



基于“产出导向法”的大学英语混合式教学模式的实践探索

黄 蓓

(重庆理工大学 两江国际学院, 重庆 400054)

摘要:随着“互联网+教育”背景下大学英语课程教学改革的深入推进,为解决我国大学英语教学长期存在的课时压缩、大班教学、“学用分离”的突出问题,提升学生的英语实际产出能力和自主学习能力,构建了基于“产出导向法”的大学英语混合式教学模式,并进行了教学实践和反思。在大学英语课堂教学中,采用“驱动—促成—评价”的课堂组织模式,对线上与线下教学资源、教学环节、教学评价进行深度融合、密切联动,实现了学用一体,提升了学生的学习能力和语言产出能力。

关键词:大学英语教学; 产出导向法; 混合式教学法; 学用一体

中图分类号:G424.2

文献标识码:A

文章编号:1008-6390(2023)01-0122-05

一、我国大学英语教学的现状

大学英语是我国非英语专业学生在本科教育阶段必修的公共基础课程,在人才培养中具有重要作用。2020年教育部高等学校大学外语教学指导委员会发布的《大学英语教学指南(2020版)》明确指出:“大学英语课程是基础教育阶段英语教学的提升和拓展,主要目的是在高中英语教学的基础上进一步提高学生英语的听说读写译等语言综合应用能力。”但现实情况是大学英语课程受学分压缩、课时减少、合班上课、师生比过大等外部客观因素的掣肘,教师疲于追赶年级课程组统一划齐的教学进度、完成目标单元的教学任务,在大班教学课堂中对学生个性化的支持和关注变低,课堂管理力不从心,学生少有机会在课堂练习和使用语言,课堂互动减少,学生课堂参与意愿降低。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^[1],但这些知识不能自动转化为产出能力,促成以“说”“写”为代表的学生主动语言能力的提升。

我国大学英语教学主要采用“课文中心”和“任务中心”两种教学模式。在以课文为中心的大学英语课堂(text-dominant English classroom)里,教师认

为“教书”即教“书”(课文),在面授过程中,通过讲练结合的方式,对课文涉及的词法、语法、句法、文法等知识点逐一梳理讲解后解释课文意义,最后通过文后练习操练、单词听写等方式巩固语言知识点,这与针对高考的中学外语教学及刷题模式本质上并无二致。以建构主义学习理论为基础的“任务教学法”(task-based learning)认为语言的掌握是语言实践的结果,鼓励学生运用自身的目的语资源和知识内存,通过语言交际互动,创造性地完成教师设定的课堂任务,同时反对采用“听说法”对某类句型进行反复操练,“认为学生在执行语言任务过程中的表达流畅性重于表达的准确性”^[2]。任务型教学法“重用轻学”“以言行事”(doing things with the language)的教学理念非常契合外语教学的“语言工具性”特点,这种教学方式具有一定优势,但不足的是,教师只提供了产出机会,未对产出给予系统性的帮助,学生至多能在已有的语言知识和百科知识的范围内“挣扎”^[3]。

二、核心概念

(一)“产出导向法”理论

北京外国语大学文秋芳提出了“产出导向法”教学理论(Production Oriented Approach,简称POA),

收稿日期:2022-09-13

基金项目:重庆市教委语言文字科学重点课题“国际化城市形象建构下的城市公共场所国际化语言环境建设——重庆公共服务领域公示语英译生态现状及规范性对策研究”(yyk20103);重庆市教育科学规划课题“重庆市公共场所公示语翻译规范性教育研究”(2019-GX-386)

作者简介:黄蓓,副教授,研究方向:应用语言学、翻译理论与实践、跨文化交际学。

以课程法及二语习得理论为研究基础,以提升学生语言产出能力为核心目标,主张输入型学习与产出型运用相辅相成,提倡外语教学应该边学边用、学以致用、边用边评、评以促学。POA 的教学流程由若干个“驱动 (Motivating)—促成 (Enabling)—评价 (Assessing)”环节构成。与“任务型教学法”相比,POA 认为课堂教学的一切活动都应服务于有效学习的发生,要求教师能够适时提供促进产出的“输入语料”和递进式支架。“POA 历经十多年的理论与实践的双向建设研究,从应用模式研究、理论体系建构、促成活动研究、评价机制实践、有效性论证等五个维度完善和发展了产出导向法教学理论,有效地指导了中国大学英语教学实践。”^[4] POA 旨在解决我国大学英语教学存在的“学用分离”及“文道分离”等突出问题,是适合我国外语教育学情及教情的本土创造的外语教育理论体系。

