

浅论远程教育的未来

——基于休伯特·德雷福斯的现象学视角

周梦聪

温州大学教育学院, 浙江 温州

收稿日期: 2024年9月30日; 录用日期: 2024年10月27日; 发布日期: 2024年11月5日

摘要

互联网的发展推动了远程教育的变革, 休伯特·德雷福斯(Hubert L. Dreyfus)通过对人工智能与互联网技术的现象学研究, 对远程教育展开讨论, 并提出了技能获得模型。本文基于德雷福斯对远程教育进行的现象学分析, 认为具身性和情感代入的缺失, 弱交互性等是远程教育的主要局限性, 从增强远程教育情感显著性、合理使用远程教育教学艺术和推动远程教育回归现实世界三个方面对远程教育的未来发展方向进行思考。

关键词

远程教育, 具身性, 德雷福斯

On the Future of Distance Education

—Based on the Phenomenological Perspective of Hubert L. Dreyfus

Mengcong Zhou

College of Education, Wenzhou University, Wenzhou Zhejiang

Received: Sep. 30th, 2024; accepted: Oct. 27th, 2024; published: Nov. 5th, 2024

Abstract

The development of the Internet has promoted the change of distance education. Hubert L. Dreyfus discussed distance education through the phenomenological study of artificial intelligence and Internet technology, and proposed a skill acquisition model. Based on the phenomenological analysis of distance education carried out by Dreyfus, this paper considers that the lack of embodied and emotional substitution and weak interactivity are the main limitations of distance education. It considers the future development direction of distance education from three aspects: enhancing the

emotional significance of distance education, rationally using the teaching art of distance education and promoting distance education to return to the real world.

Keywords

Distance Education, Embodied, Hubert L. Dreyfus

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

远程教育是指在非连续面授指导的情景中，教师和学生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实现的教育(包括各类学校或其它社会机构组织的教育和社会生活情景中的教育)的总称[1]。简而言之，远程教育是教师和学生分离的情景下，采用多种媒体手段来进行的教育。自产生以来，以其开放性和灵活性等特点受到人们的期待与重视。从最初的函授教育到广播电视教育再到如今在数字信号环境下进行教育学习活动，远程教育已经历了三代的发展。1999年，教育部制定的《面向21世纪教育振兴行动计划》被正式批准，提出“实施‘现代远程教育工程’，形成开放教育网络，构建终身学习体系”的任务并作为“振兴行动计划”的重点之一。此后，“开放大学”、“MOOCs”等一度成为教育研究的热词，人工智能、区块链、5G等技术也极大地促进了远程教育的发展[2]。

在2020年新冠疫情的特殊背景下，远程教育更是从大学教育、成人教育跻身至中小学教育，一度成为主流授课形式。不过，正是因为远程教育的快速发展，其弊端也随之暴露出来，单向教学导致的教学质量低下，失真的教学评价等等。面对远程教育模式带来的教育变革，德雷福斯对人工智能与互联网的批判中衍生的对远程教育存在的弊端的反思，对于我们理性的认识远程教育具有重要的现实意义。在科学技术与教育深度融合的今天，我们更需要哲学对其进行反思，本文将基于德雷福斯对远程教育的批判和他所提出的技能获得模型，对远程教育进行辩证的分析，并探索未来远程教育的发展方向。

2. 德雷福斯对远程教育的批判

对于远程教育方案的哲学思考，德雷福斯把关注的问题聚焦在“远程教育模式下的远程在场是否能和传统教育模式下的具身在场达到一样的教育效果”。基于对此问题的解答，德雷福斯认为远程教育的局限性存在于以下几个方面：

(一) 远程在场下具身环境的消失

若以笛卡尔的心物二元论作为远程教育的哲学理论基础，那么，具身在场和远程在场的差别消失了。因为在笛卡尔的理论下，我们的身体并非直接为我们所感知，恰恰相反，我们所直接经历的仅仅是我们精神世界的反映。所以，远程教育传递的间接经验和传统的线下教育所传递的具身的经验并无差别，因为我们对世界的体验都是间接的。

德雷福斯用身体现象学理论推翻了笛卡尔主义的预设。他先是引用了梅洛-庞蒂的观点，梅洛-庞蒂认为身体拥有“最优化掌握”——在观察物体时，个体无需刻意地思考，就能够寻找一个既能全面理解其整体结构，又能细致观察其局部细节最佳的观察距离——的需求。现实世界的“原始信念”——随时处理一些因特殊原因意料之外的事情的准备——给了我们事物直接呈现的感觉。所以，为了对远程具现有存在感，不仅需要抓取远程物体，还需要一种对环境的感受，以便获得抓取物体的恒常准备。远

