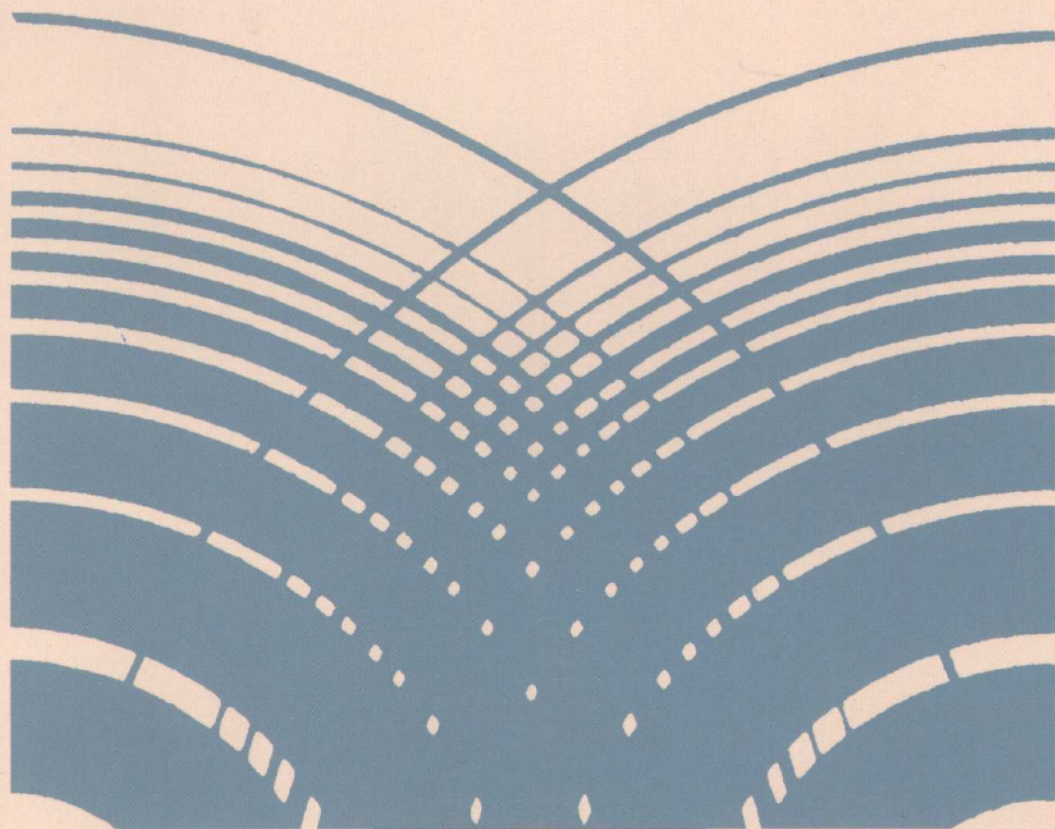


教育公平的理论与实践

——恩施土家族苗族自治州教育公平的实证研究

王世枚 殷波 著



湖北长江出版集团

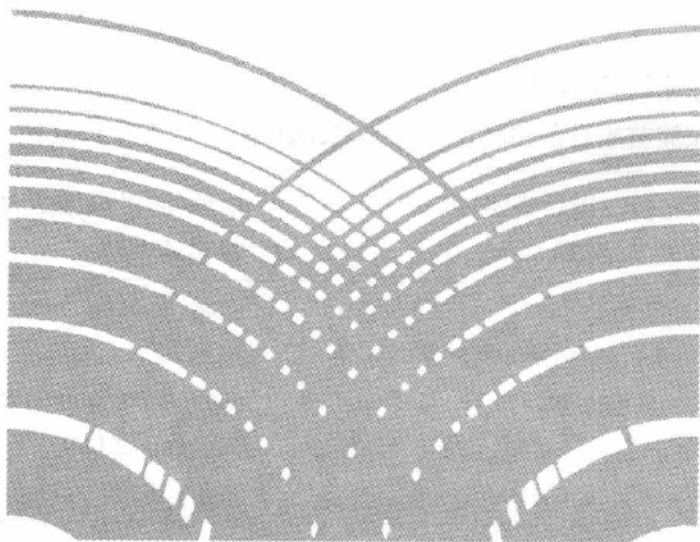
湖北人民出版社

湖北省教育厅“十五”规划重点项目成果
湖北民族学院南方少数民族研究中心成果
湖北民族学院重点建设学科教育学原理成果
湖北民族学院学术出版基金资助出版

教育公平的理论与实践

——恩施土家族苗族自治州教育公平的实证研究

王世枚 殷波 著



湖北长江出版集团
湖北人民出版社

鄂新登字 01 号

图书在版编目(CIP)数据

教育公平的理论与实践:恩施土家族苗族自治州教育公平的实证研究/王世枚,殷波著.

