

基于产出导向法的大学英语思辨能力教学模式研究

杨 婧

(中国矿业大学(北京)文法学院,北京 100083)

[摘要]本研究探讨了基于产出导向法的英语辩论混合式教学模式对学生思辨能力的影响。研究以产出导向法为理论基础,设计线上线下相结合的大学英语辩论混合式课程;以63名非英语专业学生作为实验对象,实验组参与混合式英语辩论课程,对照组学习传统模式的大学英语口语课程。研究比较了实验组和对照组在前后测试中各项思维能力的变化,并通过对实验组半结构访谈探究部分思维能力未发生显著变化的原因。研究结果表明:基于产出导向法的大学英语辩论混合式教学模式有利于学生思辨能力的提升,在教学中要关注学生批判性思维自信心和系统化能力的培养。

[关键词]产出导向法;英语辩论;混合式课程;思辨能力

[中图分类号] G642.0; H319.3

[文献标识码] A

[文章编号] 2096-711X(2025)20-0187-03

doi:10.3969/j.issn.2096-711X.2025.20.063

[本刊网址] <http://www.hbxb.net>

引言

思辨能力作为大学生最重要的可迁移能力之一,是高等知识分子的典型特征,也是大学英语教学活动的核心目标(孙有中,2011:51)。辩论是双方依据既定的规则,对一个议题的正反面用论据进行论辩的过程,是最符合思辨探究的教学活动之一。议会制辩论赛起源于19世纪初期英国牛津大学和剑桥大学的学生辩论协会,模仿英国议会开会议事模式而设计,也称为BP辩论赛(British Parliamentary Debate),是目前全世界使用最广泛的一种英语辩论模式。国内从20世纪90年代开始引入BP辩论赛,近几年比赛的范围和规模逐渐扩大。2018年教育部颁布《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》,指出外语教育要“以培养能力为导向,突出语言综合运用能力和思辨能力的培养。”在大学开设英语议会制辩论课程,是内容型、交际型和任务型外语教学的共同需求(淮艳梅、袁庆锋,2012:85)。除少数外国语类高校,现阶段英语辩论多在英语专业开展,大学英语通识教育对此涉猎较少。相对于传统口语课程,英语辩论对语言表达和逻辑思维能起到更全面的训练,同时对学生这两方面的能力也有着更高的要求。因此,非英语专业学生进行辩论学习也有着重要意义。如何设计课程做好语言和内容的铺垫,是大学英语辩论通识课程设计需要思考的内容。鉴于此,本文基于产出导向法探索以培养非英语专业学生思辨能力为目的的英语辩论混合式课程模式。

一、理论背景

(一)产出导向法

过分强调教师的知识传授或依赖学生的输出,都违背了语言学习的本质规律,不符合我国外语教学的国情。文秋芳(2015)在汲取国外教学理论的优秀成果并结合我国大学英语教学学情基础上,提出了“产出导向法”(POA)、“促成”和“评价”三个阶段构成教学流程。近年来,POA被广泛用于专业英语、大学英语、专门用途英语、对外汉语和非通用语的教学(王俊菊、周杰,2023:91),能“激发学生积极的情感体验”,学生“获得了更多语言使用机会”,在教师为中介的“促成”后学生的“语言产出质量也大大提高”(张文娟,2016:112)。本课程以产出导向法为理论基础,以培养学生的思辨能力为教学目标进行课程设计,双管齐下实现语言训练和思维塑造。

(二)思辨能力

美国早在1993年就将思辨能力列入大学教育目标。上世纪80年代以来,国外学者开始对思辨能力进行研究,主要包括界定思辨能力模型和构建思辨能力的量具(王强、国永荣,2012:167)。Paul和Elder(2006)提出了三元结构批判性思维能力模型,即Paul-Elder Model(PEM)。国内也有一些关于思辨能力构成的研究,其中最成熟的当属文秋芳等学者(2009:37-43)提出的层级模型,将思辨能力测量分为“元思辨能力”和“思辨能力”两个维度。鉴于议会制辩论的起源和发展,笔者以PEM critical thinking framework作为理论模型和评价标准:课程训练学生的8个思维元素,参照PEM中的10个智力标准制做评价量表。

