

必须加强教育技术基础理论研究

李 芒, 余露瑶

(北京师范大学 教育学部教育技术基本理论研究中心, 北京 100875)

[摘 要] 基础理论作为教育技术学科发展的重要根基与源泉,至今没有充分发挥应发挥的学术作用,也没有取得应取得的学术成就,并且还没有引起教育技术学界应有的重视。而偏向工具应用、忽视基础理论研究所产生的不良表现却大面积地存在并严重影响了教育技术学科健康发展,更严重的后果是误导了整个教育领域对教学媒体的认知。缺乏基础理论研究使教育技术学科失去了根本定力,致使教育技术学界乱象丛生。为走出学科危境、战胜学科困阻,必须加强基础理论研究,目的是给教育技术工作者以人性的陶冶、价值的体悟和视野的拓展,唤醒他们对教育技术意义、价值、理想、伦理、行为等的理性审思,提升他们对教育技术的认识高度。文章聚焦探讨教育技术基础理论研究的必要性,初步提出了教育技术基础理论研究的基本原则和研究范畴,旨在为基础理论研究工作提供参考。

[关键词] 教育技术; 基础理论; 基本原则; 研究范畴

[中图分类号] G434

[文献标志码] A

[作者简介] 李芒(1961—),男,北京人。教授,博士,主要从事教育技术基本理论研究。E-mail:leemang@bnu.edu.cn。

一、引 言

求木之长者,必固其根;欲流之远者,必浚其源泉。理论研究是任何学科发展的归宿,而基础理论研究则是任何学科发展的命脉。然而,当今的教育技术基础理论及研究状况却差强人意,已成为教育技术学科之“梗”。缺乏基础理论是造成教育技术学科危机四伏以及学科性薄弱的根源之一。屡见不鲜的“以偏概全、以点概面”“无知者无畏”“反真相、反常识、反教育”的学术扯淡^[1]、“远离实践需求而纸上谈兵”的虚幻、“学术弱视”和“走歪路的妄想”等现象,已然成为常态。很显然,教育技术的基础理论衰微,最不如意之处在于教育外行化。虽然身居于大教育学科,虽然媒体在教育中,虽然试图解决教育问题,但实则与其他兄弟学科相比,在教育理论及教育历史素养方面,教育技术距教育甚远,距人甚远,距成效甚远。缺乏教育技术基础理论浸润的研究者自然缺乏教育思维,对研究问题想不深,想不高,想不透,想不远,想不对,难以号准教育教学规律,常常犯下低级的常识性错误,如是

非真假颠倒、将手段作为目的、学科概念混乱、发表违背科学规律的言论以及“吃了馒头不饿”的研究结论等问题。因此,教育技术学科常被诟病为理论不足、思考不深,而工具和方法亦不利,所出研究成果既缺乏应用性又缺乏理论性,常常抛出些不给力的、不帮忙却裹乱的教学工具。由此可见,研究和学习基础理论已成为关乎教育技术学科生死存废的重要任务。

二、基础理论研究是一切学科发展的命脉

科学的历史一再重复这样一个事实,许多伟大的发现来自于对科学基本问题的不断追寻。基础理论探索则是科学理论体系中的基本问题。所谓基本问题是指主要的、起决定作用的问题,在科学研究中起奠基作用,具有根本性、体系性、普遍性、稳定性、抽象性和宏观性等特点。基础理论研究的发展水平是衡量一门学科成熟度和实效性的重要标准。然而,教育技术基础理论研究成果却长期匮乏。根据中国知网(CNKI)的信息,自从我国建立教育技术学科以来,与教育技术“基础理论”或“基本理论”研究相关的论文

仅发表15篇。时至2003年,才由桑新民在《中国电化教育》上发表了第一篇以教育技术基础理论为主题的论文。该文指出,加强教育技术基础理论建设是学科发展的迫切需要^[2]。钟柏昌等发表过5篇“中国教育技术学基础理论问题研究”系列论文^[3]。此外,还有一些相关论文,认为“理论基础”等同于“基础理论”,将教育传播理论、课程与教学理论、学习理论等作为教育技术基础理论。还有论文讨论的并非基础理论,而是具体的、微观的、行为层面上的教学实践话题。

可见,研究基础理论必须澄清“基础理论”与“基本理论”“理论基础”及“原理”的关系。“基本”与“基础”均有根本之意^[4]。“基本”可兼用作形容词和副词,有“主要的,起决定作用的”意思;而“基础”多作名词,有“事物发展的根脚、根基或起点”的意思^[5]。通常说,“基本”是指事物的范围,“基础”是指事物的程度。因此,“基本理论”是指一门学科中最主要的理论,是理解与掌握该学科其他理论的前提^[5]。“理论基础”是事物发展的理论根源、根本和逻辑出发点。而“基础理论”是指一门学科中最根本的理论,是发展出其他理论的起点^[5]。可以说,“原理”与“基础理论”在含义上最为相近。“原理”是指具有普遍意义或最基本的规律、学说或论断,其他的规律、学说或论断以此为基础或由此派生^[6],但由于“理论”一词的内涵及外延大于“规律、学说或论断”,因此可以说“基础理论”应该包括“原理”。

