

何种正义？谁之责任？

——现代学校过程的正当性探寻*

程 亮

摘 要：作为一个复杂的正义领域，学校过程不仅具有突出的社会重要性，而且关联到教育机会平等的意义和教育结果平等的实现。学校过程分配的既有利益也有负担，包含着工具性的、关系性的和符号性的善物，其中有些具有排他性、位置性，有些则是开放性的、非位置性的。根据复合平等的观点，这些善物必须基于其所内含的社会意义进行不同的分配。文章认为，在这些善物的社会意义存在多元建构的背景下，其分配需要回归学校及其过程的教育性质，同时考虑特定阶段或类型教育的目的，以平衡各种相互竞争的建构和原则。为了实现学校过程的正义，学校及其教师需要基于教育的内在性质和专业立场，保持必要的独立性和自主性，抵制教育以外其他领域的侵蚀。

关键词：学校过程；正义；善物；责任

在今天的政治和社会生活中，很少有人会反对罗尔斯（Rawls, J.）在《正义论》中的断言：“正义是社会制度的首要德性”^[1]。但是，对于“什么是正义”以及“如何实现正义”之类的问题，同样也很少有人能完全形成一致的认识。正因为如此，当代正义理论除了基于传统或日常“应得”观念（justice as desert）的考量，还有罗尔斯倡导的“作为公平的正义”（justice as fairness）和诺齐克（Nozick, R.）捍卫的“作为权利的正义”（justice as entitlement）之类自由主义的传统^[2]，以及诸如霍耐特（Honneth, A.）等人提出的“作为承认的正义”（justice as recognition）、扬（Young, M.I.）主张的“关系正义”等具有社会批判特征的建构^[3]。然而，这些理论都试图为社会分配寻找普遍的规范基础，显示出“基础主义”的某些特征，因此具有超越具体而多元的分配领域及其物品或善物（goods）特性的倾向。按照这种建构及其逻辑，教育领域的分配原则只不过是一般正义理论的演绎或应用——事实上，许多有关教育正义的讨论也正是因循了这种取向。但是，这种取向遭到了政治哲学家沃尔泽（Walzer, M.）等人的批评，他们认为，教育就像成员资格、公职、政治权力、安全与福利、货币与商品等一样，是具有独特社会意义的善物，具有自身目的所内含的分配原则，从而构成一个独立的正义领域^[4]。不过，值得注意的是，沃尔泽等人关心的仍然主要是在儿童之间或在儿童之间分配学校位子的问题，或者说入学机会的问题，而没有关注学校过程本身的分配正义的问题——尽管他也强调学校过程的封闭性和自主性等特征对于教育正义的重要性。有鉴于此，本文拟探讨的首要问题就是：当不同背景的学生进入特定的学校过程之后，学校及其教师怎样分配各种与教育有关的善物是正义的？以及由此衍生出的第二个问题：学校及其教师在实现这一正义要求时究竟应该承担何种责任？在我们看来，二者关涉的实际上是现代学校过程的正当性及其实现条件问题。

程亮/华东师范大学基础教育改革与发展研究所、教育学系副教授、博士。

一、学校过程作为正义领域

事实上，现代学校过程作为正义领域并未引起充分的哲学关注，并不只是因为前述正义理论的建构取向，而且也与正义理论关注的主题有关。例如，罗尔斯在探讨社会正义（social justice）时认为，正义的首要主题是社会的基本结构，“或更确切地说，是社会主要制度分配基本权利和义务，决定由社会合作产生的利益之划分的方式”，也就是政治宪法和主要的经济和社会安排。这种基本结构包含着不同的社会地位，并且决定着出生于不同地位的人们的生活前景。“这类不平等是一种特别深刻的不平等。它们不仅涉及面广，而且影响到人们在生活的最初机会，然而人们大概并不能通过诉诸功绩或应得来为这类不平等辩护”。^[5]相对于基本结构或主要制度的平等或正义要求，教育正义问题似乎是“附属性”的或“次生性”的，因为教育在很大程度上受制于这些基本结构或主要制度。在这种意义上，学校过程（甚至教育本身）的正当性问题显得并不是十分紧迫。设若如此，我们是否还有探讨学校过程正义的必要呢？显然，这是我们首先要回答的基本问题。毫无疑问，这种必要性并不是因为罗尔斯、沃尔泽或其他人没有系统探讨的缘故，而需要从它本身在道德上的重要性进行辩护。但是，即便它是如此的重要，倘若学校过程本身并不属于正义的范畴或领域，那么对其提出正义的要求本身就是无效的；或者更进一步说，即便学校过程属于正义的范畴或领域，具有分配的性质或结构，但它的分配从属于更大的外部社会过程，那么专门探讨它的正义原则也是不必要的。接下来，我们有必要对学校过程作为善物的社会重要性及其作为正义领域的独立性做出简要的回应。

