

美国高校在线教育:现状、阻碍、动因与启示

——基于斯隆联盟十二年调查报告的分析

梁林梅 夏颖越

(河南大学 河南省教育信息化发展研究中心,河南开封 475004)

[摘要] 为了审视与反思近年来众说纷纭的“慕课(MOOC)现象”,从而理性地思考和解决当前国内高等教育在线教育(包括慕课)发展面临的现实困惑与主要问题,本研究采用文献研究方法,基于斯隆联盟连续12年对美国高校在线教育实施状况的调查报告,对美国高校在线教育发展的基本样态、阻碍因素和主要动因进行了分析。美国高校在线教育发展的基本样态为:1)在线教育的战略地位逐步得到认可;2)无论在发展规模、速度还是普及率方面,在线教育已融入美国高等教育发展的主流,成为高等教育系统的有机组成部分;3)在线教学质量逐步获得认可;4)院校管理者对慕课大多持观望态度,慕课对美国高校课程和教学改革的作用有限。影响美国高校在线教育发展的阻碍因素包括教师、学生和社会(雇主)三个方面。推动在线教育持续发展的主要动因包括:1)为了扩大高等教育供给,促进教育公平;2)解决高等教育发展面临的困局;3)满足新一代学习者对多元化学习方式的需求;4)终身学习的普及和强烈需求。在以上基础上,本文提出了慕课未来发展的启示:1)在发展观上,从将慕课视为一个孤立的互联网事件,“回归”到全球在线教育和开放教育发展的大家庭;2)在功能观上,从将慕课视为解决一切教育问题新灵丹妙药,“回归”到在线教育和开放教育的终极使命:为21世纪的终身学习和全球终身学习者服务;3)在系统观上,将独立的慕课纳入以学习者为中心的数字化学习生态系统,构建多元开放的高等教育新体系;4)从远程教育系统的视角重新审视和解决当前慕课所面临的教学效果及学习者保持率问题;5)在院校层面积极实施混合教学,解决开放教育资源(包括慕课)的有效应用问题。

[关键词] 斯隆联盟;高等教育;高校;在线教育;开放教育;网络课程;终身学习;慕课;MOOC;混合教学

[中图分类号] G434

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2016)01-0027-10

一、研究背景

斯隆联盟(现更名为“在线教育联盟”)^①是由斯隆基金会赞助的致力于推动和促进在线教育与高等教育融合及提升全美高校在线教育质量、规模和有效应用的非营利专业组织。该组织从2002年开始,联合美国大学理事会(College Board)、皮尔逊出版公司(Pearson)、巴布森调查研究小组(Babson Survey Research Group)等机构,采用网络调查方法^②,以全美各高校主管教学的教务处或副校长为

对象,对美国高校在线教育发展的总体状况开展了持续十多年的大规模调查,至2014年底时已连续发布了12份调查报告(见表一)。

表一 历年美国高校在线教育调研报告主题(2003-2014年)

年份	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
报告主题	抓住机遇	进入主流	持续增长	卓有成效	在线全美	迎难而上	按需学习	类型差异	走向远程	变革课程	等级变化	等级水平

就参与调查的院校数量而言,除2003年至2005年的样本数在一千所左右外,其他年度均在2500所左右,占全美高校总数的近六成,因此调查

[收稿日期]2015-09-28

[修回日期]2015-12-27

[DOI编码]10.13966/j.cnki.kfjyyj.2016.01.003

[基金项目]河南省高等学校哲学社会科学创新团队支持计划(2015-CXTD-03)和2013年江苏省高等教育教改研究立项一般课题“应用大规模网络开放课程(MOOC)提高大学教学质量的路径与方法研究”(2013JSJG281)。

[作者简介]梁林梅,博士,教授,河南大学教育科学学院教育技术系,河南省教育信息化发展研究中心副主任,研究方向:教育技术基础理论与国际比较、教育信息化与学习变革(50468167@qq.com);夏颖越,河南大学教育科学学院教育技术系2014级硕士研究生。

样本具有一定的典型性和代表性(见表二)。

表二 参与调查院校数(2003-2014 年)

年份	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
院校数量(所)	994	1170	1025	2251	2504	2577	2590	2583	2512	2820	2831	2807

为了总结和比较不同院校在线教育的特点与差异,该组织以以下三个维度对参与调查的院校进行分类:1)根据院校性质,分公立、私立非营利和私立营利院校三类;2)依照卡内基院校分类框架,将参与院校分为博士学位/研究型大学、硕士学位授予型、学士学位授予型、副学士学位授予型和专业院校;3)根据在校生数,将院校分为少于 1500 人(极小型院校)、1500-2999 人、3000-7499 人、7500-14999 人和 15000 人以上(超大型院校)五类。

在课程界定方面,该组织将高校课程分为:1)传统课程,即那些没有使用信息技术或网络技术的课程;2)网络辅助课程,即网络技术所占比例在 1%-29% 的课程;3)混合课程,网络技术所占比例在 30%-79% 的课程;4)在线课程,网络技术所占比例 80% 以上的课程。研究者将在线教育定义为:80% 以上的课程内容通过在线方式传输,基本没有面对面教学。

该系列报告主要围绕以下三个关键问题开展调查:1)规模(学生注册人数)及增长率;2)院校管理者是否将在线教育纳入长期发展战略规划;3)对在线教学质量的认识(与面对面教学质量的比较)。其他议题还包括:教师对在线教学的态度和认可度,影响高校实施在线教育的阻碍因素,高校选择和实施在线教育的主要动因,教师培训问题等。此外,研究者还根据在线教育的实践发展,设计年度调查的热点事件(见表三)。

