

# 从“资源共享”到“知识共建”：师生共建导向下网络学习社区的转型路径与实施策略

方程

南通大学教育科学学院

**摘要：**教育数字化转型深化背景下，网络学习社区作为线上教学与资源流通的核心载体，长期秉持“教师预设为中心、单向传递为方式、结果量化为导向”的“资源共享”运行逻辑。该模式虽提升了优质教育资源可及性，却暴露出学习主体性弱化、互动浅表化、反馈机制失衡等结构性困境，难以支撑深度学习与协同创新。依托学习科学“知识建构”取向的演进与新一代教育技术的发展，网络学习社区向“知识共建”范式转型成为现实需要。师生共建导向下，转型可依托任务驱动的协作探究、资源共生的协同创作与治理参与的开放互动等实践样态，在识别既有探索局限的基础上，形成“实践设计重构”到“评价机制转向”再到“运行保障完善”的系统路径，并通过过程性与发展性评价、技术支撑与文化归属机制的协同，推动社区由“资源共享”迈向“知识共建”的生态升级。

**关键词：**师生共建；网络学习社区；知识共建；教育数字化转型

**DOI：**10.65976/3080-0374.2026.05.056

在数字技术深刻重塑教育形态的当下，教育数字化转型已成为全球教育改革的核心议题。网络学习社区作为承载线上教学组织、学习资源流通与师生互动的关键场域，其发展质量直接决定教育数字化战略能否从“技术赋能”迈向“学习变革”。回顾其演进，从早期课程论坛到大规模MOOC平台，网络学习社区实现了规模扩展与形态丰富的跃迁，但其核心运作逻辑在很大程度上仍停留在“资源共享”范式：以教师预设内容为中心，以单向传递为主，以结果量化为导向<sup>[1]</sup>。在这一结构中，学生往往被定位为既定学习内容的接受者与完成者，较少被赋予参与社区建设、知识生成与运行调控的主体地位。

随着知识社会对协作创新与复杂问题解决能力的需求升级，学习科学从关注个体信息加工转向强调社会性知识建构，加之计算机支持的协作学习（CSCL）平台、协同创作工具、学习分析技术及生成式人工智能的深度嵌入，网络学习社区亟须向“知识共建”范式转型<sup>[2]</sup>。通过重构师生关系、互动机制与评价逻辑，推动学生从被动参与者转变为社区共建者，与教师共同承担知识生产、社区发展与学习治理责任，方能构建支持知识生成与共同成长的学习生态<sup>[3]</sup>。这一转型既是破解在线学习质量瓶颈的内在要求，也是回应教育数字化战略、培养创新型人才的关键路径。

## 一、资源共享导向下网络学习社区的运行困境

在教育数字化持续推进、“人人皆学、处处能

学、时时可学”的学习型社会建设不断深化的背景下，MOOC等网络学习社区以标准化资源的广泛覆盖提升了教育可及性与公平性。然而，从运行实践与学习效果看，多数平台仍延续“教师预设—学生消费”的资源共享逻辑，在支持深度学习、协同探究与知识创新方面表现乏力，难以契合高质量学习的现实需求。其困境主要体现为以下三重结构性问题。

（一）学习主体性缺失：资源被动接受与知识“成品化”

多数平台以课程为基本组织单元，集中呈现大纲、视频、课件、习题与阅读材料等标准化内容，形成以教师为单一供给方的“资源仓库”。学习者的任务被简化为按预设进度“接收—消费”固化资源，平台功能也围绕资源分发、检索与存储展开，构成单向资源流转结构。由于理念上长期遵循“知识传递”逻辑，教师被定位为权威供给者，学习者则被视为被动接收者与任务完成者，社区被压缩为资源分发与辅助答疑的场域，协作探究与意义共建难以发生。

