责任编辑:蒋一兵　E-mail:jiangyb@ccps.gov.cn

■教育研究

教育公平——现代教育的核心价值

□周金燕

公平是人类社会追求的理想之一，也是社会发展的重要维度。教育公平因其最可能根本改善社会地位不利者的境况而成为社会公平的重要组成部分。随着世界教育的大众化和普及化，教育公平作为现代教育的核心价值，愈来愈从一种纯粹的教育理想转化为现实问题的解决目标。而对教育发展的研究也从教育公平理念的追求，各国问题的实证揭示，发展到制定教育公平度的指标并据以监测和调整教育政策。

教育公平包括教育权利平等与教育机会均等两个方面

教育公平作为社会公平价值在教育领域的延伸和体现，包括了教育权利平等与教育机会均等两个基本方面。教育权利平等是政治、经济领域的平等权利在教育领域的延伸，这在1960年的公约《反对教育歧视》即得到清楚的阐述。这一公约奠定了教育权利平等的基础，在我国当前的教育现实中，虽然仍有一些权利平等方面的问题（例如残疾人的教育权等），但总体而言，权利的平等已不是主要问题。因而，对“教育机会均等”状况的测量和比较，是我国教育公平评价的主体内容。

●义务教育的平等原则不仅表现在儿童均应取得义务教育机会，还应该在义务教育受教育过程中得到一视同仁的对待，并且能够达到一个规定的基础知识水平。

教育机会均等是教育公平、教育民主化的核心。从分配的角度来看，教育机会均等实际上是教育机会在社会成员中分配格局的平等。然而，何为教育机会？又是何样的平等？通常影响教育机会均等的因素有哪些？对这些问题的进一步探讨需要考察教育机会均等这个概念的两个方面，一为教育机会均等的历史演变，另一则是教育机会均等在不同国度的具体表现形式。

在论述教育机会均等历史的演变中，以胡森的三阶段论较具代表。胡森将西方教育平等的概念划分为三个阶段：保守主义阶段、自由主义阶段和教育机会均等的新概念阶段。梳理教育机会均等的三个阶段实际上贯穿了一条获取受教育机会资格方式的演变。对受教育资格方式的确定，在三个阶段都提出了以能力为依据，但各自对能力的解释却十分不同。保守主义阶段认为每个人的能力与他因出生而归属的社会等级或社会阶级是一致的，这种观念下，贵族和平民子弟上不同的学校被视为一种各尽所能的教育平等。因此，这一阶段的机会均等，虽以能力为标榜，实际上却是以阶级划分为依据来分配教育机会。自由主义阶段对能力仅仅是一个社会阶级所持有的保守主义观点提出异议，主张把基础学校改为只有单轨的、招收各种社会出身的儿童的学校；认为每个儿童从出生起就具有某些智力上的天赋或某些较为稳定的能力，入学和升级应取决于个人的能力和才能，而不应取决于社会-经济地位；对待受教育者的方式是对所有儿童不论其年龄、宗教信仰和肤色，应用同一个标准来对待，提供同等的受教育条件。因此，在这一阶段，教育机会均等仅仅涉及投入教育系统的资源，重视学校之间资源的均衡。学校的义务是向儿童提供相同的受教育条件，至于如何有效的利用教育资源，则是儿童和家长的责任，学业成功与否也归因于儿童和家长。进入新概念阶段，自由主义的教育机会均等得到了重新审视，认为自由主义的所谓“能力”，其特定的标准是客观测验的分数和考试成绩，而所有这些标准都与学生的社会背景有关。入学和升级的机会以某些得到客观评估的能力为依据，并不能排除社会-经济因素在其中的影响，并非像自由主义哲学论者所说的，一旦使用某些学术性标准，社会-经济因素就不再发生作用。这个阶段在反思的基础上提问：要使教育机会均等，除了关心教育资源投入的均等，难道不也需要关心教育系统的产出，也需要为社会与文化方面处境不利儿童提供补偿措施，从而使教育系统的投入更加均等吗？这个阶段认为学生学业成功的机会应该也归因于学校教育，而不仅仅是学生和家长。

