

教育均衡的伦理实践

徐伯钧

内容提要 教育均衡是对教育者和教育对象普遍人格的确认过程,这一确认在实践上涵盖教育的各个环节。教师资源的初次配置,是对教育者的人格确认过程。学校作为教育伦理系统展开的重要中介,进一步确认受教育者的人格权利。教育系统作为一个伦理实体存在有其必然的内在要求,教育资源共享是对受教育者人格的普遍承认,但这一过程只是简单的道德尊重;教育资源的均衡配置是教育承认人格的进一步伦理化。弱势群体的平等教育是人格的真实实现。教育质量是教育理念的实体性实现,本身包含肯定与否定环节。

关键词 教育 均衡 伦理实践

徐伯钧,东南大学人文学院博士研究生、江苏省教育科学研究院副教授 210096

教育均衡是指在教育公平思想和教育平等原则的支配下,教育机构、受教育者在教育活动中,平等待遇的教育实践和确保其实际操作的教育政策和法律制度^[1],最基本的要求是在教育机构和教育群体之间,平等地分配教育资源,达到教育需求与教育供给的相对均衡,并最终落实在人们对教育资源的分配和使用上^[2]。教育的绝对规定就是解放以及达到更高解放的工作,这就是说,教育是推移到伦理的无限主观的实体性的绝对交叉点,这种伦理的实体性不再是直接的、自然的,而是精神的,同时也是提高到普遍性的形态的^[3]。教育的目的,就是促使受教育者的无限解放,对于人性之善的无限接近。教育就是受教育个体不断获得伦理性、不断寻求更多解放的无限中介环节:把人从自然的质朴性和自然欲望中解放出来,核心和实质就是伦理解放,目标就是造就“有教养的人”。有教养的人的特性是达到普遍性与特殊性的结合,从而使人和人的行为符合事物的本性^[4]。教育的普及是对人格权力中接受教育权力的普遍尊重,在此层次上承认人之为人,但这一尊重受限于教育资源、制度、意识等因素影响,只是简单的尊重,内容非常有限,无法实现教育的真实目标,即实现人的伦理解放,造就有教养人。因此,教育均衡才被提出。作者在之前《教育均衡的伦理性质》一文中提出了教育均衡的伦理本

[1]翟博:《教育均衡发展:理论、指标及测算方法》,〔北京〕《教育研究》2006年第3期。

[2]徐伯钧:《教育均衡的伦理性质》,〔南京〕《东南大学学报》(哲学社会科学版)2014年第6期。

[3][4]樊浩:《教育的伦理本性与伦理精神前提》,〔北京〕《教育研究》2001年第1期。

质与伦理实体性,作为教育均衡的伦理本体性基础,在此基础上,本文继续探讨教育均衡的伦理实践问题。

一、教师资源的初次配置,是对教育者的人格确认过程

教育伦理实体以其系统存在形式,构成于教师、学校、教育管理机构、教育制度及相关资源,但以上诸元素均以独立形式存在,无法独立构造实体性的教育理念。各要素必须充分认识其自身的有限性,自觉成为教育伦理实体的有机组成部分,才有可能共同构造教育系统的伦理实体性,完成教育伦理实体的伦理使命。教育始于教师,因此教师便成为教育伦理实体得以顺利展开的第一个环节。初次进入教育系统的教育者,自进入这一系统之时,便开始重新确定自身人格形式,从普通被教育者成为教育者。这一转变对初次进入教育系统的教育者的变迁,不仅停留于工作内容、形式的改变,更多的是对其伦理存在的确认。这一确认要求初次进入者,在业已完成的专业技能训练的基础上,或者说已经具备成为教育者的机械技术的基础上,能够进一步意识到自身的伦理存在方式,自觉完成对所处教育伦理实体的承认,并自觉成为其一部分。教育资源的初次配置,也即教育者从素朴人格向伦理人格的转化过程,这一过程使初次进入教育系统者得以逐步摆脱单一伦理状态,而有机会走向特殊和实体状态,并在这一进化过程逐步完善自身的伦理性质,从起初简单、粗鄙的生物自由、机械自由走向真实的伦理自由。

