

“产出导向法”促成环节设计标准例析¹

邱琳

北京化工大学

© 2020 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (2), 12-19 页

提要: 在产出导向法教学中, 设计并实施促成活动对教师的教学能力是一种挑战。为帮助一线教师克服促成难题, 本文在深入解读促成有效性的精准性、渐进性、多样性三个标准基础上, 展示如何应用这些标准。全文分为三个部分。作者首先阐释促成的概念内涵, 接着提出应用三个标准的实践难题和对策, 最后通过教学实例展示如何有效地设计与实施促成活动。

关键词: 产出导向法; 促成活动; 精准性; 渐进性; 多样性

[中图分类号] H319

[文献标识码] A

[文章编号] 2096-6105(2020)02-0012-08

1. 前言

促成是“产出导向法”(Production-oriented Approach, 简称POA)教学流程“驱动—促成—评价”的核心环节(文秋芳 2015, 2018a)。促成是否到位直接决定POA教学的成败。目前, POA研究团队已经开展了多项促成研究。比如, 文秋芳(2017)提出“精准性”“渐进性”“多样性”促成有效性标准, 邱琳(2017a, 2017b, 2019)通过辩证研究探索了落实促成有效性标准的途径。这些研究推动了促成理论的发展, 为实施POA促成环节积累了实践经验。尽管如此, 一线教师在开展促成教学时仍然遇到不少困难。比如, “精准性”促成中怎样诊断产出困难? 如何应对产出困难? “渐进性”包含哪些操作维度? 如何在实现“渐进性”时又能兼顾灵活度? “多样性”促成如何实现? 本文将回应上述促成难题, 帮助一线教师有效地开展促成教学。全文分为三部分, 作者首先阐释促成的概念内涵, 接着重点分析应用三个标准的实践难题以及对策, 最后通过教学案例展示如何有效地设计与实施促成活动。

2. 促成的概念内涵

促成指教师为帮助学生实现产出目标所开展的教学活动。促成的基本单位是促成活动。促成不是教学内容的简单堆积, 任何一项促成活动都需要精心设计。教师在设计促成活动时要思考如下问题: 完成产出任务需要达到哪一级能力目标? 学生目前处于哪个等级? 目前水平与产出目标的距离有多远? 跨越这段距离需要搭建多少级台阶? 每级台阶的跨度是多少? 每级台阶的活动形式是什么? 对促成的准确理解离不开辨析对错、澄清误解。

第一, 促成不等同于单纯的“输入”活动。语言产出依赖产出的程序性能力, 程序性知识具有领属不可迁移性, 在理解类活动中建立的程序性能力无法自动转化成产出的程序性能力(DeKeyser 2007a, 2007b)。语言产出能力必须依靠产出性练习获得。因此, 单纯的“输入”活动无法促成产出任务的完成。实际上, POA促成活动打破了输入与输出的界限, “促成活动不再区分输入还是输出, 既包括对输入的加工, 也包

¹ 本文系教育部人文社会科学重点研究基地重大项目子课题“产出导向法理论体系与实施方法研究”(项目编号: 16JJD740002)的阶段性成果。本文得到国家留学基金资助。

括对输出活动的完成。至关重要的是，整个促成过程应体现“学用一体”理念”（文秋芳 2018a: 396）。促成活动中，学生学一点用一点，边学边用，输入与输出对接。

第二，促成不等同于课后练习。教材一般都会为课文配备相应的课后练习。这些练习或巩固重点高频词汇，或强化语法要点，或考查课文理解，或操练听、说、读、写、译语言技能。课后练习对语言产出起到一定作用，但由于系统性设计不足，这些练习并未与产出目标对接，对产出能力的促成力度不够。即便使用以POA理念指导编写的《新一代大学英语》教学材料，教师也不能将课后练习直接拿来就用，应该参考实际学情灵活采用“增”“调”“改”“删”策略，将课后练习改编成合适的促成活动，帮助学生实现产出目标。

