

PROSPECTS

教育展望

国际比较教育

140

专栏

中东欧学校的质量与公平



特邀主编

J. DOUGLAS WILLMS,
THOMAS M. SMITH,
YANHONGZHANG,
AND LUCIA TRAMONTE



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



International Bureau of Education

联合国教科文组织国际教育局

Vol. XXXVI, no. 4, DECEMBER 2006



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATION PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

教育展望. 140 / 联合国教科文组织国际教育局编; 华东师范大学译. —上海: 上海教育出版社, 2008. 8
ISBN 978-7-5444-1979-6

I. 教... II. ①联...②华... III. 教育—世界—丛刊
IV. G51-55

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 120111 号

教育展望

国际比较教育季刊 总第 140 期

中东欧学校的质量与公平

联合国教科文组织国际教育局

上海世纪出版股份有限公司

上海教育出版社

出版发行

易文网: www.ewen.cc

(上海永福路 123 号 邮编: 200031)

各地新华书店经销 江苏启东市人民印刷有限公司印刷

开本 787 × 1092 1/16 印张 12.25

2008 年 8 月第 1 版 2008 年 8 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5444-1979-6/G · 1603 定价: 30.00 元

(如发生质量问题, 读者可向工厂调换)

本刊所载文章的观点及材料,由作者自行负责,不代表联合国教科文组织国际教育局,文章中所用名称及材料的编写方式并不意味着联合国教科文组织国际教育局对于任何国家、领土、城市或地区或其当局的法律地位或对于其边界的划分表示任何意见。

一切信件请寄:

Editor, Prospects,
International Bureau of Education,
P. O. Box 199,
1211 Geneva 20,
Switzerland.

欲了解国际教育局的计划、活动及出版物,
请查询其因特网主页:

<http://www.ibe.unesco.org>

一切订阅刊物的来信请寄:

Springer,
P. O. Box 322, 3300 All Dordrecht,
The Netherlands

中文版责任编辑:

袁彬 谢冬华

合作出版者:联合国教科文组织(UNESCO)
国际教育局(IBE)2006年

P. O. Box 199, 1211 Geneva 20,
Switzerland
and Springer,
P. O. Box 17, 3300 AA Dordrecht,
The Netherlands

ISSN:0033-1538

《教育展望》编委会

编委会主任

Pierre Luisoni

编委会成员

Cesar Birzea, Norberto Bottani
Mark Bray, Antonio Guerra Caraballo
Lawrence D. Carrington, Elie Jouen
Kenneth King, P. T. M. Marope
Mamadou Ndoye, Fernando Reimers
Bikas C. Sanyal, Buddy J. Wentworth
Yassen N. Zassoursky, Muju Zhu

助理主编

Carla Borges

助理编辑

Brigitte Deluermoz

中文版编委会

主 编

俞立中

副主编

杜 越 庄辉明 周南照 钟启泉

编 委

(以姓氏笔画为序)

王建磐 王斌华 冯大鸣 左焕琪
任友群 庄辉明 李月娥(Molly Lee)
杜 越 郑太年 范国睿 周南照
郑燕祥 赵中建 钟启泉 俞立中
祝智庭 程介明 董建红

编辑部主任

任友群

副主任

冯大鸣 郑太年(常务)

编辑部地址

上海市中山北路 3663 号
华东师范大学《教育展望》中文版编辑部

2006 年主题

1. 政策对话与教育:非洲和葡萄牙的经验(1)
2. 政策对话与教育:非洲的经验(2)
3. 公民教育,全球化和民主化
4. 中东欧的学校质量与公平

第 140 期

教育展望

国际比较教育

第 36 卷, 2006 年 12 月第 4 期

中文版 2006 年第 4 期(总第 140 期)

目 录

编者按

Pierre Luisoni 1

观点/争鸣

义务教育的公平与效率: 是否有必要进行选择? 如果有必要, 应该以什么为依据?