上述教育机会均等理论的回顾，也有助于理解教育机会均等的概念构成。综合国内外研究，对教育机会均等概念的界定也大致对应了其历史演变的后两个阶段。如胡森认为，就个体而言，“平等”可以包括三个方面的涵义，首先，“平等”可以指个体的起点；其次，“平等”也可以指中介性的阶段；最后，“平等”还可以指最后目标，或者是指这三方面的综合。在此基础上，可以将教育机会均等概括为三个方面的内涵，一是个体入学机会均等，即进入各级正规学校的入学机会均等。二是受教育过程平等，是指受教育过程受到同等的对待，如获得同等的受教育条件等。三是教育结果的相对平等，即学业成功的机会均等。这种阐述其实是一种理论上笼统的归纳，在研究教育机会均等的具体表现形式时，各国教育实际、所处教育阶段的不同，平等所使用的原则也应是不同的。依性质不同，教育通常可以划分为义务教育与非义务教育。义务教育是公民的基本权利，因此义务教育所依循的与能力为本位的公平竞争原则不同，而是完全平等原则。义务教育的完全平等原则不仅表现在儿童均应取得义务教育机会，还应该在义务教育受教育过程中得到一视同仁的对待，并且能够达到一个规定的基础知识水平。国家作为义务教育的主要实施者，对儿童实施均等同质的教育具有不可推卸的责任。与义务教育性质相对的教育另一方面即非义务教育，从理论上讲，非义务教育作为相对高层次的教育，属于受教育的非基本权利，一般认为应遵循的公平准则是以能力为本位的教育机会的公平竞争，遵循比例平等原则即包括起点、过程、结果的均等，从理论上说通过采用此类教育的入学机会、教育资源的区域分布均等及受教育者完成教育获得相等就业机会的城乡、地区、阶层、性别、民族的差异分布指标，对国家关于此类教育的公共政策是否公平也是可以考量和评估的。

建立教育公平度的指标体系成为当务之急

就我国而言，对教育发展的研究和规划常关注其发展的规模、速度、效益，缺少教育公平的视角。在研究教育公平的专门领域里，则主要聚焦在教育公平理论的探讨和问题的呼吁上。近年来，关于教育公平的实证研究渐有升温，并使用了较多反映教育公平的指标，然而对教育公平的评价尤其是综合评价上的专门研究却尚未有先例。从教育统计指标来看，我国目前教育统计模式的主要维度是教育发展水平（各级各类学校数、专业数、学生数、教职工数等）；教育资源投入(教育经费总量和生均经费、设备和办学条件)；教师状况（数量和年龄、职称、学历结构）；各级入学机会（入学率、辍学率等）等，由于缺少一种理论框架的支撑，教育统计指标所反映的基本是描述性的，并且，明显缺乏教育公平的维度。虽然一些项目实际反映了教育公平的一些状况，如按地区、城乡分别统计的学生数量、教育经费等，但仅停留在原始统计数据的呈现上，并且这些信息较为零乱和分散，不系统、不完善，无法为教育政策的公平问题提供信息依据和监控手段。另外，作为监测我国教育发展水平的指标研究——教育现代化指标体系研究，也不同程度存在教育公平维度的缺失，主要为教育资源投入、教育规模数量、教育效率等方面的总量和人均指标。如杨明提出的教育现代化指标体系、谈松华等提出的教育现代化指标体系、某直辖市提出的9个教育现代化指标等。这些指标主要体现了教育发展的总量和人均的增长模式，却缺少测量教育公平维度的分布指标，应该说以上述统计和指标测度我国教育现代化的内容和目标，是不够全面和完善的。

