

附件 6-2 近三年所发表教学研究论文

序号	论文题名	作者	刊物名称	发表卷期	刊物级别	发表时间
1	权力博弈与价值嬗变:我国高校专业设置政策演变的双重逻辑	李峻	现代教育管理	2015 年 05 期	省刊	2015. 05
2	音乐治疗对大学生创业心理障碍的实证研究	王小露	开封教育学院学报	2015 年 03 期	省刊	2015. 03
3	我国高校大学生心理健康教育模式研究现状与展望	王小露	课程教育研究	2009 年 09 期	省刊	2015. 02
4	培养大学生创新能力的实验教学探索	余武	中国教育技术装备	2015 年 16 期	省刊	2015. 08
5	教育的理想主义与功利主义:社会本位的立场	张刚要	计算机时代	2015 年 03 期	省刊	2015. 09
6	我国大学 R&D 现状与对策	徐水晶	中国高校科技	2015 年 10 期	省刊	2015. 10
7	高校研究生培养模式改革与实践研究	魏建	学理论	2015 年 18 期	省刊	2015. 06
8	镜像神经元研究及其对家庭媒介素养教育的启示	卢锋	长春教育学院学报	2015 年 17 期	省刊	2015. 09
9	高校公共艺术教育及课程建设改革策略研究	杨振和	美术教育研究	2015 年第 19 期	省刊	2015. 10
10	江苏高校美术与设计教育的当代性思考	李计亮、杨祥民	创意与设计	2015 年第 3 期	省刊	2015. 06
11	江苏高校美术与设计教育研究	李计亮、杨祥民	创意与设计	2015 年第 1 期	省刊	2015. 02
12	教育哲学的技术向度:一个概念及其分析框架	张刚要	电化教育研究	2016 年 05 期	CSSCI	2016. 05
13	信息技术教育应用之外的第二条道路——“信息技术与教育深度融合”路径之反思	张刚要	中国电化教育	2016 年 05 期	CSSCI	2016. 05
14	大学先修课慕课(MOOCAP):我国大学与高中教育衔接的新方式	刘永贵	远程教育杂志	2016 年 03 期	CSSCI	2016. 05
15	中美视频公开课有效教学互动分析研究	刘宇	电化教育研究	2016 年 01 期	CSSCI	2016. 01
16	贫困者的社会流动瓶颈——教育差异与自我淘汰	徐水晶	学术界	2016 年 09 期	CSSCI	2016. 09
17	我国研究生教育中导师与研究生关系问题研究	徐水晶	现代大学教育	2016 年 11 期	CSSCI	2016. 11
18	数字媒体艺术专业建设与教学培养模式探析	杨祥民	创意与设计	2016 年 01 期	省刊	2016. 02
19	数字媒体艺术专业建设与教学培养模式探析	杨祥民、王平	创意与设计	2016 年第 1 期	省刊	2016. 02
20	新媒体艺术课程 Workshop 教学模式设计与研究	陈媛媛	美育学刊(杭州师范大学学报)	2016 年第 2 期	省刊	2016. 30
21	新媒体时代工科院校中动画专业模块化课程体系研究	方仲玮	当代教育实践与教学研究	2016 年第 5 期	省刊	2016. 05

			究			
22	新媒体艺术课程技术模块教学组织研究	陈媛媛	江苏第二师范学院学报	2016年第2期	省刊	2016.02
23	数字时代中议程设置理论的嬗变与革新——专访议程设置奠基人之一唐纳德·肖教授	袁潇	国际新闻界	2016年04期	北大核心	2016.04
24	视听语言中影响中小学微课的因素分析	余武	《中小学信息技术教育》	2017年02期	省刊	2017.04
25	美国高校:云服务超越基础设施成为战略走向	刘永贵	中国教育网络	2017年03期	省刊	2017.03
26	职业院校在线课程设计的定位与模式探究	申灵灵	兴义民族师范学院学报	2017年08期	省刊	2017.08
27	“互联网+教育”新常态下 SPOC 的应用模式研究——以数字媒体技术专业为例	吴伟敏	当代教育实践与教学研究	2017年09期	省刊	2017.09
28	浅谈 TRIZ 理论与大学生创新	林巧民	福建电脑	2017年03期	省刊	2017.03
29	小学信息技术课堂游戏化教学策略探究	徐水晶	中小学信息技术教育	2017年10期	省刊	2017.10
30	论我国高等教育评估中介组织的培育	李峻	重庆高教研究	2017年05期	省刊	2017.05
31	研究生师生关系的异化与复归	李峻	兴义民族师范学院学报	2017年02期	省刊	2017.05
32	“供给侧改革”视阈下独立学院人才培养模式探析	章宁	兴义民族师范学院学报	2017年02期	省刊	2017.02
33	传统经典文化与大学生人格塑造	章宁	兴义民族师范学院学报	2017年06期	省刊	2017.06

“互联网+教育”新常态下 SPOC 的应用模式研究

——以数字媒体技术专业为例

南京邮电大学 吴伟敏 徐欣

摘要: SPOC 即小规模限制性在线课程, 对学生的专业学习, 尤其是数字媒体技术专业有着非常突出的作用。本文基于此, 概述 SPOC 的发展历程及教学优势, 探讨其在数字媒体技术专业中的应用模式, 包括建设教学平台、优化教学设计、完善教学评价等。

关键词: 数字媒体技术 SPOC 在线学习 应用模式

文章编号: ISSN2095-6711/Z01-2017-09-0031

一、SPOC 概述

1.1 SPOC 的发展历程

SPOC 全称 Small Private Online Course, 翻译过来为小规模限制性在线课程。SPOC 的前身为 MOOC (massive open online courses, 大型开放式网络课程), MOOC 虽然有着较好的教学作用, 但在应用环节中却出现了注册率高、完成率低的尴尬情形, 未能实现线上教学的预期目标。SPOC 对 MOOC 教学模式做了针对性的改革, 是后 MOOC 时代的必然发展趋势。SPOC 由加州大学伯克利分校阿曼德·福克斯教授首次提出, 主要特征即 course 前的三个形容词: small, SPOC 中学生人数通常较少, 与公共开放课程动辄数千、上万的学生大相径庭, 一般仅有几十至数百人; Private, 此处指限制性, 是相对于 open 而言, 学生参加 SPOC 并非无条件的加入, 需要经过一定的筛选, 符合条件才能加入在线课程学习; online 是所有在线课程的共性。国内外已有不少大学生开始应用 SPOC 教学模式, 典型的有哈佛大学、清华大学等。

2. SPOC 的教学优势

SPOC 作为 MOOC 的拓展与深化, 既有一般在线教育平台的共性, 也有 SPOC 的个性, 在学生的课程学习中扮演着极为关键的角色。SPOC 的教学优势主要集中在以下三点: 首先, SPOC 设有学生准入机制。传统的公共课程对学生资格无硬性要求, 非常容易出现鱼龙混杂、滥竽充数的情形, 对此 SPOC 设有严格的学生准入机制, 学生只有符合该项课程学习的基础条件, 才能参与 SPOC 的学习。这样既可以将不符合课程学习的学生拒之门外, 也能让课程学习对学生产生一定的约束力, 使学生更好地参加学习活动。其次, SPOC 有丰富的学习资源。SPOC 是基于 MOOC 的教学模式, 网络教学资源更为丰富, 不仅如此, SPOC 平台有自动完善、发展的功能, 能够避免单纯的线上学习模式, 为学生提供混合式的学习模式, 对线上、线下学习的综合开展大有裨益。最后, SPOC 内置学习分析技术, 既让学生开展在线学习, 又能够及时地记录、分析、评价学生的学习过程与学习效果。这对教师了解学生的课程学习进度、学习优势与学习不足等有着很好的反馈作用, 是教师介入学生学习的必要手段。

二、SPOC 在数字多媒体技术专业中的应用探究

1. 建设教学平台

无论对 MOOC 还是 SPOC 或者其他的在线学习平台而言, 教学平台的建设都是至关重要的。系统完善、运行有序的教学平台是深化数字媒体技术专业学习的前提, 对学生数字媒体技术基础理论与程序开发能力的学习与培养有着不可多得的作用。在数字媒体技术专业 SPOC 教学平台中至少需要包括以下几点

内容, 如教学资源模块。教学资源即课程资源, 是学生的主要学习内容, 在线平台需要以教材资源为基础, 以网络资源为依托, 落实基础学习的前提下, 拓展学生的认知视野。又如, 在线测试模块。在线测试在在线教学的重要环节, 包括课堂测试与学段测试两种模式, 是掌握学生学习现状的有效手段。此外, 自主讨论模块、学习分析模块是 SPOC 平台中的重点模块。

2. 优化教学设计

SPOC 在数字媒体技术专业中的应用离不开一定的模式, 模式设计是否科学、合理直接决定了应用模式最终的使用效果, 在学生的混合学习中发挥着尤为关键的作用。因此, 教师要做好教学模式的优化设计工作, 从学前导入、学中辅导、学后作业等多个环节入手, 提升在线教育平台的教学效能。以学前导入而言, 数字媒体技术专业要求学生有先进的游戏设计理念、设计思想, 熟悉各种游戏类型, 教师可以将国内外的优秀游戏资源作为片段, 供学生学前观摩, 调动学生的学习兴趣, 为接下来的在线学习奠定坚实的基础。又如, 在学中辅导中, 教师可以自行设计相应的学生学习调查表, 及时获取学生在线学习的情形, 并给予针对性的辅导。SPOC 本质上是一种混合形态的学习模式, 兼重线上、线下两种学习形态, 教师在要根据 SPOC 的数据分析功能, 在线上教学中精选教学内容、创新教学形式, 提升学生的整体学习效果。

三、结束语

线上教学作为当前课程教学的重要形式, 对以信息技术为核心的数字媒体技术专业而言有着尤为突出的作用, 提升专业人才培养效果的有效手段。因此, 数字媒体技术专业需要积极引入线上教学, 尤其是 SPOC 教学, 构建完善的教学模式, 提升教学效果。

参考文献:

- [1] 宋晓玲. 基于 SPOC 的高职计算机基础课程混合教学模式探究[J]. 当代职业教育, 2016
- [2] 石丽娟, 先瑜婷. 基于 SPOC 模式的“多媒体技术及应用”课程教学改革探讨[J]. 石河子大学学报(哲学社会科学版), 2015
- [3] 常耀辉, 蔡文青, 卫张亮, 等. SPOC 模式下程序设计课程教学改革研究与实践[J]. 高教学刊, 2016

(本文系基金项目: 南京邮电大学教学改革研究项目基金资助项目, 项目编号: JG01716JX45)

作者简介: 吴伟敏(1973.08—), 男, 汉族, 副教授, 研究方向: 计算机应用技术; 徐欣, 女(1981.04—), 汉族, 研究方向: 科技管理

大学生深层学习的过程研究及思考*

刘 宇^{1,2}, 解月光³

(1.东北师范大学 教育科学学院, 吉林 长春 130024; 2.南京邮电大学 教育与科学学院, 江苏 南京 210003;
3.东北师范大学 信息与软件工程学院, 吉林 长春 130024)

摘要: 深层学习是基于意义建构并具有批判性和反思性的学习方式, 对于大学生的全面发展, 尤其是科研、实践能力的发展具有重要作用。深层学习能力是衡量大学生是否“学会了学习”的关键因素。网络环境下大学生的深层学习具有重要意义。该文主要采用文献研究法, 在阐述深层学习内涵的基础上, 较为深入地讨论了大学生的深层学习过程; 介绍了SOLO分类法这种有关深层学习的评价方法; 分析了我国大学生的学习层次现状及研究争论; 最后结合该深层学习过程和SOLO分类法, 从教师教学和学生学习两个角度给出了促进网络环境下大学生深层学习发展的策略。

关键词: 深层学习过程; 认知需求; 复杂概念; 认知投入; SOLO分类

中图分类号: G434 **文献标识码:** A

在学习技术飞速发展的时代, 传统教育难以满足大学生对知识产生、传播和应用方面的需求, 数字化学习改变了大学生的学习生活。然而, 他们对“学习的本质”的理解有限、缺乏来自学校和教师方面的有效引导, 导致了其学习方式仍然以记忆为主, 网络学习水平处于浅层学习状态^[1]。而与之相对的深层学习, 可培养学生批判性的高阶思维、主动的知识建构、有效的知识迁移及真实问题的解决^[2], 对于大学生的全面发展, 尤其科研、实践能力的发展具有重要意义。深层学习必然成为创新背景下高校的重要学习理念和学习方式。高校要引导和改变大学生的学习价值观和浅层学习方式, 关注他们的深层学习。

一、深层学习的涵义

“深层学习”(Deep Learning), 也译作“深度学习”, 其概念起源于20世纪50年代Marton和Saljo所做的一系列实验研究, 他们发现: 采用深层方式进行学习的学生对学习有内在兴趣, 更注重理解、强调意义, 能集中注意于学习内容各部分之间的联系、系统地陈述问题或概念的整体结构假设^[3]。此后Ramsden、Gibbs、Entwistle和Biggs发展了相关理论, 认为深层学习是“学生通过对知识的整合与分

析, 理解所学内容并形成内化”。在不熟悉的情境下的问题解决中, 新的学习与原有知识相结合, 通过复杂问题解决与探究可以显示出学生的深层学习和理解^[4]。Houghton和Warren认为深层学习是通过探究学习的共同体促进知识及元认知发展的学习^[5]。

近年来国内许多学者给出了各自的定义, 如叶信治认为深层学习是一种基于理解、需要学习者深入钻研、学以致用和注重反思的高等级学习^[6]; 段金菊认为深层学习是学习者处于高认知水平层次的学习, 包括学习者运用多种心智模式和元认知水平, 目的在于发展学习者学会学习/问题求解的能力^[7]。张静认为深层学习是指学习者以复杂的、深层次知识(Deep Knowledge)为学习对象, 以沉浸、投入的心理状态, 运用高阶思维(Higher-Order Thinking)和复杂问题解决的相关能力, 实现分析、综合、评价等高层次学习目标的学习方式^[8]。

笔者认为, 深层学习是一种由学习者的“认知需求”和“内在动机”驱动的, 基于理解并具有批判性和反思性的学习方式, 其核心是主动的意义建构、有效的知识迁移和真实问题的解决。深层学习能力是高校大学生能力培养的核心任务。

* 本研究系江苏省教育厅高校哲学社会科学研究项目“创新价值取向下的高校数字化课程研究”(项目编号: 2011SJD880061)阶段性研究成果。

二、深层学习的过程分析

安德森等人对布鲁姆认知目标分类学进行修订,“认知过程”按照认知的复杂程度排列包括六个类别:记忆、理解、应用、分析、评价和创新^[9]。研究者认为,教学目标分类中的分析、综合、评价和创造是高阶思维,高阶思维是深层学习的核心特征^[10],高阶思维的过程就是深层学习的过程^[11]。杜建霞提出了在远程教育中进行深层学习的框架,该框架建立在“信息、方法和认知”三个过程的基础上,整合于“知识的获得(表层水平的理解)、技能发展和深层学习(形成概念、解决问题、深入理解、创新性使用)”三个阶段中^[12]。DELC(Deeper Learning Cycle)将深层学习分为七个策略和步骤^[13]。目前,国内对于深层学习的过程也大多分为七个阶段,如浅层学习、理解、领会、方法与技能、迁移与应用、评价、创造^[14];以及按照信息加工环节划分的动机阶段、准备阶段、领会阶段、习得阶段、保持阶段、回忆阶段和创造阶段^[15]。

本文借鉴上述研究成果,综合“个体认知视角”和“基于实践的取向”研究范式^[16]观点,将网络环境下大学生的深层学习过程划分为六个阶段:生成动机、获取新知、深入理解、迁移应用、反思评价、创造,如图1所示。

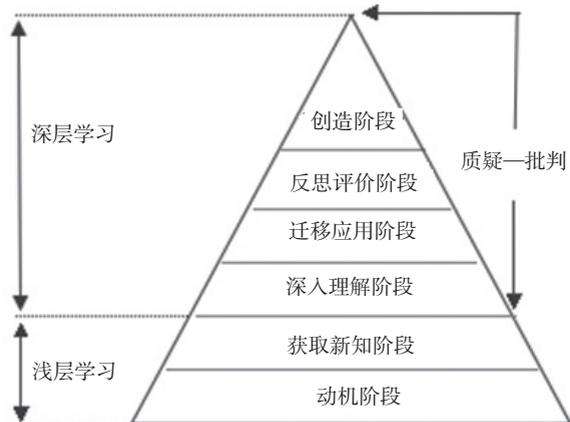


图1 深层学习过程

1.动机阶段。“动机”被视为人类行为的原动力,是个体活动、行为或学习的原因。学习动机是由各种不同的动力因素协同引起的学习动力,其心理因素包括:好奇心、学习的需要,对学习本质的认识及信念,学习兴趣、爱好或习惯等。深层学习主要受内部动机,以及个体因挑战性的任务和复杂问题情境产生的“认知需

求”(Need for Cognition, NFC)驱动。它是知识之于自我的价值判断、学习的心向,反映了个体的认知动机。

在此阶段,当学习主体发现学习客体存在于非良构的复杂问题域和真实的社会境脉(Context)中,并具有适度的认知负荷时,学生进行深层学习的内在动机和认知需求就被激发。由于动机是一种内在的历程,不仅影响学生的学习参与状态,而且还影响到学习的进程和成果,所以此阶段对于深层学习的开展非常重要。

2.获取新知阶段。在这个阶段开始时,个体首先需要进行“学习启动”(Priming Effect),激活、提取原有知识,对所学新知进行选择注意,并弄清将要学习的学习对象的所属知识范围或知识脉络。随后,个体采用“接受学习”(包括有意义学习和机械学习),对相关散在的概念、原理、规则与定律等结构化的知识进行记忆和背诵。在这个过程中,个体需要对新旧知识的“适合性”作出判断,并将所学的经验以知识表征的形式登记和储存于大脑不同的知识分类结构或智力结构之中,但个体尚未对新知识的涵义进行深思和知识的内化转化,所学经验尚不具有整体性和意义建构性。

3.深入理解阶段。当学习者能够从教学内容中建构意义,即新知识与原有知识产生联系时便开始了“理解”,它是深层学习的基础。理解起始于最低的层次,即事实水平上的关系(连接、序列、结果);终止于最高层次,即跨越各领域的结合关系、可广泛推广的假设和原则^[17]。“理解”一般可借助转化、解释和推断三种形式来完成^[18],它要求学习者注意学习内容的要旨、各部分之间的内在联系、信息整合,建立所学新知与学科整体知识的关联。为此学习者要完成很多的工作,如深入理解知识的涵义,进行知识的内化、概念转变和意义建构;在头脑中情境性地生成复杂概念(Complex Concepts),最终形成较为系统的非结构化的知识。在此阶段,学习者已能模仿教师的行为,但灵活运用新知解决新问题的能力还需提高。

4.迁移应用阶段。问题解决能力是高阶思维能力和深层学习的一个重要体现,它包括良构问题(偏重于知识技能的简单应用)和非良构问题(情境问题,偏重于知识的灵活运用)的解决。学习者除了要熟练掌握知识和技能,还要建立元认知知识,即了解在何时、如何运用这些知识技能来解决实际问题^[19]。迁移应用是信息整合的高级形式,作用是建立知识与应用情境的联系。在此阶段,学习者要进

行一定数量的适应性学习和训练,通过不断分析判断问题的情境差异,形成“如何解决”的理论性思维,才能把新知识灵活地迁移到真实、复杂的情境中去。

5.反思评价阶段。个体在学习之后,要对学习过程中的学习对象、思维方法、理解深度、认知策略和学习结果等方面进行必要的回顾与思考。其中,“反思”是理解自我并反省自己的思维与行为模式的优缺点,以控制自己的学习和认知过程;“评价”是评估自己学习的效能和学习水平。为此,学习者要整合多种观点,从多种角度、批判性地看待问题,还要实现对自我的批判和反省,完成认知策略和自我经验的总结。

6.创造阶段。创造作为一种思维方式或智力操作技能,是知识、经验、智力因素和个性因素的综合产物。柯诺·塞蒂纳在《知识的生成》一书中指出:“科学知识不是被发现的,而是被构造出来的”。在此阶段,学习者要实现对现有知识的重构、转化和创造。

从图1中可见由浅层到深层的学习是一个连续的过程。浅层学习是深层学习的起点,使学生形成对学习材料的一种“知其所以然”的知识,但学习者的思维停留在主要是包含着“是什么”“为什么”(原因、条件、目的)“会怎样”(作用、意义)的事实性思维上。个体只有重视知识的内在联系,探寻意义进行深度学习时,才能达到有效学习的目的。“深入理解”阶段有利于学习者对知识进行意义建构和理解性记忆,形成正确的知识表征。在以此为基础的“迁移应用”阶段,学习者才能实现解决真实问题和学以致用的学习目的。元认知的参与是深度学习最重要的因素,它对学习的促进作用在于反思和评价。自我反思和评价是对实践经验的理性分析与思考、探析自身隐性知识的规律,它决定着个体对隐性知识的驾驭能力^[20]。“创造”是心理活动的最高水平,也是深层学习的最高目标。在深度学习的四个阶段中,学习者可以贯穿采用批判性的思维,对所学的知识、原理、结论、他人的思想观点等提出质疑,但这需要用严谨证据来进行推理和论证。由于存在着个体差异,学习者的深度学习过程也会存在差异,达到的阶段和水平存在差别,但是都需要包含意义探寻(知识的整合与联系)和实践应用(问题解决和知识运用)。个体只有超越纯粹的认知,走向意义探寻和实践应用的双重发展时,深度学习才会真正发生。

三、深层学习过程的评价

目前,“如何促进和评价深度学习”是深度学习研究领域的重要课题。相对一般的学习,深度学习结果所要达到的层次更高,其预期的结果类型主要是复杂概念、非结构化的知识结构和高水平问题解决能力等。以下是两种深度学习的评价方法。

澳大利亚教育心理学家Biggs和CCollis提出了SOLO分类理论^[21],意思是“可观察的学习结果结构”(Structure of the Observed Learning Outcome)。它是一种基于问题解决的等级描述式的质性评价方法。Biggs和Catherine用实践证明,可以利用SOLO分类法评价学生思维结构的复杂性,以测量学生的理解水平和学习深度^[22]。该理论将学生对问题的反应水平分为五个不同的层次,如图2所示^[23]。

