

JIYU CHANCHUDAOXIANGFA DE
DAXUE YINGYU XINXIHUA JIAOXUE

XIAONENG YANJIU

基于“产出导向法”的
大学英语信息化教学效能研究

© 程彩兰 韩彦林 著



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

WWW.NBNUP.COM

东北师范大学出版社

基于“产出导向法”的 大学英语信息化教学效能研究

© 程彩兰 韩彦林 著



NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

WWW.NEUP.COM

东北师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

基于“产出导向法”的大学英语信息化教学效能研究 /
程彩兰, 韩彦林著. -- 长春: 东北师范大学出版社,
2017.10

ISBN 978-7-5681-3912-0

I. ①基… II. ①程…②韩… III. ①英语—教学研
究—高等学校 IV. ①H319.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2017)第260490号

策划编辑: 王春彦

责任编辑: 卢永康

封面设计: 优盛文化

责任校对: 房晓伟

责任印制: 张允豪

东北师范大学出版社出版发行
长春市净月经济开发区金宇街118号(邮政编码: 130117)



销售热线: 0431-84568036

电话: 0431-84568036

网址: <http://www.nenup.com>

电子函件: sdcbs@mail.jl.cn

河北优盛文化传播有限公司装帧排版

北京一鑫印务有限责任公司

2018年2月第1版 2018年2月第1次印刷

幅画尺寸: 170mm×240mm 印张: 18.5 字数: 330千

定价: 67.00元

前言

现在大学课堂里的课程面临着挑战，尤其是表现在英语课程方面，英语课程面临着压缩知识要点，提升教育教学效率的挑战，所以改进英语教学方法，提高英语教学效率是我们面临的挑战之一。为了进行更有效的教学，大学英语课程面临课时压缩、需进一步提高教学效率、改进教学方法的问题，而在本书中我们将重点分析关于产出导向法在大学英语教学中的可行性必要性及试行现状。

产出导向法是由文秋芳教授提出来的，是专门针对外语学者的一套有效的教学理论。这种产出导向法采用学用一体化的方式，老师在教学过程中充当媒介的作用，学用一体，将老师和学生紧密联系在一起，使输入性的学习与产出式的运用结合在一起。有机互动，形成高质量的课堂，打破了以往传统课堂中的“满堂灌”学习方式。提高了学习质量，引发学生的自主学习。

以输出驱动为核心的产出导向法目前正应用于中高级的英语学者中，这对这些中高级的英语学者来说是一种非常有效的方法。因为产出导向法所倡导的就是一项有效的学习方法，以有效学习的发展为中心，在此过程中环环相扣。虽然产出导向法在发展的过程中面临着与一定的困难及挑战，甚至因为某些方面的原因没有办法继续坚持下去，但是产出导向法的优势和前景仍然值得我们去深入探索。

本书是由黄冈师范学院程彩兰，石家庄信息工程职业学院韩彦林共同撰写。其中程彩兰老师承担约 20 万字韩彦林老师负责撰写约 13 万字。希望本书在大学英语信息化教学方面，以及对相关学者、专家学术的研究、借鉴能起到积极的推动作用，并欢迎各界相关学者、专家及相关工作人员提出宝贵意见。

目 录

- 第一章 “产出导向法”的理论体系 / 001
- 第一节 “产出导向法”的基本定义 / 001
- 第二节 “产出导向法”的教学理念 / 002
- 第三节 “产出导向法”的三个教学假设 / 010
- 第四节 设计“产出导向法”的教学流程 / 012
- 第五节 “产出导向法”的教学效果评价 / 034
- 第二章 基于“产出导向法”的“师生合作评价”原则 / 037
- 第一节 “师生合作评价”概述 / 037
- 第二节 信息化教学之下的“师生合作评价”的实施理念 / 040
- 第三节 “师生合作评价”的实施步骤和要求 / 046
- 第三章 大学生英语语言输出能力的现状及问题 / 051
- 第一节 教学模式单一, 学生学习兴趣不高 / 052
- 第二节 “重学轻用”和“重用轻学”的不良倾向 / 054
- 第三节 大学英语教学“费时低效” / 056
- 第四节 “聋子英语”“哑巴英语”的现象 / 061
- 第四章 大学英语信息化教学模式 / 071
- 第一节 信息化教学模式的主要优势 / 073
- 第二节 信息化教学模式的主要表现形式 / 080
- 第三节 信息化与英语教学相结合的可能性和必要性 / 082
- 第五章 “产出导向法”与信息化教学模式的相互促进 / 091
- 第一节 信息化环境下“产出导向法”教学模式探索 / 091
- 第二节 信息化教学模式与“产出导向法”教学理念的契合 / 098

