

# 教育公平与教育质量的关系析论

靳培培

**〔摘要〕** 教育公平层次的提升与教育质量观念的革新要求重新定位二者的本质内涵和相互关系。通过转变教育公平与教育质量研究的传统模式和认识, 构建合理的高校结构体系, 科学进行制度改革和政策调整, 强化高校以质量为核心的教育理念等方式, 消除或弱化教育公平与教育质量的实践错位。

**〔关键词〕** 教育公平 教育质量 关系

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》指出, 教育发展的核心任务是提高教育质量, 并把促进教育公平作为国家的基本教育政策。

## 一、教育公平与教育质量的概念分析

### (一) 何为“教育公平”

中所说的“教育即交往”, 并非是说“教育=交往”, 教育交往也不是教育与交往的简单相加。如: 陶行知的“生活即教育”也并非“生活=教育”, 而是赋予了其丰富的内涵, 他把“生活即教育”译为英文“life as education”而非“life is education”, “教育即交往”也是如此。教育与交往的关系如图1所示:



图1

本文中所说的“教育即交往”, “教育交往”都是上图中两椭圆交叉的部分。“交往”不等于“教育”, “教育”也不等于“交往”。而是上升到本质论的层面把“教育即交往”作为一个命题、一个观点, 在这一命题的基础上构建教育交往论, 并在“教育交往论”这一第一原理的支撑下重构教育理论体系, 指导教育实践。

注释:

[1] 周浩波. 教育哲学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2000:

公平是一个关乎权利和利益如何分配的概念, 是一个社会与其成员之间以及社会成员包括个体、团体之间均衡协调相处的状态和方式。它的核心意义是均衡和合理, 它要求在处理人与人的关系中, 按照不偏不倚和不偏袒的原则“给予每个人以应得的东西”。<sup>[1]</sup> 教育公平分为起点公平、过程公平和结果公平。当前学者对教育公平的定义缺少了教育质量之内涵, 教育公平不仅包括教育“量”的公

12.

[2] [7] 叶澜. 教育研究方法初探 [M]. 上海: 上海教育出版社, 1999: 317, 315.

[3] [13] 叶澜. 教育概论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1991: 39-41, 41.

[4] [10] (美) 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 1990: 6.

[5] [12] 叶澜. 新编教育学教程 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1991: 3, 32.

[6] 项贤明. 泛教育论——广义教育学的初步探索 [M]. 太原: 山西教育出版社, 2000: 22.

[8] [9] 金生铉. 理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1997: 125, 128.

[11] 朱佩荣编译. 季亚琴科论教学的本质 [J]. 外国教育资料, 1993 (6).

[14] (德) 雅斯贝尔斯. 什么是教育 [M]. 邹进, 译. 北京: 三联书店, 1991: 3.

(姚炎昕: 郧阳师范高等专科学校教育系 湖北十堰 442000 责任编辑: 张 敏)

平,也包括教育“质”的公平,“量”的公平用以保障受教育权利的整体实现和教育机会的普遍增加,“质”的公平推进在把握教育公平内在本质的基础上,从更高的层次关注教育的外部公平(机会均等、教育资源享有权利均等)和教育的内部公平(受教育个体素质能力的最优化、最大化发展)。

## (二) 何为“教育质量”

学术界把“教育质量”定义为:教育结构体系及其教育活动满足社会发展与个人发展明确或隐含需求的程度。对教育质量的界定同时反映出教育质量概念的复杂性,如教育质量评价主体的多元性、主观性与客观性,教育质量的统一性与多样性等之间的矛盾。在教育发展与改革的过程中,教育质量的内涵和标准发生了很大变化,教育质量观也随之逐步更新,甚至发生了部分的质变,其内涵更加丰富、全面和科学,必须把传统的知识质量观以及一度流行的能力质量观转变为包含知识、能力在内的全面素质质量观。<sup>[2]</sup>

## 二、教育公平与教育质量的“统一性”

### (一) 教育公平和教育质量相互促进与制约

教育质量最终体现在受教育者身心发展的水平上,教育公平的实质与最终结果体现在受教育者身心发展上的公平。从受教育者个体整个受教育过程的纵向角度来讲,其教育过程的享受使得身心发展水平的逐步提升具有阶段性和连续性,每个阶段的教育过程都与之前段的教育过程和教育质量密切相关,较前段的公平程度渗透和影响着较后阶段的教育质量水平,而由于前期不公平教育导致的质量差异直接并长久地影响着后期教育阶段的公平性。

