



中国基础教育期刊文献总库收录期刊
中国核心期刊(遴选)数据库收录期刊
人大“复印报刊资料”重要转载来源期刊

课程教学研究

JOURNAL OF CURRICULUM AND INSTRUCTION

关 注 教 育 现 实 引 领 理 性 思 考

本期要目

走向生本：小学校本课程开发的理念超越
我国地方文化与综合实践活动融合研究述评
高中化学教材配套习题探讨
广州市实施艺术综合课程的探索

2017
总第62期

2

ISSN 2095-2791



■ 主编：刘演良
■ 出版单位：广东教育出版社
■ 定价：2400元 /册

纸上端砚博物馆

ZHISHANG DUANYAN BOWUGUAN

中华优秀传统文化浩若烟海、博大精深，以端砚为代表的砚台文化是其中的一个代表。《纸上端砚博物馆》是以端砚为中心，系统介绍中国砚台文化的集大成之作，是岭南人传承和弘扬非物质文化遗产的创新之作，荣获『第六届中华优秀出版物（图书）奖』。该书分古砚、现代砚两卷，既收集了从唐代至今近1400年间无数能工巧匠和制砚大师的端砚精品，又叙以历代端砚的研制技艺，解读端砚各坑口的特点，点评端砚的石质、形制、纹饰、色彩，阐述其历史信息 and 人文内涵等，能让人们充分了解端砚文化形成、发展、传承、创新的全过程，进一步提升对端砚人文美学价值的认识度、认可度。这样以博古通今的全景视角展现端砚文化的源流发展，构成了一张展示中国形象的靓丽名片。



中华优秀传统文化 之旅



出版单位：广东教育出版社

编著：广东教育出版社课程资源开发中心

该丛书打破经史子集的框架，将优秀传统文化分解为若干典型专题课程，聚焦家国情怀教育、社会关爱教育和人格修养教育，从日常生活中提取传统文化元素，设计随文及专题探究性问题，驱动学生自主研读、思考、探究。它以传承优秀传统文化、弘扬中华民族精神为主要目标，以中华民族丰富的文化资源为课程依托，以研究性学习为主要方式，引导学生感受中华优秀传统文化的魅力，培养学生热爱祖国和家乡的情感以及良好的行为习惯，基于文化认同来增强学生的文化自觉和自信。这套丛书共三册，适用于义务教育七至九年级学生。



本期语录

刘庆昌

P4

在相当长的历史时期，教育并不精致，学校教育会有一个理想人的形象，但通常在内容上很简单，在实践者的意识中也是模糊的。关于理想人的形象，只有在思想家的头脑中才是清晰的。相对粗糙的教育，也不需要理想人的形象做细致的分析，决策系统的推动更无必要，结果就是思想家关于理想人核心素养的认识，基本上是以思想的方式存在。

校本课程开发理念的科学与否、是否合理并不是以教师为最终评价主体的，相反，它是以学生为本的。这意味着小学校本课程开发的理念是在能满足学生差异性学习需求这一课程开发目的的牵引下逐渐形成并完善的，它同样意味着只有在以生为本的校本课程开发理念下，学生才有可能被纳入校本课程开发的过程从而成为真正的开发主体。

P7

郑学燕

陈婷

王锐鹏

P91

在现实中，很多教师教学时有种莫名的紧迫感，总是担心来不及，老是想着赶进度，舍不得花时间让学生思考、讨论、探究、实验，不给学生犯错、试错、查错、纠错的机会，总是心急火燎地把结论、答案、真理、想法等硬塞给学生，扎扎实实地进行灌输教育，踏踏实实地搞题海战术。殊不知，比科学结论更重要的是科学方法和科学思维，方法的掌握要通过体验，思维的形成需长期培养。

在语文教科书里，真实性是次要的，或者说不那么紧要。重要的是，通过语文教科书的熏陶，学生将“善”变成做人做事的基本原则。正因为“善”的存在，语文教科书的文学意蕴才能产生影响，它的优美的语言、引人入胜的情节、娴熟稳健的技巧、严密的逻辑等，才能如春风化雨般地浸润学生的整个心田，进而影响其一生。

P93

李彦群

国际标准连续出版物号:ISSN 2095-2791

国内统一连续出版物号:CN 44-1690/G4

主管单位:南方出版传媒股份有限公司

主办单位:广东教育出版社有限公司

协办单位:广东省出版集团课程教材研究中心

出版单位:课程教学研究编辑部

排版单位:广东同文彩色电脑设计制作有限公司

印刷单位:广东新华印刷有限公司

发行单位:广东省报刊发行局

邮发代号:46-213

定价:10.00 元/期 120.00 元/年

出版日期:每月 5 日

声 明

为适应我国信息化建设,扩大本刊及作者知识信息交流渠道,本刊已被多个数据库收录,进行信息网络传播及发行,其作者文章著作权使用费由本刊编辑部统一处理。如作者不同意文章被收录,请在来稿的显著位置注明。

本刊严禁一稿多投,自投稿之日起两个月未收到本刊消息,作者请另作他投。

本刊作品自发表之日起,其出版权、刊载权即归本刊所有,任何人不得侵犯。

如有印装质量问题,请寄回本刊编辑部调换。

目 录

CONTENTS

专题 ◇ 走进核心素养教育

- 核心素养教育的历史学分析 刘庆昌 4

学术瞭望

走向生本:小学校本课程开发的理念超越

- 郑学燕 陈 婷 7

基于新媒体环境下拔尖创新人才信息素养构成与培养

- 何 丽 12

中小学学习成绩优秀生人格缺陷问题研究 高小兰 18

初任教师身份认同的心理透视 杨东东 蒋世彦 23

班级管理:从“他主”走向“自主”... 应盼盼 葛金国 26

资源纵览

我国地方文化与综合实践活动融合研究述评

- 李臣之 张利纯 29

台湾地区高中生生涯规划课程的实施与借鉴

- 江 珊 李 卯 36

高中化学教材配套习题探讨

——以人教版课程标准实验教科书为例 郭 震 42

强化预习,培养自主学习能力

——我国初中语文教材与新加坡初中华文教材中预习题 的比较分析 王晓静 46

初中历史教科书中少数民族文化内容的分析与思考

——以人教版七年级《中国历史》为例 王梦璐 51

现象透视

◀ 考试评价 ▶

高考历史全国卷综合类选择题解答策略探析

- 以 2016 年高考全国卷 II 选择题为例 廖成林 56



基于粗糙集理论对中学物理“分组式”教学评价模式的研究 司亚红 牛力军	59
---	----

◀ 学科教学 ▶

例说基于科学概念建构的微课视频设计策略 ——以“植物适应环境”专题为例 张爱民	65
挖掘中学生物实验创新教学点的实践研究 ——以“观察植物细胞的有丝分裂”实验教学为例 吴志强	69
培养学生主动参与的小学数学教学策略探析 李烈琴	72
e时代视角下小学英语翻转课堂的设计与应用研究 黎晓敏 王林发	74
借助语文手段优化品德课堂教学的探索 颜镇丰	78
例谈增强品词析句的有效性 ——走出品词析句误区的有效策略 刘吉才	80