第三，促成不等同于几个活动的简单叠加。POA产出任务具有一定挑战性，促成不是跨越一步就可以实现的过程。为达成产出目标而设计的促成活动之间具有内在逻辑关系。促成活动链是促成教学的基本形式。促成活动要难度各异、承前启后，难度呈梯度递增，才能循序渐进地提升学生的产出能力。

3. 促成有效性标准

什么样的课堂活动能有效地促成产出目标？文秋芳(2017)提出了三个促成有效性标准：“精准性”“渐进性”和“多样性”。促成活动设计是一项系统工程，有机融合“精准性”“渐进性”和“多样性”三个标准。其中，“精准性”关涉促成目标，“渐进性”关涉促成过程，“多样性”关涉促成自由度。如果缺乏“精准性”，促成活动不能对接产出目标，教学就会无的放矢，脱离了目标的促成就没有明确的方向。促成不能应对产出困难，学生的学习成就感不足，就会影响后续的学习进程。如果缺乏“渐进性”，促成活动步子迈得太大，课堂知识无法内化为产出的程序性能力，学生就难以达成产出目标。如果缺乏“多样性”，促成活动形式单一，就难以调动学生的学习兴趣、参与度与积极性；促成活动内容封闭会限制学生

的发展自由，容易引发产出同质化问题。

3.1 精准性

3.1.1 对接产出目标

对接产出目标以“选择性”原则指导促成设计，“输入材料要能够满足实现产出子目标所需要的内容、语言和语篇结构，促成活动全面、周到”（文秋芳 2017: 22）。POA教学新手对“对接产出目标”往往理解不到位，促成设计容易偏离目标。比如，当课文中的生词与当前产出任务无关时，教师就不必花气力处理。教师务必紧紧围绕产出目标展开促成教学。

在促成活动中，内容、语言和结构虽然相互依存，无法剥离，但我们可以根据教学的需要，在某个环节侧重某个方面。比如，有些活动以促成内容信息为主，有些活动以促成语言项目为主，有些活动以促成段落或篇章逻辑结构为主。

3.1.2 应对产出困难

应对产出困难指促成要对准学生产出中的困难，有针对性地“对症下药”（文秋芳 2017: 22）。应对产出困难的促成教学需要克服三大难题：明确产出困难的诊断时机；分辨产出困难的种类；提供应对产出困难的办法。

何时诊断产出困难？产出困难的精确诊断时机是在驱动环节。但如果真正等到课上驱动后，临时根据学生的产出困难开展促成设计，这显然无法做到精准对接。根据笔者以往的教学经验，教师可以采用如下两种方法安排教学。一种是把驱动与促成分配在两次课，在一个单元评价完成后紧接着开展新一单元的驱动，新单元的促成安排在下一次课进行；另一种做法是把驱动放在课下完成。这两种做法都可以保证教师在促成前有充足的时间来诊断驱动环节暴露的产出困难，并设计针对性强的促成方案。

应对哪些产出困难？传统教学中，学生产出困难是一个被忽略的问题。与传统英语课堂不同，POA教学要求教师帮助学生克服产出困难。产出困难种类繁多，类型不一而足：不同产出任务引发的产出困难各不相同；同一产出任务对不同学生的产出挑战不尽相同；对于既定产出任务和同

一批学生来说，不同语言层次的产出困难也有差异。总体来说，辨析产出困难要明确重点，分清主次。首先，应对产出困难要顾及全班绝大多数学生的情况。其次，要优先考虑对完成产出任务影响最大的产出困难。

如何应对产出困难？产出困难的成因不同，教师需要对此展开系统性分析和差异化应对。例如，以语言系统单位为参考，教师需要分析词组、句子、篇章产出中的不同困难。如果产出困难是基础性发音和拼写问题，那么教师需要设计音节促成活动。如果学习新的复杂语言时，语言产出远未达到自动化程度，那么教师需要为学生创造新语言的使用机会，提高语言形式与意义的连接强度。如果句子结构复杂，语言产出的加工负荷较重，教师需要设计促成活动来提高句型熟悉度。如果产出层次不明、逻辑不清，那么教师需要从谋篇布局的角度帮助学生厘清段落内和段落间的逻辑关系。

