

国外高校教师对 MOOCs 的态度与行为

——基于圣何塞州立大学反 MOOCs 事件的内容分析

汪滢, 汪琼, 蔡文璇

(北京大学 教育学院, 北京 100871)

[摘要] 文章以“圣何塞州立大学反 MOOCs 事件”作为研究的切入点,收集了高等教育纪事网站上关于此事件所发表的公开信、回信以及所有教师的评论,对其进行分析后发现:国外教师最关注的是 MOOCs 对教育质量的影响。由于教师担心 MOOCs 会使自身地位受到威胁,从而引发与政府及学校领导层的冲突。教师对 MOOCs 普遍负面评价较多,态度偏向于反 MOOCs。

[关键词] MOOCs; 内容分析; 教师态度

[中图分类号] G434 [文献标志码] A

[作者简介] 汪滢(1988—),女,河南开封人。博士研究生,主要从事教师专业发展研究。E-mail:st12367d@gse.pku.edu.cn。通讯作者汪琼。

一、问题的提出

MOOCs 自出现到现在,一直是高教界的热门话题,围绕 MOOCs 的大量实验正在进行着,有些取得了显著效果,但有些也是以无效告结。2012年,圣何塞州立大学(San Jose State University)开始在校内课程中引入 MOOCs 的课程资料,并在随后开设了一系列 MOOCs 课程并提供学分认证。2013年4月,圣何塞州立大学哲学系的教授们因对学校引入 MOOCs 的规定不满,集体写了一封公开信给哈佛大学教授迈克尔·桑德尔(Michael Sandel)(著名 MOOC 课程“公正”的主持人),拒绝使用他在 edX 上的 MOOC——“公正(Justice)”课程来上课,该公开信发表于《高等教育纪事报》(The Chronicle of Higher Education)上。公开信发表后,不仅收到哈佛大学桑德尔教授的回信,同时引发了其他高校教师在网站上对此事纷纷发表评论。到2014年7月,圣何塞州立大学关于 MOOCs 的一系列认证实验也由于成效不理想、教师们有不满情绪而宣布暂停。

圣何塞州立大学反 MOOCs 事件反映出 MOOCs 进入学校后打破了教师原先生存状态的平衡,教师感到自身受到威胁,对自身的身份认同陷入了不确定,同时对 MOOCs 的教学效果产生异议,继而发生教师与学校领导层之间的冲突。该事件提醒我们需要关注教师在 MOOCs 这场教育变革中的主体性存在。执行是变革的核心,因而,作为执行者的教师就成了重中之重,教育变革的成败取决于教师的所思所为。^[1]为了发掘出教师这个群体在面对 MOOCs 时的所思所为,研究收集了圣何塞州立大学教授发表在高等教育纪事网站上的公开信、哈佛大学教授迈克尔·桑德尔的回信以及所有教师的评论,利用质性分析软件 Nvivo 对观点进行提炼,再通过 SPSS 进行统计分析,探讨国外教师对 MOOCs 的关注点以及态度,以此了解他们为什么选择参与 MOOCs,或者为什么抵触 MOOCs。

二、圣何塞州立大学事件

(一)前奏

2012年,美国加利福尼亚州圣何塞州立大学(San

《高等教育纪事报》(The Chronicle of Higher Education)是一份以学院、大学和学生事务为主要报道内容的英语周报。该报编辑总部位于美国华盛顿特区,是美国学术界主要新闻报刊之一。

Jose State University, 简称 SJSU)在校内一门电子工程的导论课程中利用 edX 上的 Circuits & Electronics 课程资料,实验翻转课堂,同期开设了三个班,其中两个班采用传统的面授形式,另外一个班采用翻转课堂形式,学生课外看录像,课堂上参与小组活动和讨论。结果传统课程的通过率为 55%和 59%,而翻转课堂形式课程的通过率为 91%,第二学期的实验也得到了类似的结果。受此影响,在 2013 年 1 月 15 日,圣何塞州立大学宣布将与 Udacity 合作,提供课程并进行学分认证实验。SJSU 将在 Udacity 上提供三门免费的数学导论类的 MOOCs 课程,学生可以免费学习这些课程,但如果想要获得大学的学分,则需要支付 150 美元(远低于在校学生需要支付的 450~750 美元)。这项实验项目的目标对象是高中生和社区大学的学生,每门课程招收约 100 名学生。为了让他们能坚持完成课程,Udacity 联合创始人、斯坦福大学人工智能教授塞巴斯蒂安·斯伦(Sebastian Thrun)聘请了在线导师为学生答疑解惑。

