

关于教育公平的几个基本理论问题

我国教师教育改革的反思

中国特色的教育诗篇 素质教育的一面旗帜

中国教育学科的百年求索

当代中国教育变革的主体及其相互关系

论教育实践的逻辑

社会转型时期中学生价值观探析

中国公民教育观发展脉络探析

中国教育学会 编

中国教育科学

2007

ZHONGGUO JIAOYU KEXUE

当代中国教育变革的主体及其相互关系

一、教育公平的含义

明确教育公平的内涵和性质,对于推进教育公平的政策实施具有重要意义。教育公平的含义众说纷纭,存在问题颇多,最突出的一个问题是,认为平等就是公平,用“平等”概念取代“公平”概念。

平等是两个个体之间的对等、等同关系。教育平等指公民受教育权利的利同性、一致性,受教育机会的利同性、一致性,更多的是关涉事实、形式上的判断。[1]而公平是对利益关系调整和资源配置合理性的价值判断。公平的本质是合理性。对“合理性”的评价因人而异,因此公平观也有多种。但是,尽管如此,人们对教育公平问题或者教育资源配置的合理性问题会形成一些共识,例如:法律规定人人有平等的受教育权,这是公平、合理的;对于不同天赋和智力水平的人,因材施教是公平的;对于弱势群体,给予补偿教育也是公平的;在教育机会均等的前提下,教育的结果不平等、不均等(例如有的考上重点大学,有的落榜)也是公平的。

与人类社会的任何变革相同,教育变革是由人类社会中的主体发起和承担的。变革涉及的面越广,性质越复杂,任务越艰巨,需要的时间越长,主体的构成与相互关系就越复杂,主体的状态对变革的影响力也越大。

从对教育变革作用的角度看,教育变革主体可以分为利益主体、决策主体和行为主体三大类。三大类中的每一类,还可以按主体所处的社会结构层分为政府、社会和教育内部三个层面,

三个层面中的每个层面上又会有层级的区别。由此可见,教育变革主体的结构是多层面和多元的。他们之间的关系则更为复杂,既有合作又有差异,既有互补又有冲突,还有重叠、交叉和互换。认识不同类型主体的构成、分析各主体在教育变革中的作用和相互关系,是合理处理不同主体间的关系,使教育变革有效进行和健康发展的重要保证。一、利益主体的构成及其相互关系

教育变革作为人为的

1. 共和主义公民教育观

从狭义说来,共和主义公民教育观有古典共和主义、自由共和主义与公民共和主义之分。亚里士多德的古典共和主义公民观建立在希腊城邦概念基础之上,认为公民身份与城邦共同体密切相关。公民必须融入政治共同体,共同参与、遵守公共决策。公民身份意味着共担责任与共享益处。这种公民观注重公民参与,强调对具有凝聚和引领社会功能的公共美德与共同价值观即“共同善”(common good)的追求,认为公共利益高于私利。担任公共职务、参与公共事务有助于养成公民美德。公民通过追求、维护“共同善”而凝聚为命运共同体。17、18世纪,英美思想家由强调德性特为强调法律为政体的基础,由强调公民责任转为强调公民权利与自由,从而实现了古典共和主义公民观向自由共和主义公民观的转变。当代公民共和主义思想则由于倡扬爱国主义与公益精神,崇尚公共利益优先,强调公民美德在社会整合中的价值,而被视为古典共和主义的回归。

共和主义者认为,公民教育的目的就在于引导公民实践公民的责任与义务,树立公共利益优先的观念,培养公民履行责任、义务,行使公民权利的主观愿望。公民教育的内容应包括培养公民德行与能力。强调公民德行是真正成为公民的先决条件,公民德行主要包括爱国与勇气、人性尊严、认同感、隐私权、自主性、关心他人、关怀社会、宽容、公共服务等,主张培养公民基本的社会生活能力与参与国家政治生活的能力。[3]关于公民教育的途径与方法,共和主义者认为民主形式本身就是一种政治理性的仪式,合格公民是在参与政治理性仪式的民主过程中造就的。参与公共事务,既是一种合理的决策方式,也是一种通过公民参与民主的方式进行公民教育、塑造合格公民的最好方式。

