

RESEARCH ON
CHINESE BANZHUREN

中国班主任研究

杨小微 李家成 / 主编



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

RESEARCH ON
CHINESE BANZHUREN

中国班主任研究

杨小微 李家成 / 主编



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

中国班主任研究/杨小微,李家成主编. —北京:北京大学出版社, 2017. 11
ISBN 978-7-301-28937-2

I. ①中… II. ①杨… ②李… III. ①班主任工作—研究—中国 IV. ①G451.6

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 268258 号

- 书 名 中国班主任研究
ZHONGGUO BANZHUREN YANJIU
- 著作责任者 杨小微 李家成 主编
- 责任编辑 朱梅全 吕 正 杨丽明
- 标准书号 ISBN 978-7-301-28937-2
- 出版发行 北京大学出版社
- 地 址 北京市海淀区成府路 205 号 100871
- 网 址 <http://www.pup.cn>
- 电子信箱 sdyy_2005@126.com
- 新浪微博 @北京大学出版社
- 电 话 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 021-62071998
- 印刷者 北京飞达印刷有限责任公司
- 经 销 者 新华书店
- 730 毫米×1020 毫米 16 开本 17.75 印张 338 千字
- 2017 年 11 月第 1 版 2018 年 2 月第 2 次印刷
- 定 价 49.00 元

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究

举报电话:010-62752024 电子信箱: fd@pup.pku.edu.cn

图书如有印装质量问题,请与出版部联系,电话:010-62756370

序 言

中国有数百万中小学班主任,而研究中小学班主任工作与发展的高校教师、科研院所的研究员,人数却并不多;在现有学术著作与学术期刊的出版格局中,促成中国班主任研究的知识创生、积淀、传播和转化的学术平台也较为罕见。这种实践上的“大众化”与研究上的“小众化”之间的巨大反差,令人不解,也发人深思。

然而,无论是从实践变革、理论研究,还是从国际对话的视角看,这一领域都不应该被忽视,更不应该被轻视。可贵的是,就有那么一批专业的研究人员和有学术追求的中小学校长、班主任,在全心地和努力地投入其中。自2014年11月第一届“中国班主任研究”圆桌论坛在华东师范大学基础教育改革与发展研究所举办以来,至2017年6月,这个有追求、有投入的研究群体已经连续举办了六届论坛,包括2016年在上海举办的国际会议。与此同时,《教育科学研究》《班主任之友》《班主任》《思想理论教育》等期刊也在继续大力推动本领域的发展;国内诸多高校、科研院所也有越来越多的学者、研究员投入其中。不仅如此,来自美国、英国、俄罗斯、乌克兰、冰岛、瑞典、挪威、新西兰、澳大利亚等国的相关学者,来自港澳台等地的研究人员,都开始进入到“中国班主任之中国个性与世界贡献”的对话之中。

正是通过这样的努力,正是在各位研究人员的通力合作下,正是在北京大学出版社的大力支持下,《中国班主任研究》问世了。这本书要传递的是对中国班主任研究的信心,要开发的是中国班主任实践与理论的一系列相关主题,要建设的是中国班主任研究的学术平台与对话空间,要创生的是中国班主任的新理论与新实践。

而这些,还只是一个开始。中国班主任研究领域还需要更多的建设。在当前积极建设有中国特色的话语体系、推进教育综合改革的背景下,中国班主任工作所具有的终身教育内涵、国际对话实力、学生发展价值,中国班主任作为传承中国教育传统的教育工作者,中国班主任研究者所投入建设的这个学术研究领域,都会获得新的学术生境与社会生态,也理所当然地会生长出新的形态。

为此,我们期待着本书出版所开拓出来的新的对话空间和发展趋势。

李家成 杨小微

识于华东师大中北校区

Contents 目录

关注学校内部公平的指数研究	杨小微	李学良/001
中国班级的特性		熊华生/015
班主任:以“爱”滋养学生终身发展与存在可能的生命牧者		
——基于湖北省武昌实验小学 1958 届 L 班毕业生的回溯研究		
.....	李牧川 郑旭兰 张 琼	张基广/027
试析中国班级生活当代变革的基本主题及其伦理面向		卜玉华/042
从“所属群体”到“属于自己的群体”		
——帮助学生通过主动交往优化发展生态		李伟胜/052
班主任如何践行杜威民主主义教育思想		张春兰/067
新高考背景下高中生学业生活的转变及学校行动		
——基于走班制教学改革的分析	杜芳芳	金 哲/074
高中走班制改革背景下对“班级”本体价值之思考		张鲁川/100