Denis Meuret 3

专栏

中东欧的学校质量与公平

提高并均衡中东欧学习水平

J. Douglas Wil

Zhang & Lucia Tramonte 21

拉脱维亚学生学习成绩中的家

Andrejs Geske, Andris Grinfelds, Indra Dedze & Yanhong Zhang 28

匈牙利中学的分流和学习结果的不平等

Dániel Horn, Ildikó Balázs, Szabolcs Takács & Yanhong Zhang 39

保加利亚教育资源与数学/科学成绩的学校间差异的评价

Kiril Bankov, Dilyana Mikova & Thomas M. Smith 50

罗马尼亚科学成绩差异的原因探析

Olimpiu Istrate, Gabriela Noveanu & Thomas M. Smith 69

社会经济地位对爱沙尼亚学生不同认知领域科学成绩的影响

Kristi Mere, Priit Reiska & Thomas M. Smith 85

第 36 卷, 2006 年 12 月第 4 期

捷克共和国的教育不均衡	<i>Jana Straková, Vladislav Tomášek & J. Douglas Willms</i>	101
斯洛伐克的教育不平等:早期分流的影响	<i>Olga Zelmanova, Paulina Korsnakova, Lucia Tramonte & J. Douglas Willms</i>	110
塞尔维亚进入中等学校的区分性选择	<i>Aleksandar Baucal, Dragica Pavlovic-Babic & J. Douglas Willms</i>	118

动向/案例

西班牙教育的公平与区隔	<i>Ferran Ferrer, Gerard Ferrer & José Luis Castel Baldellou</i>	125
-------------	--	-----

中国教育发展与研究

关于构建学校教育创新力指数的研究报告	裴娣娜	145
中国基础教育区域均衡发展的问题与反思	杨小微	156
新的农村义务教育经费保障机制下中国农村义务教育发展展望	司晓宏 杨令平	165

在近年对于国际教育——特别是在欧洲和 OECD 国家——产生重大影响的事件中,PISA(2000, 2003)和 TIMSS/PIRLS 等国际比较研究成果的发布占据了首要位置。在一些国家,对于这些结果的了解所产生的效应堪比电击,不仅仅对于官员是如此,而且对于公共舆论和媒体也是如此。这些国际研究的益处已是毋庸置疑。但是,当我们列出参与研究的各国的得分,或者根据指标将各国进行排位的时候,我们已经说明了各个教育系统的真正价值吗?

几乎在任何地方,政治决策者、研究者和教育者都明显地需要努力,更好地理解这些数字和排序背后到底是什么,以避免对待 PISA“只见树木,不见森林”。正是出于这种原因,人们进行了大量的深度研究,这些研究为我们了解教育系统的一些现实状况提供了有趣的借鉴。

任何公共政策,特别是教育政策,面临的基本问题之一就是社会正义问题,也就是公平和效率(或质量)的问题。例如,在卫生或社会政策领域,我们都非常了解各国在结果上差别巨大,尽管各国实施的政策所宣称的目标都是相同的。教育系统也不例外,这正是国际研究的价值之一。国际研究以所收集的实证数据为基础,当我们以此研究整个冰山而不只是露出水面的冰山一角时,我们就能够尝试回答这样重要的问题:效率/质量和公平必然是无法相容的吗?我们能否解释为何有的教育系统能在公平和效率两方面都取得成功以及它们是如何取得成功的?为什么有的教育系统有效率但是不公平?为什么有的教育系统效率不高但很公平?为什么有的教育系统既无效率也不公平?

本期《教育展望》的文章全部从不同观点讨论这些主题。第一篇是 Denis Meuret 在“观点/争鸣”栏目中的文章。作者参与了 GERESE 的研究“构建国际性的教育系统公平指标”,他运用基于 PISA 的研究结果,展示了不同教育系统中公平和质量的不同分布状况,有的教育系统进入“良性循环”,而有的则处于“恶性循环”之中。

本期“专栏”中的文章都是 UNESCO 统计研究所组织的研究工作坊的成果,所有文章都是基于 TIMSS 2003 和 PISA 2003 的数据。专栏的开篇是由特邀主编 J. Douglas Willms, Thomas M. Smith, Yanhong Zhang & Lucia Tramonte 撰写的,作者在文中对专栏的每一篇文章进行了介绍,并界定运用比较性国际数据的指标,这些指标是设计后面的研究所必需的。专栏的每一篇文章研究了一个中东欧国家,在与教育系统公平的对照中分析了学校质量的某个具体方面。在工作坊中得到并在各篇文章中呈现的信息和结果,让我们能够超越纯粹统计的方法,聚焦教育不公平和无效率的原因,探讨它们是如何产生的。

本期的最后一篇是“动向/案例”栏目中 Ferran Ferrer, Gerard Ferrer & José

Luis Castel Baldellou 撰写的文章。作者在这篇文章中从两个方面探讨了西班牙(特别是加泰罗尼亚)教育系统的公平和区隔问题:首先,将学生成绩的分布不均和他们的社会经济文化背景加以对照分析;尔后,从学校及其在增加或减少学生间不平等方面的作用的角度进行分析。