2. 自由主义公民教育观

自由主义作为西方社会的主流意识形态和思想传统,其核心“是一套关于个人、社会、国家关系的理论”[4]。自由主义公民观与共和主义公民观的区别在于,在公民与共同体关系上,前者以个人主义为基点,强调个人至上,即个人是本源、目的、第一位的,社会、国家是派生的,是手段、第二位的,社会是个体的联合体而不是有机体,政府是基于公意,政府权威的合法性来自公民的同意。国家职能在于提供公共产品而不得干预私人领域。在公民与共同体关系的实践上,相对共和主义强调公民参与的“积极自由”,自由主义更强调公民活动不受干涉的“消极自由”。相对共和主义所追求的“共同善”,自由主义更强调道德的个体性与相对性,认为多元价值是不可消除的社会事实,否认存在“共同善”作为政府合法性依据及凝聚社会成员的共识,认为社会团结基于公共规范而非共同理想,好政府体制制度制衡而非公民美德。

自由主义者认为,公民教育的目的旨在培养具有民主性格与批判能力的公民。由于否认或不强调社会“共同善”的必要性,自由主义公民教育所要求的只是培育公民素质与能力,而不是提出具体的意见和途径。他们认为学校应培养的不是逻辑思维、批判反省、公平论证等相关能力,使受教育者有能力参与未来的社会生活,这些能力纯粹是形式上的,而非内容上的。[5]

中国公民教育观发展脉络探析

公民及公民教育是民主政治的产物。在与民主政治相对的封建专制体制下,只有臣民与私民,没有公民,遑论公民教育。对于有着两千多年封建专制传统的中国来说,“公民”是一个于近代自国外传入的非本源概念,公民教育则是在近代中国由民族危机与社会危机所引发和启动的启蒙进程中,借鉴西方民主思想与制度形式,希望通过教育造就“新民”、挽救民族危亡的历史诉求。因此,把握中国公民教育观的发展脉络,需要在中西公民教育观的关联交汇中进行溯源性追寻。

西方公民教育观的历史变迁

西方有两种主要的公民观传统,一是以亚里士多德为代表的共和主义公民观,一是以洛克为代表的自由主义公民观。在多元文化论的讨论尚未兴起之前,这两种公民观主导西方的公民教育理论。[2]之后,又逐步发展起了社群主义与多元文化主义公民教育思想。

西方有两种主要的公民观传统,一是以亚里士多德为代表的共和主义公民观,一是以洛克为代表的自由主义公民观。在多元文化论的讨论尚未兴起之前,这两种公民观主导西方的公民教育理论。[2]之后,又逐步发展起了社群主义与多元文化主义公民教育思想。

一、与西方公民教育观相向运动

一定的公民教育观基于相应的公民观。公民概念在不同学说中有特定的内涵。作为法律意义的公民,是指在法律上享有权利和承担义务的主体,受国家宪法和法律管辖与保护的人。

人民教育出版社

中国教育科学

(2007)

中国教育学会 编

人民教育出版社

· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

中国教育科学. 2007/中国教育学会编. —北京:
人民教育出版社, 2009

ISBN 978-7-107-21477-6

I. 中…

II. 中…

III. 教育科学—中国—文集

IV. G40-03

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 026061 号

人民教育出版社出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

2009 年 3 月第 1 版 2009 年 3 月第 1 次印刷

开本: 889 毫米×1 194 毫米 1/16 印张: 34.75 插页: 2 字数: 950 千字

ISBN 978-7-107-21477-6 定价: 64.50 元
G·14587

如发现印、装质量问题, 影响阅读, 请与本社出版科联系调换。

(联系地址: 北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编: 100081)

前 言

我们党十分重视理论创新，提出把不断推进理论创新作为一项基本经验，并把“与时俱进”“不断开拓”“理论发展的新境界”放在突出地位。为什么理论创新被提到如此重要的地位？这是因为：“只有这样，党的思想理论才能引导和鼓舞全党和全国人民把中国特色社会主义事业不断推向前进。实践基础上的理论创新是社会发展和变革的先导。通过理论创新推动制度创新、科技创新、文化创新以及其他各方面的创新，不断在实践中探索前进，永不自满，永不懈怠，这是我们要长期坚持的治党治国之道。”

我们教育工作者特别是从事教育科学研究的同志，不仅要深刻理解理论创新的重要意义，而且要努力在马克思主义指导下，结合本职工作和本专业的实践，充分发挥教育理论对教育改革和发展的先导作用，不断提出具有创新意义的新见解，为教育理论创新作出贡献，从而全面推动教育创新，尽早建立起中国特色社会主义现代国民教育体系。

