

促进微观教育公平:同步课堂教学过程公平的 实践观察

陈锋娟, 刘清堂, 张 思

(华中师范大学 人工智能教育学部, 湖北 武汉 430079)

[摘要] 我国义务教育已基本实现均衡发展,教育公平的关注点正转向微观教育过程,进入后均衡时代。同步课堂是推动义务教育公平与均衡发展的具体实践,其交互环境独特、交互主体多元、城乡学生社会文化背景差异显著,其实践效果与面临的挑战备受学术界关注。然而,少有研究从微观教育公平视角深入剖析教学过程。因此,研究基于分配正义和承认正义理论,构建了同步课堂教学过程公平观察量表,对同步课堂进行跟踪分析。研究发现,教师眼神关注、对话机会及知识建构机会分配不均;教师在课堂对话中占据绝对主导地位,抑制了学生主动性;在与两地学生的互动中,教师的包容性和关怀性有待提升。此外,这些公平问题呈现固化趋势。为此,研究提出改进建议,旨在构建平等、民主且关爱的课堂环境,探索后均衡时代教学过程公平的新路径。

[关键词] 微观教育公平;同步课堂;教学过程公平;分配正义;承认正义

[中图分类号] G434 **[文献标志码]** A

[作者简介] 陈锋娟(1990—),女,河南郑州人。博士研究生,主要从事在线协作学习、学习分析、教育评价研究。E-mail:970298710@qq.com。

一、问题的提出

教育公平是我国教育高质量发展的关键。21世纪以来,国内外对教育公平的关注点由宏观的教育公平转向微观的、更具人文关怀的教育过程公平^[1]。OECD指出课堂教学对实现教育公平具有重要作用,它应为学生提供均等的学习机会,并关注个体发展。我国已基本达成教育起点公平,党的十九大报告提出追求“有质量的教育公平”,党的二十大报告再次强调“加快高质量教育体系,发展素质教育,促进教育公平”,学术界也开始关注教学实践层面的公平。课堂是实现教育过程公平的重要场域,教学过程公平是微观教育公平的实践起点^[2]。因此,洞察教学过程中微观的师生活动是促进教育公平与提升教育质量的重要途径^[3]。

同步课堂是推动城乡学校共同体建设,促进优质教育资源共享,实现义务教育均衡发展的重要举措^[4]。现有研究多关注于同步课堂的组织管理^[5]、师生互动^[6]、教师角色危机^[7]等问题,鲜少从微观教育公平的视角探讨公平性问题。同步课堂中,城乡学生社会文化背景和互动环境差异显著,教师需要确保教学内容的文化适应性,并统筹调控城乡学生的课堂参与,使双方都能得到适当关注和引导。这不仅考验教师的专业能力,也是保障教学过程公平、提升教学效果的关键。因此,亟须从微观教育公平视角深入剖析同步课堂实践现状,探索提升教学质量的有效途径。

教学过程公平深度剖析亟须建立一种复合的正义观。先前研究往往基于分配正义探讨教学过程公平,强调教学资源和学习机会的均等分配,但难以调控师生交往过程中的心理关系。承认正义则强调个体

基金项目:国家自然科学基金2022年度面上项目“融合多模态数据的信息化课堂教学交互行为识别及模式挖掘研究”(项目编号:62277021);2024年度数字教育湖北省重点实验室开放研究基金项目“‘小雅’平台课程质量评价关键技术研究”(项目编号:F2024K01)

间平等基础上的认可与尊重。教育是人际互动的过程,教育公平不仅涉及教育权利、机会和资源的分配,还有微观领域的课堂生活和师生交往,需结合分配和关系的视角综合理解^[8]。因此,本研究结合分配正义和承认正义理论,构建教学过程公平观察量表,跟踪分析同步课堂教学过程公平的实践现状,为同步课堂的可持续发展提供基于证据的参考。

二、文献综述

(一)微观教育公平研究现状

微观教育过程公平的研究主要聚焦在理论剖析、现状调查、应对策略和研究工具等四个方面。其中,理论剖析主要聚焦于教学过程公平的内涵^[2]、构成因子^[9]、研究内容框架^[10]等。现状调查揭示了教学过程中学习机会和师生关系的不公平问题。学习机会方面,殷玉新指出学生在参与学习的权利和自由、获得学习资源以及发展类学习机会上存在不公平^[11],如经济发展水平高的地区更能使学生参与高质量的教学实践^[11,12],学生的社会文化经验也会导致其答问机会的不公平^[13]。师生关系方面,家庭经济状况和学历水平影响学生获得的教师情感支持程度^[12]。针对这些问题,研究者提出了应对策略,如课堂互动机会获得机制^[14]、“学生为中心”的对话实践,提升教师的文化敏感性以及情绪健康等^[12]。研究工具方面,李金钊开发了包含学生参与、教师反馈、关注等六个维度的观察量表^[15];王建军设计了目标、评价、反馈等十个维度的学习机会调查问卷^[16],Chory开发了包含分配、过程和互动三部分的课堂公平调查问卷^[17]。

