

文章编号: 2095-1663(2018)04-0028-07

“互联网+”时代研究生课程的发展趋势与改革策略

汪雅霜, 汪霞, 付玉媛

(南京大学教育研究院, 南京 210093)

摘要: 在“互联网+”时代, 研究生课程需要新的设计思路; 课程目标凸显创新能力, 课程设置强调意义建构, 课程实施关注学习情境; 研究生课程资源需要进行重组; 课程资源从专有走向共享, 资源获取突破时间和空间界限; 研究生课堂教学模式需要发生根本性转变; 教学方式实现教学流程的重构, 学习方式强调自组织学习, 评价方式从单一走向多维。在“互联网+”时代, 我国研究生课程要树立“互联网+课程”深度融合的理念, 打造泛在学习资源共享平台、建立多路径师生学习共同体以及推行 MOOC 课程的认可机制等。

关键词: “互联网+”; 研究生课程; 泛在学习; 学习共同体; MOOC

中图分类号: G643

文献标识码: A

李克强总理在 2015 年的《政府工作报告》中提出制定“互联网+”行动计划, 推动移动互联网、云计算、大数据、物联网等与现代制造业结合, 促进电子商务、工业互联网和互联网金融健康发展, 引导互联网企业拓展国际市场。通俗地理解, “互联网+”就是通过将信息技术、大数据平台与传统行业进行深度整合, 在提高传统行业科技含量的基础上, 实现传统行业的战略升级, 开发出崭新的发展业态^[1]。如今, “互联网+”正在深刻影响经济和社会发展的各个领域, 教育领域也不例外。“互联网+”对教育的影响是全方面的, 其中对课程的影响最直接、最明显。“互联网+”对课程的影响也得到了学者的广泛关注, 包括对基础教育课程^[2]、职业教育课程^[3]、本科教育课程^[4]的影响, 而有关对研究生课程影响的研究则较为缺乏。基于此, 本研究将针对“互联网+”对研究生课程的影响进行深入分析。在“互联网+”时代, 研究生课程需要新的设计思路, 研究生课程资源需要进行重组, 研究生课堂教学模式需要发生根本性转变。

一、“互联网+”时代研究生课程设计的新思路

“互联网+”对人才规格提出了新的要求, 知识呈现方式由“层状”转向“网状”, 并且更加注重学习的情境性。因此, 研究生课程的开发与设计需要在课程目标、课程实施以及课程教学等方面充分考虑“互联网+”对知识、学习带来的新变化。

(一) 课程目标凸显创新能力

在“互联网+”时代, 创新已经不仅仅是个人和组织能否成功的关键, 还关系到结构调整、经济转型能否取得成效, 最终关系到国家、民族能否在新的历史潮流中取得竞争优势, 这种影响比过去的任何一场革命都有过之而无不及^[5]。“互联网+”时代创新无所不在, 对创新人才的渴望和需求比历史上任何一个时期都更为迫切。2012 年, 教育部颁布了《教育信息化十年发展规划(2010—2020)》, 该《规划》明确提出要推动信息技术与高等教育的深度融合, 以此来培养创新人才。研究生教育作为国民教育的最

收稿日期: 2018-03-07

作者简介: 汪雅霜(1985—), 男, 湖南桃江人, 南京大学教育研究院助理研究员, 教育学博士。

汪霞(1963—), 女, 江苏盐城人, 南京大学教育研究院教授, 博士生导师, 教育学博士。

付玉媛(1994—), 女, 山东潍坊人, 南京大学教育研究院硕士研究生。

基金项目: 教育部人文社会科学研究 2017 年青年基金项目“大学生通识教育课程学习经历: 基本特征、影响机制与提升策略”(17YJC880095)

高层次,需要担负起创新人才培养的重任。早在2010年,美国发布了《前方的路:美国研究生教育的未来》,明确提出:“研究生教育不只是为学生提供高等知识和技能,还要进一步发展学生的批判思维能力,以及培养创新人才^[6]。”研究生创新人才的培养是一个系统工程,但不可否认,课程在研究生创新人才的培养工作中有着举足轻重的地位,是研究生创新人才培养中至关重要的一环^[7]。因此,“互联网+”时代的研究生课程设计必须确立培养研究生创新能力的课程目标,以此来更好地满足国家对高端创新人才的需要。

