

教育公平视野中的 教育评价标准发展研究^{*}

王萍

□ 摘 要

教育评价标准与教育公平是密切联系的一对范畴。教育评价标准的发展历程凸显了教育公平观从最初承认等级差别到“分数面前人人平等”，再到今天“分数面前人人平等”与“人的身心发展面前人人平等”相结合的演变过程。教育评价标准发展历程中的公平问题，究其实质是国家如何采用教育评价标准对教育资源进行合理配置的问题。国家在采用教育评价标准合理配置教育资源的过程往往会受到“平等—效率”矛盾的制约。正确处理平等与效率的关系对于教育评价标准的发展尤为重要。

□ 关 键 词

教育公平；教育评价标准；平等；效率

□ 作者简介

王萍，华南师范大学文学院讲师，华南师范大学教育科学院课程与教学专业博士研究生

教育公平是社会公平在教育领域中的体现。教育公平是国家对教育资源进行配置时所依据的合理性的规范、原则。教育公平观，就是对教育资源的配置是否合理的一种评价，即对何谓合理、何谓不合理的不同主张。^[1] 教育评价标准与教育公平是密切联系的一对范畴。特定时期的教育公平观往往是确立与变革教育评价标准的重要依据，教育评价标准的变化和发展又会在实践层面上推动或制约教育公平的发展。本文试图从西方和我国教育评价标准的发展历程中追寻教育公平观的变化轨迹，分析评价标准历史变迁中公平问题的实质及内在矛盾，以期为我国教育评价标准的进一步发展指明方向。

一、教育评价标准发展历程中的公平问题

教育公平既是对社会现实的反映，又是对社会现实的超越，是社会现实和理想的统一。任何地方，任何时候，只要有不公平的现实存在，人们就会产生相应的公平观，并通过制订某种原则把它反映出来。教育评价标准的发展历程在某种程度上折射出了教育公平观的演变过程。

（一）西方教育评价标准发展历程中的公平问题

西方非正规的评价可以上溯到古希腊。柏拉图的《理想国》不仅反映了古希腊的评价思想，还闪烁着开放式社会和自由教育的教育公平思想。在此书中，柏拉图认为学习者从天赋上来讲是不同的，为达到人尽其才，需要在教育过程中运用相关评价方法逐渐识别不同天赋的人。在柏拉图的心目中，评价与识别、挑选是密不可分的。他主张在教育过程中设置三次评价，第一次是在学习者年满17岁时以天赋本质的优劣为标准将“那些身上加了铜质和铁质的学习者淘汰”。第二次是在学习者年满20岁时，以“有无辩证法天赋”为标准，挑选出“那些极少数身上加了黄金的学习者”。第三次是在学习者满30岁时，以“学习者是否适合于最善学问的最佳天赋，以及是否敏于学习，强于记忆，机智、灵敏等”为标准，挑选出将来的哲学王。^[2] 由此看出，柏拉图认为一个人的特有能力是先天决定的，这种能力必须得到充分发展。每个人从各自能力出发，从事符合各自能力的工作，社会就会呈现出秩序井然的局面，这样的教育就是公平、正义的

教育。显然，柏拉图的公平观是典型的不平等的公平观。这一主张强调等级制的合理性，用现代的话来说就是在承认等级前提下合理配置教育资源。

这种不平等到近代严重阻碍了社会的发展，使得社会的进步力量——资产阶级的利益受到极大的损害，因此他们纷纷起来反抗，要求平等、自由和民主。18世纪，启蒙思想家喊出了“人人生而平等”的口号，抨击了传统等级思想。启蒙思想家平等的政治要求反映到教育领域，便产生了保护资产阶级利益的教育公平观。在此公平观的观照下，社会给每个人提供竞争的平等机会。教育评价标准运用了最新发展的标准化测验来断定教学质量，以求精确、公平地选拔英才。此时教育评价标准的基本理念是要想保证评价的公平性，就必须为评价提供一个“客观公平”能够摆脱价值束缚的绝对环境，使学生在统一规定好的场景下对试题作答。^[3]

