

学习共同体视角下本科生参与课程治理研究

张 涵

北京工业大学文法学部高等教育研究院, 北京

收稿日期: 2022年1月22日; 录用日期: 2022年2月18日; 发布日期: 2022年2月25日

摘 要

大学是由教师和学生构成的学习共同体组织, 大学教育的实现主要依靠课程, 因此课程的质量影响大学教育的质量。课程治理是保障课程质量的中心环节, 课程治理在于发挥教师的主导作用和学生的主体作用。当前调查发现本科生参与课程治理的程度不够, 要通过实践以学生为学习中心的理念、完善本科生参与课程治理的制度、拓展本科生参与课程治理的渠道和方式提升本科的参与度。

关键词

学习共同体, 本科生, 课程治理, 一流课程

Research on Undergraduate Participation in Curriculum Governance from the Perspective of Learning Community

Han Zhang

Institute of Higher Education, Faculty of Humanities and Social Science, Beijing University of Technology, Beijing

Received: Jan. 22nd, 2022; accepted: Feb. 18th, 2022; published: Feb. 25th, 2022

Abstract

University is a learning community organization composed of teachers and students. The realization of university education mainly depends on courses, so the quality of courses affects the quality of university education. Curriculum governance is the central link to ensure the quality of curriculum. Curriculum governance lies in giving full play to the leading role of teachers and the main role of students. At present, the survey found that undergraduate students' participation in curriculum governance is not enough. We should practice the concept of student-centered learning, improve the system of undergraduate students' participation in curriculum governance, and expand

the channels and ways of undergraduate students' participation in curriculum governance to enhance undergraduate participation.

Keywords

Learning Community, Undergraduates, Curriculum Governance, First-Class Course

Copyright © 2022 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

2019年2月,中共中央、国务院印发了《中国教育现代化2035》,文件指出,2035年中国教育的主要发展目标之一是实现全社会共同参与的教育治理新格局。本科生是大学教育的受益者和利益相关者,大学教育的质量直接作用于本科生。大学教育的中心环节是人才培养,而课程是人才培养的核心要素,课程质量直接决定人才培养质量。一流的课程在教学组织与实施突出学生中心地位,能根据学生认知规律和接受特点,创新教与学模式,因材施教,促进师生之间、学生之间的交流互动、资源共享、知识生成,教学反馈及时,教学效果显著[1]。

2. 课程治理与本科生参与的关系

2019年,我国高等教育毛入学率达到51.6%,实现了从大众化向普及化的历史性跨越[2]。高等教育规模逐渐扩大,高等学校数量增多,本科教育规模不断增长。本科生是高等教育中的重要主体,同时本科阶段是人生观、价值观、世界观形成的关键期,本科教育在提升高等教育质量中发挥基础性作用。大学是为了培养人才,立德树人既是学校教育的根本目的,又是学校教育的根本任务。而这一目的的达到,任务的完成,主要依靠课程[3]。课程是人才培养的核心,课程质量决定人才培养质量,与本科教育质量呈正相关。一流的本科教育离不开一流的大学课程。教育部于2018年6月发布《一流本科教育宣言》,倡导本科教育提升内涵,推动课堂革命,把沉默单向的课堂变成碰撞思想、启迪智慧的互动场所[4]。以课堂内师生双向的交流为重点,夯实课程实施的重要环节,保障人才培养。

一流大学课程是一流本科教育的基础与关键,立足一流本科教育人才培养目标的实现,高校需要将自由选择融入一流大学课程建设中,满足学生的课程建设参与需求,满足学生多元化自由发展诉求,才能发挥学生课程建设的主体作用,这有利于打破学科知识封闭割裂的现实,促进学科课程共享的基本实现,同时进一步落实学生评价大学课程的权力,促进优质大学课程的整体提升[5]。

