

线上汉语口语课的低效现状 与弱核心式课堂构建

——以阿布莱汗孔子学院为例

The Status Quo of Inefficiency and the Construction of Weak Core Classrooms in the Online Oral Chinese Classes

Take Confucius Institute at Abalay Khan as a Case

邱睿¹

QIU Rui

中国西南大学国际学院

International College of Southwest University, China

qiurui@swu.edu.cn

李岩达²

LI Yanda

中国西南大学国际学院

International College of Southwest University, China

843428961@qq.com

摘要 目前线上汉语口语课因为学习素材问题、学习关系构建问题、教学环境适应问题及训练方式问题,造成学习的低效。本文以阿布莱汗孔子学院的线上汉语口语课为例,从学生主动建构知识的角度进行溯源分析,本文聚焦口语课课堂流程与最终效果的达成,提出“弱核心”式的线上汉语口语课堂设计模型。

关键词 线上课堂; 汉语口语课; 流程设计; 弱核心

Abstract At present, online Chinese speaking classes are ineffective due to the problems of learning materials, constructing learning relationships, adapting to the teaching environment and training methods. This paper takes the online Chinese speaking class at the Confucius Institute in Abalay Khan as a case study, and analyzes the source from the perspective of students' active construction of knowledge, focusing on the process of the speaking class and the achievement of the final result, and proposes a "weak core" model of online Chinese speaking class design.

Key Words Online Class; Chinese Speaking Class; Process Design; Weak Core

收稿日期: 2022-11-30

作者简介: ¹ 邱睿, 西南大学国际学院副教授。

² 李岩达, 西南大学国际学院 2021 级硕士研究生。

基金项目: 重庆市教育科学“十四五”规划一般课题“疫情常态化下国际学生媒体平台教学有效性研究”(项目编号: 2021-GX-291); 重庆市语言文字科研项目一般项目“‘一带一路’儿童汉语教材与中华文化认同研究”(项目编号: yyk22203); 重庆市高等教育教学改革研究项目重点项目“面向留学生的重庆高校‘巴渝文化’教学联合体建设研究与实践”(项目编号: 222038)。

引言

线上课堂形式对于国际中文教育而言既是机遇也是挑战,但目前学界对于线上课堂秩序的研究关注点还停留在如何将线下教学的纪律进行迁移,多是提出一些具体而微的操作手段,缺乏理论的整体性,因而可复制性较弱(高育花,2021),现在已有学者提出线上教学的思维革新是该领域亟待突破的关口。

线上汉语口语课在线上汉语课课型中最具典型性,它极大地缺失了线下课堂教学中必要的交互环境,“课堂效果”在线上环境中被赋予了新的定义,这两方面的变化使得该课型的教学矛盾十分突出。目前许多研究者及教育一线工作者已有共识,线上课堂的有效性并不在于对学生进行控制来达到的表面有序,而在于教学行为目的的达成。高效的课堂能有利于课堂目标的达成,因此衡量“线上汉语口语教学”是否解决“低效”问题的标准,实际上是看本堂汉语口语课中预设的目标是否顺利完成。目标的达成需要考虑课堂中教师与学生的双向互动情况,如果参与的学习者没有主动获取课堂内容的动机,知识内化将无从谈起,特别是对于汉语口语课来说,知识图式的主动建立是不可缺少的环节,零散的“硬知识”不能直接质变为交际能力。如果教师没有从学生的需求出发,创设一个有效的课堂互动机制(钟晓流、宋述强、焦丽珍,2013),只是去探讨一些“硬管硬控”的教学操作,线上汉语口语课中产生的大量教学问题将难以解决,目前许多研究已经证明,使用传统课堂的纪律手段只能治标。

本文基于线上与线下应有两种教学操作思维模式的预设,以学生的需求动能为课堂设计的出发点,借助建构主义相关理论,分析线上汉语口语课堂存在的问题,并力图构建一个较为贴合“线上”教学的汉语口语课堂模型。

