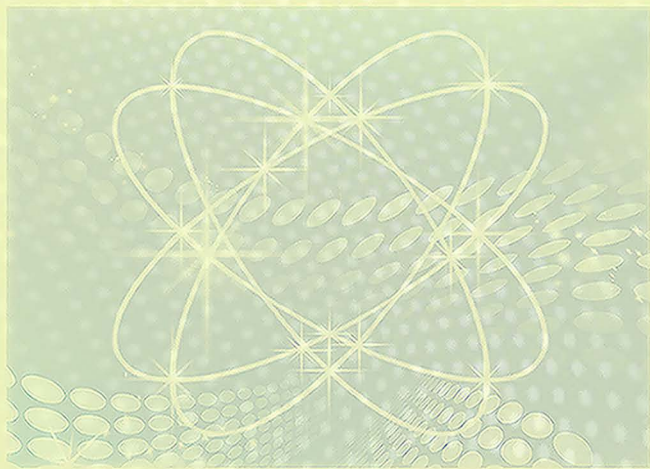


# 从“简帛造册”到“云端集成” 课程形态研究论纲

赵婧 著



天津人民出版社

## 图书在版编目 ( C I P ) 数据

从“简帛造册”到“云端集成”：课程形态研究论  
纲 / 赵婧著. — 天津：天津人民出版社，2022. 9  
（青年学者文库）  
ISBN 978-7-201-18777-8

I. ①从… II. ①赵… III. ①课程—教学研究 IV.  
①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2022) 第 165743 号

## 从“简帛造册”到“云端集成”：课程形态研究论纲

CONG JIANBO ZAOCE DAO YUNDUAN JICHENG; KECHENG XINGTAI YANJIU LUNGAN

---

出 版 天津人民出版社  
出 版 人 刘 庆  
地 址 天津市和平区西康路 35 号康岳大厦  
邮 政 编 码 300051  
邮 购 电 话 (022)23332469  
电 子 信 箱 reader@tjrmcbs.com

责任编辑 郭雨莹  
封面设计 明轩文化·王 焯

印 刷 天津新华印务有限公司  
经 销 新华书店  
开 本 710 毫米×1000 毫米 1/16  
印 张 16.25  
插 页 2  
字 数 220 千字  
版次印次 2022 年 9 月第 1 版 2022 年 9 月第 1 次印刷  
定 价 88.00 元

---

版权所有 侵权必究

图书如出现印装质量问题,请致电联系调换 ( 022-23332469 )

## 序 言

2012年,赵婧博士完成了她的学位论文《课程形态嬗变论——基于技术的社会建构视角》,提出并论证了“课程形态嬗变的过程即技术的社会建构过程”这一基本命题。此后十年,结合技术发展的重要趋势,赵婧博士围绕“课程形态”开展了持续的学术探索,发表了系列研究成果。可以说,《从“简帛造册”到“云端集成”:课程形态研究论纲》(以下简称《课程形态研究论纲》)既体现了赵婧博士对学位论文的纵深性拓展,也体现了她对课程领域中新问题和新趋势的系统性思考。

从学校课程产生以来,课程就是“内容”与“形态”的高度统一体。然而学界关于“形态”的探讨较为有限。《课程形态研究论纲》在汲取教育学、传播学、文字学、技术学、现象学等诸多学科信息的基础上,展开了“跨学科”的理论分析,揭示了课程的存在方式及其发展变化的规律与机制。整体来看,赵婧博士的本部著作在如下方面做出了独立探索:

一是揭示了课程形态的内涵及构成。研究提出了“课程形态即课程在时空系统中的存在及其表现形式”的核心判断,并以此为基础,进一步从表达符号、载体形式、制品系统、创制方式以及传播通道五个方面对课程形态的构成进行了系统的理论阐释,这是已有课程论研究较少论及的内容,也是

本研究重要的学术贡献。

二是刻画了课程形态的历史嬗变图景。研究在考察社会历史进程的基础上,将课程形态的嬗变轨迹划分为四个主要阶段:前纸本时期、纸本时期、电子化时期以及网络化时期。阶段之间的过渡与更迭深刻反映出课程形态的演替是社会发展、知识传承、个体成长、学习机制和技术变革共同作用的产物,古今中外教育工作者的理性求索构成了课程形态变革的直接推动力量。

