

农村远程职业教育 发展研究

孙长忠 著

电子科技大学出版社

现代远程教育是现代信息技术的发展而产生的一种新型教育方式。将现代远程教育技术和手段引入农村职业教育领域，开展农村远程职业教育，一方面扩大了教育规模，为更多的人提供接受职业教育的机会；另一方面，有利于农村职业教育实现跨越式发展。

NONGCUN YUANCHENG ZHIYEJIAOYU
FAZHAN YANJIU

农村远程职业教育 发展研究

孙长忠 © 著



电子科技大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

农村远程职业教育发展研究 / 孙长忠著. —成都: 电子科技大学出版社, 2010.1

ISBN 978-7-5647-0397-4

I. 农… II. 孙… III. 乡村教育: 远距离教育—研究—中国 IV. G728

中国版本图书馆CIP数据核字 (2010) 第001359号

农村远程职业教育发展研究

著 作 者: 孙长忠

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: 谢晓辉

责任编辑: 谢晓辉

主 页: www.uestcp.com.cn

电子邮箱: uestcp@uestcp.com.cn

发 行: 新华书店经销

印 刷: 河南罗兰印务有限公司

成品尺寸: 185mm×260mm 印张: 16.5 字数: 304千字

版 次: 2010年1月第一版

印 次: 2010年1月第一次印刷

书 号: ISBN 978-7-5647-0397-4

定 价: 28.00元

■ 版权所有 侵权必究 ■

◆ 本社发行部电话: 028-83202463; 邮购部电话: 028-83208003

◆ 本书如有缺页、破损、装订错误, 请寄回印刷厂调换

序

社会主义农村建设是新时期党中央为解决“三农”问题做出的重大战略部署，是中国现代化进程中的一项重大历史任务。“提高农民整体素质，培养造就有文化、懂技术、会经营的新型农民，是建设社会主义新农村的迫切需要”。全面落实科学发展观，必须保证占人口大多数的农民参与发展进程、共享发展成果。如果忽视农民群众的愿望和切身利益，农村经济社会发展长期滞后，发展就不可能是全面协调可持续发展的，科学发展观就无法落实。应当深刻认识建设社会主义新农村建设，促进经济社会尽快转入科学发展的轨道，促进社会和谐与可持续发展。

河南作为一个拥有近亿人口的发展中农业大省，实现这一宏伟目标任务艰巨。人力资源是我们的最大优势、最大潜力所在，同时也是制约河南省经济社会发展的最大瓶颈。人力资源的开发，从根本上说，取决于教育发展水平及质量。对个人的培训可以提高劳动技能，接受正规教育可以提高个人的认知能力。总体而言，受教育的程度越高，劳动者满足自我需求的能力就越强。因此，河南社会主义新农村建设的关键是开发人力资源，造就高素质有理想的农村劳动者。

现代远程教育是随着现代信息技术的发展而产生的一种新型教育方式。借助不同的学习媒体，现代远程教育为学习者提供随意的学习时间、学习地点和满意高效的学习方式，让不同工作和生活条件、不同学习要求的公民都有机会参加学习，使教育从课堂和校园进入到社会和家庭，使人们接受教育更加快捷方便。现代远程教育突破了传统教育时空的限制，以覆盖面广、全方位地为各类社会成员提供个性化学习服务优势，在推进教育大众化和终身化，促进人力资源开发方面具有不可替代的优势，甚至可以认为是第一选择。因此，自20世纪90年代以来，包括我国政府在内的世界各国政府，纷纷把现代远程教育作为构筑21世纪终身学习体系的重要手段，进一步彰显了现代远程教育在社会进步中的价值和地位。现代远程教育大大拓展现有高等教育的功能，有利于教育资源的优化，扩大和满足日益增长的教育需

求，对实现教育的民主、公平、构建全社会的终身教育体系，都有着特殊且重要的现实意义。将现代远程教育技术和手段引入农村职业教育领域，开展农村远程职业教育，一方面扩大了教育规模，为更多的人提供接受职业教育的机会；另一方面，有利于农村职业教育实现跨越式发展。

