

什么导致了高校教育技术学本科专业专业的衰弱

——基于A综合研究型大学教育技术学本科专业停办的个案分析

□胡立如 张宝辉 程璐楠 张晶

摘要：近年来我国教育技术学专业学士学位授权点数量趋于稳定，新增与撤销并存。目前国内教育技术学专业建设的研究多针对地方高校和师范类高校，且主要集中在专业如何建设以及建设中存在问题的探讨，而对近年来不少高校的专业停办缺少分析。专业停办是否是专业衰弱的直接表征？其背后的深层原因究竟是什么？为了考察这一问题，以A综合研究型大学教育技术学本科专业从筹建、发展到停办的实践历程为个案，综合运用多种方法全方位分析了其专业停办的深层原因。研究发现，A大学教育技术学本科专业的停办源于专业设计、学生因素、教师因素、外部环境、学科特点等多个方面，其中师资短缺以及教师个人发展压力是关键要素，而综合研究型大学的定位与教育技术学学科特点间的矛盾则可能是专业停办的深层原因。A大学教育技术学本科专业的建设经验与教训启示：新专业的创办要打造专业特色，注重课程设置与人才培养目标的契合，关注专业口碑，有效做好学生思想沟通工作等；另外在综合研究型大学可以尝试“2+4”教育技术人才培养模式，即从本科后两年开始专业教育，同时打通本硕连读通道，培养中高端教育技术专业人才，为教育技术学事业培养领军人物。

关键词：综合研究型大学；教育技术；专业建设；专业停办；个案分析

中图分类号：G40-057 文献标识码：A 文章编号：1009-5195(2017)02-0077-11 doi10.3969/j.issn.1009-5195.2017.02.010

作者简介：胡立如，硕士研究生；张宝辉，博士，教授，博士生导师，陕西师范大学教育学院（陕西西安710062）；程璐楠，清华大学教育研究院（北京100084）；张晶，哥伦比亚大学教育学院（美国纽约10027）。

一、引言

《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》首次将教育信息化上升为国家战略，南先生曾追问：“为什么我们的教育信息化红红火火，而教育技术学却越来越衰弱？”（谢云，2012）南先生之问强调的是信息化背景下教育技术学的学科建设问题。学科建设与专业建设是唇亡齿寒的关系，专业建设是学科建设的实践平台，同时担负着为学科建设输送人才的责任（王运武等，2008）。本研究所关注的教育技术学本科专业建设问题，无论对专业建设还是对学科建设都具有重要意义。

从实践情况来看，无论是综合研究型大学还是师范类院校，在教育技术学本科专业建设上都面临各种发展困境与挑战。首先在专业生存方面，停招

现象越来越普遍，不单是综合型大学，师范院校的教育技术学本科专业也在萎缩，如安徽省教育技术学本科招生规模自2006年390人开始逐年下降，到2014年仅有40人，整个安徽省只有淮北师范大学在坚持招生（刘和海等，2015）；其次在专业发展上，全国多数教育技术学本科专业均存在专业特色缺乏、课程设置宽泛、生源不足、就业形式严峻、学科地位较低等共性问题（韩锡斌等，2012；王健等，2012；杨方琦，2012；窦仁庆，2013；包丽丽，2014）。目前，综合型大学通识教育的探索给教育技术本科专业招生、人才培养及课程体系等带来巨大冲击，传统师范院校及师范专业也纷纷开始谋求转型。创办教育技术学本科专业的综合型大学数量现在虽然不多，但其比例在不断增大，而且其在整个教育技术学领域拥有非常大的专业影响力和学术影响力（杨九民等，2015），对于传统师范院校及师

范专业的转型具有重要的标杆作用，因此探究综合研究型大学的专业建设经验对于全国教育技术学专业生存与发展具有重要的现实意义。

回顾教育技术学本科专业的建设历程，孙明经先生是我国自行培养的第一位电教专业人才，于1927年考入金陵大学，7年后方才本科毕业（朱敬等，2006），他曾多次倡议将电教专科改为四年制本科，但一直未曾实现。直至1983年，华南师范大学创办了新中国成立后的第一个电化教育本科专业（李运林等，2003）。随后越来越多的大学陆续开设，到1998年底全国已有31个教育技术学专业学士学位授权点，且师范院校占30所，1999年之后教育技术本科专业办学开始高速增长，2004年一年就新增38个授权点，截至2007年已有220所高校设有教育技术学本科专业（陈琳，2007）。从2006年以后，授权点数量趋于平稳，专业新增和撤销同时存在，根据教育部阳光高考信息平台（阳光高考，2015）最新数据显示，2013年全国共有208所普通高等院校（不含军事院校和港澳台高校）开设教育技术学本科专业，且主要集中在地方高校和师范院校。目前国内教育技术学本科专业建设的相关研究多集中在专业如何建设以及对建设中存在问题的探讨，但是对近些年一系列的本科专业停办却很少有深入而系统的分析，而针对综合研究型大学教育技术学本科专业建设经验的分析更是空白。A大学是综合研究型大学，在授权点新增最为密集的2004年正式开设教育技术学本科专业，培养了6届共计105名本科生（其中2003级10名，2004级24名，2005级33名，2006级20名，2007级11名，2008级7名），2009年暂停招生，2012年最后一届本科生毕业。本研究以A大学教育技术学本科专业停办为个案，深入分析其专业停办原因，总结其专业建设经验与教训，以期为全国教育技术学专业建设工作提供借鉴与启示。

二、文献综述

为了解国内目前对教育技术学本科专业建设的研究情况，在中国知网（CNKI）中以“教育技术学”、“本科”以及“专业”为主题词进行检索，截至2015年6月14日有267条结果，去除简介宣传类无关结果，共得到有效数据241条。通过词频分析以

及摘要内容分析发现，现有研究中还没有针对综合类或研究型大学教育技术学本科专业建设的研究，而主要集中在地方高校和高等师范院校教育技术学专业建设，这可能主要是由于我国教育技术学本科专业的办学点60%是地方省属院校（沙景荣，2007）；此外还有部分针对体育院校专业建设的研究，针对理工科院校的较少。研究的具体问题主要集中在课程设置、培养方案、实践教学和学生就业等。

