

“线上线下，虚实结合”的大学英语“续写”混合式教学模式构建

李巧灵 殷煦辰 贺敏

陕西师范大学外国语学院

摘要 信息技术与教育教学的深度融合为大学英语教学改革提供了新契机，VR 技术的教学应用日益受到关注。然而，当前混合式教学多停留在线上资源库与线下传统课的简单叠加，缺乏对动态沉浸式语境下续写效应的深入实证探索。为此，本研究基于续论，整合 VR 技术构建了“线上线下，虚实结合”的大学英语续写混合式教学模式，并以 93 名非英语专业本科生为对象开展教学实践，采用成绩分析、文本分析与课堂观察进行效果检验。结果表明，VR 创设的高协同语境显著增强了学生对人物细节的理解与情感表达动机，提升了其对语言范式的创造性模仿能力，有效体现了“学伴用随”原则。此外，沉浸式 VR 语境还促进了学生的参与度和语境协同意识。本研究在理论上丰富了沉浸式语境下的续写研究，回应了动态语境中协同效应机制的探讨需求；在实践上提供了可操作的技术融合写作教学范式。

关键词 续论；混合式教学；VR 技术；大学英语

DOI <https://doi.org/10.6938/iic.080406> 文章编号 2664-5327.2026.0804.33-44

一、引言

在信息技术与教育教学深度融合的时代背景下，混合式教学已成为推动高等教育变革、提升教学质量的关键路径。大学英语作为培养学生国际沟通与批判性思维的核心课程，其教学成效具有重要意义。然而，作为一门囊括各项英语技能的综合性课程，大学英语教学却长时间存在着重输入轻输出的现象（李琳、冯英、金玉芳，2022）。尽管引入线上平台的混合式教学为丰富资源与拓展练习时空提供了可能，但许多实践仍停留在“线上资源库+线下传统课”的简单叠加层面，教学活动设计缺乏坚实的二语习得理论支撑，未能有效激发学生内在的写作动机与认知投入。如何构建一个理论驱动且能直击写作学习心理机制的高效混合式教学模式，成为亟待探索的课题。

本研究以续论统合各理论，将“续”任务贯穿线上虚拟与线下真实场景，旨在打破大学英语混合式教学的虚实割裂困境，实现理论与教学实践的深度融合，同时拓展续论在混合式教学场景中的应用边界。

基金项目：2024 年度教育部产学研合作协同育人项目“VR 辅助下基于‘续论’的大学英语教学模式构建实践平台研究”（240702206262213）。

© The Author(s) 2026. **Article History:** Received: 27 June 2026; Accepted: 01 August 2026; Published: 15 August 2026 (online), (print). CC BY-NC-ND 4.0.

产教融合研究 (Chǎnjiào rónghé yánjiū) *Integration of Industry and Education*, ISSN 2664-5327 (Print), ISSN 2664-5335 (Online). Published by Creative Publishing Co., Limited 开元出版有限公司 (CPCL®). <https://iic.hk>, <https://cpcl.hk>, Email: cpcl@cpcl.hk.

二、文献综述

（一）续论

语言习得与使用高度依赖语境支撑 (Tomasello, 2003), 当外语学习缺乏真实语境支持时, 母语知识便会介入补缺, 干扰学习成效, 此即王初明 (2003) 提出的补缺假说。基于此, 王初明 (2009) 提出学伴用随原则, 强调语言学习应与情境体验紧密结合。

历经“以写促学” (2000)、“读后续写” (2012) 等系列探索, 王初明 (2016) 正式提出“续论”, 认为语言是通过“续”学会的。其核心机制在于, 学习者的理解能力始终领先于产出能力, 这种前高后低的非对称状态催生协同效应, 使产出水平向理解水平拉平 (王敏、王初明, 2014)。当前, 续论的理论框架已更加系统化, 揭示的语言学习机制与教学原则日臻完善, 为二语习得领域的长期性问题提供了新的理解视角 (王初明, 2026)。

大量实证研究证实续论的促学效果, 王启 (2021) 的实验设计揭示了读后续写的协同效应主要源于协同产出, 有协同产出的学习者目标结构的习得与保持效果显著更优。彭红英和王初明 (2025) 的元分析研究系统整合了续论相关实证文献, 结果显示续论指导下的外语学习干预整体呈现中等至较大的效应量, 且干预效果在多语学习环境中更为显著。

在语言层面, 读后续写能够显著促进词汇习得 (姜琳、涂孟玮, 2016)、关系从句学习 (王启、王初明, 2019) 和虚拟语气掌握 (辛声, 2017)。在语篇层面, 续写能够提升二语写作的连贯性 (张晓鹏, 2016) 和修辞水平 (杨华, 2018)。在教学实践层面, 贺敏 (2021) 通过续说、续写、续译等多样化的“续学”活动, 验证了“续理论”教学模式的有效性。徐锦芬 (2023) 的系统梳理则指出, 续论研究已获广泛验证, 但沉浸式语境下的续写效应仍有待深入探讨。