(二) 课程设置强调意义建构

“互联网+”时代,知识通过一种超链接形式将所有的知识点或信息,连成一种错综复杂的三维立体结构、网状结构,而不再像教科书那样按先后顺序依次排列的线性结构^[8]。“互联网+”时代的知识呈现方式要求研究生课程设置需要从“层状”逐渐走向“网状”,“要求课程围绕某一‘意义领域’进行设置,唯有如此,学习的课程越多,知识结构的‘建构力’才会越强,‘意义’才能一步步地得到加强并走向深化”^{[9]102}。因此,在“互联网+”时代,研究生课程设置不仅要注重课程之间的纵向联系,实现知识学习的由浅入深,也要关注课程之间的横向联系,即研究生课程应该围绕某一“意义领域”进行设置,实现思维领域的延伸,能够帮助学生在头脑中形成知识的三维立体网络,从而更好地与“互联网+”时代的知识呈现方式相适应。

(三) 课程实施关注学习情境

研究生课程实施“不能以完全抽象的、去情境化的方式去理解事物,不能将有关某一领域的知识与我们同该领域的交往活动相剥离,更不能使知识的获得游离于知识建构的情境”^{[9]212}。但相关调查表明,我国研究生课程实施过程存在去情境化的问题,课程学习不能很好地与研究生的科研论文、实践活动相结合^[10]。可喜的是,“互联网+”为关注情境化学习的课程实施提供了可能,利用互联网可以为研究生学习提供四个不同的场景:创设“情形场”,使研究生感知客观事实和相应的知识技能;提供“互动场”,实现研究生的自我反思和与他人互动交流;构造“假设场”,使得研究生对科研题目进行不同方面的假设,有助于研究生全面综合考虑问题;搭建“验证场”,促进研究生对研究假设进行验证和实践^[11]。借助互联网平台,关注情境化学习的课程实施可以从以下几方面开展教学活动:1.虚拟体验,主要是要

求研究生带着研究问题,在选定的虚拟空间进行探索;2.网络调研,主要是要求研究生选定某一研究领域的相关问题,以调查问卷或门户网站的形式开展网络调查,对调查结果进行统计分析,并形成研究报告;3.虚拟建构,主要是要求研究生运用自己所掌握的互联网技术,围绕所学的相关内容在互联网上制作相关的学习展示平台;4.仿真实验,通过3D教学模式,设置模拟的实验空间,让研究生在空间中体验实验过程,获得真实的感受,从而更好地提升研究生的科研能力^{[1]194}。

二、“互联网+”时代研究生课程资源的重组

以往优质的研究生课程资源只能被高校内部学生所拥有,“互联网+”实现了课程资源从专有走向共享,使得研究生可以在全球范围内自主选择教师和课程。以往研究生课程资源的获取主要在教室与图书馆,“互联网+”使得课程资源获取突破了时间和空间界限。

(一) 课程资源从专有走向共享

一项调查表明“我国高校研究生培养计划并不能完全满足研究生的学习需求,大部分研究生希望获取其他高校的优质课程资源,但实际情况是,我国高校用于共享的优质课程资源非常有限”^[12]。“互联网+”为研究生优质课程资源的共享创造了有利条件。2001年,美国麻省理工学院启动了“开放课件”项目,该项目的宗旨就是实现该校优质的课程资源在互联网上免费开放,建立优质资源共享机制。联合国教科文组织于2002年采纳了“开放教育资源”这一术语,并希望借助教育信息技术为社会提供开放的教育资源。开放教育资源构建了大学与社会之间的新格局,对高校充分利用国内外的优质教育资源,提升自身教学质量起到了积极的促进作用^[13]。2002年,欧洲博士理事会(EURODOC)成立,这是一个洲际范围内、以互联网为基础的资源分享平台。该组织利用计算机和网络技术将不同专业、不同地域、不同背景的专家和研究生联结起来。网站平台不仅要对其已有的精品课程、图书资源等进行整合,同时还统一发布各高校的学术会议、公开课程等信息,为研究生提供了优质教育资源共享渠道^[14]。总的来说,“互联网+”使得优质课程资源得以最大范围的共享,为研究生提供了更多自主选择的机会。同时,“互联网+”时代的课程资源共享机制打破了传统的师生关系,研究生与导师之间形成

