

# 教师教育权与学生受教育权的冲突与协调

尹力

(北京师范大学教育政策与法律研究所, 北京 100875)

[摘要] 教师的教育权是来自于国家的授权和父母、社会的委托, 为保障学生的受教育权而被确认的职务上必要的权利, 具有非权力的人权特性。这一特性决定了学生的受教育权是优先于教师的教育权的, 教师在行使教育权的过程中不能侵害学生的受教育权。而实践中教师侵害学生受教育权的现象却屡见不鲜。鉴于此, 应确立以每个“学生为本的教育教学观, 以民主的、尊重学生基本人权的教育方式, 使每个学生获得适合其个人发展的、可选择的教育。

[关键词] 教育权; 受教育权; 可选择性教育

[中图分类号] G40-011.8 [文献标识码] A [文章编号] 1002-5111(2002)03-0061-06

## 一、教师教育权的法律性质

我国教师法明确规定教师享有“进行教育教学活动, 开展教育教学改革和实验”等六项教育权力, 这些实体性权利其法律渊源是来自于国家的授权和父母、社会的委托, 其性质与一般的可自由放弃的权利不同, 教师的教育权是为了保障学生的受教育权利而被确认的职务上必要的权利。教师是在学校教育制度的框架内, 在和儿童、家长、教师集团、学校设置者等关系中存在的。在这诸种关系中, 教师是受到家长的直接委托(私立学校的情况下)、或受到家长的间接委托(公立学校的情况下), 乃至受到一般公民的抽象的委托, 在学校设置者设立的教育机关中与儿童接触。教师的‘教育权’, 只是在这种制度的制约下才确立的, 因而, 与其说是权利, 不如说是权限。<sup>[1]</sup>可见, 教师的教育权是带有义务性

的权利, 教师的“教育权利”是等同于“教育权力”、“教育权限”的。这决定了教师在履行权限范围内所规定的职责外, 还必须注意防止权力滥用。

虽然教师的教育权从其来源上说并非个人的权利, 是学校教育机关赋予的权限、职权, 但教师的教育权限所具有的权力性与国家权力机关的成员所具有的权力性截然不同。原因在于: 第一, 教师并非国家机关的成员, 学校也并非教育权力机构, 对其权限行使的相对方——学生不具有完全强制的支配权能, 二者之间的关系是非命令——服从的特殊契约关系; 第二, 教师的教育权限旨在保障学生的受教育权利, 在这一范围内, 其教育权本身虽然不是教师个人的人权, 但却具有保障学生受教育权利的“教育人权上的价值”, 具有“自治的权限性和人权性并存的复合性质”<sup>[2]</sup>。这种独特性决定了教师的教育活动, 即教育权的行使过程并非权力的支配、运作过程, 而是主体间以保障学生的受教育权利为目的的“人”的活动过程。

教师教育权非权力的人权特性, 从教育理论上说, 是由教育的主体性决定的。教育活

[收稿日期] 2001-09-12

[作者简介] 尹力, 女, 辽宁大连人, 北京师范大学讲师, 教育学博士, 主要研究方向为教育基本理论、教育法学。

动是通过教师的“人”的活动来培养学生的人格。毋庸置疑,服从于命令与支配的非主体性的教师是不可能培养出具有主体性的人的,这种教育充其量只是造就非主体性人的“教化”而已。<sup>[3]</sup>因而,教师教育人权性既要求排除教育行政上的不当指挥、命令等权力支配对其教育权、教育自由的侵害,也要求教师剔除独断专行的权力观念与行为方式,尊重学生人权。

