

后均衡化时代的教育正义：从关注“分配”到关注“承认”

冯建军

【摘要】当前我国的教育公平关注的主要是资源配置，在理论上和政策上使用的都是分配正义的理论。分配正义有其局限性，它只适用于可分配的物质资源，其他资源则无能为力；它关注物质资源，忽视精神资源；它诉诸于宏观的社会制度，无法关照微观的教育活动。在义务教育解决了资源均衡问题后，必将进入“后均衡化时代”，教育正义就需要从分配正义转向承认正义。教育承认正义是基于主体间平等的社会-心理关系而提出的，反映着教育内在的、本质的要求。承认正义，在消极层面是要解构和消除羞辱和蔑视，在积极层面是维护人的尊严，使儿童过一种有尊严的教育生活。前者是教育承认正义的底线要求，后者是教育承认正义的终极价值。

【关键词】教育正义，分配正义，承认正义

【作者简介】南京师范大学道德教育研究所教授

2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020）》把促进公平作为国家基本的教育政策，自此，教育公平进入了快车道。2012年，国务院印发了《关于深入推进义务教育均衡发展的意见》，提出了义务教育均衡发展的任务和目标。截止到2015年11月，全国通过义务教育发展基本均衡督导评估认定的县（市、区）达1124个，其中京、津、沪、苏、浙5个省市已整体通过国家教育督导委员会的均衡评估。这意味着这些地区义务教育已经跨入了“后均衡化时代”，而且不久将会有越来越多的地区进入这一时代。“后均衡化时代”的教育公平如何发展，这是亟待讨论和“未雨绸缪”的问题。有地方提出了“优质均衡”或“高位均衡”，其均衡依然指向优质教育资源，这种思路需要改变。本文提出“后均衡化时代”的教育公平从关注“物”转向关注“人”，从“分配正义”转向“承认正义”。

一、两种不同的正义及其关系

1. 分配正义

公正的含义，在西方源于雅典梭伦的政治改革。梭伦所处的时代，雅典贫富差距极大，穷人与富人之间矛盾突出。梭伦执政后，认为必须在富人与穷人之间做到“不偏不倚”，才能解决他们之间的矛盾。他要求富人压制欲望，同时给平民的自由予以扶持。他的改革不是平均分配财产，而是在一个人人平等自由的前提下，根据自己的劳动，得其应得的财产。“得其应得”是梭伦赋予正义的最初含义，它奠定了西方对正义的基本认识：分配正义。

古希腊的思想家把正义视为美德，尤其是政治生活中的美德。政治生活中的美德需要处理人与人之间的社会关系，因此，正义在亚里士多德那里又作为分配正义提了出来。亚里士多德把“守法”作为普遍的正义，把“各得其所应得”作为具体的正义。具体的正义又可细

分为分配正义与矫正正义。分配正义是对社会公共财富和公共权力的分配平等，它遵循的原则是比例平等，“分配的公正在于成比例，不公正在于违反比例”。^[1]比例平等不是平均，它把相等的东西给予相等的人，把不相等的东西给予不相等的人。若把相同的东西分给了不同的人，或者是把不同的东西分配给了相同的人，都是不正义的表现。为此，需要对这种分配不正义进行矫正。矫正正义是对分配正义中的不公正问题进行实质化的调整，最终实现分配正义。在这里，分配正义是核心，矫正正义是为了实现分配正义的调节和补充。

近代正义继承古希腊的分配正义的传统，尤其到当代，自由主义成为西方正义理论的主导，更强调基于个人权利对社会财富和权力的分配，这以罗尔斯为代表。罗尔斯分配正义的两个前提是：资源的中度匮乏和人性的私己性。正因为物质资源存在着中等程度的匮乏，而人性又有着自私的欲望，才有对资源公正分配的渴求。所以，分配正义指向社会匮乏资源的不平等分配，它致力于对匮乏资源的公平分配，因此，又是作为公平的正义。分配正义的实现诉诸于社会基本结构，即社会制度。通过恰当的制度安排来确保社会资源在成员之间的公平分配。对于资源来说，可以再分配，社会资源的再分配必须使社会弱势群体利益最大化。

