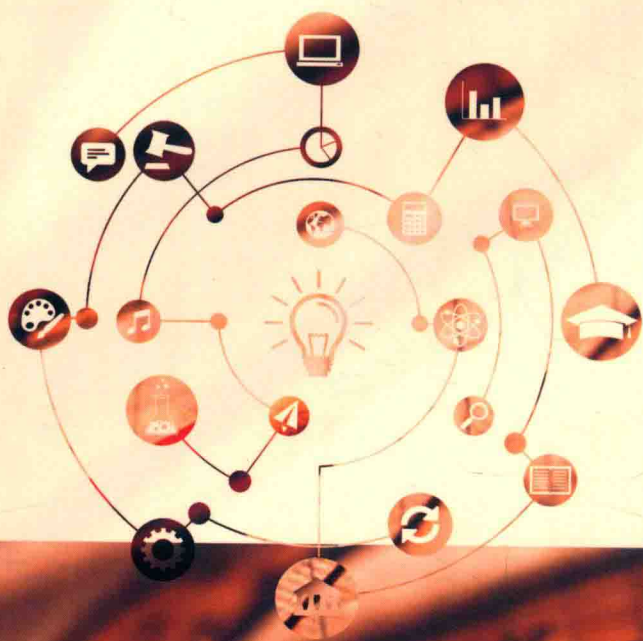



高中阶段精英教育的代价分析

段会冬◎著



 科学出版社

海南师范大学学术著作出版基金、教育学学科建设经费资助

高中阶段精英教育的代价分析

段会冬◎著

科学出版社

北京

内 容 简 介

新中国成立之初，为确保高等教育生源质量，在资源有限的条件下，我国高中教育选择了精英教育作为主要的发展战略。尽管这一选择具有历史的特殊性，然而，这一战略所导致的代价逐渐成为制约我国高中教育发展的重要因素。本书基于代价论的分析框架，发现精英教育与高中发展阶段的错位不仅导致了高中校际的中心-边缘关系的建立，也导致了潜在的人力资源的浪费、精英教育的异化、失败的常识化等一系列问题。为寻求这一局面的改善，本书提出既要充分肯定在一些精英高中业已开展的改革的合理性，也要注重对边缘学校和学校中弱者的补偿性改革。

本书适合教育类相关专业的研究生及教育科学研究工作者使用，也可供从事高中教育的一线管理者和教师阅读。

图书在版编目(CIP)数据

高中阶段精英教育的代价分析/段会冬著. —北京: 科学出版社, 2017.6

ISBN 978-7-03-053334-0

I. ①高… II. ①段… III. ①高中—中学教育—教育研究—中国 IV. ①G63

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 130593 号

责任编辑: 郭勇斌 邓新平 / 责任校对: 彭 涛
责任印制: 张 伟 / 封面设计: 蔡美宇

科学出版社 出版

北京东黄城根北街 16 号

邮政编码: 100717

<http://www.sciencep.com>

北京中石油彩色印刷有限责任公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2017 年 6 月第 一 版 开本: 720×1000 1/16

2017 年 6 月第一次印刷 印张: 13

字数: 255 000

定价: 68.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)

序 言

得知段会冬博士将出版《高中阶段精英教育的代价分析》一书，很是为他高兴。同时，这也是我国学术界的一个好消息。

自从《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出促进普通高中多样化发展以来，高中教育逐渐成为教育研究的热门领域。近年来，“普及化”逐渐成为高中教育发展的又一战略目标。众所周知，在多样化和普及化发展目标提出之前，以重点学校政策和示范性高中政策为代表的带有鲜明精英教育价值导向的教育政策一直是我国高中教育发展的主导性政策。面对校际差距过大、千校一面等问题，在走向普及化的过程中，我们究竟该如何认识精英教育导向的政策及其所造成的影响？我们应当坚决地废止精英教育转而推行面向大众的高中教育，还是应当肯定高中精英教育的合理性进而为高中精英教育的发展预留空间？

要回答这些事关高中教育发展战略方向的问题，既需要具有解释力的理论工具，也需要对高中教育的发展历史进行梳理与分析，还需要对国内外高中教育实践有着深入的了解。然而，同高等教育等领域相比，我国高中教育的理论探索总体上仍旧非常薄弱。尽管近年来围绕高中教育研究的理论文章和学术著作数量明显增多，但仍不能满足我国高中教育发展的现实需求。因此，加大高中教育的理论研究是必要且迫切的。

这本书稿是会冬在其博士论文的基础上修改而成，他在高中教育理论上的探索虽然极富挑战但也是颇有意义的。他希望构建一个教育代价分析的基本框架。这源自他试图对高中教育发展代价进行分析时，现有的理论工具并不能够充分令他感到满意。以往不少研究实际上已经触及了教育代价，但都未能正面提出一个较为完整的分析框架，这使得教育代价分析一直未能成为一种重要的理论工具。实际上，社会学等领域的代价分析早在20世纪80年代末90年代初便逐渐开始介入对于社会发展问题的分析。但是教育领域一直没有明确的代价分析的框架。尽管会冬对于教育代价分析的框架的论述仍旧有许多可以进一步拓展的地方，但是这种搭建理论框架的尝试是值得肯定的。

