

处境不利儿童教育补偿政策的 理论基础、国际经验及本土策略

——基于美国、印度两国教育政策的分析

杨思帆

(重庆师范大学 教育科学学院, 重庆市 401331)

摘要:处境不利儿童教育是一个备受关注的全球性话题,也是我国未来较长时间里需要解决的重要政策议题。处境不利儿童教育补偿政策的理论基础主要是科尔曼、胡森、帕森斯及罗尔斯等学者的教育公平理论。美国和印度在处境不利儿童教育补偿政策方面有着宝贵的经验教训,这些经验教训可以从政策取向、政策形成、政策内容、政策执行、政策成效等方面进行梳理分析。借鉴国际经验,目前我国处境不利儿童教育补偿政策尤其要注重营造政策环境、改善政策设计、加强评估考核等方面的工作。

关键词:处境不利儿童;补偿教育;教育补偿政策;教育公平

中图分类号:G510 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2017)05-0082-07

处境不利儿童教育是一个备受关注的全球性议题,其反映的问题本质是教育公平。正如国际知名学者、瑞典教育家托尔斯顿·胡森(Torsten Husen)所说:“若干年来,无论在国内还是在国际上,就教育问题进行的政策讨论中,平等已变成一个关键词。”^[1]2015年,联合国教科文组织(UNESCO)在《教育2030行动框架》中将“全纳、公平的优质教育及人人可以获得终身学习机会”作为其2030年的总目标,体现了处境不利儿童教育问题在世界范围依然是一个重要任务。我国在《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》中明确提出要“把促进公平作为国家基本教育政策”,在2016年的“十三五规划纲要”中继续强调了处境不利群体教育问题,提出要加大公共教育投入向中西部和民族边远贫困地区倾斜力度、改善薄弱学校和寄宿制学校办学条件、实施0~6岁残疾儿童康复重点康复工程等要求,反映了处境不利儿童教育问题在我国未来较长时间里仍是一个重要的政策议题。美国与印度作为发达国家与发展中国家的典型,在处境不利儿童教育方面经历了长期的实践,在教育补偿政策方面有着诸多宝贵的经验及教训,值得我们关注、研究与反思。

一、处境不利儿童教育补偿政策的理论基础

处境不利儿童(disadvantaged children)的内涵比较宽泛,一般是指家庭经济、社会地位、权益保护及发展机会等方面与社会其他群体横向比较而处于相对困难与不利境地的儿童。可见,处境不利儿童是一个相对的群体,也是一个不尽相同的群体,在不同历史阶段或不同国家有着不同的对

收稿日期:2016-09-19

作者简介:杨思帆,教育学博士,重庆师范大学教育科学学院,副教授。

基金项目:全国教育科学规划国家青年项目“中国、印度、美国处境不利儿童教育补偿政策比较研究”(CDA120111),项目负责人:杨思帆。

象。比如在美国,处境不利儿童是那些社会地位和经济收入相对较低、社会资源和影响力相对缺乏的黑人家庭孩子、母语非英语类新移民家庭孩子等。当然,一些缺少收入的单亲家庭、未婚母亲家庭的孩子或残疾儿童等也被认为是处境不利群体^[2]。在印度,处境不利儿童则主要是种族弱勢的群体,即印度表列种姓(在印度社会等级中为“贱民”)和表列部落,另外还有残疾儿童、女童等。其中被认为生存和发展处境最不利的群体是表列种姓和表列部落,女童也是地位低下备受歧视,因而印度女性特别是女童教育也是一个备受关注的研究热点。而在中国,处境不利儿童群体主要有农村地区特别的偏远地区的留守儿童、城市务工人员随迁子女、残疾儿童、少数民族聚居地儿童等,这些儿童的家庭经济状况一般都比较差。综合各国处境不利儿童群体来看,他们具有诸多共同特征,包括家庭经济状况欠佳、出身普通家庭、父母文化程度不高、群体话语权缺乏等。

