

# “输出驱动 - 输入多元”教学模式的构建与应用研究

——以我国德语基础阶段学习者为研究对象

上海外国语大学 陈壮鹰 上海市曹杨第二中学 宋 洋

**摘 要** 该研究从当下德语基础阶段的实际情况出发,结合德国交际教学法学者皮福的交际能力理论、输出重构理论和克拉申的输入假设理论,构建了“输出驱动 - 输入多元”教学模式,并结合定量研究和定性研究从学习者输出语言的流利性、准确性和复杂性三大维度对该教学模式的语言输出能力培养效果进行对比实验和数据分析。文章在对德语教学方式进行探究和改良的基础上,提出德语基础阶段课程优化的四项原则:①任务载体和强烈语用动机奠定长效起点基石;②输出驱动、输入多元并举构建有效教学手段;③系列学科人文创新活动助力课程的坚实支撑;④综合素养平衡发展集成学习者最终培养方向。

**关键词** 基础阶段 输出驱动 输入多元 教学模式 课程优化

**中图分类号** H319.3 **文献标识码** A **文章编号** 1001-5795(2020)04-0065-0008

外语教育技术研究

## 1 引言

随着我国“一带一路”战略构想的持续推进,时代的进步呼唤具有真正语言应用能力的多语种人才。我国目前外语教育的基本情况与中外社会对外语人才综合运用能力的要求之间尚存有巨大的矛盾,而真正的人才培养具有阶段性、长期性和系统性。因此,重构适应我国和国际社会发展需要的新型教学模式,重视和优化德语基础阶段语言教学和系统课程,使其与学习者在中、高等教育阶段甚至终生的外语科学学习方式合理接轨具有十分重要的现实意义。

我国目前德语基础阶段的系统学习主要集中在高校德语专业的低年级段与中等教育阶段内的德语学科两大块。上海外国语大学德语系是国家一流本科专业,在国际化办学和学术科研方面均处于国内领先的地位,其毕业生基于出色的专业能力和坚实的外语水平,广受各方好评。上海市曹杨第二中学德语 DSD 课程是上海市教委官方认证的唯一一所德语为特色的高中国际课程,拥有大陆地区最多的中学德语学生数量和优异的教学质量。本研究以两所学校的德语基础阶段学习者为实施对象,将理论与实证研究结合,从交际教学法的基本思想出发,以任务为主要实施载体,历经十年的实践与打磨,尝试构建符合我国德语基础阶

段教与学实际情况的教学模式,并以语言输出的关键能力——口语表达能力的流利性、复杂性和准确性为核心评价原则,进行与传统教学方法的实验教学对比研究,科学剖析该教学模式在提高学习者德语输出能力,尤其是口语表达能力方面的有效性。

## 2 “输出驱动 - 输入多元”教学模式的理论基础

### 2.1 皮福的交际能力理论

德国交际教学法之父皮福(Piepho)是国际上为数不多的在中、高等教育阶段都有丰富教学实践经验,并将外语的基础学习与交际教学理论深入结合进行研究的学者。他提出将发展交际能力设为外语基础阶段课堂的首要培养目标,并将外语学习者的交际能力分为广义的交际能力和狭义的交际能力,或称为受课堂约束的交际能力。前者指的是学习者有能力以合适、合理的话语方式及话语功能参与到教室之外特定的社会话语活动或话语情境中去;后者是期待学生从课堂衍生的情境中培养起来的建立在心智沟通基础上的目标能力,包括课堂教学过程中涉及到的日常表达,以及如何在相关语境内分析篇章和文本类型等。从教学法的培养准则角度来看,无论是涉及到哪一类教学内容的基础阶段的外语课堂,其根本都是向学生提供能够让其更加大胆地将自己的所观和所感自由表达的一系列

\* 版权所有 文责自负 \*

方式,使其可以不再拘泥于固定范式的句型模式或是单一静态的语言学词库,而是在其理解能力的基础之上,以适用的方式表达出自己的意愿、需求、态度。因此,即便在语言学习的最初阶段,学习者获得的不仅是更好的语言能力,还有以外语为媒介的执行能力和论证能力(Piepho, 1974)。

