

分类号 G40-01
密 级 公开
学 号 B11037

陕西师范大学

SHAANXI NORMAL UNIVERSITY

博 士 学 位 论 文

题 目 我国远程教育质量保障理论与实践
互动关系研究

作 者 蔺艳娥
指 导 教 师 栗洪武 教授
一级学科名称 教育学
二级学科名称 教育学原理
提 交 日 期 二〇一六年十一月

学位论文原创性声明

本人声明所呈交的学位论文是我在导师的指导下进行研究工作所取得的研究成果。尽我所知，除文中已经注明引用的内容和致谢的地方外，本论文不包含其他个人或集体已经发表或撰写过的研究成果，也不包含本人或他人已申请学位或其他用途使用过的成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确说明并表示谢意。

本学位论文若有不实或者侵犯他人权利的，本人愿意承担一切相关的法律责任。

作者签名： 蔺艳娥 日期： 2016年 12月 28日

学位论文知识产权及使用授权声明书

本人在导师指导下所完成的学位论文及相关成果，知识产权归属陕西师范大学。本人完全了解陕西师范大学有关保存、使用学位论文的规定，允许本论文被查阅和借阅，学校有权保留学位论文并向国家有关部门或机构送交论文的纸质版和电子版，有权将本论文的全部或部分内容编入有关数据库进行检索，可以采用任何复制手段保存和汇编本论文。本人保证毕业离校后，发表本论文或使用本论文成果时署名单位仍为陕西师范大学。

保密论文解密后适用本声明。

作者签名： 蔺艳娥 日期： 2016年 12月 28日

摘要

随着现代信息技术的发展,远程教育的应用范围越来越广。到目前为止,我国远程教育的发展经历了函授教育、广播电视教育和网络教育三种模式。它们是我国高等教育的重要组成部分,在不同时期对我国教育事业的发展起了重要作用,尤其是网络教育对我国实现高等教育大众化、构建灵活开放的终身教育体系具有不可低估的作用。但是,质量问题已经成为威胁现代远程教育可持续发展的主要因素之一。

教育质量保障并不是一个产品或结果,而是一个流动的持续过程。从较宽泛的意义讲,教育一经产生就有了某种形式的质量保障活动。高等教育质量保障体系分为内部质量保障体系与外部质量保障体系,而内部质量保障体系是基础,外部质量保障体系起监控和调节作用。我国远程教育在不同发展阶段,其质量保障活动也有不同的表现方式和运行机制。函授教育在我国大规模发展是在20世纪80、90年代。函授教育质量保障实践包括严格的输入、输出办学模式,教育政策的规范引导以及教育评估监督;其理论探讨主要集中在办学思想、教材建设、师资建设、自学与面授以及函授站管理等方面。广播电视教育的繁荣发展是在20世纪70年代末至90年代末。广播电视教育质量保障实践的举措有“五统一”质量管理模式、教育政策引导规范、教育评估和毕业生追踪调查等;其理论探讨主要集中在质量保障要素的讨论上,包括三要素说、四要素说、六要素说、八要素说和“五统一”质量管理模式等。网络教育始于1999年现代远程教育工程的启动。网络教育质量保障的实践方式有教育政策规范引导、教育评估监督、年报年检制度、网络统考制度、部分高校内部质量保障体系的构建等;其理论探讨集中体现在远程教育质量观的讨论、远程教育质量保障标准与要素的讨论、远程教育质量保障策略的讨论等。在这三种模式发展过程中,远程教育质量保障理论与实践既有相互促进的一面,也有相互脱离的一面;明显地表现出远程教育质量保障理论与实践发展并非是一种简单的线性关系,而是一种复杂的、非线性的双向互动关系。

理性地总结我国远程教育质量保障理论与实践发展的互动过程,其成就集中表现在:实践发展推动人们认识与观念的深化,教育政策对实践发展起到指引、调节与规范作用。但是,其存在问题必须予以重视,主要表现为:理论发展的依附性导致实践的无根性,理论发展滞后导致实践的盲目性,实践发展遵循外生型路线,实践主体之间力量的消解削弱了实践效力及其向理论的转化。导致这些问题的原因有:远程教育学科基础理论薄弱,远程教育质量保障理论研究缺乏独立

性，缺乏对国外远程教育质量保障理论转化应用程序的研究，远程教育实践的行政主导色彩浓厚，远程教育质量保障主体之间存在着隔阂。

远程教育质量保障理论与实践良性互动有利于远程教育质量的提升。为此，本研究初步构建了远程教育质量保障理论与实践良性互动的机制。运用系统论的观点分析，远程教育质量保障理论与实践构成一个互动系统，远程教育质量保障理论、远程教育质量保障实践、教育中介、远程教育质量保障理论主体、远程教育质量保障实践主体构成系统要素，而系统功能的有效发挥依赖于系统各要素的固有特性及要素之间的相互配合。在这一系统中，远程教育质量保障理论的发展应具备科学化、体系化、本土化、独立化、时代化特征；远程教育质量保障实践的发展应走向专业化、自治化、独立化；教育中介联结远程教育质量保障理论与实践，表现出明显的层次性，在国家、群体、个体层面分别是教育政策、规章制度、行为规则；远程教育质量保障理论主体应提高专业素养、深入研究实践、变革研究方法；远程教育质量保障实践主体应强化反思意识与能力，强化理论素养与思维能力，强化理论综合应用能力，以科学理论为指导形成统一的理念、认识、意志与行动。在此基础上，远程教育质量保障主体之间相互理解与对话，远程教育质量保障理论与实践双向转化，其互动系统运行具有整体性、有机性、结构性、动态性特征。

关键词：远程教育；远程教育质量保障理论；远程教育质量保障实践；互动关系

Abstract

With the development of modern information technology, the application of distance education has become more and more popular. So far, the development of distance education has experienced three modes: correspondence education, radio and television education and network education. Being an important part of higher education in our country, the three modes all have played a great role in different periods of the development of China's higher education, especially the network education. And its function cannot be underestimated in Chinese realization of popularizing higher education and construction of a flexible and open lifelong education system. However, the quality problems have become one of the main factors that threaten the sustainable and healthy development of modern distance education.

Education quality assurance is not a product nor a result, but a continuous process. In a broader sense, there are quality assurance activities of a certain form when an education comes into being. Quality assurance system of higher education is divided into internal quality assurance system and external quality assurance system. The internal system is the foundation, while the external one plays the role of monitoring and regulating. The development of distance education in China has experienced three different modes, and therefore the quality assurance activities have different patterns of manifestations and working mechanisms. Correspondence education of large-scale got some development mainly in 1980s and 1990s. The quality assurance practice of correspondence education in China includes the strict input, the output of the model, the standard of education policy guidance and education evaluation and supervision in terms of form. Discussions on the guarantee of the quality of correspondence theory are mainly concentrated on education ideology, construction of teaching materials, construction of faculty, self-study and face-to-face teaching and correspondence management etc. The development of radio and TV education in our country started at the end of 1970s and concluded in the end of 1990s. The specific measures for the quality assurance of radio and television education system are "Five Unifications" model of quality management, educational policy guidance, education evaluation and graduates' follow-up investigation. Studies on quality assurance system of radio and TV education theory are mainly about the quality assurance factors, including Theory of

Three Elements, Theory of Four Elements, Theory of Six Elements, Theory of Eight Elements and the "Five Unifications" model of quality management. Network education model began in 1999 with the start of modern distance education project. The practical work on quality of network education in China can be seen in policy guidance, education assessment and supervision, annual inspection system and implementation of the network examination system, the construction of the internal quality assurance system in some colleges and universities. There are far more discussions on the theory of network education quality assurance than those done on the previous two stages, and they are mainly about concepts of quality of distance education, discussions about distance education quality assurance standards and elements and strategies of distance education quality assurance. In the development of the three modes, the theory and practice of distance education quality assurance not only promote each other but also separate one from each other. The development of theory and practice is a complex and interactive relationship rather than a simple linear one.

To have a rational summary on theory and practice of China's distance education quality assurance, it is found that its main achievements lie in as follows: deepening its development by promoting the awareness of people; guidance, regulation and standardization of education policy on its practical development. Nevertheless, its defects require more attention and they are groundlessness of the practice as a result of its strong theoretical dependence, blindness of the practice as a result of its theoretical backwardness, the exogenous route of its practical development, failure to transform from theory to practice as a result of its practical weakness between subjects. The healthy development and positive interaction between the theory and practice of distance education quality assurance in China is conducive to the improvement of the quality of distance education in China. To promote China's distance education quality assurance theory and practice of interaction, the following requirements should be met: profound theoretical basis, the formation of a scientific and systematic theoretical construction of distance education quality assurance, construction of a practice-oriented, localization of distance education quality assurance theory, promotion of an endogenous route of distance education practice, promotion of the understanding and the dialogue between the subjects, establishment of an effective interaction between the quality of distance education theory and practice.

Through the summary of the theory and practice of the quality assurance of

distance education in our country, we can form the positive interaction between the quality assurance theory and practice of distance education is beneficial to the improvement of the quality of distance education. Based on the above analysis, this study establishes the mechanism of the theory and practice of the quality assurance of distance education. The system theory believes that system is everywhere. The quality of distance education theory and practice form an interactive system, in which education theory, education practice, education medium, the subject of education assurance theory and practice are all its essential elements. The function of this system is based on the inherent characteristics of each element in the system and its benign operation. In this system, the development of distance education quality assurance theory should be scientific, systematic, localization, independent and modern. The development of distance education quality assurance practice should be specialization, autonomy and independence. As the jointing of the distance education quality assurance theory and practice, education medium has different levels, it's the educational policy, rules and regulations, and the rules of behavior in the country, the group and the individual level. The subject of distance education quality assurance theory should improve the professional accomplishment, research the practice thoroughly, reform the research method. The subject of distance education quality assurance practice should strengthen the reflective consciousness and ability, strengthen the theoretical knowledge and thinking ability, strengthen the comprehensive application ability of theory, guided by scientific theories to form a unified concept, cognition and volition and action. Based on the development of all the elements, the quality subjects of distance education can have a mutual understanding and dialogue, achieve the two-way transformation between the quality of distance education theory and practice, and this interactive system must be run in the way of integrated, organic, structural and dynamic development.

Keywords: distance education; distance education quality assurance theory; distance education quality assurance practice; interactive relationship

目 录

摘 要	I
Abstract.....	III
第一章 绪 论	1
一、选题缘由	1
(一) 教育质量对远程教育发展具有重大意义	1
(二) 教育理论与教育实践的相互关系既重要又复杂	2
(三) 本课题研究有助于丰富远程教育质量保障研究	2
(四) 个人经历与研究兴趣的结合将为促进本职工作提供理论指导	2
二、研究意义	3
(一) 理论意义	3
(二) 现实意义	3
三、文献综述	4
(一) 国内远程教育质量保障的相关研究	4
(二) 国外远程教育质量保障的相关研究	8
(三) 对国内外远程教育质量保障相关研究的评价	13
四、概念界定	15
(一) 远程教育质量保障	15
(二) 远程教育质量保障理论	22
(三) 远程教育质量保障实践	23
(四) 互动关系	23
五、理论基础	24
(一) 毛泽东的认识论与实践论	24
(二) 教育理论与教育实践的辩证关系原理	26
(三) 系统论	31
(四) 哲学解释学理论	36
六、思路与方法	39
(一) 研究思路	39
(二) 研究方法	40
七、创新与不足	41

(一) 可能的创新	41
(二) 不足之处	42
第二章 我国远程教育的发展历史	43
(一) 我国远程教育发展的萌芽期	43
(二) 我国远程教育发展的初创期	45
(三) 我国远程教育发展的繁荣期	46
(四) 我国远程教育的蓬勃发展期	49
二、我国三代远程教育的发展及其特征	52
(一) 函授教育及其特征	53
(二) 广播电视教育及其特征	54
(三) 网络教育及其特征	55
三、我国远程教育在国民教育体系中的地位与作用	56
(一) 为我国经济社会的发展培养了大批人才	56
(二) 为我国高等教育大众化做出了重要贡献	56
(三) 为我国学习化社会构建终身教育体系	57
(四) 为扩大教育机会、促进教育公平提供了重要方式	58
四、我国远程教育历史发展中的质量保障机制及其意义	59
(一) 远程教育不同发展阶段的质量保障机制	59
(二) 远程教育发展中质量保障的意义	61
第三章 函授教育质量保障理论与实践的互动关系	65
一、函授教育质量保障实践的发展	65
(一) 严格的输入、输出模式	65
(二) 函授教育政策法规的规范	66
二、函授教育质量保障理论的探索	67
(一) 端正办学思想	68
(二) 加强教师队伍建设	68
(三) 加强函授教材建设	69
(四) 强化自学和面授辅导	70
(五) 加强函授站管理	71
三、函授教育质量保障理论探索与实践发展的互动关系	72
(一) 函授教育质量保障理论探索与实践发展的相互促进	72
(二) 函授教育质量保障理论探索与实践发展的相互错位	73

第四章 广播电视教育质量保障理论与实践的互动关系	77
一、广播电视教育质量保障实践的发展	77
(一) 教育质量“五统一”模式的构建.....	78
(二) 政策法规指导与规范办学质量	78
(三) 学生调查与教学评估机制的建立	80
二、广播电视教育质量保障理论的探索	81
(一) “三要素说”的提出.....	82
(二) “四要素说”的探讨.....	82
(三) “六要素说”的讨论.....	82
(四) “八要素说”的完善.....	83
(五) 教育质量“五统一”模式的构建.....	83
三、广播电视教育质量保障理论探索与实践发展的互动关系	84
(一) 广播电视教育质量保障理论探索与实践发展的相互促进	84
(二) 广播电视教育质量保障理论探索与实践发展的相互错位	90
第五章 网络教育质量保障理论与实践的互动关系	95
一、网络教育质量保障实践的发展	95
(一) 政策主导与规范下的曲折发展.....	95
(二) 全面质量管理理论的实际应用	100
(三) 电大系统的“五要素”质量保障体系建设.....	101
(四) 教育教学评估实践	102
(五) 年报年检制度的实施	103
(六) 网络统考制度的实施	103
二、网络教育质量保障理论的探索	104
(一) 网络教育质量观的讨论	104
(二) 网络教育质量保障要素与标准的讨论	109
(三) 网络教育质量保障策略的讨论	111
三、网络教育质量保障理论探索与实践发展的互动关系	114
(一) 网络教育质量保障理论探索与实践发展的相互促进	114
(二) 网络教育质量保障理论探索与实践发展的相互错位	117
四、网络教育质量保障理论与实践的发展趋势	123
(一) 网络教育质量保障实践的发展趋势	123
(二) 网络教育质量保障理论的发展趋势	124

第六章 我国远程教育质量保障理论与实践良性互动机制的构建..	127
一、我国远程教育质量保障理论与实践互动的理性总结	127
(一) 我国远程教育质量保障理论与实践互动的成就	127
(二) 我国远程教育质量保障理论与实践互动存在的问题	128
二、我国远程教育质量保障理论与实践互动问题的原因分析	132
(一) 远程教育学科理论基础薄弱	133
(二) 远程教育质量保障理论研究缺乏独立性	134
(三) 缺乏对国外远程教育质量保障理论转化应用程序的研究	135
(四) 远程教育实践发展行政主导色彩浓厚	135
(五) 远程教育质量保障主体之间存在隔阂	136
三、我国远程教育质量保障理论与实践良性互动机制的构建	137
(一) 我国远程教育质量保障理论与实践互动系统的构建及其要素分析	137
(二) 我国远程教育质量保障理论与实践互动系统运行机制	150
结 语	155
参考文献	157
附 录	169
致 谢	173
攻读博士学位期间的研究成果	175

第一章 绪论

远程教育对我国劳动力素质的提高、高等教育大众化的实现以及终身教育体系的构建具有重要作用。但是，质量与规模的矛盾已成为困扰远程教育的难题，尤其是随着我国高等教育大众化时代的到来，质量保障成为当前我国远程教育发展的重要任务之一。在《教育部关于办好开放大学的意见》中，一项基本原则就是“坚持质量第一，实现‘宽进严出’。着眼全面提升学习者素质和能力，夯实办学基础，提高办学水平，完善质量保障体系，为学习者提供优质、低成本、有竞争力的教育服务”。强化质量保障既是发展远程教育的基本原则也是主要任务。随着学习化社会的来临，学习是伴随人一生的活动，在未来的学习过程中，远程教育的作用将越来越凸显，为人们提供优质的远程教育服务是远程教育立于不败之地的动力。

一、选题缘由

（一）教育质量对远程教育发展具有重大意义

联合国教科文组织于 2015 年 11 月 4 日通过并发布了一项重要决议，即“教育 2030 行动框架”。这个行动框架是一个更加进取、关乎世界未来十五年教育发展的新的教育议程，提出教育 2030 的总体目标为：“确保全纳、公平的优质教育，使人人可以获得终身学习的机会”。可见，确保所有公民获得高质量的教育是世界范围内教育发展提出的新要求及其面临的挑战。

提高教育质量是现阶段我国高等教育发展的核心任务。作为我国高等教育的重要组成部分，远程高等教育也必然以此为核心任务。2016 年《中国国民经济和社会发展第十三个五年规划纲要》将“全面提高教育质量”、“完善高等教育质量保障体系”纳入规划。远程教育不同于传统高校，它实行开放办学，表现在入学开放、教学过程开放、学习资源开放、学习方式开放、学习人群开放等。开放的办学理念适应现代社会终身教育、形成学习型社会的发展需求，但是，教学质量保障就成为了重点与难点。在我国远程高等教育发展的过程中，其质量问题备受质疑。这一问题不仅影响远程教育的声誉与生源，而且已经成为制约远程教育可持续发展的关键。提升质量，走内涵式发展道路已成为时代发展的主旋律。

（二）教育理论与教育实践的相互关系既重要又复杂

教育理论与教育实践关系问题是一个多年“煮不烂”的老问题，关系教育发展的本体问题。教育理论与教育实践是教育发展的两个方面，两者地位平等，且又相互影响，教育理论来源于实践，对实践具有解释、启迪、引导、关照的作用，教育实践发展对理论提出要求，也丰富、促进、提升理论。两者在适当的条件下能够良性互动，相互促进；反之，也存在相互错位、相互脱节的现象。但是，具体到教育实际问题时，教育理论与教育实践的关系就复杂多了。面对具体教育问题、教育情境，教育理论指导实践、走向实践具有间接性，需要借助一定的中介来实现。教育理论与教育实践还具有层次性，不同层次的教育理论对应不同层次的教育实践。同时，教育实践通过一定的方式、复杂的过程反作用于教育理论，或修正、完善教育理论，或丰富、提升教育理论，或创新教育理论。

（三）本课题研究有助于丰富远程教育质量保障研究

1999年，我国现代远程教育工程实施以来，远程教育实践发展突飞猛进。依托重点大学雄厚的资源条件，各高校网络教育学院短短几年招生人数激增。这种“先上马，后备鞍”狂飙突进式的远程教育实践发展路径，虽然在现阶段暂时满足了广大受众群体接受高等教育的热切需求，对我国高等教育大众化的实现起了不可替代的作用。但我国远程教育急遽的规模扩张也不可避免地造成了质量危机。高等教育大众化时代，质量问题不仅仅是我国远程教育领域的棘手问题，也是全球高等教育领域共同遭遇的难题。而质量保障被普遍作为各国解决与缓解高等教育质量危机的重要途径。在我国远程教育领域，质量保障研究就是基于这一背景应用而生的，并且这一问题已经成为当前我国远程教育研究的热点问题之一。目前，关于远程教育质量保障的研究方兴未艾，而且研究成果颇丰，但这些研究大部分是关于远程教育质量保障原则、策略、体系等基本问题的研究。本研究试图从教育理论与教育实践互动关系入手，通过此视角来观察与审视我国远程教育质量保障理论与实践的关系，从这个侧面反映我国远程教育质量保障问题，丰富我国远程教育质量保障理论研究，促进我国远程教育质量保障实践发展。

（四）个人经历与研究兴趣的结合将为促进本职工作提供理论指导

笔者自2005年工作以来，一直从事远程教育实践教学实践工作，同时也关注并进行远程教育理论的研究。在实践工作中，笔者发现了一些问题，并且试着通过学术研究来探讨、解释和解决相应的问题。理论研究与实践发展紧密联系，关系着

相应实践领域的生命力与发展态势。早有明智之士指出远程教育理论建设还有很长的路要走。澳大利亚的乔思琳·卡尔弗特（Calvert,J.）认为，“理论旨在建立普遍性原理。然后为了提高它的预测力还要在不同环境下加以检验进而完善这些原理。在远程教育领域我们在这方面几乎没什么进展”。^①理论研究对一个领域实践的发展具有奠基性作用，不仅能够描述实践、增强实践认识，更重要的是为实践的进一步发展提供基本方法、路径和策略。与传统学校教育的理论与实践研究相比，远程教育的理论与实践起步晚，基础薄弱，在学术领域不受重视，在实践发展中备受争议。因此，笔者希望将自身的工作与兴趣结合起来，深入地研究我国远程教育质量保障理论与实践互动问题，以期提高自身的研究水平和教学效果。

二、研究意义

（一）理论意义

本研究有两条主线，一条是我国远程教育质量保障的实践发展路径，另一条是我国远程教育质量保障的理论研究历史与现状。在理清两条主线的基础上，分析我国远程教育质量保障理论研究与实践发展的互动关系，构建二者良性互动的机制，不仅可以为远程教育的理论研究者与实践工作者提供详细、丰富的研究远程教育质量保障的相关资料，而且也有助于深化我国远程教育理论研究。

远程教育质量保障理论与实践的互动问题是一个较为具体的问题，远程教育质量保障理论与实践之间既有相互促进的一面，也有相互错位的一面，二者呈现出一种非线性的、动态的双向转化关系，本研究有利于深化对教育理论与教育实践之间的复杂关系的认识。

（二）现实意义

远程教育被广泛应用，在现代社会发展中作用越来越重要，远程教育质量直接影响着人才培养质量与广大劳动者的素质。本研究的现实意义在于促进我国远程教育质量保障的理论与实践的发展，并使二者形成良性互动关系，进而缓解我国远程教育发展的质量困境，推动我国远程教育的可持续发展，为进一步提高我国高等教育大众化水平和人才培养质量提供实践策略，为实现从人口大国到人力资源强国的战略转变贡献力量。

远程教育是形成终身教育体系和建设学习化社会的必要手段。“终身学习不

^①张秀梅. 远程教育教育学导论[M]. 广州: 中山大学出版社, 2011: 101.

仅能有助于全面的经济发展，也能提高整个的社会资本。”^①学习不再局限于传统学校，学习是从摇篮到坟墓贯穿于人一生的活动。远程教育能够满足人们不断增长的学习与工作需求，丰富人们的精神生活，提升人们的文化素养与生活质量，有利于提高全社会的公民素质，提高我国的综合实力与国际竞争力。本研究有利于促进远程教育实践的发展，从而加快我国建设学习型社会、构建终身教育体系的步伐。

三、文献综述

（一）国内远程教育质量保障的相关研究

1. 我国远程教育质量保障的思想火花

远程教育质量保障进入人们的视野是从20世纪90年代开始的，一方面是由于西方国家高等教育质量保障运动的兴起，另一方面是由于我国远程教育质量滑坡。尽管远程教育质量保障概念出现的较晚，但是从我国远程教育发展的历史过程可以看出，在远程教育发展的早期已经有了质量保障的思想火花。90年代以前，远程教育的质量保障主要体现在函授学校为维持与提高教学质量、管理质量而进行的某些形式的活动。提高教育教学质量不仅是函授教育院校的自在追求，也是其生存发展的必然追求。

中国人民大学在1953年开始创办函授教育，在其多年的办学过程中形成了一个强烈的理念：“只有保证质量，函授教育才会有强大的生命力。”中国人民大学总结了其保证函授教育质量的办学特点，可以概括为“领导重视，学制正规，课程系统，教学认真，教材完整，要求严格”。具体来说，领导重视，明确办学方针，统筹规划是办学函授教育的关键；中国人民大学规定函授教育要有正规学制、培养规格和要求，以保证教学计划的顺利完成和一定水平的教学质量；函授教学采取自学为主，集中面授和辅导答疑为辅的教学组织形式；有完整配套的高质量的适合自学的函授教材，这是保障函授教育质量的载体与基础；建立一支高质量的函授教师队伍是保障函授教学质量的决定因素；严格各项规章制度是保障质量的必要条件。^②

中国人民大学保障函授教育质量的经验与做法就是一种早期的函授教育质量

^①张伟远. 现代远程教育及亚洲教育变革——第三届 CRIDALA 暨第四届 DEC 远程教育学术研讨会综述[J]. 中国远程教育, 2005 (7上): 74.

^②国家教育委员会成人教育司. 中国高等函授教育大事记·文献·资料(1949—1989) [G]. 北京: 中国人民大学出版社, 1994: 563-566.

保障的思想与实践,从组织领导、学制课程设置、教学组织、教材编制、师资队伍、规章制度等几方面提出了函授教育内部质量保障的要素及要求。综上所述,90年代之前,我国远程教育质量保障理念与实践都处于初步发展阶段,基本没有涉及外部质量保障的组织、方式、体系等问题,主要是从内部质量保障方面提出了一些教学与管理方面的措施,可以说是普通高等教育质量保障的理念、方式、策略的扩大与延续。

2. 我国远程教育质量保障的迅速发展

进入20世纪90年代以后,远程教育质量保障的概念被明确提出。从数量上看,关于远程教育质量保障的研究论文呈指数级增长,成为远程教育领域的核心议题之一。从质量上看,研究水平也在逐步提升,研究更系统、科学、规范。下面对我国远程教育质量保障的相关研究分别进行论述。

(1) 远程教育质量保障体系的相关研究

远程教育质量保障体系研究是近年来远程教育质量保障领域研究的焦点与核心问题。综合梳理现有的关于远程教育质量保障体系的相关研究,将远程教育质量保障体系分为内部质量保障体系和外部质量保障体系,内部质量保障体系是关键,外部质量保障体系是监督与调节。相关研究主要是通过不同的方式、引入多元化的观点建构内外质量保障体系。徐旭东的《远程教育质量保证体系的构建》一文从政府职能和社会监督两方面构建远程教育外部质量保障体系,从培养目标、质量标准、学习对象、教师、学习资源、组织体系(学习中心)、学习支持服务、教学评价等八个方面构建远程教育内部质量保障体系,从而形成三位一体、分工协作的远程教育质量保障体系理论模型。^①于云秀总结电大教育办学的实践与成果,指出电大“已经形成了保证教学质量的五大要素,即教学资源、学习过程控制、学习支持服务、教学管理和系统运作”。^②顾小清、查冲平介绍UNESCO所发布的《保障跨国高等教育质量指导准则》的相关内容,从国际与我国实际的角度出发,宏观上指出该指导准则在我国远程教育质量保障过程中对我国政府机构、高等教育机构、质量保证与认证机构以及相关机构建设的指导作用。^③张立国的硕士论文《现代远程教育质量保证体系研究》,立足于学习化社会背景,研究了现代远程教育的本质,进而又研究了现代远程教育的质量观等基本问题,在此基础上提出现代远程教育质量保证体系包括内部质量保证体系和外部质量保证体系。通过定性和定量的方法综合研究,抽象提炼出影响现代远程教育质量的四大要素

^①徐旭东. 远程教育质量保证体系的构建[J]. 中国电化教育, 2006(8): 41-42.

^②于云秀. 广播电视大学开放教育的质量保证[J]. 中国远程教育, 2004(10上): 12.

^③顾小清, 查冲平. 从 UNESCO 的指导准则看我国的远程教育质量保证体系[J]. 开放教育研究, 2006(6): 34-36.

是资源、活动、管理和评价。由此建构了现代远程教育内部质量保证体系模型,即:一组标准(资源标准体系)、一组规范(过程操作规范)、两种模式(管理模式与评价模式)和两种认证(学历认证与社会认证)。通过中英比较,提出我国现代远程教育质量保证外部体系。内部体系与外部体系有机结合,共同促进现代远程教育的健康发展,提升其质量。^①张秀梅提出,从系统要素分析、系统运行机制和质量活动保障三方面构建远程教育内部质量保证体系。通过分析借鉴高等教育与远程教育质量认证情况,从评估标准和认证机构两个方面研究和建构高校网络远程教育外部质量保证体系。^②

(2) 远程教育质量观的相关研究

远程教育质量观决定了人们对远程教育的质量目标、质量标准、价值取向等的理解与认识。所以,质量观的研究就成为了研究远程教育质量保障问题的一个基点。

远程教育质量观的相关研究。综合分析现有资料,学界提出的关于远程教育的质量观包括系统质量观、服务质量观、市场化质量观、全面发展质量观等。刘义光从现代系统观的角度提出,树立与发展系统质量观是远程教育质量保障的应然取向,是提高远程教育质量的重要路径。远程教育系统质量观主要包括远程教育质量的整体性、层次性、协调性和历史性。^③丁新教授分析了教育基本产出,指出教育服务对象的主体是学生,教育活动主要是通过为学生提供教育服务来满足个人、社会的需求。就远程教育而言,其基本产出是远程教育学习支持服务,远程教育服务质量即是远程教育的质量。^④张家浚^⑤、刘凡丰^⑥等提倡在远程教育领域建立市场竞争机制,由市场来评判,赏优罚劣、优胜劣汰,远程教育院校自觉自律建立自我约束与质量保障措施,根据市场需求调整办学目标与人才培养机制。赵世平等认为,远程教育质量不能片面地从学生学习需要的满足程度来衡量,也不能单纯地考查学生的学习结果,或者从是否满足社会发展要求来看。远程教育质量应从多角度来考量,树立全面发展的质量观,满足多元化主体的需要。远程教育教学要从国家社会整体出发,满足社会发展所提出的人才培养要求;远程教育要满足学生自身发展的知识、技能等的质量需要;还要考虑远程教学过程本身应达到的质量要求以及专业课程内容之间的内在联系。这些方面相互影响、相互制约,远程教育质量保证应保持它们之间的协调发展,实现过程质量与需求质量

^①张立国. 现代远程教育质量保证体系研究[D]. 西安: 陕西师范大学, 2004: 13-18.

^②张秀梅. 高校网络远程教育质量保证体系的探索[D]. 兰州: 西北师范大学, 2002: 20-35.

^③刘义光. 远程教育的系统质量观[J]. 中国远程教育, 2004(9): 22-24.

^④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(3): 14-15.

^⑤张家浚. 树立新型的远程教育质量观[J]. 中国远程教育, 2003(2): 12.

^⑥刘凡丰. 让市场机制发挥教育质量的保证作用[J]. 中国远程教育, 2003(11): 73.

的有机结合。^①

(3) 远程教育质量保障要素与标准的相关研究

关于质量保障要素的探讨主要有“四要素说”、“五要素说”、“七要素说”等。关于远程教育质量保障标准,至今为止我国还没有提出国家层面的质量保障标准,因此,就目前而言,制定符合我国远程教育实际情况的远程高等教育质量标准是至关重要的。

远程教育质量保障四要素说。关于这一观点的提出,具有代表性的就是英国开放大学丹尼尔副校长,他认为英国开放大学取得成功的秘诀在于这四个基本要素:高质量的多种媒体学习材料,为学员提供的学习支持服务,良好的教学管理和教学人员的研究水平。^②严冰提出,远程高等教育的质量标准应包括:课程资源质量标准、教学实施质量标准、学习过程质量标准、学习支持服务质量标准。^③通过问卷调查、访谈等实证研究,陈晓黎提出影响现代远程教育系统质量的四个核心因素——教师、课程、学生以及教学评价。^④

远程教育质量保障五要素说。美国成人学习研究中心对于这一观点的研究具有代表性,他们于2000年提出了远程教育质量标准的五个方面,分别是:教学设计、学习者支持服务、远程教育机构的支持、学习结果和技术。陈祎等学者则从教育系统设计、课程设计与审核、课程的发送、学习者支持服务和学生的评价五方面提出了远程教育的质量标准。^⑤

远程教育质量保障七要素说。这一观点的代表者就是美国高等教育政策研究所。其制定的指导美国远程教育的纲领性指南——《在线教育质量:远程互联网教育成功的标准》,从对组织机构的支持、课程开发、教与学、课程结构、对学习者的支持、对教师的支持、评价与评估等七个方面提出了在线教育质量标准。^⑥

(4) 远程教育质量保障策略的相关研究

远程教育质量保障策略的研究可以分为宏观、中观和微观三个层次。在宏观层次的质量保障策略主要:其一是立法保障。在国际上,凡是远程教育发达的国家都是较早地通过立法形式来明确远程教育的地位、作用、组织、管理、经费等重要问题。从国际经验看,立法为远程教育发展提供了根本性保障。在我国,远程教育相关的立法基本是没有的,这方面亟需加快发展步伐。其二是国家政策指

^①赵世平,戎锦. 远程教育质量控制的思考[J]. 中国远程教育, 2005(8): 21-22.

^②丁兴富. 信息时代开放远距离教育的发展战略和质量保证——亚洲开放大学协会第11届年会学术研讨评述(II)(续)[J]. 中国远程教育, 1998(6): 15-17.

^③严冰. 远程高等教育:跳出游移于“精英与大众”间的怪圈[N]. 中国教育报, 2006-11-14.

^④陈晓黎. 现代远程学历教育质量的内部保证体系研究[D]. 北京:清华大学, 2004: 126.

^⑤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, 2012(12): 55-59.

^⑥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, 2012(12): 55-59.

导。转变政府职能，政府对教育这种公共产品的管理方式应该从直接管理过渡到宏观调控，进行协调，提供服务的管理方式上来。黄文伟提出，政府应该建立远程教育相关的政策制度，如建立远程教育的审批、评估与退出的制度，把好远程教育的准入关；明确网络学院与母体高校的关系，根据远程教育特点建立健全其管理机制；建立政府采购和对贫困学生的资助制度，加大远程高等教育经费投入等。^①其三是建立教育质量保障中介机构。建立第三方中介机构是当前国际社会远程教育质量保障的普遍做法。美国的外部质量保障组织以非官方评估机构为主，英国和丹麦以中间评估机构为主，荷兰、日本采取官方和中间评估机构并存的方式。这些机构的特点就是其独立性，能够相对客观地对院校和课程进行评估和认证。^②

远程教育中观层次的质量保障策略包括：一是重视远程教育研究。高度重视教育科学研究是英国开放大学成功的四大要素之一。而科研在我国远程高等教育发展中的作用也已经成为大多数学者的共识；二是形成合理的质量文化。只有建立一定的质量文化才能保证高校在整个教育教学过程中形成统一的质量意识、共同的质量观念和行为规范，通过这种具有较强辐射力的文化，来凝聚全体教职员，为全面提高学校的教育质量作保障；三是明确院校机构职责。远程教育院校要充分认识到自身的职责，有效组织远程教学，深入调查研究人才素质的具体规格，制定适合远程教育学习者的教学计划，教学内容要突出效率与实用，把教育教学改革作为推动远程教育发展的永恒动力；四是建立学分银行。学分银行是终身教育体系中的重要平台与机构，其作用是服务于各类学生的学分积累、转换与认证。其目的是为普通教育与终身教育之间搭建互通互换、相互认可与沟通的“立交桥”。

远程教育微观层次的质量保障策略包括两方面：一方面，建立高水平的师资队伍是远程教育质量保障的关键。英国开放大学 Josie Taylor 教授认为，虽然技术革新对远程教育质量提升具有“催化剂”作用，质量改善的关键因素是教师，加强教师培训，促进全体教师的共同发展是学校发展重要任务；^③另一方面，远程教育质量保障的对象与主体是学习者。远程教育质量的提升应建立在学习者自主学习基础之上，远程教育支持服务是以学习者为中心的一切相关支持服务。形成尊重学习者的质量文化，重视教学交互与学生反馈。

（二）国外远程教育质量保障的相关研究

^①黄文伟. 关于远程教育的法规政策及其问题的探讨[J]. 安徽广播电视大学学报, 2008(2): 51-55.

^②安心. 高等教育质量保证体系研究[M]. 兰州: 甘肃教育出版社, 1999: 86.

^③曾海军, 马小强等. 中外远程教育发展的启示与思考: 质量与成效[J]. 中国电化教育, 2008(1): 32-33.

1. 英国远程教育质量保障的相关研究

英国高等教育的外部质量保障体系发展完善。QAA 质量保障制度是英国高等教育质量保障的特色。QAA 即高等教育质量保障署(Quality Assurance Agency for Higher Education, 简称 QAA), 负责全英所有高等院校教育质量评价。英国高等教育质量评价属于同一模式, 即高等教育质量保障署对远程教育院校与传统大学的评价、审计与认证采用同样的质量标准。为了适应远程学习的特点, 英国开放与远程教育协会(ODLQC) 主要对远程教育机构提供指导, 它与高等教育质量保障署联合负责英国远程教育质量保障。高等教育质量保障署是英国高等教育质量监督与保障的中介机构, 它是独立于政府与高等教育机构的法人单位, 其经费主要来源于高等教育机构所缴纳的会费以及院校捐款、合同费等。^①英国高等教育质量保障署对远程教育院校质量的保障主要通过三个方面来施加影响: 一是颁布政策规范, 制定相关标准; 二是入校进行质量审计工作, 对学校办学质量等做出综合的分析和评价, 并提出改进建议; 三是开展专业的认证工作和指导。^②

鉴于现代信息技术环境下远程学习的特征, 1999 年英国高等教育质量保障署颁布了《远程学习质量保障指南》(Guidelines on the Quality Assurance of Distance Learning)。该指南是专门针对远程教育与学习提出的, 具体包括了六个部分: 系统设计, 课程的设计、审批和审查, 课程传递的管理, 学生发展与评价, 学生交流和表现, 学生评价。每个部分包括一般性标准和概要指南。^③

英国每个高校也都相应地制订了内部质量保障程序, 建立内部质量自治体系。英国开放大学是世界远程教育的一面旗帜, 从 1969 年创办到目前短短几十年的时间, 其办学成就举世瞩目, 教学科研水平在英国名列前茅。在 2005 年、2006 年和 2012 年英国大学生满意度调查中, 英国开放大学独占鳌头, 甚至超过了牛津、剑桥、帝国理工等老牌名校, 足见其教学的功力。英国开放大学多年保持 20 万以上的注册生人数, 与 BBC 合作 40 多年, 制作的教学节目每年都有数千万受众观看。^④英国开放大学这些成就的取得与其完善而成熟的内部的质量保障体系密不可分。英国开放大学副校长丹尼尔认为, 高质量的远程教育离不开四个关键要素: 高质量的多种媒体学习材料, 为学员提供的有效学习支持服务, 良好的教学管理以及教学人员卓越的研究水平。^⑤

2. 美国远程教育质量保障的相关研究

美国高等教育外部质量保障体系是由质量认证、大学排名、学生跟踪研究、

^① <http://www.qaa.ac.uk/about-us>

^② 王正东. 论中介组织在英国远程教育质量保障中的作用与启示[J]. 中国电化教育, 2016 (6): 102.

^③ Guidelines on the quality assurance of distance learning [EB/OL].

<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/distanceLearning/contents.asp.2010-09-12>

^④ 徐辉. 我们希望建设什么样的国家开放大学? [EB/OL]. <http://mt.sohu.com/20150111/n407699034.shtml>.

^⑤ 丁兴富. 信息时代开放远距离教育的发展战略和质量保证——亚洲开放大学协会第 11 届年会学术研讨评述 (II)(续)[J]. 中国远程教育, 1998 (6): 15-17.

颁发执业资格证书、学术项目评估审核、毕业生质量检测等手段构成的多元化评价体系。其中，质量认证是美国高等教育质量保障的最大特点。美国第一次真正的高等教育质量认证始于 1910 年，至今已有 100 多年的历史。^①对于美国大学的管理，联邦政府介入程度较低，主要由各州政府来承担。教育质量认证是由教育部和高等教育质量认证委员会批准的国家级的教育质量认证部门、地区教育质量认证协会和专业认证机构作为独立部门来予以实施。教育质量认证的周期一般是 5-10 年，教育质量认证包括八个环节(见图 1-1)。^②对于学校而言，获得教育质量认证就意味着它们的课程得到了同仁的认可，它们的毕业生在该领域是名副其实的。对于市民而言，一所学校得到认证就意味着其教学质量是有保障的。

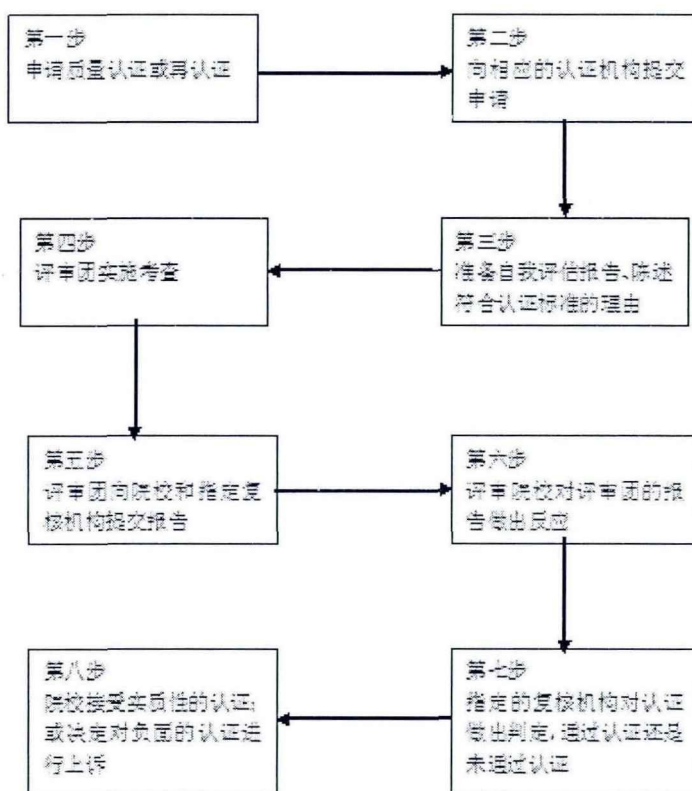


图 1-1: 美国教育质量认证过程

美国远程教育质量认证始于 20 世纪 90 年代。远程教育的兴起对质量认证提出了新问题，远程教育学生不与教师见面交流、不能考查学生的出勤情况，传统

^① E·格威狄·博格, 金博利·宾汉·霍尔.高等教育中的质量与问责[M]. 毛亚庆, 刘冷馨, 译. 北京: 北京师范大学出版集团, 2008: 35.

^②E·格威狄·博格, 金博利·宾汉·霍尔.高等教育中的质量与问责[M]. 毛亚庆, 刘冷馨, 译. 北京: 北京师范大学出版集团, 2008: 30.

教育的质量认证指标是否适合远程教育呢？伊顿指出，对远程教育院校和项目进行认证的认证机构必须做好以下五方面的工作：第一，确定远程学习授课方式的独特特征；第二，修改教育认证方针、政策和标准，以使在这种远程传授过程中确保教育质量；第三，尤其要注意远程学习环境下学生的学业成就和学习结果；第四，与政府机构合作调整现行的政策，合理分配联邦基金，为远程学习提供质量保证，确保通过院校自主认证和自主性的方式给与它们高度自主调节的空间；第五，在远程学习机会和传授方式多样化发展过程中，公众对高等教育质量的关注真正担负起责任。^①面对远程教育的迅速发展，美国的认证机构做出积极的调整以适应这种变化。首先，体现在观念的转变，他们认识到远程教育与传统高等教育是有一定区别的，不能等同对待。由此，美国认证机构做了符合远程教育特征的调整，在认证标准、认证政策以及程序等方面，针对远程教育机构采取了与传统高校不同的策略。各认证机构针对远程教育特征制定了相应的认证标准^②（见表1-1）。

表 1-1： 美国远程教育认证机构及标准

认证机构	认证标准
八大区域性认证机构	电子方式学位和证书最佳行动指南
美国高等教育政策研究所和美国国家教育协会(IHEP 和 NEA)	在线教育质量:远程互联网教育成功应用的标准
美国远程教育协会(ADEC)	远程教育指南
美国教师联合会(AFT)	远程教育:实践指南

美国地区性认证组织在远程教育课程认证方针方面达成共识:远程教育院校必须达到它所在地区教育认证机构的要求，并且必须满足美国西部洲际高等教育委员会的准则。该准则的内容主要包括教育评估、课程设计和说明、图书馆藏书和学习资源、学生学习条件、教学设施、资金配给等方面。^③美国高等教育政策研究所和美国国家教育协会发布的《在线教育质量：远程互联网教育成功的标准》共包括 24 项基准，这些内容都是依据处于远程教育领先地位的院校使用的实践策略而确定的，这些基准涉及到学校支持评估体系、课程开发、教学过程、教师培训、教学效果等方面的内容。^④

^① E·格威狄·博格，金博利·宾汉·霍尔.高等教育中质量与问责[M].毛亚庆，刘冷馨，译.北京：北京师范大学出版集团，2008：38-39.

^②范小鹤，陈明阳.美国网络高等教育认证与评估体系研究[J].江苏高教，2011（4）：142.

^③E·格威狄·博格，金博利·宾汉·霍尔.高等教育中质量与问责[M].毛亚庆，刘冷馨，译.北京：北京师范大学出版集团，2008：39.

^④The Institute for Higher Education Policy, Quality on the Line: Benchmarks for Success in Internet-based Distance

美国教育认证已经发展成为一个错综复杂、包含教育质量保证任务的庞大过程，它促进其成员院校不断自我改进，并朝着成为对学校效能和质量检验的方向发展。学生、父母根据认证结果选择学校，认证合格的学校之间相互认可，雇主将认证作为雇佣员工的条件，慈善机构和政府基金管理机构都将认证作为教育经费支持的依据。教育认证是始终与美国高等教育改革并驾齐驱，它已经被认为是提高教育质量的有效途径，但也存在一些不足。其中比较突出的有为了进行教育认证而不断增加的成本问题，以最低标准进行认证的副作用——最低标准的应用不利于公众了解高质量与低质量院校之间的真正差别，院校评估中专业人员为了各自的利益相互帮助的问题等。^①

3. 澳大利亚远程教育质量保障的相关研究

澳大利亚地广人稀的地理特征促使其远程教育的快速发展。澳大利亚远程教育实行一体化双重办学模式，即同一所大学同时承担校内学习和校外学习，传统校园和现代远程教育并存，并且校内学习和校外学习享受同等的学习内容、考试和证书资格，远程教育和传统教育享有同等地位和待遇。^②在澳大利亚，传统校园学习和校外远程学习仅是两种不同学习方式，由学习学生根据自身的特点、时间、需求等选择。澳大利亚开展远程教育的院校基本都采用一体化双重办学模式。采用这种模式的优点在于，在经济方面远程教育获得了与传统教育同等的资助，同时也使他们具有同等的教学要求和同等的资格证书，教学质量得到保障。

澳大利亚远程教育外部质量保障体系由两部分构成。一部分纳入到了国家质量保障体系框架，包括澳大利亚学历资格评定框架署、联邦政府、州和领地政府、澳大利亚大学质量保证署、大学（见图 1-2）。联邦政府主要负责财政拨款、绩效管理、质量保障计划管理和科研评估等；澳大利亚大学质量保障总署负责质量审核、监控和提出报告等；州和领地政府根据国家协议承担质量保障责任；澳大利亚学历资格评定框架署负责国内学校注册、规定学历授予标准等；大学负责学生管理、制定学术标准确保教学质量等。澳大利亚现有的质量保障框架中，大学有较大的自主权，大学对自身的质量负责。大学负责制定学术质量标准内部质量保障计划，他们根据这些标准和计划对自身的教学质量、学术水平、办学绩效等进行评估，同时大学的评估结果受到州和领地政府、联邦政府以及大学质量保障总署的监督和审核。另一部分仅限于远程教育领域，由远程教育和培训理事会（Distance Education and Training Council, DETC）根据一定的标准和程序对实施远

Education, (NEA: 2000).

^①E·格威狄·博格，金博利·宾汉·霍尔. 高等教育中质量与问责[M]. 毛亚庆，刘冷馨，译. 北京：北京师范大学出版集团，2008：41-48.

^②祝怀新. 面向现代化：澳大利亚高等教育研究[M]. 浙江大学出版社，2009：120-121.

程教育的大学进行外部评估与认证。远程教育和培训理事会在全球范围进行远程教育质量认证。澳大利亚南昆士兰大学通过该理事会认证，成为世界上第一个获得 ISO9001 质量认证体系的远程教育组织。^①

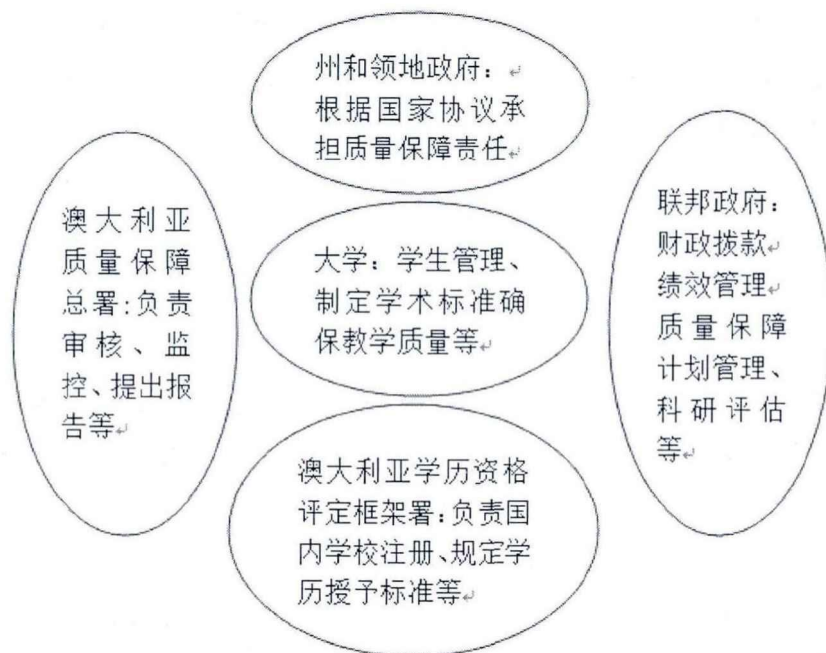


图 1-2: 澳大利亚国家质量保障体系框架^②

（三）对国内外远程教育质量保障相关研究的评价

1. 对国内远程教育质量保障相关研究的评价

纵观我国远程教育的发展，从20世纪80年代中期以来，远程教育学术研究基本遵循的是外源性发展路线，即远程教育事业发展推动学术研究。^③特别值得注意的是进入90年代以后，信息科学与技术所显现的作用越来越大，成为导致国内与国际社会发展巨变的三大新兴科学之一，以迅雷不及掩耳之势发展。以此为支撑，远程教育也获得了巨大的发展空间，它对个人发展、国家发展以及在整个教育体系中的作用受到极度重视。全球范围内远程教育发展的现实已经证明其远大前景，但挑战与之并存。现实已经摆在我们的面前，中国远程教育在实现跨越式发展的同时也遇到了诸多重大理论与实践问题，这些问题不仅影响着远程教育当下的健康发展，也势必对其未来的科学发展造成阻碍。远程教育理论的发展与实践错位，如同张伟远博士所指出的，我国内地远程教育的论文在研究水平上还需要加强，

^①祝怀新. 面向现代化: 澳大利亚高等教育研究[M]. 浙江大学出版社, 2009: 135-136.

^②祝怀新. 面向现代化: 澳大利亚高等教育研究[M]. 浙江大学出版社, 2009: 135.

^③张秀梅. 远程教育教育学导论[M]. 广州: 中山大学出版社, 2011: 42.

在注重实践发展的同时，需要加强高质量的学术研究以真正能够在不久的将来走到国际远程教育的前沿。^①

事实上，远程教育质量保障研究不仅是当前一段时间我国远程教育领域研究的焦点与重点，也关系着我国远程教育实践的进展与效果。通过对国内远程教育质量保障研究领域资料的梳理与总结，发现目前的研究中远程教育质量保障本体的研究占了大多数。比较而言，关于远程教育质量保障理论的研究相对较多，其实践研究则比较贫乏，在远程教育蓬勃发展的表象下隐藏着诸多问题。远程教育质量保障的理论研究多数处于经验总结式阶段，缺乏深层次的研究与分析；实践的丰富多彩已经使我国远程教育在短短几年内焕发出独特的魅力，但如何总结和提升实践经验以更好地指导实践的健康发展更是不容回避的问题；^②理论与实践发展相脱离，很多的理论研究者局限于象牙塔内，而没有躬下身来进入实际领域；远程高等教育质量保障的研究“嫁接”现象严重，对远程教育学科独特性的凸显不足，将普通教育理论简单移植到远程高等教育质量保障研究当中，难以解决现实中的问题；本土化研究不够，远程高等教育质量保障的概念与理论是来源于西方，在发展过程中，西方的这些理论与我国的实际有矛盾与冲突；大量的研究是对远程教育质量保障学术研究的表层分析，没有深入挖掘实践发展与学术发展深度互动促进的历史。

2. 对国外远程教育质量保障相关研究的评价

英美澳等国远程教育质量保障体系相对完善，各具特色。教育质量保障运动是由英美等国开始的，高等教育领域的质量保障已经建立了成熟的框架，为世界各国远程教育质量保障的理论与实践发展提供了可借鉴的资料与做法。同时，各国在学习借鉴的过程中也意识到了远程教育与普通高等教育的区别，他们的做法值得我们借鉴，其中有些国家成立专门的远程教育机构，有些国家则是制定专门的远程教育质量标准。英国成立英国开放与远程教育协会指导远程教育工作，英国高等教育质量保障署针对远程学习的特点颁布了《远程学习质量保障指南》，从实践发展上确保远程学习质量标准。美国教育协会（简称 NEA）的主席鲍伯·柴茨（Bob chase）曾较为关切地指出：尽管技术领域的进步非常令人欣喜、振奋，但是传统教学组织方式从产生至今已经经历了几百年的时间，与之相比，现在正在流行的网络远程教学则是全然不同的新形式，我们将会面临一系列的问题，比如，远程教学质量如何得以保障？面对网络教学这种新兴的教学方式，教育机构

^①张伟远. 现代远程教育与亚洲教育变革——第三届 CRIDALA 暨第四届 DEC 远程教育学术研讨会综述[J]. 中国远程教育, 2005(7 上): 75.

^②王海荣, 张秀梅. 我国远程教育实践研究现状分析与对策建议——基于《中国远程教育》(资讯版)的内容分析[J]. 远程教育杂志, 2007(2): 12-14.

应该采取哪些有效措施来保障与促进学生的学习呢?^① 美国各认证机构根据远程教育的特点, 适应形势做出相应调整, 并纷纷制定颁布了关于远程教育质量认证的政策、标准与指南等, 通过这些改变与措施以期适应不断进步的技术以及迅速发展的远程教育。

国外远程教育理论的发展建立了独立而完整的体系, 远程教育实践发展和学术研究并驾齐驱, 两者互动非常紧密, 学术研究是遵循其自身内在逻辑规律发展来的, 走的是内源性发展道路。^②著名的远程教育专家基更指出, 20世纪70年代末以来远程教育研究的发展大致经历了四个阶段: 第一阶段是关于名称或称谓的研究, 基本是在1978年左右; 第二阶段是定义阶段, 即怎样界定远程教育。大致在20世纪80年代早期, 在这一方面的研究中, 基更做了综合性的描述性定义, 并在世界范围内获得了广泛认可; 第三阶段是领域本质的研究, 即关于远程教育是一门学科还是一个研究领域的探讨; 第四阶段研究领域的焦点问题, 主要研究由于距离的存在, 远程教育在媒体传播形式方面存在与面临的一系列问题。目前国际远程教育研究的第一阶段和第二阶段已基本成熟, 第三阶段和第四阶段的研究如火如荼。

四、概念界定

(一) 远程教育质量保障

1. 远程教育

远程教育也称远距离教育, 是英语“distance education”的音译词。1982年秋季, 教育部项目工作组承担了世界银行贷款项目, 在项目的可行性研究报告中第一次使用“远距离教育”这一译名。1988年, 《广播电视大学暂行规定》指出: “广播电视大学是采用广播、电视、印刷和视听教材等媒体进行远距离教学的开放性高等学校, 是在教学上实行统筹规划、分级办学、分级管理的远距离教育系统。”^③从此, “远距离教育”这一称谓通过文件形式正式使用, 直到1998年《中华人民共和国高等教育法》颁布, 文中提到“远程教育”, 并以正式法律形式将“远距离教育”更名为“远程教育”。^④

对于远程教育的定义, 埃斯蒙德·基更的概括到目前为止应该是最具有代表

^①陈晓黎. 现代远程学历教育质量的内部保证体系研究[D]. 北京: 清华大学, 2004: 26.

