

打破技术迷思的教育

现代教育论丛

3

“互联网+教育”的冷思考
未来教育发展的六大趋向
谈“核心素养”
打破技术迷思：儿童媒介
微博与青少年德育：困境与
超越技术：翻转课堂实施中

视角



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

打破技术迷思的教育

现代教育论丛

③

「互联网+教育」的冷思考
未来教育发展的六大趋向
谈「核心素养」

打破技术迷思：儿童媒介素养教育的重要知
微博与青少年德育：困境与出路
超越技术：翻转课堂实施中的教师作为



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

打破技术迷思的教育 / 《现代教育论丛》编写组

编. - 上海: 上海教育出版社, 2016.7

(现代教育论丛 3)

ISBN 978-7-5444-6982-1

I. ①打… II. ①现… III. ①基础教育 - 研究 - 中国

IV. ①G639.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第139487号

责任编辑 李秋彦

封面设计 周 亚

打破技术迷思的教育 现代教育论丛3

《现代教育论丛》编写组 编

出 版 上海世纪出版股份有限公司

上 海 教 育 出 版 社

易文网 www.ewen.co

地 址 上海永福路123号

邮 编 200031

发 行 上海世纪出版股份有限公司发行中心

印 刷 常熟市华顺印刷有限公司

开 本 850×1168 1/32 印张 8 插页 2

版 次 2016年7月第1版

印 次 2016年7月第1次印刷

书 号 ISBN 978-7-5444-6982-1/G·5749

定 价 48.00元

(如发现质量问题, 读者可向工厂调换)

目 录

突出个性:普通高中综合素质评价的应然价值取向	罗祖兵/ 1
劳动教育将全面突围	冀晓萍/ 7
“互联网+教育”的冷思考	李碧武/ 12
未来教育发展的六大趋向	常生龙/ 18
为学生毕业后生活做更好的准备 ——英国“2014 国家课程”述评	李国栋 夏惠贤/ 25
日本区域教育的新途径:放学后儿童计划	姚 舜/ 31
如何利用放学后时间促进儿童发展 ——美国放学后项目的功能	周金燕 邹 雪/ 33
谈“核心素养”	李 艺 钟柏昌/ 39
国际学生核心素养构建模式	王烨晖 辛 涛/ 46
联合国教科文组织的核心素养研究	张 娜/ 50
我国学生的核心素养及其培育	褚宏启 张咏梅 田 一/ 55
打破技术迷思:儿童媒介素养教育的重要视角	李树培/ 62
课堂教学“边缘人”现象价值审视及应对	元玉慧 王 飞 张 莉/ 68
“智疫”与“心疫”	刘云杉/ 74
学校课程顶层设计	李臣之/ 78
斯滕伯格的 WICS 教育领导力模型述评	胡中锋 王 红/ 84
对校园“静文化”的观察与思考	方关军/ 87
秘密与儿童独立自我的建构 ——兼论儿童秘密的教育遭遇及其应对	章 乐/ 90
卢梭的自然教育思想与人的自由全面发展 ——读《爱弥儿》有感	王 琦/ 94
中美卓越教师评价标准比较研究	左 岚/ 100

