

二十一世紀評論

教育公平的理想與現實

教育公平視角下的學業負擔 與校外培訓

殷俊

2021年中國教育領域的最大事件，當屬7月開始的「雙減」（減輕作業負擔和校外培訓負擔）政策。在中共中央辦公廳、國務院辦公廳聯合發布〈關於進一步減輕義務教育階段學生作業負擔和校外培訓負擔的意見〉（以下簡稱〈意見〉）後^①，各地各級政府也陸續出台了相關意見，對校外培訓機構的限制愈加嚴格。在政策執行過程中，甚至陸續出現一些爭議事件和言論，如安徽某地「踹門查補課」^②，部分地區則有人要求查處教師給自己的孩子補課的情況，等等。最新消息是有部分省市通知，寒假期間違規參加培訓的要記入誠信檔案^③。

值得注意的是，〈意見〉共三十條，其中涉及校外培訓機構的其實只有第四部分「堅持從嚴治理、全面規範校外培訓行為」（第13、14、15條），以及其他部分條款（如第22、24、26條），但幾乎大部分輿論的關注都集中在治理校外培訓（也就是一般所說的補習行為）尤其是嚴格限制（「限培」）上，還有部分關注延長課後服務，而對〈意見〉中分量更大的「減輕作業負擔」則報導甚少，這一框架設定本身即值得思考。

對於「限培」的動機與效果，已經有諸多討論。概括而言，支持者認為可以減少過度補習，減輕學生負擔；而反對者的論點包括：限制自願補習反而加重普通家長負擔，而上層家庭仍可通過私教來規避限制。本文所希望討論的是，從教育公平的視角看，校外培訓何以成為一個問題，而治理校外培訓又會對教育公平產生怎樣的影響？

* 本文為國家社會科學基金2017年度教育學一般項目「新型教育輿情與政策回應策略研究」（BGA170049）的階段性成果。

在官方議程中，治理校外培訓是「雙減」的一部分，或者說是減輕中小學生學業負擔這一長期努力的一部分。按陳霜葉、柯政的分析，以減輕作業（課業）負擔為主的「減負」自1949年以來就是教育政策領域的重要關注點^④。但現實卻是「愈減愈負（重）」，甚至對於到底應該減甚麼也沒有形成清晰一致的共識，從政策和媒體中存在「學生負擔」、「學業負擔」、「課業負擔」等不同描述就可看出。顯然，如果依照狹義的「課業負擔」，校外培訓並不包括在內。所以，在分析校外培訓問題時，一個關鍵之處就是「減負」如何從校內減輕作業負擔發展到「限培」，或者補習如何成為要「減」的一部分甚至主要部分。這一點需要從當下分析「減負」問題時常用的一個概念——「內捲」——說起。下文首先梳理「內捲」等概念如何進入教育領域，其反映出怎樣的框架設定，而又如何影響了對學業負擔問題的理解；然後重新分析校外培訓和校內作業負擔之間的關係，在此基礎上，再討論應以怎樣的公平觀去分析校外培訓，最後提出對當前教育政策的檢討。以下對於「減負」和培訓的不同說法，從本文主旨出發，除引用原文外將統一使用「學業負擔」的說法；「校外培訓」和「補習」則根據上下文選擇使用。

一 概念之辨：「內捲」的歧義與「減負」失敗的歸因

「內捲」，或曰「內捲化」（involution）；雖然“involution”一詞早已被部分學者使用（最早可以追溯到康德[Immanuel Kant]），但是在社會科學中的廣泛使用始於美國人類學家格爾茨（Clifford Geertz）對印尼農業史的研究，而黃宗智的《華北的小農經濟與社會變遷》則讓這一概念為中國學界所知曉^⑤。當杜贊奇（Prasenjit Duara）率先將「內捲」的概念引入政治史研究^⑥，則似乎開啟了潘多拉之盒，這一概念迅速被愈來愈多的中國學者用於不同領域的分析——其魔力體現在：黃宗智本人後來改用的「過密化」一直沒有流傳開來。以「內捲」或「內捲化」作為關鍵詞搜索中文學術文獻，可以看到涉及領域從農村經濟到社會服務，甚至電子政務、法院調解，等等。

根據劉世定和邱澤奇的分析，黃宗智在引入「內捲化」概念時就已經讓這一概念變得混亂——其中一個關鍵即是否存在勞動邊際報酬遞減^⑦，但至少格爾茨和黃宗智的分析框架中，其指向的背景還是一致的：增長的勞動力投入到有限的土地中去，用黃宗智的話來說，格爾茨「給爪哇水稻農作中這種集約化到邊際報酬收縮的現象，冠以一個特別的名稱：『農業內捲化』」^⑧。而在此後大部分學術研究中，其共同內核則是「沒有發展的增長」^⑨，也可視為一種對原始概念的拓展。

但當這一概念進入大眾媒體後，卻與其最初的涵義相去甚遠，甚至在一定程度上截然相反，其中大部分符合項飆所說的「不允許失敗和退出的競爭」的死循環。這種關於敘事的競爭，顯然和最初「內捲」中沒有競爭的假設截然

