

目 录

总 序	文秋芳	viii
序	文秋芳	xi
第一部分 绪论		1
第一章 我国外语教育理论70年		3
1.1 引言		3
1.2 发展路径		3
1.2.1 引进改造		4
1.2.2 扎根本土		9
1.2.3 融通中外		12
1.3 讨论		14
1.4 小结		16
第二章 POA发展现状		17
2.1 引言		17
2.2 POA研究成果		17
2.2.1 书面成果		17
2.2.2 口头成果		21
2.3 应用和推广		23
2.3.1 实体团队		24
2.3.2 虚拟共同体		25
2.4 小结		27
第三章 POA发展历程		28
3.1 创建动因		28
3.1.1 学用分离		28

3.1.2	文道分离	32
3.2	创建理据	34
3.2.1	心理语言学理据	34
3.2.2	社会语言学理据	36
3.2.3	外语学习者自身需求	36
3.3	发展阶段	37
3.3.1	萌芽期	38
3.3.2	雏形期	39
3.3.3	POA 1.0 版	39
3.3.4	POA 2.0 版	40
3.3.5	POA 3.0 版	41
3.4	小结	42
第二部分 POA理论体系		43
第四章	POA理论概述	45
4.1	引言	45
4.2	教学理念	45
4.3	教学假设	46
4.3.1	输出驱动假设	46
4.3.2	输入促成假设	47
4.3.3	选择学习假设	48
4.3.4	以评为学假设	49
4.4	教学流程	49
4.4.1	驱动环节	50
4.4.2	促成环节	51
4.4.3	评价环节	52
4.5	小结	52
第五章	POA的中国特色	53
5.1	引言	53
5.2	POA特色	54

5.2.1	融合课程论和二语习得理论两个视角	55
5.2.2	始终坚持“实践是检验真理的唯一标准”	57
5.2.3	“对症下药，综合施策”	59
5.2.4	强调教师的主导作用	61
5.3	小结	62
第六章	POA与任务教学法	63
6.1	引言	63
6.2	文献综述	63
6.2.1	Long 对 TBLT 和 tblt 的评述	63
6.2.2	POA 和 TBLT、tblt 比较研究综述	64
6.3	POA与TBLT宏观差异的比较	67
6.4	POA与tblt的比较	68
6.4.1	教学单位	69
6.4.2	教学大纲与教学材料	71
6.4.3	教学实施	74
6.5	小结	76
第三部分	POA理论详解	79
第七章	关键能力	81
7.1	从“全人教育说”到“关键能力说”	81
7.1.1	变化原因	81
7.1.2	关键能力的种类及其关系	83
7.2	关键能力的内涵	84
7.2.1	关键能力的测量公式及其各要素的功能	84
7.2.2	关键能力中各要素的内涵	85
7.3	关键能力培养路径的建议	88
7.3.1	教材编写者责任及其履责路径	88
7.3.2	授课教师责任及其履责路径	90
7.4	小结	95

第八章 POA驱动场景设计	96
8.1 引言	96
8.2 驱动环节的相关研究	96
8.3 场景设计	98
8.3.1 场景和情景	98
8.3.2 二语 / 外语环境下的场景设计	98
8.3.3 场景要素	100
8.4 场景设计需注意的问题	103
8.4.1 身份不当	104
8.4.2 身份不明	105
8.5 场景设计案例	107
8.6 小结	108
第九章 POA促成活动设计	110
9.1 促成环节概述	110
9.2 促成协同性	112
9.3 促成设计案例	114
9.4 小结	118
第十章 师生合作评价	119
10.1 引言	119
10.2 相关实证研究	119
10.3 TSCA概述	122
10.4 TSCA实施步骤和要求	123
10.4.1 TSCA 课前准备	124
10.4.2 TSCA 课内实施	124
10.4.3 TSCA 课后活动	125
10.5 TSCA实施理念	126
10.5.1 评价是教学的升华阶段	126
10.5.2 评价需教师专业引领	127
10.5.3 评价需学生以多种形式全员参与	127

10.5.4 评价需教师充分发挥中介作用	128
10.6 小结	128
第十一章 POA教学材料使用	129
11.1 引言	129
11.2 文献回顾	129
11.2.1 国外研究	130
11.2.2 国内研究	131
11.3 教学材料使用现状	132
11.4 POA教学材料使用与评价框架	133
11.4.1 教学材料使用理念	134
11.4.2 教学材料使用的准备过程	135
11.4.3 教学材料使用有效性标准	137
11.5 小结	139
第四部分 POA研究范式	141
第十二章 辩证研究方法 with POA	143
12.1 引言	143
12.2 DRM产生动因	143
12.2.1 难以满足“传统效度”要求	143
12.2.2 难以实现理论—实践双优化目标	144
12.3 DRM理论框架	145
12.3.1 哲学理念	146
12.3.2 研究流程	147
12.3.3 数据收集与分析	151
12.4 DRM在POA中的应用	153
12.5 小结	155
第十三章 辩证研究范式	156
13.1 DRP和DRM的比较	156
13.1.1 从DRM到DRP的原因	156

13.1.2	DRM 和 DRP 理论框架的整体差异	157
13.2	DRP的理论框架	158
13.2.1	哲学立场	159
13.2.2	系统问题	159
13.2.3	研究目标	160
13.2.4	研究流程	161
13.2.5	DRP 特色总结	163
13.3	DRP的应用	164
13.3.1	应用价值	164
13.3.2	应用需注意的问题	167
13.4	小结	167
第十四章	辩证研究与行动研究	169
14.1	AR和DR的概述	169
14.1.1	AR 的主要特点	169
14.1.2	DR 的主要特点	170
14.2	AR和DR的异同	172
14.2.1	哲学基础	173
14.2.2	研究对象	174
14.2.3	研究目标	175
14.2.4	研究流程	179
14.3	小结	181
第五部分	POA教师发展与展望	183
第十五章	POA应用与教师发展	185
15.1	引言	185
15.2	研究设计	186
15.2.1	参与研究者	186
15.2.2	数据收集	187
15.2.3	数据分析	188
15.3	研究发现	190