- 学习活动的生态学分析:以“新基础教育”研究实验学校为例 张 永/111
- 中国台湾地区班级经营议题研究之回顾与前瞻
——以 2011—2015 年学位论文为例 林进材/120
- 学生主导,三力共驱,综合融通
——常州市某小学暑假作业重建研究报告 ... 顾惠芬 李家成 李 燕/133
- 一样的暑假,不一样的生活
——“互联网+家校合作”暑假项目的实践与反思 姚淑华 吕珂漪/154
- Academic Socialization and Parental Involvement Unn-Doris K. Bæck/170
- Supervisory teachers demanding and rewarding role as the link between
home and school Kristín Jónsdóttir/181
- The Nature of Class Collective as a Social Institute V. G. Ryndak/195
- 班主任研究的知识创生与积淀状态报告
——以 2009 年至 2015 年为研究时限 李家成 李 艳/217
- 多维视野中的班主任
——第一届“中国班主任研究”圆桌论坛综述 李 艳 李家成/232
- 实现中国班主任研究的方法论自觉
——第二届“中国班主任研究”圆桌论坛综述 李家成/239
- 以理性与激情迎接班主任政策的再创生
——第三届“中国班主任研究”圆桌论坛综述 李 燕 李家成/247
- 仁者不忧,智者不惑,勇者不惧
——第四届“中国班主任研究”圆桌论坛综述 李 艳 李家成/257
- 在“多”与“一”的互生与共生中发展中国班主任研究
——第五届“中国班主任研究”圆桌论坛综述
..... 杨 珏 郑 雪 李家成/269

关注学校内部公平的指数研究*

杨小微 李学良**

摘要:随着基础教育改革的深入,教育公平的关注重心已从以资源配置为标志的“起点公平”转向以平等对待为特征的“过程公平”。在这样的背景下,本研究从学校内部公平问题切入,以指数的方式探究教育公平的实际状况。本研究认为,学校内部公平最典型地表现为教师如何对待儿童,可行的分析框架是由“人际对待”维度(包括平等对待、差别对待、公平体验、反向指数)和“活动领域”维度(包括管理与领导、课程与教学、班级与活动)构成。依据分析框架,通过问卷、访谈的方式搜集相关数据,数据显示学校之间、学校内部班级之间的内部公平状况存在比较大的差异;从人际对待维度看,同等对待的指数最低,差别对待指数次之,学生的公平体验指数最高;从班额大小角度看,班额略小的班级,其内部公平状态优于班额较大的班级。

关键词:学校内部公平 公平指数 平等对待 差别对待

一、问题的提出

改革开放以来,我国基础教育改革战略已经从“效率优先的重点发展”转向“公平导向的均衡发展”;而在教育公平方面,在以资源配置为标志的“起点公平”基本实现之后,以平等对待为特征的“过程公平”便成为推进教育公平的重点。受华东师范大学教育学部委托,近年来,我们进行了“学校内部公平指数”的研究与开发,力图从学校内部公平问题切入,以指数的方式探究学校内部的公平状况。

* 本文系华东师范大学教育学部资助的“学校内部公平指数研究”课题阶段性成果,课题组主要成员有杨小微教授、黄忠敬教授、程亮副教授、徐冬青副教授,博士生李学良、王娟,硕士生冉华等;教育学部谢蓉老师、范尔科技网络公司在数据处理上给予重要的支持。

** 杨小微:华东师范大学基础教育改革与发展研究所教授,博士生导师;李学良:华东师范大学教育学部教育学系博士研究生。

学术研究领域,有关学校内部公平,无论在国际社会还是在国内都相对缺少成熟的研究。国外的研究中,比较看重环境,强调财富、性别、种族、地区等对教育机会的重要影响;国内的相关研究也主要聚焦在教育投入、教育机会获得、平均受教育年限等反映总体公平和起点公平的指标或指数上,还特别关注农村教育大变局(比如,农业人口大幅度减少、人口大规模流动、大规模撤点并校)下的教育不公平现象以及人口流动带来的新的教育边缘化群体(具体为流动儿童与留守儿童)的受教育机会问题。课题组成员孙阳、杨小微等人在分析了十个国内比较有代表性的教育公平评价指标体系后,认为当前国内的教育公平研究缺少“社会经济意义上的阶层维度”与“教育过程和教育产出领域”的指标;通过频数分析,发现在教育公平评价领域,“局域和城乡是被最广泛提及的两个类别;性别和校际差异,分别在4个指标体系中涉及;阶层、群体、经济收入等类别具有同义性,也在约半数指标体系中涉及”^[1]。当然,一些相关的教育评价领域,会有一些指标涉及教育公平,对我们的研究具有一定的借鉴意义。