本书在高中教育理论上的贡献还体现在高中发展阶段论的整理与论述。20世纪70年代，美国著名高等教育学家马丁·特罗提出了高等教育发展阶段论，此后日本学者藤田英典将其应用到高中教育的研究中，提出了高中教育发展阶段论。

21 世纪初,我国一些学者将国外学者提出的高中教育发展阶段论引入到国内。会冬不仅对已有的高中教育发展阶段论思想进行了较为系统的整理和论述,还明确提出高中教育阶段的转换应当是高中教育形态的整体变革的观点。沿着这个思路来看待我国高中教育的发展,他认为我国高中教育并没有一个清晰的大众化阶段的观点,这是颇有新意的。更为重要的是,他并没有局限于马丁·特罗和藤田英典等国外学者的理论体系,大胆地将潘光旦先生提出的位育论纳入高中教育发展阶段论的分析框架之内,不仅使得高中教育发展阶段论带有了鲜明的本土化色彩,而且在分析高中教育发展中的诸多代价问题上具有了更强的解释力。

在北京师范大学攻读博士学位期间,会冬便关注高中教育的改革与发展。由于课题研究的便利,他先后赴北京、河北、黑龙江、山东、四川、广东、海南等地数十所高中调研,积累了大量一手资料。他还在北京的一所优质高中从事了为期一年的田野调查。这些经历都为他的高中教育研究提供了宝贵的一手资料。与此同时,他还对美国、英国、芬兰、新加坡等发达国家的高中教育进行了研究,这使得他在完成这本书稿的时候具有了难得的国际视野。

通过大量的调研和理论思考,会冬对我国高中教育的未来发展提出了自己的见解。面对高中精英教育的诸多质疑之声,他依然认为走向多样化和普及化的高中教育中应当为精英教育预留空间。精英教育发展过程中已然存在的许多代价自然应当得到合理的控制,但任何教育发展都不可能回避代价问题。因此,并不应当根据有无代价来评判精英教育的存废。国家对于拔尖人才的需求、人才发展的不同类型及差异性公平的价值追求都意味着高中精英教育有其合理性。当然,许多只是关注升学率的示范性高中尚未理解真正的精英教育。因此,为高中精英教育预留空间并不是认可现行的校际差距。高中教育的多样化与普及化既要控制精英教育已然产生的代价,对弱者进行补偿,又要引导已有的高中向真正的精英教育的方向迈进。

会冬对于高中教育发展方向的思考是系统且深入的。在高中教育走向普及化的今天,希望本书可以引发更多的学者关注高中教育的理论与实践探索。是为序。

袁桂林

北京师范大学教授 博士生导师

2017年5月

目 录

序言

绪论	1
一、走向普及化的高中教育还要保留精英教育吗	1
二、相关研究成果综述	2
三、核心概念界定	18
四、高中精英教育代价分析的基本逻辑	24
第一章 教育代价分析的基本逻辑	26
第一节 代价的思想源流	26
一、近代之前：“朦胧”的代价意识	26
二、近代：“代价命题”独立登上历史舞台	27
三、20世纪以来：代价研究的具体深入	33
第二节 教育代价分析的基本框架	39
一、代价澄清：教育产生了什么代价	39
二、合理性分析：教育代价分析的前提	44
三、教育代价的归因分析：合理建构之前提	48
四、教育代价的控制：“疏浚之策”的建构	49
第二章 我国高中精英教育的代价澄清	51
第一节 校际分层逻辑造就学校间中心-边缘体系	51
一、学校间中心-边缘关系的建立	51
二、中心-边缘体系下普通高中间的生源大战	56
三、教育掠夺与教育依附	59
第二节 校际分层逻辑向精英高中内部延伸	65
一、对精英高中“成功者”的反思	65
二、被精英高中成绩掩盖的“失败者”	71
三、精英教育的异化与失败的常识化	74
第三章 高中精英教育的合理性论证	83
第一节 高中精英教育存在的理论合理性	83
一、精英教育应贯穿高中教育发展的各个阶段	83
二、分类筛选为“精英”培养目标的实现提供保障	86

三、差异性平等：精英高中是追求教育公平的应然选择·····	87
第二节 高中精英教育存在的现实合理性·····	91
一、宏观层面：国家的人才需求·····	91
二、中观层面：高中具有设定培养目标的义务·····	93
三、微观层面：资优学生的特殊需求·····	95
第三节 迈向普及化：精英高中存在的合理性·····	97
一、高中教育发展阶段论·····	97
二、我国高中教育的阶段定位·····	107
三、精英高中：现阶段我国高中精英教育的主要载体·····	113
第四章 高中阶段精英教育代价的归因·····	117
第一节 普通高中独轨位次的形成·····	117
一、独轨位次：功能单一的学校体系·····	117
二、我国普通高中独轨位次的形成·····	119
三、独轨位次之弊·····	123
第二节 独轨位次背景下普通高中的教育惯性·····	128
一、教育惯性是一种生存之育·····	128
二、教育惯性：“淘金式”培养模式的诸种表现·····	129
三、“面子”：“淘金式”培养模式的“帮凶”·····	137
第五章 高中精英教育的代价控制·····	141
第一节 “正位”改革：精英高中改革的政府支持·····	141
一、鼓励精英高中提出旗帜鲜明的培养目标：正学校之名·····	141
二、赋予高中办学自主权：正学校之位·····	143
三、拒绝精英教育的泛化：明确精英高中的门槛·····	146
第二节 “接位”改革：促使教师摆脱旧有教育惯性的束缚·····	151
一、教师素质要求模糊难堪精英高中改革重任·····	151
二、激活“中间人”促进校内培训制度的建立·····	155
三、为教师赋权：课程改革中的权力调整·····	159
第三节 以点带面：走向理想之“育”的精英高中·····	162
一、课程改革：精英高中培养模式改革的抓手·····	162
二、走向“个性”的教学：课程改革催生的教学变革·····	168
三、流动的班级：课程改革引发的班级建设·····	172
第四节 对“弱者”的补偿·····	175
一、“拓位”的改革：边缘高中生存空间的拓展·····	176
二、“补位”的改革：弱者的出路·····	180
结语·····	188
参考文献·····	189

