受教育权价值变迁及其在数字时代的价值定位

张耀源　　龚向和

【摘　　要】“价值”的概念内涵在教育学和法学视角下各有不同。对于受教育权而言,其价值分析主要应当从受教育者自身而非施教者一方出发。其中,自由与公平价值是受教育权的核心价值。受教育权价值变迁一方面源于教育组织形态和技术形态的变革,另一方面也受制于权利形态自身的演进过程,即从应有权利发展成为法定权利,再到最终的实有权利。受教育权价值经历了以自由为主、公平为辅到以公平为主、自由为辅的变迁。然而,随着数字时代的来临,受教育者的主体地位逐渐得到确立,并开始与施教者共同分享教育话语权,受教育权也因此随之转向公平与自由并重的价值定位。其中,教育公平价值是数字时代应当坚守的教育底线,教育自由价值则是数字时代对发展优质教育的呼唤。

【关 键 词】受教育权;数字时代;价值变迁;教育公平;教育自由;价值定位

【作者简介】张耀源,男,东南大学法学院博士研究生,东南大学人权研究院(国家人权教育与培训基地)研究人员,主要从事教育法学、人权法学与行政法研究;龚向和,男,教授,东南大学法学院,东南大学人权研究院(国家人权教育与培训基地)执行院长,主要从事教育法学、人权法学与宪法学研究(江苏　南京　211189)。

【原文出处】《国家教育行政学院学报》(京),2023.3.29~40

【基金项目】2021年教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“教育法法典化视野下的公民受教育权保障研究”(21JJD820010);2022年江苏省研究生科研创新计划项目“数字时代下受教育权新样态研究”(KYCX22_0312)。

随着大数据、人工智能等新兴科技的迅猛发展,全球已从“信息时代”迈入“数字时代”,并开始向“智能时代”挺进。①在我国,公平优质的教育业已成为新时代教育发展的主要目标,但是,公平与优质这一对矛盾统一体的交替变化主要反映的是受教育权外在形态的升级换代[1],而非其内在的价值基础。换言之,受教育权的公平性与优质性只是受教育权的进阶形态。它更为强调教育从量向质的转化,并未逾越受教育权保障的固有理论范式。[2]究其根本,公平优质的受教育权实质上反映的是受教育权所能达到的理想状态,而非其本身所赖以维系的价值基础。换言之,本研究所希望探讨的并不是外部教育法律及政策所反映的受教育权形态变化,而是其内在施教者与受教者之间的“关系态”变化。②尤其在数字时代,“受教育者由被动、无意识的状态开始转变为拥有自主性的个体……信息技术为受教育者根据个性兴趣进行自我赋权、建立自己的话语场域提供了条件”[3],而受教育者的这种变化实际上折射出受教育权价值也在悄然改变。作为我国现行教育法治体系核心的受教育权,其价值变迁会导致我国教育立法需要被重新审视,以此来弥合制度与现实间的落差。当然,这样的变迁过程在历史上也并不罕见。“正如像每一种生命在其历程中都会经历这样一些时刻——在遵从生命的普遍法则的同时,它的内部发生着十分重大的根本变化—— 一样,在人类历史上也存在这样的一些时期。”[4]受教育权的价值变迁——从注重“教育公平”到“教育公平与教育自由”并重的转换——既是数字时代教育变革的必然结果,也是当下教育法律与政策制定的重要立法导向。

目前,我国对数字时代的教育研究大多停留在教育技术层面,诸如探究数字技术对教育的影响及其因应策略等,而对法哲学层面受教育权本身的价值定位的认识还存在不足。本研究遵循“是什么—为什么—怎么办”的逻辑结构,首先廓清“价值”一词的概念内涵,以明确何谓受教育权价值;其次,通过梳理分析教育形态和受教育权权利形态的变革历史,论述受教育权缘何变迁;最后,结合数字时代

教育本身所面临的新形势、新需求,论述受教育权在数字时代中如何定位。

一、何谓价值:教育价值与受教育权价值辨析

首先,需要从哲学层面廓清本研究所使用的价值概念,包括教育价值与受教育权价值。价值概念发轫于经济学,所以一开始就被理解为客观物质需要的"有用性"。"'价值'或'有价值的'意味着被指称的一些事物是能充分满足我们需要的客体"[5]。有学者进一步立足人类社会实践的客观基础,以人为唯一主体,系统总结了价值的定义,即"价值是对主客体相互关系的一种主体性描述,它代表着客体主体化过程的性质和程度,即客体的存在、属性和合乎规律的变化与主体尺度相一致、相符合或相接近的性质和程度"[6]。而后,又有学者在此基础上提出了价值的三层含义:第一层为客体满足主体的"需要";第二层是衡量"需要"的标准;第三层是对有"需要"的主体本身进行评价,也即对人本身的评价。[7]也有学者总结道:"所谓价值,既不是有形的、具体的存在所构成的实体,也不是客观对象与主体需要之间的满足与被满足的关系,而是人类所特有的绝对的超越指向。"[8]其实,"价值"概念的关键就在于其"超越性",即价值在满足主体需要的同时,还应体现出人类超越自身的要求和愿望。