## 二、教师教育权与学生受教育权的关系

### (一)教师教育权与学生受教育权孰先孰后

关于教师教育权与学生受教育权的关系问题,似乎不言自明的是教师教育权优先于学生的受教育权。因为自古以来教师都被认为是知识、能力的化身,在人生经验、思维等方面都远远优于未成熟的学生,是学生的引路人,而现代的法律更为明确了这一点。如,教师法明确规定“教师是履行教育教学职责的专门人员,承担教书育人,培养社会主义建设者和接班人、提高民族素质的使命”。但有必要明确,学校与学生契约成立之目的是为了学生的受教育权利。从逻辑上说,学生的受教育权是教师教育权确立的基础。换言之,“教师的自由在逻辑上是从属于儿童的学习自由的”,“我们在说教师的教育自由时,并非单纯是教师自由,而应从儿童的受教育权利的观点来考虑。”<sup>[4]</sup>而这一法逻辑本源却常常被现实中教师知识技能上的权威地位掩盖了,颇有本末倒置的意味。因而,我们必须清楚:在法理上,儿童、学生的受教育权是优先于教师的教育权而存在的,教师在教育权行使的过程中以不能侵害学生的受教育权为前提。学生受教育权优先的理念既是教师行使教育权、争取教育自由必须明确的理念,也是指导教育教学实践的基本原理。

### (二)教师教育权不当行使中侵害学生受教育权的行为概览

如果我们从无差别的意义上理解学生在学校中的受教育权的话,根据教育法第四十二条的有关规定和常规教育教学活动所包含的主要内容,可以把学生在学校中的实体性权利归纳为:①听课权;②上课中的发言权;③参加科技小组等课外活动的权利;④作业并得到教师批改的权利;⑤参加考试,并获得公正评价的权利以及正常升学的权利等。这些基本的受教育权利,在教育实践中却常常因教师教育权的不当行使而受到损害。

#### 1. 教师教育评价权与学生受教育权

教师能否恰当地行使教育评价权,使学生的学业成绩和品行获得公正的评价,直接影响学生受教育权的实现程度。如果我们把教师的教育评价分为形成性评价和终结性评价两个方面的话,两种评价的适当与否会给学生的学习机会带来不同的影响。其中,形成性评价的合理实施是改善教、学过程的重要手段,它能够使教师的教建立在学生实际学和掌握的基础上,是充分保障每个学生受教育权实现的重要方面。终结性评价通常是在学期末对学生做的总体评价,尤其学年的学业成绩、品行评定,涉及到学生能否升学以及升何种学校。操行评定、优秀称号的评选等常常与推荐制有直接相关,在某种程度上决定中小學生能上什么样的高中、大学乃至未来的命运。因而,有些教师受个人利益驱动,对某些学生的评定有失公正,使一些学生本应接受与其自身学习能力相适应的教育机会,却因教师的不公正评定而丧失,这必然对其受教育权的充分实现构成了侵害。有学者指出,在中小学教育中,有损中小學生公正评价权利的教师行为有<sup>[5]</sup>:①为升学、评奖之需,教师或学校有关人员帮某些中小學生私自涂改、伪造中小學生个人档案的学年评语、操行评价等;②考试过程中营私舞弊,透露或泄露考试内容;在阅卷过程中以各种方式改分数、扭曲学生的真实学业成绩;③以教师的个人好恶、同家长的特殊关系或因收受家长的财物而抬高某些学生的学业成绩和操行评价,

从而压制了品学兼优的学生的正当升学、获奖等机会。

## 2. 教师指导权与学生受教育权

教师具有指导学生的学习和发展的权利,但教师的“指导”必须遵循两个原则。

首先,“指导”必须有利于学生的学习和发展,而不是相反。如果我们把“指导”理解为包含有引导、建议和劝告等意义的话,在教育活动中教师就学习方法、课外活动、升学问题等对学生所作的劝告、建议也自然属于指导的范畴之内。恰当地、适合学生特点和发展方向的指导无疑有助于学生身心的良好发展。但现实中,有的教师出于各种原因,竟给学生放弃其受教育权的“指导”,这不能不说是严重的侵权行为。比如“班主任要求有缺点的学生退学”<sup>[6]</sup>等事件便属于教师不当行使指导权的案例。