美国中小学“教师巡课”介评	周成海/ 107
当代孤独症学校教育质量特征	
——基于 30 所国外孤独症学校的研究	曹淑芹 高黎阳 樊江琴/ 112
风险社会的道德困境与学校教育应对	章 乐/ 118
以技术为先的做法一定会失败	Michael Trucano/ 123
扼杀好奇心的中国教育赢不了英国人	假装在纽约/ 127
谁偷走了学生的幸福	郑 勇/ 129
生态体验式游戏:中小学环境教育的实践探索	肖巧玲 张 气/ 131
童年的味道:寻找田园中的课程资源	谢 翌 邱霞燕/ 137
儿童的学习是一项全身运动:	
来自运动、大脑与学习的研究	潘 琼/ 142
美国学习障碍概念的新发展	张树东 高潇怡/ 146
从“学科教学”到“学科教育”	管建刚/ 152
好老师的成长基因	孙孔懿/ 157
莫让上课成为教师的奢望	满忠坤/ 161
师德之反思:德性的视角	刘次林/ 163
道德“无思”的质询	傅金兰 井常琳/ 167
“公民”还是“私民”?	
——现代化转型中的中国大陆中学生公民德性调查与分析	班建武 檀传宝/ 172
大众传媒对青少年道德观念影响的实证研究	刘 裕 陈 超/ 178
微博与青少年德育:困境与出路	
——基于叙事理论的探究	黄 华/ 184
澳大利亚青少年理财教育述评	余妍文 朴钟鹤/ 190
德国中小生命教育探析	王定功/ 196
对重视培养学生社会性的日本中小学	
“特别活动”的考察	张 梅 胡学亮/ 200
从创客运动到创客教育:培植众创文化	祝智庭 雒 亮/ 206

为什么创客活动在美国的中小学那么流行? 吴俊杰 编译/ 212

云课程的实施困境及其突破 王 润 周先进/ 216

“颠覆论”下的慕课反思

——兼论基于慕课的课堂“翻转” 刘志军 冯永华/ 222

翻转课堂的理性反思与本土化建构 孙 峰 龙宝新/ 227

基于微课平台的翻转课堂模型 杜 舟 王晓春/ 232

超越技术:翻转课堂实施中的教师作为 叶 波/ 238

西方阅读障碍儿童干预训练的四种途径 康静梅 陈 丹/ 243

数字时代应教会学生的五项技能 阿兰·诺威博/ 248

请跟孩子一起大声阅读 梅根·考克斯·戈登/ 250

创新力不够?也许你太勤勉 游识猷/ 251

突出个性:普通高中综合素质评价的 应然价值取向

○ 罗祖兵

一、全面性综合素质评价的困境

对于综合素质评价,教育者普遍认为应该综合地评价学生的素质。目前各省市出台的综合素质评价方案,都有“全面性原则”,但都没有明确提到“个性化原则”。全面评价的理想虽然美好,在实践中却遭遇了不少困境。

(一) 评价指标难周全

为了实现综合素质的全面评价,一般是将综合素质分解为若干二级指标,然后将每个二级指标分解为若干三级指标,如此继续,直至分解出观测点。但是,综合素质评价的指标体系并不科学。第一,同一级指标之间不具备完全的独立性。例如,不少省市都将综合素质分解为道德品质、公民素养、学习能力、交流与合作、运动与健康、审美与表现等六个方面,但是道德品质和公民素养彼此之间界限并不清晰。第二,下级指标不能很好地表征上级指标。如前,将综合素质分解为六个方面,但这六个方面没有涵括一个人的所有素质,如创新能力在其中就找不到归属。评价指标不周全,评价就会操作困难。

(二) 观测点赋值困难

观测点是综合素质评价指标体系中的末级指标。综合素质评价的

基础性工作是对观测点进行赋值。然而这工作非常困难。例如,吉林省要求学生综合素质评价结果采用等级和综合评语相结合的办法,分为优秀、良好、合格、待合格四个等级,其中公民素养一项有“维护社会公德,积极参加社会公益活动,愿意为他人和社会服务”这样的观测点。然而对于此观测点,评价者就不能区分出优秀、良好等不同等级。

(三) 评价结果合成困难

首先,不同下级指标的评价结果无法合成上级指标的评价结果。以吉林省为例,其“交流与合作能力”这一项设有“对现代社会交流与合作的重要性有充分认识”等五个次级指标,假设这五个次级指标的评价结果分别为优秀、优秀、良好、待合格、待合格,但综合以后的等级无法判断。其次,不同学期评价结果合成困难。假设一名高中生六个学期的综合素质评价结果依次为 A、B、A、C、E、C,综合以后的等级无从判定。再次,不同主体评价结果的合成困难。例如,江西省普通高中规定,在综合素质评价中,以“学生自评占 20%、同学互评占 30%、教师评价占 50%的计算方法进行整合”。假若此三者的评价结果分别是 A、B、C,那综合以后是什么等级?

