

再论受教育权的性质与内容

——基于受教育过程本身的思考^①

【摘 要】从接受教育过程本身看，受教育的过程就是精神成长和过文化生活的过程，受教育权的本质是精神成长和文化生活权。从受教育权的本质出发，受教育权包含受教育自由权、受教育社会权和受教育秩序权三重内容。

【关键词】受教育权，精神成长，文化生活，性质，内容

国内外关于受教育权的性质和内容的讨论已经很多，提出了各种学说。就受教育权的性质来看，从受教育过程本身来讨论受教育权的性质的，只有“学习权”一种；从宪法所规定的基本权利角度出发研究受教育权的内容体系，则存在各种分歧的意见。本文拟从受教育过程的本质来探讨受教育权的性质和内容。

^① 本文为作者本人所主持的陕西省社会科学界 2010 年重大理论和现实问题研究项目“西安市流动儿童受教育权保护研究”（立项号：2010C081）的阶段成果之一。

一、受教育权的性质

(一) 关于受教育权性质的各种学说

关于受教育权的性质,学术界观点颇多。代表性的主要有公民权说或政治权利说、生存权说或社会权说、发展权说和学习权说。^①学者们多数倾向于认定受教育权属于学习权。^②

公民权说是出现得最早的学说,盛行于18—19世纪,认为受教育是享有主权的国民有效行使政治权利之必需,有助于民主政治的巩固和发展。生存权说认为,受教育的实质是为了争取更好的生存能力,是生存权侧面的基本权利,这种学说盛行于20世纪福利国家出现之后。受教育权的发展权说是在三代人权说产生之后才提出来的,认为受教育实质是“受教育者身心全面和谐发展的权利”(龚向和,2004)。20世纪50年代以来,受教育权发展成为学习权,认为受教育是个人发展所需的主动权利,是一种要求发展和完善人格的权利。有学者认为,“从教育理论上说,学习权强调了受教育者在教育过程中的主体地位;从法学理论上说,学习权强调了受教育权主体在享受受教育权时的主动性和自由性。正因为学习权远远超出了‘接受教育’的含义,所以它被认为是当今世界教育法学理论的主要成果,是对受教育权的重大发展和突破”(劳凯声,2003)。

除“学习权说”之外,受教育权性质的三种学说公民权说、社会权说、发展权说可以被看做三代人权观念在受教育权领域内的具体反映。1977年11月,联合国教科文组织主持编辑的《信使》上发表了《三十年的斗争》一文,指出,人权的第一代主要指“某些政治和公民权利”,即个人的自由权利;第二代人权“主要指那些需要国家积极参

^① 关于受教育权的性质的讨论可参见:劳凯声.教育法论[M].南京:江苏教育出版社,1993:93-94;龚向和.受教育权论[M].北京:中国人民公安大学出版社,2004:18-25;杨成铭.人权法学[M].北京:中国方正出版社,2004:312-320.

^② 可参见:胡锦涛,任端平.受教育权的宪法学思考[G]//劳凯声.中国教育法制评论:第1辑.北京:教育科学出版社,2002:47;马岭.受教育的权利和义务之分析[EB/OL].[2010-02-03].http://law.china.cn/features/2009-09/10/content_3125335.htm.

与来实现的社会、经济和文化权利”；第三代人权则包括和平权、环境权、发展权等新型权利。第一代人权是自由权，即排除国家干预的权利；第二代人权是社会权，即要求国家给予帮助的权利；第三代人权则主要强调了集体的权利。体现在受教育权领域，公民权说强调教育自由，反对国家干预；生存权说要求国家提供免费教育；发展权说尚处在论证阶段^①，或者主要指各国的教育自主权（韩德培，1995）。

在国内法和国际法领域，无论是突出受教育权的公民权利即教育自由方面还是社会权利即国家义务方面均各有其例^②，因此，受教育权的公民权说和社会权说可以说各有其历史与国情基础。受教育权的发展权说，由于发展权自身概念的争议性^③，未来前景如何还有待观察。

不过，无论是公民权、社会权还是发展权都是从受教育本身之外的领域对受教育权性质的界定，只有学习权是针对受教育过程本身进行的界定。显然，这是两种不同的界定或者分类方法，所得的结果也并没有直接排斥的关系。因此，用一种观点去否定另一种观点是不合适的。

由于日本学者的研究及其在我国的传播，受教育权的学习权说拥趸颇多；胡锦涛、任端平在此基础上进而提出了受教育权属于“被协助学习权”的观点（胡锦涛等，2002）。不过，学习仅仅表征了受教育的外在表现形式，既没有体现出教育之于受教育者的内在心理过程，也没有反映出教育作为一种人类活动的目的。因此，关于受教育权的本质属性仍然需要进一步探讨。

（二）受教育的本质：精神成长和文化生活

传统上，人们认为，教育的目的就是培养人。只不过，在培养的目的上，有的是要求培养出理想类型的人，如各种各样关于“全人”

① 比如有学者认为，接受教育既是个人的发展权利又是个人发展的前提，因为“不受教育，人们将不能实现自身的潜力而成为全面发展的社会成员”。参见：Hodgson D. *The Human Right to Education* [M]. M A: Dartmouth Publishing Company Limited, 1998: 19.

