

■ 学前教育理论

公平而有质量学前教育的内涵与实现逻辑

石火学

(福州大学经济与管理学院, 福建福州 350116)

摘要:学前教育公平包括程序公平与结果公平,学前教育质量包括宏观的系统质量与微观的人才培养质量。超越公平与质量本身,深入其内部结构,通过分析与研究显示,公平而有质量呈现辩证统一的复杂关系,具有如下丰富的内涵和属性:公平与质量兼顾的同时也蕴含先后之分,重点是程序公平而有个性化质量,公平蕴含了质量的要求,质量是公平基础上的质量,公平而有质量既具有客观性又具有主观性。基于以上理解和我国国情,实现公平而有质量学前教育的发展目标的基本思路是:深化学前教育政策主体公平而有质量的认识,通过程序公平实现可接受的结果公平,构建学前教育的系统质量体系,明确学前教育人才培养质量的具体内容,构建切合各地实际的评价标准和体系。

关键词:公平;质量;公平而有质量

中图分类号: G61

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2022)07-0022-08

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2022.07.003

The Connotation and Realization of Quality Preschool Education On the Basis of Equity

SHI Huo-xue

(School of Economics and Management, Fuzhou University, Fuzhou 350116, China)

Abstract: The equity of preschool education includes the equity of procedure and result, and the quality of preschool education includes the macroscopic system quality and the microscopic talent cultivation quality. It goes beyond equity and quality itself and penetrates into its internal structure. Through analysis and research, it is shown that equity and quality present a dialectical and unified complex relationship and it has the following rich connotation and attribute: The balance between fairness and quality also contains the distinction of priority. The emphasis is the procedure equity and individuation quality. Equity implies the quality requirement and quality is the quality based on equity. Equity and quality has both objectivity and subjectivity. Based on the above understanding and China's national conditions, the basic idea of realizing the development goal of equity and quality preschool education is to deepen the understanding of fair and quality as the main body of preschool education policy, and to realize acceptable result equity through procedural fairness, to construct the system quality system of preschool education, to scientifically professionalize the training quality of preschool education talents, and to construct the evaluation standard and system suitable to the actual situation of each place.

Key Words: equity; quality; quality on the basis of equity

党的十九大报告提出“努力让每个孩子都能享有公平而有质量的教育”。学前教育是国民终身教育体系的基础,其公平而有质量目标的实现

程度,不仅影响到国家和民族的未来,而且会影响到各级人才培养的质量。鉴于公平和质量是学前教育既对立又统一的价值选择,对如何理解

收稿日期:2022-04-24;修回日期:2022-04-27

基金项目:福建省2018年度社会科学规划项目(FJ2018B048)

作者简介:石火学,男,安徽安庆人,福州大学经济与管理学院教授,教育学博士,主要研究方向:教育政策与管理。

公平而有质量的内涵,以及两者之间的关系,学前教育如何既满足公平的价值,又体现质量的要求,对实现学前教育的发展目标无疑有着非常重要的意义。由于受到时代背景的限制,现有研究更多基于技术理性,从公平或质量的单维视角,而非公平而有质量的整体视角进行研究。在学前教育新的发展目标要求的背景下,有必要对公平而有质量学前教育的内涵与实现逻辑进行理论上的探讨。

