



基于“产出导向法”的 CLIL 模式 在职业英语教学中的应用研究

孙小孟

(重庆文理学院 外国语学院, 重庆 402160)

摘要:作为专门用途英语的重要组成部分,职业英语在培养专业化和跨学科国际化人才方面起着不可替代的作用。“产出导向法”理论“学用一体”“学习中心”“关键能力”为一体的教学理念对培养双语型职业人才具有很强的适用性。基于该理论,结合职业英语对语言和职业内容的双重要求,从驱动、促成和评价三个环节探索内容与语言融合型(CLIL)教学模式在职业英语教学中的应用框架和实践思路,为专门用途英语教学研究与实践提供理论和方法参考。

关键词:产出导向法; CLIL 模式; 职业英语教学; 应用

中图分类号: H319

文献标识码: A

文章编号: 1008-6390(2020)05-0117-05

“产出导向法”(Production-oriented Approach, 下文简称 POA)理论体系由文秋芳教授带领中国外语教育研究中心团队创建,是适用于国内大学外语教学的新理论。该理论强调外语教学要遵循“学用一体”“边学边用”的原则,旨在彻底解决中国高校外语教学“学用分离”的问题^[1]。POA 自提出以来,先后被应用到英语专业的技能课程改革^[2]、大学英语课堂教学实践^[3]、对外汉语教学^[4],以及德语教学^[5]等。教学对象也从英语专业学习者扩展到大学英语学习者,再到初级外语学习者。这些成功的实证性研究证明了该理论具有科学性和有效性,适用于外语教学。

“一带一路”建设的推进对复合型外语人才和专业人才的需求量与日俱增。国家和社会对大学生专门用途英语能力的需求与当前高校外语教学不能满足这种需求之间的矛盾已经成为我国高校外语教育的主要矛盾^[6]。在此背景下,高校英语教学逐渐从以语言教学为核心转变为语言与专业或职业内容相结合的专门用途英语教学。职业英语作为专门用途英语的重要组成部分,也成为英语教学发展的主流方向之一,在普通本科高校和高职院校均有课程开设,英语教学与专业、职业相结合也成为时下英语教育的热点教研课题。然而,对其宏观研究居多,而

对职业英语教学过程的研究不够深入。本文基于 POA 理论体系,结合职业英语对专业知识应用和语言能力培养的双重要求,探讨专业内容和语言学习于一体的“内容与语言融合型”(Content and Language Integrated Learning, 下文简称 CLIL)教学模式的建构及其在职业英语教学中的应用,以进一步推广和扩大 POA 理论体系的适用范围,提高职业英语教学质量,提升学生的专业话语实践能力和职业素养,助力国际化外语人才和职业人才的培养。

一、理论基础

(一) POA 理论

“产出导向法”理论基于国外二语习得理论的“输出假设”^[7]和“输入假设”^[8],结合了语言学习的社会文化视角^[9]和我国传统教育“学以致用”“知行合一”的思想,是从我国大学英语教学实践出发而创立的本土化外语教学理论。经过五个阶段的修订,该理论目前已经形成一个比较完善的体系,以“学习中心说”“学用一体说”“文化交流说”“关键能力说”为教学理念,以“输出驱动”“输入促成”“选择性学习”“以评为学”为教学假设,将教学过程设置为“驱动”“促成”“评价”三个教学环节,并将这些理念和假设融入这三个实践教学环节中。与传统的

收稿日期:2020-03-19

基金项目:重庆市教育科学规划课题“基于‘产出导向法’的 CLIL 模式在专门用途英语课程中的应用研究”(2019-GX-439)

作者简介:孙小孟,副教授,研究方向:认知语言学、外语教学理论与实践。

先输入、后输出的教学流程不同,产出导向法以任务输出为教学起点,采用相应的驱动手段,激发学生的学习热情,最终又以输出为学习终点。整个教学流程始终围绕“学习中心”“学用一体”的教学理念来进行,并依据“关键能力”培养和具体的产出目标进

