

亚洲国家现代远程教育质量保证体系比较研究*

□陈 丽

摘 要: 如何形成正确的远程教育质量观, 如何保证远程教育的质量, 如何让劳动力市场认可远程教育的人才培养水平, 仍是未来我国发展高质量远程学历教育面临的严峻挑战。因此, 调查亚洲典型国家现代远程教育质量保证的方法和标准, 为我国现代远程教育质量保证体系建设提供学术参考, 就显得尤为重要。我们调查研究发现, 尽管亚洲国家质量保证的基本模式、组织形式、内容框架不尽相同, 但以下经验值得我国远程教育领域借鉴: 远程教育质量保证目的的全面性、远程教育质量观的同一性趋势、远程教育质量评估机构和标准的权威性与公信力、远程教育质量保证标准的科学性等。我国应尽快成立专门机构, 直接负责远程教育质量保证工作, 制定出全面、科学的远程教育质量保证标准。

关键词: 远程教育; 质量保证; 标准框架; 体系建构; 亚洲经验

中图分类号: G40-058.1 文献标识码: A 文章编号: 1009-5195(2012)02-0013-07 doi:10.3969/j.issn.1009-5195.2012.02.002

*基金项目: 本文系由加拿大国际发展研究中心资助的国际合作研究课题“亚洲国家现代远程教育质量保证的模型、标准和关键指标的研究”阶段性成果。

作者简介: 陈丽, 博士, 教授, 博士生导师, 北京师范大学远程教育研究中心(北京 100875)。

一、我国现代远程教育质量保证现状

我国网络教育历经十余年飞速发展, 在普及高等教育、构建终身教育体系中发挥了不可替代的作用。但是, 网络教育质量仍在被质疑, 尚未取得与传统高校相同的质量声誉, 社会认可度不高, 学习者所获得的证书上需要加盖“网络教育”或者“成人教育”字样以示区别。这其中原因很多, 既有传统教育质量观的局限, 也有我国网络教育发展时间较短, 相关制度与管理手段尚不健全的内部原因。其最核心的原因之一就是质量保证水平有待提高。

教育部和网络教育机构都十分关注远程教育的质量保证。在十年的试点过程中, 教育部和省部级教育主管部门在宏观质量监控和评估认证方面对试点高校不断加大监管力度, 制定、发布和实施了一系列法规和文件, 同时组织各种类型的会议, 交流、讨论和研究网络教育质量问题的议题。例如, 自2001年起, 教育部对参与现代远程教育试点高校的网络教育学院每年进行年报年检工作。现代远程教育试点高校也通过制定相应的法规文件、建立内部质量保证体系等方法, 来规范网络教育的办学、教学和管理工作的。自2003年起, 在北京大学医学网络教育学院的带领下, 许多试点高校通过引入ISO9000认证的方法, 自觉规范办学行为, 建立了内部质量保证体系。

几乎从现代远程教育试点一开始, 质量保证就

成为远程教育学术领域的热点研究问题。在各个试点高校尚在摸索如何建立网络教育办学系统的时候, 学术界就以其独特的身份、国际的视角、冷静的头脑、学理的思路强烈呼吁, 应在现代远程教育试点初期, 把建立远程教育质量保证体系列为重要任务。早在2002年, 北京师范大学远程教育研究中心的研究团队在深入分析远程教育特殊规律的基础上, 借鉴国际经验, 提出了远程教育质量保证的系统观与评估方法。(陈祎等, 2002)与此同时, 我国远程教育领域针对远程教育质量观的认识开展了一系列学术讨论。著名学者丁兴富(2005)在《论对网络教育质量观的挑战——“远程教育质量保证及质量评估与认证国际比较研究”成果(4)》中特别指出, 传统教育的质量观不再适合远程教育, 远程教育应建立与大众教育和终身教育一致的质量观, 我国现代远程教育要积极创新质量观及质量保证体系。刘义光等(2003)系统总结了运用ISO9000建立机构内部质量保证体系的八大原则和方法。王福胜等(2007)提出了高校网络教育机构内部质量建设的3个层次和5个要素。