^②张秀梅. 远程教育教育学导论[M]. 广州: 中山大学出版社, 2011: 50.

^③佟元晦, 等. “远程教育”还是“远距离教育”——兼论译名和术语的科学性[J]. 中国电大教育, 1999(1): 17.

^④谢新观. 远程教育原理[M]. 北京: 中央广播电视大学出版社, 2004: 5.

性的。1983年，基更对远程教育进行了概括性的阐述：“远距离教育是教育致力开拓的一个领域，在这个领域里，在整个学习期间，学生和教师处于准永久性分离状态；学生和学习集体也在整个学习期间处于准永久性分离状态；技术媒体代替了常规的、口头讲授的、以集体学习为基础的教育的人际交流（这样与自学计划区别开来）；学生和教师进行双向交流是可能的（这样与其他教育技术形式区别开来）。它相当于一个工业化的教育过程。”^①在这个定义中，基更描述了远程的几个基本特征：其一，在整个学习过程中，远程教育师生处于准永久性分离状态；其二，远程教育机构的影响包括为学生提供学习材料和学习支持服务两方面；其三，技术媒体是师生联系的媒介和课程内容的载体；其四，学习过程中，远程教育师生可以进行双向通信；其五，自学是主要学习方式，不设学习集体，出于教学以及社会两方面的考虑可能召开必要的会议。^②根据基更的概括，师生处于准永久性分离状态，这一定义性的描述是区别远程教育与传统面授教育的分水岭；教育机构起到应有的作用，以此把远程教育与学生自学区别开来；可以进行双向通信，将远程教育与教育技术的其他应用区别开来。

我国国民教育体系由基础教育、高等教育、职业技术教育和成人教育四大部分组成。按照院校类型来划分，可以将国民教育体系分为普通教育和成人教育两种，它们区别主要在于教育对象和教育性质。普通教育的对象是青少年一代，主要完成他们的职前教育，成人教育面向的是成人职后教育。普通教育院校和成人教育院校分别都包含了基础教育、高等教育和职业技术教育三类，这三类教育就是我们所统称的学历教育。随着信息技术的快速发展，我国各级各类学校都在不同程度上采用现代远程教育手段进行教育教学活动，从广义上来说，它们都属于远程教育（见表1-2）。但是，我们在一般意义上所指的远程教育内涵并没有这么广阔，本研究中远程教育主要限定在远程高等学历教育范围，包括实施函授教育的普通高校，教育部所批准的67所实施现代远程教育工程的双重模式院校，国家开放大学以及各省级广播电视大学、北京开放大学、上海开放大学、云南开放大学、江苏开放大学、独立函授学院等开展远程教育的单一模式院校等。其他类型的远程教育不在本研究范围。

^①德斯蒙德·基更著. 远距离教育基础（第二版）[M]. 丁新，等译. 北京：中央广播电视大学出版社，1996：40-41.

^②德斯蒙德·基更著. 远距离教育基础（第二版）[M]. 丁新，等译. 北京：中央广播电视大学出版社，1996：40-41.

表 1-2: 我国远程教育结构体系^①

<p>院校办学远程教育</p> <ul style="list-style-type: none"> ●单一模式院校的远程教育 <ul style="list-style-type: none"> 中国广播电视大学系统：国家开放大学和省级广播电视大学 独立函授学院（4 所） 全国农业广播电视学校 其他各类广播电视中等专业学校 函授中等专业学校 ●双重模式院校的远程教育 <ul style="list-style-type: none"> 普通高等学校举办函授高等教育 普通高等学校举办现代远程教育（远程教育学院） 各地重点中小学举办远程教育（网络学校等） 普通高等学校被指定为国家高等教育自学考试主考学校 普通中等专业学校被指定为国家等职业教育自学考试主考学校
<p>产业和社会办远程教育</p> <ul style="list-style-type: none"> ●我国产业界举办的远程教育 ●我国其他社会各界举办的远程教育
<p>联合办远程教育</p> <ul style="list-style-type: none"> ●普通校园院校联合举办远程教育 ●独立设置的远程教学院校与普通校园院校联合举办远程教育 ●国内教育院校与产业界及社会各界联合举办远程教育 ●国内教育院校和其他社会组织与海外组织（教育院校、产业结构或国际组织等）联合举办远程教育

2. 远程教育质量保障

对于质量概念的界定，国内外的观点大概有这样一些：一是质量指例外、卓越，要求大学或学术机构培养精英，这符合精英教育阶段的观念；二是质量即零缺陷，这适合工业产品领域。对于学生的发展来说，不可能达到毫无瑕疵。但是对于学校发展而言，这一界定有利于促进学校教育与质量的持续改进。三是质量即符合目的，这是一种适应性的质量观，质量就是达成教育目标的程度，即高等教育机构通过某种方式达到了预期的使命和目标，满足了高等教育的顾客和相关利益者对高等教育机构的需求与期望；四是质量作为一种转型与重新塑造。这是一种具有人文倾向的内适性的质量观，质量的好坏取决于学生知识、能力、经验、

^①丁兴富. 远程教育研究[M]. 北京：首都师范大学出版社，2002：116.

态度、技能等的提高和转变的程度，这种质量观具有较强的主观性，很难测量；五是质量作为一个基准，即高等教育应该达到的最低标准，这些标准体现了学生在知识、能力、素养等方面预期要求与规格。这种概念界定使质量具有明确的衡量标准和量化指标，有利于高校间的比较与评估，但缺乏灵活性，很难适应环境变化；六是质量即改进或提高。这种界定强调大学的自主权和自治能力，质量是大学自己的事情与外界无关；七是质量即物有所值。这一概念强调高等教育机构对投资者和顾客负责，提高经费投入效益，引入市场竞争机制，将高等教育等同于一般商品。^①

自20世纪80年代以来，高等教育质量在世界高等教育改革中备受关注，而20世纪90年代可以被看作是“质量的十年”。高等教育质量问题被联合国教科文组织连续两次大会作为核心关键词和高等教育发展的重点在联合公报中突出强调。国际高等教育界，学者们对高等教育质量关注的焦点也发生了位移，在60、70年代学者们关注的重点是教育质量与受教育机会均等的关系，而到了80、90年代学者们研究的重点已经转移到了教育质量本身的意义上。在对教育评价的研究方面，单纯的教育评价研究已经不能满足教育发展的需要，研究的视角也已经转向了包括评价在内的高等教育全面质量管理（total quality management, TQM）研究。国际上，虽然在80年代末对有关高等教育全面质量管理的研究及其具体应用已暂露头角，但真正大规模地开展研究与应用是从90年初开始的。

(1) 质量保证与质量保障的区别

“质量保证”和“质量保障”对应的是同一个英文词汇，即“Quality Assurance”。从当前的大量文献来看，在国内学术界对这两个词的使用，大部分人是等同对待的。史秋衡等人在其著作《高等教育大众化阶段质量保障与评价体系研究》一书中指出，“质量保证”和“质量保障”实际上是一对同源概念，一般来讲，“质量保障”应用于教育领域，其思想来源是工业领域的质量保证。^②李汉邦等人也指出，“质量保障”与“质量保证”都是由英文“Quality Assurance”翻译而来的，而这一英文术语在工商业界一般译为“质量保证”，解释为“为了提供足够的信任表明实体能够满足质量要求，而在质量体系中实施并根据需要进行有系统的活动”。^③这一论述是从不同的领域角度来说明的。为了更好地区别“质量保障”与“质量保证”，我们需要从“保障”和“保证”这两个基本术语谈起。

《现代汉语词典》对“保障”的解释，作为动词它指“保护（生命、财产、权利

^①高迎爽. 法国高等教育质量保障体系研究——基于政府层面的分析[M]. 中国社会科学出版社, 2014: 20-21.

^②史秋衡, 等. 高等教育大众化阶段质量保障与评价体系研究[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2012: 28.

^③李汉邦, 张循哲, 罗伟青. “高等教育质量保障”与“高等教育质量保证”之概念辨析[J]. 湘潭大学学报(哲学社会科学版), 2008(5): 138.

等),使不受侵犯和破坏”,作为名词指“起保障作用的事物”;“保证”作为动词其一是“担保,担保做到”,其二是“确保既定的要求和标准,不打折扣”。作为名词指“作为担保的事物”。^①而《现代汉语大词典》中对“保障”的解释,除了前面所讲的两层意思以外,还有一个释义即“保证”。^②根据词典的解释,“保障”和“保证”是近义词,作为名词二者词义相同,但是,作为动词“保障”的涵义显然比“保证”更广泛,并且两者有各所侧重。安心教授曾指出:“保证”含有承诺、使人确信之义;而“保障”则更多注重于后勤、物质、条件和环境等方面的供给与调适。^③根据以上分析,本文认为,“保证”作为动词的解释更侧重于生产主体对向用户做出的关于其产品质量的承诺。远程教育质量保证倾向于远程教育院校对学生、家长、政府、社会在教育教学成果方面做出的承诺与担保。据此,远程教育质量保证的主体是单一的远程教育院校。而“保障”一词,涉及的内容更广泛,不仅包含了“保证”的意思,而且保障的主体是多元的,既可以是生产主体(教育机构),也可以是政府、社会、第三方中介机构等。现代社会教育质量保障已经发展的相当丰富、体系完善,它不仅仅指教育机构对其教育教学质量的承诺,它还包括政府、社会等相关利益群体对教育机构教育教学行为的监督、审核、认证等外部质量监控,它是内部质量保障与外部质量监控相结合的一体化体系。因此,本文采用“质量保障”一词。

(2) 远程教育质量保障

质量保证(工商界一般采用“质量保证”来表述,教育领域多采用“质量保障”)一词来自于工商界,西方国家率先把它应用于高等教育领域。高等教育质量保障运动兴起于20世纪80年代,尤其是荷兰、英国、美国、加拿大、澳大利亚等国堪称是高等教育质量保障的“急先锋”,随后波及到世界范围内。著名学者M.弗雷热尔(Malcolm Frazer)对高等教育的研究较为深刻,他曾评论,在高等教育领域,概括来说80年代的主题应该是效率,而90年代的主题非质量莫属。^④Grant Harman和V Lynn Meek两人通过系统研究,将质量保障的内涵概括为:“质量保障是指通过监视过程和结果,以确保实现指定或提高质量的系统化管理和评估过程。”^⑤而作为专业机构的全国科学技术名词审定委员会,他们对这一术语的界定是“为使物项或服务符合规定的质量要求,并提供足够的置信度所必须进行

^①中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(第6版)[Z]. 北京:商务印书馆,2012:47.

^②《现代汉语大词典》编委会. 现代汉语大词典(上册)[Z]. 北京:汉语大词典出版社,2000:359.

^③安心. 高等教育质量保证体系研究[M]. 兰州:甘肃教育出版社,1999:3.

^④陈玉琨等著. 高等教育质量保障体系概论[M]. 北京:北京师范大学出版社,2004:7.

^⑤Grant Harman, V Lynn Meek. Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education [DB/OL]. [2013-02-09]. Commonwealth of Australia, 2000. <http://asiapacific-odl.oum.edu.my/C09/F409.pdf>.

的一切有计划的、系统的活动”。^①

1991年英国高等教育改革白皮书——《高等教育：一个新框架》对高等教育质量保障的定义包括了三方面：其一是质量控制，它指为了维持和提高教育质量，高等教育机构内部所实施的管理过程；其二是质量审核，它指为督促高等教育机构设立适当的质量控制体系，相关机构所进行的外部检查；其三是质量评估，它指相关部门对高等教育机构教学质量所做的外部评价。^②艾利斯在其著作《大学教育质量保障》（Quality Assurance for University Teaching）一书中，通过不同角度对质量保障术语进行了考查，指出质量保障并非一次性的行为，它是一个不间断的过程，是指企业或产品生产者为向用户提供产品或服务，并保障它所提供的产品或服务能够达到预定目标、使用户满意的持续不断的过程。艾利斯经过详细的研究，指出在任何领域的质量保障除了本领域的具体要求以外，还具备一些的基本的、共享的特征，它们主要表现在质量保障标准、质量保障程序、质量监督、全员参与等方面^③（见图 1-3）。尽管教育质量保障概念来自于工商企业界的质量控制领域，ISO9000 族标准和全面质量管理等工业质量管理思想对教育质量保障产生很大的影响，但是与工业领域的质量保证相比，质量保障概念应用于教育领域，在应用过程中根据教育自身的特点，相应地产生了较大的变化。从英国高等教育质量保障署对教育质量保障概念的阐述可窥见一斑，该机构的解释是：教育质量保障是基于维持并提高教学、学术、科研以及学生学习质量和标准的目的是形成的全部体系、资源及信息的总和。田恩舜认为，高校对学生和社会负责，保持和不断提高自身的教育质量水平，最终促进高等教育整体发展，此为其质量保证的基本理念。所谓高等教育质量保证是指在高等教育具备一套明确的质量保证标准体系的前提下，依据一定的步骤、流程，由特定组织对高校教育质量进行控制、监督、审核以及评估，以此来提供有关高校教育质量的所有信息，并向学生和社会相关人士（包括政府、家长、用人单位等）保证高等教育的质量。^④陈玉琨等认为，高等教育质量保障就是根据一系列预定的教育质量标准和工作流程，高校全体员工积极参与，并发挥个体的最大潜力、自觉性与积极性，认真实施且不断改进教育教学计划，从而达到或超过预定的教育质量目标，最终一步步达到学校总体目标的过程。^⑤根据以上关于高等教育质量保障的定义阐述，不同的研究者从质量保障的不同侧面、角度进行界定，田恩舜的定义比较全面，包括了高等教育质

^①全国科学技术名词审定委员会[DB/OL].[2013-02-09]. <http://www.cnctst.gov.cn>.

^②唐霞. 英国高等教育质量保证体系[M]. 北京: 北京师范大学出版集团(北京师范大学出版社), 2012: 10.

^③陈玉琨等著. 高等教育质量保障体系概论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004: 7.

^④田恩舜. 高等教育质量保证模式研究[M]. 青岛: 中国海洋大学出版社, 2007: 23.

^⑤陈玉琨等著. 高等教育质量保障体系概论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004: 8.

量保障的内部体系与外部体系，陈玉琨则侧重于高校内部的质量保证。综合上述研究，可以发现教育质量保障是教育领域质量管理的新思路与新方式，高等教育质量保障体系包括内部体系与外部体系，内部体系是核心，外部体系是手段。教育质量的内涵不仅仅局限于学校课堂教学，而是延伸至学校的办学模式、办学思路乃至国家教育体制的变革等。

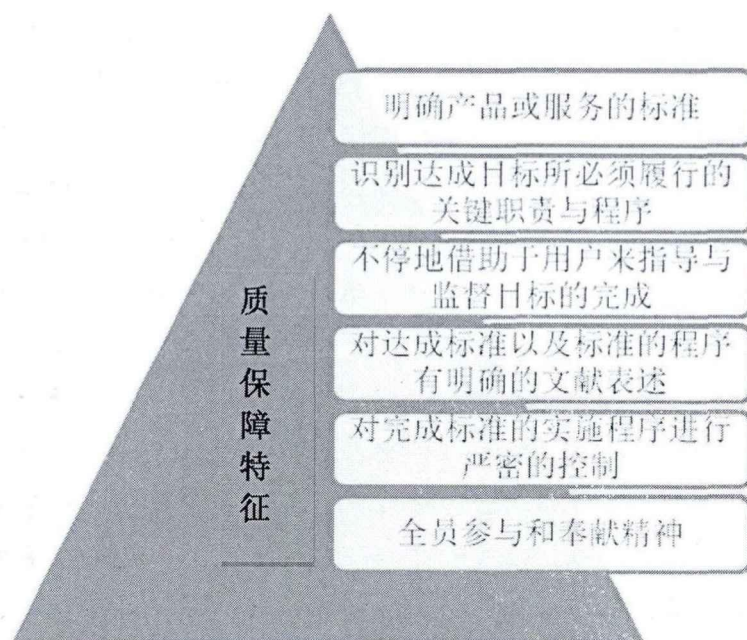


图1-3：质量保障特征

美国高等教育政策研究所基于远程教育的特点进行研究，并发布了名为《远程教育中的质量保证》的研究报告。这份报告说明，在远程教育领域，所谓质量保证就是由专门的远程教育机构制定相应的课程任务与目标，并应用多种手段与方式对教育课程内容、教学策略、学习资源、学习支持服务等进行检查，最后依据课程目标对教育结果进行评价，主要看它们在改善学习环境、保证学生学业成绩等方面的表现。^①徐敏认为，远程教育质量保证是指政府、办学机构和其他相关主体为确保和提高远程教育质量而实施的管理过程。从根本上讲，远程教育机构确立目标、组合各种要素资源、采取各种措施、运用相关手段进而达成预定目标的一系列过程即是远程教育质量保证机制的建构过程。^②

根据以上关于质量保障定义的相关论述，本文认为远程教育质量保证是指政府、办学机构和其他相关主体根据预定的远程教育质量标准，发挥机构所有成员的潜力，严格按照一定流程，认真实施并不断改进远程教育教学计划，最终达到预定质量目标，并不断提升质量的过程。

^①孔得伟，王以宁，张海．我国远程教育质量保证体系建设策略思考[J]．现代远距离教育，2005（1）：67．

^②徐敏．阻滞机制：我国远程教育质量保证机制构建的另类思考[J]．现代远程教育，2006（5）：18-19．

在高等教育大众化阶段，构建质量保障体系被认为是不断提高和改进教育质量的关键。远程教育质量保障体系可分为内部质量保障体系和外部质量保障体系两个有机组成部分。远程教育质量保障以教育机构内部自评、自检为主，外部评审、监督、反馈、指导为辅，内部质量保障体系与外部质量保障体系各司其职、有机配合，二者共同承担与履远程教育质量保障职责。

（二）远程教育质量保障理论

要认识、理解与界定远程教育质量保障理论，我们需要从对教育理论概念的认识与阐述开始。关于教育理论概念的研究成果相当丰富，但由于众多研究者研究的角度与切入点不同，他们所给出的定义与解释也各有千秋。有人从逻辑性视角对教育理论做了注解，代表人物就是英国教育哲学家奥康纳，他认为“教育理论是表示已被观察所证实的一个假设或一组在逻辑上相互联系的假设”^①。另一个英国学者赫斯特的观点则与奥康纳相反，他认为教育理论是实践性的，任何教育活动都蕴含着教育理论，哪怕是像让学生保持安静、开展小组学习等这样琐碎的事情也不例外，只是有些理论并不清晰而已。对于教育理论的概念，他的观点是：“有关阐述和论证一系列实践活动的行为准则的理论”。^②在我国教育学界，学者们的观点与认识也多种多样。傅兵、欧晓霞认为，“教育理论是从教育经验中抽象出来的教育思想系统，是人类教育历史发展的历程中所积累起来的教育科学知识的总和”，^③具有很强的科学性、严谨性、规范性等特点。柳海民对教育理论的界定是“人们在教育实践经验基础上抽象概括出来、由感性上升为理性、由一系列理性范畴所构成的较为系统和严密的教育思想。”^④它由一些可交流、可理解的概念和命题构成，是对教育实践的较高层次的反映，具有间接性、深刻性、稳定性等特点。它不仅要回答“是什么”，而且还要回答“为什么”。教育理论是教育思想的组成部分，是成体系的教育思想。根据郭元祥的观点，“教育理论是通过一系列教育概念、教育判断或命题，借助一定的推理形式构成的关于教育问题的系统性的陈述。”^⑤

叶澜教授指出：“教育理论，作为一个名词，它泛指人们有关教育的理论性认识。所谓理论性认识是指一种认识的结果，它是理性思考的产物，以概括、抽象判断（程度可以不一）为其共同特征，而概括、抽象的层次与类型的差异则构成

^①D.J.O. Connor. An Introduction to the Philosophy of Education. R.K.P[M]. London. 1957: 75-76.

^②[英]赫斯特. 教育理论. 沈剑平, 译. 瞿葆奎. 教育学文集: 教育与教育学[G]. 北京: 人民教育出版社, 1993: 441.

^③傅兵, 欧晓霞. 教育理论基础(教育学卷)[M]. 济南: 济南出版社, 2001: 2-3.

^④柳海民. 教育原理[M]. 长春: 东北师范大学出版社, 2000: 29.

^⑤郭元祥. 教育理论与教育实践关系的逻辑考察[J]. 华中师范大学学报: 人文社会科学版, 1999(1): 38-39.

其内部的层级与类型。”^①在此基础上,结合远程教育的特点,本研究认为,远程教育质量保障理论就是指人们根据远程教育实践与理念所形成的,关于保障与提高远程教育质量的理性认识,其内部具有层次与类型的差异。

(三) 远程教育质量保障实践

我们从认识教育实践入手,来认识远程教育质量保障实践。《教育大辞典》中,教育实践的词条解释是“人类有意识地培养人的活动”^②。而叶澜教授的阐述是:“教育实践,是对人类所进行的教育活动的总称。它是人类社会活动不可或缺的组成,有独特的对象与领域。教育以有意识地影响人的身心发展为直接目的,这是其与别的社会活动领域的标志性区别。”由此可见,人的具体活动与行为是教育实践赖以存在的表现形态。因此,教育实践也就有个体与群体的区分,具有不同的种类和层级,并构成相应的系统。教育实践的开展必须依赖一定的时空、环境和资源等条件,所以它具有鲜明的历史性、地域性、生成性和综合特殊性。^③卡尔(Carr, W.)认为,“教育实践并不是能够按照一种完全无思维的或机械的方式完成的机器人式的行为”,它并非是按图索骥的机械行为,而是“一种有意识地做出的有目的的活动,在某种程度上,这种活动只能根据缄默的、最多只在一定程度上得到阐述的思维图式来理解”。^④对于教育实践的理解,李震峰提出的观点是:“人们以一定的‘与教育有关的观念’为基础,对受教育者或学习者的人格系统施加影响,以促使其发生改变的活动。”^⑤

综上所述,本研究对教育实践的界定是:它是人们以一定的教育观念为基础,以有目的、有计划地培养人的活动为核心,而开展的各种类型教育行为的总称。远程教育质量保障实践是指在远程教育领域,人们根据远程教育理念以及质量保障的相关理论,应用各种教育技术手段所开展的以人的培养为核心、质量持续改进为目标的各种行为和活动,其内部具有不同层次与类型。

(四) 互动关系

《新华汉语词典》对“互动”解释是:它是“社会学术语,指人与人之间的相互作用,分为感官互动、情绪互动、理智互动等。现指共同参与,相互影响,

^①叶澜. 思维在断裂处穿行——教育理论与教育实践关系的再寻找[J]. 中国教育学报, 2001(4): 2.

^②顾明远. 教育大辞典[Z]. 上海: 上海教育出版社, 1999.

^③叶澜. 思维在断裂处穿行——教育理论与教育实践关系的再寻找[J]. 中国教育学报, 2001(4): 2.

^④ Carr, W., Theories of Theory and Practice. Journal of Philosophy of Education, Vol.20. No.2.1986.

^⑤李震峰. 教育实践、教育理论与教育理念——兼论“教育理论与教育实践”的脱离[J]. 西南民族大学学报(人文社科版). 2009(11): 238.

相互作用”。^①《现代汉语词典》将“互动”解释为“互相作用，互相影响”^②。可见，词典对“互动”一词的解释基本是一致的，泛指相互作用、相互影响。根据这一释义，互动的主体包括两者或两者以上，互动一词是中性词，相互作用、相互影响应包括两方面：一方面是积极的相互作用与影响，即互动主体间的相互促进、良性互动；另一方面是消极的相互作用与影响，即一方对另一方发展的起阻碍作用或者相互之间脱节，没有对对方产生应有的作用与影响。

本研究中，远程教育质量保障理论与远程教育质量保障实践的互动关系是指远程教育质量保障理论与其实践的相互促进或相互脱节。在我国远程教育发展过程中，远程教育质量保障理论与其实践的发展既有相互推动、相互促进的一面，同时也有彼此衔接受阻，远程教育质量保障理论或远程教育质量保障实践其中一方没有发挥应有的功能，没有对对方产生正面的推进作用，而导致相互脱离，影响远程教育自身的发展。由此可以看出，远程教育质量保障理论与其实践的关系并不是单向的线性关系，二者之间的关系是双向的、非线性的、复杂的动态发展关系。

五、理论基础

（一）毛泽东的认识论与实践论

1. 实践是主观见之于客观的活动

毛泽东曾指出，实践性是马克思主义哲学一个最为显著的特征。因为马克思主义辩证唯物论的认识论将科学的社会实践作为它同其他一切旧哲学认识论最本质、最根本的区别。马克思与恩格斯在创立唯物辩证论的认识论时，虽然没有明确界定实践的概念等，却清晰地指出了有关实践的本质特性。对于实践，马克思作了精辟的论述，指出它是人类改造客观物质世界的基本活动，这一过程充分体现了人的主观能动性。列宁也认为，实践是人们有目的的改造世界的活动，这一活动是一个集合点、交错点，体现了主客体之间、物质与精神之间的交集。

毛泽东在中国革命过程中，运用马克思主义辩证唯物论的认识论创造性地分析、阐释、解决实践遇到中的具体问题，并对中国传统哲学中的知行思想进行批判性的分析，吸取了其有益成分，从而对实践的科学内涵、本质特性、基本特征等做了创新性的解释与界定，补充丰盈了马克思主义实践观。毛泽东所强调的实践是主观见之于客观的活动，这一观点充分揭示了实践的能动性特征。人们不仅

^①《新华汉语词典》编委会. 新华汉语词典[Z]. 北京: 商务印书馆国际有限公司, 2004: 414.

^②中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(第6版)[Z]. 北京: 商务印书馆, 2012: 550.

在实践中认识物质世界，更重要的是通过实践能动地、赋有创造性地改造世界，这是人的能动性的具体表现。他指出，根据马克思主义哲学理论，实践是一种社会性的活动，人民群众是其主体。广大人们群众是社会的主人，他们集认识主体与实践主体为一身。以这一科学实践观为基础，毛泽东提出“从群众中来，到群众中去”的群众路线。

2. 实践是认识的基础

实践是认识的来源。在人的认识过程中，社会实践的伟大意义首先体现在它促使人们认识的产生。毛泽东指出，“无论任何人要认识什么事物，除了同那个事物接触，即生活于（实践于）那个事物的环境中，是没有法子解决的”。^①“你要有知识，你就得参加变革现实的实践。你要知道梨子的滋味，你就得变革梨子，亲口吃一吃。你要知道原子的组织同性质，你就得实行物理学和化学的实验，变革原子的情况。你要知道革命的理论和方法，你就得参加革命。”^②离开了具体社会实践，人的认识就成了无源之水，无本之木。可以确认，人类的真知发源于直接经验，但是由于人的精力有限，事事躬亲是不可能实现的，因此，间接经验成为人们知识的一个重要来源。可见，人的知识由直接经验和间接经验两部分组成，但直接经验是基础。

实践是推动认识发展的动力。随着社会实践的发展，新的问题不断涌现，这一客观现实要求人们研究的脚步和探索的活动不能停歇，与此同时实践的进步也为人们提供了更为丰富、先进的经验材料，从而成为认识的基础。毛泽东指出，社会实践一步步由低级到高级发展，人的认识也随之发展，不断得到提高与深化。客观地说，人的实践绝不会停下前进的步伐，人的认识与它相对应，也不会停滞不前。实践的作用远不止于此，它的另一个重要功能体现在它为人们提高认识能力、认识水平不断创造、更新以及提供先进的认识手段与工具。

实践是检验真理的唯一标准。关于这一点，在马克思的思想与言论中早已作了深刻的阐述。马克思说：“人的思维是否具有客观的真理性，这并不是一个理论的问题，而是一个实践的问题。人应该在实践中证明自己思维的真理性。”^③“真理的标准只能是社会的实践。实践的观点是辩证唯物论的认识论之第一的和基本的观点。”^④由此可见，只能通过社会实践，在其过程中人们思想达到了预想的结果，人们的认识才能被证实。

实践是认识的归宿。认识活动的最终目的是回归于实践、应用于实践、服务

^①毛泽东选集（第一卷）[M]. 北京：人民出版社，1991：286-287.

^②毛泽东选集（第一卷）[M]. 北京：人民出版社，1991：287-288.

^③马克思恩格斯选集（第一卷）[M]. 北京：人民出版社，1995：16.

^④毛泽东选集（第一卷）[M]. 北京：人民出版社，1991：284.

于实践。“认识的能动作用，不但表现于从感性的认识到理性的认识之能动的飞跃，更重要的还须表现于从理性的认识到革命的实践这一飞跃。抓住了世界的规律性的认识，必须把它再回到改造世界的实践中去，再用到生产的实践、革命的阶级斗争和民族斗争的实践以及科学实验的实践中去。”^①

实践——认识——再实践——再认识，认识与实践呈现螺旋上升的发展趋势，循环往复无穷无尽。这一观点是毛泽东认识论思想的核心所在。毛泽东思想中关于认识与实践关系的阐述，是以马克思、恩格斯、列宁的实践观为基础，并在中国革命的实践中将之丰富、创新、发展。

毛泽东的认识论与实践论在中国革命中发展壮大，不仅指引中国革命走向胜利，也成为中国哲学思想宝库的重要组成部分，对于当今社会仍有重要的理论与现实意义。对人的主客观世界的改造是改造世界的重要内容，其中人的主观世界即是人的认识能力，思想和实际之间的矛盾、理论和实践之间的矛盾总是存在的，人们认识的目的是通过不断地提高认识水平与能力，使思想与实际的符合度更高，使理论与实践走向统一，使人类在自然和社会面前获得更大的自由。远程教育质量保障理论与实践的关系归根究底映射的是人的认识与实践的关系，因此，毛泽东的认识论与实践论思想对于我们认识、研究远程教育质量保障理论与实践关系的问题具有指导价值。

（二）教育理论与教育实践的辩证关系原理

从本质上看，教育理论与教育实践的关系是关于认识论与实践论的关系问题。在教育领域，二者关系问题是一个基本的教育理论问题，又是一个多年争论不休的话题。要正确认识并理清它们的关系，拨开迷雾看到事物的本来面目，就有必要抽丝拨茧，认真细致总结过去所有的相关讨论并展望未来。笔者搜集整理了有关教育理论与教育实践辩证关系的资料，并对其进行分析、归纳与总结，以便在此基础上更清晰明了地认识把握远程教育质量保障理论与实践的关系问题。

1. 脱离说（或分离说）

在教育理论与教育实践的关系问题上，关于“脱离说”争论的焦点莫过于人们对两者功能失灵的职责。相关观点如下：第一，教育理论脱离了教育实践。或认为教育理论落后、僵化，无法指导实践；或认为教育理论高高在上不接地气，对教育实践应有的指导功能失灵，使教育实践发展受挫。第二，教育实践脱离了教育理论。具体表现有：教育实践主体缺乏科学理论，仅依据个体经验行事；教

^①毛泽东选集（第一卷）[M]. 北京：人民出版社，1991：292.

育实践浮于表面,没有经过理性总结上升为教育理论,不利于教育理论的创生、丰富与发展;第三,教育理论与教育实践二者彼此脱离,产生裂缝。在这个意义上,脱离是消极的、非理性的,必须寻求使两者能够紧密联系、互相促进、共同发展、共同进步的“灵丹妙药”。

易森林的观点则与上述看法不同,他认为,不论是在理论意义上还是在实践意义上,正确认识与对待教育理论与教育实践之间的脱离是非常必要的。从教育理论的来源看,由于教育理论是人对实践的能动反映,理论高于实践;由于人的认识局限以及情境的影响,人们对实践的反映与认识总是有局限性的;由于实践是变动不拘的,理论反映的实践已非原本的实践,正如人不能同时跨入同一条河一样;由于人认识的复杂性,对实践的认识、总结必然是多种理论的混合体。从逻辑基础来看,教育理论是在自身逻辑与历史逻辑基础上发展的。教育实践的逻辑是它的发展必须在一定的情景中,协调好实践主体、时间、空间、实践对象等因素对教育的影响。从表现形态看,教育理论是人们思维的结果,以符号形式呈现,是固态化的,具有抽象性、概括性、系统性等特征。教育实践总是处于一定的时空范围,它是丰富的、不断变化的。因此,教育理论与教育实践之间是本然脱离的,而这一脱离关系正是认识教育理论联系教育实践的前提。^①

2. 结合说

结合说从本源上是来自于马克思主义关于理论与实践关系的基本原理以及毛泽东的认识论与实践论观点。马克思主义理论和毛泽东思想是我们意识形态的一部分,它们都强调理论联系实际,科学的理论来自革命的实践,所有伟大理论的真理性和真理性都需要在具体实践中来检验。人类的进步始终遵循实践、认识、再实践、再认识这样螺旋上升的路线。教育理论与教育实践的关系,究其本质实际上是人的认识与实践的关系。因此,教育理论与教育实践相结合、相统一是人们认识问题、解决问题的基本路径。

谭维智认为,教育理论与教育实践的关系问题之所以困扰教育界多年而没有得到较好的解决,主要是从认识论单方面来研究导致的。他指出,二者的关系问题既是认识论问题,也是实践论问题,应该从认识论与实践论两方面入手来寻求解决路径。教育理论与实践是一种双向互动的关系,在实践情境中,两者都在不断变化,生产一种教育理论知识就是策划一种教育实践,教育理论同时也必须是实践策略。教育理论与实践的问题必须在知识论与实践论二者合一的问题体系中才能解决。^②

^①易森林,李娟.教育理论与教育实践的本然脱离[J].苏州教育学院学报,2008(9):90-92.

^②谭维智.教育理论与实践关系问题的实践解决方式[J].国家教育行政学院学报,2008(4):41-45.

3. 指导说

指导说由来已久，从根源上说，还是基于马克思主义哲学原理。理论来源于实践，理论又指导实践，二者相辅相成紧密联系，这是马克思辩证唯物主义思想中关于理论与实践关系的经典论述。这一哲学命题也适用于教育领域。西方理性主义哲学传统也是指导说的来源。西方理性主义哲学推崇理性，认为理性高于经验的、变动不拘的实践。后苏格拉底时代的理性主义哲学都强调理性对实践与人生的指导价值，理性主义哲学导致了指导说的兴起。^①

指导说认为，教育理论对教育实践具有指导功能，并且这一指导功能具有结构性、层次性和复杂性。近年来，随着研究的逐步深化，人们对教育理论与教育实践关系认识也更全面与深刻，对于教育理论指导教育实践这一观点也有质疑的声音。彭泽平指出，“教育理论指导教育实践”这一命题一直以来被认为是不证自明的，实际上它在认识和逻辑前提方面存在偏误，包括两方面：片面地认为所有教育理论都是正确的；所有教育理论都具有指导实践的功能。实际上，教育理论是主观的、价值性的、相对的认识，它永远只是无限地接近教育实践、教育事实。教育理论与教育实践之间不是指导与被指导，谁决定谁的简单关系，而是一种非对应性、非直接性的复杂关系。教育理论对教育实践功能的体现，最重要的方面在于教育理论对实践工作者的价值启迪与理性唤醒，还有就是增加教育实践工作者的实践智慧。教育理论要有条件地指导教育实践。^②

4. 主体关系说

主体关系说认为，教育理论与教育实践的关系是人的认识与实践的关系问题，追根溯源实际上这一问题与人——也就是认识主体和实践主体密切相关。因此，应从教育理论研究者和教育实践者二者的关系来研究。

高伟认为，关于教育理论与教育实践关系的争议已有很长的时间，但却没有什么进展，既没有提出新问题，也没有解决老问题，对解决新老问题也没有提供有价值的线索。关于教育理论与教育实践关系的争论，与哲学上关于理论与实践关系的探索相比，前者不会比后者所提供的知识更多、更高明，它不过是假借了一个哲学问题，它是一个虚假命题。在长期的争论中，研究者并不关心教育理论与实践关系的本真，争论的焦点是二者的主次、高低，二者关系的实质是教育理论研究主体与实践主体二者的关系。^③冯茁指出，现实世界中教育理论研究者与实

^①高伟. 一个“劳而无功”的虚假性命题——评“教育理论与实践关系”之争[J]. 北京大学教育评论, 2005(2): 60.

^②彭泽平. 对教育理论功能的审视和思考[J]. 教育研究, 2002(9): 9-13.

^③高伟. 一个“劳而无功”的虚假性命题——评“教育理论与实践关系”之争[J]. 北京大学教育评论, 2005(2): 59-64.

践者在交往上的隔阂，实际上导致了两类主体以及教育理论与实践的分离。教育理论主体与实践主体交往的现状是相互分离、彼此对抗以及交往的表面化。由于理论研究者与实践者他们各自所处的文化制度环境不同、生存方式不同，进而衍生的思维方式、游戏规则等的不同，导致他们各自有一套自身的运行逻辑。教育理论主体追求宏大叙述的理论逻辑，实践主体的行动则主要依靠经验、惯习等；教育理论主体掌握话语霸权，实践主体则处于失语状态；教育中介理论的无效性。哲学解释学视角为消除二者的对立关系提供了新的视角。两类主体应该充分发挥各自的理性自觉、相互理解、相互对话、重构各自的生存方式，从而走向共同升华。^①

李政涛认为，教育理论与教育实践之间的裂缝是由于缺少主体意识，导致两者之间构成一种抽象关系。要彻底解决两者之间痼疾，消除隔阂，就要不断追问两个基本问题，即教育理论的主体是谁？教育实践的主体是谁？总而言之，教育理论与教育实践的关系问题是教育研究主体和教育实践主体之间的交往与相互转换的问题。两类主体间交往和转换的质与量，决定了教育理论与实践相互转化的深度和广度。两类主体之间困难重重主要是由于他们缺少沟通意识、转化意识和转化能力。基于双向构建、双向滋养、双向改变的交往假设，理论人与实践人从各自的视角提供资源，经过试探、尝试、成熟、重建四个阶段，两类主体逐步实现转化。^②

5. 中介说

教育理论的层次性、多样性，为“中介说”的提出提供了依据。这一理论认为，教育理论不能直接指导教育实践，需要借助于一定的中介。而对于中介载体是什么？学者们从不同角度进行了不懈的研究，指出可以作为中间环节的载体有：教育政策、中层理论、教育行动研究、教育模式、教育思维等。要澄清并有效解决教育理论与教育实践的关系问题，必须深入研究二者互动过程中的各个环节与程序，其中最重要的就是要关注中间环节与纽带。

刘庆昌认为，“教育思维是人类的教育实践理性，是教育理论认识在教育实践面前的凝结，也是教育实践经验在人们认识中的凝结”。教育思维的这一固有属性使它在教育理论和教育实践之间具有特殊作用，成为教育理论与教育实践联系的认识性中介，而教育工程师则是这一认识性中介的载体。^③

诸燕等人认为，教育模式的中介特性表现在两方面：一是它以教育理论为基础和指导，是对教育过程中所应用的教学方法、组织方式、教学手段的简要概括，

^①冯茁，陈瑞武. 对话：教育理论主体与实践主体的交往路径[J]. 高等教育研究，2011（1）：19-24.

^②李政涛. 论教育理论主体和教育实践主体的交往与转化[J]. 高等教育研究，2007（4）：46.

^③刘庆昌. 教育思维：教育理论走向教育实践的认识性中介[J]. 教育理论与实践，2006（5）：6.

为具体教育实践活动提供策略与选择；二是它总结、概括教育实践经验，可以将其提炼、升华为教育理论。可以说，教育模式上下贯通，沟通着基础教育理论与具体实践操作程序，并形成了联系教育理论与教育实践的双向路径，即教育实践——教育模式——教育理论和教育理论——教育模式——教育实践。^①

陆启光的观点强调了教育政策的中介作用，并且指出教育政策是教育理论走向教育实践的主要推动力量。从教育政策的产生来看，教育理论和教育实践是教育政策产生的基础。从教育政策的目标看，它是指向具体实践的。教育理论走向教育实践需要有教育政策的推动。教育政策决策者与教育理论工作者的自觉意识是教育理论走向教育实践的重要保证。^②

6. 统一说

宁虹、胡萨从实践哲学入手，强调要“回到事情本身”。追根溯源，“理论”这一词汇在希腊文中最初的意思是“作为一个代表团或团体的一员参与某种崇奉神明的祭祀庆祝活动”。在古希腊，理论本身不是独立于生活实践之外的对现象的抽象概括，而是一种以人的主动参与为理想的生活方式，理论与实践的区别在于两种生活方式的不同。理论参与实践，构成了实践的一部分，在实践中实现自身，理论与实践是本然统一、不可分割的。从根本上讲，教育具有实践性，教育理论作为实践的理论形态，属于实践哲学，它在教育实践中、通过教育实践实现自身，两者不是对立关系，而是统一关系。^③持这一观点还有李长伟，他认为教育理论与教育实践是本然统一的，这种本然统一体现在教育理论扎根于教育实践，并且参与教育实践，二者就在这种参与中实现了统一，同时通过这种参与教育理论才获得了存在的合法性和有效性。^④

综上所述，众多关于教育理论与教育实践关系的理论与认识，其中很多真知灼见值得借鉴，但进行深入、全面的分析就能发现，关于二者关系的认识与探讨都有一定的片面性，要不是从一种教育理论出发，就是从某一点出发来论述二者的关系，其结果分歧层出，难于统一。

栗洪武教授提出的“分类说”和“分层说”，对于笔者研究远程教育质量保障理论与其实践的互动关系很有帮助与启发。他认为，教育理论与教育实践分别具有不同的类型，并构成相应的系统和大致对应关系。教育理论与教育实践的关系是一种动态的复杂的关系，国家目标指向的、群体目标指向的和个体目标指

^①诸燕，赵晶. 教育模式：教育理论与教育实践结合的中介[J]. 江苏教育学院学报(社会科学版)，2008（3）：1.

^②陆启光. 教育政策是教育理论向教育实践转换的中介和推动力量[J]. 当代教育论坛，2002（9）：20-22.

^③宁虹，胡萨. 教育理论与实践中本然统一[J]. 教育研究，2006（5）：13-14.

^④李长伟. 论教育理论与实践中本然统一——从实践哲学的角度观照[J]. 教育理论与实践，2003（4）：6.

向的教育理论以及与之相应的教育实践活动也不是截然分开的；并且，也可能在国家、群体、个体三种类型的教育理论与教育实践中，分别存在着“实证性的”、“解释性的”、“规范性的”、“意识形态批判性的”、“常识”性取向、“应用科学”性取向、“实践”性取向、“批判”性取向的教育理论，以及与之相对应的教育实践活动。所谓“教育理论与教育实践的相互关系”，是在同一系统中同一类型的教育理论与教育实践的相互关系。所以，从类型分析的视野认识教育理论与教育实践的关系问题，是解决“教育理论与教育实践”之间矛盾的一种有效方式。^①我国远程教育质量保障理论与其实践也具有不同的层次，从这一角度入手，对于我们认识二者的互动关系具有重要的借鉴价值。

（三）系统论

无论是横向观察还是纵向审视，我们周围的世界存在各种各样、数不胜数的系统。尤其是生活在信息化时代的现代人，我们时时刻刻与形形色色的系统打交道。比如，我们所生活的家庭是系统，我们的工作单位是系统，学生的班级是系统，整个社会是一个大系统，我们生活世界也是一个系统。我们所接触的事物、我们处理的事情、我们面对的社会、我们所处的环境，等等，无一不是系统。既然生活在系统中，不断和系统打交道，我们就需要了解系统，具备系统的眼光、思维和分析方法。

1. 系统的概念

迄今为止，学界提出了众多关于系统的定义。《韦伯新世界辞典》（Webster's New World Dictionary）中对系统概念的界定是：“系统是相互关系、相互联系着而形成统一体或一个组织整体的事物的集合分布。”关于系统的研究，最具代表性和最有权威性的当属奥地利的理论生物学家冯·贝塔朗菲。经过他的细致研究与深入分析，他认为系统是“处于相互关系中并与环境相互联系（从而形成组织整体）的元素的集合”。^②根据其定义，任何元素只要它们处于某中相互联系中，并形成组织整体，它就构成一个系统。

2. 系统的构成

按照贝塔朗菲对系统的界定，系统是相互联系、相互作用的元素的集合。任何系统的构成必须具备其内在的元素、要素。一般来讲，系统的构成包括三部分：系统各要素及其属性、系统的环境及其界限、系统的输入和输出。

^①栗洪武，郭向宁. 类型分析视野下的教育理论与教育实践的关系[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2009(3): 118-122.

^② L. 贝塔朗菲. 一般系统论[M]. 秋同, 袁嘉新, 译. 社会科学文献出版社, 1987: 46.

(1) 系统各要素及其属性

系统的构成要素一般有两种：构材件和连接件。^①以建造房屋为例，砖、瓦、木、石等是构材件，灰泥、钉子、榫头等是连接件。系统中的每个要素（或部件）都有其特定的属性、功能，它们既相互区别、又互相联系，关系密切。从整体上看，系统要素之间的组合、结构以及各要素的功能影响着系统的特征、功能与行为。在一些简单的系统分析中，连接件这种要素有时忽略不计，但是在复杂系统中，有些系统的连接件甚至比构材件更重要。在系统中，当它的某个要素（或部件）自身也构成一个系统时，就可以将此要素（或部件）称为系统的子系统。

(2) 系统的环境及其界限

系统的要素与结构构成了系统的内部规定性，系统与环境的关联互动方式构成系统的外部规定性。环境是系统之外一切与系统有关的事物的总和。对于一个具体系统而言，外部事物无穷无尽，与系统关系不大的、无关紧要事物通常忽略不计，只考虑与系统联系紧密、影响较大的事物。环境具有客观性、系统性、层次性、相对性等。系统的形成、保持和演化需要从环境中获得资源和条件，同时环境也会对系统施加约束与限制。约束和限制既有不利于系统生成、发展的消极一面，也有利于系统产生、发展、延续的积极性作用。^②

(3) 系统的输入和输出

所谓系统的输入和输出，就是指系统与环境在物质、信息、能量等方面产生的交换影响。如果系统与外界环境之存在着物质、信息和能量的相互交换，即输入、输出的交互影响，则该系统就可以称之为开放系统。反之，该系统就称为封闭系统。在现实当中，大多数系统都是开放系统。

3. 系统的特征

通过对系统定义的认识以及系统构成、环境等的描述，可以看出，系统具有整体性、有机性、结构性、动态性等特征。

(1) 整体性

系统是相互联系、相互影响的各个要素的集合体。系统的存在、运行、延续、演化以及与环境的关联都是以整体形式呈现。系统是以一个有机整体的形态而存在，系统内各要素之间的相互衔接、相互联系以及各要素自身功能的独立发挥只能统一和协调于系统的整体之中。系统并不是各部分的简单叠加，各要素之间有机联系、紧密配合，具有部分相加之和不具有的新质。脱离整体而单独存在的各要素，即使其功能良好，也不能呈现出整体所显现的功能。系统论的创立者贝塔

^①苗东升. 系统科学大学讲稿[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2010: 19.

^②苗东升. 系统科学大学讲稿[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2010: 44-49.

朗菲曾指出,系统科学是一门关于整体性的科学,这一见解早已成为学界共识。^①

(2) 有机性

同一系统内要素之间以及系统要素与环境之间存在着相互联系、相互影响的关系,孤立元在系统中是不存在的。通过特定的方式系统要素相互关联、相互配合,从而构成一个具有特定作用与功能的系统。没有依存关系的聚合体就是非系统,有依存关系的聚合体才能称之为系统。在系统内,要素间的联系是双向的、互动互应,一个要素要有变化或行动,迟早会引起其它要素的回应性变化或行动。系统的整体性是靠系统的有机性来保证的。

(3) 结构性

系统是由两个或两个以上要素构成的。结构性是系统要素之间有机联系、相互配合的存在形式与反映。系统结构变化时,它的功能和效果也会随之变化。当系统结构合理时,各要素互动导致系统功能产生正涌现,表现为整体大于部分之和,形象地表示为 $1+1>2$;当系统结构不合理时,各要素互动导致系统产生负涌现,表现为整体小于部分之和,形象地表示为 $1+1<2$;当各要素未被整合成系统,彼此之间没有互动,也就是零涌现,表现为整体就等于部分之和,形象地表示为 $1+1=2$ 。^②

(4) 动态性

事物都不是静止的,系统亦如此。任何系统具有寿命,从生成到退役或消亡有自身的演化过程。从历时的角度考察,系统有起点、中间过渡点和终点,是过程系统。正如人从出生到死亡,有婴、幼、少、青、中、老不同的年龄发展阶段。系统是不断变化发展的,正是由于系统的动态发展,才使系统具有生命力。

4. 系统论的发展

作为一门科学,系统论诞生于20世纪,但是,在人类历史上关于系统的观念、思想源远流长。人类系统思想的发展大致经历了三个阶段,即古代朴素的系统观念、近代辩证的系统思想和现代系统科学。^③

(1) 古代朴素的系统观念

人类古代已有朴素的系统观念的萌芽。无论是在西方还是古代中国,人类在认识自然、改造自然的过程中萌发了各种各样原始朴素的系统观念。在我国古代,系统观念通过朴素的辩证法形式表现出来。我国古代著名典籍的《周易》、《黄帝内经》等,其中所阐述的关于阴阳、五行、八卦、有无、天人感应等观念,无不蕴含着丰富而深刻的系统观念。如《老子》中提出的,道生一,一生二,二生

^①苗东升. 系统科学大学讲稿[M]. 北京:中国人民大学出版社,2010:16.

^②苗东升. 系统科学大学讲稿[M]. 北京:中国人民大学出版社,2010:65.

^③颜泽贤,范冬萍,张华夏. 系统科学导论——复杂性探索[M]. 北京:人民出版社,2006:20.

三，三生万物。《黄帝内经》通过对经络、脉象、穴位等的研究，揭示了人体是一个由相互联系、相互作用的器官而构成的有机整体。中医学中的经络学说、阴阳五行学说、气血津液学说、天人感应理论等，都充分展示与体现了中国古代朴素而深刻的整体观念、系统观念和方法。在古希腊，许多哲人的思想中包含了朴素的系统观念。在关于世界本原的探索中，泰勒斯、赫拉克利特、阿拉克西米尼分别认为世界的本原是“水”、“火”、“空气”，像这种以某种“始基”为基础的系统整体观，是西方古代哲人原初的系统观念。亚里士多德关于万事万物产生与消亡起因的“四因”说——质料因、形式因、动力因、目的因，关于事物种类关系和范畴分类的思想等等，这些可以说是古代西方世界关于系统思想最丰富、最有价值的哲学遗产。其中特别值得一提的是他的“整体不等于部分之和”、“整体大于部分之和”以及“结构对于事物的关键意义”等观点，是关于整体论和目的论内涵的系统观的高度概括，至今仍然具有现实意义。

(2) 近代辩证的系统思想

15 世纪以后的二百年，随着西方自然科学的发展，分门别类研究事物的方法成为主流。人们认为，自然界是有若干物质质点构成，把事物分割成各个独立的部分，分别进行研究成为科学研究的任务。这种方法撇开整体考查局部，造成了一种机械的还原方法。

尽管机械的系统思想曾占据统治地位，但是近代也有许多科学家、哲学家他们的思想未受禁锢，使得系统思想得到进一步的发展。莱布尼兹提出单子论，在他看来构成事物的基本元素便是单子。单子不是僵死的，而是能动的实体，一切事物都是单子的表现。单子彼此不同构成了千差万别的事物。控制论的创始人维纳称莱布尼兹为控制论哲学的“守护神”，一般系统论的创始人贝塔朗菲对莱布尼兹大为赞赏，认为他的单子等级与现代系统论等级很相似。^①德国古典哲学家康德的系统思想大大向前推进了一步，达到了相当完善的程度。他提出系统的三个特性：第一，内在目的性，认为系统的结构和功能适应于某种内在目的；第二，自我建构性，系统好像动物的生长一样可以内在地扩充增大；第三，整体先在性，系统的整体形式不仅规定了系统的内容，而且也先天规定了各部分所处的位置。黑格尔的系统思想主要表现在他的有机进化整体观中。他提出了两大原则，其一是整体的有机原则，他指出整体与部分的关系，类似于高度分化的部分统一体，整体与部分具有内在的、不可分割的联系。黑格尔从动态的角度考察整体与部分的关系，把有机体看出一个不断运动、变化发展的过程。他的思想具有承前启后的作用，对后来马克思、恩格斯、贝塔朗菲的系统思想形成发展具有突出贡献。马克思、恩格斯批判地继承了前人的思想，在新的科学基础上，将辩证法与系统

^①颜泽贤，范冬萍，张华夏. 系统科学导论——复杂性探索[M]. 北京：人民出版社，2006：23.

思想相结合,使系统思想得到更大的发展。马克思用系统思想分析社会问题,明晰了社会发展按照形态依次更替的系统发展形式。恩格斯认为,一切事物、过程乃至整个世界都是一个整体,从微观到宏观,从无机界到有机界,从自然界到人类社会,各种事物无不处于相互联系、相互作用之中。

(3) 现代系统科学

19世纪末期以来,随着自然科学、社会科学的发展,系统思想从哲学定性的概括研究转向定量研究的科学思维方式。按照西蒙教授的观点,我们将现代系统科学的发展概括为“三次浪潮”。^①

现代系统科学形成于20世纪的30-40年代,发展于50-60年代。美籍奥地利贝塔朗菲在1937年第一次提出一般系统论的概念。1945年在《关于一般系统论》中提出了系统论的任务以及系统的共性特征。1968年《一般系统论:基础、发展和应用》出版,这部著作成为系统科学的第一部经典文献。该书突出了系统论的四大观点,即整体性、有机性、动态性、有序性。在这一时期,控制论、信息论的发展也推动了系统科学的发展。

20世纪的70-80年代是现代系统科学发展的第二阶段——自组织理论阶段。自组织现象普遍存在,其思想源远流长。20世纪60年代以来,人们对自组织现象的研究始于各种不同的科学实验和科学理论,建立一些不同学科的自组织理论。其中最具代表性的理论就是耗散结构理论、协同学、超循环理论等。1969年比利时布鲁塞尔学派的领导人、物理学家普利高津提出耗散结构理论。进入80年后,随着世界格局以及社会人文氛围的变化,战争问题、生态危机、妇女问题、种族歧视、教育与文化问题等等引发了全球性的运动与反思。一些科学家将学科自组织理论与其他理论结合,整合成了一个普遍的一般的自组织理论,以应对全球社会的新问题、新局面。

20世纪80年代以来,系统科学进入第三个阶段——复杂系统科学兴起阶段。世界本身就是复杂的,复杂现象与复杂系统广泛存在于自然界与人类社会。随着系统科学的发展,探索复杂现象,揭示复杂系统成为现代系统科学的发展方向。80年代以后,混沌理论、分形理论和复杂适应系统理论等理论的兴起与发展代表着复杂系统科学理论发展的主要方向。1963年,美国麻省理工学院的气象学家洛伦兹提出了第一个关于大气运动中湍流出现的简化描述,拉开了对混沌进行深入研究序幕。一般系统论、耗散结构理论、协同学等理论,它们所描述的系统是一幅从无序到有序、从一种有序到另一种有序的系统演化图景。这就让人们形成了一种定势,即系统演化都是沿着一条单行线进行,并且把有序理解为有秩序、有组织的演化,而无序就成了杂乱、退化、无组织的代名词。实际上,这是一种

^①[美]司马贺. 人工科学: 复杂性面面观[M]. 武夷山, 译. 上海: 上海科技教育出版社, 2004: 52.

