

论学校教育的微观公平

◆ 郭少榕

[摘要] 教育公平是社会公平的一部分,更是受教育者对获得平等、适宜的教育的感觉。随着义务教育基本均衡的逐步实现,下一步应该致力于解决教育公平的过程落实,即应更关注微观公平。教育者、教育对象、教育环境、教育内容、教育方法等都是教育微观公平的要素。基于学校教育过程的微观公平在平等对待原则、差异教育原则和以补偿对待弱势原则的基础上,特别要处理好学校管理制度与课堂教学、国家课程与校本课程、教育公平与教育质量之间的关系。实现微观公平的策略主要在于:建设能够激励教师和学校的管理制度;构建完整的课程体系并采取多样态的教学方式;创设基于核心素养的科学评价手段;营造平等和谐的班级氛围。

[关键词] 学校教育;教育微观公平;公平获得感;平等相待;差异对待

[中图分类号] G47

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2018) 10-0068-05

近三十年来,我国政府努力以制度保障儿童的公平就学权利,以财政支持促进学校教育资源的均衡配置,以各种措施推动教师队伍的优化和城乡均衡配置等等,使我国大部分区域基本实现了义务教育均衡发展,在很大程度上保障了我国教育起点的公平。但是,“在教育活动中,使人人接受平等的教育对待,人人具有同等的取得学业成就和就业前景的机会”^[1]这一点还远远没有实现。因此,百姓对政府努力追求公平的改革举措获得感不强,对于教育公平的呼声依然很高,这主要指向的是教育过程的微观公平。

党的十九大报告指出“努力让每一个孩子享有公平而有质量的教育。”为了尽快达成这一目标,我们亟须厘清基于学校教育的微观公平的基本内涵、实施原则及其实现的基本路径,这样才能更好地明晰当前以致未来的学校教育公平要解决哪些本质问题,以及如何获得最大的学校教育公平,让更多的受教育者及其家长有公平获得感。

一、教育微观公平的内涵与原则

(一) 教育微观公平的基本内涵

个体公平感受是教育微观公平的出发点。公平,实际上是人的一种感受。美国心理学家约翰·斯塔希·亚当斯(John Stacy Adams)提出的公平理论(又称社会比较理论)认为,员工的激

励程度来源于对自己和参照对象的报酬和投入的比例的主观比较感觉。^[2]同理,可以从教育的本体意义来界定和理解教育微观公平的内涵,即教育过程的微观公平是“在尊重和保证每个人平等享有(各种)教育权利和人格尊严的基础上,尊重人的差异性,保证其在教育中得到积极的、充分的发展,并对这种发展予以同等认同”^[3]。其中,尊重人的差异、对发展的同等认同,就是基于人本主义、重视个体感受和体验。可见,教育微观公平的感受落脚点在教育过程中。

教育公平是一种价值观,更是一种渗透于教育全过程的制度、条件和实践。一般认为,教育公平包括起点公平、过程公平和结果公平。起点公平包括教育权利平等和入学机会公平,这主要是指制度安排和设施标准等外部要素,如学校建筑、生均经费、教师人数及实验设备等基本办学条件,是宏观、中观层面的公平。微观与宏观相对应,教育微观公平既建立在教育公平这个大概概念基础上,又与之有明确区分,是教育公平的组成部分之一,或者说是教育公平发展的一个阶段,它是使教育公平从形式走向实质的阶段。即教育微观公平就是从“面上”公平到“点上”公平或曰“精准公平”^[4]。这种精准公平,是以学生为本体,为了学生的公平,即从具体的教育实践过程落实公平的理念和追求,使我们的教育能够最大

