

智慧课程:理论内核、本体解读与价值表征

罗生全¹, 王素月²

(1.西南大学西南民族教育与心理研究中心,重庆 400715; 2.西南大学教育学部,重庆 400715)

[摘要] 基于从智慧哲学到智慧心理学,再到智慧教育学的智慧思想梳理,以及课程自身的学理发展逻辑,在当前人工智能技术的教育性发展背景下,智慧课程的理论内核既有其智能性的一维,也有其道德性、转识成智的发展性、交互性以及高阶思维性的多维内涵。由此,智慧课程是一种基于智慧化的立体课程空间、旨在促进学生智慧力发展的创生性实践活动。智慧课程以促进学生的智慧力发展为最终归宿,以教师的智慧在场为主要依托,融合人工智能技术的课程性优势,囿于学生—教师—课程媒介—环境之间的多维交互而处于动态的生成进程之中。智慧课程的本体属性在于其为人智慧的旨趣,创生性的智慧实践活动以及智慧化的立体课程空间。智慧课程的价值表征在于其学生智慧力发展的价值目标、课程理论的价值重构以及智慧教学的价值引领。

[关键词] 智慧; 课程; 智慧课程; 智慧力

[中图分类号] G434 **[文献标志码]** A

[作者简介] 罗生全(1976—),男,四川南充人。教授,博士,主要从事课程与教学论研究。E-mail:lsquan123@126.com。

一、引言

智慧是人生的永恒追求与美好愿景,是教育的基本主题,也是课程的发展要义。智慧课程作为智慧时代的发展产物,积极吸收了智慧思想的理论内核并将其运用到对当前课程问题的理解与反思之中,从而切合当前时代的发展潮流。当前学界关于智慧课程的探讨主要基于人工智能技术的飞速发展背景展开,并将其作为“新生事物”予以探究^[1]。智慧课程从词面来看是一个新生概念与话题,但智慧课程的核心概念“智慧”本身具有悠久的历史渊源。从智慧哲学到智慧心理学,再到智慧教育学,都对于智慧思想有系统探究。由此基于智慧思想背景的智慧课程就并非是一个完全新生的事物,也不能仅仅基于教育人工智能技术一维设计、实施智慧课程。因此,本文尝试基于智慧思想的多维视角探讨智慧课程的理论内核及其相应的本体属性与价值表征,期望能为当下智慧课程的发展提

供相应的理论思考视角。

二、智慧课程的理论内核

课程是知识、观念和行动方式的综合体现,是运用特定媒介促进学习者全面发展的重要中介,既是属人的观念形态,也表现为外在的智能化、物化形态。智慧是智慧课程的理论核心所在,何谓智慧是智慧课程得以发展的基石。综观智慧思想的发展历程,智慧是属人的智慧,是作为主体存在的人的重要特性,也是作为教育内容的课程的重要反映。基于从智慧哲学到智慧心理学,再到智慧教育学的智慧思想梳理,基于课程自身的学理发展逻辑,作为智慧课程理论内核的智慧思想主要体现在以下五个层面:

(一) 智慧的道德性——智慧课程的发展之根

中国先秦儒家对于智慧的探究主要集中于智慧的道德性维度。孔子曰,“知(智)者乐水,仁者乐山,”,“仁知属于德性,非由言辞可明,故借山水以形容”;曾

基金项目:中央高校基本科研重大创新团队项目“基础教育课程改革的国际比较与本土理论建构研究”(项目编号:SWU1709117); 2019年度教育部人文社会科学研究一般项目“乡村教师走教制度及其政策支持机制研究”(项目编号:19YJA880088)

子曰,“吾日三省吾身”^[2]。儒家的智慧主要体现在个体向内的自省与求索,体现在个体对自身德性发展的要求。钱学森院士在探究 21 世纪中国教育的发展趋势时,提出了大成智慧教育的设想,“教育、引导人们如何陶冶高尚的品德和情操,尽快获得聪明才智与创新能力”^[3]。个体的德性发展是智慧教育得以推进的重要根基。加拿大教育现象学家范梅南(Manen M V)在其《教学机智——教育智慧的意蕴》一书中进一步提出了迈向智慧教育学的愿景,认为“教育的智慧性是一种以儿童为指向的多方面的、复杂的关心品质(Mindfulness)”^[4]。据此,范梅南明确提出,教师的智慧就在于走进儿童的生活世界,探寻在具体情境中如何机智和充满智慧的采取行动,以达到“为了孩子好的目的”。教师的智慧主要体现在教师对于孩子的关怀品质,在于教师个体的德性发展。由此,在智慧课程的发展场域中,智慧课程得以存在、发生的根源在于学生的德性发展与教师的德性在场。以当前基于教育信息化技术而得以蓬勃发展的慕课、微课为例,“利用微课和慕课对现有的课程供给进行重构,可以打破传统教育供给方式,让学校、图书馆变成提供课程市场的场所”^[5],但如果微课、慕课仅仅停留于信息的传递而忽略对于学生德性发展的引领甚至出现错误的引领,这样的微课、慕课就远离了智慧课程的场域。学生的德性发展是智慧课程设计的初衷与归宿,从而才得以避免培养“精致的利己主义者”;而教师的德性发展是智慧课程得以走近学生,得以落实、推进的根源,从而才能推动智慧课程获得从理论到实践的深入发展。