行“选择性学习”。教学过程穿插相应的评价手段,为驱动和促成教学目标服务。驱动、促成、评价,环环相扣,形成若干循环链,最终实现大产出目标。输出与输入对接,输入和评价共同促成输出。该理论体系的总体框架和内部关系如图1所示。

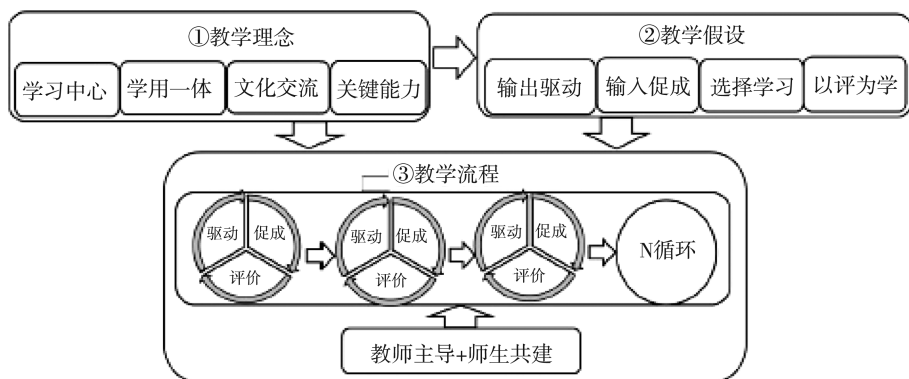


图1 POA理论体系

“产出导向法”理论体系不仅为提高大学英语教学效率提出了全新而有效的教学思路和方法,也启发了其他外语教学,受到众多学者和一线教师的热切关注,并尝试把该理论应用于通用英语^[10]、对外汉语^[11]等教学研究中,教学效果显著。目前,POA理论已经走出中国,走向世界,国外多次举办了相关专题学术研讨会,部分研究成果已在国际学界发表^[12],受到外国语言学界专家的高度关注。

(二) CLIL 模式

CLIL即内容和语言融合型教学模式,是使用外语或者第二语言教授学科内容、培养语言能力的教学方式^[13]。CLIL模式基于Hymes的交际能力理论和Halliday的功能语言学理论而产生,20世纪90年代初在欧盟奉行的多元语言政策的推动下兴起。该模式强调学科知识和语言学习的整合,将学习重点从学习语言本身转为通过学习科目内容而掌握语言技能,以内容为载体,关注语言能力的培养和提升,增加学生使用语言的机会^[14]。CLIL模式可以简单概括为“为用而学、学以致用”,具有语言、文化、语境、内容、学习五大特性;注重通过在特定语境下的内容学习,培养和提高学习者的阅读、听说、写作、词汇、语法等语言能力,以及学习者的认知水平和跨文化意识;形成了包括科目内容、交际、认知、文化(Content, Communication, Cognition, Culture)四要素的4C框架^[13]。中国学者对CLIL教学效果的关注度较高,尝试将CLIL模式应用于英语专业写作教学^[15]、跨文化能力培养^[16]和商务英语课程体系建设^[17]等方面。将CLIL推广到英语学习中进行语

言与内容、文化与交际等层面的整体研究,对开展课程创新、培养复合型人才具有借鉴价值。

二、POA 视阈下的 CLIL 模式对职业英语教学的适用性

(一) 职业英语课程的内涵

职业英语(EOP)属于专门用途英语的一个分支,是将语言学习与职业素养相结合,根据学习者的特殊目的和需要而开设的英语课程^[18]。职业英语作为专门用途英语的一部分,二者具有共同的渊源与特征:都是为满足特定的学习者需要而产生;学习内容与特定专业或职业密切相关;具有特定的词汇、句式和语篇特征;其目标都是培养跨学科的、具有国际化能力的人才。EOP教学以职业工作为导向,将英语语言学习与职业素养培养有机结合,侧重培养学生在职场环境下的英语语言应用能力和职业能力;教学内容强调从职业工作情景出发,语言学习要满足职业工作的需要。因而,在教学过程中要将行业内常用的英语语言交际内容与相对应的工作内容高度结合,确保语言学习和工作产出一体化。可以说,EOP是在学习者前期公共英语学习的基础上的升华,是提高学生综合素养、培养社会需要的复合型外语人才、提高学生就业优势的重要课程。