(一) 国外可供借鉴的研究

比较权威,也比较容易获得的国际研究资源主要有国际经合组织(OECD)、联合国教科文组织和世界银行发布的教育发展报告及其中包含的指标或指数结构。从2003年至今,OECD的教育指标由四个一级指标构成:(1)教育机构的产出以及学习的影响;(2)教育的财政与人力投入;(3)教育机会、参与和进步;(4)学习环境和学校组织。其中,“学习环境和学校组织”与学校内部公平相关度最高。表1中的D1和D2是与教育过程公平相关的背景指标,我国的学校内部公平指数中如果列入“班额”“生师比”,无疑是很方便与之比较的。

具体的评价指标中,OECD国家测量学校不公平的维度具体包括结构质量与过程质量,其中结构质量包括师生比、教师师资证书和经历、班额及其他相似的指标,这类指标往往由法律规定,反映国家政策的指导原则。过程质量则更关注学生在学习中的经历,通常包括师生互动、家庭的参与、残障儿童的融入、教学方法等。通常采用观察的方法进行初步评估。

表1 OECD的教育指标中“学习环境与学校组织”方面的具体指标

D 学习环境和学校组织	D1 学生日均课堂教学时间
	D2 师生比和课堂规模
	D3 教师薪资水平
	D4 教师工作时间
	D5 初中等学校质量监控
	D6 教育机会和教育结果之间的差异(学生阅读水平、不良师生关系)

联合国教科文组织和世界银行在各自的教育指标体系中分别设有“教育内部效率”和“教育效率”作为一级指标,没有教育公平指标。联合国教科文组织的指标体系中,将师生比列入“教育供给(资源)”,世界银行的“教育投入”指标项下有“小学生与教师比”。鉴于上述两个国际组织主要面对底线之上质量与公平问题,因而未涉及过程公平也在情理之中。

综上所述,国际组织在教育发展指标方面,对教育过程/学校内部的公平状况尚无定量意义上的成果发布,这一意义上的公平通常以条件、关系、规则或状态的方式呈现,目前也尚无成熟的定量方式可供参考。

(二) 可以参考的国内研究

虽然对于学校过程公平的研究尚处于起步阶段,但是在推进教育发展的若干行动举措和相应的评价改革方面,有一些可以借鉴的经验。

上海市在取得 PISA 考试的重大成功之后,反省了上海教育评价上的问题及其导向下带来的教育问题,出台了绿色指标评价体系,超越了以往只重视学业成就的偏向,高度关注学生在教育过程中的状态、需求与感受,在十大指数中设立了“学生学习动力指数”“学生学业负担指数”“师生关系指数”以及这三个指数合起来的“跨年度进步指数”,还有“教师教学方式指数”,以及“教师评价指数”包括学生对教师教学方式的评价。上述指数所需证据的采集方式,是对师生的问卷调查。“学生学习动力指数”中学生对学校的认同度,“师生关系指数”中是否尊重学生、公正对待学生、信任学生,“教师教学方式指数”中学生对教师教学方式的评价等,都直接关涉教育过程中的公平对待问题。

除此之外,各省市的教育现代化评价体系中也会比较关注教育公平问题。对江苏、广东、上海、浙江、北京五省市的教育现代化评价指标中,有部分指标涉及教育公平,经过频数分析,关注度最高的是多样化教育、学生受帮扶比例、教师合理流动机制,其次是班额;教育均衡发展普标性比较高的是学校布局、义务教育城乡均衡,其次是义务教育校际均衡、各类教育协调发展与互通衔接。^[2]