农村远程职业教育在河南省已有较好发展基础，如河南省组织部开展的“农村党员干部现代远程教育试点”，教育部与广播电视大学系统联合开展的“一村一名大学生”教育，河南省农业广播电视学校在广大农村开展“绿色证书”教育及基层政府组织开展的各种实训教育等。充分利用信息技术，实施农村远程职业教育，实现农村职业教育跨越式发展，延伸和拓展现有学校功能，从而扩大教育规模，提高教育质量，实现人力资源的结构、数量与经济发展所需要的知识创新和人才支持相适应，这是河南这样一个发展中人口大省的必然选择。

本书立足河南社会主义新农村建设的高度，坚持以科学发展观为指导，借鉴国内外现代远程职业教育发展经验，特别是现代远程教育试点及农村职业教育取得的经验，从河南特殊省情出发，多层面、多角度对现阶段河南农村远程教育、职业教育等情况进行清楚明晰地梳理分析和比较研究，旨在说明在河南这样一个农业和人口大省，整合现有教育资源，将现代远程教育技术和手段引入农村职业教育领域，开展农村远程职业教育是加快河南新农村人力资源开发与转移的重要选择。同时，作者在对农村远程职业教育人才培养目标、人才培养模式内涵及要素、新时期农村职业教育改革分析的基础上，提出现阶段河南农村远程职业教育发展的价值取向及政策选择，并根据农村成人学习的特点，从远程教育的角度，对农村远程职业教育人才培养模式总体框架、教与学模式、课程设置及运行机制等关键性的问题进行了专题研究，所提出“政府主导，学校主体，社会参与，面向应用，分类推进”的发展战略对指导河南省农村远程职业教育发展具有重要的现实意义，特别是通过河南广播电视大学实施“一村一名大学生”个案分析，为确保农村远程职业教育人才培养的质量提供借鉴。本研究所取得的成果对丰富我国远程教育理论，构建具有河南地方特色农村远程职业教育体系具有重要借鉴的意义和推广的价值。

温海昌

2009年6月18日

目 录

第一章	教育公平与高等教育地方化·····	1
第一节	教育公平·····	1
第二节	高等教育地方化·····	14
第三节	西方国家高等教育地方化及借鉴·····	26
第二章	新农村建设与农村远程职业教育价值取向·····	32
第一节	新农村建设是构建和谐社会的基石·····	32
第二节	学习型社会的构建·····	36
第三节	新农村建设进程中农村远程职业教育价值取向·····	40
第三章	河南省县域社会经济发展与农村远程职业教育·····	46
第一节	河南省县域社会经济及发展·····	46
第二节	市域经济和县域经济·····	53
第三节	河南农村远程职业教育发展·····	61
第四章	农村远程职业教育的内涵演进·····	70
第一节	远程教育及其发展·····	70
第二节	现代远程教育·····	76
第三节	农村远程职业教育的内涵界定·····	87
第五章	国际远程教育与职业教育发展的特征与启迪·····	94
第一节	国际农村职业教育发展及启示·····	94
第二节	国际远程教育发展及启示·····	99

第六章	农村远程职业教育发展模式及策略·····	118
第一节	现代远程教育技术引起农村职业教育模式的变革·····	118
第二节	我国网络建设现状及农村远程职业教育路径选择·····	120
第三节	农村远程职业教育创新与发展的基本对策·····	122
第七章	农村远程职业教育人才培养模式构建·····	129
第一节	农村远程职业教育人才培养模式构建的设计取向·····	129
第二节	农村远程职业教育人才培养模式概述·····	136
第三节	农村远程职业教育人才培养模式的课程设置·····	141
第八章	农村远程职业教育的教与学·····	150
第一节	农村远程职业教育的教学组织形式·····	150
第二节	农村远程职业教育教学模式·····	157
第三节	农村远程职业教育自主型学习及其策略分析·····	164
第四节	农村远程职业教育学习资源建设与支持服务·····	169
第九章	农村远程职业教育的评价与质量控制·····	184
第一节	农村远程职业教育评价·····	184
第二节	农村远程职业教育评价体系构建·····	190
第三节	农村远程职业教育质量控制·····	205
第四节	基于 ISO9000 标准的农村远程职业教育质量管理·····	212
第十章	农村远程职业教育的实践	
	——以“一村一名大学生计划”项目为例·····	220
第一节	“一村一名大学生计划”项目情况介绍·····	220
第二节	“一村一名大学生计划”项目实施方案·····	228
第三节	畜牧专业课程开放试点教学实施方案·····	236
第四节	畜牧兽医专业（专科）专业规则说明·····	240
第五节	畜牧专业集中实践环节大纲·····	244
参考文献	·····	250
后 记	·····	254