罗尔斯把正义界定为通过社会制度实现资源的公正分配。在这之后，很多思想家对罗尔斯提出批评，但批评的只是罗尔斯的分配标准，如诺齐克提出了“基于正当持有的资格平等”，德沃金提出了“基于起点一致的资源平等”，阿玛蒂亚·森提出了“基于自由发展的能力平等”。这些理论尽管在分配的标准方面有所不同，但都没有改变正义的“分配主题”，通过资源分配实现正义的思路没有变，他们只是通过完善分配方案，实现更加公正的资源分配。

2. 承认正义

分配正义着眼于社会资源的分配，目的是平等地享有社会资源，它诉诸的是社会制度，关心的是资源的分配方式。与分配正义不同，承认正义指向人与人之间的社会-心理关系，使人与人在社会-心理关系中得到平等尊重。在宽泛意义上，承认正义属于关系正义，是关系正义的一种类型。关系正义是指向人与人之间社会关系的正义。人与人在社会关系中有没有受到平等对待，这种平等对待不是物质资源的分配问题，而是“有关社会关系的本质和排序的问题，包括在宏观和微观上的主导社会成员互相对待的正式和非正式的规则”。^[2]关系正义同样诉诸于社会规则或制度，但其制度不是分配资源，而是调节群体或阶层之间的社会关系，它关注的是群体或阶层间的社会互动关系，而不是个体间的伦理关系。关系正义的代表人物杨（Young, I. M.），指出社会不正义就是社会强势群体对弱势群体的支配和压迫，包括剥削、边缘化、无权、文化帝国主义和暴力。

在关系正义解决了群体间不正义后，群体内部个体间的正义如何解决，这就是承认正义关注的问题。关系正义和承认正义都着眼于人与人之间的关系，前者关注的是社会群体和阶层，分析的是他们之间的社会关系；后者关注的是群体内部的个体，诉诸的是人与人之间的伦理关系，指向人与人之间人格上的平等与尊重，人与人应该作为平等的主体而存在，因此，人与人之间是主体间的关系。承认正义是基于主体间性而提出的正义，通过承认所有人个体尊严的目标来定义。承认的不正义是由人与人在社会地位系统上的不平等引起的主体间

关系的非正义。承认的非正义是由文化秩序和价值关系上不平等导致的。因此，矫正承认的非正义需要借助于文化、价值和伦理关系的重构，而非社会制度。

3. 社会正义的多元复合

社会正义问题的出现是复杂的，可能有多种类型，如经济上的不平等，这是一个纯粹的资源再分配问题，它可以通过分配正义得以解决。也有心理上的歧视问题，这是纯粹的承认问题，它可以通过承认正义得以解决。但更多的社会正义问题需要通过多种正义的复合来解决。通常，经济上处于弱勢的群体，在社会地位和文化特征上也处于弱勢地位，因此，也容易受到别人的歧视、羞辱。这类问题的解决，既与分配正义有关，也与承认正义有关。所以，解决这种双重不正义问题，需要双管齐下，既需要分配正义，也需要承认正义。分配正义和承认正义，虽不一定具有严密的逻辑关系，但在现实中，二者是相互缠绕、密切相关的。很多社会正义问题的研究者都主张建立一种复合的正义观。如格维尔茨指出：“社会的公平、正义应该是关心每个人在社会中应该如何被我们以认为是好的方式来对待，要解决这个问题，就需要从分配的角度和关系的角度结合起来去理解”^[3]。弗雷泽也指出：“社会正义包含两个分析上可区分的维度：一个是承认的维度，涉及制度化的意义和规范对社会行为者相对地位的影响；一个是分配的维度，涉及可支配资源在社会行为者中的配置。”^[4]因此，分配正义和承认正义不是谁取代谁的问题，而是相互补充、分工合作，共同构成正义的两个重要维度。

其实，尽管霍耐特强调以承认为核心的规范一元论，但他并不反对资源的再分配，只是在再分配与承认的关系上，霍耐特主张承认的一元论。他认为，再分配也可以理解为由承认的不正义导致的，他把分配冲突解释成为承认斗争的特殊种类。弗雷泽把承认只视为文化领域的正义，主张再分配和承认并重的复合正义论。二者在争论的过程中，都在不断地吸收对方的观点，最后形成了霍耐特的以承认为核心的爱、法律承认和社会尊重的“多元正义论”^[5]和弗雷泽的“再分配+承认+代表权”的三维正义体系^[6]。