从国内实践情况来看，至2013年底，已有28所研究型大学成立了具有独立建制的教育院所，但多以硕士层次教育为主（闫建璋，2013），且设置教育技术学专业的较少，开设本科专业的更少，比如北京大学、清华大学、浙江大学等均只提供教育技术学研究生学位。根据阳光高考信息平台（2015）的数据，目前开设教育技术学本科专业的综合类大学很少，211或985类综合性大学包括兰州大学、中国海洋大学、贵州大学、宁夏大学、苏州大学、江南大学、延边大学、西南大学、广西大学等。

从美国的实践情况来看，开设教育技术学本科专业的大学非常少。美国教育技术学专业的生源主要集中在已具备某一专业知识的学校教师（Learn.org，2015），此外还有一部分面向“企业绩效技术”，即在公司从事教学设计或软件开发工作的人，因此美国教育技术人才培养主要以研究生层次为主，本科专业非常少，且本科层次教育多以辅修专业（Minor）的形式开展，主要是为教育技术学及相关专业提供先备知识。另外也有个别学校提供学士学位专业，比如南密西西比大学（University of Southern Mississippi）、德克萨斯大学布朗斯维尔分校（University of Texas at Brownsville）和西伊利诺斯大学（Western Illinois University）等（Learn.org，2015）。根据AECT课程委员会（2015）的不完全统计，美国共有140所大学开设教育技术学相关专业，其中提供本科教育的有13所，相比AECT 2006年的统计数据，各层次学位点数量都有所下降。美国印第安纳大学（Indiana University）本科层次的课程包括为职前教师准备的技术教育、计算机教育资格培训和教学技术辅修（任友群等，2012）。南亚利桑那大学（The University of Arizona South，2015）面向所有专业的本科生完全在线提供

教育技术辅修专业，以培养学生利用最新技术制作高质量教学材料的技能。德克萨斯大学布朗斯维尔分校（2015）教育技术学本科专业提供三类学士学位：应用技术学士学位、应用艺术和科学学士学位以及多学科研究学士学位，共提供18课时在线课程，具体包括教育技术导论、企业培训师教学设计、基于计算机/网络的培训、设计教学多媒体、计算机辅助的交流与合作、教学技术实践等。

三、研究设计

1. 研究方法

本研究采用个案研究法（Yin, 2013），综合运用开放型访谈法和半结构化问卷调查法，多渠道收集多种来源资料，以全方位考察A大学教育技术学本科专业的停办原因。访谈提纲根据受访人角色予以设计，分为学科带头人、任课教师、学院领导和学生，其中对教师（前三者）主要了解专业停办的原因，对学生主要关注课程设置以及就业方面的情况。问卷调查部分借助问卷星平台实行网上填写，问卷设计通过征求多位教师意见以及学生预填等方式进行多轮修订，最终涵盖人才培养、课程体系、教学方法、实践活动和就业情况等五个维度。

2. 参与对象

研究开展期间，A大学共有教育技术学专业教师4名，本次研究访谈了其中3名，包括学科带头人，此外还访谈了学院院长及副院长（他们也均参与了教育技术学本科专业部分课程的教学工作），共计5名教师；学生方面共计访谈了34名（2003级3名，2004级9名，2005级8名，2006级9名，2007级5名）。A大学教育技术学本科专业共培养了105名学生，由于部分联系方式缺失及部分学生时间协调问题，最终参与问卷调查的学生共58名，其中问卷填写有效的共有52名（2003级7名，2004级9名，2005级10名，2006级14名，2007级7名，2008级5名）。

3. 数据收集与分析

本研究共收集教师访谈资料约5.6万字，学生访谈资料7万余字，以及有效问卷52份。重点运用扎根理论方法（Grounded Theory）（陈向明，2000）对教师访谈资料予以分析，而学生访谈资料和问卷

调查结果则作为三角验证数据，其中问卷调查结果运用SPSS 17.0软件进行分析。依据扎根理论的三级编码步骤，本研究借助Excel 2007对教师访谈资料予以编码，五名教师分别编码为a-e，访谈内容按照意义单位予以划分，并通过两位编码予以区分，如a01表示第一位教师的第一个意义语段。各级编码样例如表1所示，经统计，开放式登录节点共232个，关联式登录节点共40个，核心式登录节点共6个。

表1 各级编码样例

原始数据	数据编码	开放式登录	关联式登录	核心式登录
所以本身这样的专业在这样的学校里面就处于非常弱势的地位，是根本不会受到学生喜欢，或者重视的。	e29	弱势	专业地位	专业地位
第一个就是当时想引进人，但是说实话，我们想要培养出来的这批人，对教师自身的要求很高，一般要求要有很强的技术开发研发功底，这类人我们连续招聘了三年，但都招不到。	b04	招不到人	师资	教师因素
这是一个原因，还有一个原因就是，我们学生在学习其他专业的课程时，有时候因为前修课程的不足，有些也听不太懂，这个过程中产生了抵触心理，这个也导致中间出现了比较大的问题。	b16	抵触	课程	专业设计
所以当时我们是想能够共享资源，比如计算机系、软件学院，那些课我们能不能从他们那上，但实际上也是不容易的。现在体制变得灵活了，但在前几年这些体制都很难打通。	a15	体制	规章制度	规章制度

四、研究结果与分析

通过对各级编码的统计，出现频率排在前10位的概念如下表2：

表2 各级编码出现频率排在前10位的概念

排序	开放式登录(频数)	关联式登录(频数)	核心式登录(频数)
1	市场需求(9)	培养目标(45)	专业设计(90)
2	师资(6)	学生就业(33)	学生因素(67)
3	教育改革(5)	规划失误(23)	教师因素(60)
4	教学科研(5)	师资(23)	学科性质(50)
5	培养目标(4)	学科性质(22)	规章制度(31)
6	教师评价(4)	教师职业发展(20)	专业地位(21)
7	评职称(3)	专业认可度(20)	
8	社会需求(3)	学校制度(18)	
9	教学创新(3)	大学定位(17)	
10	转系(3)	教育体制(14)	