相反^⑩。其實更關鍵的差別可能在於：在格爾茨和黃宗智那裏，「內捲」原本是描述宏觀層次的文化或經濟系統，與進化 (evolution) 相對，而現在部分語境中，「內捲」卻是在描述一個系統中個體之間的競爭。這就意味着，這種內捲是由更大的結構形成的，可能折射出某種利益或權力關係。

回到教育公平問題，如果我們承認「內捲」對於詮釋學業負擔問題具有某種價值，那麼其內涵究竟是甚麼？「沒有發展的增長」顯然不適用於學業負擔問題，而從學生或家長的視角，受到同儕壓力而不得不投入愈來愈多的時間從事並不感到愉悅的學習，與打工者每天從早9點到晚9點，每周工作六天的「996」工作制確實有相似之處。問題是，批判「996」現象時所指明確——例如聲稱「996是福報」的企業家，但所謂「教育內捲」卻是在教育主管部門幾乎不間斷的「減負」中「愈減愈負」；學校自然可能有讓學生「增負」的動機，但似乎也是這種「內捲」的受害者。那麼誰是受益者呢？似乎就只有培訓業了。而培訓業近幾年的快速增長和在媒體上的高調行為（以2021年中央廣播電視總台春節聯歡晚會上的大規模廣告植入為高潮^⑪），恰恰強化社會對其暴利的印象——雖然這未必是整頓培訓行業的直接誘因，但至少為整頓提供了部分輿論基礎。

所以對「減負」問題有這樣一種可能的詮釋鏈條：當人們愈來愈多地使用「內捲」一詞來描述學業負擔的時候，就意味着需要一種「歸因」(attribution)。當然也可能相反：因為需要一種與以往不同的歸因，因而引入「內捲」這一生動形象的概念。不論是哪一種邏輯（可能二者都有），校外培訓都成了被歸因者。在一些描述中還可以看到一種循環：補習—負擔重—學習效率低—更需要補習。不得不說，這一循環在現實中確有可能，所以並不能說培訓業對於補習熱沒有部分責任。但問題是，這一詮釋鏈條並不能說明這一循環的「第一因」，也無法解釋在校外培訓興起之前學業負擔過重的問題。所以，對學業負擔而言，校外培訓只能是「火上澆油」的油——現在看來更像是火中取栗，而不可能是「釜底抽薪」的薪，僅僅治理校外培訓並不能從根本上解決學業負擔問題^⑫。

此外，另一被用來詮釋補習熱的詞彙——「劇場效應」，其應用也存在誤讀之處。在當下教育議題中，「劇場效應」一詞並非使用盧梭 (Jean-Jacques Rousseau) 或者經濟學中的意義，而是指「一個人站起來之後，所有人都站起來」^⑬。可以想像，劇場中即使所有人都坐着，仍然可以看到戲，而升學競爭中無論如何總有一部分人要被淘汰。而且，當使用劇場這一比喻時，似乎隱藏了一個假設：每個人都有事先分配好的座位，想獲得比這座位「應得」的更好的觀賞效果，就會帶來所謂無序。即使這一理想劇場的假設符合現實，這一「應得」的假設是否公平呢？

既然需要借用其他領域的概念，那就正好反映出對於「減負」問題理論詮釋的乏力。概念的引進固然有助於增強教育議題的傳播能力，但也會無形中

塑造出並不完全準確的認知，甚至禁錮人們的想像力。當然，如果正確認識概念的歧義，也可以激發新的想像。就「內捲」和「劇場效應」而言，固然解釋了部分問題——尤其是校外培訓如何自我強化，但卻提出更多的問題。就教育公平而言，其中最突出的兩點就是：第一，在開始「內捲」之前，或者說在初始劇場，這樣一種原始狀態是否公平？第二，相比於原始狀態，內捲的過程是否公平？如果二者都是公平的，那就無法從公平角度去批判校外培訓；而如果前者不公平，則無法批評後者是否公平；只有當前者公平而後者不公平，才可能批評內捲為不公平。所以，我們需要回到沒有校外培訓的初始劇場中去，分析學業負擔何以產生，從而理解其為何導致校外培訓的興起。

二 問題之辨：何種負擔？何來負擔？為何補習？

在〈意見〉中，得到承認的一點是：校外培訓發達的一個原因是校內教育資源不足。因此〈意見〉提出，要優化使用校內資源，並且提升學校課後服務水平。教育部門也出台了一系列相關政策，包括普及課後服務、提供免費線上學習服務等。這些政策可以稱為一種「供給側改革」。但是，課後服務開展半年多以來，已經凸顯出一些問題，包括學校資源不足帶來教師負擔增加、課後服務流於形式等。更重要的是，課後服務如果變成變相的延長課堂，那麼如何和「雙減」政策中減輕校內作業負擔的目標一致呢？