第一章 教育公平与高等教育地方化

2006年4月23日,温家宝总理在重庆视察时说:“体现社会公平最主要的就是教育的公平。”2007年3月,温家宝总理在《政府工作报告》中再次指出:“教育是国家发展基石,教育公平是重要的社会公平。”同年8月31日,胡锦涛主席在全国优秀教师代表座谈会上也指出:“要把促进教育公平作为国家基本教育政策。”而“教育公平是社会公平的重要基础”这一判断更是写进了党的十七大报告。教育公平,已经成为教育领域乃至全社会高度关注的话题之一。构建社会主义和谐社会,更好地协调各方利益关系,大力促进和逐步实现包括教育公平在内的社会公平,是新形势下贯彻落实科学发展观、提高党的执政能力、进一步推动我国经济社会发展的战略举措。公平正义是和谐社会的显著特征,教育公平是当前人民群众最关心的民生问题之一。采取切实措施,大力促进教育公平,对于推进和谐社会建设具有重要意义。

第一节 教育公平

教育公平是全世界所有国家和所有与教育有关的人最为关心的问题。它既是世界各国制定教育政策的一项中心课题,也是各个国家教育革新的一项固有目标,可以说教育公平已是全球教育系统演变的一种趋势。但是,正如黑格尔所说的,“熟知并非真知”。许多人对自己非常熟悉,常常挂在嘴边的“教育公平”其实不甚了解,甚至还存有许多误解和误用。

一、教育公平的含义

教育公平涉及社会政治、经济、文化、教育体制等多方面,如果期望从理论上把握教育公平问题,在实践中解决教育公平问题,并能不断回答教育实践中出

现的有关教育公平的新问题，就应对教育公平作出科学的解释。

（一）公平的内涵

教育公平是公平的一个重要分支，具有公平的一般含义，因此应对公平的内涵有一定的了解。不同历史时期的公平有着不同的含义。就适应一切时代的一般概念而言，所谓公平，就是表示人与人利益关系及关于人与人利益关系的原则、制度、做法、行为等合理之义。所谓合理，从最抽象、最一般的意义上讲，就是要合乎社会发展的需要，其中最根本的是合乎生产力发展的需要。也可以这样表述：所谓公平，从最根本上讲就是人与人的利益关系及关于人与人利益关系的原则、制度、做法、行为等符合社会发展的需要。

历史唯物主义哲学为我们提供判定公平与不公平，也即合理与不合理的最根本的科学理论和依据。历史唯物主义哲学认为，人类所以要形成这样那样的社会关系而组成人类社会，首先是为了发展生产力的需要，生产关系是人与人之间关系的基础和主要内容。既然如此，判定这些关系是否合理，当然只能以是否符合生产力发展需要为最根本原则。

公平是个历史范畴。在人类社会历史上，公平的原则、标准不是固定不变的，而是随社会的发展不断变化的。原始社会由于生产力水平十分低下，实行的是“生产资料归集体所有，集体劳动、平等分配”的氏族公社制定的简单结果公平。奴隶社会、封建社会实行的是以“天理”为原则，以不平等为公平的社会基础。资本主义社会实行的是过程平等的原则，资产阶级所讲的平等仅仅指的是机会、条件的平等。这种机会、条件的平等也并不是真正享有同等权利和承担同等义务。社会主义的公平是建立在人民民主专政的基础上的，因而不仅享有机会上的平等，更享有权利上的平等。

（二）教育公平的内涵

教育公平是一个历史范畴，不同的生产力条件下，教育公平观是不同的。人类历史上关于教育公平观的思想源远流长，社会变革将教育公平思想一次又一次推向新高度，使教育公平思想不断丰富与完善。现代教育公平理论中，美国科尔曼和瑞典胡森的观点最具有代表性。下面对两位教育家教育公平的思想作一介绍。

科尔曼把“教育机会均等”这一概念归纳为四种含义：（1）在前工业社会中，家庭是生产单位，并承担社会福利和教育的职责。教育面前机会均等，在当时绝不是一个目标。（2）在工业社会中，教育机会均等发展到创办面向人民群众的子女的基础的、义务的和公款资助的教育。（3）欧洲的自由主义者和社会主义者着眼于建立能够为所有儿童提供同样机会的教育系统。也就是说，不论社会与其出身，人人都能够不受限制地根据机会均等的原则受到教育。（4）在自由主义的理论中，教育

