

论以个体权利为本的教育现代性

——政治哲学的视角

侯素芳^a, 何宏俭^b

(东北师范大学 a. 教育科学学院, b. 学术期刊社, 长春 130024)

摘要:从政治哲学的视角审视现代教育,以个体权利作为反思现代教育的原点,现代教育思想及现代教育制度都体现出张扬个体权利的特性,以个体权利为本是教育现代性的根本特性。以个体权利为本的教育现代性具有正当性,可以从“发生的进路”与“目的的进路”两个路径给予证明。

关键词:个体权利;教育现代性;正当性

中图分类号:G40-03 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2012)04-0104-06

如果说前现代等级制社会是建构在身份的基础上,以维护特殊群体的特权与利益为目的,那么现代社会建构的基点则是考量个人的权利,以保护每个个体享有其自然的权利与利益为旨归。个体权利是建构现代社会制度的出发点,并通过制度的建构得以实现,因而成为判断制度正当性的根本依据。从这个视角出发反观现代教育,不难得出相似的命题,即个体权利同样是建构现代教育的出发点,同时亦成为判断现代教育正当性的坐标。

一 理性与自然状态:个体权利观念的嬗变逻辑

(一)霍布斯与自然权利观念的确立

霍布斯是现代自然权利理论的奠基者。他提出政治哲学的关切是自然权利,以人性论假设与“自然状态”假说构建其政治哲学。在他看来,人是有理性的,人的激情能够为理性所指导;“自然状态”是一个战争状态,由人性中的欲望与激情造成,摆脱战争需要借助人的理性。由此,理性便以“自然律”的面貌出场,成为其自然权利观念的底基。

关于自然法及自然权利观念的确立,霍布斯认为,

“‘自然律’是理性所发现的诫条或一般法则”^{[1]97}。自然法引导人们追求和平,为了生命安全,每个人对每一种自然物都拥有运用的权利,这就引出自然权利的概念。他说:“著作家们一般称之为自然权利的,就是每一个人按照自己所愿意的方式运用自己的力量保全自己的天性——也就是保全自己的生命——自由。因此,这种自由就是用他自己的判断和理性认为最适合的手段去做任何事情的自由。”^{[1]97}

(二)洛克与自然权利观念的发展

现代自然权利理论中最著名、影响最大的是洛克。他同样提出理性人的人性论假设与“自然状态”假说。洛克认为人性既有理性的一面又有非理性的一面,理性的一面可以让人自利但不自私,在追求自利的同时可以利他,可以为了共同的目标而协同行动;但非理性的一面也会使人有过分的自私倾向而伤害他人^{[2]229}。洛克认为人类的自然状态是一种完备无缺的状态,人与人之间平等是自由的状态,但自由却不是放任。

洛克对自然法与自然权利观念的发展。洛克认为:“自然状态有一种为所有人所应遵守的自然法对它起

收稿日期:2012-02-28

基金项目:本文为2009年度吉林省社会科学基金项目“个体取向教育的困境与解决路径”(2009B047)的阶段性成果。

作者简介:侯素芳(1968—),女,吉林辽源人,教育学博士,东北师范大学教育科学学院讲师;

何宏俭(1968—),男,河南浙川人,东北师范大学学术期刊社副编审。

着支配作用;而理性,也就是自然法,教导着有意遵从理性的全人类;人们既然都是平等和独立的,任何人就不得侵害他人的生命、健康、自由或财产。”^{[3]4} 洛克认为自然法是确实存在的,是明文法的根据,明文法只有以自然法为根据时才是公正的。在自然状态中,人人有权力处罚违反自然法的行为。自然权利由自然法赋予,包括生命权、自由权、平等权及私人财产权。洛克与霍布斯同样反对压迫、主张通过社会契约保障人的自由,与霍布斯主张的国家强权、个体自然权利几乎全部转让不同,洛克强调有限政府,个人自然权利依然保留,在强调公共权威的同时,给个体自由留下充分的私人空间。

