

教育法典编纂的“公因式元素”及其逻辑主线

彭中礼, 彭娟

(中南大学法学院, 湖南长沙, 410083)

摘要: 编纂契合新时代需求的教育法典, 需要运用提取公因式的立法技术。运用该技术提取“公因式元素”, 契合法典总分模式的体例要求, 符合司法裁判的规范适用要求, 得到国内外法典编纂的有效验证, 符合中国教育国情的实际需求。教育法典提取“公因式元素”的过程分为三步: 首先确定提取范围, 其次通过因式分解法以相似性确定提取类别, 最后通过逻辑涵摄方法以共有性提取特定“公因式元素”。教育法基本原则具有天然“公因式元素”属性; 以法律效果和构成要件为双重标准, 可进一步提取其他“公因式元素”, 大致包含受教育权、教育主体、教育客体、教育内容等。基于逆向逻辑检视, 可以洞察教育法典的各“公因式元素”之间存在一条以“权力-权利”为核心紧密联结的逻辑主线, 其以保障受教育权为逻辑起点, 保障教育主体权利、规范教育活动和呈现合理教育内容为联结中介, 以国家教育权为外部保障, 最终指向人的全面发展这一终极目标。

关键词: 教育法典; 提取公因式立法技术; “公因式元素”; 因式分解法; “权力-权利”逻辑主线

中图分类号: D911.01

文献标识码: A

文章编号: 1672-3104(2024)05-0108-15

几乎每部法典都是人类不断逾越野蛮、走向文明的重要见证。因此, 成文法典的问世“是人类文明开始成熟的标志”^{[1](26)}。2021年12月18日, 《全国人大常委会2021年度立法工作计划》指出, 将研究启动环境法、教育法、行政基本法等条件成熟的行政立法领域的法典编纂工作。《教育部政策法规司2021年工作要点》也提出要“加快推进教育立法”“研究启动教育法典编纂工作”^[2]。2023年11月24日, 教育部成立教育法典编纂工作组, 正式启动教育法典编纂工作。

学界对于教育法是否应当法典化已历经较多讨论, 基本达成了应当编纂教育法典的共识。概而言之, 相关研究主要着眼于法典化的必要性、法典化的相关概念、法典化的模式选择、法典化路径等问题^①, 而关于立法技术的研究比较欠缺。从理论上讲, 法典编纂技术是法典编纂成败的关键。比如, 《德国民法典》所依赖的编纂技术得益于德国潘德克顿法学派, 是其造就了《德国民法典》严谨的结构与抽象的概念化语言^[3]。这一立法模式被大陆法系的许多国家奉为圭臬, 《中华人民共和国民法典》(以下简称《民法典》)的编纂也采用了这一模式。为此, 本文将要追问的是, 该立法技术是否适用于教育法典的编纂? 理由是什么? 该如何进行? 教育法典编纂运用该技术遵循的逻辑是什么?

本文认为, 运用提取“公因式元素”技术提取有效的教育法典公因式元素, 是教育法典编纂的关键。如果说立法宗旨是法典的灵魂, 那么立法技术便是使法典灵动曼妙的“法术”, 既可以展示法典之“美”, 也可以凸显法典之“用”。一方面, 可以勾勒出教育法典的基本轮廓, 例如能将是是否采用总分模式、是否设计序编、总分模式如何展开等问题一一澄清; 另一方面, 可以建构教育法典的完整体系, 即以应然的“公因式元素”为基础, 带出各个分编展开形成的“面”, 中间由特定逻辑主线联

收稿日期: 2023-05-29; 修回日期: 2023-11-23

基金项目: 湖南省“十四五”教育科学研究2022年度重点课题“我国教育法典化的模式选择与规范配置研究”(XJK22ZDJD07)

作者简介: 彭中礼, 男, 湖南隆回人, 中南大学法学院教授、博士生导师, 主要研究方向: 法学理论、教育法; 彭娟, 女, 湖南益阳人, 中南大学法学院博士研究生, 主要研究方向: 法学理论、教育法, 联系邮箱: Erinmsy@163.com

结各“点”。唯有如此,教育法典才能既呈现逻辑严谨的体系性,又兼具司法实践的可操作性,从而为中国法治建设再添一座法典丰碑。

一、教育法典编纂应当提取“公因式元素”

所谓提取“公因式元素”,是指立法者将具有共性元素的一般性规范从诸多法律规范中提取出来,汇总而成总则编的立法技术。虽然进行教育法典编纂已经成为学界共识,但是提取“公因式元素”为什么能与教育法典编纂相契合依然需要进行理论证成。

(一) 提取“公因式元素”契合教育法典编纂的模式需要

“法典化是人类法治文明的最重要成果,也是现代国家走向法治之路的最佳选择。”^[4]近代以来,法典编纂成为世界各国发展法治的主流趋势。但是,在法典编纂的模式上存有差异:第一种是汇编型法典,第二种是体系型法典。第二种模式更受青睐,原因是可以通过提取“公因式元素”将具有共性的规范抽象出来汇总成为总则,而其他特殊性规范组成分则。这种以总则指引分则的总分模式可以避免碎片化立法带来的法律冲突和法条臃肿,实现法典立法的科学性、逻辑性和体系性,为教育法典编纂提供了模式指南。

第一,现有的教育法律规范已经基本具备总分模式的内容与逻辑,为提取“公因式元素”的运用奠定了规范基础。现有教育法律规范的存在是提取“公因式元素”的“素材土壤”。在内容上,现有的教育法律规范已经基本覆盖教育法律主体与教育法律关系的所有领域^②。在此基础上进行法典化构造,能节省重新创设新规范的巨大立法成本。在逻辑上,现行教育法律规范之间已经初步存在总则与分则分设的内在逻辑。当前的《中华人民共和国教育法》(以下简称《教育法》)规定了立法目的、教育主体的权利与义务、教育法律关系、教育法律责任等内容,在教育法律体系中处于统领地位,具备总则编的基本形态;而其他单行法律规定了特定的教育法律制度,例如《中华人民共和国教师法》(以下简称《教师法》)对作为教育法律主体之一的教师的权利与义务做了细致规定,与《教育法》关于教育法律主体的规定存在被统领与统领的逻辑关系,因此可以成为教育法典分则内容的重要组成部分。

第二,通过提取“公因式元素”,可以为实现制定教育法典总则指导教育法典分则的目标奠定理论和技术基础。教育法典总分模式的重要特征是通过总则为分则提供逻辑框架与制定依据。提取“公因式元素”可以为教育法典规划总分模式在形式与内容两个层面提供技术支持。在形式上,提取“公因式元素”将教育法律规范中的共通性规范提炼汇总为总则,具体规范放在分则中,从而塑造“总则+分则”的外观模式;在内容上,提取“公因式元素”的过程是将教育法律概念与教育法律规范不断凝练的过程,从而形成具体的规范内容以指引教育活动的开展。概言之,总分模式与提取“公因式元素”是目标与手段的关系^[5],二者的互动能为法典编纂奠定了技术基础。

(二) 提取“公因式元素”能使教育法典符合司法裁判的规范适用需要

法律的生命力在于实施。编纂一部结构精巧、体系科学的教育法典,不仅是高超立法技术的生动体现,更是全面规范教育活动、保障教育主体权利、推动教育司法顺利进行的现实要求。法官进行司法活动并非充当法律的“自动贩卖机”,并非投进诉状就能吐出司法判决。实际上,司法裁判的过程,不仅是法官在案件事实与法律规范之间不断“目光往返流转”的过程,而且也是一个规则和原则交替使用的过程。因此,分析教育法典提取“公因式元素”的应然性,不仅要从立法模式向度予以考量,也要从司法适用向度进行讨论。