治教观摩

◀ 一域一得 ▶

东风徐徐拂面来，青草欣欣向阳春 ——广州市实施艺术综合课程的探索 朱则平	83
---	----

◀ 一课一得 ▶

经历问题解决全过程 提升学生“四能”实效 ——“确定起跑线”教学改进 陈杰伟	88
---	----

广角掠影

一则故事引发的教育思考 王锐鹏	91
语文教科书，求善大于求真 李彦群	93

学术顾问：

王卫东 王 红 王国健 王笑君 石 鸥
叶文梓 冯增俊 吕 达 朱华伟 李文郁
李 森 肖建彬 吴少荣 吴惟粤 何润伟
张传燧 郝志军 高凌飏 黄甫全 黄 巍
盛群力 扈中平 巢宗祺 雷 实 檀传宝

编辑委员会：

叶 河 应中伟 李朝明 邹靖华 周伟励
陶 己 曾大力

主 编：应中伟

副 主 编：陶 己 李朝明

编辑部主任：王际兵

责任编辑：王 洋 李红霞 李敏怡 吴 颖
邱 方 陈晓红 范红波 林 藿
喻春兰 靳淑敏

实习编辑：尚 宇

美术编辑：何 维

发行主管：朱 芳

编辑部地址：广东省广州市环市东路472号15楼

邮编：510075

联系电话：020-87615636

电子邮箱：kcjxyj@gdpg.com.cn

走进核心素养教育

核心素养教育的历史学分析

□ 刘庆昌（山西大学教育科学学院）

今天我们关注学生发展的核心素养，一定有很多人觉得这是一种新生事物，甚至会想当然地认为这是国外教育发展中的新创造。有这样的认识，最根本的原因是我们普遍缺乏教育的历史意识。因此，对于核心素养教育这样一种“新”事物，我们也有必要进行历史学的考查，其目的并不在于陈述曾经的历史事实，而是要在历史学的视野中体会和理解人类教育的内在连续。在理论的意义，人的发展的核心素养，本质上是某种“理想人”概念的构成要素，因此，自从人们对理想人的形象有所意识，关于核心素养的思考也就自然开始。当然，“核心素养”这一语词是否出现则另当别论。有资料显示，核心素养的概念最早出现在经济合作与发展组织（OECD）在21世纪初提出的“核心素养”结构模型中。该模型呈现了学生融入社会、实现自我进而推动社会发展需要具备的基本知识、能力和情感态度。而在此之前，甚至上溯到两千多年以前，与此相似的思路已经出现了，后来的每一个时代，教育家和思想家们经常在理想人的形象构建中表达他们的核心素养认识。

我们可以简单梳理一下人们在这一方面历来的思考，从中可以体味“核心素养”以及与之相关的教育思考是贯穿于较为成熟的人类教育历史之中的。

苏格拉底认为，教育的目的在于培养治国人才，这样的人才应兼具学识与美德，而就美德来说，智慧、正义、勇敢、节制是最为重要的。他虽然没有使用核心素养一词，但四种美德显然是具有核心意义的。因为美德客观上绝不止上述四种，但任何人都不可能具有全部的美德，那么，有限的教育只能指向有限的美德，而哪些美德能够进入治国人才必须具有的有限美德的范围，这就需要思虑哪些美德之于治国人才是基本的和不可或缺的。

亚里士多德从他的灵魂学说出发，提出了体、德、智、美和谐发展的理论，这可以说是人类全面发展教育的最早的学说，与我们今天所说的立足于学生全面发展的核心素养思想，形成了历史过程中的首尾照应。在亚里士多德那里，一个具有完整灵魂的人应是有健康、有善德、有智慧、有审美能力的。这四种品质的有机统一，表现在具体的个体身上就是一种整体的和谐。

由于苏格拉底和亚里士多德均重视和强调教育与政治的关联，可以看出，他们思想中的理想人基本局限在治国理政者和服从政治公民范畴。尽管培育人的“爱智慧”品质也在教育的追求之中，但最为核心还是善德或称美德。

古罗马的教育家西塞罗则别具一格，他专注于雄辩家的教育，在《论雄辩家》一书中对雄辩家

的素质进行了论述,应该说,构架了作为雄辩家的个人核心素养结构,具体包括自然的天赋、广博的学识、良好的语言修养和绅士的风度。这无疑是一个理想的雄辩家的形象,雄辩家的教育自然是可以以此为目标进行设计和实施。

西方中世纪的教育是经院主义的神学教育,少涉世俗,我们暂且不论,但要指出的是,即使在培养基督徒的教育中,类似核心素养的思考也是存在的。比如托马斯·阿奎那对于基督徒的德性要求,就不限于尘世的德性,他因此坚持了奥古斯丁提出的神学三德,即对上帝的信、望、爱。这难道不是基督徒发展的核心素养吗?

到了17世纪,欧洲社会发生了历史性的变化。英国资产阶级革命的爆发,一方面改变了英国的历史,另一方面也对欧洲其他国家产生了重要的影响。近代社会的特征从英国逐渐蔓延到了整个欧洲,人们的思想相对自由了,理性的力量逐步彰显。从17世纪开始直到20世纪上半叶。教育思想家们对人的发展的核心素养问题有了更为理性和全面的认识。

裴斯泰洛齐的要素教育是一种值得重视的思想。应该说,要素教育是裴斯泰洛齐实现人的和谐发展教育的方法,但正是这种独特的方法,把人的发展的核心素养教育,从纯粹的教育观念转化为可以操作的教育过程。要素教育的原理极其简明,即教育过程应从一些最简单的最容易被儿童理解和接受的“要素”开始。具体而言,体育最简单的要素是各种关节的运动;德育最简单的要素是儿童对母亲的爱;智育最简单的要素是数目、形状和语言。联想到我们今天的许多教育理念难以落到实处,对照裴斯泰洛齐的思想,显而易见,我们缺乏的恰恰就是类似“最简单的要素”这样的切入点。从这个意义上讲,裴斯泰洛齐显然把核心素养教育的历史向前推进了一步。

有一位历史人物我们必须关注,那就是18世纪的法国法学家拉夏洛泰。他于1763年出版的《论国民教育》提出了公民教育,并系统论述了国家举办公民教育的思想。我们之所以必须关注他,是因为在他之前的关于人的发展教育的思考,整体上是立足于教育领域而言的。而他的《国民教育论》则是构建了国家办教育的培养教育的较为现实的思路,这与我们今天时代的教育实际是高度一

