

# “互联网+”时代的 远程教育质量观定位\*

陈 丽<sup>1</sup>, 沈欣忆<sup>2</sup>, 万芳怡<sup>3</sup>, 郑勤华<sup>1</sup>

(1. 北京师范大学 远程教育研究中心, 北京 100875; 2. 北京教育科学研究院, 北京 100088;  
3. 北京语言大学 网络教育学院, 北京 100083)

**摘要:** “互联网+”时代给远程教育带来机遇的同时也带来了挑战, 远程教育该何去何从成为该领域内的热点问题。该文基于对“互联网+”时代的融合和协同的特征以及终身学习体系的发展趋势的分析, 逐渐明晰了“互联网+”时代背景下同一性质量观是远程教育的发展出路。该文阐释要实现同一性质量观, 远程教育质量保证体系是必要条件, 质量保证体系从上位到下位分为四层, 分别是质量观、学分体系、质量标准和质量保证组织实施模式。文章进一步阐述质量保证的组织实施是由政府、继续教育机构、第三方质量监测中心协同完成的, 三者同为质量保证的核心利益相关者, 三者协同作用促进质量保证体系的有效实施。研究基于“互联网+”时代剖析了远程教育质量观定位和质量保证体系, 以期能够为远程教育质量保证的相关人员带来一些思考。

**关键词:** “互联网+”时代; 远程教育; 质量观; 同一性

**中图分类号:** G434 **文献标识码:** A

## 一、引言

继函授教育、广播电视教育之后, 利用计算机网络在数字信号环境进行教育学活动的现代远程教育在1999年应运而生, 现代远程教育采用多种媒体手段展现课程内容、实现师生交互, 有效地发挥各教育资源的优势, 为各类教育的教育质量提高提供有力支持, 为各类型的学习对象提供方便快捷的、广泛的教育服务。技术与媒体的进步和发展, 推动着远程教育的变革和创新。

“互联网+”时代的到来, 给远程教育带来了前所未有的机遇。远程教育本身教学灵活、多样, 丰富的数字资源和先进的技术, 可以服务更多的学习者, 覆盖更广的范围, 符合当前我国经济社会发展对教育在与发展规模与质量上的需求, 对提升我国教育生态系统的生态承载力具有重要意义<sup>[1]</sup>。但是“互联网+”时代给远程教育带来机遇的同时也带来了挑战。“互联网+”教育不是教育资源向线上转移, 而是一种变革的思路, 以互联网为基础设施和创新要素, 创新教育相关的服务模式、组织模

式、教学模式等, 进而构建数字时代的新型教育生态体系。质量观就是质量定位, 是先驱性问题, 是远程教育发展的指路灯塔, 在既定的质量观的指导下, 才能进一步探讨连接远程教育和传统教育的资质框架, 才能进一步深入探讨远程教育内部的质量保证相关政策和措施<sup>[2]</sup>。在“互联网+”背景下, 远程教育的质量观是什么, 质量该如何定位, 值得深思。

## 二、远程教育质量内涵和质量观

### (一) 质量内涵

在探讨远程教育质量观之前, 有必要思考一下远程教育的质量内涵, 质量内涵是质量观的内在体现, 而质量观是质量内涵的外在呈现。

加拿大学者兰迪·加里森在《远程教育机会和质量: 理论思考》一文中指出: “远程教育的困难, 在于对质量的内涵达成共识”<sup>[3]</sup>。英国马迪克传媒公司董事、英国密斯萨斯大学计算机科学学院客座教授保罗·巴克茨先生在 2006 年网络教

