

幻想公平

[英] David E. Cooper 著

李宏鸿 译

Illusions of Equality

 **Routledge**
Taylor & Francis Group

 华东师范大学出版社

教育公平研究译丛 丛书主编 袁振国



中国教育发展战略
出版工程

幻想公平

[英] David E. Cooper 主编

李宏鸿译

Illusions
of Equality



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

幻想公平/(英)库伯著;李宏鸿译. —上海:华东师范大学出版社,2018

(教育公平研究译丛)

ISBN 978-7-5675-7511-0

I. ①幻… II. ①库… ②李… III. ①教育制度—研究—世界

IV. ①G512

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 041514 号

本书由上海文化发展基金会图书出版专项基金资助出版

教育公平研究译丛

幻想公平

著 者 [英]David E. Cooper

译 者 李宏鸿

策划编辑 彭呈军

审读编辑 蓝先俊

责任校对 王丽平

装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司

开 本 787×1092 16 开

印 张 12

字 数 185 千字

版 次 2018 年 10 月第 1 版

印 次 2018 年 10 月第 1 次

书 号 ISBN 978-7-5675-7511-0/G·10972

定 价 30.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

教育公平研究译丛

编委会

主 编：袁振国

副主编：窦卫霖 张春柏

编 委：陈 舒 杜振东 胡 婧 黄忠敬

李宏鸿 彭呈军 彭正梅 汪幼枫

吴 波 张 兵 赵 刚 邳庭瑾

Illusions of Equality (International Library of the
Philosophy of Education Volume 7) / by David Cooper
ISBN: 9780415655095

Copyright © 2012 Taylor & Francis

Authorised translation from the English language
edition published by Routledge, a member of the
Taylor & Francis Group. All rights reserved. 本书原版
由 Taylor & Francis 出版集团旗下 Routledge 出版公
司出版, 并经其授权翻译出版。版权所有, 侵权必究。

East China Normal University Press Ltd. is authorised
to publish and distribute exclusively the Chinese
(Simplified Characters) language edition. This edition
is authorised for sale throughout Mainland of China.

No part of the publication may be reproduced or
distributed by any means, or stored in a database or
retrieval system, without the prior written permission
of the publisher. 本书中文简体翻译版授权由华东师范
大学出版社独家出版并限在中国大陆地区销售, 未经
出版者书面许可, 不得以任何方式复制或发行本书的
任何部分。

Copies of this book sold without a Taylor & Francis
sticker on the cover are unauthorized and illegal. 本书
封面贴有 Taylor & Francis 公司防伪标签, 无标签者
不得销售。

上海市版权局著作权合同登记 图字: 09-2017-465 号

丛书序言

袁振国

教育公平是人类社会的共同追求,也是衡量一个国家文明水平的重要标志;教育公平涉及千家万户,影响个人的终身发展,是人民群众的重要关切;教育公平既与个人的利益、观念、背景有关,所以众说纷纭、莫衷一是,又取决于历史水平、文明程度,所以不断发展、渐成共识。

教育公平是一个需要不断努力无限接近的目标,在历史的进程中也也许可以分为梯度推进的四个阶段:机会公平、条件公平、过程公平和结果公平。机会公平的本质是学校向每个人开门——有教无类;条件公平的本质是办好每一所学校——均衡发展;过程公平的本质是平等地对待每个学生——一视同仁;结果公平的本质是为每个学生提供适合的教育——因材施教。这四个阶段相互关联、相互促进、相辅相成。

机会公平:学校向每个人开门——有教无类

“有教无类”是两千五百年前孔夫子提出来的教育主张:不管什么人都可以受到教育,不因为贫富、贵贱、智愚、善恶等原因把一些人排除在教育对象之外。^①体现了深厚的人文情怀,颇有超越历史条件的先知先觉气概。有教无类的思想虽然早在两千五百年前就提出来了,但真正做到人人能上学却不是一件容易的事。三十多年前(1986年)我国才以法律的形式提出普及9年义务教育,经过不懈努力,到2008年才真正实现了全国城乡免费9年义务教育。