三是提出了课程形态的实践创新机制。课程形态创新是某一项或某几项技术在教育领域中的具体化应用,往往意味着技术对课程旧边界的打破、向新空间的拓展。研究在梳理典型案例的基础上,根据主导力量的不同,提炼出课程形态实践创新的四种基本模式:政府主导创新模式、市场主导创新模式、学校(区域)主导创新模式以及个体自主创新模式。这些模式的提出为理解和把握实践提供了理论分析框架。

四是探讨了课程形态变革的理论议题。课程形态变革是非常复杂的系统工程,本研究对课程形态变革进程中的核心矛盾做了集中探讨,具体包括课程形态变革与人的发展问题、课程形态变革与资源建设问题、课程形态变革与学习方式问题、课程形态变革与教师成长问题等。研究对上述问题的深入思考,丰富了相关认识,具有一定的理论参考价值。

近几年来,信息化课程形态在全球范围广泛勃兴,尤其是网络课程在应对突发性公共卫生事件中展露出卓有成效的育人功能,这也印证了《课程形态研究论纲》的时代意义。赵婧博士能够持续钻研,行诸文字、公开出版,这是她本人在学术研究道路上的一个重要进步。希望她在今后的学术研究道路上能够始终孜孜以求,不断有所成长。



2022年6月于北京师范大学



# 目录

## CONTENTS

---

引言	课程形态的事实性与学理性	/ 1
一、	实践领域中的“变革性存在”	/ 1
二、	理论视域中的“边缘性存在”	/ 6
三、	基于延绵历史的时代新议题	/ 13
第一章	课程形态的内涵及其构成	/ 17
一、	课程形态的概念内涵	/ 17
二、	课程形态的要素构成	/ 29
三、	课程形态的发展阶段	/ 41
四、	课程形态的理性审思	/ 48
第二章	课程形态的历史嬗变图景	/ 60
一、	课程形态的历史发展进程	/ 60
二、	课程形态的历史演替基础	/ 75
三、	课程特定形态的历史写真	/ 93
第三章	课程形态创新的实践模式	/ 111
一、	政府主导创新模式	/ 113
二、	市场主导创新模式	/ 132
三、	学校(区域)主导创新模式	/ 146

从“简帛造册”到“云端集成”:课程形态研究论纲

四、个体主导创新模式 / 161

第四章 课程形态变革的理论议题 / 171

一、课程形态变革与人的发展 / 171

二、课程形态变革与知识教育 / 183

三、课程形态变革与资源建设 / 193

四、课程形态变革与教师成长 / 211

第五章 课程形态发展的研究趋势 / 221

一、加强对网络空间课程形态的理论关照 / 222

二、破解网络空间中课程形态的变革难题 / 224

三、构建研究网络化课程形态的基本方略 / 233

附录 / 237

附录一:2007—2010年网络教育精品课程入选情况统计表 / 237

附录二:2017—2018年国家精品在线开放课程建设情况统计表 / 240

附录三:2018—2019年国家精品在线开放课程开设平台汇总表 / 250

附录四:2020年教育部认定的由企业创办的MOOCs平台汇总表

/ 251

# 引言 课程形态的事实性与学理性

“课程形态”研究所追问的是课程的存在方式及其嬗变发展的理路与规律。长期以来,教育学界关于课程的讨论主要集中在课程的“内容”方面,而对于课程的“形态”问题并没有给予足够的关注。迄今为止,在林林总总的课程论著作中,“课程形态”并没有真正成为一个共识性的独立概念,往往被作为一种理所当然的存在,这种存在似乎不可选择且又无需考究。有鉴于此,关于“课程形态”的研究首先遭遇的不是如何研究、研究得怎么样的问题,而是研究对象是否确凿、研究本身是否有价值的问题。那么课程形态是否具有现实的所指和所持呢?课程形态能否经得起理论的划界与考辨呢?这成为迫切需要予以澄明的关键问题。

## 一、实践领域中的“变革性存在”

“概念是思想和行动的工具,凝结着人们认识和实践的智慧。”<sup>①</sup>那么“课

---

<sup>①</sup> 石中英:《穿越概念的丛林》,教育科学出版社,2019年,第5页。

程形态”的概念背后是否有厚重的历史和真切的现实做支撑呢？“课程形态”会不会是话语的臆造和虚无的抽象呢？回溯历史，课程形态不仅为知识和价值的传递提供着最为重要的保障，而且其演替的进程也从未中断或停滞过。