二、教育分配正义及其局限性

教育分配正义就是分配正义在教育领域的运用和体现。它试图通过一种合理的社会制度，公平地分配教育资源（包括机会和物质资源），使所有人平等享有教育资源。当代分配正义理论中，影响最大的当属罗尔斯。罗尔斯指出：“正义的主要问题是社会基本结构，或更准确地说，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。”^[7]他把正义指向一种社会制度，它试图通过恰当的制度安排，实现社会分配的正义。罗尔斯对正义制度设计的一般观念是：“所有社会价值（也译为“社会益品”——引者注）——自由和机会、收入和财富、自尊的基础——都要平等地分配，除非对其中的一种价值或所有价值的一种不平等分配合乎每一个人的利益。”^[8]依据正义的一般观念，罗尔斯提出了正义的原则：一是自由平等原则：自由是每个人不可剥夺的权利，每个人都有与他人平等的

自由；二是机会均等原则：所有的公职和职位应该在机会平等的条件下向所有人开放；三是差别原则：对社会弱势群体实施补偿，使社会最不利者利益最大化。罗尔斯认为，这些原则有着词典式的顺序：自由原则具有绝对优先性，自由只有为了自由的缘故才能被限制，公平的机会平等原则先于差别原则。^[9]在罗尔斯看来，自由平等和机会公平只是形式上的，由于人与人之间是有差异的，而且这种差异是由社会不平等所造成的，所以，实现社会益品的平等分配，必须诉诸差别原则，对社会最不利成员进行补偿。只有按照平等的方向补偿由不平等造成的不利影响，才能实现真正的平等。因此，罗尔斯的正义是基于平等的分配正义。

目前我国不少学者在教育公平的讨论中使用的都是罗尔斯分配正义的观点，我国的教育政策也采用了罗尔斯的分配正义原则。如《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020）》指出：“教育公平的关键是机会公平，基本要求是保障公民依法享有受教育的权利，重点是促进义务教育均衡发展和扶持困难群体，根本措施是合理配置教育资源，向农村地区、边远贫困地区和民族地区倾斜，加快缩小教育差距”。党的十八大报告也指出，大力促进教育公平，就是要合理配置教育资源，重点向农村、边远、贫困、民族地区倾斜，支持特殊教育，提高家庭经济困难学生资助水平，积极推动农民工子女平等接受教育。可见，我国目前的教育公平主要指向资源的分配，包括教育权利、教育机会和教育物质资源，不仅要求每个人平等享有机会和权利，而且遵照罗尔斯的补偿原则，资源分配向弱势人群和地区倾斜。

教育正义关注教育权利、机会和教育资源的分配无疑是重要的，因为教育权利是前提，没有相应的教育权利，连接受教育都没有可能，奢谈平等的教育机会。教育资源是教育的物质基础，没有相应的教育资源，所谓的教育平等只能是一句“美妙的口号”。因此，指向权利、机会和资源的分配正义具有合理性、正当性和优先性。对于教育来说，教育权利和机会是首要的，在社会政治制度提供平等的教育权利和机会后，教育资源便成为必要的外在保障。但必须意识到，教育资源不等于教育的全部，甚至不是根本。因此，我们必须认识到指向教育资源的分配正义的局限性。

1.教育分配正义只限于可分配的物质资源，其他资源则无能为力。罗尔斯提到的社会益品包括权利和自由、机会、收入和财富、自尊，但他的正义原则只涉及到权利和自由、机会、收入和财富，没有能够对自尊进行分配。实际上，即便是权利、自由、机会也难以实行分配，只能说一个人有无权利、自由和机会，不可能在人与人之间分配权利、自由和机会。所以，分配正义只适用于对物质形态的教育资源，无法对权利、自由和机会进行分配，更不能对人的自尊进行分配。但对于教育来说，物质资源只是外部的教育凭借，真正的教育是人与人之间心灵的沟通与交流，关怀、自尊、心理影响是教育最重要的资源，而分配正义恰恰对这些资源无能为力。

