

目录

前言	i
----------	---

第四部分 外语教育技术的学科定位问题

导言：定位之争和身份问题	2
---------------------------	---

第九章 外语教育技术的本质特征	6
------------------------------	---

9.1 外语教育技术的语言性特征	9
------------------------	---

9.2 外语教学需求与技术适配	11
-----------------------	----

9.3 外语教育技术的效价观念	17
-----------------------	----

第十章 外语教育技术称“学”的思考	21
--------------------------------	----

10.1 外语教育技术的学科归属	21
------------------------	----

10.1.1 学科定位与专业设置问题	21
--------------------------	----

10.1.2 高校学科本位的管理机制	25
--------------------------	----

10.1.3 外语教师的学科归属意识	28
--------------------------	----

10.2 外语教育技术的学科性质	29
------------------------	----

10.3 外语教育技术的学科构建	36
------------------------	----

第十一章 外语教育技术的范式研究	40
11.1 技术范式与教学现象的本质	42
11.2 外语教育技术的基本研究路向	58
11.2.1 研究的队伍构成与选题方向	58
11.2.2 学媒研究的传统与现代意义	64
11.3 媒体及其属性如何影响学习	71

第五部分 外语课堂教学中的媒介应用问题

导言：媒介认识与操作实践	88
---------------------------	----

第十二章 关于多媒体教学应用的话题	91
12.1 多媒体的界说及其教学意义	91
12.1.1 多媒体教学应用的泛化	93
12.1.2 多媒体是一种信息形态	94
12.1.3 多媒体信息结构的构成	98
12.2 PowerPoint 与教学应用	103
12.2.1 PowerPoint 的本质与开发初衷.....	103
12.2.2 毁誉参半的 PowerPoint 应用.....	105
12.2.3 课堂 PowerPoint 应用的隐忧.....	109
12.2.4 PowerPoint 应用原则与设计智巧.....	112
12.2.5 关于 PowerPoint 教学应用的研究.....	115
12.3 微课、微视频与微学习	126
12.3.1 微课的缘起及定义之争	126
12.3.2 微课与微视频的功能异同	132
12.3.3 微课与超视频、交互式视频	140

12.3.4	关于微课学习的批评与研究	149
第十三章	语言学习中的多模态问题	158
13.1	语言教学与多模态问题	158
13.1.1	多媒体与多模态的区别	159
13.1.2	语言原位的多模态特征	164
13.1.3	多模态研究与外语教学	168
13.2	语言性教学的模态搭配	172
13.3	破除图文并茂的思维定式	178
第十四章	媒介环境与课堂互动问题	185
14.1	作为信息系统的课堂场景	185
14.2	课堂沉默与互动模式差异	191
14.3	外语在线课堂的人际互动	194

第六部分 外语教育技术研究的生态视角

导言：	外语教学的技术生态	200
第十五章	外语教学中的技术可予性	206
15.1	可予性概念的引入和反思	206
15.2	教学应用中的技术可予性	212
15.2.1	可予性设计的技术视角	212
15.2.2	可予性概念的文化视角	218
15.3	技术化外语教学的基础环境	222

15.3.1 教师的技术资源环境	222
15.3.2 课堂教学的技术环境	223
15.3.3 实验室构型的适配性	227
第十六章 技术介导下的教学互适性	230
16.1 技术生境与教学互适性	232
16.1.1 教学主体的数智适应性	235
16.1.2 技术可予性的冲突问题	236
16.2 技术赋能与数字化韧性	239
16.3 技术生态与校园文化再造	242
16.3.1 规范文化的隐性能供性	244
16.3.2 智慧管理的技术人文性	248
后记	251
参考文献	262

图目录

图 9.1 斯波尔斯基的教育语言学模型 (Spolsky 1978: 4-5).....	7
图 10.1 外语教育技术的学科定位示意.....	33
图 11.1 技术炒作热度周期曲线图.....	48
图 11.2 创新技术扩散与接受 (译自 Kumbar 2017).....	50
图 11.3 成绩效应量排序 (Hattie 2009).....	78
图 11.4 升级后的成绩效应量排序.....	80
图 11.5 技术对学习影响的效应量 (汇总).....	81
图 11.6 四种学习模式效应量大小对比 (Hattie 2008: 44, 112, 220, 227)...	84
图 12.1 微课与课件和课授的区别.....	131
图 12.2 混合式教学模式中的微课应用.....	132
图 12.3 微观学习和宏观学习分类.....	134
图 12.4 开放式超视频体系结构的组件 (Shawney <i>et al.</i> 1996: 5, 转引自 Jäger 2012: 17).....	141
图 13.1 描述和解释不同意义模式设计元素的元语言 (Cazden <i>et al.</i> 1996: 83).....	173
图 13.2 视觉隐喻使复杂的想法变得简单.....	181
图 15.1 Gibson/Norman 的可予性视角 (改编自 Gaver 1991: 80).....	209
图 15.2 创造力可予性理论的社会文化模型 (Glăveanu 2012: 197).....	220
图 16.1 真实可予性和感知可予性 (Gaver 1991: 80).....	245
图 16.2 学习环境可予性框架 (Young & Cleveland 2022: 12).....	248

