

# 重点高中存废的理论迷思\*

夏正江 蒋洁蕾

**摘要** 重点学校的存废之争，只能限定在“官办名校”（通过政策倾斜人为建立起来的名校）的范围内讨论，才有意义。论文围绕四个基本的关键词，即“效率优先”、“因材施教”、“精英培养”、“能力公平”，从正反两方面对应不应该举办重点高中进行了讨论与分析。论文研究认为，我们无法从中得出一个简单的“存”与“废”的结论，因为一切可能的“好处”的兑现都是有条件的，而且，每一种“好处”的实现或多或少都要付出某种代价。当前，重点高中尚有很大的改良空间，但最要紧的是，必须真正按精英教育的内在规律去办学。没有这一条，其它所有可能的好处都会落空。尽管如此，有些深层次的理论问题，如，天才的分散培养与集中培养哪一个更好，学校分层与社会分层究竟是什么关系，目前仍是不确定的，有待进一步的研究来解答。

**关键词** 重点高中；效率优先；因材施教；精英培养；能力公平

**作者简介** 夏正江/上海师范大学教育学院教授（上海 200234）

蒋洁蕾/上海师范大学教育学院博士研究生（上海 200234）

## 导言：有效讨论的范围

“重点高中”并非是一个学术概念。说得俗白一点就是，就是那些办学水平高、办学质量得到政府承认和认可、在老百姓心目中口碑好的学校。各个省的实验性、示范性高中，便属于这类学校。在讨论重点高中存废之前，有必要先从理论上区分几类不同的重点高中。借用社会学研究中常用的“理想类型”概念，可把重点高中分为两类：第一类是由教育家自主办学，经过长期奋斗和不断积累自然形成的历史名校。第二类是依靠国家政策倾斜、人为扶持被创建出来的官办名校。

笔者以为，对第一种类型的重点高中，谈论存废问题是不恰当的。原因如下：第一，由教育家自主办学创建出来的历史名校，无论是对国家还是社会，都是一种宝贵的资源，它的存在只会对国家、社会有利。任何一所学校从它的举办者、创办者来看，都会把办出家长满意、社会认可、高水平的一流学校作为其奋斗目标，这是再正常不过的事了。办学者不以“卓越”和“优秀”作为办学目标，反倒追求“平庸”和“低劣”，这是不可想象的。世界上没有这样的办学逻辑。对那些在公平竞争中自然形成的历史名校，社会永远也不嫌多，政府非但没有理由去打压它，反而应该大力地去支持它、鼓励它、给予应有的奖励才对。第二，如果名校是由民间教育家一手创办的，只要它的办学过程是合法的，政府就没有权利去打压它、撤销它。政府的权利不是没有边界的。正如公民合法的私有财产神圣不可侵犯一样，私立名校也有一个所有权或产权归属的问题（包括无形资产的归属）。第三，假如校长具有强烈的使命感与责任感，能充分地利用现有资源与条件，充分挖掘学校内部的办学潜力，调动教师工作的积极性与创造性，走内涵发展之路，那么，不依靠国家政策的倾斜，普通学校依靠自己的力量发展成为名校，也不是没有可能。既然普通学校在不依赖国家政策倾斜的前提下也有可能成长为名校，那么，依据上述第一条理由，谈论重点学校的存与废就显得多余，或者说没有意义。

---

\* 本文系教育部人文社会科学重点研究基地 2013 年度重大项目“公平视域下中小学与政府、社会的关系研究”（项目编号：13JJD880016）研究成果之一。

基于以上判断，本文将有效讨论的范围限定在依靠国家政策倾斜、人为扶持被创建出来的官办名校上。具体讨论将围绕四大关键词即“效率优先”、“因材施教”、“精英培养”、“能力公平”来进行。

## 一、效率优先

重点学校制度在我国的建立由来已久。1959年，周恩来总理在二届全国人大一次会议上说，“在各级全日制的学校中，应该把提高教学质量作为一个经常的基本任务，而且首先集中较大力量办好一批重点学校，以便为国家培养更高质量的专门人才，迅速促进我国科学文化事业的提高。抓住重点，带动一般，是符合教育事业发展规律的。”1962年，教育部颁发《关于有重点地办好一批全日制中、小学校的通知》，要求各地选定一批重点中小学，这些学校的数量、规模与高一级学校的招生保持适当比例，高中应全部包括在这类学校内，与高一级学校形成“小宝塔”，并集中精力先办好一批“拔尖”学校。文化大革命期间，考试与升学制度被取消，重点学校制度被废止。文革结束后，拨乱反正，国家重新恢复了过去以考试制度为核心、以成绩和学习能力为标准的升学竞争制度。为了早出成果、早出人才，尽快培养出一批具有世界一流水准的科技专家，邓小平强烈主张恢复和重建五六十年代业已存在的重点学校制度。在1977年5月12日的一次谈话中，他说，“现在看来，同发达国家相比，我们的科学技术和教育整整落后了二十年。……抓科技必须同时抓教育。从小学抓起，一直到中学、大学。我希望从现在开始做起，五年小见成效，十年中见成效，十五年二十年大见成效。办教育要两条腿走路，既注意普及，又注意提高。要办重点小学、重点中学、重点大学。要经过严格考试，把最优秀的人集中在重点中学和重点大学。”1978年，教育部制定《关于办好一批重点中小学的试行方案》，提出全国重点中小学要形成“小金字塔”结构，并在经费投入、办学条件、师资队伍、学生来源等方面向重点学校倾斜。为了有序推进重点学校建设，1980年教育部又颁布了《关于分期分批办好重点学校的决定》。“决定”指出，办重点学校不仅能够迅速提高学校教育质量，而且能为多快好省地培养人才积累经验。八十年代中后期，随着《义务教育法》的颁布与实施，重点学校制度开始有所松动，国家开始倡导小学和初中免试就近入学。至九十年代中后期，这一入学政策不再停留在文字上、口头上，开始成为现实。进入新世纪后，“更加关注教育公平”，成为我国基础教育的政策取向。至2006年，国家首次以法律的形式明文规定，义务教育阶段不允许办重点学校，但高中阶段不受该规定的限制。

通过以上简要的历史回顾可以看出，重点学校制度是我国特定历史条件的产物。这个“特定历史条件”概括起来就是两个字，一个字是“穷”，国家人力（合格教师）、物力（学校硬件设施）、财力（教育经费投入）有限，教育资源极度贫乏，另一个字是“急”，国家恢复重建、追赶西方发达国家、实行现代化急需培养各方面的专门人才。在这种情况下，举全国之力、集中力量创办一批重点中小学，就会成为一种符合国情的理性选择。尽管从短期看，这样做在一定程度上损害了基础教育的公平性，但从长远看，这样做是值得的，因为在上述历史条件下，只有这样做才能切实提高有限教育资源的使用效率，也就是用最小的投入、在最短的时间内、培养出最多最好的各类国家急需人才。如果这个目的达到了，国家的科技水平、生产力和经济就会得到大发展，国家就有足够的财力投入到基础教育，去普及更长年限、更高水平的义务教育。因此，可以说，举办重点学校是基于我国特有国情的必然选择，这一点早已得到历史的证明。

然而，在历史上具有合理性的东西，发展到现在仍然一定合理吗？如前文所述，重点学校制度是我国特定历史条件（“穷”与“急”）的产物。然而，三十多年过去了，如今的中国已是世界第二大经济体，教育资源也比以前充足得多，国家已有足够的财力支撑基础教育的