表三 美国高校在线教育热点事件

年份	2008	2009	2010	2011	2012-2013	2014
热点事件	经济危机	经济危机、H1N1 流感	经济危机、联邦政府新出台学生资助条例	开放教育资源	慕课、混合教学效果	慕课、混合教学效果、开放教育资源

二、在线教育发展基本样态

(一)在线教育的战略地位逐步得到认可

十多年来,各院校管理层对在线教育的重视程

度呈平稳上升态势,2014 年已有七成院校将在线教育纳入长期发展战略规划(Allen & Seaman, 2014)(见表四)。

表四 各院校对在线教育的重视程度

年份	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2009	2010	2011	2012	2013	2014
占比(%)	48.8	53.5	56	58.4	59.1	58	59.2	63.1	65.5	69.1	65.9	70.8

(二)在线教育已融入美国高等教育主流,并成为高等教育系统的有机组成部分

对历年调研数据的分析可以发现,经过十多年的发展,在线教育在美国高校已经相当普及,并且逐步从边缘进入高等教育的发展主流。这主要体现在以下四个方面:

1. 规模(注册人数)

美国高校在线教育注册人数一直呈现持续增长态势(见图 1 和表五),到 2012 年,参与在线学习的人数已经超过高等教育总注册人数的三分之一(33.5%)(见表五)^③。

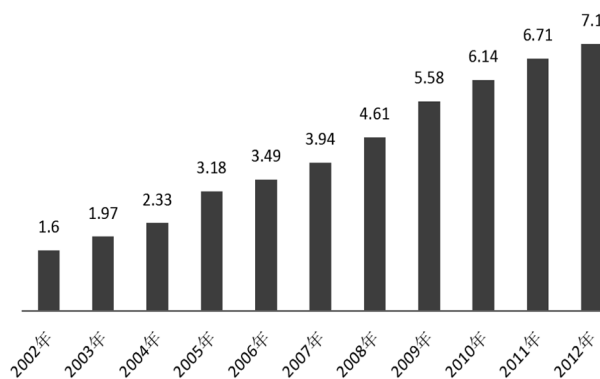


图 1 美国高校在线教育注册人数(2002-2012 年)(百万)
(Allen & Seaman, 2013)

表五 历年参与在线学习人数比

年份	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
比例(%)	9.6	11.7	13.5	18.2	19.6	21.6	24.1	27.3	29.2	32.0	33.5

2. 发展速度(增长率)

美国高校在线教育的注册增长率一直远高于整个高等教育的注册增长率,且 2003、2005 和 2009 年的增幅均超过 20%。虽然 2009 年后在线教育的注册总人数持续上升,但增幅明显放缓,2013 年为历史最低(降到 3.7%)(见图 2)。可见,在线教育在美国高校日益普及,其未来发展需要找到“新的市场动力”(熊华军等,2015)。

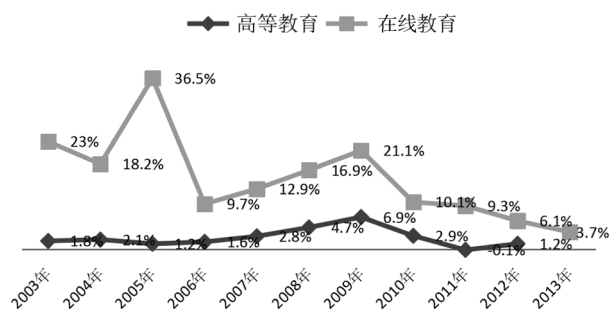


图2 美国高等教育注册增长率和在线教育注册增长率变化比较(2003-2013年)(Allen & Seaman, 2013)

3) 提供在线课程及在线学位的院校数量

美国高校在线教育包括在线课程和在线学位两种形式。2012年底提供在线教育的院校占86.6%。从院校类型来看,超过两万人的巨型院校提供在线教育的高达99.6%,公立院校提供在线教育的比例为95.5%,两年制公立院校的比例达到97%;在提供在线教育的院校中,62.4%的院校提供在线学位(见图3)。没有提供任何形式在线教育的院校大多是学生人数非常少的极小型院校(Allen & Seaman, 2012a)。

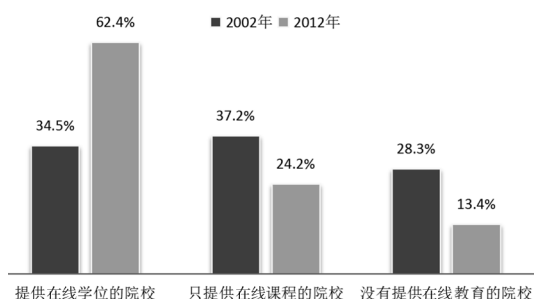


图3 提供在线课程及在线学位院校比例(2002年和2012年)

4. 在线学习者群体特征

斯隆联盟的调查表明,在参与在线教育的学习者群体中,最多的是本科及以下层次学生。2006、2008和2009年的调查结果均表明,本科及其以下学习者群体占整个在线学习人数的八成多,研究生占14%^④。从卡内基院校分类看,副学士学位授予型院校(以社区学院为主)学生占最大比例。2008年的调研表明,虽然这类学生只占美国高等教育学生的37%,但占据整个在线教育注册学生数的半壁江山(51.5%)(Allen & Seaman, 2008)。

(三) 在线教学质量逐步获得认可

被调查院校对于在线教学质量的看法,也是该

组织持续关注的重要问题。研究者通过将在线教学质量和面对面教学质量进行比较,考察被调查者对在线教学质量的评价。研究表明,十多年来院校对在线教学质量的认可度维持在一定比例,且逐年缓慢提高(见表六)。