2.教育分配正义只关注有形的物质资源，忽视了精神资源。正因为教育分配正义只能分配物质资源，不能分配精神资源，所以，导致教育公平的政策和实践只关注物质资源，把物质资源的分配视为教育公正的唯一抓手。从我国近年来推进义务教育公平发展的措施看，都

是通过公平合理地配置有形的物质资源包括教育投入、校舍、图书、设备等。而对那些影响儿童发展的精神性资源，却没有得到重视，甚至都没有想到。即便想到，也想当然地认为，精神性影响是从属性的，随着物质资源的解决，会自然而然得以解决。

3.分配正义关注宏观社会制度，无法关注微观活动中社会—心理影响。罗尔斯采取的是一种宏观视角，把正义定位为一种社会的基本制度，通过这种制度安排确保社会益品的合理分配。因此，分配正义诉诸于社会制度，包括社会政治制度、教育法律和政策。因此，政府必须通过某种制度安排，确保每个人都能够获得与其相适应的教育资源。社会制度面向宏观的教育系统，无法关注微观领域的课堂生活、班级活动和师生交往。关系正义的出现致力于调整教育中的社会关系，但关系正义关注的是群体和阶层，关注人的社会身份，而不是教育中的具体的人。其实，关系正义也可以诉诸制度，解决一个人因社会身份而具有的不平等，但同样无法真正深入到微观的教育活动中，无法关注教育对每个儿童的社会—心理与道德影响。

4.作为解决社会分配的正义原则，其教育的适切性也受到质疑。罗尔斯指出，正义的机会平等和差异原则，大致适用于收入和财富的分配，是有特定范围的。超过这一范围，其适用性本身也值得质疑。如把差异原则运用到教育上，他指出：“遵循这一原则，较大的资源可能要花费在智力较差而非较高的人身上”^[10]。按照这一思想，“在天赋上占优势者不能仅仅因为他们天赋较高而得益，而只能通过抵消训练和教育费用和用他们的天赋帮助较不利者得益”^[11]。若遵照罗尔斯的说法，最好的教育资源应该运用在智力较差者身上，而不是智力较高者身上。这显然违背教育的常识。因为教育不是使智力差者得到好教育，而是智力优者得到好教育。

分配正义解决资源分配问题，没有关注人的心理伤害，但20世纪90年代后，“越来越多的社会批评者认识到，社会弱者所受到的心理伤害并不是一种从属性伤害，心理伤害应当独自成为社会批评关注的问题”。^[12]1996年，马格利特出版了《正派社会》一书，这本被誉为“自罗尔斯《正义论》问世25年以来最重要的一部社会正义著作”，改变了人们对社会正义思路的角度。在马格利特看来，“贫困并不是以收入分配来定义的，贫困是一个社会关于人最低生存条件的概念。最低生存条件指的是起码要满足哪些需要才能过上一种算是人的生活”。马格利特把“尊严”视为做人的一个基本条件，他认为，羞辱就是把人不当人，“把一个人从人类共同体中革除，使一个人失去了（对自己生存）的基本把持”。^[13]马格利特提出的“正派社会”就是制度不羞辱人的社会。

近年来，我国各级政府在推进教育公平中关注弱势群体，尤其是关注进农民工子女教育问题，使他们进入公办学校，和城市儿童一起接受相同的教育。从资源分配上看，可谓实现了分配正义，但他们未必感受到快乐，甚至没有他们在那些资源条件不好的农民工子弟学校快乐，因为他们感受到了来自于教师和同学的“有色眼镜”和羞辱，心理和自尊受到伤害。在这里，物质资源的作用可能是次要的，他们感受到的不公正更多地来自于所体验到的社会蔑视或羞辱。“社会不公的体验总是与公认的合法的承认没有得到认可有关。”^[14]因此，霍耐

特说，承认正义的目标“不是消除不平等，而是避免羞辱或蔑视代表着规范目标；不是分配平等或物品平等，而是尊严或尊敬构成了核心范畴。”^[15]承认应该成为社会正义的核心原则。