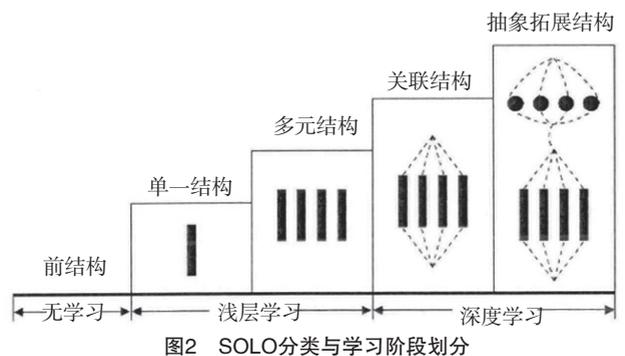


图2中,(1)前结构水平:学生对问题基本上没有理解,问题相关的反应是无关或无意义的;(2)单一结构水平:学生对问题有了一点理解,略知其一;(3)多元结构水平:学生对问题本质特征有了更多的理解,但是这些特征彼此分离,没有有机关联关系;(4)关联结构水平:学生能把问题的各部分特征整合为一个有机关联的整体;(5)拓展抽象结构水平:学生对问题不仅有了整体把握,还能将关联的结构整体概括到一个更高的抽象水平,使之适用于新的问题情境或领域。处于这一水平层次的学生具有出很强的创新意识。

SOLO分类具有三个重要特征:一是可用于开放性问题;二是量的评测与质的考查相结合;三是目标表述简单清晰,便于识别和操作^[24]。该理论目前已产生广泛的影响,常常与阅读、写作、数学、历史及地理等学科结合起来,用于评价学习者深度学习质量和个体认知发展阶段。利用它教师不仅能够理解学生所掌握的知识,而且能有效理解知识的本质,以及把握学生的学习过程和课程目标^[25]。

四、我国大学生的学习层次现状及观点争论

我国高等教育长久以来存在着知识本位的价值取向,体现在以下三个方面:首先,偏重系统的学科知识的传递,对个人本位和社会本位重视不足,表现为注重学科知识体系的完整性、追求课程知识的卓越性和良构性;轻视了不同学科内容的交叉作用,课程往往不能立足真实的生产生活和复杂的现实情境。其次,教师比较重视课堂教学、知识传授,学习进度整齐划一,往往忽视了对大学生潜能、创新能力和实践能力的培养,对学生课前的自主拓展知识、课中的思维训练、课后的实践训练缺乏必要的引导和要求,因而学生的内在学习动机和学习需求激发不足。第三,高校评价学生学习标准是学业成绩单,还是主要采取纸笔考试来检验学生对知识的记忆成果。因而,学生需要努力记住甚至背诵所有与考试相关的信息,对于学生来说,这仅是一种“量”的学习。这种针对静态知识的考试严重地危害大学生的思维发展,抑制了学生潜在的创造性。

可见,我国的大学生普遍对学习的本质理解不足,把学习过程理解为知识的积累,把学习看成是一种记忆性的活动,出现“学习异化”,忽视在学习过程中进行深入思考与创造实践,整体上处于浅层学习状态,表现出了学习方式较为单一(以记忆为主,缺少质疑地接受和记住事实)、学习动力不足(由外部动机驱动)、学习目的较功利(为了考试分数和获得文凭,而不是为了探寻意义)的情况。多数采取死记硬背书本知识的学习方法,难以将所学知识融会贯通、学以致用,难以进行创造更新。实际上,大学生未来需要面对的是复杂的现实问题和非良构领域问题的解决,这必然需要他们在广泛学习的基础上进行意义建构、批判性思维、反思和创新实践,采取一种“质”的学习。由“我要学”的内部动机驱动的深度学习,强调知识建构、意义探寻及复杂问题的解决,它促使个体能积极、有效和高效地学习,学习者需要采取“记忆—质疑—探究—反思”的策略进行学习。

网络学习是大学生一个重要的学习手段,学生容易实现“是什么—为什么—还有什么”的学习认知过程。但是我国大学生的网络学习(普遍采用浏览和接受式的学习)是典型的浅层学习。学生接受得到的结构化的“系统知识”如果不用于解决实际问题,就转变成了僵化的知识和符号。在课程的混合教学中,教师应注意激发大学生利用网络对一

些基本问题、问题解决方法、正确答案进行质疑、反思和创造,推动学生超越二元框架、走向深度学习。在“问题—假设—推理—结论”模式的科研训练中,高校更要着重培养大学生开展意义建构、反思、创造的深度学习的能力。

然而,有研究者对深度学习是否是大学最成功的方法持不同意见,认为:(1)深度学习虽然可以使学生扩大阅读的数量、对该主题要做大量思考,然后找出一些问题以及不同的材料之间的联系,最后通过阅读大量书籍和网络资料来验证、解决问题,但有时会导致学生迷失学习方向^[27];(2)大学生必须通过学业考试,但只有很少部分人为了通过考试采用深度学习方法,而深度学习方法对考试成绩影响不大;(3)深度学习方法太复杂难以控制,学生在很短的时间内难以得到大量的信息和取得显著的学习效果。上述观点存在一定的合理性,它涉及到学生的课程价值观、个体的认知需求、学习负荷,以及教师的教学理念、课程目标和学习引导等因素。

五、网络环境下对大学生深度学习的建议

学习方式决定了学习效果,个体由于对学习的认识差异而采用浅层或者深度学习,将导致大学生在学习结果上存在质的差别。高等教育期待大学生的深度学习,反对浅层学习。随着信息技术的迅猛发展,网络学习、混合式学习和移动学习等数字化学习手段已与大学生的学习生活紧密结合。依据文中提出的深度学习过程,笔者认为可以从教师教学和学生两个角度,来促进和改善大学生网络环境下的深度学习。

(一)从教师教学的角度看

1.使学生树立正确的课程价值观,激发其深度学习动机和认知需求

认知需求主要源于个体的价值观、能力反馈、自我满意度和此前认知任务完成情况,与好奇心、内在动机等呈正相关,它是触发学习者开展学习活动最重要的、最稳定的内部动力。教师在混合教学中,应该着力激发大学生的内在学习动机,提高他们的认知需求。有研究表明,提高学生的认知投入(Cognitive Engagement)的质量可以有效地保证个体学习的成功^[28]。为此,教师要转变教学理念,帮助学生理解信息时代学习的本质,引导学生顺利进入深度学习的“动机阶段”。

首先,要改变学生的课程价值观。课程价值包括内在价值(课程本身是否有趣、体验到快乐、具有挑战性等)和工具价值(课程内容是否有用、与

自己的生活相关等),当学生认为课程价值高、具有挑战性时往往会采取深度学习。此外,影响学生学习方式的课程因素包括个体对课程学习负荷的感知、课程的目标和学习任务是否明确、学习自主程度,以及教师的课程态度和教学方式等。那些感觉课程学习负荷大的学生或者认为课程考试的实质就是需要死记硬背的学生,往往因缺乏兴趣和价值认同而倾向于采取表层学习方式,且缺乏元学习。教师要突出课程的内在价值,适当增加课程的学业挑战度,保证课程具有适度的学习负荷,调动学生主动进行课堂教学外的延伸学习和思维训练,增加认知投入。其次,随着年级的增高,与大学生未来需要结合的“社会性动机”(Social Motivation)的作用越来越重要。教师要使学生了解到课程学习的社会意义,促使学习者生成开展深度学习的“认知需求”。第三,教师要帮助学生真正理解深度学习过程的本质特点,教会学生如何进行网络深度学习,使之能运用多种策略,如采取深入广泛的阅读、批判性分析、整合多种资源、合作交流等方式主动加深对知识的深层理解和运用,最终能把孤立的信息与更多的概念、原理联系起来,应用于真实情境中。第四,增加课程学习的趣味性,例如使课程信息的呈现方式多样化、学生学习风格预测和自适应推送学习材料等,吸引学生的“自我卷入”(Self-involvements)。高校课程只有促使大学生提高认知投入,才能使之运用元认知和意志、策略去进行有意义的深度学习。在深度学习过程中,高校课程的学科价值取向、社会价值取向和大学生个人价值取向才能走向融合。

2.课程教学应以问题为核心,发展学生的思维能力和迁移能力

大学教师若继续沿用对结构化的知识原理及事实进行传递式的教学,不注重引发学生的深入思考和探究,必然导致学生学习的表面化与肤浅化。杜威主张以“解决问题为中心”来组织课程和教材。教师在课程教学中要有足够的“问题意识”并将学习活动嵌入拟真的问题情境(Situativity)中,并按照问题解决的路线实施课程,以使学生用主动寻求问题答案代替被动的知识灌输,由被动接受学习转向主动的深度学习,由知识的依附者转变成知识的创作者、生产者。

对于信息时代大学生的学习,“提出一个问题往往比解决一个问题更为重要”尤其具有重要意义,教师可以利用网络平台或各种开放教育资源,让学生深入研究课程材料,采用批判性思维发现问题,鼓励他们提出自己的观点,查找资料

为之进行辩护、开展讨论,以触发学生进入深度学习的“获取新知阶段”。需要注意的是,“问题”不能简单地指向具体的知识点,而要指向学科的核心思想和对复杂概念的深层次理解,以及能够提示学习内涵丰富性和复杂性的问题^[29]。其次,课程内容应当避免以简单的说教、传递的方式给出定论,课程目标应该有适度的生成性和模糊性。第三,课程的考核也需要做相应的调整。常见的选择题和简答题的考试极易导致学生采用表层学习,应适度减少;开放性的论文或问题解决的文字性作业则会驱动学生采取深度学习,应加重其在学生成绩构成中的比例。

3.教师要在学习社区(或论坛)中提供学习支持

学生利用网络视频公开课、网络课程资源或者MOOCs进行“知识传授式”学习后,其思维结构(或学习结果结构)往往仍处于浅层学习层次,即处于“单一结构”或“多元结构”状态,教师需要在课堂、学习社区(或者论坛)中帮助学生进入“深入理解阶段”,这往往要通过师生、生生间的互动来实现。有研究表明,互动本身并不促进深度学习,教师“有质量的交互和指导”才能导致网络环境下学生深度学习的发生^[30]。这个过程需要有教师参与的“主体间性”(Inter Subjectivity)活动,进行提问、回答、反驳和再追问,才能有效地使学生个体的思维走向深入。因此,教师需要向学生提供网络学习支持,即增加自己在网络论坛或学习社区的“教学性存在”,拿出足够的时间与学生进行深入的交流、组织讨论,引导他们进行意义建构与反思。这对教师的教学信念和教学投入提出了较高的要求。学生要进行必要的练习与训练,以完成“迁移应用阶段”的认知任务,通过解决情境问题,达到深度学习的“关联结构”水平。

4.以创造、创新为目的开展“经验”教学

深度学习应该是使学生能对现有知识的重构、转化和创造,它应该是开放的和基于项目的。个体的知识结构既包括书本上的理论知识,也应包括丰富的感性知识和实践经验^[31],在混合教学中,教师可以通过文献综述、案例分析、项目学习等方式,使学生情境性地深入理解相关的学科知识是如何在实践中被获取、使用、转化、重构和创造的。教师要鼓励学生独立思考、参与实践和体验创新,使他们由被动学习变为主动学习和深度学习。研究发现,高校教学中的“让学生在课堂上完成独立研究的陈述”对于学生创新能力的提升效果显著^[32]。如果学生达到了深度学习的“创造阶段”,他的思维结构(或学习结果结构)就达到了“拓展抽象结构”水平,其知识抽象水平、知识非结构化程度更高,

易于拓展到其他主题或领域。现阶段“国家大学生创新性实验计划”的目的就是围绕着劣构问题的最终解决,推动我国大学生经历深度学习,实现知识的创新和创造。

(二)从学生学习的角度看

1.学会运用概念图等认知工具表征和建构知识关系

深度学习是探寻意义的学习,注重知识建构。概念图、思维导图等可视化认知工具能外显个体内部的知识理解,将知识结构和层级关系直观、可视化地表现出来,具有良好的表征知识、阐述复杂概念和原理的能力,可视化认知工具对大学教学的重要价值主要在于它能有效地支持学生与知识的互动,表现为它能有效地干预学习者对信息的编码过程,并影响到学习者信息加工的精细程度^[33]。

从学生学习的角度看,教师除了应该利用网络提供各种学习资源,更需要运用可视化认知工具将新知识置于概念网络中,给出知识结构和关系。学生要学会利用概念图与课程知识进行“对话”和信息加工,并能对所学知识进行分类和关联,构建复杂概念,深入理解课程内容。

2.构建网络学习共同体,实现协作学习

从学习科学的角度来看,学习应该是协作的和基于小组的,而不是独立的个体学习和考试^[34],缺失社会互动的纯粹的个体性学习是无法实现真正的持久的深度学习的^[35]。由于网络学习的便捷化、碎片化和微型化,对于大学生个体来说,有必要通过网络学习共同体来建立深度学习的主体间性。在网络学习共同体中,学习者相互对话、彼此互动合作来共同学习和分享知识,降低或转移课程学习的个体认知负荷,并引发知识迁移和知识创造。利用社会化学习工具,一方面教师可以组织学生进行质疑、批判,另一方面学生只有深入学习和思考才能组织和提供可靠的证据、对课程内容和他人观点作出评判。因为视角不同,共同体中不断同化和顺应的主体间性最终使个体能够理解复杂概念和掌握知识意义。

有调查发现:大学新生多半不会选择深层学习方法,大四学生的深度学习的水平显著高于大一和大三,女生高于男生,文科生高于理科生^[36]。其原因可能在于大四学生学习能力和认知需求增强;女生的批判性思维、求知欲较强;文科劣构知识多,需要学生的发散思维、积极寻求讨论、反思自我、多领域广泛阅读才能整合知识。

3.进行反思评价,提升元认知水平

反思能帮助学生客观地评估自己的学习水平、

调整学习方案,以新的视角来指导自己未来的学习。从“认知性存在性”的角度看大学生的网络深度学习,教师要给予学生足够的时间和空间进行质疑、思考和反省,以利于他们达到“反思评价阶段”。深层式学习往往包含或者导致复杂的、情意的满足,而这样的满足也是个体非常重要的学习结果^[37]。例如,在网络共同体中共同讨论、总结问题的解决方法等,引导学习者在分享、讨论和借鉴中进行反思,最终可以提高他们的元认知知识、元认知体验和元认知调控水平。

六、结束语

身处学习型社会,高校对大学生的培养应该主要是一种能力和思维上的培养,衡量大学生是否“学会了学习”的标准,不应该仅仅看其掌握的知识数量、达到的学习广度,更应该评价其是否具有了深度学习的能力。高校教学的重心应该由向学生传授固有关知识,转向支持他们充分利用网络学习资源进行深度学习的能力培养。对此,高校要加强学校的教育创新及创新文化的建设,要转变教师的课程教学理念,建立正确的知识观和学生评价观,革新那些易导致学生浅层学习的课程教学方式和考核方法,改变大学生的学习价值取向和浅层学习方式。

参考文献:

- [1] 陈琳,李凡等.促进深度学习的网络学习资源建设研究[J].电化教育研究,2011,(12): 69-75.
- [2][10] 张浩,吴秀娟.深度学习的内涵及认知理论基础探析[J].中国电化教育,2012,(10):7-11
- [3] 陈琦,刘儒德.教育心理学[M].北京:高等教育出版社,2005.318-320.
- [4] Entwistle & Ramsden.Understanding Student Learning[M]. London:Croom Helm,1983.
- [5] Warren Houghton.Deep and Surface Approaches to Learning[EB/OL]. <http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/subjects/engineering/Deep-and-Surface-Approaches-to-Learning>,2014-04-06.
- [6] 叶信治.基于深度学习的我国大学课程的反思与变革[J].福建师范大学学报(哲学社会科学版),2011,(2):135-141.
- [7] 段金菊.技术支撑下的团队深度学习设计研究[J].中国远程教育,2011,(1):44-48.
- [8] 张静,陈佑清.学习科学视域中面向深度学习的信息化教学方式变革[J].中国电化教育,2013,(4):20-24.
- [9] 盛群力,褚献华.布鲁姆认知目标分类修订的二维框架[J].课程·教材·教法,2004,(9): 90-96.
- [11] 李亚娇,段金菊.SNS平台在促进深度学习方面的比较研究[J].远程教育杂志.2012,(5):26-34.
- [12] 杜建霞,范斯,安东尼.动态在线讨论:交互式学习环境中的深度学习[J].开放教育研究.2006,(4):75-79
- [13] Jensen, Eric, and LeAnn Nickelsen, eds. Deeper learning: 7 powerful strategies for in-depth and longer-lasting learning[M]. Corwin Press

- Inc, 2008.
- [14] 景红娜,陈琳,赵雪萍.基于Moodle的深层学习研究[J].远程教育杂志,2011,(3):27-33.
- [15] 慕彦瑾,段金菊.基于认知心理学理论的深度学习设计研究[J].内蒙古师范大学学报(教育科学版),2012,(7):65-69.
- [16] 李茂荣.西方专业发展研究范式的转向与议题重构——从个体认知视角到基于实践的取向[J].现代远程教育研究,2013,(1):15-23.
- [17] Offir, B., Lev, Y., & Bezalet, R. . Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems[J]. Computers & Education, 2008,51(3),1172-1183.
- [18] 钟晓流,宋述强,焦丽珍.信息化环境中基于翻转课堂理念的教学设计研究[J].开放教育研究,2013,(1):58-64.
- [19] 何晔,盛群力.理解的维度之探讨[J].开放教育研究,2006,(3): 28-34.
- [20] 杨素娟.网络课程论坛的认知性存在研究[J].中国远程教育, 2011,(3):39-43.47.
- [21] John Biggs and Kevin F.Collis. Evaluating the quality of learning[M]. New York: Academic Press,1982.13-15
- [22] John Biggs and Catherine Tang. Teaching for quality learning at university(Fourth Edition)[M]. Maidenhead: McGraw-Hill Education (UK) Limited & Open University Press, 2011. 235-236
- [23] Smith T W, Colby S A. Teaching for deep learning[J]. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 2007, 80(5): 205-210.
- [24] 李佳,吴维宁.SOLO分类理论及其教学评价观[J].教育测量与评价(理论版),2009,(2):16-19.
- [25] 蔡永红.SOLO分类理论及其在教学中的应用[J].教师教育研究,2006,(1):34-40.
- [26] Hay D B. Using concept maps to measure deep, surface and non-learning outcomes[J]. Studies in Higher Education, 2007, 32(1): 39-57.
- [27] To what extent is a deep approach to learning the most successful in university education[EB/OL].http://wenku.baidu.com/view/f3b57bacdd3383e4bb4ed2df.html,2014-03-08.
- [28][34] 基思·索耶.剑桥学习科学手册[M].北京:教育科学出版社, 2010.
- [29] 张静,陈佑清.学习科学视域中面向深度学习的信息化教学方式变革[J].中国电化教育, 2013,(4):20-24
- [30] Akyol Z, Garrison D R. Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning[J]. British Journal of Educational Technology, 2011, 42(2): 233-250
- [31] 田起宏,韩笑,雷涯邻.创新人才培养理论研究现状及未来研究方向[J].山东师范大学学报(人文社会科学版),2010,(6):82-85.
- [32] 刘强.学生创新能力现状及影响因素研究——基于2010年“首都高校学生发展状况调查”相关数据的分析[J].教育理论与实践,2012,(1):29-32
- [33] 李建安.试论可视化认知工具在大学生教学中的运用——促进学生深度学习的方法[J].贵州师范学院学报, 2010, (4): 36-41.
- [35] 王永花.深度学习理论指导下的混合学习模式的实践与研究[J].中国远程教育,2013 (7):73-77.
- [36] 赵宗金,王小芳,宋文红.高校大学生深度学习水平及相关因素研究——基于中国海洋大学学情调查的分析[J].教育研究与实验,2013,(1):73-77.
- [37] 陈正学,欧阳肆晶.深层式学习模式透析[J].当代青年研究, 2009, (11): 36-39.

作者简介:

刘宇: 在读博士, 副教授, 研究方向为数字化学习、课程与教学论(jingliuyuy@gmail.com)。

解月光: 博士, 教授, 博士生导师, 研究方向为数字化学习环境、课程与教学论(xyg6367@126.com)。

Research and Thinking on the Process of Deep Learning of College Students

Liu Yu^{1,2}, Xie Yueguang³

(1.Institute of Educational Science, Northeast Normal University, Changchun Jilin 130024;

2.Institute of Educational Science, Nanjing University of Posts and Telecommunications, Nanjing Jiangsu 210023;

3.Institute of information and software engineering, Northeast Normal University, Changchun Jilin 130024)

Abstract: Deep learning is a kind of critical and reflective learning style which has been based on the meaning construction. It plays a very important role for all-round development of college students, especially in developing their ability of scientific research and practice. The capability of deep learning is the key to measure how the students learn to study. There is a significance about college students' deep learning under the web environment. This article mainly uses the literature research method. And the author has elaborated the content of deep learning and thoroughly discussed the deep learning process of college students. It has been recommended that there are two kinds of evaluation methods about deep learning such as SOLO taxonomy and Concept map. Then the paper has an analysis about the situation of learning level and some research disputes on deep learning. With the combination of deep learning process and SOLO taxonomy, the author has given some tactics and suggestions on how to accelerate the deep learning of college students from the both sides of students and teachers based on the web environment.

