

图书在版编目(CIP)数据

网络课程的文化阐释/赵剑编著. —成都:
四川教育出版社, 2013. 7

(课程与教学论新视野文库/靳玉乐主编)

ISBN 978-7-5408-6326-5

I. ①网… II. ①赵… III. ①网络教学—教学研究
IV. G434

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 137012 号

责任编辑 张 晨

封面设计 毕 生

版式设计 王 凌

责任校对 王立戎

责任印制 陈 庆 杨 军

出版发行 四川教育出版社

地 址 成都市槐树街 2 号

邮政编码 610031

网 址 www.chuanjiaoshe.com

印 刷 四川数字出版传媒有限公司

制 作 成都完美科技有限责任公司

版 次 2013 年 7 月第 1 版

印 次 2013 年 7 月第 1 次印刷

成品规格 170mm×250mm

印 张 13 插页 1

定 价 33.00 元

如发现印装质量问题,影响阅读,请与新华文轩出版传媒股份有限公司联系调换。

地址:成都市槐树街 2 号

邮编:610031 电话:(028) 86259315

目 录

引 论	(1)
一、网络课程研究的背景	(3)
二、网络课程研究的现状与存在的问题	(6)
三、本书核心主张和主要任务	(12)
第一章 分离与整合：技术在教育中的作用	(17)
一、普遍存在的分离	(19)
二、人的关系存在	(25)
三、技术在教育中的作用	(29)
第二章 网络、网络空间、网络中的经验	(33)
一、网络	(35)
二、网络空间	(41)
三、网络中的经验	(49)
第三章 网络课程的本质	(59)
一、网络学习文化	(61)
二、网络课程的本质界定	(71)
第四章 网络课程的特征	(79)
一、网络课程的自主性特征	(81)
二、网络课程的技术性特征	(83)
三、网络课程的经验性特征	(86)
四、网络课程的虚拟性特征	(89)
五、网络课程的交互性特征	(92)
六、网络课程的视觉性特征	(95)
七、网络课程的情境性特征	(98)
八、网络课程的开放性特征	(101)
第五章 网络课程的理念	(105)

一、鼓励师生交往	(107)
二、提倡经验分享	(109)
三、还原教育关系	(113)
四、缩小信息鸿沟	(117)
五、体验网络生存	(119)
六、融合技术人文	(123)
第六章 网络课程的形态	(129)
一、网络显性课程	(131)
二、网络隐蔽课程	(133)
三、网络课程的其他形态	(141)
第七章 网络课程的实施	(145)
一、影响网络课程实施的因素	(147)
二、网络课程的教学实施模式	(150)
三、构建网络学习环境	(157)
四、创建虚拟学习共同体	(166)
第八章 网络课程的评价	(175)
一、网络课程评价的取向	(177)
二、网络课程评价的对象	(178)
三、网络课程评价的规范及维度	(181)
四、网络课程评价的难点	(186)
五、网络课程评价的特点	(187)
结 语	(191)
参 考 文 献	(194)
后 记	(203)

引 论

“You.” “Yes, you. You control the information age. Welcome to your world.”
（“你。”“是的，你。你控制着信息时代。欢迎来到属于你自己的世界。”）

——美国《时代周刊》2006 年度人物
（“PERSON OF THE YEAR”）

2006年，网民成为美国《时代周刊》年度人物，这意味着网络生存正成为人们不可忽视的存在形态。2010年7月，中国互联网络信息中心（CNNIC）在京发布了《第26次中国互联网络发展状况统计报告》^①，数据显示，截至2010年6月，中国网民规模达到4.2亿，突破了4亿关口，互联网普及率攀升至31.8%，其中手机网民规模达2.77亿。惊人的数字背后潜藏着推动社会经济、政治、文化、教育等领域发展的巨大力量，“网络化”、“信息化”、“数字化”等概念已经成为现代文本最流行的语素之一，一夜之间几乎所有的社会领域都在讨论网络所带来的契机与各种可能性。

今天，网络正在成为很多人的一种生活甚至是生存的主要方式，人们通过网络获取信息、购物、从事商务活动、工作学习、娱乐休闲。单就教育方面来说，通过网络获取教育机会和进行学习已经不再是新鲜的话题，根据IDC（国际数据公司）2003年的报告，全球每年有超过7000万人次通过互联网来接受教育或者培训，网络教育正成为全球性教育和培训的潮流和趋势^②。

