

# The Exploratory Practice of Enabling based on the “Production-oriented Approach” in College English Teaching

Yao Xi<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dalian Neusoft University of Information, Dalian, Liaoning, China

**Keywords:** POA, Enabling, Output task, English teaching

**Abstract:** Enabling is not only the core of Production-oriented Approach, but also the key and difficult point of this theory while applied to the teaching practice. Through the two-week exploratory practice of POA, especially through the demonstration of the specific implementing process of the enabling section, this study attempts to share the overall idea of the enabling section from design to application as well as the reflective conclusions and implications drawn from practice with the mass of educators and teachers.

## 基于“产出导向法”的促成环节在大学英语教学中的探索性实践

席瑶<sup>1,a</sup>

<sup>1</sup>大连东软信息学院, 大连, 辽宁, 中国

<sup>a</sup>xiyao@neusoft.edu.cn

**关键词:** 产出导向法; 促成; 产出任务; 英语教学

**中文摘要:** 促成环节既是“产出导向法”的核心环节, 也是该理论在课堂教学中实践的重点和难点。通过为期两周的“产出导向法”探索性实践, 尤其是通过对促成环节具体实施流程的展示, 该研究试图向广大教育教学工作者分享促成环节从设计到应用的整体思路, 以及经过实践后得出的反思性结论和参考性建议。

### 1. 引言

产出导向法 (Production-oriented Approach, 简称 POA), 是文秋芳教授带领她的团队经多年探索和实践, 形成的一套具有中国特色的全新外语教学理论, 以解决外语教学中“重学轻用”或“重用轻学”的不良倾向 (文秋芳 2008, 2013, 2014a, 2014b, 2015, 2016, 2017)。

2015 年, 笔者所任职的高校意识到了公共英语教学一直以来重输入, 轻输出的问题, 于是进行了基于任务驱动教学法的公共英语教学模式改革。在教学实践中, 笔者发现虽然每单元前教师已经把单元任务、成果物要求及评价标准详细地介绍给学生, 同时还提供主题相关的材料和数据作为样例, 但学生的成果物质量依旧不高, 而且到了学期中后期电脑软件翻译和网络抄袭的现象大量涌现。经过反思, 笔者认为教师将与单元主题相关的任务布置给学生后, 并没有在课堂的教学中为学生提供足够的输入性支持, 使得“学”和“用”处于分离状态 (张文娟 2015), 从而导致学生在完成任务时无从下手, 只能借助网络资源。为解决这一问题, 笔者决定采用 POA 教学理论, 重新进行一轮新的教学改革尝试。

### 2. 产出导向法

POA 理论体系由“教学理念”、“教学假设”、“教学流程”三部分组成 (文秋芳 2017)。

第一部分“教学理念”包括“学习中心”、“学用一体”和“全人教育”三个指导思想，决定课堂教学的方向和总目标。第二部分“教学假设”包括“输出驱动”、“输入促成”、“选择性学习”、“以评促学”四个理论假设，是课堂教学环节的理论依据，需要逐个检验。第三部分“教学流程”作为产出导向法的核心部分，是实现“教学理念”和检验“教学假设”的载体。

基于 POA 的教学流程，主要通过“驱动”(motivating) - “促成”(enabling) - “评价”(assessing) 三个环节来实现教学目标，帮助学生完成产出任务，在各环节教师都起到主导作用。为真正达到“以评促学”的作用，产出导向法也提出了全新的评价手段“师生合作评价”(文秋芳 2016)，以解决评价效率低和效果差的问题。

### 3. 研究设计

#### 3.1 教学对象

笔者任教的学校是一所应用型民办本科院校，教授的对象为 18 级非英语专业一年级学生。为能够因材施教、因地制宜，本校自 2007 年开始采用大学英语分级教学，根据新生的入学分级笔试成绩和 CASEC 考试成绩将学生分入 A、B、C 不同层次的教学班。为达到更好的实验效果，本研究选取的对象是物流营销专业 A 班学生，班级人数为 45 人，入学平均分为 100 分，CASEC 考试平均分为 530 分。之所以选取 A 班学生作为实践对象，是因为产出导向法主要针对的是中高级外语学习者(文秋芳 2015)。

#### 3.2 教学内容

笔者选取的是《新视界大学英语》第一册 Unit2 Active Reading: *Eating Hotpot* 作为教学实验内容。一、因为该单元话题贴近学生日常生活，学生比较熟悉，更容易调动学生的学习兴趣 and 课堂参与度；二、因为该单元话题与学生的专业有一定地相关性，单元交际任务可能会在未来职业中真实发生。三、因为该单元材料涵盖了大量的跨文化信息，便于提升学生的跨文化意识，培养批判性思维技能，以顺应全球化的发展趋势。