Piepho(1974:32)阐明了外语教学方法、情境与交际能力培养之间的关系(如图1所示)。

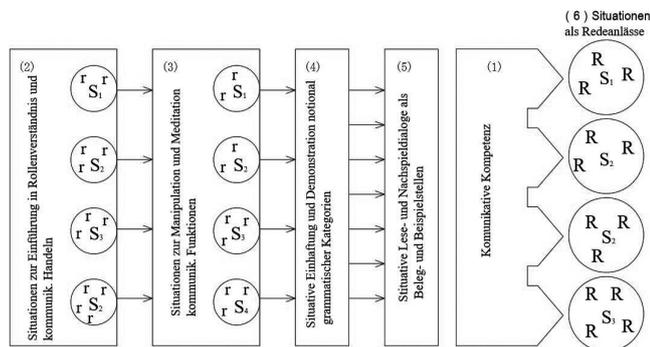


图1 外语教学方法、情境与交际能力培养之间的关系(Piepho, 1974)

第一步是确定交际能力的范畴,这同时也是相关教学单元的教学目标;第二步是寻求如电影片段、图片或行为场景(缩写为“S”)等其中能观察到带有交际功能的复杂性和不同角色(缩写为“r”)的情境,这些情境应易于学生上手,这一步十分关键,因为当学生要变换场景将自己置身于说话者的角色时,其必须要感受到自己有交际的诉求;第三步主要与练习的策略有关,比如在语言游戏和语言操练中,出于心理调节的因素和言语行为在生活中重现的因素,情境就显得尤为重要,所以在这一步中,要让学习者结合相关的上下文语境进行尝试;在第四步中,学习者凭借先前积累的无意识的经验,通过有目的的概念性练习形成相应的规则和规律,也就是语言的形式、关系和相关语法概念,以达成交际效应和相应的约束效应,这时对话和文本对于语言习得和表达能力的扩展是非常重要的,因为它们能够“证实”现实情况中语言的适用性,这也是我们之前一直所追求的话语功能(Piepho, 1974:33)。对话和文本的内容对于表达方式的传授并不是万能的,因为其不能满足交际的目的,也无法促成一个动态的、动机饱满的语言习得过程。所以在第五步中要实现常见言语目的的语言表达方式的拓宽和加深。第六项中的情境(缩写为“S”)是最后作为言语动机进行引入,这时学生就能够以提高过的角色能力(缩写为“R”)投入其中。

## 2.2 任务型教学法理论及设计任务的原则

广义任务派认为任务分交际性任务和使能性任务。使能性任务是为支持交际性任务而设计的活动,

指实际课堂中语言方面的练习活动,如呈现新语言点,讲解语法、词汇的用法等。使能性任务为学生完成交际性任务提供必须和必要的支撑,是不可逾越的阶段,是完成交际性任务的必要基础(转引自龚亚夫、罗少茜,2003:41)。

笔者结合当下基础阶段德语教学的现状,根据“输出驱动-输入多元”教学模式下任务的特质将“任务”的概念做如下界定:①任务是有明确目标和学习目的的一系列教学活动;②设计任务的指导思想是模拟人们在社会和学校生活中的真实情境,把语言教学与语言应用最大程度地结合在一起;③语言的意义与形式都是语言学习的基础,任务应将语言技能和语言知识的内容合理囊括;④任务本身既要求,同时也协助学生通过生生合作、生生互动和师生互动,将注意力集中在产出内容上,以此来达到提高语用能力和交际能力的终极目的;⑤任务除了能够促进学习者的语言发展、培养语言运用能力,还应用在培养学生的文化自信、激发学习动机、促进学生批判性思维和跨文化交际意识的形成和提高等方面。