作为一个系统或整体，学校教育在现代语境中具有突出的社会重要性。这并非只是我们的直觉，事实上许多经验的（empirical）研究已经揭示了学校教育对国民经济的贡献率、对政治社会化的价值、对文化传承和更新的作用，以及它在社会成层或流动方面的功能。尤其是功能主义与再生产理论表明，学校教育正在维持、复制和固化现有的社会结构^[6]。正处在转型期的中国不仅面临着社会阶层两级分化不断加剧的现实——阶层边界逐渐形成、阶层意识日趋强烈、阶层流动开始减少，而且这种阶层结构也正在通过学校教育等社会机制在年轻一代那里得到复制^[7]。但是，这里有个“黑箱”问题：到底在学校过程内部发生了什么，以至于它在不断复制、固化甚至在扩大既定的社会阶层结构？课程知识社会学、抵制理论、符号互动论等认为，学校过程中的课程、教学、师生互动等本身体现并建构了社会的控制和压迫关系^[8]。按照扬（Young, I.）的观点，这种压迫和支配通常表现为剥削、边缘化、无权、文化帝国主义和暴力等形式^[9]。这意味着，学校过程本身即是不平等的或非正义的。如果学校过程不能回归平等或正义，那么它不仅不能在建构一个正义的社会中发挥积极的作用，而且可能会加剧社会的不公正；相反，假如我们对这些系统或结构因素具有敏感性和反思力，那么通过学校过程本身的改变，是有可能缩小来自不同阶层的孩子在未来生活前景方面的差距，从而促进社会的公平。由此，也可以理解当前我国教育政策明确将教育公平作为社会公

平的基石，其意义不仅是教育系统层面的，而且也必然内含学校过程层面的要求。

无论中外，今天我们所面临的社会结构分化或固化，已经不只是一个事实的问题，而且引起了公众（尤其社会底层群体）对社会秩序及其教育安排的不公正感^[10]。但是，这些都是现代国家确保每个孩子拥有平等的受教育权或入学机会的背景下发生的。这意味着，教育公平或正义要求但决不只是要求政府为每个孩子提供平等的教育权利或入学机会。教育机会平等或均等（equal educational opportunities）如果不诉诸实质性的结果平等，那么它就只能是形式性的（formal），而且也很难促进社会的公平；因为即便我们可以为所有孩子提供相同的教育资源或机会，但来自不同家庭背景的孩子在学校过程中获取教育资源或机会的能力也是不同的——相对而言，那些家庭经济或教育背景较好的孩子往往比那些家庭经济或教育背景较差的孩子拥有更强的获取教育资源或机会的能力，因而在学校过程中更容易取得成功。举例来说，对于农民工随迁子女来说，是否意味着确保他们在流入地有平等的入学机会就足够了？显然，平等原则要求的更多，也许我们仍需要考虑：随迁子女究竟被允许在何种学校就读？即使可以与流入地学生在同一所学校学习，他们是否在学校过程中会受到教师或学生的歧视或排斥？即便他们没有在学校过程中受到不公正的歧视或排斥，学校及其教师是否应该为这些学生融入流入地生活或实现充分的发展提供更多的关怀、支持或帮助？或者更进一步说，我们是否期望他们在学校教育中获得同样的成功？如果这种结果上的平等考虑是值得向往的，那么上述有关学校过程的同等对待甚至补偿性的差别对待的要求就是必要的。这意味着，人们对教育平等的追求是整体性的，是形式平等与实质平等的统一，涉及权利平等、机会平等、资源平等、条件平等甚至能力平等等诸多方面^[11]。

