

现代远程教育教材

远程教育学

——学与教的理论和方法

张妙华 武丽志 主编

华南理工大学出版社

远 程 教 育 学

——学与教的理论和方法

张妙华 武丽志 主编

华南理工大学出版社

· 广州 ·

内 容 简 介

本书从教育学的视角出发,紧紧围绕远程教育的核心问题——学与教,研究、阐述了远程教育的诸方面问题。其主要内容包括绪论,远程教育的理论基础,远程教育的教师与学生,远程教育的课程与资源,远程教育的技术与环境,远程教育的教学与服务,远程教育的学习与学习策略,远程教育的测量与评价,远程教育的管理与质量保证等。

本书理论与实践结合,叙述由浅入深,较好地兼顾了学术性和通识性,可以作为教育技术学、成人教育学专业的本科、研究生层次“远程教育学”课程教材,也可以作为远程教育领域从业人员(包括广播电视大学系统、现代远程教育试点普通高校、校外学习中心的教职员工等)的工作参考书以及专业人员的在职培训用书。

图书在版编目(CIP)数据

远程教育学:学与教的理论与方法/张妙华,武丽志主编. —广州:华南理工大学出版社, 2008. 8

ISBN 978-7-5623-3021-9

I. 远… II. ①张… ②武… III. 远距离教育—研究 IV. G72

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 160271 号

总发行:华南理工大学出版社(广州五山华南理工大学 17 号楼,邮编 510640)

营销部电话:020-87113487 87110964 87111048 (传真)

E-mail: z2cb@scut.edu.cn http://www.scutpress.com.cn

责任编辑:孟宪忠

印刷者:广州市穗彩印厂

开本:787mm×1092mm 1/16 印张:14.25 字数:365 千

版次:2008 年 8 月第 1 版 2008 年 8 月第 1 次印刷

印数:1~2 000 册

定价:25.00 元

版权所有 盗版必究

前言

远程教育的发展，如其依托的技术发展一样，可谓一日千里。在 20 世纪，远程教育就已经完成了从世界教育边缘一步步走入中心的历程，并牢固地在教育领域占有了一席之地。作为一名远程教育一线的工作者、研究者，每每反思我国远程教育走过的历程，比较远程教育理论发展与实践革新的步伐，总有一丝遗憾，这就是远程教育理论与实践的不尽协调。所谓不尽协调，有两个方面：一方面是实践先于理论的发展。中国有着世界上规模最大的远程教育院校和数量最多的远程教育学生群体，实践为远程教育研究提供了不可多得的肥沃土壤。但是，目前我们的研究还大多停留在对远程教育实践的经验总结层面，缺少对实践的深层反思和由远程教育实践到远程教育理论、特别是远程教育理论体系的构建和升华，从而影响了远程教育理论的整体发展和学科建设。另一个方面是理论指导实践的乏力。纵观实践，我们可以发现已有的、业已成熟的教育理论，以及远程教育理论并没有充分发挥指导实践的作用，甚至被束之高阁。理论一套、实践一套的做法在我国远程教育领域比比皆是。这其中有理论的问题，也有实践的问题。因此，在理论研究和实践发展之间建设一个沟通的桥梁，就成为颇有意义的事情了。本书就力图承担这一责任，努力集远程教育理论与远程教育实践之大成，既加强理论及理论对实践指导的策略研究，又注重对丰富实践的总结、凝练和升华。

远程教育自身是一个复杂的社会系统和一种新型的教育文化现象，相对于传统学校教育而言，远程教育具有更加鲜明的社会化特点。在远程教学中，尤其应该考虑的重点是如何根据现代远程教育的特征，借鉴教育学流派的各种理论中某些合适、有效的观点，整合为一个远程教育教与学的理论框架，并分析每一种具体的理论在远程教与学的实践过程中所能起到的作用，从而使理论能起到指导实践并为实践服务的作用。根据这种观点，我们应该在广泛程度上来分析教与学的理论，整合形成远程教育学的理论框架。本书以教育学、传播学为研究的理论基础，以系统科学理论为研究的基本方法，从教育学的视角出发，研究、阐述远程教育问题，并且集中研究远程教育的教与学、远程教育的教师与学生、远程教育的技术与环境、远程教育的课程与服

务等方面。教与学作为任何一种教育方式的中心问题，也是远程教育学的核心内容。学与教理论的发展对远程教育理论研究范式的演变有着重要的影响，故以学习与教学理论为基础建构远程教育的理论体系是远程教育理论研究的重要逻辑起点。本书紧紧围绕这一中心，深入剖析远程教育的教与学，既抓住了远程教育的核心问题，更是抓住了保证和提高远程教育质量的关键。