Keywords: Deep Learning Process; Need for Cognition; Complex Concepts; Cognitive Engagement; SOLO Taxonomy

收稿日期: 2014年3月27日

责任编辑: 李馨 赵云建

高考中的教育排斥和价值冲突

徐水晶¹, 龙 耀²

(1.南京邮电大学,江苏 南京 210023;2.中山大学,广东 广州 510275)

摘 要:现代中国高考制度是国家筛选人才的权威性制度安排,具有特定的社会资源和社会利益的分配功能,因此高考公正是社会公正的底线。由于一些高考政策存在程序不足、选拔过程不透明、招生主体范围不合理等因素,出现社会优势群体利用社会资本的运作占有更多更好的高等教育入学机会,该过程同时是对社会弱势群体实施了教育排斥,阻碍了高考促进社会流动的功能。国家应该正确处理高考中公平与效率的冲突,将公正置于高考政策改革的中心。

关键词:教育排斥;高考制度;公平;效率

中图分类号:G40-052 **文献标识码:**A **文章编号:**1674-5485(2013)11-0020-06

高考的公平是考量社会公正的尺度,是保障社会公正的基本底线,也是社会稳定和国家安全的保障。高考制度是政府对高等教育入学机会做出的权威性的制度安排,高考不公平的问题有历史遗留的因素,有教育资源分配不公的因素,也有政策设计偏差的因素,甚至在政策设计合理的状况下,也会出现政策实施偏差所导致的一系列的不公正的现象。这些现象的存在,影响了高考促进社会流动和促进社会公正的功能。

一、社会分层与教育排斥

社会经过了工业化之后,学校俨然成为了传递社会价值以及将个体社会化的主要机构。帕森斯曾经说过,学校在个人和社会之间起到了桥梁作用,学校把个体由遵从家庭的特殊标准转为遵从社会的普遍标准,把学生从天赋性角色认可转化为成就业角色认可。^[1]国家关注社会秩序的维持,因此,非常强调教育的社会化功能:每个人都适才适用,担

任合宜的社会分工,能力高的人理应获得高的经济报酬、社会地位以及政治权力。教育是发掘个人的创造力、想象力和潜力,使得聪明才智高的人以其能力获得重要的职位,这样社会才会稳定。这也是功能主义学派的社会分层思想,社会分工的意义不仅仅是提高劳动生产率,主要在于将社会紧密的结合起来,是凝聚社会的主要因素。社会中长期存在的地位差别、收入差别、权力差别符合社会发展的合理性,给予不同品质、不同能力、不同责任、不同劳动的个体不同的报酬、地位完全合理,可以刺激人们的奋斗心理,有利于社会的发展。^[2]因此,现代国家的高等教育制度,承担了筛选下层精英、消解社会阶层间对立关系的主要机构。逐渐的受过良好教育的社会阶层的人群垄断了较高的社会经济地位,为了确保社会地位的延续,他们设置了不同的阶层进入壁垒,教育排斥成为最合适的阶层排斥的方式,逐渐成为社会排斥的主导力量。

佛兰克·帕金指出,社会中总有一些规范体系,

基金项目:南京邮电大学引进人才项目“有序竞争机制下中国高等教育促进社会流动的路径研究”(NYS212005);江苏省教育科学“十二五”规划重点资助课题“中国高等教育促进社会流动的有序竞争机制研究”;南京邮电大学“十二五”教育规划课题“社会转型中构建我国高校社会捐赠的保障机制研究”(GJS-XKT1203)。

作者简介:徐水晶(1976-),女,江苏常州人,南京邮电大学讲师,博士,主要从事高等教育政策、高等教育管理研究;龙耀(1974-),男,湖南株洲人,中山大学教育学院副研究员,博士,主要从事教育与经济管理研究。

用来保障一些稀缺资源可以为一部分人所拥有同时排斥其他人获得,他指出两种主要的社会排斥方式,第一是与财富相关联的社会排斥机制,第二是与教育资质或专业资格相关联的社会排斥机制。现代社会中,教育和资格导致的社会排斥作用增大。^[3]与财富相关的排斥机制相比,教育排斥呈现出一种开放的姿态,表现出需要通过个人的天赋和努力而获得成功,宣扬以纯粹的“个人成就”来维护阶层或行业的既得利益,失败者会归因于自身的愚笨或者懒惰而容易接受被排斥的现实。教育具有社会资源分配能力是指教育阶段不断的将有智慧、有毅力、有潜力的人才分层次地筛选出来,使其在进入社会后获得不同的职业和地位。首先,社会中的优势阶层群体,为了保持其所处的阶层与其他的阶层有所区隔,并且稳固该阶层在社会中的声望和地位,都需要利用教育获得的形式进行准入和区别。其次,优势阶层需要教育筛选作为一种再生产的机制,以便将阶层优势向下一代传递。因此,学校开始形成与社会职业对等的各种等级序列,不同的培养目标、不同的类别、不同的等级,随之是全然不同的职业前景以及不同的社会经济地位,与社会阶层地位的大序列产生紧密对应关系。

从历史经验来看,无论是血缘排斥、身份排斥还是财富排斥,都由于直接的选择而容易爆发强烈的社会冲突,导致社会的不稳定状态。因此,现代国家教育制度将教育筛选作为一种开放的选择方式,采用考试制度这种形式上公正的分配方式进行社会阶层的分流。教育学意义上认为任何考试都是对特定知识、能力的测试,考试形式合法将学生区分、分流,这一形式也是特定的一种社会的教育排斥手段。考试制度是一种选拔和筛选的机制,是与社会、经济、权力、地位、资源等一系列因素相关的分配手段,因此,考试制度具有特定的利益导向功能,教育参与了社会的经济、政治和权力资源的分配。法国著名社会学家布迪厄认为,不同阶层的家庭都会运用各种的经济、文化、社会和权力资本帮助子女的教育,使其在考试中可以取得更好的成绩,期望在社会选择中获得良好的结果。^[4]

二、社会对高考制度的公平期待

教育的功能并不单一,作为社会的一个组织,

教育承担了社会筛选、分层的功能。“高考是高中毕业生面临的第一次强制性社会(脑体)大分工,高考的竞争也就是人们一生的政治地位、经济地位、社会身份等社会竞争在教育领域的浓缩。只要存在强制性的社会分工特别是脑体分工,竞争就会存在,高考取消不了,高考的竞争也取消不了。”^[5]

社会问题在本质上是人们之间的利益冲突关系问题及其表现,利益不公和失衡是引发当代中国社会问题激荡的重要缘由。^[6]中国的高考影响了绝大部分人的职业生涯以及生活方式,是教育和社会的连接点,因此高考公平就是高等教育资源分配公平,是宏大的社会利益安排的公平。在中国的传统观念里,考试一直作为一种社会公正的主要保障,高考公正是达到社会公平的重要途径,是社会最基本的公平底线。高考制度实质上是政府关于如何进行合理分配高等教育入学机会的行为规则。高考制度强调在分数面前人人平等,依据个人的才智和能力的高低公正地分配就学机会。但在实际操作中,却受到市场因素、学术表现、比赛规则、社会因素、家庭背景等的调节。高考作为高等学校的招生入学考试制度,由于对德、体、美、劳的考核难以精确量化,所以对智育的考核就成为主要方面,智育的考核又主要体现在对知识的考查上,因此,高考选拔的首要标准也就简化为文化知识考试的成绩,而这些文化知识的测试,显然对社会优势阶层的子女更为有利。

高考制度的设计是根据学生成绩的差异来分配大学的入学机会,因此,家庭的优势不能直接转化为优良的考试成绩,其中需要一个资本的转化过程,如聘请家教、占有重点中学学习机会等。也就是说,理论上优势阶层家庭的子女只有懂得利用家庭优势资本转化为优良的考试成绩才可以在高考竞争中获胜。但是,越来越多的事实证明,除去在考试成绩上的努力,优势阶层可以利用高考录取的一系列的政策和制度的安排,获得更多更好的高等教育的入学机会。根据中国特色的政策实践中发现,教育失败虽然往往源于不良的制度设计方案,但是即使是良好政策,在其实施过程中也会产生许多不良的后果。

三、高考分省定额录取政策中的教育排斥

我国的高考制度,强调按分录取、人人平等,具

备了法律上和形式上的公平性。但由于我国高校的实际录取是采取分省定额划线的办法,各省、市区的录取定额的数量仍然沿袭计划经济体制下的准则,其中对经济发达的大城市招生名额的优先照顾政策,加重了已有的城乡之间以及大小城市之间教育资源分配不均等的状况。北京大学、复旦大学、南

京大学都属于国家投资的重点大学,是众多考生心目中的理想大学,也意味着毕业后的良好职业和社会地位。但是,由于国家采取“效率优先”、“经济优先”的政策考量,国家分配在北京、上海、南京地区的招生名额远远大于其他省区,人为地加大了入学的不公平状况,具体情况见表 1。

表 1:部分高校高考招生计划一览表

单位:人

项目	北京	上海	江苏	广东	山东	河南	浙江	湖南	湖北	广西	贵州	西藏	新疆
北京大学	248	37	50	26	54	60	42	46	44	16	25	6	28
复旦大学	40	341	61	52	45	56	63	51	42	31	34	3	28
南京大学	56	50	788	70	80	68	75	69	55	42	52	9	27
南京邮电大学	20	20	1354	50	60	145	50	40	40	45	105	0	35

数据来源:各个高校的招生网站。

刘海峰教授等根据中国的招生名额分配的不同把招生省份分为三类地区,并把三类地区的高考成绩进行数据处理后比较,研究结果见表 2^[7],西部地区与教育发达地区相比,普通本科的录取分数线相对较低,但是分差呈现每年递减的趋势。但是,直

辖市的录取分数基本保持比西部地区的录取分数要低,并且与教育发达地区的分数差的下降并不明显。由此看出,高考政策在招生名额分配上的倾斜明显偏向政治需要和经济发达地区,这对于其他区域的考生来说显然是不公平的。

表 2:2002-2006 年三类地区普通本科分批次录取分数线

单位:分

项目	2002年		2003年		2004年		2005年		2006年	
	第一批	第二批								
西部地区	473	423	450	383	507	436	512	434	515	445
教育发达地区	568	508	533	490	577	530	556	517	550	533
直辖市	462	439	455	415	498	444	477	430	497	451

分省定额导致的另一种不公平状况是“高考移民”现象,指社会中优势群体帮助子女把户口和学籍转移到录取分数线低、录取率高的省份参加高考,利用省市之间不同的录取分数的差别来增强自身的高考竞争力,以此较易获得大学或名牌大学的入学机会。这是典型的以个人优势的社会资本方式对国家政策的有效利用。更甚者出现了“国际高考移民”现象:考生放弃中国籍,利用各种方法加入其他国籍,明明是中国人,却可以绕过高考直接申请国内大学,彻底漠视高考公平原则。当民众发现部分考生刻苦苦读无果,而部分学生却可以通过家庭资本优先享有优质的教育资源时,社会会形成对强势资本盛行的无奈,对损害社会公平准则的愤怒。

分省定额政策中对经济落后、教育水平低的落后地区实施优惠政策,以此实现教育机会平等的目的无可厚非。对经济发达、教育发达地区实施保护政策,体现了国家政策倾向性保护社会优势群体,展示了国家以经济发展为主的政策导向,同时也是对社会弱势群体的“权利剥夺”。^[8]

四、高考分省命题考试政策中的教育排斥

高考分省命题政策是政府尝试扩大省市高考自主权,开始于 1985 年,由上海市率先实行,2002 年北京也开始实行。2003 年我国西南某地高考试题被盗,在考量高考的安全和高效等因素下,2004 年起,教育部将分省自主命题的范围扩大,福建、浙江、江苏、天津、重庆、广东、湖南、湖北、辽宁 9 省市均实行分省命题。以后又有江西、安徽、山东、四川、陕西等省先后加入行列,截至 2011 年,自主命题的省份达到 18 个。

政府实施高考分省命题的目的首先是扩大省、市的自主权,其次是考虑让高校更有效地选拔人才,也有助于素质教育的实施。同样,即使是一个良好设想下制定的政策,但在具体的操作中存在很多弊病。分省命题被指出:一是权威性不够,命题质量下降;二是试题安全性遭受质疑,命题泄露风险加大;三是人为设置人才合理流动的障碍,有违社会公平原则;四是命题成本加大,社会资源浪费严重。

高考命题的公正性首先体现在保密性,实施分省命题的原衷是认为全国统一命题的体制下,高考试题泄密的影响范围波及全国,分省命题可以把影响范围控制在省内,增加高考试题的保密性。但是,分省命题在维护高考的安全与高效上并不理想,试题涉密人员的范围扩大,大大增加了试题组织管理的泄密风险。在命题、印刷、运输等保密环节的执行难度上比全国统一命题要大很多。

高考试题质量对考生的前途和命运影响巨大,因此试题的科学性非常重要。由每年的《全国高考试卷评价报告》中看到,各省命题专家参差不齐,有些省份的试题出现“超纲”,有的省份试题出现疏漏甚至错误。高质量的高考试题在省级范围内物色命题专家自然要比在国家层面物色专家的难度更大。现实显示,有些自主命题的省份命题专家以中学教师为主,尤其是以部分城市重点中学的教师为主,因此,重点中学平时的教授和练习就在高考中显得尤为重要,高考的压力提前到对重点中学的争夺。对非重点中学的学生是一种不公平,对于弱势家庭和偏远地区的家庭也是一种不公平。

当然,分省命题掩饰了省份间区域的不公平,由于各个省份的考题已经不同,无法直观地进行考试分数的比较,因此,隐藏在各省分数里的不可比较性的不公平就被掩盖住了。

五、高考保送生政策中的教育排斥

高考保送生制度是综合考量毕业生高中阶段的学习成绩、综合素质评价、各种竞赛获奖等表现,由高中向大学推荐保送,由大学审核录取的免试入学制度。虽然不同省份的高考保送生策略有差别,但是一般保送生都是省级优秀学生、获得国家或者省级奥林匹克竞赛奖项的学生,或者一些外国语学校的学生。从本意上讲,保送制度是为了解决单一制的高考选才的弊端,试图构建一种多元综合评价的推荐选才机制,存有内在的合理性。

如今,高考保送生制度受到很多百姓的反感,被批评为“选官不选民、荐良不荐优”,指出社会优势群体利用保送生制度的程序漏洞,运用家庭的优势资源帮助子女获得优秀学生称号,或是获得各种有利保送的奖项,确保其子女获得优质的高等教育入学机会。罗立祝教授对福建省某市的保送生的原

始档案资料做了调查研究分析^[9],国家与社会管理者与专业技术人员的子女几乎占据了一半的保送生机会,是办事人员和工人阶层的6倍,是农林牧渔子女机会的72倍,数据反映了保送生制度中的上层阶层占有绝对优势的状况。另有数据显示,该市干部阶层子女获得国家竞赛奖项的机会是农民阶层子女的36倍。到底是上层阶层的子女拥有更好的遗传基因?还是后天的资源操作占了更大的比例?众所周知,获得国家级与省级各学科竞赛的奖项不仅需要丰富的文化资本积累,而且赛前准备活动需要大量的经济投入。而三好学生的评比,人为操作更容易实现,因此可见,优势阶层往往尽力动用各种资源优势去获得优质的、效用更大的、声望更高的重点大学入学机会,中下阶层子女获得保送入学机会相对少了很多。

六、高考加分政策中的教育排斥

我国的高考加分政策基本上可以分为两个阶段,1978年之前,主要按“优先录取”实行。1978年后则对三好学生、体育特长生、艺术特长生、学科竞赛获奖者等实行高考分数加分录取的政策。1983后,政策规定获得地区以上的三好学生和优秀干部,或者高中阶段获得地区级以上体育竞赛单项前5名、或者集体赛前3名中的主力队员,可以提上一个分数档投档。从1986年开始,国家教育部颁布了国家二级运动员可降低20分投档的政策。到2011年止,我国高考加分政策共有20多项,各省市制定的加分项目则更多,涉及了众多的部门。

高考加分政策的原意是为了弥补高考招考制度的“一考定终身”的缺陷,引导学生重视德智体美劳的全面发展,试图转变“应试教育”为“素质教育”。然而,高考加分政策自颁布实施以后,引来了众多的争议,焦点集中在两点:首先是加分政策是否具有理论上的合理性?其次是加分政策执行中是否具有公平性?高考加分项目概念不清晰、指代不明确,很容易在执行中造成徇私舞弊的操作,甚至变成部分利益群体的游戏。王后雄博士等做了2228份有效问卷^[10],调查民众认为加分机会的几率与考生的家庭背景的关联。调查结果认为,加分机会主要被社会优势阶层占有,其中国家与社会管理者占有27%,经理人员与私营业主占25%,专业技术人

员占 21%，此三类人是在社会阶层中处于社会上层的群体，相加综合为 73%，也就是说，在民众的观念中，高考加分政策主要是被社会上层阶层家庭垄断。加分制度设计本身不够严密，由于对权力的制约监督形同虚设，由于运作过程的不透明不公开，高考加分政策因此在一些地方严重异化，成了一部分人以权谋私的工具。

七、高校自主招生政策中的教育排斥

自主招生制度是从单一化走向多元化考察选拔的一项重要改革。高校拿出招生计划总数的一定比例进行自主招生，通过自行组织考试选拔学生。入选考生参加全国统考，成绩达到生源所在省（自治区、直辖市）确定的与试点学校同批次的录取控制分数线，可直接被录取。自主招生政策实施目的原本是扩大高校自主权，招收具有超常的创新和实践能力或者综合素质名列前茅的应届毕业生，以及在文学、艺术、体育等方面有特殊才能的学生。但是由于获得自主招生权的高校主要是集中在国内最优秀的一批“985 工程”、“211 工程”大学以及部属高等学校，这些高校几乎占据了我国高等教育体系中最优质的教育资源。因此，如果高校间不存在真正意义上的自由竞争以及公开透明的监督机制，那么自主招生政策必将成为优势家庭为获得优质教育资源的竞争之地。

从地域上看，自主招生试点院校大多集中在京、津、沪等教育发达地区，具有明显的地域差异。从经济上看，接受音乐舞蹈、绘画书法、体育、科技类等综合素质培养，都需要良好的经济条件。招生考试的内容、方法、评价标准也有利于大城市中的优势家庭出身的学生。对农村、西部、偏远地区的学生，对缺乏文化资本和社会资本的学生自然的进行了隔离。随着“北约”、“华约”和“卓越”三大联盟的成立，自主招生转变为“提前争抢优秀生源”的策略，背离了原有的招收“偏才”、“怪才”的目标。

汪庆华教授对一所“211 工程”重点高校自主招生学生的家庭背景做了调查统计发现^[11]：首先，自主招生新生的城市户籍为 92.09%，而农村户籍仅为 7.91%。其次，自主招生学生的家庭多属于优势阶层，自主招生新生父亲职业为国家机关、企业、事业单位中层管理人员的占自主招生新生总数的 50%，而

统招生为 15.81%。同样，自主招生学生的家庭经济状况普遍良好。

八、高考制度中的价值冲突

拉尔夫·达仁道夫认为，“社会现象本身充满着辩证关系，往往同时呈现出相互矛盾的二重层面：稳定与变迁、整合与冲突、功能与反功能、价值共享与利益对立等”。本文认为高考的一些制度、政策的制定，原本意欲使得高等教育更加公平，但是，实施过程中却出现漏洞，阻碍了高考应有的社会流动的功能。而这些现象的出现，恰恰体现了高等教育中公平与效率的冲突。

1957 年，前苏联发射了第一颗人造卫星，这在西方世界引起极大震动，各国观察家分析认为，前苏联对教育投资的重视以及教育制度的优越性是科技和经济突飞猛进的关键原因。于是，一批经济学家舒尔茨、鲍南、丹尼逊等人，在 20 世纪 60 年代纷纷展开有关教育投资与经济增长之间关系的研究，提出“教育投资必然带来经济增长”、“教育是打开现代化大门的钥匙”、“教育是促进社会改造的最好媒介”等观点。与此呼应，功能主义学派认为，国家不发达的原因，不在于社会经济和政治结构的不平等，而在于个人缺少教育，发展教育，便能发展个人。通过提高个人的教育程度和知识技能水平，不仅能促进经济效率，也能扩大个人社会升迁的机会，从而使得社会更趋平等化。因此，促进经济发展成为了教育投资的一个重要目的，追求经济效率的重要性掩盖了对教育公正的重视。

中国现有高考制度的安排和改革中，兼有对效率和公平的考量，但是，实际的运作中，却总是偏向效率而只是兼顾公平。例如，本文上述的分省定额的高考制度中，对中西部等教育落后地区的照顾体现了教育公平的原则，而对于经济发达的大城市的偏向却反映了国家追求效率的政策选择。总结与高考相关的一些政策可以看到，高考制度中提倡“奖励优秀”，如学习成绩优秀、思想品德优秀、某方面才能突出等。而政策的实施中发现，社会的优势阶层子女更容易获得这些有关优秀的奖励。其次是主张“辅助弱者”，高考中许多政策是为了解决已有的不平等，如一些照顾西部地区、少数民族政策等，但是，实际操作过程中忽视了“弱者”中也有强弱阶层

之分,甚至出现伪装的“弱者”。

公平和效率是社会发展中永恒的主题,大学教育作为一种特有的社会资源,既促进社会的发展,也决定个体的生活轨迹。因此,高考作为获得大学教育的准入制度,无论是理念还是实践都值得探讨。我国颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》(以下简称《纲要》)已经把促进公平作为改革的基本政策,正是满足当代社会民众的时代需求。《纲要》在“招生考试制度改革”中指出,要“完善高等学校招生名额的分配以及招生录取办法,建立健全有利于促进入学机会公平、有利于优秀人才选拔的多元录取机制”。高考中的效率追求体现在筛选出优秀的人才以促进社会经济的发展,高考中公平的追求体现在被公众接受的程度以保持社会的团结和稳定。

社会发展需要社会流动,而社会排斥是社会流动的大敌。要促进社会流动,我们需要尽可能地扫除社会排斥因素。教育发展是社会发展的基础管道,教育公平是社会公平的重要方面。我们要发挥教育对社会发展的正功能,必须首先实现教育公平。^[12]在中国,教育公平的实现很大程度上取决于高考制度的公平。所以,追求高考公平,是我们对高考改革的首要价值依归。

参考文献:

- [1]Parsons,T.The social system [M].New York: The free press,1951:45.
 [2][法]埃米尔.社会分工论[M].涂尔干,渠东

译.北京:生活·读书·新知三联书店,2000:24.

[3]Frank Parkin.The Social Analysis of Class Structure[M].London:Tavistock Publiction,1974:4-5.

[4]Bourdieu P.,Passeron J.C.Reproduction in Education,Society and Culture [M].London:Sage,1977:10-24.

[5]杨学为.高考改革与国情[J].求是,1999,(5):32-35.

[6]毛靳堂.分配正义视野下的社会管理检讨[J].吉首大学学报(社会科学版),2013,(3):15.

[7]转型期中国重大教育政策案例研究课题组.缩小差距:中国教育政策的重大命题[M].北京:人民教育出版社,2005:277-278.

[8]翟月玲.“异地高考”的根源、理念探究与对策[J].中国高教研究,2012,(7):25-29.

[9]王后雄.不同利益群体对高考制度公平性认同度的调查与分析[J].教育测量与评价:理论版,2011,(9):10.