随着社会的发展，教育公平观不再断定人生来平等，或一种教育制度可使人人平等，它承认人与人之间的差别。教育公平观由先前的学校资源投入的均等演变为学校教育效果的均等。关于“为这些差别的发展提供均等的机会还是不均等的机会”，众学者意见不一。最具代表性的是科尔曼、胡森的自由主义平等观和罗尔斯的契约主义平等观。1960年代末到1970年代初，关于应该如何进行评价的叙述、讨论和争论十分活跃。这一时期，科尔曼关于教育机会均等的著名研究受到了相当的重视，尤其是那著名的结论：“学校对学童成就的影响是很小的，学童成就主要受其家庭本身的背景及所处的社会脉络的影响。”^[4] 科尔曼认识到评价标准的公平性与学生的阶层差距有密切关系。以科尔曼、胡森为代表的自由主义平等观追求教育过程的平等，强调无论什么人，所提供的教育条件必须平等，在这种平等的条件下，依据个人的素质，其结果可以也应该不平等，体现了以教育效果为基础的机会均等观念。而与之相矛盾，契约主义平等观却注重教育结果的平等，强调为了实现结果平等，必须对不同的人提供不平等的教育条件。几十年来，非专业教育人士也逐渐了解到过分强调标准化测验所造成的危害，对于标准化测验的公平性也有很多的批评意见。例如，由于家庭经济条件差，诸多少数种族的学生在测验中表现差。而且，这些学生还被不公平地看作是差生、低智力者。^[5]

进入20世纪90年代以来，西方的教育评价标准呈现多元化的发展趋势。评价标准多元化的内蕴之一就是不再单纯采用标准化测验，而是采用多种途径，在非结构化（ill structured）的情境中评价学生的学习结果。评价标准从早先通过测验来选拔适合教育的儿童，发展到诊断问题、改进教育，以创造适合儿童的教育方式。正如美国学者布卢姆所强调的“教育的基本功能是使个人获得发展”，教育评价标准的发展旨在促进每一个学生的发展。

（二）我国教育评价标准发展历程中的公平问题

我国教育评价标准的历史可追溯到隋朝时期的科举考试。尽管科举考试，就其本质属性而言，是一种官吏选拔制度。然而，由于科举考试同时具备教育考试的意义，所以这里将其纳入教育评价标准的发展历程中。从创立到完善，科举制度的种种措施始终是围绕着如何促进公平而展开。但是这项制度的设立者却忽视了一个致命的关键问题，在全国上下只提供一种价值标准，一种思维模式的前提下，任何促进公平的举措都将最终导致思想的僵化和创造力的丧失，而这也正是科举制在后期所表现出的最大弊病之一。

废除科举制度之后，中国这个千年文明古国，发现自己又站在对教育制度进行重大改革的十字路口。真正意义上的现代教育评价活动，始自“五四”前后。20世纪20年代，留美学生将标准化考试引入中国。30年代，标准化考试进入了本土化发展阶段。这时我国的教育评价标准是建立在统一的智力观，即智商理论的基础之上。在智商理论的影响下，绝大多数人认为，人类的智力是与生俱来的，它可以通过智力测验做出客观的测量，用一个智力商数来表示，简称为智商。为此，学校对学生的评价，也毫无例外地采用了以标准化考试为主要形式的的能力测试。

新中国成立初期，自教育部于1952年6月12日发布《关于全国高等学校一九五二年暑期招收新生的规定》以来，我国基本确立以统一高考为显著标识的教育评价标准。这一时期，马克思主义及以陶行知为代表的教育民主人士所持的教育公平理念，促进了建国前后教育公平观的形成。这种教育公平观的核心就在于期望弱势阶级能享有与强势阶级同等的受教育机会。在此公平观的影响下，“高等学校为工农开门”，即工农取向成为了教育评价

标准的基本取向。随着左倾主义思想膨胀并导致“文化大革命”爆发后,教育公平观也被涂上浓厚的政治色彩,与阶级意识的存在联系起来。反映在教育评价标准中,工农取向由适度走向了极端。学生是否为工人、农民、革命干部出身,则成为其能否获得高等教育机会的先决条件。从实践层面而言,这种以“唯成分论”教育公平观为价值取向的教育评价标准是教育公平发展的最大阻抗,它使现实中的教育公平遭受到前所未有的重创。^[6]

