

“学生作为课程共同创造者”理念的应用实践

——基于“教育技术学研究方法”研究生双语课程的设计研究

张宝辉¹ 胡立如² 李鹏飞¹ 秦健¹

(1. 陕西师范大学 教育学院, 陕西西安 710062; 2. 香港大学 教育学院, 香港 999077)

[摘要] 学生从教育资源的“消费者”转向“创造者”已经成为教育发展的重要趋势。让学生参与创造课程是一种新型的“以学生为中心”的教学理念。本研究以S大学“教育技术学研究方法”研究生双语课程为案例,遵循“设计研究”方法,系统探讨了“学生作为课程共同创造者”的理念在该课程建设中的应用实践。文章以26名参与了2014年秋和20名参与了2015年秋两轮课程的设计、开发、实施、评价与完善过程的学生为被试,收集了他们在备课、在线讨论、课堂实况、问卷调查以及作业等方面的数据,对参与课程建设的不同渠道的特点及效果进行了对比分析。研究发现,“学生作为课程共同创造者”理念的实施应该综合考虑教师、学生、学科、学习环境、课程专家、政策规范、机构支持等内外部限定因素,确定合适的实施层次与范围,结合具体教育环境特征,设计匹配的且多样化的学生参与渠道并根据具体需要共同解决的问题选用恰当的参与渠道;理念实施过程需对实施效果和效率进行持续监控,及时调整渠道支架和参与规范的设计,逐渐构建共同创造型学习环境,并最终促进学习者学习质量的提升。本研究所提出的“学生作为课程共同创造者”理念的实施路径模型期待能够为这一理念的推广提供可行的实践指导。

[关键词] 学生作为课程共同创造者;学生中心;学生参与;课程建设;设计研究

[中图分类号] G442 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1007-2179(2017)06-0036-13

一、引言

学生从教育资源的“消费者”向“创造者”的转变已经被地平线报告多次列为基础教育和高等教育发展的重要趋势(Adams et al., 2016; Johnson et al., 2015, 2014)。“学生作为课程共同创造者(students as co-creators of curricula)”的理念要求教师通过与学生共享适当的课程权力,让其共同参与课程设计、资源开发、教学实践、课程评价以及教学问题研究等,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。近年来,这一理念已经获得了广泛关注,并取得了不少研究成果(Davis & Sumara, 2002; McCulloch, 2009; Bovill & Bulley, 2011)。很多学者还提出了其他一些相似概念,包括“学生作为课程共同设计者”(students as course co-designers)(曹俏俏,张宝辉等,2014,2013)、“参与式教学设计”(participatory instructional design)、“学生作为共同生产者”(students as co-producers)(McCulloch, 2009; Neary,

[收稿日期]2017-10-06

[修回日期]2017-10-29

[DOI编码]10.13966/j.cnki.kfjyyj.2017.06.005

[作者简介]张宝辉,教授,博士生导师,陕西师范大学教育学院,研究方向:学习科学、教育技术、科学教育、教师教育等(baohui.zhang@snnu.edu.cn);胡立如(通讯作者),博士研究生,香港大学教育学院,研究方向:学习分析与自适应学习(liruhu@hku.hk);李鹏飞,硕士,陕西师范大学教育学院,研究方向:学习科学与教育技术(lp0909@163.com);秦健,副教授,硕士生导师,陕西师范大学教育学院,研究方向:机器人教育(qjxian@snnu.edu.cn)。

2012)、“教育中的学生主导方式”(learner-led approaches in education)(Jensen et al., 2015)、“学生积极参与”(active students participation)、“师生合作关系”(student-faculty partnership)(Cook-Sather, 2014; Bovill & Felten, 2016)、“共同教学”(co-teaching)(Cordner et al., 2012)等,强调学生在课程设计、开发、实施与评价等环节共同参与决策。学生对课程建设的意见得到了越来越多的重视,让其参与创造课程成为缩小学习环境中师生认知差异的重要途径,对未来的教师及教师教育者的培养具有特殊重要的意义。

“学生作为课程共同创造者”的理念以社会建构主义和联通主义为理论依托,从深层次来说,这一理念是教育价值观演变的产物。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”(张华,2000),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。“学生作为课程共同创造者”的理念强调师生在共同探究中建构课程,符合后现代主义课程观的价值取向。

“学生参与”(student engagement/involvement/participation)和“学生话语”(student voice)的研究也是推动“学生作为课程共同创造者”理念推广的重要基础。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(孔企平,2000),并且“学生参与”已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(Bakker et al., 2015; Price & Tovar, 2014)。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、教学设计等方面发表意见、参与决策。“学生话语”的表达是“学生参与”的重要表现,因此这两类研究有很多的交叉,而“学生作为课程共同创造者”正是体现了“学生话语”在课程层面的深度表达(Bron et al., 2016; Bron & Veugelers, 2014)。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(Bryson, 2016)。因此,一些学者认为“学生作为课程共同创造者”是“学生参与”的未来发展趋势(Cook-Sather et al., 2014)。

“学生作为课程共同创造者”的理念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,但究竟“如何才能让学生有效地参与创造课程?”仍需系统的实证研究加以分析与解决。本研究聚焦于“学生作为课程共同创造者”的理念在实践层面的具体实施路径问题,详细探讨理念实施的步骤,需分析的教学要素,实施层次与范围的选择,参与渠道、支架与规范的设计等,并对实践过程中可能出现的典型问题予以分析,以期这一理念的推广提供可靠的实践路径。

