

大学英语混合式学习共同体构建研究

——基于移动通信技术+课堂+实践的架构模式^①

丰小隆



摘要:现代信息技术与大学英语课程的深度融合使得大学英语教与学活动发生了深刻的变革,非正式学习逐渐成为学习方式的主流。在此背景下,该文基于混合式教学模式和学习共同体理念,以共同体成员、共同愿景、学习情境、意义协商、规范、角色知觉、凝聚力七大要素为支撑,融合语言学与管理学的学科知识,构建了移动学习、课堂学习和课后实践三位一体的大学英语混合式学习共同体,并探讨了混合式学习共同体构建所需要的三大素养——信息技术素养、实践创新素养、协同合作素养,以期为学生应对信息化时代英语学习方式面临的挑战、为教师有效地开展大学英语混合式教学提供参考。

关键词:混合式学习共同体;核心素养;高级知识;技术运用

**Research on the Construction of College English Blended Learning Community:
Based on Mobile Communication Technology, Classroom and Practice
FENG Xiaolong**

Abstract: The deep integration of modern information technology and college English curriculum has led to profound changes in college English teaching and learning, and informal learning has gradually become the mainstream among various learning forms. Under this context, based on the blended teaching model and the concept of learning community, and supported by seven core elements: community members, common vision, learning context, meaning negotiation, norms, role perception and cohesiveness, this paper constructs a college English blended learning community consisting of mobile learning, classroom learning and after-class practice,

^① 本文为2020年绍兴市高等教育教学改革课题“‘互联网+’时代基于MUSIC模型的大学英语学习动机研究”(项目编号:SXSJG202004)的阶段性成果、2021年浙江越秀外国语学院科研项目(项目编号:N2021003)的阶段性成果。

integrating the discipline knowledge of linguistics and management. It then discusses the three competencies needed for the construction of a blended learning community: information technology literacy, application & innovation competence, and collaboration competence, with the aim of providing a reference for students to tackle the challenges in their English learning in the information era, and for teachers to effectively carry out college English blended teaching.

Keywords: Blended learning community; core competencies; advanced knowledge; technological application

1. 引言

《中国教育现代化 2035》指出,要充分利用现代信息技术,丰富并创新课程形式,推行启发式、探究式、参与式、合作式等教学方式,强化实践动手能力、合作能力、创新能力的培养。《大学英语教学指南》(2020 版)也指出,大学英语应充分发挥现代信息技术在英语教学中的重要作用,大力推进现代信息技术与课程教学的深度融合,为学生提供课堂教学与现代信息技术相结合的线上线下自主学习路径。随着信息化时代的到来,当代大学生的学习方式正经历前所未有的革新和挑战。如何在外语教学与现代化教育技术深度融合的背景下,促进大学生英语学习方式的优化与转型,是外语界亟待解决的问题。

近现代许多教育家(如佐藤学、杜威、伯耶尔)都认为,有效的学习必须依托于学习共同体来实现(谢泉峰,2018)。Matzat(2013)提出了混合式学习共同体的概念,即成员间线上学习与线下学习相结合,并通过大规模的实证研究,证实“混合式学习共同体更有利于学生语言输入,达到更好的学习效果”(施惠平等,2018)。然而在大学英语混合教学模式下,习惯于“填鸭式教学”“被动学习”的大学生很难适应这一新的革新,主要表现为:线上线下衔接不佳导致的低效(马晓雷等,2021);自主学习能力和意识不强、缺乏互动(伊萌萌等,2021);对英语学习的认知仍旧是工具性重于人文性,英语实践能力不足(荣芳,2014)。在此背景下,本研究构建了三位一体的混合式学习共同体,并探讨了其构建所需要的素养。

2. 学习共同体综述

国外学者多关注微观层面的学习共同体概念、内涵及构建方法。其中影响比较大的有 Boyer 和日本的佐藤学。Boyer(1995)认为学习共同体是所有人处于共同使命,朝着共同的愿景一起学习的组织。佐藤学(2010)特别强调学校作为学习共同体的作用,提出学习共同体是学校改革的哲学。和国外相比,国内学者对学习共同体的宏观讨论