這裏的關鍵是，對於何謂「負擔」，並沒有統一的定義。對於許多家長來說，負擔即體現為學習、尤其是校外學習（包括做作業、參加培訓班等）的時間負擔，但是學業負擔還應該包括生理負擔、心理負擔、經濟負擔，等等。例如，用校內服務或者免費線上培訓來代替收費培訓，肯定可以降低經濟負擔，但卻不一定能減少時間、生理或心理負擔，而只能是對負擔的一種重新分配。要理解校外培訓，需要先回到「校內」的情境中去分析學業負擔。

正如前文指出，以借用概念來分析學業負擔的一個問題是忽略情境（context）的不同。教育並非生產過程，對於國家而言是一種公共品，對於家長而言可能是一種投資，也可能是一種消費。這種投資和消費的二重性，正是教育最重要的特性之一。而不能忽視的是，教育的另一特性就是同時存在培養和選拔兩種功能。

許多評論和研究都指出，基礎教育階段學業負擔過重的根源在於高考（普通高等學校招生全國統一考試），包括選拔機制的單一和高等教育資源不足。截至2020年，中國高等教育毛入學率達到58%^⑩，已經遠非1977年高考恢復之初「千軍萬馬過獨木橋」之激烈程度。但是，一方面這一數據與發達國家相比還有一定差距（表1），另一方面高等教育的辦學仍然存在嚴重不均衡，而經濟社會發展，包括中產階層的增加以及就業市場的轉變，使得家庭對於高等教育質量要求更高，競爭已經從「上大學」轉變為「上好大學」，進而前移為上

好高中、好初中甚至好小學。所以，即使高考錄取率達到100%，也不可能改變競爭的現實。台灣地區就是一例：2007年台灣高等教育毛入學率就已經達到96.28%，近年來則近乎百分之百，但這並沒有影響台灣的補習業發展^⑩。而且，在中國大陸，教育機會決定的不僅是受教育程度以及與之相關的直接收益，還有許多經濟、社會乃至政治機會，例如它一度和農村學生是否能「農轉非」相關。

表1 部分國家、地區高等教育毛入學率

國家/地區	中國	中國香港	印度	韓國	日本	美國
毛入學率	58%	84%	29%	98%	64%	88%

資料來源：參見世界銀行，<https://data.worldbank.org.cn/indicator/SE.TER.ENRR>。

說明：中國、中國香港、印度為2020年數據，韓國、美國為2019年數據，日本為2018年數據。

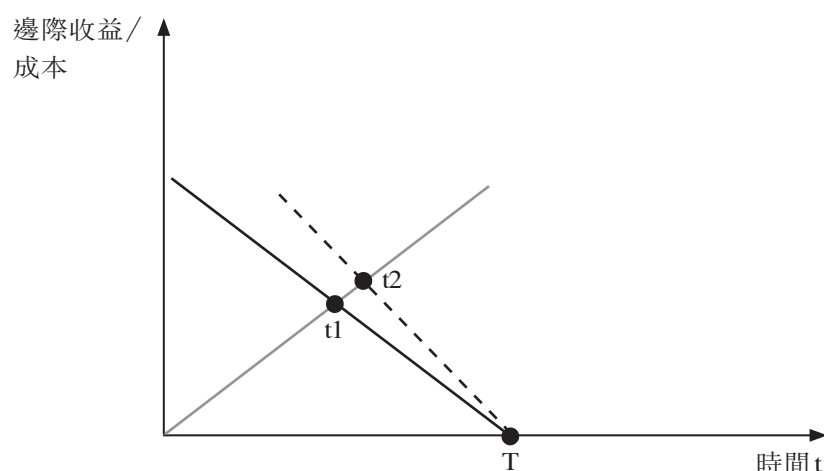
還需要指出的是，即使可以最大程度地增加高等教育資源，也不意味著可以或者應該取消競爭。因為教育作為一種「消費」具有一個特別的性質：需要付出努力才可以真正消費。如果不付出足夠的努力，學生獲得的只是「教育機會」，而非「教育成果」，或者說只是「得到教育」(allowed to education)，而非「受到教育」(educated)。在部分學生或作為投資者的家長而言，可能獲得文憑即已足夠，但這並非公立教育的初衷。如果缺乏足夠的競爭，能否有其他方式激勵大部分學生去努力，以及有效評估其效果，這顯然是一個問題。

所以，由於競爭帶來的學業負擔本質上是無法杜絕的。當然，對於生理和心理負擔，需要通過綜合性政策來予以緩解。現實中討論最多的仍然是時間負擔，而這本質上是對於作為有限資源的時間在學習和其他用途(閒暇)之間的分配。

對此，可以借用經濟學中關於勞動供給的模型來說明：如果將時間在學習和閒暇之間分配，均衡狀態在於學習的邊際收益與減少閒暇的邊際成本相等的那一點(學業負擔均衡點， t_1)。假設閒暇函數不變，如果均衡狀態導致學習時間「過多」，那麼問題就在於學習邊際收益下降太慢。這一過程可見於圖1，其中橫軸表示每日學習時間(不超過一個生理上限決定的 $T < 24$)，縱軸為學習時間投入的邊際收益/成本。灰色曲線為因學習而犧牲閒暇的邊際成本曲線，黑色為學習的邊際收益曲線，分別滿足邊際遞增和邊際遞減；虛線為需要更多學習投入的學習邊際收益曲線。