第一,教育法典总则编可以为未来教育司法奠定概念基础。“法律概念是法律规范和法律制度的

建筑材料”^[6],法律概念是否科学对于教育法律规范的体系性以及教育司法而言意义重大。现实生活中的教育现象纷繁复杂,教育立法无法一一将其罗列涵盖,因而需要将教育现象中的教育法律事实进行抽象归纳后形成教育法律概念,以实现立法的规范性。从教育法律事实中抽取教育法律概念,需要运用提取“公因式元素”。首先,识别教育法律事实中最普遍的要素(即抽象程度最高的要素),其次寻找教育法律事实中的特殊性要素,最后不断反复这一过程,便能得到具有一般意义和抽象意义的教育法律概念。这一过程反复的次数越多,得到的教育法律概念越抽象,其所表达的教育现象就越精准。这个复杂而严肃的过程表明“公因式元素”的提取具有开放性,可以容纳可变性的教育规则要素以及适应瞬息万变的社会生活与教育现象,使得教育法体系在具有最大概观性的同时兼具安定性^[7]。从结果来看,它也将使教育法律概念的内涵与外延愈加明确,从而促进教育司法的顺利展开。例如,《教师法》第26条规定“中小学教师和职业学校教师享受教龄津贴和其他津贴”,但此处的“中小学教师”概念不同于日常用语的含义,贸然用于司法裁判容易导致争议。因此,《教师法》第40条需要对这一概念进行解释:“中小学教师,是指幼儿园、特殊教育机构、普通中小学、成人初等中等教育机构、职业中学以及其他教育机构的教师。”据此,法官在面临类似情形时方能进行明确判断,以免误判。此外,现有教育法律规范体系中关于法律概念的解释仍有需要改进的地方,例如,“教师”与“学生”这对概念大量存在于现行教育法律体系中,但二者的内涵与外延并未明确。其中,《教师法》虽然对“教师”概念做出了解释,但实践中这一解释无法回答党校的教师是否是“教师”、正规培训机构的教师是否是“教师”等问题,甚至家教中的“从教者”是否属于“教师”也会有争议。关于“学生”的界定更是没有法定解释,从而引发较多纠纷。因此,应当借教育法典编纂的契机,梳理审查重要的教育法律概念,为法官进行精准司法裁判奠定概念基础。

第二,教育法典总则编可以为未来的教育司法裁判提供价值指引。教育法律概念经由提取“公因式元素”立法技术的提炼,不仅具备高度的抽象性与概括性,同时也具备特定的价值,能促进社会共识的形成,推动价值共识的凝练。正如学者们所说:“法律概念在法律价值的承认、储蓄、共识等方面起到重要作用。”^[8]因此,总则中的法律概念本身包含了丰富的法律价值,教育法典的价值目标也因之确立,教育法典的价值基础得以奠定,教育法典的价值体系框架随之确定。教育法典价值理念的树立,能为未来教育司法裁判夯实价值根基,达到维护教育活动价值秩序的目的。

第三,教育法典总则编可以在司法中帮助法官正确理解具体法律规范,甚至填补教育法典的漏洞。总则编的指引效力贯穿教育法典全文,是制定法典分则的方针,是教育法典意义脉络一致的重要保障。在司法适用时,总则编的法律条款对具体规范的解释可以起到法教义学上的指导作用,这就要求法官在援引具体规范时,不得违背法律原则的规定,从而保证整个教育法意义体系上的一致。这种体系上的“一致”,从反面来看,就是需要反对断章取义、片面理解和零碎理解,从正面来看,就是需要在整个法典中寻找上下文之间的逻辑关联、从总则和分则中寻找逻辑关联,甚至需要在法律部门之间寻找逻辑关联。所以,提取“公因式元素”构建起来的总则编,是具体理解教育法典分则内容的基石,也是教育司法顺利展开的保证。此外,还要注意到,教育法典总则编可以为未来的教育司法起漏洞补充作用。法典虽然内容甚广,条文众多,但是依然无法涵盖全部教育现象,也无法及时调控新型教育现象,新型教育纠纷完全有可能在未来的各个时段出现。当这些新型教育纠纷进入司法以后,法官就可能面临没有具体教育法典规范可用的情形。而“法官不得拒绝裁判”是现代司法的基本原则,当具体规范供给缺位时,法官就可以利用总则篇规范的高度涵摄性,在自由裁量权限度内作出补充,填补具体规范的漏洞,满足裁判需要。

(三) 运用提取“公因式元素”编纂教育法典有成功经验的加持

他山之石,可以攻玉。从国内外的法典编纂经验来看,提取“公因式元素”是实现法典编纂的技

术“捷径”。

从域外经验来看,教育法典提取“公因式元素”有大陆法系国家编纂法典基本经验的支持。《法国民法典》和《德国民法典》是大陆法系国家法典编纂史上的两座“高山”,可以毫不夸张地说,在法国与德国之外的所有大陆法系国家的民法典中能轻易找到这两部法典的影子^{[1](300)},可见法国与德国所制定的民法典对后世大陆法系国家法典编纂的影响极其深远。两国民法典编纂的实践表明,运用提取“公因式元素”是法典成功的“不二法门”。教育法典编纂借由这一立法技术,可以重整教育法律规范中零散无序的内容,使其协调一致,从而有效解决现有教育法制体系过于分散导致的“碎片化”问题。譬如,《教育法》《教师法》《义务教育法》《高等教育法》等都对教师地位做了规定,但是其规定不仅存在碎片化,而且可能存在不一致。而在教育法典编纂中采用这一技术,可以将教师责任与教师地位的规定汇总至总则编,避免立法重复和冲突。

从我国经验来看,教育法典提取“公因式元素”有我国《民法典》编纂基本经验的支持。2020年《民法典》的颁布,标志着我国法治建设开启了新纪元。习近平总书记曾指出,民法典为其他领域法典的编纂提供了很好的范例,要求其他领域编纂法典时参照民法典的成功经验^[9]。提取“公因式元素”立法技术的运用,是《民法典》编纂取得成功的重要经验之一,其优势包括:在政治意义上弘扬了民法的基本精神与基本理念^[10];在立法技术上增强了《民法典》的形式合理性与体系性,通过抽象的概念和严谨的逻辑设置而成的总则篇,可以很好地发挥统摄全文、纲举目张的作用。此外,我国《民法典》基于提取“公因式元素”编纂采取的“两步走”立法策略,即先制定民法总则编,然后再制定民法各分则编,也是值得倡导的成功经验。事实上,我国法典编纂所采取的“两步走”立法策略与德、法等大陆法系国家法典编纂的进程相左。但是,《民法典》的成功证明“两步走”策略蕴含了“极大的政治智慧——即通过民法典总则制定民法典分编”^[11],这对教育法典编纂具有重要的启示。当前,教育法制体系仍不甚完善,未覆盖到教育活动的全貌,因而,教育法典需要借鉴《民法典》的编纂经验,通过提取“公因式元素”,将教育立法中应然和实然的“公因式元素”提取出来以生成一般规则,组成教育法典的总则编。这些规则不仅可以构成总则编的主要内容,也可以建构分则编的逻辑框架。