如前所述，本书力图成为沟通远程教育理论研究和实践发展的桥梁，故在编写手法上既有一定的理论深度，又具有可以直接借鉴的实践方法，因此可以作为教育技术学、成人教育学专业的本科、研究生层次“远程教育学”课程教材，也可以作为远程教育领域从业人员（包括广播电视大学系统、现代远程教育试点普通高校、校外学习中心的教职员工等）的工作参考书以及专业人员的在职培训用书。

本书是多方面共同努力的结果和集体智慧的结晶。张妙华、武丽志负责全书的整体策划，并具体确定了内容体系。全书第一章由张妙华、武丽志编写；第二章、第八章由曾祥跃、张妙华编写；第三章、第九章由张秀梅、武丽志编写；第四章由卢和琰编写；第五章由潘战生编写；第六章、第七章由袁松鹤、张妙华编写。李亮和徐家伟在统稿阶段参与了部分章节内容的修改工作。书稿几经修改，最后由张妙华、武丽志统稿。全书在编写、出版过程中还得到了华南师范大学网络教育学院许晓艺院长、乔东林书记的大力支持，同时也得到了华南理工大学出版社的大力支持，在此一并表示衷心的感谢。

本书在编写过程中，引用了国内外学者大量的研究成果，他们的出色研究构成了本书的编写基础。书中所引文献的绝大部分已经在注释和参考文献中一一列举，在此对相关作者表示衷心的感谢。

由于编者水平有限，书中的疏漏之处在所难免，敬请各位专家和广大读者赐教，以使再版时臻于完善。在此真诚地期盼各位专家、同行和广大读者朋友不吝赐教，多提宝贵意见（主编电子邮箱：mhzh828@163.com），对此我们不胜感激，并将及时修订。

张妙华

2008年3月

目 录

第一章 绪论	(1)
第一节 远程教育的实践与理论发展	(1)
一、远程教育的实践发展	(1)
二、远程教育的理论成就	(5)
第二节 远程教育学的研究内容与任务	(8)
一、远程教育学的研究内容	(8)
二、远程教育学的研究任务	(10)
第三节 远程教育学的研究方法	(10)
一、文献研究法	(11)
二、个案研究法	(11)
三、行动研究法	(12)
四、理论演绎法	(13)
第二章 远程教育学的理论基础	(14)
第一节 远程教育学的哲学基础	(14)
一、系统科学	(14)
二、技术哲学	(17)
三、后现代主义	(19)
第二节 远程教育学的教育学基础	(22)
一、行为主义理论	(22)
二、认知主义理论	(23)
三、建构主义理论	(24)
四、人本主义理论	(25)
第三节 远程教育学的视听与传播学基础	(26)
一、视听教育理论	(26)
二、教育传播理论	(27)
第三章 远程教育的教师与学生	(32)
第一节 远程教育的教师	(32)
一、远程教育教师概述	(32)
二、远程教育教师的角色与职责	(33)
三、远程教育教师的基本修养	(35)
四、远程教育教师的培养	(36)

五、远程教育教师所面临的角色冲突	(38)
第二节 远程教育的学生	(39)
一、远程教育学生概述	(39)
二、远程教育学生的特征	(39)
三、远程教育学生应具备的能力	(43)
四、远程教育学生所面临的时代挑战	(46)
第三节 远程教育的师生关系	(47)
第四章 远程教育的课程与资源	(49)
第一节 远程教育课程	(49)
一、远程教育课程概述	(49)
二、远程教育课程的理论基础	(49)
三、远程教育的课程设计	(56)
四、远程教育的课程开发	(58)
五、远程教育课程的质量保证	(62)
第二节 远程教育资源	(63)
一、远程教育资源概述	(63)
二、远程教育资源类型	(63)
三、文字教材的设计与开发	(64)
四、网络课程的设计与开发	(67)
第五章 远程教育的技术与环境	(71)
第一节 远程教育的技术环境	(71)
一、函授教育的技术应用	(71)
二、广播电视教育的技术应用	(73)
三、网络教育的技术应用	(76)
第二节 远程教育的人文环境	(86)
一、远程教育的政策环境	(86)
二、远程教育的意识环境	(89)
第三节 远程教育的典型学习环境	(91)
一、家庭远程学习环境	(92)
二、社区远程学习环境	(93)
三、企业远程学习环境	(95)
四、军营远程学习环境	(96)
第六章 远程教育的教学与服务	(98)
第一节 远程教学与服务概述	(98)
一、远程教学	(98)
二、学习支持服务	(99)
第二节 远程教学模式	(101)

