**作者简介**：李盛聪，教授，硕士生导师，四川师范大学终身教育与学习中心（四川成都　610066）；韩忆娟，教师，上海市静安区彭浦新村第一小学（上海　200040）；李宜芯，博士，教研员，成都市教育科学研究院（四川成都　610036）。

**基金项目：**四川师范大学校级专项项目“构建服务全民终身学习的教育体系研究”（SNU19J4Z2019-06）；四川师范大学校级专项项目“人口老龄化国家战略视野下社区老年教育协同模式研究”（SNU21-05）。

引用：李盛聪,韩忆娟,李宜芯(2021).社区教育游学课程的价值与重构[J].现代远程教育研究,33(3):81-90.

**摘要：**近几年各地兴起的社区教育游学课程是社区教育机构根据区域内自然、历史、文化等资源组织开展的一种面向全体居民的，有目的、有计划地通过学习者亲身体验而获得认知、态度、情感和智慧生成，实现对世界理解的活动课程。社区教育游学课程打破了传统“以知识逻辑”为主的学科课程框架，以居民的现实生活为基础，以学习者的体验、社会实际与真实问题为中心，以主题的形式对课程资源进行整合，强调学习者的实践、观察、操作、表达等亲历经验，具有具身性、体验性、情境性、超越性等特征。它融会了学习者生命的自主性与超越性，实现了默会知识与言语知识的整合，体现了活动的内隐性与外显性的统一，彰显了从单一到多元的教育转向，深受社区居民的喜爱。然而针对社区教育游学课程的调查显示，当前社区教育游学课程还存在居民参与率不高、课程主题不明且教育性缺失、课程常态化及可持续性堪忧、缺乏有效评价等问题。要实现社区教育游学课程科学、高质量的发展，游学课程必须从项目或活动式转向课程化，实施课程重构，即以实现居民幸福为最终目标，构建深度融合的多样化课程内容和方式，在多元主体的协同治理下，通过专业化的教师教学，满足居民终身学习的需求。

**关键词：**社区教育；游学课程；课程价值；课程重构

**一、研究背景**

课程是社区教育的实施蓝本和依据，是社区教育教学质量的保障。与学校以“知识逻辑”为主的学科课程不同，社区教育主要采用的是以“生活逻辑”为主的活动课程。近几年各地兴起的社区教育游学课程便是其中的典型代表。游学作为人类的一种学习方式和活动具有悠久的历史。中国历来有“读万卷书，不如行万里路”思想，我国的游学鼻祖孔子，曾带领弟子周游列国，著书讲学，传播思想，后来也有许多仁人志士通过游学而成长。在西方，游学可以追溯到古希腊时期的智者苏格拉底（Socrates）、柏拉图（Plato）（柏拉图曾遍游中东、意大利）等，至17世纪游学已成为诸如培根（Bacon）等欧洲精英学习者的文化行为，游学开始发展。进入21世纪以后，游学作为一门课程开始重新受到社会和教育界的关注。我国社区教育开始引入游学课程，各地在实践中纷纷将其作为一种学习方式创新推广，并争相模仿。

但在现实中，社区教育游学课程无论在理论上还是实践中都存在诸多问题。目前国内外关于社区教育游学课程的研究较少，大多是经验介绍。如国外学者里德（Reid）介绍了当地政府将社区教育游学课程与当地旅游资源联系起来，充分挖掘当地文化资源，寻找“地方感”，吸引旅游者以及当地社区居民参与学习的经验（Reid，2014）。伯克（Berk）以全球教育和体验学习的理论视角，对参加土耳其短期国际游学考察的9位美国社区学院教师进行了案例研究。他认为游学体验塑造了社区学院教师对全球动态、文化差异和体验式学习的理解，提高了社区教师的国际视野进而为社区内的学习者提供了全球教育（Berk，2017）。塔钦（Thacheen）等人认为，游学作为一种非正式学习给社区带来了很大变化，特别是在促进社区变革以及社区个人与结构的关系方面起到了重要的作用，提高了社区居民的生活质量（Thacheen et al.，2006）。

国内，刁元园以成都社区教育游学项目为例，论述了此项目发展至今的三个阶段，并从社区教育游学创新市民学习方式、打造农村社区教育新载体、助推多元主体参与社区教育、探索社区教育引入市场化机制四个方面阐述了其价值，认为当前的社区教育游学课程存在缺乏教育元素，流程设计不够精细等问题（刁元园，2018）。景圣琪等人根据老年教育规律，提出了老年游学项目实施路径，如挖掘教育元素、塑造游学品牌路线、注重事后评价、保障游学质量等策略（景圣琪等，2018）。卢玉娟认为目前社区教育体验活动无论从学习目标还是学习时间上都不能满足课程的基本要求（卢玉娟，2018）。

综上所述，国内外关于社区教育游学的研究极为零星、稀少，经验介绍多于学理分析，缺乏对社区教育游学课程的价值、内涵及建构等问题的深度研究，难以有效指导当前社区教育游学课程的实践探索。