机会均等被解释为受教育结果或学业成绩的均等。科尔曼还指出：教育机会均等，“只可能是一种接近，永远也不可能实现”。

胡森则分别对“平等”和“机会”进行界定，他认为“平等”有三种含义：(1)指每个人都有不受任何歧视地开始其学习生涯的机会。(2)以平等为基础对待不同人种和社会出身的人。(3)促进学业成就的机会均等。“机会”则是指几组变量：(1)学校外部的各种物质因素。(2)学校的各种物质设施。(3)家庭环境中某些心理因素。(4)学习环境中某些心理因素。(5)学习机会。

联合国教科文组织在第十一届会议通过的《反对教育歧视公约》(巴黎, 1960年)中对“教育机会”提到了三条具体的原则：(1)使初等教育免费并成为义务性质；使各种形式的中等教育普遍设立，并对一切人开放；使高等教育根据个人成绩，对一切人平等开放；保证人人遵守法定的入学义务。(2)保证同一级的所有公立学校的教育标准都相等，并保证与所提供的教育的素质有关的条件也都相等。(3)对那些未受到或未完成初级教育的人的教育以及他们根据个人成绩继续接受教育，以适当方法加以鼓励和推进。

我国学者对教育公平进行了很多的探讨，一般认为教育公平的含义包含下列四个方面：(1)教育的最终目的是人的发展。人受教育的最终目标是使其自身得到自由和谐地发展，只有尊重每一个个体的基本人权和自由的发展，这样的教育才符合教育公平的原则。(2)教育权利平等原则。这里所谓的教育权利，指的是“受教育”权利，是相对于政治上、经济上的平等权利而讲的“教育上”的平等权利。(3)教育机会均等原则。良好的教育制度，乃是使每个人有均等的入学机会，在教育过程中有均等的对待，有均等的学业成功机会。“义务教育”的实施是在法律上对教育平等权利的补充，仅仅是为个人平等的受教育机会提供一种保证，而并不能对教育过程中的平等对待作出保证。(4)差别性对待的原则。由于教育的效果会因受教育者个人的天赋、机会与机遇而不同，机会均等不可能机械式的实现，故要实现教育平等必然需对每一个个体予以不同的教育待遇，但是差别性原则的基本前提是，使社会中处于最不利地位的人获得最大利益。

综上所述，我们试对“教育公平”下定义：教育公平是指在某一特定的社会条件下，人人享有平等的受教育权利和机会，使其潜能得到最充分的发展。

二、教育公平的特征

(一) 教育公平具有历史性

教育公平是一个历史范畴，具有历史性。所谓教育公平的历史性是指在不同的

历史时期,人们追求教育公平的侧重点是不同的。原始社会的教育公平以教育的社会公平为主,是一种涉及全体成员的低层次的公平。在奴隶社会和封建社会,人的受教育权利是与其所属的社会等级相一致的。换言之,教育资源的分配是以父亲的社会地位和政治权力为标准的,教育称为特权被局限于一小部分人中间,教育具有鲜明的垄断性和严格的等级性,广大劳动人民的子女极少有受正规教育的权利和机会,因此,从整个社会来看,教育是不公平的,即便是在统治阶级内部,教育的权利、机会和资源的分配也是不公平的,唐朝中央官学的人学规定,就是最好的证明。但“万般皆下品,唯有读书高”、“学而优则仕”,通过读书入仕做官,进入社会上层,相对于世袭制有一定的公平性。进入资本主义社会后,教育公平开始以教育的市场公平为主,人人获得了形式上的平等的受教育权利。不过,这种“平等”的受教育权利却受着金钱的限制。第一次世界大战前,欧洲普遍存在的双轨制学校就是其典型的代表。当时,那些教育条件好、教学质量高的学校几乎成了富家子弟的“专利品”,贫寒子弟根本无法问津,教育实际上是一种金钱公平。因此,在教育市场公平的追求上,又经历了两个阶段,即从追求教育的起点公平发展到追求教育的过程公平。进入到20世纪70年代以后,教育逐渐走向大众化,人们对教育公平的追求不仅要求起点的公平、过程的公平,而且越来越注重结果的公平,而这里的结果公平本身又有一个从量的公平到质的公平的转化过程。每个历史时期的教育公平都有它的历史特征,都会打上历史的烙印。所以,教育公平是一个历史范畴,它具有历史性。因此,我们要树立科学的公平观,防止把教育公平等同于绝对的教育机会均等和教育资源平均分配,防止脱离生产力发展水平、教育发展水平等具体历史条件去追求教育公平。既要尽力而为、突出重点,大力推进教育公平;又要量力而行、循序渐进,根据实际可能切实维护教育公平,真正做到以科学的发展观推进教育公平。