研究者们认识到处境不利儿童发展中的障碍不仅仅是家庭经济贫困,更主要还是社会阶层流动的问题。为促成处境不利儿童的改变,教育被赋予了积极的功效和巨大的期望。“读书改变命运”就是这种信念的最好注释。人们相信教育能够促进人的发展和改变,因而期待教育公平特别是起点公平能够带来社会的公正。美国“公立学校之父”霍拉斯·曼(Horace Mann)曾经这样评论教育的意义:“教育是实现人类平等的伟大工具,他的作用比任何其他人类的发明都要大得多。”^[3]

带着对教育的积极期望和其功能的强烈认同,教育家们对解决处境不利儿童教育公平问题提出了补偿教育理论。补偿教育(compensatory education)泛指国家或社会为保障处境不利群体接受合格教育所采取的各种补偿措施或行动的总和。针对补偿教育及教育公平问题,教育学者们不断丰富和深化相关理论研究,形成了众多理论观点和思想。在灿若星辰的教育公平理论中,科尔曼(James S. Coleman)、胡森、帕森斯(Talcott Parson)及罗尔斯(John Rawls)等人的教育补偿观点最具典型性和代表性,也最有影响力。

科尔曼是美国约翰·霍普金斯大学(Johns Hopkins University, JHU)的社会学教授,其最有名的事件就是1966年向国会递交的名为《关于教育机会平等》的报告,这就是美国历史上著名的《科尔曼报告》(Coleman Report)。科尔曼报告提出了一个与美国社会长期固有认识完全不同的观点:“黑人及其他弱勢少数民族后裔(拉丁裔和印第安人)相对比白人中产阶级缺乏一种改变和控制自己前途的自信,科尔曼把这种现象称为自我评估(self esteem)。”^[4]为此,科尔曼还提出了教育均等的四方面内容,即免费提供合格的教育机会、为全体儿童提供通识课程、为全体儿童提供一样的入学机会、在一定范围内提供均等的机会。科尔曼的理论促进了美国政府和社会消除种族隔离制度,逐步强制种族学校合并,在教育政策上开始大力推进“为了平等的反歧视”,在教育资源分配上开始有意识的向处境不利群体大幅倾斜。

胡森的教育公平理论着力阐述了教育公平的三个方面,即起点公平、过程公平和结果公平,他强调教育公平要注重个体差异性,特别要注重那些处境不利儿童群体的教育。为了实现教育结果的公平,胡森认为应给予那些处境不利儿童更多的补偿教育。补偿教育是“通过提供精心设计的或附加的教育服务,使残疾儿童、单亲儿童等其他弱勢群体恢复正常生活,为那些因处于不利地位而丧失接受良好教育权利的人,提供更多、更优质的受教育机会”^[5]。只有这样倾斜性的支持和帮助,处境不利儿童才有可能得到真正的教育公平。而帕森斯是美国社会功能学派的代表人物,其主要从社会大系统中来透视教育公平问题。帕森斯认为,教育是社会系统的一个子系统,它能够对社会发展起着巨大的作用,这种作用不仅可以通过学生的职业选择、社会分层及教育公平等方面体现出来,而且在社会融合和稳定发展方面也意义非凡。因此,教育公平是社会公平的基础,也是保持社会公平公正“最伟大的工具”。

美国哲学家约翰·罗尔斯最早明确地提出了教育公平的“补偿原则”。在其代表作《正义论》当中,罗尔斯创造性地提出了公平正义的两个核心原则:第一,平等自由的原则。第二,机会的公正平等原则与差别原则。其中第二个原则就是承认了社会不平等的存在,因为人天生就有差异存在,其

所处的社会背景也各不相同,不可能拥有完全平等的经济社会地位,因此应以符合正义的原则对处于经济和社会不利地位的阶层予以补偿,使他们最大限度地达到与一般人同样的待遇。“补偿原则”的概念也随之而产生了。罗尔斯主张的“差别原则”得到学术界的广泛认同。美国学者理查德·乔治也曾经说过:“所谓公正,就是指给予每个人应得的权益,对可以等同的人或事物平等对待,对不可等同的人或事物区别对待。”^[6]大量的研究也证实了处境不利儿童需要补偿性教育,否则将会对他们的现实和未来带来一系列消极影响,包括更高的辍学率和犯罪率、更低的就业率和经济地位、社会地位,甚至导致了他们的代际贫困传递。因为,对处境不利儿童而言,教育是他们赖以发展的基本因素和支持性资本,也即法国社会学家布迪厄(Pierre Bourdieu)所说的“文化资本”。