^① 也有一种说法,认为有教无类是有教则无类的简化,人原本是“有类”的,比如有的智有的愚,有的孝顺有的不肖,但通过教育可以消除这些差别——即便是按照这种说法,也还是强调教育的公平价值。

作为现代社会的普遍人权,教育公平体现了《世界人权宣言》(1948)的基本精神。《世界人权宣言》第二十六条第一款明确规定:“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。”《中华人民共和国教育法》规定:“公民不分民族、种族、性别、职业、财产状况、宗教信仰等,依法享有平等的受教育机会。”但要做到这一点,需要艰苦的努力和斗争。

拦在有教无类征途上的第一道门槛是身份歧视。所谓身份歧视,就是将人分为高低贵贱的不同身份,赋予不同权利,剥夺多数人受教育的基本权利。古代印度有种姓制度,根据某种宗教体系,把人分成婆罗门、刹帝利、吠舍、首陀罗四个等级,权利和自由等级森严,在四个等级之外还有不入等的达利特,又称贱民,不能受教育、不可穿鞋,也几乎没有社会地位,只被允许从事非常卑贱的工作,例如清洁秽物或丧葬。根据人口普查数据,印度目前有1.67亿达利特人,其文盲率竟高达60%。等级制在中国早已被废除,但身份歧视的阴影并没有完全消失。上个世纪的五六十年代,“地富反坏右分子”的子女被排除在大学录取对象之外,可以说是身份歧视在现代社会的反映。

拦在有教无类征途上的第二道门槛是智力歧视。所谓智力歧视,就是主张按“智力”赋予权利和资源,而智力被认为是遗传的结果,能人、名人的大脑里携带着聪明的基因,注定要成为卓越人士。英国遗传决定论者高尔顿认为,伟人 or 天才出自于名门世家,在有些家庭里出名人的概率是很高的。高尔顿汇集的材料“证明”,在每一个例证中这些人物不仅继承了天才,像他们一些先辈人物所表现的那样,而且他们还继承了先辈才华的特定形态。这种理论迎合了资产阶级的政治需要,成为能人治国、效率分配资源的根据。根据这种理论,有色人种、穷人、底层人士被认为是因为祖先的遗传基因不好,先天愚笨,所以活该不值得受到好的教育。当然这种理论早已被历史唾弃了。

条件公平:办好每一所学校——均衡发展

能不能上学是前提,是教育公平的起点,进不了学校的大门,什么机会、福利都无从谈起。但有学上与上什么学差别很大,同样是9年义务教育,在不同地方、不同学校

可能有着完全不同的办学水平。为了加快工业化的进程,在很长时间里我们采取的是农业支持工业、农村支持城市的发展战略,实行的是“双轨制”,维持的是“剪刀差”,城市和农村的教育政策也是双轨的,不同的教育经费标准,不同的教师工资标准,不同的师生比标准,等等;与此同时,为了集中资源培养一批优秀人才,形成了重点学校或重点班制度,在同一座城市,在同一个街区,不同的学校可能有很大差别。

2002年中国共产党第十六次全国代表大会首次把公平正义作为政治工作的重大主题,把促进公平正义作为政治工作的出发点和归属,教育公平被列为教育最核心的词汇。2004年十六届四中全会提出了“工业反哺农业、城市支持农村”的时代要求。2007年,时任中共中央总书记胡锦涛在当年庆祝教师节的讲话中第一次提出了“把促进教育公平作为国家基本教育政策”的要求,2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》对此做了具体的政策阐释和工作部署,指出:教育公平的基本要求是保障每个公民依法享有公平接受教育的权利;促进教育公平的关键是机会公平,重点是义务教育的均衡发展和帮扶困难人群,主要措施是合理配置公共教育资源(在区域之间向西部倾斜,在城乡之间向农村倾斜,在学校之间向薄弱学校倾斜,在人群之间向困难人群倾斜)。2012年党的十八大继续把促进教育公平作为教育工作的基本方针。“十二五”期间采取了一揽子的计划和措施,促进中国的教育公平迈出了重大步伐。我和很多外国朋友进行过交流,他们都充分认可中国在促进教育公平方面的巨大努力和明显进展。

