分类号 G434
密　级 公开
学　号 140553

陕西師範大學
SHAANXI NORMAL UNIVERSITY

硕士学位论文

（学术型）

题目 “学生作为共同创造者”理念的应用策略

——基于“教育技术学研究方法”研究生双语课程的设计研究

作　　者 胡立如
指导教师 张宝辉 教授

一级学科名称 教育学
二级学科名称 教育技术学
提交日期 二〇一七年五月

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

学位论文原创性声明

本人声明所呈交的学位论文是我在导师的指导下进行研究工作所取得的研究成果。尽我所知，除文中已经注明引用的内容和致谢的地方外，本论文不包含其他个人或集体已经发表或撰写过的研究成果，也不包含本人或他人已申请学位或其他用途使用过的成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确说明并表示谢意。

本学位论文若有不实或者侵犯他人权利的，本人愿意承担一切相关的法律责任。

作者签名：胡立如　　日期：2017 年 5 月 31 日

学位论文知识产权及使用授权声明书

本人在导师指导下所完成的学位论文及相关成果，知识产权归属陕西师范大学。本人完全了解陕西师范大学有关保存、使用学位论文的规定，允许本论文被查阅和借阅，学校有权保留学位论文并向国家有关部门或机构送交论文的纸质版和电子版，有权将本论文的全部或部分内容编入有关数据库进行检索，可以采用任何复制手段保存和汇编本论文。本人保证毕业离校后，发表本论文或使用本论文成果时署名单位仍为陕西师范大学。

保密论文解密后适用本声明。

作者签名：胡立如　　日期：2017 年 5 月 31 日

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

摘 要

信息技术发展使得传统课堂更为开放，教师的知识权威地位面临挑战，学生从教育消费者转向创造者已经是教育发展中的重要趋势。让学生共同参与创造课程是一种新型的“以学生为中心”的教与学理念，为后现代课程观提供了重要的实践路径。研究显示这一理念有利于增强学生学习主动性，促进学生反思，有利于建构更适合学生需求的课程，建立合作型师生学习共同体，也能为教师专业发展等带来多方面的益处。已有研究采用了多种方法实施该理念，并对过程中出现的不同问题予以了一定的探讨，本研究在此基础上，旨在系统探讨“学生作为共同创造者”理念在不同教育情境中的应用策略，构建通用的实践路径，从而促进这一理念的推广。

“学生作为共同创造者”的理念在本研究中被界定为：教师通过与学生共享适当的课程权力，让学生共同参与课程设计、资源开发、教学实践、课程评价，以及教学问题研究等活动，在一定的参与规范支持与约束下，与学生合作共同确定课程的目标、计划、内容、教学设计、实施、评价和技术支持等全部或部分要素的组织结构，并在实践中不断完善课程建设，促进师生合作，从而不断改善学生的课程学习体验，提升学习效果。

本研究以S大学教育技术学硕士研究生课程《教育技术学研究方法论基础（双语）》为案例，采用基于设计的研究方法，追踪了2014年秋季和2015年秋季两轮课程的实施情况，通过设计、实施、分析与动态调整“学生作为共同创造者”理念的应用策略，以期解决三大研究问题：其一，“学生作为共同创造者”的理念应如何根据具体的教学情境选择合适的对学生赋权的程度？其二，不同的参与课程创造的渠道在应用过程中各有什么特点，会出现什么问题，以及如何解决这些问题？其三，如何统筹应用不同的参与渠道，以使“学生作为共同创造者”的理念能够最大限度地促进学生的学习？研究者在两轮迭代循环中，全面收集了应用过程中的相关数据，包括备课会议记录/录音、备课QQ群聊天记录、问卷调查、课堂观察笔记、课堂录像、学生作业、课程QQ群聊天记录等，以此对各个参与渠道的应用特点和效果进行深入的对比分析，从而检验总体应用策略的有效性，并根据实践反馈不断对策略模型予以修订，以期为“学生作为共同创造者”理念的推广应用提供可靠的实践路径。

本研究认为“学生作为共同创者”这一教与学策略的根本目的在于对学生学习

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

的促进，它通过重塑传统的教学结构实现对学习体验的变革，通过促进学习者对自身学习体验的反思，对自身知识的内化与外化，建立合作型学习共同体，建构更符合学生需求的课程内容与教学实践，从而提升学习者的学习质量 。基于两轮迭代实践以及相关已有研究成果，本研究将“学生作为共同创造者”理念的应用策略归纳为四点：其一，应首先根据具体的教育情境综合考虑内外部限定因素，确定合适的应用层次与范围；其二，应根据应用层次与范围，以及具体教育情境的特征设计匹配的和多样化的参与渠道；其三，应根据具体需决策的问题和不同参与渠道的特征，选用一种或配合使用多种参与渠道；其四，应用过程中，应对应用效果和效率进行动态监控，并据此增加或调整渠道支架和参与规范的设计，始终围绕共同创造型学习环境（Co-creation based Learning Environment）的建立和学习者学习质量的提升。理念的应用效果关键在于能否建立共同创造型学习环境，而核心要素在于能否突破师生传统观念的束缚，以及能否及时对学生意见作出反馈并实施二次设计，因此应重点监控即时性和高赋权度的参与渠道中师生传统观念的潜在影响，重点关注对非即时性参与渠道中学生意见的反馈与二次设计。理念的应用效率关键在于能否始终坚持学习本位，因此应重点关注各渠道对课堂时间的占用。此外，还应重点考虑高赋权度的参与渠道中渠道支架和参与规范的设计，以平衡课程的开放性与系统性。本研究所提出的应用策略模型以及相应的设计原则将为“学生作为共同创造者”这一理念的推广提供可行的实践指导。

关键词：学生作为共同创造者，应用策略，课程参与，学生中心，设计研究

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

Abstract

The development of information technology makes the traditional classroom more open. Teachers' knowledge authority is accordingly challenged. The change from students-as-consumers to students-as-creators has been a predictable trend in the development of education. Students' participation in the creation of curriculums is a new kind of student-centered pedagogy. It provides a significant practical solution for the post-modern curriculum view. Existing studies have shown that the concept of *students as co-creators* can enhance students' active learning and reflective learning, and help improve curriculums to better satisfy students' needs. This concept can promote student-teacher partnership as well as the professional development of teachers. However, the application procedures of this concept in prior studies were not consistent. There are also few in-depth discussions on how to deal with the problems in the application process. This study aims to explore the application strategies of *students as co-creators* in a systematic perspective, and construct specific practice approaches, to promote the application of this concept in more educational contexts.

In this study, *students as co-creators* is defined as an idea where teachers share appropriate curriculum power with their students, and invite students to participate in the curriculum designs, resources development, instructions, curriculum evaluations and instructional research. With the support and restrictions of agreed participation rules, teachers cooperate with their students to determine some or all curriculum factors together, including the curriculum objects, plans, contents, instructional design, implementation, evaluation and external support. The improvement of the curriculum and the student-teacher partnership will be gradually enhanced in the process, to improve students' learning experience and learning outcome.

This study focused on the curriculum of *Foundations of the Educational Technology Research Methods (Bilingual)* that was taken by graduate students majored in Educational Technology at S normal university. The researcher adopted the design-based research method, and traced two sessions of the curriculum in fall 2014 and fall 2015. Application strategies of *students as co-creators* were iteratively designed, implemented, analyzed and revised in the process in order to solve three main research questions. Firstly, how do we determine students' empowerment according to specific educational contexts when

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

applying the concept of *students as co-creators*? Secondly, what are the characteristics of different participation channels, what are the typical problems in each channel, and how do we solve these problems? Thirdly, how do we systematically organize and apply these channels to make *students as co-creators* optimally promote students' learning? In the two iterations of this study, the researcher collected a large amount of relevant data including audio recordings and minutes of regular course design team meetings, online communication records of course design team, questionnaire investigations of students, classroom observational notes, in-class video recordings, students' homework, and online communication records of the course QQ groups. Based on these data, the characteristics and effects of different participation channels were analyzed and compared in detail, to evaluate the concept application strategies. The researcher continuously revised the strategy model according to the instant feedback from the authentic contexts. This study aims to provide reliable practice approaches for the generalization of the *students as co-creators* concept.

This study suggested that the essential objective of the *students as co-creators* concept is to promote students' learning through reshaping traditional pedagogical structure, enhancing students' reflective learning, promoting the student-teacher partnership, and improving the curriculums to satisfy students' needs. Based on the two iterations of the curriculum and existing research outcomes, this study concluded four principles of the application of *students as co-creators* strategy. First, the external and internal restriction factors should be considered thoroughly to select appropriate application level and scope. Second, matched and variety participation channels should be designed based on the application level and scope. Third, one or more participation channels should be organized to make different decisions according to the characteristics of specific problems and different channels. Fourth, application effectiveness and efficiency should be continuously monitored in the process, to dynamically increase and modify the design of channel scaffolds and participation contractions, construct co-creation based learning environments, and enhance students' learning. The key of applying the concept effectively is to construct a co-creation based learning environment. The typical obstacles in this process are the constraints from students' and teachers' traditional concepts, and the inattention of the feedback for students' suggestions and subsequent redesigns. Therefore, the potential influence of students' and teachers' traditional perceptions in synchronous and high-level empowerment participation

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

channels should be focused. The prompt feedback and redesigns in asynchronous participation channels should also be monitored preferentially. In addition, the design of scaffoldings and contractions for high-level empowerment participation channels should be considered seriously, to balance the openness and systematicity of the curriculum. The application strategy model and relevant design principles generated in this study were expected to provide reliable practical guidelines for future potential users of the *students as co-creators* concept.
Key words: students as co-creators, application strategy, curriculum engagement, student centered, design-based research

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

目　录

摘要 I

Abstract III

第 1 章 引言 1

1.1 研究背景与研究意义 1

1.2 研究问题 2

1.3 概念界定 3

1.3.1 学生作为共同创造者 3

1.3.2 概念辨析 4

1.4 论文结构 5

第 2 章 理论基础与文献综述 7

2.1 理论基础 7

2.1.1 学习论的视角 7

2.1.2 课程论的视角 9

2.2 文献综述 12

2.2.1 “学生作为共同创造者”的参与渠道 13

2.2.2 “学生作为共同创造者”的有效性 15

2.2.3 “学生作为共同创造者”的制约因素 17

2.2.4 “学生作为共同创造者”的应用问题 19

第 3 章 研究设计 23

3.1 案例研究 23

3.2 基于设计的研究 24

3.3 实施情境 25

3.3.1 课程介绍 25

3.3.2 研究参与者 25

3.4 数据收集 27

3.4.1 备课团队 28

3.4.2 问卷调查 28

3.4.3 课堂协商 29

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

3.4.5 教学实践 30
3.4.6 共同研究 31
3.4.7 网络平台 31
3.5 数据分析 31
3.5.1 数据编码 31
3.5.2 分析策略及工具 32
第4章 迭代设计及结果 35
4.1 第一阶段：干预原型设计 35
4.1.1 前期研究成果的对比分析 35
4.1.2 “学生作为共同创造者”的干预原型设计 36
4.2 第二阶段：第一轮迭代 37
4.2.1 实施背景 37
4.2.2 干预措施 38
4.2.3 研究发现 39
4.2.4 研究反思与干预模型的改进 44
4.3 第三阶段：第二轮迭代 47
4.3.1 实施背景 47
4.3.2 干预措施 48
4.3.3 研究发现 49
4.3.4 研究反思 57
第5章 研究结果与讨论 61
5.1 两轮应用情况总结 61
5.2 典型共性问题分析 65
5.3 应用策略模型完善 67
5.3.1 赋权度的确定 57
5.3.2 渠道的特征分析 57
5.3.3 渠道的统筹应用 57
第6章 研究结论、局限与展望 70
6.1 研究结论 70
6.2 研究局限与展望 76
6.2.1 研究方法论 76

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

6.2.2 研究中的伦理道德..... 77
6.2.3 研究结果的价值..... 77
参考文献..... 79
致谢..... 85
攻读硕士学位期间科研成果..... 86

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

图目录

图 1-1 论文结构图 6
图 2-1 “学生作为共同创造者”的应用梯级图 17
图 3-1 案例研究类型图 23
图 3-2 基于设计的研究循环 24
图 3-3 2014 年（左）和 2015 年（右）课程上课录像截图（圆圈所示为作者） 25
图 3-4 第二轮质性研究方法课观察笔记截图 30
图 3-5 ATLAS.TI 数据分析过程截图 34
图 4-1 “学生作为共同创造者”理念的应用策略原型 37
图 4-2 第一轮干预设计 38
图 4-3 第一轮中各通道参与的实际情况 43
图 4-4 第一轮中认为最好的参与通道分布情况 43
图 4-5 干预原型的修订 47
图 4-6 第二轮迭代“学生作为共同创造者”的干预措施 49
图 4-7 第二轮各通道参与的实际情况 56
图 4-8 第二轮认为最好的参与通道分布情况 56
图 5-1 第一轮反例讨论板书（左）和课堂截图（中）以及第二轮反例讨论板书（右） 64
图 5-2 参与渠道及决策问题的分类分级图 70
图 5-3“学生作为共同创者”理念应用策略图 71

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

表目录

表 2-1 “学生作为共同创造者”的学习理论基础 8
表 2-2 “学生作为共同创造者”的课程理论基础 11
表 2-3 学生参与创造课程的渠道的对比分析 13
表 3-1 两轮研究的学习者基本信息表 26
表 3-2 两轮研究的课时安排与课程团队情况 26
表 3-3 两轮数据收集明细 27
表 3-4 两轮备课会议的人员结构情况 28
表 3-5 课后总结调查问卷题目示例 28
表 3-6 两轮教学实践的主题分布情况 31
表 3-7 数据分析中基本信息编码表 32
表 3-8 数据编码示例 32
表 4-1 团队前期相关研究的情况总结 35
表 4-2 第一轮课程作业渠道的应用情况 39
表 4-3 第一轮网络平台渠道的应用情况 40
表 4-4 第一轮课堂协商渠道的时间投入情况 40
表 4-5 第一轮课堂协商渠道的应用情况 41
表 4-6 第一轮参与共同研究情况 41
表 4-7 第一轮问卷调查中“学生作为共同创造者”理念应用的总体情况 42
表 4-8 第一轮反馈主题的总体分布情况 44
表 4-9 第二轮网络平台渠道的应用情况 50
表 4-10 第二轮备课会议渠道的应用情况 51
表 4-11 第二轮课程作业渠道的应用情况 52
表 4-12 第二轮课堂协商渠道的应用情况 54
表 4-13 第二轮问卷调查中“学生作为共同创造者”理念的总体应用情况 56
表 4-14 第二轮反馈主题的总体分布情况 58
表 5-1 两轮研究反馈主题的总体分布情况 61
表 5-2 两轮研究各渠道应用总体情况 62

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

第1章 引言

1.1 研究背景与研究意义

学生从教育消费者到创造者的转变已经被地平线报告多次列为教育发展中的重要趋势[1][2][3]，学生作为共同创造者（Students as Co-Creators）的理念在近年已经获得了广泛关注，并取得了大量研究成果[4][5][6]，很多学者还提出了其他一些相似概念，包括学生作为共同设计者（Students as Co-Designers）[7][8]，参与式教学设计（Participatory Instructional Design），学生作为共同生产者（Students as Co-Producers）[5][9]，教育中的学生主导方式（Learner-led Approaches in Education, LAE）[10]，学生积极参与（Active Students Participation, ASD），师生合作关系（Student-Faculty Partnership）[11][12]共同教学（Co-Teaching）[13]等，强调学生在课程设计、开发、实施与评价等环节中共同参与决策。学生对课程建设的意见得到了越来越多的重视，让学生参与共同创造课程成为了缩小学习环境中师生认知差异的重要途径。

对“学生作为共同创造者”这一理念的研究将兼具重要的理论意义与实践意义。在理论层面，“学生作为共同创造者”是信息化时代背景下“以学生为中心”思想的新型表现，让学生参与共同创造课程更为凸显学生主体地位，将促进信息化时代下师生关系的重新定位，有利于建构“教学相长”型的课堂学习文化，这也将促进新时代背景下学习理论的发展，是对社会建构主义理论的继承与深化，也是对联通主义新型学习理论的探讨，还将成为对“学生参与”和“学生声音”研究的新型与重要领域。另一方面，后现代课程观[14]自出现以来，以其开放性、过程性和多元性的价值取向得到了众多学者的认同，尤其是在知识经济社会更加体现其优势，但是一直被冠以“理论高深而实践无力”的弊端[15]，“学生作为共同创造者”的应用策略研究将为探索后现代课程观的实现路径提供有益的实践案例。此外，学习者通常被视为教育改革的受益者，而实际上学生也应当成为教育改革的参与者与贡献者，让学生参与课程建设，改善课堂教学也将为教育理论的发展注入新的活力。

从实践来看，信息技术发展已经给传统课堂教学带来了巨大挑战，知识的增长与更新速度不断加快，开放式课件项目（Open Course Ware Project）以来不断兴起的开放教育资源运动，使得全球的优秀资源得以共享，教师的知识权威地位受到挑战，而新一代的学习者具有更高的信息素养，他们的学习将不再局限于课堂，因此在这种开放性、扁平化的信息时代，传统的师生关系亟待被打破，合作共享型的学

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

习文化将更加适应时代的需求，因此“学生作为共同创造者”将在信息时代更具实践上的可行性和必要性。

对“学生作为共同创造者”理念的应用策略研究还将在不同的教育情境中具有特殊的理论与实践意义。本研究以教育学研究生课堂为案例，在这一情境下，让学生参与课程创造将能够解决目前研究生课堂普遍存在的“本科化”的问题[16][17]，避免教学内容的重复。另一方面，教育学专业研究生是未来的教育实践者和研究者，他们在大学期间所接受的这种新型教学理念将会影响其未来的教学实践和观念[18]，这也为其将所学的教育理论付诸实践提供了平台，有利于解决目前职前教师教育中存在的理论与实践脱节问题[18]。在这一特殊情境下，“学生作为共同创造者”理念的应用将使得教育学专业的课堂成为教育学理论的实践与反思的平台，成为很多新教育改革理念的试验基地和实践先锋，也是优秀课程、优秀教育学研究者与一线教师的孵化器，更是新的教与学理论与技术的孵化器。

1.2 研究问题

“学生作为共同创造者”的理念在理论与实践层面都已被证实对学生学习、课程建设、教师专业发展等具有重要意义，但是究竟“如何才能让学生有效地参与创造课程？”需在系统的实证研究中加以分析与解决。本研究将聚焦于“学生作为共同创造者”这一理念在实践层面的具体应用策略问题，详细探讨理念应用的步骤，需分析的教学要素，应用层次与范围的选择，参与渠道、支架与规范的设计等，并对应用过程中可能出现的典型问题予以分析，以期为“学生作为共同创造者”理念的推广应用提供可靠的实践路径。本研究将具体关注三个问题：

（1）“学生作为共同创造者”的理念应如何根据具体的教学情境选择合适的对学生赋权的程度？

（2）不同的参与课程创造的渠道在应用过程中各有什么特点，会出现什么问题，以及如何解决这些问题？

（3）如何统筹应用不同的参与渠道，以使“学生作为共同创造者”的理念能够最大限度地促进学生的学习？

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

1.3 概念界定

1.3.1 学生作为共同创造者

在早期的团队研究中，一直采用“学生作为共同设计者”（Students as Co-Designers）来概括团队所实践的教育理念，并将其内涵界定为：“学生不仅作为学习者还作为设计者参与到课程中，与教师共享各项课程权力。通过师生、生生之间的交流和协作，充分利用学生智力资源，对课程设计和实施的各个环节加以改进，改善学生学习体验，形成更符合学生需求的课程，从而促进课程质量的提升”[7][8][19]。但是随着团队实践的拓展，学生在某些参与环节中已经超越了共同设计者的角色，他们还共同承担着课程资源的开发，教学实施与评价，以及教与学的研究，因此有必要对原有概念予以扩充以更准确地指导未来的实践。目前国内其他相关研究中，所用的相似概念包括“参与式教学设计”[20]，“协商课程”[21][22]，和“学生课程参与”[23][24]等，这些概念在外延与内涵上都不能够精准表达团队的研究实践和理念（详可参见下文的概念辨析部分），而且国内相关的研究成果也较为匮乏。而国外目前相关的研究与实践却已经非常丰富，代表性学者包括波维尔（Bovill），库克萨瑟（Cook-Sather），康宁斯（Konings）等，虽然他们所使用的概念也并不统一，但概念范畴与本研究最为接近的是“学生作为共同创造者”（Students as Co-creators），即学生与教学人员通过合作创造部分或者全部学习体验环节，包括计划、实施和评价[25]，这一概念能够较好地概括本团队的实践情况，涵盖了学生作为课程共同设计者、共同开发者、共同教学者、以及共同研究者等多种参与形式。另一个使用较多的概念是师生合作关系（Student-Staff Partnership, or Student-Faculty Partnership），即学生与教学人员通过互惠合作，平等地参与课程或教学的构建，决策，实施，调查或分析[12][26]，这一概念的内涵和“学生作为共同创造者”在本质上相同，但更为凸显共同创造语境下师生关系的转变。考虑到与团队前期研究理念的衔接，以及与国际主流研究的对话，团队在新一轮的研究实践中，将以“学生作为共同创造者”的理念为指导，并将其界定为：教师通过与学生共享适当的课程权力，让学生共同参与课程设计、资源开发、教学实践、课程评价，以及教学问题研究等活动，在一定的参与规范支持与约束下，与学生合作共同确定课程的目标、计划、内容、教学设计、实施、评价和技术支持等全部或部分要素的组织结构，并在实践中不断完善课程建设，促进师生合作，从而不断改善学生的课程学习体验，提升学习质量。

古德拉德[27]将课程的概念区分为计划层面和实践层面。计划层面包括：“理想

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

的课程”和“正式的课程”，实践层面包括教师“领悟的课程”，课堂“运作的课程”和学生“经验的课程”。本研究中“学生作为共同创造者”的理念聚焦实践层面的课程，通过师生之间的充分互动，追求实践层面三类课程的统一，并进一步促进计划与实践层面的课程互动。

1.3.2 概念辨析

（1）“学生作为共同创造者”与“参与式教学设计”。“学生作为共同创造者”理念中，学生参与课程的共同创造涉及了课程的资源建设、教学设计、教学实施、教学评价等所有环节。而“参与式教学设计”，仅涉及了教学目标的制定、教学内容的选择、教学方法与手段选用、教学评价等环节[20]，因此“学生作为共同创造者”的内涵外延囊括了“参与式教学设计”。

（2）“学生作为共同创造者”与“协商课程”。协商课程最早由澳大利亚学者布莫所倡导[22][28]。协商课程否认课程的预设论，主张通过师生不断交流和批判性思考而生成课程，它倡导“协商学习”（Negotiating Learning），反对“促动学习”（Motivated Learning），强调教师开展“反思性实践”，而不是仅作为课程的执行者和传递者。“学生作为共同创造者”与协商课程的理念在本质上是一致的，强调课程的开放性和课程权力的共享，但“协商课程”在当时的语境下更多强调打破原有课程开发与课堂教学之间的分离状态，这一思想在当时深受批判教育学的影响。批判教育学论述了学校是等级制社会的再生产，并主张教育要能向个人授权，使其脱离统治阶级的意识形态，从而创造真正民主的文化，批判教育学学者认为教育的目的是人类的解放，课程的建构应以全体成员的参与为基础，而不是部分教育者基于自身观念而选择学习内容，师生只能被动地适应与接受[29]。因此“协商课程”不单强调对学生的赋权，也强调将教师从控制性力量中解放，摆脱在社会和教育管理体系内部的无权状态，实现从知识传授者向反思性实践者的转变。相对而言，“学生作为共同创造者”则是基于当代的语境，教师在课程设计与开发中的重要地位已经得到承认，但是学生在课程中仍处于“失语”状态[30][31]，尤其是在我国课堂中教师相对学生仍普遍享有过多的权力，学生在课程学习中仍更多地表现为沉默、顺从和被动[32][33]，因此“学生作为共同创造者”更加强调教师向学习者的赋权，从而创建师生的合作伙伴关系。而从具体的实践操作来看，“学生作为共同创造者”依据具体的情境对学生进行不同程度的赋权，师生“协商”只是一种对学生高赋权的合作形式，因此从这个角度而言，“学生作为共同创造者”在概念的包容性上更强。

（3）“学生作为共同创造者”与“学生课程参与”。“学生课程参与”的研究可以追溯到20世纪初杜威的进步主义教育，他在《民主主义与教育》中就提出学

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

生应该共同承担课程计划的责任[34]，但是学生课程参与的思想发端则可以一直延续到古代孔子、苏格拉底等对学生能动性的强调以及 18 世纪卢梭对儿童自然天性的推崇[23]。国内学者吴支奎[24]将“学生课程参与”界定为“学生通过介入课程决策、参与课程开发与实施、重构课程等活动从而表达课程权力的一种意识和行为”，郑素娟和蔡元元[32]基于此，将“学生课程参与”进一步阐释为“学生自愿、主动地介入课程发展过程，并就课程问题进行意见交流与权责分享，从而实现学生自主与自觉的一种活动状态”。刘宇[35]认为“学生课程参与”在根本上反映了学生与课程之间相互浸入、彼此交融的统一关系，并从哲学认识论、学习论、社会学理论等角度深入探寻了“学生课程参与”的意义，指出学生课程参与体现了人与世界、人与知识以及人与社会关系的转变，“学生课程参与”的结构需要突破认知维度、社会维度和自我维度上“公共知识”、“教师权威”和“学生本份”的三重束缚[23]。由此可见已有研究对“学生课程参与”的界定有狭义和广义之分，狭义的解释侧重学生参与课程决策，分担课程权责，与“学生作为共同创造者”的理念是一致的，而广义的解释则将“学生作为共同创造者”作为课程参与的一种形式，“学生课程参与”也包括学习者对课堂学术任务的心理投入和努力等[35]。

（4）“学生作为共同创造者”与“学生作为共同设计者”。“学生作为共同设计者”是学生参与共同创造课程的一种路径。课程设计是在一定课程理念指导下对课程各个要素予以确定并优化组合的过程及其产物[36]，学生参与课程共同设计，就是与教师共同决策课程方案。学生作为“创造者”是与学生作为“消费者”相对的一个概念，学生作为“消费者”这一隐喻来自于对市场经济的类比，是教育商品化的表现[37]，这一概念流行于 20 世纪 80 年代，但其根源可以追溯到更早[38]。麦卡洛克[5]分析指出“学生作为消费者”过分强调学生的角色和大学的使命，使得学生脱离了教育过程，而只关注教育“产品”，容易使学习被动，不利于深度学习的促进等，并据此提出了学生作为共同生产者（Student as Co-Producer）的概念，强调学生在教育过程中的参与。波维尔等[6][25]基于对学生课程参与的持续性实证研究进一步概括了“学生作为共同创造者”（Students as Co-Creator）的理念，“学生作为共同创造者”的实现路径不但包括让学生共同参与课程设计，还包括了与教师共同开发课程资源，共同承担教学实践，以及共同开展教学研究等。

1.4 论文结构

本研究共分为 6 章（如图 1-1），第 1 章将介绍相关的研究背景、意义，提出研究问题，并对核心概念予以界定；第 2 章将围绕研究问题阐述相关的理论基础，

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

并对已有文献进行综述；第 3 章将详细介绍本研究的研究设计，包括研究方法、研究实施背景、数据收集方法及分析策略等；第 4 章是对具体迭代研究过程的描述，包括研究前干预原型的设计，两轮研究中具体的干预措施，研究发现和过程反思等；第 5 章将对两轮研究发现进行总结，对典型问题予以讨论，并据此对理念应用策略模型进行完善；第 6 章将概括研究成果，分析研究局限，并提出进一步研究的方向。

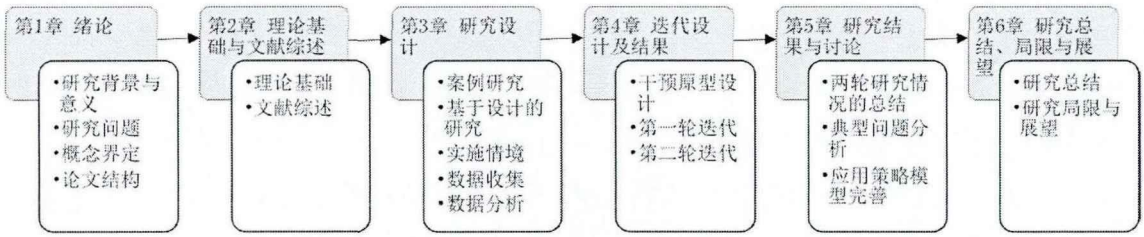


图 1-1 论文结构图

Fig.1-1 The structure of the thesis

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

第 2 章 理论基础与文献综述

2.1 理论基础

2.1.1 学习论的视角

（1）主流学习理论的发展。从学习论的角度来看，“学生作为共同创造者”的理念是基于以学生为中心的教育框架之下，社会建构主义学习理论，以及新提出的联通主义学习理念成为实践“学生作为共同创造者”的重要理论支撑（表 2-1）。