由于笔者即将退位,本期是笔者最后一次承担编者之责。从下期开始,国际教育局的新任主席 Clementina Acedo(委内瑞拉)女士将接过火炬。我们在此感谢所有《教育展望》的读者们,感谢你们在我临时承担国际教育局的领导工作和《教育展望》的编辑工作的困难时期给予的关注、支持和理解。

Pierre Luisoni
国际教育局(IBE)代主席

(郑大年 译)

义务教育的公平与效率：是否有必要进行选择？ 如果有必要，应该以什么为依据？

Denis Meuret*

在我和 Norberto Bottani^[1]及其他同事一起合作完成的国际指标体系中，我们关注了欧洲国家教育体制的公平问题(GERESE^[2]，2005，2003)。我很乐意借此机会来回应研究中提出的两种反对意见。第一种反对意见是，公平在教育中居于效率之后。举例来说，意大利学生读写成绩的低差量(指离差比较低，表明成绩较为平均——译注)在该国审视者的眼中被普遍忽视，他们更关注的是平均得分低这一点。他们的观点是，如果一种医疗系统为富人治疗某种疾病比为穷人治疗好，这种系统就比不能完全都治好的医疗系统更好，这是因为有钱人在治愈后更有希望在后来惠及所有人。这一论点同样适用于教育吗？

另一种反对意见是，相对于全社会的公平而言，教育公平显得微不足道。如果移民者最终连就业都成问题，那么他们接受良好教育又有什么意义？如果为了让人们有平等机会取得文凭却导致文凭在社会中贬值，那么这样的公平是否值得？

在2005年4月的美国教育研究协会(AERA)会议上，某发言者将这两个问题合二为一：“一个有良好国家福利的高效率的教育系统难道不比一个虽然相对公平但效率低下的系统更优越吗？”

被以效率的名义加以反对的是哪些以消除好生和差生区别为目标的教育政策，其方法有废除机械重复、分数、分流、奖励以及将原本只为少数人提供的训练变为大众化的教育。

另一些遭到反对的政策也是出于同样的原因，其中包括试图让所有学生达到某一最低标准的政策，比如法国 Thelot 委员会所倡导的“共同核心”政策。SNES(中学

* 原文语言：法语

Denis Meuret (法国)

政治科学博士。Bourgogne 大学教育科学教授。IREDU-CNRS 的成员。他的研究领域是建立教育系统中的平等观念(合作撰写《教育系统的公平》一书，1999)并找出衡量平等的标准。他参加了欧洲研究小组有关教育系统公平的比较研究：欧洲教育体系的公平(2005)。他同时从比较的观点出发，致力于教育系统的管理以及相关政治因素的研究(学校系统的管理，法国和美国的比较研究)。

E-mail: denis.meuret@wanadoo.fr

教学国家联盟)就认为这个共同核心“没有包含应该灌输给所有学生的共同文化元素”。也就是说,仅仅这样做是不够的,而且应该受到谴责,因为共同核心应该纳入而没有纳入的技能目前实际上只掌握在少数人手里。SNES担心的是,努力给成绩最差的通常也是最没特权的学生灌输所谓的“有限的和功利的”技能,可能会贻误传授更多的“文化”技能给其他人。换言之,公平应先于效率。

这些就是我所要回应的反对意见,我将根据效率和公平的一些标准,并参照国际比较——否则无法表达我对 Norberto Bottanni 的感激,首先是从理论视角出发进行讨论,然后更多的是从经验角度谈一些细节。然而,我还是应该先介绍一下本文所采用的标准和方法。

效率与公平:理论

因为优先选择不同的公平概念^[3]而反对一项公平优先政策的情况并不常见,因为公平问题不重要而反对公平优先政策的情况就更少。更常见的观点(Hirschman, 1991)是,认为公平政策是无用的(因为它们无法改善最差学生和最贫困学生的地位),或者具有相反的作用(因为它们将阻碍目标受益者的长远利益),甚至可以说是灾难性的(因为它们将造成整体下降)。以上三点的症结都在于效率。第一点着眼于内部效率,第二点注重外部效率,第三点则是内外兼有。

我的一个回答——这只是名义上的说法而已——来自公平是效率的一部分这一观点,因为特定形式的公平就是教育系统的目标,就像技能的最大化是教育系统的目标一样。因而,如果将效率定义为一系列目标的达成,那么一个有效的教育系统必定同时兼顾“效率”和“公平”。但是这并不能真正回答我们的问题,问题在于公平与技能最大化之间是否存在对立,如果存在,应该优先考虑哪一个。