综上所述, 我国现代远程教育质量保证取得了一定成效。但是, 现状仍不容乐观, 远程教育质量观的认识仍不统一, 国家宏观质量监控制度仍不完善, 机构内部质量保证体系不健全, 质量标准不一致, 质量文化尚未形成。正如丁兴富教授(2004)所论述的, “我国现代远程教育试点面临的挑战来

自世界各国共同的有关高等教育的传统质量观和价值观，来自师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的方方面面。我国现代远程教育要做好长期应对各种严峻挑战的准备。”

显然，如何形成正确的远程教育质量观，如何保证远程教育的质量，如何让劳动力市场认可远程教育的人才培养水平，仍是未来我国发展高质量远程学历教育面临的严峻挑战。这也是影响我国远程教育长远发展的关键，更是远程教育领域管理者、实践者、研究者的共同使命。

二、研究课题简介

为了借鉴国际经验，明确我国远程教育的质量观，完善我国远程教育质量保证体系，我们接受邀请，加入了国际合作研究课题“亚洲国家现代远程教育质量保证的模型、标准和关键指标的研究”（Quality Assurance (QA) Models, Standards and Key Performance Indicators for ICT-Supported Distance Education (DE) in Asia）。

课题由加拿大国际发展研究中心资助，自2010年1月开始，预计历时二年，课题的研究目标是通过调查亚洲典型国家现代远程教育质量保证的方法和标准，开发一套适合亚洲国家现代远程教育质量保证的模式、标准和指标，为亚洲各国现代远程教育质量保证体系的建设和完善提供学术参考。

具体研究任务包括：调查各种类型的现代远程教育（正式和非正式）采用的质量保证方法；调查各类认证机构采用的质量认证方法和标准；调查学习者对现代远程教育质量和质量保证的认识；开发一套适合亚洲国家现代远程教育的质量保证标准和指标。

课题的主要负责人是日本 International Christian University 的 Insung Jung 教授，课题的成员包括印度尼西亚 Universitas Terbuka, Indonesia 大学的校长 Tian Belawati 教授、北京师范大学远程教育研究中心主任陈丽教授、蒙古国 Mongolia University of Science and Technology 的 S. Baigaltugs 教授，以及马来西亚 Wawasan Open University 大学校长、现任 AAOU 主席的 Wong Tat Meng 教授。

课题选取来自东亚、南亚和东南亚的10个典型国家作为研究对象，包括中国、印度、印度尼西亚、日本、韩国、马来西亚、蒙古、菲律宾、新加坡和斯里兰卡。

本文是课题研究的阶段性成果，将全面总结亚洲国家现代远程教育发展的总体特征，比较10个

案例国家现代远程教育质量保证方法的异同。

三、案例国家远程教育发展基本情况

1. 中国

中国广播电视大学系统成立于1979年，是中国最大的远程教育机构。在1998-2003年间，教育部又批准了67所普通高校成立网络教育机构（网络教育学院），利用网络开展高等学历教育。到2008年，网络学历教育在读学生占高等教育在读学生的12%。中国广播电视大学与普通高校网络教育学院，都是通过教育部组织的专家组评估后，由教育部直接授权举办的。为保证毕业生质量，自2004年，教育部办公厅对现代远程教育试点高校网络教育学生部分公共课实行全国统一考试。教育部每年对网络教育机构进行年报年检工作，根据年报年检的情况向网络教育机构反馈意见，对有违纪办学的机构进行整顿。中国的远程高等教育尚未纳入普通高等学校的质量管理系统中，尚未有国家层次的远程教育质量标准和质量认证机构。部分网络教育学院引进ISO9000工业认证的方法建立了内部质量保证体系。

