



翁朱华 · 著

远程教育教师

角色与素养研究

复旦大学出版社

远程教育教师角色与素养研究

翁朱华 著

復旦大學出版社

目 录

第一章 绪论	1
一、研究背景	1
二、相关概念	2
(一) 远程教育、开放远程教育、远程教学	2
(二) 教师角色与教师素养	11
(三) 远程教育教师、远程教育教师角色与素养	12
三、本书结构	18
第二章 远程教育历史演进中的教师角色变迁	21
一、远程教育不同历史阶段的教师角色	21
(一) 中外远程教育的历史发展脉络及比较	22
(二) 函授教育阶段的教师角色: 学习资料的设计者	40
(三) 多媒体教育阶段的教师角色: 媒体与学习资源的整合呈现者	42
(四) 网络教育阶段的教师角色: 学习方式转变的支持者	44
二、远程教育不同实践模式中的教师角色	46
(一) 单一院校模式教师角色: 团队合作特征更为明显	46
(二) 双重院校模式的教师角色: 综合能力要求更高	53
(三) 中国远程教育实践模式中的教师角色比较	58
三、远程教育特殊性对教师角色的特殊要求	61
(一) 特殊性之一: 教与学时空分离	61
(二) 特殊性之二: 教育对象特殊	62

(三) 特殊性之三:教学过程特殊	65
(四) 善用媒体技术实现教与学的整合是远程教育对教师 角色的核心要求	71
四、总结	86
(一) 远程教育发展与教师角色适应的惯性和缓慢性之间 的矛盾始终存在	86
(二) 远程教育教师角色适应受到诸多因素的影响和制约	87
(三) 远程教育教师角色在渐趋分化的基础上走向清晰	88
第三章 远程教育未来发展趋势对教师的角色期望	91
一、基于国内外学者访谈的远程教育发展趋势分析	91
(一) 教育者与学习者在开放教育世界中的角色发生变化	94
(二) 资源与课程再造势在必行	95
(三) 技术对教学模式产生结构性影响	96
(四) 评价观念和评价模式面临创新要求	97
二、远程教育教师未来角色展望	99
(一) 知识资本的配置者	100
(二) 优质教育资源的推送者	101
(三) 个性化学习顾问	101
(四) 有效教学交互的促进者	102
第四章 远程教育教师角色与素养的分析框架	104
一、国外远程教育教师角色与素养研究	104
(一) 远程教育教师角色研究	106
(二) 远程教育教师素养研究	110
(三) 国际机构和组织视角下的远程教育教师角色和素养	114
二、我国远程教育教师角色与素养研究	119
(一) 远程教育中教师角色研究	120
(二) 远程教育教师专业素养研究	124

三、远程教育教师角色及素养的归纳模型	129
(一) 课程开发为核心的教师角色	130
(二) 教学交互为核心的教师角色	130
(三) 支持性与发展性角色	131
第五章 我国远程教育教师素养现状	133
一、教师素养研究方法的选择	133
(一) 调查方法的确定	134
(二) 问卷框架的形成	137
(三) 研究样本的选取	137
(四) 数据处理	138
二、艰难处境之下“责任心”最受重视	139
(一) “责任心”素养的突显有中国文化背景的支撑	143
(二) “责任心”素养的突显有可能淡化远程教育教学的专业性	144
(三) “责任心”素养的突显反映了远程教育过程的艰难	145
三、提升技能素养的需求最为迫切	146
(一) 技能素养是最受重视的“专业”素养	147
(二) 技能素养需求最为迫切	149
(三) 技能素养需求与现实之间的矛盾突出	151
四、知识素养关系到教师的身份认同	157
(一) 远程教育对象特殊性要求教师在学科知识和行业知识 之间找到平衡	159
(二) 远程教学过程的特殊性要求教师兼顾学科教学知识和 远程教学知识	160
五、两难抉择中的科研素养	162
第六章 探索更有实效的远程教育教师发展途径	165
一、我国远程教育教师培养与培训现状与问题	165
(一) 远程教育教师培养现状	165