基础理论的研究内容主要包括一门学科的基本原理、基本概念、范畴、判断与推理等所组成的逻辑体系,研究的是具体和抽象事物的最一般问题、最一般规律和最主要规律。正如黑格尔所言,认识是从抽象到具体的双向自由运动过程^[7]。基础理论关注纯粹的、超经验层面的学理问题,并可为应用研究提供有指导意义的共同理论。可见,基础理论有助于提升学科建设高度,使学科建设科学化。基础理论不仅具有原初的学理支撑性,为其他分支理论及研究提供根据,还具有科学体系的整体性自觉,使理论发展具有学科自己的特色^[8]。因此,教育技术基础理论是衍生教育技术其他理论的起点,教育技术的无根浮萍性正是由于缺乏基础理论研究所致。北京师范大学成立了全国第一个教育技术基本理论研究中心立志开展此项工作。研究教育技术基础理论,不仅是专业基础理论研究工作者的学术责任,也是全体教育技术研究者的基本任务,甚至是全体教育理论研究者与实践者的共同关注点。

一般而言,交叉性复合型学科的成就与该学科的基础理论研究和应用研究的贡献有关,二者的贡献源

自二者的相互作用。应用研究通常指具有某一特定实际目的或应用目标,为了确定研究成果可能用途的研究。而基础理论研究或许就不具有专门且特定的应用目的,它的责任是为人类实践及应用研究提供理论思考的机会。应用研究在于为特定问题寻找解决方案,回答“怎么做”的问题。基础理论研究主要是为了揭示事物的一般原则或规律,以及事物间如何彼此相关联,回答“是什么”和“为什么”的问题。有意义的应用研究定会不由自主地接近基础理论,思考问题是否得到解决、解决得正确与否以及该不该解决,离不开基础理论的支持。

由于长期的教育市场化、产业化、商业化以及对基础研究投资不足,加之极端实用主义思潮泛滥,独立自主的基础理论研究常被质疑为无用之功。那么,基础理论研究是否有用?庄子认为,“无用之用,方为大用”,基础理论就是“无用”之“大用”的学问。如果没有意识到基础理论有大用,也许只是因为还没有达到一定的理论高度。事实上,往往总觉得很有用的,它的用处倒是很有限。反而是那些看似无用的,可能才真有大用。越具体微观的有用性,其应用范围越是有限,越下位的概念越不易于迁移。然而,基础理论也不能自动发挥作用,需与使命产生联系,作用是履行使命的结果。

基础理论以求真为宗旨。一切真正的理解,起源于人们不接受这个世界表面所表现出来的东西^[9],真理意识并不简单地现存于直接性之中。如果人们想要获得任何真正科学的真理,必须对感官材料加以抽象,同时还需要提升实践,由此才能体悟真理。只有当思考孕育着即将成为现实而超乎思考本身的事物时,思想才成其为真理。反之,只把自己局限在直接经验的狭隘圈子里,就不可能获得真理。并且通过对大全样式(Weisen des Umgreifenden)的思考,可以理解所思之物的真理性。可见,科学不是描述孤立分离的事实,而是要努力给予人们一种综合观^[10-11]。爱因斯坦说,如果人们掌握了学科的基础理论,并且学会了独立思考和工作,必定会找到自己的道路,而且比起主要以接受细节知识培训的人,一定会更好地适应进步和变化^[12]。

基础理论是信息化祛魅的精神武器。人们必须认识到,在技术对社会的影响方面,信息技术在人类社会的各个领域中所发挥的作用不具同一性,而特异性却相当显著。即便在同一领域,依据不同的方面,信息技术所迸发的正能量也大不相同。况且,人类认识信息技术还处于混沌阶段。但是,有一点是十分明确

的——是药三分毒。应该认识到,“人类思维总是容易偏向对现行模式不足的夸大和批评,也总是容易偏向对理想模式完美的肯定和向往。其实,夸大贬损现实,夸张抬举理想,是典型的乌托邦思维”^[13]。于是,势必易在实践中混淆现实与未来,想象力越发跳脱,随意造想未来图景的可能性越大,这就形成了技术统治论,最终要求技术应用于一切事物。由于教育发展是多种因素共同作用的结果,因此,真正达到完全的技术统治是不可能的。并且,专趋实用者则乏远虑,甚缺精深远大之思。唯有在思想领域,在理性的自由中发生了某种变化,行动才可能带来救赎。即使是最微小的行动,也有其意义,它们本身也是对精神生活的参与^[14]。技术问题确实不能只依靠技术来解决,不改习惯,不变方法,不谙教育,不升学养,不知圣本,则器物无用。进步的关键不在器,而在人。人类的教育顽疾,并非“奇技淫巧”所能拯救。基础理论能够赋予技术以精神维度,克服“技术即无思”的刻板印象^[14],使技术致思,使人为内心深处的信仰而活,使人克服狂躁,产生敬畏而不至于轻浮,不至于随意践踏世间规则。基础理论可以催生人的理性,激发人的追问和反思,形成真正的教育信仰。

基础理论的最低作用是避免触犯基本错误。学科中的基本错误常常属于一种逻辑错误,即引用虚假的判断作为证明论题的基本论据。其中,有些基本错误甚至是世人皆知的低级错误,是违反教育教学基本规律的错误,其实这才是根本性的错误。在教育技术学界,由于教育理论水平偏低,很多问题属于教育领域里早已解决或有广泛共识的科普级问题,而正是这些已经不成问题的“问题”在教育技术这里却偏偏被看作了“新问题”。并且时常会有人对这些问题提出些令人啼笑皆非的言论。有论者常自诩为“天下第一且前无古人”的“创新”,其实早已是老生常谈。对于一门学科而言,面对言行乱象,如果不去拨乱反正、正本清源,将会对教育技术学科甚至是大教育学造成极大伤害。因为从出发地就走错了路,所以后面一定是歧途。研究教育技术基础理论,不仅为了挖掘、收集和创生教育技术的秘诀或绝招,还是为了总结经验,更是为了深化对教育技术性质、意义和特点的认识,避免受骗上当,少走弯路。