为了全面展示和系统总结我国教育理论的发展状况和教育科学研究的成果，并促进教育理论建设在已有成绩的基础上继续前进，不断开拓，中国教育学会决定从2002年起，编纂大型教育学术年刊《中国教育科学》，为教育理论创新提供一个学术研讨的园地。编纂《中国教育科学》年刊的指导思想是：以邓小平理论和“三个代表”重要思想为指导，深入贯彻落实科学发展观；坚持“百花齐放，百家争鸣”方针；坚持精品意识，强调内容要有较高的科学性、学术性和权威性；坚持在理论创新、学科建设以及在理论指导下推动教育改革和发展的实际创新方面，具有积极的促进作用。

本年刊第一卷，即《中国教育科学》（2002），收录了上一个世纪最后几年到2001年也即世纪之交教育科学研究的成果。《中国教育科学》（2003）相应选收2002年全年的教育科研成果，以后各年依此类推。部分学术论文是在本刊首次公开发表。

年刊内容要求是：能反映某学科、专业领域的前沿，对学科和专业建设具有重要推动作用；或是研究领域的最新成果、最近发表的在全国获奖的教育科研作品；或是对教育行政部门具有重要参考价值和科学依据的决策建议、研究报告；或是对推动教育改革实践在全国具有较大影响的教育实验报告和理论背景下的经验总结及案例；等等。

本年刊原则上参照全国教育科学规划领导小组下属的学科组的设置分类,即:教育基本理论与教育史、教育心理、比较教育、德育、教育管理、教育发展战略、基础教育、高等教育、职业技术教育、成人教育、体育卫生美育、民族教育、教育信息技术,共13类。年刊每卷分类可不同,本着宁缺毋滥的原则,视各卷具体内容而定。

本年刊的编辑出版,不仅有利于教育工作者对自己所从事的学科、专业和研究领域的深入了解,而且有利于了解相邻学科和其他学科的建设情况,有利于学科之间的借鉴、融合,有利于开阔学术眼界。

本年刊论文主要来源有三个方面:约请全国知名教育专家、学者推荐论文;由全国教育类核心期刊推荐论文;我会的学术委员会和教育学分会从其他全国性重要报纸和重要杂志中优选论文。篇目最后经中国教育学会组织专家评审确定。论文作者多数是博士生导师、教授、研究员,知名中小学特级教师、高级教师等。根据编辑出版工作要求,同时本着自圆其说、文责自负的原则,我们对一些文章作了必要的修改或技术性处理;引文著录方式和作者的职务、职称以原文为依据。

《中国教育科学》编辑委员会主编为顾明远,副主编为谈松华、叶澜,执行副主编为卓晴君、郭永福,编委为郭振有、韩绍祥、李志军、林崇德、朱小蔓、徐岩、魏运华、吕达、马建华。编辑委员会下设编辑部,由卓晴君、郭永福、吕达、马建华、刘立德、邓友超、韩华球组成,负责日常编辑工作,具体事务由中国教育学会教育学分会承担。

办好中国教育学会大型教育学术年刊《中国教育科学》,需要依靠学会的全体成员,并团结全国教育领域的同仁,共同努力。望大家关心这个园地、爱护这个园地,使她真正成为激励广大教育工作者积极学习教育理论、热情创作教育学术精品、不断钻研教育科学和探索教育规律、推动教育理论创新的学术园地。

中国教育学会

2008年5月

目 录

总 论

教育公平与教育差别

- 兼谈教育改革与发展的深层次矛盾 谢维和 (3)
- 从权利平等到机会均等
- 新中国教育公平的轨迹 杨东平 (6)
- 关于教育公平的几个基本理论问题 褚宏启 (14)
- 落实素质教育亟待创造八个条件 杨银付 (19)

教育基本理论与教育史

- 中国教育学科的百年求索 瞿葆奎 等 (27)
- 当代中国教育变革的主体及其相互关系 叶 澜 (38)
- 公共教育体制改革中的伦理问题 劳凯声 (45)
- 论教育实践的逻辑 石中英 (54)
- 教育解释学论纲 邓友超 (61)
- 民国时期 (1912—1937) 县教育局长群体构成分析 田正平 等 (68)
- 变革与反思：共和国德育的历史走向 黄书光 (76)

教育心理

- 培养思维品质是发展智能的突破口 林崇德 (85)
- 一至四年级小学生发展性计算障碍的亚类型研究 董 奇 等 (92)