多于对内涵建设的研究。国内对大学英语领域学习共同体的研究主要关注两大方面：一是学习共同体的构建对象，包括教师学习共同体(邵迪等,2020)、课堂学习共同体(王婧锦,2018)、专业学习共同体(关宁等,2020)、课程学习共同体(彭雪,2020)、网络学习共同体(元明俊等,2019)等。在以上构建对象中,学习共同体在大学英语教师专业发展领域的应用是研究热点。二是学习共同体的构建对策研究(常娟,2019)。

混合式学习共同体属于学习共同体的一种,它是成员之间通过实体学习空间和虚拟学习空间的交互而构建的学习共同体。Fleck(2012)指出通信技术可以用来支持和辅助学习共同体。它使学习共同体能够在时间和空间上的建构更为自由,能够丰富学习经验。Borup et al.(2020)建构了一个关于学术交流的学习共同体,审视了在混合环境和在线环境下学生关于安全、行为和认知参与的能力。刘世翊(2021)从情境支持、教学交互、共同愿景和文化认同4个维度描述学习共同体,并提出了混合式学习共同体建构策略。李志河等(2019)融合物理学习空间和网络学习空间,构建促进学习的混合式学习共同体活动机制。陈娟文等(2017)设计了基于大学英语混合式教学模式的实践共同体。

上述成果为本项目奠定了理论和学术基础,但已有的大学英语学习共同体研究难以满足新形势的需要,主要表现在:现有研究中,绝大多数学习共同体都是成员在班级上课的过程中构建起来的,却忽略了课下构建的重要性(谢泉峰,2018);作为学习主体的学生共同体未得到足够关注;跨领域、学科交叉合作的学习共同体构建研究不足;未把学习共同体视为“动态社会系统”(李志河等,2019)来研究,忽略了共同体中成员关系构建过程及可持续性。

3. 大学英语混合式学习共同体构建

该研究以共同体成员(包括学习者和助学者)、共同愿景(协作完成基于大学英语课程的显性与隐性主题任务)、学习情境(在学习获知过程中通过移动通信技术、课堂、实践等途径使获知达到高效)、意义协商(“混合式学习共同体活动机制为学习者提供充分的协商机会和丰富的资源,使每名成员都能介入学习轨迹中,支持自己的知识建构”[李志河等,2019])、规范(共同体成员共同接受和认可的行为标准或期望)、角色知觉(个体对自己在特定情境中该如何表现的认识和理解)、凝聚力(成员被该群体吸引及共享群体目标的程度)七大要素为支撑,构建了融合移动学习、课堂学习和课后实践三位一体的大学英语混合式学习共同体,如图1所示。

