

美国高校远程研究生教育及启示

吴峰

(北京大学教育学院,北京100871)

[摘要] 远程研究生教育是美国远程教育体系的高端部分,在优化美国人力资源配置、帮助在职成人职业生涯发展方面发挥了重要作用。我国高校目前尚未开展远程研究生教育,但是随着我国远程教育逐渐从“补偿教育”向“终身教育”迈进,开展远程研究生教育是未来必然的选择。本文通过对美国伊利诺伊大学教育学院人力资源开发专业远程研究生教育的分析发现,美国远程研究生教育与我国远程教育在责任主体、质量保障、学习者、招生四个方面存在显著差异。文章基于我国现有远程教育基础,提出了发展我国远程研究生教育的政策建议:以“终身教育”定位补充“补偿教育”定位;建立以院系为责任主体的远程研究生教育与以网络教育学院为责任主体的远程本科教育管理框架;建立独立的质量保障体系;以专业硕士为试点开展远程研究生教育。

[关键词] 远程教育;研究生;学历教育;成人教育;美国

[中图分类号] G40-058

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2016)02-0025-05

美国高等教育普及,远程教育的作用更多的是重新配置人力资源、激活人力资本。霍尔和默维斯(Hall & Mirvis, 2006)分析美国就业市场后提出了易变性职业生涯理论,认为现代社会是个人而非组织驱动职业生涯的发展。根据该理论,受经济全球化和就业市场竞争的影响,越来越多的就业者根据自己的能力与喜好设计职业生涯规划,做出职业选择。这就需要不断学习,很多已获本科及以上学历、处于工作岗位的成人再次接受学校教育。面对在岗学习的时空限制,他们往往会选择远程教育方式,这为美国远程教育特别是远程研究生教育的发展带来了机遇。本文以美国伊利诺伊大学教育学院人力资源开发专业远程研究生硕士项目为例,研究如何在我国高校远程教育基础之上发展远程研究生教育。

一、概述

美国的大学过去几年不断扩大远程教育规模,开展远程教育项目的大学从2002年的29%上升到2013年的87%(Allen, 2013)。全美6700所大学中,2700所大学开展的远程教育项目规模较大,其

学位授予能力和学习资源质量普遍得到认可,并且经济上实现盈利(王龙, 2006)。伊利诺伊大学(简称UIUC)教育学院开展的人力资源开发专业远程硕士教育项目是个典型。伊利诺伊大学建于1867年,是美国“十大联盟”创始成员,美国大学协会会员,被誉为“公立常春藤”。伊利诺伊大学教育学院人力资源开发专业远程研究生教育项目始于2000年,已有15年历史,共培养学生300多名,每期招收学生25-30名。学院下设四个系,教育领导与政策系是其中之一,该系下设人力资源开发方向,教师七人,人力资源开发专业研究生教育项目以这一专业方向为依托。学院有远程教育办公室管理整个学院的远程教育项目(包括宣传与招生)。系设项目负责人,由教师兼任。

(一)项目管理

1. 项目立项。项目立项需要经过四个环节的审批流程。首先,由系研究生课程委员会审核可行性研究报告,该报告需包括完整的教学计划;第二步,经系提交给学院,由学院研究生课程委员会审核批准;第三步,研究生院审核;最后是学校教学委员会审核。

[收稿日期] 2015-12-18

[修回日期] 2016-02-17

[DOI编码] 10.13966/j.cnki.kfjyyj.2016.02.003

[基金项目] 国家社会科学基金教育学一般课题“互联网+”新型知识生产——基于企业MOOC建设我国企业知识共享体系的战略研究(BCA150023)。

[作者简介] 吴峰,副教授,北京大学教育学院,研究方向:数字化学习、人力资源开发(wufeng@pku.edu.cn)。

以上审核通过后,项目立项。远程研究生教育项目申请必须以已有的面向在校生的课程体系为基础,也就是每门课程都须是面向在校生开过的课程。如果没有相应的面授课程及师资,项目将不会被批准。

2. 招生。招生工作由教育学院远程教育办公室负责。项目规定,每年招生一期,每期不超过 30 人。学生须已经获得本科文凭,且 GPA3.0 以上才能申报。录取以审查为主,不需面试,注重学生质量及工作经历。90% 的学生来自全美各地,伊利诺伊大学附近的学生更多一些。