[10]罗立祝.社会阶层对保送生高等教育入学机会的影响[J].高等教育研究,2008,(8):39-43.

[11]汪庆华,荀振芳.自主招生场域家庭资本的影响与自主招生的制度探寻[J].中州学刊,2011,(3):133-137.

[12]龙耀.教育行政权力的价值边界[J].现代教育管理,2010,(6):1.

(责任编辑:杨玉;责任校对:于翔)

The Educational Exclusion and Value Conflict on College Entrance Examination in China

XU Shuijing¹,LONG Yao²

(1.Nanjing University of Posts and Telecommunications,Nanjing Jiangsu 210023;

2. Sun Yat-sen University,Guangzhou Guangdong 510275)

Abstract:College entrance examination system means social selection system which has specific social interests guidance function,involved distribution resource of social economy,political and rights.Therefore ensure the college entrance examination fairness is the bottom line of the social justice.Due to some aspects of the college entrance examination policies have insufficient procedure,some selection progress is not public, admission area is not reasonable.The privileged use their all kinds of recourse achieved in the college entrance system to get more and better higher educational opportunities.It's the process of social exclusion to the other social class.Also it's hindered the functions of social mobility.The government should correctly deal with the conflict between the equity and efficiency,and put fairness at the center of the reform of the college entrance examination.

Key words:educational inclusion;college entrance examination system;equity;efficiency

基于创新人才培养的 国家精品课程资源平台建设*

史文婷,余武

(南京邮电大学教育科学与技术学院,江苏南京 210000)

摘要:国家精品课程建设以促进优质教育资源共享为目的,最终指向高素质创新人才的培养。文章阐述了国家精品课程建设的现状和问题,以创新人才培养为目标,从资源和平台两个方面探讨国家精品课程建设并提出若干建议。

关键词:国家精品课程;创新能力;资源建设;平台建设

中图分类号:G420

文献标志码:A

文章编号:1673-8454(2013)05-0020-04

引言

精品课程是具有一流教师队伍、一流教学内容、一流教学方法、一流教材、一流教学管理等特点的示范性课程^[1],它的示范和辐射作用,可以促进优质教育资源的开放共享,推进教育创新深化教学改革,全面提高课程和教学质量。基于创新人才培养的国家精品课程建设研究符合时代发展需要,但依然是目前研究领域的盲点。本文探讨国家精品课程资源平台建设,使其初步形成创新人才培养机制。

一、国家精品课程建设概况

国家精品课程建设项目自2003年正式启动以来,在数量和规模上都达到了计划目标,截至2010年12月,已评选出3862门国家级精品课程,另外带动了8285门省级精品课程和8184门校级精品课程的发展,形成了国家、省、校三级为一体的结构体系,取得了丰硕成果。国家精品课程类别众多,涉及文学、历史学、哲学、经济学、管理学、法学、教育学、理学、工学、农学、医学以及其他各类学科,各类下又有细小分支。虽然经过近9年的努力,国家精品课程项目获得了可喜成绩,但存在的问题也日益突出:

(1)交互程度低。“教学交互是一种发生在学习和学习环境之间的事件^[2]”,学生能够进入真正的对话、分析

和回应过程中,其过程越成功,交互质量越高^[3]。目前国家精品课程交互程度偏低,留言回复寥寥无几,也不支持同步交互,学习者反映的问题无法得到解决,极大影响继续学习的热情。

(2)优质教学资源短缺。有意义学习是“将符号代表的新知识与学习者认知结构中已有的适当观念建立非人为和实质性的联系^[4]”,这种意义学习首先要保证学习材料具有实际意义,而优质教学资源正是实现有意义学习的基石。目前国家精品课程的优质教学资源建设还不完善,资源重复率高利用率低,部分资源只为了凑数而不讲究质量,难以满足学习者的学习需求。

(3)重评审轻利用。我国精品课程建设“行政主导,自上而下开展”的运作方式使得“国家精品课程”称号成为高校教学改革成果的一个重要标志^[5]。大部分课程只是为评而建,在通过评审后没有持续建设和完善。据调查,很多高校学生对国家精品课程一无所知,更别谈有效利用,大大背离了教育部建设精品课程项目的初衷,浪费了教育资源。

(4)推广和共享程度低。国家精品课程资源的推广与共享是2005年以来高等教育课程研究领域和高等学校课程建设关注的焦点和核心^[6]。国家精品课程对广大学习者群体半开放,实行积分限制,而积分的累积条件对

*基金项目:江苏省普通高校研究生科研创新计划项目,项目编号:CXLX11_0397,课题名:现代教育技术国家精品课程如何培养学生创新能力。

学习者来说难度太大,因此大部分资源都只能在线浏览,极大限制了资源的共享和推广。

近年来受到网易公开课的影响,国家精品课程兴起了视频公开课热潮,逐步表现出对学习者能力培养的高度重视,但在培养创新人才方面仍缺乏有效机制,无法提高课程平台与学生创新能力培养的关联度。

二、国家精品课程资源建设

国家精品课程资源建设是课程平台得以促进创新人才培养的基础,资源平台建设直接指向优质教育资源的建设。

1. 优质教育资源内涵

优质教学资源(Qualify Teaching Resources)是由优秀教学团队维护,使用科学方法管理的,拥有良好教学条件支持下,有组织性的优化的教学内容和课程体系^[7]。它与一般教育资源的区别在于:教师团队更强大、课程体系设置更为合理、教学内容更为精深。高质量、高水平、高组织性的优质教学资源是培养创新人才的基石,得到了国内外众多教育专家的高度重视。

2. 优质教育资源建设策略

(1) 建设统一的资源共享平台

国家精品课程资源网仅仅从外部集成了课程而没有从内部集成资源,有明显的校际区分。同一门课程由于不同学校的办学实力、学校重视度和资源投入差异,建设水平和层次差距很大,学习者在选择时必然会优先考虑国家级精品课程,那么剩下的省级、校级精品课程资源利用率就大大降低了^[8]。笔者建议多个高校在同一门课程建设中相互交流、合作,共建一门精品课程,这样可以较大幅度避免资源的重复建设,更易于优质教学资源整体的建设和管理。

(2) 推行教学团队责任制

国家精品课程以课程为单位组织教学团队,教学团队一般由一个课程负责人和多个主讲教师构成,职责在于以优质教学成果为导向,根据课程特点建构讲授内容与革新教学方法。实际应用情况表明,课程教学团队虽然人数多但并未充分发挥其力量,课程资源更新、互动交流等方面的问题都要归结到教学团队的职责疏失中。笔者建议推行教学团队责任制,把各方面工作和职责归结到个人,比如监控资源的更新和扩充、鉴定资源的质量水平、负责课程的交流和答疑等。若经监督某方面没做到位就追究相关人员责任。

(3) 加强对资源的版权保护

优质教育资源要得到可持续发展实现更大程度的

开放和共享,就必须拥有完善的版权保护机制。某些优质教学资源是高针对性制作的,是开发人员特别设计的,需要花费较多的精力,比如高内容性的优质教学课件和教案、原创视频和动画资源等。如果没有原创版权保护,开放和共享的优质教学资源只会是很小的部分,很大一部分优质教学资源出于各种原因都得不到开放和共享^[9]。国家精品课程项目组必须制订各项具体计划,完善资源版权保护机制。针对优质教学资源的鉴定、资源开发人员原创和继续完善资源的经费补偿、知识产权所属等问题推行具体保障措施。

(4) 实行日常化的专家监督

国家精品课程通过评审后,后续质量监督成为保障优质教学资源的重要步骤。2005年8月,教育部成立了质量检查组,组织专家定期对国家级精品课程的质量进行检查和监督^[9],一定程度上促进了国家级精品课程的建设,但效果依旧不显著不能顾及到所有课程。笔者建议,在建设统一的课程资源共享平台和推行教学团队责任制后,进一步建立课程专家监督组,实行日常化的专家监督。监督组成员不定期浏览课程网站,对资源进行检查并及时提出意见,由相关部分的负责人承担后续改进工作,如此能有效改善为评审而评审、临时应付、轻后续建设的不良状况。

三、国家精品课程平台建设

国外有一些优秀的开放教育资源平台,如OpenLearn、Openstudy、MIT OCW、Connexions等,近年来国内众多专家对它们进行研究,得到相关有益于我国国家精品课程资源平台建设和改进的启示。目前国家精品课程资源平台不具备促进创新人才培养的机制,笔者认为,建立应用Web2.0技术的国家精品课程资源开放平台是使国家精品课程形成创新人才培养机制的有效策略,以下是初步构想和设计。

1. 平台框架设计

课程平台整体框架分为三个部分:管理模块、资源模块、学习支持模块。整个平台由Web2.0、CMS等技术支持,资源内容管理方面可采用CMS技术,CMS模块化方便内容的更新和整体模板设置,学习支持模块则更多需要Web2.0技术支持。

管理模块面向三类人员:学生、专家、系统管理员。系统管理员主要承担权限管理、模块调整、技术维护等责任,是平台整体的掌控者。学生包括一切注册使用该课程平台的学习者,专家包括课程的教师团队、课程平台的监督团队,学生和专家有着不同的权限和学习空

间,由管理员加以限定。

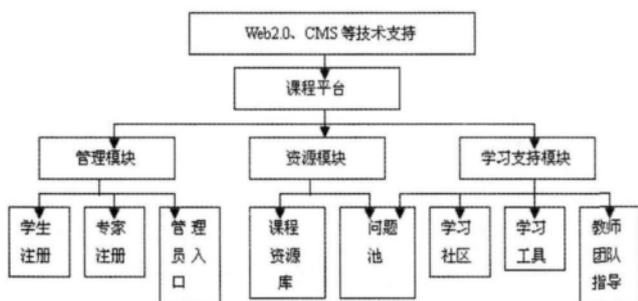


图1 国家精品课程资源开放互动平台框架设计

资源模块主要分为两部分：课程资源库和问题池。课程资源库集中提供课程的各种学习资料,是知识的主要存储区域;问题池为学生基于问题的学习提供支持,所有问题和解答的过程都被存储在问题池的知识共享空间,作为另一种学习资源。

学习支持模块由问题池、学习社区、学习工具和教师团队指导构成。问题池作为提问系统的重要组成部分,是对学习者的一种重要支持;学习社区不仅是学习者自由学习的场所还是有益的社交场所,学习者可以参加各种主题讨论、合作学习,或者为某些问题寻求解答,通过一系列活动结交学习伙伴;学习工具为课程平台的交互提供支持,对促进学习者思考、提高学习者学习积极性有很大帮助;教师团队指导是不可缺少的学习支持,学习者在遇到问题无法自行解决或通过小组讨论解决时,可以向教师团队寻求帮助。教师团队实行值班制,由多个教师团队共同承担,确保每天固定几个小时进行在线指导并对学习者的留言和提问做出及时反馈。

2.资源模块设计

课程资源库是学习者利用课程平台进行一切学习活动的场所,笔者在这里着重对平台的资源进行模块化设计。

课程介绍部分交代课程概况、教师团队情况以及具体的课程学习内容,区别以前的是:教师团队的介绍要注重团队整体的情况,教师团队不再是以前的一个而是多个团队的集合,每个团队有自己的负责人,团队成员有具体分工并承担各自责任。教师团队实行值班制,需列出值班表供学生查阅;课程学习内容部分要避免以往的粗陋,分成几个模块阐述:课程目录、学习任务、实践任务、相关活动等,最好具体到特定知识点,并列学习计划日程表供学习者参考。

实践模块包括实践内容和虚拟实验室两个部分。实

践内容部分详细给出实验、实践的内容和指导说明,有条件的可以利用虚拟实验室进行操作练习,如果无法使用虚拟实验室完成,便以案例和作品的形式展示出来,比如动画演示。实践内容空间可以专门开辟出一个区域来存放案例和作品,更多学生的作品可以得到展示,激发学习者的创新和创造热情。

知识模块分为课程基础、提高拓展和科研动态三部分。课程基础部分是知识模块的重点,涵盖了课程几乎所有必学内容;提高拓展部分包括专题讲座、视频公开课、多媒体竞赛通告和作品、优秀资源推荐等内容,以各种形式的媒体来展示;科研动态部分陈述课程最新研究动态、最新优质文献等,方便学习者接触到学科最前沿的内容。

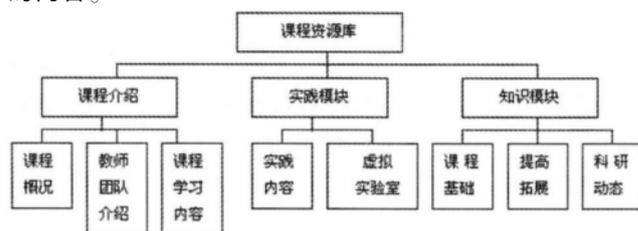


图2 国家精品课程资源开放互动平台资源模块设计

3.问题池知识共享系统设计

问题池是笔者课程平台设计的重要部分,根据调研结果显示,基于问题或主题的学习能很好地调动学习者的学习热情,激发学生的思维。笔者对 Wiki 和百度知识库进行研究,认为目前已经具备将类似技术引用到国家精品课程平台建设的可行性,这是一项高效的投入,如果可以将多门课程平台进行整合,问题池最终可以成为一个学科问题宝典,而且是一个动态扩充、与时俱进的宝典。

问题池知识共享系统可以促进个体知识生长。个体可以通过提问系统发布新问题,如果该问题存在相近问题,通过检索可以在问题池知识存储空间或学习社区中找到相关资料,也可以等待其他个体的回答,最终集多人智慧解决问题,使个体知识得到生长;问题池知识共享系统还可以实现群体知识共享。个体提问和获得解答的过程和结果将被记录,存储在问题池中,其他个体可以继续利用或者给予补充完善,也可提出质疑再次进行讨论。个体学习者在学习社区中进行主题讨论、问题研究,当探讨基本结束时,可以选择分享到问题池,最终实现群体知识共享。

4.学习社区功能模型设计

学习社区是笔者课程平台设计一个特色区域,也是

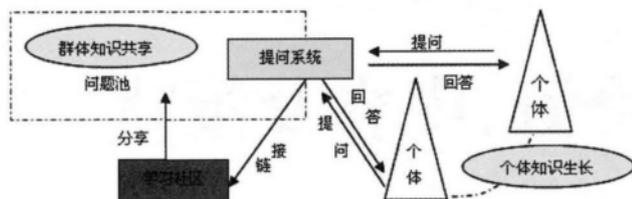


图3 国家精品课程资源开放互动平台问题池知识共享系统设计

学习者学习和社交的重要场所,对形成创新人才培养机制意义重大。笔者将学习社区划分为五个模块,其中扩展空间为系统预留的空间,随着技术的进步和学习需求的提高,可以引进一些新的功能模块,每个模块都提供教师在线指导服务,更好地保障学习活动效果。

课程同步学习小组:为系统化的课程学习设计,从较大程度上减轻学习孤独感。在课程具体知识点的学习中,学习者可以找到“加入课程同步学习小组”的链接,进入基于某知识点的课程学习小组。知识点是课程设计者预先设计好的,课程设计者为每个知识点提供了相关拓展资料,学习者可以到资料共享空间下载,另外学习者也可以自由上传资源到共享空间供大家交流学习。课程学习小组提供在线聊天室,可以以文字和语音的形式进行交流。

在线主题讨论/辩论:为促进学习者的思考、激发学习者高阶思维活动设计,帮助学习者进行思维锻炼。学习者通过在线主题讨论,进行基于问题的学习,从不同角度认识问题、解决问题;在线辩论会则能更好的帮助学习者进行头脑风暴训练,在激烈的竞争发言中展现和提高自己的表达能力、思维能力、反应水平。

在线视频公开课:基于网络的在线授课,集成类似FlashMeeting的功能,可以同时面向固定数目的学习者。支持学习者的在线举手发言和文字交流,授课教师可以控制课堂上的交流活动。由于学习者数目过多会影响单个学习者的发言次数,可以参与直接交流的学习者只能是固定人数,学习者要进行预约,其他学习者可以选择旁观。

自由主题BBS论坛:常规的论坛系统,支持学习者发布主题、跟帖、回帖,在主题论坛中结识的学习伙伴可以加为好友。该模块和问题池有密切联系,学习者可以把新问题作为主题发布到论坛空间,与其他学习者交流,问题解决后可以选择分享主题,把该问题存储到问题池知识共享区域。

四、结论

国家精品课程建设是一项长期而艰巨的工作,将

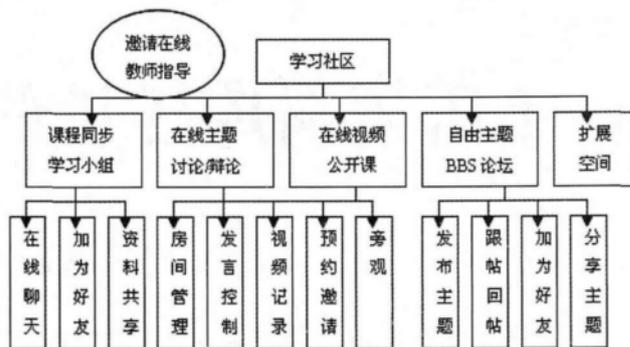


图4 国家精品课程资源开放互动平台学习社区功能模型

创新人才培养纳入其资源平台建设的重要目标并付诸行动,对未来教育具有深远意义。本文的研究尚处于探索阶段,未来教育中国家精品课程不仅作为一种不断丰富的静态资源存在,而且要成为一种不断增值的无形财富,为创新人才培养提供持续支持。国家精品课程建设项目组、平台建设人员、课程设计人员等需要通力合作,共同研究可行方案并切实施行来促使这一目标的实现。●

参考文献:

- [1]教育部.教育部关于启动高等学校教学质量与教学改革工程精品课程建设工作的通知(教高[2003]1号)[EB/OL].<http://202.205.178.7/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3843/201010/109658.html>.
- [2]陈丽.术语“教学交互”的本质及其相关概念的辨析[J].中国远程教育,2004(2):12-16.
- [3]Jonassen, D. Instructional Designs for Microcomputer Courseware[M]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum,1988.
- [4]冯忠良,伍新春,姚梅林等.教育心理学[M].北京:人民教育出版社,2000:136-138.
- [5]盛正发.问题与反思:国家精品课程建设工程探析[J].现代教育管理,2009(2):63-64.
- [6]苗苗,沈玉顺.普通高校国家精品课程建设研究述评[J].现代教育科学,2009(3):37-39.
- [7]熊兰,陈吉利.优质教学资源建设中存在的问题及对策[J].软件导刊.2010(7):84-86.
- [8]陈红兵,张金桐,刘涌洲等.精品课程建设中加强优质教学资源共享的思考[J].山西农业大学学报,2011(2):174-176.
- [9]蒋平.网络资源不均衡发展:公平论视域下精品课程建设之难题[J].中国成人教育,2010(21):76-78.

(编辑:王晓明)

基于电脑游戏的学习研究

林巧民, 张媛媛, 余金科, 邵敏

(南京邮电大学 教育科学与技术学院 江苏 南京 210023)

【摘要】:本文介绍一款地震避险电脑游戏的设计和实现,并通过它在学习实践中的应用研究,证实基于电脑游戏的学习方法在实际教学活动中是有效的,电脑游戏确实能够引发学生的学习兴趣,从而促进他们的自主学习。

【关键词】:电脑游戏;兴趣;自主学习

一、基于电脑游戏的学习概述

密歇根大学研究人员的研究显示,电脑益智游戏可锻炼孩子的记忆,提高他们的抽象推理和解决问题能力,直接影响孩子未来。罗彻斯特大学科学家们发现,游戏可以改善玩家的想法、关注和认知能力,参与研究的成员在速度、精度和多任务的某些测试中表现得比不玩电脑游戏的人更好。基于电脑游戏的学习理念,就是将教育内容融入到电脑游戏中,使得学习过程像游戏一样充满吸引力,不过,这类游戏在设计时须注意:首先应强调教学主体思想,不能仅仅将其娱乐化;第二,只有具有挑战性、趣味性的游戏才能激发学生自主学习,宜采用“任务式”机制,在游戏中设置不同难度系数的关卡;第三,应强调交互性。

二、地震避险电脑游戏的设计与实现

该地震避险电脑游戏演示学校场景下出现地震时的应变情景,每个场景画面设计逼真,同时配有背景音乐和仿真音效,使游戏玩家具有较满意的视觉感受和听觉感受。

2.1 游戏策划

游戏规则:玩家在游戏中进行角色扮演,当发生地震,通过一步一步的选择来看逃生方法是否正确。如果不正确,生命值降低;如果选择正确,就保持原有的生命值。生命值越低,则逃生可能性越小。

地震场景:某学校的低层教室

游戏对象:中小学生

主要角色:某女学生

情景一:老师在教室给小学生上课

情景二:突然教室整个大楼都发生震动

情景三:以其中一个小女生为主人公,也就是玩家的角色。

问题一:遇到这种情况首先要冷静下来,接下来如何做?

A 听从老师的安排

B 赶紧跑出教室大声呼救

问题二:抬头看到头顶有投影仪,往哪里躲避?

A 课桌下面

B 立即远离投影仪

问题三:发现挂在教室墙上的装饰品(比如一些文人的画像)在剧烈晃动。

A 课桌下面躲藏

B 大声呼救,提醒同学过不去

问题四:选择躲避的地方

A 避开悬挂物,蹲下躲在课桌下面,并护住头部

B 避开悬挂物,在课桌旁边蹲下,并护住头部

情景四:等时机成熟,下一步要逃出教室

问题一:怎么逃出教室?

A 听从老师组织,有序离开

B 自主跑到阳台从楼道跑下去

问题二:跑到哪里?

A 空旷的操场

B 直奔校门

情景五:逃跑成功后,发现教室内还有其他人,是否回去救援?

