

构建“产出导向法”理论体系

北京外国语大学 文秋芳^①

提要: 本文尝试构建“产出导向法”的理论体系。该体系包括 3 个部分: 1) 教学理念; 2) 教学假设; 3) 以教师为中介的教学流程。教学理念包括“学习中心说”、“学用一体说”、“全人教育说”; 教学假设涵盖“输出驱动”、“输入促成”和“选择性学习”; 教学流程由“驱动”、“促成”和“评价”三个阶段构成, 在整个流程中教师要恰当地发挥中介作用。教学理念是其他两个部分的指导思想, 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。

关键词: 产出导向法、学习中心说、学用一体说、全人教育说、输出驱动假设、输入促成假设、选择性学习假设

[中图分类号] H319 [文献标识码] A [文章编号] 1000-0429(2015)04-0547-12

1. 引言

“产出导向法”(production-oriented approach, 下文简称 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(Wen 2014)。这里有两点需要说明。第一, 该方法主要针对的是中高级外语学习者。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。第二, “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

^① 本文作者为北京外国语大学“中国文化‘走出去’协同创新中心”研究员。

(product)。

多年来,笔者和外语界的同仁们一直在研讨如何构建具有中国特色的外语教学理论。POA 的产生可视为建设这种理论的探索和尝试,其发展与完善前后经历了 8 年时光。其间,笔者曾就这一主题多次在海内外学术研讨会上做主旨发言,会下不断收到热情听众的反馈;也曾就这一议题组织过小型专家咨询会,得到与会者许多富有建设性的建议;在外语教学与研究出版社的帮助下,笔者曾邀请 8 所高校的大学外语教师参加了 POA 的教学试验^②(文秋芳 2014b),其中在读博士生中国政法大学张文娟老师在前期试验的基础上,就“法庭中的文化冲突”这一单元,进行了三轮尝试性实践,不断优化 POA 的课堂教学实施方案;我校长江学者讲座教授 Alister Cumming 仔细听取了对这一教学理念和流程的阐述,在多个选项中帮助确定了 POA 这一名称。简言之,POA 的产生凝聚了集体的智慧和力量,体现了团队构建知识的创新过程。

本文重点阐述 POA 理论体系。有关 POA 的产生背景及课堂实施案例,前期公开发表的论文中已有过比较详细的介绍,在此不再赘述。图 1 展示了 POA 理论体系的 3 部分及其关系。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,同时教师的中介作用体现在“教学流程”的各个环节之中。

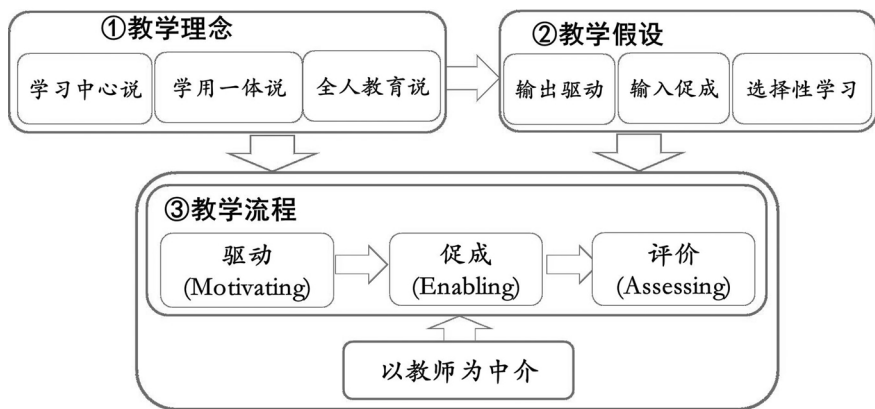


图 1. POA 的理论体系

② 北京航空航天大学曹巧珍、南京大学王文宇、天津医科大学夏效刚、中国政法大学张文娟、首都医科大学郭晶、北京语言大学高秀平、北京化工大学邱琳和北京师范大学林敦来参加了 POA 的教学试验,为 POA 理论构建提供了课堂实践的经验与教训,在此表示衷心感谢。

2. 教学理念

2.1 学习中心说(Learning-centered Principle)

POA 提倡的“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,挑战的是目前国内外流行的“以学生为中心”的理念。