在资源中心化结构中，知识被封装于标准化课件与视频，学习者的核心行为趋于“观看—记忆—复现”。讨论话题多由教师主导、评价标准偏向答案标准化，学习者更倾向给出“安全的回应”，而非提出可辩驳、可证据支撑的创新性观点，高阶思维与批判反思难以发展。相关研究也表明，精细掌握与深度学习需要个性化互动反馈与主动探究支撑，而被动接收模式难以满足这一要求。再叠加信息过载与碎片化浏览，学习

者容易满足于信息获取, 缺乏持续的理解深化与意义建构<sup>[4]</sup>。

(二) 技术架构固化: 交互支持不足与互动浅表化

当前社区互动多局限于“问答一回应”的浅层模式, 讨论区常呈现“一问多答、各自为战”的碎片化格局, 缺少围绕核心议题的持续对话、观点整合与集体反思。

“点赞”, “收藏”等轻量反馈虽提升即时参与感, 却难以推动认知深化与结构化。相关研究指出, 有效在线交互依赖持续协商讨论与协作探究, 而浅表互动难以形成稳定协作关系与社会网络, 更难凝聚集体智慧并触发知识创新

已有的研究从社会网络结构去分析, MOOC 讨论区常呈现少数核心参与者主导讨论与信息流动, 多数边缘参与者互动频次极低的特征, 形成“核心活跃、边缘沉默”的失衡格局的现象<sup>[5]</sup>。同时, 讨论区普遍存在重复发帖、议题分散等问题, 降低交互效率与质量。在平台层面, 多数系统以“内容发布—内容消费”为核心技术逻辑, 缺乏支持多人协同编辑、知识可视化呈现、话题迭代深化的工具环境; 部分平台还存在板块设置不合理、功能重复、专属交流区缺失等问题, 导致内容分散混乱、有效信息筛选成本上升, 进一步抑制交互积极性。

(三) 反馈机制失衡: 结果导向强化外在驱动与社区黏性不足

平台多将测验成绩、作业得分、证书获取等可量化结果作为核心评价指标, 对学习过程的记录主要停留在登录次数、观看时长、发帖数量等表层行为数据, 而对观点贡献、协作轨迹、知识共创成果等深层维度缺乏有效识别与科学评估。这不仅与强调“参与度核心评价”的理念相悖, 也强化了“个体任务完成”的工具性认知, 削弱学习者的集体责任意识与成就体验, 难以培育共同成长的社区文化, 从而加剧互动浅表化与动力匮乏<sup>[6]</sup>。总体而言, “资源共享”导向虽实现了资源的在线化与规模化传播, 却难以适配深度学习与协同创新需求, 也难以有效破解在线学习的倦怠与投入不足。这构成了网络学习社区范式转型的现实起点与紧迫性来源<sup>[7]</sup>。

二、网络学习社区范式转型的现实基础: 师生共建的实践雏形

既有网络学习平台运行模式长期坚守“教师预设为中心、单向传递为方式、结果量化为导向”的运行逻辑, 已难回应学习方式转型与创新型人才培养需求的问题。在时代、理论与技术协同推动下, “师生共建”已在实践中呈现多样化雏形, 可概括为三种代表性类

型, 它们突破“教师主导, 学生被动”的传统模式, 探索“共同承担学习责任”的核心本质。

(一) 任务驱动的协作探究型社区

任务驱动的协作探究型社区以真实复杂问题情境为核心, 依托 CSCL 平台构建跨时空协作场景。教师主要承担学习设计与过程引导角色, 学生以小组分工协作推进问题探究、方案设计、成果产出与反思优化, 使学习由个体任务完成转向共同解决问题、协同建构知识。真实任务能显著提升问题分析、实践表达与深度参与的能力。

例如刘华在高中地理中组织小组合作微课创作<sup>[8]</sup>、刘静在实训教学中实施任务驱动小组协作等研究均指向其对高阶认知与复杂问题解决的促进作用<sup>[9]</sup>。但该社区类型借由真实任务提供共同目标, 协作关系因任务复杂性而被迫生成。其共建深度高度依赖任务设计质量与教师引导水平, 若任务真实性不足或评价仍偏结果, 协作往往易退化为形式化分工。