社会建构主义承认知识的社会属性以及个体属性，认为学习者的学习是主动建立新旧知识联系，知识与情境的联系，以及各种情境之间的联系的过程，而教师则是学生建立这种联结的指导者、帮助者，和合作伙伴[39][40]。情境认知理论进一步拓展了这一观点，认为学习不再是孤立的认知过程，而是发生在各种社会交互的情境之中[41]。西蒙斯[42]提出了联通主义学习理念，认为学习是建立解决真实问题的信息、联系和资源网络的过程，学习的能力，即与特定的节点和信息资源建立连接的能力，比掌握学习内容本身更为重要。联通主义关注反思，以及反思在社会媒体中的扩散，在联通主义的情境下，学习内容始终保持流通的状态，并不断地增长与进化[43]。西蒙斯[44]明确指出学习不仅是知识的消化，也是知识创造的过程，不仅包括学习者的学习，也包括教师的的学习，主张学生与教师合作创造学习内容。联通主义视角下的课程由参与者共同开发[45]。联通主义的诞生得益于网络和社会媒体等技术的发展，知识的传播与存储实现了变革性的转变，在同样的语境下，莫拉维克[46]将德鲁克[47]所提出的知识工作者（Knowledge Workers）概念进一步拓展为知识牧民（Knowmad），莫拉维克所预期的知识牧民社会，将更加关注怎么学，而不是学什么，学习还包括了发展控制自身发展的能力，以及实现自身体验意义的能力，他将教师比喻为“编导”（Choreographer），教学成为一种师生共同设计与开发的探究活动（Quest）。

从行为主义到联通主义，在学习理论的不断发展过程中，人们的知识观、学习观在不断更新，教师与学生的角色也相应在不断调整，而“学生作为共同创造者”的理念正是诞生（更准确地说是复苏）在建构主义学习理论，以及技术发展所推动的新型联通主义学习理念的背景之下，并将成为学习理论深入发展的重要推动力。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

表 2-1 “学生作为共同创造者”的学习理论基础

Tab.2-1 The underlying learning theories of “students as co-creators”

学习理论/观	行为主义	认知主义	建构主义	联通主义
时间	20 世纪 20 年代	20 世纪 70 年代末 80 年代初	20 世纪 80 年代末	21 世纪初
知识观	知识是客观存在的	知识是客观存在的	知识是个体建构的	知识存在于连接中
学习观	学习是刺激与反应的联结	学习在于内部认知结构的变化	学习是学习者主动地建构内部心理表征的过程	学习是连接的建立和网络的形成
技术发展	教学机器	大众媒体	网络	网络 2.0
教学策略	程序教学法	先行组织者	支架/抛锚式教学	学生作为共同创者者
教师角色	控制者，内容创造者，知识权威者	组织者，知识传授者、灌输者	引导者，促进者	共同游览者、诤友
学生角色	被动接受者	协商接受者	探索者、发现者	共同创造者、知识牧民
学习共同体	个人	个人	小组	网络
师生权力分配	教师控制——————————————————→学生控制			

（2）“学生参与”与“学生话语”的研究。在学习研究领域，支撑“学生作为共同创造者”理念的另外两类研究是“学生参与”（Student Engagement/Involvement/Participation）和“学生话语”（Student Voice），这两类研究本身也紧密相关，有时甚至被等同。

“学生参与”在国内也被译为“学生投入”，其研究始于北美对学生整体大学体验的研究[48]，杰克逊[49]是系统研究学生参与的早期学者之一，并指出学生参与不能局限于行为上的投入。奥斯汀[50]在前期研究基础上提出了学生参与理论，并指出学生的参与程度越高，相应的学习与发展就越好，他在 1991 年提出了第一个学生参与的完整模型：“输入-环境-成果”（Input-Environment-Outcomes, I-E-O），其中输入指学生在进入大学之前的体验，环境则包括了社会、文化、实践、教育等可能影响大学体验对学生作用的因素。埃里克森[51]从课程层面论述了学生的参与体验，并最早提出了课程投入（Curriculum Engagement）的概念，包括了学生与教师、学生与学生的社会联系，以及学生与教材之间的心理联系，埃里克森[51]指出学生有时并不认同课程的目的，或对指定的学习任务没有兴趣，如果学生不愿意学，或者教师指定的学习内容难以掌握，学生的学习就不会发生。纽曼[52]进一步界定了学生的心理投入，使得“学生参与”的概念得以深化。后来，Kuh[53]开发了深有

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

影响的全国性学生参与问卷（National Survey of Student Engagement, NSSE），澳大利亚、新西兰、南非、以及中国都开始基于此问卷大范围地调查高等教育中的学生参与情况。Kuh[53]所提出的“学生参与”定义也因此被广为接纳，他将“学生参与”定义为学生参与到与高质量学习相关的活动和情境中，一个核心假设是个体参与教育性活动的方式将影响其学习成果。“学生参与”还被进一步理解为学生对能够促进其知识发展和学术成功的活动的生理、心理和情感上的投入[54][55]。目前“学生参与”的概念结构一般被归为三类，即行为投入、认知投入和情感投入[56]，并且“学生参与”已经被丰富的研究证明能够提高学术成就，知识保持，以及学术项目的完成率[57][58]。

与“学生参与”类似，“学生话语”也是一种将学生视为教育分析与改革中积极参与对象的理论与实践。对“学生话语”的广泛研究始于 2003 年“向学生咨询教学的项目”（Consulting Pupils about Teaching and Learning Project），但其思想源头却可以追溯到 19 世纪教育学者对学生意见不同形式的关注，学生可以在学校组织、课程设置、教学设计等不同方面发表意见、参与决策。拉多克和菲尔丁[59]总结了影响“学生声音”表达的三大挑战，一是师生间的权力关系，学生参与学校活动依赖于教师观念的转变和相应的赋权，很多学生拥有如何改善目前教学的建议，却缺乏可靠的表达与推进渠道；二是对真实性的承诺，即确保学生信任咨询与参与的过程，在学生看来，这取决于他们是否能够参与决策核心问题，教师对他们意见的兴趣是否真实，以及他们意见是否得到应有的讨论和积极的后续响应；三是纳入原则，在听取学生话语的过程中，需要监控是否不同的话语都得以表达，是否所有的学生都表达了，或者感到被表达了他们的观点。

“学生话语”的表达是“学生参与”的重要表现，因此这两类研究有着很多的交叉，而学生作为课程的共同创造者正是体现了学生话语在课程层面的深度表达[60][61]。这种基于共同创造所形成的新型师生合作关系也被认为是体现了一种更加真实的学生参与，学生能够由此反思学习过程，并参与真正的学习体验变革[62]，因此对学生作为课程共同创者的研究也被一些学者视为“学生参与”的未来发展趋势[26]。

2.1.2 课程论的视角

从深层次上来说，“学生作为共同创造者”的理念是教育价值观演变的产物。教育价值观反映了人在教育活动中所追求的价值理念与目标，是人对教育活动功能与作用的认识[63]。教育价值观也体现了教育与所处时代的关系，20 世纪中叶以前，“预设论”教育价值观一直影响着教育理论与实践，它最早起源于柏拉图的思

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

想，后受夸美纽斯、赫尔巴特、斯宾塞等思想家的青睐。“预设论”又进一步分为理性主义的教育价值观、生活预备主义价值观和以逻辑实证主义为基础的“现代性”教育价值观[63]。带有理性主义色彩的“预设论”认为教育总是“先设一个框架，然后用它来对教育进行规范”[64]，追求具有普适意义的精密设计与规划，从而实现理想个体的培养。生活预备主义“预设论”认为教育是为人的未来生活做准备，如代表人物斯宾塞认为“为我们的完满生活做准备是教育应尽的职责，而评判一门教学科目的唯一合理办法就是看它对这个职责尽到什么程度。”[65]。“现代性”预设论价值观注重以实证论为哲学基础的教育实践，认为客观性是评价教育的首要尺度，追求教育的效率化、规模化，因而具有浓重的工业化色彩。这三种不同倾向的“预设论”教育价值观都否认人的现实生活，试图在人之外寻找一种实体化本体来作为自己的终极目标，用普遍主义和绝对主义的价值标准衡量和规范教育活动。20 世纪中叶以后，文化价值观开始由知识本位、能力本位的绝对主义转向注重人的全面发展，教育价值观也转而开始关注和培养人的创新精神和实践能力[66]，由“预设论”开始转向“建构论”，人的主体性和自我意识开始为教育活动所尊重。

随着教育价值观的演变，课程理论的研究范式也由“课程开发范式”转向“课程理解范式”[67]，课程观也经历了理性主义、经验主义到批判主义的变迁，相应的课程实施取向、课程主体、学生与教师的角色都呈现了不同的特征（如表 2-2）。在知识或学术理性主义课程观下，仅关照未来的生活，课程被视为建筑图纸，教学被视为具体的施工，课程专家是课程的主体，负责图纸的设计，并对如何施工作出非常具体的规定，教师的职责是要忠实地执行课程专家的要求，这是一种“忠实取向”的课程实施，衡量课程实施是否成功的标准在于预定课程计划的实现程度，在这一过程中，教师扮演着课程的“传递者”和“执行者”，而学生则是教育产品的“接受者”和“消费者”。后来以卢梭、福禄贝尔、杜威等为代表的学者开始强调现实的生活，注重儿童的经验与活动，形成了经验或自我实现课程观，课程被比喻为赛前由教练员和球员一起制定的球赛方案，而教学则是球赛的进行过程，课程专家不再为教师提供普适性的模式，而是提供弹性的课程方案与资源，教师应根据具体情境做适应性的改变，课程实施即是课程计划与实践情境的相互调整与适应，在这一过程中，教师仍承担着部分“传递者”的角色，但也是“研究者”和重要的课程建设参与者，而学生通过探究性学习等活动也成为了课程建设的重要参与者，同时他们的学习体验也为课程改进提供了重要信息。在后现代批判教育学的影响下，平纳、格鲁梅特、范曼恩等学者开始强调生活经验和概念重建，倡导生活经验重构或批判性课程观，不单注重现实的生活，也开始关注可能的生活[68]，课程被视为乐谱，教学则是作品的演奏，课程专家所提供的只是教师与学生创生课程的资源之一，

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

真正的课程是教学过程中学生经验与教师经验共同作用而联合生成的，课程实施本质上是在具体教育情境中创生新的教育经验的过程，教师不再是工匠，而是乐队指挥，是课程的“开发者”和“创造者”，学生也是课程的共同“创造者”、“生产者”和“设计者”。

表 2-2 “学生作为共同创造者”的课程理论基础

Tab. 2-2 The underlying curriculum theories of “students as co-creators”

教育价值观	课程理论研究范式	课程观	课程实施取向	课程主体	课程利益相关者	
					学生	教师
预设论	课程开发范式	知识/学术理性主义课程观	忠实取向	课程开发者	接受者、消费者	传递者、执行者
生成论	课程理解范式	经验/自我实现课程观	相互适应的取向	教师	课程参与者、信息提供者	部分传递者、研究者、课程参与者
		生活经验重构/批判课程观	创生取向	教师与学生	学生作为共同创造者、共同生产者	课程创造者、开发者

在上述的演变过程中，教师与学生的角色转变和内在的课程观与教育价值观的演变是息息相关的，教育价值观的演变又决定于社会生产力的发展，从农业、工业时代到 21 世纪的信息时代，课程利益相关者的权力关系被不断重构，课程专家的权力逐渐开放，教师逐渐从课程权力的压迫者转变为重要决策者，实现了从被动“专业化”到“专业自主性”的转变，他们在教育改革中的重要作用也越来越受到重视。但是学生作为另一重要的课程利益相关者，相对于教师仍然是处于受课程权力的压迫状态，仍更多地被视为课程变革的受益者而非组织与参与者[69]，教师主导的传统课堂仍较为普遍，学生在课程学习中仍处于“失语”状态[30][31][33]，这也是进行“学生作为共同创造者”研究的重要实践背景。

20 世纪 40 年代末，泰勒所提出的课程目标模式对课程与教学实践产生了深远影响，布鲁姆所提出的教育目标分类，以及加涅的学习结果分类都深化了目标模式的应用。但也有越来越多的学者对“目标”提出了诸多的质疑，包括后现代主义课程观的代表人物多尔[14]，他反对泰勒模式的预定性（课程目标、课程内容）、控制性（课程实施、课程评价）和封闭性，认为后现代主义的课程应当是非线性的和建构性的，并进一步提出了后现代课程设计的 4R 标准，即丰富性（Richness），回归性（Recursion）、关联性（Relation）和严密性（Rigorous），多尔主张从过程的角度理解课程，强调构建一种在探究过程中相互影响、相互促进的新型师生关系，

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

教师不再是客观知识和权威的拥有者，而至多是“平等中的首席”（First among Equals）。经验/自我实现课程观和生活经验重构/批判课程观可以粗略归为后现代主义课程观，在课程建设与实施中向学生赋权，邀请学生共同参与创造课程，正是符合后现代课程观的价值取向的，然而后现代主义课程观忽视教育的价值引导功能，容易导致相对主义甚至虚无主义，过于强调多元与差异，容易使学生禁锢于各自的主体囚笼之中，过于强调学生对课程的建构及参与，容易导致课程整体意义的丧失[15]，这些极端后现代主义的问题都是本研究在应用“学生作为共同创造者”理念的过程中所要考虑的。

课程设计中的过程模式（the Process Model）以及实践折中模式（the Practice and Balanced Model）也是“学生作为共同创造者”的重要理论依据，相对于泰勒模式，这两类模式都强调了课程设计的过程性、开放性和生成性，偏向于后现代主义的价值取向。但是这两类模式同样存在缺陷，过程模式缺乏系统性、全面性，在否认目标模式的同时，也削弱了课程设计的计划性和科学性，另外对教师角色提出了较高的要求，会使得具体的实践受限。而实践折中模式通过课程审议扩大了课程设计主体的队伍，但是以实践取代理论，会使得课程设计方法滞留于经验性水平，施瓦布试图彻底否定通用的课程设计程序，要求教师和研究者创造并掌握绝对灵活的、针对所有具体情境与问题的课程探究方法，这本身也不具备可能性[70]。

“学生作为共同创造者”旨在实践后现代主义课程观，避免极端后现代主义中对课程整体意义的忽视，同时吸纳现代主义理性课程观的合理成分。为此本研究试图通过综合评估各类因素，从而限定合适的学生参与课程创造的层次与范围，实现一定约束下的开放与多元，既不失系统性，又保障开放性。

2.2 文献综述

国内相关研究的检索基于中国知网数据库（CNKI），检索主题词包括：共同创造者，共同设计者，协商课程，参与式教学设计，课程参与等及其适当变形，最终确定的核心文献共 8 篇。在筛选核心文献的过程中发现目前国内对学生作为创造者的研究仍局限在课程内容层面的创造，而对课程目标、教学设计、实施与评价等环节仍涉及较少。另外相对于“学生”参与创造课程，目前国内研究仍较为关注对“教师”课程权力的探讨[71][72]。

国外研究的检索主要以教育资源信息中心数据库（Education Resources Information Centre, ERIC）为主，并结合谷歌学术（Google Scholar）和全球学位论文数据库（Dissertations & Theses Global）。检索主题词包括：“student as co-

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

designer”、“student as co-creator”、“participatory course design”、“participatory instructional design”、“negotiation curriculum”、“student-faculty partnership”、“student-staff partnership”等，由于文献较为分散，关键词不统一，文献检索过程中采用了雪球策略，即通过核心文献的引文扩大检索面，通过标题与摘要的一级筛选，以及全文略读的二级筛选，最终获得 40 篇核心文献。

基于对国内外核心文献的全文精读，下面将从四个方面对现有研究成果予以分析和总结。

2.2.1 “学生作为共同创造者”的参与渠道

根据已有研究与实践，学生参与创造课程可以通过不同的渠道（如表 2-3），其中不同的参与渠道在对学生的赋权程度，时间投入与能力要求上都有所不同，不同的渠道设计反映了允许学生参与创造的程度，因此在具体实践过程中，需要基于具体的教学情境决定“学生作为共同创造者”的实施层次与范围，并选择适宜的参与渠道。

表 2-3 学生参与创造课程的渠道的对比分析

Tab. 2-3 Comparison analysis of different participation channels

序号	参与渠道	赋权程度	时间投入要求	能力要求
1	课堂协商	中	低	低
2	课程作业	低	低	低
3	问卷调查	低	低	低
4	访谈调查	低	低	低
5	网络平台	低	低	低
6	个别化沟通	低	低	低
7	备课团队	中	高	中
8	教学实践	高	高	高
9	共同研究	中	高	高

（1）课堂协商，即在课堂上师生之间就课程的不同要素进行协商从而达成一致的决策意见。这是一种较为常见的学生参与创造课程的形式，即便在传统课堂中，教师有时也会就教学计划等征求学生的意见，比如上课时间的协商，作业提交时间的讨论等。布莫所提出的协商课程模式中，教师还会给出协商范围和协商的判断标准，因此是一种教师主导下的有限协商模式，相对而言库克所提出的协商课程模式则更为开放，它努力实现教学各个环节的协商，并要求教师对无法协商的部分向学生予以说明[70]。本团队的前期研究实践中，课堂协商渠道主要用于重要决策的协

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

商，以及一些即兴协商，这些重要决策往往是在课前备课团队共同商讨的或是从学生意见中筛选的需要在全班层面进行协商，且又能够快速获得决策结果，不会占用过多的课程教学时间，另一方面课上教师也会根据实际情境进行即时性的课堂协商，比如根据学生掌握情况询问是否需要调整教学计划，或者由学生提问引发的即兴协商等。

（2）备课团队（Course Design Team，CDT），即通过邀请学生加入课程备课团队，参加课程备课会议，与教学团队共同开发课程资源，决策课程设计。已有研究中，典型的备课团队一般包括 1-2 名教师，2-6 名顾问学生，以及 1 名学术开发者（Academic Developer）[73][74][75]，并通常会采用“逆向设计”（Backward Design）[76]的策略共同创建课程[25]。课程备课会议是形成教学设计方案的主要形式，学生加入课程备课团队，共同参与课程设计过程，是一种比较高阶的课程赋权形式，对学生的能力、时间投入等也都相应要求较高。

（3）课程作业，即通过课程作业的形式强制学生反思自身的学习体验，为课程设计提供相应的建议，比如要求学生收集课程资源，反馈对教学设计与实施的建议等。本团队的前期研究中要求学生撰写“反思日记”，学生不但对本身的学习效果予以反思，还可以由此进一步反思课程设计与教师教学，通过反思日记表达对课程建设的意见和建议。通过课程作业的形式强制要求学生参与创造课程对于刚接触这种教学理念，参与意识还不强的学习者具有一定的过渡作用，但操作不当也容易造成学生的抵制，比如让学生感到作业负担加重等。

（4）问卷调查，即教学团队通过向学习者发放问卷的形式，主动征求学习者对当前课程体验的意见与建议，从而改进后续课程设计与实施。这种方式在本团队的前期研究中一直被采用，问卷包括课程开始前调查学生基本信息和学习需求以及课程结束后调查学生学习效果与投入，对课程的评价，以及对未来课程改进的建议[7][8]。

（5）访谈调查，即教学团队通过与学习者面对面访谈的形式征集学习者对课程体验的评价及改善的建议。在本团队前期研究中，访谈调查主要在课程中期和课程结束后以半结构化的访谈形式询问学生的学习体验情况和课程改进建议等。研究发现这种主动的面对面的深入访谈在师生合作设计意识不强时，能够获得更多的课程改进建议[7][8]。

（6）网络学习平台，即学生通过在线的网络学习平台与教师互动，反馈学习体验或课程建设建议，从而共同参与课程决策。通过网络学习平台可以设置专门的讨论区让师生沟通课程的建设，或者向学生开放部分权限实现课程资源的拓展等。国内研究中，也经常借助方便实用的 QQ 群，由教师或学生发起课程建设的相关话

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

题，共同讨论与决策，学生也可以方便地推荐和上载相关课程资源等[77]。

（7）教学实践，即让学生代替教师负责某一教学主题的自主设计与实施。该渠道一般应用于小规模和研讨型课程，且通常以小组形式进行，由小组提出或从已有选题中选出感兴趣的主题，然后负责该模块的教学设计与实施，期间可以向教师或其他小组征求意见或寻求帮助，这在形式上与基于小组的研究性学习类似，但是本质上却有所不同，负责小组不仅要提前掌握该模块内容，还要选择或开发适宜的课程资源，设计适宜的教学方案以确保其他学生的学习效果，这一渠道融入了“同伴教学”（Peer Instruction）和“通过教而学（Learn by Teaching, LBT）”的学习策略，尤其能够强化负责小组对相应学习内容的掌握程度[78]。相关实证研究表明让学生主导教学实践能够加强学生在学习过程中的参与程度[10]，但也存在一些典型问题，比如团队前期研究中发现负责设计小组教学设计方案单一，无法充分结合模块内容的特点[7][8]，学生过分关注自己负责的部分，而对其他小组的内容理解不够深入[79]。让小组主导特定模块的教学设计与实施是一种对学生高度赋权的参与渠道，对学生的学科内容掌握，教学设计能力，以及小组合作能力，语言表达能力等要求也都较高，因此对教学实践模块的选定，相关参与支架的设计，以及针对可能出现问题的补救措施都极为重要。

（8）共同研究，即教师与学生合作，共同对课程中出现的教与学问题进行研究。学生将不但作为学习者，还作为研究者，以类似“助研”的身份观察课堂的教学活动，撰写观察日记，收集其他学生的反馈意见，并与教师定期交流，共同解决教与学的问题，完善课程建设。比如西澳大学（the University of Western Australia）的本科生学与教研究实习计划（The Undergraduate Learning and Teaching Research Internship Scheme，ULTRIS），就是邀请本科生参与真实的教学研究[26]。另外还有布林茅尔学院（Bryn Mawr College）所实施的学生作为学习者和教师（Students as Learners and Teachers, SaLT）项目也是典型的学生作为共同研究者的模式[11]。

（9）个别化沟通，包括私下的远程沟通，面对面沟通等。除上述的主要参与渠道之外，学生也可以主动与教学团队进行任何形式的沟通，教学团队也会与个别学生进行非正式的沟通。这种私下非正式的沟通往往能够获得更真实和深入的课程设计评价与建议。

2.2.2 “学生作为共同创造者”的有效性

教育者已经越来越意识到让学生积极参与到自身学习体验的塑造过程将对学生和教师都有变革性的影响[80]。越来越多的实证研究表明赋予学生参与课程设计、开发、教学与评价的权力将能够带来多方面的益处[81]。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

首先对学生自身的学习而言，通过师生共同进行课程设计，共同制定学习契约，将有助于学生建立对课程的拥有感，激发学生的学习动机、责任感、自信心与满意度[25][26][73][82][83][84]。对学习过程的反思和重新设计还能够加深学生对学科内容的理解，促进深度学习的发生[85][86]，这与海蒂（Hattie）[87]所发现的透明化教（Visible Teaching）与学（Visible Learning）能够提升学习质量的结论相一致。库克萨瑟等[26]在其著作中进一步将学生参与课程创造对学生的益处归为三类：其一，在参与度上，能增强学生动机，促进学生学习。学生参与共同创造课程有助于提高学习热情，增强对学习过程的参与，对自身学习的责任感，并加深对学术共同体的理解与贡献。其二，在意识层面，能够增强学生的元认知意识和身份认同感。当学生从只思考他们被要求学什么转变到思考如何增强学习时，就能够强化其本体感，即自我身份（Self-Authorship）[85]，学生将会投入到积极的自我创造过程中。其三，能够提高学生的课堂体验。学生在共同创造课程的过程中将成为更加积极的学习者，进一步理解教师的教学意图，对自己的学习也会更加负责。

其次，学生参与课程创造也有益于教师的发展，学生的经验将促进教师的反思性实践，有利于教师的专业成长[25][74]。库克萨瑟等[26]认为教师在这一过程中将获得和学生同样的益处，在参与度方面，将转变教师对教学的看法与实践，对不同观点的接触将改变教师对学与教的理解，促使他们从合作性过程的角度重构学与教的概念；在自我意识方面，教师将不仅思考学习者知道什么，还会进一步关注学习者是谁[88]，他们的自我元认知意识与自我身份认同同样会得到加强；而在教学体验方面，教师将会深入理解学生的体验与需求，并将学生视为自己的同事。

再者，“学生作为共同创造者”将改变课程权力关系，建立新型的师生合作伙伴关系，并赋予学生对自身学习新的责任[74][82]，这将重塑课堂的本质，有利于生成教学相长的课堂学习环境[89]，希利[90]等将这种“学生作为共同创造者”理念下所形成的共同体称为合作型学习共同体（Partnership Learning Community），师生将紧密合作，通过共同学习，共同设计，共同开发，共同教学，共同评价，以及共同研究等形式完成教学活动。“学生作为共同创造者”也将能够推动教育的变革，实践主体课程意识的觉醒，一方面能够促使学生理解和支持教与学的创新与变革，另一方面，师生共同设计也将不断完善课程设计，孵化新的教与学的变革，这也是桑新民教授等[91]所提倡的太极学堂要达到的理想状态。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

2.2.3 “学生作为共同创造者”的制约因素

“学生作为共同创造者”的理念在不同的情境下会有不同的应用形式，比如就师生合作的环节来看，共同创造可能发生在共同设计课程目标，共同开发课程资源，共同协商课程评价方案，或者共同开展课程教学研究等；就实施规模来看，可以发生在个体层面，小组层面，或班级层面等，因此在应用“学生作为共同创造者”的理念之前，需要考虑所有可能制约实施范围和层次的因素，以选取合适的应用策略。

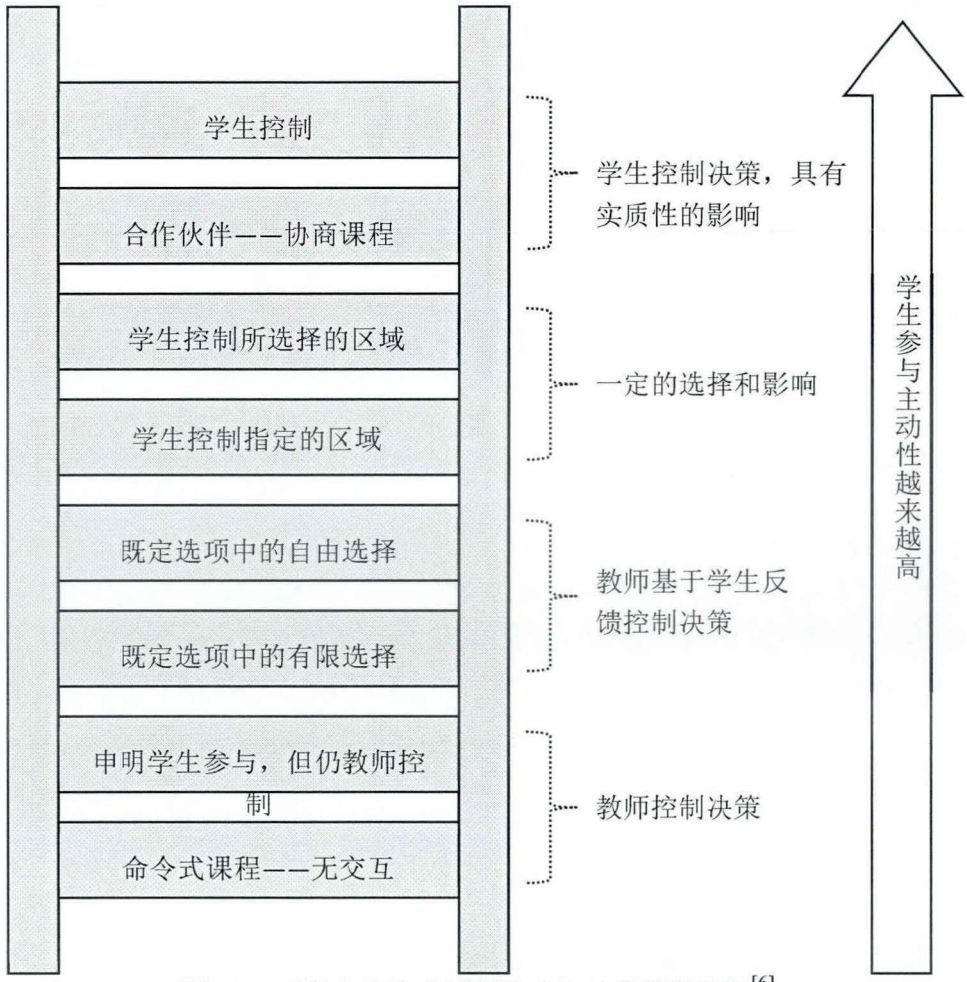


图 2-1 “学生作为共同创造者”的应用梯级图[6]