（二）续写

现有研究从输入材料、任务设计等维度, 系统探究了读后续写的协同效应影响因素。王初明和王启 (2025) 对比了读后续说与读后续写两种产出模态, 发现续说产生的协同效应强于续写, 且续说的句法复杂度高于续写, 这有悖于书面语复杂度高于口语的一般规律, 表明续作中的协同效应更多发生在语篇层次。在阅读输入条件方面, Peng 等 (2020) 发现简化版续写材料更能提升语言的准确性与流利性; 张秀芹、张倩 (2017) 证实议论文续写的协同效应强于记叙文。

在任务设计方面, 多轮续写能够强化句法协同 (Wang et al., 2021) 并促进学习者的自我修正 (Zhang & Zhang, 2021); 对比续写则不仅能提升语言复杂度, 还能有效缓解二语写作焦虑 (刘艳等, 2023)。张素敏和张军 (2021) 的纵向研究表明, 多轮续写能够促进学习者对不同英语语言项目的加工, 提升整体外语成绩和外语学习态度, 其中自我纠错与各类错误呈显著相关, 说明外语学习是一个整合系统。

在学习者个体差异方面, 母语思维的参与程度影响续写质量 (姜琳等, 2019), 语言水平差异也导致多轮续写的促学效果呈现动态变化 (张素敏、张继东, 2019)。上述研究为准备续写材料、设计续写任务提供了重要参考。

（三）技术驱动的外语教学实践探索

VR 技术为续论在沉浸式语境中的落地提供了可能, 冯宝鑫和胡美馨 (2025) 对比高沉浸式虚拟现实环境与常规多媒体课堂, 发现 HiVR 组的词汇记忆与应用效果均显著优于对照组。国际研究同样证实 VR 对青少年词汇学习具有积极影响 (Alfadil, 2020), 但针对成年学习者的研究相对不足 (Kaplan-Rakowski et al., 2021)。

与此同时, 混合式教学已成为外语教学的重要形态。陈静等 (2024) 从课堂生态视角构建混合式学术英语写作教学模式, 发现学生在线上线下呈现出多样化的合作学习模式。刘艳等 (2023) 将续论与混合教

学深度融合，证实对比续写对词汇多样性、句法复杂度及多项修辞指标均产生显著协同效应。

此外，贺敏等（He, Abbasi & He, 2025）的研究表明，AI 驱动反馈能够提升学习者的自我反思能力与创造力，为技术赋能续论教学提供了新视角。王初明（2025）指出，续论与大语言模型在运作机制上高度吻合，大语言模型通过承接上文续写下文实现人机互动，而续论所倡导的创造性模仿可为大语言模型在外语教学中的应用提供理论指导，两者结合是未来研究的重要方向。

上述研究表明，VR、混合式教学及 AI 等技术手段正逐步融入外语教学实践，为“续论”在沉浸式语境中的应用创造了条件，但将 VR 与续写教学系统整合、形成闭环教学模式的实证研究仍较为缺乏。

（四）小结

综上所述，续论研究已取得多方面进展，但多数续写研究基于纸本或静态图文输入，对动态沉浸式语境下的续写效应探讨不足；同时，VR 应用多聚焦单项语言技能，鲜有系统设计“输入-输出”循环教学模式的实证探索。鉴于此，本研究在已有成果基础上，将 VR 技术与续论深度融合，构建“线上线下，虚实结合”的大学英语“续写”混合式教学模式，并通过教学案例验证其可行性与实施效果。

三、大学英语“续写”混合式教学模式的理论基础

本研究以续论、混合式学习理论和输入、输出与互动假说为基础，构成互补整合的理论支撑体系。其中，续论作为任务设计与习得机制的核心，统领整个教学模式的设计与实施。此外，多媒体认知情感理论为本研究利用 VR 技术构建“虚实结合”的续写教学环境，提供了情境创设、情感激发、认知投入与语言产出的心理机制解释。

（一）续论

续论是王初明教授提出的中国特色二语习得理论，其核心理念为：语言是通过“续”学会的，学习高效率是通过“续”达到的（王初，2016）。通过“续”学习语言效率最高（王初明，2021），语言学习任务只要含“续”，促学效应均十分显著（徐锦芬、陈子逸，2023）。通过“续”学习语言的过程中，伴随语境与交际意图、理解与产出的互动及输入向创造性输出的转化，通过拉平理解与产出的差距实现语言内化。通过一系列高效的“续”任务形式，实现最大化促学效力，这一过程根植于一个关键的心理机制——协同效应。

协同是指，当学习者理解前文并尝试续作时，其语言产出会在内容、句法、词汇等多个层面与前文下意识地趋同和对齐（Wang & Wang, 2015）。协同互动架起了理解与创造性产出之间的桥梁，故也称拉平效应。协同效应主要表现在三个方面：语言理解（学）与表达（用）紧密结合、创造性模仿、学伴用随（王初明 2025）。