从遥远的农业社会开始，当文字符号产生之后，在与直接的生产劳动所分离的专门教育活动中，传授和学习的内容逐步被记录并保存在泥版、草纸、贝叶、简牍以及兽皮上，原始的课程形态由此实现了雏形的构建。书面信息的交换使文化的传播从时域和空域的限制中解放出来，尽管在相当长的时间里，课程的形态显得笨拙而粗糙，但其教育贡献却万不可小觑。此后在相当长的时间里，课程形态在寻求“实体优化”的方向上不断迈进。其中，造纸术和拓印术的结合，在课程形态变革的历史上留下了浓墨重彩的一笔——纸张便于携带、取材广泛且成本低廉，而拓印的方式极大地减少了以讹传讹的谬误，利于统一思想，二者的教育应用提升了课程内容传播的效率和品质。之后，印刷术的发明和使用进一步推动了课程形态的“标准化”建构。正如沃尔特·翁(Walter J. Ong)所谈到的那样：“印刷术把古老的(基于口语的)修辞艺术从学校教育的核心里剔除了出去。通过对数学分析和图表的使用，印刷术促进并实现了知识数量的大规模增长。诚然，印刷时代初期使用的插图数量规模空前，但最终的结果却是图像在知识管理中的作用被削弱了……印刷术产生详尽的词典，养成了给语言的‘正确性’立法的欲望。”<sup>①</sup>事实上，印刷文本被广泛接纳成为课程的主要制品，这一过程相当漫长，并不是一蹴而就的。但是印刷文本主导地位的确立，的确是课程形态发展进程中具有“里程碑”意义的重大事件。在几百年的时间里，以印刷文本为主体的课程在规范化发展建设的道路上取得了坚实的进步。

---

① [美]沃尔特·翁：《口语文化与书面文化》，何道宽译，北京大学出版社，2008年，第99页。

到了19世纪末20世纪初,课程形态在电力电子技术的推动下步入了新的历史发展阶段。著名的传播学家弗里德里克·威廉斯(F. Williams)曾在《传播革命》一书中绘制呈现了一个传播史表盘,其中电子媒介传播仅占人类传播史“24小时表盘”的最后3分钟时间;但是电子媒介传播给人类社会经济、文化生活带来的深刻变化却远远超过了以往变化的总和。反映在课程实践中,磁带、投影、幻灯片、磁盘、光盘先后扮演起课程“分身”的角色,并在不同的时期里成为课程改革的“亮点”所在。与前述的竹简册、手抄本、羊皮卷、纸卷本、印刷本等单体课程相比,电化形态的课程分身表现出如下的基本特点:

第一,表达符号开始分化成为两部分——表意符号和存储传输符号。其中,表意符号指的是负载教育意义的文字、图形、表格、声音以及视像等,存储传输符号主要是指传播过程中的电脉冲信号。在完整的课程实施过程中,总是不间断地存在表意符号被转换成电脉冲信号、电脉冲信号又被转换成表意符号的过程。表意符号和存储传输符号的彼此分离以及持续的相互转换,促使课程进入了“混合表达”的新阶段。<sup>①</sup>

第二,制品系统从单媒体走向多媒体,丰富了课程信息传递的方式,扩大了课程信息的辐射范围。正是在电子制品的支持下,课程获得了与学习者展开生动对话的机会。以电影课程的兴起为例,教育电影曾一度被赋予极高的教育效能期待,政府机构和影音传媒公司纷纷尝试推出电影课程,甚至掀起了电影课程将会取代纸本课程的热烈讨论。尽管将电影作为课程的尝试并没有获得预期的理想效果,但是它却标志着课程形态由静到动、由抽象到生动、由单一到多样的巨大进步,为之后的课程建设打开了思路并积累

---

<sup>①</sup> 参见郭文革:《中国网络教育政策变迁——从现代远程教育试点到MOOC》,北京大学出版社,2014年,第203页。

了很多宝贵的经验。

第三,电子媒介实现了三维场景和全景图像的有声连通,多媒体学习得以进一步升级。电子传播重新恢复了口语传播中多种感觉通道的信号流相互参照的传统,再次确立了口语传播中的交互优势;尽管这种交互主要是通过机器进行的,但是却还原并彰显了口语传播动态性的优势。<sup>①</sup>借此,课程形态正式步入了整合时代。