一、线上汉语口语课低效的现状

对于“线上课堂低效”的认知,目前许多意见是建立在“线上”“线下”课堂的对比之中。在传统课堂当中,课堂管理理念的核心是安静、稳定的课堂纪律控制和教师权威性的维护(吕志红,2006),进入网络环境以后课堂是否安静的问题已经变得没有价值,学生只是关闭了网络传输的音频、视频通道,个体并不因此获得有效的课堂环境;而教师掌管课堂的权威性在传统课堂中主要来源于其身份,这个身份在线上环境中由于知识核心地位的移动、纪律性管控力度的下降以及情感凝聚力的缺失而大大降低。因此如果教师秉持对传统课堂的要求,将传统线下课堂的管理模式直接迁移到线上,就会导致教师对线上课堂环境的误读,对于线上课堂“低效”问题的理解将不能有效指导课堂的实际操作。

本文选取重庆某高校与哈萨克斯坦阿布莱汗孔子学院合作的线上汉语口语课为案例,探究线上汉语口语课的问题并优化课堂操作方案。在该合作项目中,中国教师负责汉语口语课的线上教学工作,阿布莱汗本土教师负责班级管理及其他课型的汉语课程,学生与中国教师的互动是完全的线上环境。线上汉语口语课的项目为期两个月,每次课的课时为两节课100分钟,每周两次课,所使用的教材是《发展汉语》口语教材。项目结束后对学习者的学习情况进行问卷调查。

调查,并对中国教师进行访谈,进而分析线上汉语口语课课堂低效的情况。根据本次调查显示学习者对线上学习支持不够,仅有20%的学习者对线上教学比较支持,近60%的学习者对线上教学的支持力度一般,还有20%的学习者表示不支持线上教学。关于口语课课堂低效的问题,在调查中高频出现的有以下四个关键点:

(一) 知识构建的低效

由于阿布莱汗孔子学院线上口语课是完全没有线下环境的,教师与学生的关系始于线上,也终于线上。社会建构主义的观点认为知识不是通过教师传授得到,而是学习者在一定的情境即社会文化背景下,借助教师或学习伙伴的帮助,利用必要的学习资料,通过意义建构的方式而获得的(何克抗,1997)。以往中国教师能够大量去到中东地区的孔子学院时,学习者的语言展示、操练及输出都可与教师布置的中国教室、设定的背景逻辑轻松结合,且阿布莱汗的许多汉语学习者学习动机也非常强,希望以后进入中国就业,他们大学时可能会计划留学中国,直接进入目的语文化环境,使得新知识和环境与旧知识产生联系后内化,因此得以构建。

线上环境中,“情景”“会话”“协商”“意义构建”这几个图式构建的必要手段都在汉语环境较弱的线上课堂中,由于操作受限而难以实现,在线下常用的口语交流形式也难以成功,社会文化环境的辅助效果几乎为零,学生将会失去以往习惯的知识图式构建模式。内化知识的环境产生了巨大的变化,对于学生的学习是一种革新式的挑战,想要在新环境中让知识构建定式再次生效,就会产生“顺应”环境的新需求。

(二) 口语教材使用的低效

目前的大部分汉语口语教材的设计导向是线下口语课堂,这样的设计是为了方便学生在线下环境中较容易在已有的经验认知基础上,去构建新的知识并将其内化,如阿布莱汗孔子学院所使用的《发展汉语》口语教材在线上教学中就有以下几个问题:有许多词语解释比较简单,甚至有的生词没有解释,较抽象的词语主要借助文意猜测和英文直译来理解,难度较大。线上课堂由于缺乏现场的非语言交际,很难帮助学生降低理解难度;课文后许多有关的课堂练习需要借助教师的行为与同学的互动来完成,而线上缺乏相应条件;口语常用句式每课都有总结,其中部分表达明显需要两个以上学生的角色扮演才能实现,而线上环境常常难以顺畅地达成。

这些问题在线下教学环境很容易解决,线上的口语课练习形式如果过于依靠现场环境,会让学生难以激活以往的经验跟上教学进度,从而产生理解困难,整个课堂气氛迷茫。学生此时需要更多的“学习支架”,如果这个支架一直不能被提供,就会挫伤学习者的积极性。

在线上平台中,所有的信息只需要输入一个关键词就能找到,广义上的教材提供的知识应该不再完全是教师传授的内容,而是学生主动建构意义的对象。此时,线上的各种媒体也不再是帮助教师传授知识的手段,而是用来创设情境、进行协作学习和会话交流的有机工具(何克抗,1997)。在学习资料的整合上,教师应该考虑到线上线下教学空间的差异,找到

