基于动态支架模型的跨文化交际 SPOC 混合式教学建构

赵翠芳　高辉美
广东开放大学（广东理工职业学院）国际学院，广东 广州 510091

[摘要]针对高校跨文化交际课程线上线下融合教学在资源整合、学习支持与学生个性化学习方面的现实诉求，本研究以动态支架模型为依据，依托粤港澳大湾区高校在线开放课程联盟平台构建并实施 SPOC 混合式教学。该模式以“知、悟、行”三维目标统领，整合 MOOC 与校本学习资源，依据最近发展区理论、支架理论与探究社区模型定义教学、社会、认知三类支架，在教学周期内动态配置支架强度，形成五环节实施路径。经两学期课例验证与评价迭代表明，该模式有效支持了不同阶段学生的学习需求，教学有效性显著提升，学生的自主学习能力、批判性思维、协作沟通能力与数字素养协同发展，为基于动态支架模型的 SPOC 混合式教学落地实施提供了可参考的路径与经验。

[关键词]动态支架模型；SPOC；混合式教学；跨文化交际课程
DOI：10.33142/fme.v7i10.20720　　中图分类号：G642　　文献标识码：A

Construction of SPOC Blended Learning for Intercultural Communication Course Based on Dynamic Scaffolding Model

ZHAO Cuifang, GAO Huimei
School of International Studies, Guangdong Open University (Guangdong Polytechnic Institute), Guangzhou, Guangdong, 510091, China

Abstract: To address the needs for resource integration, timely learning support, and personalized blended learning of the Intercultural Communication course, this study, grounded in the dynamic scaffolding model, constructs and implements a SPOC blended learning model on the learning platform of the Guangdong-Hong Kong-Macao Greater Bay Area University Online Open Course Alliance. Guided by “knowing, comprehending, and acting”, the model integrates MOOC and school-based resources, defines teaching, social, and cognitive scaffolding based on theories of Proximal Development Zone, Scaffolding, and Community of Inquiry, and dynamically adjusts scaffolding intensity across a five-stage implementation path. Validated over two semesters, the model effectively supports course learners’ learning needs at different stages, improves teaching effectiveness, and fosters learners’ autonomous learning, critical thinking, collaborative communication, and digital literacy, offering a transferable reference for scaffolding-based SPOC blended learning.

Keywords: dynamic scaffolding model; SPOC; blended learning; intercultural communication course

引言

随着教育数字化转型的深入推进，混合式教学已成为中国高等学校（以下简称“高校”）课程教学改革的重要方向[1]。SPOC（Small Private Online Course，小规模限制性在线课程）作为线上线下一体化教学的典型形态，能够将优质 MOOC（Massive Open Online Course，大规模开放在线课程）资源与校本课堂教学有机融合，既兼顾优质资源的规模化共享，又能为学习者提供个性化的学习支持，因而日益受到高校教师的关注。已有实证研究表明，SPOC 混合式教学能够显著提升学生的学业成就，在更大范围内展现出促进教学成效的应用价值，其中既包括高职院校学生的实证检验，也包括针对普通高校本科生的多项研究与元分析，均支持其在提升学习成绩与学习动机方面的积极效应[2-4]。然而，在教学实践中如何针对特定课程有效整合线上资源、如何依据学生差异动态调整教学支持、如何真正实现线上与线下学习的深度融合而非简单叠加，仍是制约混合式教学质量提升的关键问题[5]。

就深层而言，混合式教学之所以容易陷入“线下讲授、线上堆料”的困境，根源在于资源整合、学习支持与差异化需求三者之间的张力：优质资源虽已线上化，却难以自动转化为学习支持；学习者的基础、节奏与需求各不相同，教师统一供给的学习支持往往顾此失彼。动态支架模型

Copyright © 2026 by authors and Viser Technology Pte. Ltd.