二、文献综述

学生共同参与课程建设可以通过不同的渠道。“课堂协商”(in-class negotiation)渠道指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。“备课团队”(course design team)渠道,即通过邀请学生加入课程备课活动,与教学团队共同开发课程资源,决策课程设计。教师也可以通过课程作业的形式主动要求学生反思自身的学习体验,为课程设计提供相应的建议,比如让学生收集课程资源,反馈对教学设计与实施的建议等。“问卷”和“访谈”调查则经常被用于集中征求学习者对当前课程体验的意见与建议,从而改进后续的课程设计与实施。学生也可以通过“在线学习平台”与教师互动,反馈学习体验或课程建设建议。“教学实践”渠道和“共同研究”渠道对学生的赋权和能力要求较高。“教学实践”渠道指让学生代替教师负责某一教学主题的自主设计与实施;而“共同研究”渠道则邀请学生与教师合作,共同对课程中出现的教与学问题进行研究,学生不但作为学习者,还作为研究者,与教师共同解决教与学的问题,完善课程建设。

越来越多的实证研究表明,赋予学生参与课程设计、开发、教学与评价的权力能够带来多方面的益处(Little et al., 2009)。首先,对学生学习而言,通过师生共同进行课程设计、共同制定学习契约,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(Cook-Sather et al., 2014;

Bovill et al., 2011; Cook-Sather & Alter, 2011; Delpish et al., 2010; Hess, 2008; 李宝庆, 樊亚娟, 2012)。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(Bovill et al., 2011; Mihans et al., 2008)。再者, “学生作为课程共同创造者”将改变课程权力结构, 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(Mihans et al., 2008; Cook-Sather & Alter, 2011)。

实施“学生作为课程共同创造者”的理念需要考虑所有可能制约实施广度与深度的因素, 以选取合适的实施层级。波维尔和布利(Bovill & Bulley, 2011)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八个梯级, 并指出参与梯度的选择应综合考虑各类因素, 包括具体环境、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等(Bovill & Bulley, 2011; Bovill, 2013)。学生的经验是一个重要的制约因素, 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(张广兵, 2009)。另外, 教师的经验与态度也非常重要, 学生的参与梯度越高, 越需要教师真正放下以往的课堂权威, 与其建立真正的合作关系, 开展持续的反思性实践。

即便综合考虑了“学生作为课程共同创造者”理念的实施范围与层次的影响因素, 在实施这一理念的过程中仍可能遇到的一些共性问题或挑战, 包括学生与教师传统观念的束缚(Delpish et al., 2010; 刘宇, 2012)、师生世界观的冲突(张广兵, 2009)、对学生意见无反馈或反馈不及时(McCulloch, 2009; Könings et al., 2011)、对学生赋权不能满足学生预期(Bovill et al., 2016)、参与课程共同创造的学生不具有代表性(Felten et al., 2013; 张广兵, 2009; Breen & Littlejohn, 2000)、共同创造过程中对学科内容的忽视等。

三、研究设计

(一) 研究方法

案例研究是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(Simons, 2009)。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(Wang & Hannafin, 2005), 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)。里夫斯(Reeves, 2006)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四个步骤。

本研究以S大学《教育技术学研究方法论基础(双语)》课程的建设为案例, 采用基于设计的研究方法论, 在连续两轮课程实践中聚焦“学生作为课程共同创造者”这一理念在实践中的具体实施问题, 详细探讨理念实施的步骤, 需分析的教学要素, 实施层次与范围的选择, 参与渠道、支架与规范的设计等, 并对实施过程中可能出现的典型问题予以分析, 以期“学生作为课程共同创造者”理念的推广提供可靠的实践路径。

(二) 实施情境

《教育技术学研究方法论基础(双语)》是一门以教育技术学研究方法为主题开展的学术型研究生必修课程, 以双语开课对学生和老师的英文能力、备课团队的资源开发都提出了较高的挑战。本研究第一、第四作者为授课教师, 其他两位作者为课程项目助研/教, 负责各类数据收集并辅助教学, 在第一轮课程中第二和第三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, 他们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。

第一轮课程共26名参与者, 第二轮21名, 两轮参与者中90%以上都有教育学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。课前需求分析问卷的结果表明, 两轮参与者英语水平相当, 科研经验和双语课程经验都比较缺乏, 第二轮学生的相关经验基础相对较好。教师Z(即本文第一作者)具有丰富的海外学习与教学经验, 且是“学生作为课程共同创造者”理念的践行者, 但没有从事过研究方法类课程教学。辅助教师Q(即本文第四作者)在S大学多年从事研究方法的课程教学, 缺乏双语教学经验, 也没有系统实践过“学生作为课程共同创造者”的理念。两轮教学团队除了任课教师外, 还各包括3-4

名助研/教。

(三) 数据收集

本研究以采集质性数据为主。为便于数据分析,数据按参与渠道类别进行归类(见表一),包括备课团队、问卷调查、课堂协商、QQ群(在线学习平台)、课程作业、教学实践和共同研究等七类,以便分析各参与渠道中课程元素分布的特点,以及支持共同创造的效果,从而总结学生作为课程共同创造者理念的整体实施路径。

备课团队主要由教师、助教、助研及学生代表组成,第二轮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,而教学团队则扮演辅助和支持的角色。备课会议每周一次,每次约三小时,主要是确定下一次课的教学设计以及开发相关课程资源,同时讨论课程计划、评价、教学反思等。面对面会议后,参会人员还通过QQ备课平台持续交流课程资源的开发进度等。

问卷调查分课前需求调查和课后总结调查。课前需求调查主要用于了解学生的基本信息、先验知识基础、英文能力、对学生作为课程共同创造者的认知度、实践这一课程理念的意愿,以及其他需求。课后总结调查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,其中针对“学生作为课程

共同创造者”理念,调查学生参与课程创造的方式、积极性、赋权度、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(Triangulation),提高研究结果的可靠性。

课堂协商情况一方面体现在研究者课堂记录的观察笔记,内容包括时间节点、教师活动、学生活动和记录者反思等。另一方面,教室设有针对教师和学生两个角度的全程录像,并结合观察笔记,了解师生课堂上协商课程的情况。

课程作业数据主要指个人的反思日记(梁乐明等,2013),学生通过反思日记对课程建设提出建议。本研究在第二轮实践中还设计了小组作业,让小组反馈对课程结课计划的意见等。