片面的认识，混沌理论纠正了人们的这种片面与狭隘的理解。它使人们意识到世界上还有另外一种演化路径，即从我们通常理解的“有序”向我们通常理解的“无序”演化，有序不是绝对的有序，其中包含了无序的种子。

（四）哲学解释学理论

1. 解释学的定义

解释学（Hermeneutik）也译为诠释学、阐释学、释义学，它应用的范围相当广泛，是一个很难定义的领域。它的词根来源于拉丁文“Hermes”，译为“赫尔墨斯”，本意是上帝的一位信使的名字，他负责将上帝的消息传递给人类，为了人类能够理解上帝的意思，他的传递不是简单的直接传输，而是进行了一定的翻译、解释。海德格尔从词源学的角度论证了解释学和赫尔墨斯这个神的名字是相关联的，从这个意义上讲，“解释学并不就是解释，它先前意味着带来消息和音信”。^①哲学解释学奠基人伽达默尔将解释学理解为“宣告、口译、阐明和解释的技术”。保罗·利科给出的界定是：“解释学是与文本（text）解释相关联的理解运作的理论”。^②

解释学是一门古老的应用科学。在近代以前，它作为一门解释的理论、方法和科学，被应用于解释圣经、解释法学、解释古典文学和古代典籍等。近代以后，它被发展为人文社会科学的方法论基础。二十世纪，它又从关于解释的方法论、技艺学转向哲学场域，彻底发展成为一门实践哲学——哲学解释学。^③

2. 二十世纪解释学的发展

二十世纪解释学的发展实现了质的飞跃。19世纪的上半叶，德国著名的哲学家、神学家施莱尔马赫使解释学摆脱了宗教教义，使它成为一门关于理解和解释的一般学说。1900年，狄尔泰写了《解释学的兴起》开启了解释学大发展的时代。海德格尔则使解释学的发展产生了历史性的转折。在西方哲学史上，从笛卡尔到新康德主义哲学研究的中心是内在意识问题。海德格尔从人的历史存在角度来考查人的存在。他认为，由于人存在的时间性和历史性，决定了他对存在的理解必然是解释学性质的，解释学性质的理解是受前见所制约的，这种前见就是人已经具有的知识、经验、观念等，这也就表明人存在的世界性和实践性。海德格尔的重要贡献在于他成功地将哲学的关注点从意识转移到了存在，阐明了解释学不是意识活动，是人类生活或存在的一种基本形式，从而将方法论的解释学理论发展

^①海德格尔. 在通向语言的途中[M]. 孙周兴, 译. 商务印书馆, 2004: 117.

^②保罗·利科. 诠释学与人文科学[M]. 孔明安, 等, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2012: 3.

^③张汝伦. 解释学在二十世纪[J]. 国外社会科学, 1996(5): 20.

成为本体论的解释学。解释学的另一位著名的代表人物是伽达默尔，他的著作《真理与方法》对解释学进行了全面阐述。他认为，理解具有历史性，理解的目的是对本文作者最原初意义的追求，而是通过对话、交流扩大意义范围，生成新的理解，从而达成视域的融合。对话是人对存在语言的问答，对话是语言的生命和本质。对话过程中人与人之间是地位平等、和平相处的，人际之间是一种伙伴关系、合作关系，对话使人与人形成交往共同体，达到对世界的一致性理解或共识。对话是人存在的基本模式，伽达默尔关于解释学的历史性和实践性的思想则使解释学发展成为实践性哲学。^①

3. 哲学解释学的基本观点

(1) 理解是人存在的基本方式

在哲学解释学中，“理解”这一术语处于中心地位，它被视为人的根本存在方式以及人性的基本特征。早期的解释学是作为《圣经》解释、法学解释、经典文本的解释的一种技术与方法，认为解释学的基本任务就是对《圣经》、法学以及其他经典文本做出正确的理解与解释。早期解释学认为，《圣经》文本、法律文献中的内容具有毋庸置疑的真理性，解释学不是探究其中的意义，而是将它们应用于具体情景中，解决现实问题。理解与解释的过程是一种对经典的复制与再现过程。施莱尔马赫将解释学发展成为一门关于理解与解释的一般学说，扩大了解释学的研究视域。在他看来，文本的意义并非真理性的内容，只是作者的思想，把握作者的最初意图是解释学的基本任务所在。因此，这里的理解不是相互的，而是对作者固定不变的本意的单方面重构，对文本的理解是一种“独白”模式，最有效的解释就是对作者意图的准确复制或再现。海德格尔的研究促使解释学实现了从认识论向本体论的根本转变。海德格尔认为，“此在”具有本体论意义，它是对存在本身的领会。“此在”通过人的理解存在并以此显现纯真本身，人对存在的理解即是存在的本质。在海德格尔的哲学世界中，理解都是建立在前见基础上，因此理解就不可避免具有相对性、历史性、有限性。^②伽达默尔实现了解释学的又一个转变，即向实践哲学的跨越。他继承了海德格尔的本体论解释学，将“理解”作为其研究的核心话语。伽达默尔鲜明地提出：“理解就不只是一种复制行为，而始终是一种创造性行为。把理解中存在的这种创造性的环节称之为完善理解，这未必是正确的……实际上，说理解不是完善理解，既不是由于有更清楚的概念因而有更完善的知识这种意思，也不是有意识性对于创造的无意识性具有基本优越性这个意思。我们只消说，如果我们一般有所理解，那么我们总是以

^①张汝伦. 解释学在二十世纪[J]. 国外社会科学, 1996(5): 20-24.

^②张光陆. 解释学视域下的对话教学[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2012: 22-24.

不同的方式在理解，这就够了。”^①他认为，理解是开放的、多元化的，由于解释者的视域与文本固有的视域是不同的，由此理解的过程实际上是两种视域的融合过程，既超越原有视域又形成新的理解，不存在绝对的理解。哲学解释学强调价值理性，而非工具理性。

(2) 对话是达成理解的途径

哲学解释学理论认为，归根结底，人与人、人与物、人与世界之间的关系可以用理解和对话来概括和说明，获得新的认识和重构意义是理解和对话的终极目标。对话理论贯穿于解释学发展过程之中。狄尔泰指出，解释者对作者精神生命体验的过程即是理解过程，解释者通过对话体验作者心理、揣摩作者意图。^②而伽达默尔系统地发展了对话理论，使其成为一种对话本体论、对话辩证法，并且达到了前所未有的广度和深度。^③可以说，对话理论是哲学解释学的基石。伽达默尔写道：“确切地说，在成功的谈话中谈话伙伴都处于事物的真理之下，从而彼此结合成一个新的共同体。谈话中的相互理解不是某种单纯的自我表现和自己观点的贯彻执行，而是一种使我们进入那种使我们自身也有所改变的公共性中的转换。”^④根据他的阐释，理解活动具有对话性，理解不是解释者单纯地倾听文本，而是借助对话双方都得到发展，达到一致理解并形成新的理解，从而实现视界熔融。理解并不是一种简单的技术或方法，而是存在的体现。从根本上说，理解的过程是一种对话过程——读者与文本的对话、读者与作者的对话。哲学解释学认为，理解是主体之间的交流互动过程，不是主客关系，通过对话双方突破原有限制与障碍，改变自身，扩大自我，在公共性中实现转换与视界熔融，从而消除了主客二元对立关系。只有建立在对话基础上的理解才是真正的理解，因此，对话是最高层次的理解。

从哲学解释学的角度看，教育对话就是主体在各自前见基础上重构意义，自我转变，形成新的理解，从而达成的视界融合的过程。前见不是理解与对话的限制，而是理解与对话的前提与基础。教育对话中，主体之间是平等的，是主体灵魂的碰撞与交融。对话不仅是知识的获得与超越，更是生命的体验与意义的生成，既有继承又有创新。具体来说，教育对话是教育主体生命价值的实践活动，对话双方借助于语言、理解、反思、体验等形式分享知识、发展知识、创新知识，使主体各自的经验、认知结构不断改组、改造。教育对话没有终点，它是流动的、开放的、面向未来的。^⑤哲学解释学为理解我国远程教育质量保障理论与实践互动

^①[德]伽达默尔. 真理与方法[M]. 洪汉鼎, 译. 上海: 上海译文出版社, 2004: 383.

^②张光陆. 解释学视域下的对话教学[J]. 北京: 中国社会科学出版社, 2012: 34-35.

^③张能为. 伽达默尔的解释学与实践哲学[J]. 安徽大学学报(哲学社会科学版), 2011(5): 5-6.

^④[德]伽达默尔. 真理与方法[M]. 洪汉鼎, 译. 上海: 上海译文出版社, 2004: 491.

^⑤冯茁, 曲铁华. 教育对话的本体论解读——哲学解释学的视角教育科学[J]. 2008(1): 4.

关系提供了一个实践哲学的视角。哲学解释学把理解和对话当作人存在的基本特性和根本方式，把研究的中心放在生活世界、经验世界，认为以理解、交往、对话为基础，形成交往共同体，而不是“独白”共同体，人人平等、和平相处，从而形成对世界的一致性认识，实现“视域融合”。理论主体与实践主体之间隔阂、对立，是造成远程教育质量保障理论与实践脱节的一个重要原因。以这一理论为基础，我们来认识和理解远程教育质量保障理论主体与实践主体之间的关系，拉近两类主体之间的距离，重建各自的理性自觉，理解自身存在方式与他者存在方式，彼此宽容，通过不断的对话扩大对自身与他者存在方式、意义的理解与更新，实现双方的自我成长、自我更新和视域融合。远程教育质量保障理论与实践主体的理解与对话必然会促进各自领域的不断发展，从而促进远程教育理论与实践的发展以及质量的提升。

六、思路与方法

（一）研究思路

1. 研究思路

首先，按照函授教育、广播电视教育、网络教育三种模式，通过文献资料的搜集整理以及个人对我国远程教育实践发展的认识，总结我国远程教育质量保障理论与实践发展的历史脉络；其次，将我国远程教育质量保障理论研究与实践发展相对照，分析我国远程教育发展不同时期质量保障理论发展水平与实践中存在的问题，以及理论与实践的相互作用、发展中存在的问题与解决的策略等；最后，总结我国远程教育质量保障理论探索与实践发展的相互关系，构建我国远程教育质量保障理论与实践良性互动的机制，为我国远程教育健康发展提供对策建议（见图 1-5）。

2. 技术路线

(1)计划阶段：确定研究对象、目的、意义，进行相关资料的搜集、整理，寻找支持研究的理论基础，形成研究思路；

(2)实施阶段：系统梳理函授教育、广播电视教育、网络教育模式发展阶段远程教育质量保障理论与实践发展脉络，分析不同阶段远程教育质量保障理论探讨与实践发展相互促进、相互错位的表现与原因提出远程教育质量保障理论与实践发展的趋势。

(3)总结阶段：在已有研究基础上抽丝拨茧，归纳提升，构建我国远程教育质量保障理论与实践良性互动的机制。

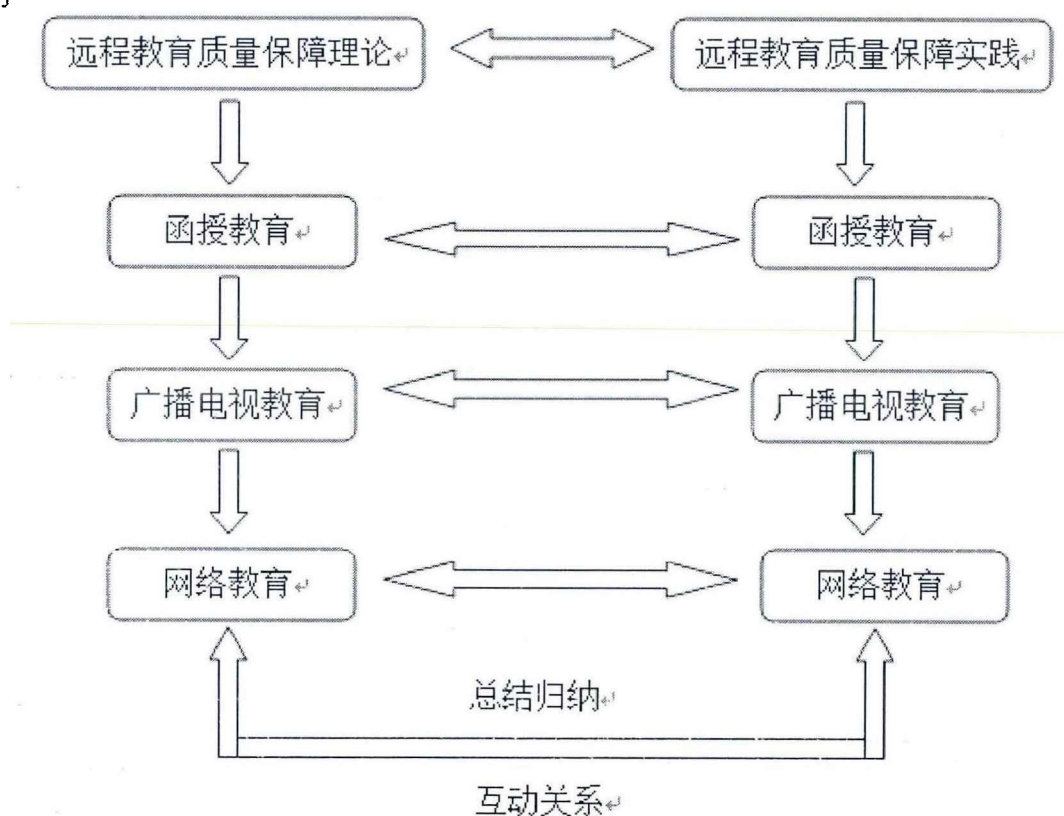


图 1-5: 研究思路示意图

(二) 研究方法

1. 文献分析法

文献法指通过阅读、分析、整理有关图书、资料 and 文件来全面地、正确地掌握所要研究问题的一种研究方法。^①这一方法是我们进行课题研究的基本方法，它为课题的研究奠定基础，一方面通过对文献资料的全面收集与整理，翔实地为研究者提供其课题的所有基本内容、数据与信息等，同时还可以追踪、吸纳国内外相关的理论思想、研究成果和最新进展，及时掌握课题研究的前沿动态；另一方面文献研究以其丰富的材料与已有成果，为新的研究提供全面科学的论据，进而可以提高研究效率。^②本研究的文献主要包括：相关论文、书籍、年鉴、远程教育相关的报刊报道、网络资源等。在开展研究任务之前，研究者查阅了大量有关教育理论与教育实践的关系以及我国远程教育质量保障理论与实践方面的资料，为进一步开展研究做了较充分的资料储备工作。然后进行资料的核实和整理，对各种可供研究的资料进行筛选、比较，选择对研究具有直接意义的文献资料。最后，

^①中国大百科全书总编辑委员会《教育》编辑委员会. 中国大百科全书(教育)[Z]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1985: 167.

^②裴娣娜. 教育研究方法导论[M]. 合肥: 安徽教育出版社, 1995: 88-97.

在系统整理这些资料的基础上,撰写论文,文献资料使研究的理论基础更加扎实,有利于拓宽理论研究的视野,提高课题研究的深度。

2. 历史研究法

以史为鉴,可以知兴替。历史研究法是一种纵向比较研究的方法,以历史资料为依据,以时间顺序对历史事件进行分析研究。历史研究法必须建立在广泛查阅文献资料的基础上,它同文献法有关,但又不等同于文献法。文献法不一定研究某一现象的全部过程,历史研究法也不只限于查阅文献,它不仅要搜集历史史料,还有对其进行鉴别、比较,批判地继承。^①本研究从历史的视角分析远程教育质量保障理论探讨与实践发展,分别梳理它们在函授教育、广播电视教育与网络教育模式三种不同模式阶段发展的历史脉络以及两者在发展过程中的相互关系。通过历史的分析,总结发展过程中的经验、不足及原因,指出我国远程教育质量保障理论与实践发展的趋势,并进一步总结归纳我国远程教育质量保障理论与实践发展的良性互动机制。

3. 政策分析法

政策分析法是指通过调查、观察与访谈等手段,获取与政策(包括现行的或计划实施的)直接相关的信息以及社会各界对它的反应信息等,并以此为基础进行定性和定量分析,对其有效性进行深入研究,分析实现的可能性,并寻找可能导致失误的漏洞,以提高政策决策的效率。^②总体说来,在我国的教育管理中,国家意志色彩较浓,国家的方针路线、政策法规是教育发展的根本依据与指向标。同样,在远程教育领域,政策法规是一个非常重要的影响因素,对远程教育质量保障实践的发展起到引导、规范的作用。理论界、政策界与实践界关系密切,对我国远程教育质量保障理论与实践互动关系的研究必然离不开对影响它们发展的远程教育政策法规的分析。

七、创新与不足

(一) 可能的创新

1. 系统梳理了我国远程教育质量保障理论与实践发展的历史脉络

质量保障问题是当前我国远程教育研究的热点问题。本研究较系统地梳理了

^①中国大百科全书总编辑委员会《教育》编辑委员会. 中国大百科全书(教育)[Z]. 北京:中国大百科全书出版社, 1985: 168-169.

^②刘海藩, 郑谦等编. 现代领导百科全书·领导科学与领导艺术卷[Z]. 北京:中共中央党校出版社, 2008: 68.

自 20 世纪 70 年代末以来,我国远程教育三种不同模式发展过程中质量保障实践的历史发展进程与表现形式,质量保障理论的发展过程与主要研究问题。这些对研究我国远程教育及远程教育质量保障提供了有益资料。

2. 构建了我国远程教育质量保障理论与实践良性互动的机制

研究远程教育质量保障的目的在于提升我国远程教育质量,促进我国远程教育质量走内涵式发展道路。当前关于远程教育质量保障的研究多集中于质量保障本体的研究。本研究从我国远程教育质量保障理论与实践互动关系的视角着手,以期通过对二者互动关系的研究,总结其互动的经验与不足,构建我国远程教育质量保障理论与实践良性互动的机制,从而为提高远程教育质量提供一种研究视角与实践途径。

(二) 不足之处

1. 历史资料的有限性

由于现有资料的限制,可能对我国远程教育质量保障理论与实践历史的挖掘与叙述还不够全面与深入,日后还会进一步补充与完善这方面的材料。

2. 研究剖析深度不够

远程教育质量保障理论与实践的互动关系是比较复杂的,囿于本人研究能力与水平的限制,对二者互动关系的研究剖析的深度不够,研究难免挂一漏万,在以后的学习、工作中,还需要继续对此问题进行深入研究。

第二章 我国远程教育的发展历史

远程教育的兴起、发展与科技进步密切相关。同欧美发达国家相比,我国的远程教育发端较晚,历史较短。相关研究表明,直至20世纪初期,随着邮政铁路等通信和运输业的兴起,以及西方教育的影响,我国远程教育开始萌芽。新中国建立至文革前,函授学院与城市电视大学兴起并有短暂发展。我国远程教育的迅速发展,始于70年代末期以来,首先在邓小平同志的支持下,1979年中央广播大学成立,各省各地市的基层电大系统在全国范围内也纷纷建立。1999年开始,各试点高校尝试着相继成立了网络教育学院,我国远程教育迎来了发展的黄金期。

一、我国远程教育发展的萌芽期^①

19世纪中期的西方世界,工业革命大规模迅速发展,对人才培养提出新的要求。印刷技术的不断改进和邮政服务事业的发展为新的教育形式的产生提供了条件与手段。与此同时,新大学运动和大学推广运动的兴起为新教育形式的产生提供了文化条件与土壤。英国是最早进行工业革命的国家,在政治、经济、文化以及技术方面具有良好的条件,英国自然就成为世界远程教育的故乡。1840年,英国人伊萨克·皮特曼利用国家邮政系统邮寄材料,教授速记法。具有标志性的、开创性意义的事件当属1849年英国伦敦大学校外学位制度的建立。伦敦大学通过函授或校外授课辅导的形式,对校外学生进行教学。学完规定课程,取得学分,达到毕业生毕业资格者,可授予学位。校外学位制度包括了学生自学、函授、辅导等基本环节,突破了传统的教育范围,扩展了教育空间,它的成功鼓舞了教育界。19世纪50年代,法国人查尔斯·图特森和德国人古斯塔夫·朗根沙伊特从利用信函相互交流语言教学开始,最终成立了一所语言函授学校。19世纪80年代,美国的肖托夸函授学院首先将应用邮件函授教学的形式运用于高等教育课程。这所学院成立于1881年,1883年更名为肖托夸文理科学院,并经纽约州批准获得了函授学历与学位授予权。^②随着各个国家邮政系统的发展,通过信函的形式传递教育信息,开展系统的、正规教育活动的函授学校陆续成立,不少传统院校纷纷效仿,建立起了专门的函授部或校外辅导部,甚至还出现了一批独立的函授学校,远程教育发展的火种被彻底点燃了。

^① 本研究中的历史分期参考了丁兴富关于“中国远程教育的历史发展和分期”的观点。

^② [美]迈克尔·穆尔,格雷格·基尔斯利著. 远程教育系统观[M]. 王一兵,主译. 上海:上海高教电子音像出版社,2008:23.

19世纪末期,随着西方列强的武力入侵和文化渗透,我国在政治、经济、文化等方面渐渐开始产生裂变,中国由封建社会进入了半殖民地半封建社会。社会政治、经济、文化的变革对教育产生了潜移默化的影响。由于政治、经济、文化环境的变化,洋务运动、维新变法的推动和一部分有识之士的号召,近代学校教育制度诞生。随后爆发的辛亥革命和五四运动,推进了我国近代化的进程,直接促进了我国新文化的发展,也推动了我国教育制度向近代的转型。我国远程教育的萌芽就产生于这一中国历史的动荡变革时期。1902年,蔡元培、章炳麟、叶瀚等中国革命的先驱者与新文化的开拓者在上海创办了中国教育会。中国教育会印刷报纸刊物,编写出版教科书,以信函的方式指导学生,成为我国近代函授教育的开端。1906年,美国函授教育也进入中国教育界,美国宾夕法尼亚州的万国函授学校在上海设立分部,它是外国人在我国创立的最早的函授学校。万国函授学校教学事宜都由美国总部发出,教学语言为英语,学生的作业通过邮件寄回美国总部。1914年后,由于课程的需要,增设教学支部,总部派遣教师开展英文等科目的辅导。万国函授学校在中国发展较快,有较大的影响力,从1907年到1918年的十一年间,共招收7000多人,其学生遍及全国22个省份。^①1910年,基于帮助小学教员通过职业考试和普及教育的双重目的,商务印书馆成立了师范讲习社。在日常教学中,师范讲习社采用面授辅导,为了方便学员的学习,在考试环节上开始采用通信的方式。1914年,商务印书馆成立了函授学社,这是我国教育史上由中国人自己创办的最早的专门函授院校,在我国远程教育史上具有里程碑式的地位。为满足当时对英文的极大需求,函授学社设立之初主要进行的是英文教学,分本科与专科两个层次,招生学生多达上万人;1922年,开设了算术和商业科;1924年,又增设了国语和国文课,教学对象以中小学教师为主;1933年,“函授学社”改名为上海市私立商务印书馆函授学校;为了满足学习者的学习需求,1938年商务印书馆又扩大了学校的规模,在原有基础上改设中学部和大学部,并且修订了学校章程,自此函授学校发展成熟。^②1941年,由于太平洋战争爆发,函授学校关闭。函授学校的目的是为未能进入中等学校和高等学校就读的青少年和在职成人提供二次受教育的机会,可见它已经初步显露了当前远程教育所具有的面向一切学生的开放教育理念。在1914到1941年的这段时间,商务印书馆函授学校应时代发展之需,发展迅速,专业门类齐全,中西融合,为早期我国远程教育发展积累了宝贵经验。

20世纪初期,在我国教育领域也开始利用幻灯、电影等先进技术媒体进行教

^①陈斌,卢勃,陈宝华.论我国远程教育的产生及其初期发展[J].广东教育学院学报,2005(6):50.

^②陈斌,卢勃,陈宝华.论我国远程教育的产生及其初期发展[J].广东教育学院学报,2005(6):50-51.

学。1920年,商务印书馆所办的国光影片公司拍摄了我国最早的远程教育电影节——《盲童教育》、《养真幼儿园》、《女子体育》、《养蚕》等。1922年,南京金陵大学率先开始采用幻灯、电影等现代教育技术手段进行教学。^①之后,随着视听技术的发展与传播,广播、电唱、录音等技术也逐渐被应用于学校教育中。这些先进技术手段的推广与应用,不仅丰富了教育教学形式,扩大了教育普及范围,也在一定程度上提高了教学质量,推动了我国近代远程教育与学校教育的发展。

(二) 我国远程教育发展的初创期

我国远程教育初创期是指从新中国成立到“文革”结束这段时期,时间自20世纪50年代初至70年代末。代表第一代远程教育的高等函授教育自50年代开始兴起,中国人民大学和东北师范大学最早在普通高校内创建了函授教学部和函授学院。广播电视教育兴起于60年代初,标志就是一批城市电视大学的成立。

1. 高等函授教育的创立

我国高等函授教育的创立具有明显的时代烙印,基于当时社会政治、经济及文化上的多重原因。新中国建立后,面临着人才短缺的现实,为解决这一困境,在普通高校内举办函授教育被政府视为培养大批专门人才、提高人民群众文化水平的重要途径。教育部发文明确规定“函授教育是普通高等教育的重要组成部分”,指明了它在整个高等教育系统中的地位以及作用。1952年,中国人民大学成立了函授部,成为新中国成立后最早创办函授教育的高校。1953年,东北师范大学创办高等师范函授教育,成为培养与培训中学师资的重要阵地。1955年5月4日,教育部发文《关于在北京师范大学办理高等师范函授部的指示》,该文件指出:“高等师范学校应立即开展函授教育,以发挥培养与提高中等学校师资的更大作用。”1956年5月31日,高教部《关于综合大学开办函授教育的通知》提出:“为提高职工的文化科学水平,培养国家建设干部,我部决定自1956年秋季起在若干综合大学开办函授专业。”从1955年至1957年的三年中,为了规范函授教育教学,与它相关的一系列政策法规被颁布实施。1965年11月,由高教部牵头组织的全国高等函授教育工作会议在南京召开,会上时任副主席的刘少奇做了关于“两种劳动制度和两种教育制度”设想的重要讲话,并指出函授教育和夜校是其中不可或缺的组成部分。据统计,到1965年,有一批普通高校已经开展了函授教育,其数量达到123所,范围涵盖了农林、医药、理工、财经、文科、政法、艺术、师范及体育等各科大学,这些高校所开设的专业数量也达到138种之多,函

①张亚斌主编.中国远程教育的发展历史[M].北京:中央广播电视大学出版社,2011:103-104.

授学生注册人数达到 189 万,占当年普通高校在校生总数的 28%。从 1955 年到 1965 年,全国普通高校共有函授毕业生 8 万名。从新中国成立到 1965 年,由于国家大规模经济建设的发展需求,函授教育尽管创建不久,也获得了较大的发展。1966-1976 年“文革”期间,函授教育基本都停办了,经历了 10 年的停滞。

2. 城市电视大学的初创

20 世纪 60 年代初,新中国经济建设发展势头旺盛,各行各业对专业技术人才的需求迫在眉睫。同时,随着黑白电视网在全国建成,各地相继建立电视台。政治、经济、文化的快速发展对教育提出了更高要求,广播电视网的建成为广播电视大学的成立提供了客观条件。于是,60 年代初,电视大学(或广播电视大学)在北京、上海、天津等中心城市陆续创办。自此我国将广播、电视等现代媒体应用于高等教育,此举在世界范围内也是较早的。这里特别要提到北京电视大学,北京电视大学创建于 1960 年 2 月,是我国第一所城市电视大学,其校长为时任北京市副市长的著名历史学家吴晗。北京电视大学一开始就致力于成人学习,其教育对象是在职教师、职工等,学习形式为业余进修,为更广大的劳动者提供接受高等教育提供了机会。当时,开设的专业有中文、数学、英语、化学、物理等,该校在 1960 年至 1966 年这段时间,为社会共培养毕业生 8 千余名,这些学生大都成为北京市各行各业的骨干。另外一所较早创办的城市电视大学是上海电视大学,它成立与 1960 年 4 月,截止到 1966 年共招收学生 10293 人。继北京电视大学和上海电视大学之后,广州、沈阳等大城市业纷纷建立了电视大学,这些电视大学根据当时经济建设所需人才开设专业,为当时经济建设做出了巨大贡献。

(三) 我国远程教育发展的繁荣期

这一阶段是从 20 世纪 70 年代末到 90 年代末。70 年代末,“文化大革命”结束,我国经济社会发展重新走上正轨,改革开放推动社会主义现代化建设全面铺开。人民群众希望获得更多的接受高等教育的机会和途径,一方面是由于经济发展工作岗位的要求,另一方面是文革期间没能接受高等教育的学子重燃“大学梦”。在这期间,我国高等函授教育、广播电视教育经过短暂的恢复发展,开始走向繁荣。

1. 高等函授教育的恢复与繁荣

“文化大革命”十年浩劫,对新中国建立初期的教育制度、规章及成就全盘否定,使我国刚刚起步的高等函授教育遭受重创。“文革”结束后,面对经济建设所面临的人才紧缺问题,国家及各级教育部门非常重视高等函授教育。1980 年 4 月,全国高等学校函授教育和夜大学工作会议召开,会议提出了发展函授教育和

夜大学的紧迫性、重要性。同年 9 月,《关于大力发展高等学校函授教育和夜大学的意见》颁布。该意见要求全日制大学在条件允许的情况下,积极举办函授教育和夜校教育,发挥其重要作用;指出早期的实践已经证明,普通高校举办函授教育和夜大学对培养专门人才、提高整个民族科学文化水平意义重大,同时也具有较高的成本效益优势。同时,意见也对函授教育的办学形式、人才培养、教学工作、经费来源等问题做出了说明与规定,为函授教育后来的发展具有重要的奠基作用。此后,我国高等函授教育步入了崭新的发展阶段,不论是专业设置、教材建设,还是学校数量、学生数量等都有了突飞猛进的发展。据相关数据显示,1980 年进行函授教育的普通高校仅 69 所,注册人数也只有 16 万人。而经过几年的发展,函授教育规模迅速扩大,到 1986 年,已有 371 所普通高校举办函授教育,其数量占了当时普通高校总数的三分之一还多。高等函授教育已开设的专业也达到 286 个,占普通高校所开设专业总数 35%。1986 年 6 月,全国高等函授教育工作会议在北京隆重召开,会议的主要任务是对函授教育三十年来发展的经验和教训进行总结,规划函授教育未来的发展对策。1987 年 2 月,《普通高等学校函授教育暂行工作条例》颁布实施。这个条例对高等函授教育的意义非同寻常,它是第一个关于高等函授教育的法规,它的颁布对发挥高校优势,扩大高等函授教育规模,提高办学效益,以及高等函授教育系统化、规范化和制度化运行发展奠定了基础。

但是,随着高等函授教育的快速发展,社会上掀起了一股“文凭热”,部分学校为了追求经济效益,无视办学规律,降低入学要求,一些函授教育机构乱办学、乱收费、乱发文凭,破坏了函授教育在人们心目中的形象,阻碍了函授教育的进一步发展。为了解决“三乱”问题,重塑函授教育的声誉,关于函授教育的一系列政策文件被制定实施,用于规范其办学行为。1987 年,原国家教委规定新办函授学校或新增专业需要在国家教委备案。1990 年,教育部门又制定颁布了《关于普通高等学校成人教育治理整顿工作的若干意见》,叫停乱收费、乱办学、乱发文凭的行为,要求函授教育机构必须端正办学思想、控制学校规模、加强办学管理、保证教学质量。1994 年,原国家教委又制定了《普通高等学校函授教育评估内容和准则》,为了巩固和保证高等函授教育的教学成果,使其健康、有序、高效发展,常规化的教育评估工作开始。由于加强了规范管理,我国函授教育的发展再上新台阶。1999 年,函授教育招生人数达 37 万余人,在校人数约 107 万人,毕业人数达 26 万余人。进入 21 世纪,随着网络技术和信息技术的迅猛发展,函授教育开始向网络教育靠拢,而且发展趋势强劲。

2. 广播电视大学的建立与繁荣

70年代末,中国进入了一个新的历史发展时期。十一届三中全会召开,在党的政治路线上拨乱反正,开始重点抓社会主义经济建设。多年的政治运动,经济建设非常滞后,国家建设所需的大批专业性人才非常紧缺。但是,从当时我国的教育实际情况以及我国的经济水平看,想通过全日制高校培养大量所需人才,非常不现实。据联合国教科文组织的统计,1976年,我国教育经费占当时GDP的比例在世界140多个国家中排在倒数第二位。基于这种落后的国情,积极采取多种形式发展高等教育成为当务之急。党中央提出了重视科学教育的方针,邓小平特别指出在我国教育投入不足的情况下,要迅速培养大批人才,传统做法是无法实现的,必须采取多种形式,“两条腿走路”。与此同时,在我国城市家庭中,广播电视开始普及,录音机、录像机开始出现。彩色电视网已经建成,并且在范围上实现了覆盖全国绝大多数省区。信息技术手段的进步与成熟为广播电视教育的开展提供了技术准备。

(1) 广播电视大学的建立

我国广播电视大学系统的建立在邓小平同志的亲自指示下筹办成立的。1977年10月19日,英国前首相希思访华,邓小平和希思谈到我国当时经济建设遇到的人才稀缺困境。希思介绍了英国开放大学的办学经验,指出他们将广播、电视等新兴技术手段应用于教学并且显著成效,这引起了邓小平的极大兴趣。10月下旬,根据邓小平同志的指示,教育部、中央广播事业局及有关部门便着手研究利用广播电视等手段办学的相关事宜,准备创办中国的电视大学。当年12月,教育部联合中央广播事业局举办了面向全国电视教育讲座,在北京电视台(中央电视台前身)面向全国观众播出。1978年2月3日,教育部、中央广播事业局向邓小平、方毅送交了《关于筹办电视大学的报告》,很快报告被批准。1979年1月,中央广播电视大学在北京成立,除西藏、台湾外的省级广播电视大学也纷纷成立,一个覆盖全国的广播电视大学系统初步建立。随着全国广播电视大学系统的建立,我国远程高等教育进入新的发展时期。

(2) 广播电视大学的繁荣

从成立到80年代末期,中国广播电视大学得到了飞速发展,其成就赢得了良好的声誉。广播电视大学利用广播、电视、录音、录像等视听技术手段,学习灵活方便,成本低见效快,使教育对象与范围迅速扩张,适应了当时我国经济落后人才短缺的现状。据统计,1985年,广播电视大学系统有67.4万名专科注册生,其注册人数约为全国普通高等学校在校人数的40%,相当于同年其它成人高等学校在校生总数的64%。此外,全国各地电大系统还有大量的单科生和自学视听生。

此时，广播电视大学已发展成为颇具规模的覆盖全国的远程教育系统，其系统设置包括：1 所中央广播电视大学，对地方广播电视大学进行业务指导和管理；35 所省级广播电视大学，对地市级分校进行业务指导及管理；600 余所地市级电大分校，它对下一层级进行指导与管理；1100 余所县级工作站及 30000 多个覆盖各地城乡的教学班。随着全国广播电视大学规模的扩大，组织框架与管理运行逐步成熟，为了在政策法规上明确电大系统的地位与作用，1988 年教育部门颁布了《广播电视大学暂行规定》。该规定明确了广播电视大学的性质、任务、设置原则、标准、审批程序、各级电大的职责、电大的教学和管理机制等，使电大发展有法可依，管理运行日趋规范化、制度化。

1992 年邓小平同志南巡，发表了加快改革开放的讲话，指出进一步推进改革开放及我国现代化进程意义重大，这给广播电视大学带来了新的发展机遇。在 1992 年 8 月，我国召开了首次成人高等教育工作会议，对成人高等教育工作进行安排部署；这一年广播电视大学系统的高等专科招生人数也出现了回升迹象。在高等教育工作会议上，与会者对过去建立在计划经济体制上的高度统一的成人高等教育体制及政策进行了尖锐的批评。与会者还充分肯定了过去十余年成人高等教育培养出的人才对我国经济建设做出的巨大贡献，建议今后应该加快成人高等教育的发展。针对成人高等教育的主力军广播电视大学，其办学质量和效益与会人员不仅再次给与了认可与肯定，同时还讨论制定了一系列新举措，为日后广播电视大学的发展指明了方向，提供了策略。但为了进一步规范成人教育，会议一致要求国家教委应进一步加强对成人高等院校学历和学位教育的监管。1994 年，原国家教委发布了《关于广播电视大学贯彻〈中国教育改革和发展纲要〉的意见》。该意见将“初步建成中国特色的远程开放大学”确定为 21 世纪初我国广播电视大学发展的目标，同时指出，要实现这一目标的关键是推进广播电视大学的开放性和现代化建设。

（四）我国远程教育的蓬勃发展期

从 20 世纪 90 年代末期开始，我国远程教育进入了井喷式的迅速发展时期。世纪之交，知识经济时代来临，经济发展、国际竞争以及衡量国家综合实力的标志就是人才，加快知识创新和人力资源开发成为国际社会发展的主旋律，构建终身教育体系、形成全民皆学的学习型社会成为 21 世纪重大战略任务。对于我国这样一个人口众多的发展中国家，要提高综合国力和国际竞争力，实现中华民族的复兴伟大使命，必须加大教育发展力度，坚定不移地贯彻执行科教兴国战略，变沉重的人口负担为巨大的人力资源优势。以计算机和网络通信技术为代表的新一

代信息技术对现代生产生活的各个领域产生了革命性的冲击。计算机和互联网的普及为教育领域技术手段的升级改造和大范围的应用提供了便利条件。世界范围内网络远程教育的发展显示出旺盛的生命力和良好势头。国内外环境与信息技术的发展为现代远程教育的兴起奠定了基础。

传统的以广播电视等为主要手段的远程教育已不适应信息化社会发展，国际社会纷纷将网络信息技术应用于远程教育，并取得了良好的效果。这一时期，我国远程教育发展也非常快，突出表现为：国家下大力气致力于网络信息技术基础设施及远程教育网络平台等远程教育基础建设，普通高校也纷纷加入了开展现代远程教育工作的行列。电大系统则进一步推进现代化建设，积极寻求与普通高校的联合办学，开展“人才培养模式改革和开放教育试点”工作。

1. 普通高校创办网络远程教育

1996 年对远程教育来说是非常重要的一年，是年 2 月清华大学校长王大中首先提出运用互联网信息技术来发展现代远程教育的构想。1998 年，湖北函授大学校长游清泉在两会提案“加快发展远程教育，构建我国远程教育的开放体系”。教育部也积极行动起来向国务院提交《面向 21 世纪教育振兴行动计划》，并得到国务院的批复。在这份《行动计划》中，明确提出我国 21 世纪教育的发展目标为：实施现代远程教育工程，建成开放式教育网络，建构终身学习体系。《行动计划》特别指出，利用现代信息技术大力发展远程教育，这样不仅能够整合各种教育资源，充分利用其优势，同时也顺应了国际教育科技发展大趋势。它符合我国国情，是在我国教育资源相对不足的情况下办好大教育的重要战略决策，是构建知识经济时代人民终身学习体系的重要手段。可见，《行动计划》指明了我国现代远程教育的战略任务及方针方向，制定了我国信息基础设施建设及软件开发制作的战略方针，指出国家应统筹规划，引入市场运作机制，引进竞争机制，鼓励和发展不同类型的远程教育，建立远程教育资源共享机制，实现优质资源共建共享。

1999 年 6 月，《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》出台。《决定》再次强调我国应大力发展现代远程教育以及其他形式的继续教育，以此来满足人们日益增长的多层次、多形式教育需求，逐步完善终身教育体系。

《决定》还提出国家支持利用现有的教育科研网络及卫星视频系统等现代远程教育网络，建设校园网络和局域网络，促进多样化的电化教育及计算机辅助教学建设。在此次教育工作会议上，江泽民同志也指出，终身教育已经成为当今世界教育发展的潮流和重要内容，面对人们不断增长的教育需求，目前的教育显然是不够的。因此，一定要发挥好学历教育、非学历教育、继续教育等各种类型教育的优势，为学习者提供多种类型、多种层次的接受教育的机会。他还特别强调要以

远程教育网络为依托,构建覆盖城乡的开放教育系统,将我国建成“人人皆学之邦”。

在远程教育发展重要性成为共识,在各方的共同努力下,1999年,教育部将北京大学、浙江大学、北京邮电大学、湖南大学等4所高校批准为首批现代远程教育试点高校。4所高校于当年便招生9000余名学生,表明了人们对网络教育高涨的热情。2000年4月,教育部召集试点高校在湖南大学召开远程教育经验交流会。通过总结前期经验,教育部提出应该利用我国网络和信息技术发展的好态势,以及依托高校的资源优势,继续扩大试点规模,在全国20所重点普通高校建立网络教育学院,我国远程教育步入高速发展轨道。据统计,1999年教育部批准5所现代远程教育试点院校,2000年批准26所,2001年批准22所,2002年批准22所,2003年批准1所。五年间,教育部共批准了68所现代远程教育试点院校,校外学习中心的数量超过2000个。随着学校数量的增加,招生人数也在上扬。2003年,网络远程教育招生人数达到94万余人,当年全国高等教育共招生550万人,网络教育占了总数的17%。截止到2003年底,网络远程教育共注册学生229万人。^①2004年,我国高等教育毛入学率达到19%,我国高等教育大众化的快速实现,网络远程教育做出了重要贡献。

表 2-1: 1999 年-2003 年现代远程教育院校学生注册数

年度	1999 年	2000 年	2001 年	2002 年	2003 年	总计
注册人数(万人)	3.2	18.5	45.6	67.5	94.2	229
普通高校(万人)	0.3	2.1	18.4	27.4	31.6	79.8
中央电大(万人)	2.9	16.4	27.2	40.1	62.6	149.2

2. 广播电视大学试点启动

就广播电视大学系统而言,1996年是至关重要的一年。这一年全国广播电视大学工作会议在安徽黄山召开,会议的主要议题是如何组织实施国家教委下发的《关于广播电视大学贯彻<中国教育改革和发展纲要>的意见》。此次会议的重要成果除了对广播电视大学的性质、定位、任务等达成了共识外,将“共建系统、共享资源、共创辉煌”作为电大系统下步发展的基本战略。1999年教育部转发了《关于广播电视大学贯彻落实<面向21世纪教育振兴行动计划>的意见》,《意见》正式批准了“中央广播电视大学人才培养模式改革和开放教育试点”。这为广播电视大学系统的进一步发展带来了新的发展机遇。

此后,广播电视大学步入跨越式发展道路,除了办学规模、招生人数突飞猛进之外,还注重基础设施建设,引进、开发先进的教学设备与技术,不断向现代

^①张亚斌主编. 中国远程教育的发展历程[M]. 北京: 中央广播电视大学出版社, 2011: 204-205.

远程教育方向迈进。为了推进学历教育，提高培养人才的质量，中央广播电视大学积极同普通高校合作，探索联合培养模式，所有本科开放教育都和普通高校联合培养，达到学位要求的由普通高校颁发学位证。广播电视大学系统探讨出一套符合自己特点的人才培养模式。

二、我国三代远程教育的发展及其特征

远程教育的基本特征是师生处于永久性准分离状态，远程教育理论研究的重点之一就是如何利用各种教育技术手段跨越师生之间的心理与空间距离，从而实现教学的再度整合。在远程教育界，人们普遍以各种教育技术手段为标准来划分不同时期的远程教育发展模式。当前主要有两种划分方式，即三代论与五代论。

在国际远程教育理论界，三代论由伽里森、尼珀和贝茨相继提出，并将其不断丰富完善。根据他们的论述，远程教育的发展模式分为三代：第一代主要是以印刷技术、函授通信技术为主，教学媒体单一，信息传递具有异步性、有限的双向性；第二代主要是以广播电视技术、录音录像技术等为主，但也不抛弃传统的技术手段，教学媒体多样化，信息传递异步单向；第三代主要以计算机、网络技术为主，同时也应用传统媒体，信息传递可以是异步的，也可以实现同步实时活动。

穆尔和基尔斯利把远程教育的演变分为五代：第一代是函授教育，以印刷资料为主要沟通媒介，通过邮件通信来教学；第二代是广播和电视，教师和学生之间很少或几乎没有交流，但从口头和视觉维度上增加了给远程学习者信息的方式；第三代是开放大学，它综合了视听、函授以及面对面指导等方式，利用课程团队以及系统模式下的课程设计和传送教学的产业化道路；第四代是交互式远程电信会议，利用音频、视频和计算机设备实现了师生之间、生生之间的实时交流；第五代是基于互联网的在线虚拟教室，它使文本、声音、视频在单一的通讯平台上加以整合，采用了新的组织结构和学习方法，引起全球范围内对远程教育的关注。^①还有另外一种五代论的观点，由詹姆斯·泰勒提出。泰勒所提出的第一代函授型模式，与前人的划分并无差异；第二代是多媒体型模式，主要技术包括印刷技术、音像技术、基于计算机的学习和具有交互性的图像（软盘、磁带）；第三代是远程学习型模式，所应用的技术包括音频和视频会议系统、电话、广播、电视等；第四代是灵活学习型模式，应用技术主要是有交互性的网上多媒体（IMM）、万

^①[美]迈克尔·穆尔，格雷格·基尔斯利著. 远程教育系统观[M]. 王一兵，主译. 上海：上海高教电子音像出版社，2008：43-44.

维网(WWW)和计算机协调通信;第五代是智能灵活学习型模式,应用技术包括有交互性的网上多媒体(IMM)、万维网(WWW)、运用自动回复系统的计算机协调通信以及通过校园端口处理行政事务和使用资源。^①

三代论和五代论对于第一代函授教育的划分基本一致,主要的差别在于使用基于互联网技术的计算机应用功能方面的不同。从它们提出的时间看,五代论是近几年提出的,对于基于网络的计算机应用技术功能的划分更加细致。相比而言,三代论发展较为成熟,已被国际远程教育理论界广泛接受和认可,也比较符合我国远程教育的实际状况,因此我们在这里采用三代论的划分模式。

(一) 函授教育及其特征

第一代远程教育——函授教育,主要是以印刷教材、指导资料为主要学习材料,以邮政信函为主要传递渠道,学生接收学习材料、提交作业和接受教师指导、评价等,辅之以少数的教师面授,故称为函授教育。第一代远程教育的产生与发展与邮政通讯技术的发展紧密联系,起始于19世纪中期的英国。由于工业革命的发展,英国在世界上发展了最早的邮政通讯系统。1849年英国伦敦大学的校外学位制度的实施标志着远程高等教育的开始。工业化大机器产生的迅速发展需要大量的接受相关知识技能培训的专业人才。在19世纪末20世纪初函授教育在世界上许多国家得到发展,其实施主要是通过函授学校以及传统大学所开展的函授教育、校外教育。

我国的函授教育始于1902年,蔡元培等人创办中国教育会印刷材料并通过信函指导学生。而大学层次的函授教育始于20世纪50年代,当时中国人民大学及东北师范大学等高校尝试创办函授教育。新中国成立到“文革”前,作为培养社会经济建设专门人才的手段,我国高等函授教育经历了短暂的春天。“文革”结束后,随着国家建设重心向经济发展转移,教育发展需求旺盛,高等函授教育得到恢复与繁荣。到21世纪初,由于计算机、现代通信等技术手段的发展日新月异,网络教育的发展也是突飞猛进,函授教育发展的空间越来越小,呈现出与网络教育的融合和被取代的趋势。彼得斯说,函授模式正面临着被当今沉迷于技术的人们忽视而最终丧失的危险。^②

函授教育以纸质印刷材料为主要载体,以信函为手段,在教育史首次突破了师生面对面教学,拓展了教育教学形式,扩大了教育对象与教育范围,为在职人

^①祝怀新. 面向现代化: 澳大利亚高等教育研究[M]. 浙江大学出版社, 2009: 130.

^②[印]桑托什·潘达(Santosh Panda)编. 远程教育的规划与管理[M]. 杜亚琛, 田疆丽, 彭雪峰, 译. 上海: 上海高教电子音像出版社, 2008: 22.

员和不能进入学校学习的人士提供了受教育的机会。彼得斯对函授教育给予了高度评价,指出它是“一个绵延不断的传统”,这一模式发展出众多典型的远程教学手段,甚至当前的虚拟教学也是植根于函授模式。^①但是,函授教育教学媒体单一,通过邮政服务实现函授指导,以通信方式对学生作业进行批改和评价是一种基本的、有限的双向通信,然而这种通信方式周期长、效率低,具有滞后性,其缺点是显而易见的。

(二) 广播电视教育及其特征

第二代远程教育——广播电视教育是在不抛弃印刷材料的基础上,适应时代发展积极采用广播电视和录音录像等多种媒体手段进行的大规模、工业化的远程教育。实施形式表现为各国独立设置的开放大学、广播电视大学及其它独立设置的自治的远程教学大学。广播电视录音录像等第二代信息技术为主导的教学模式大多属于单向通信形式。我国广播电视教育的兴起得益于三个有利条件:其一,国家经济政治发展需求。20世纪70年代末,“文革”结束,百业待兴,改革开放,经济发展,急需大批专业人才。其二,信息传播手段的发展。70年代末,随着科技的进步,彩色电视网已经建成,能够覆盖全国多数省区,广播电视大学的创建提供了技术支持。其三,英国开放大学办学取得成功。英国开放大学创办于1969年,通过广播电视等信息手段进行远程教学,学生人数迅速增加,其成功的办学经验对我国广播电视大学的创建来说是一个榜样。20世纪70年代末到90年代末,广播电视大学在我国发展迅速,成为这一时期我国远程教育的主力军。1999年现代远程教育试点项目开始,一批重点高校举办网络远程教育,广播电视大学发展面临挑战,同时也开启了向开放大学转型的征程。

与函授教育相比,广播电视教育教学媒介多样化,包括了无线电广播、电视、电话、录音、录像等技术;信息传播速度更快,并且能够实现信息的存储与反复播放,教学效率提升;在印刷材料的基础上增加了音频和视频传播手段,学习材料更加丰富,具备了直观形象性。但是,大部分技术手段还是限于信息的单向传递,尽管电话具有较好的双向互动功能,由于在相当多的发展中国家和在相当长的历史时期中不够普及电话或者通信费用较高,使得电话这种实时互动手段在远程教育中的应用并不充分,师生之间和学生同伴之间双向通信和交流的信息技术明显欠缺。正是由于这一原因在第二代远程教育发展过程,常常不得不通过组织定期或不定期的面授辅导和答疑,以及短期住宿学校来弥补双向交流的欠缺。在

^①[印]桑托什·潘达(Santosh Panda)编. 远程教育的规划与管理[M]. 杜亚琛, 田疆丽, 彭雪峰, 译. 上海: 上海高教电子音像出版社, 2008: 22.

我国的实际教学中，则导致了另外一个极端，即本来是作为补充手段的面授教育逐渐演变为主要的教学形式，而已广播电视为主的自学手段被忽视。

（三）网络教育及其特征

第三代远程教育——网络教育是建立计算机技术、网络通信技术、卫星数字技术基础上的新一代远程教育形式。对第三代远程教育意义重大的一年为1999年，这一年国家先后颁发了两个文件《面向21世纪教育振兴行动计划》和《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》。这两个文件是我国现代远程教育发展的重要政策性文件，它们都提出要实施现代远程教育工程，逐步完善终身教育体系。同时，卫星通信技术、宽带网络等现代通信技术的发展在技术上为网络教育的大力发展提供支持。从1999年到至今，67所普通高校和中央广播电视大学（2012年更名为国家开放大学）通过逐步推进现代远程教育，为我国高等教育大众化教育做出了巨大贡献。

第三代远程教育以多媒体技术和网络技术为核心，其最大的优势是双向交互，即以现代信息技术为载体实现人与人之间及人机之间的交互，这样做的最大优势在于改变之前远程教育缺少交流沟通的弊端，能够建立学习者与教师及学习者之间的交互网络，减少他们之间由于空间距离产生的心理距离，营造良好的交互环境，实现师生在准分离状态下，能够开展集体交互学习，既体现了个体化学习，又充分发挥了小组集体协作学习；第三代远程教育依赖网络技术可以实现实时同步和非实时异步通信，使教与学更加开放、灵活和高效，任何时间、任何地点都能得到其课程和支持系统，“灵活学习和灵活教授”成为这一特征的形象写照；^①第三代远程教育中的新兴通信技术——无线移动通信、高速宽带通信、多媒体综合服务和超媒体连接结构等都适应了信息化社会、学习化社会对全民终身教育和终身学习的个性化、多元化需要；^②随着现代信息技术的高速发展，基于这些技术手段的远程学习在经济上产生了规模效益。网络教育的发展应用对学习和教学甚至整个社会发展产生了革命性的影响。但是，也存在技术决定论的倾向，认为技术发展是第一要务，而忽略了教学资源建设、学习支持服务与人文关怀。

^①[印]桑托什·潘达（Santosh Panda）编. 远程教育的规划与管理[M]. 杜亚琛，田疆丽，彭雪峰，译. 上海：上海高教电子音像出版社，2008：37.

^②丁兴富. 三代信息技术和三代远程教育——远程教育中的信息技术和媒体教学(2)[J]. 中国远程教育，2000（8）：19-20.

三、我国远程教育在国民教育体系中的地位与作用

(一) 为我国经济社会的发展培养了大批人才

不论是高等函授教育、广播电视大学还是网络教育,在不同时期,为高等教育的发展做出了重要贡献。“函授教育是我国高等教育事业的重要组成部分,发展函授教育是高等教育工作的一个重要方面,举办函授教育是高等学校的一项基本任务。”^①原国家教委颁布的《广播电视大学贯彻〈中国教育改革和发展纲要〉的意见》明确提出“把电视大学建设成具有中国特色的现代远距离教育开放大学”。1999年,现代远程教育工程实施,各高校纷纷举办网络教育,我国现代化事业培养了大批人才。特里·埃文斯曾对远程教育对经济社会的贡献做过描述,他指出:“诸如澳大利亚、加拿大和新西兰等国家,远程教育曾是使它们发展为发达国家的重要因素。”^②据统计,全国广播电视大学系统1979—1999年间累计毕业265.5万人,同期全国所有成人高等教育(含电大)累计毕业生总数996.72万人,电大培养的毕业生占了26.63%;同期全国普通高等学校累计毕业生总数1101.22万人,电大毕业生相当于其总数的24.10%;占同期全国各级各高等教育累计毕业生总数2097.94万人的12.65%。^③2009-2014年,全国网络教育累计毕业生数797.12万人,全国普通高等学校累计毕业生数3637.5万人,网络教育毕业生人数占普通高等学校毕业生数的21.91%。^④

(二) 为我国高等教育大众化做出了重要贡献

我国是一个拥有13亿人口的大国,要想实现教育的民主化、大众化,将沉重的人口负担转化为人力资源优势,单纯依靠普通教育难以实现。美国Unext教育公司主席Andrew M. Rosenfield在《网络教育的作用》一文中指出:“要想中国大学生的入学率与美国水平相当,按美国高等院校的数量和规模来计算,中国必须建立约18000所普通的美国大学那样规模的学校。换言之,中国有着占世界1/7的人口,却只有1000多所大学,完全供不应求。从投资角度来说,单靠建立传统意义上的大学来解决问题肯定是担负不起的,也需要花费大量的时间。”^⑤正如特

^①适应国民经济和社会发展的需要,大力发展高等函授教育。何东昌同志在全国高等函授教育工作会议上的讲话,1986年6月16日

^②[印]桑托什·潘达(Santosh Panda)编.远程教育的规划与管理[M].杜亚琛,田疆丽,彭雪峰,译.上海:上海高教电子音像出版社,2008:35.

^③丁新.透视我国第二代远程教育发展实践历程[J].现代远程教育研究,2010(5):15.

^④教育部.教育统计数据(2009-2014).[EB/OL].http://www.moe.edu.cn/jyb_sjzl/

^⑤宋波.可持续发展:现代远程高等教育问题及对策研究的基本出发点[J].广州广播电视大学学报,2008(4):1.

里·埃文斯所说，远程教育的发展正是为了解决传统的面授教育院校难以提供或根本不可能提供的教育，为了应对这个问题的方方面面。^①

我国普通高等教育财政性教育经费、教育资源等有限，高等教育的大众化的实现必须多条腿走路，采取多样化的办学形式。美国学者马丁·特罗认为，依据高等教育毛入学率，高等教育的发展阶段可以分为精英教育阶段、大众化教育阶段和普及化教育阶段。他指出，随着高等教育规模的扩大，在其达到一定程度时，必然会引起高等教育自身发生质的变化。从国际高等教育发展历程看，高等教育大众化过程并不是孤立的发展过程，高等教育的多样化过程与之相伴随，高等教育大众化的实现必须依赖于高等教育多样化。高等教育想要实现大众化，必须改变过去人们心目中根深蒂固的精英教育观念，根据人们不同需求，采用多种教育形式和手段，发展高等教育多元化。在大众化发展中，高等教育数量规模的变化势必会引起高等教育本身的颠覆和改变，包括高等教育机构的变化，具体表现为高等教育机构的形态、种类、结构、水平标准、功能等的多样化；学生入学选拔方式的变化，具体表现为选拔方式的灵活化、多样化、开放化；学习方式的变化，尤其是针对成人的、非传统的学习方式更加灵活、多样、便捷、个性；教育机构教学计划的多样化以及弹性制，上课时间、学习年限、学分积累转换的人性化和灵活性等。远程教育是信息化时代高等教育发展的必然路径，也是实现高等大众化的必由之路。在我国高等教育大众化过程中，远程教育起了不可低估的作用。

（三）为我国学习化社会构建终身教育体系

在 21 世纪，我国社会经济发展面临实现现代化和迎接信息技术革命的双重任务。2015 年新修正的《教育法》规定“国家推进教育信息化，加快教育信息基础设施建设，利用信息技术促进优质教育资源普及共享，提高教育教学水平和教育管理水平。”实行继续教育制度，“国家鼓励发展多种形式的继续教育，使公民接受适当形式的政治、经济、文化、科学、技术、业务等方面的教育，促进不同类型学习成果的互认和衔接，推动全民终身学习。”而教育部发布的《面向 21 世纪教育振兴行动计划》，将推行现代远程教育视为跨世纪教育改革的宏伟目标。同时，推进现代远程教育也是符合世界科学技术发展的潮流，信息社会对高层次人才培养和高素质人才培养提出了挑战，而信息技术又为实现教育和培训的发展、专门人才培养和劳动力素质提高提供了机遇。《国家中长期教育改革和

^①[印]桑托什·潘达（Santosh Panda）编. 远程教育的规划与管理[M]. 杜亚琛，田疆丽，彭雪峰，译. 上海：上海高教电子音像出版社，2008：36.