一、远程教学模式的内涵	(101)
二、典型远程教学模式举例	(103)
第三节 远程教学策略	(107)
一、教学策略的内涵	(107)
二、远程教学策略类别	(108)
第四节 远程教育支持服务	(114)
一、学习支持服务的分类与要素	(114)
二、学习支持服务系统的分析与设计	(115)
三、学习支持服务系统的建设	(118)
四、特殊学生群体支持服务	(123)
第七章 远程教育的学习与学习策略	(126)
第一节 远程学习概述	(126)
一、远程学习概念	(126)
二、远程学习的条件	(127)
第二节 远程学习特征	(128)
一、开放性	(129)
二、虚拟性	(130)
三、交互性	(132)
四、自主性	(133)
五、协作性	(134)
第三节 远程学习方式及其组织	(134)
一、远程自主学习	(134)
二、远程协作学习	(137)
第四节 远程教育学习障碍	(139)
一、远程学生障碍概述	(139)
二、远程学习心理障碍	(140)
三、远程学生知识信息获取障碍	(142)
四、远程学习技术障碍	(144)
五、残疾人远程学习的特殊障碍	(145)
第五节 远程学习策略	(147)
一、远程学习策略概述	(147)
二、远程学习的认知策略	(148)
三、远程学习的自控策略	(150)
四、远程学习的协作策略	(151)
五、远程学习的元认知策略	(153)
第八章 远程教育的测量与评价	(156)
第一节 远程教育测量与评价概述	(156)

一、远程教育测量与评价含义	(156)
二、远程教育测量与评价分类	(158)
三、远程教育测量与评价的功能和作用	(160)
第二节 远程教育测量与评价的质量特性	(162)
一、远程教育测量与评价的信度	(162)
二、远程教育测量与评价的效度	(163)
三、远程教育测量与评价的难度	(165)
四、远程教育测量与评价的区分度	(166)
五、远程教育测量与评价方案的可用性	(167)
第三节 远程教育测验的一般原理与方法	(168)
一、教育测量的两个基本理论	(168)
二、测验题目类型与测量功能	(168)
三、测验目标与教育目标分类	(169)
四、测验设计与测验编制要领	(170)
五、测验实施与成绩统计分析	(172)
第四节 面向过程的远程教育评价方法与技术	(174)
一、面向过程的形成性考核	(174)
二、面向过程的多主体评价	(175)
三、档案袋评价	(178)
第九章 远程教育的管理与质量保证	(182)
第一节 远程教育的行政管理	(182)
一、远程教育国家行政管理	(182)
二、远程教育院校行政管理	(184)
第二节 远程教育的资源管理	(186)
一、远程教育的人员管理	(186)
二、远程教育的设施设备与环境管理	(188)
第三节 远程教育的质量管理	(190)
一、远程教育质量观	(190)
二、远程教育质量管理的原则	(192)
三、远程教育质量管理的方法	(195)
四、远程教育服务质量管理体系	(196)
第四节 远程教育的质量评估	(204)
一、教育评估的基本概念	(204)
二、国外远程教育评估的理论与方法	(206)
三、中国远程教育评估的实践与发展	(208)
参考文献	(215)

第一章 绪 论

【本章要点】

本章交待了本书的写作背景，即蓬勃发展的远程教育实践及理论研究，进而提出了本书研究的内容与任务，初步构建了富于特色的、以教与学为中心的远程教育学体系，最后对与本书写作相关的研究方法逐一作了介绍。

第一节 远程教育的实践与理论发展

远程教育是一种区别于传统面授教育的教育方式。在这种教育方式中，教师和学生时空上处于相对分离的状态，教与学的行为主要是通过各种教育技术和媒体资源实现联系、交互和整合。国际知名的远程教育专家基更博士将远程教育的特征归纳为以下几个方面^①：

(1) 教师和学生教与学的全过程中处于准永久性分离状态（这使它区别于传统面授教育）。

(2) 教育组织通过规划和准备学习材料以及提供学习支持服务对学生学习产生影响（这使它区别于个人学习和自我教育项目）。

(3) 应用各类技术媒体——印刷媒体、视听媒体和计算机媒体，将教师和学生联系起来并以此作为课程内容的载体。

(4) 提供双向通信，鼓励学生交流对话并从对话中受益（这使它区别于教育技术的其他使用方式）。

(5) 学生在整个学习过程中与学习集体处于准永久性分离状态。学生通常是接受个别化教学而不是集体教学，但并不排除为了教学和社会的目的组织必要的集体的面授交流。

远程教育随着信息技术，尤其是网络技术的迅猛发展，正在经历着巨大的变革，并逐渐成为国际教育发展的潮流与方向。从世界范围来看，无论是远程教育实践，还是相关的理论研究都已经取得了丰硕的成果，这为远程教育学的形成和发展提供了肥沃的土壤。