学生真正需要的东西，教学材料可能需要脱离教材的框架，围绕新环境的特点来引导学习。

（三）口语操练手段的低效

线下口语课常用的操练手段——分角色朗读、跟读、复述课文内容等，与线上环境匹配度不高，因而造成教学操练手段迁移的低效。根据本次对阿布莱汗孔子学院在线教学的课堂调查发现，线上课堂在各项汉语技能的练习方面呈现明显不足。口语练习上，有 49% 的调查者认为在线上教学中学生的口语表达能力有所下降，33% 的调查者认为线上形式的课堂对学生的口语能力没有帮助，仅有 18% 的调查者认为学生的口语能力能够提高。线上语言课练习环境的真实化程度较低，在听说读写的四大语言技能当中，听力和阅读材料相对容易真实化，汉字书面语也大致可以通过网络通信技术进行交流练习，唯有口语较难在线上提供真实的交际环境。

文化历史发展理论重视认知过程中学习者所处社会文化历史背景的作用，维列鲁学派曾深入地研究了“活动”和“社会交往”在人的高级心理机能发展中的重要作用。如果学习者长久没有目的语环境，就容易产生语言学习的停滞，因为“生成”是在信息加工的活动中发生的，线上教学中“内化”与“顺应”的行为都会因为缺少语言环境而止步不前。学习者的汉语口语水平发展到一定阶段会渴望进步空间，所以线上真实语言环境的提供就尤为可贵，既真实又便于控制交互过程的课堂模式是目前需要填补的空缺。

（四）集体学习感建立的低效

课堂中“集体学习感”主要分两层，首先是教师与学生之间存在的知识传递关系。建构主义教学观不仅认为学生是信息的主动加工者，也认为教师是知识环境的主动构建者，师生在口语互动时的角色感容易增强神经的同步性，由此激活掌管汉语交际能力的脑区（崔希亮，2020）。在线上汉语口语课堂中，师生角色感不强主要有以下原因：目前的线上口语课的课堂环境中，师生交互的通道以音频为主，缺乏验证语言交际知识假设应有的条件，学生在课堂中的大脑激活度减弱；教师几乎没有和学生线下见面的机会，在情感方面对学生的牵引力较少；在知识膨胀的网络上，教师的知识权威减少了，汉语的口语语料和 MOOC 一类的课堂已经满足了部分层次的学习需求；线上教学对学生的监控能力不佳，教师的管理权威下降。

在集体学习感中还存在学生与学生之间的关系因素，线下环境中，每个学生的观点在和其他学生一起建立的社会协商环境中受到考察、评论，同时每个学生也对别人的观点、看法进行思考并作出反应，这是深化汉语口语知识的过程。线上的学习者大都是在空间上散落的个体，特别是汉语课堂的每个个体的国家环境都有很大差异，网络条件、硬件设施不一定能同步，此时的课堂讨论系统如果机械参照线下的课堂讨论系统，效果将会大打折扣，反馈交互性差使得口语训练效果受到影响，学生不能得到知识意义是否准确构建的答案，他们对于课堂价值的评价就会降低。

由此可见，各个环节上的龃龉都是零散的，究其源头是手段与环境的不匹配。如何增强

线上汉语口语教学模式的吸引力,如何能让学生主动进行汉语口语能力的内化,是教学设计者思考的重点。学生对汉语口语的习得需求是主动建构知识的原动力,课堂管理者可以利用这个需求和动力,并应贯穿教学过程的始终。

二、“弱核心”式汉语口语课的提出

线上汉语口语课应该如何引导学生在网络空间由浅层学习转向深度学习?作为“数字移民”,许多学生习惯于网络上浅层次的学习活动。面向学习型社会的21世纪,教学活动的重心应该由向学生传授固有的汉语口语发音及典型表达,转向支持学生充分利用工具从信息海洋中主动地获取汉语口语学习素材、达成理解、建构个人化的语言知识体系,并能有效地迁移应用以解决现实语境中的真实问题,即学习者具备在真实社会环境和复杂技术条件下的深度学习能力(张浩,2012),线上形式的汉语口语课在这种环境下,不可避免需要探究深度汉语学习能力的培养方式。