所以，我们有理由相信，在解决了资源分配之后，承认成为教育正义深层的问题，必须引起高度重视。解决教育中的承认不正义问题，成为后均衡化时代推进教育公平的任务。为此，人们对教育正义的关注从物质资源的分配转向对人的尊严的承认。我们对优质均衡阶段“上好学”的理解，不是“高大上”的教育资源，而是要使儿童在学校过一种有尊严的教育生活。

三、教育承认正义及其实现

我们提出承认正义，并不是要取代分配正义，而是说在物质资源满足或者基本满足之后，教育正义必须转向承认正义。这不仅因为分配正义无法解决生命关怀、人格尊严、心理影响等问题，更重要的是，承认正义本身是教育活动内在的必然要求。

1. 承认正义是教育活动内在的必然要求

教育是面向人的活动，承认是人的基本需求。正如黑格尔所言：“在承认中，自我已不复成其为个体，它在承认中合法地存在，即他不再直接地存在。被承认的人，通过他的存在得到直接考虑因而得到承认……人必然地被承认，也必须地给他人以承认。这种必然性是他本身所固有的”。^[16]因为人生活在社会关系中，人的社会性本质决定了人被承认的内在要求。人只有在承认中，才能合法地存在。承认是个体之间平等基础上的相互认可、认同与确认。承认指明了主体间一种理想的相互关系，其中一个主体视另一个主体为他的平等者。这种平等不是物质占有的平等，而是人格的平等。物质占有的平等，并不能必然带来人格的平等。人对人格和尊严平等的渴望，一定程度上会超过对物质平等的需求。

教育是人与人之间的互动，是人与人之间灵肉交流的活动。雅斯贝尔斯在《什么是教育》中区别了教育与训练：训练是一种心灵隔离的活动，人是纯粹的客体，但教育是人与人精神的契合，是人与人之间心灵的沟通与敞亮。^[17]教育的双方是鲜活的生命，教育应该充满着爱，爱的理解是师生生命价值升华的重要因素。教育是心灵与心灵的沟通，灵魂与灵魂的交融，人格与人格的碰撞。教育的过程决定了它必须坚守承认正义。只有坚守承认正义的教育，才能使教育成为人与人之间心灵的沟通、交融。这正如日本伦理学家高田纯所说：“人格的真正自由而平等的关系是相互承认的关系……人格间的相互承认，是在相互尊重他人的人格及其价值（尊严）的基础上，相互保证、促进他人的人格实现。”^[18]

教育本质是促进人的自我实现，而人的自我实现只有在承认中完成。按照霍耐特的观点，承认有三个领域，分别是爱、法权和成就。与之对应，承认有三种不同的形式，分别是爱的承认（情感关怀）、法权的承认和尊重的承认；人在三种承认形式中能够分别获得自信、自尊和自豪，即在爱的承认中获得自信，在法权承认中获得自尊，在社会尊重中获得自豪。^[19]人的自信、自尊和自豪，实现了人的自我完整的统一。一个在教育中被歧视、羞辱而丧

失人格尊严的人，不可能有自我价值的实现。对于教育来说，我们需要交给学生知识，发展学生能力，但更需要培育学生健全的人格、健全的自我，而健全的人格和自我来自于教育主体间的承认。反思近年来教育中暴露出来的诸多暴力事件，都是因为承认的缺失而导致。因此，培养健全自我的人，教育承认是其必要条件。

2.消除羞辱和蔑视：教育承认正义的底线要求

对弱势群体的关注是正义理论的重要维度。但分配正义关注的是利益和资源，提出对弱势群体进行补偿。罗尔斯的正义原则就是如此。分配正义关注弱势群体的利益，但不关注他们的心理伤害。马格利特《正派社会》的出版，开始关注社会正义中的心理伤害问题。马格利特的正派社会是指制度不羞辱人的社会，他把不羞辱作为正派社会制度的首要原则。^[20]马格利特的“羞辱”特指伤害人的尊严。尊严是人性的核心，失去了尊严，也就失去了人的基本把持。霍耐特的“为承认而斗争”，不是为财富而斗争，而是为“人的尊严”而斗争。尊严是自我实现的保证，也是人与人之间平等交往的基础。保持一个人尊严的起码条件，就是制度对人的不羞辱。