一、关于学前教育公平与质量的基本理解

(一)学前教育公平

1. 程序公平与结果公平

约翰·罗尔斯(John Rawls)把程序公平(正义)分为完善的程序公平、不完善的程序公平和纯粹的程序公平。所谓完善的程序公平,指的是有一个决定结果公平的独立标准,并确保达到公平结果的程序;纯粹的程序公平,指的是不存在公平结果的独立标准,而是存在一种公平的程序,程序若被人们遵守,无论结果如何,也会认为结果是正义的或公平的;不完善的程序正义,是指有判断结果公平的独立标准,却没有确保实现公平的程序^{[1]86}。根据上述程序公平的划分与阐释,学前教育公平显然属于纯粹的程序公平。其一,不存在学前教育结果公平的独立标准。对于什么是学前教育结果公平,可以说众说纷纭,基于不同的视角和利益,都有不同的标准。无论从主观上,还是从客观上都难以找到一个普遍接受的没有争议的独立标准。其二,学前教育存在一个体现公平要求的程序,比如同等情况同等入学机会,享受同等的学前教育资源。在资源紧缺的情况下,哪怕是抽签摇号决定入园机会,也属于体现公平要求的程序。研究表明,除了结果是否满足人们的实际需要以外,程序公平及实施方法可提高人们对公平感受和政策结果的可接受性^[2]。既然学前教育属于纯粹的程序公平,那么学前教育公平的重点显然是通过程序的公平实现结果的可接受性公平。

2. 程序机会公平与程序过程公平

学前教育的程序公平包括程序机会公平与程序过程公平。程序机会公平既是绝对的,又是相对的。所谓绝对的,即每一个学前儿童都有接

受学前教育的机会,包括入园机会,并享有一般性质量需要的教学资源,绝对性机会公平是确保学前教育一般性质量的保证,满足社会发展需要的目标。所谓相对性,同等条件的儿童都有同等接受某种资源配置条件的学前教育的机会,相对性允许条件不同接受不同资源配置的教育机会,实现个性化质量,满足学前教育个性发展的需要。程序过程公平也包括绝对性和相对性两个方面。所谓的绝对性,即根据一般性质量的要求,学前教育机构都必须配置最基本的教育资源,包括教学内容、师资以及教学设施等,实现一般性质量。所谓相对性,根据学生个性化发展的需要或家长的要求,提供另外的教学内容等,满足个性化发展的需要。

对学前教育而言,程序机会公平是基础是前提,只有程序机会公平才可能有程序过程公平。随着社会的发展,社会对学前教育要求的不断提高,在机会公平基本实现的情况下,社会的关注点和要求从早期的程序机会公平发展到了程序过程公平,通过程序过程公平实现社会可以接受的结果公平,不同程度实现学前儿童个性化发展目标的要求。

(二)学前教育质量

学前教育质量分为系统质量与人才培养质量,而人才培养质量可以分为满足社会发展需要的一般性质量和满足个性化发展需要的个性化质量。

1. 系统质量与人才培养质量

关于学前教育质量的内涵,目前,学前教育机构、学者研究以及学前教育管理部门主要聚焦在微观的人才培养质量。不可否认,人才培养质量是学前教育的落脚点和最根本的目标。但是,只局限于微观的人才培养质量讨论学前教育质量,很难实现人才培养的质量目标,有必要从更高的视角进行研究。学前教育质量不仅包括微观视角的人才培养质量,而且包括宏观视角的学前教育系统质量^[3]。所谓宏观视角的学前教育质量,即学前教育系统质量,指的是学前教育系统与社会及家庭(学前儿童,下同)需要的契合度。根据《中国教育现代化 2035》,学前教育的系统质量体系主要包括学前教育管理体制、办园体制和政策保障体系3个方面^[4]。学前教育管理体制、

办园体制和政策保障体系与社会及家庭需要的契合度即为学前教育的系统质量。社会及家庭需要是不断变化的,意味着学前教育系统质量要随着社会的发展而不断变化和提升。因此,学前教育系统质量必然是一个动态的概念。在这个意义上,联合国儿童基金会质量研究专家海伦·佩恩(Helen Penn)说,“要把质量当作一个动词来对待”^[5],要求学前教育系统不断地从其他社会子系统获得反馈信息,不断地完善相关体制,保持与时俱进。