(二) 混合式教学模式

混合式教学是在线学习与面授教学相结合的一种新型教学模式,顺应了当今时代课程教学和信息技术深度融合的发展趋势。混合式教学整合了网络化、数字化学习环境与“面对面”“手把手”的传统课堂教学的优势,具有“学习方式组合性、学习环境多样性、学习风格多元化、学习空间扩充性、学习进程多重性”^[5]等特点。一方面,混合式教学为学生提供了更丰富的学习资源、更灵活的学习时空、更密切的学习协同、更友好的学习体验,更好地激发了学生学习的主动性和创造性。另一方面,混合式教学也进一步发挥了教师在线上、线下教学环节的主导作用,除了继续承担传统课堂的任务角色,教师通过智慧学习云平台任务布置、资源发布、网络答疑、实时互动、进程跟踪、产出评价等方式,可以对学生的课后学情进行实时分析和监管。

三、基于“产出导向法”的大学英语混合式教学模式构建

基于“产出导向法”理论的大学英语混合式教学模式,是指依托互联网智慧教学平台、智能在线批改服务系统、传统课堂,采用“驱动—促成—评价”的大学英语课堂组织模式,以提升学生英语的实际产出能力为人才培养目标,以学用一体、以评促学为指导原则,通过线上与线下教学资源、教学环节、教学评价的深度融合、密切联动、互补互促,最大限度满足学生个性化学习需要,促进学生语言产出质量与产出水平的提升。

(一) 线上+线下“驱动—促成”混合式教学模式

受学时减少、课时压缩、大班教学课堂驱动时间

不足的影响,大学英语的驱动输出任务可采用“翻转课堂”模式,由教师课前在互联网智慧教学平台进行线上发布。根据 POA“边学边用、边用边学”的教学理念,教师同步发布“驱动加油包”(如教学音频、视频、文字辅助资料等),学生在教师指导下以个人或小组为单位领取任务和“驱动加油包”,按照任务需求及个人兴趣对“驱动加油包”的材料进行自主学习,(独立或合作)完成任务产出后,于规定时间内在线上提交产出练习(或在上课时展示驱动型产出任务结果)。基于“产出导向法”的大学英语混合式教学的优势在于,当学生无法通过提取自身知识内存来完成具有挑战性的语言输出任务时,对自身认知局限和知识盲点的认知会使学生产生极大的知识饥饿感和本领恐慌,激发学生强烈的学习意愿“反客为主”地学习,积极弥补自身的知识盲区,从而顺利解决面临的挑战。

语言使用依赖于“程序性知识”,程序性知识的获得必须建立在“产出型”的语言练习基础之上^[6]。语言的产出不是一蹴而就的,学生的语言能力也千差万别,在课堂促成环节,需要教师准确识辨学生当前的学习“段位”以及产出困难的具体原因,将复杂的产出目标分解为若干个具体的、环环相扣、承前启后、难度逐级递增的促成任务和练习,这些促成任务和练习是帮助学生获得程序性知识的“脚手架”。“脚手架”通过构建“旧知”与“新知”的渐进式学习支架链接,帮助学生突破自身英语水平和认知经验的局限,穿越“最近发展区”,循序渐进地完成对“新知”的意义建构和吸收内化,实现教学产出目标的达成。学生课后可以在智慧教育云平台学习教师发布的自主学习资源,并进一步优化产出的结果,提高产出的质量。