其次,在涉及到升学等与学生个人的发展有重大相关的选择时,教师的指导与劝告必须建立在学生或其家长合意的基础上,尊重学生及其家长的意见。在劝告不被学生接受的情况下,如果教师擅自主张,无疑是一种越权行为。因为,不仅学生的受教育权优先于教师的教育权,而且,父母具有教育儿童的优先选择权。学生程肯状告母校武汉大学附中侵害其受教育的选择权一案便说明了这一问题。<sup>[7]</sup>

## 3. 教师惩戒权与学生受教育权

关于教师的惩戒权,虽然教师权利中未作明确规定,但从现行教育法律的某些规定中可以推论出教师是有惩戒权的。如,教育法第二十八条规定学校及其他教育机构有对“受教育者进行学籍管理,实施奖励或处分”的权利。而且,教育实践中教育也无时不在行使对学生的惩戒,轻者言语呵斥、站墙脚、打扫卫生,重者赶出课堂、停学乃至开除等。我们赞同,出于教育和管理上的考虑,教师应该具有一定的惩戒权的观点。但教师惩戒权的行使不能侵害学生的受教育权利。

在教育教学过程中,如果教师从保障学

生受教育权利的终极目的出发,认为教育上的必要,短期地剥夺学生的受教育权,或者出于为了其他学生更好地接受教育的考虑,认为有必要牺牲被惩戒学生的受教育权时,教师或者学校必须从事实出发、全面考虑,依法定程序作出适当的决定。但说到此,又不能不承认上述所谓“建议”之无意义性。因为,我们的教育法律中根本没有对学生施以停学、开除等处分时应遵循的法定程序方面的规定。尽管未成年人保护法中规定学校“不得随意开除未成年学生”(第十四条),但同样仅限于这种笼统的规定,并无进一步说明在何种情况下可以开除未成年学生,以及当学生遭遇此种情况时可寻求何种救济等问题。<sup>[8]</sup>这种现有法律条款语言的模糊性及缺乏相应的判定标准,不仅难以对实践提供有效的指导,使教师的惩戒权在合理、合法的范围内行使,反而导致损害学生受教育权现象的发生,这不能不说是严重的问题。

在我国当前的教育实践中,因教师的惩戒而导致学生的受教育权受损的常见的典型事例主要有如下几种情况:

(1)对学业成绩不好的所谓“差生”受教育权的侵害。学生正是因为不懂更多知识、为了身心发展和更好的社会化才到学校接受教育的,学业成绩差的学生且不说其成绩差的原因——也许正是因为教师的教育、教学方法不适应学生的认知接受特点导致的——教师本应尽可能地帮助其学习,至少不要让其丧失学习的机会和能力,而不是从怕学业成绩差影响升学率、影响班级或学校名誉等学校或教师的利益出发。不让成绩差的学生参加考试,剥夺学生接受考试、检验、评定自己学习情况的权利等属于此类。

(2)学生非因故意行为被剥夺听课权的情况。儿童心理学研究表明,儿童,尤其是中、低年级儿童,好奇心强,自控能力差。有时因为玩而忘了有作业这回事,或者在上学路上对某事发生兴趣忘记上学的时间而迟到,或者忘了让家长在作业本上签字,上课时与同

学说话、偶尔做点小动作等等,如果学生因诸如此类的符合儿童身心发展特点的非故意行为而受到老师不许听课、不许课上发言等惩戒,过后又不及及时给这些学生补课,这无疑也是剥夺学生受教育权利的非法行为。