综上所述,教学过程公平的实践还存在诸多问题和挑战,需要持续关注并改进。问卷作为研究教学过程公平的重要工具,在数据收集方面较为便捷,但易受主观因素影响,限制了对教学过程公平现状的真实理解。现有观察量表虽能反映教学过程公平的内涵,但因缺乏科学理论指导^[2],可操作性不强,易导致观察结论不一致甚至矛盾^[16]。因此,深度理解教学过程公平还需要基于科学的理论指导构建更具操作性的观察量表。

(二)同步课堂的教学过程公平研究

同步课堂是使用视频会议系统连接不同地区的两个班级,实现网络课堂和物理课堂的混合,课堂组织方式通常用来连接本地(城市)和远程(农村)的班级,以促进区域教育均衡发展^[18]。相关研究主要聚焦师生互动特征以及两端学生的学习差异。师生互动方面,相关研究分析了同步课堂中师生互动的序列特征

和多模态行为特征^[9]。学习差异方面,有研究指出远程学生的课堂临场感和参与度较低,而本地学生在认知、行为和情感的参与度都高于远程学生^[19]。然而,也有研究指出教师对两端学生的关注度基本相同^[20],两端学生的课堂参与无显著差异^[21]。

师生互动是教学过程公平的重要体现。然而,当前研究多聚焦于提升学生参与度,尤其是远程学生^[22],缺乏从公平视角的深入探讨,限制了对同步课堂教学效果的全面理解。此外,两端学生参与度的研究结果存在分歧,表明同步课堂在促进教育公平方面的实际成效尚待全面且深入的评估。因此,需加强调查研究,精准把握同步课堂教学过程公平的实践现状,为优化该教学模式提供实证依据,确保城乡学生都能获得公平且有质量的教育。

三、同步课堂教学过程公平观察量表的设计

(一)正义理论

在教育领域,公平是教育质量的重要内涵之一。教学过程公平要求每个学生在学习过程中拥有平等的机会和资源,并感受到尊重。正义理论为理解教学过程公平提供了深刻洞见^[2]。分配正义理论强调平等和补偿两个基本原则,要求教育资源公平分配并优先支持弱势群体,以实现实质平等^[23]。承认正义以尊严为核心,包括爱的承认、法权承认和成就承认三种形式,指向人与人的社会—心理关系,强调师生互动应充满关怀、平等、尊重以及对学生的个性化赞许^[24]。分配正义从外部保障学生获得均等的教育机会和资源,而承认正义关注学生的个性差异,这不仅解决了人格尊严、心理影响等教育内部资源的分配问题^[8],更契合通过人际互动推动个体发展的教育本质要求。因此,二者可相互补充,共同为教学过程公平提供理论依据,分析教学中的互动机会、知识建构方式、教师关注及师生关系,深入洞察同步课堂的公平性。

(二)同步课堂教学过程公平观察量表

本研究基于分配正义和承认正义理论,从师生交互视角构建了同步课堂教学过程公平观察量表(见表1)。分配正义视角下,选取对话机会^[16]、知识建构机会^[12]和教师关注^[25]三个指标。对话机会通过学生答问、分享作品和同伴互评等方式体现,是学习机会均等分配的重要指标^[9]。对话机会并不等同于知识建构机会,因为后者取决于教师的提问和反馈方式。因此,本研究将提问、答问、反馈及评价等的知识建构过程纳入学习机会的分析范畴。教师关注通过目光注视体现,其均等分配是教学过程公平的重要表征^[16]。承认正义视

角下,选取道德关系、教学关系和评价方式三个指标。道德关系反映师生间是否充满爱与尊重;教学关系反映学生参与教学生活的民主平等性^[20];评价方式则关注教师能否给予学生个性化的鼓励和赞许,体现成就承认。这些指标共同为评估同步课堂的公平性提供全面依据。

四、研究设计

(一)研究目标及问题

研究聚焦于我国西部一所“人工智能+教育”试点学校的同步课堂,通过分析教育资源和机会的分配以及教师对学生的承认,探讨其教学过程公平的现状,为优化同步课堂提供依据。围绕该目标,研究主要聚焦以下问题:(1)同步课堂是否存在分配正义问题?(2)同步课堂是否存在承认正义问题?(3)同步课堂教学过程公平的动态趋势如何?