因此，网络教育的研究重点早已不再是“为什么要开展网络教育”的认识问题，而是“如何开展网络教育”的实施问题，是“如何通过网络来达成教育之目的”的手段问题，是“网络教育开展得怎样”的评价问题。网络教育的实施、手段和评价最终将该研究的视阈集中到了一个核心的领域——网络课程，网络课程成为决定网络教育成败的关键因素。

一、网络课程研究的背景

从宏观来看，网络课程研究是推动教育信息化、构建终身学习体系的需求；从微观来看，网络课程研究是网络教育和网络培

^① 中国互联网络信息中心（CNNIC）：《第26次中国互联网络发展状况统计报告》。访问地址：www.cnnic.net.cn。

^② 武法提：《网络教育应用》，高等教育出版社2003年版，前言。

训的直接需要。到目前为止，我国依托高校已经成立了 68 所网络教育学院，并开展学历教育和继续教育，同时数百所面向中小学校的网络学校也迅速发展起来。除了学校，还有相当多的大型企业、社会培训机构等都在建立各具特色的网络培训体系，提供相应的培训课程。网络教育与培训，已经成为教育研究和职业培训研究的热点，网络课程研究也随着网络教育的发展而显得越来越重要。

（一）网络教育中网络课程开发的需求

网络教育可分为高等教育和基础教育^①两大类。

在我国，网络高等教育指的是现有的 68 所网络教育学院所专门从事的大学学历教育。他们必须通过提供完备的专业课程才能达到其学历教育和继续教育之目的。通常，一个网络教育学院独立开发的网络课程在数百门，以西南大学网络教育学院为例，提供的网络课程数目达 900 门左右。

网络基础教育是指国内重点中小学校开设的教学网校教育（通常都是学校和社会企业合办，学校提供资源，企业提供资金和技术支持），如北京五中网校、北京 101 远程教育网、联想网校等。以 101 远程教育网为例，该网校提供小学三年级至高三各门课程的同步学习课程资源等网络教育服务。这些课程资源对学生和家长的诱惑力最大，因为这意味着任何学生都可以和该校学生一样，获得该校的优势资源，提高自己的学业成绩。

（二）企业培训中网络课程开发的需求

国际大型企业的在线培训主要是通过提供不同类型的网络课程来实现的。例如，作为全球电子商务首创者的 IBM 就设立了专门的网络学校，称之为“Global Campus”，其中有 2000 多种网络课程，全球范围内的员工都可以利用这所网络学校来进行有计划的学习。学习的方式也分为三种：下载之后再学习、互动学

^① 作者注：由于我国没有将高中纳入义务教育范畴，因此在提及基础教育的时候，往往都不包含高中，但本书在表述中仍将高中考虑在基础教育范围之内。

习（学员学到哪里都可以随时停下来，也可能会提出一些问题来让学员回答）、协作学习（不同的人在一个虚拟的课堂上一起学习、讨论）^①。

全球著名的互联网提供商思科系统公司（CISCO SYSTEM INC），1993年就设立了思科互联网工程师认证，其思科网校提供从初级到高级的一系列课程，网校提供的学习资源主要包括教材、学习辅助材料、优秀教师教案、同步练习题、模拟考试等，并提供48小时反馈BBS、E-mail答疑和每月2~4次在线与教师交流三种答疑服务，以及FTP资源下载服务^②。

不难看出，课程化是网络培训的重要途径和有效策略，网络课程的研发已成为企业培训和促进员工自身发展的重要手段之一。

企业培训所需的网络课程在形式和内容、模式与方法等方面必然会有别于网络教育的网络课程。主要原因在于企业培训更重视短期的技能培训，而技能培训通过课程学习和绩效考评很容易获得一种良性发展的培训效果。所以，企业的网络课程承载的主要是技能经验，员工的技能经验可以通过观摩在线视频课程、在线讨论等形式获得极大地提高。也正是因为技能培训能在短期内见效，所以国际大企业才普遍重视培训环节，并不断探索培训的新途径。相比于高校的网络课程，他们的网络课程反而更受欢迎。