具有补偿取向的教育公平理论为世界各国教育补偿政策及实践提供了理论基础,许多国家积极出台并实施了针对处境不利儿童的教育补偿政策,大胆地开展了补偿教育实践。比如,美国针对低收入家庭子女的学校免费午餐和早餐、针对新移民家庭子女的英语补习课程等都是典型的教育补偿。印度从独立之日起就将表列种姓、残疾儿童等处境不利儿童的教育纳入了政策重点,开展了一系列的教育补偿项目,形成了颇具特色的针对处境不利群体的“教育保留政策”。这些国家在处境不利儿童教育补偿政策方面的探索及其成效,留下了有益的启示和国际经验。

二、处境不利儿童教育补偿政策的国际经验

依照美国学者托马斯·R·戴伊在《理解公共政策》一书中的“政策过程模型”,一项公共政策的过程包含了问题确认、议程设定、政策形成、政策合法化、政策执行、政策评估等系列环节。参照此分析框架,美国和印度在处境不利儿童教育补偿政策方面的经验教训可以归纳为以下几方面。

(一)在政策取向上,依托“儿童中心”“弱势补偿”等社会认同

任何政策的第一步都是发现问题,政策是为解决问题而生。“政策过程模型”认为制定政策首要的环节是通过公民对政府行为的要求确认某一特定问题,并促使该问题作为议题提上政策议程。问题认定反映的是民众及政府认识取向,政策取向与此应当呼应。在美国和印度有关处境不利儿童教育政策中,“补偿”取向能够确立,与两国社会中“儿童中心”“弱势补偿”等社会认识有紧密联系。美国有“儿童中心”的认识传统,虽然在17世纪是主张严厉对待儿童的“福音派加尔文主义”(evangelical Calvinism)占据主流,但从18世纪开始,美国社会主张温和对待儿童、“儿童是天真无邪的”观念逐渐盛行起来。19世纪至20世纪,人们对儿童态度更进一步走向了“儿童中心”,“至少在受过教育的阶层中,此前认为儿童生来有罪或容易堕落的观念转变为一种现代的“‘儿童崇拜’(cult child),儿童越来越被浪漫化和情感化。”^[7]而在教育领域,最有名的是杜威的“儿童中心”教育观。“儿童中心”的实质是提倡尊重儿童、关爱儿童,美国社会在当今依然十分注重这点。在社会各个领域随处可以见对儿童的特别关照,无论是机场安检的“优待儿童”,还是儿童校车的“优先通行”,都能感受到美国社会对儿童的偏爱与保护。而对于“弱势补偿”的看法,美印政府及民间基本都持肯定支持态度。美国一直在税收、教育、福利保障等多方面对黑人、少数民族裔、移民子女等处境不利儿童有着显著的倾斜和照顾。印度对表列种姓、表列部落等弱势群体长期实行“保留政策”。而在2010年正式生效的《儿童免费义务教育权利法》(The Right of Children to Free and Compulsory Education Act,简称 The Right to Education, RTE)中依然“强制印度所有公立和私立学校将学生总数25%的名额留给弱势群体儿童”^[8]。这些态度及观念正是美印儿童教育补偿政策取向的社会根基。

但是,需要注意的是,印度缺乏像美国那种“儿童中心”的社会哲学,相当部分人对处境不利儿童有歧视现象,对残疾儿童这类弱势群体则认为其前世留下的“因果报应”,因而对他们态度冷淡。这也是印度处境不利儿童教育补偿政策中存在的一个较大问题,也是一个反向经验即教训。

