

目 录

总 序	文秋芳 vi
前 言	张文娟 ix
第一章 研究背景和问题的提出	1
1.1 我的教学经历与困境	1
1.2 我的探究与教学启示	3
1.2.1 探究“学”“用”关系	3
1.2.2 教学启示	8
第二章 POA理论体系	11
2.1 POA的诞生与发展	11
2.2 POA理论体系及其核心	11
2.2.1 “学用一体说”	12
2.2.2 “输出驱动假设”与“输入促成假设”	13
2.2.3 “驱动—促成—评价”	13
2.3 POA的理论优势	14
2.3.1 POA 在形式教学上的优势	14
2.3.2 POA 在意义教学上的优势	15
2.4 POA的课堂实践	16
第三章 实践探索方法与思路	19
3.1 主动型行动研究	19
3.2 研究思路与计划	20
3.2.1 研究场所	20
3.2.2 行动三个阶段	21

3.2.3 行动效果的评估	23
第四章 听说课堂中的POA实践	28
4.1 行动背景与问题	28
4.2 行动计划	29
4.2.1 产出活动设计	30
4.2.2 教学目标设定	31
4.2.3 输入材料选取	33
4.2.4 教学步骤设计	33
4.3 教学行动	34
4.3.1 驱动	35
4.3.2 促成	36
4.3.3 评价	39
4.4 行动效果	40
4.4.1 创设的学习条件	40
4.4.2 学生的收获感	42
4.4.3 学生的学习投入度	43
4.4.4 学生的产出质量	44
4.5 反思与启示	46
4.5.1 有效的教学设计	46
4.5.2 不足与启示	48
第五章 读写课堂中的POA实践	51
5.1 行动背景与问题	51
5.2 行动计划	51
5.2.1 教学主题选取	53
5.2.2 产出场景设计	53
5.2.3 教学目标设定	54
5.2.4 输入材料选取	55

5.2.5 教学步骤设计	56
5.3 教学行动	58
5.3.1 驱动	58
5.3.2 促成	60
5.3.3 评价	68
5.4 数据收集和分析	69
5.4.1 学生作文	69
5.4.2 语言测试	70
5.4.3 问卷和日志	70
5.4.4 访谈	71
5.5 行动效果	71
5.5.1 学生的产出质量	71
5.5.2 学生的学习投入度	73
5.5.3 学生的收获感	74
5.5.4 创设的学习条件	75
5.6 反思与启示	77
5.6.1 有效的教学设计	77
5.6.2 POA 面临的阻力	79
5.6.3 教学启示	82
第六章 学术英语课堂中的POA实践	84
6.1 行动背景	84
6.1.1 学术英语教学困境	84
6.1.2 学术英语教学改进思路	85
6.2 行动计划	86
6.2.1 问题及解决路径	86
6.2.2 递进任务设计	87
6.2.3 产出目标设定	89
6.2.4 教学步骤设计	89

6.3 教学行动	90
6.3.1 驱动	91
6.3.2 促成	93
6.3.3 评价	100
6.4 行动效果	101
6.4.1 学生的产出质量	102
6.4.2 学生的学习投入度	107
6.4.3 学生的自主性	110
6.4.4 学生的收获感	113
6.4.5 挑战和问题	114
6.5 反思与启示	115
6.5.1 有效的教学设计	115
6.5.2 教学启示	117
第七章 POA的教学效果	119
7.1 POA对产出成果的影响	120
7.2 POA对学习条件的影响	121
7.3 POA对学习者在内因素的影响	123
7.3.1 学习情感	123
7.3.2 学习策略	124
第八章 POA实践的挑战与对策	127
8.1 驱动环节的落地与优化	127
8.1.1 “交际真实性”的落实路径	128
8.1.2 “认知挑战性”的落实路径	130
8.1.3 “产出目标恰当性”的落实路径	132
8.1.4 驱动的优化路径探讨	135
8.2 促成环节的落地与优化	139
8.2.1 “补缺”原则（促成什么）	139

