

Reform of basic education

杨启亮 主编 吴晓玲 副主编

南京师范大学出版社
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

追求合作

基础教育课程与教学变革

一求合左

基础教育课程与教学变革

Reform of basic education

杨启亮 主编 吴晓玲 副主编

南京师范大学出版社
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS

南京师范大学哲学社会科学跨学科重大招标项目

图书在版编目 (CIP) 数据

追求合适: 基础教育课程与教学变革/ 杨启亮主编.
—南京: 南京师范大学出版社, 2011. 11
ISBN 978-7-5651-0343-8/G · 1583

I. ①追… II. ①杨… III. ①基础教育—教育改革—
研究—江苏省 IV. ①G639.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 051837 号

书 名	追求合适: 基础教育课程与教学变革
主 编	杨启亮
责任编辑	张 莉
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编: 210097)
电 话	(025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址	http://www.njnu.com
电子信箱	nspzbb@163.com
印 刷	扬州市文丰印刷制品有限公司
开 本	787 毫米×960 毫米 1/16
印 张	16.5
字 数	277 千
版 次	2011 年 11 月第 1 版 2011 年 11 月第 1 印刷
印 数	1—500 册
书 号	ISBN 978-7-5651-0343-8/G · 1583
定 价	30.00 元

出 版 人 闻玉银

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换

版权所有 侵权必究

《追求合适:基础教育课程与教学变革》

编委会名单

主 编 杨启亮

副 主 编 吴晓玲

编委会成员 (按姓氏拼音排序)

董洪亮	李令永	刘旻航	倪 娟
汤振纲	王丽琴	万 伟	吴亮奎
吴晓玲	徐文彬	杨启亮	喻 平
朱志平			

序

基础教育课程与教学变革无论是给我们的教育实践还是给我们的教育理论研究都带来了震撼与冲击,这种震撼带来了源之于改善教育实践、创生教育理论的希望与兴奋,这股冲击也带来了让理论为之争鸣辩驳,让实践为之困惑彷徨的问题。有问题的地方,就会有理论,就会隐蕴着对合宜思想的渴望,从而期待、敦促着一种合适理论的出现。

“中国的大学为什么培养不出杰出人才?”这个世纪之问引发了培养杰出人才的普遍应答。但没有人接着问下去,基础教育到底应该如何应答?它是要直接培养杰出人才,还是为培养杰出人才打好基础?所以也就没有人质疑“教育创新”、“创新教育”、“拒绝平庸,追求卓越”诸如此类的口号喧嚣于基础教育意味着什么?人们热衷于打造名校、选拔精英、淘汰平常,把培养杰出人才的社会责任压迫给未成年人,让基础教育成了全社会竞争最残酷、课业负担也最沉重的教育,这样的情况是否正常?

合适的基础教育应是追求普适和普惠的基础教育。基础教育只是终身教育的基础,其面向全体学生、促进学生全面发展。基础教育本身不是目的,它只是为人的终身学习做准备、打基础,不具有任何终结性特征,所以基础教育中的甄别选拔淘汰的竞争行为有些荒唐,它们创造的仿佛某种终结性的结果,可能没有多少实在的教育或教学价值。基础教育只是培养杰出人才的基础,而且也是每一个受教育者都有机会杰出的基础。因此基础教育要坚持均等机会对差别原则的优先性。

朴素的事物才能普适,朴素是与普适相辅相成的品质。然而在基础教育课程与教学变革现实中有些人对优质教育的理解沉迷于浮华与文饰的漩流中,这样的误解使教育中人精疲力竭却难以自拔。我们认为优质的基础教育首先要培养学生质朴的平民素质,做人做事的良好品质,主张基础教育和它的创新都要少一些形式主义的表面文章,努力回归朴素的教育品质。优质、均衡发展的基础教育应关注每一所学校、每一个学生,且应优先关注薄弱学校和弱势群体学生,关注他们是否适应我们的教育,教育是否适合他们的需要。一种好的基础教育包括它的教育创新,就是要让大家都能践行它,它才能因为普适、朴素而普惠。