(四) 运用提取“公因式元素”可以使教育法典编纂契合中国教育国情的实际需要

中国教育国情指的是中国特定的教育发展情况和特点,是中国国情在教育领域的具体展现。在20世纪,“我国教育的基本国情是穷国办教育”^[12]。经过改革开放四十多年的高速发展,我国现阶段教育的基本国情已转变为“大国办教育”,甚至已经逐步向“大国强教育”迈进。相应地,不同时段所面临的主要问题也发生了重要改变。20世纪阻碍教育发展的主要问题主要包括教育管理制度混乱、办学模式单一、高等教育入学率低、高等学校少、远程教育缺乏等,而当下我国面临的教育难题主要是人口众多、教育资源分布不均、信息化的冲击、超大规模的教育体系管理等。但是,几十年来教育国情激荡变化表象下潜藏着不变的因素。教育法典的编纂亟须抓住不变的因素,并将其以基本原则的形式体现在教育法典中。

运用提取“公因式元素”可以将坚持党的领导和坚持社会主义教育原则浸润全典,展示我国教育制度的中国特色。中国最大的国情是坚持中国共产党的领导、坚持走社会主义道路。这也应当是中国教育的基本国情。因此,运用提取“公因式元素”既符合我国教育国情,又是教育法治化的基本要求,于构建中国自主的教育法学知识体系、学科体系和学术体系也有巨大增益。

运用提取“公因式元素”凝练中国传统优秀文化中关于教育的基本理念,并使之成为教育法典的基本原则。中华优秀传统文化中的一些核心思想,如立德树人、教育平等、尊师重道等价值观,在现代教育中仍熠熠生辉,具备指引教育法律规范制定的功能,应当在教育法典的编纂中予以高度重视。

二、教育法典编纂中的应然“公因式元素”：方法与内容

既然教育法典编纂采用提取“公因式元素”的立法技术已成必然,那么需要进一步回答的问题是:如何提取“公因式元素”?哪些是应当提取的“公因式元素”?

(一) 教育法典提取“公因式元素”的过程与方法

数学上提取公因式指的是在代数表达式中将各项因式的共同元素提取出来进行合并的过程。教育法典提取“公因式元素”的过程与其类似,共包含三个步骤。

第一步,确定“公因式元素”的提取范围。理论上,如果以提取的“公因式元素”形成教育法典总则编,最便捷的方式是将提取范围锁定在各位阶教育法律规范的总则编。但实际情况是,并非所有教育法规都设置了总则;或者所设总则的功能定位并未达成共识,有的是对其立法理念的呈现,有的是立法依据的说明,有的是特殊事项的规定^③。因此,教育法典编纂中“公因式元素”的提取范围不能局限在教育法规的总则中,而是需要扩大到教育的全领域全过程,这也是对现行教育法制体系进行梳理的难得契机。

第二步,通过因式分解法以相似性确定提取类别。所谓因式分解法,指的是将一个项目的各要素进行主次分离或者要素分离。在法典编纂上,这一环节是提取公因式技术的重要前置环节,但较少受到学界关注。提取“公因式元素”用数学公式可以表达为: $ma+mb+mc+md+\cdots=m(a+b+c+d+\cdots)$,其中, m 是各项因式包含的共性因子,即“公因式元素”。而因式分解法的功能是将教育法律现象中的原生性事项 A 、 B 、 C 、 D 进行结构上的分解,解构为 ma 、 mb 、 mc 、 md ,从而发现不同教育法律现象中的异同,为下一个提取环节奠定基础。质言之,这一环节可以在诸多教育现象中发现其类型化特征,达到缩小最终“公因式元素”提取范围的目的。例如,通过因式分解法,可以识别高等学校教师、特殊教育学校教师、中学生这三个看似差异巨大的法律概念都隐藏在教育法律关系主体这一类别之下。

第三步,通过逻辑涵摄以共有性提取特定“公因式元素”。其推演模式可以表述为:

R 可以由 m_1 , m_2 , m_3 等要素被穷尽界定

S 具有 m_1 , m_2 , m_3 等要素

则 S 是 R 的一个事例

结合上文数学表达式中有关“公因式元素” m 提取的论述,逻辑涵摄描述的是 m 得到的过程。例如特殊教育教师、高等教育教师以及民办教育教师三者间的“公因式元素”可以提取为教师,因为三者都包含了“教师”这一元素。理论上,按照数学公式的模型以及德国的法典实践,提取“公因式元素”的前提应当是形成了完备的分编法律规范。换言之,这一技术运用的逻辑起点应当是先存在组成各分编的法律规范,然后再对其进行抽象提取,从而形成总则编。

但是从立法策略来看,这种“一步到位”的立法方式与我国的法典经验以及教育法律资源现状并不相符。教育法典的编纂可以借鉴《民法典》的“两步走”经验,即采取先总则编再分则编的立法策略,兼顾立法的体系性与经济性。因为,目前教育法律规范虽然在“量”上满足了成“典”的要求,但是在教育阶段、教育形式、教育活动以及教育发展问题等教育专项立法上仍有不足^④。这导致的结果是,无法从现有的教育法规范中完整地抽象提取“公因式元素”,只能从现有教育法制体系中提取的同时,兼顾从应然的角度即形式理性、体系化的层面构想教育法典总则编应提取的“公因式元素”。此外,在确定应然的“公因式元素”时,需要衡量其是否具有足够的“公因式能力”,即适格的“公因式元素”需要具备足够的涵摄力。同时,我们也应注意到,现实世界不可能像数学一样精确,没有

完美的共相概念。法律规范更是存在法律多元和语言的不确定性,也不可能以数学公式进行数字化表达。由此,我们不应过度苛责“公因式元素”的精确性,才能保证教育法律系统的适度开放性,为司法裁判修正教育法律体系预留“通道”。正如卡纳利斯所说,法律体系具有历史性的结构,是动态的而非静态的^{[13](610)}。

(二) 教育法基本原则作为当然的“公因式元素”

基本原则具有异于一般法律规范的统率性、概括性、稳定性与指导性,对特定领域具有普适性且能体现该领域的法律规范的基本特征^⑤。这一特征与“公因式元素”的标准高度相似。教育法基本原则应包括几点:坚持党领导教育原则、社会主义教育原则、立德树人原则、支持教育发展原则、教育公平原则、国家尊重和保障公民的受教育权原则、国家保护教师的教育权原则等。教育法基本原则在规范、价值与功能层面,展现了天然的“公因式元素”地位。

从规范的角度来看,教育法基本原则贯彻整个教育法律规范体系。作为教育法律规范的上位概念,教育法基本原则的效力贯穿教育法制始终。一方面,教育法律规范的制定和适用离不开基本原则的指引,教育法律规范是基本原则的具体化延伸。在现行教育法律体系中,“其他单行法多以《教育法》为立法依据”^[14],这使得教育法基本原则散见于学前教育、义务教育、职业教育等教育制度中。另一方面,法律规则的内容相对具体,法律原则的内容相对抽象,而高度抽象的内容可以涉及更广阔的人类行动领域。因而,教育法基本原则与教育法律规范可以互补,共同作用于教育法制。

从价值的角度来看,教育法基本原则体现了教育法的价值取向。教育法基本原则是具体法律价值的高度凝练和集中体现。因此,教育法基本原则作为教育法律规范的根本出发点,首先应当展现教育法律规范的精神和灵魂,进而维系着整部教育法典的精神气质。以支持教育发展原则为例,教育发展是受教育权得到充分尊重、保障以及国家给付的结果,既包括个人层面的全面发展,也包含国家社会层面的发展。申言之,教育发展是受教育权的“目的地”,而受教育权作为“任何社会实现可持续生存所依赖的一项基本人权”^[15],体现的是对人主体地位的极致关怀。