程具现企图用多通道技术提供更多的交互性去让人们能够从中获得远程物体和人的完全存在感是不够的。因为涉身交互的整体感觉对人的日常交流起着关键作用，且无法被技术捕捉到，所以，远程教育失去了具身性最核心的特征。

试想，我们作为学习者在参与函授教育，或者是更为先进的互联网视频教学时，我们能够对不同的学习的内容有所认识，但我们所处的学习环境是单一的，它与教师在远方传递知识的环境产生了断裂，且不说函授教育我们和教师几乎没有交流，就算是互联网视频教学，我们对于环境的感受也只局限在一个非涉身的摄像头的范围里。我们又怎么能认为远程在场能和具身在场达到一样的教育效果呢。

(二) 弱交互性下“风险”和民主性的丧失

德雷福斯还指出，教师与学生面对面地教学面临着“风险”，在教室里学习的时候，如果我们作为学生，那很可能会遇上老师对我们进行的关于课堂内容的提问；如果作为老师，我们可能会遇到无法解答学生问题的情况；这些风险下，我们可以获得教学相长。而在录像教学中，这类风险被规避了，预示着大学里老师和学生学着如何去学习的机会被剥夺了。当然，除了录播课，当下远程教育最时兴的方式是有互动的直播教学，在一个师生可以在对话框或者打开摄像头的语音开关就可以互动的远程教学方式里，我们好像也能感受到在教室学习的风险。

但是，真的会是一样的吗？德雷福斯引用了大卫·布莱尔的观点，教师在教室里讲课可以灵活地调整位置以便获得类似于梅洛-庞蒂“最优掌握”的需求，还可以和学生们进行眼神交流，而这些无论教学设备的摄像头多么灵活清晰都是不能做到的。我们作为学生，在什么时候最有可能遇上教师对于我们的提问，答案是肯定的，注意力分散的时候，在面对一个个在桌面小框里被呈现的我们，教师又如何做到选择注意力分散的同学来回答问题，教师又应该如何掌控教学进程。所以，相较于传统课堂，远程教育中教师和学生无法通过身体的移动来更好地把握课堂节奏，同时对语境变化的感知也被弱化了，即对教室里产生的共同氛围的感觉。

同时，德雷福斯从经济的角度指出了交互性的重要性以及可能带来的后果，电影和舞台剧带给人们交互性的体验在价格上很直观地体现出来。结合现实，目前各种教育培训平台的直播课的价格往往是录播课的几倍，甚至是几十倍。交互性越弱的教育形式教学效率越低，对远程教育过于热忱的推崇可能会导致最终形成一个两层教育体系，一层是有钱人花更昂贵的价格选择交互性强的教学方式所形成的精英主义，一层是不具备选择能力而被迫接受的普通学生。其实，虽然德雷福斯是基于大学的教育作此论述，但是在我国疫情期间，偏远地区中小学学生上网课困难的情况层出不穷的时候，这种远程教育对民主性的破坏就已经初露端倪。

(三) 技能教育下“意向弧”体验的缺失

除了远程大学教育，德雷福斯对远程职业教育也做了批判，尽管技术在不断进步，试图跨越物理界限以提供更加灵活的学习方式，但远程职业教育的本质缺陷却在这一过程中被无情地暴露出来。他引用梅洛-庞蒂“意向弧”的理论作为理论支撑，“意向弧”即人的行为和感知世界之间的反馈，这种反馈仅在观察者有意地控制他的感知和行为时才有效。对于职业教育而言，这种即时、直观的反馈尤为重要，因为它是技能习得和专业性培养的基石。

以实习医生为例，在真实的医疗环境中，他们通过亲手操作、近距离观察病患、注意力在细节上不停地转移，接收即时的反馈(无论是成功的还是失败的)，逐渐构建起对医学知识、技能以及临床情境的整体认知。这种认知的形成，离不开对细节的精准把握和不断试错的过程。然而，在远程职业教育的场景下，这一切都变得异常艰难。

远程实习生虽然可以通过视频连线等方式观看教学演示，但他们却无法像现场实习那样，自由地调整视角、近距离观察每一个细微之处，更无法亲身体验那些只有在实际操作中才能获得的即时反馈。他

