



陈云奔◎著

教学公平论

JIAOXUE GONGPING LUN

黑龙江教育出版社



陈云奔◎著

教学公平论

JIAOXUE GONGPING LUN

黑龙江教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教学公平论/陈云奔著. —哈尔滨:黑龙江教育出版社, 2011. 7(2012. 2 重印)

ISBN 978—7—5316—6053—8

I. ①教… II. ①陈… III. ①教学研究
IV. ①G420

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 012564 号

教学公平论

JIAOXUE GONGPINLUN

陈云奔 著

责任编辑 徐永进 许甲坤
封面设计 高天
责任校对 吕宏
出版发行 黑龙江教育出版社
(哈尔滨市南岗区花园街 158 号)
印 刷 北京海德伟业印务有限公司
开 本 650×960 1/16
印 张 14
字 数 210 千
版 次 2012 年 3 月第 2 版
印 次 2012 年 3 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978—7—5316—6053—8
定 价 28.00 元

黑龙江教育出版社网址: www.hljep.com.cn

如需订购图书,请与我社发行中心联系。联系电话:0451—82529593 82534665

如有印装质量问题,请与我社联系调换。联系电话:0451—82529347

如发现盗版图书,请向我社举报。举报电话:0451—82560814



总序

为了教学论学科建设，近年来我们组织力量承担了国家和地方政府下达的课题研究任务，目前已陆续完成了部分学术著作写作，与出版社编辑商量，打算将其作为丛书出版，不过丛书如何命名倒是颇费了一点心思，但最终还是决定以“教学论研究”名之。

以本人的陋识，中国的教学论丛书在 20 世纪 90 年代前还未曾见过，近二十年逐渐有了几种，较早如 1996 年唐文中主编《教学论丛书》（江西教育出版社，8 本）等。但是眼下书肆这类丛书出现了“课程与教学”这样的名目，这就提出了一个问题，究竟应该如何称呼这个学科的研究？这是丛书命名费心思的原因，为此还要从我国的教学论研究传统和学科发展史谈起。

我国传统上教学论这个概念古代时多用道、术、法这样的术语，例如，《孟子·离娄下》：“君子深造之以道。”《孟子·告子下》：“教亦多术矣。”《礼记·学记》：“大学之法，禁于未发之谓豫……”《宋史·选举》：“有司请下湖学，取其法以教太学。”更有清王筠《教童子法》这部十分难得的古代教学法专著。

但是教学论概念更直接由教授法、教授学、教学法这些术语转化而来。20 世纪上半叶受东、西洋影响，始用教授法术语，例如，1902 年《钦定学堂章程》有“加授教育学、教授法……”规定。教授学术语则见于日本《教育字汇》didactics 的英文译文“教授学”。1939 年傅任敢译捷克人夸美纽斯拉丁文著作 Magna didactica 亦为《大教授学》。

教学法这个概念为陶行知所力倡，为此也留下了一段教学法取代教

授法概念的佳话，1927年他在《教学做合一》中自述道：

我自回国之后，看见国内学校里先生只管教，学生只管受教的情形，就认定有改革之必要……我当时主张以教学法来代替教授法，在南京高等师范学校校务会议上辩论二小时，不能通过，我也因此不能接受教育专科主任的名义。八年，应《时报·教育新思潮》主干蒋梦麟先生之征，撰《教学合一》一文，主张教的方法要根据学的方法。此时苏州师范学校首先赞成采用教学法，继而“五四”事起，南京同事无暇坚持，我就把全部课程中之教授法一律改为教学法。这是实现教学合一的起源。（《陶行知全集·第1卷》第106页）

由此可见，概念选择的不同，隐含着学理上的考虑，自此，教学法概念被普遍接受，民国时出版的著作大多使用教学法这个概念，例如，俞子夷《新小学教材和教学法》（1934）、赵廷为《小学教学法通论》（1934）、陈侠《小学读书教材和教学法》（1937）、萧承慎《教学法三讲》（1940）、龚启昌《中学普通教学法》（1945）等。