企业培训类网络课程虽然普遍运作得比网络教育的网络课程成功，但是它的经验并不足以揭示网络课程的全部价值，因为教育和生产是截然不同的领域，拥有不同的价值取向。本书在探讨课程价值方面，重点以网络教育为主，在探讨课程其他方面问题的时候，力图涵盖网络培训。

^① 引自“太平洋电脑网”，访问地址：www.pconline.com.cn/pcjob/manage/mba/0411/499799.html。

^② 引自“天极网”，访问地址：www.yesky.com/225/217225.shtml。

二、网络课程研究的现状与存在的问题

(一) 理论研究现状与存在的问题

当前,国内外研究者对网络课程的理论与实践研究已经积累了较丰富的经验和成果,由于在知识经验、研究向度、价值取向等方面的差异,对网络课程及其相关主题的探究国内外表现出多样化的特点。

1. 网络课程概念描述和理解的差异

网络课程概念描述和理解的差异主要是由于学者对“课程”一词的不同理解所造成的。当前,对网络课程概念的理解存在着学术型理解和日常话语型理解之分,这两种理解不仅不一致,而且在认识上都存在着片面性。

专家学术型理解主要表现为通过学术定义的方式来阐释网络课程。武法提把网络课程定义为“通过网络表现的某门学科的教学内容及实施的教学活动的总和”^①。马红亮在传统“课程”概念的基础上,将“网络”作为“课程”概念的定语,把网络课程定义为“在互联网上表现的课堂教学、课外学习的内容和目标体系,以及教与学的总体规划及其进程。”^②这几个目前较具有代表性的定义把“网络”看作课程实施的环境或工具,这里的“网络”更多地体现出“技术”或者“技术环境”的含义。沿着这种传统课程研究思路来研究网络课程,最终极有可能得出“网络课程不过是传统课程的电子版或网络版”的结论。须知,网络课程所处的文化语境和技术环境与传统课程相比已大相径庭,毕竟网络社会不同于现实社会,网络空间不同于物理空间,网络文化不同于现实文化。因此“网络课程”注定是一个独立于传统课程研究之外的领域,其研究价值将随着网络教育、网络培训、网络学

^① 武法提:《网络教育应用》,高等教育出版社2003年版,P274。

^② 马红亮:《网络课程的概念及特征》,载《四川师范学院学报(哲学社会科学版)》,2001年第6期,P64。

习的普及和推广而逐渐凸现出来。

专家型学术理解中的学术性体现在“课程意识”，即课程论的意识和思维。因为去除掉“网络”二字，这些定义中关于网络课程的描述和理解基本上就是课程论的表述方式。这种表述方式的一个突出优点是对课程的理解比较全面，不会把课程只当做一门课，而忽视课程的价值。但专家学术型定义目前最大的问题是在思考“网络”与“课程”这两个概念时，缺乏整体观和融合思想。

日常话语型理解主要是部分学者和网络教育从业者并不对网络课程做学术性的界定和理解，而是直接使用人们在日常话语中对其意会的含义。这类理解普遍将网络课程视为一门学科的网络化产品，对课程含义的理解是狭义的。然而这种定义对网络教育实践影响最大，也最容易让人忽视网络课程的其他价值，从而弱化网络课程的课程功能，并很难看到网络课程区别于传统课程的特殊性。

不难看出，这两类理解之间还存在着一条“鸿沟”，专家学术型的理解方式和日常话语型的理解方式在实践领域并不是相互支持的，这就造成人们在课程研究和实践过程中产生了一些困扰：一方面理论上的课程含义内涵丰富且外延甚广，另一方面人们在日常使用课程概念一词时却仅仅描述其作为学科的某方面特性。从而导致在实践过程中，网络课程的开发与设计始终沿袭着传统的学科思想，很难凸现出网络课程的文化意义和教育价值。实际上，概念在学术定义和日常话语间的这类差异，也是导致很多人文学科理论和实践脱节的重要原因之一。

在国外，并没有从理论研究方面正式提出“网络课程”概念，但是仍旧提出了一些指向网络教育产品的类似概念，诸如“Web-based course”、“Web-based Curriculum”、“online course”、“online curriculum”等等，这些概念通常均指向课程产品或学科教学的网络化实施，而未能深入探讨网络课程的本质。如果不跳出将网络课程理解为技术产品的思维，并予以更宏观的视角来分析，就不足以揭示网络课程的本质，也不可能在实践中充分还原网络课程的文化价值。