表目录

表 16.1 不同可予性观点的对比 (Blewett & Hugo 2016: 67)..... 231

第四部分

外语教育技术的学科定位问题

作为教育工作者，我们面临的挑战是使学习者的需求与瞬息万变的世界相匹配。为了应对这一挑战，我们需要通过刻意扩展我们的视角并更新我们的方法来成为战略学习者。

——海蒂·海耶斯·雅各布斯（Heidi Hayes Jacobs）

导言：定位之争和身份问题

外语教育技术的学科定位问题，是以外语教育学、教育技术学的学科界定为背景的。然而，教育技术学，包括它的前身电化教育学，历来就有姓“教”还是姓“技”的名谓之争。首先，既然是教育学二级学科的教育技术学本身尚未明晰其学科定位的问题。姓“教”，还是姓“技”，抑或可以单列，历经数十载争鸣始终悬而未决；其次，外语教育本身一直以来也存在着学科身份问题的纠结（梅德明 2012；王文斌、李民 2018；周燕 2019）。姓“外”，还是姓“教”，左右为难。因此，只有解决了这两者的身份问题，才能找准外语教育技术的定位问题。第三，教育与技术的“纠缠”，不只有观念与理论问题、操作与效用问题，同时还伴随着技术进步本身带来的复杂性。

以信息技术为核心的现代教育技术，其物化形态的硬件（计算机、网络、数媒设备）与智化形态的软件（程序、人工智能、大数据）日益深度融合，两种技术形态相互依存、难以剥离。就像芯片可以是硬件、是实物、是看得到摸得着的物理存在；但在逻辑上，芯片又是固化的软件，俗称固件，具有功能和任务价值。所以，功能栖身于技术，软件融入了硬件，连意义、理念也都打包进了程序、算法。很多单体设备如手机、数码相机、MP3、路由器、电子书中都有固件；就连我们常用的鼠标、键盘、硬盘、光驱、U 盘等设备，甚至数据线接口中，也都有固件的存在。因此，数字教育产品的程序中越来越多地融入了教育的思想、理念，甚至操作流程。

南国农老先生曾形象地评述教育技术的“教”“技”之争：“光知道他（教育技术）姓‘教’，能从人群中认出谁是他吗？不能，因为姓‘教’的学科很多，教育心理学、教育传播学、教育统计学等都是姓‘教’。只有知道他（教育技术）是姓‘教’名‘技’（双重定位），才可能认出谁是他。”（南国农 2013：5）笔者对此比喻深以为然。技术环境下的教育教学原理、认知心理、学习机制等教

育问题应该是教育技术学着重关注的题中之义，舍此，学科就像无源之水、无本之木。但符合伦理、促进学习的**技术开发和应用研究**更是教育技术学的立身之本。教育技术学视域下的教育与技术，本来就你中有我、我中有你。学者似应关注教育技术学科的内涵发展，而不必为学科归属的名谓之争所累。

李子运、李芒（2018）认为从定义出发构建学科体系的思路容易受定义本身合理性的影响，主张应该“回到事情本身”，即教育技术最初之意——“师生的活动方式”，来构建学科体系。所谓的“活动方式”，就是何克抗教授（2005）所称的“借助技术的教育”活动。何克抗认为教育技术学必须包括“教育”活动和“运用技术”这两个核心概念，所以，教育技术学的逻辑起点可表述为：借助技术的教育活动，是以体现共性与个性的统一（何克抗 2005）。栖身于教育技术和外语教育的“外语教育技术”，其逻辑起点理应是“借助技术的外语教育”活动。只是，实际运作中的情况远非如此简单明了。首先是外语教育技术的上位学科“教育技术学”尚未走出“定位困境”。“教、技”的名谓之争倒在其次，关键是学科建设的方向和专业培养的层次尚未明晰。