设计促成输入环节时,教师应对“促成输入”与“产出目标”的对应关系了然于心,针对学生的学情和在“驱动输出环节”暴露出来的短板弱项(如语言匮乏、只能说短句、中式英语、词不达意、羞涩紧张、话题不熟悉、缺乏关联认知、观点不明确、逻辑不清晰等问题)辨证施治、查漏补缺、逐一应对。教师应采用学生喜闻乐见的促成性教学活动(如问答、辩论、游戏、接龙、课件、视频、作品展示、头脑风暴等),设计高度结构化的教学模块,为学生提供与“任务产出”相适应的具有时代性、现实性、多模态的语料输入,促使学生高效完成目标任务。

(二) 基于 POA 的“线上+线下”人机混合式评价模式

基于 POA 的人机混合式评价模式是指通过“线上+线下”对学生在整个教学链条的任务产出情况

进行综合评估,同时根据需要进行相应的弥补性或延伸性教学,以释其之疑、补其之遗。教师应根据任务产出时间(课前、课中、课后)、产出主体(个人、小组)、提交方式(线上、线下)、呈现形式(口头、书面)、产出类型(翻译、作文、PPT、短视频、简短回答等)、实施目的(诊断式评价、形成性评价、终结性评价),来确定评价主体(师评、互评、机评、自评、人机合作评价)、评价场景(线上、课上)以及评价形式(即时性评价、延时性评价)。

任务产出是 POA 的核心,将产出评价显性地纳入教学体系是 POA 的重要特色。根据 POA 边学边评、以评促学的评价理念,课前对学生驱动任务产出的“诊断式评价”可以让教师对学情“把脉寻因”,为输入促成“对诊开方”;课中形成性评价阶段通过对驱动产出阶段典型性问题样本的延时性评价以及对课堂实时互动问答环节学生表现的即时性评价,“教师引导学生发现问题、针对问题进行讲解、引导学生修改问题、完成针对评价焦点设计的练习,将其与前期驱动所呈现的教学目标和促成活动对接”^[7],而获得评价反馈的学生“既清楚自己欠缺什么知识,又知道需要在课堂上解决什么问题”^[8];课后通过单元小测、驱动任务优化或目标任务产出的终结性评价,可以掌握学生学习的效果并进行推优示范,让学生对自身知识掌握情况进行自评、梳理学习体会,向优秀看齐,从而弥补差距。

大班教学班级容量大、学生任务产出量大,教师可以利用智能批改在线服务系统(如批改网)对学生在线任务产出(翻译与作文)进行“系统多次性+教师一次性”人机混合评价。教师在“机改”基础上可以清晰地了解学生的作业提交次数、成绩轨迹和产出结果,对学生的作业给予更客观、更精准、更科学的评价,并从评分较低的输出样本中抽取典型性问题样本进行即时性意见反馈或进行课堂延时性讲评,对优秀作业教师可以在评语区输入范文推荐理由后,通过“一键推荐”功能进行示范推优,作为其他学生学习仿效的范本。针对 PPT、视频等一些更为复杂的产出任务,教师可依托智慧教育云平台,采用“教师评分”“学生互评”“教师评价+组间评价+组内评价”等多主体混合评价方式对产出成果进行真人在线评价,在后台设置各评价主体的分值权重。教师评价主要是让教师了解学生任务完成情况与他们的语言输出及教学目标之间的差距。组间互评是让学生通过了解他组任务完成情况,拓展知识视野,优化自身输出结果。组内互评是为了促进所有学生积极参与任务,“按劳取酬”,避免个别学生不劳而获“搭便车”。

四、混合式教学的应用实践

(一)基本学情

笔者以某理工类高校(大学英语课程共开设4学期,每学期48学时,其中听说课16学时、读写课32学时)管理学院2021级C班的65名学生为实验对象,选取《新目标大学英语综合教程》第二册第三单元“Smart Technology, Smart Life”为例设计了教学方案,基于“产出导向法”的大学英语混合式教学方案经过反复优化后投入本次教学实验。

(二)教学目标

在实施单元教学前,教师可确定单元的教学目标,从而以教学目标为引领、以产出质量为导向,准确规划设计驱动、促成、选择学习、以评为学各环节的内容、任务、形式及所需时长。