过程公平:平等地对待每个学生——一视同仁

在不同的学校受到的教育不同,在同一校园内甚至坐在同一个教室里也未必能受到同样的教育。这是更深层次的教育公平问题。从政府责任的角度说,促进教育公平的主要措施是合理配置公共教育资源,缩小城乡、区域、学校之间的差距,创造条件公平的环境;但是,对每个具体的学生来说,学校内、班级内的不公平对个体发展的影响更大、更直接,后果更严重。

关注一部分学生,忽视一部分学生,甚至只关注少部分学生,忽视大部分学生的现

象并不在少数。只关注一部分学生,只关注成绩优秀的学生,而忽视成绩后进的学生,有人称为“厚待前 10 名现象”。同在一个学校里,同在一个课堂上,不同学生的学习机会和发展机会大相径庭。由于升学竞争的压力,由于人性自身的弱点,聪明伶俐的、长得漂亮的、家庭背景好的学生很容易受到更多关注,被寄予更大期望,相反,那些不那么“讨喜”的学生就经常会受到冷遇甚至嘲讽。早在上世纪 80 年代我就做过关于农村学生辍学的调查,发现辍学的学生 80% 以上并不是因为经济原因,而是因为经常在班上经常受到忽视、批评甚至嘲讽。上学对他们来说没有丝毫的乐趣,而是经受煎熬,因此他们宁可逃离学校。针对期望效应的心理学研究表明,被寄予更高期望的学生会得到更多雨露阳光,性格会更加活泼可爱,学习成绩也会明显比其他同学提高得更快。优秀的学生、讨喜的学生通常会得到更多的教育资源,比如会得到更多的提问,会得到更多的鼓励,作业会得到更认真的批改,做错了事也会得到更多的原谅。有时候,课堂上的不公平可能比硬件实施上的不公平更严重,对学生成长的影响也更大。怎么把保障每个公民平等接受教育的权利这样一个现代教育的基本理念落到实处,怎样确保平等对待每个学生,保障每个学生得到平等的学习机会和发展机会,是过程公平的问题,需要更细心的维护,需要教育观念和教师素质的更大进步。

结果公平: 为每个学生提供适合的教育——因材施教

说到结果公平,首先不得不申明的是,结果公平并不是让所有的人得到同样的成绩,获得同样的结果。这是不可能的,也是不应该的,事实上也从来没有一种公平理论提出过这样的主张,但是这种误解确实有一定的普遍性,所以不得不画蛇添足予以申明。教育公平并不是大家一样,更不是把高水平拉到低水平。所谓教育结果公平是指为每个人提供适合的教育,即因材施教,使每个人尽可能得到最好的发展,使不同家庭背景的学生受到同样的教育,缩小社会差距的影响,阻断贫困的代际传递。正因为如此,教育公平被称为社会公平的平衡器。

“最好”的发展其实也是一个相对的概念,随着社会文明水平和教育能力的提高,“最好”又会变得更好。这里的因材施教也已经不是局限于教育教学层面的概念,而是

具有了更为广阔的社会含义。首先,社会发展到较高水平,社会形成了比较健全的人才观和就业观,形成了只有分工不同、没有贵贱之分的社会文化,人人都能有尊严地生活;其次,心理学的研究对人的身心发展规律有了更深刻的认识,对人的身心特点和个性特征可以有更为深刻和准确的认识,人的个性特点成为人的亮点,能够受到充分的尊重;第三,教育制度、教学制度、课程设计更加人性化,教师的教育教学水平得到很大的提高,信息化为个性化教育提供了极大的便利,社会各界都能自觉地围绕以人为本、以学生的发展为中心,给予更好的配合和支持;第四,教育的评价对促进学生的个性发展起到诊断、激励的作用,每个人的不可替代性能得到充分的展现,单一的评价标准,统一的选拔制度,恶性的竞争态势,僵化的课程和教学制度,自不待说大班额等得到根本性的扭转。