那么教学论又是如何取代教学法概念的呢？这就与20世纪50年代翻译的前苏联教育学著作有直接联系。最初翻译苏联教育学还是多用教学法翻译 дидактика 一词，例如，人民教育出版社1950年版和1951年修订版凯洛夫《教育学》第二编题目“教学理论（教学法）”、正风出版社（上海）1951年版奥戈罗德尼科夫等《教育学》第二部分题目“教学理论（教学法）”、东北教育出版社（沈阳）1952年版叶西波夫、冈察洛夫《教育学》有题目“教学法原理”。但是人民教育出版社1953年第三次修订、1954年第一次印刷凯洛夫《教育学》时，第二编题目改译为“教学理论（教学论）”，人民教育出版社1954年版申比廖夫等《教育学》书中题目也译为“教学理论（教学论）”。此后的人民教育出版社1957年版凯洛夫《教育学》第二编题目仍然是“教学理论（教学



论)”。同年人民教育出版社翻译出版达尼洛夫教学理论专著 дидактика 时,亦译为《教学论》。此书的翻译出版可视为中国教学理论以教学论为学科名称的开始。

1950年后中国人自己教育理论著作情况怎样?遗憾的是因为众所周知的原因,此时很少有著作问世,60年代后期中苏交恶,才有了自己的教育学著作,但是并无统一认识,例如,1959年南京师院编写的《教育学》有篇目称“教学论”,而1959年华中师院编写的《教育学》同样篇目称“教学理论”。直到80年代后,我国的教学论研究者似乎不约而同,出版的的教学理论专著一律称教学论,例如,1981年胡克英著《教学论研究》、1982年游正论著《教学论》、1984年董远筹等著《教学论》、1985年王策三著《教学论稿》、1986年吴杰著《教学论》、1987年罗明基著《教学论》、1987年路冠英著《教学论》、1989年李秉德主编《教学论》、1990年唐文中主编《教学论》。这些著作的出版标志着中国的教学论学科真正建立。与此同时,翻译苏联和东欧的教学理论专家的著作也一律使用了教学论概念,例如,斯卡特金《中学教学论》、赞可夫《教学论与生活》、巴班斯基《教学过程最优化——般教学论方面》、鲍良克《教学论》。

就中国教学论学科发展而言,具有标志性意义的事件,一是1985年中国成立了全国教学论专业委员会,教学论作为一个学科确立了自己的全国性团体组织。二是1992年教育部依据国家标准 GB/T13745 发布《学科分类与代码》,规定学科名称为“教学论”(代码 88017),且2009年教育部重新发布《学科分类与代码》时,学科名称仍然为“教学论”(代码 88017)。因此,当我们把丛书名称定为“教学论研究”时,而不是使用“课程与教学论研究”,是充分考虑到学科的历史传统和我国的学科规制。

当然,出现“课程与教学论”这种提法也有其原因,简言之,一是教育部1997年发布《授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业目录》,其中有“课程与教学论”这个名称;二是随着2000年中国基础

教育课程改革的开展，一时之间课程研究成为人们关注的焦点，为此也成立了全国课程论专业委员会，课程论著作也渐渐多起来。于是课程论和教学论似乎成了并行学科，两者之间关系也引起了不大不小一场争论。“课程与教学论”提法似乎在走一条中间的道路，也变得时髦起来。当然，我们认为没有必要、也没有理由赶这个时髦。

从学理上讲，学术都有个民族文化传统问题，中国的教学论学科传统已经讲得很多了，再看看国外一些研究者对这个问题的认识也颇有趣。前南斯拉夫鲍良克（V. Poljak）《教学论》有两段话值得注意：“从17世纪克拉特和夸美纽斯用教学论（didaktika）这个词起直到现在，它只在欧洲的斯拉夫语系和日耳曼语系的国家中被采用。还要补充的是，从天主教会立场出发，克拉特和夸美纽斯都是异教徒。而在通用罗马语和英语的国家中，特别是在美国，didaktika这个词完全没有被采用。”“由于在英语语系的国家中没有 didaktika 这个术语，又引出了一系列在表达具体教育活动……如教养范围内的术语有课程、工艺学、模拟、模式、策略、构筑理论、指导等。但是把两类语系的词汇加以比较可以确定……其区别只是在名称上。”（福建人民出版社1984年版，第4页）这段话是强调：由于宗教、文化和语言传统不同，同一学科使用的词汇不同，东欧和西欧大陆文化国家使用 didaktika（教学论）这个词，而如英美所谓海洋文化国家至今习惯使用 instruction（教学论）和 teaching and learning theory（教与学理论），乃至一些人更喜欢使用 curriculumtheory（课程论）。应该特别注意“其区别只是在名称上”这句话，中国有成语“循其名，责其实”，章太炎先生曾辨墨翟与老聃尚贤与不尚贤其意一也，并感叹“不征其所谓而征其名，犹以鼠为璞矣”，应以为鉴。