本研究构建的“线上线下，虚实结合”的“续写”混合式教学模式，基于王初明（2010）提出的外语学习的有效路径：互动 → 理解 → 协同 → 产出 → 习得。该设计以“续”为主线，通过线上线下循环交互形成学习闭环。因此，续论不仅是本教学模式的语言习得逻辑基础，更是其实现深度融合、提升写作教学效果的关键路径。

（二）混合式学习理论

混合式学习被定义为一种结合了面对面教学与以技术为媒介的教学的系统（Graham, 2006）。这种整合模式根植于强调以学习者为中心的教学、引导式探究的教学实践（Bonk & Graham, 2012; Graham, 2018）。简言之，混合式学习旨在系统整合与重构二者优势，创造更深层次的教学体验。冯晓英等（2019）指出，混合式教学的研究焦点已从初期的是否混合深化为如何有效融合，愈发强调激发学生主动性、促进协作与深度学习。

Garrison 等（2000）提出的探究社区理论模型（CoI）为理解 and 设计这种深度融合提供了经典的理论

框架。其核心由三个相互依存、动态交织的要素构成：认知存在、社会存在和教学存在 (Garrison et al., 2000)。其中，社会存在关注学习者在在线环境中呈现真实自我、建立信任与归属感的能力 (Rourke et al., 2001)。黄敏和凌英 (2026) 的研究指出社会存在感在维系学习者跨越探究各个阶段的认知投入方面所具有的特殊影响力，强调了社会情感动态在支持 EFL 混合学习中认知参与方面的核心作用。社会存在指学生通过媒介将个人完整的展示出来的能力，在以 VR 场景为基础的混合式教学中起着核心作用。

认知存在强调认知投入与批判反思，社会存在注重学生与媒介的联系，教学存在指教师的教学设计指导，三者共同推动学习者从浅层走向深度学习与有意义学习。

(三) 输入、输出与互动假说

输入、输出与互动假说构成的二语习得的心理理论框架，深刻影响了现代语言教学理念与实践的发展。输入假说认为，人类习得语言的唯一途径，是通过接收并理解略高于其现有语言能力的语言输入，即可理解性输入，通常用公式“ $i+1$ ”表示 (Krashen, 1985)。输出假说则认为学习者必须有意识地、有意义地使用目标语进行产出，即进行可理解性输出，才能真正推动语言能力从语义理解迈向句法精确 (Swain, 1985)。Long (1981) 的互动假说进一步指出，这种输入最有效地产生于对话双方为达成彼此理解而进行的意义协商过程中，强调了社会互动在语言习得中的关键作用。

Gass (2013) 系统整合了输入、互动、输出三大假说，提出了著名的“输入—互动—输出”模型，强调了从输入到吸收过程中的注意、理解和整合机制。陈秀丽等人 (2024) 探讨了将输入假说、输出假说、互动假说及元认知理论融入 ChatGPT 在外语文学中最佳实践的前景，将三大理论与现代科技融合。

本研究中，三大假说从语言习得层面解释了混合式续写模式为何有效。输入假说指导线上 VR 场景提供符合“ $i+1$ ”原则的多模态输入，输出假说赋予续写活动价值，互动假说规划混合式教学的运行机制，通过线上线下互动与反馈实现动态循环。

(四) 多媒体学习认知情感理论

多媒体学习认知情感理论是对 Mayer 多媒体学习认知理论的拓展，纳入情感、动机和元认知因素，用以解释学习者在各种高科技与多媒体环境中的学习过程 (Moreno, 2006)。Leutner (2014) 指出：Moreno 提出了一种多媒体学习认知情感理论，该理论扩展了 Mayer 的认知理论，纳入了“情感中介”的概念，即动机因素可能通过学习者的认知投入来中介学习效果。Mayer (2024) 在最新综述中指出多媒体学习认知理论正逐步整合此前研究不足的成分，包括社会、情感、动机与元认知过程，明确将情感因素列为未来理论发展的关键方向。

该理论为 VR 融入续写教学提供了“认知-情感”双通道的解释框架，阐明了 VR 为“续”提供动力的内在机制。续论强调学习者在互动中实现协同，而这离不开学习动机的支撑，VR 为“续”所提供的动力，本质上是通过激活学习者的积极情感与内在动机，促使其以更高的认知投入水平参与互动之中，从而实现更高质量的协同与产出。

四、大学英语“VR 体验-续写”教学模式构建

(一) 模式核心理念

续论认为，语言学习的高效率源于“续”所引发的理解与产出之间的交互协同效应。最大化这一效应的关键在于实现互动协同，即语言理解与语言产出相互动，通过模仿与创造相结合，将他人的语言转化为自己的语言，实现“拉平效应”。因此，续写教学的核心任务并非简单提供阅读材料，而是创设能够激发深层协同的“高协同语境”。