15.3.1	教师发展理论框架概述	190
15.3.2	四阶段的主要特征	192
15.3.3	四阶段中 PLC 的不同样态	195
15.3.4	四阶段的五要素变化	196
15.4	小结	201
第十六章 反思与展望		202
16.1	反思	202
16.1.1	研究者的社会责任	202
16.1.2	大科学工程思维	203
16.1.3	外语教育理论的百花齐放	204
16.2	展望	204
16.2.1	拓展 POA 应用	205
16.2.2	精细打磨 POA	207
16.2.3	弥补 POA 薄弱环节	210
16.3	小结	211
参考文献		213

总序

“产出导向法理论与实践研究丛书”在外语教学与研究出版社的大力支持下终于与广大读者见面了。作为产出导向法（Production-Oriented Approach，以下简称 POA）团队负责人，我的喜悦之情、感激之情难以言表。

POA 这一外语教育理论体系的创立，始于我在《外语界》先后刊发的两篇文章：《输出驱动假设与英语专业技能课程改革》（文秋芳 2008）和《输出驱动假设在大学英语教学中的应用：思考与建议》（文秋芳 2013）。POA 力图克服外语教育研究“碎片化”“片面化”的弊端，以提高外语教育效率为宗旨，以立德树人、教师发展为终极目标；POA 集教学理念、教学假设和教学流程为一体，经多轮“学习借鉴—提出 / 修订理论—实践理论—反思阐释”循环，逐渐形成了比较完整的理论体系。该理论在逐步成型的过程中吸引了一批有志于实践并完善该体系的志同道合者。2013 年，我们成立了研究团队；2017 年，我们团队的成果“‘产出导向法’研究：提高大学生英语应用能力的理论与实践创新”获得北京市高等教育教学成果奖一等奖。

回顾 POA 团队多年来的奋斗历程，我们相伴相随，坦诚相见，互相帮助，共同成长。浓浓的师生情、朋友情把我们联系得越来越紧密。我们在一起编教材，写教案，讨论教案实施，分析课堂教学效果；我们一起构思研究路径，撰写论文，修改论文；我们一起准备会议报告，互提建议，不断调整口头报告方案，反复修改 PPT。我们有争论、有探讨、有困惑、有迷茫、有焦虑，但更多的是成功和幸福。我一直在思考如何将 POA 理

论发展和实践优化的过程以及经验与全国高校外语教师分享，于是萌发了出版 POA 丛书的想法。这个计划一经提出立刻得到外语教学与研究出版社的积极支持。

“产出导向法理论与实践研究丛书”包含 7 部专著，由 POA 研究团队 7 名核心成员撰写（见表 1）。文秋芳撰写的《产出导向法：中国外语教育理论创新探索》一书主要阐述了 POA 的过去、现在和将来，力图向读者展现 POA 理论逐步完善的全貌和未来发展。张文娟撰写的《产出导向法理论应用探索的行动研究》尝试将 POA 理论运用于大学英语教学实践，采用主动行动研究方法，分阶段探索 POA 的应用路径。邱琳撰写的《产出导向法促成活动设计》聚焦 POA 促成环节，解读促成的理论原则，展现促成实践方案，检验促成教学效果。孙曙光撰写的《产出导向法中师生合作评价》聚焦 POA 评价环节，阐释师生合作评价的实施原则，并呈现具体案例。毕争撰写的《产出导向法教材使用》以《新一代大学英语》教材为例，展示了三位大学英语教师使用 POA 教学材料的过程和效果，并探讨如何在课堂教学中有效地使用 POA 教学材料。陈浩撰写的《产出导向法指导下的名词化教学研究》将 POA 理论运用于学术英语的写作预备课程中，展现如何在 POA 教学方法指导下落实名词化教学的内容，为“如何教”名词化提供教学操作流程和路径。张伶俐撰写的《产出导向法在理工院校大学英语教学中的应用》基于《新一代大学英语》教材，将 POA 理论体系应用于大学英语教学中；通过开展两轮（四年）实证研究，多角度地探讨了 POA 理论的可行性和有效性。

表 1 “产出导向法理论与实践研究丛书”书目和作者

序号	中文书名	英文书名	作者
1	产出导向法：中国外语教育理论创新探索	Production-Oriented Approach: Developing a Theory of Foreign Language Education with Chinese Features	文秋芳
2	产出导向法理论应用探索的行动研究	Applying the Production-Oriented Approach to Practice: An Action Research Study	张文娟

(待续)

(续表)

序号	中文书名	英文书名	作者
3	产出导向法促成活动设计	Designing Enabling Activities in the Production-Oriented Approach	邱琳
4	产出导向法中师生合作评价	Teacher-Student Collaborative Assessment in the Production-Oriented Approach	孙曙光
5	产出导向法教材使用	The Use of the Teaching Materials for the Production-Oriented Approach	毕争
6	产出导向法指导下的名词化教学研究	POA-based Instruction of Nominalization in Academic Writing	陈浩
7	产出导向法在理工院校大学英语教学中的应用	The Application of the POA to College English Teaching at a University of Science and Engineering	张伶俐

本套丛书的撰写原则主要有两条：第一，读者友好，内容易懂，文字简洁；第二，服务一线教师，考虑教情和学情，案例翔实，理据充分，步骤清楚，便于操作。我相信这套丛书能够为希望尝试 POA 的教师提供优质、丰富的教学资源 and 学术支撑。

这套丛书主要面向从事外语教学的广大一线教师，也可服务于立志开展教学研究的硕士生、博士生和教学研究者。从本质上说，所有一线教师都应该成为教学研究者。在这个意义上，本套丛书充分展现了教师实现双重身份（有效的课堂教学者和成功的教学研究者）的路径，即把自己的研究聚焦到课堂教学中来。

