

再论受教育权

——基于“理由束”方法论的分析视角

徐靖, 陶文泰

(中南大学法学院, 湖南长沙, 410083)

摘要: 对于“何为受教育权”这一问题, 既有的受教育权方法论并未提供有效的应答策略。描述性方法论界定的受教育权概念缺少区分性和普遍性特征, 评价性方法论因无力解决并不稳定的教育价值立场问题而使得受教育权概念陷入正当性“陷阱”。对此, 在理由论的基础上, 受教育权可被视为依附于一束理由的“要求”。在该“理由束”中, 结合欧洲人权法院相关判决, 受教育者的自我实现是初级内在理由, 平等接受教育为次级内在理由, 而包括国家干预在内的其他理由则构成外在理由; 受教育权的初级和次级内在理由属于立法范畴的理由, 又因无法在立法上穷尽外在理由, 所以外在理由被分配至司法范畴。

关键词: 受教育权; 欧洲人权法院; 方法论; 理由束; 权利理论

中图分类号: D903

文献标识码: A

文章编号: 1672-3104(2024)03-0053-13

一、问题的由来

20世纪下半叶, 受教育权开始以第二代人权的姿态出现在大多数国际或区域性人权公约中^[1]; 在观念上, 受教育权也从单纯的个人权利演变成民族、国家乃至全人类的共同权利^[2]。如今, 在关乎个人发展、社会进步的诸多议题中, 受教育权依然是核心议题之一。我们强调受教育权的重要性, 探讨受教育权在基本权利体系中的位置和其价值的不可替代性, 仔细甄别某种境况中某些政策或行为是否构成对受教育权的侵犯, 却很少注意不同教育系统中受教育权定义的差异性。对此, 联合国人权委员会首位受教育权问题特别报告员卡塔琳娜(Katarina Tomaševski)指出, 界定受教育权既容易又困难, 虽然已经确立

了受教育权的普遍人权标准, 且这些标准也可从实在的人权规范中推断出来, 但其至今未得到包括人权委员会在内的广泛认可^{[3](211,214)}。

一方面, 处理好受教育者享有权利的具体途径、权利的保护范围以及国家义务等问题, 似乎就可以回答什么是受教育权; 但另一方面, 受教育权所保护的是受教育者在接受教育过程中与教育相关的各种利益、主张或自由, 而基于对教育的不同理解, 我们又很难在这些利益或主张上达成一致, 即在无法确定什么是教育的前提下, “何为受教育权”似乎是无解的。因此, 对于既有受教育权的定义, 可以认为是基于某个立场、观念得出的归纳或推论, 据此得出的受教育权概念并不必然适配于既定的教育系统。当然, 更为重要的问题在于与财产权等权利相比, 直接指向受教育权的方法论是非常薄弱的。权利方法论暗含着界定某项权利的过程性标准, 如果缺失这种

收稿日期: 2023-10-27; 修回日期: 2024-03-23

基金项目: 国家社科基金一般项目“基于行政裁判文书的高校办学自主权法律边界研究”(20BFX045); 湖南省“十四五”教育科学研究基地重点项目“教育数字化时代公民受教育权法治保障研究”(XJK23AJD010); 中南大学人权研究中心专项课题“人权法与宪法视域下受教育权规范的比较研究”(CSUHR22020105)

作者简介: 徐靖, 女, 湖南浏阳人, 法学博士, 中南大学法学院教授、博士生导师, 主要研究方向: 宪法学与行政法学、教育法学; 陶文泰, 男, 甘肃平凉人, 中南大学法学院博士研究生, 主要研究方向: 教育法学、法学理论, 联系邮箱: xujinglyr@126.com

标准,权利的概念将难以传递其所欲传递的信息^[4],甚至会反向“制造”权利理论上的混乱。方法论的缺失,也意味着权利概念界定的过程是相对主观的,特别是当立场、观念不尽相同甚至冲突时,同一权利的内涵和外延界定便会因人而异,这对权利主体的权益保障并无益处。受教育权即是如此,无论是描述性还是评价性的方法论,都未在方法上触及受教育权的内核或全面地把握受教育权的保护范围,亦难以为受教育权为重心的教育立法和司法提供概念层面上的指引。从诸多国家的教育立法、区域性人权公约以及司法实践来看,这是客观存在的情形,但至少应有一种方法可以对受教育权的概念进行较为全面的把握;若非如此,前述相关问题或被悬置,无法在理论上得到确切回应。本文目的即在于为受教育权概念的界定方法提供一种新的思路。

二、受教育权的经典方法论及其局限性

一般而言,存在两套解释权利的方法论:一是描述性方法论,主张权利概念的界定与价值立场相分离,即“权利是什么”只是一个描述性问题,其目的在于揭示权利的“普遍性”和“区分性”特征,与特定的价值立场没有必然关联;二是评价性方法论,主张权利概念的界定与价值立场相联结,强调确定价值立场是界定权利概念的前提^[5](107-109)]。但颇令人费解的是,既有的受教育权定义并未获得普遍认可。不仅如此,不同国家、民族甚至不同区域性人权公约对受教育权的界定也不尽相同,以至于在结果意义上,关于“受教育权是一项什么样的权利”这一问题至今未有定论。

(一) 描述性方法论:落入普遍性和区分性的“陷阱”

权利的描述性方法论旨在发现并概括具有普遍意义但又显著区分“权利”与“非权利”的特征。为了保证论证的有效性,该方法论规避了特定价值立场的潜在影响。在既有定义中,描述性方法论者区分了广义和狭义的受教育

权:狭义的受教育权仅指“公民接受教育的机会和获得受教育的物质帮助的权利”^[6],即受教育者为了接受或获得教育而要求国家提供教育机会与设施的权利。广义的受教育权除狭义内涵外,还包括教的权利和选择教育的自由等^[7]。或者说,受教育权指公民依法享有的要求国家积极提供均等的受教育条件和机会,最终借此获得平等的生存和发展机会的基本权利^[8]。还有一种更为实证的回答,即认为受教育权是“国家规定的权利”,是“教育法律关系主体所具有的接受教育的能力和资格”^[9]。

除以上定义之外,另一条进路则转向一种更为综合的“教育基本权”或“(受)教育人权”。该进路关注的是教育基本权所保障的“人的自我实现的动力与方式”,而非作为“立法者产物”的受教育权或侧重保护“教育方法或手段”的学习权;教育基本权要求建立一个无障碍的教育环境,使人不因出生等因素而影响其自我实现^[10](37-46)]。又如,从人权法角度出发,有论者将受教育权纳入“(受)教育人权”中,从初等教育、中等教育、高等教育等阶段讨论“(受)教育人权”的实现^[11],认为“人人有不受歧视地接受教育的权利;教育有助于行使其他人权;国家有义务确保该项人权不被轻易漠视”^[12]。当然,也有观点认为受教育权是公民权和政治权,经济、社会和文化权,发展权及学习权这四类权利的“复合体”^[13];与之相类似,受德国法影响,考虑到受教育权的自由权与社会权面向,受教育权被定义为一种具有“复合性格的人权”^[14]。后一条进路似乎意识到了直接描述受教育权的困难,进而诉诸“教育基本权”“(受)教育人权”等更大的权利话语空间,但至少在教育权的范畴中,未曾达成一致。