(三) 卢梭与自然权利观念的转变

关于自然状态与人性,与霍布斯及洛克看重人的理性不同,卢梭强调激情与情感的重要性。他认为人性是发展变化的,恰是人性的变化推动人类生活的变迁,自然状态的个人是孤独的流浪者,生而自由,受两种本能的驱使,一是对自我生命和幸福的关切,一是同情心或者怜悯,是非理性的人。人的解放需要同情心与社会性的结合,建立以正义的法律和制度为基础的共同体。

关于自然权利观念及其全部转让,卢梭认为,“人是生而自由的”,这种自由是出于人性而拥有的权利,因此任何人对自己的同类都没有天然的权威。自然权利是不能放弃的,放弃自己的自由就等于放弃自由做人的资格。自然状态的自由不是真正的自由,“唯有道德的自由才使人类真正成为自己的主人;因为仅有嗜欲的冲动便是奴隶状态,而唯有服从人们自己为自己所规定的法律,才是自由”^{[4]26}。由自然状态进入文明社会,必须将全部自然权利经由社会契约转让给共同体。法律基于公意、多数人意志,公意是判定政府及法律正当性的依据。

(四) 自然权利观念的影响

“人人生而平等,他们被他们的造物主赋予了某些不可剥夺的权利”,“在权利方面,人们生来是而且始终是自由平等的;任何政治结合的目的都在于保存人的自然的和不可动摇的权利”,《独立宣言》与《人权宣言》的精神实质是自然权利观念。受其影响,1948年,《联合国人权宣言》宣称:“人人生而自由,在尊严和权利上一律平等”,“在法律面前人人平等,并有权享受平等保护,不受任何歧视”,特别是“人人都有受教育的权利”,“教育的目的在于充分发展人的个性并加强对人权和基本自由的尊重”^{[5]2-4}。总之,教育本身既是一项权

利,又是实现权利的保障与手段。1989年,《儿童权利公约》规定儿童享有一个人的全部权利,其基本权利为生存权、受保护权、发展权及参与权等,从中仍能看到自然权利观念的影响。自然权利观念不仅逐步发展成实在权利,而且成为对其进行是非判断的标准。正如美国学者斯特劳斯所言:“今日人们对于自然权利的需要,一如数百年甚至上千年来一样地显明昭著。拒斥自然权利,就无异于说,所有权利都是实在的权利,而这就意味着,何为权利是完全取决于立法者和各国的法院的。可人们在谈到‘不公正’的法律或者是‘不公正’的决断时,显然是有着某种意涵,有时甚而是非如此不可的。在下这样的判断时,我们指的是存在着某种独立于实在权利而又高于实在权利的判断是非的标准,据此我们可以对实在权利作出判断”,“拒斥自然权利注定是要导致灾难性的后果”^{[5]2-4}。

上述梳理表明,个体权利是基于理性人的人性论假设而逻辑地演绎推断出的个体先赋性权利,即伴随出生而先天具有且不可剥夺的基本权利,主要包括生命权、自由权和平等权。而从法律的视角看,个体权利可分为个体的私权利与公权利,即个体在私人生活和公共生活的权利。综合上述分析,本文将个体权利界定为建立在自然权利基础上的、个体依法享有的私权利与公权利的统称。

二 思想与制度:教育现代性的个体权利本性

教育现代性的研究始于现代性的研究与反思,与教育现代化问题有着密切的关联。如果说教育现代化是研究动态的过程,那么教育现代性则研究静态的特征。教育现代性表征着一种与传统教育不同的教育文化精神,如果说传统教育文化价值取向是整体主义,共同体利益是出发点,那么现代教育文化价值取向上是个体主义,个体利益至上。它确立了个体的主体地位,欲求的是个体解放、个体现代性的生成,个体现代性赖以生成的前提是个体权利的获得,所以教育现代性的一个突出特征就是个体被不断赋权,形成现代教育独特的张扬个体权利的特性。

