

通过学校自身的内涵发展促进 “教育结果公平”的创新举措

何克抗¹, 余胜泉¹, 吴娟¹, 马宁¹, 陈玲¹, 赵兴龙², 曹培杰³

(1.北京师范大学教育信息技术协同创新中心, 北京 100875;
2.中央电化教育馆, 北京 100031; 3.中国教育科学研究院, 北京 100088)

[摘要] 文章首先阐明教育信息化的本质与特征, 然后介绍并分析目前国际社会及我国对促进教育公平的理论研究与实践探索; 在此基础上, 作者提出了一种通过学校自身的内涵发展(而不是只强调政策支持与外部投入)来促进义务教育优质均衡发展, 从而实现“教育结果公平”的创新举措——“根本变革传统课堂教学结构”; 然后再对以变革“传统课堂教学结构”为宗旨的试验研究项目(也称“基础教育跨越式发展创新试验研究”项目)的基本理念、核心内容及实施效果进行阐述, 其中有关“实施效果”部分还提供了三次严格对比测试的详细数据。以此证明: 这种促进“教育结果公平”的创新举措, 确实能够取得显著效果, 并且具有很强的可操作性与可推广性, 因而具有很大的现实意义。

[关键词] 教育信息化; 义务教育优质均衡发展; 教育起点公平; 教育过程公平; 教育结果公平; 教育公平

[中图分类号] G40-05 **[文献标志码]** A

[作者简介] 何克抗(1937—), 男, 广东大埔人。教授, 主要从事教育技术理论与应用研究。E-mail: hekbnu@163.com。

一、引言

“信息化”这一术语, 自20世纪90年代以来在国内外非常流行(英文表述有 Informationization、Informatization、Informationalization 等三种)。但是, 其确切定义究竟是什么? 国内外有许多专家曾作过认真的探讨, 对其内涵、实质曾有过多种不同的解读; 对于在此基础上形成的“教育信息化”概念, 更是仁者见仁、智者见智, 从不同的角度作出各种各样的论述, 最后使中小学的教师无所适从。其实, 教育信息化本来就是现代教育技术的核心内容, 其内涵、实质应当与现代教育技术完全一致。所以, 就教育信息化的本质(核心内涵)而言, 我们认为可以简单地用一句话来概括, 那就是: 运用以多媒体计算机和网络通信为核心的信息技术, 来优化教育教学过程, 从而达到提高教育教学的效果、效率与效益(“三效”)的目标。

效果是指各学科教学质量和学生综合素质的提高(即要培养出创新人才); 效率是指用较短的时间来达到预期的效果; 效益是指用较少的资金投入获取更大的效果。

教育信息化追求的“三效”目标, 也是各级教育行政部门领导和各级各类学校的校长时刻都在关注的目标。而确保这些目标的实现, 正是教育信息化的独特优势所在。

二、教育信息化的基本特征

教育信息化之所以能够保证上述“三效”目标的实现, 是因为它具有以下三方面的特征:

- 一是能够创设信息化教学环境;
- 二是可提供信息化教学资源(含各种学习工具软件);
- 三是可在信息化教学环境下实现教育思想、教学观念、教与学方式以及教学结构的根本性变革。

2012年在北京召开的全国教育信息化工作现场会上, 教育部的杜占元副部长具体部署了“三通两平台”建设和“两项重点工作”的正式启动。

“三通”是指基本实现“宽带网络校校通”、初步实现“优质教学资源班班通”、大力推进“网络学习空间人人通”; “两平台”是指“数字化教育资源公共服务平台”和“教育管理信息系统平台”。

“两项重点工作”:一是“改善教学点的教学条件,实现教学点数字化教学资源全覆盖”;二是“加大教师应用信息技术能力的培训力度”。

可见,当前教育部正在大力倡导与推行的“三通两平台”,正是比较理想的“信息化教学环境”与“信息化教学资源”的具体落实,也是对实现教育信息化所追求的“三效”目标的强有力支持。

而教育信息化的第三方面的特征——“可在信息化教学环境下实现教育思想、教学观念、教与学方式以及教学结构的根本性变革”则是指:

教育思想要由传统的“以教师为中心”,转变为既要充分发挥教师在教学过程中的主导作用,又要突出体现学生在学习过程中主体地位的“主导—主体相结合”的教育思想;

教学观念要由只是强调“传递—接受”的灌输式观念,转变为既强调“有意义的传递接受”,又非常关注“教师指导下的学生自主探究”,即要将这二者有机结合起来的新型教学观念;

教学方式要求教师应由“口授—板书—演示”为主的灌输方式,转向更多地关注对学生的“启迪、诱导和点拨”;

学习方式要求学生应由只是“耳听—手记—练习”的被动接受方式,转向强调“自主—合作—探究”的主动探究方式;

教学结构则要由“以教师为中心”的传统教学结构,转变为既能充分发挥教师在教学过程中的主导作用,又能突出体现学生在学习过程中认知主体地位的“主导—主体相结合”的教学结构。

由以上分析可见,正是因为教育信息化具有上述内涵与特征,所以才有可能对促进义务教育的优质、均衡发展,实现教育公平(尤其是至关重要的“教育结果公平”),提供强有力的支持。但是为了找到并阐明“教育信息化”是实现教育公平的必由之路,我们需要先了解当前国内外对于促进教育公平到底是怎么做的,采用了哪些相关的理论与举措,然后,在此基础上,再进一步阐述我们研究团队经过十多年的试验研究与探索最终找到的、具有中国特色的、基于学校自身内涵的发展(而不只是强调政策支持与外部投入)来实现教育公平(尤其是“教育结果公平”)的创新举措。

三、国际上为促进教育公平进行的 理论研究与实践探索

自20世纪50年代以来,国际社会普遍认识到:经济的发展可以推动社会进步,但不能摆脱社会贫富

不均、社会矛盾激化的困境;只有促进义务教育均衡发展,实现教育公平,使社会全体成员都尽可能享受到优质教育才有可能解决这个问题——这一点已成为世界各国的共识。国际上对促进教育公平所进行的理论研究与实践探索,可以从西方国家的著名学者对促进教育公平所进行的理论思考,以及联合国及主要发达国家政府部门对促进教育公平所实施的政策举措这两大方面来进行考察。下面,我们就来看看他们在这些方面是怎么做的,有哪些经验值得我们学习与借鉴。

(一)国际上关于教育公平理论的研究状况

国际上的学术界关于促进教育公平所进行的理论研究与探索主要涉及:“教育机会平等”的概念、“教育机会均等”的理论、基于正义的“公平理论”以及“公平与平等”的关系等领域。其中比较有代表性的有以下几种。

1. 贺拉斯·曼(Horace Man)的“教育机会平等”思想

贺拉斯·曼(Horace Man)是美国最早倡导教育机会平等的教育家。他特别重视普及公立学校的义务教育,他把普及公立学校制度看作是实现教育机会平等的重要举措,认为这可以使每一个有才能和有上进心的人,都平等地具有晋升社会上层的机会^[1]。

2. 科尔曼(James Coleman)的“教育机会均等”理论^[2]

科尔曼关于教育公平的思想之所以能由“概念”上升到“理论”,是因为他对美国中小学存在的严重种族隔离状况(尤其是黑人学生和白人学生所受教育种种差异)进行过深入的调查,并在此基础上认真思考,从而使他有了新发现——造成黑人儿童学习水平低下的原因,主要不是学校的有形条件,而是学生家庭的社会经济背景。这就使科尔曼对“教育公平内涵”的认识产生了飞跃:从“投入平等”转向关注“产出平等”,即开始特别重视教育机会均等的结果。著名的《科尔曼报告》(1966年由霍普金斯大学科尔曼教授向国会递交的研究报告)就是在此背景下形成的。

