改革开放40年我国继续教育理论研究的脉络分析

原创： 陈丽　徐亚倩 [现代远程教育研究](javascript:void(0);) 今天

**作者简介**：陈丽，博士，教授，博士生导师，北京师范大学副校长；徐亚倩，硕士研究生，北京师范大学教育学部（北京　100875）。

**基金项目：**高校继续教育质量年度报告（委托单位：教育部职业教育与成人教育司）。

引用：陈丽,徐亚倩(2019).改革开放40年我国继续教育理论研究的脉络分析[J].现代远程教育研究,31(6):3-13.

**摘要：**改革开放40年，我国继续教育蓬勃发展，已成为高等教育的重要组成部分，是成人终身学习的主要形式。梳理和总结改革开放40年来我国继续教育理论研究的发展脉络，主要采用文献研究方法。梳理1978-2018年间我国继续教育领域的理论研究，从研究主题和组织形态两个方面进行统计和脉络分析，重点从哲学认识、教学理论、管理理论和环境资源四个维度研究主题随时间变化情况，以及对函授教育、广播电视大学/开放大学、自学考试制度、继续教育学院、网络教育学院、企业大学等不同组织形态理论研究的发展脉络进行分析。其基本结论：我国继续教育领域理论研究以实践驱动为主，政策指向性强；西学为主的学术传统突出，基于本土实践的理论创新不足；术语交叉重叠、内涵多样，组织形态间呈现开放合作、协同发展的态势；理论研究“重管理”，基础性和前瞻性不足；环境资源理论开始得到关注。系统分析和总结改革开放40年来我国继续教育理论研究的进展，为新时代继续教育理论创新奠定基础。

**关键词：**改革开放40年；继续教育；理论创新；发展脉络；文献研究

**一、研究背景**2019年是新中国成立70周年，改革开放的第41个年头。温故而知新，各行各业都在全面回顾与总结建国70周年和改革开放40周年的辉煌成绩和宝贵经验。我国继续教育是随着改革开放而焕发生机的教育实践领域，改革开放以来，我国继续教育为数以亿计的社会成员提供了学历补偿、职业技能培训和文化素质教育，为数千万从业人员和其他社会成员提供了接受中、高等教育的机会，缓解了社会成员普遍增长的教育需求与传统教育供给相对不足的矛盾，促进了人的全面发展，推动了教育公平和社会公平，为提高我国劳动者从业能力、增强国民科学文化整体素质，为我国实现从人口大国向人力资源大国转变做出了重要贡献。例如：2017年我国学历继续教育在校生规模达到1280万，其中，本科在校生规模是517.7万人；专科在校生规模是762.4万人，占全国各类高等教育总规模的34%（中华人民共和国教育部，2018）。继续教育已经成为我国高等教育事业的重要组成部分，发挥着不可替代的作用。伴随着继续教育实践的发展，继续教育的理论研究也在不断深化，普通高等学校和继续教育机构纷纷设立了相应的研究机构，研究队伍不断壮大，学术产出水平不断提高，学术期刊的办刊质量快速提升，国内外学术交流活动频繁活跃，成为教育学科中最具有成长性的领域之一，为我国教育学科的发展，为世界继续教育领域的研究做出了重要的贡献。笔者认为，理论创新是继续教育高质量发展的基础和内涵保障，也是改革开放40年的重要成果，应该认真梳理。本研究旨在梳理和总结改革开放40年来我国继续教育研究在理论创新方面的发展脉络。本研究主要采用文献研究方法，梳理了1978-2019年的所有中文学术期刊论文（基于CNKI中国知网全文数据库），筛选出具有理论创新内容的论文进行内容分析，比较哲学认识、教学理论、管理理论、环境资源四个维度的理论创新情况，同时针对函授教育、广播电视大学/开放大学、自学考试制度、继续教育学院、网络教育学院、企业大学等6种不同办学形态分别梳理了其理论研究的发展脉络，并对继续教育的重要组成部分——远程教育的一般性规律研究脉络进行了梳理，从而展示改革开放40年以来我国继续教育理论创新的进展，为新时代继续教育理论创新奠定基础。**二、论文筛选与样本情况**

笔者于2019年2月20日利用中国知网（CNKI）进行了文献检索，文献来源选取社会科学Ⅱ辑，相继以“电大”“广播电视大学”“开放大学”“网络教育学院”“企业大学”“函授”“继续教育学院”“自学考试”“自考”“夜大”“远程教育”“继续教育”等为关键词、主题词进行模糊检索，筛选主题中包含“本质”“规律”“理论”“模型”或“模式”的文章，得到初始样本5612篇，通过阅读题目和关键词排除研究内容非理论研究、综述类以及未阐述具体理论观点的文章，最终获得样本文献799篇，占初始样本的14.24%。

将799篇文章按照四个维度归类时发现，其中16篇文章的内容涉及多个维度，为保证内容的完整性，这些文章被分到多个维度中。最终管理理论、教学理论、哲学认识、环境资源四个维度的论文数量占比分别为44.93%、33.42%、18.77%、4.88%，呈现“重管理”的倾向。从图1可以看出，1978-1983年，该阶段的理论研究论文极少，主要有两个原因：一是CNKI数据库期刊论文自1979年开始收录；二是这个阶段我国继续教育正处于恢复和创建阶段，尚未关注理论问题。进入21世纪后，理论研究有一个突增的现象，从年份上看，与现代远程教育试点工程的启动年份基本一致，且近几年教学理论数量持续增加，基本与教育部重视与狠抓继续教育教学质量工作的时间节奏一致。

**图1　各维度文献数量按年份分布图**

799篇样本文献中，指向具体办学形态的研究为519篇，包括广播电视大学/开放大学、函授教育、自学考试、继续教育学院、网络教育学院和企业大学。不同办学形态的理论研究关注点有所不同，如网络教育学院、企业大学、自学考试制度的管理理论研究占比分别达81.48%、74.36%、66.46%，而教学理论研究占比分别为11.11%、10.26%、7.93%，表现出“重管理、轻教学”的倾向；函授教育研究对教学理论关注较多（占比48.84%）；从整体来看，哲学认识的研究及环境资源相关理论的研究普遍偏低，其中哲学认识研究占比约在7%-20%之间，环境资源理论占比小于5%。

**三、 研究主题随时间变化情况**

1.哲学认识维度下研究主题随时间变化情况

“哲学认识”维度中，文献数量排名前三的细分主题为理论基础（60篇）、理念（52篇）、本质（20篇），此外也有研究者就继续教育领域的概念剖析、定位、基本规律、发展阶段等方面进行了研究。理论基础、本质、基本规律、理念等主题的研究始于80年代末，其中理论基础研究以借鉴西方成熟理论为主，在2004-2008年间达到顶峰（21篇），之后呈现下降趋势。探讨远程教育本质的文章数量虽较少但相对平稳，1989-2013年间，每5年平均发文为4篇左右，但研究观点仍停留在教与学时空分类的本质，并无新的进展。与理念相关的研究自1999年开始突增，近几年呈现平稳上涨的趋势，2009-2013年相关文献量达21篇，可以看出我国继续教育发展已经从借鉴西方理论转为引领理念创新。特别是近几年提出的互联互通、开放共享、协同创新等理念都是在我国互联网教育深化发展的实践中孕育而生的，是中国特色的理念创新。

2.教学理论维度下研究主题随时间变化情况

与教学理论相关的研究论文为267篇，涉及12个细分主题：教学模式、教学交互、学习支持服务、教学设计、课程设计、学习模式、教师模型、学习评价、传播模式、知识管理、学习者模型、辍学模型（按文献量排名），其中教学模式、传播模式、学习评价的研究约始于80年代中后期，教学交互、学习支持服务、教学设计、学习模式等均在90年代末开始出现，2000年以后关于教师模型、知识管理、学习者模型、辍学模型等主题开始兴起。教学理论类研究总体呈现上升趋势，其中教学模式增长幅度最大，2014-2018年相关文献达45篇；教学交互类研究次之。但近几年教学理论研究创新性不足，多为引进、借鉴、整合已有教学理论，大多数研究构建的理论模型应用性和推广性不足。

3.管理理论维度下研究主题随时间变化情况

管理理论相关的359篇研究论文可以划分为13个主题：办学模式、质量保证、系统管理、管理评估、公共服务体系、人才培养、发展演化、学分银行、竞争分析、激励机制、成本效益、师资团队建设、资历框架（按文献量排名），其中办学模式、系统管理类研究始于80年代中后期，质量保证、管理评估自90年代末以来一直是关注的重点之一；以奥鹏、弘成、知金等为代表的现代远程教育公共服务体系的出现驱动了理论研究的发展，公共服务体系的理论研究集中出现在2004-2013年间；学分银行与资历框架、激励机制、师资团队建设、竞争分析、人才培养等研究约于2004年以后开始兴起。从研究内容来看，在实践和政策驱动下，无论是办学模式、系统管理，还是人才培养等方面的体制机制创新，都逐渐转向开放多元。

4.环境资源维度下研究主题随时间变化情况

样本中与环境资源相关的理论研究为39篇，可以细分为5个主题：学习资源、媒体技术、教学平台、其他系统和学习环境，其中与学习资源设计相关的理论研究最多（15篇），媒体技术次之，此外也有少量研究关注了教学平台设计、其他系统设计（如答疑系统、评测系统等）和学习环境设计等领域的理论。整体来看，与环境资源相关的理论研究偏少，自2004年以后开始引起研究者关注，但目前已有的环境资源理论研究多为应用已有理论（生态化理论、交互理论、建构主义等）开展设计，理论创新性不足。

**四、我国继续教育各种办学形态理论研究的脉络分析**

1.继续教育理论研究与实践发展基本同步

从我国继续教育理论研究开始的年份来看（图2），函授教育、自学考试制度、继续教育学院（包括其前身，如夜大学等）的理论研究在80年代左右出现，之后依次是广播电视大学、网络教育学院、企业大学。其中函授教育、网络教育学院的理论研究在2004-2008年达到顶峰，之后呈现下降趋势，其他办学形态的理论研究呈现逐年上涨趋势，尤其是广播电视大学及开放大学的相关研究增幅最大。各种办学形态的理论研究数量变化与我国继续教育办学形态发展变化的时间节奏基本吻合，反映了我国继续教育理论研究与实践发展基本同步的态势。

**图2　各办学形态文献数量按年份分布图**

2.函授教育理论研究的发展脉络

图3描绘出我国函授教育理论研究的发展脉络。可以分为7个阶段：第一阶段是1978-1983年，我国函授教育的理论研究处于空白阶段，函授教育正在从百废待兴中开始恢复。第二阶段是1984-1988年，函授理论研究聚焦在函授教育的特点和规律的认识上，是探索本质的阶段，认识到在职、业余、分散、实效是函授教育的基本特点，学员在教师指导下以自学为主是其基本规律。第三阶段是1989-1993年，函授理论研究的重点是引进西方的函授教育理论，是洋为中用的发展阶段，如认知结构理论、学生心理发展层次理论等。第四阶段是1994-1998年，函授理论研究的重点是总结和凝练已有的教学模式，是实践向理论转化的阶段，主要代表性成果如四段式函授教学模式等。第五阶段是1999-2008年，函授教育理论研究重点关注教学模式和办学模式创新，论文的数量和质量快速提高，主要代表性成果有提出“以人为本”的教育理念，以学生为中心的教学模式和评价方法创新，多形式、多层次、多规格的办学模式创新（如校企政合作办学机制）（徐建平，2008）等，是理论研究飞跃的阶段。第六阶段是2009-2013年，函授教育理论研究重点关注自身的转型与升级，包括更新终身教育、质量观、可持续发展等新理念，应用新媒体和新理论实现教学模式创新，发展学分制管理模式（邓叶丽等，2009），呈现高等函授教育向现代远程教育整合的趋势。第七阶段是2014-2018年，函授教育理论研究的文章逐渐趋于零。

**图3　函授教育理论研究的发展脉络**

3.自学考试理论研究的发展脉络

高等教育自学考试1981年经国务院批准创立，如图4所示改革开放以来高等教育自学考试理论研究可以划分为8个阶段：第一阶段为1978-1983年，该阶段末期自学考试制度刚刚创立，属于理论研究的空白期。第二阶段为1984-1988年，该阶段理论研究萌芽，部分研究者开始思考自学考试的基本特征，如以成人、在职为主，以考促自学等（姚万华，1986）。第三阶段为1989-1993年，理论研究开始关注自学考试制度的办学支撑体系，主要体现在反思自考和电大的优劣势，探索电大与自考联合办学的新模式（赵时孟，1990；湖北省教科所“自考与电大沟通研究”课题组等，1991）。第四阶段为1994-1998年，在政策和实践驱动下再次探讨自学考试的哲学认识，如《高等教育自学考试暂行条例》中提及的社会助学属性、《关于高等教育自学考试社会助学工作的意见》中提出的“教考分离”的基本原则等（赵秉真，1997）。第五阶段为1999-2003年，对面临新世纪发展的机遇和挑战提出转型思考，主要体现在办学形式转型和质量观转型等方面，如自学考试与网络教育相结合，主考院校制度改革，“考学兼顾”等新质量观的提出（高桂娟等，2001）等。第六阶段为2004-2008年，新世纪下自学考试的开放化和社会化转型是突破功能局限性的必由之路，该阶段的理论研究也呈现出开放转型的特征，如丁兴富（2007）提出“自学考试是一种以个人自学、社会助学和国家考试相结合为根本特征的开放学习体制”，体制机制层面进一步提出社会助学服务与管理体系（贾洪芳，2008）、学历资格证书衔接机制、与其他教育形式衔接的思路等。第七阶段为2009-2013年，该阶段理论研究以质量管控为主要特征，如关注社会助学机构的资质和质量管控、提出新的质量观、关注命题质量等。第八阶段为2014-2018年，该阶段自学考试制度理论研究关注培养定位的转型，提出校企合作、校校合作、校地合作等多元化合作办学模式，强调应用型人才培养，发展定位从补偿性教育向发展性教育转变，发展重心从学历为主向非学历与学历并重转变。

**图4　自学考试制度理论研究的发展脉络**

4.广播电视大学/开放大学理论研究的发展脉络

开放大学是广播电视大学进一步发展的产物，图5展现了改革开放以来我国广播电视大学和开放大学理论研究的发展脉络，经历了7个阶段：第一阶段是1978-1988年，中国广播电视大学于1978年批准创办，该阶段属于电大的实践萌芽期，理论研究处于空白阶段。第二阶段是1989-1993年，电大的理论研究起步，已有研究者尝试认识电大的基本规律，如陈湘源（1991）提出“远距离广播电视教育规律可以表述为播讲和视听效应的双向消长与互补规律”。第三阶段是1994-1998年，多年的实践经验开始向理论成果转化，多位研究者认为电大具有开放的本质特征，以及综合性、系统性、现代化等特征，该阶段是从实践中凝练本质特征的阶段。第四阶段是1999-2003年，随着“中央广播电视大学人才培养模式改革和开放教育试点”项目的实施，电大理论研究进入了跨时代的反思和探索阶段，尤其体现在教学模式的反思和新理念新取向的提出等方面，如探索“以学习者为中心”的教学模式，关注多要素之间的互动（高勤丽，2003），思考电大教学资源建设的基本原则与任务（严冰，2001），融入终身教育、素质教育、开放式教育、全球化等新观念（于云秀，2001）。第五阶段是2004-2008年，电大理论研究重点关注质量保证，形成了“质量第一”“以人为本”等新的质量意识观，探索质量保证体系的基本要素、标准和运行体系（于云秀，2004）。第六阶段是2009-2013年，电大研究的理论创新集中于公共服务体系机制创新和人才培养模式创新方面，如以电大为依托的社会化公共服务体系的新模式和新机制（严冰，2010），多元化、多层次的人才培养模式（校企联姻订单式教育、中职-电大直通车、非学历与学历互通机制），伴随2012年国家开放大学成立，与开放大学相关的理论研究起步，以探索开放大学的本质、理念、内涵为主（于云秀，2011）。第七阶段是2014-2018年，这个阶段理论研究数量和质量激增，在开放共享、灵活优质、终身、创新等新理念的指导下实现体制机制创新，包括学分银行与资历框架建设研究、多元主体合作办学模式创新（张伟远等，2018）、扁平化管理机制与绩效激励机制探索、智能化学习支持服务模式探索等。

**图5　广播电视大学/开放大学理论研究的发展脉络**

5.继续教育学院理论研究的发展脉络

我国继续教育学院的理论研究起步较晚，主要有两大原因：一是不同高校继续教育学院成立时间差距较大，且前身不同，如复旦大学继续教育学院成立于1988年（前身为成人教育学院），东南大学继续教育学院成立于2004年（前身为夜大学），北京大学继续教育学院成立于2013年（前身为成人教育学院、网络教育学院和培训中心），继续教育学院实践发展的时间差异导致理论研究难以聚焦。二是21世纪前的研究多为某一继续教育学院的简介或者对国外继续教育学院的研究，尚未产出我国继续教育学院的理论成果。

我国继续教育学院理论研究的发展可以划分为5个阶段（见图6）：第一阶段是1978-1993年，该阶段我国继续教育学院多以成人教育学院、夜大学等其他形式为依托，部分高校在20世纪末更名成立继续教育学院，该阶段文献多为学院简介，少数研究关注夜大管理体制改革（如课程先修制、课程积累制等制度探索），理论成果较少，属于实践起步、多种形态并存发展阶段。第二阶段为1994-1998年，随着《普通高等学校夜大学评估基本内容和准则》文件出台，对夜大学质量管控与评估的研究成为主要关注点，如评估指标体系的方向性、科学性、可行性原则，该阶段是理论研究的起步阶段。第三阶段是1999-2008年，多种形态出现整合趋势，继续教育学院相继出现，少数研究者开始探索继续教育学院的管理模式，如多学科多门类、产教研一体化、以质量和效益为中心等，思考夜大学分制的必要性和可能性。第四阶段是2009-2013年，该阶段开始思考继续教育学院的本质，如在知识、技能、社会规范或情感等方面的“进一步的追加性”等，树立就业导向、职业目标导向的管理理念，在理论层面提炼并分析三种高校继续教育学院管理模式及其利弊（宁峰，2009）。第五阶段是2014-2018年，响应国家教育事业发展“十三五”规划提出的“大力发展继续教育”的要求，突出表现为战略转型、体制机制创新阶段，更新教育思维、市场思维、信息化思维和战略思维，创新学习成果认证制度（包括认证指标、种类及框架图）（李仰光等，2017），创新多样化的办学模式（订单式、自营-合作）、管理模式（学院合作、政府管理、商业或市场模式等）及服务模式（基地服务、会员制、项目制、开放型、联盟型等）。

**图6　继续教育学院理论研究的发展脉络**

6.网络教育学院理论研究的发展脉络

1998年，中国人民大学创办了“网上人大”，首次使用互联网进行教学。2002年，教育部批准全国68所重点大学为试点高校设立网络教育学院。如图7所示，我国网络教育学院的理论研究分为5个阶段：第一阶段为1978-1998年，这是我国网络教育学院实践起步期和理论研究的空白期。第二阶段为1999-2003年，网络教育学院理论研究开始萌芽，关注质量保证，代表性成果为丁新等人（2003）提出的全面多元的远程教育质量观。第三阶段为2004-2008年，网络教育学院理论研究聚焦在探索定位和特征、探索公共服务体系以及归纳媒体教学模式等方面，提出网络教育学院具有国办性、自治性、合作性、多重性和效益性等特征（蔡建中，2005），坚持“以学生为中心”的办学理念，提出我国网络教育学院的三类媒体教学模式（自主学习和网上辅导为主，自主学习、网上辅导和卫星电视教学三结合，自主学习和面授辅导为主）（袁松鹤等，2007），同时进一步思考分析以奥鹏、弘成、知金等在内的公共服务体系的构成、管理运行机制及发展趋势（李萍萍等，2005；李葆萍等，2007；任为民，2007a；任为民，2007b）。第四阶段为2009-2013年，基于已有理论在管理评估模式方面进行的探索，相继提出基于学生感知价值的核心竞争力模型（钱晓群，2008）、公共服务体系的管理与质量评估（郭炯等，2010；丁雪华等，2013）。第五阶段为2014-2018年，突出表现为开放机制的探索，提出“校政企三方联动合作办学，为社会和企业培养更多符合实际需求的合格人才”的办学模式（李振宇，2018），并分析了网络教育学院的不同合作角色，同时开始学分互认机制的探索。

**图7　网络教育学院理论研究的发展脉络**

7.企业大学理论研究的发展脉络

1993年摩托罗拉中国区大学成立，成为我国企业大学发展的开端。1998年5月海信集团成立了中国第一家本土企业大学，随即成立的海尔大学、春兰学院、康佳大学等共同标志着我国进入了企业大学时代。我国企业大学的相关研究也遵循“实践先行”的规律，如图8所示，理论研究始于21世纪初，分为四个阶段：第一阶段为1978-2003年，在外资企业新观念和新模式的带动下，本土企业开始认识到企业大学在提升竞争力方面的重要作用，由此我国最早的一批企业大学诞生，该阶段实践刚刚起步，是理论研究的空白期。第二阶段为2004-2008年，理论研究起步于引进西方办学经验和理论探索我国企业大学办学模式，如基于国外研究者提出的持续变化模型、企业大学轮模型、有机战略模型、博弈论、合作竞争理论、战略联盟理论等分析我国企业大学的运作模式和合作办学模式。第三阶段为2009-2013年，在借鉴西方经典理论基础上，开始本土化探索，反思企业大学的目标和宗旨，认为企业大学以“为企业战略服务”为宗旨，以提升学习者知识能力及提高企业绩效为目的（吴峰，2012a），具有企业性、集成性、自主性、中等后教育性等特征，探索校企合作、高职院校与企业大学协同发展等新型合作模式，构建企业大学评估指标体系等（吴峰，2012b）。第四阶段为2014-2018年，我国企业大学理论研究进入模式创新阶段，注入终身教育、以人为本、学习型组织等新理念，基于已有理论构建了企业大学的发展演化模型（如雪花模型、“阶梯”共演模型），创新了全方位、多层次的办学模式，如校企协同发展模式与校企共同体模式等（徐霄红，2013）。

**图8　企业大学理论研究的发展脉络**

8.远程教育一般性规律研究的发展脉络

作为继续教育的重要组成部分，改革开放以来远程教育领域也开展了一般性规律的探索，产出了一系列理论成果，如图9所示可以划分为7个阶段：第一阶段为1978-1988年，这是我国远程教育实践的恢复、繁荣和调整时期。第二阶段为1989-1993年，是远程教育理论研究萌芽期，少数研究者开始思考远距离教育的本质特征，Peters、Moore、Holmberg、Keegan、丁兴富等人对远距离教育本质特征的认识成为研究的重要参考，其中教师与学生时空分离、媒体教学、自学为主助学为辅、控制和反馈等特征已达成共识。第三阶段为1994-1998年，多关注远距离教育中的传播，代表性成果是钟志贤（1994）基于马莱茨克的大众传播系统模式建构的远距离教育传播基本模式。第四阶段为1999-2003年，理论研究数量明显增多，开始辨析概念及概念间关系（如远程教育与远程教学、远程学习、开放教育的概念辨析）（丁兴富，2000a、2000b；陈丽等，2001），引进大量西方经典理论，如典型交互理论（有指导的教学会谈、三种基本相互作用、持续关心理论；交互影响距离理论和学习者自主理论、独立活动与交互活动平衡论、交往行为理论等）、远程教育工业化理论以及远程教育发展动力基础理论等，并在此基础上实现了本土化的理论探索与创新，主要代表性成果有三代信息技术和三代远程教育分类（丁兴富，2000c）、远程教育微观理论体系（丁兴富，2001a）、远程学习圈理论（丁兴富，2001b）、教学媒体本质与分类（丁兴富，2000d）、网络资源共享机制的要素和程序（丁新，2003）、基于建构主义的教学设计模式（余胜泉等，2000）、以活动为中心的教学设计模式（杨开城等，2001）、远程教育质量保证指导方针等。第五阶段为2004-2008年，该阶段突出表现为基于本土化实践的理论成果提炼，主要代表性成果为陈丽（2004a；2004b；2004c）对教学交互概念和本质的辨析以及提出远程学习教学交互层次塔，丁新等（2005）对远程教育学科建设的独立性与成熟度问题的分析，学习支持服务的体系构建（周蔚，2005；顾静相等，2007；武丽志等，2008）、方法策略（张伟远，2008）与评价指标设计（朱祖林等，2007），以及远程学习者特征分析及学习者模型构建（陈丽等，2005；王迎等，2006）。第六阶段为2009-2013年，该阶段理论创新相对减弱，表现为已有理论（如交互理论、管理理论等）在教学与管理中的整合与应用，少数研究者在已有理论基础上结合实际需求进行突破，如冯晓英等（2013）提出了面向成人学习者的远程高等教育专业课程体系开发模式（DECDA模式）。第七阶段为2014-2018年，该阶段是理论吸纳、突破创新时期，表现为两方面：一方面是在环境与资源设计的研究中考虑理论的指导作用，如网络学习环境生态化设计（李彤彤等，2018）等；另一方面体现在提出开放联通等新理念（陈丽等，2017），吸纳新理论并进一步突破创新，如王志军等（2015）针对互联网时代的新理论——联通主义，提出了基于认知参与度的联通主义学习教学交互分层模型。

**图9　远程教育一般性规律研究的发展脉络**

**五、结论与讨论**

本研究采用文献研究方法对CNKI数据库中1978-2018年继续教育领域的理论研究论文进行了梳理，通过研究维度和组织形态两个方面的横向、纵向统计与分析，归纳出如下研究发现：

1.我国继续教育领域理论研究以实践驱动为主，政策指向性强

本研究梳理的6种组织形态的理论研究发展脉络都表现出“实践先行”的特点，实践萌芽和起步阶段往往是理论研究的空白期或薄弱期，且理论成果产生的途径之一便是基于已有实践经验的归纳和提炼，理论研究的实践驱动性一方面符合我国继续教育发展的阶段性需要，同时也反映了我国高校继续教育领域学科建设与研究落后于实践的现状。同时部分理论研究表现出较强的政策指向性，如《普通高等学校夜大学评估基本内容和准则》文件的出台使得夜大学的质量管控与评估成为研究的主要关注点；现代远程教育试点工程的启动使得21世纪后相关理论研究数量激增；近几年教学理论和教学管理的论文数量持续增加，基本与教育部重视与狠抓继续教育教学质量工作的时间节奏一致等。

2.西学为主的学术传统突出，基于本土实践的理论创新不足

通过梳理继续教育领域理论研究脉络发现，引进借鉴和应用西方理论成果依然占较大比重，如企业大学研究应用频繁的持续变化模型、企业大学轮模型、有机战略模型、战略联盟理论等，有指导的教学会谈、三种基本相互作用、持续关心理论、交互影响距离理论和学习者自主理论等西方经典交互理论，认知结构理论、马斯洛需求层次理论、多元智能理论等教育教学理论等。虽然少数研究者能够在引进西方理论的基础上结合本土化实践进行突破与创新，但多数研究仍以简单应用为主，基于本土实践和适应本土化特征与需求的理论创新不足。

3.术语交叉重叠、内涵多样，组织形态间呈现开放合作、协同发展的态势

继续教育领域相关术语存在交叉重叠、内涵多样的特点，如对“远程教育”“远程教学”“远程学习”“开放学习”“开放教育”“网络教育”等的术语辨析，远程教育内涵也经历了由“教学模式”到“组织形态”再到“终身化、开放化研究领域”的演变。同时随着以互联网为核心的技术在继续教育领域的应用，互联互通、开放共享、协同创新等新理念在我国互联网教育深化发展的实践中孕育而生，各种组织形态之间界限逐渐模糊，教学模式、组织管理机制、办学体制上都呈现出从独立到整合、开放合作、协同发展的态势，如自学考试制度与电大、网络教育学院、职业教育等联合办学的构想，校企政合作、校校合作等全方位、多主体、多层次的办学模式，高等函授教育向现代远程教育整合的趋势，以及学分互认与转换、资历框架等机制探索等。

4.理论研究“重管理”，基础性和前瞻性不足，环境资源理论开始得到关注

本研究中管理理论研究占比接近50%，而哲学认识研究仅为18.77%，且哲学认识研究中以引进西方理论为主，理念更新、本质探讨类研究次之，关于基础规律探究、战略研究的论文依然为少数，呈现“重管理”的倾向，基础性和前瞻性不足。而基础规律研究和战略研究是减少实践盲目性、为实践提供指导的重要依据，同时也是全面提高继续教育办学水平的重要支撑。2004年后关于环境资源设计的理论研究开始得到关注，目前以媒体理论、生态学理论、教学交互理论、经典学习理论的整合应用为主。

本研究也存在局限性，如本研究选取的样本全部来源于CNKI中国知网全文数据库，该数据库自1979年开始收录，未查询到1978年的研究样本；且本研究样本以期刊论文和学位论文为主，未囊括著作等书籍中的理论创新成果。笔者希望，本文能够帮助读者系统了解改革开放40年来我国继续教育理论研究的进展，为新时代继续教育理论创新奠定基础。

**参考文献：**[1]蔡建中(2005). 网络教育学院办学模式创新的理论思考[J]. 中国高教研究,(5): 69-71.[2]陈丽(2004a). 术语“教学交互”的本质及其相关概念的辨析[J]. 中国远程教育,(3):12-16.[3]陈丽(2004b). 远程教学中交互规律的研究现状述评[J]. 中国远程教育,(1):13-20.[4]陈丽(2004c). 远程学习的教学交互模型和教学交互层次塔[J]. 中国远程教育,(5): 24-28,78.[5]陈丽,纪河(2017). 开放、联通:互联网思维与开放大学创新发展——访北京师范大学副校长陈丽教授[J]. 终身教育研究,(3): 12-15.[6]陈丽,李芒(2001). 论“开放教育“和“远程教育”的本质及其关系[J]. 中国电化教育,(2):49-52.[7]陈丽,张伟远,郝丹(2005). 中国远程学习者学习风格特征的三维模型[J]. 开放教育研究,(2):48-52.[8]陈湘源(1991). 浅议远距离广播电视教育规律[J]. 中国电大教育,(5):25-26.[9]邓叶丽,徐献梅(2009). 函授教育实行学分制管理模式探析[J]. 成人教育,(5):15-17.[10]丁新(2003). 网络教育优质资源共享机制分析与思考[J]. 中国远程教育,(21): 9-14.[11]丁新,马红亮(2003). 构建全面多元的远程教育质量观[J]. 中国远程教育,(19):72-76,80.[12]丁新,武丽志(2005). 远程教育质量:一种服务的观点[J]. 中国远程教育,(3):14-18.[13]丁兴富(2000a). 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,(7):47-49.[14]丁兴富(2000b). 开放学习的定义及其与远程教育的关系──对远程教育和开放学习基本概念的探讨(4)[J]. 中国电化教育,(8):46-49.[15]丁兴富(2000c). 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,(8):15-19.[16]丁兴富(2000d). 教学媒体的本质、分类和特征——远程教育中的信息技术和媒体教学[J]. 中国远程教育,(10):20-23.[17]丁兴富(2001a). 远程教育的微观理论[J]. 中国远程教育,(2):11-14,78.[18]丁兴富(2001b). 远程教育的宏观理论[J]. 中国远程教育,(1):20-24.[19]丁兴富(2007). 我国自学考试的基本定位和本质属性[J]. 中国远程教育,(6):24-28.[20]丁雪华,曹伟(2013). 现代远程教育公共服务体系学习中心服务质量标准体系研究[J]. 广州广播电视大学学报,(6):27-30.[21]冯晓英,路广欣(2013). 面向成人学习者的远程高等教育专业课程体系开发模式[J]. 现代远程教育研究,(5):71-77.[22]高桂娟,张应强(2001). 试论高等教育大众化背景下的自学考试质量问题[J]. 清华大学教育研究,(2):83-86.[23]高勤丽(2003). 现代远程开放教育的要素及自主学习模式的构建[J]. 开放学习研究,(4):15-20.[24]顾静相,方慕真(2007). 远程教育学习支持服务体系构建探索[J]. 中国电化教育,(6):39-43.[25]郭炯,黄荣怀,陈庚(2010). 现代远程教育公共服务体系建设与运行现状的调研[J]. 开放教育研究,(3):116-121.[26]湖北省教科所“自考与电大沟通研究”课题组,李文鹏(1991). 自学考试与电大教育沟通办学的理论基础与发展趋势[J]. 现代远距离教育,(3):11-14.[27]贾洪芳(2008). 关于高等教育自学考试社会助学管理的研究[J]. 成人教育,(7):4-7.[28]李葆萍,陈丽,安宝生(2007). 我国现代远程高等教育公共服务体系的分析与思考[J]. 中国电化教育,(4):38-41.[29]李萍萍,刘仁坤(2005). 中国远程教育公共服务体系管理模式的构建[J]. 开放教育研究,(4):19-23.[30]李彤彤,武法提,杨士卿(2018). 网络学习环境生态化设计方法研究——基于给养的“一主体、两匹配”3M设计模型[J]. 远程教育杂志,(2):76-86.[31]李仰光,丁龙波,李云峰等(2017). 浅析搭建继续教育终身学习“立交桥”发展策略——以东北大学继续教育学院搭建“立交桥”实践为例[J]. 科教导刊(下旬),(6):5-7.[32]李振宇,卢楠,叶青(2018). 基于校政企三方合作的现代远程教育办学模式研究——以天津大学网络教育学院为例[J]. 现代教育技术,(S1):26-29.[33]宁峰(2009). 创新高校继续教育学院管理模式的理论思考[J]. 继续教育研究,(11):120-122.[34]钱晓群,刘霓,李春梅(2008). 高校网络教育学院核心竞争力挖掘理论探析[J]. 西南交通大学学报(社会科学版),(3):113-117,142.[35]任为民(2007a). 网络教育公共服务体系和数字化学习港的建设研究[J]. 现代远程教育研究,(4):5-9,71.[36]任为民(2007b). 学习型社会、数字化学习港与公共服务体系[J]. 开放教育研究,(1):9-13.[37]王迎,安玉洁,黄荣怀(2006). 远程学习者特征模型的构建研究[J]. 开放教育研究,(1):47-53.[38]王志军,陈丽(2015). 联通主义学习的教学交互理论模型建构研究[J]. 开放教育研究,(5):25-34.[39]王柱国,刘仁坤(2016). 秉承新理念构建新的人才培养模式——基于资历框架建设与开放大学质量提升的思考[J]. 现代远距离教育,(6):30-35.[40]吴峰(2012a). 基于场论的企业大学模型[J]. 现代远程教育研究,(3):75-79.[41]吴峰(2012b). 企业大学评估指标体系建构及定量分析[J]. 现代远程教育研究,(6):91-97.[42]武丽志,丁新(2008). 学生支持服务:大卫·西沃特的理论与实践[J]. 中国远程教育,(1):27-31,80.[43]徐建平(2008). 校政企合作:函授教育人才培养模式的实践与研究[J]. 教师教育论坛,(9):3-5.[44]徐霄红(2013). 高等职业院校与企业大学协同共生发展模式研究[J]. 中国高教研究,(1):101-104.[45]严冰(2001). 电大教学资源建设的基本原则与任务[J]. 现代远程教育研究,(4):12-18,64.[46]严冰(2010). 发展社会化公共支持服务构建全民终身学习平台——广播电视大学的功能拓展与探索空间[J]. 中国远程教育,(1):5-20,26,78.[47]杨开城,李文光(2001). 教学设计理论体系构想[J]. 教育研究,(11):71-75.[48]杨亭亭(2004). 中国广播电视大学教学质量保证体系模型的研究[J]. 现代远距离教育,(1):6-8.[49]姚万华(1986). 高等教育自学考试的特点和规律[J]. 江苏高教,(2):52-54.[50]于云秀(2001). 全球化与中国电大教育发展的战略思考[J]. 现代远距离教育,(3):3-6.[51]于云秀(2004). 广播电视大学开放教育的质量保证[J]. 中国远程教育,(19):12-16.[52]于云秀(2011). 开放大学的内涵与体制机制创新[J]. 中国远程教育,(5):27-29.[53]余胜泉,杨晓娟,何克抗(2000). 基于建构主义的教学设计模式[J]. 电化教育研究,(12):7-13.[54]袁松鹤,穆肃,丁新(2007). 我国网络教育学院媒体教学模式分析[J]. 开放教育研究,(1):54-57.[55]张伟远(2008). 网上学习支持服务的方法和策略(下篇)[J]. 现代远程教育研究,(6):11-15,72.[56]张伟远,王晓霞,谢青松(2018). 开放大学办学模式和质量保证机制的国际比较[J]. 中国远程教育,(9):22-28,52.[57]赵秉真(1997). 试论高等教育自学考试的教考关系[J]. 黑龙江高教研究,(1):83-84.[58]赵时孟(1990). 电大与高等教育自学考试联合办学中的几个问题[J]. 现代远距离教育,(3):17-20.[59]中华人民共和国教育部(2018). 2017年教育统计数据: 各级各类学历教育学生情况[EB/OL]. [2019-09-07]. http://www.moe.gov.cn/s78/A03/moe\_560/jytjsj\_2017/qg/201808/t20180808\_344698.html.[60]钟志贤(1994). 论远距离教育传播的基本模式(一)[J]. 中国远程教育,(4):34-38.[61]周蔚(2005). 论远程教育学习支持服务系统构建的基本原则[J]. 现代远距离教育,(2):7-10.[62]朱祖林,陈丽(2007). 远程学习支持服务评价模型及指标体系的研究[J]. 中国电化教育,(2)42-45.收稿日期　2019-10-20　责任编辑　田党瑞