

论对网络远程教育质量观的挑战

——“远程教育质量保证及质量评估与认证国际比较研究”成果(3)

□ 丁兴富

【摘要】

本文是综述“远程教育质量保证及质量评估与认证国际比较研究”成果的系列论文的第3篇,集中论述对网络远程教育质量观的挑战。研究报告的基本结论是:对网络远程教育质量观的挑战既来自世界各国共同的有关高等教育的传统质量观和价值观,来自远程教育(教师与)学生时空分离带来的负面压力和弱势危机,同时还来自我国社会各界的方方面面。我国试点高校的现代远程教育要做好长期应对严峻挑战的准备。

【关键词】 现代远程教育; 网络远程教育; 传统教育; 质量观; 挑战

【中图分类号】 G728

【文献标识码】 A

【文章编号】 1009—458X(2005)04—0012—07

本文重点探讨对网络远程教育质量观的挑战。《“远程教育质量保证及质量评估与认证国际比较研究”总结报告》(丁兴富,2004)的基本结论是:我国现代远程教育试点面临的挑战既来自世界各国共同的有关高等教育的传统质量观和价值观,来自远程教育(教师与)学生时空分离带来的负面压力和弱势危机,同时还来自我国社会各界的方方面面。我国试点高校的现代远程教育要做好长期应对严峻挑战的准备。

国际远程教育界建立质量信誉的艰难历程

远程教育在教育质量上建立信誉,已经经历了近一个半世纪的努力,有成功,有失败。尽管在19世纪中叶至20世纪60年代之间,远程教育的方法和课程材料曾经在许多国家和在各种不同的条件下(比如前苏联、澳大利亚、美国、中国和南非)被成功地用来进行中学后层次的教育,但在20世纪60年代末,创办英国开放大学的议案仍然遭到了许多方面的嘲笑和蔑视。这一方面是由于过去一百多年中的函授教育、特别是商业性的函授教育的总体地位较低、声誉较差,另一方面则是由于传统教育质量观念的根深蒂固。以致英国开放大学差一点成了一个夭折在襁褓中的大婴儿(英国开放大学第一任副校长佩里语)。一些学术权威人士蔑视开放大学的思想,他们断言:企图用远程教育的方法教授科学技术课程是荒

谬可笑的。他们完全无视前苏联长期以来在这方面的经验。英国企业主和当时的反对党(保守党)政治家们宣称:从开放大学取得的学位将是没有价值的,特别是没有通过A级考试的学生取得的学位尤其如此(通过3门以上中学课程毕业A级考试,是英国传统大学的入学资格要求)。但是,至少在英国,这些怀疑和责难后来被开放大学取得的巨大成功的事实所攻破。开放大学毕业生的质量在有远见的英国企业主眼里并不低下。相当多的开放大学本科毕业生成功地申请、攻读其它大学的高学位。开放大学的课程材料被教育界和国际社会公认为是高质量的,不仅被许多英国大学广泛采用,而且传播到世界各地。英国开放大学和世界各地远程教学大学的成功实践表明,远程教学方法可以成功地应用于大学和研究生层次的相当广泛的学科专业的课程而并不降低学术标准。美国著名教育传播学家施拉姆(Schramm)在20世纪70年代发表的专著《大媒体,小媒体》中考察了德国、肯尼亚、墨西哥、澳大利亚、日本、英国、美国和波兰等国各种层次的远程教育,并作出如下评论:

“这些给人的印象十分深刻的例证表明周密构思并有相应的媒体有力支持的远程教学方法是十分成功的。”“这个成功在发展中国家或在高度工业化的国家都得到了证明,并且适用于各种不同的教育层次。所得到的资料几乎都表明:采用多种媒体进行远程学习的学生至少和传统学校学生学习得一样好。”(施拉姆,1977;转引自凯依和鲁姆勃尔1981:62)

