

以人为核心评估域:新教育公平理论的基石^{*}

——兼论新时期教育公平的转型

程 天 君

(南京师范大学教育社会学研究中心,南京 210097)

摘 要:教育公平具有历史性,在不同时代背景下其表现形式和治理方式各不相同。新时期教育领域的主要矛盾已表现为人民群众接受高质量教育的热切期盼与优质教育资源严重短缺且发展不均衡之间的矛盾。教育主要矛盾的转变,需要树立以“人”为核心评估域的新教育公平理念,超越以经济发展或政治权利等为评估要素的传统教育公平观。新教育公平倡导新的教育发展观,关注以育人质量为中心的内涵式发展;秉承新的教育正义观,注重对人的尊严的承认;树立新的教育公平评价观,增强人民群众的教育公平感。

关键词:新教育公平;以人为核心评估域;教育公平转型;教育公平感

一、引言

教育公平是社会公平的基础,也是我国教育改革和发展总体格局^①的重要组成部分。党的十九大提出,中国特色社会主义进入了新时代,我国社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾,要把“优先发展教育事业”“推进教育公平”作为提高保障和改善民生水平的重要着眼点。新时代社会主要矛盾的变化揭示了我国需求结构由生存型向发展型的阶段转变,新需求与旧体制共同构筑的新老问题也为政府推进教育公平提供了新的机遇和挑战。

新时代社会主要矛盾的变化亦反映在教育领域。新时期教育领域的主要矛盾表现为“人民群众接受高质量教育的热切期盼与优质教育资源严重短缺且发展不均衡”(钟秉林,2017)。这种不均衡不充分是整体和局部之间的关系,是教育发展的速度与程度的差异性体现。不均衡不充分的教育发展直接制约新时期教育公平的实现,而传统的教育公平理论研究与实践操作基于特定历史条件,侧重点在于强调外部物质投入、以分配正义作为实质正义、教育公平评价科学指标化等。这有其合理性,但显然已无法适应新时代对教育公平的要求。因此,新时期的教育公平需要转型,特别是要能回应人民群众对于教育的期待从“有数量”到“有质量”、从“要我学”到“我要学”的根本转变。

“新教育公平的理论建构与实践探索”创新团队^②的项目研究为分析当前我国教育公平问题提供了一个新视角。该研究的前期系列成果认为:新中国成立以来,教育公平的“评估域”经历了从强调政治、经济等“社会”的片面需求到逐步侧重“人”的全面发展这一转换历程(程天君,2017);新教育公平秉持以“人”为核心评估域的理念,探索“推进教育公平”的社会支持(贺晓星,2017)与学校变革(高水红,2016)策略,旨在回应人民群众对美好教育向往和期盼的多元化发展性需要,进而努力为每个学习

^{*} 基金项目:江苏高校哲学社会科学优秀创新团队“新教育公平的理论建构与实践探索”建设项目(2015ZSTD007)。

者提供适合的、有质量的教育(王建华,2017)。应当说,这一研究,不仅预合了十九大关于“坚持以人民为中心”的发展思想和“办好人民满意的教育”的行动要求,也将有助于贯彻和落实十九大关于“发展素质教育”的新要求和“推进教育公平”的新战略。

在上述前期研究的基础上,本文欲进一步主张和阐明:新时期的新教育公平倡导新的教育发展新观,即在起点的资源配置上树立投资于人就等于投资于质量的内涵式发展思路;秉承新的教育正义观,即在过程的制度设计上尊重并承认人在推进教育公平进程中的核心地位;树立新的教育公平评价观,即在结果的切实感受上增强人民群众客观而真实的教育公平感,从而以教育的高位均衡发展去缩小差距、补齐短板,努力让人民群众享有更好更公平的教育。

二、倡导新的教育发展新观:从追求规模转向追寻质量

教育公平具有历史性。在区域之间、城乡之间、学校之间办学水平和教育质量仍存在明显差距的背景下,讨论人人平等的绝对教育公平没有意义。近年来,随着教育改革发展不断推进,底线层次的教育权利平等已基本实现。根据教育部全国教育事业发展规划统计公报的数据,2017年我国学前教育毛入园率达到79.6%,小学学龄儿童净入学率达到99.91%,初中阶段毛入学率103.5%,高中阶段毛入学率88.3%,高等教育毛入学率达到45.7%(教育部,2018),各级教育的入学率都已达到甚至超过世界中高收入国家的平均水平。然而也不难发现,多年来教育领域的“后发赶超”在取得多项重大成就的同时也生发出许多新问题。由于新时期人民日益增长的优质教育需要与不平衡不充分的教育发展之间的结构性矛盾,当前教育改革的重心集中在如何通过教育供给侧改革实现广泛而高位的“新”教育公平,教育也需要从关注以规模为特征的外延式发展转向重视以质量为核心的内涵式发展。