根据表2的节点统计，结合学生部分的访谈与调查数据，本研究围绕核心式登录中发现的6个核

心类属，绘制了如下图所示的专业停办原因分析图，并对各个部分进行深入阐述和剖析。

1. 专业设计因素

专业如何设计将直接影响到专业的生存和发展。专业应以相关学科为依托并结合特定社会的职业分工需求而设定，是学科属性与社会需求的交叉点。根据访谈资料，A大学教育技术学本科专业的创办初衷并不单纯是学科发展和社会需求的考虑，还夹杂着很多外在制度上的需求（如将研究单位独立为教育单位），专业建设的内外部条件可能并不非常成熟。

(1) 培养目标较超前

传统教育技术学专业人才主要流向中小学信息

技术教师，与此不同，基于综合研究型大学的定位与优势以及国内外教育技术学学科发展情况，A大学的专业设计更加注重基础理论和国际比较，提出了“数字白领”与“ICT人才”的概念，注重学生学习能力、信息素养、设计策划能力、知识工程管理等高端能力的培养，与国际人才标准接轨，而不再局限于师范类人才的培养。这一培养目标抓住学科发展前沿与趋势，有别于传统师范类教育技术学本科专业，凸显了A大学的特色。但从外部环境来看，整体培养目标相对当时的中国社会需求显得较为超前。尽管A大学教育技术学本科专业在后续发展中摸索出了教学设计师、教学与培训师、教育软件工程师、研究学者等就业方向，并提出了知识管

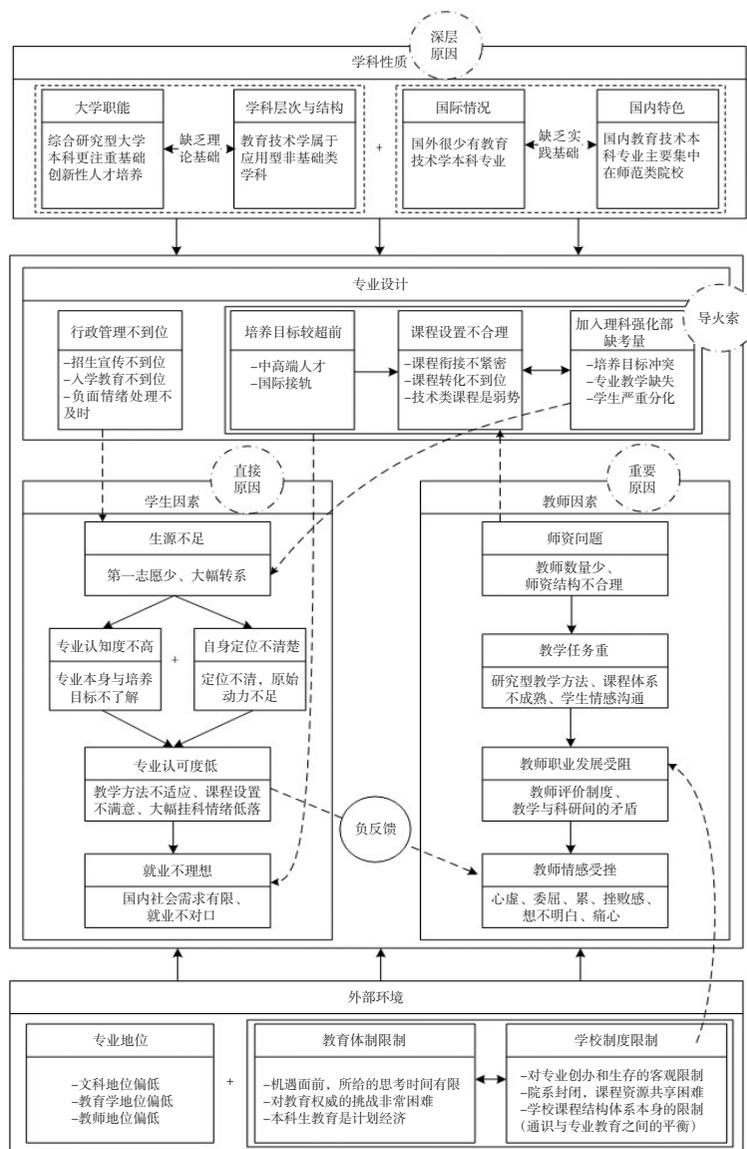


图 A大学教育技术学本科专业停办原因分析图

理工程师的努力方向以及“就业在未来”等创新性的就业理念，但是这些出路当时在国内的需求尚不成熟，这种在当时情境下较为超前的定位使得整个专业的核心竞争力也变得模糊，比如访谈中有的教师提到“高不成低不就”（d25）、“市场上做教育信息化的企业不太多”（b52）、“企业培训师也是在近两三年才热起来”（b54），等等。

同时学生的问卷调查结果显示：超过一半（52%）的学生认为本专业的人才培养目标模糊。在访谈过程中，也有很多学生表示培训类等工作的就业市场尚不成熟，现在企业中确实存在教学设计或培训师这样的需求，但是“这些人从哪里来，从企业内部来，我不要你教育技术的人，因为你没有行业背景”。在美国，培训行业同样强调行业背景，在学科内容上更多会选择基础教育或者博物馆教育等，这也导致后来A大学教育技术学本科专业的发展陷入迷茫。

（2）课程设置不合理

在具体课程设置方面，通过“举全校之力，共享资源”来实现A大学优质资源的整合和专业新办面临的师资（尤其是技术类师资）短缺问题。但从学生反馈来看，这种课程设置并不理想。根据问卷调查数据，约一半的学生认为课程设置与培养目标不一致；另外超过一半（56%）的学生认为课程在统筹安排上是混乱的，这既不利于学生整体知识结构的形成，也造成他们在具体学习过程中的盲目性和迷茫感。