(二) 项目设计

1. 教学计划。该远程研究生教育项目共开设 8 至 9 门课,大部分课程 4 学分,少部分课程 3 学分,总学分在 32-36 学分之间。项目持续约 16 个月,4 学期,每学期开设 2-3 门课,每门课 8-10 周,学生采取在线方式学习。

2. 证书。该项目属于教育硕士课程 (Master of Education, 简称 MS), 学生通过所有课程考核后可以获得硕士学位,不需撰写毕业论文,所获得的学位与在校生相同。

3. 学费。远程研究生教育项目共 32 学分,每学分 650 美元,学生修满全部课程需 20800 美元。由于该校是公立的,本州学生学费可减半。与在校研究生学费水平相比,远程研究生学费约低 10%。

(三) 教学实施

1. 教学。远程教育的教师、课程、教学内容、课程资源和课程作业与在校生完全相同,在线课程的评估和面授课程的评估标准也完全一致。在校生可以选择采取远程而非面授方式修读课程。由于技术的限制,教师采取远程教学比面授教学需花费更多时间,付出更多努力,比如准备材料、适应远程授课形式等,教师课后需要在线回复学生的提问,24 小时内作出反馈等。

2. 激励机制。在线教学工作量与面授工作量同等,教师讲授一门在线课程等同于一门面授课程的绩效。每门课程教师还会获得一万美元额外补贴,以激励教师参与远程教学。很多老师认为,在线教学的工作量约是面授教学工作量的两倍。

3. 学习环境。该校目前采取 Blackboard 平台作为异步平台,同步平台用 Blackboard Collaborate 系统。异步平台供讨论、布置作业、发放讲义;同步平

台用作在线课堂,教师通过同步音频视频方式讲课并与学生互动。远程教学通常安排在晚上。

(四) 项目效果

1. 质量。远程研究生教育的质量标准与在校研究生一样,按照在校生的标准开展教学、布置作业及考试。学生考试如果不及格需要补考,课程没有完成需要延期毕业,甚至不能毕业被取消学位。这些措施使得远程研究生教育与在校生教育的质量基本一致。

2. 社会评价。正是由于远程研究生教育质量与在校生教育质量一致,因此社会对远程教育的评价与在校生无异,认为远程教育和面授教育只是教学方式的不同。这一点与我国迥异。

3. 教学相长。远程教育学生有实践经验,能给教学带来经典案例与启示。特别是在教学讨论与反思环节,有工作经验的成人学生表现尤其突出。远程研究生教育促进了教学相长,理论与实践的结合,对于教师教学与课程的改进有很大裨益。

(五) 不足

被调查的学员认为,远程教育中教师与学生、学生与学生之间的见面少,有的学生仅在毕业时才到校,以至于学生对学校归属感不强。对此,学院欢迎学生自发组织到学校来,并计划加入可供学生自主选择的校园教学环节。伊利诺伊大学图书馆系开设的“图书与信息科学”专业远程硕士项目曾获美国斯隆 (sloan) 奖,其特色是保留了部分传统课堂教学环节。新生需要接受在校园举办的强化入学培训,也就是“新生训练营”。每学期,学生仍然要到学校参加一周的面授辅导,与教师面对面交流 (Caroline, 2004)。可见,远程教育方式需要适当的面授补充才会获得更佳的效果。

二、中美比较

伊利诺伊大学教育学院人力资源开发专业远程研究生教育已举办十五年,规模稳定,达到了预期效果。一方面,项目给院、系、教师带来了稳定的经济收益;在职成人的参与,还给教学带来了丰富的案例及新的思考角度,丰富了教学视野及教学内容。另一方面,在职成人学习者对项目好评率近 100%,远程研究生教育对成人在岗能力的提升及促进职业发展起到了很大的作用。我国普通高校远程教育已实

施十七年,累计招收本专科生 1500 万人,毕业学生 600 余万人,开设 299 个专业、1560 个专业点,覆盖十一个学科门类(截至 2014 年),在促进区域均衡发展、丰富农村边远地区优质教育资源方面发挥了较大作用。综合比较美国高校远程研究生教育与中国高校远程教育,有四个方面差异值得关注。