Fig. 2-1 Application ladder of *students as co-creators*[6]

波维尔和布利[6]模仿公众参与政治权力的模型，将学生在课程中的参与程度划分为 8 个梯级（如图 2-1），其中第二梯级“申明学生参与，但仍教师控制”被认为对学生参与具有破坏性的影响，会导致师生间的不信任以及学生疏离（Student Alienation）[92]，因此也有一些学者认为这一梯级甚至应该置于最底端。而其中最高级的完全由学生控制课程目前在高等教育中还非常少见。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

这一参与度模型以楼梯为隐喻，很容易让人误以为参与度越高越好，但波维尔和布利[6]明确指出并不是级数越高越好，参与梯度的选择应综合考虑各类因素，包括具体情境、学生与教师的经验、可利用的时间、学习内容、学习层次、机构对学生参与的支持程度、课程专家对课程的影响水平等[6][93]。如果不能根据这些因素特征选择合适的参与课程创造的梯度与策略，“学生作为共同创造者”的有效性就将受到制约，甚至会产生负面效应。就具体情境而言，比如基础教育[94]和高等教育的课堂，研究生层次课堂和本科层次的课堂，专业课程的小班课堂和通识性课程的大班课堂，在实施“学生作为共同创造者”理念时的具体策略不能一概而论，这些总体的环境特征限制了学生的能力基础、教师的课堂管控力，以及课程专家的总体影响等。

学生的经验是限制“学生作为共同创造者”有效性的重要因素，这一点也需要结合具体的学习内容与层次，考虑学生作为课程共同创造者的难度，一味地拔高学生的参与程度反而会挫伤学生参与的积极性，让参与成为一种负担[20]。比如教师将课程权力全部移交给毫无经验又没有得到指导的学生可能会使他们感到困惑，也有学者担心学生，尤其是大一的学生，是否具备必要的专业知识来为课程设计作出贡献[95]，曹俏俏等[7][8]在教育学专业为主的研究生课堂中仍发现学生在行使“共同设计者”权力的过程中，学科知识准备不足和设计经验的缺乏是两大阻碍因素，而波维尔等[25]在组建课程设计团队过程中则是雇佣高年级学生，或已经修习过相应课程的学生作为设计顾问，也有学者在雇佣高年级学生时既选择部分有课程经验的，也纳入一些没有课程经验的学生[74]。除经验之外，学生的自我效能感（Self-Efficacy）[96]也将对其完成任务的能力有着决定性影响，因此自我效能感较低的学习者在参与共同创造课程的过程中将需要教师或同伴的额外帮助。

另外教师的经验与态度也非常重要，学生的参与梯度越高，其实对教师的专业性与经验要求也越高，在师生共同创生课程的过程中，需要教师既对专家开发的课程做出正确的判断与理解，还要能够根据具体情境做出合适的选择，引导学生的深度学习，对学生的迷思概念等做出及时的反馈与建议，避免极端后现代主义课程观中丧失课程整体意义的弊端[15]，也需要教师真正放下以往的课堂权威，与学生建立真正的合作关系，开展持续的反思性实践，向学习者的态度转变，主动提高自身的专业性。当然，应用“学生作为共同创造者”的理念往往会要求师生投入更多的时间，尤其是在实行这一理念的初期，因此也必然要综合考虑教学时间、教学机构的支持、教学大纲的要求等外在因素的限制。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

2.2.4 “学生作为共同创造者”的应用问题

基于学生参与共同创造课程的师生合作关系应建立在“尊重”、“互惠”和“责任共担”的基础之上[26]，在综合考虑了“学生作为共同创造者”实施范围与层次的影响因素之后，在实际实施这一理念的过程中仍会遇到一些共性的问题或挑战，而使得三个原则无法被完全履行。基于本团队前期研究以及其他实证研究，可以将这些挑战归纳为以下几类：

（1）学生与教师传统观念的束缚。 在传统课堂中，学生已经习惯并且经常也很安于一种相对无权的角色，而教师也会因为自身的学科专业性而对学习过程有一种完全的权威感[73]，师生的这种传统观念往往会使得在实施“学生作为共同创造者”理念的过程中，学生参与课程创造的意识不强，难以突破“学生本分”的束缚，而教师则容易陷入权威的倾向，难以摆脱掌握“公共知识”的优越感[35]，这会使得参与创造变得有名无实。比如在本团队的前期第一轮研究中发现虽然为学生提供了充分的参与设计的权力与渠道，但是学生并不习惯于主动提出建议，教师的意见征询更多被学生视为一种告知而非协商，学生只是“信息提供者”，参与设计的程度非常有限，教学与研究团队在主动访谈过程中，学生反馈的设计意见最多，而反思日记中学生的主动反馈则相对较少[7][8]。

（2）师生世界观的冲突。 张广兵[20]指出参与式教学设计在实质上是师生间与生生间不同世界观相遇、碰撞与协调的过程。世界观指“人们对整个世界，即对自然界、社会和人的思维的总的根本看法”[97]，教师与学生由于年龄、经验、知识、思维方式等方面的差异，他们的世界观差异相对生生间要更为凸显，这也使得师生在进行课程设计的合作过程中会经常产生矛盾与冲突。比如有学者在实践中发现师生在合作过程中往往会有不同的关注点和层次，学生较为关注实用性，而教师会同时关注背后的大概念，强调系统性与逻辑性。完全按教师的意见会很难获得学生的理解，激发学生的学习动机，造成学习无效甚至产生副作用，而如果完全满足学生又会丧失学习的完整性。因此在合作过程中，需要双方予以充分解释与协商，从而做出更合理的决策，既承认理论的重要性，又可以采用一些辩论、讨论等教学方法加强对理论的理解，同时也可以保留一些重要的实践性课程 [74]。

（3）对学生意见无反馈或反馈不及时。 如果学生提出的课程建设意见得不到教师的反馈或反馈不及时，将严重打击学生参与创造课程的积极性，限制后续参与活动的有效性。如果学生意见在实际课程实施中得不到体现，也得不到教师的解释说明，这将使得学生参与落入波维尔和布利梯度模型的第二层级“申明学生参与，但仍教师控制”，这种有参与之名，无参与之实的行为将会使得学生产生被欺骗感，造成学生疏离，甚至产生比“命令式课程”更糟糕的学习体验[5][98]。因此在“学生

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

作为共同创造者”的实践过程中，对二次设计（Redesign）实施过程的监控至关重要[99]。比如在本团队前期研究的第一轮中，仅13.1%的学生意见得到完全实现，学生对参与课程设计的满意度也相应较差[7][8]。

（4）对学生赋权不能满足学生预期。在应用“学生作为共同创造者”这一理念的过程中，如果教师在课前承诺让学生成为课程的共同创造者，并在阐释这一教学理念的过程中给予学生过高的预期，那么一旦在实践过程中，学生被赋予较低的参与权力将会造成学生的心理落差和不满，比如有些实证研究中有学生反馈“这并不是共同创造，而只是选择”[100]。本团队的早期研究中也发现了同样的问题，有学生抱怨很多设计方案都是教师已经设定好的，他们只是信息的提供者[7][8]。“学生作为共同创造者”的理念强调师生在课程权力上的共享，在课程创造中的平等与合作，但是考虑到各种制约因素，其在具体实施过程中也会有不同的范围和层次，比如对于没有经验的师生，他们在实施这一理念的早期往往需要一个过渡，对学生赋权不可能一步到位，因此具体实践过程中，教师应特别注意对这一理念的阐述，与学生共同协商理念实施的具体策略，以赢得学生的信任。

（5）参与课程共同创造的学生不具有代表性。“学生作为共同创造者”的理念根据具体情境会有不同的应用形式，有的可以覆盖全体学生，而多数情况下则是选取学生代表参与核心的共同创造活动，这时如何选取学生代表以确保囊括不同的学生意见就至关重要[101]。在已有的“学生作为共同创造者”的研究中，有的是选取成绩好的学生[102]，有的是通过学生自愿申请[74]，还有的是通过发布兼职广告[25]，这些方法都无法确保所选取学生的代表性。已有实证研究发现被选择加入课程备课会议的学习者相对于其他学生会对学习体验有更积极的评价[99]，如果所选取的学生无法代表其他学生意见，那么这种评价上的差异将更为悬殊，因此在邀请部分学生参与核心共同创造活动时必须要考虑所选取学生是否能够代表不同类型学生的声音，比如布林茅尔学院在实践过程中故意选取在教学活动中常被忽视的学生作为教学顾问，还有的研究根据一定的问卷测试选取不同类型观点的学生代表[99]，或者采取让学生代表再去收集其他学生意见的层级设置以覆盖各类学生声音。

（6）共同创造中的权责规范不合理。师生合作共同创造课程的另一个重要挑战是如何规范权责。如果教师放弃重要的权威或学生在过程中要求过度的权力都会带来负面效果[25]。教师对重要权威的放弃其实是一种对学生不负责任的表现，也是在实行“学生作为共同创造者”过程中一种教师不作为现象[20]，对学生课程决策的赋权，并不是否认教师作为学科专家和教学专家的重要角色[103]，需要教师对学生的意见与行为进行指导，必要时甚至需要教师做出正确的决策，如果让学生参

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

与创造课程，教师因此认为自己的任务减轻，而不能发挥自己在课程中的积极作用，将会严重制约学生的学习效果，尤其是在学生主导教学实践的过程中，由于学生对学科知识的掌握不足，教学设计经验也有限，如何分配课堂时间，约定师生的权责将是非常重要的挑战。另一方面，如果学生在课程创造中要求过多的权力，尤其是超出自己能力范围的权力，虽然参与梯度提升，但是学习效果有可能会受到大的制约，比如对于一些难度较大的学习内容学生将很难把握教学的重点和确保系统性，另外学生在主导教学时会主要关注个人兴趣或小组任务，而缺乏对知识内在逻辑的认识，这些都会使得“学生作为共同创造者”的课程缺失整体意义[15]，因此教师的适当引导，有时甚至是主导，仍是必须的。

（7）共同创造过程中对学科内容的忽视。“学生作为共同创造者”无论是课上和课下都相比传统课堂要求更多的时间投入，因此有些实践过程中就会出现“喧宾夺主”的现象，即过多强调学生的课程创造体验，而忽略了学生的学习效果。比如在课堂上关于课程设计的协商占用太多的时间，甚至影响预定的教学计划，教师对学生主导的教学实践主要关注设计质量，而对内容的准确度与深度缺少指导等，这些都会使得“学生作为共同创造者”的理念流于形式，而无法落到其本质：对学生学习本身的促进。本团队前期研究的第二轮中就发现在学生主导教学的环节，小组在讨论过程中很少涉及对学习主题本身的讨论，而且最终形成的 9 个主题的教学设计大多模仿了研究生课堂中的常用方法，并没有凸显主题特色，显然这并没有达到促进学习内容理解的初衷[7][8]。在设计过程中，产品的设计并不是最高经验，提升对学习内容的认识水平并形成专业思维才是最终目的[104]。事实上，对课程建设的反思与学生对自身学习体验的反思是相辅相成的，如果对学习体验的反思不到位，不清楚自身对学习内容的掌握情况，也很难有效参与创造课程，因此师生需要明确“学生作为共同创造者”理念的本质在于学习效果的提升，而不单是课程本身的完善。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

第 3 章 研究设计

本研究基于“描述性解释主义”研究范式，关注社会内在的统一性和结构性，认为对社会现状的研究可以预测和改善系统或个体的需求，在认识论上持主观主义的假设，否认唯一真理，关注个体体验，认为人类活动对每日生活和大的社会模式的塑造至关重要，“描述性解释主义”范式往往采用深度访谈或观察等方法以获得对研究主体的深描[105]。本研究中将以案例研究为视角，采用基于设计的研究方法（Design-based Research）深入探索学生参与共同创造课程的体验与效果，以期为其他相关的研究与实践提供启示。

3.1 案例研究

案例研究从多个角度对真实情境中特定的项目、政策、机构、方案或系统等进行深度的探索[106]，它关注案例本身，而与变量主导的研究有所区别，案例研究中所选案例往往代表一类现象，并通过一种或多种方法针对一定的主题对案例进行系统分析。本研究以 S 师范大学《教育技术学研究方法论基础（双语）》课程的建设为案例，在连续两轮课程实践中探讨“学生作为共同创造者”理念的应用策略，以为该理念的推广提供实践路径，依据托马斯（Thomas）[107]的案例研究分类框架，本研究所选取的案例属于“局部知识案例”，即案例选取基于研究者对案例的熟悉程度和获取的方便性，本研究的目的以工具为导向，关注研究结果的实用性，即对未来研究与实践的价值，并采用建构理论的研究路径，研究过程涵盖两个连续性案例（如图 3-1）。

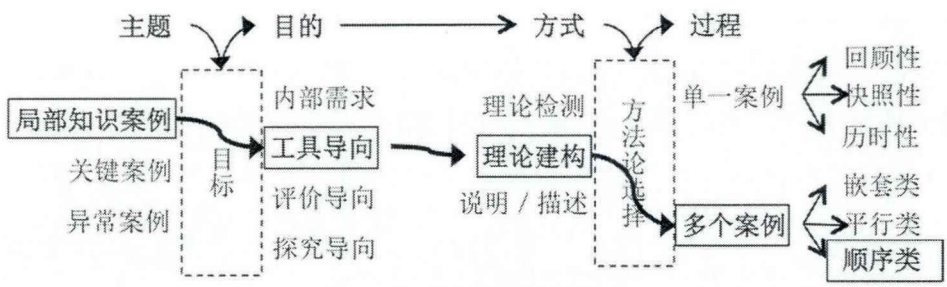


图 3-1 案例研究类型图

Fig. 3-1 Type of this case study

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

3.2 基于设计的研究

基于设计的研究目的在于提高教育研究的影响力和可迁移性，归纳实用的和普适性的设计原则[108]，它的产生源于安·布朗（Ann Brown）和艾伦·柯林斯（Allan Collins）所提出的设计实验（Design Experiment）。安德森（Anderson）和沙特克（Shattuck）[109]认为基于设计的研究具有以下特征：（1）基于一个真实的教育情境；（2）关注重要干预的设计与测试；（3）采用混合方法以便为改善教育提供更好的指导；（4）包含多轮迭代以达到最好的干预设计；（5）促进研究者与实践者之间的合作。里夫（Reeves）[110]将基于设计的研究框架总结为问题分析，创建设计，迭代循环和反思总结 4 个步骤（如图 3-2）。

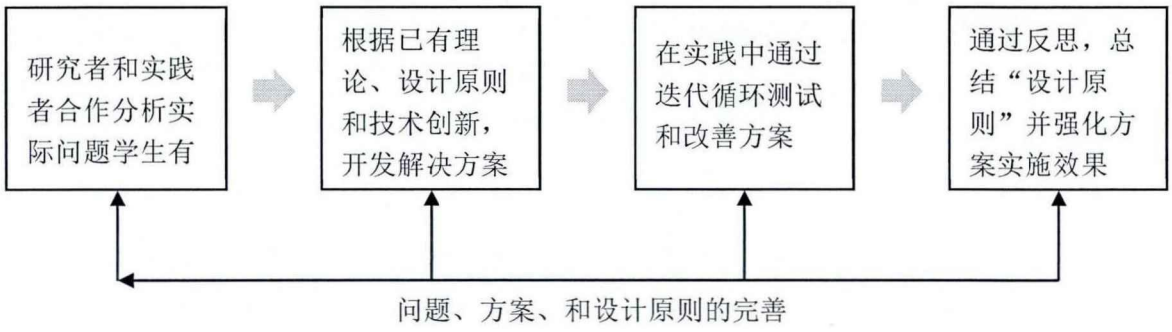


图 3-2 基于设计的研究循环[110]

Fig. 3-2 Research iteration of design-based research[110]

设计研究报告的撰写有别于通常的写作步骤，即背景与问题描述，研究工具呈现，研究发现与研究讨论，柯林斯等[111]认为呈现基于设计的研究应包括五个部分：（1）设计目标与元素。设计元素包括学习材料，活动，设计原则以及相互作用等，基于设计的研究报告要阐明设计的目标以及所有的元素打算如何协作以达成预期的目标。（2）实施情境。报告应详细说明每一轮研究中情境的变化，详细描述每一轮研究设计在实施中的差异，以方便读者评估设计在每一情境中实施的忠实程度。（3）每一轮的描述。报告要明确地描述设计的所有不同阶段以及每一个设计发生的改变。（4）研究发现。报告要描述持续性变量在不同设计阶段所发生的改变。（5）研究启示。报告要从操作与结果层面分析研究的局限性和成功经验。

本研究将主要按照柯林斯等建议的基于设计的研究报告逻辑予以安排整体的框架结构，并结合具体研究需求予以调整，在每一轮迭代研究过程中则参照里夫总结的基于设计研究的框架开展说明与讨论。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

3.3 实施情境

3.3.1 课程介绍

《教育技术学研究方法论基础（双语）》（*Foundations of Foundations of Educational Technology Research Methods (Bilingual)*）是一门以教育技术学基本的研究方法为主题开展的学术型研究生必修课程，于 2014 年秋季首次在 S 师范大学教育学院以双语形式开设，并充分实践“学生作为共同创造者”的理念，本研究跟踪了 2014 年秋季和 2015 年秋季两轮课程中理念的实施过程。作者在两轮课程中都作为课程项目助研，负责各类数据收集，在第一轮课程中作者同时作为课程的学习者，也作为同级学生代表参与课程备课会议，在第二轮课程中，作者还作为课程助教的身份辅助教师教学，以及作为高年级学生代表参与课程备课会议，并在课堂中以非参与者的身份进行课堂观察（如图 3-3）。

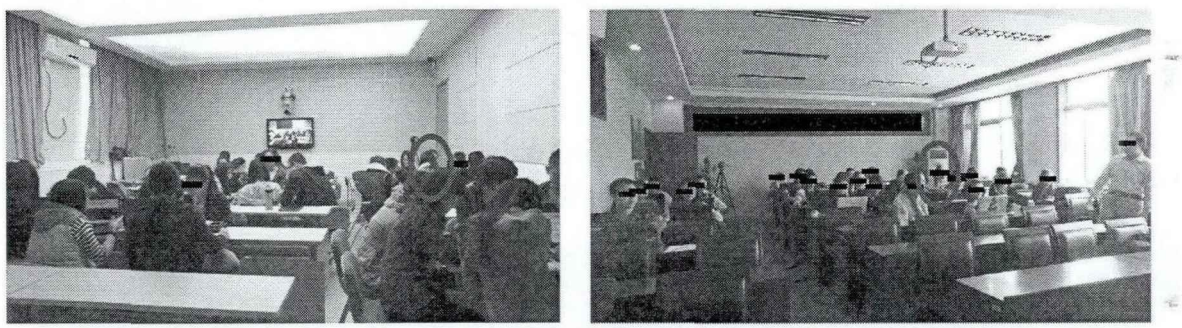


图 3-3 2014 年（左）和 2015 年（右）课程上课录像截图（圆圈所示为作者）

Fig. 3-3 Print screens of in-class videos in 2014 (left) and 2015 (right) (the red circle indicates the author)

研究方法在研究生培养过程中至关重要[112]，这类课程有一定的理论性，也具有较强的实践性，尤其是在研究生阶段开设，它将直接指导研究生开展实际的学术研究工作。由于研究方法课程也是教育技术学专业本科阶段的必修课之一，因此本研究中的课程相较本科阶段将具有一定的提升性。它旨在为学生提供获得可靠知识与数据的实践与技巧，帮助学生理解研究范式和提升科学素养，作为一门导论性的研究方法课程，它并不需要覆盖所有可能的研究方法，而是要提供帮助学生批判性地评价研究方法的重要工具。

3.3.2 研究参与者

本课程两轮学生的人口统计学特征以及专业背景等信息如表 3-1，两轮研究的参与者 90%以上都有着教育学的专业背景和方法类课程的学习经验，具备较好的参与共同创造课程的学科知识和教学技能基础，且都认同“学生作为共同创造者”

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

的理念，愿意承担作为共同创造者的角色，两轮参与者英语水平相当，在科研经验和双语课程经验方面都比较缺乏，第二轮学生的相关经验基础相对较好。

表 3-1 两轮研究的学习者基本信息表

Tab. 3-1 Basic information of participants in two iterations

研究阶段	学生人数	女生（人数/占比）	教育学专业背景（人数/占比）	已修研究方法课程（人数/占比）	愿意作为共同创造者（人数/占比）	有科研经验（人数/占比）	上过双语课程（人数/占比）	通过英语六级（人数/占比）
第一轮	26	24/92%	24/92%	25/96%	21/100%	2/8%	6/23%	17/65%
第二轮	21	19/90%	20/95%	21/100%	21/100%	6/29%	7/33%	13/62%

本课程的教师团队包括教授 Z 和副教授 Q，Z 是本团队研究负责人，他具有丰富的海外学习与教学经验，曾在 N 大学主持过 3 年的《学习科学与技术（双语）》课程的建设项目，并实践“学生作为共同创造者”的理念，Z 于 2014 年首次调入 S 大学，并主持开展《教育技术学研究方法基础（双语）》课程的建设项目，虽然有着一定的双语课程教学经验和丰富的教育研究经验，但是是第一次主持开设研究方法类课程。Q 则是 S 大学多年从事本科生和研究生《教育技术学方法基础》课程教学的教师，有着丰富的研究方法类课程教学经验，但是是第一次参与开设双语类课程，并实践“学生作为共同创造者”的理念。在第一轮研究中，原有的中文课程需要重新设计为双语课程，因此 Z 和 Q 两位教师全程合作，共同主持课程备课会议，协商制定教学计划和筛选与开发课程资源，在课堂教学中两名教师也是全程合作，轮流负责教学和课堂观察等。在第二轮课程中，由于有了第一轮建设的双语课程原型，Z 和 Q 两位教师采用了新的合作模式，他们按照教学计划进行分模块的独立教学，并进行不定期的教学沟通，其中 Z 负责 2/3 的教学计划，Q 负责 1/3，并共同负责最后的课程总结和学生考核。除了 Z 和 Q 两名任课教师外，课程团队还包括多名助教和助研，在第一轮课程中，助教和助研各有两名（如表 3-2），其中 H（即作者）和 L 为硕士研究生，B 为博士研究生，Y 为 Z 教授的访问学者，H、L 和 B 还兼具课程学生的身份；在第二轮课程中由 H、L 和 M 三名硕士研究生同时担任助研与助教的工作，且他们都具有第一轮课程的学习经验。

表 3-2 两轮研究的课时安排与课程团队情况

Tab. 3-2 Lesson periods and course design team in two iterations

研究阶段	课时	任课教师		助研	助教
		主	辅		

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

第一轮	18 周 54 课时	Z	Q	B、H	Y、L
第二轮	19 周 57 课时	Z	Q	H、L、M	

3.4 数据收集

本研究与已有的相关实证研究类似，以采集质性数据为主，基于两轮实验中所设计的参与渠道进行数据归类（如表 3-3），具体包括备课团队、问卷调查、课堂协商、网络平台、课程作业、教学实践和共同研究等 7 类，以便于进一步分析各个参与渠道中课程元素分布特点，以及支持共同创造的效果，从而总结“学生作为共同创造者”理念的整体应用策略。

表 3-3 两轮数据收集明细

Tab. 3-3 Collected data in two iterations

参与渠道	数据类别	收集方法	数据类型	数据规模	
				2014 年秋季	2015 年秋季
备课团队	面对面沟通	会议记录 / 录音	文本文件 / 音频文件	11 份记录	23 份记录 / 12 份录音
	在线沟通	平台记录	文本文件	1 份	1 份
问卷调查	课前需求调查	Word 填写	文本文件	1 份	1 份
	课后总结调查	问卷星平台	表格文件	2 份①	1 份
课堂协商	——	观察笔记	文本文件	12 份	14 份
	——	课堂录像②	视频文件	89 个（16 次课）	88 个（19 次课）
课程作业	个人作业	邮箱	文本文件	50 份反思日记	140 份反思日记 21 份作业互评
	小组作业	邮箱	文本文件	——	14 份
教学实践	教学设计	平台记录	文本文件	5 份	——
		备课会议	文本文件	4 份	7 份
	教学实施	课堂录像	视频文件	26 个（4 次课）	40 个（7 次课）
共同研究	——	邮箱	文本文件	7 份论文	1 份论文
网络平台	——	平台记录	文本文件	1 份	1 份

①第一轮中问卷包含 1 份是学院第三方评价；②课堂视频分为师生两个角度机位

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

3.4.1 备课团队

备课团队是两轮研究中最为重要的学生参与课程创造的渠道。从形式上可以分为面对面沟通和在线沟通，从学生参与方法上可以分为高年级学生代表参与，同级学生代表参与，和小组参与。面对面备课会议通常提前下一次课程 4 天左右召开，具体的时间由参会者共同协商确定，备课会议的主要目的是确定下一次课的设计以及相关课程资源的选择与开发，同时会增加课程计划、课程评价、教学研究等议题，会议时长每次约 3 小时，会议当中由助研或助教负责记录会议要点，包括主要议题和达成的统一意见，下一步计划等，并采集会议录音等。面对面会议之后，参会人员还会通过 QQ 备课平台持续交流课程资源的开发进度等。本研究中的两轮实践与团队前期研究类似，主要是由教师、助教、助研，以及学生代表组成核心的课程备课团队，在引入小组主导教学设计后，负责小组同时作为核心备课成员，此时学生以小组的形式真正主导部分学习单元的教学设计与实施，而教学团队则是扮演辅助和支持的角色。具体的备课会议的人员结构情况如表 3-4.