武汉:湖北人民出版社,2008.8

ISBN 978 - 7 - 216 - 05675 - 5

I. 教…

II. ①王…②殷…

III. 教育—研究—湖北省

IV. G527.63

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 117218 号

教育公平的理论与实践

——恩施土家族苗族自治州教育公平的实证研究

王世枚 殷 波 著

出版发行: 湖北长江出版集团
湖北人民出版社

地址:武汉市雄楚大街 268 号
邮编:430070

印刷:湖北民族学院印刷厂
开本:850 毫米×1168 毫米 1/32
版次:2008 年 8 月第 1 版
字数:171 千字
书号:ISBN 978 - 7 - 216 - 05675 - 5

印张:6.875
插页:4
印次:2008 年 8 月第 1 次印刷
印数:1 - 2 000
定价:18.00 元

本社网址:<http://www.hbpp.com.cn>

目 录

第一章 教育公平理论与实践发展轨迹	1
第一节 教育公平的历史流变	1
第二节 教育公平的内涵梳理	13
第三节 我国教育公平的理论与实践	24
 第二章 恩施自治州教育发展在教育公平	 48
第一节 恩施自治州教育发展概况	48
第二节 恩施自治州民族教育发展的基本路径	59
第三节 恩施自治州推进教育公平的主要举措	64
第四节 构建和谐社会的进程中恩施自治州民族教育 发展的思考	 70
 第三章 恩施自治州教育资源配置与教育公平的 实践	 83
第一节 义务教育均衡发展:全国公共教育资源配置 状况	 84
第二节 恩施自治州教育资源的配置状况	99
第三节 义务教育均衡发展与教师资源配置	112

第四章 恩施自治州农村“留守儿童”教育与教育	
公平的实现	134
第一节 农村“留守儿童”问题研究综述	134
第二节 恩施自治州农村“留守儿童”教育存在的问题及 原因分析	143
第三节 恩施自治州农村“留守儿童”教育的对策与 建议	157
 第五章 恩施自治州教育公平叙事	
——在行动与思考中学做质的研究	169
第一节 在希望的田野上——恩施自治州大学生 资教状况	171
第二节 一所乡村民族中学的缩影	187
第三节 铜场坡村的现代乡学——一个乡村教学点实录	195
第四节 一所苗语学校的变迁	204
第五节 巴东教育现象——教育托起明天的太阳	209
 后 记	217

第一章 教育公平理论与实践发展轨迹

第一节 教育公平的历史流变

教育公平是一个历史范畴,它萌芽于古代社会,形成于资产阶级革命时期。随着时代的变迁,其涵义不断丰富和拓展。在不同的历史时期,人们站在不同的立场,对教育公平有着各种不同的理解。但是不可否认,教育公平的理论与实践总与一定的统一性和普遍性联系在一起的。这也就是说,教育公平所强调的是人们在接受教育方面的同等权利和一样的机会,以及人们在获得各种教育方面具有同等的条件。这种统一性和普遍性的特征恰恰是教育制度的基本形态。一方面,教育制度是根据一种统一和普遍的规范与原则对各种教育活动进行调整,即它所进行的是一种所谓的规范性调整,而不是一种个别性调整。例如:教育制度的各种具体表现形式,包括教育法律和各種政策,都是按照这样一种方式对教育活动进行调整的;另一方面,教育制度所调整 and 规范的又常常不是那些个别和特殊的教育活动,它所涉及的往往是那些具有普遍性和整体性的教育活动与领域。例如:教育的基本方针、培养目标、教育管理的原则以及教育的基本权利等等。^[1]而这些方面与教育公平有着非常直接的关系。可以说,社会中关于教育公平的各种原则和要求,基本上都能够在教育制度的各种形态中得到不同的规定。当然,教育公平方面存在的各种问题也能够在教育制度的各种形态中得到反映。尽管在教育活动的现实中教育公平的