所谓微观视角的“学前教育质量”,是指学前教育的“人才培养质量”,即学前教育机构培养的人才在知识、能力、个性、品德等方面形成的综合素质的高低以及达成培养目标的程度。“研究高质量学前教育体系需要从服务对象和社会的角度定义高质量体系的内涵与表征,界定质量建设的目标。”^[6]也有专家把学前教育质量归纳为政府、机构和家庭3个方面的价值诉求^[7]。一般认为学前教育人才培养目标在于满足社会和家庭(学前儿童)发展的需要。《教育规划纲要》指出“把促进人的全面发展、适应社会需要作为衡量教育质量的根本标准”。根据该目标要求,相应地,学前教育人才培养质量包括满足社会需要的一般性质量与满足家庭(学前儿童)需要的个性化质量。这是我国当前学前教育质量社会最关注的部分,也是学者们探讨最多的主题。

相较于微观视角的学前教育质量,显然,系统质量居于矛盾的主要方面。一方面,系统质量决定微观质量,是微观质量的前提。另一方面,微观质量反作用于系统质量,决定系统质量的实现程度。系统质量尽管是矛盾的主要方面,但不直接决定人才培养质量,也不直接参与人才培养过程,而是需要通过微观质量来实现。

2. 一般性质量与个性化质量

一般性质量即满足社会需要的质量,具有如下内涵和属性。其一,学前教育一般性质量即学前教育的基本标准,即学前教育人才培养的基本要求,意味着不论城乡、发达地区和欠发达地区、公立和民营学前教育机构在学前教育人才培养上的最基本的要求,也是评价学前教育机构是否符合要求的最基本的标准。其二,具有客观性。一般性质量是社会发展状况对学前教育质量的

要求,是国家和社会意志的体现,具体内容不以家庭的意志而转移,无疑具有客观性。其三,一定的主观性。一般性质量毕竟是主观对客观认识的产物,不同的主体对一般性质量的认识和理解存在一定的差异。一定的主观性是导致一般性质量难以得到高度共识的原因。其四,具有动态性。不同时代、社会发展不同阶段对一般性质量并非一成不变,而是随着社会的发展而不断提高。从学前教育的起源而言,早期的学前教育是设立托儿机构,通过减少年轻父母照护小孩的时间和精力,提高工人的劳动生产力。随着社会的发展需要,添加了简单的知识传授的要求。学前教育发展到21世纪的今天,学前教育赋予了更多的社会需要,必然要求承担更多的培养责任,赋予学前教育更高更丰富的培养目标。其五,一定的稳定性。社会需要是不断发展变化的,总体上呈现渐进的量变模式,而较少跨越性的质变特征。社会需要在社会发展量变阶段处于相对稳定,意味着学前教育一般性质量具有相对的稳定性,而不能“朝令夕改”。最后,以技术理性为基础。在认识论上,假设学前教育机构具备这些特征,学前教育一定会实现相应质量结果,即达到预设的培养质量。学前教育机构技术理性特征主要包括:组织规模、教学内容、场地面积及安全保障、机构水平、师资专业与学历、儿童与教师的比例等。关注的是质量普遍性,不考虑差异、背景和情景对小孩发展的影响。体现在学前教育课程和教学中,强调预设课程,忽视儿童的兴趣,强求教学过程的一致性、确定性^[8]。显然,在实践中如果只有普遍性质量,无视个性化特征,以同一个标准评估学前教育,实际上是对质量的伤害。

学前教育个性化质量即学前教育因城乡、文化、经济与儿童天赋等条件的差异,在一般性质量的基础上提出的不同培养要求,主要是满足家庭对学前儿童个性发展需要(包括特殊需要),关注的是质量的特殊性。与一般性质量比较,具有如下特征。其一,以价值理性为基础。重视差异、背景性和情景性对质量的影响,满足不同差异、背景与情景的质量要求。体现在学前教育课程和教学中,强调学前教育质量要与文化、社会、儿童环境相一致,根据儿童的兴趣和天赋资质设