(一) 教学与现代技术需由浅结合向深结合转变

线上教学的效果与现代技术存在很强的关联性,线上教学不同于网络教学,线上教学是指师生同时在线,教师通过网络将教学的内容及相关图像视频信息传输给学生,这样的环境具有实况效果,而异步的网上教学则称之为网络教学,是教师提前录制好的内容发送给学生,师生并不是同时处于教学空间中(王虹,2006)。由于网络教学存在异步性,因此学生的互动性弱而主控性强,不要求实时的反馈,对于现代技术的依赖性相对较弱。线上教学由于其同步性强,学生互动性就强而主控性相对弱,课堂的临场感和师生的互动性较强(焦建利等,2020),对于现代技术的依赖性也相对较强。这种依赖性,不仅仅来自于现有“技术”的支撑,还来自于课堂引导的技术跟进。目前线上汉语口语课低效的问题需要相应的“技术”解决方案:由于社会文化环境的缺失,交际知识的构建遵照以往的学习定式难以生效,所以如何以网络技术保证交际社会环境的创设是一个问题;口语课教材的设计基础是线下课堂,部分内容在线上环境教学中不适用,如何借助技术补足教材短板是一个关键;口语课的线下练习手段平行迁移到线上课堂,其效果不佳,如何合理开发网络教学手段也是保障线上课堂效果的重点;老师与学生、学生与学生之间的学习关系对学习效果的正面效果下降,如何建立网络合理互动学习关系是一个建设要点。

目前各类线上学习平台在逐步搭建当中,许多功能性的操作已可以实现,网络的通畅性也给了学习者及教师比线下更快速的学习信息获取渠道,但是如何将这一切与汉语教学有机结合,还有待研究。目前的汉语口语课堂由于上述原因而存在许多低效的问题,学生更习惯于在网上进行碎片化的学习,目前的困境变得难以突围,教学与现代技术的结合在线上教学领域还处于一个“浅结合”的状态,亟需向“深结合”发展。

(二) “弱核心”式汉语口语课的概念分析

影响在线教学的关键因素是学生,学生的自主性、自律性和在线学习能力是保障在线教

学质量的首要因素。教师能做的和最需要做的是通过高质量的教学设计，充分调动学生的学习动机和学习积极性，而在线教师最重要的能力在于在线教学设计能力，其次才是在线授课能力（王竹立，2020）。

自20世纪90年代以来，计算机硬件配置飞速发展，网络建设工作不断完善扩大，学生为中心、多模态建构话语体系等代表性思想至今已经风行多年，在各个领域的实际操作效果各有不同。信息化环境使得教育的理念、对象、目标、媒介手段等都在围绕着教学模式创新这个核心问题不断调试，基于班级授课制，强调知识传递，“以教定学”的知识传授模式逐步让位于基于信息化环境的、强调问题中心、以学为主的探究模式。具有代表性的是结合“线性代数”课程的教学实践，利用翻转课堂模式提出的翻转课堂系统结构（Robert, 2014），其将课堂设计划分为课前和课中两个阶段：课前学生先观看教学视频，然后将导向性的作业练习安排在这个阶段；课中只有少量的测验，快速解决后通过解决问题来完成知识的内化，最后进行总结和反馈。

在这个模型基础上，中国学者继续深化课堂模式（张金磊，2012），在课前课后两个过程之中，信息技术和活动学习是教师为学生学习环境创设的两个有力支柱，在新时代教学关系之中，信息技术的支持和学习活动的顺利开展保证了个性化、协作式学习环境的构建与生成，这个模型一时间在我国教学界引起广泛关注，推动许多课堂模式的创新。后疫情时代的线上汉语教学也大受此类思想的影响，其中CARE（Communicate、Audit、Review、Environment）模式（崔希亮，2020）就是针对当下汉语教学现状提出的教学设计思路，该模型以学习环境为中心，交流、检查及复习都在这个场域中重复，一堂录播课的信息量虽然大，但可反复听看，适合阅读课及专业汉语等课程，经实践证明部分精心设计的录播课比线下课教学效果还要好。