理论与实践存在这样那样的问题,但是,说明和反映一个国家和地区的教育公平的最基本的方面就是它的教育制度及其各种具体形式。

基于这一立场,笔者从教育制度的角度对教育公平的历史发展进行了梳理,揭示不同时期教育公平的不同特点以及教育公平的未来走向。特别要指出的是,在现代社会中,由于社会发展中的不断分化和文化的多元化,教育公平的实现条件也越来越复杂,内涵也越来越丰富。同时,社会对教育的要求和压力也越来越高,对教育制度的创新和改革也提出了挑战。

一、原始社会的“教育公平”

原始社会的教育是在一种自然自发的状态下进行的,人类的一切活动都建立在平等的社会基础之上,故而那时的教育呈现出一种人人平等的公平取向。

原始社会的政治、经济特征决定了该时期的教育的性质。原始社会教育最大的特征就是自发而且平等的,是以自然平等的社会关系为基础的。表现在:一是教育资源分配平等,教育资源的分配不是依据家庭所处的社会阶层,而是依据个人在群体生活中的处境。二是教育者与受教育者地位平等。在带有教育色彩的实践活动中,人与人之间也许有不同的身份,一些人(如母亲、老人、成人)更多地充当教育者的角色,另一些人(如儿童)则更多地充当受教育者的角色,但他们之间仍然是平等的。教育者和受教育者的潜在区分不是根据个人在社会权力结构中的位置,而是依据个人对群体生活经验的需求程度和供给能力。^[2]

原始社会时期的教育活动实际上是在长期的亲族生活中逐渐积累和凝结起来的,是由具有教育规则意义的自发惯例、习俗、规范、信仰和仪式所组成的教育活动。在原始社会,教育是整个氏族生存斗争的工具,而不是氏族中某一部分成员的特权,社会成员都平等地接受一定的教育,由于没有阶级分化,教育权利方面的人为

限制和不平等现象还没有出现,实行的是原始状态人人平等的教育权,体现了人际关系的平等性质,是一种原始状态的教育公平。

二、教育制度化时期的教育公平

我们所谓的教育制度化,是指教育实体形成以后,教育所经历的从“非制度化”到“制度化”演变的过程,以及伴随产生的教育正式化、规范化、等级化、集权化及科层化的倾向。近代公立教育制度的形成标志着教育从非制度化到制度化的转折。基于此,教育制度化时期的教育公平演进可以划分为两个阶段,即公立教育制度建立以前,基于传统身份等级的教育公平;公立教育制度建立以后,基于现代能力选拔的教育公平。

(一)公立教育制度以前:基于身份等级的教育公平

1. 等级社会的教育公平

原始社会瓦解后,人类社会逐渐进入奴隶社会和封建社会。虽然奴隶社会和封建社会在生产方式、经济基础、阶级结构等方面都有很大不同,但阶级都是以等级为基本表现形式的,阶级结构实际上构成一种等级结构。等级制度直接影响着教育,原始形态的教育公平被打破,而代之以建立在等级制度基础之上的某一特定等级的教育公平。也就是说,在奴隶社会和封建社会体现教育公平的受教育权,完全是和社会等级相对应的。进入不同学校根据的不是个人的因素,而是家族的因素。在奴隶社会只有奴隶主阶级和自由民才有受教育的权利,而且其内部教育权利是按照等级严格划分的。封建社会学校教育规模有所扩大,学校教育制度比以前也较完备,但教育权利仍有严格的等级性和阶级性,我国唐代的六学二馆制度可看作是学校之间等级制度的典范。

然而这种等级性制度并没有完全否定教育对社会公平的价值。相反,在当时的社会条件下,它被认为是现代社会公平的最强有力的手段之一。这在中国古代的取士制度中体现得最为真切。千百年来,科举制度成为中国古代贫民子弟的一个“教育——科

举——仕途”梦。中国古代下层阶级的少数知识分子通过科举制度这一途径改变了个人的阶级身份,并获得了功名利禄。正是在这样的一种取士制度中,个人的梦想得以保存,社会适应得以传承。而且对统治阶级成员的地位或身份的世袭形成了很大的挑战,在这种情形下,上层阶级的子弟也只好通过受教育而继续保持他们的统治阶级的地位,否则就会失去他们的统治地位。