进入到 21 世纪之后,课程形态的信息化变革成了教育现代化进程中颇为重要的组成部分。课程形态的变化主要体现在以下三个方面。

第一,电子屏幕在课程形态的“载体系统”中发挥的作用越来越重要。屏幕并不是在 21 世纪才与课程结缘的,早在 20 世纪上半叶,电影课程与电视课程就曾引发了社会各界的广泛关注,“与屏幕对话”一度被视为提升课程育人效能的前所未有的时代契机。遗憾的是,电影屏幕和电视屏幕所产生的课程影响可谓“昙花一现”。从 20 世纪末开始,计算机屏幕、电子阅读器屏幕和手机屏幕相继成为承载课程信息的新生力量。其中,美国苹果公司的平板电脑(iPad)是这场新时代时尚竞技的引领者,很多大牌教材出版公司纷纷将迎合 iPad“屏读”作为电子教材开发制作的努力方向。如:2011 年,麦格劳-希尔公司(McGraw Hill)与互动教科书平台初创企业 Inkling 签订了合作协议,Inkling 通过其开发的应用程序将麦格劳-希尔推出的数字教材书目更多地显示在用户的 iPad 上;此外,作为苹果公司重要的合作伙伴,霍顿·米夫林哈考特集团(Houghton Mifflin Harcourt)积极致力于为 iPad 提供电子教科书的便捷下载服务。新型电子屏幕的融入,极大地释放了课程作为“信息流”的强大力量,进而也推动了课程学习行为方式的转变。

第二,互联网网站和平台成为课程形态“制品系统”的新成员。对于课

---

<sup>①</sup> 参见黄鸣奋:《超文本诗学》,厦门大学出版社,2002 年,第 64 页。

程形态而言,“制品系统”主要指的是符号系统与载体系统相结合而被进一步加工成的产品,大家熟悉的制品包括竹简册、手抄本、羊皮卷、印刷本、电子出版物等。21世纪,教材研发机构及学校教育机构大力加强了互联网网站和平台的建设,也由此掀起了课程形态“制品系统”的革命。在国外,麦格劳-希尔公司在数字化课程建设方面成就卓著,不仅创办了自己的在线课程服务平台,而且打造了专门的课程内容管理系统,该集团旗下的麦克米兰(Macmillan)公司于2010年2月推出了一款可协助大学教授量身定做课程的电子教材格式——Dynamic Books;培生集团(Pearson)则通过发挥强大的网络平台优势,为学习者提供数字化资源集成的课程包。此外,三大大规模在线开放课程(MOOC)平台Coursera、Udacity和edX汇聚了世界各地的名校名师课程,成为课程形态建设的业界典范。在国内,沿袭数千年的传统课程形态在电子媒介和网络媒介的联合攻势下不得不做出“妥协”,针对各级各类的学校课程,有实力的大型出版社在相当短的时间内就完成了纸质教材电子化的任务,为课程的数字化发展奠定了坚实的基础。2002年,高等教育出版社宣布启动“高等教育百门精品课程教材建设计划”,经过近20年的发展,高教社实现了传统教材与在线开放课程、在线资源库的融合,推出了一大批资源丰富、互联互通、特色鲜明的新形态教材。2011年7月,人民教育出版社在教材立体化、数字化出版的基础上,隆重推出了中小学在线学习平台——人教学习网,人教学习网依托人教版教材,集中呈现了科学直观的视频、音频、图文等信息,旨在于为广大的中小学师生提供方便、快捷、高效的网络学习平台和网络课程产品。此外,除了与国外著名的机构合作,我国也打造形成了“中国大学MOOC”“爱课程”“学堂在线”等一批有代表性的MOOC平台,这些平台的课程供给不仅推动了课程制品的新进展,并且也深化了社会各界对课程制品的新认识。