我的回答源于罗尔斯(John Rawls)的《正义论》,即在教育中公平应先于效率。

一般说来,在机会平等与政治自由之间,正义论将优先权赋予后者,并通过差异原则解决公平与效率的矛盾:从政治自由和机会平等观点看,在相似条件下,优先权应该给予可以使境遇最差的人得到尽可能多的“基本益品”(primary goods,有的翻译成“基本善”、“基本物品”)的一方(包括财富、权力以及“自我尊重的社会基础”)。

- 差异原则理论上很重要,但在现实中这一原则的重要性受到限制,因为没有任何津贴或补助金可以取代通过负责的和独立的工作而得到的自我满足感。这也是教育界没有限制机会平等原则的原因。如果按照劳动力市场的那套隔离性的或不公平的操作原则来取消教育的机会平等,就毫无

价值了。

- 机会平等较之差异原则有顺序上的优势:不能因为富家子女接受教育将有益于处境最不利者就证明机会的不平等是合理的。

罗尔斯认为教育是手段而不是目的,这一点有两层含义:

- 他区分了差异原则和补偿原则。他说,生命不是跨栏,要对每个人的成就加以奖赏才算正义:因而,如果能够有利于生活最不富裕的人的长远利益,而偏向更有天赋的人就是合理的。在他看来,“天生的”不平等和在社会中衍生而来的不平等一样也是不合理的。但是,准确地说,正因为它们是天生的,它们必须遵循其他原则,还要与差异原则保持一致。差异原则并不能证明为有钱人提供更多的教育是合理的,但是可以证明给最有才能的人提供更多的教育是正确的。这是因为罗尔斯认为个人的才能是公共物品,这一点却遭到诺齐克(Robert Nozick)的质疑。
- 另一方面,罗尔斯在他的论证中并不承认最有才能的人就应该受到优待,也不认可为了追求更大的教育的内部效率就可以接受一定程度的机会不平等。原因有两个,而且这两个原因需要合起来看。其一,机会平等原则比差异原则更具优先权。其二,个体间的差异(这里是指教育)是合理的,因为只有这样,受过最多教育的人的行为将会为最不富裕的人增加可利用的“基本益品”的数量。任何对精英学生甚至是一般学生的划分都不利于达到理想社会的机会平等,也不利于为不富裕的人创造更多可利用的基本益品,这一点与正义论是不相符的。

然而,问题没有那么简单,因为这里的“社会基本物品”(primary social goods)同时包含与教育有着不同关系的物品。我们用机会平等原则来考察两个“社会基本物品”——自我尊重的社会基础和财富。例如,教育作为自我尊重的社会基础的要素存在于和学校系统有着紧密联系的社会中,按照差异原则,只有在最差学生的教育水平最大化时,社会不平等(包括教育不平等)才合理化。另一方面,关于财富,差异原则认为如果教育不平等能够带来更高的教育效率,这种效率能促进经济的快速增长,进而为不富裕的人群带来更多收入,就允许在优生和差生间存在相当明显的教育不平等。

换句话说,罗尔斯认为一个公正的社会系统应该能够提供实现教育成功的同等机会,或者在同等条件下能够提供平等的机会去获取更好的工作。从机会平等的角

度来看,两种相同的教育体系,如果我们将优先权给予自尊的社会基础,那么更为公平的体制就是能够体现个体间最小差异的那一个。如果我们把优先权给财富,那么更为公平的体制就应该是效率最高的那一个,即使这意味着只偏向那些最有才能的学生,但是只有当这个内部效率能够改善贫困人群的生活条件时才有效。但是,如果一种政策不考虑社会影响,就将优先权赋予教育效率而不是教育公平,或者注重学生的平均成绩或精英学生的成绩而不是平等的教育机会、差生的水平或优生和差生间的差距,都是违背正义论原则的。

另一个有关正义论的主张是教育公平优先,效率次之,这可能也借鉴了罗尔斯的首要原则,即平等原则,其中也包括教育平等。根据这一原则,“每个人都有获得最广泛的基本自由的同等权利”。但是教育不仅仅提供了通往社会地位(通过机会平等)或社会公共物品(差异原则)的途径。教育的分布通过以下两种方式影响自由的分布:它既是自由的工具——罗尔斯的自由概念和森(Amartya Sen)的能力概念都表达了这一点(Verhoeven, Orianne & Dupriez, 2005),也是控制的工具。在这两个事例中,自由权的平等只能在一定程度上实现,即个体间的这种与自由密切相关的技能的不平等尽可能减少(Meuret, 2004)。在我看来,根据《正义论》,这一目标需要建立在数学意义的平均熟练程度之上。