(二) 教育公平具有相对性

教育公平是相对的,不是绝对的。这是由教育公平的社会性决定的。历史上和现实社会中的教育公平都是相对的,绝对的、完全意义上的教育公平是不存在的。教育公平的相对性主要是指教育公平的判断或评价标准是相对的。衡量一种教育是否公平,没有一个放之四海而皆准的绝对的尺度,必须因时、因地、因人而异,绝对的、能够评判一切时代一切地域的标准是不存在的,也是不现实的、无法办到的。教育公平总是相对于某一社会、某一时代、某一层面、某一条件而言的,从某一社会、某一时代、某一层面、某一条件来看是公平的,随着社会、时代、角度、条件的变化,原来认为是公平的,可能就变得不公平了。比如,高考录取线的划定问题,按照分数面前人人平等的原则,实行全国统一高考就应该全国实行统一的录取分数

线,这对所有的考生来说应该是公平的;但由于我国各地区经济和教育发展是不平衡的,发达地区和落后地区的教育质量存在明显差异,对落后地区的考生而言,全国实行统一的录取分数线,显然是不公平的。相反,各地区实行不同的分数线,对发达地区的考生而言又是不公平的。这里的差异就在于各自依据的判断标准的不同。任何一种方案的取舍都必然会牺牲或剥夺、损害一部分人的利益,公平的尺度主要是看它牺牲或剥夺、损害的是多数人的利益还是少数人的利益。

(三) 教育公平具有主观性

教育公平作为一种社会理想和价值追求,属于人的观念范畴,是人的一种主观价值判断,具有主观性。这种主观性主要表现在两个方面:一方面它表现为人们的教育公平感,即对教育公平问题进行评判时所产生的主观感受。这种公平感与主体的需要和预期有密切的关系,人的需要不同、预期不同,公平感也就不同。当现实的教育活动、举措或政策能满足人们的需要、与人们的预期相吻合,便产生公平感;而当其不能满足人们的需要、与人们的预期不吻合,则产生不公平感。即使对同一教育事实,有些人可能感到是公平的,另一些人则可能感到是不公平的,这是由于人们的需要和预期不同所导致的。由此可见,教育公平具有很浓的主观色彩。另一方面它表现为人们对教育公平的主观愿望。实现教育公平始终是人们的一种美好愿望,而且随着社会的不断发展和进步,随着人们教育公平意识的不断觉醒和完善,这种愿望也在不断变化,从而使教育公平不断达到新的水平和高度。

(四) 教育公平具有客观性

教育公平的客观性有多方面的含义:一是指教育公平具有客观制约性,即它的实现是受客观条件制约的。实现教育公平是人们的一种美好愿望,是人们孜孜以求的一种理想,但仅有美好的愿望和理想、单靠发挥人的主观能动性是不能实现教育公平的。教育公平的实现是受多种客观条件制约的,一个社会、一个国家、一个地区能在多大范围、多大程度实现教育公平,根本上取决它所具有的客观条件,如果不顾客观条件、脱离实际地去追求教育公平,只能事与愿违、欲速则不达。所以,不能抛开客观条件去空谈教育公平,那无疑是在建造空中楼阁。二是指教育公平所反映的内容是客观的。教育公平尽管具有主观性的一面,但其反映的内容,则是一种不依人的主观意志为转移的客观存在,无论是人们对教育公平的追求,还是人们对教育公平的评判,都有其具体内容,都不能脱离教育事实的客观性。人们对教育公平的不同感受总是针对客观存在的教育事实的,总是和客观存在的教育事实联系在一起的,离开了这个客观存在,人们的教育公平感就成了无源之水、无本之木。三是指教育公平的判断或评价标准是客观的。判断或评价一种教育是否公平有它的