在此契机下，“雨课堂”在我国的教学活动中应用广泛，围绕此软件的基于建构主义建立的图式交互可视化模型也初见雏形（杨金勇、裴文云、刘胜峰、张东淑、张湘、姜卉、姜莉杰、于瑞利，2020），一些国内的线上课堂在课前课中课后的设计中融入雨课堂支持板块——发布教学公告、投稿互评、弹幕和线上作业发布等，将教学的可视化重新设计并得到了增强。这些应时而生的课堂设计创新符合当下教育变革的大背景，并日臻完善。虽然目前纲领性的线上课堂框架研究较为丰富，但针对特定课型的细化工作还较少，相关学者的研究重点主要放在大学某些专业领域的教学和中小学课堂中。本文就将根据线上汉语口语课中知识构建的低效、口语教材使用的低效、口语操练手段的低效及集体学习感建立的低效进行课堂模型的优化梳理。

首先，线上教学的时间占整个教学活动的百分之八十以上时，针对教材的讲练已不再适合作为教学设计重心（Means, 2013），但经过精心编写的教材也并不是完全摒弃，它可以作为一个基础性内容，形成学生最先接触到的一个话题的内核。第二，在此基础上，教学设计应该利用互联网信息通畅的优势，将汉语学习的范围增大，除教师提供的教学资料以外，

学生可以在线上环境自行搜集汉语语料中对相关话语进行的表述。

自行搜集内容是因人而异的,围绕着教材知识的核心无限扩展成自己的话语体系,一方面个性化的话语是语境真实性的保证,另一方面学习内容的时新性和个性化得到了最大程度的保证,学生说汉语的动力也会因此而提升。每个学习者的话语体系基础内容是相同的,但不是占比最多的,居于口语素材体系的中心地位,拓展内容丰富且是最终个体口语表达的重点,使得中心内容弱化,成为一个“弱核心”式的表达结构。

所谓“弱核心”就是尊重作为主干的教材知识,但不再将其视为绝对核心。之所以强调核心要相对弱化,是为了区别线下汉语口语课以教材为主导的汉语内容输入模式,在线上的全网络化环境中,精心安排的普适性、基础性语言内容需要输入,但只是众多输入内容的一个稳定部分,其地位不再同线下模式一样是确定的重心。

三、“弱核心”式课堂流程模型

为了能够达成“弱核心”话语体系的建立,本文参考多模态教学理念、建构主义的抛锚式课堂设计思路,并受新建构主义的影响,建立了服务线上环境的“弱核心式口语课堂流程模型”,将“软知识”素材整理和深度话语体系生成作为设计的两大流程。“软知识”是指没有经过专家学者的检验、加工、整理、改造的信息和知识,来不及形成结构化、系统化的知识体系(王竹立,2020)。两大板块与“情景设立、素材探索、会话协商及完整话语构建”四大口语课流程有机融合,最终形成一个完整的线上汉语口语课堂流程模型。

经过阿布莱汗孔子学院线上汉语口语课的实践证明,这样的课堂路径能够有效促进大部分学生在一个课题的末尾形成“弱核心”的口语表达成果。此线上课堂思维以学生需求为导向,激活了学生参与课堂的需求,主干加个性化积累的“弱核心”话语结构为学生的汉语水平高阶发展提供了更多空间,使得学习者有方向且愿意主动构建语境中的话语图式。以下为该课堂设计的模型:

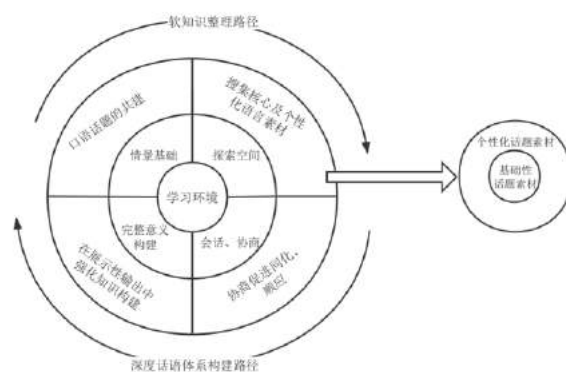


图1 弱核心式口语课堂流程模型

(一) 软知识整理路径

本模型将浅度的、机械性的语言学习放在线上直播课堂的环节，这一个板块主要以引导性的教学活动为主，将学生汲取新知识的动力充分调动起来，整个“软知识”整理路径设计使课下准备的流程拉长，进行“小课堂，大实践”式的口语素材筛选、搜集。