们不得不依赖于预先设定好的摄像头角度，试图捕捉那些或许并不完全符合当前学习需求的画面。这种间接且受限的学习方式，无疑大大削弱了学习的效果和深度。

更为严重的是，远程学习无法模拟出面对实际问题时那种紧张、复杂且充满不确定性的场景和感觉。职业教育之所以重要，是因为它旨在培养学生在未来职业生涯中解决实际问题的能力。而这种能力的培养，离不开对真实环境的深入理解和适应。在远程教育的非涉身电子空间中，学生很难获得这种宝贵的经验和技能。

3. 德雷福斯的技能获得模型

考察了德雷福斯对远程教育的批判，可以发现远程教育模式下的远程在场并不能和传统教育模式下的具身在场达到一样的教育效果。那么，远程教育究竟能走多远呢，德雷福斯认为这其中的关键在于能否在学习中獲得所需技能。他将现象学的研究视角与人工智能达到人的智能所需要的条件相结合，提出技能获得模型，并分析哪些阶段可以被远程教育实现，因此，远程教育实现某一教育阶段的问题被转化成远程具身能够在多大程度上提供具身体验的问题。

(一) 技能获得模型

完整的技能获得模型分为六个阶段，具体如下：

阶段一：新手。教师提供学习的知识和过程，这些知识与具体的语境相脱离，学生在没有所需技能的前提下也能认识他们。学生们是一个纯粹的信息接受者，在这一阶段，学生并不需要待在教室里学习，远程教育完全可以实现这一阶段的教育目标。

阶段二：高阶初学者。新手在获得一些经验后，开始自主觉察或在老师的指引下发现学习领域的多元化面向。教学准则逐渐拓展至涵盖新的情境，新手依据自身累积的经验及客观界定的非情境性特质来理解知识，学生因为观察了足够多的例子所以对准则应用的领域有了初步的认识。“在这个阶段，由于学生接受指令和示例，学习无论是远程实现，还是面对面发生，都能在一种超越的、分析的心灵框架中进行” ([3], p. 38)。远程教育依然满足于这一阶段。

阶段三：有能力者。随着经验的增加，学生在特定情境中难以分清主次，为了获得能力，学生开始借助规则制定计划或者选择视角，而规则并不如前两个阶段那样易得。学生将老师作为模仿的对象，也将情感代入由他们选择带来的后果。这种情感的代入，对选择风险的承担，使得学生进一步发展。而远程教育中匿名的函授模式，让情感代入丧失了可能性。“网络对涉身性的限制——面对面学习的缺失——很有可能导致学生困在‘有能力的’阶段无法前进” ([3], p. 43)。

阶段四：熟手。进入这一阶段，学生们不再是“信息消费者”，他们的情感代入和经验，能够轻而易举地识别出关键因素。然而，在做出决策时，他们依然会综合考虑主要因素和次要但相关的因素。这一阶段的学生可以发现情境中的问题，但还不知道如何解决。

阶段五：专家。相比于熟手，专家能够对问题做出更加细致的区分，能够对问题情境做出直觉性的反应。对于专家的观察和模仿能够帮助学习者做出更好的选择，这种学习模式典型的就师徒制，但是单一的模仿可能会造成老师的复制品，所以需要选择跟随不同的老师进行学习最终形成自己的风格。在通往成为专家的道路上，师徒关系是重要的，模仿在这个过程中仍然很关键。学生们通过模仿获得了默会知识(tacit knowledge)。比起学生甚至同行们知道的知识，专家的前反思行为能传递丰富的内容。很可惜，远程学习是不支持学徒关系的[4]。学生不仅需要模仿专家的风格来学习技能，还需要取得专家们切身经历的相关的文化风格，因为文化风格深入日常生活，对人们的影响是潜移默化的。

阶段六：大师。专家通过直觉观点来改进自己的行为，而大师，需要在特定情景下，推翻他作为专家时从直觉中得出的观念，他在对事情很有把握的基础上，仍然能够对新的直觉观点与行为有所开放，

所以，相比于专家，大师拥有更多可用的观点。

(二) 远程教育在技能获得模型下的局限性分析

在德雷福斯提出的技能模型中，前三个阶段技能的习得是可以通过远程教育实现的，而后三个阶段强烈依赖于情感的融入，因此教师在传递技能的时候必须是具象的。德雷福斯强调个体只有在和其他专家的具身接触中才能够消化默会知识，超越胜任的技能水平。而在远程教育模式中，非具身在场不能够脱离对规则的依赖，这导致学习者难以突破合格水平，或者说通过远程教育模式只能传递合格水平的技能。