从整个国内关于教育公平的研究趋势看,主要表现为以下两个方面:一是从宏观公平向微观公平转变,宏观公平主要关注的是政策、权力、群体及机会的公平,集中在资源的分配上,而微观公平主要关注学校内部,如课堂教学中每一个孩子受到平等对待等;二是从主要关注资源公平,如图书资料、师资配备和分配等转向对学生尊严和情感的关注和认可,即承认正义。

基础教育改革,需要教育公平研究从宏观走向微观,从学校外部走向学校内部,从起点公平走向过程公平,揭开教育过程公平的“黑匣子”,从而为更好地促进教育过程公平,保障每个孩子在学校日常教育中的发展权与发展机会提供理论依据与决策参考。这是本研究的现实意义。鉴于当前学术界对教育内部公平研究的

不足,本研究将会在理清教育内部公平的内涵、分析框架以及教育公平的现状等问题上有所贡献。

由于缺少可供参考的分析框架与资料搜集工具,本研究需要完成的任务包括如下几个方面:其一,界定教育公平的内涵;其二,建构分析框架与研制问卷;其三,数据分析与现状考察。

二、学校内部公平的内涵

公平问题是政治哲学、社会学、伦理学等学科一直研究的重要问题。论对当前政治经济制度与人们公平观念影响最深远的理论无疑是罗尔斯的正义观,他的理论主要呈现在《正义论》一书中。罗尔斯将正义放在制度的框架之下,经过严密的论证与丰富,最终将主要观点总结为一句话,即:“所有的社会基本善——自由和机会、收入和财富及自尊的基础——都应被平等地分配,除非对一些或者所有社会基本善的一种不平等分配有利于最不利者。”^[3]罗尔斯将“基本善”具体化为“自由和机会”“收入和财富”“自尊”基础,并且具有偏爱“最不利”的逻辑倾向。在此一般概念的基础上,罗尔斯关于“社会基本善”的分配具体表现为两个原则:第一个原则——“每个人对与所有人所拥有的最广泛平等的基本自由体系相容的类似自由体系都应有一种平等的权利”;第二个原则——“社会与经济的不平等应这样安排,使它们:① 在与正义的储存原则一致的情况下,适合于最少受惠者的最大利益;并且② 依系于在社会公平平等的条件下职务和地位向所有人开放。”^[4]两个原则依照“词典式序列”(lexical order)设定优先性,即两个优先原则——自由的优先原则;正义对效率和福利的优先原则。后人将罗尔斯的正义原则概括为“平等原则”“差别原则”“补偿原则”,包含相应的三个成系列的公平理念,即所有人在权力与尊严上一律平等;对不同的人进行有差别的对待;处于不利地位的人应该得到补偿。

罗尔斯的正义理论,主要着眼点是社会政治经济制度,其影响最为广泛的领域是经济分配制度。他的正义观与作为社会公共事业的教育领域的公平具有一定的差距,比如教育并不涉及收入与财富分配问题,但是他的基本理念却在一定程度上符合教育公平的需求。在学校内部公平领域,罗尔斯的将社会基本善含义中的“自由与机会”,“自尊”界定,以及基本善分配涉及的权力平等、职务与机会开放、差别对待、对最不利者的特殊照顾等原则,都在一定程度上为学校内部公平含义与分析框架的理清提供理论基础。

罗尔斯的正义理论通常被称为“分配正义”,诺齐克之后提出了“持有正义”,强调人的主体性与自主性,反对罗尔斯的分配正义对个人的压制,认为“个人是目的,而不仅仅是手段,没有他们的同意,他们不能被牺牲或被用来达到其他的目的。个

人是神圣不可侵犯的”。^[5]后来,法兰克福学派第三代领军人霍耐特、弗雷泽以及加拿大政治哲学家查尔斯·泰勒提出了“承认正义”,更多强调对人的尊严和情感的关注和认可,例如,霍耐特认为社会正义工作的目的“不是消除不平等,而是避免羞辱或蔑视代表着的规范目标;不是分配平等或物品平等,而是由尊严或尊敬构成了核心范畴”^[6]。承认正义是教育公平必须关注的内容,冯建军就认为“后均衡化时代”,教育正义需要从分配正义转向承认正义,教育承认正义的追求是“通过对羞辱和蔑视的消除和解构,通过爱的关怀平等尊重和成就赞许三种承认正义形式,体现需要原则、平等原则和成就原则,建构一种有尊严的教育生活”^[7]。