绪 论

一、走向普及化的高中教育还要保留精英教育吗

我国高中教育肇始于 20 世纪初, 至今已经接近一个世纪。在经历了精英化发展阶段之后, 《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》(以下简称《规划纲要》)提出了普及高中阶段教育的发展目标, 明确要求到 2020 年力争高中阶段教育毛入学率达到 90%。在一些人看来, 截至《规划纲要》出台之前的 2009 年, 我国高中教育在校生人数已经达到了 2400 多万^①, 较之 1949 年的 20 多万已经增长了约百倍, 要实现毛入学率达到 90% 的战略目标可谓指日可待。然而, “量”的增长难掩由于片面追求升学率所导致的、日益严重的普通高中发展的“同质化”问题。长期以来, 精英教育在普通高中被符号化为升学率尤其是进入“985”“211”高校的学生比例。令人振奋的“量”的增长与令人忧虑的“同质化”问题并存, 使得我们不得不思考: 在高中教育走向普及化的当下, 精英教育是否还应当继续存留呢?

对于精英教育存留的思考很难无视对重点学校政策的争论。新中国的重点学校政策和示范性高中政策是高中教育发展最具主导性的两个政策。这两个政策直接反映了国家对于拔尖人才的迫切需求。客观而言, 无论是新中国成立之初百废待兴的局面, 还是“文化大革命”结束之后国家动荡方平的局面, 拔尖人才的培养都是急需的。采用重点学校政策并构筑重点学校的“小金字塔”结构, 的确是受国情所限而采取的政策。然而, 20 世纪 50 年代、80 年代两次关于重点学校的重大争论都表明一些有识之士很早就意识到采取重点学校政策所要付出的代价。虽然会产生重大的负面影响但仍坚持贯彻这一政策, 一方面可以看作国家对拔尖人才的迫切需求, 另一方面却也反映出对于代价问题缺乏必要的应对之策。

1994 年, 《国务院关于〈中国教育改革和发展纲要〉的实施意见》中明确提出要在全国建设 1000 所示范性高中, 自此高中阶段的重点学校政策被示范性高中政策所取代。然而, 出台伊始这一政策就被认为是“换汤不换药”: 既没有改变高中教育发展主导政策的价值取向, 又没有有效地解决采取重点学校政策所付出的

^① 新中国成立初期数据参见霍益萍. 从精英到大众——对中国高中教育历史性转折的思考[J]. 教育发展研究, 2002, (9): 40; 2009 年数据参见中华人民共和国教育部. 普通高中学生数[EB/OL]. <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s4961/201012/113640.html>[2011-09-02].

诸多代价问题。尽管这一政策随后淡出了国家层面的政策文本，但一些地方仍在推进地方层面的“示范性高中政策”。许多县级政府花大力气打造本县的教育品牌——县中，目的便是在确保当地的优质师资和生源不外流的前提下打造具有地区竞争力的地方性示范性高中。这种做法虽然招致了不少学者的反思与质疑，但国家有关部门对于地方政府之举却鲜有表态。国家层面的“默许”，使得代表着精英教育取向的示范性高中政策该何去何从，依旧是摆在众人面前的一道难题。

现实中不少学校的精英教育的实践存在的诸多问题也使得精英教育的存在似乎面临更大的挑战。许多心理学家研究发现，在高中阶段我国学生的创造力在大幅下降（林崇德，2009）。这意味着作为教育系统中承上启下重要环节的高中也对“钱学森之问”——“为什么新中国没有培养出世界级人才？”负有难以推卸的责任。一些知名高中充斥着的应试主义教育的氛围本就使得我们不得不对他们所倡导的“精英教育”心存疑虑，在一些优质高中的“淘汰”现象更是令人困惑。在 S 学校调研时，笔者发现学校的直升班是在初中段向全市招收的优秀学生，但这些优秀学生在初中 2 年级结束时都需要参加一个分流考试，通过者才能继续在直升班就读。换言之，分流考试要淘汰一部分学生。更令人忧虑的是，不少被淘汰的学生甚至连普通班的课程都跟不上。的确是因为这些优秀学生不够“优秀”才被淘汰吗？这些各个学校曾经的佼佼者难道不应当都被视为精英苗子来培养吗？不必穷尽现实中存在的所有问题，仅就上述几点便不难看出，现实中的精英教育问题重重，高中阶段精英教育的代价问题令人担忧。

