



Deposited via The University of Leeds.

White Rose Research Online URL for this paper:

<https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/126356/>

Version: Published Version

Article:

Zhu, J and Morris, NP (2017) Hierarchical Needs of MOOCs Intercultural Learning: Multiple Reconstruction of Cultural Identities. *Modern Distance Education Research*, 4. pp. 32-38. ISSN: 1009-5195

<https://doi.org/10.3969/j.issn.1009-5195.2017.04.004>

Reuse

Items deposited in White Rose Research Online are protected by copyright, with all rights reserved unless indicated otherwise. They may be downloaded and/or printed for private study, or other acts as permitted by national copyright laws. The publisher or other rights holders may allow further reproduction and re-use of the full text version. This is indicated by the licence information on the White Rose Research Online record for the item.

Takedown

If you consider content in White Rose Research Online to be in breach of UK law, please notify us by emailing eprints@whiterose.ac.uk including the URL of the record and the reason for the withdrawal request.

MOOCs 跨文化学习需求层次论： 文化身份的多元重构*

□朱敬 [英]Neil Morris

摘要：在以重塑全球化为目标之一的开放3.0时代，MOOCs为学习者提供了全球化的多元交流与学习平台。跨文化学习是MOOCs学习的主要形态。MOOCs跨文化学习需求层次体系是在对英国MOOCs平台FutureLearn近两年的观察、调查与研究的基础上构建的，其实质是学习者文化身份多元重构的过程。这一需求层次体系主要表现为安全的需求（文化身份受到冲击）、归属的情感需求（个体身份形成）、参与交流并获得尊重的需求（群体身份形成）以及自我实现的需求（个体身份与群体身份协同，完成多元重构）。对于学习者而言，MOOCs跨文化学习不是文化移民，而是在坚持原有文化基础上对其他文化的多元化审视与理解包容；只有坚定母语文化，才能更好地进行跨文化学习与交流。MOOCs课程需要加强多元化设计，帮助学习者更快、更好地完成文化身份的多元重构，提高跨文化学习绩效。

关键词：MOOCs；跨文化学习；学习需求层次；文化身份；多元重构

中图分类号：G434 **文献标识码：**A **文章编号：**1009-5195(2017)04-0032-07 doi:10.3969/j.issn.1009-5195.2017.04.004

***基金项目：**广西教育科学“十二五”规划2014年度广西教育科学重点研究基地重大课题“广西高校与基础教育协同发展研究——MOOCs（慕课）的视角与路径”（2014JD208）；广西壮族自治区“民族地区教育发展研究”八桂学者专项经费资助。

作者简介：朱敬，博士，教授，广西师范大学教育学部教育技术学系（广西桂林 541004）；Neil Morris，教授，博士生导师，英国利兹大学数字化学习中心（英国利兹 LS2 9JT）。

“十三五”期间，我国将进入“引进来与走出去并举”的开放3.0阶段，重塑全球化、扩大话语权是我们的目标之一（相均泳，2016），这就要求教育领域培养更多的具有全球视野的高质量人才。做好“互联网+教育”，提升学习者的跨文化学习与交际能力，已经成为不容推卸的时代使命。当前，Coursera、edX、FutureLearn等国外MOOCs平台已经成为我们了解国外发达国家学术发展状况、与国外同侪进行学习交流、理解多元文化的重要路径，但是MOOCs学习所引发的跨文化问题却日益突出，学习者的跨文化学习需求在各种各样的冲突境遇中或逐渐泯灭，或不断丰富；其文化身份也随之或固有不不变，或多元重构。MOOCs跨文化学习问题正严重影响跨文化学习绩效，这不利于我们的开放以及重塑全球化进程。需要强调的是，全球化并