《科尔曼报告》的突出贡献在于:重新界定了教育机会均等的内涵。科尔曼认为,教育机会均等不能仅仅靠平等的投入(如平等的教育支出、师资水平和设备条件等)来衡量,而应将关注点转向独立于家庭背景的学生学业成就上。

3. 格林(T.F.Green)关于教育机会均等的平等与最善原理^[3]

20世纪70年代,格林(T.F.Green)在《教育哲

学》(Philosophy of Education)杂志上发表论文,提出了有关机会平等与结果平等的新理论——平等原理和最善原理。对同一年龄的人而言,所有的人都应接受必要的最低限度的教育水准,并使所有人都达到这一水准的教育(这是平等原理的体现);而超过这一水准的教育机会,则应根据每个人的能力进行分配(这是最善原理的体现)。

格林的平等与最善原理给我们的启示是,在不改变制度和投入的情况下,使弱势群体和最缺乏教育机会的社会群体也能得到对他们来说是最优质的教育,使他们的潜能可以在自身条件下得到最大发挥,这对于真正实现教育公平确实具有重要的指导意义。

4. 罗尔斯(John Rawls)的正义论——最具代表性的公平理论^[5]

为了促进结果的公平,罗尔斯发表了《正义论》,并在该书中提出了有关“正义”的两项原则:

(1)每一个人对于一种平等的基本自由的适当体制(Scheme)都拥有相同的不可剥夺的权利,而这种体制与适于所有人的同样自由体制是相容的(平等自由的原则);

(2)社会和经济的不平等应该满足两个条件:第一,它们所从属的公职或职位应该在公平的机会平等条件下对所有人开放;第二,它们应该有利于社会上最不利成员的最大利益(差别原则)。

罗尔斯强调,第一个原则(平等自由的原则)应优先于第二个原则;而在第二个原则中,“公平的机会平等”条件又应优先于“差别原则”。

事实上,公平的机会平等和差别原则,都强调了补偿教育是体现公平的必要条件,也是实现公平社会不可缺少的前提条件,所以罗尔斯的基于正义的公平理论,是一种以补偿教育为中心的理论,它要求对补偿教育活动赋予新的意义。

5. 日本高坂健次的“公平·平等”观^[5]

对平等的研究,日本社会学家一般是从机会平等和结果平等两个方向进行,而平等和公平之间还有着复杂的关系;有关“公平”的概念一直是需要深入探讨的问题——怎样才算是公平?日本学者高坂健次把“平等”和“公平”的两个独立概念相交叉,从而得出以公平和相等为轴的四个单元(见表1)。其中相容的是1单元和2单元,不相容的是3单元和4单元。以新闻媒体为代表的众多论调,往往是只追求公平,而对平等的关注却几乎消失了。高坂健次声称:平等/不平等的单元显示的是社会实际状态,而公平/不公平则显示出人们的主观评价。

表1 是公平还是平等

	平 等	不 平 等
公 平	1	2
不 公 平	3	4

高坂健次的最后研究结论是:人们在目前这个时期,比起选择“必要与平等”,更倾向于选择“努力和实际成绩”。只要这一态度没有改变,人们对平等特别是对“结果的平等”就很难理解和接受。

(二)联合国及主要发达国家为促进教育公平采取的政策及举措

1. 联合国的建议与报告

1958年7月7日由联合国教科文组织在日内瓦召开的国际公共教育大会第21届会议上通过了如下建议:“许多农村儿童实际上受到了教育机会不平等的待遇,这是不公正的……迫切要求向农村儿童提供与城市儿童相同的教育机会。”

《国际教育大会60年建议书》第8号建议的第一条明确指出:“农村学校儿童所受的教育无论如何不应差于城市学校儿童所受的教育,这应是一项可接受的原则。”

联合国教科文组织在20世纪60年代的有关教育机会均等报告即提出了促进教育公平的主张,它包括“小学应成为免费的强制性教育”、“为所有社会成员提供的教育条件应相同”、“立法鼓励未完成小学教育的人继续接受教育”和“对于教师专业的训练不应有任何差别待遇”等四方面的内容。

联合国2005年《世界社会状况报告》强调,“在一个运作良好的教育制度内受教育机会平等的重要性,尤其是在减少不平等方面,怎样强调也不过分。”该报告同时关注教育对社会发展的重要作用——尤其是教育均衡化发展对社会公平的影响。

2. 美国的有关政策

二战以后,世界各国都愈来愈重视教育的均衡发展,在这方面美国是一个较好的典范。美国政府对义务教育的均衡发展一直非常重视。

从20世纪50年代至今,美国先后推出了“补偿教育”、《2061计划》、“择校以及教育券制度”、“农村教育成就项目(REAP)”、《不让一个儿童落后法案》(No Child Left Behind Act of 2001,以下简称NCLB法案)等一系列大规模的教育革新举措,这些举措对于缩小城乡之间以及各民族之间儿童教育的差距、促进各地区教育均衡发展等方面,均发挥了重要作用,也取得了一定成效。例如:

补偿教育——最初只是为了解决妇女与贫困儿童、少数民族儿童的教育问题。比较著名的政策和法规是1956年的“更高视野计划”、1965年的“头脑启迪计划”和一系列的黑人儿童补偿计划。后来有学者提出,处境不利不仅体现在经济上,还体现在文化和身体残疾等很多方面,为此联邦政府又陆续制定了双语教育计划、残疾儿童补偿计划等,以便使所有的儿童都有平等地接受教育的机会。

2061计划——里根总统时期推出的《美国2061计划》是由美国促进科学协会制定,全称为《普及科学——美国2061计划》。其主旨是普遍提高美国基础教育阶段的数学、科学、技术等核心课程的教育质量——主要通过提高学业标准(即学科成绩测试标准)和加强教师培训,以建立有效的绩效责任机制来达到提升基础教育质量的目标。该计划的实施期限是从1985年至2061年,力图通过这项计划把全国推向利于科学普及的社会(或称科学普及化社会)^[6]。

择校以及教育券制度——美国的“择校”是由政府颁布实施的一种教育政策,它把为孩子选择何种教育形式与何种学校类型的权利交给了家长,与此同时通过“教育券制度”给予家长一定的资金保障,使家长可以真正自由选择教育形式与学校类型,从而使“教育”在包容多种不同社会群体及种族的现代社会中具有个性化特征。所谓“教育券”,是美国著名经济学家、诺贝尔奖获得者米尔顿·费雷德曼为了克服政府垄断办学将会产生缺乏竞争力、活力和低效率的弊端,于1955年首次提出的概念。其具体内涵为:由政府向学龄的儿童家庭颁发一种表明儿童受教育权利的价值证券(即教育券)。儿童在入学时将教育券交给学校就可以冲抵全部或部分学费,学校则可用收取到的教育券向政府换取与此相当的年度教育拨款。

农村教育成就项目——为了解决农村社区教育经费投入严重不足、贫困学生和少数民族学生偏多、师资短缺等问题,美国联邦政府设立了“农村教育成就项目”(Rural Education Achievement Program 简称 REAP),以便为农村地区教育的均衡发展提供更有力的法律保障和资金支持。

不让一个儿童落后法案(NCLB法案)——是布什总统于2001年提交国会通过的法案。其主要内容包括^[7]:要提高处境不利学生的学业成绩;要为英语能力较低的学生和移民学生提供语言教育;要准备、训练和聘任高素质的教师和校长;要确立数学和自然科

学之间的协同关系,以及通过技术来提高教育;要创建更安全的学校(包括远离毒品计划以及21世纪学习中心计划);要关注印第安、夏威夷和阿拉斯加土著儿童的教育等。

可见,《NCLB法案》的出发点就是要通过多种手段、措施(尤其是要通过加强对教师和校长的培训,以提高其绩效,这是达到NCLB目标的重要条件之一),来提高儿童的读、写、算等基本能力,以缩小他们之间的学业鸿沟,从而确保所有儿童都能达到州制定的学业评价标准(学科成绩测试标准),都有一个公正、平等的机会去获得高质量的教育。