A 否

B 是

2.2 人物场景和代码实现

1. 游戏人物

游戏主角 某小丽

某小学的三年级生

配角 某小强

主角同班同学



图1 人物设定图



图2 教学楼外景图

2. 场景设定

地震避险发生在校园里面,场景的设定不仅包括游戏发生的场所,还包括过场画面等。同一个场景可以用在很多个片段里面,它们的视角不同,游戏的主要场景有:

教学楼外景 这个是游戏开始画面,如图2所示。

教室内景 教室是游戏的一个主要关卡。

中庭外景 这个场景在过度画面跟关卡画面都有所体现。但因为视角转化跨度较大,所以元件的复用不是很明显。



图3 教室内景图



图4 中庭外景图

3. 代码实现

限于篇幅,下面仅列出一小部分实现代码供参考:

音乐处理(示例):

```
var _JinZhangMusic = new Sound();
var _BackMusic = new Sound();
_JinZhangMusic.attachSound("JinZhangMusic");
_BackMusic.attachSound("BackMusic");
_BackMusic.start(0,10000);
```

其中 JinZhangMusic 为声音的示例,作为紧张的背景音乐

三、基于地震避险电脑游戏的学习实践

参加这次测试的是小学三年级学生,总共 75 位,其中 46 位为男生,29 位女生。他们被分为 2 组,1 组 40 人,另一组 35 人,分别参与基于游戏的学习和传统学习的实践测试,学生的学习测试结果统计如下:

表1 基于游戏的学习与传统学习成绩变化比较表

数据 \ 不同学习方式	基于游戏的学习			传统学习		
	提高	不变	降低	提高	不变	降低
人数(位)	40	0	0	33	2	0
比例(%)	100	0	0	94.3	5.7	0

表2 基于游戏的学习与传统学习及格率比较表

数据 \ 不同学习方式	基于游戏的学习前测	基于游戏的学习后测	传统学习前测	传统学习后测
	人数(位)	40	40	35
比例(%)	50	97.5	51.4	80

注:测试成绩大于或等于 60 分为“及格”

表3 基于游戏的学习与传统学习优秀率比较表

数据 \ 不同学习方式	基于游戏的学习前测	基于游戏的学习后测	传统学习前测	传统学习后测
	人数(位)	40	40	35
比例(%)	5	40	5.7	11.4

注:测试成绩大于或等于 90 分为“优秀”

由表1可见,经过基于游戏的学习和传统学习后,绝大多数学生的测试成绩都提高了,光凭该表不足以证明基于游戏的学习方式的有效性,因此又对基于游戏的学习与传统学习的及格率做了比较(见表2),发现基于游戏的学习比传统学习更能提高学生的学习及格率,参与传统学习的学生在学习后的及格率由 51.4% 上升到 80%。而另一组参与基于游戏的学习实践的学生在学习后的及格率由 50% 上升到了 97.5%,这说明基于游戏的学习方式是相当有效的,此外,更让人惊喜的是,从表3数据可以看出,基于游戏的学习比传统学习大大地提高了学生的学习优秀率。

基于游戏的学习实践中,由于事(下转第76页)

能更好地激发学生的学习热情,提高学生的自觉性,让学生更积极主动地参加学习实践,从而掌握任务中涉及的知识点。

2.2.4 实训教学

通过上述三种教学方法的综合,十六周的课程下来,学生已经基本掌握了网络组建与管理的基本技术。这时候,我们拟安排一周的实训,以巩固学生的学习成果。在实训中,结合项目教学法和小组教学法的优势,将整个实训安排如表2所示:

表2 实训安排表

项目设置	涉及知识
三层交换机不同 VLAN 间通信	VLAN 划分,Trunk 链路,三层交换机路由
STP(生成树协议)	生成树协议的基本原理与使用
路由器配置 - 静态路由、默认路由	静态路由配置、默认路由配置
路由器配置 - ACL、NAT	ACL 配置、NAT 配置
综合实训	三层交换机、STP、路由器等的配置

综合运用上述教学方法,希望达到的效果是:(1)让学生由单纯的听讲学习到学生自主学习;(2)由单纯的讲授到师生互动教学;(3)让学生从个别化的学习走向合作学习。

2.3 考核方式

为了能在教学过程中提高学生的学习效果,更好地激发学生学习的主动性,需使课程的考核和课程的教学特点相适应。因而制订了期末考试,平时考核和任务考核相结合的考核方法,具体措施如下[6]:

(1)期末考试,占总成绩的40%,期末考试是通过一些上机操作的试题来考核学生对课程内容的掌握程度。

(2)平时考核,占总成绩的20%,平时成绩由考勤、课堂表现和作业完成情况组成,主要是督促学生

端正学习态度。

(3)任务考核,占总成绩的40%。在学生完成各个任务时,分别给予各个子任务一个考核成绩。任务考核的总成绩即为各子任务的平均成绩。通过任务考核,可以使学生更加注重任务的完成,将所学理论知识融入到实践中并加以运用。

3 结论

本文分析了当前高职院校《组网技术与网络管理》课程教学上存在的问题,主要研究如何将任务驱动教学法、实训教学法等教学方法融入《组网技术与网络管理》课程中,增加学生的实践技能,使学生能适应社会需求。对课程教学内容,教学方法和考核方式提出了一些改革的措施,但教学改革是一个不断前进的过程,我们还需要不断加大改革的进度,不断努力,提高教学质量和教学效果,为企业培养更多网络组建与管理方面的专业技能型人才。

参与文献:

- [1] 褚建立等,《中小型网络组建》. 中国铁道出版社,2010年3月第1版
- [2] 潘立英等,浅谈“任务驱动”教学法的运用,中华百年教育,2004年:88-92
- [3] 胡小英,探究式教学教学的理论与实践研究,江西师范大学学位论文,2004年
- [4] 田乐等,新课改下如何确立“信息素养培养”的理念,考试周刊,2010年21期:61-65
- [5] 百度文库(yening1113),《三段六步探究式教学法》.2011年10月
- [6] 柯钢等,《JSP编程技术》课程教学改革的探讨. 福建电脑,2012第1期:200-202

(上接第34页)

先将地震逃生知识融入到学生喜闻乐见的游戏中,因此,老师在授课时感到很轻松,很好地实现了课堂师生互动,节省了大量的课堂时间。基于电脑游戏的学习之所以有效,其内在原因是它促进了学生们的自主学习。

四、总结

教育家铃木先生在《爱的才能启发》一书中说到:“以游戏般的快乐心情开始,再以游戏般的快乐心情引导到正确的方向”。基于电脑游戏的学习能让传统课堂“动”起来,培养学生学习兴趣,促进自主学习,提

高学习效果,这在基于地震避险电脑游戏的学习实践中得到了初步验证。

参考文献:

- [1] 方芳. 教育游戏的理论基础及应用模式[D]. 上海交通大学,2007.
- [2] 于乐丽. 以游戏教学激发学生音乐学习的兴趣[J]. 教学与管理:理论版,2010(9):144-145.
- [3] 安福杰. 混沌理论视野下的教育游戏教育性与娱乐性平衡研究[J]. 中国电化教育,2011(11)
- [4] 梁琨. 教育游戏中的暗示教学理论[J]. 湖北广播电视大学学报,2008(1):116-117.

技术驱动教育发展序列之 教育环境的“生命力”

单美贤¹, 李 艺²

(1.南京邮电大学 教育科学与技术学院, 江苏 南京 210023;

2.南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

[摘 要] 教育环境是人按照自己的目的通过技术创造出来的人为的社会系统,构成了教育主体显现的境域。技术驱动着教育环境作为“寓所”对教育主体显现出来,并推动着教育环境的日益生活化。教育环境的“生命力”在于:从日常经验中的空间性场所转化为教育主体的“存在境域”,走向更加“具体的”教育实践,成为教育主体之存在的基本特征。

[关键词] 教育环境;教育主体;实践场域;生活世界

[中图分类号] G434 [文献标志码] A

[作者简介] 单美贤(1975—),女,江苏张家港人。副教授,博士,主要从事教育技术哲学研究。E-mail:mxshan@163.com。

环境是人类生存的物质基础,资源是人类维持生存的必需品,资源在环境中^[1],环境即资源。教育环境是教育实践的物质基础,千百年来,教育环境伴随着教育实践,不断积累、扩展并丰富着自身精神的和物质的内涵,成为我们今天教育事业得以生存和发展的基础和土壤^[2]。技术一直是教育环境的“积极参与者”,在信息技术快速发展这一时代背景下,教育环境大为改善,开放教育资源、基于互联网的协作互动环境(Coursera、Udacity等)、网络学习社区、智慧学习环境等,网络环境日益与传统学习环境相融合,教育环境不仅为教育实践活动提供了物质基础,而且是教育实践过程发生的“寓所”,成为教育实践领域的现实基础。本文拟借助现象学的研究结论和社会行动理论,从过程性和情境性两个方面来把握教育环境在维持教育活动和推动教育发展中的“生命力”。

一、教育环境的存在性

1. 教育环境:人为的社会系统

人类文明的发展是人类适应和改造环境的产物,与人类文明相伴而生的教育,同样起源于人们适应环境和改造环境的进程中。任何教育都发生在一定的教

育环境中,在人类产生之初,教育的形式主要表现为口耳相传。氏族公社末期,技术的发展推动了社会分工的形成和发展,文字的出现打破了知识传授的时间和空间限制,原始形态的教学方式和教育环境已不能适应新的形势。学校始于人类知识及其传播的专门化要求,学校的产生为文字教学提供了专门施教的场所,构成了重要的教育教学活动环境。制度化的学校产生后,教育环境不再仅限于物质设施,而成为了对象化的存在,在此过程中,技术发挥着重要的作用。孔子提倡“有教无类”,创办私学,广招学生,打破了奴隶主贵族对学校教育的垄断,把受教育的范围扩大到平民,顺应了当时社会发展的趋势。苏格拉底虽然没有创办自己的学校,但广场、庙宇、街头、商店、作坊、体育馆等都是他施教的场所。工业革命以来,技术已经渗透到社会生活的各个领域,“技术环境”^[3]成为现代人的生存条件和生活方式。现象学技术哲学采用“面向事物本身”的现象学本质还原方法,来把握技术的构成性环境(比如技术形成的背景、动机等),认为技术不再只是单纯的、赤裸裸的工具,而是生活方式,是世界构成的主要环节^[4]。教育环境为教育活动提供了一切物质条件(如活动场所与设施、教育媒体等),是

基金项目:江苏高校优势学科(教育学)建设工程专项资金支持;国家社会科学基金项目“教育技术理论体系系统构架研究”(项目编号:BCA120023)

人按照自己的目的,通过技术创造出来的人为的社会系统。教育环境通常不显现,但却构成显现着的东西的意义与根据,构成了“存在者的存在”,教育环境必须被经验为教育主体的存在才有意义,即教育环境是教育主体之存在的基本特征。教育主体对教育环境的日常经验主要表现为“对象化”的存在,故而拉开了教育主体与教育环境的距离,教育环境最终沦为空间性的场所。这种习以为常的认识,表明教育环境没有在教育主体的“存在境域”中被经验过。

2. 教育主体在教育环境“之中”

自启蒙运动以来,对象性思维和主体性原则在确立人类主体地位的同时,把主体和客体对立起来,使人与物都对象化了。海德格尔认为,此在(人)首先是一种“在一世界中—存在”,是生存性存在,世界即存在,世界构成了存在者显现的境域(背景),此在又是一种技术性的存在,此在通过工具的使用塑造了自身与世界的关系^[5]。此在本质上是以“在之中”这种方式存在的,所以它能够明确地揭示从周围世界方面来照面的存在者,能够知道它们利用它们,能够有“世界”。只有当世界这样的东西由于这个存在者的“在此”已经对它揭示出来了,这个存在者才可能接触现成存在于世界之内的东西。此在和世界处于一种相互规定的关系之中。只因为此在如其所在地就在世界之中,所以它才能接受对世界的“关系”。海德格尔的“在之中”是指“此在”存在于最切近的事物之中,并把我们的最切近的事物称作“器具”,器具的本质是“所有那些我们与之相关的事物”^[6]，“器具的整体统一”构成了我们的世界,人在对器具的使用中领会了在世界之中的结构,也是在使用中领会到了与世界的切近关系。

教育主体(此在)是一种“在一教育环境中—存在”:教育环境即存在,教育环境构成了教育主体显现的境域。作为始终非现成的纯态势本身,“境域”不在对象之外,境域就是既澄明又隐匿着的“存在”本身^[7]。存在意味着在场,唯在无瑕状态已然起支配作用的地方,在场才会发生。教育主体存在于教育环境中的首要方式是教育实践活动,事物为何和如何都以教育主体和教育环境打交道的方式呈现出来,教育主体的教育实践和实践取向塑造了教育主体当下的状态,并不断地重塑教育主体,在此过程中,揭示了教育环境和自身。事实上,由教育主体而凸显教育环境,由教育环境而照亮教育主体,因日常经验而遮蔽的教育环境得以显现出来,教育主体进入无瑕状态之中,并且在无瑕状态范围内本质性地现身。教育环境“是各种相互指引的体系的总和,每一种东西都要由作为此在的人(教育

主体)放进这个相互指引的体系之中,以便它能够作为确定意义的东西而向人(教育主体)显现出来”^[8]。用现象学的话来说,教育实践过程中,教育主体实际上处于一个生成性、构造性的境域(教育环境)之中。教育环境构成了与教育主体的实践和情境性密切相关的“上手”状态,帮助塑造教育主体的行为和知觉,并构建新的教育实践和生活方式,在此过程中,技术常常“协助”教育环境塑造其实现功能的背景。例如,从第一块黑板诞生至今,已经构成了教育环境,成为了“遗忘”的背景。随着技术的发展,人们开始使用幻灯机、投影仪和 PowerPoint 来代替黑板的功能,当这些技术最初应用于教学领域时,引发了人们的关注和争议,认为这些技术的使用,转移了教师和学生的注意力,进而影响了课程教学质量,即教育环境成为了“在手”状态。“在手”状态有助于人们从理论和实践上关注技术,以便过渡到“上手”状态。例如,人们提出了 PowerPoint 课件的设计原则,就是为了让其成为上手的状态,成为背景,以至于在教育实践中人们已经感受不到它的存在,一切都是自然而然的。当教育环境成为教育主体习以为常的生存背景时,技术也就自然而然地融入教育主体的教育生活当中,成为像空气、水电一样的必需品。

3. 去远与定向

“……此在在世界‘之中’,而‘在之中’的空间性显示出去远和定向的。”^[9]海德格尔注意到借助电影和无线电技术,人类不断消除着与世界的距离^[10]。空间接近(即去世界之远)是一种现象学的现象,对“去世界之远”的理解需要从器具的使用来进行,而这恰恰是理解“在世界之中”的基础,在“用”中、“在世界之中”和“去世界之远”体现出了同一性^[11]。文字的发明使转瞬即逝的语言可以“传于异地,留于异时”,突破了时空的限制,既便于知识的记录和积累,又有助于知识的传播。此在作为有所去远的“在之中”,同时具有定向的性质,寻视操劳活动就是制定着方向的去远活动。例如书本、教材等以文字为基础,以其抽象的符号体系对世界作出解释,即世界先被技术转换成一个个文本,教育主体通过阅读和理解获取有关世界的信息和知识,在教育主体与世界之间建立了一种关系。“在被使用的器具中,‘自然’通过使用被共同揭示。”^[12]教育者和受教育者不再是纯粹的“自然人”,他们并非自然地或自发地来到教育这个特定的场所,而是按照共同的目的(也就是教育的愿景)有意识、有计划、有组织地成为自觉活动的“角色人”。

在教育环境中,教育各要素之间的联系基本上

都是通过知识实现的:教育者通过知识的组织和传授与受教育者互动;受教育者通过对知识的学习实现与教育者互动;教育管理者的活动也是通过对知识的组织、控制和评价等形式来实现的……在教育环境中,知识表现为去远和定向,教育主体作为其所是的存在者,被指引向知识;教育者、受教育者及其他教育参与者之间形成了以知识的生产、传承、传播和消费为依托的关系,即教育主体与知识结缘。知识总与教育主体的存在相关,以人的发展、形成和提升为旨归,为存在本身而存在,即因缘结构使得知识导向教育主体的存在本身,而教育主体正是在这个方向上得以揭示的。在现代技术的背景下,空间接近体验主要是通过时间的缩短来感知的,存在论意义上的世界概念被发展为经验意义上的世界。因信息、通信等现代技术推动的教育环境所导致的空间接近体验,使得教育主体对自身在教育环境中的存在有了更深刻的把握。

二、作为实践场域的教育环境

1. 关系性存在

教育环境是一种技术环境,构成了教育实践场域。迪尔凯姆是较早使用“场”概念的应用哲学大师,他认为任何事物都必须在一定的“场”中才能存在和表现出来,社会现象的“场”就是社会环境,因此,必须把社会现象放在整个社会生活的背景上,去作综合的考察,去发掘存在和影响它们的各种社会联系^[13]。在布迪厄看来,“场域”是一个关系性的概念,“从分析的角度来看,一个场域可以被定义为在各种位置之间存在的客观关系的一个网络,或一个构型。”^[14]视教育为一种场域,其核心特质在于引入并强调关系性思维,这种思维方式主张对教育现象的分析和研究始终应置于一定关系框架中进行,应从教育与其他社会事物的普遍联系及教育内部各要素错综复杂的关系中来把握教育的特质与规律。行动者网络理论^①认为在关系之外,没有事物是真实存在和可以形成的^[15]。我们在更高层次的视角上看到,总是“在一世界中一存在”,离开了“世界”这一境域,一切行为举止都是不可能的。海德格尔把世界的显现称为世界的世界性,它只有在此在的联系之中才能被理解。锤子作为锤子是什么,只有在此在的关系之中才能被把握。也即是说,我们要认识教育实践活动,必须追寻使教育主

体在场的网络——教育环境,这就破除了关于知识、主体性的分析方式和思考,有助于克服长期以来教育活动中因人与非人的对立致使“物”的边缘化和被漠视,以至于“物”沦为工具和手段。芬威克在研究公立学校的教师生活时发现,普通的钥匙(课室的、教师休息室的、储物柜的,等等)对教师的自我感觉以及工作效能感都会产生影响。因此,钥匙不再只是打开锁的工具,而是一个连接点,它通过转译将学校政策管理、教师教学行为需要、教师责任期待等网络联系起来^[16]。芬威克和爱德华兹指出,我们应该在更广泛的意义上理解“教育”,认为教育的实质就是指向知识生产、实践、有意向的主体性以及教学方法的这样一种有意识的过程^[17]。教育环境并非只是人们可移动其间的固定地点和距离,而是由物质实践的折叠和重叠所表现或持续形塑的^[18]。

从实践场域的维度来理解教育环境,更加有助于推动教育研究从追求高度抽象的教育学知识转向关注真实而纷繁芜杂的教育活动,从而聚焦于教育实践中教育主体与教育环境之间的关系。根据社会学理论中的行动者网络理论,教育实践活动是教育主体与其环境之间的互动关系。教育实践活动不仅是有目的的,而且它总是在一定的客观环境中进行的,这种客观环境一方面作为条件限制了教育活动的取向和范围,另一方面又为教育活动提供了手段或工具。与主体相对应的有两个因素:目的——教育活动过程所要达到的未来状态;规范——与教育活动目的相一致的价值标准和教育规划。与环境相对应的也有两个因素:条件——环境中不能为教育主体所控制的因素;手段——环境中能够为教育主体所控制的因素。教育实践活动参照构架(“手段—目的”的构架或“条件—规范”的构架)的形成,不仅从整体上规定了教育实践的基本特征,而且也规定了教育环境的性质。即教育实践活动不仅是有其特定的目的指向,而且它总是在一定的教育环境中进行的,或者受到教育环境的限制而调整自己的行动路线,或者是从教育环境中获取创新手段和资源以达到自己的教育目标,并在此过程中参与对教育环境的重建。实际上,教育环境因技术而引发的各种变化,都不可能脱离原有的教育基础而凭空产生,技术发挥作用的基础是人类社会经过数百年发展而形成的现有教育体制,教育通过已成系统的体制、形式、参与成员和各种成熟的制度对技术进

^①将社会和自然世界中任何事物都视作它们所寓存的关系网络持续生成的结果,这样的一系列工具、敏感力和分析方法都可以叫作行动者网络理论。

行现实的、有效的控制^[19]。教育环境只有在和教育实践活动的互动关系中才能获得自身的存在意义,才能获得其与教育主体相对应的独立性和外在性。^[20]

2. 环境的规定性

教育主体“存在境域”中的教育环境不再是空间场所或者说是物质场所,而是借助技术,使教育主体得以在教育环境中敞开,即现象学意义上的“带出”,即把在场者带入显露中。技术驱动着教育环境作为“寓所”对教育主体显现出来,使得教育主体在此栖居,教育环境不再作为对象与教育主体相对立。卡琳·诺尔—塞蒂娜认为,实验室不仅是实施实验或发生知识过程的物质环境,而且对科学与知识“成功”而言是必要的机制与过程发生的“寓所”,实验室是“一座隐蔽而具中心位置的殿堂”^[21]。一般而言,人们只关注实验,只关注实验对象、仪器、程序、结果,对社会秩序不关注。在她看来,“实验室”是一个为了知识的制造而拥有工具、仪器及其他资源的地方,是“事实工厂”^[22]。实验室改进了与社会秩序相联系的自然秩序——自然对象的可塑性,使对象与一种自然环境相分离,并被安置在一种由社会力量者所规定的新现象领域之中^[23]。“日常生活秩序表现为科学发展中的一种可塑资源、一种活跃的力量者。实验室是从不同方面体现这些资源,正如它根据不同的形式重组来重塑自己一样。”^[24]塞蒂娜从发生学视角对科学知识的生产进行分析,突出了实践的重要作用,“实践的概念突出了制造知识的行动。换句话说,实践在行动理论的框架内得到解释”^[25]。美国教育哲学家斐屈克认为,仅靠书本,不能授予经验,不能转让思想,也不能赠予智力、情绪和道德方面的结果,这些品性皆需与实践结合才能获得^[26]。

借助现代通信技术,教育主体不断消除着与教育环境的距离,形成新的体验。自20世纪80年代以来,人们对学习者学习成败的解释从强调学习者内在的心理因素,逐渐转向对学习者学习环境整体背景的思考上。所谓学习环境,是指促进学习者发展的各种支持性条件的统合^[27]。传统学习环境中以教师的教为主,学生通过教师对知识的传授被动地接受知识,学习的选择性、自主性不够^[28]。互联网的快速发展与普及,已经远远超过了一种新的科技手段,而发展成为广泛的生存状态。福克斯以行动者网络理论对高等教育中的学习过程进行分析后发现,学习过程的实质是组成网络的技术、事物与变化的知识等力量关系之间的相互作用在持续搏斗的过程^[29]。学习不再是个人的认知心理过程,也不是简单的社会成就,而是一种网