当前我国大学里学生学习的课程往往都是学科专家和学校领导预先设定的课程,因此最后形成的课程往往带有较强的学校意志。课程体系的建设、课程内容的筛选以及课程实施的设计和形成的过程几乎没有学生的参与,学生的选择权和参与权在大学课程的形成中占不到一席之地,学生的声音难以在大学课程中得到有效体现。与此同时,学生作为课程的重要参与者,其行为和教师的相互作用在课程的实施中不明显,课程实施的整个过程基本是以教师主导为主,学生缺乏必要的参与反馈,学生在课程中处于边缘位置。大学教师单向传递预先确定的课程内容,学生接受既定的课程,缺乏必要的课程互动和意见反馈,导致学生和教师矛盾僵化,影响学生学习的积极性和教师授课的有效性,课程的实施效果很受限制。

除此之外,当前以学科为中心的大学课程在实施过程中过于强调课程知识的系统性,重视学科知识的逻辑,忽视课程与就业市场需求的对接,也对学生的实际课程需求缺乏足够的重视,在一定程度上导致所学非所用、学生素质难以满足就业市场需求的问题。

大学生在接受高等教育的过程中,其自我意识、主体意识逐渐成熟,他们在接受教育、接受知识的过程中,也在形成对知识的选择和建构意识和能力。然而现实中却摒弃了以学生为中心的理念,忽视了学生在大学课程治理中的参与权,学生在大学课程治理中的主体地位缺失不仅制约着大学课程治理质量,也使得课程实施质量难以得到保证。

2020年7月,我国教育部出台《教育部关于进一步加强高等学校法治工作的意见》,希望通过强调高校在“重大决策全面落实师生参与、专家论证、风险评估、合法性审查和集体讨论决定的程序要求,确保决策制度科学、程序正当、过程公开、责任明确[6]。”满足师生日益增长的对民主、法治的诉求,保障其参与大学治理的合法权益,为师生参与治理提供政策和法制支持,已经成为政策关注的重点。

现在有不少大学设立校长接待日、师生座谈会、学生代表大会等,丰富学生参与治理的渠道,为师生交流、信息共享提供实现途径。但是,学生的声音能否被真正重视有待进一步观察。尤其是在大学本科课程决策实践中,学生的意见和建议是否能真正纳入决策视野,仍是我国大学内部治理中悬而未决的问题。

课程是本科生教育实现的基础,课程质量关乎与本科生的利益实现。良好的课程治理能提升课程质量,课程治理融入课程建设的各个环节,蕴含多个主体的积极参与。这实质是要构建课程共治的机制,改革传统的垂直式课程管理模式,改变传统课程管理的权力集中化的弊端,增加多元主体参与的机会,使课程建设能够反映多元化的需求[7]。

3. 学习共同体理论与本科生参与课程治理

19世纪,“共同体”这一概念第一次在社会学领域明确提出。1887年德国社会学家斐迪南·滕尼斯在其成名作《社区和社会——纯粹社会学的基本概念》一书中首先提出了这一概念,认为“共同体是一种持久的和真正的共同生活”,是“一种原始的或者天然状态的人的意志的完善的统一体”[8]。可见,滕尼斯的共同体类型主要是建立在血缘关系自然形成的基础之上的群体(家庭、宗族)里实现的,或者它也可能在小范围(地理概念)的、历史形成的联合体(村庄、城市)以及在思想的联合体(友谊、师徒关系等)里实现。因此也有学者认为滕尼斯眼中的共同体是小的(以直接的人际交往与口耳相传的地方性知识为半径的)、“自然形成的”(一般主要是血缘、地缘性的)共同体[9]。

1942年,英国科学家、哲学家和社会学家M.波兰尼就探讨过科学共同体的某些问题。美国社会学家R.K.默顿十分强调科学共同体的作用,认为科学的目的是获取可靠的知识,科学共同体的任务则是建立和发展科学家之间那种为获得可靠知识而必须的最佳关系[10]。