“分配正义”“持有正义”与“承认正义”从不同维度区分了社会正义的类型。教育是一个复杂的社会活动,其实践层面包含这三种正义类型,我们需要做的是吸取不同理论类型的特点,将其整合到我们的研究之中,以便更全面、更深刻地反映学校内部教育公平问题。具体而言,分配正义与持有正义在确定教育资源与教育机会的分配原则中具有指导作用,承认正义在分析师生关系与生生关系时具有重要的意义。具体到教育场域中,杨东平、周金燕的研究值得一提。他们将教育公平界定为“教育权利平等”与“教育机会均等”两个方面,其中教育机会均等包含三个方面的意思:“保证所有儿童接受最低年限的教育,强调起点的公平”;“人们进入不同教育渠道的机会均等,即在教育过程中受到公平的对待”;“教育制度应能满足个性的充分发展,使每个人能够接受他所希望的教育”^[8]。这一教育公平观,既强调宏观意义上的公平(即受教育权与教育机会),也强调微观意义上的“平等对待”与“个性包容”,后者涉及教育过程公平的内容。

结合上述实践与理论的考察,在采用德尔菲法征求专业意见的基础上,本研究认为,所谓学校内部公平,前提是对学生基本受教育权利的尊重,实质是教育资源和学习机会的平等享有。探讨教育过程公平问题所关注的焦点,是学生在学校生活中是否受到公正的对待。具体而言,一是学生所应享有的生存权、发展权、社会参与权和受保护权等,是否得到切实的保障?二是在学校的学习生活中,学生是否得到了平等的尊重,能否公平地享受学习和发展的机会?三是学生在学校是否获得了学习和发展所必需的资源?这三个问题分别落在教育公平的不同侧面,即权利保障、机会获得、需求满足。具体可以概括为以下三句话:

(1) 对所有的儿童平等对待。即在教育过程中,无论家庭贫富、容貌美丑、成绩好坏、听话与否,儿童都应该平等地享受获得发展资源与机会的权利,对应传统教育理念中的“有教无类”。

(2) 对不同的儿童差别对待。即在教育过程中,应根据儿童的兴趣、能力的不同,为儿童提供不同数量、不同层次、不同方面的资源与机会,适应儿童发展的差异

性需求,对应传统教育理念中的“因材施教”。

(3) 对有特殊需求的儿童特别对待。即在教育过程中,对于具有特殊需求的儿童提供特殊对待,对应传统教育理念中的“各得其所”。这里,具有“特殊需求的儿童”是指在某一方面低于或者高于平均水平的儿童,比如智力上的“低常儿童”与“超长儿童”。

借鉴罗尔斯对于分配原则的优先性设定,本研究认为,学校内部公平中,平等对待优先于差别对待,差别对待优先于特别对待。换言之,只有在保障平等对待的基础上,才能考虑差别对待;如果差别对待会对平等对待造成伤害,就不能施行这样的差别对待;同样,特别对待不能跨越平等对待、差别对待,必须在不伤害后两者的基础上才能施行。

三、学校内部公平的分析框架

关于教育内部公平内涵的界定,有一个理论框架,它是我们进行研究的指引与核心理念。但是要形成分析框架,就必须考虑实际情况。在相关调研中,我们发现,纵向维度上的“特别对待”即使在东部发达地区都显得非常“奢侈”,不符合当前国内教育公平发展的现状,故将其“隐藏”,并入“差别对待”。考虑到公平除了是事实之外,还包含个人的主观体验,比如“尊重”就更多是个人的主观感受,因此分析框架又增加了公平体验的维度,以便于搜集学生关于公平对待体验的主观数据,反映学生感受到的公平状况。另外,我们认为公平问题还可以通过学校公平领域发生的“负面事件”进行衡量,以辅助性地说明学校内部公平的状况。

如图1所示,分析框架包含有四个一级指标与13个二级指标,其中一级指标中,同等对待包含权利尊重、机会获得、资源享有三个二级指标;差别对待包含兴趣适应、能力适应、个性包容三个二级指标;公正体验包含公平感、信任感、满意度三个二级指标;反向指数包含言语暴力、身份歧视、欺侮事件、公平问题投诉四个方面。依照纵向维度的优先原则以及数据在整体指数评定中的作用,将纵轴上一级和二级指数设置了不同的权重,一级指标的具体权重为:平等对待(A)为45%,差别对待(B)为30%,公平体验(C)为15%,反向指数为10%;二级指数在一级指数下采用均等赋权的方式,图中显示的权重为各项二级指标在整个指数体系中的权重。不同的权重将会应用于数据分析,并将不同维度在指数评定上的数据体现在指数之中。