(一)教育价值

教育学者往往从教育的概念意涵入手,得出教育背后蕴藏的价值理念。教育一词原始的也是迄今仍然普遍认同的含义,是指长善救失。然而,这种普遍意义上的道德"善"仅仅是教育的第一层含义;近代以来,人性与个性开始逐渐得到重视,"善"的价值观也随之发生改变,普遍意义上的"善"开始扩充为个性的完善,即人的身心健全发展,此乃教育的第二层含义;步入现代,人们发现个性完善的价值观难以适应人的社会化的成长,因为人毕竟不是生活在真空之中,还需要学会处理各种复杂的社会关系,于是"实现个体社会化"成为教育的第三层含义。因此,教育的价值也被分为"文化本位""个人本位"和"社会本位",也即"以思想道德文化培育为中心""以个人个性发展完善为中心"和"以个人的社会化成长为中心"三种价值取向。

"社会本位"等论说实际反映的是施教者所希冀受教育者达至的目标与状态,受教育者大多作为教育行为的客体而存在。尽管施教者自身的需要包含了"文化道德""个性发展""社会利益"等人类的美好愿望,但这毕竟只是外部世界加诸受教育者的主观意图,而非受教育者自身的主体性选择。教育的最终目的指向应当是受教育者而非施教者。所以,对教育的公共管理不应仅仅依靠权力的控制,而应从公民对国家权力的单向度接受和被动服从,转向基于主动参与和共同行动而达成的认同和自愿遵从。[9]换言之,我们需要更多以受教育者为中心的受教育权价值研究。

(二)受教育权价值

权利是当代法学研究的核心概念和基础概念,离开了权利话语,法律必将丧失其存在的根本意义,而沦落为只是维护国家和社会秩序的工具。权利之所以在当代思想里被看得如此重要,乃是由于权利被说成是确保把人当人看待,从而实现康德(Immanuel Kant)原则(即人是自身的目的,而非取得某种目标的工具)的不二法门。[10]因此,从法学视角研究受教育权价值,最关键就是要从受教育者自身出发,探讨在权利话语背景下受教育者的需要如何被满足以及这种需要所体现出的一定超越性。

受教育权价值研究,一方面应当立基于法律价值和人性尊严之上,另一方面又需要结合教育自身的时代特征适当限缩,从而抽象出其中最重要的核心价值。法律价值是作为客体的法律如何满足作为主体的人的需要,以及如何以人为尺度评价自身发展的问题。这其中既包含普适性的共同价值,即内在的"共同善",也涵盖了不同层次的价值位阶,统一构成了整体意义上的法律价值体系。对于这一法律价值体系具体应当囊括何种价值,尤其是作为基础价值的普适性共同价值,学界虽然各有表述,但基本已达成共识。卓泽渊把法的价值分为生命、自由、平等、人权、秩序、公正、人的全面发展等七大价值;[11]付子堂将其归纳为秩序、利益、平等、自由、人权、正义等六大价值;[12]公丕祥则总结为利益、秩序、正义、自由、效率等五大价值;[13]英国学者彼得·斯坦(P. Stein)和约翰·香德(J. Shand)则认为法律制度的基本价值是秩序、公平和个人自由,而其他的实用性价值层次要低一些。[14]在上述不同观点中可以发现,"秩序""平等"和"自由"三大价值是其中的最大公约数。

首先,法律的"秩序"价值体现的是法律对人类社会生活中相互作用的正常、稳定和可预期模式的维护,简单来说,它为人类社会生活的正常运转提供了一个稳定的期待可能性、一套解决权利冲突的调节机制和一种有强制力的国家保证。然而,具体到教育领域,教育的相对独立性决定了"秩序"价值不会是受教育权的核心价值。从教育历史发展来看,教育模式从来就不是一成不变的,不仅有古代

中国始自孔子的传统私塾教育和西方中世纪贵族的家庭教育,还有直到近代社会才形成的规模化学校教育以及现在依然存在的私人家教、校外培训,等等。因此,单一的秩序无法涵盖多种多样的教育模式且有可能损及部分人的受教育权,而一旦秩序多元化必然就会削弱"秩序"价值所能提供的正常、稳定的可预期性,失掉其价值内涵。再从经济、政治发展来看,"经济、政治所能提供的可能性、条件与限制,到教育的实然状态(现实状态)之间,还存在相当大的距离(可大可小,因教育体制及主观努力的程度而异)。这段距离,正是教育'独立'活动的空间"[15]。因此,囿于经济、政治发展不充分、不均衡的原因,秩序价值不可能完全覆盖教育领域,而只能为教育勉强提供一幅理想蓝图,这样的价值显然不能作为受教育权的核心价值。从教育的本质来说,"善"乃教育之本义,其中既有个性之完善,又有个体社会化之完善,横跨公法和私法两大领域,而"秩序"价值实际上更多的指公共秩序,对于牵涉个人私域的受教育权来讲,并非主要衡量标准,不能作为核心价值。

其次,公正和平等实际上本身就是紧密相连的。亚里士多德(Aristotle)认为,"正义是某些事物的平等(均等)观念"[16],而"如若不公正就是不平等(均等),那么公正就是平等(均等)"[17]。然而,如果本研究仅仅将平等作为受教育权的核心价值,难免会落入言辞窠臼之中,可能被曲解为"过度平等化"或"平等就是平均"等错误观念。本研究认为,真正的平等即公正的平等。正如罗尔斯(John Rawls)对正义概念深入分析后提出的"作为公平的正义理论"——真正的平等应当是建立在"机会平等"基础上的"差异补偿",即社会在为大众提供平等机会的前提下,必须对最不利者(不论是自然禀赋还是社会禀赋的劣势者)进行财富或权利等补偿,以保证消除因偶然或意外造成的不平等处境。[18]具体到教育领域,教育是社会的一个重要子系统,而教育制度是社会基本结构中的主要制度,所以教育制度、活动和政策当然受到社会正义原则的规范和约束。因此,"公平"作为"公正和平等"的复合名词,更具语义解释上的优势,即符合正义理念的平等,而非纯粹意义上的平等。所以,"公平"更适合作为受教育权的核心价值。