围绕精英教育存废的不同声音意味着规模的增长并非是高中教育发展的唯一任务，《规划纲要》提出推进普通高中多样化发展正是明确了在规模之外高中发展仍有重要的任务与目标。普通高中多样化发展要求对普通高中教育发展取向进行重新审视：多样化究竟是在追求精英教育实现途径上的多样，还是突破精英教育“一统天下”，实现普通高中教育发展价值取向的多样？普通高中阶段的精英教育是应“价值重构”——重新阐释在多样化背景下精英教育发展的价值理念，还是应该“价值澄清”——在历史发展过程中对精英教育的种种误解加以澄清？倘若应当保留高中精英教育，我们该如何面对众所周知的校际差距和精英高中内部的诸多问题？倘若我们应该保留精英高中，那么精英高中又当如何发展？倘若应当废除精英高中，我们是否应当从根本上废除高中精英教育？这一连串的问题的核心便是高中精英教育存在的合理性及其代价控制。

二、相关研究成果综述

（一）学者对“精英”的多重解读

精英是一个再熟悉不过却又难以表述清楚的概念，其内涵演变经历了从物到

人、从政治领域扩展到其他领域的基本过程。

精英 (elite) 一词源自拉丁语中的 “*eligere*” 一词, 最初是指仔细挑选的意思。英国学者巴特摩尔 (T. Bottomore) 梳理了历史上关于精英内涵的研究, 认为精英一词最初是在 17 世纪被用来形容精美的商品, 后来才指地位优越的社会集团, 如精英部队和上层贵族 (巴特摩尔, 1998)。巴特摩尔认为, 柏拉图的 “哲人政治” 思想及古印度的种姓制度实际都带有精英思想的味道。但无论是 “哲人政治” 还是种姓制度, 都未明确提出精英的概念, 也没有在世界范围内产生深远影响。对于精英概念影响的拓展, 意大利学者帕累托 (V. Pareto) 等学者功绩颇大。正是他们对于精英理论的分析, 使得精英这一概念同社会阶层尤其是统治阶层联系起来。

帕累托从两个层面界定了 “精英”: 首先, 他认为精英在一定程度上表明了人的天赋差异。例如, 他提出给水平最高的律师打 10 分, 给收入丰厚、生活优裕的人打 6 分, 给尚可维持生计的人打 1 分, 而给十足的白痴打 0 分……帕累托认为可以将每个领域得分最高的那些人称为精英阶层。但帕累托并没有进一步分析这一层面的精英概念, 而是将其作为第二层次的基础。帕累托的精英理论的核心在于 “统治精英” (governing elite)。他将全体人分为两个层次: 精英阶层和非精英阶层, 前者又可分为统治精英和非统治精英 (巴特摩尔, 1998)。

意大利学者莫斯卡 (G. Mosca) 也分析了精英阶层内部的构成, 提出了 “亚精英” (sub-elite) 的概念。莫斯卡认为尽管精英高高在上, 但还不至于到脱离社会其他成员的地步。精英群体正是通过数量庞大的亚精英群体实现了他们对于社会的统治 (巴特摩尔, 1998)。概而言之, 无论是帕累托还是莫斯卡, 实际上都对政治精英的内部结构进行了有益的划分, 使得后人对于精英的内涵有了更为深入的认识。

如果说莫斯卡和帕累托都是从阶级的角度划分精英与非精英, 被誉为 17 世纪以来西班牙最重要的哲学家奥尔特加·加塞特 (J. Ortega Y. Gasset) 则认为精英与大众之间并不是阶级之间的划分, 而是两类人的划分。加塞特认为可以把人分为两类: 一种人对自己提出严格的要求, 并赋予自己重大的责任和使命; 另一种人则放任自流——尤其是对自己 (奥尔特加·加塞特, 2004)。对于后一种人来说, 生活总是处在既定的状态之中, 没有必要做出任何改善的努力……加塞特认为社会总是由这两部分人组成, 前者是少数精英, 后者则是大众。但上层阶级和下层阶级中都存在精英和大众, 因此两者之间并不是阶级之间的关系。

前人的观点势必影响后人的研究。德国社会学家、政治学家罗伯特·米歇尔斯 (Robert Michels) 继承前人的观点, 从组织的角度进一步研究政党中的精英现象。根据研究, 罗伯特·米歇尔斯发现了为后人称道的 “寡头统治铁律”。罗伯特·米歇尔斯 (2003) 认为, 即便在一个民主社会中, 大众直接民主也是难以实现的。无论是民主制本身还是任何政党的运作过程都不能缺失组织的作用, 因此, 出于斗争的需要, 政党在同社会各方力量斗争的过程中势必形成领导阶层, 从而使得

一个声称民主的政党也划分出了精英与大众的区别。由于“政党被认为是一种实体、一架机器，它不必取得全体成员的一致认同……政党是为了特定的目的而建立起来的，它是一种达到特定目的的手段。然而，一旦政党本身变成了目的，有了自己的目标和利益，那么……它将脱离自己所代表的阶级。在政党组织中，作为组织基础的大众利益很少与已经被人格化了的官僚机构的利益相一致……”简言之，在政党的运作过程中，寡头制的出现造就了作为领袖的精英和逐渐远离组织核心的大众。