远程教育依然面对高等教育传统质量观的严峻挑战

尽管如此,在世界各地,即使到了20世纪90年代末,远程教育工作者仍然必须面对传统教育质量观念的挑战,因为它们继续在教育界和社会上处于支配地位。尤其到了世纪之交也是千纪之交,随着第三代信息技术的飞速发展,第三代电子远程教育在教育界扩张的势头迅猛。一大批网络大学、虚拟大学应运而生,其中有不少是信息产业界出身的赢利性网络公司。于是,网络教育和虚拟教学的质量保证机制以及完全在线教学颁发的学历证书、文凭和学位的含金量问题再次摆到了教育界和社会公众的面前。英国开放大学副校长丹尼尔曾经论述过英国社会有关高等教育质量的传统观念。他指出:如果你询问普通百姓怎么看大学的质量,或是观察家长们怎样为他们的子女提供有关高等教育的意见,他们通常会认同以下4项准则(丹尼尔1997)(表1):

表1

体现高等教育传统质量观和价值观的四项准则
1.建校历史或创办年代。越是古老的大学被认为质量越好。
2.高度排斥性、选择性的入学政策。对入学学生筛选越严格的大学被认为质量越好。
3.教学中的人际交流。那些能为师生之间和学生之间提供较多的校园课堂面授人际交流的大学被认为质量较好。
4.拥有的教育资源。具有各类教育资源(诸如经费、人员和基础设施——建筑、图书馆、实验室和计算机网络等)越多的大学被认为质量越好。

这些准则很好地体现了有关高等教育的传统质量观和价值观。如果依据这类准则来进行选择、判断和评价,新兴的、开放的、师生时空分离的、实现较高成本效益与规模经济的远程教育还有生存的理由吗?

远程教育面对自身本质属性负面影响的挑战

澳大利亚远程教育工作者则将远程教育面临的传统教育质量观念的挑战概括为“两位暴君”的统治:“距离(Distance)”和“亲近(Intimacy)”。在“距离”和“亲近”这两位暴君的高压统治下,远程教育曾经长期抬不起头来。这种统治主要不是来自传统观念的外部挑战,而是来自远程教育自身本质属性及其负面影响。

教师)与学(生)之间的时空“距离”也即时空

分离对远程教育有双重意义:

1.使远程教育从传统校园教育课堂面授教学中分离出来,最终成为一种相对独立的新型的教育形态,成为一种开放的、灵活的、虚拟的、分布式的教学方式。

2.使远程教育受到来自校园教育课堂面授教学传统的巨大压力,即始终面临因教(师)与学(生)之间的时空距离也即时空分离给教育教学及其质量带来的挑战。

上述双重意义就像一把双刃剑,既带来正面的非常革命性的机遇,又引发负面的非常危机性的挑战:

1.正是远程教育具有教(师)与学(生)之间的时空“距离”也即时空分离这一最本质的属性,才能最终实现教育和培训从始终有限的传统教育资源和教育投资的限制中、从传统校园教育课堂面授教学的局限中解放出来,使得远程教育成为发展大众化高等教育和全民终身学习的首选,成为构建各国终身教育体系和学习型社会的战略方向,成为各国教育和培训的新的增长点,成为教育全球化的前沿。也正因为如此,远程教育才被列入了国际社会和各国政府的议事日程,引起各类政府组织和非政府组织决策者、各国政治家、教育家、企业家和传媒关注的焦点之一。

2.也正是由于远程教育具有教(师)与学(生)之间的时空“距离”也即时空分离这一最本质的属性,一开始就从根本上引起传统社会文化和习惯、传统教育思想和理念、传统教育哲学和教育学理论的责难和挑战。因为传统社会和传统教育界的普遍共识是:教育和教学是基于群体的人际交流的社会化活动和文化历史进程。没有或者较少教与学的群体和人际交流,没有或者较少社会化活动和文化历史氛围,被时空“距离”分离的“孤立”的远程学习者如何能使其学习真正发生?如何完成其认知建构和情感体验?如何实现其社会化进程和个性的发展从而成为社会的一名合格成员?