因此，我们对于教育机会平等的解释需要从强调入学机会提供的形式的（formal）机会平等或主张教育投入均衡的水平的（horizontal）机会平等，转向诉诸教育结果的垂直的（vertical）机会平等^[12]。当我们将资源、条件或能力等方面的平等纳入教育正义考虑的范围时，学校过程的正当性问题就开始涌现了。在这一从教育机会（或形式平等）到教育结果（或实质平等）的连续体中，教育过程（特别是学校过程）正义显得尤为重要，它既关联到教育机会平等的意义，又影响到教育结果平等的实现。如前所述，就前者而言，我们很难想象平等的要求只是形式性的或起点性的。假如政府只是满足于给学生提供基本入学机会，而对学校过程的平等或正义缺乏必要的约束，或者对结果上的实质平等或公平缺乏基本的追求，那么教育正义就无法得到真正的实现。这也就是为什么在今天我们不仅要求公共教育体系不仅要满足学生的上学需求，而且需要考虑让所有学生接受最为基本的优质教育——尽管这里的“基本”和“优质”都值得进一步讨论。而且，更为重要的是，入学机会作为一种公共资源的分配正义与否，并不必然意味着或决定着学校过程的正义与否。也就是说，即便入学机会是正义的，但是学校过程也可能对学生是不公正的；相反，入学机会是不正义的，学校过程也可能具有正义的性质，甚至补偿的功能。这意味着学校过程可以是独立于学校位子的分配的。但是，这并不意味着入学机会的正义对于学校过程的正义无足轻重，更并不意味着政府可以放弃在保障入学机会平等的基本责任而诉诸于学校过程的补偿。

二、学校过程中善物的多样性

如果将教育作为一种总体性的社会物品或制度安排,那么正义首先要求的确实是所有孩子是否有平等的权利或机会。但是,一旦学生被分配到某个特定的学校时,学校过程的正义问题就变得更为复杂和敏感。当代学校过程对学生未来的生活机会具有重要的影响,而这些影响主要是通过学校本身所拥有的各种善物来实现的,包括不同班级的位子、课程资源、课堂教学、教师对待学生的方式、学校设施或设备、奖励或资助、学生职位等等。其中,有些物品属于分配正义的范畴,而有些则属于矫正正义范畴。“前者关注的是好处和负担的分配,而不管既往的过错;后者关注的是如何对既往的过错做出反应(如惩罚和补偿)。”^[13]但无论如何,正义总是在分配某种利益或负担(benefits or burdens)。对学生而言,学校过程并不意味着都是利益,而且存在着与政治社会生活中一样的负担分配(如惩罚)。然而,在学校过程中,究竟什么构成是利益或负担,并非那么清晰。即便课程是一种教育的资源,关系到学生的未来发展,但这也不意味着任何课程都对学生具有持续的价值,甚至可能对某些学生来说意味着一种负担。

在这里,我们主要从分配正义的角度,关注学校过程中存在的各种善物或利益。瑞希(Resh, N.)和萨巴格(Sabbagh, C.)认为,“这些善物通常是由教师进行分配的:他们对学生进行测验并对他们的表现进行评分;他们对学生的学习努力、家庭作业和课堂行为予以表扬或批评;由此,他们将学生划到不同的班级或能力组;他们传递给学生以关注、尊重和情感;如此等等。”^[14]随后,萨巴格等人又从宏观到微观层面对这些善物进行了区分,认为学校过程涉及的正义领域主要有五个:教育权利;学习位置的分配或遴选;教-学的实践;教师对待学生的方式;评分^[15]。根据这些善物的形态,从学生的立场,我们可以将学校过程中可资分配的善物分为三大类:一是工具性善物(instrumental goods),包括所有有助于学生学习或发展、升学或就业等目标实现的课程资源、教师资源、设施设备以及更为潜在的课堂教学时间或空间等。二是关系性善物(relational goods),即教师和学生的互动过程及其关系状态,尤其是良好的、和谐的师生关系不仅本身具有直接的教育价值,而且对学生获得工具性善物具有支持性的作用。与工具性善物不同,这类善物不是静态的、既存的或提供性的,而是动态的、生成的或建构性的。三是象征性善物(symbolic goods),如学校中的标语、口号、标识甚或“标签”(如所谓“快班”、“慢班”),教师对学生进行的批评、表扬、鼓励、奖励等。

而且,就这些善物是否给拥有者带来社会地位或位置上的优势而言,学校过程中同样存在非位置性的善物(nonpositional good)与位置性的善物(positional good)^[16]。前者一般不具有排他性,也就是说,一部分人对善物的占有并不妨碍其他人的获取,典型的是课程本身所具有的非工具性的或内在的方面,如对作品的理解、思维的发展、审美的体验等。这些善物是向所有学生开放的,并不存在一部分学生对某个文本的理解会妨碍其他学生的理

