

YUANCHENG JIAOYUXUE

远程教育学

◇ 袁昱明 著

科学技术文献出版社

图书在版编目(CIP)数据

远程教育学/袁昱明著. —北京:科学技术文献出版社 2004.6
ISBN 7-5023-4491-8/G·1033

I. 远…… II. 袁…… III. 远距离教育 IV. G72

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 033016 号

出 版 者 科学技术文献出版社
地 址 北京市复兴路 15 号(中央电视台西侧)/100038
图书编务部电话 (010)68514027, (010)68537104(传真)
图书发行部电话 (010)68514035(传真), (010)68514009
邮 购 部 电 话 (010)68515381, (010)68515544-2172
网 址 <http://www.stdph.com>
E-mail: stdph@istic.ac.cn; stdph@publie.sti.ac.cn
责 任 编 辑 科 文
印 刷 者 北京国马印刷厂
发 行 者 科学技术文献出版社发行部
经 销 者 全国各地新华书店
版 (印) 次 2004 年 6 月第 1 版第 1 次印刷
开 本 850 × 1168 32 开本
字 数 280 千字
印 张 11
定 价 22.00 元

版权所有 违法必究

购买本社图书,凡字迹不清、缺页、倒页、脱页者,本社发行部负责调换。

目 录

绪 论	(1)
-----	-----

第一篇 远程教育的经验体系

第一章 中外实践模型:经验水平的研究	(25)
第一节 欧美发达国家远程教育分析	(26)
一、美国	(26)
二、日本	(39)
三、其他发达国家	(42)
第二节 发展中国家的远程教育分析	(44)
一、亚洲模式	(44)
二、模式比较研究	(46)
第三节 中国远程教育分析	(48)
一、概况	(48)
二、普通高校网络教育	(50)
三、中国远程教学大学的实践经验和问题	(62)
第二章 比较研究	(65)
第一节 共时性研究:三种模式	(66)
第二节 历时性研究:断代研究和三代远程教育	(69)

第二篇 远程教育的理论体系

第三章	远程教育的学科建设	(76)
第一节	确立远程教育的对象和远程教育学的对象	(77)
第二节	构建远程教育学的范畴体系	(82)
第三节	形成远程教育学的系统理论	(84)
第四节	探索远程教育学的研究方法	(85)
第五节	远程教育的理论成熟	(92)
第四章	远程教育的基础理论	(101)
第一节	远程教育的基本概念和理论	(101)
第二节	远程教育的定义	(106)
第三节	远程教育和开放教育	(119)
第四节	中国特色的定义和理论	(124)
第五章	远程教育概念辨析与远程教育本质规律的把握	(128)
第一节	从“远距离教育”到“远程教育”	(128)
第二节	远程教育时空的实时、非实时统一	(130)
第三节	远程教育系统理论对远程教育多层次多元化系统的概括	(136)
第四节	国内外流派和理论的分析借鉴	(143)

第三篇 远程教育的分支研究

第六章 远程教育哲学..... (164)

第一节 第一层次的哲学:终身教育、全面发展和 KAQ 结构	(165)
第二节 第二层次的哲学:世界观方法论层次的系统开放论	(167)
第三节 第三层次的哲学:远程教育的一般教育学体系	(172)
第四节 主体范畴、个别化学习、网上学习与人的自由发展	(177)
第五节 远程教育研究方法论	(181)
第七章 远程教育认识论和心理学:认识和认知的统一	(183)
第一节 认识与认知统一的可能	(183)
第二节 师生互动提携学习者个体向类主体生成	(188)
第三节 哲学认识论、心理学和教育学的整合	(195)
第八章 远程教育学习论:自主学习与自学	(199)
第一节 远程教学的新型交流关系	(205)
第二节 远程教育教学论、学习论分析	(208)
第三节 教学和学习模式	(211)
第九章 远程教育技术媒体论	(211)
第一节 基本理论	(215)
第二节 三代教育媒体技术理论	(217)
第三节 远程教育的教学设计	(221)
第四节 课件——交互的智能化	(222)
第五节 关于教育技术的哲学思想	(224)
第十章 远程教育经济学的研究:成本效益和规模经济	(224)
第一节 远程教育经济学研究概况	(224)
第二节 远程教育微观经济学研究领域:成本效益理论分析	(228)