络效应。可汗学院、Coursera、Udacity等致力于在线学习与社交互动相结合,推动在线教育的“共同学习模式”,强调以学习为核心,大大提升了用户在互联网上的时间效率,学习者通过与志同道合的同学进行在线学习讨论与分享,形成新的社交关系^[30]。“教育的一个主要目的是教给学生如何询问以及如何使用工具来了解人和信息。”^[31]由此可以看出,在线教育与社交分享所营造的学习环境,需要包含以下三个重要的方面:(1)想法——学生可以通过课程、一部作品或者平常的经历反映出自己的想法;(2)交流——学生们可以把他们自己的想法与其他学生、工作人员、导师和老师交流;(3)分享——学生可以选择其他的学生进入他们的数字空间,不与别人合作的学习是没有效率的^[32]。在线教育环境的发展,一方面强调以个体为中心、平等参与的开放式互动平台,另一方面,通过挖掘每个人的能量(创造内容和社会网络)来凝聚广泛的大众力量和社会资源。TED2013百万美金得主苏伽特·米特拉(Sugata Mitra)提出自行组织学习环境(Self-Organized Learning Environments)的理念,认为学习是自行教育组织的产物。开启自我引导教育新技术的能力是21世纪需要铺设的高速公路之一,自行组织学习环境强调网络、合作与鼓励结合起来,给世界各地的孩子们提供支持,帮助他们满足好奇心并挖掘他们的能力^[33]。在自行组织学习环境中,技术表现为学习者的自我学习工具,不论多么先进复杂的技术,最后都要为学习者所消费、使用,都尽可能向学习者靠拢,满足学习者的需要,落实教育技术的宗旨:促进学习者学习,推动人的全面发展。

三、回归生活世界的教育环境

1. 生活世界即文化的世界

“人类教育的产生、发展都是来源于并且归根于实践的‘生活世界’的需要。教育和接受教育,都超不出‘生活世界’的界限。”^[34]回归生活世界是现代哲学的基本趋向,马克思、胡塞尔、维特根斯坦、海德格尔等均使用过这一概念,生活世界是现象学中的一个重要概念,已被赋予了各种含义。哈贝马斯认为生活世界与文化、意义这些社会符号的再生产相关联,是主观世界、客观世界和社会世界三位一体的语言建构型存在;德国现象学家黑尔德则认为:“生活世界无非就是普遍联系……生活世界从根本上来讲就是文化。”^[35]生活世界是我们个人或社会团体生活于其中的现实而又具体的环境,生活世界是一个文化的世界,即生活世界是一个触手可及的、直观地被经验的世界。生

活世界中,人类的生存依赖于控制环境的能力,这就是人类的经验。传统哲学试图把世界二元化,区分出一个自然的日常经验世界和一个超出自然之上的超验世界,而“在一世界中—存在”则是为了恢复人与世界的原初统一。教育发展的历史与现实表明,教育主体重视书本知识的学习无疑是正确的,但如果仅限于书本、课堂、学校是无法获得现实完整的知识的,因为现实完整的知识在生活世界中,在教育主体与教育环境的交互过程中,生活世界是教育世界的源泉和根基。在此意义上,教育环境即生活世界,教育环境不仅具有实践的维度,而且同时还是一种文化,教育主体与教育环境之间的相互作用是以文化为中介的,文化的作用是为教育主体提供行动规范。塞蒂娜从实验到实验室的视角转换表明:实验室开始从实验的研究中心转向科学的文化活动中心,在此过程中,技术推动着教育环境日益生活化,并为之提供了一种文化构架,即科学对象不仅在实验室中被技术地制造,而且是符号上与政治上的建构。教育环境中的日常生活秩序表现为教育发展中的一种可塑资源、一种活跃的力量者,不论是教育环境中的校舍、设备仪器,还是从事教育活动的教育主体,都带有社会的影子,都存在利益和协商。教育环境是居所,是回归生活世界,是对教育秩序重构的文化实践。

张明国从文化的角度把技术分为器物层、制度层和观念层等三个结构层。其中,技术器物位于最表层(或最外层),技术制度、体制位于中层,技术意识形态则位于最深层(或最潜层),正因如此,才使得“一定的器物层体现了制度层的影响,也凝聚着社会心理层的价值观念”,技术意识形态通过技术制度对技术器物产生影响^[36]。如果说,文化视野中的技术具有与文化相同的层次结构,那么,技术视野中的教育层次结构不仅在形式上与技术相对应,而且在内容上更是相融的。教育中的器物几乎就是物化了的技术或技术的产物;现代意义上的教育制度与价值理念则在一定意义上是以技术手段或技术关系、规范和技术理性(价值理性或功能理性)为基础衍生及升华的结果。古代、近代的教育制度虽然在形式上与技术相分离,然而在实质上则是通过人们在从事技术性劳动的基础上,形成技术关系乃至生产关系而制定出来的;教育意识形态,一般是指在一定的社会经济基础上形成的教育的思想观念,是人们对于教育的特殊认识结构,包括在一定社群中流行并反映了该社群在政治上、社会上、道德上和宗教上的偏好与兴趣的、相互依赖的、有关教育的信念、观点、原理等^[37]。在技术视野中,现代乃

至后现代社会的教育环境在很大程度上是依靠技术塑造出来的,离开了技术,教育就失去了坚硬的骨骼(表现在器物、制度层上),失去了理性之光(表现在观念层上)。

2. 教育环境即教育生活

伽达默尔指出:“无论认识者,还是被认识之物,都不是‘在本体论上的’‘现存之物’,而是‘历史性的’,也就是说,它们都具有历史性的存在方式”^[38],在此意义上,“在一世界中—存在”体现了此在的时间性存在,此在、其他存在者和被识之物共同构成了世界及其关系。生活世界对于人的意蕴在于,人当下的生活过程就是其自身的生成过程。“生活是一种自身具有目的性的存在方式,这种目的性就是生活本身的意义。”^[39]生活的目的是与生活一起显现的东西,生成的过程也是与生活一起存在的,它不是斯宾塞式的人为设置的遥远目标,而是杜威式的与生活融为一体、充满无限可能的自我生成之域。生成的过程存在于生活本身之中,而不是在生活之外、之上或之下。因此,不能站在生活之外去“看教育”和形成有关教育的“完整知识”,而是要把生活作为一切教育认识及其活动的根源和终极意义。否则,教育就不是关注生命、关注生活的活动,而是以外在于人的存在及其运动作为自己的活动领域。相当一段时期里,作为一项既定的社会活动的教育总是从某种先定的观念或理念出发来讨论如何培养出理想的个体,即“先设一个框架,然后用它来对教育进行规范”^[40],坚持某种外在的目的论来理解教育,未能看到教育的生活存在。而离开生活的存在性来认识教育,就必然或多或少地使教育带有功利性,对人的发展带来直接或间接的负面影响。与生活统而为一的教育从根本上讲是哲学化的生活教育。

蔡元培认为,教育不应把受教育者当作“何等人或何等社会之器械而准”,而“当以受教育者全体能力之发达为标准”^[41]。也就是说,教育应以人为目的,而不是达到其他目的的手段。教育内在地指向人之为人的完满与生活的完满,这是教育的内在目的,是第一性的、根本的目的。正如项贤明所指出的:“教育要面对完整的人,全面地‘为了人’,它就必须面对这个包含了理性、热情和事实、奇迹的、现实的、具体的、活生生的过程,即表现为现实的人的具体生命活动的社会生活过程。一切教育都只有在这个现实社会生活过程中通过人的现实的生命活动才得以实现,而教育本身就是现实的人的活动。”^[42]而教育生活离不开教育环境。新一代信息技术的发展为教育环境理念与实践的

变革创造了可能,“技术的发展刺激了研究者和教育者去拓展学习的概念和学习环境的设计”^[43],教育系统接纳技术的过程改变着技术应用、技术应用者以及其所处的环境,同时教育系统也被这些因素改变着,这是一个共同完善、共同发展的过程。从 e-Learning 学习环境、移动学习环境、混合学习环境、泛在学习环境到智慧学习环境,尽管关注点不尽相同,但核心思想是一致的,即把技术整合于教育环境中,为教育主体提供良好的个性化学习支持,为培养学习者创新能力及创新精神提供一个技术、环境、人、资源相互协调的教育生活空间,使人的生命本质在教育生活中得以彰显。

四、结 语

海德格尔认为,现象学方法的本质是“面向事实本身”,而“事实本身”就是存在,坚持“在一世界中一存在”这一哲学态度,有助于理解教育环境如何构成教育

主体的“存在境域”,在此过程中,需要注重教育实践,而实践场域的角度则强调应在关系中把握教育主体与教育环境,即教育环境只有在与教育主体的关系之中才能被把握。最后,教育环境必然要回归生活世界,马克思指出,“人们的存在就是他们的实际生活过程”^[44],教育须从关注知识转变为关注生命,教育在本性上就是人的生命的一种自我否定和自我超越性的实践活动。至此,教育环境获得了工具论和社会文化学的双重诠释,一方面,教育环境一开始就具有工具属性,是为了教育主体的需要而适时生成的产物,并随着技术的发展不断发展,更多地表现为信息技术的物化;另一方面,教育环境附着了社会文化价值取向,本质上是教育主体实践活动的载体,其“生命力”在于:从日常经验中的空间性场所转化为教育主体的“存在境域”,更加贴近生活,或者说走向更加“具体的”教育实践,构成教育主体显现的境域,推动着教育主体的生存发展,并成为教育主体之存在的基本特征。

[参考文献]

- [1] 百度知道.资源与环境的关系[DB/OL].[2013-05-03].<http://zhidao.baidu.com/question/232648872.html>.
- [2] 百度百科.教育资源[DB/OL].[2013-05-03].<http://zhidao.baidu.com/question/232648872.html>.
- [3] Jacques Ellul. The Technological System[M]. Translated by Neugroschel. New York: Continuum, 1980:38.
- [4] 技术哲学的发展历史及流派.PPT[DB/OL].[2013-04-04]. <http://wenku.baidu.com/view/fa87fbffc8d376eeaeaa31b1.html>.
- [5] [德]黑尔德.世界现象学[M].倪梁康,等译.北京:三联书店,2003:75.
- [6] [德]海德格尔.现象学之基本问题[M].上海:上海译文出版社,2008:232.
- [7] 余平.海德格尔存在之思的伦理境域[J].哲学研究,2003,(10):63~68.
- [8] [英]马尔霍尔.海德格尔与《存在与时间》[M].元校盛,译.桂林:广西师范大学出版社,2007:147.
- [9] [12] [德]海德格尔.存在与时间[M].陈嘉映,译.北京:三联书店,1999:122,83.
- [10] 孙周兴.海德格尔选集[M].上海:三联书店,1996:1165~1166.
- [11] 杨庆峰.技术现象学与空间拉近体验反思[J].自然辩证法研究,2009,(4):25~29.
- [13] [法]埃米尔·迪尔凯姆.社会学方法的规则[M].胡伟,译.北京:华夏出版社,1999:5.
- [14] [法]布迪厄,[美]华康德.实践与反思——反思社会学导引[M].李猛,李康,译,北京:中央编译出版社,1998:133~134.
- [15] Law, J.. Making a Mess with Method[A]. Outhwaite, W.& Turner, S.P.(eds). The Sage Handbook of Social Science Methodology[C]. London and Beverly Hills: Sage, 2007:595.
- [16] Fenwick, T.. Managing Space, Energy, and Self: Beyond Classroom Management with Junior High School Teachers[J]. Teachers and Teacher Education, 1998,(6):14.
- [17] Fenwick, T.& Edwards, R.. Actor-network Theory In Education[M]. Oxen: Routledge, 2010:22.
- [18] 左璜,黄甫全.行动者网络理论:教育研究的新视界[J].教育发展研究,2012,(4):15~19.
- [19] 赵勇.传统与创新——教育与技术关系漫谈[M].北京:北京师范大学出版社,2006,前言 8.
- [20] 冯鹏志.论技术创新行动的环境变量与特征[J].自然辩证法通讯,1997,(4):39~46.
- [21] [奥]卡琳·诺尔—塞蒂娜.制造知识——建构主义与科学的与境性[M].王善博,等译.北京:东方出版社,2001,2.
- [22] 王善博.知识的制造与实验室研究——诺尔的科学建构论研究[J].自然辩证法研究,2001,(8):1~4.
- [23] 郭兴华,翟源静.视角的转换:从实验到实验室——兼论卡琳·诺尔—塞蒂娜的实践观[J].自然辩证法研究,2008,(9):51~55.

(下转第 16 页)

- [11] 殷旭彪,陈琳.论数字化学习环境设计[J].现代教育技术,2013,23(5):20~24.
- [12] 王朝云,刘玉龙.知识可视化的理论与应用[J].现代教育技术,2007,17(6):17~20.
- [13] 祝智庭,沈德梅.基于大数据的教育技术研究新范式[J].电化教育研究,2013,(10):5~13.
- [14] 魏顺平.学习分析技术:挖掘大数据时代下教育数据的价值[J].现代教育技术,2013,23(2):5~11.
- [15] 杨现民,余胜泉.开放环境下学习资源内容进化的智能控制研究[J].电化教育研究,2013,(9):83~88.
- [16] 杨现民,余胜泉.泛在学习环境下的资源进化模型构建[J].中国电化教育,2011,(9):80~85.
- [17] 黄晓涛,王芬,吴驰,等.云计算平台下网络课堂生成性教学设计框架研究[J].现代教育技术,2013,23(8):100~104.
- [18] 丁荣涛.基于本体的智能学习资源分配模型构建[J].计算机科学,2008,35(11):293~295.
- [19] 王永峰,何克抗.构建主义学习环境的国际前沿研究述评[J].中国电化教育,2010,(3):8~15.

(上接第10页)

- [24] [美]安德鲁·皮克林.作为实践和文化的科学[M].柯文,伊梅,译.北京:中国人民大学出版社,2006:138.
- [25] Knorr-Cetina. Epistemic Culture: How the Science Make Knowledge[M]. Cambridge: Harvard College, 1999:243.
- [26] 斐屈克.教育哲学[M].台北:世界书局发行,1978:199.
- [27] 钟志贤.论学习环境设计[J].电化教育研究,2005,(7):35~41.
- [28] 王新龙,等.现代信息技术与学习方式转变关系研究——网络环境视野中的学习方式[J].长治学院学报,2012,(2):15~17.
- [29] Fox, S. An Actor-network Critique of Community in Higher Education: Implications for Networked Learning [J]. Studied in Higher Education,2005,(1):30.
- [30] 张晓洁.当教育遇到社交[J/OL].IT 经理世界,2012,12:34~37. [2013-03-01]. <http://baike.baidu.com/view/9937855.htm>.
- [31] [32] Adhi Susilo.利用“Facebook”发展网络学习社区[J].天津电大学报,2009,(1):29~34.
- [33] [DB/OL].[2013-02-07].http://v.163.com/movie/2013/3/J/7/M8NUR06VN_M8NURC3J7.html.
- [34] 金生钰.教育哲学是实践哲学[J].教育研究,1995,(1):17~22.
- [35] 黑尔德.世界现实学[M].北京:三联书店,2003:203.
- [36] 张明国.“技术—文化”论——一种对技术与文化关系的新阐释[J].自然辩证法研究,1999,(6):15~19.
- [37] 黄甫全.《课程与教学论》电子教材[DB/OL].[2013-6-18].<http://202.116.33.235/keyjsl/wlkc/curriculum/shouke/312.htm>.
- [38] 倪梁康.现象学及其效应[M].北京:三联书店,1996:276.
- [39] 赵汀阳.论可能生活[M].北京:三联书店,1994:13~14.
- [40] 刘旭东.对教育与生活关系的思考[J].教育研究,2007,(8):53~56.
- [41] 蔡元培.蔡元培教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1991:44,46.
- [42] 项贤明.泛教育论[M].太原:山西教育出版社,2000:527~528.
- [43] Jonassen, D.H.,&Land,M.S.. Theoretical Foundations of Learning Environments[Z]. Lawrence Erlbaum Associates,2002.
- [44] 马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1996:165.

【社会学研究】

教育的理想主义与功利主义:社会本位的立场

张刚要^{1 2} 李 艺²(1. 南京邮电大学 教育科学与技术学院, 江苏 南京 210023)
(2. 南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

摘要: 站在社会本位的立场, 通过回顾理想主义与功利主义在我国教育中的历史演变, 依据认识积累及历史事实, 从中理出线索, 可以发现: 理想主义与功利主义对于教育的健康发展都是至关重要和不可或缺的, 我国教育价值取向的演变从总体上说属于国家主导性演变, 演变的实质是在“理想主义-功利主义”的张力关系中寻求平衡, 不同历史时期有不同的定位, 任何绝对理想主义或背离理想只求实用的做法都是错误的。

关键词: 理想主义; 功利主义; 教育价值取向; 社会本位; 个人本位

中图分类号: G40-011 文献标识码: A 文章编号: 1673-5420(2015)03-0075-07

DOI:10.14132/j.cnki.nysk.2015.03.010

康德说,“人就是现世上创造的最终目的。”^{[1]89}他把“教育理想”称为“伟大的理想”,并且说其指导原则是“人性的理想及其完全使命”^{[2]160}。雅斯贝尔斯认为,教育“不过是对人的主体间灵肉交流活动……将文化遗产教给年轻一代,使他们自由地生成,并启迪其自由天性”^{[3]3}。马斯洛说,“一个人能成为什么,他就必须成为什么”^{[4]45},这样的人就是自我实现的人。他也直言不讳地宣称:教育的目的在于开发人之潜能,促进人性之完美,使人成为一个自我实现者。著名教育家的言论似乎向我们昭示:教育的价值取向从来都有着美好的理想主义情怀,即促进人的自由个性的生成与人的自我实现。反观我国当下的教育,似乎与这种理想有些距离,因此经常被诟病。比如,“政府的教育决策历来只强调教育的社会工具价值,忽视教育在培养个

性、使人的潜能得到尽可能发展方面的价值;总是要求教育出即时的、显性的功效,忽视或者轻视教育的长期效益。”^[5]在教育实践中则过于注重人的职业化和劳动化,甚至有人苛责,“教育已经演变成没有任何审美意义、道德价值和精神追求的赤裸裸的谋生活动。”^[6]

这折射出关于教育价值取向的两种不同认识,即所谓理想主义与功利主义。在我国教育发展的历史上和教育实践的今天,理想主义与功利主义是始终存在的纠结。如何对两者进行抉择,把握其运动规律,并为我国当前的教育价值追求提供合理的解释?本文在区分社会本位与个人本位的基础上,以社会作为观察问题的立足点,通过回顾理想主义与功利主义在我国教育中的历史演变,依据认识积累及历史事实,从中理出线索,以寻求启迪并获得可理解的答案。

收稿日期:2015-04-01 本刊网址: <http://nysk.njupt.edu.cn>

作者简介:张刚要,副教授,南京师范大学在读博士,研究方向:教育技术基础理论与数字化教育资源建设。

李 艺,教授,博士生导师,研究方向:教育技术哲学。

基金项目:南京邮电大学人文社科基金项目“批判与超越:教育信息技术价值重构”(NYS211010);江苏高校哲学社会科学基金项目“基于TAM的高校网络课程接受度研究”(2013SJB880064)

一、概念界定: 社会本位立场上的理想主义与功利主义之分析逻辑与特点

通常需要站在两个不同的角度看教育的价值取向,即:社会本位与个人本位。而关于教育价值取向的理想主义与功利主义,往往被简单地与个人本位和社会本位分别对等起来,实际上这是不对的。真正的面貌是,即使站在社会本位的角度看,同样有理想主义与功利主义之分;站在个人本位的角度看,也有理想主义之教育诉求及功利主义之教育诉求的精细差别。

1. 理想主义的经典观点

亚里士多德是推崇教育理想价值的典型代表。在许多场合,他都提到了受过博雅教育之人:他学习了所有学科,但不是为了成为每个方面的专家,而是为了成为一个好的判断者。受过博雅教育之人学习的是所有的教化(文化)的科学(civilized sciences),他的学习只达到一定的程度,而不是辛劳地或学究似的过于(过度)学习某些知识,从而会贬损自己的心灵,并剥夺了闲暇。在《政治学》第八卷中,亚里士多德承诺探讨一种与本话题相关的教育观:男孩子必须接受一种教育,但是这种教育并非出于有用和必要,而是因为这种教育是高贵的,只适合自由人。

尼采继承和发展了叔本华的意志主义,并把它改造成“权力意志”。权力意志就是不断地征服,不断地创造,不断地超越。它在不断地自我创造、自我破坏和自我否定,在否定中又不断地完善自我,实现自我。尼采据此认为,教育应当考虑到学生的本能,张扬人的个性,造就人格,使学生成为一个独一无二的人,成为“完全的自己”^{[7]102}。根据弗洛伊德的人格理论,人格可分为“本我”“自我”和“超我”三个层次,其运动规律为:本我无原则地要求满足,超我有原则地进行压服,自我在中间调节,从而既符合道德观念,又设法满足本我的要求。因此,一个健全的人,必须使“本我”“自我”和“超我”保持一种平衡状态。弗洛伊德认为,教育的目的就是培养健全的人格。按照海德格尔的理解,人是被“抛入”到这个世界上来的,他根本不能认识世界,也不能认识自己,只能靠自己的设计与选择。人要设计与选择,必须要被教育所“唤醒”。雅斯贝尔斯认

为,“教育是人的灵魂的教育,而非理智知识和认识的堆集。通过教育使具有天资的人自己选择决定成为什么样的人以及自己把握安身立命之根。”^{[3]4}因此,存在主义认为,教育的本质在于唤醒人的灵魂,教育的目的在于“自我完成”与“自我生成”。

可以看出,这些观点虽貌似是从个人开始谈起,但皆采用的是“客观视角”第三人称而不是第一人称的描述方式,且说的是“他们”而不是“他”,盈满心中的是追求社会价值之情怀。可以说,这本质上恰是一种社会本位的态度。也正是因为这种描述方法,使后来者将理想主义与个人本位简单对等起来,其实是个明显的错误。

2. 功利主义的经典观点

哲学意义上的功利主义,是以实际功效或利益作为道德标准的伦理学说^[8]。功利主义讲的“功利”,是“快乐”和“幸福”的代名词,也是“利益”的代名词^[9]。功利主义学派的创始人杰瑞米·边沁(Jeremy Bentham)表述了功利主义的最基本的原则,这就是“最大多数人的最大幸福是正确与错误的衡量标准。”^{[10]92}从本文立场上看,边沁话语中“最大多数人”应该和“最大多数人中的某个人”,同样是第三人称的态度,在坚持社会本位的立场上是没有区别的。