(二)研究情景与对象

本研究以试点学校的美术同步课堂为案例。该课程由城区S小学的优秀美术教师主讲,农村X小学助

讲教师协同教学。研究选取学期前、中、后期的教学视频,利用“讯飞听见”转录并人工校对,形成课堂对话记录。教学视频与对话记录是分析同步课堂教学过程公平的主要数据来源。

(三)数据分析与处理

数据处理分两步进行(如图1所示)。首先,使用EALN软件对教学视频进行标注:一是借鉴IRF的对话分析方法识别对话片段并标注对话主体;二是标注教师眼神注视方向;三是统计不同对话主体的对话次数及时长,以及教师注视方向及时长。其次,对对话片段进行内容分析:一是按照话语意义单元编码知识建构以及教师评价方式;二是以对话片段为分析单元判断师生道德关系和教学关系。编码由两名研究人员共同完成,编码一致性系数为0.89,信度良好。由于同步课堂教学模式的特殊性,教师倾向于维持积极的课堂氛围,较少直接批评学生。我们将教师未给予学生明确反馈或评价的对话片段编码为“批评冷漠”,旨在揭示在师生互动中可能隐藏的关注不足或认可缺失问题,为深入审视和改进师生互动质量提供依据。

表1 同步课堂中教学过程公平课堂观察量表

分析维度	子维度	编码类别	解释	编码
对话机会	学生 答问	主讲教师—本地学生	本地学生回答主讲教师问题	T-IS
		主讲教师—远程学生	远程学生回答或在助讲教师的协助下回答主讲教师问题	T-RS
		主讲教师—远程—本地学生	本地学生和远程学生回答教师问题	T-RS-IS
知识建构 机会	提问 类型	低阶问题	在知识、理解、应用层面引发反应的问题	Q-L
		高阶问题	在分析、综合、评价层面引发反应的问题	Q-H
	回应 方式	无效回答	学生回答内容与教师提问无关或不能回答教师提问	A-N
		简单回答	学生对教师问题给予简单的回应,如简单机械回答“是”“好”等;学生通过回忆已有的知识进行回答,较少涉及复杂思维	A-S
		认知回答	学生经过仔细分析、论证后进行回答,学生根据所学知识和内容经过思考、判断和理解后作出回答	A-C
	反馈 类型	无反馈	教师未对学生回答作出任何反馈	F-N
		倾听式反馈	主讲教师对学生的回应进行评价或解释	F-L
追问式反馈		主讲教师对学生的回答进行进一步的追问	F-Q	
教师关注	目光 注视	面向本地学生	主讲教师在教学过程面向本地学生	E-L
		面向远程学生	主讲教师在教学过程面向远程学生	E-R
道德关系	/	批评漠视型	师生对话忽视学生个体的内在需求,教师话语内容或形式上表现出对学生的批评、不尊重或不道德	M-C
		尊重赏识型	教师重视学生个体的内在情感需求,以友爱、信任和赏识等言行表达出对学生的高度尊重	M-R
教学关系	/	权威控制	师生对话以教师为权威,师生之间是控制与被控制的关系	T-C
		民主协商	学生积极参与对话,师生之间是平等对话、互动互惠的话语共同体关系	T-D
评价方式	/	无评价	教师未对学生回应作出任何评价	A-N
		简单评价性	对学生的回答作出简单评价,如正误判断	A-S
		阐述性评价	教师对学生的回答以及学生表现作出明确评价	A-E

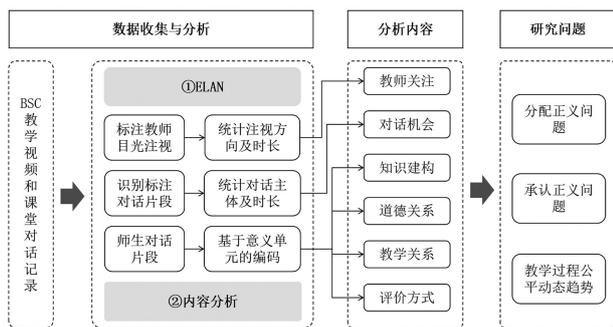


图1 同步课堂教学过程公平数据分析过程

五、数据结果与分析

(一)同步课堂分配正义问题分析

1. 教师关注分配

统计结果显示,教师眼神注视本地学生 148 次(总时长 1657.4s),远程学生 90 次(总时长 1720.2s);教师对本地学生注视的最大时长、平均时长以及恢复时间均小于远程学生(本地学生和远程学生分别是:57.6s、11.2s、0.05s;1.1s、19.1s、2.8s),可见,教师对远程学生倾向于长时间注视,而对本地学生注视次数多但单次时间较短。结合教学视频发现,教师在讲课时眼神常在电子白板和本地学生之间转换,提问远程学生时才会长时间注视,且因为课堂管理(如挑选学生、要求大声回答等)导致远程提问时间较长。总体来看,尽管教师对两端学生的总注视时长相近,但在讲课时给予本地学生更多眼神关注。