第三节 远程教育的规模经济和规模不经济	(231)
第四节 宏观经济学的视角:余数研究、巨型系统规模经济临界点·····	(234)
第十一章 远程教育社会学:本土化理论	(238)
第一节 远程教育社会学研究的零星思想	(239)
第二节 提升社会成员,推动社会结构创新	(241)
第三节 个案分析:社会转型、社会成员迁徙、教育资源配置和教育准入	(245)
第四节 远程教育的社会学功能	(254)

第四篇 远程教育的操作体系

第十二章 远程教学和远程学习	(258)
第一节 心理学:再度综合的学习心理空间	(258)
第二节 教师和学生	(261)
第三节 教学和学习模式(返回)	(263)
第四节 小组学习和协同学习	(268)
第五节 个别化学习	(272)
第十三章 远程教育技术	(279)
第一节 学习者分析	(279)
第二节 学会使用工具和资源	(283)
第三节 网络教育技术标准化:对远程学生学习类型进行分类测量·····	(289)

第十四章 远程教育课程和教材	(293)
第一节 远程教育课程特征	(293)
第二节 远程教育课程的开发	(294)
第十五章 远程教育子系统	(301)
第一节 远程教育质量保证体系	(301)
第二节 远程教育的支持服务系统	(317)
第三节 远程教育的信息资源建设	(323)

绪 论

大多数学科的著书立说,前有宗师代出,后有几十辈人积累,致使来者有巨人肩膀可踩,有巨人肩上的巨人可做。而我国远程教育历史短暂,第二代远程教育至今只有二十几年的历史(少数城市电大的零星实践除外)。正如民歌俚句所吟咏的:山上有棵小树,山下有棵大树,我不知道,哪一棵更大,更高……。一切都是新起炉灶,说“筚路蓝缕,以启山林”,并不过分。在如此短暂的时间里,创立一门学科,实在是远程教育的特殊机遇和挑战促成的。

远程教育实践的迅猛发展,同理论自觉的缓慢是不匹配的。今天,普通高校和各类学校纷纷入局,把上世纪末单一院校远程教育的单兵种作战,演绎成了教育网上生存的普遍模式——网络教育。网络教育迅速膨胀,其空间和市场之大,几乎成为一种奇观。实践大步流星,“实践者集团”对理论发展缺乏热心,宁愿跬步小流。这样的现状用“行动的巨人,思想的侏儒”比方也不过分。

然而,思想的侏儒毕竟是不会成为行动巨人的;思想的巨人自然不能缺少学科建设。

本书既然冠名《远程教育学》，表明它能够确立远程教育独特的对象、方法、基本理论及其体系、范畴群，进而系统、全面地展示远程教育的本质规律。全球远程教育的丰富实践和理论相对同步的发展，为我们提供了养分。对我国远程教育实践和经验范畴的梳理、加工、转化，将有助于形成具有我国特色的远程教育学。对远程教育各个层面的研究必须系统，深入，全面，有独到的研究，广泛的积累，并且得到学界的认同。没有积年的冷板凳体验，没有积累的学术成果，没有自成一家的系列研究，动辄煌煌巨著，是本书作者不为的。到本书写作前，作者发表论文 75 篇，方敢提笔作书。文章未必千古事，得失确实寸心知。