置相应的课程,不追求教学过程的一致性和确定性。其二,明显的特殊性。不同家庭背景(主要是家庭文化背景和经济条件,下同)、学前儿童不同的兴趣爱好,对学前儿童的个性化质量有不同的要求,更多是家庭背景以及儿童资质天赋等特殊情况的体现。其三,质量标准的主观性。质量标准不是千篇一律,是否有质量主要不取决于社会的评价,而是家长和儿童个人的评价,即一定的家庭背景下,家长和儿童对学前教育的满足度。

对学前教育质量而言,一般性质量与个性化质量是矛盾的普遍性与特殊性的关系。一方面,一般性质量是所有的学前教育机构人才培养必须达到的基本要求,也是个性化质量存在的基础,没有离开一般性质量而独立存在的个性化质量。另一方面,一般性是普遍的特殊性,是特殊性共同具有的本质特征。离开了个性化质量,普遍性(一般性)质量成了无源之水,犹如空中楼阁。

由于学前教育日益凸显的社会价值,纵观全球学前教育质量发展趋势,一般性质量无疑是国家政策改革中居于主导地位,把颁布学前教育一般性质量标准、建构一般性质量框架和质量监测体系作为提升学前教育质量的重要手段。与此同时,个性化质量在学前教育质量框架和监测体系逐渐受到重视。一贯以追求一般性高质量的学前教育为目标的全美幼教协会,在2005年4月颁布的最新《幼儿教育方案标准和认定指标》更多采用个性化质量指标(软指标),注重学前教育质量评价中的价值理性,建构以“儿童”为中心的积极关系系统。近年来,无论理论还是实践中,都倾向于认可学前教育一般性质量基础上的个性化质量的评价标准。

二、公平而有质量学前教育的内涵阐释

实现公平而有质量的学前教育,前提在于正确理解公平而有质量的内涵。基于实践层面:实践中体现一定矛盾的价值选择,两者是否是并列关系,或有先后之分?实现公平而有质量的学前教育重点在哪里?基于本质的层面,学前教育的公平和质量究竟是什么关系?基于认识论层面,客观性和主观性究竟有什么关系?

(一)公平与质量兼顾同时蕴含先后之分

公平而有质量并非公平兼顾质量,两者有本质差异。根据词义理解,兼顾意味着能顾就顾,不能顾就不顾,这种现象在学前教育实践中得到了充分的体现。公平而有质量也并非有质量的公平,前者的质量是必需达到的要求,后者的质量更是努力的目标,显然对质量的强调存在明显的差异。公平而有质量首先意味着公平与质量兼顾,不能彼此偏废,同时又蕴含着先后之分,不是质量而有公平,而是公平而有质量的学前教育。这反映了社会对学前教育价值顺序的期待,同时也体现了公共管理与公共物品供给的基本精神。其一,公平是包括学前教育在内的公共管理和公共物品供给最基本的也是最核心的价值,也是评价学前教育伦理第一价值原则和标准。“学前教育的公平是教育起点的公平;缺乏教育起点的公平,就难以真正构建教育公平和实现社会公平。”^[9]《教育规划纲要》提出“把促进公平作为国家基本教育政策。教育公平是社会公平的重要基础”。其二,学前教育作为公共物品,社会对公共物品的享用或分配或供给首先是扩大公共物品的范围(数量),其次才是提升等次(质量)。对学前教育而言,数量体现在每个学前儿童能够公平且充分接受学前教育,在此基础上才是接受更好的教育,即质量的要求。体现在国家政策上,2001年出台的《国务院关于基础教育改革与发展的决定》第一次提出教育公平,在党的十九大报告才提出教育质量的要求。

(二)重点是程序公平而有个性化质量

公平不仅是事实和技术判断,更是一个伦理和价值判断,是一个综合性的概念,涉及到经济与哲学(伦理)相关领域,而且不同的研究视角和利益诉求,都有千差万别的公平标准。如果立足点在于结果的公平,显然永远无法达到一个大家所认同的结果,所以公平的重点是程序公平,而不是结果公平。鉴于当前我国不同地域以及城乡经济社会发展的明显差异,程序公平的核心是入学机会公平,每个学前儿童都有进入学前教育机构的机会,实现学前教育普惠、“幼有所育”。