优质资源共享本应是A大学教育技术学本科专业的一大优势，但现实情况是，这种共享资源往往需要按照其他院系的课程来安排，导致A大学教育技术学本科专业课程结构不够系统。同时，很多共享课程都是其他专业的核心课程，由于前修课程不足，且这些共享课程不会结合教育技术专业进行相应的转化，从而导致课程衔接与转化不到位，课程难度加大，学习效果相对降低。“学生没办法将外系所学的课程同他们正在学习的专业方向直接、紧密地联系起来”（b15）。另外，由于很多课程通过资源共享来开设，整体覆盖面较广，使得学生有机会涉猎各个方面的内容，但如果学生未能抓住自己的兴趣深入探索，就会使得所有的学习流于表面

而无积淀，很容易让学生产生“样样都知道，又样样都不会”的感觉。对于那些出于兴趣且通过自学进入IT领域的毕业生而言，他们往往还会产生“有点到别人的瓜田里去摘瓜的感觉”，如有学生提到：“这边学一下，那边学一下，没有积累。其实就是不知道自己该把哪一方面作为一个强项。”总之，A大学教育技术学本科专业整个课程设置广度有余，深度不够，缺少前期的组织与归类，以及后期的提炼与升华。

（3）加入理科强化部缺考量

加入理科强化部是A大学教育技术学本科专业停办的导火索。2007年，A大学教育技术学本科专业决定加入理科强化部。理科强化部是A大学的理科类基础学科教学强化部，包括数学、物理、化学化工、生物、天文、地球科学等学科，旨在按学科群实施通识教育模式，培养基础学科研究和教育事业的优秀人才，贯通本科与研究生教育模式，理科强化部的毕业生升学比例往往能达到90%以上。加入理科强化部使得资源共享流程得以简化，专业教师的教学压力得以缓解，但是这种大班化的基础学科教育直接使得上述课程衔接和转化问题更加凸出。而教育技术学专业的培养目标和强化部的培养目标间又存在冲突，一个旨在培养中高端人才，一个则同时考虑了很多应用型就业方向，加之大班教学中学生存在感下降，专业本身地位较低，以及前两年内专业教育的严重缺失，学生开始出现严重分化，负面情绪由此大面积爆发，挂科现象普遍存在，并连续两届出现转系“大逃亡”事件。尤其是最后一届，由19人变为仅有的7人。访谈中不少教师提及这次规划失误直接带来局面失控现象：“能够适应那里环境的、成绩好的就都转系走了，而且转到外系都是很强的学生，而那些剩下来的、不适应的学生就很痛苦。”（a44）“共享课程资源的目的没达到，我们前两年专业的基础也削弱了。”（a46）“教育技术虽然是理科，但它不是去挖根基的，它更多偏向于实践应用，是有工科色彩的，这也和强化部的理科培养是相悖的。”（b25）

（4）行政管理不到位

专业建设在行政管理方面也存在一定问题。首先是专业宣传不到位，这使得教育技术学专业历年

几乎没有第一志愿学生，专业认知度低是我国教育技术学本科教育中存在的重要问题，有学者认为这主要是由于1993年专业由“电化教育学”更名为“教育技术学”所致（陈琳，2007）；另外从美国引进的“教育技术学”在中国国情适应性上也有很多不适，造成许多负面影响：导致研究领域泛化，培养目标模糊，管理机构混乱，对本学科专业的发展很是不利（南国农，2013）。陈琳（2007）指出教育技术专业必须要有意识地利用媒体宣传造势，提高知晓度，否则很难有高的报考率和就业率。

另外，专业建设在入学教育上还不够深入，这对于新办专业应是一项尤其重要的工作。尤其是在这种资源共享、课程体系还不稳定的情况下，及时和深入的入学教育就显得尤为重要。但现实情况是学生在专业培养目标及课程设置上还不太清楚教师的用意和为此付出的努力，比如有同学在访谈中提到“至少要告诉我们为什么要学习这些课，他们安排课程的幕后理念是什么……我记得我们是在大二教师给我们上教育技术基础的时候才给我们讲课程是怎么设置的”。而到后面几届，由于教师精力和个人发展问题使得师生沟通开始有所弱化，最终导致学生负面情绪大面积爆发。

2. 学生因素

生源的不断萎缩是造成A大学建议教育技术学本科专业停招或间隔招生的直接依据。首先第一志愿填报率几乎为零，另外转系比例太高，尤其是在最后两届，转系比例均超过一半。另一方面，部分留下的学生对自身的定位尚不明晰，学习动力不足，加之对专业本身认知度不够，使得学习较为盲目；此外专业新办，课程体系不够成熟，教学上又在尝试开放式的教学方法，使得很多学生开始对专业课程设置感到不满，对新型教学方法的适应性也开始产生较大分化，尤其是初入强化部的倒数第二届，“不及格的比重非常大，学生整体情绪低落，所以第一节我都没上，就跟他们座谈，跟他们交流思想。”（a50）

在学生就业方面，据问卷调查显示，与同年龄段其他专业毕业生相比，该专业已经就业者的薪酬水平大致处于中上；与同年龄段其他专业的研究型大学毕业生相比，薪酬水平基本持平，所以就业质

量并不存在问题，但专业对口率却十分低。调查发现，学生认为不对口的比例占46%，认为对口的占37%。据教育数据咨询和评估机构麦可思公司就业蓝皮书数据，中国2009~2013届本科毕业生专业对口率均在68%左右（麦可思，2015），2011年度专业对口率最低的4个本科专业分别为社会工作（29%）、社会学（31%）、社会体育（34%）、旅游管理（37%）（网易教育，2015）。参照这些数据可见，A大学教育技术学专业的对口率不容乐观。这种针对传统教育技术专业意义上的“对口率”是否适应于评价A大学该专业的就业情况还值得商榷。但不可否认，A大学该专业的本科毕业生同样面临严峻的就业形势：国内关于教学设计师、企业培训师、知识管理工程师等相关的中高端需求市场并未成熟，而传统的教育技术市场又竞争加剧并逐渐饱和。