因材施教是为相同的人提供相同的教育,为不同的人提供不同的教育,就是在人人平等享有公共资源的前提下,为个性发展提供更好的条件。但区别对待不是等差对待,现在有些学校也在积极探索课程选修制、弹性教学制,试图增强学生的选择性,促进学生有特色地发展,这当然是值得鼓励的,但是有一种潜在的倾向值得注意,就是在分类、分层教学的时候,要防止和反对将优质资源、优秀教师集中在主课和高程度的教学班级,非主课和低程度的班级则安排相对较差的资源 and 较弱的师资,把分类、分层教学变成了差别教学。

机会公平、条件公平、过程公平、结果公平并不是简单的高低先后的线性关系,而是相互包含、相互影响、相辅相成的。目前机会公平在我国已经得到了相对充分的保障,也可以说有学上的问题已经基本解决,但部分进城务工人员子女、特殊儿童、家庭经济困难学生,地处边远、自然环境恶劣地区的孩子还未能平等地享有义务教育;随着大规模的学校危房和薄弱学校的改造,办学条件的标准化建设,我国的办学条件得到了大跨度的改善,但师资差距在城乡、区域、学校之间并没有得到有效缩小,在某些方面还有拉大的危险;过程公平正在受到越来越多的关注,但远远没有得到应有的重视;结果公平无疑是教育公平向纵深发展的新指向、价值引导的新路标。

在这个时候我们组织翻译《教育公平研究译丛》,就是为了进一步拓展国际视野,借鉴历史成果,也为更好地总结和提炼我们促进教育公平的理论和实践经验,促进世界不断向更高质量更加公平的教育迈进。译丛一共 10 册,其中既有专注的理论探讨,

也有国际案例的比较研究,既有国家政策的大型调查,也有学校层面的微型访谈,在研究方法上也是多种多样,对我们深化教育公平研究无疑会有多方面的启示。这10册译著的内容摘要如下。

《教育公平:范例与经验》:本书探讨几个紧迫的问题:各国内部和国家之间差距有多大?是否有有效和负担得起的方式可以缩短这些差距?本书的作者是世界各地重要的教育创新者,他们报告了一系列独特的全球案例研究,重点了解世界各地哪些教育项目在解决不公平问题和改善教育成果方面特别有效。

《教育公平:基于学生视角的国际比较研究》:本书记录了学生在校内外的正义经历,并将这些经历与他们个人正义感的发展和对公平的判断标准联系起来。本书特别关注的一点是向读者呈现那些潜在弱势学生群体的看法和经历。这一小学生群体包括有学习困难或行为问题的学生,明显较不适合“学术轨道”的新移民学生,以及母语为非主流语言或是来自社会经济贫困阶层的学生。

《生活的交融:亚洲移民身份认同》:本书阐明了新的理论观点、提供新的实证依据,以了解亚洲一些国家和地区的某些移民群体在生活中如何以及为什么把文化、社会、政治和经济的特征与不同地区和聚居地的根本特点相结合。本书编著者共同推动了交叉性分析新方法的产生。交叉性分析考察大量的因素,如种族、性别、社会阶层、地理位置、技能、文化、网络位置和年龄是如何相互影响,从而进一步危害或改善人们获得所需资源的途径。

《教育、公正与人之善:教育系统中的教育公平与教育平等》:本书把对教育公正的思考与对人之善和教育目的的思考结合起来,揭示出:仅对某些分配模式作出评估还远远不够;还必须澄清分配物的价值。从这种意义上来说,对教育价值的深入思考也是解释教育公正的一部分。