\* 本文系北京市教育科学规划2012年重点课题“我国高等远程教育质量保证模式及标准研究”(课题编号: CIA21200)的研究成果。

育国际论坛中接受《中国远程教育》杂志记者的采访时也表示“质量是一个非常复杂的概念，不同的国家有不一样的理解，目前也没有一个公认的定义，我对它也很难有一个明确的定义。”<sup>[4]</sup>关于评估远程教育质量这一问题，有的教育工作者可能会根据预先准备的教学包来判断，而有些人可能将学习过程中基于多种媒介形成的双向通信的程度做为评估指标<sup>[5]</sup>。但是，这些评估都只关注了教学过程而忽略了远程教育的其他方面。远程教育的质量观是多元的，而且是动态变化的，随着社会的发展，衡量远程教育质量的标准可能是为学习者的舒适度与学习者满意程度；也可能是确定有价值的目标，并让学习者达到目标<sup>[6]</sup>。丁新认为远程教育质量涵盖以下几个层次，分别为需求满足层次、培养目标层次、质量标准层次、动态变化层次。以往人们对远程教育的理解，只单纯局限于某一方面，只有综合不同层次的理解，剖析远程教育质量内涵，把握远程教育质量的外延，才能对远程教育的质量有一个更为全面深刻的理解<sup>[7]</sup>。高利容指出现代远程高等教育质量是“现代远程高等教育机构或学校根据国家教育方针政策的要求，为满足特定的社会和学生发展的需要而确立的教育目标，设计、组织实施的旨在实现这一目标的教育活动达到预期效果的变量。”<sup>[8]</sup>华东师范大学祝智庭教授提出，远程教育质量是远程教育系统满足学习者个体和社会需求的程度<sup>[9]</sup>。远程教育不是一个独立的封闭的系统，是社会的一部分，远程教育的学生从社会而来，输入社会，其人才的培养需要考虑社会、政治、经济各方面的发展需要，更需要考虑学生自身发展的需求，同时也要保证远程教育实施机构本身的发展和生存的需求<sup>[10]</sup>。

目前，远程教育对质量内涵并没有达成共识，总体来说有三种质量内涵，一种指向过程，注重过程当中的服务和增值，一种指向结果，注重培养目标和效益，另一种是指向远程教育本身的身份和地位，关注是否与其他教育形式地位相当。

## (二)质量观

对应三个指向的质量内涵，总的来说有六大质量观：(1)从学生角度出发，只要学习者进步了，就是具有好的质量，即增值性质量观；(2)从培养目标出发，认为只要学习者达到了预期的目标，就是有质量的教学，即目标性质量观；(3)从社会效益出发，只要培养出的学生符合社会和市场的需求标准，就说明教育质量过关，即市场化质量观；(4)从服务过程出发，认为过程达到标准是质量的体现，即标准性质量观；(5)认为远程教育需要跟传统教育

区分，生源不同，培养目标也不同，其质量标准也需区别对待，即分立性质量观；(6)认为传统教育和远程教育只是形式上的不同，但是作为高等教育的组成部分其目的都是一致的，所以应采取同一性质量观。

### 1.增值性质量观

美国学者埃斯丁(Astin)提出了以促进学生才智发展为目的的教育质量观。这种质量观是结果为导向，其质量值是在一个教育过程开始时的“初始学生质量”与教育过程结束时的“当前学生质量”之间的差值，即学生质量的增值。学生的价值增值，体现在学生学习之后的各方面的改变和进步，包括个人、家庭、企业和社会满意度的提升，学习者通过远程学习，掌握了什么知识和技能，是否内化为自己的素质，完善了自身的素质结构，是否能将所学知识应用于工作解决实际问题，能否适应社会的变化、发展和挑战<sup>[11]</sup>。该质量观体现了以学习者为中心的思想，网络教育就是一种以学习者为中心的学习方式，教学系统的设计和远程教学过程的实施都应以学生为中心，其管理、教育和服务等任何环节都需要从学生的角度出发<sup>[12]</sup>。远程教育的质量最终要体现在学生的成长和进步上，质量的好坏最终应该由学生来判断<sup>[13]</sup>。

### 2.目标性质量观

我国《教育大辞典》给出了教育质量的定义：教育质量是对教育水平高低和效果优劣的评价，衡量的标准是教育目的和各类学校的培养目标<sup>[14]</sup>。质量要满足培养目标。机构在教学实施前会指定一个培养目标，而教学过程实施之后对其是否达到了预期的培养目标进行检测，这是对质量的一种判断。如此，质量就是对预期计划的一个实现程度。目标性质量观是以结果为导向，其对质量的判断就是对结果的评估和测试，和增值性质量观不同之处在于，其参照的对象不同，增值性质量观参照的是学习者学习前的状态，而目标性质量观参照的是既定的教学目标或者培养目标。

### 3.市场化质量观

我国学者陈玉琨认为，教育质量是教育系统满足社会需要的程度，要依据它满足社会和发展需要的程度作出质量判断<sup>[15]</sup>。这种以社会效益为基础的市场化质量观认为，远程教育应以服务社会、为社会培养各类合格人才培养为核心，这跟远程教育的定位“培养应用型人才”是非常吻合的，所以市场化质量观得到了很多专家学者的认可<sup>[16-18]</sup>。市场化质量观认为质量是动态变化的，远程教育质量不是满足某个标准或是某个目标的，而是在不断发



展变化的。当社会的经济、政治、文化改变了,其社会需求也随之改变,质量需求也会随着改变<sup>[19]</sup>。

#### 4. 标准性质量观

增值性质量观强调学习者学习前后的“增值”,目标性质量观强调学习者学习后满足之前预定的学习目标,市场化质量观强调学习者学习后能够符合社会需求,不难看出,这三种质量观都是以结果为导向的。标准性质量观与增值性质量观、目标性质量观和市场化质量观均不同,标准性质量观是以过程为导向的,质量标准是远程教育实施过程管理的基础,是评估和监控远程教育质量的依据。通常情况,先是由权威机构制定相关的标准,约束和引导远程教育机构的运营,应用标准通过评估来判断机构是否达到了每一条标准,从而判断机构是否有质量。这个标准通常会涉及到远程教育的各个环节,从而实现对整个远程教育过程的把控<sup>[20][21]</sup>。

#### 5. 分立性质量观

Insung和Robinson等人认为远程教育与传统教育存在很多方面的不同,不能用相同的标准去要求传统教育和远程教育,远程教育有自身的特殊性,若直接使用传统高等教育标准,就无法反映远程教育的自身特性和规律,在质量评价上会存在不适用的现象<sup>[22][23]</sup>。远程教育与传统教育的定位不同,远程教育是面向在职成人的继续教育,是一种大众化的高等教育,其课程目标、培养规格、入学条件均存在差异,不能将精英教育的传统高校标准直接应用到远程教育。社会需求决定了远程教育的培养目标应与传统高校不同,应承担着相应层次人才的培养任务<sup>[24][25]</sup>。远程教育的学生特质较传统高等教育差异较大。Koul认为远程教育招生面向的是广泛的社会群体,他们往往是在职人群,他们的学习基础相对较差,学习时间和精力有限,所以用统一的质量标准要求远程教育和传统教育是不恰当的<sup>[26]</sup>。除了学生的客观条件问题,学生主观上的学习动机也是不一样的,他们往往是为了通过学习获得能力或者素质的提升,从而在职业发展中有突破,这跟大学的通识教育有区别,远程教育要服务和服从学生的学习目的,帮助其获得职业提升<sup>[27]</sup>。

#### 6. 同一性质量观

Reid认为远程教育与传统教育相比,只是教育手段的不同,远程教育同样可以达到与传统高校相同的质量<sup>[28]</sup>。远程教育作为高等教育的形式之一,应符合高等教育质量的基本要求,即应包含知识、素质和能力方面的基本指标。在高等教育的基本环节中,例如课程、教学、作业、讨论、辅导、评价以及各实践环节,都应落实高等教育质量关的基本

要求。与此同时,远程教育也应在各环节和指标的具体操作上具有自己的特点<sup>[29][30]</sup>。丁新和马新亮等也持有同一性质量观,他们认为远程教育与传统教育有很多共性,在办学层次上,远程教育和面授教育都着重于学历教育,教育目标上都是为了培养满足国家和地区的社会经济、政治、文化等各方面发展对专业人才培养、劳动力培训和提高全民族素质的需要,在教学方法上,都包括讲授法、谈话法、演示法、讨论法等教学方法等。基更的教与学再度整合的理论,改善了远程教育教与学时时空分离的状况,争取向传统教育“教学同步”靠拢。

### 三、“互联网+”时代的远程教育质量观定位

#### (一)融合、协同是互联网时代的发展趋势

2015年7月国务院印发的《关于积极推进“互联网+”行动的指导意见》中,对“互联网+”的解释是“把互联网的创新成果与经济社会各领域深度融合,推动技术进步、效率提升和组织变革,提升实体经济创新力和生产力,形成更广泛的以互联网为基础设施和创新要素的经济社会发展新形态。”

陈丽等学者认为“互联网+”有四个核心特征<sup>[31]</sup>:一是先进的技术和基础设施,云计算、移动互联、物联网以及3D打印、智能可穿戴技术等设备及工具,云、网、端一体化的数字化、智能基础设施为创新和发展提供了支撑;二是新的生产要素,数据与信息资源已成为各行业的核心资产,大数据的到来不仅改变着企业的运作模式和人们的生活工作方式,甚至还引起科学研究模式的根本性改变<sup>[32]</sup>;三是新的社会空间,以互联网为基础,利用信息通信技术(ICT)与各领域、多维度的跨界融合,形成了互联互通的社会网络关系,虚拟世界与现实世界的边界越来越模糊;四是新的业态体系,在互联网的促进下,新分工、新体制、新机制正在形成,随着网络媒介和信息技术的快速发展,信息的创造、复制和传播都在提升,在引起事物外爆的同时也在加速内爆。北京师范大学黄荣怀教授认为,“互联网+”具有六大特点:跨界融合、透明互联、重塑结构、价值驱动、以人为本、优化生态<sup>[33]</sup>。

一些互联网企业也从各自的角度提出了对互联网的理解。比如腾讯公司对“互联网+”的解释是“利用互联网的平台,利用信息通信技术,把互联网和包括传统行业在内的各行各业连接起来,在新的领域创造一种新的生态”。比如阿里巴巴的阿里研究院发布了《“互联网+”研究报告》,报告中提出所谓“互联网+”是指“以互联网为主的一整套信息技术(包括移动互联网、云计算、大数据技术

等)在经济、社会生活各部门的扩散、应用过程。

“互联网+”的实质是一种新型连接方式。

“互联网+”不仅仅是互联网技术起到重要的支撑作用,更注重开放、协作、跨界等互联网思维。

“互联网+”有两层含义,第一层含义是融合,第二层是协同,也就是说以互联网为基础设施和创新要素,促进信息技术与各行业融合,不是简单相加,而是协同发展,创造传统行业新的发展业态,形成新的发展生态体系。融合和协同是互联网时代的发展趋势。

(二)资历框架的建立是与国际教育接轨的基础

国家教育事业发展“十三五”规划提出,加快构建终身教育制度,制定国家资历框架,建立个人学习账号和学分累计制度;统筹协调各相关部门,建立各类继续教育基本统计制度。建立多种学习成果认证平台;探索高中后教育全面实行学分制,实行弹性学制和学习者自主选课……建立健全职业教育与普通教育、学历教育与非学历教育、职前教育与职后教育沟通衔接的机制,逐步扩大高等学校招收有实践经历人员的比例;制定不同人群接受教育的资助制度,使所有公民都有机会通过直接升学、先就业再升学、边就业边学习等多种方式不断发展。

国际上很多国家(地区)都构建了资历框架。澳大利亚从1995年1月启动了“澳大利亚资历框架”,涵盖所有义务教育后教育和培训颁发的资格证书。按照证书的授权机构分类可分为三类,分别是职业教育部门、普通教育部门 and 高等教育部门,由于这三类证书承认的是不同类型的学习,反映的是各部门不同的教育职责,所以之间并没有标准化的等价或先后排名。这三类证书总共涵盖十五种资格,分别是一级证书、二级证书、三级证书、四级证书、高中教育证书、普通文凭、高级文凭、副学士学位,学士学位、研究生证书、职业教育研究生证书、研究生文凭、职业教育研究生文凭、硕士学位、博士学位。英国从2001年开始实施资历框架,国家资历框架包含九个层次。英国资历框架中的资格面向全部职业领域都有单一的标准或者定义,不同等级的资格之间有明显的界限,并且所有资格都以学习结果的方式进行描述。国家资历框架已经成为评估任何种类学习的基准,它的施行主要由英国质量保证署(QAA)来监督。香港资历框架的推行始于2008年,由香港教育局统筹管理,资历架构秘书处具体执行,学术及职业资历评审局负责机构和课程的评审。资历框架包含七个级别的资格,每一级的定义中不仅规定了此级别对应掌握的知识和能力目标,

也说明了学习和发展的可能路径。从业员在岗位上积累的知识、技能和相关工作经验,也可以通过以《能力标准说明》为基础制定的“过往资历认可”机制得到认证。评审分为两步:第一步评估负责单位的质量;第二步进行课程评审,包括教学安排、课程纲要等。香港有一个第三方机构为质素保证局,属于半独立机构,学校或者机构只有通过质素局的审核,才能获得政府资质,每四年开展一次全面评估<sup>[34]</sup>。

资历框架的建立是搭建终身学习立交桥的基础,是实现不同类型学习成果互认和转化的前提,是实现各种教育类型互通的先驱性问题。而想要建立资历框架,实现各类教育之间的学分转化和学生流动,我们必须平等对待各类教育,这是实现终身学习和学习型社会的必要条件。

(三)坚持同一性质量观是远程教育的发展出路

“互联网+”时代,远程教育能够匹配当前我国经济社会发展对教育在发展规模与质量上的需求,对提升我国教育生态系统的承载力具有重要意义。我国经济社会发展已进入一个新常态,不断增长的教育需求给能够支撑大规模学习的远程教育带来了前所未有的发展机遇<sup>[35]</sup>。然而,远程教育是在原有的教育体系下产生和发展的产物,远程教育固有的模式和运营理念似乎也跟“互联网+”时代脱节,在新时期下,远程教育该何去何从?在“融合、协同”的理念下,各个行业逐渐融合,各类教育的界限也在慢慢模糊。我们很难清晰区分传统教育、远程教育,传统教育中越来越多地使用了远程教育的教学手段和教学资源,远程教育也不再是单一形态的教育,各类教育的界限模糊。终身学习和学习型社会提出以来受到全社会的重视和关注,同一性质量观是实现贯穿一生学习的必要条件。因此,同一性质量观在六类质量观中脱颖而出。另外,同一性质量观也是国际上较为认可的一种质量观,比如英国、澳大利亚等,都坚持在同一性质量观的指导下,开展评估和认证工作,只是在具体的评估指标和过程上所有差异。

英国开放大学的教学质量非常高,被认为与英国普通大学等同。英国开放大学教育质量采用和普通高校统一的标准,并受普通高校的质量监控,此外,英国开放大学的教学督导员都是从其他大学选拔出来的,以此来保证其使用与其他大学相同的标准<sup>[36]</sup>。英国高等教育拨款委员会在评价英国开放大学时所采用的评价体系包括课程设计、教学内容和教学组织、教学和检查考核系统设计、学生学习发展与成果、学生学习支持服务和指导、学习资源、



质量保证和完善机制等几个维度<sup>[37]</sup>。一项针对15位英国开放大学的核心学术人员、学术辅助人员、责任教师和辅导教师4类教职工的大学质量观调查的结果显示,教职工普遍认为开放大学的教学质量与普通高校同等优质,并且拥有完善的学生支持服务、丰富的课程材料和较高的科研水平等<sup>[38]</sup>。

澳大利亚的远程教育模式为典型的双重模式,所谓双重模式就是一所大学同时承担传统面授教育与现代远程教育,如澳大利亚南昆士兰大学等。这种双重模式的大学,不管是传统校园学生,还是远程学习学生,他们入学后接受的是相同的教学大纲与要求,不同的只是教学模式的区别。此外,他们的考试要求也是遵循同一个标准。同一门课程的学分相同并且可以进行互认<sup>[39]</sup>。从事远程教育的教师质量也有一定的把控,需要接受专业培训以获得进行远程教学的资质<sup>[40]</sup>。在亚洲,采用同一观的国家也较多,具有代表性的有日本、马来西亚、印度尼西亚、菲律宾、新加坡和斯里兰卡<sup>[41]</sup>。不得不承认,社会经济对人才的规格、类型、层次需求是多样化的,个体学习需求是多样化的,办学主体也是多元化的。因此,多元化质量标准有其存在的必然性,不同层次、不同类型的高等学校应该有不同质量观。质量观的这种“多样性”,有利于各类人才的涌现,有利于满足个人、社会对高等教育不同的需求,但又容易使高等教育质量出现不平衡。需要指出的是,远程教育同一性质量观,并不规定远程教育与传统教育采用同一个评估标准,完全一致对待,同一性质量观指的是远程教育与传统教育在同一资格框架下运行,他们是具有同样的学术地位、同样的社会声誉,没有孰优孰劣,学生可以在两类教育之间任意选择,其学分可相互转换。

笔者认为,在同一性质量观下,各类教育形式地位平等,只是针对的学习者群体或学习内容重点不同,各类教育形式依靠资格框架相互联通。但是,由于其教学模式不同,各类教育形式在同一资格框架下的质量标准的构成和具体指标存在差异。同一性质量观既有利于各种人才的培养,又可平衡高等教育的质量发展。英国开放大学正是由于秉持着同一性质量观,其教育质量在英国高校中名列前茅,不仅仅是英国高等教育界,也是世界远程教育领域中的“常青藤”<sup>[42]</sup>。澳大利亚综合一体化的远程教育双重院校办学模式也是同一性质量观的体现,这种办学模式消除了远程教育和传统面授教育之间的壁垒,以同等的教学要求和经费支持建立其远程高等教育与传统面授教育相等的地位,从而使澳大利亚的远程高等教育能顺利实现入学机会平等、

受教过程平等、获得成功机会平等的平等理念<sup>[43]</sup>。

#### 四、基于同一性质量观的中国远程教育质量保证体系

“互联网+”时代带来了线上线下的融合,也为联通主义的学习提供了可能,而这种趋势势必要确立同一性质量观。如何实现同一性质量观,这是值得探讨的问题。在中国现代教育大背景下,不同类型的教育,如职业教育、继续教育、基础教育、远程教育,各类教育之间的社会认可度差异较大,如何使得各类教育形式地位平等,必须要保证各种教育类型的质量,因此建立基于同一性质量观的中国远程教育质量保证体系迫在眉睫。在同一性质量观指导下,各个教育形式才能地位平等,且在同一资历框架下运行,远程教育基于自身办学,制定质量标准和可操作的质量管理规范,辅之以质量监测,形成质量保证组织实施模式,从而形成远程教育质量保证体系。质量保证体系从上位到下位可以分为四层,分别是质量观、学分体系、质量保证标准和质量保证组织实施模式<sup>[44]</sup>。远程教育质量保证体系的第一层是最为上位的质量观,质量观是质量保证体系的重要组成部分,必须坚定不移坚持同一性质量观;第二层是在同一性质量定位下,构建远程教育内部的学分体系,为进一步连接资历框架、打通远程教育和其他教育类型的通道做基础工作;第三层是建立确保远程教育系统质量的标准,标准是远程教育质量保证工作的准绳和基础;第四层基于统一的标准,构建质量保证组织实施模式,开展质量保证工作,如图1所示。远程教育质量保证体系的构建,从本质上可提升远程教育内部的质量,提升社会认可度,同时也是远程教育与传统教育的学分互通的重要基础。

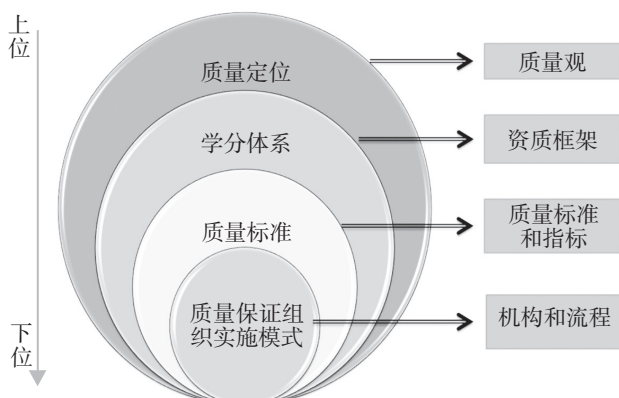


图1 基于同一性质量观的中国远程教育质量保证体系

开展远程教育质量保证工作是一个系统工程,完成此项系统工程,需要多方协同、资源整合。质

量保证的组织实施是由政府、继续教育机构、第三方质量监测中心协同完成的,三者同为质量保证的核心利益相关者和参与者,三者协同作用才能真正促进质量保证体系的有效实施,具体的组织架构及实施流程如图2所示。

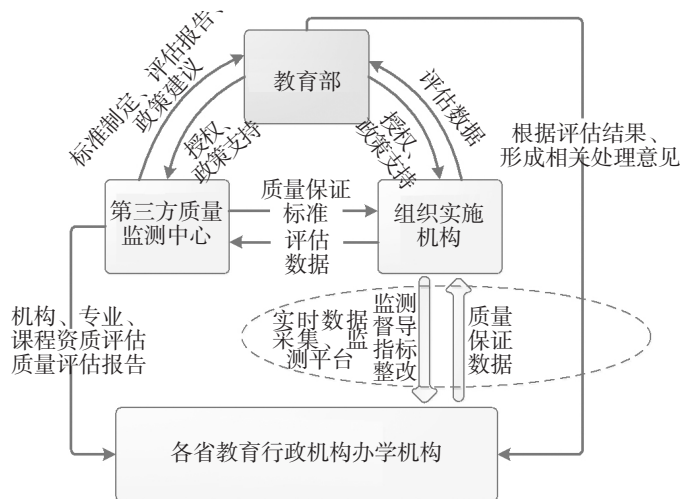


图2 中国继续教育质量保证组织架构及实施

教育行政部门是牵头单位,是整个质量保证的组织者和协调者。主要负责质量保证体系的规划,以及相关政策和制度的制定,由教育部来建立国家层面的质量保证标准,授权专业机构挂牌成立第三方质量监测中心,建立评估信息公开制度和质量监测工作合作机制,并委托专业机构建设继续教育质量大数据采集与分析平台。第三方质量监测中心是实现管办评分离的关键,其主要作用是实现全面诊断、客观监督、舆论引导、决策咨询、促进提升。由第三方质量监测中心来汇聚相关领域的学术专家和专业人士制定国家层次的质量保证标准并设计关键监测点和监测指标以及研发监测工具,同时建立机构、专业、课程三个不同层次的质量保证准入准出标准,标准是组织实施机构开展评估的依据;另外,第三方质量监测中心基于监测评估数据进行教育质量与均衡状况诊断以及教育问题和成因分析,形成评估报告和政策建议,提交教育部。组织实施机构是质量保证实施的重要部门,其负责与各省教育行政部门建立监测工作合作机制,协调各办学机构,负责全国数据的收集。其主要职责包括理顺各省教育行政部门监测工作职能、组织各省办学机构监测数据的收集、组织各办学机构学习理解监测结果并督导整改。

## 五、结束语

我国远程教育的质量目标是培养应用型人才,

即远程教育以应用型人才培养为质量目标,适应社会发展的需要,在高等教育大众化的背景下,以社会需求为导向,以满足社会需要和学生个体在知识技能、生涯发展、职业提升等方面的发展作为判断教育质量的依据。尽管远程教育与普通高校的生源所有不同,培养目标上有差异,但是远程教育也属于我国高等教育的重要组成部分,占比将近我国高等教育的1/6,其人口规模之巨大,影响范围之广泛,都要求我们不能对远程教育的学生培养质量上有所松懈。在“互联网+”时代背景下,远程教育符合当前我国经济社会发展对教育在发展规模的需求,其原本的学习技术也为教育的扩展提供了有利的条件,对提升我国教育生态系统的生态承载力具有重要意义。坚持同一性质量观是远程教育的发展出路,对内可以明确质量要求,形成明晰的质量保证体系,对外形成社会公信力,有助于提升远程教育的社会地位。另外,坚持同一性质量观、构建不同教育类型的质量保证体系,在提升作为中国高等教育重要组成部分的远程教育的质量之外,也将促进资历框架的构建,统一国内的高等教育形式并与国际接轨,有利于中国高等教育的整体发展,是中国高等教育的质量保证之重要手段。

## 参考文献:

- [1][35] 林世员.从强化完善既有教育到重构新型教育体系——“互联网+”时代教育信息化的战略转型[J].开放学习研究,2017,22(3):35-40.
- [2][44] 沈欣忆,杨利润,陈丽.国家层面的远程教育质量保证政策体系框架研究[J].中国电化教育,2014,(6):78-84.
- [3] 徐皓.理解质量——“人才培养模式改革和开放教育试点”的深思[J].中国远程教育,2003,(23):46-52.
- [4] 李爽,郑勤华.共同关注质量课题——“2006网络教育国际论坛”境外专家随访[J].中国远程教育,2006,(11):9-12.
- [5] [爱尔兰]德斯蒙德·基更.远距离教育理论原理[M].北京:中央广播电视大学出版社,1999.9-10.
- [6] 杜杉杉,文继奎.远程教育与传统面授教育质量关系的三维模型[J].南京广播电视大学学报,2006,(4):9-12.
- [7][19][42] 丁新,马红亮.构建全面多元的远程教育质量观[J].中国远程教育,2003,(19):72-76.
- [8][43] 高利容.ISO9000标准在现代远程高等教育质量管理中的应用研究[D].重庆:西南大学,2008.
- [9] 祝智庭.网络远程教育的服务质量管理——走向标准化的思路[DB/OL].<http://www.cmr.com.cn/distance/netdepart/3-1,2007-10-17>.
- [10] 李平,郭慧珍等.现代远程教育专家访谈 教学与管理篇[J].中国远程教育,2000,(10):6-12.
- [11][21] 武丽志.远程教育服务论纲[D].广州:华南师范大学,2007.
- [12][27] 王福胜,徐乃庄.高校网络教育内部质量保证体系构建[J].开放教育研究,2007,(4):46-49.
- [13] Ehlers, U. Quality in e-learning from a learner's perspective[J]. European Journal of Open and Distance,2004,28(1):1-3.



- [14] 顾明远.教育大辞典[M].上海:上海教育出版社,1990.
- [15] 安娜.网络教育评估理论与实证研究[D].天津:天津大学,2008.
- [16] 刘凡丰.教育质量的观念及评价方法[J].学位与研究生教育,2003,(1):29-33.
- [17] 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):72-74.
- [18][37] 韩晓燕,张彦通.远程教育质量保证研究综述[J].远程教育杂志,2004,(2):26-29.
- [20] 冯琳,刘莉.远程教育质量保证:国际视野与中国特色——“2006网络教育国际论坛”述略[J].中国远程教育,2006,(11):5-9.
- [22] Insung and Latchem, Colin. Assuring quality in Asian open and distance learning[J].Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning,2007,22(3):235-250.
- [23] Robinson, B. Governance, accreditation and quality assurance in open and distance education[M].London:RoutledgeFalmer,2004.181-206.
- [24] 陈乃林.试论电大远程教育质量观[J].开放教育研究,2001,(6):26-30.
- [25] 侯建军.现代远程高等教育质量的标准、评价及保证体系[J].现代远程教育研究,2003,(3):9-13.
- [26] Koul, B. N. .Towards a culture of quality in open distance learning: present possibilities[M].Vancouver:Commonwealth of Learning,2006.177-187.
- [28] Reid, C. N. and Robertshaw, M. The quest for quality, East and West[J].Distance Education,1992,13(2):270-287.
- [29] 段福德.网络教育质量能否“另”眼相看[J].中国远程教育,2003,(2):26-28.
- [30] 丁兴富.论网络远程教育质量观的创新.远程教育质量保证及质量评估与认证国际比较研究——成果4[J].中国远程教育,2005,(5):10-14.
- [31][34] 陈丽,林世员,郑勤华.“互联网+”时代中国远程教育的机遇和挑战[J].现代远程教育研究,2016,(1):3-10.
- [32] 王元卓,靳小龙,程学旗.网络大数据:现状与展望[J].计算机学报,2013,(6):1125-1138.
- [33] 黄荣怀.互联网促进教育变革的基本格局[DB/OL].http://toutiao.com/i6296341981551395330/,2016-06-15.
- [36] 罗洪兰,邓幸涛等.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,(11):18-20.
- [38] 史蒂文·斯威森比.趋同还是求异类——英国开放大学质量观的质性研究[J].开放教育研究,2012,(5):73-78.
- [39] 张康庭.澳大利亚远程教育印象透析[J].开放教育研究,2005,(2):91-94.
- [40] 祝怀新,孙敬娜.澳大利亚南昆士兰大学远程高等教育探析[J].中国远程教育,2006,(11):74-77.
- [41] 陈丽.亚洲国家现代远程教育质量保证体系比较研究[J].现代远程教育研究,2012,(2):13-19.

#### 作者简介:

陈丽:教授,博士生导师,研究方向为远程教育基本理论(lchen@bnu.edu.cn)。

沈欣忆:博士,助理研究员,研究方向为远程教育质量保证、终身学习(sxy0710@foxmail.com)。

万芳怡:硕士,教学研究员,研究方向为混合式教学(378214637@qq.com)。

郑勤华:副教授,博士生导师,研究方向为在线学习分析(zhengqinhua@bnu.edu.cn)。

## Positioning of Distance Education Quality View in the Era of “Internet +”

Chen Li<sup>1</sup>, Shen Xinyi<sup>2</sup>, Wan Fangyi<sup>3</sup>, Zheng Qinhua<sup>4</sup>

(1. Research Center of Distance Education, Beijing Normal University, Beijing 100875; 2. Beijing Academy of Educational Science, Beijing 100088; 3. Distance Education College, Beijing Language and Culture University, Beijing 100083; 4. Research Center of Distance Education, Beijing Normal University, Beijing 100875)

**Abstract:** “Internet +” era brings opportunities as well as challenges to distance education, and what is the way out for distance education becomes a hot debate in this field. Considering the integration and collaboration of “Internet +” era, the positioning of distance education becomes clear—that is identity quality view. Quality assurance system is the way to realize “identity quality view”. There are four levels in the quality assurance system, which are quality view, credit system, quality assurance standards and quality assurance mode. Quality assurance is a collaborative work of government, continuing education institution and third-party quality supervision center, which are all core stakeholders and participants of quality assurance and facilitate the effective implementation of quality assurance system together. This study is based on the “Internet +” era of analysis of quality view of distance education and quality assurance system, hoping to bring some thinking to personnel related to quality assurance of distance education.

**Keywords:** “Internet +” Era; Distance Education; Quality View; Identity

收稿日期: 2017年10月15日

责任编辑: 赵云建