2. 主要的研究领域

在网络课程的理论探讨方面，主要还是国内所做的工作比较多，且研究呈现出多样化的特色，但其中也存在一些问题。

最主流的研究是关注网络课程的技术实现，即关注建立网络课程的课程开发子系统，在中国知网（CNKI）中输入“网络课程”，90%以上的直接相关的文献都是与技术实现相关的文章。然而这种理解缩小了网络课程的内涵，同时常常把网络课程的概念及其内涵窄化为“网络课件”。这是一种技术取向的理解，其基本思路常常是按照软件工程的思想来研发网络课程，把网络课程仅视为课程的网络实现和技术产品。

另外，信息技术与课程整合的相关研究包含了一些对于网络课程的思考，对网络课程的研究启发也较大。但是，这类研究普遍将信息技术与课程看做是各自独立的两个对象，同样缺乏整体观和融合思维，在实践中也仍然没有逃出“工具理性”的窠臼。

有的人关注的是网络时代的课程改革和课程理念的变迁，如吴刚^①等。这类研究强调网络作为教育实施的环境因素对于课程研究的影响，其核心话题是围绕学校传统课程展开的，以服务基础教育课程改革为己任，但没有触及网络课程的实质探讨。

还有的研究者集中批判网络的缺陷以及当前网络教育的潜在问题。如石鸥、张倩等人分析了网络教学的潜病理^②，为网络课程教学提供了反思性视角。

最有课程学性质的研究是廖诗燕、皇甫全等人^③对网络隐蔽课程进行的理论探讨，但仅涉及隐蔽课程范畴，对显性课程没有论述。

3. 存在的问题

目前，国内外研究存在的主要问题集中于对网络课程的认识层面，如何认识和理解网络课程，以及以何种思维模式探究网络

① 吴刚：《网络时代的课程理念及课程改革》，载《全球教育展望》，2001年第1期，P26。

② 石鸥，张倩：《网络教学的潜病理及其对策分析——网络教学三论》，载《课程·教材·教法》，2003年第8期，P25。

③ 廖诗燕，皇甫全：《网络教育中的隐蔽课程：概念、特征与文化建构原理》，载《电化教育研究》，2004年第10期，P42。

课程是最关键的问题，但是目前并没有解决。

(1) 思维的局限

在网络课程研究中，最糟糕的思维是将网络课程仅仅当做技术制成品，即网络课件，其次是将网络课程当做传统课程的网络版。把网络课程当做技术制成品是受到商品化的价值取向所影响所产生的，是受制于资本意志的商品生产逻辑；而将网络课程当做传统课程的网络版则是因为人的思维常常是分离式的、还原式的，未能意识到当两个相关因素聚合的时候，整体效应是大于各个部分简单相加的。商品价值取向直接导致网络课程开发最关心的是成本效益问题，关心的是资本的增值，而不是课程的价值。而分离还原的思维则总是把网络课程看做课程的一个子项，认为课程的研究成果可以直接移植到网络课程研究中去，所以没有单独进行理论研究的必要，从而导致缺乏系统研究的思维。

绝大多数人在研究中回避对网络课程本质的思考，似乎觉得网络课程的本质可以不言自明，即网络课程可以被看做是传统课程的一种数字化拓展形式。大部分与网络课程相关的研究文献主要集中于讨论网络课程的内容设计、教学设计、导航设计以及开发实施，这是一种典型的技术视角。然而，“网络课程”并不是“课程”简单地加上“网络”，它是“网络”与“课程”的融合，是一个独立的整体概念。它不仅是一个作为技术概念的“网络”和一个作为教育概念的“课程”的融合，它还是一个作为文化概念的“网络”和一个作为文化概念的“课程”的融合。网络课程具有的独特属性至今不为人所共识，这势必影响网络课程的研究与实践。那种将网络课程拆开来分析的思维是分离式、还原论式的，它阻碍了网络课程研究的深入开展。

(2) 研究的缺失

纵观当前已有的研究成果，鲜见有人从文化视角和技术哲学视角对网络课程进行深入的研究，缺乏对网络课程的本质、特征、理念、实施、评价等相关问题的系统研究；缺乏对其中产生的技术滥用和商品化思维等问题的深刻反思。具体表现为以下一些问题：

