

中国国家精品课程项目：
使用开放教育资源提升本科教学质量

Stian Håklev
侯爽

文学硕士学位论文
多伦多大学
安大略教育研究院
教育理论与政策研究系

© Stian Håklev 2010

本作品采用[知识共享署名2.5中国大陆许可协议](#)进行许可。

中国国家精品课程项目：
使用开放教育资源提升本科教学质量

文学硕士 2010

Stian Håklev

侯爽

多伦多大学
教育理论与政策研究系

摘要

国家精品课程项目是中国高等教育的一项重大项目，旨在通过开放教育资源的建设提升本科教育质量。

西方普遍认为国家精品课程是受到 MIT 启发的一种开放课程形式，本文则追溯了该项目的起源，考察了苏联对中国高等教育的影响，1985 年课程评价体系的引入，90 年代一系列争创一流的大型基金项目，以及 1988 年到 1998 年间的高等教育扩招。

通过该项目详尽的描述，本文认为中国和北美对大学教学的认识非常不同，它既借鉴了历史上法国和德国的大学模式，又结合了利用“榜样”提升质量的传统。

这是英文版硕士毕业论文 “The Chinese National Top Level Courses Project: Using Open Educational Resources to Promote Quality in Undergraduate Teaching” 的中文翻译。英文原文可以从 <http://reganmian.net/top-level-courses> 下载。中文版不同格式的文件及更多相关资料可以从 <http://reganmian.net/boke/> 精品课程的论文/获取。

致谢

虽然我一直以来都对开放运动感兴趣，但第一次了解到开放教育资源还是2007年在杜布罗夫尼克举办的iCommons峰会上，当时Allen Gunn主持的教育学版块很精彩。随后，也就是2007年秋，我学习了一门不可思议的开放课程，也就是当时还在犹他州立大学的David Wiley开设的《开放教育导论》。

通过这门课程，我知道了MIT的课程是如何翻译成中文并用在中国的课堂上的。在此基础上，我向多伦多教育研究院（OISE）提交申请，打算做进一步的研究。尤为庆幸的是，徐美德(Ruth Hayhoe)成为了我的导师。她对中国高等教育的深刻理解，对中西知识双向交流的重视，以及通过历史理解教育发展的取向对我都很有启发。

我也获取了徐组织的导师组的很多支持，非常感谢他们帮助我进行伦理评估，并一直支持我。特别是Kirk Perris，他分享了很多对中国和印度开放大学的研究，而且帮助我对研究问题进行了全面透彻的思考。

在OISE，我很有幸能够加入由具备国际视野的学者组成的共同体，他们精力充沛而又乐于提供支持。比较、国际和发展教育中心（CIDECE）两年来成为了我的家，而且通过初期跟Karen Mundy、Vandra Masemann和Sarfaroz Niyazov学习的一些课程，我形成了学位论文的分析框架。我的第二位读者Jim Slotta更是异常慷慨地奉献了他的时间和想法。与他的交谈对我提升对开放教育资源的理解起到了很关键的作用，而且他还让我加入他的研究团队，并邀请我加入到知识、媒体与设计研究所（KMDI）这个共同体。

开放教育资源运动很受欢迎，因此我从参会和参与私人会谈的过程中学到了很多。开放课程联盟（OpenCourseWare Consortium）的John Dehlin, Steven Carson, Terri Bays和Meena Hwang都对本研究提供了很多支持。加利福尼亚大学欧文分校的Gary Matkin为我提供了很多初始的想法，而且帮助我申请了休利特基金会的资助。非常感谢休利特基金会对本研究的经济资助，而且非常感谢Cathy Casserly和Victor Vucich能够关注并提供支持。

州立基尼学院的Mike Caulfield启发我将开放教育资源分为四类。在我对俄罗斯高等教育的课程设计进行研究时，Alexandra Kuvaeva帮忙提供了我自己不能够获取的资源。OISE的陈伯栋和赵纳新为我联系中国的学者提供了很多帮助。

我在中国总共度过了7个月的时间，为了讨论我的研究课题，拜访了很多大学和个人。首先，我非常诚挚地感谢论文中正式采访的所有个人。我不能提到他们的名字，但他们都非常的热心，为我的研究做出了重要的贡献。

我还做了很多非正式的拜访。在华南师范大学期间，焦建利、赵建华、贾义敏以及他们的同事和研究生都很好客，在我几次的拜访中都非常热情，而且邀请我参加了全国研究生暑期学校（教育技术学）。

阎凤桥促成了我对北京大学教育学院的访问，在那里与王爱华及其同事和研究生的谈话都很有启发。我也非常享受与北京师范大学的庄秀丽主持的教育大发现的互动。北师大的刘美凤也为我的研究提供了很大的帮助。

我还和很多人进行了有益的讨论，其中有中国公安大学的王龙、清华大学的韩锡斌、奥鹏教育的任为民、中国开放式教育资源共享协会主席王逢旦、《开放教育研究》编辑希建华、香港大学的杨锐、香港大学专业进修学院的段承贵。国家精品课程资源中心的居烽慷慨地分享了他对国家精品课程项目的理解，以及该中心正在开展的有趣的工作。

Carsten Ullrich邀请我去上海交通大学做了一次演讲，在那里我认识了余建波，他向我介绍了当地的情况。台湾开放式课程联盟的李海硕分享了他对亚洲开放课程的研究。

我很幸运地认识了西北师范大学的王文君，她帮我找到了与我的研究相关的中文文章。北京师范大学的Janar在翻译我录制的中文访谈记录时提供了很多帮助。广州远程教育中心的钟洪睿作了非常精彩的翻译工作，把整个论文翻译成中文。

我在北京期间，得到了中央民族大学常永才的热情招待，而且我非常享受与他和他的学生交流的时光。最后，Rahat对我在中国的所有工作提供了极大的帮助和支持，我对他真是感激不尽...

在这整个过程中，我也得到了家人、爱妻、舍友以及所有来自多伦多、中国和世界各地的朋友强有力的帮助和支持。感谢你们！

目录

摘要.....	2
致谢.....	3
第一章 绪论.....	7
研究目标.....	8
研究问题.....	8
论文结构.....	9
第二章 文献综述.....	11
引言.....	11
开放教育资源和 MIT 开放课程.....	11
开放教育资源目的分类.....	13
世界制度主义和政策引进理论.....	14
第三章 研究方法.....	17
引言.....	17
二次文献和在线资源.....	17
正式访谈.....	18
非正式交流.....	19
第四章 1949-2003 回顾.....	21
引言.....	21
学习苏联.....	21
大跃进到 1977 年.....	23
文化大革命后的传承与变革.....	24
课程评价的发端.....	25
课程评估和质量保障.....	27
高等教育扩招和声誉工程.....	28
为国家精品课程项目铺平道路.....	29
第五章 精品课程项目介绍.....	30
引言.....	30
课程评选标准.....	30
评选标准的发展.....	31
两个发展阶段.....	33
机构视角.....	34
校级精品课程评选.....	34
省级及国家级精品课程推选.....	35
精品课程评选的个人经验.....	36
申请过程.....	37
申请国家精品课程对教授个人的影响.....	38
精品课程对高校的影响.....	40
谁、如何使用课程资源?.....	40
JINGPINKE.COM 门户.....	42
商业生态系统.....	43
中文文献对该项目的批判.....	44

展望	45
小结	45
第六章 精品课程与 MIT 开放课程.....	47
引言	47
基于目的分类的比较	47
转变性的建设	47
共享的资源	48
MIT 模式对精品课程项目的影响	50
作为规范的开放课程	50
作为政策创新的开放	52
中国境外对精品课程项目的理解	53
误解的传播	54
日本	55
台湾	55
韩国	56
东亚通用模式	57
个人关系的力量	58
结语	59
第七章 结论	61
教授和课程传递的两种隐喻	61
典型和例子的力量	64
结论	65
研究展望	65
引文	67

第一章 绪论

2003年，麻省理工学院启动了它的开放课程网站，并最终囊括了每一门课的在线资源。开放课程网站的启动受到了很多媒体的关注，而且逐渐有很多机构紧随其后发布了它们自己的课程。开放课程联盟于2005年成立，并于2007年开始独立运营。来自24个国家的联盟成员使用类似的软件 and 材料组织原则。如果你看一下日本或是沙特阿拉伯的一门课，你可能会发现相同的要素：课程提纲、阅读材料列表、讲座幻灯片或是讲座录像、有时还会有试题样例或是学生作品样例。

如果你访问北京大学网站上李学军博士的《药理学》课程，你就会发现类似的结构：有对课程的介绍、教学团队列表、阅读材料列表、讲座幻灯片、讲座录像、甚至还有一些测试问题。这门课是中国700所大学教师开发的12000门开放课程之一，是2003年开始由中国教育部启动的国家精品课程项目的一份子。尽管这一项目规模庞大，但中国以外的世界对其知之甚少。多数提到它的英文资料想当然地认为它是另一个开放课程项目，跟韩国的、日本的或者台湾的是类似的，跟其他39个受MIT启发开展开放课程项目的国家有着大体相似的目的和组织原则。MIT报告本身在提到中国的项目时，通常就会认为它是受到了MIT开放课件项目的积极影响。

我第一次意识到这些课程的存在是在2007年，当时我正在学习David Wiley博士开设的开放式在线课程《开放教育导论》。我发现MIT的评估报告提到了翻译成中文的MIT开放课程，以及中国大学建设的本土开放式课程。由此，我的好奇心就被激发起来了，而且决定要就此了解更多。

分析开放课程这一概念在全球范围内的传播有不同的方式。斯坦福大学的Meyer和Ramirez认为世界上的高等教育体系正在“聚合”，而且越来越相似。39个国家的大学都选择从网上共享它们的课程，这一事实就是以上论点的明证，而中国则是一个强有力的补充。

然而，Steiner-Khamsi和Stolpe对蒙古教育政策的研究表明，政府经常会调整它的术语体系以适应国际趋势和需求，以安抚捐助者，并让蒙古看起来是在走向聚合。然而，实际情形却并非如此。他们认为要想弄清真的是“借鉴政策”，还是拿类似的词汇挪作他用，

就需要对该国的历史、文化和制度有一个透彻的理解。有感于此，我决定要考察中国国家精品课程是如何组织的，它又是如何适应中国高等教育的大趋势的。

研究目标

如果不能正确理解国家精品课程是如何组织的，那么外国的组织就很难参与其中并与中国的机构开展合作。在眼界上，这一最大的开放教育资源项目在世界上还是一片空白，而且中国经验也有很多值得学习之处。而且，这一项目为就开放教育资源的建设、使用和重复使用所进行的各种研究提供了一个非常好的平台。然而，如果不能对该项目是如何运行的，不能对该项目为什么发起以及如何发起的，不能对该项目如何适应中国高等教育的大趋势有一个通透的理解，那么以上所说的一切都是空谈。

所以，本文的主要目标就是要对国家精品课程进行清晰、简洁的概述，并将其置于中国高等教育的背景之中。我还会将其与MIT开放课程模式进行比较，并采用世界制度主义（world institutionalism）和政策引进/输出（policy borrowing and lending）理论讨论有关国家精品课程项目的国际舆论的形成过程。

研究问题

我第一个要问的问题就是“这个项目是什么”。我想知道该项目是如何组织的，课程是如何创建的、又由谁来创建，该项目是如何资助的，以及谁会用到这些资源，我想知道围绕这些问题的所有细节。该项目起始于2003年，所以我也想看一段时期它是如何变化的。然后我还想通过考察中国高等教育的历史，搜寻引发该项目的趋势、线索，以理解它为何会在历史上的那一刻启动了。最后，我想知道该项目与MIT开放课程有何不同，还有它如何才能为西方受众所知。归纳起来就是：

- 这一项目的目的是什么，它是如何运作的，自启动之后又是如何发展的
- 该项目启动的历史背景是怎样的
- 该项目与MIT开放课程有何异同
- 国际上对该项目的理解是如何形成的？

论文结构

我首先会在第二章进行文献综述，并主要关注两个主题。首先，我会综述关于开放教育资源的文献，包括该术语的界定及简史。我还会介绍世界上一些不同类型的开放教育资源，并基于各项目目的的不同对其进行种类划分。然后，我会介绍国际间引进及输出的相关文献，包括世界制度主义，以及Meyer和Ramirez提出的全球汇聚（global convergence）而Steiner-Khamsi和Schriewer关注的本土意义及实践。

第三章将讨论我所采用的研究方法，也就是一个质性的迭代过程。我进行了8次访谈，其中有申报精品课程的大学教授，两所大学的教务处工作人员，还有一名教育部官员。此外，我和中国的同行进行了很多非正式的会谈，广泛查阅了与中国高等教育历史相关的中英文文献。

第四章我将对1949年以来的中国高等教育进行概述，并重点关注课程开发方式及课程评价机制的演变。这一概述还将描述高等教育中以“985工程”和“211工程”为代表的大规模投资项目，以及1998年至2008年间大学的迅速扩招。我将论证内部的课程评价、对通过同行评价以及增加投资提升质量的关注、以及对信息技术教育应用的重视都是导致国家精品课程在2003年创生的因素。这一章的论述主要是以中文和英文的二次文献为根据。

第五章将对国家精品课程进行详细描述。我首先会介绍2003年围绕该项目的酝酿和推出的细节，以及教育部对它的界定。我会描述该项目在三个层次（校级、省级和国家级）以及几种类型（本科类、网络类和职业类）间，是如何执行成精品课程间的角逐的。我还会描述该项目在2003年到2010年间是如何发展的。其间最大的变化就是2007年进行了更新，成为了“质量工程”的组成部分，并发布了国家级的门户网站。然后，我会详细讨论与中国的教授和管理者的访谈发现。这一部分论述的依据是政府报告，中国的学术论文，与教授、两所大学的工作人员和一名教育部官员的正式访谈，以及与大量研究开放教育的中国学者的非正式会谈。

第六章将利用第二章开发的分类标准分析MIT开放课程项目和中国项目的一些明显差异。国家精品课程在西方学术界的出版物中被描述成是由中国开放教育资源联合体（中国开放教育资源联合体）这一组织运营的开放课程。我将解释中国开放教育资源联合体的背景，以及对国家精品课程项目的认识是如何在中国以外传播的。最后，我将回溯第二章

对引进、输出理论的讨论，并论证如果能像Gita Steiner-Khamsi提倡的那样对外国文化有一个深入的理解，那么就会发现类似的术语往往有着非常不同的含义。

结论部分，我提出中国和北美对大学教学的认识有着根本性的差异，它既借鉴了历史上的法国和德国的大学模式，同时又结合了中国自身的教育历史。然后，我将探讨西方能从中国的项目中学到什么，并提出若干需要进一步研究的问题。

第二章 文献综述

引言

本章，我会先介绍开放教育资源这一概念，对其进行界定，并探讨MIT开放教育课程的历史。然后，我会根据开放教育资源目的的不同提出一个分类标准，并将在第六章用它来比较MIT的开放教育课程和中国的国家精品课程项目。综述的最后，我会介绍世界制度主义这一概念，以及对“世界上的教育体系将趋于同一”这一观点的批判。我还会在第六章对其进行更深入的探讨。

开放教育资源和 MIT 开放课程

在中国以外，人们普遍认为国家精品课程代表了一种开放教育资源形式。在第六章，我们会将其与MIT开放课程进行对比。为了做到这一点，就需要进一步了解开放教育资源的概念和历史。在这一部分，我还会根据开放教育资源目的的不同提出一个分类标准。这个标准将会在比较国家精品课程和MIT开放课程时派上用场。

开放教育资源（OER）是用来描述因特网上可以自由获取的教育材料的术语。这一术语是在UNESCO 2002年的一次会议上提出来的，经过项目和理念几年的发展之后，这一共同体将对该术语的理解进行了总结，并将其写在了《开普敦开放教育资源2008宣言》里（UNESCO 2002; Cape Town 2010）。

这个术语一般意味着这些材料还需要签订开放式许可协议，通常是用知识共享协议（Creative Commons）说明，为了对材料进行修改、共享和重新利用，用户拥有哪些额外的权利。这就跟开放教育资源脱胎于开放源代码运动脱的历史有关。在那个运动里面，程序员就可以自由地共享程序的源代码，并鼓励他人获取并加以完善。

自由软件运动是由MIT人工智能实验室早期的黑客成员之一Richard Stallman发起的。这些刚入行的计算机程序员可以自由地分享代码及其所做的修改，当商业公司开始对软件进行版权保护，并锁定代码时，Stallman起草了GNU公共许可协议（GPL），并成立了自由软件基金会以作为回应。GPL的实质就是你有权使用程序，可以把原件分发给别人，可

以修改，也可以分发（甚至是出售）你所做的改动——只要你对自己的派生作品也赋予同样的权利 (Xu和Stallman 2010)。

从那以后，自由软件/开放源代码运动迅速壮大，产生了Linux、Firefox和Open Office.org等日常使用的产品，而且在世界范围内都有公司和政府参与。很多行动将这种可以自由、开放地获取信息的伦理规范拓展到其他的领域，这一定程度上就是受到上述成就以及自由软件/开放源代码运动的理念的启发。在Lawrence Lessig创作的知识共享协议的基础上，一场自由文化运动轰轰烈烈地开展起来了，还有促进学术出版物免费获取的研究开放获取运动，以及开放教育运动。

最先在教育界运用这些理念的是“学习对象”的想法，即将教学材料组织成不相关联的单元，可以根据目的的不同重新使用或是重新组合。这就使开源的资源共用成为可能 (Norman和Porter 2007)。还有人试着为教育和文化作品创建了相应的开放许可协议。1998年，David Wiley发布了第一个开放内容许可协议。这一协议的前提是教育内容应该“秉承与自由和开放软件类似的精神”，自由开发和共享 (Wiley 2003)。之后又出现了知识共享协议，而且现在几乎所有的开放教育项目都会用到它 (Carroll 2006)。

1999年，麻省理工学院 (MIT) 的教务长Robert Brown组建了一个教师、学生和管理员共同参与的委员会来“考虑MIT如何在教育技术和远程学习的应用方面定位” (Vest 2006, 20)。在对现存商业模式进行考察，并对MIT如何为该领域做出独特贡献进行考虑后，他们建议Vest将所有的材料都让全世界可以自由获取。于是，2001年4月4日，Vest宣布十年内，MIT几乎所有的课程都将放到互联网上，而这一新项目就是MIT开放课程(MIT news 2001a)。

截止到2007年，MIT的宏愿已经达成，而且现在他们已经发布了“2000多门MIT课程核心的学术材料——包括教学大纲、讲稿、作业和试题” (MIT OCW 2007, 2010d) 。这项异常昂贵的事业——每门课程放到网上要花费10000-15000美元——主要是由休伊特基金会以及安德鲁梅隆基金会初期联合投入的1100万美元赞助的 (MIT news 2001b)。在这期间，MIT和致力长期资助开放教育资源的休伊特基金会一道将OCW的理念传播到了其他大学和国家(休伊特基金会 2005)。