第三节	信息化教学模式下的教学假设	/ 112
第四节	信息化教学模式中教师的角色转变	/ 118
第六章	“产出导向法”的课堂实践	/ 122
第一节	“慕课”时代基于“产出导向法”的英语教学	/ 122
第二节	“产出导向法”在信息化大学英语课堂的实践	/ 127
第七章	教学反馈	/ 133
第一节	学生反馈	/ 133
第二节	教师的自我评估	/ 134
第三节	同行评价	/ 139
第八章	“产出导向法”在信息化教学中实施的难点	/ 141
第一节	教学理念和教学习惯的转变	/ 143
第二节	任务的设计、输入材料的选取	/ 146
第三节	“以学生为中心”和教师的中介作用	/ 154
第四节	语言知识的有效运用	/ 159
第九章	“产出导向法”的实践建议	/ 171
第一节	信息化教学的生态平衡	/ 171
第二节	设计驱动性的输出任务	/ 177
第三节	围绕产出任务设计输入促成活动	/ 185
第四节	平衡教师作用与学生自主性的发挥	/ 240
第五节	启示以及建议	/ 250
后 记		/ 286
参考文献		/ 287

第一章 “产出导向法”的理论体系

众所周知, 大学英语是我国高等教育中必备的基础课程, 英语教学的目的是要培养学生的英语运用能力。大学英语教学是双向、动态的交流, 学生应该有充分的输入与输出的机会。与传统的被动教学方式不同, “产出导向法”作为我国高校在教学新环境下探索引进的新型英语教学模式, 以教学理念、教学假设和以教师为中介的教学流程构成了“产出导向法”的核心体系。此种教学模式大大改善了目前英语教学中经常出现的“费时低效”的现状, 很好地平衡了在大学英语课堂中输入与输出的关系, 达到提高课堂教学效果, 使学生语言能力得到均衡发展的目的。

第一节 “产出导向法”的基本定义

“产出导向法”(Production-oriented Approach, POA)是北京外国语大学中国外语教育研究中心文秋芳带领 POA 课题组尝试提出的具有中国特色的教学理论。该理论继承我国教育的优良传统, 借鉴国外外语教学理论和实践的精华, 立足于解决我国外语教学中“重学轻用”或“重用轻学”的不良倾向(文秋芳 2013, 2015; 张文娟 2016)。“产出导向法”(POA)的原型为“输出驱动假设”(文秋芳 2007), 针对的是英语专业技能课程改革(文秋芳 2008), 2013 年拓展到大学英语教学(文秋芳 2013), 2014 年初修订为“输出驱动——输入促成假设”(文秋芳 2014b), 同年 10 月在“第七届中国英语教学国际研讨会”上, 被正式命名为 POA (wen2014)。但需要注意的是, 该方法主要针对中高级外语学习者。如果用《欧洲语言共同参考框架》来衡量, 教学对象至少要达到 A2 或以上水平。其次, “产出”(production)与“输出”(output)的含义不同。“产出”除了包括“输出”所指的说和写以外, 还包括口译和笔译; “产出”对应的英语是 production, 既强调产出过程 (producing), 又强调产出结果 (product)。