学生以小组形式直接参与教学实践,在第一轮课程中以小组汇报形式开展,多以拓展性的教学为主,每个小组汇报15-20分钟,教学团队汇报不干预小组的教学设计。在第二轮课程中小组需代替教师负责部分核心主题的教学设计与实施,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。

表一 两轮数据收集明细

参与渠道	数据来源	收集方法	数据类型	数据规模	
				2014年秋季	2015年秋季
备课团队	面对面沟通记录	会议记录/录音	文本文件/ 音频文件	11份会议记录	23份会议记录 + 12份会议录音
	备课团队在线沟通记录	QQ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	课堂现场观察	观察笔记	文本文件	12份	14份
		课堂录像 ^②	视频文件	89个(涵盖16次课)	88个(涵盖19次课)
课程作业	学生个人作业	邮箱	文本文件	50份反思日记	140份反思日记 21份作业互评
	学生小组作业	邮箱	文本文件	—	14份
教学实践	学生教学设计	平台记录	文本文件	5份	—
		备课会议	文本文件	4份	7份
	学生教学实施	课堂录像	视频文件	26份(涵盖4次课)	40份(涵盖7次课)
共同研究	学生发表作品	邮箱	文本文件	7份论文	1份论文
网络平台	班级在线沟通记录	QQ平台记录	文本文件	1份	1份

教学团队鼓励学生参与课堂教学研究,通过协议约束,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、有趣的现象或新的策略,这既促进了课程完善,也成为学生实践研究方法的重要途径。在第一轮课程实践中,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,第二轮课程则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。

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(Log file)也为分析这一渠道的使用情况提供了便利。

(四)数据编码

在资料抽象过程中,本研究采用互动模式予以编码(陈向明,2000),即主要按照参与渠道类别予以编码,同时根据登录过程对码号系统进行调整,加入“课程元素”(curriculum elements)和“反馈属性”(feedback characteristics)两类编码。由于涉及对象较多,为保证码号本身的可理解性,在数据处理过程中直接以中文名称作为码号,而不再抽象为英文或数字符号(见表二),单元的码号由各类基本信息编码复合而成(见表三)。所有编码工作主要由本文通讯作者借助ATLAS.ti质性分析软件完成,并经过合作作者审核,以确保编码的准确。

表二 数据分析的基本信息编码

主题类别 渠道类别	主题内容 课程元素	主题状态 反馈属性
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

四、迭代设计过程描述

(一)干预原型设计

本研究的干预原型(见图1)主要基于文献综述进行设计,并认为在实施“学生作为课程共同创造者”理念的过程中,需要先分析理念实施的制约因素,据此确定合适的实施层次、实施范围,选择适当的参与渠道,并在实施过程中对可能的阻碍因素予以监控,从而对实施路径模型(implementation approach model)进行动态修正。其中内部制约因素主要来源于教学系统各要素的特征,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

表三 数据编码示例

语义单元	编码
The teacher's great passion for working have [sic] an effect on me which changes my attitude towards study working even research [sic].	课程作业;课程实施;予以肯定。
这是我找的4篇杨改学老师的学习内容分析论文,大家可以分享……	网络平台;课程内容;资源分享。
反馈结果的分析,我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,个性差异很少,而且被调查者都是女生,这是一个大的缺陷。	课程作业;课程实施;问题+建议;得到反馈;没有实现。
咱们通过观察法和访谈法完成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。
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.	课程作业;教学设计;予以肯定。
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,如果写的是中文文章,是否可以将英文文献减少一些呢?大部分同学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量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。

及学习环境的相关特征等。实施层次依据波维尔的参与梯级图(Bovill & Bulley, 2011),被重新归为五类,其中“学生参与,教师控制”包括学生控制教师指定的区域和学生向教师反馈意见两种形式,“师生协商”包括师生分工独立决策及师生协作决策两类。实施范围则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。

(二) 第一轮干预设计

2014年秋第一轮迭代是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“学生作为课程共同创造者理念”的推行也伴随着课程的新建。虽然第一轮学习者90%以上都具有教育学专业背景,且在本科时学过相关课程,但共同参与创造课程的信心较低,他们担心自己没有课程开

发与设计经验,专业知识的储备也不充分,另一方面考虑到任课教师相关经验的缺乏,课程建设难度较大,所以对第一轮课程我们采取比较保守的共同创造模式(见图2),即将理念的实施层次与实施范围限定在较低的水平,参与渠道以学生书面反馈、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(即第三作者)和助研H(即第二作者)作为学生代表。