实际上，无论莫斯卡、罗伯特·米歇尔斯等的精英理论有何种差异，都无外乎一条隐含的线索，即论述统治精英（或政治精英）的合理性，进而对民主思想进行反思与批判。但实际上精英思想与民主社会未必冲突。在民主的社会中，精英——无论是经济、文化领域的，还是政治领域的——原则上将是“开放的”，实际上其后备力量也是根据各人的才能来自不同的社会阶层（巴特摩尔，1998）。这种精英流动的视角实际上调和了精英理论与民主社会之间看似存在的冲突。

政治学领域对于精英的研究势必对教育学领域产生影响，毕竟在精英的形成过程中教育的因素不容忽视，因此，许多教育领域的专家和学者纷纷对精英的内涵提出自己的认识。

日本精英教育研究领域的知名学者麻生诚堪称教育领域对精英和精英教育思考最为深入、系统的教育学家之一。麻生诚（1987）认为精英（或称英才）与天才、才能有所不同，与阶级也不相同，应当把精英放到集团社会学中加以研究。从这一认识出发，麻生诚提出“精英集团说”，这个集团具有9个基本特征：①半开放；②把若干社会机能综合在一起；③中等规模；④不同领域的精英会定期集合；⑤精英集团作用的发挥受到社会统治阶层统治方式的制约；⑥不仅政治精英，其他精英也会维护现存制度；⑦精英集团内部有着某种保持统一性的结构；⑧高度组织化；⑨与阶级不同。根据上述9个特征，麻生诚（1987）为精英给出了一个描述性定义：“在一定的社会中有比普通人更优秀的内在属性或者有较好的外在属性；在一定的领域内和在一定的水平基础上，通过他们的领导职能可使全社会的各种价值得到增殖或得以保持下去；在决定全社会的结构方面，他们起主导的作用和骨干作用；他们蕴藏着一定的集团意识和特殊的文化财产，并具有高度组织化方向发展的倾向。”美国著名英才教育专家帕索（A. H. Passow）从能力的角度提出自己对英才的定义：“英才就是在各种人类活动领域中具有高水平的潜能或成就的一批人。”（瞿葆奎，黄荣昌，1990）英国学者迈克尔·杨（Michael Young）的观点同帕索的“能力英才说”相近，他认为未来的精英的地位应当是由“智商和努力程度”决定的（丹尼尔·贝尔，2009）。但与帕索的“能力英才说”相比，迈克尔·杨还进一步论述了能力与地位的关系。美国学者丹尼尔·贝尔（2009）沿着迈克尔·杨的思路进一步思考，提出了“能力+地位英才说”。在丹尼尔·贝尔看来，后工业社会的精英应当是“靠才

能赢得地位和合理权威的人”。

面对国外对于精英教育讨论的热潮,我国一些教育学者也对精英提出了自己的看法。王晓辉(2006)认为在18世纪初精英基本上限于贵族。精英的身份往往由其生活方式所决定。是否谙熟上流社会的礼仪规则,参加何种体育和娱乐活动,是否属于某个俱乐部,信仰何种宗教,甚至为子女起何种名字都体现着贵族或非贵族的生活方式。仅有财富并不足以成就精英。然而现实的中国所需要的不是英国式的贵族精英,也不只是政治精英,而是具有世界水平的各类精英。熊丙奇(2006)认为当今社会对于“精英”的内涵有严重的误读。精英未必是那些在政治、经济、文化领域有更多资源配置权的人,也未必是获得高薪、有较高经济地位和社会地位的人,更不是那些只关注自身生活享受、社会地位高的人,精英应当是指那些有远大社会理想、渴求在各自的领域为社会创造更多的物质财富和精神财富的人。因此,精英教育和贵族教育不可等同。贵族教育带有鲜明的世袭制色彩,这种教育始自家庭,从小就要教孩子学会贵族式的礼仪,而精英教育则与身份无关,关键在于培养学生的精神、品格和悲天悯人的情怀(孙冉,2006)。

此外,还有一些学者试图通过心理学等其他学科的研究进一步揭示精英的“与众不同”之处。例如,孙江丽等(2006)通过对以往文献的研究得出表征精英的能力指标,包括学习能力、表达能力、实践能力、创新能力等共14项能力,并指出高等教育的学校应当将教育资源在各能力指标方面合理配置,以促进各项能力的发展,真正实现精英教育的培养目标。

(二) 精英教育的相关研究

1. 精英教育的概念

以往关于精英教育的研究首先涉及的是对精英教育的概念进行阐释,由于精英教育往往涉及几个相关但又有所不同的概念,所以,精英教育概念辨析是关于精英教育的基础性文献工作。

由于英才是指精英人才,所以英才与精英实为同义。只不过不同时代对英才或精英的认识不同而已。从这个意义上讲,英才教育与精英教育也是同义的(李建辉,2007b)。对于精英教育内涵的解读不外乎两大流派:一派认为精英教育是教育发展的一个重要阶段,在这一阶段中受教育人数占学龄人口的比重较低,是从数量的角度对精英教育进行界定,是为“阶段说”;另一派认为精英教育是教育发展的一个类型,在教育发展的不同阶段都会存在面向精英阶层、旨在培养精英的教育类型,是从质的差异的角度对精英教育进行界定,是为“类型说”。