最后衷心感谢外语教学与研究出版社对本套丛书的出版给予的大力支持和帮助。

文秋芳

中国外语与教育研究中心

2020年4月20日

序

40年前，也就是1980年，我在南京师范大学外文系教授英语教学法课程，开始关注教师如何教。我为此还到南京师范大学教育系与1977级学生共同学习了教育学、心理学、生物学、教育统计学四门课程。1988年，我在《江苏教育研究》刊发了《江苏省重点中学英语教学质量分析》一文。1990年，我把自己的博士论文选题转到学生如何学，研究英语学习策略。1996年，我撰写的专著《英语学习策略论》由上海外语教育出版社出版。从此，我潜心外语教学和研究，醉心于教与学的各个方面。我关注口语教学，出版了《英语口语测试与教学》和《中国大学生英语口语能力发展的规律与特点》；我关注学生写作能力的发展，出版了《中国大学生英语写作能力发展规律与特点研究》；我关注外语学科学学生思辨能力的成长，出版了《中国外语类大学生思辨能力现状研究》。不同时期，与国内学界同仁一样，我在工作和研究中紧跟时代发展，学习西方理论，紧盯学科前沿发展，勇于进行教学实践。2007年，我尝试性地提出“输出驱动假设”，主张输出比输入对外语学习的驱动力更大，输出对语言发展的推动作用更富成效，培养学生的说、写、译表达性技能比听、读接受性技能更具社会功能，更符合学生未来就业需要。也就是说，以输出为导向的综合教学法比单项技能训练更好。

2011年8月，第十六届世界应用语言学大会在北京外国语大学隆重召开。这样三年一届的世界性应用语言学界的奥林匹克盛会是语言学界的大事。本届大会的参会者约1,500人，其中超过千人来自海外63个国家和地区，在学界影响深远。当时，我作为北京外国语大学中国外语教育研

究中心(现为中国外语与教育研究中心)主任、中国英语教学研究会会长、国际应用语言学学会执行委员全程参与了大会的策划、筹备和组织。大会盛况空前,看到那么多外国学者的面孔,听到他们言辞凿凿的论文宣讲,我有感而发。中国是个外语教育大国,有世界上规模最大的外语学习人群和外语教师队伍。中国文化教育底蕴深厚,历史源远流长。在外语教育领域应该探索适合中国国情的道路,构建具有中国特色的外语教育理论是我们中国外语教育工作者的使命。

2013年,我将“输出驱动假设”(output-driven hypothesis)修订为“输出驱动—输入促成假设”(output-driven, input-enabled hypothesis)。2015年,我在中国外语教育研究中心教授们的帮助下,在Alister Cumming教授的指点下,在多位高校教师的实践基础上,继承中华文化优良传统,借鉴西方理论精华,初创了“产出导向法”(Production-Oriented Approach,简称POA)理论体系,包括教学理念、教学假设和教学流程。POA不是一种简单的教学方法。它涉及外语教育整个系统,覆盖教材、学生、教师、教学方法、教学评估、教学资源等各个方面,力求克服外语教育研究“碎片化”“片面化”的弊端,以提高外语教育效率为直接目标,以立德树人、教师发展为终极目标。

本书的主体分为五部分,共有十六章。第一部分“绪论”包括第一章至第三章,为全书提供背景知识。第一章概述新中国外语教育理论发展路径;第二章说明POA发展现状;第三章简述POA发展历程。

第二部分“POA理论体系”包括第四章至第六章。第四章详细解释POA理论体系包含的三部分(教学理念、教学假设和教学流程)及其关系;第五章说明POA如何汲取中外理论精华,彰显中国特色;第六章将POA和任务教学法进行比较,阐述其异同。

第三部分“POA理论详解”包括第七章至第十一章,解释POA理论主体及其特色。在形成主体理论的过程中,POA团队对中观理论进行了补充和完善,第三部分即是对这些后期发展的理论给予详解。第七章讨论作为POA教学目标的关键能力;第八章阐述驱动场景设计应包含的要素

和要求；第九章说明如何设计促成活动；第十章解释用于评价产出活动的新型方式：师生合作评价（Teacher-Student Collaborative Assessment，简称 TSCA）；第十一章描述如何使用 POA 教学材料。

第四部分“POA 研究范式”包括第十二章至第十四章，重点讨论 POA 倡导的研究范式。POA 发展前后经历十余年。POA 团队一直苦于找不到恰当的研究方法来证明其成效，但我们并未放弃努力。我们的研究进行了两个循环。第一个循环中，我们开始提出辩证研究法，后来发现这一命名不能准确反映我们的认识和实践。第二个循环始于专家咨询会，根据多位专家意见，将辩证研究法更名为辩证研究范式（或简称辩证研究）。第十二章和第十三章分别描述了辩证研究法和辩证研究范式产生的过程及其异同。第十四章比较了辩证研究和行动研究的异同。

第五部分包括第十五章和第十六章。第十五章报告了我对使用 POA 的教师发展阶段的研究；第十六章对 POA 发展历程作了反思，对未来研究进行展望。

本书力求为有志于在外语教育中尝试实践 POA 并开展相关研究的教师和研究生服务。POA 仍在完善的道路上。特别令人高兴的是，北京外国语大学的对外汉语教师团队和德语、罗马尼亚语等非英语语种教师团队积极参加了 POA 教学试验。他们进行课堂实践，编写基于 POA 的新教材，为 POA 的推广和完善作出了积极贡献。我期待更多的教师和研究生加入 POA 理论和实践优化的队伍，为我国外语教育理论走向世界共同努力。

在本书成稿过程中，孙曙光、曹巧珍等对多个章节提出修改意见，刘雪卉整理了全书的文献，毕争作为本书的责任编辑，认真仔细地审读，对文字进行了精心加工，在此一并表示衷心感谢。