1995年,美国教育家额内斯特·博耶尔将共同体扩展到教育领域,提出了学习共同体的概念。他在《基础学校:学习共同体》中提出“学校教育最重要的是建立真正意义上的学习共同体”。他认为学习共同体是这样一个组织:能把学生、教职员通过共同的目标在共同的愿景下凝聚在一起,所有共同学习的成员在这个共同体中分享学习资源、情感、态度和体验等,互相交流思想和知识,共同参与到知识探究的过程中去,最终完成学习任务,从而促进学生的全面发展[11]。

学习共同体的理念和实践在不断延伸和拓展,如探究共同体、实践共同体和知识建构共同体等[12]。加里森、安德森和阿切尔(Garrison, Anderson, Archer)提出探究共同体模型,研究者认为有价值的教育体验嵌入到由教师和学生组成的探究共同体中,他们是教育过程中的关键参与者。这个探究共同体的模式是通过三个核心要素:认知存在、社会存在和教学存在相互作用下构成[13]。在1990年出版的《情境学

习：合法的边缘性参与》一书中，人类学家莱福(Jean Lave)与教育学家温格(Etienne Wenger)首次提出了CoP概念，将传统社会学领域“共同体”概念运用到教育理论研究之中，既行为主义学习理论、发展观学习理论和认知学习理论之后，创建性地提出社会文化学习理论(sociocultural learning)，改变了传统教育理论对“知识”、“学习”、“学习者”等关键性术语的界定框架[14]。基于建构主义学习观，知识构建共同体研究者认为，教师和学生承担社会和集体认知责任，共同构建了有利于持续知识构建的课堂实践。通过知识论坛这样的交互媒介，每个学生参与多个探究过程，教师和学生双方及时交流、及时反馈信息，构建共同的知识。这要求教师需要制定具体的设计，以促进有效的机会主义协作，使集体认知责任成为一种社会规范[15]。

就事实而言，教师和学生本就是一种共生、共存、共命运的学习共同体，学习共同体蕴含着师生知识共同体、价值共同体、情感共同体和文化共同体[16]。教师是师生学习共同体的引路人和学生内在潜能的唤醒者，也是教育内容的设计者和教育实践的推动者，是影响学生成长成才的关键力量[17]。教师为师生互动提供基础，包括教学大纲、沟通工具和资源，通过建立有效协作和知识构建的模式，应用教学策略，监督学生活动，监控和评估学习情况，并及时反馈、评分、补救，并与学生建立信任关系[18]，另一方面，学生的学习需求和成就是教师学习发展的持续动力和重要支持[19]。这就意味着教学本就是双向建构的过程，教师和学生是学习共同体[20]，教师和学生在学习上的互动和交流支持了作为学习共同体的相互联系的感觉，也直接促进学生自我价值感生成[21]。

本科生参与课程治理，在于发挥学生是“课程体验者”的角色作用，进而形成对课程的反馈和评价，间接作用于教育教学改进、课程体系改革、专业培养方案修订。这实际上是在大学的教育实践中落实“以学习为中心”的理念，引导教师善于吸收、观察学情和学生的学习需求，促进师生在知识、情感、价值观的交流与沟通。

4. 本科生参与课程治理的现状调查

研究者以两所北京市属“双一流”大学为例，调查、访谈两所大学的本科生，发现本科生参与课程治理还是很有限的。本科生参与课程治理具体有如下表现：

4.1. 学生干部才能参与课程治理

本科生参与课程治理程度与是否具有学生干部经历相关。独立样本 T 检验显示，有学生干部经历的本科生与“被问询课程满意度和修订意见的经历”和“课程改革、课程修订的经历”的本科生参与课程治理层次呈显著，P 值是 0.000 (见表 1、表 2)，小于 0.01，说明具有学生干部经历的本科生能更多具有被问询课程满意度和修订意见的经历和参与课程改革、课程修订。

Table 1. Comparison of experience differences of student cadres participating in curriculum governance