非一体化，跨文化学习也不是文化移民。因此，如何剖开MOOCs跨文化学习的“洋葱皮”^①，促进多元文化的交流与学习，是本研究的目的。

一、MOOCs跨文化学习需求层次体系的形成

MOOCs跨文化学习需求层次体系经历两年、四个阶段形成。

1.跟踪观察与调研

笔者对英国FutureLearn平台上的MOOCs课程进行了为期7个月的跟踪观察，发现：（1）MOOCs跨文化学习者在课程材料过程中有专业知识、背景知识的认知冲突，这些冲突增加了学习成本，导致学习者产生畏难情绪；（2）学习者在评论价值的判断上存在着需求、认知的差异与冲突，这些冲突加剧了畏难心理，导致学习者对平台主流文

化产生心理排斥；（3）学习者在学习活动参与、分组等方面也存在差异与冲突，跨文化学习能力弱的学习者喜欢同质文化，趋向于对安全感的诉求（朱敬，2015）。

2. 初步的理论推演

在观察与调查的基础上，笔者基于马斯洛需求层级理论、社会建构主义学习理论以及自组织理论，初步构建出 MOOCs 跨文化学习需求层次体系，如图 1。需要说明的是：第一，与马斯洛需求层级理论不同，MOOCs 跨文化学习需求层次体系不存在生理需求这一基础层级，最底层始自安全的需求。第二，MOOCs 学习是社会建构的过程，学习者与学习者、学习者与课程提供者之间的对话交流与协作学习是 MOOCs 的主要魅力，这不同于以展示为主要特征的各种视频公开课。第三，MOOCs 学习是自我导向的、自我组织的、持续生成的过程。第四，MOOCs 跨文化学习与基于实体教室的跨文化学习有所不同，它是全球化背景下的在线学习过程。第五，MOOCs 学习者在跨文化学习需求方面存在着明显的递进关系，但这种递进关系不是绝对的，不能忽视学习的复杂性以及学习者的个性化特征。

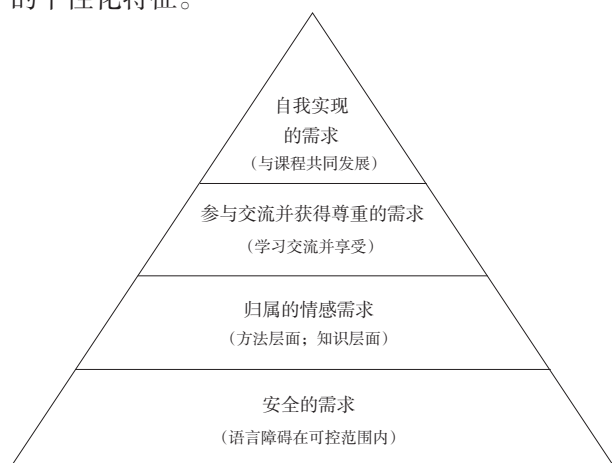


图1 MOOCs 跨文化学习需求层次体系的初步构建

3. 基于具体课程的深入研究

随着研究的深入，笔者在英国利兹大学数字化学习中心研究团队的支持下，对选修利兹大学三门 MOOCs 课程的中国学习者进行了深入的调查研究，部分学习者完成率太低，数据无效。最终有 13 名学习者的数据有效。值得注意的是，第三门课程加入了中文翻译。详细情况如表 1。

表1 英国利兹大学3门MOOCs课程详细信息

课程	课程名称缩写	课程开设时间	课程语言
Physical Theatre: Meyerhold and Biomechanics	PT	2015年1月26日至2月15日	英语
Assessment for Learning in STEM Teaching	AFL	2015年4月13日至5月24日	英语
Innovation--The Key to Business Success	I-KBS	2015年6月8日至6月28日	英语+中文翻译

笔者首先根据 FutureLearn 平台使用条款，本着学术研究的宗旨，对上述学习者的在线学习数据进行提取，并使用 Excel 进行数据处理；然后对学习者的学习过程进行了课前与课中的问卷调查与深度访谈。由于课程平台发放的课前问卷为课程团队预先设计，与本研究的目的是不完全一致，因而课前问卷只作参考之用。访谈是本研究的主要研究方法。笔者通过网络每周对学习者的学习过程进行深度访谈，挖掘学习者内在的学习需求与动力变化。