(三) 干预原型的改进

通过第一轮的实践,我们发现了各渠道在实施过程中的特征,以及会遇到的共性与个性问题。比如,学生意见获得反馈和被教学团队采纳实施是渠

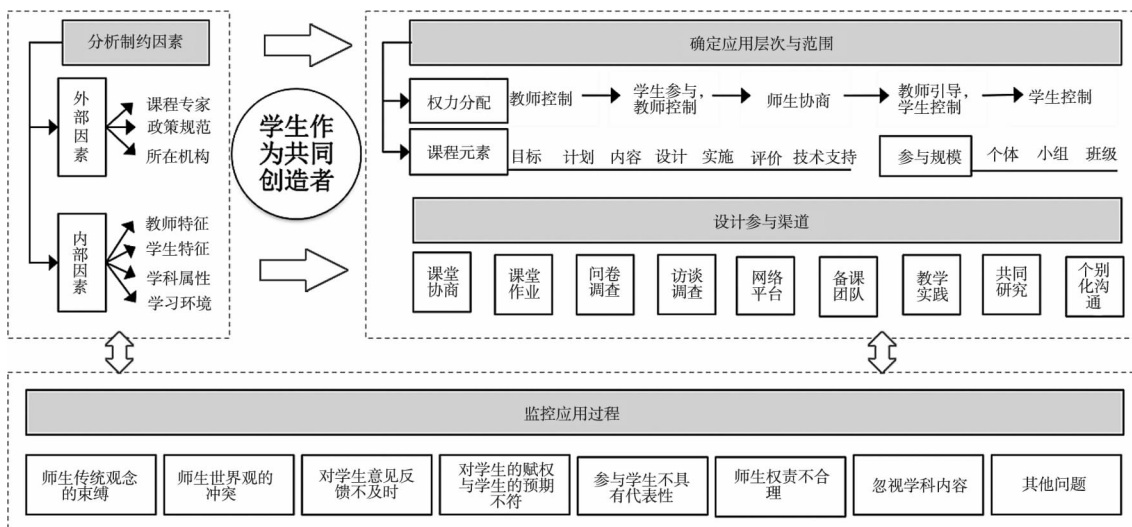


图1 “学生作为课程共同创造者”理念的实践模型原型

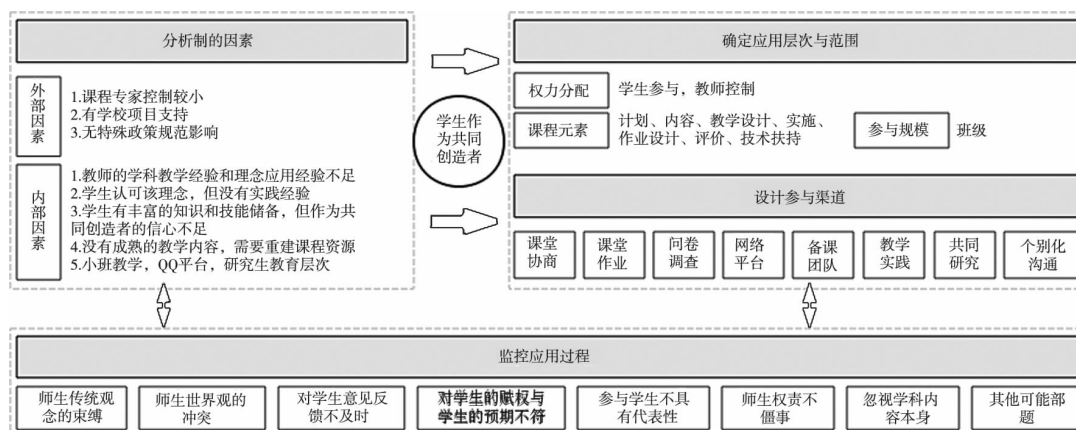


图2 第一轮干预设计

道满意度的重要影响因素,而非即时性的沟通渠道(如反思日记)的反馈率和实现率往往会被忽视;课堂协商渠道的有效性有赖于建立共同创造的学习氛围;教学实践渠道关键要解决如何保证其他学生的学习效果;教学实践和共同研究渠道对于师范大学研究生具有特殊的价值,因此可以扩大其实施范围和层次等。基于此,本研究对“学生作为课程共同创造者”的干预原型予以修订(见图3),在选择参与渠道部分,增加了设计“渠道支架”(channel scaffolds)与明确“参与规范”(participation norms)两部分,对非即时性沟通渠道(如作业、问卷调查、访谈调查等)所反馈的学生意见,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;对教学实践与教学研究等高难度的渠道,提供教师引导、教师示范和往届课程实施参考样例等支架,以保证参与质量。另外,研究还确立了参与规范,对师生合作度较高的渠道(如备课团队、教学实践和研究)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。对实施过程的监控,根据第一轮的实践,我们将具体渠道与高频问题建立联结,以确保过程监控更为精准,比如对于备课团队等小规模参与渠道要监控参与学生的代表性等。

(四) 第二轮干预设计

第二轮课程建设中,本研究主要是对已有资源和设计进行完善,压力相对较小。学习者的专业背景与知识储备与2014级类似,但2015级学生的教育统计知识经验更为丰富,有项目经验的学生比例高。教学团队也积累了一定的教学与理念实践经验。由于第一轮学生对理念实践的满意度不高,权力实现度评价较低,而第二轮学生虽然参与信心不高,但主动要求了更高的赋权度,因此第二轮设计尝试提升学生作为课程共同创造者的实施层次,给予学生更大的参与力,强化教学实践渠道的应用,引入“学生作为教师”“教中学”机制,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,让学生体验完整的教学过程,并通过教来促进学习(见图4)。

五、两轮迭代结果与讨论

(一) 学生作为课程共同创造者理念的总结

对于参与渠道,除了对渠道赋权度、时间投入、能力要求等的关注,本研究还关注了各渠道的交流即时性特征,对各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系统分析。在两轮迭代中,各渠道覆盖的课程要素没有明显区别,集中在教学设计、作业设计、课程实施和课程内容等方