如果这项实验获得成功,大学将得到其中 51%的利润,而 Udacity 将得到其中 49%的利润。开发课程的教授可以获得 15000 美元的支持,并具有课程所有资料的版权。与此同时,加利福尼亚州大学系统表示,一直在寻找一种在减轻预算压力的同时降低学生教育成本的创新性举措,并有意向与 Udacity 和 Coursera 合作开展实验,计划利用 MOOCs 课程来提供学分,为学生提供低成本的教育选项。

(二)急剧升温

2013 年 4 月 10 日,圣何塞州立大学又宣布将在秋季校内课程体系中引入 3~5 门 edX 上的新课,包括人文课程和社会科学课程。加州州立大学系统也鼓励其他 11 所学校开展类似的实验。

2013 年 4 月 15 日,Udacity 宣布将继续加强和圣何塞州立大学的合作实验,在夏季学期提供五门承认学分的课程。除了“数学辅导”、“大学代数”、“统计学”这三门课程外,新增两门课程:“编程导论”和“心理学导论”。每门课程需要花费 150 美元,并可提供可转换的学分。

(三)爆发点

由于圣何塞州立大学要求该校教授们用哈佛大学在 edX 上的 MOOC 课程“公正(Justice)”这门课程的视频资料上课,这让教授们愤愤不平。2013 年 4 月 30 日,圣何塞州立大学哲学系的教授拒绝使用 edX 上的 MOOCs 课程来上课,他们声称不愿意促进这种做法的形成,因为这种做法最终将替代教授,解散院

系,并减少公立学校的课程。同时他们也给哈佛大学开设“公正”这门课程的教授迈克尔·桑德尔写了一封公开信,在信中提到,尽管非常佩服教授用这种方式来给大规模的观众上课,但他们担心这会让圣何塞州立大学的教授从教室的主角变成一个“华丽的助教”,“而且只要想到全国所有学校教的‘公正’课都一模一样,这实在是挺可怕的。”教授们认为和学生的学术交流和讨论比让这些学生观看其他教授的授课视频更加重要。随后,桑德尔教授也公开发表了回信,表示自己在 edX 上开课的初衷只是为了开放共享,让更多的人能免费获得学习资源,没有想过要“卖课程”,更没有想过要对公立学校的教师产生任何负面影响。

圣何塞州立大学教授的公开信引发了学校领导层和教师之间的冲突。教师们担心的是教育的同质化,更担心教育产业如同某些制造业一般,被少数大型机构所垄断。同时,此事件一定程度上激发了关于 MOOCs 课程加深大学之间的教学资源不均衡的鸿沟的讨论,资源丰富的大学可以制作 MOOCs 课程,而资源缺乏的大学需要从 edX 这类课程服务商购买课程使用权限。

(四)后续

可能由于发现经过 2013 年春夏两学期的教学实验,在 Udacity 平台上选课的学生学习效果不理想:“数学辅导”课的通过率是 29%,而原来面授教学时为 80%;“大学代数”课程只有 44%的学生取得合格的 C 等,而面授教学时的 C 等取得率为 74%;“统计学”只有 51%的学生取得 C 等,而面授课的 C 等取得率为 74%。于是,2013 年 7 月 19 日,圣何塞州立大学宣布将在秋季学期暂停与 Udacity 合作的 MOOCs 项目。SJSU 的教务长爱伦·尊(Ellen Junn)称,将利用秋季学期来仔细研究前两个学期的学生学习数据,并探讨下一步的发展。

在校长 Mohammad H. Qayoumi 的推动下,圣何塞州立大学在 2013 年里,跟许多网上教育机构合作,企图用更低的成本来培养更多的学生。然而,他的这种做法引起了许多教授的不满。教授们希望学术委员会能够制定法律,来保证在学校跟校外机构合作时先得教授及相关院系的同意;在 Qayoumi 的管理方式上,圣何塞州立大学的教授希望加利福尼亚州大学系统的总校长能够重新评估圣何塞州立大学的管理体系。尽管 Qayoumi 没有对这些事情立即作出回应,但是他表示愿意参与学术委员会的会议,来共同探讨对于网络教学、学校管理等问题的解决方案。