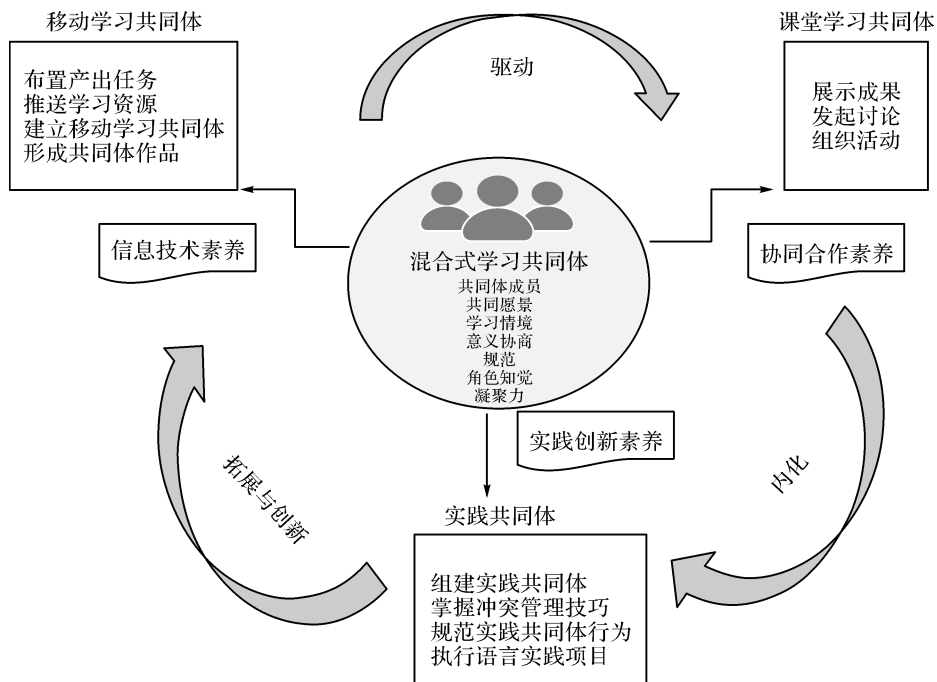


图 1 三位一体的大学英语混合式学习共同体

移动通信技术的发展及“互联网+”时代的到来打破了以往教师、教材和课堂授课对知识的垄断性。当代大学生其行为模式和学习方式深受移动通信技术的影响。他们习惯于移动设备不离手,喜欢随时分享和即时反馈,擅长多任务处理模式,倾向于便捷适时的碎片化学习。移动学习共同体很好地契合了当代大学生的学习特点。它以问题触发,以课前线上学习任务为驱动,同时为学习者与助学者及共同体其他成员提供了异步交流的平台,有助于提高学习效率,优化移动学习效果,激发并维持学习者后续学习活动的动机。

课堂学习共同体通过让学习者置身于有挑战难度的课堂共同体活动中提高英语综合能力,从而完成知识(包括课前通过移动学习共同体所获得的知识)的内化。

在课堂学习共同体中,课程的结束意味着学习共同体的解散。实践共同体是课堂学习的拓展与深化。本研究构建的大学英语实践共同体基于合作但超越合作。它是面向未来的持续构建过程,即使团队任务完成、课程结课甚至毕业,学生在共同体构建过程中所获得的高级知识建构、英语应用能力、人际交往技巧、团队合作精神等在未来依旧发挥着影响,这将为成员搭建起终身学习的“脚手架”,从而更好地实现大学英语工具性和人文性有机统一。

3.1 移动学习共同体

本研究的移动学习共同体指移动学习者利用移动通信技术或平台进行泛在学习、多样化交流、语言学习资源和经验分享、互动协作等一系列学习活动而凝聚成的一种虚

拟学习共同体。

3.1.1 布置产出任务

课前通过线上平台布置产出任务来引导学生,让学生明确了解本单元最终要达成的知识、能力、价值等目标,并认识到自己和目标的差距,从而产生学习的内驱动力。在布置产出任务时要遵循“最近发展区”原则。最近发展区指学生实际水平和潜在水平之间的区域。为达到之后的高阶性、创新性和挑战难度的要求,课前线上平台任务设置要有针对性、可测量、可支撑、与学生实际英语水平相符。

3.1.2 推送学习资源

助学者(大学英语教师)在平台上发布课程/单元相关教学资源、学习课件、微课视频等,为移动学习共同体提供优质丰富的自主学习资源,促使学习者从被动学习向主动学习转变,为后续学习进程的顺利开展提供保障。

3.1.3 建立移动学习共同体

在移动学习环境下,教师在对主题任务和移动学习共同体认知水平、兴趣爱好、学习风格与学习需求进行充分分析的基础上,利用QQ、微信、钉钉、超星等优质平台为移动学习者构建一个良好的移动学习社区。在此社区内,助学者通过移动通信工具发布学习通知。各成员先通过助学者在平台上发布的与主题相关的资源、课件等进行自主学习,对自学过程中遇到的问题可通过移动学习社区,利用移动通信技术提供的文字、图片、语音、短视频、随拍随传等多样化交流方式,随时随地地与助学者及其他共同体成员进行互动交流、沟通协作、经验及资源分享,通过线上合作学习构建起师生、生生移动学习共同体。在整个过程中助学者需要即时监测、追踪共同体成员的移动学习过程,开展差异化分析及初步反馈,以帮助其顺利有效地保持学习的进行。反馈时需要注意及时性及学习者的认知负荷、语气、激发行动等问题。