(一)追求规模:工具合理性的忧思

十八大以来的五年是教育改革不断深化的五年,政府作为教育公平的“第一责任人”不断做着保障教育权利平等和教育机会均等的努力,以公平合理、统筹兼顾为价值取向的教育改革致力于确保教育领域中的“精准扶贫”。自2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》颁布以来,增加教育投入,改善教育资源配置一直是政府履行教育公平治理义务的首要着眼点。譬如,在基础教育方面,2013年,教育部等部门联合颁布《关于全面改善贫困地区义务教育薄弱学校基本办学条件的意见》,以保障基本教学条件等六项重点任务为着眼点,志在为贫困地区义务教育发展补齐短板;2014年,国务院办公厅出台《国家贫困地区儿童发展规划(2014—2020年)》,以集中连片特殊困难地区儿童的健康和教育为抓手启动教育扶贫工程。又譬如,在高等教育方面,实施国家、地方、高校三大专项招生计划,继续扩大重点大学面向贫困、边远、农村地区招生规模,让贫困家庭的孩子看到了上升的通道和希望。特别是2016年颁布的新《教育法》以法律的形式体现了国家促进教育公平、推动教育均衡发展的决心和毅力。相关调查显示,2010—2014年全国累计资助学生(幼儿)达4.1亿人次,年均资助8201.26万人次,较2009年增长25.8%。资助资金规模也持续增长,其中2014年达到1421.28亿元,较2009年增长104.82%。“十二五”期间,累计减轻贫困学生家庭经济负担超过6000亿元(高靓,2016)。据统计,2016年国家财政性教育经费占国内生产总值比例为4.22%,全国教育经费总投入已达38888.39亿元,比上年增长7.64%,其中公共财政教育支出达到27700.63亿元,比上年增长7.11%(教育部等,2017)。

教育投入的力度和重视度都是空前的,这对于处境不利的家庭来说确实极大程度地缓解了其接受教育的物质压力。可教育投入水平并不决定教育公平程度,“经济水平对教育的影响与促进教育公平是两个不同质的问题:前者主要意味着教育投入总量的增加与否,后者关注的主要是如何分配和使用有限的教育经费”(杨东平,2004)。传统的教育公平观以物质分配为衡量标的,通过举全国之力对教育物质资源进行宏观调控,以期尽快使百姓获得最广泛的收益,从而实现“由外而内”的教育起点公平,效率有余但公平不足。由于新时期教育公平具有不平衡不充分的多层次性特征,期望利用“补偿原则”实

现教育机会均等显得治标不治本。

事实上,通过教育扶贫的项目和专项计划提供经费和制度保障,把政策文本作为具体教育改革的操作指南(王建华,2016),以此追求教育物质资源平等,从逻辑上来说走的仍然是以规模为特征的外延式教育发展道路。这种教育发展观基于逐利性的人性假设和市场自由主义,认为只要物质仍存在不平等以及人们追寻物质的欲望不在合理区间,教育公平就不可能实现,进而出现了对人的投资与对物的投资之间的不平衡。可以预见的是,以规模为特征的外延式发展观念侧重工具合理性,实践中虽能够满足人民群众“有学上”的基本需要,但无法迎合新时期“上好学”的深度价值追求;而新教育公平需要教育发展更重视以质量为核心的价值追寻。

(二) 追寻质量:价值合理性的肯定

德国社会学家马克斯·韦伯(M. Weber)指出,社会行为与任何其他行为一样,可以由两类因素决定:一是工具合理性因素,即行为者预期外界事物的变化和他人的行为,并利用这种预期作为“条件”或者作为“手段”,以实现自己当作成就所追求的、经过权衡的理性目的;二是价值合理性因素,强调行为者自觉地和纯粹地信仰某一特定行为固有的绝对价值(例如伦理的、美学的、宗教的或任何其他性质的绝对价值),而不考虑能否取得成就(韦伯,2000,第31页)。依此观点,工具合理性追求事物的最大功效,以获得最优收益;价值合理性则关怀意义的世界,“人”是最终的归宿和目的。人的“合理的”社会行动是工具(合)理性和价值(合)理性的统一,追求功利的目的和意义追寻的目的不同程度地同时存在于人类的理性思维与理性活动之中。

工具合理性又称为效率理性。以物质投入和分配为主要内容的教育公平是“为了公平”的教育公平,用一处的资源优势去填补另一处的资源缺陷,是经济领域“先富带动后富”思想的教育延伸。通过发展生产力、“做大蛋糕”而实现物质上的平等尚且困难,受到良好的教育作为人的精神财富更难以通过直接的资源分配来完全解决。传统的教育公平研究大多重视实现公平的外部支撑条件,呈现典型的工具理性倾向。一如有学者认为:“教育机会均等和教育资源平等配置暗示将效用作为价值本身和价值大小的唯一要素——忽视了权利这一对社会主体来说更为重要的保障因素,同时它也坐实了思想者对‘计算理性’和工具理性的有力批评——教育沦为‘算计’,意味着将教育存在的根基连根拔起。”(高伟,2016)

