

河南大学教育科学博士文丛

中国教育技术学科 的发展与反思

ZHONGGUO JIAOYU JISHU XUEKE DE FAZHAN YU FANSI

汪基德 ● 著

 中国社会科学出版社

河南大学教育科学博士文丛

中国教育技术学科 的发展与反思

ZHONGGUO JIAOYU JISHU XUEKE DE FAZHAN YU FANSI

汪基德 ● 著



中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

中国教育技术学科的发展与反思/汪基德著. —北京: 中国社会科学出版社, 2008. 8

(河南大学教育科学博士文丛)

ISBN 978 - 7 - 5004 - 6883 - 7

I. 中… II. 汪… III. 教育技术学—研究—中国

IV. G40 - 057

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2008) 第 052750 号

责任编辑 丁玉灵

责任校对 王兰馨

封面设计 王 华

版式设计 王炳图

出版发行 中国社会科学出版社

社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号

邮 编 100720

电 话 010 - 84029450 (邮购)

网 址 [http: //www. csspw. cn](http://www.csspw.cn)

经 销 新华书店

印 刷 北京奥隆印刷厂

装 订 广增装订厂

版 次 2008 年 8 月第 1 版

印 次 2008 年 8 月第 1 次印刷

开 本 710 × 960 1/16

印 张 15.5

插 页 2

字 数 258 千字

定 价 30.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社发行部联系调换
版权所有 侵权必究

《河南大学教育科学博士文丛》

顾问委员会

(按姓氏笔画)

丁 钢
林崇德
凌文铨

田正平
杨治良
黄希庭

劳凯声
陈玉琨

沈德立
顾明远

《河南大学教育科学博士文丛》(第二辑)

编 委 会

主 任: 赵国祥 王北生

副主任: 刘志军 程秀波 刘济良

成 员: (按姓氏笔画)

丁桂凤	王明辉	王恩国	叶平枝
吕云飞	许远理	刘金平	李永鑫
李桂荣	汪基德	杨江涛	杨 捷
范丽恒	林德全	赵俊峰	魏宏聚

《河南大学教育科学博士文丛》

总 序

近些年来，获得博士学位的人越来越多。他们的论文大多是有一定学术水平的。当前教育专著众多，或是某某丛书，或是某某文库，正可谓目不暇接。有时教育界出现一个新口号，人们还没有弄清它的含义时，丛书就已问世。这些专著除了个别确有较高学术水平者外，大多只是文抄公的水平。所以，我是比较看重博士论文的。因为博士论文总是要经过导师的指导，教授的评议，答辩委员会的评审质疑，经过这几个关口，质量总体上是有保证的。有些优秀论文对某个问题的研究还有所深入，有所创新。我每年都要参加多次评阅和论文答辩，从中收获不小。

论文写出来以后总是要让人阅读的，才能将作者的研究成果传播出去，得以应用。但是大多数博士论文往往被束之高阁。由于科研经费的短缺，出版社不可能将所有博士论文出版问世。因此，许多论文中的学术高见不能为世人所知。有些研究生在研究过程中也很少到版本图书馆去查阅已有的论文，因而往往出现重复的研究。这都是很大的资源浪费。

河南大学投入资金，为学校教师中获得教育学博士学位者出版他们的博士论文，正是一桩善举。既使他们的研究成果为世人所知，真正充实教育理论宝库，又是对青年教师的极大鼓励，也是对教育理论界的一大贡献。

学校为教师出版著作，实是学校学科建设、文化建设的重要举措。大学者，不是地盘之大，也不在于学生之多，而在于有大学的文化。它表现在多个层面，更重要的是表现在学术氛围和学术成果上。出版教授文库、博士文库等就是铸造大学的学术文化。

今年4月我有幸应邀到河南大学讲学，看到河大古朴的校园，听

到清晨校园中莘莘学子朗朗的读书声，深为河大的校园文化所感动。又得知学校为教育学院的博士出版博士论文，更感欣慰。特写以上几句话，是为序。

张以达

2004年4月29日于北京求是书屋

序

我国的教育技术研究,自20世纪90年代以来,进入了一个多元发展时期,研究的问题、观点和方法都呈现出多样化的特点。与此同时,在研究中也出现了一种“重他轻我”现象,重视他国特别是美国教育技术与相关学习理论的研究,轻视有中国特色的教育技术理论的建立与发展。有些人,对美国教育技术学的发展线索还算清楚,而对本国教育技术学的发展历史却不明白;对建构主义学习理论是什么?尚能回答,对教育技术学的基本理论是什么?却说不出来。“重他”是需要的,我国教育技术学科建设,需要学习、借鉴他国的理论和经验,“他山之石,可以攻玉”。但是,“轻我”却是不应该的。我们的理论研究,如果与实践需求脱离,无助于解决我国现实中的问题,其意义何在?其价值何在?