一、远程教育的实践发展

（一）从函授教育到网络教育

纵观世界各国的远程教育发展历史，从技术变革的角度而言，皆经历了三个发展阶段，人们常常称之为远程教育的三代。

1. 第一代：函授教育

函授教育是以邮递方式开展远程教学的教育。学生以自学函授教材为主，并由函授学

^① 德斯蒙德·基更：《远距离教育基础（第二版）》[M]，丁新，译。北京：中央广播电视大学出版社，1996。

校给予辅导和考核。函授教育的历史可以追溯到 1840 年,当时,英国人艾赛克·彼特曼(Isaac Pitman)使用函授教育方式开展速记方面的教学。伦敦大学是第一个开展授予学位的函授教育的大学。1858 年伦敦大学经维多利亚女王特许的校外学位制(External Programme)为世界树立了一个采用自学、函授、业余等方式发展校外高等教育的典范。

我国的函授教育发源于 20 世纪初。1902 年,蔡元培等人在上海成立中国教育会,该会承办初期以编写教科书为主,后来模仿通信函授法,刊行丛报,这便是中国函授教育的开始。我国函授教育的发展与繁荣,是在新中国成立以后。1951 年,东北实验学校设立函授部和中华职业教育社在北京创办函授师范学校,他们属于函授中等师范教育。1952 年中国人民大学正式设立函授部并招生,标志着高校函授教育的开始。1980 年,原国家教育委员会召开了全国高等学校函授教育和夜大学工作会议,此后,国务院转发原国家教育委员会《关于大力发展高等学校函授教育和夜大学的意见》,对普通高校举办函授和夜大学的政策、任务、办学形式、教学工作等作出了具体规定,函授教育从此蓬勃发展起来。

2. 第二代:广播电视教育

进入 20 世纪,电报、电话、无线电收音机以及电视机陆续诞生并被应用于教育。其中,英国首先将广播电视媒体应用到高等教育之中,随后其他国家也普遍开展广播电视教育。远程教育从单一的函授教学形态向多种媒体教学的形态发展,从而形成第二代远程教育。

在广播电视教育方面,我国也是最早开展的国家之一。20 世纪 30 年代,旧中国政府教育部就成立了电影教育委员会和播音教育委员会。新中国诞生后,我国广播教育事业更是发展迅速,其发展分为两个阶段:

第一个阶段是 1960 年成立的,基于城市黑白电视网的北京、上海等中国城市电视大学。

第二个阶段是 1978 年成立的,基于彩色电视网,面向全国的中央广播电视大学。

中央广播电视大学现已发展成为全球最大的远程教育大学,也是规模最大的远程教育高等学校。1978 年 2 月,邓小平同志亲自批准创办面向全国的广播电视大学,1979 年 2 月 6 日,中央电大与全国 28 所省级电大同时开学。2 月 8 日,中央电视台首次向全国播出课程。经过近 30 年的发展,我国广播电视大学系统已经发展成由中央广播电视大学和中央电大西藏学院,44 个省、自治区、直辖市、计划单列市独立设置的广播电视大学,930 所地(市)级电大分校,2 021 个县级电大工作站和 22 237 个基层电大教学班组成的统筹规划、分级办学、分级管理的现代远程开放教育教学系统。

3. 第三代:网络教育

网络教育又称为“现代远程教育”,它以信息和网络技术的应用为基础,是随着 20 世纪下半叶信息科学技术发展而出现的新的教育形式。网络教育以其自身独特优势,迅速普及,称为第三代远程教育。在我国,第三代远程教育以 1998 年启动的普通高校现代远程教育试点为标志,以综合运用计算机网络技术、卫星电视技术和电信技术传输教学信息开展远程教育为特点。

1998 年,原国家教育委员会讨论通过了《关于发展我国现代远程教育的意见》,提出了“统筹规划、需求推动、扩大开放、提高质量”的现代远程教育发展指导方针。

1999 年 3 月,教育部《关于对清华大学等 4 所高校的〈关于开展现代远程教育试点的请示〉的批复》,批准清华大学、浙江大学、湖南大学、北京邮电大学等 4 所高校正式成为开展现代远程教育的试点,标志着国内现代远程教育的试点工作的正式启动。到目前为止,现代远程教育试点的单位已有 68 所高校。

(二) 现代远程建设工程

1999 年,教育部制定了《面向 21 世纪教育振兴行动计划》,正式提出我国实施现代远程建设工程,并以“统筹规划、需求推动、扩大开放、提高质量”十六字作为发展规划方针,指出应形成开放式教育网络以构建终身学习体系。

