

主动选择:在线课程“高辍学率”的积极理解

——基于学习者投资理论的视角

刘倩,李颖

(杭州师范大学外国语学院,浙江杭州 311121)

[摘要] 长期以来,在线课程研究与实践一直被“高辍学率”困扰。传统文献对其原因的消极解读是在线课程定位失准、对在线互动机制理解片面、在线学习评价主体错位的结果。因此,本研究对将“高辍学率”理解为在线课程和课程学习者失败的合理性提出质疑,从学习者投资理论的视角,对在线课程与学习者的关系进行重新诠释。研究发现,在线课程“辍学”是学习者的一种主动选择,同时也是线下教师策略整合及在线课程资源属性的体现。基于“高辍学率”现象中隐藏的积极意涵,研究进一步从教学组织过程、学习评价模式、共同体实践等方面对在线课程学习机制进行了重构。

[关键词] 在线课程;高辍学率;学习者投资理论;在线学习机制

[中图分类号] G434

[文献标志码] A

[作者简介] 刘倩(1985—),女,浙江杭州人。讲师,博士,主要从事计算机辅助语言教学、语言教师专业发展研究。E-mail:liuqian@hznu.edu.cn。

一、问题的提出

近年来,大规模在线开放课程(又称“慕课”)在远程教育领域的创新与应用于全球范围内掀起了一场“哥白尼式的革命”。但其在现实中却遭遇悖论——注册者众,参与者寡,完成者更是寥寥无几。据哈佛大学与麻省理工学院合作开展的一项研究显示,17门慕课的84万多注册者中,只有5%最终学完课程并获得证书^[1];在国内,即便在北京大学,慕课学习者的绝对通过率也不足4%^[2]。无论是舆论对“高辍学率”的担忧,还是学界力图挽回颓势的努力,都基于一个简单而直接的经验假设——投入学习的时间越多,学习效果越好。因此,“辍学”被在线课程的传统研究视为一种失败的学习经历。更有甚者认为,“辍学”会对学习者造成长期伤害,甚至损害在线教育的声誉^[3]。但也有学者认为,“我们不能将传统意义上的辍学直接应用到慕课情境中”^[4];还有学者质疑“一把抓”式的辍学定义会

妨碍教育者对于“不学习”行为的深入理解^[5]。本文受到上述研究的启发,尝试改变对在线课程“高辍学”现象负面解读的思路,从学习者投资理论的角度将“辍学”视为学习者“主动选择”而非“被迫放弃”的结果,并指出“高辍学率”对于在线学习机制重构的积极意义。

二、在线课程“高辍学率”现象及其传统归因

在线课程作为教育资源数字化、共享化、创新化的产物,在教育政策和学术研究的语境中被大肆渲染和包装。然而,有学者尖锐地指出:“慕课在学界的知名度来源于令人瞩目的入学人数和让人大跌眼镜的完成率。”^[6]隐藏在数字背后的是在线学习广度、深度与效度的缺乏问题。

(一)脱离式的学习轨迹:课程设计囿于传统

当前,通过参与慕课拓展学习者知识广度的愿景并未实现,脱离式学习已然成为在线学习的一种常态。有慕课平台的数据显示,其用户次年留存率不足

40%,其中,2016—2017年度首次注册课程的学习者,在一年后依然保持活跃状态的比例仅为7%^[7]。究其原因,当前在线课程的组织形式多为微视频讲授型,是基于刺激—反应理论的传统面授课程的在线迁移。因此,它不可避免地延续了传统课程教学模式中的不足:教学目标单一化、教学流程标准化、教学策略无差异化。如此的课程设计,非但没有体现技术的先进性和灵活性,更无法凭借科学性、生动性和有效性吸引以数字原住民为主体的学习者。在线课程只完成了对于传统教育的继承,却没有扮演好创新者的角色,无法实现对学校教育的补充与超越。

(二)浅层学习的温床:线上环境制约深度沟通

已有研究发现,在线学习者对于考验探索精神、批判性思维、知识迁移与创造能力的课程任务明显适应不良^[8]。因为,技术空间的构造和技术信息的运作方式更倾向于传递知识性内容,而对情意表达和思维方式的培养就相对有限,致使学习者对内容的理解停留在表层的感知而无法深入。网络学习的虚拟性使得师生、生生互动始终呈现单向、低频、随机、延时的弱交互状态。实时互动的缺失剥夺了思维深度碰撞的机会,不利于高阶思维能力的养成。不具人情味的、流于形式的简单交互让学习者无法真正融入在线学习社区,让大部分深入探究的尝试无疾而终^[9]。虚拟空间去人性化的本质导致工具理性在线上教学过程中过度膨胀,无法承载学习者在深度学习过程中进行社会性交互的愿望。