（dynamic scaffolding）正是破解这一困境的切入点——它主张根据学习者能力发展的不同阶段，动态地搭建并逐步撤除支持结构，从而实现对差异化学习需求的精准响应。正是基于此，本研究将动态支架引入 SPOC 混合式教学。

作为高校英语类专业的一门重要课程，跨文化交际的教学目标不仅在于跨文化知识的系统传授，更在于批判性文化意识的培养与真实情境沟通能力的形成，这对教学资源的整合方式与学习支持的供给水平提出了更高的要求。为此，本文以动态支架模型为切入点，依托粤港澳大湾区高校在线开放课程联盟平台（以下简称“联盟平台”），引入暨南大学《国际商务文化》MOOC，与教材内容、任课教师自制微视频等校本资源进行重组整合，构建并实施了跨文化交际 SPOC 混合式教学模式。

本研究的创新之处在于，将动态支架与探究社区（Community of Inquiry，CoI）模型相整合，依据 CoI 模型的教学、社会、认知三类临场感界定支架类型，并依托冯晓英等提出的混合式教学动态支架模型[6]，按学习者最近发展区的动态迁移配置支架强度，从而为 SPOC 混合式教学的落地提供了一条“目标统领-资源支撑-支架动态配置”的可操作路径，以期为高校同类课程的教学改革提供可迁移的经验。

1 课程目标设计

教学目标是教学设计的出发点与归宿，直接决定资源组织、方法选择与评价方式。本课程基于课程性质、学情特征与商务英语专业人才培养需求，确立了“知、悟、行”三位一体的目标框架。“知”指向跨文化交际核心知识的掌握，包括跨文化沟通原则、文化价值维度、商务礼仪规范等基础性知识；“悟”指向批判性文化意识的培养，引导学生理解文化差异的深层根源，形成开放包容的文化态度；“行”指向真实商务情境沟通能力的形成，使学生在跨文化人际交往、商务谈判、合作与冲突化解等情境中能够灵活运用所学知识。

这一目标框架并非将知识、意识与能力割裂，而是通过螺旋递进将三者贯通：知识的积累为意识觉醒奠定基础，意识的提升为能力转化提供动力，能力的形成又深化对知识的理解，构成循环推进的目标系统，为后续资源整合、方法设计与支架配置提供统一导向。

2 课程设计与实施路径

本课程依托联盟平台，围绕资源、内容、方法、评价与学习支持五个环节展开整体设计，由此形成“目标-内容-方法-评价-学习支持”环环相扣的实施路径。

在资源整合方面，本课程将三类资源加以重组：其一，引入《国际商务文化》MOOC，作为线上核心学习资源，为跨文化知识提供系统讲解；其二，以课程教材《跨文化商务英语交际》作为线下主线，承载课堂上的深度教学与案例研讨；其三，补充任课教师自制微视频，用作情境体验与实践拓展的素材。三类资源功能互补、内容衔接，避免了简单堆叠。

针对教学内容，依据学情与教学目标将课程划分为 8 个 SPOC 教学单元。这 8 个单元在功能上呈递进分层：前段单元以跨文化基础知识与沟通原则为主，学生依托 MOOC 与微视频完成自主线上学习；中段单元以文化价值维度对比与商务礼仪规范为主，逐步引入课堂案例研讨，实现从知识接受向意识辨析的过渡；后段单元以商务情境应用与跨文化冲突化解为主，依托项目协作与模拟谈判实现深度学习。由此，课程内容沿“基础认知-意识深化-能力应用”的进阶链路展开，前段自主学习为后段深度教学奠定基础，后段深度教学又反哺前段知识的深化与内化。

在教学方法设计上，针对“知、悟、行”三维目标匹配差异化教学方法：知识学习环节主要采用 MOOC 自主学习、微视频讲解与教师讲授相结合的方式；意识培养环节主要采用案例讨论、情境分析与文化对比等方法；能力形成环节则采用项目驱动、小组协作与模拟商务谈判等方式，促使学生在真实或仿真情境中运用所学。

课程评价方面，本课程实施过程性与终结性相结合的动态评价，把视频观看、讨论参与、作业提交等线上学习行为数据，与案例研讨、项目成果、口语汇报等线下课堂表现，一并纳入同一评价框架，既看学习过程、也看学习结果。同时，依据前序学期的教学反馈，对评价指标权重与评价方式不断迭代调整。两学期的评价方案由此持续优化，评价的功能也从选拔甄别转向对学习的诊断与促进，成为支撑学习本身的一种机制。