从功能的角度来看,教育法基本原则具有体系整合作用。“体系性是法典的核心。”^[16]教育法基本原则是建构教育法典的思想出发点,统摄整部教育法典,以高度的抽象性勾勒教育法的整体轮廓,起到增强教育法体系性的作用。马克斯·韦伯将此种体系化功能描述为“把所有从分析中得出的法律命题加以整合,使之构成一个逻辑清晰,具有内在一致性,至少理论上无漏洞的规则体系,这就意味着该体系从逻辑上说必须能把所有可以想象到的事态包含进来,以免它们缺失有效的秩序保障”^[17]。教育法基本原则的体系化功能具体体现为:①教育法基本原则是具体法律规范设置的思想渊源,对教育立法起到引领作用。教育法基本原则是从诸多教育法律规范中提取出来的共同的基础性原理、准则和基本精神,发挥着统一具体规范的“神经中枢”作用。通过它的统一领导,能克服教育法的“碎片化”和“臃肿化”,保持教育法的连续性和稳定性,协调已有的教育单行法修改以及指导教育领域内空白处的立法活动。②教育法基本原则在司法上可以与法律规范相互补充,统一法律适用。现行教育法律体系在设置上存在规范重复、规范缺失以及规范冲突等问题,给教育司法带来了诸多隐患。而基本原则司法适用的优势在于,不但能有效应对以上问题,还能保障法官的司法能动性。这也是教育法律系统保持开放性的重要途径之一。

(三) 教育法典的其他应然“公因式元素”

既然运用提取“公因式元素”立法技术形成的教育法典总则编须具有统率全典的作用,那么在教育法基本原则之外,还应当确定教育法典总则中的其他内容。

1. 其他应然“公因式元素”的提取标准

法律规范作为对事实生活的规范评价,其逻辑结构包括构成要件、连结词以及法律效果三部分。

相应地,对法律规范进行“公因式元素”提取也应围绕这三个部分展开。由于连结词在本文不具有讨论意义,因此教育法典其他应然“公因式元素”的提取标准主要讨论法律效果和构成要件两个部分。

(1) 法律效果标准。法律效果是法律作用力的根本显现。根据凯尔森的法律动态理论,在一般规范层面上,静态体系秩序内法律规范之所以会产生效果,是因为其内容具有一种保证效力的直接明显特性。在特殊规范层面上,拉伦茨将法效果的产生条件表述为“当构成要件所描述的案件事实存在,法效果即应发生”^[13](321)]。由此可见,所谓法律效果,指的是可被构成要件描述的案件事实的变动。民法上的法律效果围绕权利义务关系展开,行政法上的法律效果围绕的是权力(权利)关系的变动。而教育法作为社会法,既需要具有私法意义上的对人的主体性地位以及自由价值的关切,也需要具有公法意义上的对权力行使的制约。秉承该使命,教育法典在制度设计上需要构建一个受教育个体与国家可以实现通力合作的渠道。因此,教育法的法律效果应围绕可以涵括受教育者与国家两主体的教育法律关系而展开,包括教育主体、教育客体以及教育内容。

(2) 构成要件标准。法律规范的构成要件范畴通常由假定条件和行为模式组成,其核心为行为模式或者说法律行为。在教育法追求体系化、法典化的当下,引入法律行为这一概念对于教育法典编纂以及教育法理论的纵深发展具有重要价值。一方面,在基础理论上,教育法律行为概念可以充当新的概念工具,弥补现有概念体系的不足^[18]。另一方面,教育法律行为可以因其高度的覆盖能力而成为教育法典“公因式元素”提取中构成要件标准的主要考量因素,以提升法典的体系性。

要特别注意的是,上述两个标准应当深入融合运用,而不能单独运用。若单纯以法律效果为标准,则形成的“公因式元素”无法涵摄教育活动的全貌,因此需要考虑构成要件标准。“除了作为结果的效力问题,从引发结果的原因(构成事实)中亦可能产生公因式。”^[19]对此,《德国民法典》的做法是在总则编与分则编的设置上采用双重标准,兼顾法律效果标准以及构成要件标准^[19]。以此为鉴,在教育法典编纂中,“公因式元素”的提取可采取法律效果与构成要件并重的双重标准。采取双重标准后的“公因式元素”大致包含教育主体、教育客体、教育内容以及教育法律关系四部分,其具体轮廓的勾勒在下文展开。

2. 其他应然“公因式元素”

根据法律效果与构成要件的双重标准可以得到教育法典“公因式元素”的抽象轮廓,但是以内涵广阔的教育主体、教育客体、教育内容、教育法律关系四者为“公因式元素”,将导致总则的制定面临远离生活事实的风险。因此,有必要以教育法的核心权利——受教育权为基本遵循,将这四个问题具体化在教育法典中,描绘适用于教育法典的其他应然“公因式元素”形象。

(1) 确定教育法律关系的主体范围。

将主体问题置于首要地位,既因为教育主体的多重角色身份,也因为教育主体也是事实层面上教育活动的行动者,还因为主体是规范层面上教育法律关系的重要组成部分。在教育法律关系的范畴中,教育主体承担着教育活动中的权利与义务,甚至还有主体担当特定权力(职权),并以此奠定了其在教育法典中的独特地位。

目前学界通说关于教育法律关系主体的范围包括“教育行政部门”“学校及其他教育机构”“教师和其他教育工作者”“受教育者”,但是这一通说也随着新的教育实践以及教育立法遭遇前所未有的挑战。第一,无法应对信息时代出现的新型教育方式。随着信息技术的发展,在线教育平台凭借其便捷性和高效性逐渐兴起。2019年,教育部等十一部门发布的《关于促进在线教育健康发展的指导意见》提到要促进在线教育平台健康有序发展。“健康有序”的要求意味着仅通过市场化的方式任其发展是不够的,需要一定外部力量对其进行监管规制。而最好的方式是将其纳入法治轨道,成为教育法领域中的新型教育法律主体。这也是教育法律关系主体通说需要突破的地方。第二,无法涵括现行立

法中出现的所有教育法律关系主体。在《教育法》中,关于主体内容规定在第三、四、五章,即学校及其他教育机构、教师与其他教育工作者和受教育者,以上内容基本被通说覆盖。然而,随着《家庭教育促进法》将未成年人的监护人这一群体纳入教育法律体系中,原定主体范围的规定便显得捉襟见肘。尤其在教育法典编纂过程中《教育法》将起到框架性作用的情况下,这一问题更加不容遮蔽。教育法典应当基于教育全域的法律规范提取教育主体的“公因式元素”,增加未成年人的监护人这一教育法律关系主体。这也是更好回应教育实践的必然举措。

(2) 围绕受教育权产生的“公因式元素”。

教育法典的核心范畴源于其基石范畴,而教育法学的基石范畴一直备受争议,学界历来有教育法律现象说、教育法律问题说、教育法律关系说、受教育权说等观点,而受教育权说因更具本源性而得到更多学者的青睐^[20]。本文认为,“权利—义务”本就是法律的基石,自然应当成为教育法典的基石。教育法典是规范教育活动的法律,核心就应当是保障公民的受教育权。以受教育权为出发点,可以进一步确认教育法典的核心,即围绕受教育权产生的“公因式元素”。