二、研究设计

(一)研究目的

大学英语思辨能力教学模式以英语辩论为主要教学内容。其研究假设为:通过基于产出导向法的大学英语辩论混合式课程设计和实施,学生将在线上 and 线下两种情景的交互中完成理论学习和辩论实战,实现思辨能力的提升。

(二)研究方法

本研究主要采取定量和定性研究相结合的方法。首先对相关理论进行梳理,发现已有课程设计的不足,结合学情设计课程;第二步,选择水平相当的两个班级作为实验组和对照组,实验组实施基于产出导向法的英语辩论课程教学,对照组采用传统大学英语口语教学;第三步,采用批判性思维能力(中文版)测量表(CTDI-CV)进行定量研究,结合访谈进行定性研究,验证课程模式是否有利于学生思辨能力的提升。

(三)研究内容

笔者所在高校为非英语专业大学二年级学生开设了大学英语议会制辩论课程作为通识教育必修课。基于产出导向法,教学流程包括驱动,促成和评价三个环节。POA驱动环节的目的在于通过学生尝试产出任务,从而意识到自己的不足,激发学习新知识的兴趣和进一步产出的愿望(文秋芳,2018:387-400)。驱动不是简单的导入和铺垫,而是要通过设计场景,让学生感知交际的真实性,提高学生的语用意识(文秋芳、孙曙光,2020:4-11)。本课程的驱动环节在线下进行,通过让学生在辩论前分析议题,作为利益相关者代入真

收稿日期:2025-3-27

基金项目:本文系中国矿业大学(北京)中央高校基本科研业务费优秀青年教师项目阶段性成果(项目编号:2022YQWF01);中国矿业大学(北京)2024年本科教育教学改革与研究项目阶段性成果(项目编号:J240808)。

作者简介:杨婧(1991—),女,山西大同人,中国矿业大学(北京)文法学院讲师,主要从事英语教育、英语文学研究。

实场景进行头脑风暴和小组讨论。如课程涉及的议题之一:刚毕业的大学生是否应追求梦想但低薪的工作?在驱动环节可以设置两个不同的场景,具体如下:场景一:作为一名刚毕业的大学生,你选择了高薪但自己不喜欢的工作,会有怎样的生活和体会?场景二:作为一名刚毕业的大学生,你选择了低薪但梦想的工作,你会有怎样的生活和感受?是否会坚持或改变自己的选择?请针对以上两个问题给学弟学妹们进行经验分享。学生通过代入这两个场景,真实地融入辩题,进行深入的思考并进行小组汇报,为辩论作铺垫。POA的核心是“促成”。促成活动的主要任务是为学生完成产出任务所需要的三个条件:语言、内容和话语结构提供支架(文秋芳,2018:396)。英语议会制辩论课程针对辩题,从这三方面设计不同类型的促成活动,由浅入深,层层递进,帮助学生建立自信,激发学生的表达欲望,促进产出。以辩题“刚毕业的大学生是否应追求梦想但低薪的工作”为例:语言方面,教师为学生提供如何在辩论中有效地进行反驳提供语言模板,参考林岩(2019:67)针对英辩中的反驳所做的语言模板,根据课程具体内容进行修改,分为三部分:指出要反驳的论点,反驳该论点,得出结论。内容方面,教师引导学生查找关于就业需要考虑的因素和影响员工跳槽因素的资料,提炼论点,整理论据,并针对每一条论点进行自我反驳和观点重塑。话语结构方面,教师对BP辩论8名辩手对不同职责列表总结,并将纸质版发给学生,让学生对自己的辩论职责有清晰的认识,同时对话语结构有进一步把握。“评价”环节主张在教师专业引领下,学生边学边评,边评边学,打破学与评的界限,将评价作为学习的强化和深入(文秋芳,2017:350),提出师生合作评价方式(文秋芳,2016:37)。英语辩论课程采取学生自评,生生互评和师生互评的方式,并制作自评表和互评表,以教促评,以评促教。课程具体建设方案如下:采用基于产出导向法的线上线下结合的混合式课堂模式,建设校内SPOC(Small Private Online Course)资源。学生通过线上微课,复习辩论基本理论知识和规则,线下课堂参与对辩题的分析讨论和辩论实践:教师设置真实实际场景,“驱动”学生对辩题的思考,让学生根据自己已有经验观点,就辩题正反方观点进行组内交流;启发学生多角度搜集相关资料,并为学生提供语言和结构模板,从内容和语言两方面“促成”辩论的生成;“评价”环节,教师格局PEM思辨能力模型制作辩论自评表和互评表,用于课上的师生点评,生生互评及课后自评。8名辩手针对同一议题进行正反方BP辩论,其他同学作为学生评审全程观摩并做记录、填写互评表。课后学生根据教师和同学们的评价及录像进行反思,进行线上自评并撰写提交反思报告。