第一，对网络及其文化的研究和认识上存在偏差。其原因是网络哲学在网络文化及网络课程研究中的缺失，以及技术理性对

研究者视野的蒙蔽；忽视了网络课程对社会文化尤其是对网络文化的塑造功能，没有清楚地认识到网络课程同时还是一种具有教育性价值的文化体验历程。

第二，对“网络”与“课程”的“整合”缺乏深入的人文思考，没有意识到网络课程不仅是网络与课程的工具与方法在技术层面的融合，更是网络与课程的思想 and 理念在人文层面的融合。

第三，技术化、实体化的观念在网络课程开发中占主流，甚至变成了很多研究者的自觉意识。如果在网络课程开发中不反思旧的“实体论”，那么在网络课程中围绕过程设计和产品开发为核心的理念就不会得到改变。

第四，网络教育服务商品化是破坏网络课程文化价值，影响网络课程质量的主要原因。目前，开发得较好的网络课程都是商品化的课程，大多需要付费学习。商品化的课程只保留了课程的形（形式理性），而丧失了课程本质（实质理性）。网络课程商品化，是商业逻辑侵蚀和湮没教育价值的直接原因。

第五，由于目前网络课程在基础教育改革中表现欠佳，因而课程学界普遍对网络课程问题视而不见，缺少改革网络课程的呼声。理论研究的重要作用之一就是舆论作用，而改革和反思网络课程的舆论声音显得太微弱了。一个有趣的现象揭示了这一点，目前研究网络课程的学者绝大多数来自教育技术学界而不是课程学界。然而网络课程作为技术与教育融合的范例，它是一个新生的交叉研究领域，既有课程学值得关注的问题，又有教育技术学值得关注的问题。目前在这个领域中只听到了教育技术学界的声，而缺少课程学界的声。由于课程学家的缺席和教育技术学界研究视阈的局限性，网络课程的本质和功能逐渐被单一化、表浅化了。

（二）实践的现状与存在的问题

高校、中小学校、企业、社会机构等所开发的网络课程数不胜数，但是在实践方面都存在着一些共同的问题。

1. 网络教育质量不高

高校的网络教育质量不令人满意，这是有目共睹的。到底问题出在哪里？这是教育学者们应该反思的问题。判断网络教育好

与不好的标准，不能简单地从网络教育学院庞大的注册学生数目来判定，这只是教育规模上的描述。同时，存在的一些非教育因素也同样能吸引人们接受“网络教育”，例如较为容易获取的文凭。而面向中小学的网校则在质量方面打出了名校牌和名师牌，看起来可以确保网络教学的质量，但是至今没有实证证实通过这种网络同步学习可以获得较理想的教学质量。参加网络学校学习的学生，同时也在各自的学校参加课程学习，两种学习序列间是互补型关系还是冲突型关系？累加的学习量是否会增加学生的学习负担？学习成绩的提高是教学水平高，还是由于重复学习的效果？这一切，都还没有定论。但是可以乐观地说，名校名师资源肯定对学生的学习成绩有帮助，但是由于教育交往的缺失，学生的成长和发展是否会有影响，则很难下定论。

2. 网络课程设计理念落后

由于对网络课程本质的认识存在局限，直接影响到了在实践中对网络课程的设计和开发。就我国 68 所网络教育学院的课程实践模式来看，大部分主要采用的是传统课程网络化的思路。虽然在形式上也考虑到了在课程中有机地整合网络技术，例如加入教师在线答疑功能、BBS 论坛辅导教学功能、视频会议系统支持实时讲授等，但由于缺乏对网络课程的深层理解，其整体给人的印象就是技术手段的堆砌。所以并不能因为各种技术手段作为实体已经出现在网络课程中，就认为网络课程已经很好地融合了这些因素，这些实体间的关系以及与其他传统课程要素间的关系并没有真正完善起来。网络教育实践者关注的其实只是一门学科的网络课程如何开发和制作，没能真正看到网络课程的人文价值所在，也没有从更宏观的范围来反思如何吸引学生来自觉自愿地学习网络课程。