“虚拟共同体”,相互分享资源,真正实现优质课程资源的互通共享。

(二)课程资源获取突破时间和空间界限

目前,我国部分省市已开始探索和实践研究生优质教育资源的共享机制。比如,近年来上海高校积极探索多种研究生教育优质资源共享的形式与途径,主要有“大学城”模式、“研究生教育创新计划”模式、“学位点资源共享”模式、“三区联动”模式、“联合共建实验室”模式以及“研究生联合培养基础”模式等类型^[15]。这些资源共享模式一定程度上满足了研究生对优质课程资源的需求,但并没有完全突破时间和空间界限,“互联网+”正好可以弥补这一缺陷。“基于因特网创建的优质课程资源共享平台使得资源获取更具主动性,也为研究生带来了个性化的、能真正拥有优质资源的学术环境”^[14]。以往研究生课程资源的获取主要在教室与图书馆,而在“互联网+”时代,研究生只需拥有智能手机、电脑等移动互联网终端,就可以随时随地获取课程资源。“互联网+教育”创造出一种信息共享、相互交流、互动合作的交互式学习环境,从而实现了在线教学、在线管理和在线交互式互动,克服了时间和空间的限制^[16]。同时,研究生课程资源的进一步研发也因此有了可靠的数据支持,可通过后台技术统计,准确了解学生点击率最高的课程资源,重播率最高的讲座视频片段等,然后将统计数据反馈给课程资源的研发团队,为未来工作的改进提供科学的数据支撑^[17]。可以看出,“互联网+”时代的资源获取方式不仅是技术手段的科学升级,而且也是思维方式的颠覆转变,这无论是对研究生的课程学习,还是对课程资源的进一步开发都起到了积极的促进作用。

三、“互联网+”时代研究生 课堂教学模式的转变

“互联网+”背景下发展起来的翻转课堂等新型教学方式由传统的“先教后学”变成了“先学后教”,实现了教学流程的重构。在“互联网+”时代,新型的混合式学习方式成为未来教育的方向,混合式学习方式是由教师的教向学习者个人自组织学习的回归,教师的责任转变为帮助学生进行自组织学习。“互联网+”时代的大数据分析为研究生多维课程评价的实现提供了技术支撑,通过对学习数据进行深度挖掘,完整勾勒出研究生课程学习的多维状态。

(一)教学方式实现教学流程的重构

有学者认为“教学过程是涵盖了三个领域的过程:探究、理解教材内容的认知过程与知识生成过程;在同别人交往中发现多元见解与感受,学习沟通方式和社会交往的过程;面向自身的自我启发、自我发展的个人成长过程”^[18]。研究生相较于本科生而言,不能仅仅停留在教材内容的认知过程,而要上升到沟通交往、自我启发的阶段。在研究生培养阶段,教师的教学方式应该让课堂拥有更多的“留白”,在课堂中留下更多的思考余地。学生可以在讨论合作中激发研究兴趣,在师生平等对话中迸发出更多的思维火花^[19]。

国内相关调查表明,讲授式教学仍然是目前研究生课程实施中最主要的教学方式。讲授式的教学方式对于部分课程的学习很有必要,因为它可以帮助学生高效率地获取知识,但对于实现培养研究生创新能力的课程目标,提升研究生的科研能力,营造“探究场”的学习环境等方面,却有着先天的不足^[9]^[16]。“互联网+”为研究生课堂教学模式的变革提供了巨大的发展空间。《与大数据同行——学习和教育的未来》中提到:“未来的一切教学活动都将围绕互联网进行,教师在互联网上教,学生在互联网上学,信息在互联网上流动,知识在互联网上成型,线下的活动成为线上活动的补充与拓展^[20]。”“互联网+”时代出现的翻转课堂等新型教学方式由传统的“先教后学”变成了“先学后教”,将大量的课堂时间用于学术问题的探讨,能够有效地培养研究生的问题意识和创新能力,这与强调学术探究的研究生教育相契合。