教(师)与学(生)之间的“亲近”是指传统教育理念中教与学必须通过社会群体的人际面对面接触和交流实现,远程教育显然因教(师)与学(生)之间的时空分离、在远程教学和远程学习中较少社会群体的人际面对面接触和交流而同时受到来自传统教育的巨大“压力”和“引力”:

1.“压力”指来自传统教育对远程教育生存合理性和教学质量的怀疑和责难。

2.“引力”指远程教育倾向于向传统教育、即

基于人际交流的校园课堂面授教育“亲近”、“回归”而丧失自己的特色或放弃自身独特道路的开拓和创新。

无论是“压力”还是“引力”，对远程教育都是一种巨大的危机。“压力”压迫社会组织及其成员、特别是远程学生及其家庭使之难以认同远程教育及其质量的合理性。“引力”则压迫远程教育工作者放弃远程教育形态自身的本质属性和特点、转而求助于采用传统面授教学的解决方案，从而丧失远程教育的竞争优势及存在的价值。世界各国的远程教育工作者必须从理论到实践应对并解答来自传统教育质量观念以及远程教育自身本质属性带来的负面压力和弱势危机的种种挑战。

我国试点高校现代远程教育 面对的严峻挑战

我国试点高校现代远程教育不仅要接受远程教育在世界范围内遇到的上述种种挑战，而且要做好长期应对来自我国社会各界的严峻挑战。《“远程教育质量保证及质量评估与认证国际比较研究”总结报告》（丁兴富，2004）列举了我国试点高校现代远程教育面对的来自我国教育界和社会方方面面的十类挑战，以下略加阐述。

挑战来自我国教育界、产业界和全社会的传统观念。事实上，有关高等教育质量的传统观念在东西方社会非常相似。前述由丹尼尔概括的4项准则极易被中国的社会和家庭所认同和接受。我国教育界、产业界和全社会长期以来有看低“五大”——职大（职工大学）、夜大（夜大学）、业大（业余大学）、函大（函授大学）和电大（广播电视大学）的传统偏见。如今，有人将试点高校网络远程教育冠以“网大（网络大学）”而打入“五大”系列。即使是高校网院和电大的远程教育工作者，其子女考大学时的首选依然是“北大”、“清华”，是普通高校，是精英教育。

挑战来自政府的政策导向以及学校的应对取向。由于网络远程教育在我国是一种新生事物、一种新型的教育形态，政府教育主管部门并无现成的政策法规和成功的指导方针可依。我国第三代远程教育（即本文中的现代远程教育或网络远程教育）的发动同第一代远程教育（函授教育）及第二代远程教育（广播电视教育）自上而下的启动有所不同。建国初期，函授教育的发展起始于时任中国人民大学校长的吴玉章与

成仿吾的提案、刘少奇的批准；而改革开放初期，广播电视教育的发展更是直接发自邓小平的亲自推动。事实上，我国网络远程教育起始于学校和社会，而并非政府自上而下地发动。当清华大学校长王大中率先发起举办网络远程教育时（1996年至1997年），起初并未得到相关部门的积极响应。这曾经导致清华大学计划将教学节目的卫星发送合作伙伴一度从中国教育电视台转向新华社。我国城市重点中小学网站网校的建设发展也曾经受到过相当的限制。在大中小学及社会各界推动下，各级政府和教育主管部门逐渐采取积极的态度，国务院批转教育部制订的《面向21世纪教育振兴行动计划》（1998年12月）和党中央、国务院颁发的《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》（1999年6月），明确提出组织实施现代远程教育工程。在1999年，我国在高等教育大众化政策上有了重大突破，确定了2010年实现高等教育大众化（下限）的目标，并于同年启动了普通高校的连续大规模扩招。这是高等教育从计划体制走向市场体制、满足国民接受高等教育需要的重大举措。到2000年7月间，普通高校举办网络远程教育在政策上也有了重大突破，其主要标志是教育部发布的《关于对中国人民大学等十五所高校开展现代远程教育试点工作的批复》（2000年7月14日）和《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的几点意见》（2000年7月28日）。这是建国以来、也是实施教育法和高等教育法等法规后教育部代表国家授予高等学校的一次最充分的办学自主权。教育部将举办网络远程教育的办学自主权（或曰自治权）相当彻底地交给了试点高校。获批准的试点高校有权自主办学、自主招生、自主决定入学政策、自主授予学历、自主决定办学范围等等。这是中国政府教育主管部门对高等学校办学自主权的一次大松绑，是教育行政管理从计划体制走向市场体制的又一次重大变革。同时，教育部还允许高校与产业资本合作，组建合资公司对网络远程教育进行自主面向市场的产业运作，对大学与企业合资的网络教育公司的股权结构也没有任何预设的限制。对教育部新政策最早作出全面反应和评价的是中国《财经》杂志记者江渝发表在该杂志上的封面文章《网上大学 商海放行：三十一所高校与产业资本联手重塑文凭教育体系》（2000年8月）以及丁兴富在当年夏季撰写、发表于清华大学《现代教育技术》创刊号（2001年第1期）上的论文《网络教育的春秋时代时代及其对