在当前市场循环过程中人的能力差距较物质差距而言更为关键,在起点不平等的前提下“揠苗助长”式地追求结果公平往往暂时有效,只有缩小(当然不可能消除)人与人之间的能力差距才能真正促进并保障社会阶层的流动。因此,“‘效率优先’的公平是一种功利主义的公平,这种公平表面上保证着每个人权利的平等,要求机会向所有人平等开放,但却无视个体行使相同权利的能力差异。对于不利者而言,如若没有行使权利的能力,所谓的权利只能是‘空头支票’”(程天君,2017)。而人的能力提高离不开有质量的教育,从这个角度来说,没有质量的教育公平不是真正的公平,脱离了质量的教育公平只是低水平的形式公平,同时还会造成新的不公平。而且随着教育公平程度的不断发展,高质量的教育公平将代替保底的教育公平成为人们追求的目标(华桦,2015)。因此,新时期的教育改革在保障物质资源投入作为“输血”机制的同时,还要更加侧重提升处境不利者的内在“造血”能力,呼唤“由内而外”的教育公平,通过提升教育质量让人获得适应新时代要求的认知、合作、创新、职业等关键能力,全面提升育人水平,走内涵式发展道路。

社会实践的合理化进程既指向合乎“人”的目的,更指向“人”本身,它是形式合理性与实质合理性的相互转化,也是工具合理性和价值合理性的辩证统一。规模和质量并不矛盾,在教育机会相对饱和的新时代背景下提高学校教育质量是新教育公平的现实要义。只有把“人”作为教育公平的出发点和落脚点,才能真正地、更有质量地“推进教育公平”。

三、秉承新的教育正义观:从分配正义走向承认正义

公平作为普世价值追求,是真、善、美的辩证统一,自产生起就不断与自由、正义、平等、民主等永恒

价值发生联系。一方面,这些人类的基本价值具有超越时空的普遍性和恒久性;另一方面,它们的具体内容、实现途径、表现形式和实践意义,则因不同的历史文化和政治经济条件而具有相对性(俞可平,2017)。因此,对公平的事实和价值的不同判断,极大地影响了公平的合理推进与客观评价。譬如,罗尔斯(J. B. Rawls)的“公平”定义体现在他提出的两大正义的原则中:一是平等自由原则,即“每个人对与其他人所拥有的最广泛的基本自由体系相容的类似自由体系都应有一种平等的权利”;二是机会的公平平等与差别原则,即“社会的和经济的的不平等应这样安排,使它们被合理地期望适合于每一个人的利益;并且依系于地位和职务向所有人开放”(罗尔斯,1988,第60-61页)。由于两大原则依循“词典式次序”,罗尔斯的公平概念其实建立在自由和平等的基础之上,自由实为第一优先原则,是“以自由为核心的正义观”。换句话说,不妨碍自由的不平等也是可以允许的。

教育公平理论与实践操作中存在诸多争论的一个重要原因,乃是对教育公平没有形成一个能够达成共识的清晰的概念。在既有研究中,教育公平既是手段也是目的,既是原则也是理想,既是过程也是结果,基于不同概念范畴的教育公平探讨往往各说各话。一般来说,“平等”代表了无差别的结果,“公平”指按照相同原则评价和处理事物,“正义”则是基于过程公平和结果平等的应然伦理。但由于在实践中“平等、公平和正义这三个概念都与人类的社会生活息息相关,它们的社会意义远远大于其学术意义,其实践价值远远大于其理论价值”(俞可平,2017),人们常常把教育公平与教育平等、教育正义、教育自由视作同一范畴,忽视了这些概念之间的差别,教育公平简化为一句口号。然而简化并不是弱化更不能“虚化”,在告别短缺经济的新时代背景下,人民群众对教育的多样化、个性化需要和教育发展的不平衡不充分之间的矛盾日趋复杂,作为正义的新教育公平观似乎也必须“因势利导”,以未来为导向,超越基本的分配正义范畴走向以“人”为中心的承认正义。

(一)分配正义:一元教育公平观的表现

近年来的教育改革着力于实现教育机会均等,教育资源的合理分配和制度保障无疑是政府工作的重心,“教育公平作为社会公平的重要组成部分”也直接体现在社会公平保障体系的建设之中。2012年,党的十八大提出“加紧建设对保障社会公平正义具有重大作用的制度,逐步建立以权利公平、机会公平、规则公平为主要内容的社会公平保障体系”;2014年,十八届四中全会又进一步提出要“强化规则意识”并“加快完善体现权利公平、机会公平、规则公平的法律制度”。这一系列政策的发布强调了教育公平乃至社会公平的实现需要从程序上保证物质分配和再分配的公平,而以法律和制度为代表的“规则”必须予以配合。据统计显示,截至2016年,中国已有超过1/3的县达到国家义务教育均衡发展认定标准;中职教育免学费政策已覆盖91.5%的学生;2015年面向农村和贫困地区定向招生7.5万名,农村学生上重点大学机会明显增多;29个省份实施随迁子女在流入地参加高考政策,涉及考生近8万名(丰捷等,2016)。