(二) 在职培训现状与问题	167
二、我国远程教育教师发展途径的成效分析	171
(一) 学历深造的认可度最高	173
(二) 自我反思是最具弹性和自主化的教师发展途径	175
(三) 同行交流与互助具有更大的实效	177
(四) 教研活动在内容和形式上都需要创新	179
(五) 校本培训和校外培训的实效相差甚远	180
(六) 远程教育青年教师的发展需求旺盛	182
三、国外远程教育教师发展的经验及启示	187
(一) 教学技能改进模式: 以英国开放大学为例	188
(二) 问题解决模式: 以美国马里兰大学为例	192
(三) 综合发展模式: 以澳大利亚 TAFE 为例	194
(四) 国外经验的分析及启示	200
四、探索更有实效的远程教育教师发展途径	205
(一) 远程教育教师的素养培养是一项系统工作	206
(二) 远程教育教师素养培养是一个综合而整体的过程	207
(三) 远程教育教师素养的提升途径应具有实践性和情境性	208
第七章 远程教育教师发展的未来展望	210
一、远程教育特殊性及其未来发展趋势	210
(一) 远程教育发展的目标定位更趋于与普通教育的融合	211
(二) 远程教育培养模式趋向个别化	213
(三) 远程教育更适应于具有高级知识技能的人才培养目标	215
(四) 技术应用在于构建智能化的环境和平台, 内容才是关注焦点	216
二、远程教育的专业性与远程教育教师的角色	218
(一) “对象特殊性”和“过程特殊性”是远程教育的两个基本特征	218
(二) 远程教育的专业性体现在“内容”与“过程”的兼顾和兼进	220
(三) 从多元的、发展的视角来理解远程教育教师的角色	221

三、远程教育教师队伍建设	222
(一) 需要更为多元化的教师队伍来源	223
(二) 需要更有弹性的师资力量的整合	224
(三) 需要远程教育专职教师担当“整合者”和“服务者”角色	224
四、远程教育教师发展实践与研究建议	225
(一) 用“大概念框架”概括远程教育教师素养太过笼统	226
(二) 远程教育特殊性带来的内在要求是教师发展的主要依据	227
(三) 构建多层次多途径的远程教育教师发展系统	230
参考文献	236
附录一: 远程教育教师素养现状调查问卷	250
附录二: 访谈提纲	253

第一章 绪 论

一、研究背景

“远程教育(distance education)”是相对于面授教育而言的一类教育形式,自19世纪40年代“函授教育(correspondence education)”的出现算起,至今已有170年的历史。“远程教育”的本质特征是教师的教和学生的学在时空上是分离的,其实践形式是多样的,“远程教育”是对这一类教育的总称。20世纪70年代以来,以英国开放大学为代表的一批开放大学的广泛建立和发展,标志着开放教育思想与远程教学方式相结合而产生的开放远程教育已经成为一种世界性的潮流和发展趋势。具有开放特征的远程教育进一步展现了它在促进教育公平和高等教育大众化中的重要作用,其社会价值迅速得到提升。到今天,无论是在独立设置的远程教学院校,还是在开展远程教育的传统院校,也无论是在高等教育领域,还是在产业界和社会性的教育与培训中,远程教育都在开放性、灵活性方面显示出了它独特的优势,已经成为新世纪世界范围内教育变革的一股重要力量。

中国远程教育的发展尽管与世界其他国家相比将近晚了一个世纪,但在政策、技术和需求驱动的三重作用下,在相对较短的时间内实现了快速转型。“文革”后至今的这30多年时间是中国远程教育发展最为集中的阶段,函授教育与广播电视教育并行存在。1998年以后,随着《面向21世纪教育振兴行动计划》的颁布,“现代远程教育工程”与“人才培养模式改革和开放教育试点”相继实施,由67所普通高校网络教育学院和全国广播电视大学系统(这个系统包括1所中央广播电视大学、44所省级广播电视大学和1103所地市级广播电视大学分校)开始实施网络高等教育,并构成了当前我国远程教育的主力军。我国的远程教育迅速进入到开放式的网络教育阶段。2010年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》更明确提出要“大力发展现代远程教育”、“办好开放大学”。全国广播电视大学系统正陆续挂牌成立开放大学。毫无疑问,在当今中国,具有开