文本阅读研究百年回顾	莫 雷 等 (99)
论情感教学模式	卢家楣 (111)
再论思维的可训练性	李其维 等 (117)
自尊的本质探寻与教育关怀	张向葵 等 (123)
小学生欺负问题的干预研究	张文新 等 (129)
农村留守儿童的问题行为调查及家庭影响因素	陈 旭 等 (134)
行为的跨情境一致性及人格与行为的关系	
——对人格内涵及其中西方差异的理论与实证分析	王登峰 等 (140)
儿童视听觉通道现实监控的发展	苏彦捷 等 (151)
大学生阅读插图文章的眼动研究	杨治良 等 (160)

比较教育

近 20 年来西方教学研究的新进展：对教学的理解及其转变	赵明仁 等 (167)
国际视野中的教师专业发展	卢乃桂 (174)
教室里的强国动力	
——教育在近现代世界主要国家崛起过程中的重要促进作用	项贤明 (180)

德 育

学生道德社会化构成要素研究：进展与困惑	张人杰 (193)
我国基础教育中的“思想道德课程”问题	陈桂生 (202)
无条件的道德要求与有条件的道德行为	
——学校道德教育的一种内在紧张	吴康宁 (212)
社会转型时期中学生价值观探析	裴娣娜 等 (218)
中国公民教育观发展脉络探析	朱小蔓 等 (226)
欣赏型德育模式的核心理念	檀传宝 (236)

教育经济与管理

关于教育经济学对象与方法的思考	王善迈 (245)
-----------------------	-----------

农村寄宿制学校：成本构成的变化与相关的管理问题	杜育红 (250)
新机制 新希望 新问题	
——农村义务教育财政政策回顾与展望	袁桂林 (253)
高等教育私人支出、家庭贡献与资助需求分析	李文利 (259)
在法治基础上构建现代大学制度	孙霄兵 (265)
农村中小学布局调整的原因、动力及方式选择	范先佐 (269)

基础教育

主体教育思想发展的回顾与前瞻	郭文安 (277)
试论新教学的本质	廖哲勋 (284)
现代学校制度建设的价值取向	田慧生 等 (290)
农村中小学实施素质教育的困难与对策	王嘉毅 (294)
课堂变革中教师智慧的成长	杨小微 (300)
建设一个实践型的学习共同体	
——面向未来的基础学校研究	“面向未来的基础学校研究”课题组 (305)
基础教育之本：保护和依托儿童学习的生命自然	
——兼评抑制频考文化的意义	郭思乐 (313)
进一步推进课程改革的政策建议	崔允漷 等 (322)
中国特色的教育诗篇 素质教育的一面旗帜	
——李吉林教育思想研讨会暨《李吉林文集》首发式述评	刘立德 (326)
从时代需求到战略抉择：社会转型期的学校变革	范国睿 (332)
基础教育的价值追问	方展画 (340)
我国课堂教学改革 50 年的回顾与反思	张天宝 等 (345)
学生档案袋评价之反思	胡中锋 等 (351)

高等教育

论我国高等教育学制改革	
——基于专升本的视角	潘懋元 等 (361)
大学的理想主义与人才培养	睦依凡 (365)

理想导向型的政策制定

——“985 工程”政策过程分析	陈学飞 (370)
论高等师范院校教育院系的重建	张斌贤 (379)
大学教师的生存方式	刘海峰 (387)
构建解释高等教育变迁的整体框架	史静寰 (392)
上海民办高等教育发展的现状与前景	张民选 (399)
邓小平的发展观与中国高等教育发展	高宝立 (403)

职业教育与成人教育

新型工业化与我国高等职业教育的转型	辜胜阻 等 (411)
高教大众化形势下的职业教育问题	杨金土 (417)
我国职业教育课程改革中的问题与思路	石伟平 (423)
农村进城劳动力转移培训问题的调查报告	余祖光 (428)
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	姜大源 (432)
2006—2020 年我国中等职业教育发展趋势预测	欧阳河 等 (437)
成人教育研究的反思与前瞻	高志敏 (442)
成人教育学科体系的逻辑起点	杜以德 (448)

教育发展战略

中国高等教育发展的若干政策问题	张 力 (453)
教育现代化的区域发展模式及其机制	谈松华 (456)
挑战传统思维：展望未来二十年教育变化	周满生 等 (462)
2020 中国教育展望	胡瑞文 (468)