国家教育权。国家教育权指国家对教育领域的监督、管理和引导的权力,是国家行政权的一种,具有公权力的属性。因此,国家教育权在权能属性上兼具积极面向与消极面向。一方面,国家教育权要求国家积极作为,制定教育政策、完善教育领域的法律法规、合理配置教育资源、进行教育改革促进教育发展等,最大程度上保障公民受教育权的实现;另一方面,国家教育权要遵循“法无授权不可为”的基本原则,不得擅自破坏教育秩序,损害公民权利。国家教育权的基本内容包括教育立法权、教育监督权、教育行政管理权和教育引导权,其运行逻辑是国家将一部分教育权授权委托给学校,学校再授权给教师,最终形成“国家—学校—教师”三位一体的国家教育权权力面貌。因此,教育权的主体只能是国家,学校及其他教育机构进行教育管理的权力由国家授权而来。这点在教育法典中应得到明确。

教育法律责任。“有权利必有救济”是现代法治的基本原则,这意味着不能仅规定公民权利而忽视对侵害权利行为的法律救济。同理,受教育权作为一项法定权利,其救济途径也应明确入典,成为教育法典总则的重要“公因式元素”之一。日本2006年新《教育基本法》^[21]亮点之一就是明确了教育法律责任,此前旧的《教育基本法》只是简要表述教育要“不服从不当支配,不受不合理控制”^[22]。除有域外经验的借鉴外,教育法律责任自身的特殊属性也决定了其“公因式元素”的重要地位。目前教育法的社会法属性已经成为学界共识,而基于其调整的社会领域而进行的教育法律责任的分类包括:教育行政法律责任、教育民事法律责任以及教育刑事法律责任^[23]。事实上,关于教育法律责任的规定除了主要分布在《教育法》第九章甚至整个教育法律规范体系外,在诸如《未成年人保护法》《妇女权益保障法》中都有涉及,其法律效果通过引致条款衔接至其他单行法中。概言之,教育法律责任这一核心范畴不仅能内部整合教育法律体系,而且能通过法律引致现实教育法典的外部沟通,保障其体系性与开放性。

(3) 类型化的教育法律行为。

教育法律行为是教育行为的种概念,其意是指在教育实践中具有一定法律意义,能引起法律效果的行为。规范意义与实践意义上的典型教育法律行为有教育督导行为、教育行政行为、学校学历学位授予行为、教师聘用与管理行为、学生管理行为、教育惩戒行为等。总体而言,教育法律行为涵盖了教育法律规范调整的全域,在体量上十分庞大,乃是析出组成总则“公因式元素”的重要领域。

面对数量庞大的具体教育法律行为,总则既无法涵括所有的情形,也因其职能定位不能细化规定所有情形,毕竟总则的功用在于统率全典。因而,需要采用“类型化”的思维方式,将庞大的具体教育法律行为“以经验性或者规范性因素为标准”^{[13](583)}形成类型。拉伦茨曾以法律关系为例论述了“类

型”相较于“种类”的优势,在于“可以使不同基本类型的要素,以特定的方式结合成一种有意义且彼此关联的规整”^{[13](585)}。据此,关于教育法律行为的“公因式元素”析取便有了头绪。具体教育法律行为的组成要素各不相同,其指向的法律效果也各有千秋,故而无法成为类型化的标准。但是,教育法律行为的实施主体是固定的,包括国家(主要由教育行政部门行使相关权力和履行相关职责)、学校、未成年人的监护人,进而可以总结出教育法律行为的类型包括国家及其教育行政部门的教育监督管理行为、学校的教育管理行为以及未成年人的监护人的教育管理行为。

在此基础上,总则提取其他亦然“公因式元素”要遵循可以概括教育法律行为类型这一条件的缘由在于:类型化后的教育法律行为具有与总则要求相匹配的涵摄能力。对具体教育法律行为做类型化提取的本质是抽象提取,同一主体行动下的教育法律行为固会因不同的行为目的导向不同的法律效果,但是行为主体这一要素是稳定不变的。换言之,行为主体要素可以作为基础要素进行提取,此时形成的类型化教育法律行为便是剔除了其他特殊要素后的抽象概念,契合总则的功能定位。

三、联结教育法典“公因式元素”的“权力-权利”逻辑主线

无论是从经验向度还是从理性向度而言,提取公因式技术都是《教育法典》总则编应当采取的最佳技术进路。发现和提取作为立法技术素材的“公因式元素”则是“提取公因式”技术运用的前置性条件,这不仅需要遵循既定的提取规则,而且要满足一定的逻辑检视。学理上,关于教育法典的逻辑主线有两种观点:一是“教育法律关系说”,二是“教育法律行为说”。但是,二者都没有抓住教育法的本质,教育法的本质是公权与私权相结合,因此,以交织的国家教育权和受教育权为逻辑主线(以下简称“权力-权利”逻辑主线)更为妥当。“权力-权利”逻辑主线以保障受教育权为逻辑起点,以教育现象中的主体、活动与内容为中介,以国家教育权为外部保障,目的是实现教育发展。

(一) 逻辑起点:保障受教育权

“教育法的出发点是公民受教育权。”^[24]一方面,受教育权作为一项基本人权,承载着教育法典的价值取向,彰显着教育法典的独特性。另一方面,受教育权作为教育法的基石范畴,不仅奠定了教育法律体系的理论基础,而且是各方主体开展教育实践活动的根本依据。因此,保障受教育权应是教育法典编纂的逻辑起点,以此为源头联结法典中的各“公因式元素”。

1. 价值之维:保障受教育权是现代人权理念的重要体现

人权是生而为人所应有的权利。就受教育权而言,其内涵是人享有的受教育权不因种族、肤色、性别、语言、宗教、政治、国籍、财富或出生而有所差别,也不随着法律的存在而存在、消失而消失。概言之,作为基本人权的受教育权,应具有基础性、普遍性和优先性的特征。但是,其具体内涵在不同历史阶段、社会背景下是有所变化的。卡雷尔·瓦萨克将人权按照历史发展分为了三个世代,即著名的“三代人权”理论。其中,第一代人权以政治权利和自由为核心,具有“消极权利”的属性,强调国家的不予干预;第二代人权发轫于社会主义运动,以生存权为核心,包括就业权、受教育权、福利权等,具有“积极权利”的属性,强调国家的积极作为以保障权利的实现;第三代人权源于民族解放运动,强调“集体权利”^[25]。可见,受教育权同时具有一代人权所要求的“消极权利”属性和第二代人权的“积极权利”属性,这一复合属性所指向的义务主体——国家,在实现保障受教育权的国家义务上也有了更深刻的内涵。对此,有学者将其进一步解构为三个层次,包括尊重义务、保护义务以及给付义务^[26]。关于国家义务以及受教育权的规范表达,在国际法上主要由《世界人权宣言》《经济、社会及文化权利国际公约》《公民权利与政治权利国际公约》所组成的“国际人权宪章”进行规定,三者从不同方面确立了受教育权的基本人权地位。在我国,《宪法》和《教育法》将保障受教育权以

法律的形式进行确立,实现了由应然人权向法定人权的转变。教育法典的编纂也应贯彻保障受教育权这一核心理念,在价值理念层面彰显对现代人权的保障。

2. 规范之维: 保障受教育权是契合现有教育法律体系的必然选择

以保障受教育权为联结法典“公因式元素”的逻辑出发点,既是教育法典规范体系的重要内容,也是教育法典独特价值理念的时代彰显。公民享有受教育权是教育法学理论体系得以展开的基础,对受教育权的确认与保护更是现代教育法的核心内容^[27]。可以说,现代教育法的发展过程实质是国家立法对作为基本权利的受教育权开展具体化保障的过程。自改革开放以来,我国教育立法对受教育权的实体规定、程序规定、救济规定都在日渐丰富。在教育法律体系的垂直维度,新中国成立以来先后颁布的四部宪法都确认了受教育的宪法权利,单行法层面以1980年的《学位条例》为起点,至今形成了以《教育法》为基础法同时覆盖各教育阶段和教育形式的教育法律框架,国务院制定了一系列教育行政法规,教育行政部门制定了200多项部门规章……概言之,我国现在形成了以宪法原则为基本依据,《教育法》为基本法,囊括了法律、法规、规章三个层次法律规范的教育法律体系,形成了分层次、多方面保障受教育权的法律格局。鉴于此,以保障受教育权为联结各“公因式元素”的起点是具有本源意义的选择。