合适的基础教育课程是打好全面基础的课程。在教育和教学实践中,如果有些课程被过分重视,它们恣肆扩张,就势必吞噬其他课程的时间,这些课程就会萎缩。在儿童青少年的道德问题困扰着人们对学校德育美好期待的情况下,有人理智地反省出一个事实:我们实践学校德育,从来没有像对待升学率一样竭尽全力。那么如果接着反省下去,我们实践学校体育、学校美育、学校生产劳动教育,哪一育是像对待升学率一样竭尽心力的?我们过分重视的课程制造了沉重的课业负担,但为了制造这种负担我们舍弃了什么?换个角度说,它让未来的杰出人才失落了什么基础?是负责公民的价值观、态度与情感?还是坚强的体魄、健康的体质、抗挫折的身心能力?还是普通劳动者的劳动能力、生存能力?

把学生约束在沉重课业负担下的,只是几门智育范畴的考试课程,这也是拒绝普及平民化、让大批普通劳动者成为失败者的课程,难道杰出人才就只需要这些课程?未来的普通劳动者显然不需要如此繁难无聊的课程,杰出人才难道也不需要品德、体育、美育、劳动教育的学问?是谁把基础教育中的学问弄成了两种学问?杰出人才如果不懂做人的学问,还有可能是人才?谁能说教会他们体育运动的技能和习惯、劳动的本领和爱劳动的品质,这比哪种文化课的学习更不重要?其实杰出人才和普通劳动者一样,都需要普适朴素的学问。

合适的基础教育教学变革应该是为了基础而变革,为了基础而创新。在课程与教学变革中,人们最多尝试的是方法创新,所以会有琳琅满目的创新方法,但最容易浮华的也是方法创新,因为它常常为了标新立异而忽视基础。从总体上说,“法”是有一定之规的,可以普遍效取,具有普适与朴素的特征。而我们通常说的“方”或者“式”,只是依“法”行事的样式样态,所以有复加文饰的特征。我们实践中的教学方法创新,可能多数不是方法,只是方式,如果是方式,也就不必苛求,用不着煞有介事地循规蹈矩,自然而然就好。

基础教育教学不必太精致,不必过分包装,不必把简单的东西弄得很夸张。中小学生的教学可以浅显一些、交叉一些、综合一些,把知识教学、思维训练和价值观引导都融入鲜活的学习生活。如果就用教会儿童读、写、算来替代那些应对考试的繁难,腾出时间把落在评价边缘的那些教育内容救起来,教学生活自然就能幸福和愉快,用不着刻意标榜“给儿童幸福”、“让儿童愉快”的宣言。

教学方法创新最需要自然无为,在自然秩序面前不妄为。一个儿童就是一个独特的精神世界,教学能尊重这个精神世界、循循然地诱导它,顺其自然

就好。课业负担的实质是心理负担,它不只是课业与儿童心智发展自然秩序不适的产物,还是这种不适所负载着的成人压迫力与儿童承受力冲突的产物,它是成人违拗自然秩序制造出来的。儿童是无辜的,我们该向谁问责?是无奈的家长还是无助的教师?是社会对无辜失败者的歧视,还是对仿佛成功者的推崇?有一点是无疑的,它不朴素所以不自然,教学创新只要不扭曲儿童本性,循儿童之自然,他们就会像一座百花园。

基础教育的教师们也不轻松,谁想过他们生存发展的自然秩序?教学浮华,学生沉重,教师如何能轻松?教学不自然,学生不自然,教师如何能自然?其实教师发展同样需要自然无为,也有个在自然秩序面前不可妄为的道理。即使教师专业发展中的科学与技术、教学基本功训练,也无须刻意打造。教师都有自己独特的生活史,自己的志趣偏好,为基础而创新的教学方法应该尊重它们,让它们释放张扬,让每一个教师都有属于自己的教学个性或风格。如果能少一些规范标准的繁琐评估,多一些相观而善的朴实切磋,教师就能朴素自然,就有无穷的创造力。