3. 教师因素

师资有限加之结构不合理是导致A大学教育技术学本科专业停办的关键原因。A大学专业教师队伍开始仅有3人，最多时候也仅有5人。由于师资的匮乏，技术类课程成为专业发展弱势，为了实现资源的共享，教师每学期都需要协调课程安排；同时为了实现中高端的培养定位，教师在专业课程的教学中大多采用团队教学、小组探究、导学等教学方式，并在假期间组织各类国内外实习活动，这显然加重了教师的教学任务；另外由于专业新办，课程体系不成熟，又无法直接借鉴已有的师范类教育技术学专业课程，教师往往需要花更多的精力备课；而学生的情感态度相比其他成熟专业也需要教师更多地给予关注。所以A大学教育技术学专业的教师团队承受着更多的责任，而一旦持续的付出得不到及时回报，甚而面临接踵而至的负面反馈时，教师的积极性和情感必然受挫。

一方面综合研究型大学重科研轻教学的教师评价机制使得专业教师职业发展受阻。由于教师在教学、学生实习以及情感沟通上投入太多精力，科研工作进展缓慢，在A大学职称晋升的体制下，对个人职业发展的忧虑使得教师需要承受更大的心理压力：“这是一个非常现实的问题，就是个人发展的问题。”（c52）教学与科研的平衡在现实操作中是一个两难问题，约翰·亨利·纽曼（2006）指出，发

现和教学是两种迥异的职能和才能，教学与科研可以互相启发，但却要保证彼此独立的时间与精力。对于A大学教育技术学专业的教师而言，显然他们没有充裕的时间和精力来兼顾两者。这也导致教师在后几届学生的教学投入上开始减少，也是该专业加入强化部的重要原因之一。另一方面，来自部分学生的负反馈，包括对新型教学方式的不适应以及对整个专业的不认可，给教师全心投入教学的热情造成极大冲击：“最后有点挫败感，觉得这样辛辛苦苦地扑到本科教学上，到最后没有得到自己想得到的效果或者认可。”（b42）“我们坚持了这么多年，每个人都会很累，这是一个很多其他人不会提到的问题。”（c55）

4. 外部环境的限制

外部环境因素也为A大学教育技术学专业的生存与发展带来阻碍。

首先是规章制度方面。从整个教育体制来看，高等学校本科专业设置需符合国家教育部（2015）相关规定，专业设置和调整原则上应符合教育部颁布的高等学校本科专业目录及要求，比如专业名称较难变更。尽管A大学的教育技术学定位相比传统师范类专业来说差异很大，但仍是按照教育部的统一专业目录招生，这直接导致学生在专业培养目标理解上的困惑，而这一点和美国多样化的专业名称、灵活自主的培养模式有很大差异。另外，在教育改革的大背景下，稍纵即逝的机遇也逼迫A大学教育技术学本科专业的创办团队在经过半年紧张筹备的情况下，直接从大二引进第一批学生，这种在体制需求下“摸着石头过河”的特色也使得很多隐藏的问题在后期逐渐显露和加剧。而从学校制度来看，A大学对专业生存的客观限制是专业停办的直接原因，包括第一志愿填报人数、实际学生人数以及学生就业率等方面的限制。而且院系间也不够开放，这为资源共享带来了重要障碍。另外A大学单一的教师评价机制也使得教师在巨大的生存压力下无法持续关心教学。而A大学一直致力于建设世界一流本科教育的夙愿，很显然如果不改变教师的职称评价体制，也将很难达成。

其次是专业地位方面。在中国传统的认知中，文科地位要低于理科，而教育学在文科中又属于弱

势，在师范类大学中情况会稍好，但在综合研究型大学中，教育技术学专业的地位是相当低的。有学者通过对全国非师范研究型大学中教育学院地位的调查研究表明，58.1%的教师以及62.2%的本科生认为教育学院的地位低或很低（刘蕾，2014）。另外，教师这一职业在我国的待遇和地位相比国外要差很多，当初该专业未能成功引入技术类师资，正是由于A大学对教师资质的高要求与实际的低待遇所造成的。而从学生角度而言，A大学的学生对自身期待往往较高，很少有人愿意去中小学从事教师职业，尽管目前中小学教师的待遇显著提高，但从全国著名高等院校的平台踏入基础教育教师行业始终不被认为是非常光鲜的出路。

5. 学科性质与大学定位间的矛盾

在访谈过程中有教师提到教育技术学科是否适合在综合研究型大学办本科专业的深层问题，这关系到教育技术学本科专业在综合研究型大学中存在的逻辑合理性，有可能是A大学教育技术学本科专业停办的深层原因。A大学创办教育技术学本科专业在实践上是一种突破。国内综合研究型大学开设教育技术学本科专业仍是少数，而美国绝大多数的教育技术学专业都是面向研究生层次。针对教育技术学究竟是否适合在综合研究型大学开设本科专业，有的教师认为“不存在适不适合”，而要看“用不用心”、怎么去办以及外部条件是否能够得到保障等；而反对者则一般从学科层次与结构、大学职能等因素出发，认为教育技术学不适合在综合研究型大学里开办本科专业。同时A大学创办教育技术学本科专业在理论上也是一种突破。教育技术学传统的应用学科与交叉学科定位和A大学培养基础创新人才的定位之间存在理论上的冲突。研究型大学应是“以学习基础学科和应用学科（专业）的基本理论为主，研究高深学问，培养拔尖创新学术人才的大学”（潘懋元等，2005）。综合研究型大学以其涵盖的丰富的学科种类为其人才培养、科研和社会服务提供了巨大的资源优势。而教育技术学是介于自然科学与社会科学之间的技术性学科，教育技术研究具有问题解决性、技术应用性、系统方法性、开拓创新性与客观实在性的属性（赵可云等，2010），因此更强调应用型人才的培养，显然这和