三、教育技术缺乏基础理论研究之困

忽视教育技术基础理论研究,就不能充分发挥基础理论所具有的洗礼、开窍、明理的作用,不能在繁复的教育现象中把握教育技术的基本联系,不能真正建

立起正确的教育技术思想体系,不能正确识别、辨别形形色色的教育思潮,而只能自说自话,学科发展将失去最根本定力,表面的热闹无法掩盖内在的尴尬境遇。在此,需要站在教育技术人文观的立场上,刀刃向内,自我剖析,从而发现问题。

首先,缺乏具有原创性学科基础理论成果。任何可以称为学科的事物,必定具备比较系统而深刻的、具有很强解释力和描述力的、具有广泛共识的理论体系,这个理论体系就是由一系列概念、范畴、原理等构成的完整知识结构与思想系统,是否形成严密的理论体系是一门学科成熟程度的重要标志。只可惜,教育技术正是在此存在短板。说实话,不能说教育技术没有自己的理论,而应说教育技术的基础理论比较薄弱。人们很难说清楚哪些属于教育技术自己的基础理论或基本理论。此外,教育技术的理论基础确实丰富,但不能视其为教育技术的基础理论。各路学习理论可为教育技术提供理论指导,但它并非教育技术基础理论。可以说,教育技术在大教育学科中是一个操作性超强的学科,这也是教育技术学科优势之所在,但“要是但知练习技术,不去研究学术;或一国中,练习技术的人虽多,研究科学的人很少,那技术也是无源之水,不能会通改进,发展终属有限。因此,不可忽视学理”^[15]。

其次,在教学媒体开发与应用方面成效不佳。由于教育理论功底薄弱,对教育本性与教学实践认识不深,所以常以工具思维和商业思维看待与分析教育活动。工具思维一般只关注解决问题的形式,并不关心解决什么问题、该不该使用工具解决问题以及随之产生的后果。商业思维更是以资本为核心、以牟利为先的交易思维,这种思维方式极易污染作为具有社会价值属性的人类教育活动,与教育的公益属性相背离。而教育思维则遵循教育规律办事,以教育理论为指导,重视教育性因素,充分关注教学过程中人的真实需求。缺失了教育思考,产品与应用自然方枘圆凿,不仅没有解决教学问题,反而给师生平添种种烦恼,想要的没有,不顺手的却往怀里钻。另外,缺乏基础理论指导的应用研究也会缺乏力量。面临深层次而复杂的教育问题,研究者常会感到力不从心而事倍功半,由此难以取得实效性和原创性突破。看来,只从工具出发,不可能开发出好用的产品,也不可能用好产品,这也许就是师生为何不愿意使用的原因。真正顺应教学规律的产品无需“忽悠”便会一抢而空,能够解决问题的工具为何不用?

再次,在理论与实践方面,常常出现认识偏差。基础理论研究依靠理论论证和逻辑分析回答教育技术

世界中的各种问题,它具有理论思维的性质,表现为一定的理论形态。只有真正理解了事物,才能更深刻地感觉它。感觉只解决现象问题,而理论才能解决本质问题。

例如,人们习以为常的“教育信息化引领教育现代化”“科技引领教育变革”“教育信息化是教育改革的制高点”等说法都值得深刻反思。社会文化变革是技术或工具发展的前提,社会的一切主要特征都影响着技术变革的发生,影响着技术的使用方式,以及影响着技术使用的反响^[16]。现代化首先是人的现代化,没有人的现代化何谈教育现代化。人发明了工具,是人创造了信息工具,却不是信息工具创造了人。人与工具共同组成了人机共存的统一体,而人在其中扮演着动力角色。毛泽东说,“一切事情是要人做的,做就必须先有人根据客观事实,引出思想、道理、意见,提出计划、方针、政策、战略、战术,方能做得好”^[17]。人在“造物”时,先要构想出“造”什么技术,精神形态的技术存在引起了从“技术抽象”到“技术具体”的转变,亦是观念变器物的过程^[18]。物不可能引领人或决定人,只能影响人或为人所用;形式亦不可能引领内容,内容却决定着形式,形式依赖于内容。人工智能只是人手中的工具,是人类智能的物化,不论其功能多么强大,最终也要由人类来控制。因此,教育信息化承担不起引领教育现代化的重担,这是一个颠倒的意识。笔者十分赞成教育部长怀进鹏所谈到的“智能技术能够真正促进教育发展”的提法。再有,从历史上看,若干年之前提出的“制高点”的说法,至今仍对教育教学改革产生着不利影响。所谓“制高点”是指某一局部范围内的最高点,含义是推动教育教学改革最重要因素。而人类的教育教学改革的最高点绝不是信息化,决定教育教学改革成败的最高点是人类的教育信念、理性、思想、目的和内容,之下是遵循教育教学规律的路径与模式。将信息化作为最高点显然是本末倒置。

又如,关于“跨越式发展”,以及进而演变来的“跨越式教学”的提法,也有必要作一番讨论。教育部主要领导在2000年世纪之交提出了两个层面的跨越,一是实现贫困的跨越,二是完成新世纪的跨越。很显然,这一提法中并未包含要在教育过程中实现教学跨越。应该说,学生的心理发展是按照一定秩序的、连续渐进的过程。每一个发展阶段都会有每一个发展阶段的核心任务。每一个阶段的发展,都以先前的发展为基础,各阶段的次序不会颠倒。这个过程必定是由前阶段量变的积累,才引起质变的发展过程,在此的质变