(二) 基于 POA 理论的 CLIL 模式适用于职业英语教学的理据

POA所提倡的“学用一体说”“学习中心说”“关键能力说”等教学理念与CLIL“学科内容+语言能力”的教学模式内涵一致,既符合英语教学的发展

规律,又满足法律、旅游、财经、医学等多领域学科专业人才发展的需要。POA 与 CLIL 的结合体现了职业英语基于职业培养英语应用能力和职业素养的科学理念。以 POA 教学理念为指导的 CLIL 教学模式能够满足职业英语课程的教学目标:第一,语言和内容“双重聚焦”,以内容为载体学习语言,以语言为媒介掌握内容;第二,“学用一体”,将语言学习与专业知识运用密切联系;第三,以“学习为中心”,关注语言学习的工具性和人文性,培养学生的认知能力、合作能力、创新能力和职业能力。因此,将 POA 与 CLIL 研究整合起来应用到职业英语教学上,既有利于理论的更新和应用,又有利于推进人才专业性和国际化能力的培养。

三、CLIL 模式在职业英语教学中的设计与应用

POA 体系将教学流程设置为由驱动、促成、评价组成的若干循环链,以每个单元主题为大教学单位,设计一个大产出目标,然后根据单元具体内容把这个大产出目标分解为若干小产出目标,小目标之间彼此相对独立又存在着前后衔接关系。每个小目标的实现都由一个完整的“驱动-促成-评价”循环完成。随着这些小循环的顺利完成,其各自对应的小产出目标也相继实现,最终完成单元大产出目标。下面将以 POA 理论为基础,结合职业英语课程的内涵和具体的教学目标,从教学流程的驱动环节、促成环节和评价环节探讨 CLIL 模式在职业英语实践教学中的有效应用。

(一) 驱动环节

POA 指导下的英语教学以产出为导向,始于产出,终于产出。“驱动”产出环节发生在每个新单元的开头。驱动环节的主要任务是通过初步产出让学生认识到自己的不足,提高其学习欲望和学习积极性。这是 POA 驱动环节的理想化设计,要以语言的实际应用为前提,脱离实际应用的驱动不仅不能激发学生的学习欲望,反而 would 让学生感到无所适从,甚至挫伤学生的学习兴趣。为此,文秋芳明确了保证驱动环节质量的三个指标:交际的真实性、认知的挑战性和产出目标的恰当性^[4]。教师设置驱动任务必须依据学生的语言水平和认知基础。职业英语教学对象包括高职院校和普通本科高校的学生,他们的英语水平主要处于中级阶段,学习目标是通过语言学习来提高自己的职业素养。因此,将 POA 与 CLIL 相结合更符合以能力为本位的职业英语教学。驱动环节下的 CLIL 模式要从任务的真实性、认知的挑战

性和目标的导向性三方面来设计。

驱动设计要体现职业工作的真实性。教师可根据教学目标,向学生介绍交际场景和产出任务的要求,并辅助以微视频和经典案例为学生提供真实的职业工作场景,在职业场景中融入职业技能、知识和语言的使用,充分体现交际的真实性,让学生感受到自己未来工作所需要的状态。这种基于职业内容和语言的驱动模式能充分调动学生的学习积极性。