1. 口语话题的共建

由于目前大部分汉语口语教材的设计基础是线下的课堂教学，而在线上环境中，知识的流动性较强，固定的“专家式”内容排布与学生的心理需求不一定匹配，特别是汉语口语课对语言的生成创造性要求较高，内容的灵活性尤为重要。再者，学生为中心的口语课堂中，教师的引导工作应以学生的需要为基石，并以此为依据进行教学设计，设计需要包括情景的创设，这个创设过程可以是教师与学生共同协作完成的。

教师可以与学生讨论当下热点的、最需要学习语言来应付的话题及最近班上学生的状况等，让学生提供信息基础作为口语课堂主题确定的依据，教师引导整个流程的进展并提炼出较为适宜的核心关键词或者标题，围绕它们展开情景创造，就此预备后面几个课时所要进行的汉语口语课学习范围。

2. 搜集核心及个性化的语言素材

在这一阶段，学生的搜集行为被分成两个层面，一个是由教师主导的话题基础内容输入，属于读“书”的部分，这是所有学生都需构建的一个共同内核；一个是由学生主导的有个体差异的口语素材输入，属于读“网”的部分，每个人的内容会如形色各异的蛛网般展开，来充实整个知识框架。教材作为一个精心设计的教学元件，并不会被本模型完全剔除，在一个语言情景下有些语言素材是较为核心的，且其内容流动性不大，对于不同个体的适用性都很强，教材中的内容可以作为核心知识在课堂上进行较为简短的讲解，形成学生口语素材的基础性内容。核心知识的来源无需限制在某一本教材当中，而是根据主题情景由教师在不同种类的教材中去寻找合适内容，然后在课堂上在线共享给学生，或提前发送到讨论群组。这一部分的开展形式是集体学习，读“书”是系统性较强、较为稳定的口语学习环节。

在基础内核生成以后，教师应该将主动权下放给学生，即使对于母语者来说，每个个体面对同一话题所产生的表达方式、陈述内容也不尽相同，许多学者的研究结果都发现：引导学生完成真实语境中的信息解码和信息反馈，提高互动能力，才能实现最佳的口语教学效果，真实的环境依赖于个体真实想法的输出。

在这个阶段，每位同学可以根据已掌握的典型表达句式，借助互联网上的资源，去初步构建一个话题下的表达框架，教师此时可以提出一些关于语言素材搜集的要求，同时提供一些适宜的挖掘路径，让学生的语言生成行为控制在教学范围内。网络最大的优势就是打破了时空限制，可以让学生随时随地学习，如果要求大家在网上同时上课、同时下课，不是不可以，但不适合成为常态，因为这不符网络本身的特点，如果硬性要求大家像线下一样排排坐、齐步走，只能说是舍本求末、避长扬短，学生的自主性会受到压制，表达的需求将会弱化（王竹立，2020）。而自主性的提升在实现学习和互联网的有机统一之余，还能减少在线

直播环节的时间,从而减少教师的备课压力。

(二) 深度话语体系构建路径

1. 协商促进同化、顺应

当个体的浅层次知识积累到一定程度,就需要进入协商互动环节。一方面,知识成功迁移的根本原因在于交际双方对信息内容和加工过程的预测、基于预测的互动调整预测、传递信息成功基础上的愉悦感,人际间脑活动的同步性在不同教育生态下都是可实现的,即使是线上也不例外,而各种生态下的具体实现手段应是教师在教学设计中的重点。另一方面,知识存在于相关的情境中,学习者基于个人的经验和互动过程来构建自身对知识的解释(盛群力、褚献华,2004),由于每个人对于知识的构建存在不同,脑际差异就出现了,这样的差异让学生之间有相互输入输出的基础。

异质性的实践共同体,有助于“最近发展区”的形成,每个学生的个体知识起步于浅层知识的储存形态,通过相互的批判、吸收、协商达到更加深层次的內化形态。虽然在线上环境中,母语汉语教师与学生在地理分布上有距离,但一个班的汉语学习者之间往往有一定的地理聚合机会。教师据此退居幕后组织学生间的各种协商互动活动,在这样的活动中,每个人的语言素材量会因不断的输入输出而增加并稳固,从而达到內化。