(一) 责任主体

从伊利诺伊大学可以看出,美国高校远程研究生教育的责任主体是院系,中国高校远程教育的责任主体是网络教育学院,两大责任主体差异大。责任主体的不同导致教学与教师的紧密程度不同。院系主要从事教学科研,教师依附于院系。美国远程研究生教育以院系为主体,院系将远程研究生教育作为院系工作的一部分,教师的日常教学工作与远程教育教学工作之间紧密联系,教师教学与学生学习之间能产生更多的互动,教学效果好,学生也有更强的归属感。我国高校远程教育由网络教育学院负责,这是由我国远程教育的补偿教育特性决定的,也是高校追求远程教育规模化的产物。网络经济的重要特点是参与者越多,成本越低。高校网络教育学院将高校远程教育项目集中起来实施,会降低成本。但是,如果高校举办高层次的远程研究生教育,就需要打破现有的以网络教育学院为责任主体的格局,建立远程本专科教育以网络教育学院为责任主体、远程研究生教育以院系为责任主体的格局。研究生教育与本专科教育存在差异,本专科教学侧重于知识传播,研究生教学注重学生的探索研究能力,研究生教学虽然课程少,但层次高。因此,远程研究生教育在定位上更偏向于追求教学效果而非经济效益。

(二) 教学质量保障

美国高校远程研究生教育除了教学形式为在线、不提供就业服务中心的服务外,师资、教学资源、课程管理、教学评价等和面授教育无异,这也是美国远程研究生教育教学质量和面授教育质量差距甚微的原因。美国高校远程研究生教育的质量保障有三点:一,开设相应的远程研究生教育需要以现有的成熟的面授课程与师资为支撑,远程研究生教育不能脱离在校课程而独立存在;二,远程教育学生的考核与在校学生的考核使用同一评价标准,即使远程教育学生无法毕业,学院也不会降低要求;三,提供远程教育学生学习条件保障,包括与在校生享受同等

的教学资源,比如教育管理服务、图书馆服务、文献资源服务等。另外,美国高校注重对院系远程教育资格进行持续的质量评估,如果出现明显的质量下降,将影响院系远程教育资格,这也有利于保证远程教育的教学质量。

美国高校远程研究生教育实行小规模办学,这也是教学质量保障的关键。伊利诺伊大学教育学院曾经向学校建议开设以 MOOC 为载体的远程研究生教育,每期招收 200-300 人,希望通过扩大招生数实现规模效益,但是该方案遭到学校研究生院委员会否决,理由是人数太多无法保证教学质量。这与我国普通高校远程教育招生的指导原则不同。

我国高校远程教育学历证书与美国高校远程研究生教育学历证书的社会认可度差别较大。比较而言,我国远程教育质量备受诟病,远程教育证书认可度很低,在就业市场得不到尊重。尽管教育部规定网络高等学历教育毕业证书是国家承认的,但实际上,人们普遍认为远程学历教育质量低。原因多方面,比如,生源受教育程度低,远程教育质量保障未跟上,高校网络教育学院追求经济利益,使得提高毕业率成为办学的主导目标之一,教育质量难以把控。远程教育质量的提升重点在于教学过程的质量管理,这在美国远程研究生教育得到体现。

(三) 学习者

美国高校远程研究生教育的学习者与我国高校远程教育的学习者有一定差异。一是学习动机的差异。针对伊利诺伊大学人力资源开发专业远程研究生教育的调研指出,美国高校远程研究生教育学生的主要学习动机是促进职业发展,中国远程教育学生的学习动机大多是为了获得学历证书。不同的学习动机导致迥然不同的学习行为。出于自身职业发展需要的学习动机,学习者会从内心自发地敦促自己学习,掌握专业知识与技能,提升学习效果;而追求学历文凭的学习动机,学习者与远程教育机构之间会相互博弈,造成机构对学习质量监督能力的下降。同时,追求学历的学习者对学习缺少发自内心的学习需求,对专业知识与技能缺乏兴趣与耐心。二是诚信。远程教育基于网络进行教与学,课程成绩的认定依据作业、讨论及考试,不像面授教学那样能够对考试进行监督。美国建立了良好的个人信用认证系统,支撑了远程教育诚信发展。我国高校远