文秋芳

中国外语与教育研究中心

2020年3月9日

外研社

第一部分 绪论

我国外语教育理论70年

POA发展现状

POA发展历程

外研社

第一章 我国外语教育理论 70 年¹

1.1 引言

新中国成立以来，我国外语教育跌宕起伏，从“俄语独大，英语受压”到“全民学英语”，继而到“英语热降温”，再到“多语种黄金期”（文秋芳 2019）。虽然外语语种的变化紧跟我国政治、经济、外交事业的发展，然而外语教学理论 70 年的变迁超越了语种的变化，呈现出一定内在规律。本章将讨论这些带有规律性的特点及其发展轨迹。

纵览 70 年，我国外语教育理论发展大致沿着三条路径前行：引进改造、扎根本土、融通中外。这三条路径不是完全按照时间顺序依次推进，它们有重叠、有交叉。“引进改造”指的是，在吸收外来理论的基础上，通过实践，使其逐步适应中国国情，有的最终可能成为本土化教学理论。“扎根本土”指的是，立足于中国国情，致力解决本土问题，在总结与梳理丰富实践经验的基础上，形成自己的理论。陈艳君（2015）称其为本土教学理论，以区别于“引进改造”后的本土化教学法。本土教学理论土生土长，使用本土概念，采用本土表述方法，易懂、易记、易操作。“融通中外”指的是，聚焦本土问题，吸收中外理论精华，提出创新性解决方案，并且表述方法能被国内外学者所理解。“融通中外”处在“引进改造”和“扎根本土”两条路径中间，吸取两者优点，最终形成国际化理论。

1.2 发展路径

总体上说，我国外语教育理论 70 年发展过程中，“引进改造”始终占主流，影响面广，延续时间长；“扎根本土”在 20 世纪 80 到 90 年代受到

1 本章内容曾发表于《中国外语》2019 年第 5 期，第 14-22 页。

青睐，多种“土法”相继涌现；“融通中外”还处在边缘，只有少数高校研究团队在探索。为了讨论方便，本节将依据三条路径分别阐述。

1.2.1 引进改造

按照时间顺序，引进改造的主要外语教学理论包括：课文中心法（Text-Centered Instruction）、听说法（Audiolingual Method）、交际法（Communicative Approach）、任务教学法（Task-Based Language Teaching，简称 TBLT¹）、内容依托法（Content-Based Instruction，简称 CBI）。这些理论虽引进的时间有先后，但前期引进的并未被后期的所替代。事实上，同一时段，总有多种理论并存，呈叠加态势。

（1）课文中心法

新中国成立初期，我国引进改造过苏联的精读、泛读教学法，其本质是“以课文为中心”，以下简称“课文中心法”。笔者 1973 年在南京师范大学外文系英语专业学习，当时教师就采用这种方法。精读的课文不太长，从词到句，从句到段落，再从段落到全篇课文，词要反复记，课文要反复读，直到能够背诵为止。与精读材料相比，泛读材料比较长，但这两种课的教学方法界限不清，不少泛读教师仍旧把主要精力花在单词和语法上。现在看，这种方法明显过时，不过在偏远或师资匮乏地区仍在使用的。

“课文中心法”和我国传统语文教学非常相似。教育部 1963 年颁布的语文教学大纲对选文的要求是：名家名篇、文质兼美、脍炙人口、素有定评（中华人民共和国教育部 1963）。1963 年，笔者刚进中学，当时语文课的情景还历历在目。每篇课文都要学习词和词组、近义词和反义词，然后讨论段落大意和中心思想，课文要求反复朗读，直到会背为止。教师经常挂在嘴边的话是：书读百遍，其义自见。2011 年版《义务教育语文课

1 本书在第六章根据 Long（2015）的建议区分了 TBLT 和 tblt，其余章节中，如没有特别说明，TBLT 就作为任务教学法的统称。

程标准》中明确指出,要防止逐字逐句的过深分析和远离课本的过度发挥(中华人民共和国教育部 2012: 22)。由此可见,进入新世纪,我国的语文教学也在努力摆脱“课文中心法”的弊端。

(2) 听说法

听说法兴起于 20 世纪 50 年代的美国,60 年代后期走下坡路(Richards & Rodgers 2008)。该方法以结构主义语言学和行为主义心理学理论为基础,把句型作为最基本的教学单位,要求学生通过口头替换反复操练,直到熟练掌握为止。我国在 20 世纪 60 年代,将此作为当时先进的教学法引进。北京外国语大学率先实践,还编写了基于听说法的教材。胡文仲(2009: 12)对这一方法的评价是:“无论高低年级都出现了新的面貌,教学质量有了很大提高。”记得笔者 1976 年在南京师范大学留校后,系领导组织年轻教师去南京大学外文系观摩英语课。南大老师带领学生进行句型操练,学生反应快速、准确,一会儿横排练,一会儿竖排练。教师随时调换学生,以改变句型练习顺序。全班学生全神贯注,没有一个开小差,教学节奏快,学生参与度高,给笔者留下深刻印象。20 世纪 80 年代风靡一时的《英语 900 句》就是典型的听说法产物。实行听说法之前,高校英语教学以书面语为主,不重视口语,而听说法从口语入手,这对纠正时弊起到了积极作用。

“文革”期间,华东师范大学章兼中教授在中学也试用了听说法,并实行本土化改造(陈艳君 2015)。他自己撰写大纲和教材,提出“口语为先、听说读写全面前进、强化读写能力”三阶段教学安排。他自编教材《为革命而学习》,其中包括学习、锻炼身体、参加劳动等场景;也编写以“向革命英雄人物学习”为主题的教材,即用英语编写黄继光等十多个英雄故事,每个故事配 6—8 幅图。课上看图说话,再阅读和写故事。课后把图贴在墙上,让学生反复练习,在小组中轮流讲,之后再向全校讲。其他主题还有“好好学习,天天向上”“支援西藏建设”等(章兼中 2016: 6)。1977 年高考恢复后,他教授的班级英语成绩最好,受到教育部基础教育