比较国外的教育公平政策研究，我们更应意识到这方面的缺陷。美国教育政策的制定十分重视教育公平并处处渗透在其教育政策的制定中，同时作为重要的维度被纳入到美国的教育指标体系中。在相应教育指标数据库的支撑下，美国《教育现况2000年》从其教育公平实际问题出发，分列了四大维度：种族差异、性别差异、社经背景、地区差异，全面地测度了美国的教育公平状况。法国对教育公平的追求体现在法国教育部出版的《法国教育》所列三十个教育指标中，分别包括法国教育的地区差异、制度公平、受教育者的社经背景差异等维度，监控着法国教育公平的状况，为法国教育政策的制定提供信息依据。对于国际组织联合国教科文组织（UNESCO）来说，在深信“所有人拥有充分与均等之教育机会”信念的支撑下，曾建构的教育指标发展架构突出了对教育公平的追求。其架构的三个类别：输入、过程、输出，涵盖了相当的反映教育平等的指标，不仅包涵了社经背景、宗教、种族、性别等的教育差异客观指标，还设计了教育系统表现满意度作为主观指标的表现。

●我国目前教育统计模式由于缺少一种理论框架的支撑，教育统计指标所反映的基本是描述性的，并且，明显缺乏教育公平的维度。

●引入教育公平理论并分析我国教育事业最需要也最有可能建立教育公平度的考察指标已成为教育发展和教育政策研究的当务之急。

综上，引入教育公平理论并分析我国教育事业最需要也最有可能建立教育公平度的考察指标已成为教育发展和教育政策研究的当务之急。

基础教育谁投资?

□郭榛树

基础教育是一个国家公共教育制度的基石，因此政府应当成为它的最主要的投资者，这早已成为我国政府和社会各界的一种共识。但是，由哪一级政府来承担基础教育投资的主要责任，不仅在理论上有分歧，而且在实践中有徘徊。1949—1956年和1973—1985年期间，我国基础教育的投资主要由中央政府负责；1957—1972年期间，我国基础教育的投资则主要由地方政府承担。特别是1986年实施九年制义务教育以后，我国基础教育的投资责任实际上已经“下放”到乡镇一级。鉴于“以乡为主”这一投资体制的弊端，从2001年6月起，我国政府又决定将原来的义务教育投资体制改为“以县为主”。这一变化虽然在一定程度上缓解了一些乡（镇）的财政困难，但是并没有能够从根本上解决义务教育的投资问题，特别是落后地区、农村地区的义务教育投资问题。对此，笔者认为，解决问题的途径明确地讲，就是应当由中央政府和高层地方政府来承担基础教育的主要投资责任。

首先，中央政府和高层地方政府应当承担基础教育的主要投资责任是由基础教育的平等性和基础性决定的。

现代国家都承认公民享有平等的受教育权，我国也不例外。根据我国宪法第三十三条第2款之规定“中华人民共和国公民在法律面前一律平等”和第四十六条第1款之规定“中华人民共和国公民有受教育的权利和义务”，我国公民享有平等的受教育权是不言而喻的。要将这种法律权利转化为事实权利，国家和社会必须提供一定的物质保障和制度保障，最佳的办法就是实行完全的义务教育制。但是，根据我国目前的经济发展水平，由国家承担所有人的所有层次的教育投资是不可能的（实际上，即使是发达国家目前也无法做到这一点）。为此，我们只有两种可能的选择：一种是为部分人提供所有层次的教育；另一种是为所有人提供部分层次的教育。很显然，前一种选择是不公平的，因此我们的选择只能是后一种。由于教育有基础教育、中等教育和高等教育之分，所以后一种选择又可以有三种不同的做法：为所有人提供基础教育、为所有人提供中等教育或为所有人提供高等教育。不过，这三种做法同样是不能随意选择的。这是因为，基础教育，顾名思义，乃教育之基础。一个人如果没有能够享有实际上的基础教育权，一般也就无法享有更高层次的受教育权。因此，我们的选择只能是唯一的，即为所有人提供平等的基础教育。但是，由于我国义务教育投资的主体是地方基层政府而不是高层地方政府和中央政府，因此，随着我国地区经济发展差距的不断扩大，基础教育和更高层次教育的地区差距也必然越来越大，这就严重地影响了公民受教育权的平等性。