表 3-4 两轮备课会议的人员结构情况

Tab. 3-4 Participants structure of course design team in two iterations

课程	备课会议成员
第一轮	主讲教师、助研 / 助教（同级学生代表）
第二轮前期	主讲教师、助研 / 助教（高年级学生代表）、同级学生代表
第二轮后期	主讲教师、助研 / 助教（高年级学生代表）、责任小组

3.4.2 问卷调查

问卷调查也是团队研究实践中所持续使用的数据收集手段，分为课前需求调查和课后总结调查，课前需求调查并不作为参与创造课程的渠道，而主要用于了解学生的基本信息、先验知识、对“学生作为共同创造者”的认知度、实践这一课程理念的意愿，以及其他一些课程需求。课后总结调查的目的在于全面总结本次课程效果，为下一轮课程完善提供改进建议，具体包括课程评价和学生学习评价两大模块，其中针对“学生作为共同创造者”的理念，调查了学生参与课程创造的方式、积极性、权力，反馈意见被采纳的情况，以及对这一课程理念的总体评价与建议等，这些来自学生自我报告的数据是完善研究干预的重要依据，也与其它数据分析形成三角互证，提高研究的结果的可靠性。问卷中相关具体问题如表 3-5。

表 3-5 课后总结调查问卷题目示例

Tab. 3-5 Item samples of the conclusion questionnaire investigation after the course

维度	具体问题	选项

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

总体情况	1. 您对本课程在“学生作为共同创造者”的理念践行上总体来说是否满意？（单选题）	非常满意，比较满意，一般，比较不满意，非常不满意
	2. 通过本课程的学习，您对“学生作为课程共同创造者”这一理念与课程学习之前相比有什么新的认识？您觉得这种共同创造的经历会对您未来的学习生活产生怎样的影响？	（开放题）
参与方式	1. 您主要通过哪些方式参与了课程设计？（多选题）	问卷调查，访谈调查，反思日记，课堂协商，参与备课会议，网络平台，其它
	2. 通过一学期的学习，您认为通过第18题中的哪种方式参与课程设计最好？为什么？	（开放题）
参与积极性	您认为您共同参与课程设计的积极性如何？（单选题）	非常积极，比较积极，一般，比较不积极，非常不积极
参与权力	1. 您觉得您作为共同创造者的权力得到实现的程度如何？（单选题）	非常高，比较高，一般，比较低，非常低
	2. 您认为哪些因素促进或阻碍了您作为共同创造者权利的行使？您可以从主观（如专业知识、能力、态度等）和客观（如课程所提供的参与途径与机制等）两方面来考虑。	（开放题）
意见采纳情况	1. 您参与课程设计的意见和建议被课程教学团队采纳程度如何？（单选题）	非常高，比较高，一般，比较低，非常低
	2. 您是如何判断您的意见和建议是否被课程教学团队采纳的？	（开放题）

3.4.3 课堂协商

课堂协商情况一是体现在研究者在课堂中所记录的观察笔记，观察笔记一般由研究团队中未参加课程学习的助教或助研记录（第一轮：Y；第二轮：H和L），观察笔记的结构一般包括时间节点，教师活动，学生活动和记录者反思等项目，记录了教学实施过程，关键教学事件，和观察者即时性的教学评价（如图3-4）。另外，教室还设有针对教师和学生的两个角度的全程录像。通过观察笔记，并辅助相关课堂录像可以了解到师生在课堂上协商课程的情况。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

Observation focus: How is the class going.
Venue: floor 5 **Date:** 2015/11/19 **Time:** 8:30am-11:30am **Observer:** H **Today's topic:** Qualitative research method **Instructor:** Q
Note: Researcher is the non-participating observer; she helps set up the video camcorder; Otherwise, she would take fieldnotes and attend to teachers per requests

Time from...to...	Teacher activities	Student activities	Remarks
8:30	质的研究基本知识讲解，包括质性研究和量得研究区别等等	听课为主	
09:00	1、提出野人过河问题 2、人工智能得解决思路，符号化表达	学生前后讨论热烈 学生老师一起讨论解决思路	课堂氛围很活跃，但是没有有效地链接到本节课的主题
09:10	1、质的研究设计、资料整理和初步分析等讲解 2、讲访谈、技术的应用、讲职业技术的技术先进性讲观察、结构性观察、行为解释等等	听课为主	课堂氛围比较沉闷，同学很多在看自己的电脑，做一些相关的阅读，或浏览网页等
09:30	课间休息 10 分钟		
09:40	1、 阅读质性研究资料 2、 老师在班级巡视 3、 老师结合文献讲解	1、 学生阅读材料 2、 学生听课为主	
10:26	小组活动 阅读文献“王小刚为什么不上学了”，思想相关问题	学生独立阅读	课堂很安静
10:50	1. 老师讲解案例，主要是优点	学生听课为主	
11:10	1、 老师引导学生总结案例缺点 2、 用了哪些方法？有没有用实物（图片）？ 3、 有深描，有本土概念吗？“打人”？ 4、 老师引导学生总结案例优点（深描，原汁原味，站在王小刚的角度等）	漏掉文献综述模块 结论不够饱满，而且没有理论上的评价 用图片可能会不尊重受访者 三角互证用了，但是没有证出来，显得比较粗糙	学生群体发言 部分个体发言
11:37	1. 布置作业 2. 下一次作业安排 3. 期末结课作业说明	听课为主	
Data collected	1. Video tapes (No); 2. Audios (Yes)		

图 3-4 第二轮质性研究方法课观察笔记截图

Fig. 3-4 A print screen of the observation note on qualitative research method in the second iteration

3.4.4 课程作业

通过课程作业形式参与共同创造课程的策略又具体分为个人作业和小组作业，个人作业以反思日记为主，反思日记是团队研究实践的一大特色[123]，旨在促进学生的学习，既要求学生对自身学习情况进行反思，同时也会鼓励学生对课程本身予以反思，因此也成为了学生参与创造课程的重要途径，在第二轮实践中还涉及了小组作业的形式，比如让小组反馈对课程结课计划的意见等。

3.4.5 教学实践

对于学生以小组形式直接参与教学实践，在第一轮研究中主要以熟知的小组汇报形式开展，多以拓展性的教学为主，每个小组时间约 15-20 分钟，教学团队并不干预小组的教学设计，而在第二轮研究中小组需代替教师负责部分核心主题的完整教学设计与实施过程，根据任务量大小，教学实践的时间通常约 40-90 分钟，负责小组通过课前参与备课会议获得教学团队的指导与资源支持，教学团队也由此把控学生小组的教学实践质量。两轮研究中，学生小组进行教学实践的主题情况如表 3-6。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

表 3-6 两轮教学实践的主题分布情况

Tab. 3-6 Distribution of topics in the instructional practice channel in two iterations

课程	学生负责教学实践的主题
第一轮	1. 文献检索数据库使用介绍（第 3 次课）
	2. 田野日记案例介绍（第 6 次课）
	3. 设计研究案例介绍（第 12 次课）
	4. 量化研究案例介绍（第 14 次课）
	5. 混合研究阅读文献介绍（第 15 次课）
第二轮	1. CNKI e-learning 工具介绍（第 2 次课）
	2. 中英文数据库介绍（第 3 次课）
	3. 实验研究法案例分析（第 9 次课）
	4. 设计研究法案例分析（第 13 课）
	5. 内容分析法和案例研究法介绍（第 17 次课）

3.4.6 共同研究

让学生成为课程的共同创造者还包括鼓励学生参与到教学团队的教学研究当中，通过一定的协议约束，向学生共享相关教学实践数据，提供研究指导与相关资源，与学生共同探讨教学实践中出现的问题、有趣现象或新的策略，这既促进了课程的完善，也成为学生实践研究方法的重要途径。在第一轮研究实践中，这一渠道尚不成熟，主要通过教师的口头鼓励，因此参与范围较小，在第二轮研究中，则为此采取了较为系统的渠道设计，拟定了正式的数据协议，为每位愿意参与的学生提供指定的研究合作人，并进行了多次一对一的沟通。本研究中的助教 / 助研 H（即作者）和 L 既是团队整体教学项目的持续跟踪者和共同研究者，也作为第一轮课程的学习者和同级学生代表，以及第二轮课程的高年级学生顾问，因此他们始终在通过共同研究的渠道参与课程创造。

3.4.7 网络平台

每轮课程都设有独立的 QQ 群平台，这也成为师生及时交流、共享资源、共同创造课程的渠道之一，平台自带的聊天记录功能也为分析这一渠道的使用情况提供了便利。

3.5 数据分析

3.5.1 数据编码

本研究的主体数据为文本、视频等质性资料，资料分析前研究已根据研究目的

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

预设了一定的分析框架，即根据不同的参与渠道归类数据，因此在资料抽象过程中采用互动模式予以编码[113]，即以预设的编码框架进行设码，同时根据登录过程对码号系统进行不断调整。具体的资料登录，采用“目的性抽样”策略[113]，即只抽取“学生作为共同创造者”相关的意义单元。预设的码号系统主要依据本研究目的，另一方面尽量承袭团队前期研究中的编码惯例，由于涉及对象较多，为保证码号本身的可理解性，在具体的数据处理过程中直接以中文名称本身作为码号，而不再抽象为英文或数字符号（如表 3-7），单元的码号将由各类基本信息编码复合而成（如表 3-8）。

表 3-7 数据分析中基本信息编码表

Tab. 3-7 Coding system of basic information in data analysis

主题类别	主题内容属性	主题状态属性
备课团队	课程计划	指出问题
问卷调查	课程目标	提出建议
课堂协商	课程内容	问题+建议（提出问题，并给出建议）
课程作业	教学设计	予以肯定
教学实践	课程实施	资源分享
共同研究	学习评价	咨询确认
网络平台	课程作业	得到反馈
	技术支持	没有反馈
		得到采纳
		没有采纳

表 3-8 数据编码示例

Tab. 3-8 Data coding samples

语义单元	编码
“我觉得在这节课中大家的参与度普遍不高，包括我自己”	课程作业；课程实施；指出问题；得到反馈
“说实话，我不懂您的意思。是不是下节课上的内容是要我们分工，对课件中所说的前几次课提问”	网络平台；教学设计；咨询确认；得到反馈
“反馈结果的分析，我个人认为是不太有价值的，只是在课堂上体验一下调查问卷设计发放实施的一个过程，因为这个问卷应该是面向 S 大学全体研究生的，不能拘泥于某一专业，所以我们的反馈全部来自同班同学，个	课程作业；课程实施；问题+建议；得到反馈；没有实现

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

性差异都很少，而且被调查者都是女生，这应该是一个大的缺陷”	
“咱们观察法和访谈法的反思日记一起打包发给老师吗？”	网络平台；作业设计；提出问题；没有反馈
“Q 老师今天上课的 ppt 课件可以共享下吗；可以呢 稍后 到下午下课后啦，感谢大家的支持”	网络平台；课程内容；提出建议；得到反馈；得到实现
“加入行动研究法（1h），多结合相关的实践案例”	备课团队；课程内容；提出建议；得到反馈；得到实现
“Not everyone have [sic] the courage to raise question, so we should create a chance for everyone that some of them could really learn something”	课程作业；教学设计；问题+建议；没有反馈；没有实现
“我个人认为，如果写得是中文文章，是否可以将英文文献的比例减少一些呢？还有大部分同学现在对英文文献的阅读都存在一定程度上的困难，突然这么大的英文阅读是否会增加学生对英文阅读的厌烦？”	课程作业；作业设计；问题+建议；得到反馈；没有实现

3.5.2 分析策略及工具

本研究具体的资料分析及结果呈现将以类属分析为主线索，即按照参与渠道的类别逐一分析，同时加入情境化分析，即不同参与渠道中的典型个案分析[113]，以展示研究结果总体特征和所处的真实情境。

具体分析过程主要借助 ATLAS.ti 工具完成。ATLAS.ti 是一款典型的质性分析软件，它能够处理文本、图片、音频、视频、PDF 等各种质性资料。ATLAS.ti 以项目（Project）形式进行数据分析，能够同时处理大量文档（Document），具有引用（Quotation）、编码（Code）、备注（Memo）、评论（Comment）、分组（Group）、建立网络（Network）、编码分析等各种分析功能，能够极好地辅助质性资料的管理与分析。图 3-5 为本研究分析过程的截图示例。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

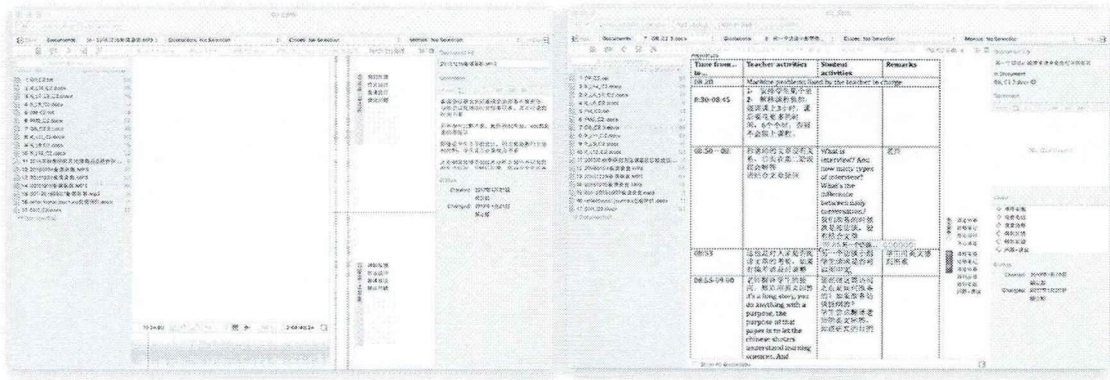


图 3-5 ATLAS.ti 数据分析过程截图

Fig. 3-5 Print screens of data analysis process using ATLAS.ti

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

第 4 章 迭代设计及结果

4.1 第一阶段：干预原型设计

4.1.1 前期研究成果的对比分析

本团队前期研究[7][8]共实施三轮，每一轮的参与渠道和支架设计情况如表 4-1。前期研究将学生参与课程设计分为直接参与和间接参与，间接参与即通过向教学团队反馈意见来干预课程设计，而直接参与指由学生团队主导某一学习单元的教学设计与实施。在第一轮实践中只开通了间接参与渠道，学生参与设计的权力较低，主要是为教学团队的设计方案提供反馈意见（共 161 条），参与渠道集中在反思周记、问卷和访谈调查，研究发现虽然赋予了学生参与共同设计的权力和一定的渠道，但是学生并不习惯于主动提出建议，第一轮中学生的意见采纳率也整体较低（13.1%），因此第一轮的实施效果并不理想。第二轮实践开始以直接参与课程设计为主，通过间接参与形式反映的课程改进意见数量较少（共 61 条），且主要来源于反思日记，学生意见采纳率得到提升（41.0%），但是学生主导的教学实践过程同质化较高，设计思路单一，教学团队和学生团队的协作设计沟通主要集中在设计，而很少涉及学习主题本身。第三轮实践与第二轮总体类似，以直接参与教学实践为主，通过间接参与形式反映的课程改进意见（共 85 条，采纳率 56.5%）主要来源于第二次问卷调查，相比第二轮，第三轮的研究强化了对学习内容本身的重视，通过与学生约定备课会议的沟通主题、教学实施过程中的时间安排等提升参与课程设计的效果，学生团队开始根据学习主题出现多样化的教学设计方案，并在课堂中自发分享设计体验，体现了较高的作为共同设计者的身份认同感。

表 4-1 团队前期相关研究的情况总结

Tab. 4-1 Conclusion of previous relevant studies of the research team

课程	第一轮	第二轮	第三轮
参与渠道	课堂协商 网络平台 反思日记（个人） 问卷调查	课堂协商 网络平台 反思日记（个人、组内） 问卷调查 （课程计划评价表）	课堂协商 网络平台 反思日记（个人、组内、组间） 问卷调查 （课程计划评价表）

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

	访谈调查	访谈调查	访谈调查
		教学实践	教学实践
渠道支架	——	学习指南	学习指南

4.1.2 “学生作为共同创造者”的干预原型设计

本研究基于已有文献分析及前期研究成果，设计的干预原型如图 4-1。在应用“学生作为共同创造者”理念的过程中，需要首先分析理念应用的制约因素，据此确定合适的应用层次、应用范围，选择适应的参与渠道，并在应用过程中对可能的阻碍因素予以监控，从而对应用策略进行动态的修正。

根据文献综述，可以将制约因素分为外部因素和内部因素。外部因素主要包括了课程专家对课程的控制程度，课程相关的政策规范，所在教育机构的支持力度等。例如，如果课程专家对该课程的控制权较高，那么学生参与课程创造的可行性就会受限，比如在基础教育中，知识结构较为稳定，流动性较小，课程专家对课程的标准化要求较高，而在高等教育中，开始接触各领域前沿，知识的结构性降低，流动性增强，课程专家的控制降低，而师生对课程的再创造权力就相对较高。外部政策比如国家层面对课程与教学活动的相关政策规定，或者学校层面对课程设计与教学方面的政策规定等。内部因素主要指教学系统中各要素的特征，包括师生共同创造课程的经验，教师的知识权威倾向，学生已有知识结构，学生的自我效能感，学科的知识结构和属性，以及学习环境的相关特征等。因此在实践“学生作为共同创造者”这一理念时，应首先综合评估这些制约因素，从而确定理念应用的层次、范围和参与渠道。应用层次依据波维尔的参与梯级图，被重新归为五类，其中“学生参与，教师控制”包括学生控制指定的区域和学生反馈意见等形式，“师生协商”包括师生分工独立决策，以及师生协作决策两类。应用范围根据已有文献和前期研究归为课程元素和参与规模两个方面。在理念的实施过程中，还应不断对理念的实施情况进行过程性评价和反思，监控可能的阻碍有效性的因素，并对应用策略进行相应调整，另一方面，实施过程中，制约因素也有可能发生改变，比如师生的经验的增加，观念的转变，学生的知识积累等，因此也要对制约因素予以监控，并动态调整相应的应用措施。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

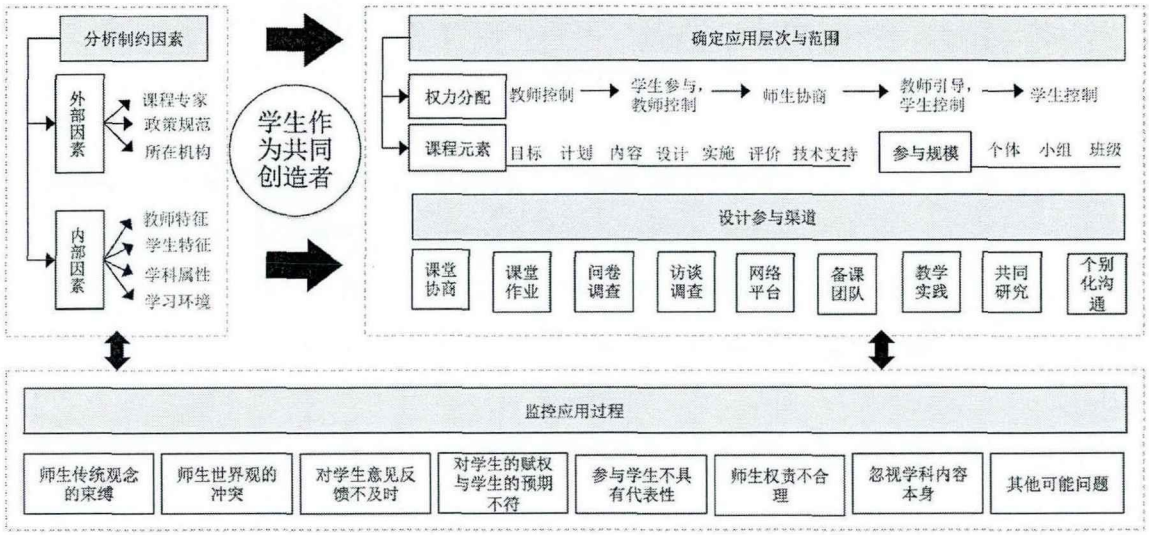


图 4-1 “学生作为共同创造者”理念的应用策略原型

Fig. 4-1 The prototype of the application strategy of *students as co-creators*

4.2 第二阶段：第一轮迭代

4.2.1 实施背景

第一轮迭代是 S 大学第一次开设教育技术学研究方法（双语）研究生课程，因此“学生作为共同创造者”理念的推行也伴随着课程新建的过程。学习者为 2014 级 26 名硕士研究生，通过课前的学习需求调查发现，2014 年教育技术学研究方法秋季班同学 90%以上都为教育技术学背景，仅有两名学生分别来自计算机科学与技术和信息管理与信息系统专业。80%以上毕业于师范类专业。在课程知识方面，90%以上都学习过教育研究方法相关课程，有相关知识的储备，但 90%的学生均未上过教育统计相关课程，整体对量化研究的技能相对欠缺，研究经验和成果都较单薄。

关于“学生作为共同创造者”的理念，所有学生都认为这是可行的，认为研究生层次具备这样的能力，这也能调动学生积极性，满足个性需求，加强自主学习和协作学习能力，为实践教学设计理论提供机会，有助于改善传统课程教师主导的现状，有助于个人综合能力和学习效率的提升。所有学生都表示如果有适当机会，很愿意作为课程的共同创造者；对于能否胜任共同创造者的角色，70%以上的学生都表示尽管学习过相关知识，但没有实践经验，参与的信心一般。其担心的困难主要集中在缺乏课程开发的知识和经验（90%），缺乏学科知识（58%），另有个别同学担心自己的专业英文水平，对专业课程还没有形成完整的知识体系，还不清楚这种共同参与模式的具体细则等。关于共同创造的具体实现形式上还是更倾向于老师给予足够的指导。愿意通过“调查问卷、访谈、建议书等”（52%）提供设计意

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

见，以及愿意利用课堂时间与教师进行讨论协商（58%）共同制定决策的均达到一半以上，而愿意通过学生团队自主设计、教师充当参谋的仅有30%。对于参与设计实践是否会加重学生负担，持肯定意见的稍多。认为会加重学生负担的理由主要有：让学生在还没有学会研究方法的前提下就参与课程创造，且是双语课程会有难度；关于参与创造的相关理论都还不太熟悉；需要耗时查阅更多地相关知识和案例；学生不单要学会相关课程知识，还要考虑如何去设计与实施教学。认为不会加重负担的同学则认为：参与课程创造是为了更好地学习课程，所以不应把参与当成任务或负担，而应是一种高效学习的方式，如果教师能够合理设计教学过程，就将不会加重负担；这比单纯的学习更加有意义；目前空余时间还比较多，负担还不是很大；主动学习更有效；作为未来教师参与课程创造很有必要；应充分利用这种实践理论的机会，而不是看成负担等。

4.2.2 干预措施

虽然第一轮的学习者几乎都有相应的课程学习经验和教育学的专业背景，但是参与共同创造的信心较低，很多人担心自己没有课程开发与设计的经验，专业知识的储备也并不充分，另一方面，第一轮伴随双语课程的新建，主任课教师之前并没有研究方法课程的教学经验，另一位教师则没有实施“学生作为共同创造者”理念的经验，也没有双语教学经验，课程各方面建设的难度较大，所以第一轮基于学生的意见以及客观情况的分析，采取较为保守的共同创造模式（图4-2），即将理念的应用层次与应用范围限定在较低的水平，具体参与渠道上以学生偏向的书面反馈、课堂协商等为主，对学生直接参与教学实践的时间与主题都予以限定。另外备课团队并没有正式邀请学生代表参与，而是直接以同样作为课程学习者的助教L和助研H（即作者）作为学生代表。

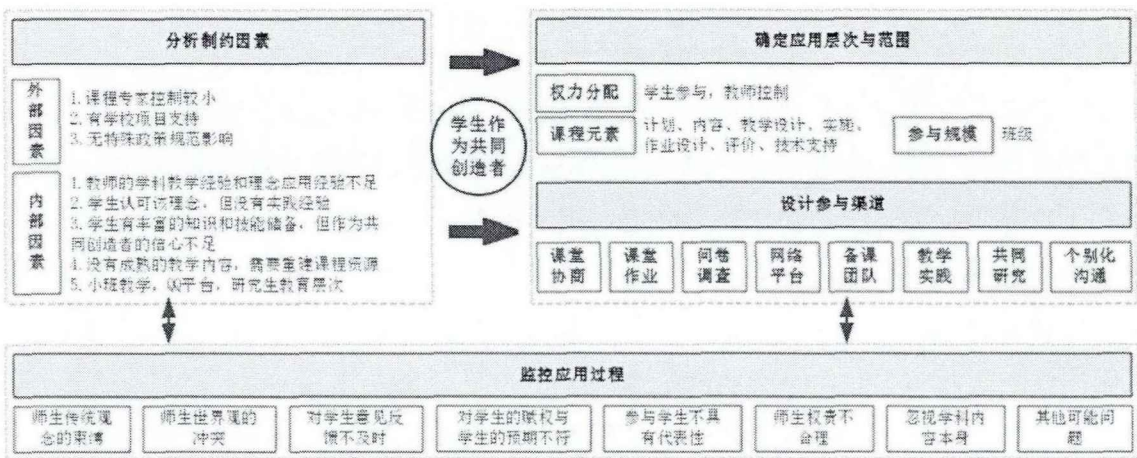


图 4-2 第一轮干预设计

Fig. 4-2 Intervention design in first iteration

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

4.2.3 研究发现

（1）备课团队。第一轮研究中，备课团队并没有正式邀请学生参与，助教 L 和助研 H 同时作为课程的学习者在备课会议中反映了一些来自学习者的意见，但整体备课会议主要由教师主导，由教师明确课程理念与目标，并围绕课程内容、教学设计、教学研究等提出相关问题，分配相应任务等，L 和 H 在备课会议中一是作为课程资源的共同开发者，负责搜集相关课程资源、协助制作教学 PPT 等；二是作为教学问题的共同研究者，负责课程数据的收集，参与课程研究项目。另一方面，备课会议记录主要体现会议最终达成的课程安排等决定，难以追踪哪些是与学生（助教、助研）共同商讨确定的，备课团队渠道在第一轮研究中总体体现并不明显。

（2）课程作业。第一轮中，学生提交了三次课（第 9 到 11 次课）的反思日记，通过这一渠道参与创造课程的情况如表 4-2。学生的反馈意见主要集中在教学设计、课程实施和课程内容三个方面，其中约一半是对课程的肯定，可见学生对这三次课总体比较满意，教师对三次反思日记中所提出的问题与建议都分别进行了回复和致谢，因此对学生意见的整体反馈率较高（79%），但实现率较低（39%）。

表 4-2 第一轮课程作业渠道的应用情况

Tab. 4-2 Application situation of the curriculum homework channel in the first iteration

——	予以肯定	提出建议	指出问题	问题+建议	总计
教学设计	30	7	8	11	56
课程计划	1	0	0	2	3
作业设计	1	0	1	1	3
课程内容	13	0	8	4	25
技术支持	1	0	3	1	5
课程实施	31	0	17	12	60
总体评价	7	0	2	0	9
其他	4	0	0	1	5
总计	88	7	39	32	166
反馈率	——	67%	79%	90%	79%
实现率	——	40%	——	38%	39%

（3）网络平台。 第一轮研究中的网络平台包括 Blackboard 平台和 QQ 群平台，Blackboard 平台由于使用率较低以及技术支撑等问题后期停用，因此学生参与共同创造的网络平台主要依赖课程 QQ 群，具体使用情况如表 4-3。学生通过 QQ 平台所反馈的课程建设意见最终收集 63 条，主要集中在作业设计和课程内容，虽

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

然数量上不多，但都得到了反馈，且实现率较高，这一方面是由于QQ平台本身的沟通即时性，另一方面QQ平台还被与备课会议结合使用，教学团队通过QQ平台在备课会议中实现与学生的及时沟通，比较典型的就是在访谈法一课中，教师通过QQ平台与学生针对作业要求和教学活动设计进行了充分的即时性沟通。

表 4-3 第一轮网络平台渠道的应用情况

Tab. 4-3 Application situation of the online platform channel in the first iteration

——	予以肯定	提出建议	指出问题	问题+建议	资源分享	咨询确认	总计
教学设计	5	2	1	2	0	1	11
课程计划	1	6	0	3	0	0	10
作业设计	0	10	2	0	0	5	17
课程内容	1	0	0	1	13	0	15
技术支持	0	1	0	1	1	0	3
教学研究	0	0	0	0	0	0	0
其他	2	0	0	0	5	0	7
总计	9	19	3	7	19	6	63
反馈率	——	100%	100%（3）	100%	——	100%	100%
实现率	——	53%	——	100%	——	——	76%

（4）课堂协商。课程实施过程中，教师对课程理念和课程设计意图进行了多次阐述，共涉及5次课，约2个小时，而用于与学生共同协商课程建设的时间约5小时，总计17次（见表4-4），讨论最多的是关于作业设计，用时最久的是对课程的集中评论，这是因为在第一次课及最后两次课中专门设计了课程规划和学期反思的活动，可见在课堂协商这一渠道，第一轮研究中投入了大量的时间，教师在课程实施中能够有意识地邀请学生共同创造课程，提出课程建设的意见，但这一渠道的实际应用效果并不乐观，在多数课堂协商环节学生比较沉默，并没有建立起共同创造课程的氛围，教师仍处于比较权威的地位，表4-5中数据基本来源于最后两次课中的学期反思，由于时间限制，老师不能对每一条具体建议一一反馈，因此即便是在课堂上，反馈率也并不高（61%），意见的整体实现率也较低（30%）。

表 4-4 第一轮课堂协商渠道的时间投入情况

Tab. 4-4 Time input of the in-class negotiations in the first iteration

主题	时长（分钟）	次数	课时分布
教学设计	5	1	第1、5次课
课程计划	9	3	第11、12、15次课
课程内容	12	2	第5、11次课

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

课程实施	12	2	第 5、15 次课
集中评论	230	3	第 1、15、16 次课
作业设计	39	6	第 2、6、10、11、13、15 次课
课程理念	137	5	第 2、6、7、8、11 次课
总计	444	22	共覆盖 12 次课

表 4-5 第一轮课堂协商渠道的应用情况

Tab. 4-5 Application situation of in-class negotiations in the first iteration

——	予以肯定	提出建议	指出问题	问题+建议	总计
教学设计	4	18	0	1	23
课程计划	0	1	0	0	1
作业设计		3	1	3	7
课程内容	5	6	5	3	19
技术支持	0	0	1	0	1
课程实施	6	6	1	0	13
学习评价		8	0	1	9
总体评价	5	0	0	0	5
总计	20	42	8	8	78
反馈率	——	53%	71%	57%	61%
实现率	——	42%	——	17%	30%

（5）教学实践与共同研究。教学实践以熟知的小组汇报的形式开展，各个小组主要负责讲解不同的研究案例或阅读文献，共涉及 5 次课，总计耗时约 9 个小时，教学团队对小组课前准备过程并不干预，课上则设置常规的问答环节。

第一轮实践的另一个特色是以研究驱动课程建设，教学团队在教授研究方法的同时，也在示范实际的研究项目，并在过程中不断鼓励学生发现教学问题，共建共享课程项目数据，共同参与课程建设的研究，最终以本课程建设中的相关议题为研究选题的学生作业共 7 份（如表 4-6），占比 30%，但其中 3 份来自教学团队，3 份来自主任课教师的科研团队，最终发表的有 1 篇，期间教学团队通过期中书面反馈，期末汇报反馈，以及其它个别化沟通渠道为学生的研究设计提供了诸多建设性意见。

