

【教育学研究】

教育机会均等概念划分的研究综述

金本能, 强晓华

(安徽师范大学 基础教育课程研究中心, 安徽 芜湖 241000)

摘要:教育机会均等是一个涉及多学科、多层面、多因素的复杂问题。阐述当前对教育机会均等概念几种不同的划分, 并从影响教育机会均等诸因素的不同存在方式, 将教育机会均等划分为显性的教育机会均等和隐性的教育机会均等, 这一分类模式将有助于解决教育机会公平问题。

关键词:教育学; 教育机会; 教育公平; 教育机会均等; 显性教育机会; 隐性教育机会

中图分类号: G521 文献标识码: A 文章编号: 1671-6248(2007)01-0075-03

Summary for the concept of classification equality for education opportunity

JIN Ben-neng, QIANG Xiao-hua

(Curriculum Research Center of Basic Education, Anhui Normal University, Wuhu 241000, Anhui, China)

Abstract: Equality of education opportunity is a complex problem touching upon many subjects, many layers and many factors. The article expatiates the different concept classifications, and classifies it into noticeable equality of education opportunity and recessive equality of education opportunity based on existent mode of factor which affects equality of education opportunity. Understanding the mode will be good for settling with the problem of equality of education opportunity.

Key words: pedagogy; education opportunity; educational equality; equality of education opportunity; noticeable education opportunity; recessive education opportunity

0 引言

教育机会均等是教育公平的核心内容, 它是一个涉及多学科、多层面、多因素的复杂问题。如果仅从某一方面对教育机会均等概念进行界定, 是难以把握问题全貌的。随着对教育机会均等问题研究的深入, 学者们对教育机会均等的概念进行了不同角度的阐释, 并根据一定的标准对这一概念进行了划分。全面分析和把握教育机会均等的概念, 有助于教育机会不均等问题的解决, 这也是构建和谐社会的重要内容。本文就此问题, 从几种不同的角度进

行分析和探讨。

1 从个体受教育的发展阶段划分

教育是培养人的实践活动, 个体受教育的过程一般分为开始、过程、结果3个阶段。如果从个体受教育的发展阶段考察教育机会均等, 那么教育机会均等可以划分为教育起点的机会均等、教育过程的机会均等和教育结果的机会均等3层涵义。这种关于教育机会均等概念的划分为国内外大多数学者所接受。最先明确提出这种划分的是瑞典教育学家托尔斯顿·胡森和美国社会学家科尔曼。托尔斯顿·

胡森认为,在分析教育面前机会均等这一概念时,不仅是要界定“平等”涵义,还要界定“机会”涵义。就个体而言,“平等”可以有下述 3 个涵义:第一,“平等”可以指个体的起点;第二,“平等”可以指中介性的阶段;第三,“平等”可以指最后目标,或者是这 3 个方面的综合^[1]。

1.1 教育起点的机会均等

教育起点的机会均等一般包含 3 个方面的要求:

(1)教育权利平等,即法律保证人人都有受教育的权利。其实质就是允许每个人都可以享受现有的教育资源。(2)就学机会平等。教育权利平等只是实现教育机会均等的必要前提,并非充分条件。要真正实现教育起点机会的均等,还要保证人们的就学机会均等。(3)入学考试平等。由于长期以来中国形成的城乡差别和地域差别,在入学和选拔考试时,有些地区往往对农村户口的学生施加种种限制。

1.2 教育过程的机会均等

人的社会化和选择分配都是在学校教育过程中实现的。由于个体所生长的家庭社会环境不同以及遗传因素的影响,教育过程不是一个平均分配的过程,而是一个因材施教的过程和学而分类的过程,因此在教育活动过程中,要保证学生享有教育设施均等、教育内容均和师生互动均等。