其次，中央政府和高层地方政府应当承担基础教育的主要投资责任是由基础教育的外部性决定的。

外部性是经济学上的一个重要概念，它反映的是某个主体从事某种经济行为所支付的成本和获取的收益与其他主体所支付的成本和获取的收益之间的关系。外部性有两种，一种是负外部性，即某个主体从事某种经济行为，其他主体虽然没有收益却要为他承担成本，如工业污染；另一种是正外部性，即某个主体从事某种经济行为，其他主体即使不付成本也可以从中获得收益，如路灯的安装。如果用这一理论来分析教育，可以十分清楚地看出，教育具有很强的正外部性。因为个人投资教育，社会可以受益；某个地区投资教育，其他地区可能受益。特别是在市场经济条件下，由于劳动力的流动性越来越大，教育投资就会出现外部性不平衡的问题（由于基础教育是整个教育大厦的基础，且我国的基础教育主要是由地方投资的，所以这里仅分析基础教育的外部性）。一般而言，在同一地区，城市级别越低，基础教育投资的外部性就越大，也即乡镇的基础教育投资的正外部性一般要大于县城的，县城的要大于省辖市的，省辖市的要大于省会城市的；而反过来，即省会城市对省辖市，省辖市对县城，县城对乡镇、对农村，正外部性就很小。在不同地区，经济发达地区的基础教育投资对落后地区的正外部性很小，而落后地区的基础教育投资对发达地区产生的正外部性却很大，这是因为，贫困农村和落后地区的基础教育投资越多，基础教育质量越高，向上（大城市）飞的、东南飞的“孔雀”也就越多。在这种情况下，越是落后地区，越是贫困农村地区，对基础教育投资越多就越吃亏（当然，这种吃亏仅仅是相对意义上的）。为了解决这个矛盾，我们只有将基础教育的投资主体逐级上提，即从乡镇提到县，再提到地级市、然后到省。可是，即使提到省这一级，对于落后地区的省份而言，其投资基础教育的正外部性仍然存在。只有将投资主体一直提到中央政府，才能基本上解决国内基础教育投资的外部性效应不平衡的问题。

第三，中央政府和高层地方政府应当承担基础教育的主要投资责任是由我国现行的财政体制决定的。

从理论上分析，基础教育应当主要由中央政府和地方高层政府来投资，但它们能否进行充分的基础教育投资，还须看其有无相应的财力。比如，在1980—1993年期间，由于地方财政包干体制的实行，中央的财政收入在整个财政收入中的比重不断下降，而由于国家的财政支出规模并没有缩小，所以赤字越来越严重。1992年财政赤字曾高达906.28亿元，占当年国民生产总值的3.71%，超出了国际公认的赤字警戒线。在这种情况下，再由中央政府来承担义务教育的投资，只能是雪上加霜。但是，早在1994年中央就对我国的财政体制进行了大的调整，即实行了分税制。随着分税制的实施，中央与地方的财政关系发生了根本性的变化。到2002年，中央财政与地方财政总和之比已达60：40，省级政府与市县财政总和之比也大致相当。可是，中央政府、高层地方政府并没有随着财力的大幅增长而主动承担起基础教育投资的主要责任，这使地方基层政府特别是落后地区的基层政府的事权与财权的矛盾日益突出。据统计，目前全国约有80%左右的乡镇难以足额按时发放工资。而在每个乡镇的财政中，教师的工资都占大头。最典型的如哈尔滨市宾县英杰乡，1999年全年财政收入只有66.6万元，即使加上上级财政的补助，也难以满足全县公办教师全年工资和津贴总额193万元的需要。怎样解决这种矛盾呢？一种办法，就是重新调整中央财政与地方财政的比例，即增加地方财政收入的比重。另一种办法就是将义务教育这一事权转归高层地方政府特别是中央政府。但是，第一种方法已被实践证明是不符合社会主义市场经济发展的要求的，因此只能选择第二种方法。