三、研究结果

(一)数据收集

为了检验课程的教学效果,考虑到教育公平性及有限时间成本,本研究以某高校非英语专业大二的两个班级分别作为实验组(32人)和对照组(31人)进行对比研究。实验组参与混合式教学模式的英语辩论课程,对照组学习传统模式的大学英语口语课程。研究采用定量研究和定性研究相结合的方法,验证通过一学期(16周)课程学习,学生的批判性思维能力是否发生显著变化并探究可能的原因。研究问题如下:(1)英语辩论课程对学生的批判性思维能力是否有影响?(2)如果有影响,哪些因素影响了学生批判性思维的改变?研究采用的测试量表为批判性思维能力(中文版)测量表(CTDI-CV)。该量表由彭美慈博士及其专家团队在加利福尼亚批判性思维特质倾向量表(CCTDI)基础上修订,在国内使用较广且信效度较CCTDI中译版更高,更能准确反映中国学生的批判性思维能力(彭美慈等,2004:646)。CTDI-CV量表采用六点李克特量表,由寻找真相、开放思想、分析能力、系统化能力、批判性思维自信心、求知欲和认知成熟度7个子

量表组成。每个子量表下面有10个题目,共70个题目。每个子量表分数为10~60,低于30分为负面的特质倾向,30~39分为不稳定的特质倾向,40~49表示积极的特质倾向,50分以上(含)表示强烈的批判性思维特质倾向。因此,量表总分低于210分为负面的批判性思维特质倾向,210~279分表示不稳定倾向,280~349分表示积极倾向,350分以上(含)表示强烈的批判性思维特质倾向(Facione, et al., 1996)。在学期开始前,用CTDI-CV量表对实验组和对照组分别进行前测;在为期16周的课程结束后,再次用相同量表对这63名同学进行后测。两次均向实验组发放问卷32份,对照组31份,有效回收率100%。问卷进行基础统计后,前测问卷采用SPSS20.0进行描述性统计和独立样本T检验来比较课程开始前两组学生的批判性思维是否有差异。后测结束后,分别对两组的前后测数据进行描述性统计和配对样本T检验,验证两组学生的批判性思维在参与一学期的不同课程后是否有显著差异。

(二)数据分析

1. 定量研究分析

根据前测量表,我们对实验组和对照组的前测数据进行了分类统计和独立样本T检验。两组批判性思维特质的各子项平均分都在30~50之间。具体数据表明,实验组与对照组在开放思想,系统化能力和认知成熟度上有着积极的批判性思维特质,在寻找真相,批判思维的自信心和好奇心上有着不稳定的特质倾向;在分析能力上,实验组表现为积极特质倾向,对照组表现为不稳定特质倾向。独立样本T检验表明,两组学生的CTDI-CV各子项的p值都大于0.05,因此统计结果不显著,说明实验组与对照组在课程开始前的批判性思维特质各项不存在显著差异。