2013 年 12 月 18 日,圣何塞州立大学又宣布恢

复和 Udacity 的在线学习试点项目。2014 年春季学期, SJSU 与 Udacity 联合为 SJSU 和加州州立大学系统(CSU)的其他学生提供三门在线课程, 每门课程都限制选课人数, “基础统计学”限报 70 人, “程序设计导论”限报 150 人, “普通心理学”限报 35 人。“程序设计”和“统计学”课程至少一半的选课名额将属于 SJSU 的学生, 剩下的属于 CSU 的学生。通过课程考核的学生可以获得学分。

三、研究思路与数据分析

本研究以圣何塞州立大学哲学系教授发表在高等教育纪事网站上的公开信和哈佛大学“公正”课主持人桑德尔教授的回信以及来自各高校的 355 名教师对公开信及回信的 417 条跟贴评论^[2]为分析对象。对信件及所有评论的内容利用 Nvivo 软件进行逐句编码, 发现编码可归结至四个主类目和 22 个次类目中。然后利用 SPSS 软件将每封信或者每名教师的评论作为一个样本, 22 个次类目作为 22 个变量, 对每个样本在 22 个次类目上的分布进行赋值, 如果样本中的内容包含到某个次类目, 则将相应变量的值赋为 1, 否则赋为 0。

(一) 关注点

将 22 个次类目根据其关注的主题归为四个主类目, 最终形成本研究的第一个内容分析主题类目表, 见表 1。

1. 整体分布

对样本在四大主类目的分布进行统计, 样本只要包含某一主类目下的一个次类目, 则这一主类目的赋值为 1, 一个次类目都不包含的样本赋值为 0, 然后再对每一主类目计算频数及占总评论数的比例。从样本在四大主类目的分布(见表 2)可见, 从教育质量这个方面对事件进行评述的教师占到样本总体的 68.4%。由此可知, 大多数教师都会关注 MOOCs 对教育质量的影响。在所有的次类目中, 教师谈到最多的是担心 MOOCs 会使自己的工作沦为一个教辅人员, 特别是对公立教师产生威胁。

2. 关注范围

通过分析评论关注的范围大小, 发现能够在四大主类目都有所涉及的评论占到总体的 1.1%, 能够关注到其中任意三类的占样本总体的 4.5%, 能够关注到其中任意两大主类目的占样本总体的 19.2%, 所有评论内容都是围绕其中一个主类目的占 75.1%。因此, 关于此次事件的讨论大多是聚焦深入的, 只有极少数的评论是将 MOOCs 的方方面面都有所谈及。又

由于样本均是来自不同教师的评论, 因此, 可以看出大多数教师对 MOOCs 的关注是聚焦在某一点上的。

3. 关注强度

依据样本对四个主类目的关注强度对其进行分类, 如果某一样本, 在教育质量这一主类目下的次类目为 1 的数量要多于其他三类的任一类, 表明这个样本在四大类中最关注 MOOCs 对教育质量的影响, 属于教育质量导向型。对比四类人群, 教育质量导向型的教师最多, 占样本总体的 52.0%。从样本的关注强度的分布可以发现, 大多数教师更关注 MOOCs 的教育质量问题。

表 1 主题类目表

主类目	次类目
教育公平	从技术手段上为低收入人群减低开销
	利于教育资源开放共享
	并不会削弱常春藤的特权以及学校间的差距
	不是有助于教育公平的好方法
教师权益	提供了更广的接受教育的机会
	威胁教师地位, 特别是对公立学校的压力
教育市场化	应该从学生是否获益的角度来决定是否做 MOOCs
	大学变得企业化, 不应从中谋私利
教育质量	不是解决财政紧缺的良药
	为学生提供一些优质资源
	为世界各地学习者提供联结
	过去在线课程中的一些不足在 MOOCs 中得到改善
	无法替代传统面授课堂的效果
	布置读书任务比看 MOOCs 视频能让学生获益更多
	达不到学校教育中应有的师生关系
	教学内容不适宜本土情况
	人数多使师生间的课程互动及参与受限
	不利于知识多样性
	只能用于大众教育
	只是视频传递信息, 无法产生深度学习或知识
	无法对学生进行批判性、读写等能力的培养
只能作为本地教学的辅助	