(1) 阶段说

关于精英教育的阶段说,许多学者认为首推美国高等教育学家马丁·特罗

(Martin Trow)。1973年,马丁·特罗在参加会议时提交了一篇著名的文章《从精英高等教育向大众高等教育转化过程中的问题》(*Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*)。在这篇文章中,马丁·特罗根据对美国、欧洲等一些国家和地区高等教育发展情况的深入研究后发现,各国的高等教育毛入学率(高等教育入学人数占适龄青年的比重)低于15%时,其高等教育发展处于精英高等教育阶段;毛入学率超过15%后,高等教育发展进入大众高等教育阶段;毛入学率超过50%,高等教育发展进入普及化阶段。马丁·特罗的三阶段划分,被许多高等教育领域的研究者引用,并将其视为界定精英教育的重要视角。

一些学者认为马丁·特罗关于高等教育阶段划分的重要维度是高等教育量的增长,沿袭马丁·特罗的视角,许多学者进一步分析了精英教育的内涵。例如,我国学者郭石明等(2007)对美国、日本等高等教育发展的历史数据进行分析得出结论,认为高等教育的精英教育阶段的量的表达可以概括为适龄青年入学率在15%以下;学校规模一般为2000~3000人的“共同体”;本科生占学生总数的80%以上。

马丁·特罗的划分虽然基于对世界一些主要的发达国家的高等教育发展的实际资料的分析,但也带来了一些令人困惑的思考。例如,精英高等教育与大众高等教育的边界除了用毛入学率进行衡量外,是否还有其他划分的办法?精英高等教育与大众高等教育是否是不可并存的?精英、大众、普及三个阶段的划分是否可以应用到基础教育阶段?倘若可以应用,那么基础教育阶段三个阶段的划分是否也依据毛入学率15%、50%两个节点进行划分?诸如此类的问题并非马丁·特罗划分高等教育阶段所需回答的问题,但的确引发了人们对于精英教育内涵的重新思考。在反思“阶段说”的基础之上,许多学者逐渐意识到精英教育不仅是教育发展的一个阶段,更是教育发展的一个基本类型。由此,也引出了精英教育的“类型说”。

(2) 类型说

类型说是指精英教育是同大众教育相区别的一个教育类型。由于这一类型的教育在教育对象的选择上和教育目标的设定上,同大众教育和普及教育有着明显的不同,因此,类型说又可以分为“对象说”“目标说”两大子类。

A. 对象说

精英教育的对象说是从教育对象的角度对其进行界定,其核心思想认为精英教育的概念得以成立的前提是其在教育对象上的与众不同。从天生素质差异的角度考虑,有的学者认为精英教育实际是对天才或资优的学生进行的教育。这一派观点的基本逻辑如下:有一些孩子天生比其他孩子聪明,就像上天赐给人们的一样(英文称之为gifted),这些孩子的智力水平和发展潜力都高于一般孩子,因此,需要对他们进行特殊的教育,而这往往又意味着他们需要占据社会更多的教育资

源(杨广学,王宇琛,2009)。从这个意义上讲,精英教育同天才教育、资优教育、超常儿童教育等概念似乎可视为同义词。

从出身的角度考虑,以往的一些支持精英教育的人认为贵族的子弟应当接受与平民子弟不同的教育。从这个意义上讲,精英教育则与贵族教育相类似。中国古代为士族子弟受教育所开办的国子学、英国的公学都可视为贵族式精英教育的代表。例如,我国学者赵厚颯(2003)对“超常教育”“英才教育”“天才教育”“资优教育”等概念的辨析,认为“超常教育”过于偏重智力而忽视其他方面的能力;“英才教育”是为“少数人集团”服务的教育,而他们中间不一定个个都是“英才”;“天才教育”过于强调先天遗传的因素;而“资优教育”则相对较为科学与合理。

B. 目标说

精英教育的目标说是从培养目标的角度对精英教育的内涵进行界定。其主要认识在于精英教育的与众不同之处是它明确规定了以社会精英为培养目标。有学者从目标说的角度出发,认为中国传统社会的官学体系以儒家思想为指导,是一种典型的精英教育。因为它所要培养的目标是社会的统治英才。尽管不同时期统治者对于英才的需求不同,但培养英才才是核心目标(李建辉,2007b)。有学者认为精英高等教育的核心特点在于通过选拔培养优秀的学术人才。这样的高等教育可以形象地表述为用淘汰一万个技术应用人才的高竞争性选拔方式来培养一个爱因斯坦(刘志刚,2006)。

精英教育类型说的两大子类通常难以分离,因此,在通常情况下,精英教育不仅指生源的不同,也指培养对象的特殊。从这个意义上讲,精英教育同大众教育相比,不仅是量的差异,还有着质的区别。

当然,还有的学者从精英教育与大众教育相对的角度认为,要对精英教育进行清晰的界定是十分困难的,在教育实践中,评判精英教育的标准包括:国家教育投资的重心是在城市还是农村;国家教育发展、投资的重心是在基础教育还是高等教育;中小学是以合格的公民为目标还是以高难度的升学教育为导向;学校系统实行的是面向大多数学生的、比较平等的教育,还是实行两极分化,通过严格选拔和淘汰主要培养“尖子”的教育(杨东平,2005)。

