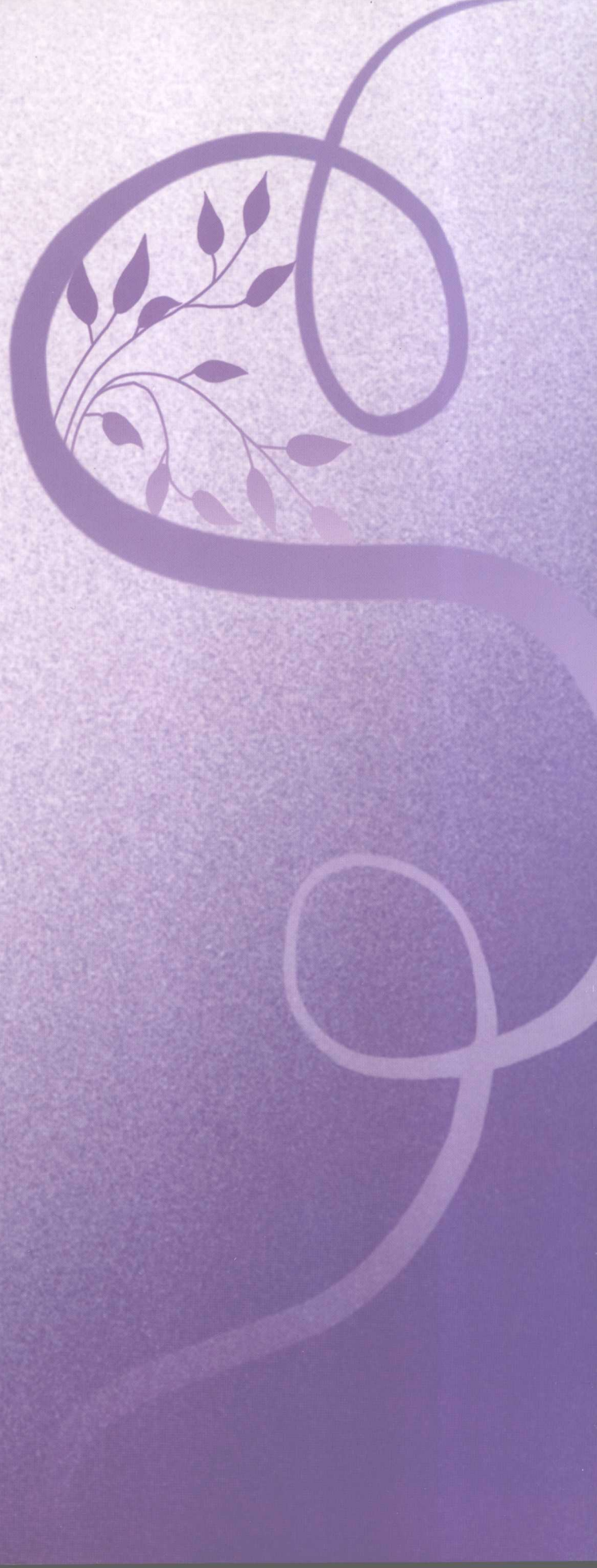


教育

理论与实践研究文集

主编 孔晓东



电子科技大学出版社

教育

理论与实践研究

主编

孔晓东

副主编

魏抗美

编委

刘平秀

王治高

叶学文

俞文

陈慧君

邓志祥

李莉

吕洪雁

郭焕泉

谢琼

jiayuan lian yu shi

200911



电子科技大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育理论与实践研究文集 / 孔晓东主编. —成都: 电子科技大学出版社, 2008. 12
ISBN 978-7-81114-847-3

I. 教… II. 孔… III. 高等教育—中国—文集
IV. G649.2-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 198058 号

教育理论与实践研究文集

主 编 孔晓东

副主编 魏抗美 王治高 叶学文 俞 文

编 委 刘平秀 陈慧君 邓志祥 李 莉 吕洪雁 郭焕泉 谢 琼

出 版: 电子科技大学出版社(成都市一环路东一段 159 号电子信息产业大厦 邮编: 610051)

策划编辑: 曾 艺 杜 鹏

责任编辑: 曾 艺

主 页: www.uestcp.com.cn

电子邮件: uestcp@uestcp.com.cn

发 行: 新华书店经销

印 刷: 成都蜀通印务有限责任公司

成品尺寸: 185mm×260mm 印张 16.75 字数 475 千字

版 次: 2008 年 12 月第一版

印 次: 2008 年 12 月第一次印刷

书 号: ISBN 978-7-81114-847-3

定 价: 28.00 元

■ 版权所有 侵权必究 ■

- ◆ 本社发行部电话: 028-83202463; 本社邮购电话: 028-83208003。
- ◆ 本书如有缺页、破损、装订错误, 请寄回印刷厂调换。
- ◆ 课件下载在我社主页“下载专区”。