均衡化发展。而且，改革开放三十多年来，我国基础教育和高等教育已为国家和社会培养了大量各方面的人才。因此，产生于特定历史背景的重点学校制度，已到了不得不作出调整和改变的时候了。这个看法确有一定的道理。社会历史条件变了，教育政策自然也应当跟着进行调整。现如今我国义务教育强调均衡发展、不设重点学校，就是这种政策调整的反映。但具体到高中教育，情况有所不同。现阶段我国经济总量虽然很大，但至今仍是世界上最大的发展中国家，仍处于社会主义初级阶段。我国经济发展质量不高，在很大程度上是以牺牲环境和资源为代价换来的，在全球产业链中我们仍处于生产分工的下游或低端。在科技领域，尽管普通的一般人才数量已经很庞大了、好像够用了，但各领域急需的高、精、尖人才仍然相当匮乏。因此，从某种意义上讲，我们仍然很“穷”、很“急”。既然如此，设立重点学校制度的历史条件并没有完全过时，至少从高中阶段来讲是如此。

人们常说，“文革”后的近二十年中，我国基础教育的政策取向可用“效率优先、兼顾公平”来概括。从分析哲学的角度看，这个口号若要能够成立，有一个基本的前提，那就是“公平”与“效率”不可同时得兼。那么，在什么情况下会出现这种情况呢？笔者以为，当且仅当以下三个条件同时得到满足时，才会出现这种情况。第一个条件就是，把“公平”理解为忽视所有学生的个体差异，对所有学生给予同等的、无差别的对待。在经济学领域，当我们把“公平”理解为分配领域盛行的“吃大锅饭”、“平均主义”，那么，这种性质的公平确实与提高生产“效率”有冲突、有矛盾。教育领域同样如此：当学校忽视所有学生才能与个性特点的差异，平均分配教育资源和机会，其结果也必定是缺乏效率（不能让每个学生在原有基础上得到充分、最佳的发展）。但如果我们把“公平”理解为依据个体才能和贡献大小分配资源和机会，那么，“公平”与“效率”就不会有任何的矛盾。第二条条件是，国家教育资源比较匮乏，同时又急需培养各领域高水平的专门人才。试想，如果国家能够投入的教育经费、优秀教师的数量和社会各领域所需要的精英人才都很充足，在这种情况下，还用得着把经费、设备、优秀教师和学生都集中到一所学校去吗？当然用不着。正如在军事上，当敌强我弱时，为了有效地打击敌人、削弱其有生力量，高明的指挥官常常会采用集中优势兵力（包括士兵的数量和武器的力量）攻打敌人的薄弱环节，从而达到各个击破、最终歼灭所有敌人的目的。如果我军数量充足，配备的武器既充足又先进，自然也就用不着搞什么“集中优势兵力、各个击破”那一套了。第三个条件是，在国家教育资源比较匮乏、同时又急需培养各方面的专门人才的前提下，教育资源的“集中配置”比“分散配置”，更能提高人才培养的质量与效率。所谓“集中配置”是指，举办重点学校，将优秀学生集中到一起，配以最好的硬件资源，用最优秀的教师去教他们；所谓“分散配置”是指，不设重点学校，把有限的教育资源（如经费、硬件设备）平均分配到各个学校，把所有优秀的学生和优秀的教师随机分到各个学校。上述假设能够成立吗？要回答这个问题确实很困难，这取决于许多变量。

教育资源的“分散配置”，有何利弊？这里有三种可能的情况：（1）学校根据学生的中考成绩，将他们进行重新编班，设立重点班与非重点班。对重点班学生所需要的一切，学校予以优先保障，这与举办重点学校的做法其实没什么两样。（2）普通学校不设重点班，单单把少数智力优异的学生随机地“扔”到普通班就完了。从此，对这些学生不闻不问，放任不管。应该说，这是一种比较糟糕的情况。因为这意味着，少数智力优异的学生不得不与绝大多数智力平庸的学生一起学习，不得不接受多数普通教师提供的质量平庸的教学，即便这些学生有幸能碰到少数优秀教师为他们授课，他们也很难从这些教师那儿得到适合他们的教学，毕竟这些教师的教学对象是绝大多数智力平庸、学习基础较差的学生。在这种情况下，就会出现优秀学生的学习潜能得不到有效开发、宝贵的学习时间和优异的智力被浪费的现象。（3）根据学科的不同，学校将各个平行班中同一科目成绩特别优秀的学生每周集中2-3次，对这些学生进行额外的拓展性教学，平时这些学生回到普通班上与其他学生一道学习。或者在某一学科的教学，任课教师运用“课程压缩”的办法，与班上少数学业成绩特别优

异的学生签订个别化的学习合同，允许该学生课上不听课、不作业，到图书馆或自修室完成学习合同上规定的学习任务。这两种做法在国际上通常被称作是对天才学生的“融合式培养”。与重点学校对天才学生的“集中式培养”相比，“融合式培养”最大的优点是，可以让天才学生在一个正常的、自然的、异质化的环境中成长，学会与不同层次、不同类型、不同背景的学生打交道，这对他们非智力因素的发展是很有好处的。现在，我们不妨把教育资源的“集中配置”与上述三种情况作一个对比。上述第（1）种情况与重点学校的做法没有本质上的区别；第（2）种情况在重点学校不大可能出现，或者说完全可以避免；第③情况在重点学校可能会存在，但天才学生的成长环境有较大的差别：一个在自然的融合式环境中成长，另一个在人为的隔离式环境中成长。因此，从第（2）种情况来看，资源的“集中配置”有优势；从第（3）种情况来看，资源的“分散配置”有优势。总的来看，两者互有利弊。

与“效率优先、兼顾公平”这一政策取向紧密相联的另一个命题是，“为了追求教育效率，适当牺牲一点教育公平是值得的”。笔者以为，这个判断若要能够成立，必须满足一些条件。第一个条件是，举办重点学校，确实使得国家有限的教育资源得到了充分利用，培养了一大批国家和社会发展急需的栋梁之才。假如这个条件得不到满足，那么，“效率优先”就是一句空话。关于这个条件的满足程度，本文第三部分将予以详细讨论。第二个条件是，为追求教育效率而不得不有所牺牲的“教育公平”，必须在老百姓能够接受和承受的范围之内。根据公平与效率的辩证关系，“效率优先、兼顾公平”中的后半句，并不是可有可无的摆设，它是提升教育效率的内在要求。<sup>①</sup>第三个条件是，通过教育效率的提升和优秀人才的培养，反哺社会的弱势群体，促进教育公平得到补偿性的发展。不可否认的是，重点学校的存在确实一定程度上损害了教育公平，它不仅抽空了普通学校的优质生源，占据了政府大量的教育财政资源，而且也吸干了普通学校的优秀教师，导致普通学校的衰败与破落。但如果那些才智优异的学生通过举办重点学校享受到高质量的基础教育，最终成名成家，成为推动社会进步与发展的栋梁之材，使包括社会弱势阶层在内的所有公民都能从中受益，都能分享到社会进步、发展带来的好处，而且，国家由于精英教育的成功、综合国力的提升，有能力拿出更多的钱投入基础教育，普及更高水平的义务教育，那么，举办重点学校又有什么不好的呢？但问题是，我们怎么知道才智优异的学生接受优质教育后，将来就一定能把他们的优异才能用于服务国家、民族和社会，从而使原来利益相对受损的“弱者”得到适当的利益回报呢？才智优异的人就一定会有更加优异的“德性”吗？让少数人先“富”起来，就一定会导致最后的共同富裕吗？这个问题如何解决不好，“为了追求教育效率，适当牺牲一点教育公平是值得的”这句话，就会成为骗人的把戏。

