

在线课程融入高校课程教学系统：障碍及其突破

刘 华^①

(扬州大学 教育科学学院, 江苏 扬州 225009)

摘 要: 在线课程融入现有高校课程教学系统是大势所趋,但目前面临着优质的专业性在线课程不足,在线课程开发机制不健全,部分高校教师不认同、不适应新的教学模式,高校教学管理方式简单划一、刚性化,高校办学取向偏差,教学改革动力不足等诸多方面障碍;有必要采取综合措施,推进由“在线课程融入”所触发的综合性改革,整体提升高校的教学质量。

关键词: 在线课程;混合式教学;翻转课堂;高校课程教学改革

中图分类号: G642 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2016)05-0068-05

To Merge Online Courses into Higher School Curriculum and Teaching System: Obstacles and Their Removal

LIU Hua

(School of Educational Science, Yangzhou University, Yangzhou 225009, China)

Abstract: It's a trend that online courses are merged into higher school curriculum and teaching system. But at present there are obstacles in many respects, such as lack of qualified professional online courses, imperfection of online courses development mechanism, part of higher school teachers' disagreement and in adaptation to new teaching model, simple and inflexible teaching management means of higher schools, lack of impetus of teaching reform. It's necessary to carry on comprehensive measures to advance a over-all reform and to improve higher schools' teaching quality.

Key words: online courses; blended teaching; flipped classroom; reform of higher school curriculum and teaching

慕课、微课等在线课程融入现有高校课程教学系统有两层含义。一是教学层面的,即在某门课程的教学大量使用在线课程资源,且采用翻转课堂或混合式教学的教学模式。二是课程层面的,即将完全的在线学习课程纳入学校学历教育的课程方案,学生修完在线课程可以获得学分。比如,美国一些大学将初级课程制作成慕课,作为其硕士培养阶段推出的 MOOC 2 Degree 计划的一部分。^[1]在我

国,两种意义上的“融入”都处于初步尝试阶段。2015年4月《教育部关于加强高等学校在线开放课程建设应用与管理的意见》出台,明确了“促进(在线开放)课程应用”的态度——“鼓励高校结合本校人才培养目标 and 需求,通过在线学习、在线学习与课堂教学相结合等多种方式应用在线开放课程”^[2],标志着“在线课程融入”成为未来高校课程教学改革的一大战略方向。

^① 收稿日期:2016-01-25

作者简介:刘 华(1974—),女,江苏泰州人,扬州大学教育科学学院副教授,教育学博士,从事课程与教学论研究。

然而,综观当前我国高校“在线课程融入”的状况,在热闹的表面背后隐藏着令人忧虑的问题。一是引入在线课程资源、采用新教学模式的课程高度集中在信息技术等少数学科或心理学导论等少数公共基础课上。二是引入在线课程资源、采用新教学模式的教师多是该在线课程的开发者,在线课程还主要处在“自产自销”的状态。三是引入在线课程资源、采用新教学模式的教师多在在线课程的制作或选择、教学模式的转变、获得学校/同事认同和支持上备受困扰。一项针对 165 位已经实践翻转课堂半年以上的高校教师的调查显示,绝大多数教师认为,课程设计和内容制作需要花费大量时间和精力,是巨大或重大挑战;半数以上教师认为,搜索与课程内容相关的优质教学资源,从教师中心向学生中心教学模式转换,是巨大或重大挑战;还有 30% 的教师认为,获得学校/同事的认同和支持,是巨大或重大挑战。^[3]我们认为,这些情况反映了“在线课程融入”面临在线课程开发、高校师资、教学管理、高校办学导向等诸多方面的障碍。不着力突破这些障碍,“在线课程融入”就只能是表面化、零散的,以“在线课程融入”为契机,整体提升高校教学水平也只能是一个实现不了的美梦。

一、“在线课程融入”的障碍分析

1. 优质的专业性在线课程不足

大量优质的专业性在线课程的存在是其广泛融入高校课程教学系统的先决条件,然而,现实是我国优质的专业性在线课程还非常稀缺。一方面,我国原创的在线课程主要是通识类、生活类、兴趣类、考证培训类的,高等教育层次专业类在线课程占比很小。一项针对我国六所不同类型、层次高校 260 名大学生的在线课程学习情况的调查显示,学习的主要内容是名人论坛(占 42%)、心理学(占 41%)、情感两性(占 40%),学习学历课程知识的比例很小(仅占 6%)。这一调查结果既反映了大学生的学习兴趣所在,也与我国在线课程开发的结构有一定关系。另一方面,现有的专业性在线课程在科目分布、质量上不尽如人意,难以满足高校广泛应用的需要。我国在线课程的科目分布范围很窄,少数热门科目有几十个版本且内容同质化的在线课程,而很多高校真正需要的其他学科课程又得不到开发。更为严重的是,我国相当一部分在线课程的内容以及教学方式均没有显示出超越传统线下课程的优势。照搬教科书的内容,照本宣科、“满堂灌”的情况比较严