受教育者得以进入教育系统,成为一名教育者,这一人格确认与变迁,只是教育者人格成熟的初步环节,停留于教育伦理实体对于所加盟者的伦理确认,以及加盟者本身在意志自由上与自己的相关理解。这一理解仍然只是教育者意志上与自己单纯相关的纯粹主观性,这一纯粹主观性由于缺乏对立面而无法真正获得发展和成长。因此,这一环节的健康展开,要很大程度制约于教育者初次进入教育系统所处的工作环境、待遇和可能获得的教育资源,亦即“物”的权力。“人格一般包含着权力能力”^[1],“所有权所以合乎理性不在于满足需要,而在于扬弃人格的纯粹主观性。人唯有在所有权中才是作为理性而存在的”^[2]。教育者进入教育系统,具备初步的教育伦理人格,这一人格在其抽象法权中得以展开和成长,这一抽象法权包含对货币、实物的占有、使用权力以及为日后生计打算的养老、医疗保障等物的权利。这些物的权利使得教育主体得以为其主观纯粹的自我伦理认知,得到对立面,即物的肯定和否定过程。这一肯定和否定过程以其不同的实定状态对教育者的主体意志进行扶持或矫正,并在很大程度以其丰腴和匮乏程度确定了教育者主体人格对立面的实存意义,使得教育者主体人格得以顺利发展,并进行不断进化的自我认知和价值确认。因此,对于因地缘、层级、经济等因素导致的物权的差异,应审慎对待,以使教育者能够获得合乎理性的、符合其教育者人格身份和实存价值的物权分配,从而促进教育者自我人格认知、主体意志和教育工作企图能够配合应有的物权确认,而不至引起教育者人格概念与客体环境的冲突,从而导致教育者产生自我教育人格的怀疑和否定,带来所处教育伦理实体的起始环节的先天缺陷。

二、学校作为教育伦理系统展开的重要中介,进一步确认受教育者的人格权利

教师作为教育伦理实体得以展开的第一个环节,以其专业学识和伦理认知完成对被教育者的专门技术的传输和伦理意识的启蒙、改造,这一过程是教育系统第一环节的基本功能,而这一功能局限于个体教育者的有限专门知识和个体意志的单一性,无法完成教育系统的实体性目标。学校作为从

[1][2]黑格尔:《法哲学原理》,〔北京〕商务印书馆1982年版,第46页,第50页。

教师单一性向教育系统实体性转化的中间环节,作为教育系统的特殊性存在,成为教育伦理系统得以展开的重要中介,通过其生源选择、学生教育、资金使用等各方面安排,进一步确认受教育者的人格权利。

受教育者首先作为独立人格存在,并不因所处环境变化而改变其人格权利。教育系统作为伦理性实体,首先表面在对受教育者平等人格之承认。这一承认在概念上高度同一,但这并不会提出在具体教育实践上的完全一致。不同的受教育者作为状态悬殊的实存,作为差异明显的教育客体,必然对所接受教育提出不同要求。这一方面源于受教育者个体发育差异,另一方面也是教育伦理实体的实体目标要求。因此,一方面教育系统应秉持受教育人格平等的理念,为每个有需求者提供教育资源和机会;另一方面应秉持差异化、有效性原则,尽可能平衡不同受教育者的教育需求。这一资源分配的合理性,应确实尊重受教育者的教育人格权利,确实避免类似受教育者因自身原因以外的因素干扰,而产生针对平等人格的歧视行为。这一歧视行为目前仍然普遍存在,这种存在就从内部否定了教育系统的伦理性实体性,而将之变为受教育个体依托自身资源优势任性的工具,从而也在根本上否定了受教育者的人格存在方式。

生源选择与学生教育等方面的人格统一,居于实践理性层面。这一层面的要求,如前所述,体现在实践理性和实践操作的同一性与差异化与教育客体的天然契合。但这一契合,更多地体现于平等的学习机会、契合性的教育内容设置,而不能成为在具体教材、课程设置甚至教育资金分配上随意行使差异化的理由。教育系统作为一个伦理实体,在基于对受教育者人格平等的确认的基础上,最终目标必定是逐步提高系统内所有受教育者的专业技能与伦理认同,而不是使这一差距日益加大。所以,在教育系统内的具体操作上,应通过努力逐步统一教材编制标准,合理配置课程师资、课程(包括专业课程和素质课程,如艺术、体育等),规范财务管理和收费行为,不得以任何名义进行不合理的教育内容差异化或出于经济、成本等目标而蓄意调整调整教育方式、地点、节奏等,这些做法都毫无例外地造成教育客体选择性歧视,在实际上侵害了受教育者人格权利,否定了教育系统自身的伦理实体性。