(四) 评价工作组织困难

评价主体的多元化是综合素质评价区别于高考的重要标志之一。教育部提出要“重视学生、教师和学校在评价过程中的作用,使评价成为教育部门、学校、教师、学生和家长共同参与的交互活动”的原则。但是,保证不同主体真正参与到评价过程中来非常困难。

二、全面评价只是个性评价的基础

教育部早在 2004 年就提出要对学生的综合素质予以整体描述,尤其应突出学生的特点、特长和潜能,但并没有引起人们的重视。人们不知道在实际操作中如何正确处理全面评价与个性评价的关系。

（一）全面评价是保底性评价

对于全面评价,应该从以下两个方面去理解。第一,从每一个可能的方面去评价学生的综合素质,以便发现学生可能具备的优势潜能。如果仅从有限的几个方面去评价,如果某一学生的某一优势素质处在所规定的几个评价方面之外,那该素质就会被忽略。第二,从基本素质发展的角度而言,评价应该全面。尤其是对基本素质的评价,若不然,所培养出来的学生就不是一个合格的人。

全面评价是保底性评价,其目的是确保每一个人都成长为合格的人。因此它的维度不能太多太细,标准不能太高,结果只能以合格与否来衡量,不能在合格之后再增加其他等级。全面评价是预成的,所以它通常应该以否定性的方式去评价。

（二）个性评价是发展性评价

个性评价是对学生个性特长、优势潜能的评价。每个人先天禀赋、所处的环境、所受的教育以及主观努力等不同,其优势潜能也不一样。这种优势潜能往往是学生的天赋与兴趣所在,是难得的资源。如果教师抓住学生的优势潜能进行教育,“顺势而教”,很容易达到事半功倍之效。如果学生的优势潜能得到充分发展,他很有可能成为该方面的天才人物。这对他自己,以及对整个社会的发展都非常有益。由于每个学生的优势潜能不一样,而且不是每个学生都表现出了优势潜能,因此个性评价只能是针对每个学生的,而且它只是某个方面或某几个方面的,一个人不可能在每个方面都具有优势潜能。

个性评价是在保底评价基础之上为促进学生进一步发展而进行的评价。它要求评价者根据每个学生的特点来设计评价方案,即学生具备哪些优势,就评价哪些方面;学生不具备优势的地方,就不用去评价。因此,个性评价不能用事先设定好的评价内容和评价标准去评价学生,

只能依据某个学生所具备的优势素质来建构评价的内容与标准。

（三）个性评价是全面评价的升华

全面评价是个性评价的基础。对于人的发展而言,或者说优秀的人,必须先成为全面发展的人。综合素质评价,先要评价一个人的发展是否全面,然后才评价他是否有个性。如果一个人的基本素质不合格,那就根本不用再评价他是否有特长,或者说是否优秀了。

个性评价是全面评价的升华。全面评价是综合素质评价的基础,但综合素质评价绝不能只停留在这个基础之上。在受教育者不仅要达到“全面发展”更应该实现“自由发展”。

综上所述,综合素质评价的终极目的是发现学生的个性化素质。此外,从培养创新人才的角度讲,综合素质评价亦应突出对个性的评价。但问题在于,个性化素质又有何资格成为“综合素质”?这涉及对综合素质的认识问题。由于“每个人的综合素质都综合了他自己的个性特征”,因此综合素质并不是各种素质的简单相加,而是指不同方面的素质围绕个体特征形成的一个整体。任何一种素质,都需要与主体的个性特征相结合,并以个性的方式将其表达出来。

三、突出个性的综合素质评价的实作

一种教育理论是否科学,不仅要看这种理论自身的完备性,还要看它是否具备实践的可操作性。相对而言,以个性发展为价值取向的综合素质评价比以全面发展为价值取向的综合素质评价更具有操作性。