學習曲線偏移導致學習投入的均衡點(t_2)右移(學業負擔加重)，又可以從兩個角度解釋：第一個可能是達致均衡點之前真正有效的學習投入不足。對於校外培訓而言，首先是由於校內學習有效投入不足，既包括時間不足，也包括質量不夠。假設學習投入曲線符合邊際遞減規律，那麼校內有效投入愈少，校外培訓的邊際收益就可能愈高。所以，校內負擔下降恰恰是校外負擔增加的原因。從這一點出發，「雙減」是一個自相矛盾的設定——可能的解

圖 1 學習投入的均衡



資料來源：筆者繪製。

決辦法只能是通過提高校內教育的質量，從而在不增加總時間負擔的情況下減少校外培訓負擔，但這顯然要求更多的教育投入。

第二個原因在於勞動和教育的不同。在勞動力市場充分競爭的背景下，個體面臨的薪資水平是既定的，但是學生面臨的是選拔式競爭，其「效用」並非既定的工資，而是會受到其他人選擇影響的勝率。就這一點而言，「內捲」也好，「劇場效應」也好，確實提供了部分詮釋能力：一些人的選擇會影響其他人的選擇。但是從自由市場的假設出發，如果所有參與內捲的人都是自願的，那為何會成為問題呢？這牽涉到對於教育公平的界定，但也有另一個問題：如果在劇場裏站起來的結果仍然是「看不到」，為何要站起來？

這實際上是一個理性預期的問題：通過補習是否可以增加提高成績（排名）的可能性。我們可以設想，如果和數學家韋東奕比數學，或者和籃球員姚明比籃球，絕大部分人會選擇放棄；但如果是和（主觀上認為）與自己水平「差不多」的人進行競爭，一點投入的增加會帶來很大程度的預期收入，並且邊際收益幾乎不遞減，投入就會一直增加到生理的極限——在圖 1 中，假設收益曲線近乎水平，那麼均衡點就接近二十四小時。而這裏的預期收入又和兩個因素相關：競爭勝出的預期收益以及競爭的形式。

概括而言，校外培訓負擔產生的真實邏輯鏈條是：競爭與經濟社會資源關聯的高等教育機會—學習投入的高風險高收益—校內投入不足—校外邊際收益高。其中第一段鏈條的問題已經超出教育制度本身，教育改革所能採取的第一步應該是增加校內投入，而非相反——在沒有增加質量的情況下就減少數量。

這裏可回答第一部分提出的問題：在初始劇場或者說「前內捲」狀態中，學業負擔同樣存在，而且正是這一初始狀態中公立教育資源投入的不足導致了後面的內捲過程。所以，這一初始狀態既非最優也非均衡，恢復到這一狀

態是不可能的。那麼，這一初始狀態是否公平，而自發的內捲過程又是否公平，就需要我們對教育中的公平問題給出標準。

前面所述是學業負擔的不同形式，但現實中還存在對於學業負擔的不同理解維度，這同樣可以從「內捲」或「劇場效應」的比喻看出：如果真的存在「劇場效應」，如果所有人可以公平地站起來，那麼這一過程是否公平呢？教育學家和政策制訂者關注的是既有規則的破壞，但大部分家長可能並不在乎這一點，他們關注的是何種規則下自己能以較小投入獲得較大的收益。這就有了一個詭譎之處：就選拔和培養的目標衝突而言，幾乎沒有人否認現在的高考是相對比較公平的選拔機制，所以幾乎所有學術批評都在關注培養問題，但許多家長真正關心的是選拔問題。這種視角的不同，也是許多教育議題產生爭議的原因之一。

三 倫理之辨：差別何以符合正義

那麼，究竟應該如何定義教育議題中的公平問題呢？羅爾斯 (John Rawls) 的《正義論》(*A Theory of Justice*) 可謂二十世紀最重要的政治哲學著作，之後無論是服膺者還是批判者都無法逃離其搭建的框架。以下從羅爾斯的框架出發，討論校外培訓問題中的教育公平原則。

在《正義論》中，羅爾斯從「無知之幕」(veil of ignorance) 的思想實驗出發，提出正義的兩個原則：平等自由原則、差別原則。其中引起較多爭論的是差別原則：應該平等地分配社會財富，除非不平等分配能讓社會中處於最弱勢的成員受益最大。這背後蘊涵的思想是：人們的境遇不應該受那些命運中的偶然因素影響。用他自己的話來說：「我們並不應得自己在自然天賦的分配中所佔的地位，正如我們並不應得我們在社會中的最初出發點一樣。」^⑥ 對此，不僅諾齊克 (Robert Nozick) 持批評態度，甚至被視為激進平等主義者的德沃金 (Ronald Dworkin) 也不完全認同。一個主要的批評點是：區分人們境遇的不僅有無法控制的偶然因素，還有人們可以控制的個人選擇和努力。而羅爾斯對此的回應則是：甚至「努力」很大程度上都是由制度決定的^⑦。