教师教育

我国教师教育改革的反思	顾明远 (477)
农民教育和农村教师队伍建设	朱永新 (481)

我国农村义务教育教师队伍建设：问题及其破解	庞丽娟 等 (484)
教师资格再认证问题研究	俞启定 (491)
构建我国教师资格分级别认定制度的探析	李国庆 等 (496)
我国教师教育制度重建的再思考	朱旭东 (501)
教师反思性对话的实践模式	申继亮 等 (507)
教师压力应对策略的研究述评	方 平 等 (512)
3—6 年级学生及其教师对师生关系知觉的比较研究	王 耘 等 (518)

教育信息技术

教育技术学科建设：中国道路	南国农 (529)
正确理解“中小学教师教育技术能力培训”的目的、意义及内涵	何克抗 (533)
协同学习：面向知识时代的学习技术系统框架	祝智庭 等 (536)
附：中国教育学会 2006 年大事记	(542)

总 论

教育公平与教育差别^{*}

——兼谈教育改革与发展的深层次矛盾

□ 谢维和（清华大学教授、博士生导师）

教育公平是教育现代化和教育民主化的一个重要内容，也是建设和谐社会的一个重要方面。同样，教育差别在社会主义初级阶段也是一个长期存在的现象和问题。如何在进一步深化教育改革、促进教育发展的过程中，协调这两者之间的关系，是当前教育改革和发展中一个深层次的矛盾。

教育公平是一个绝对的命题和目标，也是教育改革和发展始终应该坚持的一个基本目标。与这个概念相关的两个基本概念是“教育平等”和“教育机会均等”。前者指的是，人们不受政治、经济、社会地位和民族、种族、信仰以及性别差异的限定，在法律上都享有同等的接受教育权利。而后者则是教育公平和平等在现代社会政策与教育政策上的一个具体目标，主要包括入学机会均等、接受教育的过程中机会均等以及取得学业成功的机会均等，等等。它的主要原则就是那些在物质、经济、社会或文化方面处于最底层者应该而且尽可能地通过教育系统本身而得到补偿。根据不同国家和社会的发展阶段以及国情，这种教育公平可能会有各种不同的具体内容，但是它作为一种目标，已经成为世界各国教育改革和发展中一个非常广泛的政策实践。在我国的教育改革和发展中，教育公平也越来越成为政府和人们普遍关注的问题与努力实践的目标。尤其是在和谐社会的建设中，教育公平也

获得了非常高的政策和实践地位。完全可以认为，没有教育的公平，和谐社会的建设是不可能的。

这种教育公平的政策和实践具有十分重要的现实意义。由于社会经济发展程度的差异和不平衡，特别是农村贫困地区整体发展水平的限制，我国仍然有一部分地区没有普及九年义务教育；有些地区虽然已经达到了普及九年义务教育的程度，但仍然存在“滑坡”的可能；有些地方还仍然存在着“进不去、留不住、学不好”的现象；尽管有些地区已经实现了普及九年义务教育的目标，但由于师资水平、办学条件等因素的限制，教育质量仍然处在一个比较低的水平；等等。在这种情况下，进一步改革和完善基础教育的投资体制，加大中央政府财政转移支付的力度，加强中央各种专项经费的支持，以及通过其他各种体制改革和教师队伍建设的措施等，不断改善这些地区义务教育和基础教育的条件和水平，逐步地努力实现教育公平，对于建设和谐社会是非常重要的。

值得注意的是，这种教育公平的政策与实践在一个发展不均衡的发展中国家和社会里往往存在着非常复杂的现象。这种非常复杂的现象和问题之一就是，不同层次和阶段的教育公平的目标往往同时存在，特别是它常常与处于这种发展阶段的国家和社会中长期存在的“教育差别”的现象混合在一