郭少榕/福建省教育科学研究所研究员(福建福州 350003)。

限度实现：尊重基于个体差异的教育选择权、给予每个学生充分发展的机会^[1]、让每个学生都获得适合的幸福生活。

（二）教育微观公平的实施原则

第一，以平等对待相同。学校教育的微观公平惠及的应是所有受教育者，因此，教育微观公平首先强调的是基于所有个人的发展需要的平等相待原则，这是教育微观公平的底线原则。

在社会发展过程中，由于等级制、种类不平等制度的长期影响，也由于智商优势或家庭出身优势而在收入、财富、机会、成就、权力等方面占据较多社会资源群体，或者居于较优势地位群体对于比自己弱势的群体常常具有优越感。在学校教育实践中，总存在这样那样的不公平。例如，在传统教学中，学习力较差的学生或被教师忽视、放弃，或被同学排斥打击（校园欺凌的发生，就是生生关系不平等的典型体现），经常孤立无助，他们在学校获得的常常是挫败感和被歧视感。同时，传统观念对教师的角色定位是“传道、授业、解惑”，教师在面对学生时，一般都有一种权威感、高下感，很难形成民主平等的师生关系，更难建构和谐平等的课堂文化，这些都是微观公平实现的最大障碍。因此，要树立每一个教师、每一个人都是平等的“社会人”的观念意识，树立师生之间、生生之间平等相待的原则，这是推动学校教育过程微观公平必须遵循的最大原则。无论是学习领先者还是落后者，无论是擅长知识学习者还是偏好实践者，无论是品行优秀者还是行为缺陷者，都是微观公平必须辐射到的群体。

第二，以差别对待不同。世界是多元的、精彩的，因为有许多不同的人、不同的生活方式。每个个体生来不同、成长环境不同、对成功和幸福的目标和理解也不同。毫无疑问，人是有差异的，遗传、兴趣、价值取向的多样性和差异性等都反映了人（受教育者）的差异是客观存在的，因此，教育的方式也不可能都是相同的。差异教育原则是教育微观公平必须遵循的另一条原则，这是建立在平等相待的基础上的。

以差别对待不同，就是针对每个不同个体的特质和需求实施的差异教育。现在以致未来，我们应将重点逐渐转移到在确保平等底线提高的前提下，对类型差异（即区域、学校和学生的多样化优质发展）采取承认并鼓励的态度。^[5]差异教

育原则其中蕴含因材施教、弱势补偿和优先扶持等。差异补偿是差异教育的重要方式。但现实对这种差异补偿的定位不清，常常走向两个极端：一些学校和教师特别关爱资优学生，如给予学校最好的设施和教师等，给予过多资源倾斜，即倾向于“精英教育与效率优先”^[6]；而一些学校和教师为了追求更高的合格率和升学率，将资源向成绩中下学生倾斜，忽视资优生的教育引导。这些做法，在很大程度上都脱离了教育公平的真谛，但在资源有限的情况下，似乎都有其合理性。随着社会的发展，以及我国教育经费占GDP的4%目标的实现，这两种极端教育都必须也可以得到修正。即针对大多数学校及其各种教育场所都只能满足一般学生的需要而进行的教育设计的现状，基于学校教育的微观公平希望教育者能够关注到一般情况下易被忽视的、分居于学业表现及其他方面表现两头的学生，可以在资源分配上更有针对性；在实际教育教学中，制订适合每个孩子“最近发展区”的教学计划，将教育平等权利从提供者的角度延展到接受者的角度；学校和教育者为受教育者提供优质、合适的教育环境和课程等等。对于天资禀赋优异的儿童，常常无法适应普通教育体制，需要给予不同的课程设计和教学方式，利用其优秀的学习力引导其创造力的更好发挥，培养创新型人才；对于中等学生，也要根据不同个体兴趣，协助他们在适当的发展目标下获得最大发展；对于相对弱势群体，要在平等尊重的前提下，通过科学的手段，促进其在“最近发展区”的最好发展。只有让受教育者在一定范围内也有选择接受何种教育的自由，受教育者获得适合自己的教育，才能达成学业成就的实质性公平以及自信自尊人格，实现个体的自由全面发展。

第三，以补偿对待弱势。弱势学生的发展困难，很多来自客观环境限制以及社会不平等意识的渗透。社会发展到今天，我们的政府、主流意识已经形成对弱势补偿的意识。例如，在大部分县域以下都开设环境优美、设施齐全的特殊学校，很多智力、身体有较大缺憾的儿童在这些学校中接受了良好的教育。但是，在普通学校中还有很多来自文化资源较弱家庭、个人学习力不足的学生，也有一些发展迟滞的儿童以及随班就读儿童等，每个学校、每个班级仍有某种“弱势学生”存在。对于弱势学生进行差异补偿、给予特别关

爱是必要的。为弱势儿童创造更好的学习条件，让他们在安全的班级环境中，在感受到同学的尊重中树立自信，在教师和同学的真心帮助中提高学习力，这不仅可以促进弱势群体获得较好的发展机会，更有利于社会整体的发展。