前 言

展现在我们面前的是一本反映江汉大学教育学院和武汉市中青年教育理论工作者专业委员会近年来在教育理论和实践研究方面成果的文集。

这本文集包含了各级领导对江汉大学教育学院和武汉市中青会的真心关爱和热情支持；凝结了江汉大学教育学院全体师生和武汉市中青会广大会员的长期努力和辛勤汗水。

这本文集从教育理论、教学教改、管理育人、教师教育、心理健康五个方面，比较全面而又有代表性地记录和反映了我们在教育改革和发展的历程中所作出的不懈探索。

我们相信，江汉大学教育学院和武汉市中青年教育理论工作者专业委员会，有各级领导的大力支持，有全体师生的努力拼搏，有广大会员的积极参与，在教育这片甘美的沃土上继续耕耘，一定会取得更加辉煌的成就。

编 者

2008 年 11 月

目 录

教育理论篇

影响基础教育课程改革成败的教育观念解析.....	陈慧君 2
建构主义学习观及其教学启示	徐 烨 5
浅析改革开放三十年中的教育公平问题.....	许凌云 8
面向素质教育的发展性学生评价.....	朱怡青 12
论创造性人才及其培养	魏抗美 17
浅论《教育漫话》的教育思想及现实意义.....	李廷军 21
新课程中的教师角色转换	朱怡青 24
课程的绩效评价研究	程 锐 29
发达国家境外消费教育服务贸易竞争力的分析及对我国的启示.....	刘平秀 32
惩罚之于教育的意义	陈继文 36
浅析学习设计规范的研究意义	彭 岗 39
我国本科创业教育模式探讨	苏肖均 45
教育投资与个人收益问题的探讨.....	何森地 48

教学教改篇

英语听、说教学观念与方法的再思考.....	郑道俊 52
浅谈中学英语教学中的情感教育.....	詹新菊 56
远程开放教育模式下英语教学中学生自主学习的几点思考.....	刘 蓉 59
掌握方法 学会质疑	谢 琼 62
加强中学生口语表达的对策研究.....	蒋文艳 65
小学生书写汉字能力培养探析	孙雪梅 68
新课标中作文要求的点滴探讨	潘 莎 71
构建自主课堂 实现教学创新——《米的认识》教学设计有感.....	易燕萍 73
中国古诗词中数字的运用微探——由湖北省高考话题作文想到.....	徐 燕 76
小学数学课程情感目标的追寻	张频芳 78
科学复习课教学的有效性	马圣祥 81
新课程教学中口语交际训练的策略及技法.....	梁 蓉 85
小学黑白画教学探究	杨明涛 89
多媒体在课堂教学中的运用	朱 涛 92
浅谈实时交互性网络教育平台的设计与开发.....	艾 地 95
利用“好看簿”开展免费的网络教学.....	程 锐 99
让电脑开口说话：一款可调节语速的英文阅读程序.....	李廷军 102

管理育人篇

对高校“管理育人”现实问题的探讨.....	蓝耿忠 106
论高校教学管理工作如何坚持科学发展观.....	郑 刚 109
推进新课程的学校管理	邓志祥 111
更新教学管理理念 创新人才培养模式	吕洪雁 115
试论人力资本理论指导的高等教育管理创新.....	刘 刚 117
论市场经济条件下高校科研管理工作面临的挑战及其对策.....	李 斌 121
高校多媒体教室管理浅谈	华 雄 125
浅谈平衡记分卡的原理在幼儿园激励中的运用.....	俞 文 128
欣赏型德育——涵泳学校内涵发展.....	王治高 133
高校构建和谐校园之我见	贺 念 136
人文关怀是大学生心理健康教育工作的绿色通道.....	许凌云 139
高校心理健康教育与德育工作整合的探讨.....	孔晓东 142
大学精神的失落与重建	李 莉 146
浅谈高校心理健康教育与德育的关系.....	董 华 149
以校园文化为切入点 加强高校国防教育	郭焕泉 152
高校学生自我定位刍议——浅谈大学生六要技能.....	贺 念 155
关于大学生诚信教育的几点思考.....	董 华 157

教师教育篇

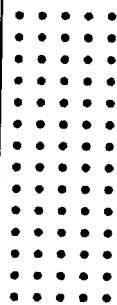
教师素质概念探析	揭水平 161
教师教育发展趋势的研究	孔晓东 165
“免费师范生”教育成本分析——以湖北省大悟县为例.....	叶学文 168
优秀中小学校长素质探讨	邓志祥 171
农村中学教师职业认同感的调查与思考.....	严月娟 174
高校心理健康教育教师职业素质初探.....	严海辉 180
试论农村中小学教师教育技术能力的培养.....	黎仰安 183
中小学教师信息技术培训的实践探索.....	杜治汉 188
关于农村教师普通话培训测试的思考.....	彭江帆 192
地方本科院校教育技术学专业学生差异化培养过程设计.....	周晓春 194
普通话水平测试说话项评分细则影响因素探究.....	周 璟 197
谈谈中学教师口语艺术	吕洪雁 200
名师工作室——让教师成名成家的新路径探索.....	谢 琼 203

心理健康篇

正确认识和把握学生心理健康的标准.....	严海辉 208
试论人格特质对心理健康的影响.....	陈继文 210
大学生动机冲突的应对策略	张 梅 213
体育锻炼对中学生心理健康的积极影响.....	周红伟 216