^{*} 原载《人民教育》2006年第6期。

起。所谓的教育差别,这里指的是人们在普遍达到和接受了某些共同水平和程度的教育以后,所存在的教育需求满足上的差别。例如,由于目前我国优质教育资源的不足,包括基础教育和高等教育领域中这种优质教育资源的有限,人们希望获得更好更高质量教育的需求常常得不到完全和有效的满足,并且出现一定差别。这种现象最突出的表现就是目前人们在高质量幼儿园、中小学和高等学校的入学机会方面的激烈竞争,以及由此所产生的尖锐矛盾。而且,由于伴随着优质教育资源短缺而产生的各种“寻租”现象和金钱交易现象,以及由于这种状况与原因所引起的社会矛盾和不和谐的现象,在一定程度上已经成为了影响社会安定和教育进一步改革发展的重要因素。当然,这种教育差别的存在是不合理的,它对于社会和教育发展也是不利的,教育的改革和发展应该尽可能地减少这样的教育差别,不断满足人们对高质量教育和优质教育资源的需求。但这里存在以下两个问题。第一,在一个发展中国家和社会,这样的教育差别将会是长期存在的。而且,这种教育差别现象的存在很可能也是社会主义初级阶段教育的一个特征。所以,这种教育差别现象的缓解和改善必将是一个长期和艰巨的任务,任何试图在短时间内完全消除这种教育差别的愿望都是不现实的。第二,这种教育差别与前面所讲的教育公平是不同的,但由于这种教育差别在一定程度上也具有教育不公平和教育机会不均等的某些特征,所以往往与前面所讲的教育不公平中所存在的差别混同在一起,因而也常常被认为是一种教育不公平的现象。为了叙述上的方便,我们仍然分别将它们称为教育公平和教育差别。这种混同对于教育公平的政策和实践都是不利的,容易造成政策目标不清晰,实践上缺乏指导,甚至会加剧矛盾和教育不公平现象的发生。

由此,在我国教育公平的政策和实践中,便面临着—个十分复杂和困难的局面。首先,从政策和实践目标看,解决教育公平的任务与协调这种教育差别的任务掺和在—起。本来在教育政策目标的价值序列中,教育公平应该是首要的。但是,由于教

育差别所涉及的利益群体往往比教育公平所涉及的利益群体具有更大的话语权,以及更多的诉求资源和表达方式,这样,在政策和实践的议事日程上,又常常具有优先的地位。显然,目前在社会和教育领域中,这种反映教育差别的声音明显大于教育公平的声音,当然,它也是以教育公平的声音和形式出现的,是以教育公平的主张为根据的,但实际内容却是有所不同的。其次,从政策和实践的措施来看,由于它们之间的相似性,两者也往往非常容易混合在—起。而且两者也都是非常重要的。因为它们都是要消除或者减少教育活动和领域中已存在的或出现的差别。由此必然引起两种形式的矛盾和冲突。—是如何适当区分两种不同的政策和实践的措施,因为它们所具有的意义和内涵是不同的,本身的矛盾也是不同的;二是如何解决资源配置上的矛盾和冲突。因为发展中国家和社会整个资源的有限性,两种不同的政策和实践的措施也难以同时实施。而且,对于这样两种不同的政策措施的安排顺序,也将直接关系到整个国家和社会教育改革与发展的模式和实际结果。这既是一个非常重要的政策问题,也是一个十分现实的实践问题。不加区别地将这样的教育公平和教育差别混同在—起,必将模糊教育政策的目标,影响政策措施的有效性,而且在实践上带来消极的结果。

作为一种理论分析和政策建议,笔者的看法如下。

第一,从理论和概念上清晰地了解教育公平与教育差别之间的关系。实际上,教育公平所包含的教育机会均等至少具有三个方面的含义。—是机会的均等,这是与基本平等的理论结合在—起的,其内涵是根据相对处境不利人群在分层化社会和教育系统内所受不同水平的教育确定的,体现了教育公平的最低纲领。二是参与的平等,它超越了机会平等的阶段,反映的是自由平等主义的观点,其特点是根据参与率,而不是机会率或成功率,来进行教育平等的测量。三是结果或成功的平等,这也是教育公平中最激进的概念,它所要求的平等是根据教育内部边缘人群的教育成就或成功率来测量的。虽

然这种成功的含义非常复杂,但一般而言,当参与者达到了一定的教育层次以后,特别是达到了高等教育的层次以后,通常被含蓄地认为是取得了教育的成功。按照这样的理论和模式,我认为,本文所说的教育公平,往往体现了前两种形式,即机会平等与参与平等。因为它们反映的仅仅是获得同样的机会和参与。而教育差别则更多地具有一种结果或成就平等的特征。因为它的目标所追求的既不是一种简单的机会,也不是单纯的参与,而是希望能够获得高质量和高水平的教育,能够通过占有更多的优质教育资源,进而取得教育的成功。由此我们可以看到,教育公平与教育差别的确是不同的,它们具有不同的政策含义和目标,不能简单地混同在一起。