综上所述,本研究认为"公平"与"自由"才是受教育权的核心价值。质言之,"自由"意味着"公民在接受教育的'意志'与'行为'间享有唯一的决定性,任何其他社会主体不得妨碍公民将接受教育的意志付诸实践"[19];"公平"则意味着国家公权力机关不仅不得侵犯公民的受教育权,而且还应无偏私地承担帮助公民实现受教育权的积极义务。

二、缘何变迁:教育形态的变革与权利形态的转变

受教育权的价值变迁往往发生在教育形态产生重大变革之际,教育形态的变革通常又伴随着权利形态的转变,而这种权利形态变化的本质则是时代浪潮推动下人类自身社会主体性的发现和确立过程。

(一)教育形态的变革

教育组织形态经历了从松散到严密,从不定型到定型的形式化、制度化过程,而现代教育概念也正是从中诞生的。教育形式化代表着教育者与受教育者的角色逐渐分化并相对固定,如春秋时期孔子杏坛讲学、古希腊时期柏拉图(Plato)"学园"等私学的兴起。近代学校等教育组织的出现则使教育从"形式化"向"制度化"迈进,教育活动在变得有计划、有系统的同时,也服从于一定的社会规范并接受社会监督。在这期间,教育组织经历了个别教育组织—集体教育组织—小型化集体教育组织的演变过程,即从小作坊式的私塾教育到以夸美纽斯班级授课制为代表的统一教育,再到更注重个性发展的小班授课制。可见,制度化教育一直在个性与共性、教育者与受教育者、规模与效率之间平衡。进入数字时代,"数字化"教育渐成主流。"现在的学习者是数字化时代中始终在线的网络公民,他们的学习能力受到互联网的极大赋能。他们习惯了信息的即时获取和网络的 24 小时畅通","对于数字化一代而言,颠覆性的学习方式比大多数学习者现在仍在接受的传统教育更具吸引力、创造性、适切性和社会性。这样导致的结果就是教和学有不再依附于学校而进行的趋势"[20]。其实,"形式化"—"制度化"—"数字化"的教育模式变革反映的是教育自身外在的组织形态变化,而"形形色色的教育组织形态,无不是不同时代硬化了的教育外壳"[21]。随着时代变迁,教育组织形态呈现出一种从松散原子化走向紧密规模化,最后又复归原子化的趋势。换言之,数字时代的受教育者对教育组织形态的要求将会越来越低,而对内在的教育理念将会愈发重视。例如,数字时代让受教育者拥有更大的自主选择权和自由空间,这就要求以往的教育理念也要作出相应的调适。

除了从教育组织形态的视角看待教育模式变革以外,也有学者从教育技术形态的角度将教育划

分为四个代际:“第一次源于文字和学校的出现,教育开始成为有计划、有组织的活动;第二次源于造纸术和印刷术的发明,为书籍的出版和知识的传播提供了便利;第三次源于捷克教育学家夸美纽斯(Johann Amos Comenius)以教师、课堂和教材为中心的班级授课制教育模式的提出,这种模式为工业大生产提供了大量人才,保证了系统、连续的知识传授。当前,信息技术的飞速发展正使人类迎来了第四次教育革命,教育趋于信息化、智慧化。”[22]这种划分方法实质上是以教育者在当时的技术背景下所能够大规模运用的教育技术为标准。直至现在,信息技术乃至数字技术的进一步发展,使教育技术的绝对掌控权第一次从教育者身上分离,转而与受教育者及社会公众共同分享。此时,受教育者的主体性地位开始重新被发现和强调。

总体而言,对比不同视角下的教育模式变革,有两种趋势值得我们重视:第一,数字时代下受教育者自身对教育外在的组织形态要求越来越低,而对内在的教育理念是否契合时代发展愈加重视;第二,数字时代下受教育者的主体性地位得到确立,并开始与教育者共同分享对教育模式发展与变革的话语权。因此,在数字时代,受教育者的价值取向在一定程度上可以代表受教育权的价值变迁走势。

(二)权利形态的转变

权利形态随时代发展而不断演进,同时,根植于权利自身的价值基础也随之变化。从法哲学的角度来说,权利存在三种基本形态:应有权利、法定权利和实有权利。其中,应有权利又称道德权利、应然权利,指人类基于自然法则而拥有的权利,是人之所以为人的权利;法定权利是立法者通过立法对“应有权利”的规定和确认,即法律明文规定的权利;实有权利指人们在实际生活中真实享有的权利。[23]尽管从理论上讲,受教育权属于应有权利,即所有人都有权利接受教育,而国家有义务保证其实现。然而,现实中应有权利的道德属性并非天然地被人类社会所接纳,因为“道德权利表示一种观念的存在,需要由哲学、宗教里的道德原则来支持”[24]。所以,受教育权被承认为一项应有权利需要特定时代背景下人类社会道德共识的肯认。然后,从应有权利再到法定权利又需要经正当程序上升成为国家意志,最后再逐步落实到实践中,成为公民的实有权利。当然,这三个阶段的权利转化并不是绝对界限分明的,比如作为法定权利和实有权利的受教育权可能是同时出现的,但从世界范围内受教育权的发展史来看,受教育者真正享有实有权利还是在受教育权大规模法定化之后。