(3)对“品行缺点(缺陷)”的学生施以停学、送工读学校等处分带来的学生受教育权侵害问题。“品行有缺陷”其中的“缺陷”作为正式的法律用语(见未成年人保护法第十三条)是否妥当姑且不论,到底什么样行为的学生算作“品行”有“缺陷”,法律同样也未作明确规定。如果有的儿童在与同学交往中,乐于助人,平时爱劳动,只是上课时好动,自我控制能力差,所谓的不遵守纪律,甚至好冲动,不乏与同学发生争执,这样的儿童能否划归到品行有缺点之列?或者某个儿童因某种障碍导致的行为异常,本质并非品行不良,而由于教师或家长缺乏相应的儿童心理学知识误认为是品行不良,施以不许上课等惩戒,导致该儿童的受教育权受损,其责任是否在教师?这里面涉及一个很重要的问题:对学生行为的判定问题,以及由谁、通过怎样的程序实施惩戒的问题。1994年,上海市徐汇中学马某状告徐汇中学不应该送其进工读学校,侵害了他的受教育权。经审理后,法院判决徐汇中学以及共同作出此决定的徐汇区公安分局败诉便是一典型的案例。<sup>[9]</sup>

(三)透过现象看本质——学校教育的终极目的何在

教师的侵权行为,除了上文谈到的以外,许多校长、教师滥用具有管理、指导学生的权限,还存在着:随意占用学生的上课时间,指派学生参加一些与学生自身的学习无关的活动。如让学生停课参加商业庆典,为学校教师谋利的事件;随意更改教学计划,减少或中止与升学考试无关的、却是国家教学计划中必须开设的课程及其时数。纵观上述现象,不难发现隐藏在这些行为背后的问题。

1. 观念层面上的问题。教师行使教育权的终极目的何在?需要我们重新反思。从教

育实践中出现的“把差生赶出教室”、“出租学生为家具城装饰门面”等行为来看,反映了教师没有把每个学生当成权利的主体看待,而是被随意管理、使用的物化的对象。这里面既包括教师个人的私利——追求教学名次等个人荣誉、利益的,追求非教育的教育上的简捷、便利;也包括经济目的。而非从每个学生切身的学习利益出发。这一点对于学生的受教育权实现来说无疑是致命的侵害。因而,明确教师教育权的终极目的——为了学生受教育权的实现,同时建立尊重每个“个”学生的可选择性的教育制度,在教育教学中保障每个学生受教育权的充分实现,是当前学校教育中必须确立的观念。

2. 现实层面的问题。不可否认,教师侵权行为的发生也与客观存在的、非教师本身能解决的现实问题有关。如,政府教育投入不足导致的教师教育条件不能保障教和学要求,甚至出现拖欠教师工资的违法行为;学历社会及与其相关联的追求升学率等,难免不使一些教师为了自身的利益而不择手段,直至损害学生的利益。由此,需要我们的政府及教育关系者思考:如何改善学校教育环境,保障教师的基本教育条件?如何探求更合理的基础教育评估标准和评价方式,改革现有的教育选拔制度?教师如何在尽可能不损害学生利益的前提下,采取合理、合法的手段保障自身的正当利益免受侵害?父母及学生自身如何加强权利、法律意识,使包括受教育权在内的基本人权免受教师的侵害?如何依法使受到侵害的权利得到及时救济等问题。

3. 教育法律法规层面的问题。现有的有关教师权利的法律规定远远不能适应教育实践的要求,不能给予教育实践中出现的问题以合理、合法的解释。诸如教师惩戒权等。因而,如何结合教育实践中出现的诸多问题,结合“依法治教”的国家的有益经验,从具体明确、具有可操作性的意义上制定或补充、完善相应的教师权利及与其相关的法律、法规,以既能保障教师的教育权利在合法的范围内行

使,也能给不当行使权利、侵害学生受教育权等教师行为依法予以制裁。

### 三、确立以每个“个”学生为本的教育教学观

所谓以每个“个”学生为本的教育教学观,就是指教和学应建立在每个“个”学生作为具有独立人格的学习主体的基础上,并以一种民主的、尊重学生基本人权的教育方式,打破教师——学生这种物化的固定观念,从单个的“学”者——单个的“教”者的意义上,基于无歧视教育的基本原则,真正确立适合学生个人的、可选择的教育教学观。