（一）将鉴赏性评价作为基本的评价方法

所谓鉴赏性评价,就是以鉴赏的态度来评价学生的综合素质。鉴赏性评价的基本特征在于,评价者就学生具备的素质来评价他而不是以先定的评价框架来评定他。在鉴赏性评价中,如果学生具备某种素质,评价者就应该欣赏,并感到欣慰;如果学生不具备某种素质,评价者

也应该责备求全,而且应对不同的学生使用不同的评价框架与标准。

鉴赏性评价包括“鉴赏”与“批评”两个方面。

对综合素质,只能采用“鉴赏性评价”的方法。第一,综合素质是不能用考试分数来表征的素质,因此它不能采用考试等量化的方法而只能采用质性评价的方法,而鉴赏性评价是质性评价的典型代表。第二,鉴赏性评价的追求与综合素质评价的追求一致,因为从本质上讲,鉴赏性评价属于艺术过程,而艺术则集中关注特殊事物独一无二的性质。鉴赏性评价的具体操作如下:一是将学生所具备的素质陈述出来,即指明学生具备的素质类型,这要求教师要有善于发现的眼光;二是对学生所具备的素质进行估价,即言明学生素质的发展水平,并指出其进一步的发展可能,这要求教师必须具备良好的专业素养与眼光。

(二) 将优势领域作为评价的基本内容

鉴赏性评价只说明了应该用什么方法来评价,没有说明评价什么。根据前文的认识,综合素质并不是学生各方面素质的综合,而是指学生的个性化素质。因此,综合素质评价应该突出对学生个性的评价。

在具体操作中,可先让学生以规定的篇幅(如不超过800字),以文字或口头的方式陈述自己的几个主要特长,并提供相应的证明资料。评价者结合自己的了解、观察,基于自己的专业判断,确定学生的陈述及证明材料的真实性程度,并给出评价结论。结论要明确学生的特长及其发展程度、发展潜力。这样的评价,只需在临近毕业时大规模地进行一次即可,因而避免了评价工作负担过重的问题,也避免了不同时间段内评价结果合成难的问题。平常可以小规模地进行综合素质评价,通过平时的评价,能让学生明确自己的优势并加以发展,形成个性特长。

此外,还可以让不同主体参与综合素质评价。它是让不同主体独立地提供关于学生优势素质的看法与证据,以起到不同主体之间相互

印证及其与学生自我评价之间相互印证的作用,确定评价的信度。

(三) 将“两端”作为评价结果呈现的基本策略

综合素质评价结果的呈现无须面面俱到,只需要呈现“两端”。“前端”主要是指学生优势发展领域,“后端”是指学生素质发展中存在的问题。综合素质评价结果的呈现,重点在于呈现学生的特长。特长的呈现应尽量具体。例如,不能说某学生具有体育特长,而应该说清楚是篮球特长还是长跑特长,特长达到何种水平。同时,如果学生发展过程中存在某些问题,亦应指出,即呈现“后端”。这里的“问题”,特指道德品质方面的问题。道德品质是一个人的“底线素质”,而其他方面素质则不属于“底线素质”。

这里存在的争论是,许多人都认为学生是发展中的人,即使是品德方面存在问题,那也是暂时的,且矫正这些问题也是进一步接受教育的目的所在。正是由于这种态度的存在,导致综合素质评价结果形势“一片好”的局面,“90%以上的学生都能拿到A等”。其实,这一做法会纵容学生犯错误。它不仅对学生起不到教育的作用,而且还起到反教育的作用。况且,大学属于非义务教育,它有理由不录取那些道德品质存在问题的人。这正如同对待高考的学科成绩一样,你不能说某生学科成绩不行照样应该上大学。由于综合素质评价是从高一开始的,如果到高三(这时学生已经成人)其道德品质还存在问题,那就说明高中三年或者说基础教育九年都没有教育好他,那他就比较难以教育。评价结果只呈现“两端”,言外之意是说对于那些没有问题也不具备优势的素质,就不用呈现。这符合评价的“经济原则”,因为学生大部分的素质都处在这样的发展水平中。这样就避免了评价结论臃肿的问题,也便于大学或用人单位合理利用评价结果。

(摘自《中国教育月刊》)

劳动教育将全面突围

○ 冀晓萍

2015年7月,教育部联手共青团中央、全国少工委印发了《关于加强中小学劳动教育的意见》(以下简称《意见》),各类媒体纷纷转载讨论。一时间,劳动教育成为舆论的焦点。

一、重提劳动教育,既是基于现实的亡羊补牢,更是放眼未来的未雨绸缪

《意见》一发布,很多人的第一个疑问是:为什么在这个时候、用这么大的力度强调和推动劳动教育?