1.作为应有权利的受教育权的价值变迁:以自由为主、公平为辅

在宗教改革和启蒙运动之前,受教育仅仅是少数人的特权,并且具有严格的等级界分。彼时,东西方知识的传授几乎都被上层人士所垄断,绝大多数底层民众没有机会接受系统完整的教育。此时,受教育权只是带有理想主义色彩的空中楼阁,缺乏现实基础的支撑和道德共识的证成,根本不称其为权利。直到宗教改革后,教育得以真正世俗化,其代表人物马丁·路德(Martin Luther)明确提出“人人必须接受教育,个人通过受教育可以明敏地参与宗教和政府事务,从而实现个人判断和个人责任”[25],这为受教育权的道德权利属性的确立扫清了宗教信仰上的障碍。后来的启蒙运动更进一步为受教育权提供了思想层面的理论证成。比如,法国启蒙思想家卢梭(Jean-Jacques Rousseau)在《爱弥儿》中提出,“大自然希望儿童在成人以前就要像儿童的样子。如果我们打乱了这个次序,我们就会造成一些早熟的果实,它们长得既不丰满也不甜美,而且很快就会腐烂:我们将造成一些年纪轻轻的博士和老态龙钟的儿童”[26],即受教育权应建立在以尊重人性为宗旨的自然权利思想之上;法国“百科全书”派学者狄德罗(Denis Diderot)则认为,受教育应属于每个人的天赋权利,应该由国家实施初等义务教育,通过教育启发人的理性,去改革不合理的社会制度;美国开国元勋杰斐逊(Thomas Jefferson)也明确提出,“在我们整个章程中至今最重要的一项就是知识在人民中的传播”,“教育是保障自由人民免受独裁的必要要求”。[27]此时,受教育权的道德权利属性才得以真正确立,成为人类的一项应有权利。

在受教育权逐渐演化成为应有权利的阶段,受教育权的价值是以自由为主,公平为辅。第一,当时的主流思想仍然是放任主义,强调个人自治的重要性,并且将国家和政府看作对个人自由的最大威胁,应在最大限度上不干预个人事务。正如密尔(John Stuart Mill)所言,“政府只要决心要求每个儿童都受到良好的教育,并不必自己操心去备办这个教育”,“由国家主持一种一般的教育,这无非是要用一个模子把人们都铸成一样;而这个模子必定是政府中的有势者所乐取的一种”。[28]第二,虽然启蒙思想家基于“天赋人权”的自然法思想否定了教育特权论,提倡人人皆有受教育的权利,可是这种

“平等”思想不仅流于表面,而且并未上升到“正义”层面——“实质平等”。虽然卢梭等少数思想家认识到了结果平等的重要性,提出了补偿原则,但是这种略显激进的观点并未得到当时社会舆论的普遍认可,而且囿于当时的社会经济条件也不可能被落实。

2. 作为法定权利和实有权利的受教育权的价值变迁:以公平为主、自由为辅

国内法层面,受教育权成为法定权利最早可以追溯到宗教改革时期的德意志公国。这些公国颁布了一系列强迫教育的法令,强制儿童入学接受教育,不过这些法令主要目的是扩大新教势力,儿童所学习的也多是宗教教义,与真正“培养人之为人”的受教育权尚有不小的距离。法国大革命之后,1791 年通过的《法国宪法》首次将公民受教育权列入其中:“宪法还保障下列自然权利和公民权利:创设和组织所有人共同的公共教育机构,且所有人必需的那部分教育应是免费的,按照王国的区划予以分配,逐步实现。”[29]但是,此时的受教育权也只局限于国家应提供免费的义务教育,并没有具体展开。1849 年,《德意志帝国宪法》出台,尽管这部宪法从未被有效实行,但对欧洲大陆的宪制发展具有重要影响。在“德国人民基本权利”一节中有 7 条(第 152-158 条)是关于受教育权的,其目的在于妥善处理儿童、父母、教会、国家以及教育机构经营者之间的利益。其中,教育被明确为一项国家职能,独立于教会,而德国公民创办和经营学校、进行家庭教育、选择职业和就业培训的权利以及科学研究和教学的自由也得到了保证。20 世纪以后,社会主义思想兴起,国家被视为家长式的福利机构,主要目的就是通过政府积极干预和规制,使整个社会获取经济和社会福利。“20 世纪(不是 18 世纪)的政府不仅有责任保护个人不受邻居欺辱(或不受外来侵略)的权利,而且有义务帮助社会全体成员满足它们基本的人的需要。”[30]这期间,德国《魏玛宪法》第一次将“社会权利”作为整体写入宪法,其中受教育权被专门以“教育与学校的权利法案”一章加以规定,明确国家有义务通过免费和强制入学来保障受教育权。同时,作为世界上第一个社会主义国家的苏俄,也通过《俄罗斯苏维埃社会主义联邦共和国宪法(根本法)》规定完全由国家保障实现所有公民的受教育权,甚至包括免费的高等教育和职业教育。