第四，中央政府和高层地方政府应当承担基础教育的主要投资责任是由缩小地区经济发展差距这一目标决定的。

经济与教育的关系是互为条件，相辅相成的。正因为如此，在不同国家或地区中就可能会出现两种不同的经济社会发展状况，一种是经济与教育的良性互动，另一种是经济与教育的恶性循环。目前，我国的东西部地区的教育与经济发展正呈现出上述两种不同的发展状况（当然，西部地区的教育与经济发展的非良性循环只是相对意义上的）。由于我国东西部地区存在着十分明显的经济差距，而我国的义务教育投资又是由地方负责的，所以东西部地区的义务教育的发展极不平衡。据2000年的统计，东部地区大多数省份“普九”人口覆盖率已达100%，中部地区“普九”人口覆盖率也普遍达到90%，但西部地区“普九”人口覆盖率还不足80%，且普及的质量也远不如东部地区。而反过来，教育对地区经济发展的影响到底有多大，我们虽然不能准确地计量出来，但是根据教育程度与个人收入之间的正相关关系以及科学技术在经济增长中所起的作用，我们可以推断，如果东西部地区的教育差距进一步扩大的话，我国地区经济发展的“马太效应”必然会加剧。由此可见，地区发展差距绝不仅仅是一种经济发展差距，而是一种经济文化发展的差距。因此，缩小地区发展差距的方法虽然很多，但由中央政府和高层地方政府来投资基础教育是一个不可或缺的最基本的方法。因为这样做对落后地区可以起到双重效应：一方面，可以为落后地区的经济发展提供更多的优质人力资源；另一方面，落后地区才有更多的财力进行其他经济投资，从而提高落后地区的竞争力，繁荣落后地区的经济。

并非人所能做的事情都是应该做的

——应用伦理学之应用

□卢风

当代应用伦理学的兴起既有其哲学思想背景，又有其时代背景。应用伦理学首先兴起于20世纪60、70年代的西方。伦理学本是实践性的，即应用性的，为何还要再突出一门应用伦理学（applied ethics）呢？这与20世纪30年代到60年代在西方占主导地位的分析伦理学密切相关。19世纪自然科学在西方社会赢得了空前的威望，渐渐地人们认为，有了科学人类福祉就有了全面的保障。20世纪的分析哲学敏锐地认识到，有了实证科学，哲学就再没有资格去担任说明经验世界的任务，哲学所能做的事情就是帮助人们正确地使用语言，其本分是语言分析和逻辑分析。在这样的哲学思想背景下，伦理学的本分也被界定为对道德话语的逻辑分析和语言分析。分析伦理学家则明确宣称，指导人们的道德实践不是伦理学家的职责。这一时期的西方伦理学是不关心人们道德实践的、极端“经院化的”伦理学。

十大观之伦理观

SHIDAGUAN　宇宙观　人生观　价值观　●伦理观　主权观　人权观　民主观　民族观　宗教观　文化观

到了20世纪60、70年代，人们越来越清楚地认识到，科技进步并没有推动道德的进步，实证科学不能全方位地指导我们的生活。两次世界大战曾使人的尊严和生命饱受蹂躏，“冷战”时期的核军备竞赛似乎随时都可能把人类推向核战争的深渊。科技进步诚然推动了经济增长，但它所武装的工业文明也带来了全球性的生态破坏。社会主义与资本主义的竞争刺激着资本主义制度的改革，而制度改革不可缺少伦理的考量。

20世纪60、70年代的“性革命”更深刻地影响了西方的道德传统。现代医疗技术和基因技术一方面延长了人们的寿命，一方面有把人工具化的趋势。这一切都在激励着新一代的伦理学家，使他们越来越明确地意识到，不能继续恪守“核心时期”分析哲学的伦理学传统了。伦理学必须重新恢复其直面现实、关注实践的“老传统”。就在这样的社会背景之下，西方应用伦理学兴起了。