4. 修改与完善

在对上述三门课程进行深入研究的过程中，笔者发现，MOOCs 跨文化学习者的学习障碍其实是文化身份的冲突。文化身份是“被社会性建构的现实”（乔纳森·弗里德曼，2004），除了有其先天的属性（如种族、性别等）之外，后天的实践与习得更为重要。

对于 MOOCs 跨文化学习者来说，学习过程是文化身份受到冲击并在冲突中不断多元重构的过程。与以移民为主要目的的文化身份重构不同，MOOCs 跨文化学习者文化身份的重构，是在坚持自身原有文化身份基础上对其他文化的多元化审视

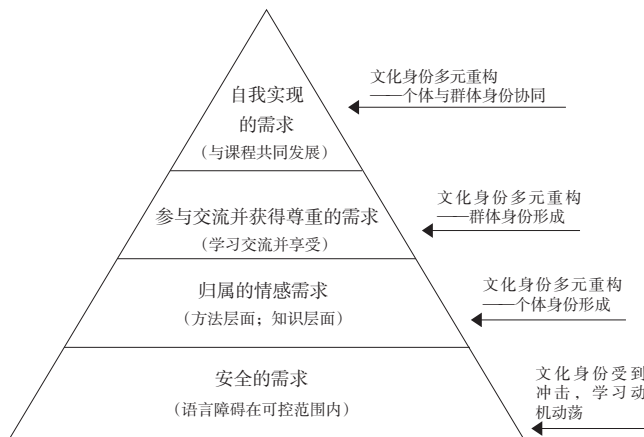


图2 MOOCs 跨文化学习需求层次体系

与理解包容。需要强调的是，也只有在坚定自身文化的基础上，才能做到多元文化审视与理解包容，从而在MOOCs学习过程中获得知识与文化的双重习得与体验。

对MOOCs跨文化学习需求层次的探讨绕不开文化身份这个话题。前者是表现，后者是其深层原因。在此基础上，本研究对MOOCs跨文化学习需求体系进行了完善，如图2。

二、MOOCs跨文化学习需求层次的阐释

1. 心理安全的需求

文化是基于语言符号的 (Samovar et al., 2004)，包括口头语言与书面语言。以网络作为主要传播途径的MOOCs，其语言形式主要有视频、文本两大类。学习者需要观看大量视频信息，阅读大量文本材料，同时还要发表评论、完成作业。也就是说，学习者必须会听、会看、会写。从平台注册数据来看，选修国外MOOCs平台课程的中国学习者均具有高等教育经历，说明其具有大学英语四级或以上的语言能力。然而，语言却成为中国学习者的第一道障碍。调查数据显示，84%的受访者表示语言障碍超出预期，时间成本太高。具体表现在以下两方面：

第一，阅读文本材料的时间成本负荷过重。中国学习者两分钟内可以阅读1000个中国文字 (Sun et al., 1999)，但是同等数量的英语单词将花费15分钟。事实上，受访者均表示他们花费了更多时间，因为阅读材料中大多为专业词汇，需要不时中断学习查阅词典，这令他们非常沮丧。

第二，视频语速太快。英语四级听力要求是每分钟130个单词。对于大多数中国学习者来说，听力水平低于阅读水平，如果学习专业性较高的视频学习材料难度就更大。需要注意的是，尽管如此，从平台提供的数据来看，中国学习者仍偏向视频学习，视频完成率为48.93%，高于文本材料完成率(27.27%)。通过访谈可知：学习者尽管听不太懂主讲教师的讲授，但可以看到主讲教师的肢体语言，有课堂学习的感受，且视频提供了要点的提示、相关画面的补充等，学习者可以从中获取部分要点知识。当然，所获取的信息量是有限的。