(二) 转识成智的发展性——智慧课程的发展之基

古希腊哲学家亚里士多德(Aristotle)在其《形而上学》中指出,“一个有经验的人被认为比拥有感知觉的人更有智慧,技艺家比有经验的人更有智慧,匠师比机械地工作的人更智慧,而理论性知识比起生产知识来,具有更多智慧本性”;由此,亚里士多德明确指出,“智慧是关于某种原理和原因的知识”^[6]。智慧与知识具有内在的联系,但智慧并不等同于知识。英国教育学家怀特海(Whitehead A N)在其《教育的目的》一书中提出了智慧教育理念,认为“对知识的掌握就是智慧,是可以获得的最本质的自由”^[7]。知识本身不是智慧,但个体对知识的掌握过程即个体智慧的不断生成进程。中国当代研究智慧的著名哲学家冯契提出,“认识过程应当是从无知到知,从知识到智慧的运动”,并借用“‘转识成智’这一哲学术语来表达从知识到智慧的转化生成”^[8]。智慧不同于知识,但智慧源于

知识,知识是智慧得以发展的充分但非必要条件。由此,在智慧课程的发展场域中,智慧课程得以存在、发展的基础在于学生对于知识的习得、掌握以及运用。一方面应打破传统课程理论对于知识的偏执,应以智慧统帅知识,以智慧作为智慧课程的发展要义;但另一方面也必须明确,智慧并非生而有之,并非一蹴而就,而是基于知识之上,知识仍将是智慧课程的重要内容,是智慧得以生成的基石,智慧的发展与知识的掌握之间具有紧密的内生关系。以基于其对学生知识习得的便捷与高效而得以迅速发展并成为一种重要课程形态的微课为例,一项关于“微课对学习影响的研究”指出,“微课可以中等程度地提高学习效果,但微课的作用效果受到学科、知识类型、使用时机、国际区域等调节变量的影响”^[9]。因此,基于知识习得的视角,微课是智慧课程的潜在组成部分;但基于“转识成智”的知识应用视角,只有基于教师(微课使用者)、微课设计者以及学生将微课知识转化、上升为智慧,微课才得以不断转向、升华为智慧课程。

(三) 智慧的交互生成性——智慧课程的发展之力

瑞士心理学家皮亚杰(Piaget J)在其早期著作《智慧心理学》(1947 年)中指出,“智慧既是生物性的,又是逻辑性的”,在他看来,“直觉思维是智慧达到最高适应性的阶段,具体运演和形式运演则为智慧的逻辑性表现的阶段;智慧的适应性与逻辑性是彼此前后衔接的”^[10]。基于皮亚杰的发生认识论观点,在个体发展的不同阶段,智慧具有不同的表现;学生并非非智慧的存在者,而是智慧的拥有者,并一直处于智慧的发展进程之中。美国当代心理学家斯滕伯格(Sternberg R J)一直致力于智慧平衡理论的探究,其于 2004 年明确指出,“智慧是以价值观为中介,运用智力、创造力和知识,在短期和长期之内通过平衡个人内部、人际间和个人外部的利益,从而更好地适应环境、塑造环境和选择环境,以获取公共利益的过程”^[11]。基于斯滕伯格的心理学研究成果,智慧的主要特征在于平衡,在于个体能够基于具体情境采取相应的行为方式。从皮亚杰的发生认识论到斯滕伯格的智慧平衡理论,从强调智慧发展的本能性到强调智慧发展的环境适应性,凸显了智慧生成的交互影响性。智慧是个体对环境的一种适应,是个体与环境之间达成的一种平衡。在当前慕课学习的潮流中,一项关于“优秀的慕课学习者如何学习”的研究指出,“优秀学习者参与和回答教师的提问、复习已学过的内容、参与论坛互动的行为在其总学习行为中占比更多”^[12]。慕课得以促进学生发展的重要动力来自于学生与其学习