第三,网络媒介重塑了课程形态的“传播系统”。综合国内外的变革性

实践不难发现,印刷媒介独大的局面已经难以为继。就纸本课程而言,“句子、段落、页码、章节按顺序排开,……尽管你可以任意翻阅一本书,你的视线可以随心所欲地停留在书中的任一部分,但是书籍本身仍然永远受限于物理的三维空间(three dimensions)”<sup>①</sup>。近年来,电子媒介和网络媒介开始改写这种局面,这是因为“信息空间完全不受三维空间的限制,要表达一个构想或一连串想法,可以通过一组多维指针(printer)来加以引申或辨明。阅读者可以选择激活某一构想的引申部分,也可以完全不予理睬。整个文字结构仿佛一个复杂的分子模型(molecular model),大块信息可以被重新组合,句子可以扩张,字词则可以当场给出定义”<sup>②</sup>。换言之,新型的课程形态从单一走向复合、从平面走向立体、从线性走向非线性,不仅媒介的流动和转换成为可能,而且同一个内容拥有了多种呈现方式,课程逐渐成了可随学习者的行动和需要而适时延伸或缩减的讯息集合体。

2020年,一场突如其来的疫情对全球教育领域中的课程供给带来了严峻考验,课程形态的创新型建设成为了教育系统开展危机应对的关键举措。在大中小学,课程是如何存在的?课程是如何运行的?这成为时下里最为迫切紧要的问题。

## 二、理论视域中的“边缘性存在”

课程形态在实践领域中的变革从未停止过,只是变革的节奏时而缓慢、时而激烈。然而在课程的基本理论研究中,“课程形态”却长期处于一种边

---

① [美]尼古拉斯·尼葛洛庞帝:《数字化生存》,胡泳、范海燕译,电子工业出版社,2017年,第64页。

② [美]尼古拉斯·尼葛洛庞帝:《数字化生存》,胡泳、范海燕译,电子工业出版社,2017年,第64页。

缘化的地位。这种“边缘性”主要表现在以下方面：

### （一）“课程形态”概念的话语身份缺乏广泛共识

迄今为止，“课程形态”这一概念的使用并不多见，学界关于“课程形态”也没有形成清晰的内涵边界。

在已有的课程论著作中，廖哲勋和田慧生较早、也较明确地提出并讨论了“课程的历史形态”问题，两位研究者从历史发展的逻辑出发，描述性地指出：“1. 课程的形态包括多种组成部分。这表明了课程形态的复杂性，它要求我们全面考察课程的表现形式。2. 课程形态的各个组成部分是基于学校育人的要求而逐步形成的。这表明课程形态各部分之间是有联系的，我们应把握课程形态的整体性。3. 课程形态是不断变化、发展的，我们考察课程形态应用发展的眼光，不能用考察古代、近代课程形态的眼光来考察现代特别是当代学校课程的形态。”<sup>①</sup>不难看出，两位研究者并没有直接回答“课程形态是什么的问题”，而是着重于强调“如何认识课程形态的发展变化问题”。

进入 21 世纪之后，课程的发展呈现出从“信息技术与课程整合”到“信息技术与课程融合”的新趋势。在这样的背景下，一些研究者开始尝试从技术视角来关注并思考课程的形态问题。2013 年，笔者发文指出：课程形态是指课程在时空系统中的存在及其表现形式，如果说课程内容集中解决的是精神营养的构成与配比问题，那么课程形态则主要关注的是精神营养的呈现与供给问题。<sup>②</sup>同年，牛瑞雪在研究中谈道：课程形态是课程内容与其载体及实施方式的动态组合样态。<sup>③</sup>比较而言，两种观点的差异集中体现在对