1.3 教育结果的机会均等

教育结果的机会均等即教育产出的公平,包括学生学业成就均等和个性充分发展 2 个方面。也就是说,学生走出校门时获得相同的学业成就,从而使不同地区、不同性别、不同家庭背景出身的学生在起点上的差别得以消除,这是教育均等发展的最高阶段。丹尼尔·贝尔曾说:“由于种种原因,不平等地对待人们可能在所难免。更重要之处也许在于任何单一的价值,不论是自由还是正义,如果被看作是绝对自由的和压倒一切的,并且被严格运用的话,就可能导致极端”^[2]。在 1975 年美国新泽西州议会联合教育委员会上,科尔曼也改变了以前对“教育机会均等”的界定。为了说明“教育机会均等”一词,究竟是指学校“投入资源”的均等,还是学校“教育结果”的均等,他特意做了这样的说明:“如果我们以教育的产品或结果来界定均等,则教育机会均等是个永远无法实现的理想”。他甚至要求,“教育机会的均等”应改为“教育机会不均等的减少”。^[3]因此,教育结果的机会均等不是绝对意义上的机会均等,而是从某种程度来说的,否则将使我们走入极端。

2 从实现教育机会均等的范围划分

对于教育机会均等问题,也有学者从宏观和微观 2 个层面来考察。从实现教育机会均等的范围来看,教育机会均等可以划分为宏观层面的教育机会均等和微观层面的教育机会均等。

2.1 宏观层面的教育机会均等

宏观层面的教育机会均等是指由于教育政策、法规的公正和教育资源的合理配置,使个体不论其种族、性别、社会阶层等差异而拥有同等受教育的权利,取得较高学业成就并获得向社会流动的机会。

宏观层面的教育机会均等主要是以整个社会制度为研究对象,探讨社会阶层化与教育的各种关系,包括社会阶层化与教育成就、社会流动与教育等。早期国内外学者大多是从宏观层面研究教育机会均等问题的。例如鲍尔斯和金蒂斯就是以美国的社会制度为对象,研究教育不平等与社会不平等的关系。他们指出,大量的事实表明美国的学校教育与经济结构之间存在着直接的对应关系^[4]。

对宏观层面教育机会均等的研究已经更加深入,并形成了多视角的研究取向。比如,从经济学角度,主要研究教育资源投入和配置的均衡等;从法学角度,主要研究如何通过法律、法规和相关政策保障人的基本受教育权,反对教育中的因种族、性别、语言、宗教信仰等差异而存在的歧视,制止教育中存在的腐败现象;从政治学角度,分析社会政治变迁对教育机会均等的影响。

2.2 微观层面的教育机会均等

1971 年迈克·扬主编的《知识与控制》一书的出版标志着新教育社会学的诞生,也打开了教育社会学研究的微观视角。所谓微观层面的教育机会均等,主要表现为赋予每个学生均等参与活动的机会,课堂教学所具有的开放性有利于师生互动的机会均等,教师角色的转变有利于每个学生发挥个体潜能,学习内容具有的开放性有利于因材施教^[5]。可见,影响微观层面的教育机会均等的因素主要体现在学校系统内,特别是在课程和课堂教学中。面对新一轮基础教育课程改革,微观层面的教育机会均等问题倍受关注。

3 从消除教育机会不均等的方式来划分

根据消除造成教育机会不均等因素的方式,美国学者纳格尔把教育机会均等划分为“消极的教育机会均等”和“积极的教育机会均等”2 种类型^[6]。

消极的教育机会均等是非干涉主义的,确定教育机会是否均等主要看在接受公共教育方面有没有正式的(特别是法律的)障碍,基于诸如种族、性别、语言等与教育无关的道德标准,阻止个人或群体接受公共教育。积极的教育机会均等是干涉主义的,它要求公共教育超越正式的平等规定,采取积极的措施消除造成不同环境下的学校儿童固有的不平等,特别是与社会不利因素相关联的差别。

消极的教育机会均等比起公开的法律上的歧视虽然是一个进步,但是它离实际的教育机会均等还有很大距离,因为它忽视了非正式的因素,如种族、性别、语言等。这些非正式因素对教育平等却有着巨大的影响。例如,对所有的儿童提供同样内容的课本和教学,但对看不懂和听不懂这些内容的孩子来说,是谈不上平等的机会。消极的教育机会均等对缺乏教育资源(文化、语言、政治和经济)的人来说是空洞的,而积极的教育机会均等特别要干涉道德上所允许的不平等。干涉的主要方法是建立基金,以帮助处于不利地位的儿童获得平等的教育机会,特别是那些由于种族、天资的原因不能获得平等结果的学生。