在一学期课程结束后,分别对实验组和对照组进行批判性思维特质倾向的后测。对实验组前测和后测数据进行描述统计和配对样本T检验。结果显示,更多的学生在后测中显示出积极的批判性思维特质,人数由原来的20人增至26人,且有1人达到了强烈的批判性思维特质倾向。实验组在前测(282.72)和后测(292.09)的平均分均大于280分,大多数学生都具有积极的批判性思维特质,且后测总分和各项分数均高于前测。对实验组前后测结果进行配对T检验,来探究在一学期的辩论课程后学生的批判性思维是否发生显著变化。测试结果表明,后测中学生在批判性思维特质的七个维度都取得了较高的分数,除了在批判性思维的系统化能力和自信心两个维度上实验组学生前测与后测无显著差异($p > 0.05$)外,在寻找真相,开放思想,分析能力,求知欲和认知成熟度五个维度上均与前测表现出显著性差异($p < 0.05$)。针对对照组前后测数据进行配对样本T检验表明,后测在寻找真相,系统化能力,批判性思维自信心,求知欲和认知成熟度五个方面分数都有了提高,在开放思想和分析能力两方面分数下降。对照组前后测除了在寻找真相这一项上有显著性差异($p < 0.05$)外,在其他六项上均无显著性差异($p > 0.05$)。通过实验组和对照组前后测数据的统计分析,这验证了基于产出导向法的大学英语辩论课程相对传统大学英语口语课程更有利于学生思辨能力的发展。但为什么实验组批判性思维的系统化能力和自信心没有发生显著性变化呢?本研究在后续访谈中着重就这一问题进行深入挖掘。

2. 定性研究分析

批判性思维的系统化能力指的是有组织有目标地去努力处理问题(彭美慈等,2004:645)。批判性思维的自信心指的是对自己理性分析能力的自信程度(彭美慈等,2004:645)。英语辩论课程对于提高学生的系统化能力和自信心有明显的优势:在对辩题的分析探讨,查找资料,甄选信息,整理论据,完成论证的过程中,学生能有效地训练自己的系统化能力;在为巩固己方论点的辩论过程中会不断增强对自己理性

分析的自信心。分析与受试学生的访谈,发现辩论课程没有帮助提高学生显著提高系统化能力和批判性思维自信心的直接原因是学生在一个学期的实验时间内没有完全适应基于产出导向法的英辩教学形式。深层次的原因在于应试教育的影响,知识储备的欠缺和语言能力的不足三方面:(1)多年的应试教育弱化了学生的系统化能力,也没有充分重视对学生批判性思维自信心的培养。在访谈中,有学生表示“以前的课不太需要自主收集资料和做批判性阅读。所以在面对信息庞杂的外文资料感到比较困惑。”在应试教育的模式下,传统教学重输入,轻输出,教师在课堂教学中常用的模式是给学生直接提供材料,再提问引导学生去根据材料得出既定的结论。这样系统化能力不强的学生就会形成惰性,难以适应需要自主查找且分析资料的教学形式。(2)学生知识储备欠缺,对政治经济问题时缺乏对所涉及背景知识的了解,使部分学生在准备辩论时视角比较狭隘。“一些历史政治问题会觉得比较陌生,中文的背景资料看的都比较少,英文的更没有涉猎”;“感觉在辩论过程中对所探讨的问题认识不够深刻,内在逻辑不是很清晰,所以自信不足”。(3)语言能力不足也是影响学生自信心的重要因素。部分学生表示对于要阅读大量的英文文献和网页,常常会出现“读了上文忘记下文,在论证时没有办法做到信手拈来”;“用英文陈述自己观点时还是习惯背稿,临场反驳时口语表达有限”。基于访谈中受试反映的问题,教师应根据辩论话题在产出导向法的驱动和促成环节进一步细化对学生的引导。例如在理论讲解环节增设甄别材料的相关性和有效性,对比分析不同观点等方面的内容,并在课堂做好支架作用,让学生能从繁杂的信息中找到有效的支撑材料。对于初次接触英语辩论的同学,辩题可以选取学生比较熟悉和感兴趣的话题,有利于学生辩论初期批判性思维自信心的建立和系统化能力的培养。在平时的英文教学中,教师要有意识地为学生创造更多推理和表达机会,使学生逐渐习惯由少及多用英文表达观点,在有意义的交流中逐步增强自信心,强化英语语言能力的同时培养思辨能力。