综合研究型大学本科培养目标之间存在冲突,这使得A大学该专业的创办缺少坚实的理论基础。“它(教育技术学)不是一个基础学科……在研究型大学办教育技术本科专业是很难办下去的。”(d06)“所以我开始是反对建这个学科的,当然一旦建了以后,我就提出一定要学基础学科,如物理学和数学等。”(d15)

A大学教育技术学本科专业的课程设计中确实纳入了很多基础学科课程,尤其是在加入理科强化部之后,前两年接触了更多优质的基础学科课程。但从学生的问卷调查来看,基础类理科课程几乎都不太受欢迎,很多学生认为没有必要开设,比如地球科学概论(核心)、物理实验(核心)、大学物理(核心)和线性代数与微分方程(选修)等,他们普遍认为此类课程与专业关联性不大,学完收获很小,且往往理科性质太强没有必要,比如有学生直接表示“大学语文、大学物理、数字电路,这三门印象比较深,不知道到底想做什么”。从学生角度而言,他们更多会考虑自己将来的就业竞争力,因而对课程的实用性以及和本专业联系的紧密性要求较高。实际上,为了满足大学定位的需求而加入通识类课程,将使得专业教育被大大削弱,尤其是对于教育技术学这类偏应用型的学科而言,基础学科课程与专业课程本身并不在一个层面,因此学生很难在本科阶段做到两类课程的整合和消化。因而如果要在A大学开设教育技术学本科专业,并不是加入基础学科课程这么简单,而必须要对培养目标和学科本身予以改造。

桑新民教授(2003)曾说:“强调本学科的应用性和交叉性在学科发展的初级阶段是客观正确的,但是始终停留在这样的认识上,则不利于本学科的形成和发展。过于强调本学科的应用性和交叉性,甚至可能成为当前学科建设和发展的障碍。”教育技术学如果还是单纯定位为应用学科和交叉学科,则很难在本科强调基础创新人才培养的综合研究型大学生存。a教师在访谈中表示:“本科应不应该办我觉得这要看你怎么看。如果真有力量的话,就向世界前沿转,特别是学习科学,转成走学习科学这条路。因为学习科学就要学很多基础的理论,以对学习的研究为基础,以知识管理为主题,

特别是人工智能,所以这方面的人才从基础理论到应用都是高端的人才,当时我们真是想办这样一个专业,但是要办这样一个专业投入是非常大的。”(a33, 34, 35) a教师还结合大学与学科的定位以及专业建设经验,进一步提出了“2+4”培养模式的设想,即从大三开始招收教育技术学本科生,然后打通本硕连读机制。A大学第一届教育技术学本科生即是从大二直接自愿转系而来,因而他们在专业认同、学习态度以及最后的就业情况都相对较好。“2+4”模式设想吸取了第一届的成功培养经验,能够吸引真正热爱教育技术学的学生,缓解师资压力,同时与A大学理科强化部的培养理念不谋而合,即本科前两年重通识教育,后两年才开始确定专业方向,进行专业教育。当然问题的解决不可能单靠模式的转变,还需要更多学者去考证与实践。

五、研究结论与启示

A大学作为综合研究型大学在创办教育技术学本科专业的过程中,提出了面向中高端国际化人才的培养定位,重点培养学生运用数字媒体进行高绩效学习、交流、培训和知识管理的能力,并在课程设置上充分利用A大学综合性学科优势,加强通识教育和专业相关资源的共享。然而由于教育技术学科偏应用型的定位,致使基础创新人才和应用型人才的双目标仅靠本科阶段教育难以达成,加之不利的规章制度和专业地位等外界环境,以及办学过程中遇到的师资匮乏、资源共享限制、生源萎缩、专业对口率低等一系列连锁困难,最终使得专业设计理念难以真正实现,专业发展陷入困境,师生以及相关领导身心俱疲,最后不得不做出停办的决定。A大学教育技术学本科专业的停办虽是个案,却暴露了我国教育技术专业建设面临的一些共性问题,包括培养目标、课程设计、专业地位、生源与就业等(韩锡斌等, 2012; 王健等, 2012; 杨方琦, 2012; 窦仁庆, 2013; 包丽丽, 2014; 刘和海等, 2015)。A大学在专业建设中所作出的创新性尝试也为师范类院校的专业转型提供了宝贵经验与教训,包括如何衔接通识教育和专业教育,以及如何协调应用型人才和研究型人才的培养目标等。具体而言,对A大学教育技术学本科专业停办的分析至少折射出以

下几点启示:

其一,结合自身优势打造特色专业。专业建设缺乏特色是目前国内很多院校教育技术学本科专业建设中存在的重要问题,导致培养目标模糊,课程设置宽泛。A大学教育技术学本科专业建设能够基于A大学定位,充分利用A大学综合性资源,挖掘A大学教育技术学专业的相关史料,并追踪国际前沿,结合目前国内教育技术学本科专业建设存在的问题,提出重基础理论和国际比较的中高端人才培养目标,而不是复制已有的专业模式,这一经验对其他综合研究型大学创办教育技术学本科专业具有重要借鉴价值,也启示师范院校和地方高校在创办及建设教育技术学本科专业时不能盲目照搬他校模式,而要充分结合自身优势,打造特色专业。

其二,课程设置要系统规范,与培养目标紧密契合。A大学教育技术学本科专业在课程设置上仍较为宽泛散乱,缺少统筹安排以及相应的提炼与整合,尤其是通识教育课程的基础性和专业课程的应用性之间的矛盾没有调和,致使通识教育和专业教育严重脱节。另外,共享的课程资源缺少转化和整合,与培养目标不能完全匹配,不利于学生形成系统的课程结构。因此,如果要共享其他院系的优质课程,就要尽量根据本专业培养目标对共享课程进行必要的转化,或通过师生交流、或通过先修其他衔接性的专业课程等对各类共享课程进行必要的整合引导。从通识教育向专业教育的过渡更要做好相应的衔接工作,保证整个课程设置系统规范,而不是各个专业方向课程的简单堆砌。