**二、社区教育游学课程的含义及特征**

1.社区教育游学课程的含义

“社区教育游学课程”是指：社区教育机构根据区域内自然、历史、文化等资源组织开展的一种面向全体居民的，有目的、有计划地通过学习者亲身体验而获得认知、态度、情感和智慧生成，实现对世界理解的活动课程。“活动课程有时也被称为‘经验课程’，是相对于系统的学科知识而言，侧重学生的直接经验，主要特点在于动手‘做’，在于手脑并用，在于脱离书本而亲身体验生活的现实。”（李秉德，1991）社区教育游学课程不仅仅指人在学习中的空间移动（跨区域或国界的）、时间穿越，也包含人在学习中的实践参与、理解、反思、体悟、审美、行动的过程，是居民学习者整体性、超越性、真实性生命成长、生命完善与生命享受的过程。作为活动课程，它打破了传统学科课程的框架，以居民的现实生活为基础，以学习者的体验、社会实际与真实问题为中心，以主题的形式对课程资源进行整合，强调学习者的实践、观察、操作、表达等亲历经验。其含义包括：第一，社区教育游学课程以居民的直接经验和兴趣为基础，强调学习者体验的宝贵性，通过一系列的自然风光、人文景观、历史文化等资源，有计划有组织地开展学习活动，促进居民在知识、能力、情感、精神、态度等方面的提升与反思，实现人的全面发展。第二，社区教育游学课程是一种跨学科课程，是融自然科学、社会科学与人文科学，书本与环境结合的综合性课程。同时，社区教育游学课程是教育机构与其他机构合作的课程，需要地方政府、旅游公司、社会组织等主体的协同合作，因此，社区教育游学课程具有主体与活动的综合性。第三，社区教育游学课程是学习者自我生成与自我建构的过程。社区教育游学是学习者当下的实践体验，能使学习者在主观态度和行为上实现改变和创新，它不仅是人们对“景”的感知，更是对“意”的感悟；不仅是对“知”的获得，更是对人们“情、意”等内在价值的培养。体验是人智慧形成的主要源泉，人们在自然、社会的体验与实践中不仅实现了人与自然、环境、文化的合一，也实现了自身主客体的合一。“教育者的责任就在于判明一种经验的走向，知道怎样利用现有的自然和社会环境，从中吸取一切有助于形成有价值的经验的东西。”（约翰·杜威，2013）

2.社区教育游学课程的特征

（1）具身性

具身性源于具身认知。具身认知（Embodied Cognition）是20世纪西方身体哲学的概念，是对人类如何获取外部世界知识、建构内部概念系统的诠释。具身认知相对于“离身认知”，以身心一体论和身心辩证统一论为理论基石，强调身体在心理活动中发挥着重要作用。身体不单是心智的生理机制、载体，也是人体验的中心，人通过身体的感知运动理解世界、生成智慧，精神与身体合二为一。传统认知主义继承了西方二元论思想，认为学习与身体无关甚至是阻碍学习的（如人的色欲、贪欲）。苏格拉底认为人的幸福不是来自会腐烂的身体，而是不朽的灵魂。笛卡尔（Descartes）的“我思故我在”也召示灵魂的高贵与身体的卑微。传统认知坚信认知仅仅是大脑中抽象的、理性的、符号的活动，身体与认知无关。所以受此影响，无论中西方，传统教育都重视知识的学习而忽视身体的教育。而具身认知认为，身体既是认知的途径，又是认知的来源，而且还参与认知的互动过程（宋岭等，2019）。

现象学哲学家梅洛-庞蒂（Merleau-Ponty）创立了身体现象学，认为知觉的主体是身体，经验来源于身体而不是被经验的对象。他认为：“人之所以能思维、有意思、能观察、可推理，是因为人就是一个能看、听、触、嗅和移动的身体。身体并不是一个介于我和世界之间的客体，相反，正是身体塑造了我对世界的知觉。”（叶浩生，2015）所以，人类是用身体以合适的方式与世界中的其他物体互动而获得对世界的认识（何静，2013）。社区教育游学课程的学习是居民体行、体认、体知、体悟的结果。社区教育游学课程的学习不是“颈部以上的学习”，而是学习者经由自我身体与世界发生交互而获得意义的过程，是人身体间性（共感、移情）与主体间性的相互构建。社区教育游学课程的具身性实现了居民学习者的身心统一、知情统一、主客体统一，体现了人类学习的整体性。

（2）体验性

伽达默尔（Gadamer）说，“如果某个东西不仅被经历，而且它的经历存在还获得一种使自身具有继续存在的意义的特征，那么这种东西就属于体验。”（刘徐湘等，2011）体验是人把经验、感受等内在的与自身整体存在相联系而产生的意义。体验学习是学习者自身整体意义的学习。“体验是由自我身体内在验证的东西，以身验之及向内返回的意蕴是体验的特色。”（刘徐湘等，2011）游学是人类学习的本质回归。我们知道，知识的获得有两种方式：一是通过学习者亲身体验、感知而获得的直接经验；二是通过学习他人的经验、文化而获得的间接经验。他人的经验也是他亲身的体验。库伯（Kolb）在《体验学习——让体验成为学习和发展的源泉》中解释了人类体验学习的内在机制和过程，即由具体体验（Concrete Experience）、反思观察（Reflective Observation）、抽象概括（Abstract Conceptualization）和行动应用（Active Experimentation）组成的体验学习圈（Kolb，1984）。