环境之间的积极交互。由此,在智慧课程的发展场域中,智慧课程得以不断发展的动力来自于个体与环境之间的积极交互。智慧课程不是一个静态的课程媒介,不是微课、慕课等新形态课程的简单呈现与使用,而是基于学生、同伴、教师、课程媒介以及环境之间的互动与交往,是基于这种交互作用的不断动态生成。正是这种动态的交互生成构成了智慧课程得以不断推进的动力系统。

(四)智慧的智能性——智慧课程的发展之技

当前,伴随着人工智能技术的强势崛起,传统的智慧发展又具有了智能性的一维。随着人工智能技术的飞速发展,机器和软件将更广泛、更深入地模仿、延伸和扩展人的智慧,将更多地替代人的“工作”。工具的智能化改变了传统的教育形态,进一步助推了当前的智慧教育发展,智慧教育由此成为教育领域的热门话题。随着教育智能技术的日益成熟,追随着美国麻省理工学院开启的“开放式课件”项目浪潮,课程的实践形态开始超越时空的限制并能够基于师生需求展开智能性互动。从基于Web技术开发的开放课程、精品课程、精品开放课程到基于云计算、网络技术和移动互联开发的微课、慕课、私播课等,为学生学习、教师教学提供多样的课程选择;跟随智慧地球、智慧城市演绎而来的智慧教学、智慧课堂以及智慧学习等相继展开。由此,当下的课程发展具有了其智能性的一维。因此,在当前智慧课程的发展场域中,智慧课程得以发展的重要技术支撑在于学生、教师对于人工智能技术的教育性使用。如“在当下的5G时代,教师与学生之间的交互将越来越成为教学活动的主流”“不再是单向的信息传递,而是一个采取线上与线下、虚拟与现实、静态学习与动态活动等相结合的多元方式”^[13],基于这种交互更有利于推进智慧课程的发生与发展。但在融合人工智能技术的智慧课程发展进程中,我们必须明确:智慧课程并非智能课程,物联感知、大数据、云计算等只是对传统课程提供了一种智能技术支撑。囿于人工智能技术的智能和人类的潜在智慧有着本质差异,技术的应用并不能改变课程的本质,技术视角下的智能课程只是当前高度发展的智能技术对智慧课程的融合拓展,“只有使‘人’的智慧在教育场域得以充分绽放,才是真正意义上的智慧教育”^[14]。由此,在智慧课程的发展场域中,应确保个体对于智能技术的驾驭与使用,应注重借力于当下蓬勃发展的智能技术,将智能技术融入智慧课程,使其成为智慧课程得以不断推进的重要技术支撑,从而推动智慧课程与智能技术的融合创新发展。

(五)智慧的高阶思维性——智慧课程的发展之实

统观中国传统哲学的庞大系统,中国哲学传统的智慧主要体现在其高阶的思维方式,具体包括“着力于整体与关系、具象与抽象统一的综合思维;考察事物间相互关系的互通互化的关系思维;以及关注转化过程中条件变化和关节点存在的时势运转思维”^[15]。个体综合思维、关系思维以及时势运转思维的发展是个体智慧得以显现的实质所在。西方近代哲学家笛卡尔(Descartes)在对科学的探究中提出了普世智慧(Universal Wisdom)的概念,认为“科学的价值不在其本身,而在于对人类普世智慧的贡献”“而得到普世智慧的方法就在于对未获证实的论述保持怀疑的态度”^[16]。这种怀疑的态度主要指向个体批判性思维的培养与发展。批判性思维是个体智慧得以发展的重要思维品质,是针对思维的思维艺术,是智慧课程的发展实质。由此,在智慧课程的发展场域中,智慧课程的发展实质在于促进学生高阶思维能力的发展。尤其在当前信息爆炸的发展背景之下,智慧课程的实质并非在于向学生提供大量的信息,而在于培养学生的优秀思维品质,帮助学生养成良好的思维习惯,打破自我中心、教师中心的局限,从而以一种开放、整体、关系、转化、质疑、反思的心态走进智慧课程,走出智慧课程。在当前人工智能技术的支撑之下,“学生的思维过程能够实现从‘隐性’‘抽象’向‘显性’‘具象’转变”,例如,“因特尔·未来教育的《创新思维技能课程》中推出了排序工具、因果图工具和论证工具三种思维教学的工具,能够帮助学生组织想法、研究复杂系统中的关系、建立由证据支持的合理论点等”^[17]。