浅谈自我意识	刘立兵	219
少数大学生成长动力低迷与独立思考缺乏的应对策略	张 梅	223
试析家庭因素对大学生心理健康的影响	陈慧君	226
大学生心理危机干预的策略	刘宽子	230
大学生心理健康教育网站建设初探	陈丹文	232
大学生人际交往双重价值观成因与对策探讨	黄 渭	235
试析女大学生心理压力	周红伟	237
新时期大学生就业心理障碍及解决对策	何森地	240
大学生就业焦虑的特点及其调适的有效方法	揭水平	243
心理健康与小学教育	毕军华	246
父母与高中生的亲子沟通	孙 远	248
浅谈对感觉统合失调儿童的训练体会及效果分析	陈丹文	251
大学生消费心理与行为的调查研究	孙 远 闫晓翔	254

教育理论



影响基础教育课程改革成败的教育观念解析

江汉大学教育学院 陈慧君

教育观念是人们从事教育活动的指导思想和价值取向，是调控教育主体决策模式和行为方式的内部机制。理论指导实践，观念统帅行动。一切先进的教育改革都是从先进的教育观念中生长出来的，一切教育改革的困难都来自旧观念的束缚、教育观念不转变，教育改革无从谈起，教育观念一转变，许多困难往往迎刃而解。

新世纪之初，教育部启动了新中国成立以来的第八次基础教育课程改革。这次课改并非像以往的课程改革那样，只是某一方面、某一环节零敲碎打、修修补补式的更改，而是在全新理念指导下对传统课程目标、功能、结构、内容、实施、评价和管理各方面的重大突破与创新。课程改革的成功，以广大中小学教师改变多年以来习以为常的教学方式、教学行为为标志，但却以支撑新课程建构并深刻影响主体行为的教育观念体系的更新与重建为根本。没有观念的真正更新，进入新课程操作时就很可能是“旧瓶装新酒”。

实施新课程目标需要系列的、多方面的教育观念的转变，很难无遗漏地一一列出，以下几个方面特别值得每个教师关注：

1. “全人”观

本次课程改革在《纲要》中首先确立了课程改革的核心目标即关注学生“全人”的发展。教育不是纯粹的科学知识的传递与习得的活动，“教育是属于人之为人的活动”（雅思贝尔思语）。真正的教育理应饱含人类的终极关怀，唤醒人的生命感、价值感、创造力，使受教育者成为有灵魂的、丰富而完整的人，而不是学习机器、知识动物。传统课程目标以学科为本位，以知识为中心，重认知轻情感，重教书轻育人，因而导致学生在学会做人、学会生活、学会审美、学会健体、学会关心等方面的严重缺失。教学过程不能成为学生道德提升和人格发展的过程，从根本上失去了对人的生命存在及其发展的整体关怀，从而使人成为被肢解的人、单面的人。新课程倡导学科教学要以人的发展为本，关注学生的情绪生活和情感体验，关注人的道德生活及人格养成，新课程将知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三方面进行整合，体现了新课程促进学生和谐、均衡的发展即注重全人发展的价值追求。

这样，学生增长知识的过程，也将是人格的健全与发展的过程：伴随着学科知识的获得，他们将变得越来越有爱心，越来越有责任感，越来越有教养。教育使人成为健康、健全、丰富而完整的人。

2. 教材观

在学科中心、知识中心的理念下，我们总把教材看成学科知识体系的浓缩和再现，教材是学科知识的载体、是学生所应学习的全部知识的集合，“课程”、“学科”、“教材”、“教科书”被当成同义语，教师的教学活动被简化为“教书”（即教教科书、教教材）。

因此，教材中的学习内容必须是定论、共识或某一领域公认的原理、法则、定理，排除有争议的问题，不给教师学生发挥的空间和研讨的余地。这种远离生活情景的“学科中心”和“学术中心”的教材观与新课程的理念相去甚远。新教材观的核心是“范例性”，即把教材看成是为了达到课程目标而使用的教学材料，而不是课程的全部。它是引导学生认识发展、生活学习、

人格建构的一种“范例”不是学生必须完全接受的对象和内容，而是引起学生认知、分析、理解事物并进行反思、批判和建构意义的中介，是案例或范例。因此教材是师生进行对话的“话题”。显然，教学活动的目的不是为了记住“话题”本身，而是以“话题”为线索，展开更丰富的联想和获得更丰富的意义。

3. 课程观

学校教育包括三个最基本的要素：教师、学生和课程。作为未成年人，他们与社会的、国家的期望还有相当的距离，因此成人世界就通过课程把知识技能、价值态度、道德观念等传递给学生，以塑造符合社会期望的公民。可见，课程是一种载体，而这种能负载相应知识技能、价值态度、道德观念的载体的内容应该是丰富多彩的，其途径也可以是多种多样的。我们应该坚决纠正“教材就是课程”的褊狭观念，树立新课程观。课程不仅仅是现成的教科书，也是教师为学生提供的学习机会，是师生在互动过程中产生的经验。换言之，课程不仅仅包括了知识，而且包括了学习者占有和获取知识的主体活动过程。视课程为经验，意味着自然即课程、生活即课程、自我即课程。学校课程由此重返生活世界，超越了课堂和教科书的宰制。把课程作为经验来处理，就要求教师充分利用校内外各种课程资源，最大限度地扩展学习空间。