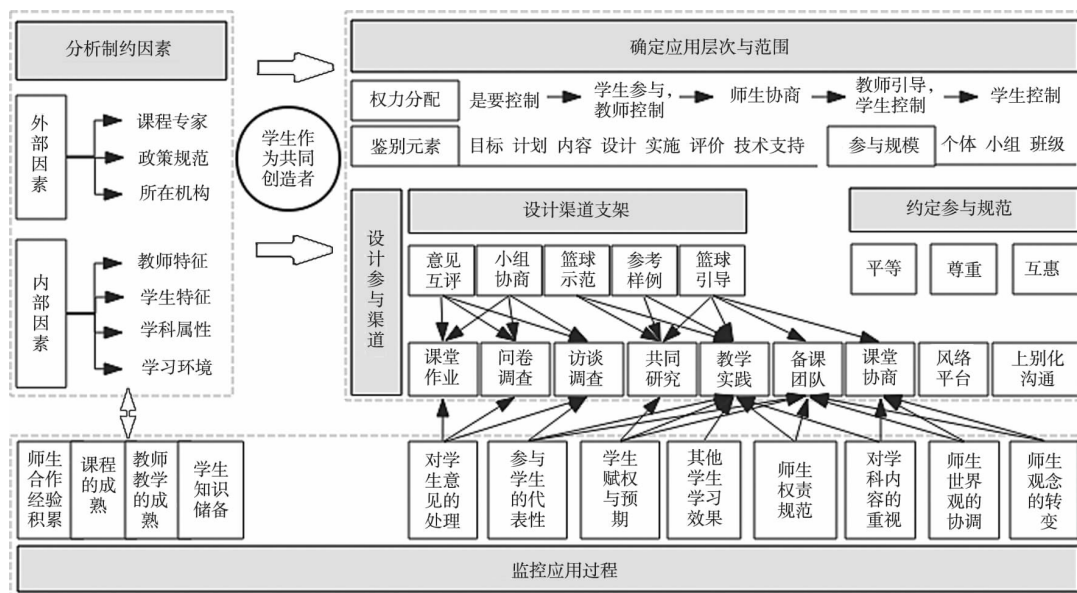


图3 干预原型的修订

面,而没有或较少涉及课程目标、课程计划和学习评价等,总体反馈率约 80%,实现率约 50%(见图 5),这主要决定于两轮理念实施中对学生的赋权度,学生对课程的控制被予以约束。除了问卷调查,课程作业(423 条)和备课会议(304 条)反馈的意见最多,网络平台的意见反馈率和实现率最好,而课堂协商的意见反馈与实现最差。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。从课堂耗时看,课堂协商与教学实践的课堂占时最多,第二轮课程还在课堂中对共同研究予以强化。

从反馈看,两轮课程中学生都对共同参与创造课程予以积极评价,并在参与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团队意识和合作学习能力。参与课堂协商有利于增强分享意识,反思日记则帮助增强反思能力,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。两轮课程都有学生利用课程数据和个人体验撰写和发表研究论文。同时,学生参与课程建设也的确促进了课程的完善。而从“学生作为课程共同创造者”这一理念的实施路径本身而言,也是基于学生意见不断加以调整与完善,如第二轮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,确保各小组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。

(二)“学生作为课程共同创造者”理念的作用机制反思

信息技术的发展使得知识的分布与更新都呈现

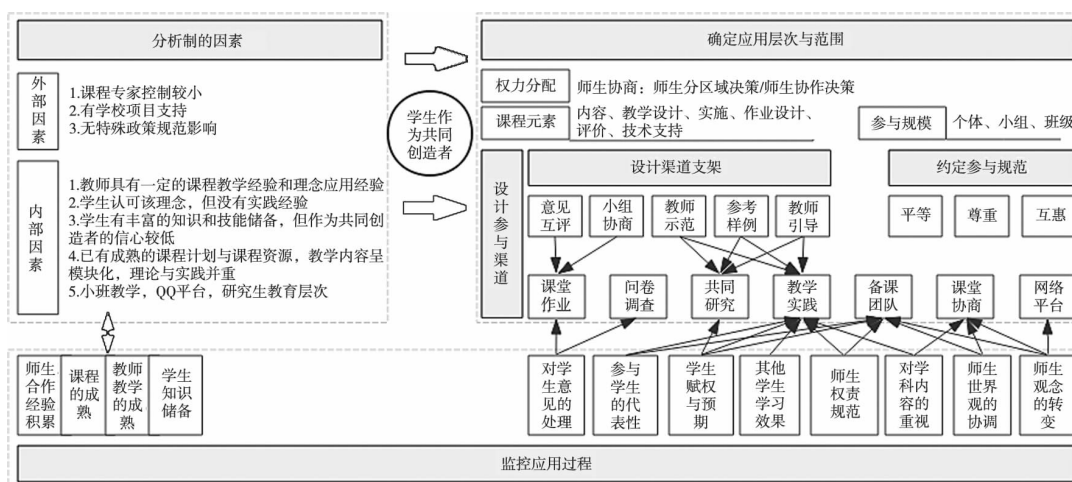


图 4 第二轮迭代“学生作为课程共同创造者”的干预措施

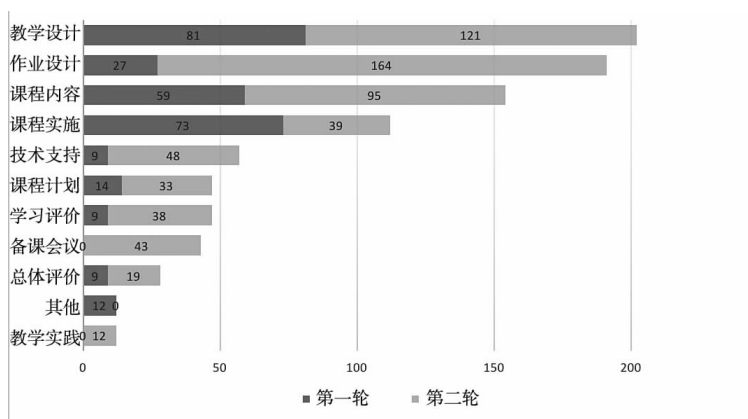


图 5 两轮研究中学生参与创造的课课程元素分布

了新的特点,教学系统中的学生、教师和教学内容三大要素及其相互关系也都呈现出新的结构特征。“学生作为课程共同创造者”对教学结构的重塑一方面依赖于对学习、教师和教学内容三大要素本身的改变。对于学生而言,共同参与创造课程将激发其对学习过程的反思和学习体验的重新设计,有利于提高元认知意识,增强学习动机,以及对课程的拥有感和责任感(Cook-Sather et al., 2014),这些在本研究中都得到了印证;对于教师与教学内容而言,学生的参与使课程内容与教学都更加符合学生需求,有利于实现差异化教学,教师的专业发展也受益于学生在教学过程中的参与,课程内容也更为开放,并在教育过程中得以不断生长。“学生作为课程共同创造者”对教学结构的重塑另一方面依赖于要素间互动关系的变革,最为显著的是“学生作为课程共同创造者”理念下的新型师生关系(Bryson, 2016; Mihans et al., 2008; Cook-Sather & Alter, 2011; Manor et al., 2010),师与生的角色界限淡化,教与学的活动融合,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,“学生作为课程共同创造者”作为一种信息化时代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(Healey et al., 2016)。