针对学习支持，本课程搭建了覆盖课前、课中、课后的支持体系：课前依托微信群开展任务导学与学习指导，课中借助平台进行实时答疑与交互支持，课后引入行业专家讲座以拓展学习边界。由此，不同阶段、不同水平的学生都能获得与自身学习进度相匹配的持续支持。

3 动态支架模型设计

3.1 支架类型的理论依据与内涵

本课程支架式教学的学理依据，是维果茨基的最近发展区理论（Zone of Proximal Development，ZPD），即教学应立足学习者当前已达的水平，指向其经他人引导所能达到的更高水平，在这两种水平之间搭建临时的支持结构，

Copyright © 2026 by authors and Viser Technology Pte. Ltd.

并随其能力增长而逐步撤除[7]。Wood、Bruner 与 Ross 在此基础上提出“支架”（scaffolding）概念，比喻成有经验的他者（成人/教师）在学习者最近发展区内提供的渐进式支持，并随学习者能力提升而适时退场[8]。

本课程进一步借鉴Garrison、Anderson 与 Archer（2000）的探究社区模型（Community of Inquiry，CoI）作为支架设计的分析框架。该模型指出，有意义的在线学习体验取决于教学临场感（Teaching Presence，如教师设计、组织与引导学习过程）、社会临场感（Social Presence，如营造互动、协作与情感联结的学习氛围）与认知临场感（Cognitive Presence，如激发反思、探究与深度建构）三个核心要素的交互作用[9]。这一框架自提出以来得到持续关注，Garrison 等在框架提出十年后系统回顾了其演化与验证脉络[10]；相关系统综述进一步表明，混合式学习、翻转课堂与在线学习构成 CoI 框架应用的主要环境[11]，近年国外研究从翻转课堂、SPOC 混合式外语教学等情境验证了三类临场感对深度学习与学习效果的显著促进作用[12,13]，我国学者也在大学英语、学术英语写作等混合式外语教学实践中检验了临场感之间的中介关系及其对批判性思维的促进作用[14,15]。

在混合式教学情境下，支架的动态供给尤为关键。冯晓英等结合 CoI 模型提出混合式教学动态支架模型，主张支架的配置并非固定不变，而应随学习者能力的发展与责任的逐步移交，动态调整教学、社会、认知三类支架的配置与强度，实现从教师主导到学习者自主的平稳过渡[6][16]。

就教学目标与上述理论基础的对应而言，本课程设计的“知、悟、行”三维目标与 CoI 模型的三类临场感之间存在清晰的映射：知识的掌握，主要依托教学临场感所引导的知识建构；意识的觉醒，更多依赖社会临场感所营造的互动氛围；能力的转化，则落脚于认知临场感所驱动的深层探究。这一对应关系，为本课程划分支架类型与配置强度提供了依据。

由此，本课程将混合式教学中的学习支持区分为教学、社会与认知三类。教学支架的作用在于为整个学习过程设定方向、统筹资源并跟踪进度，其核心是保障学习活动在结构化的轨道上有序推进；社会支架则着力于营造学习者之间的信任氛围与协作关系，使个体得以在共同体中获得情感支撑与归属感；认知支架关注的是学习者的意义建构本身，通过引导反思、深化理解与促进迁移，推动知识从接受走向内化。三类支架各有侧重，又统一服务于对差异化学习需求的回应，而非彼此割裂的孤立措施。

从实施层面看，三类支架在具体教学活动中各有所依托。学习任务单、平台进度提示与课间答疑，是教学支架发挥引导与监控功能的主要载体；线上讨论区、小组任务与同伴互助，为社会支架提供了组织交互、传递情感支持的场域；反思日志、思维导图与情境迁移任务，则使认知支架的反思引导与能力转化有了可操作的形式。三者贯穿课前、课中与课后各个教学环节，其投入重点随学习进程的动态变化而自然转移——从初期侧重知识导入与群体融入，到中期转向系统的知识建构，再到末期聚焦能力的迁移与深化，从而为学习者提供与其发展阶段相适应的持续支持。