客观标准，人们在判断或评价一种教育是否公平时，并不是仅凭主观感觉的，而是用一定的客观标准进行衡量的。四是指教育公平是一种客观实在。教育公平不是虚无缥缈的纯粹主观的虚构或假想，任何一个时代、任何一个社会、任何一个区域、任何一个层面的教育公平都是实实在在的实然状态。

（五）教育公平具有理想性

教育公平的理想性是指教育公平的状态，是人们在现实的教育公平状态下，对未来教育发展的一种期盼和追求，它是由人的本质特征决定的。人作为有目的、有意识的存在，不同于动物的地方就在于人总是有着理想的追求和向往，人总是不满足于现状，总想要改变现状，实现更高的目标、更好的理想，这既是人类超越性的表现，也是推动人类社会不断发展的不竭动力。教育公平作为人们对教育发展的理想追求，属于教育公平的“应有”层面或“应然”状态。这“应有”的教育公平，显然具有理想性，其意义在于它的动力性，尽管它不是一种现实状态，具有很大的不确定性，但这丝毫不影响它的价值。教育公平作为人们对教育发展的理想追求，是实现教育公平不断超越的恒久动力。这也正是教育公平具有恒久魅力的原因所在。

（六）教育公平具有现实性

教育公平的现实性是指教育公平的“实然”状态，是某一社会、某一时代、某一层面、某一条件下教育公平所达到的现实水平或现实状态。教育公平不仅仅是人们的一种主观愿望和美好理想，它也是一种客观现实，是一种现实存在，而不是空中楼阁或海市蜃楼。教育公平既具有理想性，又具有现实性，前者指向的是未来，后者着眼的是当前，理想性使人产生期待感，激励人们去奋斗，现实性使人产生真实感，提供人们去享有。

（七）教育公平具有社会制约性

教育公平是一个社会范畴，是一种社会现象，从属于社会公平，是社会公平价值理想和追求在教育领域的体现和延伸，是社会公平的重要组成部分，因此，它必然要受到社会因素的制约，依赖一定的社会条件而存在，并随着社会生产力的发展水平和人们对教育公平观念的认识程度的变化而变化。一个国家能够在多大范围内、多大程度上实现教育公平，是受多种社会因素制约的，如政治经济制度、教育制度和政策、法律制度、经济发展水平等等，其中最大的制约因素就是经济发展水平，亦即生产力发展水平。离开这些条件来谈教育公平是不现实的。所以，不能离开社会条件来奢谈教育公平，如果认为教育公平可以独立于社会因素单独存在和发展，无疑是痴人说梦。

（八）教育公平具有永恒性

教育公平是人类永恒的追求，是人类社会具有永恒价值的基本理念和基本行为准则。只要人类社会存在，人们就不会放弃对教育公平的追求。

三、教育公平的基本内容

（一）宏观层面的教育公平

教育公平的基本结构依照不同的划分标准，有不同的划分方法，比如起点公平、过程公平、结果公平。我们认为教育公平的基本结构可以划分为宏观层面的教育公平和微观层面的教育公平。宏观层面的教育公平又包括教育权利的公平和教育机会的公平。微观层面的教育公平包括课程中的公平、教学中的公平和教育评价中的公平。

1. 受教育权利的公平

受教育权利是教育公平的最基本内容。只有受教育者权利得以切实的保证，才能够从最本质的意义上实现教育发展的基本宗旨，亦即以人为本位发展的基本理念，也才能够从最实效的意义上为教育的健康发展确立起必要条件。

什么是受教育权？简单说就是接受教育的权利。从法律规范的意义上说，受教育权是我国宪法赋予公民的基本权利。为保障公民受教育权利的实现，自1986年《义务教育法》颁布以来，初步形成了以宪法为总纲，教育法为基本，相关法律为依据，教育行政法规、条例为补充的法律保障制度体系，在一定程度上为公民受教育权利的实现提供了法律保障。另外，受教育权作为人的最基本的权利，也是受国际性公约所确认和保障的基本权利。如《世界人权宣言》（1948年）、《儿童权利宣言》（1959年）等。