(二)在政策形成上,注重顶层设计的宏观性与科学性

顶层设计对政策效果的影响无疑是至关重要的,美印处境不利儿童教育补偿政策在形成过程中都非常重视这点,特别是设计的宏观性和科学性。一是在政策的形成主体上,两国中央政府都积极地发挥重要作用。虽然美印都是地方分权制的联邦国家,教育责任主要在州/邦政府教育行政部门,但在儿童教育补偿政策方面中央政府都发挥了巨大作用。1965年以消除教育领域贫困的美国《初等和中等教育法》正式开启了联邦政府资助中小学校的序幕,而1980年的联邦教育部成立后,通过拨款和项目等方式大幅加大了对各地儿童补偿教育的影响力度。二是在政策的形成方式上,通过《宪法》及国家层面的教育政策来布局教育补偿政策。两国除了《宪法》明确对处境不利儿童教育的倾斜态度,美国还通过1964年《经济机会法》、1965年《初等和中等教育法》、2001年《不让一个孩子掉队法案》、2015年《每一个学生成功法案》等国家层面法规确定教育补偿政策,印度则通过1968年和1986年《国家教育政策》(The National Policy on Education, NPE)奠定了补偿教育政策基调。三是在政策的形成过程上,注重了政策研制的民主性和政策出台的合法性。这是美印两国的共同之处,即凡是指导性的教育政策,都会有广大民众和社会团体等各界参与的民主讨论、辩论,然后依次通过利益集团、政党、总统/总理、国会审批表决等合法化的程序,以确保政策的科学性。四是政策的形成思想上,可以看出两国都是以“理性主义”为指导。理性主义是指一项理性的政策都是追求“社会效益最大化”,即处境不利儿童教育补偿政策的设计,不会只是从狭隘的金钱视角来衡量和审视,而是从所有社会、政治、经济等多方面综合计算而考量。

(三)在政策内容上,坚持核心理念的稳定与创新

以美国政治学家查尔斯·E·林德布洛姆为代表的政策“渐近主义”把公共政策视为政府过去行为活动的延续,其中伴随着渐近的调整、修正和创新。这一观点在美印处境不利儿童教育补偿政策发展过程中得到了很好的印证,政策内容的核心保持了稳定性和延续性。以美国为处境不利儿童教育带来巨大影响和积极意义的“择校运动”为例,从里根政府向低收入家庭推出教育税减免计划和教育券计划,到老布什将教育券计划扩展到私立学校,到克林顿政府在公立学校推进教育券计划支持特许学校,再到小布什政府扩大择校范围和更自由地择校,再到奥巴马政府继续扩大公立学校选择范围、创办优质特许学校为学生提供更高水平教育选择,美国的教育补偿政策坚持向弱势群体倾斜,并不断扩大、深化补偿教育范围和内容。这既体现了政策核心内容的延续性,又体现了政策内容的充实和创新。而印度教育补偿政策也具有这一特征。以残疾儿童教育补偿政策为例,从1995年出台的《残疾人法案》(People with Disabilities Act, PWD),到2010年生效的《儿童免费义务教育权利法》(RTE),再到2011年推出的《残疾人权利法(草案)》(Rights of Persons with Disabilities Bill, RPDB),一直坚持了为残疾儿童提供教育补偿的倾斜理念,而且在倾斜政策的内容和受益人群范围上都在逐步拓展扩大,这些都反映了印度残疾儿童教育补偿政策核心理念的稳定与创新。

(四)在政策执行上,发挥专门项目、非政府组织的积极功效

在处境不利儿童教育补偿政策的执行方面,美印两国特别重视发挥专门项目、非政府组织(NGO)的作用。美国政府在二战后依照相关政策推行了一系列专门项目(见表1),其中名声和影响都非常大的“开端计划”(Head Start Project)就是这类项目的代表。该计划被誉为“学前教育国家实验室”,是美国联邦政府目前规模最大、持续时间五十多年的项目,其目标是践行教育公平,改善阶层代际恶性循环。在印度,政府也依照政策实施了一系列补偿教育项目。比如,对表列群体实施了众多专门项目,包括免费教育计划、免费服装计划、免费午餐计划、免费教科书计划、操作黑板计划(Operational Blackboard)、部落区域教育特殊发展计划、社区学校计划(Janshala)、男生、女生公寓计划、部落寄宿学校计划(Ashram)、表列种姓半文盲特殊教育发展计划等^[9]。另外,非政府组织(Non-Governmental Organizations)也是美印实施补偿教育政策的重要力量。美国有名的特许