2. 印度

英迪拉甘地开放大学成立于1985年，是印度最大的远程教育机构，已招收学生350万。过去20年，印度陆续成立了13所州级开放大学和50余个其他类型的远程教育机构，新机构招收学生的规模占印度高等教育学生规模的25%。1991年印度在英迪拉甘地开放大学内设立远程教育委员会，直接负责远程教育机构的评估和认证工作。远程教育委员会颁布了《印度远程教育机构评估和认证手册》，手册明确了评估与认证的程序和标准。印度政府认可通过远程教育委员会评估和认证的学位。

3. 印度尼西亚

印度尼西亚自上世纪50年代中期就开始利用远程教育方式培训在职教师。但是，直到1985年印度尼西亚成立托布卡大学（远程教育机构）后，远程教育才被广泛应用和认知。2001年印度尼西亚法律允许传统高校开展远程教育，但托布卡大学是唯一的开放大学。截至2010年，托布卡大学共招收学生65万人。作为公立大学，托布卡大学遵从印度尼西亚高等教育有关质量的标准和规定，每学期向政府呈报大学自评报告。托布卡大学获得了印尼国家高等教育认证委员会的授权，也通过了国际有关标准的认证，包括国际远程与开放教育理事会（ICDE）的认证，以及ISO9000的认证。

4. 韩国

2001年以前,韩国国家开放大学是唯一的远程教育机构。2001年,韩国教育部正式批准成立网络大学,到2010年,韩国已有18所网络教育机构提供本科和硕士层次的远程教育课程。2010年,韩国国家开放大学拥有在读生17万,网络教育机构拥有在读学生3万。在韩国,所有四年制的大学,包括韩国国家开放大学,每隔2年必须向韩国高等教育委员会提交自评报告。韩国高等教育委员会是韩国政府唯一授权对四年制大学进行认证的机构。针对网络大学,韩国教育科研服务中心依据正式颁布的《网络大学评估手册》进行监管。

5. 日本

成立于1985年的日本开放大学(原日本放送大学)是日本最早面向大东京地区,利用广播和电视开展远程本科教育的远程教育机构。到1998年,日本开放大学已经建立了学习中心网络,利用卫星广播电视,面向全国提供远程教育服务。截至2010年,日本开放大学招收学生10万余人。自2001年起,日本开放大学开始开设研究生层次的专业。但是,日本开放大学至今仍以卫星广播电视为主要传播手段,尚未开展网络教育。除日本开放大学外,日本还有42所传统大学、2所网络教育学院和其他一些院校提供远程教育课程。自2004年起,日本政府要求每隔7年,所有高等教育机构必须接受文部省授权的认证机构的评估。日本文部省授权的认证机构有3个:日本国家学位与大学评估中心、日本大学认证协会和日本大学评估中心。这3个认证机构同时服务于传统大学和远程教育机构,但目前尚未针对远程教育机构制定专门的质量保证制度和标准。

6. 马来西亚

马来西亚的远程教育始于上世纪70年代,以马来西亚科技大学为首的传统高校,纷纷设立专门的机构提供远程教育课程服务。进入本世纪,马来西亚成立了3所专门的远程教育机构:2000年成立马来西亚开放大学、2006年成立宏愿开放大学、2008年成立亚洲网络大学。马来西亚还在2007年成立了国家高等教育质量认证机构,专门负责所有大学和课程的认证和监管工作。截至2010年,远程教育课程也要通过传统课程认证的程序。所有大学的课程必须通过国家高等教育质量认证机构认证后,才能获得政府批准招生。获得招生权的专业,在第一届毕业生毕业前,要接受全面的审计。所有课程经过审计后,大学可以邀请政府对其机构进行审

计,通过审计的远程教育机构,政府授权其对专业进行自我审计,其专业不再接受外部审计。

7. 蒙古

蒙古没有独立的远程教育机构。远程教育课程主要是由几所传统高等教育机构提供。提供远程教育课程的公立大学有蒙古科技大学、蒙古国立大学、健康科学学院和蒙古教育学院。同时,也有一些私立的教育机构提供远程教育课程。其中,蒙古科技大学是现代远程教育实践中最活跃的大学。在2007-2010年,蒙古科技大学向社会提供16个硕士专业的在线课程,同时提供上述16个专业的本科课程。1998年,蒙古成立蒙古教育认证委员会,专门负责高等教育机构的质量认证和授权工作。从2002年起,蒙古教育质量认证委员会开始受理职业教育的认证工作。但是,该教育质量认证委员会尚未受理远程教育的认证工作,蒙古至今还没有制定针对远程教育质量保证的制度。