现代远程建设工程主要内容包括两个部分,即现代远程教育硬件环境建设与软件资源环境建设。

1. 硬件环境建设

(1) 提高中国教育科研网(CERNET)国家主干网速率,使其主干传输速率大于等于 155Mb/s。

(2) 建设 CERNET 中高速地区网,建设通达全国中心城市 60 所高校的中高速(大于等于 34Mb/s) CERNET 地区网。

(3) 2000 年 7 月已经建成卫星视频广播与 CERNET 相结合的远程教育系统。这是一个具有双向交互功能的现代远程教育卫星宽带多媒体传输平台。

2. 软件资源环境建设

(1) 建立覆盖面广、功能齐全的资源库。资源库包括中央远程教育资源信息中心和学科门类资源库、地区资源中心及学校资源库;

(2) 构建若干个专业的网上系列专业课程及网上教学支撑环境;

(3) 形成现代远程教育模式及管理完善的服务体系。

“现代远程建设工程”计划到 2010 年,基本建成各类高等远程教育所需要的远程教育教学和课程体系。

(三) 现代远程教育试点

1999 年,教育部正式批准清华大学、北京邮电大学、浙江大学和湖南大学 4 所高校进行现代远程教育试点。截至目前,我国试点院校共计 68 所(包括 67 所普通高校与中央广播电视大学),校外学习中心 3 300 多个,中央电大现代远程教育公共服务体系学习支持服务中心 300 多个,中央电大教学站 2 800 多个。

1. 现代远程教育试点的任务

为落实《面向 21 世纪教育振兴行动计划》,推动现代远程建设工程的进展,积极发展高等教育,教育部在《关于支持若干所高等学校建设网络教育学院开展现代远程教育试点工作的几点意见》(教高厅[2000]10 号)中规定现代远程教育试点的任务为:

(1) 开展学历教育。面向社会招收学生,主要通过网络教学的方式来完成学历和学位教育的教学工作;面向全日制在校生,开设网络课程,取得单科学分,同时可实现校际之间的课程互选和学分承认。

(2) 开展非学历教育。面向社会开设继续教育课程,包括课程培训、岗位培训、证书考试和自学考试助学活动等,为社会性从业人员参加学习提供服务。

(3) 探索网络教学模式。通过试点逐步建立起包括课程体系、教学内容、教学方法、

课件制作、自学、辅导、作业、实验和实践教学、网上测试、教学质量保障和监控等各个教学环节的网络教学模式，加强教学过程的管理。

(4) 探索网络教学工作的管理机制。通过试点逐步建立并完善包括招生、注册、收费、学籍管理、考试组织、学分认证、证书发放、毕业等网络教学工作的管理制度，建立起适应学习化社会需要的网络教学工作管理机制。

(5) 网上资源建设。加大经费投入，减少重复建设，协作开发丰富的、高质量的网上教学资源、试题库及网上测试系统，保证网络教学工作的顺利进行；依法保护知识产权，建立起资源共享的形式和运行机制，形成网上教育资源建设的滚动发展机制，促进我国信息产业的发展。

教育部在交付试点高校五大任务的同时，也赋予高校充分的办学自主权：

- (1) 自主招生，自主组织入学考试。
- (2) 自主开设专业。
- (3) 自主颁发文凭。
- (4) 自主应用各种教学模式。

2. 现代远程教育试点的成绩

现代远程教育试点，已取得了令人瞩目的成绩。试点规模不断扩大，教学资源不断丰富，网络教育软硬件条件逐渐完善，管理逐渐到位，实践探索和科学研究逐步深入，取得了可喜的经验和成果，已经成为我国高等教育和终身教育体系中的一个重要组成部分，发挥着越来越重要的作用。现代远程教育试点的主要成绩可以归纳为以下几个方面：

(1) 扩大了高等教育入学机会。

我国高等网络教育粗具规模，已成为高等教育和终身学习体系的重要组成部分。2003年，注册参加现代远程教育的学员人数已超过200万人。试点开设专业已覆盖工学、管理学、医学、文学、理学、农学、经济学、教育学、法学、哲学等十大学科门类，共153种专业，开设课程总数达11.8万门。试点工作在普及高等教育、培养社会急需专门人才，特别是扩大西部高等教育规模以及满足社会对高等教育的多样化需求方面，发挥了重要的作用。