本书对我国教育技术学科发展中的一些长期没有得到解决的重大学术问题:名称问题、学科定位与性质问题、逻辑起点问题、发展阶段划分问题、理论体系问题,等等,进行了系统的梳理、分析与反思,并提出了自己的见解(其中不少独创性见解),这在其他著作中是很少看到的。作者坚持从国情出发,注重中国的文化传统,重视总结中国的理论研究成果和实践经验,重视对西方理论研究的本土化思考,着力于建立有中国特色的教育技术学理论体系,使本书有自己的鲜明个性。

构建一个适合中国文化土壤、符合中国实际需要、具有中国特色的教育技术理论体系,是长期以来我国不少教育技术研究者的深切期盼,本书的出版将会让他们感受到增添了一股走向成功的力量。

南国农
2007年8月

目 录

引 论	(1)
一 研究的缘起	(1)
二 研究的目标与意义	(1)
(一) 研究目标	(1)
(二) 研究意义	(2)
三 研究的思路与方法	(3)
四 已有研究成果述评	(3)
五 几个概念的界定	(5)
 第一章 中国教育技术学科的发展历程	(11)
一 目前关于我国教育技术发展阶段划分的几种观点	(11)
(一) “六阶段说”	(11)
(二) “三阶段说”	(13)
(三) “四阶段说”	(13)
(四) “2×3”框架模型(“两条线索、三个阶段”模型) ...	(15)
二 中国教育技术学科发展阶段的划分	(15)
(一) 电化教育学的萌芽	(16)
(二) 电化教育学的草创	(17)
(三) 中国特色电化教育学科体系的初步形成	(22)
(四) 教育技术学的多元化	(27)
(五) 教育技术学的中国化与本土化	(29)
 第二章 中国教育技术研究的基本论题与主要观点	(33)
一 教育技术的名称、定义与本质	(33)
(一) 名称	(33)
(二) 教育技术的本质与定义	(38)
二 教育技术学科的研究对象、定位与学科性质	(48)
(一) 教育技术(电化教育)学科的研究对象	(48)

(二) 教育技术(电化教育) 学科的定位	(53)
(三) 教育技术(电化教育) 学的学科性质	(58)
三 教育技术学的逻辑起点	(61)
四 中国特色的教育技术理论	(63)
五 教育技术学的理论基础与基本理论	(69)
(一) 理论基础	(70)
(二) 基本理论和理论体系	(72)
六 教育技术学的研究方法	(75)
 第三章 教育技术的名称与内涵	(80)
一 电化教育的内涵	(80)
二 教育技术的内涵	(83)
(一) 技术的内涵	(83)
(二) 教育技术的内涵	(95)
三 电化教育与教育技术的关系	(105)
(一) 教育与电化教育、教育技术的关系	(105)
(二) 电化教育与教育技术的关系	(107)
四 对教育技术名称与概念问题的反思	(109)
(一) 有无必要更名	(109)
(二) 为什么在概念下定义尚难以取得共识	(112)
(三) 如何看待教育技术的广义概念与狭义概念	(116)
 第四章 教育技术学的研究对象与学科性质	(119)
一 教育技术学的研究对象	(119)
(一) 学科研究对象与学科分类	(119)
(二) 对几种教育技术学研究对象观的分析	(122)
(三) 教育技术学研究对象的确定	(128)
二 教育技术学的定位与学科性质	(140)
(一) 教育技术学的定位	(140)
(二) 教育技术学的学科性质	(142)
三 对学科研究对象与性质问题的反思	(148)
(一) 如何看待“根据问题找方法”和“拿技术找问题”	(148)
(二) 教育技术学科存在合法性的依据到底是什么	(150)