3.2 渐进性

3.2.1 渐进性的操作维度

渐进性促成的操作维度主要体现在认知和语言两方面(邱琳 2017b)。从认知维度来看，Bloom *et al.* (1956) 和 Anderson *et al.* (2001) 提出了六类认知活动：记忆、理解、应用、分析、评价和创造(见图1)。这六类活动的认知挑战难度逐级增加。POA 教学遵循认知规律，促成活动从输入性加工活动开始，伴随着记忆和理解的发生，再逐步过渡到产出性加工活动，如应用、分析、评价或创造活动。整体来看，POA 促成先“输入”后“输

出”，先开展认知挑战难度较低的加工活动，再逐步过渡到认知挑战难度较高的活动，符合认知加工难度递增的趋势。

从语言单位来看，不管是理解类还是产出类活动，POA 促成遵循语言加工单位层次递进的原则。词组是句子的基础单位，句子是段落的基础单位，段落是篇章的基础单位。理解或产出较小的单位要比理解或产出较大的单位更容易。当学生产出能力不足时，教师要带领学生从产出较小的语言单位开始，逐步过渡到产出较大的语言单位。采取稳妥和渐进的促成方式帮助学生树立产出信心，逐步接近产出目标。需要强调的是，在词组、句子和篇章三个不同的语言层次，尽管句子是基础性单位，却最容易被忽视。POA 教师要带领学生强化句子层次的产出，为篇章产出打好基础。

3.2.2 渐进性的灵活度

虽然渐进性促成主张设计难度递增的产出活动链，也提出从认知和语言两个维度调控难度，但这并不意味着所有促成设计必须机械地遵循完全一致的认知等级序列。以 Bloom *et al.* (1956) 和 Anderson *et al.* (2001) 的认知活动分类为依据，教师可以灵活调控渐进性认知难度，在促成活动的认知难度起点、认知难度跨度、认知类型完整度等方面开展差异性设计。比如，针对语言水平较低的学生，促成活动起点可靠近认知加工序列前端，启用低级和中级认知挑战，以记忆、理解、应用和分析活动为主。针对语言水平较高的学生，促成活动起点可以后移，启用中级和高级认知挑战，以应用、分析、评价和创造的认知活动为主。

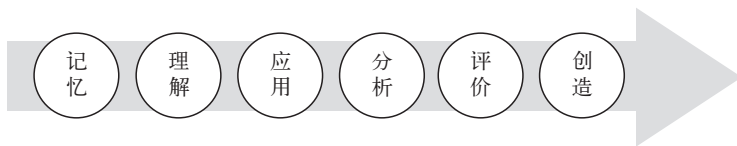


图1 认知难度等级图示 (Bloom *et al.* 1956)

渐进性的灵活度不仅表现在根据学情选用不同认知难度等级的活动，也体现于在每一级认知难度等级中设计不同的活动类型。以“应用”类认知加工为例，教师在设计促成活动时具有较大的自主性和灵活性。使用既定词组造句或翻译是语言层面的应用；采纳某种思辨性视角是特定思维层面的应

用；在交际场景中学习并使用某种礼貌策略是语用层面的应用；将学过的知识应用于新的类似场景是迁移性应用。总之，同样是“应用”类认知加工，依据不同的产出目标和学生水平，教师可以灵活地设计不同难度等级的促成活动。

3.3 多样性

3.3.1 形式多样性

POA教师要在促成活动的信息传递渠道、活动类型、组织形式等方面开展差异化设计(文秋芳 2018a)。信息传递渠道包括文本、音频和视频。活动类型是课堂活动的不同形式,按语言技能可划分为听、说、读、写、译等活动,按活动种类可划分为头脑风暴、思维导图、续写活动、故事接龙、小组对抗性辩论、角色扮演等。组织形式是POA课堂的管理形式,为了调动学生的课堂参与度,教师可以综合采用个人活动、对子活动、小组活动、大组活动、全班活动等组织形式。