#### 3.3 教学任务

通过大量的文献查阅与理论学习，笔者最终将产出任务设定为解决问题的口语交际任务。Jane Willis (1996) 提出了六种任务类型：罗列型(listing)，排序、分类型(ordering and sorting)，比较型(comparing)，解决问题型(problem-solving)，个人经验分享型(sharing personal experiences)，创造型(creative)。任务的难度由低到高依次递增，解决问题型任务属于中等难度任务，比较符合受试对象的能力水平。在设定具体任务情景时，笔者又考虑了两个因素：一是具有交际真实性；二是语言难度适当。鉴于此，笔者所设计的任务是要求学生两两一组进行角色扮演，向外国人讲解吃火锅的流程以及其中蕴涵的中西方用餐文化的差异，同时合理使用火锅相关词汇和顺序词。这样一个任务正好符合 POA 所提出的人文性目标，即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(文秋芳 2015)。

#### 3.4 教学目标

为便于学生理解和有序学习，笔者将上述产出任务分解为语言能力目标和文化意识目标。其中语言能力目标由语言知识目标和语言技能目标构成。语言能力目标是使学生掌握与火锅主题相关的词汇和表达。语言技能目标是使学生具备用顺序词讲解吃火锅流程的能力。文化意识目标是使学生提高对中西方用餐文化差异性的认识。

#### 3.5 教学流程

该教学实验为期两周，教学流程将遵循产出导向法的三个基本环节：驱动—促成—评价。在“驱动”环节，教师让学生提前观看一个与产出任务相似交际场景的视频，并两两一组

讨论以下两个问题：1).视频中的外国人在第一次吃火锅时都遇到了哪些问题？2).如果你在场，你能否清楚地帮他们解决那些问题？课上，教师将视频重现，以主动发言的形式让学生对任务进行初步尝试。经过尝试后，教师发现学生的参与度普遍较高，但由于缺乏对主题相关词汇和句式结构的积累，无法有效完成交际任务。将产出活动作为课程导入的目的是为了让学生对任务进行初步尝试后，产生一种学习的压力和动力，为学生制造学习的“饥饿状态”（文秋芳 2015）。当学生的学习欲望被激起后，教师再引入最终的产出任务和教学目标。

在“促成”环节，教师根据三个教学目标将课文分解成三部分，每部分聚焦一个目标。然后针对于每个子目标设计不同的子任务，带领学生对课文进行选择学习，获取完成最终产出任务所需的知识和技能。每个子任务完成后，教师都要即时为学生进行评价，以便于逐级为学生搭建脚手架，确保学生具备现有阶段的能力后再进入下一个阶段的学习。

在“评价”环节，教师尝试性地使用“师生合作评价”对学生的任务成果进行评价。首先学生将完成的产出任务视频提交给教师，教师在下次课前观看每组学生的视频，选取 1-2 组中等质量的成果物作为典型样本进行详评，然后以教学目标为基点，逐一审查样本中教学目标的实现情况，挖掘学生出现的共性问题，以确定评价的焦点。下次课上，教师根据确定好的评价焦点和评价的目标，组织学生对典型样本进行评价。在参与评价的过程中，学生不但可以掌握评价方法，还可以提高自己的语言应用能力。课后，学生再对自己的成果物进行自评或同伴互评，从而不断修订自己的作品，以达到最佳效果。

#### 4. 促成环节教学实践

根据“产出导向法”中的选择性学习理论，教师在该环节会针对产出任务选取课文中的段落内容组织学生进行学习，主要节选的是课文的 3-15 段。同时，教师也会针对三个教学目标，将课文分解成三部分，进行再加工，设计不同类型的子任务。学生可通过完成各个子任务，提取教材中的语言知识，掌握相关语言技能，并提高跨文化思想意识，从而为最终的产出任务做知识、技能和跨文化思想方面的储备。教师所创设的每个子任务都相当于为学生搭建的“脚手架”，以便于学生更好地理解输入材料，提取有效的信息内容。

子任务 1：通过思维导图激活火锅相关词汇。

对二语习得者而言，语言有效输出的首要障碍就是词汇量的匮乏。因此，学生若想顺利完成最终的产出任务，必须要有一定的与主题相关的词汇量来做支撑。但是，与火锅相关的词汇相对较多，如果把这些名词（stock/broth, ingredient, mushroom, seafood, beef, mutton, lamb, organ, bean product, variation, sauce, etc.）、动词（order, plunge, dip, treat with respect, help oneself, etc.）、形容词（hot/spicy, mild, slippery, tasty, etc.）等都一一罗列出来讲解后再记忆，势必会显得太过零散，不便于学生理解掌握。思维导图是一个可以将这些看似分散无规律的词汇合理整合在一起的学习方法。它将以主题火锅为核心将这些词汇分类成几个方面，然后在这些分类下再逐渐填充相关的词汇内容，这样一层一层累加，这些词汇便被紧密地联系在一起从而形成一个形象化、具体化的网状结构。这样的结构正符合人类大脑的记忆习惯，可以使学生在记忆单词的时候主次分明、逻辑清晰，从而大大提高词汇记忆的效率。