功利主义教育价值诉求的思考在古希腊时期同样有所体现。在柏拉图看来,“理想国”的目的主要是通过教育来达到的。他认为,“教育应该发展集权主义态度,建立一个毫无保留地抛弃自己的权利,把自己献给国家的目的。”^{[11]69-70}他还认为,各科知识的学习其作用主要有两个方面:第一是为了实用;第二是为了发展抽象思维的能力^[12]。实用是指知识有助于具体事务的完成,而发展抽象思维能力虽不直接有助于事务的完成,但对学习过程有用。柏拉图的立场,显然是社会本位的。

在苏格拉底那里,由其三个著名的悖论形成了严格的理性主义的伦理观:为了获得美德和幸福,我们需要的就是知识^{[2]9}。在这个过程中,苏格拉底完全是从价值的角度去定义知识的:需要知识是为了获得美德和幸福,具有一定的功利价值。有意思的是,第一人称描述方法在这里出现了,而且是在功利主义立场的代表中出现的。这

首先告诉我们,简单地将功利主义与社会发展诉求相连接是不对的;另外,这也启发我们,即使从个人发展诉求的角度,不见得就必然是理想主义。

3. 社会本位立场上的理想主义与功利主义

人是具有社会属性的动物。一方面,个人的发展需要社会为其提供赖以生存的物质条件、精神及制度准备。另一方面,社会又是由人所组成的人类的共同体,社会的发展也离不开人的发展。叶澜在论及人与社会的关系时深刻地指出,“不要把个体与社会割裂与对立起来,在现代社会中,再要确立个体或社会任何一方至高无上的唯一地位,发展一方无视另一方的观点不仅是不正确的,而且是有害的。”^{[13]286}因此,不能脱离社会而追求抽象的理想主义。“使人成为人”我们从中看到的绝不仅仅是一个人的成功。在社会本位的立场上,任何理想主义教育价值诉求的终极情怀,是寻求一个理想的、美满的、幸福和谐的社会。正如亚当·斯密(Adam Smith)在其代表作《国民财富的性质和原因的研究》中论述的那样:一个国家普通民众的教育对该国社会的发展与进步具有重要意义。一是普通人民的教育如何将直接影响到一国财富的增长。二是普通人民的教育对社会安定有重要作用^[14]。因此,普通人民的教育,“对政府确是一件非常重要的事情”。

同时,也不存在什么绝对的功利主义。功利主义的教育诉求,把教育视为社会得以保存、延续和进步的工具。只要它所强调的社会,代表的是进步、先进的势力,而不是保守、反动,那么它的终极旨归则在于为人的最终的全面自由发展创造条件。马克思对此有过精确的表述,“人们的社会历史始终是他们个体发展的历史,不管他们是否意识到这一点。”^{[15]43}我国的“和谐社会观”则是一个极好的例证。我国经过历次社会变革,目前已经进入社会主义和谐社会的崭新阶段。《中共中央关于构建社会主义和谐社会若干重大问题的决定》指出“社会和谐是中国特色社会主义的本质属性,是国家富强、民族振兴、人民幸福的重要保证”,是“我们党不懈奋斗的目标”,而坚持“以人为本”则是社会和谐的本质和核心。

二、历史回望:我国教育中理想主义与功利主义演绎一瞥

根据历史科学的分期,兼顾阐述问题的需要,我们把我国教育的历史大致划分为三大阶段:古代、近代和现代。古代教育囊括了原始社会、奴隶社会和封建社会三个时期的教育。以鸦片战争为起点,以新中国成立为终点,这段时期的教育属于近代教育。现代教育则是新中国成立后至今的这段时期的教育。

1. 古代教育阶段

人类教育的萌芽产生于原始社会,那时的教育是作为一种适应生存的手段而存在的。原始社会对青少年教育的目的主要是使他们获得参加社会生活的能力。因此,教育的内容就着重于对体力、顽强性、生产劳动的技能、与自然斗争的经验、风俗礼仪、宗教仪式等方面的训练^{[13]45}。从教育价值取向的角度看,这显然具有功利主义倾向,因为不经过教育的训练,原始人根本无法生存。原始社会“智力的开发只是实践的‘副产品’,并没有被教育者意识到”^{[13]45},因此也就必然谈不上思考教育的理想价值了。

奴隶社会和封建社会同属于阶级社会,即少数人对多数人统治与压迫的社会。学校教育是为满足统治阶级维护自己统治的政治需要而产生的,以培养国家机器的管理者和统治阶级的接班人为目标^{[13]46},因此具有鲜明的功利主义倾向。“古之王者,建国君民,教学为先,君子如欲化民成俗,其必由学乎”(《学记》),“修身、齐家、治国、平天下”(《大学》),古典儒学的理想化精神在历史潮流的涤荡之中也在不断地向政治政统的方向转化。人类进入奴隶社会,也就开始了人类文明的新纪元。因此,这个时期的教育家也并未忽略探讨教育对人的作用。《庄子》一书是庄子及其弟子、后学的著作。书中通过塑造一系列极具个性化的人物,宣扬了一种个性化的教育理念,即主张打破礼仪约束,不要礼仪控制,顺其自然,发展每个人的个性;人们自由自在地生息,任其自然地发展变化。对人性的认识是儒家教育的前提和基础。从孔子的性相近说到孟子荀子的“性善论”“性恶论”之争,再到后世的性混合说、性三品说,尽管他们对人性的认识是

大相径庭的,但对教育作用的认识却是一致的,即都认为通过教育使人性完善^[16]。这实际上蕴含着理想主义的教育价值的认知。

2. 近代教育阶段

自鸦片战争以来,西方资本主义列强的入侵打开了中国的大门,向中国展示了“坚船利炮”的军事优势,而这种军事优势又是建立在先进的科技和工业生产基础上的。中国在挨打认输后,痛定思痛,必然要反思自己的落后之处。因此,鸦片战争后中国教育上的主要变化是,类似西方的“实科”学校在中国陆续建立,“实科”教育的范围除了外语和军事领域,还逐步向工农业领域扩展。这一批学校的创立大多与洋务派提倡的西学及维新运动的教育改革相关,是他们富国强兵政策的组成部分^{[13]72}。1904年,清政府颁布了中国的第一个近代学制,史称“癸卯学制”。两年后确定以“忠君、尊孔、尚公、尚武、尚实”作为教育宗旨。“忠君、尊孔”强调维护君主专制制度和儒家礼教,体现封建教育的根本性质。“尚公”强调国家利益和公民道德,“尚武”的目的是强兵,“尚实”的目的是使国家富强。不难看出,这个教育宗旨根本没有提及个人的自我实现与健全发展。1912年中华民国建立后,蔡元培成为主导教育界的风云人物,他创造了博大精深的教育思想,在这些教育思想中蕴含着丰富的理想主义价值追求。他批判中国传统教育是“不从(受)教育者本体上着想,用一个人的主义或一部分人主义,利用一种方法,驱使学生迁就他之主义”^{[17]262}。而且,他还明确指出,教育不应把学生当作“何等他人或何等社会之器械而准——他人或社会之需要以为标准”,而“当以学生全体能力之发达为标准”^[18]。教育应“从(受)教育者本体上着想”^{[17]262},把教育的目的确定为“养成完全之人格”^{[17]8}。

自五四运动起到新中国成立的这段时期,对国民政府来说,教育实际上成了加强其统治和政治宣传的工具,带有十分浓厚的政治色彩。1927年国民政府发出实行“党化教育”的号令,所谓“党化教育”就是“教育方针要建筑在国民党的根本政策之上”。因其过于露骨,遂受到进步人士的攻击。1928年,国民政府第一次全国教育会议召开,会议议决以“三民主义教育”代替“党化

教育”。不久之后颁行了“中华民国”的教育宗旨,这就是“中华民国之教育,根据三民主义,以充实人民生活,扶植社会生存,发展国民生计,延续民族生命为目的;务期民族独立,民权普遍,民生发展,以促进世界大同。”这一教育宗旨的颁行对教育的稳定发展起到了一定的作用,但其本质是维护国民党的一党专政,在实际执行中也大打折扣。总之,在国民党统治区,这段时期可称为教育的昏暗期^{[13]73}。但是,以陶行知为代表的教育家,却又点燃了中国民主主义教育理想的火炬。陶行知在创造教育方面,作出了十分可贵的实践与探索。他在《创造宣言》中指出,教师们“所要创造的是真善美的活人”,“真善美的活人是我们的神,是我们的石像,是我们的爱人”。学校和教师“不是灌输知识,而是将开发文化宝库的钥匙,尽我们知道的交给学生”。他强调创造真善美的人格,将其视为是创造教育的最高境界,要求铸成坚固的“人格防”。与此同时,在这一时期,中国共产党则在红色根据地和解放区开展新民主主义的教育事业。武装斗争在红色根据地是置于第一位的。因此,服务于革命战争是红色根据地和解放区教育的首要目标。一方面,要培养大批干部作为武装斗争的领导和骨干,以保证军队和地方建设的需要;另一方面,革命战争是人民战争,只有最大限度地发动群众才能进行战争,要通过教育来提高军民的政治觉悟和文化水平,动员他们积极参加和支持革命战争。

3. 现代教育阶段

从新中国建立到改革开放,我国的教育方针或具有方针意义的指示、规定,虽然有过多表述,但它们的基本思想是一致的、一脉相承的。比如:教育必须为无产阶级政治服务,必须同生产劳动相结合,培养德智体诸方面全面发展的、有社会主义觉悟的有文化的劳动者。“教育为无产阶级政治服务”,是把教育看作社会上层建筑以及阶级斗争的工具。“培养德智体诸方面全面发展的、有社会主义觉悟的有文化的劳动者”,又把教育看作是劳动力的教育,这就成了手段的教育、工具的教育,而不是理想意义上的人的教育。两者都是从“工具论”的需要出发,将教育摆在了“服务”地位,具有鲜明的功利主义倾向。值得注意的是教育方针同时指出,应该使受教育者在德

智体几个方面都得到发展。毛泽东主张,通过教学改革促使学生在德智体诸方面都能够主动地得到发展,“课程要减少,分量要减轻,减少门类,为的是全面发展”^{[19]102}。毛泽东在强调学生全面发展的同时,也非常注重学生的个性发展,他认为党的教育目标是使受教育者“自完成自发展自创制他们各个及全体的个性和特殊的人格”^{[19]104}。为革除旧教育的弊端,发展学生的个性,毛泽东曾号召“不要被权威、名人吓倒,不要被大学问家吓倒。要敢想、敢说、敢做,不要不敢想、不敢说、不敢做。”^{[19]112}这一切皆表明他的教育思想中闪烁着理想主义的光辉。

改革开放之后,我国教育方针强调,教育必须为社会主义现代化建设服务,必须与生产劳动相结合,培养德、智、体全面发展的社会主义事业的建设者和接班人。这一新表述,把“教育为政治服务”转变为“教育为经济服务”,强调教育的经济发展功能,同样具有浓烈的功利主义味道。在这种教育价值取向的指引下,教育的功利性和效益性得到了高度张扬,而教育的对象——人,却被“遗忘”了。在这样的反差面前,一些有识之士开始了对教育中的“人”的呼唤,提出了“人是教育的出发点”^[20],认为“现代化教育的实质是‘人’的教育,是人的‘人格’教育,而不仅是‘人力’的教育”^[21],“教育无论如何必须有自己永恒的立足点,这个立足点就是永远不断地追求人格的完善”^[22]。这些研究在教育价值取向上都面对人,正视人的价值,极具理想主义情怀。也正是这些研究,发现了教育中的“人”,进而促成了20世纪90年代对学生主体性作用的重视和素质教育的实施。

主体教育是20世纪90年代在我国兴起的一种教育思潮和教育改革实验。关于人的主体性内涵与人的主体性教育,学界并未达成一致意见。按照王坤庆的理解,人性是由自然性、社会性和精神性组成的三维整体。没有精神性或精神性因素就没有健全发展的人,是不完善的人。而精神因素可概括为“人的主体性”,因此“教育的主体性”“主体性教育”或“主体教育论”,几乎可以看作是一个命题,弘扬的是一种人必须主宰自己的精神信念。在这种信念下,一切有关客体、客观、工具、规律等类似问题的形而上学理解

显得极为苍白^[23]。由此同时,我国教育界还吹响了由“应试教育”向“素质教育”转变的号角。素质教育以全面提高全体学生的素质为目的,它不谋求眼前的片面的物质利益,特别倡导将人格培育作为重点,“是对教育和人的‘本质’、‘本分’和‘本然’的回归”^[24]。

三、结论与反思:理想主义与功利主义的和谐二重奏

通过对理想主义与功利主义在我国教育中的历史探寻,我们可以得出一些尝试性的结论。这些结论不仅能为我国当前的教育价值追求提供合理的解释,而且对于确立我国教育发展的方向也具有重要的现实意义。

1. 理想主义与功利主义对于教育的健康发展都是至关重要和不可或缺的

功利主义的教育价值取向将服务于整个国家(社会)和个人生活作为根本目的,而把教育当作实现这一目的的工具和手段。虽然这一取向存在偏颇与缺陷,但也有其不可争议的合理性。一方面,国家(社会)得以保存、延续、进步以及个人生活的完满幸福,需要依靠良好的教育。教育投资是能产生长远效益和回报的经济投资和政治投资,是一种社会性投资^{[25]192}。因此,作为投资方的国家或个人,看中的正是教育的“工具”价值,考虑更多的是其投资后的收益问题。另一方面,教育的发展离不开国家(社会)的经济、政治和文化的支撑与干预。那种企图摆脱经济、政治和文化的支撑与干预,而单纯寻求个人发展的观点是不切实际的,也是不可取的。如果说,功利主义的教育价值取向主张将教育并最终将人当作工具和手段的话,那么,理想主义的教育价值取向则倾向于将教育并最终将人本身当成目的。它提供了一种以“人”的方式思考、把握教育的方式,是教育得以成立、得以存在的根本条件和合法依据,是教育发展的灵魂和永恒追求。因此,理想主义的教育价值取向同样具有不可争议的合理性。

综上所述,功利主义与理想主义树立了两种截然不同的教育价值取向:前者注重的是外在的功利和有用性,后者联结的是人文和精神层面。

他们从各自的角度诠释了教育的本质、目的、意义、价值和使命,且两者都有各自历史的合理性和现实的针对性。我国教育发展的历史表明,它们对于推进教育的健康发展都是至关重要的和不可或缺的。

2. 教育价值取向的演变是在“理想主义-功利主义”的张力关系中寻求平衡

理想主义与功利主义对教育的主张是截然不同的,而它们对于教育的健康发展却都是至关重要和不可或缺的,因此就会产生两者之间抉择与统合的困惑。古代社会以自然经济为基础,生产力水平极低。近代社会充斥着各种运动、战争,民不聊生。现代社会尚处在社会主义初级阶段,生产力水平较低,商品经济不发达,科学技术比较落后。毫无疑问,我国教育的价值取向必须从国家政治、经济、军事和文化发展的需要出发,培养出各种各样的实用人才,从而实现国家独立、人民富强,从而使中国在激烈的世界经济竞争、综合国力的竞争、科技竞争中取得优势地位。如此,功利主义的教育取向便成为我国各个历史时期不同形式显现的常态。然而,不可否认的事实是,教育的目标是直接影响人的发展,况且,教育的社会功能主要通过影响个体的发展实现^{[13]35}。那么,在教育满足国家发展需要的前提下,应该如何理解和看待教育满足人的发展需要的价值?或者说,理想主义在我国当前的教育价值体系中究竟处于何种位置?

实际上,人的全面发展并不是一蹴而就的,而是需要现实的积累,需要社会发展所提供的条件^[26]。一旦社会发展到某一阶段,能够为人的发展提供一定的物质基础、制度基础和文化基础,那么教育价值体系中就会彰显理想主义的成分。然而,在这个历史阶段,或许实现人的全面发展的社会基础并不完全具备,相应地可能“表现出过于理想化、情绪化浓重和脱离中国社会现实的弊端”^[26]。于是,教育又会偏重于功利主义的价值取向。实际上,教育中一直存在着“理想主义-功利主义”二重矛盾的张力关系。我国的教育价值取向则始终处于这一张力关系之中,并通过必要的张力,使理想主义与功利主义相互牵制,在二者的动态发展中保持恰当的平衡,以防

它们各自走向极端。

3. 教育价值取向的演变从总体上说属于国家主导性演变

我国教育价值取向的演变直接受到国家力量的控制,从总体上说属于国家主导性演变。也就是说,在教育价值取向演变的过程中,国家主体遵循现实性原则,总是根据社会经济、政治与文化发展的实际情况,及其在某一时期的特定需要,恰当地利用“理想主义-功利主义”这种张力关系,在两者之间寻求平衡点。在教育发展的历史长河中,不乏一些教育家或教育流派分别就教育价值取向提出自己的主张,或热捧理想主义,或青睐功利主义,甚至推崇两者的统一。历史已经证明,不从社会的现实情况出发,仅仅通过纯粹的理论思辨而提出的这些主张,尚不足以主导我国教育价值取向的演变,它们仅仅起到了非主导的提醒和校偏作用。

无论是古代教育培养国家机器的管理者和统治阶级的接班人,近代教育的富国强兵目标,还是现代教育为社会主义现代化建设服务,都充分体现了国家主体的意志,注重教育的功利性、实用性。改革开放以后,随着我国综合实力的不断提高,教育体制改革的不断深入以及个体自主意识不断增强,教育实体与个人主体对教育价值取向演变的影响力不断增强,对教育理想价值的追求也日益强烈。其结果促成了我国的教育价值取向从注重功利主义,向理想主义与功利主义并重的趋势转变。比如,在坚持现有教育方针不变的情况下,逐渐重视受教育者的个人发展,大力弘扬主体教育和素质教育。特别值得注意的是,第三次全国教育工作会议把对素质教育的认识提高到教育本体论的高度:它是人的全面发展理论在现时代的一种具体体现,是我国教育目的的当代表述^[27]。进入21世纪,中国社会在经济上已达到总体小康水平。党和政府及时提出了“和谐社会”的奋斗目标和“以人为本”的科学发展观。“以人为本”意味着,不只是把人看作手段(如人力资本、智力资本中的人),而是强调以人的自由全面发展为本^{[13]80}。这是基于国家层面,在新的历史时期,直面“人的发展”问题时所展现的理想主义情怀。

参考文献:

- [1] (德)康德.判断力批判:下[M].宗白华,译.北京:商务印书馆,1964.
- [2] (英)兰达尔·库伦.教育哲学指南[M].彭正梅,柏友进,冯用军,等,译.上海:华东师范大学出版社,2011.
- [3] (德)雅斯贝尔斯.什么是教育[M].邹进,译.北京:三联书店出版社,1991.
- [4] (德)戈布尔.第三思潮——马斯洛心理学[M].吕明,陈红雯,译.上海:上海译文出版社,1987.
- [5] 叶澜.试论当代中国教育价值取向之偏差[J].教育研究,1989(8):28-32.
- [6] 邓银城.两种对立的教育价值取向[J].教育研究与实验,1997(2):16-17.
- [7] 赵同森.解读人本主义教育思想[M].广州:广东教育出版社,2006.
- [8] 邬大光.理性主义与功利主义的冲突与选择[J].高等教育研究,1989(4):31-36.
- [9] 唐代兴.边沁功利主义思想浅析[J].北京社会科学,2002(3):152-154.
- [10] (英)边沁.政府片论[M].沈叔平,译.北京:商务印书馆,1995.
- [11] (美)佛罗斯特.西方教育的历史和哲学基础[M].吴元训,张俊洪,宋富钢,等,译.北京:华夏出版社,1987.
- [12] 扈中平.柏拉图和谐发展的教育思想[J].湖南师大学报:哲学社会科学版,1985(2):98-100.
- [13] 叶澜.教育概论[M].北京:人民教育出版社,2006.
- [14] 付兴国.论亚当·斯密的教育经济思想[J].北京师范大学学报,1998(4):90-93.
- [15] (德)马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集:第4卷[M].北京:人民出版社,1972.
- [16] 王汉澜,马平.浅谈教育的价值[J].华东师大学报:社科版,1991(1):27-32.
- [17] 蔡元培.蔡元培全集:第2卷[M].北京:中华书局,1984.
- [18] 蔡元培.1900年以来教育之进步[G]//蔡元培.蔡元培教育论著选.北京:人民教育出版社,1991:90-113.
- [19] 中共中央文献研究室.毛泽东邓小平江泽民论教育[M].北京:中央文献出版社,2002.
- [20] 扈中平.人是教育的出发点[J].教育研究,1989(8):33-39.
- [21] 孙喜亭.人的教育与劳动力教育[J].教育研究与实验,1989(3):5-8.
- [22] 扈中平.论当代人文主义教育[J].教育研究与实验,1997(4):1-5.
- [23] 王坤庆.人性、主体性与主体教育[J].华中师范大学学报:哲学社会科学版,1997(7):114-118.
- [24] 刘晓伟.关于素质教育价值取向的思考[J].浙江大学学报:人文社会科学版,2008(1):192-198.
- [25] (法)雅克·德洛尔.教育——财富隐藏其中[M].联合国教科文组织总部中文科,译.北京:教育科学出版社,1996.
- [26] 姜立志.试析浪漫的理想主义教育价值观[J].教育研究与实验,2002(1):33-37.
- [27] 冯建军.向着人的解放迈进——改革开放30年我国教育价值取向的回顾[J].高等教育研究,2009(1):17-25.

Idealism and utilitarianism of education: On the position of social standard

ZHANG Gangyao^{1,2}, LI Yi²

(1. School of Education Science and Technology, Nanjing University of Posts and Telecommunications, Nanjing 210023, China)
 (2. School of Education Science, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: From the position of social standard, this paper, by reviewing the history of idealism and utilitarianism of education in China, and on the basis of knowledge accumulation and historical facts, sorts out clues and finds that idealism and utilitarianism is important and indispensable to the healthy development of education; and that the evolution of the value orientation of education generally belongs to the state-dominated evolution, and the essence of evolution is to seek balance between idealism and utilitarianism. There is different positioning in different historical periods, and any approach of either absolute idealism or deviation from ideals for utility is wrong.