司高度赞扬，并让他向全国介绍经验，随后很多中学赴华东师范大学实验班参观学习。

今天，听说法在幼儿园、小学、初中阶段仍旧使用。年龄小的孩子喜欢开口，习惯通过声音接收信息，也没有成人“面子”障碍，听说法符合儿童心理特征。但对成人而言，一般通过视觉通道接收文字信息好于声音通道。成人的强记能力不如儿童，再加上对“自我形象”的敏感度高于儿童，因此在没有文字材料辅助下进行听说活动有较大难度。

(3) 交际法

交际法兴起于20世纪70年代初的英国，80年代中期进入繁荣期，但对它的批评和质疑也从未停过（史宝辉1997）。改革开放后，作为中英合作项目，广州外国语学院（现广东外语外贸大学）李筱菊率先试行此法，她编写的《交际英语教程》1987年正式出版（李筱菊1984，1987）。她在消化外来理论的基础上，根据我国实际情况，对交际法进行改造。她带领团队边实验、边研究、边编写教材。她用本土化语言解释什么是“交际能力”，认为“交际能力”就是要求学生“有所知、有所会、有所能”（李筱菊1984：18）。“有所知”就是要掌握语言形式知识和语言功能知识，“有所会”就是要拥有听说读写译的技能，“有所能”就是能够运用语言规则和功能知识，通过听说读写成功完成交际任务（见图1.1）。她进一步解释了实行交际法的四条原则：1）要把学生置于尽可能真实的交际情景中；2）交际是一种活的过程；3）交际活动必须由学生本人去经历；4）语言形式的掌握必须见于交际当中。她主编的《交际英语教程》于1992年获全国优秀教材奖，受到国内外专家高度评价。此教材及其修订版在多所高校使用。

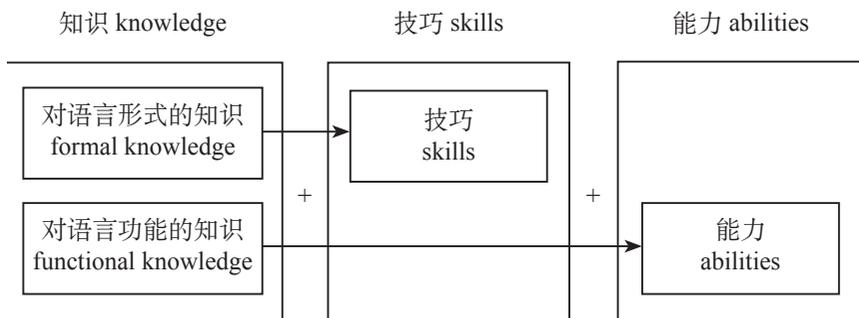


图 1.1 交际能力的内涵 (李筱菊 1984 : 19)

交际法推广历程并不顺利, 当时受到明显阻力, 其原因非常清楚。20 世纪八九十年代, 我国广大外语教师中有相当一部分不具备外语交际能力, 他们既无出国经历, 也未受过交际法训练, 因此难以成为交际法的成功使用者。换句话说, 当时我国刚刚改革开放, 还不具备实施交际法的条件。

(4) 任务教学法

任务教学法 (下文简称 TBLT) 是交际法家族的一员, 遵从交际法的基本原则, 例如交际性任务对于语言学习很重要, 运用语言完成交际任务能够促进语言学习等。TBLT 主张“任务”是贯彻这些原则的载体, 语言教学内容应该基于“任务”, 而不是按语言形式或功能来安排教学顺序。不过, Richards & Rodgers (2008) 在《语言教学的流派》(*Approaches and Methods in Language Teaching*) 一书中, 并未对 TBLT 给予高度评价。他们指出, TBLT 只是一种理想, 其任务类型、任务顺序、任务评价等有待进一步探讨, 特别是其优于其他教学法的基本假设并未得到充分证明。

TBLT 在我国率先应用在对外汉语教学中。例如, 马箭飞 (2000, 2002) 设计了短期汉语教学的任务型大纲。他根据项目的难易度, 将交际任务项目划分为三个等级: 简单交际任务、一般性交际任务和复杂交际任务。简单交际任务指在目的语环境中生存所要完成的任务, 例如换钱取

钱、问价购物、点菜吃饭等。一般性交际任务指个人信息的交流，例如自我介绍、描述自己的学习情况、说明自己的职业等。复杂交际任务指社会信息的交流，包括历史地理、经济贸易、国家政治等。他还提出教学原则和教学过程。王尧美（2007）讨论了任务教学法在某些汉语教材编写中的应用。刘壮等（2007）不仅说明了任务教学法的理据与原则，而且运用对外汉语教学案例，演示了信息差、观点差和推理差三种不同任务类型，说明设计和应用任务的原则，最后阐述了任务式三阶段（任务前、任务中和任务后）教学模式的应用过程及步骤。总体上说，对外汉语教学是在目的语环境中进行，TBLT 应用的自然条件比较好。

相比对外汉语教学，TBLT 在英语教学中的应用稍稍滞后。2001 年教育部颁发的《全日制义务教育普通高级中学英语课程标准（实验稿）》（简称《课程标准》）倡导使用 TBLT。《课程标准》中明确写道：以学生“能做某事”的描述方法设定各级目标要求；教师应避免单纯传授语言知识的教学方法，尽量采用“任务型”教学途径（中华人民共和国教育部 2001：29）。随后有学者撰文或著书说明 TBLT 的理论依据和实施建议（例如程晓堂 2004；龚亚夫、罗少茜 2003；魏永红 2004），也有教师报告 TBLT 在大学英语教学（例如李耸等 2006）和英语专业教学（例如丰玉芳、唐晓岩 2004）中的应用。有关 TBLT 在中学英语教学中的应用大部分记录在硕士论文中（例如罗彩玲 2006；赵雪慧 2018）。