四、结语

本研究表明基于产出导向法的英语辩论混合式课程对非英语专业学生批判性思维能力的发展具有积极作用。在一学期的课程学习中,学生在寻找真相,开放思想,分析能力,求知欲和认知成熟度五个维度上均有了显著提高。因此在大学英语通识教育课增设英语辩论课程有益于学生思辨能力的培养。在英语教学实践中要积极探索以培养学生思

辨能力为导向的教学模式,帮助学生树立批判性思维自信心,形成系统化能力;不断反思,勇于创新,实现教学相长。希望今后的研究在时间和成本容许的情况下能进一步扩大样本,延长课程实施时间,使研究结果更具有代表性和借鉴价值。

参考文献:

- [1] Facione, P., N. Facione & C. Giancarlo. The California Critical Thinking Disposition Inventory: CCTDI Test Manual [M]. Millbrae: California Academic Press, 1996.
- [2] Paul, R. & L. Elder. Critical Thinking: Learn the Tools the Best Thinkers Use [M]. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2006.
- [3] 淮艳梅,袁庆锋. 基于内容的英语思辨能力教学模式研究[J]. 长江大学学报(社会科学版), 2012(12): 82-85.
- [4] 林岩. 语言模板在英语辩论课思辨能力培养中的应用效果研究[J]. 外语教学, 2019(1): 66-71.
- [5] 彭美慈,汪国成,陈基乐,等. 批判性思维能力测量表的信效度测试研究[J]. 中华护理杂志, 2004(9): 644-647.
- [6] 孙有中. 突出思辨能力培养,将英语专业教学改革引向深入[J]. 教学研究, 2011(3): 49-58.
- [7] 王俊菊,周杰. “产出导向法”促学效应的元分析[J]. 外语教学与研究, 2023(1): 91-103.
- [8] 王强,国永荣. 英语写作中思辨能力培养的综合策略[J]. 长春理工大学学报(社会科学版), 2012(25): 167-168, 187.
- [9] 文秋芳,等. 构建我国外语类大学生思辨能力量具的理论框架[J]. 外语界, 2009(1): 37-43.
- [10] 文秋芳. 构建“产出导向法”理论体系[J]. 外语教学与研究, 2015(4): 547-558.
- [11] 文秋芳. “师生合作评价”: “产出导向法”创设的新评价形式[J]. 外语界, 2016(5): 37-43.
- [12] 文秋芳. “产出导向法”的中国特色[J]. 现代外语(双月刊), 2017(3): 348-358.
- [13] 文秋芳. “产出导向法”与对外汉语教学[J]. 世界汉语教学, 2018(3): 387-400.
- [14] 文秋芳,孙曙光. “产出导向法”驱动场景设计要素例析[J]. 外语教育研究前沿, 2020(2): 4-11.
- [15] 张文娟. 基于“产出导向法”的大学英语课堂教学实践[J]. 外语与外语教学, 2016(2): 106-114.

An Empirical Study on How to Improve Critical Thinking Based on Production-oriented Approach in the Chinese College English Context

YANG Jing

(School of Law and Humanities, China University of Mining and Technology-Beijing, Beijing 100083, China)

Abstract: This study investigates the effectiveness of for students' critical thinking ability. Based on Production-oriented Approach, the study designs an online and offline blended college English debate course and consists of sixty-three non-English majors as the experimental subjects. The experimental group took the English debate blended course and the control group took the traditional mode of spoken English course. A pretest-posttest design was adopted to compare the various critical thinking abilities of both the experimental and the control groups. Semi-structured interviews with the experimental group were also conducted to explore the reasons of the two abilities with no significant change. It is concluded that the blended teaching mode of English debate course based on the Production-oriented Approach is conducive to reinforcing students' critical thinking ability and teachers should focus more on the cultivation of students' critical thinking systematicity and self-confidence.

Key words: Production-oriented Approach; English debate; blended course; critical thinking ability

(责任编辑:桂杉杉)