## 2.3 输入假设理论及语法教学的必要性

克拉申(Krashen, 1981)认为,“只有当习得者接触到‘可理解性输入’,即略高于他现有语言技能水平的第二语言输入,同时,习得者又能把注意力集中于意义或信息的理解而不是对形式的理解时,才能产生习得”。该理论的基本公式为“ $i+1$ ”,“ $i$ ”代表习得者现有的语言知识,“ $1$ ”代表略高于习得者现有语言知识的部分。Krashen(1981)提出,“决定习得者能否从一个等级迈向更高一个等级的必要条件是输入的内容要被习得者所理解,同时又不能完全是习得者已有的知识,‘可理解性输入’必须要包含高于习得者已有知识的部分”。要强调的是,“输出驱动-输入多元”教学模式中“ $+1$ ”的过程应是该理论指导下师生共同完成的过程。因为德语学习的效果很大程度上取决于学生的主观能动性和参与性,要将“ $+1$ 的新知识”和“已有知识 $i$ ”进行合理衔接与充分融合,并将语言的技能从理论形态转换为实践形态,都要通过学生自身的实践活动实现(邵永真、应惠兰,1998)。语言的实践活动即语言的交流活动,所以交流既是语言习得的目的,也是语言习得的关键和前提。只有当学生处于积极主动的交际语境中,才会产生强烈的语言输出和信息交换的交际欲望,才会有效激活已有的语言知识和交际策略,达到语言知识重新整合的目的。

输入是课堂教学的重要环节,也是语言内化的前提条件。如果说语音、词汇是语言体系的基本素材,那

么语法则构建该体系的基本规则。可理解输入使语言积累成为可能,而通过语法规则,学习者将语言积累构建成为语言体系。同时,学习者在内化了大量语言输入的情况下,才有可能创造性地运用语法规则,而后通过语法能力的提高来促进其语言运用能力的提高。因此,语法的教学内容是值得重视的。

## 2.4 输出重构理论

纵观外语教学的历史,“输入与输出”之争一直贯穿始终,关注语言输入在很长一段时间都是外语教学与研究的重点。“重输入、轻输出”确实会对学习者的理解能力提升有很大裨益,但往往会导致学习者在表达方面的滞后,如果学习者只接受输入而没有输出,那么可理解输入假设的可行性和有效性也无法保证。所以从教学的终极目的上来讲,语言输出才是获得语言能力的中心环节。Piepho(1979:13)认为,“学习指的是通过经验以及完成自然的或社会的任务而不断提高的行为能力,这种能力的获得只有通过客观行动才能被读取,新行为能力的构建过程并不是简单线性的,也不是累积叠加的,而是在一定的推动力和事件中,结合个人态度、知识、情感关注、认知结构和评判结构、动机、思维模式产生的,最后以行为整体呈现出来”。这表明学习者在掌握一定的语言形式后,在遇到新的语言形式时,会结合自身的因素对整个语言系统进行重构,重构后的系统会更接近目的语系统。也就是说,重构的过程能够使学习者分析自己所使用的语言单位,并在语法或其他规则体系下提取相关的语言材料。这一重构过程,也就是输出的过程使得各种语言子技能得到练习,从而促进复杂的语言技能自动化,还会直接导致语言系统的变化和发展。

## 3 “输出驱动-输入多元”教学模式的操作程

### 3.1 倡导输出驱动

输出在整个二语习得的过程中发挥着积极的作用,它不仅推动学习者从被理解的输入阶段上升到吸收和内化阶段,也是验证假设的重要方法和最直接的方式。外语教学研究中一直存在语言的“输出”和“产出”两个概念,根据国内外目前的研究结论,语言的“产出”指的是学习者用目的语进行语言产出的活动(Edmondson & House, 2000: 275),“产出”除了包括“输出”所指的说和写以外,还包括口译和笔译(文秋芳, 2015)。由于本文的研究对象是基础阶段的德语教学,口译和笔译的专业性概念和专业化能力较少涉及,故本研究选取“输出”的概念及其研究范围。

在我国目前德语基础阶段的教学环境下,“输出

驱动-输入多元”教学模式提倡以输出为驱动,原因主要从以下三个方面考虑:

#### (1) 德语语言本身的要求

德语的每一类词都有自己特殊的变化:名词分为阴性、阳性或中性,并有自己独特的复数形式;人称代词有9种和4个格,共计36种变化;同一形容词按照上下文和格的不同也有多重词尾变化;动词则结合各个时态,变化更为复杂和多样;再加上句框结构等常见的长句句式使德语的学习难度非常大。德语的思维习惯和表达方式与汉语有很大差异,甚至与学习者比较熟悉的英语相比,其在语法和句式等方面也更具难度,所以想用德语完成输入任务已属不易,还要完成输出任务并在真实的情境中进行交际,则需要学习者付出更多的努力,同时也是德语语言本身对学习者提出的要求和挑战。

#### (2) 广义知识观的要求

现代认知心理学广义知识观将知识划分为“陈述性知识”和“程序性知识”两大类。“陈述性知识”是关于“是什么”的知识,可以通过教师的讲解为学生所掌握和记忆。“程序性知识”是关于“如何做”的问题,包括方法和策略以及解决问题的能力等,具有动态的性质。这类知识必须通过操作、探究和体验,将储存于头脑中静态的命题知识转化为动态的应用操作技能和解决问题的能力。外语学习过程中,我们往往要在掌握语法、词汇等陈述性知识的基础上,将语言的表达和输出作为程序性知识的目标。广义知识观为外语教学揭示了输出在习得过程中的重要性,只有在丰富的语境中体会和领悟,并运用语言知识,才能实现陈述性知识向程序性知识的转化。

#### (3) 个人能力和时代发展的要求

“输出驱动-输入多元”教学模式之所以将输出置于突出地位和首要培养目标,也是在满足我国当下社会对小语种的学习需要和继续深造的实际诉求背景下,从德语教学的实际情况出发,充分利用已有的客观条件创设可能性,以语言输出为内在驱动力,根据社会工作和生活对德语交际的实际需求设定科学、合理、具体的教学任务,着重培养德语学习者说和写的表达性语言技能,引导学习者主动输出认知资源,形成解决实际问题的对外输出,满足当今世界对人才,尤其是有外语学习背景的专业类人才的广泛需求。

### 3.2 注重多元输入

“输出驱动-输入多元”教学模式在克拉申的输入假设理论上提出“应用多模态、多类型、多形式、多维度的输入内容和方法”,用以帮助我国基础阶段的德语学习者提升学习动机,更好地培养语言能力、

文化意识、思维品质和学习能力。

以“多模态”为例,“输出驱动-输入多元”教学模式中除了比较高频次地用到常见的将视觉和听觉结合起来的多模态输入方式,还有一些非常规性,比如将视觉、触觉、味觉和嗅觉结合起来的多元输入教学方式。如上海外国语大学德语系大一年级在开展“德国早餐会”的人文实践活动之前,会有关于饮食主题的精读课,课上特别邀请了在沪近20年的德国面包店店主,带上为早餐会活动专供的地道德国面包走进课堂,为学习者介绍各种德国传统面包,包括它们的名字、大致制作方法、口味特点,邀请学习者亲自感受面包的质地、气味和口感。很多学生表示之前从未接触过这样的学习方式和学习内容,感到很新颖,很直接。面包师还与学习者分享他本人作为一个德国大学理工学科的毕业生与上海这座城市、与面包师——一个看似与自己专业完全不搭边的行业的诸多故事。课后的输出任务是请每位学生做一份海报,介绍自己最喜欢的一种德国面包,并讨论对面包师所做人生选择的个人看法。学生认为,这样的教学方式让自己通过切身体会学到了语言知识,了解到德国饮食文化,甚至在一定程度上改变了自己对所学专业和未来发展的想法。

从该实例我们看到,课堂的多元输入教学不仅可以帮助学生习得语言,还可以实现课堂教学和学科实践活动之间的内容积累和知识互动,也在不同文化群体成员的交流过程中实现了文化的认知、比较和反思,甚至可以在语言学习者的价值观发展过程中发挥一定的作用。因此,“输出驱动-输入多元”教学模式倡导在语言教学的过程中,从教学的实际情况出发,注重发挥教师的积极作用,科学合理地应用多模态、多类型、多形式、多维度的输入内容和方法,将教学效果最大化、最优化。