② 相关立法例可参见：温辉. 受教育权入宪研究 [M]. 北京：北京大学出版社，2003：27.

③ 1993年，联合国人权委员会成立了一个由亚、非、拉、东欧和西方五个地区15个国家组成的专家组来研究发展权的实现，但最终由于各方分歧过大，无法完成使命而解散。这说明关于发展权在理论与实践上的对立和分歧依然十分严重。参见：汪习根. 发展权法理探析 [J]. 法学研究，1999（4）.

的设想；有的是要求培养出为未来生活作出良好准备的人。但是无论外在的目的如何，其培养结果都要体现在人本身通过受教育所获得的各种各样的素质结构上。总的来说，这些素质不外乎德、智、体几个方面，也有的还包括美和技等方面（南京师范大学教育系，2005）。在人的素质结构中，德与智处于核心地位。^①简言之，受教育的过程主要就是知识的获得与品德的养成。就知识的获得而言，按照布鲁纳的观点，学习一门学科包括三个差不多同时发生的过程：（1）获得，即新知识的获得；（2）转换，处理知识使之适应新任务的过程；（3）评价，即核对我们处理知识的方法是否适合于这个任务（单中惠等，2000）³²⁴。就道德的培养而言，根据爱伦·凯的说法，就是要以教育唤起儿童的独立不羁之心，激发起个人的良心，“使之无条件的注意于自己所课于本身之不成文法，哪怕因此使自己处于与全世界为敌的境地，也不破坏此种规律”（冯增俊，2001）。不过，无论是知识的获得还是品德的养成，归根结底，都是人作为个体的一种精神活动。教育的本质也就是了解和研究人类精神的能力和作用，受教育的过程主要就是个人精神活动的过程，所取得的进展也主要是个人心智的成长。

这种心智成长的过程也可以称之为理性发展的过程。法国教育家阿兰（Alain，1858—1951）认为教育应集中发展人的理性，教育的最高目标是开发人的头脑，使人们具有理智的判断力和自由的思考力。法国哲学家、神学家马里旦（Jacques Maritain，1882—1973）也认为学校和国家教育的主要任务并不在于形成意志或直接培养青年人的道德，而是在于启蒙和强化他们的理性精神；教育应当致力于理智能力的自由与解放（单中惠等，2000）¹²⁵。在这个意义上，受教育权就是个人心智成长的权利或理性发展的权利。

不过，无论心智还是理性都是非常难以捉摸的概念，所谓心智成长或理性发展都难以进行清晰、简明的描述。不仅如此，从受教育的过程上看，心智、理性只是提供了教育的可能性和基础，究竟其成长、发展

^① 至于德与智何者更为重要则是极为复杂的问题，双方都能列出一长串教育家的名单来证明自己的正确性，比如：强调德更重要的有柏拉图、莫尔、伊拉斯谟、蒙田、洛克、康德、赫尔巴特等；强调智更重要的有拉伯雷、夸美纽斯、赫钦斯、苏霍姆林斯基等。可参见：单中惠，杨汉麟．西方教育学名著提要 [M]．南昌：江西人民出版社，2000。

的取向、成果为何？是什么避免了心智和理性成长、发展的形式化、空洞化，使之具备了可观察的内容呢？那就是文化。饿即食、渴即饮，是生物的本能，只有在如何食、如何饮方面发展出了不仅区别于其他动物而且也区别于不同文化圈的其他个体的纷繁的方式。这是文化起作用的最明了的范例。马斯洛指出，“在人身上，只残存着非常微弱的本能，根本没有什么可以称为动物意义上的纯粹本能。这些残存的本能和似本能倾向极为微弱，文化和教育可以轻易地将其挫败”（单中惠等，2000）⁵²⁷。这说明，人虽然是生理意义上的存在物，但是更是文化意义上的存在物。