严格地说,纳格尔的所谓消极的教育机会均等是指国家对教育机会均等的有关规定,而积极的教育机会均等是指事实上促进教育机会均等的具体措施。

4 从教育类型的不同来划分

中国学者谢维和教授根据教育类型的不同,把教育机会均等划分为义务教育的机会均等和非义务教育的机会均等^[7]。

义务教育的机会均等是指在义务教育中所实行的教育机会均等。非义务教育的机会均等是指除义务教育之外的所有教育活动中实行的教育机会均等。根据谢维和对教育机会均等概念的分类发现,在2种不同类型的教育机会均等实行中政府所起的作用是不同的。在义务教育阶段,政府的作用明显的。从目标实现上看,实行义务教育的机会均等是首要目标,但随着中国社会经济的快速发展,教育工作的重点也会全面转向非义务教育的机会均等的落实。目前,由于个体内在因素的影响和社会经济条件的制约,实现非义务教育机会均等困难重重。

5 从影响教育机会均等因素的存在方式上划分

对于教育机会均等的划分,不管是根据个体受

教育的不同阶段,还是根据教育类型的不同;不管是根据实现教育机会均等的范围,还是根据消除教育机会不均等的方式,这些都还不能从根本上揭示教育机会均等问题的实质。实现教育机会均等的关键,是要明晰造成教育机会不均等的因素,分清这些因素的存在方式,并据此形成实现策略。因此,根据影响教育机会均等因素的存在方式来划分,可以把教育机会均等分为显性的教育机会均等和隐性的教育机会均等2种。其中,对隐性的教育机会均等的揭示有助于从根本上解决教育机会均等问题。

5.1 显性的教育机会均等

显性的教育机会均等与前文所说的宏观层面的教育机会均等的概念相类似,是指由于社会制度的公正而形成的教育机会均等,它具有明显的外在表现形式,如教育投入、入学率、辍学率等。中国是社会主义国家,社会主义制度为实现教育机会均等提供了必要的社会条件,这是由社会主义社会的本质特征决定的。但是,现阶段中国的社会主义还不完善,还处于社会主义的初级阶段,中国的教育政策上存在着诸多不平等的因素,如教育资源分配不公。要实现教育机会的均等,必须从制度的层面排除引起教育机会不均等的因素。也就是说,实现显性的教育机会均等是追求教育机会均等的首要目标。

5.2 隐性的教育机会均等

所谓隐性的教育机会均等,是指学生所具有的语言文化资本、社会资本、人力资本等以隐蔽方式存在的个体的或社会的因素,由于差异不大或在教育活动中能够得到一定补偿而达到的教育机会均等。影响隐性的教育机会均等的因素在个体受教育之前就已经存在,在教育过程中通过一定的教育策略和教育活动进行适当的补偿,可以缩小差异直至完全消除差异。

对于学生所具有的文化资本和社会资本与学生在学校中所取得的学业成就的相关性问题,法国著名社会学家布迪厄应该是此项研究最早的人。布迪厄认为:文化资本是一种能力,它包括语言能力、社会交往能力、专业技能、个人的举止风度以及对成功的把握能力等^[8]。布迪厄的文化资本概念提供了一个处理文化和社会选拔现象的复杂框架,提出了关于家庭和文化资源以一种微妙方式影响学业成功的新颖观点,推进了对社会分层制度得以再生产的理解。家庭所输出的文化资本是最隐蔽的,是最具社会决定性的教育投资,也是影响教育机会均等的重要因素。

(下转第82页)

的、内容、方法及教学质量考评等方面建立新的教学体系,既要重视知识的传授,又要重视通过教学培养受教育者的能力,发展受教育者的智力,增强受教育者的体质,培养受教育者良好的心理品质;既要重视课堂教学,又要重视课外活动和社会实践活动;既要重视教师的主导作用,又要强调受教育者的主动参与,实现教与学的双向互动;既要重视传统教学方法的应用,又要充分发挥现代教育技术在教学中的作用。总之,实施素质教育,教育者必须从受教育者的全面发展出发,把受教育者的思想道德素质、科学文化素质、身心素质、审美素质、能力素质、劳动素质的全面发展作为衡量教育的惟一标准。

参考文献:

- [1] 彭智勇. 教育领域怎样落实科学发展观[J]. 理论前沿, 2005, 10(6): 4-48.
- [2] 安文铸. 论教育事业的科学发展观[J]. 当代教育科学, 2004, 19(10): 3-8.