从实质上说，课程与教学两者真的很难分开，现试举清王筠《教童子法》一段论述：

蒙养之时，识字为先，不必遽读书。先取象形指事之纯体教



之。识日、月字，即以天上日月告之；识上、下字，即以在上在下之物告之；乃为切实。纯体字既识，乃教以合体字，又须先易讲者，而后及难讲者，讲又不必说正义，但须说入童子之耳。不可出之我口，便算了事。如弟子钝，则识千余字后，乃为之讲；能识二千字，乃可读书，读亦必讲。然所识之二千字，前已能解，则此时合为一句讲之；若尚未解，或并未曾讲，只可逐字讲之。八九岁时，神智渐开，则四声、虚实、韵部、双声叠韵，事事都需教，兼当教之属对，且每日教一典故。才高者，全经及《国语》《国策》《文选》尽读之；即才钝者，亦《五经》《周礼》《左传》全读之，《礼》《仪》《公》《榘》摘抄读之。才高者十六岁可以学文，钝者二十不晚。初学者，先令读唐宋古文之浅显者；即令作论，以写书为主，不许说空话；以放为主，越多越好；但于其虚字不顺者，少改易之，以圈为主；等他知道文法而后。使读隆万文，不难成就也。

以上这段论述，是在讲课程还是讲教学？恐怕是两者兼而有之吧。一般而言，课程与教学你中有我，我中有你，离开教学讲课程与离开课程讲教学。都是不可思议的。当然，如当今美国一些所谓课程论专家高谈阔论所谓女性主义、后殖民主义、种族主义课程，而言不及教学也是有的，但这只是一种个人学术兴趣取向，此处略言及者，目的还是讲为何我们这套丛书名为“教学论研究”。

当然，丛书命名为“教学论研究”更重要的是反映了我们对教学论研究的理解和信念。这与20世纪60年代后对教学论学科性质的讨论有关。中国在1980年后曾经有过教学论是理论学科还是应用学科的争论，后来的著作大都采取中间路线，秉承既是理论学科又是应用学科说法。这种争论在美国也存在，19世纪末20世纪初开始走美国化研究道路，最初以杜威为代表的研究理论化倾向更强烈一些，但是在50年代和60年代，基于心理学的教学技术主义和基于社会学的工具主义路线成为主流，正如S·布鲁纳所理解，他认为教学论只能是规范学科而不能是描

述学科。但是 70 年代后，路易斯安那州立大学 W·派纳和 W·多尔等一批课程论学者批评 20 世纪五六十年代课程研究的科学主义。强烈反对课程研究的“工具性、技术性以及伪实践性 (pseudo-practical)”取向，在派纳等人看来，科学主义取向是对课程与教学理论的毁灭，使得课程与教学理论丧失了学术尊严，甚至连在大学作为学术学科存在的正当理由都丧失了。因此他们强烈主张重新回到理论化研究道路上来，出版“课程理论化”杂志 (Curriculum Theorizing)，并在美国推动了一种称作“课程研究再概念化运动” (the reconceptualization of curriculum study movement)。

我们无意附和上述倾向，并且认为，一如一般将科学分为基础科学、应用科学和技术科学，教学论研究有基础理论研究、应用研究和教学技术研究也应该看做是理所当然的事，正所谓“不以己藏害所将受”，“不以夫一害此一”。但是我们二十多年来一直坚持侧重于教学论基础理论研究，把提高教学论研究学术水平作为应尽的责任，以教学论基本问题为主题，辨章学术，考镜源流，焚膏继晷，孜孜以求，努力做学理性探究。当然我们也没有因此忽视教学论的所谓应用研究，这可从准备付梓的书稿略见一斑。回到本序言开头，丛书出版的直接目的是为了加强学科学术建设，培养中青年学术梯队，但是如果客观上能够为我国教学论学科发展和课程改革的深化研究作贡献，当然也是我们所希望的。

赵鹤龄

辛卯年正月于哈尔滨师范大学寓所



目 录

总序	1
引言	1
第一章 公平理论探微	17
第一节 西方公平理论的谱系	17
一、公平概念的源起	17
二、古典公平理论:伦理学与政治学的混合物	20
三、近代公平理论:古典自由主义	24
四、现代自由主义的公平理论	26
第二节 西方公平理论的特征	30
一、理论性质	31
二、理论方法	33
三、理论内涵	36
第三节 几种主要的公平理论	37
一、功利主义:主张与批判	37
二、平等的自由主义:权利和平等	44
三、自由至上主义:市场和自由	50
第二章 教学公平的界定	54
第一节 公平的概念	54
一、公平的词义辨析	54
二、公平的定义	56
三、公平的类型	70
第二节 教学公平的内涵	71
一、教学公平研究的边界	71
二、教学公平的含义	73