《幻想公平》:本书作者探讨了平等和教育问题,特别是平等和质量之间的冲突,之后他转而探讨了诸如社会阶层之类的社会因素与教育公平之间的关系。同时,他还讨论了知识社会学的新支持者们的观点,这些人声称不平等的原因在于我们组织知识以及将知识合法化的传统方式。最后,他将注意力转向文化问题以及建立一个共同课程的愿望。在书的最后,作者犹豫地声明自己是个非平等

主义者——并非因为他强烈反对平等,而是因为他热烈地相信质量之于教育的重要性。他无法理解在当前对平等主义政策趋之若鹜的情况下,教育的质量如何能够得到保证。这是一本极具争议的书,它既通俗易懂,又别出心裁,同时也不乏严厉的批评。

《科尔曼报告:教育机会公平》:该报告根据美国《1964年民权法案》的要求,经过广泛调查,以白人多数族群所获得的机会为参照,记录了公立学校向少数民族裔的黑人、波多黎各人、墨西哥裔美国人、东亚裔美国人,以及美国印第安人提供公平教育机会的情况。该报告的比较评估建立在区域性及全国性的基础上。具体而言,该报告详细介绍了少数民族裔学生和教师在学校里面面临的种族隔离程度,以及这和学生成绩之间的关系,衡量因素包括成绩测试,以及他们所在的学校类型。调查结果中值得注意的是,黑人学生和教师在很大程度上被以不公平的方式与白人师生隔离,少数民族裔学生的成绩普遍低于白人学生,并且更容易受到所在学校质量的影响。

《日趋加大的差距:世界各地的教育不平等》:经济增长究竟是造就了机会的开放(如社会民主国家),还是导致公众为公立教育机构的少数名额展开激烈竞争(如福利制度较薄弱的发达国家);民办高等教育的惊人增长,一方面弥补了高等教育机会的缺口,但另一方面也给部分家庭带来了严重的债务问题,因为这些家庭必须独自承担这种人力资本积累。在不平等日益扩大的背景下,世界各国展开了对教育优势的竞争。对于理解这个现象,比较研究是一种至关重要的方法。本书对该问题研究的贡献在于:在对不同教育体系进行描述之外,展开详细的国家案例研究。

《教育的社会公平手册》:作者指出教育的社会公平并不是什么新的理念,也不是又一个对现状修修补补的改革倡议,教育的社会公平是民主社会教育和教学的根基,是民主建设的基石。我们将迎来一个文明先进、充满希望的黄金时代,在这个时代,儿童会成为最受瞩目的社会成员,而教学将回归本真,被视为最重要、最高尚的事业。这一点虽然在政策和实践上会有分歧,但却很少被公开质疑。本书将作为教育改革斗争中的一件利器,提醒我们教育不可改变的核心地位。社会公平教育是建立在以下三大基石或原则之上的:1. 公平,即公平性原则;2. 行动

主义,即主动性原则;3. 社会文化程度,即相关性原则。

《教育、平等和社会凝聚力:一种基于比较的分析》:本书采用不同的方法,主要关注两个问题,一是社会层面,而非个体、小群体及社区层面的社会凝聚力;二是教育如何影响以及在什么背景下影响这种社会凝聚力。因此,本书所探讨的是最广义上的社会凝聚力结果,作者们不仅从融入劳动力市场的角度,而且从可能与社会凝聚力相关的更广泛的社会属性角度对这个问题进行了探讨,后者包括收入不平等的结构性、社会性和经济性议题:收入低下,社会冲突,以及基于信任、容忍度、政治投入与公民自由的各种文化表现形式。