他认为个体有两种获取体验的方式：一种是感知（即具体体验），另一种是领悟（即抽象概括）。具体体验通过真实具体的觉察来获得直接经验，库伯称之为“感知”（Apprehension）；而抽象概括是使体验深入内心并依赖概念解释或符号描述的认知过程，库伯称之为“领悟”（Comprehension）（李文君，2012）。只有在辩证对立的感知与领悟之间达到统一，学习者才可获得体验的意义，而这需要学习者通过体验的意义转换完成。体验的意义转换包含内涵转换（个体对体验的反思和观察）与外延转换（行动应用）。“经验转化”与“意义建构”是体验式学习之两大核心（钟启旸，2012）。体验学习的过程机制有助于我们进一步理解社区教育游学课程的本质。社区教育游学课程不单是学习者的体验过程，也是学习者在课程中进行反思性和生成性学习的过程。而反思是人在对象的对立中发现自我的肯定性，生成是学习者通过反思而形成的新的意义建构。

（3）情境性

情境是指身体在场的时空环境。学习总是在情境中发生的，学习情境不仅是学习的环境，也是学习者的内容和意义建构。传统认知理论认为，认知开始于符号输入的接受，结束于编码输出，认知的过程不包含大脑之外身体与环境之间的互动。这种表征主义的认识论是去情境化的，遮蔽了身体所处的情境在认知过程中的重要作用和地位（宋岭等，2019）。

列斐伏尔（Lefebvre）首次从空间划分环境，认为空间是物质性、精神性和社会性的统一体（付强等，2019）。借用此理论，笔者认为所谓情境，是指身体在场的客观物理环境、社会生活环境和精神文化环境的融合。社区教育游学课程的情境性主要是指通过人与自然的亲近、社会的互动及人类精神、文化的浸淫，在真实的生活环境中充分利用居民丰富的经验，使经验与现实问题、当下生活紧密联系、生成意义，激发居民的兴趣和学习热情，通过在真实情境中的体验和问题解决，获得知识，提升能力，形成情感、态度及价值观念。基于生活的社区教育游学课程是人在自然、生活的真实情境中学习，是人身、心与自然、文化等生活真实情境的融入，是触摸历史、品味文化、游历自然、感受风情、领悟人生的过程，也是快乐、沉思、升华的过程。游学课程打破了社区教育在空间、时间上对学习者的束缚，它不仅仅是一种课程或者学习方式，更是人融入自然环境、社会生活和精神世界的生命过程。游学课程在社区教育中之所以成为人们青睐的学习方式和内容，正是因为游学课程满足了人们生命成长、生命完善的追求。

（4）超越性

人是生命存在，也是精神存在。人对超出生存以上的意义的寻求， 即是人的超越性（ 周国平，2015）。社区教育游学课程体现了人类学习的超越性。学习是人的生命体验，是对现实生活、学习的一种超越。体验决不会停留于认知中，人们总是以此连接自己生命的过去、现在、未来，形成一个整体，从而悟出生命的完整意义，同时不断地丰富内心世界，铸就信仰。所以，哲学家狄尔泰（Dilthey）把体验分为“身体体验（感知的）、审美体验（精神的）、反思体验（生命的）”（刁益虎，2018）。社区教育游学课程不仅超越了人生物与认知局限，使人的学习达到认知与情感的统一，实现人的审美和生命终极意义的追求；而且通过对对象的体验和借助现代科技VR（虚拟现实）技术，实现学习的时空超越，拓展了人的学习与创造。

**三、社区教育游学课程的价值探析**

马克思主义哲学认为价值是一个关系范畴，是客体对主体需要的满足。其中主体指的是社会中的人，客体指的是主体社会活动所指向和掌握的客观对象（齐军，2013）。人的存在是价值产生的前提和基础，探讨社区教育游学课程的价值，其实就是追问其对社区居民生命世界丰富和社会发展的意义。

1.融会了生命的自主性与超越性

自主性是社区教育游学课程的主要特征，是主体按自己意愿行动的特性，它是人之为人的核心要素。游学是人类身心统一探求知识、达成理解世界的过程，它体现的是人的自由、主动、探索的天性。自主性是人“是其所是”的本质特征，亦是教育追求的根本目标。从教育培养人这一本质规定性而言，无论培养何种社会角色的人，最终要落基于人本身使人成为他自己（董守生，2013）。身体是人存在与发展的前提和基础，它不仅是生理性的，而且是精神性的。这就是说要依照人身体在内的所有特性进行全面培养。