上述关于受教育权的定义大致可分为两类。一类是直接描述性定义,即通过直接描述来展示受教育权为权利主体带来的利益,如发展人格、享用教育资源等。当然,这是基于利益论所作的概念界定,即但凡能对受教育者个人发展或教育资源分配产生积极影响的主张,均可视为受教育权所要保护的利益。基于受教育者利益最大化的考虑,此一定义无可厚非。然而,所有与此相关

的利益难道都要纳入受教育权的保护范围吗?这显然是脱离实际的。即便如此,直接描述性定义依然缺乏吸引力,盖因其只考虑了受教育权的“受益要素”,并没有关照到“选择要素”。所谓受教育权的“选择要素”,是指受教育者的权利主体除了享有利益外,还享有“一种在法律上被尊重的选择”^[15],即受教育者选择接受或获得教育的意志自由。基于此,广义的受教育权吸收了“教的权利”^①和“选择教育的自由”,旨在保护教育的相对独立性和受教育者接受教育的意志自由。另一类是间接描述性定义,其目的在于通过对“人权”“基本权”的描述,以摆脱特定法律文本的文义限制,或与人权标准相链接以凸显受教育权的普遍性,进而强调国家在法律和政治承诺层面上尊重、保护、给付和实现受教育者利益的重要性。

可以看到,虽然描述性方法论尝试通过对受教育权“受益要素”和“选择要素”的全然展示来体现其理论优势,但在结果意义上,描述性方法论往往“事与愿违”。一方面,受教育权的“受益要素”无法被穷尽。根据利益论,权利之所以是权利,关键在于权利主体受益于义务主体对义务的履行,但由于“利益”本身过于宽泛,该理论无法有效界别“权利”与“利益”或“权利”与“非权利”,因此具有“区分性”缺陷^{[5](107)}。在不同历史阶段,国家教育、学校教育和家庭教育带给受教育者的利益不尽相同,彼此之间多有冲突,如国家教育权过度介入家庭教育,或家庭教育、宗教教育抗拒学校教育。在不同教育场域中,受教育者可获得的利益并不能统一于一项能概括所有“受益要素”的权利。另一方面,描述性方法论并不能在普遍意义上有效处理受教育权的“选择要素”。根据意志论,权利主体可依其意志控制或支配义务主体履行义务,但也可以不进行控制或支配,进而实质性放弃权利的行使。受教育权并非如此,特别是二战结束后,国家成为受教育权最重要的义务主体;作为受教育权主体的个人,其意志并不能左右国家履行义务与否。因此,描述性方法论界定的受教育权概念缺少“普遍性”特征。

(二) 评价性方法论: 陷入价值对立的“泥沼”

评价性方法论旨在发掘事物可能具有的属性,特别是当不同评价主体在“正确的标准”(right standards)及其权重上产生分歧,且没有公认的裁决依据时,评价是理所应当的方法^[16]。评价的过程是一个不断对评价对象进行“赋值”的过程,而“赋值”必须借以价值考量,因此评价性方法论以确定价值立场为前提。用评价性方法论界定受教育权,需先予确定教育的价值立场,这是因为:①明确教育的价值对界定受教育权至关重要,而对教育价值的判断往往是评价性的;②评价必将通过“赋值”的手段诉诸特定的价值立场;③不存在一个公认的标准能对教育所蕴含的各种价值作出令所有人信服的裁决,唯有将教育的相关价值囊括于受教育权的概念中,才有可能在权利正当性的争论中获得优势。

依评价性方法论,界定受教育权需先探讨“教育”应具备什么样的价值,以及这种(些)价值是否值得通过受教育权来保护。因此,对教育的不同理解势必会影响到对受教育权的定义:①“教育”的概念从未摆脱过占主导地位的政治和文化的影响^[17]，“什么是好的教育”的问题也往往是一个复合性问题^[18];②价值具有社群依附性,其存续和实现依附于每一个社群的历史,对特定价值的保护力度和形式也同样依附于社群的实践和惯习^[19];③教育必须被理解为一个系统,但不同系统所反映的社会规范和价值观均有所不同,因而没有一个国际通用的关于“教育”的定义^{[20](535)}。可见,试图直接给受教育权下定义是非常困难的。

其一,不同国家的教育价值立场不同。通常情况下,发展中国家对教育的解释往往在人权计划支持者(human rights agenda)与社会发展主义者(social developmentalists)之间的角逐中进行。前者所遵循的是一种冷战后逐渐确立起来的新自由主义立场,即将教育视为创造未来人力资本的关键所在,主张受教育者必须通过教育完成自身的社会化。后者则立基于社会发展的视角,认为教育的重要功能在于在教育关系中完成价值观的转移,并以此推动社会规范的建立^[20]。与发

展中国家不相一致的是,部分欧洲发达国家更青睐自然主义教育传统。譬如在北欧,民俗教育成为公民受教育权的关键内容;在丹麦和瑞典,民俗教育又分别被理解为“人的启蒙”和“人民的培养或形成”^[21],拒绝民俗教育,显然是在实质上否定了北欧民族的受教育权。

其二,土著社区与政府间关于教育的价值立场难以兼容。一方面,教育往往被殖民者视为一项“文明化”、同化甚至彻底消除土著身份的手段^[22],但另一方面,土著居民又不断尝试通过维护集体生活和集体记忆的方式维护其精神生活、文化完整性和世界观^②,这其中也必然包含教育价值立场的对立。如生活在以色列的贝都因人当与当局在教育问题上存在矛盾:一方面,贝都因人远离教育资源且无法享有一般水平的教育服务;另一方面,他们又期望国家在自己的空间内支持他们不同形式的自治,以实现他们作为土著少数民族在宗教、语言、文化和教育方面的权利,进而能够在有尊严和受尊重的环境中保持自己的文化和独特的身份^[23]。因此,贝都因人对受教育权的定义一定是立足于人的尊严之上的,即界定受教育权的概念必须以承认平等接受教育(尤其是基础教育)是人之为人的事实为前提。又如分布于以色列和纽约的哈瑞迪犹太人认为“他们的传统价值观受到世俗教育的威胁”,因此,普通世俗教育在哈瑞迪社区被认为是不合标准甚至不应存在的教育^[24]。

以上两点仅是教育价值立场多元化的冰山一角。评价性方法论所要求的受教育权概念是必须能够反映权利“重要性”的概念,其基本预设是这种“重要性”需得到普遍接受。但在受教育权的定义问题上,评价性方法论无法给出确切回答,或者说,评价性方法论始终面临着一个无法跨越的障碍,即其所依附的价值立场并不稳定,这也印证了卡塔琳娜的那句话:“人权框架是渺小的,但教育是浩瀚的。”^{[3](224)}由于评价性方法论过度依赖价值,如若某一价值立场(如终身教育)在理论上获得相对优势,那么代表该价值立场的主张就应该进入受教育权的保护范围;但如果该主张缺乏实践可能性或实践成本过高,则有可能引致受教育权的权利话语泛化^[25],进而削弱受教