康永久先生认为,个人凭借身份获取文化权利,初看起来是很不平等,其实人的身份在古代社会中是调剂社会不平等的最主要的药方。它把人的一切选择权利都交给命运去裁决,而且,就家族生活而言,个人在家族中的身份并非一成不变。因此,就这一点来说,它又是最公平的,几乎公平到了完全平等——平均的程度,为个人适应社会等级生活提供了一个最低风险的人生模型。^[3]

在阶级身份主导教育权利的历史现实下,古代先贤们纷纷提出了进步的教育公平思想。如孔子倡导“有教无类”和“因材施教”主张。

“有教无类”的教育机会均等论。教育应当面向全体公民,这是实现教育公平的最基本要求。在孔子以前,只有贵族和奴隶主才享有接受教育的权利和机会,而平民特别是奴隶则只能作为被驱使和奴役的工具,统治者不会给劳动者特别是奴隶以接受教育的机会。孔子率先提出“有教无类”的主张。“有教无类”见于《论语·卫灵公》,原文为:子曰:“有教无类”。全章仅此四字,是《论语》一书中最短的两章之一,但这四字却是孔子教育思想体系的总纲。其中“教”即教育,“类”即等级、类别,包括高等级的贵族或低等级的平民,亦即各行各业的人,连起来看,其含义为不受种族、出身等限制,人人都有接受教育的权利和机会。他说:“自行束修以上,吾未尝无诲焉。”不难看出,这一教育理论。是对教育对象的诠释,是对受教育者范围的划定。这在当时是非常难能可贵的,它打破了奴隶主和贵族在教育方面的垄断,使教育活动扩展到民

间,充分体现了教育对象的广泛性,是一种平民化的教育思想。孔子不仅是这样说的,事实上也是这么做的,他的学生包括了各个阶层的人物。从“一簞食,一瓢饮,人不堪其忧,回也不改其乐”的记载看,一方面固然表现了孔子及其学生不安于清贫的情操,另一方面也可以看出孔子的学生并非个个都是出身于贵族和奴隶主。

“因材施教”的教育发展平等观。“因材施教”这个概念并不是孔子提出来的,而是宋代二程和朱熹从孔子的教育实践中概括出来的,说“夫子教人,各因其材。”即是指孔子善于根据每个学生不同的情况如资质、性格、能力、心理特点、兴趣、思维状况等进行有针对性的教育。这是在充分尊重受教主体个性差异的前提下进行的。只有准确把握个体特殊性,才能对学生有深刻而全面的了解,才能根据实际情况,有的放矢地进行差别教学,使每个学生扬长避短,获得最佳发展。孔子经常分析每个学生的不同特点,他认为“由也果”(认为子路果断),“赐也达”(子贡为人豁达大度),“求也艺”(冉求多才多艺),“柴也愚(高柴较迟钝),参也鲁(曾参迟钝),师也辟(子张较偏激),由也喆(仲由莽撞)”。由于孔子对施教的“材”有清楚的了解,因此对不同的问题有不同的答数。如有一次,子路问:“闻斯行诸?”孔子曰:“有父兄在,如之何其闻斯行之?”冉有问:“闻斯行诸?”孔子曰:“闻斯行之。”学生问孔子为什么对同一个问题有不同的回答,孔子曰:“求也退,故进之;由也兼人,故退之。”这种教学能使學生从不同的起点和角度达到共同进步的目的。

孔子的这些教育公平思想对中国教育产生了深远的影响。

而西方柏拉图的公平观为后世教育民主思想奠定了基础。柏拉图认为:教育是实现理想社会的最根本途径,理想的教育基本上是个人与社会相互影响的过程,国家的性质依赖于社会各部分人的教育。因此,他主张把入学受教育的机会扩大到除奴隶以外的所有奴隶主和自由民;主张所有儿童都应该接受机会均等的公共