部分网络教育从业者从功利角度出发，更多关注的是网络教育的经济效益，借鉴传统课程的开发思想和模式是节约成本的最佳办法。然而从这一思想出发所导致的结果是网络教育质量并不如人们预期的好，网络课程成为了传统书本教材的网络电子版。即便是国内网络教育学院常采用的所谓立体化网络课程（即除了基于 web 页面的课程以外，还向学生配送课程讲授视频光盘，提供网络视频直播课程、网络互动平台和教学资源库等形式），也

很难逃脱被视为教材网络电子版的命运。立体化的思想在一定层面上揭示了网络课程的形式特征，然而遗憾的是：人们不是先依据系统的网络课程思想来选择技术性的支持，而是根据看到的技术表现力来决定它是否可用于网络教学。也就是说，技术决定了人们有关网络课程的理念和思路。网络课程的立体化思想造成了技术的堆砌，虽然展示了技术的魅力，却也折射出了在网络课程开发过程中教育思想的匮乏，是一种盲目的表现。在基础教育和高等教育领域中，网络课程的研发应该是教育思想（人文理念）决定技术的取舍，而不是技术决定课程的形式，这是不能本末倒置的。然而，实际情况刚好相反，一切开发却服从于商品化原则。

3. 网络课程商品化

无论是哪种形式的网络教育，其发展最突出的一个特点就是规模化、产业化。这不仅仅在我国是这样，在美国、英国也同样如此。在这些专门化的教育过程中，从业者不是在思考如何通过技术手段和技术工具来扩大教育规模、提升教育质量、创新教育模式、整合教育资源，而是思考缩减教育成本，创造经济效益。由于最根本的目的是围绕资本衍生和生产来展开的，因此在全球范围内上规模的网络教育都是生产性的，培养、育人不是其目的，目的是通过提供网络教育服务，创造经济价值。

综上所述，网络课程研究和实践虽然不算是一个新问题，但是其中缺乏从整体视角对网络课程进行系统而深入的本体探究，缺乏对网络课程开发和实施过程中的批判反思却是事实。要提高网络教育的质量，关键是要提高网络课程的质量；要提高网络课程的质量，关键是加深对网络课程的认识。在这方面有两点值得思考：一是网络课程究竟应该承载什么功能？二是对网络课程实践进行反思，尤其是要警惕其商品化思潮对课程价值的破坏。

三、本书核心主张和主要任务

本书既不准备从一贯研究网络课程的技术角度，也不准备从单纯的课程学角度来研究网络课程，而是从更为宏观的社会文化视角，本着整体观和融合论，将网络课程视为技术与教育融合的

范例来探讨网络课程。本书将采取显性研究和隐性研究双线整合的方式进行阐述。

第一，网络课程研究的显性路线首先是针对网络课程的本体，包括从本质、特征、理念进行系统分析，其结论将提高人们对网络课程本体的认识，尤其是关注人文因素在网络课程设计与实施中的价值和影响。其中尤为重视对网络课程本质和理念的探讨，努力扭转简单地将网络课程视为技术产品的思想，并试图揭示课程不仅仅是各种经验的传递和共享，同时也是各种教育性关系的融合，关注课程的文化再造功能。通过对网络课程本体的揭示，本书将继续沿着文化反思和技术批判的思路去探究网络课程的实施和评价等课程实践问题。

第二，网络课程研究的隐性路线是始终将网络课程视为技术与教育融合的范例，将其视为技术与人文的融合在教育中的具体表现。本书避免对网络课程的研究流于就事论事，局限在课程学的传统研究领域，并试图以更为宏观的视角来重新审视网络课程研究中的各类问题。

（一）核心主张

在以往对网络课程的研究中，旧的“实体论+还原论+技术理性”思维模式影响到了对网络课程本体的准确把握。“网络课程”这一概念的内涵被狭隘化了，在日常话语体系中它被视为某种技术制成品，在学术语言体系中它也更多地被视为传统课程的网络版。这些较为偏颇的认识源于人们大都采用“实体论”和“还原论”来认识网络课程，实体论的缺陷在于无法看清网络学习的关系存在实质；还原论的缺陷是将整体中的因素剥离开来，从而也忽视了整体中至关重要的教育性关系。教学系统中不仅仅只存在教师、学生、教材这些看得见的实体要素，还存在着这些要素间的关系以及其他教育性关系。