2. 精英教育的主要理论流派

关于精英教育的理论,主要存在三大流派:一是天生论,这一派理论受天才论影响颇深,认为精英或英才是天生的;二是与天生论相对的培养论,这一派理论认为所谓精英或英才并非天生,而是后天培养的结果;三是结合前两派理论得出的中和论,这一派理论认为精英或英才既有天生因素的作用,又有后天培养的影响。

(1) 天生论

其实天生论在我国并不陌生。我们日常的交谈中经常提到某某孩子不是读书

的料，这实际是天生论最为日常的表述。理论层面的天生论受天才研究的影响很大，因此，天生论通常都与当时人们对于天才的研究相伴而生。一直主张“精英立国”的高尔顿(F. Galton)被认为是首位系统地对天才教育进行科学研究的学者(张琼, 施建农, 2005)。高尔顿在其著作《遗传的天才》(*Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences*)中明确提出了天才的天生说。高尔顿通过对英国上流社会家庭资料的谱系研究, 认为在 100 万人中有 250 人是天才, 而是否是天才要看他在人类能力分布曲线上的位置。倘若希望得到天才的后代, 关键在于连续几代悉心选择配偶, 就像人类育选良马一样(麻生诚, 1987)。

尽管高尔顿的研究后来遭到了许多批判, 但他的确是第一个试图剖析天才黑箱的人, 其研究也启发了后来的许多研究者。高尔顿的能力分布曲线, 并未清晰地指明能力的所指。法国学者比奈(Alfred Binet)和西蒙(Theodore Simon)沿着高尔顿的思路进一步将人的能力锁定在智商问题上, 研究出著名的比奈-西蒙量表。美国学者刘易斯·特曼(Lewis Terman)经过长期的研究修订了比奈-西蒙量表, 希望通过量表的修订为儿童学习情况的研究提供帮助(Terman, 1916)。特曼认为之前美国在学业成就不佳的儿童身上花了大量的经费实际是不明智的, 关键在于首先应当弄清楚学生学业成绩不佳究竟是因为天生的能力不足, 还是后天的教育不良。基于这一认识, 特曼尝试通过智力测验的方式对儿童的能力进行分类, 并提出教育只是帮助那些智力水平不同的孩子找到适合自己的道路而已。换言之, 在特曼看来, 教育并不是培养英才, 而是通过智力测验发现谁是英才, 谁是弱智(薛涌, 2010)。

持天生论观点的学者远非上述几人, 还有许多学者也持类似的观点。例如, 德国精神病学家、医学家恩斯特·克雷奇默(Ernst Kretschmer)认为与环境因素相比, 遗传因素是决定性的因素, 从而否定了天才形成中教育的作用(麻生诚, 1987)。对于克雷奇默的观点 W. 兰格·艾希巴姆(W. Lange Eichbaum)虽不尽认同, 但支持克雷奇默对于天才天生论的基本观点。他认为天分优秀的人比我们想象得要多, 只是由于各种原因还没有被人们发现。要使这些人的天赋、才能发挥作用, 不能指望后天的培养。因此, 在艾希巴姆看来, 凡是被当作天才加以培养的人、父母打算培育其成为天才的人或者自以为有天赋要立志成为天才的人, 绝大多数都失败了(麻生诚, 1987)。

并非只有早期天才研究的学者支持天生论, 近百年来天生论拥有不少支持者。例如, 1994 年美国社会学家查尔斯·穆雷(Charles Murray)和哈佛大学心理学家理查德·赫恩斯特恩(Richard Herrnstein)出版了关于天生论的著作《钟形曲线: 美国生活中的智力与阶级结构》(*The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*)。在这一著作中, 赫恩斯特恩通过大量的数据发现, 低智商者更容易陷入贫困、辍学、无人雇佣等窘境。基于丰富的数据和资料, 赫

恩斯特恩鲜明地提出近 30 年来,影响美国社会成层的最为重要的因素已经不是家庭经济和社会背景,而是智商(Heckman, 1995)!

诚如《钟形曲线:美国生活中的智力与阶级结构》那本当代天生论的代表作的处境一样,天生论越发引起人们的怀疑与反思。对于天生论的争议主要源于两个方面。

第一,对种族主义倾向的怀疑。天生论的研究通常与天才研究相伴而生,而天才研究往往会比较不同族群的智力差异,因此,天生论也难免触及不同族群和阶层的天才比例问题。得出白种人或其他种族的人更容易成为精英,因为他们的先天素质或智商高于黑种人的结论(如高尔顿),很难避免种族主义的嫌疑。更何况,连智商测验本身都被认为难以兼顾不同族群的差异,得出的结论往往对于黑种人等族群的人是不公平的。所以当天生论同族群、阶层等问题联系起来时,天生论往往在政治上遭到人们的怀疑(薛涌, 2010)。