学校(Charter school)有相当部分就是非政府组织开办的。而在印度,仅仅算“参与残疾儿童教育的地方性的非政府组织,目前至少也有1 000多个,这类组织往往基于慈善及福利角度并以医学模式为主”^[10]。

表1 美国针对处境不利儿童的教育补偿项目(部分)^[11]

项目针对群体	项目名称	项目基本情况
针对民族、种族等不同背景儿童	黑人儿童补偿教育计划	1954年“布朗起诉托皮卡教育局”后美国政府实施的一系列项目,主要目标是反对种族歧视、消除种族隔离,黑人儿童平等受教育。
	双语教育计划	依照1968年国会通过《双语教育法》而实施,主要为帮助母语非英语的移民子女解决语言障碍而顺利接受学校普通教育。
针对家庭贫困儿童	头脑启迪计划	1965年和1966年多方力量在美国经济机会署的指导下制定该计划,主要关注家庭困难儿童的营养与卫生,强调儿童早期教育和发展的重要性。
	免费午餐计划	主要为解决贫困家庭儿童的早餐和午餐,以保障孩子成长所需营养,目前已在全国范围普遍实行。
针对学历不足儿童	更高视野计划	1956年在纽约试点后逐步推开,对家庭经济困难学生实行小班教学、额外照顾,激发贫困儿童生活热情和学习积极性。
	小班化计划	1998年开始,计划10年间拨款208亿美元,将小学1—3年级每班人数降为18人,以落实教育补偿理念,帮助学历不足儿童。
针对身体残疾儿童	个别化教育计划	依照1975年的《所有残疾儿童教育法》而实施,要求学校在公正评估的基础上,为每个接受特殊教育服务的儿童制定个别化的教育计划,时间跨度是3岁到高中。
	开端计划	始于1965年,1981年出台了专门的《开端计划法案》(Head Start Act)。一直规定残疾儿童的参与比率不得低于总数的10%。

(五)在政策成效上,强化科学有效的反馈评估机制

政策成效评估是任何一项公共政策的必要环节,补偿教育政策同样需要科学有效的反馈与评估。美国历来非常注重科学严谨的政策评估,包括教育领域美国的政策评估水平目前都走在国际前列。在处境不利儿童教育补偿政策评估方面,美国也走过了由粗略到精细的过程,也有不少的操作内容值得研究。以美国基础教育标准化运动为例,从1983年开始,在老布什、克林顿、小布什等多届政府的推动下,对教育补偿政策的反馈评估不断改进与完善。2001年的《不让一个孩子掉队法案》非常明确地规定了补偿政策的监管机构、考核方式和惩罚条款等,其促进中小学改善教育的主要手段就是年度测验。测验结果和学校在专业目标取得的进展都要公布,包括在摆脱贫困、种族、残疾、英文受限等方面取得的进步,目的是确保每一个处境不利群体都不会“落后”。该法案规定“州政府必须在全州范围内制定相应的绩效考核制度,对本州所有公立学校和学生的绩效和成绩进行考核,结果将直接影响到是否继续给予经费资助”^[12]。而法案确定评估各学校 and 学区则统一由全国教育进展评估(NAEP)执行。与此同时,法案明确指出而从印度来看,补偿教育政策的反馈评估则是一个反向经验。由于印度在相关政策上缺乏科学有效的反馈评估机制,因此有不少政策“有头无尾”,缺乏效益评估。以残疾儿童教育政策为例,政府很多信息缺乏,有关教师对残疾儿童的态度等微观或隐性因素更缺乏有效的评估和数据^[13]。有印度学者明确指出,教育补偿政策“缺乏深入的实证及理论研究的状况非常显著”^[14]。这种状况对印度教育政策的成效和持续性都造成了极大的消极影响,是一个值得我们注意的教训。