确定了分析维度之后,还需要将评定学校内部公平指数的对象或者载体具体化到学校的日常工作中。通过对杭州、合肥、太仓几个学校的调研与分析,我们将学校内部公平指数的载体界定为学校领导与管理、课程和教学、班级与活动。这

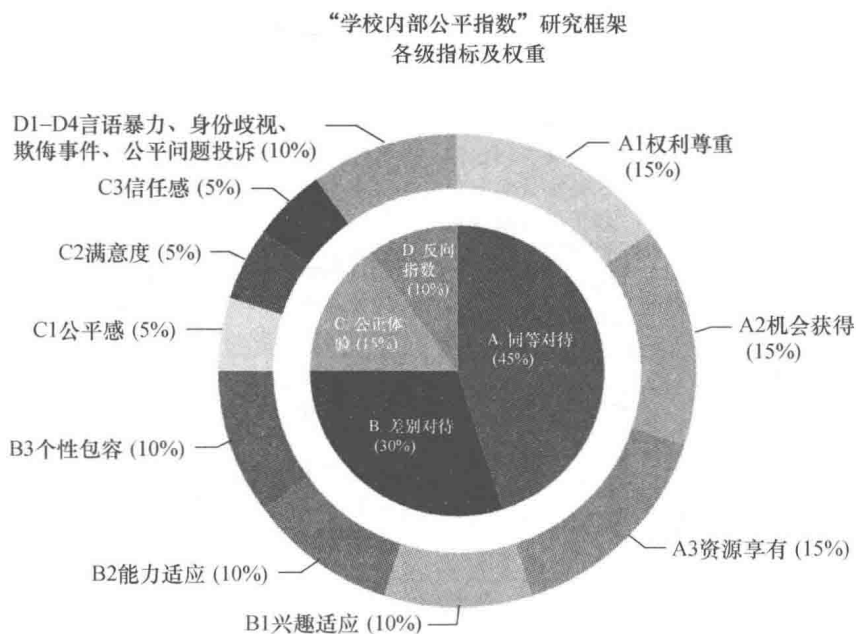


图1 学校内部公平分析结构图

样,在学校内部公平指数分析框架的构建上,理论维度构成了纵向维度,学校工作中的主要内容构成了横向维度,形成了一个二维分析框架。如表2所示,横轴与纵轴交叉,形成三级指数。三级指数旨在关注反映相关维度的敏感指标,主要表现为数据搜集点的形式。具体设定三级指数时,既要考虑显性因素,又要考虑隐性因素。邓银城从载体的角度将学校内部教育资源分为有形教育资源和无形教育资源,前者主要包括教育设施、教学仪器、图书资料、师资队伍、教室中的座位安排、作业的批改等,后者主要包括教师的关注、教师的评价、当选学生干部的机会、课堂师生互动的机会、教师传授的知识等因素。^[9] 攀晓敏将校内教育公平分为四种类型,即校内教育资源配置的公平,包括硬件资源、课程资源与教师资源配置;师生互动和教学过程的公平,包括教学模式、教师课堂内外对学生的行为与态度,教师与学生互动的质量和程度;教育结果评价的公平,主要指差异化评价;教育结果公平,主要指学校毕业指导要促进毕业生的发展机会。^[10] 结合这些研究成果与实际调研,构建了学校内部公平的三级指数(如表2所示)。