3.2 支架强度的动态配置

依据教学对象能力发展的阶段性特征，本课程将一学期教学进程划分为初期、中期、末期三个阶段，并对三类支架的强度进行动态配置，形成“强度随能力发展而动态调整”的支架策略：在初期阶段，学生刚进入课程，学习共同体尚未形成，故配置为教学支架中等、社会支架较高、认知支架较低，优先通过高强度的社会支架凝聚学习共同体，建立归属感与交互氛围；在中期阶段，学生已具备一定的协作基础，进入知识建构的关键期，故配置为教学支架较高、社会支架中等、认知支架中等，强化教学支架以组织系统的知识建构，同时保持适度的社会与认知支持；在末期阶段，学生知识框架趋于成熟，需要向能力转化，故配置为教学支架中等、社会支架较低、认知支架较高，通过提高认知支架强度促进知识向真实情境沟通能力的迁移与转化。综合而言，三阶段支架强度配置可归纳为“初期中-高-低、中期高-中-中、末期中-低-高”的梯度结构，如图 1 所示。

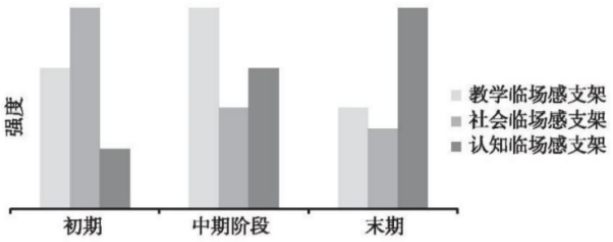


图 1　混合式教学动态支架模型
（来源：冯晓英、孙雨薇、曹洁婷，2019[17]）

这一动态配置的实质，是使支架供给与课程学习者最近发展区的移动保持同步：能力发展初期需要更充分的社会性支持以融入学习共同体，能力发展中期需要更系统的教学支持以完成知识建构，能力发展末期则需要更深入的认知支持以促成能力转化。通过支架强度的阶段性调整，实现“初期扶助-中期支撑-后期放手”的渐进支持。

Copyright © 2026 by authors and Viser Technology Pte. Ltd.

4 教学实践案例

为检视动态支架设计原则的适用性，本课程以第 2 单元“言语交际”为课例呈现教学实施过程中如何践行“目标统领-资源支撑-支架动态配置”的基本原则。该单元内容聚焦跨文化交际中的语言使用规则与文化规约，兼具知识性与情境性，适合检验三类支架的协同作用。

在课前阶段，教师主要运用教学支架进行引导：发布章节学习任务单，明确“知、悟、行”在本单元的具体落点，推送 MOOC 相关视频片段，组织学生完成基础知识的线上自主学习，并借助微信群开展任务导学。在课中阶段，教师先运用社会支架组织小组讨论与文化对比活动，鼓励学生分享各自文化背景下的言语交际经验，凝聚课堂共同体；随后运用认知支架开展情境分析，引导学生透过跨文化言语冲突案例辨析文化差异、归纳沟通策略，深化批判性文化意识。在课后阶段，教师重点运用认知支架进行巩固：布置真实商务情境下的言语交际任务，组织学生模拟演练并进行同伴互评，促进知识向能力转化。

从结构上看，本课例中的支架安排与三类支架的功能指向形成了一一对应：课前教学支架对应“知”的目标落点，课中社会支架与认知支架分别对应“悟”的交互氛围与深度反思，课后认知支架对应“行”的能力迁移。三个环节的支架任务在形式上各有侧重、在功能上彼此衔接。就单元内部而言，这是支架在“课前-课中-课后”环节内的动态配置；就课程整体而言，它又与前文“初期-中期-末期”三阶段的支架强度调整逻辑保持一致，共同体现了支架强度随学习进程动态调整的核心理念。

课例实践表明，三类支架在课前、课中、课后三个环节的协同配置，能够有效支持不同学习水平的学生在“言语交际”主题下实现从知识获取到意识觉醒再到能力形成的完整学习过程，验证了动态支架模型在具体教学情境中的适用性与可操作性。