這三位二十世紀政治哲學巨匠的分歧，自然不止於此。筆者只希望就本文所討論的教育公平問題，來觀察他們的共同點和分歧在哪裏。首先，三位（以及絕大多數）學者都認同權利平等或者制度性平等的重要性，也就是說，在教育方面，就影響個體成績的因素而言，那些制度性的因素應該是公平分配的。事實上，在當代社會中，絕大部分人都認同公立教育應該為所有人提供公平的機會。因此，公立教育資源的嚴重不均衡，甚至在此背景下公立教育進入盈利市場，都是不符合正義要求的。

其次，不同學者對於正義或者說公平原則的第一個主要分歧是：個體的選擇和努力，或者說個體自主性，是否屬於個體的「應得」。如果一個人選擇

更加努力地學習，或者投入更多資源去學習，是否「值得」更好的機會？這又被稱為「選項運氣」的概念，是對羅爾斯的一個主要批評。但即使是羅爾斯也並不完全否定個體自主的重要性。就教育而言，如果學生願意「超前」學習，或者超強度學習，這是否其「應得」的？可以看到，目前大部分對於補習的批評，反而是基於效率的，例如影響健康；或者是否定其自主性，認為是「內捲」或「劇場效應」的結果。

如果想借助羅爾斯的理論來批評自願補習，則應該這樣理解：補習本身是制度塑造的結果，並不能因為是自由選擇的努力就是正義的，而要看制度本身是否正義。也就是說，要看教育的培養和選拔機制是否正義，或者說最後的結果是否符合正義的兩個原則，尤其是差別原則。從這一點出發就可以理解，為何輿論批評補習熱，而對於被視為「高考加工廠」的衡水中學持矛盾態度，對麗江華坪女子高級中學的張桂梅校長卻是完全讚美——從報導中可以看到，華坪女高的學習強度和管理嚴格程度或甚於衡水中學，但其目的是讓鄉村女學生能夠走出大山、改變人生。

另一類爭議性略強的因素是：由於先天偶然因素帶來的不平等。但我們還可以進一步將其分為兩種：一是可以轉移的資源，例如家庭財富；二是不可轉移的人身資源，就是通常所說的「天賦」。天賦與財富的不同在於，兩者可能具有巨大的差異，但抹殺這一差異是不可能的。例如，對遺產徵收遺產稅，理論上在減少一部分人財富（以及隨之而來的效用）的同時可以增加另一部分人的效用，因此這主要是一個分配問題；但抑制或者剝奪（如果可以的話）一個人的天賦——無論是學習能力、籃球特長還是其他才能，也不可能增加其他人的天賦。因此，有何理由不能讓有天賦者利用自己的天賦獲取資源？用諾齊克的例子來說：假設所有人初始都有同等財富，其中一個人有籃球天賦，其他人都願意付出25美分去觀看他的比賽，最後造就這人成為巨富，但所有人的效用都增加了，這又有何不可呢^⑩？

這裏當然仍然可以用羅爾斯式的回應：天賦的養成，以及哪些東西可以成為天賦，都並非先驗的，而是由制度決定的。在教育領域，這一點其實更為明顯，最突出的就是高考乃至中考的「指揮棒」作用——部分地區的經驗說明，即使是體育課，一旦成為必考科目，同樣會出現補習熱^⑪。但是，如果制度已經確定，這裏的正義論問題其實不在於是否要允許有天賦者脫穎而出，獲得高等教育資源，而在於他們是否可以因此獲得更多的「後教育」資源。這正是前一部分指出的，教育機會與其他機會的過度綁定，可能擾亂教育本身。如果剔除這一因素，大部分人應該認同讓那些學習能力更強的人獲得相應的教育機會，然後用其天賦來為社會提供服務，是可以提高社會整體效用的。

最後一類因素是可轉讓的隨機因素，這也是爭議性最小的。例如，用財富交換教育資源，雖然在現實中仍無法避免，但大部分人都會認為這並不公平，在中國尤其如此。這是一個我們可以為「限培」政策，尤其是規範校外培訓價格辯護的理由：如果校外培訓無法杜絕，就應該讓其更加「可負擔」。

這裏還有一個需要特別討論的因素，就是家庭教育。諸多研究證明，家庭對於學業表現的影響非常大，甚至可能超過學校。從「可剝離」這一層面看，家庭教育不同於天賦。但另一方面，無論是倫理還是現實都不可能限制家長輔導子女，也不可能建立一個用以交換的市場。這裏暫且不需要討論這一問題——顯然，「限培」只會增加家庭教育的影響。