(三) 如何看待教育技术定位于“技术”，而教育 技术学姓“教”	(153)
第五章 教育技术学的逻辑起点	(154)
一 逻辑起点的内涵与意义	(154)
(一) 逻辑起点的内涵与质的规定性	(154)
(二) 逻辑起点与研究起点的区别	(156)
(三) 探寻逻辑起点的目的——建立科学的理论体系	(158)
二 对我国现有教育技术学逻辑起点观的梳理与评析	(159)
(一) 借助现代教育媒体(技术)的教育(教学、学习) 起点论	(159)
(二) 借助媒体的学习(教学)起点论	(161)
(三) 借助技术的教育(知识经验共享)起点论	(163)
(四) “如何教育”起点论或“教育教学问题”起点论	(164)
(五) “教育和技术的双重结构”起点论	(166)
(六) “传播”和“教育信息的传播”起点论	(167)
(七) “教育软技术创新”起点论	(167)
(八) “设计和促进人的生命成长”起点论	(168)
(九) “教与学的活动及关系”起点论	(169)
三 教育技术学逻辑起点的探寻	(171)
四 对逻辑起点问题的反思	(174)
(一) 有无唯一的逻辑起点	(174)
(二) 能否取得共识	(176)
第六章 构建中国特色教育技术学初探	(178)
一 构建中国特色教育技术学体系的理论依据和实践基础	(178)
(一) 理论依据	(178)
(二) 实践基础	(181)
二 构建中国特色教育技术学体系的原则	(183)
(一) 民族性原则	(183)
(二) 开放性原则	(185)
(三) 现代媒体原则	(186)
(四) 系统性原则	(186)

(五) 组织性原则	(187)
(六) “大电教”原则	(188)
三 中国特色教育技术学科的框架	(188)
(一) 教育技术学的理论基础	(188)
(二) 教育技术学的基本理论	(191)
(三) 教育技术学的框架	(192)
四 对构建学科体系问题的反思	(200)
(一) 有无必要用AECT'94定义来重构我国的教育技术学	(200)
(二) 如何看待“媒体中心”与“系统方法”	(201)
(三) 如何看待“我们建造了大厦，大厦又塑造了我们”	(206)
研究结论与建议	(209)
一 研究结论	(209)
二 建议	(212)
三 有待进一步研究的问题	(213)
附 录	(215)
参考文献	(219)
后 记	(231)

引 论

一 研究的缘起

本人1983年河南大学物理专业本科毕业，留校到教育系工作（现在的教育科学学院），1985—1986学年来西北师范大学进修电化教育，从此与电化教育结下了不解之缘。原计划进修结束回校后从事电化教育课程的教学工作，但因为种种原因，我们学校没有开设电化教育专业，所以我对电化教育的学习与研究曾一度中断。1988年我考取了本校的教育学原理专业硕士研究生，毕业后主要从事教育学专业的教学和研究工作。自从我国开始停办中等师范学校后，原来与中等师范学校对口分配工作的教育学专业的发展遇到了前所未有的困难（没有明确的培养目标和对口的就业方向）。抱着对技术的崇拜和对教育技术学专业发展的无穷遐想，借助教育信息化的东风，又加上我个人的电化教育情结，我们河南大学教育科学学院于2000年决定筹办教育技术学专业，我是主要的筹办者之一。开办教育技术学专业6年来，发现教育技术学专业似乎是座“围城”，外面的人想进来；进来的人虽然说不上是想出去，但至少可以说发现这里不是想象中的乐园。我困惑，我思考。我无疑热爱我的专业，所以在我晋升教授5年以后，又选择了考教育技术学博士研究生这条对于我这个已过不惑之年的人来说比较艰难的道路。我是幸运的，因为我考入了新中国电化教育的“革命圣地”西北师范大学，拜在了一代名师南国农先生、杨改学教授的门下。在南先生和杨老师的指导下，我选择了“中国教育技术学科发展与反思”这一问题作为我的博士论文。之所以选择这一题目，一方面是因为我个人的电化教育情结，想为我国教育技术学学科的建设与发展多一份思考。更为重要的是，南国农先生亲历了我国电化教育的整个发展历程，是新中国电化教育事业的开拓者与奠基人，杨改学老师也见证了改革开放后我国电化教育事业最昌盛时期的整个发展过程，西北师范大学又是新中国电化教育的“革命圣地”，拥有研究该问题得天独厚的条件。