发展规划纲要(2010-2020年)》中提出要“构建灵活开放的终身教育体系。到2020年,努力形成人人皆学、处处可学、时时能学的学习型社会。大力发展现代远程教育,建设以卫星、电视和互联网等为载体的远程开放继续教育及公共服务平台,为学习者提供方便、灵活、个性化的学习条件。”这样就将我国巨大的人口负担转变为丰富的人力资源。因此发展现代远程教育、终身教育不仅是我国实现科教兴国战略,提高我国综合国力,保持我国经济持续稳定发达的重大举措,也是提高我国经济、科技竞争力的必由之路。

(四) 为扩大教育机会、促进教育公平提供了重要方式

远程教育的理念与教育公平的诉求具有一致性。受教育权是人人享有的平等权利。精英教育对人才选拔的严格要求限制很多人受教育的权利,远程教育秉持开放办学的教育理念,以“人人皆学,人人可学”为目标,始终致力于为更多人群提供受教育机会。这一点在远程教育理论界已经达成共识。特里·埃文斯指出,在20世纪60年代以后的二十多年里,发达国家提供远程教育的一个重要政策就是政府对教育机会和教育公平的考虑。^①

远程教育的办学模式为促进教育公平提供了条件。远程教育开放、灵活的办学模式突破了时空限制,天网、地网与人网结合,有利于学生实现随时随地的个别化学习活动。著名远程教育专家彼得斯曾说,远程教育是迄今为止最开放、最灵活的教学形式。尤其是随着现代网络与信息技术的发展,学习设备、条件越来越便利,远程教学更加人性化,远程学习更加便利化。远程教育对学员的入学年龄、入学方式、学习形式、学习时间、学习地点等各种因素的要求都相对宽松了,对那些由于自身、社会等原因不能进入学校接受传统学习的学员,尤其是在面向农村、偏远地区、特殊学习群体等方面,增加了他们受教育的机会。

远程教育的信息资源利用方式与教育平等理念相吻合。远程教育推崇和践行的资源开放及共享理念,使所有的学习者都可以根据自己的需要选择系统提供的所有学习资源,能够真正体现教育公平。尤其是随着MOOC时代的到来,更充分的证明了这一点,所有学生可以根据自身的需要,分享与学习世界上著名大学的教育资源。

^①[印]桑托什·潘达(Santosh Panda)编. 远程教育的规划与管理[M]. 杜亚琛, 田疆丽, 彭雪峰, 译. 上海: 上海高教电子音像出版社, 2008: 36.

四、我国远程教育历史发展中的质量保障机制及其意义

从比较宽泛的意义讲,自大学和高等教育机构出现,就存在着某种形式的质量保障活动。但是,质量保障概念与机制的建立则是高等教育大众化的产物。远程教育作为社会的一个子系统,它的发展不仅与社会政治、经济、文化等的发展水平紧密联系,还与现代信息技术的发展息息相关。在我国远程教育发展的不同阶段,远程教育自身的状态、结构、种类、规模、运行方式不同,远程教育相关利益者对质量的要求以及质量标准的理解与认识不同,质量保障的方式、手段也有差异。从教育的本质看,质量保障是所有一切教育活动的自在追求,无限地接近理想与完美。随着社会的发展,生产实践的不断进步,科技发展的日新月异,远程教育也日趋复杂。丹尼尔曾形象地说明远程教育研究的复杂性,他说:“远程学习研究很像煮过头的意大利面条,拉出一根,你会发现自己实际上缠绕在一团面条里。”^①尤其是在高等教育大众化时代,远程教育系统已然演变为一个极其复杂的系统:日渐扩大的规模,质量的危机,公共教育经费的欠缺,产业化发展,市场恶性竞争,高质量教育需求与优质教学资源短缺的矛盾,自身发展逻辑与行政指示的矛盾等等。高等教育的大众化、多样化发展,使高等教育发生了质的变化。精英式的入学选拔方式并不适合远程教育,既要秉持开放教育的理念,又要培养满足社会发展需求的高质量人才,既要保证量的增长,还要实现质的提升。建立科学化、制度化的远程教育质量保障机制被认为是解决质量危机,并使远程教育可持续健康发展的路径之一。

(一) 远程教育不同发展阶段的质量保障机制

1. 函授教育模式下的质量保障活动

质量保障是高等教育发展到大众化阶段的历史产物。准确地说,在函授教育模式下,还没有质量保障的概念,但是已经存在某种形式的保证教育教学质量的活动。从教育机构内部看,学校基于以下的目的与考虑,必须保持与提高自身教学质量,主要包括:实现预定的教育目标,满足学生以学习为中心的多方面的需求,在教育竞争中获得优势地位,达到上级教育行政部门的相关要求等。从教育机构外部看,教学质量是学校外部评价的重要依据,教学质量影响生源数量等。从教育机构的角度考虑,教育教学质量是其工作的重心与核心。从函授教育的组织与实施来看,函授教育的开展延续了传统教育的模式。我国函授教育的大规模

^① Daniel, J. 'Why research distance learning', conference keynote address at the 2nd Conference Research in Distance and Adult Learning in Asia 2002, 5-7 June, Hong Kong

发展是在 20 世纪的 80、90 年代。函授教育作为高等教育重要补充，依托普通高校的资源优势，适应了当时多快好省培养大批人才的社会需求，但是严格地说它缺乏独立性与开放性。其教学质量的保障与传统教育所采取的方式基本一致。入学选拔考试、强化教学各环节、强调教材和师资建设、严把考试关等，在这些方面函授教育与普通高校教育如出一辙，除此之外，不同一点就是函授教育还必须重视学生自学与函授站建设。在外部质量保障方面，函授教育主要受国家相关政策、行政规章制度等的约束。90 年代中期以后函授教育评估开始实施。

2. 广播电视教育模式下的质量保障机制

我国广播电视教育模式的发展主要是从 20 世纪 70 年代末至 90 年代末这段时间。我国广播电视教育的开展主要依靠遍布全国的广播电视教育网络。这个网络可以概括为“一个系统、二级办学、三级平台、四级管理”。它由中央广播电视大学、各省级电大、地市级电大和县级电大或工作站共同构成，实行统筹规划、分级办学、分级管理、分工合作的管理体制。在教学业务上，各级电大接受中央广播电视大学的指导；在行政管理上，各级电大接受同级人民政府的领导和教育行政部门的管理。“五统一”模式——统一教学计划、统一教学大纲、统一课程教材、统一课程考试、统一学分认定，是电大系统保障其质量的主要方式。“五统一”模式是电大系统分级管理、垂直办学管理体制的产物，以外在标准作为质量的衡量尺度，适应了电大初期的粗犷式发展。外部质量保障的主要方式包括教育政策法规规范、教育评估、毕业生追踪调查等。这一阶段，教育质量保障的概念、理论已经被引入，但是还没有形成较成熟的远程教育质量保障体系。

3. 网络教育模式下的质量保障机制

我国网络教育的发展从 1999 年现代远程教育工程启动至今，是我国远程教育发展的鼎盛时期。网络教育主要是依托教育部所批准实施现代远程教育试点项目的 67 所普通高校和中央广播电视大学。2002 年，我国高等教育实现大众化，远程教育起了重要作用。网络教育在迅速发展的过程中，规模扩张与质量保障的矛盾很快显现出来，质量问题成为制约网络教育发展的瓶颈。质量保障体系的建立被认为是解决质量危机的重要方式。教育质量保障体系由内部和外部质量保障体系构成，内部质量保障体系是基础，外部质量保障体系起到监督、调控的作用。各远程教育学院纷纷探索、构建适合自身的内部质量保障体系，受全面质量管理理论影响，中央广播电视大学构建了五要素质量保障体系，即资源建设是质量保障的关键，教学过程监控是质量保障的重点，学习支持服务是核心，教学（教务）管理是保障，系统运作是基础；北京大学医学网络学院以 ISO9001 国际质量认证标准为基础，建立了 ISO9001:2000 质量管理体系。在外部，初步形成了集合教育政策

规范、教育评估引导、年报年检督促、网络统考监控为一体的质量保障体系。

(二) 远程教育发展中质量保障的意义

1. 提高质量是远程教育发展的核心任务

《中华人民共和国高等教育法》规定：“高等学校应当以人才培养为中心，开展教学、科学研究和社会服务，保证教育教学质量达到国家规定的标准”。《教育规划纲要》要求全面提高高等教育质量，指出高等教育发展的核心是提高教育质量，同时提高教育质量是建设教育强国的基本要求；提出“制定教育质量国家标准，建立健全教育质量保障体系”，认为提高质量，关键在于改进高校教学评估，促进“管办评分离”、“建立现代学校制度”、“建立科学、多样的评价标准”，开展由政府、学校、家长以及社会各方面积极参与的教育质量评价活动。我国已经实现了高等教育大众化，我国教育的发展模式正在由外延式向内涵式过渡，高等教育领域对“量”的追求逐渐转变为“质”的提升。质量是高等教育的生命线，更是远程教育赢得社会认可的必由之路。

2. 质量保障是促进远程教育实践发展的需求

质量保障是当前教育领域的一个重要课题。我国远程教育尤其网络远程教育起步晚、发展时间较短，理论基础薄弱，但是规模扩张与发展速度较快。规模与质量问题已经成为制约我国远程教育发展的中心问题。远程教育质量保障不仅是国际远程教育发展的趋势，更是我国远程教育发展的迫切需求。自1999年以来，我国已有68所高校参与实施现代教育工程，为大多数无法进入普通高等学校学习的人提供了学习的机会，培养了大批人才。但是，教育质量问题也是不容忽视的。规模扩张过快导致的教学支持服务无法到位，校外学习中心设置不规范、管理混乱，教学资源重复建设、质量较低，监督不严导致的考试作弊问题，远程学习过程难以保证，师生比过低等，实践教学中的种种问题，至今没有得到较好的解决，严重影响了远程教育过程与效果。保障活动通过各种质量管理与监督手段，对远程教育机构内部起到自检、自省的作用，促进远程教育质量的持续改进。外部质量保障通过监督、评估等活动，搜集原教育机构信息、检查其目标是否达成、对教育教学过程及质量做出科学的价值判断，为远程教育的科学管理与决策等提供依据。

3. 质量保障是远程教育持续改进的要求

随着高等教育大众化的发展，公众不只是满足于享有普遍接受高等教育的机会，对享受优质高等教育的呼声越来越高。远程教育的质量问题饱受诟病，影响远程教育自身的发展。质量保障可使教育机构与教育对象之间建立一种信任关系，

使教育对象对教育机构提供的教育服务质量感到满意。同时，通过质量保障活动可以为教育机构赢得更多消费者的信赖，拓展学校发展空间。^①通过内部质量保障活动的自觉、自省、完善以及外部质量保障系统的评审、监督、指导，促进远程教育管理机构提高管理效率，提升教育质量，并在此基础上持续改进。质量保障无论如何追求都是一种流动的状态，所有它运作的环境都有快速变化且不可预测的特点，质量保障的过程有必要得到持续的关注和监控，而不仅仅把质量看作一种产品和一个结果。^②

4. 质量保障是政府与社会问责的需求

联合国教科文组织前总干事长费德里克·马约尔认为：“全世界几乎所有国家的高等教育都处于危机之中。”高等教育面临着资源危机、价值危机、制度危机、财政危机、质量危机和公信危机等。^③20世纪70年代以来，各国高等教育公共经费的减少、大学管理的低绩效、家长学费负担增加，使得政府、大学、市场铁三角关系的紧张。在高等教育质量保障模式上，体现了政府权力、大学自治力量与市场力量三者的博弈。不同国家通过三种力量的增强或削弱，相互制约、相互适应、相互调整，最终实现平衡状态。应改变传统的以政府主导为主的控制型模式，赋予高校更大的自主权，并积极推进社会专门中介机构的力量参与质量保障过程。荷兰实行的是政府控制型管理模式，80年代的高等教育管理体制的改革采取了政府放权的方式。荷兰政府于1985年发布了《高等教育：质量与自治》的政策文件，要求大学以质量换自治，以获得更大的自主权。而那些采用自主型模式及市场型模式来管理的国家，政府主要通过立法对评估机构资质的认可、对评估结果的充分利用等方式来提高办学质量。英国传统上实行的是自主型模式，政府不干涉大学内部事务，大学对自身的教育质量负责。随着高等教育由精英教育向大众教育成功转型后，高等教育招生对象出现了学生类型多样化、学生学习背景多样化、学生学习方式需求多样化等特点，如何在这些复杂的形势下立于不败之地？高等教育立法、规划、监督以及评价机制、质量管理等对大学来说显得更为重要。基于此，英国政府首开其端，早在1963年便颁布了《罗宾斯报告》，成立国家学位委员会，1997年颁布《迪尔英报告》成立高等教育质量保障署，都显现出英国政府在高等教育质量保障的作用越来越加强。^④我国高等教育大众化进程

^①黄京钗. 高等教育质量内涵、现状与构建思路[J]. 福建农业大学学报(社会科学版), 2001(4): 77.

^②特伦斯·W·拜高尔克, 迪恩·E·纽鲍尔主编. 亚太地区高等教育质量与公共利益[M]. 杨光富, 任友群, 主译. 上海: 华东师范大学出版社, 2012: 18.

^③E·格威狄·博格, 金博利·宾汉·霍尔. 高等教育中的质量与问责[M]. 毛亚庆, 刘冷馨, 译. 北京: 北京师范大学出版集团, 2008, 总序: 1.

^④田恩舜. 高等教育质量保证模式研究[M]. 青岛: 中国海洋大学出版社, 161-163.

中，远程教育院校是国家高等教育事业的重要组成部分，必须按照相关的法律、政策办学。同时，政府逐步放权，引入社会中介等第三方力量对远程院校进行监督与评估。以学生、家长、企业为主的社会力量付出了学费，希望获得等值的教育质量，他们不断对学校提出要求并进行监控。远程教育院校必须向政府、学生、家长、企业等相关利益群体证明其质量，接受它们的监督与问责，以确保政府、学校、市场三者力量的平衡，以促进其正常有序的运作。

第三章 函授教育质量保障理论与实践的互动关系

依据远程教育的代际理论,函授教育是第一代远程教育。在我国,由于“文革”十年动乱,高等函授教育在经历了50年代的初步发展后就被迫中断,直到70年代末以后才得以恢复。70年代末以后远程教育的发展步入了第二代——广播电视教育,但由于这时我国政治、经济、教育发展都处于恢复阶段,社会发展百业待兴、人才紧缺,而普通高等教育不能满足社会发展的需求,因此我国在第二代远程教育发展过程中不仅没有抛弃高等函授教育,而且在70年代末到90年末初我国高等函授教育与广播电视教育是并行发展的。

一、函授教育质量保障实践的发展

“文革”前,我国的函授学院和函授部曾发展到126所,在学函授生达到14.9万,接近当时全日制高等教育在校学生人数的四分之一。“文革”后,为了适应社会经济发展对人才的需求,函授教育扩大规模,学校数量与学生数量迅速增长,对促进我国高等教育的发展起了极其重要的作用。尽管我国高等教育质量保障活动开始于90年代,但是对于学校教育而言,教学质量保障是其自身蕴含的内在追求,保障教学质量是高等函授教育发展过程中的重要命题。

(一) 严格的输入、输出模式

1980年,教育部颁布的《关于大力发展高等学校函授教育和夜大学的意见》明确要求:函授毕业生要达到相当于全日制高等学校同类专业的水平。与传统的函授教育相似,以函授为主要形式的远程教育,通常通过严格控制各种类型的考试,严把输入、输出环节,以此来确保教育质量。函授教育的学生也需要参加同样的考试,从这方面来说人们并未出现对函授远程教育质量的质疑。再者由于远程教育的规模在初期发展中并不大,未引起太多的关注,而且它本身固有的特点也保证了其教育质量。这些特点可能包括:先进的教学设施、高质量的师资、严格的入学标准、预先确定的课程内容、固定的学习时间、特有的考试计划、良好的办学声誉等。

以邮电系统函授教育为例,根据多年的教学实践,邮电系统总结出抓好教学质量的手段主要是把好“三关”(入学关、期末考试关、毕业关)。邮电函授教育一直实行全系统入学统一考试,择优录取;期末考试按照教学大纲范围,坚持

命题标准,执行严格的考试规章制度保证考试的权威性;通过毕业设计、答辩以及毕业前的思想品德鉴定全面验收毕业生的整个学习过程。^①郑州大学总结其提高函授教育质量的策略,指出加强教学过程的系统管理与宏观控制,严格地把握好入学、教学、毕业这“三关”。在入学录取时,参加上级教育行政部门规定的统一标准化考试,对学生进行全面考核,根据其成绩和表现择优录取;入学后,再进行知识测试,确保学生的入学水平;毕业时,根据国家规定的专业要求审核学籍和成绩,严格把关,对于不合格者坚决不发毕业证。据统计,在80年代末,郑州大学几届学生中,经补考仍然不及格而未发毕业证的学生有四百余人。^②煤炭系统的函授教育为了保证质量,采取了有力措施:一是把住审批关。根据上级部门制定的有关函授教育的政策和文件,重点抓申请举办函授教育的学校以及所设专业的审批工作。不仅从系统对人才的需求考虑合理布局,还重视学校所具备的师资力量;二是严把招生关。防止乱办学、乱招生,严格审核招生计划。在入学考试方面,为了避免选拔标准被降低,从学校自主招生逐步改为煤炭部系统统一招生考试,统一录取标准;三是严把毕业考核关。毕业设计是函授教学的最后一个环节。煤炭系统要求每个函授毕业上至少有12周的脱产时间,专门进行毕业学习、设计和答辩。^③

(二) 函授教育政策法规的规范

1980年教育部《关于大力发展高等学校函授教育和夜大学的意见》指出:在发展高等教育时,应该贯彻两条腿走路的方针,采取多种多样的办学形式;除了办好全日制大学外,高校还应根据自己实际情况积极举办函授教育。这一规定有利于扩大高等教育规模,促进我国教育与经济协同发展,加速培养各种专门专业人才,优化干部师资队伍的结构,提高全民族的科学文化水平。这是“文革”结束后关于函授教育发展的第一个重要文件,对当时函授教育恢复与稳步推进发挥了积极作用。

1987年,《普通高等学校函授教育暂行工作条例》颁布,作为新中国成立以来颁布的第一个关于函授教育的工作条例,其对促进函授教育发展所起的重要作用是不言而喻的。它鼓励普通高校利用自身已有资源,挖掘潜力,发挥优势,不仅要扩大规模还要提高办学效益。它以条例的形式肯定了函授教育在我国高等教

^①国家教育委员会成人教育司. 中国高等函授教育大事记·文献·资料(1949—1989)[G]. 北京:中国人民大学出版社, 1994: 474.

^②高天星. 成人高等教育质量与管理体制改革——郑州大学提高函授质量的对策和措施[J]. 高师函授, 1988(4): 22-23.

^③国家教育委员会成人教育司. 中国高等函授教育大事记·文献·资料(1949—1989)[G]. 北京:中国人民大学出版社, 1994: 489.

育中的地位和作用，并就函授教育中的有关问题作了明确规定，加强了国家对函授教育的宏观指导与管理，对推动我国高等函授教育沿着规范、健康的道路发展，起到了重要作用。第二年，《关于下放普通高等学校举办函授、夜大学专科教育审批权限的意见》出台，将举办函授教育的审批权限下放给高校，这对于函授教育的进一步发展起了很大的促进作用。

1990年4月，全国普通高校成人教育工作会议在上海召开。此次会议的目的就是治理整顿，纠正成人高等教育中“乱办学，乱收费，乱发文凭”的不良现象，促进与加强成人高等教育健康、稳定、有序发展。1991年颁布了《国家教委关于成人高等学校治理整顿的意见》，针对学校条件差、规模过小，效益低、质量得不到保证的成人高等学校，布局、科类结构和专业设置不合理的学校和违规招生、办学和颁发证书的成人高等学校提出了整改要求与意见。

针对高校函授教育存在的忽略答疑辅导、实验、实习等环节的问题以及函授站建设缺乏相关手续，管理不规范，规模、效益不理想等。1993年2月，《函授教学过程实施要点（试行）》和《普通高等学校函授教育辅导站暂行规程》两个文件相继颁布。前者明确了函授教育的教学环节，后者规定了函授站的性质、原则与条件、主要职责、管理人员和专兼职辅导教师的条件及其聘任和奖惩等，此外还规定了各级教育行政部门对本地区函授站的主要管理职责。这些文件有效加强了函授教学的过程管理，促进了函授教育辅导站的科学建设与规范管理，不仅为保证与提高函授教育质量奠定了基础，也成为了日后函授教育教学工作的指导方针。

1994年，《普通高等学校函授教育评估基本内容和准则》、《普通高等学校函授教育评估指标体系（试行）》等文件先后出台。这些文件成为评估普通高校函授教育教学质量的纲领性政策，它们从思想政治教育，教学计划、大纲、教材的水平，学生学习效果，社会、用人单位的评价四个方面制定了函授教育质量的标准、要素并提出了具体要求。

1999年，《关于高等学校以函授、夜大学方式举办本专科教育的意见》由教育部颁布实施。该意见明确提出，本科高校可以自主举办函授、夜大学等形式的本专科教育，专科学校具有相应的专科办学自主权。随着高等学校办学时间的推进，办学经验、学校设备、教学管理等都获得了较大的发展，办学的自主权也逐步下放，给予高校更大的自主办学空间，有利于高校函授教育发挥自身的主动性、积极性、灵活性，提升教育质量与效益。

二、函授教育质量保障理论的探索

在理论研究领域，关于函授教育质量保障理论的探讨也成为学者们关注的问题之一。通过对中国期刊网论文以及相关书籍、材料的搜集与整理，将 70 年代末至 90 年代末，关于函授教育质量保障理论的研究与探讨进行梳理与归纳，主要思想有以下几方面：

（一）端正办学思想

办学思想引领学校函授教育的发展方向，对函授教育的教学质量、工作效率均有重要影响。对于函授教育，社会和学生都存在一些片面的认识和看法，认为函授教育“不正规”，是获取文凭的捷径。一些学校也存在办学指导思想不端正，把函授教育当成学校获取经济利益的手段，片面追求招生数量，忽视教育质量，只招生不投入，“三乱”现象有所抬头；还有一些学校在专业设置和教学内容上不能适应经济和社会发展的需要，未能摆脱全日制普通高等教育的教学模式；个别学校不遵循函授教育规律进行教学，随意减少教学环节。盲目扩大招生规模，使师资、教学设备等办学条件不协调。^①

这种不良风气对学校办学与学生培养都一定的消极影响，在理论界对此高度关注。申秀清在《对提高高等函授教育质量的几点思考》一文强调高等函授教育办学的宗旨，即坚持社会主义办学方向，培养德才兼备，全面发展的应用型、创造型的当班人。在人才培养过程中，既要传授知识，还须加强学生思想、道德等方面教育。在考评环节，不仅考查学生的知识掌握情况，还有考查学生的道德品质。对于学生而言，提高自身的理论修养和思想道德品质同等重要。^②

（二）加强教师队伍建设

拥有高水平的函授师资队伍是办好函授教育的关键。热爱函授教育、教学经验丰富、业务水平较高是构建良好函授师资队伍的基本要求。在函授实践教学中，专职教师过少、不够专业，兼职教师素质参差不齐、流动性较大、管理难度大，这些问题成为影响函授教育教学效果与质量的主要问题。因此，在选配教师时，要力求函授教师队伍的相对稳定性，尽量少“轮流坐庄”，促使教师能够不断研究改进教学方法，总结教学经验，提高教学质量。有条件的学校应逐步向专、兼职相结合并以专职教师为主的方向过渡。^③其次，加强函授教师队伍聘、评、管等环节的制度化管理。蔡芸在《加强函授教学管理，提高函授教育质量》一文提出，

^①刘永瑞. 关于函授、夜大学评估工作的几点意见[J]. 河北成人教育, 1995 (11): 2.

^②申秀清. 对提高高等函授教育质量的几点思考[J]. 四川师范学院学报, 1991 (6): 104-105.

^③郭荣祥. 谈谈如何保证函授教育的质量[J]. 教学与研究, 1995 (5): 61-62.

兼职教师的管理,严格选聘,实行持证上岗制度。函授教学过程高度浓缩,教学节奏较快,必须聘任思想素质高、教学经验丰富的老师来承担教学任务。同时,对那些能够胜任函授教学工作并且教学效果良好的老师颁发函授教师资格证。^①日常教学过程中,加强管理,建立规范的听课制度,定期实行教师评估等。^②建立一套完善的教师考核制度以体现优留劣汰的原则。此外,师资队伍中存在的某些教学问题还可以通过加强管理来解决。^③在改革函授教师管理体制时,要改变那种以落实教学任务为主的低级管理状态,转向以师资的补充、滚动、培养、合理规划为主的高层次、可持续管理状态。切实改善函授教师特别是青年教师的成才环境,保证函授教师享有与全日制教师相同的晋级、培训、科研、出国等一系列待遇。建立函授教育激励机制,提高教师的使命感和荣誉感。^④

(三) 加强函授教材建设

对于函授教育来说,好的教材尤为重要。函授教育质量提升离不开高质量的函授教材,函授教材的编制要求符合函授教育自身特点,并且便于学生自学。^⑤1997年11月,原国家教委正式启动成人高等教育面向21世纪百门课程教材建设工程。工程涉及各学科门类中使用量大、通用性强的一些主要课程,目的是通过控制主要课程的教学质量,把握住成人高等教育教学的总体水平,提高成人高等教育质量。为实施这项工程,教育部采取了以下措施:第一,加强组织领导,成立由教育部和国务院有关部委、省市教育部门的领导及成人教育的专家参加的成人高等教育教学业务指导委员会。第二,根据社会主义市场经济发展和现代化建设的需要,在调查研究和广泛征求意见的基础上,确定成人高等教育的培养目标,构建具有成人特色的成人高等教育课程体系。第三,制订各学科主要课程的教学基本要求等教学指导文件。第四,依靠水平高、质量有保证、有积极性的出版社,组织熟悉成人高等教育,在学术水平上有深厚造诣的专家教授编写课程教材,并推荐使用。第五,建立教学质量检测和评价制度。^⑥

函授教育是以成人自学为主,面授为辅的一种远程教育形式,具有在职、分散、开放等特点。教材是成人自学的主要媒介和资源。是否具备一套符合成人学

^①蔡芸. 加强函授教学管理,提高函授教育质量[J]. 武警学院学报, 1993(3): 20-21.

^②赵丹凌, 郑启植. 关于提高函授教育质量的建议[J]. 高教探索, 1991(10): 79.

^③郑伦卉. 加强师资队伍建设提高函授教育质量[J]. 湖北函授大学学报, 1999(1): 62.

^④张建忠. 加强普通高校成人高等函授教育师资队伍建设的思考[J]. 开放教育研究, 1997(2): 44.

^⑤适应国民经济和社会发展的需要,大力发展高等函授教育. 何东昌同志在全国高等函授教育工作会上的讲话, 1986年6月16日.

^⑥《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴(1999)[Z]. 北京:人民教育出版社, 1999: 271-272.

习规律、学习心理的函授教材，对函授教育的教育质量有着深远的影响。^①教材建设的要求：第一，适合成人函授教育自学。俞淑文在《关于提高函授高等教育质量的思考》中提出，函授教材与教学质量存在直接相关，成人教育中使用的教材，大多借用全日制教育中的教材，并不完全合适成人教育的需要。成人教育有其特殊性，尤其是函授教育所用教材，须突出重点、有助于自学。^②朱登元在《保证函授教育质量的措施与方法》一文也提出，函授教育以自学为主，面授为辅，面授时间集中，要保证教学质量，提高听课效率，必须将学习材料提前发给学生，学生自学，普通院校的教材并不合适函授教学。^③第二，建立函授教育教材体系。俞淑文认为，为保证和提高函授教育质量，应建立一套函授高等教育的教材体系。根据成人教育特点，函授教材中基础理论课以够用为度，适当增加实践性强的课程。制定规范的主干课程体系，并根据主干课程的教材编写与其配套的自学指导书、教学计划、教学大纲等教学辅助材料，以便逐步建立符合成人函授教育特点的教材体系。^④

（四）强化自学和面授辅导

函授教育是一种“自学为主，面授为辅”的远程教育。在函授教育中学生根据办学单位提供的教材与辅导资料，及其所提出要求和进度并根据自己的实际情况有计划地进行自学。学校采取必要的面授教学，帮助学生全面地、深刻地掌握课程内容，实现教学目的，完成相应任务。而函授学生可以利用自己的业余时间安排自学进度。自学是函授学习的主要方式，也是提高质量的重要环节。强化自学要做到：首先，强调自学的重要性。由于函授教育具有在职、业余、分散的特点，一些学校教学计划中所列出的自学时数并未落到实处，成了一纸空文，或表面上管理，却没有针对性措施，甚至把自学完全视为学生自己的事。限于学生自学能力，在没有学校监管情况下，自学很难达到较好的教学效果。自学是函授教育对象获取知识的重要途径，是一切教育活动的基础，是函授教育中具有决定作用的环节，自学与其它教学环节之间的关系是核心要素与外层要素的关系。^⑤自学是函授教育区别于其他教育形式的最大特点，自学不仅为面授教学打下基础，而且还可以巩固知识、技能的掌握程度。^⑥其次，指出自学的原则是教师指导下的有计划的学习。陈翠微在《加强管理，保证质量——略谈高等函授教育》一文中

^①殷秀钧. 加强函授教材建设, 提高成人教育质量[J]. 沈阳体育学院学报, 1991(3): 46.

^②俞淑文. 关于提高函授高等教育质量的思考[J]. 现代远距离教育, 1998(1): 62.

^③朱登元. 保证函授教育质量的措施与方法[J]. 北京航空航天大学社会科学学报, 1996(2): 12.

^④俞淑文. 关于提高函授高等教育质量的思考[J]. 现代远距离教育, 1998(1): 62.

^⑤申秀清. 对提高高等函授教育质量的几点思考[J]. 四川师范学院学报, 1991(6): 106-107.

^⑥陈翠微. 加强管理, 保证质量——略谈高等函授教育[J]. 浙江经专学报, 1996(3): 45.

提出,函授教育的自学应在教师具体指导下有计划地开展,每学期开学时发给学生教学活动安排表和每门课程的教学进度表,要求学生根据这些计划制定自己的学习计划,科学合理安排学习时间,提高自学效率。^①申秀清在其文章《对提高高等函授教育质量的几点思考》中指出,要提高自学质量,既要发挥学生的学习主动性、能动性,同时也要强调教师的主导作用,在教师指导下的自学具有不可替代的价值。^②杜以德等在《高师函授教学管理模式的探索》一文中指出,从某种意义上说,函授教学的最根本目的就是使学生学会学习,形成较好的自学能力。为此,必须加强自学辅导。进行学习方法的指导,使成人的学习纳入科学化轨道;帮助学生制定自学计划,将学生以区域、专业、年级为单位组建自学小组,定期集中学习。^③最后,提供有利于自学的方法。自学固然是一种以自我为主体的学习活动,但也并不等于不管不问。学习管理落到实处,自学活动才会产生好的效果。自学环节抓好了,将大幅度提高面授教学效果。提高自学质量应做到:培养学生良好的自学习惯,让学生要学。在教师的帮助下,制定自学进度计划;提高自学能力,让学生会学。让学生学会学习是未来社会发展需求,未来社会的文盲是那些不会学习的人;创造条件,让学生能学。函授院校应与学生工作单位积极沟通,紧密联系,保证学生的学习时间,克服工学矛盾。同时,学生也要采取电话、信函等多种渠道与老师沟通。^④

时间短、内容多、任务重是函授教育面授教学的突出特点,它无法做到像脱产教学一样面面俱到,而应指导整个自学过程,体现对教材内容的概括、梳理、提纲挈领、释疑解难。朱登元在其文章《保证函授教育质量的措施与方法》中提出,面授教学应从函授教育的特点出发,不能“满堂灌”,造成学生“消化不良”,注意做好以下几方面:精选内容;讲清基本内容;重视应用题的讲授;讲授专业课要加强各门课程的联系。^⑤

(五) 加强函授站管理

函授站是实施函授教育的重要基地,它的主要任务是对函授生进行日常教学辅导、思想政治教育及常规组织管理。函授站的管理是提高函授教育质量的重点工作。目前,教育行政部门对函授站的管理存在到处设站、抢地盘、争生源,把教育完全推向市场的不良倾向。而在一些边远、贫困地区,并未设立有函授站,

^①陈翠微. 加强管理, 保证质量——略谈高等函授教育[J]. 浙江经专学报, 1996(3): 45.

^②申秀清. 对提高高等函授教育质量的几点思考[J]. 四川师范学院学报, 1991(6): 106-107.

^③杜以德, 等. 高师函授教学管理模式的探索[J]. 中国成人教育, 1997(1): 30.

^④申秀清. 对提高高等函授教育质量的几点思考[J]. 四川师范学院学报, 1991(6): 106-107.

^⑤朱登元. 保证函授教育质量的措施与方法[J]. 北京航空航天大学社会科学学报, 1996(2): 11-12.

出现函授教育的死角。加强函授站的管理,使函授站发挥应有的作用,保证函授教育质量,必须加强制度建设,规范管理。俞淑文的《关于提高函授高等教育质量的思考》一文提出,根据国家关于函授站建设的相关规定制订一系列规章制度,督促函授站认真履行职责、保证教学质量、维护学校声誉。^①具体实践中,可以建立激励机制、奖优罚劣,对函授站实行定期考评。通过考评,表彰那些管理严谨、教育质量高、声誉高、效益好的函授站。反之,给予批评或暂停招生,限期整顿;对严重违反规定者,造成恶劣影响的函授站要坚决停办。定期召开函授站工作会议,通过函授站会议总结和交流办学经验,及时解决存在问题,提高办学水平和教学质量。^②

三、函授教育质量保障理论探索与实践发展的互动关系

(一) 函授教育质量保障理论探索与实践发展的相互促进

1. 政策法规指导函授教育逐步走上规范化、科学化发展道路

1980年,《关于大力发展高等学校函授教育和夜大学的意见》颁布实施。这意味着高等函授教育经过了十多年停滞又开始了新的历史征程。随后,1987年颁布了《普通高等学校函授教育暂行工作条例》,1993年相继出台了《函授教学过程实施要点》和《普通高等学校函授教育辅导站暂行规定》。这些文件对规范函授办学、强化教学环节、加强教学过程管理以及函授站建设等起到了积极的指导作用。它们相互衔接、配合,构成了我国函授教育相关法规的基本框架。^③在此基础上,关于函授教育评估的纲领性文件《普通高等学校函授教育评估基本内容和准则》和《普通高等学校函授教育评估指标体系(试行)》于1994年颁布实施。所有这些文件的制定与实施使我国的函授教育更加规范化、科学化和法制化,进一步保障了函授教育质量的提升。

2. 教学评估对函授教育的发展起到承前启后的作用

《普通高等学校函授教育评估基本内容和准则》和《普通高等学校函授教育评估指标体系(试行)》制定了函授教育评估指标、要素、标准等基本内容。根据文件要求以及国家的部署安排,各普通高校函授教育开始了评估工作。评估工作是在各高校自评的基础上,由相关教育主管行政部门组织专家进行总结评估。按照文件要求,普通高校函授教育从办学指导思想、学校投入、教育管理、教育质

^①俞淑文. 关于提高函授高等教育质量的思考[J]. 现代远程教育, 1998(1): 62.

^②李艳琴, 安秀荣. 加强函授站建设与管理提高函授教育质量[J]. 河北成人教育, 1999(2): 27.

^③张大也. 加强管理, 提高质量, 发展函授教育——《函授教学过程实施要点》和《普通高等学校函授教育暂行工作条例》介绍[J]. 中国成人教育, 1994(9): 7.

量等方面进行自建自评,查漏补缺,完善提高,并写出自检报告。评估专家查看自检报告,并通过看资料、听课、座谈、调研等方式综合评估。教学评估可以说是一次“全面体检”,通过评估普通高校的函授教育教学工作从方方面面进行检查,有利于学校教学基本设施的完善,有利于教学工作不断提升,有利于函授教育教学质量的提高。第二年8月,召开了全国普通高等学校函授、夜大学教育评估工作会议,对评估工作做出部署。到1998年,评估工作全部结束,共评出优秀成人高等学校51所,举办函授、夜大学的优秀普通高校49所。

这次评估是对全国成人高等教育进行的一次全面、综合性检查。经各地方、部门精心组织实施和各有关学校共同努力,评估工作取得了成绩,达到了预期的评估目标:(1)总结了经验,肯定了成绩,明确了方向。在评估过程中,对成人高等教育办学历史作了回顾,对其推动中国经济、社会发展,全面提高从业人员的思想道德和科学文化素质的作用与功绩做出了科学评价。经过40多年的改革和发展,成人高等教育已成为向从业人员和社会公民实施高等教育的重要办学形式和重要办学基地。(2)提高了认识,转变了观念,端正了办学思想。通过评估,从学校到社会普遍提高了对成人高等教育地位作用的认识,不同程度地端正了部分学校中存在的以创收为目的的办学思想。(3)改善了条件,增加了投入。在政府层面和普通高校层面都增加了对函授教育、夜大学的人力、财力、物力投入,改善了办学条件,尤其重视对办学用房的投入,为提高成人高等教育质量提供了保障。(4)规范了办学行为,增强了质量意识。学校强化了管理,规范了办学行为,全面修订或完善了有关规章制度和教学文件,初步形成了成人高等教育规范化管理的新格局。各校普遍把提高教育质量摆到重要位置,加强了检查监督,质量意识得到了明显增强。(5)培训了管理干部,交流了经验。这次评估标志着成人高等教育进入了规范化、法制化、制度化建设的新时期,也为日后成人高等教育的改革发展奠定了良好的基础与条件。^①

(二) 函授教育质量保障理论探索与实践发展的相互错位

1. 对函授教育本身及其质量保障的研究缺乏针对性

1980年教育部《关于大力发展高等学校函授教育和夜大学的意见》中提出,“高等学校除办好全日制大学外,还应根据自己学校情况积极举办函授教育和夜大学”。1987年出台的《普通高等学校函授教育暂行工作条例》指出“高等学校在办好全日制教育的同时,要创造条件举办函授教育”。从这两个关于高等函授

^①《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴(1999)[Z]. 北京:人民教育出版社,1999:271.

教育的重要政策法规可以看出，国家层面对于举办函授教育的主张，先是要求高校“积极举办”函授教育，后来是“创造条件举办”。由此可以看出，社会经济建设的快速发展以及发展所需人才的稀缺性，这就需要教育发展加快脚步，扩大规模。但是，总体来说，函授教育在普通高校的发展中始终处于附属地位，在普通高校“办好全日制教育”的前提下来开展。也就是说，不管在国家层面，还是在学校层面，高等函授教育至始至终都被当成附属品对待。函授教育依靠高校完善的教学设施设备、雄厚的师资力量等便利条件，同时在办学的思想、教学模式、教学观念等方面不自觉地也都移植普通教育模式。另外，由于函授教育的教师只有少量或没有专职教师，基本依靠兼职教师，兼职教师自然就把普通教育的理念、方法等带入到函授教育过程中，本身兼职教师也没有多余的精力和时间来专门研究成人教育的特点与规律。函授教育尽管从教学对象、形式、方法等方面都不同于普通教育，但是由于制度与人力、物力及财力的制约，函授教育始终走不出普通教育这个父系系统所划定的圈子，以至于对成人教育的规律研究不够，这必然会影响函授教育的质量。

2. 没有形成函授教育质量保障的实践与理论体系

总体上说，我国高等教育的质量保障起步较晚，开始于 20 世纪 90 年代。最早是工科教育评估，随后才逐步将范围扩大。从这一方面讲，早期的关于教学质量保障的理论与实践都是属于教育自身发展的内在需求，并没有建立在系统的质量保障理论上。另一方面，由于客观条件的限制，我国函授教育形成了专兼职教师队伍结合，兼职为主。在理论研究方面，多为函授教育机构的管理者，缺乏专职的研究团队与力量，理论研究不仅量少，而且多为自发性的、层次也较低。函授教育质量保障基本围绕教学环节展开，重点关注办学思想、师资队伍、自学与面授、考试及函授站管理等。对函授教育的质量观、质量标准、质量保障措施、机制等的论述几乎是空白，理论探讨主要围绕如何提高函授教学质量，对于质量保障的认识与理解还处于初级阶段。

3. 函授教育的政策法规缺乏预防性和持续性

教育政策法规是在国家层面上对教育做出的相关规定，主要起到宏观引导、行为规范、明确方向等作用。而政策法规来自于教育理论研究与决策部门。在函授教育发展过程中，院校办学存在依靠经验总结的倾向，而函授教育的理论研究相对缺乏，函授教育政策法规研究的不足则更为明显。因此，办学过程中由于政策规章不完备，违规操作、违规办学的现象屡屡出现，“三乱”现象的抬头便是一例。基于办学中出现的问题，1990年4月，原国家教委召开全国普通高校成人教育工作会议，目的就是纠正与杜绝成人教育中出现的“乱办学，乱收费，乱发

文凭”等不良现象。1991年颁布了《国家教委关于成人高等学校治理整顿的意见》，针对学校条件差、规模过小，效益低、质量得不到保障的成人高等学校，布局、科类结构和专业设置不合理的学校和违规招生、办学和颁发证书的成人高等学校提出了整改要求与意见。历史经验表明，函授教育政策法规缺乏预防性，研究不足，导致实践中违规办学与盲目办学等现象。

第四章 广播电视教育质量保障理论与实践的互动关系

广播电视教育是远程教育发展的第二代,在我国开始于70年代末期,到1999年现代远程教育工程的启动,即使在第三代远程教育——网络教育时代,广播电视等传统教育手段依然存在。60年代,在北京、上海、广州等中心城市建立电视大学,但它还未来得及发展就因“文革”戛然而止。70年末建立的广播电视大学,是在邓小平的亲自关怀下,在学习借鉴英国开放大学的基础上创办并逐步发展的。从70年代末到90年代,中国广播电视教育的发展经历了创建与繁荣,在我国远程教育历史上占有重要地位。

一、广播电视教育质量保障实践的发展

1988年《广播电视大学暂行规定》对广播电视大学的性质做了界定,指出“广播电视大学是采用广播、电视、印刷和视听教材等媒体进行远距离教学的开放性高等学校,是在教学上实行统筹规划、分级办学、分级管理的远距离教育系统。”同时,也指出其主要任务是“举办以高等专科为主的学历教育,同时,为高等教育自学考试及社会各界的职业技术教育、岗位培训、专业培训、继续教育提供教学服务。”中央广播电视大学(简称“中央电大”)属于国家教委直属高校。各省(自治区、直辖市)广播电视大学隶属于当地政府,在行政上接受政府领导和教育行政部门的管理,在教学业务上接受中央电大的指导。各省(自治区)在所属市设立分校,分校在各县或各级机关、团体、企业事业性单位设立工作站,各级教学单位行政管理与教学业务指导上是分离的。它们在行政上由同级人民政府和教育行政部门领导与管理,在业务上接受上一层级电大系统的指导。1979年中央电大建校之初,全国范围内成立28所省级电大,后来电大发展迅速,很快就扩张到全国,形成44所省级电大,并相应地成立了地市级、县级电大,逐步形成了深入基层、覆盖全国大部分地区的广播电视教育系统。由此建立了由中央广播电视大学、省级广播电视大学、地市级广播电视大学以及县级工作站组成的四级广播电视大学系统,形成了统筹规划、分级办学、分级管理的模式,行政上分别管理,教学上垂直指导。

自电大建立起,质量问题一直是困扰着电大教育的重要问题。对于如此庞大的教学系统,如何有效运行并保障其质量,不仅对电大自身办学是一个重大的考验,而且来自外界的疑问也不绝于耳。通过对电大质量保障实践的梳理,发现在

20世纪80、90年代,广播电视教育质量保障的实践包括以“五统一”模式为主的内部质量保障活动与以教学调查评估、政策引导规范为主的外部质量保障活动。

(一) 教育质量“五统一”模式的构建

“五统一”指统一教学计划、统一教学大纲、统一课程教材、统一课程考试、统一学分认定和考试五统一(即试卷、时间、组织、评分标准、阅卷登分统一)。这一模式是20世纪80年代至90年代广播电视大学系统质量管理的主要方式。

统筹规划、分级办学、分级管理的体制决定了其质量管理的“五统一”模式。电大系统由中央电大、各省级电大、地市级电大和县级电大或工作站共同构成,实行统筹规划、分级办学、分级管理、分工合作的管理体制。从办学与管理上看,电大系统的特点和机制可以概括为“一个系统、二级办学、三级平台、四级管理”。“一个系统”是指由中央电大所统领的覆盖全国城乡的现代远程开放教育办学系统,它由44所省级电大、1125所地市级电大和1827所县级电大共同组成(2013年统计)。“二级办学”是指各级电大相对独立,中央电大和省级电大都具有成人高等学历教育办学权。“三级平台”指中央电大、省级电大、地市级电大统一搭建教学管理与学习平台,形成中央、省、地市三级网络教学环境。“四级管理”是指在教学业务上,中央电大、省级电大、地市级电大以及县级电大、工作站至上而下四级组织,下级电大接受上级电大的管理、指导、监督和评估等。我国的广播电视大学是世界上在校生规模达到10万人以上的“巨型大学”之一。我国电大系统是适应我国地域广阔、人口众多,各地经济、教育发展水平参差不齐的现实状况而建立的,是我国高等教育系统的一个创举。电大系统管理系统庞大,学生人数众多,“五统一”模式适应电大初创时期的发展。

以广播、电视等为主的教学技术手段与方式决定了“五统一”的模式。在20世纪80年代,大规模的广播、电视教学是电大教学的主要手段,但是广播电视教学有弊端,就是播放时间不具有灵活性、也不能进行实时双向互动,而能够实现存储与反复播放的录音、录像又需要巨大的投入。因此,由于当时技术和经济条件的限制,全国广播电视大学系统要求学生按时收听收看教学节目。

(二) 政策法规指导与规范办学质量

1. 通过政策法规规范电大的办学方式以提高教学质量

为确保广播电视大学有稳定、正常的教学秩序,1980年11月,《广播电视大学学生学籍管理暂行规定》颁布实施。此暂行规定针对电大学生组织管理比较分

散的特点，从入学和注册，成绩考核和毕业，转学、休学、退学，纪律和考勤，奖励和处分等方面对电大系统学生的学籍管理进行了详细的规定。

1985年，一项重要的教育改革政策出台，即《中共中央关于教育体制改革的决定》。《决定》指出，“改革管理体制，在加强宏观管理的同时，坚决实行简政放权，扩大学校的办学自主权”。针对教育评估，指出“教育管理部门还要组织教育界、知识界和用人部门定期对高等学校的办学水平进行评估，对成绩卓著的学校给予荣誉和物质上的重点支持，办得不好的学校要整顿以至停办”。这是我国第一次正式提出开展教育评估的要求和原则。从这个文件可以看出，我国的教育评估带有强制性与奖惩性。自此文件颁布后，原国家教委在全国范围内开展了教育评估与试点工作，评估的重点对象是高等工程本科教育以及硕士、博士学位授予质量，在这一系列的实践工作中开启了对我国高等教育评估的目的、作用、理论、方法、程序等方面的探索与研究。

1988年，《广播电视大学暂行规定》明确规定了广播电视大学的性质与任务、设置原则、设置标准、各级电大的职责等内容，这一规定成为当时电大建设和发展的主要政策法规依据。但是对于电大自身的定位和办学自主权等关系电大发展的根本问题并没有得到明确落实。

1993年，中共中央、国务院又发布了一份对中国教育事业发展有重要影响的纲领，即《中国教育改革和发展纲要》。积极发展广播电视教育事业和电化教学手段被着重强调，并指出到20世纪末基本建成能够覆盖全国大多数乡镇和边远地区的电教网络系统。

1995年《中华人民共和国教育法》颁布，指出县级以上人民政府应发展卫星电视教育及其他现代化教学手段。这一法令对广播电视教育事业的发展具有重要意义，它从国家立法的高度明确规定了利用卫星电视和其他现代化教学手段发展教育的方针政策，不仅确认了广播电视教育的法律地位，也极大推动了此项事业的大力发展。1998年颁布的《中华人民共和国高等教育法》指出，国家支持采用广播、电视、函授及其他远程教育方式实施高等教育。这是我国第一次在法律层面上提到“远程教育”，同时也从国家立法的高度确定了国家支持发展远程的方针。这无疑是为我国远程教育的发展方向与组织实施提供了国家立法支持。

2. 评估政策的出台使电大教学质量保障开始步入正规化

1991年《中央广播电视大学教材建设工作规程（试行）》颁发。规程中第四十条至四十三条列出了对教材评估的相关规定，具体内容涵盖了教材评估的指导思想、目的、作用、评估指标原则、评估对象以及评估组织机构等。从此，我国远程教育评估的研究与实践蓬勃发展。

根据《中国教育改革和发展纲要》关于“各地教育部门要把检查评估学校教育质量作为一项经常性的任务”的精神和《关于进一步改革和发展成人高等教育的意见》提出的“建立办学方向、办学水平和教学质量评估制度”的要求，在总结各地各部门开展评估工作经验的基础上，原国家教委于1993年颁布了《关于各类成人高等学校评估工作的意见》。该意见对成人高校评估的重要性与目的、评估工作安排、评估类型、评估体制等做出了详尽的规定与细致的指导。它指出“逐步建立各类成人高等学校评估制度，是我国成人高等教育的一项重大改革，是强化成人高等学历教育质量控制的重要措施。进行办学方向、办学水平和教学质量评估是建立学校评估制度的基础。评估的目的是全面考察学校贯彻执行党的基本路线和教育方针情况，加强对学校的宏观指导和管理，发挥社会对学校教育的监督作用，促进学校主动适应社会需要，不断改善办学条件，提高教学质量，更好地为社会主义建设服务”。

（三）学生调查与教学评估机制的建立

1. 毕业生追踪调查常态化

有学者认为，我国远程教育质量保障是从20世纪80年代广播电视大学系统接受世界银行贷款项目兴起的。这一项目的内容主要是针对我国远程教育的教学、管理、评估等。在具体实施过程中，英国开放大学教师来我国对远程教育工作者开展业务指导与培训，还开办了远程教育评估研修班、管理研讨班等，开展了对广播电视大学毕业生进行追踪调查的项目培训等。这些项目的培训涵盖了对英国以及国际远程教育评估理念、方法、技能等的了解、学习，促进了我国学者对远程教育质量保障的认识与研究。^①

中央电大按照世界银行贷款项目的要求，于1986年开始了对电大系统几届毕业生的追踪调查工作，这项工作于1990年通过了专家的鉴定。此次调查的对象是1982届、1983届工科毕业生和1985届文科毕业生。采用分层随机抽样的方法，对毕业生和用人单位进行了问卷调查。调查结果表明，电大毕业生质量是比较令人满意的。根据用人单位对毕业生的反馈评价结果，其数据分析显示：所调查的电大毕业生中受信任和较信任的比例占86.2%；能独立胜任岗位工作的人数比例占88.7%。^②

2. 教学评估制度化

原国家教委电教办于1997年9月颁布了《关于开展广播电视大学教学评估工

^①张亚斌主编. 中国远程教育的发展历程[M]. 北京: 中央广播电视大学出版社, 2011: 457.

^②赵克林. 广播电视高等教育评估的实践与探索[M]. 上海: 复旦大学出版社, 1994: 18-19.

作的意见》。这次评估以 44 所省级电大为主要的评估对象，工作历时两年完成，是中国电大系统创建以来规模最大的一次全国性评估活动，是对电大高等专科教育的首次全面检查和评估。全国电大教学评估的具体目标是：通过考察各省级广播电视大学专科教育工作的现状与进展，检查电大的教学组织与实施过程、教学管理工作、学校教学设施条件以及教学效果等；促进电大更好地利用现代教学手段和多媒体进行远程开放教学，充分利用资源有利条件，深化教学改革；不断巩固与加强电大系统的教学与业务指导，促进教学管理的科学化和规范化；改善教学条件，提高教学质量和效益；使电大高等专科教育更好地为中国经济建设和社会发展服务。此次评估范围主要是电大高等专科教育的教学和教学管理工作。根据目标评估和过程评估、条件评估相结合，以过程评估为主的指导思想，确定了这次教学评估的四项主要内容，即教学过程、教学管理、教学条件和教学效果。

评估总体结论认为，全国 44 所省级电大在教学过程的组织与实施方面做得是较好的，其教学管理制度比较健全、操作比较规范，其教学设施与条件基本满足了教育教学需要，其教学质量和效果基本是有保证的。尽管教学过程总体上保证了电大教学要求以及培养目标的实现，但是对适应远程开放教育的要求还有一定的距离，同时，也指出省级电大教学和管理工作中存在一些迫切需要解决的不适应远程开放教育发展的问題，并探讨了解决这些问题的策略。^①

通过这次全国范围内的评估，教学工作的中心地位得到巩固与强化；加快了现代化教学基础设施的建设；加大了各级政府对电大教育的事业经费投入；促进了电大系统管理制度化、规范化发展进程；深化了电大系统的教育教学改革；较好地宣传了电大，提高了电大的社会声誉、地位和影响；锻炼了全国电大的教师、管理和技术人员队伍。^②

二、广播电视教育质量保障理论的探索

广播电视大学是由一所中央广播电视大学和 44 所省级电大构成的、覆盖全国的庞大教育系统。如何保障这所“巨型大学”的教育教学质量，成为人们共同关注的议题。电大自创建以来一直徘徊在质量被公众质疑与证明自身质量的矛盾中。20 世纪 80 年代，我国理论界还没有提出质量保障体系的概念，质量问题是学校自己的事情，是培养人才、达到预期目标的要求，是衡量教育是否满足社会经济发展对人才需求的一个标准。这一时期，电大系统对教育质量的讨论，一方面集中

^① 《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴 (1999) [Z]. 北京: 人民教育出版社, 1999: 306.

^② 《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴 (1999) [Z]. 北京: 人民教育出版社, 1999: 306-307.

在通过改善教学各环节提高质量，另一方面集中于如何有效运作电大系统以提高教学质量。20世纪90年代，经过十年的实践探索，电大在教学、管理等方面逐渐总结出自身的特色，同时随着我国教育界对质量保障理论研究的升温，电大教育质量保障体系的研究与探讨也成为热点。

（一）“三要素说”的提出

我国广播电视大学系统是一种开放型、离散型的办学体系，行政上各级电大由相应的教育行政部门管理，教学业务上实行垂直管理，系统庞杂，学习方式灵活。郑剑辉在《电大教育的开放性及其质量保证体系》一文中指出电大的质量保证体系应包括三部分，即目标体系、手段和过程管理体系、考评和检验体系。教学质量的目标体系由教学计划、课程设置、教学大纲要求组成；教学质量达标的手段和教学过程管理体系，包括教材内容系统体系和传授知识信息系统体系；质量的考评和检验体系，体现在考试制度和学籍管理两方面。^①

（二）“四要素说”的探讨

马玉河、郭冬生在前人研究的基础上，在《谈电大教育质量保证体系及其优化问题》一文中进一步将电大的内部质量保证体系进行扩充，提出电大系统质量保证体系应包括四个部分，即质量目标体系、质量操作体系、质量控制体系和质量检验体系。具体来说，教育质量目标体系由培养目标、教学计划和教学大纲三要素构成；教育质量操作体系由教师和教材两个条件因素组成，多媒体教学诸环节和学生思想政治教育活动是构成质量操作体系的主体；电大教育质量的控制体系实际上是指广义的教学管理体系，它包括教学过程管理和教学行政管理两部分；电大教育质量的检验体系包括考试和质量评估等基本环节。^②

（三）“六要素说”的讨论

随着质量保障理论研究的深入，人们将现代工商企业管理的理念以及现代管理学理论引入到远程教育质量保障研究中。有学者指出，现代管理学尤其强调过程管理、作业控制，这些理论反映在教学质量管理中，就是要特别重视各个教学环节的完整性，重视全体教师和管理人员的共同努力，而“五统一”的缺点就是缺乏对教学过程的管理与控制。^③ 电大远程教育教与学双方的主体分别是教师和

^①郑剑辉. 电大教育的开放性及其质量保证体系[J]. 中国电大教育, 1991(2): 29-32.