2. 对话机会分配

统计结果显示,教师和本地学生的对话次数(47 次)高于远程学生(32 次)。但是,教师与本地学生对话的最小、最长、平均以及总时长均小于远程学生(本地学生:0.1s、100s、20s、851s;远程学生:5s、132s、35s、1097s)。结合教学视频发现,教师与远程学生的对话时长受课堂管理影响而延长。此外,教师有六次同时与两地学生对话的场景,当远程学生回答困难或不准

确时,教师倾向于转向本地学生寻求补充或正确答案。可见,尽管远程学生对话时间较长,但本地学生拥有更多与教师对话的机会。

3. 知识建构机会分配

师生知识建构机会分配见表 2。统计显示,教师对本地学生的提问中低阶问题略多于高阶问题,导致本地学生有更多简单回答,认知类回答较少;而对远程学生的提问则相对均衡。教师同时与两端学生的对话中,无效回答数量高于平均值。就教师反馈而言,远程学生获得更多倾听式反馈,而本地学生则获得更多追问式反馈,尤其是教师同时与两端学生的对话中。

知识建构认知网络结构如图 2 所示,本地学生的对话模式中“低阶问题—低认知回答—倾听式/追问式反馈—无评价/简单评价”存在较强的联结;远程学生则是“高阶问题—高认知/低认知回答—倾听式反馈/阐述性反馈”存在较强的联结。结合教学视频发现,教师常提出一些低认知问题,多由本地学生进行群答,教师通常不作反馈或评价。而当提出正式问题时,教师倾向于优先邀请远程学生作答并给予倾听式反馈。可见,尽管本地学生对话频次较高,但其知识建构深度不足,而远程学生则获得了更多参与高水平知识建构的机会。

(二)同步课堂承认正义问题分析

统计结果显示,从教学关系来看,所有对话均由教师主导,对话的发起、对象选择、内容评价及终止均由教师控制,学生处于被动参与状态。可见,尽管社会制度保证了学生的受教育权益,但教师在教学实践过程中对学生平等参与教育生活权利的承认还有所欠缺。

从道德关系来看,教师总体上对两地学生表现出尊重和赏识,但是少数情况下对学生回答未予反馈或评价,表现出冷漠态度。值得注意的是,在同时与两端学生的对话中,教师表现出批评冷漠态度的占比 83% 的比例,显著高于平均值(23.5%)。结合教学视频发

表 2 知识建构机会分布

知识建构	编码类别	T-LS	T-RS	T-LS-RS	总计	χ^2	P
		频数(百分比)	频数(百分比)	频数(百分比)			
提问类型	低阶问题	45(69.23%)	18(50.00%)	6(42.86%)	69(60.0%)	5.522	0.063
	高阶问题	20(30.77%)	18(50.00%)	8(57.14%)	46(40.0%)		
回答类型	无效回答	6(9.23%)	3(8.33%)	5(35.71%)	14(12.2%)	9.552	0.049*
	简单回答	33(50.77%)	17(47.22%)	3(21.43%)	53(46.1%)		
	认知回答	26(40.00%)	16(44.45%)	6(42.86%)	48(41.7%)		
反馈类型	无反馈	15(23.08%)	8(22.22%)	2(14.29%)	25(21.7%)	11.802	0.019*
	倾听反馈	32(49.23%)	24(66.67%)	4(28.57%)	60(52.2%)		
	追问反馈	18(27.69%)	4(11.11%)	8(57.14%)	30(26.1%)		

注:* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$ 。

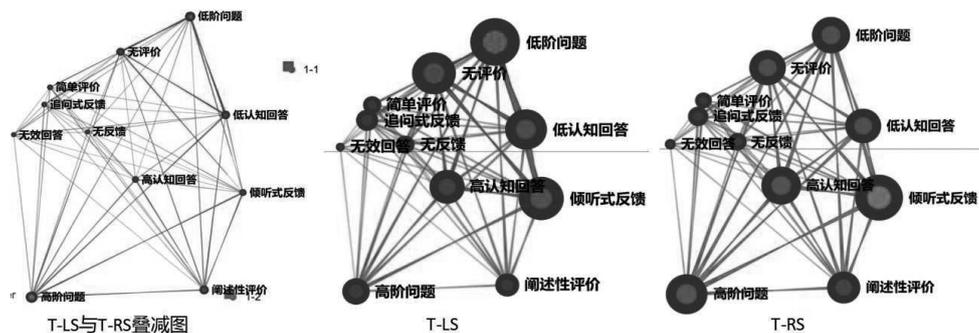


图2 同步课堂教学过程中知识建构的认知网络结构

现,此类情况多发生在远程学生无法回答或回答不佳时,教师往往直接给出答案或转向提问本地学生,体现出对远程学生群体关怀不足。

从评价方式来看,教师对于两地学生的评价方式最多的均是“无评价”,“阐述性评价”次之,“简单评价”最少(本地学生:58.5%、24.6%、16.9%;远程学生:50%、36.1%、1.9%)。结合课堂教学视频发现,教师对随意提问所引起的群答或简单认知回答通常不作评价,而对于精心设计的正式提问则能结合学生表现给出阐述性评价及个性化点评。在不同主体对话情境中,教师评价方式不存在显著差异($p=0.109$),表明教师在学生成就承认方面的实践情况较好。

(三)混合同步课堂教学过程公平的动态趋势分析

1. 教师关注分配的动态趋势

统计显示,教师对本地学生的关注总时长呈现递增趋势(前、中、后期分别是539.9s、14.1s、60.4s),而对远程学生的关注时长则先增后减(前、中、后期分别是619.6s、6.4s、467.3s)的趋势。表明教师在教学中更习惯于注视本地学生,对远程学生的关注度有待提升。

2. 师生对话机会分布的动态趋势

统计显示,同步课堂对话机会公平经历了动态调整的过程。初期,远程学生的对话机会较少,随着时间的推移,尽管教师与本地学生的对话次数占比持续保持较高水平(前、中、后期分别是57%、58%、51%),但远程学生的对话次数占比呈现出明显的增长趋势(前、中、后期分别是36%、33%、42%)。此外,教师与远程学生对话时长占比逐渐增加(前、中、后期分别是13%、17%、16%),而与本地学生的对话时长占比相应减少(前、中、后期分别是14%、1.6%、7%),表明教师在努力平衡两地学生的对话机会。

3. 知识建构的动态趋势

知识建构模式的动态趋势如图3所示,本地学生在前、后期的知识建构模式相似,均以低阶问题引发低认知回答及缺乏相应反馈和评价为特点。相比之下,远程学生的知识建构模式从中期开始展现出积极

趋势,教师的问题水平较高,学生回答的认知水平也有提升,并伴有倾听式反馈和阐述性评价,后期虽出现较多低阶问题,但整体上远程学生在知识建构中享有更多触及高阶思维、促进深度学习的机会。

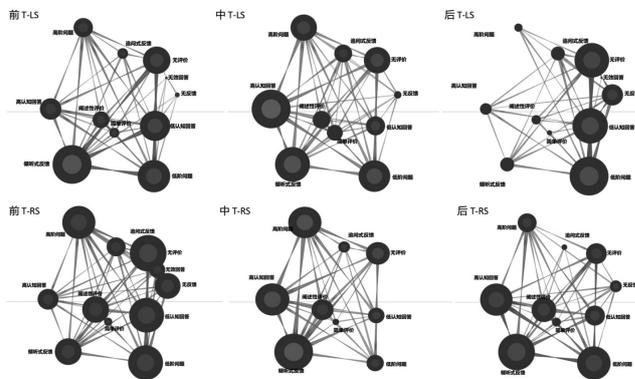


图3 师生对话知识建构模式动态趋势

4. 师生关系及评价方式的动态趋势

师生关系的动态趋势见表3,教师对本地学生的尊重赏识态度先增后减,但整体高于平均水平;对远程学生的尊重赏识态度则随学期推进而稳步增强。值得注意的是,在同时与两端学生的对话情境中,教师始终表现出相对冷漠的态度,尤其在学期中段,冷漠态度显著高于平均水平($p=0.007<0.01$)。可见,教师整体上能够做到尊重赏识学生,但是在同时与两端学生的对话中,其关怀和包容方面还有待加强。

如表4所示,教师对两地学生的评价方式在前、中、后期无明显变化,始终以“无评价”为主,辅以“简单评价”和“阐述性评价”对学生成就进行个性化反馈。卡方检验显示,三个阶段的评价方式分布无显著差异($p>0.05$)。这表明教师已基本形成稳定的评价风格:即对随意提问引发的群答和简单回答不予反馈和评价,而对于正式提问和学生表现则会给予个性化评价。