程教育存在替考等现象,导致考试不得不依赖地方校外学习中心。由于校外学习中心与学生之间存在招生等共同利益,校外学习中心有时有共同作弊的嫌疑。

(四) 招生

美国高校远程研究生教育的招生与我国远程教育招生的主要差异是没有校外学习中心,没有代理招生现象。我国高校远程教育招生有两个特点:一,采取委托代理制,地方校外学习中心参与招生。根据委托代理理论,委托者的目标追求及代理者之间的目标追求差异很大,特别是在质量追求上差异明显。二,有扩大招生规模的自然倾向。由于校外中心与网络教育学院之间没有行政隶属关系,校外中心的道德约束力不强,扩大招生人数最终扩大校外中心的经济利益是其最佳选择。众多校外中心的经济导向行为使得招生市场呈现无序竞争,宣传过度等问题频现,最终影响远程教育的声誉。因此,我国教学中心代理制招生模式会对发展远程研究生教育构成挑战。

为使更多的在职工作者有机会接受远程教育,我国高校远程教育招生门槛低,专科生、高中学历者均可报读高校举办的远程教育。美国高校远程研究生教育招生设置了较高的门槛,报读远程研究生教育需要像申请大学面授教育一样递交申请材料,比如个人陈述、专家推荐信等。通过筛选,符合远程教学招生标准的才可以被录取。由于美国远程研究生教育严格限制名额,使得较为优秀的学生才能申请参加远程研究生教育,这在生源上就保障了质量。

伊利诺伊大学远程研究生教育项目也追求盈利,但质量是第一位的,盈利是第二位的,因此伊利诺伊大学远程研究生教育控制招生规模。我国许多高校网络教育学院定位为营利性机构,将信息技术当成营利工具,忽略了远程教育所应承担的责任与使命。一方面,高校不顾自身教学能力扩大招生;另一方面,对教学质量疏于管理。我国要发展远程研究生教育,需要针对远程研究生教育的定位,平衡质量与招生规模之间的关系。

三、政策建议

对照我国实际,本文提出如下发展我国高校远程研究生教育的政策建议。

(一) 以“终身教育”补充“补偿教育”,发展多层次远程教育

我国远程教育主要为没有获得高等教育机会的在职成人提供学习机会,这种定位对于大规模提升我国在职成人整体素质有积极意义。补偿教育是远程教育的功能之一,不仅在我国,美国凤凰城大学等目前也在为社会成员提供本科层次的补偿教育。但是,补偿教育不是远程教育的全部功能,远程教育可以发挥更大的作用。我国高等教育资源丰富,公民在校接受高等教育的比例越来越高,补偿教育需求越来越少。随着终身学习理念的逐步深入,远程教育将成为支撑学习型社会的重要手段,为社会人力资源重新配置、员工的职业生涯发展等服务。在现阶段或未来,以终身教育补充补偿教育定位,率先在高校适度发展高层次远程研究生教育非常必要,逐步形成以补偿教育定位远程本专科教育,以终身教育定位远程研究生教育的多元体系。

(二) 建立以院系为责任主体的远程研究生教育及以网络教育学院为责任主体的远程本科教育管理框架

美国高校远程研究生教育的成功经验表明,院系作为远程研究生教育的责任主体对教学质量起关键作用。基于我国实际,未来远程研究生教育将是层次高规模小,而远程本专科教育是层次低规模大。远程研究生教育需与院系专业教师紧密结合,加强师生教学交互。因此,远程研究生教育以院系为责任主体比较合适,且不与现有体系冲突,实现共赢。院系为责任主体有利于教学与招生。首先,以院系现有教师与课程为基础支撑远程研究生教育课程体系,有利于在线教学的顺利实施及在线教学内容的与时俱进。其次,院系将根据教师的培养能力确定招生规模,合理平衡招生数量与培养质量之间的关系,降低远程教育强烈的经济目标导向。招生制度也将通过这种方式得到改革,不再需要采用目前的招生代理制度,从而避免招生管理的困难,避免代理机构与高校之间出现的价值观冲突。

(三) 建立独立的质量保障体系

美国高校远程研究生教育社会评价高,其重要原因是质量得到有效保障。我国高校远程研究生教育可以借鉴美国经验,建立与现有远程本专科教育独立的新的质量保障体系,包括:1) 建立初选制度,