3. 英国的有关政策

英国也是一个非常重视教育公平,并努力促进义务教育均衡发展的国家。

早在1967年英国中央教育咨询委员会就发表了著名的《普洛登报告》(The Plowden Report),该报告最引人瞩目的是提出了一个全国性的教育补偿计划,即“教育优先区”的设想^[8]——为那些因处于不利的社会经济环境而陷于贫困的儿童设置“教育优先区”,通过国家干预(政府出资)给教育优先区内的贫困与处境不利儿童提供额外的教育资源,以打破这些处境不利儿童无法摆脱困境的恶性循环;要强调对于小学与学前教育落后地区教育资源的优先分配,为此还提出了“积极差别待遇”的概念——这一概念试图以进一步补偿的方式,超越传统教育机会均等的形式公平,来实现“积极差别待遇”的实质公平^[9]。

自1997年工党执政以来,首相布莱尔更进一步地提出“全纳教育”理念(Inclusive Education)——认为每个孩子(不论其家庭出身、种族、性别)都一样重要,都享有受基本教育的权利,要努力缩小处境不利儿童与其他儿童的差距,使每个儿童都得到较好的发展。全纳教育不是单纯向处境不利儿童提供社会福利救助,更要通过各种教育和培训计划从根本上改善他们的适应能力和技能,使他们共享社会发展的成果。近年来,英国政府提出了若干项针对处境不利地区和处境不利儿童的教育、培训和全方位服务计划,其中2003年颁布的绿皮书《每个孩子都重要,为了孩子的变化》(Every Child Matters: Change for Children)和2004年颁布的《儿童法》,将这些计划进一步系统化和法制化,正是“全纳教育”思想的集中体现^[10]。

英国政府的与众不同之处是,特别强调通过ICT(信息与网络通信技术)来促进义务教育的均衡发展。

赵兴龙,郭红英.关于国外教育公平及农村基础教育的文献调研报告,北京师范大学现代教育技术研究所(内部资料),2007.

英国的 ICT 教育计划主要包括基础设施建设、网络资源建设、中小学 ICT 课程计划、其他学科中的 ICT 应用计划、教师的 ICT 培训计划等。英国政府将 ICT 发展作为国家教育的一个组成部分,旨在通过 ICT 技术在基础教育中的普遍应用,变革教育思想与观念,改变学校中的教与学方式,从而提高各级各类学校的教学质量和水平,以促进义务教育的均衡发展。

4. 加拿大的有关政策

加拿大在运用信息技术促进义务教育均衡发展方面的主要特色:能紧密结合自身的国情来制定相关的政策和采取相应举措。

加拿大是一个典型的地广人稀的国家,但又是一个高度城镇化的国家,大约有 75% 的人口居住在城市,大约 58% 的人口居住在东部大城市,并有三分之一居住在南部距美国边界 160 公里以内。由于加拿大的这种地理和人口分布特点,政府决定实施“无线宽带工程”——采用无线宽带网络的形式来促使“乡村和偏远地区以同样的价格获得同样质量的宽带服务,特别是对那些企业不会涉足的地区进行资助”。其首要目标就是要使所有加拿大人都能共享社会信息,在全球竞争中保持和加强加拿大国家的经济地位。

为了解决偏远社区的宽带接入,实现优质教育资源共享,促进义务教育均衡发展,加拿大政府选用经济、合理的卫星接入方式,并制定了相应的规划。国家卫星行动将卫星功能拓展到遥远的北方——包括北方中部社区,以及其他遥远的社区,并要覆盖大约 400 个土著居民社区。

5. 日韩等国的有关政策^[11]

日本是单一民族的国家,与多民族国家有所不同的是,它追求的教育公平不仅体现在教育机会的均等和教育的普及(使人人都享有受教育的权利),而且还要让每个人随时随地都能方便地获取到优质学习资源和教育资源。为此,日本政府在为落后地区和弱势群体制定有针对性的政策、法规(如《关于国家援助就学困难儿童和学生的就学奖励法律》、《偏僻地方教育振兴法》、《学校供餐法》、《学校保健法》等)的同时,还从 2005 年开始实施一项称之为“U-Japan”的重要计划,其目标是通过无所不在的网络创建一个全新的信息社会——在这个社会里,所有教育与学习活动都将得到网络的支持,并使所有日本人,包括儿童和残疾人,都有机会参与日本社会的各项教育活动,从而

实现教育公平。根据该项计划,到 2010 年日本将建成一个任何时间、任何地点、任何人都可以上网的环境。在该计划中,“U”(Ubiquitous)意指“无所不在”,这种“无所不在”的理念被进一步表述为一个大 U——Ubiquitous 及三个小 u——universal(普及)、user-oriented(面向用户)和 unique(独特)。

韩国在经济现代化进程中始终坚持“以教育为本”的原则。为提高全社会人口的科学文化素质,韩国对教育一直实施“高投资”政策。众所周知,韩国是世界上教育投资最高的国家之一,其教育投资额一般占政府整个预算的 1/5 以上。从政府公共教育经费的分配来看,韩国的高等教育通常只占 10% 左右,其余 90% 的教育经费都用于中小学教育。这表明,韩国政府是基础教育投资的绝对主体。因此,无论哪所学校,基础设施的建设都是一样的:除正常的教学用房之外,操场、室内体育馆、图书室、电脑教室、供学生课外练习及娱乐用的电脑房、音乐室、食堂、餐厅、医务室、残障儿童专用教室等都是同样配备,并无重点非重点、名校和普通学校之分,从而能为学生提供真正公平的学习环境。据统计,1979—1991 年间,韩国教育经费平均每年增长 22.6%,这在国际上是相当罕见的。

四、我国为促进教育公平进行的理论研究与实践探索

我国主要通过促进义务教育均衡发展来实现教育公平,所以我国在促进教育公平方面的理论与实践,可以从我国教育理论界对有关义务教育均衡发展理论进行的研究与探索,以及我国政府部门对促进义务教育均衡发展所制定的政策和采取的相关举措这两个方面来进行考察。

(一)我国关于义务教育均衡发展的理论研究

我国教育理论界对促进义务教育均衡发展进行的理论研究与探索主要涉及“义务教育均衡发展内涵的界定”和“促进义务教育均衡发展的途径与方法”这两个方面。

1. 关于义务教育均衡发展内涵的界定

这方面较有影响的研究有以下两种。

(1) 翟博的“三层次均衡发展理论”^[12]:学者翟博认为,促进义务教育均衡发展应当从“宏观层次”、“中观层次”和“微观层次”等三个层面同时着力,才能取得较理想的效果。宏观层次主要体现在教育权利公

赵兴龙,郭红英.关于国外教育公平及农村基础教育的文献调研报告,北京师范大学现代教育技术研究所(内部资料),2007.