3.3.2 内容多样性

内容多样性是指POA教师要促进学生不同场景下的产出能力;在既定产出目标下为学生提供多样的发展机会,引导多样化产出。内容多样性区分了两个层级的实现手段:产出总目标和产出子目标。在产出总目标层次,以产出场景要素引导多样性产出,通过改变交际目的、场合、对象和话题实现产出子目标的差异化设计(文秋芳 2018b)。在产出子目标层次,教师要在内容、语言和语篇结构的促成中引入弹性设计,创设适合学生个体发展的开放空间(邱琳 2019)。

3.4 三个标准之间的关系

三个标准并非独立发挥作用,而是相互制约。首先,“渐进性”受“精准性”制约。加工难度递增、产出单位递进的“渐进性”促成必须符合“精准性”要求,既要对准产出目标,又要照顾不同语言层次产出中的典型困难,区分不同的形式、意义或形义结合类产出难点。兼顾“渐进性”和“精准性”的促成就是要循序渐进地趋近产出目标,并对产出难点有针对性地开展训练。

其次,“精准性”受“多样性”制约。“精准性”促成在实践层面对接产出目标、应对产出困难。在对接产出目标的过程中若过于“严思密合”,就会导致促成封闭,学生文本立意和篇章结构出现趋同的现象。打破促成封闭、拓展开放空间是“多样性”促成的内涵。教师一方面以“选择性”原则促成服务于产出目标的内容、语言和结构,对接知识缺口;另一方面引入弹性设计,为学生预留开放空间,激发学生采纳多样性观

点、个体性表达和差异性篇章结构,鼓励学生的个体性和自主性发展。

4 促成活动设计与实施

在澄清促成误解、深入解读促成有效性标准后,本文将以具体案例展示如何应用三个标准设计和实施促成活动。三个标准能指导促成设计,在实施促成活动后,教师也需要以三个标准为量尺来检验促成活动是否符合“精准性”“渐进性”和“多样性”标准。

4.1 教学背景

笔者在北京一所理工科院校教授大学英语,2018年春季学期开设四级后拓展课“高级英语读写”。笔者依据《新一代大学英语(发展篇)》第七单元“法律与道义”教学材料,设计并实施促成活动。该单元第二篇文章讨论“安乐死合法化”。这是一个社会难题,需要综合考量社会、伦理、亲情、司法、医学发展等众多因素,是在世界范围内具有普遍意义的现实话题。在大学英语课程中引入“安乐死争议”话题,能引导大学生直面社会问题,兼听不同的声音,理性地分析复杂问题的方方面面,在利弊梳理中陈述个人立场并寻求解决方案。笔者设定的产出场景是:外国笔友听闻“邓明建助母安乐死被控有罪”案件,发邮件与你探讨中国安乐死合法化问题。你需要回复邮件,就“安乐死合法化”提出你的观点及理据。

4.2 促成活动

为促成产出目标,教师需要设计促成活动链(见图2),包括概括理据与立场、拓展新理据、立论与驳论、语言促成练习。

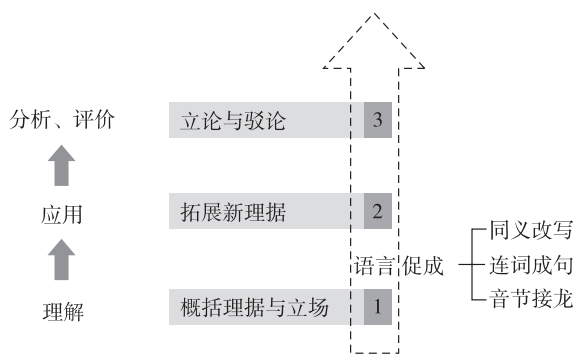


图2 促成活动总廓

4.2.1 概括理据与立场

学生快速阅读课文并概括理据。主要理据包括：1) 病人具有选择生死权利；2) 人们出于同理心倾向于协助病人实施“安乐死”；3) 社会成员对保护生命担负义务；4) “安乐死”对罹患重病但不愿提前结束生命的人造成威胁；5) “安乐死”将违背医护救死扶伤的意愿。学生需要将这

些理据分成“支持”和“反对”立场，并进一步明确每个理据背后可能的发声者。例如，理据1和理据4代表危重病人的观点，但呈现截然不同的立场；理据2和3代表普通民众，但持完全相反的立场；理据5为医护人员发声，代表“反对”立场。详见图3。