5 教学效果分析

本课程先后于春季、秋季学期，面向三年级（48 人）、二年级（28 人）两个班实施混合式教学，并通过两学期评价方案的迭代来检验教学成效。从结果看，学生对课程的认可度较高，参与学习的投入较充分，学习中的获得感也比较明显，自主学习、批判性思维、协作沟通与数字素养等能力有所同步提升。这些判断主要来自两学期的学生评教结果、联盟平台记录的学习行为数据，以及学生的课程学习反思日志，三者相互印证。

5.1 教学满意度

在学校教务部组织的学生评教活动中，本课程两学期教学评分均达到优秀等次（90 分以上），评价覆盖教学内容、教材选择、思政融入等多个方面。学生对“MOOC 与课程教材、教师自制微视频重组”“线上线下一体化”“真实商务情境任务”等设计评价较高，认为课程在有限的课时内，把优质资源共享与个性化支持较好地结合了起来；三类资源功能互补、内容衔接，没有停留在简单堆叠上，资源共享也确实落到了实处。

5.2 学习参与情况

联盟平台记录的学习行为数据显示，学生在线学习的参与度与完成度均处于较高水平。在 SPOC 环境下，学生通过自主观看 MOOC 视频、教师自制微视频、参与线上讨论、提交章节作业等方式持续投入学习。值得注意的是，尽管秋季学期教学对象较春季学期总人数少 20 人，但学生参与课堂活动、随堂练习、测验作业及讨论区发帖数等指标均大幅提升，表明线上自主学习与线下深度研讨形成了良性循环，不同阶段、不同水平的学生均能在支架的动态调节下获得适配的学习支持，实现按需进阶。

5.3 学习效果与获得感

学生的学习获得感既来自知识层面的积累，也来自实践层面的能力体验，体现了课程“知、悟、行”目标的综合达成。这一学习成效的形成，很大程度上得益于课程为学习者搭建的教学、社会与认知三个层面的支持：以目标引导发挥教学支架功能、以协作讨论发挥社会支架功能、以反思引导与情境支持发挥认知支架功能，并随学习阶段动态调节各类支架的强度，在能力渐成时适时撤除支持。

对学生每周课堂学习总结与反思日志的内容分析发现，学生普遍表示掌握了跨文化交际的基本概念、基础理论与基本方法，树立了文化差异意识和跨文化交际意识，提升了跨文化沟通能力；教师第 5 周教学后记亦记载学生“意识到语言与文化密不可分”“学会分辨偏见和刻板印象”“学到汉语谚语和成语的对应英文表达”等知识习得与迁移的具体表现。有学生写道：“我觉得这门课程很好，可以学习到很多跨文化的知识……学到很多不同的文化底蕴，受益匪浅。”这些质性证据表明支架支持切实转化为可观察的学习效果，使学习者在知识内化的同时获得能力转化的通道。

5.4 多元能力发展

在课程实施过程中，学生的自主学习能力、批判性思维、协作沟通能力与数字素养得到协同发展。依托线上平台开展的自主探究与资料检索训练了学生的数字素养；案例研讨与文化对比培养了学生的批判性思维；小组协作与模拟谈判锻炼了学生的协作沟通能力；自主规划学习进程则提升了学生的自主学习能力，呈现出多元能力协同提升的良好态势。这一发展在课程成果中也有直接体现：春季

Copyright © 2026 by authors and Viser Technology Pte. Ltd.

学期学生分组制作“一带一路”国家文化介绍英语短视频；秋季学期教师将小组作业升级为数字故事创作（digital storytelling）比赛，学生以 4 人小组围绕跨文化冲突主题电影，运用所学理论开展文化对比与沟通分析并制作 4～6 分钟双语短视频，同步提交分工表与创作感想，各组成果已上传联盟平台资料栏目，成为多元能力综合运用的可见佐证。

6 结语

本研究依托粤港澳大湾区高校在线开放课程联盟平台，以动态支架模型为指导，构建并实施了跨文化交际 SPOC 混合式教学情境下的动态支架教学全过程。该模式以“知、悟、行”三位一体目标为统领，整合 MOOC、课程教材与任课教师自制视频三类资源，设计教学、社会、认知三类支架并按初期、中期、末期动态配置支架强度，形成了“目标-内容-方法-评价-学习支持”五环节实施路径。实践表明，该模式有效支持了不同阶段学生的学习需求，提升了课程教学的有效性，学生的满意度、参与度与学习获得感均达到预期。