致的。《中国学生发展核心素养》显然不是某个教育思想家或理论家观念的体现,而是由一个专家团队,在理解国家教育立场的基础上,借鉴古今中外的教育智慧,为了学生全面发展,为了培养受过教育的现代人,而进行的全面发展的现代公民形象的设计。我们是否可以说,拉夏洛泰的思想是一个重要的历史转折呢?回到拉夏洛泰,他在公民的核心素养上也是有明确认识的。他认为教育的目的应该是为国家培养心智完善、品德高尚、身体健康的公民。我们今天的核心素养标准显然更为丰富和细微,但与拉夏洛泰开启的公民教育思路是具有历史性联系的。

历史总是不断运动的。这里只是撷取了一部分与核心素养教育相关的思想者的认识,正如前文所述,其目的并不在于陈述具体的事实,而是要把我们今天的思考与历史上的相关思考联系起来,这对于广大教育工作者理性看待核心素养教育这一新生事物具有积极的意义。

基于以上简略的历史回眸,我们还是能够超越现象,体悟到核心素养教育从古至今历史变化的实质。

首先,核心素养教育经历了从纯粹的思想到实践性标准的过程。这种情况一般是由两个方面的原因造成的:一是表达理想的思想总是先于实践而存在,因而由纯粹的思想走向实践会经历一个历史过程;二是由纯粹思想的思想走向实践,在社会领域既需要决策系统的推动,也需要相关方法和技术的支持。在相当长的历史时期,教育并不精致,学校教育会有一个理想人的形象,但通常在内容上很简单,在实践者的意识中也是模糊的。关于理想人的形象,只有在思想家的头脑中才是清晰的。相对粗糙的教育,也不需要理想人的形象做细致的分析,决策系统的推动更无必要,结果就是思想家关于理想人核心素养的认识,基本上是以思想的方式存在。到了现代社会,人的发展对教育提出了更高的要求,那种模糊目标下的朴素教育成为变革的对象,思想家关于理想人的核心素养认识就有了走向现实的必要,但真正的走向现实,还需要方法和技术的支持,这在过去是很难做到的。今天的时代不同于以往,哲学、社会学、心理学等领域的发展,为理想人的素养结构分析提供了坚实的基础,教育学的发展则为理想人的培养创造了越来越多的

技术上的可能性。以《中国学生发展核心素养》为例，其内容既涉及“培养什么人”，又涉及“怎样培养人”，也就是说，目标和方法、技术问题都在其中；究其研制过程和方法来看，属于多学科人员分工合作。既有理论分析，也有实证调查，这在过去是很难做到的。

其次，核心素养教育经历了从指向个体发展到指向公民培养的过程。尽管教育从有制度文明以来就与社会政治紧密联系，但对于人的发展的思考，在近代社会以前主要是局限于个人范畴的。近代社会，一则对于人自身的权利愈加重视，二则受教育的人不只是流向政治领域，公民抉择和职业角色履行对人的要求提高了，思想家对人的发展的素养思考就趋于复杂了。如果古代社会的教育重在引导受教育者修身、爱智，那么，近代社会以来的教育则在原来的基础上，从国家公民和社会建设者的角度思考人发展的核心素养。德国教育家斯普朗格主张教育重在陶冶人性，并且人性陶冶的目标是六种价值趋向的和谐发展，表面来看是人性陶冶问题，但真、利、美、爱、权、圣六种价值，分别对应的个性类型是学者、企业家、艺术家、教育家、政治家和宗教家。这样的思路，显然是通过塑造人性的类型，服务于社会系统。有一种现象值得重视，即职业的教育家容易倾向于立足于个人人格发展来建构理想人的形象，与此同时往往对综合考虑社会需求的理想人形象持消极态度。应该说，这是一种局限。社会和国家意志渗透于教育，自然使人的工具性存在得更显鲜明，从纯粹的人文主义立场考虑，当然是一种不足，但这难道不是现实存在的个人无法摆脱的现实吗？人是社会的人，社会是人的社会。所以，一定社会制度下的教育所追求的理想人，也必然是兼顾个人发展和社会发展需要的。简而言之，没有社会属性和没有社会担当意识和能力的个人发展，只能是象牙塔里的思想家的乌托邦。《中国学生发展核心素养》的研制，是在日趋激烈的国际竞争背景下进行的，是服务于党和政府人才强国战略的，可以说是在宏观背景下的工具性思考。尽管如此，它对于学生个人的发展未有些许的忽视，恰恰是把社会需要转化为学生个人素养的，反过来，是从学生个人发展出实现教育的社会价值的大思路。

基于历史学的考查，我们从《中国学生发展

核心素养》中，还能更加深切地体会到多年来被理论工作者意识到的两个大趋势。

首先，个人发展和社会发展在逐渐统一。教育的社会功能从来就是无须遮掩的话题。且不说《学记》有云，“建国君民，教学为先”，当代中国也在讲“科教兴国”。教育在于育人，理想的人，简而言之是兼备德才，而德本身就是社会性的存在，至于才，更是把利益布施他人和社会的能力。既然如此，把个人发展和社会发展统一起来应是必要且合理的。在现代社会，国家已经成为教育事业的主要投资者，教育已经是人力资本的形成过程。国家会欣然接受“穷则独善其身，达则兼济天下”的个人情怀，也在发挥教育社会功能的同时，重视学生个人的全面和谐发展。如此，个人发展和社会发展相统一就成为教育思维的基本方向。

其次，科学主义和人文主义也在逐渐融合。纯粹的人文主义教育思想的确是诱人的，因其立场是围绕着人的尊严、权利和自我实现展开的，所以，作为纯粹的思想家和一般社会成员通常会情有独钟。观察现实，也会发现人文主义的教育理念在优雅的表达形式下，获得了众多的欣赏者。在今天，执着的人文主义者还会对科学主义霸权做尖锐的批判，以致两者处于现实的非辩证关系之中。实际上，当人文和科学演变为“主义”现象的时候，两者的对立几乎就是必然的，好在人类具有反思的品格，当以教育的全局和人的全面和谐发展为背景的时候，辩证的理性又会重新回来，科学主义和人文主义终将相互依存而融合。

还值得指出的是，无论个人发展和社会发展的统一，还是科学主义和人文主义的融合，都隐含理论和实践的协调发展在内。从根源上讲，存在着意识，但从存在的主导性品质来看，意识又是先于存在的。辩证的思维总容易在意识中实现，现实中的对立统一则需要人的意志和创造性的作为。理想人的核心素养教育，不也是从单纯的思想逐渐演变为思想支配下的实践操作思路吗？伴随着基础教育改革的深化，核心素养教育也必将完成理论与实践的历史性统一。

[本文有关教育历史方面的叙述主要参考了单中惠教授主编的《西方教育思想史》，山西人民出版社1996年版]