学前教育人才培养质量包括一般性质量和个性化质量,一般性质量是根据社会发展的需要,对学前教育最一般的要求,一般性质量显然不是

学前教育质量的主要目标。公平而有质量的学前教育的主要质量目标必然是个性化质量,在一般性质量的基础上,满足儿童多元化个性发展的要求。同时在满足儿童个性化发展的基础上,提高一般性质量。

公平而有质量也不是公平而有高质量。“有质量”和“高质量”在质量的要求上有明显的程度差异。“有质量”本质是各地根据实际情况,在确保“幼有所育”基本公平的基础上,学前儿童在学前教育的质量上有所提高。既可避免不切实际追求“高质量”的“小学化”培养带来的经济压力,陷入“公共教育福利陷阱”,甚至在落后地域根本无法实现的现实问题,也可防止“无质量”给学前儿童、家庭和社会发展带来不可逆的损害。

(三)公平的学前教育蕴含质量的要求

公平的本质是学前教育质量不断提升的公平,而不是原地踏步的公平。学前教育质量没有提升的公平,只是乌托邦式的低质量的公平,实质上是平均主义,违背了学前教育公平的本质。像一些欠发达地区的学前教育一味追求机会公平,由于师资的极度匮乏,质量也达不到最基本的要求,实现大班化、小学化的教学,这样的学前教育显然是低质量的公平,低质量的学前教育公平在儿童发展的意义上实际上不仅是无效的,甚至可能是伤害儿童发展的。学前教育作为公共物品,随着社会的发展,人民对公平物品的要求不断提高,总体上有一个数量(范围)到质量,从一般性质量到个性化质量的过程。从数量上而言,早期主要由家庭供给的学前教育逐步发展到主要由政府供给,成为政府职能的一部分。在我国,2010年《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》明确指出:“努力构建覆盖城乡、布局合理的学前教育公共服务体系。”这是我国在政策层面首次将学前教育纳入公共服务领域。从质量上而言,由早期的看护、监管、负责儿童的安全发展到能力、身心和智力的培养和培育,呈现对学前教育质量不断提高的趋势。这种趋势在我国学前教育相关政策中得到了充分的体现。随着社会主要矛盾已经转化为人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾,党的十九大报告提出“努力让每个孩子都能享有公平而有质量的教育”,体现出对教育质量不断提高的要求。

(四)质量是公平基础上的质量

“衡量基础教育质量高下,需要教育公平的视角。”^[10]公平而有质量的基础是公平,质量是公平基础上的质量,本质是“更高层次的教育公平,即有质量的教育公平”^[11]。首先,公平是人类文明的核心价值。公平直接就是人与人之关系的存在,始终是人类追求的精神内核;而质量首先是作为人与物关系的存在,必须通过人这一主体在公平的基础上才能体现自身的价值^[12]。其次,公共产品属性的要求。公平是包括学前教育在内公共管理和公共物品供给的第一价值,是基础是前提,是学前教育管理机构的首要责任,也是教育治理的首要目标。学前教育程序机会不公平,有的可以接受学前教育,有的则不能;程序过程不公平,学前教育资源匮乏未达到基本的要求等等,显然违背了学前教育作为公共产品的原则要求。最后,质量需要道德基础。质量意味着效率,效率不仅有技术基础,而且还有道德基础。“假定缺少效率的道德基础,即使有效率的物质基础,完全有可能出现不充分的效率、低效率,甚至是负效率。”^[13]对学前教育而言,采用分班教学、先进的教学手段等无疑可以提高效率,构建与学前儿童身心发展需要的体现人性与伦理的教育环境同样也可以提高效率,进而提高质量。而公平是体现伦理与道德的教育环境的主要内容,在这个意义上,公平是质量需要的道德基础。