平、教育机会均等；中观层次主要体现在区域均衡、城乡均衡、学校均衡、软硬件均衡；微观层次主要体现在生源均衡、质量均衡、结果均衡——并强调这是实质性的、深层次的教育均衡发展。

(2)王保华的“目标定位理论”^[13]：学者王保华认为，要解决义务教育均衡发展问题，必须同时解决基础教育目标定位中的三个相关问题：

一是要把消除不同地区学校之间的差距作为基础教育的近期目标，这主要是指，应当解决我国东、西部地区中小学校之间在办学条件、教学能力、教学质量和水平上的差距；

二是要把“九年义务教育逐步过渡到十二年义务教育”作为中期目标；

三是要把教育公平作为基础教育追求的永恒目标。

2. 关于促进义务教育均衡发展的途径与方法

关于促进义务教育均衡发展的途径与方法，司晓宏教授提出了三条很有价值的建议^[14]。

建立义务教育基准——规定义务教育生均公用经费、师生比、办学条件等方面的最低标准；制定改造低于国家规定的“义务教育基准办学条件”以下的学校的时间表，并要明确责任主体，强化教育督导职能。

制定义务教育均衡发展系数——通过对一系列重要而敏感的教育信息化指标（如生均经费、师资力量、教学设施、升学率、毕业率、辍学率等）的搜集汇总和统计分析，了解我国义务教育的当前发展状况，并在此基础上制定出我国的义务教育均衡发展系数（应当达到的基准值）。

建立农村教师特殊津贴制度——凡是到农村从教的教师都可在原有工资基础上享受额外的、具有吸引力的特殊津贴。

除此以外，不少专家还从“农村教育投入机制”、“农村教育管理体制”、“农村教育综合改革”以及“城乡二元与城镇化建设”等不同视角，提出了多种颇有创意的、促进义务教育均衡发展的途径与方法。

(二)我国政府促进义务教育均衡发展的政策及举措

按照教育公平理论，教育公平包括“教育起点公平”、“教育过程公平”和“教育结果公平”等三方面的内容。我国对于促进义务教育均衡发展、实现教育公平这一重大课题，从解决的思路上看，大体上是通过以下三种应对举措。

一是通过制定相关的政策法规，来确保向农村地区、贫困地区投入必要的资金，以便改善广大农村贫

困地区的办学条件、教学环境和实施免费的义务教育，力求达到教育起点公平——例如制定“两免一补”政策和为“新三片”地区制定不同的教育发展目标，就属于这一种举措（“新三片”地区是指2001年5月颁布的《国务院关于基础教育改革与发展的决定》中所指的占全国人口15%左右尚未实现“两基”的贫困地区、占全国人口50%左右已实现“两基”的农村地区，以及占全国人口35%左右的大中城市与经济发达地区）。

二是对广大中小学教师开展多种内容、多种形式的培训，以建立有效的绩效机制，从而提升义务教育质量，促进教育结果公平。2004年教育部制定并颁布了我国“中小学教师教育技术能力标准”，随后于2005至2012年期间对全国各地的上千万中小学教师，开展了“初级”和“中级”两个层次的教育技术能力培训及认证（先对所有中小学教师进行“初级”教育技术能力培训，在认证合格的基础上再对其部分教师进行“中级”培训）；2013年教育部又制定并颁布了我国“中小学教师信息技术能力标准”，与此同时，对全国中小学教师开展了范围深广的信息技术能力培训；为转变广大教师的教育思想、教学观念，提高教师的学科教学能力，从2010年开始，教育部还实施了一项影响深远的“国培计划”——其内容涉及教育思想观念，各学科的教学内容、教学模式、教学案例和学科教学法，对象不仅涉及中小学教师，甚至包括幼儿园教师。

三是在普及九年义务教育的基础上，通过实施面向农村教育的专项计划及重大工程来有效提升农村的教育教学质量，以切实缩小农村与城市在教学质量和教育水准上的差距，力求达到教育结果公平。20世纪80年代的“燎原计划”和2003年开始实施的“中西部地区农村远程教育工程”（简称“农远工程”），均属于这种举措。

五、促进教育公平的创新思路与方法

(一)目前国内外促进教育公平的基本途径

通过上述关于国内外促进教育公平理论与实践的现状调研，不难发现：西方发达国家和我国就促进教育公平这一重大目标而言，在解决思路上存在共同之处，那就是都要向农村地区、贫困地区和弱势群体投入大量的资金并要有相关政策的扶持——用于改善办学条件和教学设施，使每个儿童都有接受义务教育的基本条件与环境，从而达到教育起点公平。

两者略有不同的是，英美等发达国家为了实现教育过程公平和教育结果公平，主要是通过提高学业标

准(即学科成绩测试标准)和加强教师培训以建立有效的绩效责任机制来达到;而我国为了实现教育过程公平和教育结果公平的目标,则除了从多个层面大力加强对教师的培训(如上面所述的“教育技术能力培训”、“信息技术能力培训”和“国培计划”)以外,还通过积极倡导并实施面向农村的教育专项计划(如“燎原计划”)以及重大工程项目(如“农远工程”项目)来达到。

总结国内外已有的经验及举措,可以看出,关于促进教育公平的基本途径从目前来看主要有三条举措。

一是通过国家投入大量资金与政策倾斜,来改善农村及贫困地区的办学条件和教学设施,以消除城乡差异、地区差异,使教育资源尽量均衡配置(这一途径,一般简称之为“教育机会均等”,也是目前世界各国在促进义务教育均衡发展方面最为关注、最为着力的一种举措,但如上所述,这一举措只能实现“教育起点公平”)。

二是通过提高学科成绩测试标准和加强教师培训,以建立有效的绩效责任机制,从而提高基础教育质量。

三是实施面向农村的教育专项计划或重大工程项目。

除此之外,还有没有其他的途径与方法呢?例如,是否有可能找到一条通过促进学校自身的内涵发展(而不只是强调政策支持与外部投入)来达到“教育结果公平”的新途径、新方法呢?

(二)通过学校自身内涵发展实现“教育结果公平”的创新举措——变革传统课堂教学结构

众所周知,对农村学校课堂教学过程的研究,是历来农村教育研究的薄弱环节。几十年来,我们国家设立了不少农村教育研究中心或农村教育研究所,也有一大批专家学者投入到这一研究领域。但是很遗憾,通过国内外文献调研,很难找到能真正从教育科学的理论与实践层面去研究农村学校的课堂教学过程,并从中探索出切实提高农村中小学课堂教学质量的途径与方法的论文(更缺乏这方面的专著)。目前有关农村教育研究的文章并非没有,而是连篇累牍,但往往都是有关农村教育政策、教育投入机制、教育管理体制改革的研究,以及有关教育均衡发展和教育公平的纯理论探讨,或是有关农村教育现状(如拖欠教师工资、辍学率、普九达标、农民工子女教育……)的调研报告。这些政策性研究和调研报告无疑是需要的,而且其中有些文章还不乏真知灼见,因而具有较大的意义与价值。

但是课堂教学是农村教育的主阵地,忽略了这个主阵地,要想提高教学质量、达到教育公平(特别是至关重要的教育结果公平),只能是空中楼阁或纸上谈兵。可见,若不抓住课堂教学这个主阵地,其他方面做得再好也难以真正促进教育结果公平。反之,只要我们狠狠抓住课堂教学这个主阵地,尤其是在信息化教学环境下,通过运用信息化教学的创新理论、模式与方法,彻底“变革传统课堂教学结构”——对于我们国家来说,就是要由教师主宰课堂的“以教师为中心”的传统课堂教学结构,转变为既要充分发挥教师在教学过程中的主导作用,又能突出体现学生在学习过程中主体地位的“主导—主体相结合”的课堂教学结构(对于美国为代表的西方国家来说,则是要由忽视教师主导作用、过分放任学生自主学习、从而容易偏离教学目标的完全“以学生为中心”的课堂教学结构,转变为既要充分发挥教师在教学过程中的主导作用,又能突出体现学生在学习过程中的主体地位的“主导—主体相结合”的课堂教学结构),从而实现各学科教学质量与学生综合素质的大幅提升,就可以真正达到教育结果公平。这就表明,通过彻底变革传统课堂教学结构,使学校自身内涵得到发展(而不只是强调政策支持与外部投入),很有可能是促进义务教育优质均衡发展(不仅“均衡”而且“优质”),真正实现“教育结果公平”的全新途径与全新方法。