与跨越有质的不同。对个体而言,心理发展有早有晚,有快有慢。表现在学习上,有的学得些而有的学得少些,有的学得精些而有的则粗些。但作为个体发展阶段是不可跨越的,若想从一种状态越过中间状态而跨到另一种完全不同质的状态上,根本不可能。阎顾人的发展阶段而过早过量地学习汉字,非但不能促进学生全面发展反而会揠苗助长。据研究披露,实验校小学二年级的学生所掌握的汉字量可以阅读《红楼梦》。于是笔者疑惑,小学二年级学生虽然能够认识“云雨”二字,但能够理解“云雨”在《红楼梦》第六回“宝玉初试云雨情”中的含义吗?可见,多学几个汉字的“超前学习”也并未实现人的跨越式发展。学生的学习不仅是记忆,还包括思想、精神、品德、情感与才能,这些是不可跨越的。值得一提的是,有些教育研究并不具有常态化特征,采用极端手段达到极端目的,项目一撤,即回原状。事实上,教育研究应该在社会常态和学校常态下进行^[19],避免非常态教学干预。昆体良说,我们要坚决反对急功近利、急于求成而不顾实效的倾向,他们对于需要时间的按部就班的教育缺乏耐性^[20]。他又说,判断力的成熟也不要来得太早,不要让尚在酿造中的新酒立刻变成醇酒,这样才能经得起岁月的流逝,与年俱进^[20]。一个人只有沿循一步步严格的培养,才能真正成人^[10]。教育一定是一步一步慢慢走的过程,学生的人生大书是一页一页装订而成的。

再如,有的教育技术言论发生了历史断裂和路径分化的现象。有学者锐意创新,提出了“新教育学”,认为现存的教育学体系和研究成果存在根本性错误,甚至一无是处,于是将现有教育学称为“旧教育学”,试图连根拔起,倡导大破大立、另起炉灶地建立“新教育学”。“新教育学”认为“旧教育学”没有理论,没有概念,并且找错了研究对象,缺乏教育眼光,因此,基本无用。由此可见,“新教育学”旨在全面彻底否定现有教育理论体系。既然出现了“新教育学”,严肃的学者应该对其进行认真的分析和判断。如果认为“旧教育学”没有理论,那么就是彻底无视和否定人类长期以来在教育教学理论和实践活动中所取得的卓越成果。“旧教育学”当真没有理论?在回答此问题之前,需要明白何谓“理论”。“理论”是人类从实践中概括出来的系统的理性认识^[9]。这样看来,“旧教育学”不仅有理论,而且更具有取之不尽、用之不竭的理论宝藏。马克思关于人的全面发展的学说就是教育学理论,并且是我国制定教育方针政策的重要指导思想^[21]。《学记》所蕴涵的教育理论、夸美纽斯的教育教学理论、杜威的教育理论、赫尔巴特的教育理论、凯洛夫的教育理论以

及我国学者的现代教育理论、主体教育理论和生命教育理论等,应该属于“旧教育学”中的理论。“新教育学”指摘“旧教育学”构造了很多伪概念,其概念体系支撑不起它的理论,甚至“教学”和“课程”都不是概念。而作为“新教育学”分支之一的教育技术学却已产生了一些“新概念”,如“FC 知识图”“目的—手段——一致性”“技术人造物缺陷分析法”等,另一分支教育现象学则已创生了“独特概念”,如“IIS 图”等。那么,究竟什么是“概念”?所谓“概念”,是人类在认识过程中,将所感觉到的事物的共同特点抽离出来,从感性认识上升到理性认识所形成的反映客观事物一般的、具有本质特征的思维形式^[21]。“概念”有别于语词、名称,是一种思维形式,而“语词”是一种语言表达形式^[23]。“课程”和“教学”毋庸置疑属于教育学概念。以“课程”为例,“课程是有计划的系统的教学内容,是一系列教学科目的集合”^[24]。“旧教育学”当真没有概念,或者所使用的大都不是概念?有意思的是,“新教育学”不正是在使用不是概念的“概念”来谈论“课程”和“教学”?每每开口都必将不是概念的“概念”当作概念使用。我们体会,上述所列“新教育学”的“新概念”和“独特概念”都属于语词。更确切地说,“FC 知识图”“IIS 图”“技术人造物缺陷分析法”是命名,“目的—手段——一致性”是词组,这些都真正不是教育学概念。

“新教育学”批评“旧教育学”的研究对象——教育现象、教育问题等无法重现,学术群体对这些研究对象展开的研究不能创生出知识,因此“旧教育学”不能称之为—门学科。而“新教育学”是以计算机算法技术为核心手段,“不关注人成长”^[25],只研究“作为抽象物的信息流动过程”。所谓“可复制的”信息流动抹去了人的个体差异,由此,“新教育学”便能通过可重现的研究对象创生知识。但事实上,教育学的研究对象是具有文化属性的教育现象和教育问题^[26],其不断变化发展以及富有着个性、社会历史性和价值性^[27]。因此,教育学研究对象所具有的不可重现性,正是教育学基本规律及生命力之所在。此外,“新教育学”强调“不关注人成长”,而只关注电信号式的信息流,似乎具有反教育、非人化倾向。教育学是一门“人学”^[27],目中无人,不关注人,何以为教育学?只关注算法和信息流的“新教育学”表现出典型的数据主义价值取向。对数据主义而言,万物皆算法,最高价值就是“信息流”,甚至人的情感和智力也不过是算法。智人胜过鸡的唯一之处在于人类的信息流模式比鸡的复杂,处理信息的算法优于鸡^[28]。具有数据主义价值取向的“新教育学”认为“实践中的教育问题都是算法问题”^[25],并不