“以学生为中心”的理念大约在上世纪末、本世纪初被引入我国外语教学界(例如黄月圆、顾曰国 1996)。当时这一理念的引入对打破长期统治我国外语教学的“教师中心说”,纠正忽视学生需求、只顾教材进度的“满堂灌”起到了非常积极的推动作用。但“以学生为中心”理念的表述很容易引起误导,一方面易于将教师在课堂上的作用边缘化,另一方面又不适当地扩大了学生的作用。尽管教师被赋予促学者(facilitator)、帮助者(helper)、咨询者(consultant)等多种新头衔,但他们最重要的职责并未得到合理彰显;学生却被认为是教学目标、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对子和小组互动的机会,学生通过互动,就能构建和掌握新知识(例如 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遭到部分学者的批评(例如 Kirschner *et al.*, 2006)。

从本质上说,“以学生为中心”的理念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,上世纪 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)。王教授认为,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。

“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好形式。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。

2.2 “学用一体说”(Learning-using Integrated Principle)

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。课堂上师生或生生互动频繁,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,教师误把教课文作为课堂教学的目标,而不是作为培养学生综合运用英语能力的工具。如此做法,输入与输出就有较长一段时间差。特别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(inert 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。

2.3 全人教育说(Whole-person Education Principle)

POA 认为语言教育面对的是人。人是有情感、有思想的高级动物。我们不能将教育对象视为流水线上的产品或听任摆弄的机器人。教育要为人全面发展服务,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)。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)。

需要强调的是,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,只要教师认同“全人教育说”,他们即使不占用课堂时间,也能通过下列 3 种手段实现人文性目标:

第一,认真选择产出任务的话题。POA 认为有利于人文性目标实现的话题可分为两大类:1)有利于学生树立正确的世界观、人生观和价值观;2)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。

第二,精心选择为产出任务服务的输入材料。教师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。

第三,巧妙设计教学活动的组织形式。例如教师可以通过对子或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。

3. 教学假设

3.1 输出驱动假设 (Output-driven Hypothesis)

“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

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)有利于学习者习得正确的语言形式,但他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。

3.2 输入促成假设(Input-enabled Hypothesis)

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,但如此学习的效率受到明显限制,因为学生之间的差异毕竟有一定的限度,同时这种学习好比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。

3.3 选择性学习假设(Selective Learning Hypothesis)

“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。例如在我国上世纪 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,学生必须进行选择性学习。

此外,选择性学习假设也具有社会“真实性”。在实际生活中,人们经常在产出任务的驱动下去寻找输入材料,例如撰写论文、准备会议发言稿都需要寻找大量参考文献。人们在面对多种参考材料时,总是择其有用部分为自己服务。如果采用非选择性学习,从头到尾仔细加工,必然费时耗力,且收效不高。

4. 教学流程

POA 的教学流程涵盖 3 个阶段:1)驱动(motivating);2)促成(enabling);3)评价(assessing)。这三个阶段都必须以教师为中介。这里的中介作用具体表现为引领(guide)、设计(design)、支架(scaffolding)作用等。

4.1 驱动

传统外语教学开始一个新单元时,通常由教师组织“热身”(warm-up)/“导入”(lead-in)活动,以激发学生学习新课文的兴趣或者激活学生已有的背景知识。不管采用何种形式,目的都是为了更好地学习课文。从这个意义上说,这样的“热身”活动都是为后面学习课文做铺垫,或者说是为更好地接受输入做准备,而不是激发产出的欲望。

与传统教学方法不同,POA 将产出的“驱动”置于新单元的开头。根据表 1,“驱动”包括 3 个环节:1)教师呈现交际场景;2)学生尝试产出;3)教师说明教学目标 and 产出任务。

表 1. “驱动”的教学步骤和要求

	教学步骤	教学要求
1	教师呈现交际场景	场景具有交际性,话题具有认知挑战性
2	学生尝试完成交际活动	让学生意识到自我语言的不足,产生学习欲望
3	教师说明教学目标和产出任务	使学生明确交际与语言两类目标; 使学生清楚产出任务的类型和内容

第一个环节“教师呈现交际场景”是 POA 最具创意的部分。POA 试图在新单元学习之前,就明确向学生呈现他们在未来学习和工作中可能碰到的交际场景和讨论的话题。这些场景学生虽未经历过,但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。第二个环节“学生尝试”,让学生亲身体验到,完成这样看似简单、平常的产出任务并非易事,日后可能因此而出现尴尬,或陷入窘境。此时他们内心会产生一种学习的压力和动力。这就是教师有意在学生制造“饥饿状态”。第三个环节是“教师说