表六 认为“在线(混合)教学质量和面授教学一样好或高于面授教学”所占比例

年份	2003	2004	2006	2009	2010	2011	2012	2013	2014
在线教学	57.2	61.6	61.9	67.5	66	67.6	76.9	74.1	74.1
混合教学	/	/	/	/	/	/	91.6	92.1	89.5

该组织2012年起加入了对混合教学质量看法的调查。2012-2015年的调查表明:与在线教学相比,被调查者对混合教学质量的认可度要高出许多。这一结论与美国在线杂志《高等教育内部参考》(Inside Higher Ed)和巴步森调查研究小组联合开展的另一项调查结果一致:相对于在线教学这种全新的方式,教师更愿意接受像电子书、电子资源(包括开放教育资源)及各类社交媒体等在传统课堂教学中的混合应用(Allen, et al., 2012b)。这些研究结果也和当前国内外高校正在普遍开展的混合教学改革实践相吻合,高等教育从单纯面授模式转向在线模式或混合模式已成为今后发展的趋势(朱永海等, 2014)。大学应将在线学习和传统面授的各自优势有机结合起来,发展混合学习模式,以便更有效地顺应信息化、个性化学习的需要(韩锡斌等, 2015)。

对在线教学质量的评价方面,研究者发现存在非常明显的院校差异:1)与尚未开展在线教育的院校相比,那些已经开展的院校对在线教学质量的态度和看法较为积极乐观;2)院校规模与对待在线教学的态度密切正相关,即规模越大的院校对在线教学质量的态度和评价越正向、越积极。

(四) 院校管理者对于慕课大多持观望态度,慕课对美国高校课程和教学改革的作用有限

调查从2012年开始加入关于慕课的内容。连续三年的调查数据表明,慕课对美国高校教师和学生影响有限,院校管理者对慕课大多持观望态度。

1. 只有极少数院校在提供或计划提供慕课

虽然三年来提供慕课的院校数量增加,但无论正在提供或计划提供慕课的院校都只占少数。而且,2014年计划提供慕课的院校比例下降,大部分

院校仍在观望,2014 年不计划提供慕课的院校比例明显上升(见表七)。

表七 被调查院校是否提供慕课

	2012 年(%)	2013 年(%)	2014 年(%)
正在提供	2.6	5	8
计划提供	9.4	9.3	5.6
不计划	33.7	33	46.5
不确定	54.2	52.7	39.9

2. 慕课推动院校课程和教学改革作用有限

无论是慕课在推动高校在线课程可持续发展,还是促进校内教学方法的变革,被调查者都认为其作用比较有限(见图4)。

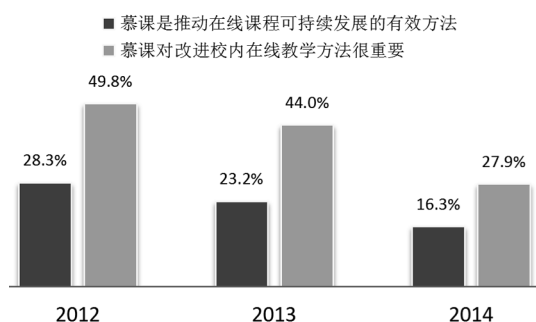


图4 被调查院校对慕课作用的认识

3. 院校提供或计划提供慕课的动机主要集中在扩大社会影响力和吸引生源

该组织 2013 和 2014 年对院校提供或计划提供慕课的主要动机进行了调查,两次结果非常一致,主要集中在四方面:社会影响力、招生宣传、创新教学方法和提供更加灵活的学习机会(见表八)。这一结论和美国学者已有研究一致:“(美国的)精英院校对提高机构声望有着根深蒂固的执着。只要是有助于让院校独占鳌头的资源,精英院校会毫不犹豫地把钱砸进去”(威廉·鲍恩,2014)。

4. 研究型大学对在线教育和慕课的态度矛盾

调查表明,目前慕课的领跑者是那些博士学位授予型/研究型院校(2013 年 33.8% 的博士学位授予型院校正在或准备提供慕课),其次是硕士学位授予型院校(19.3%)。这种现象和美国传统高校在线教育发展的规律有差异。在美国十多年的在线教育发展中,大型公立院校一直是在线教育的领跑者。虽然那些世界知名的顶尖研究型大学开展在线教育的时间早,但这一群体对待在线教育的态度一直比较保守,对在线教育的实践探索也有限。英国

著名远程教育专家约翰·丹尼尔(2013)曾一针见血地指出:“(在新一轮的慕课热潮中)令人惊讶的是,很少有人提及 21 世纪前十年美国那些知名高校在提供在线学习过程中的不愉快经历……那些(目前正在)开发 xMOOC 的知名高校都曾反对凤凰城大学的认证,认为网上教学在本质上是低质量的”。英国开放大学校长马丁·比恩(2013)也风趣地指出:“(慕课)给‘远程教育不如传统教育’的说法提供了一些光明前景”。可见,从积极意义上讲,21 世纪第二个十年出现的慕课及其广泛影响,在改进研究型大学(特别是“名师”)对在线教育的态度与认可度,推动研究型大学在线教育的实践,都起到了重要的促进作用。

表八 被调查院校提供慕课动机

动机	2013 年(%)	2014 年(%)
为了提高院校的社会声誉和影响力	27.2	26.6
为了招生宣传	20	17.8
为了创新教学方法	18	18.7
为了给学习者提供更加灵活的学习机会	17.2	13.5