劳动教育不只关乎情感态度价值观,全国教育科学规划领导小组基础教育学科组专家冯振飞认为,它还与我国苦苦追问的创新人才培养路径紧密相关:“劳动教育让学生掌握一定的生产技术知识,参加劳动实践,有助于青少年了解现代生产和技术的基础原理,培养学生手脑并用的兴趣和能力,促进学生主动运用科学文化知识去解决实际问题。”

“对技术的理解、探究与反思,有助于培养学生的创造性思维,形成时代发展所必需的技术素养、技术创新意识和技术实践能力。”

“劳动技术学科的实践性、综合性、创造性特点,决定了其在以劳树德、以劳增智、以劳强体、以劳育美、以劳创新等方面的特殊功能与地位。”上海市教育委员会教学研究室教研员贺明菊说。

原中央教育科学研究所所长卓晴君认为,现在还有必要从民族命运的角度强调劳动教育的重要性。因为“劳动教育不仅关系到教育内部如何培养人的问题,更与整个国家的国民经济发展紧密相连”。

就像习近平总书记 2015 年 4 月 28 日讲话中说的那样:“劳动者素质对一个国家、一个民族发展至关重要。劳动者的知识和才能积累越多,创造能力就越大。提高包括广大劳动者在内的全民族文明素质,是民族发展的长远大计。”

可见,劳动教育已经到了必须重视的时候。今天,三部门重提劳动教育,既是对中央精神的落实,也是对教育热点、难点问题的回应;既是基于现实的亡羊补牢,更是放眼未来的未雨绸缪。

二、学校弱化、家庭软化、社会淡化,劳动教育全面受困

劳动教育再出发,首先要做的是“回头看”,摸清当前劳动教育的问题所在,以问题驱动劳动教育的下一步规划发展。

调研中,校长普遍反映,因为劳动教育“学而不考”,造成学校重考试学科轻劳动与技术课。家长、学校、社会都把升学作为教育和学习的主要任务。

同时,各地区、各学校间开展劳动教育的水平还存在较大差异,少数先进地区的劳动技术课程,结合现代特点引入了许多先进技术和设计理念,注重培养学生的创新精神和动手实践能力,成为学生最受欢迎的课程,大大提高了他们的综合素质,并不断涌现出劳动技术创新作品,有不少还获得了专利;但在大部分地区,主要由于思想认识问题,劳动技术教育的路径、方法还比较陈旧、单一,有待创新。

当前,家长群体在教育理念上还存在很多误区,如重学业轻劳动,重脑力劳动轻体力劳动,家庭劳动教育软化。最终,孩子成为“学习机器”“生活白痴”。

另外,独生子女一代,两代人众星捧月般照顾一个孩子,不仅家务全包,还包揽了孩子的基本生活劳动。在无微不至的“关怀呵护”下,孩子自小就失去了参加家务劳动的机会,也就无法培养热爱劳动的情感、习惯和能力。

同时,社区劳动教育的氛围也日趋淡薄,城市居住环境被分割成住宅、超市、绿地等不同的功能区域,可供劳动和玩耍的地方越来越少;网络所构建的虚拟世界成为孩子们的精神乐园,“偷菜”的乐趣取代了种菜的快乐;在生活中能接触到的体力劳动者往往被轻视甚或嘲讽。这就不难理解,为什么许多学生甘愿成为四体不勤、五谷不分的人了。