(二) 资源共生的协同创作型社区

资源共生的协同创作型社区以动态知识资源的持续生成与优化为目标, 常依托搜索、共享资源库等工具。教师界定资源框架与质量方向, 学生参与内容撰写、案例补充、结构优化与迭代更新<sup>[10]</sup>。最终形成的课程资源成为师生共创的公共资产, 实现学习过程与资源建设融合。

例如孙慧构建的师生共建主题单元教学资源库, 让学生参与资源设计与重构不仅丰富资源呈现形式, 会提升资源对不同学习者需求的适配性, 并促使学生在反复修改整合中深化知识结构理解<sup>[11]</sup>。该类型具有“中介与放大”的作用, 让资源作为可积累成果增强成就感与黏性, 推动个体学习向集体知识转化; 但仍缺乏质量标准与持续维护机制, 资源易碎片化、质量参差, 需要评价机制与协作规范配套支撑。

(三) 治理参与的开放互动型社区

治理参与的开放互动型社区围绕学术议题或实践困惑, 依托论坛、直播研讨等开放平台, 突出引导学生参与社区运行与学习治理。教师进行议题引导与方向把控, 学生除观点交流外, 还参与规则共定、共识梳理与互动机制优化, 推动“共建共治”。

如孙晓烨利用 AIGC 赋能音乐课堂, 构建多主体对话场域, 鼓励规则共定与观点协商, 强化学习责任与规范认同<sup>[12]</sup>。可以看出在开放互动型社区, 学习者的身份从参与者转向共同治理者, 为共建长期稳定运行提供保障。但其对学习者的自主性与规则意识要求较高, 若缺乏前期协作经验与文化积累, 治理参与可能流于形式。

#### (四) 现有探索的局限与启示

总体上, 师生共建探索仍多停留在局部尝试, 实践设计依赖教师经验与临时投入, 缺乏与教育数字化战略衔接的整体规划, 评价机制仍沿袭结果量化导向, 难识别协作投入、知识贡献与治理质量, 评价亦难发挥激励与调控功能, 运行保障多依托短期项目或个体投入, 缺少制度化支持, 导致资源更新乏力、参与后劲不足等问题反复出现。

不过与此同时, 这些探索也验证了网络学习平台进行师生共建的可行性并提供启示。有效的师生共建通常具有明确稳定的共同目标, 需要弱化单向“教师权威”, 营造平等包容的对话氛围。其适配技术工具能显著降低协作与治理门槛, 运用成果共享与过程可视化增强身份认同与持续投入动力。

#### 三、师生共建导向下网络学习社区的转型路径与实施策略

师生共建导向下网络学习社区的转型, 关键不在于平台增加多少功能, 而在于学习社区的运行逻辑是否真正转向知识共建。也就是说, 教师与学生不再停留在资源提供与被动接受的关系中, 而是围绕共同任务持续互动, 逐步形成稳定的协作关系, 并把讨论与协作的结果沉淀为可共享、可完善的公共知识成果。基于这一目标, 转型路径应呈现出清晰的递进关系: 实践设计是转型的起点, 评价机制决定转型能否走稳, 运行保障决定转型能否长期持续。三者相互支撑, 才能推动网络学习社区从资源共享走向知识共建。

(一) 由资源中心转向实践中心, 让共建在共同实践中发生

在资源共享导向下, 学习活动往往围绕观看内容、完成作业展开, 讨论更多停留在问题澄清与信息交换, 难以形成持续深入的合作与知识生成。因此, 转型首先需要把学习活动的资源中心转向实践中心, 将学习组织到真实问题、项目任务与实践情境之中。学习不再只是理解已有内容, 而是要通过协作探究与多轮讨论, 在解决问题的过程中不断补充、修订与完善相关认识。

当学习围绕共同实践展开时, 师生共建的导向才会真正落到结构上。教师不再只是资源发布者, 而是任务与活动的设计者、过程的引导者和质量的把控者, 负责提供必要支撑、推动讨论聚焦并促进成果优化。学生也不再只是内容接收者, 而是在协作过程中承担资料搜集、观点提出、回应质疑、总结整合等工作, 通过持续参与对公共成果作出贡献。随着协作不断推进, 学习者之间会逐步形成相对稳定的协作关系, 学