教育,这对后来西方教育机会平等的民主思想的发展产生了重要影响。

2. 文艺复兴时期的教育公平

在西方,从14世纪开始的文艺复兴运动,要求扩大教育对象,改进教育内容和方法。早期空想社会主义思想家莫尔在《乌托邦》中提出建立公共教育制度,让所有儿童都进入学校受教育。16世纪,欧洲爆发宗教改革运动。最先发动这场运动的德国宗教领袖马丁·路德在建立新教的过程中,提出教育机会和权利人人平等的民主思想,主张实行普及性的强迫初等教育,并在宗教改革实践中大力发展学校教育,开创近代教育机会平等的民主化运动先河。

捷克教育家夸美纽斯在《大教学论》中提出“无例外地对每个人实施教育”,“教一切人一切知识”的主张,创立“班级授课制度”扩大了教育对象,使更多的人能够得到受教育的机会,并要求实施普及教育。

随着18世纪法国思想启蒙运动的兴起,启蒙思想家对没落的封建制度进行了猛烈的抨击,针对封建社会森严的等级制提出了天赋人权、自由、平等、博爱的口号。同时,他们还十分重视教育的作用,要求改革长期以来的经院式的教育制度,提倡用自然和科学的知识武装人们的头脑,适应资产阶级政治和经济的要求。如卢梭关于教育公平的思想主要表现在他的一本重要的教育著作《爱弥尔》中。在这本书中,卢梭发展了人生而平等的主张,提出“各种等级的人都是一样的”,“各种身份的人都是一样的……自然的需要人人都是一样的,满足需要的方法,人人都是相同的”,^[4]“各种身份的人都是一样的,自然的需要人人都是一样的,满足需要的方法人人都是相同的”,^[5]因此,他提出一个人的教育应该适应他这个“人”,而不应该依据等级、财产和职业的不同去进行教育。由此,我们可以看出卢梭倡导的是一种人人平等,解放学生个性的

教育。卢梭的这种追求平等的思想对于欧洲的资产阶级革命以及美国的《独立宣言》和法国的《人权宣言》都产生了深刻的影响,平等自由成为西方教育思想中的“基本原则”,这一时代的进步思想,都为现代社会在法律上否定教育特权,确认人人都享有受教育的平等权利,为进一步实现教育公平,奠定了理论基础。人类有意识地追求教育公平并付诸实践的时代,可以说已经拉开了帷幕。

(二)公立教育制度以后:基于能力等级的教育公平

现代产业社会,学校教育的最大特征是教育的公共化。在此之前,学校只允许社会中特定的人入学,可以说是“私立教育”。换句话说,现代学校教育实行的是“普遍主义”,因此,教育制度第一次自觉地承担起了实践教育公平的历史使命。

1. 教育公平的法律保证:教育权利平等

资本主义社会从法律上根本废除了社会特权制度,人人都有平等的受教育机会。如1791年法国宪法规定“人人都有平等的受教育的权利”。与奴隶社会和封建社会的等级教育相比,这一法律规定无疑具有重要的进步意义。当然,在资本主义社会初期,生产力发展水平和学校规模都不足以实现普遍的、平等的受教育权利,国家也无力普及教育,同时由于收费过高,因而平等的受教育权只有对资产阶级才具有实际意义,而广大劳动人民根本无法真正享受这一权利。随着资本主义经济的不断发展,人民教育民主化意识的不断高涨,对实质上的教育公平——教育机会均等的要求也不断高涨。

2. 教育公平的底线:教育机会均等——公立学校义务教育的普及

美国人贺拉斯·曼是一位为教育机会均等奋斗一生的教育家。他认为,受教育是每个人的绝对权利,应该使每个儿童都受免费的教育,为了实现这一免费的教育,他特别重视公立学校的建立,把普及公立学校看作是实现教育机会公平的重要措施。^[6]

贺拉斯·曼的这种教育思想和建立公立学校教育制度的实践,为促进美国教育机会公平的历史进程,尤其是普及义务教育,奠定了最初的也是重要的基础。英、法、日等各国也相继于19世纪70年代以后开始较大规模地实施了普及义务教育制度。二战以前,各国着力于推行初等教育的普及,二战以后,人民争取民主和受教育机会平等的觉悟大大提高,加之发展经济文化的必然需要,各国纷纷走上了废除双轨制和中等教育的普及的道路。

3. 教育公平的核心问题:教育过程平等——区分还是统一

19世纪末,资本主义经济有了较大发展,各个主要资本主义国家基本上普及了中等义务教育,高等教育的人学率也居领先地位,但是这种入学机会形式上的均等却掩盖了更为深刻的教育过程中的机会不均等和取得事业成功的机会不均等。