表2 学校内部公平分析框架

一级指标	二级指标	三级指标		
		管理与领导(G)	课程与教学(K)	班级与活动(H)
A. 同等对待	A1 权利尊重	学校事务知情权 学校决策参与权 学生干部推选权	平等的学习权 得到教师尊重的权利	参与活动的权利
	A2 机会获得	担任岗位/干部的机会	发言机会 参与讨论的机会 做作业的机会	参加活动的机会 得到教师帮助的机会
	A3 资源享有	教师资源座位	课程资源 教学资源	活动资源的满足度 活动资料的可选择性
B. 差别对待	B1 兴趣适应	符合不同兴趣的学生 岗位设置情况	满足学生兴趣、爱好 和特长选修课程的 设置情况	课余活动的兴趣适应度 不同活动或任务的选择权
	B2 能力适应	合理分层, 适量走班 给弱者优先的锻炼机会	分层作业 弹性评价 弹性课程	照顾困难学生 考虑低常和超常学生 提供合适的课外活动
	B3 个性包容	教师容许学有余力的 学生自主安排学习	教师对学生个性化 表达或发表不同见解的 包容	拒绝活动参与的权利
C. 公正体验	C1 公平感	公正对待老师和同学的 尊重	合适的课程资源和学习 机会	活动中班主任的平等 对待
	C2 满意度	对学校规章制度的 满意度 对学校管理者的行为 和态度的满意度	对课程的满意度 对教师的教学行为和 态度的满意度 对自己学习的效果 感到满意	对班主任的工作方式和 态度的满意度 对自己在活动中表现 感的满意度
	C3 信任感	信任校长 信任老师 信任班干部	愿意接受帮助 愿意提供帮助 信任老师的教学能力	信任班主任 活动中感觉自己被信任
D. 反向指数	(1) 言语暴力 (2) 身份歧视 (3) 欺侮事件 (4) 公平问题投诉			

班级授课制是当前基础教育段学校组织教学基本形式,学校日常教育过程中,班级往往作为一个整体对学生进行管理,组织教学与活动。在这样的背景下,学校

内部机会与资源的分配往往是以班级为单位,比如教师课堂发言机会的分配、活动中任务与岗位的分配等。因此,学校内部公平分析应该以班级为单位。当然,学校内部公平还涉及学校层面的资源分配,比如教师资源、图书资源等。本研究将学校资源分配也纳入班级单位中进行考虑,必要的时候,也可以对学校层面的数据进行具体分析。

四、问卷编写与数据搜集

学校内部公平问题涉及比较微观的层面,难以从现有的国家级数据库中找到相应关乎教育过程的公平数据,而且当事人对何谓公平的理解和感受各异,难以形成逻辑清晰的循证研究;同时,研究所能获得的数据量往往比较小,相互之间难以进行充分的比较,因而难以得出令人信服的判断和结论。本研究采用指数研究的方式,力求通过构建统一的分析框架、寻求敏感数据的方式简化数据,为日后的大范围数据搜集以及不同区域之间的数据比较奠定方法论基础。在此基础上,本研究采用自编问卷的方法搜集所需的学校内部公平数据。

具体的问卷编写,以表2显示的分析框架为依据,将二维表中的具体维度转化为与学校日常实际工作结合的问题,并依照学生、教师、家长的不同情况,编写相应的题目。具体形式上,考虑到数据的可比较性,问卷主要以等级量表题目为主,题目陈述一个事实,选项包括“1,2……6”六个程度等级,“1”表示“完全不符合”,“6”表示“完全符合”,以此类推。问卷以学生在学校学习生活中享有的教育公平状况为核心,分为学生问卷、教师问卷、家长问卷,力求做到相互印证。为了确保问卷的信度与效度,每份问卷的题目先后通过3—5名研究人员审定,并且通过上海某学校2个班级初步试测,发现问题后及时修订;最后又邀请5名专家对问卷进行最后的审核与修订。

本研究坚持分层抽样与随机抽样相结合的抽样策略。具体方法为:在全国进行区域抽样,东、中、西三个区域分别抽取若干省或者直辖市;在区域内,依照农村、城市分层随机抽取若干学校;在学校内,按照不同年级分层抽取若干班级,要求每个年级随机抽取不少于年级总班级数 $1/3$ 的班级为样本班。抽样完成之后,以学校为单位填写“学校基本情况表”,以班级为单位发放问卷,要求样本班的授课教师、学生及学生家长填写相应的问卷。在问卷发放形式上,主要采用网络电子问卷方式。

本研究涉及的数据是大规模试测数据的完整部分,是包含以班级为单位的授课教师、学生、家长三个主题的完整数据,均为有效数据,能够反映学校内部公平的一些情况,具有一定的研究价值。数据来自上海市M小学与合肥市H小学,每个

学校 11 个班级,共 22 个班级,其中 M 小学参与填写问卷的学生 250 人,家长 175 人,教师 17 人,共 442 人;H 小学参与填写问卷的学生 414 人,家长 348 人,教师 27 人,共 789 人。两所学校共有 1231 人参与了问卷的填写。由于采用电子问卷的方式,数据搜集阶段便进行严格控制,这部分数据均为有效数据。