因此，通過教育領域中正義概念的辨析，至少可以提煉出支持和質疑「限培」的幾點論斷。支持的理據包括（從強到弱排列）：限制市場化的校外培訓，可以防止教育市場化，也就是遏制將財富等資源轉變為教育資源；限制特定形式的培訓，可以避免將某些並不具有應得性的天賦轉變為教育優勢；應該避免任何不平等——但正如我們指出的，這樣可能失去教育本身的價值。而質疑「限培」的理據，除政策的可行性之外，還包括（同樣從強到弱排列）：限制市場化的培訓機構，反而可能有利於精英階層，例如能夠負擔私教的經濟精英和提供家庭教育的知識精英；削弱學生自主努力的積極性和可能性，形成學習中的「懶漢效應」；不利於具有天賦但不具備其他資源的學生脫穎而出。這正、反各三層次的理據，恰好對應前面所述對於正義或公平三個層次的理解——這也許並不完全符合羅爾斯等人的原意，只能說是我們在其理論基礎上的拓展。表2依照爭議性（從小到大），整理如下：

表2 教育公平觀的三個層次

層次	因素	「限培」的作用	「限培」的消極影響
第一層次	出身	防止教育市場化	有利於精英階層
第二層次	努力	鼓勵真正自主努力？	抑制學習積極性
第三層次	天賦	抑制「刷題」天賦	不利於具有天賦的學生

資料來源：筆者繪製。

除了公平觀（為顯示我們的分析不局限於羅爾斯的正義論，下文統一使用「公平觀」）的不同，還有對於具體議題中概念認知的不同。對於「限培」的效果產生分歧的主要原因之一就是：通過補習改變成績，究竟是非人身資源的轉換，還是天賦的體現，抑或是個人選擇的努力（非選項運氣）呢？當然，如果「限培」能改善弱勢家庭的地位，即使在一定程度上損害中產家庭並讓部分上層家庭獲益，也許在道德上還是可以接受——至少是可以討論的一種選擇。而這又回到前面的問題：如何幫助那些非人身資源處於弱勢的學生更加努力？

四 路徑之辨：需要加法還是減法？

根據第二節的分析，校外過度培訓恰恰是校內投入不足的後果，而僅僅「限培」並不能真正達到「減負」的效果，而只會重新分配時間負擔。如果要

減輕整體負擔，需要改變學習收益曲線。而根據第三節的分析，對於校外培訓是否公平，取決於不同的公平觀和對於學習過程的不同理解。下面便基於這兩節的分析，具體討論如何規範和治理校外培訓，才最符合教育公平的要求。

首先，依照羅爾斯的正義論，在教育領域應先建立一種平等自由的制度。在中國目前的情境中，這並不意味着所有人都能接受高等教育，而首先是所有人都能接受近乎公平的基礎教育。而羅爾斯的差別原則則要求：如果存在差別，應有利於改善那些最弱勢群體的利益，如果這裏的弱勢主要與家庭出身相關（如出生於農村、弱勢家庭等），這一原則也可以為大部分人接受。因此，首先可以達成共識的是：應該增加相對落後地區的教育投入，或給弱勢階層學生提供資源上的優惠。這個第一層次的公平觀，應該是爭議最少的，也可以為最大多數人接受，但實踐起來並不容易。

前文總結的第二層次的公平觀認為，消除隨機因素的影響後，應該允許願意努力的人獲得更好的機會。這一原則其實是符合中國人的傳統觀念的：即使拋棄「學海無涯苦作舟」的格言，《中小學生守則》中也規定要「好學多問肯鑽研」——從這一原則出發，對校外培訓可能的批評除了市場化之外，就是捲入補習熱的學生（或其背後的家長）是否真的自主？還是他們只是被制度和環境要求而被捲入？如果所有人都是自主選擇，那麼在公平角度就難以提出批評。而如果並非如此，則至少部分人通過努力並不能獲得真正的教育機會改善，那麼公平便可以存疑。

但在分析這一問題之前，不妨先引入第三層次的公平觀：那些具有學習天賦的人，也應得更多的機會。這一原則雖然可能爭議性更大，但在剝離其他資源之後，如果僅僅從獲得教育機會的角度看，仍然可以獲得大部分人的認可——這也是高考制度依然獲得普遍認同的原因。即使存在「高分低能」的質疑，社會依然普遍接受「高分先得」，而不可能回到工農兵推薦的制度。

無論是哪一種公平觀，如果「減負」只是將校外培訓負擔轉變為校內學習投入的增加，那麼其是否公平主要取決於校內教育資源是否公平。如果校內教育資源未能實現相對公平，則只是以一種不公平代替了另一種不公平，最多是減輕了部分家庭的經濟負擔。甚至這一限制可能導致更大的不公平。根據前面的分析，在相對落後地區校內投入的實際水平更低，就會導致校外學習收益曲線更加偏移，也就是同等投入水平下邊際收益會更高。所以，校外培訓其實可以改善這一部分學生的相對境遇。當然，由於經濟和外部環境的限制，在原本的教育市場中這一部分學生反而無法獲得理想水平的培訓。