—

以往远程教育研究在一定程度上走了教育学发展的老路：理论和实践两张皮。到今天，远程教育的实践已经形成了比较系统的操作体系和程序，或者说形成了经验系统。但是经验系统和操作体系还不是理论体系，例如第二代远程教育的操作程序明显依赖传统教育拐杖。那么，传统教育理论能够指导远程教育实践吗？非但其教育类型不同，就是教育学理论也没有能力指导远程教育实践。可见带有传统教育操作系统色彩的远程教育操作系统本来有不足道的地方。

· 早期教育学就是一套操作系统,用来培训校长和教师。但其形态后来被否定具有学科特色。为了摆脱这种窘境,教育学尝试突围;教育科学、心理学——教育学等具有实证和实验色彩的创新形成潮流。然而,教育学“与人文科学和社会科学的联系比与‘教育科学’这一专门领域的联系更密切”。理论逐渐脱离了操作系统或“实践的教育学”。皮亚杰指出:“(近代教育方法)并不是由某一个人从某一特殊的专业研究领域演绎出一套心理——教育学理论而创立的”^①。因为,“心理学既不能被看作教师应该怎样行动的规范,也不能被看作为对所有教育现象所作的恰当解释”^②。教育学的历史性挫败感和离散感表明:教育学的理论实践融合是一项极其艰巨的任务。满足远程教育实践经验是一种浮躁、自信和缺乏教育学历史知识的表现,令人警觉。远程教育的实践已给人们留下深刻印象,其理论进展作散点透视,不乏累累贯珠,但给人零星,支离的感觉。这些表明经验体系自身并不会自发地上升为理论形态,需要理论思维、理论工具来进行加工,形成远程教育的学科体系。但是同时理论是要指导实践,回到操作体系的。

国际远程教育理论产生了众多学说,开拓了众多重要的理论板块,出现了众多的国际组织和刊物,开设了相

① Piaget, *Psychologie et pédagogie*, pp. 211 - 213. 1969

② Best, F., *The Metamorphoses of the Term of "Pedagogy"*. *Prospects*, Vol. 18, No. 2, 1988

关的研究生课程。但是这些理论外在叠加,缺乏整体思维和内在联系,其经验范畴分散零星,有颗粒性,不具备理论水平范畴那样的整体性。在一些基本理论中,残留经验的特征。这两方面是相互联系的,因为经验就是颗粒性的。但是,实际上远程教育的特殊对象、研究方法、范畴体系、规律都客观地存在,关键是如何采用理论思维把它们总结出来,建立起来。远程教育离被教育学接纳为一门学科还差一口气,但其经验范畴具有向理论水平范畴上升的潜质。

各种学科方法成果的借鉴,应当立足远程教育的本体。过去教育学的借鉴结果导致有人提出解构教育学。可能这和教育学研究没有把握教育本体,进而消化旁支学科的形态和养分有关。如果远程教育研究能够沿着实践——理论——实践的路子走,那么远程教育研究就能牢牢把握远程教育的实践本体,避免经验的重复和叠加,防止假象的蒙蔽,通过概括提炼上升到理性认识,然后指导实践。

远程教育在教育实践的支脉,一切人类自觉活动都受观念支配,都是社会系统的子系统,因此无论上位学科、旁支学科都能浸润其间,成为理论的增长点,进而推动远程教育的学科发展。

远程教育学的创新和建设性表现在:

远程教育是在传统教育模式——校园教育或物理时空同一的教育——以外,另外建立教育系统,开展教育活

动。她是有破有立的。

这种重建不仅创建了新的教学系统,还构建了观念、理论、制度、社会系统、认识和认知时空、管理服务系统、质量监控、信息保障体系等方面。这是全方位的打造,是系统工程。

这种重建形成了独特的系统理论,建立了独特的核心范畴——范畴体系和基本理论,并且开拓了远程教育哲学、远程教育教学——学习论、远程教育经济学、远程教育社会学、远程教育技术媒体论、远程教育管理学等分支学科。