三、年度热点事件及影响

(一)经济危机

2008-2010 年的调查显示,全球性经济危机虽然从整体上使美国高等教育面临更加严峻的生存和发展危机,但刺激了全社会对高等教育、继续教育和在线教育的需求,致使 2009 年在线教育的注册增长率出现了自 2003 和 2005 年以来的第三个高峰(梁林梅等,2010)。2010 年秋季美国失业率依然很高,持续的经济衰退继续推动社会公众对在线教育和面授教育的需求(Allen & Seaman,2010)。

(二)H1N1 流感

2009 年的调查显示,面对全球性爆发的 H1N1 流感,一些高校开始尝试采用在线教学取代传统面授教学,而那些过去从未考虑开展在线教育的院校,也开始制定在线教育计划(梁林梅等,2010)。实际上,近年来越来越频发的雾霾也正在成为推动全球在线教育发展的重要因素。

(三)联邦政府新出台学生资助条例

从 2006 年起,美国政府解除了对远程教育财政资助的大部分限制,在线注册学生和传统学生一样

可以申请助学贷款(张超,2014)。2010年新出台的联邦资助法虽然适用于所有高校,但主要是为了解决营利性机构迅猛发展所带来的系列问题。在新的资助政策中,被资助对象只有达到一定的学术标准,才能获得政府和资助人的联合资助。这样做的目的是为了确保护纳税人的资金能投有所用(熊华军等,2011)。调查表明,该项政策的出台对于私立营利性高校在线教育的生源和未来发展会产生较大的影响。与过去相比,政府对在线教育的监督功能加强,迫使私立营利性教育机构在扩大规模的同时,必须确保在线教育的质量(Allen & Seaman,2010)。

(四)开放教育资源

2011年该组织首度增加了关于开放教育资源的调查,调查内容集中在院校管理者对开放教育资源的认识和使用现状。调查发现,院校管理者普遍认可开放教育资源的作用和价值。半数院校在面对面教学、混合教学和在线教学中都使用了不同形式的开放教育资源。在开放教育资源的作用方面,院校管理者最认可的是开放教育资源可以降低教学成本(Allen & Seaman,2011)。

2014年,该组织又专门针对开放教育资源的知晓度开展了调查,并专门了解院校管理者和教师对数字化知识产权(互联网知识共享的“CC”协议)的熟悉程度(见表九和表十)。研究发现,虽然开放教育资源已经发展多年,但对于高校教师的影响非常有限,需要加大推广和应用力度。

表九 被调查院校对开放教育资源知晓度

	非常熟悉	熟悉	了解一些	不知道
教师(%)	5.1	15.2	13.8	65.9
管理人员(%)	26	30	23.9	20.1

表十 被调查院校对“CC”协议知晓度

	非常熟悉	熟悉	了解一些	不知道
教师(%)	13.5	22.9	28	35.6
管理人员(%)	45	41.7	10.9	2.4

四、在线教育发展的阻碍因素

斯隆联盟2006年首次调查了影响美国高校在线教育发展的阻碍因素,包括:学生需要更多的纪律约束、教师需要更多的时间和精力投入、教师对在线教学的接受度、在线教学开发与传输的高成本和潜

在雇主的认可度(Allen & Seaman,2006)。之后,该组织又分别在2007、2012和2014年就这一问题开展了调查。四次调查结果表明,阻碍美国高校在线教育发展的因素集中在三方面:教师、学生和社会(雇主)认可度。

(一)教师因素

该组织从2005年开始调查高校教师在线教学的投入问题,发现大多数院校(特别是那些已经开展在线教育的院校)认为在线教学需要花费教师更多的时间和精力(Allen & Seaman,2005)。之后一系列的调查数据表明:教师对待在线教学的态度及认可度不容乐观,十多年来被调查高校教师对在线教学的接受度一直维持在百分之三十左右(2014年甚至呈下滑迹象)(见表十一)。

表十一 美国高校教师对在线教学认可度

年份	2002	2004	2005	2006	2007	2009	2011	2012	2014
比例(%)	27.6	30.4	27.6	32.9	33.5	30.9	32	30.2	28

国内外相关研究分析了高校教师之所以不愿意从事在线教学的根本原因:1)从面对面教学到在线教学是一种教学行为、教学习惯及教学方式的改变,因此,教师从事在线教学需要重新学习,需要转变教学观念,需要适应与面对面教学截然不同的教学理念和教学方式;2)在线教学对于许多教师而言,不仅仅是一种全新的教学方式,还意味着更多的工作和时间投入;3)在院校管理层面,教师从事在线教学所需补偿、激励和支持服务普遍缺失(梁林梅等,2014;Mason, et al.,2010)。

(二)学生因素

学生因素体现在两方面:一是学生自身的自我管理和纪律约束问题,二是如何提高学生的课程完成率(或称为“学生保持率”)问题。

作为世界远程教育发展新阶段的在线教育,其本身具有师生分离、时空分离和教学分离的特点。在线学习是一种以学生为中心的学习方式,同时对学生的自主学习能力和自我管理能力提出了较高要求,因此参加在线学习的学生需要有较强的学习动机,需要对自己的学习负责,还需要具备较强的信息素养和数字化学习能力。事实上,课程完成率(“学生保持率”)问题一直是困扰世界远程教育可持续发展的难题之一(这一点在缺乏教学约束和学习支

