

博瑞·霍姆伯格远程教育思想研究

唐燕儿¹, 丁新²

(1.暨南大学 华文学院, 广东 广州 510610; 2.华南师范大学 教育信息技术学院, 广东 广州 510631)

摘要:博瑞·霍姆伯格是远程教育界的理论先驱,几十年来,他在远程教育理论方面做出了重要的贡献。尽管远程教育界对他的远程教育理论及观点有不少的争议,但他的理论思想至今仍对远程教育发展具有重要的指导意义。本文在对霍姆伯格部分作品及他人争论的主要内容进行分析的基础上,进一步对其远程教育思想进行了比较深入的探讨。目的旨在通过探索,能把霍姆伯格的理论用于指导我们今天的远程教育实践。

关键词:博瑞·霍姆伯格;远程教育;思想;理论

中图分类号:G724 **文献标识码:**A

一、博瑞·霍姆伯格其人

博瑞·霍姆伯格 1924 年出生于瑞典的马尔密(Malmö)。他在卢恩德(Lund)大学学过英语、德语、罗马语和教育学,并于 1956 年获得博士学位。之后,霍姆伯格成了瑞典霍尔姆斯(Hermöds)的教育主任。霍尔姆斯是澳洲最大的远程教学机构,1955—1975 年间每年的学生入学数在 7.5—10 万之间。

1966 年霍姆伯格被任命为霍尔姆斯基金会组织的指定主管,直到 1975 年瑞典政府接管霍尔姆斯时,他才辞职。

1976 年,霍姆伯格任位于德国哈根的远程教育大学(the Fern Universität in Hagen/Germany)的远程教育研究所所长,并受聘为远程教育方法学教授。在远程教育大学,他出版了不少著作,其中有《远程教育理论与实践》(修订版于 1990 年由位于伦敦和

教学信息的发布与调控(作业、考试与论文等);参与教学及专业理论与实践的研究。

对分校电大、县级电大的教师要求是能够组织、管理教学班;参与面授辅导及批改作业与阅卷;进行网上辅导答疑;有关教学信息的发布与调控(作业、考试与论文等),参与远程教学实践的研究。

以上所设计的知识、能力标准只是对于担任中国广播电视大学远程教育教师最基本的标准。无论从理论上,还是从实践来说,知识、技能和能力的划分都是相对的,能力是掌握知识、技能的前提,又是掌握知识、技能的结果,两者相互转化、相互促进。

五、讨论

1. 为使远程教育可持续发展,办学方向将不断向两方面延伸:高学历,非学历。这需要教师

具备宽泛的知识背景。因此,教师基础知识质量标准将会不断提高;教师要不断提高学历层次,不断参加培训和进修,以适应远程教育的发展需要。

2. 教师要谋求发展,就必须有自己的专业方向和科研成果,不能满足承担多门课程的建设或教学辅导,反复做相类似的工作,不去研究学科,不去研究远程教育,否则只能是停滞不前,将会被远程教育发展的潮流所淘汰。

3. 远程教学是个系统教学,各级教师的教学要相互配合,相互支持;随着远程教育事业的发展,每级的教学职责也会发生变化和发展;教师要做好本职工作,也要求得发展,适应各种教学工作的需要。

知识、技能和能力是衡量一个教师综合素质的重要指标,倡导远程教育教师个性职业化,是

帮助教师不断充实知识,不断提高能力的有效的方法。从心理学理论的角度,个性包括性格、气质、能力等方面。倡导远程教育教师个性职业化,也就是提倡,任何一名远程教师无论具有什么样的性格或气质特征,既然从事了远程教育教师这个职业,都应该具备最基本的知识、技能和能力。

参考文献:

- [1] 张少刚,张凤龙.案例研究:中央电大专职教师开发课程资源培训需求调查[A].孙绿怡.来自实践的启迪[C].北京:中央广播电视大学出版社,2003.
- [2] 张少刚,张可伟.电大开放教育师资队伍建设问题研究[A].中央电大、教育部评估课题组编.中期评估研究报告[C].北京:中央广播电视大学出版社,2003.
- [3] 于云秀.中央电大自评工作汇报[A].中央电大、教育部评估课题组编.中央广播电视大学人才培养模式改革和开放教育试点项目中期评估自评工作汇报集成[C].北京:中央广播电视大学出版社,2003.