4. 教学观

在传统的教学中，教师是课堂的主宰：我讲，你听；我问，你答；我写，你抄，教学双边活动变成了单边活动。新课程主张把教学的本质定位为“交往”，交往的基本属性是互动性和互惠性。那么，教学过程必然是师生间积极互动，相互沟通、相互影响、相互补充，从而达到共识、共享、共进的共同发展过程。交往意味着师生之间的真正平等。在这样的课堂气氛中，学生会体验到平等、自由、民主、尊重、信任、友善、理解、宽容、关爱与亲情，形成丰富的人生态度和情感体验。

5. 学习观

越来越多的研究者认为，真正意义上的学习是学习者主动构建的过程。为此，走向自主学习，便成为新课程发展的必然要求。所谓“自主学习”并不等于自学，它是一种建立在学习者自我决定、自我选择、自我调控、自我评价基础上的学习行为和学习品质，与被动学习、机械训练、强迫灌输等相对应。由此可见，自主学习高于学习方法、学习策略，是一种学习模式；是学习的一种内在品质；是一种崭新的学习理念。

6. 智力观

美国哈佛大学发展心理学家霍华德·加德纳（Howard Gardner）超越传统的智力理论，将智力定义为“解决实际问题或生产具有某种或多种文化价值的社会产品的能力”。这种观点与传统智力定义（即智力以语言、数理或逻辑推理等能力为核心）有极大的反差。多元智力观提出，人类至少具有 9 种智力。多元智力说的实质并不在于将智力分成多少种，而是试图通过分类，使人们充分重视以往被忽视的多种智能，清楚了解个体之间的智力差异，因材施教，提供适合个体智力优势的教育策略，充分发掘每个人身上隐藏着的巨大潜力。

7. 评价观

课程评价在课程改革中起着导向与质量监控的作用，是课程改革成败的关键环节。新课程评价观强调：评价功能从注重甄别与选拔转向反馈与激励；评价内容从过分注重学业成绩转向注重多方面的发展潜能；评价技术从过分强调量化转向更加重视质性分析；评价主体从单一转向多元；评价的角度从终结性转向过程性。新的发展性课程评价体系的建立，体现了评价为人的自主发展及终身发展服务的理念。

8. 学生观

“一切为了每一个学生的发展”是新课程的最高宗旨和核心理念。它反对学校生活中的“学围绕教转”，学生的命运掌握在教师手里的现实状态，倡导新的学生观：学生是发展的人；学生是独特的人；学生是具有独立意义的人。教师不能以自己的意志代替学生自己的选择，他们不是泥土石膏，可以由老师任意捏塑，每个个体之间虽然存在个性和智力的差异，但每个人都有巨大的发展潜能。学校和教师应该引导学生学会对学习、对自己、对他人、对社会负责，使学生真正成为责权主体，这也是时代的要求。

9. 教师观

新课程要求教师的角色首先发生转变：教师不再是知识的占有者和传授者、高高在上的权威，而是变成学生的朋友，成为学生进步的引导者、激发者。另外，教师不能只成为课程实施中的执行者，更应该成为课程的研究者与开发者。在教学过程中秉持“行动研究”的理念，对自己的行为不断反思，对出现的问题深入探究，对积累的经验认真总结，由“教书匠”向“教育家”转型。本次新课程改革无疑是我国基础教育面向新时代的一场深刻的教育革命，改革的成败必将对我国基础教育乃至整个教育的发展产生深远影响。在这巨大的机遇与挑战面前，支撑新课程的教育观念的理解与重建将具有决定成败的意义。

参考文献

- [1] 朱慕菊. 走进新课程——与课程实施者对话. 北京：北京师范大学出版社，2002
- [2] 宋仍庆等. 中国基础教育新课程的理念与创新. 北京：中国人事出版社，2002
- [3] 仲启泉等. 新课程师资培训精要. 北京：北京大学出版社，2002
- [4] 仲启泉等. 为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展——基础教育课程改革纲要（试行）解读. 北京：北京师范大学出版社，2002

建构主义学习观及其教学启示

江汉大学教育学院 徐 焯

建构主义又称为结构主义。建构主义是 20 世纪 90 年代以来在建构主义哲学思潮影响下出现的一种解释学习的理论，它是教育心理学的一场革命，是行为主义发展到认知主义以后的进一步发展。经过长期的理论探索和教学实践，逐步形成了独具特色的学习观，并在学习方面提出的一系列新主张，深刻地影响着人们对于学习的理解。

建构主义者认为，我们是以自己的经验为基础来建构现实的。由于每个人的经验以及对经验的信念不同，导致人们对外部世界的理解也就不同。因此，建构主义十分关注以原有的经验、心理结构和信念为基础来建构知识，强调学习的主动性、社会性和情境性，对学习和教学方法提出了许多新的观点。

夏尔（Shall, 1988）曾提出建构性学习应具备的四条核心特征，分别是：积极的、建构性的、累积性的、目标指引的。在上述研究的基础上，P. Robin Jan Simons（1993）又补充了建构性学习的另两个核心特征：学习的诊断性与反思性。概括起来，建构主义学习观主要有以下几方面的特征：