持的慕课学习中表现尤其明显)。许多参加在线学习的学生会由于种种原因中途退出,包括那些注册而没有开始课程学习的学生,学习开始后退出的学生,停止参加课程学习但没有退出的学生,参加学习但没有达到要求的学生,转换课程和高等教育机构的学生等(马晓玲等,2014)。斯隆联盟 2004、2009、2013 和 2014 年的系列调查数据显示,院校管理者对这一问题的担心和焦虑在日益增长(见图 5)。

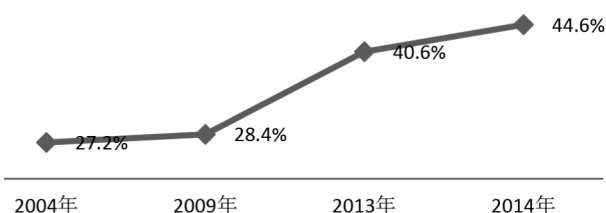


图 5 被调查院校对“学生保持率”重要性看法

3. 社会(雇主)因素

在线教育作为信息时代新型学习和人才培养方式,社会(尤其是未来雇主)的接受和认可度也是斯隆联盟一直关注的(见表十二)。而且,这一问题对于那些营利性私立院校来说尤为严峻。

表十二 被调查院校对未来雇主接受和认可在线教育重要性认识

	重要 (%)	非常重要 (%)	合计 (%)
2007 年	27.8	11.7	39.5
2008 年	31	11.8	42.8
2012 年	31.3	11.5	42.8
2014 年	25.2	12.3	37.5

五、在线教育持续发展的动因

(一) 扩大高等教育供给,促进教育公平

该组织 2007 年调查了吸引高校实施在线教育的主要动因,居前两位的是:“为了提高学生的入学机会”和“为了从传统教育服务领域之外吸引更多学生”(Allen & Seaman, 2007)。从历史和现实视角来看,美国远程教育发展的定位也一直立足于“通过远程教育,提供学习机会”^⑤。可见,在线教育的发展是出于(包括今天的慕课)扩大高等教育规模、推动高等教育普及、为社会弱势群体提供更加多元的学习机会选择等。

(一) 解决美国高等教育发展面临的困局

近年来,美国高等教育的投入正被越来越多的其他公共事务投入挤压,国家的物质基础结构已经

恶化并需要得到维修,这致使许多院校不得不把更多精力放在为高等教育争取财政资源(克拉克·克尔,2008)。在由大众化及公共政策的变化所引发的高等教育资金短缺的同时,全球经济危机更是使各国高等教育的财政状况雪上加霜。据研究数据显示,美国(某)州政府拨款占公立大学所有收入的比例从 1980 年的 44% 下降到 2009 年的 22% (威廉·鲍恩,2013)。受多种因素的综合影响,美国高等教育的成本和费用正日益转嫁到学生和家長:“从 1982/1983 学年到 2012/2013 学年,在本州州立大学读本科的学生,学杂费平均上涨了 257% ……正如诸多报道所提到的,学生债务已经超过信用卡债务”(威廉·鲍恩,2013)。斯隆联盟 2014 年的调查涉及对“未来美国高等教育发展驱动力”的预测,“高昂的成本和学生债务问题”高居榜首。面对日益高涨的大学学费及其引发的社会问题,美国政府部门、大学校长及董事会成员纷纷寻求对策。从长远来看,在线教育因其具有“增加教学灵活性、缓解教室拥挤、提高入学率、降低教学成本以及增长办学利润”等优势(韩锡斌等,2015),不啻为可能的有效解决之道。

(三) 满足新一代学习者对多元化学习方式的需求

近年来,发达国家高校的学生群体特征已经发生了巨变:在美国,家庭富有的 18-22 岁的高中应届毕业生已不再是在校大学生主体,他们只占 16%。更多的在校大学生是那些具有全职工作的成人学习者和人数众多的半工半读者。他们需要寻求更加便捷、实用、优质和低费用的高等教育;英国也出现类似现象:高校学习者群体更加多样化,全日制学生人数在不断减少,取而代之的是越来越多具有工作和家庭职责的半工半读学习者。这类新一代的非全日制学习者需要更加灵活、自主和便利的多样化学习方式(梁林梅等,2010)。可见,未来高校在在线教育发展的第一推动力,是那些越来越多的新一代成人终身学习者的现实需求。

(四) 终身学习的普及和强烈需求成为在线教育蓬勃发展的强劲动力

随着全球化、信息化、知识经济和第三次工业革命的来临,各类组织(包括高等教育机构)及社会成员面临着优胜劣汰的残酷外部竞争和自我超越的内

在选择,个体及组织的学习能力成为制胜的关键因素,正如管理学大师彼得·圣吉(2002)所言:“唯一的办法就是要能够比竞争对手学得更快”。终身学习已经从观念发展成为各国(尤其是发达国家)的共同行动,终身学习被视为面向21世纪的学习观,是21世纪的生存概念,是当代社会必不可少的生活方式和生存方式。2015年5月,国际教育信息化大会发布的《青岛宣言》明确提出:“我们重申,终身学习是提高个人工作与生活所需知识、技能和能力的一项指导性原则……我们确信,让所有人终身都有机会获得平等而包容的高质量教育,对于建立可持续和包容的知识型社会至关重要,也是实现可持续发展目标的重要手段”(联合国教科文组织,2015)。在线学习因其自由、方便、灵活性等优势,获得了广大终身学习者的青睐,被越来越多的终身学习者所接受。