8.2.2	如何促成	141
8.2.3	教师支架给多少	144
8.2.4	促成的内涵与外延	145
8.2.5	促成中的师生协同	147
8.3	评价环节的落地与优化	148
8.3.1	评价什么	148
8.3.2	如何评价	150
8.3.3	评价的“导航”功能	151
8.4	建构POA新教学流程模型	151
第九章	以理论应用为“梯”的教师发展	154
9.1	POA课堂实践的三阶段	154
9.1.1	“求真”阶段	155
9.1.2	“求实”阶段	156
9.1.3	“求善”阶段	160
9.2	与理论互动的三种模式	161
9.2.1	受理论指导的学徒模式	162
9.2.2	具化、实践理论的应用科学模式	162
9.2.3	与理论对话的反思性模式	163
9.3	以理论应用为中介的教师发展模型	164
9.4	结语	165
	参考文献	166
	附 录	177

第一章 研究背景和问题的提出

21 世纪以来，我国大学英语教学改革的呼声不断，各种教学理念、方法推陈出新，国外的教学方法被不断引荐到国内，给传统课堂教学带来了希望，也给一线教师带来了挑战与压力。本章作为全书的开篇，将介绍本研究的缘起，展示一线教师在教学改革浪潮中困惑、求索的心路历程，以及迈出舒适区、探究新方法的决心。

近十多年来，我国大学英语教学发生了深刻的变化，教育研究者们对大学英语课程价值、课程目标、教学手段等进行了激烈的讨论，各抒己见。教育部也出台了一系列相关文件，对大学英语目标定位、教学方法、测评手段等进行了新的阐释和解读。

在针对大学英语教学的核心问题的争鸣中，与一线教师息息相关的是教学理论。教学理论是“关于教学即教师行为的理论，它的核心问题是‘怎么教才是有效的’”（施良方、崔允漷 1999：1）。一线教师是否理解和认同新理念或新方法、能否深度参与改革实践，是教学改革成败的关键。遗憾的是，一些教师在传统和革新的夹缝中走向两个极端：一方面是固守舒适区，排斥新的教学理念和方法；另一方面是照搬国外的教学方法和理念，盲目追新（崔刚 2007），导致教学效果与改革预期相差甚远。我在教学生涯中，也遭遇了同样的困境。

1.1 我的教学经历与困境

2004 年我正式上岗，怀着向往之心成为一名大学英语教师。踏上讲台之初，我每周授课近 20 节，备课量很大，工作的重心全在备课、上课，感觉忙碌而充实。在随后的五年间，我经历了两次大学英语教学改革：第一次是从以阅读为主向以听说为主转变，从单一的课堂授课模式向基于计算机网络技术的

多媒体教学模式转变；第二次是读写、听说分课型的教学改革。面对改革，处于教学懵懂期的我最大的感受是“教材又换了”，有种“被牵着鼻子走”的感觉。每次更换教材，我都不遗余力地备课，围绕课文内容查阅背景资料，设计话题导入、阅读技能训练活动，准备语言点讲解课件，期望在有限的课堂时间内尽可能多“教”一些。

随着教学经验的积累，我逐渐摆脱了新手教师面对教材频繁更换的尴尬，教学越来越得心应手，学生的教学评价也还不错。处在自在的状态下，我开始参加各类教师进修和培训项目，萌生的科研意识促使我回顾和反思自己的教学。在收集学生的教学反馈时，我意外地得到“感觉英语比高中时退步了”的学生评价。对此，我既震惊又难过，意识到教学效果和预期不符。其间我在批改学生作业时时常感觉懊恼，因为课堂讲授的内容学生并不能活学活用。每学期期末集体阅卷时，都会听到同事们抱怨：“教过的东西，为什么学生不会用？”面对教师不遗余力的教学和学生学习效果不理想之间的矛盾，我感觉无比困惑。

给我的职业生涯带来冲击的是2012年。这一年，我所在的大学为了提高教学成效，进行了校本教学改革，用学术英语课程（蔡基刚 2012）替代了原通用英语课程。该课程遵循“以内容为依托教学”（content-based language teaching）理念，教材选取探讨争议性的法学话题（如安乐死是否应该合法化）的学术文本作为单元内容，并采用“项目学习法”（project-based learning），要求学生选择一个法学话题，进行小组口头汇报或论文写作，以敦促学生以英语为载体来学习和探究本学科的课题，培养学生的语言能力和学术能力。