纽约的 Routledge 出版公司出版),《远程教育发展和结构》(1986年由伦敦 Croom Helm 出版社出版),《作为远程教育组成部分的媒介交流》(1989年由位于哈根的远程教育大学出版社出版);并在学习杂志上发表了很文章;还有大量研究报告,如有名的指导性会谈的理论和方法。

博瑞·霍姆伯格从远程教育大学退休后,继续在远程教育研究与学术争论中作贡献。经常在《开放学习》(Open Learning)和《Epostolodida ktika》杂志上发表文章。他是活跃在这个领域中的实践者,参与了德国新远程教学理工学院(new distance-teaching polytechnic)的项目研究,现在是这个项目的负责人。

霍姆伯格曾获颁澳大利亚迪肯大学与英国开放大学荣誉博士学位、瑞典瓦萨皇家勋章、芬兰白玫瑰勋章(the Order of the White Rose of Finland),并是1772年创立的瑞典皇家科学学会的会员的获得者。在1972-1975年期间,霍姆伯格任国际远程教育协会主席;1999年荣获国际远程教育协会终身成就奖。

二、理论建树

霍姆伯格活跃在远程教育界,对远程教育理论与实践做出了较大的贡献,这主要体现在他的作品中。他用瑞典语、德语和英语撰写了大量的远程教育方面的著作,同时发表了不少有关方面的文章。其中影响较大的有1989年初版、1995年再版的《远程教育理论与实践》,1986年出版的《远程教育发展和结构》,1986年出版的《远程教育是一门学科》和文章《指导性会谈》《远程教育实践和特征的演变》等。下面就其中的两部代表性作品来分析其在远程教育理论方面的建树。

(一)《远程教育是一门学科》

霍姆伯格在该书中从几个方面论证了远程教育已成为一门独立的学科。他指出:“一门学科的建立可以由于有组织的和专业的需要或者对应用研究的描述以及训练本领域的专业人员”。基于此,他从研究和培训课程两个方面进行了论述。

1.在研究方面,霍姆伯格认为远程教育早期研究的沉默已被1982年的广泛研究所打破。的确,在这一时期,他确认了与这一领域研究有关的300多本著作,并把这些著作按研究范围分为以下15个类别:(1)远程教育的哲学和理论分析;(2)学生个体与动机研究;(3)课程安排和学习目标;(4)课程开发;(5)媒体;(6)远程双向辅导交流;(7)面对面学习;(8)咨询;(9)学习计划、组织和管理;(10)远程教育经济;(11)评价;(12)远程教育历史;(13)发展中国家的远程教育;(14)远程教育指南;(15)对研究的研究。

在以上的每一个研究领域中,都包含有不同的研究范围,比如课程开发就包含了来自认知心理学观点的课程学习、信息理论、课程结构、印刷与录音教材的风格等。然而,所列出的领域能够并已被结合成更综合的单元。霍姆伯格也指出,德国远程教育大学的远程教育研究所已经把研究主要集中在教学对象、促进学习方法和系统研究上。而教学对象研究包括了上面的第(2)(8)(10)(11)(12)(13)类和第(3)及第(9)类中的部分研究;通过方法和媒体促进学习的调查包括了第(2)(3)(4)(5)(6)(7)(10)(11)(12)(13)(14)类和第(1)及第(9)类中的部分研究;系统研究领域包括了第(1)(15)类和其它方面的部分研究。德国远程教育大学的远程教育研究所就是通过此3个方面的调查和研究来达到研究目标的。

2.在课程方面,对于“训练本领域的专业人员”,他从远程教育课程教学入手进行描述。从开始的面对面训练到后来出现的远程教育训练,特别是所有的远程教学、课程、教材、交流类型和其它程序都公开接受检查。这一类的课程已在不少的大学中实践,主要是作为研究生课程(计划),如在西德远程教育大学和南澳大利亚高级教育学院中进行的课程教学。