三、处境不利儿童教育补偿政策的本土策略

目前,我国处境不利儿童教育保障状况已经有了很大进步,取得的成就有目共睹。但相对《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》及“十三五规划”提出的要求,我国处境不利儿童教育保障还任重道远,不可松懈。以留守儿童为例,据民政部、教育部、公安部等联合普查后2016

年发布的大数据报告,我国农村留守儿童(父母双方外出务工或一方外出务工另一方无监护能力,无法与父母正常共同生活的不满十六周岁农村户籍未成年人)总数为 902 万人,这是一个看似乐观但实际仍很巨大的一个数字。而据 2015 年《中国留守儿童心灵状况白皮书》推断统计数据,留守儿童数量更大:17 岁以下的留守儿童约 6 100 万人!^[15]再看残疾儿童,据第二次全国残疾人抽样调查显示,中国目前 0—6 岁的残疾儿童约 167.8 万人,每年新增残疾儿童 19.9 万人^[16]。此外我国还有数量巨大的城市流动儿童、偏远地区及家庭贫困儿童、少数民族儿童等。各类处境不利儿童教育保障问题叠加在一起,更需要优化相关教育补偿政策和措施。借鉴美印经验,我们目前特别需要注重以下几个问题。

首先,在全社会大力倡导、营造“儿童中心”“弱势补偿”的教育理念,引导社会主流群体对教育补偿形成认同和支持的政策环境。理念是行动的先导,教育补偿政策要想持续有效地推进,必须要通过宣传、社会教育等形式让全社会广泛理解、认同、支持对弱势儿童教育补偿的公正性和重要意义。印度人力资源发展部每年在教育预算中都为普及初等教育的媒体公关与宣传计划列有专门经费。^[17]而美国早已具有了“弱势补偿”的良好社会环境。我国目前来看,弱势补偿理念还没有得到社会普遍认同,人们(包括一些政策决策者)对弱势补偿政策的认识还比较粗浅,较少认识到弱势群体落后的根本原因是“创造收入的能力与机会的失去或被剥夺”。^①因此,我国教育部门应在教育预算中划拨专门宣传教育经费,加强与其他部门及社会舆论机构的联系,大力宣传、引导民众对儿童教育补偿问题的认同,努力营造处境不利儿童教育补偿的有利政策环境。

其次,系统总结我国在政策设计上已有成功经验及不足之处,不断改进和优化处境不利儿童教育补偿政策设计。一是要继续深化教育政策的针对性和具体性,开展像“精准扶贫”这类教育补偿行动,对不同群体、不同区域、不同处境状况、不同需求等具体问题开展针对性的帮扶。二是要硬性规定政策形成和实施的科学性及合法性。受我国行政传统影响,一些教育政策特别是少数地方性教育政策的出台,受主要领导个人影响很大,缺乏充分广泛的科学性论证和民主决策过程,导致政策实施的效果大打折扣。这一点我们是需要借鉴美国和印度经验的。三是要充分利用非政府组织的力量。和美印相比,我国利用专门项目开展教育补偿进行得卓有成效,但 NGO 的利用状况和效果却相差甚远。目前在我国的国情下,是可以大力发挥 NGO 对处境不利儿童教育补偿的功效。四是“远近结合”规划教育补偿政策。要解决我国处境不利儿童教育问题,从长远和根本上看主要是需要促进城乡统筹发展。这个问题我们想想为什么美国没有留守儿童现象就很好理解了。但是,从近期看,城乡统筹发展没法一蹴而就,农村留守儿童、城市流动儿童等主要处境不利群体短期内难以消除,因而在政策设计上需加强应对,从学校、家庭及社区等构建一个关爱儿童综合系统。