(二) 逻辑中介: 主体、活动和内容

“逻辑中介是联结逻辑起点和逻辑终点的线索,也是保证从逻辑起点出发能够最终到达逻辑终点的途径和方式。”^[28]在教育法典中,根据教育活动的开展逻辑确认具有线索联结能力的范畴,包括教育主体、教育活动以及教育内容。

1. 保障教育主体权利

以受教育权为起点,联结众多“公因式元素”的首要节点应围绕保障教育主体权利而展开。教育主体的范围包括学生、未成年学生的监护人、教师、学校以及国家教育行政部门,在教育语境中可以进一步概括为受教育者、教育供给者以及教育管理者。以上三者是联结教育主体与教育行为的关键点,因为没有教育供给者就没有教育活动的实施,缺乏适当的教育管理会导致教育活动的失序。鉴于此,教育法典需要在兼顾对受教育者以及教育供给者的权利保障的同时,将保障重心落在受教育者之上。

一方面,对作为教育供给者的学校与教师而言,法典对其权利的保障需要处理好学校自治与法治的关系。根据《教育法》的规定,学校教育制度涉及学前教育、初等教育、中等教育以及高等教育,每个阶段的教育制度因主体、教育内容与教育方式不同而不同。以高等教育制度为例,改革开放后,高等教育的举办者、办学者和管理者都由政府承担的局面被逐渐打破,政府角色转向了管理者与举办者,不再直接参与高等教育的具体事务,将高校自主办学的权利交给学校以及教师^[29]。在教育改革的过程中,政府与高校的权利“交棒”并非一帆风顺,高校自治产生的问题层出不穷,因而在高等教育法制建设中,如何确定学校自治的范围与限度成了保障高校及其教师权利不可忽视的内容。

另一方面,对受教育者而言,其主体地位及其权利保障是教育法典法律关系的核心关切。不同教育法律规范所调整的教育方式以及教育阶段各异,意味着受教育者的权利是一种情境化的权利,其内涵会随着具体场景的变化而变化。但是,表达受教育权的法规范所指向的教育公平价值是固定不变的,教育公平要求公民在接受教育机会、获得教育资源以及共享教育成果上得到平等对待。“如果我们真的想把人民作为平等的人来对待,我们就必须设法做到,使他们的生活对于他们来说同等地值得欲求。”^[30]教育公平的实现,需要达到跨越身体、年龄、性别、身份、区域……的鸿沟平等地到达每位公民面前,真正做到“有教无类”。

2. 规范教育教学活动

规范教育教学活动的关键在于防范教育权力对受教育权的侵害。教育权力既包括传统权力,即理

论上由政府及其公职人员行使的宏观统治权力,也包括由“知识”产生的微观权力,可以称之为“知识权力”。前者的权力源自法律法规的授权,其内容包括但不限于分配使用教育经费,制定具有普遍约束力的文件,进行教育管理,实施教育行政检查、许可、处罚、奖励的行为。后者的权力是因教育教学活动存在可以由在知识或其他方面具有优势的人有意识地对相对弱势一方施加影响的特征,而产生的一种具有改变对方处境的权力^[31]。以上教育权力主体的“参与、回应产生了不同的学习条件和结果”^[32],其权力的合理行使可以集中教育资源、促进教育目标的实现,但也有可能因权力失能而造成教育暴力,因此,需要在规范层面对其进行制约与束缚。这也是现代深化教育改革的必然要求。

3. 呈现合理教育内容

教育内容指的是为实现教育目标,通过教育活动过程,将经选择后的知识、技能、行为规范、价值理念等知识序列传达给受教育者。因此,教育过程以及教育内容共同构成合理教育内容的全貌,但二者发挥的功用不尽相同。

呈现合理教育内容对教育过程的要求是尊重受教育者的主体地位。传统教育理论与教育实践都将受教育者视作教育活动的对象,从而“扭曲、异化了教育中的生命个体,使一方总是成为另一方支配、改造、占有的对象而丧失了自由”^[33],即受教育者在教育活动中往往处于“失语”状态。而还原教育关系的本来面目,恢复师生、生生之间的良性交往,既是教育改革的重点,也是教育法典的应有关注点。对此,从制度与观念两个维度尊重受教育者的主体地位,需要重申受教育者的主体性,使得作为主体的受教育者在交往的机会上均等,并且都是作为完整的、平等的主体参与教育活动。

呈现合理教育内容需要在教育中实行恰当的内容选择与高效的内容序化方式。教育学原理将教育内容分为两类:一类是“陈述性知识”,包括事实、概念、规律与原理;另一类是“过程性知识”,涉及经验与策略选择^[34]。二者的侧重点不同,并对教师的教学能力提出了更高的要求。因而,未来教育法典在对教师的权利与义务的规定上需要进一步细化。现有《教师法》仅概括性地规定教师的教育教学权利以及完成教育教学的义务,容易陷入形式主义的危险境地。在教育内容确定的基础上,实现教育内容的序化是教育活动的关键步骤。教育内容的序化意味着教师通过特定的教学方法重建知识的内容结构,使得受教育者在浩瀚的知识宇宙中轻松接受课程知识序列。

(三) 外部保障: 国家教育权

由于受教育权具有“获得权”的性质,因而离不开国家干预^[35]。国家通过行使国家教育权的方式确保教育活动的顺利进行,同时为教育法典各“公因式元素”之逻辑主线的顺利运行提供外部保障。国家教育权在资源和秩序两个维度合力保障逻辑主线的畅通无阻。

在资源维度上,国家教育权可以通过供给教育资源为教育活动的开展提供物质基础。在近代教育的发展过程中,国家的教育政策由精英教育转变为国民教育,这促使国家逐渐成为国民教育的积极推动者和办学主体^[36]。直至今日,国家办教育已经成为现代国家的重要特征。原因在于,一方面,国家掌握教育权是确保教育公益性和教育公平实现的前提,避免教育成为垄断资源;另一方面,国家教育权包括对教育资源的分配权。国家可以通过教育预算分配、教师队伍建设、教学基础设施规划、教育基金设立等方式,合理分配教育资源,缩小教育差距。

在秩序维度上,国家教育权可以通过教育立法和教育管理构建和维护教育秩序,确保教育活动的顺利开展,为教育活动的开展奠定秩序基础。教育是国之大计,一个国家的经济发展与社会稳定都离不开教育的支持。因而,国家需要一套完善稳固的教育法律体系以确保教育功能的发挥:通过教育立法来规范教育法律行为,通过教育政策来引导教育改革发展,通过教育监督机制来保障教育质量。例如《中华人民共和国国民经济和社会发展第十四个五年规划和 2035 年远景目标纲要》提出了要建设高质量教育体系的目标^[37]。

(四) 终极目标: 教育发展

“教育不能停留于社会发展旧思维之中, 更不能徘徊于传统的陈旧性和守旧性政治制度, 这是和教育现代性相背离的”^[38], 教育不能停滞, 需要伴随社会之发展而前进。这也是教育法典中各“公因式元素”所指向的价值归宿。正如《教育法》第一条所言明的, 教育的宗旨是: “为了发展教育事业, 提高全民族的素质, 促进社会主义物质文明和精神文明建设, 根据宪法, 制定本法。”据此, 以教育发展作为联结各“公因式元素”的逻辑终点包含两层含义。