与前两次被动接受改革不同，这次我在院系领导的指导下深度参与了新课程建设的全过程，并在课程实验阶段担任教学组长，和同事们一起“摸着石头过河”，遭遇了各种难题。经过两年的实践，我发现这种教学模式采用争议性的话题，在一定程度上改进了之前大学英语话题浅显、缺乏认知挑战的弊端，学生对话题兴趣浓厚，探究意识增强，展示能力也得到了锻炼。但我对教学效果仍不满意。一是以学科内容为依托的语言学习材料信息密度大、生词多，课文如果不细致讲解，学生无法理解；如果细致讲解，则会占用大量的课堂时间，学习效果如何不得而知。二是基于项目学习法的课题研究任务虽然能够激

发学生的探究意识，但项目的完成对学生的语言基础、自主学习能力、学术技能（如选题，资料查询，研究方法的选取、引用，论文撰写等）提出了严苛的挑战，我欣喜于少数学生提交的课题成果，但同时也经常听到一些学生对项目任务的抱怨；学生口笔头展示中出现的语言问题也让人担忧，还有学生为完成任务而依赖翻译软件，甚至剽窃网络文本。

两年的改革实践并没有达到理想的效果，但对我的教学生涯来说，是一个重要的转折点。我开始从备课、上课的“井底”跳出来，回顾自己的教学，深刻自省，意识到我的教学方法存在问题：在教学生涯的前几年，我一直以课本为纲，采用精读教学法，陷入了“重讲轻练”（戴炜栋 2001；夏纪梅 2002）的误区。在学术英语课程改革后，我在课堂上沿袭精读教学法，课下又将项目任务抛给学生，有限的课堂输入无法应对开放的课题任务，学生任务完成的质量不高。

如何解决这一问题呢？为教学难题一筹莫展之时，我多次和校外同行进行交流，了解到大学英语教学“跟着教材走”、将大部分课堂时间用来讲课文的教学方式非常普遍，也有很多同行和我一样投身于教学改革，借鉴国外的教学方法进行实践探索，但教学效果并不理想，也和我一样期望找到出路。

1.2 我的探究与教学启示

为解决教学中遭遇的难题，我阅读了大量文献，在各类教学研讨会上寻求机会向专家讨教，也因此对大学英语教学有了更深入的理解：无论是把重心放在“精讲课文”上的教学方式，还是强调学习者自主的项目学习法，都没有处理好教学中“学”与“用”的关系；前者“重学轻用”，后者“重用轻学”，顾此失彼，影响了语言教学的效果。

1.2.1 探究“学”“用”关系

对教学中“学”“用”关系的探究涉及二语教学中的三对核心概念：输入与输出、形式与意义、教师角色与学生角色。正确理解这三对概念，有助于我们对各种教学方法进行理性评价，探索更有效的教学途径。

1.2.1.1 输入与输出

“输入”与“输出”是信息加工理论的术语。在二语习得研究领域，输入指语言学习者接触到的语言，即在交际环境（或教学环境）中听到或读到的语言（VanPatten & Benati 2010）；输出指学习者产出的语言，即说出或写出的语言。随着研究的深入，输入与输出在语言学习中的地位发生了改变。

1) 输入: 从“可理解的输入”到“被注意的输入”，再到“对输入的加工”

行为主义认为，输入的作用尤为突出。输入作为环境中的刺激物，其质量和强度可以解释并预测学习者的反应行为，学习是“刺激—反应链”被强化后的自然结果。认知主义强调内部的认知过程，对输入的认知也逐渐改变，关注的焦点从研究输入本身转向研究学习者对输入的加工处理。

受“输入假说”（Krashen 1981, 1985）的影响，“可理解的输入”曾被认为是诱发语言习得的关键，对可理解的输入的接受是人类学习语言的唯一途径（Krashen 1985）。Long（1983, 1985）的“互动假说”认为在互动的语言环境中，以理解性输入为目的的语言调整如简化形式、澄清、重述等，对二语学习有更好的促进作用。

随后，研究者开始意识到可理解的输入并非语言习得的充分必要条件，“注意假说”（Schmidt 1990）认为必须将输入转化为“摄入”（intake）才能习得，有意识地“注意”是“输入转化为摄入的充分必要条件”（Schmidt 1990: 130）。