关注生命体验的价值,将人类灵魂等同为算法,将个体鲜活的、富有生命意义的作为人类精神文明的教育活动视作纯粹脱离具体人类活动的、抽象的、片面的信息流动网络,完全否定了人的思维、精神、价值、意志、情感等因素,使教育研究彻底背离了真实的人类世界。马克思说,人总是真实的、具体的人,而不是抽象的人^[29]。应当杜绝忽视作为人的学生个体的“费尔巴哈倾向”,警惕数字化引发教育萎缩。

“新教育学”的问题本质,首先在于使用绝对化的自然科学观看待人文社科现象。作为教育学范畴的教育技术学属于社会科学领域,采用极端自然科学方法观照作为人类活动的教育教学现象,否定了教育现象的人类性、社会性、复杂性和不确定性,混淆了人与物的本质区别。其次,混淆了学科基本结构关系,将下位的教学方法或教学技术层面的内容当作大教育学,以教育技术学代替了教育学,严重窄化了教育学。“新教育学”充其量只是教学方法或者教育技术研究。最后,“新教育学”出现严重的教育技术化倾向。现代教育不是一个纯技术概念,而是一个社会发展概念,其本质是培养全面发展个人的教育^[30],现代教育绝不是将教学过程各要素技术化。

世界上有两种现实,一种是“客观的现实”或“实在的现实”,即未加工过的、活生生的现实;另一种是“主观的现实”或“理论的现实”,即经过加工的规律性认识^[31]。现实总要通过一定的理论形式呈现出来,也只能通过对规律的认识来把握,在现实中思考理论,在理论中研究现实。任何事物都没有理论本身更具有实践性,真正卓越的研究由理论与实践相互滋养而成。在开展科学研究的过程中,无论从实践出发,还是从理论出发,二者会殊途同归,最终的结晶都可形成普遍性认识,实现理论抽象。教育技术不仅缺乏理论修养,也缺乏实践经验。由于缺乏具有深度的、广阔的人类认识阈,即便是客观规律就摆在眼前也会熟视无睹。由此,教育技术经常无法透过现象抓住本质,也就把握不住现实。此外,教育技术工作者由于缺少亲自在中小学上课的教学体验,对中小学实际情况的认识主要来源于道听途说或蜻蜓点水式的“听”和“看”,有“闭门造车”的现象。因此,虽然教育技术本应与实践亲密接触,但实则并不了解实践;另一方面,即便是接触了实践,由于缺乏理论能力,便无法认识实践。可见,教育技术与实践相处得并不融洽。

四、教育技术基础理论研究的基本原则

教育技术基础理论研究的基本原则是根据教育

技术规律而提出的指导理论研究的基本要求。教育技术规律是客观存在于人们意识之外的,无论被反映与否,如何反映,如何表述,它都客观存在,绝不由人的主观臆断和创造而产生。教育技术基础理论研究需要遵循基本原则去揭示教育技术规律。

第一,基础理论研究需倡导理性。在黑格尔看来,理性是一种具体的、辩证的思维,是认识的高级阶段,只有理性才能揭示万事万物的真相^[32]。理性亦是一种推理能力,包括对事物正反两方面的认识^[33]。在研究某一事物时,只有了解了事物的消极方面,才能真正做到全面、深刻和具体地把握事物的本质。同理,也惟有达到理性认识阶段,明晰了技术的负效应,才能有效和合理地发挥技术在教育中的作用。理性受文化影响而具有多元性,不同的人有不同的理性。那些看起来丧失了理性的人,也愿意为自己的合理性辩护。因此,在教育技术领域中,认识某一个理论、观点、方法或某一项技术,都应先理解其背后的社会文化。理性使人具备有效选择达成目标的工具的能力^[34],做到“不贰过”,即不在同一处犯同样的错误。理论起源于人类对理性的追求,由于长期忽视理性,或迷信盲从,或存不正当欲望,使得教育技术的理性之光不甚明朗。开展教育技术基础理论研究,就是以理性去战胜当下吹嘘、狂躁和虚妄的学风,使研究者在不断的追问与思考中享受理性反思所带来的愉悦,在把握和建立自身与教育的关系中实现思想性的获得和建设性的重构。

第二,基础理论研究要直面现实。马克思认为,现实是人的现实,其核心就是实践^[35]。基础理论研究不能停留在理论层面,而应关注现实,评判现实,以理论指导实践才是基础理论的旨归。最高的理论就是能在现实中实现的理论。教育技术基础理论对现实的观照,不应被虚幻的现实、脱离现实的尚未达到理想状态的技术水平所蒙蔽,而需关注当下的、活生生的教师和学生,这才是真正的现实。教育技术基础理论研究应在批判现实中寻找未来的出路,使理论成为被改变了的现实。如果看不到理论是现实的一部分,理论就不能成为现实。而不能成为现实的理论,就不能“被消灭”。消灭了理论,就会使理论与现实相融,理论才能真正得以永生。教育技术中那些一直存在,且一直不能化为现实,一直没有“被消灭”的理论,实际上是一种玄虚的、欺诳的、无用的理论。然而,“光是思想力求成为现实是不够的,现实本身应当力求趋向思想”^[36]。教育技术现实也应反省自身,使现实经验与教训在辩证法的逻辑理路中上升为超越现实的思想,从而重新审视现实的理念与观点,也就获得了接续发展的理论