(一) 现代教育思想以张扬个体权利为特征

教育现代性说到底人的现代性,而人的现代性要落实到现代人格形象、现代人的观念上,体现为一种现代生命观。梳理思想史可以发现,现代生命观念承诺了人的三重生命,即身体——人的自然生命,自由——人的精神生命,平等——人的社会生命。其中,自由是最能表现人的生命精神的核心价值。自由通过自由权利承载,自由观念是自由权利思想的基本表现,

所以自由权利的分析要通过自由观念的分析来体现。作为现代教育的奠基者,卢梭通过《爱弥儿》塑造了一个现代人的自由形象,这里仅以《爱弥儿》为例,剖析其自由观念及由自由观念统摄的现代人的自由形象,通过爱弥儿三重生命的赋权说明教育现代性的个体权利本性。

1. 自然自由与消极教育

身体是教育的出发点,享有自然自由的权利。首先,身体是教育的基础。卢梭说:“人类真正的理解力不仅不是脱离身体而独立形成的,而是有了良好的体格才能使人的思想敏锐和正确。”^{[6]150}其次,身体是自然的。与洛克按绅士的特殊身份雕琢身体不同,卢梭的用意在于打破身份枷锁,所以他研究的是身体的自然属性,谈论身体的营养、感官的训练。再次,身体是自由活动的。卢梭的自然自由思想,要而言之,即是使身体摆脱“锁链”与“苦刑”,培养自由活动的自然身体。卢梭指出,新生儿“收到的第一件礼物是锁链”,“受到的第一种待遇是苦刑”,因为他们一出生就被束缚了手脚,失去了活动的自由。所以他在主张还给儿童一个自然身体的同时,特别强调要让儿童的身体自由活动。最后,基于身体自然自由的消极教育。卢梭倡导童年阶段身体的自由活动,反对灌输知识与道德观念,主张教育应是消极的。他将道德分成公德与私德两部分,此处的“消极”似可有双重解读,一方面是相对公德而言的,因为此阶段不涉及公德、没有在公德领域积极作为而称之为消极;另一方面是相对私德而言的,在私德上要防止为他人的力量所干预,因而是消极的。

自笛卡儿实现身与心的分离始,现代哲学开启了以心灵压制身体的历史,哲学事实上成为意识哲学;至现代哲学发展的后期,身体的感性经验才受到重视,实现了感性回归;而后现代则极度张扬身体经验,努力确证身体主体的核心地位,以至于20世纪特别是当代法国哲学,身体已成为哲学家们重点思考的三大主题之一^{[7]125}。卢梭在那个理性独占哲学话语权的时代,积极倡导感性价值,从人的身体出发,将人的存在首先看作是身体的存在,通过自由活动增强身体感知能力,从身体主体出发引导人的自我认识、自主与自治,为揭示现代教育以个体权利为基础的典型特征做出了贡献。

2. 道德自由及积极教育

道德自由是在道德领域遵从自己的意志,是道德主体以一定标准为依据,对现实生活中的道德原则或观念进行判断,从而决定是否遵从的意志过程。“在卢梭看来,‘我在’,是存在论意义上一切现代教育的基本

前提,而‘我的判断’,则构成了能够将人纳入到政治秩序之中的第一基础”^[8]。“我”是主体,是独立个体,有其独特价值,这为道德自由确立了重要前提。“我的判断”是其道德自由思想的根基。与通常理解的单纯内化外在道德规则不同,卢梭以天赋良心为标准,衡量现实生活中的道德原则与观念,道德与否取决于是否具有判断力,前者强调人的道德义务,而卢梭侧重选择权利。他认为现有道德规范与原则是少数特权者的利益反映,与多数人利益冲突,这种以少数压制多数的道德原则不能成为普遍法则,人们没有义务必须服从。个体选择符合自然的道德原则与规范是与生俱来的权利,换言之,选择与不选择现实道德原则与规范是个体的道德权利与自由。