(五)公平而有质量既具有客观性又具有主观性

学前教育公平而有质量的发展目标是客观基础上主观判断的产物,既具有客观性,同时又具有主观性。

1. 公平是客观基础上主观判断的产物

其一,公平是客观的。公平是客观环境的产物,不同的社会生产力发展水平,不同的社会文化决定公平的基本内涵与内容。在社会发展水平落后的社会,学前教育作为私人产品而存在,只有极少数学前儿童才有条件接受学前教育,在当时来说是公平的。其二,公平又是主观的。学前教育公平是决策者主观对客观认识的结果。在一定的学前教育环境之下,不同的认识主体,基于不同的文化背景、伦理以及利益,对公平有不同

的判断。

2. 质量是客观基础上主观判断的产物

其一,质量具有客观性。学前教育质量是基于一定社会为满足社会发展的需要,对学前教育培养目标提出的要求。简而言之,培养目标是根据社会提出的,不以学前教育机构和家庭的意志而转移,具有客观性。客观性通过一般性质量体现。其二,质量具有开放性。不同的社会发展水平,对学前教育培养目标则不同。在这个意义上,学前教育质量具有开放性。其三,质量具有主观性。“质量并非纯客观的存在,要理解质量,必须追问主体的价值期待和诉求。”^[14]什么是学前教育质量,一般性质量和个性化质量具体内容包括哪些方面,则是个人尤其是学前教育管理部门主观认识的产物。既然是主观认识的产物,由于认识主体的不同,处于不同立场,具有不同价值观念的人 would 做出不同判断。因此,“任何一种关于学前教育质量的界定都有可能遭到质疑或挑战”^[15]。最后,质量具有层次性。家庭对学前教育质量的需求受到当地自然条件和社会经济发展程度以及家庭文化、经济条件等客观因素的制约,不同家庭背景对质量有不同层次和内容的要求。从低到高,大致可以分为儿童生活及安全照护、安全的场所和稳定的师资、基本知识及技能的培训、个性发展等四个层次。

三、公平而有质量学前教育实现基本逻辑

(一)深化学前教育政策主体公平而有质量的认识

根据公共政策理论,任何社会现状是过去的公共政策和现在的公共政策相互作用的结果^[16]。同理,学前教育的现状是过去的学前教育政策和现在的学前教育政策相互作用的结果。实现公平而有质量的学前教育目标,前提需要体现公平而有质量要求的学前教育政策。学前教育政策是政策主体认识的产物,“活动本质上是决策主体的一种主动的选择活动”^[17]。这就要求政策主体深刻把握公平而有质量的内涵以及公平和质量既对立又统一的关系,而不至于为实现公平而牺牲质量,或为了质量而损害公平,使学前教育政策目标体现公平而有质量的要求,最终实现公平而有质量的学前教育目标。

(二)通过程序公平实现可接受的结果公平

毋庸置疑,结果公平是学前教育公平最终的目标,因为无法找到大家所认可的没有争议的结果公平的标准,这就必须从程序找解决的办法,“把价值问题转化为程序问题来处理也是打破僵局的一个明智的选择”^[18],通过设置一致认同的学前教育公平的程序,克服信息杂多的干扰,化解价值冲突的困境。“公平正义是由程序保证的。……公平正义的程序能够保证人们按照正义原则行事。”^[19]“实质就是管理和决定的非人情化,其一切布置都是为了限制恣意、专断和裁量。”^[20]根据学前教育程序公平属于纯粹的程序公平的特点,通过设置社会广泛认可的公平或正义的程序实现学前教育结果可接受的公平。