传统社区教育教学忽视学习者的自主性，多是一种自上而下的、“规训”的、“他者”的课程与教育方式。任务式的学习无法激励学员的学习动力，学员学习的过程并非是主动感受、体验、理解的过程，而是一种被动接受的过程。同时，受西方身心分离的二元哲学思想影响，传统社区教育也是“离身”的教育，片面重视“心灵”的、符号的、知识性的教育，忽视人身体的和基于身体的生命意义的教育。马克思认为，人使自己的生命活动本身变成自己的意识和意识对象，其生命活动是有意识的（中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局，1979）。学习者生命的自主性在社区教育游学中得到了充分的彰显与平衡。在游学中，学员自己去体验，去感受、去追问、去创造，在积极的学习情境中进入沉浸体验的状态，也就是“人们生命中全身心投入某事并尽情享受其快乐的时刻”（理查德·I.阿兰兹，2007）。体验是生命的基础，生命在体验中表达。每个生命都是教育的对象和主体，他们都有其独特的生命体验和生命追求。一切的体验都建立在学员的主动参与之上。在体验中，生命的自主性不仅给其带来愉悦，更重要的是使学习者对学习内容拥有新的理解和认识。

学习者在自然或历史文化的真实情景中动态化、情景化地体验，通过观察自然的一草一木或者感知历史文化的起源、创造过程等，与自然、文化“相遇”，让人从与自然、文化的二元对立关系中解放出来，在学习知识的同时可以获得对自然、文化的审美享受。当居民真正地融入自然、文化之中，切身体验自然、文化，就能领悟到自然、文化的内在价值，反思人类与自然、文化的关系，从而尊重、信任、爱护自然与文化，获得人对自身及自然与文化的生命性理解，形成对文化、历史的认同与自信，最终形成民族认同、国家认同和政治认同。因此，游学课程既是经验的又是超验的，它既关乎感知又关乎善恶、精神与灵魂。

2.实现了默会知识与言语知识的整合

波兰尼（Polanyi）认为，人类知识有两种类型：一种是以文字、地图和数学公式等能够表述的知识，即认知知识；一种是在做事的行动中所拥有的不能表达、言说的知识，即默会知识（Tacit Knowledge/Knowing）。默会知识是实践的、行动的知识，是不可言述、只可意会的知识。西方哲学长期受“理性知识”的影响，认为通过感官、感觉所获得的经验知识并不可靠，理性知识才是科学的。所以，学习（教育）是对抽象的、先验的、可言说的知识的学习。波兰尼驳斥了这种片面的学习，认为人是“通过寓居而认知”（Knowing by Indwelling）。亲知（Knowledge by Acquaintance）是第一手的熟悉，“具身性的寓居，不能通过第二手的方式获得”（Polanyi，1958）。他不认同苏格拉底所说的“我们既然知道，那么也一定能够说出来”，而认为“我们知道的多于我们所能言说的”。其中不能言说的、或者说某些不能用语言充分表达的就是默会知识。其实人的知识包括经验（默会）知识和理论（符号）知识；就个人而言，知识是通过生活经验与教育获得的，意即默会知识与言语知识的相互统一构成了人的知识，从而促进了人的成长。

长期以来，受传统教育观念的影响，默会知识往往被忽视，甚至被贬低。社区教育游学课程是学习者在现实环境中的参与、行动和不断思考的实践活动，它不仅可以通过反思培养居民的理性知识，而且能有效地通过身体化、行动性的“做”培养居民默会的知识，使两种知识实现整合、统一，形成居民“理论知识”与“能力知识”的共同发展。

3.体现了活动的内隐性与外显性的统一

社区教育游学既是一种课程，也是一种学习方式或教学活动。传统课堂教学中，往往强调的是便于观察的、可操作的外显活动和显性的、知识性的学习，如操作、表演、对话等。而参与者内部建构的过程，诸如审美、沉思、倾听、感悟、生成、创造、情感等内隐的活动常常被忽视。在社区教育游学课程中，居民可在参与活动的过程中具体体验真实的问题，通过反思观察，进一步抽象概括，进而产生感悟，最终走向精神的觉醒。可见，游学可实现人的身体和精神的双重快乐。如康德所说：“人是一个审美的有限存在，只有在深情的审美中，人才可以从有限走向无限，走向真正的完满和自由。”（周文杰，2011）社区教育游学课程通过体验、感受将审美教育融入活动中，给予居民美的享受、美的感悟、美的教育，实现情感、态度与价值的创生和人的精神享受与皈依。可见，实现学习活动外显性与内隐性的统一是社区教育游学课程开展的重要目标。

4.彰显了从单一到多元的教育转向

社区教育的本质特性是社会性。所谓“社会性”，是指每个人无论出于何种需要，生理的或心理的，生存的或发展的，都必须与他人发生接触和交往的一种属性（冯仕政，2021）。社区教育游学课程的管理与运行涉及多个主体，打破了传统教育中教师和学校对课程进行单一管理实施的局面。社区教育游学课程作为纽带将企业、社会组织、高校、居民等主体联系在一起，通过协同的方式共同促进社区教育课程发展。社区教育唯有适当引入市场机制，打造出个性化、优质化、定制化的社区教育服务产品，才能可持续地发展。可通过建立健全政府投入、社会捐赠、学习者合理分担等方式拓宽社区教育经费来源渠道（刁元园，2018）。

