

MOOC 引发的对在线课程建设的思考

文益民 易新河 张爱闻 张瑞霞

摘要: MOOC 的出现引发了中国高校建设在线课程的热潮, MOOC, SPOC 及课程联盟为课程建设提供了有力的工具支持。但高校还存在着对各类在线课程的特点及定位认识模糊的现象, 不利于发挥在线课程对课程建设的工具支持作用。本文分析了 MOOC, SPOC 及课程联盟的特点与定位, 提出了四个层次的在线课程体系, 分析了利用在线课程平台对课程建设实施评价的优势, 认为正确定位各类在线课程并构建在线课程生态系统可有效推动我国高校课程建设。

关键词: MOOC; SPOC; 课程联盟; 课程建设; 评价

课程是高校人才培养模式的支撑点, 课程的质量直接影响人才培养目标的实现及实现的程度和效率。然而, 在高校当前人才培养实践中, 课程建设普遍不被高校教师所重视。同时, 尽管信息技术日益普及, 信息技术应用于高校教学却长时间停留在比较低的水平, 使用 PPT 进行“填鸭式”教学成为普遍的教学方式的持续时间已经相当长。在本文作者看来, 高校推进课程建设的难度在于: 支撑课程建设的平台不够, 课程建设的评价手段缺乏。这直接导致了课程建设对教师吸引力不足。

破解课程建设的难题, 可催生教师开展课程建设的内生动力, 推动高校课程建设水平的持续提升。MOOC 的成功表明现代信息技术可为高校课程建设提供这样一种工具条件^[1]。因此, 如何利用 MOOC 等新课程形态推动课程建设是高校面临的一大挑战。

一、关于 MOOC

MOOC 是大规模开放在线课程 (Massive Open Online Course) 的简称, 是面向社会公众的免费开放式的网络在线课程。MOOC 包括

cMOOC 和 xMOOC 两种^[2]。目前我国普遍采用的是 xMOOC。xMOOC 最主要的特点是: 选修课程不设门槛, 完整的课程结构, 重视学习路径导航, 及时的学习过程反馈, 高水平教学团队设计开发教学资源。乔治亚理工学院校长 George P. Peterson 认为: MOOC 预示着教育领域有发生颠覆性变革的可能性^[3]。自 2012 年 MOOC 登陆中国, 短短的两三年就为大家所认可。2013 年中国计算机大会向全国征集 MOOC 学习者到场交流学习体会。目前, 以“中国大学 MOOC”为代表的一系列 MOOC 平台正在蓬勃发展。MOOC 的出现极大地推动了信息技术与教育教学的深度融合, 为高校教师开展课程建设提供了有力的工具支撑。利用 MOOC 平台开展课程建设的示范效用和激励效用明显, 课程建设的成果易于推广。

尽管如此, 我国高校对 MOOC 的特点与定位认识仍有模糊。当前我国高校对 MOOC 有两种看法: 一种是肯定, 一种是批判。肯定者认为: 名校名师效应, 免费优质的学习资源, 持续多样的学习支持服务, 多元化的评价机制和及时反馈都是 MOOC 的优点^[4]。批判者认为: 学习者学习持续性不强, 退学率高, 教师难以照顾到每个

文益民, 桂林电子科技大学现代教育技术中心副主任, 教授。

学生,对教师提供的支持要求高,不适合所有的课程,证书可靠性和学分认证遭质疑,单纯依靠教学视频,教学方法和教学模式单一,教学理念较之传统课堂和网络教育并无多大突破。

其实,MOOC的产生源于美国大学力图降低教育成本提升教育质量的原动力^[5]。“名校名师”是MOOC本身的特征。另外,“学习者学习持续性不强,退学率高,教师难以照顾到每个学生”不是MOOC的错。因为MOOC的大规模性本身无法确保所有学习者的学习持续性,也无法给所有学习者以强有力的学习支持。

因此,我国高校在利用MOOC开展课程建设的过程中,必须清楚MOOC在中国高等教育中的定位:中国的MOOC就是中国高校的高水平课程,它担当着树立中国高校的世界声誉,引领高校教学改革,促进教育公平的责任,但MOOC并不能承担高校课程建设的全部责任。