本研究提出的“线上 VR 输入 + 线下课堂输出”深度融合模式正是对这一核心理念的回应。高协同语

境，包含三个维度：情境协同、语言协同与情感协同。VR 技术可构建多模态、可交互的虚拟场景，使学习者在具身认知中感知人物、时间、地点、因果、交流意图等情境要素，从而实现情境协同。场景内嵌的音频、文本、对话样例，为学习者提供可模仿的语言范本，激活其语言库，促进语言协同。情感协同指沉浸式体验激发学习者的情感共鸣与表达动机，使续写不再限于机械的语言操练，而成为有真实实际需求的创造性表达。

线上与线下的深度融合，体现为输入与输出在时空上的有机衔接。线上 VR 模块承担输入驱动功能：通过虚拟语境沉浸，学习者在多模态输入中完成语言与内容的预热，形成对原文情境的内化表征。线下课堂模块承担输出创造功能：基于线上习得的情境模型，学习者通过协作构思、同伴互评、教师指导等互动形式，完成续写任务并实现语言的内化与迁移。两个模块并非线性排列，而是通过“线上-线下-线上”的循环机制形成学习闭环，使协同效应在反复迭代中持续强化，具体见图 1。

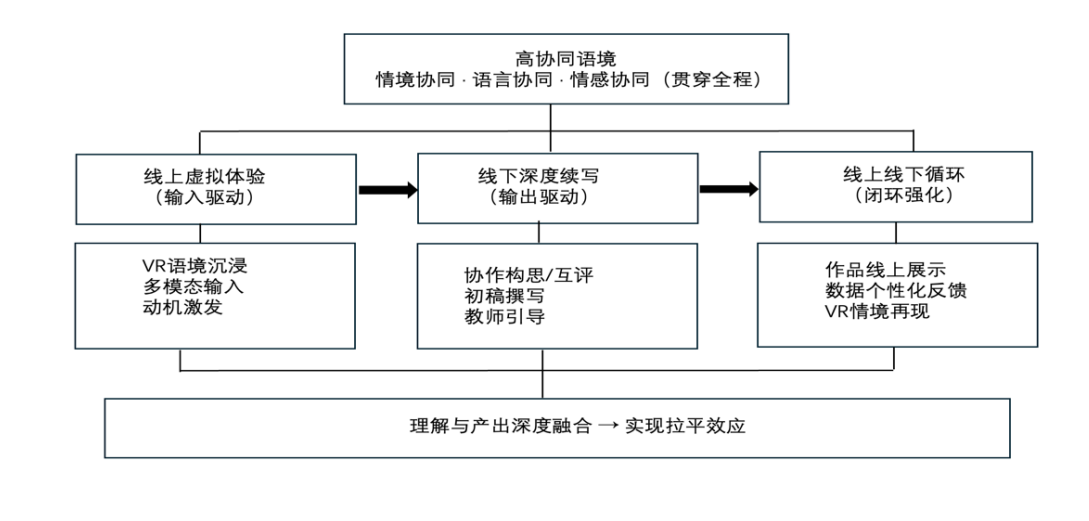


图 1: 模式运行框架结构

（二）模式结构解析

基于上述理念，本研究构建的“线上线下，虚实结合”的“续写”教学模式，由三个循环递进的模块构成：线上虚拟体验模块、线下深度续写模块、线上线下相循环模块。各模块承担特定功能，模块之间形成“输入驱动-输出创造-反馈强化”的动态机制。

1. 线上虚拟体验模块

线上虚拟体验模块是教学过程的起点，旨在使学习者在沉浸体验中内化情境、感知语言范式、激发续写动机。模块以 VR 场景为载体，整合视频、音频、文本等多模态资源。教师基于写作主题与文本创设虚拟世界，学习者通过头戴式显示器进入该世界，以第一视角体验故事，与人物对话，感受现场氛围。模块采用自主学习形式，学习者可根据个人节奏反复体验、回放关键语段。平台同步采集学习者的行为数据，包括场景停留时长、交互操作记录、语言模仿练习等，为线下精准干预提供依据。

多模态输入的优势在于：第一，情境构建不再依赖单一文本解码，而是通过具身体验直接形成，帮助学习者充分理解原文。第二，VR 场景内嵌的对话与描述文本，提供了嵌入具体情境、具有交际功能的语言使用实例。第三，VR 沉浸体验不仅提供语言输入，更激活表达动机，学习者亲历故事后自然产生对情节走向的好奇，这种情感协同是续写动机的内在源泉。

2. 线下深度续写模块:

该模块的核心是将线上体验转化为语言产出,指导学习者进行语言的模仿与内容的创造,通过课堂互动实现协同效应的最大化。第一步,组织学习者基于线上VR体验进行协作构思,教师给出“5W+1H”引导问题,学生分组交流所见所闻及对人物情节的理解。第二步,教师基于VR平台数据,引导学习者回顾VR场景中的语言范本,如人物对话的语体特征、场景描写的句法结构、叙事推进的衔接手段等,并鼓励学习者对剧情的发展进行创新思考。