最后,加强政策评估、绩效考核和反馈调节机制建设,确保教育补偿政策的成效最大化。美国在这方面做的较好,“每年都有大量来自教育界、第三方评估机构、学术委员会的绩效研究和评估报告等,对各类处境不利儿童教育政策进行全方位的考评和反馈”^[18]。因此教育政策效果显著。而印度由于不重视或者说没做好这项工作,因而相关政策结果存在众多问题。既然有正反两方面的经验,我们就必须重视政策评估与绩效考核。客观说,我国在这方面还有不少需要大力改进的地方,正如有学者系统研究后指出“我国教育政策评估还不规范、不完善,没有相应的制度保障,不能适应教育政策调整和创新的要求,科学化水平亟待提高”^[19]。在我国教育政策评估中,尤其要注重设计规范化绩效考核评估方案,这些方案必须要基于项目/对象的差异性、工作的创新性、评估的操作性、结果的可靠性等原则^[20]。评估机制的着眼点不仅是效果评价,还应该起到激励、提升效率和问责的功效。

① 印度学者、诺贝尔经济学奖获得者阿玛蒂亚·森(Amartya Sen)的观点。

参考文献:

- [1] 胡森. 平等——学校和社会政策的目标[M]//张人杰,主编. 国外教育社会学基本文选. 上海:华东师范大学出版社,1989:194.
- [2] FROST J L, HAWKES G R. The disadvantaged child: issues and innovations[M]. Boston: Houghton Mifflin, 1970:38.
- [3] 约翰·S·布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 杭州:浙江教育出版社,1987:66.
- [4] 杨思帆. 处境不利儿童教育补偿政策与实践——美国、印度、中国三国的比较研究[M]. 南昌:江西人民出版社,2016:12.
- [5] HUSEN T. The International encyclopedia of education[M]Pergamon Press,1994, 44(3):617-630.
- [6] 理查德·乔治. 经济伦理学[M]. 李布,译. 北京:北京大学出版社,2002:118.
- [7] HINER N R. Children in American history[M]//W.J.Reese J.L.Rury(Eds.).Rethinking the history of American education.New York:Palgrave Macmillan, 2008:161,185,169.
- [8] 李震英. 印度教育公平政策遭遇私立学校软抵制[EB/OL]. (2017-02-18). <http://news.cntv.cn/20110802/115779.shtml>.
- [9] 杨洪. 印度弱势群体:教育与政策[M]. 北京:人民出版社,2011:133-146.
- [10] GOI. Ministry of social justice and empowerment annual report 2004-05[R]. New Delhi: Government of India,2005:72.
- [11] 蒋云芳. 20世纪80年代以来美国联邦政府以促进公平为核心的基础教育改革研究[D]. 重庆:西南大学,2012:42.
- [12] National Assessment Governing Board. Reading framework for the 2009 national assessment of educational progress[R]. U.S. Department of Education, Washington, DC,2008: 2, 40.
- [13] FREDERICKSON N, CLINE T. Special educational needs, inclusion and diversity:a textbook[M]. Buckingham: Open University Press,2002:66-68.
- [14] SINGAL N. Mapping the field of inclusive education: a review of the Indian literature[J]. International journal of inclusive education, 2005,9(4):331-350.
- [15] 储朝晖.“致2016中国教育”:留守儿童需要可感触到的家[EB/OL]. (2017-02-06). http://www.edu.cn/edu/ji_chu/ji_jiao_zhuan_ti/liushouertong/201512/20151230_1353044.shtml.
- [16] 张希敏. 中国目前0—6岁的残疾儿童约167.8万人[EB/OL]. (2017-02-06). <http://www.chinanews.com/sh/2016/04-29/7853961.shtml>.
- [17] ABDUL K. Address by the President to the Nation on the Eve of 58th Independence day-2004: Education for dignity of human life [EB/OL].(2015-03-16). <http://www.education.nic.in/Elementary/Policyel/presidentspeech-14082004.asp>.
- [18] 杨思帆,杨晓良. 处境不利儿童教育补偿政策比较研究——以美国、印度、中国三国为例[J]. 现代教育管理,2016(12):119-123.
- [19] 高庆蓬. 教育政策评估研究[D]. 长春:东北师范大学,2008.
- [20] 王正青,董甜园. 区域性大学联盟持续发展的体制机制设计及其现状审视[J]. 西南大学学报(社会科学版),2016(6):96-102.

责任编辑 曹莉

网 址:<http://xbjbjb.swu.edu.cn>