经过近十年的思考探索和多轮教学实践, 目前 POA 的理论体系与实施路

径已经基本形成。POA 理论体系由理念（学习中心说、学用一体说、全人教育说）、假设（输出驱动、输入促成、选择性学习）和以教师为中介的教学流程（驱动、促成、评价）3 部分组成（Wen 2016；文秋芳 2015）。前期教学研究已经显现 POA 教学的初步成效（如张文娟 2016），但 POA 教学在实践过程中仍然不断碰到新问题，其中主要的难题之一是：与传统教学法相比，POA 教学要求学生完成的产出任务频次高、类型多，而大学英语班级容量大、学生多，教师课程负担重，难以保证反馈及时充分（王靖等 2016）。如果只要求学生产出，而不提供有效、快捷的反馈，学生产出机会受挫，产出质量也难以保证（杨晓琼，戴运财 2015）。为解决这一难题，近年来有些教师尝试“学生自评”（self-assessment）、“同伴互评”（peer assessment）和“机器自动评分”（automated assessment）等评价方式。也有研究者就不同评价方式的有效性开展实证研究，结果表明这些评价方式均有一定成效，但各有优劣（如 Yanget al. 2006；杨丽娟等 2013）。就学生的看法而言，更多学生仍旧坚信教师的评价更权威、更可靠、更有效，在中国文化情境下这种观念表现得更为鲜明（如张英等 2000；谢晓燕 2011；李奕华 2015）。

第二节 “产出导向法”的教学理念

POA 的理论体系由教学理念、教学假设和以教师为中介的教学流程构成，而其中“教学理念”是其他两部分的指导思想，“教学假设”是“教学流程”的理论支撑，“教学流程”是“教学理念”和“教学假设”的实现方式，教师作为中介作用于“教学流程”的各个环节当中。

一、学生中心说

何谓教学？李秉德在《教学论》中指出：教学就是指教的人指导学的人进行学习的活动，是指教与学相结合相统一的活动。教学是教师依据一定的教育目标，以传授和掌握知识为基础，促进学生整体素质发展的教与学相统一的教育活动。教学就是围绕两个主体展开，即教授者与学习者。长期以来，针对这两个主体哪个更重要、起主导作用，各国学者展开了激烈讨论，并产生两大中心学说：教师中心说和学生中心说。

根据教师中心说,教师是整个教学活动的决策者和执行者,处于主导地位,学生在整个教学活动中是配合者,是教师任意塑造的对象。从教学目标的设定、教学内容的选择、教学手段的使用、教学方法的流程、教学气氛的调动以及教学评价的标准甚至教学评价的实施、整个教学过程包括教学过程之后的活动都是由教师决定,教学的主要目的是确保学生准确迅速地掌握书本上的知识,教学方法主要是教师完全按照教材内容在课堂上进行集体口头阐释,学生的学习方法主要是刻板练习和死记硬背。教师中心说格外重视教师对知识的传授、如何传授以及传授的结果。教师的一言一行随时可能被监督并被模仿。这对教师提出了非常高的要求。但是教师中心说的弊端在于:过分强调教师及权威的作用,扼杀了学生的创造力及学习兴趣。一切教学活动都围绕教师展开,很容易造成重教轻学的现象。而POA所提倡的“学习中心说”是主张课堂教学的一切活动都要服务于有效学习的发生,挑战的是目前国内流行的“以学生为中心”的理念。

学生中心说主张学生在教学中居于支配地位、起决定作用。这一理论的出现向长期占据主导地位的教师中心说发起挑战。学生中心说的提出要求教师根据学生的具体需求与实际情况安排教学活动,不是一味地按照书本内容“满堂灌”。尤其是针对大学教育,大学生在学习上拥有更强的学习自主性与可选择性,一味地按照教材内容进行刻板的教学已不能满足大学生的生理和心理发展需求。但以学生为中心这一理念很容易造成误解,一方面将教师在课堂上边缘化,易造成课堂教学纪律混乱、师生不能默契配合、课后不能有效地完成教学评估任务。另一方面又不适当地扩大了学生的作用。学生被认为是教学目标、内容和教学进度的决定者、课堂话语的主导者,似乎教师只要为学生提供更多的互动机会,并与学生形成良好的师生关系,学生就能自然而然地构建和掌握新知识。至于每节课的教学目标是否达成、学生在课堂上的学习效率等反而不是教学关注的重点。“以学生为中心”的理念大约在上世纪末、21世纪初被引入我国外语教学界(例如黄月圆、顾曰国1996)。此理念的引入直接打破了长期统治我国外语教学的“教师中心说”,开始重视学生在课堂教学中的作用。但又不能“以学生为中心”理念来简单表述,这很容易将教师在课堂上的作用边缘化,也会容易不当地扩大学生的作用。尽管教师被赋予了多种头衔,比如促学者(facilitator)、帮助者(helper)、咨询者(consultant)等。但是,他们最重要的职责并未得到合理彰显,反而学生被认为是教学目标、内容和教学