开放课程联盟成立于2005年，旨在进一步传播并让人们接受开放课程的理念，同时也会支持加入的机构（MIT OCW 2010a; OpenCourseWare Consortium 2010f）。它规定一个组织要想加入开放课程联盟至少要许诺在网上发布十门课程（OpenCourseWare Consortium 2010f）。虽然一些课程包括了讲座的视频或音频，但很多课程非常简略，不是为远程教学设计的，主要是供其他教育者重新利用或有动机的学生自学。这些课程都使用了知识共享开放协议：只要不做营利之用，并且对自己的派生材料赋予同样的权利，任何人都可以重新分发或者修改材料（MIT OCW 2010c）。

有一点需要注意的是，可供利用的开放教育资源种类繁多，有开放教材计划、有学习对象库、有讲座视频集、有在线虚拟实验室和虚拟工具，还有公共域作品数据库和学术博客。国家精品课程经常被拿来和开放课程进行比较，而且它们的最终产品（公开的课程）结构都很相似，因此本文主要关注一种特定的开放课程模式，即建设完成的大学课程。

开放教育资源目的分类

开发开放教育资源的模式很多，一定程度上就是因为各个项目的目的有所不同。为了更加清晰，我根据目的的不同对开放教育资源进行了分类。当人们开发开放教育资源的时候，他们要对很多方面进行决策，如形式、范围、组织、许可协议等，而这些又受到资源需要达成的目的以及技术、组织限制的影响。发布之后，这些资源就会由不同的用户用于各种不同的途径，而开放许可协议的优势之一也正是让这种不期的用法和重新利用成为可能。当然原始的目的仍会提供有益的指导。弄清楚这些目的不仅对项目的设计很重要，而且对严格的评估也很必要。

我们可以认为开放教育资源的开发是为了满足四种宽泛的目的：转变性的建设（transformative production）、直接使用、重新利用以及公开/咨询（transparency/consultation）。这种分类方式受到了Caulfield（2009）的启发，并拓展了他对“为重新利用的开放”和“为公开的开放”的区分。哪种目的被视为重中之重将对资源建设的类型及其方式产生影响。

所谓转变性的建设，是指建设资源的过程本身可以改变参与建设过程的人们。正如在学校里写文章的目的不在于最终产生大量的文章，而在于对写作的人产生影响，这一类型建设开放教育资源或者开放已有资源的目的在于对参与其中的人产生影响。这种影响即

便通常是无意识的，但却既可以是积极的——因为要录课，教师会对教学付出更多努力——也可以是消极的——因为怕错误被录下来，而会放弃在课上进行新的尝试。然而，这种类型包含了将开放资源建设的主要目的定位为转变的项目。它跟以下的三种类型并不相同，因为那些用途在资源建设完成后才会涉及到。

所谓直接使用，是指学生可以访问资源并用它进行自学。这就意味着这些资源理论上应该包含所有需要学习的材料，也就是需要完整。这种资源也要放到网上，利用交互性的测验、模拟、游戏以及其他活动提供的机会。开发这种材料可能会很贵，而且需要明确目标群体。一个不错的例子就是卡耐基梅隆开放学习行动的课程（参见Dollar和Steif 2008）

所谓重新利用，是指能够对材料进行修改、补充或者与其他材料进行整合。既然如此，学生并不直接获取材料，而是以一个中间人为媒介获取——例如由教师或者课程开发者充当中间人。这种情况下，这些材料需要有公开授权，以便改编是合法的。既然这种材料的目的已经有了变化，它也就不需要是完整的，或者是面向特定群体了。这种类型的材料通常不会组织成一门完整的课程，而是作为小模块进行大量收集。这种材料的格式最好能够让用户便于修改。其中一个很好的例子就是莱斯大学的Connexions项目，它使用小模块、开放的XML文件格式、开放许可协议，有内置的系统记录演变和属性，还有一种灵活的质量评价机制促进重新利用或在别人工作的基础上进行创造（Baraniuk 2008）。

所谓公开/咨询，是指材料不是由学习者直接使用，也不是由中间人重新利用或是挪作他用，而是让对学习感兴趣的人能够了解课是怎么上的。可以是其他教授同样内容的教师，希望能从不同的教学方式中获取启示；也可以是正在选专业的学生，希望了解某个学科要学什么内容。这些材料可以启发其他教师，甚至可以为课程比较研究提供素材。这就需要这些材料尽可能反应实际的课堂，或者就是平常分发给学生的材料。开放课程项目以及印度和印度尼西亚的开放教材库（open textbook repository）都是这一类型的典范（Ghosh和Das 2006; Hariyanto 2009）。

世界制度主义和政策引进理论

在中国大连举办的2008年开放教育国际会议上，来自多个国家和不同大学的代表共聚一堂，汇报开放课程材料的进展，并分享他们的经验。中国的研究者分享了学生对开放课程知晓度的统计数据，日本的教授展示了他们最新的开放课程语义检索工具，墨西哥蒙

特雷理工学院的研究者展示了他们的移动学习应用。开放课程这一概念确实已经走向全球。

这似乎支持了全球各国教育体系趋于同一的论断。Meyer, Boli, Thomas和Ramirez (1997, 145)认为, 在全球模式浮现的情况下, 有一个明显的趋势, 那就是价值和体系的设计更加相似:

全球模式规定了本土行动的日程并使其合法化, 在几乎所有的社会生活领域都将对国家、民族以及其他国家和地区的结构和政策产生重大影响——包括商业领域、政治领域、教育领域、医药领域、科学领域, 甚至是家庭和宗教领域。

运用到高等教育领域, 世界制度主义理论指出高等教育体系将趋于同构而非分道扬镳 (Meyer、Ramirez、Frank和Schofer 2006)。这一理论提出教育体系不只在结构、组织和内容上趋于同一, 而且在诸如发展观和社会公正之类的教育价值观方面也是如此。目前已经有39个国家成为开放课程联盟成员, 并有很多大学公开发布课程, 自由共享教学材料。这些事实都可以进一步证明全球的价值和制度在趋向同一化 (OpenCourseWare Consortium 2010a)。

然而, 这一理论也不是没有受到批判。人类学家Anderson-Levitt (2003)批评趋同理论只是注意到了全球学校教育模式的表面价值, Schriewer和Martinez (2004, 33)同样认为我们需要透过表象以及采用的术语去看他们是否真正地反应了相同的现实:

教育体系会趋于同一, 但这也可能只是一个标签, 也就是只是打着改革的幌子。一旦一种话语从一种情境移植到另一种情境并加以实践, 这种话语的含义就会发生改变。

他们还对作为实际过程的国际化和作为语义结构的国际化进行了区分。后者可以根据“既定教育体系内部变化的问题结构”进行选择 (Schriewer和Martinez 2004; Silova 2009)。他们论证了政策引进并不是系统性的, 比如按照简单的“中心—边缘模型”进行, 而是由相关的社会群体的需求和话语决定的。提起其他国家的教育创新通常只是某些群体为了推进自身期待的变革而采用的辞令 (rhetorical tool)。为了认识这些过程, 世界制度主义研究者经常使用的多国统计分析还需要跟精细的个案分析相结合, 需要考虑政策引进个案的本土情境, 包括文化、历史、权力结构以及话语体系。

在《教育进口: 蒙古本土特色遭遇全球化冲击》(Educational import: local encounters with global forces in Mongolia) 一书中, Steiner-Khamsi和Stolpe (2006)透过蒙古对全球的教育

育政策引进进行了探讨。他们指出，政府虽然使用了现代西方改革的话语，却未改变本土实践。这类似于Schriewer和Martinez (2004)所说的“拿外国说事”（Ausland als Argument）。在很多情况下，蒙古政府需要采用捐助者的话语，例如即便在女孩在学校的表现已经远远超过男孩的情况下，还是要去申请资助女童教育。在其他情况下，政府会引用外国的例子以为自己的政策决策赋予合法性，有时甚至会在已经进行本土实践的情况下“引进政策”。有时，会用术语为国内想要上马的项目赋予公信力，而有时又会用来获取有特殊考量的资助。

在第四章和第五章，我将详细描述国家精品课程项目酝酿产生的历史背景和脉络，以及与其相关的细节。然后我将借助上文提出的分类标准以及刚刚讨论的世界制度主义理论对国家精品课程和开放课程模式进行比较。

第三章 研究方法

引言

既然在我开始研究时，中国以外的学者对精品课程项目所知甚少，那么我的研究就主要是探索性的。不是早早地界定好研究问题，并检验严格的假设。我需要通过各种渠道追踪这个主题，直到能够较好地把握我的研究内容。实际上，我的起点是，人们对精品课程的运作方式以及诞生过程的理解有很多不同。因此，我的研究足够灵活就很重要，以便能够在获取到新的信息或是观点时能够改变方向。

我使用了多种渠道的资料以实现信息的三角互证。我的正式访谈花了特别长的时间才准备好，但对我理解建设精品课程的教授们非常重要。不过这些访谈并没有涉及到教育背景或是大学管理的背景。随后，通过与教育系的同事进行非正式的会面，并通过在讲座中检验我的想法，我对此有了更深的了解。我查阅了大量的中文学术资料以及政府报告、新闻。最后，所有的课程都公开发布了，因此我还访问了在线的课程，并使用了课程门户。

在本研究中，我采用了以下四种类型的质性数据：

- 1) 研读的中文文献，既有关于全球开放教育运动的一般性文献，也有针对中国开放课程项目的文献。
- 2) 政府报告和政策文档，还有高等教育机构的政策文档和评估报告。
- 3) 对三种类型的人进行的开放式访谈：一名教育部官员、参与中国精品课程项目的机构的领导以及建设内容的教授们。
- 4) 与教授和研究生们的非正式交流，参与的研讨会以及笔者就该主题所做讲座获取的反馈。

二次文献和在线资源

关于国家精品课程项目的英文文章很少。通常，它只出现在关于开放课程或是开放教育资源的文章的部分章节，并被看做是一个大型项目的例子，其实对该项目实际的设计、运作和目的少有提及（实际上传递的多数信息也会产生误导，参见第六章）。然而，在中国却有大量的学术论文从不同的侧面对该项目进行论述，只中国期刊网就有超过3500篇论

文直接相关。本文的一个不足就是我不可能阅读这么多的文章，而且我也没有找到好的综述文章为我提供这类研究和这个领域的概况。

在我有选择地阅读这些论文时，我既将其看做帮助我寻找有用的数据和理论方法的一般文献研读，也将其看做“一次文献”。既然很多作者都是直接参与开放课程建设的学者，那么文献也能够提供他们对国际运动和中国项目的理解，以及他们发现的相关研究问题。

在研究的开始阶段，我很幸运地得到了西北师范大学研究该领域的一位中国教授的帮助。她帮我选择了很多与我的研究相关的文章，而这也对我初步了解该项目提供了很大的帮助。除了学术论文和一些硕士论文，我还浏览了教育部的政策声明以及大学的新闻稿。幸好大多数都是在线的，而且可以搜到。既然在线课程材料作为精品课程项目的最终产品需要对公众开放，因此我还能够直接访问很多课程，并浏览这些材料。本文并非关注特定的课程内容，或者就教学方式等方面对课程进行分析，但以上提及的工作非常有利于更好地了解精品课程的面貌。

正式访谈

为了收集论文数据，我2009年暑期在中国待了3个月，2009年12月到2010年3月又待了4个月。我起初计划访问3所大学，但因为时间限制以及机构的许可问题，我最后只访问了两个机构。我的伦理规范提案在暑假前几天才批下来，因此，我不能在暑期进行任何的正式访谈。

根据我的伦理协议，我需要拿到大学副校长签署的机构批文。当我冬季回来时，在拿到批文之前还要进行几周的准备。我通过导师组的个人关系联系了两所大学，而且获得了来自它们教育系的引见和支持。

在教育系的联系人的大力帮助下，我从其他部门（如党委办公室和外事处）拿到了将批文转呈副校长（或相当的职位）所需的介绍信和签字。拿到了学校批文后，我还要了一张访谈对象的备选名单。在两所学校，他们都向我引见了教务处的工作人员，而且我还拿到了省级或国家级精品课程的教授的名单。我通过电话进行了单独联系，向他们说明拒绝访谈不会有负面影响，而且我也不会向他人透漏访谈对象的名字。一些教授在答复之前还向教务处证实了我是否获得了访谈的许可。

我当时和那些教授约定在他们选择的时间和地点会面（通常是他们的办公室），然后请他们阅读并签署了知情同意书。这个表格跟副校长签署的机构批文一样都翻译成了中文，以便更容易理解。我明白西方的研究伦理程序在一个不习惯这些程序的国家，会让事情更复杂。大多数的教授很愿意坦率地讲出他们的经历，但是当需要签署一份具有法律效力的长文时就会变得犹豫。大多数人同意签署，但我也不得不拒绝了一位的好意，因为他乐意跟我交谈，却不想签署知情同意书。

所有的访谈都是以汉语进行的，并使用开源软件Audacity记录在了MacBook手提电脑上。我对录音进行了匿名处理后（没有可以识别的个人信息），就将数字文件发送给了北京一个专业的转录员。

知情同意书声明所有的参与者都会收到一份访谈转录的副本，而且有六周的时间提出更正或是直接退出。由于失误，我没有在知情同意书上要求参与者填写电子邮箱地址，但根据他们的名字和所属单位，我在网上也很容易地找到了他们的邮箱。访谈结束后，有三个人提交了对转录的更正，并且没有人选择退出。

A大学是一所大城市的综合类研究型全国重点大学。B大学是另一座城市的省级师范大学。在A大学，我采访了负责协调精品课程建设的教务处工作人员A0以及教授A1和A2。在B大学，我采访了教务处长以及教授B1、B2和B3。其中B3还参与了省级精品课程的评审。此外，我还采访了国家精品课程评审委员会的成员C0。

非正式交流

我在中国的七个月里，通过与同行大量的非正式交流，我对精品课程项目有了更多了解。开始研究的前一年，我参加了在大连由中国开放教育资源联合体和国际开放课程联盟联合主办的大型开放教育资源会议。当时的交往在我后来的研究中派上了大用场。我后来拜访了华南师范大学、中央民族大学、清华大学、北京公安大学、北京大学、北京师范大学和上海交通大学教育学专业的教授和研究生。

我也受邀做了许多公开演讲，展示了我的初步发现，并且在知情的听众那里能够检验理论和想法。我做演讲的场合分别为华南师范大学、北京师范大学教育大发现、中央民族大学、中央电大、华南师范大学2009教育技术暑期学校、北京大学2010教育技术暑期学

校、上海交通大学以及国家精品课程资源中心。除了在交通大学的一场，其他报告均是用汉语做的。

这些交谈很关键，帮助我深化了对精品课程项目的理解，引导我找到了原本会错过的相关文献，而且让我进一步联系到了对我有帮助的同道中人。这种经历也让我能够更好地准备后续的正式访谈。在研究阶段，我帮清华大学的韩锡斌教授编辑了他为《英国教育技术杂志》提供的一份关于精品课程项目的研究短评，而且和中国公安大学的王龙起翻译并编辑了一篇更长的关于精品课程发展过程的文章。这种和中国学者的密集交流和合作对我更好地理解我的研究主题，以及对中国高等教育进行整体把握都非常有益。这种方式也类似于O'Brien (2006)在中国的田野工作，他就是在研究的过程中直接在访谈对象身上验证他正在形成的观点。

在大连的会议上，我还遇到了很多在北美和国际开放教育资源项目中扮演重要角色的人，而且随后还在美国和加拿大参加了很多以此为主题的国际会议¹。这让我更深入地了解了北美开放教育资源项目的组织情况及其背后的动机，同时也了解了外国人对中国项目的看法。

¹ Open Education 2008, 犹他州·洛根
Connexions Conference 2009, 德克萨斯·休斯顿
Hewlett Grantee's Meeting 2009, 加利福尼亚·蒙特利尔
Open Education 2009, 不列颠哥伦比亚·温哥华
Hewlett Grantee's Meeting 2010, 康涅狄格·纽黑文

第四章 1949-2003 回顾

引言

本章将回顾中国由1949年建国开始的高等教育史，并将主要关注课程开发过程和课程评价体系。我将论证中国是如何在20世纪50年代开始执行由苏联引进的刚性、中央集权的课程制度的。直到80年代中期，才放宽了对课程的控制，并看到了课程评价的第一步。

这段历史对于了解促使国家精品课程项目在2003年启动的因素非常关键。政府对课程、师资队伍以及高校课程评估监管的历程与对选择、资助优秀单位的关注、对信息技术教育应用的关注以及面临扩招维持或改善质量的期望汇聚起来构成了国家精品课程项目的背景。

学习苏联

苏联从20世纪30年代就开始对高等教育课程实行中央集权控制，高等教育部为所有的专业制定标准化的校历、课程、课程进度以及详细的课程要求。每一节课都有课程提纲对它的组成部分进行详尽的描述(Korol 1957, 209, 329)。此外，苏联的体制从入学就开始进行明确的专业划分。

从1919年五四运动开始，学生们开始探求外国的经验，他们考察了日本、美国和欧洲，也关注到了苏联的教育学，而且后来苏联的学校体制对社会主义阵营的学校教育产生了巨大影响(Yang 2004)。1945年，毛泽东重申中国应该以苏联为榜样。建国后，教育部副部长声明学习苏联应成为发展新型教育体制的主要方向(Mao and Shen 1989, 84)。

第一批苏联专家团当年十月就已抵达，访问了上海和北京，并就苏联的体制发表了演讲(Mao and Shen 1989, 83-86)。虽然中国刚开始的几年都很审慎，奖励切实支持变革的现有大学，并引进了学分制，但这段开放却是短命的。不久之后，中国越发认同苏联，不再自主探索，而是照搬苏联的模式和实践(Hayhoe 1996)。

对高等教育来说，两个大学成了在中国本土整合苏联专长和经验的“桥头堡”：人民大学针对社会学科，哈尔滨工业大学则针对自然科学和技术学科。人民大学是以苏联院校为模板新建的大学，并由政府高层直接监管(Mao and Shen 1989, 89)。这所大学对于一个

年轻的国家来说是一笔巨大的投入，它50年就占了国家教育预算的20%（成仿吾，转引自Mao and Shen 1989, 90）

1950-1957年，人民大学接待了超过98名的苏联专家，比任何大学都要多。这些专家帮助人大培训教师、开展教学研究、发展教学论、培养研究生并开发教育材料。1954年，在人民大学召开了一个大型的全国会议推广经验。这次会议很多人参加，而且因为这所大学的地位，很多高校都想派遣教师去参会，或跟人大的学者合作(Mao and Shen 1989, 92)。

与人民大学的白手起家不同，哈尔滨工业大学早已有之，它被选中是因为与苏联比邻，多数学生都是俄国后裔，讲的是俄语(Mao and Shen 1989)。该校创建于1920年，原名“哈尔滨中俄工业学校”，是为中东铁路局培养人才的俄文机构。有趣的是，该校1922年的重组与1953年大规模的全国院系调整非常相似（见下文）。