所以，在總負擔不變的情況下，「限培」的同時應該優先增加對資源相對匱乏學校的投入，或同時為弱勢群體提供校外學習的支援，才能有助於促進教育公平。公立機構提供免費培訓，以及培訓機構非營利化，可以在一定程度上緩解這一問題，特別是利用互聯網為落後地區提供支援，是目前最可行的方法。

那麼，如何在有利於弱勢群體或至少不削弱教育公平的情況下減輕整體學業負擔呢？根據前面的分析，這需要改變學習收益曲線的形狀，也就是要麼增加校內投入的質量，要麼改變學習和最終收益之間的關係。就前一點而言，基本邏輯與前面相似：教育資源少的學校質量也會相對弱。所以，還有最後一條路徑：改變學習與最終收益之間的關係——這裏的最終收益，是學生或者家長預期的收益，而非教育政策制訂者心中的收益。誤解這一點，用培養人才的視角去理解部分家長基於升學的需求，是許多政策事與願違的原因之一。

如果我們認可部分家長首先是考慮如何通過學習投入讓子女獲得更大的升學機會，又可以分為兩個層次理解：學習投入如何提升成績，以及提升的成績如何增加升學機會。就後一點而言，問題就在於選拔或者篩選的比例，以及選擇。這方面已經有較多討論，不再贅述。這裏想專門討論的是學習投入和成績之間的關係，這一點學界少有討論，而且可能存在很大的誤解。

羅爾斯的視角可以再次給予我們啟發：何種努力是有價值的努力，以及何種天賦是有價值的天賦，都不是自然而然的，而是制度決定的。而這一點如果和我們討論的學習收益曲線相結合，便可以得出一個邏輯上自然、但可能被視為反常識的結論：如果學習邊際收益下降更快，就可以讓學習投入的均衡點前移，從而減輕均衡狀態下的學業負擔。換句話說，至少在某些條件下，學習愈困難，學業負擔愈低。這似乎違背常理，但其實並非驚人之論。近十幾年來，一直有學者提出類似觀點，其中包括某些中國最優秀的科學和教育工作者，例如兩位分屬數學家 and 物理學家的中國科學院院士^{②0}。這裏一字不動地摘抄他們的原文：

姜伯駒：從數學課來看，現在的學生所學的知識並不比過去多。而且，不是學的多負擔就重。相反，老師講的越少、考的越刁，學生的負擔越重。現在學生們都陷在「題海戰術」裏，考試不是考學生的能力，而是考學生的熟練程度。因為考試往往有選拔的意義，如果你就學一個「九九表」，怎麼考？只能千方百計出怪題、偏題，把考試搞成「腦筋急轉彎」^{②1}。

朱邦芬：隨着課程難度和挑戰度的下降，隨着高考的區分度縮小而對創造性較強的學生不利，學生高分獲得的路徑更加依賴於學生的細心、記憶力和勤奮程度，為此學生大量時間耗費在「刷題」上，即反覆做各種類型的模擬性試題直至熟練，更多的「死記硬背」^{②2}。

所以，真正值得詫異的不是為何「內容愈簡單，負擔愈重」，而是這一觀點為何未能被普遍接受。其中一個可能的原因是：課程難度的增加需要更多的公共教育資源投入——增加義務教育年限的建議一直被忽視，也是同樣原因。而另一個更重要的原因，可能在於前面所提及的對於學業負擔的不同認

知：研究者和政策制訂者或許是從超然視角來認知，而部分家長的視角則明顯不同，他們在意的並非絕對負擔，而是相對負擔，也就是投入和勝率之間的關係。如果一種政策可以減輕所有人的負擔，但會降低部分人的預期收益，則會遭到這些人的反對；甚至，如果預期收益未降低，只是可能的最高收益（例如考入985高校）降低，風險偏好者仍然會反對。對於他們而言，降低負擔反而是不公平的。

這部分人佔據多大的比例，與機會的分布和天賦的分布都有關係。如果假設分布都是正態的，而機會的分布相對略微右偏，也就是說大部分人都有機會但又不確保能進入最優區域，那麼競爭就會最為激烈——這可能正是中國目前的情形。所以，在高等教育資源沒有改變的前提下，無論是降低校內投入還是降低學習難度，都只會增加均衡狀態下的人均學業負擔。要真正減輕負擔，需要的是加法而非減法，即要增加公共教育投入，以及增加課程的難度，或許還有多元性；否則一切減法都只是負擔的重新分配。當然，對於部分家長而言，這種實質「減負」降低其最高期望，可能是一種不公平，而這背後又涉及天賦是否「應得」的爭議。

總之，規範和治理校外培訓具有一定的正當性，但無論是對減輕學業負擔還是推進教育公平都並非治本之策。如果不配以公共教育資源的增加和校內教育的改善，最終只會增加實質負擔，並且可能帶來另一層面的不公平。這一困境其實根植於教育公平觀的一個根本爭議：天賦是否屬於「應得」。如果我們無法改變鼓勵傾向某一種天賦的制度，那麼鼓勵思維能力的天賦自然優於鼓勵刷題能力的天賦（或努力），在此前提下要減輕整體學業負擔就只能增加學習的難度，而這會讓天賦相對不足者處於不利境地。但如果不這樣做，只會讓所有人陷入學業負擔「愈減愈負」的循環中，而這是否真正公平也存在疑問。如果依然借用「內捲」的概念，我們可以說這是一個教育倫理的選擇：是要不那麼公平但有發展的教育，還是所有人都沒有發展的公平？