## 二、因材施教

1972年，联合国教科文组织国际教育委员会在《学会生存——教育世界的今天和明天》中强调指出，“教育上的平等，要求一种个人化的教育学，要求对个人的潜在才能进行详细的调查研究。机会平等不等于把大家拉平”；“给每一个人平等的机会，并不是指名义上的平等，即对每一个人一视同仁，如目前许多人所认为的那样，机会平等是要肯定每一个人都能受到适当的教育，而且这种教育的进度和方法是适合个人的特点的。”<sup>[1]</sup>这段话既是对教育机会平等的诠释，也间接表达了因材施教对促进教育公平的意义。

众所周知，因材施教是现代教学论中的一个重要的教学原则。它要求学校依据学生已有基础、兴趣爱好、智力水平或类型、学习风格偏好等的不同，对教学的目标、内容、方法与

---

<sup>①</sup> 公平与效率的关系，犹如“分好蛋糕”和“做大蛋糕”的关系。如果蛋糕的切分不公平，搞平均主义，人们就会丧失工作的积极性与进取心；如果没有效率，不把蛋糕尽可能地做大，即便分配很公平，每个人分到的份额也会很少。

进度等进行差异化处理,使每个学生都能在原有基础上得到充分的、最佳的发展。因材施教既可以发生在校际水平上(重点校与普通校),也可以发生在班际水平上(重点班与普通班),还可以发生在同一个教学班内部(如分层教学)。依据学生中考成绩的不同,把学生分到不同层次的高中进行学习,属于“能力分组”的范畴,是因材施教原则在校际水平上的体现与反映。这样做最大的好处是,可有效地减小同一个学校内部学生之间的个体差异,方便教师针对不同层次和水平的学生开展更有针对性的教学,以避免在混合学校中部分成绩好、学习能力强的资优生“吃不饱”、学习潜力得不到充分发挥,以及部分成绩差、学习能力有缺陷的学习困难生“吃不了”、学习错误得不到矫正这两种情况的出现。

以上假设合理性有多大?相关的质疑意见如下。

### **(一) 按学业成绩或学习能力的不同对学生进行分流(分校、分班、分组)教学,并不一定能提高不同层次学生的学业成绩,这要看分流是如何具体操作的**

研究表明,以能力为依据进行分流教学若要提高不同层次学生的学业成绩,取决于以下一些教学变量:(1)学生所处的层次水平。有研究显示,能力分组对资优生更为有利,对成绩中等或中等以下的学生几乎没有什么影响。(2)学生所处的年龄段。一般来讲,儿童的年龄越小,进行分流教育的风险越大。因此,小学阶段不宜进行分流教育,中学阶段才可以考虑。(3)学生所学科目。研究表明,能力分组的教学效果与学生所学科目有关。有的科目如数学、外语、科学适合于能力分组,有的科目如文学、历史、艺术等不适合能力分组。(4)分流的依据。一般来讲,按学生的单科成绩进行分流教学,比按各门学科的总成绩进行分流教学,效果要好得多。(5)教与学的匹配度。能力分组只是为因材施教的开展创造了基本条件,如果学校提供的教学(包括教学的目标、内容、方法、进度等)与学生的能力水平不相适应,那么,能力分组就没有任何意义。比如,天才儿童和学习困难儿童各有各的学习心理特点,各有各的学习需求,如果教师在天才儿童教育、学习困难儿童教育方面缺乏足够的专业训练,仅靠能力分组是搞不好教学的。

对比以上变量分析,设立重点高中,上述五个变量条件有的能得到满足,有的不能得到满足,有的能否得到满足是不确定的。条件(1)能部分地得到满足,即分流对重点高中学生学业成绩的提高有积极的正面影响,对普通高中学生成绩的提高无实质性影响。条件(2)能够完全满足。条件(2)从招生入学的角度看,是得不到满足的。比如,一个数学成绩优秀但中考总分不够未能考入重点高中的学生,就没有机会与那些考入重点高中、数学成绩好的同龄人分在一个班进行学习。但条件(3)对进入同一层次高中的学生来讲,是可以得到满足的。比如,学校按单科成绩的不同,在部分学科实行“走班制”教学,就属于这种情况。条件(4)显然得不到满足,因为高中分流是依据中考各门学科的总成绩来进行的。条件(5)能否得到满足是一个未知数,因为这取决于每个学校任课教师的专业素养。

### **(二) 按成绩或能力的不同对学生进行分流教育,很有可能降低部分学生的自尊与自信,形成消极的自我概念,导致对学校和学习产生负面的消极态度**

美国教育学者Thomas L. Good观察指出,在低水平的教学班里,教师可能缺乏教学热情,对学生不抱什么期望,对教学持消极的态度。在潜意识里,教师可能会把低水平的教学班看作是“垃圾的倾倒地”(dumping grounds)。相应地,教师可能只花很少的时间备课,很少为学生设计和安排丰富多样、生动有趣、富有挑战性的学习活动。而在高水平的教学班里,教师往往对教学充满热情,对学生抱有更高的期望,更加认真、充分地备课,给学生设计和安排更加丰富、有趣和富有挑战性的学习活动。<sup>[2]</sup>上述观察虽然是针对班际分流(如快班、中班与慢班)而言的,但在某种程度上也同样适用于校际分流(重点校与普通校)。虽然我们断言,所有普通高中教师对待教学的热情、对学生的期望值、对学生的尊重与关爱,都低于或不如重点高中的教师,但这种差别从总体上讲还是存在的。一些普通高中为了追求升学率,根据学生中考成绩的高低分设重点班与普通班,并给不同的班配备不同的师资力量,

好班配好教师，普通班配普通教师。对那些成绩差、升学无望的学生，学校大多听之任之，放任不管，只要这些学生不惹事、不捣乱就行。现实中，这种以升学率为核心的分流教学是大量存在的，而且，越是普通的学校，这种现象越明显、越厉害。所以，实行校际分流教学，对普通学校学生学习动力不足、学习士气低落是负有一定责任的。

不过，夸大校际分流给学生带来的心理标签效应，把学校逃学、厌学的原因都归结于校际分流，也是不客观的。毕竟，根据成绩和能力进行分流（分轨），是迟早要发生的事。比如，根据高考成绩，决定学生能上什么层次的大学，不也是一种分流吗？学生将来毕业了走上社会，无数的分流、分层都在等着他们。如果一个学生仅仅因为中考没考好，就丧失自尊和自信，从此一蹶不振，就倒是一个大问题。这个问题不是靠取消校际分流就能解决的，而是要挫折教育或心理学上的自我调适来解决。最后一点，如果普通学校的教师能真正本着“育人第一”的态度去对待学生，对他们给予足够的关爱与尊重，通过励志教育带领他们走出失败者的心态与阴影，分流带来的所谓标签效应在一定程度上也是可以得到消除的。