表 3 样本班级相关主体人数分布表

	学生	家长	教师	总数
M 小学	250	175	17	442
H 小学	414	348	27	789
总数	664	523	44	1231

五、研究数据

(一) 数据的处理与分析

本文的数据处理主要使用 SPSS 22.0 统计工具,主要有以下几个步骤:

第一步,依照“1,2……6”六个程度对各维度的题目进行赋值,正向题进行正向赋值,反向题进行反向赋值;正向题目中,“完全不符合”“比较不符合”“基本不符合”“基本符合”“比较符合”“完全符合”选项的赋值依次为 1、2、3、4、5、6;反向题目则相反。

第二步,将不同的题目归于二维表的相应维度之下,以班级为单位,依次计算二级维度、一级维度的相应指数值,每项指数的项目值均换算为百分制。计算公式为:

$$S_x = (F_x \div M_x) \times 100$$

其中, S_x 为 X 维度的指数值, F_x 为 X 维度下学生、教师、家长问卷所有题目实际得分的总和; M_x 为 X 维度下所有题目得满分(即 6 分)的总和,具体计算公式可表示为 $M_x = N_{x1} \times N_{x2} \times 6$,其中 N_{x1} 表示 X 维度下所有答题人数, N_{x2} 表示 X 维度下学生、教师、家长问卷的题目数量。

第三步,计算班级内部公平的综合指数,这时就需要将上文设定的权重加入计算中,具体计算可以表述为:

$$S = S_A \times 45\% + S_B \times 30\% + S_C \times 15\% + S_D \times 10\%$$

其中,S 表示某一班级的综合指数, S_A 表示某一班级 A 维度上的指数, S_B 表示某一班级 B 维度上的指数, S_C 表示某一班级 C 维度上的指数, S_D 表示某一班级 D 维度上的指数,百分比数字是各自维度的权重。这里需要指出的是,因为反向指数

(D)采用反向计分,其权重为10%,因此班级综合指数的满分为90。

第四步,对以班级为单位的学校内部公平指数数据进行相应分析。

(二) 研究数据

经过数据处理,得出M小学与H小学2个学校22个班级的统计数据,具体如表4所示:

表4 22个样本班教育内部公平指数描述性统计

	平均数	中位数	最小值	最大值	标准差
A. 同等对待	63.97	61.61	53.11	84.27	8.95
A1 权利尊重	73.71	71.49	53.78	95.03	10.33
A2 机会获得	60.82	58.13	41.41	84.54	14.76
A3 资源享有	58.74	57.91	53.34	69.02	3.79
B. 差别对待	70.66	67.77	61.65	91.38	8.47
B1 兴趣适应	74.65	72.53	59.95	98.02	11.21
B2 能力适应	66.07	64.27	58.11	83.68	6.78
B3 个性包容	72.00	69.02	61.75	93.11	8.31
C. 公正体验	74.57	74.45	63.45	92.30	7.56
C1 公平感	65.62	65.85	47.5	88.64	10.01
C2 满意度	77.38	77.72	66.18	93.37	6.72
C3 信任感	78.85	76.73	68.76	93.75	6.98
D. 反向指数	-27.88	-25.20	-86.00	-1.44	22.17
综合指数	58.38	55.72	47.38	78.85	9.06

表4显示,22个样本班的综合指数均值为58.38,说明整体而言,班级内部公平处于比较好的状态。22个班级的综合指数中,最小值为47.38,最大值为78.85,标准差为9.06,说明班级之间内部公平指数存在比较大的差异,有些班级的内部公平状况比较令人担忧。

一级指数上,同等对待、差别对待、公正体验的均值分别为63.97、70.66、74.57,说明“同等对待”处于比较弱的位置,倒是人们的公平体验处于比较高的水准;同等对待、差别对待、公正体验的离散程度标准偏差值分别为8.95、8.47、7.56,说明三个一致维度上,不同班级之间还是存在比较大的差异,其中同等对待的差异度最高,最小值为53.11,最大值为84.27,说明班级之间差异还是比较大的。另外,反向指数均值为-27.88,标准方差为22.77,最小值为-25.20,最大值为-86.00,说明班级中不公平现象还是存在的,也说明不同班级之间存在比较大的