基于古今中外智慧思想的理论内核,智慧课程得以发展的根源在于智慧的道德性,其确立了智慧课程的发展方向;智慧课程得以发展的基础在于转识成智的发展性,其奠定了智慧课程的发展基石;智慧课程得以发展的动力在于学生与同伴、教师、课程媒介以及环境之间的多维互动与交往,其推动着智慧课程的不断交互生成;智慧课程得以发展的技术支撑在于智能技术与智慧课程的深度融合,其助推着智能技术与智慧课程的一体化发展;智慧课程得以发展的实质在于学生高阶思维品质的养成,其助力学生得以走进、走出智慧课程。由此,智慧课程的智慧并非仅仅在于其道德性或知识发展性,并非仅仅在于其交互生成性或智能性或思维独特性,而在于这五大维度的统整,是基于五大维度统整的整体结构与精神力量;正是基于这五大维度的内在整合,从而共同推动智慧课程的创生与发展。

三、智慧课程的本体属性

基于智慧思想内核以及课程自身的学理发展逻辑,基于当前人工智能技术的课程性发展支撑,智慧课程是一种基于智慧化的立体课程空间、旨在促进学生智慧力发展的创生性实践活动。智慧课程以促进学生的智慧力发展为最终归旨,以教师的智慧在场为主要依托,融合人工智能技术的课程性优势,囿于学生—教师—课程媒介—环境之间的多维交互而处于动态的生成进程之中。相较于其他课程理论,智慧课程具有其自身的本体属性,具体表现在以下三个方面:为人智慧的旨趣、创生性的智慧实践活动以及智慧化的立体课程空间。

(一)为人智慧的旨趣

智慧课程的本体属性在于其为人智慧的旨趣,这是智慧课程不同于传统课程理论的核心所在。首先,智慧课程以学生的智慧在场为出发点,以学生的智慧在场为课程设计的依据。在传统的课程进程中,学生作为成人的预备阶段,作为不成熟的个体,主要被预设为社会经验的习得者,学生被排除在智慧拥有者群体之外,由此,灌输与机械训练成为传统课程的教学常态,从而阻碍了学生的智慧显现以及相应的智慧发展。在智慧课程的发展进程中,学生首先就是潜在的智慧拥有者,不仅关注学生经验的习得与掌握,更关注学生本身已经拥有的先天优势与智慧潜能,并以学生潜在的智慧发展为智慧课程设计的依据,从而促进学生智慧发展的显现。其次,智慧课程以学生智慧力发展为最终归宿。学生智慧力主要指向学生的智慧发展以及运用智慧解决问题的能力。“当前的教育只注重学生知识的学习与技能的训练,但却忽视了很重要的一点,那就是培养学生的智慧,让他们学会用智慧统率知识”^[19]。在传统的课程进程中,课程发展的最终目的停留于学生知识的习得维度,忽略了学生智慧力发展的道德、知识应用、智能技术应用以及相应思维品质培养的诸多维度。在智慧课程的发展进程中,不仅要关注学生知识的习得与掌握,更要关注学生“转识成智”的转化进程,关注学生智慧力的整合发展与动态生成,以学生的智慧力养成充盈智慧课程发展进程并成为其最终归宿。同时,智慧课程要确立人对智能技术的驾驭,从而凸显人的智慧而非顺从于技术的智能。智慧是属人的智慧,是个体主观能动性的作用结果。智慧的主体在人,而非外物,也非当前的人工智能;智能技术只是基于主体活动视角的一种设计与应用。由此,在智慧课程的发展进程中,基于人对智能技

术的驾驭能够避免智能技术对课程本质的“渗透”,避免为技术而技术的课程发展畸态;能够避免课程场域中智能技术的“鸠占鹊巢”,避免智能技术剥夺教师、学生对于课程的主导地位;能够避免课程的交互生成性、意义性被技术遮蔽,避免课程世界成为思想赤贫、情感缺失、人缺位的荒漠。教师与学生一方面尊重技术思维,掌握智能技术;另一方面能够驾驭智能技术而非陷入唯技术主义的泥潭,从而推进智能技术与智慧课程的一体化发展。