进度的决定者、课堂话语的主导者，教师似乎只是为学生提供机会，学生自己通过互动，就能构建和掌握新知识（Collins & O'Brien 2003）。至于每节课的教学目标是否达成、学生在课堂上的学习效率等，反而不是教学关注的重点。目前，这一理念在西方也受到部分学者的批评（例如 Kirschner et al. 2006）。

从本质上来讲，“以学生为中心”的理念其实并未厘清学校教育与社会学习的本质区别。学校教育是一种有计划、有组织、有领导且讲究效率的教育形式。无论是教学内容还是评估方式，都不可能完全由个别学生的兴趣或需求来决定。

与“以学生为中心”的理念相区别，20世纪80年代我国“教学论”权威王策三教授（1983）提出了“教师主导、学生主体”的原则（即“双主”原则）。王策三认为，教师接受过专门教育训练，受党和国家的委托，他们能把控教学的方向、内容和方法。与此同时，学生的主体作用也不能否定，因为“学”必须是学生独立自主的行为，教师无法包办替代。

针对两大中心说存在的弊端，提出了新的教学理念——学习中心说。学习中心说是文秋芳教授针对英语教学提出的，是产出导向法中的教学理念，挑战了目前国内外流行的学生中心说。学习中心说主张课堂教学的一切活动都要服务于有效学习的发生。整个教学过程完全以学习为中心，教师与学生的互动都是为了促成教学目标的达成。以学习中心说为教学理念，在教学准备、安排、评价一系列过程中对教师与学生也有不一样的要求。“学习中心说”主张教学必须要实现教学目标和促成有效学习的发生，因此 POA 认为该原则比“双主”原则更简洁明了、更准确地反映了学校教育的本质。课堂上的活动可以有多种形式：教师讲授、小组讨论、对子活动、个体展示、小组展示等，不同的形式服务于不同的教学目标，关键在于教师要选择实现教学目标的最佳形式。教师教学主要在课堂上进行（鲍建生等 2005），而课堂教学时间极其有限，特别是在当前大学外语教学的课时被压缩的前提下，教师更要惜时如金，将时间都用到学生的有效学习上。从这个角度出发，POA 在设计每一个教学环节或任务时，首要关注的是学生能学到什么，而不是简单地考查谁在课堂上说话（例如 Mercer & Dawes 2014），谁在发挥主导作用。

首先，精心选择材料。POA 提出教师要挑选思想境界高、弘扬正能量、反映国内外社会和政治热点话题的语言材料。延伸到其他学科，挑选教材要把当下国内外政治、经济、科技、文化热点与相关教学内容相结合，使学生产生浓厚的兴趣，帮助学生树立正确的思想价值体系、陶冶情操、培养家国情怀、拓

宽国际视野。

其次，在新单元学习之前就向学生呈现他们在未来学习和工作中可能遇到的交际场景和讨论的话题。他们能够真实感受到这些情景存在的可能性及在这些场景中所要讨论的话题对其认知的挑战性。学生在尝试时，让其亲身体会到完成这项任务并非易事。此时他们内心会产生一种学习的压力和动力。衍伸到其他学科也是同等道理。例如法律、经济以及教育等专业，在开始新课程前给学生一个案例、设计一个场景，让其意识到这些看似简单寻常的任务很可能是进入职场后遇到的现实问题，日后如果处理不当很可能出现尴尬或陷入窘境。这样学生就会有因本堂学习知识处理问题的压迫感和焦虑感。在整个教学过程中老师其实也在经历学习。“一百个读者眼中会有一百个哈姆雷特。”学生在课堂上提出的解决方案很可能是具有建设性和创造性的。整个学习过程并不是在教授，而是在引导、聆听与互动。因此这对教师是个极具挑战的教学理念。不是一味地照本宣科，要进行选择、判断、分析、总结。