随着研究的纵深发展，学者们开始认识到仅仅注意到语言形式还不能保证习得。McLaughlin（1987）的信息加工理论认为学习是认知技能的学习，通过练习从控制加工向自动加工转变，逐步将语言知识转化为语言技能。Anderson（1983）将人类知识分为“陈述性知识”和“程序性知识”两类，前者是有关“what and why”的知识，后者是关于“how”的知识；人类对陈述性知识的提取和使用受意识支配，对程序性知识的应用是潜意识或下意识的，学习的过程就是通过反复的实践，促使陈述性知识向程序性知识转化。VanPatten（1990）的“输入加工模型”也否认了“理解了的输入是习得的充分必要条件”这一命题，认为理解输入只是学习者对意义的把握，在没有压力的情况下，学习者倾

向于优先关注语言意义，而忽略语言形式，因此有必要培养学生的信息加工能力，建立形式与意义的联结。

2) 输出：从“学习结果”到“必要条件”，再到“学习过程”

20世纪80年代以前，输出一直被当作是习得的必然结果。随后，研究者开始将关注的焦点从研究输入本身转向研究学习者对输入的加工处理，输出在语言学习过程中的作用逐渐显现。

“输出假说”（Swain 1995）认为，语言的输出活动除了提高语言使用的流利度外，还有注意/触发功能（noticing/triggering function）、假设检验功能（hypothesis testing function）和元语言反思功能（metalinguistic reflective function）。这三大功能无不体现了学习者的主体性和能动性。

注意/触发功能是学习者在表达需要的驱动下对语言形式的关注，发现自身表达与目的语之间的差距，从而触发学习过程中的认知加工过程，巩固原有的语言知识并生成新的语言知识（Swain & Lapkin 1995）。输出的注意/触发功能在实证研究中得到了验证（如 Izumi 2002），VanPatten & Benati（2010：48）也认为输出“对于技能发展中涉及的意义的建构举足轻重”。在语言输出过程中注意语言形式的缺失（noticing the hole）是发展到注意差距（noticing the gap）的重要步骤（Doughty & Williams 1998）。

假设检验功能是指学习者通过输出和反馈，确认之前的语言假设的正误并做出相应的调整。这一功能契合 Long 的互动假说和 McLaughlin 的信息加工模型中的“重组”，针对反馈调整输出是二语习得过程中的重要环节。二语学习者在学习过程中会形成关于语言形式和结构的假设，语言输出则可以检验这些假设是否成立，通过不断地调整自己的语言输出，加强对语言的控制（文秋芳 2010）。Swain 和她的同事们通过实证研究验证了“合作式对话”（collaborative dialogue）对语言学习的促进作用（Swain 1998；Swain & Lapkin 2002）。

元语言反思功能指学习者的反省功能。基于 Vygotsky 的社会文化理论，Swain（2006）认为学习是内化的过程，是人与世界的互动和体检中的高级认知活动，语言学习者通过语言来反思语言使用，构建语言知识，加深对语言形式和功能之间联系的理解，对语言的学习起着中介作用。从这一点来讲，发展后的语言输出假设已经超越了信息处理的研究视域，更强调学习者的主体性和能动性。

“输出假说”的提出，引起了学界的广泛关注，但“输出”仍被理解为语言学习的产物，输出的过程没有得到足够的重视。Swain (2006) 重新定义了“输出”的概念，将语言化 (languageing) 活动作为语言学习的一个过程。为强调输出的动态过程，Swain (2000, 2006) 用“言语化” (verbalizing and/or languageing) 一词取代了“输出”，认为研究语言输出的重要意义在于语言输出是一个重要的认知工具，语言输出能够帮助我们进行思维，也就是进行“言语化”活动。基于社会文化理论，Swain 进一步发展了她的输出假设，认为通过语言产出，即通过口语和写作等语言输出活动来协调复杂的任务，个体可以在认知和情感两方面都得到发展 (Swain & Deters 2007)。

1.2.1.2 形式与意义

如上所述，语言形式与意义的联结是语言习得的关键。学习主体在表达需求的驱动下关注语言形式，借助输出建立形式与意义的联结，从而习得语言。因此，语言的形式与意义也是语言教学中必须关照的一对核心概念。