表 1. 参与课程治理程度的学生干部经历差异比较

参与课程治理	F	显著性	t	自由度	Sig. (双尾)	平均值 差值	标准误 差差值	差值 95%置信区间	
								下限	上限
被问询课程满意度和修订意见的经历 有学生干部经历	80.329	0.000	-5.659	1,586.000	0.000	-0.155	0.027	-0.209	-0.102
无学生干部经历			-5.205	446.263	0.000	-0.155	0.030	-0.214	-0.097

Continued

参与课程改革、课程修订的经历	有学生干部经历	13.701	0.000	-8.759	1,586.000	0.000	-0.261	0.030	-0.320	-0.203
	无学生干部经历			-8.566	477.192	0.000	-0.261	0.031	-0.321	-0.201
参与专业培养方案修订经历	有学生干部经历	3.897	0.049	-7.801	1,586.000	0.000	-0.236	0.030	-0.296	-0.177
	无学生干部经历			-7.720	483.982	0.000	-0.236	0.031	-0.296	-0.176

Table 2. Correlation test between student's identity and degree of participation in curriculum governance**表 2.** 学生干部身份与参与课程治理程度的相关性检验

		参与课程治理程度	学生干部身份
参与课程治理程度	皮尔逊相关性	1	0.217**
	Sig. (双尾)		0.000
	个案数	1588	1588
学生干部身份	皮尔逊相关性	0.217**	1
	Sig. (双尾)	0.000	
	个案数	1588	1588

**在 0.01 级别(双尾), 相关性显著。

然而在大学里, 并非所有本科生都具有学生干部的经历。参与群体的身份特征就表明了参与课程治理的学生代表中并不能覆盖所有学生, 也就是说, 在学生参与课程治理的实践中, 有学生干部身份的学生才能代表学生群体参与其中, 而不是学生干部身份的本科生参与课程治理的实践很受限制。

4.2. 本科生参与课程治理的渠道不健全

调查发现, 座谈会是本科生参与不同层次课程治理的主要方式。在本科生参与课程教学改进层面, 不同年级的本科生主要以非正式交谈(主要是任课教师课堂反馈或者班主任随机问询)、网上评教(主要是教务处学期末开通的评教系统)、学院在大一年级组织的新生研讨会(如图 1)。在本科生参与课程改革和参与专业培养方案修订层次, 不同年级的本科生主要通过学校(学院)举办的座谈会参与课程治理(如图 2、图 3)。可见, 较为正式的座谈会为本科生参与课程治理提供了主要渠道。

但实际上, 座谈会的组织频率和发挥效果都是有限的。座谈会一般在大一刚入学和大四本科生毕业前才组织, 大一刚入学并未对课程有深入了解, 大学的学习行为并未养成, 很难践行“课程体验者”的角色; 而在大四, 本科生马上毕业, 课程的变化并未真正能作用到自己身上, 本科生不愿意参与座谈会, 而且, 座谈会本身比较公开、严肃的场合, 以及学生在校四年要经常与老师打交道、或者大四马上毕业给老师留下好印象而不敢“得罪”老师的顾虑, 使得学生难以表达真正意见和建议。

4.3. 教师群体组织本科生参与课程治理的有限性

在有关本科生课程满意度和修订意见的问询经历中, 班主任是组织本科生参与课程治理的主要群体(如图 4)。班主任作为班级的管理者和以班级为单位的负责人, 主要负责学生的学习、生活等情况。相对于其他身份的教师来说, 班主任通过班会、走访宿舍等方式了解学生的学习生活情况, 并将与课程相关的信息反馈给任课教师或者院长、系主任, 以此用于教育教学、课程的改进。