放特征的远程教育不但已经成为中国高等教育的重要组成部分,为加快我国的高等教育大众化和普及化进程发挥着重要贡献,更成为当前我国构建全民终身教育体系和学习型社会的宏伟蓝图下,建立开放、沟通的以素质为中心的新型教育体系的现实路径选择。

新时期远程教育的发展面临着机遇,也面临许多挑战。新世纪的第一个十年,我国远程教育迅速从传统函授教育、广播电视教育阶段进入网络教育阶段,无论在人才培养、资源建设,还是在技术应用、教学改革等方面还处于探索期,当下,又面临构建终身教育体系和学习型社会的新使命。新时代、新需求引发的许多新课题,需要从理论上、政策上和实践上予以关注、探讨和尝试。教师即是其中之一。最近三四十年间,教育理论界和决策层越来越清晰地认识到,在所有可能影响学生最终学业表现的因素中,教师这个“人的要素”毕竟是最有能动性而且最为深刻的一个要素。因此,当教育事业发展到一定程度,包括教师角色、素养、专业发展等一系列教师问题,就会引起广泛关注。远程教育自然也不例外,甚至显得更为急切。因为远程教育面对的教育对象的特殊性、远程教学方式的特殊性都使得远程教育教师需要担当不同于传统面授教师的角色、具备不同的素养,而当前远程教育机构的教师又缺少系统的有关远程教育教学方面的培养和培训,这无疑会成为远程教育事业持续发展的一大阻碍。

二、相关概念

虽然相对于基础教育或普通高等教育而言,远程教育和远程教育教师的研究兴起较晚,但随着远程教育在世界范围内的迅速发展,相关研究也在短时间内迅速丰富起来。为厘清对上述研究问题、尤其是其中关涉到的若干核心概念的理解,如下部分将结合文献,对教育学术界有关“远程教育”、“开放远程教育”、“远程教学”、“角色”、“教师角色”、“教师素养”、“远程教育教师角色与素养”、“远程教育教师发展”等概念进行梳理,以此作为本书所讨论的问题的基础。更为专题性的文献,将在后续相关章节中详细评述。

(一) 远程教育、开放远程教育、远程教学

1. 远程教育

远程教育,所谓的“远程”,指的是学生(学)和教师(教)之间在物理空间上隔

着一段距离,教和学不在同一地点或同一时间发生。“远程教育”事实上是这一类教育实践的一个总称,以与“面授教育”相对应和区别。远程教育在其发展过程中使用过的术语包括了在欧洲和亚洲国家使用较多的“函授学习”或“函授教育(correspondence education)”、“家庭学习(home study)”和“独立学习(independent study)”(在美国使用较多)、“校外学习(external study)”、“开放学习(open learning)”、“灵活学习(flexible learning)”(在英联邦国家使用较多)等。在经过比较长时间的历史检验后,到20世纪80年代,各国远程教育实践和理论界倾向于使用“远程教育(distance education)”这一术语,其标志是1982年联合国教科文组织支持的“国际函授教育理事会(International Council for Correspondence Education)”正式更名为“国际远程教育理事会(International Council for Distance Education)”。

在我国,20世纪50年代统一使用“函授教育”的称谓。到70年代末,英文“distance education”传入我国,当时国内学者将其翻译成“远距离教育”,我国香港和台湾地区则各自翻译成“遥距教育”和“隔空教育”。一直到90年代末之前,我国普遍采用“远距离教育”这个术语^①。首先使用“远程教育”的是1997年清华大学拟定的“现代化远程教育工程项目建议书”,1998年底,教育部制定《面向21世纪教育振兴行动计划》,标志着“现代远程教育工程”的启动。随着现代远程教育工程的全面启动实施,“远程教育”这一称谓最终取代了“远距离教育”这一概念术语。