(上接第 77 页)

一般来说,社会资本是对社会关系投资并能获得回报的一种资本,它不是个人的所有物,而是嵌于社会关系和社会结构之中的资源。社会资源的出现将对教育目的,教育内容,知识传授,知识生产以及学校、家庭、社会之间的关系等产生重要影响^[9]。一般地,以家庭社会经济地位来衡量学生的社会资本,它主要包括父母的受教育水平、父母的职业和家庭收入等关键性指标^[10]。现阶段中国家庭社会经济地位存在的差异是相当明显的,学生社会资本的差异对教育机会均等的影响不容忽视。

此外,家庭人力资本投资的差异也是产生教育机会不均等的一个重要因素。人力资本理论认为,人力资本投资是提高儿童素质的主要手段,家庭投资量和儿童人力资本的变化有必然的联系。改革开放以来,城市家庭对孩子投入的人力资本远远超过农村^[11]。家庭人力资本投资的差异,对教育结果的均等有着十分重要的影响。

6 结 语

影响教育机会均等的因素都是非制度性的,往往显得相对隐蔽,容易被人们所忽视。因此,实现隐性的教育机会均等是追求教育平等的更高目标,至少在目前还是人们所追求的一种社会理想。

- [3] 谢维和. 科学发展观与教育的改革[J]. 清华大学教育研究, 2004, 25(2): 9-13.
- [4] 文东茅. 以科学发展观促进教育公平[J]. 清华大学教育研究, 2004, 25(2): 13-18.
- [5] 吴荣顺 崔园萍. 和谐社会与高等教育的和谐发展[J]. 重庆交通学院学报: 社会科学版, 2006, 6(1): 93-95.
- [6] 彭泽平. “和谐教育”论——基于“和谐社会”构建的教育发展观[J]. 中国教育学刊, 2005, 26(7): 5-8.
- [7] 李家年, 董 娟. 试论和谐教育之构建[J]. 湖南科技学院学报, 2005, 26(12): 217-218.
- [8] 黄 波, 廉永杰. 和谐教育——思想政治教育的指导原则[J]. 现代教育科学, 2006, 23(1): 5-9.
- [9] 雅各布·布克哈特. 意大利文艺复兴时期的文化[M]. 何 新, 译. 北京: 商务印书馆, 2002.
- [10] 李宗桂. 中国文化概论[M]. 广州: 中山大学出版社, 1988.
- [11] 张周志. 当代哲学思维[M]. 西安: 陕西人民出版社, 1998.
- [12] 李本松. 马克思“三形态说”中看待人的发展的方法论[J]. 许昌学院学报, 2006, 25(4): 1-4.

参考文献:

- [1] 托尔斯顿·胡森. 国外教育社会学[M]. 张人杰, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 1989.
- [2] 丹尼尔·贝尔. 资本主义文化的矛盾[M]. 赵一凡, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1989.
- [3] 程晓樵. 教育机会均等的跨文化分析[J]. 南京师范大学学报: 社会科学版, 2004, 20(6): 49-53.
- [4] 单中惠, 杨汉麟. 西方教育学名著提要[M]. 南昌: 江西教育出版社, 2004.
- [5] 王守恒, 殷世东. 开展研究性学习实现教育机会均等——一种微观教育社会学的分析[J]. 中国教育学刊, 2003, 24(5): 78-82.
- [6] Nagel T. Equality and partiality[M]. New York: Oxford University Press, 1991.
- [7] 谢维和. 教育活动的社会学分析——一种教育社会学的研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000.
- [8] 毕淑芝, 王义高. 当代外国教育思想研究[M]. 北京: 人民教育出版社, 2002.
- [9] 盛 冰. 社会资本对当代教育的影响[J]. 北京师范大学学报: 社会科学版, 2003, 18(6): 128-134.
- [10] 郑 洁. 家庭社会经济地位与大学变业——一个社会资本的视角[J]. 北京师范大学学报: 社会科学版, 2004, 19(3): 11-14.
- [11] 李通屏. 家庭人力资本投资的城乡差异分析[J]. 社会, 2002, 22(7): 24-27.