(二) 态度

对 22 个次类目从对 MOOCs 的态度角度进行分类, 将体现 MOOCs 优势的次类目归入正面评价一类, 将体现 MOOCs 劣势的次类目归入负面评价一类。由此得到第二个内容分析态度类目表(见表 3)。

1. 整体分布

将正面评价与负面评价两个主类目作为变量进行统计, 样本只要包含正面评价中的次类目, 便将正

表 2

关注点整体分布

主类目	占样本总体的比例	次类目	占样本总体的比例
教育公平	20.9%	从技术手段上为低收入人群减低开销	4.5%
		利于教育资源开放共享	4.0%
		并不会削弱常春藤的特权以及学校间的差距	3.4%
		不是有助于教育公平的好方法	7.9%
		提供了更广的接受教育的机会	3.4%
教师权益	29.9%	威胁教师地位,特别是对公立学校的压力	20.9%
		应该从学生是否获益的角度来决定是否做 MOOCs	10.7%
教育市场化	12.5%	大学变得企业化,不应从中谋私利	6.2%
		不是解决财政紧缺的良药	6.8%
教育质量	68.4%	为学生提供一些优质资源	8.5%
		为世界各地学习者提供联结	3.4%
		过去在线课程中的一些不足在 MOOCs 中得到改善	6.2%
		无法替代传统面授课堂的效果	19.8%
		布置读书任务比看 MOOCs 视频能让学生获益更多	4.0%
		达不到学校教育中应有的师生关系	3.4%
		教学内容不适宜本土情况	1.7%
		人数多使师生间的课程互动及参与受限	1.7%
		不利于知识多样性	13.6%
		只能用于大众教育	5.1%
		只是视频传递信息,无法产生深度学习或知识	6.2%
		无法对学生进行批判性、读写等能力的培养	5.6%
只能作为本地教学的辅助	14.1%		

注:因一个样本可能包含两个以上的次类目,因此各主类目占总体的比例之和、各次类目占总体的比例之和均大于 100%

面评价这一变量赋值为 1,只要包含负面评价中的次类目,便将负面评价这一变量赋值为 1。通过分析这两个变量的分布,发现对 MOOCs 的负面评价更多,包含负面评价的评论占总评论的 74.6%。

2. 全面性

在所有样本中,只提到 MOOCs 的优势、对 MOOCs 完全为正面评价的样本将其归为对 MOOCs 绝对正面这一类;而只提到 MOOCs 的劣势不足、对 MOOCs 完全为负面评价的将其归为 MOOCs 绝对负面这一类;如果评论既谈论到优势也讨论到劣势,既有正面也有负面评价,将其归正负均有这一类。以此来分析样本在考虑 MOOCs 优劣势时的全面性,可发现大多数评论都只是批判 MOOCs 的缺点(见表 4)。

3. 态度偏向

可将样本从态度偏向上分为两类,偏向支持型是指评论中对 MOOCs 的正面评价比负面评价多。通过分析发现,大多数评论提到的 MOOCs 的缺陷要比优势多,因此大多数教师对 MOOCs 倾向于持反对态度

(见表 5)。

四、结论与讨论

(一)大多数国外教师最关注的是 MOOCs 的教育质量

从前面利用内容分析法得出的数据中可以看出,国外教师最关心的是 MOOCs 的教育质量问题。在有关 MOOCs 的教育质量的讨论中,教师讨论最多的是将 MOOCs 与传统面授课堂相比较,认为 MOOCs 不能替代自己的面授,特别是在师生的互动、讨论上。

“In my courses, I use interactive lecture and sometimes the Socratic method. My classes are lively and outdraw more practical subjects that students are told they ought to take. I am proud to report that my classes have plenty of in-depth discussion and lots of interaction. And, given that I assign quizzes, I know my students do the reading.”(我的讲授常伴随与学生的互动,有时会用苏格拉底的提问式进行授课。课程很受

欢迎并且实用性高。令人自豪的是,课程常常能够进行很深入且有意义的讨论。并且通过我的提问,我也能够了解到学生的确完成了阅读任务。)