根据对语言形式或意义的偏重，Long (2015) 将语言教学方法划分为两类：“综合型教学法” (synthetic approach) 和“分析型教学法” (analytic approach)。

“综合型教学法”注重显性的语言形式教学，采用综合型的教学材料和综合型的语言测试，通常以包含语言形式的篇章或对话作为输入材料，以聚焦语言形式的任务来进行强化练习，帮助学习者将陈述性知识转化为程序性知识，经过反复的练习和重组达到自动化，语言的使用常常放在最后，为了达成交际目的，学生必须将这些零散的单位“综合”起来。语法翻译法、听说法都属于这类教学法。

“分析型教学法”注重语言意义的教学，一般采用真实的材料，以口头或笔头的产出活动作为教学的主要活动，一般不涉及语法规则的操练和纠错，教学内容常常采用主题式或交际式，如交际教学法。这类教学将学生置于自然真实的语交际环境中，学生需要对输入进行分析以总结语法规则，逐渐参与交际并进行有意义的产出。

从哲学认识论的立场来看，前一种教学以语言为中心，带有明显的客观主义倾向，强调知识的客观性、系统性和层级性，注重语言学习过程中的信息加

工。但它存在三个缺陷：一是忽视了语言的交际功能，把语言当作静态的客观实体；二是缺乏对学习者的主动性的重视；三是语言形式教学脱离了语境。

后一种教学法以学习者为中心，带有明显的建构主义立场，充分肯定学生的主动性和情境中的语言使用，但其弊端也显而易见：其一，学生被置于“真实”的语料和交际情境中，语言学习多依赖隐性学习，但许多研究，如 Swain (1985) 对加拿大浸入式学习的反思等，已经证明隐性学习的效果并不理想；其二，这种隐性习得需要长时间的“浸入”，有限的课堂时间很难达到理想的效果，况且在外语教学环境下，课堂很难创设真实的交际环境；其三，它忽略了显性教学的效果，Long (1983)、VanPatten & Benati (2010) 认为对语言形式的显性教学虽不能改变语言习得的顺序，但能提高其效率。

只关注语言形式或只关注语言意义的教学都存在缺陷，要取得更好的教学效果，需要将语言的形式与意义相结合。有效教学必须帮助学生注意到可理解的输入，将输入转化为“摄入”。同时，还必须设计输出活动，触发学习者对语言形式的关注，从而建立语言形式与意义的联结，有效习得语言。

1.2.1.3 教师角色与学生角色

对语言教学中形式和意义联结的关注，启示我们无论是单向知识传授，还是将任务抛给学生，都违背了语言学习的规律。要达到理想的学习效果，必须在调动学习者主动性的基础上，充分发挥教师的指导作用。

Kumaravadivelu (1993) 认为，现代外语教学方法经历了“以语言为中心”“以学习者为中心”和“以学习为中心”三个发展阶段。这三个发展阶段正是西方哲学认识论转向的反映。

语言教学认识论从客观主义转向建构主义，是“以语言为中心”转向“以学习者为中心”外语教学的哲学根源。客观主义的教学观认为，语言是有待学习者掌握的规则或符号系统，独立于主体之外，教学将语言系统分解成若干单位——词、搭配、语法规则、句型、功能等，按照难度、频率等顺序呈现给学习者。建构主义否认知识的客观性和独立性，认为学习不是语言知识的被动接受，而是主体的主动建构。在人本主义心理学的影响下，“以学习者为中心”的教学理念得到了广泛认同，这在交际教学法中表现得最为明显。

在对认知主体的认识上，人们逐渐从对人的生物属性的关注过渡到对人的社会属性的关注。语言教学认识论从认知建构到社会建构，使语言教学从“以学习者为中心”向“以学习为中心”转向，语言不仅是被人脑处理的信息，而且是人与环境互动过程中的认知发展结果。语言教学除了重视学习者自身对知识的建构，还强调知识建构中的互动和他人调节，重视教师的支架(scaffolding)作用(Vygotsky 1978, 转引自 Lantolf & Thorne 2006)，教学中心向学习本位靠近，以学习的发生为目标。