1935年，该校所在地成为伪满洲国的领地，而且日本化改变了学校的教学结构和语言(Otsuka 2001)。俄国体制和快速工业化的日本体制的双重传统使它成为俄国技术专家的重镇。从1951年到1957年，该校共从苏联26所不同的大学引进了67名专家，帮助该校培养研究生、确定各专业的教学计划并创建技术与自然科学学科本科的课程模式(Mao and Shen 1989, 92)。

建国之前的教学材料留存下来的很少。为此，苏联专家拟定了详细的教学计划，而且国内开始大规模地翻译苏联的材料。截止到1957年，共翻译、汇编了1869种教学出版物和油印材料(Zhou 1986, 448-449)。由于学习苏联，高等教育高度集权，所有的大学都使用这些材料。正如Lewin等人（2004, 147）所述：

中国自1949年后课程开发最显著的特征便是由中央控制全国统一的教学大纲。在学校里教什么（教育目标、内容选择），什么时候教以及教多长时间（时间表），甚至如何教授和评价学生，都是详尽的中央大纲考虑的内容。

Zhou Yuliang(1986, 459-460)以浙江师范大学为例，说明了苏联影响的广泛程度。1955年，该大学共开设153门课。其中41门直接使用由苏联翻译来的教材，其他79门则是根据苏联模式开发的。

苏联的影响不仅限于课程材料，还拓展到了高等院校的整体组织。苏联的高等教育体制是由专门院校负责教学，而研究则主要由诸如中科院之类的研究机构负责(Hayhoe 1987)。高校并非都归属教育部，相当一部分会由其他不同的部委领导、资助。有时学校

的归属是根据产业划分的，如中国冶金大学就是由冶金工业部领导和资助的，毕业生则去钢、铁冶炼部门工作(Hayhoe 1989)。

作为第一个五年计划（1953-1957）的一部分，院系调整旨在根据上述模式重组整个高等教育领域(Hayhoe 1996)。在机构层面上，49年以前下设学系的学院组织课程很常见，但当时这种形式取消了。系直接归大学集中管理，而且系内的专业当时成为课程组织的主要单位。学分制取消了，而且每个专业的课程都是统一的，学生也是每年定额分配的。

这一切的结果便是中央集权的刚性体制，学生几乎没有选择课程的自由，教师或者教学单位几乎没有设计培养方案或是决定具体课程内容的自由。这种刚性的院系和专业组织意味着不同领域之间几乎没有合作甚或是联系的空间。

大跃进进 1977 年

大跃进开始于1958年，旨在让中国更独立，并在短期内赶英超美。在这期间，中国的教育领域进行了广泛的实验，而且更关注平民教育和本土知识（如中医学校）。此外，也更关注应用性研究——鼓励高校创建小型工厂，而且高校和研究单位之间的联系加强了(Hayhoe 1996)。

这一时期出现了一次有影响的开发本土化课程内容的运动，即让学生编写新教材并介绍地区差异。与此同时，非正规教育和成人教育也迅速壮大：在正规大学创办了夜校，还在国有企业和农村公社创办了业余大学。结果高等院校数量（从229所到1289所）和学生数量迅速增长——非正规院校的教育质量也成了问题(Hayhoe 1996)。

然而，大跃进时期贪大求快消耗甚大，而且出现三年自然灾害，1963年进行了一次压缩。教育部发布了《关于加强高等学校统一领导、分级管理的决定》，规定中央教育部负责为每个专业制定教学计划，为每门课程制定教学大纲，并选编和审查通用教材(Hayhoe 1987)。教育部领导组织这些材料的编写，并向由知名大学教授组成的学科委员会咨询（academic subject committees）。每个专业都有若干个教研组，负责研究高效传播知识的方法(Hayhoe 1989)。

每个专业的教学计划包含四点：专业开设的目的、时间组织、必修课的构成以及教学环境的设置。每门课的教学大纲包括课程的目标说明和要求、按序排列的重要内容列表、基本的参考书列表和教学准则（Hayhoe 1989）。

文化大革命期间，基础教育的非正规化倾向势头很猛。大跃进期间就有显现，文革期间由于造反派控制了政府，表现地更为明显。文化大革命的教育理念就是要为工农接受教育提供广泛的途径。中等教育发展迅猛，而且将教育系统和社会生活各方面进行全面整合的呼声异常高涨——这跟之前占主导地位的苏式专业化和部门分化（departmentalization）非常对立（Hayhoe 1996）。

正规大学在1967年到1971年间几乎全部关闭了，学生都去全国各地搞革命大串联，或向工农兵学习（Hayhoe 1987）。当重新开放时，学校开始设置学制更短或更一般性的培养方案（Hayhoe 1989）。然而，高校系统的政治味道很浓，例如取消了考试，并代之以根据阶级成分和政治目的的推荐。年龄限制取消了，入学考试和考试评分制度取消了，毕业的年限也缩短了（Yang 2004）。

盛行一时的苏式中央集权课程受到很多诟病，而且人民大学作为学习苏联的桥头堡在1967-1977年间一直没有开放。负责规划和发布指导性教学计划、大纲和教材的国家部门也都取消了，而且以前的教材也被指太理论化，专业面太窄（Hayhoe 1987）。学生、教师和工农兵代表组成的委员会既可以管理高等教育，而且还可以编制反应本土需求的教材。这种做法的初衷就是控制传递给师生的知识，并确保学术与生活知识间的紧密联系（Hayhoe 1987）。

文化大革命后的传承与变革

在讨论文革后的大学体系重建时，Pepper (1990, 131)认为它其实是20世纪60年代的前文革模式的延续：

在所有其他方面，1977年到1980年间重建的高校系统基本上复制了60年代的战前模式，本质就是20世纪50年代初学习苏联以来的中苏中和的变种。由此，1966-1976年间废除的中央集权制又恢复了，全国统一的高考、统一的入学和分配计划、统一的课程以及各项系统化的规则和条例也都恢复了。

其中一例便是中共中央1979年重新颁布《关于加强高等学校统一领导、分级管理的决定》，重新赋予教育部统一规划全国教学计划、教学大纲和教材的职责。教育部仅直接

管理38所高校，但它做出的所有重大课程决定也适用于其他部委直属的226所高校以及省、市、自治区直属的411所高校(Hayhoe 1987)。

然而，改革也在临近，60年代初的压缩时期提出的《高校六十条》就预示了更大程度的开放。1985年，《关于教育体制改革的决定》规定高校不仅要开展教学，成为教学中心，还要成为研究的中心。此外，知识分子也被认定为工人阶级的一部分，由此就有了更大的行动自由(转引自Zhou Yuliang 1986, 461)。虽然党委依然权重，但校长的权力也有些微提升(Hayhoe 1989)。

政府1985年进行的改革旨在：

改变政府对高等学校统得过多的管理体制。在国家统一的教育方针和计划的指导下，扩大高等学校的办学自主权，加强高等学校同生产、科研和社会其他各方面的联系，使高等学校具有主动适应经济和社会发展需要的积极性和能力(转引自Hayhoe 1989, 40-41)。

大学获得了更多权限，可以调整学科目标，可以规划自己的教学计划和培养计划，也可以编制、选择教材(Hayhoe 1991)。而且，必修的课时有所缩减，并代之以选修课，学生也有更多的时间自学或是自由支配。教育部不再编制官方的教学计划和大纲，而是组织教材编审委员会，并指导材料的开发。它也不再局限于苏联，也会从日本、德国、法国、美国等国获取课程材料，并组织翻译、分发(Hayhoe 1989)。

课程评价的发端

与此同时，高校在课程和教学方面也获得了更多自由。上海市高等教育局1983年开始试行评估，以提升教学质量，增强基础课程的教学，并改进实践技能的训练。上海的所有45所高校，对中国革命史、政治经济学、哲学、英语、语文、高等数学和普通物理这些课程进行了考察，以提出教学中存在的问题，并促进教学改革 (Zhou Yuliang 1986, 458)。1984年，江苏省高等教育局在师范类院校对教学质量进行了建国以来的第一次同行评价。这一过程持续了25天，并有50人参与考察了一系列的材料和问题：

- 教学条件，包括教学文档
- 教学内容的完成和改造是否符合相应需求
- 试题的编写是否科学、严谨

- 教师的学术水平
- 教学态度
- 教学方法和教学效果
- 学生的学习负担
- 学生的态度和自学能力
- 能力测试

同行评价的目的就是让学校能够相互学习。这种评价纯粹是定性的，没有标准化的测试(Zhou Yuliang 1986, 459-460)。

还有很多其他的教学评估实验，采用了不同的分析单元。浙江大学和华东化工学院1983年都对各系进行了评估。次年，北京师范大学也评估了各系的课程教学质量。1985年，华南师范大学在全校范围内试行了课程评估，并向各院系印发了从教学态度、内容、方法和结果几个方面进行教学质量评估的试点计划 (Zhou Yuliang 1986, 459-460)。

经历各种试验后，高校的课程和教学实践评估在1985年逐渐正规化。5月，《中共中央关于教育体制改革的决定》指出：“教育界、知识界和用人部门定期对高等学校的办学水平进行评估” (国家教委，转引自Zhou Yuliang 1986, 461)。6月，国家教委就工程教育的评估问题组织了一次会议，并在11月颁布了《关于开展高等工程教育评估研究和试点工作的通知》，其中包含两个附录“高校教育水平评估标准体系”和“实施高校教育水平评估的措施” (国家教委，转引自Zhou Yuliang 1986, 461)。

12月，国家教委召开了另一次会议，讨论了综合性大学的教学改革工作，并决定在南京大学、复旦大学、武汉大学、华东师范大学和北京师范大学进行教学评估试点。1986年5月，国家教委委托华东师范大学就高等教育的专业和课程评估问题召集了一次工作会议。会上，各高校根据各自的经验和试验项目，提出了各种评估教学质量的计划和标准体系。由此，与会代表共同草拟了《课程质量评估的综合标准体系》(Zhou Yuliang 1986, 461-462)。

课程评估和质量保障

自从1985年由工程教育评估开启了正规的课程评估后，质量保障体制发展地很迅速。优秀课程的评估和认定都被用来促进竞争，并推动课程和教学方式的改革(HEEC 2010)。

研究期间访问的两所高校之一的B大学是一所师范大学（教师培训是他们的一项重要使命）。教务处长向我解释了他们自从1987年首次在内部进行课程评估后课程评估的发展情况。课程评估会评判教师素质、学术水平、教师队伍构成、教学内容和教材。首批评估的课程是各个专业的主干课程。自从1987年开始试点后，他们在1988年将这一过程常规化了，而且还增加了优秀课程评选的竞争机制。次年，他们又要求所有的课程都需要通过合格课程的测试。

这种测试很简单，只需要有一名以上有教师资格的教师，有教学大纲并使用通过审核的教材。B大学的教务处解释称他们的初衷是防止课程没有大纲，教师就“四处撒网”，还有就是规范教育质量。这一评估一直持续到1992年省教育厅开始进行将近十年的主干课程评估。1997年，国家教委开始组织国家级教学成果奖评选，第一年有422名教师获此奖项(MoE 2010)。2000年，该省也开始评选优秀课程。B大学也重新准备评估，但也只进行了一轮，因为这一体制随后被国家精品课程项目取代了(B0)。

与此同时，国家教委得悉教学成果奖可以激励教师和管理者，于是在1994年发布了《教学成果奖励条例》(Wang Xiufang 2003)。90年代后期，国家教委开始每年随机选择一些高校进行教学评估。这类评估会对高校的各个层面进行考察，包括教师表现、档案材料、教材、学生作业、教学录像和试卷。一些省市，如上海还开始组织自己主导的课程评估项目。此外，高校普遍还会让资深教师和退休教师去听青年教师的课，并提供反馈和评论(Vidovich, Rui and Currie 2007)。

除了单纯关注教学和课程外，评估高校整体以及保障质量的体制也开始出现。1990年，国家教委发布了《普通高等学校教育评估暂行规定》，即中国第一部关于高等教育评估的法规(HEEC 2010)。随后开展了“高校评估标准项目”，并发布了以下六类院校的评估标准：综合性大学、工业院校、农林院校、医科院校、财经院校和外语院校。

所有新建的本科院校都要进行这类评估。截止到2002年，已经有192所院校接受了评估。2003年，《2003—2007年教育振兴行动计划》明确规定所有的高校每五年就要接受一

次质量评估。这项工作由各省执行，并由2004年成立的教育部高等教育教学评估中心监督。该中心组建了数千人的评估专家库，并定期开展专家培训(HEEC 2010)。

高等教育扩招和声誉工程

1993年，教育部发布了《中国教育改革与发展纲要》，致力于建设100所左右重点大学和一批重点学科。这一规划提到的211工程通过2004年的“高等教育面向21世纪教学内容和课程体系改革计划”开始启动。该计划批准了211项大的立项项目和985个子项目，并有一万多位教师参与；覆盖了教学各领域，如教学观念、教学内容、课程结构和教学方法；并由国内各学科的专家组成的顾问组提供支持(MoE 2010)。

Futao Huang (2005)提到该计划的主要目标就是重点资助北京大学和清华大学，使其成为世界级的高校，提升其他25所名牌大学的质量，并提高各高校300门重点学科的质量。在第一期，中央政府从1996到2002年下拨了183亿，而且截至2004年9月，政府选择并重点支持了99所高校(Huang 2005)。

1998年发布的《面向21世纪教育振兴行动计划》提到了一批大型项目，如“高层次创造性人才工程”、“创建具有世界先进水平的一流大学和一批一流学科”、“现代远程教育工程”和“高校高新技术产业化工程”(Huang 2005)。该计划还启动了“985工程”，并在一开始时重点资助北京大学和清华大学。1999年7月，教育部增加了7所高校。截止到2010年已资助了43所大学。

《振兴行动计划》发布的同时高校也开始扩招。该计划设置了2010年前教育改革和发展的目标，而且明确要求进行大规模扩招。1999年，中国高校招生450万，2010年已扩至3000万(Pretorius and Xue 2003; Shen 2010)。高校系统的覆盖率已从1991年占人群总数的3.5%增至2002年的22%，同时高校平均规模扩大了四倍，学生数量从2381人增至8715人(Li and Lin 2008)。自2003年以后，中国已经拥有了世界上最大的国内高等教育系统(UNESCO 2003)。

20世纪90年代最终的大势就是高校合并。如前文所述，高等教育系统复制了苏联模式，因此有大批的专门院校。当时很多专门院校开始合并组成大型的综合性大学(Mao, Du and Liu 2009)。

为国家精品课程项目铺平道路

本章概述了过去六十年间中国高等教育的发展状况，以揭示影响国家精品课程项目形成和发展的因素。建国后，通过苏联专家和翻译全面移植了苏联的高等教育体制。从1950年到1976年间，始终存在着极左路线和温和派之间的斗争，并酿成了大跃进和文化大革命等悲剧。在这期间，教育更加本土化和实用化。然而，一旦混乱结束，教育系统又迅速回到稳定的中央主导、高度集权的模式。直到20世纪70年代末80年代初的改革开放才有所改观。紧随课程评估体制的形成和发展，课程逐渐开放，高校和教授的自主权也有所增加。

在这一时期，始终存在公平和优质之间的矛盾。当20世纪90年代和21世纪00年代整个系统都有大规模的发展的同时，还是有很多重大项目直接资助重点院校。211工程不只是通过同行评价选择了中国最好的大学，而且还选择了最好的院系。下一章，我将论证国家精品课程项目是对此的自然延伸，从选择和资助优秀的大学、院系到选择优秀的课程。接着，这些课程被树为榜样，并由于因特网的出现放到了网上——这跟从211项目就开始出现的对信息技术教育应用的强烈呼唤是完全吻合的。下章将详细讨论国家精品课程。

第五章 精品课程项目介绍

引言

本章将深入介绍精品课程项目。首先我们将纵览该项目的组织方式。然后，我会通过案例研究，探讨教授、教务处职员和项目领导眼中的申请和评价过程。

2001年，教育部发布了《关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见》(教育部 2001)。该文件提出了加强教学工作的措施，包括增加财政投入，鼓励更多教授讲授本科课程。教学质量成为职务聘任的重要标准，青年教师要接受教学方面的专门培训，而且更多的课要用英文或是双语讲授。最后两条建议与精品课程项目尤为相关：在教育中更多地利用教育技术，并号召建立和完善教学质量监测和保证体系。

2003年4月，国家精品课程项目由教育部正式启动(教育部 2003)。该项目计划通过开发、评选和发布精品课程以达到前文提及的2001年的政策的目标，而这也是该项目的依据。这些示范课程的建设和评估将作为催化剂促进所有课程的完善提高，提升高校教学方法和教学的重要性。该政策号召所有高校设计项目执行的系统计划，以保证整所学校的教学质量的提高。

B大学的教务处处长(B0)解释称中国高等教育从1999年就开始迅速扩招，从精英教育转向大众教育。扩招太快，设备和师资都存在不足。按照B0处长的说法，这就导致社会质疑教学质量。国家精品课程项目的初衷就是要让高校和教授更加注重教学质量。

B3教授从历史的角度对该项目进行解读，他认为这是教育部一贯做法的自然结果。教育部一开始关注评估国内最好的大学，并为其追加投资。第二步就是要确定国内的重点学科，这样某所高校的重点学科可能是教育技术学，而另一所的则是经济学。这些也都采用同行评价的方式，并增加投资，让其担负起引领某一领域发展的重任。然而，领域仍很宽泛，所以最终，教育部决定评估具体的课程。

课程评选标准

开始的政策对精品课程的定义是，具有“一流教师队伍、一流教学内容、一流教学方法、一流教材、一流教学管理”等特点的示范性课程(教育部 2003)。这六个“一流”在几乎所有关于该项目的文献中均有提及，而且我的访谈对象多数也会提到。

第一份政策文件特别提到，精品课要由经验丰富且在所在领域有影响的一流教师执教。这在一定程度上就是为了吸引名牌大学的教授为本科生讲授主干课程。2001年的文件也表达了这一希望。课程内容要反映学科发展前沿，也要采用先进和有创新的教学方法讲授。

教材可以是获得国家批准的教材、教师自编的教材，也可以是国外教材。大力提倡经验性或实践性的学习，如实验和实习。最后，高校要建立有效的激励和评估机制，激励教师参与精品课程项目，并有效地评选和改进相应的课程。

2004年，教育部颁发了一份更具体的政策文件，更详细地说明了课程要求。申报的课程必须已在本科院校或高职高专院校连续开设3年以上。课程主讲教师要有教授职称。为评价主讲教师个人的授课效果，还需在网上提供不少于50分钟的现场教学录像，也鼓励将全程授课录像上网参评。有关教学大纲、授课教案、习题、实验指导、参考文献目录等也要求上网(教育部 2004)。

前一章已经讨论了国家精品课程项目之前的一些课程评价体系。其中，清华大学的评价体系原来就叫精品课程，后来把这个名称转给了国家精品课程项目 (韩锡斌和居烽，个人通信)。据B0所说，大多数类别，如教学团队、教学内容、教学方法、教学原则和教师的学术水平与之前的评价方法非常类似。最重要的创新便是对教育技术的关注，如开发网络资源，然后开放、共享。