指南与现实可能。总而言之,基础理论研究者不仅要立足现实,力求超越和引领现实,又要立足理论,力图将理论化为实践,直至达到有原则高度的教育技术实践。

第三,基础理论研究的本性是批判。批判不是头脑的激情,而是激情的头脑,批判既要有激情更要有理性。批判不是目的而是手段,不是简单的驳斥和一味的否定,真正健康的、良性的和科学的批判中蕴含了否定与肯定、摧毁与重构、澄清与划定的辩证统一逻辑,是为了达到“理解中的扬弃、超越中的保有和否定中的肯定”^[37],是为了使人不抱臆想,理智地思考、行动和建立现实。而自我批判则是为了苏格拉底式的“认识你自己”。批判源于问题,“真正的批判要分析的不是答案,而是问题”^[38],没有问题,批判就失去了针对性。当下教育技术领域问题百出,却反思不足,这是教育技术学科发展的“阿喀琉斯之踵”。真正的理论从来都是批判现实的,对现实的无批判的理论与无理论批判的现实一样都令人胆战心惊^[39]。无论是面对舶来的还是原创的教育技术理论、概念、方法、工具,都要勇于怀疑。怀疑是批判的起点,表面上怀疑是一种否定,但实际上却是在寻找更深层次的内涵,寻找不能怀疑的前提,因此,在怀疑中,否定成为积极的手段,成为新思维前提的开拓者^[40]。技术越先进,批判就越迫切。“理论引起一种内心的净化,这种内心的净化导致人的改过自新,导致一种有益的精神转变。”^[41]在教育技术基础理论研究中,研究者应关注教育中技术的负效应,让受到技术主义绑架的师生意识到被绑架,不被虚假所蒙蔽,最终实现师生的技术自由。从事批判和站稳批判立场是教育技术基础理论工作者的学术使命和人格力量的展现。

第四,基础理论研究应与时偕行。世上万物都处在永不停歇的运动之中。毋庸置疑,技术、教育和人类都会随着科学技术的发展、经济基础和社会环境的变化而发生变化,三者关系将越加复杂。技术对人的影响正由浅入深,已从物质层面渗透至精神层面。技术作为人的本质力量对象化的产物,技术的本质就是人的本质或人的本质的表现^[42]。如果人的本质能够同技术的本质相同,那么技术的未来便是人类的未来,关注技术的发展就是关注人类的未来。教育技术基础理论研究者不可抱残守缺,因循守旧,需开放包容,兼收并蓄。充分关注人类技术发展状况,倡导工具适应教育,而不可让人“削足适履”,并采用多学科、多领域、多方法、多视角有益和有效地推进和深化研究。

五、教育技术基础理论的研究范畴

范畴是根据对事物的不同方面进行分析归类所得的高度性概括。讨论教育技术基础理论研究范畴的问题,可使教育技术研究具有清晰的针对性,为学术研究建立体系或框架,为研究者思考和确定研究主题。从理论范畴的科学类型出发,教育技术基础理论研究范畴由本质论、发展论、关系论、价值论、方法论等构成,各部分之间相互区别,相互联系,并作为整体发挥作用。

第一,本质论研究“是什么”的问题。它主要关注教育技术是一种什么性质的存在,揭示教育技术的本质,寻找教育技术的基本特征,本质论主要解决教育技术内涵问题。例如,教育技术是一种生命存在,还是精神存在,还是物理存在,还是信息存在?亚里士多德说,“一切事物都各有其‘是’,但其为是各有不同,有些人假借言语的机巧以‘无是’为是”^[43]。对“教育技术是什么”的回答众说纷纭,没有绝对权威。对教育技术本质论的探索,还关乎教育技术的形态、功能、学科性质、学科基础、理论基础、理论框架、学科信念、知识构成、话语规则、研究对象、研究任务、基本问题、研究问题域等内容。

第二,发展论研究“何以是”的问题,包括研究教育技术走向“成其所是”的历史,以及其中的发展规律和未来趋势。研究教育技术历史就是研究其萌芽、生长、形成及变化的过程,涵盖了教育技术从何而来,何时而立;学科相关概念的起源与演化;理论与技术的生成、消亡、更替和传承等问题。此外,教育技术发展中的规律关系;教育技术未来发展应研究的课题等也是发展论的研究重点。在研究教育技术走向“是”,获得一种“存在”身份而成为“此在”的过程中,教育技术也是在显现自己,展现其本质。在理解教育中某一技术的本质时,要将其置入特定的存在背景,理解其背后的历史条件。这样,可以以史为鉴,思考未来。可见,本质论与发展论的研究问题相互交织,二者具有了同一性。研究“我为何成为这样”,不仅对国家相关政策的制定与实施具有重要作用,而且对研究者也有重要意义。

第三,关系论研究教育技术内部及与相关事物之间的相互作用,最终聚焦于教育技术的内外关系上。内部关系主要表征为事物内部结构的关系,外部关系主要为事物与其他事物直接或间接的关系,二者密切关联,内部关系决定着外部关系的存在,而外部关系也制约着内部关系的演变^[44]。教育技术的内外关系,不是臆想物,而是客观存在。尽管有时这些关系难以被认识、被描述,但仍然是事实。教育技术的内外关系