单元语言目标:在词汇短语层面,掌握智能技术相关的词汇及短语表达15个(如“low-energy appliances, solar farm, sensors”)、过度城市化带来的社会问题相关词汇及短语表达5个(如“strained infrastructures”)、“Verb + up”结构的短语用法;在句型层面,掌握提出现象和解决方案的常用句型各3个;在篇章层面,能够较好地理解课文总分结构关系以及内部材料的逻辑联系,即过度城市化引发的城市问题(原因)—“智慧城市”(解决方案)—“具体举措”。

单元认知目标:能够理解智慧城市的基本内涵(How to define a smart city?)和城市智能化的手段(What makes a smart city smart?)。

单元技能目标:能够以口语形式较清晰连贯地介绍智慧城市和日常智慧生活的一些场景,掌握“问题解决型”英语作文的篇章布局。

(三)教学设计及实施

1. 课前线上驱动输出与评价阶段

设置任务驱动场景:输出场景要素包括目的、场合、对象和话题,分别界定交际活动的“动因(Why)、场域(Where)、人物关系(Who)和交际内容(What)”^[9]。

在上海举行的2022年全球智慧城市博览会上,根据主办方的要求,作为智慧城市(荷兰阿姆斯特丹、阿联酋马斯达尔、美国旧金山)参展方的推介团队需要以“Smart City, Smart Solution”为主题,制作一个不少于12页的PPT介绍学生所代表的智慧城市在优化城市治理、民生服务、安全应急、智慧政务、生态环保等领域的举措,可侧重选择2至3个领域进行重点介绍,至少有两页PPT介绍该智慧城市的城市区位(location)、面积(coverage)、人口(population)、支柱产业(pillar industry)、官方语言(lan-

guage)、主要旅游景点(tourist attractions)等基本情况(Fast Facts),各团队的PPT将放在智博会的官网上并开通投票通道,得分从高到低的前三名团队将分别获得“最佳智慧城市”金奖、银奖和铜奖。

任务布置与驱动加油包:教师在单元开始的前一次课,结合课文内容,将全班65名学生分成12组,5~6人为1组,采取现场抓阄的方式确定12组学生分别代表上述3个智慧城市,每个城市各4组。教师在蓝墨云班课平台布置该任务,并上传“驱动加油包”,要求学生以线下划分小组为单位,借助驱动加油包、课本以及网络资源合力完成任务,指定最晚提交时间。“驱动加油包”包括两个部分,一是TED英文演讲视频“我们如何设计和建设智慧城市和国家:以新加坡为例 Cheong Koon Hean”;二是提供智慧城市与智慧技术相关中英文常用词汇30个(如物联网“Internet of Things”、大数据“big data”、人工智能“artificial intelligence”、空气质量指数“air quality level”)。该驱动环节的设计是为了让学生通过提前预习课文、检索智慧城市的相关英文资料介绍、产出课件,对智慧城市和智慧技术相关英文术语进行选择学习,提升对“智能技术如何让城市更智慧”这一主题的感性认知。

课前评价:确定任务分值为100分,要求学生与教师在规定时间内对驱动任务成果进行线上评价,由“教师评分(权重20%)+组间互评(权重70%)+组内互评(权重10%)”三部分构成,最后评分排前三的3个小组将分别获得“最佳智慧城市”金奖、银奖和铜奖,教师将给予任务经验值奖励,计入平时成绩加分项。学生在任务产出过程中,可以通过留言板向教师咨询在自主学习和任务产出中遇到的困难和问题,便于教师进行实时在线个别指导。

2. 课中面授促成输入与评价阶段

语言促成环节:上课后,教师给学生5分钟时间,快速浏览课文、单词表和驱动加油包,对“smart city”“smart technology”相关单词、短语进行记忆,5分钟后,要求所有学生合上书本,随机抽取6名学生分成2组在这两大分类下接力完成chalk-relay(单词粉笔接龙),若学生不能在5秒内写出新的单词或短语就被淘汰。然后教师再带领学生共同学习黑板上及驱动加油包中“智慧城市”“智慧技术”的相关词汇、短语并进行巩固训练。结合课文例句,教师与学生一起探究“up”在“verb+up”结构中的含义,总结其主要的四个功能意义(“pick up”中表示“a higher position”,“speed up”中表示“higher degree”,“pop up”中表示“a sudden movement”,“lock up”中表示“a completed movement”),让学生