教育人类学认为，人类生理遗传进化在不断归纳人类进化过程，使人的成长在十月怀胎中完成从细胞到人的生理进化，复制出现代人来。教育则必须不断归纳人类的文化进程，在生理成长为成年人之前，把这个个体复制成社会人，完成人类全部的文化进化过程（冯增俊，2001）。人生来就是一种“有缺陷的生物”，其生物装备相对其他动物来说是有很大弱点的，因而只能在人工创造的环境中，在某种文化环境中，才有生活能力。因此，人天生也是一种“文化动物”（单中惠等，2000）⁵⁴⁰。按照马克思主义的观点，随着人类的进步，人也就越来越生活在“人化自然”之中。物质文明是“人化自然”在物质方面的成就，精神文明则是“人化自然”在精神方面的成就；通过受教育使人变得“有文化”的过程也就是使得个体接受、吸收所属文化圈的精神文明成果，进而转化、创造出新的文明成果的过程。正是在这个意义上，受教育权属于“文化”权利，是个体将所继承的文化成果内化为自身的生活方式的权力。

受教育是人类个体的生存前提，不受教育即无以生存，活不下去；这和受教育权的生存权说的立论部分契合，但是生存权作为一种福利国家中的社会权，主要强调国家的义务，这里只是指出无教育无以生存的事实。如果从普及教育必须要求国家提供免费教育才能实现这个角度上说，受教育权在三代人权这一分类标准下确实具有社会权或生存权的侧面。

不过，受教育权并不仅仅属于社会权，也不仅仅是求生存的权利。受教育过程作为一种个体的精神活动过程，乃是一种精神生活的权利和“过精神生活”的权利。在受教育这种精神生活中，心智得以成长，理

性得以发展,文化得以内化,灵魂得到净化。在这个意义上,受教育权的内在规定性在于它是一种精神成长权、文化生活权。

二、受教育权的内容

(一) 四种地位与三种功能

受教育权作为一种基本权利究竟包括哪些内容?这可以从不同的视角来观察。

根据德国19世纪国法学集大成者耶林涅克的名著《公法论》,公民对国家分别存在四种不同的地位:第一种是被动地位(*passive status*),指人民居于应服从国家统治权力的地位,由此派生出公民的义务;第二种是消极地位(*negative status*),指公民拥有一个获得国家承认(公权力不干涉)的自由范围,由此派生出公民的自由权;第三种是积极地位(*positive status*),指公民为了其个人利益通过国家的制度来达成愿望的地位,派生出公民的受益权、请求权;第四种是主动地位(*active status*),指公民有资格参与国家意见的形成,派生出参政权(陈新民,2001)。

根据耶林涅克的四种地位理论,受教育权应包括四个方面的内容。(1)被动地位的受教育权,即在受教育领域对国家权力的服从。本来这种服从的主体应该是受教育者,也就是儿童;但是,由于义务教育阶段的儿童不具备责任能力,只能由儿童的父母或监护人(以下简称家长)来代替其义务地位,即由家长履行送儿童就学的义务。(2)消极地位的受教育权,即受教育领域不受国家任意干预的自由,形成教育自由的空间。这体现为儿童对受教育的自由权、家长教育权(在一定程度上家长参与甚至代替儿童行使受教育自由权)和教师的教学自由。(3)积极地位的受教育权,即要求国家保障公民受教育权的实现,体现为现有教育设施的入学请求权、必要教育设施的创设请求权。(4)主动地位的受教育权,即儿童对于受教育的参与权、决定权(许育典,2007)。

耶林涅克关于基本权利的分类虽然结构严整,但是一则第二种地位与第三种地位之间极易出问题,二则对于社会权能否归于第三种地位的

权利也颇多疑难,所以后人主要采用了自由权利和社会权利的两分法(陈新民,2001)。自由权利即免于国家干预的自由,社会权利即要求国家积极作为的权利。

“自由权—社会权”的两分法简洁明了,也被多数学者所接受。不过,这样的划分也存在问题:(1)自由权也需要国家的积极义务,比如,肯定需要司法救济;(2)社会权也要求国家的消极义务,比如,劳动权作为社会权也排斥强迫劳动,本身包含了国家的消极义务。针对“自由权—社会权”两分法的不足,张翔提出了基本权利的三种权能的观点:(1)防御权功能,要求国家不予侵犯,履行消极义务;(2)受益权功能,即公民请求国家作出一定行为以享受其个体利益,履行给付义务;(3)客观价值秩序功能,即基本权利具有“客观法”性质,要求国家履行保护义务(张翔,2008)。从这个角度出发,受教育权也可以分为防御权意义上的受教育权,受益权意义上的受教育权,客观价值秩序意义上的受教育权等。