---

① 廖哲勋、田慧生：《课程新论》，教育科学出版社，2006 年，第 29 页。

② 参见赵婧：《媒介数量的增加会带来课程质量的提升吗？——关于课程形态变革的思考》，《课程·教材·教法》，2013 年第 8 期。

③ 参见牛瑞雪：《从口耳相传到云课程：课程形态视域下的课程演变史》，《课程·教材·教法》，2013 年第 12 期。

课程形态内涵与外延的划界上。2019年,关于课程形态的探讨开始掀起一轮小高潮。严中萍在回顾借鉴的基础上,将“课程形态”理解为是课程在一定条件下呈现出来的状态,即课程目标、课程内容、课程组织、课程实施以及课程评价各个部分的一个综合表现,是各个部分经由磨合整合形成的而非简单叠加形成的。<sup>①</sup>张刚要、刘陈和赵允玉撰文表达了他们对“课程形态即一定条件下课程内容的表现形式或载体”这一观点的基本认同,并将课程形态进一步形象比喻为“课程存在的样貌”(最常见、最一般,切身地被给予我们的“可经验、可体验、可认识”的一种现象或表象),是一种“在场的东西”。<sup>②</sup>此外,逯行与陈丽立足“互联网+”的时代背景,描述指出:课程形态具有自组织特性,是一种关系集合体和知识生成体,其突破性在于它不再仅仅作为知识传播过程与载体,转而进化为一种社区和网络,能够在最大出度和入度内连接知识生产者和知识传播者。<sup>③</sup>

整体来看,围绕课程形态的讨论已经逐步开启。但是,在课程论的话语体系中,“课程形态”这一概念只是崭露头角。到目前为止,这一概念的学术影响力和公共对话性非常有限。事实上,对于一项研究而言,“无论是明确地表述问题,还是检验假设,一个根本性的前提,就是需要清晰的概念。假如人们对其正在寻找的东西没有清晰的认识,任何观察和实验都会无助于事。没有清晰的概念,也就不可能有正确的认知”<sup>④</sup>。因此,“课程形态”亟须确立话语身份的合理性和合法性,只有这样,理论研究才能“养其根而俟其实”。

---

① 参见严中萍:《课程形态视角下云课程发展微探》,《昭通学院学报》,2019年第5期。

② 张刚要、刘陈、赵允玉:《多重逻辑下的课程形态变迁:一个分析框架》,《教育理论与实践》,2019年第7期。

③ 参见逯行、陈丽:《知识生产与进化:“互联网+”时代在线课程形态表征与演化研究》,《中国远程教育》,2019年第9期。

④ [德]沃尔夫冈·布列钦卡:《教育科学的基本概念:分析、批判和建议》,胡劲松译,华东师范大学出版社,2003年,第11页。

## (二)“课程形态”研究缺乏一般原理的系统探问

尽管“课程形态”至今没有成为一个普及化的概念,但是基于媒介形态演化来探讨课程变化的研究却已有百年历史。

作为课程论的鼻祖之一,威瑞特·查特斯(Werrett Wallace Charters)在20世纪初期就开始研究电影媒体和青少年发展之间的关系。<sup>①</sup>1937年,霍本(C. F. Hoban)等编制出版了《课程的视觉化》一书,他们在该书中构建了视觉教材的分类模式和选用原则,该模式提出要以教具为基准,把实景、实物、模型、电影、立体图形、幻灯、平面画像、地图、图解、词语等所提供的教材按照从实体到抽象的程度排列,并把视觉教材本身的现实性、学生过去的经验范围和性质、教育目的和教室环境、学生智力的成熟程度确立为视觉教材选用的四个原则。之后,霍本在1956年出版的《视听传播的系统方法》一书中进一步提出将媒体与课程相结合的方法,即以教学目标为基础,把教材作为教学系统的有机组成部分加以设计,并在特定的教学情景下加以系统运用。<sup>②</sup>除了霍本之外,埃德加·戴尔(Edgar Dale)的相关研究也产生了非常深远的影响。1946年,戴尔出版了《教学中的视听方法》一书,他在书中提出了著名的“经验之塔”理论,该理论揭示了从直接经验到间接经验、从具体经验到抽象经验的层进式学习过程,强调抽象的学习经验必须以具体的学习经验为基础。<sup>③</sup>这对课程设计和实施都具有相当重要的意义,成为后期支撑课程视觉化建设的基本理论依据。综观20世纪上半叶的代表性研究,可以看出研究者的兴趣点集中在教学设计和课程实施方面。