重。在线课程开发被当作是大学课堂从线下搬到网上的简单过程(有些在线课程直接将高校教师的课堂讲授录制成视频,然后作一点简单剪辑,再附上课程原来的教学大纲和练习材料)。这样的在线课程相对原有高校课程不具优势,也就缺乏广泛应用的价值。

2. 在线课程开发机制不健全

专业性在线课程的开发状况暴露出我国在线课程开发机制上的深层问题。一方面,我国很多高等教育层次的专业类在线课程是行政性“动员”开发的。很多教师(团队)还没有认真思考过拟开设的在线课程要针对怎样的用户(比如是社会上的普通受众,还是高校特定专业的学生)、要解决现有课程的哪些问题,就在学校“动员”之下匆匆开始了。这样开发的课程很可能出现专业性(或针对性)不强、基本照搬线下课程内容和教学方式的问题。

另一方面,专业类在线课程开发的投入整体不足,难以满足大量高质量课程开发的需要。在线课程开发的经费投入远超线下课程。在美国,制作一门“慕课”如果按耗时 100 小时计算,平均成本大约在 1.5 万至 5 万美元之间,^[4]“慕课”运行一个学期需要支付工作人员大约 1 万美元的津贴。^[5]据 Burd 等人研究,无论选择与 edX 合作或与 Coursera 合作,注册学习者的数量达到非常高的水平时,课程提供机构才可能达到盈亏平衡。^[6]可以说,一门高质量的专业性在线课程往往需要学科专家/实践专家、课程专家、影视制作专业人员、网络信息技术人员组成团队,动用多方面设备、资源,历时相当长的时间,才能制作完成。其开发投入堪称巨大,而其经济回报尚难以保证。因此,一方面,市场参与的热情不高,来自企业的投入很少;另一方面,政府还没有出台针对专门在线课程开发的广泛而有效的经费支持办法,因而国内大部分高校都在在线课程开发的人力、物力、财力供给上捉襟见肘。

3. 部分高校教师不认同、不适应新的教学模式

翻转课堂等新的教学模式本质上要求教学工作进一步分化为“线上传授知识”与“线下学习辅导”这两个相互配合的部分。慕课、微课等在线课程不但往往有名校名师的的品牌吸引力,而且天然地是一种更有效的知识传授方式——既可以实现学习者自定步调学习,也可以极大地提高知识传授的准确性、生动性。这就意味着从提高教学效率的角度看,理应在在线课程代替传统的知识授受课堂;线下教学则应转而承担个别化的学习辅导工作。从学习的心理规律看,在初步了解和理解新知识之后,学习者还需

要经历知识建构(即新知识与原有知识经验相互作用)及知识运用(即新知识与真实情境相互作用)的过程,才能真正掌握知识。而这样的知识建构及知识运用过程是高度个性化的。线下教学凭借班级规模小、师生充分互动的优势,正适合承担促进个性化的知识建构及知识运用的任务。新的教学模式通过线上和线下分工合作,实现对学习者学习全过程的最优化支持,其教学效果往往超过纯粹的在线学习或者传统的面对面教学,斯坦福研究院有关纯粹在线学习、混合教学以及面对面教学的元分析研究证实了这一点。

然而,对于持传统的授受教学观,且使用别人制作的在线课程的高校教师而言,新的教学模式却意味着对自身专业地位的威胁甚至否定。他们认为使用别人制作的在线课程会使自己沦为助教的位置;他们认为翻转课堂中线下教学工作是微不足道的——“(线下教学)除了答疑、组织讨论、布置作业,还能做什么?”对于高校引入在线课程的倡导,他们倾向于漠视、反对和抵制;当引入在线课程变成不可改变的事实时,他们则倾向于消极应付。