目 录

序	1
第一章 基础教育的价值取向	1
一、基础教育的“基础”性质	1
二、义务教育应当坚守的“基础”信念	3
三、义务教育优质均衡发展的解释	11
第二章 课程与教学变革的方法论	20
一、课程与教学变革的本土化	20
二、课程与教学变革的继承与借鉴	29
三、课程与教学变革的模仿与创新	36
四、课程与教学变革的同与异	42
五、课程与教学变革的理想与可能	50
六、欠发达地区课程与教学变革的路径	59
第三章 不同学科的课程与教学变革	67
一、语文课程与教学变革研究	67
二、数学课程与教学变革研究	82
三、理科课程与教学变革研究	103
四、体育课程与教学变革研究	113
第四章 不同区域的教育共同变革	129
一、苏北 H 县第二中学教学变革研究	129
二、苏中 X 区基础教育学校发展研究	153

三、苏南 W 新区实验小学课程变革研究	170
第五章 基础教育变革的评价研究	180
一、基础教育评价的应然选择	180
二、解除应试机制的可能路径	195
三、综合素质评价的实践价值	200
第六章 教育变革中的教师发展	208
一、教师道德发展的境界	209
二、教师学科发展的层次	215
三、教师职业发展的水平	221
附 录	229
一、江苏省中小学教师生存状态调查研究	229
二、江苏省高中新课程实施状况调查研究	238
后记	251

第一章 基础教育的价值取向

基础教育是什么性质的教育？它与高等教育、专门化教育、精英教育是什么关系？这或许是个谁都会觉得不以为然的浅显问题，但提出这个问题，是因为我们找不到基础教育与高等教育的界限，变革的起点和落点也因此模糊不清，许多实践者依然在盯着高等教育来变革基础教育，就像盯着竞技体育来变革全民健身运动一样。似乎没有人想过，为什么许多国际一流大学的低年级不分文理科，有些国内一流大学的低年级也实施通识教育，而我们在中学阶段就划分文理科，这究竟放弃了什么样的基础？似乎没有人想过，高中生角逐高考，初中生角逐中考，小学生角逐小升初，幼儿们也被成人变着花样地束缚在未来的考试科目里，我们把从启蒙教育到高等教育，弄成了一以贯之的考试竞争教育系统，这是否异化了现代基础教育？而我们如今正在实施的变革，是否首先弄清楚了什么是现代基础教育？

一、基础教育的“基础”性质

现代基础教育是什么性质的教育？这个问题弄不清，我们的变革在起点和终点上就可能是盲目的：当“人人都享有受教育的权利”不再是一种理想，而是民主平等社会现实的时候，一以贯之的考试竞争教育系统就应该分离，基础教育与高等教育就应该有区别。基础教育是奠基工程性质的教育，对国家而言，它奠定国民素质基础，是国家人力资源大厦的基础，它的质量合格的关键不是其出类拔萃的部分，而是薄弱环节。譬如南京人曾经遭遇的“高考之痛”，就基础教育来说，这个痛就是错位的，它痛的是有多少人高考一本没达线，而不是进城务工人员子女是否还有人没享受义务教育，而前者应该归属高等教育，后者才是基础教育的本分。对个体而言，基础教育奠定人一生发展的基础，无论是智力、体力充分自由发展，还是德、智、体、美、劳全面发展，还是学会认知、学会做事、学会合作、学会生存，它的质量合格

的关键依然是它的薄弱环节，是起码的基础不可或缺，底线评价必须合格。一个考试成绩出类拔萃的学生，如果做不得工、务不得农、不会使用劳动工具，或者不懂合作不懂感激无公益之德，就是基础教育的底线评价不合格。

所以基础教育变革能不能贯彻公平先于差别的法则，维护教育公平性的优先性，淡化考试竞争，趋向教育均衡或者特色均衡，致力于奠定国民素质基础和人发展的基础，解决好关键性的薄弱环节问题，是关系到基础教育性质的根本问题。如果还像我们改革开放之初为了快出人才的权宜之计那样，在基础教育中过多地鼓励出类拔萃，鼓励竞争，把中小学校继续分为重点和非重点，很可能造成基础教育变革偏离“基础”的问题。如果把基础教育异化成功利场、名利场甚至商品化的大市场，我们很可能得付出国民素质坍塌的沉重代价。