深入了解我国教育技术学专业的课程设置，并对教育技术学专家的学术背景、教育技术学领域研究文献作梳理的话，我们兴许就会发现，现有的教育技术学专业的人才培养规格并非针对任何学段的学科教学。“什么都学，什么都不精”是教育技术学专业学生抱怨最多的话：信息技术不如计算机专业，教育理论不如教育学专业，多媒体技术又不如数媒影视专业，学科知识不如学科专业，而外语能力自然也不如外语专业。所以，绝大多数毕业于教育技术专业本科生最终的就业领域只能是教学辅助或与教育沾边的IT行业。无论从用人机制，还是实际能力来看，都只能是教育领域的“教辅人员”（因为没有专门的学科专业背景）、技术领域的“协助人员”（因为专业归属于教育学，而不是计算机科学）。只有极少数人得幸在高校就职，却仍然从事定位宽泛的“教育技术学”专业教学。那些人入职教育技术产品开发行业或者教育培训机构的学生面临同样的劣势地位。换句话说，外语圈内的“外语教育技术”研究队伍，很少能从其上位学科“教育技术学”专业得到高素质专业人力资源的补充。

平心而论，出现这种定位尴尬的原因并不全在教育技术学本身。这既与我国高校的专业分科设置、学科本位的课程设置、学校教学的师资配置有关，也与基础教育的用人机制、学校教学信息化深度建设等诸多问题有关。我国现行教育体制下，除了幼儿园，所有学段的教学基本都采取分科教学的模式，所以，学科教师的学科专业性必然是第一位的。那么解决学科教学中教育技术应用水平的途径究竟是什么？是补充具有教育技术学背景的教辅人员？还是强化各学科专业教师的信息化技术素养（tech-literacy）？前者是信息化时代教学实验室建设中的人员配置问题，后者则是学科教育信息化的专业教师发展问题。解决之道既涵盖入职前的资格获取问题（强化师范训练的信息素养模块），也包括入职后业务发展的与时俱进（常态化的技能培训制度）。教育技术学作为一个跨学科的专业领域，似应作为研究生阶段的专业选择，专门研究技术教学应用的理论与操作、应用与开发问题，而不宜设立一个亚规格本科专业，培养一批万金油式的技术辅助人员。

其次，是外语教育自身的学科身份问题。外语教育到底归为外语还是归教育？外语教学的信息化改革如何解决教师的技术素养问题？外语教育技术学的学科基础是原生性（派生于外语）的？还是继生性（嫁接于技术）的？或者是共生性（外语与技术混合）的呢？“外语教育+教育技术”的派生模式是否会延续姓“外”姓“教”的历史纠葛，甚至继续姓“教”姓“技”的现实纷争呢？

外语教育技术作为一个应用研究领域，既是历史的，也是现实的。但它是否已然发展成为一门成熟的学科，无论是圈内还是圈外，一直都存在不同的看法。所幸，外语教育自身的定位之争终于尘埃落定。2024年初教育部发布《研究生教育学科专业简介及其学位基本要求》，将“外语教育学”确定为“外国语言文学”下属的二级学科（与“外国语言学及应用语言学”同为二级学科）。此举既明确了“外语教育学”作为外语学科的从属地位，同时也认定了其学科定位的教育属性。这也许为“外语教育技术”从范式研究走向学科建设铺平了道路。

外语教得好不好，无论你用了何种技术、想了多少方法，首先还是教师的

外语要足够好。所谓手段、方法是可以殊途同归的。关键是教师善教、学生乐学。那么，技术的功能和作用是什么呢？从教学日常可以观测、体悟到的是三个方面：首先是方便、可选、互适，用户体验佳；其次是有用、实用、适用，自我效能感强；再者是丰富、多样、酷炫，能激发学习兴趣。可见，教学中与时偕行的技术跟风并非全是效益性考虑，也未必一定是什么技术发展的逻辑使然，有时只是为了迎合学生的期待，或为了排除自己“可能拖后腿”带来的焦虑和不确定感，以便找到社群认同。技术的作用可以是认知的（有待证实），但也不排除是情感的、经济的，甚至是功利的。然而，技术之于教育的作用是全方位的、泛在化的，它既是文化性的衍变，也是范式化的转移，更是行为方式的养成。就像人类支付方式的技术演变一样，从实物、纸钞、信用卡到扫码、刷脸的无感化，人们甚至再也看不到货币了。但支付的本质并没有发生变化，只是生活更加便利了、交易成本更低了、商业红利更大了。所以，要真正研究教育技术对于外语教育教学的实际效用，不能仅限于课堂应用、教学效果和学习效率等微观层面，还应该从更广泛的学术语境、教育语境，甚至是社会语境中寻找其现实意义和长远影响。