语言是文化身份的重要要素 (Sysoyev, 2001)，

语言障碍使得中国学习者的文化身份自课程伊始就受到冲击。研究显示，人们在熟悉的环境中安全感高，反之则低。焦虑与文化之间有着紧密的联系 (韩海燕, 2014)。语言障碍引发的陌生感与焦虑感导致学习者产生不同程度的心理安全需求。如果心理安全的需求得不到满足，学习者将逐渐退出课程学习。从平台数据来看，中国学习者在AFL课程前期有较大参与，之后流失严重，如图3。受访者表示，学习流失的主要原因是语言障碍超出预期，感觉课程难度太大，有心理焦虑。

为了解决中国学习者的语言问题，利兹大学在I-KBS课程视频中增加了中文字幕，受访者均表示语言问题在很大程度上得到解决，心理焦虑有所降低，每周学习完成率趋于平稳，如图3。当然，除了语言，也有其他问题，后续将有所论述。

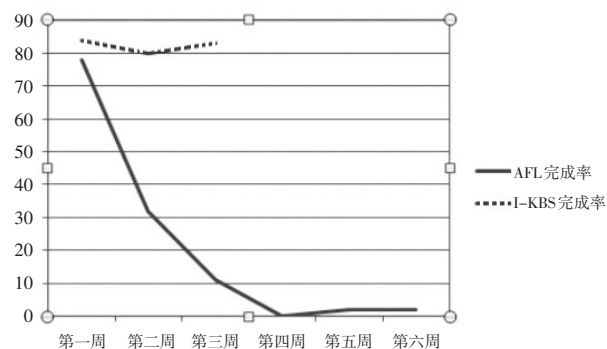


图3 AFL课程与I-KBS课程完成情况对比

以多元化交流与学习为宗旨的MOOCs课程提供者，需要极大关注语言给学习者文化身份带来的冲击，尽量提供多语种翻译材料，否则课程将失去多元文化交流的意义。

2. 归属的情感需求

当学习者克服或部分克服语言障碍继续学习后，将产生对课程的情感归属需求。换句话说，学习者掌握了Where（不会在课程材料中迷失——方法层面）、How（知道如何去学习——方法层面）和What（知道学习材料的含义——知识层面）之后，即会产生归属感。从受访者情况来看，这个过程耗时不同，短则两天，长则一至两周。

(1) 方法层面（解决Where与How的问题）

“学会学习”是提高学习绩效的永恒命题，同样“学会MOOCs学习”亦是关键要素。81.8%的受访者表示并不十分清楚该如何学习MOOCs，也从

未思考过方法问题。具体表现在以下三个方面：

第一，学习者无法找到所需材料，经常迷失在大量的课程材料中。如，一半受访者并不知晓PT课程提供听力材料以及视频文本材料。再如，完成测试的受访者表示，在答题错误后，尽管平台马上提供了再次学习的导引，但仍然无法找到相应点的学习材料。又如，在I-KBS课程伊始，所有的中国学习者均抱怨中文字幕没有嵌入视频。而事实上，只要在视频字幕选项中点击更换，就可以找到中文字幕。尽管这与课程提供者没有使用明显的中文提示有关，但同时也与学习者的学习习惯与学习方法有较大关系。信息迷失导致学习者在大量材料中感觉无助，特别是在课程初期。如果这种无助感持续，学习者可能会放弃学习。因此，课程提供者有必要适时提供学习方法的帮助。

第二，学习者无法高效掌握学习材料，甚至不知如何下手。如，学习者一般是先看视频再读文本，只有两位有MOOCs学习经验的受访者表示自己是先浏览阅读材料再看视频，认为这样能够更快理解视频内容，获得更多、更准确的信息，而无需多次观看视频。再如，课程提供有专门的学习方法指导，但只有两位学习者对方法指导材料有所关注，其他学习者则直接切入课程视频，进行知识点学习。