国际法层面,第一次明确且完整规定受教育权的是 1948 年颁布的《世界人权宣言》,其第 26 条第 1 款规定:“人人都有受教育的权利,教育应当免费,至少在初级和基本阶段应如此。初级教育应属义务性质。技术和职业教育应普遍设立。高等教育应根据成绩而对一切人平等开放。”后来通过的《经济、社会和文化权利国际公约》则在多个条款中提及了受教育权相关内容。其中,第 13 条是专门规定受教育权的条款,希望促进所有人享有不太昂贵的、平等的及综合的教育,并且在执行层面给予了国家一定的腾挪空间,即要求国家承担积极与渐进的作为义务。《林堡原则》进一步明确这种渐进的义务不得被解释为“国家有权无限期推迟保证充分实现的努力”,并且“缔约国有义务保证对所有人最低生存权利的尊重,不论经济发展水平如何”。[31]然而,1989 年通过的《儿童权利公约》却在一定程度上削弱了国家积极履行保障受教育权的义务,包括没有规定两年内采取实施免费的、义务的初等教育的详细计划,并且在免费中等教育上也有所让步,更是直接取消了“逐渐做到免费的高等教育”这一表述。这直接反映了此阶段国家能力与教育公平之实现间的巨大差距,也从侧面证实此时的受教育权保障重点是确保受教育者之间的公平与正义。

在受教育权法定化和实有化阶段中,受教育权价值主要以公平为主、自由为辅。第一,两次工业革命的助推使人类社会进入工业时代,在物质生活极大丰富的同时,贫富差距也迅速拉大。此时,宗教势力和封建皇权的束缚不再是受教育者的最大阻碍,相反,基于财富多寡分配资源的不公平体制开始成为受教育权得以普遍实现的绊脚石。第二,经历了两次世界大战的创伤以及各殖民地的民族解放运动之后,公平和正义逐渐成为国际社会的主流共识,教育领域也不例外。发达国家帮助后进国家落实公民基本的受教育权、促进人人享有接受最低限度的教育成为此时受教育权保障的首要目标。第三,具体到新中国,因为底子薄、欠债多,我国的教育立法大都以促进教育平等为核心。改革开放后,教育领域实现拨乱反正,教育评价体系得以重建,受教育者在先前教育平等的基础上,开始更加注重自身是否能获得公正的教育评价。

综上所述,受教育权从应有权利到法定权利再到实有权利的过程中,受教育者大多处于被动接受的状态,而掌握教育权力的教育者则处于主动地位,通过制定教育法律与政策调控教育的全过程。此外,科技的进步与发展,既有对个人赋权的一面,

又暗含有增强权力管控的一面。诚如有学者所言，科技的发展终将会成为特定政治群体的工具，用以保持和增进它们的利益。本质上只有工具性。[32]尽管如此，数字时代的到来毕竟为公民提供了一个丰富而密集的教育信息环境，使公众获取教育资源的代价大大减少，并在一定程度上推动了知识的传播和大众受教育水平的提高。故此，虽然数字时代受教育权内在的权利形态并无本质变化，但是外在教育形态的改变，即教育技术形态和组织形态的改变，仍然可以推动其所植根的价值基础的变迁。

三、如何定位：数字时代教育公平与教育自由价值并重

“随着科学信息技术迅速发展和学习型社会的到来，学习终身化与人类的生产生活日渐密切交织。”[33]所以，当下受教育者所面临的真实生活一定程度上决定了受教育权价值变迁的走向。质言之，数字时代下受教育权的价值定位，必须立基于数字时代教育所面临的新问题和新形势。

（一）教育公平——数字时代的价值底线

教育公平价值是关于教育利益分配的价值判断，即所得利益在道德上具有合理性与正当性。[34]它与教育平等价值或平等受教育权最大的不同在于，公平是合理化、正当化的平等，而非不公正的平等。教育平等价值指对教育利益的分配而言，所有受教育者应当一视同仁，但平等并不意味着平均。基于个人天赋、努力程度、社会背景乃至运气好坏的不同，教育利益的分配必然呈现参差不齐的状况，一味将其压制到相同水平，不仅会打消人的积极性，也会造成另一种更大的不公。所以，实质平等、形式平等，积极平等、消极平等等概念应运而生。因此，人们普遍认为个人能力和程序正义是正当化、合理化教育平等的唯二要素，即教育利益分配的首要标准是个人能力，能者上、庸者下；同时还要保证这一分配过程的正当性。然而，数字时代的教育公平价值并不止步于此，它还进一步要求实现另外的底线公平和补偿公平。

早在20世纪90年代，全球的精英们就注意到了“数字鸿沟”等类似社会问题，即数字科技的发展可能会加剧社会不平等现象。“数字鸿沟”一词其实是由美国前副总统阿尔·戈尔（Albert Arnold Gore Jr）于1996年首创，后来美国商务部把“数字鸿沟”定义为“在所有国家，总有一些人拥有社会提供的最好的信息技术。他们有最强大的计算机、最好的电话服务、最快的网络服务，也受到了这方面最好的教育。另外有一部分人，他们出于各种原因不能接入最新的或最好的计算机、最可靠的电话服务或最快最方便的网络服务。这两部分人之间的差别，就是所谓的‘数字鸿沟’”[35]。未来学家阿尔文·托夫勒（Alvin Toffler）认为，信息和电子鸿沟是导致现代国家经济发展快慢的关键因素。[36]加州大学伯克利分校曼纽尔·卡斯特（Manuel Castells）教授则提出“信息时代真正的根本社会分裂之一是社会排斥在社会内造成明显区段，这些区段由被社会抛弃的个体所构成，他们作为工作者/消费者的价值被耗尽，作为人的相关性被忽视”[37]，这种社会将加大既有的教育不平等程度。

申言之，因为客观存在的经济条件差异或技术知识差异，部分人可能没有机会享受到教育数字化的红利，从而无法及时跟上数字时代的教育转型过程，而这就是所谓的教育“数字鸿沟”。本研究进一步将其细分为经济不平等的教育“数字鸿沟”和技术知识不平等的教育“数字鸿沟”。

1. 经济不平等的教育“数字鸿沟”