在情境模型充分共享的基础上,学习者进入初稿撰写阶段。续写的关键在于“协同”:内容上与原文连贯,语言上模仿原文风格与结构,引导学生从“有意识模仿”走向“自觉协同”。初稿完成后,组织同伴互评活动与教师评价活动。评价的标准聚焦于协同质量,即续作是否与前文在内容上连贯、在语言上协调、在情感上一致。

该模块的设计意图在于:通过同伴对话,学习者验证并丰富自身情境模型,弥补个体体验的盲点,激活线上习得的语言结构,为书面续写做铺垫。教师在此环节扮演引导者角色,通过提问引导学生关注情境模型的核心维度,如人物特征、事件脉络、情感基调、潜在冲突等,为续写搭建支架。

3. 线上线下相循环模块

该模块是实现学习闭环的关键,其功能在于通过反馈与强化巩固,迁移并深化学习成果。学习者将续写作品提交到批改网,系统从词汇、语法、篇章结构、内容切题度等维度进行多维分析,给出总分、分项评分,并生成个性化反馈。学习者根据平台反馈与教师评价进行修改,撰写终稿。同时,教师设置“班级作品库”与“优秀范文”专区,形成同伴学习资源库。

模块的最后环节是选取批改网评出的优秀续写作品进行“VR情景再现”,将学生的续作转化为可视化虚拟场景。入选作品的作者参与编剧,与教师合作将文字描述转化为场景、人物、动作、对话。线下课堂上,全体学习者将共同走进同学创作的续写世界,体验故事的不同走向。这种“创作-再现-体验”的循环,使学习者在体验中深化对语言与情境关系的理解。

该模块使教学评价不再局限于单次续写的分数,而是贯穿整个学习过程:线上体验的参与度、线下协作的贡献度、初稿与修改稿的进步幅度、VR再现的创意表现等,均纳入评价体系。这种形成性评价机制,既减轻了终结性评价的压力,也促使学习者更关注学习过程本身。

五、案例分析

(一) 案例情况

本案例以陕西师范大学93名非英语专业大一学生为教学对象,依托《新视野大学英语读写教程》第一册第三单元“Heroes of our time”开展教学实践。单元主题为英雄人物,包含Text A“Yuan Longping: A Rice Field of Dreams”和Text B“Heroes Among Us”两篇课文,旨在引导学生理解英雄定义、感知英雄品质,实现语言学习与人文素养的同步提升。在教材内容基础上,案例融入袁隆平院士感人事迹与群众自发悼念的真实素材,创新设计VR沉浸式体验与英语续写教学任务,将语言输入、写作输出与信息技术应用有机融合。

教学所用VR平台支持音频讲解与交互式任务单,可高度还原湖南安江农校试验田、海南南繁基地等关键场景,让学生以第一视角置身稻田,沉浸式感受袁隆平的科研坚守、家国情怀与无私奉献精神。整个教学设计紧扣教材主题,兼具时代性与沉浸感,既强化语言输入效果,又落实课程思政要求,有效提升学生英语写作能力与人文素养。

（二）实施过程

1. 线上虚拟体验模块

教师在 VR 平台发布任务单，学生自主访问袁隆平的稻田虚拟场景。场景设计包含以下关键内容：（1）袁隆平在田间观察水稻的身影，他的皮肤被太阳晒得黝黑，双手因常年劳作而粗糙；（2）1970 年他在海南发现野生稻雄性不育株的关键历史时刻再现；（3）杂交水稻试验田与普通稻田的对比展示，直观呈现产量差异；（4）2021 年袁隆平逝世后，长沙街头群众自发悼念的画面，人们手持鲜花和稻穗送别；（5）袁隆平生前的一段采访录音：“我毕生的追求就是让所有人远离饥饿。”

在此过程中，学生需完成三项核心任务：第一，记录至少 3 处印象最深刻的细节并说明原因；第二，结合课文内容归纳袁隆平体现的英雄品质；第三，思考跨越时空与袁隆平对话的内容，以及如何传承其精神。平台自动记录学生观看时长、任务完成情况与交互行为，教师通过后台实时掌握全班学习进度，精准定位预习难点，为线下课堂教学提供数据支撑与备课依据。

2. 线下深度续写模块

线下教学分为两课时，每课时 50 分钟。第一课时以语言输入与主题探究为主，教师首先聚焦学生高频关注的袁隆平田间身影与群众悼念画面，抛出核心讨论问题：什么样的人可称为英雄？袁隆平具备哪些英雄品质？除科学家外，还有哪些平凡英雄？学生以 4-5 人为小组展开讨论并选派代表发言，教师结合课文 Text A 与 Text B 内容，引导学生提炼袁隆平坚守执着、无私奉献、淡泊名利等核心品质，建立科学家英雄与平凡英雄的内在关联，深化对英雄内涵的理解。

随后，教师借助 VR 平台播放长沙市民悼念袁隆平的新闻视频，激发学生情感共鸣；拆解课文经典段落，讲解细节描写、情感表达以及词汇运用等写作技巧；并进而展示续写范文，总结写作结构，梳理 dedication、perseverance、dream、serve、inspire 等单元核心词汇，为学生写作搭建清晰支架。