三、教学公平与教学平等	80
四、教学公平与教学效率	81
第三节 教学公平的特性	85
一、普遍性与特殊性的统一	85
二、历史性与现实性的统一	87
第三章 教学制度公平——学生权利分析	89
第一节 教学中的学生权利	89
一、教学中学生权利的概念	89
二、教学中学生权利的来源	91
三、教学中学生权利的要件	93
四、教学中学生权利的类型	94
第二节 学生权利分析的依据	95
一、儿童观的影响	96
二、教学观的影响	98
三、法律法规的影响	101
第三节 学生权利的划分	103
一、基本权利	104
二、非基本权利	111
三、学生权利的侵犯与补偿	113
第四节 学生权利的特性	114
一、学生权利的层次性	114
二、学生权利的复杂性	116
第四章 教学程序公平——教师与学生发展资源分配	118
第一节 学生发展资源	118
一、学生发展资源的概念	118
二、学生发展资源的类型	122
第二节 学生发展资源分析	126
一、教师与学生发展资源	126
二、学生同伴与学生发展资源	133
三、课程与学生发展资源	134



四、时空因素与学生发展资源	136
第三节 教师与学生发展资源分配	137
一、教师在教学中的角色与权力	137
二、教师在学生发展资源分配中的作用	141
三、教师分配学生发展资源的途径	143
第四节 教学程序公平的原则	148
一、保证原则	149
二、机会均等原则	150
三、差别原则	151
第五章 教学公平的现实考察	154
第一节 研究方法说明	154
一、研究的目的	154
二、方法的选择	154
三、样本的选取	155
四、资料的收集	156
五、研究的效度	158
第二节 教学现象实录及公平性分析	160
一、保证原则的考察	160
二、机会均等原则的考察	165
三、差别原则的考察	182
第三节 影响教师教学公平性的因素	185
一、教师对学生的刻板印象	185
二、教师的教学价值观	190
三、教师的教学公平观	192
四、教师的教学能力	193
结语	197
参考文献	199
附录一——附录四	208



引 言

一、研究背景

公平是关于人的权利规定以及利益分配的问题,根据基本权利和非基本权利的划分采取相应的对待原则。教育是一种培养人的活动,人受教育的权利以及受什么样的教育、在教育中如何对待人的权利和利益自然属于公平考察的内容。教育公平主要关注入学机会、教育过程、教育结果三个方面的内容,其终极目的是要实现人的发展的公平。教学是教育的主要途径,教育活动的最终效果主要通过教学活动来实现,教学公平与否直接影响了教育过程、教育结果以及入学机会的公平,可以说只有实现了教学公平才能真正实现教育公平所要达到的终极目的。公平是一个历史的概念,受社会历史条件的制约,随着人类社会的发展,人的权利和利益不断发生变化,公平的具体内容也在不断地变化。教育公平也是一个历史的概念,也有一个运动发展的过程,只有当社会发展到一定的历史阶段,教育公平问题才会引起社会的重视,教育公平问题才会进入研究者的视野。所以,从理论上讲,随着社会和教育事业的发展,教学公平应该也必然要进入研究者的视野。那么,教学公平为什么会在这个时候进入我们的研究视野呢?马克思说,理论在一个国家的实现程度,取决于理论满足这个国家的需求程度。教学公平问题的提出也正是基于我国社会现实的需求。

(一) 社会文化的转型凸显了教学公平问题

我国正处于文化转型期,这种转型开始于新文化运动,历经将近一个世纪,方始真正对人们的文化心理产生影响。1915年9月,陈独秀在《青年》(2卷起改名《新青年》)杂志发刊词中,以中西文化对比的方式,抨击