子任务 2：梳理火锅用餐流程。

吃火锅对于学生来说可能再熟悉不过了，但是如果让学生准确描述火锅用餐的流程，可能对学生来说就有些困难。所以，该部分的任务是让学生根据课文对火锅的用餐流程进行正确排序，同时还要注意每一步骤中所用到的动词（order, plunge, dip）或动词短语（treat...with respect, help oneself）的意思和正确搭配。

子任务 3：有序描述火锅用餐流程。

在了解火锅用餐流程的表述方式后，学生需要用顺序词将各个流程口头描述出来。之所以让学生用顺序词来描述各个步骤，是因为顺序词可以使对话或者交流更加有序和顺畅，而且可以使对方更容易理解说话者的逻辑性。尤其是英语是一种形合的语言，非常注重句与句

之间在结构和形式上的联系，所以顺序词的使用更易于外国人掌握火锅用餐流程。为便于学生有效使用顺序词，教师会先简要作以介绍，然后学生再选取适当的顺序词进行口头描述。

子任务 4：了解中西方用餐文化差异，构建跨文化意识。

火锅作为最具特色的中国美食之一，被越来越多的外国人所熟知，也已成为外国人来到中国后首选的美味佳肴。但鉴于中西方用餐文化的差异性，尤其是火锅这种美食的特殊性，外国人在首次尝试的时候难免会遇到种种文化冲突，进而给他们带来困惑。学生若想使外国人更好地品尝火锅，就要先了解中西方用餐文化的差异性，帮助外国人消除种种困惑，在不违背西方人用餐习惯的同时，又能将他们很好地融入到中国的用餐文化中。该部分的子任务是让学生根据课文选出作者的美国男朋友在第一次吃火锅时所遇到的困惑，并且相互讨论分析引起这两点困惑的原因，并提出解决措施。

## 5. 实践启示

鉴于笔者教学经验的不足和对“产出导向法”理解上的不透彻，以及其它主客观因素的影响，该教学设计和实践还有很多需要改进的地方。例如，最终产出任务的设计虽然从理论层面上符合 POA 提出的交际真实性和人文目标特征，但是由于大部分学生的口语基础相对较弱，从学生的任务成果物来看，学生在完成该产出任务时还是有一定困难的，这说明任务要求不完全符合学生的最近发展区。笔者觉得相比于口头任务，笔头任务可能更简单、更易于完成。再如，针对第三个学习目标所设计的子任务太过浅显，没有为学生创设更大的独立思考空间，从某种程度上限制了学生思维的创造性。实际上，外国人在第一次吃火锅时可能遇到的问题会是多种多样的，所以在该任务之后其实可以再追加一个批判性思维训练，让学生列举外国人可能遇到的其它困惑并给出合理解释。

但不管怎么说，通过此次实践笔者确实深切感受到了这一教学理论为整个教学带来的革新性变化。以往，在综合阅读课上，教师对课文的讲解更多是在语言层面上，而很少深层次挖掘篇章背后的语用意义和文化内涵，所以导致学生在学了一篇课文后除了掌握一些词汇和语法结构外，没有任何语言输出方面的收获。虽然，教师有时也会布置一些输出任务，但与学生从课文中接收到的输入性信息关系不大，导致学用完全分离，学生对任务的完成也只是敷衍了事，起不到任何运用效果。“产出导向法”完全解决了这一弊端，它也对教师的教學能力提出了更大的挑战。笔者认为基于“产出导向法”的教学设计应该是教师经过深度解读、深层次加工教材内容后，提炼再创造出的符合学生认知能力水平，并对他们未来的生活就业有现实意义的精华产物。

## References

- [1] Wen. Qiufang, On the output-driven hypothesis and reform of English-skill courses for English majors, *Foreign Language World*, vol.2, pp. 2-9, 2008.
- [2] Wen. Qiufang, Application of the output-driven hypothesis in college English teaching: Reflections and suggestions, *Foreign Language World*, vol.6, pp. 14-22, 2013.
- [3] Wen. Qiufang, Debate on teaching EGP or ESP in college English: Problems and Suggested solutions, *Foreign Language and Their Teaching*, vol.1, pp. 1-8, 2014(a).
- [4] Wen. Qiufang, Output-driven, input-enabled hypothesis: A tentative theory of foreign language classroom instruction for university students, *Foreign Language Education in China*, vol.2, pp. 1-12, 2014(b).
- [5] Wen. Qiufang, Developing a theoretical system of the production-oriented approach in language teaching, *Foreign Language Teaching and Research*, vol.4, pp. 547-558, 2015.

- [6] Wen. Qiufang, Teacher-Student collaborative assessment: An innovative assessment method for the production-oriented approach, *Foreign Language World*, vol.5, pp. 37-43, 2016.
- [7] Wen. Qiufang, Chinese features displayed in the production-oriented approach, *Modern Foreign Languages*, vol.3, pp. 348-358, 2017.
- [8] Zhang. Wenjuan, Applying the production-oriented approach to TEFL classrooms: Focusing on the 'enabling' stage, *Foreign Language Education in China*, vol.4, pp. 10-17, 2015.
- [9] Wills. J, A Frame Work for Task-based Learning, *London: Longman*, 1996.