（1）学习不是由教师把知识简单地传递给学生，而是由学生自己建构知识的过程。学生不是简单被动地接收信息，而是主动地建构知识的意义。这种建构是无法由他人来代替的。

建构主义者古宁汉认为：“学习是建构内在的心理表征的过程，学习者并不是把知识从外界搬到记忆中，而是以已有的经验为基础，通过与外界的相互作用来建构新的理解。”也就是说，学习要建构关于事物极其过程的表征，但它并不是外界的直接翻版，而是通过已有的认知结构对新信息进行加工而建成的。在这个加工过程中，每个学习者都在以自己原有的经验系统为基础对新的信息进行编码，建构自己的理解；同时，原有知识由于新经验的介入而发生调整 and 改变，因此，学习并不是简单的信息积累，它包含由于新旧经验的冲突而引发的观念转变和结构重组，学习过程是新旧经验反复的、双向的相互作用过程。由此可以推断出，学习是一个主动建构的过程，学习者不是被动地吸收信息，而是主动地建构信息，这里的建构一方面是对新信息的意义的建构，另一方面也包含对原有经验的改造或重组。

（2）学习不是被动接收信息刺激，而是主动地建构意义，是根据自己的经验背景，对外部信息进行主动地选择、加工和处理，从而获得自己的意义。外部信息本身没有什么意义，意义是学习者通过新旧知识经验间的反复的、双向的相互作用过程而建构成的。

建构主义者认为，将各种观念、概念甚至整个知识体系仅仅通过字词就可以由说话者传给听话者的这种传统教学的看法和做法是不对的。因为事物的意义并非完全独立于我们而存在，而是源于我们的建构。每个学习者并不是空着脑袋走进教室的，在日常生活和学习过程中，已经形成了相当的经验，每个人都以自己的方式看待事物。因此，教学不能无视学生的这些经验，而是要把儿童现有的知识经验作为新知识的增长点，引导儿童从原有的知识经验中“生长”出新的知识经验。教学不是知识的传递，而是知识的处理和转换。教师不是知识的呈现者，而是引导学生丰富和调整自己的理解。学习者对问题理解的差异性，在学习者的共同体中恰好构成了一种宝贵的学习资源。

（3）学习意义的获得是每个学习者以自己原有的知识经验为基础，对新信息重新认识和编码，从而建构自己的理解。在这一过程中，学习者原有的知识经验因为新知识经验的进入而发

生调整 and 改变。

建构主义认为：人的认识本质是主体的“构造”过程。所有的知识都是我们自己的认识活动的结果。我们通过自己的经验来构造自己的理解。反之，我们的经验又受到自己认知“透视”的影响。学习并非是一个被动的吸收过程，而是一个以已有知识和经验为基础的主动的建构过程。因此，我们应让学生通过最能展现其建构知识过程的问题解决来学习知识。

(4) 同化和顺应，是学习者认知结构发生变化的两种途径或方式。同化是认知结构的量变，而顺应则是认知结构的质变。同化—顺应—同化—顺应……循环往复，平衡—不平衡—平衡—不平衡，相互交替，人的认知水平的发展，就是这样的一个过程。学习不是简单的信息积累，更重要的是包含新旧知识经验的冲突，以及由此而引发的认知结构的重组。学习过程不是简单的信息输入、存储和提取，是新旧知识经验之间的双向的相互作用过程，也就是学习者与学习环境之间互动的过程。

建构主义学习观是建立在对传统学习观批判基础上的，为学生的学和教师的教提供了重要的启示，在教师的实际教学中，可有意识地吸取，加以合理利用。

① 重视学生的主体性，转换教师的角色。在传统的教学中，课堂完全由教师来主导与控制，学生的主体作用被忽视，学生学习的积极性受到压制。建构主义学习观强调学生的自主性和能动性，强调在学习过程中学生要能够主动发现问题，分析、收集资料，学生要由被动接受灌输知识的角色变为信息加工的主体、知识意义的主动建构者，这对传统的教师的教学主体理念发出挑战。“一个教师必须从性急演讲者转向知识教练，他可以是某个角色模拟者、可以是咨询者、也可以是调解者，或者是对话者或者是质问者”。因此，教师不再只是单纯的教书匠，而能像专家一样为学生创设不同的适合于学生学习的学习环境，研究学生的学习特点和认知方式，研究如何利用现代教育技术提高学生解决问题的能力 and 思维。教师不再是知识信息的传播者，而应成为学生学习过程的理解者和学生学习的合作者。

建构主义学习观改变了传统师生关系的理解。史密斯认为新型的师生关系是一种互联身份和互为因果的关系，“一种教师和学生之间互惠式而不是从前那种传授式和控制式的逻辑衍生关系”。多尔则认为，建构主义的引入将使师生关系发生巨大的变化，这种关系将更少地体现为有知识的教师教导无知的学生，而更多地体现一群个体在共同探究有关课题的过程中相互影响。这就意味着教师必须改变传统教育中“师道尊严”、“唯师是从”的师生观，确立相互尊重、相互信任的民主、平等、合作、对话 and 理解的师生观。教师应是学生意义建构的帮助者、促进者和指导者。