如上所述,教育公平包括教育起点公平、教育过程公平和教育结果公平。实现这三方面的公平都要投入大量的人力、财力、物力(尤以教育起点公平为甚),但真正具有重大实际意义的是教育结果公平——只要能够让农村孩子也能享受到和城里孩子一样的良好教育(能达到同样的学科考试成绩和能力素质要求),他们的教育起点不公平(例如目前许多农村的孩子还无法接受学前教育,中小学的师资和硬件设施等条件都远不如城市学校)也就不会让人太介意了。

按照传统教育公平理论,教育起点不公平和教育结果不公平之间必定呈现正相关,换句话说,教育起点的不公平必将导致教育结果的不公平。这几乎是一条铁律(不可改变的定律)——如果这真是一条铁律,那么,上述想通过变革传统课堂教学结构,使学校自身内涵得到发展,从而促进“教育结果公平”的全新设想,就根本无法实现。

但是,在农远工程已经实施并已完成,我国中西部广大农村中小学已普遍具有初步信息化教学环境(即至少配备有三种远程教育模式设施中的一种或两种)的条件下,如果运用信息化教学的创新理论、模式

与方法,上述铁律是否能够被改写呢?也就是说,在教育起点还不太公平(甚至很不公平)的前提下,是否也有可能达到教育结果相对公平的目标?这能够做到吗?

(三)对“变革传统课堂教学结构”这种创新途径与方法的实践探索——“基础教育跨越式发展创新试验研究”项目

迄今为止,很多人认为要想通过变革传统课堂教学结构,使学校自身内涵得到发展,以促进“教育结果公平”,这是根本无法实现的梦想。但是,实践是检验真理的唯一标准,一切都要通过试验去实践、去探索才能找到最终的答案——这正是多年来,我们的研究团队在我国中西部广大农村地区实施“基础教育跨越式发展创新试验研究”项目的初衷和背景。所谓“跨越式发展”是指,基础教育要在质量提升方面实现跨越,之所以有可能实现这种“跨越”,是因为我们运用一整套自主创新的信息化教学理论、模式与方法,并以此对教师进行多种层次、多种方式的培训,使每位试验教师都具有较高的理论素养和较强的教学设计与教学活动组织能力,从而能充分发挥在教学过程中的主导作用;与此同时,我们还结合不同的学科为学生提供丰富的学习资源(包括各种认知工具、自主探究工具以及情感体验与内化工具),从而能突出体现每位学生在学习过程中的主体地位。这样,就可以实现如上面所述的“课堂教学结构”的根本变革——由教师主宰课堂的“以教师为中心”的传统课堂教学结构,转变为既能充分发挥教师的主导作用,又能突出体现学生主体地位的“主导—主体相结合”的新型课堂教学结构,并最终实现各学科教学质量与学生综合素质的大幅提高,即基础教育在质量提升方面的跨越式发展。

近十多年来,我们在一大批中西部农村试验区200多所农村中小学所做的“跨越式发展”试验研究证明,上述试图通过变革传统课堂教学结构,促进学校内涵发展,来达到“教育结果公平”的目标,是完全可以实现的。这是因为“跨越式发展”试验研究本身的宗旨与落脚点,就是要通过根本变革传统课堂教学结构,来实现各学科教学质量与学生综合素质的大幅提升。为此,我们研究团队已在语文、英语和数学等学科中形成了非常有效且便于操作、便于实施、便于推广的创新教学模式,以及一整套可充当学生认知工具、自主探究工具以及情感体验与内化工具的丰富学习资源,从而促进了义务教育的优质均衡发展——不仅“均衡”,而且“优质”,真正达到了“教育结果公平”。谓

予不信,有近年来先后对一大批跨越式课题试验校做过的三次科学的对比测试为证(为保证测试结果的信度与效度,这三次测试均由当地教育局所属教研部门主持,并对测试对象与测试条件、测试试卷的产生、评分标准及测试实施过程提出了严格的要求,测试题也是由他们依据新课标要求选择和审定)。

测试1:2007年6月底对北京远郊农村跨越式试验区学生和北京市城区名校同年级学生进行的对比测试

到2007年6月底,本项目在北京市远郊区县延庆、昌平农村试验区已经实施一年左右,故参加此次测试的学校,主要是本课题在延庆、昌平已做满将近一年的农村试验班学生(小学一年级)。为了对测试结果进行比较,经市教委基教处推荐,最后选择北京市东城区、西城区四所社会声誉、师资与生源条件、教学水平均属前列的名校一年级的四个班作为对比班。依据原定的测试条件,最后确定参加本次语文测试的延庆、昌平区试验校共有19所(延庆6所、昌平13所);参加本次英语测试的延庆、昌平区试验校共有16所(延庆4所、昌平12所)(测试试卷的产生及评分标准均由城区教育局的教研室确定)。下面是这次对比测试成绩的统计分析。

语文测试:表2与表3是昌平、延庆两个区的课题校(农村薄弱校)与对比班(城区名校)学生的群体测试统计数据以及差异的比较(表2中,1.00表示昌平、延庆的农村课题校;2.00表示城区名校对比班)。

表2 昌平、延庆两个区课题校与对比组
语文测验的群体统计数据

	分组号码	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
字词基础	1.00	847	17.9815	4.6637	.1602
	2.00	147	19.7177	3.6189	.2985
阅读部分	1.00	847	15.5956	7.7524	.2664
	2.00	147	16.8299	8.7784	.7240
作文部分	1.00	847	25.1523	8.3997	.2886
	2.00	147	19.7959	8.6158	.7106
总分	1.00	847	57.8917	17.9873	.6181
	2.00	147	56.3435	15.1313	1.2480

表3 昌平、延庆两区的课题校与对比组
语文测验的独立样本T检验

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
字词基础	Equal variances assumed	18.834	.000	-4.294	992	.000	-1.7362	.4043	-2.5295	-.9428
	Equal variances not assumed			-5.125	238.67	.000	-1.7362	.3388	-2.4036	-1.0689
阅读部分	Equal variances assumed	7.144	.008	-1.746	992	.081	-1.2343	.7069	-2.6215	.1529
	Equal variances not assumed			-1.600	187.61	.111	-1.2343	.7715	-2.7562	.2876
作文部分	Equal variances assumed	.118	.731	7.110	992	.000	5.3564	.7534	3.8780	6.8348
	Equal variances not assumed			6.984	197.21	.000	5.3564	.7670	3.8438	6.8689
总分	Equal variances assumed	7.280	.007	.985	992	.325	1.5482	1.5722	-1.5370	4.6334
	Equal variances not assumed			1.112	224.07	.267	1.5482	1.3927	-1.1962	4.2926

从两者的平均分(见表2)可见,农村课题校字词基础与阅读部分的平均分稍低于城区名校对比班的平均分,而课题校作文部分与总分的平均分则高于对比班。通过独立样本 T 检验,从 Sig. (2-tailed) <0.05 可以看出:课题校与对比班,在字词基础部分及作文部分差异较显著,其值分别是 1.736、5.356;但阅读部分及总分,则所有的课题校与对比班之间没有显著差异。

英语测试:表4与表5是参加测试的昌平、延庆两个区的课题校(农村薄弱校)与对比班(城区名校)学生的群体测试统计数据以及差异的比较(表4中,1.00表示昌平、延庆的农村课题校;2.00表示城区名校对比班)。

表4 昌平、延庆两区的课题校与对比组的

英语测试群体统计数据

分组	分组号码	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
听力部分	1.00	531	28.0414	2.7495	.1193
	2.00	125	27.0640	3.4255	.3064
笔试部分	1.00	531	26.8795	4.3294	.1879
	2.00	125	24.8880	5.5869	.4997
口语部分	1.00	531	28.8917	7.0475	.3058
	2.00	125	23.3920	8.3730	.7489
总分	1.00	531	83.8126	11.2383	.4877
	2.00	125	75.3440	14.6150	1.3072