卢梭的道德自由有其根本特征。首先,这种道德自由赋予人道德选择的权利,这说明现实道德原则或规范必须符合自然,否则就有可能被替代;其次,道德自主性不可或缺,只有充分发挥个体自主性,才能享有这份权利;再次,道德自由权利的最终依据是情感、是良心而非通常所理解的人的道德理性,这个特点与其关于自然权利的观点是一致的。自然权利与生俱来的,不需要诉诸人的理性裁判。同样道理,道德自由权利也可以诉诸天赋良心而不是人的道德理性,因为人的道德理性早已经被当时的社会秩序所形塑,充满欺骗与偏见。具有如此特征的道德自由,要求教育与自然自由的消极教育极为不同,它应是积极的,它不是让受教育者不去做什么,而是要求他必须去做什么。也就是说,作为一个道德自由的人的教育,既是一种道德选择权利、道德自主权利的教育,又是一种善良情感、正确判断、积极行动的教育。

3. 社会自由及公民教育

卢梭的社会自由主要是政治自由,维护社会自由的方式是社会契约。在文明社会阶段,人的自由是“有节制的自由”,是对法律的遵从,“自由就是做法律所许可的一切事情的权利”。法律是正义的,它是“公意”的反映,反映每个人的利益与意愿,服从法律就等于服从自己的意志,就等于获得了社会自由。卢梭正是要通过法律保障每个人平等获得社会自由的权利,他真正的用意就在于用人人平等的权利反抗封建特权,改写主人与奴隶并存的历史,实现人人平等的社会。权利成为公民教育的重要内容。

首先是权利意识教育。传统教育中的公民教育强调责任与义务,而在卢梭眼里的公民首先是一个独立的个人,因此从逻辑上讲公民教育自然强调个人的权

利优先,所以,应对其进行权利意识的教育,这符合人的自然本性,因为人首先自爱,然后才去爱他人。“第一个正义感不是产生于我们怎样对别人,而是产生于别人怎样对我们;一般的教育方法还有一个错误是,首先对孩子们只讲他们的责任,而从来不谈他们的权利”^{[6]103}。其次,受教育权利平等。“在自然的秩序中,所有的人都是平等的,他们共同的天职,是取得人品;不管是谁,只要在这方面受了很好的教育,就不至于欠缺同他相称的品格”^{[6]13}正。由于卢梭思想中强烈的平等意识,才让他在教育中特别强调个人权利意识的培养,只有每个人在思想中都意识到自己的平等权利,才会在实践中努力去获得相应的发展机会。最后,权利的有限性。受教育者的自由权利受制于教师的权威与契约的约束,卢梭批判封建权威,倡导个人自由,但这种自由是“有节制的自由”,虽然在很多时候,他都明确提出反对教师权威,一切顺其自然,但这并不表示不要权威,关键是要让学生有真正的自由,要让其欲望与能力保持平衡,要以不妨碍他人的自由为限。

(二)现代教育制度是以个体权利为本的制度

尽管教育制度具有“利益性”,是利益分化的表征,但现代教育制度的利益博弈遵循的核心理念是个体权利观念。现代社会是权利为本的社会,与传统教育制度的权力至上观念不同,现代教育制度是以个体权利为本的制度,个体权利在教育法案、教育政策、教育改革、教育事件等中得到鲜明的体现与落实。美国权利理论家亨金提出当今时代是一个“权利的时代”,德沃金则呼唤“认真对待权利”,下文将从教育法律以及教育改革两条路径探寻教育制度建构中的个体权利特性。

1. 教育法律法规中的个体权利

德沃金说:“如果政府不认真地对待权利,那么它也不能够认真地对待法律”^{[9]270},“从根本上说,权利理论是关于法律发展的理论”^{[10]中文版序言,22}。受篇幅的限制,这里仅从义务教育层面追踪个体权利在教育法律法规及教育政策中的彰显程度。