走向生本：小学校本课程开发的理念超越^{*}

郑学燕 陈 婷

摘 要 作为基础教育课程改革与课程结构调整的产物，校本课程开发既要体现出时代要求和国家课程改革的基本精神，也要能满足异质性学生的学习需求并形成自我的理念特性。换言之，校本课程开发是以学生全面和谐的发展为依归并体现自身内在价值的。因此，为了切实提升小学校本课程开发促进学校课程结构体系调整与完善、提高课程适切性与促进学生全面个性化发展的功能，对其内涵的重新界定与澄清自然是小学校本课程开发在理念上实现从“师本”走向“生本”的超越的前提与必然。

关键词 校本课程开发；校本课程；师本；生本

作者简介 郑学燕，兰州城市学院教育学院副教授，硕士；陈婷，兰州城市学院教育学院教授，博士

伴随着课程理念的日益更新以及人们对校本课程开发认识的深入，校本课程开发被赋予了更多形态的解释，对其本性的把握也在进一步逼近。在我国，作为基础教育课程改革与课程结构调整产物的校本课程，既可以是校本课程开发理念的实体化存在，也可以是其开发理念的意象化存在。然而，不论是何种形态的存在，只有当它能满足学生的学习需求、对学生当下的教育生活有意义且能激发学生自主探究的倾向时，该形态的校本课程开发理念才是有意义的、符合教育本性的。换言之，校本课程开发理念的科学与否、是否合理并不是以教师为最终评价主体的，相反，它是以学生为本的。这意味着小学校本课程开发的理念是在能满足学生差异性学习需求这一课程开发目的的牵引下逐渐形成并完善的，它同样意味着只有在以生为本的校本课程开发理念下，学生才有可能被纳入校本课程开发的过程从而成为真正的开发主体。正是在此思考下，对小学校本课程开发内涵进行探寻并依此对其概念的澄清就是首要且必须的。

一、小学校本课程开发的概念澄清

作为课程开发的特殊形式，“校本课程开发”

一词最早是由菲吕马克（Furumark）和麦克米伦（Macmillan）等人于1973年在爱尔兰阿尔斯特大学召开的国际课程研讨会上提出的。^[1]在当时，他们将校本课程开发的范围框定为学校内部教学人员对其课程的总体计划、设计和实施。而在课程开发意义的阐述中，校本课程开发则被视为是一种基于学校、在学校内展开、为了学校自身发展而实施的课程开发理念。此后，校本课程开发这一新的课程术语获得了越来越多的认可并成为影响课程改革的核心因素之一。

研究者从不同的立场和视角对这一新的课程生成方式进行了阐述与界定，例如斯基尔贝克（Skilbeck）、沃尔顿（Walton）、埃格尔斯顿（Eggleston）、科恩（Cohen）、马什（Mash），以及国内的黄政杰、张嘉育、杨龙立。在菲吕马克（Furumark）看来，校本课程开发是指与学校教育教学工作有关的成员，如教师、行政人员、家长和学生等，为改进、提升学校的教学品质，针对不同课程的实施方案、指导原则与改进方法所采取的各种活动。麦克米伦（Macmillan）认为，校本课程开发是以学校为基础的课程开发工作，而校本课程开发的主体大都以学校教职员为主，其课程资源主要依靠于学校的现有资源。与麦克米伦不同，沃尔顿

(Walton) 从校本课程开发的呈现形态入手并指出: 所谓校本课程开发, 从其结果而言, 既可以是教材的选择、改编与内容的重新组合, 也可以是教材的新编, 即新的课程资源的生成。可以看出, 以上几种校本课程开发的论点是从校本课程开发的目的、开发主体、开发结果等层面入手的。那么, 校本课程开发的内在动力机制亦或其权利又是怎样的一种情况呢? 经济合作与发展组织 (OECD) 所界定的校本课程开发的内涵对我们理解该问题独具启发意义。在 OECD 看来, 虽然校本课程开发是学校自发的课程开发过程, 但是, 在这一过程中中央与地方教育当局的权力、责任需要重新分配, 这样才能保障学校校本课程开发的顺利实施, 涉及课程开发权力的赋予与实际享有。在该基础上, 马什 (Mash) 等从校本课程开发的性质与内在作用入手, 对其内涵的拓展做了积极尝试。他们指出: 校本课程开发是一种以“参与”“草根性民主”为内核的课程开发命题, 是一种重视师生双方共享决定, 共同建构学习经验的教育哲学, 也是一种课程领导与组织变革的技术。正是在该意义上, 校本课程开发才具有了能将课程资源融入到学生教育生活中的可能路径, 也才有可能获得实质性的意义。1977 年, 堪培拉课程开发中心 (CDC) 对澳大利亚校本课程开发特征的总结为我们理解校本课程开发提供了新的理念: 校本课程开发是一个由师生、社区成员共同参与, 由教师参与课程开发和实施决策的持续的动态过程, 校本课程对各种支持结构的需要是其基本特征。^[2]

在国内, 校本课程开发主要是围绕着基础教育课程改革与课程结构的调整而被提出和逐渐完善的。张嘉育提出: 校本课程开发是指学校为达到教育目的或解决教育问题, 以学校为主体, 由学校成员 (如校长、行政人员、教师、学生)、家长与社区人员为开发主体所进行的课程开发过程及结果。^[3] 黄政杰认为, 校本课程开发是以学校为中心, 以社会为背景, 通过中央、地方与学校三者权利责任的再分配, 赋予学校人员权责, 由学校教育人员结合校内外教育资源与人力, 主动开展的旨在完善学校课程计划、实施与评价的过程。杨龙立认为, 校本课程开发是一种提升学校教育品质的方式, 需要校内人员 (校长、教师、学生、行政人员) 与校外人员 (家长、社区人士、地方人士、

行政官员、学者、专家) 共同努力, 对学校内部的需求、学生学习、教师专业发展、社区地方需求、上级单位要求及国家与中央之要求等加以综合考虑, 并以研究、设计、发展、实施、评鉴及修正等途径建立恰当的适用的教材与方案。同时, 所有课程参与人员亦肩负应有的绩效责任。^[4] 校本课程开发是权力与义务的统一, 因此, 它必须是一个充满审慎、权衡与复杂性思维的活动过程。

综上所述, 动态生成是校本课程开发的基本特征, 开发主体多元化是其发展的基本趋势, 对已有课程资源进行重新整合、开发新的课程资源是其主要方式, 而能满足学生异质性学习需求与实现学生优势最大化发挥则是其最终目的。基于此, 作为一种新的课程生成模式, 校本课程开发既是对国家课程统一开发形式的有机补充, 也是对国家统一课程适切性较低的积极回应, 更是实现学校教育以课程促进学生身心和谐发展目的的主要依靠。当然, 作为一种自主的、个性化的与动态生成的课程资源, 校本课程开发有其自身内在的逻辑与生成路向, 也有其核心的、不可置换的开发理念。