表5 昌平、延庆两区的课题校与对比组的

英语测试独立样本 T 检验

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
听力部分	Equal variances assumed	6.088	.014	3.402	654	.001	.9774	.2873	-.4133	1.5416
	Equal variances not assumed			2.973	163.584	.003	.9774	-.3288	-.3282	1.6267
笔试部分	Equal variances assumed	19.79	.000	4.360	654	.000	1.9915	.4567	1.0946	2.8883
	Equal variances not assumed			3.730	160.784	.000	1.9915	-.5339	-.9372	3.0458
口语部分	Equal variances assumed	8.467	.004	7.560	654	.000	5.4997	.7274	4.0713	6.9281
	Equal variances not assumed			6.799	167.717	.000	5.4997	-.8089	3.9027	7.0967
总分	Equal variances assumed	16.80	.000	7.127	654	.000	8.4686	1.1882	6.1395	10.80
	Equal variances not assumed			6.070	160.197	.000	8.4686	1.3952	5.7132	11.22

从两者的平均分(见表4)可知,课题校的听力、笔试、口语及总分等四个方面均明显高于对比班的平均分。通过独立样本 T 检验,从 Sig. (2-tailed) <0.05 可以看出:课题校与对比班在听力部分、笔试部分、口语部分、总分这四个方面,均与对比班有显著性差异,其值分别是 0.97、1.99、5.50、8.469。

测试2:2006年6月和2008年9月,在河北省丰

表8

英语测试成绩统计(2008年9月)

学校	口语测试(满分:20分)						听力测试(满分:100分)						词汇测试(满分:100分)					
	总人数	优秀人数	优秀率%	及格人数	及格率%	平均分	总人数	优秀人数	优秀率%	及格人数	及格率%	平均分	总人数	优秀人数	优秀率%	及格人数	及格率%	平均分
大阁三小	55	14	25.45	40	72.73	13.51	56	22	39.29	46	82.14	72.46	56	18	32.12	37	66.07	66.45
大阁一小	40	7	17.50	18	45.00	11.69	42	7	16.67	25	59.52	64.83	42	6	14.29	17	40.48	56.88

宁县(国家级扶贫县)的农村试验区对跨越式课题试验校学生的语文和英语成绩进行测试,并将测试结果和国家新课标的要求进行比较

语文测试:2006年6月底,对丰宁试验区全部五所试验校进行了语文能力测试,其结果表明(见表6、表7),丰宁五所试验校快要上完小学二年级试验班学生的识字和作文能力已完全达到新课标小学四年级以上的要求(北京和广州的许多城区名校三年级小学生一般都达不到这个成绩,而我们参与这次测试的试验班学生只是还没念完小学二年级的学生——该测试是在2006年6月底进行的)。

表6 丰宁(山区农村)试验区小学识字量统计

(平均识字量:2745.5字)

学校	丰宁大阁三小	丰宁大阁一小	外国语学校	厢黄旗小学	黄旗小学
二年级	2944.6字	2867.7字	2939.6字	2539.1字	2436.5字

表7 丰宁试验区手写字数均值统计

(30分钟手写字数平均:215字)

学校	丰宁大阁三小	丰宁大阁一小	外国语学校	厢黄旗小学	黄旗小学
二年级	300字	278字	180字	160字	156字

英语测试:对丰宁试验区的英语测试需要先就“测试学校”、“被测学生情况”和“测试试卷难度”作些说明。

测试学校:在五所试验学校中,原来的外国语学校学校在2007年以后已合并到丰宁大阁三小;厢黄旗小学和黄旗小学则由于有一段时间缺英语教师而影响英语试验的持续进行;五所试验校中只有大阁三小和大阁一小符合英语测试的条件,最后我们只能选择这两所学校的试验班级进行测试(由于包括原来的外国语学校,所以实际上参加测试的试验校有三所)。

被测学生情况:实际测试是在2008年9月下旬进行;参加测试的学生是三年级(刚上了半个多月),其实际能力应为二年级学完的水平。

表 9

英语口语测试统计(10分钟看图说话;2008年9月)

学校	句子数							句型数				
	最多句子数	最少句子数	平均句子数	1~3句(人)	4~9句(人)	10~19句(人)	20句以上(人)	最多句型数	最少句型数	平均句型数	6句以下(人)	6句以上(人)
大阁三小	20	1	8.91	2	34	16	3	16	1	5.69	41	14
大阁一小	20	1	6.80	12	18	9	1	10	1	3.65	36	4

测试试卷难度:经当地英语教研员审核,此次英语口语测试试卷的难度已经超过国家英语新课标2级水平(国家英语新课标是从小学三年级开始,到五、六年级要求达到2级水平)。测试结果见表8和表9。

从表8中可以看出,丰宁大阁三小的口语、听力和词汇测试的优秀率分别达到了25.45%、39.29%、32.12%,及格率则分别达到了72.73%、82.14%、66.07%;大阁一小的三项测试优秀率和及格率也达到了比较令人满意的比例(远高于当地三年级的英语水平)。

从表9中可见,丰宁大阁三小学生在10分钟看图说话中,平均可以说出8.91个句子,不同句型有5.69个;丰宁大阁一小学生在10分钟看图说话中,平均可以说出6.80个句子,不同句型数则有3.65个。这表明,这些试验班学生已经基本达到英语新课标2级所规定的“能用简单的英语互致问候,交换有关个人、家庭和朋友的简单信息。能根据所学内容表演小对话或歌谣……”的要求(已达到当地非试验班四年级乃至五年级学生的英语水平)。

测试3:2011年10月,在宁夏海原县(最贫困地区)跨越式试验区对课题试验校和该县传统名校之间进行的学科成绩对比测试

海原县属宁夏回族自治区最干旱、最贫困的“西海固地区”(由于过分干旱,西海固地区被联合国粮农组织认定是“最不适合人类居住”的地方)。为了考察海原试验区七所课题试验校实施两年跨越式教学的效果,于2011年10月对刚上小学三年级的试验班学生进行了统一的语文知识测试。被试包括海原县全部七所课题试验校(这些试验校都是当地办学条件较差或最差的薄弱校、农村校)和两所当地的对比学校:一所对比校是地处县城的A校,另一所对比校则是地处农村的B校。其中A校的教学质量和社会声誉在海原县一直处于龙头地位,其学生成绩相对农村学校一直遥遥领先;B校在2010年全县统一测试中,成绩位居海原所有农村乡镇学校的首位,按全县排名其成绩也位居第五名。这表明:A校是海原全县原来教学质量最优的学校,B校则是海原农村地区原来教学质量最优的学校。