国际视域。发达国家推行义务教育的重要措施即是通过法案将受教育权利赋予个体。以英国为例,1870年以前,英国教育已经取得不小成就,教育权利已经突破社会上层垄断向中层甚至底层流动,突出表现为星期日学校、私立学校、慈善学校的建立与发展,但没有公立学校;直到1870年,英国颁布第一个具有义务教育性质的初等教育法案,国家通过法律的强制力量将教育权利授予所有5—12岁的儿童;1918年,

《费舍法案》将义务教育年限延长至14岁;1944年,《巴特勒法案》再一次延长义务教育年限至15或16岁,并实现历史性突破,将初等教育并轨,并与中等教育相衔接,使包括最底层的贫困儿童在内的所有儿童不仅有权进入初等学校,而且也拥有了进入初级中等学校的权利;不仅如此,至1944年后,英国还颁布了一系列的福利化政策,如1945年的“家庭津贴法案”、1946年“国民保险法案”、1948年的“国家援助法案”、1946年的“国民卫生服务法案”等,特别是1944年“教育法案”规定中等阶段教育不收学费,同时给予民办学校更多的国家资助^{[10]63}。

国内现实。义务教育的人权特性在我国的确立经历了一个认识过程。1982年,《中华人民共和国宪法》第四十六条规定:“中华人民共和国公民有受教育的权利与义务”,这是我国第一次以宪法的形式对义务教育做出的规定。1986年,《中华人民共和国义务教育法》规定:实施9年义务教育,“国家、社会、学校和家庭依法保障适龄儿童、少年接受义务教育的权利”,向人们传递了尊重儿童受教育权利的观念。之后的《中华人民共和国义务教育法实施细则》对儿童受教育权利再一次提供各项保护措施。1995年,《中华人民共和国教育法》规定:“中华人民共和国公民有受教育的权利与义务。公民……依法享有平等的受教育机会”,在教育根本大法上强化了公民受教育的权利与义务。2009年,《国家人权行动计划》进一步规定,保障公民平等受教育权利。经过多年努力,我国在保障儿童平等受教育权利方面有了新突破。2006年,《义务教育法》明确建立了教育的人权理念,教育人权是义务教育的根本^[11]。

2. 教育改革中的个体权利

从个体权利的视角审视教育改革,可以清楚看到教育改革中的利益诉求、利益博弈决定着个体的教育权利。20世纪是教育改革的世纪,特别是下半叶,发达国家几乎每十年进行一轮大规模教育改革。这里仅以个别教育改革事件为个案,探寻教育改革中的个体教育权利。

二战以后,美国“以学科结构论”为指导思想的课程改革。由于美国此次课程改革服务于冷战的特殊政治背景,科技竞争与军备竞赛的需要将课程改革的理念落在高学术水准上,改革的领导者坦言:“我们不能瞄准那些需要受教育的人,我们不得不搜集一流的人才来培养,让他们成为国家的精英!”^{[12]51}这种课程改革早已停止,原因当然是多样的,但其中一个重要原因

是它只适合少部分天才儿童,而忽视大部分学生的利益,并无视大部分学生的教育权利,因而失去教育的正当性,因为促进所有学生的发展是教育改革道德正当性的来源^[13]。另外,这场课程改革与民主精神背道而驰,从而失去民众支持和合法性,也使其最终以失败告终。