(三)“学生作为课程共同创造者”理念实施的典型问题分析

从两轮研究实践看,“学生作为课程共同创造者”的实施对课程建设、学生学习体验和学习共同体建立方面都取得了积极影响,也暴露了前期研究中发现的一些共性问题。

首先,在实施效果方面,最为顽固的问题是师生受传统观念的束缚(Delpish et al., 2010),导致无法建立有效的共同创造型学习环境,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束缚最为明显。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容易形成与学生心理预期的落差,比如备课会议和教学实践,学生在早期参与较为被动,教学实践也受到较多的管控,没有充分展现学生的创造性,这种名实不符的渠道设计在理念实施中,极易造成学生的负面评价(曹俏俏,张宝辉等,2014,2013; Bovill et al., 2016)。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(McCulloch, 2009),容易导致师生间的不信任及学生疏离。本研究发现,非即时性沟通渠道(如课程作业、问卷调查等)反馈的学生意见最容易被忽视,这一问题在第二轮研究中得到有意识的关注,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,使整体的意见反馈率和实现率都有所提升,却又引发了一定的实施效率问题。

“学生作为课程共同创造者”的实施效率指能用最少的精力或最小的代价进行课程创造,尤其是不能影响学习者的学习质量。实施效率问题在第二轮研究中较为严重,伴随理念实施层次的提升,学生所反馈的意见也大幅增多,因此教学团队在课堂协商渠道花费了大量时间对学生意见进行了单向的集中反馈,这对教学进度和质量都造成了一定的影响。其次是备课会议。如果备课前师生准备不足,权责没有清楚界定,加之教师权威性过强,这时的备课会议,真正的师生对话就不多,决策效率也较低。另外,对“民主”的过分强调也是影响实施效率的典型问题,比如,第二轮课程中对期末作业评价标准的协商,教师为了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讨论。过于强调学生的话语权,而忽视了对课程整体意义的建构,会陷入极端的后现代课程主义泥潭(徐瑞,2010)。提升学习者对课程内容的认识水平和专业思维才是实施“学生作为课程共同创造者”理念的真正落脚点(Fortus et al., 2004)。因此,在实践过程必须整体关注效率问题,尤其是各个渠道对课堂时间的占用量。

(四)“学生作为课程共同创造者”理念的实施模型完善

基于对两轮研究中渠道特征的分析、理念作用机制的反思和实践典型问题的解剖,本研究将“学生作为课程共同创造者”理念的实施模型予以优

化(见图6)。理念实施的落脚点在于对学生学习的促进,因此需要对理念实施过程中的效果与效率问题进行监控,动态地调整各渠道的设计与统筹应用。

确保理念实施效果的关键在于能否建立共同创造型学习环境(co-creation-based learning environment),而其核心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,一方面应根据师生的理念实施经验限定参与梯度,避免设计有名无实的参与渠道;另一方面,可以通过规范师生权责,建立合作契约,以保障师生合作的有效性,比如合作初期教师可以先鼓励学生发表观点,以避免受教师观点的束缚。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,如课堂协商渠道可以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、责任小组评价等实现对学生意见的及时反馈与二次设计。另外,本研究还出现将对学生意见的反馈与课程内容相结合的策略,如让学生应用内容分析法分析他们所有反思日记,因此,“学生作为课程共同创造者”理念的实

和实现率的特色化策略。

“学生作为课程共同创造者”理念的实实施效率关键在于能否始终坚持学习本位,这就要求各渠道的应用不能为单纯追求创造体验而忽略学习本身,尤其是各渠道对课堂时间的占用应审慎。为此,可以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。比如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分级分类,对紧急问题决策建议选用即时性参与渠道,对于重要问题决策建议应保证学生较高的参与度,对于复杂问题建议通过渠道间的配合使用以提高决策效率,而对于紧急、复杂且重要性一般的问题则建议由教师直接决策。另外,还可以通过将渠道的设计与学习目标相整合来提高理念实施效率,比如备课会议和教学实践能够和学习者教学实践技能的提升相整合,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等,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。