表3 态度类目表

主类目	次类目
正面评价	从技术手段上为低收入人群减低开销
	利于教育资源开放共享
	提供了更广的接受教育的机会
	为学生提供一些优质资源
	为世界各地学习者提供联结
负面评价	过去在线课程中的一些不足在 MOOCs 中得到改善
	并不会削弱常春藤的特权以及学校间的差距
	不是有助于教育公平的好方法
	无法替代传统面授课堂的效果
	布置读书任务比看 MOOCs 视频能让学生获益更多
	达不到学校教育中应有的师生关系
	教学内容不适宜本土情况
	人数多使师生间的课程互动及参与受限
	不利于知识多样性
	只能用于大众教育
	只是视频传递信息,无法产生深度学习或知识
	无法对学生进行批判性、读写等能力的培养
	大学变得企业化,不应从中谋私利
不是解决财政紧缺的良药	
威胁教师地位,特别是对公立学校的压力	

表4 全面性

全面性	绝对正面	绝对负面	正负均有
占样本总体的比例	13.6%	57.6%	16.9%

表5 态度偏向

态度偏向	偏向支持型	偏向反对型
占样本总体的比例	14.7%	61%

“While Sandel’s course has been, and continues to be, a source of great learning and pleasure for me, I miss several things that an in-person experience delivers. Oddly, one of those is not ‘the lecture.’ His lectures are engaging. What I miss is the give-and-take of conversations with classmates. The discussion boards are a poor substitute. What I miss is the discipline that a skilled professor can bring to a student’s thinking process. On the discussion boards, there is no mechanism by which to show someone that they have

mis-read or mis-interpreted a concept, or that they have made an illogical argument. So the quality of students’ critical thinking is not really improved the systematic way that it would be if the professor were interacting personally with each student. What I miss is that there is no opportunity to write, to present, to debate in a structured way with feedback. The classroom with a live, skilled professor, can uniquely deliver these.”(尽管桑德尔教授的视频很好,但是我更倾向每个教授都用自己的亲身经验去授课,而不是用“视频”。我更喜欢与学生进行有来有往的讨论,这是电子讨论版不能给予的。我更喜欢教授以专家的身份给学生进行思维过程的训练。而在电子讨论版无法显露出对概念的误读误解或者逻辑的思辨,对学生的批判思考不会有很强的促进作用。我更喜欢有反馈的写、表达、争论,有着“活生生”的教授的课堂。)

也有教师提出 MOOCs 可以更好地辅助面授教学:

“Personally, as I grapple with the role of on-line or packaged delivery of content in another context, I lean more and more to the idea that certain types of content can be successfully and consistently delivered via these media, freeing professors to spend more time interacting with students, discussing, challenging, and developing students’ communications and critical thinking skills——activities that cannot be done via remote learning.(就个人而言,当我在考虑以另一种形式将讲授内容打包传播时,我需要了解什么类型的知识更适宜于以这种媒体传播,这也使得教授有更多的时间与学生互动、讨论、进行批判性思维的训练,进行一些不能通过远程进行的学习活动。)

而且有教师认为 MOOC 的视频教学也是有问题的,特别是对哲学这类课程,最重要的是与经典读物对话,而不是看视频看教授们的解读:

“If students are spending 45 minutes watching Sandel, they are not reading Plato, Kant, Rawls, etc. When do students form their own opinion of these works? They just get Sandel’s take. Isn’t the point of philosophy to discover what you believe? To find your own voice? To struggle with Plato, Kant, etc and figure out what they mean? Besides, most of my students want to go to law school, where they read 1000 pages a week. We need to prepare them for this.”(如果学生都花费 45 分钟看桑德尔讲课,将没有时间读 Plato,

Kant, Rawls。学生什么时候能建立起自己的观点？他们知道的只是桑德尔告诉他们的。哲学不是应该寻求自己所信、自己的声音吗？不是应该与大师、与经典对话来领会他们的思想吗？此外，大部分学生都想去法学院，那里一周有 1000 页的阅读量。我们需要让他们做好准备。）