### **（三）按成绩或能力的不同对学生进行校际分流教育，无论是对分到低水平组的学生还是对分到高水平组的学生，都要付出某种隐蔽的代价**

对低端学生而言，他们将丧失向榜样进行观察学习的机会。试想，如果一个学校（或一个班）的学生都是那种不想学习、智力迟钝、行为习惯差的学生，即便有个别学生想好好学习，也会因为学校（或班级）整体的学习氛围差而受挫，甚至最后被不想学的学生同化。相反，如果一个学校（或一个班）大部分学生智力正常，还有少数优秀教师和智力优异的学生，那么，整个学校（或班级）的学习氛围就会大不一样，想学、且能学得好的学生就会占多数。人们常说，“近朱者赤，近墨者黑”。如果一个学校整体的学习氛围良好，同辈群体都比较优秀，“近朱者赤”就会成为事实。相反，如果一个学校整体的学习氛围很糟糕，同辈群体都很平庸，“近墨者黑”就会成为事实。有研究表明，在分班教学中，将成绩和能力水平相近的学生分别置于快班和慢班，在快班学习的学生通常表现得更好，在慢班学习的学生通常表现更糟。“实验数据表明，被分配到高水平组的学生取得的学业成绩，会高于原先处于同等水平的、被分入低水平组的学生。”<sup>[3]</sup>现实中，我们经常看到，有些中考成绩不理想的学生想尽办法到重点学校去借读，家长看重的无非是重点学校拥有良好的学习氛围、优秀的同辈群体和雄厚的师资力量。<sup>①</sup>这与普通的二、三流大学每年选派少数优秀学生和教师到国内外名校去学习进修是一个道理。北京的人大附中每年接受贵州省对口帮扶学校的少数学生到本部学习，能享受到这种“国内留学”好处的学生又有几个呢？所以，校际分流对低端学生的发展而言，确有无形的损失。同样地，分流对高端学生也有不利的影 响。调查显示，在校际分流中，在普通高中就读的学生大多来自社会的底层，能进入重点高中就读的学生大多来自社会的优势阶层（父母经济社会地位较高、受过良好的教育）。如此一来，校际分流必将导致来自不同社会阶层、不同背景的学生不能自由地接触与相互交流，这对重点高中培育懂国情、善合作、能包容的未来精英人才，是相当不利的。

### **（四）校际分流在技术操作层面存在许多的不确定性。**

大家都知道，在我国，高中阶段的校际分流主要是依据学生的中考成绩。以中考成绩作为分流的依据，能否准确而公平地反映学生过去的学业成就、自然能力或学习潜力呢？可疑的地方主要有：（1）中考成绩是一个综合成绩，依据综合成绩进行校际分流，对促进学生发展起不了多大的作用。比如，两个学生中考成绩差不多，但他们能力倾向差别较大。一个数理化成绩较好，另一个语文和外语成绩较好，把这样两个学生放在同一个学校的同一个班进行教学，不也是忽视了他们之间的个体差异了吗？再比如，两个学生中考成绩不相上下，但

---

<sup>①</sup> 需指出的是，并非所有的借读生都能取得成功。借读能否取得成功，取决于三个关键因素。一是学生是否有强烈的成就动机，主观上是否想要学习；二是学生是否拥有足够的学习潜力，有潜力可挖；三是被借读的学校能否一视同仁地对待借读生。

他们的兴趣、需要、学习动机、行为习惯各不相同。在进行校际分流时，能否完全忽视这些非认知因素差异的存在？如果回答是肯定的，那岂不是承认非认知因素对个体的学业成绩乃至将来的成才没有任何实质性的影响吗？到目前为止，我们找不到支持这一结论的相关研究。（2）学生个体之间的能力差异既有同一能力维度的纵向差异，又有不同能力维度的横向差异。正如美国学者伽德纳的“多元智力理论”所表明的那样，人与人之间的智力差异不仅仅体现在“智力水平”（如 IQ）的高低上，还体现在每个人擅长的“智力类型”不一样上；我们不能笼统地说一个人聪明不聪明，而是要说一个人怎样聪明、在什么方面聪明。既然如此，在确定谁有资格进入重点学校时，我们究竟该采用单一的智力标准呢还是多元的智力标准？在入学招生中，采用过于单一、狭隘的智力标准去衡量学生，对学生今后的成长与发展会带来怎样的影响？会不会因此而埋没真正的天才？（3）学生的中考成绩未必能真实地反映学生的自然能力或学习潜力的大小。同样的考分，不同的学生付出的努力大小各不相同。有的很用功，使尽了全力，有的可能十分的力气才用了四、五分。再比如，有的学生由于不喜欢某个教师的教学行为而讨厌某个科目，从而考不好这一科目，但如果换个老师、换种教法，同样的科目却可以学得很好、考得很好。

### 三、精英培养

重点学校制度的建立，是推行精英教育的结果。精英教育推崇“能人统治”和“英才治国”，强调能力至上、以才取人，认为公平就是能力与机会相匹配。因此，教育必须以学生的能力为标准，根据个体能力的大小分配教育机会，即能力超群者应该享有更为优质的教育资源，受到更多更好的教育，能力平庸者、低下者只能受到一般的、普通的教育。教育的首要目的是，通过不断进行的严格选拔与竞争，培养少数出类拔萃的精英人才，而不是面向绝大多数学生提供平等的、无差别的教育。

在现代教育日益走向民主化、普及化、大众化的今天，以追求卓越与优秀为宗旨、为全社会培养精英人才的现代精英教育并没有过时。理由如下：

（1）追求卓越与优秀，是人类永恒的主题。人类文明之所以能发展到今天的高度，贡献最大的是各领域的精英人物。正如美国著名报人威廉·亨利在《为精英主义辩护》中所评论的那样，精英主义就是要向高标准看齐，而这个高标准并不掌握在大众手里。“我们中间有的人比其他人更出色，也就是说，更聪明，更勤奋，更博学，更能干，更难以取代。一些观念比其他观念更深刻；一些价值观比其他价值观更有生命力；一些艺术作品比其他艺术作品更具有普遍价值；一些文化比其他文化更完善，因而更值得学习研究，虽然我们不敢明说。”<sup>[4]</sup>社会学者郑也夫笃信英雄史观。在他看来，“大众史观”既不能解释动物的演化，也不能解释人类的进步。动物演化遵循“差异存活”的规律：对某一物种的生存进化而言，多数成员的特征是此前环境的产物，而后随着环境的剧变，多数成员由于不能适应新的环境而被淘汰，只有少数异类才能渡过难关得以保留下来。久而久之，当年少数异类的特征变成了如今该物种多数成员的特征，这就是动物界的“适者生存”。对人类而言，虽然进化的方式与动物界有所不同（人类主要靠“文化进化”，动物主要靠“体质进化”），但二者均贯穿着“精英史观”，均有赖于物种中的少数异类。对人类而言，这个“异类”就是少数政治精英、文化精英或科技精英。郑也夫指出，他虽然不赞同帝王将相版的英雄史观，但支持以“文化科技”为支点的精英史观。<sup>[5]</sup>

（2）精英教育是“大众民主”、“大众文化”最好的解毒剂。美国教育学者艾伦·布鲁姆（Allan Bloom）在1987年出版发表的《走向封闭的美国精神》（The Closing of the American Mind）一书中，对美国教育中充斥着的文化相对主义、历史虚无主义倾向进行了猛烈的批评。他认为，美国学校没有引导学生去接触西方历史上流传下来的那些伟大的著作和伟大的