了儒家传统观念,提出六项主张^①,鼓吹“科学与人权并重”,拉开了启蒙运动的序幕。“儒家三纲之说为吾伦理政治之大原……近世西洋之道德政治,乃以自由、平等、独立之说为大原……此东西文化之一大分水岭也”^②,尽管对于如何对待传统文化与西方文化之间的关系有着不同的意见,但倡导“自由、民主、平等”,唤醒中国民众的自我意识却是启蒙运动不争的要旨。由于当时社会历史条件的限制——封建主义加上危亡局势,不可能给自由主义以平和渐进的发展时间和空间。解决当时中国的社会问题需要根本解决的是革命战争,革命战争又压缩了启蒙运动和自由理想的发展空间。出于革命的需要,从建党一开始到抗日战争胜利前夕的延安整风运动,都不断地在理论上和实践中否定了自由主义所追求的个体自由、个性解放等启蒙思想体系中的许多东西。新中国成立之后到“文化大革命”结束之前,由于种种原因,封建专制主义的思想又在阶级斗争的帷幕下悄然复活。粉碎“四人帮”之后,人们对“文革”作了深刻的反思。从改革开放始,计划经济逐渐向市场经济转换。随着经济基础的变更以及政治环境的宽松,启蒙再次成为新时期的主题,传统的中华儒家文化开始吸纳西方个人主义的一些精神,人们的价值取向从追求内在之善向追求外在之善偏移。^③

儒家文化强调培养德性完美的道德人,即追求人的内在之善。儒家体系中的道德人,其最重要的任务就是完成社会活动中的道德秩序或人伦秩序,虽然也并没有忽略人的各种欲望,但欲望满足的重要性远远低于道德秩序的完成或恢复。所以,儒家文化中的人首先是社会的人,然后才

① 六项主张为“自主的而非奴隶的”“进步的而非保守的”“进取的而非退隐的”“世界的而非锁国的”“实利的而非虚文的”“科学的而非想象的”。

② 陈独秀。吾人最后之觉悟,载《青年》第1卷第5号。转引自李泽厚。中国现代思想史论[M]。天津:天津社会科学院出版社,2003:4。

③ 在人类社会的发展过程中,当个人与国家之间的关系处于高度融合之时,个人是国家有机体的一个组成部分,国家是公民生活围绕的核心,公民对政治具有高度认同感,集体主义是人们的主要价值取向;当国家与个人的关系疏远之时,人们从政治公共生活退回到个人生活领域,往往更关注个人的利益。这可能是“文革”之后,个人主义在我国兴起的原因之一。



是作为自己的人。从某种意义上讲,儒家文化影响下的个人是为社会而存在的,只问我为社会做了什么,而不问社会为我做了什么,所以,即使是追求自己的正当权益,也是羞羞答答的。在儒家思想中,教育很重要,因为这是培养道德人的工具和手段,是使人成为社会所需要的人的要求,受教育首先是个人的一项义务而不是权利。因此,儒家文化中的人并不把教育作为一种社会的公共资源来进行公平分配,更没有教学公平的诉求。西方个人主义倡导追求个人的功名利禄,即外在之善。个人有实现自我理想的权利,个人的意志、抉择、自由、尊严、权利应该受到尊重和照顾,国家、社会或任何形式的组织的存在原是为个人而设,个人在不妨碍他人的重大利益的前提下,有自由去做任何想做的事,只要遵守了最低的道德准则和根据这种要求制定的法律或规则,个人欲望的追求和满足不会损害其道德品质。从某种意义上讲,在个人主义眼里,社会是为个人而存在的,社会是人与人之间为了取得共同的利益而形成的契约,人是社会的缔结者,拥有公平获得社会公共资源的权利。在个人主义看来,教育也很重要,因为受教育是实现个人人生规划和追求理想生活的必要条件,受教育是个人的一种权利,教育成为社会的一种基本且重要的公共资源,教学成为一种文化资本的分配活动而有公平的诉求,教育公平和教学公平的问题因此而受到重视。在我国,由于教育资源尚处于紧缺状态,尚不能满足人人有学上,人人受高质量教育的社会需求。同时,由于地区、学校之间发展的不均衡,高考制度的存在,教学质量成为人们竞争教育资源的重要影响因素,也是影响人们社会身份实现的制约因素,因此,教学公平成为了现实的问题。

(二)我国教育事业的发展呼唤教学公平

在古代,孔子的“有教无类”和“因材施教”教学思想已经蕴涵着教学公平的朴素思想,但在漫长的奴隶社会和封建社会,个人连基本的人权都不能得到基本的保障,也没有意识到个人的基本权利应该得到保障,更不可能有教学公平的要求。新文化运动之后,中国开始接受西方的民主思想,才逐渐有了教育公平的要求,不过,当时关注的焦点在性别差异上的教育不公平。1949年新中国成立后,提出“为工农服务”的教育指导思