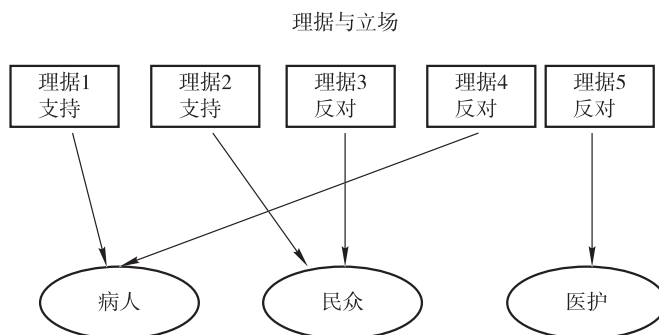


图3 概括理据与立场

4.2.2 拓展新理据

教师带领学生探索“安乐死合法化”的多重视角。结合医护人员的反对理据，教师引导学生思考医护人员可能支持“安乐死合法化”的理由。针对既定人群、基于正反两种立场讨论理据可以拓展学生的视野、启发学生转换思考角度(如图4)。之后，教师要求学生以其他职业人群的视角探寻“安乐死合法化”的正反理据，职业范围包括宗教人士、司法人员、慈善工作者、保险行业人员、医药科学家等。学生在小组内充分讨论并交换意见，将多重视角应用于新的职场人群，探讨“安乐死合法化”引发的利弊争端。

4.2.3 立论与驳论

在明确理据与立场后，学生还需要使用恰当的论证方法来证明自己的观点。第一步，教师从一个议论逻辑问题入手，从论点与论据的关系切入论证的逻辑，明确立论的核心要点是论点明确、论据充分。第二步，教师分析几种常见的论证方法，比如举例法、追因法、溯果法等，并要求学生为自己的论点匹配一种论证方法。第三步，教师将本单元的目标短语按照“支持”和“反对”两方观点分类，要求学生基于某种立场展开一个立论段落，至少使用三个目标短语。

在争议性较大的命题中驳斥对方能够增强说服力，稳固自己的立场。教师有针对性地开展驳论训练。教师强调驳论的重要性，并介绍驳论的几种基本类型：驳论点、驳论据和驳论证。以驳论据为例，驳斥正方的理据可以从正当理由引发的反面效果入手；驳斥反方的理据可以提出积极举措来避免反方的担心。学生先在小组内操练，然后将驳论搬上讲台展示小组成果。例如：

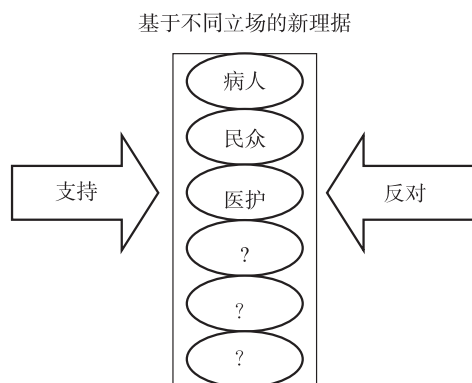


图4 拓展新理据

驳论策略：指出正当理由可能引发的反面效果
 正方论据：It can reduce the pain of terminally ill patients.

驳: Some old men may not suffer from unbearable pain but just take advantage of assisted suicide.

驳论策略: 提出积极举措, 避免反方的担心

反方论据: Doctors may murder patients for their own interest.

驳: To justify the necessary conditions for assisted suicide by law may regulate doctors.

4.2.4 语言促成

针对学生遇到的语言产出困难, 笔者设计了音节接龙、连词成句和同义改写活动。

音节接龙: 为应对多音节单词的发音和拼写障碍, 教师带领学生学习音节知识, 为多音节单词切分音节单位, 并在小组内续接音节组词。以 *deteriorating* 为例, 小组成员将单词切分成若干小单位 *de-te-ri-o-ra-ting*, 之后依次续接音节, 完成音节接龙组词。音节接龙活动可以克服音节过多造成的发音和拼写困难, 以小单位累积记忆, 精准地切分记忆内容, 减轻记忆负担。