六、研究结论与建议

(一)同步课堂教学过程存在分配正义问题

1. 教师眼神关注分配不均

研究显示,教师对两地学生关注时长相近,这与

表 3

师生道德关系动态趋势

阶段	师生道德关系	T-LS	T-RS	T-LS-RS	总计	χ^2	p
		频数(百分比)	频数(百分比)	频数(百分比)			
前期	批评冷漠	4(19.05%)	5(41.67%)	1(100.00%)	10(29.40%)	4.36	0.113
	尊重赏识	17(80.95%)	7(58.33%)	0(0.00%)	24(70.60%)		
中期	批评冷漠	1(6.67%)	2(22.22%)	2(100.00%)	5(19.23%)	9.976	0.007**
	尊重赏识	14(93.33%)	7(77.78%)	0(0.00%)	21(80.77%)		
后期	批评冷漠	2(18.18%)	1(9.09%)	2(66.67%)	5(20.00%)	4.92	0.085
	尊重赏识	9(81.82%)	10(90.91)	1(33.33%)	20(80.00%)		

注:** $p < 0.01$ 。

表 4

教师对两端学生评价方式的动态趋势

阶段	评价方式	T-LS		T-RS		χ^2	p
		频数	百分比	频数	百分比		
前期	无评价	15	51.72%	8	61.54%	0.73	0.694
	简单评价	5	17.24%	1	7.69%		
	阐述性评价	9	31.03%	4	30.77%		
中期	无评价	11	52.38%	6	60.00%	0.42	0.810
	简单评价	4	19.05%	1	10.00%		
	阐述性评价	6	28.57%	3	30.00%		
后期	无评价	10	66.67%	4	33.33%	0.39	0.184
	简单评价	1	6.67%	3	25.00%		
	阐述性评价	4	26.67%	5	41.67%		

以往研究结果一致,即远近两端学生感受到的教师关注基本相同^[20]。但细粒度分析发现,教师在讲课时与本地学生的眼神互动更频繁。眼神互动能增强学生的教学感知,促进认知投入^[27]。鉴于教师的平等关注是同步课堂成功的关键因素^[28],建议教师加强与远程学生的眼神互动。实践中,可以通过改善技术条件,如采用更大的显示设备展示远端学生画面,并将其置于教师视线自然触及之处,替代本研究中悬挂于教室后方的小屏幕,以便教师更清晰地观察远端学生状态,增强课堂临场感以及互动真实性,建立积极的师生关系。

2. 课堂对话机会分配不均

研究显示,本地学生虽拥有更多对话机会,但多为低阶问题引发的浅层对话,知识建构深度不及远程学生。这与以往研究相呼应,即近端学生并不认为同步课堂能够提升学习绩效,反而会觉得远端学生掠夺了自己的老师而产生负面学习情绪^[27]。这与同步课堂推动教育均衡发展的初衷是相悖的。学习机会指一种与学习任务相关的时间^[29],因此,知识建构机会的均等分配是对话机会均等的深层要义,它关乎学生深度学习的可能性。知为行之始,教师需强化教学过程公平意识,不仅关注外在对话机会的均等分配,更要致力于促进每位学生认知发展的实质性平等。实践中教师可通过经验学习循环模式,持续反思审视课堂教学

过程公平问题,并通过提升问题质量、改进提问策略等方式优化教学实践,确保两地学生认知发展的深层次平等。

(二)同步课堂教学过程承认正义问题突出

研究显示,教师对两地学生的评价方式无显著差异,能够对学生表现进行个性化评价,说明教师能够根据学生表现与贡献予其相应的成就承认,展现了较高的评价素养。但承认正义视域下,教师对学生爱的关怀和平等的尊重还需要进一步加强。

从道德关系来看,教师在近端和远端学生的单独对话中基本能够展现尊重与关爱。但是在同时与两地学生的互动中仍有改进空间。案例中话轮由远端学生向近端学生的转换,不仅剥夺了远端学生的对话机会,还形成了城乡学生的隐性比较,可能加剧远端学生的心理不适与自我价值低估,不利于学生学习以及社会情感发展。此外,远端学生在回答如“青花瓷的艺术价值”“编钟的特点”等问题时表现吃力。这些问题不仅考查学生的深度思考能力,还有对特定文化符号的熟悉度。远端(农村)学生由于生活环境限制,可能缺乏对这些在博物馆常见的物品的接触经验。这表明案例中教学内容的选择及术语运用未能充分顾及农村学生的社会文化经验,导致其理解障碍,限制了有效课堂参与。因此,教师应该提高文化敏感性,充分考