从国际视角看,远程教育起源于19世纪中期的函授教育,距今已有170多年的历史。虽然依据不同的标准,对于远程教育的历史发展阶段事实上可做不同的划分,但总体而言,远程教育界比较有共识的看法是,远程教育从其产生到现在,大约经历了三个主要发展阶段(或称之为“三代远程教育”),分别是:(1)19世纪中期至20世纪中期的函授教育阶段,这个阶段主要通过远程教育机构以邮政方式发送函授学习资料,学生自学、完成作业寄发给教师,教师进行批改,再以邮政邮寄方式给学生以反馈,最后通过相关考试,获得相关文凭。(2)20世纪中期至80年代末的多种媒体教学的远程教育阶段,在这一阶段,除通过印刷材料呈现和传送学习资源外,还使用广播电视、录音录像等大众或个人媒体呈现和传送学习材料,并通常配有定期或不定期的面授辅导。(3)20世纪90年代末至今的开放灵

^① 丁兴富. 远程教育学基本概念与研究对象之我见[J]. 开放教育研究, 2005, (1): 32—41.

活的远程学习阶段,这一阶段建基于双向交互电子通信技术和计算机技术,在我国也称为“现代远程教育”。^①

对于远程教育的特征和属性,不同时期的学者都曾经尝试基于其所在时代的远程教育实践来进行概括性的描述。其中,爱尔兰学者德斯蒙德·基更(D. Keegan)对远程教育的描述性定义显得最为综合而全面,也在世界范围得到普遍认可。在基更看来,“远程教育”是具备或体现如下系列特征的一种教育形式:(1)在整个学习期间,教师和学生处于准永久性分离状态,这是远程教育区别于常规面对面(或谓面授)教育的主要特征。(2)教育机构提供学习材料的设计和发送,并同时提供学生学习支持服务,这是远程教育区别于个别学习与自我教育的主要特征。(3)在远程教育中,技术媒体——印刷媒体、视听媒体或计算机媒体的使用——把学生和教师联系起来并成为课程内容的载体。(4)远程教育提供双向通信,在这一点上,远程教育与教育技术的其他应用区别开来。(5)在远程教育的整个学习期间,教育机构并不组织或设立学习集体,学习者通常不在集体中、而是个人自学。^②

在我国,对远程教育定义的讨论是从引进国外定义开始的,20世纪80年代末,丁兴富在保留了基更的定义的基本特征基础上,也对“远程教育”给出了五项描述性定义:(1)学生和教师在时间和空间上处于分离状态;(2)以现代教育技术为基础的媒体教学占有主导地位;(3)有组织的系统工程;(4)自学为主,助学为辅;(5)在学生和教师之间存在某种形式的双向通信和反馈机制。^③随后,丁兴富又在分析国际远程教育主流定义之特点和问题的基础上,进一步明确了“远程教育”的定义。他认为,远程教育有广义与狭义之分。^④广义远程教育与狭义远程教育及其相互关系如图1.1所示。

① 丁兴富. 远程教育形态的分类学研究及其主要成果(下) [J]. 开放教育研究, 2001, (2): 12—16.

② 德斯蒙德·基更. 远程教育基础 [M]. 丁新译. 上海: 高教电子音像出版社, 2008: 35—43.

③ 丁兴富, 高克明等. 远距离高等教育学导论 [M]. 北京: 中央广播电视大学出版社, 1988: 89—90.

④ 丁兴富. 远程教育研究 [M]. 北京首都师范大学出版社, 2002: 171.