与马格利特一样，霍耐特使用“蔑视”概括社会中存在的种种否定性承认形式，与承认的三种形式相对应，霍耐特提出了蔑视的三种形式，分别是强暴、剥夺权利和侮辱。强暴是在违背他人意志的情况下对他人身体的控制与折磨，它不仅带来了身体的痛苦，更使人感到孤独无助，摧毁了个体基本的自信。权利是一个人主体人格的外在表现，剥夺权利意味着一个人失去了与其他人平等交往的资格，必然受到排斥和蔑视，削弱了一个人的自尊。一个人在社会共同体中没有因为个人的独特性而受到尊重，反而受到侮辱（包括诽谤和伤害）。侮辱使个体的独特性和荣誉被否定性对待，个体在社会文化中的价值被贬低，它剥夺了社会对个体自我实现方式的认同，因此，侮辱剥夺了个体的自豪感。^[21]三种蔑视形式，构成了对儿童自我完整性的破坏，使儿童完全失去了自我统一性。也正是这些否定性承认，使弱势群体和个人经历着种种消极性情感体验，他们捍卫作为人的尊严，为得到承认而斗争。有时候，社会反抗的动机并非源于利益诉求，而是源于内心被承认的渴望，这种斗争的动力比他们为生存而斗争的动力，更加强大。

教育的对象是人，意味着我们必须把人当人对待，而不是把人当物品、当机器、当动物，当次等人对待。每个人不论身份、地位、财富如何，都应该具有同等的人格和尊严。教育要因材施教，但更要“有教无类”。教育承认的不正义，是因为自我作为独立主体的人格未获得他者的承认，作为权利主体的地位未得到他者的尊重，作为独特性的存在未得到他者的重视所造成，是一种因为蔑视和羞辱所造成的对他人心理和人格的伤害。因此，消除教育中的羞辱和蔑视是承认正义的底线要求。

反思我们的教育，在制度上存在着身份排斥和教育区隔。例如把学校分成重点校和普通校，把班级分成重点班（实验班）和普通班，把教育事业发展分成东部和西部、城市与农村、少数民族与非少数民族地区，把残障儿童、农民工子女单列出来，诸如此类，都在强化和制造一种因身份不同的教育区隔。它意味着西部地区、农村地区和少数民族地区是落后的，它

们因此可以降低标准，降低要求。把残障儿童、农民工子女与正常儿童、城市儿童相比，赋予他们弱势的角色，有意无意地刺伤他们脆弱的自尊心，感受到的是来自教育的羞辱，而不是尊重。教育中的不羞辱，就是要求人格上“一视同仁”，在学校的政策决策上允许弱势群体，如西部、农村和民族地区、残障儿童、农民工子女等，发出自己的声音，并在其中体现他们的要求和立场。但仅有普遍的平等还不够，杨还提出：“一个民主化的公共领域应该给身处其中的受压迫或处境不利的群体提供有效的代表权以及承认这些群体特殊声音和观点的机制”。^[22]这意味着，政府在基于普遍的立场保证每一个公民平等权利的同时，还要承认少数族群的身份和权益，赋予其特殊的“少数权利”（minority rights），还需要受到某种特殊对待，实现文化上的“弱势补偿”。^[23]

羞辱和蔑视不仅来自于制度本身，更来自于教师。否定性承认方式大量地存在于教师的语言和教育行为中。美国学者卡罗林·奥林奇在《塑造教师》一书中例举了教师常犯的错误，其中就包括体罚、有意疏远、公开讽刺、偏袒、生理歧视、人身攻击、不当的师生关系、故意虐待、种族歧视、侮辱、错误的指责、性骚扰等。^[24]我国教师中也存在着对学生的歧视、辱骂、训斥、讽刺、情感冷漠等，还有的教师根据学生的成绩、阶层、身份、经济状况等作出区别对待，如偏爱尖子生，冷待学困生；偏爱家境好的学生，冷待甚至歧视家境困难学生，等等。来自于教师错误的承认方式，对学生的心灵的伤害，会伴随学生一生，成为他们心理发展的阴影。因此，我们必须把“不歧视”、“不侮辱”上升到承认的高度，将其作为教师教育行为的伦理规范，隐含在对教师教育行为的要求之中。