六、对慕课未来发展的启示

(一)在发展观上,从将慕课视为孤立的互联网事件,“回归”到全球在线教育和开放教育的大家庭

2014年初,国内就有学者提出了慕课的“回归”问题:“国际在线教育一直按照自身规律快速稳步地向前发展……慕课是‘在线课程’层面的网络教学形式之一,属于已经发展了十几年的在线教育系统的组成部分”。研究者呼吁,“慕课只是在线教育发展中的一个事件,(需要)理性回归在线教育、回归开放远程教育”(申灵灵等,2014;汪瑞林,2014)。“发展观”的解决,可以从宏观层面理性和深入地思考当前慕课实践发展面临的诸多困境,正如“西蒙斯报告”所言:“慕课面临的问题和挑战与远程教育和在线学习类似。远程教育和在线学习存在的问题和挑战,如低完成率和高流失率^⑥、学生必须具有很强的学习动机和自主学习能力等,这些也是慕课面临的现实”。因此,有研究者建议:“系统地研究与借鉴远程教育和在线学习的经验与教训是慕课发展的首要课题”(韩锡斌等,2015;汪瑞林,2014)。

“大量调查分析研究表明,过去的网络课程,是可以提供有质量的教育,但做不到大规模;过去体现有质量教育的网络课程,常常是要高收费的,因此做不到开放”(李晓明,2015)。因此,与传统的远程教育

和“嫁接”了全球开放教育资源运动的开放基因(尤其是世界顶级名校的加入),所以才会短期内吸引全球学习者,形成其“大规模”效应,这种新的特质给传统在线教育带来了活力和发展机遇。

(二)在功能观上,从将慕课视为解决一切教育问题的灵丹妙药,“回归”到在线教育和开放教育的终极使命:为21世纪的终身学习和全球终身学习者服务

在斯隆联盟对网络学习者群体特征的调查中,发现其主体为就读于美国的公立大学,尤其是那些在社区学院学习的半工半读学习者(Allen & Seaman, 2008)。对早期慕课学习者的研究也发现,“慕课的早期采纳者群体主要集中在那些接受过完整高等教育的在职专业人士”(梁林梅,2015);“西蒙斯报告”同样指出,“成人教育中的学习者青睐远程教育,传统学校教育中的本科生和研究生偏向面授教学”(韩锡斌等,2015)。可见,与传统高等教育主流教学形式和相对封闭的网络教学模式相比,慕课的优势在于其开放性、自由性、自主性和终身性,应该为21世纪的终身学习和全球的终身学习者服务。实际上,这也是《青岛宣言》所倡导的:“那些设计良好的在线学习课程,对于大学在校生、其他群体学生,对于机构、体制乃至整个社会来说都非常有益。在线学习,包含大规模开放在线课程,具有建立迈向高等教育和终身学习新路径的潜力”。“(慕课的发展)可以改进学习路径,使之多样化并提升质量,惠及那些弱势、欠发达地区的人群,包括农村青年人和成年人、女人和女孩、校外青年和残障人士”(联合国教科文组织,2015)。最终目标是要“建设‘人人皆学、处处能学、时时可学’的学习型社会”(教育部,2015)。

(三)在系统观上,将独立的慕课纳入以学习者为中心的数字化学习生态系统,构建多元开放的高等教育新体系

受迅猛发展的信息技术的影响,近年来高等教育领域正在发生一系列变化:面向传统高等教育的校园内网络辅助教学日益普及,以面授教学与在线教学深度融合的混合教学改革正在国际上步入常态化,面向校园外学习者开展学历学位和终身教育的开放大学发展迅猛,面向终身学习者的在线培训日益成熟(汪瑞林,2014)。因此可以说,慕课只是近

年来高等教育信息化变革过程中的关键事件之一。普林斯顿大学名誉校长威廉·鲍恩(2014)坦言:“互联网的普及、网速的提高、存储成本的降低和移动设备的日渐高端与普及等各种技术的进步已经与不断改变的思维模式结合在一起,在线教育可能真的具有改变的力量”。

信息技术的未来发展将走向对整个高等教育系统的重构,未来高等教育系统将以学习者为中心、开放、多元,是融合校园内外、正式学习和非正式学习的灵活生态系统。目前全球越来越多的高等教育机构开始“尝试各类不同的学习模式,以解决高等教育所面临的办学成本高、学生参与不足、毕业率不理想等方面的挑战……新的模式(系统)既能提供省钱的学习机会,又能让学习者更快地获得学位,这将让人期待和向往”(新媒体联盟等,2015)。

(四)从远程教育视角重新审视慕课所面临的教学效果及学习者保持率问题

从历史的视角看,近两年备受关注的慕课应该隶属于网络(在线)教育的范畴。而诞生于二十世纪末期的网络教育,其实质仍然属于诞生于十九世纪末的远程教育的一个发展阶段。从系统结构来讲,远程教育应包含三大系统:运行系统(教与学系统)、后勤系统和管理系统。其中,运行系统是整个系统的核心,它又可以分为课程子系统和学生子系统。课程子系统处理和课程开发有关的运行活动,学生子系统处理和学生有关的运行活动,主要包括对学生各类学习支持服务活动和学习过程的管理(丁兴富,2001)。

与传统远程教育系统相比,伴随着日新月异的信息技术、虚拟学习环境和智慧学习环境的不断发展,今天的在线教育在后勤系统的物理功能方面逐步减弱,管理系统更加标准化和智能化,新的慕课平台能够为学习者提供更加智能化的学习反馈和学习评价,能够更加个性化地记录和追踪学习者的学习过程。在以慕课为主导的在线教育运行系统中,课程子系统(尤其是 xMOOC 模式)日趋成熟,并且课程质量得到了普遍认可和较高评价。但是其学生子系统比较薄弱,这一方面是由于“大规模”特性所导致的,另一方面也源自其诞生于正式高等教育系统之外的“非正式”性。对于庞大的慕课学习者群体,谁来为他们提供学习支持服务和过程管理以及如何