思想，反而极力去迎合社会上大众的口味与需求。在这种错误思想的影响下，教育变得越来越平庸和浅薄，越来越丧失批判性。“我们的学校，不再是产生深刻思想的摇篮。教育机构没能完成教育学生的基本任务，也不能为严肃的学习和学术的发展提供一个好的场所。我们接受错误的平等信条，拒绝普遍的优秀标准。”<sup>[6]</sup>布鲁姆的老师施特劳斯（Leo Strauss）从政治哲学的视角，对现代社会日渐盛行的“大众民主”（Mass Democracy）作了深刻的批判。

“大众民主”信奉价值多元论和文化相对论，崇尚普遍的平等，强调所有的生活方式都是合法的。在“大众民主”盛行的时代，普遍的意见、大众的口味、公共舆论占据着主导地位。其结果就是，“大众文化”泛滥，整个社会陷于集体的平庸。其典型症状如：精神生活贫乏，阅读兴趣下降，闲暇生活娱乐化、粗鄙化，生存至上，个人主义、物质主义盛行。<sup>[7]</sup>为了克服“大众民主”带来的上述弊端，施特劳斯极力主张实施“自由教育”（Liberal Education），并认为这种教育“永远只能是少数人的义务和特权”。<sup>[8]</sup>在施特劳斯看来，自由教育是大众文化的解毒剂，自由教育的根本目的就是要引导学生去阅读人类历史上那些伟大的作品或经典著作，追求个体心智的自由与解放，帮助人们走出柏拉图意义上的“洞穴”。

（3）精英教育坚持能力至上，以才取人，主张依据学生考试成绩或学习能力的大小来分配教育资源与机会，具有历史的进步性。这种进步性从我国建国后教育发展的曲折历程中，也可以得到反映与佐证。“文革”期间，高考与升学制度被取消，重点学校不复存在。这一时期，高校招生不再基于高考成绩，而是根据基层的推荐。在推荐上大学中，家庭出身不好的知识青年往往被有意剥夺高等教育机会，工农子弟则更多地获得了入学机会。此时，教育资源和机会的分配主要不是基于学术或能力标准，而是基于政治标准。1976年，“文革”结束后，重新恢复了以考试制度为核心、以学习能力为标准的升学竞争制度，彻底消除了建立在血统和家庭出身上的教育歧视政策，这种历史的进步性是不可否认的。

（4）培养各领域的精英人才仍是我国经济社会发展的迫切需要。改革开放三十多年来，我国经济社会发展取得了长足的进步，综合国力大幅提升。但至今我们的经济发展质量仍然不高，人口、资源和环境承受的压力日渐加大，经济结构、产业结构升级转型仍然任重道远，经济和科技的国际竞争力不强，各领域急需的高端人才、拔尖创新人才仍然相当匮乏，这些都是客观存在的事实。著名的“钱学森之问”，多年来挥之不去的“诺贝尔奖”焦虑症，一次次地刺激着国民敏感的神经。在这种现实背景下，以教育民主化、大众化的名义取消精英教育，中华民族的崛起与复兴之梦，恐怕不是越来越近了，而是越来越远。

依上所述，重点学校若把精英人才的培养视为自己的办学使命之所在，其存在的合法性是能够得到辩护的。但现在的问题是，我们的重点高中有没有或在多大程度培养出了国家和社会急需的精英人才？答案并不令人乐观。

首先，我们先来看“道德精英”的培养。

重点学校不能只满足于培养智力精英，更应致力于培养一代有灵魂、有信仰、能引领社会发展和进步的道德（品格）精英。“道德精英”不仅应当具有良好的道德理解力与判断力，能对复杂的道德问题进行理性的思考，能够超越时尚与潮流，不为强权或多数人的意见所奴役，拥有独立自由的灵魂，而且还应具有胸怀天下、敢为人先、经邦济世的家国情怀；有克己奉公的自律精神、刚毅不屈的意志力和敢于担当的勇气；有乐于奉献、服务国家和民众的社会责任感与使命感；有优雅的礼仪、高贵的气质、绅士的风度、过硬的心理素质；有善于与不同人打交道的合作意识、沟通能力与领导能力，等等。

参照上述理解，我国重点高中对道德精英的培养，离理想的状况还差得比较远。主要的表现有三个。（1）学生普遍缺乏独立自主的道德思维能力，绝大多数学生没有受过严格的、基本的道德思维训练。一些学生滥用自由，毫无理由和根据地反抗一切，以为这样做就是时尚，就能获得来自同伴的尊敬，就能彰显自己的存在价值；另有一些学生眼中只有“规则”、“规范”，只知道盲目地服从，不知道这些“规则”、“规范”从何而来、为什么而存在，不

能从更高的层次去思考它们的合理性。这两种学生在探求“道德真理”的问题上都出了问题，“行善必先知善”，“知”善并不是一件容易的事，它必须借助道德思维的训练。(2)重点学校的学生普遍缺乏有关“精英伦理”的教育。北京大学社会学教授郑也夫指出，“重点高中和大学要对其学生实施特殊的‘精英伦理’教育：必须回报较早获得的社会恩宠，即为社会承担责任，做社会良好风尚的践行者，做社会优秀文化的守护人。”<sup>[9]</sup>反观现实，相当一部分重点学校的学生对自己肩负的社会责任没有清醒的意识。一些学生以为，考上重点学校，就意味着将来可以读名校、赚大钱、娶美女，或者做大官、出人头地、光宗耀祖。价值观被物质化、功利化、短视化和相对化，是我们这个时代的通病。理想信念模糊，精神生活空虚，国家观念淡漠，社会责任感丧失，价值观扭曲（拜金主义、享乐主义、极端个人主义），在如今的名校学生身上绝不只是个别现象。钱理群批评中国的大学（包括北大）正在培养一批精致的利己主义者，这种批评在某种意义上同样适用于重点中学。学生只为自己个人的前途或家庭的利益而读书，固然不能说有什么大错。但如果一个国家的未来精英都这样想、都这样做，那我们这个社会就很危险，就没有希望。(3)精神萎靡，没有梦想，没有个性。钱理群在多个不同的场合反复强调，青春时期不只是为进入成年作准备，不只是一个过渡阶段，它本身就有独立存在的价值。“青春时期的生活，有最多的梦想，最纯的情感，最强的求知欲，最真的人生态度”（深圳育才中学严凌君语）。这是一个情感丰富、观察敏锐、富于梦想与激情、勇于探究和创造、敢于怀疑和反抗、追求独立与自由的特殊时期。然而，在教育中，许多人把青春时期当作一个不成熟、躁动不安的危险期，认为这个时期应尽量压缩、尽快把它跳过去才好。于是乎，家长、学校和社会就不断地用所谓“成熟”的标准去要求学生，结果便是把本来丰富、敏感和反抗的学生，一个个地变成贫乏、迟钝、屈从的庸人，这是一种“反教育”的教育。在钱理群看来，衡量一所中学是否“一流”的首要标准就是，看这所学校的学生身上是否充盈着一股“青春精神”或“青春气息”。<sup>[10]</sup>这话不无道理。2014年3月，作家张曼菱在北大的一次讲演中说，考入北大的学生未必就是精英，他们之所以能考进北大，是因为他们比同龄人更能够接受来自家长、社会和学校的压抑，正是由于这种对压抑的“服从”与“配合”，才让他们考进了北大，她把这种胜利称之为“压抑的胜利”。<sup>①</sup>钱理群和张曼菱的观点有一个交集，他们都强调发展个性、追求性格的歧异与多样化，都认为好的教育不应是对全民族个性与性格的“驯化”。