第三，学习者对评价的价值判断存在误区。评价，特别是自我评价，是MOOCs学习的重要方法与路径，也是情感归属的表现之一。学习者进行自我评价，完成测验与考试，可以调节自身的学习步调，提高学习绩效。但受访者表示不喜欢评价，甚至认为不需要评价。如，PT课程的测验与考试完成率较低，甚至有58%的人从未做过任何测试，如图4。

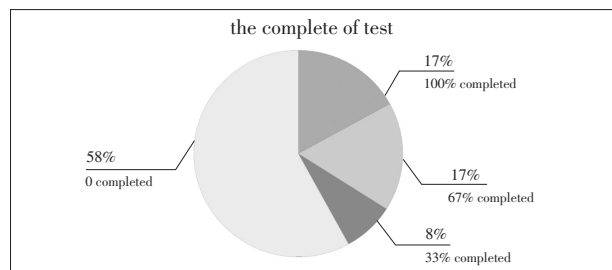


图4 PT课程测试完成率

(2) 知识层面（解决What的问题）

知识层面的问题主要表现在专业知识与背景知识两个方面。专业知识方面可以通过专业词汇对照

表来解决翻译差异问题，通过提供背景材料来帮助学习者更快理解专业案例；背景知识方面则建议课程提供者尽量避免使用俚语、区域性热点话题、文化物品特有涵义等，以减轻学习者的认知负荷（朱敬，2015）。需要补充的是，在专业案例选择上，建议提供多元化案例，以满足不同的文化需求。如在I-KBS课程案例探讨部分，46.15%的受访者表示从未听说过M&S，不得不花费时间成本去进行检索。诸多对于当地学习者熟知的案例可能并不适合其他学习者，课程提供者应提供多元化案例，学习者可通过对案例的熟悉程度选择讨论组。

3. 参与交流并获得尊重的需求

在解决了方法层面以及知识层面的问题后，学习者会对课程形成一定的归属感。如果止于此，则无异于其他网络课程，无法体现MOOCs的独特魅力，学习者的文化身份也不会形成多元重构。MOOCs为学习者提供了进一步的学习场域，促使学习者产生进一步的学习需求，即参与交流、良性互动以获取尊重并享受学习。

与其他网络开放课程不同，MOOCs给学习者提供了广泛而深入的交流平台。乐此不疲的学习者积极参与学习交流并将获得更多的体验与感受。从调查情况看，中国学习者更倾向于个体学习，尽管具有与国外学习者交流的意愿，但所表现出来的行为与意愿相反，评论的数量、质量与英国学习者相差较大。

需要补充的是，在分组倾向上，在未提供中文翻译时，有88%的中国学习者选择与中国人一组，因为人们在与自身文化类似的环境中信任感强（韩海燕，2014）；而在I-KBS课程提供中文翻译后，学习者获得更多安全感与归属感，有46.1%的学习者表示愿意与外国人一组，进行更多的交流。这说明部分学习者的文化身份已经进入多元重构状态。

4. 自我实现的需求

任何一个人都有“内在的或先天的趋向自我实现的成长倾向”（亚伯拉罕·马斯洛，2012），自我实现者超越了利己与利他的二元对立，达到高度成熟的状态（雷铃，2006）。在MOOCs跨文化学习过程中，自我实现的需求是指学习者超越了个体的预期学习目标，愿意成为课程生成性资源的一部分，与课程共生共长，从而获得学习的高峰体验。学习者

与课程提供者不是二元对立的，学习者不仅是参与者，更是创造者。MOOCs学习在创造与贡献中将个体价值与群体价值融合在一起，互相促进，共同发展。自我实现，标志着学习者文化身份多元重构趋于稳定。

受访者认为学习者与课程共生共长是有益的。如，I-KBS课程3.2节通过关注度从学习者发表的观点中择取了“最棘手问题”的前五名，课程后续就这些问题进行深入探讨。61.54%的受访者肯定了这样的设计，认为十分有效，是很好的课程学习形式。但是，78.6%的学习者表示不喜欢把自己的言论或观点作为案例供大家讨论，同时又希望了解其他学习者的情况，讨论其他学习者的观点。