连词成句: 针对学生产出复杂句型的困难, 教师可以使用目标句型造句, 并将句子结构打乱, 要求学生重组句子。在连词成句中, 学生需要分析各个句块的语法功能, 思考句子成分之间的线性搭配关系, 在组句中获知句子结构知识。需要说明的是, 连词成句活动中目标语言宜作为整体出现, 不再进一步拆分, 否则会对学生造成记忆干扰, 一旦形成错误的印象, 将不利于重新建立目标语言的正确形式。例如:

Whether genetically modified foods great controversy human beings rests on inflict harm on

Great controversy rests on whether genetically modified foods inflict harm on human beings.

同义改写: 针对新语言形式与意义连接度弱的问题, 教师先使用简单语言撰写一个段落, 再要求学生使用新学的目标短语改写段落。该活动

能增加目标语言使用机会, 强化新语言形式与已知意义的连接度。这种设计符合构式习得观 (VanPatten *et al.* 2004), 充分发挥了语言学习中的频次效应 (Ellis 2002)。例如:

- Write a paragraph of the same meaning with the paragraph below by using the phrases listed.

torture deteriorating beg for an end to life terminal eliminate

An ill patient in the ending days is suffering from pains physically and mentally. With the worsening health, he has no hope for removing the pain. In this condition, he would be likely to ask for death.

4.3 促成活动设计的评价

4.3.1 对准目标, 应对困难

促成活动服务于产出目标的内容、语言和结构。在内容方面, 促成遵循特定的逻辑顺序, 从“概括理据与立场”到“拓展新理据”实现了促成内容在空间范围上由近及远的辐射; 从“拓展新理据”到“立论与驳论”完成了从内容素材积累到内容素材逻辑梳理的过渡。这些活动为完成最终的产出任务奠定了内容基础。在语言方面, 教师在分析目标语言特点和归纳语言产出困难的基础上设计音节接龙、连词成句和同义改写活动, 提高语言产出能力。在结构方面, 立论和驳论训练促进了学生对论点与论据、论据与论据之间关系的梳理, 强化逻辑层次训练, 从一个论据拓展到多个论据, 学生在段落和篇章层次上进行产出训练, 为最终的篇章写作提供结构支撑。

促成活动应对学生产出困难。教师对语言产出难度进行属性分析, 发现目标语言项目中多音节词组多、同义词组多、复杂句型多。据此, 教师进一步归纳学生的产出困难: 发音和拼写难度大、新语言“形义”连接度弱、句子加工负荷重。音节接龙、连词成句和同义改写三类语言练习能帮助学生重点应对产出困难。

4.3.2 认知难度递增，语言单位递进

整体来看，促成活动的认知挑战不断升级。在“概括理据与立场”活动中，理解类加工按照“立场”与“身份”叠加的方式层层推进，帮助学生了解“安乐死合法化”的多面性和复杂性。在“拓展新理据”活动中，学生将“立场+发声者”的多重视角应用到更广泛的社会群体和更全面的立场维度上。应用基于理解，却高于理解。理解重在文本解读，应用需要在新情境中实践多重视角。“立论”和“驳论”分别依赖分析和评价认知加工。立论需要明确论点，分析论点背后的支撑性理据，厘清论点与论据的关系。驳论是在分析对方观点的基础上进一步评价对方论点、论据和论证范式中的漏洞，从而达到“倒敌树己”的目的。因此，促成活动在 Bloom *et al.* (1956) 的认知分类中依次对应理解、应用、分析和评价加工类型，认知难度呈现递增的趋势。

产出单位从句子过渡到段落和篇章。在“拓展新理据”活动中，基于某种立场的发声者涉及不同群体，一种“声音”叠加另一种“声音”。单句是表达的基本单位，随着理据增多，学生会表达多个单句。这些练习一方面可以使逐步建立起产出的程序性知识，另一方面促使他们为更大单位的语言产出积累素材和资源。等到立论和驳论时，无论是在立论中为某个立场推演多个理据，还是在驳论中对论据开展驳斥，都需要在布局谋篇的层面上思考产出的层次与逻辑，这是超出句子层次的产出训练。总之，语言产出从句过渡到段落和篇章，产出单位递进。