在这样的输出当中有“意义交流”——每个学生需要用中文表达自己对主题的想法,也需要理解别人的表达;也有“形式交流”——什么样的话语形式适合这个场景,获得了不同的形式有哪些适用于调整自己当前话语的方案。教师在这个环节需要营造碰撞式的话语环境,来激发学生交流的需求,每个学习者内部的建构差异因此而得到验证,信息差异产生交际,进而能为口语发展提供支撑,体现了流动性的知识构建手段(王竹立,2014)。

2. 在展示性输出中强化知识建构

一个口语话题的语言素材积累量到达了质变的准备条件,教师就可以引导学生从碎片化的集体学习当中抽离出来,进入下一个语言表达水平阶段——将零散的语言素材整理成一个自己的体系,或将较不成熟的话语体系扩充成较为饱满的话语体系。学生在这个阶段需要积极调动策略性知识,努力构建出一个自己在相关话题下的“硬知识”体系,这一阶段的活动以个人的思考表达为主,比如话题演讲、故事讲述等等,学生有了一定的语言表达压力可以激活他们向更高汉语表达目标前进的需求。

线上形式使得表达羞涩的学生能够选择合适的时间,与老师一对一完成此项环节,不必每次课都是所有学生在旁边听,老师只与一名学生交流,这会使得其他学生开始精力涣散,影响课堂的质量。课堂的视频可以在钉钉等APP平台上轻松保存提取,学生可以将本环节的内容作为活页式的学习素材,用以达到最终生成自己汉语话语体系的目的。

(三) 软知识积累与深度话语构建的关系

1. 总体为单向路径

“软知识”积累与深度话语构建不存在循环关系,一个话语始于前一路径,终于后一路

径，整个教学流程在两个路径当中形成一个闭环，在一个话题下的汉语口语学习也在第二个路径末尾结束。每个路径所主导的教学环节是一个承前启后，逐步递进的关系，每一步骤都在推进课堂的不断前进，一直到最终的展示性成果输出，这意味着在课堂设计范围内深度话语体系路径的完成，下一个循环将重新开始话题的师生共建。

2. 分别为两个独立主体

“软知识的整理”与“深度话语体系构建”，将整个教学设计分为两个路径，它们是基础与发展、量变与质变的关系。“软知识”的整理主要是在“确认口语话题的情景”“搜集核心及个性化的语言素材”这两个教学步骤中完成，处于课堂设计中靠前的部分。这个路径主要进行零散语言素材的积累，难度相对较小，学习者的压力不大，他们有充足的时间动用以往的知识来适应新话题。

深度话语体系建构路径的学习难度较大，主要是在“协商引发同化、顺应”“构建完整话语”两个教学环节中完成，学习者需要借助句子组织、他人反馈、篇章整合等主观活动进行语言图式构建，将已有的“软知识”组织起来，转化成自己在一个主题下要进行的汉语表述，此路径放在教学设计中靠后的部分。

3. 基础与延展的关系

学习者在第一路径中搜集的内容有很大的自主性，自主思考是素材获取最重要的导向，而被作为“弱核心”的教材内容不是学生必须要大量取材的园地，当然，教材中基础性的句式、普遍使用的功能语素是学习者在话题下运用汉语进行表达难以绕开的，这一块内容，将作为“软知识”的基石。

当“软知识”的数量积累到一定程度，学习者需要通过更高难度的学习活动来达到更高的水平，这时候学习者进入深度话语体系构建的路径，深度话语体系的构建过程是将零散而大量的语言素材进行内化的过程。前期积累是一种“浅层次”的学习，这是一种被动的、机械式的学习方式，即把信息作为孤立的、不相关的事实来被动接受、简单重复和机械记忆；而“深度”的学习需要将知识进行深度理解及长期保持，实现知识建构、迁移应用及问题解决（张浩 2012），它强调知识之间的一种联系性和问题解决的实践性。深层话语体系的成果性内容因人而异，语言素材的“储存和使用”也会从浅层次学习中跳脱出来，而变得更加灵活迅速。