表 4-6 第一轮中参与共同研究情况

Tab. 4-6 Application situation of the instructional research channel in the first iteration

序号	论文选题	是否发表

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

1	基于建构主义理论的任务驱动型教学模式探索——以“教育技术学方法”为例	否
2	学习者作为课程共同设计者——基于“教育技术研究方法论基础”硕士研究生双语课程的设计研究	否
3	学习共同体发展现状的分析及其对我国教育的启示	否
4	教育技术研究方法课程改革的历史、现状及展望	否
5	基于文献计量分析的研究生双语教学的综述研究	否
6	国内混合学习的研究现状与趋势——基于 CNKI 中 CSSCI 期刊的文献计量分析	否
7	基于互动的研究生参与式教学设计与实施效果分析	是

（6）问卷后测调查结果。共 26 人参与课程结课问卷调查，参与率 100%，问卷有效率 100%。部分结果如表 4-7。整体而言，第一轮“学生作为共同创造者”理念的实施效果不太乐观，学生的满意度和积极性不是太高，学生报告的意见采纳度偏低，学生感到自己作为共同创造者的权力并没有得到充分体现，这与上述各个渠道的分析数据基本一致。

表 4-7 第一轮问卷调查中“学生作为共同创造者”理念应用的总体情况

Tab. 4-7 Overall application situation of *students as co-creators* in the questionnaire investigation of the first iteration

程度	满意度	积极性	意见采纳度	权力实现度
高	27%	30%	3%	10%
一般	63%	67%	60%	60%
低	10%	3%	37%	30%

从参与共同创造的渠道而言，如图 4-3，图 4-4，第一轮课程中学生主要通过 QQ 平台、问卷调查和反思日记三个通道共同参与课程创造，并且学生认为 QQ 平台最为有效，主要是理由是 QQ 平台作为一款大众化软件，能够提供随时随地的即时性交流，并且可以记录数据，方便个人想法的表达和群体决策，依据上述分析的网络平台的应用效果数据，学生在 QQ 平台上的意见反馈率和实现率也最高。另外，还有同学提到反思日记能够深入反映每个学生的需求，课堂协商较为有效快捷，但有人担心占用太多课堂时间。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

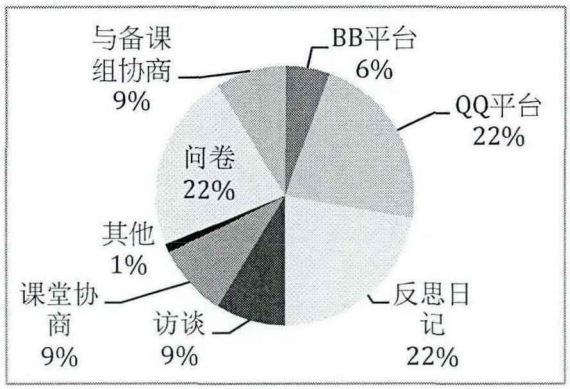


图 4-3 第一轮中各通道参与的实际情况

Fig. 4-3 Application situations of different participation channels in the first iteration

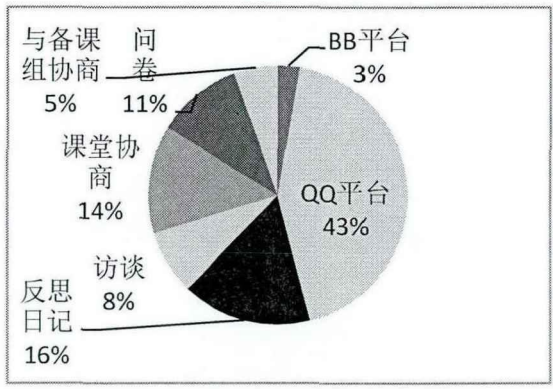


图 4-4 第一轮中认为最好的参与通道分布情况

Fig. 4-4 Distribution of the best participation channel in the first iteration

对于理念应用的阻碍因素，在主观方面，学生认为主要是专业知识的准备不足，虽然本科阶段几乎所有学生都已修过教育研究方法课程，但是很多人都认为当时的理解不够深入，仍感到在参与时知识储备不到位，因而限制了参与的有效性；另外还有不少学生反映时间精力也是一项重要限制因素，由于本课程的学习任务较重，加之研一开设课程较多，使得部分学生感到参与创造有心无力。学生报告的外部因素则主要集中在参与的渠道上，很多学生反映目前参与创造的渠道较为有限，感到自己没有或很少有参与的机会，还有学生反映现有的渠道设计不够方便，也没有满足不同类型学生的需求，另外缺乏参与共同创造的权力保障机制和激励机制，比如有学生直接反映“没有人叫我参与”等。在具体参与过程中，部分学生认为自己只是被告知，而并没有参与，反馈的一些意见也没有被采纳，比如课前备课组在 QQ 群中通知的下节课课程安排，“但这些已经是备课组准备好的，我们没有参与”，很多讨论的目的只是为了让学生完成作业等，还有学生反映只有部分积极的学生真实参与了，老师也比较关注这类学生，而对其他类型的学生关注较少。此外还有部分学生认为讨论过程中如何协调分歧的意见，并控制讨论的时间等也是学生参与共同创造的一个挑战。

相比课程初对“学生作为共同创造者”的认识，经过一学期的学习，80%以上的学生都对这一理念做出了积极的评价，很多学生反映自己不仅对这一概念有了深刻的理解，而且对它的具体实施过程也有了充分的认识，知道如何将它具体到课程需求分析，资源建设，活动设计等环节，三分之一的学生表示自己将在已有或将来的教学实践中采用或借鉴这一理念，还有一些学生表示这一体验增强了他们今后的团队意识和分享意识，部分学生则对这一理念的实施进行了进一步的反思，比如“学生作为课程参与者这一理念很好，但具体实施过程很困难，很难考虑到每个学生的需求”，“它的实施会受时间、学生能力、参与机会等多因素的影响，本课

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

程中这一理念体现的不够明显，学生参与活动很多，但真正参与设计的较少”，“参与课程设计需要更多的渠道和教师引领与鼓励”等。从这些认识可以看出，部分学生开始作为未来教师的角色思考有效的教学实践，同时他们对备课团队的教学实践的反思与分析也反映了一定的研究意识与研究能力，而这正是“学生作为共同创造者”的理念在教育学研究生课堂上所要达到的教师教育和研究素养提升的初衷，所以说第一轮研究已经体现了预期的部分价值和效果，但是整体应用效果并不太理想。

4.2.4 研究反思与干预模型的改进

第一轮研究中，“学生作为共同创造者”应用的课程元素主要集中在教学设计、课程实施以及课程内容，没有涉及课程目标，技术支持、学习评价和课程计划等也涉及较少（见表 4-8）；学生的反馈意见主要来源于课程作业，QQ 平台的意见反馈率和实现率最高，因此也被学生认为是最佳的参与渠道；课堂协商渠道在第一轮中应用的实际效果不佳，虽然提供了共同协商的机会，但是课堂没有建立参与共同创造的氛围，学生主动参与互动较少，仍以教师决策为主。另外教师还在课堂中投入了一定的时间逐步地深入阐述课程理念，交代相关的课程设计原则等，这有利于增强学生作为共同创者的身份认同感。教学实践、共同研究以及备课团队渠道在第一轮中的应用并不凸显。第一轮中教学实践的实现形式较为单一，主要为小组汇报，另外由于同一次课中各个小组都要负责讲解不同的内容，小组课前往往集中在自己的任务上，课上组间的交流效果就会受限，由于课堂时间有限，教师也很难对各个小组的讲解作出深入点评。

表 4-8 第一轮中反馈主题的总体分布情况

Tab. 4-8 Distribution of feedback topics in the first iteration

——	予以肯定	提出建议	指出问题	问题+建议	资源分享	咨询确认	总计
教学设计	39	18	9	14	0	1	81
课程计划	2	7	0	5	0	0	14
作业设计	1	13	4	4	0	5	27
课程内容	19	6	13	8	13	0	59
技术支持	1	1	4	2	1	0	9
教学研究	0	0	0	0	0	0	0
课程实施	37	6	18	12	0	0	73
总体评价	7	0	2	0	0	0	9
学习评价	0	8	0	1	0	0	9

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

其他	6	0	0	1	5	0	12
总计	112	59	50	47	19	6	293
反馈率	——	56%	80%	84%	——	100%	80%
实现率	——	45%	——	44%	——	——	45%

通过第一轮的研究实践，可以发现学生意见得到反馈和被实施的情况是渠道满意度的一个重要影响因素，因此在理念实施过程中，应当强化对意见反馈与建议实现情况的追踪，相关研究也提出应当提高在理念应用过程中对“二次设计”的关注[99]，从具体渠道来看，即时性的沟通渠道（如 QQ 平台，课堂协商）往往反馈率、实现率相对较高，而非即时性的沟通渠道（如反思日记）则反馈率和实现率往往会被忽视，同时非即时性的沟通渠道参与人数和反馈意见数量都相较即时性渠道更多，意见与建议的价值性也更高。因此在理念应用过程中应特别关注非即时性沟通渠道的意见反馈率和实现率，这将有利于增强学生的身份认同感和参与积极性。另一方面，考虑到反馈意见数量较多，教师团队精力有限，以及分歧意见的决策复杂性等问题，在具体增强反馈率和实现率的过程中，可以结合小组作业、学生作业互评等策略。

第一轮的研究还表明课堂协商渠道的有效性有赖于建立共同创造的学习氛围，教师放下传统的权威观念，学生改变传统的被动角色，才能够真正发生“协商”。在理念实施的初期，有必要设计一定的过渡支架或参与规范以保证该渠道的有效性。例如，如果教师先抛出自己的方案，然后征求学生意见，或者直接询问学生意见，学生往往因畏于权威或习惯沉默，而无法高效地参与协商，因此初期教师的询问应当注意结合学生的切身利益或体验，这也是第一轮中课堂协商中针对作业要求、课程时间安排等主题时学生互动相对较多的原因，另外也可以基于学生非即时性反馈中的分歧意见在课堂上进行决策，为避免教师权威的影响，教师在发表意见时应当小心用词与语气，也可以先鼓励学生以头脑风暴的形式或小组讨论的形式充分发表意见，然后教师再发表自己的观点，这样才能充分提高课堂协商渠道的应用效率和效果。

第一轮中的教学实践渠道由于在内容上主要限定在案例的讲解，教师已经介绍了相关的理论知识，因此对各小组的教学实践，教学团队并没有进行干预，教学实践以小组任务的形式开展，但是实际的教与学效果并不乐观，各小组对本组负责讲解的内容有较深的理解，而对其他小组的讲解很难有深入的理解，这也是合作学习中经常出现的组间交流难以深入的问题，也是应用通过教而学（Learn by Teaching）策略时出现的常见问题[79]。因此，教学实践渠道关键要解决如何保证其他学生学习效果的问题，这一方面依赖教学实践小组是否能够充分理解课程内容，并设计合

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

适的教学活动，另一方面要鼓励其他学生对相关材料进行充分预习，尤其是在案例分享中，其他学生对案例文献的提前阅读才能保证课堂有效时间内的深入沟通。所以教学实践渠道在应用过程中应选择合理的应用范围以保证应用效果，同时对实践小组的内容理解和教学设计提供必要的引导，并指导其有意识地关注其他学生的学习效果。此外，教学实践渠道在本研究中还具有一定的特殊价值，由于本课程的教学对象都是师范大学教育技术学的硕士研究生，他们具有丰富的教学法知识储备，有能力进行独立的教学设计，参与教学实践也有利于其未来的职业发展，因此教学实践渠道在本研究情境中可以进一步扩大其应用范围和应用层次。

第一轮中共同研究渠道的应用虽并不凸显，但却和教学实践渠道类似，均显示了在本研究情境中的特殊价值。S 大学教育学研究生毕业后多数均走向各类教师岗位，引导其关注所在课堂中的教学问题，并参与实际的教学研究，与该专业的培养目标和学生的职业发展是相匹配的，因此“共同研究”渠道能够得到学生的认同和机构的支持。另一方面，师生共同研究也能够促进本课程的建设与完善，促进师生间的深度合作，并增强“学生作为共同创造者”的身份认同感。此外，课程本身教授的是教育技术研究方法，鼓励学生参与共同研究，也是鼓励其实践所学，并通过共同参与真实的教学研究增进他们对研究规范和研究方法的理解。所以“共同研究”渠道在本课程中具有独到的优势，可以通过设立更具体的参与规范以鼓励更多的学生参与。

根据第一轮的研究实践，“学生作为共同创造者”的干预原型修订如图 4-5，在选择参与渠道部分，增加了设计渠道支架与明确参与规范两部分，针对非即时性沟通渠道（如作业、问卷调查、访谈调查等）所反馈的大量学生意见，可以借助学生互评和小组协商等策略保证意见的反馈率，和意见决策效率，针对教学实践与教学研究等难度较高的渠道可以提供教师引导、教师示范和往届课程实施中的参考样例等支架，以保证参与质量。另外还需进一步对参与规范予以明确，对师生合作度较高的渠道（如备课团队、教学实践和教学研究）确立清晰的合作机制，以保证有效合作的发生，对师生即时性沟通渠道（如备课团队、课堂协商、网络平台等）明确平等、尊重、互惠的协商原则，以建立并保护共同创造的学习环境，逐渐削弱师生传统观念的束缚。对于应用过程的监控，根据第一轮的实践，将具体的渠道与高频问题建立联结，以确保过程监控更为精准，比如对于非即时性沟通渠道要重点关注学生意见的处理情况，关注课程的二次设计，对赋权度较高的教学实践与备课团队渠道要监控学生权力的落实度，以避免学生产生心理落差；对于访谈调查、教学实践、备课团队等小规模参与渠道则要监控参与学生的代表性；对于师生合作度较高的渠道需要重点关注师生权责规范是否合理，面对面的即时性沟通渠道要考

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

虑师生世界观的协调，是否受传统观念束缚等，而课堂情境中的渠道则要考虑是否影响学科内容本身的学习等。

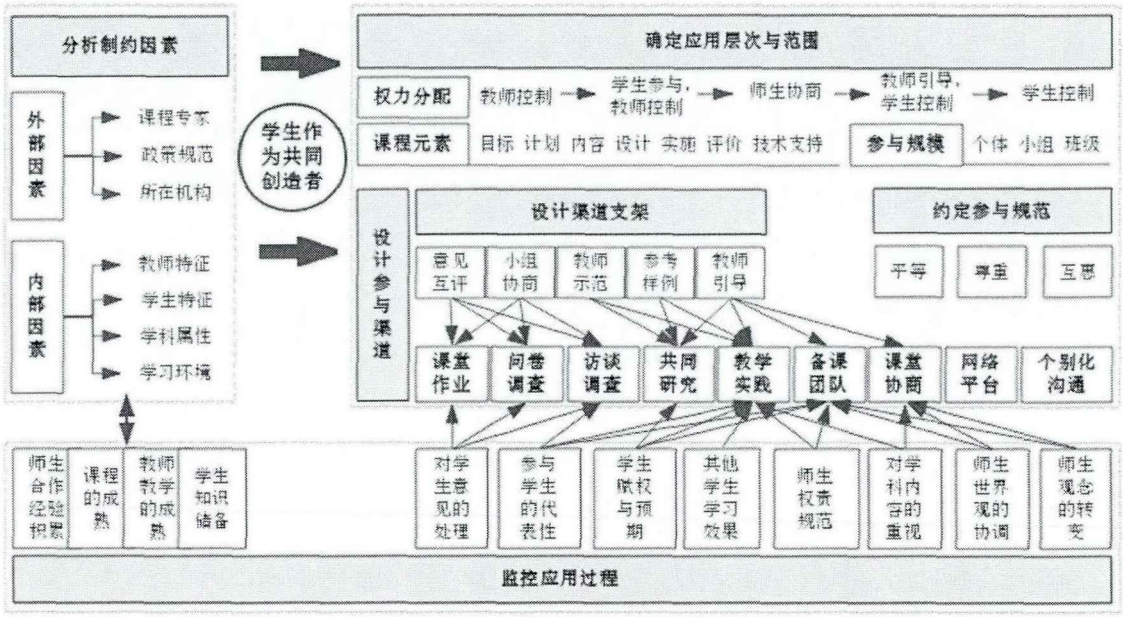


图 4-5 干预原型的修订

Fig. 4-5 Revise of the intervention prototype

4.3 第三阶段：第二轮迭代

4.3.1 实施背景

第二轮课程由于有了第一轮的数据，因此在课程建设上主要是对已有资源和设计的完善，课程建设压力相对较小。学习者包括 2015 级硕士研究生共 21 名，他们的专业背景与知识储备与 2014 级类似。但相较 2014 级，2015 级在教育统计方面的知识经验更为丰富，有项目经验的学生比例也较高。

与 2014 级相同，所有 2015 级学生均认同“学生作为共同创造者”的理念，都愿意作为共同创造者，但对于是否能胜任这一角色的信心一般，担心自己缺乏课程开发的知识和经验（93%）和缺乏学科知识（52%）。2015 级学生偏向于通过课堂协商（52%）、学生团队自主设计（41%）和问卷访谈/建议书（30%）等形式参与课程建设。另外约一半学生认为由于时间和经验的缺乏等，“学生作为共同创造者”的理念会加重学生负担，建议老师可以加强鼓励和引导，实行小组学习，提供范例，任务难度要循序渐进等。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

4.3.2 干预措施

第二轮中课程本身更为成熟，教学团队也积累了一定的教学与理念实践经验。由于第一轮中学生对理念应用的满意度不高，权力实现度评价较低，而第二轮学生虽然参与信心不高，但相对第一轮学生主动要求了更高的赋权度，因此在第二轮的设计中将尝试提升“学生作为共同创造者”的应用层次，给予学生更大的参与权力，强化教学实践渠道的应用，引入“学生作为教师”的机制，在教学团队的支持下，由学生自主控制部分单元的设计与实施，并分配给学生更多的课堂时间，让学生体验真实完整的教学过程，并通过教来促进学习。

同时，第二轮实践中还针对第一轮中出现的问题，以及本轮学生反馈的阻碍因素设置渠道支架，并明确参与规范，以指导和激发学生的参与，帮助学生消除权力行使的阻碍因素，保证各个渠道参与的有效性。其中学生反馈的最大阻碍因素是专业知识储备不足，一旦要求学生自主设计，这一阻碍因素将更为明显，为此本轮干预中仍让学生以团队的形式负责课程的独立设计，同时增加教学团队对课程资源选取和教学设计方面的引导，通过将教学实践与备课团队渠道相结合，实现学生团队在教学实施前与教学团队间的充分沟通，共同解决学生团队在课程内容理解、资源选取、教学活动设计等方面遇到的困难，从而提高学生团队的教学质量。此外由于本门课程已有上一轮研究的积累，因此教学团队还通过提供上一届的教学设计方案与资源以供学生设计团队参考。而在学生团队独立负责设计之前，则是先由教师进行教学示范，这些都为学生团队主导的教学实践提供了有效支架。

对于课程作业渠道，通过设计作业互评以及小组作业来实现对学生意见的及时反馈和高效决策，教学实践、教学研究以及备课团队渠道在第二轮实践中均将得到强化，对于难度较高的教学实践和教学研究渠道，都提供相应的教师引导和示范，并分享上一轮课程中的教学实践样例和优秀的教学研究论文，对于具体的合作过程也将明确师生的权责规范，比如对于教学研究渠道，将对于数据收集、数据使用、论文指导与发表等指定明确的合作契约；备课团队渠道也将设立明确的合作机制，在第一阶段教师示范部分，将邀请学生代表参与，为保证参与学生的代表性，将轮流邀请各小组的代表参与会议，为课程设计提供学生角度的建议。而在第二阶段学生团队主导教学部分，教学实践和备课团队渠道将联合使用，学生将以小组的形式参与备课会议，并且由学生团队主导会议，教学团队予以支持和提供反馈建议。具体的干预措施模型如图 4-6。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

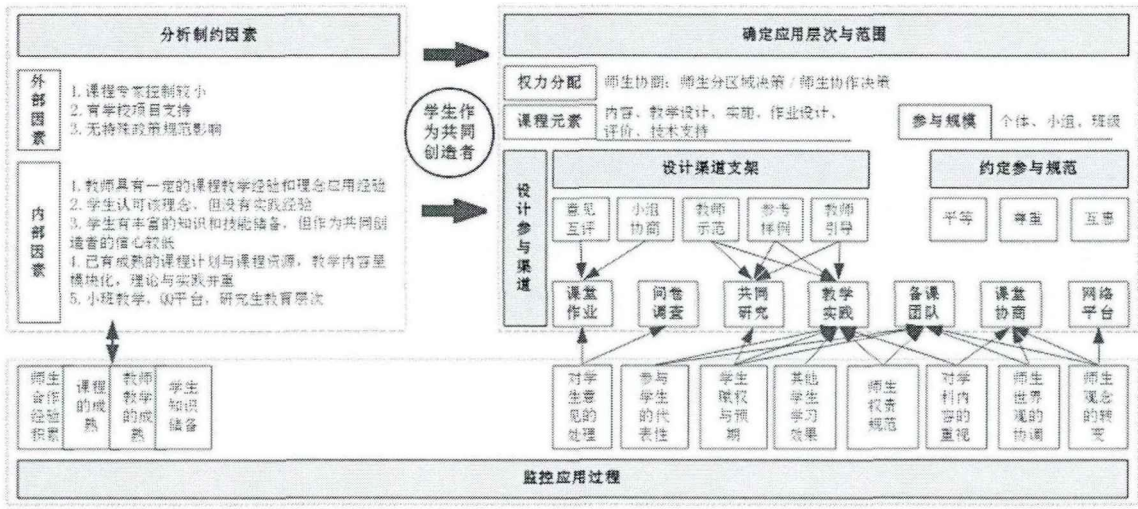


图 4-6 第二轮迭代“学生作为共同创造者”的干预措施

Fig. 4-6 Interventions of students as co-creators in the second iteration

4.3.3 研究发现

（1）网络平台。第二轮研究中，网络平台渠道的反馈率与实现率与第一轮类似，都处于较高水平，第二轮中平台的交流主题主要集中在课程内容和作业设计（表 4-9），没有涉及教学设计和课程计划，这主要是由于第二轮中学生开始直接参与备课会议，很多讨论开始移至备课会议中，而并没有放在班级层面，网络平台和备课会议渠道的实时联合使用减少。与第一轮类似，第二轮中平台渠道的反馈意见数量总体仍较少，在课程内容方面，学生的反馈集中在提出建议，这主要是由于第二轮第 18 次课要求学生基于课程内容，在网络平台上提出另外两种感兴趣的研究方法；另外在学生团队负责教学实践时，学生还代替教师角色在网络平台上进行了相关的资源分享。第二轮中网络平台渠道的使用还呈现了一些新的特征，一是同学间的反馈增多，尤其是针对作业要求的细节，同学能够互相解答彼此的疑问，二是网络平台交流中出现了匿名交流的现象，由于 QQ 群平台具有匿名功能，有部分同学通过匿名提出了一些作业设计方面的“敏感”问题，比如作业指导者是否只能从课程教学团队中选择等，这一现象一方面反映了课程中师生共同创造的氛围仍不够开放，学生在表达意见的过程中仍有所顾虑，另一方面，这种匿名功能也为师生逐渐转变传统观念，更自由地表达观点，更包容地接受意见提供了过渡支架。另一个特点是，本轮研究中网络平台的使用弱化了与备课会议渠道的实时联结，却尝试与课堂教学实践相结合，在课程结课汇报中，教师鼓励学生通过 QQ 平台同步反馈对汇报者作业的建议，虽然实施过程中学生参与较少，但这一新的模式有利于增强网络平台渠道在实时反馈中的重要作用，它可以进一步与课堂协商渠道相整合，

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

以增强对教学实践的即时性反思，并提高课堂协商效率与深度。

表 4-9 第二轮中网络平台渠道的应用情况

Tab. 4-9 Application situation of the online platform channel in the second iteration

——	予以肯定	提出建议	指出问题	资源分享	总计
课程计划	0	2	0	0	2
作业设计	2	1	10	0	13
课程内容	0	23	0	11	34
课程实施	0	1	1	0	2
其他	0	2	0	0	2
总计	2	29	11	11	53
反馈率	——	100%	90%	——	95%
实现率	——	71%	——	——	71%

（2）备课会议。 第二轮研究中，备课会议渠道得到了充分使用，开始时由班长代表学生参与，后来基于自愿的原则，教师邀请其他感兴趣的同学作为代表参与，在课程的后半段，备课会议渠道则与教学实践渠道相结合，由负责独立设计的小组作为代表参与。其中小组参与备课在实践中又出现两种模式，一是学生主导某一独立教学主题的教学设计与实施，备课会议中，教学团队主要围绕学生团队的初步教学构想提出意见与建议，给予教学指导和资源支持；二是仍由教学团队主导教学实践，学生团队则负责辅助教师教学，承担分配的活动任务，比如要求参与备课的小组根据备课内容，代表教学团队在课上对学生的课程建议给出反馈。从学生参与备课的效果来看，在个体层面，学生反馈参与备课能够让其提前知道课程设计，在课上更为轻松，而在小组层面，学生反映参与备课能够帮助深化其对课程的理解。正是这些过程中的积极反馈不断加深第二轮中备课会议渠道的使用程度。

从具体数据来看，备课会议渠道的确获得了较多的学生反馈，且主要集中在教学设计和作业设计两个主题，备课会议中约 1/3 的反馈是对教学团队相关方案或实施情况的肯定，还有部分是被动提供相关信息，比如告知教师其他课程的时间安排，作业的完成进度等。备课会议中学生的问题与建议都得到了及时反馈，建议的实现率约 50%。

另外，备课会议渠道在应用中也出现了诸多问题。一是备课会议中教师控制性太强，学生参与性不高。所有备课会议，即便是学生主导教学实践的会议，教师的权威性仍非常明显，会议中教师发言占了绝大部分时间（如第 5 次课的备课会议中教师发言时间约是学生发言时间的 20 倍），而学生代表基本上是被动参与，且参与非常少。二是备课会议效率较低。与第一轮一样，第二轮中每次课前都会开展

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

备课会议，且每次备课会议时长近 3 小时，但由于备课之前师生并没有针对相关议题做好准备，因此备课会议中很多时间用于独立任务，比如文献检索、作业反馈、数据整理等，而真正用于师生互动的时间非常有限（比如第 5 次课的备课会议录音中，沉默时间约占 40%）。因此第二轮中备课会议渠道虽然得到了广泛的使用，但对“学生作为共同创造者”的赋权度较低，出现了典型的“传统观念束缚”、“对学生的赋权与学生的预期不符”等问题。

表 4-10 第二轮备课会议渠道的应用情况

Tab. 4-10 Application situation of course design team in the second iteration

——	予以肯定	提出建议	指出问题	问题+建议	提供信息	总计
教学设计	60	20	6	6	2	94
课程计划	2	6	3	2	18	31
作业设计	8	10	48	4	4	74
学习评价	2	6	6	10	10	34
课程内容	26	6	8	1	3	44
技术支持	1	6	2	2	5	16
课程实施	2	2	2	3	2	11
总计	101	56	75	28	44	304
反馈率	——	100%	100%	100%	——	100%
实现率	——	52%	——	44%	——	48%

（3）课程作业。第二轮研究强化了学生的反思性学习，设计了反思日记撰写模板，并进一步明确写作规范，反思日记作业数量增多，形式上还加入了小组反思，因此从反思日记中反馈的学生对于课程建设的意见数量也相应增多，此外还独立设计了促进学生参与课程的作业，包括推荐课程学习平台，评价结课作业的设计等，因此总体而言，第二轮研究中课程作业通道的使用被强化，反馈意见数量增多，反馈率与第一轮类似，但实现率却相比大幅提升。这主要是由于第二轮中强化了二次设计，针对学生反馈意见通过同伴互评，教学实践小组评价，备课会议讨论，课堂协商等多种方式进行了及时的分析总结，和二次追踪设计。其中典型的是结课作业计划的设计，在教学团队提供初稿的基础上，学生通过个人反思、小组反思、以及针对二次设计的再反思，就结课作业的选题、时间要求、英文文献比例、合作者要求、评价标准等诸多方面与教师进行了反复讨论，最终达成契约。从具体数据来看（表 4-11），学生通过课程作业所反馈的意见也主要集中在作业设计方面。

相对第一轮研究，第二轮学生的反思中还出现了“备课会议”和“教学实践”两个新的主题，第二轮中，每个学生都有机会参与至少一次课程备课会议和教学实

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

践活动，多数学生对备课会议以及教学实践的体验都予以了积极的评价。

表 4-11 第二轮课程作业渠道的应用情况

Tab. 4-11 Application situation of curriculum homework channel in the second iteration