根据受教育权产生、发展的时间顺序，可以将受教育权划分为“学习机会权”“学习条件权”“学习成功权”。[38]学习机会权是受教育权的逻辑起点，是受教育权得以实现的前提。数字时代的确为受教育者提供了更多的学习机会，使受教育者能够随时随地进行学习，不过这些学习机会的获得也需要一定的物质基础，即基本的数字设备和数字技术技能。因此，不同家庭条件和社会背景的受教育者所能获得的学习机会也参差不齐，容易贫者愈贫、富者愈富，呈现出典型的“马太效应”。学习条件权则是指受教育者有权享受教育基础设施以及教育财政的资助，是受教育权实现的主要内容。配置数字设备属于教育基础设施建设，学会数字技能则属于教育基础设施利用。不论是硬件还是软件，对于数字时代的受教育者而言，学习条件都不应因地域、城乡、家庭等差别而出现巨大落差。学习成功权是指受教育者有权获得官方对其学业公正的评价，而这种评价的高低关乎受教育者能否获得国家承认的学业资格证书，继而取得社会的认可，实现自身的人生价值。然而，现实中，所谓“学习评价”仍然会被受教育者之间积累的文化资本多寡所影响。具体而言，教育制度部分是通过承认文化资本的世袭性传递而进行社会再生产，这就需要依赖家庭预先投资积累的文化资本，所以那些具有强大文化资本的家庭后代仍占优势。[39]数字时代来临后依

然没有彻底改变这一趋势,反而因为学习数字技能的重要性提升而加大了不同文化资本积累的受教育者之间的差距,最终反映到学习成果的评价上就是“个人努力不一定收获好结果”的尴尬局面。因此,不论技术如何进步,国家与教育者都应坚守教育公平的价值底线,向受教育者中的弱势群体(最不利者)提供必要帮助和适当补偿,以弥合因经济不平等造成的教育“数字鸿沟”。

2. 技术知识不平等的教育“数字鸿沟”

数字技术的不断发展与大规模应用,可能会导致新的不平等——技术知识的不平等。随着数字时代全面来临,数字技术被广泛应用于教育领域,这条教育“数字鸿沟”不但继续存在,反而借助所谓“先进教育模式”的遮掩,悄无声息地在受教育者群体中间不断扩大,其突出表现就是技术知识的不平等,具体则为专业壁垒、技术黑箱、算法偏见等问题。第一,“人类理性运用能力的大小,在根本上受制于人类占有知识和信息的多少”[40]。所以,尽管数字技术为人类生活提供了极大便利,但是其本身存在着较高的“专业壁垒”,一般人不易越过这一技术门槛,这就导致技术的生产和使用权都掌握在少部分技术知识提供者手中。第二,对于普罗大众而言,厚实的专业壁垒使得数字技术的底层逻辑并不明晰。若将其应用于教育领域,是否会造成新的教育不平等也不得而知,也即“技术黑箱”问题。第三,若数字技术的算法被应用于教育评价活动,极可能导致算法偏见的问题。不论是收集的数据样本本身缺乏代表性,还是因为算法设计之初的先天因素,数字技术都会对复杂的教育问题进行简化提炼,将一些无法纳入或量化的因素排除在外,从而产生算法偏见。

因此,教育公平价值要求数字教育在未来发展过程中坚持以下三项原则。第一,适度透明与可解释原则。数字教育应适度公开其数据收集、算法分析和评价标准的技术路径,并且保证使一般人能够理解技术设计的基本方法及其对最终结果产生的影响。第二,非歧视原则。数字教育技术的初始设计必须包含最终的“纠偏”“去偏”程序,即在技术应用过程中,数字教育必须对自身的技术流程进行反思性检验,以尽量减少乃至消除原初设计存在的歧视性元素。第三,法治原则。教育数字鸿沟不仅需要从技术侧保证公平价值的一以贯之,还需要制定教育技术治理标准与规范,尤其需要补充针对技术应用主体行为失范的准则规范,明确教育技术应用多元主体的行为边界,使之恪守教育技术使用过程中的价值底线。[41]

(二)教育自由——数字时代的价值呼唤

有学者将“教育自由”视为具有自由权属性的宪法权利,主要表现为创办私立教育机构的自由、父母的教育选择自由以及接近教育的自由(任教和就学的自由)。[42]从价值层面考量,教育自由也可以被认为是以受教育者为主体的价值面向,意味着受教育者可以依法做出不同的自主选择,国家和社会不应过度干预或任意强制。当然,除自由权的消极义务(即不干预义务)面向之外,自由权也有积极义务(即给付义务)面向,因为“大部分权利并非排他性地只对应于积极义务或消极义务,甚至可以说,不管是社会权还是自由权,没有哪一项权利非常准确地只对应于积极义务或消极义务”[43]。所以,教育自由价值意味着国家和社会负有为民众提供充分的高质量教育的义务。质言之,教育自由的价值面向既指向受教育者拥有更多自主选择的可能性,也指向国家和社会应当提供更充足的高质量教育。

1. 数字时代受教育者的自主选择权利

数字时代的教育主要体现为以互联网和大数据为代表的信息技术对传统教育空间、方法及理念的形塑和革新。首先,数字技术的发展使教育资源的垄断性逐渐减弱乃至消失,教育者不再是独一无二的绝对权威;其次,“以学习者为中心”的教育理念也替代了过去“以教育者为中心”的教育理念,“平等合作的理念回归为受教育者传道授业解惑的本源,重新聚焦于受教育者的需求”[44];最后,自由、开放、共享的时代精神开始渗透进社会生活的各个领域,成为大众高度认可的主流品质,教育自然也不例外。