这种以制度设计寻求教育资源均等分配和再分配的思维行动可被归为分配正义的范畴。从历史上来看,罗尔斯与德沃金(R. M. Dworkin)、诺齐克(R. Nozick)等人虽持有不同的资源分配与补偿观念,但他们的分配正义观对于遏制功利主义正义观(为了大多数人的利益宁愿牺牲小部分人的利益)的大行其道具有不可替代的作用,也有利于资源的合理利用并保护弱势群体的基本利益。然而需要注意的是,以分配正义为核心的教育公平观仍保留类似“物质决定论”的思想形态,似乎不解决经济不平等以及由此带来的文化不平等就无法真正推进教育公平。分配范式的教育正义只关注可分配的教育资源和教育制度的顶层设计等宏观问题,更具生机的教育内部活动显得“被失语”。

沃尔泽(M. Walzer)对于教育分配问题一针见血地指出:教学职位、学生位子以及各种知识的分配模式不能简单地照搬经济和政治秩序的模式,教育分配必须同时关注教育这一社会物品的特殊性以及学校的特殊性质(沃尔泽,2002,第262页)。由于新中国60年以来基于政治—经济需要和逻辑进行的教育改革使得教育公平问题积重难返,现阶段有必要走向作为社会—文化的教育改革,进而确保教育公平和教育的公益性(程天君,2012)。因此,教育公平的推进不能只顾眼前物质资源的再分配而漠视教育中人的需要,仅仅对教育资源的不平等采取应急性地处理,把教育公平当成具体的事务去完成。

以制度设计保障教育资源合理配置为内容的分配正义和程序正义固然重要,但如果程序没有普遍的正义作为基础,不考虑资源的存量与增量间的深层次内涵,那么程序正义也可能成为不公平的保护伞。教育公平不仅关乎程序,还需要广泛的公众参与,利用公议契机下的公共理性推进教育公平。正基于此,新时期的新教育公平立足长远和内涵,认识到人是教育公平的真正主体,进而走向承认正义。

(二) 承认正义:多元教育公平观的实质

近年来,对教育公平的理论探讨和实践探索虽日趋丰富,但显而易见的是,教育公平的推进也常常陷入价值冲突和路径混乱的困境中。有学者认为:“在这样一个社会里,道德决策不是不可能,而是呈现出‘怎么样都行’的面貌。我们很难确定究竟那些说服了自己的伦理上的立场是否真正‘正确’,自己所秉持的价值选择是否有着确凿的根据,这个合理化社会面临的很可能是价值选择的任意、武断乃至空虚。”(刘莹珠,2014)多元的价值并存是当前正义理论面对的最严峻挑战,正义作为真理越来越倾向于实用性。20世纪末以来,正义理论研究出现了一种新的趋向,尝试在多元正义的前提下形成社会秩序的规范标准,即从重视物质资源的分配平等转变为对人的荣誉和尊严的承认平等。“不是消除不平等,而是避免羞辱或蔑视代表着规范目标;不是分配平等或物品平等,而是尊严或尊敬构成了核心范畴”,人类尊严的承认构成了社会正义的中心原则(贾可卿,2013)。这种以尊严承认为核心的正义观发展了分配正义的社会契约论基础,有助于走出教育正义论的研究困境。

在中国特色社会主义新时代的新历史方位上,努力让人民共享更高质量和更加公平的教育除了通过发展、改革、创新而不断解决优质教育资源的稀缺难题外,还要确保个体公认的、合理的承认得到认可,并使其以一种自愿的形式来展示他或她个性的潜能,进而形成个体认同。对此,霍耐特(A. Honneth)指出:“如果想获得个体认同,则人们必须获得的三种承认领域是:爱,法律承认和社会尊重。另外,三者的优先顺序是根据主体之间维持社会关系的各自类别来衡量的。如果关系的形成通过爱来形成,那么需要原则有优先权;如果在法律上形成关系,那么平等原则优先;如果形成合作关系,价值原则占优。”(霍耐特,2009)

这种建立在个体认同基础上的多元正义观被称之为承认正义。承认正义的实质是打破分配正义背后所隐射的绝对正义观念。“人人生而平等”自创生以来便不证自明,但如何实现平等多依靠制度性的分配和再分配公平,即通过程序正义去保障。以罗尔斯的程序正义为代表的正义理论包含两个优先原则,一为自由,二为平等,理论上是用先验的自由和平等来保障程序合理而非相反,因而只能通过所谓“无知之幕”的思想实验来作为前提基础。在当前文化与观念多元化发展的新时期,事实与价值这种传统二分法已经逐渐失去了指导意义,正义的内容也需要根据主体之间维持社会关系的各自类别来衡量,倾向于实用主义的公平观念。这与霍耐特认为的“将分配冲突解释成为为承认斗争的特殊种类”“为承认而斗争是社会合理分配理想实现的根本保障”(霍耐特,2009)等思想如出一辙。

分配正义机制下的教育公平往往以效率为主要取向,虽然易于操作,但以物质平等作为“人”的代表出场,漠视人的多元需要,抛弃了教育公平的终极目的。对绝对正义的追求虽有参考价值但无益于彻底解决新时期的教育公平难题。对此,阿马蒂亚·森(A. Sen)认为:正义问题需要关注生活与现实,而不只是停留在抽象的制度和规则上,需要关注如何减少不公正,而不是局限于寻找绝对公正(森,2012,前言)。在教育领域,“教育中的不公正也必须超越经院哲学的逻辑建构,走向真实的生活世界,仔细倾听非正义的实际受害者的诉说。”(高伟,2016)承认正义作为实质正义,通过强调主体之间的爱、尊重与平等体验,弥补了分配正义的物质导向,有利于促使教育公平研究回到“人”本身。

四、树立新的教育公平评价观:从教育公平论迈向教育公平感

教育公平评价是衡量教育公平与否的重要手段,科学、合理的评价方式对推进教育公平尤为重要。传统的教育公平评价立足统计学相关方法,一般关注起点意义上的受教育权利和机会公平,常以入学率来衡量;过程公平中重视公共教育资源中的配置公平,以生均教育经费、生师比、办学条件等是否合

标准来标明；结果上的教育质量公平常用巩固率、完成率、升学率等指标体现（王善迈，2008）。这是典型的借用经济学中反映收入分配平等程度的指标方法来衡量教育公平程度的教育公平论。教育公平论是人在一定理念下对教育领域内公平问题的理性解释与说明，教育公平理想因而是在不同教育公平论的引领下，根据具体的教育事实而抽象存在的。以工具合理性和分配正义为内容的教育公平理念是形式公平论，经济与物质的丰富被视为公平的第一要义，似乎认为教育公平主体必然会随着教育资源的丰富而逐渐感受并承认得到了真正的教育公平。

但在日常生活中对教育公平的评价直接来源于人们的教育公平感，作为惠及每个人的教育公平也必须是每个人合理承认的公平。教育公平感作为人的主观感受是多种因素不断叠加和作用的结果，它的产生既要满足教育公平主体的内在需求，也要有能够满足其需要的实实在在的外在表现，是主观感受性与客观实在性的统一。教育公平感与客观存在的教育公平问题，既有一致性，又有不对称性。“当教育资源的分配与自身利益无涉时，即使分配不均，人们往往也不在意。只有当教育资源对人的生存和发展产生了重大利益交涉后，由于相对剥夺感而强烈抨击教育不公平。”（杨桂青，2009）理论上来说，没有公平的客观事实，就不应该有公平感。反之，如果缺乏感受公平的必要条件和能力，即便得到了实质公平，也不一定就有公平感。在此意义上，新时代人民日益增长的优质教育需要的满足应树立以人为核心评估域的新教育公平理念，关注教育热点问题，引导人民群众表达合理的教育诉求，探索多元化、开放式的第三方教育公平评价方式，促使新时期教育公平的成果让人民群众看得见、摸得着、感受到。

（一）教育公平论的冲突：以孔子“有教无类”思想的理解争议为例

教育公平论是对教育公平的认识和解释，是对“什么要平等”的理性思考。两千多年前，孔子提出了“有教无类”，这被后世普遍认为是有关教育公平的经典论述。对此常有两个解释：一是无类而教，即人人皆可受到教育（由于当时的社会文化背景，女性并无求学的环境和需要，无机可乘问题），不能因为等级、贫富、善恶、智愚等因素而剥夺他者的受教育权利，属于教育起点公平；二是有教则无类，即通过教育能够消除人与人之间的差别，从而消弭人天生带来的不平等，属于教育结果公平。对这两种分歧的解释也各有依据。对于起点性质的“有教无类”而言，孔子的教育实践可以拿来证明。相传孔子弟子三千人，除了来自于中原各族，甚至还“欲居九夷”，对少数民族部落也一视同仁。在孔子的学生中，有贵族阶层的司马牛，也有平民阶层的颜回、子路，体现出了教育机会的“无论贵贱”。而对于结果性质的教育公平，易中天基于孔子所拥护的儒家等级文化认为：“儒家从来不主张平等，认为人就是分等级的，有君子有小人。君子和小人先是阶级的区别，后是等级的区别，再是品质的区别，孔子的真正意思是认为，通过教育大家可以变得更好。”（易中天，2015）因此，由于人的差异性与天生的不平等无法抹平，只有通过因材施教，才能让每个人都能得到适合他自己发展的结果。

这是典型的教育公平论差异带来的冲突。仔细分析上述理解争议可以发现，似乎教育起点公平与教育结果公平不是实现教育公平的两个维度，承认“无类而教”的起点公平就无法容纳“有教则无类”的结果公平。因为前者是建立在以人的种群属性为由的“人人生而平等”的假设基础上，无视人与人之间的差异而天然设置了“同一起跑线”，所以教育的结果自然合理，属于形式公平论；而后者是强调在“人人生而不平等”即人与生俱来的具体差异的前提下，如何最大可能地实现教育的结果平等，属于实质公平论。传统教育公平研究正是致力于如何使“人人不平等”向“人人平等”的方向迈进，其本质是形式教育公平论与实质教育公平论的碰撞。

然而不难理解，教育的形式公平和实质公平的提法只是为了便于对教育公平问题进行理性分析而已，在生活实践中形式公平与实质公平远非那么容易辨别，它们常常是“互嵌”在一起的。形式与实质兼顾的教育公平只能回到生活本身，抛弃“公说公有理婆说婆有理”式的无休止的争论，关注人在教育中的切身感受，主动理解被教育公平问题困扰的人的主观感受，重视人民群众的教育公平感。

（二）教育公平感的提出：人的公平体验的现实关照

对于生活实践中的人来说，一般先有教育公平的经验基础，继而形成教育公平的主观感受，最后才

会对教育是否公平做出事实或价值判断。如“择校热”“入园难”“异地高考”等公共话题都首先是人民群众重点关心、讨论的教育民生问题,继而成为教育公平研究在不同时期必须面对的改革难题,正所谓“百姓有所呼,改革有所应”。但传统的教育公平研究陷入了理性的泥淖之中,把以情感为特征的“人的主观感受”排除在所谓公共理性之外。功利主义教育公平观在物化人的同时,也导致了以情感丧失为特征的群体压迫和冷漠。然而理性并不能离开情感而独存,“哪里缺乏情感,哪里就缺乏信念。而这意味着,那里的社会理性也并不完整”(努斯鲍姆,2010,第102页)。

平等不一定带来公平感。阿马蒂亚·森认为,人们在对正义、平等或者福利等价值目标进行评估时会有不同的取舍,这些标准他称之为“评估域”。正由于“人们对财富、幸福、自由、机会、权利和效率的取舍是不同的,依据某一评估变量得来的平等未必与依其他变量得来的结果相一致”(森,2016,第22页)。因此,在对教育公平进行评价时往往出现在某一方面或层次是公平的,在另一方面或层次却是不公平的,甚至是互相冲突的,这就导致没有绝对的公平感受。另外,“平等”强调机会本身的可度量性或客观可比性,而“公平”强调个体的主观体验,往往难以度量或不可比较。有学者分析,教育平等与教育公平之间的关系大致可以分为四种情况:(1)客观上教育机会不平等,但主观上没有感觉教育不公平;(2)客观上教育机会不平等,主观上感觉教育不公平;(3)客观上教育机会均等,主观上感觉教育公平;(4)客观上教育机会均等,主观上感觉教育不公平(王建华,2017)。从这个意义上来说,感受教育公平的主观条件和能力也是教育公平的应有之义。真实的教育公平感要防止两个极端:一是“画饼充饥”,明明没有得到公平的内容实质却为所谓的“大局”牺牲,须知教育公平是普惠而实惠的公平;二是“怀疑主义”,永远否认实质公平的存在,只谈公平的相对性。换句话说,“只有当情感真实地看到了事实,看到了对不同人而言多种苦与乐的意义,他们才是良好的指引。”(努斯鲍姆,2010,第113页)然而在实践中,对于教育公平感的非理性和不可准确衡量性,学者们化繁为简,把教育公平仅作为实在物,似乎理论上的教育公平必须是所有人都认可的公平,是没有争议的教育公平。

与承认正义相关,教育公平必须是相互承认的公平,因而也是切身感受到的公平。教育公平感虽然侧重于人的主观公平感受,但它绝不是无律可循的。公平感的形成是教育发展的数量与质量、教育资源的客观与主观、教育公平的现实与理想的统一,可以通过质性访谈和问卷调查设立相应的指标和问题,从而实现对研究对象主观感受的深刻把握(张善鑫,2017)。当前正在推广的第三方教育评价正是通过调动社会各界的广泛参与,旨在共同描绘“人民满意的教育”的未来蓝图。

教育公平论是教育公平理论与实践的宏观指导方针,是企图一劳永逸地解决教育公平难题的美好理想,同时也是教育公平问题的“观众”。与其在台下品头论足、指指点点,不如也走到台上,切实地调查、挖掘深受教育公平问题困扰的“主角”的意愿,通过台上、台下的多方面了解以后再做谋略,可能更有利于现实的教育公平的实现。

五、余论

“新教育公平”倡导教育发展观、教育正义观、教育公平评价观三方面的转变。这不是为了标“新”,而是在新的历史节点上,提出以“人”为核心评估域的教育公平转型命题。不用说,这种理论和实践上的转型也面临一些深层次的挑战。一是保障、推进教育公平的公权力和公信力正经受着多方面的考验。封建集权和计划经济而来的“官本位思想”根深蒂固,虽然在转型期有所改变,但人治与法治的杂糅依然形成了各种改革困境。公权力的合法性基础和公信力的提升,仍需进一步增强全民的现代法治观念以及制定完善的法律制度,特别是需要依法限制公权力的膨胀,切实保障人民的利益。二是教育公平治理中政府行为与社会力量的良性互动缺少有效的保障机制。政府推进教育公平的强势权威与社会力量的被动协调使得二者在实践中很难有机结合,教育改革的公共性参与以及公共理性的发挥并没有形成稳定而长效的体制机制,如何将其整合到更具弹性的框架中需要进一步探索。三是西方的教育公平理论能否有效指导国内实践以及能在多大程度上有效等问题值得深入思考。新的理论范

式的确立需要建立在对中国教育公平问题深入研究的基础上,在借鉴西方优秀学术思想的同时更要形成根植于本土的教育公平理论,进而凸显中国话语和中国智慧。总之,新时期的新教育公平需要政府及社会各界联合起来共同努力,直面改革中的难题和挑战,为实现“让每个孩子都能享有公平而有质量的教育”共同努力。

参考文献

- 程天君. (2012). 改革教育改革——从作为政治—经济改革到作为社会—文化改革. *湖南师范大学教育科学学报*, (02), 15—20.
- 程天君. (2017). 新教育公平引论——基于我国教育公平模式变迁的思考. *教育发展研究*, (02), 1—11.
- 丰捷等. (2016). 让 13 亿人民享有更好更公平的教育. *光明日报*, 2016—02—29, (001).
- 高靓. (2016). “十三五”期间实现“精准资助”. *中国教育报*, 2016—03—12, (001).
- 高水红. (2016). 个人属性、群体排斥与国家支配——教育公平分析的三种路径. *教育研究与实验*, (06), 17—23.
- 高伟. (2016). 从追求绝对正义到反对非正义——教育正义论的范式转换. *教育研究*, (08), 13—22.
- 贺晓星. (2017). 聿教育改革与新教育公平的理论建构. *教育发展研究*, (02), 18—24.
- 华桦. (2015). 推动教育公平的教育政策国际视野. *当代青年研究*, (06), 122—128.
- 霍耐特. (2009). 承认与正义——多元正义理论纲要(胡大平,陈良斌译). *学海*, (03), 79—87.
- 贾可卿. (2013). 作为正义的承认——霍耐特承认理论述评. *浙江社会科学*, (10), 106—112.
- 教育部. (2018). 全国教育事业统计公报(2018 年 7 月 19 日). 取自: http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_ftzjgh/201807/t20180719_343508.html.
- 教育部等. (2017). 教育部 国家统计局 财政部关于 2016 年全国教育经费执行情况统计公告(教财[2017]6 号,2017 年 10 月 17 日). 取自: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A05/s3040/201710/t20171025_317429.html.
- 刘莹珠. (2014). 形式、实质合理性韦伯的价值无涉理论. *中国青年政治学院学报*, (01), 133—137.
- 罗尔斯. (1988). *正义论*(何怀宏等译). 北京:中国社会科学出版社.
- 努斯鲍姆. (2010). *诗性正义:文学想象与公共生活*(丁晓东译). 北京:北京大学出版社.
- 森. (2012). *正义的理念*(王磊译). 北京:中国人民大学出版社.
- 森. (2016). *再论不平等*(王利文等译). 北京:中国人民大学出版社.
- 王建华. (2016). 大学之用途与滥用. *南京师大学报(社会科学版)*, (04), 106—114.
- 王建华. (2017). 新教育公平的旨趣. *教育发展研究*, (02), 12—17.
- 王善迈. (2008). 教育公平的分析框架和评价指标. *北京师范大学学报(社会科学版)*, (03), 93—97.
- 韦伯. (2000). *社会学的基本概念*(胡景北译). 上海:上海人民出版社.
- 沃尔泽. (2002). *正义诸领域:为多元主义与平等一辩*(褚松燕译). 南京:译林出版社.
- 杨东平. (2004). 教育公平是一个独立的发展目标——辨析教育的公平与效率. *教育研究*, (07), 26—31.
- 杨桂青. (2009). 中国的教育公平及其新的理论假设——访清华大学谢维和教授. *中国教育报*, 2009—01—17, (003).
- 易中天. (2015). 在“十三五”期间大力促进教育公平高峰论坛上的讲话(2015 年 4 月 1 日). 取自: <http://learning.sohu.com/s2015/eduforum/>.
- 俞可平. (2017). 重新思考平等、公平和正义. *学术月刊*, (04), 5—14.
- 张善鑫. (2017). 公平感:教育公平的深度价值追求. *当代教育与文化*, (02), 14—19.
- 钟秉林. (2017). 在中国教育学会第三十次学术年会上的讲话(2017 年 11 月 18 日). 取自: <http://www.cse.edu.cn/index/detail.html?category=31&id=2031>.

注 释:

①《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020 年)》第一部分“总体战略”把优先教育发展、完善育人功能、深化教育改革、促进教育公平、提高教育质量等内容作为今后教育改革发展的总的工作方针和战略目标。

②“长江学者”奖励计划暨江苏高校哲学社会科学优秀创新团队“新教育公平的理论建构与实践探索”建设项目(带头人:程天君。编号:2015ZSTD007)。

(责任编辑 董想文)

Keywords: international organization; global governance in education; instrumental rationality; humanism

A Study on Teacher Salary and Teacher Turnover Intention in Rural Primary and Secondary Schools

DU Ping¹ XIE Yao^{2,3}

(1. Faculty of Education/Capital Institute of Education Economics, Beijing Normal University, Beijing 100875, China; 2. Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China; 3. Business College of Jiangxi Science & Technology Normal University, Nanchang, 330038, China)

Abstract: In rural backwards areas teacher recruitment and retention remains a major problem in many countries. In order to improve the overall quality of rural teachers, the Chinese government has issued a number of important policy documents to attract, retain and encourage outstanding teachers in recent years. Among them, teacher's salary is an important policy tool, and its effect remains to be observed. In this paper, we used questionnaire survey data from five counties in Liaoning, Yunnan, Guizhou, Chongqing and Guangxi Provinces in 2016, and using investment model and compensatory wage difference theory to explore the relationship between teachers' salary and their turnover intention in rural primary and secondary schools. The results show that about 20% of the rural teachers tended to leave. The average salary of rural teachers in five counties was lower than that of urban employees in the same period. Teachers' salary level is the primary factor that affects teachers' turnover intention, and existing rural teachers' subsidies (153 yuan monthly) are too low to retain teacher. Non-monetary factors, such as students' group characteristics and teacher professional development activities, also have significant impact on teacher turnover intention. Male and unmarried teachers are more likely to leave. Also, the related policies of retaining rural teachers are discussed.

Keywords: rural teacher; teacher salary; teacher subsidy; teacher turnover intention

People-centered Evaluation: Transformation of Educational Fairness in the New Era

CHENG Tianjun

(Center for Sociology of Education, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: Educational fairness varies historically in its manifestation and governance in different times. In the new era, the main contradiction in education has become the one between the eager expectation of the masses to receive high quality education and the serious shortage and uneven development of education. This transformation requires a new idea of education fairness that is people-centered and beyond the traditional view of education equity based on economic development or political rights. New educational fairness advocates new education development concept which focuses on the sustainable development and educational quality. It adheres to the new view of educational justice, which recognizes human dignity; and a new view of educational fairness evaluation which aims to enhance people's sense of educational fairness.

Keywords: new educational fairness; people-centered evaluation; transformation of educational fairness; sense of educational fairness

Road to “Counterattacks” of Rural Students at Universities: An Empirical Study Based on Beijing College Students Panel Survey

WU Qiuxiang CUI Sheng
(School of Education, Renmin University of China, Beijing 100872, China)

Abstract: Going to college is an important way for rural students to change their destiny. However, as a vulnerable student group, how can rural students change their lives through higher education and narrow the gap with their urban peers? Based on the “Beijing College Students Panel Survey”, this article attempts to give an answer by examining enrollment, growth at university, and employment development in a dynamic research perspective. The study finds that rural students have notable disadvantages in family background, which significantly affects their national college entrance examination scores and creates a gap when they enter the colleges. However, rural students have higher academic performance than urban students through their hard work. Therefore they obtain competitive employment results with urban students. This is achieved through rural students’ hard-work, greater efforts and accumulated human capital, which make up for the disadvantages in family background. The study suggests that colleges and universities should help them through “counterattacks” of life by addressing the over-exiting mentality, focusing on the non-cognitive development, providing developmental financial funding, as well as employment guidance for rural students.

Keywords: rural students; growth at university; employment development; family background

Structured Instruction in Higher Education

MA Luting
(National Center for Education Development Research, Ministry of Education,
Beijing 100816, China)

Abstract: Towards the development of diversified higher education, it is imperative to explore the education modes in support of quality improvement. The mode of structured education is the result of combining psychology, experience from home and abroad with future needs. It is based on the competence structure beyond knowledge structure, supported by knowledge, skills and thinking. With theory and practiced combined together, the education mode is to establish a four-level curriculum system, which involves developing thinking skills as well as teaching knowledge. Using fuzzy evaluation as a tool, this education mode will construct an competence-oriented instruction model.

Keywords: higher education; psychology; competence structure; education mode; teaching plan