育权的规范力。

三、受教育权“理由束”的方法论

除上述两种方法论,以德国传统民法学者为代表的“法力说”和以霍菲尔德为代表的“形式论”也颇具吸引力,但由于其解释范围过窄或排除了权利的实质内容等原因,并不适用于受教育权的概念界定。从目前的讨论来看,有必要寻求一种新的方法论来重新把握受教育权。

(一) 通过理由界定权利的方法

实际上,描述性方法论和评价性方法论所得出的权利定义往往以“结论”的形式呈现,即当A声称其享有一项权利时,似乎必然就能据此认为B需负担与该项权利相关的义务。之所以如此,一个重要的原因在于“结论”式的权利定义首先追求的是权利的规范力,既然“这样的”或“那样的”权利是规范性的,那么通过这样的权利所构造的私法或公法关系就自然具备约束力。然而,在司法实践中,特别是关乎宪法权利或基本权利的司法实践,至今仍存在诸多关于权利约束力范围的问题,如基本权利条款是否具备第三人效力^[26],或是否只应是宪法文本中的“纲领性规定”等^[27]。解决这些问题的一个重要思路是回到权利的规范性问题本身。在拉兹看来,理由才是规范性的核心所在,是阐明包括权利在内的所有实践性概念的基本要素,或者说,“具备规范性的实践理由基于这样一种事实,即某一行动在它实施时总能给出实施的要旨或目的,而拥有这些目的和要旨的主体则会执行这些行动”^[28]。由此,可以说行动主体采取行动的原因并不在于一个既定的“结论”,而在于其所依据的理由,同理,应当通过理由或理由集合去界定权利这样一种实践性概念。

以健康权为例,如果按照经典方法论去界定此项权利,我们最多只能认为权利人拥有一种要求他人承担不侵犯其身体健康的义务的道德或法律资格,但并不能据此直接认为其他人必须承担不侵犯其身体健康的义务。这不难理解,因为其他人所负的义务也仅仅是一种法律规定或道

德规范要求的义务, 这种义务不直接来源于权利主体。也就是说, 从这种“结论”式的健康权定义不能推导出权利主体享有健康权所保护的、作为终极价值的“健康生存”。但要想证成“健康生存”是健康权所保护的核心价值, 并欲由此得出义务主体应当负担的义务, 就必须提供实践层面的理由。这也正是拉兹重新定义权利的原因所在, 即(权利是)“从终极价值到义务论证过程中的中间理由”^{[29](181)}, 或者说权利是义务的理由, 只有当权利人的利益重要到足以让别人承担义务时, 权利才存在^[30]。进一步地讲, 在某些前提条件的辅助下, 一个权利主体可以通过陈述一项权利的存在来推导出权利主体之外的其他主体对其负担义务的结论^[31]。因此, 权利话语表明的是行事的理由, 即当我们认为某个主体拥有某项权利时, 其实是说权利主体有足够的理由支撑其主张, 且其他主体负担的义务由这些理由决定^{[29](176-180)}, 而不是说因为有了权利这项“结论”, 义务主体才负担相应义务。对此, 拉兹进一步解释道: 权利只是义务的基础, 如果没有与之冲突的理由将其替换, 权利便是证明他人负有某种义务的正当理由; 义务并不是被事先决定的, 不存在精确的、与权利相对应的义务清单, 环境的改变可以导致以某项权利为基础的新义务的产生, 因此权利也有创设新义务的能力^{[29](170-171)}。

综上所述, 通过理由界定权利, 不仅可以直接体现权利于权利主体的重要性, 进而在实践推理层面强化待证权利的规范力, 还可以直接证成义务主体的相关义务, 甚至创设实现该权利所需的新义务。

(二) 受教育权是依附于理由的要求

回到受教育权上, 一方面, 当某人主张其拥有“接受或获得教育”的权利时, 实际上是说受教育者拥有“接受或获得教育”这一行动的理由, 而不是反过来直接表明受教育权是客观的、作为结论的权利。另一方面, 受教育权也是作为支持或解释父母、社会和国家对受教育者“接受或获得教育”负有诸多义务的理由, 或作为保有受教育者身份或资格、争取获得或拒绝某种特定教育内容的理由。支撑这一判断的原因有以下

三点:

其一, 根据理由推理模式, 服从行动与理由之间密切相关, 即接受/获得教育的理由支撑了受教育权的内容; 基于特定的教育价值立场, 如何接受或获得何种教育成了一个不败的理由。因此, 受教育权的权利主体要求接受教育是应当且合理的^[32]。

其二, 受教育权真正的功用是对相关义务的要求, 即受教育权应当是相关义务的“理由性”根据, 而不是以既定的义务为根据的^[33]。这不难理解, 当我们提出接受基础教育甚至性教育的要求, 且支撑这些要求的理由在特定的教育价值立场中具有排他性时, 国家或政府提供基础教育或性教育的义务便有了根据。换句话说, 我们需要的是解释受教育权为何具有约束力的理由, 而不仅仅是“A拥有接受或获得教育的权利, 该权利受法律保护”这一规则本身。

其三, 承认“受教育权是依附于理由的要求”, 将使得对“为何主张接受教育”之理由多样性的认可成为可能。这符合我们对受教育权之功能的期望, 即为了尽可能地使接受教育的“要求”成为个人主观请求或国家客观秩序意义上的现实, 或视其为一种“终极价值”去追求, 真正所需的是具体的、彼此相异但又密切关联的理由。基于这一(些)理由, 个人和国家采取行动以促成“要求”的实现, 才具备正当性的可能。

(三) 受教育权是依附于一束理由的要求

1. “理由束”: 内在理由与外在理由

如果“受教育权是依附于理由的要求”这一在先命题成立, 那么其所依附的是何种样态的理由? 对此, 拉兹的学生阿隆·哈勒尔认为: ①“一项要求(demand)X 是一项更为基本的权利 Y 的一个实例(instance)”, 而“实例”被表达为权利 Y 的子集(sub-set); ②“理由”是将其所支撑的“要求”划归为权利 Y 的基础; ③对权利的完全解释应当依赖于内在理由和外在理由。所谓内在理由, 是指权利所固有的原因, 即被划归为权利的特定“要求”所依据的理由, 其对“要求”的支撑是根本性的; 外在理由虽然对“要求”进入权利不产生根本性影响, 但对保护某项被划归为权利的“要求”的能力产生一定影响^{[34](102)}。

内在理由与外在理由的主要区别在于“要求”进入权利的方式不同：①内在理由使得“要求”在根本层面上被承认为一项权利，权利之所以被“划归”为权利，主要凭借的是内在理由；②外在理由虽能体现“要求”被承认为一项权利的原因，但不能决定权利可否被“划归”为权利^[35]。另一个相对重要的区别与实践推理的方式相关，即“内在理由往往以统一的、非语境的、类似原则的方式运作，外在理由则以可变的、语境化的、特殊的方式运作”^{[34](111)}。也就是说，在实践推理中，主张一项权利的内在理由是统一的、原则性的，而外在理由是可变的、补强性的。