^②马玉河, 郭冬生. 谈电大教育质量保证体系及其优化问题[J]. 中国电大教育, 1993(6): 28-30.

^③刘曾遂, 袁显明. 电大教学质量保证体系的建立与工作重心的转移[J]. 电大教学, 1998(4): 5-6.

学生。在远程教学过程中,教和学双方的基础、条件、态度、方法等是影响教学质量的主要因素,这些因素包括:学生的知识、能力、态度,教师水平、教材质量、教学计划、教学组织管理等。教学管理部门,通过对影响教学质量各方面因素的前期控制和对教学过程信息的收集、处理和反馈,实现对教学质量的有效控制。

电大的开放性本质特征决定了学生的学习方式以自学为主,学校的作用体现在提供合适有效的学习支持服务上。电大教学质量的保障与各个教学环节的严格控制、规范实施、有效落实息息相关。沈庆生认为,电大的教学质量保证的核心就是通过六个环节加强教学过程控制。这六个环节包括:规范地执行教学计划,按“五统一”原则规范办学行为,规范地组织学生自学、进行面授辅导等教学环节,规范实践教学,规范考试,规范教学研讨和师资培训活动。^①

(四) “八要素说”的完善

由于电大不断深化教学过程与教学管理改革,对质量保障体系也有了进一步的认识。时任中央电大副校长的牛振冬对“五统一”的历史作用、统一的必要性、“五统一”的演变现状等进行了分析,指出根据电大教学办学的一般流程,从功能上划分电大质量保障体系应包括八个环节:教学计划制定、教材建设、招生、远距离授课、组织学习、考核、学籍管理、调查评估。教学计划的制定是保证各项具体工作的依据;教材建设是基础性工作,教材编写要选聘经验丰富、具有较高学术水平和地位的教师;招生通过考试与学历验证保证较高的成材率和总体质量;远距离授课是指通过电化手段将课程内容传递给学生,是教学过程的重要环节;组织学习是指基层电大有效组织学生收听收看教学节目,辅以适量的面授课,安排教学辅导、实践教学等;考核不仅可以评估学生学习,还可以评价教学水平;学籍管理是对学生入学、课程学习、毕业环节等的严格把关;调查评估指对毕业生和社会需求调查,以便完善电大教学工作。这八个环节是质量保障体系的构成要素,而要使质量保障体系正常运行,还必须有与之相适应的管理制度与方法,即“五统一”教学管理制度。^②

(五) 教育质量“五统一”模式的构建

“五统一”模式是电大系统在多年的办学实践中建立并不断完善独具特色的教育质量保障体系,这一教育质量保障体系的核心是“课程设置、教学全过程的

^①沈庆生. 电大教育的开放性与质量保证[J]. 现代远程教育, 1998(3): 21.

^②牛振冬. 电大质量保障体系及当前面临的问题[J]. 中国电大教育, 1995(5): 21-22.

五统一，即统一教学计划、统一教学大纲、统一课程教材、统一课程考试、统一学分认定”和“考试五统一（即试卷、时间、组织、评分标准、阅卷登分统一）”。

在“五统一”模式实践发展的基础上，1988年《广播电视大学暂行规定》颁布。该规定指出中央电大职责包括“举办全国统一开设的专业科类，制订相应的教学计划和统一开设课程的教学大纲；负责编审统一开设课程的印刷教材，制作视听教材，并出版发行；负责统一开设课程的考试和命题工作”等。第二十三条指出，“广播电视大学的教学过程采用全国统一开设课程和地方自行开设课程相结合，以全国统一开设课程为主的方式。”这一规定从国家政策的高度明确了“五统一”模式。在电大系统教学中，虽然统设专业和课程是执行中央电大制定的全国统一标准，但各省级电大有一定的自主权，在中央电大统设专业的基础上也可以根据地方的条件与特点开设专业，派生出的专业选用中央电大统设专业中必修课程的学分不低于总学分的60%，其他课程可以自选或自建。

关于“五统一”的表述还有其他不同的说法。《关于电大“五统一”教学质量保证体系在远程开放教育实践中的反思》的作者李娅认为，“五统一”指统一教学计划、统一教学大纲、统一课程教材、统一教学进度、全国统一考试。^①早期也有“六统一”的表述，指除了以上五个方面的统一以外，还有统一招生。随着经济条件和电大自身的发展，为了增强适应性，也有“四统一”的提法，即统一教学计划、统一教学大纲、统一教材、统一考试。所谓统一教学计划，由原来的统一专业教学计划演变为统一科类计划和规格要求，计划的性质有指令性变为服务性和参考性；统一教学进度（或称统一播课）演变为统一播课与统一音像教材相结合。电大发展初期，大部分课程通过电视或广播播出，基本是统一时间和进度的，后来随着录像、录音等教育技术手段的使用，这种统一播课的状况发生转变，如果学生错过了统一播放时间，可以有教学点将课程录制下来另行播放，增加了灵活性、机动性；统设课程实行统一教学大纲、统一教材（包括文字教材和音像教材）、统一考试则没有实质性的变化。^②

三、广播电视教育质量保障理论探索与实践发展的互动关系

（一）广播电视教育质量保障理论探索与实践发展的相互促进

1. “五统一”模式对全国广播电视大学系统的人才培养起了促进作用

^①李娅. 关于电大“五统一”教学质量保证体系在远程开放教育实践中的反思[J]. 现代远距离教育, 2003(2): 37.

^②牛振冬. 电大质量保障体系及当前面临的问题[J]. 中国电大教育, 1995(5): 22-23.

广播电视大学系统对我国高等教育人才培养做出了重要贡献。据统计,全国广播电视大学系统 1979—1999 年间累计毕业 265.5 万人,同期全国所有成人高等教育(含电大)累计毕业生总数 996.72 万人,电大培养的毕业生占了 26.63%;同期全国普通高等学校累计毕业生总数 1101.22 万人,电大毕业生相当于其总数的 24.10%;占同期全国各级各高等教育累计毕业生总数 2097.94 万人的 12.65%。^①

“五统一”模式是在特定历史时期提出的,适应电大这种特殊办学模式。当时正是“文革”十年浩劫之后,国家发展重心转移到经济建设上来,百废待兴,急需大批适应新时期社会政治经济发展的人才,而已有的高等教育资源不能适应这一需求,国家需要一种上马快、效益高、投入低、产出高的教育形式,于是电大应运而生。1986 年,卫星电视教育工作会议在京召开,李鹏在接见参会代表时指出:“中国这样大,需要那么多的专门人才,只靠普通大学一条路是不行的。在我国现有条件下,发展高等教育要两条腿走路。”^②与这种应急阶段相适应的质量控制机制就是“五统一”,当时无法按精细的远距离教育过程要求来建立相应机制、设计相应程序、利用相应手段以控制教学质量;而且,电大系统需要通过一定方式来证明自身质量和被社会认可。所以,统一教学计划目的是统一人才培养规格,统一教学大纲目的是保证规定的教学质量,统一教材、授课是为了保证高质量的课程标准,统一考试是为了保证质量检测的客观与公正性;如果取消统一性,各级电大按照自己的标准设置,必然会使电大系统的总体效益下降,教学质量也难以保证,由于我国当时经济条件与电大规模限制,这是不可取的。电大的期末考试采取了“三统一”的形式,即统一命题、统一考试时间、统一答案与评分标准,这种统一的考试形式与全国高考考试的形式是同一模式,其目的就是要把好电大质量关并获得社会认可。电大的“三统一”形式有以下优势:第一,统一的质量考核标准是社会认可电大的一大优势;第二,统一考试是中央电大和省级电大信息沟通与反馈的重要渠道;第三,相同课程如果各省级电大分别命题、印刷,无疑是重复劳动,增加成本。当时社会上对电大不了解,以为电大的学生就是看看电视、听听录音,因而怀疑电大的质量。有些人虽相信电大的质量,但却不了解电大的教学质量是如何保证的。^③最后,当时远程教育隶属于过渡时期的传统教育母系统,不存在竞争动力机制,当时的经济也处于粗放型、外延式发展阶段。因此,质量内涵侧重外在的标准,质量管理满足于外在控制和干预。综上所述,“五统一”模式严格地说,按照远程高等教育质量保障体系的内涵,它不能称为质量保障体系,而是教学管理模式。但是,在当时的政治、经济以及教育

^①丁新. 透视我国第二代远程教育发展实践历程[J]. 现代远程教育研究, 2010(5): 15.

^②中央广播电视大学. 电大历程. [EB/OL]. http://dianda.china.com.cn/2007-12/26/content_1973673.htm

^③牛振冬. 试论电大系统模式及其优化问题(下)[J]. 中国电大教育, 1987(10): 6.

环境下，它暂且被电大系统当成教学质量控制机制，这种特殊的机制适应了历史上一定时期电大办学模式的需要，也符合当时的经济发展状况和教育的整体水平，曾经在一段时期内起到了积极的作用。^①

1981年10月，原教育部副部长张承先在全国电大毕业生工作座谈会上的讲话中提出，广播电视大学可聘请有较高学术水平的教师，有统一的教学计划和教材，统一的考试制度，教学效果较好。1985年3月20日，原教育部在给我国驻美国大使馆的“关于我国广播电视大学学历问题的函”中强调广播电视大学采用广播、电视、函授等多种手段教学，由教育部审批教学计划、教学大纲、教学要求，主讲教师主要由国内第一流的大学教授和讲师担任，考试由国家统一组织。^②实行“五统一”使教学信息保持较高的学术水平，考试权集中在中央电大，实行严格的教考分离。所有这些成为保障电大教学质量的重要制度，也使电大赢得了国内外有关方面对电大教学质量的信任和对电大学历的认可。

2. 初步形成的教学评估制度为日后制度化、常规化的教学评估奠定了基础

20世纪80年代，中央广播电视大学的世界银行贷款项目实施，由英国开放大学专家对我国远程教育教师及管理者进行了一系列项目培训，其内容涉及远程教育教学管理、远程教育多媒体建设、远程教育毕业生追踪调查以及远程教育教学评估等多个模块，使我国学者对国际远程教育评估理念、方法、技能等有初步的了解、学习，促进了我国学者对远程教育质量保障的认识与研究。

1987年7月，全国教育科学规划会议将“电大教育质量和投资效益评估”作为子课题被列入七·五国家级重点科研项目，形成了由中央电大主持，湖北、湖南、北京、武汉以及天津、江苏、甘肃、四川8省市电大共同参与的研究团队。1990年4月，中央广播电视大学在武汉市召开了电大教育质量和投资效益评估部署、培训工作会议。此次评估制定了《中国电大大专学历教育质量评估统计指标体系》、《中国电大教育投资效率与结构评估指标体系》和《中国电大教育投资效率与结构评估统计指标体系》。1990年12月《首次全国电大教育质量和投资效益评估(试点·1990年)总结报告》完成，共计60万字。^③这是一次全国电大系统协作完成的、具有历史性和开创性的教育科研活动。它是“首次全国电大毕业生追踪调查”的补充与扩展，两项成果所做出的客观与定量的回答，又对我国电大教育的改革和发展具有现实指导意义。

1997年9月，《关于开展广播电视大学教学评估工作的意见》颁布实施。这是我国首次对全国44所省级广播电视大学开展大范围的教育教学评估工作。此次

^①刘曾遂，袁显明.电大教学质量保证体系的建立与工作重心的转移[J].电大教学，1998(4):5.

^②牛振冬.电大质量保障体系及当前面临的问题[J].中国电大教育，1995(5):22.

^③丁兴富.电大教育质量和投资效益评估(试点·1990)取得丰硕成果[J].中国电大教育，1991(5):28.

评估的主要内容包括教学过程、教学管理、教学条件和教学效果评估四方面。评估结果表明,44所省级电大的教学条件基本上能够满足实际教学需要,他们的教学组织和管理都比较规范,教学效果也较为突出。同时,也指出省级电大教学和管理工作中存在一些迫切需要解决的不适应远程开放教育发展的问題,并探讨了解决这些问题的策略。此次评估对转变电大人的教育教学观念,强化教学中心地位,深化电大教学改革,促进师资和教学基础教学设施建设具有重要作用。同时,也培养与锻炼了一批远程教育评估的管理、研究队伍,为日后的远程教育质量保障提供了经验,并做好了理论与实践的准备。

《中国教育改革和发展纲要》明确强调建立各级各类教育的质量标准和评估指标体系;各级教育部门要把检查学校教育质量作为一项常规性工作。《关于进一步改革和发展成人高等教育的意见》也明确提出,建立办学方向、办学水平和质量评估制度。对于广播电视大学教学质量监控体系而言,教学检查和评估是建设与强化这一体系的重要制度与措施,对规范办学行为、加强教学管理起到了积极作用,也为日后的制度化、常规化的教学评估奠定了基础。

3. 广播电视教育实践的发展使质量保障理论研究逐步深化

90年代以广播电视教育为主要形态的远程高等教育迅速发展,关于质量保障问题也日益突出。在办学实践中,中央广播电视大学总结出了关于教学质量保障的“五统一”模式。对于“五统一”模式是一种教学质量保障体系还是教学质量管理模式,学界有不同的看法。与此同时,人们还不断地研究探索提出了关于广播电视大学教育质量保障的“三要素说”、“四要素说”、“六要素说”及“八要素说”等,针对教学过程的环节从不同层面提出教学质量保障体系(见表4-1)。

从表中可以看出,研究者立足于广播电视大学办学、教学的基本过程,提出教学质量保障的核心在于严格控制教学过程的诸环节。在这一系列的讨论中,对远程高等教育质量保障理论的研究悄然经历一场质的转变,即由“以教为中心”到“以学为中心”的转变,逐步从传统教育模式向远程教育模式过渡。“三要素说”、“四要素说”和“五统一”模式都是建立在传统教学理论基础之上,教学质量保障体系以教学目标、计划、大纲、教师、教材、考试等环节为重点。廖三端指出,传统教育的教学质量保障体系是以“三中心”的理论为基础的,它强调教材、教师、课堂为中心。以往电大教学质量保障体系的弱点之一是缺乏对学生自学以及教师督促、自学相关制度的研究,将教学工作寄托在辅导教师个人行为上。^①著名远程教育家彼得斯将中央广播电视大学的教学模式称为“群体远程教育模式”。学生学习是群体性的,而非个体的,他们在固定地点上课,收看电视节目,接受辅导员的讲解,讨论所听课程,做作业参加考试。这种模式以班组形式

^①廖三端.要重视自学的质量——电大教学质量保证的中心环节[J].现代远距离教育,1998(1):64.

收看授课内容，但是教学方法并没有去适应远程学习者的特殊要求，实际上它是“传统学院教学的技术延伸”。^①“六要素说”与“八要素说”尽管没有脱离传统教学理论，但是它们开始关注远程教育的教学与学习规律，并从远程教育的特征出发考察远程教育质量保障体系，除了关注传统的质量保障要素以外，提出重视学生的自学以及远程授课对教学质量的促进作用。

表 4-1:广播电视大学教学质量保障要素对比表

要素说	时间	学者	一级内容	二级内容
三要素说	1991 年	郑剑辉	教学质量的目标体系	教学计划
				课程设置
				教学大纲
			教学质量达标手段和教学过程管理体系	教材内容系统体系
				传授知识信息系统体系
			质量的考评和检验体系	考试制度
学籍管理				
四要素说	1993 年	马玉河 郭冬生	质量目标体系	培养目标
				教学计划
				教学大纲
			质量操作体系	教师
				教材
				多媒体教学诸环节
				学生思想政治教育活动
			质量控制体系	教学过程管理
				教学行政管理
			质量检验体系	考试
				质量评估
			五统一模式	1991 年
统一教学大纲				
统一课程教材				
统一课程考试				
统一学分认定				

^①[印]桑托什·潘达 (Santosh Panda) 编. 远程教育的规划与管理[M]. 杜亚琛, 田疆丽, 彭雪峰, 译. 上海: 上海高教电子音像出版社, 2008: 21-22.

六要素说	1998年	沈庆生	规范地执行教学计划	
			按“五统一”原则规范办学行为	
			规范地组织学生自学、面授辅导	
			规范实践教学	
			规范考试	
			规范教学研讨和师资培训活动	
八要素说	1995年	牛振冬	教学计划制定	
			教材建设	
			招生	
			远距离授课	
			组织学习	
			考核	
			学籍管理	
			调查评估	

4. “五统一”模式经历了由依赖、推崇到反思、重构过程

1988年《广播电视大学暂行规定》关于中央广播电视大学职责的规定从国家政策的高度明确了“五统一”模式。随着远程教育理论与实践的深化，“五统一”模式弊端逐渐显露。反思“五统一”模式，重构适合新时期远程教育发展的质量保证体系集中反映了这一时期质量保证理论与实践的相互促进。

随着电大办学实践的推进和教育技术的革新，从形式上看，“五统一”模式的不适应暴露无遗。由于我国区域发展不平衡，各地社会经济发展多样化，统一教学计划不能满足地方经济发展的需求，也不适应人才多元化发展的需要，无法满足“以顾客为中心”的质量观。随着现代通信技术的发展，原来统一播出广播和电视节目的教学手段逐渐被以计算机网络、多媒体课件等新的教学手段所取代，统一教学进度也已不合时宜。全国统一考试，教考分离，维护了考试的公正性和客观性。但这种大规模的统一考试组织安排比较困难，灵活机动性较差，也使电大陷入两难，考试成绩成为外界评价电大教学质量的唯一标准，考试及格率低于40%被认为是质量差，而及格率高于90%又被认为有作弊的嫌疑。^①实践的发展对

^①李娅. 关于电大“五统一”教学质量保证体系在远程开放教育实践中的反思[J]. 现代远距离教育, 2003(2): 37-39.

理论提出新的要求,理论相应地产生适合实践的内容。

学术界对它的反思主要集中在以下几点:“五统一”模式准确地说应该是教学管理模式,而非质量保障机制;“五统一”模式控制了输入和输出两端,对全国电大系统的教学过程无法有效控制与监督;“五统一”模式是传统高等教育教学质量保障体系的延续与扩大化,不符合远程教育自学为主的基本特征;过于整齐划一的管理与教学,不利于个别化、个性化学习活动等。代表性的相关文章有《电大质量保障体系及当前面临的问题》(牛振冬,1995)、《要重视自学的质量——电大教学质量保证的中心环节》(廖三端,1998)、《电大教学质量保证体系的建立与工作重心的转移》(刘曾遂、袁昱明,1998)等。

在电大办学的20多年中,从开始对“五统一”模式的依赖、推崇发展到对它的反思、解构与重构。1999年试点项目开展以后,为了适应新时期远程网络教育的发展需求,全国电大系统更新教学质量观念,改善教学管理,提高质量意识,在反思原有质量观的基础上重新树立全面正确的质量观,依托于课题研究,探索建设适应网络远程教育的教学质量保障体系。其中的课题有全国教育科学“十五”规划课题《现代远程开放教育教学质量研究》子课题之一《电大系统教学质量保障体系的研究》,该课题借鉴工业企业管理方法和手段,借用ISO9000族质量标准制定方法和管理思想,形成了电大系统教学质量保障体系。该质量保障体系由五个基本要素构成:教学资源、教学过程、学习支持服务、教学(教务)管理和条件保障,并按五个基本要素分解了三级教学质量指标,按教学管理职责建立办学的四级质量标准。^①

(二) 广播电视教育质量保障理论探索与实践发展的相互错位

1. “五统一”是教学管理模式,而非质量保障模式

“五统一”在电大创办初期对保障教学质量曾起了积极作用。但如将它自身视为质量保障体系还不够到位,它缺少教学过程管理这一核心环节,它实际上属于教学管理模式。从管理学角度分析,“五统一”只抓住了目标管理的反馈控制。

“统一教学计划”仅确立了知识结构、培养规格等教学目标;“统一教学大纲”、“统一教材”仅保障了知识文本的质量,它不能取代教学过复杂的具体过程;“统一考试”、“统一评分标准”仅仅保障了阶段性测量或最终检验的统一性和高标准,它并未对全过程或核心环节进行管理。从系统科学角度分析,“五统一”只抓住了输入和输出两个环节,是一种不观察、不控制的“黑箱”行为。“五统一”没有也不可能对全国电大的教学过程实施有效的质量监控与管理。它尚不足构成

^①杨亭亭. 电大系统教学质量保证体系的研究[J]. 中国远程教育, 2006(4上): 76.

一个完整的教学质量保障体系，其质量管理模式同时也无法把对教学过程进行质量控制的问题逻辑地包含在自身之中。当电大发展到一定阶段，当整个教育的格局发生了深刻变化时，电大的教学质量保障体系也需要进一步完善，教学质量需进一步提高。^①

2. 质量保障理论研究较少，不能满足实践发展的诉求

在国际上，20世纪60、70年代高等教育质量研究关注的是质量与受教育机会均等的关系，到了80、90年代开始关注教育质量本身意义的研究，且从单一教育评价研究逐步转向包括教育评价在内的高等教育全面质量管理（total quality management, TQM）。可以说，高等教育质量保障活动兴起于20世纪80年代，90年代被看作是“质量的十年”。关高等教育全面质量管理的研究及其具体应用主要是从90年代初才开始较大规模地开展，主要标志之一就是成立于1991年的“国际高等教育质量保证联络网(International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE)”及在此前后召开的一系列国际会议。^②

20世纪80、90年代，我国学术界对远程教育质量保障理论研究较少，质量保障理论并没有系统化、全面化。笔者在中国期刊网检索，以篇名“电大+质量”为检索项，时间限定在1979年—1998年，共检索到论文31篇，剔除掉无关内容，共有25篇有效论文，而且这些论文都发表在90年代。从检索可以看出，相关研究数量较少，这是由于我国高等教育正规化的教育评估刚刚起步。从文本内容看，第一，对远程高等教育质量保障体系本身的认识较浅显。在实践中，质量保障活动初步实施，理论研究方面也处于摸索阶段。马玉河、郭冬生把电大教育质量保障体系称为质量管理体系，它旨在保证和提高电大毕业生的质量，是政府教育部门和电大自身运用系统管理的思想与方法，依托各级教育行政部门和各级电大的管理机构，把电大各个环节的质量管理活动，紧密组织起来而形成的管理网络（这个管理网络存在明确的任务与职责分工），以及制定的一系列法规、政策和制度。包括系统外控制机制和电大系统自身的运行及其控制机制两大部分。^③研究者从管理的角度论述教育质量保障体系，对质量保障体系的认识较粗浅。对于质量观、质量保障要素、质量保障标准、质量保障机构及措施等，只是个别的、片面的论述。第二，关于质量保障体系的内容多集于对教学过程各环节的探讨。王士恭在其文章《保持电大办学特色注重提高教育质量》提出，在保持电大多媒体电化教学特色的基础上，加强常规教学。^④韩英贤、林献松的论文《对建立提高电大教

^①刘曾遂，袁昱明. 电大教学质量保证体系的建立与工作重心的转移[J]. 电大教学，1998（4）：5.

^②王正东. 电大教育引进全面质量管理的思考[J]. 现代远程教育，1998（4）：45.

^③马玉河，郭冬生. 谈电大教育质量保障体系及其优化问题[J]. 中国电大教育，1993（6）：28.

^④王士恭. 保持电大办学特色注重提高教育质量[J]. 中国电大教育，1993（1）：27-30.

学质量保障体系的思考》也认为,在转变传统教育观念、应试教育教育观念的基础上,抓好教师、学生、实践、管理四个环节,建立完善提高电大教学质量的体系。^①李福芝认为,广播电视大学的教学质量管理过程包括从收录学生、教育媒体设计与制作、教学辅导、实践性教学、考核考试、教育评估、信息反馈等八个子体系。^②

从我国广播电视大学的成立看,中央电大的成立是自上而下的基于领导者意志的政府行为,并非是教育系统自身发展的自然产物。电大远程教育的实践发展的主导因素是政府推动与经济需求。电大远程教育母系统与质量保障子系统的发展均存在实践超前于理论的问题。电大远程教育的质量保障实践始于80年代初的世界银行贷款项目。90年代后期在原国家教委要求下,电大系统首次组织实施了针对全国44所省级广播电视大学的大范围教育教学评估工作,历时两年完成。国家强力意志是我国远程教育发展的重要特征,开展教育教学评估以政府为主导,质量保障的实践发展先于理论进步,虽然实践可以为理论的探讨提供了土壤,但是实践往往缺乏充分的理论基础,难免出现不协调。

3. 依附于传统教育,对远程教育与成人自主学习规律研究不够深入

20世纪80、90年代关于教学质量保障体系的论述,基本没有脱离传统教育教学模式,从教育理念到保障体系、机制都是如此。电大的质量保障体系是借鉴和改造传统教育教学质量保障体系的产物。广播电视大学在第二代远程教育发展历程中存在的问题主要集中在开放性与教学现代化的局限,具体反映在系统建设、多媒体教学和教材建设、队伍建设、理论建设等四方面。

传统教育的教学质量保障体系是以教材、教师、课堂为中心的“三中心”理论建构的。传统教育中,教与学在时空上密不可分,教学过程中教师可以随时掌握学生学习状况,学生也能随时获得教师对其学习的反馈;教师又据以不断改进自己的教学,实现对学生进一步深化指导;同时还依靠教学管理,使学生的学习得到质量保障。电大师生是分离的,在一定程度上失去了上述保障学习质量的条件。我国电大在产生初期已经认识到上述问题,因此添设辅导教师来指导学生的学习。但当时仍将主要希望寄托在辅导教师的个人行为上,而且对此缺乏制度的要求和规范。而对“以学生为中心”的原则,以及以自我教育为主要途径的本质特征,都是未给予充分重视与研究的。以致出现了短期集中授课代替了个人长期的自学、考前突击式的复习辅导代替了长期的知识积累和技能训练。班主任、辅导教师与学生只在集中辅导时见面。长期的分离中,教师对学生的自学情况缺乏

^①韩英贤,林献松.对建立提高电大教学质量保障体系的思考[J].广西广播电视大学学报,1998(1):56.

^②李福芝.远距离教育的质量保证体系[J].中国电大教育,1995(5):30-31.

必要的督促，教学适时互动较少。加之我国学生自学理念、习惯、能力目前发展尚不充分，坚持自学的学生，也很少得到必要、有效的服务。这就使他们在自学过程中改进学习方法的机会大大减少。

综上所述，在传统教育理念指导下的电大远程教育表现为：重教师教，轻学生学，很少探讨学生学习理论、如何保障学生自学顺利、有效进行；重教学计划、大纲、课程教材等教学要素的统一性，轻个体性、特色性教学；重总结性考试，轻形成性发展；重教学基本设施设备建设，轻教学支持服务。

第五章 网络教育质量保障理论与实践的互动关系

1999年1月13日,国务院批转了教育部制定的《面向21世纪教育振兴行动计划》,对利用网络信息技术实施“现代远程教育工程”,构建终身教育体系给出了政策性指导意见。作为“现代远程教育工程”的一项重要内容,教育部于同年批准了清华大学、浙江大学、湖南大学、北京邮电大学四所院校为国内首批实践现代远程教育的试点院校。第二年,教育部又发布了《关于支持若干所高等学校建设网络教育学院开展现代远程教育试点工作的几点意见》的文件。从此以后,“网络教育”一词开始出现在中国教育界,网络教育迅速发展,截止2003年底,教育部共批准了68所院校开展远程教育试点。

一、网络教育质量保障实践的发展

1999年以来,网络教育作为一种新的教育形态,在实践中摸索着前进,走过了一条曲折的发展道路。尤其是伴随着普通高校的扩招,我国高等教育迈入了大众化阶段,质量问题不仅是我国高等教育面临的共同问题,在远程教育领域更为突出,成为制约远程教育发展的瓶颈。

(一) 政策主导与规范下的曲折发展

我国现代远程教育的发展与政策的引导、规范有很大的关系,可以说政策因素是我国现代远程教育发展的最重要的影响因素。中国现代远程教育的发展过程有三项标志性的政策,均由教育部颁布,分别是2000年发布的《关于支持若干所高等学校建设网络教育学院开展现代远程教育试点工作的几点意见》,两年后又颁布的《关于加强高校网络教育学院管理提高教学质量的若干意见》以及2007年教育部启动了“中国高等教育质量工程II期”,明确提出信息技术是提高高等教育质量的“战略选择”。根据这些标志性的政策,我国现代远程教育在质量保障方面的发展,大致可以划分为以下四个阶段。^①

1. 探索阶段(1999年3月-2000年7月)

1997年原国家教委发出通知,提出高等学校开展远程教育需要经国家教委批准,远程教育传输系统由国家教委统筹规划,任何高校和公司不得自行建立远程

^①郭文革. 中国网络教育政策变迁[M]. 北京:北京大学出版社,2014:3-4.

教育传输系统。很快，教育部组建了现代远程教育规划专家组，拟定了《教育部现代远程教育规划设计原则》等文件。1998年6月，教育部党组讨论并原则上同意了教育部电教办提出的《关于发展我国现代远程教育的意见》。其中将“统筹规划、需求推动、扩大开放、提高质量”作为我国现代远程教育发展的方针。次年，教育部制定的《面向21世纪教育振兴行动计划》又获国务院批准，提出启动“现代远程教育工程”。这一政策的落实对发展我国远程教育起到了推波助澜的重要作用。1999年3月，在自主申报的基础上，清华大学、浙江大学、湖南大学、北京邮电大学获得教育部批准，率先成为国内远程教育的试点高校。教育部在批准四所试点院校的同时，也对试点目的、办学范围、试点任务等进行了规范。具体表现为，第一，试点的目的是为更多的人提供接受高等教育以及终身学习的机会，教育部要求各试点院校充分利用自身教育资源，将普通大学的优势与现代信息技术相结合，从教学、技术、管理等方面入手，探索适用于我国国情的远程教育模式，并在一定程度上创造条件地进行国内推广。第二，各试点高校的办学主要是非学历教育，同时可以有少量的成人本专科学历教育。第三，为保障远程教育的教学质量，各试点高校要积极探索教学内容和教学方法的改进，开发适用于远程教育的教学资源，并在管理中形成有效的考试监控体系。

教育部在2000年7月颁布的《关于支持若干所高等学校建设网络教育学院开展现代远程教育试点工作的几点意见》文件，对我国现代远程教育的发展起到了极大的推动作用。该文件的要点主要表现在以下几方面：在若干所高校设立网络教育学院；试点任务包括开展学历教育、非学历教育，探索网络教学模式、网络教学工作的管理机制和网上资源建设等；开展学历教育放在试点任务的第一位，试点高校可以面向全社会招生，之后主要以网络教学的形式来完成必须的教育教学工作。关于试点院校的运行方式与管理方式，教育部赋予试点院校极大的自主权。该《意见》规定：在学历学位授予权方面，依据试点高校已具备的学历学位授予权资格，本科、高职高专层次的学历与学位授予由试点高校自行决定；在专业设置方面，网络教育学院可以根据本校已开设专业按照需求自己决定，开设新专业需报教育部备案；同时，招生形式、入学标准、招生计划、获得毕业证书的资格、获得毕业证书的形式、修业年限等均由远程教育的试点院校依据自身办学能力、在充分论证的基础上自行决定。各试点高校可以自主印制学生的学历证书，同时进行电子注册，之后国家予以认可。

受到这一政策鼓舞，全国范围内很多高校提出申请设立网络教育学院。从2000年4月到2002年2月，先后有61所普通本科院校经教育部批准，加入到现代远程教育试点院校的行列，加上1999年批准的四所高校以及中央电大、北京大学，

试点高校达到 67 所。2003 年 10 月，教育部批准东北师范大学加入试点行列，自此形成了 68 所网络教育试点高校的格局。这个格局一直维持到现在。

2. 失范阶段（2000年7月-2002年7月）

试点扩大以后，网络教育在办学、设点、招生、考试等环节中陆续出现了违规事件。根据《教育部关于部分现代远程教育试点高校违规办学问题的通报》，2002年、2003年有11所试点高校不同程度存在违规办学行为。2002年有1所试点高校由于对其设立的校外学习中心领导不力、监管不严，造成出现严重的违规设点和招生，转移部分办学权，部分考点考试作弊，办学规模失控等违规办学行为；有2所试点高校由于对校外学习中心管理不规范，出现点外设点和违规招生等违规办学行为；有2所试点高校由于招生管理工作不规范，出现招收全日制高中起点普通本专科学生等违规办学行为。2003年有1所试点高校由于招生管理工作不规范，在2002年违规招收全日制高中起点普通本专科学生，并在部分校外学习中心中转移办学权；有2所试点高校在多个未经审批的校外学习中心违规招生；有3所试点高校在个别未经审批的校外学习中心违规招生。

其中最为严重、影响最大的是湖南大学网络教育办学失控。其主要问题有：

（1）违规设点。2001年春，湖南大学与税务行业合作，成立了“湖南大学财税远程教育中心”（简称财税中心）。在不到一年的时间，财税中心在全国28个省市就建立了399个校外学习中心（点），但其中大多数得不到广泛认可，如湖南大学只认可其中的37个。（2）违规招生。财税中心发布虚假招生宣传广告，私刻湖南大学网络学院招生专用章，仅2001年就超规模招生7.8万人，而湖南大学只发出1.3万份录取通知书。（3）教学支持服务滞后。超规模的招生超过了学校资源的承载力，另外由于合作办学的另一方中国金税工程网无法及时开通服务教学，财税中心2001年招生的学生，到2002年5月才通过卫星接收装置接收到远程教学的实时播出，教材也未能及时到位，这些状况延误了正常教学，引起学生的极大不满。

各大媒体纷纷报道远程教育招生、考试等违规问题。“湖南大学远程教育集体作弊事件”当选“2003中国现代远程教育十大新闻”，位列排行榜第三。《中国远程教育》杂志记者由此声称，我国高校现代远程教育试点处在“十字路口”。社会对网络教育的质疑声浪在这一年度达到了沸点。教育部因此加大了对远程教学中规范办学的要求，尤其在网络教育教学质量方面，要求各试点高校给予高度的重视。这一系列出现了在网络办学中的问题，反映出我国远程教育发展中的深层次问题。

3. 规范阶段（2002年7月-2007年初）

湖南大学网络教育办学的失控成为众矢之的，严重损坏了湖南大学远程教育

办学声誉，社会各界对此极为关注，引起教育部的高度重视。

为了进一步规范我国的远程教育，2001年1月，针对校外学习中心（点）以及网络教育学院的教学质量，教育部在颁布的《关于现代远程教育校外学习中心(点)建设和管理的原则意见(试行)》中提出了更加明确的要求。2002年7月，教育部又紧急颁布了一项重要文件，即《关于加强高校网络教育学院管理提高教学质量的若干意见》。在这一文件中，有针对性地提出了改进教学质量的多项具体措施。同时，进一步明确了关于高校网络教育办学的定位，即主要服务于在职人员的继续教育，对高中起点的全日制普通本专科网络教育学生，要在数量上减少并停止招收。关于网络教育的质量，各试点高校要根据实际情况，从多个方面如招生、教学、考试、管理等方面建立本校的网络教育质量标准，制定切实可行、有效的措施，以保障教育教学的质量。另外，还提出应在远程教育中加强公共服务体系的建设，这有利于在全国范围内形成资源共享；健全网络教育学院年报年检制度，加强质量监控；各级各类高等学校必须经教育部批准，否则不能自行举办网络学历教育。这一文件针对试点高校在前期办学工作中出现的一系列问题，提出了相应的政策规定。取消了高中起点的学历教育，明确规定网络教育以在职成人继续教育为主，缩小了网络教育的办学范围。

2003年9月21日至23日，教育部在北京召开了全国性的高等学校远程教育试点工作会议，当时的教育部副部长吴启迪在大会上做了专题报告，在梳理我国远程教育中存在问题的基础上，从政府的角度明晰了今后的发展思路，重点强调了网络教育发展中的突出一些问题，如远程教育人才培养质量的提升、网络教育的规范管理、网络教育社会声誉的改善、远程教育健康发展等。2004年1月，教育部又对网络教育学生的部分公共课实行全国统一考试进行了政策规定，在颁布的相关文件中明确要求2004年3月1日以后入学的网络学历教育本科层次的学生要进行全国统考，实行全国统一大纲、统一试题、统一标准，具体的考试科目涵盖了英语、计算机、大学语文和高等数学等，并将统考后的合格成绩作为在教育部高等教育学历证书电子注册的必备条件，后来又规定要在网络教育毕业文凭证书上加注“学习形式（网络）”字样。

在网络教育招生方面，教育部颁布了《关于做好2004年现代远程教育试点高校网络教育招生工作的通知》，在《通知》中正式宣布5所（湖南大学、江南大学、西南师范大学、上海第二医科大学、四川大学）现代远程教育试点学校需在2004年停止招生，同时进一步明确，在职人员的继续教育才是网络教育的主要任务。因此，从2004年7月起，各试点院校不得再以网络教育的形式招收全日制的、不同层次的高等学历教育学生，各试点院校在招生录取、招生管理、招生章程、宣传

广告等方面都应进一步以《通知》中的精神进行规范。这是国家在保障现代远程教育办学质量上的又一举措。

从2002年到2004年,教育部明确提出试点高校现代远程教育应定位于在职成人高等教育、继续教育和终身学习,对与远程网络教育质量密切相关的各项工作进行了更加细致的规范,具体包括(1)招生中的考试与宣传工作、录取工作以及收费等;(2)对远程学生的学习支持服务及其质量;(3)对校外学习中心的统筹布局、资格认证、建设及管理等等;(4)倡导开发优质的网络教育自己并进行共享;(5)对试点高校网络教育学院的年检年报、评价与认真;(6)探索“宽进严出”的机制等。教育部出台了一系列相关的政策文件,这些政策从具体监督管理方面规范网络远程教育质量,成为国家管理层决心大力整治我国网络教育的重要举措,为我国规范网络教育市场和搞好质量管理奠定了坚实的法律政策基础。值得注意的是,2003年10月,教育部批准东北师范大学加入试点行列以后,形成了68所网络教育试点的格局,此后教育部再没有批准新的网络教育院校,也没有对网络教育的办学范围和办学方向进行过重大调整。

4. 稳定发展阶段(2007年初至今)

经过之前的探索、试误与规范发展,中国网络教育经历了发展的低潮,也积累了一定的经验。2007年以来,网络教育政策没有大的变动,为中国网络教育的发展提供了一个较为稳定的政策环境。至此,国家指导网络教育的宏观政策、网络教育的各种规章制度、高校网络办学及教学管理的机制等均已基本成熟,这使得我国的网络教育迈入了稳定全面发展的阶段。这期间,教育部行政官员和各高校网络教育学院领导通过出国考察、学习、研讨等方式,对网络教育开展了大量的研究与探索,对网络教育的定位、教育理念、技术规范、学习支持服务、教学模式、管理模式等进行深入思考与尝试。

2007年初,教育部和财政部联合下发了“2007年1号文件”。之后,教育部又下发了“2007年2号文件”,即《关于进一步深化本科教学改革全面提高教学质量的若干意见》,这两份文件对本科院校的教育教学进行了规定,提出实施高等学校本科教学质量和教学改革工程,其主要目的就是要进一步推动本科院校发展,切实提高本科教学质量。同年,“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”被写入党的十七大报告。此后,针对构建灵活、开放的终身教育体系,理论与实践工作者进行了广泛的探讨。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》提出,“大力发展现代远程教育,建设以卫星、电视和互联网等为载体的远程开放继续教育及公共服务平台,为学习者提供方便、灵活、个性化的学习条件。”

(二) 全面质量管理理论的实际应用

北京大学于2000年10月正式成立了医学网络教育学院(简称“北医网院”),与北京医大时代科技发展有限公司合作,实行企业化管理模式。北医网院基于北京大学雄厚的师资和优质的教育资源,再结合多种现代科技手段如卫星通讯技术、计算机技术、多媒体技术、网络技术等,开展了具有创新性的有特色的医学远程教育。同时,北医网院将目标定位于“人人享有优质的医学教育”,在不断探索中逐步形成了以学历教育为主、非学历教育和技术开发为辅的三大业务板块。2003年,在全国的远程教育机构中,北医网院成为第一家成功通过国家ISO9001:2000质量管理体系的认证的机构,同时并被教育部纳入远程教育质量管理试点学校。^①

北医网院提出了“管理规范,资源优秀,服务满意,技术可靠”的质量方针,实质上,质量方针不仅与发展战略相一致,且包含了满足要求和持续改进的承诺。北医网院力求“提供一流医学远程教育”的质量方针,不仅制定了清晰的质量目标框架,也指明了教学服务质量管理的宗旨和方向。从管理的角度来看,强调利用透明和系统的方式,具体按照GB/T 19001-2008(ISO9001:2008, IDT)标准,规范教学服务质量。从资源的角度来看,首先以北京大学自身丰富的教育资源为基础,然后整合其他优秀的可用资源,以达到构建资源共享平台的目标。从服务的角度来看,以服务对象的满意为取向,具体关注学生、医药卫生机构的需求。从技术的角度来看,综合利用多种现代信息技术如通信、网络、计算机、多媒体等,以保障教学产品的顺利实现。北医网院在坚持质量方针的同时,追求一流医学远程教育的实现,持续改进自身的质量管理体系,这使其一直走在行业的前列。

采用ISO9001质量管理体系是北京大学医学网络教育学院的一项战略决策。早在2002年,学院管理层高瞻远瞩,清醒地认识到教育质量是远程教育的关键,针对学院当时管理知识匮乏、管理水平低下的状况,果断决定在全国远程教育领域率先导入ISO9001:2000质量管理体系,借助国际上先进的质量管理理论和方法,全面提升学院管理水平,保证医学远程教育服务质量符合法律法规和学生的要求。从2002年4月开始,经过全员培训和内审员培训、识别产品及其实现过程、制定质量方针和目标、编写质量管理体系文件、开展管理评审和内审、制订纠正和预防措施,到2002年12月1日,学院ISO9001:2000质量管理体系初步构建完成,开始试运行。2003年3月,学院获得了ISO9001:2000质量管理体系认证证书。2006年4月,学院又通过了ISO9001:2000质量管理体系复评审核,获得了第二轮体系认证证书。2009年4月,学院再次通过了ISO9001:2000质量管理

^①北医网院.我们的优势.[EB/OL].<http://www.pkubytime.com.cn/about/161813299.html>.

体系复评审核,获得了第三轮体系认证证书。2010年3月通过监督审核,获得了ISO9001:2008标准质量管理体系认证证书。随着学院ISO9001标准质量管理体系的平稳运行,ISO9001标准的理念和方法已经融入到员工的日常工作之中,学院的质量管理工作步入了规范化管理的轨道,八项质量管理原则深入人心,各层次PDCA循环推进着持续改进的业绩提升过程,降低了学院运营风险,提高了教育服务质量。2015年3月24日,学院ISO9001:2008标准质量管理体系接受了中国检验认证集团北京有限公司(以下简称CQC)的再认证审核,获得了审核组“推荐认证”的结论。^①

不断地利用质量管理体系内生的改进机制寻求改进机会,持之以恒地推进PDCA改进循环,就是质量管理体系有效运行的抓手。建立自我完善的内部质量管理体系及其运行机制,坚持过程管理方法,循序渐进,持续不断地提高质量管理体系的有效性,才能使组织健康、持续地向前发展。ISO9001族管理标准非常注重管理的科学性、程序性与规范性,主要是针对管理而提出的一整套程序,但是对具体的教学内容、教学过程、教师要求等教学核心内容则缺乏相应的陈述。

(三) 电大系统的“五要素”质量保障体系建设

1999年“中央广播电视大学人才培养模式改革和开放教育试点”项目启动,标志着我国广播电视大学系统开启了一段新的旅程。中央广播电视大学在总结以往办学、教学、质量保障经验的基础上,在现代化通信技术、教育技术迅速发展的背景下,为了适应新时期社会经济发展需求和教育教学形势的变化,在“五统一”的基础上,探索适应新时期远程开放教育发展的教学质量保障体系。2001年,中央电大积极申报并成功立项了国家教育科学“十五规划课题”——《现代远程开放教育教学质量保证的研究》。这是一项由中央电大现代远程教育研究所组织和牵头、由国内多所不同级别的广播电视大学(河北电大、天津电大、陕西电大、湖北襄樊市电大、陕西电大柞水县工作站等)配合、具体围绕“电大系统教学质量保证体系”的联合研究。该研究在全面质量管理的指导思想下,引进了ISO9000族的管理理念,具体表现出两大特征:第一,研究中关注教学质量的保证要素;第二,强调构建一个组织、制度、程序、结构等严密的综体系。^②

正如中央电大的副校长孙绿怡所阐释的那样,远程教育要始终将质量问题尤其是教学过程的质量问题置于核心位置。在他们构建的广播电视大学教学质量保障体系框架中,体现出“四级电大职责分明”、“五大要素分类管理”、“全员

^①北医网院.北京大学医学网络教育学院发展规划.[EB/OL].<http://www.pkubytime.com.cn/about/170458324.html>

^②杨亭亭.电大系统教学质量保证体系的研究[J].中国远程教育,2006(4上):76.

参与、全程反馈、自我完善、共创品牌”的特征。其中，保障开放教育教学质量的五大要素为：资源建设、教学过程监控、学习支持服务、教学（教务）管理以及系统运作。

（四）教育教学评估实践

1. 开放教育试点中期评估

1999年，中央电大“人才培养模式改革和开放教育试点”项目正式启动，教育部为了加强对现代远程教育的宏观管理与指导，决定从2001年起对该项目进行中期评估。此次评估由教育部高教司直接领导，以研究课题组方式组织、设计与实施，历时两年时间对中央电大及44所省级电大进行了一次较大规模的教学评估活动。

2003年1月课题组召开会议，对评估进行全面总结。在接受评估的中央电大及44所省级电大中，42所被评为合格，3所省级电大暂缓通过。同年，专家又对三所暂缓通过的电大进行复评，11月，《教育部办公厅关于公布××电大等三所省级电大试点项目中期评估复评结论的通知》（教高厅[2003]8号）文件，公布三所接受复评的省级电大复评结果为合格。

开放教育试点中期评估使得现代远程教育基础设施建设有了突破性的进展；极大推进了电大系统多媒体教学资源建设的速度；促进了网上教学活动的普遍开展；强化了师资、管理、技术与研究四支队伍的力量。实践表明，中央电大的“人才培养模式改革和开放教育试点”项目获得了学生的支持、社会的认可，显现了良好的发展势头和广泛的社会基础。^①

2. 开放教育试点总结性评估

2004年，在高教厅下发的20号文件（《教育部办公厅关于开展“中央广播电视大学人才培养模式改革和开放教育试点”项目总结性评估工作的通知》）中，详细公布了中央电大试点项目的总结性评估方案、省级电大的评估指标体系以及评估指标和标准。

总结性评估从2004年开始，2007年结束。2004—2005年，由各省市教育行政部门和省级电大开展对地市级电大开放教育试点的总结性评估；2005—2006年由中央电大组织开展对各省级电大的评估；最后，教育部组织专家对中央电大进行总结评估。总结性评估的目的是鉴定试点成果，总结试点经验与教训，促进电大改革发展，推动我国现代远程教育教育的可持续发展。开放教育的办学实践表明，“中央广播电视大学人才培养模式改革和开放教育试点”符合我国经济社会

^①张亚斌主编. 中国远程教育的发展历程[M]. 北京: 中央广播电视大学出版社, 2011: 463.

发展的需要,对推动高等教育大众化起了重要作用。

(五) 年报年检制度的实施

要保障我国网络教育健康、快速、有序发展,就需要了解网络教育发展的现状,并加强对其的质量监管,并规范远程教育试点高校的办学行为。基于此目的,从2001年起,教育部开始对全国试点高校网络远程教育实施年报年检制度。2002年7月,颁布了《教育部关于加强高校网络教育学院管理提高教学质量的若干意见》,提出健全网络教育年报年检制度,加强质量监控。2003年1月,发布了《教育部办公厅关于对现代远程教育试点学校网络教育学院开展年报年检工作的通知》。其附件之一《2002年度教育部对现代远程教育试点学校网络教育学院开展年报年检工作的实施意见》确定了年报年检工作的四个步骤:第一步自检,试点高校根据自检要点进行自我检查;第二步年报,试点高校在自检和年度统计分析基础上形成自检报告;第三步抽查,教育部对试点高校网络教育学院进行抽查,省级教育行政部门对试点高校现代远程教育校外学习中心进行检查评估和抽查;第四步年检,由教育部特聘专家组成的专家组,根据各试点高校的年度报告,再结合教育部、省级教育行政部分的抽查结果,进行年度综合审查。年检结果分为合格和不合格两种。凡是出现办学过程中严重违反国家和教育行政部门相关规定,出现严重的教学质量问题或其它问题,未上报年报年检材料或材料内容严重失实,只要出现以上任意一种情况,年检结果将定为不合格。不合格的试点高校,国家教育行政部门根据情况的严重程度,或者暂停其招生资格,进行整改,复查合格后可恢复招生;或者取消其试点资格。

到目前为止,已有十余所试点高校的年报年检发现问题,受到教育行政部门不同程度的惩罚与处理,有的高校的招生资格至今尚未恢复。从2001年至今,国家教育行政部门对各试点高校网络教育质量的监控,主要以年报年检的方式进行,这对规范远程教育试点学校的办学行为,提高教学质量起了重要作用。以年报年检为依据建立的现代远程教育基础数据库,成为相关教育行政部门了解、监控现代远程教育试点高校教学、办学状况及其发展动态的管理基础。

(六) 网络统考制度的实施

在现代远程教育试点高校网络教育办学模式的探索过程中,由于管理疏漏出现了部分高校办学不规范、考试舞弊等现象,严重影响了现代远程教育试点高校的形象与声誉。在前期办学经验总结与反思的基础上,为了进一步规范管理,落实“宽进严出”的人才培养政策,提高我国网络远程教育的办学质量、社会声誉

等，2004年教育部开始实施现代远程教育试点高校网络教育部分公共课网络统考制度。

2004年1月，《教育部办公厅关于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的通知》的文件被颁布实施。该通知规定：统考组织机构为全国高校网络教育考试委员会；统考对象为2004年3月1日以后入学的网络学历教育本科层次的学生；统考标准是全国统一大纲、统一试题、统一标准；统考合格成绩作为教育部高等教育学历证书电子注册资格的条件之一；考试形式初期实行机考和笔试结合，逐步过渡到无纸化机考形式；考试科目包括英语、计算机、大学语文和高等数学，其中英语、计算机为必考科目，大学语文和高等数学根据不同专业选择；同年11月，《教育部关于开展现代远程教育试点高校网络教育部分公共基础课全国统一考试试点工作的实施意见》颁布，对试点高校网络教育统考的组织实施进行了详细规定。2005年1月，《试点高校网络教育部分公共课统一考试试点工作管理办法》颁布。2006年8月，教育又下发了《关于做好现代远程教育试点高校网络教育部分公共基础课全国统一考试工作的通知》，进一步明确了网络教育统考工作的组织管理、制度建设、收费管理等方面的事项。这些政策规定的制定与出台，基本上确立了代远程教育试点高校网络教育统考制度，规范了网络教育的办学与考试环节，对进一步提升网络教育质量有重要作用。

二、网络教育质量保障理论的探索

（一）网络教育质量观的讨论

1. 现代远程教育的质量观定位

目前，关于质量观有不同的认识，总体来说有三种质量定位模式：第一，同一模式。即将远程教育作为高等教育的组成部分，不在质量管理上对传统大学与远程教育机构进行区分，坚持同一个管理程序及标准。这一模式多见于亚洲国家，如日本、新加坡、马来西亚、菲律宾、斯里兰卡等，可谓亚洲国家在远程教育质量定位上的主流模式。此外，英国和澳大利亚也采用这一模式。第二，分立模式。与前一种模式不同，这一模式认为远程教育与传统教育在学习方式、课程发送、教学组织等方面有较大的区别，因此远程教育质量保障程序和标准也要与传统教育相区别。如中国、韩国、印度等国家多采用分立模式。第三，探索模式，采用这一模式的主要代表国是蒙古，他们在远程教育质量保障体系建设方面尚处于探索阶段，还没有形成统一、成熟的模式。目前，在现实操作中，我国高等教育评估将远程教育与普通高校分开对待，采用不同的标准与程序。但是，对于这两种

不同的教育形式,质量衡量尺度应该如何取舍,学术界存在两种截然相反的看法。

杜杉杉等人认为,虽然远程教育产生于传统教育,但二者的标准并不完全相同,不可将二者等同看待。远程教育涵盖内容较广,有着不同的层次、类型,如本科与专科、学历教育与非学历教育、继续教育培训等,不同层次、不同类型的远程教育有着不同的管理机制及目标要求,自然应坚持不同的质量标准。如为了取得学历的远程教育必须得到社会和公众的认可,在质量标准方面应坚持较高的水准,要么与传统面授教育保持一致,要么具备类似的质量要求;而对于很多培训性质的远程教育,其学习过程本身要轻松、自由、愉悦得多,则可采取其他的质量标准。^①罗洪兰等也赞同从提高远程教育质量与声誉的角度出发,在质量标准、质量监控等方面,远程教育须建立与普通高校相同的标准与制度。如在英国,为了保障远程教育质量,普通高校与开展远程教育的院校在质量标准与监督、认证方面采取同样的政策。他们认为,远程教育与普通高校的差异更多的体现在形式上,但在本质上都是高等教育,因此,质量标准也应坚持同一个尺度。而且,坚持同一个质量标准,学生在学习中获得的学分、所修的课程就可以互认互换,有利于学生对学校及学习形式的灵活选择。^②

1998年,在巴黎召开了首届世界高等教育会议,会上通过了《世纪高等教育展望和行动宣言》。此份宣言提出了一个重要观点,即“高等教育的质量是一个多层面概念”,因此在界定时,从不同层面出发,自然会有不同的表述和认识,衡量高等教育的质量应该是多尺度的,一刀切的做法是欠妥的。所谓“多层面”,主要表现在横向和纵向两个层面:从纵向层面划分,高等教育可分为博士、硕士、本科和专科四个层次;从横向层面划分,高等教育可分为研究型、应用型等不同类型。自然,对于博士教育的质量要求显著不同于对专科教育的质量要求。事实上,在实践中,人们对纵向层次不同的质量要求,相对清晰;而在横向层面上,人们则较多的或者有意无意地忽略它在质量要求方面的区别与标准上的差异。我国高等教育已步入大众化时代,尤其是远程教育形式的介入,在横向层面上对高等教育的质量标准进行区分,才是发展过程中的关键。瑞德·罗尔——ICDE 秘书长兼首席执行官指出,对开放和远程教育体系而言,传统高等教育的质量标准是不适合的,主要表现在质量评估方面。其一,远程教育机构的学术水平和办学资质是否可与国内的传统高校相媲美;其二,鉴于远程教育的形式,其规模一般较大,在教师的教学、学生的学习以及对教学过程的监控与评价等方面,都难以与普通高校直接接轨;其三,针对远程教育的课程内容、办学资质,国际上还没有

^①杜杉杉,文继奎.构建远程教育系统质量观[J].高等教育研究,2006(12):66-67.

^②罗洪兰,等.中国电大远程教育质量保证体系及标准初探(下)[J].中国远程教育,2001(12):21.