其次，再看“智力精英”的培养。

毫无疑问，培养智力精英是重点学校最为基本的办学职责。同普通学校的学生相比，重点学校的学生学得更多、更快、更深，但重点学校仅仅做到这一点就够了吗？学生学得多、学得快、考得好，并不一定就意味着他们受过严格的智慧训练，他们就是未来的“智力精英”。在阐明这一观点前，笔者先来谈谈对“智力精英”的理解。

笔者所理解的“智力精英”，应当具有以下一些基本特征。(1)具有强烈的求知欲，对认识世界具有内在的兴趣。对他们而言，读书的目的不只是为了考试，而是为了明理和求知，为了发现和探索真理。(2)知识结构合理（自然科学、社会科学与人文学科知识），熟读古今中外人类文明的经典著作，具有深厚的文化积淀和广阔的认知视野，具有东西方文明的对话与交流能力。(3)具有独立自学能力，善于把所学知识在新颖的、不熟悉的情境中加以灵活运用与迁移，能综合运用所学知识去解决现实生活中结构不良的开放性问题，能独立运用自己的脑力劳动去发现和建构新的知识。(4)受过严格的智慧训练，熟悉了解人类基本的智力活动模式或思维方式（如逻辑的、经验的、道德的和审美的思维方式），能对人类已有知识经验的真理性、已有认知方式的合理性进行批判性反思与检验。

根据以上对“智力精英”的理解，重点学校所培养的精英多半属于一般意义上的知识精英，而不是真正的智力精英。重点高中最引以自豪和津津乐道的是所谓的“三高”，即升学

<sup>①</sup> 详见张曼菱2014年3月29日在北京大学的讲座“压抑的胜利”。

率高、重点大学录取率高、学科竞赛获奖率高。“三高”的取得，是否就能证明重点学校培养了大量的智力精英呢？从现实情况来看，我们得不出这个结论。首先，重点学校的学生虽然很会考试，但他们当中相当多的人仅为考试而读书。对他们而言，求知只是手段，分数才是最终的目的；学习的目的不是为了求知、增长才干与智慧，而是为了在考试竞争中取胜，把它作为敲门砖达到学习之外的某个功利的目的。一旦外在的功利目的达到了，从此就可以不学习了。一些学生高考完了，第二天就把书本、试卷统统撕掉，像垃圾一样地扔到厕所里头，或者一把火烧掉，以发泄多年来被迫学习的愤懑与不满。可见，在残酷的应试竞争下，他们真正的求知欲、对事物的好奇心早已泯灭殆尽。表面上看起来，他们考进名校，是了不起的成功者，可实际上他们是真正的失败者，因为他们并不真正地看重知识、尊重知识和喜爱知识。在学校里，他们从未真正享受过、体验过发现知识、探索真理给人带来的内在快乐。其次，由于文理分科的存在，重点高中培养的学生知识结构并不完整。又由于单纯为考试而读书，学生只读课本或教辅读物，在课堂上或课外很少自由涉猎文学的、历史的、哲学的、科学的、艺术的经典之作，因此，前述第二条衡量标准也得不到满足。第三，相当一部分重点学校的学生习惯于通过听讲接受现成的知识，不会独立自学，更不会自主探究、独立地提出自己的想法与观点。他们只会做去情境化的“习题”，不会与“原始问题”打交道，不会把从课堂或书本上习得的知识应用到日常生活中去，遇到实际问题常常束手无策。据美国哥伦比亚大学林晓东教授反映，中国留学生在美国大学课堂遇到的最大挑战是，他们对那种主要以课堂讨论、口头汇报和辩论为主的课程很不适应，一些人患上了“讨论课恐惧症”。<sup>[11]</sup>这就是一个很有说服力的证据。第四，我国高中生（包括重点高中的学生）普遍没有受过完整的、真正的哲学教育，尤其是没有受过“知识论”教育，对自然科学、社会科学和人文学科研究必须遵循的研究“方法论”基本上一无所知，缺乏“批判性思维”的意识与能力。

所以，不要以为重点高中培养了大量的高分考生，就认为他们培养了大量的智力精英，这根本不是一回事。其实，重点学校“三高”的取得，在很大程度上也并不是学校自身的功劳。有些人怀疑，重点学校的学生之所以能在各种考试和竞赛中取得好成绩，可能最主要的原因不是因为重点学校的教学质量有多么的好、多么的高，而是因为它们的学生本来就很优秀。1998年，北京东城区取消了小升初考试，取而代之的是“电脑派位”。结果发现，区内所有初中教学质量排序几乎完全被洗牌，一些传统意义上的“好”学校也变得普普通通了。<sup>[12]</sup>又如，有些人觉得，重点学校的学生之所以学业水平高，与学生大量参加校外教育补习有关。就笔者的观察来看，目前我国各大城市，中小學生参加校外教育补习已经相当普遍了，重点学校的学生也不例外。“如果不仔细地观察，人们通常会认为正在接受补习的学生主要是那些学业成绩不佳的学生，他们才是需要通过补习来获得帮助的学生。可事实正好相反，在接受补习的学生当中，占主体的是那些学业成绩很优秀的学生，他们想通过补习来保持自己的优势。在香港和中国台湾，高级别的学校（精英学校）中正在接受补习学生的比例比低级别学校大得多。”<sup>[13]</sup>

#### 四、能力公平

众所周知，我国《义务教育法》规定义务教育阶段不得将学校分为重点学校和非重点学校；但对高中阶段却允许重点学校的存在。为什么义务教育阶段不能设重点学校，而高中阶段却可以呢？有些人认为，这是因为义务教育阶段实行的是强迫性、普惠性和非竞争性的教育，故而各个学校的招生应当遵循免试就近入学原则，各个学校基本的办学条件和资源配置（经费投入、硬件设施和师资力量）也应一律完全平等，学校无所谓重点不重点。另一方面，高中阶段实行的是竞争性和选拔性的教育，不能满足所有人的教育需求，故而应当按照个体才能的大小竞争入学，能力强的进重点学校，能力弱的进普通学校，这样做无可厚非。这种

观点具有多大程度的合理性呢？

从合理的方面来看，主要有两点。第一，高中阶段举办重点学校，并没有损害教育的公平，只不过它所追求的教育公平与义务教育有所不同罢了。义务教育强调均衡发展，它所追求的教育公平是“无差别的”、“完全均等的”的教育公平，也就是学校在所有方面给予所有学生以相同的对待，而高中阶段追求的是基于能力标准的教育公平（即能力公平），这种公平强调对不同层次的学生给予不同的对待，其核心是依据个体能力的大小分配教育资源和机会，反对忽视个体能力的差异平均分配教育资源和机会，因为这样做的结果是：或者为才智平庸者提供太多的机会，这些机会远远超出其能力所能利用的范围，或者给才华出众者提供的机会严重不足，不能满足其优异禀赋充分发展的需要，从而导致教育资源被浪费、教育效率低下的局面。“在一个民主社会中，阻止一个智力或性格与体力上属于强者的人取得凭天赋能力所能取得的成绩，其不公正、不民主和犯罪的程度正如阻止一个弱者在与同伴竞争时最大限度地发挥其能力一样。”<sup>[14]</sup>第二，高中教育实行以能力为依据的“教育公平”，在很大程度上不适合义务教育。从发展心理学的角度看，小学和初中学生身心发育尚不成熟、不稳定，各方面尚未定形，因此，无法依据他们的学业成就和能力水平对他们进行分流教育。过早的校际分流，很可能导致一些“晚熟”或“晚慧”的儿童被埋没，只有到了义务教育结束的时候，学生的个性特点和特殊才能展露得比较充分，身心发育趋于定形时，才可以实施基于能力差异的分流教育，这就是为什么小学和初中不能设立重点学校而高中阶段却可以的理由之所在。这一看法确有一些道理，个体潜能的展现与显露过程可能因人而异、因环境而异：同样的潜能有的人显露得早一些，有的人显露得晚一点，就像身体的发育速度因人而异一样。而且，一种潜能能否得到显露与发展，在很大程度上取决于周身的的环境（包括物质环境、家庭文化环境和学校环境）。就像一粒种子掉在合适的土壤中很快就能生根发芽，掉到贫瘠的土壤中烂在里面不能生根发芽一样。既然个体独特潜能的显现与发展，需要一定的时间，需要有一个“营养均衡”的成长环境，因此，对年幼的儿童来讲，过早的分流教育是不恰当的。在义务教育阶段，最好的教育就是给所有学生提供覆盖语文、数学、外语、科学、社会、艺术、体育等在内的普通教育课程体系，在此基础上提供丰富多样、可供选择的选修课、活动课的学习机会。唯有如此，每个儿童的独特天性与内在潜能才有机会得到显露、生长和发展。强调义务教育均衡发展，根本的意义就在这里。