阅读了 TBLT 在英语教学中的应用成果，笔者不确定声称使用 TBLT 的英语教师是否都认真仔细地研究过这一理论，可能更未像李筱菊一样，将实践、研究、编写教材融为一体，致力于 TBLT 的本土化。根据《课程标准》对任务的解读，似乎可以推测，部分教师将“任务”简单地定义为有交际目的、有意义、趣味性高的课堂活动。事实上，作为一种教学理论，TBLT 的关键是要实施以任务为教学内容的教学大纲，而我国至少少有遵循“交际任务”大纲编写的外语教材。从这个意义上说，目前在国内采用 TBLT 可能缺乏应有的前提。

(5) 内容依托法

内容依托法(下文简称 CBI)指围绕教授内容(学科知识)来组织外语教学的一种方法。其基本原则有两个:1)语言作为获取信息的手段而非学习目标时,二语学习的效果会更好;2)内容型教学更能满足学生学习第二语言的需求(Richards & Rodgers 2008)。20 世纪 80 年代,CBI 在北美广泛使用,到 90 年代中期被介绍到国内(王士先 1994),后陆续有教师在外语教学中尝试应用(例如曹贤文 2005)。在系统应用 CBI 进行外语课程改革的尝试中,常俊跃带领的大连外国语大学团队最具影响力。2006 年他们申报了校级项目,2007 年获得国家社会科学基金项目“英语专业基础阶段内容依托式课程改革研究”。2012 年又成功申报了国家社会科学基金项目“内容教学法理论指导下英语专业整体课程体系的改革与实践研究”。他们以项目为抓手,依据 CBI 理念重构了英语专业课程体系,还为英语专业一、二年级编写了 CBI 系列教材 11 本,由北京大学出版社出版。两个项目实施了将近 10 年,取得明显成效。该项成果获得省级和国家级教学成果奖。在探索 CBI 的过程中,他们不断反思、不断总结,逐步发现 CBI 的缺陷,即只重视内容,不重视语言形式的学习,因此他们逐步产生了内容—语言融合(Content-Language Integration,简称 CLI)的新教学理念,并决定开展新一轮教学实验,来逐步完善 CLI。2017 年他们成功申报了国家社会科学基金重点项目“英语专业服务国家对外战略的区域国别课程体系构建与人才培养实践研究”。综上所述,常俊跃带领的团队正处在从“引进改造”到创建新理论的探索过程中。

1.2.2 扎根本土

扎根本土创建教学法大致可以分两个领域来讨论。第一是中学外语教学,第二是对外汉语教学。中学外语教学涌现的本土教学法包括章兼中(2016)的“英语十字教学法”、张思中(1993)的“十六字外语教学法”、张正东(1989)的“立体化外语教学法”、马承(2011)的“英语三

位一体教学法”、包天仁的“四位一体教学法”（裴爱萍 2006）等。在对外汉语教学领域，新中国成立以来未有人明确提出本土教学法，本节所述的“汉语综合教学法”是后人对前人多年实践的总结（赵金铭 2010）。由于篇幅所限，本节选择张思中提出的“十六字外语教学法”和赵金铭总结的“汉语综合教学法”作为案例，探究“扎根本土”路径所产生的理论及其影响。

（1）张思中外语教学法

张思中花费近 40 年心血，借鉴当时部队采用的“集中识字扫盲”经验，依据自己大学阶段赶超高水平俄语学习者的亲身体会，通过自己多轮教学实验，终于在 20 世纪 80 年代后期形成了“十六字教学法”，具体内容为“适当集中、反复循环、阅读原著、因材施教”（张思中 2006）。北京师范大学胡春洞教授将其命名为“张思中外语教学法”。“适当集中”指对语言知识和技能的集中处理。“反复循环”指使同一语言知识具有高复现率，同时采用多种记忆法，帮助学生与遗忘作斗争。“阅读原著”指学生在集中学习语言知识后，及时组织他们大量阅读。通过阅读，学生一方面可培养良好的阅读习惯，巩固已学语言知识；另一方面可获得新信息，提高外语学习兴趣。“因材施教”指根据具体学情、教情和教材，采取不同办法施教。具体来说，张思中采用复式教学，创造性地处理了学生间的差异问题，让能飞的飞，能跑的跑，能走的走，各学所需，各尽所能。

图 1.2 是张思中“十六字教学法”流程示意图。图的最右边是中学外语教学目标：一门外语基础过关；最左边是实现教学目标的十六字教学法，左边框内涵盖教学内容和教学策略。以语篇为例，要求学生必须背百篇、记千句、识万词。情感目标是中介，即形成与发展教、学外语的心理优势。在激发了学生学习外语的兴趣和积极性后，通过多种多样的记忆法，使学生巩固所学的语言知识和技能。

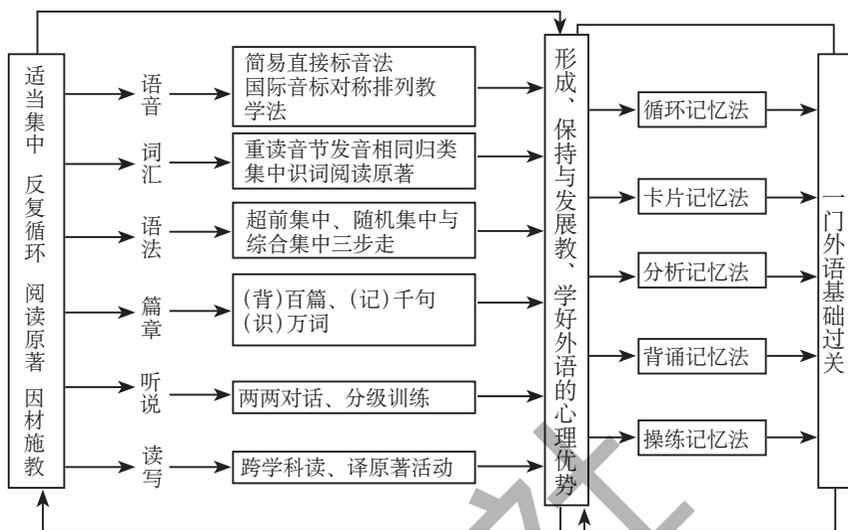


图 1.2 张思中十六字教学法流程示意图 (张思中 2006 : 168)