3.1.4 形成共同体作品

以小组共同体为单位。各共同体组长根据老师提出的学习任务或问题,将共同目标分解,并进行角色分工,各共同体成员通过交流讨论、查找与共享资源等活动主动进行意义建构,共同完成课前预习任务,并形成共同体作品。为确保移动学习共同体活动不因自由及空间上的分离状态而无序,助学者和各共同体组长需要在共同体创立之初制定共同体成员必须遵守的规范,如二维码签到、移动社区主题讨论参与度、评价方式、在线时长等。

3.2 课堂学习共同体

课堂学习共同体是基于建构主义教育观设计的一种教学模式。本研究中的课堂学习共同体指的是在大学英语课堂环境下,具有共同课程学习目标的学习者通过意义协商、交流探讨和知识共享,实现共同体成员思想上的碰撞和情感上的交互,促进知识的内化及成员之间共同成长。

3.2.1 展示共同体成果

各共同体轮流上台用英文汇报之前的移动学习成果,汇报的方式不局限于幻灯片展示。此过程不仅能区分成员之间所要担负的责任和义务,还可以促进彼此之间的意义协商和交流合作,有助于发挥个体的积极性并实现共同的学习目标,有效帮助学习者知识的融合(乔诗淇等,2014)。

3.2.2 发起有针对性的共同体讨论

助学者通过移动学习平台收集的数据和共同体成果展示情况,了解学习者在移动学习过程中存在的疑难点,组织有针对性地共同探讨。为调动共同体成员课堂的积极性和参与度,可采用 Keller 的 ARCS 动机模型,即 Attention(注意)、Relevance(关联)、Confidence(信心)和 Satisfaction(满意);探讨的时候可以按照 DCAS 步骤,即 Discover(发现)、Challenge(挑战)、Analyze(分析)、Solve(解决),在探究式讨论和反思中提高共同体成员的认知层次。

3.2.3 组织有挑战度的共同体活动

在综合梳理分析基础上,助学者根据单元主题和产出目标搭建语言应用的脚手架,通过各种或基于语言知识,或基于语言技能,或基于跨文化交际能力的任务,使学习者置身于有挑战难度的课堂共同体活动中,如头脑风暴、小组辩论、圆桌会议、角色扮演等,让成员在切身参与和体验英语学习的共同体活动中提高英语综合能力,从而完成知识的内化。从成果展示与汇报到主题讨论,再到之后的共同体活动,课堂共同体成员并非一成不变。助学者可依据课堂活动类型、难易度,以及成员的学习风格、语言水平、兴趣爱好等对共同体成员的分配及角色进行适时调整,同时鼓励共同体成员根据自己的能力主动承担共同体内相应的角色。

3.3 实践共同体

实践共同体(Community of Practice)最初是莱芙和温格在《情境学习:合法的边缘性参与》中提出的。其初衷是将学习过程视为一个新手通过与更有经验的成员交往而逐渐全面参与共同体活动的社会情景化过程,这一过程被称为“合法的边缘性参与”(Lave,1991)。

该研究中的实践共同体指的是在大学英语学习情境中,基于项目驱动、共同愿景、共同兴趣,为协作完成某一真实情境下的语言实践项目而自发聚集起来的群体。该研究所构建的实践共同体的以管理学中的塔克曼群体发展四阶段模型为框架,即形成阶段(Forming)、激荡阶段(Storming)、规范阶段(Norming)、执行阶段(Performing),具体包括以下步骤。

3.3.1 组建实践共同体

实践共同体的组建需基于以大学英语课程为依托的项目主题和任务,同时兼顾学习者的兴趣爱好、学习风格、英语水平的差异性。为避免英语水平较低的学习者处于劣

势而英语水平较高的学习者充满优越感,可按照异质分组的原则组建实践共同体。各实践共同体依据助学者设计的语言实践项目自行协商确定其共同愿景,并将共同愿景按照整分和原则进行有效分解,做好各阶段的项目规划及角色分工。