——	予以肯定	提出建议	指出问题	问题+建议	总计
教学设计	6	12	4	5	27
课程计划	0	0	0	0	0
作业设计	2	38	12	25	77
课程内容	3	5	5	4	17
技术支持	0	29	3	0	32
课程实施	1	4	16	5	26
总体评价	19	0	0	0	19
备课会议	36	6	1	0	43
学习评价	0	4	0	0	4
教学实践	10	1	0	1	12
总计	77	99	41	40	257
反馈率	——	80%	58%	75%	71%
实现率	——	64%	——	61%	62%

（4）教学实践。第二轮中教学实践有 4 次小组汇报和 2 次学生代表汇报，平均每次耗时 40 分钟，分布在第 2、3、9、13 和 17 次课。相对第一轮中小组任务汇报的形式，第二轮中学生能够更充分地体验教师角色，也需要承担更多的教学责任，同时这种轮流负责的形式也使得其他小组能够专注同一学习内容，从而深化课堂中的组间交流。另外，为保证负责小组的教学质量，教学团队通过备课会议、网络交流等形式介入并指导负责小组的教学设计和资源开发过程。小组负责的教学主题除“内容分析法”和“案例研究法”由学生民主表决确定外，其他均由教学团队指定，具体又分为和教学内容相关的主题（如设计研究法和实验研究法），以及和教学设计相关的主题（如结课计划意见反馈），下面将以第 9 次课“量化研究”为典型案例进行分析。

①教学主题。第 9 次课是量化研究专题的第二个课时，在第一个课时中，老师布置了量化研究相关的理论性英文文献，并基于文献与学生探讨了量化研究相关的典型问题。在第 9 次课的设计中，教师将首先进一步介绍量化研究的理论基础与相关概念，然后要求负责小组基于典型的量化研究案例，介绍量化研究的一般步骤，并进行相关的课堂研讨等。

②教学设计。为指导负责小组的教学设计，教学团队提供了上一届量化研究的

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

课程PPT，小组案例汇报等资料。负责小组在已有资料的基础上进行案例检索、筛选与比较，最终确定以上一届小组汇报过的实验研究法案例为重点介绍对象，并与上一届小组汇报人进行了深入沟通，在此基础上重新翻译案例材料，并重新设计PPT，以通过案例系统讲解实验研究法的概念与典型步骤。负责小组在形成了初步的教学设计思路，并完成了资源开发基本工作之后，与教学团队通过备课会议进行了面对面的沟通，教师对负责小组的分工情况、教学目标、案例选取标准、相关教学内容的理解以及教学活动设计等进行询问，并指出了要确保双语、提供英文专业术语、提前收集学生问题、补充背景知识、抓住核心问题、格式规范，以及与教师教学的配合等意见或要求，负责小组基于教学团队的反馈进一步修订PPT，并通过网络平台与教师进行远程沟通，最终形成教学设计方案与课程资源终稿。

③教学实施。负责小组的教学实施一般分为选取一名代表讲解或小组分工联合讲解，本次教学实践中，由一名小组代表负责全部的课中教学任务。课前该小组已经上传各类量化研究的中英文文献，并重点要求阅读课上要讲解的案例，小组代表在讲解过程中用英文辅助中文关键词的形式予以讲解，PPT也为双语。讲解结束，生生与师生之间针对实验研究中的关键问题予以了深入探讨。

④教学反思。从其他同学的反思来看，无论是其他组同学，还是本组同学，多数都对汇报代表的课堂表现和内容讲解予以了积极评价，能够充分理解相关教学内容，对课堂中的深入讨论也予以肯定。

“我们小组依据前期的准备，选取实验研究方法作为本次课程中的案例进行典型性分析，由Z进行讲解，总体来说这次课堂的案例分析比较成功，尤其Z的英语水平大大出乎我的意料。在案例分析完成之后，与同学们进行了基本的互动与交流，Y、X、L都提出了比较重要的观点及见解，学生之间产生一定程度的思维碰撞。”

“After the academic lecture of Dr. Zhang, we mastered the experimental research through a specific case, which was prepared and taught by the class group. We can easily find that this group had really prepared for a long time patiently. This is what we should take example by. ”

（数据来源：第二轮课程第9次课学生反思日记）

但同时也有一位同学指出汇报同学的语速稍快，讲解的内容深度还不够。

“Firstly, his speed of speaking need become [sic] slower. What’s more, the context of course need be [sic] profound thinking. And avoid appearing shallow level of thinking（浅层次思考）。”（数据来源：第二轮课程第9次课学生反思日记）

从汇报者本人的反思来看，教学实践的经验对于其个人综合能力的提升、自信心的提高都大有裨益，这种体验也让其更加重视课前阅读以及批判思维，当然其本

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

人也对此付出了更多的时间与努力。

"I practiced more than 5 times about the presentation before the class. Even under this situation, I felt a little nervous when I stood on the teaching platform… Therefore, there were lots of challenges coming into my mind during the class. Nevertheless, I overcome these differences, difficulties and made the best effects I could to the class. I think I can do these things better and better in the future!"

"There are [sic] two things that needed to be serious and taken [sic] a lot of time to prepare for any course in the future. One is to set aside enough time to understand the material before the class and the other is to make a look at these materials critically. We should learn more initiatively and cultivate our ability of critical thinking."

（数据来源：第二轮课程第 9 次课学生反思日记）

（5）课堂协商。与第一轮类似，第二轮的课堂协商渠道也投入了一定的时间用于课程理念本身的阐释，以提高学生对课程理念的认知度，增强作为共同创造者的身份认同感。但相较第一轮，第二轮的课堂协商部分在主题上呈现了新的特点（表 4-12），课程末并没有设计专门的学生集中点评环节，由于第二轮中对学生意见及时反馈的强调，课堂协商有近一半时间是被用于对学生意见进行集中反馈和最终决策，共包括 4 次集中反馈活动，即教学团队对课前问卷调查和学生反思日记的反馈，以及学生小组对反思日记和期末作业设计的反馈。但是这些集中反馈活动中，主要为教学团队单方面对学生之前反馈的意见进行总结和给出回应，课堂中学生再次参与讨论的并不多，因此没有真正在课堂中发生"协商"。另外课程初始师生还针对课程学习平台的选择进行了两轮专门的课堂研讨，虽然学生提出了很多建议，但由于客观资源条件限制，最终决策的 Blackboard 平台并没有真正得以应用，这也导致很多学生在反思日记中对这两次课堂活动的效果提出质疑。其他的课堂协商主题和第一轮类似，主要是作业设计方面的协商，但基本仍是教师主导，学生主动参与非常少，并没有建立真正的协商环境。

表 4-12 第二轮课堂协商渠道的应用情况

Tab .4-12 Application situation of in-class negotiations channel in the second iteration

主题	时长（分钟）	次数	课时分布
备课会议	2	1	第 6 次课
课程计划	6	2	第 13、14 次课
课程目标	2	1	第 13 次课

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

课程实施	2	1	第 17 次课
集中反馈	123	4	第 3、8、12、14 次课
技术支持	80	2	第 2、3 次课
作业设计	25	5	第 3、6、9、12、17 次课
课程理念	62	5	第 1、2、14 次课
总计	240	16	10

（6）共同研究。第二轮研究中“共同研究”渠道也得以强化。一方面，教学团队对如何参与共同研究制定了更明确的权责规范，并提供了更多的参与支架。课程的结课作业明确鼓励学生与教学团队成员合作，申请共享本课程收集的数据，研究本课程中相关的教学问题，对具体的数据使用规范、项目版权问题、合作与评价问题等都在与学生协商的基础上制定了清晰的权责说明。为开拓学生思路，教学团队不但提供了上一届的优秀结课论文，还在课堂中系统介绍了每次课中出现的有价值的研究选题，基于自愿选择的原则，教学团队成员还以一对一的形式与部分学生开展深度合作。在备课会议与课堂上，教师也时刻启发学生发现教学中的问题，捕捉有价值的研究选题，比如学生代表参与备课会议时，教师会启发其思考参与备课会议的感受，给自身学习带来的改变，并鼓励其深入研究参与共同创造课程对学习的促进；再比如对访谈法一课进行总结时，有学生建议每个小组设计不同的主题去访谈不同的人，教师就鼓励其搜索相关文献，进一步思考究竟如何才能将访谈方法课上得更好，如何从学生角度去分析课程设计等。而在课堂中教师对共同研究相关问题的阐释和可能选题的启发就包括 8 次，共耗时 108 分钟，涵盖第 5、11、12、13、14、17 和 19 次课，在课程后半段表现尤为明显。但从最终提交的结课作业数据来看，第二轮中以本课程教学问题作为研究选题并与教学团队成员合作的只有一篇：“拼图式（Jigsaw）教学设计在小组合作中的应用研究——以《教育技术研究方法（双语）》课为例”，与第一轮相比，第二轮学生中并没有教学团队成员，这是第二轮研究中合作研究数量大幅降低的重要原因之一。

另一方面，教学团队还将部分研究方法的教学与本课程中的教学问题相联结，比如在“观察法”的教学设计上，要求学生选择本课程中一次课的教学视频，并观察该课如何体现“学生作为共同创造者”这一理念，学生参与度如何，是否达到预期的目标，该课的优点与不足，如何进一步完善课程设计等问题。另外还有要求学生运用内容分析法对学生的反思日记进行分析，利用行动研究法对问卷编制和实施过程进行分析等作业设计。这一类设计不但增强了教学方法学习本身的实践性，也旨在不断培养学生作为课程共同研究者的身份认同感。

（7）问卷调查。共 21 人参与课程后测调查，参与度 100%，部分结果如表 4-

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

13，可以看出第二轮中学生的参与共同创造的积极性相对第一轮较高，在理念实施的满意度、意见采纳度和权力实现程度上都略有提升，因此整体情况相比第一轮略有改善。

表 4-13 第二轮问卷调查中“学生作为共同创造者”理念的总体应用情况

Tab. 4-13 Overall application situation of students as co-creators in the questionnaire investigation of the second iteration

	满意度	积极性	意见采纳度	权力实现度
高	32%	56%	12%	28%
一般	56%	40%	64%	52%
低	12%	4%	24%	20%

相比第一轮问卷设计，在第二轮中还进一步询问了学生判断意见采纳度的依据，从回答来看，学生的判断依据主要来源于教学团队对自己意见是否所做出反馈，一类是显性反馈，包括面对面及其他形式的明确回复，一类是隐性反馈，学生通过观察对比实际的课堂教学过程，未来的教学计划安排等来判断意见是否被予以采纳。

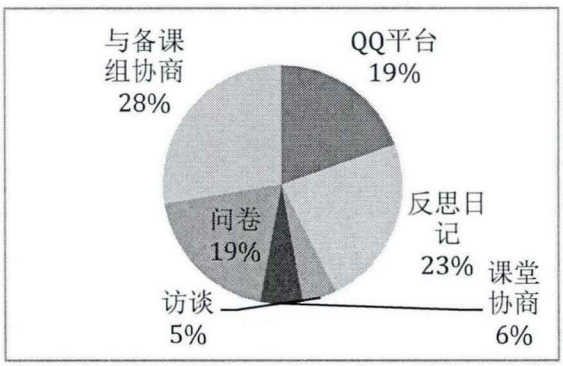


图 4-7 第二轮各通道参与的实际情况

Fig. 4-7 Application situations of different participation channels in the second iteration

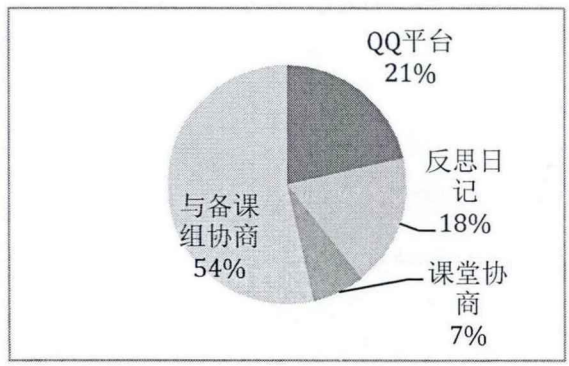


图 4-8 第二轮认为最好的参与通道分布情况

Fig. 4-8 Distribution of the best participation channel in the second iteration

从参与的渠道而言，第二轮研究中学生主要是通过与备课组协商、反思日记、问卷调查和 QQ 平台实现共同创造课程。邀请学生参与备课，并承担部分授课任务，第二轮中引入的这一新机制体现了预期的效果，并被多数人认为是最佳的参与通道，有学生反映这种面对面协商相对其他渠道能够准确地传达观点，较集中地解决问题，快速做出决策，通过角色转换能够激发学生为课程出谋划策，另外还有学生反映通过参与备课组，代表全班学生和教学团队进行交流，能够帮助加深其对课程的理解，增加在课堂上的收获。

对于行使“学生作为共同创造者”权力的阻碍因素，主观方面，学生仍认为专业知识不足是最大的障碍，会限制他们所提建议的可行性、全面性和深度，在承担

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

教学任务时，无法对其他学生在反思日记中所反馈的问题给出较全面的解释，这也会限制教师对意见的采纳情况等，在参与备课时很多情况下都是听从备课组人员的建议，还有学生表示自身英语能力的欠缺会限制对问题的表达，此外参与的态度和意识等也都会影响权力的行使；而客观方面，主要被提及的是参与备课的情况，有学生表示备课会议的目标不够明确，因此效率较低，收获有限，这均与上述备课会议渠道的客观分析数据相吻合；还有学生表示自己只参与了一次备课，因此权力的行使有限，另外班级人数较多也会限制权力实现的效果。

针对一学期的学习是否促进对“学生作为共同创造者”的认识，几乎所有学生都给出了积极的评价，一轮亲身实践加深了他们对这一理念价值的认同度，也清楚了具体如何去操作，很多学生表示参与课程创造，尤其是参与备课，并在教师引导下自主设计课堂和亲身讲授的经历，为自己将来的职业生涯提供了宝贵经验，这一过程也使他们更加注重团队合作、批判性思维、创造性思维和严谨的学术态度，还有学生表示这种经历让他明白了课堂背后的努力，因此“更尊重与珍惜教师在课堂上的传道授业解惑”，通过承担教学设计与实施的任务，这种知识的内化和外化的体验使他们对学习内容的理解更加深入，远比听教师讲授要更为有效。除此之外，也有一些学生对“学生作为共同创造者”的理念进一步反思，认为研究方法课程不适合实行这一理念，因为“研究方法课程对于研究生来说是非常重要学的，知识是比较死的，我们需要的是权威的知识和严谨的方法。如果比较灵活的课程我可以接受”，这一观点的潜在假设是“学生作为共同创造者”会影响学科内容的学习质量，其实这也是“学生作为共同创造者”理念下如何保障并促进学科内容学习的难点。另外有一位学生反映自己小组在参与备课的过程中，“老师向备课小组阐述自己的思路，要求备课小组按照这一思路进行小组演示。学生对于课程的整体设计似乎并没有什么改动的权力”，因此“学生作为共同创造者”就是另一种形式的“小组演讲”，这反映了在实行“学生作为共同创造者”理念过程中会经常出现的教师权威倾向，这均与上述备课会议、教学实践渠道的客观分析数据相吻合；还有学生表示没有参与的学生会有所懈怠，这在第一轮研究中也有所体现，是团队合作学习以及通过教而学策略的典型问题。

4.3.4 研究反思

第二轮研究中，学生参与度总体而言相比第一轮高，虽然学生人数降低，但学生反馈的意见数量却增加了（见表 4-14），两轮课程中对学生意见的反馈率类似，但第二轮意见实现率明显提高。第二轮中学生意见主要集中在作业设计、教学设计和课程内容等主题，此外还新增了备课会议与教学实践两个主题。就具体参与渠道

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

而言，第二轮中备课会议和课程作业渠道反馈意见数量最多，其中备课会议也被学生认为是最佳的参与渠道。

表 4-14 第二轮反馈主题的总体分布情况

Tab. 4-14 Distribution of feedback topics in the second iteration

——	予以肯定	提出建议	指出问题	问题+建议	提供信息	资源分享	总计
教学设计	36	22	7	8	0	0	73
课程计划	1	5	0	0	9	0	15
作业设计	8	44	46	27	0	0	125
课程内容	16	31	9	4	0	11	71
技术支持	0	32	4	0	0	0	36
课程实施	2	5	18	5	0	0	30
总体评价	19	0	0	0	0	0	19
备课会议	36	6	1	0	0	0	43
学习评价	1	7	3	5	5	0	21
教学实践	10	1	0	1	0	0	12
总计	129	153	88	50	14	11	445
反馈率	——	90%	83%	81%	——	——	85%
实现率	——	62%	——	60%	——	——	61%

第二轮研究中，通过引入小组反思、同伴互评、责任小组评价等机制，保证了在课程作业渠道意见数量大幅增加的情况下，仍具有较高的反馈率。并通过强化二次设计，提高了学生意见的实现率。而对于备课会议、课堂协商等面对面沟通渠道，教师受传统权威观念的影响、学生受传统被动角色的束缚仍较为明显，课堂协商渠道与第一轮类似，共同创造型的学习环境建设仍需要进一步加强。虽然第二轮还在课堂中对学生意见进行了多次的集中反馈，但基本是单向反馈和决策通报，学生的真正参与较少。而备课会议中师生的传统观念表现更为明显，学生代表的主动性不强，不能充分参与课程设计的研讨，表达学生的意见，虽然备课会议中学生意见反馈数量最大，但这主要是由于对备课会议本身所投入的时间成本也非常高，另外学生由此反馈的意见约一半是对教学团队的方案表示赞同，或者为其决策提供辅助信息。教师在会议中的权威性表现仍非常明显，这使得备课会议作为一种高参与度的共同创造途径并没有真正实现预期的对学生的高度赋权，即便是对于学生团队主导设计的教学实践，教师在备课会议中的控制性也较强，这一方面有利于保证学生团队的教学质量，但也造成了部分学生对这种名为自主设计，却实为教师管控的

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

共同创造形式有些失望，即出现了典型的“对学生的赋权与学生预期不符”的问题。另一方面，虽然很多学生认同参与备课会议的积极价值，但也有很多学生反映备课会议本身由于会前准备不足、目标不够明确等，导致会议效率并不高。

基于第一轮的课程建设经验，第二轮中对教学实践渠道进行了强化，每个学生团队都至少有一次主导课程设计并亲自实施的机会，并给予其更长的课堂教学时间和更多的教学责任，这种高度的直接参与设计对教育学研究生教师知识技能的提升具有极佳的效果，通过教而学的策略（LBT）也能促进学生对学科内容本身的学习[78][114][115][116]。LBT 在教育实践中包括辅导（Tutoring）、合作性学习（Cooperative learning）、同伴学习（Peering Learning）以及交互式教学（Reciprocal Teaching）等形式，LBT 的学习效果一般被归因为教学活动本身，因为教学的期待能够激发动机和启动归纳的认知过程，从而促进深度学习。当学生带着使用的目的学习材料时，他们的参与度会更高[117]。但是 LBT 如果操作不当，其所激发的较强的动机也有可能转变为表现焦虑（Performance Anxiety）。另外已有研究还强调了 LBT 中反馈干预的积极作用[118]。第二轮研究中 LBT 的实践以团队的形式开展，因此是一种通过教而开展的合作型学习（Cooperative Learning By Teaching，CLBT），CLBT 在实践中实现了 LBT 和合作学习的优势，但如何确保学生团队的教学质量并保障其他学生的学习效果问题显得更为重要。为此，第二轮让学生小组轮流参与以减轻任务负担，并加强了对学生教学设计的指导和管控，虽然部分环节出现了上述赋权不足的问题，但学生也反馈了预期的积极体验，比如提高了教学实践技能，强化了对教学内容的理解，增强了对教师教学态度的情感认同等。

共同研究渠道也相对上一轮应用更为凸显，为确保学生对这一设计的认同并降低参与的难度，教学团队制定了明确的权责规范和各类参与支架，也通过课堂协商、备课会议、反思日记等渠道与学生针对相关的作业设计进行了多轮的协商，对可能的选题进行了多次启发，虽然这种大幅精力的投入，并没有获得预期中较多的共同研究成果，共同研究渠道的确显示了在研究方法课程和教育学研究生教育的情境下的独特优势，比如提高学生对教育实践中教学问题的敏感度，鼓励学生实践相关教育研究方法等，另外第二轮中还通过作业设计将共同研究渠道与课程内容的学习进行巧妙结合，促进了学生作为课程共同创造者和课程学习者双重身份的融合。

第二轮研究中还开始强化渠道之间的联合使用。除了第一轮中出现的备课会议与网络平台的结合使用，实现备课小组和班级间的实时沟通，第二轮中，备课会议还开始与教学实践渠道紧密结合，对于小组负责的教学实践，通过备课会议能够与教学团队进行面对面的沟通，针对设计中遇到的问题寻求指导和资源支持。另外，

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

第二轮的研究实践还启发了将网络平台与课堂协商渠道相结合的路径，网络平台为课堂教学提供了另一种同步的线上沟通渠道，学生可以针对课堂教学在网络平台上随时发表观点，也可以选取匿名的模式表达意见，学生之间还可以互相反馈，对于需要集体决策的问题再在课结束前通过课堂协商的途径予以解决。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

第 5 章 研究发现与讨论

5.1 两轮应用情况总结

从两轮研究总体情况来看，学生反馈意见主要集中在教学设计、作业设计、课程内容和课程实施等主题，总体反馈率约 80%，实现率约 50%（如表 5-1）。除了问卷调查渠道，课程作业与备课会议渠道反馈的意见数量最多（如表 5-2），网络平台的意见反馈率和实现率最好，而课堂协商渠道的意见反馈与实现情况最差，两轮研究中，网络平台和备课会议分别被选为最佳的参与渠道。从课堂耗时来看，课堂协商与教学实践渠道的课堂占用时间最多，第二轮研究还在课堂中对共同研究渠道予以强化。

表 5-1 两轮研究反馈主题的总体分布情况

Tab. 5-1 Overall distribution of feedback topics in two iterations

——	予以肯定	提出建议	指出问题	问题+建议	资源分享	提供信息	咨询确认	总计
教学设计	75	40	16	22	0	0	1	154
作业设计	9	57	50	31	0	0	5	152
课程内容	35	37	22	12	24	0	0	130
课程实施	39	11	36	17	0	0	0	103
技术支持	1	33	8	2	1	0	0	45
备课会议	36	6	1	0	0	0	0	43
学习评价	1	15	3	5	5	5	0	34
课程计划	3	12	0	5	0	9	0	29
总体评价	26	0	2	0	0	0	0	28
教学实践	10	1	0	1	0	0	0	12
其他	6	0	0	1	5	0	0	12
总计	241	212	138	96	35	14	6	742
反馈率	——	73%	82%	83%	——	——	92%	83%
实现率	——	54%	——	52%	——	——	——	53%

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

表 5-2 两轮研究各渠道应用总体情况

Tab. 5-2 Overall application situations of different channels in two iterations

渠道	反馈意见数量	反馈率	实现率	课堂耗时(分钟)
网络平台	116	98%	74%	0
课程作业	423	75%	51%	0
课堂协商	162	74%	43%	684
备课会议	304	100%	48%	0
问卷调查		——		20
教学实践		——		660
共同研究		——		108

从学生反馈来看，两轮研究中学生都对参与共同创造课程予以了积极评价，并在过程中报告了自己的积极体验，如以小组形式参与教学实践能够增强其团队意识和合作学习能力，参与备课会议有助于增进师生关系，提高听课质量，参与课堂协商有利于增强其分享意识，反思日记则帮助其增强反思能力，深化对课程内容的理解，而参与共同研究则有助于提高学生的研究素养等。

"I think it is very necessary to ask students to take part in curriculum design. Because students have more chances to communicate each other, every student can know about other students' real ideas. When our professor designs a course, through asking for some ideas of the course design group that can be on behalf of most of students' ideas, this will make our course design meet the need of every student."

"The teacher's great passion for working have [sic] an effect on me which changes my attitude towards study working even research."

"The greatest feeling participating in the preparation is that I know the curriculum team have done a lot of work for us. For instance, in the last reflection journal, I hope the curriculum team give [sic] us some good topics, and in the preparation process, the curriculum team give the very right topics for each class, thank you very much."

"We are normal university students, so taking part in curriculum design will give us a chance to experience teaching practice and we should cherish this chance."

"Through the learning of bilingual method course, I not only learned the basic knowledge of research methods, but also learned careful attitude towards study. For example: at first we had group collaborative learning activity, the

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

teacher reminded us to collect and record data at any time."

另一方面，学生参与课程建设也的确促进了课程本身的完善。从总体来看，其中最为显著的一点是课程在"双语"设计上的不断成熟与完善。第一轮中的结课论文基本为文献综述，但是 80%的学生没有检索英文文献，这使得教学团队开始重视课程中的英文成分，从第一轮学生期末反馈来看，很多学生也建议加大英语成分，增加英语教学活动等，另外结合相关文献研究和韩国日本两国的双语课程设计的实地调研，在第二轮中，教学团队决定加大英文成分，尤其是读写活动中的英文比例，为此引入了英文原版教材，课程 PPT 也开始以英文为主，辅助中文关键词解释，整理并提供涉及的英语专业词汇参照表，到第 6 次课时则明确所有投影片材料全为英文，课堂研讨、学生汇报、平时作业等前期中文为主，并逐渐增加英文比例，到第 5 次课后反思日记要求均用英文撰写；期末结课作业也对英文文献的占比明确要求达到 2/3。课程中英文成分的强化使得很多学生感到了课程压力，如第 14 次课反思日记中，几乎所有学生都提到了英文所带来的挑战。其中英文阅读的挑战来自时间精力和专业词汇，几乎所有学生都是从中文阅读开始，而能够在课前完成英文阅读的学生则很少，英文听说的挑战主要是跟不上教师讲解，难以流利表达，但学生在反思日记中几乎都将这一点归因为自身，表示要强化自身的英语能力。面对学生的英文阅读困难，教学团队对课前阅读量予以压缩，并分享了上一届的中英文对照 PPT 以帮助学生理解，对于学生的听说困难，老师开始时用英文讲解，并让学生尝试翻译复述，以此逐渐过渡，建立双语课程氛围，典型的是访谈法一课中：

"老师在回答过程中都尽量贯穿双语，而且让学生来尝试翻译，既保证专业知识的理解到位，又能平缓过渡，加强学生的英语能力。但显然课堂效率也因此降低"（第二轮课程访谈法观察笔记）。

"问卷调查法"主题的教学完善也是"学生作为共同创造者"促进课程建设的典型案例。第一轮中"问卷调查法"一节采用"课前需求分析->理论介绍->反例研讨->正例赏析->小组问卷设计与实施->问卷结果汇报"的形式进行，学生在反思日记中对反例研讨、小组问卷设计等活动予以了积极评价，而对整体教学时间管控，组间交流深度，以及教学目标设定等提出了若干改善建议。

"很开心的是能参与到课堂的设计小组中，从课堂前的需求分析到课堂设计，再到课堂听讲，可以说这节课我才是真正完完全全参与了，一个课堂一个知识块对我而言变得透明，我才真正感受到自己变成了课堂的主人而不是被动的被课堂被课程内容压迫。"

"在个人学习需求上可能是需要更深入的讲解，比如问卷结构如何去分析，问卷信度效度如何去保证，数据如何深入去挖掘，科学的问卷调查研究规范等，所以单从这一节课而言，

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

收获和预期相比还是差距比较大的，可能更多是以前所学知识的一个回顾”

“课堂目标如何更好把控。因为要在一节课讲好问卷调查法，如何对相关的大量内容做好详略处理是非常重要的。小组活动为什么要设计？看似很热闹的课堂，实际是否有助于教学目标的达成？我觉着整堂课的学习目标还是需要进一步明确的，在我们已有相关学习基础的前提下，提纲挈领的报告，加之充分的师生对话我想应该是比较好的课堂教学模式。”

（数据来源：第一轮课程第七次课反思日记）

在第二轮的设计中，教师保留了课前需求分析部分以及反例研讨中的传话筒式头脑风暴活动，但对小组问卷设计予以了调整，改变原有一个小组设计一份问卷，而是让两个小组设计同一份问卷，这样有利于组间比较和提高，同时改变以往当堂收发问卷的环节，为降低教学时间压力，课堂聚焦在问卷设计本身，而问卷的发放与结果分析则被作为作业布置在课外完成，并且独立设计了一次关于问卷调查和行动研究的汇报课，鼓励学生将问卷法和行动研究法相结合，要求学生按照行动研究的范式不断修订自己的问卷，这种设计比较巧妙，当然仍存在一定不足之处，比如组间仍缺乏沟通，主题相同的小组问卷设计同质性较高，在汇报环节没有时间深入分享。另外，根据课堂观察，讨论在后半段的时候明显氛围减弱，教学活动量不足，因此，问卷试测环节可以考虑保留，鼓励学生通过试测以及与同主题小组的交流进一步反思与完善问卷设计。最后对问卷的总结仍缺少理论上的提升，如可以考虑从问卷的背后的理论框架支撑，问卷设计前的文献分析进一步启发和提升问卷设计的程序和原则。

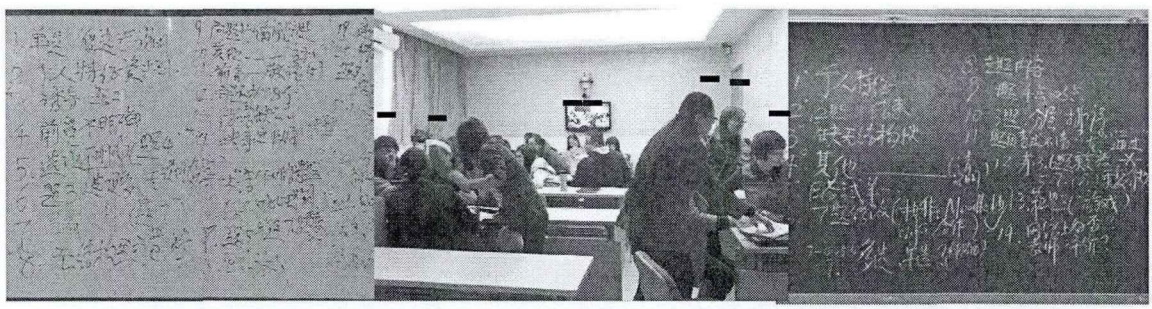


图 5-1 第一轮反例讨论板书（左）和课堂截图（中）以及第二轮反例讨论板书（右）

Fig. 5-1 Board writings of counter-example discussion in the first (left) and second (right) iterations, and a print screen of in-class discussion of the first iteration (middle).