随着高等教育大众化程度的逐步提高,高等教育“量”的增加提升了高等教育普及化程度,入学机会得到大幅度提高,但如果入学机会的获得是以教育过程质量的拙劣为代价,影响受教育者提高自身素质和能力的目标预期和社会人才需求标准的吻合度,这不仅偏离高等教育发展的目标,违背教育公平的质量本质,并为教育事业的可持续发展和社会的长久和谐发展埋下隐患。

### (二) 教育公平与教育质量价值取向的一致性

人们对教育公平的追求已经潜在地包含着对当前教育质量的不满和对“优质教育资源”带来的高水平教育质量的诉求。教育公平含有质量的意义,教育质量中同样含有公平的意义。教育公平的推进来源于社会民众日益激烈的

教育需求,教育需求并不仅仅满足于“有学可上”,教育公平就不仅仅赋予人们受教育的权利,更要保证受教育者“都有适合其自身的学校上”。教育公平是全面发展教育质量观的内在价值取向,全面发展质量观要求教育者公平对待每个受教育者,根据社会的要求和受教育者的个体差异,实现受教育者个体的社会化发展与个性全面发展。这就内在规定了全面发展教育质量观必须以公平为价值取向,即洞察受教育者个体差异并为之提供适合的教育,实现“有差异”的公平。

### (三) 教育质量是教育公平的内在规定和本质要求

没有教育质量的公平是失掉内在本质、没有意义的教育公平。从国外教育发达国家推进教育公平的政策轨迹与实践过程来看,一方面要重视扩大教育公平的广度,另一方面要拓展教育公平的深度:由单纯的机会公平向追求有质量的教育转化,关注点从受教育机会转向教育过程和结果。<sup>[3]</sup>教育不公平内在包含着教育质量的不公平,教育差距内在包含着教育质量的差距;反之,教育公平的推进内在包含着教育质量的改进,教育质量的提升有利于缩小质量差距,进而有助于推进教育公平。

## 三、教育公平与教育质量的现实错位

### (一) 教育公平与教育质量人为割裂

随着区域间、城乡间经济发展水平的整体提高及教育资源的逐渐充足,其对教育质量的强烈诉求使教育不公平问题出现了新的表现形式,从对入学机会的基本层次需求转变为对优质教育(以应试教育下的升学率为标准)的追求。教育政策的倾斜效应下形成的教育资源配置模式,相对于导致教育不公平的经济、历史等因素,已成为政策性的、人为的制造再次不公平的主要因素。教育公平并不仅仅是追求外在的教育资源的“无差距的均衡配置”,“均衡”本身包括受教育权利与机会的平等、关注个体差异的平等、补偿先天不公平的平等多方面内容。教育公平要突破传统的同质性与平均化发展误区,受教育权利与机会的平等必须通过教育立法与教育政策制度来保障,受教育者个体素质与个性发展水平的差异要求教育关注其差异以实现个体最大程度的个性发展,受教育者由于非个体自身原因而可能导致不公平的问题应通过外界补偿以缩小先天差距。

(二) 过分追求“形式”公平,失掉教育质量内在本质以我国高考为例,高考作为连接基础教育与高等教育

的桥梁,承担着教育与非教育的双重使命。由于我国现行高考制度中的不合理部分,在招生录取过程中忽略区域、城乡差异,甚至录取名额的分配偏向经济、教育较发达的地区和城市,加剧了教育弱势群体的固有弱势,人为地再造了政策性、制度性教育不公平。在我国,人们对高等教育公平的诉求主要表现在教育机会的均等。所谓高等教育机会均等就是指每一个符合接受高等教育条件的公民都应享有平等地参加高等教育入学考试的权利,并根据考试分数享有平等入学的权利。<sup>[4]</sup> 高考追求“分数面前人人平等”的表面公平却陷入了“应试教育”的泥淖,只注重高考的筛选功能而无视学生个体身心发展规律和智慧、能力及健全人格的全面发展,严重阻碍了素质教育的发展进程。