(三)构建学前教育的系统质量体系

根据《中国教育现代化 2035》,学前教育系统质量主要包括学前教育管理体制、办园体制和政策保障体系3个方面。其一,构建职责分明的管理体制。切实落实并完善《关于学前教育深化改革规范发展的若干意见》提出的“坚持政府主导,落实各级政府责任,完善各有关部门分工负责、齐抓共管的工作机制”,尤其要明确并落实各级政府以及学前教育管理部门学前教育公平与质量的职责。其二,健全多元化的办园体制。随着国家“三孩政策”的实施,学前教育无论是公平还是质量供需矛盾更加突出。在大力发展普惠性幼儿园的同时,引入竞争机制,大力发展民办幼儿园,加强小区配套幼儿园和农村中心幼儿园规划建设,治理整顿无证园,确保公平和一般性质量的基础上,并不断提升个性化质量。其三,完善政策保障体系。学前教育政策是规范学前教育活动的规则体系,也是学前教育发展的合法性保障和依据。相关政策不完善,或滞后学前教育发展的实践,或片面强调公平,或片面强调质量,或没处理好公平与质量的关系等,不仅导致学前教育活动无法可依,而且使得学前教育活动缺乏保障。研究普遍认为,学前教育政策能在宏观层面保障学前教育的发展。就学前教育而言,紧紧围绕公平而有质量的发展,完善相关政策,发挥学前教育政策在学前教育实践中的指导、规范、引导作用,同时纠正实践中的偏差行为,实现公平而有质量的学前教育发展目标。

(四)明确学前教育人才培养质量的具体内容

学前教育人才培养质量即学前教育满足社会需要和个人发展的具体要求。满足社会需要为一般性质量,满足个体需要为个性化质量。一般性质量具有客观性,由社会需要决定,一般性质量究竟包括哪些内容,有必要研究社会政治经济发展需要对学前儿童的具体要求。鉴于学前教育明显的滞后性,不仅包括当前社会的现实要求,而且还包括未来社会发展的要求,即要求要有前瞻性。个性化质量具有主观性,由家庭需要和儿童的具体兴趣爱好决定。对于个性化质量的具体内容,一是要指导和引导家庭正确理解学前儿童的个性化需要。二是要根据师资情况,合理确定个性化需求,避免好高骛远,不切实际的个性化培养目标。

(五)构建切合各地实际的评价标准和体系

我国学前教育机构质量状况的总体特点是地区差异和园所差异明显^[21],客观上决定学前教育公平而有质量的目标不是“齐步走”——全国同时实现,而是有先有后,本质是各地的学前教育在公平和质量上都有进步。少数落后甚至根本没有学前教育机构的偏远农村,不少比例学前儿童基本无园可入。据《中国财政家庭调查报告(2019)》中学前教育部分的调查发现,在4204名3-6岁儿童中,还有22.2%的农村儿童未入园^[22]¹⁹。课题组通过深入我国中西部贫困山区开展访谈、实地观察,发现“解决劳作的后顾之忧及照顾幼儿的在园生活是贫困山区幼儿家长对学前教育质量的首要需求”^[23],其后依次才是基本需求、核心需求和发展需求。所以,对落后的偏远农村重点应是发展非正规的学前教育机构,如游戏小组、季节班、草原流动幼儿园等,确保学前儿童能够有机会入园,质量上主要是提供照护服务,努力达到一般性质量要求。对发达的城市以及地域,重点应是提供个性化服务。这些年来,“以强调质量的稳定性、普遍性、标准性为核心的‘质量话语’对我国教育理论与实践产生了重要影响”^[24],学界热衷于建构“稳定性、普遍性、标准性”指标体系,各地方学前教育评价都普遍采用具有“稳定性、普遍性、标准性”指标。根据这些指标,不少农村学前教育机构被撤销或整顿,这不是推进公平,而是损害公平;也不是提高质