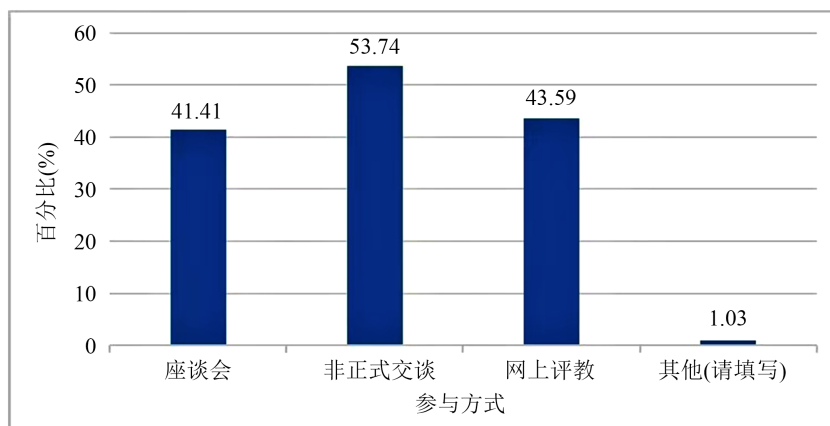


Figure 1. Ways for undergraduates to participate in the improvement of course teaching
图 1. 本科生参与课程教学改进的方式

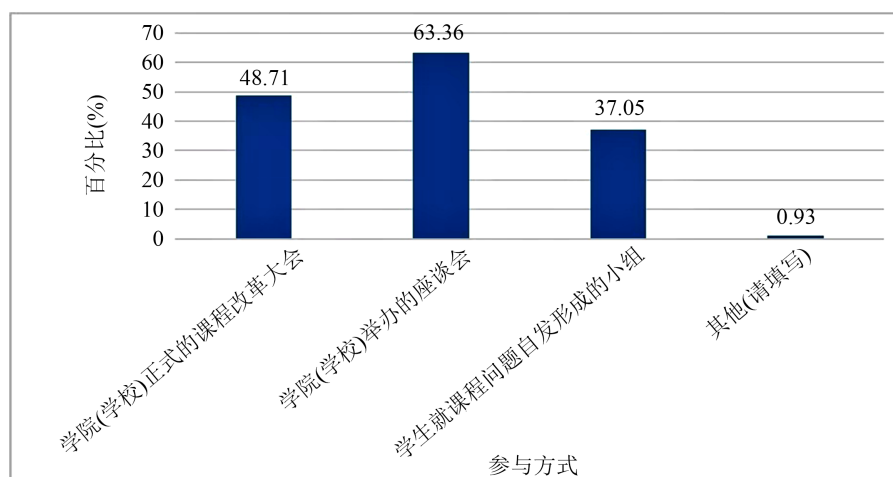


Figure 2. Ways for undergraduates to participate in curriculum reform
图 2. 本科生参与课程改革的方式

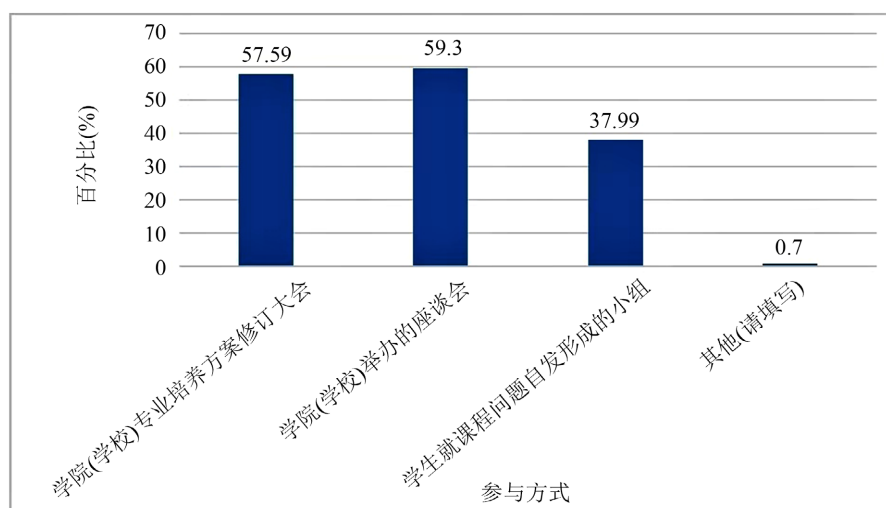


Figure 3. Ways for undergraduates to participate in the revision of professional training programs
图 3. 本科生参与专业培养方案修订的方式