二

理论和概念必须具有高度的概括性。远程教育的基本定义是远程教育理论的基础和核心。可以说也是国际远程教育理论的重心所在。远程教育的定义有很多,但是,德斯蒙德·基更以前,远程教育定义花色品种较多,反映了经验的多样性。基更定义抓住了远程教育的特征,但视角取自教学层次。作为某一类型教育的定义是有缺陷的。以后出现了教育层面的定义,汲取了前人的积累。不过,科学的定义应当具有普遍性,可以覆盖所有现象。例如,在美国等发达国家具有代表性的企业大规模远程教育超越的是师徒传授式的模式,而图书馆的远程教育超越的是“图书馆教育功能”中的“馆本体”模式,如此不

一而足。这些远程教育超越的都不是校园的时空或模式。我在本书中把远程教育定义写为“超越物理时空同一的教育活动”^①,覆盖了这些现象,也把狭义、广义的远程教育定义概括进去了。超越不意味着摒弃,超越是一种扬弃,扬弃是保留合理内涵的,例如适当的面授和课堂教学;定义的完满境界是命题式的洗练和高度概括性。同时,“超越局部物理时空同一”,也涵盖了这样的内容:远程教育重新整合的,不仅是教育系统,还包括心理学、以及学习的内在过程和模式等等,其内涵是及其复杂和深刻的。

研究远程教育尤其要防止简单思维。例如把远程教育视为传统教育和远程传输的机械相加,远程教育面临整个教学系统及其活动的变革。在理论上,问题表现在重新构建的远程教育系统中学生和教师的角色发生了变化,他们的行为和活动也发生了变化,因此主体范畴发生了变化。在实践上,问题表现在远程教育和采用网络手段的传统教育在性质上的区分问题,因此如何处理好远程教育现象的多样性和本质的典型性关系的问题就提了出来。例如远程教育研究要以学生原型为基础,同样,教师的角色发生变化,教和学等活动也发生变化。比如强调个别化学,自主学习,支持服务等,这些形成了远程教育特定的操作规程和程序。在实用的意义上,就是不要

① 黑格尔认为时空是具体的——黑格尔《自然哲学 第一章 B》

让连续性的远程面授等模式,掩盖了远程教育的本质。当然,远程教育自身是在发展着的。没有一成不变的东西。在理论上,我们要看到,区别于传统教育,远程教育的核心范畴发生变化,其各个子范畴的内涵、关系也发生变化。同传统教育理论不分轩轻的远程教育学,是以整个范畴体系的独立,而跻身于学科之林的。

传统教育以连续性面授和课堂教学为主要的形式,同步直接的人际交互是这种模式的主要特征。但是远程教育还发生异步的非人际交互,以技术、媒体、教材等为中介。这些表明,主体间交往,在特定的社会生产系统和技术系统中,不必非同步和人际化不可。生产程序是在主体间交互关系中展开的,同样,教育的程序也是在师生、生生间的交互中展开的。然而,当生产的社会化程度提高后,交互的中介性日益增强,不再要求连续地人际直面。马克思指出,人类的认识成果的共享,使得个体的独立认识过程有了交往和交换的背景,采用的也是社会共有的“普遍意识”和“理论形式”^①,这是一种“类形式”和“观念总体”,使用了公共产品,就实现社会化的交往。在高度社会化和现代技术的基础上,我们不能把交互概念狭隘地局限于连续直接的面对面的,进而把社会交互庸俗化、低级化,使这种形式退回到低级社会阶段。在远程教育中,学生同教材的交互,是师生人际交互的替代和模

^① 《马克思恩格斯全集》42卷,22页

拟。教材是教学程序的文本化;而学生和课件(作为课程软件)的互动,是人和符号化的智能操作程序、信息域的互动。这些主客体的交互在本质上是主体间的交互,是一种高级的社会化交互形式,是一种社会化的交互剧本和交互演绎的综合效果;围绕交互剧本发生的不是学科逻辑,而是教与学、学生和教材乃至资源互动的过程,仿佛是演员和剧本的互动,即有规定,又有巨大的创新天地。