二 研究的目标与意义

（一）研究目标

1. 考察中国教育技术学科的发展历史；

2. 划分中国教育技术学科的发展阶段;
3. 梳理中国教育技术学领域的研究主题;
4. 反思中国特色教育技术学科建设中存在的问题并提出自己的一孔之见。

(二) 研究意义

1. 学科建设需要反思, 反思是学科发展的希望

华东师范大学的叶澜教授曾指出:“犹如人一样, 学科的成熟应以‘自我意识’的形成为标志。学科缺乏自我意识, 其发展就不可能从‘自在’走向‘自为’。”^① 南京大学的桑新民教授也指出:“一门学科历史的研究和反思, 是任何学科都不可缺少的基础理论研究, 这种反思(研究)的深度和广度, 则是该学科理论发展是否成熟的一个重要标志。”“历史研究是学术研究的一种重要方法和能力……只有深入地了解 and 把握本学科产生、发展的历史, 才能更深刻地认识与把握现实, 也才能遵循学科发展的规律, 正确地预测和创造未来。”^②

2. 我国目前还缺少这方面的研究

我国电化教育事业已有 80 多年历史, 重新起步以来也有近 30 年, 但对电教史的研究与反思关注不够, 只有少数人做了一些工作。如, 吴在扬 1994 年出版了《中国电化教育简史》(高等教育出版社); 内蒙古师范大学的阿伦娜进行了《中国教育技术发展史研究》(《信息化进程中的教育技术发展研究》项目的子课题, 有阶段性成果发表)。相反, 中国人研究美国教育技术史的却出了专著。如, 张祖忻的《美国教育技术的理论及其演变》, 另有两篇博士论文(张立新:《美国教育技术发展史研究》, 河北大学; 宫淑红:《美国教育技术学的历史与范式演变》, 华南师范大学)。另据北京师范大学的刘美凤博士统计, 截至 2001 年在北京师范大学和华南师范大学已毕业的教育技术学专业的硕士和博士学位论文中, 关于教育技术学自身的研究论文数量非常少, 分别占有所有论文总数的 5.9% 和 2.4%。两校合起来, 关于教育技术学自身问题的研究论文占全部论文的 4.9%。

张建伟博士也曾指出我国教育技术学研究存在“重应用, 轻基础, 基

^① 叶澜:《教育学科元研究丛书》序, 转引自李政涛:《教育学科与相关学科的“对话”》, 上海教育出版社 2001 年版。

^② 桑新民:《现代教育技术学基础理论创新研究》, 载《中国电化教育》2003 年第 9 期。

基础性探索相对还很薄弱；基础性探索与应用性探索之间以及各个分支领域之间缺少良好的互动沟通；基础性探索与应用性探索之间往往相互脱节甚至对立”等偏向。

3. 为构建中国教育技术学提供参考

近年来，在教育技术学领域，已有学者开始对教育技术学学科发展本身进行研究，这说明教育技术的自我意识正在形成，也标志着教育技术学科的逐渐成熟。对教育技术学科本身进行研究，这决定了它的主要研究方式是反思。反思是为了更好的发展，因此，在反思的同时它又在建构，建构教育技术学的新体系，在建构的同时也包括新的反思。当然，就本人的学识与精力来说，没有也不可能建构一个令各方满意的教育技术学新体系，但对我国教育技术学的发展进行反思，无疑有利于建构中国特色的教育技术学。

4. 使该学科能得到社会其他领域的广泛认可

一个学科要发展，仅靠专业内人士呼吁、自弹自唱还不行，必须得到相关学科的认可，尤其是社会的认可。对该学科的研究对象、学科边界进行界定，并与相关学科进行沟通，是得到相关学科承认和社会认可的必备条件。