德雷福斯认为，拥有构成特定领域技能的能力包括培养与世界的特定身体和情感关系。技能不是对一个人正在行动的领域进行解释和推理的问题，而是体现一种倾向，以感受一个人应对自己处境的适当方式。“德雷福斯对远程教育的担忧是，它必然会切断我们与环境之间的身体和情感关系，而这些关系是理解的基础”[5]。对此，我们不可否认，反观传统教室环境，其魅力在于情感与氛围的即时传递与共鸣。学生的情感状态能够敏锐地被同伴和教师捕捉，形成强大的情感网络，促进学习动力的激发与知识的深入理解。课堂上的即时反馈与互动，无论是通过自动的移情反应还是主动的教学介入，都能有效维护学习环境的凝聚力，确保每位学习者都能保持专注与投入。此外，固定的课时安排、校园文化的熏陶以及班级集体的共同经历，共同构成了一个全方位的学习生态系统，为学习者的成长提供了丰富的动机与情感支持。相比之下，远程教育在营造这些非认知层面的学习条件上显得力不从心，其局限性在于难以复制传统教室中那种即时、亲密且多维度的学习体验。因此，在追求教育创新与普及的同时，我们也不应忽视面对面教学在技能培养与情感发展上的不可替代价值。

4. 远程教育未来的发展朝向

德雷福斯对远程教育的深刻剖析，并非是对其潜力的否定，而是为我们点亮了一盏明灯，指明了远程教育要充分发挥其优势所需的关键要素。正如德雷福斯在“第二人生”等虚拟平台中勇于尝试新型教学模式一样。德雷福斯揭示了远程教育面临的核心挑战：具身性的缺失、风险感知的淡化、交互性的不足、情感代入的匮乏，以及对教育民主性和信任感的潜在侵蚀。因此，我们必须去尝试利用远程教育资源来塑造身体和情感习惯的方式来弥补其局限性。我们需要通过反思相关领域理解知识内容的情感结构以及学习者带来的现有身体和情感习惯的组合来实现这一目标，这要求我们的远程教育实践发生改变，将现有实践的身体和情感维度放在中心位置，并提供一个让它们的性质和重要性可以被理解的框架。基于德雷福斯在身体现象学视角下对远程教育的批判和对他所提出的技能获得模型中远程教育所能达到的程度分析，本文认为，远程教育未来的发展朝向包括以下三个方面。

(一) 强化远程教育的情感显著性

在应对远程教育局限性、优化课程设计的道路上，增强教育情感显著性成为关键一环。鉴于校园环境中其他学习者的实体存在能显著提升学习主题的情感共鸣，远程教育课程需创新性地探索情感传递的新途径。课程设计应精心策划，注重学习材料的节奏把握、结构安排及情感表达的细腻刻画，力求触达并影响学习者的内心世界。当特定情感倾向被视为掌握某领域知识不可或缺的钥匙时，远程教育教师需承担起更为重要的角色，不仅传授知识，更要成为情感导师，思考并实践如何在教学过程中植入并培育这些情感特质。通过精心设计的互动环节、情感共鸣的素材选取以及富有感染力的教学表达，远程教育应能激发学习者的深层情感参与，进而促进技能与理解的双重提升。

遵循德雷福斯技能模型的指引，当远程教育能够成功触动并引导学习者的情感投入，跨越模型中的前三阶段，进入后面的阶段就成为可能。这个过程不仅是对教育理念的深刻重塑，更是对现代科技能力的严峻考验。它要求我们在不断探索与实践，利用先进技术手段模拟甚至超越实体学习的具身体验，

为远程教育开辟出更加广阔、深邃的发展空间。

(二) 合理使用远程教育教学艺术

在远程教育领域，尽管无法直接复制传统课堂中的某些激励手段与教学辅助工具，但教师仍需创造性地构建高效学习模式。在此过程中，确立稳定的学习时段与营造积极向上的文化氛围显得尤为重要，它是提升学习体验不可或缺的一环。因此，在策划、设计与呈现远程教育内容时，我们应当深刻汲取传统教育环境的精髓，力求在线上平台重现其激励效果。特别地，强化学习者的社群感是远程教育的一大挑战与机遇。教师需要精心策划，确保学生在课程中的互动不仅频繁而且富有成效，因为在线上的积极参与、与课程资料、教师及同伴的紧密联系，正是构建社群认同感的基石。