完成课后练习并核对答案。

认知促成环节:教师首先播放哔哩哔哩网站的短视频“Smart City”“What is a smart city?”,接着邀请在任务驱动环节城市分组获得最高分的推介团队(3个城市分别选取一组)为全班展示他们的产出成果,用英文介绍智慧城市的相关理念和举措(每组不超过5分钟,要求每名组员都必须参与成果展示),这一阶段是学生对课前驱动输出阶段书面作业的课堂口头展示。教师针对展示小组的语言表达、结构逻辑、画面创意、整体呈现进行现场点评和指导,总结“智慧城市推介”驱动任务的整体执行情况,对典型性问题和共性问题进行分析评述,要求学生课后撰写学习体会,并在“云平台”提交不少于100字的反思日志。

学生根据在驱动输出、课前预习以及认知促成阶段的学习,按驱动小组分组完成“智慧城市思维导图”,对“Smart city”的“Why”“What”“How”写出关键词,参与问题竞答“How to define a smart city?(如何定义智慧城市?)”“What do people want in a smart city?(人们需要怎样的智慧城市?)”“What smart technology can help to build a smart city?(哪些智能技术可以帮助建设智慧城市?)”“What specific measures and projects have these cities taken to make the city smart respectively? How about the effects?(这些城市分别采取了哪些智慧举措或实施了什么智慧工程让他们的城市更智慧?效果如何?)”。以“词”带出“完整句子”的学习体验,是产出路径中关键性的跳跃^[6]。学生在回答过程中如有困难,教师可给予一定的提示和帮助,促成学生对“智慧技术与智慧城市”知识体系的构建。

篇章促成环节:学生结合认知促成环节和课前预习,完成课后练习题,进一步深化对课文结构的总分关系(general statements—Supporting details);问题提出与解决的关系(problems—solutions)的理解。教师带领学生核对答案,共同分析课文的篇章组织结构。问题提出:“The influx of population into cities raises several challenges”;问题分析:“consumption of already depleting resources, services to be offered with less budgets, inadequate infrastructure, outdated foundation, etc.(资源枯竭、财政紧张服务难以为继、基础设施欠缺,城市陈旧)”;解决方案:“digitize and modify existing infrastructures(旧城升级改造)”“build a completely new smart city(建设全新智慧城市)”;具体举措:旧城升级改造(荷兰阿姆斯特丹市智慧交通、美国旧金山市智慧水务、美国亚利桑那州Mesa城智慧警务)、建造智慧新城(阿联酋马

斯达尔市)。

教师与学生一起归纳总结“问题解决型”作文的篇章结构组织: Present the issue(提出问题、现象)—Analyze the issue(分析问题, 必要性或紧迫性说明)—Specific measures(具体举措)—Summary(总结)。教师在下课前给学生分享“问题解决型作文模板”及有关套句, 并将相关材料传入“云平台”供学生课后自主学习, 要求学生课后在批改网上完成命题作文, 并提出目标产出的具体要求。

3. 课后目标产出与线上评价阶段

教师在批改网上布置命题作文(Direction: The influx of population into cities raises several challenges. More and more municipal planners begin to launch smart city projects. You are allowed 30 minutes to write an essay on what Challenges the influx of population bring to the city and what can be done to address the issue), 并提出目标产出的具体要求, 选择“系统多次性+教师一次性”人机批改模式对学生目标产出进行评价。学生根据驱动输出和促成输入阶段的学习, 撰写命题作文后由批改网先进行批量评阅, 教师在机改基础上进行人工批阅, 对优秀作文选择“一键推优”供其他学生学习。