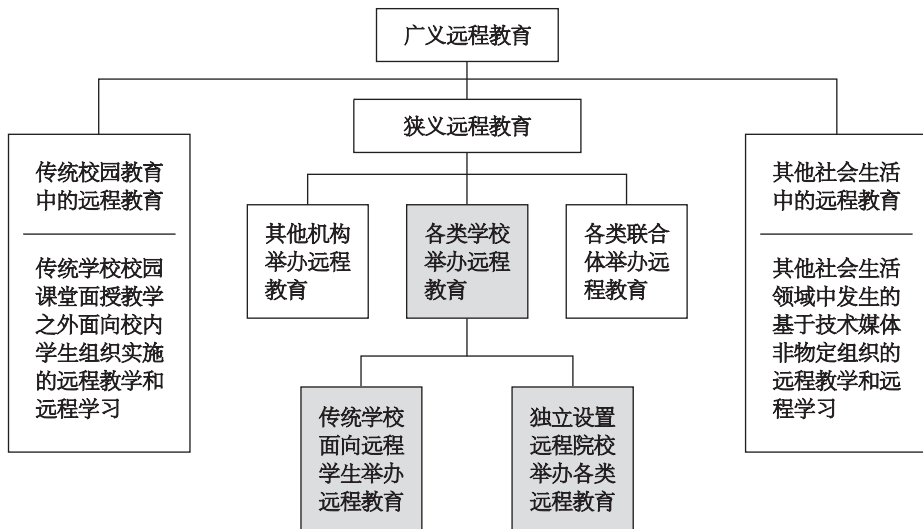


图 1.1 广义远程教育与狭义远程教育关系图

丁兴富认为,广义的远程教育是远程教学和/或通过远程学习实现的教育(包括各类学校或其他社会机构组织的教育和社会生活情境中的教育)的总称;狭义的远程教育是对教师和学生时空上相对分离,学生自学为主、教师助学为辅,教与学的行为通过各种教育技术和媒体资源实现联系、交互和整合的各类学校或社会机构组织的教育的总称。目前,在国内,丁兴富的定义被应用得较为普遍。

随着社会的发展和技术的进步,远程教育在实践上有不同的表现形式,其使用范围涉及社会生活的多个领域,但本文认为,许多情境下运用远程教学方法的学和教,如在一门面授课程中采用了在线讨论等,并不是真正意义上的远程教育。因为完全基于远程的学习需要不同于面授教学的课程设计、开发和学习支持。面授教学可以整合远程教学的方法,可以从针对远程学习者开发的一些方式方法中受益,但这不是真正意义上的远程教育。因此,本文关注的远程教育是指狭义的远程教育,即:对教师和学生时空上相对分离,学生自学为主、教师助学为辅,教与学的行为通过各种教育技术和媒体资源实现联系、交互和整合的各类学校或社会机构组织的教育的总称。

我国远程教育的发展比国外晚了近一个世纪,从 20 世纪初函授教育开始,我国远程教育的发展主要集中在新中国成立后,尤其是文革后至今的 30 多年间,从其发展阶段看,主要经历了函授教育、广播电视教育和网络教育三个阶段。尤其

是1998年,现代远程教育工程试点以来,我国远程教育迅速从基于广播电视媒体的阶段进入基于计算机网络、数字卫星电视网和电信网三大通讯网络的网络教育阶段。而其中,由67所普通高校网络教育学院和全国广播电视大学系统构成的网络高等教育构成了当前我国远程教育的主体。鉴于这一现实情况,本书所探讨的远程教育是指我国1998年以来由67所普通高校网络教育学院和全国广播电视大学系统开展的网络高等教育,也称为“现代远程教育”。

2. 开放远程教育

开放是相对于封闭而言的。开放教育也是相对于传统教育的封闭性而言的。人类探讨教育开放性的可能,古即有之。在中国有“有教无类”、“学在四夷”、书院制度;西方有苏格拉底学园、班级授课制、大学推广运动等。但时空因素始终是制约学习行为的关键。而远程教育突破了时空局限,为更多因为时空原因不能接受教育的人群提供了继续教育的可能途径。可以说,远程教育比传统面授教育的开放性特征更为显著。但在英国开放大学建立之前,远程教育的这一价值追求只是“若隐若现”。开放教育或开放学习作为特定的概念术语在西方的流行起自英国开放大学建立,英国开放大学历史上首次赋予了开放教育之所以为“开放”的四项基本含义:教育对象开放、教育时空开放、教学方法开放和教育观念开放。因此,开放教育不但是—种价值追求和教育理想,它也是一种教育形式,是一个类的概念,不仅表示政策对各类教育对象的开放,而且表示用以满足学习者个人需要的各类学习资源的开放,以及学习过程和学习组织管理方式的灵活开放。在一个开放的教育系统中,学习者能依据自己的需要来选择课程、学习内容、学习环境、学习资源、学习方式、学习进度及评价方式等。当然,开放是一个相对概念,不存在完全开放或完全封闭的教育系统,开放教育必定是处在教育连续谱中的某个位置。