(二)学习方式强调自组织学习

研究生学习与本科生学习最大的不同是研究生拥有了更多的自主性与选择权。研究生的成长则主要是通过知识的内化、经验的重构以及实践的强化来实现^[19]。“互联网+”时代学习最突出的特点是学生学习方式的转变,更加强调学生的自主性学习,主要体现在以下三方面:首先,学习者完全是自己选修课程;其次,学习变成了协作式、探究式的深度学习;第三,学习过程更加关注自我评价及学员互评,强调学习者自己以及学员之间对学习过程和学习成果的评价^[21]。在“互联网+”时代,混合式学习方式成为未来教育的发展方向。混合式学习方式将传统的课堂学习(线下)与现代网络技术(线上)深度融合。无论是资料的查找还是问题的解决,混合式学习方式带给学生广阔自我发挥空间,将教育的责任回归个人。所谓将教育的责任回归个人,本质上是以解放和发掘人自身具有的自组织能力和自我发

育成长的动力为旨趣,由教师的教向学习者个人自组织学习的回归,教师的责任转变为怎么帮助学生进行自组织学习,而不是关注怎么去教,根本上实现由教向不教的转向^[22]。自组织学习有利于培养学生的自主学习能力,从而实现学生个性化知识结构的构建,而研究生只有具备个性化的知识结构,才有可能成为高素质的创新人才。

(三)评价方式从单一走向多维

在传统的研究生课程评价中,教师往往依据学生最后的课程论文、考试成绩以及出勤表现来对研究生的学习情况做出评估。这种单一的课程评价方式虽然操作简单,但无法完整勾勒出研究生课程学习的多维立体状态。“互联网+”时代,研究生教育产生的数据除了可用二维结构进行逻辑表达的结构化数据,如数据库中的数据档案、文件等,还包括教学视频、课堂讨论记录、链接信息、往来邮件、网络社交、学术报告等众多半结构化或非结构化数据^[23]。这些数据可以借助“互联网+”时代的大数据分析技术进行深度挖掘,提炼出数据背后的价值,可视化地呈现研究生课程学习的全貌。“互联网+”时代,在线课程学习系统是课程评价从单一走向多维的重要载体。因为研究生在使用在线学习系统过程中会产生海量数据,系统会对研究生的学习行为进行完整的记录。在美国,除了在线学习系统外,班级论坛、电子档案袋等也是研究生课程评价中经常使用的网络评价工具^[24]。这些工具的综合运用使得研究生课程评价方式从单一走向多维成为可能。

四、“互联网+”时代研究生课程的改革策略

尽管“互联网+”与研究生课程的深度融合是未来研究生教育的发展趋势,但有关研究表明,“互联网+”与课程之间的融合程度还有待加深^[25]。有学者提出“互联网+课程”要做到三个融合,分别是“互联网+课程内容”“互联网+课程教学”以及“互联网+课程分析”,其中,第一个融合是“互联网+课程”最本质的融合,但教师对此的关注却远远不够,现有“互联网+课程”的融合还停留在后两个层面,未深入到融合的本质即课程内容层面^[26]。而教师对互联网与课程教学以及课程分析融合的认识上也存在误区,有很多教师认为互联网与课程教学的整合就是资料与信息的大量搜集,用多媒体课件代替传统板书,过度关注信息处理技术^[27]。因此,“互联网+课程”如何突破把计算机、网络等当作辅助工具的技术型层面,达到深度的层面融合,这是“互联网+”时代研究生课程所担负的重要使命。

术型层面,达到深度的层面融合,这是“互联网+”时代研究生课程所担负的重要使命。

(一)树立“互联网+课程”深度融合的理念

“互联网+课程”的融合,不能等同于计算机辅助教学等技术型融合,两者真正的融合更应在课程内容层面的深度融合,即运用现代信息技术将传统课程的“细胞核”和互联网这一“细胞膜”实现深度交汇融合,在课程理念、课程资源、课程实施、课程评价等方面进行全方位的系统变革,实现研究生课程在信息化时代的战略转型^[2]。