其三,新办专业一定要注重行政管理工作,包括专业口碑建设、品牌宣传、学生入学教育等具体工作。A大学教育技术学本科专业在实际发展过程中,尤其是由师资短缺所引发的一系列负面效应,并没有得到及时消除,教师迫于职业压力逐渐放松师生交流,个别学生的困难及负面情绪难以被及时了解和稳定,从而形成整体性的恶性循环,专业口碑不再,学生转系成为“传统”。新办专业作为一种创新事物,必然符合创新扩散理论(Diffusion of Innovation Theory)(艾弗雷特·M.罗杰斯,2002),即创新事物的扩散与接受除了受创新本身的相对优势、复杂程度、相容性、可试验性等因素影响,社

会网络将起着重要的作用。因此,新办专业要充分重视在师生、家长、同行、社会中的口碑,同时可以充分利用信息技术的优势来强化传播速率,通过培养“早期采用者”,进而带动更多的“跟进者”,形成良性循环,从而使新专业创新性的理念及实践不断巩固生存的基础,进入成熟发展的阶段。

其四,通过有效沟通,帮助学生度过迷茫期。新办专业的学生往往会经历各种迷茫,实际上很多成熟的专业也会有一大批学生经历迷茫期。A大学教育技术学本科专业教师在处理学生的迷茫问题上能够与学生进行朋友式的交流,同时为学生发展创造最为自由的学习环境,鼓励学生追求自己的兴趣,这也是其前几届学生培养取得成功的关键。正如a教师在访谈中坦言:“我们给他创造了一个舞台,一个宽松的环境,应该说在我们系是最自由的,别的因为限于条件我们很多都做不到,但是我们给学生的发展创造了一个最自由的环境,这个我敢说还是做到了。”(a30)

其五,将教育技术学知识运用于教学实践。A大学教育技术学本科专业注重学生学习能力、信息素养、设计策划能力、知识工程管理等高端能力的培养,并据此进行了多样化的教学设计,采取了团队教学、小组探究、导学等多种教学方式,尽管存在部分学生对这种新型教学方式不太适应,但是这种真正将教育技术学成果应用到教育技术教学实践的精神值得所有教育技术学专业借鉴。并且从问卷调查与访谈结果来看,这一实践还是收到很多积极的反馈,多数学生对专业的教学氛围比较认同,认为在此过程中的深刻情感体验以及所锻炼出的各种能力、培养出的学习习惯等是该专业毕业生非常重要的竞争优势。比如有同学说:“几乎每门课程都要我们分成小组,然后大家合作完成一个项目,在这个过程中,你学会和人相处,怎么样才让一个团队齐心协力去向着同一个目标前进,在以后的工作中你会遇到很多这样的团队协作。”“不过有一点可以承认,就是这几年在跟本系师生一起摸索的过程中,我们每个人的学习潜力还是可以的。”“在接受新事物时我们会比别人接受得更快。”

其六,综合研究型大学中“2+4”培养模式值得借鉴。A大学教育技术学本科专业基于自身发展

经验与教训所提出的“2+4”中高端人才培养模式，能够充分发挥A大学的学科资源优势，为教育技术学硕士阶段输送优质生源，有利于充分利用大四时间。更重要的是，这种模式能够真正实现综合研究型大学教育技术学专业中高端人才的培养定位，为教育技术学事业培养领军人物。然而这种模式必须要配合教育技术学科的转型，重视理论基础。当然它也存在一定弊端，比如与实践的脱节、不单纯的报考动机、学习体制上的限制等。此外还需要提升教育技术学专业的认知度与认同度，这可以在大一和大二阶段通过开设专业相关通识课程进行专业及其培养目标的宣传。

六、结束语

师范教育是适应我国国情的产物，我国教育技术学本科人才培养仍主要集中在师范类高校。教育技术学本科专业的诞生主要是为了解决信息技术教师师资的匮乏，然而由于部分学校信息化条件的限制，以及各类中小学信息技术教师资源的逐渐饱和，师范类高校教育技术学本科专业的培养目标必须要予以调整。目前我们已经看到很多师范高校开始增设非师范类教育技术本科专业，如何正确设计该类人才的培养方向，有必要借鉴综合研究型大学前瞻性的思考和丰富的实践经验，不能止步于“工匠”的培养，而要更多定位于培养“教育信息化”事业的建设者。A大学创办的教育技术学专业虽然仅仅是个案，但是他们从前期的专业设计与筹备，到历时8年的教学实践经验与教训，将为中国教育技术学专业的生存与发展提供宝贵的启示。虽然2015年A大学教育技术学本科专业正式被撤销，但是他们曾做出的中高端人才培养目标的尝试、新型教学方式的探索、相关体制的突破等一系列创新性的努力将会沉淀为未来进一步发展的巨大财富。

致谢

出于隐私保护，此处不便直接透露姓名，但本文仍要感谢A大学教育学院原教育技术学系所有任课教师在本次调查中的帮助以及相关资料的贡献，感谢A大学各届教育技术学本科专业毕业生对本次

调查的极力配合，感谢A大学教育技术学专业学科带头人a教师对本研究所提出的宝贵修改意见。同时还要感谢陕西师范大学张立国教授对论文修改提供的宝贵建议。

参考文献:

- [1][美]艾弗雷特·M.罗杰斯(2002). 创新的扩散[M]. 辛欣. 北京: 中央编译出版社:22.
- [2][英]约翰·亨利·纽曼(2006). 大学的理想[M]. 徐辉, 顾建新, 何曙荣. 杭州: 浙江教育出版社.
- [3]包丽丽(2014). 我国教育技术学本科专业课程体系演变的研究[D]. 呼和浩特: 内蒙古师范大学.
- [4]陈琳(2007). 中国教育技术本科教育的问题与对策[J]. 现代教育技术, (6):21-24.
- [5]陈向明(2000). 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京: 教育科学出版社.
- [6]窦仁庆(2013). 安徽省教育技术学本科专业发展的问题及对策研究[D]. 合肥: 安徽大学.
- [7]韩锡斌,程建钢(2012). 教育技术学科点建设的系统分析和策略[J]. 远程教育杂志, (3):3-10.
- [8]李运林,李克东,徐福荫(2003). 华南师范大学教育技术学科专业建设历程——纪念教育技术(电化教育)学科专业创办20周年[J]. 电化教育研究, (11):1-5.
- [9]刘和海,饶红(2015). 我国师范院校教育技术学学科建设:现状与反思[J]. 中国电化教育, (6):31-41.
- [10]刘蕾(2014). 我国研究型大学教育学院发展定位研究[D]. 临汾: 山西师范大学.
- [11]麦可思(2015). 就业蓝皮书[DB/OL]. [2015-09-22]. <http://www.mycos.com.cn/McResearch/ShowBBFJ>.
- [12]南国农(2013). 教育技术学科究竟应该怎样定位[J]. 北京大学教育评论, (3):2-7.
- [13]潘懋元,余斌(2005). 21世纪国家的核心竞争力——人才的教育与配置[J]. 中国大学生就业, (10):10-12.
- [14]任友群,程佳铭,吴量(2012). 一流的学科建设何以可能?——从南国农之问看美国七所大学教育技术学科建设[J]. 电化教育研究, (6):16-28.
- [15]桑新民(2003). 现代教育技术学基础理论创新研究[J]. 中国电化教育, (9):26-36.
- [16]沙景荣(2007). 教育技术学本科专业分类发展的实质[J]. 甘肃政法成人教育学院学报, (4):62-64.
- [17]王健,李玉斌,张海燕等(2012). 教育技术学专业人才实践能力培养研究[J]. 电化教育研究, (6):117-120.
- [18]王运武,陈琳(2008). 关于中国教育技术学科建设与

专业建设的思考[J]. 现代教育技术, (8):42-46.

[19]网易教育(2015). 2011中国大学生就业排行榜[EB/OL]. [2015-09-22]. <http://edu.163.com/special/2011daxueshengjiuyepaihangbang/>.

[20]谢云(2012). “中国教育技术协会成立20周年庆祝会暨全国教育信息化展望论坛”综述[J]. 电化教育研究, (2):5-11.

[21]闫建璋(2013). 我国研究型大学教育学科学学位点建设探析[J]. 大学(学术版), (1):12,17-24.

[22]阳光高考(2015). 教育技术学[EB/OL]. [2015-09-22]. <http://gaokao.chsi.com.cn/zyk/zybk/specialityDetail.action?specialityId=73383299>.

[23]杨方琦(2012). 新时期教育技术学本科专业发展的思考[J]. 电化教育研究, (2):101-107.

[24]杨九民,梁林梅(2015). 教育技术学本科专业发展现状及改进对策研究[J]. 电化教育研究, (7):98-104.

[25]赵可云,何克抗(2010). 由教育技术学的学科性质谈教育技术学研究[J]. 现代教育技术, (1):10-13.

[26]中华人民共和国教育部(2015). 高等学校本科专业设置规定[EB/OL]. [2015-09-22]. http://www.moe.edu.cn/public-files/business/htmlfiles/moe/moe_621/201001/81861.html.

[27]朱敬,辛显铭,桑新民(2006). 解读孙明经教授——中国电化教育的开拓者与奠基人[J]. 电化教育研究, (11):69-74.

[28]AECT(2015). Curricula Data of Degree Programs in Educational Communications and Technology[EB/OL]. [2015-09-22]. <http://aectorg.yourwebhosting.com/Curricula/>.

[29]Learn.org(2015). Which Schools Have an Instructional Technology Bachelor's Degree Online? [EB/OL].[2015-09-22]. http://learn.org/articles/Which_Schools_Offer_an_Instructional_Technology_Bachelors_Degree_Online.html.

[30]The University of Arizona South(2015). Undergraduate Minor in Educational Technology[EB/OL]. [2015-09-22]. <http://edtech.arizona.edu/content/undergraduate-minor>.

[31]The University of Texas at Brownsville(2015). Undergraduate Specialization in Educational Technology-Overview [EB/OL]. [2015-09-22]. <http://www.utb.edu/vpaa/coe/edtc/Pages/UGoverview.aspx>.

[32]Yin, R. K.(2013). Case Study Research: Design and Methods[M]. London: Sage Publications.

收稿日期 2016-12-07 责任编辑 刘选

What Caused the Weakened Undergraduate Educational Technology Major in China

——A Case Study on the Abolishment of Undergraduate Educational Technology Major at a Comprehensive Research University

HU Liru, ZHANG Baohui, CHENG Lunan, ZHANG Jing

Abstract: The number of the institutions that can award a bachelor's degree in educational technology has been stable in recent years, with the coexistence of increase and decrease. Current studies on the construction of Educational Technology major in China mainly focused on local or normal colleges and universities. Many researchers investigated how to construct the major and how to cope with the problems during the constructions. However, few studies concentrate on the many cases of major abolishment in recent years. Is the closure of the major a direct sign to show its decline? What's the essential reason for its closure? Therefore, this study adopted a case study method to thoroughly analyze the construction, development and abolishment of the undergraduate educational major at a comprehensive research university A. Multiple data were collected to reveal the essential reason for the abolishment. The study found many factors led to the suspension of the undergraduate Educational Technology major at A, including major design, students, teachers, external environment, and subject characteristics. The shortages of teachers and teachers' personal development stress were the key factors. Meanwhile, the contradiction between characteristics of comprehensive research universities and Educational Technology discipline was explained as the underlying cause. These experience and lesson from A enlightens that the construction of new undergraduate Educational Technology major should be distinctive based on the position of the college or university, the curriculums should closely conform to the cultivation objects, and major's reputation-building and students' ideological work should also be emphasized. In addition, for comprehensive research universities, "2 plus 4" can be a good model to construct Educational Technology major, which recruits students from the junior year and allows them continue the master's degree study directly.

Keywords: Comprehensive Research University; Educational Technology; Major Construction; Major Abolishment; Case Analysis