课堂上的活动可以有多种形式：教师讲授、小组讨论、个体展示、小组展示等，不同的形式服务于不同的教学目标，关键在于教师要选择实现教学目标的最好形式。而课堂教学时间有限，特别是在当前大学课堂教学时间被压缩的情况下，时间应该用到有效学习上。学生在学习过程中也要根据所学知识进行有效的产出，进一步自我思考将所学知识内化，并在课后自己模拟可能出现的场景，进行自我训练并对自己的表现自我评价或者同伴互评。

总之，教学是人类知识文明积累的有效活动，无论什么样的教学理论或者模式都是为了让学习更有效地发生、人类知识更准确地传递。教师被赋予了促学者、帮助者、咨询者等新头衔，学生是教学活动的协助者、创新者、接纳者。两者良好互动才能使教学活动圆满进行，对教学理念的探究才不会停止。

二、学用一体说

在 POA 倡导的“学用一体说”中，“学”指的是输入性学习，包括听和读；“用”指的是“产出”，包括说、写与口笔译。该假设针对的是“教材中心”“课文至上”及教学实践中出现的“学用分离”弊端，主张边学边用，学中用，用中学，学用结合。换句话说，POA 提倡输入性学习和产出性运用紧密结合，两者之间有机联动，无明显时间间隔。

POA 不反对使用教材。事实上无论何种科目的学校教育都要依托于教材

(钟启泉等 2008)。然而如何用好教材取得良好的教学效果,这是问题的核心所在。目前在我国外语教学中,教学一般从教材中的课文整体入手,引导学生了解文章结构及其传递的主要信息。新课文的教学环节有“热身”、快速阅读、分析文章结构、梳理主题思想、分析语言难点和赏析写作技巧等。课堂上师生或学生与学生之间互动频繁,但这种互动很少为学生提供连贯表达语言的机会。课文串讲结束后,逐一完成课文后面的多种练习。这种教学方式的突出弱点是,教师误把教授课本知识作为课堂教学的目标,而不是培养学生综合运用英语的能力。如此做法,输入与输出就有较长一段时间差。特别是在目前课堂教学时间有限的情况下,不少教师反映,教材内容刚刚处理完,有的还来不及教完,就要进入新单元的学习,根本无法腾出时间培养学生的产出能力。其结果是,学生虽然积累了不少接受性知识,或者称之为惰性知识(inter knowledge)(Larsen-Freeman 2005),但这些知识不能自动转化为产出能力,进而用于日常交际(文秋芳 2014a)。

POA 提倡的“学用一体说”主张在课堂教学中,一切语言教学活动都与运用紧密相连,做到“学”与“用”之间无边界、“学”与“用”融为一体。学生不再单单学习课文,而是以课文为手段来学习用英语完成产出任务。目前大学英语的教学质量受到全社会的关注,不少人抱怨学了 10 多年英语,还是开不了口。如果采用“学用一体说”,无论英语水平高还是低的学生,都应该能用英语做事,其差别不在于能不能做,而只是做事的复杂程度不同。从这个意义上说,大学外语教学中就不会出现“哑巴”英语。

三、全人教育说

POA 语言教育对象是人,不是任人摆弄的机器人。而人是有思想、有感情的高级动物。教育要为人的全面发展服务,就需要顾及人的智力、情感与道德等各个方面。具体而言,外语课程不仅要实现提高学生英语综合运用能力的工具性目标,而且要达成高等教育的人文性目标,例如提高学生的思辨能力、自主学习能力和综合文化素养等(教育部高等教育司 2007)。

“全人教育”理念兴起于 20 世纪 70 年代,它整合了以往“以社会为本”与“以人为本”两种教育观点。“全人教育”既重视社会价值,又重视人的价值,其目的就是促进人的全面发展,培养有道德、有知识、有能力、和谐发展的“全人”——“指的是完整的人,包括人的身体、智慧、德性、情绪等方面的发展。