(二)创生性的智慧实践活动

智慧课程的本体属性还在于其是一种创生性的智慧实践活动。智慧课程本身处于动态的生成进程之中,是一种智慧创生的课程。智慧课程并非线性、封闭、僵化的固有存在,而是处于动态的开放进程之中,始终充盈着诸多的不可预期性,充满了诸多的偶遇、邂逅与不期而至。基于教师、学生、课程媒介以及环境之间的多维复杂互动,从而不断推动着智慧课程的生成。有研究指出,“智慧教室中的教学交互能显著提升学生社会层面的深度学习水平、课程层面的认知水平和研究能力水平”^[19]。首先,教师与学生作为智慧课程的两大自由、平等的主体彼此相互作用、相互适应,能够碰撞出更多的智慧火花,推动智慧课程的生成。教师对智慧课程的积极设计与实施影响学生对于智慧课程的感知与参与,推动学生的智慧课程学习进程;学生的个体性发展需求差异、情境差异导致教师的课程设计失灵,导致教师的课程设计与实施不匹配,从而要求教师基于学生个体以及具体的课程情境做出相应的课程调整,催生教师的课程智慧发展;教师与学生之间的自由、平等相遇能够激发、鼓励学生对于智慧课程的反思与质疑,从而助推学生的智慧发展;教师与教师之间的专业互动,能够加深教师对于智慧课程的专业理解,从而推动教师课程智慧的进一步发展;学生与学生之间的协同互动,能够激发学生对于课程的多样理解,从而进一步引发学生对于智慧课程的批判性学习。其次,教师、学生与课程媒介之间的适应与互动又为智慧课程的生成提供了诸多不可预估的刺激,从而推动智慧课程的生成。尤其在当前教育信息化的发展背景之下,课程媒介相较于传统更为丰富与多样,教师与学生之间的交往与适应由于信息媒介的参与而更为复杂与多元。教师与课程媒介之间、学生与课程媒介之间具有不同的际遇,由此对教师智慧提出了更高的要求,也意味着学生的智慧发展具有更多的资源与机会,由此推动了智慧课程的不断生成。同时,教师、学生、课程媒介以及环境之间的适应与互动

又为智慧课程的生成提供了更为复杂多维的刺激,进一步推动智慧课程的生成。在当前智慧课程的发展进程中,智慧课程的发展打破了传统课程的时空限制,教师、学生、课程媒介以及环境之间的匹配更为方便与随机。教师与学生的课程学习已然打破传统的教室限制,打破传统按时间、按地点上课的环境限制,教师与学生可以视自身需求随时随地选择自己喜欢的环境进行相应的课程教学与学习,智慧课程的发展进程更为动态与开放,智慧课程各要素之间的互动更为多维与复杂,由此更有利于推动智慧课程的创生发展。

(三)智慧化的立体课程空间

智慧课程的本体属性还体现在其智慧化的立体课程空间的建构,智能技术正在有机地融入智慧课程,智慧化的立体课程空间正在成为智慧课程的发生场域。由此,班级授课制形式下的“因材施教”在智慧课程的发展进程中成为一种可能,学生的个性化发展在智慧课程的发展进程中能够得到实现。智慧化的立体课程空间实现了对课程环境、课程进程、课程资源以及课程评价的全方位覆盖,从而更趋近于满足学生的差异化需求。首先体现在课程环境的智慧化。基于人工智能技术的支撑,智慧课程环境能够提供智能的感知和管控,课程内容由传统的静态、单一、平面的呈现活化为生动、多维的立体展示。如基于VR/AR的图书能为学生带来身临其境的沉浸式课程学习体验,“2016年北京少年儿童出版社出版的我国首部VR/AR科普图书《大开眼界:恐龙世界大冒险丛书》发布,戴上VR眼镜阅读这套丛书的纸质绘本便可进入数百只恐龙和它们生存的环境”^[20]。其次,体现在课程进程的智慧化。基于智能技术的支撑,教师能够把握每一位学生的课程进程差异,了解每一位学生的知识结构、能力结构表征,能够全面监测每一位学生的课程学习状态,分析学生的学习效率,从而为每一位学生私人定制符合其自身学习特性的课程计划,促使每一位学生达到布鲁姆(BLOOM B S)所倡想的“掌握学习”。同时,体现在课程资源的智慧化。基于智能技术的支撑,课程资源不仅包括传统的文字,还包括图像、音视频以及超媒体等多样的课程资源类型;学生不仅可以获取经由设计、按照一定结构组织的课程资源,还可以打破时空地域限制获取非结构化的外部课程资源,名校、名师、名课以及名伙伴正在成为全球共享的课程资源。一项“基于RSM的个性化学习资源推送研究提出基于认知诊断的个性化学习资源推送方法,即先实现学生内部知识结构的认知诊断,然后在认知诊断的基础上再进行个性化学习资源的推送”^[21],从

而实现了课程资源的智慧化。最后,体现在课程评价的智慧化。基于智能技术的支撑,课程评价的发展性功能得以实现,学生能够基于全息化的学习信息大数据(包括学生的学习轨迹、学习效率等)直面自身的课程学习实况及其具体存在的问题;教师能够基于全息化的教学信息大数据(包括教学轨迹、教学效率等)以及新一代的视频分析技术、图示化技术等发现每位学生每一课程阶段的问题差异,保证每位学生个体不被问题平均化,每一课程阶段的问题不被整体化,从而对每位学生的全过程课程学习状况给予有的放矢的诊断评估与改进建议。