然而，以能力为依据进行校际分流也不是没有问题，质疑的意见如下。

#### （一）以能力为依据分配教育资源和机会存在理论上的局限

“能力公平”强调依据个体才能的高低分配教育资源与机会，越是才能高强的人，就越是应当得到更多的教育资源、更好的教育机会。这种观点听起来很有道理，但人们要问，为什么才智低一点、能力弱一点的人就不能得到更多更好的教育呢？以研究“正义论”著称的美国哲学家罗尔斯指出，在一个“正义”的社会里，社会资源的分配不仅应遵循“平等原则”、“差异原则”，还应遵循“补偿原则”。“为了平等地对待所有人，提供真正的同等的机会，社会必须更多地注意那些天赋较低和出生于较不利的社会地位的人们。……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们身上，至少在某一阶段，比方说早期学校教育期间是这样”。<sup>[15]</sup>罗尔斯的补偿原则表明，仅仅按个体才能的大小分配教育资源和机会是不够的。为什么不够？这里有两个理由。一是个体的才能大小，在很大程度上是由个体先天的遗传基因和后天所处环境（包括家庭环境、社会环境和教育环境）相互作用的结果，只有一部分是靠个人后天的努力“争”来的。假定有这么两个孩子，一个出生在农村，父母智商较低，且家境贫寒，另一个出生在大城市，父母智商高，且家境富裕。即便这两个孩子上同样的小学和初中，接受同样的教育，等到初中毕业时，他们的学业成绩或能力水平肯定相差较大。按照“能力公平”的原则，出生背景良好的孩子上重点高中、出生背景不利的孩子上普通高中，是理所当然的。但一个人的出生背景如何，具有社会偶然性，不是个体出生时

所能控制和左右的。从这一角度看，完全依据个体才能的大小分配教育资源和机会，并不见得就是最公平的。比如，重点学校在进行自主招生时，十分注重对学生的特长（如艺术才能）、实践动手能力、表达交流能力进行考察，表面上看这很公平，不看出身只看能力，但其实这里所考察的每一项能力都与学生的出身背景有关。在老百姓眼里，自主招生所看重的这个技艺、那个能力，都是用钱“堆”出来的。出生于农村贫困家庭的孩子，从小到大琴弦没摸过，怎么去考级？实验模型没见过，怎么去动手？长期生活在图书资料匮乏、信息闭塞的农村落后地区，又如何能做到“见多识广”、“谈吐不凡”？再者，“精英”或“能人”之所以能够在—个社会中顺利地成长而不被埋没、扼杀，也得益于社会各阶层包括那些处境最为不利人群的默默奉献和配合。没有最广泛的社会合作，精英人才要脱颖而出、发挥其聪明才智、成就一番轰轰烈烈的事业，是根本不可能的。从这一角度看，社会在分配教育资源和机会时，适当向处境不利人群的孩子倾斜是应该的。

## （二）以能力为依据进行校际分流倾向于固化社会分层、限制社会流动

来自教育社会学的大量研究表明，学校分流教育实践倾向于固化社会分层、限制社会流动。有些学者通过调查发现，在分轨学习的课堂里，来自高收人家庭或白人家庭的孩子在快班所占的比例，比来自低收入家庭或有色人种家庭的孩子所占的比例要高得多。20世纪60年代，詹姆斯·科尔曼受命于美国联邦政府调查教育机会均等问题，经过大量的实证调查他发现，白人和黑人学生之间学业成就的差异，难以用学校之间物质资源分配的差异来解释，因为当时不同学校间物质资源的分配状况大体均等，不存在明显的差异。科尔曼得出结论认为，在解释教育机会不平等的各个因素中，学生的家庭背景（包括家庭收入，父母职业和受教育水平）比他们就读的学校更为重要。这意味着，学校在消除经济和社会不平等方面贡献并不大，要真正解决教育平等问题，前提是要消除社会阶层的两极分化。按美国学者鲍尔斯和金蒂斯的观点，学校分层是社会分层的体现，学校的分层、分流教育实践，实际上是对现有社会关系、社会结构的复制与再生产，而现有社会关系、社会结构本身是不平等、不公正的，因此，学校教育非但没有消除和缩小现有的社会不平等，反而对这种不平等起到了固化和合法化的作用。

在同一个学校内部按学生的学业成绩或学习能力进行分班（重点班与普通班）教学，这种做法与按学生中考成绩的不同把学生分到不同的学校（重点高中与普通高中）进行教学，并没有本质上的区别。因此，国外教育社会学的相关研究同样适用于校际分流教学。调查研究显示，“不论在城市还是农村，高中教育的阶层分化都十分明显，中上阶层的子女更容易进入重点中学，而中下阶层的子女则更多地分布于普通中学”。<sup>[6]</sup>我们承认，学校的分层与社会的分层两者之间的确存在某种高度的正相关，但这是否就意味着它们之间存在因果关系呢？学校分层与社会分层，到底谁在“前”，谁在“后”，谁是“因”，谁是“果”？真的是很难讲的。按国外教育社会学的观点，即便学校之间不分层、不分流（不设重点校与普通校），在同一个学校内部，学生的学业成绩与其父母所处的社会分层也会呈高度的正相关。除非我们能证明，学校分层（重点校与普通校）与学生父母所处社会阶层的相关系数，高于混合学校中学生学业成绩的分层与其父母所处社会阶层的相关系数，否则，我们不能认为，举办重点学校不仅复制和再生产了现有社会的不平等，而且还扩大和加剧了这种不平等。

## （三）以能力为依据进行校际分流在操作层面存在诸多的困难

依据学生的中考成绩对学生进行校际分流，是否真正做到了“能力公平”，还是一个问题。疑问有三点。第一，中考在区分、鉴别和预测学生的学习能力和发展潜力方面，究竟有多大的可信度与可靠度，值得怀疑。这要看中考究竟“考些什么”，是主要考“知识”呢还是主要考“能力”，抑或是二者兼顾。就以学生认知能力的评价来说，假如中考的试题绝大部分聚焦于布卢姆认知目标分类框架中的前半部分（“知道”、“理解”、“运用”）而不是它的后半部分（“分析”、“评价”与“综合”），那么，拿这样的中考成绩去对学生进行筛选和分