学校弱化、家庭软化、社会淡化,劳动教育面临全局困境,需全面突围。

三、抓关键环节全面突围

劳动教育再出发,既要明确目标方向,又要找好路径、手段。

《意见》将劳动教育的培养目标落在培养学生的“劳动素养”上,为学生的终身发展和人生幸福奠基,是对“育人为本”这一教育工作根本要求的落实和贯彻。

为了使劳动教育能有步骤、有层次地推进,《意见》又提出了工作目标和路径,使要求可执行:用3—5年时间,“推动建立课程完善、资源丰富、模式多样、机制健全的劳动教育体系,形成普遍重视劳动教育的氛围”。同时,示范引领,先在全国创建一批国家级的劳动教育实验区和一批省级劳动教育实践基地和劳动教育特色学校,用这些有限的“点”带动全国劳动教育“面”上的深入开展。

劳动教育要全面突围,就要坚持问题导向,抓住落实课程、开展校内外劳动实践、鼓励家务劳动等关键环节,重点突破。

劳动学习是人人必须拥有的经历,基础教育应该面向全体学生开

设劳动课程。《意见》将课程视为学校劳动教育工作最首要的关键环节,明确规定,其中国家规定的综合实践活动课程和通用技术课程要“开足开好”。要明确并保证课时,义务教育阶段三到九年级要“切实开设综合实践活动中的劳动与技术教育课”,普通高中阶段则严格执行通用技术课程标准,课时可“视情况相对集中”。另外,《意见》还提出,劳动教育要在地方课程和学校课程中“加强”,在学科教学中“渗透”,在少先队活动中“有机融入”。课程路径多元,又适度适当。

劳动教育强调手脑并用、实践和体验相结合。《意见》要求,劳动教育要注重“做中学”和“学中做”。从校内劳动和校外劳动两条途径提出了要求:

校内要将劳动教育渗透到学校日常运行中,“学生参与校园卫生保洁和绿化美化”,“开辟专门的种植区域,由班级、学生认领绿植或责任田,有条件的学校可适当开展养殖”。《意见》还要求“大力开展与劳动有关的兴趣小组、社团、俱乐部活动”,并“广泛组织以劳动教育为主题的班团队会、劳模报告会、手工劳技展演”。

《意见》强化了对校外劳动的要求,首先要纳入学校的教育工作计划,“每个学段都要安排一定时间的农业生产、工业体验、商业和服务业实习等劳动实践”;充分利用社会劳动教育资源,“结合研学旅行、团日队日活动和社会实践活动”,组织学生学工学农;城乡学校开展劳动教育要结合实际情况,城镇学校可“组织学生参加公益劳动与志愿服务”,农村学校可“农忙时节组织学生帮助家长进行适当的农业生产劳动”。

劳动意识、态度和能力的培养需要从小孩子开始,要从孩子成长的第一课堂——家庭入手。《意见》要求,学校要密切家校联系,鼓励学生参与家务劳动,并“针对学生的年龄特点和个性差异”,布置适量的劳动家庭作业;要转变家长对孩子参与劳动的观念,使家长成为“孩子家务

劳动的指导者和协助者”，形成劳动教育合力。

围绕劳动教育工作的开展，《意见》从统筹协调、师资建设、资源开发、督导评价四方面入手，提出了一整套劳动教育的保障机制。

明确劳动教育责任主体，强化责任意识，从县级、校内、校外三方面加强各部门间的统筹协调。

既要提高劳动教育教师待遇和地位，强化专业培训，又要广开渠道，“积极探索建立专兼职结合的劳动教育教师队伍”。

既要因校制宜，又要积极争取社会支持，充分利用闲置社会资源，建立劳动教育实践基地。

劳动教育的评价既要发挥督导的监督作用，又要探索建立校内劳动评价制度，营造良好的社会氛围。

《意见》已从顶层设计上指出方向，但劳动教育要在教育中落地生根，还亟待各地方相关部门、各学校遵循教育规律，因地制宜、科学规划、创新思路，制订出可操作的具体细则，使劳动教育不落空、不跑偏、不变味。

（摘自《人民教育》）