但是,数字时代的教育同样也存在着“技术崇拜”或“技术中性论”等危险论调。“技术崇拜”可能导致数字技术在教育中的泛滥乃至失控,甚至衍生出缺乏理性根基和道德约束的教育文化,从而瓦解人的精神活动与教育发展的本质关系,导致教育的人性价值不复存在。[45]而“技术中性论”则认为技术本身并不会作价值判断,影响的好坏完全取决于使用者的价值取向,实际是将技术使用的全部责任推向其使用者,忽视了有关技术生产使用全过程的其他利益相关者。[46]面对数字技术在教育领域的大规模应用所遭受的质疑,学者们或诉诸人类理性的重建,或呼唤人文主义关怀的回归,或寄希望于

教育技术伦理与法律规范的建构。但是,上述各种方案实质都是希望从外部对数字教育加以限制,而非改变其内在的价值面向,其结果只能是“治标不治本”。赋予受教育者更多的自主选择权,才是真正规避数字教育弊端的治本之策。“教育选择是教育自由的外在表现形式,作为国家、社会对个人受教育的一种承诺,其意义在于使外部的影响经过主观意志的选择,在个人的意向性、主动性指引下发挥作用,从而免除任意干预或不正当强制。”[47] 只有受教育者拥有掌控自己且免受外来干预的权利,数字技术对教育的负面影响也就不足为惧。因为趋利避害是人的本性,如果受教育者可以排除外在干扰,从容作出自身的教育选择,绝大部分技术的危害就没有形成的可能。

2.数字时代国家和社会的高质量教育供应义务

数字教育具有典型的丰富性、共享性、交互性等特征,国家和社会应当注意结合这些特征,加强教育数字化转型的统筹规划和顶层设计,为公众提供一整套开放包容、丰富优质的数字教育体系。

第一,高质量教育体现在教育资源的充足且广泛。以大数据为代表的数字技术可以突破传统教育的时空限制,从全球收集并存储全部有记录以来的教育信息资源。更关键的是,数字教育资源不仅包括大量学界通说,还包括其他多元观点。这些立体多样的数字教育资源有利于受教育者拓宽自身的学习视野,训练批判性思维,这些都是数字时代之前很难实现的。

第二,高质量教育体现在教育平台的整合与共享。当前,我国已建立了国家级智慧教育平台,“但各类教育资源的质量参差不齐,尚未形成资源背后的知识体系与能力体系,无法进行全视角跨学科的数字化学习引导”[48]。所以,如今的教育平台建设应当循着用户主导的路径,重点优化平台自身的数据抓取、更新与搜索功能,实现平台之间的资源互通、数据共享和内容集成。这种整合和共享的知识获取方式客观上也推动着受教育者逐渐养成自主学习的能力。

第三,高质量教育体现在教育方法的交互沟通。传统教育方法是教育者单向地为受教育者传授知识,而受教育者很少有机会可以同时反向回应;数字时代的教育方法变为一种全新的交互模式,不仅是人与人之间的交互,也有人与系统/平台间的交互。高质量的数字教育应当使受教育者成为学习者,可以不受时空的限制与教育者直接进行沟通,及时反馈自己的情况;系统/平台也会根据学习者的需求提供个性化学习资源。

四、余论

自新中国成立一直到“211 工程”“985 工程”高校建设工程的启动实施,我国受教育权保障措施几乎都以教育公平为主要导向。扫除文盲、普及基本义务教育和缩小城乡间教育差距,在很长一段时间内都是我国教育法律和政策的核心目标。但是,随着 2019 年《政府工作报告》首次提出“发展更加公平更有质量的教育”之后,公平且优质的教育逐渐成为新的教育立法与政策导向。随着党的十九大报告作出了“我国社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾”的重大政治论断,教育公平已不再是教育领域唯一亟待解决的问题,公平且优质的教育才是未来教育工作所追求的目标。然而,优质是否可以作为一种受教育权价值,或者说,其是否可以被当作受教育权的核心价值仍然值得商榷。因为优质是一个相对主观的概念,随受教育者所处时代、所处位置的变换而有所不同。古之优质非今之优质,此之优质非彼之优质,他人所享之优质非本人所愿之优质,标准的不一致导致优质很难作为相对确定的价值导向。所以,本研究认为,相比起将优质作为一种法哲学意义上的权利价值,不如将其视作现实层面的政策目标更为妥当。因为实现优质教育的前提条件是国家和社会保障民众能够享有积极的教育自由,也就是可以提供充足的高质量教育服务,所以优质教育实际上可以被归类到教育自由的价值面向之中。

在数字化浪潮席卷全球的当下,受教育权的价值基础当然也会随之变化,但这一变化应当立基于受教育者的主体地位之上,坚守人性尊严的底线,并有助于人类自身认识的深入和文化的发展。换言之,受教育权价值不论如何变迁,说到底是为了解放人。所以,公平价值与自由价值并重的受教育权价值定位应当作为数字时代教育立法和教育政策的重要导向。

注释:

①从科学技术史的视角来看,“信息时代”“数字时代”和“智能时代”是不同的概念,其在时间轴上呈递进关系。简单来说,“信息时代”是数字化技术的初步应用,“数字时代”是数字化技术的全面应用和发展,而“智能时代”则是数字化技术

的高级阶段乃至进一步超越。结合目前社会整体的科技发展水平,我国尚处于“数字时代”到“智能时代”的过渡阶段。

②价值其实是一种关系现象,是作为特定的主客体“关系态”而产生和存在。

参考文献:

[1]龚向和.论新时代公平优质受教育权[J].教育研究,2021(8):48-58.