第二课时以续写输出为主。教师发布续写任务：“假设你有机会与袁隆平爷爷进行一场跨越时空的对话，请以‘与袁爷爷对话’为题，写一篇 250-300 词的短文。内容包括：（1）描述你与袁爷爷相遇的场景；（2）你想对他说的话（可以表达敬意、提出问题、分享感受）；（3）从他身上你学到了什么，以及你打算如何将他的精神传承下去。要求运用本单元所学词汇和表达，语言生动、情感真挚。”

学生独立写作 25 分钟，教师巡回进行个别指导。写作完成后，学生依据“内容、语言、结构、情感”四维同伴互评量表打分并提出修改建议，教师选取 2-3 篇典型习作进行全班点评，重点指导细节描写、情感表达与语言运用，学生据此进一步修改完善初稿。

3. 线上线下相循环模块

线下课堂结束后，学生将修改后的作文上传至批改网进行智能评分与分析，批改网从词汇、语法、篇章结构、内容切题度等维度生成多维分析报告与个性化反馈，学生依据反馈进一步打磨终稿。教师在平台设立优秀范文区、进步作品区、特色作品区，打造同伴学习资源库，方便学生随时查看、借鉴优秀写法与写作思路。

最后，教师选取具有代表性的优秀续写作品，将文字内容转化为可视化 VR 场景。学生在后续课堂进入同伴创作的虚拟世界，感受不同对话视角与场景设计，在沉浸式体验中深化对英雄精神的理解，同时获得强烈的写作成就感与认同感，形成“体验-写作-再现-再学习”的良性循环。

（三）实施效果

为评估教学效果，本研究收集了 93 名学生的续写作文，利用批改网进行辅助评价，从总体成绩、语言质量、协同效应三个维度展开分析。

1. 总体成绩

批改网评分显示，93 篇续写作文的平均分为 78.56 分。从分数段分布看，85-100 分 13 人，70-84 分 77 人，60-69 分 3 人，无不及格作文。整体成绩分布合理，绝大多数学生能够较好地完成续写任务，其中超过八成的学生集中在 70-84 分区间，高分学生占比也达到近 14%。

表 1: 总体成绩统计表

得分区间	人数	总人数	占比
85-100	13	93	13.98%
70-84	77	93	82.80%
60-69	3	93	3.23%
0-60	0	93	0.00%
平均分	78.56	78.56	78.56

2. 语言质量

在学生写作中，高频词汇占比 74.98%，说明学生主要使用了基础常用词汇，语言表达扎实；学术词汇占比 11.61%，表明学生在续写中尝试运用了部分学术性表达，体现了对课文书面语体的模仿；连词占比 2.89%，略低于合理范围，提醒教师在教学时应注重培养学生的篇章衔接意识；词汇丰富度（TTR）为 0.55，说明学生的词汇多样性较好，能够避免过度重复使用同一词汇。

表 2: 语言质量统计表

语言质量分析维度	数值
高频词汇占比	74.98%
学术词汇占比	11.61%
连词占比	2.89%
词汇丰富度（TTR）	0.55

3. 协同效应

协同效应是检验续写任务是否有效促进学生模仿输入语言的关键指标，本研究统计了学生使用 VR 场景及课文中典型表达的情况。

表 3: 协同情况统计表

描写类型	使用人数	占比	典型例句
外貌与状态描写	40 人	43.01%	“His face was leathered by the sun”、“his face weathered by the sun”
成就与品格描写	52 人	55.91%	“never sought fame or adulation”、“selfless dedication”、“stay away from the spotlight”
梦想描写	38 人	40.86%	“plants taller than a man”、“ears hung full as brooms”、“each grain as big as a peanut”
对比描写	28 人	30.11%	“Some skeptical people told him he was wasting his time, but he believed...”
场景描写	55 人	59.14%	“The sun shone on the field”、“golden rice waves”、“the warm sun kissed my face”

从数据可以看出，场景描写类表达使用率最高（59.14%），说明 VR 体验对学生的场景感知和描写能力产生了积极影响；成就与品格描写类表达使用率也超过半数（55.91%），表明学生能够准确把握袁隆平的核心精神品质并运用于自己的写作中。

从典型例句来看，学生能够将输入材料中的语言表达运用到自己的续写中。例如，有学生写道：“His face was leathered by the sun and his big hands were rough from years of work.” 这一句子直接化用了课文原文，并根据自身表达需要进行了恰当的改编。另一学生写道：“I never sought fame or adulation, but rather focused only on hard work and results that could help eradicate poverty and lift people out of hunger.” 该生准确运用了对袁隆平品格的描述表达，体现了对袁隆平核心品质的深入理解。

4. 教学观察

教学过程中，学生展现出以下三点明显变化：一是认知更具象，不再将袁隆平视为符号化的科学家，而是能够描述具体生动的细节，说明具身体验有效深化了人物理解；二是情感更真实，写作摆脱了模板化套路，愿意主动表达真情实感；三是语言更主动，超过半数学生自觉运用课文与 VR 场景中的表达，语言输出质量明显提升。