(二) 我国学者的分析

纵观我国学者们对于受教育权内容的论述,大概可以分为以下几种。

从《中华人民共和国宪法》文本的规定出发,认为公民受教育的权利和义务的基本内容包括:学龄前儿童有接受学前教育的机会;适龄儿童有接受初等教育的权利和义务;公民有接受中等教育、职业教育和高等教育的权利和机会;成人有接受成人教育的权利;公民有从集体经济组织、国家企业事业组织和其他社会力量举办的教育机构接受教育的权利;就业前的公民有接受必要的劳动就业训练的权利和义务(周叶中,2000)。

从国际法的有关规定展开,认为受教育权的内容包括接受教育的权利、平等开放和平等利用教育设施、选择教育的自由、建立和指导教育机构的自由、保护学生免受不人道的惩戒措施和学术自由,接受教育的权利是其核心(葛明珍,2003)。

从理论上进行论证的:劳凯声认为受教育权利包括两个方面、六个层次:义务教育方面包括就学权利平等、教育条件平等、教育效果平等三个层次;义务教育以上的各级各类教育方面包括扩大就学范围、竞争机会平等、成功机会均等三个层次(劳凯声,1993)。温辉认为受教育

权包括：教育权、受教育自由、教育自由和教育目的（温辉，2003）。龚向和认为受教育权的体系包括：学习机会权（含入学升学机会权、受教育选择权、学籍权）、学习条件权（含教育条件建设请求权、教育条件利用权、获得教育资助权）、学习成功权（获得公正评价权、获得学业证书学位证书）（龚向和，2004）。在此基础上综合的，尹力认为受教育权的内容包括受教育的自由权、受教育的要求权、受教育的福利权（劳凯声，2003）¹⁸⁸⁻¹⁸⁹。徐继敏认为受教育权包括：受义务教育权、平等受教育权、终身受教育权、恰当教育权（徐继敏，2004）。

（三）基于受教育本质的思考

受教育权包括哪些内容，哪些内容属于核心内容？受教育权利的体系如何展开较为合适？笔者认为还是应该从受教育权本身的性质出发来讨论。如前所述，受教育权本质上是一种精神成长权和文化生活权，这决定了它的具体内容。

1. 受教育自由权

首先，受教育的过程是一种精神活动的过程，这种精神活动是不可能被强制的。一般而言，权利都是相对的，或者说都是有界限的，但是对于那些不表现为权利人外在行为的那些权利，如思想自由和良心自由，由于其行使不可能侵犯到他人的权利，所以它是绝对的，是没有规范意义上的界限的（林来梵，2001）。受教育权作为一种精神成长权，其首要特征就在于其精神性、思想性，作为一种智力活动，它是不可能被强制的，因此，它必然是自由的。

其次，受教育的过程体现为知识的获得和道德的养成，即使我们认为知识可以“灌输”，但是如果学习到的知识没有被受教育者主动接纳并转化和使用，它也不过是一连串无意义的名词而已，就像“不燃烧的火”“不发亮的光”。而道德的养成只能是人格独立的个体的主动选择。个体面对道德冲突时，经过内心的天人交战和自由心证，每朝着道德的方向前进一步，都为其道德的养成铺垫下一块坚实的基石，构成个体最终历练成为一个道德完善的人的心路历程中的一个环节。在这个过程中，任何利诱乃至强制，都只会造成道德的缺失并召唤伪君子和小丑粉墨登场。因此，受教育也必须是自由的。

最后，对受教育者实施强制一般来说是无效果的，甚至还会激起负

效果。洛克指出,不能强迫儿童学习,不可把学习当做儿童的一种烦恼,反对教师用斥责和惩罚的方法去使学生注意。他说:“教师不可把自己当作惊吓鸟儿的稻草人一样,使学生见了自己的面就害怕”;教师“不能在一个战栗的心理上面写下平整的文字,正如不能在一张抖动的纸上写下平整的文字是一样的”(单中惠等,2000)¹²⁷。托尔斯泰指出,平民百姓“像寻求和热爱以供呼吸的空气一样寻求和热爱教育”,上流社会和政府也竭力将知识传授给平民大众,愿意承担教育的职责,但强制教育无一例外地遭到了民众的强烈抵制。强制的学校教育使人窒息和愚笨,而唯有民众的意愿才能作为教育者的行动指南。因此,“教育学只有唯一的准则——自由”(单中惠等,2000)^{237,241}。

综上所述,笔者认为受教育自由权(即受教育基本权利的防御权功能)是受教育权的首要内容和核心,它要求国家履行消极义务,包括受教育者的选择自由、儿童家长的教育权、教师的教学自由等内容。