二、“实践取向”: 校本课程开发的生成理念

作为一种全新的课程理念, 课程开发的“实践模式”是进行小学校本课程开发首要的理念。自斯腾豪斯提出“教师成为研究者”这一口号之后, 实践与行动成为教育研究关注的焦点之一, “行动性”也成为校本课程开发核心的关键词之一。在该课程开发理念的形成过程中, 施瓦布的研究给了我们很有启发性的思考。20 世纪美国声势浩大的结构主义课程改革引起了国家层面的高度重视, 但是当该课程运动以失败而告终的时候, 施瓦布在历经了十四载的反思之后, 发表了四篇具有里程碑式的文章: 《实践: 课程的语言》(1969)、《实践: 折中的艺术》(1971)、《实践 3: 转换成课程》(1973) 和《实践 4: 课程教授要做的事情》(1983), 形成了其独具特色的“实践模式”取向的课程开发理念, “实践兴趣的终极课程目的、意义师生共创的课程主体观和过程与结果、手段与目的相统一的实践取向”, ^[5] 构成了施布瓦的课程哲学观。

首先, 在谈及课程开发的终极目的时, 施瓦布

在区分了科学探究的理论范式和实践范式之后,将其最终定位在实践旨趣之上。这是因为以探究问题的始源而言,理论范式所关心的是在预设理论或主观建构之下的抽象的逻辑推演或还原验证。相反,实践范式所探究的是参与者在具体情境下所产生的关乎当下生活的具有情感体验性的事件,它与人的生活息息相关。从探究手段来看,前者采用的是逻辑推演或者归纳总结,即研究者站在生活以外看生活,并通过演绎、总结出的规律来指引人的生活实践。后者则是在“生活情境”中,在生活的路上就自己所面临的问题寻找解决的办法。从目的而言,理论范式侧重于新知识的创生和知识体系的完善,实践范式则是为了解决具体的生活问题而积极参与其中并采取行动。可以看出,将课程开发的终极目的从知识论传统的束缚下解放出来的时候,课程就不再是由专家们在教育实践之外所构建的理想化的知识体系,也不仅仅是借助技术理性完善其传授套路的技艺,而是一种关乎参与其中的人的成长和发展的实践过程。换言之,课程的开发就是依据具体的情境和需要由师生以及其他各方面共同参与其中的,并在一起的交互行动中不断发现问题、解决问题从而调整行动方案的课程资源生成的过程。

其次,在实践模式课程开发理念的引领下,课程开发的主体从专家转变为师生。实践模式关照下的课程开发理念要求教师和学生不能站在课程之外“来看”课程,而要在参与课程开发的行动中“来做”课程。换言之,教师和学生是课程开发的主体,而非被动接受的客体。在实践模式之下,教师可以根据自己的实际行动来调整课程进度、创造并形成更加符合学生的新课程。在学生方面,他们也是课程的创造者、开发者,在接受教育的过程中总能够依据自己的喜好和兴趣去有目的地选择某些课程进行学习。“学生与教师共同加入课程开发,学生并不从事那些与其生活相隔离的所谓的课程设计过程,而是通过其全部生活经验参与到改造课程的过程之中。”^[6]这一全新的课程开发理念较之泰勒的目标课程开发更加符合课程的本性和教育发展的实际需要,也更加有利于实现学生的课堂主体地位。

最后,实践模式有利于打破手段与方法、过程与结果二分的弊端。长期以来,目标课程开发理念视课程为外在于教师和学生所参与其中的具体的教

学情境的独立存在的知识体系,将课程视为实现教学目标的主要手段。由于目标取向的课程开发理念破坏了过程与结果、手段与目的的统一连续性,致使课程开发以及实施的过程被视为仅仅是为课程结果和某种预期目标所服务的,而课程实施的结果和工具性价值受到极高的重视。在这里,课程开发过程中所生发的有意义的课程资源将会被忽视,教育的情境性、偶然性等无从显示。而实践取向的课程开发模式重视师生双方积极参与课程开发过程,重新将教育主体拉回到教育当中,学生的生活经验又获得了新的意义。在此理念下,师生双方参与其中的课程开发和实施过程本身就是一种课程文化资源的创造过程。亦如斯腾豪斯“过程模式”所倡导的那样,课程文化的创造和丰富离不开作为研究者的教师,而师生双方对课程开发的积极参与和反思行动才有可能使得课程的开发总是处于一种“生成”和“形成”的过程状态。

三、“校本”:小学校本课程开发的主体理念

“校本”,一方面强调以学校为课程开发的基础,以学校教师和学生为课程开发的主体,另一方面强调校本课程开发应尊重学生、学校和社区的特性和差异性。^[7]“校本”理念几乎是所有校本课程开发所强调的核心和基本理念之一。国家课程开发是集权模式下自上而下的课程开发活动,因而强调从全国范围内教育发展的共性需求出发,开发为学生提供相同进度的课程内容的课程。该课程模式有助于国家教育目标和教育机会均等地实现,符合一定时期内国家教育事业发展的需要。但这种统一开发的课程模式的缺陷也是显而易见的,即它很难照顾到地方千差万别的学校发展的实际境况,对课程的适切性照顾不够。^[8]与此相反,以“校本”为基点的校本课程开发则是对国家课程的有效补充,提高了课程的适应性。可以看出,国家课程开发在普及性和基础统一上占有优势地位,有助于国家教育理想的落实,这一点是校本课程难以企及的;而校本课程则是在尊重不同地区、学校及师生差异性的基础上存在的课程类型。这两种类型的课程各有优势又相互补充,一方很难完全取代另一方。^[9]

校本课程开发的独特性要求学校坚持自己的特色。而学校的办学特色主要是结合学校师生的实际

发展需要、现有课程资源以及学校的办学思想,通过校本课程的开发和国家课程与地方课程的创造性实施等途径逐步形成和体现的,一方面,校本课程的开发要为形成和体现学校的办学特色做出贡献,另一方面,校本课程开发要不断地显现出学校的办学特色,并把这种办学特色渗透到学校的文化建设之中。因此,一种有效的校本课程开发必定能满足师生发展需要并能体现出学校、教师和学生特色的课程行动过程。此外,在校本课程开发中,要善于利用社区的课程资源。不同的社区均蕴藏着丰富的教育资源,如果能将隐性的教育资源变为显性的课程资源,不仅有利于校本课程的开发,而且能够调动学生的兴趣,促进学生个性及特长的发展,而这一切又有助于学校特色的形成。体现在具体做法上,学校应充分发挥图书馆、实验室、专用教室及各类教学设施和实践基地的作用,广泛利用各种社会资源以及丰富的自然资源,积极利用并开发信息化课程资源。^[10]