(一)确立以每个“个”学生为本的教育教学观的必要性

“从每个学生的实际出发,因材施教”已被所有教育关系者所熟知的教学原则,因而,尊重每个“个”学生的教学观似乎并非什么新的理论。但,从围绕着每个学生受教育权的实现的目的出发,必须将其由单纯的教学论中的一个教学原则,上升为教育法实践中的重要教学观念,以渐次内化到每个教育实践者的教育思考和行动态势之中。之所以这样说,主要是基于以下几点考虑:

1. 权利本身的意义。无需多论,权利本身是与作为私的个体、与自由相关联的,对于受教育权亦然,离开了每个“个”学生这一前提,学生受教育权的实现也是不可能的。

2. 教育公平理念的必然要求。如果我们无视每个学生之间的个别差异,采用同一的教学方法来教授,这种平等无疑是“非效率的恶的平等主义”<sup>[1]</sup>。建立在无差别对待基础之上的有差别的、可选择性教育才是真正意义上的公平的教育。“教育上的平等,……给每一个人平等的机会,并不是指名义上的平等,即对每一个人一视同仁,如目前许多人所认为的那样。机会平等是要肯定每一个人都能受到适当的教育,而且这种教育的进度和方法是适合个人的特点的。”<sup>[11]</sup>

3. 学校组织自身的弊端及教师教育实

践中的不适当观念的要求。学校组织的官僚主义特性所带来的专家统治、权力滥用、忽视单个教师和学生特点,只注重教师——学生的被物化的学校教育定势、追求社会性效率和平等,而对于个人却是非效率、非公平的班级授课制等现存的学校教育组织制度无不与每个“个”学生权利的实现相冲突,因而,有必要确立以每个“个”学生为本的教育教学观念。尽管理论与实践的隔阂和脱节是大家公认的事实,但是,“在实践中,不管实践者是否作出了反省性思考,总是包含着某种理论的。因为,在教育实践的过程中已经包含并反映了实践者本身对于教育的思考和行动态势的原理性东西”,<sup>[12]</sup>这种“实践的理论内在性”反过来要求我们阐明合理的教育教学观,以给教育实践者提供反省的契机,剔除不合理的观念。

(二)以每个“个”学生为本的教育教学观实施的可能性

1. 确立以每个“个”学生为本的教育教学观念是有国际法和国内法的法律依据的。我国已缔约的国际公约《世界人权宣言》中阐明了教育之目标“在于充分发展人格,加强对人权及基本自由之尊重”(第26条),《经济、社会、文化国际权利公约》的13条重申了上述的教育目的;《儿童权利公约》中规定的教育目的:“最充分地发展儿童的个性、才智和身心能力,培养对人权和基本自由以及《联合国宪章》所载各项原则的尊重”等等,均包含着儿童的教育是要以每个“个”儿童的最大利益为理念的。我国的有关法律虽然没有明确使用“充分发展儿童的人格,尊重儿童的人权、自由”等法律用语,而且教育法中规定教育的最终目的是培养“社会主义事业的建设者和接班人”;是一种“公民”教育,似乎与教育本身的旨在形成“人”的教育的本来价值目标相脱离,但这种“公民”是要“德、智、体等方面全面发展”的,因而,就其实质也并非与国际公约中的规定相背。并且,在具体的相关教育部门法中对差别性教育也作了明确的规定。如,对有特殊天赋或者有突出成就的未成年人、残

疾人教育、女性青少年教育等都作了分别的规定。<sup>[13]</sup>同时法律还规定学校教师要进行无歧视的教育。<sup>[14]</sup>上述有关无歧视性、差别教育的规定无不基于儿童“个”人的、具体的身心特点的不同。因而,一方面要求政府为这些儿童提供相应的教育条件,另一方面要求学校和教师在教育教学过程中履行此种义务。如果儿童本人或其父母认为学校教育教学没有使其获得应有的发展,且有足够的理由证明之,则可以以“教育过失”为由起诉学校、教师,迫使学校教师承担一定的法律责任,以便使教师切实地履行教育教学义务。<sup>[15]</sup>