8. 菲律宾

拥有7100个岛屿的菲律宾最适合发展远程教育,但目前只有17个高等教育机构提供远程教育课程。其中独立的远程教育机构有菲律宾国立开放大学、CAP学院、亚洲远程教育研究所和东南亚跨学科发展研究院。多数远程教育课程都是硕士层次,学生注册的人数较少。例如,2010年菲律宾最大的国立开放大学只有两个本科专业,每个学期招生的数量只有2500人。菲律宾公立大学的质量评估和监管由高等教育委员会来负责,公立大学自愿申请高等教育认证委员会的认证。菲律宾高等教育委员会要求所有私立大学必须获得菲律宾认证联合会的认证。菲律宾认证联合会由菲律宾大学、学院、学校认证委员会和菲律宾高等教育协会认证委员会组成。

9. 新加坡

新加坡政府尚未对高等教育机构和课程进行认证。但自2004年以来,新加坡教育部内的高等教育质量局开始依据新加坡高等教育质量保证框架对四年制的大学进行审计。新加坡新跃开放大学是新加坡最大的远程教育机构。新跃开放大学采取混合式教学方法,其源于1992年新加坡管理研究院受政府委托,与英国开放大学合作开发的项目,即开放大学远程教育课程计划。2002年开放大学远程教育课程计划获得英国开放大学的认证,同时更名为新跃开放大学中心。2005年,新跃开放大学中心正式通过认证,更名为新跃开放大学。到2010年,新跃开放大学共招收学生11000名,完全通过了新

加坡高等教育质量保证局的质量审计。

10. 斯里兰卡

成立于1978年的斯里兰卡开放大学是斯里兰卡唯一的远程教育机构。截至2010年,斯里兰卡开放大学共招收学生2500人。最近几年,在亚洲发展银行的支持下,斯里兰卡正在实施现代远程教育工程,部分传统大学开发和提供远程教育课程。所有类型的远程教育机构都必须通过高等教育部质量保证与认证委员会的认证。质量保证与认证委员会成立于2003年,主要致力于高等教育机构持续的质量改进。与英联邦学习组织合作,斯里兰卡教育部于2009年出台了《远程高等教育质量保证手册》。

四、亚洲国家远程教育质量保证的基本模式

通过对案例国家远程教育质量保证基本模式分析,我们发现,亚洲国家质量保证的基本模式可以分为以下三类:

1. 同一模式

同一模式的国家将远程教育作为高等教育的重要组成部分,传统大学和远程教育机构的质量管理采取同一程序 and 标准。同一模式的代表国家有日本、马来西亚、印度尼西亚、菲律宾、新加坡和斯里兰卡。部分国家也在研究是否该为远程教育单独制定质量认证和审计的程序与标准。例如印度尼西亚在原有传统教育质量标准的基础上,略作调整,制定了远程教育质量认证工具,但认证程序仍未变化。

2. 分立模式

分立模式的国家针对远程教育与传统教育的差异,单独制定了远程教育质量保证的程序和标准。分立模式的代表国家有中国、印度和韩国。中国的广播电视大学和普通高等学校的网络教育学院是由教育部批准,接受高等教育司的质量监管,并不参与普通高等学校的质量评估。印度远程教育委员会负责管理远程教育的质量。2009年,印度政府颁布了《高等远程教育的新政策》(<http://www.education.nic.in/dl/PolicyDraft-DL.pdf>),新政策规定,所有远程教育课程在获得远程教育委员会授权的同时,必须通过国家认证委员会的认证。韩国教育科研服务中心依据的《网络大学评估手册》不同于传统大学的评估手册。

3. 探索模式

探索模式的国家对远程教育质量保证的方法尚处于探索阶段。这类国家尽管对远程教育的质量也已经开始关注,但由于远程教育的规模和作用有限,远程教育质量保证制度尚未健全。有的国家开

始尝试针对远程教育的特殊性,建立质量保证制度。探索模式的代表国家有蒙古。

五、亚洲国家远程教育质量保证的组织模式

本研究从质量认证机构、质量保证的目的、是否自愿接受认证、是否颁布了远程教育质量保证指导纲要、监管范畴等5个维度分别对亚洲国家远程教育质量保证的组织模式进行了分析。我们发现,亚洲国家在上述5个维度上都呈现出多样性的特征。具体信息见表1。

表1 亚洲国家远程教育质量保证的组织模式

国家	质量认证机构	质量保证的目的	是否自愿	颁布远程教育国家质量标准	适用范围
中国	教育部	机构授权学术审计	必须参加	无	现代远程教育试点高校
印度	远程教育委员会	机构认证	自愿	远程教育机构评估和认证手册	远程教育机构
印度尼西亚	国家高等教育认证委员会	专业认证政府拨款	自愿	课程认证标准	传统课程和远程教育课程
韩国	高等教育委员会	机构认证学术审计政府拨款	必须参加每5年一次	无	传统课程和远程教育课程
	教育科研服务中心	机构认证学术审计政府拨款	必须参加每2年一次	网络大学评估手册	18所网络大学
日本	国家学位与大学评估中心	机构认证学术审计	必须参加每7年一次	无	传统高校和远程教育机构
	日本大学认证协会	机构认证学术审计	必须参加每7年一次	无	传统高校和远程教育机构
日本	日本大学评估中心	机构认证学术审计	必须参加每7年一次	无	传统高校和远程教育机构
	马来西亚(国家高等教育质量认证机构)	专业认证学术审计	必须参加每5年一次	国家高等教育质量框架	传统高校和远程教育机构
蒙古	教育认证委员会	机构认证	自愿	无	传统高等学校
菲律宾	高等教育认证委员会	机构和专业认证	自愿3-5年间隔	无	公立高等教育机构和专业
	教育认证联合会	机构和专业认证	自愿3-5年间隔	高等教育委员会颁布的远程教育质量标准	公立和私立远程教育机构和专业
新加坡	高等教育质量保证局	学术审计	必须参加每4年一次	无	传统高校和远程教育机构
斯里兰卡	质量保证与认证委员会	机构和专业认证学术审计	必须参加每5年一次	远程高等教育质量保证手册	传统高校和远程教育机构

1. 质量认证机构

从表1中不难看出, 亚洲国家中只有中国和新加坡两个国家质量监管工作由政府(教育部)直接组织进行。在印度、韩国、马来西亚和斯里兰卡等国家, 政府委托一个质量认证机构负责远程教育的质量认证工作。在韩国和印度尼西亚等国家, 质量认证机构由政府成立, 直接受政府的资助和管理。在菲律宾和日本等国家, 政府背景的认证机构和非政府背景的认证机构同时参与认证工作。

2. 质量保证的目的

从表1中可以看出, 亚洲国家远程教育质量保证的目的主要是为了社会声誉和质量改进。在国际范畴内, 质量保证的目的有: 社会声誉、质量改进、促进机构间的竞争、确认新机构的办学质量、确认评价机构的办学水平、支持院校学分互认、促进国际比较。(Brennan, 1999)

为了保证社会声誉, 认证是最常用的方法。认证是通过内部评估或者外部评估, 以判断机构或者专业质量是否达到预定标准的过程。认证是中国、印度、印度尼西亚、日本、韩国、马来西亚和菲律宾等国家采用的方法。

为了改进质量, 学术审计是常用的方法。审计是判断机构的办学过程是否能够保证质量, 通常是在机构自评的基础上, 由外部专家利用事先开发好的评估工具, 对机构进行外部评估。学术审计是中国、韩国、马来西亚等国家常用的方法。

3. 远程教育质量标准

从表1中可以看出, 中国、日本、蒙古、新加坡等国家尚未颁布远程教育质量标准; 印度、韩国、马来西亚、印度尼西亚、菲律宾和斯里兰卡等国家都颁布了远程教育质量标准; 印度尼西亚只颁布了远程教育课程标准。在10个亚洲国家中, 日本、马来西亚、印度尼西亚、菲律宾、新加坡和斯里兰卡等国家的远程教育质量标准都与普通高等学校的质量管理采取同一程序, 纳入同一标准体系。

六、亚洲国家远程教育质量保证的流程

研究发现, 亚洲各国远程教育质量保证都采用自我评估和外部评估相结合的4个步骤的评估程序:

步骤1: 发布质量保证标准。在这个阶段, 政府或者质量认证机构将组织有关专家, 制定远程教育质量标准, 该标准将面向所有的机构和课程, 并向公众公开。

步骤2: 自我评估。无论是机构认证和还是学术审计, 接受认证或审计的机构和专业都要根据公

开发的质量标准进行自我检查和评估。自我评估由办学机构自己组织完成, 最终向质量管理机构提交自评报告。

步骤3: 外部评估。外部评估是由质量管理机构组织的专家组负责。专家组根据质量标准和实地考察的情况, 来审议自评报告内容的准确性和办学水平。

步骤4: 认证机构给出结论。根据自我评估和外部评估的结果, 质量管理机构将给出是否通过认证或者学术审计的结论。

七、亚洲国家远程教育质量保证标准的内容框架

通过研究发现, 各国远程教育质量标准的内容涉及以下12个维度: 使命和愿景、评价和评估、教育资源、领导力与管理、财经资源、IT基础设施、教与学、课程开发、学生支持、教职员工、内部质量保证系统、研究。具体信息见表2。

表2 亚洲国家远程教育质量保证标准的内容框架

内容	中国	印度	印度尼西亚	韩国	日本	马来西亚	蒙古	菲律宾	新加坡	斯里兰卡
使命和愿景	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
评价和评估	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
教育资源	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
领导力与管理		√	√	√	√	√	√	√	√	√
财经资源		√	√	√	√	√	√		√	√
IT基础设施		√	√	√						
教与学	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
课程开发	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
学生支持	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
教职员工	√	√	√	√	√	√	√		√	√
内部质量保证系统			√		√			√		√
研究		√	√	√	√	√	√		√	√

在日本、印度尼西亚、马来西亚、菲律宾、新加坡和斯里兰卡等国家, 表2中的质量保证标准内容框架同样应用于传统高校。在蒙古, 质量保证标准的内容框架只应用于传统高校, 正在探索将其应用于远程教育中。在中国、印度和韩国, 质量保证标准的内容框架只用于远程教育。

10个案例国家的质量保证标准的内容框架中都包括: 使命与愿景、评价和评估、教育资源、教与学、课程开发和学生支持6个维度。印度尼西亚质量保证标准的内容框架包括表格中12个维度的内容。我国质量保证标准的内容框架中不包括领导力与管理、财经资源、IT基础设施、内部质量保证

系统和研究等5个维度。

八、亚洲国家远程教育质量保证经验对我国的启示

亚洲国家拥有世界上最多的远程教育机构和远程学习者。(Latchem et al., 2009)面对巨大的市场需求,各国政府都鼓励大学利用现代信息技术提供在线课程,扩大服务范畴。但是,所有国家都面临一个共同的严峻挑战,即如何在降低成本、服务更多学生的同时,保证合格的质量。(Jung, 2005)本研究发现,与传统高等教育的质量保证实践相比,亚洲国家远程教育的质量保证尚处于初始阶段。尽管亚洲各国远程教育质量保证的基本模式、组织模式、内容框架不尽相同,但以下经验仍值得我国远程教育领域借鉴:

1. 远程教育质量保证目的的全面性

目前,我国远程教育领域质量保证活动的目的只注重机构质量的改进,以及政府对远程教育办学情况的宏观监控。从亚洲国家的经验看,提高社会声誉是质量保证的重要目的之一。同时,在教育全球化的潮流中,提高国际社会的认可度,以及促进学校间的学分认可也应该作为我国远程教育质量保证的重要目的。

为此,我们可以从以下几个方面完善我国的质量保证体系:(1)吸纳国际社会远程教育质量保证标准的核心内容,完善质量保证标准;(2)定期向国内和国际社会发布对远程教育机构质量评估的结果;(3)增加评估层次,不仅要对机构进行质量评估,还要对专业建立评估制度。

2. 远程教育质量观的同一性趋势

远程教育的质量观就是判断者对远程教育价值的选择及其功效实现程度的判断,质量观直接决定质量标准,不同的质量观可以导致完全不同的质量标准。远程教育质量观与人们的教育观和价值观具有紧密的联系,人们对远程教育价值的认识从根本上决定了不同主体的远程教育质量观。长期以来,我国远程教育领域的质量观一直未能统一,没有达成共识。北京师范大学远程教育研究中心研究发现,目前我国远程教育的质量观有4种:(1)同一性质量观。持同一性质量观的人认为,一所高校以不同形式举办的相同层次的教育,从发展趋势看,应该实行同样的质量标准,同一所学校内传统教育和远程教育的文凭,也应该具有同等的效力。(段福德, 2003)(2)多元化质量观。持多元化质量观的人认为,多样化的质量观起源于社会对不同层

次的人才均有相应的需求,社会需求决定了远程教育的培养目标应与传统高校不同,理应承担相应层次人才的培养任务。(陈乃林, 2001)(3)增值性质量观。持增值性质量观的人认为,教育质量作为过程量,表现为学生质量的变化。其值应是在一个教育过程开始时的“初始学生质量”与“当前学生质量”之间的差值,即学生质量的增值。(刘凡丰, 2003)(4)服务性质量观。持服务性质量观的人认为,远程教育服务质量,是反映远程教育机构或院校提供的远程教育服务满足受益者(学习者个人、家庭、企业、社会等)明确或隐含需要能力的特征和特性的总和。(武丽志, 2007)

正如前面所述,亚洲国家主流的质量观是同一性质量观。尽管部分国家,根据远程教育的特点,专门出台了远程教育质量保证的标准或指标方针,但其基本框架和质量认证制度都纳入了早已存在的传统高校的质量保证制度中。这样做可以确保远程教育质量保证实践的起点高,容易赢得社会的认可。同一性质量观也是许多西方国家远程教育的质量观,例如英国、美国和澳大利亚。

我国远程教育质量保证实践一直未纳入传统高校的评估制度,反映出多样化的质量观。多样化的质量观更强调尊重远程教育的特殊性,但是,这样容易造成远程教育质量标准中的具体指标被适应性下调。例如,试点高校网络教育公共课全国统一考试,考题难度和通过标准线远远低于传统高校的标准,必然造成远程教育的人才培养质量低于传统教育。我们认为,应该将远程教育尽早纳入传统高校的评估制度中,在传统高校的评估制度下,制定符合远程教育特点的指标;同层次、同科目的统考,远程教育应该与传统高校保持同一标准。

3. 远程教育质量评估机构和标准的权威性与公信力

目前,我国远程教育领域质量评估活动由教育部直接组织,根据评估活动的需要,临时聘请专家参与评估活动。事实上,多数亚洲国家都成立了专门的质量认证机构,即使在新加坡,政府也是通过组建专门的司局来负责质量管理工作。

为此,建议我国应尽快成立专门的机构,直接负责远程教育的质量保证工作,同时应制定和颁布国家远程教育质量保证标准。质量保证标准和质量评估活动应着眼两个层次:机构层次和专业层次。