在方法论上,要把远程教育学和远程教育理论引导到教育“科学”的道路上来,也要注意作为教育学的分支的人文学科和社会学学科的基本属性。我始终不敢同意那种把证伪当作基本方法,并且取代哲学批判的观点和方法。因为教育学需要价值论和本体论的承诺,而教育目标和价值评价,许多是不可证伪的。即使是波普自己也宣布证伪的对象不包括价值论和本体论。又如康德的判断力批判把价值论作为对象,主要分析价值判断的范围和有效性,进而把人的学问和自然的学问区分开来。教育学是一门人学,因此在远程教育学和远程教育理论方法论体系中,首先要确立其学科性质,方法论禀赋,搞出有中国特色的方法论系统来。

远程教育的“科学”发展道路是一条坚持经验和实证的路子,这条路线保证了远程教育学紧密结合实际。但是脚踩坚实的大地,不意味着要匍匐于感觉层,胶着于操作层,成为经验的奴隶。要经过基础研究的提炼、社会人

文科学方法的提升,让理论和实践形成有合理张力,相对平衡的体系。

要挖掘远程教育时空概念的深层次内涵,确立一个复合概念。远程教育把相对分离的教与学双方的时空统一起来,但是这种再度综合和重建,不限于物理时空的对接(有的普通高校认为远程教育解决传输问题就可以了,课堂教学可以原封不动地搬家),还要进行教与学时空的对接(把教与学直接人际交互的程序和模式置换成间接的交互程序和模式,使得交互剧本演绎或“发生”起来),更要把教学过程和学习的心理时空(过程和认知地图)对接起来。心理过程的千差万别,呼唤个别化的学习。这也符合后工业时代消费的多元化、个性化趋向。

西方国家学者运用西方马克思主义哲学的成果来研究远程教育,我始终认为中国在这方面的冷漠是令人汗颜的。作为社会主义国家的学者,应当把马克思主义哲学运用到研究中来,同时,要批判地吸收西方马克思主义哲学的养分,保持自己的特色。我在1997年发表的文章中写到,在马克思主义的实践论哲学中,实践是一个促使主体和客体相互作用,互相生成的界面和系统,这是教育开放的灵魂,我们不能停留在对开放系统的单纯的自然科学的解释上;同样,通过教育实践活动的界面,教育系统将和社会其他子系统互动,随机灵活地产生变革,这样才不会僵化,不会产生危机。在微观世界中,学习者的心理版图也是和教学过程互动的。西方的新马克思主义采

用“综合政治经济动力学”在分析远程教育的成因和功能:即通过“福特主义霸权”,强力刺激大生产和消费。

与“后福特主义”理论截然相反,在中国举办远程教育是一种内洽的协调,为了摆脱发展中国家的相对落后状态,首先要工业化,这就会追求高效益和效率,产出也就标准化了。鉴于效益原则符合发展中国家的当下历史条件,因此要在中国探索一种福特主义、后福特主义之间的均衡。与“福特主义霸权”理论相反,中国的远程教育对社会转型做出正面的积极贡献,例如培育中间阶层和橄榄型社会,为基层成员配置教育资源(后详),这是社会内部调节。这样,在论述远程教育的机制和功能时,具备了本土特色。

三

远程教育形成了独具特色的个别化自主学习学习模式。那么,个别化自主学习及其伴随的认话和心理活动是否能够达到人类的理性认识和知识的彼岸?通过教师的类的尺度,学生间“交往实践”的调节(拒斥和修正),个体将扬弃其片面性,向类主体生成,成为大写的人和真正的独立的个体。教育在文化——心理结构上率先提携学习者,使他逐渐成为合格的社会成员,进入被具体社会关系规定的现实主体的“岗位”。独立的社会知识体系(先验)和个体经验的统一,保证了经验和知识建构的有效