《学校与平等机会问题》:本书聚焦大众教育中的“平等—效率”困境。如今的很多教育研究将目光投向教育改革,人们期待那些改革能关注平等机会这个问题。西方国家的学校也探索了许多替代方案,诸如去分层化、更灵活的课程、重视子女的自我观感胜过重视他们的学业成绩、通过测试来确保没有子女掉队,以及为低收入家庭提供选择。本书研究者收集到的证据表明,尽管展现了一些进步的可能通道,他们仍然对于很多学校所采取的激进的改变机会结构的政策的有效性提出了质疑。根据目前所知,人们不宜期望短期能出现奇迹。最好的方法就是通过一个高效的教育体系来挑战每位受教育者,让他们都实现自己的潜力。在那个意义上,一个高效的教育体系也有助于实现平等。

2018年5月

总编辑的话

目前,许多学习哲学的学生对教育哲学的兴趣日益浓厚,而那些带着更为具体和实用的目标关注教育问题的人也对这个问题越来越感兴趣。众所周知,自柏拉图以来,哲学家们对教育都颇感兴趣,并且将其置于更广阔的、关乎知识和美好生活的背景中进行了探讨。然而,在我们国家,直到最近几年,教育哲学才像科学哲学或者政治哲学那样被当作哲学的一个特有分支加以看待。

但是,将教育哲学称为哲学的一个特有分支并不是说它的与众不同之处在于它可以如认识论、伦理学和心灵哲学那样脱离既定的哲学分支而存在。对其更为恰当的看法应当是:教育哲学依托既定的哲学分支,并用与教育问题相关的方式将这些分支融合在一起。在这个意义上,把教育哲学比作政治哲学是个很好的类比,这样做往往能够引出那些在哲学领域业已取得的研究成果。例如,在处理具体问题时,诸如父母和孩子的权利、学校的惩罚、教师的权威这类问题,完全可以参考并扩展哲学家们对“权利”、“惩罚”和“权威”问题所进行的研究的成果。但是,在其他情形中,例如,像“教育”、“教学”、“学习”和“灌输知识”这样的概念,在与哲学相关的分支中则不存在相关的系统性的成果。故而,教育哲学家们不得不去开疆辟土——在心灵哲学领域探讨这些概念。关于教育问题的研究成果也能够为哲学上那些凝滞不前的问题带去新的洞见,打破僵局。例如,对于儿童所遭遇的特定困境的研究可以为惩罚和责任问题带去启发。G. E. Moore 一直为什么样的事情是本质上好的事情而发愁,对中小学课程合理性的迫切探究再次将这个老问题激活。

正如其他任何一种应用领域的学科那样,教育哲学领域也存在着极端化的危险。在实用性与哲学性这两极当中,我们的工作有可能强于实用性而弱于哲学性;或是在哲学上微妙精深,与实际的问题却差之迢迢。这套新的《教育哲学国际图书馆》旨在在该领域建立一个基础工作的体系,它既与实际密切相关,又具有充分的哲学性。因为唯有同时实现这两个目的,它才能满足那些它所服务的人的需求,才能够让国际图书馆所要代表的教育哲学这个概念名副其实。

David Cooper 的《幻想公平》一书正是国际图书馆努力推荐的这类书籍的一个杰出例子。现在,总的来说,几乎每一个人都青睐公平,但是 Cooper 先生在他书中的第一章中坚持认为他们并不是真正的平等主义者。为了解释清楚平等主义的典型特征,他带着批评的眼光研究了 John Rawls 的大量有关正义的著述,并在 Rawls 的帮助下,阐述了他所认为的平等主义的典型特征。

在此基础之上,他探讨了平等和教育问题,特别是平等和质量之间的冲突。之后他转而探讨了诸如社会阶层之类的社会因素与教育公平之间的关系。同时,他还讨论了知识社会学的新支持者们的观点,这些人声称不平等的原因在于我们组织知识以及将知识合法化的传统方式。最后,他将注意力转向文化问题以及建立一个共同课程的愿望。