二、教育微观公平要处理好的几对关系

影响学校教育过程的因素很多，其中有几对关系的处理对教育微观公平的实现具有重要影响。

（一）学校管理制度与课堂教学的关系

一般情况下，我们将“学校教育过程”定位于课堂教学这一有限场域的活动，将教育微观公平的着力点放在班级环境的营造和教学环节的师生关系上。确实，班级环境和课堂教学对学生的成长极为重要，与学生学习关系密切的人几乎都是在班级环境里接触，班级是师生关系、同学关系的最大发生地。因此，教室的环境布置，包括桌椅的摆放和学生的位置，黑板报的内容以及学生作品的展示，墙壁的字画标语等，都体现了班级生态是竞争多还是和谐多，是民主平等多还是阶层差异多，这在相当程度上决定并展示了师生关系、生生关系，决定了教育教学过程的公平程度。课堂教学则是学生学习知识提升能力的主渠道，教师的教学环节设计、课堂上的师生互动和生生互动，无不渗透着教师的学生观，充分体现了教师是否面向全体、是否为了班级所有学生的成长。

同时，学校管理制度包括教师激励机制、学生评价机制等，这些对学校整体环境以及教育效果的影响不比教学过程的影响小，在很多方面更决定了班级的文化生态。实际上，学生成长的主要过程在学校场所，学校就是实施教育公平的微观场域，学校整体环境包括学校空间建构和教育时间的安排、学校各项管理制度（包括课程教学管理、教师管理、学生管理以及评价制度等），与教育活动的内容与实践开展密切相关，直接影响着公平的实施与效果。

因此，基于学校教育的微观公平实践，既要重视班级小环境的营造和课堂教学的设计，更应重视学校的办学目标和方向，以及学校整体环境的建设和指引，重视建设基于公平理念、促进教师树立并实践先进教育理念的管理制度，以及为了每个孩子健康成长的学校内部教育教学管理和评价制度。

（二）国家课程与校本课程的关系

国家课程与校本课程的关系，在相当程度上体现为整体发展与个性发展的关系。国家课程体现的是教育的基础性，是为了培养人基本的价值观和科学的思维能力，帮助其掌握普适性的知识体系。校本课程体现的则是教育的选择性和教育自由的最高追求，是为了根据受教育者的个性需求，提供多样化的教育。

教育公平的最终目标是促进受教育者整体发展。但人的发展并不是整齐划一的，因为人的成长不可能像工厂流水线的产品，这就需要“多样化教育”。即面对各种有不同需求的学生，实施多种方式多种内容的教育，提供与每个学生相适应的教育，而不是学习完全相同的知识、采用整齐划一的方式；必须根据不同的对象设计出多种可供选择的的教学方案，应用不同的教学方法。这就需要在尊重国家课程的基础性、必要性的条件下，根据学校所在区域的资源优势和特点，以及学生掌握知识的程度、发展特点等，制订融合国家课程与校本课程的多样化的教育方案，以个性化的发展促进每个受教育者的整体发展。

（三）教育公平与教育质量的关系

何谓“优质教育”？很多人认为，高质量的教育特别是整体学业水平较高的学校教育就是优质教育，这种标准只考虑到了学业这一单一因素，只重视阶段性教育结果，既忽略了教育对象，也忽略了教育过程。因此，在以往的教育实践中，很多人将教育公平机会与学校教育质量相对立。一方面，认为照顾学生的公平感受，对弱势学生的补偿是造成学校教育效率（质量）降低的重要原因。另一方面，有学者认为，学校追求效率是造成弱势学生没有得到公平发展机会、受到歧视的主要原因。

我们认为，教育微观公平实践过程要特别关注公平与质量的关系（含学生成绩）。一方面，没有质量的平等教育不是真正公平的教育，例如，完成义务教育后的学生没有达到基本的能力水平，这样的教育结果是不公平的；另一方面，单纯追求效率的学校教育（在某种程度上被异化为学业成绩、升学率）不是“自由而平等”的教育，而可能是强者优胜弱者淘汰的教育。因此，“有质量的教育公平”和“在公平基础上的教育质量”二者缺一不可，它们正在成为世界各地教育发展的共同趋势，也成为我国教育改革与发展关注的焦