四、智慧课程的价值表征

基于智慧课程思想内核的梳理以及本体属性的厘清,作为当下智慧时代的发展产物,智慧课程具有其重要的价值表征,具体体现在以下三个层面:学生智慧力发展的价值目标、对于课程理论的价值重构以及对于智慧教学的价值引领。

(一)学生智慧力发展的价值目标

智慧课程为人智慧的发展旨趣最终落脚在基于学生智慧力发展的价值目标实现上。基于智慧课程的思想内核以及学生自身的发展逻辑,学生智慧力发展具体包括以下五大维度的统整发展。第一,学生智慧力的德性发展,其指引着学生智慧力发展的方向与格局。学生智慧力发展之根在于学生的德性发展,决定着学生智慧力发展的成就与社会影响。学生智慧力的德性发展要求学生不仅要向外求索,更要学会向内自我反省,从而达到“格物、致知、诚意、正心、修身、齐家、治国、平天下”的人生发展格局。第二,学生智慧力的知识性发展,其奠定了学生智慧力发展的基础。学生智慧力发展之基在于学生对于知识的习得与掌握,在于学生对于知识背后原理的分析与把握,在于学生基于具体情境的知识应用与验证,从而将知识转化为学生自身的智慧力。第三,学生智慧力的主体性发展,其推动着学生与他者的积极互动与交往。学生的智慧力发展是学生个体主观能动性作用的结果;基于学生与同伴、教师、课程媒介以及环境之间的主动交往,处于动态的生成进程之中。基于学生智慧力发展的主体性,学生智慧力发展也具有明显的个体差异性;不同的学生个体具有不同的智慧力显现,没有统一的智慧力发展模型。第四,学生智慧力的智能性发展,其促进学生与智能技术的融合伴生。在当前教育信息化时代,学生生活在智能技术日益崛起的时代背景之下,智能技术一直伴随着学生的成长。“当前的学生群体

是所谓的‘数字土著’一代,他们一出生就浸润在数字化的生活环境之中,信息技术对他们的认知、态度及行为习惯的塑造是空前的”^[22]。由此,当下学生的智慧力发展还必须包括学生的智能性发展,主要指向学生与智能技术的一体化发展。第五,学生智慧力的思维性发展,其助推学生优秀思维品质的养成。在智慧课程的发展进程中,应注重培养学生的综合思维、关系思维、时势运转思维以及批判性思维的发展。尤其在当前信息爆炸的时代背景下,更应当培养学生对于信息的质疑批判能力。在智慧课程的发展进程中,学生智慧力发展的价值目标实现有赖于教师智慧的引领与实践,有赖于教师以儿童为中心的、复杂的关心品质的养成;而学生智慧力的发展又能反作用于教师智慧的发展,从而共同推动彼此智慧的显现与发展,共同助推智慧力价值目标的实现。

(二)课程理论的价值重构

“课程理论是人们由课程实践概括出来的关于课程的有系统的结论,是对课程规律的认识与把握”^[23]。时至今日,课程理论已经形成了众多的理论取向和研究派别,新的课程思想与观点正在不断产生并冲击着我们的课程视野。“尽管课程作为一种社会现象有其内在的发展规律,但是时代的变迁也会使课程理论呈现出一种与社会发展相适应的发展态势”^[24];智慧课程理论作为智慧时代的发展产物,对当前学界课程理论的发展具有一定的价值重构作用。首先,从仅仅关注课程的知识价值转向关注课程的统整性价值。在传统课程理论的发展进程中,知识是课程理论的中心命题,自1859年斯宾塞(Spencer H)提出“什么知识最有价值”这一问题之后,课程的知识价值成为课程理论研究者关注的焦点。在智慧课程的发展进程中,学生智慧力发展成为课程理论的中心命题。基于学生智慧力发展的价值目标,智慧课程不仅要关注课程的传统知识价值,更统整关注课程对于学生智慧力的发展价值。智慧课程并非仅仅是关注学生的某些机能发展,而是关注学生的整体性与系统性发展,从而推动着智慧课程理论的整体性、系统性发展。其次,从关注课程的预设与统一转向关注智慧课程的复杂适应性生成。在传统课程理论的发展进程中,主要关注课程的预设与统一,关注课程的先在性与一致性。在智慧课程的发展进程中,基于学生个体的主观能动性差异,基于学生与同伴、教师、课程媒介以及环境之间的多维互动差异,智慧课程处于复杂的动态适应进程之中。由此,不仅要关注智慧课程的预设,更要关注基于具体课程情境的生成;不仅要关注智慧课程的统一,