哈勒尔的理由论暗含着一个权利分析的预设，即一项权利作为一个“集合”包含了多个作为“子集”的“实例”，因此，该权利所能涵摄的“要求”往往并非只有一项，而“理由”作为支撑“要求”的基础，亦并非只有一条。该预设作为受教育权方法论的更新提供了一个非常重要的思路，即基于实践推理，若要证成受教育权，就必须为作为“要求”的受教育权提供必要且适当的理由。

不过更重要的是，哈勒尔在方法上区分了内在理由和外在理由，这为后文处理并不稳定的教育价值立场提供了参考。其中，内在理由分为初级的内在理由和次级的内在理由两种。初级内在理由是指人们保护一项权利时首先凭借的道德理由^{[34](113)}，在这一理由的支撑下，权利主体的“要求”被成功划归为一项权利；由于该理由构成权利主体“以理由为基础(对要求)进行说明”^[36]的原因，因此初级内在理由是权利具备规范力的核心要素。次级内在理由是为了证成超出初级内在理由所决定的权利边界的合理性而被加以运用的，但并非保护一项权利时应首先考虑的理由。相比内在理由，外在理由并非权利固有的理由，这是因为外在理由可能构成保护权利的充分条件，但并不是保护权利的必要条件^[37]。就受教育权而言，我们将在后文中予以展开的是：人的自我实现是初级的内在理由，平等接受教育是次级的内在理由，国家干预和其他理由则构成外在理由，以上理由共同构成受教育权的“理由束”。

2. “理由束”的开放性

尽管受教育权不是一项新的权利，但其内容是与日俱新的，这是因为教育在不断面临新问题，受教育者也在不断提出新要求。因此，受教育权的内容本身具有开放性，只有承认这一点，我们才能理解为什么受教育权可以在实践推理中创设出新的义务。

在不同的教育阶段，受教育者主张的理由各有不同。儿童时期，受教育权的实现在很大程度上依赖于游戏权和父母教育权的实现。一方面，当游戏被视为一种促进学习或者是完成教育与受教育的方式时，儿童便应该享有游戏娱乐的机会，且此种游戏与娱乐的目标应与教育目标相一致。另一方面，父母有以“儿童利益最大化”为原则的教育要求，即父母以子女“代言人”的身份保障其子女的自我实现^{[10](48)}。紧接着，当受教育者多了“学生”这一身份时，其要求受教育的理由更为多元：不受任何实质或形式上的歧视是平等接受教育的首要理由；为了有效实现受教育权，受教育者必须使用教学设施并接受公正评价；学生对受教育权的要求还严格依赖于教师的教学自由与学生的学习自由(主要指高等教育学段)等理由。

此外，根据受教育者自身境况的不同(如女童、土著与原住民等，特别是残疾人)，我们还可以提出平等接受教育、安全接受教育、不受歧视、获得尊重等多项“要求”，缺乏任何一项，受教育权便难以实现。譬如，不受歧视要求凡是以取消或减损所有人在平等基础上对所有权利和自由的承认、享有或行使为目的的区别、排斥、限制，受教育者均有理由予以拒绝。当然，不受歧视仅仅是一个层面，在更为积极的层面上，受教育者必须获得尊重，即受教育者有理由“不被以在他们的文化或社区中被视为不尊重的方式对待”^[38]。获得尊重并非自然权利在教育场域的直接体现，而是实践推理的结果，其所遵循的基点是“应充分发展人的个性及其尊严感”这一教育目的。基于该目的，提供教育的方式必须以尊重受教育者为前提，进而使其能够独自或在集体中发展自己的个性、才智和能力。

3. “理由束”的差异性

按照一般的理解,如果《世界人权宣言》《经济、社会及文化权利国际公约》《儿童权利公约》等国际人权法中关于受教育权的规定在价值上具有普适性、功能上具有全局性,那么,晚近的区域性人权法中关于受教育权之规定的必要性就值得怀疑。相比对受教育权规定得更为详尽、更具操作性的国际人权法规范,除《美洲人权公约》以外,其他区域性人权法的规定则较为简洁,基本是一些原则性的申明,但各有重心。如《欧洲人权公约》强调了国家对父母教育权的尊重,《非洲人权和人民权利宪章》基于某种社区主义愿景强调了社区生活对受教育权的影响,《联合国土著人民权利宣言》重点关注教育的非歧视性、教育系统的自主性以及实现受教育权的国家义务。

以《欧洲人权公约》为例,其《第一议定书》第2条保障受教育权的方式与其他人权法规范不尽相同,即并未直接言明公民享有受教育权,而是以一种消极的方式来规定受教育权:“任何人的受教育权不得被剥夺。”实际上,之所以采取消极保障的方式,主要是因为受教育权问题在西欧和北欧各国存在争议,难以达成相对一致的意见;结合《第一议定书》第2条的起草过程^⑧,不直接言明公民享有受教育权是妥协各种冲突意见以退而求其次的选择。这一点在诸缔约国对《第一议定书》提出的声明和保留中显而易见^[39],而这些声明和保留又可分为以下类型:①有些国家(如土耳其)明确提出签署并批准《第一议定书》不得与本国宪法及教育相关立法中规定的教育制度相冲突;②有些国家(如罗马尼亚、希腊等)担心承认受教育权将会额外增加本国在教育方面的财政开支,因此声明“不得强加与私立教育机构有关的任何补充性财政负担”,甚至明确提出国家履行义务的范围仅限于宪法和现行法律;③与宗教教育密切相关,如瑞典曾在1953年提交批准书时提出保留,认为瑞典儿童在宗教教育方面应坚持符合瑞典教会及基督教义的教育理念,进而不承认父母享有“确保教育和教学符合其自己的宗教和哲学信念的权利”。

通过简单比较,教育系统的相对独立性显而

易见。然而,法规范的差异仅仅是表面的,在更深的层面上,教育系统在每个时期都与局部社会的制度、习俗、信仰以及重要的思想运动保持着密切的关联。同时,教育系统的功能又是向新一代传递一种扎根于久远过去的文化,在此意义上,教育系统是保守且传统的^[40]。用布迪厄的话来说,通过给定的教育系统的文化传递,可以“再生产出一种尽可能一致和长久的习性”^[41],而这种习性又维护着特定的“综合表达”。进一步地讲,这种综合表达一旦被链接到权利话语中,将间接转换为作为“新一代”的受教育者所主张的相关理由。因此,讨论受教育权,必须时刻注意到相对独立的不同的教育系统,以及不同教育系统主张的不同理由。