② 教学应以学生原有的经验知识为基础。建构主义者认为学生学习知识靠传授是无效的，其基本方式是基于原有经验的概念转变学习，即新旧经验相互作用时引起的认知冲突或认知心理不平衡时认知结构所发生改变的过程。建构主义关于认知的建构性，深刻地说明了学生不仅仅是接受 and 发现已有的知识，也不只是知识的“旁观者”，而是知识意义的主动建构者和创造者。知识不再是静态的结果，而是一种主动建构的过程。学生对知识、社会，对他人 and 对自己的理解是建立在其不断积累起来的经验的基础上的。学生的认知决非无中生有，而是建立在学生的经验基础上的认知结构，学生的原有经验是认知事物、学习知识的基础，如果抽掉了经验的支撑，那么知识只能是抽象概念堆积起来的空壳。如果学生不能把生活阅历转化成知识，并且把早已获得的知识用做发现新知识的过程，他们就根本不可能积极地参与到作为学习和认知过程的对话之中来。

奥苏伯尔指出，有意义学习过程的实质，就是符号所代表的新知识与学习者认知结构中已有的适当观念建立非人为的和实质性的联系。如果教师把学习的知识与原有的知识结构建立联系，从而使学生产生有意义的学习，那么则有利于学生的理解和掌握。

因此，在教学中，要引发学生的认知结构冲突。第一，教师不能强硬地从外部对学生实施“灌输”，要重视学生原有的知识经验，把原有的正确观念作为新知识的生长点，引导学生对新

知识形成意义地建构。第二，教师要引导学生的注意力、维持学生持续学习的有效动机、关心学生头脑中发生的事情、倾听、解释学生所说、所做，建立起学生概念结构的“模型”。第三，教师通过探究性的实验，提供事物发展过程中产生的特殊现象以揭示其与书本知识之间的“不协调”，揭示有关书本理论与社会现实之间的差距和矛盾，直观教学等途径使学生发现自己的原有经验与新现象或事实之间的不一致或矛盾冲突。第四，教师要注意学生尽管引发认知冲突，但有可能出现拒绝新观念、通过机械记忆来纳入新观念的现象。所以，颇斯纳等提出，新观念纳入要满足四个条件：“对原有观念的不满、新观念的可理解性、新观念的合理性和新观念的有效性。”只有这样，学生才会反思和修改自己的原有经验和认识，接受新的理论。

③ 成立学习共同体，协作学习。传统的教学总是忽视学生学习的社会互动性，把学习看做是学生单独在头脑中进行的活动或背景，而非实际学习过程中的一部分。建构主义者强调充分的切磋、协作的学习社会过程。因此，学习共同体受到了关注，学习共同体有利于实现充分切磋、协作的学习社会过程。首先，教师要与学生的其他助学者（专家、支持服务者等）共同构成团体，围绕着所关注的各种问题生成公共知识进行讨论，并鼓励学生参与其中，建构一种平等的、自由、相互接纳的学习气氛。其次，教师不再只是讲，而是先保留自己的想法，激发、聆听和洞察学生的想法，以提供有针对性的引导。第三，教师要创造一切机会，鼓励学生之间通过合作解决问题、如小组讨论、观点交流、辩论等形式，使学生在协作的过程中学会对自己和别人的观点进行反思和评判，看到问题的不同侧面和解决途径。第四，在合适的条件下，教师要带领学生与其他社区进行有意义的互动，并与有关领域中的专家或实际工作者进行交流，使学生明白某个知识领域或学科的核心问题，而不是表面的知识点。总之，在教学过程中，教师应该运用自己的教学艺术促进多种形式的质疑、交流与合作，应鼓励学生提出多种形式的回应，侧重于学习过程中的师生、生生之间的合作。所以，合作学习受到建构主义者的广泛重视。

合作学习理论的倡导者认为：每个教师和学生之间都存在差异，都有多种不同的潜能，这种差异应当得以承认，不同的潜能应得到充分发挥；教师和学生都是人，都是鲜活的生命体。每个人都有自己的人格和尊严。在教学活动中，每个人的人格都应得到尊重，每个人的个性都应得到张扬；教学应该在师生之间，特别是在学生之间产生互动、相互交流、共同发展、教学相长。

④ 教学应创设情境性。建构主义者认为学习是在特定的社会文化背景下、具体的社会情境中发生的。学习的最好办法是让学习者到真实的情景中通过感受、体验获得知识，实现知识的建构。建构主义认为学习者要想完成对所学知识的意义建构，即达到对该知识所反映事物的性质、规律以及与其他事物之间联系的深刻理解，最好的办法是让学习者到现实世界的真实环境中去感受、去体验。因此，这种教学要求学习应在与现实情境相类似的情境中发生，以解决学生在现实生活中遇到的实际问题为目标，学习的内容要选择真实性任务，不能对其做过于简单化的处理，以免使其远离真实的问题情境；教师需要在课堂上提供解决问题的原型，并引导学生像现实中专家解决问题那样进行探索，而不是将提前准备好的内容教给学生；情境性教学不需要独立于教学过程的测验，因为在学习中对具体问题的解决过程本身就反映了学习的效果。学习不是简单的信息累积，更重要的是包含新旧知识经验的冲突，以及由此而引发的认知结构的重组。学习过程是新旧知识经验之间双向的相互作用过程，也就是学习者与学习环境之间互动的过程。情境性教学要求给学生创设情境。创设一定的情境，使学习能在和现实情况基本一致或相类似的情境中发生，确定明确的问题，选择出与当前主题密切相关的真实性事件或问题作为学习的中心内容，能自主学习。教师向学生提供解决该问题的线索（如从何处获取有关的信息资料、现实中专家解决类似问题的探索过程等），发展学生自主的学习能力（包括确定完成学习任务所需要的知识点清单、获取有关信息与资料的能力、利用和评价有关信息与资料的能力等），进行协作学习。学生间进行讨论、交流，以补充、修正、加深每个学生对当前问题的理解。因此，在教学中要为学生提供真实的任务情境。