在教育性关系中获取教育性经验，这才是课程。因此，网络课程研究不仅要关注网络课程技术实施的手段和途径，关注网络课程产品的开发，同时应更加关注如何通过网络课程来还原各种教育性关系，让学生和教师在网络教学过程中都能获取有价值的存在体验，这是探讨网络课程的首要任务，也是本书的主要目

标。然而在“实体论+还原论+技术理性”思维模式的影响下，网络课程沦为纯粹的教育工具和手段，其丰富的教育内涵被掩盖，文化价值被忽略。同时，这种思维模式也影响到网络课程的实践。其中，网络课程实施只关心课程知识的学习而不是考虑到学生的全面发展，更忽视了师生之间的教育交往，因此较为注重模式化教学和产品的开发，而忽视学习环境和实践共同体对课程实施的支持作用。网络课程评价则过分注重对网络课程产品的量化，而忽视对网络课程进行综合性的评价。

本书主张使用“关系存在论+融合论+价值理性”思维模式来修正旧的思维模式，对网络课程的本体和实践进行重新梳理。

总体来说，本书的整体风格是反思性的、批判性的，是在以一种应然的网络课程形态来反思和批判当前的网络课程研究和实践。

（二）主要任务

本书主张抛弃旧的“实体论+还原论+技术理性”思维模式，代之以“关系存在论+融合论+价值理性”思维模式，并对网络课程的本体和实践进行重新梳理，据此本书分为八个主要部分：

第一章探讨网络课程中商品化思维的深刻根源，并利用马克思主义的社会批判理论对其进行反思，揭示在网络教育中教育价值在资本意志的影响下，逐渐让位于商品价值的现状。

第二章集中探讨网络、网络空间、网络中的经验。理解网络和网络空间是研究网络课程的基础，对于网络的模糊认识是造成目前网络课程理论与实践存在缺陷的主要原因之一。分析网络中的经验则是网络课程认识和实践的基础。

第三章探讨网络课程的本质。揭示出网络课程是师生在网络支持下展开的经验分享与教育交往，是技术与教育融合的典范。作为现象存在的网络课程，它是一个实践性的综合系统，其本质反映出多重内涵：（1）网络课程是一种教育性经验，其包括三个层面的经验：一是课程知识学习的经验；二是体验网络文化的经验；三是实践网络生存的经验；（2）网络课程是师生在网络支持下的教育交往活动；（3）网络课程是师生在网络支持下的经验分

享；(4) 网络课程肩负着文化的再造功能。

第四章探讨网络课程中包含的丰富理念，如鼓励师生交往、提倡经验分享、还原教育关系、缩小信息鸿沟、体验网络生存和融合技术人文。这些理念反映出还原和实现网络课程的文化本质和价值的呼声，主张对网络课程的理论和实践进行人文反思和技术批判。

第五章描述网络课程的八大主要特征，即自主性、技术性、经验性、虚拟性、交互性、视觉性、情境性和开放性。这八大特征并非都是网络课程所特有的，但却是网络课程尤为强调的。

第六章分析网络课程的表现形态及其存在的问题。通过对网络课程形态的分析和反思，发现当前的网络显性课程有把网络课程中的教育性关系单一化为“生产—消费关系”的趋势，而网络隐蔽课程则忽视了对虚拟社区的文化引导。

第七章探讨网络课程的实施，主要分析模式化的教学、学习环境构建以及创设虚拟学习共同体。研究发现，网络课程实施目前较重视模式化的教学，而对学习环境构建和虚拟学习共同体创设重视不够，并没有充分体现网络课程的价值。

第八章探讨网络课程的评价。首先肯定了网络课程评价的难度，充分肯定了质性评价和量化评价的融合。因此，在评价过程中技术规范、技术工具和人文反思都是需要的。只有坚持网络课程评价的融合取向，才有可能对网络课程的开发和实施做出更为合理的评判。

结语部分对新的媒体技术辅助教育和课程进行了展望。

本书舍弃了网络课程的设计与开发这一庞大的内容板块，其原因一是已有很多著作甚至教材专门论述网络课程的设计与制作。无论这些著作或者教材是不是采取的技术本位，但在具体的设计和开发层面上与课程本位的思路不存在明显的差别。二是本书力图围绕网络课程观念问题进行探讨，为了突出这一核心问题，故而舍弃了具体的设计与制作等实践内容。