表 10 海原课题试验校与 B 校(农村最优对比校)的识字量比较

类型	人数	平均识字量	T 值	P 值
课题校	561	2731.8 ± 360.6	5.04	0.000
B 校	70	2484.1 ± 559.6		

表 11 海原课题试验校与 A 校(全县最优对比校)的识字量比较

类型	人数	平均识字量	T 值	P 值
课题校	561	2731.8 ± 360.6	4.59	0.000
A 校	83	2539.8 ± 315.5		

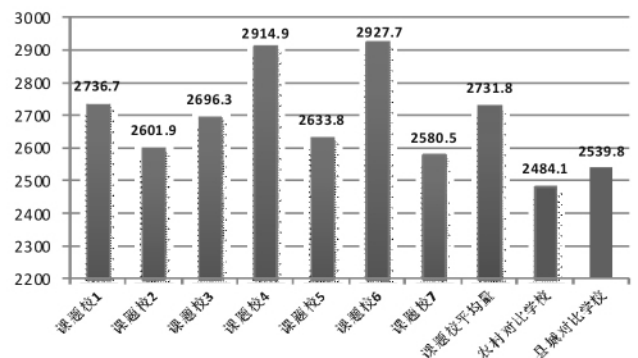


图 1 七所试验校和 A、B 校的识字量对比

在识字量测试中,统一采取“一对一”的测试方式,考察的识字范围是小学阶段要求的全部生字共3108个。从测试结果看(见表10和表11),试验校刚上三年级学生的平均识字量为2731.8个;B校(海原农村最优对比校)刚上三年级学生的平均识字量为2484.1个,试验校识字量比B校高出247.1个;经过独立样本T检验, $p < 0.001$,这表明二者具有极显著的差异(注: $p < 0.05$ 表示差异显著, $p < 0.01$ 表示差异很显著, $p < 0.001$ 表示差异极其显著)。而A校(海原全县最优对比校)刚上三年级学生的平均识字量为2539.8,试验校识字量比A校高出192个;经过独立样本T检验, $p < 0.001$,也具有极显著差异。事实证明:跨越式课题对于学生的识字量提升确有非常明显的效果——课题试验校学生的识字量不仅远远超出海原农村地区原来教学质量最优学校的水平,甚至和全

县原来教学质量最优的学校相比,也具有较大优势,如图1所示。

在语文能力测试中,则统一采用严格的标准化考试形式,每种考试都有两名教研员或课题指导组成员监考,考试时间完全一致。从测试结果看(见表12和表13),在字词、阅读、作文和总分方面,课题试验校的平均得分比B校(海原农村最优对比校)分别高出3.97、3.96、8.46、16.4;经过独立样本T检验, $p < 0.001$,这表明,二者具有极显著差异。可见,试验校在跨越式教学理论和模式的指引下,学生各方面的语文能力都有了较大幅度的提升,尤其在作文方面更为显著。课题校的平均得分和A校(海原全县最优对比校)相比,在字词、阅读、作文和总分等方面都要略低一些,但其中两所优秀试验校的学生成绩则与A校不相上下(这两所优秀试验校的总分为60.30和60.69,而A校为61.54;经过独立样本T检验, $p > 0.05$,表明不具有显著性差异)。这说明,两所优秀试验校已经达到全县最优对比校的语文教学水平,甚至在阅读和作文方面还略有优势(见表13)。如上所述,这些课题试验校,都是当地办学条件较差或最差的薄弱校、农村校,它们的识字教学和语文整体教学水平能远远超出当地B校(农村最优对比校),并且非常接近A校(全县最优对比校),在当地所产生的震撼可想而知。

表12 海原课题试验校与B校(农村最优对比校)的语文能力比较

语文能力各维度	课题校	B校	T值	P值
字词	23.58 ± 4.81	19.61 ± 4.76	6.59	0.000
阅读	13.68 ± 4.99	9.72 ± 5.70	6.20	0.000
作文	17.08 ± 5.80	8.62 ± 6.90	11.32	0.000
总分	54.34 ± 11.7	37.94 ± 14.36	10.76	0.000

表13 海原课题试验校与A校(全县最优对比校)的语文能力比较

语文能力各维度	两所优秀课题校	A校	T值	P值
字词	25.74 ± 4.97	27.62 ± 4.38	-2.76	0.006
阅读	15.60 ± 5.04	15.09 ± 5.67	0.65	0.513
作文	19.19 ± 6.08	18.82 ± 6.17	0.41	0.679
总分	60.53 ± 11.98	61.54 ± 12.21	-0.58	0.561

以上三项严格对比测试的结果有力地证明:绝大部分跨越式课题试验校学生的语文、英语都取得了优异成绩(跨越式课题在农村目前主要围绕语文、英语两个学科实施)。运用我们自主创新的“信息化教学”

理论、模式与方法对试验教师进行多种层次、多种方式的培训,使每位试验教师都能充分发挥在教学过程中的主导作用;与此同时,结合不同的学科为每位学生提供丰富的学习资源(包括各种认知工具、自主探究工具以及情感体验与内化工具),以突出体现每位学生在学习过程中的主体地位,使学生的主动性、积极性乃至创造性真正被激发出来。这样,就可以实现如上面所述的“课堂教学结构”的根本变革——由教师主宰课堂的“以教师为中心”的传统课堂教学结构,转变为既能充分发挥教师的主导作用,又能突出体现学生主体地位的“主导—主体相结合”的新型课堂教学结构,并最终实现学科教学质量与学生综合素质的大幅提高,即基础教育在质量提升方面的跨越式发展,从而使广大农村地区的义务教育既优质又均衡,真正达到教育结果公平。这就表明,“教育起点不公平必将导致教育结果不公平”的铁律的确有可能被改写,根本上“变革传统课堂教学结构”确实是促进“教育结果公平”的一种创新举措。

六、结 论

促进教育公平到底采用哪种途径方法、哪种举措最为有效?如上所述,目前世界各国在这方面最为关注、最为着力的举措是“教育机会均等”——也就是通过国家投入大量资金与政策倾斜,来改善农村及贫困地区的办学条件和教学设施,以消除城乡差异、地区差异,使教育资源尽量均衡配置,使每个儿童受教育的机会均等。目前许多国家有关“促进教育公平”的重大政策制定与实施,往往都是围绕达到“教育机会均等”这一目标来考虑。但前面已经指出,这一举措只能实现“教育起点公平”。

当前世界各国关于“促进教育公平”除了最为关注、最为着力“教育机会均等”这种举措以外,固然也通过采用提高学科成绩测试标准和加强教师培训,或实施面向农村的教育专项计划与重大工程项目这两种举措,来促进“教育过程公平”与“教育结果公平”。但实践证明:这后两种举措,虽然有明显成效,却距离真正实现“教育结果公平”的目标,仍相距甚远。

我们通过多年的理论研究与实践探索发现,通过根本变革传统课堂教学结构,使学校自身内涵得到发展(而不只是强调政策支持与外部投入),很有可能是促进义务教育优质均衡发展(不仅“均衡”而且“优质”),真正达到“教育结果公平”的一种全新途径、全新举措。为此,我们从2003年开始实施一项长达10多年的、旨在通过根本变革传统课堂教学结构,来实

现农村中小学各学科教学质量与学生综合素质的大幅提升,从而达到“教育结果公平”的“基础教育跨越式发展创新试验”——这项试验最早是在深圳市城乡结合部的一所农民子弟学校“白芒小学”开始(2003年8月),取得一定经验后,于2004年5月扩展到农村,并在河北省的丰宁县(国家扶贫县)建立起第一个“跨越式农村试验区”;2008年以后进一步推广到西部的宁夏、甘肃、新疆、云南和贵州等省份。迄今为止,农村跨越式试验区已建立了16个,试验校达200多所(若加上城区的跨越式试验校则有390多所)。如上所述,通过上述三项严格的对比测试数据证明:“教育起点不公平必将导致教育结果不公平”的铁律的确有可能被改写,通过根本变革传统课堂教学结构,使学校自身内涵得到发展,确实是促进“教育结果公平”的一种创新举措。

事实上,对于促进义务教育均衡发展、实现“教育结果公平”来说,“变革传统课堂教学结构”这种创新举措,和原来国内外都非常关注的“教育机会均等”举措相比,不仅具有同等重要的意义与作用,而且具有更为直接、更为深远的效果与影响——这是因为“教育机会均等”的目标是否能够真正达到,最终还是要通过“教育质量提升”才能体现出来;而“教育质量提升”必须落实到各个学科教学质量与每位学生综合素质的提高上(也就是要落实到教育结果的公平上)。这是各级各类学校全部工作的出发点与落脚点,是学校