(2) 促进了试点高校的信息技术应用和教育信息产业发展。

试点高校通过自主研制和与企业合作，开发出近百个支持远程教育的教学管理平台和近万个网络课件，建成了若干个大型远程教育网站并投入运行；大部分试点高校通过与中国电信、中国教育电视台或卫星通信公司等合作，开通了具有特色的天地网结合的教育信息传输与交互通道，加快了校内优质教育资源的整合和利用，这些资源不但应用于校外远程教育，同时也应用于校内全日制普通本、专科生和研究生教育。此外，现代远程教育试点的发展提高了教师应用现代教育技术的积极性，促进了教师教育观念的转变。通过试点探索，初步建立了基于网络的课程讲授模式、个性化自主学习模式、协作学习模式、案例教学模式等丰富多彩的现代远程教育教学模式，并取得了较好效果。

试点高校与企业开展广泛合作的同时，还吸引社会和企业将资金投入网络教育中。目前，约一半的试点高校与企业共同兴办网络教育，发挥了企业在资金、技术和运行机制等方面的优势。通过校企合作，试点高校在办学中不仅能及时跟进和应用最新的信息技术，而且引进了产业运行机制，增强了办学意识、成本意识、服务意识和效率意识，开始

向网络教育产业化方向发展。

(3) 网络教学资源建设取得较大发展,资源共享初见成效。

我国远程教育的资源建设较好地调动了教育行政部门、高等学校和信息技术产业三方面的积极性。2000年,教育部启动了“新世纪网络课程建设工程”,投资4 000多万元,建设了300多门基础性、示范性网络课程和一批案例库、试题库、课程平台,实施了网络课程质量认证项目,有100多所高校上万名教师参与了该项目。各试点高校都十分重视网络教育教学资源建设,根据学校的学科优势和教学特点,采取自建、联合共建以及与信息企业合作建设等方式,开发了一批有高等学校自主知识产权的基于网络的教学资源库、素材库、网络课程和教学课件。

值得指出并提倡的是,部分高校就资源共享、课程互选、学分互认等进行了探索和尝试,这对于减少资源浪费,避免低水平重复建设,整体提高网络教育的质量具有重要意义。

(4) 加强管理,初步形成网络教育质量管理体系。

到目前,中国现代远程教育的规范管理已见成效,初步建立了教育部、省级教育行政部门和试点高校三级管理体系。在该体系中,三者各司其职,相得益彰。

■ 教育部。教育部一方面加强规范管理,严格查处了不符合办学条件的学校;另一方面不断出台新措施来加强质量监管,引导远程教育试点高校建立网络教育质量保证体系,促进其积极发展。

■ 地方教育行政部门。各省、市教育行政部门也加强了对远程教育校外学习中心的审批、管理工作,并对招生、宣传、校外学习中心的教学情况进行检查、评估,有力地促进了网络教育的规范管理。

■ 试点高校。试点高校逐步建立健全了网络教育机构,建立了相关的规章制度。一些试点高校开展了网络教育机构质量管理体系认证试点工作,对加强校外远程教育的管理,建立现代远程教育管理体系进行了积极的探索。

(5) 配合西部大开发战略的实施,拓宽了高校优秀资源向西部、农村和部队输送的渠道。

截至目前,各试点高校在西部地区共设立校外学习中心数百个,占校外学习中心总数的20%以上,注册在读学生占总数的15%~20%。绝大多数试点高校对西部远程教育实行了学费减免等多项优惠政策。同时,部分试点高校通过赠送、资源共享等方式实现了将优秀教育资源向西部地区的输送,有力地促进了西部教育的发展。

二、远程教育的理论成就

远程教育在实践迅速发展的同时,其理论研究亦不断深入。国内外的专家学者以实践为基础,提出了许多非常具说服力的理论学说。其中不少理论学说得到了业内的广泛认可,这些理论精华是远程教育实践经验的总结、凝练、反思和提高,能够较好地阐释实践和指导实践。现择其中影响较大,且与本书联系密切的四种理论简述如下。

(一) 独立学习理论

查尔斯·魏德迈(Charles A. Wedemeyer)是独立学习的积极倡导者被誉为“美国远程教育之父”。魏德迈的独立学习思想来源于他的民主社会理想和平等教育哲学。他认为

不应该因为这个人穷人，或地理上孤立，或社会处境不利，或身体残疾，或受制度和其他原因影响不能进学校这种特殊环境学习，而不给他学习的机会。他主张，独立学习应自定进度、独立分散并享有目标选择的自由。

魏德迈批评当时的函授教学计划的安排，认为学习者在目标决定和活动选择上很少有自由决定权，即实践上的非个人化，使得课程决定了学生的学习目标和学习活动。他承认独立学习因“时空障碍”（space-time barriers）而受到限制。为了克服这一障碍，魏德迈认为需要把“教”与“学”明确地分离开来，分别进行计划。他的见解为英国开放大学的所实践证实，即远程教育系统可分为课程开发和学生学习服务支持两个子系统。