第二,对遗传决定论的怀疑。天生论的核心主张实际是认为人能否成为精英或英才的关键在于智商,智商是由遗传因素决定的,因此,能否成为精英是由遗传因素决定的。然而,这不禁令人疑惑:难道能否成为精英真的是天生的吗?精英真的是“天”才吗?难道后天的努力和教育就没有作用?诸如此类的问题直接指向带有鲜明遗传决定论色彩的天生论,这也使得与天生论相对的培养论支持者不断对其表示质疑。

(2) 培养论

精英教育的培养论不似天生论,其历史更为悠久。我国春秋战国时期确立的以“君子”“大丈夫”“鸿儒”为培养对象的儒家教育思想实际是典型的精英教育思想。孔子提出的“有教无类”“启发诱导”“因材施教”等教育原则无疑被视为精英教育思想体系化的重要表现。孟子的“得天下英才而教育之”也是我国历史上最早出现的“英才”一词,也可见继承孔子思想的孟子依然沿袭了精英教育的思路(李建辉, 2007a)。不仅中国古代精英教育思想与实践源远流长,世界其他文明国家的精英教育思想与实践也有着悠久的历史。古埃及的宫廷学校、古印度的古儒学校、古巴比伦的泥板书舍、古希腊雅典和斯巴达城邦的教育实践、古罗马以培养演说家为目标的实践都是世界古代教育史上著名的精英教育实践。与此同时,柏拉图在《理想国》中探讨的关于“哲学王”的培养是古希腊宝贵的精英教育思想。无论东西方先哲如何论述和实践精英教育思想,其基本认识都是一致的:教育在精英的成长过程中至关重要。由此可知,精英教育培养论的萌芽古已有之。

对当前的精英教育理论影响颇大的培养论崛起于第二次世界大战后。许多学者都提出了教育对于精英成长的重要作用,其中美国教育家、教育心理学家本杰明·布鲁姆(Benjamin Bloom)的贡献不容抹杀(Bloom, 1976)。布鲁姆为许多中国学者熟知的是其在学习目标分类领域的卓越工作,实际上,布鲁姆的思路一直

围绕在学生学习的差异及其原因这个核心问题上。布鲁姆在其著作《人的特点与学校学习》(*Human Characteristics and School Learning*)中明确区分了智力和课程学习之间的差异。布鲁姆认为,传统的智力理论,不外乎通过智力测验将学生分为不同的等级,有的学得快,有的则学得慢。但这种智力的测试并不能测出学生学习能力(ability to learn)的差异。在课程的学习中,学生学习的好坏之分,实际是快慢之别。95%的学生都可以达到熟练掌握的水平,关键在于教学过程是否适合(appropriate)和系统(systematical),是否考虑了学生的心理和知识背景。布鲁姆的研究无疑向人们论证了智力测验在课程学习中的有限作用,突出了教学对于人的成长的巨大作用,进而为培养论的崛起奠定了坚实的基础。

人工智能领域的开拓者赫尔伯特·西蒙(Herbert Simon)和威廉·蔡斯(William Chase)通过对国际象棋大师成长经历的研究发现要成为国际大师平均需要10年左右的刻苦学习和训练(Simon, Chase, 1973)。这可谓是对天生论提出了巨大挑战:连那些被视为棋界天才的人实际都是经过“十年寒窗”训练的结果,“天生论”自然难以立足。此后,许多研究者在其他领域的研究也证明了这一点。埃里克森(K. A. Ericsson)等对国际象棋、游泳、小提琴等领域的诸多成功人士进行系统研究后发现,即便是那些被认为是天才的人也都经历了至少10年有意的(deliberate)实践训练(Ericsson et al., 1993)。斯塔克斯(Starkes)等进一步发展了埃里克森等提出的故意训练(deliberate practice)理论,指出这种长期的、有意的训练并不意味着枯燥乏味,至少在运动中那些达到专家水平的运动员的故意训练是充满乐趣的(Starkes et al., 1996)。美国学者丹尼尔·科伊尔(Daniel Coyle)的著作《天才密码》(*The Talent Code*)开篇便提出伟大的人并不是天生的,而是逐渐成长起来的^①。在这部著作之中,科伊尔指出天才密码的关键在于最近神经科学领域的革命性发现:髓磷脂(myelin)。髓磷脂是所有技能获得的关键,因为每个人都可以发展自己的髓磷脂,髓磷脂的发展能够促进各式各样的技能的发展。所以,在正确的训练上投入更多的时间和精力,你将会获得更多的髓磷脂,也就获得更多的技能(Coyle, 2009)。概而言之,天才也是培养的结果!

在培养论的阵营之中,还存在一派“另类”的学者。批判教育学的许多学者也从阶层复制的角度分析精英成长的原因。法国学者布尔迪厄(P. Bourdieu)认为国家精英和学校的上流精英实际是一回事(布尔迪厄, 2005)。国家通过文凭认证的手段,使得人们相信这种建立在统计学基础上的评价和选拔方式是客观公正的,但由于不同阶层家庭文化资本的差异,实际上学校教育扮演了社会再生产的作用。学校的这种再生产作用不仅隐蔽,而且赢得了胜利者和失败者共同的认可。因此,它是再生产策略和再生产工具的完美结合。在布尔迪厄看来,比起之前赤裸裸的血统或婚姻的再生产方式,通过学校系统实现社会阶层的再生产(抑

^① 原文为“Greatness isn't born. It's grown.”