同时，本研究仍存在值得深化之处。其一，支架强度的动态配置目前以定性判断为主，尚需引入更精细的量化手段对支架强度进行验证与校准；其二，混合式教学的持续有效运行，有赖于教师教学设计能力与平台技术支持的协同保障，未来应加强教师相关能力建设与平台功能优化，以推动该模式的规模化推广与普适化应用。

基金项目：2026 年度广东开放大学“冲补强”提升计划项目（CBQ202637）。

[参考文献]

[1]教育部.关于一流本科课程建设的实施意见:教高〔2019〕8 号[EB/OL].(2019-10-31)[2026-10-11].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201910/t20191031_406269.html

[2]邱相彬,袁晓晨,沈洲.SPOC 混合学习效果及其影响因素的元分析[J].湖州师范学院学报,2021,43(12):7-14.

[3]Jiang W, Zhan Y, Sun D, Sun J, Tian P. Exploring the effects of SPOC-based blended learning on students' learning performance at higher vocational education[J]. Interactive Learning Environments,2024,32(10): 6949-6966.

[4]Zheng L, Lee K C. Examining the Effects of “Small Private Online Course and Flipped-Classroom”-Based Blended Teaching Strategy on First-Year English-Major Students' Achievements[J].Sustainability,2023,15(21):15349.

[5]冯晓英,王瑞雪,吴怡君.国内外混合式教学研究现状述评——基于混合式教学的分析框架[J].远程教育杂志,2018,36(3):13-24.

[6]Feng X,Xie J,Liu Y.Using the Community of Inquiry Framework to Scaffold Online Tutoring[J]. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 2017,18(2):162-188.

[7]Vygotsky L S.Mind in Society:The Development of Higher Psychological Processes[M].Cambridge,MA:Harvard University Press,1978.

[8]Wood D,Bruner J S,Ross G.The role of tutoring in problem solving[J].Journal of Child Psychology and Psychiatry,1976,17(2):89-100.

[9]Garrison D R,Anderson T,Archer W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education[J].The Internet and Higher Education,2000, 2(2):87-105.

[10]Garrison D R,Anderson T,Archer W.The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective[J].The Internet and Higher Education,2010,13(1):5-9.

[11]Guo P,Jeyaraj J J,Razali A B. A systematic review on the application of Community of Inquiry framework in teaching of English as a second/foreign language[J].SAGE Open, 2025,15(3):21582440251357697.

[12]Huang,R,Annamalai,N. Seeking the optimal SPOC-based blended learning approach to enhance deep learning from the Community of Inquiry perspective[J]. Contemporary Educational Technology,2024,16(4):537.

[13]Wang K,Zhu C,Li S,Sang G.Using Revised Community of Inquiry Framework to Scaffold MOOC-Based Flipped Learning[J].Interactive Learning Environments,2023,31(10): 7420-7432.

[14]贾雯,高兴雨.大学英语混合式学习探究社区模型研究——情感存在感与社会存在感的中介效应分析[J].外语界,2023(4):82-90.

[15]张海霞,杨凤.以学术英语写作课程为例探究社区混合学习与批判性思维的关系[J].黑龙江教师发展学院学报,2022,41(3):139-141.

[16]冯晓英,吴怡君,曹洁婷,郭璐文.“互联网+”时代混合式学习活动设计的策略[J].中国远程教育,2021(6):60-77.

[17]冯晓英,孙雨薇,曹洁婷.“互联网+”时代的混合式学习:学习理论与教法学基础[J].中国远程教育,2019(2):7-92.

作者简介：赵翠芳（1977—），女，汉族，山东莒南人，博士，副教授，主要研究方向为外语教学与教师专业发展；高辉美（1985—），女，汉族，山东临沂人，硕士，讲师，主要研究方向为外语教学与跨文化交际。

Copyright © 2026 by authors and Viser Technology Pte. Ltd.