综上所述,如果小学校本课程开发要真正实现以“校本”为基点,就需要极大调动教师、学生以及家长和社区等多方面的积极性,让他们积极参与校本课程开发的过程,发挥各自的优势,开发出既能满足学生学习需要,又能促进教师职业发展,形成良好的学校和社区关系,凸显学校特色的校本课程。校本课程开发在课程内容的选择与组织形式以及实施和评价环节都需要考虑到每一个学生的差异性需求,这和加德纳所倡导的多元智力理论相符,也为多元智力理论在教育当中的运用提供了可能。然而,当我们进一步探究小学校本课程开发的实践误区就会发现,教师的主体地位是无从撼动的,而小学校本课程开发理念是否真的做到了以学生为本却值得深思,这一点可以从当下研究者对小学校本课程开发的批判中得到证明。为了使小学校本课程开发能发挥其应有的效用,在理念上从“师本”到“生本”的超越也就成为应然之事。

四、走向生本：小学课程开发的理念超越

学生是教学过程的终端,是教育的本体,^[11]也是校本课程开发的中心和主要基点。换言之,只有当校本课程开发能真正以学生作为根本时,它才是有意义的并能可持续发展的。这是由于课程不仅仅

是供学生学习使用的静态的知识陈列,也不单是学科科目,更不是冰冷的与学生无关的存在,而是一种在师生双方的交互行动中不断显现其意义的动态生成过程。这就决定了校本课程开发也是一个师生双方持续行动的过程,它离不开师生双方的共同实践。然而,在教学实践中却长期存在着这样的一种现象,即教师单纯地将课程理解为课堂教学的知识载体和课堂教学的中心,机械式的技能训练和知识记忆成为教学活动最为主要的环节。在这种教学中,我们能够看到的只是无意义的知识堆积和枯燥乏味的程式操作,而教育主体间充满人情味的交互行动却很难发生。因此,相对于教育的育人本性而言,这样的教学就是一种消极意义的、无关人的生活需要的机械的训练工作,教学本身所具有的生活意蕴、境遇性以及诗意的畅想无从显示。^[12]它引发了教学实践本性的模糊和人的主体性的弥散,从表面上看教学工作处处存在着人,但从其意义生发的角度来审视,这样的教学实践就是一种无关人性的任意妄为。由此看来,在意义的关照下理解课程并进行小学校本课程的开发,就至关重要了。

基于以上论述,生本取向也就成为小学生校本课程开发的首要理念,也是我们进行小学生校本课程开发所必须遵循的核心价值。走向生本的校本课程开发意味着教学要以学生为中心,一切教学工作都围绕学生展开。课堂教学需要师生双方就教学所面临的现实困境进行积极研究,形成解决方案并进一步调整教学行为,创生新的课程资源。虽然教师是引导者、主要的设计者和管理者,但并不意味着学生的作用可以弱化。相反,为了落实《基础教育课程改革纲要(试行)》所提出的基础教育教学过程改革的要求,就更要强调小学生的亲自参与和自主学习。此外,实践导向的小学生校本课程开发需借助教学主体的交互行动,以此避免将课程过程与结果、目的与手段主观二分的错误做法。

具体而言,要使得小学校本课程开发的理念真正超越“师本”走向“生本”,实现以下课程理念的转变具有切实的意义性。首先,在小学校本课程开发的价值观上,一切为了学生。生本教育最核心的特征之一就是真正认识、把握学生这一学校课堂教学中的学习主体。虽说这是一条不证自明的教育“真理”,但在实践中,它往往被外在于教育本身和学生自身的东西所置换,使得教育成为实现其外

在目的的并染上了强烈功利性目的的活动。为此,树立以学生为本的教育价值观是小学校本课程开发理念实现超越的信仰保障。其次,在小学校本课程开发的伦理观上,切实尊重每一个学生。每一个学生独具差异性的个性是教育活动迸发活力的关键所在。尊重学生意味着从内外两方面联合入手来认识学生。从内部看,学生的不成熟是需要尊重的;从外部看,他们在教育中所处的地位更加需要尊重。最后,在小学校本课程开发的行为方面,全面依靠学生。人本主义心理学家罗杰斯曾提出一个独具挑战性的教育命题:即没有人能教会任何人任何东西。该命题的深层含义就是任何知识只要是能被人自己掌握的,那么它一定是被主体内化的,而非停留在知识搬运的层面。显然,全面依靠学生不是一件容易的事,它要求学校在实施校本课程开发的过程中,需要如此看待学生:学生既是教育的对象,更是教育的资源;学生是在特定的教育生态环境下不断蓬勃发展的“未完成”的人,具有无限多样的发展可能性,我们不能人为地限定其发展轨迹。简言之,以生为本的小学校本课程开发理念就是要为学生可能性的发展创造条件,回归教育自身的发展轨迹,发挥校本课程应有的功效。

总之,小学校本课程开发要凸现以下基本理念。在课程观上,课程是教学情境与教师、学生互动的过程与结果,具有生成性。与国家课程不同的是,校本课程的开发,教师、学生以及家长和社区等成为课程开发的主体,他们依据学生的个性、需求、兴趣等而开发的校本课程较之国家顶层设计下的统一课程更加符合学生的实际生活和学习需要。学校课程是为学生而设置的,学生是校本课程开发的中心,课程需要适应学生而非让学生被动地适应课程。此外,校本课程的开发意味着一种责任,一种机会。一方面,学校为自己学校的发展和学生的成长负责,为自己开发的课程负责。另一方面,校本课程开发为学校自己的发展提供了机会,为教师的专业发展提供了途径,有助于学校形成自己独特的校园文化和办学特色,形成自己课程开发的核心团队。校本课程开发,既有利于形成符合自己学校所需的校本课程,也有利于对国家课程的实施进行

本土化的探索。在教师观上,教师是课程的研究者、开发者和实施者,教师有主动诠释课程、开发课程的能力。鉴于小学生的年龄特征,在参与课程开发的过程中,学生离不开教师的引导和帮助,但是教师一定要以学生实际的学习需要为参照。在学生观上,学生不仅有个别差异,更有主动建构学习的能力,课程需因学生需要而调整。满足异质性学生的学习需求及实现每一个学生的全面和谐发展是一切教育的最终理想,也是实施课程开发的最终价值所在。这就意味着小学校本课程开发要为学生提供选择的权利,尊重他们独特性的需求。也正是在此前提下,我们才能说:“校本课程开发可以关注学生的差异,关注学生的兴趣、爱好和特长,激发学生学习兴趣,最终能促进学生和谐、均衡的发展。”^[13]而这正是小学校本课程开发理念超越“师本”,最终走向“生本”的价值所在。