(三)泛娱乐化学习和敷衍学习:动机缺乏与负动机驱使

有学者认为,慕课强调的学习者自主性与客观需要的他组织性之间存在矛盾^[10]。富媒体环境使悦趣化学习成为可能,但若没有足够的定力和耐心,便很容易偏离既定的学习目标,触发泛娱乐化学习的状态。面对全新的学习机制,多数学员既不知道从何开始学习,也不知道为何学、怎么学、学什么,更不知道如何获得来自教师和同伴的支持,以致于学习进程虎头蛇尾,留下“宝山空回”的遗憾。关于知名慕课平台Coursera曾有这样的报道:“部分课程学生抄袭成风,教师被迫恳请学生停止抄袭。”^[11]这一极端现象的发生折射出浮躁、功利、敷衍的在线学习文化,在线学习的有效性令人担忧。此外,在线学习没有明确的外部激励机制,在线课程的证书与学分认定仍然存在壁垒,无法为学习者提供成就动机或者工具性动机。学习者自然很难像对待学历、学位课程一样从始至终地达到学习要求。

三、传统归因的误区

后现代主义思潮让教育者开始反思学习方式的绝对普遍性,进而关注其中的多元与差异,由此“互联网+教育”成为了学校教育的有力补充。然而,学界主流皆含蓄地假设了传统课堂教学经验与目标同样适用于网络环境中的课程学习,忽略了在线课程的特殊性、在线学习行为的复杂性以及在线学习者群体的多样性,从而引发了在线课程“高辍学率”的迷思。

(一)被遮蔽的课程设计之本:特征描述式定义下的课程定位失准

目前学界对慕课的解读大多基于其定义,用大规模、开放、在线等特征框定课程的基本属性,并期待在线学习能以一种颠覆式的课程组织形式替代学校教学。于是乎,“传统”成了“落后”“过时”的代名词,而在在线学习环境中任何的传统教学因素都需要被淘汰,都被认为是“穿新鞋,走老路”的表现。紧抓现象和特征来认识和理解慕课本没有错,但是仅以教学形式定位课程的做法并不適切。当大学教育中知识更新的速度远远滞后于社会知识总量的激增,当传统教育无法适应网络化知识生产、传播和应用的方式,当学习者亟须一种新的学习方式和新型学习资源以应对信息超载与知识碎片化、终身学习与自我更新的严峻考验时,在线课程成为顺应这一系列变革的尝试之一,有其现实需求和应然定位。因此,当前线上教学的困境并非源于无法从教学内容和手段上实现对传统课程的全流程再造,而是没能突破课程外在形式的桎梏,摒弃对教学理论和方法高低优劣、非此即彼的偏见,从满足教学双方诉求和教与学整体性变革的角度来领会在线课程的定位。

(二)被弱化的网络交互优势:认知型教学制约下的深度互动缺乏

不可否认,参与主体的差异性、交流方式的不确定性、网络空间的时空张力让在线课程中互动的维持更具挑战。然而,将慕课“高辍学率”的问题归咎于线上环境的局限却有待商榷。相较于传统课堂交流,在线学习过程中异质化的意见交换能弥补同质化学习群体的认知缺陷,同步对话和异步沟通并重的互动模式也将人际交互从时空的束缚中解放出来,网络的联结性和开放性更是为不同观点的碰撞、整合、催生与发展提供了平台。因此,与其说在线学习环境时空抽离的属性无法支持积极的人际互动,不如说在线课程所依赖的精确掌握学习机制并没有提供学习者深度互动的动机。这一教学取向引导学习者专注于认知层

面的获得,却容易忽视情境、经验等对学习的作用,忽视情感、态度等方面的发展,学习者交互的状态自然只能停滞于概念性知识建构的粗浅层次。毕竟,深层互动行为的发起与具体知识习得无关,而是仰赖学习者寻求自我发展的初心,是自我导向的学习经验探索中原发的社会性需求。