#### (三) 高等教育体系结构对教育公平和质量的消极影响

首先,随着高等教育大众化的逐步推进和教育资源投入总量的不断增加,享受高等教育的机会增加了,但教育资源的不合理配置导致高等教育大众化带来入学机会增加的优势以牺牲教育过程和教育质量为代价。同时,教育结构的不合理造成教育培养的人才不能满足社会劳动力市场对人才层次、类型和质量的要求,而教育满足社会需求的程度是衡量教育质量优劣的重要指标和依据,作为沟通教育和社会桥梁的“人才”对教育的满足与自我价值实现更加无从谈起。因此,高等教育资源的不合理配置只能导致入学机会公平增加却降低整体教育质量为结果,对教育公平和教育质量产生循环性的负面影响。高等教育大众化时代对教育公平的诉求内在地包含着对教育质量的关注和向往,由于教育结构的不合理设置破坏了教育公平和教育质量的和谐。

#### (四) 高等教育资源配置模式加剧教育公平与质量的矛盾

不同类型、不同层次的高校的设置符合高等教育自身发展规律和社会对多样化人才结构的要求,但教育资源的配置基本按照学校的行政级别,甚至大部分学校领导层通过放弃学校自身优势和特色盲目升格来争取更多的教育资源。高等教育以权力为导向的教育资源配置模式造成了高校对政府的依附关系和高校内部行政权力与学术权力的对立,甚至出现学术权力被边缘化的危险趋势。高校间教育资源的不公平配置直接影响了大部分高校的发展质量,进而影响我国高等教育事业的质量水平和可持续发展。因此,根据高校学生培养成本、学术质量和声誉及人才培养质量等方面合理配置教育资源,平衡高校对教育资源的“应得”和“所需”,不但是公平配置教育资源的体现,也是引导高

校正自我定位并努力提高教育质量的必然要求。

## 四、教育公平与教育质量错位的原因探析

### (一) 教育公平与教育质量内涵的误读

长期以来,由于认识角度和侧重点不同,研究者对教育公平的界定大致分为“规则性界定”、“权利性界定”、“层次性界定”三种方式。<sup>[5]</sup> 教育公平的三种界定方式分别从社会制度、个人权利及其保障与教育内部范畴中教育公平结构分析的角度,依次强调国家对教育资源的配置、人们受教育权的公平和教育起点、过程及结果的公平。教育公平的关注点向来集中在资源的配置、受教育权利和教育机会的公平,却忽视了质量对教育公平的隐蔽性意义。研究者对相关命题的理论研究与教育自身规律和逻辑发生偏差,误导了人们探索教育公平与质量的思维认知与实践模式,如教育公平与效率优先的大讨论。实际上,教育的高效指合理利用教育投入培养出更多更好的人才。<sup>[6]</sup> 教育效率的高低,并不取决于教育是否公平,而取决于教育活动的质量。可见,忽视整体教育质量提高的教育公平是初级的低层次的公平(甚至是非公平),教育公平内涵中教育质量内在规定的缺失致使教育公平与教育质量之间的纠缠与权衡,甚至走向矛盾的对立。

### (二) 高等教育结构体系不科学, 教育资源配置模式不合理

社会对人才规格的多样化需求要求高等教育多样化的体系结构,但在行政主导的资源配置模式下,构成我国高等教育体系的研究型大学、普通本科院校和高职院校的许多高校缺乏科学的自我定位,固守精英教育思想,盲目追求升格和“大而全”,在同一指标体系下争取资源,难以实现高等教育大众化背景下应有的功能和责任。这必然导致高校输出的人才结构与社会劳动力市场需求的错位,表面上高等教育大众化带来了教育机会的扩大,实则加剧了盲目争夺少量教育机会的恶性竞争,甚至造成个体获得的教育结果及自身素质发展与社会的要求格格不入的状况。

### (三) 不合理的教育制度改革与政策实施催生教育公平与质量实践矛盾

国家在规划纲要中指出,要把提高教育质量和促进教育公平作为我国的基本教育政策。从战略层面讲,这无疑是科学的选择与决策,然而在战略实施的具体操作过程中缺乏全局意识和改革力度,致使制度改革和政策实施的效果与预期目标相距甚远。受教育者对优质资源的竞争与占

有是社会发 展规律的必然结果，并不必然导致教育不公平与质量下降现象，但是不合理的教育制度改革与政策实施会造成二者之间的实践矛盾，如高考分数线与录取名额向经济、教育较发达省份的倾斜政策等。