三 研究的思路与方法

思路：考察中国教育技术学的发展历程，梳理中国教育技术学领域的研究主题及不同观点，对其进行归类、评述、反思，为构建中国特色的教育技术学体系打下基础。全书分三部分：

第一部分，对我国教育技术学的发展历程进行概述，在此基础上，梳理教育技术学研究的主题；

第二部分，分章对教育技术学的若干主题进行深入分析、反思；

第三部分，用一章的篇幅阐释中国特色的教育技术学体系的基本框架。

方法：由于本课题属于教育技术学元研究问题，因此，本研究主要采用文献法、历史法和归纳法，并以问卷调查和访谈的方法辅之。

四 已有研究成果述评

近年关于教育技术学科建设方面研究存在的问题主要有：

1. 有史料性质的研究，缺乏系统的分析与反思

就笔者目前所掌握的资料看，最早对我国教育技术发展历史进行系统

研究的是吴在扬（吴在扬于1994年8月在高等教育出版社出版了《中国电化教育简史》，系南国农等主编的《电化教育丛书》之一）。他在《中国电化教育简史》一书中主要介绍了1920年到1990年间中国电化教育的发展历史。该书对中国电化教育是怎样产生的，为什么在经历了两次严重的挫折后又能重新起步并得到蓬勃发展，在中国电影、广播、幻灯、投影、电视、录音、录像、计算机等媒体怎样先后在教育领域中应用以及从现代教育媒体应用中得到的一些什么结论、经验和教训，在电化教育专业人员的培养与培训、电教机构和社团的建设、电教的方针政策和规章制度的建设、电化教育的研究等方面作了介绍和探讨，总结了中国特色电化教育界所做的工作、所取得的成果、经验和教训。但该书主要是史料性质的，虽然内容丰富、翔实，但对教育技术学科的建设和发展方面的反思却比较薄弱。更重要的是，该书是1994年出版的，而我国的教育技术事业和教育技术学科在引进美国AECT'94定义后发生了很大变化，该书自然无法反映。

新近发表的相关研究成果，也是偏重于史料性质的，如《电化教育研究》在2006年发表的阿伦娜的《中国电化教育（教育技术）年表》，李龙的《加强史学研究，促进学科发展——“教育技术史”学科初探》等。

2. 对中国经验总结不够，“引进的痕迹过浓”

中国的教育技术学虽然源于西方，但自从引进的那一日起，就带有明显的中国特色。然而，现有的研究，尤其是近年的研究，大多数都是以西方的理论或实践作为参照标准，对中国近百年的实践总结得很不够，甚至还存在一些认识上的盲区或误区。在后来发表的相关论文和著作中，完全是西方的话语体系，“引进的痕迹过浓”。

3. 引进西方理论的过程中，有中断中国传统的倾向

引进西方的教育技术理论，尤其是美国的教育技术理论后，评价中国的教育技术时，基本上以西方为标准，以美国为标准，以AECT为标准。出现了“重国外，轻国内”，“重当前，轻传统”的倾向。本来中国已有的也要从国外引进，引进后也没能很好地消化。在现有的教育技术学科建设方面的研究中，基本上以美国的“AECT'94定义”作为标准，以美国的实践为参照，将国外的理论作为普遍真理引进，不顾中国的文化传统，不关注中国现行实践。

4. “重他学科，轻本学科”

引进AECT'94定义后，由于受当时对“94定义”翻译不准确的影

响,将教育技术学的研究对象定位在“学习过程”,结果引起了学习过程研究热和对计算机教育应用的研究热,对本学科基本理论问题的研究不够。

五 几个概念的界定

在梳理教育技术学科发展史之前,首先须明确几个概念,以便把我们的研究确定在一定的框架内。

1. 学科、领域与专业

关于“学科”这个概念,据《辞海》解释,其基本含义有两种:一是指学术的分类,“即一定科学领域或一门科学的分支”。如自然科学部门中的物理学、生物学,社会科学部门中的历史学、教育学等;二是指教学科目,即学校教学内容的基本单位,如普通中小学的政治、语文、数学、外国语、物理、化学、历史、地理、音乐、美术、体育等^①。其实,除这两种含义外,“学科”有时还指学术组织。例如,美国学者伯顿·克拉克在他的《高等教育新论》一书中就提出:学科包含两种含义,一是作为知识的“学科”,二是围绕这些“学科”而建立起来的组织^②。我们平常所说的要加强学科建设,这里的“学科”主要取的也是这方面的含义。由此可见,可以从三个不同的角度来理解学科的含义:从创造知识和科学研究的角度来看,学科是一种学术的分类,指一定科学领域或一门科学的分支,是相对独立的知识体系;从传递知识和教学的角度看,学科就是教学的科目;从大学里承担教学科研的人员来看,学科就是学术的组织,即从事科学与研究的机构。这是“学科”的三个基本内涵,在不同的场合和时间有不同的指向。在英语文献中,作为学术分类的学科用 discipline 来表示,作为教学科目的学科用 subject 来表示,概念很清楚,很少有误解。很显然,本书取其第一种含义,即“教育技术学学科”指的是作为教育学分支学科的相对独立的知识体系。在我国,学科分类通常依据国务院学位委员会、原国家教委 1997 年联合颁布的《授予博士、硕士学位和培养研究生的学科、专业目录》(以下简称“研究生学科、专业目录”。后面要论及,严格说来,学科与专业是有区别的),该目录有 12 个学科门类(含军

① 辞海编辑委员会:《辞海》,上海辞书出版社 1999 年版,第 4 页。

② 转引自刘春惠《论“学科”与“专业”的关系》,载《北京邮电大学学报(社会科学版)》2006 年第 2 期。