形成一个统一的、普遍认可的标准。因此，远程教育的办学程序与过程、课程内容等无法在国际大背景下进行认证与评估。鉴于此，瑞德·罗尔认为应该构建适用于远程教育的独特的质量保障体系，而不能简单的从传统学校挪用。潘懋元教授提出，高等教育从精英阶段到大众化阶段，进行了非常多的改变，从宏观理论层面看，有教育观念、教育功能、培养目标、教育模式以及高等教育与社会关系等方面的变化；从具体实践层面看，课程设置、教学方式、入学条件、管理方式等也发生 更重要的是质的变化，是教育质量观的转变。因此，不可沿用全日制普通高等教育的质量准则来衡量、规范成人 ；不能沿用传统高校的课堂教学准则规范各级各类的远程教育；不能全盘、直接沿用精英教育的高等教育模式规范大众化的高等教育。当前，面对快速增长的、形式多样的非精英高等教育，我们应立足于“大众化的教育思想”来思考、探讨包括教育价值观、人才观、教育质量观等的转变。^①陈祎等人提出，切不可再依据传统普通教育的质量标准来要求和评价现代远程教育，从远程教育自身特点出发建立相应的质量标准势在必行。^②

2. 基于高等教育大众化的远程教育质量观

《中华人民共和国高等教育法》第六条明确规定“采取多种形式积极发展高等教育事业”，可见，高等教育事业的大发展应以多种形式来实现。而所谓的“多种形式”，即高等教育的大众化，必然以多样化为基础前提，因为如果只采取传统的全日制本科高等教育，显然不可能实现高等教育的大众化，也不能达到“积极发展高等教育事业”的目标。而仅用这一种形式来衡量多种多样的高等教育质量，显然也是不合适的，这只能误导我国高等教育大众化的发展方向。2004年10月，教育部成立了高等教育教学评估中心，并确定高等学校将实施五年一轮的评估管理制度，这对我国高等教育质量保障体系的建立具有标志性意义。

对于现代远程教育的质量观，研究者从不同角度入手，产生了多种多样的认识。其中较为一致的看法是，所谓远程教育的质量观，是指衡量与评价远程教育所培养学生的质量和所取得教育效果的标准与价值倾向，这是远程教育目的观、人才观和价值观的综合体现。^③

(1) 系统质量观

系统观是在自然辩证法中人们认识事物、看待事物的基本观点与方法。刘义光从现代系统观的角度出发，将其运用于远程教育中，认为树立系统质量观是提

^① 窦梦茹，郝丹. 质量：远程教育和基于信息通信技术教育的关键——国际开放与远程教育协会(ICDE) 2006 国际会议综述，中国远程教育[J]. 2001(12): 21.

^② 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).

^③ 李凤岐. 统一性·多样性·特色性：现代远程教育质量观探析[J]. 远程教育杂志, 2004(6): 9.

高远程教育质量的必由之路。具体来说,可以从整体性、层次性、协调性以及历史性四方面来认识远程教育的系统质量观。远程教育质量的整体性是指远程教育系统是一个有机体,由各子系统构成,但是它又不是各个子系统的机械堆积,而是各部分有机整合的统一体,整体功能大于局部功能之和。它包括远程教育系统的产品、系统的输入与输出和系统要素。远程教育系统的产品不是学生,而是远程教育输出的服务,具体包括课程、学习支持服务、教学过程、技术保障、管理体系等。远程教育质量的层次性是指远程教育组织本身是教育系统和社会系统的一个子系统,在远程教育组织内部又包括了目标设计、课程学习材料、学习支持服务、质量保障体系和科研等子系统。远程教育质量的协调性指组织内部的子系统之间存在顺序性、关联性与贯穿性,它们之间的关系构成了组织的结构。远程教育质量的历史性具体来说,就是指远程教育质量不是静止的、固态的,它是动态发展的,对它的认识与看法也应随之而发生改变,远程教育质量应主动适应社会需求与学生需求不断调整,实现持续改进。^①

杜杉杉和文继奎认为,人们对远程教育质量的认识存在一些误区,如用传统校园面授教育质量观来衡量远程教育,将远程学历教育与非学历不加区别等量对待等,这些不利于建构正确的远程教育质量观。远程教育与传统校园面授教育在学生类型、院校类型及教育类型三方面存在差异,这三个方面构成了影响传统校园面授教育与远程教育质量的复杂系统,衡量教育质量应该根据以上三方面的因素所构成的复杂关系来区别对待。院校类型不同,质量衡量标准也应有所区别,广播电视大学系统是具有自身特色的远程教育机构,衡量其教育质量的标准应与普通高等院校相区别;为了得到大众认可,远程教育中的高等学历教育应与传统校园面授教育的质量标准保持一致,远程非学历教育由于其目的是提升素养与愉悦身心,应该采取独特的衡量标准。^②

(2) 服务质量观

丁新教授提出应从服务的角度认识和定位远程教育。他从远程教育的质量内涵出发,认为以前的“产品质量观”存在较多局限,尤其不适用于远程教育。作为一种特殊的教育形式,远程教育的本质就是提供“教育服务”,具体来说,是要适应不同个体、社会在教育上的不同需求,为个体和社会提供教育服务。从根本上来讲,服务即是远程教育的产出,因此,远程教育的服务质量便是其教育质量。学生支付学费,进行人力资本投入,从而满足自身获取知识、增强文化素养的需要,或是满足其获得高薪酬、职位晋升需要等;远程教育的服务过程是一个特殊

^①刘义光. 远程教育的系统质量观[J]. 中国远程教育, 2004(9): 22-24.

^②杜杉杉, 文继奎. 构建远程教育系统质量观[J]. 高等教育研究, 2006(4): 65-67.

的过程，学生不仅是服务对象，也参与服务生产过程，同时还是服务结果的最终载体。远程教育服务质量的决定因素并不是单一的，它由学习者和远程教育学院共同作用来决定，换言之，远程院校的教育服务并不直接决定学习者的学习结果。远程教育服务质量的的结果是一个相对量，而非绝对量，体现在学生接受教育服务以后的“价值增值”。远程教育质量主要通过两方面衡量：远程教育服务过程服务结果；学生是远程教育服务评价主体，远程教育服务质量评价具有主观感知性，取决于社会用人单位与学习者对远程教育服务满足其需要的程度。^①

（3）市场化质量观

高等教育领域市场化并不被认为是灵丹妙药，因为高等教育是准公共产品，与一般的产品存在差异，但是将市场竞争机制引入教育界在世界范围内是一种发展趋势。当前我国的远程高等教育规模庞大，生源竞争激烈。为了吸引更多的生源甚至有些院校采取虚假宣传、私刻公章乱发文凭、降低考试要求等恶劣手段，学生考试作弊现象等也被媒体多次曝光。张家浚^②、刘凡丰^③等提倡在远程教育领域建立市场竞争机制，由市场来评判，赏优罚劣、优胜劣汰，远程教育学院自觉自律建立自我约束与质量保障措施，根据市场需求调整办学目标与人才培养机制。刘凡丰指出，教育评价机制本质上权力机制，由于相关利益者的出发点不同，评价标准与结果自然也就不同，市场竞争机制是一种有效外部评价手段。如伯顿·克拉克所言，想要应用自上而下的监督、规划和管理等方式，在教育系统大范围内来保证质量的做法徒劳无功的。^④

（4）全面发展质量观

远程教育目标是具有多样性的，满足不同利益者的需求。赵世平等认为，远程教育质量不能片面地从学生学习需要的满足程度来衡量，也不能单纯地考查学生的学习结果，或者从是否满足社会发展要求来看。远程教育质量应从多角度来考量，树立全面发展的质量观，满足多元化主体的需要。具体来说，远程教育应从社会发展、学生需要、教学要求与专业建设等方面来体现其质量要求。首先，远程教育教学要从国家社会整体出发，满足社会发展所提出的人才培养要求；其次，满足学生自身发展的知识、技能等质量需要；再次，还要考虑远程教学过程本身应达到的质量要求以及专业课程内容之间的内在联系。这些方面相互影响、相互制约，远程教育质量保障应保持它们之间的协调发展，实现过程质量与需求

^①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(3): 14-15.

^②张家浚. 树立新型的远程教育质量观[J]. 中国远程教育, 2003(2): 12.

^③刘凡丰. 让市场机制发挥教育质量的保证作用[J]. 中国远程教育, 2003(11): 73.

^④伯顿·克拉克. 高等教育系统[M]. 王承绪, 徐辉, 等译. 杭州: 杭州大学出版社, 1994: 255.

质量的有机结合。^①

(二) 网络教育质量保障要素与标准的讨论

远程高等教育质量观的具体化体现在远程高等教育质量标准和指标的建立, 这使远程教育有据可依、有理可循, 提高了远程教育运行的有效性。

1. “四要素说”的提出

英国开放大学副校长丹尼尔曾指出, 英国开放大学成功的秘诀在于四个基本要素: 学习材料、支持服务、教学管理与研究水平。^②张岳健从构建远程教育教学系统出发, 也提出了衡量远程教育质量标准的四方面因素。通过问卷调查、访谈等实证研究, 陈晓黎总结了制约现代远程教育系统质量的四因素: 教师、课程、学生以及教学评价(见表5-1)。^③

表5-1: 四要素说具体观点一览表

代表人物	划分依据	划分结果
丹尼尔 (英国开放大学副校长)	教学过程	多媒体学习材料、学习支持务、教学管理、研究水平
张岳健	教学系统	教师、学习者、教学平台、外部环境
陈晓黎	体系构建	教师、课程、学生、教学评价

2. “五要素说”的引入

与“四要素说”不同, 有学者认为远程教育的质量有五个标准, 被称为“五要素说”, 对于这一观点国内外众多机构与研究者进行了相关探讨(见表5-2)。

3. “七要素说”的探讨

“七要素说”不仅是对远程教育质量标准的一种更为细致的探讨和划分, 而且从划分出的各构成因素来看, 已经逐渐显现出不同的思维角度, 尤其差别于“四要素说”(见表5-3)。

^①赵世平, 戎锦. 远程教育质量控制的思考[J]. 中国远程教育, 2005(8): 21-22.

^②丁兴富. 信息时代开放远距离教育的发展战略和质量保证——亚洲开放大学协会第11届年会学术研讨评述(II)(续)[J]. 中国远程教育, 1998(6): 15-17.

^③陈晓黎. 现代远程学历教育质量的内部保证体系研究[D]. 北京: 清华大学, 2004.

表5-2: 五要素说具体观点一览表

代表人物	具体观点
美国成人学习研究中心	教学设计、学习者支持服务、远程教育机构的支持、学习结果、技术
美国高等教育机构委员会	教育机构和院校责任、课程与教学、教师支持、学生支持、评价
于云秀 ^②	教学资源、学习过程控制、学习支持服务、教学管理、系统运作
陈祎、陈丽、殷丙山 ^③	教育系统设计、课程设计与审核、课程发送、学习者支持服务、学生评价

表5-3: 七要素说具体观点一览表

代表人物	具体观点
美国高等教育政策研究所 ^④	对组织机构的支持、课程开发、教与学、课程结构、对学习者的支持、对教师的支持、评价与评估
英格兰高等教育拨款委员会	课程设置的设计、教学内容和教学组织、教学和考核、学生的学习成绩及成果、学生支持服务和指导、学习资源、质量保证和完善机制
Davey Yeung ^⑤	教学支持、课程开发、教或学的过程、课程结构、学生支持、教员支持、评估
徐旭东 ^⑥	培养目标、学习对象、教师、学习资源、组织体系、学习支持服务和教学评价

此外,我国学者丁兴富教授一方面研究了不同国家关于远程教育的不同研究,另一方面对所取得的成功经验进行了参照和比较研究,提出了“多要素说”。他认为构成网络远程教育质量标准的要素有很多,主要包括远程教育资源的设计、开发、发送及评估,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,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。由此,影响远程教育质量的因素非常复杂。^①

^①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上): 13-14.

(三) 网络教育质量保障策略的讨论

远程教育质量保障策略或方法、手段等是远程教育质量观、质量保障理念走向实践且具体实施的重要环节。目前,关于我国远程教育质量保障策略的讨论热烈而又丰富,从层次上有宏观、中观、微观不同层面的策略方法,从指向上有关于内部质量保障的策略,也有关于外部质量保障的策略。下面主要从层次上进行陈述。

1. 宏观层次的探讨

(1) 立法保障

远程教育已成为我国高等教育的重要组成部分,也是构建我国终身教育体系和形成学习型社会的必要手段。根据国际经验,立法是保障教育长足、稳定发展的有效保障,但遗憾的是,我国在远程教育方面的立法还几乎处于零的状态。因此,如何体现国家意志,给予远程教育在我国教育及社会发展中应有的地位和作用,建立全社会遵守的法律义务和准则,是当前我国远程教育发展的关键。同时,在相关法律法规尚未出台的情况下,国家及各级地方政府也应根据现实需要,制定适宜的行政法规,使远程教育的发展有相关保障。^①美日德等国都重视通过立法来促进远程教育的快速发展。美国1998年修订了《高等教育法》,此法针对远程教育发展增加了三项有力措施,包括建立远程教育示范项目、远程教育合作项目以及建立网络教育委员会。德国颁布了《远程教育法》,通过法律手段来规范远程教育发展以使课程质量得到保障。德国《远程教育法》意义深远,它促进了德国远程教育的迅速发展,通过立法来审查远程教育课程的做法使德国在这一领域走在欧洲的前列。早在20世纪80年代荷兰就制定了《开放大学法》。在亚洲,日本起步较早,它在1981年通过了《放送大学基础法》,使得该国远程教育的发展建立在立法保障基础之上,以法律手段的强制效力保证了远程教育质量。^②

(2) 国家政策制定与指导

网络教育质量的提升离不开国家相关政策的制定与指导,在这一方面,我们可以学习和借鉴英、美、澳等国的高等教育质量保证体系,其中心思想在于转变政府职能,从直接管理转向宏观调控,即政府的作用应着重体现在领导、管理、协调、控制、监督等方面,要减少指令性和官僚做法,减少开支。具体来说,体现在以下几个方面:第一,提供法律和政策保障。国家应制定远程教育发展的相关法律法规、方针政策,以规范远程教育的整体发展模式及方向;第二,构建良好的外部环境。即从国家的层面上厘清远程教育机构的性质、地位及与政府、其

^①陈应征. 英美法远程教育理论·政策·机制借鉴和我国远程教育模式的选择[J]. 天津电大学报, 2007(9): 4-7.

^②唐燕儿. 中国远程高等教育政策法规体系研究[D]. 广州: 华南师范大学, 2004(6): 39-44.

他院校等之间的关系；第三，进行质量监控及管理。对远程教育机构的办学资质、师资力量、教育教学过程等进行规范，以保障其规模、质量与效益的协调发展。此外，黄文伟还提出，应建立适合远程教育的国家管理机制，如对贫困生的自主制度、经费投入制度、公共服务体系及高等教育市场机制等。^①

（3）建立第三方中介机构

在国外高等教育领域，通过第三方中介组织进行外部质量保障的理论与实践相对成熟、完善，这些机构最核心的特点就是在进行质量鉴定和质量管时具有完全的独立性，不受政府或其他机构的影响。如美国的外部质量保障组织以非官方评估机构为主，而丹麦、英国则以中间机构的评估为主，此外，日本、荷兰多采用官方与中间机构并存的评估方式。在评估内容方面，多数国家既有学校评估，也有专业评估，但也有只重点关注一个方面的，如英国和美国更关注学校评估，丹麦与荷兰则更重视专业评估。^②

可见，建立相对独立的、专业化的第三方中介机构，也是促进远程教育质量保障体系发展的重要举措。当前，已有多种不同类型的第三方中介机构，如学习者代表机构、学术认证机构、质量保障与评估机构、专业组织机构等，它们各有不同的职责，发挥不同的作用。我国在这一方面也已经进行了一定的尝试，如1996年成立了上海高等教育评估事务所，但整体而言，还处于起步阶段，真正专业的、独立的、得到较为普遍认可的教育质量保障的中介组织，还是一个空白。这些第三方中介机构的职能主要体现在以下几个方面：第一，代表政府主管部门的意志，对开展远程教育的院校进行专业的学术评议，评议内容主要涵盖专业设计、办学水平、教学等方面；第二，代表远程教育院校的意志，对委托机构自身的内部质量进行评议和审核；第三，代表社会各界的意志，对相关院校或专业进行教学质量、社会声誉等方面的评估；第四，为政府、社会机构或人民群众提供决策咨询与相关信息；第五，在经过相关政府主管部门的授权后，可公开发布其完成的针对任何院校或整体远程教育的评估结果。^③

2. 中观层次的探讨

（1）重视远程教育科研

高度重视教育科学研究是英国开放大学成功的四大要素之一。远程教育教师的科研素养和水平对课程开发、学习支持服务以及远程教育理论的发展具有决定性作用。刘仁坤先生指出，要用科研来引领开放大学的建设。具体做法就是，要

^①黄文伟. 关于远程教育的法规政策及其问题的探讨[J]. 安徽广播电视大学学报, 2008(2): 51-55.

^②安心. 高等教育质量保证体系研究[M]. 兰州: 甘肃教育出版社, 1999: 86.

^③徐旭东. 远程教育质量保证体系的构建[J]. 中国电化教育, 2006(8): 41-44.

逐步形成学术研究共同体,通过学术共同体形式推动远程教育研究,并且有意识、有目的、有步骤地培养学术带头人与领军人物,政府和学校要为此创造条件与氛围。

(2) 形成合理的质量文化

文化是一个内涵丰富又外延宽广的概念,它内在的影响和规范着人们的言行。高等教育的质量文化,是校园文化的组成部分,是以质量为中心,把高校联结成一个有机整体的内在的规章制度、价值观的总和,它切实的影响着人们在教育活动中的理念,规范着在教育实践中的行为。因此,形成积极、健康的、向上的质量文化,是提高远程教育质量的重要条件与保障。如果在远程教育高校中形成了某种一致的、积极的质量文化,那么这种文化就具有了管理、规范、激发全体教职工的力量,而且这是一种内在的力量,将成为每位成员自发的内在动机,使其真正投入到教育教学的整个过程中。

(3) 明确院校机构职责

教学工作是学校各项工作的重心。远程教育机构要遵循远程教育教学规律,充分认识自身的职责,有效组织远程教学,深入调查研究人才素质的具体规格,制定适合远程教育学习者的教学计划,教学内容要突出效率与实用,教育教学改革要不断深化;加强对学习者的引导,远程教育工作者应明确自身的任务与角色;强化并落实远程学习过程,合理制定远程学习计划,确立学习过程的阶段任务与目标,加强信息反馈系统的建立和完善等。

(4) 建立学分银行

学分银行实质上是一个服务平台和机构,它在为常规教育与终身教育之间搭建相互认可的“立交桥”的基础上,实现了为学生终身教育、终身学习提供学习成果的积累、转化与认证的功能。简单来说,学生在同层次、同课程、同标准条件下完成的学习,不论是在常规教育中,还是开放教育中,都可实现学分的互换互通,而不再局限于一定的时间和空间,这不仅增加了学习的灵活性,而且使终身教育背景下的学习成果得到了社会的认可。

3. 微观层次的探讨

(1) 教师是质量保障与提高的关键因素

在各级各类教育中,教师始终是保障教育质量的关键因素。尤其在远程教育中,鉴于其实践形式的特殊性,高水平的师资队伍更加重要。远程教育中的教师与学生互动的方式存在特殊性,不仅需要掌握一定的媒体技能,还表现在具有多元化角色,如教师既是专业计划的设置者,也是课程资源的开发者、建设者,既

是课程的设计者与实施者，也是学生各类问题的答疑者，这都需要与学生保持良好的联系。

英国开放大学 Josie Taylor教授认为，虽然技术革新对远程教育质量提升具有“催化剂”作用，质量改善的关键因素是教师，加强教师培训，促进全体教师的共同发展是学校发展重要任务。^①

(2) 学习者是质量保障的对象与主体

远程教育以学习者自主学习为中心，学习支持服务就是对学习者的支持服务。形成尊重学习者的质量文化，重视教学交互与学生反馈。英国开放大学 Anne Gaskell 教授介绍，英国开放大学在听说、考虑、决定、注册、准备、学习、修正、反省等全过程中，始终致力于为学生提供优质服务，建立学习者反馈系统，不仅有助于了解学习者的学习情况，也可以通过反馈改善教学，促进教师教学生涯发展。^②就此而言，学习者既是质量保证的对象，也是质量保证的主体。

三、网络教育质量保障理论探索与实践发展的互动关系

(一) 网络教育质量保障理论探索与实践发展的相互促进

1. 教育政策对远程教育质量保障起到引领与规范的作用

(1) 确定合理的办学定位

关于远程教育办学定位，2000年7月，教育部发布《关于支持若干所高等学校建设网络教育学院开展现代远程教育试点工作的几点意见》规定，从招生考试方式、专业设置、历学位授予权资格、毕业证书形式等都由试点高校根据情况自行决定。2002上半年，远程教育中一些办学违纪、招生违规、考试作弊等问题爆出后，教育部紧急调整相关政策。同年7月，教育部颁布了《关于加强高校网络教育学院管理提高教学质量的若干意见》，其中明确提出了一些关于网络学院办学中问题的指导意见，如明确规定网络教育学院的招生对象，并要求减少并停招全日制普通高等教育本专科生，这清晰地界定了我国远程教育的办学定位。这为后来远程教育实践的稳定、规范发展奠定了政策基础。

(2) 推行规范的管理措施

事实上，教育部关于远程教育一系列政策的出台，都是为了解决在现实中凸显出的问题。这些问题无法忽视，不仅涉及到高校远程教育的正常运行秩序，远程教育文凭和学位的含金量等基础性、实质性问题，更是引起了广大社会民众的

^①曾海军，马小强等. 中外远程教育发展的启示与思考：质量与成效 [J]. 中国电化教育，2008(1): 32-33.

^②曾海军，马小强等. 中外远程教育发展的启示与思考：质量与成效 [J]. 中国电化教育，2008(1): 32-33.

高度关注。因此为了保障我国远程教育事业的顺利、长足发展，教育部推出了相应措施，旨在实现对远程教育的规范管理。这些措施还是明显的取得了一定的效果，如招生定位、管理制度健全、教学过程质量监控、优质网络教育资源建设等，都在一定程度上得到规范且保障了工作的进一步推进。

(3) 引入市场机制初见成效

在国务院 1999 年 1 批转的由教育部制定的《面向 21 世纪教育振兴行动计划》中，明确规定：“现代远程教育工程将实行短期国家支持、长期自力运行的发展策略”。因此，在 2000 年教育部下发的《关于支持若干所高等学校建设远程教育学院开展现代远程教育试点工作的几点意见》中，开始有了很多变化，主要体现了国家在远程教育的放权上。这种放权一方面赋予了远程教育试点高校更多的自由、更大的权利，但同时也给予了更多的责任。这实质上是一种由计划到市场的转变，国家将远程高等教育推向市场，各试点高校就必须在了解市场需求、社会经济发展的方向的基础上，自主、独立的决定发展方向。在这一变革过程中，采用合作的形式进行学历学位教育，成为大多数的试点高校转变的方式，也因此引入了 18.4 亿元的社会资金进入我国现代远程教育中。^①

2. 全面质量管理理论的应用推动实践深入发展

近年来，全面质量管理理论(total quality management, TQM)在我国远程教育理论界被广泛研究与宣传。这一理论最早由费根堡姆提出，后来美国的管理大师戴明博士等人又对其进行了完善，它关注的焦点是质量控制和质量保证，本是一种在企业界被广泛应用的管理思想和管理方式。具体来说，企业或组织内的任何一个因素都会影响到最终的质量，因此，在以质量为核心的前提下，它将一个企业或组织的方方面面都纳入到质量管理的范畴之内，即对组织内部全部的人、事、物都进行整体的、系统的质量管理，并认为这是获得长期经济效益和质量效益的保障。

我国很多远程教育学院校将全面质量管理理论作为内部管理的指导理念。北医网院 2003 年通过了 ISO9001:2000 质量管理体系认证，其内部管理各层次按照 PDCA 循环模式，即计划 (Plan)——执行 (Do)——检查 (Check)——修正 (Act) 进行质量管理，并且循环不止地进行。PDCA 循环也是全面质量管理所遵循的科学程序。北医网院还强调全员参与，以质量持续不断地改进来满足顾客和市场需求，这些都是全面质量管理理念应用的具体体现。上海电大在不断实践和探索研究的基础上，结合自身实际，将全面、全过程的质量管理细化为六个方面——理念、规范、组织、实施、监控、评估和反馈，简称为“6S 管理”。更为重要的是，上海

^①张尧学. 又见木兰[M]. 北京: 中央广播电视大学出版社, 2004: 95.

电大的这一探索得到了国际权威的认可，成为国际上第二所通过 ICDE（国际开放与远程教育理事会）质量评审的开放大学。中央电大在积极探索“全面质量管理理论”与自身特点、需求相结合的基础上，确定了以教学资源、教学过程、学习支持服务、教学管理、教学条件等五个方面为基本的质量要素，这也是在在全面管理、全员参与、过程管理、预防为主和战略管理等质量管理理念指导下形成的。

3. 管办评分离从理论探讨进入制度安排

如何激发教育的活力，如何构建教育治理体系，提升现代化的治理能力，这是我们在开放教育及全球化背景下需要探究和反思的问题。通过转变政府职能，在“督办评”分离思路的指引下，健全我国的教育管理制度、学校制度、评价制度，可以进入到实践检验环节了。西方国家一直以来都是在这样的模式下运行的，这一模式是减轻政府负担，扩大学校办学自主权，提高评估效率和质量，提升教育质量行之有效的方

式。远程高等教育理论界积极倡导转变政府职能，建立服务型政府；呼吁赋予学校更大的办学自主权，真正体现学校办学的主体地位；提倡建立独立于政府的教育评估与认证中介机构，充分发挥行业组织与社会力量的评价与监督作用，形成政府、学校、社会三方各司其职，决策、执行、监督相互协调、相互制约的教育治理结构与质量保障模式。

2015年5月，《教育部关于深入推进教育管办评分离促进政府职能转变的若干意见》的文件颁布并开展改革试点，使得我国管办评分离从学术探讨进入到了国家制度安排层面。文件要求“推进依法评价，建立科学、规范、公正的教育评价制度”。远程高等教育的质量很大程度上取决于远程高等院校的实力、教学质量、管理水平及在远程教育上所进行的所有有形或无形的投入。因此，通过进行行业内对比、接受外部机构的监督以及自我评价等方式，可以对其教育教学形成基本的保障。再辅以发展的方向，以学生为本的理念，不断借鉴、学习、反思的机制等，远程高等院校形成自己的办学特色，保障远程教育的高质量，引领行业的发展等就都是可以实现的。而政府在进行外部评价、监督时，也要加强管理，以质量为核心，建立健全政府和学习对评价意见的反映机制。

4. 系统化、科学化的远程教育质量保障体系初步形成

远程教育质量保障体系由内部与外部质量保障体系构成，内部质量保障体系是核心，在内部质量保障的基础上，外部质量保障体系承担监督、认证、评价、反馈等作用。内部质量保障体系构建包括探索远程教育质量观、质量保障要素、质量标准、质量保障策略、组织运行等。随着中国远程教育的发展，对于远程教育质量保障而言，当务之急就是建立一套符合中国特殊国情的远程教育质量标准

体系,并且使该体系能够符合各方面要求、能被广泛接受与认可。中央广播电视大学已有成果的基础上,提出从教学资源、教学过程、学习支持服务、教学(教务)管理和教学条件等五方面探索,初步构建了远程开放教育教学质量标准体系,该体系以学生为中心,以为学生自主学习提供灵活多样的个性化服务为目标。

5. 质量保障的理论与实践中心转向学生与学习支持服务

网络教育时代远程教育质量保障体系的构建以学生自主化学习、个别化学习为目标。重心转移,从以教为中心到以学为中心,更注重教学资源建设与学习支持服务。从实践方面看,中央电大的质量保障体系实现了从“五统一”模式到以学生为中心,以教学资源、教学过程、学习支持服务、教学(教务)管理和教学条件为要素的质量保障体系的转变。中央电大质量保障体系的转变意味着中央电大教育教学与管理理念的根本性变化,从对传统高等教育的依赖逐步探索远程教育自身的特点与内在规律。从理论探讨方面看,学界已经充分认识到远程教育的特殊性,远程教育学科体系初步形成。远程高等教育质量保障摆脱了对传统教育亦步亦趋的姿态,形成探索具有自身特色的质量保障体系的理论氛围。从对远程教育质量观、质量保障要素、质量保障策略的探讨方面可以充分说明这一趋势。

(二) 网络教育质量保障理论探索与实践发展的相互错位

1. 政策制定、理论准备与网络远程教育规模的快速扩张不匹配

网络远程教育中关于办学范围的定位主要有三次政策上的调整:第一,在远程教育的起步阶段,教育部下发了《关于启动现代远程教育第一批普通高校试点工作的几点意见》的文件,批准了清华大学、浙江大学、北京邮电大学、湖南大学为首批远程教育试点院校,强调试点高校的人才培养“以非学历教育为主,同时举办少量的成人本专科学历教育”。很快,还批准了中央广播电视大学加入现代远程教育试点高校的行列。第二,教育部在2000年颁布了《关于支持若干所高等学校建设网络教育学院开展现代远程教育试点工作的几点意见》,该文件对远程教育的办学定位进行了调整,主要体现在规定试点高校可以进行本专科、高职高专等层次的学历学位网络教育。同年,还批准了北京大学等26所高校进入试点高校行列。第三,2002年7月,教育部又颁布了《关于加强高校网络教育学院管理提高教学质量的若干意见》,在这份文件中,又对远程教育的办学定位进行了调整,明确规定各试点高校应以对在职人员的继续教育为主,要减少并停止招收全日制高中起点的普通本专科学学生。另一方面,2001年教育部又批准了14所试点高校,2002年批准了22所试点高校,至此,全国的远程教育试点高校已经达到了67所。

教育政策对我国远程网络教育的发展具有指导性作用。在我国网络远程教育发展过程中，一边是对办学定位的不断探索与实践，另一边是迅速扩大的试点高校范围。在全国上下，对网络远程教育的办学范围、教学模式、教学规律、办学方式、管理机制、毕业考试等关乎教学所有环节的操作还处于初步探索时期时，急功近利，迅速扩大规模，导致了在招生、办学、教学支持服务、考试等环节出现了一系列问题。可见，网络远程教育实践发展中实践缺乏经验与参照、“摸着石头过河”，出现问题后采取补救式的政策，这与远程教育主体认识不足、经验欠缺、理论准备不够有莫大关系。

(1) 发展规模与教学资源不匹配

从1999年试点开始到2003年，开展远程网络教育的高校已达68所，教学点建成2000多个，在册学生达130万多人。规模的急剧扩张，与之相对应的课程资源、师资、教学管理服务 etc 达不到相应的水平，导致二者的矛盾。湖南大学财税中心2001年招收学生78044人，而湖南大学只发出13000分远程教育录取通知书，由于招生规模过大，教材及网络教学不能按正常教学时间提供，找出教学管理与服务的一系列混乱，影响学生学习，引起部分学生的不满，引起社会极大的关注。另外，从资金投入上看，1999—2002年教育部共投入4.6亿元，分别支持基础设施建设、西部农村中小学现代远程教育工程、教育资源建设、关键技术攻关、标准化研究和应用等六大类现代远程教育工程项目就建设。在这些项目的经费投入中，远程教育试点高校并没有得到经费支持，1998年开始的四所试点高校，其建设资金都是自己筹措解决的。^①尽管其他现代远程教育项目的建设为现代远程教育试点发展创造了条件，但是，经费投入的不足是试点高校的共同问题，自然影响各试点高校的软件与硬件的建设。

(2) 对远程办学的规律及复杂性缺乏了解

现代远程教育与传统教育不同，其本质区别在于现代远程教育师生处于永久性准分离状态，师生之间在空间、时间、心理因素等方面都存在距离感，传统教学的各要素被分割开来，整个教与学过程复杂、环节多，服务链长，从资源建设、招生、学习支持服务、教学、考试等各环节的管理与控制，对各试点高校来说都是全新的，都在摸着石头过河，同时，也是对各试点高校办学与管理水平的挑战。人才培养方案不仅是高校办学的基本依据，更体现出高校在人才培养上的理念、方向以及具体的思路和做法，是高校在办学、人才培养上的实力以及特色的体现。但就远程教育的很多试点高校而言，针对远程教育学生的人才培养方案，基本是照搬或微调了已有的全日制相应专业的培养方案，这是非常错误的做法，是不认

^①郭文革. 中国网络教育政策变迁[M]. 北京: 北京大学出版社, 2014: 34-37.

识、不了解也不尊重远程教育办学规律的体现，必然导致实践中出现很多问题。

①2000年7月，教育部发布《关于支持若干所高等学校建设网络教育学院开展现代远程教育试点工作的几点意见》规定，从招生考试方式、专业设置、历学位授予权资格、毕业证书形式等都由试点高校根据情况自行决定。说明教育部对网络教育规律处于尝试与摸索阶段。

(3) 远程办学的管理机制与规章制度不健全

很多远程教育的试点高校都设置了校外学习中心（点），这一机构在行政上隶属于建设单位，在业务、教学管理等方面接受试点高校的领导。试点高校校外学习中心（点）没有经费投入，也没有人事管理权，办学上具有连锁性质，高校对校外学习中心（点）约束力不强，同时由于试点阶段，一切都是刚起步，试点高校内部教学管理、以及教学点的设置与管理等，都缺乏清晰完整的规章制度。以湖南大学为例，财税中心设立了399个校外学习点，从数量上来看，非常庞大；从布局上来看，遍布全国28个省市，但分布却不均匀；从规模上来看，有的学习点招收学生人数超过一千人，而有的却只有几十人，还有的只有几个人。这给管理、教学、监督、评估等各方面工作带来了难以解决的困难，更甚至其中还有“点外设点”的现象，即校外学习点还可以为自己再设置校外学习点，这使得其成为一个庞大的发展网络，难以计算实际的机构数量。

(4) 办学动机不端正，利益驱动明显

试点以来，各高校办学积极高涨，但是基本都把网络教育学院当成学校的“摇钱树”，远程教育投入少，回报高。调查表明，多数试点高校未将网络教育纳入学校人才培养的规划和管理系统中，甚至个别试点高校只将网络教育作为学校产业创收的部门，按照上缴经费的数额作为网络教育绩效考核的最重要依据。②高校办学大多采取与企业合作模式，企业追求利润。湖南大学网络教育起步阶段与湖南邮电管理局合作，邮电管理局提供网络技术服务。市场是一把“双刃剑”，将远程教育试点院校推向市场后，一方面可以引入大量的社会资金，促进远程教育的发展，同时起到教育满足市场需求的目的；但另一方面，企业和公司在远程教育上的经济投入，是必然要追求经济回报的，如果缺乏相应的政策约束或政策保障不够健全，很容易产生动机不纯、利益驱动的现象，这种商业化的色彩与教育的本质使命是极不和谐的，必然降低远程教育的质量与社会信誉。③

①陈丽，陈庚. 试点高校网络学历教育教学管理现状调查及分析试点[J]. 中国远程教育，2010（1）：22.

②陈丽，陈庚. 试点高校网络学历教育教学管理现状调查及分析试点[J]. 中国远程教育，2010（1）：22.

③丁兴富. 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)[J]. 中国远程教育，2005（4上）：15.

2. 实践发展与理论研究起点不一致

理论研究试图建构我国远程高等教育质量保障体系，而实践的发展却面临一个个琐碎的问题，处于起步阶段，基本从零开始；尤其是质量保障理论发展不是建立在我国远程高等教育实践的基础上，而是更多地借鉴发达国家的质量保障理论。没有从我国的现实出发，想要解决我国实践发展中的问题，却立足于别国的理论体系当中，导致的是实践的低起点与理论的高起点，两者很难对接，造成的局面是理论看似十分繁华，内容与国际接轨，成果丰硕，但对实际指导作用不够，使实践的发展捉襟见肘，如同干旱的土地急需甘霖雨露的滋润。

我国远程高等教育在质量保障理论方面的研究及成果，更多的是学习国外的，存在“拿来主义”的倾向。“拿来”如果只是代表学习、借鉴他国先进的成果经验，那是非常好的，但如果“拿来”同时还代表了直接将其应用于我国远程教育的质量保障理论中，则会出现理论与实践、国外与本土的错位现象。我们在学习西方先进理念的同时，不只是进行语言转换，不只是理解理念本身，更要理解理念产生的基础，然后再结合我国的现实需求及特点，思考其对我国远程教育发展的意义以及应用的方式。^①把国外的理论引入我国，但是对理论产生的背景、理论的适应性、理论的本土改造研究不够，提倡将这些理论直接应用于我国实践。事实上，国外的这些理论的产生尤其深厚的政治、经济、文化、制度、传统等作为支撑，而我国的这些条件与国外相差很远，这些理论的也只能是“镜中花，水中月”，很多在我国存在水土不服的问题。“很多研究观点表达的其实更多的是作者自身的主观观点，这些主观看法确实是作者的思考，但却仅限于在阅读相关文献资料基础上进行的思考，缺乏结合我国教育真是状况的思考”。^②比如建设学分银行，目的是建立灵活开放的终生教育体系，学生积累学分，零存整取，服务于同层次、同课程、同标准条件下的学分互通互换。目前，我国远程教育自身质量备受质疑，各远程院校之间条块分割，没有相互沟通的机制，更不用说远程高等教育与普通高校之间的互通互换。关于学分银行的理论探讨丰富，现实中已经建立的学分银行无法运作。

3. 我国远程教育质量保障政策体系不健全

(1) 指向远程教育质量内涵的政策文本缺失

从世界范围内来看，远程高等教育是高等教育发展到一定程度的产物，即在很多欧美国家，其远程教育从管理模式、教学过程、质量保障、政策依据等方面，都是在已有的高等教育的基础上发展起来的，这使得其远程教育的质量保障措施

^①于伟，李姗姗. 教育理论本土化的三个前提性问[J]. 教育研究, 2010(4): 24.

^②曹诗弟. 中国教育研究重要吗? [A]. 丁钢. 中国教育: 研究与评论[C]. 北京: 教育科学出版社, 2002: 3.

有成熟的基础，同时结合时代需求，可进行一定程度的调整和创新。而我国远程教育的发展与高等教育的大众化发展交织在一起，在开始探索、研究高等教育大众化质量保障体制的同时，还面临着探究远程教育质量保障体系的任务，这使得我国远程教育在质量内涵上，缺乏清晰的思考和本土的探究。

(2) 保障多元主体利益实现的政策层次单一

现代远程教育的发展涉及到众多主体，如国家、各地办学机构、社会公共服务机构、学生以及其他参与的社会行业等。所有牵涉在内的主体均需要承担一定的责任，进行相应的投入，同时拥有一定的权利。如何根据各方主体的角色、投入等清晰界定、合理分配各方面的权责利，做到既互不影响、越位，又能互相制约、监督，需要有相应的完备、系统且成熟的制度保障。在这一方面，我们还有一定的发展空间，从美国远程教育的政策及取得的成绩来看，国家立法，各机构进行政策建议，建立统一的标准、指导方针等，是解决本问题的途径之一。

远程教育中牵涉的所有主体，都有对权责利的要求，而各主体间权责利的合理分配，是远程教育事业顺利向前发展的必要保障。但问题在于，我国远程教育的政策及政策的落实，更多来自于政府和行政命令，这种方式有利有弊。从其弊端来看，“一刀切”、缺乏灵活性、在适应各地实际情况时可能存在偏差等，就是难以避免的。另一方面，各基层远程教育部门在政策建议与意见的传达上，缺乏有效的影响力，行业协会的发展也远未达到成熟。

(3) 制定政策的前瞻性、全面性、合法性工作有待加强

教育政策不仅规范教育发展的方向，更是教育发展的制度保障，尤其是国家制定、出台的教育政策，更具有重大的意义。因此，各个国家在政策的出台上都会非常的慎重，不仅政策的内容本身需要大量的理论研究和实践论证，经得起理论的分析 and 实践的检验，在政策的出台程序上，也需要一步步、一级级的进行，以保证其规范、严谨、合法，乃至政策落实后的有效。我国当前在远程教育的政策研究上，还需要进一步规范，仅就有限的政策而言，也未能落到实处，这对我国远程高等教育的发展及质量的保障是非常不利的。^①

4. 缺乏国家层面的远程教育质量保障标准

质量保障标准是质量保障体系的核心要素。到目前为止，我国还没有制定教育质量国家标准。教育质量国家标准是各级各类评估机构进行评估鉴定的依据，是各级各类学校开展教育教学以及自评工作的依据。英美两国均有可用于远程教育质量评估标准、组织机构、流程等相关的文件，如《在线教育质量：远程互联网教育成功应用的标准》、《远程教育质量保障指南》等，南非有《南非国家远

^①李葆萍. 我国远程高等教育质量保证政策体系研究[J]. 现代远程教育研究, 2010(3): 21.

程教育和开放学习协会质量标准》，然而我国则缺少这样具体和完备的规定。

5. 远程教育质量保障理论借鉴多，而创生少

质量保障的理论与实践都是源于西方发达国家。网络教育时代，我国远程教育呈现出大幅借鉴英美等国远程教育质量保障的做法与经验态势，强调质量保障体系的构建，强调建立具有中国特色的完善的质量保障体系，以规范化的制度、政策来保障远程教育质量，转变政府职能，提倡市场机制与第三方机构的评价与监督作用。

网络教育时代，远程教育质量保障理论的研究集中于对西方发达国家质量保障理论的引介与学习。众所周知，理论的学习是必要的，但是学习借鉴必须与本土的政治经济、文化传统以及教育实践相联系，合理地吸收容纳，用以改善与提升我国的远程教育实践。我国针对远程教育进行的理论研究，更多是借鉴、学习西方的已有成果，但即便如此，在学习借鉴时，也只是对其理论进行了文字转化工作，这种学习不能不说是一种浅表的学习，既缺乏对国外理论的深入理解、产生背景的思考、实践应用效果的考察，更缺乏对这一理论运用于我国的可行性考察。这使得简单的“拿来主义”造成很多实践操作层面的障碍，更是一些“经验介绍”、“学习思考”仅在个人观点上存在有效性。正是由于这个原因，发展中国家常常面临教育理论繁荣而没有教育实践有效提高的窘境。

国外教育学与中国教育学一直处于发展的错位状态。西方国家已经孕育了成熟的教育学体系以及完善的教育知识，我国的教育理论一直在不断引介与移植。在完善的教育知识与成熟的共同体的作用下，西方国家的教育理论形成了一套自给自足的话语体系，以学术权威掌握着话语权，成为主流的话语体系。而我国的教育理论研究被排除在其体系外，处于弱势地位，教育研究被主流话语体系所牵引，某种程度上丧失了自主的研究意识与话语言说的能力。^①

翻译和介绍仅仅起到了传播、学习他人观点的作用，在这一基础上产生的理解也是个人化的，只有真正的立足于我们的实践，思考我国教育的实际情况，才能产生理论创生，进行文化层面的对话，寻求价值上的相互认同与理解。在学习借鉴国外教育理论的同时，要真正理解和尊重国外教育理论，在比较的基础上，从文化层面参透本国教育理论和国外教育理论。只有在文化层面对话，才能真正理解不同国家教育中的信念、知识和价值，才能真正在教育理论发展中将异域的教育的智慧为我所用。^②

^①于伟，李姗姗. 教育理论本土化的三个前提性问题[J]. 教育研究, 2010(4): 24.

^②于伟，秦玉友. 本土问题意识与教育理论本土化[J]. 教育研究, 2009(6): 30-31.

四、网络教育质量保障理论与实践的发展趋势

(一) 网络教育质量保障实践的发展趋势

1. 各远程院校内部质量保障体系的广泛建立

远程高等教育质量保障是内外质量保障机制相互配合,以学校内部质量保障为基础,通过外部质量保障的监督与反馈,共同实现教育质量的提升与持续改进。开展网络教育的各高校、国家开放大学及其各分部积极探索,建立适合自身发展需求的内部质量保障体系远程教育质量保障活动的前提。目前,国家开放大学形成了以教学资源、教学过程、学习支持服务、教学(教务)管理和教学条件五要素为核心的远程开放教育教学质量保障体系。北京大学医学网络教育学院借鉴企业质量管理模式,引进ISO9000质量管理体系,并已经通过了三轮质量管理体系认证。上海开放大学在实践和不断探索研究的基础上,形成了由理念系统、规范系统、组织系统、实施系统、监控系统、评估与反馈系统这“6S”系统构成的质量保障体系,并在2008年6月顺利通过国际开放与远程教育理事会(ICDE)专家评审,成为国际上第二所通过ICDE质量评审的开放大学。但是,从总体上看,已经形成符合学校自身发展特色的远程高等教育质量保障体系的院校为数不多。我国现代远程教育已经进入稳步发展阶段,提升质量,走内涵式发展道路是各校的共同路径。这就要求各办学单位加快步伐,不断研究、实践,尽快形成具有自身特点的内部质量保障体系。

2. 第三方中介机构及其作用机制的有效构建与实现

在我国远程教育领域,专业化水平高的、相对独立的、关注教育质量保障的第三方中介机构,还是一个空白。随着《教育部关于深入推进教育管办评分离促进政府职能转变的若干意见》的实施,在政府大力推进的背景下,远程高等教育依托第三方中介机构进行质量认证是必然的,依据一定的政策法规建立独立于政府的中介组织也就成为当务之急。

事实上,在我国,既有对远程教育质量保障体系及运行机制的理论研究,也有实践层面的探讨,且很多已经从理论层面进入政策层面,并向实践层面推进了,但问题在于,这是一个难以快速完成的过程,理论真正的指导、落实到实践层面,或者政策真正的指导、落实到实践层面,都还存在许多需要尝试、践行、再思考的环节。

(二) 网络教育质量保障理论的发展趋势

1. 远程教育质量保障政策法规研究趋向可操作性

之前的研究基本是在对国外理论进行引介,并以此为蓝本提出对我国远程教育质量保障相关方面的启示等,对于政策法规的内容、可行性、操作性等研究不足。加强法规制度建设,是促进我国远程教育质量保障的重要途径。

在国外,一般而言,政府并不直接参与具体的远程教育质量鉴定,而是成立认可一些独立的、专业化的第三方鉴定机构,委托它们对教育质量做出评定。为了规范、加强教育质量评估认定,一般政府都会出台相关法律政策,明确规定公众、社会、政府、高校的相关权利与责任。1992年,美国联邦政府修订了《高等教育法》,在这份法令中,首次对教育机构的组织、运作和标准进行了法律规定,目的在于规范和限制民间的第三方机构,加强对院校的评审。1998年《高等教育法》修正案进一步予以固定化、规定高等教育机构必须通过全国认可的认证机构或组织的认证。

依托社会中介机构来实施质量认证与评估是国际普遍的做法,但这不仅仅是改变传统的由政府主导的评估模式,或是将政府从评估的主体撤出,转换为另一个中立的第三方机构,以完成督办评的分离,更重要的在于,政府如何保证取代政府进行督导、评估的第三方机构有足够的资质来完成这项工作,这就需要政府在真正撤出前,构建出一套系统的、基本成熟的、针对第三方中介机构及远程教育机构的一系列相关政策,以起到规范和约束的作用。^①

2. 为政府职能的积极转变提供适切的建议与策略

政府职能能否真正的、有效的转变是现代远程教育质量保证体系建立的关键一环。在我国现行的高等教育评估体制中,政府是唯一的评估主体,其权威性不言而喻。在整个评估过程中,虽然加入了社会团体的参与评估、各高校的自主评估,但其核心、主流还在于政府。这不仅导致政府对高等教育、远程教育、教育质量的认识达到最高权威,且是唯一权威,这本身就不利于教育的长足发展;另一方面,社会及各参评高校的主动性、积极性难以发挥,导致社会的支持、认可度不高,高校也只是被动配合,未能真正认识其在质量上、管理上存在的问题,也就难以保障问题的有效解决。此外,当前的大多评估属于总结性评估,这本身就与以促发展为目的的初衷相背离。

目前,无论是政府还是学界都已经充分地认识到政府职能的转变对远程教育质量保障体系的构建有着决定性作用。因此,《国家中长期教育改革和发展规划纲要

^①潘康明. 美国远程高等教育质量认证制度研究[D]. 重庆: 西南大学, 2009: 142.

要(2010-2020年)》明确提出,“以转变政府职能和简政放权为重点,深化教育管理体制,提高公共教育服务水平”。这一规定实质上是在改革我国的教育管理体制,以期用这一转变来提高公共教育的服务水平。在这一过程中,明确教育中各方主体的责任和权利,实现管办评的分离是主要任务。即政府要做好政策的制定、宏观结构的调整、地方政府及各级各类高校办学模式的规范,以此促进教育事业、教育改革的稳步发展。各地方政府及高校具体负责落实国家的政策、规划、方针等,积极探索与实践,并形成良性的转化、循环。

为了全面贯彻党的十八届三中、十八届四中全会的精神,落实《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》指示,2015年初,教育部颁布了《关于深入推进教育管办评分离促进政府职能转变的若干意见》。在这份意见中,明确指出了当前在我国教育事业发展中各方主体存在的问题。如政府的问题在于简政放权不够,因此存在管理中的越位现象;另外还有些管理不到位,如缺乏相应的政策保障,存在管理的缺位现象;各院校在办学中则主体性、主动性不足,存在等靠、被动等现象,且缺乏对自我的有效约束;而社会在参与教育管理、监督、评价等方面,还未能充分发挥其职能。因此,在我国教育事业进一步规范化、科学化的发展中,厘清政府、学校、社会各自的权利和责任,形成三者之间相互制约、相互促进的机制,是首当其冲的任务。同时,《意见》中还提出,到2020年,要基本实现“政府依法管理、学校依法自主办学、社会各界依法参与和监督”的教育公共治理新格局,这也明确了下一步的发展任务。

该意见对于转变政府职能,构建政府、学校、社会之间新型关系,建设法治政府和服务型政府等提出了明确的要求,具体如何实现这些转变,对于我国这样一个权威主义导向的国家,长期累积的管理制度、工作作风、文化观念等不是能够马上扭转的。对于《意见》中所提的任务实现,需要在我国具体的教育运行中,不断探索总结。

3. 发挥教师与学习者在质量保障中的积极作用

教师与学习者是远程教育质量保障体系中最具活力的要素。从远程教育高校的角度看,建立一支高水平的师资队伍更是质量保障及提升的不可或缺要素。而现实的情况是:第一,我国当前远程教育机构的师资,包括理论研究者 and 实践教学人员,大多来自于其他专业,未接受过关于远程教育的系统学习,因此在研究和实践中存在不规范、针对性差、难以深入等问题;第二,我国还未开发出较为成熟的、体系化的远程教育专业课程,在课程的实施上也缺乏成熟的政策机制,而这一任务也需要一支高水平的师资队伍;第三,我国当前针对远程教育师资的培训还处于较低的发展阶段,如培训未能常规化、未能覆盖全员、已有的培训内

容不系统等。这些都制约了我国远程教育事业的发展。

英国开放大学的实践表明,教师作为远程教育质量保障的关键要素。英国开放大学质量保障专家 Steven Swithenby 教授在谈到英国开放大学质量保障诸要素时指出,首要的要素就是人的要素,对开放大学而言,培养、发展一支致力于远程教育事业的人是最重要的事情之一。首先,他们认同远程教育的理念至关重要,他们将开放大学当成自己的事业。其次,他们具有一定的专业素养,合理的师生比和良好的专业培训。具体而言,在开放大学中,人的因素主要包括两类:一类是专职人员,另一类是兼职人员。在专职人员中,具体又可以分为四类(核心学术人员、学术辅助人员、责任教师和其他支持人员),他们主要负责远程教育课程的开发、科学研究、部分的教学工作及相应工作的管理。兼职人员的主要身份是课程的辅导教师,负责与学生直接相关的那部分教学工作,如学生辅导、作业答疑、个性化支持等。就近几年我国开放大学教职员工的统计数据来看,一般而言,全职人员稳定在 5000 人左右,而兼职人员大致有 8000 人左右。这是由开放大学在教育教学方面的特点以及兼职人员的工作性质所决定的,兼职人员在完成学生辅导工作时,需要严格按照一定的师生比来进行,且只有通过加深与学生个体的对话和沟通,才能给予学生有效的指导,也才能了解学生在学习中的意见和建议,从而为专职人员工作的改进提供反馈意见。因此,有相当一部分开放大学为兼职的辅导教师提供培训、设置奖励,都体现出对这一工作的重视。^①

英国开放大学质量保障专家 Steven Swithenby 教授指出,英国开放大学最重要的目标就是培养学生成为主动的、自主的学习者,学生在学习中能寻找、发现自己的学习兴趣,掌握学习方法,具备终身学习的意识和能力。而要达成这一目标,就需要在整个开放教育中塑造相应的文化氛围,如通过为学生提供优质的资源和服务,让学生感受到教育机构的责任是什么,自己的责任是什么;通过为学生提供有效的学习经验,让学生理解并认同开放大学的价值,同时形成、发展自己的价值;在感受开放大学文化氛围的同时,理解个体在群体中的责任,在不断的学习过程中进步和提高。^②

^①白滨,陈丽,斯蒂芬·J. 斯威森比. 英国开放大学质量保证关键要素研究[J]. 开放教育研究, 2014 (1): 32.

^②白滨,陈丽. 解读英国开放大学的质量保证——访英国开放大学质量保证专家 Steven Swithenby 教授[J]. 中国远程教育, 2009 (11): 72-74.

第六章 我国远程教育质量保障理论与实践良性互动机制的构建

教育理论与教育实践之间存在着一种以共存、共生为特征的“互涉”与“互摄”关系。教育实践蕴含教育理论、摄入教育理论，教育理论则兼容教育实践、向教育实践投射教育理论。^①没有理论滋养的实践和缺乏实践根基的理论不能相互适应与协调发展。我国远程教育质量保障理论与实践的发展既有相互滋养、相互促进的一面，也存在相互脱节的一面。我国远程教育质量的提升，有赖于远程教育质量保障理论与实践的良性互动。

一、我国远程教育质量保障理论与实践互动的理性总结

(一) 我国远程教育质量保障理论与实践互动的成就

1. 实践发展推动人们认识与观念的深化

在工业领域，随着质量管理实践的发展，人们关于质量形成的认识大致经历了五个阶段：质量是检验出来的；质量是制造出来的；质量是设计出来的；质量和管理出来的；质量是文化的结晶。^②在我国远程教育质量保障的发展过程中，对于质量的认识经历了从质量是管理出来的、制造出来的到质量是文化结晶的观念转变。对于函授教育的质量保障，理论界提出端正办学思想、加强师资队伍建设、加强教材建设、强化自学与面授辅导、加强教学过程管理、加强函授站管理等策略；对于广播电视教育的质量保障，理论界提出“五统一”教育质量管理模式；对于网络远程教育，理论界提出通过引入全面质量管理理念、ISO质量管理体系、质量文化战略等提高网络远程教育质量。从历时性的角度看，随着我国远程教育质量保障实践的逐步开展与深化，质量保障观念也从最初认为远程教育质量在于生产过程、管理过程到逐步向质量文化阶段过渡。函授教育与广播电视教育阶段的远程教育质量保障的外部监控基本限定在以监督、管理、评估等为主的行政管理范畴，核心理念是从方法与工具、体系与制度等方面进行质量监控。当前，网络教育质量保障实践的迅速发展以及实践中所遇到的失败与挫折都使远程教育理论研究者与实践者开始反思技术困境，寻求远程教育质量保障的发展策略。如王建华所言：“未来高等教育的质量监控与管理必须从一种管理或监控技术上升为

^①龙宝新. “互涉”与“互摄”:教育理论与教育实践关系的时代解读[J]. 教育研究, 2012(9): 32.

^②卢显林. 零缺陷管理[M]. 北京: 中国商业出版社, 2006: 74.

一种质量经营战略，从质量控制与保证上升为一种质量领导与文化，只有这样，整个高等教育才可能渡过质量危机，顺利实现大学组织的转型”。^①

2. 教育政策对实践发展起到指引、调节与规范作用

在联系教育理论与教育实践的过程中，教育政策起到中介作用。它“既具有教育理论的特征，又具有教育实践的特征，它是将教育理论通过复杂地、合理地构建并系统地作用于教育实践的桥梁”。^②

1988年《广播电视大学暂行规定》颁布，明确了中央电大的职责：“举办全国统一开设的专业科类，制订相应的教学计划和统一开设课程的教学大纲；负责编审统一开设课程的印刷教材，制作视听教材，并出版发行；负责统一开设课程的考试和命题工作”等。这一规定成为电大系统“五统一”管理模式的政策依据，为初建时期电大系统有序管理、质量保障提供了支撑。我国现代远程教育的发展过程有三项标志性的政策，分别是2000年发布的《关于支持若干所高等学校建设网络教育学院开展现代远程教育试点工作的几点意见》、2002年发布的《关于加强高校网络教育学院管理提高教学质量的若干意见》以及2007年教育部启动了我国现代远程教育质量工程II期，明确提出信息技术是提高高等教育质量的“战略选择”。根据这些政策的出台，明确了我国现代远程教育的发展方向，对远程教育发展过程中出现的问题提出了针对性的策略。它们是我国现代远程教育质量保障工作开展与实施的重要政策来源与依据，对促进我国远程教育健康、有序发展起到了重要作用。

（二）我国远程教育质量保障理论与实践互动存在的问题

1. 理论发展的依附性导致实践的无根性

我国远程教育质量保障理论发展过程中存在两种倾向：对普通高等教育质量保障理论的依附和对西方远程教育质量保障理论的依附。

基更概括阐明，远程教育的师生处于准永久性分离状态，它通过技术媒体替代了传统口头讲授，基于技术的双向交流与互动替代了传统的集体学习中的面对面人际交流。根据这一定义，远程教育与普通教育的本质区别在于师生处于准永久性分离状态，远程教育在教育对象、手段、过程等方面与普通教育完全不同。函授教育和广播电视大学的质量保障理论都强调教师、学生、教材的管理，实际上还是没有脱离传统教育“三中心”的模式，对远程教学资源和学生支持服务不够重视。这与他们在办学过程中对普通高校的依赖有直接关系，函授教育和

^①王建华. 高等教育质量管理：文化的视角[J]. 教育研究, 2010(2): 59.