同样是在二战以后,英国实施的高等教育大众化改革。英国高等教育大众化改革的背景与美国以“学科结构论”为指导思想的课程改革背景大同小异。英国在二战中看到了技术的巨大威力,培养高技术人才的指导思想与美国相同,两国都将目光首先瞄准了高等教育,因为这是快出人才的捷径。然而,英国的大学发展非常有限,尽管战后高等教育启动了扩招进程,但速度缓慢,直到1963年罗宾斯报告提出著名的罗宾斯原则:“凡是能力和成绩合格,可以并愿意修习高等教育课程的学生,都应该有受高等教育的机会”,由此启动大众化进程,保障学生平等接受高等教育的权利,特别是开放大学的创举,为更多人享受高等教育提供了机会。在一个一向以自由传统著称、以追求精英人才培养的国家实现高等教育大众化,再一次证明现代教育制度的个体权利特性。

三 “发生”与“进路”:以个体权利为本的教育现代性的辩护

现代社会最大的特点是以权利代替美德,这种替代的合理性至今还是个问题,古今之争需要我们作出自己的思考与回答。现代教育的个体权利本性催生了教育的权利话语体系,但以个体权利为本究竟在何种理由上说是正当的、可取的,需要提供一个反思的路径,那就需要对个体权利为本的教育现代性的正当性问题进行深入思考。

(一)正当性与证成性:评价国家道德性的两条不同道路^{[14]41}

在政治哲学领域,正当性与证成性被看作是在道德上评价国家的两条道路,前者追问一个国家政治权力的来源与谱系,“是什么使得权力或强力成为道德上是对的”是一个“回溯性”的概念,是从“发生的进路”评价权力或国家;后者强调国家政治权力的效用和达成的目的,是一个“前瞻性”概念,是从“目的的进路”评价权力或国家。正当性与证成性是两条道路,一个国家从权力的来源上讲是正当的,未必就具有证成性,除非它努力达成了国家的发展目标,给人民带来了福祉,权力的正当不能保证实践的证成;同理,一个国家哪怕实际上让人民生活得很好,也并不意味着他权力的来源

一定正当,就是说从证成性无法推出正当性。虽然说这是两条道路,但又有着密切的关系,即在权力正当的前提下,证成性的程度可以影响人们对正当性的判断,所以,“‘目的的进路’甚至在逻辑上优先于‘发生的进路’”^{[14]239}。

(二)个体权利为本的教育现代性的正当性

从什么意义上说个体权利为本的教育现代性在道德上是对的?借鉴正当性与证成性概念的区分,本文亦将采用“发生”与“目的”两条不同的进路来分析个体权利为本的教育现代性的正当性。

1. 发生的进路

从发生的进路来分析正当性的来源。现代社会政治的权利取向,导致个人的主观意愿在历史上第一次成为正当性来源。前文对自然权利观念演变的梳理表明,洛克、卢梭等都强调权力的正当来自于人民的同意,只有人民主观上的认同,权力表达的是人民的主观意志,权力才具有合法性,才是正当的。换言之,正因为现代政治制度建立在自然权利的基础上,保障着人民的自由权利,才使其获得了正当性。

以这样的逻辑来分析其他现代社会制度,包括现代教育制度,同样要看它是否建立在自然权利基础之上,是否能够打破封建社会教育的等级性,将教育权利赋予所有人,是否做到教育面前人人权利平等,是否能够得到人民的主观认同。如果人人拥有平等的受教育权利,自然能够得到人民的拥护与认同,因而自然具有正当性。以此标准来考察现代教育,客观地说,现代教育制度的确是以自然权利为基础建立起来的,教育现代化的过程就是不断地赋予人们受教育权利的过程,是一个不断民主化的过程。现代教育通过各种法案将各级学校受教育的权利赋予各种社会阶层的人,初步实现了权利面前人人平等。因而,从“发生的进路”完全可以证明个体权利为本的教育现代性的正当性。但这种证明还不够充分,还需要从证成性即“目的的进路”进一步加以效验。