解,甚至在开放的环境下具有不同理解水平的学生之间的交流或讨论可以让所有学生对文本的理解达到更高的层次。原则上,所有具有内在的育人价值的善物都是非位置性的,它的分配不仅与学生所具有的社会背景无关,甚至与其所具有的主体特征无关。因为在接受教育或获得发展的意义上,任何人都不具有对他人的优先性,甚至在很多时候,我们会要求对那些由先天缺陷或后天伤害所造成的处境不利群体给予更多的关照——如国家或社会需要为那些视听障碍的学生建立专门的教育机构,提供更多的经费和人力支持,或在学校过程中给予特殊的关照。但是,位置性的善物则相反,一部分人对某善物(主要是稀缺性的善物)的占有必然会影响其他人对该善物的占有,而且这种占有会造成占有者形成对非占有者的优势地位或处境,典型的如分数、奖励、学生职位、教-学的时间和空间、教师的评价等。但是,这两种善物之间的界限并不是绝对的,实际上有些善物本身既可以是位置性的也可以是非位置性的,比如课程中的知识、学生职位甚至奖励等,既可以帮助某些学生获得对于其他学生的优势地位,但是也可以促进所有学生关注这些善物本身的内在价值。

上述分类只是表明学校过程中善物的多样性和复杂性。它们本身在性质、目的甚至功能上是不尽相同的,这决定着其分配方式及其所应遵循的原则也必然不是单一的。比如,助学金的分配要遵循“需要”的原则,学科课程的分配既要考虑“需要”,又要考虑“平等”,而“优秀学生”荣誉称号则与学生是否需要或平等没有直接关系,而应遵循“卓越”的要求。即便在学科课程层面,必修课程和选修课程的要求也是不同的,前者应该面向所有学生,并期望所有学生在基本的知识或技能方面都达到某个基本的水平,而不管他们个体的兴趣、性向甚至能力有怎样的差异;但是,我们是否可以对后者提出这样的要求?这显示是值得讨论的。至此可以说,学校过程不仅仅在整体上是一个正义领域,而且本身就是一个内含着各种不同善物分配的复杂而多元的领域。由于这些善物本身在性质或目的上是不同的,因此在这一领域,要确立一个适合所有善物分配的统一的或普遍的正义原则,不仅是困难的,而且是不恰当的。在这种情况下,沃尔泽有关多元正义或复合平等的理论可能为我们思考这个多元领域的正义原则提供了一种重要的视角和路径。这种理论认为,让所有人在所有善物上实现平等不仅是不现实的,而且是非正义的。复合平等所要求的是,不同的善物可以根据其社会意义在人们之间进行不同的分配,当且仅当这种分配满足以下标准:“任何一种社会善 X 都不能这样分配:拥有社会善 Y 的人不能仅仅因为他拥有 Y 而不顾 X 的社会意义占有 X。”^[17]换句话说,在社会分配体系中,一些人可能通过正当的自由交易拥有更多的财富或政治权力(Y),但是他们不能因此(Y)就可以占有更多的公共教育资源(X);后者的分配必须面向所有公民,遵循平等或需求的原则。按照这一逻辑,学校过程正义并非要求所有学生在所有善物的获取上都是平等的,而是强调这些善物必须根据其本身内含的不同社会意义进行多元的分配,从而避免具有不同社会意义的善物在分配上的相互支配和僭越。比如,教师在成绩评定时要根据学生表现出的卓越或优异程度分配分数,但是不能因为学生在学业成就上的卓越而使其在获取其他学校资源(如班干部岗位)上具有支配性的优势。

三、学校过程正义：教育性的考虑

根据沃尔泽的多元正义观，我们确实可以考虑根据所要分配的善物的目的或社会意义确定其分配的原则。但问题是，这些善物的目的或社会意义在某种程度上是个体或社会建构的，因此在这里就存在着多元建构的可能。举例来说，在学校教育中，班干部作为一种善物，其社会意义在现实中隐含着五种不同的建构以及相应的分配原则：（1）将其作为协助班主任进行班级管理的职位，因而其分配的依据是胜任原则，即学生是否能具备管理的能力；（2）将其作为具有奖励或肯定功能的物品，因而其往往被分配给那些学业成就或综合表现优异的学生；（3）将其作为一种身份资源，因而它构成了家长或学生努力竞争的重要目标，甚至通过权力或贿赂等非正当手段攫取；（4）将其作为一种具有公共性质的物品，因而其分配可以按照民主的原则（如投票）进行确定。（5）将其作为一种具有教育价值的岗位，因而其分配的原则应该是平等和需要，一方面所有学生都应拥有平等地成为班干部的机会或做班干部的经验，另一方面那些缺乏相应管理能力和经验的学生，应该获得锻炼的机会。