考虑两地学生的社会文化背景,与助教协同备课,选择和组织适宜的教学内容。在教学中,应灵活运用俗语和专业术语,促进学生理解。

从教学关系来看,教师在保障学生享有平等话语权方面存在不足,反映出教师对学生作为平等参与教育过程主体的权利承认不足,这一现象在以往的研究中也普遍存在^[90]。这可能源于我国尊师重道的文化传统影响,尽管“以学生为中心”的理念早已深入人心,但教师的权威角色仍然根深蒂固,常主导和控制课堂对话。此外,教师常不自觉沿用自身受教育时的教学方式,这种“教学惯性”限制了对学生平等参与课堂对话权利的承认。因此,教学关系改善需从源头入手,从教师教育者出发,打破传统教师角色的桎梏,营造民主平等的师范生培养课堂文化。在实践中,教师可以加强“回音”“确认”等策略的应用,通过对学生的疑问、转述或推断,将话语权交还学生,打破传统“IRF”对话模式,让学生重新获得评价话轮,从而平衡教师和学生话语权^[91]。

(三)同步课堂教学过程公平问题具有相对固化倾向

研究表明,尽管教师在努力平衡两端学生的课堂参与,但由于对教学过程公平认识的局限,导致教师在教学过程公平问题上出现一些相对固化的特征:授课期间教师眼神始终习惯于注视本地学生,无意间构建了不平等的交流环境;精心设计的提问倾向选择远

程学生以促进其课堂参与,限制了本地学生深度知识建构机会;同时与两地学生对话时,教师对农村学生展现的包容性与关怀度不足。

为了深化同步课堂教学模式的实践效果,教师要警惕课堂教学惯习的形成。首先,可以构建一个系统化的评估与反馈循环机制,把教育者身上的实践图式从一种无意识状态提升到反思层面,通过多维度、深层次、精细化的课堂观察,结合问卷和访谈定期收集师生对教学过程公平的直观感知,强化对教学过程公平现状的审视和评估。再者,评估结果应及时反馈给教育管理者和相关教师,促使其及时调整教学策略,优化课堂管理,为两地学生营造民主、公平且充满关爱的教学环境,为其全面发展奠定基础。

七、结束语

为深入了解同步课堂的教学过程公平现状,本研究以分配正义和承认正义理论为指导,构建了包含眼神关注、对话机会、知识建构机会、教学关系、道德关系和评价方式六个维度的教学过程公平观察量表。通过对我国西部某教师同步课堂的案例研究,细致洞察了教学过程公平问题及其动态演化,并提出了优化策略。未来研究可以扩大样本范围、延长研究周期,不断丰富和科学化观察量表,并借助人工智能技术实现教学过程公平的自动化分析,以更加全面、深入、高效地推动同步课堂的教学过程公平实践。

[参考文献]

- [1] 黄忠敬,孙晓雪,王倩. 从思辨到实证:教育公平研究范式的转型[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2020,38(9):119-136.
- [2] 周志平. 课堂公平的内涵及实现[J]. 教学与管理,2020(12):13-15.
- [3] 胡华. 课堂对话如何促进教育公平实践——基于社会文化理论的考察[J]. 现代远程教育研究,2023,35(1):29-36,48.
- [4] 孙佳,童名文,高倩倩,等. 混合同步课堂在地化创新的动因、成效及可持续发展机制[J]. 中国电化教育,2024(2):108-116,124.
- [5] 胡小勇,曹宇星,宋宇,等. “三个课堂”促进新时代教育公平发展的研究[J]. 中国电化教育,2021(10):1-7.
- [6] 李小娟,刘清堂,吴林静,等. 混合同步课堂中师生多模态互动行为的动态协同分析[J]. 电化教育研究,2022,43(8):43-50.
- [7] 周晔,杜晗觅. 同步课堂下乡村教师角色危机、应然与重塑[J]. 电化教育研究,2022,43(5):115-121.
- [8] 冯建军. 后均衡化时代的教育正义:从关注“分配”到关注“承认”[J]. 教育研究,2016,37(4):41-47.
- [9] 方光宝,李学良. 课堂过程公平的构成因素及其验证[J]. 全球教育展望,2017,46(12):113-123.
- [10] 辛涛,姜宇,王旭冉. 从教育机会到学习机会:教育公平的微观视域[J]. 清华大学教育研究,2018,39(2):18-24.
- [11] 殷玉新. 学习机会公平研究[D]. 上海:华东师范大学,2018.
- [12] 徐瑾劫,赵旋. 课堂公平视域下的教学改进及对策研究——基于中国上海 OECD 全球教学洞察视频研究数据的实证分析[J]. 教育发展研究,2021,41(4):42-48.
- [13] 郝亚迪,胡惠闵. 从课堂提问看学习机会的公平——基于 Z 市初中生的调查分析[J]. 教育发展研究,2016,36(2):64-70.
- [14] 高明苏,刘鹏. 教育过程公平视域下学生课堂互动机会获得机制[J]. 教育科学研究,2024(4):82-89.
- [15] 李金钊. 课堂教学公平观察量表的设计及观察方法[J]. 上海教育科研,2012(3):66-69.
- [16] 王建军,文剑冰,林凌,等. 初中课堂教学中的学习机会:表现与差异[J]. 全球教育展望,2016,45(9):37-5,84.