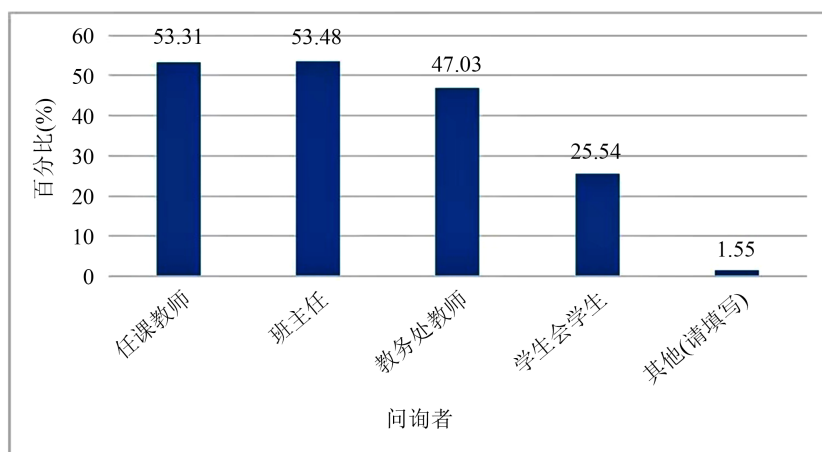


Figure 4. Inquirers of undergraduate course satisfaction and revision opinions
图 4. 本科生课程满意度和修订意见的询问者

通过访谈发现，班主任在推动教育教学改进、课程改革发挥了很大的作用。班主任是班级整体信息的收纳者和中转站，班主任能从一个班的整体的情况去获得一些信息，然后反馈给系里，或者反馈其他的相关的老师。与班主任发挥相似作用的是本科生导师，本科生导师能收集学生破碎的信息或者个别学生的想法，与班主任一起在每学期的教学研讨会上汇总相关信息。

但通过访谈学生发现，班主任在了解学生学习情况时候，往往选择班级班委或者宿舍长，而且时间选择较为随意，这就使得代表学生未能针对课程学习中的问题和情况做出充分准备。访谈了解到，本科生导师制的作用难以发挥，师生之间见面、交流较少，甚至有些本科生导师形同虚设，教师科研事务、行政事务、教学事务等，往往难以抽出时间关注本科生学习情况。可见，仅仅依靠班主任和本科生导师两个教师群体，是很难全面、综合了解学生的学习、课程适应情况的。

5. 以构建学习共同体促进本科生参与课程治理

破解本科生参与课程治理不足的难题，关键是要形成以学生为学习中心的理念，强化师生学习共同体建设，创新本科生参与课程治理的机制，发挥本科生在课程建设和改革中的作用。

5.1. 理念支撑：以学生为学习中心

在课程治理中，学生参与是手段、是过程，根本是要建设高质量的课程，保障育人的目的。在课程治理中，要以学习共同体为理念，注意师生之间在课程建设、课程实施、课程评价、课程改革中的相互作用和相互影响。要形成以教师为主导推动学生参与课程治理，尤其是在学院层面，发挥系主任和班主任的主动性，主动关注学生的学习特征和学习需求，提升教师教育教学的能力和水平。

5.2. 制度支持：完善本科生参与课程治理的制度

完善本科生参与课程治理制度，为学习共同体理念的落地提供制度支持。要进一步扩大有关课程的信息、课程改革信息的公开范围，完善本科生参与课程治理的大学章程。完善学院层级本科生参与课程治理的制度，发挥班主任在听取学生意见和建议、关注学生的学习情况的作用，以激发本科生作为课程的直接作用对象、体验者、建设者的参与动机。