目前教育专家的普遍意见是内部效率优先。对于那些显现出平等效率的国家,我们更偏爱那些机会平等程度最高^[4]的国家,但是我們也不喜欢那种成绩和机会不平等不明显但效率低的国家。潜在的原因是经济方面的:生产后才有可能进行二次分配,局部治愈后才有可能全部治愈。我们没有认识到的是,用经济学的说法,教育是一种非流动性物品,它不能从一个个体转移到另一个个体,因此也不能像财富一样进行二次分配,即使它对社会地位和自尊有着强烈影响。然而,如果我们仔细想想,我们可能会看到教育对等级化的影响比其带来的社会收益更多。这一点很有可能但并不容易确切地表明出来(Gurgand, 2004; Baudelot & Leclercq, 2005)。

根据罗尔斯的思路,我们的教育可能发生另一个剧变。我们应该更加注重教育的外部效应。过去我们都认为,开办一所学校相当于关闭一所监狱,这种观点就足够了。现在,我们更相信教育能刺激经济的增长。教育变得炙手可热,因为它被认为是通往幸福生活的必由之路。很明显地,教育公平的分布已经成为一个主要的政治问题。公平的概念引发出外部效应的问题。^[5]根据罗尔斯的观点,教育的不公平应该根据机会平等和差异原则加以检查。从功利主义的观点来看,必须保证分布有助于普遍幸福的最大化。事实上,认为教育一定具有有益的社会效果的观点是错误的,历史上就有教育产生悲剧性影响的事件。德国在纳粹主义兴起时期非常关注教育的作用。法国教育制度(特别是精英主义和形式主义方面)在贝当主义(贝当为“二战”时期维希亲纳粹政府元首,战后被法国

法庭判以通敌罪——译注)和与纳粹合作的出现方面所起的作用也同样值得审视。毕竟,莫里斯·帕蓬(Maurice Papon)作为一位能干的通敌者,也算是第三共和国教育制度的杰出产物。

先从教育公平和效率的不同定义的视角去考虑问题,然后列出一个实施提纲,那么就到了该考虑清楚是否要在内部效率与公平之间作出选择的时候。

标准和数据:方法

如何衡量公平

根据欧洲研究小组有关教育系统公平研究中采用的方法,与测量教育系统公平相关的教育分布有以下三个方面。这一方法是在 SRED(日内瓦教育研究部)举办的一次小组工作会议期间,由 Norberto Bottani 和 Walo Hutmacher 制定的(Meuret, 2001)。

- 低于最小技能下限的学生的比例较低;期望每一代都能够教会下一代处理世界上纷繁复杂问题的能力,这样才是公平的。
- 社会群体之间的教育不平等较低;社会背景与教育成果之间没有关联是机会平等的一个方面,也是在强调个人主义的社会中公平的一个主要方面;它倡导建立一个开放、高效和团结的社会。
- 个体间的适度不平等;在受过最多教育的人与受过最少教育的人之间的教育不平等完全不是自然而然的;根据罗尔斯的正义论观点,教育不平等只有在不影响社会平等合作的限度内才是合理的。

这三条标准内在于教育系统,由于它们关注的是教育系统自身分配的物品(诸如技能和文凭)。此外还可以加上一个源自罗尔斯的外部标准:在符合机会平等原则以及有利于处境不利群体的长远利益(包括自尊在内)的条件下,个体间教育的不平等就是合理的(差异原则)。

仅仅从内部标准来看,这些标准真的存在区别吗?

答案是“可能存在”,至少依据 PISA 研究的结果,就是说,如果在义务教育结束时我们看看学生达到的熟练水平就知道了。

同一国家的多个配对指标的值的关联度大多为 0.6~0.7。这意味着这些不平等合并到一起,引起了高程度的不平等,而且分类不是特别相同。有些国家,要不以上三种类型的不平等都很强(瑞士、德国),要不就很弱(芬兰、瑞典)。还有一些国家,像意大利,最差学生的水平非常低,同时,个体间以及社会群体之间的不公平也相对较弱。其他一些国家,诸如英国和爱尔兰,不平等是相当明显的,但差生也不会被放弃。另外还有像丹麦这样的国家,社会不平等倒是很弱,但离散性很高,很多学生分数很低。(见表 1)