其一, 教育发展是实现个人发展的应有之义。马克思曾指出, 社会是相互教育的自由人的联合体, 教育是个人全面发展的必要条件, 而只有人全面发展, 才能获得个性上的充分发挥^[39]。人作为社会主体, 兼具生物人与社会人的双重性质, 对应到人的发展语境, 可以理解为人的生理发展与心理发展两个方面。人的生理发展受到遗传制约, 教育的干预程度十分有限, 更多作用的领域在心理发展上, 也即实现人的“开化”。这一“开化”过程的实质是实现“个体的社会化”^[40], 通过教育过程造就一个知情、积极主动和负责任的公民^[41]。究其原因, 一方面在于教育可以提供社会生活之必需的专业知识及社会技能, 满足个体基础的生存需要; 另一方面, 教育具有“生活功能”^[42], 可以通过培养人的主体意识激发其创造性, 从而达至主体生活的“个性化”。对此, 法律上通过规定受教育权, 承载实现人自由全面发展的多种可能性, 因此可以说, 受教育权具有丰富人格、拓展人生、提升人性等身心、智力、品德等多方面的功能面向^[43]。质言之, 具有教育法典基石范畴品格的受教育权在权能上直指教育发展。

其二, 教育发展是实现“集体人”发展的必要前提。联合国《发展权利宣言》第2条承认, 人是发展进程的主体, 发展政策应使人成为参与者和受益者。此处的“人”, 不仅包含个体意义上的人, 同时包含国家、地区、社会等组织形态的“集体人”, “个体人”的发展与“集体人”的发展相辅相成, 相互促进。在这个意义上说, 教育带来的“集体人”的发展是政治文化、经济、社会多维度发展的复合体, 因而不能做单一理解。在政治文化层面, “一个社会能否持续存在取决于这个社会是否具有普遍接受的价值体系以及构成这个社会的人是否具有最低的识字率, 而教育有助于二者的同时实现”^[44]。在经济发展层面, “教育是第一生产力”, 教育发展对经济增长具有显著的聚集效应^[45]。教育发展意味着教育质量的提高, 也就是说, 经济市场上人力资本的质量得到提升, 产业发展升级所需的劳动力类型得到满足, 二者的直接结果便是经济得到增长^[46]。在社会发展层面, 教育发展是科技发展人才培养的基础, 也是现代化国家和社会发展的内源动力所在。

四、结语

法典是法演进的重要形式, 也是制度文明发展的高级形态。因此, 编纂一部体系精良、与时俱进的法典不仅是人类对于理性、秩序、正义等美好元素的浪漫追求, 更是人类文明发展的必然趋势。就此而言, 教育法典承载着教育事业发展与教育治理法治化的美好蓝图, 其编纂的重要意义不言而喻。

“工欲善其事, 必先利其器。”无论是历史经验还是逻辑演绎都证明, 教育法典编纂的成功, 离不开精密立法技术的得当运用。本文从法典模式的需求、司法裁判的需要、国内外法典编纂的经验以及我国教育国情的实际需求四个方面论证了教育法典编纂的首要步骤是提取“公因式元素”, 进而通过推论教育法典提取“公因式元素”的过程与方法明确了教育法典的当然“公因式元素”与应然“公因式元素”, 揭示了贯穿其间的“权力-权利”逻辑主线, 根本目的在于弥补教育法典编纂方法论研究上的阙如, 在立法技术层面助力教育法典与教育发展、现代法治需求的契合, 以优良立法技术作为

开启教育法治化的“金钥匙”。技术理性是法典理性的基础,通过立法技术的加持,有助于教育法典整肃教育立法、维护教育法制统一、推动教育强国建设行稳致远等目的的实现,从而以教育领域的法治化为发力点,为推进全面依法治国贡献重要力量。当然,教育法典编纂任重道远,关于其立法技术的研究,只是编纂进程中“万里征途的第一步”,后续具体立法和不同法律体系间的衔接问题仍有待学界的探索,期望本文的研究能起到抛砖引玉之效。

注释:

- ① 关于“法典化的必要性”的研究,参见王青斌,翁明杰:《论教育法典的编纂:必要性、可行性与编纂进路》,载《湖湘法学评论》,2022,2(03):68-79;关于“法典化的相关概念”的研究,参见马雷军:《论我国教育法的法典化》,载《教育研究》,2020,41(06):145-152;关于“教育法典化模式选择”,主要有“体系型”模式和“汇编型”模式。任海涛认为“体系型”模式是教育法律规则走向高级形态的有力尝试;刘旭东认为教育法典化不是法律条文简单汇编,而是要形成一部内容完整、逻辑统一、体例完备的教育法典;聂圣则则认为教育法典化应当选择与教育法地位相适应的编纂模式。参见任海涛:《论教育法典化的实践需求与实现路径》,载《政治与法律》,2021(11):17-29;刘旭东:《教育法典化:规范意涵、时代诉求及编纂路径——基于民法典编纂经验的理论研究》,载《湖南师范大学教育科学学报》,2022,21(02):21-29;聂圣:《论我国汇编型教育法典的编纂——基于领域法学视角的论证》,载《湖南师范大学教育科学学报》,2022,21(06):33-43。关于“法典化路径”的研究,参见劳凯声:《教育法的部门法定位与教育法典化》,载《教育研究》,2022,43(07):17-30。
- ② 我国目前已经初步形成了由《教育法》《教师法》《义务教育法》《职业教育法》《高等教育法》《民办教育促进法》《学位条例》《通用语言文字法》等8部教育单行法及十余部教育行政法规、大量教育部门规章和地方教育法规规章构成的中国特色社会主义教育法律体系。
- ③ 例如,《学位条例》并未设置总则章;《中小学教材管理办法》第1条规定:“根据《中华人民共和国教育法》《中华人民共和国义务教育法》等法律法规,制定本办法”;《教师法》第6条规定:“每年九月十日为教师节。”
- ④ 在教育阶段上,学前教育、普通高中教育阶段还存在法律空白;从教育形式看,网络教育、终身教育还缺乏法律规制;从教育活动看,招生考试、教材管理等重点问题还只有规章层次的低位阶法律规范;在教育发展问题上,教育数据管理、AI技术的教育运用、人工智能给教育带来的挑战等问题仍需进一步研究。参见王大泉:《教育法典编纂的现实意义与实现路径》,载《华东师范大学学报(教育科学版)》,2022,40(05):1-7。
- ⑤ 该观点为目前通说,但是有学者对此持不同意见,认为一项法律原则只有在满足了法律性与基本性两个标准后才能成为“基本法律原则”。参见解志勇:《卫生法基本原则论要》,载《比较法研究》,2019(03):1-20;曹炜:《环境法典基本原则条款构建研究》,载《中国法学》,2022(06):113-133。

参考文献:

- [1] 封丽霞. 法典编纂论: 一个比较法的视角[M]. 北京: 清华大学出版社, 2002.
- [2] 教育部政策法规司 2021 年工作要点[EB/OL].(2021-02-04) [2023-04-03]. https://www.gov.cn/xinwen/2021-02/04/content_5584796.htm.
- [3] 李少伟. 潘德克顿立法模式的当代价值与我国民法典的模式选择[J]. 河北法学, 2009, 27(5): 13-18.
- [4] 何勤华. 法典化的早期史[J]. 东方法学, 2021(6): 4-21.
- [5] 任海涛. 教育法典总则编的体系构造[J]. 东方法学, 2021(6): 123-140.
- [6] 伯恩·魏德士. 法理学[M]. 丁小春, 吴越, 译. 北京: 法律出版社, 2003: 94.
- [7] 王青斌. 行政法总则的立法技术[J]. 法学, 2022(11): 17-30.
- [8] 陈金钊. 论法律概念[J]. 学习与探索, 1995(4): 87-91.
- [9] 习近平. 坚定不移走中国特色社会主义法治道路为全面建设社会主义现代化国家提供有力法治保障[J].求是, 2021(5): 4-15.