评选标准的发展

教育部在经验的基础上，每年都会对精品课程的评估标准进行修订，其中既有评分量规的小改动，也有优先级上的大调整。评价课程的实际量规有五个综合性的指标：教学队伍、教学内容、教学条件、教学方法与手段以及教学效果。王鹏(2008)罗列了这五个指标下面包含的15个二级指标（2008年减去一个）：

- 教学队伍包括课程负责人与主讲教师
- 教学队伍结构及整体素质
- 教学改革与教学研究
- 教学内容包括课程内容

- 教学内容组织与安排
- 实践教学(2008年减去)
- 教学条件包括教材及相关资料
- 实践教学条件
- 网络教学环境
- 教学方法与手段包括教学设计
- 教学方法
- 教学手段
- 教学效果包括同行及校内督导组评价
- 学生评教
- 录像资料等评价

当涉及到优先级的大变动时，B3教授评论称，网络资源一开始并没那么重要，因为精品课程项目开始时因特网并不是很发达。随着网络更重要也更成熟，这种情况就发生了变化，而且在2004年和2005年，增加了对课程网站的功用和设计方面的要求。

同样，B0提到省里和教育部已经越来越关注共享资源和提供服务。这是自头几年主要关注申请过程以来的一次显著变化。开始没有太多课程，吸引大批高质量的课程是重点。然后，随着课程数量的增加，更顺畅地访问这些资源也就更加重要，jingpinke.com便应运而生(参见后文)。

王鹏(2008)研究了评估指标2003-2008年间的变化，同时发现了一些趋势。他重申评估指标将更加关注教学设计、教学方法和手段、技术的使用、共享和辐射力，以及本校教师团队的创建。评价这些改变时，考察对各种指标的解释通常比考察所赋的权重更加有趣。例如，“课堂实录”这个观测点2003年的解释为“仪态端庄、声音清晰、富有教学热情，课堂教学气氛活跃,学生参与度高，师生互动效果明显”，2004年则改为“讲课有感染力，能吸引学生的注意力,能启迪学生的思考、联想及创新思维”(同上 39)。

当增加了新的类型的课程时，也就需要开发新的量规。例如，对网络课程的评估更关注供自学者使用的课程资源、教与学的过程以及学习支持的设计。曾海军等(2007)认为这很自然。他们提到了巨大的学生数目，并提到关注需要实践和职业导向的培训的成人学习者是远程教育和普通高校的学历教育相区别的关键特征。

两个发展阶段

国家精品课程项目的官方名称是“高等学校教学质量与教学改革工程精品课程建设工作”，而且通常被视作提高高校教学质量、深化教学改革的重要举措。2007年，经国务院批准，教育部和财政部联合启动了为期三年的“高等学校本科教学质量与教学改革工程”（简称“质量工程”）。该工程启动之前进行了一年多的调查研究、论证，并听取了相关人员的意见（李斌 2007）。

质量工程面向全国1000所本科院校、1000万全日制本科学生，将花费25亿元。目的是资助3000名教师和管理干部开展对口支援交流；遴选1000个国家级教学团队；奖励500名国家级高等学校教学名师；建设500个实验教学示范中心、500个人才培养模式创新实验区和500门国家级双语教学示范课程(Jingpinke 2010)。此外，该项目将调整专业结构，公布教学评估与教学状态基本数据，对口支援西部地区高等学校，并通过开展自主学习、研究性学习和实践教学，培养学生动手能力和创新精神（文和平 2007）。

该项目从2003年-2007年的第一阶段已经建设了1500门国家精品课程，主要内容都是本科生的基础课程。从2007年起的第二阶段，目标是建设3000门国家精品课程。同年，教育部将项目的范围拓展到网络课程，而且在随后三年的运作阶段，评估了149门国家网络精品课程。此次拓展之后，包括网络课程以及公安、军事院校的课程在内，该项目已经覆盖了全国各地共计700所高校。2003-2010年，建设了3790门国家级课程，包括2528门本科课程、1037门职业类课程和209门网络课程。除了国家级课程，还有6000多门省级课程，以及大批量的校级课程(精品课程 2010)。

此外，2007阶段号召建立一个组织系统，以共享课程材料，并支持促进共享的软件和门户的开发（王雪引 2008）。这随后成为jingpinke.com门户，对此我们将另立一节。

机构视角

本节将考察高校执行精品课程政策的方式，以及获得精品课程称号的学者对这些政策的认识。本节的主要依据是对教授、教务处领导以及参与省级和国家级精品课评选的专家的正式访谈，对一些高校的非正式访问，以及一些二次文献。

校级精品课程评选

校级精品课程评选是由各高校自己组织和实施的，将根据课程开发规划或是从内部历来口碑较佳的课程中选出。高校管理者会从已经开发了优质的材料、有特色并对其他教师有启发的课程中评选出一定数量，并对后续的发展予以资助。

B大学使用教育技术的历史较久，而且有一门课在2003年成为首批国家精品课程。建设精品课程，并借此提高该校的教育质量一直都是优先考虑的工作。

B大学的教务处非常关心课程建设的是否够好，是否有潜力冲击省级和国家级的评比。他们自称他们的优势在于自己组织的“预申请”。该校所有20个院系都可以申请课程，而且会获得开发的少量种子基金。内部评选出来的课程已经给人很深的印象，其中很多都经历了不下十年的建设。然而，这些课程还要升级，尤其是要开发网上材料，并在课程中得到很好的体现。

这些课程有1-2个月的开发时间，之后学校会成立一个由校内外专家组成的专家委员会开始评审。校外的专家来自本地区其他名校。这类评审主要是以可获取的网上资源为基础，但是由经验丰富或是退休教师组成的督学也会到教室听课，并了解学生对教材的评价。教务处的任务不是直接参与评估，而是协调这一过程。

校内的委员会讨论每门课的优势和不足，尤其是当与校外专家意见不一时，并推荐最好的课程参评省级或国家级精品课程。已经有一门省级或国家级精品课程的教师还要分享他们的经验。

B大学有一个建设精品课程的雄伟目标：他们想让3000门课程中的700-800门达到精品层次。他们的短期目标是在2012-2015年间拿到500门精品课程，而这也囊括所有的必修课。此外，他们还打算花费相当的精力为已有的全部124门精品课程的每一堂课进行实录，以补充之前要求的有代表性的讲座。对改善已有精品课程的关注在他们的年度检测过

程中也有反映，届时所有院系的领导共聚一堂，用投影仪轮流演示课程，并检查课程内容有多少更新。

在采访到A大学协调精品课程建设的负责人时，他对质量提高的关注很少。“现在师资和课程已经很好了，不需要我们做太多工作来改进。”A0先生认为A大学的教授道德品质较高，即便没有类似的评比他们也会努力改善他们的课程。但是他也承认同一院系内部同事间的竞争可以推动教授更努力地改善课程。与B大学类似，A大学很多进入精品课程评选阶段的课程也都有作为优质课进行建设的较长历程，而且不是特意为精品课程项目建设的。

王雪引（2008）对兰州城市学院精品课程的开发进行了非常详细的案例研究，而且他们的过程与B大学有很多类似之处。当省里下发精品课程申报的通知后，该校先是召集各院系负责人座谈，并要求他们挑选有望冲击精品课程的课程。然后成立了教学工作委员会挑选相关的基础课程和专业基础课程，并将申报精品课程的教师和网络中心的老师召集起来共同研究如何建设在线的教学材料。像B大学一样，该校也对首批课程的建设给予一定的资金支持。

该校的指导思想是，精品课程的建设可以支持学校所有课程质量的提高，而且理论上可以选出对整个院系影响最大的课程。该校的管理者还强调不是简单地将已有的课程上网，而是要仔细考虑设计问题，并更新教学方法和内容。课程建设完成后，该校还在网上组织同行对课程进行盲审，并据此决定是否授予校级精品课程称号。

我们从以上三个案例可以看出，学校在精品课程项目中扮演着关键性的角色：他们选择候选对象，并支持其建设工作，直到被评选为校级精品课程。高校还要提交一份年度报告，介绍精品课程的建设 and 共享情况：

课程的更新和维护情况、学生使用和反馈情况、教学支持服务和质量监管情况、资源开放共享情况，以及课程建设经费的使用情况、学校新的经费投入和政策支持情况（刘增辉 2009）。

省级及国家级精品课程推选

校级精品课程公示阶段，任何人都可以访问课程网站并提供反馈。如果没有人提出异议，就会推选该课进入更高级别的评选阶段（省级，然后是国家级）。

第一步是省级精品课程。省教育厅要根据省里的教育发展和课程开发规划，负责规划省级精品课程的格局。在此基础上，教育厅要确保完成省级项目，还要落实国家级课程评选的建议。进入省级评选阶段的课程必须是校级精品课程。省里然后根据省里的评选标准，在网上组织同行的学科专家进行盲审。不同省之间的标准可能会有不同。选出的课程要公示，授予省级精品课程称号，并发放一定数额的经费支持进一步的建设。

最后一个阶段就是由教育部组织的国家级精品课程。教育部是负责精品课程项目的组织和管理的最高机构，要组织各种课程类型的评选（本科课程、职业类课程和网络课程），为整个课程建设和评估过程提供指导，并监督所有级别课程的年度评选。国家精品课程的评选与校级和省级的过程类似，但是每一指标（课程质量、课程评估管理、经费支持、质量控制等）的要求也更为严格。

综上所述，我们可以看出精品课程会有不同级别的奖励（一定程度上反映了他们的成熟度）。课程建设完成之后经费才会到账，这就意味着学校首先要在课程评选到更高级别而收到资助前，用自己的钱资助课程的开发。这与该项目的最初意图也是一致的，即激励高校在课程开发上有更多的投入。

三个级别的精品课程评选都遵循共同的过程，而且在实践中，为了增进三个级别间的联系，多数校级和省级的评选都采用国家级评选的标准（王龙，个人通信）。这也可以为提高各个级别的课程质量服务。此外，既然建设、共享以及同行评价这整个过程都是通过互联网进行的，对教育技术的需求也就相当的高。对资源数字化、网络环境的教育学、师生交流、形成性评价等方面的关注都可以促进高等教育中信息技术和教学的整合。

精品课程评选的个人经验

在我研究期间，我采访了五位获批精品课程的教授。下文我将介绍他们各自的案例：从讲述他们申请之前的建设历程讲起，然后讨论申请的过程及其动机。

从这些访谈里有一个有趣的发现，那就是多数课程在申请之前就已经开发了很长时间了，然后被选做精品课程。这些课程之前往往已经是学校里的优秀课程，这一门门课程的个人史将注解前章述及的中国课程评估的宏观历史。B1教授从1991年开始讲授她那门获得精品课程称号的课。这在当时还是一门选修课，后来成了必修课。她的教学团队一直不

懈地改进课程，争取让其得到承认，让其成为优秀课程。甚至到最后，这门课直接由教育部资助。

B2教授的课是由他所在院系的创始人，也即一位国内非常知名的教授开设的。他非常骄傲地提到这位教授编写的教材已经连续出版了50年，而且在国内影响巨大。既然这位教授是学科内的领军人物，这门课至今仍保有他治学取向的痕迹，尤其是对理论联系实际的关注。B2教授是他的学生，他所在院系很多老师都是他的学生。B2教授很自豪能够通过不间断地发展教学团队、开发教材和课程实现传承。这门课也是在申请成为精品课程之前就已成为本校的优秀课程。

A2教授1997年开始讲授获得精品课称号的那门课，A1教授也教了好多年。教授A1的课是专业的重点必修课，也是该校的一门重点课程。教学期间，教授A1在开发教材和课程内容方面投入了大量的精力。到2007年，这门课还完全是讲授型的，但自此以后，他们开始加入了实习，让学生能够将知识转化为实践。

很多课程在精品课程项目之前就已开发了网络资源。教授A1的课程没有外部的网站，但他把很多课程资源放在了学校的学习管理系统（只对注册的学生开放）。教授A2的案例很有趣——他的课也对来本校做访问学者的新疆学生开放。2004-2005年，这些新疆的学生想在回家后有更多的网上资源，这也正是建立网站的缘起。慢慢地，教授A2开始把录像、其他材料和一个论坛放到网上。

B2教授从2001年开始开发他的课程网站，其中包含课件、问题、实验说明和其他教学材料。在省级的151工程立项后，他和同事还开发了资源数据库，存储了大量课程资源。他们还收到其他高校访问这些材料的请求，因为上文提及的教材已经非常流行并广为人知。

申请过程

B1教授和A2教授申请精品课程称号的时间相对较早。两位教授都意识到他们现有的材料与这一新项目非常匹配。A2教授所在的学校2004年开始申请。当校方问谁有适合的课程时，他站了出来。因为他知道他们已开发的资源非常符合精品课程的要求，他还认为获得这一称号是一种荣誉。

B1教授的经历类似，她2005年申请校级称号，2008年和她的团队申请国家级称号。她说她们不是因为要得到认可申请优秀课程称号，而是因为她们认为通过申请的过程可以为学生提供更好的课程。当精品课程要求出台时，她们意识到这比学校自己的优秀课程更详尽、更严格，因此决定借申请之机进一步改进她们的课程。她们还得到了网络学院在建设网站方面的帮助。虽然她说获得这种称号对自己并不是很重要，但她提到学校现在已经将精品课程列为晋升教授考虑的因素。

B2教授也在2005年申请了，但是A1教授直到精品课程项目开始五年后的2008年才申请。她说她一直都知道这个项目，但她认为只要别人知道她有一门好课就足够了，并不考虑申请精品课的称号。2008年，作为创建世界一流大学的组成部分，她所在的院系开始更加关注建设精品课程并扩大其影响。为此，她决定提交她的课程。还有一个因素就是她开发了一本新教材，在07年获得了国家精品课程对教材的奖励，而且在课程设计中创造性地加入了实习部分。

A1教授和B1教授都提到在决定申请精品课程项目时考虑到了传承因素。A1教授2008年退休，无论如何都打算摄制录像，并在这所大学留下他教学的记忆。B1教授说她过几年也将退休，需要培养一些年轻的教授继续这些课程。通过精品课程项目打造课程教学团队将是逼近这个目标的一种方式。

申请时，很多教授都会观摩已有的精品课程寻求灵感，或者获取同事的支持。A1教授观摩了他所在院系的其他课程，去看别人是怎么做的；B1教授所在学校的教务处会组织新的申请人向校内外精品课做得很好的人学习。B1教授和B2教授还都访问了其他的网上课程，实际上B2教授还参与了她在所在学科的评审过程，并借机访问了很多学校并向其他教授学习。

申请国家精品课程对教授个人的影响

当被问到申请完精品课程有什么改变时，教授们的回答多是集中在申请的过程；有人认为因此有了质量上的显著提高，也有人认为并没有多少变化。B2教授就是第一类的，他说过去的几年他们一直在不懈地改进教学材料，尤其需要感谢精品课程项目的推动。教材已经变成了系列教材，他们不止在去年的教学评估中获得了很好的成绩，而且还得到了省级教学成果奖一等奖。他将其归功于教育部和学校教务处提供的指导。

A2教授通常是自己执教他的那门课程，但因为申请精品课程项目的一个标准就是要形成教学团队，他现在就向四位教授分担责任。这样既可以培养来日接替他的青年教师，又可以让更多平日不参与本科教学的资深教授参与进来。除此以外，录制课程并没有改变他的教学方式。他讲到有位同事问他是否需要找人文饰一下课堂，因为目前教授讲课使用的都是很正式的语言。他说没有必要，因为录像应该反映现实，而且不应该让课程匠气太多。

B1教授的课以前就已经有一个教学团队，但是她仍认为精品课程项目产生了很大的影响。对她来讲，最重要的结果就是她更加明确课程建设的过程以及课程开发的目的。早前，她认为自己做事情更随意和不自觉，没有考虑到为什么做出特定的选择。申请的过程改变了这种情况，现在她持续不断地根据准则以一种系统的方式改进课堂。她认为这也对她的教学团队参与的其他课程开发活动产生了影响。

B2教授的团队也有类似的经历。早前，他们有什么教学材料就用什么，但是现在他们持续地探索和改进他们的课程。这个项目为他们提供了改进的动力，也将参与课程的教师拉得更近。他们也引入了一些课程教学方的创新，例如安排一整天进行实验，让学生自己准备所有东西，而不是提前为他们安排好一切。这样转向探究性学习，重视学生的主动性，更能让学生理解研究和实验是令人兴奋的事。

大量开放资源的存在也改变了B2教授的教学团队做事的方式。既然有那么多高质量的资源可以获取，那么仅仅照本宣科是不够的。今年，他们组织了一个班，由一批同事每人讲授最拿手的一节，然后全部录下来。B2教授发现这种讲课方式更有趣，因为你可以切实地把最前沿的研究问题和理论引入课堂，而不是仅仅局限于课本。

唯一一位认为申请精品课程项目没有带来什么大变化的是A1教授。虽然这门课在过去的几年里可以看到很多创新和改变，但他认为即便没有该项目也依旧会出现。他说他的团队主要关注的是改进课程，但是院系把大量的精力投放在了精品课程项目上，并希望有人去申请这项荣誉。他很痛心浪费了大量的时间，否则可以更有效地用于改进课程。

除了申请过程对教学实践和教学理念的影响，课程被选作精品课程也有一些实实在在的好处，但是教授们对这方面关注的较少。有人提到荣誉对他们自己或是对单位都是一

个申请的动力。他们还会产生自豪感，因为课程现在产生了全国性的影响，而且其他地方的教授和学生也会用到。资源的使用问题将另立一节进行讨论。

获得精品课程的称号后，教育部、省里和学校里都会发放一些经费。例如，A2教授收到了10万元，大部分花在了购置摄像机和建设网站上，还剩一点就用于资助学生旅游。B1教授收到的钱则用于购置提供在线资源所需的硬件和软件。

精品课程对高校的影响

当与教务处的负责人和评估委员会成员讨论精品课程项目的影响时，他们回答的很多问题都反映了教师个人的经验。有一项共识便是该项目提高了课程质量，并且加深了对教学方式和标准的认识。B0先生说所有的教学人员现在都知道每门课程的国家标准，而且这种标准化的教学方式已经提高了教学质量。国家评估委员会的C0教授尤其强调，这与普遍对教学质量的重视是同步的。

然而，标准化并不意味着缺乏创新。据B0先生所说，实际上之前有些教师的教学方式很传统，课堂讨论很少，但通过申请省级精品课程项目的过程改变了他们的教学理念以及对课堂的设计。

创新很多是通过更关注反思和讨论实现的。据B0先生说，早前教师们都只是去自己的教室，而绝不会听其他人的课。现在，不只是课程团队在内部围绕课程材料共享和反思，而且所有网上公布的材料都可以让更大范围的群体参与，包括教务处和同行评价委员会。

由于申请精品课程申请的缘故，教授们也更熟悉技术了，也将在课上更多地使用教育技术。课录下来，这样没有跟上的学生可以在课后重新温习。课程有博客，教师可以布置作业，学生也可以在课堂以外和教师交流。