在课程理念层面,“互联网+课程”的深度融合要求我们紧密结合互联网自身属性,树立与现代信息技术紧密契合的终身学习、开放学习和动态学习的课程理念等^[2],充分发挥理念对实践的先导作用。在课程资源层面,“互联网+”的时代则要求我们广泛聚合不同渠道的优质课程资源,包括国内外一流大学、社会团体以及网络媒体等,建立研究生课程资源共享平台,从而推动研究生课程建设实现数字化、信息化。在课程实施层面,“互联网+”时代要求教师在研究生课堂中将在在线教育平台中的优质课程资源融入到授课过程之中,学生足不出户就能学习到国内外一流大学的优质课程,也可将学习资料提前上传到在线平台,学生提前学习基础性知识,课堂以交流研讨为主,并推动教学服务平台和数字化课程中心等信息系统建设,为研究生课程教学提供信息和技术支持^[28]。在课程评价层面,“互联网+”要求我们借助于在线教育平台及时沟通的特点,改变传统单向度的、沟通较为低效的课程评价方式,学生可随时对授课教师进行评价,反映自身学习诉求,教师可直接收到学生的反馈,了解学生诉求,调整教学内容,也有助于教师快速将学习情况反馈给学生,帮助学生及时认识到学习存在的误区,为实现高效的过程性学习评价提供支持。

(二)打造泛在学习资源共享平台

网络课程资源的建设已经从单纯的数字化开发转变为基于泛在学习环境的体系化建设^[29]。泛在学习指的是“无时无刻的沟通,无处不在的学习,是一种任何人可以在任何地方、任何时刻,使用手边取得的科技工具获取所需信息的方式,通常简称为4A(Anyone, Anytime, Anywhere, Anydevice)”^[30]。泛在学习蕴含着一种新的学习方式和教育理念,而推动泛在学习不仅有助于构建终身学习的学习型社会^[31],也能够真正实现学习和生活的互融,实现寓学习于生活之中,其主要包括三个方面的内涵,即无

处不在的学习资源、无处不在的学习服务和无处不在的学习伙伴^[32]。因此,高校构建泛在学习资源共享平台打破了时间和空间的限制,为研究生提供了海量的学习资源,并为来自不同高校、不同区域的学习者架构起学术沟通的桥梁。

打造泛在学习资源共享平台一方面要求学校加大教育信息化方面的投入,为研究生获取资源提供移动终端的技术支持;另一方面要求学校创造一个有利于学生泛在学习的数字化校园环境,为学生提供基于情境感知的学习资源与个性化服务功能等软技术支持,教师在研究生的课程教学之中尝试逐步运用与泛在学习特点相适应的学习与教学理论、学习活动与教学策略设计、学习评价方法设计等^[32],以此来实现泛在学习逐步融入到研究生的课程内容之中,真正实现“互联网+”与研究生课程的深度融合。泛在学习资源共享平台也要求参与者充分建立共享的理念,不仅仅是获取所需资源,更要懂得分享优质资源,除此之外,要想实现平台的长久发展,也要加强对多元化主体所分享资源的监管,真正建立起生态化的、融学习于生活的资源共享平台。

(三)建立多路径师生学习共同体

目前,我国研究生与导师之间的互动更多的是通过电子邮件、电话或面对面交流等方式,导师与研究生之间更多的是一种指导与被指导的关系,而没有真正形成学习共同体。我国高校可借助“互联网+”这一“东风”来扩大研究生的学习参与和建立与教师、学生等多样化主体的多路径连接关系,师生共建学习共同体。共同体是人类社会学范畴的概念,首先是由德国社会学家斐迪楠·腾尼斯在《社区和社会》中提出的,“旨在强调人与人之间的亲密关联,特别是形成共同的精神意识以及共同体的归属感和认同感,这个理念要求有交流的存在,而且这种交流,不仅仅是单向的教师讲授、传授的活动,更是双向(师生交流)和多向(师生、师师和生生之间)的交流和共生”^[33]。“互联网+”则为教师、学生之间实现双向和多向的交流提供了便利,将学生与教师紧密融合在一起,形成一个相互依赖的、师生虚拟化的学习共同体。虚拟学习共同体是学习者进行网络学习的全新组织形式,由学习者及助学者共同构成的学习共同体,在该共同体中,所有人进行学习交流和沟通,分享学习资源,并在成员之间形成相互影响的人际关系和某种“共同体文化”^[34]。