例如在英国还存在着教育制度的双轨制,资产阶级和贵族子弟在“预备学校、公学、大学”这些教育系统学习,这些学校师资、设备条件优越,学费昂贵,学生在学校里受到优质的教育,培养的是未来的统治者。而劳动人民子弟则入公立的初等学校、综合中学和大学以外的高等教育机构学习,这类学校设备简陋,师资条件差,教育质量低,培养的是熟练工人和一般技术人才。

实行单轨制的美国,劳动人民的子弟通常进入公立小学、中学;而富家子弟则凭着金钱,常常选择私立的寄宿学校和名牌大学。由于这两类学校在师资条件、设备条件等方面的巨大差异,在教育过程中教育质量差别较大,毕业后就业成功机会不同。在资本主义社会中,教育公平问题已从过去的入学机会均等要求演变为受教育过程中的机会均等。

综合化学校运动是这一时期实现教育过程平等的最重要的努力之一。

美国是中等教育综合化的先驱,1918年中等教育改革委员会第一次提出了“综合中学”的概念,并在其报告《中等教育基本原

则》中指出：“将所有课程包括在一个统一的组织之中的综合中学，仍应是美国中等学校标准类型。”^[7]英国的综合中学实践则经历了在两党政策之间漫长的摇摆过程。学校综合化运动的宗旨是让所有学生进入同样的学校，学习同样的课程，然而，1957年，科南特出版了调查报告《今日美国中学》，他认为统一严格的学术标准不符合教育机会均等的传统，同时不利于多种人才的培养，不符合国情需要。应该在综合中学中进行能力分组，加强天才教育。科南特的报告可以视为对统一课程的公立学校教育公平的质疑。

教育过程平等的关键问题集中体现在课程到底是统一还是分化上，这成为教育改革的核心问题，也是教育公平的核心问题。从理论上设想，可以建立统一的学前教育系统或学校教育系统，以便对所有儿童一视同仁。在实践上，很多国家也尝试过。但是，显然，而且是已证实了的，这种制度无论在资本主义国家还是社会主义国家中，都未必能够使成年人之间取得完全平等，甚至未必能够使他们之间更加平等。^[8]

4. 教育公平的理想追求：教育结果平等——质量与公平

在现代教育公平理论中，美国的科尔曼和瑞典的胡森的观点最具代表性。他们都是以“教育机会均等”这一概念来论述教育公平的。

科尔曼认为“教育机会均等”这一概念可以归统为四种含义：

“（一）在前工业社会中，家庭是生产单位，并承担着社会福利和教育的职责。教育面前机会均等，在当时并不是一个问题。（二）在工业社会中教育机会均等发展到面向人民群众子女的、基础的、义务的、公款帮助的教育。（三）欧洲的自由主义者和社会主义者着眼于能够建立为所有儿童提供同样机会的教育系统，也就是说，不论其社会出身，人人都能够不受限制地根据机会均等的原则受到教育。（四）在自由主义理论中，教育机会均等被理解为受教育结果或学业成绩的均等。”^[9]

胡森教授则分别对“科学”和“机会”进行界定。他认为“平等”有三种涵义：一是指每个人都不受任何歧视地开始其学习生涯的机会；二是以平等为基础，对待不同的人种和社会出身的人；三是促使学业成就的机会平等。^[10]

尽管科尔曼和胡森两人对教育机会均等的理解不完全相同，但是从二者的观点来看，教育机会均等的概念在西方发达国家已经不再仅仅限于所有人都享有入学机会的权利这样一种低水平的目标了，而是已经发展到追求教育效果均等这一高度上来。然而，20世纪60、70年代在激进自由主义主导下的各种教育补偿政策并未实现结果的平等，反而引发了80年代对教育公平与质量的反思。