明教学目标和产出任务”。教学目标分为两类。第一类为交际目标,即能完成何种交际任务;第二类为语言目标,即需要掌握哪些单词、短语或语法知识。与以往课文教学不同的是,所列出的语言目标一定要能为交际目标服务。凡是输入材料中与本单元交际目标无关的新单词、短语或语法形式均不列在语言目标中。这就是前面提到的对“选择性学习”的要求。按照完成任务的时间,产出任务分为课内和课外两类,课内指的是与输入学习同步进行的产出练习,课外指的是教师要求学生课下完成的产出练习;按照难度,课外任务又分为复习性和迁移性两种。所谓复习性任务就是期待学生连贯熟练完成课堂中分步练习的子任务,所谓迁移性任务就是要求学生运用课堂中练习过的能力完成的新任务。

鉴于目前移动技术的普及,产出“驱动”这一环节可以拍成视频,或者微课,让学生在课前学习。课上教师只需要检查学生对视频、教学目标和产出任务的理解情况即可。这样可以腾出更多时间进入第二个阶段。

对于实施 POA 的教师来说,这个环节最具挑战性,因为教师不能像传统教学一样,只围绕课文设计教学流程。POA 要求教师确定恰当的产出目标和与之相匹配的产出任务,还要求围绕目标和任务设计“产出”场景,用于激发学生学习输入的动力。即便将来出版社编写了适合 POA 的教材,教师仍旧要根据自己的所教学生的外语水平,对教材中提供的产出情景难易度进行适当调整,并根据学生外语水平的差异,提供有区别性的产出任务,供不同水平学生进行选择,充分发挥学生的潜能。

4.2 促成

“促成”包含 3 个主要环节:1)教师描述产出任务;2)学生进行选择学习,教师给予指导并检查;3)学生练习产出,教师给予指导并检查。表 2 列出了每个环节的教学要求。

表 2. “促成”的教学步骤和要求

	教学步骤	教学要求
1	教师描述产出任务	使学生清楚了解完成产出任务的步骤和每一步的具体要求
2	学生进行选择学习,教师给予指导并检查	使学生能够从输入中选择产出任务所需的内容、语言形式或话语结构
3	学生练习产出,教师给予指导并检查	使学生能够将选择性学习结果立即运用到产出任务中去

为了降低产出任务的难度,同时为了缩小产出与输入学习之间的距离,教师常常会将一项大的产出任务分解为若干项子任务,围绕每项子任务,可能需要依

次重复表 2 中 3 个步骤。

POA 引导学生从输入中选择什么呢?成功完成一项产出任务,至少需要内容(ideas)、语言形式(language)和用语言表达内容的话语结构(discourse structure)。根据选择性学习的原则,每个时段的教学要有重点。POA 通常从内容开始。有些产出任务,如果没有输入材料的帮助,即便要求有些学生用中文回答,很可能他们也未必说得清楚。第二步将重点放在语言表达形式的学习上,其中包括能够为产出任务服务的单词、短语和句型。第三步是从输入中提取产出任务所需要的话语结构。POA 建议采用学生或教师模仿学生完成的优秀作品作为提取话语结构的输入材料,因为英语本族语者撰写的文章或者口头发言材料一般比较长,学生不易模仿。这里还需要强调的是,学生提取的话语结构仅作为起步阶段的帮助,此后,POA 应该鼓励学生运用富有个性特征的自我表达结构。

教师在引导学生对输入材料进行处理时,学生无论是选择了内容、语言形式或是话语结构,对于选择的结果是否恰当,教师都需要给予即时检查,以便了解学生选择性学习的成效。

输入促成的第三个环节是“产出练习与检查”。产出任务的完成不能采用“放羊式”,让学生在课内开展对子或小组练习后无检查。按照 POA 的教学要求,“产出练习”要在教师的指导下,循序渐进地进行。练习结束时,要立即进行评估,了解学生是否具备完成产出任务的能力。