但是这是否意味着，同一物品的不同建构及其内含的分配原则都是正义的呢？倘若如此，讨论学校过程的正义就有点无病呻吟了，而且这种多元论容易陷入相对主义的陷阱。那么，我们需要根据什么确定这些物品的社会意义及其分配原则呢？显然，我们需要回到学校的内在价值或本体功能本身：它是一个社会机构，既是国家或社会建立的，也具有社会过程的特征，也体现出政治、经济、社会-文化的属性，但是更为根本的是，它首先是一个教育机构，以促进个体的身心发展为根本目的；如果它失去了教育的性质或功能，那么它就无独立存在的必要了。事实上，历史上发生的学校崩溃或混乱的局面，往往与学校本身的教育逻辑被政治、经济或社会的逻辑支配或主宰有着内在的关联。如果这一假定是合理的，那么学校过程中各种善物的重要性首先在于它的教育意义，尽管它也存在其他的社会意义，但这些社会意义不应支配或主宰其教育意义。因此，就上述各种有关班干部的社会意义建构及其分配原则来说，胜任原则和教育原则具有根本的重要性，而教育原则在学校中具有突出的重要性。

然而，即便教育性的考虑是首要的，但这也不意味着这些善物的分配原则在不同阶段和类型的学校教育过程中都是相同的。就大多数国家的教育体系来说，至少有两类教育：一类属于面向所有公民的普及义务教育，其目的是培养合格的公民；另一类属于后义务教育阶段，涉及普通教育和职业或专业教育两种类型。对于义务教育阶段而言，学校必须使每个学生获得成为合格公民所必需的基本素养，而不管这些学生原有的背景、性向甚至基础如何，所有学生在义务教育阶段结束时都需要达到某个“基准”。沃尔泽认为，在现代国家，成为公民不仅仅是每个人的义务，而且是一种需要；而且，在成为公民的道路上，没有人是优先于其他人的，也就是说在获得公民资格（citizenship）的过程中所有人都是平等的。就像美国政治哲学家古特曼（Guttmann, A.）所言，在一个民主社会中，在基础性的教育层面，“所有的孩子都应当学习足够的知识，以使自己不仅能够过一种最低限度的体面的生活，而且能

够有效地参与民主决策过程”，而且在她看来，“对于教育善物之不平等分配可以得到确证，当且仅当它不会剥夺任何一个孩子有效地参与民主过程（除了确定其他事情之外，这一民主过程也决定着教育之其他善物的优先性）所需要的能力”。^[18]但是，这并不意味着只是从平等的角度考虑，而是强调这个基准的优先性，至于基准之上的部分，学校教育应该保有相应的开放性，允许那些表现卓越的学生获得个性化发展的空间。具体到学校过程层面，这意味着义务教育阶段的学校首先应该确保所有学生在毕业时达到某个标准——可能是合格的公民或自主的国民，也可能是通过会考的形式确立的。当然，这并不必然要求所有学生都必须在义务教育阶段学校度过同样的时间、享有同样的资源或获得同样的对待，相反它可能要求学校过程需要面向所有学生，基于学生的多样性和差异性，提供不同的资源或机会。