(三)被低估的学习动机:评价主体错位下的学习者评价失当

学界对慕课学习者缺乏自主学习动机和能力的判断主要来自于以“高辍学率”为代表的在线学习数据分析结果。然而,主流评价模型都或多或少受到传统教育“以教定学”思维惯性的浸染,将学习评价作为“教”的手段而非“学”的工具。在学习者高度自治的在线学习体系中,这种评价方式不但不能激发参与者的学习热情,反而会打压他们的学习积极性。研究表明,在线学习者不会碍于学分、学位抑或学费的压力完成课程,其内在学习动机往往超越传统学习者^[12]。鉴于此,将在线课程学习中止的结果一刀切地认定为学习者动机匮乏所导致的无效学习,显然有失公允。英国教育评价专家 Benson 就十分强调在线学习者的评价主体地位,提出“学习者即评价者”的观点^[13]。在线课程若无法矫正评价的主客关系,放弃对学习者的强制性塑造,也就无法依循“学”的逻辑,降低外在教学的干预对学习者的个性的压抑,从而让在线课程环境厚植全人教育的理念与情怀。

四、学习者投资理论视域下在线课程“高辍学率”的积极理解

在全球在线教育回归理性的大背景下,人们产生了对在线课程学习生态深度剖析的诉求,学习者投资理论就是其中的一种积极回应。该理论认为,学习作为一种文化性资本,是社会成员对于自我提升的主动投资(Investment)过程,其目的是促使学习者与想象认同建立超链接,最终实现社会身份再定位。想象认同的获得源于对想象共同体(Imagined Community)的无限趋近。这个被想象出来的共同体是跨越时空的、能为自我认同提供更多可能性的理想社群^[14]。学习者投资理论挑战认知取向的心理学范式在学习者研究中的主导地位,摒弃固定的心理预测因素,关注学习者如何在迂回复杂的社会情境脉络中利用其可供性,规避其局限性,从而有效发挥主观能动性的过程,其积极涵意与启发值得深入探讨。

(一)学习权回归下的“高辍学率”:主动学习的表现

联合国教科文组织呼吁,21 世纪的教育应该把

学习权还给学习者。学习权的回归关乎自我意义的获得与建构,是自我反思后的经验感知,而学习者投资理论正是对这一学习旨趣的有益回应。它帮助我们抛开对学生作为知识授受者弱小的、被动的、需要被加工的刻板印象,鼓励学习者进行主动的投资行为,尊重他们对学习资源的调度、选择和匹配,认可他们的不追星、不盲从,相信每一个学生蕴藏的巨大潜能并给予较高期望,用正向归因去理解他们的学习选择。正如斯坦福大学的学习分析小组在研究中所发现的,只观看课程但不完成作业、也不参加考试的旁听生对于课程的投入程度不亚于完成者^[8]。迥异的课程参与方式只是学习者按需投入,各谋发展,以个性化路径接近想象共同体的表象。从一门在线课程中结业或者辍学,都在学习者终身学习的轨迹上留下了印记,这其中收获的经历和个体经验才是帮助学习者突破外在的控制和形塑、产生行为或思想转变的源泉。Lave 和 Wenger 的“合法的边缘性参与”概念就以类似观念认可多样的、或多或少的学习者活动^[15]。如果学习是一个贯穿一生的意义整合过程,辍学又从何谈起? Wenger 认为,“学习是一种身份的经历,是成为(Becoming)的过程”^[16]。因此,“高辍学率”从来就不是在线课程的问题,更不是学习者的问题,它是在线学习形态崛起、普及的应然结果,体现了在线学习者学习发起的主动性、学习诉求的多样性、学习选择的灵活性、学习方式的丰富性。

(二)混合学习生态中的“高辍学率”:多元教学渠道整合的结果

学习者投资理论从多元投资渠道的视角看待传统课堂和在线教育,有助于修正两者非此即彼的二元竞争关系,认可只有采取兼容并蓄的策略与态度,才能收获最大的投资价值。桑新民教授提出的“太极学堂”概念也表达了类似的见解,即用太极思维来解读和驾驭线上线下课程间的对立统一、相辅相成^[17]。无孔不入的资讯时代,传统教育中教师“传道、授业、解惑”的角色受到冲击:对“道”的定义言人人殊,“业”的领域愈发宽泛,于是学生之“惑”也越来越超出教师所能解答的范畴。学习未必要通过学校和教师,教师传统的论述霸权正在被解构。认同传统课堂和在线教育对学习者的具有平等互补的意义,对线下教师价值感的确立至关重要。当线下教师能够把学生视为学习投资者,站在合作者的角度去辅助学习者的学习投资行为时,才能正视在线教育对课堂教学提出的挑战,化“敌”为“友”,更好地适应自身角色的转换,同时理解学习者学习投入的差异,发掘多元教育目标。这种认