策——试论指导网络教育教学取得成功的应对模型和东方模型》。及至2001年试点高校开始向社会输送毕业生以来，围绕网络远程教育文凭和学位含金量等现代远程教育质量和标准问题成为政府、教育界、试点高校、学生及其家庭、以及全社会和媒体关注的热点。2003年湖南大学现代远程教育考点的集体作弊事件更是名列当年远程教育十大新闻前列。相应地，教育部自2001年起相继出台了一系列规范试点高校网络远程教育的政策，主要涉及网络教育定位与招生、质量保证与服务、学习中心建设、网络远程教育资源建设技术规范与标准以及对试点高校网院实行年检年报等，直至2004年关于对试点高校网络教育学生部分公共课实行全国统一考试和暂停5所试点高校网络教育招生的决策。在我国，长期以来对政府部门的政策和基层组织的对策有“一放就乱，一收就死”的说法。这是对法治不健全和人治弊端的深刻的反思。政府的政策导向和学校的应对取向有可能对网络远程教育的质量产生重大影响。政府出台的政策是否适合我国网络远程教育工程的试点和发展？这要将这些政策放在当时的特定环境和情势中去考察。而试点高校是否有积极的态度和自律的机制真正用好相关政策，在政策“严紧”时不消极、依然积极开拓进取，在政策“宽松”时谨慎用好国家授权、规范办学保证质量，这成了对试点高校实实在在的考验。

挑战来自学校、教师和学生这些远程教育主要参与机构与实践者的素质、理念和行为。试点高校大多是全国重点高校，它们在举办全日制普通高等教育方面是有较高社会信誉的，但并不等于自动拥有了举办网络远程教育的基本素质、先进理念和规范行为。试点高校为了举办网络远程教育设立了各种机构，聘用了一批远程教育行政、管理和技术人员。这支远程教育教师队伍的素质、理念和行为有待更新。试点高校在全国各地建立的学习中心及其组成人员则更是背景多样、成分复杂、动机不一。作为网络远程教育主要参与者和实践者的教师和学生，他们长期以来习惯于传统教育课堂面授教学模式——教师习惯于课堂讲授，划定课程重点及其标准答案；学生习惯于接受教师的课堂面授，习惯于记笔记、背笔记、考笔记的“应试教育”模式。这样的教师和学生对于远程教学和远程学习，在素质、理念和行为上有相当漫长、相当艰巨的一个适应过程。特别是我国“应试教育”的传统和“追求文凭”的倾向，不是短期内可以彻底解决的。这也不仅仅是教育界的问题。只有随着我国市

场经济及民主法治的成长和成熟，才能逐步得到解决。所有这些因素都会影响到试点高校的网络远程教育质量。

挑战来自我国社会转型期的教育市场化、产业化乃至商业化取向。我国正处于从计划经济向市场经济的转型期。经过长期的争论，我国教育界终于采纳了教育市场和教育产业这样一些概念，认可教育是一项基础性、全局性和前瞻性的产业。与此同时，也有不少人开始忽视乃至无视教育作为培养与培育人才、创造与传播知识、传承与推进文明的人力资源开发与精神文化生产的人本产业的特殊性，而混同为一般物质资料生产与流通产业，提倡教育市场化、产业化乃至商业化。对于部分试点高校网络教育学院是否有商业化倾向，我国教育界和传媒界是有争议的。发达国家政府对远程教育有预算拨款和投资。澳大利亚政府对全国各大学的校外远程教育学生和校内全日制学生采取基本相同的预算拨款和投资体制，强调一视同仁，最终取得的证书和学位也是完成相同的。英国政府对英国开放大学的预算拨款和投资占远程教育办学总成本的三分之二。从远程学生收取的学费与开放大学的其它收益一起占总成本的三分之一。我国网络远程教育的投资体制有自身的中国特色。国家除了在初期对若干网络远程教育试点高校有少量投入外，基本上要求试点高校自负盈亏、自主运行。国家对网络远程教育招生并不列入年度招生计划、也没有相应的财政预算拨款支持。这同列入国家招生计划、通过全国普通高等教育和成人高等教育统一招收的学生（即所谓全日制正规录取的校内学生）国家有相应培养经费拨款是根本不同的。教育部政策文件规定：“对网络教育学院的学生，可按教育成本收费，其收费标准和办法由学校按国家有关规定报学校所在地收费管理部门批准后执行。网络教育学院不得以营利为目的”。这一政策陈述表明：（1）网络远程教育的总成本基本上由远程学生自身负担，这与澳大利亚、英国不同；（2）网络教育学院不得以营利为目的，这与美国允许营利性网络远程教育学校和公司存在与运行也不同。此外，与试点高校合作的企业公司在初期对网络远程教育项目的投资最终是要获取回报和追求利润增长点的。况且，许多试点高校与信息产业企业组成了网络教育合资公司。一方面是国家投入的不足，另一方面是部分试点高校及其校外学习中心的办学动机不纯。这双重因素导致某些试点高校及其下设学习中心在举办网络远程教育中有“功利教育，商业炒作”的倾