市场化机制不仅是社区教育游学课程走向优质化的一种探索，更是社区教育课程未来品牌化发展的方向。鉴于社区教育游学课程开展的特殊性、多主体性，原先由社区教育机构管理的模式已无法保证社区教育游学课程的运行，由一元走向多元的协同治理不仅是社区教育游学课程常态化的必要保障，更是社区教育课程模式探索的创新。

**四、社区教育游学课程实施现状分析**

作为社区教育中一种深受居民喜爱的课程方式，社区教育游学课程已在全国多地开展，如上海、江苏、成都等。2013 年至今，上海已建有八大市民终身学习体验基地，共有129个站点，开发体验项目677项，游学路线400余条，以红色文化、科普文化、创意手工等内容为主。2013年，成都广播电视大学开始以项目实验的形式，在部分区县社区学院试点开展市民游学课程。截至2020年底，已在全市14个区县打造出30余条特色游学路线，包括文化类（蒲江县明月村村落文化、都江堰水文化、郫都区川菜博物馆、金堂酒文化），历史类（青羊区金沙遗址、邛崃红色革命），艺术类（温江盆景）等等。据调查，每年参与成都广播电视大学社区教育游学的市民学习者接近7万人次（刁元园，2018）。

成都社区教育是全国特别是西部社区教育的先锋，具有典型性。为进一步研究社区教育游学课程实践情况，笔者以成都市青羊区、龙泉驿区、双流区等社区教育学院游学课程的管理者、组织者、旅行社人员，以及参与社区教育的居民为对象，进行了抽样调查。调查方式为问卷调查与访谈。问卷包含5个方面的内容：（1）居民基本信息调查，如性别、年龄、文化程度及收入；（2）居民对社区教育游学课程的认知；（3）居民对社区教育游学课程的参与；（4）居民对社区教育游学课程的评价；（5）居民对社区教育游学课程的期望及偏好。本次研究共发放问卷500份，回收487份，有效回收率为97.4%。结果显示，社区教育游学课程主要存在以下问题：

1.参与困境：居民参与率不高

成都社区教育游学项目从实验至今已近7年，但在调查中发现，参与社区教育的居民中仍有58.04%未参与过社区教育游学活动。在对居民的访谈中了解到，未参与的原因主要有以下几点：第一，报名途径单一。目前社区教育游学课程主要是通过微信公众号后台电话预约，不仅效率低，而且对部分居民来说有一定操作难度。第二，课程内容狭窄、缺乏吸引力。部分居民反映没有自己感兴趣的主题。第三，开展频率较低、没有多样化的课程菜单可供选择，不能满足居民多样化的时间和内容需求。这一问题在全国具有一定的普遍性。如为了吸引居民参与游学体验，有学者在研究苏州市社区教育游学时提出，要增加创意策划，不断提升课程新颖度（陈惠兰，2020）。

2.设计困境：课程主题不明且教育性缺失

社区教育游学课程本质上是以“游”为手段，以“学”为目的的一种教育活动，一切设计都应为学习服务。但是笔者通过问卷和访谈调查发现：目前社区教育游学课程主题并不明确，并且在内容设计及开展过程上教育性欠缺。如表1所示，71.67%参与过社区教育游学课程的居民认为当前社区教育游学课程没有明确的主题。而在影响社区教育游学课程的因素调查中，除组织者的可靠性和专业性外，38.63%的居民选择了社区教育游学课程的教育性，可见居民对此较为重视。33.82%的居民认为当前的社区教育游学课程报名途径单一；32.15%的居民认为游学过程走马观花，学习收获较少；21.09%的居民认为教师水平低；20.04%的居民认为社区教育游学内容单一、枯燥乏味；16.49%的居民认为社区教育游学报名费用较高；13.57%的居民认为社区教育游学过程组织混乱、效率低下等等。社区教育游学课程存在问题较多的原因之一可能是目前国家层面对社区教育游学课程还未出台相关的政策和规范，导致社区教育游学课程在内容设计与开展过程中较为随意。访谈中发现，社区教育游学课程在路线规划与设计上主要有两种方式：一是由社区教育工作人员进行设计规划，二是购买旅行社服务或外包给游学基地工作人员。这两种方式都存在一定弊端，前者并非专业人员，在设计上易忽视对游学地点教育资源的深度挖掘；后者对参与社区教育游学的居民并不了解，易“走马观花”，无法达到学习的预期效果。专业的社区教育游学课程设计与实施队伍缺口较大（陈惠兰，2020），难以保证社区教育游学的质量。