孕生于也孕生着教育技术事物,关系在不断地形成着、存在着、发展着和消亡着,这是一个动态和循环往复的过程。具体而言,内部关系包括教、学和用的关系,教育技术与教育者、受教育者及教育活动诸要素的相互关系,教育技术与教育技术学的关系,教育技术理论性与实践性的关系,教育技术工具理性与价值理性的关系,教育技术国际化与本土化的关系等。外部关系包括教育技术与教育的关系,教育技术学与其他学科的关系,教育技术与教育改革的关系,教育技术与社会的关系,教育技术与科学技术、政治、国民经济、文化的关系等。

第四,价值论反映了教育技术对社会和人的功效,以及社会对教育技术的需要、对教育技术的评判和态度。它回答教育技术应该如何的问题,是对教育技术的价值性认识。人们总会对所事物作出一定的价值判断,进行理性追问,因为人是价值的存在^[33]。价值判断的依据是人们已经存有的价值观。毫无疑问,教育技术本身就内含着教育价值,对教育技术作理性探讨能够阐明其教育意义。对教育技术某种可欲价值的合理性质疑、辩护和理解,可作为基础理论研究工作者进行教育技术价值研究的思想前提。教育技术基础理论研究中的价值论研究至少涵盖教育技术的广义价值和狭义价值、工具价值与人文价值、教育技术的两面性、教育技术的异化和外化、教育技术价值观、教育技术对社会和人的功用等问题。具体而言,还包括怎样的教育技术是有效的,怎样的教育技术符合时代要求以及选择怎样的工具能够达到教学目标。技术无政府主义、技术乐观主义、技术恐惧主义和技术控制主义^[45]等观点对研究者全面思考教育技术的价值问题也大有裨益。

第五,方法论是指认识世界和改造世界的根本方法。一般而言,对世界的基本看法直接影响了观察、研究和改造世界的根本方法。教育技术的方法论与研究者的教育观、教师观、学生观、技术观相统一。教育技术方法论探讨各种方法的性质和作用,以及方法之间的相互联系,并最终概括出有关方法的规律性知识。以教师或学生为中心、轻视知识学习、用机器替代教师教书等问题虽然体现在实践中,但根源在于方法论出了问题。自然科学与社会科学研究范式的区别与联系等也属于方法论研究的问题。尽管自然科学与社会科学可以在方法上相互借用,但二者各有特殊性,因此绝不可生搬硬套。自然科学方法在社会科学研究领域并非畅通无阻,那种带有“还原论”色彩的,必须用自然科学方法“彻底改造”才能走向“精确”与“客观”的方法论,使“人

是机器”的观念无限普遍化。例如,人工智能之父马文·明斯基声称,“大脑无非是肉做的机器而已”^[46],正是此类错误的典型。如此不仅没有正确地认识社科现象,反而因自然科学方法的滥用导致社科研究丢失了“人”。

教育技术基础理论研究具有开阔的视野,是一个开放的观察系统。上述的研究范畴具有探索性,并不是标准答案,主要目的是提出问题,并力求使这些问题是有意义的理论问题,以便帮助研究者从一般的教育技术现象中再挖掘出无数的理论问题,进而对教育技术进行无穷的理论追问。

六、结 语

教育技术基础理论研究揭示教育技术的发展规律及其本质内涵,超越了具体的教育技术事实与经验,

是在对教育技术现实与经验抽象、概括、总结的基础上形成的理性认识、普遍性认识和价值性认识。教育技术基础理论作为强大的思想武器,是理性力的充盈与彰显,有助于涵养研究者的学术定力,纠正“市侩化”的短视和浅见,练就慧眼,明辨是非,深谙“物质之律”和“人事之律”,由此对教育技术应用与实践产生强效力。在这个需要理论而且一定能够产生理论的时代^[47],在这个需要思想而且一定能够产生思想的时代,从事基础理论研究这项具有神圣性、严谨性、艰苦性和长期性的工作,需要研究者淹贯赅博,气象宏大,研精阐微,静对“不流行”,勇闯“无人区”,言人所未言,不为利夺,不为害怵。为有思想的学问和有学问的思想,以“为社会而存在”的学者担当和超脱困惑的纯真、虔诚的学者境界,一心求取学术“真经”。

[参考文献]