向。这种商业化倾向必定会给网络远程教育的质量带来损害。

挑战来自我国文化教育的历史传统和价值观等。我国人口众多,随之而来的是人口压力巨大。我国教育体制历来注重人才选拔功能,从历史上的“科举制度”到建国以来的“全国统一高考”,形成了有中国特色的“应试教育”传统。我国现代远程教育试点启动后,强大的文化教育的历史传统和价值观同样压迫它继续走“应试教育”的老路。这对保证和提高网络远程教育质量极为不利。我国有尊师重教的传统,但也带来了迷信权威、唯书唯上的弊端。远程学生及其家庭成员认为:上课听讲才是上学,基于资源、基于网络的学习不能认同为教育与教学。试点高校及其学习中心提供的各种形式的远程学习支助服务又不很到位。我国三代远程教育遭遇的批评如函授不函、电大不电、网络不网,一句话,远教不远、开放不开,这种一脉相承的取向不能不说是我国文化教育的历史传统和价值观的顽强表现。事实上,函授教育的解决方案是在函授站组织面授讲课及考前集中辅导。电大教育的解决方案是在实际操作中依靠基层电大教学班组织面授教学。而试点普通高校网络远程教育恰恰在这一领域无能为力或无所作为。这是对网络远程教育及其质量的严峻挑战和不予认同,是当前试点工作中亟待解决的问题。

挑战同时来自试点高校对现代远程教育这一新兴教育形态的思想认识、政策法规、学术标准、队伍素质和规范管理等方面的准备不足。试点普通高校大多是全国重点高校,它们参与现代远程教育工程在学科专业课程设置和教育资源方面有明显的优势,特别是有众多优秀的学科专家教授、知名学者。但是,试点普通高校在网络远程教育方面缺乏必要的准备和基本的经验。教育部期望:“开展试点的学校,首先要搞好所有校内的网络教学和网上教学资源建设工作,网络教学要与校内的传统教育相融合,推动传统的大学教育转变教学思想,改革教学方法、教学手段,建立起适应网络时代的教学模式。网络教学还要与卫星电视教育、函授教育、自学考试助学活动等传统远程教育相结合,推动传统远程教育的改革与发展”。教育部要求:“网络教育学院提出的办学指导思想要明确,教学方案要符合现代远程教育的发展趋势,教学质量保障体系和监控机制要切实可行”;“试点学校有足够的经费投入,有高水平的教师和管理队伍,有专职的教育技术和网络技术人员,能够承担网络教育

学院的课程”;“合理选择技术路线,综合利用多种媒体。要利用面授教育、函授教育、卫星电视教育等多种教育形式,作为网络教学的补充,弥补网络教学的不足,特别要解决好实验和实践环节的教学问题”。所有这些期望和要求的落实是需要时日、难度很大的。比如“开展试点的学校,首先要搞好所有校内的网络教学和网上教学资源建设工作”就很难做到。事实上,试点高校在启动网络远程教育时,校内的网络教学和网上教学资源建设工作也刚刚起步,相对滞后。大多数被网络教育学院聘请担任网络课程的主讲或主持教师并没有网络教学的经验,更谈不上丰富。但是,组织实施现代远程教育工程的飞速发展的形势和需要又不允许等待,等到校内网络教学经验积累成熟和网上教学资源丰富后再启动现代远程教育试点工程。这种两难境况必定给网络远程教育及其质量带来先天不足的弊端。