自20世纪70年代以来,随着英国开放大学为代表的一大批开放大学在世界范围的建立和成功运作,世界范围的远程教育界都开始越来越明确地将“开放性”作为自己的核心属性之一来追求。到20世纪90年代以后,随着现代信息技术的迅速发展,远程教育体现其开放性具有了较之历史上其他时期更为强大的现实基础,“开放教育”、“开放远程教育”开始成为广泛使用的概念和术语。1992年,在仅仅由“国际函授教育理事会”更名为“国际远程教育理事会”10年之后,这个在远程教育界的重要国际组织就又再次更名为“国际开放远程教育理事会”。

(International Council for Open and Distance Education)”。这个事例,一方面说明了现代远程教育的发展之迅速,另一方面,也反映出教育界在选择或确立描述这个特殊的教育现象的概念或术语方面,事实上也存在着一些困难:这种困难当然在根本上是源于所描述的对象本身(远程教育事业)发展和变化的速度太快。

我国的开放远程教育起自1998年现代远程教育工程的实施。现代远程教育工程试点高校的主要任务是:开展学历教育和非学历教育,探索网络教学模式和教学工作的管理机制,建设网上资源等。同时,试点高校享有以下办学自主权:(1)自主确定年度招生计划和招生区域;(2)自行确定入学条件、考试和录取方式;(3)自行决定毕业证书的形式;(4)按教育成本制定收费标准,经物价部门批准后实行等。^①教育部还批准了中央广播电视大学组织实施“人才培养模式改革和开放教育试点”(以下简称开放教育试点),试行“免试入学”,以推动1998年12月24日《面向21世纪教育振兴行动计划》明确提出的“形成开放式教育网络,构建终身学习体系”目标的实现。

试点推行十多年来,我国远程教育不断推进远程教育的开放性和现代化,为构建开放的教育体系进行了先期探索,积累了丰富的经验和教训。2010年颁发的《国家中长期教育改革和发展纲要(2010—2020年)》第八章明确提出“大力发展现代远程教育,建设以卫星、电视和互联网等为载体的远程开放继续教育及公共服务平台,为学习者提供方便、灵活、个性化的学习条件。”“健全宽进严出的学习制度,办好开放大学。”同年,“探索开放大学建设模式”被列入国家教育体制改革试点项目,随后,国家开放大学、北京开放大学、上海开放大学、广东开放大学、云南开放大学、江苏开放大学相继成立,并获批独立设置开放本科专业试点。根据国家的要求,这六所开放大学在整合共享优质教育资源、创新教育教学模式、建立与普通高校有效对接的“立交桥”、深化办学模式和人才培养模式改革、建立严格而有弹性的教学管理制度和宽进严出的学习制度、推进信息技术与教育教学深度融合、加强国际交流与合作等多个方面对高等教育体制机制改革起到示范作用。由此可见,开放远程教育将预示着中国未来高等远程教育的一个发展方向。

综合上述分析,使用“开放远程教育”来指称“开放教育”和“远程教育”相结合形成的一种教育实践形式,它代表着“远程教育”这项事业的未来方向;相对本

^① 教育部高等教育厅[2000]10号.关于支持若干所高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[Z].