四、受教育权“理由束”的司法实践展开

既然受教育权是依附于一束理由的要求,那么进一步的问题是受教育权依附着一束怎样的理由。回答这一问题,较为有效的进路是直接考察指向受教育权的司法判决,通过对司法实践的考察,才能“触摸”到受教育权在实践中的真实样态。通过比较,本文选取欧洲人权法院依据《第一议定书》第2条所作的相关判决作为实证素材。原因在于:①欧洲人权法院的相关判决集中展现了教育价值立场的多元性和教育系统的相对独立性,特别是在欧洲人权公约体系下,判决对被告国和非当事国产生了一种“间接效力”或“定向效力”,进而强化了各缔约国的遵循和转化义务;②在诉讼机制上,欧洲人权法院对个人、团体及非政府组织的原告适格问题均持开放态度;③在法律解释上,欧洲人权法院对公约条文拥有自主解释的权力,且不受缔约国认知或传统的拘泥^[42]。

(一) 受教育权的初级内在理由:受教育者的自我实现

1. 自我实现是要求接受教育的初级内在理由

《经济、社会及文化权利国际公约》第13条第1款指明教育的目的首先是受教育者的人格

和人格尊严意识的充分发展。人格即人之行为的内部倾向和心理特征,人格充分发展的归宿是人的自我实现。在费希特(Fichte)的存在哲学中,教育目的的另一个表达是要求实现自由的自我能动性^[43]。自我实现意味着,“人本身若能依其所希望之自我本性与真实性去发展,而非单纯只为符合外在世界的一般要求而配合,人将会逐渐发现原始的生命性向,进而发自本能地去追求自己的人格开展”,只有在这种情况下,“人最能发挥自己生命内在底层的创性,真正自我实现”^{[10](3)}。

在欧洲人权法院判例中,思想、道德、宗教信仰、哲学信念、民族语言等是否能在教育场域中得到足够体现,将直接影响受教育者的自我实现,这在《世界人权宣言》(第26条第3款)、《公民权利及政治权利国际公约》(第18条第4款)、《经济、社会及文化权利国际公约》(第13条第3款)以及《欧洲人权公约》之《第一议定书》等国际人权法规范中均有体现。所谓受教育权的初级内在理由,是指任何接受教育的要求被划归为受教育权所必须依据的道德理由,其目的在于最大限度地促进受教育者的自我实现。在福格尔案、坎贝尔案以及凯尔森案中,法官认为《第一议定书》第2条是作为一个整体架构被理解的,即第1款是对受教育权的消极保护,主导整条内容,第2款被视为受教育权的附属(adjunct)^④。或者说,父母确保教育和教学符合自己的宗教和哲学信念的权利是“嫁接”(graft)于子女受教育权之上的^⑤;在履行对子女的自然义务时,父母的主要责任是“教育和教导”,因此,父母在这方面的权利与子女享有和行使受教育权的相关责任相对应。此外,自我实现作为初级内在理由,决定了国家教育权和国家义务的边界所在,即国家应当以客观、批判、多元的方式向受教育者传达课程中所包含的信息和知识,禁止国家基于“灌输目的”(aim of indoctrination)而背弃父母的信仰和信念^⑥。

2. 自我实现是受教育权的“实质内容”

宗教教育是西方教育的主要内容之一,特别是在北欧国家,宗教教育与民俗教育是构成其人文教育的两大基石。在挪威,有86%的人口是挪

威教会的成员,其《教育法》(1998年)第1条第2款第1项规定“小学和初中教育的目的应是与家人商定和合作,帮助学生接受基督教和道德教养,发展他们的身心能力”;《义务教育法》(1969年)第12条第6款规定“父母中非挪威教会成员的子女有权全部或部分免除基督教课程”。然而,挪威政府拒绝了依据后者提起的针对其子女在初等教育阶段接受宗教课程的豁免请求。政府的理由是:①早先凯尔森案并未确定父母有完全豁免宗教课程的权利,因此其并未违反《第一议定书》关于受教育权的规定;②如果政府同意完全豁免,则有“所有制度化的教学都有可能被证明是不切实际”的潜在风险;③宗教课程旨在促进不同背景的学生之间的理解、宽容和尊重,课程教学意在以多元化、客观和批判性的方式进行,且挪威学校并未进行任何形式的讲道或灌输^⑦。对此,经法院审查,多数意见认为:①宗教课程是一门普通的科目,通常应该把所有学生聚集在一起,但不应以讲道布教的方式教授;②基督教的教学不仅有数量上的差异,也有质量上的差异,如果“关于基督教的知识在小学和初中课程中所占比例大于对其他宗教和哲学的了解,将被视为对教育多元化和客观性原则的悖离”^⑧;③综上,挪威政府违背了保障教育多元化的义务^⑨。由此可以看出,根据多数意见,不能排除国家在宗教教育方面向学生进行“灌输”式教育的合理怀疑。

福格尔案的重点并不在于基督教教育是否适用于非基督教受教育者,而在于宗教教育是否满足“多元化、客观性和批判性”的教学标准。换言之,为了保护受教育者的自我实现,欧洲人权法院最为关切的是学校在宗教教育过程中是否采取了任何直接或间接的“灌输”式教育。在该案中,法院认为当基督教教学内容的比例明显大于其他宗教和哲学之教学内容时,发生“灌输”的风险将显著增加。一旦形成“灌输”式的宗教教育,学生自我反思的自由意志将被剥夺,其主体性也会受到不同程度的消解。显然,这种基于思想和精神层面的宗教教育并不利于受教育者的自我实现,亦是对“受教育权之本质的实质性否定”^⑩。

不仅如此,比利时语言学案和坎贝尔案还直接言明《第一议定书》所保障的受教育权应受国家管制,但这并不意味着其实质内容与《欧洲人权公约》及《第一议定书》所规定的其他权利相冲突。相应地,国家管制可能会根据时空变化调整资源的分配,但不得损害受教育权的实质内容。受教育权的“实质内容”即指受教育者的自我实现,具有第一性,即必须在维护社群的普遍利益和尊重基本人权之间取得平衡,同时赋予后者特殊的价值^⑧。或者说,个人利益有时必须服从社群或公共利益,但这并不意味着社群利益始终占上风,也不意味着对滥用支配地位的允许^⑨。

(二) 受教育权的次级内在理由: 平等接受教育

尽管自我实现构成受教育权的内在理由,但如果考虑到内在理由“统一的、非语境的、类似原则的”运作方式,那么仅将自我实现视为内在理由并不是一个完备的实践推理策略。在教育实践中,受教育者能否平等接受教育关涉到受教育权的正当性和有效性问题。平等并非主张受教育权的唯一条件,却是相当重要的条件:平等是尊严的必然要求,而尊严又是自我实现的一个基本面向。因此,有理由将平等视为受教育权的次级内在理由,其功能相当于一个达致自我实现的“过滤器”,即所有关于实现受教育权的其他理由必须经由平等的“过滤”,若非如此,要求接受教育的理由在其正当性和有效性上将缺少证成强度。

1. 平等的识别标准: 成本持平

“平等是人之为人的体现,也是民主、多元社会的基础。”^⑩我们知道,要求平等接受教育的原因有很多,但其中一个根本性的原因即教育资源分配不均。教育资源分配不均虽不是教育体系自身的问题,却是每个国家都面临的问题。在这一客观事实中,实现教育机会平等的可能性小之又小。退一步讲,“机会平等并不是真正的平等,它虽然蕴含着同样的回报,但这种回报只给那些有能力者打开了大门”;承诺纯粹的机会平等并不完全利于结果平等^[44]。换言之,教育中的机会平等并不是同等条件下受教育者接受或获得教育的几率相近,而是身处不同境况中受教育