挑战同时来自我国教育系统信息基础设施建设的滞后和优质网络教育资源的不足。教育部要求试点高校“软硬件条件符合要求。校园网络能够满足网络教学的需要,并且具有良好的前期工作基础,特别是网上教学资源建设的基础。校外教学支撑服务体系能够满足网络教学的基本要求,具备较强的网络教学和管理能力”;“在开展网络教学工作的过程中,要树立资源共享的观念,积极保护知识产权,建立资源共享的形式和机制。不仅要共享网上教学资源,还应共享校外的教学支撑服务体系”。所有这些有关试点高校信息基础设施和优质网络教育资源建设的要求是必要的和正确的。问题主要不在试点高校本部的网络教学和管理的基础设施建设,而在于遍布全国的学习中心的信息基础设施建设很不平衡。网络教学与管理系统的开发及其有效运行和应用对网络教育学院、尤其对各地学习中心是又一个新挑战。而优质教育资源的共建共享则更是停留在理念和口头上的多,落实到实际中的少。至于试点高校对为远程学生提供多种多样的学习支助服务的认识,则更不到位。在试点初期,不少试点高校以为将开发制作的讲课节目上传卫星播出、课件(大多是电子讲稿或电子教材)上网,网络教育学院就可以开学、招生、收费了。试点高校对校外学习支助服务体系和学习中心的建设,对试点高校本部网络教育学院与学习中心在教学与管理上的分工合作,对如何构建与运行分布式的网络教学与管理平台,对试点高校网络教育学院与学习中心如何协同构建与实现全面质量保证机制,缺少足够的准备和

经验。此外，在试点高校校外学习支助服务体系的建设中，协作共享的不多见。基于广播电视大学系统的网络远程教育公共学习支助服务体系的建设也并不顺利。试点高校大多独立地在全国建设和运行各自的网络教学学习中心站点体系。这种追求自成体系的小而全的经营方式是自我封闭的小农经济思想的残余，很难实现工业化时代的规模经济效益和信息化时代的资源优化配置和共享。而且，也导致众多试点高校在某些地区争资源、争市场、争生源，而在另一些地区、尤其是急需发展教育的西部和农村地区形成网络远程教育的真空地带，加剧了数字鸿沟。凡此种种，对网络远程教育质量保证构成一系列挑战。

挑战同时来自网络远程教育理论指导和经验积累的不足。试点高校网络教育学院教学、管理和技术三支队伍的人员绝大多数是从传统教育的岗位上聘任的，他们是否接受了网络远程教育的专业培训？他们是否有过网络远程教育的经验？他们是否经历并完成了从传统教育到远程教育的理念和角色转换？相对于我国远程教育实践的发展规模和水平，我国远程教育学科理论的发展处于明显的滞后状态。首先，在发达国家，在印度，远程教育已经确立为教育学中的一门相对独立的分支学科，已经在大学开设远程教育专业，已经有了一套完整的远程教育课程设计和课程教材。而在我国，远程教育尚未被承认为相对独立的教育学学科，还只是教育技术学科下的一个研究方向。我国大学中也没有设置远程教育专业，没有培养和培训远程教育教师和远程教育工作者的课程设计和课程教材。在这种状态下，如何设想远程教育教师和远程教育工作者能够接受网络远程教育的专业培养和培训，成为胜任网络远程教育的专业教师和专业教育工作者？

挑战同时来自巨大的教育需求压力下产生的快速扩张和发展带来的各种弊端等。在我国高等教育大众化的大潮中，在我国巨大的人口压力和国民要求接受高等教育的巨大需求压力下，我国高等学校的现代远程教育工程在短短几年中经历了快速扩张的过程。从1998年到2002年，现代远程教育的试点高校从4所发展到如今的68所。某些学校在全国各地的学习中心已经突破100个的大关，某些试点高校网络教育学院的注册学生数也已经接近或突破10万人大关，俨然想进入“巨型大学”的行列。发展是硬道理，但高等教育质量是生命线也是硬道理。网络远程教育也是有适度规模和极限容量的，而不是可以无限