传承问题也被提了出来：当老教授和名教授故去之后，他们留下的思想遗产就只剩了笔记。借助课堂实录和教学材料，精品课程项目就意味着人们甚至在将来还可以上他们的课。

谁、如何使用课程资源？

虽然教育部鼓励学校开放校级课程，或至少与其他高校共享，但并不强制要求他们公开发布。然而，所有的省级或是国家精品课程都要公开发布五年，而且在此期间要定期

更新（刘增辉 2009；教育部 2004）。作为一个例子，教授A2的课之前就已在网上发布，但有密码保护。被选作精品课程之后，他们去掉了密码，也大力改进了内容，每次课都上传了录像（国家级需要），而且也贴出了学生评估报告。在建设网站的过程中，他们经常访问其他学科的网站，去看他们是如何做的，并从那些例子中汲取灵感。A2教授还详述了当被选为精品课之后，他们是如何解除所有材料的密码的。

多数教授认为这些资源主要是给其他高校的同行看的，虽然学生也会用到。A1教授说很多大学将会使用他们的课程材料，而且这对在全国扩大影响很有帮助。有其他教授联系她个人，告诉她他们是如何使用那些资源的，有些还访问该校来更多地了解这门课程。这些教授通常来自排名较低的高校，为此她认为与她所在学校同一水平的学校会对借鉴国外的课程更感兴趣，她就是如此。

B2教授的课程也非常有影响。只有三到四门类似的课程成为了精品课程，但是这个主题却在超过一百所高校里都有讲授。他认为他的课程在提升标准方面影响巨大，而且影响到国内很多高校同类课程的设计。

B1教授所在学校的教务处说她的课程的使用率非常高。她的课程所有大学都要开设，所以很多教授都浏览她的资源，或在开发自己的课程时跟她联系获取更多的信息。教授B2的课程也有很多教师会用，而且最近他发现一些申请精品课程的新课程借鉴了他们的一些思路，甚至全盘照搬他们的一些表述。有些教师联系到他，然后告知有些课程部分是在他的材料的基础上建立起来的，但其他部分不是。除了这些，这门课还很受即将参加该领域研究生考试，或是希望更好地了解该领域的学生的欢迎。

秦丽娟（2008）探讨了这些课程的推广方式，并将这些渠道划分为三种。首先，教育部维护网站（如jingpinke.com，见下文），并向高校和其他组织发布信息。其次，高校和教授个人经常在报纸、杂志、会议和报告中向其他高校和同行介绍他们的课程。有些高校还出版了专著，罗列了他们建设的所有精品课，并详细介绍了申请的过程。最后，一些志愿者协会，如中国开放教育资源联合体就汇编了精品课程的信息，并创建了链接和资源页面。

介绍学生和教师使用精品课程的方式的文献并不多见。北京市在2005年让外部评估人员对市内的精品课程项目进行了一次深入的研究，但多数反馈关注的是课上如何使用材

料,这也是它创建的目的——换句话说,课程网站更多起着一般性的学习管理系统的功能。然而,数据也显示虽然多数学生访问与在校学习内容相关的材料,但也有大量的高校学生使用这些材料寻找有趣的院校课程,还有一些学生只是纯粹地访问与兴趣相关的材料。教师也使用这些材料备课(丁兴富,等 2005)。

Jingpinke.com|门户

当精品课程项目启动时,并没有简便的门户能够找到所有可获取的课程。每所高校建立自己的索引网站,而且教育部也会公布所有网站和课程的链接。其他组织,如中国开放教育资源联合体也创建了链接地址,提供课程概览。这些概览提供的信息很少,只是课程名称、所在大学,以及级别(校级、省级或是国家级)。

随着课程数量的增加,操作管理就更不便利,而且精品课程项目2007年更新时,新的政策要求建设一个所有精品课程的统一门户。建设和运营这个门户的任务就交给了教育部下属的高等教育出版社。他们从教育部获得了一批资金,而且也被批准可以自己盈利(居烽,个人通信)。

这个网站(<http://jingpinke.com>)现在是一个多样、丰富的网站,有很多高级功能。用户可以通过课程的学科、学校或是层次浏览,而且也有列表展示不同类型点击次数最多的课程。对每门课程,这个门户都将大量的资源导入资源数据库,这样你就可以在这个站内浏览PDF、视频或是其他资源。

这里面也有很多社会化Web 2.0的特征:登陆用户可以把课程保存到个人主页,为课程评级,或是留言评论。用户还可以就特定的资源(单独的文档和视频)发表评论或提问。当你访问一门课程时,它还建议你可能感兴趣的同一类型的其他课程(类似于亚马孙上的“买这本书的人还买了...”)。每一个课程文档也提供了原始的课程网站链接。

除了专题介绍所有的精品课程,这个网站还是项目信息交流的场所,会发布最新的政策和新闻、申请信息以及举办的课程和研讨班等。那里有获得优秀奖的教材的概述,还有一个有趣的校内共享门户。这个门户不限于精品课程项目所覆盖的资源,是促进共享,并赚取网站运营资金商业化尝试。

这个门户依赖高校支付订阅费用，因此不像精品课程项目那样可以全部对世界开放。在这个门户网站上，任何教授到时都可以共享任何课程的材料。除了有限制之外，这个门户还有不同，因为材料不局限于精品课程上的，而且也可以只呈现课程的一小部分。例如，教师可以共享一个做得很好的幻灯片、一个录像、一个3D动画或是一个文档。同样这些资源也有社会化的特征，而且从高校得来的订阅费用大部分都根据资源的点击率支付给了内容提供者。

这种方式一定程度上是为了解决很多教授在共享他们最有价值的资源时需要更多诱因的问题。在《中国远程教育》上的一个访谈中，教育部远程与继续教育处的处长说：“将来共享肯定是多模式的，有公益性共享，有市场共享，但是现在市场共享机制还没有形成”（刘增辉 2009，“精品课程仍存在不足”一节）。Jingpinke.com尝试的这种有限制的社区资源共享模式就可以成为市场共享模式的一种。

商业生态系统

自从精品课程项目2003年启动后的这些年里，一个围绕它的服务和提供商的生态系统已经成长起来了。教育部组织了大量的会议和培训班，省教育厅也是如此。前面案例已述及，高校自身也会组织内部培训，将有经验的和刚要建设精品课程的团队聚到一起，邀请外校专家并推动不同院校之间的交流。

中国开放教育资源联合体（一个非盈利组织，下章将全面介绍）已经就开放教育资源和精品课程建设组织了大量的全国研讨会。在这一领域，也有大量商业组织参与，提供网站开发和主机服务，为精品课程定制内容管理系统，并为建设精品课程的教师提供培训。

例如，多数精品课程都要拍课，奥威亚电子就销售系统的解决方案：协调几个摄像头的录制，抓拍幻灯片，并按要求的格式自动发布。类似的录播系统在北美很普遍，但有意思的是这套系统在推广时被冠以“全自动精品课程录播系统”（奥威亚2010）。

当涉及到特定的软件时，也有很多选择。例如，湖北华秦教育软件技术有限公司销售各种用途不同的专门平台，如“政府新闻门户”、“会员管理门户”和“在线学习门户”。他们就有申请和建设精品课程的专门门户软件。他们还根据每年变化的要求，创建协调精品课程评估工作的门户（华秦 2010）。清华大学还开发了使用广泛的精品课程门户（韩锡斌，个人通信）。天空教室甚至还推出了“3D精品课程门户”。在他们的网站上，他

们提醒传统的课程网站经常让评审员很疲劳，需要在材料之间来回切换，但是3D门户将激发右脑的使用，并将给课程评审员留下深刻的印象（天空教室 2010a）。

还有很多公司提供顾客建站的精品课程门户。其中五角星科技自豪地在主页上展示了成功获得精品课程称号案例的截屏和链接（五角星科技 2010）。就培训方面，高等教育出版社下属的全国高校教师网络培训中心提供了超过30门讲授如何建设精品课程的付费课程。这些课程要持续2-3天，会在全国各地进行。其中有些是处理开发过程的普遍问题的，但多数还是针对特定领域的（教师网络培训中心 2010）。天空教室（2010b）也提供了很多课程，主要是介绍他们的软件功能，但也会介绍新的精品课程评估标准。

中文文献对该项目的批判

虽然大多数的文章都是赞扬的声音，并未怀疑项目的美好初衷或是成效，但还是有一些有趣的不同意见。很多人首先拿雄心勃勃的“精品课程”这一名称开刀。路新民（2008）说根据他的经验，很多高校的一流教师不愿意共享自己教了一辈子书的精华，而且他也获得了教育部的证实。因此他认为这些课程不配称作“精品”。这一担心呼应了教授A1的说法：她不想将她所有的材料都放到网上，因为她花了很多年的心血才整理出来，不想其他人轻易地拿走。然而，她还是将大部分材料放了上去，虽然她知道其他老师放的时候是能少则少。

王秀花（2008）怀疑精品课程建设者的付出，而且相信很多人只是走过场，并没有借此重新思索自己的教学实践。尽管有严格的评估标准，但她相信很多大学只是让著名教授在课程上挂名。很多课程的建设并没有进行整体规划，而是两个月就快速拼凑起来以换取名声。B3教授也担心教授们只是为了获得承认加入进来，而对持续的改进不感兴趣。他们不追踪对课程的建设性意见，可能三四年都不会对课程进行改动。

即便对于有志完善自己课程的教授，他们也意识到精品课程项目并非总能支持他们的工作。教授B1大体上是乐观的，她相信大多数要求的東西也是任何好的课程都需要呈现的东西。然而，她也怀疑对建设教师团队的具体要求。对一些规模很小的课程，这是不切实际的。当她看到课程申请表上罗列了一大堆人时，她经常会想他们是否真的参与了课程，或只是借名申请。她认为对课程团队人数的要求应该切合课程的实际，而不能做硬性规定。

也有人担心教学越来越形式化、行政化。B2教授几年前非常热衷教学，但现在她的热情慢慢消退了。除了课堂规模更大了，她还需要浪费大量时间编写形式化的教案，并跟前来旁听的人打交道。

还有一个问题就是课程网站没有得到恰当的维护。路新民（2008）发现，有人测试的1100门国家精品课程中，超过半数的课程因为这样或那样的原因不能访问。秦丽娟（2008）的调查表明，早年即2003-2005年发布的所有材料，只有10%还能访问，多数网页存在错误。

最后还有一种不好的倾向，就是过于关注网站的美工方面，一些大学甚至花费投资的20-30%将其外包给网站设计公司，而不是关注内容的质量（王秀花 2008）。

展望

国家精品课程项目预定2010年终止，没有人知道未来如何。这个项目可能会被赋予新的活力，可能是通过组织的大规模变革，也可能是对评价体系进行相应的微调(Young 2010)。B3教授认为将来会更关注建设学生可以直接使用的材料，更关注组织这些材料的资源门户。另一项重要的步骤便是检查所有已经建设完成的课程——本来预计五年一期进行检查，但即便第一批课程七年前就已建成了，仍未实施(居烽，个人通信)。正如批评部分提及的，有统计显示很多课程已经不能访问，或者并未更新。

据国家精品课程资源中心副主任居烽讲述，教育部计划转变中国电大的角色和功能。刚开始创建时，中国电大旨在为因名额问题不能进入正规大学的学生提供权宜之计。既然正规大学扩招迅猛，几乎所有参加高考的学生都可以进大学，即便学校并不理想。

因此，中国电大的重心将从本科学历教育转移到终身学习和继续教育。教育部发布的2010-2020年教育发展的主要计划要求截止到2020年有3.5亿人参与终身学习和继续教育(Håklev 2010)。虽然就此我们现在还并未看到国家精品课程的用场，但这也是未来一种可能的方向。

小结

本章详细述评了国家精品课程，包括它是开始执行的方式，组织的方式，背后的动机，课程评选的标准以及开发的方式，同时也从高校管理者和教授个人的视角对项目实际

的执行过程进行了详实的案例研究。下一章我们将拿它和第二章介绍的MIT开放课程进行对比，并考察国外是如何看待国家精品课程项目的。

第六章 精品课程与 MIT 开放课程

引言

中国已经有很多论文将MIT开放课程与精品课程项目进行比较。王洪菊（2009）认为MIT开放课程旨在向全世界传播优质资源，而精品课程项目则是要加强国内高校间的交流，并提高教学质量。与周燕（2009）和杨平展等（2007）一样，她也赞赏MIT采用统一的技术平台，并认为MIT的项目评估方法非常严谨。

虽然这些论文的论点都很有趣，但并不是综合性的比较研究，而且没有采用任何框架或是理论来讨论这两个项目。他们还一致将MIT开放课程看作正面的例子，并将精品课程项目看作有所欠缺的翻版，有待改进。我并不这样看，我更愿以它自己的术语进行理解。首先，我会利用第二章介绍的分类标准分析这两个项目背后目的的不同。然后，我将使用对开放课程的两种理解方式作为框架来分析MIT对中国项目的影响。最后，我将讨论国际社会为何会对中国的项目产生误解。

基于目的分类的比较

我在第二章列举的四个类型分别是转变性的建设、直接使用、重新使用和公开/咨询。本节我将使用这四种类型考察由MIT提出并由世界上很多大学所采用的开放课程模型与中国精品课程项目之间的区别。

转变性的建设

第一种类型的转变性的建设是两种模式最显著的不同。在线发布课程无疑会对参与课程的人产生影响，但这从来不是MIT明确的目标。MIT没有评选课程的程序，而只是要把所有课程建设出来。设立的程序并不是要通过建设开放课程促进反思和参与，而是要将教师的工作负担降至最小——他们只需要将课上使用的材料交给受过专门训练的工作人员，然后由他们审查版权，并发布到网上。

在日本，教授授课方式的现代化被看作一种动机（见下文），而且其他大学也可能将此看作让教授挑战自己教学方法的手段，或是“学习MIT教学案例”的方式。然而，这些在论证时并没有明确地提出来，而目标也总是建设一系列的材料（可以根据以下三种类型归类）。

然而，在中国的建设过程中，转变性的影响是其主要的，甚或是最主要的理由。第四章和第五章已经论证了精品课程项目脱胎于课程评估和优秀单位竞选的长期传统。优秀单位可以收到额外的经费，而且会成为其他单位的榜样。当讨论到该项目的目的时，多数具体的目的都与资源建设产生的影响相关，如创建教师团队，就是吸引教授执教本科课程，培养青年教师，并促进同事内部围绕课程进行反思（正如我刚刚评论的，这在中国有很长的历史）。不同于MIT和其他国家的项目，中国的教授不是要快速提交正在执教的课程，而是要通过研究和雕琢，提升教学方法和教学理念，并更新内容。

精品课程项目还旨在提升教授的技术素养，这将体现在他们对学生的教学中；而且要激励直接参与精品课程建设的教授，以及整个参与的院系或是学校高度重视质量和教育改革、教育创新。当我向教授和管理者采访精品课程项目的影响和效果时，无论是获得精品课程称号的教师，还是评价对整所学校的影响的管理者，几乎都提到了过程本身的影响。

对过程的关注还可以从产出的网络资源看出来。我们从第五章看到多数课程都要经过几轮内部竞争才能跻身优秀课程。精品课程项目和之前的评估项目的一项主要区别就是要求从网上共享资源。然而，网站主要是作为申请过程的平台，而且对其评价也是通过考察教学计划、典型课例录像、学生评价、教授对课程的论证和反思等，看它多大程度上反映了常规课的教学情况。

这种创新可以实现高效和标准化的评价过程，可以加入由全国的高校教师组成的专家委员会进行的盲审。一旦授予精品课程称号，用作申请的网站几乎不用修改就向公众开放。因此，在网站设计时主要考虑的是哪些材料对恰当评估堂上的课程质量是必须的，而不是哪些资源对其他教授或是远程学习者最有用。

共享的资源

如果我们看一下精品课程项目和其他国家的开放课程项目实际产出的资源，就会发现既有相同又有不同。现存的开放教育资源项目包容性极大，而在此选择精品课程项目与开放课程模式进行对比，既是因为精品课程项目在国际上被看作一种开放课程，也是因为开放课程首次将整门课程发布为开放资源或是开放资源的集合，而这又与精品课程项目的产出类似。

在两个案例里，每门课程都有一个网站，并列出很多资源。几乎每门课程都有课程大纲，通常会附上每节课的幻灯片、阅读书目；很多课程还有补充材料、部分或是全部课例的录音、录像、以前的考试题和学生作业等等。精品课程通常会比MIT开放课程完整和精细，而且建设者在建设上付出的努力更多。不过，原则都是相同的。

如果我们用框架里其余三个类型对这种材料进行分析，就会发现哪种项目都不是特别适合学生直接学习。两种模式的课程网站都是用来反映课堂上的教学，而不是用于有效的在线学习或是远程学习。这并不意味着学生不能将这些课程网站用做这种目的；对于一些独立的学习者来说，肯定会学到很多，但很明显这并不是课程建设考虑的主要问题。

我们发现，重新利用这一类型是开放课程模式和精品课程项目最大的差异之处。几乎所有的国际开放课程项目都使用开放知识共享协议，只要不以盈利为目的，就可以下载、修改，并重新发布材料的衍生品。这就意味着，虽然MIT的课程并非直接适用于远程学习者，但人们可以重新利用其中的部分，并将其组合成完全不同的东西——不管它是在线课程、教材或是纪录片。翻译是重新利用最常见的方式，中国开放教育资源联合体就参与了。就算如此，MIT发布的资源重新利用起来并不理想，因为他们发布的文件格式通常不易编辑（如PDF）。但至少协议还是允许人们尝试。

除此以外，开放课程联盟经常会提到重复利用和衍生的概念，并且在年会上就此做了很多报告²。另一方面，大量有关精品课程项目的文献却没有提到重复利用的可能性，而且这些课程也没有采用开放协议赋予其合法性。这不仅与开放课程模式不同，而且偏离了整个开放教育资源运动。这将导致很多开放教育资源的提倡者声明精品课程项目不能被视为开放教育资源项目。

当我们考察最后一种类型的公开/咨询时，就会发现这两类项目非常相似。他们明确地想让好的课程启发其他教师，并想共享最好的教学和课程设计案例。在中国，这些是最好的课程，因为他们都经过了严格的筛选；而在MIT，这些课程也被视作最好，因为他们都来自名牌高校。除了启发其他高校的教师，两个项目的文献都谈到学生使用他们的课程

² 例如 Larry Cooperman. 2008. “Erosion of the Cornerstone of the OER Movement: The Problem of Reuse”. 2008 开放教育国际会议, 4 月 23 日-27 日. 中国大连, and Allyn J. Radford. 2009. “Enhancing the value of OERs through interoperability and adaptability of content, data and infrastructure”. 开放教育国际会议 2009, 4 月 21 日-24 日. Monterrey, 墨西哥.