3.3.2 规范实践共同体行为

为确保共同愿景的顺利达成,各实践共同体需在项目执行前制定共同体成员必须遵守的团队活动规则和行为准则,包括对任务的专注度、参与度、共同体会议或探讨的出席、对解决问题的贡献率、角色期望等。助学者需要将语言实践项目详细的评价标准提前发到移动学习社区,使各共同体明确评价要素,并最终能够呈现一个高质量的作品。共同体活动规范的制定与明确,有助于形成共同体认同感和群体凝聚力,为接下来实践项目的有序进行奠定基础。

3.3.3 布置语言实践项目

在经过前期的知识积累后,实践共同体成员借助助学者搭建的脚手架,以共同愿景为导向,按照规范和各自的角色分工开始执行项目,通过项目分工推进共同体学习合作,在学习实践中促进高级知识的建构和关系体系的建立。在项目的设计上需要遵循2个原则,以实现实践学习共同体活动机制与大学英语课程的有机融合:一是要围绕大学英语课程内容,在呈现上体现情境性、时效性、实用性和创新性;二是要有助于实现实践共同体的共同愿景,将通过移动学习共同体和课堂共同体学到的语言知识切实运用到实践中。在项目执行过程中,助学者要借助移动学习社区和物理学习空间对各实践共同体学习过程进行监督与追踪,并根据需要提供精准化、个性化的帮助。项目完成后需要各实践共同体在课堂上全英文展示其项目成果。汇报结束后,各共同体及共同体之间对作品开展依据一定标准的诊断性自评与互评,并基于反馈做出修改。之后各实践共同体将自己的成果分享移动学习社区,形成公共学习资源供其他小组学习。

3.3.4 选择合适的冲突管理策略进行适当干预

在执行项目的过程中,共同体内部难免会因各种思想观念的碰撞而产生冲突、分化,比较典型的团队协作障碍包括社会惰化、缺少信任、惧怕冲突等,此时需要助学者对症下药,进行适当干预。通过组织团建活动让共同体成员掌握冲突管理的相关技巧,提高团队合作能力,帮助其顺利度过激荡转型期。

4. 混合式学习共同体构建所需要的三大素养

4.1 信息技术素养

《大学英语学习指南》(2020版)指出,现代信息技术应用于大学英语教学,要主动适应新时代大学生的学习特点和学习方式,密切关注移动学习理论与技术的最新发展。在“互联网+教育”时代,移动通信技术的发展使非正式学习逐渐成为学习方式的主流。

移动学习共同体在进行移动学习时,一方面移动学习使合法边缘参与的学习情境更加随机,这使得学习者更容易被各种非相关因素所干扰,导致注意力的分散;另一方面学生网络化生存和发展能力较低:对开放的、零碎的、非结构的、非逻辑的信息的甄别判断、处理分析、整合运用等能力比较低。这些问题的解决都依赖于学习者与助学者信息技术素养的提高。学习共同体成员要适应信息化的发展趋势,科学认识和合理运用信息技术为自己的英语学习服务。

4.2 实践创新素养

《大学英语学习指南》(2020版)指出大学英语教学以培养学生的英语应用能力为重点;鼓励高校教师丰富课程内容,帮助学生增强创新精神。实践共同体的学习活动以实践应用为导向,要求共同体成员积极参与到真实情境的语言应用中,在实践中内化学过的语言知识,能依据特定情境和具体条件提出解决问题的建设性方案,建构新知识。它强调学习者的参与性、创造性及学习者之间的深层次交互。这是一个学生交换显性和隐性知识并共同创造新知识的过程(Hooff et al., 2004),对学习者的实践创新素养提出了更高要求。