1977年,“文化大革命”结束,左倾错误思想得以扭转,国家重新回到发展正轨。此时,教育公平观在内涵与性质上也有了深层的发展。反映在教育评价标准上则表现为,“分数面前人人平等”被确立为高校招生录取的基本原则。同时教育评价标准在保证教育机会均等的基础上还力求通过确立保送生制度、自主招生制度等,有效甄别有潜力、有特长的学生。然而,仅以分数的高低作为教育评价的唯一标准无疑是教条主义的做法,并不能带来真正的教育公平,而且直接导致了应试教育的滋长。不过尽管如此,高考仍是我国影响力最大、最有效、具有较强操作性的教育评价标准。

20世纪90年代以来,我国基础教育改革首先是从对评价标准的调整开始的,评价标准的变化主要有三种表现。(1)开始注重评价标准的全面性。从原来单纯注重对学业成绩的评价,到逐渐注重学生德、智、体、美等全面素质的评价。(2)对学业成绩的评价标准开始减小区分度。由原来普遍实行百分制,到小学阶段(尤其是低年级)尝试实行等级制,其目的是淡化对学业成绩的过分关注。(3)开始注意评价标准的个别差异性。由原来只关注每个学生学生在学生集体中的位置到关注每个学生自身的发展变化,以及关注每个学生自身的优缺点。^[7]当前的教育评价标准,在对公平的追求上从形式深入到了本质,人们认识到只有使每个受教育者尽可能得到最大限度的发展,才能从真正意义上凸显教育公平的思想。

二、教育评价标准发展历程中公平问题的实质探源

从西方和我国的教育评价标准发展的历史脉络来看,评价一直都在追求公平、公正。教育公平观

经历了从最初承认等级差别的公平观到“分数面前人人平等”,然后到今天的“分数面前人人平等”与“人的身心发展面前人人平等”相结合的演变过程。教育评价标准发展历程中出现的公平问题,究其实质则是国家如何采用教育评价标准来合理配置教育资源的问题。

教育公平之所以产生,其根本原因在于教育有所发展而发展仍然不能满足人们的教育需求所致,是有教育“蛋糕”而教育“蛋糕”不够大所产生的困惑。倘若各种教育机会像空气一般任人所享用,也就无所谓教育公平不公平了。由于社会资源的绝对量有限,因而在人们中间总是被不平等地分配着。教育公平问题,同这些规定社会地位的社会资源中的知识技能的分配有关。当然,获得知识技能的途径不只限于学校教育,家庭和企业等集体在知识技能的形成上也起着较大的作用,还有大众传播媒介也能提供知识和信息。然而今天,学校教育作为一种制度,在数量上得到迅速发展,越来越多的人在学校中接受日益漫长的教育。因此,学校教育占了相当大的比重。

社会按一定的标准,将适合于各种地位的人选拔出来,而教育同这种竞争和选拔的过程密切联系。社会的存在、延续和发展,就在于怎样吸引、造就,分配具有与之相应的天资和能力的人到那些重要性程度不同的、特别是重要性大的角色上去。在前工业化社会里,这种天资和能力,被认为是特定社会出身的人生来具有的,谁处于怎样的地位、完成什么角色是预先决定的,所以在那里没有选拔人的必要。在工业社会里则不然,天资和能力被认为与出身、身份无关并平等地分布在众多的人们之间,这已有事实证明。工业社会按照天资与能力将人选出,分配到最适合也最需要他的地位和角色上去,并把这一点当成社会的存在、延续和发展所必不可少的功能性条件。换言之,工业社会与其以前的社会不同,它需要一种社会机构把人们吸引、选拔和分配到各个地位和角色上去。这种选拔与分配的机构必须完成两个基本相反的任务。第一,它必须把尽可能多的人引向以获得更高地位和角色为目标的竞争中去,以便按照人们的能力和天资道行适当的分配。这种吸引作用被叫作“加热”过程。第二,这个机构还要完成这样一项任务,即把人们那

种以高地位为目标而被提高了的抱负冷却下来。已分化的社会地位体系具有等级结构,越接近其上层,可能达到的人数越有限,相对稀少性也越增加。就是说,选拔和分配机构,为了适当地发挥其功能,在进行“加热”,以使更多的人参加竞争的同时,想法让这些人的数量同已准备的地位和角色的数量相一致,而且必须减少到适当的程度,以期在这个问题上不遗留“怨恨的感情”。如果把这叫作“冷却”过程,那么,便可以认为,工业社会的选拔和分配机构是建立在冷却和加热这两种相反过程的微妙平衡之上的。