基础教育与专门化教育是否直接相关？奠定人一生发展的基础，与人在发展中接受专门化教育当然相关，但关键问题是，它未必就是狭隘的直接相关。尽管许多文学家从小擅长写作，许多数学家从小是数学天才，但从基础教育培养人的使命来看，这只是存在的事实而不是教育的目标。基础教育的第一位目标是底线合格，底线合格的前提下才有特长或专长的发挥张扬，它绝不应该鼓励以牺牲底线合格为代价的特长。与专门化教育相比较，基础教育的性质就像玉石矿场、原材料场，它讲究的是基本品质和发展潜力，所以不需要精雕细刻，鉴于思想境界和技术水平差距，如果自以为是地在基础教育阶段就为专门化教育制造半成品，很可能适得其反。半成品式的所谓人才对高等教育而言其实是灾难，因为这种人才很可能已经被弄成了“夹生饭”煮不熟，还可能因此失落许多其他方面的重要基础。

高考是普通高等学校的入学考试，是专门化教育的起点，但不是基础教育的终点。以高考作为基础教育的主要评价指标，是一种陈腐的教育评价观念，危害很大，它不仅以有限的课程考试自下而上地桎梏了高等教育，也作茧自缚地萎缩了基础教育。更具伤害性的是，它让许多不参与高考或与高考无缘的合格公民无端蒙羞，把他们异化成了竞争失败者或被教育淘汰的人。这两样事情只有分离开来才有各自的健康发展，这种分离意味着基础教育为高等教育提供选拔的基础素质人才，但这种基础素质不必与专门化教育直接相关。

基础教育与精英教育是什么关系？这与前面的问题有同样的性质，但需要关注更宽泛的教育目的。陶行知先生早就告诫过我们，孩子们读书不

是为了贯彻两种“不好的观念”：“不受苦中苦，难为人上人”，以及“十年寒窗无人问，一举成名天下知”，而是要践行“两种好的观念”：“大家不要想做人上人，也不要做人下人，是要做人中人，平民人也”，以及“我们现在的读书，不是要学那广告式的天下知我，是要我知天下，知天下平民的生活如何，痛苦如何，须如何去改良他们的生活，如何去免除他们的痛苦”。^① 不仅如此，陶行知先生还曾强调：我们教育孩子不仅要做一个地方人，而且还要做中国人；不仅要做一个中国人，还要做一个地球人；不仅要做一个地球人，还要做一个宇宙人。

基础教育是关怀普及的教育，是坚持平民化导向的教育，这个平民实际上就是合格的现代社会公民。这个合格不仅意味着他能在现代社会中充分享有公民权利，恪守公民道德，竭尽公民的义务和责任，同时还意味着他能凭借自己的智力和体力生存在社会中，为社会谋利益，所以，我们有理由要求基础教育首先培养自食其力的普通劳动者。这个普通劳动者意味着社会中的人格尊重的普适性，这个普适性应该通达到社会各阶层的最低层，否则我们所论的“人”就不是真正意义上的“人”，我们所标榜的“以人为本”就是狭隘的。说得通俗些，基础教育要培养的普通劳动者，是在思想意识上、在体力和能力上都能够承担最基层、最简单的普通劳动的人。

这样的基础教育与精英教育的关系，意味着两个意义范畴：其一，基础教育是现代社会的任何精英都必须接受的教育，因为现代社会不应该支持“一举成名天下知我”的精英，而是需要具有“我知天下”、“我为天下”胸怀的精英；不应该支持“不想当将军的士兵不是好士兵”的精英教育，而是需要“当不好士兵的将军不是好将军”的精英教育，所以要求精英必须首先是合格的平民。其二，精英教育是什么平民都有权力追求也有可能获得的教育，人人都有机会自主选择地追求并且获得这样的教育，人人都有可能成长为精英。

二、义务教育应当坚守的“基础”信念

义务教育就其本义而言是强迫教育，是国家意志的体现，它把儿童视为“国家所有”，每一位适龄儿童都必须接受一定年限的义务教育。当然，它也

^① 杨启亮. 关怀普及：淡化教育教学实践中的精英化取向[J]. 教育研究, 2003(9).