对此，也有教师提出异议，认为：

“As far as the MOOC structure discouraging reading, I can't see that it does, any more than an in-person lecture class. In the Justice course in question, I actually read Mills' 'Utilitarianism' and Kant's 'Groundwork,' because I was motivated enough by Sandel's lectures to want to delve deeper and see what they really said, in detail. I ordered Rawls, and am reading the entire book, even though only excerpts were assigned.”(MOOCs 并没有不鼓励阅读。在“公正”课上，通过桑德尔教授的视频，促使我去找到 Mill 和康德的原著去阅读，因为我想更深入更细致地了解作者自己的说法。即使作业只是布置 Rawls 的节选片段，我自己也读完了整本书。)

其次，教师担心 MOOCs 会不利于知识与文化的多样化。教授不是将自己的研究融入教学，而是讲授一样的内容，会导致教育的同质化。教师担心教育产业如同某些制造业一般，被少数大型机构所垄断。在决定要不要加入 MOOCs 时，阿默斯特学院举行了一次内部投票，结果有超过 60% 的人反对。作为全美最出色的文理学院之一，阿默斯特一直保持着“微型”规模，他们全校只有 1000 多名学生，而任何一门 MOOCs 课就可能数十倍于此的人数。阿默斯特的宗教学教授大卫·韦尔斯担心，这会削弱学术界的百家争鸣，让话语权落入少数几个明星教授身上。哈佛大学德语教授彼得·伯加德所担心的问题则要更深远一点，他担心 MOOCs 会削弱弱势学校的竞争力，最终导致教育界的全面没落。^[3]

特别是在 MOOCs 是否具备教育功能这个命题上，多数教师认为 MOOCs 最多实现的只是知识的传递，自柏拉图和亚里士多德以来，为发展美德和塑造个性提供帮助一直是教育的核心目标，赫尔巴特还把道德教育作为教学的第一原理。这些作为学校教育中对人的培养，单靠 MOOCs 是无法实现的。

看到国外教师的思考，反观我国高等教育从规模扩展向质量提高的转变，高校扩招以来，精英与大众、通才与专才、规模与质量、自律与共治之类的观念碰

撞和实践冲突日趋剧烈。MOOCs 能否为中国高校带来全球化、推动教育质量提升，这一问题还未能解答。

(二) 教师地位受到威胁，从而引发教师与政府及学校领导层的冲突

在高校里面，很多教师是因为自身的学术研究能力而受聘，而不是因为教学能力。与大学管理者关注学校是否会被淘汰一样，教师们更关注的是自己在 MOOC 风潮中是否会被淘汰。在教师们的讨论中发现，有教师甚至用“Luddite”来自嘲：

“Luddites were not against technology perse, just against losing their jobs and being relegated to the role of labor serfs and machine operators rather than skilled and valuable workers.

Also, that MOOC course is not quite the same as a book you assign. It is a replacement for you.”(Luddites 并不全是抗拒变革、憎恶技术革新的人，而是反对自动化的机械代替一些技能工，威胁到工作机会。同样 MOOC 就像是要取代教师位置的“技术”。)

我们知道，每一种教育变革，都会引发变革对象——教师对变革为自己所带来的安全威胁而感到恐惧和担忧。与此同时，政府政策制定者和学校管理者所采取的策略应是为教师带来更多的便利而不应该是阻碍。但在 MOOCs 的推行过程中，政府与学校领导层将 MOOC 视为解决教育财政问题的新途径，而急于推进，没有考虑到教师的感受，更加剧了教师的抵抗。因此，政府和学校在推动变革时，也要思考如何有助于教师自身在变革中的发展，要帮助教师提升教学能力和知识储备，提升技术融合到教学中的水平，使其能适应在线授课过程。

(三) 教师对 MOOC 的负面评价较多，态度偏向反对

与在 MOOCs 热潮中一般大众和政府领导对 MOOCs 怀抱众多期望相反，大多数高校教师对 MOOCs 作出大量的负面评价，表现出反对的态度倾向。

教师们对 MOOCs 能解决高等教育资源不均衡和部分学生上不了大学的问题表示质疑：

“If you are of moderate means and not a superstar student, you get educated by a computer and eventually some poorly paid person without terminal degree and little expertise in the subject—a teaching assistant. If you are wealthy or exceptionally smart, then you get a professor.”(普通的学生只能得到来自“电脑”和助教

(下转第 63 页)