在“促成”中,教师的脚手架作用最为明显。一方面教师要在充分了解学情的基础上,决定提供帮助的程度。根据社会文化理论,“谁来做脚手架”、“提供脚手架的方式”都要符合学生的外语水平。提供的帮助过多,不利于培养学生的学习自主性;提供的帮助不足,学习效率受限。因此,教师要有意识地逐步降低自己的脚手架作用,同时逐步提高学生的学习责任感(van de Pol *et al.* 2010)。以“谁来做脚手架”为例。在实施 POA 开始阶段,学生不熟悉如何从输入中提取有用材料为产出服务,教师就要更多地承担脚手架的功能。一旦一些高水平学生掌握了选择性学习的方法,就可以让他们来承担这个功能。再如,为产出任务寻找恰当的输入材料。开头阶段,教师承担主要责任,但随着学生熟悉了 POA 的教学理念、教学假设和教学流程以后,教师就要鼓励学生自己寻找合适材料对教材中材料加以补充,或者要求他们自己寻找全新的输入材料。

4.3 评价

产出的“评价”可以分为即时和延时两种。即时评价指的是“促成”两个环节中的“检查”部分,即在学生进行选择性和产出任务练习的过程中,教师对学生的学习效果给予的评价。这种即时评价能够帮助教师适时调整教学节奏,掌

控教学进度。延时评价指的是学生根据教师的要求,经过课外练习后,再将练习的成果提交给教师评价。本节主要讨论延时评价。

延时评价的产出结果有两类:1)复习性产出;2)迁移性产出。在“促成”阶段,学生分步练习了若干产出子任务;课后教师要求学生连贯地完成整个产出任务,并在下一节课上展示,这就是复习性产出。教师也可以要求一些高水平学生完成具有一定相似性的新任务,这就是迁移性产出。产出的呈现形式可以是说、写、口译、笔译和编译,具体采用何种形式可允许学生根据自己未来就业的需要进行选择(文秋芳 2014b:10)。由于课堂教学时间非常宝贵,POA 认为不适宜在课上检查所有学生的产出成果,因此这里又区分课内与课外评价两种。

表 3 列出了延时评价产出任务的步骤与要求。第一项任务是学习评价标准。POA 强调标准的构建需要师生共同参与,务必取得共识。不同的产出成果有着不同的评价标准。教师可以结合具体的产出任务和样本分别讨论说、写、译的评价标准。标准要表述清楚,便于学生理解,同时也要有利于他们对照检查自己执行的情况。第二项任务是提交产出成果。教师要事先向学生说明提交成果的最后期限和提交形式,建议以书面形式发给每个学生,这样不易导致学生误解或遗忘。

表 3. 延时评价产出的步骤和要求

	教学步骤	教学要求
1	师生共同学习评价标准	标准清晰、易懂、易对照检查
2	学生提交产出成果	提交期限清楚,提交形式明确
3	师生课上评价产出成果	有效使用时间,对听众提出明确要求,教师评价有针对性
4	师生课下评价产出成果	师生共同参与评价,学生陆续提交的产出成果作为形成性评价的依据

对于需要在课堂上评价的口头产出成果,教师一定要事先了解学生展示的内容,并做好评价准备。教师的评价不能大而化之,大同小异。针对性和区别性的评价是学生特别期待的反馈。与此同时,要事先设计有效方法,确保听众与展示者共同受益(详细做法参见文秋芳 2014b:10)。如果课堂上评价的是书面产出成果,最好采取师生合作评价的方式。具体做法是,教师课前精心批改所要讨论的作文。课堂上,教师先将未批改的原文发给学生评价,再给出自己的修改方式,然后与学生共同讨论修改的理由。这样的合作评价方式通常能够取得更好的学习效果。其他未参与课内评价的同学一定要在网上提交产出成果,师生共同给予评价。

对延时评价任务的选择与布置,教师除了要考虑与教学目标和所学输入的

关联度外,还要考虑学生的学习负担。虽然产出任务有助于综合运用外语能力的培养,但当多门课程的产出任务集中在同一时段时,学生就可能疲于应付,得不到应有效果。教师最好在开学初就向学生公布整体评价计划,并征求学生意见。学生一学期要完成多项产出任务。POA 主张将学生完成的所有产出任务及其评价形成档案袋,这样既可以让 学生亲身体验自己一学期取得的进步,又可以作为学生本学期形成性评估的依据。