除了观念上的冲突,引入在线课程更会引发教师教学行为上的不适。相当一部分已经采用翻转课堂的教师反映,线下教学常常遇到学生课堂讨论或提问不热烈、质量不高等困扰,在从教师中心向学生中心教学模式转换的过程中遇到很多困难。我们认为,随着在线课程应用范围的扩大,类似的问题会越来越突出。我国高校教师普遍习惯于传统的授受教学模式,而在如何激发学生思考,如何促进学生的知识建构和知识运用上缺乏有效办法。而历来的课程教学改革尝试都显示,教师教学观念及教学能力上的普遍问题如果得不到有效解决,将成为阻碍改革深入推进,影响改革效果的最为直接的因素。

4. 高校教学管理方式简单划一、刚性化

一般地看,我国高校的教学管理普遍存在方式简单划一、刚性化的问题。比如,统一规定各课程的标准课时(通常专业核心课一律是48课时,专业选修一律是32课时),大部分课程只按照课堂教学时间认定教师的工作量(课前准备、课外个别辅导都不算作教师的工作量),且工作量的完成情况往往作为评估教师教学绩效的重要指标。

上述教学管理措施在传统的课程及教学模式下可以顺利推行;但在新的课程教学模式下,却会造成削足适履的问题,成为阻碍在线课程融入以及新的教学模式应用的消极因素。因为在融入在线学习以后,各门课程一般不再需要原来那些多课时,而且所

需的课时往往因具体课程目标和资源的不同、因班级学生学习水平等的不同而不同。比如美国一些大学的小规模限制性在线课程(SPOC, small private online course),通常针对小范围人群,采用翻转课堂教学模式,课程的线下教学部分,只要求学生任选一次讨论课参加,其他线下学习任务就是完成合作企业的项目。这样,一方面,固定的课堂教学时间被极大地压缩;另一方面,教师对每个学生项目学习的指导,其时间和方式都会变得非常弹性化。以学习者为中心、顺应个性化学习需要的灵活的教学时空安排,与原来划一、刚性的教学管理办法之间必然产生深刻矛盾。从这个角度看,不创新高校的教学管理,不找到更加灵活而有效的教学管理办法,就很难真正解放教师,让他们自觉地以学生为中心设计和实施教学。

5. 高校办学取向偏差,教学改革动力不足

长期以来,我国高校特别是公办高校作为独立办学主体的地位一直没有得到全面彻底的落实。这种状况表现在教育教学方面,就是很多高校缺乏作为理性市场主体所应该具有的强烈的提高教育教学质量而降低相应成本(即提高教育教学劳动生产率)的内驱力。教育教学方面的重大决策,更多是因上级主管部门的行政命令或干预而做出的。

正是这个原因,在互联网教育的浪潮席卷而来之际,我国很多高校不是以之为契机,大刀阔斧地变革课程开发与实施模式,并相应地创新和调整经费投入、师资聘用、教学管理等办法,而是选择“鸵鸟政策”,以不闻不问、得过且过的态度来应对危机。可以说,“等政策加码再说”,是很多高校管理者对待互联网教育的普遍心态,也是妨碍在线课程广泛应用的重要原因之一。

二、“在线课程融入”的障碍突破

1. 突出“问题解决”的在线课程开发策略

专业性在线课程要赢得高校师生的认可,必须有效解决这门课程传统课堂教学的普遍性问题,或者有效弥补这门课程传统课堂教学的普遍性不足。这就要求在线课程开发应当以“问题解决”为主要策略,深入研究传统课堂教学普遍存在的问题,针对问题,创新课程的内容、课程的呈现形式,从而形成在线课程的特色和优势。

例如,针对很多高校课程偏重理论知识讲授,理论与实践相脱离,不能有效培养学生专业实践能力的普遍性问题,可以引入实践领域的专家作为成员,

与擅长理论研究的高校教师协作开发在线课程。所开发的在线课程不但应该深入浅出地呈现精炼的理论性知识,更应该包含“怎么有效解决实践问题”的实践性知识。实践性知识依托于真实案例,又是对典型案例中思维和操作的流程、方法、策略、技巧等的概括;将这些知识提炼并充实进在线课程之中,对于很多高校原有的课程而言,都是不小的超越。

需要指出的是,突出“问题解决”开发策略的前提是专业性在线课程的开发必须具有针对性,必须与全局性的培养目标紧密联系,即主要针对特定专业、特定学习基础和学习目标的学习者开发,而不是像通识类、生活类、兴趣类在线课程那样没有特定目标用户。我们认为,面向高校应用开发的在线课程,必须首先加强开发的针对性,从培养目标和培养方案的全局进行课程定位和课程设计。这样不但有利于提高在线课程学习的质量,而且从长远看,可以为未来在线课程系统化、实现在线课程纳入学历教育体系打下良好的基础。