(2) 汉语综合教学法

2010年,赵金铭在《世界汉语教学》第2期上刊发了《对外汉语教学法回视与再认识》。文中,他对我国过去90年的对外汉语教学理论发展进行了梳理与分析,认为我们不要妄自菲薄,眼睛盯着西方;事实上,我国有自己的教学法,即“汉语综合教学法”(下文简称“综合法”),这是“几代人共同努力所创建的汉语作为第二语言教学法”,“当务之急,应是从理论和实践上充实、完善、更要创新汉语综合教学法,使之真正自立于世界第二语言教学法之林”(赵金铭2010:243)。

他首先强调综合法不是“折中法”,也不是将各家教学法的特点进行简单叠加或混合。综合法有自身的体系和内在逻辑,归纳起来有五个主要特点。第一个特点是以结构为主,将结构与功能有机结合。这一特点体现在教学环节和课程设置两个方面。所谓教学环节的综合指的是从生词教学到语言点讲授,从情景中的反复操练到自由表达,教学环节步步相连,环环相扣。所谓课程设置的综合指的是讲练课和操练课有机结合。前者以教

词汇和语法为主，后者在具体语境（课文）中反复练习词汇和语法，最后达到活用。第二个特点是注重词汇和语法教学，主张字不离词，词不离句，词汇和语法有机联系。第三个特点是科学合理安排语言点的教学，循序渐进，循环往复，既有连续性，又有阶段性。第四个特点是重视语音教学，即在初学阶段集中力量打歼灭战，花两个星期攻克拼音关。第五个特点是，综合法已应用于多套教材的编写。这些教材充分体现了综合法的理念和教学技巧，例如“层层铺垫，以旧带新，注重引入新语言点的技巧；滚雪球的方法，螺旋式的上升，不断巩固记忆，逐步深化；烘云托月的方法，无形中使其注意，不刻意加重；掌握学习难点，对可能出现的偏误，心中有数”（赵金铭 2010：251）。

1.2.3 融通中外

本文所提的“融通中外”路径，就是要站在中国土地上，解决我国外语教学中出现的真问题、急问题，解决方案要能融合中外理论精华，且拥有独特之处。此外，理论构建者要能够与国际学界对话。换句话说，所构建的理论译成外文能够符合外国人的表述习惯。下文将以王初明等（2000）和文秋芳（2018b）提出的外语教学理论为例，阐明“融通中外”路径的功能。

（1）从“写长法”到“续”论

从 20 世纪 90 年代后期起，王初明带领团队构建“写长法”理论，组织教学实验，召开学术研讨会，在国内产生广泛影响。该理论提出的背景是，中国学生学习外语多年，外语水平上不去，导致这一情况的重要原因是，学生羞于开口，担心不正确的语音会损害自我形象。王初明从中国人学外语听说需求不足、读写环境不差的实际出发，在听、说、读、写中选择了“写”为突破口，“以写促学”（王初明等 2000），避免了先开口的情感障碍。他又根据学生怕写、教师怕改的“两怕”困境，创建了一套新评价体系。在量与质中，选择以量为先，以量促质；在表扬与纠错中，选

择以表扬为主,以奖赏激发兴趣,以鼓励促进学习(文秋芳 2005)。“写长法”与现有二语习得理论相比,创新点明显。例如, Krashen (1985) 的输入假说强调听读领先, Long (1991) 的互动假说突出面对面交流, Swain (1985) 的输出假说彰显“说”的功能,而“写长法”突出“写”的作用。写长法译成英文可以是“The Length Approach”,也可以是“Write to Learn”,无论哪种表述方法,外国学者都能理解。

在实践中,“写长法”的不足也逐渐显现。例如,强调输出内容的创新性,但未系统提供恰当输入;强调语言流畅表达,但未对语言精准性给予足够关注;强调大胆写,但缺乏篇章层面的充分训练(王初明 2017)。为克服“写长法”的不足,王初明及其团队在理论创新的道路上继续前行。从“以写促学”到“以续促学”,再到“续”论,他们深入探讨语言学习的本质机制,不断提炼、升华理论,同时不断创新“续”的形式,从“续写”到“续说、续译、续改”,这些“续”活动是将“输入”与“输出”有机融合的手段,从而提高外语学习效率。有关“续”论的研究成果已经陆续在国际杂志上发表(例如 Wang & Wang 2015),引起国外学者的高度关注。这表明,“续”论能够与国际学界有效接轨。

(2) “产出导向法”

文秋芳带领的中国外语与教育研究团队经过十多年打磨,在理论和实践双向互动中,构建了“产出导向法”理论体系(文秋芳 2015, 2018b)。该体系包括三部分:教学理念、教学假设和以教师为主导、师生共建的教学流程(见图 1.3)。教学理念包括“学习中心说”“学用一体说”“文化交流说”和“关键能力说”;教学假设涵盖“输出驱动”“输入促成”“选择学习”和“以评为(wéi)学”;教学流程由驱动、促成和评价若干循环构成,在整个过程中教师要恰当地发挥主导作用,同时要充分调动学生的主观能动性。这三部分的关系是:教学理念起着指南针的作用,决定教学假设和教学流程的方向和行动目标;教学假设受教学理念制约,同时也是决定教学流程的理论依据,是教学流程检验的对象;教学流程一方面要充分体现