4.3 协同合作素养

《大学英语学习指南》(2020版)指出大学英语课程教学可以采用合作式、项目式等教学方法,鼓励学生参与和体验英语学习团队活动。混合式学习共同体共同愿景得以实现的关键在于共同体成员的协同合作。它要求各成员在共同体中一方面要充分发挥自己的特质,另一方面要与其他成员齐心协力,取长补短,互为学习支架,实现个人学习目标和共同体愿景的统一,使之产生协同效应。这里所说的合作并不意味着共同体成员之间的关系总是和睦的,而是允许和而不同,即参与共同体活动的形式可以是争执、冲突、挑战,这就要求各成员既要包容同伴的看法与观点,也要具有独立的思辨能力和大胆质疑的批判精神(李志河等,2019)。

5. 结语

现代信息技术与大学英语课程教学的深度融合使得大学英语教与学活动发生了深刻变革,混合式教学正在成为未来教学的主流形态。传统的以课堂教学场域为主、教师和教材“垄断”知识的时代一去不复返,取而代之的将是以知识众筹的方式,师生集体创造知识。构建基于“移动通信技术+课堂+实践”三位一体的混合式学习共同体符合这一趋势,也顺应“互联网+”时代大学英语教学的新要求。混合式学习共同体的构建可以帮助学习者更有效地应对信息化时代英语学习方式面临的挑战,既有利于达成诸如完成复杂任务、提高英语综合应用能力、增强使用信息技术的意识、促进高级知识建构等显性目标,又在潜移默化中实现了提升英语学习的自我效能感、推动认知的螺旋式发

展、增强团队合作精神、掌握冲突管理技巧等隐性目标。在构建大学英语混合式学习共同体时,应坚持技术为器,交互(人机交互、人人交互)为法,实践应用为术,意义协商为道。

参考文献:

- 陈娟文,王娜,李金玉,2017. 基于大学英语混合式教学模式的实践共同体探究[J]. 现代教育技术,27(9): 79-84.
- 教育部高等学校大学外语教学指导委员会,2000. 大学英语教学指南(2020版)[M]. 北京:高等教育出版社.
- 李志河,周娜娜,秦一帆,等,2019. 网络学习空间下混合式学习共同体活动机制构建[J]. 中国电化教育(9): 104-111.
- 刘世翊,2021. 混合式学习共同体建构研究——以《现代教育技术应用》课程为例[D]. 广西:广西师范大学.
- 马晓雷,葛军,胡琼,2021. 线上线下混合式外语教学的有效实践模式探究[J]. 外语界(4):19-26.
- 乔诗淇,戴心来,姜淑敏,2014. 微信支持下的移动学习共同体应用模式探究[J]. 中国教育信息化(23):30-32.
- 荣芳,2014. 大学生英语实践能力培养的网络教学交互研究——基于社会网络分析的视角[J]. 外语电化教学(6):63-70.
- 谢泉峰,2018. 基于网络学习空间的混合式学习共同体构建研究[D]. 湖南:湖南师范大学.
- 伊萌萌,花拉,2021. 大学英语课程混合式教学模式研究[J]. 山西财经大学学报,43(S2):127-130.
- 佐藤学,2010. 创建学习共同体[M]. 钟启泉,译. 上海:华东师范大学出版社.
- BORUP J, GRAHAM C R, WEST R E, et al., 2020. Academic communities of engagement: An expansive lens for examining support structures in blended and online learning[J]. Educational technology research and development(68):807-832.
- BOYER E L, 1995. The basic school: A community for learning[R]. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 6.
- FLECK J, 2012. Blended learning and learning communities: Opportunities and challenges[J]. Journal of management development(31):398-411.
- HOOFF B, RIDDER J, 2004. Knowledge sharing in context: The influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing[J]. Journal of knowledge management(6):117-130.
- LAVE J, WENGER E, 1991. Situated learning: legitimate peripheral participation[M]. Cambridge: Cambridge University Press.

MATZAT U, 2013. Do blended virtual learning communities enhance teachers' professional development more than purely virtual ones? A large scale empirical comparison[J]. Computer & education(60):40-51.

作者简介:

丰小隆,男,1986年10月生,山东青岛人,哲学博士,浙江越秀外国语学院大学外语部讲师,主要从事组织发展学、外语学习动机研究。