习共同体也在共同实践中自然生长, 社区的价值重心随之从完成要求转向共同产出与共同成长, 从而为知识共建提供持续发生的基础。

为了避免共建过程中少数人承担多数工作, 也为了防止角色固化, 可以设置简单、明确且可轮换的协作角色, 并让角色和任务步骤对应起来。比如在每一轮推进中安排一名成员负责组织讨论进度, 一名成员负责整理共识与分歧, 一名成员负责质疑与补充证据, 一名成员负责把零散观点整合成结构化文本。角色不必复杂, 但要让每个人都有实实在在的责任, 并且每一轮轮换一次, 让更多人进入关键环节。

在线网络平台和教师可以提供必要的起点材料, 但不把完整答案提前给出。更合适的做法是提供少量关键线索和基础材料, 留出共创空间, 让学习者在探究中补充资源并形成自己的材料集合。比如教师先给出 3~5 份核心阅读和一个模板, 要求每个小组成员至少补充一个案例或一个数据材料, 并说明其用途。这样, 资源会从被动领取变成共同建设, 知识共建也更容易真正发生。

(二) 由结果评价转向过程与发展性评价, 保证共建不走样

如果评价仍主要依据测验分数、作业得分与证书获取, 共建活动很容易被理解为额外任务, 协作也可能退化为简单分工, 讨论回到浅层互动。因而, 评价机制的转向是保证师生共建导向和知识共建目的不被削弱的关键环节。评价需要把关注点从学习结果转向学习过程, 从个体完成情况转向协作过程与贡献质量, 使学习者在共建中的投入、贡献和改进能够被及时识别与反馈。

过程与发展性评价应覆盖三个方面。一是个体参与与表达质量, 关注观点是否有依据、回应是否到位、资源贡献是否有效。二是协作过程与互动质量, 关注分工是否合理、讨论是否持续、能否围绕关键问题形成推进。三是公共成果的改进质量, 关注共同产出是否更完整、更清晰、更有用, 以及是否经历了持续修订和完善。评价方式上, 可以通过自评、互评与师评结合, 把反馈放进学习过程, 促使学习者根据反馈不断调整协作方式和完善成果。这样, 评价不再只是最后的判定, 而会成为引导共建持续深入的推动力量。要能真实反映协作过程与知识成果的改进情况, 让贡献看得见、改进有方向。在更贴近实践的层面, 可以把过程评价做得更简单、更可执行。比如每一轮任务推进后, 要求小组提交两样东西, 一份是本轮形成的公共成果版本, 一份是简短的过程记录, 说明每个人做了什么、观点如何被修改、哪些分歧仍未解决。互

评也不必写长篇评论。教师的介入不必面面俱到，而是在关键节点做追问和纠偏。

同时，评价结果应当能反过来推动新一轮改进。比如规定每个公共成果至少经历两到三轮修订，每一轮修订要回应上一轮收到的关键建议，并把修改点体现在成果中。<sup>[13]</sup>这样，评价就不只是“打分”，而是把共建建进一个持续改进的节奏里，学习者也更容易在反复修订中体验到贡献被认可、成果变得更好，从而形成更稳定的投入。

(三) 由外部推动走向内生运行，使共建从阶段性尝试转为常态机制

师生共建的协作成本较高，如果缺乏稳定的运行保障，即使实践设计与评价机制完成转向，也可能因为组织困难、沟通成本高或成果难以维护而难以持续。因而，转型路径的最后环节在于推动社区从外部推动走向内生运行，让共建成为社区的常态机制，而不是短期活动。