点。人们对教育公平与质量关系的认识从最初的相互对立和矛盾,逐渐走向兼顾进而融合。二者的关系呈现以下层次:谈论教育公平时不再单独谈论公平问题,更多是指有质量的公平,更多追求办学质量、学业成绩、师资和办学条件,缩小地区、学校和群体之间的差距和过程以及结果的公平;开始避免绝对的公平,而追求有差异的公平,既重视对弱势群体的补偿和倾斜,也不忽略对精英教育、优质教育和尖端人才的投入,并关注弱势群体补偿的效果;在研究教育质量和制定相关政策时,关注质量中的公平问题,如来自贫困地区和家庭、少数民族地区和家庭学生在优质学校中的比例问题等。^[7]

三、教育微观公平的实践路径

微观意义上,教育实施过程中由教育内部特有关系引发的教育公平问题,主要是学生在教育过程中享受公共教育资源和服务水平的公平。因此,以制度建设为受教育者提供有保障的学习环境,构建适合本校学生的完整课程体系以及让学生有更多可选择的教育内容(有质量的内容),让每个学生都能够积极主动学习的教学制度(有质量的过程),能够有效促进学生的综合素养得到全面提高(有质量的学生),让每个学生都获得发展和幸福感的教育,这样的教育才是基本达到微观公平效果的教育,是真正优质的教育。

(一) 建设能够激励教师和学校的管理制度

课程体系、教师水平、班级规模、师生比例等许多重要的内在教学因素都需要良好的、适宜的学校管理制度支撑。^[8]人们常说“一个好校长造就一所好学校”,好校长之“好”,关键在于其能够秉持促进全体学生健康成长的先进的办学理念,制定实施科学、人本的学校管理制度,能够促进教师责任感和激发教师教育智慧。

罗森塔尔效应告诉我们,只要是常人,如果受到周围人的期待、关心、帮助、爱护,那么他就会健康成长以致成功。学校管理制度首先要关照的是教师,要给予教师民主平等的感受,并能够激发教师的教学积极性和智慧。教师是教育教学过程最主要的实践者,公正、智慧、有责任感的教育者是教育公平实现的保证,因此,为了实现学生的公平,作为教育者的教师是否得到公平的关照也是十分重要的——只有教育者感受到公

正待遇,才可能有一个公平心,用责任、尊重和爱对待受教育者。

其次,学校要建构公平公正的文化氛围。教师的行为深受其已有理念的制约,在升学率优先的现实情境下,如何让一线教师改变效率第一的功利教育理念,将教学关注重点从“物”(考试成绩)转变为关注“人”(思考并重视如何对待学生),从注重有升学潜力的孩子转向关注所有孩子,并采取弱生援助策略,仅仅进行理论灌输是远远不够的。只有通过氛围熏陶和影响,让教师从内心深处认同公平对待所有学生是每个学生应有的权利时,才能够真正尊重学生,公平对待、信任学生,并能针对不同学生的需求,不断改进教育教学方式,促进每个孩子发挥自己的优势和长处。

(二) 构建完整的课程体系并采取多样态的教学方式

按学科教育标准设置完整的课程是实现教育过程微观公平的前提,如果一部分人接受的是完整的教育,另一部分人接受的是残缺不全的教育,教育公平的内涵和意义必将大打折扣^[7]。

完整的课程包括国家课程、地方课程和校本课程。学科教育标准一般是相关领域专家制定的,它关注的是学生必须掌握的基本学科知识和技能,以及应用知识和技能解决学科问题的能力,同一学科在不同年段有不同的要求,学校必须根据学科要求设置相应课程(含学科核心课程和辅助课程)。丰富的课程内容将使学生的学习在较大的宽度内实现教育自由。丰富并不意味着数量多,构建具有本地方本校特色的、适合本校学生需求的、师资能力足够的课程体系,就可以较大程度满足本校学生的发展需求。学校可以根据校情、学情,建立由课程专家、学科专家,以及本校教师、学生、家长及社会相关人士等多主体参与的课程开发机制,还可以充分利用地方文化资源、社会资源,站在促进受教育者多元发展、推动学校特色发展的视野开发特色课程。

在同样的课程教学中,教师能够将学科知识体系转化为学生能够接受的教学内容,有针对性地个性化教学,让所有学生能够主动积极参与学习,达到学科教育标准,使每个学生实现深度学习,这才是实现微观公平的关键。根据学生的身心发展、生活经验和兴趣能力解构课程内容是促进教学过程微观公平的重要手段。先天差异与已