更要关注基于学生个体差异的个性化课程的生成。最后,从习惯于课程的传统物理形态转向创建融合人工智能的智慧课程新形态。在前教育信息化时代,课程的实践形态主要表现为纸质的教材与作业、黑板加粉笔以及师生基于同一时空的面对面的教学与交流,教师与学生基于单一的课程媒介开展受情境限制的课程活动。在当前智慧课程的发展进程中,基于人工智能技术的有机深度融合,基于智慧化的立体课程空间的建构,智慧课程的实践形态也相应发生转变。由此,不仅要关注课程的传统物理形态,也要关注融合智能的智慧课程新形态,更要关注传统物理形态与智慧课程新形态之间的有机统一。

(三)智慧教学的价值引领

“课程与教学是教育学中的两大核心概念,既相互独立又密不可分;而教学必须基于课程的规制与引导才能保证它的品质”^[25]。在当前教育信息化的发展背景之下,智慧教学成为教育学领域的热点问题。如“信息技术支持下的小学数学智慧教学模型研究”^[26]、“基于网络学习空间的智慧教学设计与实践探索”^[27]以及“移动互联视域下的大学英语智慧教学模式研究”^[28]等智慧教学研究与实践不断涌现。智慧教学与智慧课程具有紧密的内在关联性,智慧教学必须遵循智慧课程的价值引领,才能得以不断向前推进,也才能积极反作用于智慧课程的发展进程。智慧课程对于智慧教学的价值引领主要体现在以下三个层面:首先,从宏观层面引领智慧教学的理论建构与价值规定。基于智慧课程的价值引领,智慧教学应以学生智慧力的养成为其价值目标,并围绕这一目标开展相应的教学活动;应关注智慧教学内容的知识转化性,注重超越知识习得的智慧力生成;应关注学生学习主体地位的建构与个体差异性教学需求的满足,关注智慧教学过程的交互生成;应关注智能技术与教学场域的有机融合,关注相应智慧教学技术的开发与应用,从而促进智能技术与智慧教学的一体化发展。其次,从中观层面引领智慧课堂的概念诠释与本质属性的厘清。智慧课堂是智慧课程与智慧教学的发生场域,基于智慧课程的价值引领,智慧课堂在形式上是深度融合智能技术的一体化课堂,在本质上是旨在促进学生智慧力养成的育人课堂。智慧课堂既应当保留传统课堂的基本样态,又应当积极融入当下的人工智能技术,从而开创智慧课堂的新形态。最后,从微观层面引领智慧学习的本质解读并促进智慧学习的发生与实现。智慧学习是智慧课程与智慧教学共同关注的核心命题,是智慧课堂得以建构的基础所在,是学生智慧力得以显现的关键。基于智慧

课程的价值引领,智慧学习应关注学习理念的转变,关注学习形态的变革,还应关注相应学习技术的开发与应用,从而促进智慧学习的发生与实现。

五、结 语

智慧实现是智慧课程的时代重任,人工智能技术背景下的智慧课程有着非常丰富的内涵和外部表征,

既有其自身的课程发展逻辑,也呈现出具有时代印记的价值表征。本文不是基于技术的可操作性视野探究智慧课程的具体形态及其运作,而是基于哲学思辨的元理论视域探究智慧课程的本质内涵,以反思人工智能技术与传统课程的深度融合创生发展,期望能为当下蓬勃开展的智慧课程实践提供一定的理论审思参考。

[参考文献]