美国的隆·米勒(Ron Miller)是当今提出现代意义上“全人教育”的第一人,创办了“全人教育出版社”并发行了《全人教育评论》。自“全人教育”理念产生以来,各国的学者都很重视全人教育。加拿大的约翰·米勒(John Miller)所领导的安大略教育研究院(OISE)在全人教育课程方面成就斐然,其代表作包括《全人教育课程》等。英国与澳大利亚等国有关全人教育的研究发展也十分迅速。日本教育家小原国芳提出:“理想的教育应包含人类的全部文化,理想的人应是全人,应具备全部人类的文化,即培养真(学问)、善(道德)、美(艺术)、圣(宗教)、健(身体)、富(生活)全面发展的人。”

自“全人教育”理念产生以来,它成了教育改革的理论基础和指导思想。在我国,随着人们价值观念的变革以及教育改革的深化,“全人教育”也日渐受到了重视。2007年教育部办公厅印发的《大学英语课程教学要求》,提到“大学英语课程不仅是一门语言基础课,也是拓宽知识、了解世界文化的素质教育课程,具有工具性和人文性”。“全人教育”理念与大学英语课程教学要求是一致的,都是全面培养学生的综合素质。此外,党的十八大报告强调,立德树人,统筹推进大中小学教育教学改革工作,进一步提升综合育人水平,更好地促进学生全面发展、健康成长。大学英语作为必修课,既要使学生掌握基本的语言知识和技能,也要让学生在课堂上学会如何做完整的人。因此,在当前的教学改革形式下,将“全人教育”的理念融入大学英语教学中,对培养具有综合素质的人才具有十分重要的意义。

长期以来外语课程是否要坚持“全人教育说”一直是个有争议的问题。有学者认为,外语课程的工具性目标应该占主导地位,例如蔡基刚(2012:174)认为:“大学英语主要不是一门素质教育课程,提高学生人文素质修养不应成为大学英语教学的主要目的。”当然更多的学者赞成工具性与人文性目标并重的看法,主张全人教育(杨忠2007;王守仁2011,2013;王海啸,王守仁2011)。但是,POA虽然坚持“全人教育说”,但这并不意味着人文性目标的实现需要占用额外的课堂教学时间(文秋芳2014a)。事实上,在“全人教育说”之下,课堂并不是实现人文目标的唯一手段。

“全人教育”课程观认为课程是学生通过感受、观察、思考和参与所体验到的学校生活的所有表现形式。这一定义打破了传统的课堂以及学科边界。一方面学习不再仅仅在课堂上发生,课程必须与课堂以外的所有形态有关联;另一方面,学科内容不再是课程的唯一组成部分。课程应该在界限分明的各学科

之间建立起广泛的联系。

具体到大学英语这一门课程中,培养学生基本的英语运用能力,奠定坚实的语言基础体现了该课程作为一门必修课的课程性质和地位。但大学英语课程并不仅仅是一门语言课程,应该从不同学科的视角来看待大学英语的学习,应重视该课程与其他课程之间的联系。也就是说,大学英语课程既要满足学生的语言学习需求,同时也要对学生学习其他课程起到一定的促进作用。这门课程关注的不仅仅是“学习英语”,更重要的是如何“用英语学习”。大学英语课程与其他课程的学习是相辅相成密不可分的。

与此同时,大学英语课程还需打破传统的以课堂为主要阵地的观念,将英语课程与更广阔的外部社会建立联系。学生作为独立的一个社会人,既是课程的学习者,也是课程的参与者和推进者。课程必须从学生的需求出发,尊重个体的特点,激发学生的学习兴趣,带动学生从密切相关的生活点滴中学习英语,营造自由、充分和持续的学习环境和学习体验。