(四) 缺失质量为核心的教育管理理念，忽视教育公平对质量的内在诉求

一直以来，对教育公平的 关注点主要集中在受教育权利的均等和教育机会的公平，却忽视了个体获得教育机会之后的教育过程及教育结果的质量也是教育公平的重要方面。高等教育大众化的背景下，人们对高等教育公平的诉求和关注点已经逐渐从“量”转向“质”，而高等教育整体质量的提高对教育公平有着重大意义。诚然，高等教育入学机会的城乡差异、区域差异、阶层差异是高等教育不公平的重要表现，然而由于高校自身自我定位的偏差、质量核 心教育理念薄弱、以学生为本的育人理念缺失、人才培养规格与社会需求的错位等方面的原因，使受教育者在获得教育机会后却无法获得身心素质的最佳发展，实则成为另一种隐蔽的不公平。

## 五、理清教育公平与教育质量二者关系的思路

(一) 科学定位教育公平与教育质量的本质内涵与关系

教育公平这一概念的涵盖面很广，但归纳起来无外乎四大方面，即事实公平、做法公平、制度公平和道德公平。教育公平既涉及社会的基本制度、教育制度，也涉及社会成员的基本行为取向。所以，不能将之仅仅限于教育学的范畴，同理，也不能将之仅仅限于经济学意义上的收入分配领域。<sup>[7]</sup>作为一种理想和追求，绝对的教育公平更多的表现为一种价值取向和理想诉求。但在具体历史阶段中，人们可以通过各种途径实现相对的教育公平。教育公平、效率和质量并非相互矛盾，高效的教育内在地包含高质量的教育结果，能够实现高效的教育公平与高质量的教育公平，三者相辅相成，螺旋式上升。

(二) 建构合理的高等教育结构体系，优化高等教育资源配置模式

构建适合我国高等教育大众化背景的高等院校结构体系，将行政主导的教育资源配置模式转向学术主体主导的资源配置模式是促进高等教育公平和提升高等教育质量的关键。如高校层次分明，定位清晰，功能明确；质量和行政级别的高校分类依据转向性质和类型的分类标准；构建普通教育与职业教育各自独立完整又相互沟通的教育体系；

学术型人才培养为传统的模式转向以就业为导向为主的职业性、应用型人才培 养等等。

(三) 科学进行制度改革和政策调整，弱化教育公平与质量的人为性冲突

首先，政府应该树立全局意识，通过教育资源合理配置、弱势群体补偿等方式努力实现义务教育均衡发展，防止社会成员由于所受基础教育质量低劣而失去公平争取进入高等教育的机会；其次，科学进行高考制度改革，完善选拔程序和监督机制，合理调整招生名额的省际分配，通过科学的方式为各级各类高校选拔和分流适用的人才；再次，政府要加大对高等教育薄弱地区的资源投入，以高等教育质量的提高弱化教育不公平问题。另外，国家改变以行政级别和单一学术标准为依据的高校分类方式，建构合理的资源配置模式，扩大高等教育公平的整体效应。

(四) 切实贯彻“以人为本”教育理念，以教育质量提高推进高等教育公平

高校要以人才培养质量为核心，依据社会发展需求、学校的性质和目标，科学自我定位，通过学校自身特色优势提高人才培养质量，满足社会对不同层次、类型高校人才输出结构和规格的实际需要，满足受教育者在获得受教育权之后享受高质量的教育过程，进而获得高质量的教育结果，实现受教育者的最优化发展，提高受教育权利和教育机会的使用效率，进而推进高等教育公平的实现。

注释：

[1] 杨运强. 正本清源：教育公平特质和限度之再认识 [J]. 教育探索, 2011 (9): 5.

[2] 潘懋元. 新世纪高等教育思想的转变 [J]. 中国高等教育, 2001 (3, 4): 22.

[3] 谈松华. 有质量的教育公平：办适切的优质教育 (上) [J]. 考试：综合版, 2011 (7): 14.

[4] 贾春水, 熊忠东. 正确认识高等教育公平与效率的关系 [J]. 职业时空, 2006 (20): 9-10.

[5] 王长恩. 我国教育公平研究的现状与问题 [J]. 江苏社会科学, 2011 (5): 238.

[6] 吴中波. 论高等教育公平与效率的博弈 [J]. 黑龙江高教研究, 2012 (3): 22.

[7] 田正平, 李江源. 教育公平新论 [J]. 清华大学教育研究, 2002 (1): 40.

(靳培培：厦门大学教育研究院 博士生 福建厦门 361005 责任编辑：张 敏)