另外，从“学生作为共同创造者”这一理念应用本身而言，也是基于过程中学生的意见得以不断调整与完善，如在第二轮中根据学生意见明确了以课堂协商和教学实践为两大主要渠道，问卷 / 访谈和课程作业等为辅助，确保各个小组都在教学团队的支持下都能独立承担一次教学实践，每个学生都至少参与一次备课会议等，另外对实施过程中学生反映的典型问题如师生观念，意见反馈，赋权与预期等予以重点关注。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

5.2 理念作用机制探讨

信息技术的发展使得知识的分布与更新都呈现了新的特点，教学系统中的学生、教师和教学内容三大经典要素及其相互关系也都呈现新的结构特征，“学生作为共同创造者”的理念正是代表着一种新型的教学结构，教师与学生的角色界限开始模糊，教师可以成为学习者，而学生也可以充当教师的角色，他们在平等的交互中共同开发课程资源，协商教学设计、学习评价方案等，形成学生、教师和教学内容之间相生相长的新型教学结构。

在国内，何克抗教授[119]最早提出了“教学结构”的概念，认为教学结构是教学活动进程的稳定结构形式，是教学系统要素相互联系、相互作用的具体体现，并进一步区分了“教师主体”、“学生主体”和“教师主导-学生主体”三类教学结构。而在国外，对“教学结构”的深入研究则始于围绕“建构主义学习理论”的相关争论。迈克·雅各布森等[120][121]依据学生所获得的外在“指导”将教学方法区分为“高结构化（H）”（如教师讲座）和“低结构化（L）”（如发现学习）两类，并归纳了教学实践中四类教学结构序列：高高型（HH）、高低型（HL）、低低型（LL）和低高型（LH）。胡立如，张宝辉[122]在国内外研究的基础上，将教学结构的内涵界定为“教学结构是不同的教学系统要素（如教师、学生、教学内容和教学媒体）进行时空组合和互动的方式或序列”，并同时引入“地位特征”和“时序特征”两个因子对雅各布森提出的教学结构序列框架予以优化，重新归纳了 11 种教学结构序列。

“学生作为共同创造者”所追求的则是一种介于高低之间的混合型教学结构，强调师生之间的平等协作，模糊角色划分，共同致力于课程建设的创造性智力互动。但在实际教育情境中，这种理想型的师生协作关系还很难达到，因此有必要根据具体的内外部制约因素，选取适宜的应用层次、范围，设计适宜的参与渠道、渠道支架、参与规范等以最大限度地保障“学生作为共同创造者”的权利。

“学生作为共同创造者”对教学结构的重塑一方面依赖于对学习者、教师和教学内容三大要素本身的改变。对于学生而言，参与共同创造课程将激发其对自身学习过程的反思和自身学习体验的重新设计，有利于提高其元认知意识，增强其学习动机，以及对课程的拥有感和责任感[26]，这些在本研究中都得到了印证；对于教师与教学内容而言，学生的参与将使得课程内容与教学都更加符合学生的需求，有利于实现差异化的教学，教师的专业发展也将受益于学生在教学过程中的参与，课程内容也将更为开放，并在教育过程中得以不断生长。“学生作为共同创造者”对教学结构的重塑另一方面依赖于对要素间互动关系的变革，最为显著的是“学生作为

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

共同创造者”情境下的新型师生关系[62][74][82][89]，师与生的角色界限淡化，教与学的活动得以融合，实现教学相长。而学习者与教学内容之间的关系也不再是传统的单向传播，学习者真正参与教学内容本身的建设，以自身的学习体验影响课程内容的发展。

因此“学生作为共同创造者”作为一种数字时代背景下的以学生为中心的新型教与学理念，通过让师生共同创造课程以激发学习者更为积极主动的学习，其对学习促进的有效性依赖于是否能够促进生成更符合学生需求的课程内容，是否能够促进学生对自身学习体验的反思、知识的内化与外化，是否能够促进合作型学习共同体的建立（Partnership Learning Community）[90]。

5.3 典型共性问题分析

从两轮研究实践来看，“学生作为共同创造者”的应用在课程建设、学生学习体验和学习共同体建立方面都取得了一定的积极影响，但在应用的效果和效率方面也暴露了已有研究中发现的一些共性问题。

首先在应用效果方面，最为顽固的问题是师生传统观念的束缚[73]，导致在根本上无法建立有效的共同创造型学习环境，部分渠道应用失效，尤其是即时性沟通渠道，包括课堂协商、备课会议等受师生传统观念的束缚最为明显，教师习惯性地控制课程，学生无法突破“本分”，导致师生无法在很多重要决策问题上形成对等的决策身份，学生的主动参与也并不多。Mihans 等[74]指出在让学生参与课程创造活动时，必须要考虑教师是否真正愿意转让权力，很多情况下，教师潜意识中的权威性将导致在师生世界观发生冲突时，教师很难作出思维视角的转变，本研究中的典型案例是第二轮中对期末结课作业设计的反复讨论，比如教师从双语课程的角度严格坚持期末作业中英文文献的占比要达到 2/3，而学生则从自身英语能力、论文类型等角度建议降低占比，最终教师并没有妥协，也没有采纳更为灵活的作业要求方案。另外教师的权威倾向也使得部分高赋权渠道在实际应用中形成与学生心理预期的落差，比如备课会议和教学实践渠道，学生的参与较为被动，教学实践过程也受到了较多的管控，并没有充分展现其创造性，这种名实不符的渠道设计极容易造成学生的负面评价[7][8][100]。

在应用效果方面的另一个顽固问题是对学生意见的反馈和基于此的二次设计不及时。鼓励学生参与，却并不能对学生参与及时作出回应，这被认为是比“命令式课程”更为糟糕的学习体验[5][98]，容易导致师生间的不信任以及学生疏离[30]，因对学生意见的及时反馈和基于此的二次设计对共同创造型学习环境的建立至关

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

重要。本研究发现，非即时性沟通渠道反馈的学生意见最容易被忽视，包括课程作业、问卷调查等，第一轮研究中还利用课堂时间进行了集中性的单向课程建设意见反馈，导致课堂协商渠道的整体意见反馈率和实现率也偏低。但在第二轮研究中这一问题得到有意识的关注，并通过作业互评、负责小组评价等形式辅助非即时性沟通渠道的意见反馈，使得整体的意见反馈率和实现率都有所提升。但却又引发了一定的应用效率问题。

“学生作为共同创造者”的应用效率指能否用最少的精力或最小的代价决策课程建设问题以及开发课程资源，尤其是不能影响学习者的学习质量。应用效率问题在第二轮研究中最为明显，首先课堂协商渠道占用了最多的课堂时间，却实际应用效果最差，第一轮研究中在期末设计了专门的课程总结环节，却无法对课堂中提出的意见作出反馈和二次设计，这部分课堂时间的占用有利于后续课程的完善，但对本轮学生的学习促进较小；第二轮研究中则花费了大量课堂时间进行了单向的集中反馈，其他穿插的即时性课程协商环节多数由于师生没有充分准备，受限于师生传统观念的束缚而无法高效地达成共识、作出决策。其次是备课会议的效率问题。备课会议在两轮研究中都占用了与课堂相同的时间投入，但是由于备课前师生准备不足，具体权责没有清楚界定，加之教师权威性的影响，使得备课会议中真正的师生对话并不多，决策效率较低。第二轮中暴露的另一个影响应用效率的问题是对“民主”的过分强调，典型案例是对期末作业评价标准的协商，针对学生是独立完成，还是选择参与教学团队的共同研究项目，是否会造成评价上的不公平等问题，师生间通过各种渠道反复讨论，教师为兼顾所有学生意见而使得决策过程极为缓慢，甚至占用了大量课堂时间集中讨论，使得“学生作为共同创造者”的应用效率受到严重影响，这也是后现代主义课程观下容易出现的典型问题，即过于强调学生的话语权，而忽视了对课程整体意义的建构[15]，从而陷入极端的后现代课程主义。

对“学生作为共同创造者”应用效率的强调要求始终围绕“学生作为学习者”的这一本职身份，不能过分强调学生参与课程创造的体验，而忽略对其学习效果的重视，提升学习者对课程内容的认识水平和专业思维才是应用“学生作为共同创造者”的真正落脚点[104]，因此在应用过程中必须要同时考虑效率问题，尤其是各个渠道对课堂时间的占用情况，实现一定约束下的开放与多元，实现系统性与开放性的平衡与统一。

5.4 应用策略模型完善

“学生作为共同创者”这一教与学理念的根本目的在于对学生学习的促进，它

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

通过重塑传统的教学结构实现对学习体验的变革，通过促进学习者对自身学习体验的反思，对自身知识的内化与外化，建立师生间合作型学习共同体，构建更符合学生需求的课程，从而提升学习者的学习质量。基于这样的理解，本研究将针对提出的三个具体研究问题对“学生作为共同创造者”的应用策略模型进行完善。

5.4.1 赋权度的确定

基于已有文献，“学生作为共同创造者”的理念在实际应用过程中需要考虑内外部的制约因素以确定对学生赋权的层次。本研究对已有的赋权层级予以修订了，归纳了“教师控制”、“学生参与，教师控制”、“师生协商”、“教师引导，学生控制”和“学生控制”五个层次。从两轮实践来看，第一轮中基于对课程成熟度、教师经验的考虑等，将对学生的赋权度定位在“学生参与，教师控制”的层次，由于课程实施过程中向学生承诺了较高的赋权度，而导致实际赋权情况与学生预期间的落差，使得学生对于理念应用效果的满意度方面并不理想。第二轮中则基于课程成熟度的增加、教师经验的积累，以及第一轮中学生的反馈，将学生的赋权度提升至“师生协商”，并采用了师生的分区域独立决策和师生协作决策两种模式，理念应用的范围也从班级深入到小组和个人层面，学生对于理念实施的满意度和参与的积极性方面都相应有了显著的提升。

5.4.2 渠道的特征分析

本研究中共设计了七类渠道：课堂作业、问卷调查、课堂协商、网络平台、教学实践和共同研究，基于已有文献，各类参与渠道在对学生的赋权程度和对学生的时间与能力要求上各有不同（表 2-3），本研究还进一步关注了各渠道的交流即时性特征，对各类渠道覆盖的课程要素、反馈与实现率和易出现的典型问题等进行了深入系统分析。在两轮迭代中，各个渠道在覆盖的课程要素方面没有明显特征，但总体而言，集中在教学设计、作业设计、课程实施和课程内容等方面，而没有或较少涉及课程目标、课程计划和学习评价等，这主要是决定于两轮理念应用中对学生赋权度的定位，学生对课程的控制被予以约束。

渠道的反馈与实现率会影响学生对渠道的满意度，研究发现，非即时性沟通渠道（如课程作业、问卷调查等）最容易忽视对学生意见的及时反馈和基于此的二次设计，因此学生更为满意即时性的沟通渠道（如第一轮中是网络平台渠道，第二轮中是备课会议渠道）。

同时，即时性沟通渠道由于是师生之间的实时交流，因此更容易受师生传统观念的束缚，师生世界观上的冲突也会造成决策效率的降低，所以更需要明确相关权责，采用相关的沟通策略，以构建共同创造型学习环境。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

对学生赋权度较高的渠道一般也对学生的时间投入和能力水平有较高的要求，研究发现这类渠道（如备课会议、教学实践和共同研究等）学生参与的阻力更大，一方面是由于学生本身能力、效能感的限制，另一方面，也容易受师生传统观念的影响，导致赋权度与学生预期不符，参与被动等问题。因此这类渠道也需要更多的规范予以约束权责，更多支架予以激励学生参与。

5.4.3 渠道的统筹应用

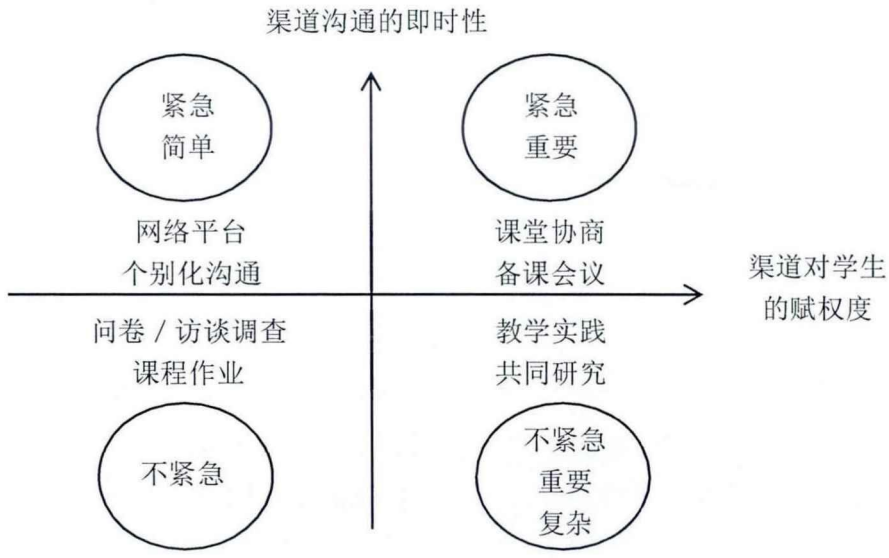
渠道的统筹应用是为了最终确保对学生学习的促进，这需要对理念应用过程中的效果与效率问题进行监控，以动态调整各渠道的设计与相互间的合作。基于相关文献与两轮研究实践，理念的应用效果关键在于能否建立共同创造型学习环境（Co-creation based Learning Environment），而核心要素在于能否突破师生传统观念的束缚，以及能否及时对学生意见作出反馈并实施二次设计。

对于师生传统观念的束缚，一方面在考虑内部制约因素过程中，应根据师生的理念应用经验限定参与梯度，避免设计有名无实的参与渠道；另一方面，则可以通过规范师生权责，建立师生合作的契约，以保障实施过程中师生合作的有效性，比如明确平等、尊重、互惠的总体合作原则。具体而言，合作初期教师可以先鼓励学生发表观点，然后再抛出自己的观点，以避免学生受教师观点的束缚，另外，教师的最终决策应得到多数学生的认可，教师应对不采纳学生意见的原因作出说明等。对于不同的参与渠道，尤其是高赋权的参与渠道，还可以设计一定的参与支架，以鼓励学生的参与，比如两轮研究中，很多学习者都担心自己参与共同创造课程时，缺乏课程开发相关知识与经验（90%以上），以及学科知识的储备不足（50%以上），为此对于教学实践渠道，可以通过将其与备课团队渠道相结合，由教学团队为负责的学生团队提供教学设计与资源开发的指导，还可以为学生团队提供往届的教学实践案例以强化其对课程内容的理解，启发其教学设计的思路等。对于课堂协商渠道，可以将其与网络平台渠道相整合，鼓励学生在课堂中通过网络平台随时发言，甚至允许匿名发表意见，以鼓励不同风格学习者的参与。

对于学生意见的反馈和基于此的二次设计，则可以通过小组反思、同伴互评、责任小组评价等机制实现对学生意见的及时分析反馈与二次设计，这种及时性的反馈与二次设计本身也将有助于学生逐渐突破恪守“学生本分”的传统思维模式。另外，研究中还出现了将对学生意见的反馈与课程内容本身相结合的策略，如让学生应用内容分析法分析所有学生的反思日记，因此，在“学生作为共同创造者”理念的具体应用过程中，还可以结合具体情境设计不同的提高反馈率和实现率的特色化策略。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

“学生作为共同创造者”这一理念的应用效率关键在于能否始终坚持学习本位，这就要求各个渠道的应用是为了更好地促进学习者对课程内容的学习，不能为单纯追求创造体验而忽略学习本身，尤其是对课堂时间的占用应审慎。为此，一方面有必要对需决策的问题进行分类分级，为不同的问题决策匹配适宜的参与渠道，从而提高决策效率。如图 5-3，可以将决策问题根据复杂度、紧急度，以及对学生学习的重要程度予以分级分类，对于紧急的问题决策建议选用即时性的参与渠道，对于重要的问题决策建议应保证学生较高的参与度，而对于复杂性的问题则建议通过渠道间的配合使用以提高决策效率，比如将课程作业与网络平台相结合，通过课程作业获得初步方案，然后通过网络平台进行投票决策，或者将问卷调查与备课会议相结合，通过问卷调查分析问题的起因，然后通过备课会议讨论解决方案等。具体而言，对于面对面沟通的即时性与赋权度较高的渠道（如课堂协商、备课会议），建议主要用于解决紧急重要问题；对于非即时性高赋权度的、较为综合性的参与渠道（如教学实践、共同研究），建议主要用于解决不紧急、重要且又复杂的问题；而对于即时性的低赋权度参与渠道（如网络平台、个别化沟通）可以用于解决紧急简单类问题，而非即时性的低赋权度渠道（如问卷 / 访谈调查、课程作业）则可以



用来解决各类的不紧急问题。对于紧急、复杂，而又重要性一般的问题则建议由教师直接决策。

图 5-2 参与渠道及决策问题的分类分级图

Fig. 5-2 classification diagram of participation channels and problems

除了上述通过对问题与渠道分级分类以提高应用效率，保障学生对学习本身的精力投入外，还可以通过将渠道的设计与学习目标相整合，但这一点还要依赖于情境本身的特殊性。比如本研究中两轮的研究实践都是基于“研究方法类”课程，面向师范类教育学研究生，因此备课会议和教学实践渠道能够和学习者教学实践

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

技能的提升相整合，共同研究渠道能够和学习者教育学研究素养的培养和教育研究方法知识技能的应用相整合，课程作业渠道也能够和教育研究方法的实践相整合。在不同的实践情境中，可以寻求其他可能的渠道设计与内容学习相整合的策略，以更好地促进学生作为共同创造者和学生作为学习者的身份融合。

综上，本研究将“学生作为共同创造者”理念的应用策略模型图修订如下：

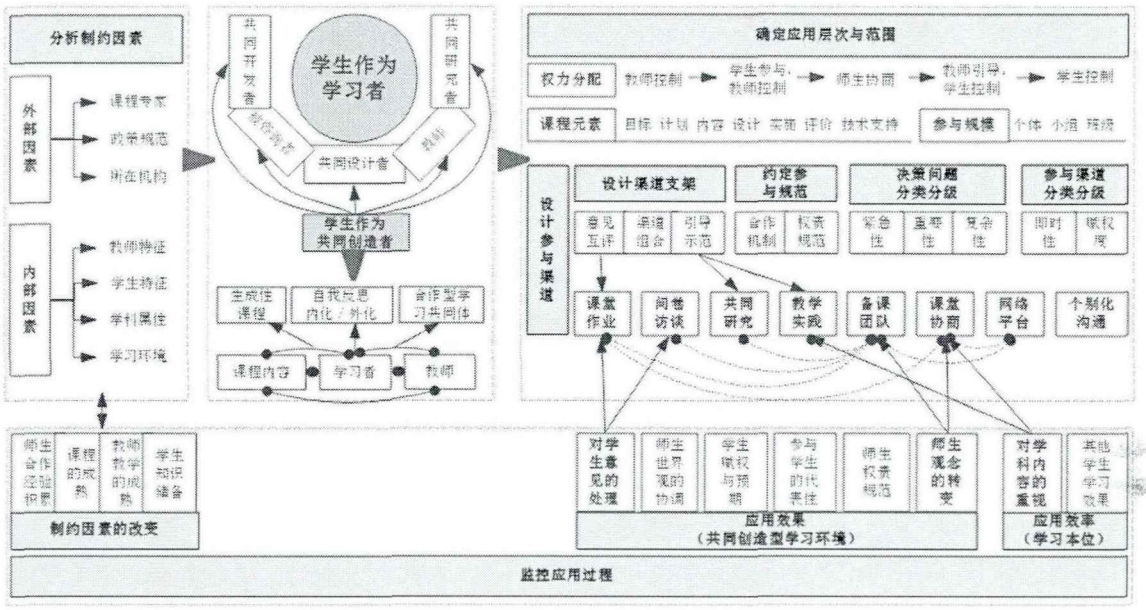


图 5-3 “学生作为共同创者”理念应用策略图

Fig. 5-3 Application strategy diagram of *students as co-creators*

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

第 6 章 研究结论、局限与展望

6.1 研究结论

本研究采用案例研究范式，利用基于设计的研究方法，对 S 大学《教育技术学研究方法论基础（双语）》课程 2014 年秋季和 2015 年秋季两轮课程实施过程进行了追踪，系统深入地探讨了“学生作为共同创造者”理念的应用策略，为不同教育情境中学生如何参与共同创造课程提供了实践路径。“学生作为共同创造者”指教师通过与学生共享适当的课程权力，让学生共同参与课程设计、资源开发、教学实践、课程评价，以及教学问题研究等活动，在一定的参与规范支持与约束下，与学生合作共同确定课程的目标、计划、内容、教学设计、实施、评价和技术支持等全部或部分要素的组织结构，并在实践中不断完善课程建设，增进师生合作，从而不断改善学生的课程学习体验，提升学习质量。基于对已有相关文献、团队前期研究成果以及本研究的两轮实践情况的系统深入分析，针对在实践中如何有效应用“学生作为共同创造者”这一理念，可以归纳以下几点策略：

（1）应用“学生作为共同创造者”理念时，应首先综合考虑内外部限定因素，确定合适的应用层次与范围

“学生作为共同创造者”的理念是基于后现代主义的课程观，也是基于网络技术迅速发展的时代背景，知识权威被打破，人类学习呈现新的特点，而当前我们的教育实践仍具有很强的工业化时代的特征，因此在具体实践“学生作为共同创造者”理念的过程中，有必要对课程专家、政策规范和所在机构的支持力度等外部制约因素予以分析，这些外在环境的特征决定了课程本身的灵活性和可创造性。另外来自教学系统的内部制约因素也需要全面考虑，包括教师是否真正愿意开放权力、是否能够灵活驾驭课程内容、是否具有相关的理念实践经验等，也包括学生的相关知识储备、学生的参与意愿、学生参与创造课程的经验，以及学生的自我效能感等特征，另外还包括课程的学科属性、结构化程度、师生间关系等学习环境特征。这些内外部限制因素将共同决定当前学习共同体所适宜的理念应用起点。“学生作为共同创造者”的理念应用可以分为“教师控制”、“学生参与，教师控制”、“师生协商”、“教师引导，学生控制”，和“学生控制”等五个层次，其应用范围在课程层面包括目标、计划、内容、设计、实施、评价和技术支持等元素，在学生参与规模上可以分为个体、小组和班级等三类，如果不顾及内外部的制约因素，而直接选用较高

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

的应用层次和范围，将会使得这种参与沦为师生的负担，违背应用“学生作为共同创造者”理念的根本目的。

（2）应用“学生作为共同创造者”理念时，应根据应用层次与范围设计匹配的和多样化的参与渠道。

在确定了合适的应用层次和应用范围之后，应为学生的参与提供具体的渠道，包括课堂作业、问卷／访谈调查、课堂协商、网络平台、教学实践、共同研究和个别化沟通等，这些参与渠道具有不同的赋权程度，也适用于不同的学生参与规模，因此在具体的参与渠道设计与选用过程中，应与确定的“学生作为共同创造者”理念的应用层次和范围充分匹配，同时要保证参与渠道的多样性以兼顾不同学生的学习风格，确保不同学生的观点都能得以顺利地表达和得到同等的尊重与及时性的反馈。

（3）应用“学生作为共同创造者”理念时，应根据具体需决策的问题和不同参与渠道的特征，选用一种或配合使用多种参与渠道。

在具体的理念应用过程中，应根据具体需决策问题的特征对其进行分类分级，标准包括该问题的紧急程度、复杂程度和对学生学习的重要程度等，不同的参与渠道具有不同的即时性特征，即师生间交流的同步性，以及赋权度特征，即该渠道中对学生的赋权程度，针对不同的问题应选用相适宜的参与渠道，比如，对于紧急性问题一般选用即时性渠道，对于重要问题一般要确保学生的参与度，即适宜选用高赋权度渠道，而对于复杂问题则可以配合使用多种渠道，以获得对问题的全面了解。

（4）“学生作为共同创造者”理念的应用过程中，应对应用效果和效率进行动态监控，始终围绕共同创造型学习环境的建立和学生学习质量的提升，并据此动态增加或调整渠道支架和参与规范的设计。

动态监控理念应用的效果和效率，并实时调整理念的应用策略，是确保理念应用过程中学生学习质量的重要环节。一方面，需要动态诊断过程中内外部制约因素的变化，尤其是教学系统要素的改变，比如师生合作经验的积累、教师教学的成熟、学生的知识储备增加、参与的自信心增强等，这些都将伴随过程中理念应用层次和范围的逐渐提高与扩大，因此在具体的实践应用过程中，往往是在中后期开始加入一些高赋权的参与渠道，其中典型的就是教学实践渠道的设计。除了内外部制约因素的监控，另一方面则是针对各渠道应用过程中出现的问题进行诊断，包括对学生意见的处理不及时、对学生的赋权与学生预期不符、参与的学生不具有代表性、师生权责缺乏规范、师生世界观难以协调、师生传统观念束缚、对学科内容不重视、教学实践渠道中难以确保其他学生的学习效果等，并需据此设立合理的渠道支架和明确参与规范等。监控过程包括四条重要原则：

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

①应重点监控即时性和高赋权参与渠道中师生传统观念的潜在影响。

师生传统观念的束缚是两轮研究实践中最为顽固的问题，而且其破坏性重点表现在即时性和高赋权度的参与渠道（比如课堂协商和备课团队），如何实现师生观念的真正转变，建立合作型的学习共同体是“学生作为共同创造者”理念应用有效性的最大挑战，也是构建共同创造型学习环境的关键。在理念应用过程中可以通过与学生约定合作机制和权责规范，以帮助减弱潜意识中师生传统身份定位的影响，营造安全、自由的观点表达环境，平等、尊重、互惠的共同创造氛围，从而逐渐实现教学文化层面的变革。

②应重点对高赋权度的参与渠道设计渠道支架和参与规范，以平衡课程的开放性与系统性。

对于理念应用过程中所设计的高赋权度参与渠道应重点监控，因为这类渠道对学生学习的影响最大，对师生合作的挑战性也最大，容易出现问题的概率也最高。典型问题包括：其一，教师权威倾向导致实际赋权度与学生预期不符；其二，学生传统本分束缚导致权力利用度不高；其三，缺乏教师引导，课程整体意义丧失。前两点将使得共同创造沦为有名无实，课程的开放性难以保证，而第三点则将导致极端后现代主义课程观的弊端，破坏课程系统性，因此需要对相关的师生权责规范予以明确，为鼓励学生的有效参与设立渠道支架，以实现课程开放性与系统性的统一。