是整个人类社会历史发展的公共产物和文明创造,具有历史必然性。因此,不同国家或地区都应根据其社会、政治、经济和科技等发展,甚至“国际压力”的不同,对其义务教育的基本内涵和具体内容进行自己的阐释与实践。但就义务教育的“强迫”之法律意义而言,各国或地区却都是一致的。

(一) 义务教育应该是均衡教育而非“特长教育”

在此,均衡教育有两个方面的含义,一是指国家层面的义务教育的均衡发展,二是指学生(个体和群体)层面相对于“特长教育”而言的均衡施教或全纳教育。就国家层面而言,尽管20世纪末,我国基本实现了普及九年义务教育的伟大目标,从根本上保障了广大适龄儿童接受义务教育的权益,但是,地区之间、城乡之间、学校之间的差距,在很多地方和不少方面不但没有缩小,反而还有继续拉大的趋势。因此,在国家层面上,组织实施了一系列计划或政策,以保障义务教育的均衡发展:国家西部地区“两基”攻坚计划、“农村中小学现代远程教育工程”和实行资助贫困家庭学生就学的“两免一补”政策等,并就进一步推进义务教育均衡发展提出了16条具体建议^①:①统一思想认识,把推进义务教育均衡发展摆上重要位置(2条);②采取积极措施,逐步缩小学校办学条件的差距(4条);③统筹教师资源,加强农村学校和城镇薄弱学校师资队伍建设(2条);④建立有效机制,努力提高每一所学校的教育教学质量(3条);⑤落实各项政策,切实保障弱势群体学生接受义务教育(3条);⑥建立监测评估体系,切实推进义务教育均衡发展(2条)。这是从国家政府层面上对“义务教育应该是均衡教育”的政策保障,至于如何组织并具体落实以期获取长效,还需要太多的法律法规和制度体制建设,以及某些“强力介入”,更需要长期坚守!可喜的是,全国人大常委会于2006年6月29日通过了新修订的义务教育法,“明确”表明了其所坚守的“义务教育是均衡教育而非‘特长教育’”的基本信念:“新修订的义务教育法虽然没有专门就义务教育的均衡问题单写一章,但是在方方面面都涉及了义务教育均衡的问题。”(教育部副部长陈小娅语)

就学生层面而言,“义务教育应该是均衡教育而非‘特长教育’”是指,不应当把学生分成“三六九等”,实行“隔离”教育,而应当坚守均衡施教或“全

^① 教育部. 教育部关于进一步推进义务教育均衡发展的若干意见[J]. 基础教育外语教学研究, 2005(7).

纳教育”的理念(关注所有学生的学习和参与),并遵循、贯彻相应的教育理念^①:①每个人都拥有受教育的基本权利;②每个人都有其独特的特性、兴趣、能力和学习需要;③教育必须考虑到这些特性和学习的广泛差异;④学校要满足有特殊教育需要的儿童;⑤学校要接纳所有儿童,反对歧视。因此,在义务教育阶段,所谓的“素质加特长”的教育模式本身就是对素质教育和均衡教育的背离。因为各种所谓素质教育基础上的特长教育,不论是音体美的“娱情”,还是各学科知识的“益智”,其实质还是“隔离教育”,是背负素质教育盛名所做的升学准备,是对没有所谓“特长”的“普通”学生的歧视甚至放弃。

(二) 义务教育应该是和谐教育而非“惟智教育”

“义务教育应该是和谐教育而非‘惟智教育’”不仅仅是指要强调儿童的身心和谐发展、智力因素与非智力因素的协调发展,而且还指,即使是培养学生的智能,也应当充分考虑到智能的“具身性”、“无意识性”、“耦合性”、不同发展水平以及多样性等,不能惟智能是从,否则也不能达成“智能教育”的目的。

当代认知科学研究发现^②:首先,“心智原本就是具身的”,而且这种“具身性”不只是“具身”于大脑中(embodied in brain),而且体现在整个中枢神经系统和外周神经系统的身体中(embodied in both brain and body)。因此,生物体的智能不完全取决于脑的进化水平,譬如人类,如果没有身躯直立后独立出来的能够完成精细动作的灵活的手的结构与脑神经系统相匹配,那么人类早期制造工具的能力就会受到极大的限制,而人类的智力也会受到约束。