2. 健全在线课程开发机制

针对专业性在线课程开发行政化以及整体投入不足的状况,我们认为,可以采取加强政府扶持和市场化运营双管齐下的办法。比如,给专业性在线课程开发提供政府贴息贷款,鼓励高校按照市场定价购买所需在线课程使用权。前者可以有效缓解在线课程开发的资金投入压力;后者可以使市场发挥配置资源的作用,从根本上确保合乎实际需要的、优质的在线课程不断涌现。

值得强调的是,为了促进在线课程开发事业的长期繁荣发展,不宜片面强调在线课程的公益性。在线课程免费既有复杂的政治文化因素,也与市场销售策略有一定关系。因而免费不可能是全面的、永久性。未来,在线课程的收费问题应当与其开发资金的来源挂钩。政府或公益基金全额资助的,应当以免费为主;政府提供贴息贷款的,应当相应地接受一定的收费限制;而由民间资本投入开发的在线课程,则完全由市场定价。高等教育的公益性,不应该由课程开发方实现,而应该由政府对学生上学、对高校办学的资助或拨款来实现。

最后,政府要保护和鼓励在线课程开发创新,还必须对之实施有效的知识产权保护。由于在线课程是一种新的知识形态,迄今为止,如何认定其知识产权,如何界定侵权行为,还没有一定之规。为了在线课程开发市场的长期良性运转,政府有必要及早针对在线课程的特点,制定具体可行的知识产权认定和保护办法,并予以坚决执行。

3. 标本兼治,促使教师适应新的教学模式

(1)为教师提供精准的学情信息。为了帮助教师适应新的教学模式,进行有针对性的学习辅导,高校提供的在线课程平台,应当充分利用大数据技术,搜集、分析学生在线学习的信息,使教师能够得以作为下面有针对性学习辅导的基础。比如,平台系统地搜集、分析学生参与论坛活动的信息——哪些问题是学生普遍关心的,哪些知识点是学生理解不到位甚至有偏差的。教师可以据此设置课堂教学中点拨、讨论的重点。再如,平台系统地搜集学生课后练习的信息,包括正确率、典型的错误,甚至解题过程中的偏差和错误,教师可以据此设计出全班讲授或个别指导的具体内容。

(2)鼓励教师强化课程实验或课程设计。针对习惯于知识教授而对新的教学模式无所适从的教师,高校可以指导他们把线下教学的重点转移到聚焦于复杂实际问题解决的课程实验或课程设计上。一般而言,学生学习的主要困难之处在于综合运用知识解决复杂的实际问题。因为这不但不需要学生掌握每一个相关知识点,更需要学生深刻把握知识与知识的关系、知识运用的条件,同时具有一定的分析和解决问题能力。而我国高校课程的通病就是重知识教授而轻知识运用和问题解决,尤其是复杂实际问题的解决。这也是我国大学生实践能力、创新能力普遍不强的重要原因之一。当引入在线课程,教师从知识教授中解放出来之后,就应当鼓励他们根据所教课程的特点,强化解决实际问题这方面的教学任务。美国很多小规模限制性在线课程的线下教学环节是少量师生研讨加上贯穿始终的项目教学,项目教学通常采用与企业合作的形式,让学生参与、完成企业真实的项目开发工作,其间教师加以现场指导。这样的教学有利于学生知识综合运用能力,以及解决实际问题能力的培养,往往深受学生欢迎。这一经验值得我国高校学习和借鉴。当然,将教学重点转移到解决实际问题上并非易事。因为我国大多数高校与生产服务一线联系不够紧密,教师对本专业对应的生产或服务的实际情况不够了解,既难以提供复杂的实际问题,也很难给学生争取合适的课程实验或实习机会。鉴于这样的状况,高校更要采取切实措施,创造平台,密切教师与专业对应的生产或服务单位的关系。

(3)调整教师的选聘和培训标准。在线课程广泛应用于高校课程教学中,从根本上说,是要求高校教师具有新的知识能力结构。一方面,对高校教师教育素养(主要是课程设计以及学习辅导能力)的要

求,要大幅度提高。以往那种把短期岗前教育学培训及考试合格作为高校教师入职门槛的做法,亟需改革。在职的教育教学能力培训不系统、不专业,且主要由教师自愿参加的做法,也亟需改革。只有在高校教师的选聘和培训工作中落实更高的教育素养标准,这场以在线课程为契机的教学改革,才能得以切实推进。另一方面,对高校教师专业素养的要求也应当适当调整,要更强调贯通专业理论与专业实践的素养。这样既有利于教师适应以实际问题解决为重点的线下教学,有利于大学生实践能力和创造能力的普遍提高,也与我国高等教育整体结构调整的要求相适应。

4. 实施弹性而有效的教学管理

要切实保障、进而有力推进在线课程融合高校课程教学系统,高校教学管理必须改变原先刚性的、形式化的时间管理策略——少作或不作课堂教学时间的硬性规定,给予师生充分的自由选择教学时间和教学方式的权利;转而采用更加注重实际教学质量的管理办法。在教学过程管理方面,可以系统搜集有关学生论坛讨论情况(参与率、参与度、问题质量、问题讨论质量)的数据,对学生的学习质量加以监控;也可以有针对性地搜集有关教师组织、引导、评价学生论坛讨论的数据,以及教师根据学生反馈开展教学或个别指导的数据,以监控教师的教学行为。在教学效果管理方面,突出高水平统一考试以及项目设计、问题解决等表现性评价的重要性,将这些考试或评价的结果作为衡量学生学习效果、教师教学质量的主要指标。这样做是因为高水平统一考试以及表现性评价在评价的信度和效度上更有保证,更符合培养目标的要求,因而有助于实现更加有效的教学质量。

5. 强化高校的市场主体地位,增强教学改革的动力

针对高校办学取向的“唯上是从”,教学改革动力不足的问题,根本的解决办法还是尽快落实高校的办学主体地位,尤其是强化高校的市场主体地位,让高校更多面对市场进行教育教学方面的重大决策。比如,政府可以减少对高校的直接拨款,而将更多政府补贴直接发放到学生个人教育账户上,同时,减少对高校学费的限制和干预。这样,高校会对学费更加敏感,从而更加重视学生需要的满足。再如,鼓励和支持更多专业的、代表学生或企业等社会群体利益的第三方评估机构,对高校的教学质量、办学效果加以评价,并公布评价结果,从而倒逼高校练好内功,更好地满足学生、企业的需要。

有了强大的市场压力以及市场中胜出的内驱力,高校会想方设法在这场互联网教育革命中找到自己的生存之道。高水平大学可以大力开发在线课程,扩散自己的优质教育资源,力争占据高教产业链的上端。中等水平的高校一方面可以通过应用他人的优质在线课程提高教学质量、降低教学成本;另一方面可以集中力量在自己的优势学科上发力,开发相应的在线课程。至于实力弱的高校,即使以应用他人的在线课程为主,也一样可以提供特色化、高水平的教学,比如加强与地方企业的合作,为学生提供基于应用的学习辅导或者定制化的学习服务,从而在高教市场中占据一席之地。总之,充分的市场竞争会让不同层次不同类型的高校立足自身实际,努力满足学生个性化的学习需要,实现彻底的教学改革。

概言之,在线课程应用绝不只是增加一类课程资源的枝节性问题;相反,它涉及高等教育领域一系列新出现的或固有的深层次矛盾或问题。因而,推进在线课程融入高校课程教学系统一定是复杂的、综合性的改革。我们希望,乘着供给侧改革的东风,借着“互联网+”的力量,一场由“在线课程融入”所触发的综合性改革真的能够得以推展,高校的课程教学能够一扫陈腐之气,焕发勃勃生机。

参考文献:

- [1] 李艳,张慕华. 开放教育资源如何影响世界高等教育? [J]. 开放教育研究,2015,(10):4-13.
- [2] 中华人民共和国教育部. 教育部关于加强高等学校在线开放课程建设应用与管理的意见[EB/OL]. (2015-04-13). <http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7056/201504/186490.html>.
- [3] 缪静敏,汪琼. 高校翻转课堂:现状、成效与挑战[J]. 开放教育研究,2015,(10):74-82.
- [4] Colman C. The Big Problem for MOOCs Visualized [EB/OL]. (2013-04-02). http://www.openculture.com/2013/04/the_big_problem_for_moocs_visualized.html.
- [5] Davison C. Clearing Up Some Myths about MOOCs [EB/OL]. (2013-06-11). <https://www.hastac.org/blogs/cathy-davidson/2013/06/11/clearing-some-myths-about-moocs>.
- [6] Burd E L, Smith S P, Reisman S. Exploring Business Models for MOOCs in Higher Education[J]. Innovative Higher Education,2015,(1):37-49.

(本文责任编辑 李晓宇)