表 1 读写成绩的平等分布指标之间的相关

社会不平等的综合指标和分数离差	0.67
社会不平等的综合指标和差生比例	0.27
低离差和最差十分位数的高值	0.63
低离差和父亲职业的弱影响	0.71
父亲职业的弱影响和最差十分位的高值	0.49

资料来源：前两行：Duru-Bellat, Mons & Suchaut 对所有参加 PISA 研究的国家所作的分析。后三行：作者对 13 个欧洲国家的计算

对效率进行测量

教育系统的效率采用基于读写能力水平计算出的两项指标加以评估，该指标也用于 2000 年的 PISA 研究。第一个指标，也是最常用的，在 OECD 报告中也曾提到过，就是平均成绩。另一项指标就是学校精英学生的成绩，根据第九个十分位上的值，就是最优的百分之十的学生的分数。

当然，这一指标可能受到质疑，因为精英学生的成绩并不能代表教育系统的整体效率。然而，这一指标的确经不起仔细审视：那些在法国批判教育系统效率低下的人到了美国不得不立刻承认美国最好的大学确实了不起。为了回击法国教育水平下降的控告，唯一的出路就是显示一流大学的入学考试标准并没有降低。即使是师生互动，也会倾向于那些好学生，而人们普遍认为评价一个好老师或好学校的基本标准就是班级或学校有几个一流学生。同样的，如果实行把注意力都集中到特选的班级、教育轨道或者教育机构的政策，认为这样对国家有益，那是因为教育系统的效率是由精英学生的水平衡量的。然而，如果我们试图找到公平与效率的联系，我们必须考虑到辩论各方所采用的标准。

方法

为了找出教育公平与效率之间是竞争还是互补的关系，就需要审视一下国内动态和国际评价。例如，根据国内动态，在 1985—1995 年间，法国的征兵考试表明，国家中等教育的开放提高了平均水平，最优学生的成绩略有上升，差生的成绩有更大的进步。换句话说，从三个公平标准和两个效率指标看都是一种进步。

另一方面，国际评价显示三种状况：

- (a) 在公平与效率呈负相关的情况下，即公平的国家通常是低效的，而不公平的国家通常是高效的，那么必须两者选一，而且选择是具有政治性的。上面我们都在主张公平，但是也不排除其他选择。
- (b) 零相关是指两个目标可以同时实现，但也有可能一方的实现是以牺牲另一方为代价的。这不仅是因为有些政策能同时实现两个目标而有些政策只能实现一个而损害另一个，还因为所采用的政策彼此独立追求两个目标。如

果这样，就有四种可能性，其出现的频率大致相似：有些国家既追求公平又强调效率，有些国家只求公平忽视效率，有些国家效率优先公平次之，还有些国家效率和公平都不看重。在这种情况下，很有必要审视那些两个目标能够同时实现的国家较之只能实现一个目标的国家有哪些特别之处。

- (c) 公平与效率的正相关——即最有效的国家通常也是最公平的国家——表明，有利于一个目标的政策或机制同样有利于另一个目标。这种情况下，比较研究并不能证明所有有利于公平的政策也都有利于效率，反之亦然；较多的情形是，政策会同时有利于公平和效率两个方面，而且这些政策正是这一组的国家决定施行的。但是随之就会出现一个问题：是着眼于效率，而后提升公平，还是公平优先，间接提升效率。

但我们不能忽视的是，没有一个国际评价可以证明第三种状况不能解释效率和公平同时得到发展的原因，这种状况恰好发生在“榜样”国家而不是有问题的国家。在这种情况下，在别的国家证明是公平和效率的良好结合但却不一定适合本国国情。然而，即使如此，国际比较减轻了证明的难度是显而易见的。

数据

以下分析来源于 2000 年和 2003 年对发展水平相当的 OECD 国家进行的 PISA 项目的研究，也是基于表 2 所示国家的较为有限的样本。

表 2 欧洲国家的社会不平等、平等和平均读写成绩

	平均分	分数离散 (标准差)	最低 10% 的分数	父亲的国际 社会经济指 数的影响	国际社会经 济指数的四 分位数之间 的差距	最高 10% 的分数
比利时	507	107	354	0.36	43.4	634
丹 麦	497	98	367	0.30	42.1	617
德 国	484	111	335	0.40	40.2	619
希 腊	474	97	342	0.32	46.7	595
西班牙	493	85	379	0.32	40.5	597
法 国	505	92	381	0.36	43.5	619
爱尔兰	527	94	401	0.31	40.9	641
意大利	487	91	368	0.28	40.4	601
奥地利	507	93	383	0.33	36.2	621
芬 兰	546	89	429	0.23	42.1	654
瑞 典	516	92	392	0.27	41.7	630
英 国	523	100	391	0.38	41.1	651
瑞 士	494	102	355	0.40	42.6	621