其次,“思维大都是无意识的”,“也就是并非神经系统的所有调节(或操作)最终都表现为符号表征和意象表征这些有意识的层面”。因而,智能的发展就具有不同的发展水平:最初认知水平,即感觉运动认知,其特点是“所思即所行”或“知行合一”;初级认知水平,即意象认知,相当于皮亚杰的“前运算阶段”,其特点是“所思多于所行”;高级认知水平或言语思维水平,即语

^① 黄志成等.全纳教育——关注所有学生的学习和参与[M].上海:上海教育出版社,2004:前言.

^② 李恒威,黄华新.表征与认知发展[J].中国社会科学,2006(2).

言认知,相当于皮亚杰的具体运演和形式运演阶段,其特点是“所思远远超出所行”。因此,真正的语言水平的认知,即通常教育最为关注的“数学逻辑智能”,也即“语言是思维的载体或工具”(好像离开了语言,就没有思维了)。这种以语言符号为表征的智能,其实是感觉运动—意象—语言混合的认知。

第三,智能是智能体与其环境耦合的结果,即“智能体不可能完全独立于环境来完全表征环境”,也即完全的表征是不存在的。当然,“表征(意的和语言的)是人类最重要的认知和学习方式,正因为有了表征,人类发展了一个独立的、内在的、想象的世界”,“而又因为耦合,内在世界的独立性始终是相对的,表征始终是不完全的”。因此,我们与世界之间有一个无法“去耦”的生存关联,这个关联是由知觉—行动的耦合、理论—实践的耦合完成的。

此外,美国心理学家霍华德·加德纳等人所提出的“多元智能理论”则更说明了智能的多样性:语言智能、数学逻辑智能、空间智能、音乐智能、身体运动智能、人际关系智能、自我认识智能、自然观察者智能、存在者智能……“人与人的差别,主要在于人与人所具有的不同智能组合”^①,而数学逻辑智能只是其中的一种而已!既然智能都无法排除其“具身性”、“无意识性”、“耦合性”以及存在的多样性等,那么智能的培育就更不能“惟智能是从”了。而儿童的身心和谐发展和智力因素与非智力因素的协调发展则是“义务教育应该是和谐教育”的最基本的含义,无需赘言。

由此可知,那种把概念的理论化世界视为整个“生活世界”,“将地图等同于实际的地域”的“惟智教育”既没有科学理论的依据,也无法获得满意的实际成效。

(三) 义务教育应该是平民教育而非“精英教育”

不可否认,现实的成人社会仍然还是“精英统治”。因为“任何社会最终都将由精英统治”(美国建国之父、第二位总统亚当斯之言),所以我们暂时还无法预测这种“精英统治”消亡的时刻。但是如果这些“统治精英”没有平民意识,那么他们的统治必将会不断地被“平民问题”所困扰。正是因为认识到了这一点,美国的“精英教育”都特别强调“为平民服务的经历和经验”

① (美)霍华德·加德纳. 多元智能[M]. 沈致隆译. 北京: 新华出版社, 1999: 13.



或者“亲近平民的意识”——这不仅体现在“硬起来的美国教育”^①上,别人的尊重必须通过自己艰苦的努力而得来;老师的责任不是让孩子们自我感觉良好,而是帮助他们获得知识,完成人格的成长,获得对付现实世界的能力。而且更体现在其“精英大学”入学申请的准备上^②:申请者能否被录取还要看“申请者在社区服务方面的创造精神”;对于富裕家庭的孩子们来说更不能例外,正如一位“精英大学”的录取人员所说:“如果你来自弱势家庭,艰苦奋斗,即使 SAT 分数低一些,我们也可以考虑给你机会。如果你是来自富裕家庭,已经在生活中获得了一切能够获得的机会,那么高分本身并不能说服我们再给你一个机会。”因此,“精英家庭的孩子想胜人一筹,就得加倍努力”。