六、结论与展望

本研究采用案例研究范式,利用基于设计的研

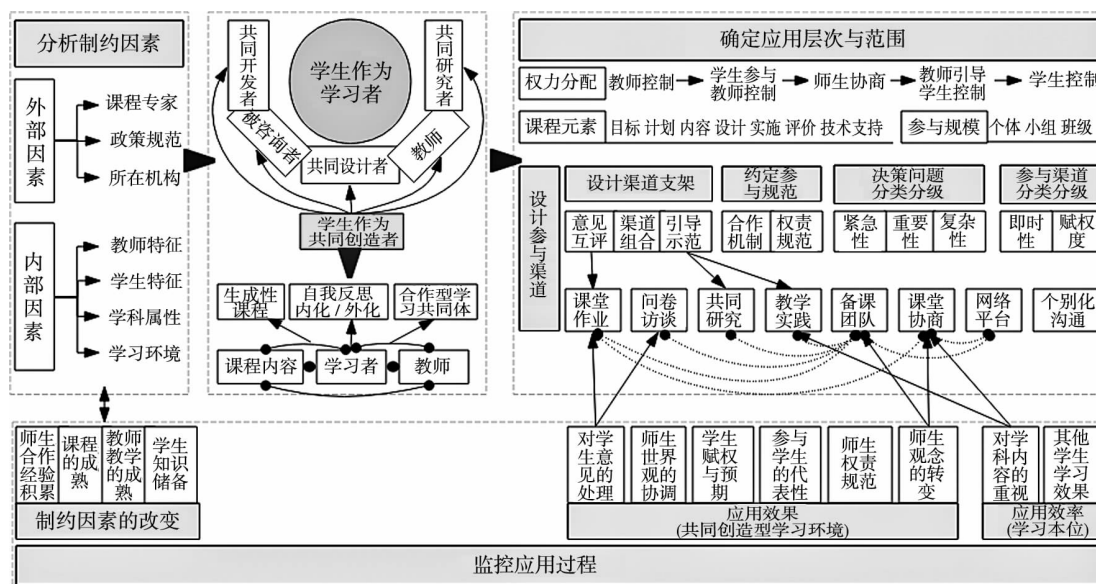


图6 “学生作为课程共同创造者”理念的实实施模型

究方法,对S大学《教育技术学研究方法论基础(双语)》课程2014年秋和2015年秋两轮实施过程进行了追踪,并结合已有成果,将“学生作为课程共同创造者”理念的实施路径归纳为四点:一,根据具体教育环境综合考虑教学系统内外部限定因素,确定合适的实施层次与范围;二,结合具体教育环境的特征设计匹配的和多样化的参与渠道;三,针对需要决策的具体问题,结合不同参与渠道的特征,选用一种或多种参与渠道;四,对理念实施效果和效率进行动态监控,及时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的建立和学习者学习质量的提升展开。理念的实施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,特别是要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。理念的实施效率关键在于能否始终坚持学习本位,要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。

本研究认为,“学生作为课程共同创造者”作为信息时代背景下一种新型的“以学生为中心”的理念,可以也应当在各级各类教育环境中予以推广,结合各类教育环境的具体特征选择合适的实施起点和设计策略。本研究所构建的理念实施模型和相关原则旨在为不同教育环境中学生如何共同参与创造课程提供实施路径。从方法论角度而言,本研究所依赖的教学情境较为单一,也只追踪了两轮课程,研究结论仍需要在更多样的教育环境中加以验证与修订,以丰富与深化学生有效参与课程创造的实施路径。另外,本研究所关注的情境具有一定的特殊性,“学生作为课程共同创造者”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相结合,研究方法实践与共同研究相结合等特色化实施方式,如何提升“学生作为课程共同创造者”理念在这一特殊情境下的价值需要进一步探索,如何“持续”与“扩展”“学生作为课程共同创造者”理念的实践应用需要更多研究与实践者的关注,未来的研究也可以进一步挖掘更多的特殊情境,把这些特殊情境作为“学生作为课程共同创造者”理念推广的先锋。

[注释]

①第一轮研究还收集了S大学教育学院实施的针对该门课程的教学评估问卷结果(第三方评价)。

②课堂视频分为教师、学生两个角度的拍摄机位。

[参考文献]

- [1] Adams, S. B., Freeman, A., Giesinger, C. H., Cummins M., & Yuhnke, B. (2016) NMC/CoSN Horizon Report: 2016 K-12 Edition [R]. Austin, Texas: The New Media Consortium:18~19.
- [2] Bakker, A. B., Vergel, A. I. S., & Kuntze, J. (2015) Student engagement and performance: A weekly diary study on the role of openness [J]. *Motivation and Emotion*, 39(1):49-62.
- [3] Bovill, C. (2013). Students and Staff Co-creating Curricula: An example of practice in higher education [A]. In E. Dunne & D. Owen, (Eds.). *The Student Engagement Handbook: Practice in Higher Education* [C]. Jossey-Bass: 461-75.
- [4] Bovill, C., & Felten, P. (2016) Cultivating student-staff partnerships through research and practice [J]. *International Journal for Academic Development*, 21(1): 1-3.
- [5] Bovill, C. & Bulley, C. J. (2011) A model of active student participation in curriculum design: Exploring desirability and possibility [A]. In: Rust, C. (ed.) *Improving Student Learning (ISL) 18: Global Theories and Local Practices: Institutional, Disciplinary and Cultural Variations. Series: Improving Student Learning (18)* [C]. (pp. 176-188). Oxford Brookes University: Oxford Centre for Staff and Learning Development: Oxford.
- [6] Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011) Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: Implications for academic developers [J]. *International Journal for Academic Development*. 16(2):133-145.
- [7] Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016) Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships [J]. *Higher Education*. 71(2): 195-208.
- [8] Breen, M. P., & Littlejohn, A. (2000) The Practicalities of Negotiation [A]. In Breen, M. P. & Littlejohn, A. (Eds.), *Classroom decision-making: Negotiation and process syllabuses in practice* [C]. (pp. 272 - 295). Cambridge: Cambridge University Press.
- [9] Bron, J., & Veugelers, W. (2014) Why we need to involve our students in curriculum design: Five arguments for student voice [J]. *Curriculum and Teaching Dialogue*. 16(1/2):125.
- [10] Bron, J., Bovill, C., van Vliet, E., & Veugelers, W. (2016) Negotiating the curriculum: Realizing student voice [J]. *Social Educator*. 34(1): 39-54.
- [11] Bryson, C. (2016) Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education [J], *International Journal for Academic Development*, 21(1): 84-86.