流，显然是没有多大说服力的。第二，有些对个体日后发展和成才至关重要的能力，如在实践情境中运用知识解决问题的能力、通过自主探究发现和创造新知识的能力、在团队项目中与小组成员互动交流和协作共事的能力，如此等等，这些东西很难通过现有的中考方式（纸笔测验）加以检测。第三，能力既包括认知能力，也包括非认知能力。然而，现实中的校际分流大多以认知能力为依据，忽视对个体非认知能力进行鉴别和考察。大量研究表明，中小学阶段的学习成绩其实并没有那么重要，它与一个人以后是否能成才并没有多大的必然联系。与智力因素相比，一个人的非智力因素如抱负、胸怀、勇气、意志力等品质，对个体日后的成长与成才影响更大。上海南洋模范中学曾分析过毕业于该校的23位院士的学习档案，发现他们高三毕业时的学习成绩名列全年级前10名之内的仅有5人。从分数段看，居于前30%的有15人，居于中间40%的有2人，而居于后30%的有6人。如果追溯到初中、小学，他们中的大多数肯定不是名列前茅的尖子。<sup>[17]</sup>

### 结语：几点简要的结论

（1）对通过人为的政策倾斜而形成的官办名校，要不要取消和予以废除，本文围绕四个关键词所进行的讨论表明，很难得出一个明确的“是”与“否”的结论。举办重点高中从理论上讲有四大好处，即“效率优先”、“因材施教”、“精英培养”、“能力公平”，但每一种好处的兑现都是有条件的，而且，每一种好处的实现都会付出某种有形或无形的代价。不想付出“代价”，光想得到“好处”，这样的事世上恐怕是没有的。

（2）在所有批评重点学校的声音中，最有杀伤力的指责是，认为重点学校没有培养出国家和社会各领域真正急需的精英人才。如果“精英培养”的目标落空了，“效率优先”、“因材施教”、“能力公平”都无法证明自己的成功。目前，我们面临的真正问题不是要不要废除和取消精英教育，而是要严肃地去追问和反思我们究竟有没有真正的精英教育。现实观察表明，我国绝大多数重点高中在培养国家和社会急需的精英人才上，即便不能说完全“失败”，至少可以说是不成功的，尽管它们在“应试”方面都很成功。

（3）“效率优先、兼顾公平”中的后半句，不是可有可无的敷衍之辞。如何做到“兼顾”，有哪些“兼顾”的方式，有关部门应予研究和落实。笔者认为，可能的“兼顾”方式有：真正落实“普九”的目标，促进各地义务教育均衡发展；制订普通高中基本的办学标准，促进普通高中与重点高中基本办学条件（经费投入、硬件设施、师资力量）的均等化；重点高中与普通高中建立结对帮扶关系，在师资培训、教学研究、课程开发与建设、学校管理等方面，为当地普通高中的发展提供支持帮助，这应该成为重点高中一项法定的义务。

（4）应当承认，在重点高中的存废之争中，有些理论上的疑难问题至今仍未得到解决。比如，优质教育资源的“分散配置”与“集中配置”，究竟哪一个更好（更能有效地利用资源、提高人才培养质量），说老实话，这仍是一个不确定的问题。再比如，学校分层（校际分流）与学生出身背景的社会分层，二者之间到底是一个什么关系，是相关关系还是因果关系？若存在因果关系，是单向的因果关系，还是双向的因果关系？学校分层对社会阶层的固化现象究竟应负多大的责任，目前还没有权威的、值得信赖的相关研究。

（5）真正的名校不是靠大量金钱的投入或行政的命令就能形成的。名校之所以是名校，就在于它往往具有悠久的办学传统、深厚的人文底蕴、独特的学校文化、有效的育人模式、科学的制度设计，这些东西没有长期的积淀和摸索，是不可能形成的。如果我们打着追求教育“公平”和“民主”的口号，废除和取消一切意义上的重点学校或名校，那是很轻率的，也是没有根据的。关于重点学校的存废之争，只能限定在“官办名校”（通过政策倾斜人为建立起来的名校）的范围内讨论，才有意义。

## 参考文献:

- [1]联合国教科文组织国际教育发展委员会编著. 学会生存 [M].上海师范大学外国教育研究室译. 上海:上海译文出版社, 1979: 115-116.
- [2][3]【美】Thomas L. Good & Jere E. Brophy. 透视课堂 [M].陶志琼等译. 北京: 中国轻工业出版社, 2002: 366, 366.
- [4]郭宇宽. 精英和民粹, 各有一亩三分地[N].南方周末, 2009-09-03.
- [5][9]郑也夫.吾国教育病理 [M]. 北京: 中信出版社, 2013: 284-285, 47.
- [6]【美】艾伦·C·奥恩斯坦, 费朗西斯·P·汉金斯. 课程: 基础、原理和问题 [M].柯森主译. 南京:江苏教育出版社, 2002: 46.
- [7] 周雁翎, 周志刚. 隐匿的对话: 通识教育与自由教育的思想论争 [J]. 北京大学教育评论, 2011 (2): 88-89.
- [8] 沈文钦.自由教育与美好生活: 施特劳斯学派自由教育观述评 [J]. 北京大学教育评论, 2006 (1): 37.
- [10] 钱理群. 我的教师梦 [M].上海: 华东师范大学出版社, 2008.
- [11] 林晓东.中国留学生在美国的课堂里遇到的最大挑战 [EB/OL]. <http://blog.sina.com.cn/u/1741419815>, 2014-03-17.
- [12] 陈沁.不要盲目迷恋好学校 [N].东方早报, 2014-04-01.
- [13] 马克·贝磊等. 教育补习与私人教育成本 [M].杨慧娟等译. 北京: 北京师范大学出版社, 2008: 114.
- [14] 【美】约翰·布鲁贝克.高等教育哲学 [M].郑继伟等译. 杭州: 浙江教育出版社, 1987: 68.
- [15] 【美】约翰·罗尔斯.正义论 [M].北京: 中国社会科学出版社, 1988: 101.
- [16] 杨东平.中国教育公平的理想与现实 [M].北京: 北京大学出版社, 2006: 178.
- [17] 杨东平.走向公共生活的教育理论 [M].北京: 北京师范大学出版社, 2009: 80.

## The Theoretical Meditation on The Reservation or Abolishment of the Key Senior High School

XIA Zhengjiang

(College of Education, Shanghai Normal University, Shanghai, 200234, China)

**Abstract:** The debate about the reserving or abolishing of elite school is meaningful only when the elite school is managed by government and supported by the preferential policy. This paper tries to discuss the reason whether the elite school should be reserved or abolished by focusing on the four key topics that is “giving priority to efficiency”, “teaching student according to their aptitude”, “elite education” and “ability based equity”. From this discussion, the author finds that we can't make a definite conclusion because every possible advantage of establishing elite school is conditional and we must pay the price for the realization of that possible advantage. Presently speaking, the elite school still can be improved greatly. However, the most important thing is to run the school according to the intrinsic law of elite education, if this requirement can't be met, all of the other possible advantages of establishing elite school will be lost. Despite all this, we still have some difficult theoretical problems to be resolved, such as which is better between the decentralized and centralized cultivation of gifted student, what's the relationship between the school stratification and social stratification.

**Key words:** key senior high school; giving priority to efficiency; teaching student according to one's aptitude; elite education; ability based equity.