学校本身是一种终结性的选拔机构。作为一种制度的学校具有以年级和阶段为基本单位的等级结构,学校根据智力(学力)评价学生,以便确定其升入高一年级,或升入上一级学校。这种能力评价一般采取考试的形式,如同大学入学那样,在向各级学校升学时往往也采取以选拔为直接目的的考试。学校的评价往往伴随着奖励和惩罚,它们对孩子的抱负起着加热和冷却作用。越到上级学校,学校教育的内容越专业化,并且,能受这种教育的人数也越少。从此意义上说,学校在社会选拔与分配过程中占有重要地位。^[8]这也是为什么教育评价标准的选拔、甄别功能在当今社会虽然备受诟病却一直无法淡化的原因所在。

三、教育评价标准发展历程中公平问题隐含的矛盾分析

国家在采用教育评价标准对教育资源进行合理配置的过程往往会受到“平等—效率”矛盾的制约。平等和效率的关系问题是教育公平的基本问题,正如哲学的基本问题是存在和思维的关系问题一样,哲学观的不同都与对此问题所作的回答有关系。同样,教育公平观的差别主要是由于对平等与效率之间的关系处理上的不同造成的。正确处理平等和效率的关系问题对于教育评价标准的发展尤为重要。

(一) 效率优先的教育公平观

历史上教育评价标准的基本特征主要体现的是效率优先的教育公平观,这与当时社会形式、国家利益密切相关。例如,苏联人造卫星发射成功的事件在军事、国防上构成了对美国的威胁。美国为此对教育进行了多项改革。美国联邦政府于1958年颁布的《国防教育法》(National Defence Educa-

tion Act)在第一篇“总则”中明确宣告:“国家的安全最需充分地开发全国男女青年的脑力资源和技术技能……要求提供更多的且更适当的教育机会。”^[9]因此,当时美国教育资源的分配必须从最能直接地为国家作出贡献的角度进行有选择地分配,国家教育的重点即为英才教育。就我国而言,我国在人才培养上长期以来实行的也是精英教育模式,即以国家需要为重,优先培养国家经济建设急需的各类人才,通过考试制度以及层层选拔机制,使少数“精英学生”得以继续深造,政府则将教育资源重点向“精英”群体倾斜。以高考为指针的考试体系和培养模式使从小学就开始了选拔和竞争,重点学校制度更是体现了教育系统的精英主义取向,并为选拔和竞争性考试提供了“用武之地”。

总之,这一教育公平观在平等与效率之间,更关注效率。该公平观主张从社会整体出发合理配置有限的资源,尽量做到有限的投入得到最大的回报。在此公平观的观照下,教育评价标准更加突出其选择性功能,即在社会成员分类的基础上进行有选择地、符合社会成员智力情况的合理配置,强调对天才进行特殊教育,以期提高教育整体投资的效率。然而,过分强调效率优先,给教育带来了伤害。有学者认为,我国基础教育评价中的选拔性评价几乎替代了合格性评价。这种取向异化了现代基础教育的性质,限制了青少年儿童的个性,也使高等教育和精英教育迷失了真正意义上的公平起点。^[10]

(二) 平等优先的教育公平观

与效率优先的教育公平观相对的是平等优先的教育公平观。该公平观主要针对社会成员的平等权利而言,强调保证权利平等的社会是公平的,尤其强调社会中的弱势群体的利益和平等权利。例如,罗尔斯认为,教育资源是社会合作之果,社会合作形成的教育资源既然是合作之果,那么配置时就应该遵循平等的原则,每个人都有平等享有的权利。国家有义务通过税收的形式对社会中处于不利地位的成员进行补偿,以缩小社会成员之间的差距。^[11]从平等权利的角度进行理性思考,提出接受教育权的平等性,要求重点保护弱势群体的受教育权利,确实具有合理性。

然而,以罗尔斯为代表的平等优先的教育公平观也遭到了人们的质疑。美国学者布鲁贝克借用学术界对“反向歧视”(reverse discrimination)的评述对美国国内曾经发生的著名的贝克案例(1978