知极有可能促成传统课堂与在线学习的结合,生成混合式课堂教学新局面。教学实践者通过协同线上线下的多种技术工具和内容资源,突破课堂的时空边界,重构知识传递的过程,推进师生互动的交流深度,以人文合理性催化学习者个性发展的过程。如此,在线课程的学习极有可能展现另一种样态,从而成为由教师引导的、与线下教学活动搭配的、更具有针对性的集体学习投资行为。

(三)开放教育资源运动中的“高辍学率”:在线课程资源属性的外显

当我们摆脱课程框架的桎梏,用学习投资资源定位在线课程的属性,就能从资源作为有限性和无限性的辩证统一中重新解读“高辍学率”。一方面,尽管在线课程经历了爆炸式的发展,开课量呈幂增长,但它仍然是有限课程的数量集。一门课程即使口碑再好、质量再高,也不可能让所有学习者都满载而归。资源的物质性决定了它的有限性,这种有限性使得“高辍学率”成为必然。对比电子商务行业平均3%的转化率^[8],在线课程的完课率在合理范畴内。从潜在消费者开始留意到某项产品,进而产生兴趣,想要购买,直至最终下单的过程中,用户流失率极高。慕课学习者人数在关注、注册、活动、进阶四个阶段的锐减也符合这一规律。Clow把这种现象称之为在线课程的“漏斗式参与”(Funnel of Participation)^[9]。另一方面,学习者却可以依托在线课程知识循环补充的特点,通过对课程资源的认识、利用与转化成就它的无限性。学生可以针对一个知识点通过不同课程视频及讲解渠道展开学习,在知识理解的深度上超越课程要求;可以通过关联多个知识点扩建自己的知识网络,发散范围超出课程要求的广度。通过一次又一次的主动“辍学”,学习投资者不断优化投资目标、拓宽投资渠道、改变投资模式、善用投资资源,从而成长为理性、成熟的终身学习者。因此,“高完课率”不该是在线课程建设者努力的标杆。在线教育应该守住根本,不过分推崇教育技术的工具性,而是要承认其自身的有限性。若以学习者的需求作为合目的性的来源,为课程种下无限的可能,让在线学习投资的价值理性成为学习者终身性的寄托,“高辍学率”也可以是学习投资者对于课程内容与质量充分认可的表征。

五、学习者投资理论视域下在线课程学习机制重构

学习者投资理论并不是改善在线课程设计的万能灵药,它甚至没有任何一条可供参考的策略细则。

但是,作为一个宏观的概念工具,该理论重要的价值潜能在于对学习者的身份超越性认识和把握。通过对“学生”这一传统文化符号的颠覆,强调主动选择行为在人类认知发展过程中的中介与调节作用。它为在线教育研究提供了一面分析性透镜,帮助我们重审教育生态中各要素的内涵。在线课程学习机制亟须再造与重构以实现学习者本位的主体性回归、挖掘在线学习的内源性动力、重塑学习活动平等性对话的本质。

(一)以开放路径突破教学闭环:在线课程的自组织教学过程机制

传统课程设置受限于文本课程思维,将知识视为一种固定的蓝本,将课程实施化约为对既定文本的忠实执行,漠视了课程学习的丰富性,无法关照个体间迥异的学习经历、学习背景和学习风格。在线学习生态中,课程实施不再是教与学二元对立的输入与输出,而是课程主体交流、对话与经验的生发。因此,在线学习在教学内容和组织方式上需具备自适应的特点,旨在打造共创生、深研讨、聚智慧、共发展的学习环境。

1. 智适应的资源配置:微内容—宏布局

在线学习的自组织性使得学习者对于内容资源的需求更具异质性和不确定性。为了呼应这一特性,在线课程的内容组织与传统课程追求精致的程序性与局部的完满性不同,需要依托一个交错、复杂的知识逻辑网络^[10]。具体到每一门课程的设计,就是让各单元的内容尽可能丰富,并让内容之间在多个维度上建立及体现关联。此外,课程中内置的预设性资源如微视频、PPT、知识点测试等,若能够打破课程的区隔,在平台内作为独立资源抽取、集结、分类以方便检索,将惠及更广大的学习投资者群体,帮助他们摆脱对于他组织课程形式的惯性依赖,实现个性化知识版图的构建。课程平台除了整体课程的推介之外,也应对更小的课程单元进行推广,提升课程化整为零的能力,通过关注每一个课时内容的任务性和实用性,以实现资源的最大化利用,避免陷入课程“建设—待用—闲置”的窘境。