扩张的。基础设施跟不上，教育资源跟不上，学习支助服务跟不上，管理跟不上，如何能保证网络远程教育的质量？如何能号称提供网络远程教育？多数试点高校是懂得自律的，它们谋求的是适度、合理和稳定的发展，但在快速扩张的需求和压力下也产生了种种问题，而少数原本网络远程教育准备就先天不足的试点高校在经历了急速扩张后弊端尽显。再加上其中一些网络教育办学、尤其是校外学习中心承办者的商业化取向，使得少数试点高校网络远程教育的质量雪上加霜。

挑战部分地还来自我国高等教育的组织管理体制。我国高校现代远程教育试点的目标是依托重点高校高起点、跨越式发展，所以被批准进入试点行列的67所普通高校大多是全国重点高校。本来，这批重点高校是在我国举办精英高等教育的主力军，现在由它们来进行现代远程教育试点，难免不出现远程教育定位上的偏差。试点初期，部分试点高校依然走办精英高等教育的路线，通过全国普通高校统一入学考试高分录取应届高中毕业生举办全日制的现代远程教育试点班、乃至全日制网络教学住校生试点班。此外，象清华大学、北京大学这样的我国一流研究型大学，不是象美国国家技术大学那样专注于发展研究生层次网络教育和大学后继续教育，也去大力发展专升本层次的网络远程教育，与其它高校争市场、争生源。而象西北师范大学等一批西部大学举办网络远程教育的申请却得不到批准。这使得采取发展网络远程教育的战略加快实现我国西部地区高等教育大众化的目标不得不延迟。由此而来的另一个问题是：这些试点高校在我国高等教育界的高度声誉和品牌，教育界、学生及其家庭和全社会对试点高校网络远程教育教学质量和学术标准的高期待同现代远程教育试点工作在全国重点高校内部的边缘地位，以及学生得到的网络远程教育课程和支持服务的质量和水准之间存在明显的落差。在这些全国重点高校，列入校长办公会议日程的主要是向世界一流大学冲刺，是国家重点学科、重点实验室和博士后流动站建设，是国家重点科研项目、211工程等，很少会举全校优势人才和优质资源去谋求网络远程教育的质量提高。此外，我国试点高校的校外学习中心的办学主体都是独立的法人，与试点高校网络教育学院具有不同的职权分工和利益分配机制，试点高校网络教育学院对校外学习中心的监管和制约力度有限。这与国外开放大学一体化

(下转第36页)

识链达到环环相扣、层层递进。同时还学习了学科相关内容,了解了学科发展方向,提高了专业素养。另外,通过在论坛上的积极交流,实现了知识的活学活用,还结交了全国各地的学友和专业人士。按照法学频道法学论坛的版主的评价,法学频道充分体现了“网络的交互功能和资源共享的特征,资源更加丰富,像一部大字典,也更实际”,同时希望法学频道能继续加强其“权威性、独家性、实用性”,能有更多实效性强的案例。

另一方面,学科学习环境的建设对教师而言也大有裨益。首先,改变了教师的传统思维和工作方式,教师更加关注整个学科的发展,同时也拓宽了教师的知识面,使教师能在更高的层面上进行教学,提高了教师工作的指导意义。其次,教师队伍的组织结构发生了变化,教师的试讲和试评更加方便,同时为教师的协作教学提供了条件,让同一门类下负责不同课程的教师能够互相学习、加深交流,既彼此协同合作,又良性竞争,将压力转化为动力,不断发展。最后,满足了可持续性学习的需要——学科学习环境不仅是学生的学习环境、教师的工作环境,更是教师自身发展的舞台。教师在这个环境中积极投入,把自己好的思想和独特的见解提出来,通过互联网得以广泛传播,更有利于体现自身的价值,有利于长久的职业发展。由此可见,学科频道给学习者和教授者带来了双重意义,影响深远。