后，可以更好地理解特定专业的要求，而且课程可以促进不同高校间的合作，等等。就此目的，在线的材料只是反应真实课堂上发生的事件，而没有大幅改动以更适合远程学习者恰恰是积极的。

本节采用了第二章介绍的四目的框架，发现虽然开放课程模式和精品课程项目都不适合指导远程学习者，都很符合公开和咨询的目的，但他们在其他两类上有根本性的不同。精品课程项目将转变性的建设作为其主要目的，这在MIT的文献中连提都没有提到；而MIT的开放课程比较适合重复利用，也提倡如此，但精品课程完全没有考虑。

MIT 模式对精品课程项目的影响

本文力图论证精品课程项目是中国独立应对国内挑战的决策，而不是引进的模式。当50年代从苏联引入的中央集权课程在80年代逐渐松动时，它被替代成了课程评估体系，以提高质量和维持中央的课程方针。随着这些课程评估体系越来越成熟和普遍，教育部发起了很多大型项目，通过同行评价选出优秀的大学和教师，进行额外资助，并让其成为榜样。加之1998年开始扩招，教育部也强烈希望更多地在教育中使用信息技术，因此评估最好的课程，并借助网络平台将其共享的新项目也变应运而生。

然而，中国并不是与世隔绝的。MIT开放课程模式此时形成了，并像在其他地方一样，在中国受到了极大关注。中国发表了很多文章，既有对开放课程项目进行一般介绍的，也有将其与精品课程项目进行比较的（见前文）。为了分析开放课程项目对精品课程项目的影响程度，我们需要先界定开放课程项目。

作为规范的开放课程

我们可以将OCW理解为规定性的理念，就是要所有的高校将他们的课程材料数字化并开放。休利特基金（2006）对这种规定性的理念描述如下：

开放教育资源运动的核心就是一个简单而又有力的理念：世界上的知识是公共财产，而且一般意义上的技术以及特定意义上的万维网可以为每个人共享、使用和重新利用知识提供异乎寻常的机会。开放教育资源就囊括在构成基本的教育内容以及教学、学习和研究工具的知识当中。

根据我们的目的，让我们来考察下“高校应将教育材料开放”的规范。Finnemore和Sikkink（2005）提出了一种规范周期（norm life-cycle）理论，并用它分析了众多激进运

动之中女性选举权和土地开采禁令的传播。不同于现实主义的世界观，即每个国家只是关注他们自身的最大利益，他们所持的是一种建构主义的观点，宣扬规范可能在全球背景下创立和传播。他们将规范定义为“特定身份的主体的行为标准”。规范是通过社交学习，或是通过论争学到的。它会引致自我认同以及自身价值和动机的改变。也就是说，规范是有转变能力的(Checkel 1999)。

根据Finnemore和Sikkink (2005)的观点，规范是由规范倡导者(norm entrepreneur)建立的。他们对规范的出现非常关键，因为他们唤起了对问题的注意，使用语言“对其命名、解释，并引起人们的注意”。这些规范倡导者尤其需要站在国际级的组织平台。实际上，为了让规范达到阈值，汇流成河，通常需要将其在一套国际化的规则或是组织中制度化。经过这种变化的临界点之后，也就成功了三分之一了。最后，规范开始内化，有时甚至会达到让人盲从的地步，让人不再反思后果。Finnemore和Sikkink (2005, 913)以国际上的国家体制(state system)说明了内化到不容反思的规范；“行动者不再认真思考国家是否是最好或最高效的政治组织（当然几乎都不是）。他们只是建立越来越多的国家而拒斥其他的政治形式”。

MIT和休利特当然扮演着规范倡导者的角色，而且他们和联合国教科文组织在以吸引其他行动者的方式建构开放教育方面花费了大量的精力。他们还尝试通过国际拥护网络，借助开放课程联盟这一平台传播开放课程模式。而且他们还规定了高校需要完成的最低标准，例如，加入最少需要10门课程，而且要使用开放许可协议。而实际上，人们可以看到与理念内化并行的一种趋势，即至少是在运动内部，人们只是疯狂地劝说每一所大学制作开放课程，但没有停下来思考这是否是资源使用的最佳方式。

所以，如果开放课程提出的是一个规范，那么它是否对精品课程项目产生了影响呢？我认为没有，因为有以下三点原因：第一，开放课程以及多数开放教育资源项目背后的一个核心的规定性的价值就是开放，其中包括使用开放许可协议。然而，精品课程项目并不要求课程使用开放许可协议，而我也确实没有看到哪门课程使用了开放许可协议（而且在问及此事时，课程主持人都说不允许重新利用或将他们的材料用作他途——全球开放教育运动的一个基本概念）。

第二，这类项目背后的推动力是理想主义的理念：教育资源应该向所有人开放，而且要向现在没有得到的人传播。然而，尽管中国的高校入学率仍比大部分西方国家低（甚至扩招之后），无论是官方文件，还是为我提供资料的人都没有提及增加教育机会的问题。精品课程项目旨在为体制内的人提高质量，而没有顾及现在不能读大学的人。扩大学习机会的任务委托给了其他计划，如中央电大(Wei 2008)。

第三，如果上文提及的规范对中国产生了影响，那么我们就希望看到各种让教育资源可以免费获取的尝试——就像北美或是其他地区一样，既有教授个人方面，也有高校方面所做的尝试。然而事实并非如此——除了教育部发起和资助的精品课程项目，少有学者自愿共享资源。其中一个例外便是北京师范大学庄秀丽博士发起的“教育大发现”（教育大发现 2010）。由于以上原因，我发现很难断定开放课程作为一种规范对中国产生了很大的影响。

作为政策创新的开放

前一节已经指出开放教育运动本质上是理想主义的，是规定性的。然而，除了观念上选择自由共享自己的资源，实用的考虑也是非常重要的因素。首先，我将讨论这一因素是如何贯彻到广泛的开放运动的。然后再考察开放课程阵营中的案例。

要理解免费资源为什么对用户有吸引力很容易，但是可以获利的软件公司或是高校等生产者又为什么要免费开放自己的产品呢？事实上，很多大型的商业公司都将他们自己的软件开源，或雇佣为其他开源项目服务的工程师。Hecker (2000)简单提到了商业公司将产品开源的原因，并讨论了让这一过程可以持续的各种商业模式（亦见Behlendorf 1999）。扩展到很多开放实践，Tapscott和Williams(2006)概述了很多可以让公司通过开放内部过程和知识产权，助力对等协作者和专业消费者（prosumer），以实现盈利的创新实践。

这是如何应用到开放课程的——高校开放课程材料除掉道德上的考虑，也有务实的考虑吗？MIT评估报告列举了很多MIT开放课程为作为高校的MIT带来好处的例子（MIT OpenCourseWare 2005）。开放课程可以帮助招生，数据显示35%的新生在决定报考MIT前就知道了OCW，并在选择学校时受到了影响；而且大部分的校友都认为它增加了MIT的声誉(p. 52, 60)。OCW对在校学生也很有帮助：据报告显示，他们大量使用OCW补课或是重温，并规划他们的学习过程(p. 50)。

即便是教师，也发现理解同事的工作很有益处。一个有趣的例子就是讲授太空航空学的Karen Willcox教授。她的课需要很好的数学基础，但她因为学生的数学技能不高而不清楚这门课的数学入门课在教什么，或是怎么教的。通过浏览OCW网站的相关材料，她现在可以帮助学生在她的材料和学生之前学过的纯数学之间建立明确的联系（同上，p. 58）。同样，当开放课程联盟试图帮助师生向他们的管理者和其他教师推销开放课程的理念时，他们并不以道德和伦理价值为胜，而是列举了很多对高校直接的好处（OpenCourseWare Consortium 2010b, 2010c, 2010d, 2010e）。

如果我们不将开放课程看作是规范上的好东西，而是将它看作对高校或是一个国家有实际好处的东西，那么它就会更容易让开放课程对精品课程项目产生影响。虽然很难清楚地界定开放课程多大程度上影响了精品课程现今形态的发展，但上文提及的MIT了解到的很多好处都得到了第五章访谈的教授的回应。通过访谈和文献综述，我发现教育院系的人都知道MIT开放课程和其他开放项目，但其他学科获得精品课程称号的教授就知之甚少。

谭凤（2008）认为精品课程项目是中国对MIT项目的回应，而且在考虑到上文讨论的潜在趋势和问题时，2001年MIT发布的宏伟计划所做的积极反应在某种程度上就成为精品课程项目创生的助推器是很可能的。Phillips(2004)的政策吸引力理论（theory of policy attraction）强化了这一点。该理论认为各国在以下时期更希望借用政策：政治改革、体制崩溃、国内出现不满、国外出现负面评价、重新组阁或是结盟、知识和技能创新或是在出现动荡之后——于是高校急剧扩招也许让中国更乐于借用国外的理念。

中国境外对精品课程项目的理解

2003年9月，MIT开放课程项目背后的一些先驱以及赞助该项目的休利特基金的一名代表，在北京交通大学与中国的高校召开了一次会议。这次会议是由卡罗拉多矿业学院退休教授、国际工程技术基金会主席、教育慈善家王逢旦博士发起的。他对MIT开放课程项目背后的愿景印象很深，而且希望中国的高校可以获取这些资源。这次会议的成果便是成立了中国开放教育资源联合体。该组织将促进中国和世界就教育资源的密切交流和开放共享(中国开放教育资源联合体 2010a)。

中国开放教育资源联合体开始推动中国的高校使用MIT的开放课程。他们制作了所有课程的镜像，以便国内访问更快，而且资助人们将一些课程翻译成中文（中国开放教育资源联合体 2010b）。目前，他们的网站已经列出了602门翻译成中文的国外课程（中国开放教育资源联合体 2010c）。他们在国内召开了几次开放教育资源会议（2006年在西安，2007年在北京），而且在2008年和开放教育资源联盟在大连理工大学联合举办了“2008年开放教育国际会议”。这次会议吸引了来自中国和世界的研究者和管理者(中国开放教育资源联合体 2010b)。

很快，在国际上中国开放教育资源联合体就成了人们所谓中国优秀开放课程的精品课程项目的代名词。英文的介绍文章很少，仅有的文章也趋向于将该项目描绘成MIT开放课程的衍生物，而中国开放教育资源联合体就是其创立者和组织者。例如，MIT开放课程的外联部主任Stephen Carson (2009)在一篇开放学习的文章中写到：

2004年中国教育部和MIT翻译伙伴中国开放教育资源联合体的合作启动了中国优秀开放课程项目，这是一次公开发布中国高等教育系统中最好的课程的尝试。截止到2005年中期，已经有超过200门课程的材料可以通过中国开放教育资源联合体的网站获取到。这些课程现在已经超过1600门，而且有些已经由中国开放教育资源联合体的团队翻译成英文。

David Wiley (2007, 4)在提交给经济合作组织的一篇报告中写到：“在中国，中国开放教育资源联合体的176所高校成员已经开放了451门课程”。最后，开放大学开放学习网络（协调对世界上开放教育资源项目的研究）的研究者Elpida Makriyannis (2010)认为中国优秀开放课程的形成源自于2003年9月成立中国开放教育资源联合体的那次盛会。

实际上，精品课程项目启动于MIT会议半年前的3月，而且在MIT参与的会议里没有提到精品课程项目，只是围绕MIT开放课程的中文翻译进行了讨论（段承贵和刘美凤，个人通信）。所以，这种误解是如何传播开的呢？

误解的传播

当你想到其他国家的类似项目和类似组织时，再将中国开放教育资源联合体看作中国高校建设中国优秀开放课程的组织者就很正常了。让我们看一下日本、台湾和韩国这几个东亚的案例。

日本

早在2002年,国立多媒体教育中心和东京理工大学的研究人员就开始研究MIT开放课程项目,由此东京理工大学9月份开始了50门开放课程试点计划(Kobayashi and Kawafuchi 2006)。2004年6月,MIT的人受邀在东京理工大学就MIT开放课程做了一次讲座。此后,四所日本高校成立了日本开放课程联盟。这些高校主要是通过MIT教授Miyagawa的努力和他的个人关系吸纳进来的。其中一个联系的例子是,东京大学的前校长认识MIT前校长Charles Vest(Makoshi 2006)。

后来,东京大学承办了2006年的开放课程国际会议。在这次会议上,日本开放课程协会重组成日本开放课程联盟(Kobayashi and Kawafuchi 2006)。截止到2010年,他们已经有1285门日文课程和212门英文课程,并有包括联合国大学在内的23所会员高校(JOCW 2010)。

日本参与开放式课程运动的动机是要在日本的高校中产生积极的变化,包括使讲课的呈现方式现代化,以及共享学习材料(Makoshi 2006)。

台湾

在台湾,开放课程项目始于朱学恒组织的MIT开放课程翻译工作。他因翻译《指环王》而在台湾成名,并用翻译的版税资助他称之为开放式课程计划(OOPS)的项目。2004年2月,整个MIT开放式课程网站都拷贝到了台湾本地的服务器,而且来自台湾、大陆和其他华人地区的自愿者网络合作翻译这些课程。2006年末,该项目拿到了休利特基金的资助。2007年6月,OOPS在台湾就开放式课程和网络教学主办了他们的第一次国际会议(Lee, Lin and Bonk 2007)。

与此同时,台湾的高校也开始开发他们自己的开放材料。国立交通大学2007年4月加入了开放课程联盟,并与同年6月开始建设他们自己的开放课程。目前,他们提供了71门课程,其中54门都进行了课程实录(李海硕,个人通信)。他们还提供讨论区促进自学者和在线助教之间的交流,以培育一种自学环境。这种自学经过认证考试之后,可以获得学校的官方认证,甚至对校外学生也是如此。参加考试是免费的,只是需要完成一个申请程序(国立交通大学2010,李海硕2010)。

2007年，很多大学紧随国立交通大学加入了国际开放课程联盟。国立交通大学2008年初走得更远，邀请其他学校成立了国内的协会，而且在12月24日成立了官方的台湾开放课程联盟，其中有18所创会会员高校（TOCW 2010）。然而，有些会员退出了，因为他们本以为可以从政府那里获取建设开放课程的资助，但却事与愿违（李海硕，个人通信）。

各所高校都有各自关注的领域。例如，国立交通大学一直开发基础科学课程，并将其提供给其他高校和自学者；台湾大学和国立城市大学关注基础教育；国立台湾师范大学提供读经课程；国立台湾海洋大学、国立台湾理工大学和国立中山大学都提供与他们的专业相关的课程(TOCW 2010)。

韩国

韩国的开放课程运动是由韩国大学的电气工程学教授Gyutae Kim发起的。他了解了MIT计划之后，非常想在韩国发起类似的项目。他首先向工程学院提出申请，但并没有得到支持。随后，作为该校教与学中心的主任，他获准试行一个开放课程项目，但没有得到资助（Meena Hwang，个人通信）。

Gyutae Kim和他的同事获得了MIT和开放课程联盟的大力支持。他们参加了开放课程联盟2007年5月在西班牙桑坦德召开的会议，并了解到发布开放课程的开源平台——EduCommons。时任开放课程联盟的主席John Dehlin随后在线讲述了开放课程概念，这就为韩国大学的试点项目打了一剂强心针。

2008年四月，韩国成立了韩国开放课程联盟，其中有五所大学：韩东国际大学、仁荷大学、庆熙大学、国立釜山教育大学、国立首尔产业大学。然而，没有校长和行政人员的强势介入，而且行政人员不想增加教授们的工作负担，该项目的发展就停滞了。

全国的高校评估对韩国的高校很重要，只考察研究的传统使得不能产出出版物的事情的优先级较低。最近，教育部开始更加关注教与学，例如2006年授权每所高校建立了教与学中心。

最近，提高教学质量的大型项目ACE启动了，并且提供长达十年，每年80万美元的资助。这个由韩国开放课程联盟主席Kim Young Sup领衔的项目将开放课程纳入了申请的评价标准，而且所有获批的十所高校都已规划了未来的开放课程项目。

KERIS是一个协调韩国高校的电子资源建设，并由政府资助的组织。它也参与了资源的开放。自从2007年，它已经资助高校建设了几千个网络教学模块。最近，它联系了建设这些模块的签约高校，并要求他们至少向公众开放一部分（Meena Hwang，个人通信）。

东亚通用模式

在所有的案例中，MIT和东道国的领军高校最初都有联系。有时是通过MIT教师或管理人员的努力，有时是个人接触到开放课程运动，并决定尝试在自己所在的高校或是国内传播这种理念。高校加入开放课程联盟，并形成一个全国的非官方协会或是联盟去协调开放课程建设工作。

这些组织和努力可能会得到教育部的支持，但并不是由国内的政府资助或是组织的。既然这些联盟的创立都是国际合作的结果，那么国际上都应该可以了解它们。网站通常有英文和本国的语言，研究人员经常参加国际会议或在国际期刊发表文章，而且经常使用美国高校开发的开源的开放课程平台。

所以初看上去，中国非常符合这种情况。MIT和中国的名牌大学组织了一次会议，成立了一个组织协调开放课程材料的建设。甚至该项目在国际上的名字“中国优秀开放课程”，都表明它直接延续了MIT的项目。

前一章我们已经看到，精品课程项目其实是很不同的。它可以追溯到自1985年开始形成的独特的课程评估和质量提高体制，它是对前所未有的高等教育扩招的回应，是对促进教学方式变革和增进信息技术的教育应用的愿望的回应。该项目的组织方式、资助机制及其目标都不同于其他国家的开放课程项目。

然而这些信息还不容易获取。教育部的网页上有介绍中国高等教育体制的英文信息，但并没有提到精品课程项目。没有官方的出版物曾经用英文介绍精品课程项目。实际上，该项目甚至没有一个官方的英文翻译，这就导致翻译的混乱（China Quality OpenCourseWare, NPWDEC, Top-Quality Courses等）。虽然中国的学术期刊围绕这个项目发表了超过3000篇学术论文，但截止到目前仍没有以英文公开发表的重要论文。

因此，这是一个需要透过现象看本质的绝好案例，正如Schriewer和Martinez (2004)所说，我们需要考察使用的术语描述的是不是同一件事情。中国优秀开放课程听起来就像

是另一个开放课程，跟东亚的其他案例非常吻合，而且是一个世界制度主义的漂亮案例，组织模式和价值都趋于同一。然而，正如我们以上看到的，开放课程模式内在的价值在中国看似没有消减，然而精品课程项目虽然某些方面受到了MIT开放课程项目的启发，但它在组织、目的及可能的结果方面都有根本性的不同。为了认识到这一点，就需要深入地了解中国高等教育的背景及其历史。

在这里，并不是“拿外国说事”那种情况(Schrieweer and Martinez 2004)。既然中国的学者和学生都对MIT开放课程持正面看法，政府完全可以将项目命名为“中国优秀开放课程”，并让他们本质上不同的项目从MIT的名声获益，但是政府从未做此努力。这也与Steiner-Khamsi和Stolpe (2006)在蒙古发现的用特定术语吸引外国资助的情况不同。实际上，教育部没有将该项目国际化。既没有发布英文信息，甚至也没有提供项目名称官方的翻译。