- [17] CHORY R M. Enhancing student perceptions of fairness; the relationship between instructor credibility and classroom justice[J]. *Communication education*, 2007, 56(1): 89-105.
- [18] 杨丽勤, 郭炯. 同步课堂的多维价值审视——基于扎根理论的研究[J]. *电化教育研究*, 2022, 43(12): 46-53.
- [19] 邵光华, 魏侨, 冷莹. 同步课堂: 实践意义、现存问题及解决对策[J]. *课程·教材·教法*, 2020, 40(10): 70-76.
- [20] 杨俊锋, 崔丽霞, 吴滕, 等. 混合同步网络课堂有效性的实证研究[J]. *电化教育研究*, 2018, 39(12): 50-56, 77.
- [21] YANG J F, YU H J, CHEN N S. Using blended synchronous classroom approach to promote learning performance in rural area[J]. *Computers & education*, 2019, 141: 103619.
- [22] WANG Q Y, HUANG Q. Engaging online learners in blended synchronous learning: a systematic literature review[J]. *IEEE transactions on learning technologies*, 2023, 17: 594-607.
- [23] 约翰·罗尔斯. 正义论[M]. 何怀宏, 等, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1988: 71-97.
- [24] 阿克塞尔·霍耐特, 胡大平, 陈良斌. 承认与正义——多元正义理论纲要[J]. *学海*, 2009(3): 79-87.
- [25] 郁晓华, 彭源, 胡婷玉. 数字化课堂观察与反馈: 现状、评述与实现路径[J]. *开放教育研究*, 2024, 30(3): 98-108.
- [26] 刘兰英. 小学数学课堂师生对话的特征分析——上海市 Y 小学的个案研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2012.
- [27] YANG J M, LIU C X, ZHANG Y, et al. The teacher's eye gaze in university classrooms: evidence from a field study[J]. *Innovations in education and teaching international*, 2023, 60(1): 4-14.
- [28] WANG Q Y, HUANG C Q, QUEK C L. Students' perspectives on the design and implementation of a blended synchronous learning environment[J]. *Australasian journal of educational technology*, 2017: 1-13.
- [29] BLOOM B. Human characteristics and school learning[M]. New York: McMrw-Hill, 1976: 35-36.
- [30] 柏宏权, 朱俊. 小学人工智能教师画像构建研究[J]. *电化教育研究*, 2024, 45(7): 96-104.
- [31] 肖思汉. 听说: 探索课堂互动的研究谱系[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2017.

Promoting Micro-educational Equity: A Practical Observation on Equity in Teaching Processes of Synchronous Classrooms

CHEN Fengjuan, LIU Qingtang, ZHANG Si

(Faculty of Artificial Intelligence in Education, Central China Normal University, Wuhan Hubei 430079)

[Abstract] With the basic achievement of balanced development in China's compulsory education, the focus of educational equity is shifting to the micro-level educational processes, marking the entry into the "post-equilibrium era". Synchronous classrooms serve as a concrete practice to promote equity and balanced development in compulsory education, characterized by unique interactive environments, diverse participants, and significant socio-cultural disparities between urban and rural students, and their practical effectiveness and challenges are highly concerned by academics. However, few studies have delved into this issue from a micro-educational equity perspective. Therefore, based on the theories of distributive justice and recognitive justice, the study constructed an equity observation scale for synchronous classroom teaching processes to track and analyze the synchronous classroom. It is found that teachers' eye contact, dialogue opportunities and knowledge construction opportunities are unevenly distributed. Teachers maintain absolute dominance in classroom interactions, suppressing student initiative, and teachers' inclusiveness and caring in their interactions in both regions need to be improved. Furthermore, these equity issues exhibit a tendency to become entrenched. To address these challenges, the study proposes suggestions aimed at creating an equal, democratic and caring classroom environment, exploring new pathways for achieving equity in the teaching process during the post-equilibrium era.

[Keywords] Micro-educational Equity; Synchronous Classroom; Equity in the Teaching Process; Distributive Justice; Recognitive Justice