5. 结语

本文所构建的 POA 理论体系目前仍处于发展和完善期。笔者期待有更多的高校外语教师在课堂上进行实践尝试,并对此提出批评和建议。由于产出导向法是一种全新的教学方法,需要学生克服思维定势和实践惰性,因此在实施 POA 之前,教师必须花费足够时间对学生进行“导学”,解释“学习中心说”、“学用一体说”和“全人教育说”的理据,讲解“输出驱动”、“输入促成”和“选择性学习”的理由并演示其具体做法。只有当学生理解并接受了 POA 的理念并在初步实践中尝到甜头,POA 才有可能取得成效。根据前期教师尝试 POA 的实践,大学生接受 POA 需要一个过程。笔者认为只有在成功“导学”的前提下,才有可能对 POA 的有效性做出客观评价。

中国外语教学历史悠久,且拥有世界上最大的外语教师群体。笔者希望看到越来越多的学者致力于建设符合中国特色的外语教学理论,百花齐放,百家争鸣,推动多元的中国外语教学理论走向世界。

参考文献

- Larsen-Freeman, D. 2005. *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing* [M]. Boston, MA.: Thomson Heinle.
- Collins, J. & N. O'Brien (eds.). 2003. *Greenwood Dictionary of Education* [Z]. Westport, CT: Greenwood.
- Hanten, G., X. Li, S. Chapman, P. Swank, J. Gamino, G. Roberson & H. Levin. 2007. Development of verbal selective learning [J]. *Developmental Neuropsychology* 32(1): 585-596.
- Kirschner, P., J. Sweller & R. Clark. 2006. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching [J]. *Educational Psychologist* 4(2): 75-86.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications* [M]. London: Longman.
- Long, M. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input [J]. *Applied Linguistics* 4:126-141.
- Long, M. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition [A]. In W. Ritchie & T. Bhatia (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition* [C]. San

- Diego: Academic Press. 413-468.
- Mercer, N. & L. Dawes. 2014. The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s [J]. *Oxford Review of Education* 40(4):430-445.
- Miyawaki, K. 2012. Selective learning enabled by intention to learn in sequence learning [J]. *Psychological Research* 76: 84-96.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning [A]. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H. G. Widdowson* [C]. Oxford: OUP. 125-144.
- Van de Pol, J. Monique & B. Jos. 2010. Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research [J]. *Educational Psychological Review* 22: 271-296.
- Wen, Qiufang, 2014. Production-oriented approach to teaching Chinese adult learners [R]. A Keynote speech at the 7th International Conference on English Language Teaching in China. October 23-26. Nanjing, China.
- 鲍建生、王 洁、顾冷远, 2005,《聚焦课堂》[M]。上海:上海外语教育出版社。
- 蔡基刚, 2012,《中国大学英语教学路在何方?》[M]。上海:上海交通大学出版社。
- 黄月圆、顾曰国, 1996, 以学生为中心, 多维一体的大学英语教学法[J],《外语教学与研究》(2):9-13。
- 教育部高等教育司, 2007,《大学英语课程教学要求》[M]。北京:外语教学与研究出版社。
- 王策三, 1983, 论教师的主导作用和学生的主体地位[J],《北京师范大学学报(社科版)》(6): 70-76。
- 王海啸、王守仁, 2011, 我国高校大学英语教学现状调查及大学英语教学改革与发展方向[J],《中国外语》(5):1-5。
- 王守仁, 2011, 关于高校大学英语教学的几点思考[J],《外语教学理论与实践》(1):1-5。
- 王守仁, 2013, 坚持科学的大学英语教学改革观[J],《外语界》(6):1-6。
- 文秋芳, 2007, 输出驱动假设和问题驱动假设——论述新世纪英语专业课程设置与教学方法的改革[R]。首届全国英语专业院系主任高级论坛论文, 上海, 2007 年 5 月。
- 文秋芳, 2008, 输出驱动假设与英语专业技能课程改革[J],《外语界》(2): 2-9。
- 文秋芳, 2013, 输出驱动假设在大学英语教学中的应用: 思考与建议[J],《外语界》(6): 14-22。
- 文秋芳, 2014a, 大学英语教学中通用英语与专用英语之争: 问题与对策[J],《外语与外语教学》(1):1-8。
- 文秋芳, 2014b, 输出驱动-输入促成假设: 构建大学外语课堂教学理论的尝试[J],《中国外语教育》(2):1-12。
- 杨 忠, 2007, 培养技能, 发展智能——外语教育工具性与人文性的统一[J],《外语学刊》(6): 133-137。
- 钟启泉、汪 霞、王文静, 2008,《课程与教学论》[M]。上海:华东师范大学出版社。