而基于“互联网+”背景下,利用现代信息技术建立的、与时代特点紧密结合的师生虚拟学习共同

体,具有诸多优势。一方面,学习不再是存在于权威和每个学生之间独立的经历,而是实现学生在这种虚拟共同体中共同经验的分享,是一种融入互联网思维和云技术、教学场域更加开放、教学情境更加虚拟、教学资源更加丰富、教学互动更加频繁、群体文化更加多元的教学共同体^[35]。另一方面,师生虚拟学习共同体能够实现师生之间的互动始于课堂,又不止于课堂^[33],并为多主体课后之间的密切交流提供了支撑,为学生创建与授课教师交流、沟通的便捷渠道,也为教师能够及时发布教学信息、进行学习评价提供了平台。共同体突破了时间和空间的限制,为师生之间的交流打造了一个虚拟空间,建立了一个随时随地探讨学问的场所。

(四)建立 MOOC 课程认可机制

MOOC 在 2012 年进入到中国以后,就掀起了研究和关注的热潮,我国教育部也大力倡导网络课程的建设,积极引导 MOOC 的发展^[36]。我国部分高校也正努力探索和开展 MOOC 课程以及在校教育平台的建设。清华大学于 2013 年 5 月 21 日正式加盟美国在线教育平台 edX,成为该教育平台的首批亚洲高校成员之一。上海交通大学、复旦大学于 2013 年 7 月签约 MOOC 平台 Coursera。2014 年 5 月 8 日,网易云课堂与“爱课程网”合作推出的“中国大学 MOOC”项目,上线之初就推出了浙江大学、北京大学、哈尔滨工业大学、复旦大学等 16 所高校的 61 门课程。与此同时,中国还出现了很多自主研发的 MOOC 平台^[37]。

世界三大 MOOC 平台(Coursera、Udacity、Edx)的课程已经覆盖到各个学科领域,基本能够满足各专业研究生的选课需求,其全新的学习方式也能够提升研究生的学习能力,提高研究生课程体系的国际化水平,因此将 MOOC 引入研究生课程体系具有重要价值^[38]。《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》中也明确规定,“推进在线开放课程学分认定和学分管理制度创新,鼓励高校制订在线开放课程教学质量认定标准,将通过本校认定的在线课程纳入培养方案和教学计划,并制订在线课程的教学效果评价办法和学生修读在线课程的学分认定办法^[39]。”但目前我国研究生课程体系对 MOOC 学分的认定并没有做出相关的规定,我国高校亟需建立 MOOC 课程的认可机制,加强对选修 MOOC 课程的管理。将 MOOC 纳入到研究生的课程体系之中,完善现有的研究生培养方案,这是我国研究生课程应对“互联网

“+”时代来临所做出的积极有效反映。MOOC 课程认可机制的建立,一方面能够提高学生选修 MOOC 课程的积极性,另一方面也能提升学生选修 MOOC 的质量,从而使得 MOOC 真正成为提高我国研究生培养质量的助推剂。

参考文献:

- [1] 杨剑飞.“互联网+教育”:新学习革命[M].北京:知识产权出版社,2016:序言,194.
- [2] 蒋维西,杜萍.“互联网+课程”理念的内涵、价值与路径[J].教学与管理,2016(31):1-4.
- [3] 陈丹丹.“互联网+”教育背景下职业院校课程教学改革与实践[J].智库时代,2017(10):130,132.
- [4] 孟凡生.“互联网+”背景下工科院校经济管理专业课程教学模式的转型[J].教育探索,2017(2):81-83.
- [5] 高尚全,陆琪.互联网创新倒逼制度变革[J].人民论坛,2015(13):57-59.
- [6] Commission on the Future of Graduate Education. The path forward: The future of graduate education in the United States [R]. Princeton: Educational Testing Service,2010:1.
- [7] 王忠伟,陈鹤梅.论研究生培养中的课程创新[J].学位与研究生教育,2006(9):14-17.
- [8] 王竹立.新建构主义:网络时代的学习理论[J].远程教育杂志,2011,29(2):11-18.
- [9] 罗尧成.研究生教育课程体系研究[M].广州:广东高等教育出版社,2010:102,212,163.
- [10] 高芳祎.我国研究生课程与教学改革效果的调查研究[J].学位与研究生教育,2012(10):27-31.
- [11] 李锋,王荣良.基于知识创生螺旋理论的网络学习环境建设[J].中国远程教育,2009(02):70-72.
- [12] 姜楠.优质教育资源共享视野中的研究生培养模式创新研究[D].上海:上海理工大学,2012:27.
- [13] 荆全忠,邢鹏.“互联网+”背景下高校教学模式创新研究[J].教育探索,2015(09):98-100.
- [14] 罗尧成.优质教育资源共享理念下研究生培养模式改革的思考[J].学位与研究生教育,2013(7):1-6.
- [15] 田蔚风,冯晖,孙跃东,等.上海高校研究生教育优质资源共享的实践与探索[J].学位与研究生教育,2010(08):22-26.
- [16] 平和光,杜亚丽.“互联网+教育”:机遇、挑战与对策[J].现代教育管理,2016(1):13-18.
- [17] 赵婧.基于大数据的课程资源建设:趋势、价值及路向[J].课程.教材.教法,2015,35(4):18-23.
- [18] 金红梅.基于对教学意义重新认识的研究生课程改进思路[J].学位与研究生教育,2008(9):37-41.
- [19] 刘小敏,李佳孝,高敏.研究生课程有效教学的现状与思考[J].中国高教研究,2008(4):45-47.
- [20] 维克托·迈尔·舍恩伯格,肯尼思·库克耶.与大数据同行——学习和教育的未来[M].赵中建,张燕南,译.上海:华东师范大学出版社,2015:106.
- [21] 本刊编辑部.“互联网+”时代引发学习变革[J].中国电力教育,2016(04):14-15.
- [22] 谭维智.不教的教育学——“互联网+”时代教育学的颠覆性创新[J].教育研究,2016,37(2):37-49.
- [23] 李芬,王战军.基于大数据的研究生教育监测评估研究[J].学位与研究生教育,2016(7):15-19.
- [24] Charles McClintock, Joseph Benoit. Online Graduate Education[R].Council of Graduate School,2013:24-25.
- [25] 陈一明.“互联网+”时代课程教学环境与教学模式研究[J].西南师范大学学报(自然科学版),2016(3):228-232.
- [26] 中国社会科学网.“互联网+课程”要做到三个融合[EB/OL].http://www.cssn.cn/jyx/jyx_jyqy/201710/t20171010_3662028.shtml,2017-12-23.
- [27] 王周锋.“互联网+”课程整合新思路[J].现代职业教育,2017(17):166.
- [28] 中华人民共和国教育部.教育部关于改进和加强研究生课程建设的意见[EB/OL].http://www.moe.edu.cn/srsite/A22/s7065/201412/t20141205_182992.html,2017-12-21.
- [29] 孙姚同.泛在学习环境下成人教育网络课程资源的开发与共享[J].中国成人教育,2015(10):120-123.
- [30] 刘中晓,何爱霞.基于泛在学习的成人教育课程体系研究[J].成人教育,2013,33(4):10-14.
- [31] 李卢一,郑燕林.泛在学习的内涵与特征解构[J].现代远距离教育,2009(4):17-21.
- [32] 杨现民,余胜泉.生态视角下的泛在学习环境设计[J].教育研究,2013,34(3):98-105.
- [33] 龚放.大学“师生共同体”:概念辨析与现实重构[J].中国高教研究,2016(12):6-10.
- [34] 裘伟廷.网络教育中的虚拟学习共同体[J].现代远程教育,2005(5):69-72.
- [35] 桑雷.“互联网+”背景下教学共同体的演进与重构[J].高教探索,2016(3):79-82+92.
- [36] 李凤英,何屹峰,齐宇歆.MOOC 学习者身份认证模式的研究——基于双因子模糊认证和区块链技术[J].远程教育杂志,2017,35(4):49-57.
- [37] 张连成,丁文博,王振兴.研究生 MOOC 试点课程实践——以解放军信息工程大学软件定义网络为例[J].计算机教育,2015(09):104-106.
- [38] 韩钰,张江龙,陈新.关于将 MOOC 引入研究生课程体系的思考[J].研究生教育研究,2016(5):49-52.
- [39] 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].<http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7056/201504/186490.html>,2017-12-21.