魏德迈在论述他的独立学习思想时可谓锋芒毕露，他对传统学校和大学程度现状的欠缺给予了批评。他建立了一个更接近于其自我观点的教育系统的概念结构。依据魏德迈的独立学习理论，能够适应距离的远程学习系统可以在任何有学生的地方运作，即使只有一个学生，也不管当地当时是否有教师。他提出了远程或独立学习系统的六个特征：

- (1) 学生与教师分离。
- (2) 正常的教和学的过程是以文字或通过其他媒体进行的。
- (3) 教是个别化的。
- (4) 学习通过学生的活动发生。
- (5) 学习是在学生自己的环境里方便进行的。
- (6) 学生对他自己的进步负责，他可以在任何时间按自己的节奏自由开始和停止学习。

（二）交互影响距离和独立学习理论

穆尔（Moore D.）曾经师从魏德迈，他是美国宾夕法尼亚州立大学教育学教授，《美国远程教育杂志》主编，美国远程教育研究中心创始人兼主任。穆尔的独立学习理论建立在“距离”和“自主”两个变量的基础之上，其核心是交互影响距离和学生自治。

穆尔将交互影响距离定义为“对话”和“结构”这两个变量的函数。变量“对话”用来描述教育系统中师生间进行交流相互响应的程度，即“对话”是在某种教学计划中，学习者、教育者和教学计划之间，能够彼此反应的程度和度量。因此，“对话”变量的取值就取决于一个教育系统的师生双向交流通信程度的高低。例如，在一个只给学生提供印刷教学材料的教育计划中，就没有对话发生。函授能够提供书信方式的反馈或者对学生作业的评价，因此具有不同程度的对话。把函授与远距离通信结合起来的教项目，对话程度就更高了。

而变量“结构”则用来描述教育对学习者的个别需要作出反应的程度。因此，在结构程度较高的教育计划中，课程设计很难适应不同学生的各种不同的需要，而结构灵活的教育计划中，课程设计则能适应各种教师和学生不同需要和条件。

穆尔理论的另一个维度即“学习的自主性”，与第一个维度（即交互影响距离）紧密相关，交互影响距离越大，学习者拥有的自主性就越大。穆尔理论的第二个维度“学习的自主性”的核心规定如下：一个高度自主性的教育计划课程设计是以学生为中心和学习自主性的，而一个较少自主性的教育计划课程设计则是以教师为中心和由教师严格控制教学过程的。

穆尔在此基础上，提出了一个由交互影响距离和学生的自主性两个维度构成的独立学

习模型。在他的模型中,如果学生进行个别学习,没有师生双向通信,课程设计灵活,学生拥有决定教育目标、学习方法和考核方法的自主权,即属于高度独立学习的模式;如果学生在教师的全面控制下学习,有丰富的师生双向交流而且课程设计结构灵活,则属于极不独立的学习模式。

(三) 工业化教学理论

远程教育的工业化教学理论的主要代表人物是德国的彼德斯 (Otto Peters)。他将远程教育作为工业化时代的特殊产物进行了分析,认为远程教学在合理化、劳动分工、机械化、装配线、成批生产、准备工作、形式化、标准化、功能变化、客观化、垄断等方面与商品的工业生产十分相似,是一种新型的、工业化的和技术性的教育。

20 世纪八九十年代,经密克·堪培奥、鲁姆勃尔和彼得斯的努力,提出并发展了远程教育的福特主义、新福特主义和后福特主义理论,远程教育工业化教学理论获得了进一步的发展。其中,堪培奥在 1995 年作为国际杂志《远程教育》的特邀主编,组织了围绕后福特主义的争论,将问题的讨论引入纵深。彼得斯自称,“远程教育从工业化教向后工业化的转变,将是哥白尼式的革命,而肯定不是轻微的表面性变化”^①。

在远程教育工业化教学理论的指导和影响下,远程教育机构根据社会、企业和个人对教育和培训的需求及其一般标准,设计产品及其生产流程,进行大规模生产。由于在教学的方法上,大大减少或完全抑制人际交流,而由文字信息载体和其他媒体代替,因此远程教育的工业化形式往往强调适合于学生自学的课程资源开发,而将学习活动的其他职责主要交由学生自己承担。这种类似于“广播型”的教学方法使得无需增加成本的批量生产成为可能,从而实现了对大众教育需求在一般水平上的满足,实现了教育机会的增加。加里森在《远距离教育机会和质量:理论思考》一文中也称,远程教育的工业化发展模式体现了“远距离教育的立足点是建立在增加学习机会基础上的”^②。