驱动任务要体现认知的挑战性。驱动任务的设计要能增加学生的知识、拓展学生的思辨能力。职业英语课程本质上还是英语课,而不是专业课,是借助专业知识学习和使用职业技能所需要的英语词汇、句式、表达和篇章结构,并掌握职业场景中所需要的跨文化交际策略等知识和能力。为此,驱动任务的设计既要有基于职业内容的语言知识,又要有职业交际所需要的跨文化要素。教师应帮助学生搭建相应的“脚手架”,既激发学生借助职业内容学习职业英语的动力,又启发学生通过交际现象了解文化本质,从跨文化的角度培养学生的思辨能力。

驱动过程要以产出目标为导向。POA 认为驱动是产出的前提,产出是驱动的目标。驱动性产出要符合学生的语言水平,产出任务过难或过易都不能很好地调动学生的学习积极性,反而会降低学生的学习动机强度。教师在布置驱动性产出任务时可以化繁为简、化整为零,把产出任务分为几个小任务、小目标。每个小任务都有相应的材料阅读或微视频支撑,配合学生的思考、讨论、职业演练等形式,让学生尝试产出。教师对产出情况进行鼓励性评价,并留给学生自我反思的空间,学生通过内省,进一步提高学习动力。

驱动环节从教师为学生呈现交际场景开始,布置驱动性产出任务,提供相应的“脚手架”支持,到学生尝试产出,自我反省,激发动力。这一过程可以简单概括为职业工作刺激→自我尝试→教师辅助→学生反省→提高动力,为第二阶段任务产出的有效促成奠定基础。

(二) 促成环节

促成环节的主要任务是针对性地为学生完成产出任务提供帮助。整个促成过程要紧紧围绕“学用一体”的理念。每一项任务的完成都需要具备内容、语言和话语结构这三个条件^[4]。在职业英语教学的促成环节中,教师应在驱动环节的基础上,进一步为学生提供相应的学习材料,并设计系列活动帮助学生有选择性地材料中的输入性知识转换为产出性知识。这一环节要遵循精准性、渐进性和多样

性原则^[19]。CLIL 模式下的职业英语教学以科目内容为载体,以阅读资料和职业工作的微视频为媒介,以多样性的产出和输入活动为手段,渐进地学习语言,精准地使用语言,有效促成从职业语言学习到职业技能的转换。

促成资料和帮助的精准性。POA 认为,教师在整个教学过程中起主导作用,是课堂的设计者、组织者和引领者^[20]。从 POA 教学材料的提供到如何使用这些材料,再到多样化的课堂活动,协同培养学生的语言能力、认知能力、职业技能和跨文化交际能力等,这些过程都需要教师的组织和引领。教师必须针对具体的产出任务,引领学生有选择地使用学习资料,精准地找到产出任务所需要的内容、词汇、句式、话语结构等语料,并对被选择的关键目标语言予以显性教学,重点阐释该目标语言在具体职业工作中的理解与使用。没有精准的指导,学生就不能有效地从资料中选取和掌握有效信息。同时,教师还应对学生产出中的困难给予精准的帮助,及时解决困难,学生才能顺利地进行下一步。这需要教师提前对学生可能遇到的困难给予充分考虑和预测,并做好相应的准备。

语言和技能促成的渐进性。在明确产出任务的基础上,教师要指导学生根据交际目标和教学材料有选择性地找到语言目标,并遵循渐进性原则,协助学生完成从词到词组、从句子到篇章各层级任务,逐层推进,辅助以真实的职业案例资料,让学生更易接受、理解和消化语言知识。在每个子任务的产出过程中,教师要从科目内容和话语结构等方面渐进地编排产出次序,为学生的渐进任务产出构建机会,增加语言点的浮现率,使产出类型多样化,最终促使学生从对语言知识的接受与理解上升到渐进地、主动地使用英语进行职业任务产出,真正提高其英语应用能力和职业素养。