Key words: idealism; utilitarianism; the value orientation of education; social standard; individual standard

(责任编辑:楼启炜)

信息技术教育应用之外的第二条道路

——“信息技术与教育深度融合”路径之反思

张刚要¹, 李 艺²

(1.南京邮电大学 教育科学与技术学院, 江苏 南京 210023; 2.南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210079)

摘要: 尽管我们在实现教育信息化的途径与方法上, 完成了一次革命性的思想改造, 实现了由“信息技术与课程整合”到“信息技术与教育深度融合”的飞跃。但由于受到集体意志、思维惯性等因素的影响, 相关学者仍然执着于“信息技术与课程整合”的既有观点与方法, 在“信息技术教育应用”的框框中艰难跋涉。“信息技术教育应用”对于“信息技术与教育深度融合”而言无疑是重要的, 但也凸显出前所未有的困境。而从教育理论(原理)出发, 研究其理论框架对技术命题的“关怀”, 则可能是摆脱现有困境, 助力“信息技术与教育深度融合”最终实现的有效路径。

关键词: 信息技术教育应用; 教育理论(原理); 信息技术与教育深度融合; 关系
中图分类号: G434 **文献标识码:** A

一、问题的提出与背景

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》为教育信息化的内容增添了浓墨重彩的一笔:“信息技术对教育发展具有革命性影响, 必须予以高度重视”。2012年3月教育部颁发《教育信息化十年发展规划(2011-2020年)》(以下简称《规划》), 对这一描述进行了具体细化和落实。“信息技术与教育深度融合”是《规划》首次提出的全新观念, 且“深度融合”在《规划》中出现了十余次, 其重要程度可见一斑。比如, 《规划》要求推进教育信息化应该坚持“深度融合, 引领创新”的工作方针。同时, 把“信息技术与教育融合发展的水平显著提升”作为今后十年的发展目标之一。何克抗教授深刻地指出, “‘信息技术与教育深度融合’是本《规划》为‘实现教育信息化’而提出的一种全新途径与方法^[1]”。那么, 应该基于怎样的立场、观点与方法去认识“信息技术与教育深度融合”, 并最终实现“信息技术与教育深度融合”? 这不仅关系到我国教育信息化宏伟目标的实现, 而且还直接影响到信息技术能否对教育发展产生出“革命性影响”。

“信息技术与教育深度融合”是在“信息技术与课程整合”的基础上提出的崭新命题。2000年10月25日陈至立同志在“全国中小学信息技术教育工作会议”的讲话中首次提出“信息技术与课程整合”(也称“信息技术与学科教学整合”)的命题。次年, 该命题在教育部文件《基础教育课程改革纲

要(试行)》中正式出现。“信息技术与课程整合”的主流甚至缺省做法是:立足于信息技术, 研究信息技术的教育应用, 以实现信息技术融入已有教育体系的目标。我们可以把这一研究模式简称为“信息技术教育应用”, 其指向为:信息技术→教育。相关学者遵循这一模式进行了长期的卓越有效的探讨, 且取得了丰硕的成果, 在促进教育变革、推进教育信息化进程等方面发挥了至关重要的作用。经过十余年的发展, 《规划》审时度势地用“信息技术与教育深度融合”取代了“信息技术与课程整合”。遗憾的是, 由于受到集体意志、思维惯性等因素的影响, 相关学者仍然执着于“信息技术与课程整合”的既有观点与方法, 将信息技术置于十分突出的位置, 认为“信息技术与教育深度融合”就是信息技术在教育中更深层次的、更系统性的应用。如果我们把“信息技术与课程整合”比喻成中国教育信息化的“初级阶段”, 而将“信息技术与教育深度融合”比喻成中国教育信息化的“高级阶段”的话, 那么, “信息技术教育应用”在进入教育信息化建设的“高级阶段”之后, 自身的局限与不足将逐步凸显出来, 进而会把“信息技术与教育深度融合”这一课题引向尴尬与困境。

时至今日, 恰逢《规划》颁布四周年, 本文以此为时间节点, 尝试论证“信息技术教育应用”在中国教育信息化建设的“高级阶段”所可能存在的尴尬和困境, 进而从“信息技术与教育深度融合”的“合理性的现实性”、技术化时代中国教育学人

的学术诉求并结合“教育哲学的技术向度”来论证重视教育理论(原理)融合信息技术,对于深入推进“信息技术与教育深度融合”的重要意义。

二、“信息技术教育应用”的尴尬与困境日益凸显

“我一它”和“我一你”是马丁·布伯在论述“关系”问题时提出的两个原初词。他认为,经验世界屈从于原初词“我一它”,原初词“我一你”则创造出关系世界^[2]。“我一它”只是一种经验和利用的关系,这种关系是不平等的、不直接的,甚至是对立的,因而不是一种交融的关系。与“我一它”相反,布伯极力推崇“我一你”。“我一你”因具有平等性、直接性和交互性,从而为我们描绘了一个本源性的关系世界。

按照布伯的关系论,“信息技术→教育”属于一种单向的融合模式。这一融合模式虽然在“信息技术教育应用”(“怎样做”)方面贡献甚多,但却几乎没有对“信息技术教育应用”的本体论(“何以可能”)做出探索。这一模式没有给出根据,而是不加说明地依赖于“信息技术”,依赖于经验和可感性,使得“信息技术教育应用”本身成为不证自明的没有前提的“经验操作”。这种“经验操作”的过程,实际上并不存在平等性与交互性,只是“目的—手段”的关系(强调利用信息技术作为手段,通达提升教育教学效果与效率之目的)。因此,这一模式所表露的是“我一它”关系而非“我一你”关系。

布伯还告诉我们:“我一你”源于自然的融合,“我一它”源于自然的分离^[3]。这样的话,“信息技术→教育”的单向融合本已地就是一种分离而非真正的融合。但是,布伯却并不否认“我一它”的存在及其意义。在他看来,“人无‘它’不可生存,但仅靠‘它’则生存者不复为人”^[4]。这就是说,“我一它”关系是人生在世所不可或缺的,人们依靠它生存发展,然而这种类型的关系却背离了本性。布伯在此强调的是,“我一它”仅为用的关系,只有“我一你”才是体的关系。人们切不可沉溺于“用”,而遗忘了本体的“我一你”关系^[5]。这就是说,“信息技术→教育”的单向融合虽有其不可否定的价值与意义,但又不可“沉溺”于其中,否则“生存者不复为人”。

按照文化的“三层次说”,技术文化由外向内展现出实物层面的物化技术、制度层面的技术规范以及精神层面的技术精神^[6]。其中技术精神是技术文化的核心和灵魂,它是长期的技术实践活动

在社会意识层面积淀与结晶的结果。而且,技术精神直接规约着技术文化的行为规范,即技术效果(规模、场合、舒适度等)的拓展与技术效率(速度、成本、安全性等)的提升。由于过于强调“信息技术”的中心地位,现代教育在精神上也愈发接引了技术精神的核心,即技术精神开始染指现代教育的根基。一方面,现代教育的生发已经不可遏抑地居于技术精神的图景之中。高伟深刻地认识到了这一点。他说:“在今天,教育是在一个新的平台上进行的,教育不仅依赖技术和机器组织起来,并且教育质量的改进也专门地甚至唯一地通过教育技术和机器的改进来完成。”^[7]教育技术的实践活动似乎并不满足于实现教育目的的已有手段,而是力图尝试和创建效果更好、效率更高的更多手段,以更切合实际、更符合个性需求的方式实现教育目的。没有最好,只有更好。现代教育在追逐“先进技术”的道路上渐行渐远。正如阿普尔所言,“在现代教育中,教育质量的缺乏被视为仅仅是缺乏复杂的技术并能通过技术来有效的解决,而教育过程中的‘意外’则被认为是学校教育技术管理即强制性管理的不足。”^[8]另一更为关键的方面是,教育的技术化以及教育所依赖的技术精神,最终毁灭了人的本质和生命。“生命·实践”教育学是属人的、为人的、具有人的生命气息和实践泥土芳香的教育学^[9],而现代教育无所限制地从属于技术之际,教育也就将“生命”形态交付于技术形态,技术形态恰是“非生命”的。技术之所以能够对生命问题越俎代庖,本质上是因为现代技术业已成为一种“完成了的形而上学”(海德格尔语),这便是将生命问题交付于技术赖以合法的基础。当生命问题不再作为哲学问题,而是根本地成为技术问题并从而以技术的方式得以追问和解决之际,教育便远离了丰富多彩的生活世界,人也因技术的“扣留”而淡忘了生命的意义和价值,进而出现了技术精神与人文精神之间的尖锐对立,教育的异化则达到了它的极端状态。

三、第二条道路:教育理论(原理)融合信息技术

在中国教育信息化的“初级阶段”,“信息技术教育应用”固然能够发挥重要的作用,彰显优势。但在“高级阶段”,“信息技术教育应用”的尴尬与困境则逐渐凸显出来,甚至承受着异化的煎熬。摆脱尴尬与困境,进一步深化和推进“信息技术与教育深度融合”的路在何方呢?布伯的“我一你”关系或许能够为我们带来无限的启迪。布伯的“我一你”关系不是经验和利用的关系,而是“之

间”与“相遇”。“之间”表明关系的出发点不在于“我”也不在于“它”，而是在于“我一你”之间，它可被称之为“相互性”。人们步入“之间”的领域，也即我与你的相遇。布伯认为，“凡真实的人生皆是相遇”^[10]，相遇是相互性的保障，是相互沟通的保障，“在相遇中，异在的东西与我相遇，这就使我超出自身，处于世界之中，而非固守内在的自我”^[11]。因此，只有在“我一你”相遇的视野下，信息技术与教育的深度融合才是可能的。即真正的融合，在“教育”与“信息技术”之间，也即“教育”与“信息技术”相遇。在相遇中，“教育”与“信息技术”相互走近、相互平等、相互超越。据此，我们认为，“信息技术与教育深度融合”需要从两个“相互性”的维度进行，即在承认“信息技术→教育”融合模式之必要性的同时，还需从教育出发，研究其理论框架对“技术命题”的“关怀”，以实现教育理论(原理)融合信息技术的目标。我们将这一融合模式概括为“教育→信息技术”。下文我们拟从“信息技术与教育深度融合”的“合理性的现实性”、技术化时代中国教育学人的学术自觉性等维度，并结合“教育哲学的技术向度”来进一步阐述“教育理论(原理)融合信息技术”对于促进“信息技术与教育深度融合”和推进中国教育信息化建设之重要价值。

第一，“信息技术与教育深度融合”是由“合理性的现实性”所决定的。现实性一般具有两种含义^[12]：其一，是指事物直观的实际存在性，即事物在具体时空中实然的直接的感性存在性，与“可能性”相对应，可称之为“感性现实性”。其二，是指事物在发展过程中对其前提而言，所具有的必然性、合理性、有根据性，与虽然存在但已失去必然性、合理性、有根据性的事物相对应，可称之为“合理性的现实性”。“在当今这个‘技术时代’里，技术对教育的物质层面、制度层面和观念层面均产生了颠覆性的影响”^[13]，这是我们能够直接感受、直接认识的，可称之为“技术影响下的教育现实问题”。技术影响下的教育现实问题，无疑是“信息技术教育应用”的直接对象和直接着眼点。这种融合模式在其经验框架内，致力于两大类问题的回答：一是感性形态的现实问题“是什么”“怎么样”。具体来说，就是在把握这些现实问题(经验对象)感性特征的基础上，以理论的形式进一步把握经验对象感性特征的本质及规律，形成关于经验对象的知识系统；二是人们面对感性形态的现实问题该“怎么办”，就是利用形成的知识系统，指导人们利用信息技术解决教育的现实问题。

但是，倘若“信息技术教育应用”的融合模式满足于盲目地、无系统性地追求具体的经验对象的“感性现实性”，根本不考虑这样做能否从本质上促进教育革命的发生和完成，从而不但在总体上缺乏先进性，而且必然会造成教育领域中的技术异化。正是有鉴于此，要想真正实现“信息技术与教育深度融合”，就不仅要具有“感性现实性”，而且还要具有“合理性的现实性”。这样，它才既能具有解释和解决当下现实问题的能力，又能保障其根本发展方向的正确性。然而，“信息技术与教育深度融合”如何才能具有“合理性的现实性”呢？只有超越自身视野的狭隘性，从整体性、超验性和终极性的视野出发，站在“人的自由全面发展”这一教育终极追求和价值的高度上，来对信息技术进行全面、系统和整体地反思和批判，才是可能的。显然，信息技术自身并不具备这样的视野和这样的思维能力，只能从教育出发，在教育理论(原理)之中去寻求。教育理论(原理)是在比较抽象的层次上对教育过程中的诸多对立统一的矛盾加以解释与预测，是对教育实践的理性认识。因此，教育理论(原理)理应建构起确保“信息技术教育应用”存在和发展的必然性、合理性的前提，从而最有效地为“信息技术教育应用”服务。教育理论(原理)若能做到这一点，那么它对“信息技术与教育深度融合”来说，就具有必然性、合理性，因而就具有“合理性的现实性”。但问题在于，教育理论(原理)能做到这一点吗？这关键地取决于教育理论(原理)的框架是否“关怀”技术命题以及“关怀”的程度。技术哲学已经揭示出，技术是一种“道”“器”并重的事实。然而，我们今天却将“器”置于显赫的位置甚至片面强调，而有意无意地遗忘了“道”的指引。具体到教育中，很多人视信息技术为解决教育问题的“工具与手段”，进而为“信息技术教育应用”而竭力辩护。殊不知，任何一种“器”都必须在“道”的指引下，受制于道，方能真正发挥它的作用。今天，技术在教育中的应用愈发深入、广泛，教育理论(原理)应该以一种人文关怀来审视教育中的技术，发挥类似于“道”的指引作用，以提供“信息技术教育应用”对“人的自由全面发展”而言的合理性与根据性。

第二，技术化时代中国教育学人的学术使命所要求的。虽然还没有足够的历史证据去证明，“技术命题”在教育理论(原理)的框架中处于“失语”状态，但是教育理论(原理)对技术的关注显得零碎且分散，构不成对技术问题的整体性解释，却是不争的事实。人类已进入技术化时代，所有的行

为都处于技术氛围之中。正如高亮华所言,“技术尽管不能被断定是问题之源,但却折射着所有的问题^[14]”。吴国盛也表明了同样的观点,“技术不是诸多问题之中的一个,而是使所有问题成为问题的那种问题。”^[15]更为关键的是,以当代哲学研究的“技术转向”为基础,“技术哲学”逐渐成形并成为哲学殿堂中一门引人瞩目的显学。在这样的时代背景下,系统总结和有效解说技术对教育的影响,做出教育理论(原理)的回应和贡献,这是中国教育学家必须面对和承担的历史责任与学术使命。

事实上,在近几年来,对于技术问题的关注和研究在教育领域渐渐成为一种自觉的学术关怀。比较典型的如,“教育现代化:理论与技术的对话”国际学术研讨会于2006年在华东师范大学举行,其主旨就是发起教育学原理与教育技术学两大阵营的对话。国内外诸多学者就此话题展开了热烈的讨论,产生了诸多共鸣。如丁钢摆脱了“信息技术教育应用”的窠臼,开始强调教育理论与技术的融合。他说,“教育技术不是技术的简单运用,而是从教育、教学的发展需求出发创新教育技术的理论与实践,教育技术应当与教育、教学相整合……现代教育技术不再只是改进课程教学的手段,而且更是使课程、教学的本体中蕴含教育技术。”^[16] James McLoughlin建议“教学理论和运用技术的实践需要进一步结合”^[17]。杨小微则乐观地总结,“面对教育现代化这一共同愿景,在理论与技术之间——对话已经开始,对话还将继续!”^[18]2008年,在“第七届教育技术国际论坛”的主题报告中,叶澜也提出了“教育理论融合信息技术”的观念。她建议要加强信息技术与教育理论的沟通与合作,并强调,今后对教育信息技术系学生的培养,在课程系列上应该强化对教育本身的理解,包括对理论的探讨^[19]。余胜泉采用双重视角看问题,他写道,“既从教育看技术,同时也从技术看教育,推动信息技术与教育的双向融合创新。”^[20]杨开城对此的认识深刻而独到。他认为,“教育具有技术学本质”^[21],他甚至直言不讳地宣称,“对于‘什么是教育理论’,或者‘什么是能够联系实践的教育理论’这个问题,没有教育技术学的参与,我们是找不到满意答案的。”^[22]

上述的梳理让我们欣喜地看到,越来越多的教育学家开始关注“教育理论(原理)融合信息技术”这一课题,并进行了初步的思考与探索,虽然稍显零碎分散却不失深刻。“星星之火可以燎原”,可以预见,在不远的将来,教育理论(原理)将会基于技术视角而实现变革、超越和突破,从而引导出对

教育中技术问题的整体性理论探讨,促进“理论与‘技术’从分野走向融通,助力‘信息技术与教育深度融合’的最终实现。”

最后,对这一命题的一种探索——以“教育哲学的技术向度”为例。从“信息技术与教育深度融合”的“我一你”相遇的视野出发,我们认为,真正实现全面的深度融合,需要教育技术与教育学的共同努力。即教育技术学的研究者应就“信息技术→教育”的融合进行探讨,教育学的研究者则应为“教育→信息技术”的融合付出努力。目前来看,前者的研究已成燎原之势,而后者的研究则相对较弱,深入、系统的理论思考暂付阙如。为了改变这种现状,我们曾以教育哲学作为平台,提出“技术时代教育哲学的拓展研究”这一课题,并对此进行了深入、系统的探索。这就是,在教育哲学原有体系的基础上,增加一个“教育与技术”的主题,把“教育与技术”作为一般范畴加以综合考察。其具体的考察思路是:以教育中的技术问题为纲,以和此等问题相关涉的技术哲学的解答为目,以期综合考察技术哲学对于教育中的技术问题,有何主张,有何影响,最后更就教育上的实际结果,加以批评^[23]。具有“技术向度”的教育哲学,能够从整体性、超验性和终极性的视野出发,对教育中的技术问题进行系统的哲学反思和批判。它试图对教学与技术、教育与技术等种种复杂的关联进行详细的“澄明”,以提供“技术教育应用”对“人的自由全面发展”而言的合理性与根据性。这意味着,它的直接使命就在于探究确保“信息技术教育应用”具有必然性、合理性的前提,进而使其成为实现“信息技术与教育深度融合”、让信息技术对教育发展真正产生出“革命性影响”的有力保障。

四、结束语

“信息技术→教育”的融合模式,对于“如何做”的过分关注僭越了“何以可能”的应然取向,此种模式隐藏着教育危机。“哪里有危机,哪里就有拯救”,消解危机的可能方法正是“教育→信息技术”的融合模式。而教育哲学的技术向度则是这个融合模式的一种探索,它寻觅、追问“信息技术教育应用”的根据性和缘由性。“信息技术教育应用”只有安然地栖居于教育哲学的技术向度之中,才有安身立命之所。而唯有获得了这一安身立命之所,“信息技术与教育深度融合”才成其为“深度融合”。

参考文献:

- [1] 何克抗.学习《教育信息化十年发展规划》——对“信息技术与教育深度融合”的解读[J].中国电化教育,2012,(12):19-23.
- [2][3][4][10] 马丁·布伯.我与你[M].北京:三联书店,1986.
- [5][11] 孙向晨.马丁·布伯的“关系本体论”[J].复旦学报(社会科学版),1998,(4):91-97.
- [6] 王伯鲁.技术时代的文化重塑[M].北京:光明日报出版社,2014.32.
- [7] 高伟.生存论教育哲学[M].北京:教育科学出版社,2006.151.
- [8] 阿普尔.意识形态与课程[M].上海:华东师范大学出版社,2001.129.
- [9] 叶澜.“生命·实践”教育学派——在回归与突破中生成[J].教育学报,2013,(10):3-23.
- [12] 肖士英.论哲学直接、间接的现实性及实现条件[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),1999,(9):74-80.
- [13][23] 张刚要,李艺.技术时代教育哲学的拓展研究[J].中国电化教育,2014,(9):13-19.
- [14] 高亮华.“技术转向”与技术哲学[J].哲学研究,2001,(1):24-26.
- [15] 吴国盛.哲学中的“技术转向”[J].哲学研究,2001,(1):26-27.
- [16][17][18] 杨小微,金学成等.教育现代化:理论与技术的对话——教育学原理与教育技术学两大阵营的对话[J].开放教育研究,2006,(5):11-14.
- [19] 马池珠,冯薇.教育与技术的对话——第七届教育技术国际论坛综述[J].中国电化教育,2008,(11):21-24.
- [20] 余胜泉.推进技术与教育的双向融合——《教育信息化十年发展规划(2011-2020年)》解读[J].中国电化教育,2012,(5):5-14.
- [21] 杨开城.论教育的技术学本质与教育技术学的历史使命[J].中国电化教育,2005,(5):15-20.
- [22] 杨开城.教育技术学视野中的教育理论研究[J].中国电化教育,2006,(3):9-16.

作者简介:

张刚要:博士,副教授,研究方向为教育技术基础理论、数字化教育资源建设(zhanggy@njupt.edu.cn)。

李艺:教授,博士生导师,研究方向为教育技术哲学、信息技术教育(yilisd@163.com)。

The Second Road other than Application of IT in Education

—The Reflection on the Path of “Depth Fusion of IT and Education”

Zhang Gangyao¹, Li Yi²

(1. School of Education Science and Technology, Nanjing University of Posts and Telecommunications, Nanjing Jiangsu 210023; 2. School of Education Science, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu 210097)

Abstract: We have completed a revolutionary ideological transformation about the methods and approaches to realize the educational informationization, and implemented the leap from “integration of IT and curriculum” to “Depth Fusion of IT and Education”. However, due to the impact of the collective will, thinking inertia and other factors, some related scholars still explore in the frame of “Application of IT in Education” with the old view and method of “integration of IT and curriculum”. “Application of IT in Education” is undoubtedly important for “Depth Fusion of IT and Education”, but it also highlights the unprecedented predicament. Eventually, from educational theory(principles), the author try to study the technical propositions in their theoretical framework, which makes it an effective way to get rid of the current predicament and contribute to the ultimate realization of “Depth Fusion of Information Technology and Education”.

Keywords: Application of IT in Education; Educational Theory(Principles); Depth Fusion of IT and Education; Relationship

收稿日期: 2016年1月12日

责任编辑: 李馨 赵云建