- [1] 法兰克福.论扯淡[M].南方朔,译.南京:译林出版社,2008:7.
- [2] 桑新民.现代教育技术学基础理论创新研究[J].中国电化教育,2003(9):26-36.
- [3] 钟柏昌,李艺.中国教育技术学基础理论问题研究——关于理论体系的评述[J].电化教育研究,2014,35(1):9-15.
- [4] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室.现代汉语词典[M].北京:商务印书馆,2005:631.
- [5] 冯志纯,周行健.新编现代汉语多功能词典[M].北京:当代中国出版社,1995:567,744.
- [6] 王同亿.语言大典[M].海口:三环出版社,1990:4244.
- [7] 孙正聿.辩证法:黑格尔、马克思与后形而上学[J].中国社会科学,2008(3):28-39,204.
- [8] 吴宏政.思想政治教育“基础理论”的界定与研究进展[J].思想理论教育导刊,2015(8):104-107.
- [9] 苏珊·桑塔格.第三种现实中的凝视[J].读书,2021(4):65.
- [10] 雅思贝尔斯.什么是教育[M].童可依,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2001:47,98,192.
- [11] 恩斯特·卡西尔.人论[M].李化梅,译.北京:西苑出版社,2003:76,216.
- [12] 李醒民.爱因斯坦[M].北京:商务印书馆,2005:345.
- [13] 陈彩虹.天上掉下个区块链[J].读书,2021(7):23-33.
- [14] 贝尔纳斯蒂格勒.技术与时间——爱比米修斯的过失[M].裴程,译.南京:译林出版社,2000:1.
- [15] 蔡元培.大学教育[M].北京:北京出版社,2018:31.
- [16] 邹珊刚.技术与技术哲学[M].北京:知识出版社,1987:198.
- [17] 毛泽东.毛泽东选集第二卷[M].北京:人民出版社,1991:477.
- [18] 肖锋.哲学视域中的技术[M].北京:人民出版社,2007:9.
- [19] 叶澜.转化融通在合作研究中生成——四论教育理论与教育实践的关系[J].教育研究,2021,42(1):31-58.
- [20] 任钟印.昆体良教育论著选[M].北京:人民教育出版社,2001:12,72.
- [21] 孙喜亭.教育原理[M].北京:北京师范大学出版社,1993:208-209.
- [22] 汉语大词典编辑委员会.汉语大词典(第四卷)[M].上海:上海辞书出版社,2011:1197.
- [23] 郭桥,资建民.大学逻辑导论[M].北京:人民出版社,2004:15.
- [24] 李秉德.教学论[M].北京:人民教育出版社,1991:158.
- [25] 杨开城.教育学的出路何在:创建新教育学[J].现代远程教育研究,2014(6):26-33.
- [26] 王道俊,王汉澜.教育学[M].北京:人民教育出版社,2000:1.
- [27] 石中英.教育学的文化性格[M].太原:山西教育出版社,2001:101,107.
- [28] 尤瓦尔·赫拉利.未来简史[M].林俊宏,译.北京:中信出版社,2017:336-347.

- [29] 胡斌.马克思的“真实的具体的人”之真实奥蕴[J].山东社会科学,2008(5):17-21.
- [30] 黄济,王策三.现代教育论[M].2版.北京:人民教育出版社,2004:168-169.
- [31] 陈培永.哲学的宣言——马克思《黑格尔法哲学批判·导言》如是读[M].广州:广东人民出版社,2020:32.
- [32] 辞海编辑委员会.辞海[M].上海:上海辞书出版社,1979:1734.
- [33] 石中英.教育哲学导论[M].北京:北京师范大学出版社,2005:184,199.
- [34] 里克曼.理性的探险[M].姚休,译.北京:商务印书馆,1996:150.
- [35] 李昕桐.马克思的现实观[M].北京:社会科学文献出版社,2021:68-92.
- [36] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯选集第1卷[M].北京:人民出版社,2013:11.
- [37] 李长虹.马克思哲学实践批判精神:理论溯源和三维解读[M].合肥:安徽大学出版社,2013:3-4.
- [38] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯全集第40卷[M].北京:人民出版社,1982:289.
- [39] 张一兵,蒙木桂.神会马克思——马克思哲学原生态的当代阐释[M].北京:中国人民大学出版社,2004:1.
- [40] 陈志良.思维的建构和反思[M].兰州:甘肃教育出版社,2000:5.
- [41] 中国社会科学院哲学研究所.哈贝马斯在华演讲集[M].北京:人民出版社,2002:140.
- [42] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯全集第42卷[M].北京:人民出版社,1980:127.
- [43] 亚里士多德.形而上学[M].吴寿彭,译.北京:商务印书馆,1959:134.
- [44] 李泉鹰.高等教育关系论[M].北京:中国社会科学出版社,2017:6.
- [45] DRENGSON A R. Four philosophies of technology[J]. Technology & values essential readings, 2010,26(2):103-117.
- [46] 马文·明斯基.创造性思维 人工智能之父马文·明斯基论教育[C]//辛西娅·所罗门,肖潇,编;倪晚成,刘东昌,张海东,译.北京:人民邮电出版社,2020:1.
- [47] 人民网.习近平:这是一个需要理论而且一定能够产生理论的时代[EB/OL].(2017-06-26)[2022-05-02].<http://theory.people.com.cn/n1/2017/0626/c40531-29363635.html>.

Necessity of Strengthening Research on Basic Theory of Educational Technology

LI Mang, YU Luyao

(Research Center for Basic Theories of Educational Technology, Beijing Normal University, Beijing 100875)

[Abstract] As an important foundation and source for the development of educational technology, the basic theory has not played its full academic role and achieved the academic achievement it should, and it has not attracted due attention from the educational technology academic field. Instead, the undesirable performance caused by favoring the application of tools and neglecting the basic theoretical research exists in a large area and seriously affects the healthy development of educational technology discipline. And the more serious consequence is that it misleads the cognition of teaching media in the whole education field. The lack of basic theoretical research makes educational technology discipline lose its fundamental focus, resulting in chaos in the educational technology field. In order to get out of the discipline's crisis and overcome the discipline's obstacles, it is necessary to strengthen the basic theoretical research. The purpose is to give educational technology workers the cultivation of human nature, the appreciation of value and the expansion of vision, to awaken their rational thinking about the meaning, value, ideal, ethics and behavior of educational technology, and to enhance their understanding of educational technology. This paper focuses on the necessity of exploring the basic theory research of educational technology, and initially proposes the basic principles and research scope of the basic theory research of educational technology, aiming to provide a reference for the basic theory research workers.

[Keywords] Educational Technology; Basic Theory; Basic Principles; Research Scope