[2]魏文松.论公平优质受教育权的国家义务[J].西北民族大学学报(哲学社会科学版),2020(4):120-128.

[3]王鹊.技术赋权视阈下的教育信息化反思[J].中国电化教育,2018(2):96-99,119.

[4]狄骥.公法的变迁[M].郑戈,译.北京:商务印书馆,2013:1.

[5]牧口常三郎.价值哲学[M].马俊峰,江畅,译.北京:中国人民大学出版社,1989:55.

[6]李德顺.价值论——一种主体性的研究[M].3版.北京:中国人民大学出版社,2013:53.

[7]张岱年.论价值的层次[J].中国社会科学,1990(3):3-10.

[8]何中华.论作为哲学概念的价值[J].哲学研究,1993(9):29-36,48.

[9]劳凯声.从教育选择权看教育发展的历史性转折[J].复旦教育论坛,2020(4):5-11.

[10]夏勇.权利哲学的基本问题[J].法学研究,2004(3):3-26.

[11]卓泽渊.法的价值论[M].3版.北京:法律出版社,2018:203-400.

[12]付子堂.法理学进阶[M].北京:法律出版社,2005:86-165.

[13]公丕祥.法理学[M].2版.上海:复旦大学出版社,2008:64-72.

[14]斯坦,香德.西方社会的法律价值[M].王献平,译.北京:中国法制出版社,2004:2-3.

[15]陈桂生.常用教育概念辨析[M].上海:华东师范大学出版社,2009:18.

[16]亚里士多德.政治学[M].吴寿彭,译.北京:商务印书馆,1997:148.

[17]亚里士多德.亚里士多德全集:第8卷[M].苗力田,译.北京:中国人民大学出版社,2016:99.

[18]罗尔斯.正义论[M].何怀宏,何包钢,廖申白,译.北京:中国社会科学出版社,1988:9-15.

[19]汪洋.受教育权的内涵结构与现实形态[J].现代教育管理,2015(11):64-68.

[20]朱克斯,沙夫.教育未来简史——颠覆性时代的学习之道[M].钟希声,译.北京:教育科学出版社,2020:3-4.

[21]陈桂生.教育原理[M].3版.上海:华东师范大学出版社,2012:154.

[22][44]哈斯高娃,张菊芳,凌佩.智慧教育[M].2版.北京:清华大学出版社,2017:3,4.

[23]王家福,刘海年.中国人权百科全书[M].北京:中国大百科全书出版社,1998:116-646.

[24]夏勇.人权概念的起源[M].北京:中国政法大学出版社,1992:14.

[25]吴式颖,阎国华.中外教育比较史纲:近代卷[M].济南:山东教育出版社,1997:578-579.

[26]卢梭.爱弥儿:上卷[M].李平沤,译.北京:商务印书馆,1978:91.

[27]霍奇森.受教育人权[M].申素平,译.北京:教育科学出版社,2012:6.

[28]密尔.论自由[M].许宝骙,译.北京:商务印书馆,2006:126.

[29]周威.法兰西宪法典全译[M].北京:法律出版社,2016:11.

[30]亨金.权利的时代[M].信春鹰,吴玉章,李林,译.北京:知识出版社,1997:56-57.

[31]艾德.经济、社会和文化的权利[M].黄列,译.北京:中国社会科学出版社,2003:693-694.

[32]郑永年.技术赋权:中国的互联网、国家与社会[M].邱道隆,译.北京:东方出版社,2014:4.

[33]陈恩伦.从受教育权到学习权:终身学习社会的权利转型[J].国家教育行政学院学报,2022(1):13-19,42.

[34]褚宏启.教育公平的原则重构与制度重组——兼论什么样的教育不平等是公平的[J].教育学报,2020(5):19-27.

[35]曹荣湘.数字鸿沟引论:信息不平等与数字机遇[J].马克思主义与现实,2001(6):20-25.

[36]托夫勒.权力的转移[M].黄锦桂,译.北京:中信出版集团,2018:411-456.

[37]卡斯特.千年终结[M].夏铸九,黄慧琦,等译.北京:社会科学文献出版社,2003:415.

[38]龚向和.受教育权论[M].北京:中国人民公安大学出版集团,2004:37.

[39]布尔迪厄.文化资本与社会炼金术——布尔迪厄访谈录[M].包亚明,译.上海:上海人民出版社,1997:194-197.

[40]孙国东.“算法理性”的政治哲学检视[J].厦门大学学报(哲学社会科学版),2021(2):23-33.

[41]郝祥军,顾小清,王欣璐.回避还是规避:风险社会中的教育危机与安全防线[J].电化教育研究,2023(1):42-47,90.

[42]何生根.“教育自由”的法理学分析——以相关国家宪法教育条款为考察视域[J].教育学报,2021(1):170-179.

[43]龚向和.社会权与自由权区别主流理论之批判[J].法律科学(西北政法学院学报),2005(5):21-27.

[45]杨欣.智能时代教育异化的表征、病灶及治理[J].中国电化教育,2021(8):34-41.

[46]李芒,张华阳.对人工智能在教育中应用的批判与主张[J].电化教育研究,2020(3):29-39.

[47]劳凯声.受教育权新论[J].教育研究,2021(8):23-34.

[48]袁振国.教育数字化转型:转什么,怎么转[J].华东师范大学学报(教育科学版),2023(3):1-11.