提供,都是有待深入探讨和解决的难题,或许“MOOC 学院”^①是有效的问题解决方案之一。

因此,表面上呈现出的慕课学习者高流失率现象,其背后的根源在于以慕课为主导的在线教育系统中学生子系统的结构性缺失。

(五)在院校层面积极实施混合教学,解决开放教育资源的有效应用问题

随着世界开放教育资源运动的深入发展,互联网上聚集了越来越多的面向公众的优质开放教育资源,例如慕课、名校公开课、可汗学院微视频、TED 演讲视频、各种开放课件(OCW)资源等。根据斯隆联盟的调查,这些宝贵的优质教育资源目前没有被有效共享和使用。在国内高校的已有应用中,大多也仅停留在“网络辅助课程”层面,即大部分高校仍然处于借助信息技术优化传统教学的阶段。如何从当前的“网络辅助课程”向混合课程(教学)和在线课程(教学)发展,将是高校教学信息化发展急需解决的关键问题。

发展混合教学,目前已成为高等教育信息化领域的共识:“过去几年中,(人们)对在线学习的认识也日趋理性。源起于在线学习和面授学习最佳实践相结合的混合学习在高等院校中也日益流行。混合学习的优势很明显,其灵活、便于实现、能够整合复杂的多媒体和技术等特点都具有很高的实用价值”(新媒体联盟等,2015)。“西蒙斯报告”将混合学习作为重要内容,认为“混合学习实践应用发展较快。实证研究提供了越来越具有价值的实践性成果,显示出混合学习研究已经发展成为一个相对成熟的研究领域,但混合学习理论体系有待构建”(韩锡斌等,2015)。

因此,高校需要在战略层面,将包括慕课在内的在线教育和院校发展的战略规划及人才培养目标、模式相融合;在战术层面,借助互联网上越来越丰富的开放教育资源及教师自主开发的本地数字化资源,积极实施混合教学。

[注释]

①<http://onlinelearningconsortium.org/>.

②样本高校来自美国国家教育统计中心的 IPEDS(The Integrated Postsecondary Education Data System)数据库系统,截止 2014 院校总数为 4891 所。

③2013 年后没有再做对应数据的统计。

④该数据与美国整个高等教育生源构成的本科及其以下学生比例相一致。

⑤<http://www.usdla.org>.

⑥例如凤凰城大学的本科学位获得率在30%–35%之间,硕士学位获得率在60%左右。转引自:丹尼尔(2013).让MOOCs更有意义:在谎言、悖论和可能性的迷宫中沉思[J].现代远程教育研究,(3):3–12.

⑦<http://mooc.guokr.com/>.

[参考文献]

[1] Allen, E., & Seaman J. (2005). Growing by degrees: Online education in the United States[EB/OL]. [2015–12–20]. http://onlinelearningconsortium.org/publications/survey/growing_by_degrees_2005.

[2] Allen, E., & Seaman J. (2006). Making the grade: Online education in the United States[EB/OL]. [2015–12–20]. http://onlinelearningconsortium.org/publications/survey/making_the_grade_2006.

[3] Allen, E., & Seaman J. (2007). Five years of growth in online learning[EB/OL]. [2015–12–20]. http://onlinelearningconsortium.org/publications/survey/online_nation.

[4] Allen, E., & Seaman J. (2008). Staying the course: Online education in the United States, 2008[EB/OL]. [2015–12–20]. http://onlinelearningconsortium.org/publications/survey/staying_course.

[5] Allen, E., & Seaman J. (2009). Learning on demand: Online education in the United States[EB/OL]. [2015–12–20]. http://onlinelearningconsortium.org/publications/survey/learning_on_demand_sr2010.

[6] Allen, E., & Seaman J. (2010). Class differences: Online education in the United States[EB/OL]. [2015–12–20]. http://onlinelearningconsortium.org/publications/survey/class_differences.

[7] Allen, E., & Seaman J. (2011). Going the distance—online education in the United States[EB/OL]. [2015–12–20]. http://onlinelearningconsortium.org/publications/survey/going_distance_2011.

[8] Allen, E., & Seaman J. (2012a). Changing course: Ten years of tracking online education in the United States[EB/OL]. [2015–12–20]. http://onlinelearningconsortium.org/publications/survey/changing_course_2012.

[9] Allen, E., & Seaman J. (2013). Grade change: Tracking online education in the United States[EB/OL]. [2015–12–20]. <http://onlinelearningconsortium.org/publications/survey/grade-change-2013>.

[10] Allen, E., & Seaman J. (2014). Grade Level: Tracking Online Education in the United States[EB/OL]. [2015–12–20]. <http://onlinelearningconsortium.org/read/survey-reports-2014/>.

[11] Allen, E., Seaman, J., Lederman, D., & Jaschik, S. (2012b). Digital faculty: Professors, teaching and technology [EB/OL]. [2015–12–20]. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535215.pdf>.

[12] 彼得·圣吉等(2002).第五项修炼·实践篇——创建学习型组织的战略和方法[M].北京:东方出版社:11.

[13] 丁兴富(2001).远程教育[M].北京:北京师范大学出版社:115–118.

[14] 韩锡斌,王玉萍,张铁道,程建钢(2015).远程、混合与在线学习驱动下的大学教育变革——国际在线教育研究报告《迎接数字大学》深度解读[J].现代远程教育研究,(5):3–11.