从调查情况看，受访者对自我实现的需求有模糊的认同，且处于矛盾之中，既希望与课程共生共长，又不习惯贡献与共生。这当然也与固有文化以及学习习惯有关。

三、MOOCs跨文化学习是学习者文化身份多元重构的过程

上文阐释了MOOCs跨文化学习者心理安全的需求、归属的情感需求、参与交流并获得尊重的需求以及自我实现的需求这四个层次。要想探究这些需求层次背后的深层原因及发展动力，则离不开核心要素“文化”。文化身份是人在社会关系与文化环境中的表征。对于MOOCs跨文化学习的深层次探讨必须从文化身份入手。也就是说，MOOCs跨文化学习者的学习过程，就是文化身份悄然变化的过程。与移民式文化身份重构不同，MOOCs跨文化学习实质是学习者文化身份多元重构的过程。移民式文化身份重构以强烈认同他文化为目的，而MOOCs跨文化学习则以多元化、理解包容为宗旨。具体来说，就是在原有文化身份基础上形成对另一种文化的理解与包容，而非放弃原有文化。只有这样，才能自我实现，形成高峰体验。

文化身份是动态变化的。以移民为主要目的的文化身份重构方式有归属、声明、突显与强调等方式（Moss et al., 2006）。以多元交流、理解包容为宗旨的MOOCs跨文化学习者文化身份重构方式有不

同的表现形态与过程，除了在归属、声明、突显与强调等方式上有不同表现外，起始还增加了“安全获得”。

1.安全获得——文化身份受到冲击，学习动机动荡

文化身份的不稳定，将使学习者产生焦虑；文化身份稳定，将促使个体产生积极情绪（Ting-Tommey, 2005）。克服语言障碍，获得安全感，将进一步激发学习动机。

MOOCs跨文化学习者选择以他文化为主流文化的MOOCs平台进行学习，说明其本身就具有多元重构文化身份的动机。但是，有意义的跨文化学习不仅需要跨文化动机，还需要跨文化知识与跨文化技能。由于知识与技能存在差异，所以学习者的学习动机会随着课程学习的推进或消逝或呈U型。

课程初始一至两周内，语言障碍导致心理安全危机，原有的文化身份受到冲击。无法克服学习障碍与冲突的学习者选择放弃学习，动机消逝；克服了障碍与冲突的学习者持续学习，动机在短暂消退后逐步增强，最后达到多元文化学习的目的，并获得高峰体验，其轨迹呈现U型，如图5。

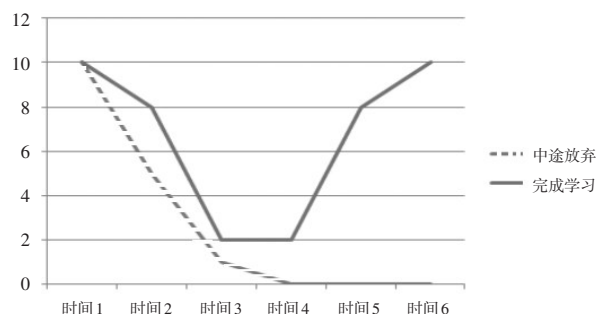


图5 中途放弃的学习者与完成课程学习的学习者的学习动机对比图示

2.归属——文化身份多元重构之个体身份形成

学习者在克服语言障碍所带来的文化身份冲击、获得安全感后，则希望获取对课程的归属感以及他人的尊重，形成个体身份与群体身份（Ting-Tommey, 2005）。首先是致力于个体身份的形成。学习者此阶段需要解决方法层面与知识层面的障碍与冲突，进一步控制畏难情绪，满足“归属”的情感需求。换句话说，学习者知道自己在哪（Where），该做什么（What）以及如何做（How）后，将不再迷失或迷茫，对个体价值有所肯定，从而获得文化身份多元重构的个