- [1] 陈耀华,陈琳.智慧型课程特征建构研究[J].开放教育研究,2016(6):116-120.
- [2] 钱穆.论语新解[M].3版.北京:生活·读书·新知三联书店,2012:143-144.
- [3] 钱学敏.钱学森对教育事业的设想——实行大成智慧教育培养全面发展的新人[J].西安交通大学学报(社会科学版),2005(9):57-64.
- [4] 马克斯·范梅南.教学机智:教育智慧的意蕴[M].李树英,译.北京:教育科学出版社,2001:9.
- [5] 聂竹明,刘钊颖.微课与慕课:基于信息技术的教育供给方式变革[J].电化教育研究,2018(4):19-24.
- [6] 亚里士多德.形而上学[M].李真,译.上海:上海人民出版社,2005:17.
- [7] 怀特海.教育的目的[M].庄莲平,王立中,译.上海:文汇出版社,2012:42-43.
- [8] 冯契,杨国荣.认识世界和认识自己[M].上海:上海人民出版社,2011:4-5,236.
- [9] 高琳琳,高晓媛,解月光,等.回顾与反思:微课对学习效果影响的研究——基于38篇国内外论文的元分析[J].现代远程教育,2019(1):37-45.
- [10] 彼阿热.智慧心理学[M].洪宝林,译.北京:中国社会科学出版社,1992:208-220.
- [11] 汪凤炎,郑红.智慧心理学的理论探索与应用研究[M].上海:上海教育出版社,2014:174-175.
- [12] 乐惠骁,范逸洲,贾积有,等.优秀的慕课学习者如何学习——慕课学习行为模式挖掘[J].中国电化教育,2019(2):72-79.
- [13] 袁磊,张艳丽,罗刚.5G时代的教育场景要素变革与应对之策[J].远程教育杂志,2019(3):27-37.
- [14] 李子运.关于“智慧教育”的追问与理性思考[J].电化教育研究,2016(8):5-10.
- [15] 叶澜.中国哲学传统中的教育精神与智慧[J].教育研究,2018(6):4-7.
- [16] 杨世英.智慧的意涵与历程[J].本土心理学研究,2008(4):185-238.
- [17] 祝智庭,魏非.面向智慧教育的教师发展创新路径[J].中国教育学刊,2017(9):21-28.
- [18] 张志泉.用智慧统率知识——21世纪教育的使命[J].大学教育科学,2005(5):47-49.
- [19] 陈蓓蕾,张屹,杨兵,等.智慧教室中的教学交互促进大学生深度学习研究[J].电化教育研究,2019(3):90-97.
- [20] 张建,于爽.具身认知理论视域下VR/AR图书阅读方式的变革[J].出版发行研究,2017(7):83-86.
- [21] 马玉慧,王珠珠,王硕烁.面向智慧教育的学习分析与智能导学研究——基于RSM的个性化学习资源推送方法[J].电化教育研究,2018(10):47-52,82.
- [22] 顾小清,林仕丽,汪月.理解与应对:千禧年学习者的数字土著特征及其学习技术吁求[J].现代远程教育研究,2012(1):23-29.
- [23] 靳玉乐,罗生全.课程理论的文化自觉[J].教育研究,2008(6):41-46.
- [24] 靳玉乐.课程论[M].北京:人民教育出版社,2012:123.
- [25] 肖川.课程与教学[J].教育科学,2007(11):59.
- [26] 李祎,钟绍春,周拓.信息技术支持下的小学数学智慧教学模式研究[J].中国电化教育,2016(11):128-133.
- [27] 王慧.基于网络学习空间的智慧教学设计与实践探索[J].中国电化教育,2016(11):87-93.
- [28] 周云.移动互联视域下的大学英语智慧教学模式研究[J].现代教育技术,2016(12):79-85.

Smart Curriculum: Theoretical Cores, Ontology Interpretation and Value Representation

LUO Shengquan¹, WANG Suyue²

(1.Center for Studies of Education and Psychology of Ethnic Minorities in Southwest China of Southwest University, Chongqing 400715; 2.Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715)

[Abstract] Based on the review from the philosophy of wisdom to the psychology of wisdom and to the pedagogy of wisdom, and on the logic of the curriculum itself, the theoretical core of smart curriculum has not only one dimension of intelligence and also has multidimensional connotations of morality, the development of turning knowledge into wisdom, interactivity and higher-level thinking under the current background of educational development of artificial intelligence technology. Therefore, smart curriculum is a kind of creative practical activity based on the three-dimensional wisdom learning space so as to promote the development of students' wisdom. In order to promote the development of students' wisdom, the smart curriculum mainly relies on the presence of teachers' wisdom and integrates the curriculum advantages of artificial intelligence technology. It is in the process of the dynamic generation due to the multi-dimensional interaction between students, teachers, curriculum medias and environments. The ontological attribute of smart curriculum lies in its purport of human wisdom, creative wisdom practice and three-dimensional smart curriculum space. The value representation of smart curriculum lies in the value goal of the development of students' wisdom, the value reconstruction of curriculum theory and the value guidance of wisdom teaching.

[Keywords] Wisdom; Curriculum; Smart Curriculum; Wisdom Power

(上接第 28 页)

understanding the essence of media literacy paradigm change, comprehending the connotation of meta-framework design, responding to the media ecological demands in omni-media era, excelling the research bias of a single method, and highlighting cultural adaptability of local consideration, so as to construct a framework that "conforms to the era, bases on the local, integrates the world, and expresses China". This "meta-framework" can fundamentally reflect the disciplinary, epochal, local, universal and operational features of the framework.

[Keywords] Media Literacy; Assessment; Framework; Construction; Meta Framework