第二,尽管我们不能简单地按照这样的三种模式评估中国教育公平的状况,但是,我们可以认为,目前中国教育公平的现实问题更多地只是表现在第一和第二种形式上,即机会平等和参与平等。而且,这也是当前我国教育公平的政策和实践所面临的主要问题。不难发现,我国农村贫困地区和边远地区在教育发展上存在的主要问题也基本上属于这种机会和参与平等的问题。这样说,并不是认为教育差别的问题或者成就平等的问题就不重要,而是说,从全国范围以及目前中国教育公平的实际而言,我们的政策和实践应该将教育公平的问题,或者说机会平等和参与平等的问题放在优先考虑的地

位上。这也应该是教育公平的政策目标的优先选择。当然,就不同地区而言,这种教育公平的政策目标的价值序列也可以是有所不同的。

第三,由于教育公平与教育差别的含义与目标都是不同的,所以,解决教育公平的政策和实践的措施与解决教育差别的政策和实践的措施显然也应该是有所区别的。根据教育公平的基本理论,我们可以发现,前者要求的是一种积极的补偿和帮助,以便于那些社会经济条件低下的人们和群体能够通过教育获得支持,增强参与社会的能力。而且,这种补偿和支持主要是整个政府的一种责任,并且不仅仅是教育管理部门的责任;而后者需要的则是一种不断深化的改革和持续的建设。一方面,通过必要的制度和体制改革,进一步完善优质教育资源的配置和分配机制,尽可能使这种对优质教育资源的分配和竞争更加合理有序;另一方面,在可能的条件下,不断增加和扩大优质教育资源的比例,广泛地提高教育质量和水平,进而更大程度适当满足人们的教育需求。显然,在这种情况下,用任何一种政策和实践的措施去解决另一种矛盾,都是不可能的,甚至是有害的。

任何教育公平的政策选择都是有限的,都是根据一定社会经济发展的时代特点所作出的抉择。但是,教育公平的追求是无限的,它的含义和目标也是不断变化和提高了。这也是历史唯物主义理论在教育公平上的基本观点。

从权利平等到机会均等*

——新中国教育公平的轨迹

□ 杨东平 (北京理工大学研究员)

教育公平包括教育权利平等与教育机会均等两个基本方面,从教育权利平等到与教育机会均等,是认识1949年以来我国教育公平历程的基本脉络。新中国的社会发展和教育发展,可以清晰地划分为四个各具特点的不同阶段,即“文革”前十七年、“文革”时期、实行改革开放的80年代以及90年代中期以来。政治意识形态的变化、国家的发展目标和发展模式以及社会转型和市场化等因素消长交织,影响新中国四个时期教育公平的不同状态。

一、阶级内的平等

“文革”前十七年教育作为计划经济时代的产物,奠定了我国教育体制、教育价值和教育模式的基本面貌。建国之初的新中国教育延续了解放区的教育方针,不仅具有很强的革命意识, also 具有很强的平民意识,十分重视教育平等的价值,强调教育面向大多数人,通过实行干部教育、业余教育、工农速成学校等多种教育途径使广大工农群众得以接受教育。这一方针直接来自马克思主义教育理论和追求公平、公正的社会主义理想。在50—60年代和“文革”期间,由于对家庭出身和政治标准的强调,工农子弟在各级学校一直占有稳定的较高比例。1952年,教育部规定了中等学校工农子女入

学的比例,老解放区争取达到60%—70%,新区争取达到30%—50%。1953年的高校招生办法规定,在成绩达到录取标准时优先录取工人、革命干部等。^[1]据1954年的统计,全国小学中工农成分学生已占82%,中学生中占60%以上。^[2]高校学生中工农子弟的比例,1952年为20.5%,1958年高校新生中的工农子女已占55.28%,1965年达71.2%。^[3]

然而,就保障每个公民平等的受教育权利而言,当时教育公平的成就掩盖了另一个事实:从阶级斗争理论出发,当时的教育平等强调的是“阶级内的平等”,主张工农子女享有受教育的“优先权”,实行对“非劳动人民”子女具有歧视性的“阶级路线”政策,严重侵犯了公民平等的受教育权利。“阶级”内部的利益也是等级化的,出现了干部阶层的教育特权。1952年6月,毛泽东批示:“干部子弟,第一步应划一待遇,不得再分等级;第二步废除这种贵族学校,与人民子弟合一。”^[4]从1955年起,取消各地干部子弟学校。但贯彻“阶级路线”,使干部子弟实际上获得更多重点学校的教育机会。基于家庭出身的政治评价,直接导致了“文革”时期“血统论”的泛滥成灾。