The Development Trend of Postgraduate Curriculum in the Era of “Internet +” and Reform Strategy

WANG Yashuang, WANG Xia, FU Yuyuan

(Institute of Education, Nanjing University, Nanjing 210093)

Abstract: The authors state in this paper that in the era of “Internet +”, the design for postgraduate curriculum needs new ideas, i.e., the goal of the curriculum should be stressed on innovation ability, and the formation of the curriculum should be emphasized on sense making, and the execution of the curriculum should be considered on learning situation; the curriculum resources should be reorganized, i.e., the selection of curriculum resources should change from where exclusively owned to where publically shared, and the access to resources should breaks through time and space boundaries; and the postgraduate class teaching mode should take a fundamental change, i.e., the teaching mode should have a teaching process reconstruction, the learning mode should give emphasis to self-organized study, and the evaluation method should change from single mode to multidimensional mode. Furthermore, the authors propose that in the era of “Internet +”, the design for postgraduate curriculum should have a deeply integrated concept of “internet + courses”, a resource-sharing platform for ubiquitous study should be created, and a multi-path learning community established and a MOOC endorsement mechanism promoted.

Keywords: “Internet+”; postgraduate curriculum; ubiquitous-learning; learning community; MOOC

(上接第 27 页)

参考文献:

- [1] 涂艳国.试论古典自由教育的含义[J].清华大学教育研究,1999(3):15-18.
- [2] 马凤岐.“自由教育”涵义的演变[J].北京大学教育评论,2004(2):108-112.
- [3] 张旺.自由教育理念成就世界一流大学——浅析耶鲁大学的自由教育理念[J].比较教育研究,2006(5):47-50.
- [4] 郝文武.自由教育的价值和实现方式[J].高等教育研究,2009,30(9):18-22.
- [5] 涂艳国.走向自由——教育与人的发展问题研究[M].武汉:华中师范大学出版社,1999(19):158.
- [6] 林伟连,吴克象.研究生教育中师生关系建设要突出“导学关系”[J].学位与研究生教育,2003(5):26-28.
- [7] 李娇.我国当前研究生培养机制改革的问题与挑战[D].上海:复旦大学高等教育研究所,2009:32.

- [8] 涂艳国.科学教育与自由教育[M].合肥:安徽教育出版社,2007:149,251.
- [9] 宋德发.好导师的三种风格[J].学位与研究生教育,2014(11):15-18.
- [10] 严欣平,王光明.低迷与提升:研究生自主发展的理性思考[J].中国高教研究,2007(7):23-26.
- [11] 王惠芬,张霞.符号资本视角下导师对研究生的培养效应探析[J].研究生教育研究,2017(4):91-95.
- [12] 高尚.社交媒体:大学组织文化的新变量[J].江苏高教,2013(5):31-33.
- [13] 诺尔曼·丹森.情感论[M].魏中军,等译.沈阳:辽宁人民出版社,1988:203.
- [14] P.A.Schutz 等著.教育的感情世界[M].赵鑫,等译.上海:华东师范大学出版社,2010:257.

On Reconstruction of the Supervisor-Postgraduate Relationship in Postgraduate Education from the Perspective of Liberal Education —Based on the thinking on the development of humanities

TU Yanguo, WU Hejiang

(School of Education, Central China Normal University, Wuhan 430079)

Abstract: The supervisor-postgraduate relationship refers to the teaching and learning relationship in which postgraduates fulfill course study, participate in research projects, write academic dissertations and learn how to study and form mentality under the guidance of supervisors. At present, there are three abnormal forms in the supervisor-postgraduate relationship in the humanities postgraduate education, i.e., “boss-employee”, “absolute authoritative”, and “totally unattended”. The authors believe that liberal education is the education for democracy, equality, independence and self-consciousness and it is an ideal option for reconstructing the supervisor-postgraduate relationship, particularly in humanities. For this, the authors propose some measures to reconstruct the relationship with the concept of liberal education, i.e., postgraduates set up an independent development concept, supervisors maintain personal authoritative status, and the two sides conduct only pure academic research, build a cultural community and promote integrated emotional relations.

Keywords: liberal education; postgraduate education; humanities; supervisor-postgraduate relationship