- [12]曹俏俏,张宝辉,梁乐明(2014).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,(4):53-65.
- [13]曹俏俏,张宝辉,刘永贵,梁乐明(2013).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,(6):51-61.
- [14]陈向明(2000).质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社:273-276,279,289-302.
- [15]Cook-Sather, A., & Alter, Z. (2011) What is and what can be; How a liminal position can change learning and teaching in higher education[J]. *Anthropology & Education Quarterly*, 42(1): 37-53.
- [16]Cook-Sather, A. (2014) Student-faculty partnership in explorations of pedagogical practice: a threshold concept in academic development[J]. *International Journal for Academic Development*, 19(3), 186-198.
- [17]Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014) Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty [M] (pp. 6-7), Jossey-Bass.
- [18]Cordner, A., Klein, P. T., & Baiocchi G. (2012). Co-designing and co-teaching graduate qualitative methods: an innovative ethnographic workshop model[J]. *Teaching Sociology*, 40(3): 215-226.
- [19]Davis, B., & Sumara, D. (2002) Constructivist discourses and the field of education: Problems and possibilities[J]. *Educational theory*, 52(4), 409-428.
- [20]Delpish, A., Holmes, A., Knight-McKenna, M., Mihans, R., Darby, A., King, K., & Felten, P. (2010) Equalizing voices: Student-faculty partnership in course design[A]. In Werder, C. & Otis, M. M. (Eds.), *Engaging Student Voices in the Study of Teaching and Learning* [C] (pp. 96 - 114). Sterling, VA: Stylus.
- [21]Felten, P., Bagg, J., Bumbry, M., Hill, J., Hornsby, K., Pratt, M., & Weller, S. (2013) A call for expanding inclusive student engagement in SoTL. *teaching and learning inquiry*[J]. *The IS-SOTL Journal*, 1(2): 63-74.
- [22]Fortus, D., Dershimer, R. C., Krajcik, J., Marx, R. W., & Mamlok-Naaman, R. (2004) Design-based science and student learning[J]. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10): 1081-1110.
- [23]Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016) Students as partners: Reflections on a conceptual model[J]. *Teaching & Learning Inquiry*, 4(2):1-13.
- [24]Hess, G. (2008) Collaborative course design: Not my course, not their course, but our course[J]. *Washburn Law Journal*, 47(2): 367-387.
- [25]Jensen, A. A., Kjør-Rasmussen, L. K., Iversen, A. M., & Pedersen, A. S. (2015) Learning, leading and letting go of control: Learner led approaches in education[M]. ICED 2014.
- [26]Johnson, L., Adams, S. B., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). NMC Horizon Report: 2015 K-12 Edition[M]. (pp. 14-15). Austin, Texas: The New Media Consortium.
- [27]Johnson, L., Adams, S. B., Estrada, V., & Freeman, A. (2014) NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition [M]. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- [28]Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & Van Merriënboer, J. J. (2011) Participatory instructional redesign by students and teachers in secondary education: Effects on perceptions of instruction[J]. *Instructional Science*, 39(5): 737-762.
- [29]孔企平(2000).“学生投入”的概念内涵与结构[J].外国教育资料,(2):72-76.
- [30]Little, B., Locke, W., Scesa, A., & Williams, R. (2009) Report to HEFCE on student engagement[M]. HEFCE, Bristol, UK.
- [31]李宝庆,樊亚娇(2012).学生参与课程变革探[J].现代教育管理,(1):69-73.
- [32]梁乐明,张金磊,王颖,孔光生,张宝辉(2013).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[C].第十七届全球华人计算机教育应用大会(GCCCE2013)论文集:39-46.
- [33]刘宇(2012).学生课程参与论[M].济南:山东教育出版社.
- [34]Manor, C., Bloch-Schulman, S., Flannery, K., & Felten, P. (2010) Foundations of student-faculty partnerships in the scholarship of teaching and learning[A]. In C. Werder and M. M. Otis (eds.), *Engaging Student Voices in the Study of Teaching and Learning* [C]. (pp. 3-15). Sterling, VA: Stylus,
- [35]McCulloch, A. (2009) The student as co-producer: Learning from public administration about the student - university relationship [J]. *Studies in Higher Education*, 34(2): 171-183.
- [36]Mihans, R., Long, D., & Felten, P. (2008) Power and expertise: Student-faculty collaboration in course design and the scholarship of teaching and learning[J]. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2):1-9.
- [37]Neary, M. (2012) Student as producer: How do revolutionary teachers teach? [M]. Winchester: Zero Books.
- [38]Price, D. V., & Tovar, E. (2014) Student engagement and institutional graduation rates: Identifying high-impact educational practices for community colleges[J]. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(9):766-782.
- [39]Reeves, T. C. (2006) Design research from a technology perspective[J]. *Educational Design Research*, 1(3): 52-66.
- [40]Simons, H. (2009) Case study research in practice[M]. London: SAGE.
- [41]Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005) Design-based research and technology-enhanced learning environments[J]. *Educational Technology Research and Development*, 53(4):5-23.
- [42]徐瑞(2010).后现代课程观的理论创新与不足[J].教育发展研究,(18):52-55.
- [43]张广兵(2009).参与式教学设计研究[D].重庆:西南大学博士学位论文.
- [44]张华(2000).课程与教学论[M].上海:上海教育出版社.

Implementation of Students as Co-Creators of Curricula: A Design-based Study on A Bilingual Graduate Course Research Methods in Educational Technology

ZHANG Baohui¹, HU Liru², LI Pengfei¹ & Qin Jian¹

(1. School of Education, Shanxi Normal University, Xi'an 710062, Chian;

2. Faculty of Education, The University of HongKong, HongKong 999077, Chian)

Abstract: *The change from students-as-consumers to students-as-creators has been a predictable trend in the reform of both K-12 and higher education. Students as Co-Creators of Curricula is a new kind of student-centered pedagogy. This study applied such a pedagogy to the curriculum development of a bilingual graduate course: Research Methods in Educational Technology at Normal University. The researchers adopted a design-based research methodology, and traced two cycles of design, development, implementation, evaluation and revision of the curriculum with two classes of year one graduate students in Fall 2014 and Fall 2015. There were totally 46 graduate students who participated in the study. Systematic data collection was done over the entire process that included meeting time of curriculum planning meeting, online discussion records on QQ group platform, pre- and post-surveys, classroom videos, field notes and student assignments. Analysis of the data showed that, firstly, the external and internal restriction factors such as teachers, students, subjects, learning environments, curriculum experts, and policies should be considered thoroughly to select an appropriate implementation level and scope. Secondly, matched and various participation channels should be designed. Thirdly, different participation channels should be organized to solve different types of problems. Finally, implementation effectiveness and efficiency should be continuously monitored and dynamically modified, to gradually construct co-creation based learning environments and finally enhance students' deep learning. The Implementation Approach Model of students as co-creators of curricula generated in this study was expected to provide reliable guidelines for teachers who want to involve students as co-creators of curricula.*

Key words: *students as co-creators of curricula; curriculum development; student engagement; student centered; design-based research*