(四) 教学反馈与反思

本次 POA 教学实验结束后, 笔者对 65 名学生进行了问卷调查, 并通过查阅学生的反思日志、个别访谈、“云课堂”和“批改网”平台的后台数据, 了解学生在此次 POA 混合式教学法在大学英语课堂运用的反馈和评价。调查结果显示, 92.3% 的学生认为课前驱动任务、课堂展示和促成输入阶段的学习有收获, 对学习效果感到满意; 89.2% 的学生认为自己课堂参与意愿以及课外自主学习的积极性有所提高; 95.3% 的学生表示仔细阅读了师评、机评、他评对“自身产出任务”质量的意见和评分; 81.5% 的学生根据批改网的“语用警示”“学习提示”对已提交的命题作文进行了多次修改优化(一名学生甚至提交了 27 次, 获得 92 分)。经过不断的“提交试错—评价反馈—修改优化—再次提交”, 学生任务产出的质量大大提升, 班级平均提交次数为 7.9 次, 平均分数达 82.6 分。52.3% 的学生阅读了教师一键推优推送的优秀范文。不过, 有 12.3% 的学生认为驱动产出和目标任务占据了自己很多的课余时间, 任务太多, 学业压力增大, 有些吃不消; 16.9% 的学生表示在驱动输出和促成输入阶段, 教师提供的英文视频理解起来有困难, 跟不上其他同学的进度。同时有学生反映小组驱动任务“分工不均”, 抱怨个别同学基本没有任何贡献度; 还有学生表示因为没有

很好地学习“驱动加油包”完成“驱动任务”, 课堂上的信息量太大, 自己无法跟上教师教学的进度, 学习吃力。

与传统大学英语课堂中旨在“启动—反馈”“激活旧知—诱发兴趣”的课前热身活动不同, 以“学生输出”为教学起点可以让学生对需要达成的学习目标形成清晰认识。由于课前的“驱动”预热做好了学习准备, 大多数学生在课堂上的互动意愿显著增强, 学习行为得到改善, 课堂效率提高。学生学习主动性增强, 部分学生课下通过在线学习平台留言、微信、电话的方式主动向教师咨询任务产出中所遇困难的解决方案。在制定驱动任务的时候, 教师要寻求“认知挑战性”和“目标可达性”的平衡, 针对少数基础较差、学习意愿不强的学生, 应主动开展谈心谈话, 并根据学生水平差异因材施教, 设计不同的驱动场景和产出任务, 提供不同的“驱动加油包”, 确保大多数学生能跟上教学进度。同时, 小组任务产出的评价应增加“组内评价”板块的分值权重, 确保“搭便车”的组员也能积极参与小组任务。

基于“产出导向法”的大学英语混合式教学以“目标产出”为导向, 使学生的英语应用能力以及自主学习能力均有较大提升, 解决了长期以来困扰中国大学英语教育的“学用分离”问题, 符合当前大学英语教学改革和人才培养的目标。

参考文献:

- [1] LARSEN-FREEMAN D. Teaching language: From grammar to grammaring [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2005.
- [2] ELLIS R. Task-based language learning and teaching [M]. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- [3] 文秋芳. “产出导向法”的中国特色 [J]. 现代外语, 2017(3): 348-358.
- [4] 周东彪, 陈海燕. 基于产出导向法的大学英语线上教学模式研究 [J]. 黑河学院学报, 2022(1): 80-83.
- [5] 姜舒, 李扬. 大学英语线上线下混合式教学模式探索 [J]. 英语广场: 学术研究, 2022(11): 74-77.
- [6] 邱琳. “产出导向法”语言促成环节过程化设计研究 [J]. 现代外语, 2017(3): 386-396.
- [7] 孙曙光. “产出导向法”中师生合作评价原则例析 [J]. 外语教育研究前沿, 2020(2): 20-27.
- [8] 吴心瑜. 基于“产出导向法”的大学英语混合式教学模式 [J]. 淮阴师范学院学报(自然科学版), 2021(4): 359-363.
- [9] 邱琳. “产出导向法”促成环节的辩证研究 [J]. 现代外语, 2019(3): 407-418.

[责任编辑 亦 筱]