三、教育系统作为一个伦理实体存在有其必然的内在要求

1. 教育资源共享是对受教育者人格的普遍承认,但这一过程只是简单的道德尊重

受教育者的平等人格,是教育伦理实体的内在规定性。对这一规定性的忠诚保证了教育的伦理实体本性。如前所述,这一规定性仍然只是抽象的规定性,是教育伦理实体具有现实性的基础,体现在具体教育实践中,便显示为教育的普遍现象,包括教师间共同协作、学校间联盟或对口帮扶(或利用现代科技实现的跨空间、跨时间联合)、校外公益教育手段等。教师间共同协作表现为共同研讨备课、研修培训、学术交流、开设公共课等形式,这些形式作为教育伦理实体展开环节的首要部分,虽然以教育者个体形式出现,但却是个体突破其单一存在形式,走向特殊与普遍的重要环节实践部分。这一过程使得教育者个体得以完成个体单一性的自我否定,在主观意志上进入教育伦理实体,在教育者概念上开始发现对立面,并因此有机会完成与对立面的统一过程,从而从单一状态走向特殊、伦理状态,摆脱个体单一性而寻求更高伦理发展的可能性,亦即自我概念的升华过程。学校作为教育伦理系统展开的第二个环节,虽然摆脱了教师的个体单一性,但仍然处于教育功能的特殊状态。这一状态能够在很大程度上完成教师间的专业合作与伦理归属,但仍然没有能够完成向伦理实体的进化,只能以教育单位的个体形式开展工作,因此彼此间仍然保持着自身的特殊性和显著的差异,从而造成教育资源共享的非现实性。为弥补这一不足,进一步促进教育资源共享这一人格确认目标的实现,学校间便以联盟、帮扶等形式开展工作。这一形式促成学校教育资源的合理流动与互补,弥补学校作为教育单位的特殊性和差异性,进一步确认受教育者接受普遍教育的人格权利,虽然无法改变学校作为教育伦理实

体中介环节的伦理性质,但却很大程度上消除了受教育者人格歧视,至少在道德层面完成对教育客体的同一过程,为最终实现教育均衡奠定基础。校外公益教育包括博物馆、科技馆、文化馆、图书馆、展览馆、青少年校外活动场所、综合实践基地等,这一教育形式作为教育伦理实体的有机组成部分,不同于教师、学校等教育环节,在教育主体更加彰显伦理存在形式,在教育客体上更加突出受教育者的普遍人格存在,教育形式上更加突出自主的专业熏陶模式,在教育概念上更加强调教育概念与教育客体的先天同一。因此校外公益教育形式有效突破了教师、学校作为教育个体存在的单一性和特殊性,为教育系统作为伦理存在所必须具备的实体性提供了现实性基础。

2. 教育资源的均衡配置是教育承认人格的进一步伦理化

教育资源共享是教育资源均衡配置的初步阶段。在这一阶段中,教育实体意识到自身的伦理责任和义务,意识到受教育者首先作为人而存在所应天然享有的受教育权利,尊重这一人格权利并在自身之中努力达成实践。但在现实存在的教育对象和教育活动中,这一实体很快就会发现教育对象无法具备人格平等所应天然禀赋的教育需求平等,这是由于教育客体因自身存在的客观差异而决定的。教育对象由于环境、资源、文化背景、经济状况等各方面限制,处于极为不同的教育阶段。教育伦理实体意识到自身的使命,不是毫无差异地提供教育资源与教育方式,而是尽其所能地提升教育资源使用效率,使得受教育者各得其所、充分发展,同时也保证教育资源的有效利用而不致浪费。教育资源共享只是一个概念,这一概念独立自主存在的成份居多,而未充分考虑对受教育者影响过程与结果。教育资源均衡是对教育这一概念的重新审视,意识到这一概念只有与教育客体的充分统一,才有可能达到教育理念状态,亦即从一个自在存在的概念发展成为一个自为存在的伦理实体,从而继教育承认人格之后进一步实现人格的伦理提升与同一。这一实体的有效构建,其重要机体成份包括在教育经费上的普遍考量(中西部地区、农村地区、贫困地区以及薄弱环节和重点领域等)、基本公共教育服务范围和提高服务标准、义务教育学校标准化(为农村中小学配齐图书、教学实验仪器设备、音体美等器材等)、物质资源的有效配置(农村义务教育学校学生宿舍、食堂等生活设施、农村寄宿制学校管理服务人员配置等)、节约型校园等。教育经费本身作为货币,在质上并无区别,唯一通过量的定在而显出区别。教育薄弱地区在教育实践上首先体现在货币投入量的区别上,这一区别的存在本身是具有合理性的,也不违背伦理准则。但这一合理性或者合伦理性的前提是对于特殊性中普遍性的普遍承认和尊重,亦即教育薄弱地区并不是因其教育薄弱的特殊性而应更少占有货币,而是因其这一特殊性对于货币需求的合理数量和教育经费本身的合理利用的要求使然。所以,教育资源的均衡利用也应尊重此原则而显示其伦理本质。义务教育的标准化同样体现在对于量和类别的尊重上,虽然这一标准化在短期内可能造成教育资源的非充分利用,但从进化和长期的角度看,其对于教育客体的进化保持长期的期望并因此避免了不必要的重复投入,因此在一定周期内显然具有合理性。物质资源的有效配置是教育得以顺利展开的保证,这一特殊性产生于教育薄弱地区的一般经济特征,即由于经济贫困而带来的基本生存资料 and 管理的匮乏。教育均衡化的伦理要求和目标实现无法面对这一匮乏而有效展开,因此物质性教育资源的有效配置必须通过教育管理部门的统筹安排而得以实现。节约型校园是出于教育资源效益最大化的目标而设置,这一设置并不与教育共享与教育均衡相背,而恰恰是通过对教育资源的合理配置和有效利用而努力实现教育伦理化目标,对于特殊性的要求本身根植于教育的伦理实体性要求,在这其中特殊性得以有效展开并逐步达到教育实体的伦理普遍性。