2. 非线性的课程组织:用问题串联知识建构

在线教学机制的自组织性源于学习行为和路径的自主规划——自主选择课程、自我管理进度、自我组建小组等。这些自发性的组织行为更易触发非线性的学习模式,让学习过程具有突变性、跳跃性和随机性。因此,在线教学活动设计重心不再是精心编排的课程大纲和教材,而是指向深度学习的问题设置。这些问题既要涉及学科基本知识,又要与生活实践相关联;既要有清晰的解决路径,又要具有适度的开放

性;既要考验知识的应用能力,也要培育批判性思维、合作学习精神等素养。并以其结构属性和复杂程度依序排列在连续的问题轴上,引导学习者认知从具体到抽象的螺旋发展过程。学习者基于对单一问题的发散与演化,衍生出一系列复杂的大问题,集结成与个体认知发展高度配合的问题集。为了解决这些问题,学习者的目标不再是穷尽课程资源库里的所有内容,而是依循多元路径,有选择地进行学习。这种对知识的主动拖拉式获取方式乍看无序、混乱,实则是个体思维系统中认知冲突后的主动建构。课程平台应该提供“认知脚手架”,帮助学习者在混沌中摸索出时间、空间或功能上的新秩序,可以用知识地图、思维导图的形式对在线资源的知识结构进行可视化展示,也可以是针对在线学习策略的引导。此外,在线学习系统还可以利用适应性推荐算法,基于群体智慧进行内容推介,以协同过滤的形式,通过分析相邻学习者的学习轨迹,向目标学习者推荐相似的学习问题和解决问题所需要的学习工具和资源。

3. 创生性的教学互动:用生成超越预置

自组织的学习机制里,教学从传递已知变成探索未知的过程。课程教法在参与者的沟通互动中被重新定义,继而发展完善。生成式的教学法完成了对预成性课程的摒弃与超越,顺应了学习隐喻从知识习得向知识创造的嬗变。鉴于此,提升学习者的学习意识比传递客观知识更为重要,要在尊重学生主体性的前提下,使课程成为教学双方共同完成价值创造的过程。例如:可以创建“智慧云”,以保留和共享学习者集体协商生成的工具性、观点性、创造性知识,搜集对同一问题的不同思考和多样化解决方案,促进在线课程内容的迭代进化。此外,学习平台若能将讨论帖、学习笔记、项目协作交互记录等学习过程中生成的资源,在本人同意的前提下汇聚、关联,便可实现学习群体轨迹的动态更新,并对未来学习者融入在线学习社群产生帮助。课程平台还可以利用大数据的优势,基于关键词类聚与重整的内容分析,在搜索引擎、留言板、讨论区中挖掘出学习者最迫切的智能需求并共享所得数据。这将有效引导课程建设团队设计、制作出相关性更高、时效性更强的生成性学习资源。

(二)从普适到差异:在线课程的动态评价机制

学习者投资理论凸显自我认同的强化与他人认同的弱化,这意味着在线教育的目标要从教学者的期许、教学平台的标准转变成学习者通过学习实现自我发展的愿景。如果说“全员成功”依然是在线教育的重要追求,“成功”却已然承载了不同的意义。学习过程

中获得成功的程度无关乎是否完成全部的课程内容,而是取决于是否完成个人既定目标、实现自我设定的学习计划。因此,在线课程要以目标灵活、扎根情境、促进对话的全过程、多要素评价机制,扶持在标准化考试中“式微”的学习者自主发展价值。

1. 差异化的评价目标定制:以人定标、按需定标

在线课程的差异化目标设置主要体现在最终目标的可选择性和使能目标的发展性上。首先,最终目标的制定要考虑学生学情的区别,在分析学习者学科背景、基础知识、学习能力和偏好的基础上,将学习者归类并提供匹配不同类型学习者“最近发展区”的分级目标。从学习需求的维度上看,在线学习者并不会一味追求概念理解的“高锚点”,而是依靠需求驱动拟定个性化目标。因此,学习平台应赋予学习者主导目标选择的权利,体现按需学习和适量学习的原则。其次,要将最终目标解构成使能目标并在学习进程中动态优化。一方面,让学习者在完成某分目标之后,自主决定是否在原有目标的深度抑或广度上继续拓展。例如:即便预期目标在良构问题的解决层面已经达成,课程也要为期望学习进阶的学生提供相对综合性的劣构问题,以满足他们深度学习的体验要求。另一方面,由学习者根据可支配的时间、精力等资源,动态把控使能目标的生成密度。让能够全身心投入的在线学习者加快课程完成进度,也让资源有限的学习者不为赶进度而应付,甚至不因跟不上进度而“辍学”。