量,而是在损害质量。道理很简单,有总比没有好,起码有入园的机会,能提供基本的照护服务,学前儿童入园后总能有所学,如交往能力等。所以,不切实际的管理和评价,不是推进公平而有质量的学前教育,而是损害学前教育的公平和质量。因此,不能用统一的、刻板的标准来规范有个性的、有无限发展可能性的人,亦不能用统一的、刻板的标准来规范教育活动^[25]。在立足现实差异的基础上,通过确定差异性、阶段性、动态性的质量发展目标^[26],逐步实现公平而有质量的学前教育,这是现实而可行的选择。

[参考文献]

- [1] 约翰·罗尔斯.正义论[M].何怀宏,何包钢,廖申白,译.北京:中国社会科学出版社,2003.
- [2] 李晔,龙立荣,刘亚.组织公正感研究进展[J].心理科学进展,2003(1):78-84.
- [3] 石火学,袁本涛.结构·模式与投入:高等教育质量及其改进[J].中国高教研究,2010(11):16-18.
- [4] 中共中央国务院.中国教育现代化2035[N].人民日报,2019-02-24(1).
- [5] 虞永平.努力发展以质量为导向的学前教育[J].幼儿教育(教育教学版),2019(1-2):4-7.
- [6] 龚欣,曲海滢.高质量学前教育体系:基本构成、主要特征及建设路径[J].现代教育管理,2021(11):34-41.
- [7] 黄瑾,熊灿灿.我国“有质量”的学前教育发展内涵与实现进路[J].华东师范大学学报(教育科学版),2021(3):33-47.
- [8] 刘昊.超越质量话语与建构质量标准——兼论我们对待后现代主义的态度[J].学前教育研究,2008(5):3-7.
- [9] 夏靖,庞丽娟,沙莉.立法促进学前教育公平:台湾地区的经验及其启示[J].教育科学,2009(5):75-81.
- [10] 程红艳.教育公平与教育质量关系之辩[J].南京社会科学,2014(11):116-123.
- [11] 郑石明,邬智.迈向有质量的公平:中国教育公平政策变迁与转型逻辑[J].清华大学教育研究,2018(5):29-37.
- [12] 孙中民.效率 or 公平:中国教育政策价值取向的反思[J].社科纵横,2009(4):153-157.
- [13] 厉以宁.论效率的双重基础[J].北京大学学报(哲学社会科学版),1998(6):5-11.
- [14] 杨晓萍,李敏.焦点与转向:我国学前教育质量研究述评[J].教育研究,2016(4):74-80.
- [15] Debby Cryer. Defining and Assessing Early Childhood Program Quality[J]. Annals of the American Academy of Political and Social Science, 1999, 563(1):39-55.
- [16] 石火学.教育政策公平与效率关系和谐的内涵与实现

- [J].中南大学学报(社会科学版),2010(4):101-105.
- [17] 劳凯声,刘复兴.论教育政策的价值基础[J].北京师范大学学报(人文社会科学版),2000(6):5-17.
- [18] 李建华.公共政策程序正义及其价值[J].中国社会科学,2009(1):64-69.
- [19] 姚大志.论程序正义[J].天津社会科学,2000(4):39-42.
- [20] 吕杰昕.英国教育政策的制定过程分析[J].教育发展研究,2006(19):43-47.
- [21] 罗妹,李克建.基于全国428个班级样本的学前教育质量城乡差距透视[J].学前教育研究,2017(6):13-20.
- [22] 魏易.中国教育财政家庭调查报告(2019)[M].北京:社会科学文献出版社,2019.
- [23] 杨莉君,黎玲.精准扶教:合理满足贫困山区对学前教育质量的需求[J].湖南师范大学教育科学学报,2019(6):100-106,115.
- [24] 蔡东霞.公平与质量:对学前教育“质量话语”的反思[J].教育发展研究,2009(20):11-14.
- [25] 蒋雅俊.走出学前教育质量评价的误区[J].教育发展研究,2020(24):60-66.
- [26] 程晨,虞永平.我国学前教育质量研究的进展与趋向[J].中国教育科学,2020(5):127-134.

[责任编辑 任丽平]