受教育者的不同，也就是受教育权利的主体不同，其受教育的权利也往往是不相同的。就学校教育阶段受教育者的受教育权利内容而言，我们认为受教育者的受教育权利主要包括三个方面的内容。（1）受教育的自由权，侧重于权利的“自由”、“选择”的属性。受教育者没有是否接受教育的自由权，但有接受什么样教育的自由权。受教育者受教育的自由权表现为：有选择教育形式的自由权；有选择学校的自由权，即对公立学校、私立学校的选择自由权；受教育者有权接受他认为是好的、适合其发展的教育自由。（2）受教育的要求权，侧重于教育权利的“主张”、“权能”的属性。受教育者受教育的要求权可以概括为两种不同的权利：一是要求相同的就学机会、教育条件，得到相同的教育效果；二是要求受到不同的教育，即受到合适其发展的教育的权利。（3）受教育的福利权，侧重于受教育者受教育权利作为“权利与义务复合的宪法规范”中的权利相对方的“义务”属性，即福利权侧重于从相对方

所履行的“义务”中接受协助与服务的权利。简言之，是受教育者有从国家、家庭、学校、社会组织和个人那里接受法律规定的，包含自身所要求的诸项“帮助”的权利。这种帮助，即从福利权在完全意义上的享有依赖于义务主体对法定义务，甚至道德义务的充分履行。

值得一提的是，受教育者的受教育权利并非是一开始便是如此全面的，而是随着时代的发展逐渐丰富和扩大的，并且对每项受教育权利的要求程度也是在逐渐提高的，如各个国家对义务教育的年限的不断提高便是一个具体表现。

2. 教育机会的公平

教育机会实际上是指受教育者发展的可能性空间，是每个受教育者进入教育机构和参与教育活动的各种条件的总和。教育机会直接影响着未来的分配状况，教育机会的不同将导致受教育者未来发展可能结果的不同，因而不应低估教育机会问题对于整个教育公平体系的重要意义，它是在为每个受教育者的具体发展提供一种统一的规则。

教育机会平等有两层含义：一是共享教育机会，即从总体上来说每个受教育者都应享有大致相同的基本教育机会；二是差别机会，即受教育者之间的教育机会不可能是完全相等的，有着程度不同的差别。

根据平等的理念，每个受教育者应当具有相同的发展权利，因而在教育机会面前，也应是人人平等。从现实的角度来看，就受教育者所面对的最一般的学习机会而言，受教育者有着相似的发展潜能，其基本的学习技能能够大致具备。例如，在义务教育阶段，应注意起点平等，政府必须确保每个适龄儿童都接受一定程度和质量的义务教育。教育是培养人的事业，那么教育公平首先必须符合人发展的起码要求，保证每个人平等地接受基本的“保底教育”。这与经济领域市场公平的标准有所不同，市场公平主要指的是竞争的公平，而竞争的公平可能会引起“强者愈强，弱者愈弱”的现象。义务教育则不同，它的作用就是使儿童处于同一起跑线。

共享教育机会的平等固然是有道理的，但是如果将之推到另一极端，而否认差别教育机会的合理性的话，则难免成为偏颇之论。教育机会的绝对平均主义必然会压抑、损害整个社会教育的活力。在共享教育机会方面做到平等是可能的，但在一切教育机会方面寻求均等化则是不可能的。在实际的教育的活动中，往往会存在着这样几个问题，使得充分化的、绝对化的教育机会平等成为不可能之事。第一，教育机会作为一种资源而言是有限的，无法充分满足受教育者对于教育机会的各种需要。第二，迄今为止，人类社会尚缺乏一种严密而周全的机制对于教育机会进行均等化的分配，除非将整个社会“标准化”，以丧失教育发展的活力为代价。第三，

看上去是同样的教育机会面对不同的受教育者来说，有着不同的甚至是很不相同的意义。第四，受教育者在先天性因素，如自然禀赋、发展潜力、出身的家庭环境、财产继承等方面的差别是很大的，这就是成为不同的发展起点和发展潜力。

差别教育机会的主要依据是自由理念和现实原则。在承认受教育者平等的前提之下，应进一步承认教育者之间的差别。诸如，每个受教育者所获得的“代际转让机会”不同，受教育者家庭的地理位置不同，受教育者所处的地区条件不同，以及受教育者自身天赋不同，每个受教育者实际所获得的教育机会会有差异，所获得的发展潜力的机会也有所不同。这既符合我们的理念，也符合现实的原则。差别教育机会有助于激发整个教育机体的活力和生机，有助于激发受教育者学习的积极性和创造性，有利于教育的发展。每个受教育者自身所享有的条件是不同的，而这种不同的条件带来的不平等本身也就是一种平等。让具备不同条件的人平均分配教育机会，却是不公平的。