资料来源：PISA2000，根据 OECD(2001)和作者的计算(Meuret, Morlaix, RFS)在每一组指标中，最高值用粗体标注，粗斜体表示最低值。分数基于世界平均水平(OECD 国家)—500 和标准差—100。需要注意的是该表对 15 岁学生的家长进行取样，而不是所有人口

在效率与成绩的低差量之间必须作出选择吗?

让我们看看支持公平与效率相互竞争的观点以及支持两者相互补充的观点:

以下是支持公平与效率相互竞争的观点:

- (1) 教育不能超越天生能力的极限。
- (2) 平等主义政策取消奖励,因此也让人们失去对成功的追求。
- (3) 让顽劣的学生进入课堂或是实行全纳教育都会增加教育的难度。^[6]

同意公平与效率互补的理由如下:

(1) 差生水平的提高可以减少离散量,提高平均成绩(数学效应)。在以效率优先的政策中,从某种程度上说,这个作用更加明显,因为较差学生的成绩提高了。^[7]

(2) 学生人数的增加将给成绩顶尖者更大的压力。

(3) 差生之所以差,部分原因可以归结到教学方法的不当,这种方法导致成绩差,差距大。因此,就有相应的政策可以纠正这类教学方法,提高公平和效率。例如,和将差生从好学生中分离出来相比,混合型班级对差生更有利,所以这些政策就有助于提高中等生和差生的成绩。再比如,根据社会心理学的理论,评价压力的减少,可以提高教育的公平和效率。(Toczek & Martinot, 2004)

就读写能力而言,如果用平均成绩来测量效率,国际比较将支持互补理论。

如果将表 2 中的国家按照效率的平均分从低到高进行排列,我们可以发现,相关不高,但仍然呈正相关,相关系数为 0.2。换句话说,在公平与读写技能的平均水平之间根本就没有竞争性。^[8]从表 3(显示的是经济水平相当的 OECD 国家)中同样可以看出来,^[9]相关为负值(-0.06),意味着也有像英国那样效率高、异质性高的国家,还有像意大利和西班牙那样平均分不高但离差低的国家。然而,从整体的相关来看,并没有必要在公平与效率间作出选择。

表 3 OECD 国家* 学生分数的离差与效率的两个指标间的相关

	PISA2000, 阅读	PISA2003, 数学
相关	-0.06	0.25
标准差—平均分		
相关	0.32	0.41
标准差—90		

* 不包括墨西哥和土耳其

数学方面就不完全是这样,数学中两者的相关系数为 0.25,就说明存在公平与效率兼顾的国家,但是不像平均分很高、离差不高的国家那么多。

如果将学校精英学生的水平作为衡量效率的标准,那么情况会怎么样? 这种政策可能对差生有利,还有可能提高平均成绩,但都是以牺牲好学生为代价的。当然,

差生获得的要比好学生失去的多(否则平均成绩就会下降),但是学生会失败。另一方面,我们也必须看到,精英学生的水平越高,离差也越大。

事实上,好学生的水平(第 90 个百分位的值)与离差的大小之间是存在相关的,但是明显可以看到,这种相关较低。表 2 所列的国家中,精英学生分数与总体分数的离差之间的相关系数是+0.16,精英学生的最高水平与最低差量之间的相关系数是-0.13。表 3 显示了所有发展水平相当的 OECD 国家,其两者的相关系数为 0.3~0.4。有些国家精英学生很强但离差很高(就新西兰、英国和澳大利亚的阅读这一项来说),也有些国家试图将精英学生强和离差低结合起来(如芬兰和瑞典)。但是,更多的国家是精英学生强,但离差很高,或者是离差低,但学生成绩很差,很少有可以兼顾公平与效率的。

我们认为斯堪的纳维亚国家与英联邦国家之间的差异是很值得探讨的。

在差生水平与效率之间必须作出选择吗?