实现内生运行需要三方面支撑。首先是技术支持，平台应提供与协作任务相匹配的工具，降低协作门槛，支持多人协作、过程记录与成果沉淀。其次是治理机制，社区需要形成较为清晰的规则与流程，包括讨论规范、角色分工与轮换、成果维护方式等，保证协作能够稳定推进。最后是文化机制，通过成果展示、贡献认可与经验沉淀增强成员的参与感与归属感，提升社区黏性。当学习者能够更主动地承担组织协调、规则维护与评价参与等工作时，社区就具备了自我维系的动力，学习生态也更容易进入良性循环，师生共建与知识共建才能真正成为网络学习社区的长期运行方式。

平台技术层面的关键是能支撑任务推进与成果沉淀。在教学过程中，教育者可以形成相对固定的工具组合与使用方式，例如讨论区用于提出问题与交流想法，共享文档用于把观点整理成可用文本，任务清单用于分工与提醒，并提供最基本的格式模板、命名规则与提交位置，减少找文件、对版本的时间消耗。

在在线社区治理机制上需要把共建的基本秩序建立起来，尤其是提交节奏、讨论规范与成果维护方式。例如固定每周一个时间点汇总成果并做小结，明确哪些内容进入公共成果、哪些内容保留为讨论记录；对常见分歧给出可用的处理办法，例如先把分歧写清楚，再补充证据或案例对比，形成阶段性结论并保留待验证问题，避免靠沉默或强行统一结束。

在课程文化机制上，要让学习者看到共建的价值并愿意长期投入。可以通过成果展示、公开认可与经验沉淀增强共同体认同，例如把优秀的方案模板、案例条目、问题解答整理成课程共建成果页，标注贡献

者与修订者；在阶段节点做一次小型成果展示，让学习者看到自己的产出被他人使用和引用。这样，参与更容易从完成任务转向持续贡献，社区黏性也会随之提高。

#### 四、结语

未来，网络学习社区的关键不在于再造一个更大的资源仓库，而在于能否将学习者稳定地纳入知识生产与社区治理之中。相应地，作为教育者，我们需在真实平台情境中进一步检验不同策略组合对知识质量、协作结构与学习者成长的影响机制，从而推动“知识共建”从概念倡议走向可验证、可复制的实践范式。

#### 参考文献：

- [1] 王永固,张庆.MOOC:特征与学习机制[J].教育研究,2014,35(9):112-120+133.
- [2] 赵建华,David McConnell.网络学习中的协作知识建构[J].外语电化教学,2007(3):38-46.
- [3] 兰国帅,魏家财,黄春雨,等.学习元宇宙赋能教育:构筑“智能+”教育应用的新样态[J].远程教育杂志,2022,40(2):35-44.
- [4] 万力勇,舒艾.互动失衡对大学生在线学习倦怠的影响研究[J].现代远距离教育,2022(2):34-41.
- [5] 赵姗姗.慕课讨论区学习者交互现状、问题与对策研究[D].西南大学,2019.
- [6] 万昆,饶爱京,徐如梦.哪些因素影响了学习者的在线学习投入?——兼论智能时代在线学习的发展[J].教育学术月刊,2021(6):97-104.
- [7] 王淳,张炳林.MOOC环境下大学生在线学习倦怠影响因素研究[J].河南大学学报(社会科学版),2023,63(3):120-125+156.
- [8] 刘华.师生共建助育核心素养的高中地理微课研究——以上海市西郊学校为例[J].地理教学,2018(12):30-32+16.
- [9] 刘静.师生共建微课翻转课堂教学模式的核心要素分析[J].中国教育技术装备,2019(2):50-52.
- [10] 杨建豪.Wiki环境下主题协作式虚拟学习社区的应用研究[D].河南大学,2012.
- [11] 孙慧.网络学习资源师生共建模式的实践——以上海电视大学人力资源管理课程为例[J].中国远程教育,2010(4):47-48.
- [12] 孙晓焯.AIGC赋能高校音乐创造性协作课堂构建的多模态框架研究[J].中国大学教学,2025(Z1):28-34.
- [13] 蒋纪平,胡金艳,张义兵.知识建构学习社区中“观点改进”的发展轨迹研究[J].电化教育研究,2019,40(2):21-29.