大学英语不仅应该注重学生英语综合运用能力的培养,更应该注重培养学生作为一个完整人的素养的培养,以培养身心全面发展的人。在教学中要突出人、突出每一个人的个性特点、个人的爱好、人的价值,实实在在培养人文素养,侧重人的全面发展。知识的习得与运用是语言学习的重要目标,但不是唯一的目标。语言是文化的载体;语言的学习也是文化和人文素养的学习。文化的熏陶又会促进语言的学习。单纯的知识讲授和技能培训很可能忽视了学生作为独立个体的特点进而扼杀了学生作为一个完整人的学习热情。没有人文素养的浸润往往培养出来的是“工具人”“技术人”。

我国著名学者、教育家蔡元培曾说过:“教育者,养成人格之事业也。使仅仅为灌注知识、练习技能之作用,而不贯之以理想,则是机械之教育,非所以施于人类也。”外语教学应该以人为本,尊重学生,培养学生自信、自尊、诚实、责任感、学习热情等良好品德。这些目标不仅仅是语言目标,更重要的是人文目标,使学生养成批判性思维习惯,学会学习,并具有良好的品德,保持持续学习的热情和终生学习的能力,从而培养全面发展的人。

目前,大学英语教学已经实现了现代信息技术、计算机技术与课堂的充分结合,改进了过去单一的书本讲授的传统教学方式。大学英语课堂普遍使用多媒体进行教学,PPT的使用已经是不可或缺的一种教学手段。尤其是现代网络技术的发展,信息的整合、资料的搜寻、任务的下达、反馈的接收等均以网

络为依托, 大学英语教学模式越来越灵活, 一定程度上可以不受到时间和地点的限制, 个性化的教与学都变得可能。

结合当前外语教学中的新形势新发展, 大学英语教学模式应体现英语教学实用性、知识性和趣味性相结合的原则, 要充分调动教师和学生两个方面的积极性, 尤其是要体现学生在教学过程中的主体地位和教师在教学过程中的主导作用。

但在实际的教学, 大学英语的教学更多的是语言知识的讲授与技能的训练, 四六级考试依然对大学英语的教学有着很大的影响力, 教学模式摆脱不了各种考试的直接或间接的影响, 语言学习的工具性和功利性尤为突出。同时, 外语学科与其他学科没有建立起联系, 学生往往孤立地看待这门语言课, 意识不到学科之间的关联性。这就是为什么在大学阶段很多学生反映自己的英语水平反而不如高中的水平了。在高中阶段, 因为有高考的目标, 能够集中力量学习, 目标明确; 进入大学后有众多的专业课程, 还有公共必修课以及选修课等, 精力分散, 更重要的是英语学习看似与这些专业课程没有任何联系, 学习缺乏动力, 没有方向。四六级考试仅仅是对其英语水平的一种认定, 应试备考并不能从根本上提升实际的英语语言能力。

外语教学如何能够走出这两难的处境? “全人教育”理念给我们提供了新的视角。作为课堂教学的主导者, 首先在教学内容选择上, 应尽量贴近学生的生活和思想, 引起学生的共鸣, 推动学生进行思考。尽管对一所高校而言, 大学英语的教学教材是统一的, 但教师应该有选择的可能, 对教学内容进行删选。其次在教学方法上必须因人而异, 注重学生的个体差异和学习需求, 没有固定的放之四海而皆准的模式可以套用。在教学过程中必须摒弃过去以知识的讲授为单一目标的教学方法, 重视学生的情感、态度和价值观。我们可以通过认真选择产出任务话题、精心选择为产出任务服务的输入材料、巧妙设计教学活动的组织形式, 在课余实现教学目标。

首先, POA 认为有利于人文性目标实现的话题可分为两大类: 一是有利于学生树立正确的世界观、人生观和价值观; 二是有利于培养学生中外文明沟通互鉴和传播中国文化的能力。换句话说, 一类话题围绕的是如何促进学生个人健康成长, 另一类话题围绕的是如何使学生担负起推动中外文化交流的社会责任。可见, 通过认真选择产出任务话题可以充分调动培养学生的学习能力。

其次, 精心选择为产出任务服务的输入材料。教师要一方面挑选思想境界

高、弘扬正能量的语言材料，用于陶冶学生的情操、帮助建立正确的思想价值体系；另一方面挑选反映国内外社会和政治热点话题的语言材料，用于培养学生的家国情怀、拓宽学生的国际视野。