4.3.3 形式多样，内容多元

促成活动的形式具有多样性，表现在产出类型、组织形式和课堂活动种类三个方面。产出类型包括口语产出和书面语产出。课堂组织形式涵盖个人学习、对子活动、小组活动和班级活动。课堂活动形式多样，包括理据概括、立场分类、新视角应用、立论训练和驳论练习。多样的促成活动能激发学生的学习兴趣 and 动机。

促成活动引发产出多样性，表现在立场、论据和论证方式三个方面。首先，促成活动促进立场多样性。“概括理据与立场”活动使学生明白

“立场”不是一个对错的问题，而是视角的转换。其次，促成活动引导论据多样化，“拓展新理据”活动带领学生从某一类人的“点”延长到不同人群的“线”再拓展到整个社会的“面”，点、线、面慢慢铺开，与“安乐死合法化”相关的论据就会呈现多样化。最后，促成活动带动论证方式多样性。教师在立论教学的基础上增加更具挑战性的驳论教学。基础较弱的学生能遵循立论逻辑，尝试条理化表达观点。基础较好的学生能基于对方理据开展驳论。有些学生尝试将立论与驳论结合起来。总之，教师在促成设计中要充分考虑学生的层次性，给予学生选择论证方式的自由。

5. 结语

促成活动设计需要接受促成理论的指导，教师在开展促成活动设计之前务必“吃透”促成的概念内涵，对促成有效性标准了然于胸。促成设计具有自由度和开放性，即便在学情相近、产出目标相同的情况下，不同教师设计的促成活动也不尽相同，蕴含着教师的个人理解，具有鲜明的个人特点。

促成设计除了遵循促成的理论原则，也需要与外部环境协同，教师要充分考量课程目标、考试要求、单元学时、学生水平等外部环境因素。本文呈现的促成活动方案是笔者结合所在学校的课程目标和学生语言水平设计的。只有对校情、学情和教情进行具体分析，设计的促成活动才可能发挥出理想的效果。

参考文献

- Anderson, L. W., D. R. Krathwohl, P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, J. Rath & M. C. Wittrock (eds.). 2001. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Abridged Edition) [C]. New York: Addison Wesley Longman.
- Bloom, B. S., M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill & D. R. Krathwohl. 1956. *Taxonomy of Educational*

- Objectives: The Classification of Educational Goals (Handbook I): Cognitive Domain* [M]. New York: David McKay.
- DeKeyser, R. M. (ed.). 2007a. *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* [C]. New York: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. 2007b. Skill acquisition theory [A]. In B. VanPatten & J. Williams (eds.). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* [C]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 97-113.
- Ellis, N. C. 2002. Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 24: 143-188.
- VanPatten, B., J. Williams & S. Rott. 2004. Form-meaning connections in second language acquisition [A]. In B. VanPatten, J. Williams, S. Rott & M. Overstreet (eds.). *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition* [C]. London: Lawrence Erlbaum Associates. 1-26.
- 邱琳, 2017a, POA 教学材料使用研究: 选择与转换输入材料过程及评价[J], 《中国外语教育》(2): 32-39.
- 邱琳, 2017b, “产出导向法”语言促成环节过程化设计研究[J], 《现代外语》(3): 386-396.
- 邱琳, 2019, “产出导向法”促成活动设计的研究[D]. 博士学位论文。北京: 北京外国语大学。
- 文秋芳, 2015, 构建“产出导向法”理论体系[J], 《外语教学与研究》(4): 547-558.
- 文秋芳, 2017, “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》(2): 17-23.
- 文秋芳, 2018a, “产出导向法”与对外汉语教学[J], 《世界汉语教学》(3): 387-400.
- 文秋芳, 2018b, 身份理论在中国大学英语写作教学中的应用: 产出导向法“场景制导理论”[R]. 2018 英语写作教学与研究国际研讨会论文, 江苏南京, 2018年10月。

作者简介

邱琳, 北京化工大学文法学院副教授。主要研究领域: 外语教学、二语习得。电子邮箱: qulingzyx@163.com