教育最重要、最核心的内容,也是我们“基础教育跨越式发展创新试验研究”始终不渝追求和务必达成的宗旨与目标。我们十多年来坚持不懈从事“跨越式发展”课题试验所取得的显著成效(包括在极为贫困、偏远的农村地区所取得的成效),以及上述三项严格的对比测试结果已经证明:通过根本变革传统课堂教学结构这种举措,使学校自身内涵得到发展,从而达到“教育结果公平”——在当今世界,这确实是一种前所未有的全新途径与全新方法,也是完全具有可操作性与可推广性的创新举措;就促进“教育公平”的理论与实践而言,则是具有鲜明中国特色的重大自主创新。

但是要想通过“跨越式发展”课题,实现传统课堂教学结构的根本变革,促使学校自身内涵得到发展,从而大幅提升各个学科的教学质量与每位学生的综合素质,让“教育结果公平”的目标真正落到实处,还需要有一系列理论上、技术上的相关条件支持。例如,教学结构理论^[15]、信息技术与课程深层次整合(即深度融合)理论、相关学科的创新“学科教学论”、信息化环境下的教学设计方法、不同学科的“跨越式教学模式”(如语文学科的“2-1-1模式”、英语学科的“1-1-1模式”、数学学科的“5阶段模式”),以及支持学生自主学习、自主探究的一整套丰富有效的学习资源(包括各种认知工具、自主探究工具以及情感体验与内化工具),等等,由于篇幅关系,这里就不一一介绍了,有兴趣的读者可以去参看有关文献^{[16][17][18][19]}。

[参考文献]

- [1] [美]安德鲁·科潘(Andrew Kopan),等.教育均等的再思考(英文版)[M].美国大学出版社,1974.
- [2] Richard D. Kahlenberg. Learning from James Coleman [EB/OL]. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0377/is_2001_Summer/ai_76812255.
- [3] 崔慧广,田汉族.美国20世纪中后期教育机会均等运动及启示[J].江西教育学院学报(社会科学版),2005,(5):27-30.
- [4] [美]约翰·罗尔斯.正义论[M].何怀宏,等译.北京:中国社会科学出版社,1988.
- [5] [日]高坂健次.从社会阶层看战后日本社会变动——当代社会结构变化分析的一种方法[J].东南学术,2000,(2):24-29.
- [6] 毕淑芝,王义高.当今世界教育思潮[M].北京:人民教育出版社,2001.
- [7] No Child Left Behind Act of 2001[DB/OL].<http://www.state.ia.us/educate/ecese/nclb/programs.html>.
- [8] 杨莹.英国的教育优先区方案之实施与检讨[A].台湾:台湾师范大学教育研究中心,1995:5-8.
- [9] 万明钢.“积极差别待遇”与“教育优先区”的构想——西部少数民族贫困地区教育发展途径探索[J].教育研究,2002,(5):21-25.
- [10] 王璐.每个孩子都重要:英国全面关注处境不利儿童的健康发展[J].比较教育研究,2005,(10):23-28.
- [11] 孙启林,孔错.全球化视域下的基础教育均衡发展[J].比较教育研究,2005,(12):24-30.
- [12] 翟博.教育均衡发展:理论、指标及测算方法[J].教育研究,2006,(3):16-28.
- [13] 王保华.目标定位、措施到位、方式创新——义务教育相对均衡发展的对策[J].教育研究,2002,(2):8-20.
- [14] 司晓宏.后农业税时代农村义务教育面临的问题与对策[J].教育研究,2006,(1):47-52.
- [15] 何克抗.教学结构理论与教学深化改革[J].电化教育研究,2007,(7):5-10.

(下转第25页)

- [40] 傅海.中国农民对大众媒介的接触、评价和期待[J].新闻与传播研究,2011,(6):25~35.
- [41] 郑欣.政府官员:一个特殊群体的媒介认知及其应对行为研究——以700名处级以上干部媒介素养调查为例[J].新闻与传播研究,2008,(3):64~72.
- [42] 郑素侠.农民工媒介素养现状调查与分析——基于河南省郑州市的调查[J].现代传播,2010,(10):121~125.
- [43] 白传之.试析公务员媒介传播角色与素养提升[J].现代传播,2012,(5):124~126.
- [44] 卜卫.电子媒介和印刷媒介对儿童社会化、观念现代化的不同作用[J].现代传播,1991,(4):27~34.
- [45] 卜卫.关于儿童媒介需要的研究——以电视、书籍、电子游戏机为例[J].新闻与传播研究,1996,(3):13~24.
- [46] 郭鉴.青少年电视素养影响因素探究[J].当代传播,2007,(6):83~85.
- [47] 魏南江,孔祥静,唐承群.中小学生学习网络媒介素养及其教育现状的调查——以江苏省17所中小学为例[J].新闻与传播研究,2008,(4):67~74.
- [48] 张逸军.从Web2.0看高校媒介素养教育[J].现代教育技术,2007,(9):20~23.
- [49] 闫欢.新媒体视阈中的大学美育与媒介素养教育研究[J].现代传播,2008,(2):137~138.
- [50] 吴志斌,姜照君.论屏幕媒介环境下的大学媒介素养教育[J].现代教育技术,2010,(4):16~19.
- [51] 魏佳.新媒体环境下媒介素养教育的途径[J].现代传播,2010,(6):156~157.
- [52] 何雪莲.超越解构主义:新媒体时代之媒介素养教育[J].教育发展研究,2012,(2):24~27.
- [53] 冯支越,唐诗,钱一彬.基于微博平台的青年学生媒介素养培育机制初探[J].思想理论教育导刊,2011,(11):118~121.
- [54] 赵丽,徐金雷.解读美国犹他州K6媒体素养教育[J].电化教育研究,2006,(5):60~63.
- [55] 袁文文.加拿大媒体素养教育内容及课堂教学活动分析[J].现代教育技术,2007,(1):29~31.
- [56] 潘洁.澳大利亚跨文化媒介素养教育研究[J].现代传播,2010,(9):129~131.
- [57] 卜卫.关于我国城市儿童媒介接触与道德发展的研究报告[J].新闻与传播研究,1994,(1):46~57.
- [58] 赵虹.南京和徐州两市大学生媒介素养状况调查研究[J].大学教育科学,2007,(4):98~103.
- [59] 张学波,纪燕妮.在校大学生手机媒体信息判断能力的调查研究[J].中国电化教育,2009,(8):29~32.
- [60] 郭富平,汪舒仪.我国媒介素养教育研究发展的实证分析[J].电化教育研究,2011,(7):35~39.
- [61] 李清.幼儿媒介素养游戏的设计及实效性分析[J].中国电化教育,2011,(7):114~117.
- [62] 刘燕.大学生媒介素养教育需求分析——以军事院校调研为例[J].现代大学教育,2013,(6):72~78.
- [63] 孙宽宇,张冠文.重视中学生网络素养教育——山东省中学生网络接触行为调查分析[J].当代传播,2006,(5):75~79.
- [64] 章洁,方建移.从偏执追星看青少年媒介素养教育——浙江青少年偶像崇拜的调查[J].当代传播,2007,(5):29~32.
- [65] 武文颖,郑保章.高校学生媒介认知实证调查——以大连理工大学为研究个案[J].当代传播,2007,(3):79~80.

(上接第16页)

- [16] 何克抗.信息技术与课程深层次整合理论[M].北京:北京师范大学出版社,2008.
- [17] 何克抗.儿童思维发展新论——及其在语文教学中的应用[M].北京:北京师范大学出版社,2007.
- [18] 何克抗.语觉论——儿童语言发展新论[M].北京:人民教育出版社,2004.
- [19] 何克抗,余胜泉,吴娟,马宁,等.运用信息化教学创新理论大幅提升农村中小学教学质量促进均衡发展研究[J].电化教育研究,2009,(2):5~18.