[*本文系2013年度国家社会科学基金项目“基于民族文化遗产的西北少数民族地区校本课程开发研究”(13XMZ032)的研究成果]

参考文献:

- [1][7] 高慎英. 小学校本课程开发[M]. 北京: 高等教育出版社, 2007: 37, 44.
- [2] 张嘉育. 学校本位课程发展[M]. 台北: 台湾师大书苑有限公司, 1999: 98-99.
- [3] 杨龙立. 学校为本课程——设计与探讨[M]. 台北: 台湾五南图书出版公司, 2001: 87.
- [4][9] 崔允灏. 校本课程开发: 理论与实践[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 37, 67.
- [5][6] 张华. 课程流派研究[M]. 济南: 山东教育出版社, 2000: 234-238, 237.
- [8][13] 钟启泉. 新课程师资培训精要[M]. 北京: 北京大学出版社, 2002: 112-113.
- [10] 吴刚平. 校本课程开发[M]. 成都: 四川教育出版社, 2002: 39.
- [11] 郭思乐. 教育走向生本[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 35.
- [12] 刘旭东, 花文凤. 论行动的教学论研究[J]. 高等教育研究, 2016(1): 74-80.

基于新媒体环境下拔尖创新人才 信息素养构成与培养

何 丽

摘 要

拔尖创新人才信息素养由信息意识、信息知识、信息能力、信息道德四个维度构成。在新媒体环境下,由于信息容量剧增、信息良莠不齐、信息污染、信息侵犯等问题凸显,对创新人才的信息定位、信息更新、信息净化、信息抵御等能力提出了新的要求和挑战。在新媒体环境下,创新人才信息素养的新内涵包括海纳与慎取相结合的信息意识,专精与广博相并存的信息知识,巧用与创新相融合的信息能力,抵御与坚守兼具的信息道德;其培养应该发挥新媒体的宣传作用,利用新媒体在线平台,加强与媒体合作联动,拓展新媒体教育渠道,净化新媒体网络空间。

关 键 词

新媒体;拔尖创新人才;信息素养

作者简介

何丽,澳大利亚悉尼大学教育学院博士生

随着科学技术的发展,由信息技术支撑的多种新媒体日益渗透到人们的生活中,如数字杂志、数字广播、移动电视、博客、播客、微博、微信等。信息传播以新媒体为载体,使人们的工作、生活方式、价值观乃至社会形态发生着时代性巨变。与此同时,诸如信息污染、信息泛滥、信息侵犯等信息网络安全问题已严重威胁到个人、社会和国家的利益。因此,在“互联网+”时代,信息素养和终生学习已成为信息社会的标志,将信息素养从战略高度纳入国民教育体系已成为人才强国战略中不可或缺的内容。

一、拔尖创新人才的信息素养及其基本构成

(一) 拔尖创新人才信息素养

信息素养 (Information Literacy) 这一概念最早由美国信息产业协会主席保罗·泽考斯基 (Paul Zurkowski) 于 1974 年提出:“信息素养就是利用大量的信息工具及主要信息资源使问题得到解答的技术和技能。”^[1] 1989 年美国图书馆协会下设的

“信息素养总统委员会”对信息素养重新概括:“要成为一个有信息素养的人,就必须能够确定何时需要信息,并且能够有效地查寻、评价和使用所需的信息。”^[2] 联合国教科文组织 (UNESCO) 认为,信息素养是一种能力,它能够确定、查找、评估、组织和有效地生产、使用和交流信息,并解决面临的问题。^[3] 2015 年 2 月 2 日,美国大学与研究图书馆协会 (ACRL) 在网站上发布 ACRL 理事会批准的《高等教育信息素养框架》,将信息素养的定义扩展为:“信息素养是包含一系列能力的整体,包括:反思性发现信息,理解信息如何产生和进行评估,利用信息创建新知识并合乎伦理地参与学习社团。”^[4] 高等教育信息素养框架有六大种,每种框架包含阈值及其阐释、知识实践、意向三大要素。六大信息素养核心临界概念包括:权威是建构的和语境化的、信息创建是过程性的、信息具有价值、研究即探究、学术即交流、检索即策略性探索等基础性概念。这是美国高等教育界和图书情报界对信息素养教育的最新认知,对全球信息素养实践的影响极大。

（二）拔尖创新人才信息素养的基本构成

拔尖创新人才信息素养由信息意识、信息知识、信息能力、信息道德组成。

第一，信息意识——拔尖创新人才信息素养构成之基。信息意识主要指对信息的认识、需求和理念，包括：一是信息主体对信息的认识过程，即对信息需要、信息价值及社会信息环境等的自觉心理反应；二是对信息的评价过程，包括对信息的态度和评估，并以此指导信息行为。基本的信息意识包括信息认知意识、信息获取意识、信息传播意识、信息应用意识、信息判断意识、信息安全意识、信息道德意识等。拔尖创新人才除应具备一般的信息意识外，还应具备信息主体意识、信息价值意识、信息洞察意识、信息整合意识、信息研究意识、信息更新意识、信息创新意识等。

第二，信息知识——拔尖创新人才信息素养构成之本。信息知识是指信息学的基本知识以及在开展信息获取、评价、利用等活动过程中所需的知识。指一切与信息有关的各个层面的理论、方法、工具的利用，包括信息的本质、特性、构成、运动规律、信息技术的新发展等。信息知识还包括对信息来源的认识，信息生成方式的认知。拔尖创新人才应具有渊博的信息知识，既体现在对信息理论及技术的牢固掌握程度，又体现在对信息理论、方法、技术及工具最新动态的了解及使用方面。此为拔尖创新人才信息素养构成之根本。只有根本牢固，才有助于加强自身信息意识、信息能力和信息道德的提升。

第三，信息能力——拔尖创新人才信息素养构成之实。信息能力是信息素养的核心。主要由信息获取、信息分析、信息评价、信息创新四个维度组成。信息获取包括对信息资源的查找和收集；信息分析即运用科学方法对杂乱无序的信息进行挖掘、加工、整理，把握其核心；信息评价在于消除信息获取和信息分析过程中的错误信息，辨别信息的价值；信息创新指对已有信息的处理和吸收而研发出新的信息成果。拔尖创新人才应当具备上述四个维度的全面信息能力，尤其在信息创新上应有突出表现，包括信息知识、信息技术、信息方法、信息工具等一系列信息成果的创新。这也是拔尖创新人才区别于一般人才的显著标志之一。

第四，信息道德——拔尖创新人才信息素养构

成之魂。信息道德是指人们在利用信息过程中所表现出来的价值取向和道德品质，是在信息采集、加工、储存、传播、利用各个环节都要遵循的道德操守、责任担当与行为规范。拔尖创新人才的信息道德主要体现在能独立承担利用信息的信息责任，文明使用各种信息，具有良好的信息伦理和道德判断，熟知并坚守职业道德与学术规范，也包括对不良信息的自觉抵御，对信息安全的维护，对信息生态净化与信息公益性的捍卫等方面。