2. 心理学、教育学的理论支持。儿童心理学、认知心理学等有关儿童认知、个性差异及测量方法、能力发展的理论与实验,教育科学中以“科学”著称的实验心理学以及皮亚杰的认知同化理论、布鲁纳的结构主义理论、布卢姆的掌握学习策略等,均从理论上甚至实践上为班级授课制前提下的、“个”别化教学的切实实施提供了充分的依据。

3. 与我国当前教育方针、政策的一致性。我国当前自上而下推行、并得到中小学教育实践响应的“素质教育”,其实质就是要面向全体学生,全面提高教育质量;使每个学生得到全面和谐发展。这其中是包含着以每个“个”学生为本的思想和理念的。另外,某些成功的教育改革实践,如,主体教育实验(由北京师范大学教育系和河南安阳人民大道小学共同进行)、教师指导下学生自主学习教学模式实验(江苏省吴江市南麻中学)等也充分证明了保障每个“个”学生身心充分发展的教学是可行的。

总之,在学校教育中,围绕着学生受教育权利的问题非常多。仅就教师而言,教师到底应具有什么样的职业伦理观、能力水平也是与之有密切关联的问题。本文不可能穷尽所有,而且所阐明的、观点也肯定有不完善或不适当的地方,有必要与教育关系者作进一步的探讨。

#### [参考文献]

- [1] (日)奥平康弘. 受教育权利[M]. 东京: 有斐阁, 1981. 417.
- [2] (日)兼子仁. 日本的自由教育法学[M]. 东京: 学阳书房, 1998. 33.
- [3] (日)兼子仁. 教育法(新版)[M]. 东京: 有斐阁, 1978. 274.
- [4] (日)浦部法穗. 宪法学教室 I[M]. 东京: 日本评论社, 1988. 236-237.
- [5] 张玉光. 我国中小学学生权利的理论与实践[D]. 北京: 北京师范大学教育系, 1998. 33.
- [6] 褚宏启. 学校法律问题分析[M]. 北京: 法律出版社, 1998. 104.
- [7][9] 劳凯声. 规矩方圆——教育管理与法律[M]. 北京: 中国铁道出版社, 1997. 295. 311-312.
- [8] 王辉. 论中小学教师的惩戒权[D]. 北京: 北京师范大学教育系, 1999. 46.
- [10] (日)兼子仁. 教育行政和教育法的理论[M]. 东京: 东京大学出版社, 1974. 96.
- [11] 学会生存——教育世界的今天和明天[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996. 105.
- [12] (日)筑波大学教育学研究会. 现代教育学基础[M]. 上海: 上海教育出版社, 1986. 105.
- [13] 未成年人保护法第36条规定“对有特殊天赋或者有突出成就的未成年人, 国家、社会、家庭和学校应当为他们的成长创造条件”; 残疾人保障法第19条: “残疾人教育, 根据残疾人的身心特点和需要, 按照下列要求实施。……(二)依据残疾类别和接受能力, 采取普通教育方法或者特殊教育方式”; 妇女权益保障法第16条: “学校应当根据女性青少年的特点, 在教育、管理、设施等方面采取措施, 保障女性青少年身心健康发展”。
- [14] 有关无歧视教育规定, 如, “关心、爱护全体学生, 尊重学生人格, 促进学生在品德、智力、体质等方面全面发展”(教师法第8条); “学校应当关心、爱护学生; 对品行有缺点、学习有困难的学生, 应当耐心教育、帮助, 不得歧视”(未成年人保护法第13条)等等。
- [15] (澳)Reeta · Verma. 教育过失[J]. 外国教育资料, 1997, (5).

(本文责任编辑: 刘东敏)