四、弱势群体的平等教育是人格的真实实现

在本体意义上,教育理念本身即为伦理性质的实体存在,这一存在方式要求其所面对的教育对象

拥有平等的教育人格,并不因所处境况的差异而产生不平等。从这一伦理实体的生存终极目标来看,与其说在于优势教育群体的接受教育行为,勿宁说是针对教育弱势群体的普遍重视与资源倾斜。因为教育理念的绝对规定,并非肯定之肯定,而是否定之否定;并非优势客体的愈加进化,而是弱势客体的不断自我否定以致摆脱弱势状态,达到教育理念的实体性目标。从现存状况看,教育弱势群体主要包括低保家庭、农村留守义务教育学生、进城务工人员随迁子女、残疾儿童少年、流浪儿童、不良行为少年等,应以其不同的弱势产生根源帮助其完成自我否定与进化的过程。低保家庭因其经济障碍无法完成其获取教育资源的对等性经济偿付,这一特殊性单方面否定了教育资源的经济特性,但并不因此否定教育的伦理本性。教育的伦理本质决定了经济附属特性的伦理从属地位,受教育者不应该因经济障碍而被教育伦理实体排斥在外。农村留守的义务教育学生除可能产生以上经济原因外,更多地障碍来自于留守地自身的教育资源弱势。这一弱势本身符合其经济特性,但却是与教育伦理实体的伦理本性相违背的,因此教育系统有责任和义务在经济条件许可的前提下尽其所能完善其教育条件,努力去除因经济、资源等原因造成的对教育客体的人格否定。进城随迁子女除面临以困境外,还需面对教育的制度性障碍,这一障碍同样来源于教育资源的匮乏和随之而来的教育对象对教育资源的争夺。教育系统需要面对的是如何正确确认不同教育客体来源的教育人格权利,不能单纯以教育人格平等二字应对,而应在承认教育人格平等的基础上有的放矢。优势群体与弱势群体各有其伦理合理性与否定性,也各有其特殊性与普遍性,教育系统应在确认其合理性与普遍性的基础上,努力建设其否定性与特殊性,逐步完成否定性向肯定性、特殊性向普遍性的转化,通过均衡教育方式和长时期努力促使优势群体的正常进化和弱势群体的加速进步,最终完成教育伦理实体的现实性目标。残疾儿童具有自身否定性,这一否定性来源于肢体与思维的障碍,并且终身无法突破这一困局。但作为人的类存在,这一障碍丝毫无损于其人格的完整性,当然包括教育权利。对于这一弱势且无法纠正的教育客体存在,教育系统更应明确其伦理规定,尊重其人格存在,在有限教育资源内充分保障其接受教育、取得进步的人格权利,即使在教育对象缺乏伦理认识的境况下,也应努力维护教育伦理实体的完整性和现实性。流浪儿童因制度性、人为性等客观原因后天丧失其制度肯定性,这一悲惨境遇本身来自于监护人及所处社会环境的自身否定,是完全不具备伦理合理性和现实性的。因此,教育系统应尽其可能地促使社会系统完善其自身合理性,并身先士卒地加以体现,以其对流浪儿童的教育现实与伦理肯定确认其人格尊严,同时也有力地维护其自身的伦理实体本性。不良行为少年所具有的自我否定性,不同于之前的残疾儿童,这一自我否定性来自于主观因素而非客观。无论其起始原因归于何处,但就其本体来说,已经进行了自我人格否定并因此拒绝对社会伦理实体的承认,这其中当然也包括教育伦理实体。但因其未成年,无法在法的意义上于其进行否定,因此,教育系统仍应在教育的角度上坚持其人格本性,维护其教育权利,通过教育资源与管束资源的合理利用,逐步帮助其完成自我人格的否定之否定过程,使其得以重新承认所处社会及教育系统作为一个伦理实体存在的现实,并最终能够成为这一实体的有机组成部分。