六、结论

本研究构建的“线上线下、虚实结合”大学英语续写混合式教学模式，回应了徐锦芬（2023）指出的“对动态、沉浸式语境下的续写效应探讨不足”这一研究缺口，以续论统领输入、输出与协同，深度借助 VR 技术构建沉浸情境，形成可落地、可复制的大学英语写作教学范式。

基于教学实践,提出以下建议供一线教师及教学管理者参考:第一,教师应着重提升VR任务设计能力,让虚拟场景与语言学习、主题探究深度融合,避免技术应用流于形式;第二,加强线上线下环节有机衔接,充分利用学习数据优化课堂教学,形成良性闭环;第三,关注学生个体差异,为不同水平学生提供针对性指导。最后,持续优化评价机制,在智能评分基础上有机融入内容、逻辑与情感维度的教师评价。

引用本文 李巧灵,殷煦辰,贺敏. “线上线下,虚实结合”的大学英语“续写”混合式教学模式构建[J]. 产教融合研究, 2026, 8(4):33–44. <https://doi.org/10.6938/iie.080406>.

Cite This Article Qiaoling LI, Xuchen YIN, Min HE. (2026). Construction of a Blended College English Continuation-Writing Teaching Model Integrating Online and Offline, Virtual and Real Environments. *Integration of Industry and Education (Chǎnjiào rónghé yánjiū)*, 8(4):33–44. <https://doi.org/10.6938/iie.080406>

参考文献

- [1]Alfadil, M. (2020). Effectiveness of virtual reality game in foreign language vocabulary acquisition. *Computers & Education*, 153, 103893.
- [2]Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Wiley.
- [3]Chen, J., & Zhang, X. (2022). L2 development of phraseological knowledge via a xu-argument based continuation task: A latent curve modeling approach. *System*, 106, 102767.
- [4]Chen, X., Gao, Y., Tang, W., Guan, J., & Ryoo, J. (2024). AI application in foreign language literature: ChatGPT's impact and skill enhancement. *European Journal of Contemporary Education and E-Learning*, 2(2), 3-18.
- [5]Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- [6]Gass, S. M. (2013). *Input, interaction, and the second language learner*. Routledge.
- [7]Graham, C. R. (2006). Blended learning systems definition, current trends, and future directions.
- [8]Graham, C. R. (2018). Current research in blended learning. In *Handbook of distance education* (pp. 173-188).
- [9]He, M., Abbasi, B. N., & He, J. (2025). AI-driven language learning in higher education: an empirical study on self-reflection, creativity, anxiety, and emotional resilience in EFL learners. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1525.
- [10]Huang, M., & Ling, Y. (2026). Teaching and social presence in Chinese EFL blended learning: A mixed-methods investigation of cognitive presence development. *System*, 138, 103965.
- [11]Kaplan-Rakowski, R., Johnson, K. R., & Wojdyski, T. (2021). The impact of virtual reality meditation on college students' exam performance. *Smart Learning Environments*, 8(1), 1-15.
- [12]Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- [13]Leutner, D. (2014). Motivation and emotion as mediators in multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29, 174-175.
- [14]Long, M. H. (1980). *Input, interaction, and second language acquisition*. University of California, Los Angeles.
- [15]Mayer, R. E. (2024). The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 36(1), 8.