2. 情境化的评价内容设计:以情境集取代试题集

研究表明,基于情境的测试能够帮助学生体会知识发现的过程、应用的条件,并促使他们将知识转化为技能^[2]。评价内容设计的情境化过程包含以下几个重点:第一,情境设置要与学生的背景经验相匹配,与他们的已有认知相适应。在线学习平台可以收集学习者注册的个人信息,通过计算机运算生成个性化的情境集,从而在多种不同的真实学习情境中实现多维度评价。第二,情境集要实现能力簇的最大化渗透。也就是说,情境需要覆盖问题解决的全过程,包括发现问题、确定目标、探索策略、预期结果、具体实施和成效反思等各个阶段,并将完成每一个具体步骤的子能力嵌入情境的整体设计当中。另外,为了加深学习者学科概念的理解层次,可以提供必要的数据、图表、背景等作为引导材料,着重考查学生对信息的分析和应用能力。

3. 对话式的评价结果呈现:从他评到内省

对话式教学评价视评价为教学双方围绕教学活动充分参与、分享观点、平等对话、思考讨论的所得,

是一种基于不断反馈的循环上升过程,是经验转变的关键。在线课程评价结果的呈现主要从两个方面体现对话精神。从表面形式来看,对话是一种通过频繁往复的话语交换实现平等沟通的方式。鉴于此,在线课程的评价结果应具有短、频、快的呈现特征。具体来说,就是利用信息技术的优势,采用伴随式的评价策略,精确刻画学习者的学习情况。通过记录学习者问题解决情境中的细节参数,如答题的局部时长、应用何种信息、如何应用等,用事实描述对各项子能力进行分析和判断。从深度意蕴来说,对话是交流双方视界的不断融通与扩展。为了达到这一目标,在线学习系统应强调追踪学习者对课程学习全过程的心理反馈以及整体体悟,通过设置反思型的评价模块,将学习者从静态的内容学习调整为学习活动的深入参与,帮助学习者完成自我评估、开展自我对话,最终实现自适应学习。

(三)从个体学习走向共同体实践:在线课程的共同体合作机制

相比传统学习群体,在线学习共同体不仅活跃于学习发生的现实环境,更是与物理的、虚拟的学习环境构成了自成一体的实体。同时,在线学习生态的蓬勃发展改变了传统教育语境中的师生关系,使得施教者从真实具体的教师个体形象变成了虚拟抽象的数字化表现形式。在失去了传统课堂中的话语霸权后,课程提供者可以被选择、被评论、被质询。基于上述环境特征与关系转变,在线课程的共同体合作机制具有合作场域集成化、合作关系松散耦合、交互模式多元化的特点。

1. 集成化的合作场域:线上线下互荣共生

在线课程的共同体合作机制是线上线下学习环境多元叠加的结果。它为两者提供互利共生的契机,让多种资源的碰撞与丰富意义的生成成为可能。例如:教师可以在线下引导学生的线上自主学习进程,透过网络记录的学习投资行为了解学生的学习盲点、学习喜好和学习状态,进而更有针对性地解答学生疑问、调整教学进度、延伸教材内容,达到双向良性互动的教学效果。又如,教师可以采取“线上自学—线下翻转”的教学组织形式,将课堂转型为个案研究、团队协作、技能实践的场所,为知识的内化提供足够的时间。教师甚至可以主动参与在线课程的设计过程,将游戏化策略内嵌至课程的各个环节,为课堂知识的传递创设模拟现实的应用环境。通过混合式教学策略的灵活运用,线上学习不再是“放牛吃草”“大海捞针”,被在线课程倒逼的线下学习也不会

沦为填鸭式灌输的代名词。同时,教师也可以作为学习投资者,利用线上资源为自身的专业发展规划路径,投入知识的探索、加工和创造过程,使自己成为信息时代知识的集大成者。

2. 松散耦合的合作关系:从固定身份到角色轮转

松散耦合体现个体成员间相互联系又保持独立的共同体合作状态。首先,它是程序导向的对照组,反对管理主义课程观折射下的师生关系,是一种去权威化的关系耦合。在线学习环境中邂逅的师生间会发展一种新的对话和伙伴关系。教师作为更有经验的学习投资者,为学生的在线学习投资方案出谋划策,鼓励他们有目的地“求学”,有理由地“辍学”。同时,教师也在与不同学习者的充分协商和交汇过程中发掘多元教育目标,以“生本位”的思考取代“师本位”的知识灌输哲学,将单纯的“知识贩售”转变为对学生潜能的激活与唤醒。其次,松散耦合的共同体组织模式体现在成员身份的循环演化过程中。课程参与者会反复经历由新手学习者、熟练学习者进阶至专家学习者的各个阶段。他们也会在每一轮的知识生产过程中承担不同责任,在问题提出者、进程推动者、知识挖掘者、观点生产者的位置上进行角色轮转。