3. 尊严的承认：教育承认正义的终极追求

羞辱和蔑视之所以成为否定性的教育承认，因为它伤害了人的自尊。尊严是人之为人所必需的独立自足的价值要求。没有了尊严，人就失去了做人的资格。尊严是霍耐特承认正义的核心范畴，也构成以人为对象的教育承认正义的核心范畴和终极价值。

霍耐特以尊严为核心，论述了承认的三种形式：爱的承认、法权的承认和成就的承认。这三种承认形式在教育中的否定性表现即强暴、剥夺权利和侮辱，上面已进行了论述，这里再正面论述其积极的表现形式，即爱的关怀、平等的尊重、成就的赞许。一个人在教育中，怎样才能体会到尊严感，需要消除消极的承认形式，同时要建立积极的承认形式。（1）爱的关怀。爱是最基础的一种承认形式，也是人的一种基本需要。不同于罗尔斯分配正义中冷冰冰的单子式理性人，承认正义是作为共同体成员的人，共同体为爱的力量所凝聚，所以，人与人之间必须充满爱的关怀。在教育中，这种爱表现为师生间的师爱，也表现为同学间的友爱。一个在充满爱与关怀的共同体中生活的人，能够找到一种自我归属感和对他人的信赖感。

（2）平等的尊重。人作为人，在人格上是平等的，人格的平等是赢得尊重的前提。没有人格上的平等，妄谈尊重。霍耐特在法权的承认中强调的是权利的平等。在教育中，权利平等为社会制度所决定，社会制度保证受教育权的平等，但无法保证拥有平等的参与教育生活的权利，在教育生活中受到同等的尊重。人生活在社会中，也即生活在他人的世界中，因此，他人对待自己的态度是形成人的社会性的重要条件。尊重不仅使人体验到自尊，也使共同体

成员找到了基本的相处方式，找到了凝聚共同体的策略。(3) 成就的赞许。平等的尊重源于人格的平等，对共同体成员的要求具有普遍性。但共同体中的人不可能是完全相同的，每个人都是个性化的存在。简单的平等主义思想无视人的个性，所以，还必须考虑到个人在共同体中的成就与贡献，根据个人所具有的特殊成就与贡献予以其相应的承认。这就是一种成就的赞许。成就赞许具有个体化的特征，也就是说，不同的成就获得赞许的度会有差异，但成就赞许不应该成为少数人的荣誉，而应该面向每一个人。因为人是多样的，也是独特的，具有不可比性。“三好学生”评比之所以受到批评，因为它是单一的标准，面向的只是少数人。真正的成就赞许是面向每个人的，每个人都因为他的独特性，有值得赞许的方面。所以，我们对人的评价标准要多元化，要善于发现每个人的优势和特长，教育要“扬长避短”、“长善救失”。只有这样的成就赞许，才能使每个人获得自豪感，而不是以少数人的自豪，甚至是自傲，伤害另一部分人的自尊和自信。

与三种承认形式相对应，霍耐特提出了承认正义的三个原则：需要原则、平等原则和成就原则。这三个原则在教育承认正义中的表现为：(1) 需要原则：人是一种关系性存在，因此需要爱的滋润和维护。承认正义的原则，满足的是人的情感需要。因此，需要原则必须以爱的承认形式来呈现，包括来自教师的关爱与来自同伴的友爱。(2) 平等原则。平等原则来自于人格的普遍性要求。平等原则所要求的是对资格和权利的平等承认，共同体中所有成员都有平等资格，拥有平等的参与教育生活的权利。平等原则反对教育活动中的身份拒绝和社会排斥，使每个人在教育活动中都有同等的机会，享有同等的礼遇。(3) 成就原则。平等原则关注普遍性，成就原则关注特殊性。成就原则是对人的独特个性和成就的承认。每个人都是一个独特的生命体，都有属于他自己独特的个性和自己的特有成就。成就原则就在于找到属于每个人的优势和成就，给予其鼓励和赞许，使每个人获得自豪感。