语言 and 职业技能促成方式的多样性。促成方式的多样性包括信息传递渠道、交际类型和活动组织方式的多样性三方面内容^[4],涉及输入信息的加工方式和输出任务的完成路径。在职业英语教的信息传递渠道上,除了教材和纸质的教辅资料,还可以用视频等方式呈现真实的职业案例、不同的职业场景和职业任务等,让学生身临其境,对自己未来的工作和所需要的职业技能有更清晰的认识,这种认识能让他们准确地把握完成任务所需要的语言点。教师还要组织各类相关职业活动,让学生多样化地、反复地使用职业任务产出所需要的语言知识和交际策略,借以强化语言能力、跨文化交际能力和职业技能

等关键能力的培养。

促成环节兼具复习性知识和迁移性知识,是新旧知识的交汇与更新,能够满足不同层次学习者的需求,有利于学生巩固原有知识、发挥自主性、构建新知识,并在真实的职业活动演练等任务产出过程中建设性地使用这些知识,促进语言知识向职业能力的转化。

(三) 评价环节

评价环节是 POA 体系中不可缺少的教学环节。“评价”兼有“促教”与“促学”的作用,贯穿于驱动和促成两个环节之中,目的是通过评价了解教学效果和学生的学习成果,从而优化、强化后期的学习效果,提高教学效率^[21]。评价环节通常由课堂即时形成性评价和延时性评价两部分构成,便于教师对学生课中和课后的产出成果进行相应的评价。驱动环节通常发生在课堂上,伴随着即时性产出和相应的即时性评价,能够满足学生的即刻学习需求,有效地保障了评价的促学作用^[22]。延时性评价更多侧重对学生课后作业完成情况的检测,帮助学生复习、巩固和强化新学的知识。在 CLIL 模式下的职业英语教学中,评价环节要从学生语言层面的产出情况、科目内容信息传递的准确度和职业交际技能等多方面考量,语言教师需要提前和专业教师合作备课,以得到专业教师对课程内容的指导和帮助。

内容与语言层面的评价。与通用英语以提高语言应用能力为主要目标不同,职业英语的最终目标是用英语完成职业工作。无论是课堂即时性评价还是延时性评价,职业英语教学都必须首先从职业内容和语言两个维度对学生的产出情况做出评价。在驱动环节和促成环节中,教师都会给学生布置产出任务,并给予相关资料、语言、产出方式的指导和要求。有些词汇和表达在职业英语里有特殊的含义、表达方式、组句方式和篇章结构,对学生口头、书面理解或表达的评价必须基于职业背景,通过教师自评、师生互评、生生互评等评价方式考查学生是否掌握了本次产出任务所需要的词汇、短语、句式结构等语言知识,以及能否用这些语言准确传递工作信息、完成职业工作的交际任务。

跨文化意识与职业技能层面的评价。职业英语是学生将来在职业工作环境中与外国同行或客户进行工作交流、完成职业工作的必备语言。比如邮轮英语、航海概论、旅游英语等职业英语课程,学生将来的工作对象主要是外国游客,他们要能够用流利的职业英语完成相关工作,还需要具有跨文化意识和跨文化交际策略。在国际性的工作交流中,语言

只是交流媒介,没有跨文化意识和跨文化交际技能,不可能实现信息的全面传递和交际目的之达成。因此,职业英语教学对 POA 体系中的跨文化能力、合作能力和思辨能力等关键能力要求更高。在职业英语驱动与促成环节中,教师要针对这几方面能力设置相关的产出任务,并在评价环节中通过师生合作的方式对这几方面能力的体现给予评价,促进学生语言和职业交际技能的全面提高。

评价环节不仅是对驱动效果和任务产出情况的检验,更是教师调整教学目标、教学设计、教学活动和教学方法,促成后期教学目标的必经之路。CLIL 模式下的职业英语评价要从职业语言的理解与表达、工作内容信息的接收与传递、跨文化交际策略的使用效果等多维度进行综合评价。