3. 多元化的交互模式:从简单交流到自适应交互

虚拟的在线学习共同体支持多元交互模式,让学习者以最舒适的状态进入学习圈。首先,学习者可以设置“隐身”状态,以缄默的方式,通过查看学习内容的使用记录、关联情况、评估记录等,迅速进入并了解自己所处的学习社群。其次,在线课程可以创设开放式协同编辑环境以汇聚学习共同体。学习者通过对某一问题的解答、浏览和编辑,与多个学伴、教师和学科专家产生联结,组成围绕特定问题的暂时性共同体。在共同体成员间跨时空的交互中,学习者从各处获取高阶智慧,完成自身的知识建构,并反作用于其所处的共同体,从而推动群体智慧的进化。此外,在线课程可以借助动态语义的聚合促发学习者自组织的共同体,即通过关联技术,让学习主题相同或近似的学习者实现趋向学习资源的聚集,并通过共享人际网络,让资源使用者自发形成实时交互的学习共同体。在此基础上,课程平台还可以开放技术服务接口,支持在线学习者使用各种常用社交软件展开泛在学习环境中的交流,进而形成超越课程本身的、更加长久稳定的共同体合作状态。

六、结 语

虽然我们无法预测在线课程“高辍学率”现象是

否会持续下去,但全球数以百万计学习者的参与本身就是一个积极的信号。从消极方面解读“辍学”数据会导致对在线学习者行为正当性的片面认定,对在线学习形态的过度褒扬会贬损传统教育的价值,而规整齐备的课程定式会铸造出僵化的在线教学范式。反之,将“高辍学率”定位为在线学习生态与实体教学环境二元融合背景下的自然产物则更具意义。鉴于此,我们应将焦点从“高辍学率”移开,转而思考在线课程如何从一种破坏式的创新活动过渡到一种更具持续性竞争力的发展样态。

我们与其期待学术开源的大学堂、技术赋能的大数据带来的颠覆式变革,不如通过课程背后的在线教

学机制提升来激发网络学习环境中持续的创新力,去改变知识本位的格局,让知识成为素养、智慧、资本。当在线学习如万花筒般折射出知识的多元化面貌时,在线课程才能被赋予更丰富的意义和价值,从而兑现开放教育对学习者的承诺,赋予他们自我导向学习的底气,提供他们智适应、自适应的在线学习机会,让他们在动态、开放、生长的泛在学习环境中成就个体知识和能力的内在增值,在学习共同体的协作中实现公共知识的转化与创生。到那时,在线课程将不再是一个“时髦的热词”、一场数字文化的“雪崩”和“海啸”、一种短暂的“狂热”和“破坏性入侵”,而是升格为教育整体生态中重要的子系统,成为未来教育的新常态。

[参考文献]