体身份。

从调查情况看,语言障碍在可控范围内的学习者对 FutureLearn 平台及其课程日益熟悉后,产生了对课程的归属感,在文化身份多元重构的道路上完成了个体身份的构建。

3.声明与突显——文化身份多元重构之群体身份形成

个体身份获得后,学习者会希望在群体中发挥一定作用,获得群体身份。在此分为两个阶段:

首先,学习者通过“声明”,也就是“评论-反馈-评论”的良性循环,不断加强学习交流,从而获得群体身份,受到群体的尊重。需要说明的是,本研究更重视多元文化环境中的“声明”(而非异文化平台的同质小组讨论),这样其群体身份才具有更多价值,更能体现文化身份多元重构的意义。

从调查情况看,在 I-KBS 课程学习过程中,由于课程提供有中文翻译,部分学习者克服了语言障碍,达成了归属的需求,在分组选择上有所改变,愿意与外国人组队进行多元交流(此前选择与中国一组),这说明学习者产生了在多元文化环境中构建群体身份的愿望,其跨文化学习已经进入新阶段。

其次,学习者在“声明”的基础上进一步“突显”文化身份,即学习者在学习交流中不断从边缘角色向核心角色过渡,成为学习交流的节点与生成元,从而突显自身的群体身份。从调查情况看,学习者尚未达到此阶段。

4.强调——文化身份多元重构之个体身份与群体身份协同发展

文化具有双面性,一方面文化差异导致跨文化学习冲突,另一方面文化的差异性又为 MOOCs 课程提供了多元化资源。不同文化的交织在相互碰撞后逐渐从无序转向有序,形成稳定的学习环境。学习者在此过程中,对异文化环境的感知从不安转向稳定,其个体身份与群体身份协同并进,获得多元文化交流与学习的高峰体验。

在移民式文化身份重构中,“强调”是指学习者受交流环境影响对他文化强烈认同。MOOCs 学习者跨文化身份重构中,“强调”并非指对平台主流文化的认同,而是对平台多元文化的肯定、理解、包容,并通过自己的贡献进一步推进文化的多

元化,使得个体身份与群体身份协同发展。在 MOOCs 跨文化学习过程中,与课程的共生共长就是文化身份多元重构的体现。

四、如何提高 MOOCs 跨文化学习绩效

1.对于学习者而言,MOOCs 跨文化学习不是文化移民;只有坚定母语文化,才能更好地进行跨文化学习与交流

MOOCs 跨文化学习不是以文化移民而是以学习交流、理解包容为目的。MOOCs 学习者积极地、自觉地进行文化身份多元重构,不是瓦解母语文化身份,而是在母语文化身份的基础上进行多元化升华。在此过程中,对自身固有文化认同感越强,则跨文化交际越成功(韩海燕,2014),其文化身份多元重构也就越顺利。因而,对于 MOOCs 跨文化学习者来说,强化对母语文化身份的自信心是十分必要的。只有对母语文化身份持有信心,才能更好地开放、多元、包容。因此,对于学习者而言,只有坚定自己原有文化,方能更好进行多元重构。

2.对于课程提供者而言,进行多元化设计是课程的活力源泉

MOOCs 跨文化学习是学习者文化身份多元重构的过程,课程提供者需要加强多元化设计,帮助学习者更快、更好地完成文化身份的多元重构,从而提高跨文化学习绩效。通过大量的学习实践与体会,笔者总结多元化设计的三个原则:

一是简洁化原则。在恰当的时候,提供一些概要比提供详细的文本信息更吸引有语言障碍的学习者。学习概要性材料所需成本不大,有助于维持学习者的学习动机。如,每一道测试题后增加相关要点概要,而非仅仅是学习材料导引。