（二）微观层面的教育公平

1. 课程中的公平

学生应该学习哪些类型的课程？获得哪些性质的知识？如何向学生传达这些类型和性质的知识？这涉及教育本身内在的权利和机会问题。

课程是关于学生素质发展的蓝图，学生学习不同的课程，他们的潜能就会得到不同程度的发展。学校课程设计，应保证课程的最大价值，即为学生的发展设计最有价值的课程。由此来看，学校课程都蕴涵着特定教育机会。科尔曼在他关于教育机会平等问题的研究报告中明确指出：教育“机会寓于某种特定课程的接触之中。机会的多少视儿童学习的课程的水平高低而定。对某些儿童来说，所达到的课程水平越高，所获得的机会就越多”。

课程所蕴涵的教育权利和教育机会是实质的、内在的。学生是否就学，反映的只是形式上的、外在的教育权利和教育机会问题。

课程结构及课程内容设计，在一定程度上反映出设计者赋予学生内在的教育机会和发展机会。美国学者安扬通过对美国历史教科书的分析，认为社会意识的选择、分配、传递，具有教育公平的意义。英国哲学家伯恩斯坦曾经指出：“一个社会如何选择、分类、分配、传递和评价它公认的教育知识，既反映了社会权力的分配，又反映了社会控制的原则。社会各阶层的子弟应占有哪些性质和类型的课程知识，体现了课程作为一种‘文化资本’形式的作用。”课程知识的选择，课程门类的设置以及选修课程的安排，体现了深层次的教育公平问题。

从课程实施的角度上来看，课程价值实现的程度，在一定程度上体现了学生发

展的程度,即学生教育机会的满足程度。对每个学生来说,尽管学习的课程是相同的,但学生所体验到的内容是不同的,每个学生对课程内容都有自己特定的理解,因而他们从课程中获得的实际发展机会和发展程度是不同的。对于教师来讲,由于价值观、专业水平等因素的影响,对课程的理解也会存在着差异,这种差异必然会影响学生受教育的机会。美国课程理论专家古德莱德把课程分为理想的课程、正式的课程、领悟的课程、运作的课程、经验的课程五种不同的存在形式,而这五种不同的形式都蕴涵着课程对学生不同的发展机会。

教学活动是教师和学生特定的教育情景中,围绕一定的内容进行的特殊的交往活动。在这种交往活动中,教师对待学生的方式,表现出复杂的教育公平。教学中的公平主要是对待的公平,具体表现在下面几个方面。

第一,对待学生个性差异的公平。现代班级教学组织形式强调教学的标准化、同步化、统一化,忽视学生之间的个性差异及其个性发展的需要,明显地不符合教育公平的要求。对具有不同天赋的学生应采取不同的教育方式和方法,完全一致地对待学生的个性差异,表面上是公平的,实际上是不公平的。因而教师在教学过程当中应尽量避免这种同步划一的情况发生,因材施教,尽可能满足学生发展的需要,这才能更充分地体现教育公平。

第二,学生受关注的程度。1968年心理学家罗森塔尔和雅各布森对小学各年级儿童进行“预测未来发展的测验”,然后向教师提供一份名单,并告诉教师,“这些孩子有发展的可能性”。教师对这些孩子便给予格外的关注。而实际上,这份名单是随机抽样的。八个月后,就像预期的那样,这些孩子的智力得到了更好的发展。实验结果表明,教师的期望(关注程度)对学生的智力发展产生了影响,这就是著名的皮格马利翁效应。教师由于各种原因对某些学生有更高的期望,或者更多的积极的关注往往会促使这些学生得到更好的发展。这就关系到教育公平问题,课堂教学中学生所受教师的关注机会应该是平等的,而不应分优等、中等、后进,给予不同的关注,更不应对有某些缺陷甚至缺点的学生有嫌弃之意。教师对学生的关注可以表现为课堂提问、作业评语、课间交流等活动中。教师对学生的关注程度还表现为性别平等,有一些教师往往对男学生更加关注,而有些教师往往对女学生更加关注。特别是在一些有性别偏向的科目中,如语言课教师往往认为女生会学得好些,计算机课男生会学得好些,这是不科学的。

2. 教育评价的公平

教育对待中存在公平问题,教育评价中也同样存在公平问题。评价的公平和对待的公平总是相伴的。教育评价中的公平问题表现在下面几个方面: