

终身教育体系下的远程教育质量观*

袁松鹤¹, 齐坤², 孙鸿飞³

(1.中央广播电视大学 现代远程教育研究所,北京 100031; 2.中央广播电视大学 教学评估办公室,北京 100031;
3.中央广播电视大学 学习支持服务中心,北京 100031)

摘要 树立正确的远程教育质量观,是全面提高远程教育质量,促进终身教育体系构建的前提。本研究对国内外高等教育质量观和国内外远程教育质量观进行对比,研究发现,我国高等教育质量观主要集中在管理的质量观和学术的质量观上,对于效益的质量观很少涉及,我国传统远程教育则主要强调服务质量和质量的多样化与多元化,远程教育的规模效益等优势没有体现。在新的历史时期,我国远程教育需要根据终身教育体系构建的新需求,立足个人、教育机构和社会需求,根据理念、办学、效益3个层次,建立由发展质量观、产品质量观和效益质量观组成的系统的新的远程教育质量观,并以此建立相应的质量评价标准,加强质量保证,不断提高远程教育质量,促进终身教育体系构建。

关键词 终身教育体系 远程教育质量观 质量标准 质量保证

中图分类号:G434 文献标识码:A

一、引言

从我国经济社会发展对人才的实际需求来看,当前我国经济发展正处在关键时期,面临着经济增长方式的根本性转变,我国经济结构也正面临着战略性调整的任务,相应地对人才结构提出要求,经济发展到今天,不仅需要精英,更需要各种技能性、实用性人才。另一方面,在知识经济时代,知识快速更新必然要求在职人员不断提升自身职业能力素质,而大量的新兴产业不但创造了大量的新的就业机会,更需要大量劳动力不断学习新知识、新技能,以适应新工作的需要。为此,建立一个能适应社会快速变化发展的终身教育体系,不仅是时代的要求,也是教育发展不可推卸的责任^[1]。

2010年,我国《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020)》提出要建设学习型社会,要构建开放灵活的终身教育体系。远程教育作为高等教育大众化的参与者、终身教育体系的依托者,其最根本的任务在于推动高等教育大众化的进程,适应国家经济结构调整的需要,促进终身教育体系的构建,培养高、中、低各种层次的人才,满足社会多样化、全方位的需求,从而推动经济的发展^[2]。为此,远程教育的质量观应该与终身教育的质量观达到同一和一致。从时间上看“远程教育与终身教育的出现是同一的”

这种时间上的一致决不是偶然的,它表明网络教育与终身教育都是适应同一时代的要求而出现的。而终身教育的质量观中非常重要的一个特点就是它的多样性。由于远程教育本身的特点,它的确比其他的教育形式更加能够满足终身教育所要求的“任何地方、任何人、任何时间、任何需要”等特点,而这也恰恰是发挥远程教育优势的地方,是体现远程教育质量观特点的地方^[3]。

树立正确的远程教育质量观,是全面提高远程教育质量的前提。远程教育是我国继续教育中的重要组成部分,是终身教育体系构建的重要途径,要真正实现为中华民族的全面振兴做出更大贡献的宏伟目标,就必须根据社会进步的客观需要,不断研究教育质量问题,确立符合时代要求的质量观念,努力建设新的质量指标体系,全面提高教育质量和办学效益^[4]。

二、典型教育质量观梳理分析

(一)我国高等教育质量观

人才的培养,不可能脱离社会,离不开对社会发展的适应。人才的培养,主要通过高校实施。而人才培养的最终目的,是为了促进学生知识、能力的提升。为此,综合国内有关论述,大体可以将高等教育质量观分为3类。

1.基于社会视角的质量观

* 本文系中央广播电视大学 2011 年度重点课题“国家开放大学质量观研究”(课题批准号:G11AQ0003Z)研究成果。

基于社会视角的质量观,重在从社会需求的角度出发,探讨高等教育质量,突出表现为发展质量观、阶段论质量观和多样化质量观3种。

(1)发展质量观。该质量观强调社会是不断发展的,相应高等教育的质量标准也要随着时代的变化而变化,主要观点有^{[5][6]}:a.发展是质量的前提,达到一定数量才能谈质量;b.要针对不同时期的发展主题梳理正确的质量观,兼顾质与量的同时,要有所侧重;c.要以发展的眼光看待质量问题,通过发展解决高等教育质量问题;d.强调质量的渐进,只要不断提高、不断发展,就是质量。

(2)阶段论质量观。该质量观强调在高等教育发展的不同阶段,由于高等教育服务的重点不同,质量观也就不同。阶段论质量观在本质上与发展质量观类似,可看作是发展质量观部分内容的具体化,其基本分析框架是马丁·特罗的高等教育三个阶段的发展理论,即精英高等教育、普及高等教育和大众高等教育,并强调在不同时期,三个阶段的质量观是可以并存的^[7]。

(3)多样化质量观。该质量观可看作是阶段论质量观的现状描述,它强调我国当前正处于高等教育大众化阶段,应当是精英高等教育质量观、大众高等教育质量观等多样化质量观并存,强调不同类型的高等教育分担着不同的任务和使命,发挥着独特的重要作用^[8]。

2. 基于院校视角的质量观

基于院校视角的质量观,重在从院校的职能及其提供的产品、服务的角度出发,探讨高等教育质量,突出表现为目标论质量观、学术质量观、服务质量观、需要论质量观、产品质量观、适应论质量观和全面质量观7种。

(1)目标论质量观。强调只要达到高等教育目标,就是一种质量。其核心思想有:a.质量指与预定的规格和标准相一致。它源于生产性企业中的质量控制,预定的规格和标准是测量和控制质量的基础,也是产品和服务的质量体现。b.质量是指适合目的,判断质量的尺度就是看是否符合了开始规定的目的。c.质量指圆满完成院校目标。这是“适合目的”的质量描述在院校层次上的具体应用。高质量的院校往往明确地确定了自己的使命或目标并有效地完成了这些目标。d.质量是指目标的有效性。目标的有效性是指其培养的人对社会是否是有用的^[9]。

(2)学术质量观认为,大学是“学术殿堂”,应该主要从事基础性学术研究,培养具有较高学术水平的人才,是国家与社会的主要学术中心。学术质量观过分强调教育内在对学术的追求,而忽视了教育外

在对社会需要的满足^[10]。

(3)服务质量观认为,高等教育服务是一种准公共服务,具有个人受益和社会受益的双重属性,因此,高等教育需求主体既包括社会经济各部门,也包括个人及家庭,尽管这些不同主体对教育的需求是不一样的,他们对教育质量的评价标准和尺度也不尽相同,但有一点是共同的,即他们都是根据对教育服务质量的预期与体验的对比来评价高等教育质量^[11]。

(4)需要论质量观与服务质量观类似,认为质量指满足消费者明确的和潜在的需要。高等教育质量标准主要体现在所提供的产品和服务满足个人和社会需要的程度上^[12]。

(5)适应论质量观强调质量的本质属性是适应性,具体可分为内适性质量观、外适性质量观和个适性质量观。内适性质量观将质量判断的标准建立在对学生学习质量的判断的基础上,是不少教育团体和教师的教育质量观,如升学率是反映内适应质量的一个重要指标。外适性质量就是满足国家、社会、家庭等教育顾客的需要的程度,它以外部需求界定质量并据此规划教育系统和活动,以外部满足作为衡量质量水平的标准。个适性质量观要求以学生个体的认知、情感、兴趣、特长等方面的发展作为判断教育质量的依据,强调学生作为个体的人所具有的自由与独特性、整体性、自我指导性^[13]。

(6)产品质量观认为,高等教育就其行为来讲是一种特殊的社会生产活动,生产着特殊的教育产品,包括高校提供的服务和学生产品,即学生体力、智力、技能等增加的部分。产品质量观以产品质量理论为基础,把高等教育质量与高校提供的产品和服务联系在一起,将产品(培养的学生)的优劣与服务的好坏作为衡量的标准,其质量标准分为三个层次:a.教育行为首先要符合教育的基本规律;b.教育产品必须满足规定或潜在的需要,这种需要的主体是社会,它是学生产品的消费者;c.教育产品的具体指标表现为学生的德、智、体、美等标准^[14]。产品质量观在质量标准层次上与适应论质量观是类似的。

(7)全面质量观。该质量观综合了高等教育质量的多种解说,要求以全面的观点,用全方位的维度去评价高等教育的优劣高下,着眼于高等教育整体水平,从以下几个维度来衡量教育质量:a.教育目标的质量——目标的合理性,高等学校培养目标与办学层次的一致性;b.教育过程的质量——包括专业与课程的质量,教学秩序、教学环节的实施水平,师资队伍合理结构,高等学校管理人员的素养与管理水平;c.教育制度的质量——高等教育制度的先进性与科学性,管理机构的精干高效,符合高等教育发

展的规律;d.教育设施的质量——高等学校校舍、设施的齐备与先进,教育教学手段的现代化程度;e.教育产品的质量——高等学校毕业生在思想品德、专门知识与技能、科学方法与能力、综合文化修养等方面达到的水平以及高等学校培养的人才在经济社会生活中所起的作用^[15]。除了人才培养质量外,它对科学发展、文化进步、社区和职业生活的贡献等也都是衡量质量标准的几个方面。

3. 基于学生视角的质量观

基于学生视角的质量观主要从学生知识、能力素质的角度出发,探讨高等教育质量,突出表现为知识质量观、能力质量观和全面素质教育质量观等。

知识质量观以学生掌握理论知识的深度、广度及学科理论知识的系统性和完整性来衡量教育质量。知识质量观在人们的思想中根深蒂固,“知识就是力量”和“学而优则仕”是其生动的体现^[16]。

能力质量观源自对“知识质量观”的反思。20世纪80年代中期,由于用人部门不断反映大学生能力低,而西方教育理论强调能力培养的重要性,教育界反思只重知识灌输、忽视能力培养的不当,大力提倡加强能力的培养。在发展过程中,能力质量观又有任务本位能力观、整体主义能力观和整合能力观的区别。整合能力观是对前两种能力观的折衷,认为能力是个体的一般素质及其在职业任务中的操作表现二者之间的整合,并把能力理解为有不同的层次或水平的差异^[17]。

全面素质教育质量观认为,只注重知识、能力的培养,而忽略大学生非智力因素——思想品德、心理素质、身体素质的成长,不符合全面发展的教育目的,也不利于个人在现代社会中的可持续发展。因此,必须转变只强调知识的传统学术质量观和只注重能力的质量观,强调知识、能力等智力因素和非智力因素融为一体的全面素质教育质量观,使科学与人文精神相结合,培养高科技与高素质的专门人才^[18]。

(二) 国外高等教育质量观

国内的各种高等教育质量观一定程度上是对国外高等教育质量观的引进和本土化,因此许多的国外高等教育质量观与前文介绍的高等教育质量观在内涵上是一致的。总体来说,国外高等教育质量观主要包括管理的质量观、学术的质量观和效益的质量观3大类。其中,国外管理质量观中如“质量就是符合标准”“质量就是符合目标”^[19]等,学术质量观中如“质量就是知识转化”与“质量就是能力提升”“质量就是卓越”^[20]等在前文已有阐述,下文主要对国外效益质量观进行介绍。

1. 质量就是物有所值

质量是物有所值的观点就是绩效的质量观,它认为充分发挥了所投入资金的效益才是高质量的教育,即以最少的投入获得了最大的收益就是高质量。这是从政府角度出发,受效益原则影响的一种质量观,与上世纪六、七十年代西方主要发达国家加大高教投资力度有密切联系^[21]。也正是受这一质量观的影响,西方国家质量标准的制定者在逐渐变化,投资者成为了高教质量标准的制订者,高等教育变得和企业越来越相似了。

2. 质量就是价值增值

“质量就是价值增值”与前文提及的发展质量观的观点有些类似,只是它主要从学生角度出发看待教育质量问题。这一观点认为,学生入学前和毕业时的能力和知识的比较,就是其对高教投资的价值增值部分。这一部分越大表明高校质量越高,反之亦然。依据这一观点,学生个体成为了判断高校办学质量的主体,他们将根据自己的发展对所接受的高教质量做出不同的判断^[22]。如果学生在进入高校之前和接受完高等教育之后的成就、行为等可以测量的话,那么这两者的变化越大,价值增值就越多,高等教育的质量也就越好。

美国社会学家马丁·特罗认为:如果成功的标准是价值增值,那么学校愿意招收学术水平较低的学生而不是较高的学生,因为要提高那些低起点学生的水平比高起点学生的水平更加容易。有学者认为,这个观点实际上促成了开放招生的原则,指出了向大众化高等教育转变的重要性^[23]。

(三) 国内外远程教育质量观

国外少有专门针对远程教育质量观的描述,对质量观的探讨突出表现在远程教育质量保证的研究文献中。总的来说,有以下几种观点:(1)质量就是产出,认为质量就是学校毕业学生的数量;(2)质量就是目标达到的程度(Fitness for Purpose),即鉴别学生需求,并制定计划、措施以满足需求;(3)质量就是远程教育毕业生能够与传统大学毕业生相竞争程度;(4)质量是对学生发展有价值,并认为质量保证的中心环节在于学习过程;(5)质量就是培养独立的学习者;(6)质量是学生的自我责任,主张质量好坏是学生自己的责任^[24]。

我国早期关于远程教育质量观存在两种倾向,一种主张是,远程教育作为大众化高等教育的一种特殊形态,应该独树一帜,建立另一种新型的质量观。另一种主张是,同一所大学的校外远程教育与校内教育应该实行相同的教育质量标准,避免另眼相看^[25]。针对上述两种倾向,国内远程教育领域对此进

行研究,认为远程教育质量观应该有别于传统高等教育,但不应该独树一帜。

首先,认为应该有别于传统高等教育质量观,是因为远程教育与传统高等教育在教育目的、教育对象、教育制度、教学模式等方面存在差异^[26]。此外,根据国外如澳大利亚远程教育经验,远程教育要取得与传统高等教育一样的质量,远程教育院校要在招生条件、课程设置、试卷水平、学历学位授予等方面与面授教育保持一致,而且应该在许多方面都做出调整:招生规模保持适度、高质量的远程教育课程和学习材料、完善的学习支持服务、专职教师水平和工作量以及远程教育学院和其他学院地位待遇相同等。目前上述调整中有些因素很难实现,因此远程教育达不到传统高等教育的质量水平,不能适用相同的质量观。

其次,认为远程教育质量不应该独树一帜,其原因是两者有多方面共性,如:(1)在教育目标上,两者都是以教育产出和服务满足国家和地区的社会经济、政治、文化等各方面发展对专业人才培养、劳动力培训和提高全民族素质的需要;(2)在教学法上,远程教育也可以通过信息技术手段实施传统面授教育的讲授法、讨论法、发现教学法、问题教学法、范例教学法等;(3)在师生交互上,远程教育可以通过视音频会议系统等各种实时交互工具等,实现与面授教育相同的实时、同步的双向交互;(4)在教学组织形式上,远程教育也可实施传统教育的班级教学、分组教学、开放式教学等。上述共性决定了远程教育和高等教育在质量方面有比较的可能,是远程教育质量可以与面授教育质量保持一致的理论和事实依据^[27]。

在上述共识的基础上,借鉴国外开放大学有关质量理解、质量评价和质量保证经验,经过 30 多年发展,我国远程教育主要形成了以下三方面的质量观:

1. 多样化的质量观

多样化的质量观强调从远程教育机构自身的目标定位出发,体现自身办学特色。其目标定位主要有三方面:(1)远程教育机构是高等教育大众化的参与者和承担者,要面向高中水平学习者提供学历教育,其质量要求与传统高校相一致;(2)远程教育还要适应社会经济结构调整,要面向在职成人培养应用型人才,其质量要体现“能力要求”,适应多样化工作岗位需要;(3)远程教育作为终身教育体系的构建者,需要面向更加广泛的、多层次、多样化的群体,其质量要体现在受教育者本身的“满意度”上^[28]。

统一性的质量观在一定程度上可看作是对多样化质量观的补充,它认为,远程教育质量多样化的同时,还应当制定一个相对统一的标准。统一性质量观

有以下基本原则:(1)质量第一原则,质量是远程教育的生命线,必须把提高教育质量作为办学的根本;(2)明确目标原则,树立远程教育目标原则,必须明确现代远程教育的培养目标与规格;(3)辩证统一原则,树立正确的现代远程教育质量观,用辩证统一的思想原则去处理质量观中一些较复杂的思想认识问题,如统一性质量观与多样性质量观、与特色性质量观的关系。

2. 服务质量观

远程教育服务质量观认为远程教育质量即远程教育服务质量,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。由此观点,远程教育服务是一个过程,而不是终了的有形产品,服务过程与服务效果一同构成了远程教育服务质量的两个侧面。因此,远程教育的质量分为过程质量和结果质量^[29]。其中,过程质量包括服务的提供,学习环境的设计、开发与维护,学习资源的设计、开发与传递。结果质量包括服务、学习环境、学习资源所产生的效能。结果质量需要在学生毕业后由用人单位做出评价,评价周期长,且受多方因素影响,难以实施和保证其科学性。因此,远程教育质量保证的重点在过程质量,且过程质量的改善也必然有助于结果质量的提高^[30]。由此可见,从质量保证的角度来看,远程教育服务质量观实际上是一种过程质量观。

3. 全面多元的质量观

全面多元的质量观在高等教育全面质量管理观的启示下,强调对远程教育质量进行全面的理解,相应建立多元的质量标准。全面质量观是对多样化质量观、过程质量观的综合。

全面多元的质量观包含多个层次:(1)需求满足层次,要满足社会、政治、经济、文化发展需求,满足个人发展需求,以及机构自身发展的需求;(2)培养目标层次,培养目标是社会、个人和远程教育机构需求的具体反映,要建立培养目标并判断目标是否有效实现;(3)质量标准层次,强调质量标准是进行质量过程管理和目标管理的准绳和基础,要建立有效的评估标准和指标体系,并对远程教育机构进行质量排名等;(4)动态变化层次,强调根据不同历史时期、不同阶段的社会、个人需求,动态调整培养目标与质量标准^[31]。

综上所述,在高等教育质量观中,我国高等教育质量观:(1)基于社会视角的质量观,重在强调社会需求的导向作用,有利于对高等教育质量的理解;(2)基于学生视角的质量观,重在强调人才产品的质

量,可为教育机构在结果质量方面提供有益参考;(3)基于院校视角的质量观,从学术质量观、服务质量观、需要论质量观、适应论质量观到产品质量观,其发展体现了一个对院校职能认识逐步全面,对质量标准层次和内容愈加清晰的过程。其中,学术质量观过于重视学术;服务质量观和需要论质量观主观感受性较强,难以形成可操作的质量标准;全面质量观内容全面但涵盖面太广,可操作性弱,相比而言,适应论质量观层次更加清晰,目标论质量观、产品质量观基于产业、企业中的产品质量理论,其质量标准具有很强的可操作性,可为远程教育质量观提供重要参考。国外高等教育质量观中,效益质量观正是远程教育自身的特点与优势所在,值得借鉴。

在远程教育质量观中,我国远程教育多样化质量观是对高等教育质量观的沿用,没有体现自身的特征。服务质量观实质是过程质量观,强调过程、强调服务,但对于结果质量(学生产品)重视不够。全面质量观的层次较多,但需要做进一步梳理,以具备可操作性。国外远程教育质量观体现了远程教育自身的特性,如强调规模、强调与传统大学毕业生的对比、强调学习者独立性的培养等,值得借鉴。

综合上述各类质量观来看,质量观的立足点有三个方面:社会发展需求,机构发展需求和个人发展需求。质量观的内容同样主要有三个方面:对质量的哲学角度的理念追求,对质量的物质角度的产品界定,以及对质量的经济角度的效益衡量。

三、树立远程教育新的质量观

(一)终身教育体系下远程教育的多元化趋势

从终身教育体系构建来看,学校教育为终身教育体系的主干,而面向成人学习者的继续教育是终身教育体系的主体。虽然学校教育依然是终身教育体系的重要组成部分,但成人教育囊括了终身教育体系中除婴幼儿、青少年的学校教育和家庭教育外的其它教育内容。从教育对象看,成人教育的对象(成人)构成了终身教育体系的主体;从教育时间来看,成人期接受教育的时间跨度最长;从教育的空间来看,成人教育活动空间最为广阔;从获取知识的比重来看,90%—95%的知识是在成人期接受的教育(包括自学)中取得的;从教育载体来看,各级各类成人教育机构和社区教育机构是终身教育的主要载体^[32]。

因此,由于成人学习者及其继续教育需求的多样性,构建完备的终身教育体系,必然要求教育多元化发展。我国最早于1953年创办函授大学和夜大学^[33],1985年我国成人高等教育人数达到139.84万人^[34],1988年国家教委发布《成人高等学校设置的暂行规

定》,当中指出“成人高等学校,是指以在职在业者为主要培养对象的教育学院(含成人教育学院)、管理干部学院、职工高等学校、农民高等学校及独立设置的业余大学、函授学院。中央和地方广播电视大学以及高等教育自学考试机构的设置和管理,另按国家其他有关规定执行。”明确规定了我国成人高校的主要组成部分。此后,1998年8月29日公布的《中华人民共和国高等教育法》第六条规定:“国家根据经济建设和社会发展需要,……采取多种形式积极发展高等教育事业”,“高等学校是指……,包括高等专科学校和成人高等学校”,进一步从法律上确定了高等教育多元化发展的依据。

远程教育是继续教育的重要形式,是构建终身教育体系的重要支柱,在新的历史时期,多元化发展是远程教育的必然选择。2007年,党的十七大报告提出要“发展远程教育和继续教育,建设全民学习、终身学习的学习型社会”。2010年,我国《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020)》提出,“到2020年,基本实现教育现代化,基本形成学习型社会,进入人力资源强国行列。”并提出要“构建体系完备的终身教育”。远程教育要适应社会大众多样化终身学习需要,就必须要为广大学习者提供多样化、个性化、优质、低成本的教育服务,满足个人对知识、能力提升和学习愉悦体验等的需求,满足社会对多类型、多层次人才和教育成本效益的需求。

多元化的教育,相应需要建立多元化的质量观。对此,我国高等教育著名学者潘懋元教授在他的论文和演讲中进行了深刻的论述,他提出,不能用全日制普通高等教育(这是传统精英教育的主体)的准则来规范成人高等教育;不能用课堂教学的准则来规范各种远程教育;不能用精英教育的培养目标与规格、学术取向与标准、课程选择与组织、教学方式与方法、办学体制与管理体制等来规范大众化高等教育。对于快速增长的多种形式的非精英高等教育,就应从传统的精英教育思想中解放出来,转变为大众化教育思想,包括教育价值观、人才观、教育质量观的转变。其中核心问题是教育质量观的转变^{[35][36]}。

(二)建立系统的、多样化的远程教育质量观

结合上述典型教育质量观分析和终身教育体系下远程教育多元化发展趋势,远程教育应当从理念、办学和效益三层次出发,立足机构、个人、社会三方面需求,建立新的、系统的、多样化的质量观。

1. 发展质量观

发展质量观侧重于理念、定位层面,强调立足现状,从发展的角度看待远程教育质量,制定质量目标。发展质量观主要体现在三方面:

(1)根据发展战略制定质量目标。根据不同历史时期社会、个人、机构需要,根据教育市场制定发展战略,树立正确的质量观,并有所侧重。在高等教育普及化、大众化阶段,远程教育侧重于学历高等教育,在质量上强调学历教育的学生规模与结构,以及与普通高等教育质量的可比性。在当前终身教育体系构建和学习型社会建设阶段,远程教育侧重于多样化的非学历继续教育服务,如社区教育、老年教育等,在质量上不仅强调继续教育规模,更强调学习者的结构,强调服务内容的多样化、个性化。

(2)强调质量的渐进。在现阶段,远程教育要承担学习型社会建设的重大历史使命,要适应全民大规模的终身学习需要,因此,对于个人,只要通过接受远程教育能够提高学习兴趣、增强学习愉悦感,或进一步获得知识、能力、素质的提升,就是有质量。对于社会,只要能够扩大受教育机会,或进一步推进终身教育体系构建和学习型社会建设,就是有质量。对于机构自身,通过创设优质学习环境、提供优质教育服务,只要能够支持和吸引大规模学习者参与学习,或进一步提高学习者学习兴趣,进一步提升学习者知识、能力、素质,就是有质量。

(3)要以发展的眼光看待质量问题。远程教育的质量是不断提升的,现阶段的远程教育质量,如在学历教育方面也许难以建立与普通高校相同的质量标准,但长远来看其质量必然是可比的,在可比的基础上,逐渐实现学分互认,为终身学习“立交桥”的搭建提供基础。

2. 产品质量观

产品质量观侧重于办学层面,强调结合产品质量理论,完善、落实教育教学各个环节,优化教育服务,使最终产品达到预期目标,有效保证教育质量。对于个人,产品质量表现为达到体力、智力、技能等预期标准。对于机构,产品质量表现为教育(服务)行为符合教育的基本规律,学生产品合格率(如及格率)高。对于社会,产品质量表现为其学生产品满足了社会潜在的、多样化的人力需求。

远程教育的产品包括远程教育机构提供的服务和学生产品(学生体力、智力、技能等提升的部分),相应地,产品质量包括过程质量和结果质量。过程质量包含两方面内容,一是学习环境的设计、开发与维护,学习资源的设计、开发与传递;二是教学(含评价)、管理、学习支持服务、科研等各环节的组织实施。结果质量包含两方面内容,一是根据个人、社会多样化需求而制定的有关学习者体力、智力、技能等的预期培养目标,二是学习者体力、智力、技能获得提升的部分(价值增值)。在学历教育的结果质量方

面,远程教育领域有一种尚未得到佐证的想法:远程教育的预期培养目标可能低于普通高等教育,但远程教育和普通高等教育在学习者价值增值部分是可比的,甚至是优于普通高等教育的。如学历教育方面,远程教育开放入学的多数高考失利者,与普通高等教育择优录取的少数高考精英人群,在接受教育后,他们之间的差距在不断缩小。

3. 效益质量观

效益质量观侧重于经济层面,强调远程教育能够充分利用不断进步的技术,提高教育的效率和质量,降低教育成本。对于个人,效益质量表现为可进入、可支付,即不同类型、不同层次的学习者都能够有机会接受并有能力支付自己的学习。对于远程教育机构,效益质量表现为规模效益,即固定成本高(教育信息化基础设施等的投入)、可变成本低(增加一个学生的额外支出),随着学生规模扩大,生均成本将逐渐降低。对于社会,效益质量表现为“多快好省”^[37],即能够充分利用技术,面向全体社会成员,实现教育资源的优化配置,避免重复建设,提高教育质量,促进教育公平,投入小、效益大、见效快,推进学习型社会形成和人力资源强国建设。

2010年我国颁布实施的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)》,明确提出要“大力发展远程教育”“办好开放大学”,这是我国政府基于学习型社会形成和终身教育体系建设而提出的重大战略举措。2011年5月26日,教育部党组会议原则通过了中央广播电视大学提出的《国家开放大学建设方案》(以下简称“《方案》”)^[38]。为适应国家经济社会发展需要,促进终身教育体系建设,促进全民学习、终身学习的学习型社会形成,《方案》将“多样化”“质量”等作为国家开放大学的经营理念,强调“为不同学习主体提供不同层次、不同形式和不同类型的教育服务”“质量是开放大学生存和发展的生命线,通过现代信息技术手段,整合社会优质教育资源,聘请一流教师,建设一流课程,加强过程保证,不断提高人才培养、培训、科研和服务质量,形成质量品牌”,以及提出要“推进网络平台与优质教学资源的共建共享,提高质量,扩大规模,降低成本。”这些都是发展质量观、产品质量观、效益质量观的集中体现。

四、远程教育的质量保证

多样化教育质量观并不是单纯地根据个人、社会的多样化需求,强调特色,扩大质量差异。1998年在巴黎举行的首届“世界高等教育会议”通过了《21世纪高等教育:展望与行动》(Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action)的世界

宣言,其中第 11 条提出:“高等教育的质量是一个多层面的概念,包括了高等教育所有的功能和活动”,要“考虑多样化和避免用一个统一的尺度来衡量”高等教育的质量,但同时也提出“内部自我评估与外部国内、国际独立专家评估对于质量提高十分关键”“应建立独立的国家评估机构和确定国际公认的可比较的质量标准(Comparative Standards of Quality)”^[39]。这对我们新的远程教育质量观的落实具有重要启示:仍需进行有效的质量保证,建立相对统一的质量标准,并进行质量监控和认证。

(一) 质量标准

有研究者提出,高等教育质量标准的构建要“将高等教育的全部功能和任务都纳入到质量标准的架构中,构建涵盖高等教育全部功能和任务的系统性质量标准”^[40]。然而在实际操作过程中,针对各方面制定全面的质量标准,一是难度大,二是不具备可操作性。根据系统科学的理论^[41],应当把握影响质量的核心要素,形成科学、可行的质量标准体系。

影响质量的要素在远程教育质量保证中有很好的体现。如英国开放大学的质量保证体系包括四项基本要素:高质量的多种媒体课程学习材料,为学生提供各类学习支助服务,良好的教学管理,扎实的研究基础^[42]。有研究者参考国外远程教育质量保证的相关研究成果,将远程教育质量保证分为 5 个维度:教育系统设计、远程教育课程的设计与审核、课程的发送、学习者支持、学生的评价^[43]。有研究者提出网络远程教育质量保证体系共同的基本要素主要包括:远程教育的资源设计、开发与发送及其评估,远程教育的学生学习支持服务,远程教育的双向通信交互,远程教育的宽进严出政策及其落实(课程考核与学生学业评价),远程教育管理,远程教师的专业发展与培训,远程教育研究,远程教育的基础设施建设,远程教育的财政支持和经费保证^[44]。也有研究者通过总结广播电视大学质量保证实践成果,提出了教育教学质量标准的五个维度:教学资源、教学过程、学习支持服务、教学(教务)管理、教学条件保障^[45]。

我国远程教育一直没有形成质量标准体系,其建立难度可见一斑。限于篇幅,本文以新的远程教育质量观为指导,结合远程教育实践,对上述已有研究所提出的质量保证要素进行梳理和补充,初步提出以下质量标准框架,如右侧表所示。

右侧表中,一级栏目的确立主要依据新的远程教育质量观。发展的质量观关注于抽象的理念层次,难以建立相应的质量标准。产品质量观分为两部分,一是远程教育机构所提供服务的品质,对应为服务(过程)质量标准;二是学生产品,对应为学生(产品)

质量标准。效益质量观则直接对应为效益质量标准。二级栏目和三级栏目是对现有质量保证体系要素研究的系统梳理。

远程教育质量标准框架

一级栏目	二级栏目	三级栏目
服务 (过程) 质量标准	教学教务管理 (学习支持服务)	师资队伍建设
		学历专业与非学历项目建设
		课程体系建设
		专业与项目教学管理
		(终身)学籍管理
	学习环境	校园环境建设
		信息化硬件设施建设
		应用软件设计、开发
		学习环境的管理与维护
	学习资源	学习内容与学习活动设计
		多媒体资源开发
		多媒体资源传递
		多媒体资源管理与更新
	教学过程实施 (学习支持服务)	课程教学团队
		课程教学活动组织
		学术(非学术)交流辅导
		课程学习跟踪与评价
	系统条件保障	课程教学管理
		政策支持
		经费投入
学生 (产品) 质量标准	科学研究	
	思想品德的提升	
	专业知识的增加	
	业务能力的提升	
	工作绩效的提高	
效益 质量标准	个人素质的增值	
	毕业生规模与结构	
	生均投入成本	
		优质教育资源共享率

1. 服务质量标准

服务过程质量标准分为教学教务管理、学习环境、学习资源、学习支持服务和教学条件保障 5 部分。其中,学习环境、学习资源是为学习者提供学习支持服务的前提条件。教学教务管理、教学过程实施旨在按照学校教学规律,对教学工作进行周密的计划和组织,以保证教学活动达到既定目标,其中前者关注于学历专业、非学历项目层次,后者关注于课程层次。

学习支持服务是帮助学习者完成学业的重要保障。从广义或理论上来看,学习支持服务涵盖大部分的远程教育服务内容,包括学习资源、教学组织服务、人员服务和设施服务^[46],因此,对广义学习支持服务制定标准不可行。上表中是狭义的学习支持服务,也即围绕教学活动提供的,涉及到教学教务管理、技术等部门人员以及教师等为学习者提供全方位的支持服务。由于教学教务管理、教学过程实施是

为学习者提供支持服务最多、最实质的部分,学习支持服务与二者密不可分、难以割裂,因此上页表中没有将学习支持服务单列为二级栏目。

教学条件保障在一定程度上与远程教育质量间接相关,而与教学教务管理、学习环境建设、学习资源建设、学习支持服务、教学过程实施等直接相关,主要有政策支持、经费投入、科学研究等。

2. 学生质量标准

对于学生质量标准,中央广播电视大学进行了有关实践探索。在“中央广播电视大学人才培养模式改革和开放教育试点”项目总结性评估前,中央电大为检测试点取得的效果,对电大毕业生进行了调查,主要从思想品德、专业知识、业务能力和工作绩效四个方面进行人才培养质量的测评^[47]。同时,根据新的远程教育质量观,结果质量不是学习者学习终了的绝对水平,而是学习者接受远程教育服务后的“价值增值”^[48],因此我们认为,远程教育的结果质量应该从思想品德、专业知识的增加、业务能力的提升、工作绩效的提高、个人素质的增值等方面进行评价,制定符合远程教育发展现状的质量标准。

3. 效益质量标准

效益质量观主要从经济学出发,从三方面建立标准,一是学生规模与结构,是扩大教育机会、促进教育公平程度的体现;二是生均投入成本,是规模效益的体现;三是优质教育资源共享率,是避免重复建设、优化资源配置的体现。

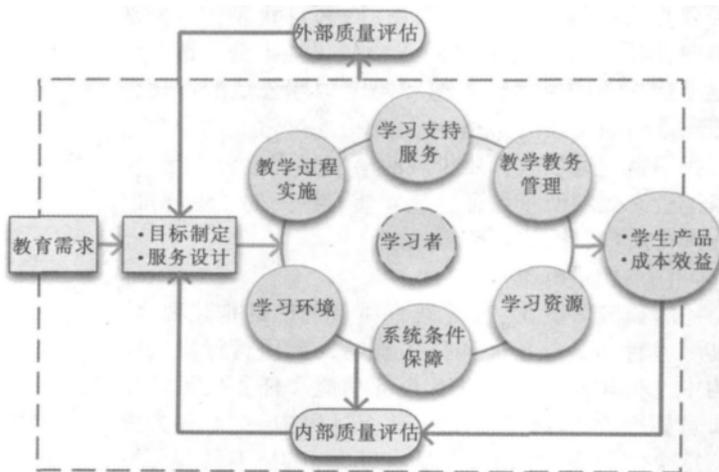
(二) 质量保证

通常所说的质量保证,实际是指质量管理。质量保证体系一词最早出现于 1987 年版 ISO9000 族系列标准,在 1994 版的 ISO9000 族标准风行全世界的同时,质量保证体系这一名词也广泛被使用,虽然在 2000 版 ISO9000 族标准中停止了质量保证体系的说法,其术语将质量保证定义为质量管理的一个部分。由于 94 版的影响深远,许多组织仍用质量保证体系表示质量管理体系。

从机构角度来看,远程教育的质量保证可以分为内部质量保证和外部质量保证,类似《21 世纪高等教育:展望与行动》所提出的“内部自我评估”与“外部专家评估”。外部质量保证是指远程教育机构外部的质量监管与评估活动,主要有两方面的工作:一是建立评估指标体系,二是建立独立的第三方评估、认证机构,前者是质量评估的主要任务,又是质量认证的前期工作。远程教育的内部质量保证通常是指内部质量管理,是组织内部的过程性活动,包括

计划、组织领导、控制、协调等^[49]。

结合前文质量观和质量标准框架,笔者初步提出远程教育质量保证要素与流程,如下图所示:



远程教育质量保证要素与流程图

外部质量保证的工作主要包括两方面,一是建立评估指标体系,这是质量评估的主要任务,又是质量认证的前期工作;二是建立独立的第三方评估、认证机构,实施评估^[50],限于篇幅,不再赘述。以下主要从内部质量保证的内容及其实施进行讨论。

1. 内部质量保证内容

立足新的远程教育质量观,内部质量保证不仅要关注于学生产品,还应当关注于服务,不仅要关注于现有质量目标的实现,还要实现质量的不断提升和成本效益的提高。

以英国开放大学为例,英国开放大学基于全面质量管理的思想,设计了以学习材料、学习服务和学生支持为产品(服务)维,以学术、教育学、媒体制作和服务质量为角度维,以及以质量控制、质量保证和质量提高为过程维的立体质量保证矩阵,以清晰明了的方式表达了内部质量保证的思想^[51],其中,质量提高正是发展质量观的体现。质量控制是针对最后一关,即学生产品,检查产品是否满足预期的品质要求;质量保证则是针对所提供的服务,强调采取行动措施,优化服务,在事前确保质量达到所需标准。

此外,内部质量保证还应当关注于成本效益的提升,充分利用信息技术手段,优化学习环境,建设和共享优质学习资源,提高教学教务管理效率,有效支持教学过程实施,扩大教育规模,降低生均成本。

2. 内部质量监控与评价

质量监控是质量保证的进一步落实。质量保证需要尽可能保证服务各环节的质量,但是质量监控,应当依据一定的主线进行:(1)从实践来看,根据中央广播电视大学已有的探索,专业评估与课程评价

可操作性强;(2)从理论来看,教学条件保障、学习环境、学习资源是相对静态的基础条件,而专业、项目层次的教学教务管理和课程层次教学过程实施是动态的教学活动,围绕专业、课程两个层次进行教学评价,有利于以学生的学习为中心,对相关要素的质量进行监控。

因此,结合上文中的质量标准框架,专业、项目质量监控主要是以专业、项目的教学教务管理评价为主,包括师资队伍建设,专业、项目及其课程体系建设,专业、项目的教学管理(教学计划、实践教学管理等),科学研究(教学研究),以及学习环境的有关因素。课程教学质量监控内容主要是以课程教学过程实施为主,包括课程教学团队,课程教学、学习活动组织,交流辅导服务,学生的学习跟踪与评价,课程教学管理,以及课程学习资源和学习环境的有关因素。

五、结束语

本研究结合国内外高等教育质量观,国内外远程教育质量观,根据新的历史时期终身教育体系构建对远程教育多元化发展的需要,提出了以发展质量观、产品质量观和效益质量观为主要内容的系统的远程教育质量观。并结合有关研究,梳理形成了初步的远程教育质量标准框架,根据该质量标准对远程教育机构质量保证要素与流程进行梳理,对内部质量保证内容及其监控、评价进行探索,本文提出的质量标准框架仅列举了远程教育机构主要的、共有的质量要素,有待进一步根据具体远程教育机构的实践修订、完善。

参考文献:

- [1][2] 王红英.对我国远程教育的目标定位及其质量观的探讨[J].中国远程教育,2003,(3):17-19.
- [3][44] 丁兴富.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,2005,(5):10-14.
- [4] 樊流梧.电大远程教育的质量观及质量评估标准的探讨[J].河南广播电视大学学报,2002,(2):6-7.
- [5] 王翠娥.高等教育质量观的嬗变[J].纺织教育,2009,(2):1-4.
- [6] 熊茂芳.高等教育质量观述评[J].集美大学学报(教育科学版),2006,(4):79-83.
- [7][9][12][13][15] 刘宇文,周凯兴.大众化背景下的高等教育质量观[J].湖南师范大学教育科学学报,2009,(3):19-22.
- [8][10][14][18] 王翠娥.高等教育质量观的嬗变[J].纺织教育,2009,(2):1-4.
- [11] 闫广芬,秦安安.近十年来中国高等教育质量观研究述评[J].高校教育管理,2009,(1):71-76.
- [16][17] 柏昌利,崔文顿.不同视角的高等教育质量观透视[J].中国电子教育,2007,(2):29-33.
- [19][20][21][22] 罗丹.中西方高等教育质量观比较[J].大学教育科学,2007,(3):43-46.
- [23] 李正.若干高等教育质量观述评[J].高等理科教育,2004,(1):35-39.
- [24] 徐辉富.国内外远程开放教育质量研究概述[J].中国电化教育,2004,(10):27-30.
- [25] 张晓.我国远程高等教育质量观的演变和发展趋势[J].北京广播电视大学学报,2008,(4):11-14.
- [26][27][31] 丁新,马红亮.构建全面多元的远程教育质量观[J].中国远程教育,2003,(19):72-76.
- [28] 王红英.对我国远程教育的目标定位及其质量观的探讨[J].中国远程教育,2003,(3):17-19.
- [29][30][48] 丁新,武丽志.远程教育质量:一种服务的观点[J].中国远程教育,2005,(5):14-18.
- [32] 柳海民.教育学原理[EB/OL].http://yjs.teacher.com.cn/netcourse/tyx001a/kcjj/ch10/003.htm,2011-12-25.
- [33] 王千.我国成人高校办学理念创新研究[D].山东:曲阜师范大学,2009.10-13.
- [34] 蔡信和.关于在普通高等学校中成立成人教育学院的设想[J].高等教育研究,1985,(4):95-99.
- [35] 潘懋元.高等教育大众化的教育质量观[A].回顾与展望——1983-2003年高教研究论文集[C].北京:北京理工大学出版社,2003.
- [36] 潘懋元.走向大众化时代的高等教育质量——在全国高等教育学会第六届学术年会开幕式上的发言[J].高等教育研究,2001,(4):1-2.
- [37] 彭忱.多快好省发展教育事业的重要途径——缅怀邓小平同志缔造广播电视大学的伟大功绩[J].中国远程教育,1997,(4):10-13.
- [38] 中央广播电视大学.国家开放大学建设方案[EB/OL].http://crtvu.edu.cn/DisplayController/read.html?TopicCode=14&ArticleID=2093,2011-12-24.
- [39] world declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action [DB/OL].http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm,2011-12-24.
- [40] 林永柏.试论制定高等教育质量标准应遵循的基本原则[J].现代教育科学,2010,(5):25-59.
- [41] 苗东升.系统科学精要[M].北京:中国人民大学出版社,2006,6.
- [42] 丁兴富.远程教育学[M].北京:北京师范大学出版社,2001.10-15.
- [43] 陈祎,陈丽,殷丙山.远程教育质量保证的系统观与评估方法[J].中国电化教育,2002,(12):55-59.
- [45] 杜若,杨亭亭,殷双绪,张遐.构建中国远程开放教育教学质量标准体系[J].开放教育研究,2009,(8):32-37.
- [46] 丁兴富.远程教育学[M].北京:北京师范大学出版社,2001.44-46.
- [47] 张凤龙.中国广播电视大学远程开放教育毕业生追踪调查报告——人才培养模式和质量测评[M].北京:中央广播电视大学出版社,2008.1.
- [49][50] 朱立明,刘俊强.对现代远程教育质量观及质量保证的探讨[J].现代远程教育,2005,(3):15-17.
- [51] 陈斌,蔡建中.英国开放大学质量矩阵分析及其启示[J].中国远程教育,2007,(1):29-32.

作者简介:

袁松鹤:助理研究员,博士,研究方向为远程教育(yuansh@crtvu.edu.cn)。

齐坤:硕士,研究方向为远程教育。

孙鸿飞:硕士,研究方向为远程教育。

收稿日期:2012年2月15日
责任编辑:马小强