4. 远程教育质量保证标准的科学性

从表2中不难看出,我国远程教育质量保证标准的内容框架中不包括领导力与管理、财经资源、

IT基础设施、内部质量保证系统和研究等5个维度。在这5个维度中,除财经资源外,其他4个维度都是我国远程教育政策中反复强调的重点内容。由此,简单推理就可以看出,目前年报年检中的标准并没有全面反映我国现代远程教育发展的政策方向。这种现象非常危险,其结果是我们的两个指挥棒没有指向同一个方向,必然造成政策执行过程的折扣。

为此,我们呼吁教育部应尽快组织专业队伍,认真研究我国现代远程教育的政策和实践,同时全面调研国际远程教育质量保证标准的内容框架,借鉴国际经验,结合中国特色,制定全面、科学的远程教育质量保证标准。

九、致谢

本文是国际合作课题“亚洲国家现代远程教育质量保证的模型、标准和关键指标的研究”(Quality Assurance(QA) Models, Standards and Key Performance Indicators for ICT-supported Distance Education(DE) in Asia)的阶段性成果,感谢课题组负责人 Insung Jung 教授的支持。

参考文献:

- [1]白滨(2010).中英网络学历教育质量观与质量保证关键要素的比较研究——专业人员的视角[D].北京:北京师范大学.
[2]陈乃林(2001).试论电大远程教育质量观[J].开放教育研究,(6):26-30.

[3]陈伟,陈丽,殷丙山(2002).远程教育质量保证的系统观与评估方法[J].中国电化教育,(12):55-59.

[4]丁兴富(2004).“远程教育质量保证及质量评估与认证国际比较研究”报告[R].

[5]丁兴富(2005).论网络远程教育质量观的创新——“远程教育质量保证及质量评估与认证国际比较研究”成果(4)[J].中国远程教育,(5):10-14.

[6]段福德(2003).网络教育质量能否“另”眼相看[J].中国远程教育,(2):26-28.

[7]刘凡丰(2003).让市场竞争机制发挥教育质量的保证作用[J].中国远程教育,(11):72-74.

[8]刘义光,高谢莘,孙宝芝(2003).ISO9000质量管理体系在远程教育中的实践[J].中国远程教育,(15):43-46.

[9]王福胜,徐乃庄(2007).高校网络教育内部质量保证体系构建[J].开放教育研究,(4):46-49.

[10]武丽志(2007).远程教育服务论纲[D].广州:华南师范大学.

[11]Brennan,J.(1999).Evaluation of Higher Education in Europe[A].Henkel,M.&Little,B.(Eds.).Changing Relationships Between Higher Education and the State[M].London:Jessica Kingsley.

[12]Jung,I.S.(2005).A Review of Policy and Practice in Virtual Education:In the Context of Higher Education in S. Korea[J].Educational Studies,47:111-123.

[13]Latchem,C.&Jung,I.S.(2009).Distance and Blended Learning in Asia[M].New York and London:Routledge.

收稿日期 2012-02-26

责任编辑 田党瑞

Comparative Study on Quality Assurance System for DE in Asian Countries

Chen Li

Abstract: When China is striving for high-quality academic distance education, such serious challenges are inevitably presented as follows: how to establish a correct quality viewpoint of DE; how to assure the quality of DE; and how to make the labor market recognize the quality of DE learners. Therefore, it is a priority to investigate methods and standards of quality assurance of ODE in typical Asian countries with the aim of providing academic reference for developing quality assurance system in China. It is shown in our investigation that although the quality assurance systems for DE in many Asian countries are various in terms of basic pattern, organization and content framework, it is worthwhile for DE in China to learn from the following experiences: the integrity of aims of DE quality assurance, the identity trend of DE quality assurance conception, authority and public accountability of DE quality assessment institutions and standards, as well as the scientificity of DE quality assurance standards. Specialized agencies should be set up in China as soon as possible to be responsible for the work of DE quality assurance in order to build up comprehensive and scientific quality assurance standard of DE.

Keywords: Distance Education; Quality Assurance; Standard Framework; System Construction; Asian Experiences