对于面对面训练和远程教育训练这两类课程,霍姆伯格注意到,虽然其在哲学基础(方法和媒体选择)方面似乎有些不同,但其在内容上却是非常相似的。其不同主要集中在概念、理论、基本原则、远程教育哲学、远程学生、学习动机、课程计划、课程开发、自学、交流与支持策略、媒体、组织与管理上。可能由于这一结果,霍姆伯格后来得出结论,在研究和大学培训课程方面,远程教育已经建立了自己的学科,因为远程教育大学和世界各地出现的所谓双重模式大学中的研究、开发部门,他们所做的被证实了的工作,大量可利用的学术文献和远程教育作为大学学科所提供的课程,所有这些都是这门新学科存在的实质性标志。

(二)《远程教育中的指导性会谈》^[1]

霍姆伯格认为,远程教育系统的特点在于自学,而自学并不是个人自己阅读学习材料,因为学生不是孤立无助的。学生可以从为其专门设计、制作的课程材料,从和他的指导教师之间的双向交流,以及与远程教育组织机构代表之间的双向交流活动中受益。教学组织机构同学生之间的关系被描述为一种有指导的教学会谈。在学生和指导教师之间,用书信或电话联系而进行的双向交流是霍姆伯格主要关注的一个问题。学生的作业被视为这种交流的催化剂,而不是教学评价的手段。

霍姆伯格把远程教育看作是一种有指导的教学会谈,认为远程教育的目标是针对学习,学生参加这

种特有的成功会谈将促进学习。学生与教师、顾问及学习计划管理机构的其它人员之间的连续不断的双向交流活动,被看作是一种会谈。

霍姆伯格为他的理论提出 7 种依据:(1)在教师教学和学生群体之间,良好的个人感情关系有利于促进学生轻松地学习和激发学生的学习热情;(2)在远程教育中,这种感情通过设计良好的自学材料和适当的双向交流而建立起来;(3)认知的满足和良好的学习动机有利于达到学习目标和使用适合的学习程序和方法;(4)这种友好会谈中的气氛,语言和集体活动,有利于形成依据第 1 点中要求的人际关系;(5)这种以会谈方式给出和接受的信息比较容易理解和记忆;(6)这种会谈概念能被成功地运用于远程教育所能使用的媒体中;(7)这种计划和指导工作,不论对教学组织或学生来说,作为组织学习是必要的,这种工作以明确的目标概念为特征。

霍姆伯格认为,根据指导性会谈的理论设计、制作的远程学习课程材料,具有以下特征:

(1)学习内容呈现方式易于接受;清晰、口语化和易读的文字教材;所含的信息量适中;(2)能明确而有说服力地建议学生去做什么,避免什么,特别注意什么和思考什么,并说明这样做的理由;(3)鼓励学生相互交换观点,提出问题,判断什么是该接受的,什么是该拒绝的;(4)努力地使学生真正地对学科和有关问题产生兴趣;(5)个人讲话的方式包括使用人称代词和所有格代词;(6)改变会谈题目时,可通过明确地叙述,采用各种印刷标点符号或用录音会谈方式,可通过变换交谈人,如一男一女相间进行,或设置某种停顿等(这不是会谈的特征,而更具有辅导的特征)。

霍姆伯格的远程教育观点是基于他的信念:教育中唯一重要的事情是个体学习者的学习,管理、咨询、教学、小组活动、入学和评估等只有在支持个体学习时才是有意义的。霍姆伯格把支持机构和学生之间的关系看作是“指导性会谈”,并把指导性会谈作为非常个性化的、具有口语风格的远程教育印刷材料中的典型。他也强调学习过程中学生之间进行交互的重要性,但更提倡学习者自我控制的教育^[2]。

三、评价

尽管霍姆伯格在远程教育方面做出了许多贡献,对远程教育理论的发展有自己独特的见解,但他的某些观点和作品也引起了不少争议。其代表人物有依恩·穆格雷珠(Ian·Mugridge)、戴夫林(Devlin)、海伦(Helen Lentell)、奥托·彼得斯(Otto Peters)等人。