四、结语

国际中文教育领域的线上教学在当今网络时代迎来了转型的契机。目前在完全网络环境下的教学中，线上汉语口语课带给教师较大困扰的几个方面主要是学习素材问题、学习关系构建问题、教学环境适应问题以及训练方式问题。据此本文以建构主义为理论基础，结合认知目标理论和新建构主义，从学生的需求侧出发，分析学习者如何能够主动进行汉语口语知识的内化，并构建一个能够帮助“汉语口语表达的软知识转化个性化的硬知识”的线上教学设计模型。

但本研究也存在一些不足,比如在话题选择环节,对于水平较低的学习者来说,较难实施头脑风暴式的话题讨论,这个时候靠教师引导,常需要借助媒介语。另外教材的使用在线上教学较为简略,学生往往需要自己进行部分疑问的扫除,对于水平较低的汉语学习者,讨论环节可能需要设计更加细致的引领,这对教师的教学水平要求较高。其次,本模型的话题选择具有一定的随机性,主要以实用性和趣味性为导向,如果教师对整个课程的总框架缺乏规划,可能会使得教学话题的选择在整个课中缺乏系统性,不能前后照应,起到回顾的效果。在样本群体方面,此次研究只涉及了重庆及广西部分线上汉语教师及志愿者群体,对于发达东部发达地区的情况了解较少,可能缺少一些代表性意见。

虽然有诸多环节还需要细化思考,但学习者自己搜集素材进行讨论和演讲等形式效果经验证有效,学习者根据自己的兴趣及表达需求搜集语料,而且足够的时间进行话语组织,将学习者元认知策略的空间留得十分充足。线上的汉语口语课教学的研究还需继续在碰撞中找寻出路,才能逐步实现“线上教学设计思路”的成功转型。

参考文献

- 高育花. (2021). 新冠疫情下的国际中文教育研究综述. *天津师范大学学报(社会科学版)*(06),23-28.
- 何克抗. (1997). 建构主义——革新传统教学的理论基础(上). *电化教育研究*(03),3-9.
- 焦建利等. (2020). 疫情防控背景下“停课不停学”在线教学案例研究. *中国电化教育*(03):106-113.
- 陆俭明等. (2020). “新冠疫情下的汉语国际教育:挑战与对策”大家谈(下). *语言教学与研究*(05),1-16.
- 吕志红. (2006). *美国中小学课堂管理研究*(硕士学位论文,河北大学). <https://kns.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbname=CMFD0506&filename=2006071276.nh>
- 盛群力, 褚献华. (2004). 布卢姆认知目标分类修订的二维框架. *课程.教材.教法*(09),90-96. <https://doi:10.19877/j.cnki.kcjcf.2004.09.028>.
- 王虹. (2005). 突破网络多语言教学的障碍——第二语言教学网络平台的应用与分析. *中国教育网络*(10),49-50.
- 王竹立. (2014). 新建构主义教学法初探. *现代教育技术*(05),5-11.
- 王竹立. (2020). 后疫情时代,教育应如何转型?. *电化教育研究*(04),13-20. <https://doi:10.13811/j.cnki.eer.2020.04.002>
- 杨金勇, 裴文云, 刘胜峰, 张东淑, 张湘, 姜卉, 于瑞利. (2020). 疫情期间在线教学实践与经验. *中国电化教育*(04).
- 张浩, 吴秀娟. (2012). 深度学习的内涵及认知理论基础探析. *中国电化教育*(10),7-11+21.
- 张金磊, 王颖, 张宝辉. (2012). 翻转课堂教学模式研究. *远程教育杂志*(04),46-51. <https://doi:10.15881/j.cnki.cn33-1304/g4.2012.04.008>.
- 钟晓流, 宋述强, 焦丽珍. (2013). 信息化环境中基于翻转课堂理念的教学设计研究. *开放教育研究*(01),58-64. <https://doi:10.13966/j.cnki.kfjyyj.2013.01.003>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: a meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>
- Talbert, R. (2014). Inverting the linear algebra classroom. *Primus*, 24(5), 361-374. <https://doi.org/10.1080/10511970.2014.883457>

(责任编辑:吴爱梅、涂敏)