^②王金霞, 智学. 教育政策——教育理论与教育实践的桥梁[J]. 教育理论与实践, 2005(6): 1.

广播电视大学处于高等教育系统边缘，教学设施设备和师资队伍大部分依靠普通高校，而且对这一支来之于普通高校的兼职教师队伍缺乏远程教育相关理论与教学技术的培训。此外，远程教育理论研究群体理论研究水平较低、独立性不够。

有人指出，我国教育学的发展历程是一个西方化的过程。我国远程教育的发展过程也是如此。远程教育质量保障理论本身就是一个舶来品，国外的理论再好，但是不经过本土改造，不结合本国的教育理论与实践进行一番借鉴、吸收，无异于东施效颦。当前，我国现代远程教育的发展是以西方远程教育的话语体系为主的。实现我国远程教育质量保障理论与实践的良性互动，理论发展必须结合我国国情、远程教育实际，在学习借鉴国外先进理论的基础上，逐步形成具有中国特色远程教育质量保障理论。

2. 理论发展滞后导致实践的盲目性

我国远程教育的产生与发展并不是在本土环境下自发萌芽的，它以学习国外远程教育理论与实践为基础，国家政策则是我国远程教育产生、发展的直接推动力。尤其是网络远程教育是在教育部《面向21世纪教育振兴行动计划》推动下开始实施的。1999年3月，教育部批准以清华大学为首的四所高校作为试点率先实施现代远程教育。现代远程教育对于我国普通高校来说是一个全新的事物，没有经验可循，《关于启动现代远程教育第一批普通高校试点工作的几点意见》这一文件指出关于试点的目的之一是“从技术、教学、管理等方面开展试验，探索现代远程教育的模式，研究解决可能出现的问题”；“创造条件，逐步在全国范围内推广，探索适合我国国情的发展现代远程教育的新路子”。关于办学范围确定为“在试点阶段以非学历教育为主，同时举办少量的成人本专科学历教育”。

现代远程教育试点刚刚启动，关于现代远程教育教学、管理、办学范围等学校教学中最根本的问题还处于试验、摸索阶段，现代远程教育质量保障体系还来不及关注。但是，实践发展迅速，现代远程教育试点学校的范围迅速扩大，从1999年最初的4所院校，到2003年底短短的4年的时间已经扩展到68所。在现代远程教育试点院校快速扩张的情况下，各学校的基本办学设施也很难到位，理论研究就更不用说了，以至于一系列问题的产生。试点扩大以后，网络教育在办学、设点、招生、考试等环节中陆续出现了违规事件。根据《教育部关于部分现代远程教育试点高校违规办学问题的通报》，2002年、2003年试点高校不同程度存在违规办学行为，如违规设点和招生，部分考点考试作弊，办学规模失控等。网络教育学院的违规行为，在社会上产生了极其恶劣的影响。各大媒体纷纷报道，远程教育招生、考试违规问题。2003年3月31日《广州日报》报道《校考纪规定形同虚设 广州财校爆集体作弊案》，2003年8月27日《处州晚报》报道《湖大远程教育丽水考

点上上演闹剧 考生撕卷罢考老师被拽出场》，2003年9月9日《东南快报》报道《清华大学远程教育福州违规招生》。《中国远程教育》杂志记者由此声称我国高校现代远程教育试点处在“十字路口”，社会各界对网络教育的质疑在这一年达到了顶点。整个2003年，中国网络教育的社会声誉与整体形象，跌落到了历史低谷。《南方周末》、《京华时报》、《东南快报》、《厦门日报》等国内众多具有影响力的社会媒体纷纷刊出了关于网络教育的负面新闻，网络教育在广大公众眼中的形象、地位变得模糊不堪。^①

远程教育被推到风口浪尖，走到了关键的十字路口。远程教育网络学院办学中出现的一系列问题，反映出我国远程教育发展中的深层次问题——理论与实践发展的错位。由于公众接受高等教育的需求以及国家政策的直接推动，我国现代远程教育走的是“先上马，后备鞍”的突击线路，没有相关实践经验借鉴，缺乏远程教育理论的研究和指导，导致实践的盲目性和发展受挫。

3. 实践发展遵循外生型路线

我国远程教育的发展并不是按照其自身的理论与实践逻辑一步步自然展开，教育政策、行政指示主导其实践进程，因此远程教育实践发展具有明显的外生性特征。广播电视大学系统的建立基于国家领导人的指示，现代远程教育工程的启动基于国家行政指令。纵观我国远程教育质量保障发展历程，质量保障理论与实践的良性互动机制并未形成。一方面，远程教育质量保障理论发展缺乏独立性，滞后于实践，无法有效地指导实践。另一方面，远程教育质量保障实践的发展呈现了先天不足的特点。在远程教育质量保障实践发展过程中，国家相关的教育政策起到了重要的指导与规范作用，但在也从另一角度体现出我国远程教育质量保障理论与实践体系的不成熟、不完善。远程教育质量保障实践的推进并不是在理论与实践良性互动的环境中进行，而是主要依赖于行政指示，其发展遵循的是外生型线路。在函授教育与广播电视教育发展阶段，远程教育发展相对缓慢，其规模也是有限的，远程教育实践的发展基本在可控范围内。但是，在网络教育阶段，远程教育规模迅速扩张，没有相应的质量保障理论做指导，实践发展也没有任何经验可循。在这种情况下，政策的不完备、监管的不到位便导致了我国远程教育实践的盲目与混乱。

4. 实践主体之间力量的消解削弱了实践效力及其向理论的转化

远程教育质量保障的实践主体包括政府、远程教育院校、远程教育管理者、教师、学生等。我国远程教育的外部质量保障方式主要是政府主导下的教育评估。

^①丁兴富. 论围绕我国高校网络教育质量的争论及质量保证举措——“远程教育质量保证及质量评估与认证国际比较研究”成果(2) [J]. 中国远程教育, 2005(3上): 20-21.

1993年,原国家教委发布了《关于各类成人高等学校评估工作的意见》。1994年,发布了《普通高等学校函授教育评估基本内容和准则》、《普通高等学校函授教育评估指标体系(试行)》等文件。1997年9月,原国家教委电教办下达了《关于开展广播电视大学教学评估工作的意见》。这次评估以44所省级电大为主要的评估对象,工作历时两年完成,是中国电大系统创建以来规模最大的一次全国性评估活动,是对电大高等专科教育的首次全面检查和评估。根据目标评估和过程评估、条件评估相结合,以过程评估为主的指导思想,确定了这次教学评估的主要内容有教学过程、教学管理、教学条件和教学效果四部分组成。“中央广播电视大学人才培养模式改革和开放教育试点”项目于1999年启动,教育部为了加强对现代远程教育的宏观管理与指导,决定从2001年起对该项目进行中期评估。此次评估由教育部高教司直接领导,以研究课题组方式组织、设计与实施,历时两年时间对中央电大及44所省级电大进行了一次较大规模的教学评估活动。2003年1月课题组召开会议,对评估进行全面总结。在接受评估的中央电大及44所省级电大中,42所被评为合格,3所省级电大暂缓通过。同年,专家又对三所暂缓通过的电大进行复评,11月,《教育部办公厅关于公布××电大等三所省级电大试点项目中期评估复评结论的通知》文件,公布三所接受复评的省级电大复评结果为合格。《教育部办公厅关于开展“中央广播电视大学人才培养模式改革和开放教育试点”项目总结性评估工作的通知》公布了中央电大试点项目总结性评估方案,省级电大评估指标体系、评估指标和标准。总结性评估从2004年开始,2007年结束。2004—2005年,由各省市教育行政部门和省级电大开展对地市级电大开放教育试点的总结性评估;2005—2006年由中央电大组织开展对各省级电大的评估;最后,教育部组织专家对中央电大进行总结评估。总结性评估的目的是鉴定试点成果,总结试点经验与教训,促进电大改革发展,推动我国现代远程教育教育的可持续发展。

从20世纪80年代末启动高等教育工科评估以来,教育评估就成为我国高等教育领域外部质量保障的主要方式。远程教育评估是国家教育行政部门监督与检查远程教育院校教育教学质量的重要途径。我国远程教育评估开始于90年代。尽管教育评估对远程教育质量的提高起到重要作用,但是,大规模、频繁的教育评估也在一定程度上导致了教育资源浪费、弄虚作假、趋同化发展、评估结果受质疑等一系列问题。近年来,高校和社会对教育评估的抱怨之声也不绝于耳。我国远程教育的发展由行政指令统帅,远程教育评估合格与否决定着各院校的发展,因此脱离实际、千方百计迎合教育评估指标并力争获得教育评估的良好等级就成为各院校的理性选择。在这种相同的政策环境下,市场竞争导致院校之间的相互

模仿以及价值观、学术规范等的趋同。^①标准化的指标体系在某种程度上也成为规训远程教育院校日常教学实践的技术工具，不仅束缚了远程教育的丰富性与多样性，也影响了远程教育的创新发展。^②

在我国的教育政策与环境中，教育评估有其必要性与合理性，但是其弊病也暴露无遗。以教育评估为主的外部质量保障体系存在着自治与控制、公平与效率、多样化与标准化之间的价值冲突。控制压倒自治、效率侵蚀公平、标准化取代多样化作为冲突的结果在一定程度上制约了我国远程教育质量保障的有效性。^③人是实现价值的主体，在远程教育评估中，不同的质量保障实践主体之间由于利益、诉求、目标的不同，他们相互之间力量牵制、消解。各级教育行政部门是远程教育质量保障的外在力量，它依据一定的政策、文件、评估指标体系组织专家对远程教育院校的设施设备、教学管理、教学过程、师资水平、学生学习成果等进行检查、评估。远程教育院校及其管理者、教师是质量保障的内部力量，他们为了评估达标，采取各种方式迎合教育评估指标。教育行政部门至上而下，远程教育院校及其管理者、教师至下而上，这两种力量之间存在一个空间。教育行政部门以统一化、标准化的指标体系为标杆，衡量远程教育院校。各远程教育院校为了达到这一标准，不免弄虚作假、临时抱佛脚等。对于教师而言，评估造成一定的干扰和力量分散，教师不得不在繁重教学之余，整理、补充各种评估材料，以应付评估。教师、管理者等远程教育实践主体，在教育评估中忙于应付各种指标体系，总结实践经验并进行凝练与提出也无暇顾及。“上有政策，下有对策”，成为这两种力量在评估过程中形成现实悖论。教育行政部门、远程教院校及其管理者、教师，他们之间隐藏的冲突在某种程度上削弱了远程教育质量保障的效力，无形中造成了人财物的资源浪费和弄虚作假等不良风气。促进不同质量保障主体之间对话与协商并且将反思、批判和解放的话语体系引入远程教育质量保障体系是融合这两种力量、共同提高远程教育质量的基本路径。

二、我国远程教育质量保障理论与实践互动问题的原因分析

教育理论来源于实践，是教育实践的理性升华，它又指导、启迪、评判实践。二者相互影响、相互缠绕，以螺旋式上升发展的轨迹运行。在我国远程教育的发展进程中，质量保障理论与实践之间的互动是复杂、动态发展的，二者之间既良

^①Meek V L. Diversity and Marketisation of Higher Education: Incompatible Concepts? [J] . Higher Education Policy, 2000, 13(1):23-39.

^②苏永建. 高等教育质量保障中的价值冲突与整合[J]. 中国高教研究, 2013 (11) : 23.

^③苏永建. 高等教育质量保障中的价值冲突与整合[J]. 中国高教研究, 2013 (11) : 19.

性互动发展的一面，也有相互错位、断裂的问题。纵观我国远程教育质量保障理论发展的过程，80年代理论界并没有提出“质量保障”的思想，但是已经有了质量保障的思想火花。提高教学质量本身就是学校教学的核心任务。函授教育与电大自产生起，就处于教育系统的边缘。尤其是电大，公众对于这种不同于传统校园面授教育的新形式，心存质疑，保障质量才能获得外界的肯定与认可。80年代，函授教育和电大教育理论基础薄弱，对自身特性、本质规律研究不够，质量管理理论及实践基本是照搬传统教育理论与实践模式。90年代，关于远程教育质量保障的思想被明确提出，质量保障理论与实践发展处于反思与转型阶段。理论研究开始批判对传统教育的移植，并引介西方先进的质量保障理论与实践模式，但是质量保障的实践基本还是沿用传统教育模式。1999年以后，我国远程教育质量保障理论几乎全面引进西方的理论，质量保障实践在曲折中发展。

（一）远程教育学科理论基础薄弱

约翰·亚当斯认为，健全的教育理论最终必须靠实践来判定，而成功的实践必须以健全的理论为基础。^①根据我国远程教育发展的现状与经验，深厚的学科理论基础是远程教育质量保障理论与实践发展的前提条件。与其他学科理论相比，我国远程教育教育理论发展起步晚而且发展势头孱弱。袁昱明曾尖锐地指出，国外远程教育理论的预期超前十余年，而我们将这些理论迁移到国内实践，这就意味着国内远程教育理论“滞后”十余年。^②在国际上，远程教育已被认定为一个独立的学科。20世纪末瑞典著名远程教育专家霍姆伯格指出，从独立研究、大学教学两方面看，远程教育学科已确立。^③但是，在我国理论界，对远程教育是一门独立学科，还是一个研究领域仍有争议。这也说明了远程教育理论发展还不够成熟。丁兴富认为，在20世纪80年代末90年代初，我国远程教育学无论从理论研究还是从大学教学看，已开始成为独立学科和专业。我国远程教育学科的发展大致经历了三个阶段：第一阶段萌芽期（20世纪初至20世纪70年代末），实践处于全新探索时期，没有现成理论指导，理论研究也处于经验总结水平；第二阶段形成期（20世纪70年代末至90年代末），学科研究有较为一致的、独特的研究对象，有较高水平的学术争鸣，形成较系统的研究成果和正规的研究机构；第三阶段转型期（20世纪90年代末至今），大学开设独立的专业或形成一套成熟的人才培养

^①李振涛. 交互生成——教育理论与实践的转化之力[M]. 上海：华东师范大学出版社，2014：105.

^②袁昱明. 远程教育研究的学科评价与构建[J]. 广播电视大学学报(哲学社会科学版)，2002(4)：116.

^③霍姆伯格. 远程教育在世纪之交遇到的认同危机[A]. 黄清云. 国外远程教育的发展与研究[C]. 上海：上海教育出版社，2000.

方案和课程体系,学科发展分化出相对独立的研究子领域。^①远程教育学科基础理论体系的奠定,主要表现在远程教育基本概念和学科研究领域的确立,远程教育基本原理和基本理论的阐述和发展,以及远程教育各种学派的形成,从而构成远程教育的学科理论体系的核心。^②但也不乏反对之声,有人指出,我国远程教育的理论大都引自国外,有的甚至可以说是国外远程教育理论的翻版,而具有我国特色的远程教育理论还没有形成。^③事实上,我国远程教育学科理论不成熟,还未成为一个独立的学科,属于教育技术学二级学科的一个研究领域,指导启迪实践的功能有限。我国的远程教育理论常常表现出政策诠释、经验总结和理论演绎三种倾向,这也昭示了我国远程教育理论发展水平较低的现实。

(二) 远程教育质量保障理论研究缺乏独立性

远程教育一直被视为教育家族的旁支侧流,不受重视。远程教育学科发展尚不成熟,基础理论建设势头不足。高等教育质量保障运动起源于西方发达国家,在这些国家教育质量保障的实践与理论都获得了长足的发展,理论研究较全面、细致也具有针对性,理论与实践联系较为紧密。但是,在我国,从远程教育发展的过程看,其质量保障实践开始于20世纪90年代。远程教育质量保障理论的研究比较欠缺,学术研究队伍薄弱,存在两种明显倾向:一是移植国外远程教育质量保障理论,二是借用普通高等教育质量保障理论。没有深厚的远程教育基础理论做后盾,也缺乏对我国远程教育实际发展中所存在问题进行深入的、针对性的研究,远程教育质量保障理论相对缺乏中国特色与远程教育本质特征。

不同层次的教育理论对于教育实践有不同的反映水平,叶澜指出:理论反映实践有三级水平。第一为最初级的水平,理论能正确地描述实践本身。这种理论虽不能算严格的理论,但它已区别于实践,以与实践主体相脱离的符号存在。这种描述对于实践主体也许并没有太多的作用,但可以为其他人的类似实践提供具体的借鉴。第二级水平为对实践的解释和说明,以揭示实践中的因果关系为主要任务。它已经进入了理论形态,但还是对具体实践因果关系的解释和说明。第三级水平为对某类实践的规律揭示,这一级的理论已呈原理的形态,具有较高的抽象度。并不是任何层次的理论都具有同等反映实践的水平。^④我国远程教育质量保障理论的低水平发展,自然它对实践的指导效果是有限的。

^①张秀梅. 远程教育教育学导论[M]. 广州: 中山大学出版社, 2011: 50-51.

^②丁兴富. 再论远程教育学的理论研究与学科建设[J]. 开放教育研究, 2005(2): 12.

^③袁显明. 远程教育研究的学科评价与构建[J]. 广播电视大学学报(哲学社会科学版), 2002(4): 116.

^④叶澜. 教育研究方法论初探[M]. 上海: 上海教育出版社, 1999: 160-161.

（三）缺乏对国外远程教育质量保障理论转化应用程序的研究

对国外的远程教育质量保障理论，我们必须有所选择，在学习的基础上与我国的教育实践相结合，不能直接移植过来。正如萨德勒所言，我们漫步在世界教育制度之林，不能像小孩逛花园一样，从这里采一朵花，从那里摘一片叶子，指望把这些采摘来的东西移植在自家的土壤中然后长出茂密的植物。^①教育是有生命的活动，教育理论与实践必然包含了丰富的民族自身的历史、文化传统、习惯信仰等。远程教育质量保障的理念来源于西方，但本土化、中国化是远程教育自身发展的要求和生存之道。教育本土化是指在本国意识形态、文化价值观念的基础上，结合本国的教育制度、教育思想等，对国外的理论学习、借鉴、吸纳以及融合的过程。台湾学者杨深坑谈到：“教育不能脱离教育活动所处之社会环境。……教育活动只有触及所赖以生长的土地，才能获得源源不断的生机。”^②从教育本土化实现过程的内在机制上看，需要经历三个阶段。首先，通过译介、学术交流等途径，引进国外的教育思想、学术流派和教育经验，并与本国的教育思想、观念等发生交流、碰撞和联系；其次，根据实际需求，对国外的教育思想、理论有选择地借鉴与融合；最后，结合本国国情以及教育文化、历史传统等，通过同化、内化等内在转化机制，对外国教育思想、理论进行整合、改造并建构成具有本国特点的教育理论思想。^③根据这一转化机制，我国远程教育质量保障理论应该向纵深发展，转入第三个阶段的研究，在大量学习国外理论的基础上，积极结合我国理论与实践进行符合现实发展的融合与改造。

近十年来，我国远程教育质量保障理论对西方教育哲学的吸收明显加强，当前的研究范式与表达模式也正不断以新的哲学手法来阐释本土问题。尽管“理论无国界”，但理论产生的背景、过程以及如何应用理论的具体操作却有着鲜明的地域风格与政治文化色彩。因此，关注但不应照搬西方教育哲学思潮，利用而不完全采用其思想结构，以本土化的视角关注理论研究的现实功用，^④这样才能促进我国远程教育质量保障理论与实践的契合以及复杂关系的协调。

（四）远程教育实践发展行政主导色彩浓厚

根据国际经验，发达国家远程教育实践并不依靠行政指示等外在因素而推动发展，而是依靠远程教育理论与实践自身逻辑与专业性。国外远程教育学术研

^①王承绪. 比较教育学史[M]. 北京: 人民教育出版社, 1998: 66.

^②杨深坑. 教育知识的国际化和本土化[M]. 台北: 扬智文化事业股份有限公司, 1999: 3.

^③褚远辉, 辉进宇. 比较教育的学科特性与教育理论的“本土化”[J]. 教育研究, 2013 (1).

^④张聪, 于伟. 近十年来教育理论与教育实践关系研究的梳理与反思[J]. 当代教育科学, 2011 (9): 6.

究与实践发展相互依赖、相互促进、共同发展、良性互动，走的是内生型发展路线。而我国远程教育的发展方式与其他国家都有所不同，行政指示在远程教育的发展中扮演了主导角色，政令驱动代替了远程自身发展的内在驱动力，从而形成了一种人工培育的政策环境，使得我国远程教育实践缺乏自我生长、自我更新、自我延续的内在动力。当然，行政主导有一定的优势，就是整齐划一，国家的重大决策与计划容易推行。但是以行政指示为主的外在发展模式，在远程教育规模迅速扩张的情况下，监管不到位与政策真空就容易导致远程教育实践的混乱。现代远程教育工程启动以来，在 2002 到 2003 年我国远程教育实践中出现的违规办学、虚假招生、乱设教学点等众多问题，便是这种教育管理机制的漏洞所致。任何事物的发展都有必须遵循其自身的逻辑顺序与规律，一旦破坏这一规律，必然导致事物发展受挫。我国远程教育发展必须重视远程教育基本理论研究，以科学的理论为指导，重视实践经验的总结与提升，按照自身发展逻辑来运行。

（五）远程教育质量保障主体之间存在隔阂

远程教育质量保障的理论主体包括专业研究人员、教师、管理者等，实践主体包括学校、政府、中介机构、管理者、教师、学生等。从远程教育发展实际来看，远程教育质量保障理论主体与实践主体间的沟通与联系并不紧密，而在远程教育质量保障理论主体所形成的团体内部与远程教育质量保障实践主体所形成的团体内部也存在隔阂。一些相关研究从一定程度上可以反映我国远程教育质量保障理论主体与实践主体之间、理论主体内部联结松散。于志涛通过对 2001 -2010 年十年间 CNKI- CAJD 核心期刊杂志的远程教育相关文献进行定量分析，应用 Bicom 软件和 Netdraw 软件对远程教育领域出现频次大于等于 3 的研究学者的合作网络进行可视化研究，并形成我国远程教育领域研究学者合作图谱，研究发现这十年间我国远程教育领域学者间的研究合作比较松散。同时，用同样的方法对研究机构合作网络的状态进行研究，选取的研究机构共 73 个，结果发现在此期间我国远程教育研究机构之间的合作也比较松散。^①我国远程教育质量保障实践主体之间由于目的、利益的差异，在教育评估过程中，也产生了相互摩擦、力量消解与牵制，这些现实存在的问题不同程度地影响了远程教育及其质量保障实践的发展。

^①于志涛. 2001 至 2010 年间我国远程教育领域研究进展分析——基于 CNKI-CAJD 期刊论文的计量研究[J]. 中国远程教育, 2011 (7): 24-29.

三、我国远程教育质量保障理论与实践良性互动机制的构建

通过对我国远程教育质量保障理论与实践互动关系的总结以及存在问题的分析,发现二者的互动与远程教育质量保障理论、远程教育质量保障实践、远程教育质量保障理论主体、远程教育质量保障实践主体等各自的发展及其相互之间的联结方式、形态等密切联系。因此,我们需要建构远程教育质量保障理论与实践良性互动机制,以促进二者自身的不断完善与顺利推进以及我国远程教育质量的提升和持续改进。

(一) 我国远程教育质量保障理论与实践互动系统的构建及其要素分析

教育理论与教育实践的关系是教育领域的一个传统问题、本体问题,也是一个历久弥新的问题。关于二者关系的探讨与论述数不胜数,但是目前仍然没有得到较好的解决。将它作为教育理论领域的一个研究话题,一个较复杂的教育理论问题,也许如奥康纳所言“教育理论是表示已被观察所证实的一个假设或一组在逻辑上相互联系的假设”。按照奥康纳的论述,教育理论是“一组在逻辑上相互联系的假设”,在没有被证实的情况下,它永远只是“假设”。当前,众多对教育理论与教育实践关系的理解与阐释,就是各种各样的“假设”,它们有存在的合理性,并且随着实践的发展以及各相关学科的发展,有些被淘汰,有些则越发具有生命力。

关于教育理论与教育实践关系的论述中,张聪、于伟总结了21世纪的前十年教育界对教育理论脱离教育实践原因的分析,指出主要有五方面:本土化之因、教育理论之因、中介之因、多因素复杂之因、教育学研究者的主体之因。^①对于以上所提出的关于教育理论与教育实践脱离原因的总结与分析,仔细思量发现上述原因有中肯、合理的一面,但又不完全是某一方面的原因导致教育理论与教育实践关系的失谐。造成二者关系紧张的因素是多方面的,从某一方面论述不够全面,也不足以说明问题。因此,本研究采用系统论的方法来分析我国远程教育质量保障理论与实践与远程教育质量保障实践的关系。

根据系统论的观点,系统是相互联系、相互依存、相互制约的要素的聚合体。系统具有整体性、有机性、结构性、动态性等基本特性。系统无时不在,无处不在,整个世界就是有千差万别的系统构成的一个大系统。远程教育质量保障理论构成一个系统,远程教育质量保障实践构成一个系统,远程教育质量保障理论与实践的有机互动也构成一个系统,它必须以系统的方式运作才能使整体效益最

^①张聪,于伟.近十年来教育理论与教育实践关系研究的梳理与反思[J].当代教育科学,2011(9):4-5.

大化。在远程教育质量保障理论与其实践构成的互动系统中,远程教育质量保障理论及其主体、远程教育质量保障实践及其主体、教育中介共同构成系统要素。全方位地从系统构成的各要素进行分析,使各要素充分发展、有机协调才能使系统整体功能最大化,产生各要素之和不具备的新质。

1. 远程教育质量保障理论

“什么样的理论能够向教育实践提供最多的帮助,这是一个真问题;而教育理论是否能够提供帮助,这只是个假问题。”^①教育理论只有在自身发展完备的情况下,才能更好地指导实践,向实践提供“最多的帮助”。因此,教育理论的发展应该具备以下特性^②:(1)理论的明晰性。教育理论要服务于实践,为实践者所理解、内化、应用,必须保证自身清楚明了。理论观点清晰,没有前后矛盾含混不清的地方,用词恰当,表述清楚。(2)理论的科学性。教育实践是有意识、有目的地培养人的活动,区别于其他社会活动。所谓教育理论的科学性就是指教育研究是否客观、准确、真实地反映与揭示了教育实践活动的本质规律。(3)理论的时代性。教育活动具有鲜明的时代烙印。不同时期社会政治经济发展的需求不同,相应地,在教育领域,教育内容、教育形式、教育手段、教育实践主体特征等也具有历史性、阶段性、时代性。教育理论必须紧跟时代步伐,将思维的触角伸向时代前沿。(4)文化适应性。教育理论是在特定的民族文化与社会文化环境中产生的,具有鲜明的文化特色。表现在两方面:第一,教育理论的内容是对本民族或特定文化教育现象活动的反映,是对其内在联系的总结与揭示。第二,教育理论的建构具有民族性、社会性与情境性。教育理论是来自教育研究者的理性总结、凝练与升华,它的构建与理论研究者自身固有的、内在的文化传统、价值观念、信仰、思维方式、心理习惯等有着千丝万缕的联系,正因此教育理论有着深刻的民族文化倾向。

目前,我国教育界关于教育理论的划分有二分法、三分法、四分法、六分法。布雷岑卡按照教育理论的属性把教育理论分为三种类型:教育哲学理论、教育科学理论和实践教育理论,不同类型、层次的教育理论对教育实践的作用方式有所不同。教育哲学理论是关乎教育本体的理论,回答“教育应该是什么”的问题,采用评价性命题,以教育本质、目的、价值、功能等为研究对象,对教育现象进行价值判断,它离教育实践的距离最远,通过提高人们的认识、更新人们的观念、指引人们的价值判断和选择等实现对教育实践的影响;教育科学理论是有关教育的基本学科体系结构、基本内容的理论,回答“教育是什么”的问题,采用描述

^①[英]迪尔登.教育领域中的理论与实践.唐莹,沈剑平,译.瞿葆奎.教育学文集:教育与教育学[G].北京:人民教育出版社,1993:556.

^②彭泽平.对教育理论功能的审视和思考[J].教育研究,2002(9):12.

性命题,通过对教育现象、事实的描述、解释揭示教育规律,它以研究教育内容、教育对象、教育方法、教育规律等为研究对象,它离教育实践较近,为人们提供系统化的知识以增进对实践认识,为行为提出指导原则、策略等;实践教育理论是关于教育实践的理论,回答“如何做”的问题,采用描述性和规范性混合式命题,以教育问题为研究对象,它离教育实践最近,告诉人们特定文化环境中的教育义务以及履行义务的手段、方法,激励人们依据社会意识形态和道德规范采取相应的教育行为。^①从目前的资料来看,能证明这三种教育理论形态以独立形式存在的研究还是空白。但是,这种关于教育理论的划分方式为人们研究教育理论与教育实践二者的关系提供了一种新的思维方式和视角。教育理论的性质有层次、有区别,基于此来研究教育理论与教育实践的关系就不能忽略这一点笼统地谈。教育哲学理论是形而上的,它指向精神层面,而在教育科学理论与教育实践之间也存在一定的距离,不顾前提、单纯指责教育理论脱离实际,或批评教育理论对教育实践功能失灵,这些都是一种无知的表现。实践教育理论在教育理论家族中最具有实践意欲的一种理论形态,它为教育中介的产生提供了契机,教育中介存在于有着强烈实践特性的教育理论与教育实践之间。^②根据这一论述,远程教育质量保障理论以改善、促进远程教育质量保障实践为宗旨,通过规定性的或建议性的陈述为远程教育质量保障实践提供理性原则或改进策略,在性质上应归属于实践教育理论。

远程教育质量保障理论与实践互动系统有效运行,必然与远程教育质量保障理论自身的发展密不可分。作为系统要素之一,远程教育质量保障理论应该具备以下特征:

(1) 科学化

所谓科学化,就是指远程教育质量保障理论遵循远程教育及远程教育质量保障自身内在的逻辑与规律,对远程教育质量保障的内在规定性能够真实反映与客观表达。进一步说,就是指在形式上,它符合基本逻辑规则,在内容上与远程教育质量保障实践本身相符合,两者具有一致性,能够揭示远程教育质量保障实践的本质特征、内在规律与实践法则。只有远程教育质量保障理论在内容与形式上达到统一,才能使理论趋于科学化发展。逻辑证明与实践检验是相辅相成的,在形式上不符合逻辑标准的理论在实践中也行不通。如果两者只具备其一或者两者自相矛盾必然会损坏理论的科学性、完备性,那么理论就有待于进一步的修正。

(2) 体系化

^①冯建军.“教育理论与实践关系”辨[J].江西教育科研,1996(2):20.

^②张应强.教育中介论——关于教育理论、教育实践及其关系的认识[J].教育理论与实践,1999(2):23.

王南湜指出,在同一历史时期,学界存在多种多样的理论,要从众多理论中脱颖而出,成为一种主导性的理论,这种理论应该具备的品质是理论的体系化。理论的体系化就是理论自身的整顿和规训。一种理论创立之初,往往是缺乏体系的。这是因为,理论的创造是一个充满探索的过程,研究者必然要经过多方探寻方能达到创新的结果,理论自身内部的一致性便成为必不可少的。^①我国远程教育质量保障理论只有对远程教育独特的本质、规律、特点进行深入细致的研究,形成成熟的远程教育质量保障体系,才能更好地指导实践。

(3) 本土化

国际上成熟的远程教育质量保障理论以及实际做法值得我们学习借鉴。但是,毕竟我国的经济水平、文化传统、教育管理体制、远程教育的实际发展等都与西方国家不同。平行移植西方的远程教育质量保障理论无法解决我国远程教育实践问题。我们在引介国外远程教育质量保障理论的过程中,首先必须结合我国的特殊国情,对西方的远程教育质量保障理论选择性地吸收;其次,将这些理论应用于我国远程教育质量保障实践的过程中,应考虑我国的文化历史传统、教育管理体制等背景,结合管理者、教育者与受教育者等不同方面的特点,制定适当的操作策略与程序。本土化的过程本质上说,是他者理论与我国的文化、历史、习俗、管理机制、不同主体相互碰撞、协调而逐步内化与转化并形成具有中国特色远程教育质量保障理论的过程。

(4) 独立化

我国远程教育质量保障理论的独立化是指远程教育质量保障理论研究是建立在远程教育本质、属性、特点、规律、逻辑等基础之上,形成具有远程教育特色的质量保障理论。一直以来,在教育家族的谱系中,远程教育属于重要补充,是一种辅助手段;在人们的观念中,认为远程教育就是将现代信息技术手段应用于面对面课堂教学,是两者的简单结合;在远程教育的研究中,存在一些错误倾向,如不顾远程教育本身的特点、规律,将一般教育理论简单套用在远程教育中;与普通高等教育相比,远程教育基础理论与建设,则是缺乏制度支持、经费保障、研究团队等,以致其基础薄弱、动力不足。综上所述,远程教育独立性的缺乏影响远程教育质量保障理论的发展,使其缺乏独立品格与特质。远程教育质量保障理论的独立化发展需要远程教育加强专业化进程,深入研究远程教育自身特性与内在规律。

(5) 时代化

远程教育质量保障活动具有鲜明的历史特点,不同模式、不同阶段,远程教

^①王南湜. 理论智慧的实践意义[J]. 南京师范大学学报(社会科学版), 2013(1): 8-9.

育质量保障实践活动的内容与形式也不一样。远程教育质量保障理论的发展必须紧随时代节奏，推陈出新，吸收相关学科发展的理论，关注实践动态，才能为实践发展提供新鲜血液。远程教育质量保障理论与时俱进，不断发展，与远程教育质量保障实践保持历史与逻辑的统一。

2. 远程教育质量保障理论主体

教育理论的发展、更新来自于教育理论主体的研究与创新。教育理论主体的理论素养、研究水平、研究选题、研究方法等影响教育理论指导教育实践的效果。我国远程教育质量保障理论主体主要包括关注远程教育质量保障的专门研究人员、远程院校的管理者以及远程教育教师等。远程教育质量保障理论发挥指导实践的功能，与质量保障实践开展良性互动，需要远程教育质量保障理论主体做到以下几方面：

(1) 提高专业素养

远程教育教育系统的一个子系统，它既具有教育理论的一般共性，也具有自身内在的规定性。远程教育理论的发展依赖于远程教育理论研究者专业理论素养的提升。从专业发展的角度看，当前我国教育领域内，远程教育只是教育技术或成人教育专业的一个研究方向，没有形成独立学科，专业化发展程度不够，专业人才的培养有限。从远程教育理论研究主体看，远程教育的理论研究者从其单位来源我们可以将他们划分为三部分：一部分来自于普通高校网络教育学院和广播电视大学系统，专门研究远程教育理论与实践；一部分来自于普通高校现代教育技术领域，他们的研究倾向于教育技术方向；一部分来自普通教育领域，由于工作需要或个人兴趣转向远程教育研究。从我国远程教育研究主体的单位背景看，其专业化理论素养不高。不管是远程教育基础理论的发展还是远程教育实践的发展，都离不开具有较高理论水平的专业研究团队。

(2) 深入研究实践

当前我国远程质量保障理论的研究呈现一种西方话语霸权。西方先进的远程教育质量保障理论对我国的远程教育质量保障理论及其实践的发展有一定的指导价值。但是，毕竟中西方的经济发展水平、文化背景、理论基础、教育管理机制等有很大的差异，西方的远程教育质量保障理论应用于我国远程教育质量保障实践中需要根据我国的现实条件，选择吸收，关键是要根据我国的国情、学生的特点以及远程教育的实际发展水平与状态，有针对性地分析、研究其在我国远程教育质量保障实践中应用的可行性和适用的程度，制定相应的应用策略、程序与方法等。好的理论只有应用于实践中才能起作用，西方远程教育质量保障理论的应用必须以我国特殊的国情为基础，深入研究我国远程教育现状及远程教育质量保

障的实际,使中西方理论走向深度融合。

(3) 变革研究方法

教育理论与教育实践加强联系的一个重要发展方向就是要求教育理论研究者重新定位自身角色,实现角色转换,从单一的知识型研究者转化为实践型研究者。^①而在我国远程教育的研究中,研究方法以思辨性为主。殷丙山、张柘、陈丽以国内远程教育领域较有影响力的两份杂志《开放教育研究》、《中国远程教育》在2001到2004年间刊载的1002篇论文为研究样本,对其研究论文的数量、研究方法、研究内容等进行定量分析,发现在研究方法的应用上描述加讨论、经验总结两种方法占绝大多数。在所研究的1002篇论文中,采用描述加讨论方法的论文共814篇,占总数的81.2%,采用经验总结方法的论文共109篇,占总数的10.9%,两类论文合计占到样本总数的92.1%。他们也指出,这两类文章“严格意义上说并没有采用科学的教育研究方法”,造成这种状态的主要原因之一就是当前远程教育领域的研究水平较低,研究方法不科学。^②于志涛的研究也指出,我国远程教育领域的研究方法主要是理论性思辨。^③此外,张秀梅、丁新通过对试点十年教育部规划立项的远程教育类科研课题进行定量分析,发现在研究方法方面思辨性方法占大多数,他们指出要积极开展综合性研究,创造条件使远程教育理论与实践两支队伍紧密结合,协同攻关远程教育领域的重大问题。^④

我国远程教育质量保障问题是关系远程教育发展的核心问题,也是一个极具现实感的问题。远程教育质量保障理论研究者必须面向正在变革的实际,变革研究方法,积极开展行动研究、综合性研究等,加强远程教育质量保障理论在实践中的应用研究。

3. 远程教育质量保障实践

我国远程教育质量保障实践的鲜明特点是具有较强的行政主导色彩,走的是外生型发展路径。在我国远程教育质量保障实践发展过程中,国家教育政策规范和教育行政部门主导的教育评估是外部质量保障的主要方式,远程教育质量保障的专业性、自治性、独立性较差。在这些方面,一些西方国家的做法值得学习。在远程教育的质量保障制度方面,美国已形成了十分严密、成熟的质量认证标准、程序和规范,同时也有相应的法律政策来支撑它。美国远程高等教育质量保障的

^①郑金洲. 改革开放30年的教育学研究[J]. 教育研究, 2009(3): 31.

^②殷丙山, 张柘, 陈丽. 中国远程教育学术研究现状——基于专业学术期刊的分析[J]. 中国远程教育, 2005(2上): 18-22.

^③于志涛. 2001至2010年间我国远程教育领域研究进展分析——基于CNKI-CAJD期刊论文的计量研究[J]. 中国远程教育, 2011(7): 24-29.

^④张秀梅, 丁新. 试点十年远程教育类科研课题研究综述——基于对教育部规划立项课题的分析[J]. 开放教育研究, 2010(3): 103-109.

主体是各远程高等教育机构自身以及相对独立的中介评估机构，而政府并不直接介入远程教育质量保障，它的工作规则来源于远程教育自身的专业性要求而非行政指示。^① 在英国，开放大学作为世界远程教育的典范，在其内部建立了质量保障自治体系。在外部，质量保障机构主要由英国高等教育质量保障署负责，它是独立于政府与高等教育机构的法人单位。要使远程教育院校建立行之有效的内部质量保障体系，以远程教育内部质量提升为动力，改善我国远程教育质量保障实践发展模式，必须按照远程教育自身内在规律来办学，从法律政策与管理机制上给予支持，培育远程教育质量保障的中介机构，提高远程教育质量保障实践的专业性、自治性和独立性。

4. 远程教育质量保障实践主体

一般而言，人的活动具有个体性，人的实践具有群体性；而远程教育质量保障实践主体既有个体性，又有群体性，是个体性与群体性的统一。为此，要使远程教育质量保障理论与实践形成良性互动的关系，对实践主体也要有要求。正如卡尔所说：“教育实践是一种有意识地做出的有目的的活动，在某种程度上，这种活动常常只能根据缄默的、最多只在一定程度上得到阐述的思维图式来理解，实践者用这种思维图式来认识他们的经验。……从事教育实践总是必须先有一种理论图式，这种理论图式同时又是构成这种实践的要素和理解其他人的教育实践的手段”。^②而这种图式就是教育实践主体意识、能力、观念、素养、认识等的综合体。

(1) 具有较强的反思意识和能力

远程教育质量保障实践主体是远程教育质量保障理论走向实践和实践经验上升为理论的重要环节。实践主体的反思意识与能力不仅反映了他们对相关理论的认识水平、关注程度，同时也在某种程度上反映了他们的实践效度。较强的反思意识和能力有助于实践主体不断转变认识、更新观念。

(2) 具有较强的理论素养和思维能力

首先，远程教育质量保障实践主体的理论素养和思维能力决定着他们对质量保障理论的认识、理解的深度与广度。其次，远程教育质量保障实践主体的理论素养和思维能力决定着他们对理论的审视、选择、内化与重构。教育实践绝非实践者的单纯身体反应，其根本特征是需要手脑、身心间的协作与配合，每一次教育实践都伴随着教育者心智结构的不断建构与重构，都是以教师心智图式与实践方式的同步优化与精化为标志的，都是以教育理论的吞吐、创生与教育主体的自

^①赵建华. 远程高等教育质量保障的国际比较反启示[J]. 比较教育研究, 2009(7): 88.

^②[英]卡尔. 教育理论与教育实践的原理. 郭元祥, 等译. 瞿葆奎. 教育学文集: 教育与教育学卷[G]. 北京: 人民教育出版社, 1993: 559.

我重构为内容的。^①

(3) 具有较强的理论综合应用能力

理论的终极目的是改进实践、完善实践。远程教育质量保障实践主体对理论的认识、学习、掌握就是为了改进自身的实践，如果实践主体不能将理论与自身实践相结合，不能将理论灵活应用于实践过程，那么再好的理论也没有价值。对远程教育质量保障实践主体而言，他们对理论的掌握应是精神上的融合和价值上的统一。只有这样，实践主体才能自觉地对引起自身行为的潜在的、缄默的理念与价值有意识地进行反思、挖掘与批判，并在与理论相互沟通、对话的基础上形成视野的熔融，基于此，远程教育质量保障的相关理论才能变成实践者自觉的行动。^②

(4) 形成统一的理念、意志、认识和行动

对于远程教育质量保障的群体性实践主体而言，要以科学的远程质量保障教育理论为指导，形成统一的理念、意志、认识和行动。统一的理念、意志、认识和行动不仅有利于实践活动的顺利开展与目标任务的最终实现，也有助于将实践经验总结升华为理论。从系统论角度看，群体性实践主体形成统一的理念、意志、认识和行动，最终凝结为系统动力，推动系统健康发展；反之，则容易产生系统内耗，实践主体之间相互掣肘，影响目标任务的顺利完成，也不利于实践经验的提炼与升华。

5. 教育中介

理论来源于实践，却不能直接还原为实践。理论智慧并不能直接转化为实践意识或实践智慧，理论只能以一种间接的方式进入实践，理论对于实践而言是范导性的。^③布迪厄指出，理论知识具有局限性，所以应该建构一门社会科学，其理论必须包含说明理论与实践之间鸿沟的理论。^④教育理论的层次性和多样性为教育中介存在的合理性提供了依据。目前，人们提出的能够承担教育中介的这一任务的有：教育思维、教育机智、教育政策、行动研究、叙事研究、教育模式、中层理论、中介思维-中间理论-中介机构构成的统一体等。关于教育中介的研究被认为是在对立的教育理论与教育实践之间架起的一座桥梁，使相互指责的教育理论团体与教育实践团体之间的紧张的关系有所缓解。但是，到底哪个中介能够有效联系教育教育与教育实践，抑或并非单纯某一中介能独立完成此重任，而是一系列的中介联合体？分析已有成果发现，在以教育机智、教育政策、教育模式、中层

^①龙宝新. “互涉”与“互摄”：教育理论与教育实践关系的时代解读[J]. 教育研究, 2012(9): 34.

^②彭泽平. 对教育理论功能的审视和思考[J]. 教育研究, 2002(9): 13.

^③王南湜. 理论智慧的实践意义[J]. 南京师范大学学报(社会科学版), 2013(1): 10.

^④皮埃尔·布迪厄. 实践与反思：反思社会学导引[M]. 华康德, 译. 北京：中央编译出版社, 2004: 102.

理论等为中介的研究中，都是从某一方面来论述，突出某一中介的重要作用，不够全面。宋秋前认为，教育行动研究是一种实践性中介，起到联系教育理论与教育实践的作用。刘庆昌认为，教育思维是认识性中介，搭建了教育理论与教育实践联系的认识性中间环节。他们的研究各自暗含了另外一层意思，即教育中介包括两方面：认识性中介和实践性中介，也就说明教育中介并不是一元的。张应强指出，教育中介有三种形式即教育思维、中层理论、中介机构，这三种形式具有不同作用，它们相互联系，共同影响教育理论与教育实践的关系。^①栗洪武、郭向宁认为，教育理论与教育实践分别具有不同的类型，并构成相应的系统和大致对应关系。所谓“教育理论与教育实践的相互关系”，是在同一系统中同一类型的教育理论与教育实践的相互关系。^②由此可见，联系教育理论与教育实践的中介也有不同的层次，不能以某一个中介简单概括。

远程教育理论与实践都具有层次性。就实践而言，根据参与实践活动主体的不同，可以将远程教育实践划分为国家层面的、群体层面的和个体层面的实践。国家层面的教育实践，其活动主体是国家，是指国家在一定历史时期的总体教育实践。这种类型的教育实践，其内涵具有整体性和统一性，其外延具有全国性或大范围性，其特点是具有一定的强制性与规范性。群体的教育实践，主要指教育系统内部各个子系统或某个特定的群体所进行的教育实践活动，如某一学校的实践活动等。这种类型的教育实践，其内涵具有分类性和专门性，其外延具有边界性(即所有系统都有边界，并以此与其他系统分隔开来)和区域性，其特点是具有一定的针对性与方向性。个体教育实践，是指具体到一个教育实体所从事的教育实践活动。这一类型的教育实践，内涵具体，外延确定，具有灵活性和单一性的特点。^③根据远程教育实践的不同层次，远程教育质量保障理论指导实践、走向实践的过程中，需要按照其不同层次的特点和不同中介，分别形成相应的互动方式。

(1) 教育政策是国家层面上远程教育质量保障理论走向实践的中介

我国远程教育发展历程中，国家层面的实践，远程教育质量保障理论经由教育政策对其进行规范、引导。赫斯特也指出，“从理论基础到实践原则的转化，从来就不是一种简单的演绎过程”。^④

^①张应强. 教育中介论——关于教育理论、教育实践及其关系的认识[J]. 教育理论与实践, 1999(2): 24.

^②栗洪武, 郭向宁. 类型分析视野下的教育理论与教育实践的关系[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2009(3): 118-122.

^③栗洪武, 郭向宁. 类型分析视野下的教育理论与教育实践的关系[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2009(3): 118-119.

^④[英]迪尔登. 教育领域中的理论与实践. 唐莹, 沈剑平, 译. 瞿葆奎. 教育学文集: 教育与教育学[G]. 北京: 人民教育出版社, 1993: 538.

尽管我国目前还没有出台直接针对远程教育质量保障的相关政策，但是在很多的政策中都涉及到了关于质量管理、质量保障的条款。这些政策是如何经由理论而走向实践的呢？以电大系统“五统一”模式的形成为例。电大系统实行统筹规划、分级办学、分级管理、分工合作的管理体制，办学系统基本覆盖全国范围，这种自上而下的庞大系统既是电大的优势，也造成了教学质量管理的困扰。为此，电大通过“六统一”或“五统一”管理方式维持系统的良性运作。1987年牛振冬在《试论电大系统模式及其优化问题（下）》谈到，有同志提出省级电大有能力制作统设课程的印刷与视听教材，再者中央电大有些课程材的质量不高，缺乏权威性和吸引力，建议取消“六统一”。他认为这是不合适的，如果统一的形式被取消，各省级的电大自行另搞一套，会使电大系统的总体效益大幅下降，教学质量更是难以保障。丁兴富在《谈重视电大教育理论研究及其方法问题》一文列出了关于电大办学的一些热点话题，其中关于电大的管理，人们的讨论有三种观点：六统一是必要的，应该坚持；六统一统得太死，不宜调动地方办学积极性；统一是必要的，但要改善，该统则统，该分则分。^①在理论界，学者们对全国统一的管理方式的利弊进行了广泛的讨论，莫衷一是。1988年《广播电视大学暂行规定》颁布并规定中央电大的职责包括“举办全国统一开设的专业科类，制订相应的教学计划和统一开设课程的教学大纲；负责编审统一开设课程的印刷教材，制作视听教材，并出版发行；负责统一开设课程的考试和命题工作”等。后来，统一考试取消，“六统一”改为“五统一”，并成为一段时期内整个电大系统的质量管理模式。

远程教育质量保障理论要转变到实践态势不是轻而易举的，很多理论只有被实践工作者所接受或是被决策者所采纳，它们才有可能转变为实践。但从理论的产生、被接受和采纳再被执行这一系列的过程都不可能是一蹴而就的，而是一个非常复杂的过程。教育政策的形成有三个系统，即信息系统、智囊系统和决策系统。^②决策系统处于核心地位，主要任务就是根据智囊系统提供的方案和信息系统提供的大量情报进行权衡、选择做出决策；智囊系统处于中间地位，由各种不同专业的专家组成，通过广泛的信息搜集，进行分析、对比、论证为决策系统提供政策信息咨询与决策方案；信息系统处于最外围，进行全面调查与分析，收集所有教育相关的信息资料，并准确、及时、完整地传递给决策系统，同时也将教育政策实施过程中的信息反馈给决策系统。教育理论产生、发展，经过一定的时间考验，达到一定的规模，才有可能进入教育政策的信息系统和智囊系统，最终才

^①丁兴富. 谈重视电大教育理论研究及其方法问题[J]. 远距离教育研究, 1989(4): 25.

^②袁振国. 教育政策学[M]. 南京: 江苏教育出版社, 2001: 85.

能进入决策领域。教育政策决策者与教育理论工作者的自觉意识是教育理论走向教育实践的重要保障。一方面要增强理论研究的针对性和可操作性,这是保证教育理论能够被决策者所认知、认可并有可能以其作为政策依据从而推向实践的前提;另一方面又要保持其独立的理论品格,这不仅是教育理论研究的需要,也是教育政策科学化的重要保证,这就要求教育理论工作者要有自觉的实践意识。^①

(2) 规章制度是群体层面上远程教育质量保障理论走向实践的中介

高校规章制度是高校为了组织和管理各项行政工作,按照一定程序制定的,在全校范围内具有普遍约束力的规范性文件的总称。从我国法律制度和高等教育体制的现实状况来看,与高校教职员工及学生有关的规范主要包括如下三大类:一是属于法范畴的宪法、法律、行政法规、地方性法规、部门规章,二是属于抽象行政行为范畴的地方教育行政机关制定的行政规则,三是学校自行制定的内部教育管理规章制度(简称规章制度)。这三方面的规范都是高校职工、学生必须遵守的,也是他们正常学习、工作、生活的强有力保障,特别是高校内部的规章制度,更是与广大教职员工、学生息息相关。^②

我国远程教育质量保障群体层面的实践主要是指各种不同类型的远程教育院校的实践,具体说就是 67 所举办远程教育的高校和电大系统。在群体层面,远程教育质量保障理论指导实践的中介是远程教育院校为了贯彻执行国家政策法规以及为了自身内部管理所制定的规章制度等。一般而言,规章制度是高校开展管理工作的依据,它在全校范围内具有普遍约束力。

以远程教育全面质量管理理论应用为例。90 年代全面质量管理理论在我国远程教育界被广泛介绍与讨论。而现实当中,远程教育规模扩张与质量提高之间的矛盾,成为我国现代远程教育发展的主要内部矛盾。北医网院清醒地认识到教育质量是远程教育的关键,针对学院管理知识匮乏、管理水平低下的状况,管理层高瞻远瞩,以全面质量管理理论为指导,在 2002 年在全国远程教育领域率先导入 ISO9001:2000 质量管理体系,借助国际上先进的质量管理理论和方法,全面提升学院管理水平,保证医学远程教育服务质量符合法律法规和学生的要求。在实施过程中,制定质量方针和目标、编写质量管理体系文件、开展管理评审和内审、制订纠正和预防措施,对全体员工进行培训。经过不懈努力获得了 ISO9001 族标准质量管理体系认证证书。随着学院 ISO9001 标准质量管理体系的平稳运行,ISO9001 标准的理念和方法已经融入到员工的日常工作之中,学院的质量管理工作步入了规范化管理的轨道,八项质量管理原则深入人心,各层次 PDCA 循环推进

^①陆启光. 教育政策是教育理论向教育实践转换的中介和推动力量[J]. 2002(9): 21-22.

^②刘标. 高校规章制度的行政法学分析[J]. 苏州大学学报(哲学社会科学版), 2004(4): 122.

着持续改进的业绩提升过程，提高了教育服务质量。^①

理论与实践良性互动关系模式是制度化，将人们从经验中总结出来的有效方式以一种合法化、常规化的形式固定下来。^②远程教育质量保障理论在群体层面上走向实践最好的方式就是通过规章制度使其成为学校群体成员都遵守的具有一定约束力的规范。

(3) 行为规则是个体层面上远程教育质量保障理论走向实践的中介

远程教育质量保障的个体主要是指远程教育研究者、远程教育院校的管理者、教师和学生等。在个体层面，规则是远程教育质量保障理论指导实践的中介。所谓规则是指制定出来供大家共同遵守的制度或章程。据此可知，规则有两类：一是由政府或社会组织通过书面形式制定的成文条例；另一种是社会约定俗成，流传下来的不成文规定。^③我们这里的规则有三个层次，一是国家有关教育的法律法规、方针政策；二是远程教育院校依据国家政策法规而制定的具体操作规则和为了内部管理而制定的规章制度；三是远程教育研究者、院校管理者、教师、学生等主体所认识、认同、理解、内化的行为规则。

规则是社会运行的基石，是现代社会的良性发展的基本因素。一个社会如果没有规则或有规则却不遵守，那么这个社会必定是一个没有秩序、不稳定的社会。在人类发展历史中，规则并不是自然的产物，而是人类在长期的生活实践中，依靠智慧和理性逐步总结确立起来的。规则是人类与动物的重要区别，它意味着文明，因此，规则是人类文明开始的重要标志。规则使人类的生活达到一种合理有序的状态。一般说来，自觉的行为都具有理性的特征，人的一切自觉行为是在其意识、理性的支配下完成的，这些自觉行为都包含着对优劣的权衡、利弊的审视、方法的选择、行为结果的预测等内容。在具有自觉性的行动过程中，规则是人发出行为时必然也是必须考虑的要素。人的理性、自觉的行为本身就意味着对规则的遵守和体现。在人的一切社会活动中，与自发、盲目的行为相比，理性自觉的行为显然具有相当的优越性。从本质上讲，规则本身就是理性的产物，是人们基于实践不断总结提炼的精髓。对于活动主体而言，不管它是社会团体、组织机构还是个体，如果其行动在规则指导下展开，那么其行动结果也就是理性的。^④

远程教育质量保障理论走向实践最终依靠的理论主体与实践主体的理性行为。也就是说，实践主体能够将远程教育质量保障的理论内化转变为自己的行为

^①北医网院. 北京大学医学网络教育学院发展规划.[EB/OL].<http://www.pkubytime.com.cn/about/170458324.html>

^②王南湜. 探索理论与实践良性互动的有效方式[J]. 学术界, 1998(4): 17.

^③张康之. 社会治理中的权力与规则[J]. 探索, 2015(2): 86.

^④张康之. 社会治理中的权力与规则[J]. 探索, 2015(2): 86.