2. 目的的进路

个体权利为本的现代教育目的何在?它能发挥什么作用?究竟能在多大程度上改变传统教育的等级特性?能否真正将教育的特权转化为教育权利?能在多大程度上实现人的尊严与自由?所有这些问题都涉及教育现代性的证成性。它追问这样一个问题:个体权利为本的现代教育承诺了怎样的发展目标?回顾现代教育的发展历程不难发现,个体权利为本的教育现代性承诺了两个发展原则:一个是教育权利人人平等,人

人享有同样的教育机会,即现代教育的数量原则;一个是教育质量的保障,保障人的自由权利的具体落实,即现代教育的质量原则;二者缺一不可。没有数量,表明教育仍是少数人的特权;没有质量——自然自由、社会自由、道德自由的实现,数量不过是一种欺骗。

数量原则实际上解决的是教育资源的配置问题。在资源有限的前提下,如何分配资源必须作出选择。教育资源分配是否存在城乡差别、区域差别、区域内部差别等,都是考察资源配置需要关注的问题。权利为本的现代教育就是要打破等级教育下的教育资源垄断,将教育资源公平地分配给每一个受教育者。质量

原则解决的是人的发展问题。政治上获得的权利能否在社会中得到落实,在获得教育机会的同时,能否使人在身体与精神两方面协调发展,是否实现了教育现代性承诺的身体、精神与社会自由权利,比如教育目的是否落实、教学内容是否围绕规定的目标全面实施、知识的工具价值与陶冶价值是否都能实现、教学方法是否有利于学生发展、学生个性是否受到压抑、学生是否拥有自己的私人空间、是否有机会参与学校的管理等等,都是考察质量原则需要关注的。这两个原则落实得怎样,就是对个体权利为本的教育现代性的证成;这种证成的程度,反过来成为其正当性程度的证明。

参考文献:

- [1](英)托马斯·霍布斯.利维坦[M].黎思复,黎廷弼译.北京:商务印书馆,1985.
- [2](美)唐纳德·坦嫩鲍姆,戴维·舒尔茨.观念的发明者[M].叶颖译.北京:北京大学出版社,2008.
- [3](英)约翰·洛克.政府论:下篇[M].叶启芳,瞿菊农译.北京:商务印书馆,1964.
- [4](法)卢梭.社会契约论[M].何兆武译.北京:商务印书馆,1980.
- [5](美)列奥·斯特劳斯.自然权利与历史[M].彭刚译.北京:生活·读书·新知三联书店,2003.
- [6](法)卢梭.爱弥儿:上卷[M].李平沅译.北京:商务印书馆,1999.
- [7]杨大春.语言 身体 他者——当代法国哲学的三大主题[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2007.
- [8]渠敬东.卢梭对现代教育传统的奠基[J].北京大学教育评论,2009,(7):12.
- [9](美)罗纳德·德沃金.认真对待权利[M].信春鹰,吴玉章译.北京:中国大百科全书出版社,1998.
- [10](英)比尔·考克瑟,林顿·罗宾斯,罗伯特·里奇.当代英国政治(第四版)[M].孔新峰,蒋鲲译.北京:北京大学出版社,2009.
- [11]尹力.教育人权及其保障[J].教育研究,2007,(8):39.
- [12]傅林.当代美国教育改革的社会机制研究[M].北京:教育科学出版社,2006.
- [13]吴康宁.教育改革成功的基础[J].教育研究,2012,(1):24.
- [14]周濂.现代政治的正当性基础[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2008.

On the Modernity of Individual Rights Oriented Education

HOU Su-fang^a, HE Hong-jian^b

(a. College of Educational Science, b. Editorial Department of Academic Journals,
Northeast Normal University, Changchun, Jilin 130024, China)

Abstract: The paper suggests that individual rights are the original point of rethinking the educational modernity, and the fundamental feature of educational modernity is based on individual rights. There is legitimacy of the educational modernity from the perspective of individual rights, the legitimacy of educational modernity can be demonstrated from “the access of occurrence” and “the access of purpose”.

Key words: individual rights; educational modernity; legitimacy

[责任编辑:凌兴珍]