最后，教师可以通过小组活动培养学生的互助合作精神，也可以通过学生互相评价产出成果来提高学生客观评价他人优缺点的能力，巧妙设计教学活动的组织形式。

第三节 “产出导向法”的三个教学假设

一、输出驱动假设

“输出驱动”主张产出既是语言学习的驱动力，又是语言学习的目标。产出比输入性学习更能激发学生的学习欲望和学习热情，更能够取得好的学习效果。换句话说，教学中以产出任务作为教学起点，学生尝试性完成产出任务后，一方面，能够意识到产出任务对提高文化素养、完成学业和改进未来工作的交际价值；另一方面，能够认识到自己语言能力的不足，增强学习的紧迫感。该假设相信，一旦学生明确了产出任务的意义和自身的不足后，会更积极主动地为完成产出任务而进行输入性学习，以弥补自己的不足（文秋芳 2014b）。KrasHen 的输入假设（Krashen 1985）将输入视为二语习得的决定性条件，忽略了输出的作用；Swain 的输出假设（Swain 1995）在认可输入作用的前提下，补充说明了输出不可或缺的四大功能：

1. 强化语言的流利度；
2. 验证语言假设；
3. 提高对语言缺口的意识程度；
4. 培养元语言能力。

然而她未明确提出在不同阶段，学习要以输出来驱动输入的学习。Long 早期的互动假设（Long 1983）强调互动可以提供输入的可理解性，后期修订过的互动假设（Long 1996）补充说明了在活动过程中纠正性反馈（corrective feedback）有利于学习者学习正确的语言形式，但也未揭示输出对输入的反作用。输出驱动假设借鉴了前人对输入和输出在二语习得中作用的阐述，所不同

的是，颠覆了“先输入，后输出”的常规教学顺序。取而代之的是：输出——输入——输出。

二、输入促成假设

该假设提出，在输出驱动的条件下，适时提供能够促成产出的恰当输入与不提供的相比，前者能够取得更好的学习效果。笔者多次观察过大学英语教学的课堂，发现有些教师遵循“学生中心教学法”，首先给学生布置一项产出任务，然后组织对子或小组讨论，或在全班开展“头脑风暴”，在集思广益的基础上再进行产出任务的练习。这些教师相信学生通过积极参与知识构建的过程，能够互相学习，取长补短。笔者认为，这样的方式确实能够激活学生已有的知识和语言点，增强运用语言的流利性，在一定程度上也能从其他学生身上获得新知识点或新语言点，但学习的效率会受到明显限制。因为，学生之间的差异毕竟有一定的限度，同时这种学习好像日常生活中的自然学习，需要学习者有高度的自我学习意识。如果在学生互动交流的基础上，教师又能够提供恰当的输入材料，这些材料就能起到“专家引领”的作用，有效拓展学生现有的知识与语言体系，将产出水平推向一个新高度。

三、选择性学习假设

“选择性学习”指的是根据产出需要，从输入材料中挑选出有用的部分进行深度加工、练习和记忆。该假设认为选择性学习比非选择性学习更能优化学习效果（Hanten et al. 2007；Miyawaki 2012）。根据心理学理论，无论是课堂学习还是日常学习，成功学习者总是从接触到的多种信息中选择重要信息进行处理、记忆，而不是不加区分地进行全面深度加工（Hanten et al. 2007）。这个道理其实很简单，人在同一个时段的注意力和记忆力总是有限的。如果焦点不集中，有限资源分散在多个焦点上，学习有效性自然不会高。传统的“精读”教学模式属于非选择性学习，即将课文中出现的所有语言现象不加选择地进行加工，期待学生掌握课文中的一切新知识。这种学习方式在特定环境中具有一定价值。例如在我国20世纪90年代以前外语输入极其贫乏的时期，采用这种“精读”学习能够最大限度地发挥有限输入的作用。但现在学习外语的条件有了很大改善，特别是英语，输入几乎无处不在。只要想学，随时随地都能找到大量材料。在面对大量学习项目而课堂教学时间又非常有限时，学生必须进行