我国改革开放以后，现代化建设渐入佳境。但西方人所曾遭遇的一些问题，我们也无法回避。我们的经济、政治体制都处于急剧变革之中，这种变革势必要求并推动价值观和道德观的改变，服务于计划经济的道德体系和道德思想已不能适应社会转型的需要。现实呼唤贴合实际的伦理学。应改革实践之需，从20世纪80年代末开始应用伦理学在我国伦理学界越来越受重视。

但当代应用伦理学不是孔子、苏格拉底时代伦理学的简单复苏。在古代，科学不发达，所有知识都囊括在哲学之中。哲学家仅凭哲学思辨就可提出比俗众高明的道德智慧。现代科技的进步和社会分工的科层化，使人们的生活情境极为复杂。纯粹的哲学思辨已无法对具体情境中行动的对与错（right or wrong）进行判断。例如对转基因食品该不该投放市场，克隆人是对还是错等问题进行判断，不仅要求我们有哲学伦理学思想，还要求我们有生物学的基本知识，即应用伦理学研究必须与各种具体科学研究相结合。但应用伦理学之应用研究又不只是案例分析。今天的应用伦理学被分为经济伦理、企业伦理、生命伦理、环境伦理、科技伦理、计算机伦理等分支，不过，仅对现代人的道德实践进行分割式的研究是不够的。应用伦理学不能放弃对现代文明和现代生活方式的整体性反思。应用伦理学之应用就应体现为双向反思，即一方面指向现实生活，一方面指向主流价值观和道德观。这种应用不是对现实生活的描述和顺从，也不是拿着先验的道德准则到处套用，应用的目的是通过对现实生活的参与和关注去促进现代文明之道德维度的健康生长。简言之，应用伦理学之应用不是工程技术式的操作性应用，而是批判性、反思性的应用。

应用伦理学不能认为凡现实中有的都是道德上正当的，凡科技使我们能够做的都是可以（或应该）做的。现代人在很大程度上为科技、商业、政治所形塑，科技、商业、政治都是带着强有力的价值导向的社会建制。它们的价值导向正是应用伦理学的反思对象。比如商业对利润的追求是压倒一切的，它倾向于煽动大众的各种消费欲望，应用伦理学则不能认为它所煽动的任何欲望都是正当的。对现代商业所刺激的大众欲望进行伦理审视，正是应用伦理学的天职。科学主义者反对任何形式的对科技探究的限制。我国也有科学主义者认为，伦理道德、法治、民主都没有科学管用、可靠，从而无权对科学研究进行限制，例如无权限制科学家从事克隆人研究，据说，科技是超越于伦理道德、法治与民主之上的事业。这是很荒谬的观点。“科技以人为本”，即科技只是人类谋求幸福的工具。科技也只是具有局限性的人所从事的事业，它怎么能凌驾于伦理道德、民主法治之上呢？应用伦理学有权对现代科技进行批判性的反思，这甚至正是应用伦理学的核心任务。它当然无权凌驾于科技之上，但它当努力以道德的“应该”去约束科技之“能够”，道理很简单，并非人所能够做的事情都是应该做的。

应用伦理学既然不是纯粹的案例分析，就必然是有一定的道德立场的。但它不能把自己的道德思想教条化，它必须通过对现实生活的关注和与实证科学的对话，而反省自己的道德立场和思想。例如，人道主义是现代道德的基石，人道主义凸显人的尊严和权利，但现代性中的人道主义是人类中心主义的人道主义，是以抹煞非人动植物的内在价值和生存权利为特征的人道主义。现代生态学则表明，人类与非人生物是处于共生关系之中的。吸取生态学的思想，应用伦理学可以重新反思人道主义原则，从而以非人类中心主义的方式坚持人道主义。

光大银行成都分行
向四川省部分党政领导干部
赠送2004年《学习时报》