有家庭和社会资源差异造就了每个独特的个体，每个学生所获得的有效学习和成长需要的时间和任务都可能不一样。因此，教师还需要根据学生特点和已有基础，在不同的情境采用不同的教学方式，让每个学生都能实现适合自己的深度学习，如基于不同的学情采取多样化的教学手段，包括多样态的课堂教学、多层次的教学设计和个性化的作业设计，有助于所有的学生“跳一跳摘到葡萄”，使教育在有深度的同时有温度：让优生能够突破学习天花板，让中等生能够挑战更高层次的目标，让暂时落后的学生能够通过合适且有效的学习获得自信——最有效的学习往往发生在教师所提供的任务结构与学生发展水平相匹配的时候。

近年，各级各类学校尝试的生本课堂、学习共同体课堂、分层次教学，以及教育信息化技术融合的基于课堂学习进展及时生成教学方案等等，都是尝试在平等对待下的因材施教，同时又能获得全体学生的情感认可。

（三）创设基于核心素养的科学评价手段

教育评价是促进教师对学生公平对待、促进不同学生以不同的方式发展自己的优长、促进学生最大可能发挥潜力得到较全面发展的的重要手段。

大部分教师认同“教育公平”理念，但是，很多教师在教育教学过程中的行为仍难以贯彻“公平”，原因是以往效率优先的社会环境和教育评价指标影响，以及长期采用的程序化的教育方式所形成的固有理念和行为方式已经深深烙印于其思维方式，成为其“内隐的思维过程和意向”^[7]。因此，只有在教育评价手段（含考核机制）整体转变的前提下，才能让教师将教育公平的内涵和要求深入其思维过程，促使其行为转变，促进其真正认同并探索教育微观公平实践。这就需要建立科学的教育过程评价机制，推动教师在课堂内外的教育实践中，基于公平理念设计教育内容和方式，针对每个孩子提供不同的教育，并使之成为一种习惯性思维和价值取向。

具有导向性的评价对受教育者的自我评价及行为发展有重要影响。国家已经对教育评价作出了宏观的指向性规定，省市教育主管部门也制定了相应的学校教育评价指标，每个学校要制订的是具体可操作的过程性评价细化指标。这就需要各级教育研究者和实践者在学生发展核心素养的

框架指导下，应用各种新科技手段，制订切实可行可操作的评价体系。

公平理念下的微观教育评价既不能偏好受教育者的认知能力、理性思维能力，也不能偏爱受教育者的实操能力，而应对受教育者的不同爱好倾向都加以鼓励和引导，促使其充分发展。教育过程中，对于受教育者的某种忽视、贬低、放逐，都有可能影响其性格爱好、心智发展和品行等。同时，教育评价的工具和手段也应多元，这样才能充分考察个体的丰富性格和多元能力，同时，差异多元的评价还应关注受教育者的个人体验，避免其产生“不平等”感。目前，信息技术手段为学校制订科学的过程性评价指标提供了科学便捷的手段，只要学校、教师重视指标的制订和应用，就能够为每个学生的个性化成长提供保障和空间。

（四）营造平等和谐的班级氛围

班级是学生最主要的受教育场所，班级规则和秩序、其中的人际关系等都会对学生的身心发展产生重大影响。自班级授课制建立以来，它就被看作是以效率为目标让更多人接受教育的形式，如马卡连柯认为，班级授课制更能让人在集体中获得发展；当代心理学也提出学校和班级是实现个体社会化的重要途径。当然，班级授课制也被看作是无法照顾学生的个别差异的教育教学形式。这也是当代教育形式改革如小组教学、小班教学等教学形式得以有效展开的重要原因。我们认为，以公平为导向的班级秩序的建立，是可以确保教育微观公平的，其中最为关键的是建立师生和生生和谐的关系，以及在此关系之上的规则和师生、生生的互动行为，包括师生的民主交往，班级干部与一般学生的平等交往，不同家庭背景学生之间的平等交往，如此才能防止出现等级化、边缘化、排斥、欺侮等现象，才能让每个孩子在班级中有安全感，并能够在互相尊重中获得自我的最大生长。

习近平总书记高度重视人民获得感问题。2015年2月，总书记在中央深化改革领导小组第十次会议上明确提出，要“推出一批能叫得响、立得住、群众认可的硬招实招”“把改革方案的含金量充分展示出来，让人民群众有更多获得感”^[9]。随着学校教育条件的普遍改善，人民群众对教育公平的价值期望已经从“受教育的权利平等”