书而言,“远程教育”这一术语则更具有中性地描述事实的特点。因此,在本文中,当用以描述事实(历史事实或现实事实)、指代这一特殊的教育事业时,一般使用“远程教育”;当意图显现这项事业在今天已经显露出来的未来发展方向时,则会特别使用“开放远程教育”。在绝大多数情况下,本文中的这两个术语可以相互替换。

3. 远程教学

教学始终是任何一种教育形式的核心。远程教学作为远程教育中的核心部分,包括远程教学和远程学习。教的行为与学的行为时空分离的本质特征决定了远程教学自其伊始,在教学方式和学习方式上都与传统面授教学不同。传统面授教学包含的教师、教材、学生三个要素在远程教学中转变为助学者(教师)、教育资源和学习者(学生),其中,教育资源包括教育组织、学习材料、学习情境等。因此,远程教学(教与学)是指在师生时空分离的情境下,助学者(教师)和学习者之间通过各类教育资源和双向通信实现教与学的双边交互活动。远程教学主要包括两个阶段:其一,学习资源(也叫课程资源)的设计、开发与传送阶段;其二,学习支持阶段。在学习资源的设计、开发与传送阶段,教师(本人或有专门人员)设计和开发学习资源,并通过某种非面对面的渠道,将学习资源传送给学生。学习支持阶段实际上包括学生自学、教师进行学习辅导和评价的过程。学生在自学学习资源后,向教师提出问题和提交作业,而教师根据学生需要和教学目标开展个别化辅导、小组合作学习辅导,可以通过网络进行同步和异步辅导,也可以根据机构条件提供少量的面授辅导。因此,在时空相隔的条件下,增强教师教的行为和学生学的行为之间的联系,促进师生的双向交互以提高学习成效,成为远程教学实践和理论研究的最重要命题。20世纪70、80年代以来,远程教育理论界对基于远程教学的特殊性如何重建远程教育教与学过程进行了持续的探讨。

首先是对教学交互的研究。20世纪80年代末以来,以迈克尔·穆尔为代表的一批学者开始基于实践归纳比较集中地对远程教学中具有双向交流意义的交互进行了深入的研究,这种研究的热潮一直持续到今天^①。迈克尔·穆尔在1989年把远程教学交互分为学习者-内容交互、学习者-教师交互和学习者-学习者

^① Keegan, D., Foundations of Distance Education [M]. Routledge Falmer: The Taylor & Francis Group, 2003: 118-119.

交互三大类型^①。随着信息通信技术在远程教育领域的广泛应用,许多研究者在迈克尔·穆尔交互分类的基础上对在线学习环境下的交互进行了深入的研究。其中比较有代表性的有希尔曼(D. C. Hillman)、特里·安德森(T. Anderson)和兰迪·加里森(R. Garrison)、利思·萨顿(L. A. Sutton)、帕姆·诺思拉普(P. Northrup)等人。穆尔、安德森、希尔曼及萨顿等人对交互的分类关注的是参与交互的实体,即谁参与了交互过程。在这些研究基础上,拉里·吉尔伯特(L. Gilbert)和戴维·穆尔(D. R. Moore)又根据交互内容的性质对交互进行分类,将交互分为社会交互与教学交互。^②而帕姆·诺思拉普(Pam Northrup)根据交互内容的属性或目的提出了一个新的在线交互分类框架。^③我国学者陈丽也创新性地提出了教学交互层次塔理论。

其次是对学习材料如何促进教学的研究。远程学习通常以学生的自学为主,尽管学习过程中也包括与教师定期的面对面或远程交流,但大部分时间学生都是进行独立学习。因此,远程学习质量高度依赖学习材料设计、开发与发送的质量。基更从远程教与学整合的角度,提出了各种策略^④。在认同基更理论的基础上,霍姆伯格从远程教育中教学交互的视角提出了“有指导的教学会谈”理论,并进一步提出了有指导的教学会谈的学习材料应该具有的特征^⑤。英国开放大学在学习材料设计上做出了卓有成效的实践探索。他们在文字教材中充分体现出“教学组织”的内容,并把这类内容称作“Organizer”,穿插在整个教材中,英国开放大学称之为“tutor in print”(印刷教材中的辅导教师)。^⑥罗宾·梅森(Robin Mason)等人采用了“基于学习对象”的课程设计模式^⑦,打破以往线性的学习和思维方式。这些研究丰富了远程教育界对学习材料设计和开发的理解,也对教师作为课程资源

① Moore, M. G.. Three types of interaction [J]. The American Journal of Distance Education, 1989, 3(2): 1-7.