中国开放教育联合体就填补了这块空白。他们能够得到国际承认和资助，因为世界认为他们在中国发起了一个国际化的模式。根据Steiner-Khamsi和Quist (2000)的观点，很多本地的非政府组织都熟识“NGO行话”，而且特别注重能够获得国际资助的行动。此外，这里的资助者休利特基金也希望能够合作。

Steiner-Khamsi描述了开发“最优方法”（best practice）的国际组织以及为这些方法的传播和监管服务的相应管理结构，例如美国救助儿童会和基于社区的教育、开放社会研究所/索罗斯基金和批判思维，或是丹麦国际开发署和以学生为中心的学习(Steiner-Khamsi 2004)。休利特基金还建立了开放教育项目的大型档案，而且他们很容易去资助他们似曾相识的中国项目。

个人关系的力量

我们看到，在其他东亚国家，个人关系经常在引入开放课程理念时扮演关键角色，而即便开放教育资源联合体发挥的作用有限，在中国甚至也是如此。这与政策推广的文献相当一致。例如，Mintrom(1997)研究了政策倡导者在美国的州之间传播政策时扮演的角色，以及专业组织和网络的成员如何辅助规范的传播。他将政策倡导者定义为“试图发起动态的政策变革的人”。这种变革又是通过寻求对政策创新理念的支持去做的。

他们的策略就是界定问题、加入政策圈子、形成辩论政策的术语，并建立同盟。他们还要对不同的听众进行不同的论证，并保持论点的完整性。Mintrom假定政策倡导者和企业家有如下共性：他们能够发现问题，能够冒险提出解决问题的创新思路，并且能够组织他人将政策理念转化成政府的政策（Mintrom，1997）。

他还调查了学校决策理念在各州之间的传播，并检验了以下学说：不管各州是否毗邻或是相似，关键的是谁把官员送到了相同的教育会议上去。毫无疑问开放课程就没有传播到与美国最近的国家，也没有传播到与其结构类似的国家。

在他的讨论部分，他列举了专业网络如何成为政策理念的管道和政策倡导者的平台（Mintrom and Vergari 1998）。这些发行网络通常是以协会、期刊、简报、邮件列表和会议的形式，而且可以在不同群体之间促进Granovetter (1973)所说的弱连接（weak tie）。成功的政策倡导者能够将弱连接扩展到遍布全球的各类涉众群体（Steiner-Khamsi 2004a; 2004b）

有一个由个人辐射影响他人的有趣案例，Gita Steiner-Khamsi（2006）称之为“Marisa O’Rourke”效应。O’Rourke是一个新西兰人，20世纪70年代参与了基于结果的教育（outcomes-based education）的开发。当时她又移居美国，OBE也与她同行。实际上，让OBE取得世界影响的临界点就是O’Rourke进入世界银行的那一刻。这是一个个人在政策创新的传播过程中扮演关键角色的精彩案例。我们可以轻易地拿休利特基金会的Catherine Casserly或者MIT的Shigeru Miyagawa替换O’Rourke。

结语

本章使用第二章提出的开放教育资源分类标准对精品课程项目和MIT开放课程模式进行了系统比较，并发现精品课程项目更适合第一类转变性建设，而MIT开放课程更适合第三类重新利用，但他们都属于最后一类的公开/咨询。然后，我提出了理解MIT开放课程的两种方式，并考察了MIT开放课程是如何对精品课程项目的发展产生影响的。我最后得出结论，它作为一种规范并没有产生多少影响，但可能作为一种政策创新而产生了影响。

我继续记录了境外是如何对精品课程项目产生误解的，并采用第二章介绍的政策借用理论解释了这种误解是如何出现的。最后，我引入政策网络概念解释了开放课程模式向东亚国家的传播以及中国开放教育资源联合体的创建。下一章，我将提出中国和北美对教

授和课程开发的认识存在根本性的差异，这也是精品课程项目即便令人赞叹，也很难在北美执行的原因。

第七章 结论

教授和课程传递的两种隐喻

我已经描述了精品课程项目的历史背景和前后脉络，并根据四种不同目的的划分将其与MIT开放课程进行了比较。我也讨论了MIT开放课程项目作为一种规范或是一种政策创新可能的影响。然而，如果反向提问又会得到什么答案呢：精品课程项目作为一种政策创新又可以为北美提供什么启发呢？除了因为北美去中心化的高等教育体制，由联邦甚至州政府发起类似的项目几乎不可能，还有另外的因素使得即便在一所大学内也很难实行类似的体制。

为了解释这一点，并说明少有提及的两种大学体制的根本区别，我将提出两个不同的隐喻来概念化教授以及教学行为：教授是艺术家、课程是艺术品；或教授是工匠、课程是工艺品。

我们今天所说的综合大学（multiversity）并非线性的历史传承，而是集合了多种不同的传统。然而，始于博洛尼亚和巴黎的早期大学，学者们就试图建立一种受人尊敬的职业，严口径，并高度自治。William Clark（2006）描述了出现于18世纪的“魅力型学者”

（charismatic academics），他们通过坚持专业尊严，通过讲课和研究成果获得敬仰，并培育他们的魅力。这种学者的出现与以洪堡大学为代表的大学模式的形成是相关的。在这类大学中，教授被赋予了“教与学的自由”，或是教与研究的自由（Kopetz 2002）。这就引出了“学术明星”（academic superstars）的理念，即使在现今的研究型大学，获取声誉的方式也已从吸引学生听课变成了在最权威的期刊上发表文章。

如果我们将有天赋的魅力型学者看作艺术家，并将他们的课程看作艺术品，很多事情就明朗了。虽然艺术家的主顾希望看到他们给出一系列艺术品，但是人们并不能彻底考察一件艺术品，为他提供反馈以让艺术家下一年的作品更好。人们更不想由一个委员会来设计。这样北美的教授通常很自由，教多教少都由自己定。虽然有学生评价这种体制，但并没有严格的质量提高体制。愿意将研究提交同行审阅的学者并不允许别人坐在他的教室，并等下课后提供善意的建议。一门课通常是一项个人成果，它是独自开发的，也不与他人共享，随着学者的去世也就消失了。

然而，这不是历史上唯一的大学模式。Husén (1991)介绍了历史上四种不同的大学模式。

- 洪堡研究型大学，研究和教学一开始就相互影响。
- 英国寄宿模式，学生和教授可以进行密切的非正式交流。
- 法国高等专业学校（grandes écoles），是国家主导的智力、社会精英机构和知识精英群体，只有教学没有研究。
- 芝加哥模式，特别关注文科。

如果我们考察一下以上列举的洪堡研究型大学和英国寄宿模式，就会发现他们都关注魅力型学者，而且认为教学不需要严谨计划，只需要与大牌教授交往，然后随他们以学徒或是导师—学生的形式工作。

另一方面，法国模式受中央控制更多，教授是雇佣的公仆，要培养未来的官僚和政治领袖。这是一种目标导向的体制，而且将研究与教学进行了区分。因为文化隶属关系，法国体制对俄国高等教育产生了巨大的影响，这种国家主导的体制也适用于苏联，而且启发产生了最终在20世纪50年代传入中国的体制（如第二章所述）(Gouzevitch 1995)。

将研究从教学中分离出来的意义重大，因为它采用了一种特定的认识论。根据Hayhoe (2008, 29)的观点：

在苏联共产主义那里，知识被看作百科全书，集合了人类历史上的所有专业知识。这样欧洲19世纪产生的主要的学科都保留在了中等学校和高校。

如果相信知识是“百科全书”，就会中央集权并以标准化的形式组织这种知识的教学。大学学位的目的变成了传递特定的知识，而且这种传递机制可以测量和改进。德国的体制认为教育并不是要传递特定的知识，而是要培养学生特定的态度和思维模式，训练他们科学地思考。

虽然这两种模式在认识论上有重大差别，但是传递课程的行为还是要委托给教师个人。远程大学提供了一个很不一样的学术景象，而且课程的开发也不一样。在英国开放大学，需要开发一门新课程的时候，都需要召集一个委员会。这个委员会一般包括学科专家、

教学设计师、媒体专家和网页设计师。一门课的开发通常要花费数年。一旦课程设计出来，就可以提供给大批量的人们(Bissell and Williams 2008)。

在传统的研究型大学，教师被视为创作艺术品的艺术家。远程大学模式则采用相异的工匠隐喻。工匠对所做的事情很熟练，但那都可以学习。他们朝向一个界定好的目标独自工作或是与人协同工作。最重要的方面是最终产品是可以改进的，可以测试和评估，并有所提高。

就像并不是北美所有开发的课程都遵循艺术品隐喻，中国的学者也不完全符合工匠的隐喻。然而，中国的传统非常不同，人们会一起开发课程，并进行改进。部分是来自于中央集权课程，缺乏学术自由和专业自治的历史。但一起工作、改进的谦逊是值得北美学习的。

教育部希望建立包含老中青三代学者的教学团队，促进知识转移，并让资深教授参与本科教学。课程经常经过了20年的开发过程，有些是从导师传到了学生手上。课程也定期接受内部和外部的同行评价，而有些信息提供者说这种方式可以让他们反思他们的教学方法，并与同事共享好的教育理念。这听起来是一种很明智的方式，但在一个以艺术家为喻、追求灵感的体制内却很难执行。

然而，北美大学的情况也将发生改变。远程学习和网络学习发展迅速，不只是在传统开放大学如此，在所有学习机构均是如此。由于技术需求以及传递模式的原因，这些课程更多是以协作的方式完成的。

这可能也会对常规课程产生影响。James Bess (2000) 提出大学教学非常复杂，它的多种角色不可能期望完全由一种人概括。有很多不同的认知角色参与课程的开发和传递，而Bess就概括出了七种：内容研究、教学设计、教学传递、讨论引导、内容/活动整合、评价和指导。团队可能比单个教师为学生提供更全面的服务。这也会减轻目前“高校成员作为教师在智力上和身体上的隔离”，以及导致的“缺少重大奖励的机会”。Bess认为这对北美的体制为祸不浅 (p. 2)。根据这种观点，也许北美可以从中国国家精品课程项目获取一些启发。

典型和例子的力量

前一节，我们讨论了各种欧洲大学模式，论证了德国大学和法国大学中教学与研究的角色。前者启发了北美的研究型大学，后者先是启发了苏联，后是中国。我也论证了传统研究型大学的教授和新式远程大学的教授分别被视作艺术家和工匠。然而，中国和西方的教育观念史也存在着重大的不同，而这也对精品课程项目的发展产生了影响。

中国教育和西方教育一条重要的不同是中国更加关注书面语。Clark (2006) 花费很多笔墨讨论了欧洲中世纪大学的口语传统，但中国早就已经开始了第一次匿名的笔试 (Thomas H. C. Lee 2000)。学生可以接触大量的前人作品，而且要模仿 (model) 学习。Reed (1992) 认为模仿在中国是一种教学技术，不论是临摹笔画还是学者抄写儒家经典。她认为“模仿(modelling)不是像西方通常理解地照搬 (imitation)，而是一种可以实现内部转变的过程”(同上, 78)。

共产党经常选择杰出人物扮演国家的榜样，其中最著名的就是雷锋。他死后出版的日记广为阅读和讨论。雷锋可以被看作“无产阶级版的儒家原型”，就像那些儒家的先贤培养了相同的美德、忠诚、孝心、修身、谦虚、节俭、勤奋、仁爱(Reed 1998, 360)。

将今日的精品课程教授看作道德榜样也许是一点牵强，而官方的政策并没有提到爱国精神、无私或是奉献。其实，精品课程项目关注的还是实在地推动优秀课程。然而，当讨论到不同的教学方式和教师角色时，仍会涉及到榜样。Stevenson和Stigler (1992, 167-168) 调查了美国和中国教师的态度，发现二者存在显著差异：一种是在共同核心部分上建构，一种则是从零做起。

在亚洲，理想的教师是熟练的表演者 (performer)。就像对于演员或是音乐家，课程的实质就是脚本或是五线谱；目的就是尽可能有效或有创造性地扮演角色或是演奏乐曲。熟练的教师执行课程不只是例行公事，而是要努力让每堂课的讲解都趋于完美。她会用激发学生兴趣和动机的方式使用她学过的教学技术，并将她自己的理解加诸这些技术。

在美国，教师成功的判断标准是创新、发明和原创。熟练地呈现标准化的课程是不够的，甚至会被指为缺乏创新才能的表现。似乎美国的教师要能够日复一日地写作自己的戏剧或是创作自己的协奏曲，然后根据自己的专长和技巧表演。这两种模式，即熟练的表演者和创新者在东西方的价值非常不同。

虽然Stevenson和Stigler讨论的是中小学教师的态度，但大学教授也可能存在类似的不同，因为北美更需要教授独特、独立。以上两节已经论证了精品课程项目存在于受法国中

央集权的教学取向影响的高等教育体制，而非对北美高校影响深远的德国研究型大学模式。精品课程项目也存在于这样一种文化中：模范和榜样，以及以他人的成果（也包括教学）为基础的演绎有着非常悠久的历史。这些都是让类似的项目很难在北美执行的因素，但也可以让我们更好地理解 and 赏识中国体制的因素，并启发我们重新思考北美的大学教学。

结论

本文探究了精品课程项目是如何组织的，以及如何发展的。我想将其与MIT开放课程进行比较，并了解MIT项目是否对精品课程的形成和发展产生了影响。我还讨论了精品课程概念的传播是否可以看作世界高校价值日渐趋同的信号，而且我提出了反驳理论（counter-theory）：那只是名义上借用了一些理念或是概念，而执行的方式却相当不同。

第三章论述了课程团队概念以及团队多年来开发的改进课程概念是如何出现的，并论述了紧随中央集权课程的课程评估传统是如何开始放开的。与此相伴的是中国过去15年中前所未有的高等教育扩招，以及对同行选出的优秀模范进行资助的强烈关注——刚开始是高校，然后是学科，最后是课程。再加上对大学信息化的关注，精品课程项目也便应运而生。但一些激励措施可能借鉴了MIT项目的经验。

我详细描述了该项目的组织方式，以及高校管理者和参与教授的经验。第六章借此论证该项目与MIT开放课程虽然有一些交叠的领域，但存在根本性的不同。我采用四目的框架，并通过将MIT开放课程概念化为一种规范或一种政策创新，探讨了这两个项目的不同。

然后，我描述了精品课程项目在西方被误解为MIT模式的直接延续，并借助政策借用理论以及其他亚洲国家的案例论证了这种情况是如何出现的。最后，在结论部分我提出第二章讨论的中国高等教育史引致一种与北美本质不同的课程开发模式，这也是该项目不能简单移植到北美大学的原因。不过，我认为这种情况可能将会有所改变。

研究展望

本文详细说明了精品课程项目的组织方式，及其服务的目的。我并没有尝试评估该项目是否达成了它的目标。虽然中文文献中产生了很多对该项目的批评，而且执行了一些

评估，但还是很需要严格设计的研究去检验核心的假设。我认为第二章介绍的四种目的会对此有帮助。照现状来看，一些论文没有先明确该项目服务的目的就对它进行了评估。

研究者可以设计实验测量对获选精品课程的教师以及整个系科的影响。他们成为更好的老师了吗？课程有更新吗？它对整个系科产生了启示吗？更进一步，研究者可以考察其他高校查阅同类课程材料的教授。精品课启发他们改进了自己的课程，或是他们获得了可以在自己教学中使用的新理念和内容吗？也可以考察学生用户的资源使用情况，看他们是否能够更有效地学习，但要谨记这绝不是该项目的主要目的（虽然在该项目发展的过程中在优先级上有了些微提高）。

在开放教育研究领域，比较教育和高等教育专家还有很广阔的空间。目前，多数研究都是由教育技术学者实施的，但是还有很多问题可以进行比较研究和历史研究。本文是借助中国高等教育史和目前的形势，解释一个最终不同于全球的开放课程模式的开放教育资源项目的一次尝试。另一种进路就是将这些开放的材料看作比较课程项目的数据。中国有一些例子，如中国开放教育资源联合体推动了148项比较研究，对MIT课程和中国高校的课程进行比较（中国开放教育资源联合体 2007）。

有两个具体的案例：李松等人（2007）以生物学科为限，研究了14门精品课以及22门MIT开放课程，并发现精品课程更多以单向的课堂教学为基础，而MIT课程则更关注学生互动；刘克苏（2006）用开放课程对美国的经典教育进行了比较研究。由于材料的种类很广，因此这类研究可以成功地拓展到其他领域。

引文

- 奥威亚. 2010. 精品课程录播系统|课程录播系统|录播直播系统。广州市奥威亚电子科技有限公司. Accessed August 21. <http://www.ava.com.cn/cn/ProductInfo.asp?id=411>
- Baraniuk, Richard G. 2008. "Challenges and Opportunities for the Open Education Movement: A Connexions Case Study." In *Opening Up Education: The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge*, edited by Toru Iiyoshi and M. S. Vijay Kumar, 229-246. Boston, MA: MIT Press.
- Behlendorf, Brian. 1999. "Open Source as a Business Strategy." In *Open Sources: Voices from the Open Source Revolution*, edited by Chris DiBona, Sam Ockman, and Mark Stone, 149-170. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc.
- Bess, James L. 2000. *Teaching Alone, Teaching Together: Transforming the Structure of Teams for Teaching*. San Francisco: Josey-Bass.
- Bissell, Chris and Judith Williams. 2008. "Coping with a changing world: the UK Open University approach to teaching ICT." Paper presented at the International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain, May 3-5. <http://oro.open.ac.uk/21864/>
- Cape Town. 2010. "The Cape Town Open Education Declaration." Accessed on August, 20. <http://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration>
- Carroll, Michael W. 2006. "Creative Commons and the New Intermediaries." *Michigan State Law Review* 45.
- Carson, Stephen. 2009. "The unwallled garden: growth of the OpenCourseWare Consortium, 2001-2008". *Open Learning* 24 (1): 23-29.
- Checkel, Jeffrey T. 1999. "International Institutions and Socialization." *Arena Working Papers* 99/5. Oslo, Norway. http://www.arena.uio.no/publications/wp99_5.htm
- Clark, William. 2006. *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Dollar, Anna and Paul S. Steif. 2008. "An Interactive, Cognitively Informed, Web-Based Statics Course". *International Journal of Engineering Education* 21 (4).
- Finnemore, Martha and Kathryn Sikkink. 2005. "International Norm Dynamics and Political Change." *International Organization* 52 (4), 887-917.
- 五角星科技 2010. "精品课程网站建设|精品课程网站制作|网页制作精品课程|国家精品课程资源网-(专业打造杭州,滨江,下沙精品课程第一网)".五角星科技. Accessed August 21. <http://www.wjxit.com/jpkc.asp>
- Ghosh, S. B. and Anup Kumar Das. 2006. "Open access and institutional repositories – a developing country perspective: a case study of India." Paper delivered at World Library and Information Congress, Seoul, Korea. https://drtc.isibang.ac.in/bitstream/handle/1849/272/157-Ghosh_Das-en.pdf?sequence=1
- Gouzévitch, I. 1995. "Technical higher education in nineteenth-century Russia and France: Some thoughts on a historical choice". *History and Technology* 12 (2): 109-117.