由此可见，“以学习者为中心”的理念改变了学生被动接受知识的弊端，充分地肯定了教学过程中学习者的主动性和能动性，纠正了以语言为中心教学的客观主义立场。然而，人的社会属性决定了其学习过程中的互动与他人调节的重要性。随着语言教学从“以语言为中心”向“以学习者为中心”再向“以学习为中心”转移，教师角色也从知识的传授者转向学习过程中的促进者(facilitator)，又从边缘的促进者转向知识构建过程中的支架搭建者。

从哲学认识论立场来理解语言教学的三个发展阶段，可以帮助我们理性认识语言教学中的师生角色，提升教学效果。教师作为具有更完备的经验和知识结构的引领者，其作用不容忽视。Vygotsky (1978, 转引自 Lantolf & Thorne 2006) 准确地认识到学习者独立解决问题的实际发展水平与在专家指导下解决问题的潜在发展水平之间的差距，称之为“最近发展区”(zone of proximal development)；在完成的过程中，专家与学习者互动协商并为学习者搭建支架，学习者从外部调节逐步转向自我调节并控制任务，从而获取新的知识和技能，大大提高学习效率。

1.2.2 教学启示

通过对以上三对核心概念的梳理，可以看出过分强调教师传授的“输入”，或者过分依赖学生自主性的“输出”，都违背了语言学习的规律。要提升语言教学的质量，必须关注以下几点。

首先，输入和输出都是语言学习的必要条件，因此，语言教学必须既有“学”，也有“用”。获得可理解性的语言输入是学习语言的必要途径(Krashen

1985), 可理解的输入为学习者吸收新的语言形式创造了可能, 而输出则为注意、陈述性知识向程序性知识转化以及语言使用自动化创造了可能。

其次, 输入与输出必须对接, 这样才有利于语言形式与意义的联结, 促进语言学习。输入被理解只是学习者对意义的把握, 输出的注意/触发功能可以促使学习者在表达需要的驱动下关注语言形式, 使语言形式和意义产生联结。Skehan (2002) 认为, 教学应同时注重语言的形式和交际功能, 在教学中保持二者之间的平衡。

最后, 学习者在知识建构中的主体性固然重要, 但知识建构中的他人调节同样不容小觑。过分强调学习者的自主性而忽略知识的自有体系, 忽略教师作为知识体系更完备的课堂引领者角色, 将教师作用边缘化, 不仅影响教学效果, 也是对学校教育资源的浪费。

反观我以往的两种教学方法, 可以看出问题所在: 处在教学懵懂期的我在之前的两次教学改革中均未深度参与, 也未用新的教学理论来指导实践, 在教学设计和实践时一直“跟着教材走”, 将“讲课文”作为课堂教学的主要活动甚至目的(文秋芳 2014a)。这样的教学重输入, 轻输出, 注重对语言形式的讲授, 却忽视输出在语言学习中的作用和学习者的主动性, 陷入了“重学轻用”的误区, 导致学生“学而不用”或“学了不会用”(夏纪梅 2001: 32)。

在第三次教改中, 我虽深度参与学术英语课程改革, 积极探索项目学习法的实践途径, 但受“以学生为中心”的体验式学习、探究式学习理念的影响, 我在精讲课文之余, 将复杂的项目任务交由学生自己完成, 将资料查阅、方案设计、项目实施及成果展示都交由学生自己负责, 课堂讲授与项目任务不对接。这种教学虽然给了学生充足的体验和练习机会, 但忽视了语言学习中教师的作用, 以及教师引导下的输入性学习, 导致学生“学”不能致“用”, “用”不能促“学”, 陷入了“学用分离”的误区。

要解决我的教学困境, 必须遵循语言学习的规律, 采用合适的教学方法, 将输入与输出对接, 帮助学生在语言使用中建立语言形式与意义的联结, 平衡教师的指导与学生的自主性, 解决学用分离的问题。

幸运的是, 2014年我了解到“输出驱动—输入促成假设”(文秋芳 2014a), 即 POA (文秋芳 2015) 的雏形。该假设提倡教学中输入与输出的“有机结合”

(文秋芳 2015), 以输出任务作为驱动、以输入作为完成任务的促成手段, 以提升语言教学的效果。我有幸参与了该假设的教学试验, 在课堂上进行了初步的尝试, 预感到这一假设有望解决我的教学难题, 从此踏上了我的 POA 实践探索之路。