註釋

① 〈中共中央辦公廳 國務院辦公廳印發《關於進一步減輕義務教育階段學生作業負擔和校外培訓負擔的意見》〉，中華人民共和國教育部網，www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202107/t20210724_546576.html。

② 〈一地「端門查補課」？官方回應〉（2021年8月6日），澎湃新聞網，https://m.thepaper.cn/baijiahao_13918689。

③ 〈河南省教育廳關於做好中小學寒假期間有關工作的通知〉（2022年1月13日），河南省教育廳網，<http://jyt.henan.gov.cn/2022/01-13/2381987.html>；〈寒假期間拒絕參加學科類培訓的承諾書〉，<https://oss.henan.gov.cn/typtfile/20220116/89a4768f91a947a897dd7ff9868a4792.pdf>。

④ 陳霜葉、柯政：〈從個人困擾到公共教育議題：在真實世界中理解中小學生課業負擔〉，《全球教育展望》，2012年第12期，頁15-23。

- ⑤ 參見黃宗智：〈小農經濟理論與「內捲化」及「去內捲化」〉，《開放時代》，2020年第4期，頁126-39。
- ⑥ Prasenjit Duara, *Culture, Power, and the State: Rural North China, 1900-1942* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1991).
- ⑦ 劉世定、邱澤奇：〈「內捲化」概念辨析〉，《社會學研究》，2004年第5期，頁96-110。
- ⑧ 黃宗智：《華北的小農經濟與社會變遷》(北京：中華書局，2000)，頁6。
- ⑨ 這一內涵也是黃宗智總結的。參見黃宗智：《長江三角洲小農家庭與鄉村發展》(北京：中華書局，2000)，頁77。
- ⑩ 參見〈人類學家項飆談內捲：一種不允許失敗和退出的競爭〉(2020年10月22日)，澎湃新聞網，www.thepaper.cn/newsDetail_forward_9648585_1。
- ⑪ 多家在線教育機構出現在當年春晚廣告中，其中一家甚至被植入多個節目中，參見陳暢：〈瘋狂教育該冷靜了：央視下架教培類廣告 據稱猿輔導一年可投6億元〉，新浪網，<https://finance.sina.cn/tech/2021-04-02/detail-ikmxzfmk1581918.d.html?fromtech=1&vt=4&pos=108&his=0>。
- ⑫ 關於這一點，姚洋有類似的譬喻：雙減是揚湯止沸，而非釜底抽薪。參見〈北大國發院院長姚洋：把教育資源拉平，共同富裕就完成了80%〉(2022年1月19日)，界面教育網，<https://m.jiemian.com/article/7018396.html>。
- ⑬ 〈「劇場效應」到底如何綁架了當代教育？——如何突破教育的「劇場效應」？是率先坐下？還是離開劇場？……〉(2017年12月5日)，搜狐網，www.sohu.com/a/208468638_538655。
- ⑭ 根據另一份資料顯示，2020年中國高等教育毛入學率達到54.4%，與表1世界銀行數據基本一致。參見中華人民共和國教育部：〈2020年全國教育事業計主要結果〉(2021年3月1日)，中華人民共和國教育部網，www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/t20210301_516062.html。
- ⑮ 根據2012年國際學生能力評量計劃(PISA)統計，台灣中學生參與校外培訓比例近70%，在三十六個國家/地區中排名第七。詳細數據參見OECD, "PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful?", www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf。
- ⑯ 羅爾斯(John Rawls)著，何懷宏、何包鋼、廖申白譯：《正義論》(北京：中國社會科學出版社，2001)，頁106。
- ⑰ 關於相關爭論，參見惠春壽：〈正義的社會不應該「內捲」| 紀念羅爾斯誕辰百年〉，《南方人物周刊》，2021年10月21日，www.nfpeople.com/article/10952。
- ⑱ Robert Nozick, "How Liberty Upsets Patterns", in *Anarchy, State, and Utopia* (New York: Basic Books, 1974), 161.
- ⑲ 呂京笏：〈校外培訓火爆 學校體育課該幹啥〉，《中國青年報》，2020年11月18日，第2版。
- ⑳ 並非只有科學家如此認為，例如深圳大學中文系徐晉如副教授亦曾對筆者表示：語文補習熱的根本原因就是高考語文太簡單。
- ㉑ 姜伯駒：〈新課標讓數學課失去了甚麼〉(2005年3月16日)，新浪網，<http://news.sina.com.cn/o/2005-03-16/09345373715s.shtml>。
- ㉒ 朱邦芬：〈「減負」誤區及我國科學教育面臨的挑戰〉，《物理與工程》，2016年第4期，頁4。