四、结语

职业英语课程是培养专业性、跨学科、复合型国际人才的重要课程,体现了英语的工具性和人文性,能够满足国家、社会和人才自身对英语能力的需求。POA 理论体系的“学用一体”“关键能力”“文化交流”等教学理念,以及“输出驱动—输入促成”“选择性学习”“以评促学”的教学假设、CLIL 内容与语言融合型的教学模式,为职业英语教学提供了理论与方法上的指导。本文基于 POA 的这些教学理念和教学假设,结合“驱动”“促成”“评价”三个核心教学环节,探讨了 CLIL 模式在职业英语教学中的应用构架与实践思路,希望对我国专门用途英语教学与研究提供更多参考。后期研究需要结合实际教学,将 POA 指导下的 CLIL 模式具体应用到专门用途英语教学中去,以期真正提高专门用途英语教学效果,完善 POA 理论体系,扩大其适用范围,全面提高我国外语教学质量,为“一带一路”建设培养更多跨学科的国际化人才。

参考文献:

- [1] 文秋芳. 构建“产出导向法”理论体系[J]. 外语教学与研究, 2015(4): 547-558.
- [2] 文秋芳. 输出驱动假设与英语专业技能课程改革[J]. 外语界, 2008(2): 2-9.
- [3] 张文娟. 基于“产出导向法”的大学英语课堂教学实践[J]. 外语与外语教学, 2016(2): 106-114.
- [4] 文秋芳. “产出导向法”与对外汉语教学[J]. 世界汉语教学, 2018(3): 387-400.
- [5] 詹霞. 基于“产出导向法”的德语教材改编: 促成活动过程化设计[J]. 外语与外语教学, 2019(1): 33-42.
- [6] 蔡基刚. 专门用途英语的信仰与理念的再认识——改革开放 40 周年我国高校外语教育的回顾与反思[J]. 外语研究, 2018(2): 42-47.
- [7] Swain M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensive output in its development[M] // Gass S M, Madden C G. (eds.). Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1985: 235-253.
- [8] Krashen S. The input hypothesis: issues and implications [M]. London: Longman, 1985.
- [9] Lantolf J. Sociocultural theory and second language acquisition[M]. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- [10] 张文娟. “产出导向法”对大学英语写作影响的实验研究[J]. 现代外语, 2017(3): 377-385.
- [11] 朱勇, 白雪. “产出导向法”在对外汉语教学中的应用: 产出目标达成性考察[J]. 世界汉语教学, 2019(1): 95-103.
- [12] Wen Q F. The production-oriented approach: a pedagogical innovation in university English teaching in China [M] // Wong L, Hyland K. (eds.). Faces of English: Students, Teachers, and Pedagogy. London & New York: Routledge, 2017: 91-106.
- [13] Coyle D, Hood P, Marsh D. CLIL: content and language integrated learning[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2010: 1, 41.
- [14] Dalton-Puffer C. Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms[M]. Amsterdam: John Benjamins, 2007.
- [15] 钟含春, 范武邱. CLIL 模式对英语专业学生写作焦虑影响的定量追踪研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2018(4): 111-119.
- [16] 刘会英. 培育跨文化理解能力——论课语整合式学习作为一种文化教育范式[J]. 教育发展研究, 2014(6): 45-52.
- [17] 伍彩芬. 内容与语言融合的商务英语专业课程体系建设[J]. 西南交通大学学报(社会科学版), 2018(3): 59-67.
- [18] 卢桂荣. 大学英语教学研究: 基于 ESP 理论与实践[M]. 北京: 光明日报出版社, 2013.
- [19] 文秋芳. “产出导向法”教学材料使用与评价理论框架[J]. 中国外语教育, 2017a(2): 17-23.
- [20] 文秋芳. “产出导向法”的中国特色[J]. 现代外语, 2017b(5): 348-358.
- [21] 文秋芳. “师生合作评价”: “产出导向法”创设的新评价形式[J]. 外语界, 2016(5): 37-43.
- [22] Black P, William D. Developing the theory of formative assessment[J]. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 2009, 21(1): 5-31.

[责任编辑 亦 筱]