② Gilbert, L., & Moore, D. R.. Building interactivity into web-courses: Tools for Social and instructional interactions. Educational Technology, 1998, 38(3): 65-71.

③ Northrup, P.. A framework for designing interactivity into web-based instruction. Educational Leadership, 2001, 41(2): 31-39.

④ 转引自:陈丽. 远程教育学基础[M]. 北京: 高等教育出版社, 2004: 57.

⑤ 德斯蒙德·基更. 远程教育基础[M]. 丁新译. 上海: 上海高教电子音像出版社, 2008: 82—83.

⑥ 王跃. 中英远程教材编制的差异[J]. 中国远程教育, 2002, (6): 34—37.

⑦ Mason, R., Pegler, C., & Weller, M.. E-portfolios: an assessment tool for online courses [J]. British Journal of Educational Technology, 2004, (6).

的开发者和建设者提出了更高的要求。

第三是对学习支持服务的理论研究和实践尝试。学习支持服务(Learning Support Service) 的思想和实践伴随着远程教学的实践发生和发展起来。瑞典学者博瑞·霍姆伯格提出的“远程教学两大功能”^①论断无疑是研究学习支持服务的理智基础。英国学者凯依(A. Kaye) 和鲁姆勃尔(G. Rumble) 也提出远程教育系统应划分为课程和学生两个子系统的论述。上述理论推动了远程教育实践中不仅要重视对学习材料精心设计和开发,还要为那些缺乏自主学习能力的学习者提供更好的学习支持服务和其他各类服务。1978 年,英国开放大学的戴维·西沃特(D. Sewart)^②、欧蒙德·辛普森^③、索普^④等人都对研究学习支持服务的理论和推动其实践做出了非常重要的贡献。今天我国谈论的学习支持服务更多的时候引用的是丁兴富的定义,他将学习支持服务理解为一个大系统,包含着信息、资源、人员和设施服务以及实践性教学环节和作业、检测及考试的总和^⑤,被视为保证远程教育质量的重要组成部分。它不仅是包括基于人际面授的双向通信支持,也包括基于技术媒体的双向通信支持;它不仅包括与专业学习紧密相关的学术性支持,也包括管理支持和情感支持在内的非学术性支持。它触及远程教育中的各个子系统,同时又受到学习理论、教学理论发展的影响。如何设置更加灵活、符合学习者认知和学习规律以及学习需求的学习支持服务不但是远程教育机构的重要任务,同时也从观念到技能上都对教师提出了更高的要求。

基于上述文献的基本分析,本书认为远程教学的主要特点表现在:(1) 基于媒介的师生交互,(2) 教学质量高度依赖学习材料设计和发送的质量,以及(3) 系统化的学习支持服务。这些特点,使得远程教育教师面临着一些独特的专业挑战,这主要表现在:(1) 远程教育教师如何借助新的媒体技术尽量保证信息传送的质量从而确保远程教学质量;(2) 远程教育教师的角色渐趋多元和整合,教师如何实

① 指在远程教育系统中,远程教育院校和教师的功能主要有两个,一是设计、开发和发送多种媒体的课程材料,二是通过各类双向通信机制实现师生交互作用,为学生提供学习支助服务。

② 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.

③ Simpson, O. (2002). *Supporting Students in Online, Open and Distance Learning* (2nd edition) [M]. Routledge Falmer: 226.

④ Thorpe, M. (2001). *Rethinking learner support: the challenge of collaborative online learning*. SCROLLA Symposium on Informing Practice in Networked Learning, Glasgow, 2001.

⑤ 丁兴富. 论远程教育中的学生学习支持服务(下) [J]. 中国电化教育,2002(4):55—59.