二、关于SPOC及课程联盟

上述MOOC的定位决定了MOOC不能解决中国高校课程建设的所有问题。有学者认为高校教学形成了张力极强又不利于方法革新的习性,仅凭MOOC之力难以克服,须有内生动力的配合,需引入整合思维方式,要注意配以适当的政策和制度安排,将传统课堂与在线教学相结合,引导学生充分利用网络信息资源开展自主学习^[6]。SPOC(Small Private Online Course)的出现为推进高校课程建设提供了这样一种便利条件。SPOC最早由加州大学伯克分校MOOC Lab的课程主任Armando Fox于2013年提出,国内许多学者对此做了深入研究。康叶钦介绍了SPOC的例子,提出SPOC相比MOOC具有更大的优势^[7];贺斌等认为SPOC是对MOOC的继承、完善与超越,SPOC的受众或者是在校大学生或者是选取的部分选课者,并分析了SPOC的六大显著优势^[8];罗九同等介绍了MOOC本地化为SPOC后实施混合教学的做法^[9];陈然等设计了基于SPOC的混合学习模式^[10];费少梅等提出了基于“自主学习—协作学习—混合学习”的SCH-SPOC教学模式,

并以工程图学课程的教学实践探索为例,展示了资源共享的个性化自主学习模式、同时异地联合授课的协作式学习模式和翻转课堂的混合式学习模式^[11];张强等利用学堂在线平台和清华大学电路原理慕课资源实施SPOC翻转课堂教学^[12]。总的来讲,SPOC的“私有性”便于传统课堂与在线教学相结合,能为高校教师开展课程建设提供较好的工具支撑。

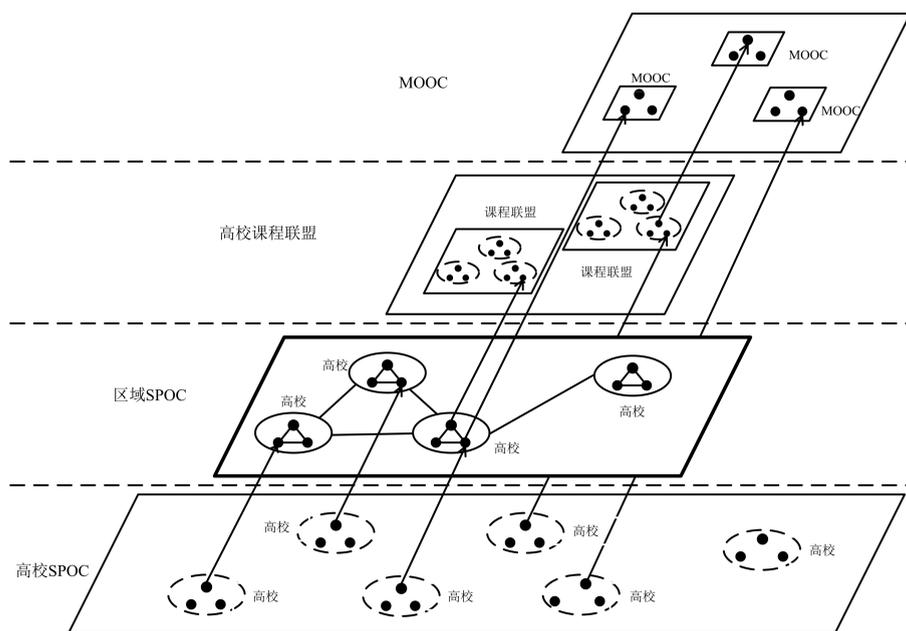
与MOOC不同,SPOC不设门槛,SPOC适合每个教师自主开展课程建设,这就充分保证了开展课程建设的群众基础。教师可以根据学校的特色和学习对象的特点开发适合的教学资源,采取适合的教学方法和考核方法。但是需要注意的是:SPOC的“私有性”导致了学习群体规模变小、“割裂”,同时限制了教学资源的共享,失去了对教师教学实施“社会评价”的可能性;翻转课堂与SPOC的结合是一种教学创新,但是翻转课堂的线上和线下的混合学习方式给教师的要求太高。这是因为:传统的教学活动中,教学过程与学习过程“同相位”进行,都是“线性”的,而翻转课堂的教学与学习则是“非线性”的,而且有“相位差”,这就要求SPOC平台需给学生的自主学习提供强有力的支持。