二是专属性原则。即为少数群体提供专属区服务,帮助 MOOCs 跨文化学习者在学习初期克服各种冲突与障碍。如提供多语种翻译(特别是学习方法与学习地图的多语种翻译)、多语种电子词典、多语种专业词汇对照表等。还可以提供专属讨论区,让少数同质群体在学习初期充分交流,这样可以帮助学习者尽快消除不安全感,形成对课程的归属感。

三是可选化原则。即尽量提供多种学习方式与

途径供学习者选择。如：提供多个案例、多种分组供学习者选择；在发表评论、提交作业时提供实名或匿名的选择；在测试时提供不同难度的试题，甚至可以采用游戏闯关的形式。

注释：

① 来自荷兰跨文化心理学家 G. Hofstede 的洋葱皮文化论，又称多层文化论。

参考文献：

- [1][美]乔纳森·弗里德曼(2004).文化认同与全球性过程[M]. 郭健如.北京:商务印书馆:356.
- [2][美]亚伯拉罕·马斯洛(2012). 动机与人格(第3版)[M]. 许金声等.北京:中国人民大学出版社:105.
- [3]韩海燕(2014).中国语境下 EFL 学习者文化身份焦虑研究[D].上海:上海外国语大学:38.
- [4]雷伶(2006).马斯洛内在教育论述评[J]. 教育研究与实验,(6):64-68.
- [5]相均泳(2016).“十三五”展望:3.0版的中国开放将重塑全球化[DB/OL].[2016-08-08]. http://theory.gmw.cn/2016-03/09/content_19228176.htm.
- [6]朱敬(2015). MOOCs 跨文化学习初探[J].电化教育研

究,(11):33-37.

[7]Moss, K., & Faux, W. (2006). The Enactment of Cultural Identity in Student Conversations on Intercultural Topics[J]. The Howard Journal of Communications, 17(1):22.

[8]Samovar, L. A., Porter, R. E., & Stefani, L.(2004). Communication Between Cultures(5th Edition) [M]. Beijing: Peking University Press:6.

[9]Sun, F., & Feng, D.(1999). Eye Movements in Reading Chinese and English Text[A]. Wang, J., Inhoff, A. W.,& Chen, H.-C.(1999). Reading Chinese Script: A Cognitive Analysis[C]. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers: 89-206.

[10]Sysoyev, P.V.(2001). Individual's Cultural Identity in the Context of Dialogue of Cultures[M]. Tambov, Russia: The Tambov State University Press:5.

[11]Ting-Tommey, S. (2005). Identity Negotiation Theory: Crossing Cultural Boundaries[A]. Gudykunst, W.B.(ed.). Theorizing about Intercultural Communication[C]. Thousand Oaks, CA: Sage: 211-234.

收稿日期 2017-03-11

责任编辑 汪燕

Hierarchy of MOOCs Intercultural Learning Needs:

Multivariate Refactoring of Cultural Identity

ZHU Jing, Neil Morris

Abstract: In the open 3.0 era which aims to reshape globalization, MOOCs provides learners with the globalized multiple exchanges and learning platform. Intercultural learning is becoming the main form of MOOCs learning. The hierarchy of MOOCs intercultural learning needs is established based on the observation, investigation and research in the platform Futurelearn. Its essence is the multivariate refactoring of learners' cultural identity. The hierarchy and the cultural identity multivariate refactoring both include four aspects: the need for safety (impact on cultural identity), the need for belonging (personal cultural identity), the need for participation (group cultural identity) and the self-actualization (collaborative development of personal and group identities). For learners, they are not cultural immigrants, but they should insist their original culture and then be able to view and understand the diversity of other cultures. The strong confidence on native culture can help learners make better on intercultural learning. For the course providers, multiple designing is essential which can help learners to achieve multivariate refactoring of cultural identity rapidly and improve the performance of intercultural learning.

Keywords: MOOCs; Intercultural Learning; Hierarchy of Learning Needs; Cultural Identity; Multivariate Refactoring