(四) 远程教育的持续关注理论

大卫·西沃特 (David Sewart) 对远程教育教学理论的探索,可以概括为对远程教育学生的关注应具有连续性这一论断的提出和论证。大卫·西沃特不赞成“远程教育系统的教学包能完成教师在面授教育中所有功能”的观点。他指出如果它能的话,它将变成一个无限昂贵的包,它必须反映教师和每个学生之间错综复杂的交互作用过程。大卫·西沃特在讨论远程教育系统课程开发者为制作“假定为完善的教学包”所做的努力后,认为这是不能实现的,而使教学包得以完美的正是教师。辅导教师、咨询教师和学生顾问作为学习材料和学生个体之间媒介的作用是无无论多么完美的教学包都不能代替的。

接着,他把远程教育分别与最复杂的官僚政治和传统教学形式做了正向和负向对比,采用类比推理法得出:远程教育系统只有引入人的因素(教师)才能适应学生个人学习的需要,远程教育系统在学生个人和教学包之间加入一个中间调解人是必需的。他认为:在远程教育系统中,教育机构通过提供学习材料对学生进行指导会产生各种各样无穷的问题。

① 奥托·彼德斯. 后工业社会的远距离教育 [C] // 德斯蒙德·基更编, 丁新, 译. 远距离教育理论原理 [C]. 北京: 中央广播电视大学出版社, 1999.

② 兰迪·加里森. 远距离教育机会和质量: 理论思考 [C] // 德斯蒙德·基更编, 丁新, 译. 远距离教育理论原理 [C]. 北京: 中央广播电视大学出版社, 1999.

题,这就需要远程教育机构除了提供教学材料和教学包外,还必须具有咨询和教学辅导的功能。这些功能的提供不论什么时候都是理想可用的,即必须是连续不断的,并能够适时满足学生需要。这些功能还应是一个远程教育系统中能适应学生个人独立学习需要的丰富多彩体系的一部分。

大卫·西沃特进一步认为,远程教育系统保证教学质量的关键是关注的连续性。他认为远程学习的学生不是天生就会自主学习的。学生的自学能力、自制能力、对信息资源的选择能力和对学习过程的控制能力,都需要在院校和教师的指导与帮助下逐步培养和发展起来。因此较之传统教育,远程教育院校和教师应对学生有更多的持续关心,提供更好的学生支持服务和其他各类服务。否则,远程学生会遇到种种困难而影响学习效果和教学质量并导致学生流失。学生自主正是对学生持续关心和支持服务的结果,而不是起点^①。

第二节 远程教育学的研究内容与任务

“远程教育学”大抵有两种解释:一种是作为教育科学领域的一门新兴学科,即“远程教育”的“学”,另一种是作为教育学的一个特殊分支,即“远程教育”的“教育学”。持第一种解释编写的《远程教育学》,通常是将其作为远程教育这一领域或学科的导论书籍,全面而概括地阐述了远程教育的各个领域内容。这类书目前较多。而本书恰恰是从第二种角度来解读“远程教育学”,为避免混淆,特增加副标题“学与教的理论和方法”。

从“远程教育”的“教育学”出发,本书更多地汲取了教育学的营养,并试图从教育学的角度考察远程教育,分析远程教育现象,找寻远程教育规律。与此同时,本书力图面向实践,面向问题,因此并没有照搬教育学的一般体系,而是仅仅抓住远程教育的教育要素,围绕“教”与“学”、“教师”与“学生”等展开,并关注影响教学质量的因素,试图深入地推进远程教育的教学研究。

以此为前提,我们认为:远程教育教育的一种特殊形态,远程教育学是教育学的一门分支学科,它不但分享教育学的基本规律与基本原理,而且也继承教育学的理论精髓,并发扬光大。接下来,我们试图界定远程教育学的研究内容、专门的研究领域和不可替代的研究任务,以便人们更好地对远程教育学进行科学研究。

一、远程教育学的研究内容

远程教育在发生、发展的过程中所经历的所有实践,所表现出来的各种丰富的事实与问题,人们对于远程教育理论的探索以及远程教育的内在规律等都是远程教育学得以建立起来的基础和源泉,都是远程教育学所要关注的方面,都应该成为远程教育学的研究对象和内容。本书以此建立的内容体系包括以下七个方面。

(一) 理论基础

远程教育教育的一种特殊形态,是科技助力教育的典型代表和重要应用领域。因此,以远程教育“教”与“学”为主要研究对象的远程教育学不但深深扎根于哲学、教

^① 武丽志、丁新. 学生支持服务: 大卫·西沃特的理论与实践 [J]. 中国远程教育, 2008 (1): 25 - 29.