浅析改革开放三十年中的教育公平问题

江汉大学教育学院 许凌云

十七大报告中把教育放在六大任务之首，更加突出了教育在改善民生、建设和谐社会中的重要位置。笔者觉得教育问题非常重要，尤其我们作为教育工作者要更加关注，因为有一句话叫青年强，民族则强。要想使我们的国家强盛，就要寄希望于青少年一代。在报告中，笔者注意到胡总书记讲到教育是民族振兴的基石，教育公平是社会公平的基础。这两句话很有分量。教育作为构建和谐社会的基础工程，是社会公平的起点和核心环节，没有教育机会的均等，没有教育结果的人民共享，就谈不上社会公平。但在当前我国教育改革和发展中确实存在着许多的问题和困难：如人才培养的质量和数量还不能满足现代化建设的要求；如城乡之间、区域之间、各类教育之间发展的差距很大；如应试教育愈演愈烈，全面推进素质教育面临很大困难；如教师队伍的质量也有待提高，教育制度的各项改革有待继续深化；如教育投入严重不足等等。因此，面临当前的严峻形势，我们如何正视这些问题和困难，如何提高全民族的思想道德素质、科学文化水平，实现全体人民各尽所能、各得其所、和谐相处的社会，是一个值得我们深思的问题，下面笔者将从这样几个方面谈一谈对教育公平的一些认识和思考。

一、制约教育公平的因素

(1) 从教育活动运行来看，影响制约教育公平的因素分为外部影响和内部影响。外部影响包括政治因素、家庭状况、种族、社会地位、经济条件、性别等；内部影响包括天赋才能、学术设计、课程设置等。

(2) 从社会学角度来看，影响制约教育公平的因素主要包括经济层面、社会层面，如家庭背景、地区和城乡差异；制度层面，如制度化教育、收费制度、招生制度、重点班校制度等；政策与实施层面，如高等教育资源配置等。

(3) 从教育资源配置来看，制约教育公平的因素包括制度资源和实物资源。制度资源是指中央和地方政府以及教育机构制定的有关教育方面的法律、政策、规章和制度以及有关文化背景、社会氛围、校风、班风等。实物资源是指教育经费、学校的硬件建设、师资力量、课程设置及家庭的经济状况等。

二、目前我国教育不公的主要表现

随着我国教育事业的飞速发展，由于我国社会经济发展不平衡，教育资源供给的总量性短缺，政府公共教育政策、制度和教育管理缺陷，以及受历史传统文化的影响等因素，一些矛盾和问题逐渐浮现，我国现阶段的教育不公主要体现在以下几个方面：

1. 地区差别

我国是世界上地区差异特征最显著的国家之一。各地的教育差距十分明显，且最发达地区和最贫困地区之间的差距仍在加大。我国义务教育的差异度可分为五类地区“最发达的A类地区位于北京、上海、天津，B类位于辽宁、江苏、浙江、广东，最不发达的E类包括宁夏、云南、贵州、西藏自治区和青海。

2. 城乡差别

我国经济发展的极不平衡是教育不公平问题的主要背景。一方面，东部、中部、西部地区由于历史和现实的原因，经济发展水平极为不平衡，西部十分贫困，贫困地区政府用于教育的投入有限，导致教育设施落后、教学经费奇缺，留不住人才。另一方面，城市与农村经济的差异很大。从 2002 年全社会 5800 多亿元的教育投资来看，占全国总人口 60% 以上的农村只获得了其中的 23%，而占人口少数的城市却获得了绝大部分。这种公平缺失严重挫伤了农村的可持续发展的能力，相对城市，农村的孩子一直接受着次等的教育，并将农村居民的低素质持续下去，造成长期性的城乡差异。

3. 阶层差别

20 世纪 80 年代以来，我国的社会阶层逐渐分化，贫富差距扩大，不同阶层和家庭背景的学生，在受教育的机会上存在明显差别。一些下岗工人、低保户和大量从农村到城市打工的城市“边缘人群”的子女成为享受教育权利中的弱势群体，他们的权利受到来自于各个方面的不同程度的影响。如城市流动人口子女在入学时必须交纳一定数额的借读费，与常住人口的子女比较，两者在入学条件上是不平等的。

4. 资源配置差别

近年来，相伴教育的跨越式发展，在孩子受教育的微观领域——学校教育中，教育过程或多或少存在着不公平的现象。如高考制度，考卷相同，但学生的录取却是多重标准，入学机会严重不公；如基础教育的重点学校制度，导致学校之间差距的拉大，造成了一批基础薄弱的“差校”、“垃圾学校”。把学校、学生分为不同等级，为了选拔少数“尖子”，而使多数学生的利益受损；如每个学生在班级中都是一个“宇宙”，个性差异与统一的班级授课制往往造成矛盾，因材施教虽是教育中最基本的原则，但在现实的教育教学过程中，教师往往兼顾“两头”——学习优等生和学习困难生，“中间生”是遗忘的地带。教师对优等生重视，而对于差生则是冷漠、置之不理，甚至讽刺、嘲笑。有的学校和教师为了追求及格率、优秀率而不惜以损害学生的尊严、人格和权利为代价，这种行为在我国已造成多起悲剧。