总之，教育承认正义，通过对羞辱和蔑视的消除和解构，通过爱的关怀、平等尊重和成就赞许三种承认正义形式，体现需要原则、平等原则和成就原则，建构一种有尊严的教育生活，使儿童在有尊严的教育生活中获得自信、自尊和自豪感，实现个体的完整性统一。

参考文献：

- [1] 亚里士多德. 政治学[M]. 吴寿彭 译. 商务印书馆, 1965. 139.
- [2] [3] Gewirtz, S. Rethinking Social Justice: A Conceptual Analysis, In *Sociology of Education Today* edited by J. Demaine (New York: Palgrave,) 2001.49-64.50. 钟景迅 曾荣光. 从分配正义到关系正义——西方教育公平探讨的新视角[J]. 清华教育研究, 2009 (5) .
- [4] Nancy Fraser, Rethinking Recognition, *New Left Review*, 2000(3). 汪行福. 从“再分配政治”到“承认政治”——社会批判理论的范式之争[J]. 天津社会科学, 2006 (6) .
- [5] 阿克塞尔·霍耐特. 承认与正义——多元正义理论纲要[J]. 学海, 2009 (3) .
- [6] 南茜·弗雷泽. 正义的尺度——全球化世界中政治空间的再认识[M]. 欧阳英 译, 周穗明 校. 上海: 上海人民出版社, 2009.

- [7] [8][10][11] 罗尔斯. 正义论[M]. 何怀宏 等译. 北京: 中国社会科学出版社, 1988:7. 62. 62. 102.
- [9] 约翰·罗尔斯. 作为公平的正义——正义新论[M]. 姚大志 译, 上海: 上海三联书店, 2002:70.
- [12] [13]徐贵. 正派社会和不羞辱[J]. 读书, 2005 (1) .
- [14] [15]阿克塞尔·霍耐特. 承认与正义——多元正义理论纲要[J]. 学海, 2009 (3) .
- [16] [21]霍耐特. 为承认而斗争[M]. 胡继华 译, 上海人民出版社, 2005:49. 140-143.
- [17] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[J]. 生活、读书、新知三联书店, 1991:1-2.
- [18] [日]岩崎 允胤 主编. 人的尊严、价值及自我实现[M]. 刘奔 译. 北京: 当代中国出版社, 1993:66.
- [19] 王凤才. 论霍耐特的承认关系结构说[J]. 哲学研究, 2008 (3) .
- [20] 徐贵. 马格丽特《正派社会》[A]. 应奇主编. 当代政治哲学名著导读[C]. 江苏人民出版社, 2010:401-422.
- [22] 艾利斯·马瑞恩·杨. 政治与群体差异——对普适性公民观的批评[A]. 载许纪霖主编. 共和、社群与公民[C]. 南京: 江苏人民出版社, 2004:291.
- [23] 冯建军. 多元文化主义公民身份与公民教育[J]. 比较教育研究, 2014 (1) .
- [24] 卡罗兰·奥林奇. 塑造教师——教师如何避免易犯的 25 个错误[M]. 吴海玲译. 中国轻工业出版社, 2002.

Educational Justice in Post-balanced time:From Focus on Distribution to Recognition

Abstract: Resource allocation is the main focus of current educational equity in our country, by adopting principles of justice of distribution in the field of both theory and policy. Justice of distribution has its limitation: it can only be applied in allocatable material resources, but not in other resources; it focuses on material resources, and ignores mental resources; it resorts to macro-scale social system, but cannot care for micro-scale educational activities. After compulsory education solving the problem of resource equalization, post-balanced age would come. At that time, educational justice needs to turn from justice of distribution to justice of recognition. Realizing justice of recognition in education has been proposed based on the balanced society-psychology relationship between principle parts, which reflects inner and intrinsic requirements in education. Justice of recognition is deconstructing and eliminating shame and humiliation in a negative view, maintaining the dignity of people in a positive view, making children enjoy their education life in a dignified way. The former is the minimum requirement for realizing justice of recognition in education, and the latter is the final value of realizing justice of recognition in education.

Key Words: Educational Justice, Justice of distribution, justice of recognition

转自《教育研究》2016年第4期