(一)争议

1. 依恩·穆格雷珠(Ian·Mugridge):在霍姆伯格的专著《远程教育的发展与结构》出版后,依恩·穆格雷珠发表在德国远程教育杂志上的一篇文章对其进行了全面的评论。《远程教育的发展与结构》由序言和八章正文组成,穆格雷珠从霍姆伯格著作的序言开始至全文结束,逐章对其进行评论。主要是对霍姆伯格所提到的该书的主题是“演变、持续和发展”不满,认为整本书的内容都谈不上与远程教育的持续研究有关,并逐章进行剖析。穆格雷珠认为,该书第一章的内容与霍姆伯格早期的理论“作为指导性会谈的媒介形式构成远程学习”中的内容相差无几;第二、三章除了简短的部分解释之外,是将其他的作品连接在一起的一堆长摘录;第四、五章是对一些问题和远程教育的争论的处理,以及霍姆伯格当时所在的研究在 20 世纪 80 年代出版的远程教育比较研究内容的摘要;第六章倾向于提供对其他人的作品的大段引用,而不是摘要式的来提供一些有趣的见地;第七章仅提供了对单学科的建立和发展的讨论。而对该书最后一章的结论“今日的远程教育是一个世纪前就开始的持续发展的产物”和“很难想象远程教育的未来是如何的”,穆格雷珠表示了强烈的不满。穆格雷珠在肯定霍姆伯格原先所做贡献的基础上,批评该书的内容是“老调重弹”并“引起旧的争论”。

2. 戴夫林(Devlin):戴夫林博士对霍姆伯格给远程教育是一门学科所下的定义缺乏实践验证进行了评论。戴夫林认为霍姆伯格对远程教育是一门学科的定义“可能是有效的判断,但却不是社会科学”;霍姆伯格的“对理论的看法……是完全不能使人信服的”。

当然,这一争论在霍姆伯格后来的文章《术语与认识:对戴夫林之远程教育作为一门学科分析的评价》中得到解释。

3. 海伦(Helen Lentell):海伦主要针对霍姆伯格的“指导性会谈”理论,如对其中的某些概念提出质疑,认为说英语者通常对“指导的(didactic)”这个词的理解有困难。它可能暗示学生特别的、被动的和理解知识的一种方式^[3]。她明确地否认了霍姆伯格对指导性会谈法的解释,认为“指导的(didactic)”这个词不能作为“所有教与学过程”来理解。

4. 奥托·彼得斯(Otto Peters):彼得斯认为,科学思想是科学方法的目标、逻辑、系统和意识,不能用固定的“会谈”来获得帮助。学科内容怎么能在“清晰的、口语化”的教材中体现;怎么能够让作者写出具有个人风格、信息量适中和强调学生感情的学科书籍来,而且要求多数内容有严格的目标分析和说明呢^[4]?和海伦一样,彼得斯否认了霍姆伯格的“指导性会谈”理论,但他是从与海伦不同的角度与方面对霍

姆伯格的理论观点进行评价。

5. 格雷逊(Garrison)等人:格雷逊等人对霍姆伯格提出的“远程教学中学生的自主性是远程教育的一个基本特征”,提高学生的自主性的价值等提出质疑,并认为“自主是否是学生渴望的,实际的,或可获得的”“独立自主观念会使教育的可靠性变得模糊不清”。格雷逊等(Garrison & Shale)的立场是“自主不是远程教育的一个基本特征”。

(二)贡献

虽然霍姆伯格的理论观点受到众多的非议,但对于他在远程教育界的贡献是无可否否认的。霍姆伯格对远程教育理论的伟大贡献主要体现在:

1. 提出了远程教育是一门学科,并详细论述了其作为一门学科的理论依据。

2. 强调学生自主和个性化学习。远程教育的主要特征是师生间的准永久性分离,远程教育学生的自主性又是许多远程教育都具有的一个特征。所以,以学生为中心的学习、学生自主、教学个别化、师生之间一对一交互、促进个别化学习等主题都是远程教育中会遇到的问题。霍姆伯格强调了学生的自主和个性化学习在远程教育中的重要性,对个别化学习的安排和开展、学习内容和媒体选择的可能性等内容作了较详细地探讨;对师生之间一对一交互的可能性也通过例子作了说明。他还结合经验研究,对远程教育中的学习促进问题进行过讨论。在分析和强调信息通信技术的同时,阐述了迁移法在指导和教学中对提高学习效果的重要性。霍姆伯格的这些理论研究,对于今天的远程教育,运用现代信息和通讯技术,更加明显地符合了个别学习的需要。

3. 提出了“指导性会谈”理论。虽然霍姆伯格不是倡导远程教育学习中应用会谈方式的唯一学者,但他是唯一的在这一方面建立了一个完整的理论体系的人。该理论起源于他的早期主张,早在 60 年代初,霍姆伯格就提出“函授课程在其本质上应不同于带有问题的教科书。它本身能提供实际的教学,因而能代替教科书和教师的讲解”^[5]。后来他把其发展成了一种理论,并采用波普尔(Karl Popper)的反证法进行验证,最后成了远程教育理论的一部分^{[6][7]}。一般地说,这种主张有利于远程教育领域教学工作的实践,并能指导制作远程学习的课程材料。现在,这种学习材料被公认为与教科书不是同一种类的^[8]。

四、体会与启示

应该说,霍姆伯格的远程教育实践的理论核心是“指导性会谈”的构想。尽管“指导性会谈”依赖于模仿的会谈,但它指真实的和模仿的两方面的会谈。

因此,重点在于预先开发好的课程包中的内容和会谈特征。霍姆伯格承认,不管预先开发好的课程是多么具有会谈特征,学生与远程教师之间的会谈是最基本的事情^[9]。然而,从经济上考虑,与教师之间真实的会谈只能处于第二位。

当霍姆伯格努力把教学放在他的理论中心上时,他自己的构想和自学包的主要作用却把教学局限于单向交流上。问题是,一个毫无活力的学习包,不管把它编写得如何的完美,能否真正、连续地完全替代既为内容又为学习专家的教师(一个教师并不总是能够完全达到这一标准)。教师的作用很大程度上是通过文字指南或说明来实现的。有趣的是,当指导学生时,文字束缚和限制了会谈角色以及交互观点的完全体现。

霍姆伯格坚持“指导性会谈”是远程教育的普遍特征。实际上,他的理论是假设远程教育作为“友好的会谈,这一会谈源自较为完善的自学材料;这些材料引起亲切的感觉、心智上的愉悦和学习动机等。”因此,课程开发者有责任通过编写好的教材来创造这一模仿式会谈。

尽管霍姆伯格的远程教育“会谈”理论在早期是针对工业范式,即远程教育的早期模式——函授教育提出的,但这一理论至今仍有意义。因为远程教育的典型特征是通过媒体进行的学生与教师的交互和通过媒体呈现的教学内容。而“会谈”构思不仅可用于文字上,还可用于 CAI 等其它课件上,其原理是一致的。再者,在远程教育发展过程中,不管是第一代远程教育,还是第三代、甚至第四代远程教育,教学媒体并非是一代替代前一代的,而是多种媒体的共存。也就是说,发展到今天的以多媒体计算机和网络为主的现代远程教育也离不开文字学习材料的辅助。所以,不管媒体发生了什么变化(从文字印刷媒体到网络媒体),霍姆伯格的“指导性会谈”理论对于现今的远程教育实践仍具有指导意义。

当然,对于霍姆伯格的理论,也有不足的一面。

第一,对远程教育是一门学科的定义并不完整。根据形成一门学科所必须具备的条件:(1)形成了自己的基本理论;(2)构成了学科理论体系框架;(3)设立了学科自己的课程、专业和学位(研究生学位);(4)成立了国际和地区学会;(5)有自己的专业刊物和学术出版物;(6)定期或不定期的学术交流活动(会议)。对照起来,霍姆伯格对一门学科的确立的论述还不足够。在霍姆伯格看来,研究和课程便可构成一门学科。尽管这两点是最主要的,但要成为一门完整的学科,却还不够全面。