- [4] Matkin, W. MOOCs in the Real World: Deconstructing the Impact [EB/OL]. [2014-11-6]. [http://www.worldacademy.org/files/UCB/MOOCs the Real-World Deconstructing the Impact by G.Matkin.pdf](http://www.worldacademy.org/files/UCB/MOOCs%20the%20Real-World%20Deconstructing%20the%20Impact%20by%20G.Matkin.pdf).
- [5] [10] 莱瑞·约翰逊, 萨曼莎·亚当斯贝克尔, 白晓晶, 李胜波. 对于“慕课”的质疑——在线学习变革引发的社会反响[J]. 北京广播电视大学学报, 2013, (6): 18~23.
- [6] [8] [16] 吴万伟. “慕课热”的冷思考[J]. 复旦教育论坛, 2014, (1): 10~17.
- [7] 孟庆宁. “慕课热潮”重释: 现实困境、行动逻辑与文化反思[J]. 江汉学术, 2014, 33(4): 66~71.
- [9] 邓宏钟, 李孟军, 迟妍, 谭思昱. “慕课”发展中的问题探讨[J]. 科技创新导报, 2013, (19): 212~213+215.
- [11] 王庆环. “慕课”引发在线教育“战国时代”[N]. 光明日报, 2013-11-27(16).
- [12] 吕达. 中国近代课程史论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994: 1.
- [13] 郝文武. 教育哲学研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2009: 38.
- [14] 谢冉. 关于我国 MOOC 研究的回顾与反思——基于文献分析的视角[J]. 重庆高教研究, 2014, 2(5): 10~14.
- [15] 黄庆桥. 理性看待“慕课”的时代意义与局限[J]. 科技导报, 2014, (11): 88.
- [17] Manjikian, M. Why We Fear MOOCs [EB/OL]. [2015-03-04]. <http://chronicle.com/blogs/conversation/2013/06/14/why-we-fear-moocs>.
- [18] 孙曙. 影响课堂教学功能定位的因素及课堂教学有效性判断[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2010, 36(4): 151~154.
- [19] 王增祥. 教学诊断[M]. 北京: 华文出版社, 1995: 153.
- [20] 赵艳波. 慕课时代我国基础教育的应对策略[J]. 教学与管理, 2014, (30): 28~30.
- [21] 薛晓阳. 教学概念的重建及其课堂的基本任务[J]. 教师教育研究, 2010, 22(1): 40~45.
- [22] 中国式慕课将转正教师角色岂能“归隐”[EB/OL]. [2015-03-04]. <http://edu.sina.com.cn/l/2013-12-04/1046237097.shtml>.

(上接第 58 页)

的教学, 而有钱的学生才能得到教授的教学。)

当然也不是说教师们对 MOOCs 的不满达成一致, 教师内部的交锋也不少, 对于有些教师反对 MOOCs, 认为 MOOCs 限制了自己的教学, 也有教师给出如下反驳:

“They would assign long essays by the same Harvard prof., but don’t want to assign taped lectures —because they think the latter would endanger faculty status while the former will not. The new

technology is here to stay——books didn’t lead to single suppliers, I don’t think online education will either……(教授们愿意布置哈佛教授的论文, 却不愿接受 MOOCs 视频, 认为视频会威胁到自己的地位。技术发展是趋势——书本著作没有使一言堂的霸权情况发生, 我不认为在线教育就会导致如此后果……)

当教师看法有冲突、困惑, 但教师仍然有意愿相互讨论和倾听的时候, 会相互激发新的想法, 这是教师发展、成功学习的前奏。

[参考文献]

- [1] Michael Fullan. 教育变革的新意义[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 99.
- [2] Steve Kolowich. Why Professors at San Jose State Won’t Use a Harvard Professor’s MOOC [EB/OL]. [2013-05-02]. <http://chronicle.com/article/The-Document-an-Open-Letter/138937/> <http://chronicle.com/article/Michael-Sandel-Responds/139021/> <http://chronicle.com/article/Professors-at-San-Jose-State/138941/>.
- [3] Steve Kolowich. Faculty Backlash Grows Against Online Partnerships [DB/OL]. [2013-05-06]. <http://chronicle.com/article/Faculty-Backlash-Grows-Against/139049/>.