至于职业或专业教育领域，学校过程的分配则需要考虑形式机会均等的原则，即它需要向所有人开放，但是在资源有限的情况下需要提供给那些具有相应能力或资质的人。按照沃尔泽的观点，若是专门化或专业训练(specialized or professional training)，兴趣甚至和能力加在一起都不能成为分配的标准，这是因为有兴趣和能力的人实在太多了。专门化的学校教育并不能保证所有有兴趣和能力的人都得到充分发展的机会；它所要求的不是教给学生可能学会的一切，而是做到“足够”就可以了，即通过专门化或专业训练，让他们能够胜任特定专业或职业的工作。它不同于公民教育，不是一种公共供给或福利，而是与公职(office)相类似：学生必须具备符合它的资格条件方能进入。学生的兴趣和能力可能达到了这种资格要求，但是这并不必然意味着他们就有接受专门化教育的权利，而是说他们在获取这种教育时拥有获得平等的对待或考虑的机会。毫无疑问，专业教育关注的必定是有才能的人，因此“学校不能避免在学生中做出区分，提高一些学生，同时把一些学生拒之门外；但它们发现并加强的差别应该是工作所固有的，而不是针对工作的地位的。它们应该与成就有关，而不是与成就的经济和政治回报有关；它们应该是本质上内聚的，是学校内然后是职业内的赞扬和骄傲”^[19]。换句话说，在专业教育的过程中，有关学生的选拔或甄别，应该根据专业或工作本身所内含的标准及学习者在这个标准上所取得的成就水平。比如，高校在某些专业对女生进行限招，之所以会常常会被指责为性别歧视，表面看来是出于性别平等的道德直觉，其深层的原因却是我们很难证明这种基于性别的区别对待是某些专业或工作本身所内含的。

四、通过自主实现学校过程正义

如前所述，学校过程中的善物是多样的，而这些善物的分配不仅要考虑其本身的社会意义，而且需要考虑学校本身的教育性质和目的。惟其如此，才有可能确定这些善物分配的正义原则。但是，由此确立的正义原则仍然是规范性的。在现实中，可能存在着诸多与这些正义原则相悖的分配方式。那么，我们是否可能以及如何实现学校过程的正义呢？沃尔泽有关学校特殊性和规范性特征的分析提供了回答问题的一种视角。他认为，学校或教育过程是中介性的。“学校填补了家庭与社会之间的中间地带，同时也填补了幼年向成年过渡的中间时

期。”只要学校或教育过程有足够的时间和空间来对学生的现在和未来进行分配，那么它就具有一种规范性的结构（**normative structure**）。其表现出来的特征就是：“成年人的世界是由一群教师代表的，成年人世界的知识、传统以及仪式是由教师解释的，而这群教师是在一个或多或少封闭的共同体中遭遇他们的学生的。”^[20]在这个封闭的共同体中，师生都不受到外部压力的影响；教师关注的是真理的传递，而且是面向所有学生，而不会考虑学生的社会背景之类的。显然，这些特征不是我们所见到的学校现实，我们可以罗列出一堆例证表明，经济财富、政治权力、文化偏见等因素是如何腐蚀学校这个教育共同体的。但正是这种规范性结构，让我们发现，维持学校的封闭性或自主性对于实现教育正义具有重要的功能。沃尔泽通过日本学校的例子表明，在基础性的强制教育阶段，学校越是维持自身的教育自主性或独立性，抵制外部力量的腐蚀，就越有可能实现教育的平等和正义；同时，他通过乔治·奥威尔的例子表明，专门学校即便受制于外部的压力、体现出对财富和权力的依附（向权力和市场开放的环境），也不得不回到教育的内在特征（必须是封闭的环境）上来，关注那些最有能力的学习者。因此，沃尔泽认为，“学校决不能是完全自由的，但如果它们要想获得完全自由，就必须有对其他分配领域的限制。”^[21]同样，我们也可以说，要实现学校过程正义，就需要维持学校及其教师在教育上的自主性，避免来自其他分配领域的过度支配。

首先，在学校层面应坚守自身的教育立场，维持自身对外的相对自主性和对内的相对开放性。如前所述，学校是个中介性的过程，一端连着家庭，另一端连着社会或国家，而且它们都在儿童身上有利益所在，因此各种社会关系或力量都可能渗透在学校生活中。学校越是维持自身作为一个教育机构的独立性和自主性，而对外部的各种社会力量保持适当的距离，就越有可能实现学校过程的平等和正义，使所有学生都得到平等的对待。回到当前的中国学校现实，我们同样也会发现，真正可能回归教育本身、关照全体学生、走向师生民主平等的，恰恰是那些抵制外部压力的学校和校长。而从学校内部来说，也需要明确行政关系、专业关系和人际关系的边界，避免行政权力对专业生活、人际交往的僭越或支配。显然，在学校的管理或行政领域，科层本身所蕴含的层级性或等级性是必要的，但是在学科教学或教研等专业领域中，校长或管理者只是作为某个学科的专业人员参与其中，而不能滥用自己所拥有的行政权力。其实，当前所谓学校“去行政化”，并非要取消行政权力，而是将行政权力限定在它所属的领域，避免泛化或扩展到其他领域。^[22]