③应重点关注对非即时性参与渠道中学生意见的反馈与基于此的二次设计。

对学生意见予以及时反馈，并根据学生意见对课程进行二次设计将能够为学生更积极地参与共同创造课程形成正面推动作用，而若忽视这一点将使得学生参与沦为有名无实，学生参与积极性会受到破坏性的影响，甚至造成学生疏离，严重影响学习体验和师生关系。而这一问题最容易出现在非即时性的参与渠道，比如课堂作业、问卷或访谈调查等，因此对理念应用过程的监控应重点关注该类渠道的学生意见反馈率和实现率。

④应重点关注各渠道对课堂时间的占用，以确保学习本位。

在师生共同创造课程过程中，需要明确“学生作为共同创造者”理念的本质在于学习效果的提升，而不单是课程本身的完善，因此始终确保“学习本位”是提高理念应用效率的根本指标，而应用效率最直接的体现是各渠道对课堂时间的占用。课堂是师生正式面对面交流的场所，是促进学生学习的关键环节，因此参与渠道对课堂时间的征用必须审慎，典型的就是课堂协商和教学实践渠道，课堂协商应主要用于解决紧急重要且低复杂度的决策问题，以最大限度降低对学生学习时间的占用，另外，应尽量避免没有准备的课堂协商问题，尤其是在师生传统观念束缚仍较严重的阶段，这种即兴的课堂协商往往难以获得有效的师生互动。而教学实践渠道本身

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

则是与教学内容紧密结合的，因此应重点监控负责学生的教学质量，保障其他学生的参与度和学习效果。

6.2 研究局限与展望

6.2.1 研究方法论

本研究属于“描述性解释主义”研究范式下的质性研究。质性研究方法论者强调研究者在研究中的创造性，对研究中不确定性的适应与尊重，并鼓励研究者将自身作为研究工具，基于个人的经验与知识对复杂的真实环境进行描述与解释[105]。质性研究者一般很少采用“实证主义”范式（Positivism），因此对质性研究的评价一般不采用典型的信度（Reliability）、效度（Validity）、推广性（Generalizability）和客观性（Objectivity）等指标，而是关注研究的可信性（Trustworthiness），增强质性研究可信性的策略一般包括数据的三角互证(Triangulation)、长期参与现场(Prolonged Engagement)、参与者确认（Member Checks）、同伴监督(Peer Debriefer)以及实践共同体（the Community of Practice）的支持等[105]。本研究过程中的干预设计基于研究团队对参与者的长期深入互动，所有决策均经过了研究团队的讨论，研究者在数据的解释过程中将客观数据和学生主观报告数据相结合，形成了一定的三角互证，但是由于系统数据分析报告的滞后，并没有让参与者进行及时的确认，因此也缺少了过程中与参与者的进一步互动。

从基于设计的研究方法论角度而言，本研究最终建构的应用策略模型及原则目前仅基于两轮实践，仍需要在更多样化的情境中不断优化与调整。由于设计研究强调基于真实的情境，因此真实情境的复杂性往往使得设计研究过程的不确定性更强，比如，本研究中由于 S 大学研究项目和课程建设本身的临时调整，使得在作者硕士学习期间，该课程仅开设了两轮，从而造成研究结论在数据支撑方面的单薄，但结合研究团队在 N 大学已有的三轮相关设计研究，本研究的很多发现都得到了印证，这也一定程度上增强了本研究结论的可信性。另外，由于本研究以整体的研究团队教学改革项目为背景，作者在还没有明确本研究目的的前提下加入研究团队，辅助团队整体研究项目的开展，因此前期数据的收集较为系统，而没有聚焦本研究问题，因此出现部分收集的数据无法支撑后期研究问题的分析，比如第一轮研究中备课会议的记录并没有重点关注学生代表在备课会议中的贡献情况，这一方面反映了质性研究的开放性，质性研究中数据收集和数据分析的交叉，但也反映了本研究在前期规划中的不足。因此后期的相关设计研究需要做好系统的规划，增强

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

数据收集的针对性，和数据分析的及时性。

6.2.2 研究中的伦理道德

质性研究中的伦理道德是决定研究“可信性”的重要指标之一，相较量化研究，质性研究中的数据解释更为依赖研究者本身，对于同样的现象或问题，持有不同道德原则的研究者可能会做出完全不同的解释[105]。 本研究认同后果论伦理学（Consequentialist Ethics），即强调基于具体的情境和参与者灵活性地选择伦理行为。一方面，在研究开展前，研究者向参与者充分解释了研究项目的内容与价值，并发放知情同意书，所有学生都愿意参与研究项目，并同意教学过程中的录像、录音、拍照等数据采集行为，但是由于本项目基于自然的教学情境，学生无法选择退出课程，也不排除部分学生可能是出于不愿意冒犯教师、不愿意不合群，或者无所谓等动机而签署知情同意书，这会进一步影响其在研究过程中参与的积极性和真实性，因此在真实情境下的知情同意书签订如何保证其真正出于参与者的自愿值得研究者进一步关注。此外研究过程中发现由于作者和教学团队其他成员（L、Y等）均是课程主讲教师（Z）的学生，存在一定的利益关系，这会使得部分参与者在与教学团队成员沟通的过程中存在一定的“防护”意识，无法保证参与者在面对面沟通中自由表达意见的“安全”氛围。在第二轮研究中关于共同研究渠道的设计部分，教学团队对学生参与教学研究提供了大量的支持，以及非常具体的有意义的价值选题，但是最终参与人数却并不理想，这一方面也可能是由于课程在共同研究渠道上对数据版权、合作者等的强调过于正式，参与者本身又要顾及自己导师的项目和研究方向等，从而使得课程在共同研究方面对参与者自身的角色和利益考虑不够全面。

6.2.3 研究结果的价值

本研究基于教育学研究生研究方法课程的情境，过程中对案例的特征进行了充分说明，便于相关的研究与实践者将其所处情境与本案例进行类比分析，以决策本研究结论的适应性。但从更广的价值层面来说，本研究认为“学生作为共同创造者”作为信息时代背景下一种新型的“以学生为中心”的理念，应在各类教育情境中予以推广，但应结合各类教育情境的具体特征选择合适的应用起点和策略，因此本研究旨在构建具有一定普适性的理论，以促进“学生作为共同创造者”理念的推广应用，然而研究所得出的应用策略模型和相关原则所依赖的教学情境较为单一，也只追踪了两轮课程，因此本研究所构建的该理论仍需要在更多样的教育情境中加以验证与修订，比如基础教育、本科教育、博士教育，比如通识性大班课程，科学课程，人文课程等，也包括在不同风格的教师和学生的课堂等，这些都将进一步

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

丰富与深化学生有效参与创造课程的应用策略。

另一方面，本研究所关注的情境具有一定的特殊性，“学生作为共同创造者”的理念在教育学研究生方法课程的情境下，出现了教师教育与教学实践渠道相结合，研究方法的实践与共同研究渠道相结合等特色化应用策略，那么如何深化“学生作为共同创造者”理念在这一特殊情境下的价值需要进一步探索，未来的研究也可以进一步挖掘更多的特殊情境，这些特殊情境可以成为“学生作为共同创造者”理念推广的先锋。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

参考文献

[1] S. Adams Becker, A. Freeman, C. Giesinger Hall, M. Cummins, and B. Yuhnke. NMC/CoSN Horizon Report: 2016 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. 2016:18~19.

[2] L. Johnson, S. Adams Becker, V. Estrada, and A. Freeman. NMC Horizon Report: 2015 K-12 Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. 2015:14~15.

[3] L. Johnson, S. Adams Becker, V. Estrada, and A. Freeman. NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium. 2014: 14~15.

[4] B. Davis & D. Sumara. Constructivist Discourses and the Field of Education: Problems and Possibilities. Educational theory. 2002, 52(4), 409-428.

[5] A. McCulloch. The Student as Co-producer: Learning from Public Administration about the Student–university Relationship. Studies in Higher Education. 2009, 34(2), 171-183.

[6] C. Bovill, and C. J. Bulley. A Model of Active Student Participation in Curriculum Design: Exploring Desirability and Possibility. In C. Rust, Improving Student Learning. 2011.

[7] 曹俏俏, 张宝辉, 梁乐明. 参与式学习环境设计研究——以 N 大学“学习科学导论”研究生课程为例[J]. 开放教育研究,2014,04:53-65.

[8] 曹俏俏, 张宝辉, 刘永贵, 梁乐明. 学生作为课程共同设计者——基于“学习科学导论”研究生双语课程的设计研究[J]. 开放教育研究,2013,06:51-61.

[9] M. Neary. Student as Producer: How do Revolutionary Teachers Teach? Winchester: Zero Books.2012.

[10] A. A. Jensen, L. K. Kjær-Rasmussen, A. M. Iversen, & A. S. Pedersen. Learning, Leading and Letting go of Control: Learner Led Approaches in Education. ICED 2014. (2015).

[11] A. Cook-Sather. Student-faculty Partnership in Explorations of Pedagogical Practice: a Threshold Concept in Academic Development. International Journal for Academic Development. 2014, 19(3), 186-198.

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

[12] C. Bovill, & P. Felten. Cultivating Student–staff Partnerships Through Research and Practice. 2016.

[13] A. Cordner, P. T. Klein, & G. Baiocchi. Co-designing and co-teaching graduate qualitative methods: an innovative ethnographic workshop model. Teaching Sociology. 2012: 40(3), 215-226.

[14] [美]小威廉姆 E. 多尔[著], 王红宇[译]. 后现代课程观[M]. 教育科学出版社. 2000.

[15] 徐瑞. 后现代课程观的理论创新与不足[J]. 教育发展研究, 2010(18):52-55.

[16] 杨明. 研究生课堂教学的有效性研究[D].西南大学, 2012.

[17] 娄立志. 论 G-KPR 模式在硕士研究生课堂教学中的应用[J]. 教育理论与实践,2010,(33):21-23.

[18] J. D. Bransford, A. L. Brown, & R. R. Cocking. How People Learn. 2000: 205,202.

[19] 韩燕娟, 张宝辉, 胡立如. 基于互动的研究生参与式教学设计与实施效果分析[J]. 研究生教育研究, 2016(1):36-43.

[20] 张广兵. 参与式教学设计研究[D]. 西南大学, 2009.

[21] 李宝庆, 靳玉乐. 协商课程及其后现代本质[J]. 高等教育研究,2009,(02):74-79

[22] G. Boomer. Negotiating the Curriculum. In Boomer, G., Lester, N., Onore, C., & Cook, J. (eds.), Negotiating the Curriculum: Educating For the 21st Century. London: The Falmer Press. 1992.

[23] 刘宇. 学生课程参与的内涵、结构与类型[J]. 教育发展研究, 2012a(2):18-23.

[24] 吴支奎.课堂中的意义建构——学生参与课程发展研究[D].西南大学, 2009.

[25] C. Bovill, A. Cook-Sather, & P. Felten. Students as Co-creators of Teaching Approaches, Course Design, and Curricula: Implications for Academic Developers. International Journal for Academic Development.2011, 16(2):133-145.

[26] A. Cook-Sather, C. Bovill, & P. Felten. Engaging Students as Partners in Learning and Teaching: A Guide for Faculty. John Wiley & Sons. 2014: 6~7.

[27] J. I. Goodlad. Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice. 1979.

[28] G. Boomer, N. Lester, C. Onore, & J. Cook. Negotiating the Curriculum: Educating For the 21st Century. London: The Falmer Press. 1992.

[29] P. Freire. Pedagogy of the Oppressed. New York: Seabury Press. 1970.

[30] S. Mann. Study, Power and the University. McGraw-Hill Education (UK). 2008.

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

[31] R. Barnett & K. Coate. Engaging the Curriculum in Higher Education. International Studies in Sociology of Education. 2005, 15(1):107-112.

[32] 郑素娟, 蔡元元. 由“失语”走向“参与”与重建学生与课程的关系[J]. 当代教育科学, 2011, (23):16-19.

[33] 乔浩风. 本科教学质量保障: 学生课程参与的视角. 黑龙江高教研究. 2014, (9): 70-72.

[34] J. Dewey. Democracy and Education. New York, NY: The Free Press. 1916.

[35] 刘宇. 学生课程参与论[M]. 山东教育出版社, 2012.

[36] 谢幼如. 网络环境下基于问题学习的课程设计[J]. 电化教育研究, 2007(7):58-62.

[37] T. Kaye, R. R. Bickel, & T. Birtwistle. Criticizing the Image of the Student as Consumer: Examining Legal Trends and Administrative Responses in the US and UK. Education and the Law. 2006, 18(2-3):85-129.

[38] J. J. McMillan & G. Cheney. The Student as Consumer: The Implications and Limitations of a Metaphor. Communication Education. 1996, 45(1): 1-15.

[39] L. S. Vygotsky. Thought and Language. (Edited by Alex Kozulin). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. 1986.

[40] L. S. Vygotsky. Mind in Society: The Development of Higher Psychological-processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

[41] S. J. Meachum. Vygotsky and the Blues: Re-reading Cultural Connections and Conceptual Development. Theory into Practice. 2001: 40,190~198.

[42] G. Siemens. Connectivism: Learning as Network-creation. ASTD Learning News. 2005, 10(1).

[43] T. Anderson. Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions. Handbook of distance education. 2003:129~144.

[44] G. Siemens. Connectivism: Learning as Network-creation [EB/OL]. ASTD Learning News, 10(1). http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm, 2017-02-18.

[45] 王志军, 陈丽. 联通主义学习理论及其最新进展[J]. 开放教育研究, 2014(5):11-28.

[46] J. W. Moravec. Knowmads in Society 3.0. www.educationfutures.com/2008/11/20/knowmads-in-society-30/, 2008-11-20.

[47] P. F. Drucker. The New Society of Organizations. Harvard business review. 1992.

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

[48] H. Becker, B. Geer, E. Hughes, and A. Strauss. Boys in White: Student Culture in Medical School, Chicago: University of Chicago Press. 1961.

[49] P. W. Jackson. Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston. 1968.

[50] A. Astin. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. Journal of College Student Development. 1984: 40, 518~529.

[51] F. Erickson & J. Shultz. Students' Experience of the Curriculum. Handbook of research on curriculum. 1992: 465~485.

[52] F. M. Newmann. Student Engagement and Achievement in American Secondary School. New York: Teachers College Press. 1992.

[53] G. Kuh. Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement. 2001: 10~17.

[54] A. C. McCormick, J. Kinzie, & R. M. Gonyea. Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education. In Higher education: Handbook of theory and research. Springer Netherlands. 2013:47~92.

[55] D. M. Keevers. Exploring the Perceptions of Students as Co-Creators in Learning and Its Effect on Student Engagement. ProQuest LLC. 2016.

[56] 孔企平. 平学生投入”的概念内涵与结构[J]. 全球教育展望, 2000(2):72-76.

[57] A. B. Bakker, A. I. S. Vergel & J. Kuntze. Student Engagement and Performance: A Weekly Diary Study on the Role of Openness. Motivation and Emotion. 2015, 39(1):49-62.

[58] D. V. Price & E. Tovar. Student Engagement and Institutional Graduation Rates: Identifying High-impact Educational Practices for Community Colleges. Community College Journal of Research and Practice. 2014, 38(9):766-782.

[59] J. Rudduck & M. Fielding. Student Voice and the Perils of Popularity. Educational Review. 2006, 58(2): 219-231.

[60] J. Bron, C. Bovill, E. van Vliet & W. Veugelers. Negotiating the Curriculum: Realizing Student Voice. Social Educator. 2016, 34(1): 39-54.

[61] J. Bron & W. Veugelers. Why We Need to Involve Our Students in Curriculum Design: Five Arguments for Student Voice. Curriculum and Teaching Dialogue. 2014, 16(1/2):125.

[62] C. Bryson. Engagement through Partnership: Students as Partners in Learning and Teaching in Higher Education. 2016: 7, 55.

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

[63] 刘旭东. 预设与建构——教育价值观演进的思考[J]. 教育理论与实践, 2007(21):3-7.

[64] [德] 底特利希·本纳, [译]彭正梅, 徐小青, 张可创. 普通教育学: 教育思想和行动基本结构的系统的和问题史的引论[M]. 华东师范大学出版社. 2006.

[65] [英]斯宾塞, [译]胡翼. 教育论[M]. 人民教育出版社. 1979.

[66] 李定仁, 刘旭东. 教学评价的世纪反思与前瞻[J].教育研究, 2001, (2).

[67] 张华.课程与教学论[M].上海: 上海教育出版社, 2000.

[68] 郭元祥. 课程观的转向[J]. 课程.教材.教法, 2001(6):11-16.

[69] B. Rubin & E. Silva. Critical Voices in School Reform: Students Living Through Change. Routledge. 2013.

[70] 钟启泉. 课程论[M]. 教育科学出版社, 2007.

[71] 魏蕾. 高中英语教师课程创生的个案研究[D]. 陕西师范大学, 2011.

[72] 曹二磊. 由“失语”走向“参与”:重建教师与课程的关系[J]. 教育理论与实践, 2015(16):55-58.

[73] A. Delpish, A. Holmes, M. Knight-McKenna, R. Mihans, A. Darby, K. King & P. Felten. Equalizing Voices: Student-faculty Partnership in Course Design. In C. Werder & M. M. Otis. (Eds.), Engaging Student Voices in the Study of Teaching and Learning (pp. 96–114). Sterling, VA: Stylus. 2010: 111.

[74] R. Mihans, D. Long & P. Felten. Power and Expertise: Student-faculty Collaboration in Course Design and the Scholarship of Teaching and Learning. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning.2008, 2, 2, 1–9.

[75] J. Moore, L. Altvater, J. Mattera & E. Regan. Been There, Done That, Still Doing It. In C. Werder & M.M. Otis (Eds.), Engaging Student Voices in the Study of Teaching and Learning (pp. 115–129). Sterling, VA: Stylus. 2010.

[76] G. P. Wiggins & J. McTighe. Understanding by Design. Ascd. 2005.

[77] 屈丹丹, 孙宽宁. 基于 QQ 群的大学生参与式教学设计研究[J]. 当代教育科学, 2012(15):14-16.

[78] B. A. Dufrene, G. H. Noell, D. N. Gilbertson & G. J. Duhon. Monitoring Implementation of Reciprocal Peer Tutoring: Identifying and Intervening with Students Who Do Not Maintain Accurate Implementation. School Psychology Review. 2005, 34(1): 74.

[79] 王亚晖, 薛国凤. 协商课程:特征、模式及其对研究生教学的启示[J]. 学位与研究生教育, 2005(6):14-18.

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

[80] J. Kay, E. Dunne & J. Hutchinson. Rethinking the Values of Higher Education – Students as Change Agents? Gloucester: QAA. 2010.

[81] B. Little, W. Locke, A. Scesa & R. Williams. Report to HEFCE on Student Engagement. 2009.

[82] A. Cook-Sather & Z. Alter. What Is and What Can Be: How a Liminal Position Can Change Learning and Teaching in Higher Education. Anthropology & Education Quarterly. 2011, 42(1): 37-53.

[83] G. Hess. Collaborative Course Design: Not My Course, not Their Course, but Our Course. Washburn Law Journal. 2008, 47(2): 367-387.

[84] 李宝庆, 樊亚峤 (2012).学生参与课程变革探析.现代教育管理, 1:69-73.

[85] M. B. B. Magolda. Authoring Your Life: Developing an Internal Voice to Navigate Life's Challenges. Stylus Publishing, LLC., 2009.

[86] T. Croft, F. Duah & B. Loch. I'm Worried About the Correctness: Undergraduate Students as Producers of Screencasts of Mathematical Explanations for Their Peers–lecturer and Student Perceptions. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology. 2013, 44(7):1045-1055.

[87] J. Hattie. Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. London: Routledge. 2008.

[88] A. Cook-Sather. Teaching and Learning Together: College Faculty and Undergraduates co-create a Professional Development Model. To Improve the Academy. 2010, 29, 219–232.

[89] C. Manor, S. Bloch-Schulman, K. Flannery, & P. Felten. Foundations of Student-faculty Partnerships in the Scholarship of Teaching and Learning. Engaging Student Voices in the Study of Teaching and Learning. 2010: 3-15.

[90] M. Healey, A. Flint & K. Harrington. Students as Partners: Reflections on a Conceptual Model. Teaching & Learning Inquiry. 2016, 4(2):1-13.

[91] 桑新民, 李曙华, 谢阳斌. 21 世纪: 大学课堂向何处去?—"太极学堂"的理念与实践探索[J]. 开放教育研究, 2012, 18(2):9-21.

[92] S. Mann. Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and Engagement. Studies in Higher Education. 2001, 26, 1, 7–19.

[93] C. Bovill. Students and Staff Co-creating Curricula: An Example of Good Practice in Higher Education. In E. Dunne & D. Owen, (Eds.). The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education. 2013, 461-75.

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

[94] M. Stears & C. Malcolm. Learners and Teachers as Co-designers of Relevant Science Curricula: Research Article: Mathematics and Science Education. Perspectives in Education. 2005, 23(1): 21-30.

[95] A. Furlong & F. Cartmel. Higher Education and Social Justice. McGraw-Hill Education (UK). 2009.

[96] A. Bandura. On the Functional Properties of Perceived Self-efficacy Revisited. Journal of Management. 2012, 38, 9-44.

[97] 金炳华.《马克思主义哲学大辞典》[J]. 出版广角, 2003(6):14-21.

[98] S. Arnstein. A Ladder of Citizen Participation. Journal of the American Institute of Planners. 1969, 35, 4: 216–224.

[99] K. D. Könings, S. Brand-Gruwel, & J. J. Van Merriënboer. Participatory Instructional Redesign by Students and Teachers in Secondary Education: Effects on Perceptions of Instruction. Instructional Science. 2011, 39(5), 737-762.

[100] C. Bovill, A. Cook-Sather, P. Felten, L. Millard & N. Moore-Cherry. Addressing Potential Challenges in Co-creating Learning and Teaching: Overcoming Resistance, Navigating Institutional Norms and Ensuring Inclusivity in Student–staff Partnerships. Higher Education. 2016, 71(2), 195-208.

[101] P. Felten, J. Bagg, M. Bumbry, J. Hill, K. Hornsby, M. Pratt & S. Weller. A Call for Expanding Inclusive Student Engagement in SoTL. Teaching and Learning Inquiry: The ISSOTL Journal. 2013, 1(2), 63-74.

[102] E. M. Gutman, E. M. Sergison, C. J. Martin & J. L. Bernstein. Engaging Students as Scholars of Teaching and Learning. In C. Werder & M. M. Otis (Eds.), Engaging Student Voices in the Study of Teaching and Learning (pp. 130-145). Sterling, VA: Stylus Publishing. 2010: 134.

[103] M.P. Breen & A. Littlejohn. The Practicalities of Negotiation. In M.P. Breen & A. Littlejohn (Eds.), Classroom Decision-making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice (pp. 272–295). Cambridge: Cambridge University Press. 2000.

[104] D. Fortus, R. C. Dershimer, J. Krajcik, R. W. Marx, & R. Mamlok-Naaman. Design-based Science and Student Learning. Journal of Research in Science Teaching. 2004, 41(10), 1081-1110.

[105] G. B. Rossman & S. F. Rallis. Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research. 2012: 31~44, 69

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

[106] H. Simons. Case Study Research in Practice. London: SAGE. 2009: 21.

[107] G. Thomas. A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. Qualitative inquiry. 2011, 17(6): 511-521.

[108] F. Wang & M. J. Hannafin. Design-based Research and Technology-enhanced Learning Environments. Educational technology research and development. 2005, 53(4):5-23.

[109] T. Anderson & J. Shattuck. Design-based Research: A Decade of Progress in Education Research. Educational researcher. 2012, 41(1): 16-25.

[110] T. C. Reeves. Design Research from a Technology Perspective. Educational design research. 2006, 1(3): 52-66.

[111] A. Collins, D. Joseph & K. Bielaczyc. Design research: Theoretical and Methodological Issues. The Journal of the learning sciences. 2004, 13(1):15-42.

[112] S. Sara, J. Girouard, D. Cunningham, and W. Cadge. Teaching Graduate and Undergraduate Research Methods: A Multipronged Departmental Initiative. Teaching Sociology. 2010, 38(2):93~105.

[113] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 教育科学出版社, 2000: 273-276, 279, 289-302.

[114] A. C. Graesser, N. K. Person & J. P. Magliano. Collaborative dialogue patterns in naturalistic one - to - one tutoring. Applied cognitive psychology, 1995, 9(6): 495-522.

[115] A. L. Brown, A. S. Palincsar & B. B. Armbruster. Instructing Comprehension-fostering Activities in Interactive Learning Situations. Learning and Comprehension of Text. 1984: 255-286.

[116] K. A. Rittschof & B. W. Griffin. Reciprocal Peer Tutoring: Re-examining the Value of A Co-operative Learning Technique to College Students and Instructors. Educational Psychology. 2001, 21(3): 313~331.

[117] E. L. Deci & R. M. Ryan. The empirical exploration of intrinsic motivational processes. Advances in experimental social psychology, 1980: 13, 39~80.

[118] A. N. Kluger & A. DeNisi. Feedback Interventions: Toward the Understanding of a Double-edged Sword. Current Directions in Psychological Science.1998, 7(3): 67-72.

[119] 何克抗. E-learning 与高校教学的深化改革(上)[J]. 中国电化教育, 2002(2):8-12.

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

[120] M. J. Jacobson, B. Kim, C. Miao, Z. Shen & M. Chavez. Design Perspectives for Learning in Virtual Worlds. In Designs for Learning Environments of the Future (pp. 111-141). Springer US. 2010.

[121] M. J. Jacobson, B. Kim, S. Pathak & B. Zhang. To Guide or Not to Guide: Issues In the Sequencing of Pedagogical Structure In Computational Model-based Learning. Interactive Learning Environments. 2015, 23(6): 715-730.

[122] 胡立如, 张宝辉. 混合学习:走向技术强化的教学结构设计[J]. 现代远程教育研究, 2016(4):21-31.

[123] 梁乐明, 张金磊, 王颖, 孔光生, &张宝辉. 使用反思日记促进教育学专业硕士生反思能力的效果研究. 全球华人计算机教育应用大会[C]. 2013.

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

致谢

本研究的完成离不开整个科研团队的支撑，特别感谢张宝辉导师提供的科研机会和过程中的督促与教诲，感谢合作伙伴李鹏飞的诸多帮助，本研究中多数数据都是我们共同收集，与他在研究项目中的持续交流是论文思路得以清晰的关键。感谢张亚珍老师在第一轮研究中对数据收集的帮助，感谢卜彩丽老师对本研究思路的启发，感谢秦健老师和马云霞在研究实施过程中的一路支持。同时感谢2014级和2015级所有课程参与同学对本研究的理解与配合。

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

攻读硕士学位期间科研成果

[1] 胡立如. 关于国内教育游戏的五大矛盾[J]. 中小学电教,2015,09:39-42.

[2] 胡立如, 张宝辉, 周榕. 从软件进化的视角看网络学习平台的演变趋势[J]. 电化教育研究,2016,01:72-78+128.

[3] 胡立如. 渗透创客文化解构与重构高中信息技术选修课程[J]. 中小学电教,2016,Z1:26-29.

[4] 韩燕娟, 张宝辉, 胡立如. 基于互动的研究生参与式教学设计与实施效果分析[J]. 研究生教育研究,2016,01:36-43.

[5] 胡立如, 丁静静, 马颖峰, 张宝辉. 时间限制对沉浸体验的影响机制——基于教育游戏情境的实证研究[J]. 开放教育研究,2016,02:113-120.

[6] L. Hu, M. J. Jacobson, B. Zhang, J. Ding. The impact of time constraints on flow experience in an educational game [C]. In second Annual International Conference on Education. The International Institute of Knowledge Management Publishing. 2016, p.103.

[7] 胡立如, 迈克•雅各布森, 张宝辉, 宋灵青. 翻转还是不翻转?超越教育潮流走向基于研究的课堂——访悉尼大学迈克•雅各布森教授[J]. 中国电化教育,2016,05:138-141.

[8] L. Hu. Blended learning: Beyond technology to pedagogical structure design [C]. In International Conference on Blending Learning. Springer International Publishing. 2016, pp. 221-232.

[9] 胡立如, 张宝辉. 翻转课堂与翻转学习:剖析“翻转”的有效性[J]. 远程教育杂志, 2016, 34(4).

[10] 胡立如, 张宝辉. 混合学习:走向技术强化的教学结构设计[J]. 现代远程教育研究, 2016(4).

[11] 胡立如，张宝辉，程璐楠，张晶.什么导致了高校教育技术学本科专业的衰弱——基于A综合研究型大学教育技术学本科专业停办的个案分析[J].现代远程教育研究, (2017) (2):77-87.

[12] 平和光，胡立如 (出版中). 教育学研究写作规范. 张宝辉,席仲恩(主编). 教育学研究规范与方法. 未出版手稿.

(C)1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net