- [16]Moreno, R. (2006). Learning in high-tech and multimedia environments. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 63-67.
- [17]Peng, H., & Wang, C. (2025). Effectiveness of xu-based interventions in foreign language learning: A meta-analysis. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 48(4), 487-502.
- [18]Peng, J., Wang, C., & Lu, X. (2020). Effect of the linguistic complexity of the input text on alignment, writing fluency, and writing accuracy in the continuation task. *Language Teaching Research*, 24(3), 364-381.
- [19]Rourke, L. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 51-70.
- [20]Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In *Input in second language acquisition* (pp. 165-179).
- [21]Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- [22]Wang, C. (2021). The Xu-Based Approach to Second Language Learning. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 44(3), 277-280.
- [23]Wang, C. (2026). Recent advances in research on the xu-argument and future directions. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 49(1), 1-7.
- [24]Wang, C., & Wang, M. (2015). Effect of alignment on L2 written production. *Applied Linguistics*, 36(5), 503-526.
- [25]Wang, M., Gan, Q., & Julie, B. (2021). L2 syntactic alignment in the reading-writing integrated continuation task. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 44(3), 292-313.
- [26]Zhang, S., & Zhang, L. J. (2021). Effects of a xu-argument based iterative continuation task on an EFL learner's linguistic and affective development. *System*, 98, 102481.
- [27] 陈静, 黄恺瑜, 吴倩, 金檀. (2024). 课堂生态视域下的混合式学术英语写作教学模式探究. *外语电化教学*, (1), 68-77.
- [28] 冯宝鑫, 胡美馨. (2025). 高沉浸式虚拟现实技术对英语词汇记忆与应用效应的实验研究. *外语教育研究前沿*, 8 (5), 37-49.
- [29] 冯晓英, 孙雨薇, 曹洁婷. (2019). “互联网+”时代的混合式学习: 学习理论与教学法基础. *中国远程教育*, (02), 7-16+92.
- [30] 贺敏. (2021). 基于“续理论”的大学外语高效率教学模式实践研究. *高校外语教学研究*, 57-64.
- [31] 姜琳, 涂孟玮. (2016). 读后续写对二语词汇学习的作用研究. *现代外语*, 39 (6), 819-829.
- [32] 姜琳, 陈燕, 詹剑灵. (2019). 读后续写中的母语思维研究. *外语与外语教学*, (3), 8-16.
- [33] 李琳, 冯英, 金玉芳. (2022). 读后续写在大学英语教学中的实践探索. *黑龙江生态工程职业学院学报*, 35 (6), 151-156, 160.
- [34] 刘艳, 廖小根, 倪传斌. (2023). 混合教学情境下对比续写的协同效应. *外语电化教学*, (4), 38-45.
- [35] 彭红英, 王初明. (2025). 基于续论的外语学习干预效果: 一项元分析研究. *中国应用语言学 (英文)*, 48 (4), 487-502.
- [36] 王初明. (2000). 以写促学——一项英语写作教学改革试验. *外语教学与研究*, 32 (3), 207-212.
- [37] 王初明. (2003). 补缺假设与外语学习. *外语学刊*, (1), 1-5.
- [38] 王初明. (2009). 学相伴用相随——外语学习的学伴用随原则. *中国外语*, (5), 53-59.

- [39] 王初明. (2010). 互动协同与外语教学. 外语教学与研究, 42 (4), 297-299.
- [40] 王初明. (2012). 读后续写——提高外语学习效率的一种有效方法. 外语界, (5), 2-7.
- [41] 王初明. (2016). 以“续”促学. 现代外语, 39 (6), 784-793, 873.
- [42] 王初明. (2025). 续论与大语言模型. 现代外语, 48 (5), 620-629.
- [43] 王初明, 王启. (2025). 续说与续写产出模态促学语言的对比研究. 外语教学与研究, 57 (1), 55-67.
- [44] 王敏, 王初明. (2014). 读后续写的协同效应. 现代外语, 37 (4), 501-512.
- [45] 王启. (2021). 读后续写协同产出的促学效果. 外语教学与研究, 53 (6), 15-22.
- [46] 王启, 王初明. (2019). 以续促学英语关系从句. 外语教学理论与实践, (3), 1-5.
- [47] 辛声. (2017). 读后续写任务条件对二语语法结构习得的影响. 现代外语, 40 (4), 507-517.
- [48] 徐锦芬. (2023). 续论实证研究现状与未来发展. 外语界, (2), 2-9.
- [49] 徐锦芬, 陈子逸. (2023). 续论实证研究现状与未来发展. 中国外语, 20 (02), 85-90.
- [50] 杨华. (2018). 读后续写对中高级水平外语学习者写作修辞的学习效应研究. 外语教学与研究, 50 (4), 596-607.
- [51] 张琳, 秦婷. (2020). 读后续写对英语专业学生写作焦虑和写作能力的影响研究. 外语教学, 41 (6), 72-76.
- [52] 张素敏, 张继东. (2019). “多轮续写”中学习者英语水平的动态发展研究. 外语教学, 40 (6), 57-62.
- [53] 张晓鹏. (2016). 读后续写对二语写作过程影响的多维分析. 外语界, (6), 86-94.
- [54] 张秀芹, 张倩. (2017). 不同体裁读后续写对协同的影响差异研究. 外语界, (3), 90-96.

Construction of a Blended College English Continuation-Writing Teaching Model Integrating On-line and Offline, Virtual and Real Environments

Qiaoling LI, Xuchen YIN, Min HE

School of Foreign Languages, Shaanxi Normal University, Xi'an, China

Abstract The deep integration of information technology and education has opened new opportunities for reforming College English teaching, and the instructional use of virtual reality (VR) has attracted growing attention. Yet most blended teaching still amounts to a simple combination of online resource repositories and conventional face-to-face classes, with limited empirical examination of continuation-writing effects in dynamic immersive contexts. Drawing on the Xu-argument, this study integrates VR to construct a blended College English continuation-writing model that combines online and offline, virtual and real environments. A teaching experiment with 93 non-English-major undergraduates was evaluated through achievement analysis, text analysis and classroom observation. The results show that the highly aligned contexts created by VR significantly strengthen students' understanding of character details and motivation for emotional expression, improve their creative imitation of language patterns, and embody the principle that learning accompanies use. Immersive VR contexts also enhance participation and awareness of contextual alignment. The study extends continuation-writing research to immersive settings and provides an operational model for technology-integrated writing instruction.

Keywords Xu-argument; blended learning; virtual reality; College English

[责任编辑: 黄欣 cpcl@cpcl.hk]