规则来指导行动。“规则催生实践，或者规则是实践生产和再生产的媒介。”^①实践主体对教育理论的理解毕竟还是停留在知识论的水平，理解并不能必然保证产生积极的实践效果，教育理论的有效原则应该是关注实践和来自于对实践的承认，与实践建立一种互动行为关系。^②远程教育质量保障的众多理论，一方面借助政策方针、规章制度成为人们行为的规范，从而走向实践。但是，并不是所有理论都能成为政策或规章制度。那些具有实践价值的理论，经过多种渠道的传播、解读，被实践主体所认识、认同、理解并内化为他们自己的教育理念，经过实践主体的知识整合，形成他们的教育行为规则。具备了这种理性认知后，实践主体在行动过程中就会对其行为利害关系进行理性权衡，设计合理的行动方案，并评估预期的行为结果等。这种包含了自觉性的行为一般情况下，成功的几率远远大于自发性的行为。有的学者从发生学角度分析教育理论向教育实践的转化，认为理解是转化的起点，内化是转化的基础，生成是转化的关键，外化是教育理论的践行。^③又有学者指出，教育理论要转化成实践智慧，创造性地解决教育问题，需要教育实践主体在认知、情感和行动三方面协调统一。^④

根据对我国远程教育质量保障理论与实践互动中介的分析，我们发现不同的实践层面，联系远程教育质量保障理论与实践的中介也具有相应的层次性。国家教育政策具有广泛性、包容性，在国家政策允许的范围内，群体和个体具有灵活性。在群体层面的远程教育院校，依据国家的相关政策和学校的实际情况，制定相应的规章制度。对于个体而言，在国家与学校大的环境与背景中，根据个体差异，内化相关理论，从而形成个体的行为规则。常言道，“上有政策，下有对策”，教师、管理者等极具个体性、灵活性，相关政策、理论能否贯彻实施，就有赖于个体对相关理论的认同、内化以及外界环境、制度、资源等条件的影响。只有个体形成稳定的个人行为规则，相关理论政策才能真正付诸于现实。

^①[英国]安东尼·吉登斯著. 社会理论的核心问题[M]. 郭忠华, 徐法寅, 译. 上海: 上海译文出版社, 2015: 74.

^②谭维智. 教育理论与实践关系问题的实践解决方式[J]. 国家教育行政学院学报, 2008(4): 45.

^③段作章. 教学理念向教学行为转化的过程分析——基于发生学视角[J]. 教育科学研究, 2012(4).

^④李润洲. 教育理论嵌入教育实践的知识论辨析[J]. 教育科学研究, 2013(5): 46.

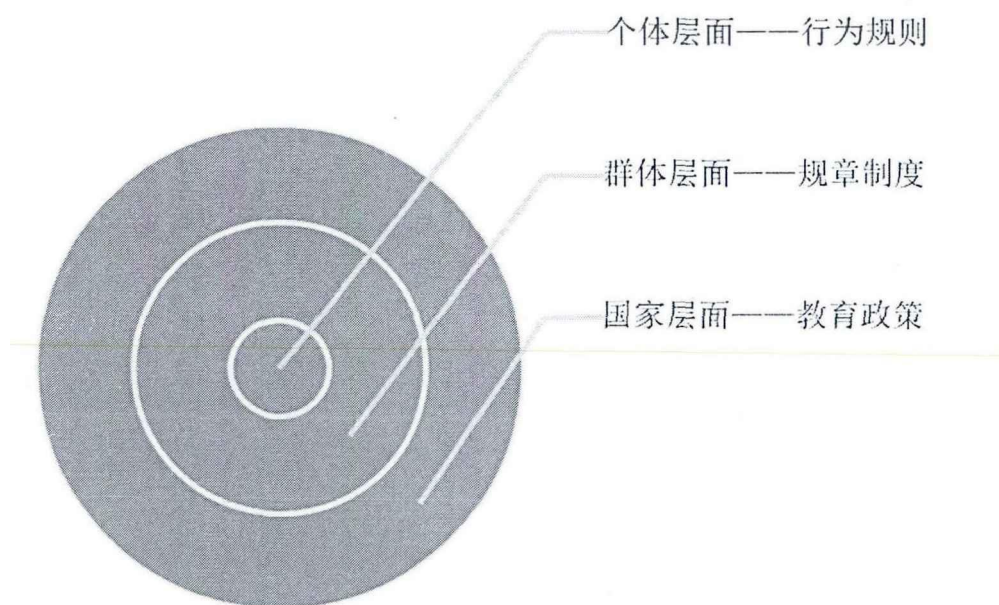


图 6-1: 教育中介层次图

(二) 我国远程教育质量保障理论与实践互动系统运行机制

在远程教育质量保障理论与实践构成的互动系统中，远程教育质量保障理论及其主体、远程教育质量保障实践及其主体是构成件，教育中介是联系远程教育质量保障理论及其实践的连接件，对话是沟通远程教育质量保障理论主体与实践主体的桥梁。远程教育质量保障理论、远程教育质量保障实践、教育中介有机联系，远程教育质量保障理论主体与实践主体通过理解与对话，互动互应，它们共同构成远程教育质量保障理论与实践互动系统（见图 6-2）。

1. 系统具备整体性、有机性、结构性、动态性特征

系统功能的有效发挥是以系统中每个要素的固有的特性及其良性运作为基础的。远程教育质量保障理论与实践的良性互动系统必须建立在远程教育质量保障理论、远程教育质量保障理论主体、远程教育质量保障实践、远程教育质量保障实践主体和教育中介这五个要素依据自身特点充分发展的基础之上。同时，远程教育质量保障理论与实践互动系统的运行具有整体性、有机性、结构性、动态性发展特征。

远程教育质量保障理论与实践互动系统具有整体性特征。远程教育质量保障理论与实践互动系统是一个整体的存在，它的运行、演化都以整体的方式进行。要使远程教育质量保障理论与实践良性互动，就必须将各要素相联系，使它们各自的功能与特性协调统一于这个系统内，使得系统产生各要素相加之和不具有的新质，实现系统功能的最大化发展。

远程教育质量保障理论与实践互动系统具有有机性特征。远程教育质量保障理论与实践的联系是双向的，理论变化引起实践的转变，实践变动引起理论的变化，两者相互关联，相互依赖。同时，系统与外界环境之间也存在能量的交换。远程教育质量保障理论与实践的关系之所以复杂，与外界环境的影响极为密切。影响这一系统的外界事物主要包括：社会政治体制与发展水平、经济体制与发展水平、教育政策等。

远程教育质量保障理论与实践互动系统具有结构性特征。远程教育质量保障理论与实践不同的层次、内容以及作用方式就构成不同的系统结构，系统也就具有相应的不同效果。远程教育质量保障理论与实践在国家层面、群体层面与个体层面具有不同的教育中介，远程教育质量保障理论经由教育政策、规章制度、行为规则作用于实践方式、范围、力度也各不相同。

远程教育质量保障理论与实践互动系统具有动态性特征。系统的动态发展来自系统要素的变革。教育实践之树常青。远程教育质量保障实践不可能停止前进的步伐，尽管在其发展过程中会遇到暂时的困难、挫折，但其前进的方向是不可阻拦的。远程教育质量保障理论来自其实践，同时实践的变革对理论提出要求，推动其不断前进。

2. 远程教育质量保障理论主体与实践主体形成对话关系

远程教育质量保障理论主体内部联结松散，缺乏合作意识与机制，理论研究方法单一，这些因素对远程教育质量保障理论研究的深入以及研究水平的提升都是不利的。远程教育质量保障实践主体内部由于理念、认识、目的、利益等的不同，在实践过程中也存在隔阂与力量博弈。尤其在教育评估过程中，教育行政部门以统一化、标准化的指标来衡量远程教育院校的办学水平与效果。各远程教育院校为了达到统一要求与标准，丧失个性，曲意迎合评估指标体系。对于教师而言，他们不得不在繁重教学之余，整理、补充各种评估材料，以应付评估。“上有政策，下有对策”，成为这两种力量在评估过程中形成的现实悖论。教育行政部门、远程教院校及其管理者、教师，他们之间隐藏的冲突在某种程度上削弱了远程教育质量保障的效力。远程教育质量保障理论主体与其实践主体由于岗位、分工、理论修养、研究视野等方面的差异，两大集团的交往也有裂缝。

哲学解释学理论认为，理解与对话是人的一种本质属性与基本存在方式。在对话中，认识到自己并不是唯一的主体，他人也不是被改造利用的客体，而是与“我”一样的主体。在面对共同客体时，会考虑他者与“我”都是主体，从而打破了主体间的敌对性与封闭状态，形成主体间性。伽达默尔继承了海德格尔的本体论解释学，以“理解”为核心概念，认为理解是主客体即读者与文本之间双向

互动交流活动的，所以它是一种最早的广义的对话哲学。在哲学解释学里，人与人、人与物、人与世界之间的关系可概括为理解和对话的关系，理解和对话的终极目标则在于重新认识和重新建构意义。从根本上说，解释学是一种关于“理解”的学说。理解的形成或对误解的避免与克服，只有借助于“对话”才有可能成为现实。正如伽达默尔所说，在成功的谈话中伙伴之间彼此结合成一个新的共同体，通过相互理解，而不是“独白”式的自我表现，使谈话者自身实现在公共性中的转换。^①

在远程教育质量保障理论与实践构成的互动系统中，远程教育质量保障理论主体内部、远程教育质量保障实践主体内部以及两大团体之间应该积极改变自身的思维定势、惯习、理念、角色定位等，激发自身的理性自觉性，将自身的行为建立在理解与协商的基础上，重构自身的存在方式，通过不断的交往与对话实现理性和谐，观念一致，行为协调以及视界的融合。

3. 远程教育质量保障理论与实践双向转化

教育理论对教育实践的指导作用是有条件的，不是所有的教育理论对教育实践都能起到相应的指导作用。远程教育质量保障理论对实践指导作用的发挥应具备一些前提条件，即远程教育质量保障理论自身发展的科学化、体系化、本土化、独立化和时代化。远程教育质量保障理论的发展依赖于理论主体的专业理论素养水平、深入实践的程度以及研究方法的变革。即使具备了这些条件远程教育质量保障理论也不是自然而然就能转化为实践，需要借助中介来实现。远程教育质量保障理论与其实践都具有不同的层次，对应的联系两者的教育中介也具有相应的层次。在国家层面，远程教育质量保障理论通过教育政策走向实践；在群体层面，远程教育质量保障理论通过规章制度走向实践；在个体层面，远程教育质量保障理论通过行为规则走向实践。而教育实践又具有情境性、复杂性、动态性，教育实践向教育理论的转化也需要具备一定的条件。远程教育质量保障实践的发展应该走向专业化、自治化与独立化。远程教育质量保障实践的发展在一定程度上取决于其承担主体——远程教育质量保障主体。因此，远程教育质量保障主体需要具备较强的反思意识和能力、具备较强的理论素养和思维能力、具备较强的理论综合能力并以科学理论为指导形成统一的理念、意志、认识与行动。远程教育质量保障实践通过其主体的理性自觉与总结升华向远程教育质量保障理论转化。当然，远程教育质量保障理论与其实践的双向转化必须建立在远程教育质量保障理论主体与远程教育质量保障实践主体积极的沟通、对话以及视域融合的基础之上。

^①[德]伽达默尔. 真理与方法[M]. 洪汉鼎, 译. 上海: 上海译文出版社, 2004: 491.

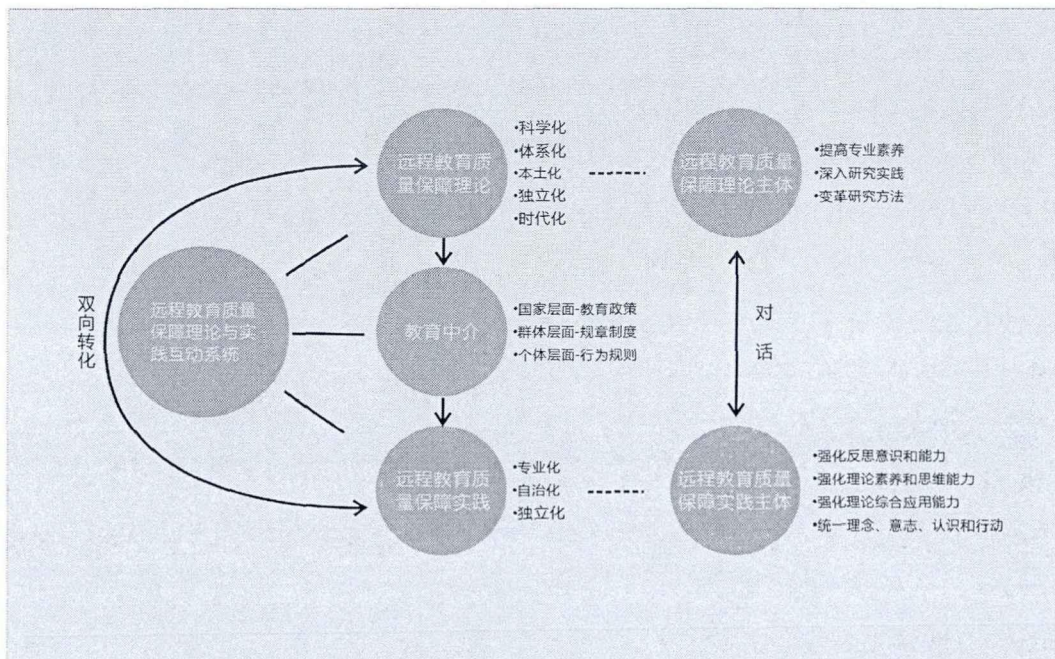


图 6-2: 远程教育质量保障理论与实践互动系统

结 语

通过对我国远程教育三种模式发展过程中质量保障理论与实践互动关系的研究,发现制约我国远程教育质量保障理论与实践良性互动的问题主要表现为:理论发展的依附性导致实践的无根性,理论发展滞后导致实践的盲目性,实践发展遵循外生型路线,实践主体之间力量的消解削弱了实践效力及其向理论的转化。导致这些问题的原因有:远程教育学科基础理论薄弱,远程教育质量保障理论研究缺乏独立性,对国外远程教育质量保障理论转化应用程序的研究不够,远程教育实践行政主导色彩浓厚,远程教育质量保障主体之间存在隔阂。

建立远程教育质量保障理论与实践良性互动的机制是提高远程教育质量的重要途径。现代系统论认为,系统无处不在。远程教育质量保障理论与实践构成一个互动系统,其中由远程教育质量保障理论与其实践、教育中介、远程教育质量保障理论主体与其实践主体构成系统要素。系统功能的有效发挥是以系统中每个要素的固有的特性及系统要素的相互配合为基础的。在这一互动系统中,远程教育质量保障理论发展应具备科学化、体系化、本土化、独立化、时代化特征;远程教育质量保障实践的运行应走向专业化、自治化、独立化;教育中介联结远程教育质量保障理论与其实践,具有层次性,在国家、群体、个体层面分别是教育政策、规章制度、行为规则;远程教育质量保障理论主体应提高专业素养、深入研究实践、变革研究方法;远程教育质量保障实践主体应强化反思意识与能力,强化理论素养与思维能力,强化理论综合应用能力,以科学理论为指导形成统一的理念、认识、意志与行动。远程教育质量保障主体之间相互理解与对话,远程教育质量保障理论与其实践相互转化,互动系统以整体性、有机性、结构性、动态性发展的方式运行。

由此可窥见,教育理论与教育实践之间是一种复杂的、非线性的双向互动关系,教育理论在教育实践中发芽、生长、丰盛,同时对教育实践赋有认识、解释、启迪、唤醒、评价、预测等功能。教育理论与教育实践既有相互促进、相互滋养的一面,也有相互脱离、相互错位的一面。两者相互促进、良性互动推动教育事业的发展,是教育界孜孜以求的状态;但现实却总不尽如人意,教育理论与教育实践的脱节是教育界长久以来一直争论、竭尽全力去解决的一大难题。

参考文献

(一) 著作类

- 1.张秀梅.远程教育教育学导论[M].广州:中山大学出版社,2011.
- 2.丁兴富.远程教育[M].北京:北京师范大学出版社,2001.
- 3.安心.高等教育质量保证体系研究[M].兰州:甘肃教育出版社,1999.
- 4.E·格威狄·博格,金博利·宾汉·霍尔.高等教育中的质量与问责[M].毛亚庆,刘冷馨,译.北京:北京师范大学出版集团,2008.
- 5.栗洪武.学校教育[M].西安:陕西师范大学出版社,2007.
- 6.叶澜.教育研究方法论初探[M].上海:上海教育出版社,1999.
- 7.冯茁.教育场域中的对话——基于教师视角的哲学解释学研究,北京:教育科学出版社,2011.
- 8.郝文武.教育哲学研究[M].北京:教育科学出版社,2009.
- 9.郝文武.教育学人讲演录(第一卷)[M].北京:北京师范大学出版社,2013.
- 10.丁兴富.远程教育研究[M].北京:首都师范大学出版社,2002.
- 11.祝怀新.面向现代化:澳大利亚高等教育研究[M].浙江大学出版社,2009.
- 12.司晓宏.教育管理论[M].北京:高等教育出版社,2009.
- 13.司晓宏.面向现实的教育关怀[M].合肥:安徽教育出版社,2008.
- 14.周浩波.教育哲学[M].北京:人民教育出版社,2000.
- 15.吴增基.理性精神的呼唤[M].上海:上海人民出版社,2001.
- 16.郑金洲,瞿葆奎.中国教育百年[M].北京:教育科学出版社,2002.
- 17.黄新斌.远程教育的多向度研究[M].长沙:湖南大学出版社,2012.
- 18.丁新.国际远程教育研究[M].北京:高等教育出版社,2008.
- 19.杨改学.远程教育[M].北京:高等教育出版社,2012.
- 20.谢新观.远程教育概论[M].北京:中央广播电视大学出版社,2000.
- 21.丁兴富,等.远距离高等教育学导论[M].北京:中央广播电视大学出版社,1988.
- 22.孙振东.教育研究方法论探索[M].重庆:重庆大学出版社,2008.
- 23.文兵.理性:传统与重建[M].北京:当代中国出版社,2004.
- 24.石中英.教育学的文化性格[M].太原:山西教育出版社,2005.
- 25.瞿葆奎.教育基本理论之研究(1978-1995)[M].福州:福建教育出版社,1998.
- 26.唐莹.元教育学[M].北京:人民教育出版社,2002.
- 27.中国社会科学院语言研究所词典编辑室.现代汉语词典(第6版)[Z].北京:

- 商务印书馆, 2012.
- 28.张汝伦.历史与实践[M].上海:上海人民出版社, 1995.
- 29.郑金洲.教育碎想[M].上海:华东师范大学出版社, 2004.
- 30.李克东.教育技术学研究方法 [M].北京:北京师范大学出版社, 2003.
- 31.陈丽.远程教育基础[M].北京:高等教育出版社, 2004.
- 32.毛汉领.远程高等教育实践与创新[M].北京:中国广播电视大学出版社, 2009.
- 33.丁新, 聂瑞华, 卢和炎.远程学习方法与技术[M].广州:华南理工大学出版社, 2004.
- 34.黄济.教育哲学通论[M].太原:山西教育出版社, 2000.
- 35.桑新民.呼唤新世纪的教育哲学[M].北京:教育科学出版社, 1993.
- 36.德斯蒙德·基更.远程教育理论与原理[M].丁新, 等, 译.北京:中央广播电视大学出版社, 1999.
- 37.雅克·德洛尔.教育——财富蕴藏其中[M].北京:教育科学出版社, 1996.
- 38.杨移贻, 张祥云, 许建领.问题及其出路——高等教育理论研究与实践探讨[M].北京:中央文献出版社, 2000.
- 39.李秉德.教育科学研究方法[M].北京:人民教育出版社, 1986.
- 40.陈鹏, 祁占勇.教育法学的理论与实践[M].北京:中国社会科学出版社, 2005.
- 41.张光陆.解释学视域下的对话教学[M].北京:中国社会科学出版社, 2012.
- 42.[瑞典]T.胡森[德]I.N.波斯韦斯韦特.张斌贤等译.教育大百科全书(2) [M].重庆:西南大学出版社, 海南:海南出版社, 2006.
- 43.王湛.从教育大国迈向教育强国——二十一世纪初中国教育若干重点工作[M].人民教育出版社, 2008.
- 44.《现代汉语大词典》编委会.现代汉语大词典(上册) [Z].北京:汉语大词典出版社, 2000.
- 45.《新华汉语词典》编委会.新华汉语词典[Z].北京:商务印书馆国际有限公司, 2004: 414.
- 46.郑金洲, 程亮.中国教育研究新进展(2007) [M].上海:华东师范大学出版社, 2008.
- 47.郑金洲, 程亮.中国教育研究新进展(2008) [M].上海:华东师范大学出版社, 2010.
- 48.张亚斌.中国远程教育的发展历程 [M].北京:中央广播电视大学出版社, 2011.
- 49.杨小微.教育研究的原理与方法[M].上海:华东师范大学出版社, 2010.
- 50.裴娣娜.教育研究方法导论[M].合肥:安徽教育出版社, 1995.

- 51.叶澜.“新基础教育”论——关于当代中国学校变革的探究与认识[M].北京:人民教育出版社,2006.
- 52.毛汉领.远程高等教育实践与创新[M].北京:中央广播电视大学出版社,2009.
- 53.钱星常,王善良.远程教与学策略与案例分析[M].北京:科学出版社,2008.
- 54.钟志贤.远程教育导论:学与教的原理和方法[M].北京:高等教育出版社.2001(12).
- 55.(以) Dan E. Inbar 等,著,史明洁等译,教育政策基础[M].北京:教育科学出版社,2003.
- 56.袁振国.教育政策学[M].南京:江苏教育出版社,2001.
- 57.史秋衡等,著.高等教育大众化阶段质量保障与评价体系研究[M].广州:广东高等教育出版社,2012.
- 58.高迎爽.法国高等教育质量保障体系研究——基于政府层面的分析[M].北京:中国社会科学出版社,2014.
- 59.吴晓波.现代远程教育质量保证体系析[M].长沙:湖南大学出版社,2010.
- 60.唐仁春.高等学校全面质量管理策略研究析[M].长沙:湖南人民教育出版社,2011.
- 61.国家教育委员会成人教育司.中国高等函授教育大事记·文献·资料(1949—1989)[G].北京:中国人民大学出版社,1994.
- 62.[美]司马贺.人工科学:复杂性面面观[M].武夷山,译.上海:上海科技教育出版社,2004.
- 63.[德]加达默尔.真理与方法[M].洪汉鼎,译.上海:上海译文出版社,2004.
- 64.腾守尧.对话理论[M].台北:台北扬智文化事业股份有限公司,1997.
- 65.唐霞.英国高等教育质量保证体系[M].北京:北京师范大学出版集团(北京师范大学出版社),2012.
- 66.陈玉琨,等著.高等教育质量保障体系概论[M].北京:北京师范大学出版社,2004.
- 67.田恩舜.高等教育质量保证模式研究[M].青岛:中国海洋大学出版社,2007.
- 68.[英国]安东尼·吉登斯著.社会理论的核心问题[M].郭忠华,徐法寅,译.上海:上海译文出版社,2015.
- 69.傅兵,欧晓霞.教育理论基础(教育学卷)[M].济南:济南出版社,2001.
- 70.傅松涛.教育社会学新论[M].保定:河北大学出版社,1996.
- 71.柳海民.教育原理[M].长春:东北师范大学出版社,2000.
- 72.筑波大学教育研究会.现代教育学基础[M].钟启泉,译.上海:上海教育出版社,1986.

- 73.杨瑞森, 张文儒, 冉昌光.毛泽东哲学思想概论[M].中国人民大学出版社, 1985.
- 74.毛泽东.毛泽东选集(第一卷)[M].北京: 人民出版社, 1991.
- 75.马克思恩格斯选集(第一卷)[M].北京: 人民出版社, 1995.
- 76.L·贝塔朗菲.一般系统论[M].秋同, 袁嘉新, 译. 社会科学文献出版社, 1987.
- 77.苗东升.系统科学大学讲稿[M].北京: 中国人民大学出版社, 2010.
- 78.颜泽贤, 范冬萍, 张华夏.系统科学导论——复杂性探索[M].北京: 人民出版社, 2006.
- 79.乌杰.系统哲学[M].北京: 人民出版社, 2008.
- 80.列宁.列宁选集(第4卷)[M].北京: 人民出版社, 1995.
- 81.海德格尔.在通向语言的途中[M].孙周兴译, 商务印书馆, 2004.
- 82.保罗·利科.诠释学与人文科学[M].孔明安等译, 北京: 中国人民大学出版社, 2012.
- 83.瞿葆奎. 教育学文集: 教育与教育学[G]. 北京: 人民教育出版社, 1993.
- 84.[美]迈克尔·穆尔, 格雷格·基尔斯利著.远程教育系统观[M].王一兵主译, 上海: 上海高教电子音像出版社, 2008.
- 85.[印]桑托什·潘达(Santosh Panda)编.远程教育的规划与管理[M].杜亚琛, 田疆丽, 彭雪峰译.上海: 上海高教电子音像出版社, 2008.
- 86.赵克林.广播电视高等教育评估的实践与探索[M].上海: 复旦大学出版社, 1994.
- 87.张尧学.又见木兰[M].北京:中央广播电视大学出版社, 2004.
- 88.郭文革.中国网络教育政策变迁[M].北京: 北京大学出版社, 2014.
- 89.曹诗弟.中国教育研究重要吗?[A].丁钢.中国教育:研究与评论[C].北京:教育科学出版社, 2002.
- 90.卢显林.零缺陷管理[M].北京: 中国商业出版社, 2006.
- 91.李振涛.交互生成——教育理论与实践的转化之力[M].上海: 华东师范大学出版社, 2014.

(二)期刊论文

- 1.张伟远. 现代远程教育与亚洲教育变革——第三届CRIDALA暨第四届DEC远程教育学术研讨会综述[J]. 中国远程教育, 2005(7上).
- 2.丁兴富.“论加快远程教育学科专业建设”[J].中国远程教育, 2004(10上).
- 3.徐旭东.远程教育质量保证体系的构建[J].中国电化教育, 2006(8).
- 4.顾小清, 查冲平.从 UNESCO 的指导准则看我国的远程教育质量保证体系[J].开放教育研究, 2006(6).
- 5.马玉河, 郭冬生.谈电大教育质量保证体系及其优化问题[J].中国电大教育, 1993(6).

- 6.刘永瑞.关于函授、夜大学评估工作的几点意见[J].河北成人教育, 1995(11).
- 7.申秀清.对提高高等函授教育质量的几点思考[J].四川师范学院学报, 1991(6).
- 8.丁兴富.远程教育的宏观理论[J].中国远程教育, 2001(1).
- 9.丁兴富.远程教育的微观理论[J].中国远程教育, 2001(2).
- 10.张伟远.试论建立具有中国特色的远程教育专业[J].中国远程教育, 2004(12上).
- 11.丁兴富.远程教育的哲学理论[J].中国远程教育, 2001(4).
- 12.陈丽.远程教学中交互规律的研究现状述评(上)[J].中国远程教育(综合), 2004(1).
- 13.张秀梅.文献内容分析法在远程教育研究中的应用[J].现代教育技术, 2005(6).
- 14.张秀梅.远程教育学基本理论综述[J].电化教育研究, 2006(4).
- 15.张秀梅, 丁新.中外远程教育发展历史分析与比较[J].中国电化教育, 2006(4).
- 16.张秀梅, 丁新.国际远程教育学科论争鸣与启示[J].开放教育研究, 2004(2).
- 17.张秀梅, 丁新.试点十年远程教育类科研课题研究综述——基于对教育部规划立项课题的分析[J].开放教育研究, 2010(3).
- 18.郭荣祥.谈谈如何保证函授教育的质量[J].教学与研究, 1995(5).
- 19.蔡芸.加强函授教学管理, 提高函授教育质量[J].武警学院学报, 1993(3).
- 20.赵丹凌, 郑启植.关于提高函授教育质量的建议[J].高教探索, 1991(10).
- 21.郑伦卉.加强师资队伍建设和提高函授教育质量[J].湖北函授大学学报, 1999(1).
- 22.张建忠.加强普通高校成人高等函授教育师资队伍建设的思考[J].开放教育研究, 1997(2).
- 23.殷秀钧.加强函授教材建设, 提高成人教育质量[J].沈阳体育学院学报, 1991(3).
- 24.俞淑文.关于提高函授高等教育质量的思考.现代远距离教育[J].1998(1).
- 25.申秀清.对提高高等函授教育质量的几点思考[J].四川师范学院学报, 1991(6).
- 26.杜以德, 等.高师函授教学管理模式的探索[J].中国成人教育, 1997(1).
- 27.陈翠微.加强管理, 保证质量——略谈高等函授教育[J].浙江经专学报, 1996(3).
- 28.李艳琴, 安秀荣.加强函授站建设与管理提高函授教育质量[J].河北成人教育, 1999(2).
- 29.郑剑辉.电大教育的开放性及其质量保证体系[J].中国电大教育, 1991(2).
- 30.刘曾遂, 袁显明.电大教学质量保证体系的建立与工作重心的转移[J].电大教学, 1998(4).
- 31.沈庆生.电大教育的开放性与质量保证[J].现代远距离教育, 1998(3).
- 32.牛振冬.电大质量保障体系及当前面临的问题[J].中国电大教育, 1995(5).
- 33.李娅.关于电大“五统一”教学质量保证体系在远程开放教育实践中的反思[J].现

- 代远程教育, 2003 (2) .
- 34.丁新.透视我国第二代远程教育发展实践历程[J].现代远程教育研究, 2010 (5) .
- 35.敖家佑.电大开放教育与 1509000 国际质量认证[J].天津电大学报, 2003 (1) .
- 36.丁兴富.电大教育质量和投资效益评估(试点·1990)取得丰硕成果[J].中国电大教育, 1991 (5) .
- 37.廖三端.要重视自学的质量——电大教学质量保证的中心环节[J].现代远程教育, 1998 (1) .
- 38.杨亭亭.电大系统教学质量保证体系的研究[J].中国远程教育, 2006(4 月上).
- 39.李福芝.远程教育的质量保证体系[J].中国电大教育, 1995 (5) .
- 40.王士恭.保持电大办学特色注重提高教育质量[J].中国电大教育, 1993 (1) .
- 41.韩英贤,林献松.对建立提高电大教学质量保障体系的思考[J].广西广播电视大学学报, 1998 (1) .
- 42.杨敏.ICDE 质量评审中的对话精神——以 ICDE 对上海电大的质量评审为例[J].开放教育研究, 2009 (2) .
- 43.罗洪兰等.中国电大远程教育质量保证体系及标准初探(上) [J] . 中国远程教育, 2001(1).
- 44.罗洪兰等.中国电大远程教育质量保证体系及标准初探(下) [J] . 中国远程教育[J].2001(12).
- 45.窦梦茹, 郝丹.质量: 远程教育和基于信息通信技术教育的关键——国际开放与远程教育协会(ICDE) 2006 国际会议综述, 中国远程教育[J].2001(12).
- 46.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) .
- 47.李凤岐.统一性·多样性·特色性: 现代远程教育质量观探析 [J] .远程教育杂志, 2004(6).
- 48.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上) .
- 49.陈丽, 陈庚.试点高校网络学历教育教学管理现状调查及分析试点[J].中国远程教育, 2010 (1) .
- 50.丁兴富.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)[J].中国远程教育, 2005 (4上) .
- 51.李葆萍.我国远程高等教育质量保证政策体系研究[J].现代远程教育研究.2010(3).
- 52.白滨, 陈丽, 斯蒂芬·J. 斯威森比. 英国开放大学质量保证关键要素研究[J].开

- 放教育研究, 2014 (1) .
- 53.白滨, 陈丽.解读英国开放大学的质量保证——访英国开放大学质量保证专家 Steven Swithenby 教授[J].中国远程教育, 2009 (11) .
- 54.王建华, 高等教育质量管理: 文化的视角[J].教育研究, 2010 (2) .
- 55.王金霞, 智学.教育政策——教育理论与教育实践的桥梁[J].教育理论与实践, 2005 (6) .
- 56.苏永建.高等教育质量保障中的价值冲突与整合[J].中国高教研究, 2013 (11) .
- 57.丁兴富.再论远程教育学的理论研究与学科建设[J].开放教育研究, 2005(2).
- 58.袁昱明.远程教育研究的学科评价与构建[J].广播电视大学学报(哲学社会科学版), 2002(4).
- 59.王南湜.理论智慧的实践意义[J].南京师范大学学报(社会科学版), 2013 (1) .
- 60.王南湜.探索理论与实践良性互动的有效方式[J].学术界, 1998 (4) .
- 61.褚远辉, 辉进宇.比较教育的学科特性与教育理论的“本土化”[J].教育研究, 2013 (1) .
- 62.张聪, 于伟.近十年来教育理论与教育实践关系研究的梳理与反思[J].当代教育科学, 2011 (9) .
- 63.栗洪武, 郭向宁.类型分析视野下的教育理论与教育实践的关系[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2009 (3) .
- 64.刘标.高校规章制度的行政法学分析[J].苏州大学学报(哲学社会科学版), 2004 (4) .
- 65.张康之.社会治理中的权力与规则[J].探索, 2015 (2) .
- 66.段作章.教学理念向教学行为转化的过程分析——基于发生学视角[J].教育科学研究, 2012 (4) .
- 67.李润洲.教育理论嵌入教育实践的知识论辨析[J].教育科学研究, 2013 (5) .
- 68.张应强, 教育中介论——关于教育理论、教育实践及其关系的认识[J].教育理论与实践, 1999 (2) .
- 69.郝文武.教育学的科学化和合理性——论近年来我国关于教育学研究法的反思[J].教育研究, 2002(10)
- 70.郝文武.理论的终极追求与实践的合理性建构——教育理论与教育实践科学关系观论纲[J].教育学报, 2009(2)
- 71.石中英.论教育实践的逻辑[J].教育研究, 2007(1).
- 72.郑金洲.改革开放 30 年的教育学研究[J].教育研究, 2009(3)
- 73.于云秀.广播电视大学开放教育的质量保证[J].中国远程教育, 2004(10 月上).

- 74.杜杉杉,文继奎.构建远程教育系统质量观[J].高等教育研究, 2006(12).
- 75.陈桂生.教育学的性质和研究取向[J].当代教育论坛, 2003(7)
- 76.柳士彬.对教育学科学性的反思与重构[J].南京师大学报(社科版), 2004(9)
- 77.王建华.高等教育质量管理:文化的视角[J].教育研究, 2010(2).
- 78.刘义光.远程教育的系统质量观[J].中国远程教育, 2004(9).
- 79.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(3).
- 80.丁新.中国远程教育发展的十大趋势[J].中国远程教育, 2003(4).
- 81.张秀梅.中国远程教育发展概观[J].中国电化教育, 2005(5).
- 82.单从凯.远程教育:理论的自检和自觉[J].中国远程教育, 1999(7).
- 83.张能为.伽达默尔的解释学与实践哲学[J].安徽大学学报(哲学社会科学版), 2011(5).
- 84.丁兴富.论远程教育中的学生学习支助服务[J].中国电化教育, 2002(3).
- 85.张建伟,等.中国远程教育的实施状况及其改进——一项针对远程学习者的调查[J].开放教育研究, 2003(4).
- 86.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).
- 87.李汉邦,张循哲,罗伟青.“高等教育质量保障”与“高等教育质量保证”之概念辨析[J].湘潭大学学报(哲学社会科学版), 2008(5).
- 88.袁松鹤,齐坤,孙鸿飞.终身教育体系下的远程教育质量观[J].中国电化教育, 2012(4).
- 89.叶澜.思维在断裂处穿行——教育理论与教育实践关系的再寻找[J].中国教育学刊, 2001(4).
- 90.张秀梅.远程教育学科的几个基本问题[J].现代教育技术, 2005(5).
- 91.桑新民.现代教育技术学基础理论创新研究[J].中国电化教育, 2003(9).
- 92.李震峰.教育实践、教育理论与教育理念——兼论“教育理论与教育实践”的脱离[J].西南民族大学学报(人文社科版), 2009(11).
- 93.张家浚.树立新型的远程教育质量观[J].中国远程教育, 2003(2).
- 94.田恩舜.高等教育质量保证模式论略[J].大学·研究与评价, 2007(4).
- 95.于伟,李姗姗.教育理论本土化的三个前提性问[J].教育研究, 2010(4).
- 96.刘凡丰.让市场机制发挥教育质量的保证作用[J].中国远程教育, 2003(11).
- 97.郭元祥.教育理论与教育实践关系的逻辑考察[J].华中师范大学学报, 1999(1).
- 98.王正东.关于远程教育学科建设的若干理论思考[J].现代远距离教育, 2001(2).
- 99.袁显明.远程教育研究的学科评价与构建[J].广播电视大学学报(哲学社会科学

- 版), 2002(4).
- 100.丁兴富.远程教育学基本概念与研究对象之我见[J].开放教育研究, 2005 (1) .
- 101.丁兴富.远程教育的实践发展与理论成熟[J].中国远程教育, 2000 (2) .
- 102.赵世平, 戎锦. 远程教育质量控制的思考 [J] .中国远程教育, 2005(8).
- 103.曾海军, 马小强等. 中外远程教育发展的启示与思考: 质量与成效 [J] . 中国电化教育, 2008(1).
- 104.余晓波. 高等教育质量保障活动中的三个基本概念的辨析[J]. 长沙理工大学学报(社会科学版), 2005 (3) .
- 105.冯苗, 陈瑞武. 对话: 教育理论主体与实践主体的交往路径[J]. 高等教育研究, 2011 (1) .
- 106.谭维智. 教育理论与实践关系问题的实践解决方式[J].国家教育行政学院学报, 2008 (4) .
- 107.高伟.一个“劳而无功”的虚假性命题——评“教育理论与实践关系”之争[J].北京大学教育评论, 2005 (2) .
- 108.龙宝新. “互涉”与“互摄”:教育理论与实践关系的时代解读[J]. 教育研究, 2012 (9) .
- 109.李长伟.再论教育理论与实践的本然统一[J].湖南师范大学教育科学学报, 2003 (5) .
- 110.鼓泽平.对教育理论功能的审视和思考[J].教育研究, 2002 (9) .
- 111.徐继存.教育理论与实践关系的嬗变与反思[J]. 当代教育科学, 2004(7).
- 112.吴黛舒.对教育理论与实践关系问题的本土反思[J].教育研究, 2004(5).
- 113.易森林, 李娟. 教育理论与实践的本然脱离[J]. 苏州教育学院学报, 2008(3).
- 114.王正东.论中介组织在英国远程教育质量障中的作用与启示[J].中国电化教育, 2016 (6) .
- 115.顾明远. 全球化视野中的远程教育[J]. 中国远程教育, 2005 (1 上) .
- 116.于伟, 秦玉友.本土问题意识与教育理论本土化 [J]. 教育研究, 2009(6).
- 117.宁虹, 胡萨.教育理论与实践的本然统一[J]. 教育研究, 2006(5).
- 118.李政涛.论教育理论主体和教育实践主体的交往与转化[J].高等教育研究, 2007 (4) .
- 119.宋秋前. 行动研究: 教育理论与实践相结合的实践中介[J]. 教育研究, 2000(7).
- 120.刘庆昌.教育思维: 教育理论走向教育实践的认识性中介[J].教育理论与实践, 2006(5).
- 121.诸燕, 赵晶.教育模式:教育理论与实践结合的中介[J].江苏教育学院学报(社

会科学版), 2008 (3) .

123.陆启光.教育政策是教育理向教育实践转换的中介和推动力量[J].当代教育论坛, 2002 (9) .

124.于志涛. 2001 至 2010 年间我国远程教育领域研究进展分析——基于 CNKI-CAJD 期刊论文的计量研究[J]. 中国远程教育, 2011 (7) .

125.李润洲. 教育理论嵌入教育实践的知识论辨析[J]. 教育科学研究, 2013 (5) .

(三) 外文文献

1.Calvert, J. (1988). Distance education research: The rocky courtship of scholarship and practice. Keynote to the 14th ICDE Conference, Oslo.

2.Garrison, D.R. Computer conferencing: The post- industrial age of distance education. Open Learning,2000,(3).

3.Saba, F. Research in Distance Education: A Status Report. International Review of Research in Open and Distance Learning,2000,(1).

4.Nipper, S. Third generation distance learning and computer conferencing. In R. Mason and A. Kay(Eds.), Mindweave:Communication, computers and distance education[M]. UK Oxford: Permagon,1989.

5. <http://www.qaa.ac.uk/about-us>

6.Calvert, J. (1995). Mapping Knowledge in Distance Education. In 17th World Conference for Distance Education-One World, Many Voices. Quality in Open and Distance learning, UK, Birmingham

7.Sherry, L. (1996). Issues in Distance Learning.International Journal of Educational Telecommunications

8. Guidelines on the quality assurance of distance learning [EB/L].

<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/codeOfPractice/distanceLearning/contents.asp>.2010-09-12

9.Cegles,K.A.(1998).Emerging Issues Affecting Distance Education Research and Practice in Higher Education: A Global Futures Perspectives[M].MI:Ann Arbor:UMI Publications.

10.Holmberg,B.(1986).A Discipline of Distance Education[J].Journal of Distance Education,1(1).

11.The Institute for Higher Education Policy, Quality on the Line: Benchmarks for Success in Internet-based Distance Education, (NEA: 2000).

12.UNESCO.Open and Distance Learning:Trends,Policy and Strategy Considerration.

Paris: UNESCO.2002.

- 13.D.J .O, Connor .An Introduction to the Philosophy of Education.R.K.P[M]. London.1957.
- 14.Keegan, Desmond (1991). The study of distance education:terminology, definition and the field of study. In Holmberg Band Ortner G (eds), Research into distance education.Frankfurt am Main: Lang.
- 15.Carr, W., Theories of Theory and Practice.Journal of Plillosopy of Education, Vol.20. No.2.1986.
- 16.Daniel,J.‘Why research distance learning’,conference keynote address at the 2nd Conference Research in Distance and Adult Learning in Asia 2002,5-7 June, Hong Kong
- 17.Meek V L. Diversity and Marketisation of Higher Education: Incompatible Concepts? [J] . Higher Education Policy, 2000, 13(1).

(四) 学位论文

- 1.张立国.现代远程教育质量保证体系研究[D].西安: 陕西师范大学, 2008.
- 2.张秀梅.远程教育学科体系研究[D].广州: 华南师范大学, 2005.
- 3.张秀梅.高校网络远程教育质量保证体系的探索[D].兰州: 西北师范大学, 2002.
- 4.武丽志.远程教育服务论纲[D].广州: 华南师范大学, 2007.
- 5.陈晓黎. 现代远程学历教育质量的内部保证体系研究[D]. 北京: 清华大学, 2004.
- 6.马治国.网络教育本质论[D].长春: 东北师范大学, 2003.
- 7.张屹.网络教育服务质量管理体系规范研究[D].上海: 华东师范大学, 2003.
- 8.唐燕儿.中国远程高等教育政策法规体系研究[D].广州: 华南师范大学, 2004.
- 9.潘康明.美国远程高等教育质量认证制度研究[D].重庆: 西南大学, 2009.
- 10.李亚东.我国高等教育外部质量保障组织体系顶层设计[D].上海: 华东师范大学, 2013.

(五) 电子文献

- 1.徐辉. 我们希望建设什么样的国家开放大学?
[EB/OL].<http://mt.sohu.com/20150111/n407699034.shtml>.
- 2.全国科学技术名词审定委员会.
[DB/OL].<http://www.cnctst.gov.cn.2013-02-09>
- 3.教育部.教育统计数据(2009-2014) .
[EB/OL].http://www.moe.edu.cn/jyb_sjzl/
- 4.中央广播电视大学.电大历程.

[EB/OL].http://dianda.china.com.cn/2007-12/26/content_1973673.htm

5.北医网院.我们的优势.

[EB/OL].<http://www.pkubyttime.com.cn/about/161813299.html>

6.北医网院.北京大学医学网络教育学院发展规划.

[EB/OL]. <http://www.pkubyttime.com.cn/about/170458324.html>

附 录

我国远程教育质量保障相关政策目录

第一部分：函授教育部分

- 1.国务院批转《教育部关于大力发展高等学校函授教育和夜大学的意见》的通知，国发[1980]228号，国务院，1980-9-5
- 2.中共中央关于教育体制改革的决定，1985-05-27
- 3.关于下放普通高等学校举办函授、夜大学专科教育审批权限的意见，[88]教高三字013号，国家教委，1988-8-23
- 4.普通高等学校函授教育暂行工作条例，[87]教高三字002号，国家教委，1987-2-7
- 5.关于普通高等学校举办函授、夜大学专科教育审批权限下放后有关问题的通知，[89]教成字007号，国家教委，1989-9-28
- 6.国家教委关于批准有关普通高等学校举办函授教育、夜大学的通知，教成[1990]001号，国家教委，1990-1-4
- 7.国家教委关于暂停函授、夜大学审批、备案工作的通知，教成[1990]020号，国家教委，1990-8-23
- 8.中共中央、国务院关于印发《中国教育改革和发展纲要》的通知，中共中央、国务院，1993-2-13
- 9.国家教委关于普通高等学校举办本科函授教育的通知，教成[1993]19号，国家教委，1993-12-09
- 10.国家教委办公厅关于印发《普通高等学校函授教育评估基本内容和准则》等文件的通知，教成厅[1994]8号，国家教委办公厅，1994-10-17
- 11.国家教委关于做好普通高等学校函授、夜大学教育评估工作的通知，教成[1995]7号，国家教委，1995-6-14

第二部分：广播电视教育部分

- 12.广播电视大学学生学籍管理暂行规定，[80]教视字018号，教育部，1980-11-20
- 13.关于广播电视大学专业设置审批权限的暂行规定，[87]教电字008号，国家教委，1987-11-3
- 14.广播电视大学暂行规定，[88]教计字063号，国家教委，1988-5-16
- 15.地方教育电视台站设置管理规定，国家教育委员会令第3号，国家教委，1989-8-1
- 16.电视师范教育管理办法[试行]，国家教育委员会令第5号，国家教委，1989-9-14
- 17.国家教委办公厅关于对电视师范教育高师和中师专业自学收看生考试问题的通

知, 教考厅[1990]001号, 国家教委办公厅, 1990-5-16

18.国家教委关于成人高等学校治理整顿工作的意见, 教成(1991)2号, 国家教育委员会, 1991-02-26

19.国家教委办公厅关于印发《成人高等学校评估的基本内容和准则》的通知, 教成厅[1993]8号, 国家教育委员会办公厅, 1993-12-30

20.国家教委印发《关于各类成人高等学校评估工作的意见》的通知, 教成[1993]18号, 国家教育委员会, 1993-12-30

21.国家教委关于转发《关于
见》的通知, 教电[1995]3号, 国家教委, 1995-08-18

22.国家教委关于加强地方教育电视台站管理的通知, 教电[1994]5号, 国家教委, 1994-7-16

23.国家教委办公厅关于对教育电视台进行检查评估的通知, 教电厅[1996]7号, 国家教委办公厅, 1996-1-16

24.关于下发《开展广播电视大学教学评估工作的意见》的通知, 教电办[1997]59号, 国家教委电教办, 1997-7-8

25.国家教委办公厅关于对广播电视大学“注册视听生”必修课程考试实施监督检查的意见, 教考试厅[1996]7号, 国家教委办公厅, 1996-7-11

26.教育电视台站管理规程, 教电[1997]4号, 国家教委, 1997-7-14

第三部分：网络教育部分

27.国务院批转教育部面向 21 世纪教育振兴行动计划的通知, 国发[1999]4号, 国务院, 1999-1-13

28.关于印发《关于启动现代远程教育第一批普通高校试点工作的几点意见》, 教电[1999]1号, 1999-3-25

29.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, 中发[1999]9号, 中共中央办公厅, 1999-6-13

30.关于开展“广播电视大学人才培养模式改革和开放教育试点”评估的通知, 教高司[2000]27号, 教育部高等教育司,

31.教育部关于加强对教育网站和网校进行管理的公告, 教技[2000]4号, 教育部, 2000-4-20

32.教育部关于印发《教育网站和网校暂行管理办法》的通知, 教技[2000]5号, 教育部, 2000-7-5

33.关于支持若干所高等学校建设网络教育学院开展现代远程教育试点的几点意见, 教高厅[2000]10号, 教育部办公厅, 2000-7-28

- 34.关于加强考试管理, 狠刹各种违纪、舞弊歪风的意见, 教考试厅[2000]5号, 2000-8-30
- 35.教育部关于印发《高等教育学历证书电子注册管理暂行规定》的通知, 教学[2001]4号, 教育部, 2001-2-5
- 36.教育部办公厅关于开展“中央广播电视大学人才培养模式改革和开放教育试点”项目中期评估工作的意见, 教高厅[2001]5号, 教育部办公厅, 2001-5-15
- 37.关于加强现代远程教育招生考试工作管理的紧急通知, 教高厅[2001]9号, 教育部办公厅, 2001-8-13
- 38.教育部关于印发《关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见》的通知, 教高[2001]4号, 教育部, 2001-8-28
- 39.《高等教育学历证书电子注册管理暂行规定》实施细则, 教学司[2001]80号, 教育部高校教学司, 2001-12-4
- 40.教育部办公厅关于对现代远程教育试点学校网络教育学院开展年报年检工作的通知, 教高厅函[2001]10号, 教育部办公厅, 2001-12-29
- 41.教育部办公厅关于印发《关于现代远程教育校外学习中心(点)建设和管理的原则意见》(试行)的通知, 教高厅[2002]1号, 教育部办公厅, 2002-1-7
- 42.教育部关于加强高校网络教育学院管理 提高教学质量的若干意见, 教高[2002]8号, 教育部, 2002-7-8
- 43.教育部关于当前加强高等学校学历证书规范管理的通知, 教学[2002]15号, 教育部, 2002-9-25
- 44.教育部办公厅关于《现代远程教育试点学校网络教育学院开展年报年检工作的通知》, 教高厅函[2003]1号, 教育部办公厅, 2003-1-3
- 45.教育部办公厅关于印发《现代远程教育校外学习中心(点)暂行管理办法》的通知, 教高厅[2003]2号, 教育部办公厅, 2003-3-10
- 46.教育部办公厅关于印发《国家精品课程建设工作实施办法》的通知, 教高厅[2003]3号, 教育部办公厅, 2003-5-6
- 47.教育部办公厅关于严格现代远程教育招生工作管理的紧急通知, 教电[2003]369号, 教育部办公厅, 2003-8-29
- 48.关于规范现代远程教育校外学习中心(点)管理工作的通知, 教高司函[2003]173号, 教育部高等教育司, 2003-9-26
- 49.教育部办公厅关于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的通知, 教高厅[2004]2号, 教育部办公厅, 2004-1-14
- 50.2003-2007教育振兴行动计划, 教育部, 2004-2-10

- 51.教育部办公厅关于开展“中央广播电视大学人才培养模式改革和开放教育试点”项目总结性评估工作的通知,教高厅[2004]20号,教育部办公厅,2004-8-16
- 52.教育部关于开展现代远程教育试点高校网络教育部分公共基础课全国统一考试试点工作的实施意见,教高[2004]5号,教育部,2004-11-26
- 53.关于印发《关于进一步加强高等学校本科教学工作的若干意见》,教高(2005)1号,教育部,2005-1-7
- 54.全国高校网络教育考试委员会关于下发《试点高校网络教育部分公共基础课统一考试试点工作管理办法》的通知,网考委,2005-1-25
- 55.教育部关于部分现代远程教育试点高校违规办学问题的通报,教高[2005]3号,教育部,2005-3-6
- 56.教育部关于做好2005年现代远程教育试点高校网络高等学历教育招生工作的通知,教高[2005]2号,教育部,2005-4-7
- 57.教育部办公厅关于建设中央广播电视大学现代远程教育公共服务体系的通知,教高厅[2005]2号,教育部办公厅,2005-4-19
- 58.教育部办公厅关于进一步加强高校网络教育规范管理的通知,教高厅[2006]1号,教育部办公厅,2006-2-7
- 59.教育部财政部关于实施高等学校本科教学质量与教学改革工程的意见,教高[2007]1号,教育部,2007-1-22
- 60.教育部关于进一步深化本科教学改革全面提高教学质量的若干意见,教高[2007]1号,教育部,2007-2-17
- 61.教育部关于进一步加强部属高等学校成人高等教育和继续教育管理的通知,教高[2007]9号,教育部,2007-4-11
- 62.教育部办公厅关于对现代远程教育试点普通高等学校和中央广播电视大学开展现代远程教育试点工作进行专项检查的通知,教高厅函[2007]57号,教育部办公厅,2007-12-10
- 63.教育部办公厅关于公布“中央广播电视大学人才培养模式改革和开放教育试点”项目总结性评估结论的通知,教高厅函[2007]58号,教育部办公厅,2007-12-17
- 64.国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年),2010-7-29
- 65.教育部关于深入推进教育管办评分离促进政府职能转变的若干意见,教政法[2015]5号,教育部,2015-5-4
- 66.教育部关于印发《教育信息化“十三五”规划》的通知,教技[2016]2号,教育部,2016-6-7

致 谢

在论文脱稿之际，我既欣喜又忐忑。师大的博士学习生涯让我在专业领域获得了较大的发展。然而，这只是小小的进步，与老师的期待相差甚远，“路漫漫其修远兮”，吾仍需努力才不辜负老师的辛苦付出与殷切希望。

首先，要向我的导师栗洪武教授致以深深的谢意！栗老师为人宽厚、仁爱、谦逊，他的人格魅力使我深受感染。栗老师渊博的专业知识、深厚的儒学积淀、严谨的学术风格让我折服。感谢栗老师在我的学习过程中，给予我的谆谆教诲和无私关怀！尤其是在论文写作过程中，从选题、开题到定稿，无不倾注了老师的心血。感谢栗老师不辞辛劳，牺牲休息时间，反复修改我的论文，他独到的见解与高屋建瓴的视角，使论文更加完整和丰富。感谢栗老师不断的激励与鞭策，使我的论文顺利完成！感谢师母李老师，她总是那么温和、亲切、平易近人，与她在一起让我倍感温暖！

感谢郝文武教授、陈鹏教授、司晓宏教授、赵微教授、王庭照教授、陈秋珠副教授等诸位老师！你们深厚的学术造诣让我敬佩，你们孜孜不倦的教诲让我感动。感谢你们传道授业解惑，感谢你们对我的论文所提出的真知灼见，你们的指点、引导、帮助使我深受启发、获益匪浅。感谢一直以来你们对我工作、生活的关爱和帮助！

感谢博士期间的同窗好友：郭辉、张品茹、马晓凤、王瑞君、侯佳、耿飞飞、杨建忠、张京京等人，感谢你们的支持与激励！感谢一同答辩的师弟师妹卜凡帅、梁鹤、白贝迹，感谢你们的辛苦奔波，感谢你们的帮助与鼓励！

感谢单位领导对我学习、工作的大力支持，感谢你们的理解与厚爱！感谢我的同事们，感谢你们对我学习、工作的帮扶与鼓励！没有你们为我提供一个较为宽松的工作环境，我也不可能分身于学业当中。

感谢父母对我的理解，每次回家都是匆匆忙忙，短暂的停留！感谢我的婆婆，为了支持我的学业，不辞辛劳承担了家里大部分家务！感谢我的爱人，感谢你对我理解、支持、包容，感谢一路相伴，即使经历了风风雨雨、磕磕绊绊，但也让我们更懂得了“家”的内涵！感谢我的儿子，感谢儿子的理解、鼓励、体贴！

最后，再一次感谢所有给予我指导与教诲的老师们！感谢所有给予我支持与帮助的同学、同事和朋友们！感谢所有给予我理解与关爱的亲人们！

2016年11月于陋室

攻读博士学位期间的研究成果

1. 发表论文

- [1]第一作者.国内 MOOC 学术研究热点领域构成的共词可视化分析[J].高教探索, 2015(11).
- [2]第一作者.后现代主义时期高校教育心理学的发展新思路研究[J].黑龙江高教研究, 2015(03).
- [3]第一作者.高校科研机构管理模式探微——基于“三圈理论”[J].中国高校科技,2014(11) .
- [4]第一作者.日本幼儿健康行为研究——以电影《再见了,我们的幼儿园》为例[J].陕西学前师范学院学报, 2016 (01) .

2. 主持及参与课题

- [1]主持陕西省教育科学“十二五”规划课题《陕西成人高等教育资源优化配置研究》, 2012 年立项, 项目编号:SGH12515。
- [2]主持陕西省教育厅人文社科研究基地类重点项目《我国现代远程教育质量保障演进研究》, 2016 年立项, 项目编号:16JZ011。
- [3]参与陕西省高等继续教育教学改革研究项目《陕西开放大学教育、教学创新发展研究》, 2013 年立项, 2016 年结题, 项目编号:13J13。

3. 参编教材

- [1]参编《陕甘宁边区教育史》, 中央广播电视大学出版社, 2012.7
- [2]参编《三秦文化》, 中央广播电视大学出版社, 2012.8