[15] 教育部(2015).关于“十三五”期间全面深入推进教育信息化工作的指导意见(征求意见稿)[EB/OL]. [2015–12–20]. http://www.moe.edu.cn/srcsite/A16/s3342/201509/t20150907_206045.html.

[16] 克拉克·克尔(2008).大学之用(第五版)[M].北京:北京大学出版社:129.

[17] 李晓明(2015).慕课[M].北京:高等教育出版社:7.

[18] 梁林梅(2015).MOOCs学习者:分类、特征与坚持性[J].比较教育研究,(1):28–34.

[19] 梁林梅,李逢庆(2014).如何激励和支持高校教师从事在线教学:国际经验与对策[J].开放教育研究,(6):23–35.

[20] 梁林梅,徐范(2010).美国高等网络教育发展的高原期透视及启示——来自史隆联盟2008及2009年的调查报告[J].远程教育杂志,(3):80–84.

[21] 马丁·比恩(2013).MOOC不是美国的专利[EB/OL]. [2015–12–20]. <http://news.xuexigang.com/a/4501.html>.

[22] 马晓玲,曹盼,邢万里,彭飞燕,杨飞,吴永和(2014).远程教育:一个开放的新纪元——透视美国远程教育2013年会[J].远程教育杂志,(2):67–75.

[23] Mason J., Hickman C., Dyer A., Koproske C., Fry G., & Taha M. (2010). Engaging faculty in online education: Rightsizing incentives and optimizing support [EB/OL]. [2015–12–20]. http://www20.csueastbay.edu/oaa/files/student_success/EngFacOnlineEd.pdf.

[24] 申灵灵,韩锡斌,程建钢(2014).“后MOOC时代”终极回归开放在线教育——2008–2014年国际文献研究特点分析与趋势思考[J].现代远程教育研究,(3):17–26.

[26] 联合国教科文组织(2015).《青岛宣言》[J].世界教育信息,(15):69–71.

[27] 汪瑞林(2014).MOOCs辨析与在线教育发展——访清华大学教育研究院教授委员会副主任程建钢[N].中国教育报,2014–1–4(3).

[28] 威廉·鲍恩(2014).数字时代的大学[M].北京:中信出版社:15;24–27.

[29] 新媒体联盟,北京开放大学(2015).2015年地平线报告(高等教育版)[EB/OL]. [2015–12–20]. <http://www.nmc.org/publications/>.

[30] 熊华军,褚旭(2015).等级改变:2013–2014年美国在线教育高等教育发展的显著特征[J].现代教育技术,(6):18–24.

[31] 熊华军,丁艳(2011).当前美国在线教育高等教育发展的机构类型差异——解读2010年斯隆联盟调查报告[J].中国高教研究,(5):57–61.

[32] 约翰·丹尼尔(2013). 让 MOOCs 更有意义:在谎言、悖论和可能性的迷宫中沉思[J]. 现代远程教育研究, (3):3-12.

[33] 张超(2014). 美国网络高等教育“极化”现象解读——基于斯隆联盟 2013 年度报告的分析[J]. 开放教育研究, (3):71-78.

[33] 朱永海, 韩锡斌, 杨娟, 程建钢(2014). 高等教育借助在线

发展已成不可逆转——美国在线教育 11 年系列报告的综合分析及启示[J]. 清华大学教育研究, (4):92-100.

(编辑:魏志慧)

Status, Barriers, Motivations, and Implications of Online Education in the U. S. Higher Education: Based on the Analysis of 12 Years Survey Reports from Sloan- Consortium

LIANG Linmei & XIA Yingyue

(Research Center for the Educational Informationization Development of Henan Province,
Henan University, Kaifeng 475004, China)

Abstract: In order to re-assess the divergent viewpoints about MOOC phenomenon, a historical review of the development of online education is critical. This study uses document analysis as a research method. Based on the 12 years survey reports of university and college online education in the U. S. from Sloan- Consortium, this paper analyzed and summarized its status, barriers and major motivations. The strategic position of online education in the long-term development of universities and colleges has been gradually accepted. In terms of scale, speed, and popularity rates, online education has been integrated into the mainstream of higher education in the U. S., and has been one of the integral components of the higher education system. The quality of online instructions has been accepted gradually accompanying by constant challenges. Most university and college administrators still hold the wait-and-see attitude toward the emergence of MOOC. They think that MOOC has limited effects on the reform of course and instruction in universities and colleges. The major barrier factors for online education are associated with faculty, student, and employer. The major motivations for online education are to expand the supplies of higher education and to promote the fairness of higher education, to solve the problems and predicaments in the development of higher education, to meet the needs of diversified learning styles from the new generations of learners, and to meet the popularities and strong demands of lifelong learning. Based on the above viewpoints, five enlightenments are proposed. From the view of development, MOOC should be considered one family member of online education and open education, rather than an isolated Internet incident. From the view of function, MOOC should focus on the ultimate mission of online education and open education, rather than being considered and used as a fashionable panacea for educational problems. Its ultimate mission is to serve lifelong learning and lifelong learners. From the view of the system, MOOC should be integrated into the new learner-centered e-learning ecosystem, and to serve for the construction of the new multiple open higher education system. We should focus on learning effectiveness and learner retention of MOOC from the perspective of distance education system. In order to promote effective applications of Open Educational Resources (OER), including MOOC, blended instruction should be implemented in universities and colleges.

Key words: Sloan-C; higher education; university and college; online education; open education; online course; lifelong learning; MOOC (Massive Open Online Course); blended instruction