（下转第81页）

重视对学生主体美学创造力的有效刺激,具体到美育评价上,学校应充分利用学习评价及其配套机制激发学生美的创造意识和激情。

学校应当针对美育评价提供更显著的激励模式,提供更具冲击性的精神激励模式刺激在艺术学科中有优秀表现的学生主动感知审美发展价值,并通过外部激励实现对审美创造的主动追求。例如增加学生自主创作作品在学业评价中的分值比重、对有艺术创新和创作意识的学生给予更明显的赞赏和鼓励等。当然这一评价实践要注意学生感受平衡,避免对个别艺术学科理论学习不理想的学生造成过大压力并引发其厌学等行为。

教育的一大核心目的是培养人的主体能动性,也就是培养人的自主性、能动性与创造性。美的教育是塑造人灵魂的教育,美对人格结构的建构与智能结构的建构起定向、调节与整合作用,“一个人的审美层次决定他的人格结构与智能结构及其创造性才能的发展水平”^[5]。因此学校必须全面重视美育,完善美育观念,并全面实践广义美育

思想;学校美育实践中需要以美育观念为指导,全面落实基础课程,开发并优化符合广义美育理念的附加课程;最终学校应以动态化、开放化、多元化的评价机制来保障美育成果质量等进一步促进美育发展。

[参 考 文 献]

- [1]曹廷华. 美学与美育[M]. 北京: 高等教育出版社, 2011: 37.
- [2]吴近. 试论席勒“游戏冲动”说[J]. 文艺生活: 文海艺苑, 2010(4): 37-38.
- [3]教育部. 教育部关于推进学校艺术教育发展的若干意见[J]. 中国音乐教育, 2014(3): 48.
- [4]张晶. 新时代文艺美学的建构维度[J]. 现代传播(中国传媒大学学报) 2018 40(2): 1-6.
- [5]赵浚. 审美育人: 构筑人之精神世界的德育——从美育视角看德育哲学的价值实践[J]. 贵州社会科学, 2018(1): 83-87.

(责任编辑 赵志红)

(上接第 72 页)

转变到“受优质教育的学业成就平等”,从追求进入条件、设施完善的学校,到追求每个学生通过教育能够获得的“平等教育增量”^[10]。只有实现教育微观公平,才能够有效增强人民群众对教育公平的获得感。

作为教育者,我们应该深入领会中共十八大提出的“让每个孩子都能成为有用之才”的重要教育理念,将对教育公平的追求,从理论走向实践,从宏观走向微观,从刚性的制度走向以人为本的教育公平;深入研究学校教育过程的微观公平问题,为广大一线教师的教育公平实践提供帮助;同时总结已有的教育教学改革成果,将学校教育过程公平的有效模式加以推广,促进基础教育的优质发展,让更多的群众从教育过程公平中增强改革的获得感。

[本文系全国教育科学“十三五”规划 2016 年度国家社科基金教育学一般课题“基于学校教育过程的微观公平研究”(项目编号: BHA160089)研究成果]

[参 考 文 献]

- [1]章露红. 二十年来我国教育公平研究的学术进展: 基于 1994-2014 年间的文献分析[J]. 复旦教育论坛, 2015

(4): 39-45.

- [2]王道勇. 论全面深化改革时期的获得感问题[J]. 教学与研究, 2017(4): 44-49.
- [3]庞国辉. 作为正义的教育公平及其方略: 教育人性化视角中的教育公平[J]. 现代教育论丛 2016(6): 9-15.
- [4]陈栋. 底线与上限: 论教育公平的立场、内涵和限度——兼论新教育公平的实践路径[J]. 教育发展研究, 2017(2): 32-41.
- [5]杨小微. 公平取向义务教育发展的评价指标探究[J]. 华中师范大学学报: 人文社会科学版, 2013(4): 146-153.
- [6]刘复兴. 教育改革的制度伦理: 教育公平与政府责任[J]. 人民教育 2007(11): 2-5.
- [7]王璐. 均衡与优质: 教育公平与质量[M]. 济南: 山东教育出版社 2015: 32-33.
- [8]徐辉. “十三五”期间推进教育公平的几个关键性问题[J]. 教育发展研究, 2015(7): 1-4.
- [9]中共中央宣传部. 习近平总书记系列重要讲话读本(2016 年版)[M]. 北京: 学习出版社、人民出版社, 2014: 77.
- [10]辛涛 黄宁. 教育公平的终极目标: 教育结果公平——对教育结果公平的重新定义[J]. 教育研究, 2009(8): 24-27.

(责任编辑 蒲丽芳)