**表1　 社区教育游学课程内容及主题调查**



3.运行困境：课程常态化及可持续性堪忧

社区教育游学课程虽然包括了部分公益性的课程，但是大多数是非公益性的。其课程的特殊性决定了其成本相比其他课程更高，仅依靠社区教育机构难以保证课程的运行与实施，更难以保证课程的质量与常态化开展。社区教育游学课程的管理与实施，不应由政府或社区教育机构独立承担。在访谈中，某社区教育学校的校长表示：“课程开展的过程中涉及的主体较多。比如在交通、餐饮这一块，我们需要购买服务；在流程衔接上，需要有专业人员指导。但这些主体都有自身的利益诉求，如何在平衡各主体利益的基础上，保证社区教育游学课程的可持续性开展，需要进一步的思考。”某旅游公司人员认为：“由于参加社区教育游学课程的居民大多为老年人，在安全方面风险较大，对于我们来说压力较大，社区教育机构仅以成本价格购买服务，对我们来说很难营利。”由此可见，无论是从经济角度还是安全角度，多元主体参与社区教育游学课程还有很多问题亟待解决。并且社区教育游学课程大多是以项目形式开展，虽然便于短期操作以及资金管理（购买服务），但不利于长期的课程建设。

4.质量困境：课程缺乏有效评价

课程评价是对课程教学过程与结果的效率和价值的判断，是提高课程质量、促进课程改革的重要手段。

由表2可知，94.02%参加过社区教育游学课程的居民表示自己参与的社区教育游学课程有评价环节。在评价主体的调查中，自己作为评价主体的占66.16%，教师作为评价主体的占22.38%，教师同自己共同作为主体参与评价的占11.44%。在评价方式上，使用书面评价表的占55.72%，口头评价的占11.94%，利用成果评价的占18.90%。可见，尽管目前社区教育游学课程具有评价环节，但是评价的主体和方式都较为单一。

**表2　社区教育游学课程评价情况调查**



综合上述的个案调查与笔者对全国社区教育游学开展情况的了解，当前社区教育游学课程存在的突出问题集中表现在5个方面：第一，定位上，我国社区教育游学是按项目或活动而非课程的规则和进程来设计和实施的。目前游学课程设计简单，要么是以自然景观为主嵌入知识，要么是以知识、文化为主引入游戏，缺乏对游学课程目标、理念的深度认识和对课程内容、方式等的整体思考。第二，内容上，我国社区教育游学课程重“游”轻“学”，重“知”轻“情”。社区教育游学课程不是以书本为世界，而是以世界为书本。它超越单纯的知识、技能体系，更加关注居民对生活、生命意义与价值的获得，目的是让他们与自然、社会和谐相处。然而当前社区教育游学课程仍然还停留在以知识传授为主的学科课程内容之上。第三，方式上，游学课程缺乏针对性、操作性不强。社区教育的对象是从儿童、中青年到老年的异质学习者，但是许多游学课程并没有考虑到学习者的差异需求。游学课程缺乏多样化的内容与价格选择，游学课程基本上都是“单打独斗”，缺乏点与点的合作与共享，尤其是忽视了游学课程与社区教育其他课程的整合。第四，本质上，社区教育游学课程缺乏社会协同，缺少社会其他主体的参与。当前社区教育游学课程缺乏市场机制，存在企业、社会组织因无法获得相关收益而参与意愿不足等问题。第五，人员上，游学课程缺乏专业的教师和课程管理者。游学课程教师素质较低，导致学习效果和质量不佳，居民参与度低。

**五、社区教育游学课程的重构**

要实现社区教育游学课程科学、高质量的发展，游学课程必须从项目或活动式转向课程化，实施课程重构。课程重构是课程根据内外条件的变化而进行的不断改组与变革的过程，是课程走向科学的必由之路。杜威认为课程应基于学生的学习来进行重组，这样的课程“将能够……唤起一些持久的兴趣和好奇心”。社区教育游学课程的重构不仅要依据学习者的心理规律，还要遵循自然与人文环境特点，不断挖掘其文化内在价值，让学习者有所感、有所知、有所思、有所悟、有所行。

根据社区教育游学课程存在的问题，可以从以下几个方面进行社区教育游学课程重构。

1.目标重构：从致良知到致幸福

教育的过程是识知、尚美与崇善的过程，其最终目标是致人幸福，即强调学习者心智、情感和精神等全面的发展。在此基础上，米勒（Miller）率先提出了“全人课程”（Holistic Curriculum），以期通过课程实现学习者的全面发展和幸福人生。致人幸福也是社区教育游学课程的目标。因为“人的存在是由自然生命、社会生命和精神生命构成的”（皇甫科杰等，2021）。社区教育游学课程的基础和旨趣就在于三者的统一，在于居民幸福。

当前我国社区教育游学课程在课程目标上过于重视自然景色、知识的学习，忽视了居民感知、反思、情感和行为的体验与学习。在课程评价上也是以学到多少知识，而不是学会了什么来评价学习效果。人的体验不是都有价值的。舒茨（Schutz）认为，体验分为有意义的与没有意义的两种。凡是经由反省而被重新捕捉的体验就是有意义的，反之则是没有意义的（阿尔弗雷德·舒茨，2012）。社区教育游学课程首先要让学习者通过身体及多种感官有目的、有计划地感知、体会学习的对象与情景；然后引领学习者结合自己的经验观察，反思学习对象的意义与联系；最后，反省、领悟生命世界、生活世界的意义，形成内在的生活态度与精神追求并实现外在的幸福生活。社区教育游学课程的知识教育只是课程的起点，其核心是学习者有意识的亲身感知与探索（自然生命力），形成社会伦理（社会生命力）以及对生命世界的领悟（精神生命力），并创造美好生活。上海市的“人文行走”游学项目提出的目标是挖掘城市文化内涵，以寻找、发现、参观的方式使学习者通过“感受、感知、感悟”而学习，反映了社区教育游学过程从致良知到致幸福的目标价值转变。