三、形成教育不公的原因分析

1. 教育认识的误区

20 世纪 50 年代以来，重点学校制度在“精英教育”的指挥棒下顺应了工业化的发展需要，当公平思想成为今天教育民主化时代备受珍惜的价值观时，精英教育的观念仍根深蒂固。认为国家财力有限，不可能面面俱到，只能突出重点，确保重点，主张将有限的教育资源用于少数的精英人物，而对于大多数的一般院校和大多数的普通院校和大多数普通人物却关注不够，从而影响了一般院校教育资源的增加、普通民众受教育机会的增加和受教育程度的提高。

2. 教育心理准备的不足

扭曲的价值观成为追求教育公平的桎梏。我国在处理公平与效率关系上经历了一个曲折的过程，人们的价值观扭曲，追求公平往往搞成了“平均主义”、“等贵贱、均贫富”，强调效率优先就不顾差距，总是顾此失彼。对此需要提升与廓清。教育差距是客观存在的，我们永远无法彻底消除差异和差距。

3. 发展的不均衡

我国的教育国情之一，在于它的二元分割性。二元教育制度的表现形式是在城市和农村之间进行整体分割，形成“农村教育”和“城市教育”；从幼儿园到大学的各教育阶段实行内部分

割，形成重点院校和普通院校的两级世界。城乡、地区间发展不平衡导致教育机会不均等。这种现象的背后有制度性原因也有政策的不同取向或偏差，从而加剧了教育不公的现实。

4. 体制的缺陷

市场机制的介入挑战教育公平。市场机制崇尚竞争、选择与权利分散，会给强势地区、强势学校和强势人群某种“特权”，在教育的竞争和教育的选择中，弱势地区、弱势学校和弱势人群会处于不利地位。由于总资源的有限性，弱势地区与弱势学校会产生满足本地区与本辖区内教育需求的数量、质量标准偏低的情况。在义务教育阶段，强势与弱势之间的这种差异意味着教育公平的丧失。

5. 政策的不完善

目前使用的全国通用的统一的教学大纲、教材、标准完全是依据城市学生的学力，缺少考虑城市和农村儿童在教育环境和教育资源上的巨大差别，这是导致农村学生难以胜任、逃离校园的重要原应。久已被指责的高考招生，到现在采取的依然是分省划线录取的办法，沿用的仍是计划经济体制下的“优先考虑城市”的准则，同一试卷城乡录取分数线相差极大，使得原本差距很大的城乡教育雪上加霜。

6. 政府职能的错位

政府应当是维护和促进教育公平的社会主体，政府行为的底线，至少是不人为地制造差距和扩大不公平。20世纪80年代，发展中国家教育经费平均占国民生产总值的4%，当时中国低于这一平均水平。20年后，这一状况并未改变。中国的教育经费只占中国国民生产总值的2%，而政府预算只占这个教育总经费的53%，剩下47%的财政缺口需要由家长和学校来弥补。目前中国人均教育开支之少，连穷国乌干达都比不上。农村的教育经费长期由乡镇政府承担，实际上也就是让农民自己负担，导致本来就已经很低的农村教师工资长期被拖欠，且农村校舍危房不少，师生伤亡事故不断。

四、实现教育公平 构建和谐社会的有效途径

1. 强化教育公平理念

教育的公平性问题有待于认真解决。当前有许多人面对教育改革发展的难题感到十分困惑：在资源有限的条件下，究竟是不遗余力地普及和扩大教育，使更多的人受到必要和基本相同的教育，还是牺牲多数人的平等教育而保证少数人接受尽可能优质的教育？构建和谐社会的理念要求我们，一方面必须争取更有力的财政支持，为实现高水平的教育公平提供物质基础；另一方面在教育投入相对有限的前提下，必须从教育公平的角度提高经费的使用效益，重点抓好教育的薄弱环节。我国还处于社会主义初级阶段，人口多，底子薄，生产力不发达，教育资源不足，教育的供需矛盾突出，教育的公平性问题还有待于认真地解决。

2. 政府增加教育投入

政府必须采取有力措施，缩小差距。首先，对于地区之间的差距，政府应该继续采取财政的转移支付政策。其次，对于缩小城乡之间的差距，寻求缩小教育机会城乡差别的方略，要有一个宏观的视野，需要对此做多维度与立体式的思考。对于新世纪中国社会发展而言，继续消解城乡分割对立的二元经济结构，加速城镇化大发展步伐，是缩小城乡差别的必经之路。缩小城乡教育机会差别，不仅依赖于宏观自身的改革。再次，对于阶层差距，应该完善教育的各项收费制度和与之相配套的奖学金、助学金、贷学金、转移支付、教育凭证、教育费减免等制度，使低收入家庭的子女有获得平等教育的机会。