5.3. 实践方式：拓展本科参与课程治理的渠道

学习共同体的创建，需要提供合理的参与渠道和方式，这也为本科生参与课程治理提供可能。关注

参与主体的组织建设, 建立本科生课程治理委员会, 设立本科生课程代表, 引导学生主动关心与切身利益相关的课程建设、课程改革。除此之外, 不断创新学生参与课程治理的方式, 利用网络信息技术, 弥补座谈会组织作用的不足之处, 设立线上匿名意见和建议反馈箱, 注重收集全体学生的信息, 让学生的反馈真正用于改进教育教学、课程改革。

参考文献

- [1] 教育部. 教育部关于一流本科课程建设的实施意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201910/t20191031_406269.html, 2022-01-07.
- [2] 教育部. 中国各级教育普及程度均达到或超过中高收入国家平均水平[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2020/52692/mtbd/202012/t20201201_502761.html, 2022-01-07.
- [3] 刘献君. 大学课程建设的发展趋势[J]. 高等教育研究, 2014, 35(2): 62-69.
- [4] 教育部. 一流本科教育宣言[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2018n/xwfb_20180622/sfcl/201806/t20180622_340649.html, 2020-12-17.
- [5] 常莉俊. 自由选择:以学生为中心的一流大学课程建设[J]. 黑龙江高教研究, 2019, 37(9): 148-151.
- [6] 教育部. 教育部关于进一步加强高等学校法治工作的意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5913/s5933/202007/t20200727_475236.html, 2020-12-06.
- [7] 王洪才. 论大学的课程治理[J]. 山西大学学报(哲学社会科学版), 2021, 44(3): 129-135.
- [8] 斐迪南·滕尼斯. 共同体与社会:纯粹社会学的基本概念[M]. 北京: 北京大学出版社, 2010.
- [9] 黄杰. “共同体”, 还是“社区”?——对“Gemeinschaft”语词历程的文本解读[J]. 学海, 2019(5): 10-15.
- [10] 彭漪涟, 马钦荣. 逻辑学大辞典[M]. 上海: 上海辞书出版社, 2010.
- [11] 兰义华, 刘泉, 程宁. 学习共同体理论在数据库原理课程教学中的应用研究[J]. 河南教育(高校版), 2020(11): 96-98.
- [12] 彭文辉, 王中国, 上超望, 史玲玲. 学习共同体演化动态及其参与者交互模式研究——数据驱动的社会认知网络分析[J]. 电化教育研究, 2021, 42(11): 69-76.
- [13] Garrison, D.R., Anderson, T. and Archer, W. (1999) Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- [14] 王逊, 张艺凡. “实践共同体”(CoP):一种后现代教育语境中的学习理论[J]. 教育现代化, 2019, 6(58): 110-112.
- [15] Zhang, J., Scardamalia, M., Reeve, R., et al. (2009) Designs for Collective Cognitive Responsibility in Knowledge-Building Communities. *Journal of the Learning Sciences*, 18, 7-44. <https://doi.org/10.1080/10508400802581676>
- [16] 百里清风, 宫福清, 张鹏. 学生为什么不再敬畏教师?——兼论师生命运共同体的构建[J]. 当代教育科学, 2021(11): 60-66.
- [17] 罗雪莲. 小学数学课堂中构建师生学习共同体的有效方法[J]. 学周刊, 2021(33): 187-188.
- [18] Wilson, B.G., Ludwig-Hardman, S., Thornam, C.L., et al. (2004) Bounded Community: Designing and Facilitating Learning Communities in Formal Courses. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 5, 22. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v5i3.204>
- [19] 银辉, 蒲德祥. 学习共同体视域下的高校教师角色研究[J]. 黑龙江教育(高教研究与评估), 2021(9): 76-79.
- [20] 闫建璋, 赵倬琛. 新时代背景下教师专业精神的缺失与重塑[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2021, 23(6): 104-111.
- [21] 徐丹, 徐慧. 同伴·教师·辅导员:各类人际互动如何影响“双一流”高校本科生的院校归属感[J]. 大学教育科学, 2021(6): 51-60.