总体而言，构成信息素养的四要素是相互联系、相互依存的关系。就拔尖创新人才的信息素养构成而言，信息意识是基，是先导；信息知识是本，是本源；信息能力是实，是核心；信息道德是魂，是方向。四者缺一不可，共同构成拔尖创新人才信息素养的统一整体。

二、新媒体环境下的拔尖创新人才信息素养

新媒体作为区别于传统媒体的新型媒体业态，是继书籍、报纸、期刊、广播、电视等传统媒体发展而来，是利用数字、网络、移动、无线、卫星等技术，以及电脑、手机、数字电视、iPad、kindle等电子终端阅读设备，向用户提供信息和服务的传播形态和媒体形态。随着人们对新媒体的使用日渐频繁，新媒体在满足用户信息获取需求的同时，已汇聚成一个集民意、观点、自由为一体的公众表达平台，呈现出迥异于传统媒体的信息特征：信息主体的匿名性，信息渠道的多样性，信息传播的快捷性，信息空间的无界性，信息交流的开放性，信息内容的广泛性，信息价值的批判性，信息评价的多元性等。这些特征对人们使用信息产生了广泛而深刻的影响，也难免会衍生出许多新的信息问题，也对拔尖创新人才的信息素养提出了严峻挑战。

（一）信息容量剧增挑战信息判断能力

随着人类社会活动的频繁和扩大，人们需要的信息量日益增多，与此同时信息高速公路也遍布世界，信息唾手可得。漂浮于人们生活中的必备因子，地球间的距离也缩短为信息资讯瞬间即达的面对面与零距离。正是在大量信息包围的环境中，新的危机——信息过剩产生了。信息过剩是指系统或个人所接收的信息超过其自身处理能力或信息未能有效应用的状况。这就意味着人们需要花费更多的

时间去从海量信息中甄别有用的信息,这首先当其冲对信息判断能力提出了挑战。

拔尖创新人才信息意识中的核心能力是“知道何时需要何种信息”。而在新媒体环境下,任何人都可通过各种微媒体将任何信息随意发布到信息平台。人们每天除了接收与己有关的信息外,同时也接收大量垃圾甚至是有害信息,必然加大寻找、筛选、辨别、挖掘有效信息的难度。这不仅耗费大量人力、财力和物力,而且给拔尖创新人才精神上带来压力。更可怕的是,若因选择不慎而相信了错误或虚假的信息,将会导致信息事实的扭曲,并做出错误判断与结论,后果不堪设想。

(二) 信息良莠不齐挑战信息筛选能力

信息技术日新月异,信息容量与日剧增,这对拔尖创新人才信息知识也提出新的要求。

首先,在信息内容上衍生出许多五花八门的网络新闻和时髦流行语。教育部、国家语委已连续11次向社会发布年度语言生活状况报告。《2016年中国语言生活状况报告》表明,涵盖时事政治、经济和科技等多个领域的“抗战胜利70周年、互联网+、难民、亚投行、习马会、巴黎恐怖袭击事件、屠呦呦、四个全面、大众创业万众创新、互联互通共享共治”为2015年十大流行语。^[5]这些词语是经过层层筛选统计得出。由此可见,新媒体的流行词汇已作为代表时代特征的语言力量被载入历史。他们具有创造力、冲击力、凝聚力,这正是信息时代动态发展的标志之一。伴随信息内容的不断扩充,随时都在产生新词汇。拔尖创新人才只有及时获取最新词汇及信息内容,才能在信息容量剧增的当下应对自如,游刃有余。

其次,挑战也来自于对各类新媒体的应用。现如今,微博、微信、博客、QQ等的应用已非常广泛。2016年1月,腾讯网发布《2015年度全国政务新媒体报告》。随着“互联网+”战略的提出,我国的政务管理与互联网逐步深度融合。2015年政务新媒体实现了突飞猛进的发展。据统计,我国政务微博账号已达28万,政务微信公众号已逾10万。^[6]“两微多端”已成为新媒体政务发展的趋势。“两微”指的是微信、微博,“多端”即多种移动新闻客户端。当下微博、微信、博客、短信等传播的各种信息中,也夹杂着虚假、欺骗、恶搞等垃圾信息。拔尖创新人才必须不断学习信息技术,

擅长用新的信息工具提升信息筛选能力。

(三) 信息污染挑战信息净化能力

信息污染是由信息过剩引申而出的更深层次的问题表现,也是影响拔尖创新人才信息素养形成的关键问题。信息污染的表现形式主要有信息垃圾、信息病毒和信息渗透三种。

信息污染对拔尖创新人才信息能力的挑战,首先,体现在信息生产环节。新媒体信息的生产方式以转载、转发居多,信息的同质化和重复化现象十分严重。另外,由于有的信息发布者素质低下,信息更新不及时(不少甚至成为僵尸网站),质量问题突显。2013年中国互联网络信息中心(CNNC)数据显示,国内只有不到50%的网站会定期更新内容,大量网站都存在陈旧数据未更新的情况。^[7]这就使得拔尖创新人才获取的一手信息不论真假与否都会重复且过时,使大量的信息分析及处理变成无效劳动。最严重的是在互联网松散、开放的管理环境下,一些不法商家或不怀好意者恶意地传播大量虚假或有害信息,有的甚至是有组织、有目的地破坏国家安全、民族团结的蓄意的政治攻击行为,且往往以慈善、正义、公正、人权、民主、自由、博爱等面目出现来欺骗公众、蛊惑人心,给国家、社会、个人都造成极大危害,这就对拔尖创新人才信息筛选与识别能力提出更高的要求。其次,在信息传递环节,从信息源到接收者的传递过程中,由于人为操作失误,或是有意更换等不良动机都会产生被污染的信息。如信息分类标引失误,篡改内容蛊惑人心,商家包装与水军狂点炒作热点,又如一些黑客进行信息恶意修改、非法截留等,都会导致信息的失真,产生信息污染。最后,在信息接收环节,不论是主动还是被动接收的方式,不论是用户个人还是信息供应商的原因,都可能产生信息污染,使用户置身于垃圾信息的包围中。

在信息处理的每一个步骤,信息污染都对拔尖创新人才信息技能带来挑战,阻碍信息的有效利用。同时,其干扰性、欺骗性、误导性对人才的成长也会产生负面影响。美国未来学家约翰·奈斯比特(John Naisbitt)曾说过:“失去控制和无组织的信息在信息社会里不再构成资源,相反,它成为信息工作者的敌人。”^[8]

(四) 信息侵犯挑战信息道德抵御能力

当信息组织从自上而下的纵向传播转变为相互