新中国教育在其发展过程中,面临既要扩大劳动人民受教育的权利、迅速普及教育,又要通过正

* 原载《北京大学教育评论》2006年第2期。

规化、制度化建设为实现工业化和国防建设培养专门人才的双重使命。如何既保持大众教育的公平价值和革命精神,又为实现工业化迅速培养大量专家,对于新中国教育而言无疑是一种艰难的选择和严峻的考验。这一教育发展中“公平—效率”的矛盾,在当时的官方话语中称为“普及与提高”的关系。1952年开始,围绕国家迅速实现工业化的目标和向苏联学习的运动,那些来自解放区的非正规的教育形式逐渐变得不合时宜而被停止,教育价值发生了由大众主义向精英主义的转变。

“精英教育”与“大众教育”在价值上的区别,基于对这一问题有不同回答:对于国家和民族的振兴而言,重要的是培养少数出类拔萃的英才,还是使大多数国民接受必要的教育。在教育实践中,有这样一些比较重要的判据:(1)国家教育发展、资源配置的重心是在城市还是农村;(2)国家教育发展、资源配置的重心是在高等教育还是基础教育;(3)中小学实行的是以培养合格公民为目标,以陶冶人格、提高素质、健康身心为主的普通教育,还是以高难度的学科知识为主、升学导向的教育;(4)学校系统是面向大多数学生、比较平等的,还是两极分化、实行严格选拔淘汰的“尖子教育”。

1953年9月,全国一届人大一次会议的《政府工作报告》提出:“为了适应经济建设的需要,教育部门应当首先集中力量发展和改进高等教育。中小学教育已有很大的发展,今后应当着重质量的提高。”^[5]这可以视为一个重要的转折点。1949年12月确定的“在相当长的时间内以普及为主”的教育方针,仅仅实行了不到四年,就转为优先发展高等教育。

更为明确地体现精英教育价值取向的,是中小学教育的重点学校制度。1953年5月,毛泽东主持中共中央政治局会议,决定“要办重点中学”。1962年教育部颁发《关于有重点地办好一批全日制中、小学校的通知》,要求各地选定一批重点中小学,这些学校的数量、规模与高一级学校的招生保持适当比例,与高一级学校形成“小宝塔”,并集中精力先办好一批“拔尖”学校。这些重点学校

主要建立在城市和城镇。它奠定了一种等级化的学校制度以及以升学为主要追求的价值取向,深刻影响了此后基础教育的发展。

二、平均主义时期

20世纪50年代初普及型的大众教育与其后培养专家的精英教育一直处于冲突之中。毛泽东从不掩饰对正规化苏式教育的抵触,强烈批评城市化、升学导向的教育,并在1958年和1966年两度发起“教育革命”加以冲击。

毛泽东的教育革命包括许多复杂的层面,除了对教育政治功能的过度强调和夸大,一个核心价值是对教育公平的关注。与当时重点发展高等教育的方针不同,毛泽东强烈主张面向农村、面向基层的教育,强调劳动人民子弟普遍的受教育权利。“文革”时期追求教育公平的实践,主要包括以下方面:改变城乡教育资源分布的格局,将农业院校等下放到农村,医药院校面向农村培养实用的“赤脚医生”、卫生员;加速农村基础教育的发展,在农村扩大和普及高中教育;下放各级教育的管理权,中小学下放给农村和街道,实行由工人、贫下中农管理;取消重点学校制度和各种学校的差别(取消男校、女校、华侨学校、职业学校等),中小学实行免试就近入学;缩短学制,实行小学五年、初中二年、高中二年、大学三年的学制;简化教育内容,学校教育以政治教育和实用知识技能为主;发展多种形式、因地制宜的教育方式,如耕读小学、马背小学等,扩大工人、农民子弟受教育机会;通过“七二一大学”,从有实践经验的工人中培养技术人员;高校实行“开门办学”,让学生在学工、学农、学军的社会实践中接受教育,以打破“教师中心、书本中心、课堂中心”;取消各级学校的考试制度,高校实行免试推荐入学,招收有实践经验的“工农兵学员”;等等。

可以看到,这些措施大多有某种合理的内核,也在“文革”前不同程度地实行过。但毛泽东通过彻底否定知识分子、用政治批判和群众运动的方式