者接受或获得同一教育的成本持平。以残疾为例,如果残疾人要求接受一般教育,那么其接受或获得一般教育的困难不应低于其他非残疾受教育者。似乎这一识别标准过于严格,但在受教育权“理由束”的框架中,它极具解释力。

2. 平等的实现: 在集体观念下平等接受教育
集体生活(living together)的观念重点强调集体生活的社会互动,追求的是尊重“社会生活的最低要求”^⑪的目标。在早先的“S.A.S.诉法国”一案中,欧洲人权法院通过扩张解释公约的策略来缓解多元文化冲突,即“对公约的解释必须服从于公约对人权的集体保障的目的”^[45]。在追求“社会生活的最低要求”这一目标的前提下,该策略同样适用于对受教育权的解释。

根据瑞士《巴塞尔州教育法》(2009年)第17、22、66条的规定:在初等教育阶段,男孩和女孩通常一起接受教育;包括游泳在内的体育是初等教育的必修科目;所有学生必须参加必修课,尽管关于此类课程的豁免仅在特殊情况下才被允许。在奥斯马诺格鲁案中,当申诉者根据伊斯兰教教义、《欧洲人权公约》第9条第1款^⑫以及《第一议定书》第2条第2款拒绝其女儿参加学校的男女混合游泳课程时,受到了巴塞尔州公共教育部的行政处罚。事实上,瑞士联邦法院早在2008年通过修订相关判例法以应对此类争议,即考虑到受教育者的社会化、安全以及男女平等等因素,让所有学生一起参加游泳课程符合重要的公共利益^⑬。瑞士政府的陈述与前者的观点相一致,认为通过行政处罚敦促奥斯马诺格鲁等人同意其女儿参加混合游泳课程是平等接受教育的体现。一方面,瑞士政府针对该案所保留的利益旨在保障和促进少数宗教群体融入瑞士社会,以形成普遍的社会凝聚力。另一方面,拒绝豁免可以保护所有学生在校内免受任何源自社会的排斥,进而使学生平等接受教育^⑭。尤其是第二方面,在保护受教育者性别平等上意义重大。因为虽然宗教信仰自由是一项基本人权,但权利人(主要指父母)极有可能以此为由威胁到子女平等接受教育的权利,如以宗教信仰为由拒绝女儿参加混合游泳课程。从结果主义来看,这种潜在的威胁最终产生了两个结果:一是作为受教育者,除

了性别因素外,受影响女生与其他受教育者之间多出了一个显著的身份识别符号,而这一符号很有可能诱发集体排斥特定个体的风险,进而使得被排斥者落入不利的境地;二是作为受教育者,在要求接受教育的过程中,其成本将显著高于其他受教育者。最终,欧洲人权法院在几乎未产生任何异议的情况下,采纳了瑞士政府的观点。

典型的判例还有奥尔苏案。该案中,罗姆儿童因不精通克罗地亚语而被当地学校实施了教育隔离,即在低年级时,学校开设罗姆儿童专班,在高级时罗姆儿童才被编入混合班。当地初审法院认为“一个班级是一个同质的集体……而该集体的连续性是其得以发展的先决条件”^⑩。克罗地亚宪法法院也持相似理由,认为班级就是一个固定的整体,这有利于提高教育质量,因此维持既定的班级分类并不构成对罗姆儿童受教育权的侵犯。然而,欧洲人权法院并不这么认为,同样是考虑到集体的重要性,在充分考量《第一议定书》第2条的前提下,认为当地学校对罗姆儿童实施的教育隔离构成对《欧洲人权公约》第14条(禁止歧视)的违反,亦即当地学校侵犯了罗姆儿童平等接受教育的权利。

奥尔苏案与奥斯马诺格鲁案的判决都立基于一个根本性的观念,即儿童应该充分了解集体生活的重要性并习惯集体生活。如果缺少其他更为重要的理由,那么“集体”不允许任何主动或被动的“排斥”发生。在法院看来,“重要的不仅是体育锻炼或学习游泳,最重要的是共同学习和参与这项活动的事实”^⑪。这种教育观念更早可以追溯到公元6世纪意大利圣本笃开创的隐修生活模式,在该模式下,平等体现在众人生活的同质性和同时性上。人权法院的判决所揭示的正是这种观念的持续性影响,即共同行动,特别是同时进行的同质活动,应被塑造成一种确保集体生活的形式^[46]。这种生活形式可以有效防止“以不同方式对待处于相似境况的人”^⑫这类情况的发生。此外,集体生活并不仅仅影响到欧洲国家,在《美洲人权法院对哥斯达黎加宪法拟议修正案的咨询意见》(1984年)中,曾表明“平等的概念直接源于人类家庭的一体性,并与个人的基本尊严相联系”^⑬。显然,为了确保人与人之间的平

等,本笃会隐修生活以压制个性实现身份的不可识别性的做法与当今人权理念相左,但对集体生活中的社会互动和“社会生活的最低要求”的追求被保留了下来。换言之,接受教育的平等孕育在集体生活中。

(三) 受教育权的外在理由: 国家干预及其他理由

外在理由可能构成保护受教育权的充分条件,但并不是必要条件。考虑到这一点,国家干预及其他理由将被视为受教育权的外在理由。采取这一划分策略的原因有二:①教育系统的相对独立性在划分策略上依旧起着重要作用,即在不同的教育系统中,要求获得教育的理由并非完全相同。然而,理由上的差异性至多表现在外在理由中,至于自我实现与平等,则是受教育者在任一教育系统中欲实现受教育权所必须“借用”的理由。②教育系统的相对独立性决定我们无法穷尽受教育权的外在理由,在教育人类学意义上,我们很难对既有的所有教育系统进行全面把握。因此,只能以部分陈列的方式对外在理由进行展示。

在教育实践中,外在理由关涉到教育的方方面面,如要求在安全、稳定且适宜的环境中接受教育,要求在初等教育阶段获得免费教育,要求在教育活动中使用某种特定语言,要求在某一教育阶段结束时能够获得客观公正的评价(如授予学位)以及获得奖助学金,等等。上述不同的理由已在讨论“理由束”的开放性时有过更为系统的展示,至于这些理由在司法实践中如何被运用,有更多的案例可考察。事实上,不仅是欧洲人权法院的判例,在非洲人权法院和美洲人权法院的相关判例中也能发现诸多外在理由在司法实践中被要求或主张,但在其正当性和有效性的证成上,最终都会落足于受教育者的自我实现和平等接受教育。

最后,有必要强调受教育权的国家干预。在卡坦案中,法官认为尽管受教育权很重要,但受教育权不是绝对的,而是可能受到限制的。只要不损害这项权利的实质内容,有些干预就允许以间接的方式进行,因为,就受教育权之“获得权”的性质而言,需要国家加以干预^⑭。在前文