---

① 参见梁林梅、郑旭东:《领域开创者 学科奠基人:美国教育技术专业群英谱》,天津大学出版社,2010年。

② 参见张倩苇:《信息时代的技术与课程发展》,广东高等教育出版社,2009年,第25~26页。

③ 参见张倩苇:《信息时代的技术与课程发展》,广东高等教育出版社,2009年,第25~26页。

进入到 20 世纪下半叶,美国哥伦比亚大学师范学院课程系于 1967 年隆重主办了以“技术与课程”为基本议题的研讨会。次年,保罗·维特(Paul W. F. Witt)结集出版了该次会议的学术论文,命名为《技术与课程》。该论文集充分展示出当时的学界集中关注的是蓬勃发展的教育技术带给学校教育的新机遇与新挑战,至于技术与课程的互动机制以及课程的技术化变革并未成为实质上的核心。1986 年,美国、加拿大、爱尔兰、日本、芬兰、法国等 14 国共同发表了关于媒介与课程整合的国际性报告。<sup>①</sup>此后,信息技术对于课程的“创新效应”开始逐步引发学者们的关注。2000 年,美国教育技术 CEO 论坛的第三个年度(2000 年)报告较为详细地论述了信息技术与课程整合的理念与方法,强调学校必须将数字化的内容与各学科课程相整合。<sup>②</sup>同年,日本课程学会第 11 届大会针对“课程信息化”的议题展开讨论,提出了“课程信息化”的 5 个相位和 3 个视点,5 个相位是指“陈述与记录”“积累与管理”“检索与阅览”“分析与编辑”“实施与评价”,3 个视点是指“概念”“技术”“人与组织”。<sup>③</sup>整体来看,在 20 世纪的后 50 年,技术向度的课程变革已经成为各国教育工作者开始关注和重视的议题。但是“课程”有时被等同于“教育”加以讨论,有时又被等同于“教学”加以讨论,这使得课程的边界忽大忽小、难以廓清,影响了课程领域中的深度理论对话。

进入 21 世纪之后,从世界范围来看,“信息技术与课程整合(融合)”“网络课程”“慕课”等相关理论研究呈现出繁荣局面。整体上看,21 世纪的研究彰显出如下特点:一方面,“技术学”思维处于强势,“课程学”思考略显被动。信息技术的很多特性,诸如交互性、动态性、共享性、智能性、虚拟性等,

---

<sup>①</sup> See Richard N. Tucker, *The Integration of Media into the Curriculum*, British Library Cataloguing in Publication Data, 1986.

<sup>②</sup> 参见何克抗:《信息技术与课程深层次整合理论》,北京师范大学出版社,2010 年,第 11 页。

<sup>③</sup> 参见钟启泉:《现代课程论》,上海教育出版社,2006 年,第 36 页。

被不加甄别地“馈赠”给课程。很多时候,研究所造成的错觉是:课程似乎为技术而“代言”。虽然乐观的情绪和悲观的情绪此起彼伏,支持和批判的声音互不示弱,但是基于技术的课程变革始终缺乏“课程学”视角的系统性应答。正如有研究者所指出的那样:“在很多情况下,我们发现自己专注于将技术的特征作为建构主义的代理,并围绕技术来设计课程。换言之,从本质上讲,我们在课程设计中采用了技术特权,并根据某项技术调整教学法。尽管已经意识到课程设计包含技术的潜在陷阱,但这并没有阻止我们陷入这些陷阱之中,好在,我们对此已经开始有所意识。此外,我们对明确阐明我们的假设以及考虑是否以及如何使用技术的理由要更加保持警惕。”<sup>①</sup>另一方面,课程开发的具体模式受到重视,课程一般原理的探讨仍显薄弱。在信息技术日新月异的背景下,很多知名学者及其团队非常重视课程模式的构建与实验,在这些方面切实取得了一定的突破,代表性的如荷兰 Susan McKenney 和 Nienke Nieveen,美国的 Joseph Krajcik 等。以荷兰的 Susan McKenney 及其团队为例,经历了二十余年的探索,他们从进化原型(evolutionary prototyping)构建的角度来思考课程建设,提出信息技术支持课程建设需要解决三个层面的问题:一是明确课程指向的对象和对象的课程需求以找到最切合的技术,二是分析课程开发不同环节可以获得的技术支持,三是确认技术的哪些特点可以提供有效的课程支持。总体来看,学者们的努力在相当大的程度上推动了课程“工程学”的大发展,也为课程基本问题确立了有待进一步系统回应的张力空间。

### (三)“课程形态”研究的代表性成果相对有限

进入 21 世纪以来,学校教育工作者、出版界人士和教育传播公司的从业

---

<sup>①</sup> Gerber, S. and L. Scott, Designing a learning curriculum and technology's role in it, *ETR & D - Educational Technology Research and Development*, 2007(5).