2. 受教育社会权

虽然受教育权的自由权侧面或者称之为受教育基本权利的防御权功能极其重要,没有它受教育权就不能存在,但是由于经济原因,普通群众的受教育权的实现却只能依靠国家权力的保障,即国家提供免费教育。从历史上看,无论是德国、法国还是美国、日本,受教育权的普遍化都是在国家强制的推行义务教育的背景下才实现的。义务性、免费性和世俗性作为法国国民教育的三大原则,也扩展到了其他国家。当今,在世界范围内,随着市场经济的扩展,国家的职能由“夜警国家”向“福利国家”转变,国家不仅要承担维持治安的职能,还要承担福利国家所要求的以照顾公民生活为重心的给付职能,为公民提供在高风险的商业社会中生活下去的基本的医疗、教育、住房等社会保障。

国家对受教育权的给付义务对应着受教育权的社会权侧面(即受教育基本权利的受益权功能),它包括现有教育设施的入学请求权、必要教育设施的创设请求权、获得教育资助权等内容。受教育权的社会权侧面或者说是受教育基本权利的受益权功能也可称之为受教育社会权。不少学者认为受教育社会权是受教育权的核心内容,这只看到了国家资助对于大规模普及教育,实现普通群众的受教育权的积极的一面,而忽视了如果没有受教育自由权受教育基本权利就不可能存在或者被异化,比如,德国纳粹时期的教育或日本“二战”前的教育;确实,在那个教

育以国家为中心的时代，受教育权本来就不是公民的权利而是其义务。

3. 受教育秩序权

国家对受教育权的保护义务对应着受教育基本权利的客观价值秩序功能，也可称之为受教育秩序权，它包括对客观价值秩序的保护（课程标准、教育计划、教科书编制）、制度性保障（国家监督教育制度、私立学校制度）、组织与程序保障（学校自治、儿童代表和父母参与学校自治的程序）等内容（许育典，2007）⁵⁰⁻⁵⁹。

至于教育目的，无论是为了受教育者的自由和解放还是为了什么其他的目的，作为一种理论形态、指导思想，即使规定于宪法中，也只能作为国家发展教育的宏观指导思想和政策指针，不具备权利所要求的利益、主张、资格、权能、自由五要素，不能直接产生权利。另外，从法律关系的三要素考虑，如果存在所谓的“教育目的权”，那么它的主体和客体又是什么呢？难以捉摸。因此，教育目的不应纳入受教育权的范围。

参考文献

- 陈新民. 2001. 德国公法学基础理论 [M]. 济南: 山东人民出版社.
- 单中惠, 杨汉麟. 2000. 西方教育学名著提要 [M]. 南昌: 江西人民出版社.
- 冯增俊. 2001. 教育人类学 [M]. 北京: 北京师范大学出版社.
- 葛明珍. 2003. 经济、社会和文化权利公约及其实施 [M]. 北京: 中国社会科学出版社.
- 龚向和. 2004. 受教育权论 [M]. 北京: 中国人民公安大学出版社.
- 韩德培. 1995. 人权的理论与实践 [M]. 武汉: 武汉大学出版社.
- 胡锦涛, 任端平. 2002. 受教育权的宪法学思考 [G] // 劳凯声. 中国教育法制评论: 第一辑. 北京: 教育科学出版社.
- 劳凯声. 1993. 教育法论 [M]. 南京: 江苏教育出版社.
- 劳凯声. 2003. 变革社会中的教育权与受教育权: 教育法学基本问题研究 [M]. 北京: 教育科学出版社.
- 林来梵. 2001. 从宪法规范到规范宪法: 规范宪法学的一种前言 [M]. 北京: 法律出版社.
- 南京师范大学教育系. 2005. 教育学 [M]. 北京: 人民教育出版社.
- 温辉. 2003. 受教育权入宪研究 [M]. 北京: 北京大学出版社.
- 徐继敏. 2004. 受教育权辨析 [G] // 郑贤君. 公民受教育权的法律保护. 北京: 人民法院出版社.
- 许育典. 2007. 教育法 [M]. 台北: 五南图书出版有限公司.
- 张翔. 2008. 基本权利的规范建构 [M]. 北京: 高等教育出版社.
- 周叶中. 2000. 宪法 [M]. 北京: 高等教育出版社; 北京大学出版社.

On the Right to Education's Nature and Content

Guan Hua

Abstract: From the process of educating, the process of education is the process of spiritual growth and cultural life. So the right to education's essence is spiritual growth and cultural life rights, including the liberal right to education, the social right to education and the order right to education.

Key words: right to education, spiritual growth, cultural life, nature, content

作者简介

管华，西北政法大学教育法治研究中心执行主任，法学博士，主要研究方向为儿童权利、受教育基本权利。