年,加州大学拒绝白人学生贝克进入其医学院,但却同意一位学业成绩不如贝克的黑人学生进入其医学院,贝克就此向法院起诉该学校的不公平做法。原告认为,种族不应该成为被告大学招生政策的因素,法院在判决这个案子时应该是“色盲”的。但是法院认为,大学的力量就在于它的观点灵活多样并能充分地交换各种意见,在这些观点和看法中,种族和出身是一项重要内容)进行分析,指出这种做法是通过平等主义而实现公正的一种努力,而实际上对英才来讲这也是一种不公平。该公平观要求必须给处于不利地位的学生增加机会,直到他们把握机会为止,但是提供这样的一种机会则意味着剥夺了某些更有才能学生的机会。另外,过分强调教育平等,强调教育资源的完全平等分配的做法,不仅对社会成员成长没有多大好处,相反还会带来极大的人力、物力浪费,从而影响教育发展和社会进步,最终不仅不能实现效率的理想,连平等的理想也难以实现。

四、教育评价标准发展的应然选择——平等与效率统一的教育公平观

任何社会和国家的教育资源都是有限的,平均分配教育资源和机会的平等教育“很可能为才智平庸者提供超出其能力所能利用的太多的机会,或给才华出众者提供的机会则不能满足他们的需要”,从而导致教育效率的低下。“在一个民主社会中,阻止一个智力或性格与体力上属于强者的人取得凭天赋能力所能取得的成绩,其不公正、不民主和犯罪的程度正如阻止一个弱者在与同伴竞争时最大限度地发挥其能力一样”。同时,只从国家的利益出发实施英才教育,完全实行“优胜劣汰、适者生存”的原则有别于人道主义理想,有损于人的尊严,降低了人的价值。

目前,我国的教育评价标准存在着评价标准的同一化与个性发展之间的错位。在评价体系中“千人一面,千篇一律”,忽略了学生发展的多样性,过早地把学生分类定型,压抑了学生的潜质。过分突出统一、共性、规范,弱化了多样性、选择性和主动性。为了体现平等与效率统一的教育公平观,教育评价标准应该包括底线评价和顶线评价。底线评价的具体培养目标是培养适应现代社会需要,也满足现代个人生存与发展需要的普通劳动者,而顶

线评价的目标在于选拔精英。在这样的教育中,平民与精英不是科层性的概念,而是平等概念。这种概念意味着现代教育所培养的未来精英,同未来平民一样,在基础教育阶段都应当首先养成良好的现代平民素质,而任何具有了良好的现代平民素质基础的人,都在时空宽泛意义上有机会成长为精英(包括参与高考竞争)。^[12]因此,教育评价标准未来的发展方向应力图体现平等与效率统一的教育公平观,即教育应该既为才智出众者服务,也为才智平庸者服务,使他们得到基本平等的教育,在此基础上再进行有差别的教育,以便使才智出众者得以更好发展,为社会发展作出应有贡献,使才智一般的人也有基本发展,能自食其力。

[* 本文系 2011 年教育部人文社会科学研究规划基金“中学教师课程价值取向及对教学行为的影响研究”(编号:11YJA880051)和 2012 年华南师范大学文学院“青年教师基金”项目“新课程理念下语文媒介素养评价研究”的阶段性研究成果]

参考文献:

- [1][11] 郭彩琴. 教育公平论——西方教育公平理论的哲学考察[M]. 徐州:中国矿业大学出版社,2004:35,47.
- [2] 孙培青,王承绪,主编. 中外教育比较史纲(古代卷)[M]. 济南:山东教育出版社,1997:378.
- [3] 王凯. 发展性校本学生评价研究[D]. 华东师范大学,2004.
- [4] Daniel L. Stufflebeam, George F. Madaus, Thomas Kellaghan. Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation[M]. Kluwer Academic Publishers, 2000: 1-33.
- [5] [美] Dacid G. Armstrong. 当代课程论[M]. 陈晓瑞,主译. 北京:中国轻工业出版社,2007:237-239.
- [6] 曹如军,刘国艳. 建国以来教育公平和高校招生制度的关系探微[J]. 长春工业大学学报(高教研究版),2006(2):33-36.
- [7] 于京天,王义君,主编. 基础教育评价改革报告[M]. 济南:山东教育出版社,2003:8-9.
- [8] [日]天野郁夫. 社会选拔与教育[G]//张人杰,主编. 国外教育社会学基本文选. 上海:华东师范大学出版社,1989:152-164.
- [9] 马骥雄,选编. 教育文选集·美国教育改革[M]. 北京:人民教育出版社,1990:118.
- [10][12] 杨启亮. 合格性评价:基础教育评价的应然选择[J]. 教育研究,2006(11):11-17.