而在我们的教育实践中,不要说高等教育,就是义务教育也正在不断地进行着“脱离平民”的教育:诸如在孩子入园前就考虑“择园问题”;等到孩子上幼儿园时又要为孩子上“精英小学”而做好“特长教育”的择校准备;在孩子上小学和初中时,则更是为孩子们服务到家,除学习之外,一切由家长代办,以为“小升初”和“中考”时能够上一所“精英初中”和“精英高中”而准备——在这种“以升学为惟一目的”的异化了的义务教育实践中,我们的孩子被迫逃离自然,被迫割裂儿童自身的需求,被迫过着成人安排和期望的生活,更被迫为“脱离平民以追求富裕”而“寒窗苦读”,“一心只读圣贤书,两耳不闻窗外事”(即使是过问“窗外事”,不是被视为“不务正业”,也是为“升学”或“考试”而为的)。

从这种“脱平致富”的义务教育开始,我们创造了一个“竞赛获奖的大国”而非“创造获奖的大国”。仅以数学(教育)为例,“美国是数学创造获奖的大国,而我国只是数学竞赛获奖的大国”^③。(“数学中的诺贝尔奖”即菲尔茨奖,自 1936 年至 2002 年 15 届中共有 45 人获奖,其中美国就有 16 人,占 1/3)另一方面,我们还都以为,中国基础教育中的数学教育要比美国高得多。于是,就出现了如下的悖论:“世界级的数学大国居然出在可以从小轻

① 薛涌. 美国是如何培养精英的[M]. 北京:新星出版社,2005:20-22.

② 上官子木. 创造力危机——中国教育现状反思[M]. 上海:华东师范大学出版社,2004:134.

③ 成有信. 公民、公民素养与公民教育[DB/OL]. <http://xz.bo-kee.com>. 2005-12-16.

松学数学的美国，而不是必须从小刻苦学数学的中国。”^①为什么呢？因为我们的孩子玩不起数学，我们的义务教育阶段的数学教育更是玩不起数学——创造（包括数学创造）的念头首先萌发于“儿童的”游戏精神——游戏精神就是“平民意识”！

（四）义务教育应该是公平教育而非“竞争教育”

义务教育阶段，“我们应当在现实选择中就确立起教育公平理念，而在实施过程中则应当竭力达成相对的平等结果，这就需要超越筛选，淡化竞争与选拔，尽最大可能地避免淘汰，这其实正是基础教育与非义务教育特别是职业教育及高等教育的根本区别。这不仅仅是因为未成年人的权利及义务需要真诚维护，未成年人不应该被迫承受只应由成人承受的社会竞争及选拔与淘汰的命运，而且是因为基础教育的性质。从性质上说，基础教育是为形成社会成员未来生存与发展基础条件的教育，是种最低标准的教育，同时也是机会平等、相对充分的教育”^②。由此可见，义务教育应该是公平教育而非“竞争教育”。

我们可以从义务教育的起点、过程和结果等三个时间维度来对“公平教育”进行分析。首先，由于遗传、地域、家境，以及社会、文化、政治和习俗等客观上所存在的差异，在义务教育的“入口”处，孩子们不可能具有相同的内在和外在条件，也就是说，接受义务教育的孩子们在起点上存在着客观的差异与不公平。因此，尽管从国家层面上来说，义务教育应该尽量减少由孩子们内在的差异和家庭背景所带来的不同之外的一切外在、客观的“社会差异”，但是，教育过程的公正和教育结果的平等应该成为“义务教育应该是‘公平教育’”的真正的、不懈的追求。

然而，我国现实中的义务教育不仅存在着城乡差别、沿海及东部发达地区和中西部发展中地区以及欠发达地区之间的巨大“外在差异”：教育投入悬殊、办学条件（包括校舍、师资、教学设备、教学环境等）“天上地下”等等，而且还存在着许多同一地区的“内在差异”：优质学校和一般学校、星级学校和非星级学校、正规城市学校和非正规城市民工子弟学校，等等。“外在差

① 杨东平. 新公民读本[M]. 北京：北京大学出版社，2005.

② 杨启亮. 关怀普及：淡化教育教学实践中的精英化取向[J]. 教育研究，2003(9).