想,实施“向工农开门”的教育方针,实行“人民助学金制”,推行“两条腿走路”的办学方式。并于1952年6月宣布实施高等教育招生统一考试制度,事实上体现了教育公平的思想。但是随着“文化大革命”的开始和1966年高考制度的废除,教育秩序受到了破坏,以政治目的作为教育的唯一目的,以政治身份作为教育资源分配的唯一标准,表面上似乎是为了实现普通劳动人民在教育结果上的平等,实质上却是以不公平的方式追求不可能实现的结果平等,从而在事实上加剧了教育不公平。1977年我国恢复高考制度,以知识和学业成就作为人才选拔的标准,体现了公平的价值观念,赋予个人通过教育实现社会成员流动的动力,教学公平从而开始受到关注。改革开放之后,西方一些思潮涌入国内。1948年联合国的《世界人权宣言》中受教育权是一项基本的人权的观念,1960年联合国教科文组织关于教育机会均等的思想,成为人们的基本认识。1986年我国颁布了《义务教育法》,开始了九年义务教育的普及,1996年倡导素质教育,1999年高等学校开始扩大招生,2001年开始试行基础教育课程改革。随着我国教育事业的发展,一些教育问题引起了人们的格外关注,如择校问题、性别歧视问题、地区差距而造成的教育发展不均衡问题、多元文化与课程的主流文化价值取向冲突问题、课程的城市中心倾向与农村儿童的生活经验脱离问题、考试制度问题、儿童的自然与社会差异引发的不同对待问题、教学的效率与公平问题,等等。其中由于教学的效果直接与个人的身份追求相关,教学公平开始成为人们关注的焦点。但由于不同人群所持的公平观不同,从各自立场出发对教学公平的看法也不一致。其中不乏矛盾冲突的地方,而在教育理论界也没有相对统一的认识,更缺乏专门的理论研究。这也正是教学公平理论研究的必要性和急迫性所在。对比20世纪60年代英、美国家教育公平研究肇始的背景与我国教育现状,二者是何其相似。

(三) 学生主体地位的确立必然要求教学公平

进入20世纪90年代以来,学生在教学活动中的主体地位得到了进一步的确立,尤其是素质教育的提出和新一轮国家基础教育课程改革的推进,学生是教学活动的主体已经成为教育界的共识。学生主体地位确



立的意义在于使教学回归到其真正的本质,即教学是促进学生全面自主发展的活动,使学生成为人本身的目的而不是手段。自班级授课制诞生以来的教学活动,追求的是效率,所以采用标准化生产的模式,从教学目的、教学内容到教学评价,教学的各个环节都采用统一的标准。虽然,也有因材施教的要求,但这种要求不是从实现教学公平的角度出发,也不是基于对学生权利的考虑,而是作为提高效率的一种教学方法。学生主体地位的确立,从两个方面产生了对教学公平的要求。首先,对教师来说,传统教学活动中教师的统治地位已不能合理存在,学生不再是不对等的被管理者,而是学习共同体的共同缔造者,要求平等对待;传统的标准化的知识灌输已不能满足要求,学生不再是由教师任意雕刻的木头,而是自主发展的鲜活的现实的有独立个性的人,要求教师尊重学生的愿望,促进每个学生的各个方面都得到充分发展。其次,对学生来说,随着社会民主的进步,主体意识的觉醒,作为学生权利监护人的家长以及学生自己都更加注重基本权利的维护和发展权利的获得,而教学作为教育的主要途径,关系到学生身心发展和完成人生规划的手段,对教学的公平问题也就分外关注。

二、研究综述

什么是教学公平,教学过程中学生拥有哪些基本权利和非基本权利,存在着哪些教学资源,应该如何对待和分配,我国现实的学校教学中存在着哪些教学不公平现象,导致这些不公平现象的原因可能是什么?这是本研究试图要回答的问题。对此,国内外的学者已经作了一定的研究。

(一)国外研究综述

平等(equality)和公平(equity)在西方国家有着清晰的区别,教育平等、教育机会均等与教育公平的含义并不相同,在20世纪90年代之前,大都以教育平等和教育机会均等为研究的重点,之后才逐渐有演变为教育公平研究的趋势[P. Brown, 1997]。根据托尔斯顿·胡森在《社会环境与学业成就》一书中的观点,西方教育平等运动大致经历了三个阶段。一是教育起点平等阶段。第一次世界大战前,保守主义在西方工业国家占