- [1] HO A D, REICH J, NESTERKO S, et al. HarvardX and MITx: the first year of open online courses[DB/OL]. [2021-01-05].https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2381263, 2014.
- [2] 蒋卓轩,张岩,李晓明.基于 MOOC 数据的学习行为分析与预测[J].计算机研究与发展,2015,52(3):614-628.
- [3] 顾容,曾丹,卢丽,等.高校学习者对慕课认知情况的实证研究[J].成人教育,2015(7):42-47.
- [4] 王勃然,金檀,赵雯.慕课与“高”辍学率:基于学习者视域[J].黑龙江高教研究,2017(10):159-164.
- [5] LIYANAGUNAWARDENA T R. MOOC experience: a participant's reflection [J]. SIGCAS computers & society, 2014,44(1):9-14.
- [6] KOLOWICK S. Coursera takes a nuanced view of MOOC dropout rates [EB/OL]. (2013-04-08)[2019-08-27]. <https://www.chronicle.com/blogs/wiredcampus/coursera-takes-a-nuanced-view-of-mooc-dropout-rates/43341>.
- [7] REICH J, RUIPEREZ-VALIENTE J A. The MOOC pivot [J]. Science, 2019,363(6423):130-131.
- [8] KIZILCEC R F, PIECH C, SCHNEIDER E. Deconstructing disengagement: analyzing learner subpopulations in massive open online courses [EB/OL]. (2013-04-22) [2020-02-15]. <http://www.stanford.edu/~cpiech/bio/papers/deconstructingDisengagement.pdf>.
- [9] 王孝金,穆肃.在线学习中深层次学习影响因素研究[J].电化教育研究,2020(10):45-51.
- [10] 朱庆峰.我国高等教育“慕课”发展的困境及理路选择[J].教育发展研究,2014(23):73-77.
- [11] WUKMAN A. Coursera battered with accusations of plagiarism and high drop-out rates [EB/OL]. (2012-08-22) [2020-04-02].<http://www.onlinecolleges.net/2012/08/22/coursera-battered-with-accusations-of-plagiarism-and-high-drop-out-rates>.
- [12] SHROFF R H, VOGEL D R, COOMBES J. Assessing individual-level factors supporting student intrinsic motivation in online discussions: a qualitative study [J]. Journal of information systems education, 2008,19(1):111-125.
- [13] BENSON R. Online learning and assessment in higher education [M]. Oxford: Chandos Publishing, 2010.
- [14] NORTON B. Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change [M]. Singapore: Longman/Pearson Education, 2000.
- [15] LAVE J, WENGER E. Situated learning: legitimate peripheral participation [M]. New York: Cambridge University Press, 1991.
- [16] WENGER E. Communities of practice: learning, meaning, and identity [M]. New York: Cambridge University Press, 1998.
- [17] 桑新民.21 世纪:大学课堂向何处去?——太极学堂的理念与实践探索[J].开放教育研究,2012(2):9-21.
- [18] CHAFFEY D. E-commerce conversion rates-how do yours compare?[EB/OL].(2020-02-24)[2020-07-04].<https://www.smartinsights.com/ecommerce/ecommerce-analytics/ecommerce-conversion-rates/>.
- [19] CLOW D. Proceedings of third conference on learning analytics and knowledge[C]. New York: ACM, 2013.
- [20] 赵玲朗,范佳荣,唐烨伟,等.智慧学习资源进化框架、模型研究——基于多目标优化视角[J].电化教育研究,2020(12):59-64.
- [21] FENSHAM P. Real world contexts in PISA science: implications for context-based science education [J]. Journal of research in science teaching, 2009,46(8):884-896.

Active Choice: A Positive Understanding of “High Dropout Rate” of Online Courses: Based on the Perspective of Learner Investment Theory

LIU Qian, LI Ying

(School of International Studies, Hangzhou Normal University, Hangzhou Zhejiang 311121)

[Abstract] Online course research and practice has long been plagued by "high dropout rates". The negative interpretation of traditional literature is the result of inaccurate positioning of online courses, a partial understanding of online interaction mechanism and the dislocation of online learning evaluation subjects. This study therefore questions the rationality of interpreting "high dropout rate" as the failure of online courses and course learners, and reinterprets the relationship between online courses and learners from the perspective of learner investment theory. The study finds that "dropout" from online courses is an active choice of learners, and it is also a reflection of offline teachers' strategy integration and the attributes of online course resources. Based on the positive connotations hidden in the phenomenon of "high dropout rate", the study further reconstructs the learning mechanism of online courses in terms of teaching and learning organization process, learning evaluation model and community practice.

[Keywords] Online Courses; High Dropout Rate; Learner Investment Theory; Online Learning Mechanism

(上接第 17 页)

strategies for building a smart classroom are proposed, including focusing on the multiple higher-order development of students' wisdom, establishing the wisdom generation effect of problem solving, and exerting the optimization and regulation effect of intelligent technology, which provides theoretical and practical references for smart classroom practice.

[Keywords] Smart Classroom; Intelligent Era; Classroom Transformation; Learning Practice

(上接第 22 页)

scholars of educational technology. The emergence of COVID-19 pandemic has become an opportunity for people to reflect on this question again. From the requirements of human development in the 21st century, countries all over the world have reached a broad consensus that the 21st century skills with higher-order thinking ability as the core are the aim of current education. From the perspective of technology as a field of human freedom and emancipation, technology oriented to the development of higher-order thinking ability enables people to obtain the right of freedom and emancipation to exert their own creativity. This educational value, which aims to make people the master of the future society (the subject orientation) and actively transform the society (the social power orientation) highlight the meta-value of education. Technology has been playing an intermediary role in educational activities since ancient times. In the educational activities in the 21st century, technology should become the intermediary of educational meta-value.

[Keywords] Technology; Intermediary; 21st Century Skills; Higher-Order Thinking; Educational Meta-value