第二,作品内容的前后重复较多。如《远程教育

基于学科专题学习网站的课程整合模式

陶德芳

(上海市普陀区平利路第二小学, 上海 200065)

摘要: 本文以建构学科专题网站为支撑,以建构主义为指导,结合具体教学案例,概括了基于学科专题网站的四种课程整合模式,并总结了整合的研究与实践的成效。

关键词: 学科专题网站;建构主义;信息技术与课程整合;网络环境

中图分类号: G434 **文献标识码:** B

建构主义与人本主义学习理论均认为教育必须为学生学习创设理想的学习环境,给他们自主建构知识意义创造必要的条件。加强信息技术与课程的全面整合,逐步建立与课程教材改革相配套的学科专题学习网站,使信息技术成为学生学习资源的来源、交流的平台和认知工具,这是“整合”研究的前提和基础。从当前情况看,各种教育网站与其他各类网站为数不少,然而它们提供的资料素材往往是过繁过深,不能完全适合小学生直接上网学

习与应用,必须开发重组。目前,我们根据“整合”的需要,发动教师先后建立了5个学科专题学习网站。我们建立的学科专题学习网站与其他网站、课件的区别在于:首先,网站的设计者和制作者都是学科教师。他们在二期课改精神指导下,在深入钻研教材和分析学生特点的基础上去构思网站的设计思路,同时归纳出本年级本学科支持学生自主探究进行意义建构所必需的学习资源与拓展性资源,再有选择地从多方面寻找与整理资料,制作成网站。这

样开发的网站资源不仅符合学生学习的需要,而且网站的制作过程有效促进了教研组成员之间的优势互补与同伴互助,更促进了各教研组以课题研究来领衔教研活动,及时推广课题研究成果,共享网络资源。其次,突破了以往开发一个课件只能用于一门学科、一个知识点的做法,而是立足于教材内容为基础,在加强系统的基础知识教学外,从横向与纵向两个方面进行广泛的延伸拓展,在支持学生学习、激发学生兴趣的同时,还充分满足学生的个性

是一门学科》就包括了前后发表的多篇文章,有指导性会谈、学生自主学习及个性化等多篇文章的内容;《远程教育发展与结构》中,正如穆格雷珠所指出的那样,内容几乎是以前的文章内容的重复。

第三,在霍姆伯格的研究方法中,并没有像彼得斯和丹尼尔等人那样通过大量的实验与实践。霍姆伯格采用的是波普尔(Karl Popper)^[10]的反证法,即通过假设及预言进行理论推断,主张的是理性的实证法。无可否认,这也是社会科学的研究方法之一,但对于建立一种系统的理论来说,仅仅采用这种方法恐怕还不足够。

但总的来说,霍姆伯格长期以来对远程教育理论与实践的贡献,正如他1999年获得的“国际远程教育协会终身成就奖”一样,将是不可磨灭的。

参考文献:

[1] Holmberg.Guided didactic conversation in distance education[A].

Stewart,Keegan,Holmberg, eds. Distance Education: International Perspectives[C]. London: Routledge,1983. 114-22.

[2] Holmberg.Aspects of Distance Education[J].Comparative Education, 1980, 16(2): 107-119.

[3] Lentell.Promiting interaction: maintaining independence: swallowing the mixture[J]. Open Learning, 1997, 5(2): 24-33.

[4] Peters. Learning and teaching in distance education[M]. London: Kogan Page,1998.

[5] Holmberg.On the methods of teaching by correspondance[M]. Lund:Gleerup, 1960.

[6] Holmberg, Schuemer, Obermeier. Zur Effizienz des gelenkten didakt-tischen Gesprches(with a summary in English) [M]. Hagen: Fern Universitat, 1982.

[7] [9] Holmberg. Theory and practice of distance education[M]. London and New York:Routledge, 1995.

[8] 德斯蒙德·基更. 远距离教育基础[M].北京:中央广播电视大学出版社,1996.

[10] Popper.The logic of scientific discovery[M].London:Hutchinson, 1980.