收稿日期: 2015-03-03

通讯地址: 100089 北京市 北京外国语大学中国外语教育研究中心

tive. It arrives at the following findings: Firstly, the structuralization of English and Chinese temporal nouns is subject to particular selective constraints, with the former being stricter; secondly, the English and Chinese *N_T-ly/-de* constructions neutralize their typological differences and typically function as premodifiers of nouns, but differ in the Chinese construction being part of a complex predicate occasionally; thirdly, the above similarities and differences are motivated by the negotiation between similarities and differences of the conceptual familiarity, language typology and the underlying semantic compatibility of English and Chinese.

Variation in subjectivity and objectivity of epistemic modality and its underlying mechanism (p. 522)

TANG Jing'an (School of Foreign Languages, Jishou University, Zhangjiajie 427000, China)

BAI Jiehong (Foreign Studies College, Hunan Normal University, Changsha 410081, China)

A review of the literature shows that existing studies classify subjectivity and objectivity of epistemic modality in terms of evidentiality, ignoring the role of the speaker. This paper, however, attempts to explicate changes in subjectivity and objectivity of epistemic modality by drawing upon the theory of subjectivity and subjectification. It argues that variation in subjectivity and objectivity of epistemic modality is affected by the depth of the speaker's thinking and the separate or integrated relation between the speaker and proposition concerned. To be specific, the epistemic modality is subjective when the speaker meditates deeply and is isolated from the proposition; otherwise, the epistemic modality is objective. The mechanism of change in subjectivity and objectivity of epistemic modality is believed to be a shift in figure and ground, where epistemic modality and the proposition concerned appear as figure and ground respectively.

The semantic-syntactic features of the Japanese quantified phrase *nanimo* and its semantic mechanism (p. 535)

JIA Lili (College of Foreign Languages, Beijing Language and Culture University, Beijing 100085, China)

The paper explores the usage of a quantified Japanese phrase involving a *wh*-word *nani* (なに, what) and describes the syntactic features and semantic constraint of the phrase. It is found that *nanimo* (なににも, anything) is often used in two structures and not only plural objects but also a singular event can be quantified, which means universal quantification can be applied to a singular event as a whole. This mechanism is significantly different from the structure containing *wh*-words in Chinese and other quantifiers. Therefore, it is a new mechanism of quantification and is a particularity of Japanese. It is also found that the semantic similarity that a singular event can be denied of its existence as a whole explains how *nanimo* has further developed into a modal adverb.

Developing a theoretical system of production-oriented approach in language teaching (p. 547)

WEN Qiufang (National Research Centre for Foreign Language Education, Beijing Foreign Studies University, Beijing 100089, China)

This paper makes initial efforts in theorizing the production-oriented approach in language teaching. Its theoretical system consists of three components: 1) teaching principles; 2) teaching hypotheses; 3) teacher-mediated teaching process. The teaching principles include "learning-centered", "learning-using integrated" and "whole-person education"; the teaching hypotheses refer to "output-driven", "input-enabled" and "selective learning"; the teaching process contains three phases: motivating, enabling and assessing, while the role of mediation played by the teacher is present at every phase. The three principles are guidelines for the other two components; the three hypotheses serve as a theoretical basis for the teaching process; the three-phase teaching process reflects and illustrates the principles while testing the hypotheses.

Cross-linguistic phonological interference in L2 spoken word processing (p. 559)

YANG Feng & WU Shiyu (School of Foreign Languages, Shanghai Jiao Tong University, Shanghai 200240, China)

Cross-linguistic phonological interference in L2 spoken word processing concerns itself with the fact that L2 speakers, under the influence of their L1 phonological system, may have difficulty in distinguishing certain L2 phonetic contrasts, which in turn results in cross-lexical interference in their access to L2 words meaning. Using three experiments, this article approached this issue from three different perspectives. The results indicated that Chinese speakers had difficulty in perceiving English vowel contrasts /i/-/I/ and experienced cross-lexical effects in three different