在我们的两个变量之间存在一个很纯粹的数学关系。在其他都相同的情况下,差生的水平越高,整体的平均成绩也就越高。但是依据我们上面提到的论点可以发现,这个数学关系不能排除会发生有利于差生的政策必然牺牲大多数精英学生的情况,如果:

- 有利于差生的政策是低效的而且挪用了其他学生所需的资源;
- 有利于差生的政策虽然对于差生是有效的,但却降低了其他学生的成绩。

另一方面,两者将具有互补性,如果:

- 有利于差生的政策不损害其他群体的利益;
- 有利于差生的政策能够鼓励其他学生提高自己的成绩。

按照 PISA 研究中任何国际评价标准,无论效率的测量是依据平均成绩还是最好学生的水平(虽然与后者的相关不太明显),效率和差生的水平总是齐头并进的。在表 2 所列的国家中,根据平均成绩的国家名次和成绩的最高十分位上的值的相关系数为 0.83。最高十分位的值与最低十分位的值之间的相关系数为 0.63。

表 4 给出了所有 OECD 国家(墨西哥和土耳其除外)的相关系数。当然,这并不是说所有有利于差生的政策必然能够提高平均成绩或是好学生的成绩,但是这意味着这种政策确实存在,而且他们明显占多数。

表 4 最差学生的分数与两个效率指标之间的相关

	PISA2000, 读写能力	PISA2003, 数学
相关系数 10—平均分	0.91	0.96
相关系数 10—90	0.66	0.90

资料来源:作者的计算

此类政策是以效率优先,碰巧差生受益很大,还是有利于差生,让他们只是不要拖其他学生的后腿?这一点还有待观察。根据最近的一项评价,英国“读写时间”项目就属于前一种情况(Machin & McNally, 2004)。

换句话说,为了使差生受益,同时降低离差,最好试着提高平均效率,或者为了让整体成绩得到改善,要尝试提高差生的水平。很清楚地看到,这类相关性可以用来支持不同的政策。

看来,答案可能依赖相关的形状图。如果我们画一个不同十分位成绩的图形,我们得到的是扇形、漏斗形、平行的直线或者半直线。下面所提的建议基于这样一种假设:对于那些与他国状况差异明显的人群,国家应该付诸特殊的努力,因为如果不论居住在哪个国家,其人口状况都是相同的,那么就可以认为人口受社会和教育环境的影响很少。

如果图形为漏斗形,则应该选择有利于差生的政策。如果是平行线,最好的政策就是总体上以效率优先的。如果是扇形,我们就要在公平与效率之间作出两难选择:倾向于差生的政策虽然不会对好学生有负面影响,但是从提高平均成绩的角度来看,该政策比注重整体效率的政策效率要低。

图1显示了2003年13个国家数学成绩的不同百分位上的值(5, 10, 25, 75, 95)。一眼看上去,曲线间的距离是常数,经过进一步的观察就会发现,有向漏斗形发展的缓慢趋势。国家第5个百分位数(最差的学生)上的分布范围比第95个百分位上的分布范围要大,这一事实可以证明上述趋势(在13个国家中,第5个百分位上的最高值与最低值之差为118分,在第95个百分位上为95分;在所有OECD国家中,两者分别为136分和95分)。^[10]同样的趋势在PISA2000年的读写能力测试中也能看到,在OECD国家中,第5个百分位的分布范围是106,而第95个百分位的分布范围是68。^[11]

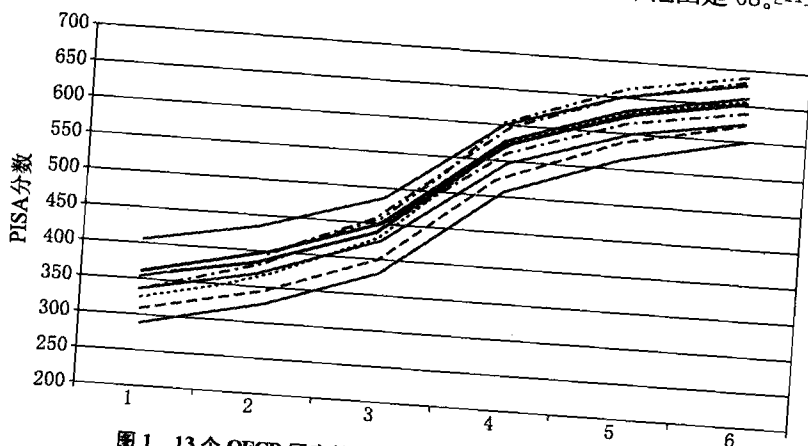


图1 13个OECD国家的数学熟练程度的分布(PISA 2003)

资料来源:作者,基于OCED, 2004,第356页