在书的最后,他犹豫地声明自己是个非平等主义者——并非因为他强烈反对平等,而是因为他热烈地相信质量之于教育的重要性。他无法理解在当前对平等主义政策趋之若鹜的情况下,教育的质量如何能够得到保证。

这是一本极具争议的书,它既通俗易懂,又别出心裁,同时也不乏严厉的批评。对于所有对这个话题感兴趣的人而言,这无疑是一本值得称赞的好书。

序 言

Tom Wolfe 写了一篇激动人心的文章批判抽象派画作是“画字”。在文章的开始，作者回忆了自己在某一个瞬间终于明白为什么经过多年的努力，却始终看不懂在“抽象的表现主义”、“平面艺术”、“欧普艺术”之类的作品中到底蕴藏着什么。站在一幅混沌的油画面前，他突然意识到画里其实什么也没有：这就是为什么他总是抓不住 Henry James 所说的“那个东西”的原因。1973 年，当我正在为哲学与教育皇家哲学院研讨会准备一篇名为《质量与平等》的文章时，我也有过一个类似的经历。当时我正在研读一篇有关平等主义的短文，我突然意识到无论是在学生时代还是之后的岁月中，我之所以从未看到平等主义的魅力是因为其实根本就没有这种东西存在。这，才是导致我理解困难的原因，而并非我的悟性迟钝或道德失明。从那时起，我越来越相信，如果一个地方的政策或原则是正确的，除非极其偶然，否则它绝不可能是平等主义者们所鼓吹的那种地方；如果一个地方的政策或原则体现着平等主义的核心精神，那么这个政策或原则就绝不可能是对的。

Wolfe 继而探讨喜爱抽象艺术的人实际上是如此之多，他猜大概有成千上万。这些人用高超的技巧将数以百万计的人骗得团团转，让他们相信在抽象艺术中存在“那个东西”。想一想其中到底有多少平等主义者，那会是一件很有意思的事情。对于 Wolfe 所说的成千上万我有所怀疑，我觉得应该只是一小部分。这群人精力充沛，他们异常成功地让众多的人相信自己是或者也应该是平等主义者。我认为在那些打着“平等”旗号的人当中，只有极小部分是真正的平等主义者。你们完全有权怀疑我的这一观点，但是我希望能够在接下来的章节中证明这个观点。

假如我是在五年前写的这本书，我的情绪可能会乐观很多；因为当时教育领域的平等主义潮流已经出现了转向的迹象。至少在理念世界是这样的。面对教育的平等主义政策所带来的与日俱增的后果，几个教师、哲学家、政治家和一些社会学家拿起笔来警告我们不要反对平等的理念。最明显的事件是，我们有了这一系列的“黑色论文”。但是现在乐观主义的呼声越来越弱——在理念世界里，其原因有二。第一，乐观

主义在政治哲学家 John Rawls 身上找到了一个经验丰富的捍卫者——尽管他在这件事情上是个有保留的捍卫者。虽然他的《公平的理论》一书在 1972 年业已问世,然而公众普遍感受到它的影响却是在多年之后,因为该书很大一部分的长篇大论必须先进行瘦身,从而更适合民众消化。第二,1971 年出版的一本名为《知识和控制》的书催生了一种全新的平等主义。该书提倡极端的激进主义和半哲学性的融合,两者所调制出来的那种晕乎乎的、使人陶醉的教条已经渗透了好几代教育专业的学生。故而,又有新的战役要打。

在此,我要感谢 Richard Peters,是他鼓励我撰写这本书;我要感谢我的同事 Antony O'Hear,他对我初稿中的很大一部分提出了宝贵的意见;感谢 Ruth Harrison 帮我打印了终稿的绝大部分。我尤其要感谢 Antony Flew,他对本书的每一章都做了详尽和敏锐的点评。我也要向他致歉,因为我将他引向了更为广阔的平等主义的地带,而他却早已警告过我们切勿涉足。