五、教育质量是教育理念的实体性实现,本身包含肯定与否定环节

教育资源共享是教育理念展开的普遍肯定形式,教育资源均衡是这一普遍形式的伦理发展,以上仍然作为手段形式而存在,可视为教育理念的客观实践形式,但教育伦理目标的最终实现,必须依赖于教育实体自身所追求的专业技术与伦理意识的真实实现,这一实现的可能性便取决于教育质量。教育质量是教育行为实践的客观结果,本身包括肯定与否定环节,这些作为特殊性的环节的此生彼长进一步体现为教育者的教育认知、教育态度和受教育者的专业与伦理状态发展,并因此影响了教育系

统作为伦理存在的现实可能性。从整体与特殊的关系来看,教育质量的各个环节表现为通识教育与专业教育的统筹(综合素质教育、社会责任感、创新精神和实践能力等)、教育目标的合理设定(升学指标、地区和学校排名等)、教育方式的合理设计(课业负担、课程难度、音体美课程、课外补习等)、教育效果的督导评估等。资源匮乏条件下教育的一般目标为专业技能的培育,这一教育目标使得教育对象得以脱离技术盲目状态而获得更高的生产能力,但这一能力只是对客体对象简单存在方式的第一次否定过程,并且附带可能造成教育对象在个体认知能力和社会感知上囿于职业技能而发生伦理偏离,于是综合性素质教育便提出了要求。这一要求在肯定个体工作价值的同时提出其社会伦理认知的否定方面,并因此帮助教育对象完成专业技能与社会伦理价值的协同,从而在更为宏观的教育质量上完成教育伦理实体的现实性要求。教育目标的设定是对教育质量的实践性检验程序,这一程序设定的合理性直接影响到教育努力的方向。如果单纯到学生专业技能进行教育质量评判,这一评判结果只能作为教育质量的特殊性而存在。而一旦这一特殊性成为教育质量评判的全部目标,则直接否定了教育伦理实体的现实性存在。教育方式是教育伦理实体的实践性展开,这一展开的合理性来自于教育理念的伦理本性,而这一伦理本性要求教育系统在具体实践上合理兼顾教育的技术性目标和伦理性目标。专业技能教育应保持一定的水准以确保受教育者工作技能的充足获取和合理使用,但这一水准应局限于此而避免无限追求。因为针对受教育者工作需求的专业技能本身不具备无限性,无限性只存在于教育伦理实体本身的伦理本性之中。因此,教育方式应充分考虑受教育者对于专业技能的有限需要和对于伦理本性的无限需要,及时提供合乎教育伦理本性的专业与综合素质教育。教育效果的督导评估是一个否定之否定的过程,这一过程及时评价教育系统所能给出的教育目标、教育方式、教育统筹、教育效果等。教育过程本身是对受教育者人格发展的不断否定与进化过程,通过这一过程完成教育者人格伦理化发展目标。而教育效果的督导评估是对这一否定与进化过程的不断提升与否定,在这一过程中维持教育伦理实体的正确发展方向,促使受教育者及教育系统本身不断发展其特殊性、偶然性而最终走向教育伦理实体本身所应具有普遍性和必然性目标。

〔责任编辑:天 则〕

The Ethics Practice of Balance of Education

Xu Bojun

Abstract: The balance of education is a process where the common personality of educators and educatees is identified, which covers all aspects of education in practice. The initial allocation of educational resources is a process of personality identification. The school is a major medium of the display of the system of educational ethics, which further identifies the personality of educates. The educational system exists as an ethics unit due to instinct reasons. The sharing of educational resources is a widespread recognition of educatees' personality, but this process is a simple moral respect. The balanced allocation of educational resources is further ethics of recognition of personality. The equal education of disadvantaged groups is a real realization of personality. Educational quality is factual realization of educational theories, which contains negative and positive connections.

Key words: education balance; ethics; practice