三、后教育制度化时期的教育公平

自近代公共教育制度建立以来，一直在不断推进民主平等的道路上奋力前行。从强迫初等教育到强迫中等教育，从追求入学机会均等到过程平等，再到结果平等。为此，它设计统一的课程体系和标准，推行批量生产的数字形式，限制学生的个性追求和表达，控制其他教育影响的渗透，以教育制度的强制性取代了学习者的自主能力和自主权利。一方面，公立教育的强制性教育制度保障了绝大多数人能够享受教育的机会并获得自身的发展，大大推动了教育公平的实践进程。然而，随着社会的发展，又正是这种强制性使公立教育制度成为了人们声讨的对象。人们的主要针对点是，以牺牲学生自由来换取平等是不可能真正实现教育公平的。然而，公共教育制度并未终结，亦有许多学者论证了其继续存在的合理性。那么它将走向何方呢？有学者设想了“后教育制度化”的蓝图。

后教育制度化是基于市场经济、民主政治的以个人自由和权利平等为核心的自主性教育制度的建构过程。这一时期，教育制度将是以个人自由以及人与人之间权利平等为基础，以确保教育

中的个人自由和权利平等以方便个人有效谋取自己的教育利益为特色的教育制度,这种教育制度不是一种按照单一的自由标准建构起来的单一制度,而是一种多元化的制度安排。其核心是确保个体对教育的选择权和教育过程中的自主权,包括某种程度的“弃权/退出的自由”。^[11]

(一)教育公平的危机:自由的压制与公平的丧失

1. 能力导致的单一标准压抑了人的全面性和独立性

公立教育的诞生使基于身份的等级性教育制度土崩瓦解,在绝大多数国家,以能力的等级取代了身份的等级。能力的等级按照个人理性能力的大小分派教育职位,并按照这种理性能力的大小对学生进行等级区分,在很长一段时间里我们一直都认为能力的等级制是对金钱的等级制的一种超越,是一种真正意义上的平等。然而现在看来,它通过预设一种单一的能力标准,压制了学生能力的多样性发展,并且阻碍了能力自主发展的道路。

2. 社会选拔和分配的机能不断扩大强化了不公平

公立教育制度之所以受到人们的支持而发展起来,是由于它使每个人的能力平等地得到开发的机会,并对学力进行公正的评价,按照这种评价授予资格(学历),完成了作为社会的向上流动途径的任务。这种选拔和分配的机能,不过是对学校教育所期望的任务之一。学校教育的发展使越来越多的人越来越长期地在学校接受教育,并且学校越是更合理而公正地对能力(准确说是学力)进行评价,学校也就越成为选择和分配的场所,从而丧失教育本来的造就人的机能。^[12]

西方社会学冲突论的观点更鲜明地指出,教育制度无论对于人的发展,还是对于经济报酬,从来不曾提供过平等的机会,因为这个教育系统反映着资本主义制度固有的不平等结构,教育只是起了社会分层和合理选择代理人的作用。

3. 固步自封损害了公平与效率

日益庞大的学校教育制度在增强了自律性的同时,开始失去与政治、经济等社会其他各种制度的有机联系,逐渐暴露出效率低下的弱点,令它所追求的那种带有浓厚平均主义倾向的价值目标根本就难以实现。它的福利性质,它的收益的个体性、长期性和间接性,及其对政府紧缺的财政支出的依赖,通常也造成了教育的短缺。它与私立学校之间的条块分割则阻断了其借助制度竞争而自我发展的道路,加剧了其自身的固有缺陷。这种所有制歧视不但剥夺了某些人接受政府教育资助的权利,限制了人们的教育选择,在教育中导致一种强买强卖的专横倾向,而且人为地制造了公立学校和私立学校之间,乃至接受公立教育和私立教育的人之间的对立。^[13]

因此,20世纪六七十年代以来爆发了世界教育危机,对公立教育制度进行了强烈的批判。学校改革势在必行。伴随着教育向后制度化演进,教育公平也从“强制”走向“自主”。

(二)教育的公平与自主

在后制度化教育中,所说的公平不再囿于制度化框架下的起点、过程、结果平等,而是以个人自主教育权利的平等为指向。在当前的教育实践中后制度化教育的公平已初现端倪。

一是择校运动的来临;二是学习化社会;三是信息化、数字化教育平台,尊重教育过程中的自主选择,人人都有成功的机会,将进一步丰富教育公平的内涵与外延。

从上述对教育公平历史流变的分析中不难看出,如果说通过教育促进整个社会的公平是教育活动的基本功能,那么,教育活动的这种基本功能常常通过教育制度来实现。换句话说,教育制度是保证实现教育公平的制度化基础。