2.内容重构：从浅表到深度融合

社区教育游学课程是以学习者“生活、体验”为中心，基于学习者兴趣、需要，结合区域自然、文化等资源，通过一系列体验活动促进居民身心全面发展的过程。要打破传统的偏重休闲、说教等浅表性课程内容的局限，重构课程内容，首先要深度挖掘区域的历史、自然等文化价值与育人价值，既重视科学知识等“事实”维度的学习，也关注人的品德、责任、良善等“价值”维度的塑造，使居民德智体美劳和谐发展。其次要回归生活世界，实现课程内容从科学世界到生活世界的深度融合。“生活世界是人正经历着的世界，是人的生命赖以存在和发展的世界，课程内容的设计如果不考虑学 生 生活世界的丰富内涵，学生无法真正发展和完 善自身”（刘志军，2004）。第三，要从简单的休闲课程走向综合性、生活性、真实性、探究性和创造性的课程，实现居民全面自由的发展。如江苏“吴文化游学”课程根据地方文化设计了吴文化的起源、泰伯的“至德精神”、吴文化博物馆的“吴韵流芳”、钱穆钱伟长故居的“院士荣光”等学习内容，并据此制定了课程大纲、课程计划；四川都江堰根据地方文化设计了包含“问水”（都江堰的历史文化）、“品水”（茶道）、“悟水”（水是生命之源）、“节水”（节约用水）、“亲水”（玩水）、“拜水”（心存感恩）等6个内容的“水文化游学”等。

3.方式重构：从单一到多样

居民学习需求的多样性与主体性决定着社区教育游学课程的多样性。首先，课程设计的多样性。社区教育游学课程面向的群体是所有社区居民，社区人群复杂，学习者异质性大，社区教育游学课程要针对不同年龄阶段、不同职业、不同民族、不同学历的学习者设计不同的课程，增加课程的体验性、深度性、趣味性，激发居民的学习动机。苏州姑苏社区学院的“人文平江、书香之旅”游学项目就是针对亲子教育和家庭教育开设的。其次，游学课程评价的多样性。社区教育游学课程应注重教学过程中学习者的表现，注重描述、对话、操作等多层次的评价；增加自我评价、同学互评、教师评价等多主体评价方式，通过学习者之间的交互与学习体会的分享，在共同学习中完成对知识、能力、情感、态度的学习，从而实现每个人的成长。如“吴文化游学”通过现场、拓展及在线三种方式考核，通过后可获得2个学分，学分可参与转换。最后，游学方式的多样性。社区教育游学课程应丰富每条线路上的游学内容、组合方式及价格梯度，构建不同的游学课程菜单供学习者选择。

4.管理重构：从一元到多元

“课程管理，广义的说，不仅仅限于课程内容如何，而且意味着推进课程内容的计划、编制—实施、展开—评价这一过程中所进行的种种组织、运营的条件创造”（钟启泉，2002）。社区教育游学课程管理涉及多个主体，唯有打破传统社区教育课程管理单一化的模式，由管到放，由一元走向多元，才能保障社区教育游学课程的持续性发展。创新社区教育游学课程管理机制，需激发多主体参与社区教育游学课程管理与运行的积极性，保障各主体的利益，形成有为政府、有力学校、有效市场与有利居民的课程管理体系，形成市、区县、街乡、居村、院落纵向治理链，构建政府各部门、社区教育机构、企业、行业、社会组织和学习者横向协同的同心圆。因此，各地政府相关部门应出台政策，鼓励社会不同主体积极参与社区教育游学课程的开展，通过相关利益者的合作、协商，实现社区教育游学课程的持续发展。同时还应适当增加对社区教育的经费投入。其次，社区教育学校，作为社区教育游学课程的管理者和制定者，在社区教育游学课程的运行中，要完善流程，制定和出台明确的课程计划、课程标准、课程管理和课程评价方案；并引入市场机制，保证参与者利益，实现游学课程的可持续开展。第三，旅游企业、社会组织等可通过参与游学课程内容设计、实施过程、引导组织等环节获得收益。最后，居民是游学课程的受益者、参与者，也是质量的监督者，应让居民参与游学课程的开发、设计与管理，实现多主体的共建共赢。“沙家浜红绿新学堂”就构建了这样的组织结构：常熟开放大学是项目的主体责任方，负责项目设计、组织、团队培训等；旅游公司为项目建设方，负责项目建设、管理、风险等；市教育局负责项目监督；社区教育合作参与；各参与主体经费共担。