目前我们的学科频道只能说是迈开了学科学习环境建设的第一步,要为更多有学习梦想的人提供一个真正的“网上学习家园”还需要很长时间的努力。在开通学科频道的同时,学院就不断地对其进行完善,力求提供更丰富的资源、更充分的交互。比如,学院多方考察,引进并建立了自己的数字图书馆,学生可以免费借阅和下载自己需要的图书;推出了“网上人大讲坛”,建立了相应的讨论专区,使学生、教师可以通过这一平台充分研究和探讨各类学术问题、时事问题、热点与焦点问题,并且让全国各地的学生都可以同步观看讲座;引进了一系列国外的优秀教学资源向学生和社会学习者开放(例如哈佛的课程等);应用了研究性学习平台,尝试开展了远程环境下的分小组协作学习方式。

收稿日期:2005-02-25

作者简介:郝成义,副院长,中国人民大学网络教育学院(100031)。

责任编辑 石子

(上接第17页)

的学生学习支持服务体系组织管理体制不同。在那里,各地学习中心是开放大学的分支机构,学习中心的人员是开放大学聘任的教师和员工,从人、财、物上完全置于开放大学的直接领导和控制之下,在教学与教学管理上更是完全与开放大学运行一体化的。

本文系全国“十五”教育科学规划重点资助项目“中国特色远程教育学科理论体系构建”(国家级:BYA010113)及教育部立项资助的课题“网络教育认证制度研究与实践项目”的研究成果之一。

[参考文献]

- [1] 丹尼尔·丁兴富译. 巨型大学、虚拟大学和知识媒体:我们能否同时拥有数量和质量? [J]. 开放教育研究, 1998(5)
- [2] 丁兴富. “远程教育质量保证及质量评估与认证国际比较研究”总结报告[R]. 给教育部的内部报告, 2004.
- [3] 丁兴富. 远程教育研究[M]. 北京:首都师范大学出版社.

- [4] 凯依和鲁姆勃尔,丁兴富等译. 远距离高等教育[M]. 北京:中央电大出版社.
- [5] 潘懋元. 高等教育大众化的教育质量观[J]. 清华大学教育研究, 2000(1)
- [6] 潘懋元. 走向大众化时代的高等教育质量[J]. 高等教育研究, 2001(7)
- [7] 谢维和.“论网络教育的质量观”,未发表.

收稿日期:2005-02-03

作者简介:丁兴富,博士生导师,首都师范大学远程教育/教育技术特聘教授(100037)。

责任编辑 方庄

An International Comparison of Course Offerings in Distance Education and Educational Technology at Universities

Zhang Weiyuan

In knowledge economies lifelong learning is much emphasized and distance education has an important role to play. In many parts of the world, distance education has already become an independent discipline. However, it is still mostly considered as a sub-discipline of educational technology, a view which is no longer appropriate in learning societies.

This paper uses a comparative method to analyze the course offerings in distance education and educational technology at six universities outside China. Master's programs in Educational Technology and Distance Education are examined.

This author maintains that educational technology and distance education should be conceptualized as two independent academic disciplines as their research methods are very different. Moreover, these disciplines have distinctive features regarding course management, teaching design, curriculum development, the teaching and learning process, and course components.

The author further suggests that face-to-face education, distance education and educational technology should be viewed as three sub-disciplines under the discipline of education. Their inter-relationship is illustrated with a diagram, and it is proposed that a proper relationship among them is important to educational development in China.

This author suggests that further research should be conducted on educational objectives, curriculum structure, teaching content of educational technology and distance education.

The Issue of Quality in Online Distance Education

Ding Xingfu

This paper first chronicles how the reputation of distance education has been built over the past decade.

On an international level, distance education faces two major challenges: its confrontation with conventional education and its innate negative attributes.

Distance learning institutes in China are similarly facing a host of challenges, which the paper describes in detail: the educational and industrial sectors hold very conservative views about distance education, while the development of distance education is unreasonably led by government policies about which many distance learning institutes are uncertain about; the quality, beliefs and behavior of distance education practitioners are matters of concern; and there is a contradiction between the commercialization of education and the educational tradition of China; the information technology infrastructure in China is quite underdeveloped and quality online teaching resources are inadequate; there is a lack of theoretical foundation and practical experience about online education; and over-expansion of distance education is likely due to strong educational demand, but the management mechanism for China's higher education is still not mature. The paper suggests that distance education institutes in China have to prepare for these challenges.