- [10] 王泽鉴. 民法总则[M]. 增订版. 北京: 中国政法大学出版社, 2001: 26.
- [11] 许中缘. 《民法总则》的公因式元素与民法典分则各编草案[J]. 山西师大学报(社会科学版), 2019, 46(6): 61-72.
- [12] 冯世勇. 政法高等学校在素质教育中的任务和作用[J]. 政法论坛, 1996(6): 101-106.
- [13] 卡尔·拉伦茨. 法学方法论[M]. 黄家镇, 译. 北京: 商务印书馆, 2020.
- [14] 王大泉. 教育法典编纂的现实意义与实现路径[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2022, 40(5): 1-7.
- [15] THOMAS MC DONAGH. What is a right to education? [J]. International Journal of Sustainable Society, 2021, 13(4): 302-316.
- [16] 陈金钊. 法典化语用及其意义[J]. 政治与法律, 2021(11): 2-16.
- [17] 马克斯·韦伯. 经济与社会: 第二卷[M]. 阎克文, 译. 上海: 上海人民出版社, 2019: 962.
- [18] 周航, 申素平. 教育法典化视角下教育法律行为概念的界定与澄清[J]. 复旦教育论坛, 2022, 20(6): 25-31, 79.
- [19] 朱庆育. 法典理性与民法总则——以中国大陆民法典编纂为思考对象[J]. 中外法学, 2010, 22(4): 485-504.
- [20] 王春蕾. 教育法学的理论体系与学科建设[J]. 中国法学教育研究, 2021(2): 104-120.
- [21] 张德伟. 日本新《教育基本法》(全文)[J]. 外国教育研究, 2009, 36(3): 95-96.
- [22] 罗朝猛. 日本《教育基本法》修订的历程、动因内容及其争论[J]. 比较教育研究, 2007, 28(8): 60-64.
- [23] 吴回生. 教育法学——学校法律问题引导[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2014: 56-58.
- [24] 李红勃. 教育法典的制度定位与逻辑框架[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2022, 40(5): 53-62.
- [25] KAREL VASAK. A 30-year struggle: the sustained efforts to give force of law to the universal declaration of human rights[J]. Law Journal of Social and Labor Relations, 2021, 7(2): 24-25.
- [26] 劳凯声. 论受教育权利的国家义务[J]. 中国教育学刊, 2018(1): 38-44.
- [27] 龙洋, 孙霄兵. 对我国教育法学理论体系逻辑起点的思考[J]. 教育学报, 2011, 7(6): 26-30, 83.
- [28] 秦前红, 刘韵笛. 党领导修宪工作的历史回溯、理论阐释和制度完善[J]. 党内法规研究, 2022, 1(2): 21-43.
- [29] 秦惠民. 教育法治与大学治理[M]. 北京: 人民出版社, 2021: 17.
- [30] 罗纳德·德沃金. 至上的美德——平等的理论与实践[M]. 冯克利, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2003: 7.
- [31] 于浩, 郑晓军. 教育权力的法理基础[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2021, 39(8): 107-115.
- [32] DYER C. SRIPRAKASH A, JACOB S, et al. The social contract and India's right to education[J]. Development and Change, 2022, 53(4): 888-911.
- [33] 冯建军. 以主体间性重构教育过程[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2005(4): 86-90.
- [34] 姜大源. 学科体系的解构与行动体系的重构——职业教育课程内容序化的教育学解读[J]. 教育研究, 2005, 26(8): 53-57.
- [35] 徐靖, 陶文泰. 再论受教育权——基于“理由束”方法论的分析视角[J]. 中南大学学报(社会科学版), 2024, 30(3): 53-65.
- [36] 白移, 王亮. 试论清末的教育转型[J]. 中南大学学报(社会科学版), 2014, 20(3): 252-257.
- [37] “十四五”规划和2035年远景目标纲要提出建设高质量教育体系[EB/OL]. (2021-03-13) [2023-06-03]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5147/202103/t20210314_519710.html
- [38] 曹文明, O·A·玛什基娜. 从朴素到修正: 列·尼·托尔斯泰的教育自由思想[J]. 中南大学学报(社会科学版), 2016, 22(4): 199-204.
- [39] 马克思恩格斯全集: 第1卷[M]. 北京: 人民出版社, 1972: 440-520.
- [40] CHERKASOVA MARINA A, BAYUROVA SVETLANA G. Functions of education which contributes to the reproduction and transformation of values stabilizing regional interethnic relation[J]. Mediterranean Journal of Social Sciences, 2015, 6(3): 356-357.
- [41] ANTIĆ SLOBODANKA, PEŠIKAN ANA, IVIĆ IVAN. Educational functions of science teaching[J]. Nastava i Vaspitanje, 2015, 65(4): 615-629.
- [42] 周润智. 教育功能结构探析——兼论人的提升与发展[J]. 教育研究, 2001, 22(6): 12-16.
- [43] 张玉龙, 尹奎杰. 受教育权能的多维面向及其实现[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2021(2): 70-75.
- [44] ARSLANTAŞ H A, HALIS DNAN. Individual and Social Function of Education in View of the Changing Face of Human Nature and Society[J]. Journal of Education and Training Studies, 2015, 4(1): 49-54.

- [45] Wang C, LU Y F. Regional favouritism and education development[J]. Regional Studies, Regional Science, 2022, 9(1): 302–319.
- [46] 闵维方. 教育促进经济增长的作用机制研究[J]. 北京大学教育评论, 2017, 15(3): 123–136, 190–191.

"The common factors" of the compilation of education code and its logical main line

PENG Zhongli, PENG Juan

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

Abstract: Compiling an education code that meets the needs of the new age requires the use of axiomatic legislative techniques. Using axiomatic legislative techniques to extract "common factors" is in line with the requirements of the general and divisional model of the code and the normative application of judicial decisions, has been effectively verified by domestic and international codification organizations, and meets the practical needs of China's national education situation. The process of extracting the "common factors" of the education code is divided into three steps: firstly determining the scope of extraction, then specifying the categories of extraction by similarity through the factorization method, and finally extracting the specific "common factors" by commonality through the logical inclusion method. The basic principles of education law have the attribute of natural "common factors". Taking legal effect and constituent elements as double standards, other "common factors" can be further extracted, which roughly include the right to education, subject of education, object of education, and content of education. Based on the review of reverse logic, it can be seen that there exists a logical thread closely linked with "power-right" as the core among the "common factors" of the education code, which takes safeguarding the right to education as the logical starting point, safeguarding the rights of educational subjects, regulating educational activities and presenting reasonable educational contents as the linkage. It takes the guarantee of the right to education as the logical start-up, the guarantee of the rights of educational subjects, the regulation of educational activities and the presentation of rational educational content as the intermediating linkage, and national education right as external guarantee, and finally points to the ultimate goal of comprehensive human development.

Key words: education code; legislation techniques to extract common factors; "common factors"; factorization method; "power-right" logic threads

[编辑: 苏慧]