5.师资重构：从业余到专业

好的课程，需要好的教师。教师既是课程的组织者，也是课程资源，教师的水平直接影响着课程的开展和质量。社区教育游学课程是基于学习者、学习内容和学习环境分析之上设计的跨学科综合实践课程。教师不仅要具有教育学、心理学、旅游学、生态学、历史学等学科的专业知识，而且还要具备灵活的教学组织能力、沟通能力、课程文化挖掘等能力。就目前我国社区教育游学课程的教师而言，绝大多数缺乏这些素养。很多教师没有受过游学教学的专业训练，甚至不具备一般导游的能力。目前部分高职院校已开设研学旅行管理与服务专业，社区教育学院可与高校开展合作，对社区教育游学课程教师进行相关培训，不断提高教师的教育教学专业能力。

**六、结语**

社区教育游学课程满足了居民终身学习的需要。居民在游学中可以体验学习、乐于学习、享受学习，实现生命统一、全面的发展。游学课程是对传统教育课程在本体论、认识论与方法论的超越。在本体论上，游学课程倡导人的身心一体论，阐明了心智的本质；在认识论上，游学课程从人的身体活动的视角理解认识的起源，强调了人的经验与超验的统一；在方法论上，游学课程体现的是个体与环境互动并在活动中建构意义的过程。因此，重构社区教育游学课程既是终身教育背景下社区教育课程的创新，也是对游学在教育中价值的重新认识。

**致谢**

感谢成都开放大学刁元园副校长、成都开放大学社区教育中心张俊辉副主任对本文写作提供的宝贵意见。

**参考文献：**

[1][奥]阿尔弗雷德·舒茨(2012).社会世界的意义构成[M].上海:商务印书馆:10[2][美]理查德·I.阿兰兹(2007).学会教学(第六版)[M]丛立新.上海:华东师范大学出版社:112.[3][美]约翰·杜威(2013).我们怎样思维·经验与教育[M].姜文闵.北京:人民教育出版社:3,71.[4]陈惠兰(2020).予教于游 游学结合——苏州市社区教育游学项目的探索与实践[J].广东职业技术教育与研究,(5):54-57.[5]刁益虎(2018).教育经验的困境及其突破——狄尔泰体验哲学的视角[J].当代教育科学,(11):7-10.[6]刁元园(2018).市民游学:社区教育体验式学习新载体——基于成都市民游学项目的实践探索与思考[J].终身教育研究,29(1):32-37.[7]董守生(2013).论学生的自主性及其教育[D].上海:华东师范大学.[8]冯仕政(2021).社会治理与公共生活:从连接到团结[J].社会学研究,(1):22-28.[9]付强,辛晓玲(2019).空间社会学视域下的学校教育空间生产[J].山东社会科学,(4):74-79.[10]何静(2013).身体意象与身体图式[M].上海:华东师范大学出版社:2.[11]皇甫科杰,王枬(2021).论教师的教育生活[J].教育研究,42(2):131-139.[12]景圣琪,高洪波,马素萍(2018).老年教育“养教”结合游学项目实施路径研究[J].南京广播电视大学学报,(2):1-4.[13]李秉德(1991).教学论[M].北京:人民教育出版社:178.[14]李文君(2012).体验式学习理论研究综述[J].教育观察,1(4):83-89.[15]刘徐湘,陈健(2011).教育生活体验研究及其理论价值[J].湖南师范大学教育科学学报,10(3):51-55.[16]刘志军(2004).生命教育理念观照下的课程实践[J].教育研究,(5):38-41.[17]卢玉娟(2018).社区教育体验学习价值取向研究——基于上海市社区教育体验基地建设实践[J].中国成人教育,(4):147-149.[18]齐军(2013).体悟教学研究[M].济南:山东人民出版社:57.[19]宋岭,张华(2019).具身化课程的核心特征及其故事性建构[J].课程·教材·教法,39(2):37-43.[20]叶浩生(2015).身体与学习:具身认知及其对传统教育观的挑战[J].教育研究,36(4):104-114.[21]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局(1979).马克思恩格斯全集[M].北京:人民出版社:56.[22]钟启泉(2002).从“课程管理”到“课程领导”[J].全球教育展望,31(12):24-28.[23]钟启旸(2012).体验式课程的教学知识[M].重庆:重庆大学出版社:12.[24]周国平(2015).人文精神的哲学思考[M].北京:中国盲文出版社:9.[25]周文杰(2011).游戏、审美与精神家园[J].哲学研究,(9):115-118.[26]Berk, Z. (2017). Short Term International Study for Teachers as a Form of Experiential Learning: A Case Study of American Educators in Turkey[D]. Columbia: University of South Carolina.[27]Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development[M]. New Jersey: Prentice Hall:57.[28]Polanyi, M. (1958). Study of Man[M]. Chicago: The University of Chicago Press:12.[29]Reid, R. (2014). Place Based Tourism Curriculum: Making Connections to Community[J]. Collected Essays on Learning and Teaching, 7(2):135.  [30]Thacheen, P., & Lauzon, A. C. (2006). Walking a New Path of Life: Learning Tours, “Agroforestry” and the Transformation of the Village of Bann Na Isarn, Thailand[J]. International Journal of Lifelong Education, 25(4):407-431.收稿日期　2021-02-11　责任编辑　汪燕