其次，学校过程中各种善物的直接分配者主要是教师。这意味着，教师是学校过程正义的责任主体，学校过程正义究竟能在多大程度上实现，在很大程度上依赖于教师这个专业群体实际承担起的责任。如同学校在面对外部压力时需要维持一定的封闭性或自主性，教师在面对来自学校内部或外部的压力时也需要坚守专业的自主性。来自外部的压力是社会的或结构性的（**structural**），儿童踏进学校时就已经处在特定的经济、社会或文化阶层中，而且会将其所属阶层的观念和行为方式带进学校过程，并有可能导致其在学校过程中处在相对优势或不利的处境。更为直接的现实是，今天的家长对子女在学校过程中的利益（及其最大化实现）有着更加紧迫和多样的诉求，这种诉求在一定程度上是“自然的”，根源于父母

与子女之间的亲密关系，因此家长总是期待教师对自己的子女有更多的关注甚至偏爱，但是师生之间的关系严格来说是一种专业关系，教师可能会偏爱某些学生，但是这种偏爱必须以不伤害自身在学生群体中的公正形象为前提或边界。因此，在专业实践中，教师要对学生的背景差异及家长或社会的要求保持一定的敏感性，一方面避免学生的某些优势社会背景为其在学校过程中获得更多的利益，另一方面也要避免学生的某些劣势地位使其在学校过程中处于不利的地位。同时，来自内部的压力是制度性的（institutional），主要来自于学校本身的组织架构及其制度形式。按照麦金泰尔（MacIntyre, A.）的观点，教师专业实践一方面需要制度的支持，但另一方面也容易受到制度的腐蚀，也就是说，制度可能迫使教师只关注外部的利益而忽略专业实践本身的内在善^[23]。为此，教师需要对制度安排本身持有一定的反思性甚至采取一定的抵制策略。即便教师迫于行政或制度的压力需要带着镣铐跳舞，但是一个专业自主的教师也必然会对“镣铐”及其自身“带着镣铐跳舞”这件事的合理性和正当性有敏感、有追问、有反思，而不至于将“镣铐”视为当然之物、将“戴着镣铐跳舞”当作当然之事。惟其如此，才能真正从儿童或学生的立场，从知识或学科层面，推进自己的专业工作，维护自身的专业权利。

然而，教师的专业自主并非是无边界的，它同样需要外在规范和内在美德的指引。现在，很多国家或地区都颁布了教育专业伦理规范，用于约束教育领域的从业者（包括教师、学校管理者等），保护作为服务对象的学生的基本权利和利益。事实上，尊重、关心、保护学生，公平公正地对待每个学生，已经是我国教师专业伦理的基本要求。这种专业伦理规范看起来是来自外部的约束，实际上是来自专业内部，是专业人员的自我约束，而不是来自专业以外的政治或社会的考虑。不仅如此（以及为了抵制制度的腐蚀力），或许我们更进一步，期望教师具有正义的美德，因为我们可能认为，唯有正义的教师才能维持学校过程的正当性，而且这种美德本身即具有教育的力量。众所周知，亚里士多德区分了一般正义与特殊正义，并把正义这种一般美德称为“总体的正义”，“因为具有正义美德的人不仅能对他自身运用其美德，而且还能对其他人施以这种美德。”^[24]在亚氏看来，正义作为一种道德美德，也表现为一种行为习惯，它根植于人心中的那份意愿，“正是由于这份意愿，一个正义的人被认为是只愿意做正义之事的人”^[25]。

综上所述，假如学校过程是一个具有多样性的复杂的正义领域，那么学校就需要坚守教育的内在立场，教师就需要承担其作为教育者的专业责任，自主抵制其他领域对教育领域的支配和僭越，在面对具有不同背景、基础或特征的学生时，审慎地辨别所需分配的善物的社会意义，综合地考量学校的教育性质和目的，真正将学校过程建基在正当性的原则之上，从而在一定程度上促进社会的公平正义。（本文系上海市浦江人才计划C类“当代中国教育知识生产机制研究”[12PJ0026]的阶段成果）

参考文献：

- [1][5] 罗尔斯. 正义论（修订版）[M]. 何怀宏，何包钢，廖申白，译. 北京：中国社会科学出版社，2009. 3.
- [2] 斯威夫特. 政治哲学导论[M]. 萧韶，译. 南京：江苏人民出版社，2006.