提及的福格尔案中,挪威政府并非彻底败诉,欧洲人权法院仅以一票领先(9:8)的优势裁定挪威政府违反《第一议定书》第2条的规定。八位法官的联合异议具有重要的参考价值,他们一致认为对类似案件的审查应当注意以下两点:①学校在宗教和道德方面的教育应符合“共同教育”的理念,因为越来越多的来自不同教育系统的公民要求在教育上采取包容性措施;②学校在宗教教育方面的课程设计不应忽视挪威的基督教传统,在挪威,历史悠久的基督教既是一种宗教,又是一门学科,必须在课程中有所反映^⑤。此类异议必须受到认真对待,因为其直接关乎国家和个人在教育理由上的平衡。考虑到国家教育权,在要求接受教育时,有必要视情况兼顾教育在集体意义上的社会功能。这一点深深扎根于欧洲的教育实践中,如欧洲社会问题委员会的早期文件就普遍存在“教育应当通过尊重欧洲价值和传统以铭记欧洲精神”^⑥这类记载。十余年后的比利时语言学案又重申了这一理念,即“必须保护那些在拥有共同政治传统、理想、自由和法治的‘志同道合的欧洲国家’中被认为是最重要的权利”^⑦,受教育权就是其中之一。当然,干预是有标准的,即只有当干预手段与所追求目标之间存在合理相称关系时,限制性理由才有可能与内在理由相兼容。

五、结语

“权利分析不是概念游戏,而是从一开始就带有实践性的关切。”^[47]长期以来,由于对受教育权方法论的轻视,我们只能或至多在人权话语体系或者宪法规范中讨论什么是受教育权。于此现状中,我们很难掷地有声地回答“什么是受教育权”这一问题。本文在引入理由论的基础上,提出了针对受教育权的“理由束”的方法论。在该方法论的指引下,受教育权是依附于一束理由的要求。其中,受教育者的自我实现是任何接受教育的要求被划归为受教育权所必须依附的道德理由,也是受教育权的初级内在理由;平等接受教育等其他理由达致受教育者自我实现的“过滤器”,即所有关于实现受教育权的其他理

由必须经由平等的“过滤”,因此平等接受教育是受教育权的次级内在理由;其他理由包括干预性理由在内,作为外在理由构成受教育权的“理由束”,共同支撑能够进入受教育权保护范围的各种“要求”。

就我国教育实践而言,近年来人们已不再仅关注受教育权的“生存权”和“受益权”面向,而更多强调教育的自主、自决和自治,开始重视受教育者的内在动机和自我实现,并由此形成新的权利主张理由^⑧。相应地,“理由束”方法论恰好可对不断涌现的新理由给出适切的学理解释,同时对新理由所创设的新义务作出实践推理层面的回应。当然,该方法论还对我国的教育立法与司法实践具有一定参鉴意义:一方面,在立法上,特别是考虑到我国教育法典的编纂,可将“受教育者的自我实现”与“平等接受教育”直接纳入受教育权条款中。另一方面,由于我们难以在立法上穷尽受教育权的外在理由,因此可考虑在司法层面上发现、运用或选取相应的外在理由,或通过对外在理由的运用来补强司法论证。如此,不仅可以通过立法确立受教育权所保护的核心内容,还可以在司法层面赋予受教育权一种可延展性,以随时缓和来自教育系统之外或之间的各种张力。

注释:

- ① 重视“教的权利”是二战后对立法绝对主义反思的结果。另外,根据大须贺明的说法,该权利的意义在于使“教育的内容不受国家性权力统制……(教育)直接对全体国民负责”。参见大须贺明:《生存权论》,林浩译,法律出版社2001年版,第137页。
- ② Case of the Yakye Axa Indigenous Community v. Paraguay, 2006, paras. 131, 135.
- ③ 在欧洲社会问题委员会的早期文件中,关于受教育权条款的草案多达十余版,是当时最具争议性的条款,因而以议定书的方式通过。具体草案和争议参见: Council of Europe (1955). Collected (provisional) Edition of the “Travaux Préparatoires” of the European Social Charter, Vol. II, p.186.
- ④ Case of Campbell and Cosans v. The United Kingdom, 1982, as to the law III, para.40.
- ⑤ Case of Folgerø and Others v. Norway, 2007, paras. 84, 70-78, 100 & Joint Dissenting Opinion.
- ⑥ Case of Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark,

- 1976, paras. 52, 53.
- ⑦ Case of Angeleni v. Sweden, Commission decision of 3 December 1986 on the admissibility of the application, pp. 43-47.
- ⑧ En l'affaire relative à certains aspects du régime linguistique de l'enseignement en Belgique, 1968, en droit, part B, paras.5,27, I.B.5.
- ⑨ Case of Valsamis v. Greece, 1996, para.27.
- ⑩ Case of Gündüz v. Turkey, 2003, para.40.
- ⑪ Case of S.A.S. v. France, 2014, paras.81-85.
- ⑫ 《欧洲人权公约》第9条第1款规定：“人人享受思想、良心以及宗教自由的权利。”
- ⑬ Case of Osmanoglu and Kocabaş v. Switzerland, 2017, paras.29,63,100.
- ⑭ Case of Oršuš and Others v. Croatia, 2010, para.60.
- ⑮ Case of Okpiz v. Germany, 2005, para.33.
- ⑯ Proposed Amendments to the Naturalization Provisions of the Constitution of Costa Rica, IAmCtHR Advisory Opinion OC-4/84 of 19 Jan 1984, pp.55-56.
- ⑰ Case of Catan and Others v. Moldova and Russia, 2012, para.140.
- ⑱ 在我国,新的权利主张理由多表现为以“学校选择”(如受教育者选择最适宜的教育场所)和“教育参与”(如对学校教育内容的异议、对教育行政参与的请求)为代表的“教育选择”,参见劳凯声:《受教育权新论》,载《教育研究》2021年第8期,第28—30页。此外,本文虽援引了大量欧洲人权法院的判例,但经此析出的“理由束”与国内学者对我国受教育权的研究动向是两相暗合的,特别是近年来对受教育权的自由权面向的重视。
- 社, 2004: 29.
- [9] 尹力. 试析受教育权利[J]. 教育研究, 2001, 22(5): 18-21.
- [10] 许育典. 文化宪法与文化国[M]. 台北: 元照出版有限公司, 2006: 3-48.
- [11] 申素平. 重申受教育人权: 意义、内涵与国家义务[J]. 清华大学教育研究, 2020, 41(6): 25-31.
- [12] The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Right to Education Handbook [EB/OL]. (2019-01-01) [2023-10-03]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556/PDF/366556eng.pdf.multi>.
- [13] 杨成铭. 受教育权的本质: 从代际、学习社会到维性[J]. 法学杂志, 2005, 23(1): 79-82.
- [14] 温辉. 受教育权: 一种复合性格的人权[J]. 中国教育法制评论, 2003(1): 164-176.
- [15] HART H L A. Essays on Bentham: Jurisprudence and political theory[M]. Oxford: Oxford University Press, 1982: 188.
- [16] PRIEL D. Description and evaluation in jurisprudence[J]. Law and Philosophy, 2010(29): 633-667.
- [17] REICHENBACH R. Humanistic bildung: regulative idea or empty concept[J]. Asia Pacific Education Review, 2014(15): 65-70.
- [18] 吴洪涛. 格特·比斯塔教育哲学思想论略[J]. 高等教育研究, 2022, 43(9): 11-19.
- [19] RAZ J. The practice of value[M]. New York: Clarendon Press, 2005: 14-36.
- [20] LEAH K M. What's in a right? Two variations for interpreting the right to education[J]. International Review of Education, 2010(56): 535-544.
- [21] HÄLLÉN E. Adult and continuing education in the Nordic Countries: Folkbildning[C]// PETERS M A. Encyclopedia of educational philosophy and theory. Singapore: Springer, 2017: 12-17.
- [22] RILEY K A, ABU-SAAD I, HERMES M. Big change question: Should indigenous minorities have the right to have their own education systems, without reference to national standards[J]. Journal of Educational Change, 2005(6): 177-189.
- [23] ARAR K, ARAR E A-Z. Understanding the right to education: challenges facing the indigenous Bedouin population of the Al-Naqab Region[C]// PAPA R. Handbook on promoting social justice in education. Cham: Springer, 2020: 1975-1994.
- [24] LEVIN S. Test of faith: Haredi communities and the right to education[J]. International Journal of Law, Policy and the Family, 2018, 32(3): 334-362.
- [25] 王方玉. 权利的内在伦理解析——基于新兴权利引发权利泛化现象的反思[J]. 法商研究, 2018, 35(4): 82-92.
- [26] 黄宇骁. 论宪法基本权利对第三人无效力[J]. 清华法学,

参考文献:

- [1] GONZALO J. What does the right to education mean? A look at an international debate from legal, ethical, and pedagogical points of view[J]. Studies in Philosophy and Education, 2001, 20(3): 213-223.
- [2] 温辉. 受教育权入宪研究[M]. 北京: 北京大学出版社, 2003: 71-78.
- [3] KATARINA T. Has the right to education a future within the United Nations? A behind-the-scenes account by the special rapporteur on the right to education 1998—2004[J]. Human Rights Law Review, 2005, 5(2): 205-237.
- [4] JULIE D. Methodology in jurisprudence: A critical survey[J]. Legal Theory, 2004(10): 117-156.
- [5] 于柏华. 权利的证立论: 超越意志论和利益论[J]. 法制与社会发展, 2021, 27(5): 104-122.
- [6] 劳凯声. 受教育权新论[J]. 教育研究, 2021, 42(8): 23-34.
- [7] 申素平. 受教育权的理论内涵与现实边界[J]. 中国高教研究, 2008(4): 13-16.
- [8] 龚向和. 受教育权论[M]. 北京: 中国人民公安大学出版社,

- 2018, 12(3): 186–206.
- [27] 大须贺明. 生存权论[M]. 林浩, 译. 北京: 法律出版社, 2001: 119–127.
- [28] RAZ J. From normativity to responsibility[M]. New York: Oxford University Press, 2011: 13.
- [29] RAZ J. The morality of freedom[M]. Oxford: Clarendon Press, 1986: 170–181.
- [30] RAZ J. On the nature of rights[J]. *Mind*, 1984, 93(370): 194–214.
- [31] RAZ J. Legal rights[J]. *Oxford Journal of Legal Studies*, 1984, 4(1): 1–21.
- [32] 金韬. 理由与权威——约瑟夫·拉兹的法律规范性理论[M]. 北京: 法律出版社, 2021: 180.
- [33] BREAKEY H. Who's afraid of property rights? rights as core concepts, coherent, prima facie, situated and specified[J]. *Law & Philosophy*, 2014, 33(5): 573–603.
- [34] HAREL A. What demands are rights? An investigation into the relation between rights and reasons[J]. *Oxford Journal of Legal Studies*, 1997 17(1): 101–114.
- [35] HALPIN A. Rights and reasons: A response to Harel[J]. *Oxford Journal of Legal Studies*, 1998, 18(3): 485–495.
- [36] RAZ J. The authority of law[M]. Oxford: Oxford University Press, 1979: 12.
- [37] HAREL A. Why law matters[M]. Oxford: Oxford University Press, 2014: 18–24.
- [38] DWORKIN R. Life's dominion[M]. New York: Alfred A. Knopf, 1993: 233.
- [39] Reservations and declarations for treaty No.009-Protocol to the Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (ETS No. 009) [EB/OL]. (2023–07–20) [2023–10–29]. <https://www.coe.int/en/web/conventions/cets-number/-/abridged-title-known?module=declarations-by-treaty&numSte=009&codeNature=0>.
- [40] 涂尔干. 教育思想的演进——法国中等教育的形成与发展讲稿[M]. 李康, 译. 北京: 商务印书馆, 2017: 1–10.
- [41] 布迪厄, 帕斯隆. 再生产——一种教育系统理论的要点[M]. 邢克超, 译. 北京: 商务印书馆, 2002: 67.
- [42] 艾明. 论欧洲人权法院判决对国内刑事诉讼制度的影响与改造[J]. *比较法研究*, 2017(2): 60–72.
- [43] 费希特. 自然法权基础[M]. 谢地坤, 程志民, 译. 北京: 商务印书馆, 2011: 40.
- [44] 爱德华·米利班德. 不平等为何重要? [J]. *马克思主义与现实*, 2007(4): 66–72.
- [45] 毛俊响. 欧洲人权法院关于在公共场所穿戴蒙面服饰的最新法理——基于“S.A.S.诉法国”案的分析[J]. *欧洲研究*, 2017, 35(1): 52–69.
- [46] SARAH T. "Living together", "learning together", and "swimming together": *Osmanoğlu and Kocabaş v. Switzerland* (2017) and the construction of collective life[J]. *Human Rights Law Review*, 2018, 18(1): 157–169.
- [47] 张峰铭. 论权利作为要求——超越利益论与选择论之争[J]. *法制与社会发展*, 2021, 27(2): 37–53.

Revisiting the right to education: A methodological analysis based on the "bundle of reasons"

XU Jing, TAO Wentai

(School of Law, Central South University, Changsha 410083, China)

Abstract: To the question "what is 'the right to education'," the existing methodological approaches to "the right to education" have failed to provide an effective response. The definition of "the right to education" by descriptive methodology lacks differentiation and universality, while the definition by evaluative methodology renders "the right to education" fall into the trap of legitimacy due to its inability to tackle the instability of educational values. In this regard, on the basis of the theory of reasons, the right to education can be considered "claims" attached to "a bundle of reasons." Based on the judgements of the European Court of Human Rights, in this "bundle of reasons", self-fulfillment is the primary intrinsic reason, equal access to education is the secondary intrinsic reason, and state intervention and other reasons are extrinsic reasons. The primary and secondary intrinsic reasons of the right to education belong to the legislative sphere, and are assigned to the judicial sphere as the extrinsic reasons cannot be exhausted legislatively.

Key Words: the right to education; the European Court of Human Rights; methodology; a bundle of reasons; theory of rights

[编辑: 苏慧]