教学理念和教学假设，另一方面作为实践为检验教学假设的有效性提供实证依据。

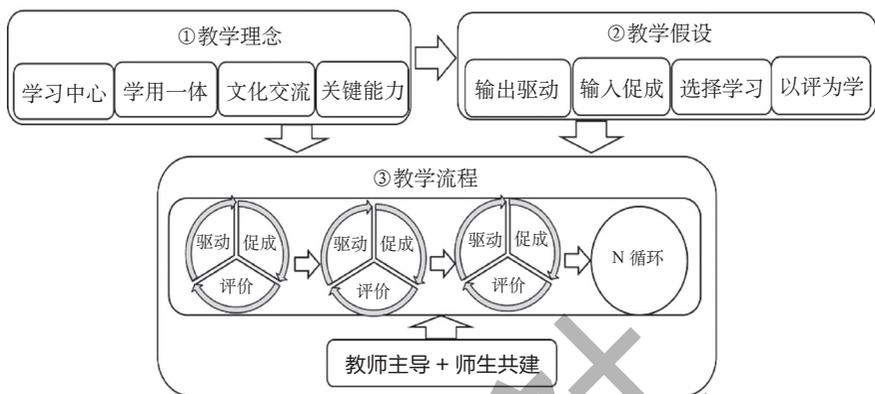


图 1.3 “产出导向法”理论体系 (文秋芳 2018b: 393)

该理论继承了古代《学记》的优良教育传统，借鉴了国外外语教学理论精华，体现了唯物辩证法基本理念，致力解决我国外语教学中“学用分离”“文道分离”的弊端 (文秋芳 2017a)。基于 POA 编写的《新一代大学英语》(iEnglish) 教材 (王守仁、文秋芳 2015) 已在全国多所高校应用，教学成效初步显现 (例如张伶俐 2017a; 张文娟 2017a); 同时，通过与国际学者多次对话，产生了一定影响 (参见 Cumming 2017; Ellis 2017; Matsuda 2017; Polio 2017)。除中国英语教学外，POA 还应用于对外汉语教学 (见桂靖、季薇 2018; 朱勇、白雪 2019) 和非英语语种教学，如德语 (詹霞 2019)、罗马尼亚语 (董希骁 2019)、朝鲜语 (汪波 2019)、僧伽罗语 (江潇潇 2019)、马来语 (邵颖 2019) 等。

1.3 讨论

我国外语教学理论 70 年发展沿着“引进改造、扎根本土、融通中外”三条路径前行，它们各自为我国外语教育事业的繁荣发展作出了重要贡献。这几条路径互为补充，相互促进。一花独放不是春，百花齐放春满

园。我们需要多条路径促进我国外语教学理论的构建。但这三条路径各有长短，我们必须进行分析，以便扬长避短。

引进改造西方理论的做法在我国外语界极其普遍。我们借鉴外国经验，促进了我国外语教学的繁荣和发展。特别在改革开放初期，由于我国外语教学理论与外界隔离多年，外来教学理论好似一股清风，带来了生机和活力。目前，我国与外界交往日益频繁，我们仍旧需要保持开放心态，关注国外理论的最新发展，虚心学习外来新思想，及时消化吸收，进行本土化改造。但“舶来品”常常水土不服，人文社科理论一般具有很强的文化情境性，单纯依靠外来理论解决本国问题，肯定不是最佳路径。并且，如果沿着这条路径一直往前走，无论我们多么努力，终究是在为西方理论“作注脚”“吹喇叭、抬轿子”，难以走出自己的道路，发出自己的声音。

本土理论凝聚了中华民族的智慧和心血，被广泛证明行之有效。以张思中“十六字外语教学法”为例（张思中 2006）。在学界前辈大力帮助下，在教育部以及当时的中央教育科学研究所的大力支持下，在各级领导的帮助下，这一教学法的应用从个人实验阶段，到上海多所中学应用，再到全国大面积推广只用了较短的时间。参与试点的有重点学校，也有一般学校；有快班，也有普通班。普遍反映是，这个方法易懂、易用、易见成效。1996 年，这一方法引起了中央领导的关注。1996 年 6 月 28 日在中南海召开了外语座谈会，会上表彰了张思中外语教学法，并希望国家教育委员会和中央教育科学研究所积极参与，在理论层面上帮助总结提炼，在实践层面上给予宣传推广，努力在几年内在更大范围内取得成效。

这样的“n 字法”表述方法，非常符合中国人的思维习惯，易懂、易记、易学、易做，但很难被国际学界理解。笔者试着将十六字译成英文，似乎怎么译都难以让国外学者理解这是一种“教学理论”。笔者认为，这类被大面积实践证明有效的本土理论，可以采用两套话语体系。对内仍旧采用符合中国人思维的表述方法，对外可由国家组织研究团队，采用外国人听得懂的方式重新表述，确保能和国际学界进行对话、交流。否则，这样富有中国特色的理论就只能关在国门之内。

沿着“融通中外”路径产生的理论，符合国际化创新理论的三个标准：本土化、原创性和国际可理解度（文秋芳 2017e）。“本土化”是指致力解决中国外语教学中的本土问题；“原创性”是指要能拿出解决现实问题的本土化措施，这些措施不仅要具有操作性和有效性，而且要与西方理论存在明显差异；“国际可理解度”是指自创理论所用话语体系能够被国际学者理解。也就是说，本土理论一定要在借鉴西方话语体系的基础上，表述自己的理论，千万不能“自说自话”“自我欣赏”。

虽然“融通中外”这条路径好像优于“引进改造”和“扎根本土”，但它也有自身的劣势。首先，这条路径充满荆棘，理论构建者面临着不可预测的风险和挑战。其次，即使形成了初创成果，试验与推广也困难重重。建议学界要为这类理论的发展创造良好的生态环境，不要求全责备，避免攻其一点不及其余；要鼓励争鸣，允许犯错。此外，学术和研究机构要组织对新理论的研讨和推广，助力新理论的改进与完善。

1.4 小结

中国是外语教育大国，但不是强国。要成为强国，必须要有能够走向世界的中国外语教育理论。为此，我们可从两方面发力：一是组织研究者将已有的本土理论国际化；二是为行走在“融通中外”道路上的学者创造平台，促进原创理论的蓬勃发展。笔者相信，只要学界共同努力，我国外语教育理论大发展的黄金期一定会到来。