遴选真正有学习动机的学习者。这可以借鉴美国高校远程研究生的招生程序,通过个人陈述、专家推荐、视频面试等方式选拔合适的学习者。2)完善教学过程管理制度,弥补在线学习的不足。伊利诺伊大学的重要举措是对教学过程进行有效管理,教师作为教学责任人,在每门课程的预习、实时授课、讨论、作业及考试等环节都会及时与学生交流并反馈,反馈时间限定在24小时内。在线学习最大的不足是缺乏真实的校园环境、学习有孤独感,导致学习者的学习动机降低。该校通过完善教学管理制度,监督学生的学习进程。3)统一考核要求,逐步实现远程研究生培养标准与在校研究生培养标准一致。我国高校远程本科教育的招生对象受教育程度低,基础差,一定程度影响了教育质量,使得其与在校生质量差距大。但是远程研究生教育的招生对象是已经获得本科文凭的成人学习者,学习基础相对较好。我们可以借鉴美国高校远程研究生的考核标准,逐步实现远程研究生与在校研究生考核标准的一致。

(四)以专业硕士为试点开展远程研究生教育

美国硕士研究生培养方案对硕士毕业论文不作要求,而我国硕士研究生的培养制度要求完成毕业论文并通过答辩。基于网络指导学生并提升学生的学术研究能力,无论对于教师还是学生都是现实挑战。我国正在进行研究生培养制度改革,实行学术型研究生与专业型研究生不同的培养方式。学术型研究生培养侧重学术研究,专业型研究生培养侧重于实践。因此,如果率先以培养专业型硕士作为我国开展高校远程研究生教育的试点,向美国的培养制度看齐,同时降低成人学习者获得学位的难度,是一条可行的选择路径。

[参考文献]

- [1] Allen, I. E., & Seaman J. (2013). Changing course: Ten years of tracking online education in the United States [R]. Sloan Consortium, 43(3): 74-84.
- [2] Haythornthwaite, C., & Kazmer, M. M. (2004). Introduction: Multiple perspectives and practices in online-education, learning, culture and community in online education: Research and practice [M]. Peter Lang Publishing, Inc. New York: xiv.
- [3] 陈丽(2012). 亚洲国家现代远程教育质量保证体系比较研究[J]. 现代远程教育研究, (2): 13-19.
- [4] 丁兴富(2001). 远程教育学 [M]. 北京: 北京师范大学出版社.
- [5] Hall, D. T., & Mirvis, P. H. (1995), supra note 54; Hall & Mirvis (1996), supra note 6; Mirvis, P. H., & Hall, d. T. (1994). Psychological success and the boundaryless career. Journal of Organizational Behavior, 15, 365-380; Hall (1976), supra note 21; Hall (1986), supra note 24.
- [6] 黄宁(2006). 中美现代远程高等教育本科教学管理比较研究[D]. 东北大学.
- [7] 李明磊, 周文辉(2013). 基于高校调查的研究生培养质量保障机制研究[J]. 教育研究, (3): 59-65.
- [8] 卢虎胜(2009). 论我国在职研究生教育的培养模式及创新路径[J]. 中国成人教育, (20): 31-32.
- [9] 卢晓娜, 吴雁云, 刘楚虹(2012). 中英远程教育课程设置的比较分析——以中国电大和英国开放大学本科法专业为例[J]. 广州广播电视大学学报, (6): 18-23.
- [10] 李荣(2014). 我国试点高校网络教育学院人才培养现状的研究[D]. 华东师范大学.
- [11] Phoenix University (2014). University of Phoenix 2014 academic annual report [R]. http://www.phoenix.edu/about_us/publications/academic-annual-report.html.
- [12] 王龙(2010). 美国在线学历教育的发展和商机[J]. 现代远程教育研究, (4): 79-80.
- [13] 赵永丰, 孙泽洋, 曲晓丽(2014). 在职研究生教育的问题与对策[J]. 航海教育研究, (3): 47-50.

(编辑:徐辉富)

Distance Graduate Education in the United States and Its Implication

WU Feng

(Graduate School of Education, Peking University, Beijing 100871, China)

Abstract: Distance graduate education is the high-end of American distance education, which now plays an important role in optimizing the allocation of human resources and helping adults in their own career development. Universities

(下转第37页)