课程联盟是中国高等教育对MOOC的创新,但它既不是MOOC也不是SPOC。笔者认为它是处在MOOC和SPOC之间的一个层次。目前国内比较有影响力的课程联盟有东西部高校课程共享联盟和上海高校课程资源共享联盟。中国东西部高校课程共享联盟2013年在重庆大学成立。其在线课程平台融合了传统授课、网络资源、协作学习、小组讨论等教学方式,以学生为中心,实现优质教学资源共享。上海高校课程中心同年在上海成立。课程采用混合式教学模式,以网络视频学习为主、辅助教学、少量的面授及协作式学习。课程联盟的特点在于:课程联盟没有名校门槛,但教师向课程平台成员高校开课时仍需通过认证,走的是“精品路线”。因此,课程联盟仍然限制了课程建设的群众基础。但是,因为它是区域性的高校联盟,可在一个区域或者一个范围内很有力地推动课程建设。比如推动学分认证和实施新的教学方法等。

三、关于在线课程体系与课程评价

根据以上分析，为更好地综合各类在线课程的优势推动高校课程建设，有必要建设一个在线课程体系（如下图）。这个课程体系可以包括四层：MOOC 处于这个体系的顶端，其下是高校课程联盟，高校课程联盟的下一层是区域 SPOC，最底下是各高校 SPOC。其中，区域 SPOC 的特点在于：它是一个区域的高校共享的在线课程。这个区域由多所高校组成，多所高校共用一个课程平台。各个高校的教师可以在课程平台上自主开设课程，区域 SPOC 的课程属于各个任课教师。任课教师间可自主建立“教学伙伴”关系，形成的社会网络关系可有效促进教学资源共享；学生在征得本校任课教师的同意下可以选学其他教师主讲的课程；通过教

师间建立的“教学伙伴”，学生还可以拓展自己的“学习伙伴”，实现学习群体间的沟通，扩大学习群体的规模。如果学校间允许，还可实现学分认可。利用区域 SPOC 课程平台上的资源结合大数据技术可以给教师和学生提供有力的教学或学习支持，将课程建设的主动权还给教师和学生。因此，“区域 SPOC”可在一定程度上实现 SPOC 和 MOOC 二者优势的融合。这四个层次的在线课程可构成我国高校在线课程生态系统。一门课程可以从一个学校的 SPOC 开始，一步步或者直接升至 MOOC，从而可以实现小范围内课程建设成果逐步向全国甚至全球推广。成功的课程建设成果又可回头激励高校教师进一步开展课程建设，从而催生教师开展课程建设的内生动力，促进高校教学质量的稳步提高。



在线课程体系示意图

课程建设评价会对课程建设产生重要影响，不恰当的评价会影响教师开展课程建设的积极性，或不能给课程建设提供有效的反馈信息。目前对课程建设评价的研究还未引起中国高校的足够重视。课程建设的评价指标一般包括：教学资源、教学方法、教学效果、教学队伍等，但如何对以上指标进行有效评价一直困扰着各个高校。学生评价和同行评教一直是我国高校

常用的评教手段。但实际的情况是：学生评价饱受质疑^[13]；学生评教权成为“廉价投票权”，学生因缺乏正激励而无评教积极性，同时又因缺乏负激励即没有约束而滥用评教权，从而引发各种评教问题^[14]。现在有一种误解：总认为教学的服务对象是学生，所以学生评教是对教师教学活动最客观的评价。其实，如果从教学学术的角度来看^[15]，学生并不具备足够进行教

学评价的能力。因此,学生填写教学评价表格,实质上是对一些学校设计的评价指标进行“投票”,起不到教学评价的真正作用。同行评教结果区分度小,而且有研究发现:学生评教与同行评教的一致程度也不够理想^[16]。另外,评教结果一般都用于教师管理^[17]。因此,当前课程建设的评价结果对教师激励性严重不足。

各类在线课程平台可以为课程建设评价提供更科学的依据。因为在线课程平台能采集到实施教学时,教师指导学生和学生开展自主学习的各类行为数据。这些数据具有“细粒度”“相互关联”“有时间戳”“全面”等特点。在统计方法和数据挖掘方法的帮助下可对这些数据进行大数据分析,进而设计对课程建设进行评价的量表,计算各种“常模”,从而可以对一门课程的教学资源、教学方法、教学效果及教学队伍建设给出细节性的、诊断性的评价结果,为课程建设提供高质量的反馈。各种评价“常模”还可以为课程建设评价引入“社会评价”要素,使得评价结果更容易被人认可,评价结果更富有激励性。同时,在线课程平台产生评价结果的速度快,可进一步强化课程建设评价结果的激励作用。

我国高等教育已经进入内涵发展阶段,高校的教学对象日益成为“数字原住民”,这是利用信息技术促进高校课程建设的根本动力。各类在线课程能为高校利用信息技术开展课程建设提供工具支撑。我国高校应该大力加强体制机制改革,促进各类在线课程建设,充分发挥在线课程生态系统的优势,从而激发全体教师开展课程建设的内生动力,以推动高校教学质量的进一步提升。

参考文献:

[1] 李晓明. MOOC: 是橱窗还是殿堂[J]. 中国大学教学, 2014(5):15-18.

[2] 樊文强. 基于关联主义的大规模网络开放课程(MOOC)及其学习支持[J]. 2012(3): 31-36.

[3] 外滩画报. MOOC: 像追美剧一样上大学[EB/OL]. <http://www.bundpic.com/2013/04/21624.shtml>. 2014-08-13.

[4] 汪基德, 冯莹莹, 汪滢. MOOC 热背后的冷思考[J]. 教育研究, 2014(9): 104-111.

[5] MOOC 白皮书. [EB/OL]. <http://www.edu.cn/html/rd/MOOC/>.

[6] 宋专茂. 慕课何以致高校教学方法革新[J]. 复旦教育论坛, 2014, 12(4):55-58.

[7] 康叶钦. 在线教育的“后 MOOC 时代”——SPOC 解析[J]. 清华大学教育研究, 2014, 35(1):85-93.

[8] 贺斌, 曹阳. SPOC: 基于 MOOC 的教学流程创新[J]. 中国电化教育, 2015(3):22-29.

[9] 罗九同, 孙梦, 顾小清. 混合学习视角下 MOOC 的创新研究: SPOC 案例分析[J]. 现代教育技术, 2014, 24(7):18-25.

[10] 陈然, 杨成. SPOC 混合学习模式设计研究[J]. 中国远程教育, 2015(5):42-47.

[11] 费少梅, 王进, 陆国栋. 信息技术支持的 SCH-SPOC 在线教育新模式探索和实践[J]. 中国大学教学, 2015(4):57-60.

[12] 张强, 张海峰, 唐岩, 等. 电路原理基于 SPOC 翻转课堂教学模式的反馈及思考[J]. 实验技术与管理, 2015, 32(9):179-182.

[13] 毛丰付. 学生评教, 偏差几何——对某校学生评教的数据分析[J]. 高等教育研究, 2009, 30(3):87-91.

[14] 孙彩云, 翟建军. 论 Kappa 统计量评价指导小组、同行专家及学生评教的一致性[J]. 黑龙江高教研究, 2009(3):41-43.

[15] 魏宏聚. 厄内斯特·博耶“教学学术”思想的内涵与启示[J]. 全球教育, 2009(9):38-41.

[16] 王玉刚, 柳兴国, 安强身. 学生评教的“廉价投票权”问题及治理[J]. 高教探索, 2015(8):71-75.

[17] 别敦荣, 孟凡. 论学生评教及高校教学质量保障体系的改善[J]. 高等教育研究, 2007, 28(22):77-83.

[项目来源: 中国高教学会教育信息化专项课题——利益相关者理论视域下全日制本科在线课程建设研究(课题批准号: 2014XXH1205YB), 广西区高等教育教学改革工程项目——全日制本科在线课程建设研究与实现(课题批准号: 2014JGZ116), 教育部在线教育研究基金(全通教育)课题——全日制本科 SPOC 教学模式创新及关键支撑技术研究(课题批准号: 2016YB155)]

[责任编辑: 余大品]