- Granovetter, Mark S. 1973. "The Strength of Weak Ties." *American Journal of Sociology* 78 (6): 1360-1380.
- 国立交通大学. 2010. "关于开放式课程"。国立交通大学。Accessed August 24.
<http://ocw.nctu.edu.tw/about.php>
- Hariyanto, Dedy. 2009. "Pemahaman siswa terhadap buku sekolah elektronik dan pemanfaatannya pada SMK Negeri 1 Blitar" [The students' understanding and use of electronic schools books at the National Senior High School 1 Blitar]. MA thesis, Faculty of Technology, State University of Malang, Indonesia. <http://eprints.uny.ac.id/827/>
- Hayhoe, Ruth. 1987. "China's Higher Curricular Reform in Historical Perspective". *The China Quarterly* 110 (June): 196-230.
- . 1989. *China's Universities and the Open Door*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.
- . 1991. "The tapestry of Chinese higher education." In *Chinese education: problems, policies, and prospects*, edited by Irving Epstein. New York & London: Garland Publishing.
- . 1996. *China's Universities, 1895-1995: A Century of Cultural Conflict*. RoutledgeFalmer Studies in Higher Education.
- . 2008. "Philosophy and Comparative Education: What Can we Learn from East Asia?" In *Comparative and International Education: Issues for Teachers*, edited by Karen Mundy, Kathy Bickmore, Ruth Hayhoe, and Meggan Madden. International Perspectives on Education Reform Series. New York: Teachers College.
- Hecker, Frank. 2000. "Setting Up Shop: The Business of Open-Source Software." <http://hecker.org/writings/setting-up-shop>
- HEEC. 2010. "The Introduction of the Higher Education Evaluation Center of the Ministry of Education." 教育部高等教育教学评估中心. Accessed August 20.
http://www.pgzx.edu.cn/zxgk/zxgk_eng.htm
- Huang, Futao. 2005. "Qualitative Enhancement and Quantitative Growth: Changes and Trends of China's Higher Education". *Higher Education Policy* 18: 117-130.
- 华秦. 2010. "精品课程平台". 湖北华秦教育软件技术有限公司. Accessed August 21.
<http://www.51tek.com/category-476.html>
- Husén, Torsten. 1991. "The idea of a university: changing roles, current crisis and future challenges." In *The role of higher education in society: quality and pertinence*. The 2nd UNESCO-Nongovernmental Organizations Collective Consultation on Higher Education, 8–11 April 1991. New Papers on Higher Education 1. UNESCO, Paris, France.
- Håklev, Stian (2010). "Key numbers from China's 2010-2020 education plan". Random Stuff that Matters (blog), February 28. <http://reganmian.net/blog/2010/02/28/key-numbers-from-chinas-2010-2020-education-plan/>
- 教师网络培训. 2010. "精品课程建设专题"。全国高校教师网络培训中心. Accessed August 21. <http://www.enetedu.com/topic/content/zhuantit/>
- 教育部. 2001. "关于加强高等学校本科教学工作提高教学质量的若干意见"。中华人民共和国教育部。 <http://www.jingpinke.com/news/details?uuid=eee83724-123b-1000-96c5-dbe8a79b2de0&objectId=oid:eee83724-123b-1000-96c4-dbe8a79b2de0>

- . 2003. “教育部关于启动高等学校教学质量与教学改革工程精品课程建设工作的通知。中华人民共和国教育部。 <http://www.jingpinke.com/news/details?uuid=eeea5b93-123b-1000-99ec-dbe8a79b2de0&objectId=oid:eeea5b93-123b-1000-99eb-dbe8a79b2de0>
- . 2004. “国家精品课程建设工作实施办法”。中华人民共和国教育部。 <http://dean.yyc.net.cn/html/guizhangzhidu/jiaoyubuwenjian/20071226/38.html>
- . 2010. “Higher Education in China.” 中华人民共和国教育部。 Accessed August 20. http://www.moe.edu.cn/english/higher_h.htm
- 教育大发现。2010。 “教育大发现”。 Accessed August 22. <http://sociallearnlab.org/>
- Jingpinke. 2010. “质量工程介绍”。国家精品课程资源网。 Accessed August 20. <http://www.jingpinke.com/xpe/portal/c7d2ddfa-11b1-1000-9721-4db6c3cdd0ed>
- 精品课程。2010。 “高等学校精品课程建设工作”。国家精品课程项目。 Accessed September 3. <http://www.jpkcnet.com/new>
- JOCW. 2010. “About JOCW.” Japan OpenCourseWare Consortium. Accessed August 23. <http://www.jocw.jp/AboutJOCW.htm>
- Kathryn Anderson-Levitt. 2003. *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*. Palgrave Macmillan.
- Kobayashi, Toshio and Akemi Kawafuchi. 2006. *Japan Open Course Ware Consortium (JOCW): A Case Study in Open Educational Resources Production and Use in Higher Education*. OECD/CERI Report. <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/37647892.pdf>
- Kopetz, Hedwig. 2002. *Forschung und Lehre: Die Idee der Universität bei Humboldt, Jaspers, Schelsky und Mittelstraß*. Vienna: Böhlau Verlag.
- Korol, Alexander G. 1957. *Soviet Education for Science and Technology*. New York: Wiley and the Technology Press.
- 李海硕. 2010. “开放式课程(OpenCourseWare)在台湾: 交通大学开放式课程之起源、影响、以及台湾开放式课程联盟之发展”。硕士毕业论文, 国立交通大学, 台湾。 http://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi/ccd=_Tk68k/search?q=auc=%22%E6%9D%8E%E6%B5%B7%E7%A2%A9%22.&searchmode=basic#XXX
- Lee, Mimi Miyong, Meng-Fen Grace Lin, and Curtis J. Bonk. 2007. “OOPS, Turning MIT Opencourseware into Chinese: An analysis of a community of practice of global translators”. *The International Review of Research in Open and Distance Learning* 8 (3). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/463/980>
- Lee, Thomas H. C. 2000. *Education in traditional China: a history*. Boston: E. J. Brill.
- Lewin, Keith M., Xu Hui, Angela W. Little, and Zheng Jiwei 2004. *Educational innovation in China: Tracing the impact of the 1985 reforms*. Harlow, UK: Longman.
- 李斌. 2007. “我国高校本科教学“质量工程”达到预期目标”。Jingpinke.com. <http://www.jingpinke.com/xpe/portal/5b076385-11d6-1000-9287-bd80a6bd4b60?uuid=710e048f-129c-1000-9e97-00f8fbf4139d>
- Li, Jun and Jing Lin. 2008. “China’s Higher Education Expansion: A Policy Analysis from a Rational Framework”. In *The Worldwide Transformation of Higher Education*, edited by

- David P. Baker and Alexander W. Wiseman. *International Perspectives on Education & Society*, 9. Bingley, UK: JAI Press.
- 李松、黄荣怀、曾兰芳、陈莉、张燕. 2007. “国家精品课程与MIT OCW课程比较分析”. Paper presented at 2007 National Educational Technology Doctoral Seminar. <http://www.docin.com/p-12909882.html>
- 刘克苏. 2006. “从麻省理工学院OCW谈我国高校经典教育”。*山东工商学院学报* 20 (6).
- 刘增辉. 2009. “精品课程促进人才培养质量的提高”。*中国远程教育* 2. <http://www.xuexigang.com/ycjy/fmzt/14361.html>
- 路新民. 2008. “精品与泛品”。*开放教育研究* 14 (1).
- Makoshi, Nobuyasu 2006. “TokyoTech OCW WG and Japan OCW Consortium.” Paper presented at joint OECD/AIDE conference. <http://www.oecd.org/dataoecd/60/33/37649652.pdf>
- Makriyannis, Elpida 2010. “Enter the Dragon: The Rise of Open Educational Resources in China.” Elpida’s blog. Open Learning Network. <http://olnet.org/node/190>
- 毛礼锐、沈灌群. 1989. *中国教育通史*. 山东教育出版社.
- Mao, Yaqing, Du Yuan, and Liu Jingjuan. 2009. “The Effects of University Mergers in China since 1990s: From the Perspective of Knowledge Production.” *International Journal of Educational Management* 23 (1), 19-33.
- Meyer, John W., Francisco O. Ramirez, David John Frank, and Evan Schofer. 2006. “Higher Education as an Institution. Center on Democracy, Development and the Rule of Law”. Working Paper, Stanford University, CA. http://cddrl.stanford.edu/publications/higher_education_as_an_institution/
- Meyer, John W., John Boli, George M. Thomas, and Francisco O. Ramirez. 1997. “World Society and the Nation-State.” *The American Journal of Sociology* 103 (1): 144-181.
- Mike Caulfield. 2009. “Openness as reuse, and openness as transparency”. Tran|script (blog), January 25. <http://mikecaulfield.com/2009/01/25/openness-as-reuse-and-openness-as-transparency/>
- Mintrom, Michael. 1997. “Policy Entrepreneurs and the Diffusion of Innovation.” *American Journal of Political Science* 41: 738-770.
- Mintrom, Michael and Sandra Vergari. 1998. “Policy Networks and Innovation Diffusion: The Case of State Education Reforms.” *The Journal of Politics* 60 (1): 126-148.
- MIT news. 2001a. “MIT to make nearly all course materials available free on the World Wide Web.” MIT news, April 4. <http://web.mit.edu/newsoffice/2001/ocw.html>
- . 2001b. “Mellon, Hewlett Foundations grant \$11M to launch free MIT course materials on web”. MIT news, June 18. <http://web.mit.edu/newsoffice/2001/ocwfund.html>
- MIT OCW 2007. MIT Marks OpenCourseWare Milestone. <http://ocw.mit.edu/about/media-coverage/press-releases/milestone/>
- . 2010a. “About OCW.” Accessed August 20. <http://ocw.mit.edu/about/>
- . 2010b. “Our History.” Accessed August 20. <http://ocw.mit.edu/about/our-history/>

- . 2010c. “Privacy and terms of use.” Accessed August 20. <http://ocw.mit.edu/terms/#cc>
- . 2010d. “MIT OpenCourseWare Reaches 2,000 Course Milestone.” <http://ocw.mit.edu/about/media-coverage/press-releases/milestone/>
- MIT OpenCourseWare. 2005. *2005 Program Evaluation Findings Report*. Boston, MA: MIT OpenCourseWare. http://ocw.mit.edu/ans7870/global/05_Prog_Eval_Report_Final.pdf
- Norman, Solvig and David Porter. 2007. “Designing Learning Objects.” Knowledge Series. Vancouver, BC: Commonwealth of Learning. <http://www.col.org/resources/publications/trainingresources/knowledge/Pages/designLO.aspx>
- O’Brien, Kevin J. 2006. “Discovery, Research (Re)design, and Theory Building.” In *Doing Fieldwork in China*, edited by Maria Heimer and Stig Thøgersen. Honolulu: University of Hawai‘i Press.
- OpenCourseWare Consortium. 2010a. “Members.” Accessed August 20. <http://www.ocwconsortium.org/members/members>
- . 2010b. “Making the Case to Higher Administration.” Accessed August 22. http://www.ocwconsortium.org/community/documents/doc_download/33-making-the-case-to-higher-administration
- . 2010c. “Making the Case to the Mid-Level Administration.” Accessed August 22. http://www.ocwconsortium.org/community/documents/doc_download/34-making-the-case-to-the-mid-level-administration
- . 2010d. “Making the Case to the Faculty.” Accessed August 22. http://www.ocwconsortium.org/community/documents/doc_download/35-making-the-case-to-the-faculty
- . 2010e. “Making the Case to the Information Technology Team.” Accessed August 22. http://www.ocwconsortium.org/community/documents/doc_download/36-making-the-case-to-the-information-technology-team
- . 2010f. “About us.” Accessed September 3. <http://www.ocwconsortium.org/about-us/about-us.html>
- Otsuka, Yutaka 2001. “Japan's Involvement with Higher Education in Manchuria: Some Historical Lessons from an Imposed Educational Cooperation.” In *Education, Culture, and Identity in Twentieth-Century China*, edited by Glen Peterson, Ruth Hayhoe, and Yongling Lu. University of Michigan Press, 54-81.
- Pepper, Suzanne 1990. *China's Education Reform in the 1980s: Policies, Issues and Historical Perspectives*. China Research Monograph 36. Berkeley: University of California Press.
- Phillips, David. 2004. “Toward a Theory of Policy Attraction in Education.” In *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, edited by Gita Steiner-Khamsi. New York: Teachers College Press.
- Pretorius, S. G. and Y. Q. Xue. 2003. “The Transition from Elite to Mass Higher Education: A Chinese Perspective.” *Prospects* 33 (1).
- 秦丽娟. 2008. “国家精品课程推广模式研究”。研究生毕业论文，未来教育研究中兴，华南师范大学。
- Reed, Gay Garland. 1992. “Modeling as a Pedagogical Technique in the Art and Life of China”. *Journal of Aesthetic Education* 26 (3): 75-83.

- Reed, Gay Garland. 1998. "Is Lei Feng Finally Dead? The Search for Values in a Time of Reform and Transition". In *Higher education in post-Mao China*, edited by Michael Agelasto and Bob Adamson. Hong Kong University Press.
- Schriewer, Jürgen and Carlos Martinez. 2004. "Constructions of Internationality in Education." In *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending* 丁兴富, edited by Gita Steiner-Khamsi. New York: Teachers College Press.
- Silova, Iveta. 2009. "Varieties of Educational Transformation: The Post-Socialist States of Central/Southeastern Europe and the Former Soviet Union". In *International Handbook of Comparative Education*, edited by Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. Springer.
- Steiner-Khamsi, Gita. 2004a. "Blazing a trail for policy theory and practice." In *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, edited by Gita Steiner-Khamsi. New York: Teachers College Press.
- . 2004b. "The Politics of Educational Lending." In *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, edited by Gita Steiner-Khamsi. New York: Teachers College Press.
- . 2006. "The Economics of Policy Borrowing and Lending: A Study of Late Adopters". *Oxford Review of Education* 32 (5): 665-678.
- Steiner-Khamsi, Gita and Hubert O. Quist. 2000. "The Politics of Educational Borrowing: Reopening the Case of Achimota in British Ghana". *Comparative Education Review* 44 (3): 272-299.
- Steiner-Khamsi, Gita and Ines Stolpe. 2006. *Educational Import: Local Encounters with Global Forces in Mongolia*. Palgrave Macmillan.
- Stevenson, Harold W. and James W. Stigler. 1992. *The Learning Gap: Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. New York: Summit Books.
- 谭凤. 2008. "MIT OCW的成功之道对我国精品课程建设的启示"。中国电力教育, 3.
- Tapscott, Don and Williams, Anthony D. 2006. *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*. New York, Portfolio.
- 天空教师. 2010a. "天空教师"。南京易学教育软件有限公司. Accessed August 21. <http://www.skyclass.cn/visual.htm>
- . 2010b. "冲刺2010国家精品课程3D国家精品课程培训邀请"。南京易学教育软件有限公司. Accessed August 21. <http://www.skyclass.cn/train.htm>
- TOCWC. 2010. "联盟说明"。台湾开放式课程联盟。Accessed August 24. <http://www.tocwc.org.tw/about.php>
- UNESCO. 2002. Final report. Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries, Paris 1-3 July. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>
- . 2003. Synthesis report on trends and development in higher education since the World Conference on Higher Education (1998-2003), Paris 23-25 June. http://portal.unesco.org/education/en/files/20031/10561417481synthesis_report.pdf/synthesis_report.pdf

- Vest, Charles M. 2006. Open Content and the Emerging Global Meta-University. *Educause Review* (May/June): 18-30. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0630.pdf>
- Vidovich, Lesley, Yang Rui, and Jan Currie/ 2007. “Changing accountabilities in higher education as China 'opens up' to globalisation.” *Globalisation, Societies and Education* 5 (1): 89-105.
- 王洪菊。2009。 “MIT OCW与我国精品课程比较” 。科技信息 32.
- 王鹏。2008。 “2003—2008 年国家精品课程评估指标体系的变化与趋势分析” 。评价与管理, 15.
- Wang, Xiufang. 2003. *Education in China since 1976*. Jefferson, NC: McFarland & Company.
- 王秀花。2008。 “精品课程建设及其评审的误区” 。职业教育研究, 1.
- 王雪引。2008。 “浅议精品课程在教学工作中的作用” 。甘肃科技纵横 37 (1).
- Wei, Runfang 2008. *China's Radio & TV Universities and the British Open University: A Comparative Study*. Yilin Press.
- 文和平。2007。 “‘质量工程’全面启动” 。中国大学教学, 2.
- Wiley, David. 2003. “A Modest History of OpenCourseWare”. Autounfocus (blog). March 21. <http://www.reusability.org/blogs/david/archives/000044.html>
- . 2007. “On the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education.” Paper commissioned by the OECD's Center for Educational Research and Innovation (CERI) for the project on Open Educational Resources. <http://www.oecd.org/dataoecd/33/9/38645447.pdf>
- 休伊特基金会. 2005. “Open Educational Resources Initiative.” Accessed December 12. <http://www.hewlett.org/Programs/Education/OER/Publications/oeroverview.htm>.
- . 2006. “The Promise of Open Educational Resources.” <http://www.hewlett.org/uploads/files/ChangeArticle.pdf>
- Xu, Bill and Richard Stallman. (2010). “Free Software Movement: From Genesis to the GNU GPL version 2.” Accessed August 20. <http://www.zeuux.org/philosophy/billxu-rms-fsm-ancient-to-gplv2.html>
- 杨平展、王斌、罗光元。2007。 “麻省理工大学的开放课件对我国大学精品课程建设的启示” 。湖南第一师范学报 7 (2).
- 杨锐. 2004. "Toward Massification: Higher Education Development in the People's Republic of China since 1949." In *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, edited by John C. Smart. Dordrecht: Kluwer. 311-374.
- Young, Jeffrey 2010. “China's Answer to MIT's OpenCourseWare May Get Reboot.” *The Chronicle of Higher Education*, September 10. <http://chronicle.com/blogPost/Chinas-Answer-to-MITs/26833/>
- 曾海军、曾德考、范新民。2007。 “基于精品课程评审指标探讨网络教育资源的建设与共享” 。中国远程教育, 10, 47-52.

- 中国开放教育资源联合体. 2007. “2007 Annual Report.” 中国开放教育资源联合体.
<http://old.core.org.cn/en/news/2007/071231.htm>
- . 2010a. “About CORE.” 中国开放教育资源联合体. Accessed August 22.
<http://www.core.org.cn/a/About-CORE.html>
- . 2010b. “History.” 中国开放教育资源联合体. Accessed August 22.
<http://www.core.org.cn/a/History.html>
- . 2010c. 国外开放课程->汉化课程。中国开放教育资源联合体. Accessed August 22.
http://old.core.org.cn/core/opencourse/course_subject.aspx?do=com
- 周燕。2009。 “效果评价对我国精品课程评价的启示” 。黑龙江教育（高教研究与评估），
4.
- Zhou, Yuliang 1986. *Education in Contemporary China*. Hunan Education Publishing House.