为实现这一目标，教师可灵活运用多种策略，如设计富有互动性的小组项目、搭建活跃的线上学习社群等，以此促进学习者之间的深度交流与合作。同时，我们应积极借鉴教育心理学、学习科学等领域的最新研究成果，将理论智慧融入远程教育实践。比如，依据认知负荷理论，优化学习资源的呈现形式，减少不必要的认知负担，从而提升学习效率与质量。此外，社会建构主义理论也为我们提供了宝贵启示，它鼓励在互动交流中共同创造知识，这种理念在远程教育中同样适用。通过促进学习者之间的协作学习，不仅能够加深他们对知识的理解和掌握，还能显著增强他们的集体归属感和身份认同，为远程学习增添更多的人文关怀与情感温度。

(三) 推动远程教育回归现实世界

在探讨远程教育的本质时，我们必须回到德雷福斯最初关注的问题：远程在场无法达到具身在场的教育效果。“人工智能对于显性知识的传递工作尤为擅长，但是它们却没有人类现实世界的丰富经验和体验，目前还难以突破对知识的理解、迁移和创新”[6]。因此，远程教育亟需向现实世界靠拢，构建一个根植于现实生活、融合远程教育与现实世界精髓的专属领域。这个领域不仅集成了远程教育的各种要素与关系网络，更是一个活生生、多维度的实体世界，其生命力与深度源自对学生与教师作为生活世界成员的全面考量。作为生活中的个体，学生与教师的学习与教学活动不可避免地植根于他们的生活环境和日常经验之中，这些经历构成了他们理解世界、探索知识的基石。

鉴于此，“远程教育应该在远程学生和教师的生活世界中关注教育意义的建构，在现实生活中关注师生之间的对话与理解，追寻富有意义的、充满人性的远程教育”[7]。这意味着，我们不仅要利用网络的便捷与高效，还要借鉴传统课堂的深度互动与情感交流，实现两者优势的有机融合。混合式教学与双师课堂正是这一融合趋势下的实践探索，它们旨在打破远程与具身的界限，为学生提供更加丰富、立体的学习体验。然而，在推进这一融合的过程中，我们亦需警惕潜在的问题与挑战，如两种教育模式间可能产生的相互干扰与负面效应。因此，确保具身性体验的融入成为至关重要的策略，它要求我们在设计教学活动时，充分考虑学生的身体参与、情感体验与认知发展，使远程教育真正回归人性，服务于每一位学习者的全面发展。

5. 总结

远程教育，应当被构想为一个能够跨越物理阻隔，却又不减损人文情感温度的学习空间。在这里，技术不再是冷漠的传递工具，而是成为增强学习体验、促进情感交流、深化知识理解的强大助力。通过创新的教学设计、丰富的互动机制以及个性化的学习支持，远程教育将能够克服其固有的局限，实现更加全面、深刻且富有成效的学习体验，为每一个学习者开启学习的新路径。对远程教育持期望态度是我们试图超越自己脆弱肉体的又一企图，德雷福斯让我们注意到现实世界的具身性和情感态度对教育的不可替代性，为了避免教育走向虚无主义，我们必须理性的对待这种期望，在把握远程教育带来的更多可选择的教育机会的同时，始终贯彻“以人为本”的育人本质。

参考文献

- [1] 丁兴富. 远程教育、远程教学和远程学习的新定义——对远程教育和开放学习基本概念的探讨(3)[J]. 中国电化教育, 2000(7): 47-49.
- [2] 郭允建, 朱祖林, 刘盛峰, 等. 我国远程教育研究 2021 年度进展报告[J]. 远程教育杂志, 2022, 40(5): 21-30.
- [3] (美)休伯特·L·德雷福斯. 论因特网[M]. 喻向午, 陈硕, 译. 开封: 河南大学出版社, 2016: 38, 43.
- [4] 姚大志. 身体与技术: 德雷福斯技术现象学思想研究[M]. 北京: 中国科学技术出版社, 2020: 172.
- [5] Ward, D. (2018) What's Lacking in Online Learning? Dreyfus, Merleau-Ponty and Bodily Affective Understanding. *Journal of Philosophy of Education*, **52**, 428-450.
- [6] 宋灵青, 许林. 人工智能教育应用的逻辑起点与边界——以知识学习为例[J]. 中国电化教育, 2019(6): 14-20.
- [7] 张超, 杨改学. 现象学视野中的远程教育研究[J]. 中国远程教育, 2005(12): 11-14.