- [3]霍耐特. 为承认而斗争[M]. 胡继华, 译. 上海: 上海人民出版社, 2005; 弗雷泽, 霍耐特等. 再分配, 还是承认?[M]. 周穗明, 译. 上海: 上海人民出版社, 2009; Young, I. M., *Justice and the Politics of Difference*[M]. New Jersey: Princeton University Press, 1990.
- [4] Walzer, M., *The Spheres of Justice*[M]. NY: Basic Books, 1983; Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M., & Vanhuysse, P., Spheres of Justice within Schools: Reflections and Evidence on the Distribution of Educational Goods[J]. *Social Psychology of Education*, (2006), 9. 97–118.
- [6]杨昌勇. 新教育社会学: 连续与断裂的学术历程[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2004.
- [7]孙立平. 重建社会: 转型社会的秩序再造[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2009. 250.
- [8]麦克·扬. 知识与控制: 教育社会学的新取向[M]. 谢维和等, 译, 上海: 华东师范大学出版社, 2002.
- [9] Young, I. M., *Justice and the Politics of Difference*[M]. New Jersey: Princeton University Press, 1990.18.
- [10] 多林. 不公正的世界[M]. 高连兴, 译. 北京: 新华出版社, 2014. 邓正来. 中国语境中的社会正义问题[A]. 邓正来, 郝雨凡. 转型中国的社会正义问题[C]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2013. 1-3.
- [11]西蒙. 社会政治哲学指南[C]. 陈喜贵, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2009.
- [12][16] Howe, K., Equality of Educational Opportunity[A]. Denial Philips (Ed.), *The Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*[C]. London: Sage, 2013.
- [13] Vallentyne, P., Distributive Justice[A]. In Goodin, R.E. et al, *A Companion to Contemporary Political Philosophy*[C]. London: Blackwell Publishers, 1996. 549.
- [14] Resh, N. & Sabbagh, C., Justice in Teaching[A]. In L.J.Saha & A.G.Dworkin(Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*[C]. Srpinger 2009. p.669.
- [15] Sabbagh, C., Resh, N., Mor, M., & Vanhuysse, P., Spheres of Justice within Schools: Reflections and Evidence on the Distribution of Educational Goods[J]. *Social Psychology of Education*, 2006, (9). 97–118.
- [17][19] [20][21] 沃尔泽. 正义诸领域[M]. 褚松燕, 译. 南京: 译林出版社, 2009.
- [18]古特曼. 民主教育[M]. 杨伟清, 译. 南京: 译林出版社, 2010.
- [22]程亮. 蹲下无关平等[J]. 中国德育, 2014, (13).
- [23] MacIntyre, A. and Dunne, J., Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne[J]. *Journal of Philosophy of Education*, 2002, (1); 程亮. 教学是麦金泰尔意义上的实践吗[J]. 教育研究, 2013, (5).
- [24] Aristotle, *Nicomachean Ethics*[M]. Trans. by R. C. Barlett. Chicago: The Chicago University Press, 1964.92.
- [25]艾德勒. 正义[A]. 邓正来, 译. 陈嘉映. 西方大观念[C]. 北京: 华夏出版社, 2007.

What Justice? Whose Responsibility?

—Exploring the Right Processes of Modern Schools

CHENG Liang

(Department of Education and Institute of Schooling Reform and Development, ECNU, Shanghai 200062)

Abstract: As a complex sphere of justice, school processes are definitely of social importance with great impacts on the meaningfulness of equal opportunities as well as the achievement of equal results in education. What are distributed in schools include benefits and burdens. Among them, there are instrumental, relational, and symbolic goods that might be exclusively positional or inclusively non-positional. Following what complex equality entails, each of them should be distributed differently in terms of its peculiar social meaning. The paper argues that since the same goods has diverse construes of its social meaning, its distribution should

be adapted to the educational nature of school processes as well as the end of education in different levels or categories, by which the competing construes and principles are balanced . To achieve the just school processes, schools and their teachers are required to be necessarily independent and autonomous by maintaining the intrinsic value and professional standpoint of education and resisting the corruption from the spheres outside of education.

Keywords: School Processes; Justice; Goods; Responsibility

转引自《教育发展研究》2015 年第 2 期