### 3.3 增设系列人文活动

我国外语教育长久以来存在的问题是过分注重“陈述性知识”的学习,忽略人文素质、社会交往能力和社会责任感等实现社会化过程中必备的基础素养的培养。第二次欧洲理事会首脑会议(2008:4)提出,“促进现代外语教学方法的发展,这些方法有助于加强人的思维、判断和行动的独立性,同时又有责任心和社会生活能力。”如果我们把德语基础阶段的学习分为课堂内的知识教学和课堂外的素质培养,“输出驱动-输入多元”教学模式与其他模式最大的不同就在于其通过大量精心设计的独特校内外人文活动大大提升学习者的语言学习动机,同时在学习者组织、体验、参与、实施并反思该系列人文活动的过程中切实培养其组织协调能力、人际关系处理能力、数据材料分析能

力、多语批判思维能力和运用知识解决实际问题的能力等,最大程度地促成“输出驱动-输入多元”教学模式下新型德语课程的饱满度。

在过去的十年中,通过不断的探索和创新,“输出驱动-输入多元”教学模式已经根据学生的学情和社会的关注度,开发出了一系列集知识性和文化性于一体的学科活动,并形成了自己的特色和积极效应。如针对德国风土人情和生活体验,并提升学生学习兴趣的德国早餐会、德语国家国情知识大赛,还有体现语言知识和文学素养的德语词汇大赛、德语诗歌朗诵比赛,促进中德青年交流的学生体育友谊赛和重在传播民族文化的“讲好中国故事”德语演讲大赛以及加深文化理解的“探寻欧洲文化在上海的足迹”专项社会实践等系列主题活动。除常规的课堂学习之外,“输出驱动-输入多元”教学模式为学习者开设了丰富的大型德语学科人文活动,密集而充实地伴随在基础阶段德语语言学习的始终。“输出驱动-输入多元”教学模式中“输出”、“输入”和“学科人文实践活动”的互动关系详见图2。

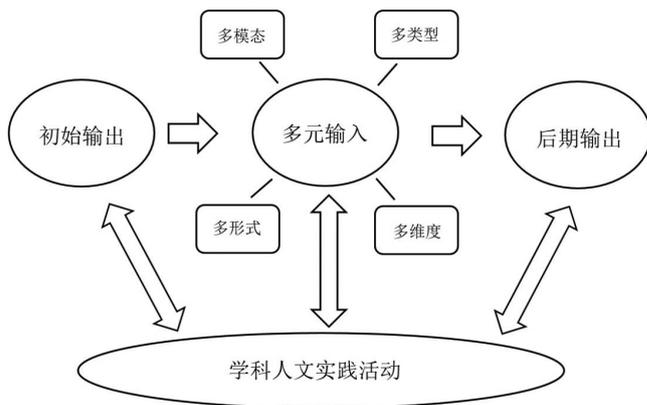


图2 “输出驱动-输入多元”教学模式中“输出”、“输入”和“学科人文实践活动”的互动关系

本文以其中一项“探寻欧洲文化在上海的足迹”特色主题专项实践活动为例展开论述,该活动是在“输出驱动-输入多元”教学模式的设计理念 and 培养目标指引下原创开发的,旨在通过学习者对上海特色区域的文化探寻和实地巡走,了解关于语言、建筑、宗教、历史等拓展性知识,构建关于中西文化认知、比较和反思的文化意识,培养学习者开放宽容的文化心态,养成主动规划、调整和控制自己学习过程,获取信息并判断信息的价值,培养学习者自我驱动、协同合作的学习能力与习惯的主题实践活动。该活动向学生提供11条由德语教师共同设计、实践、改善并落成文字的线路指引和任务分配构成,参加者须自愿选择主题线路,提前分组查阅中外相关文献,了解该线路中相关的

背景知识,并在之后的实际走访过程中完成每条线路中所铺设的不同任务,最后根据自己的体验和收获完成小组论文和总结报告。

“输出驱动-输入多元”教学模式理念指引下的德语学科活动是新型德语课程的重要支撑,是语言教学之外对基础德语学习者文化意识和思维品质的提升和补充。只有充分利用已有的客观条件,充分开发和课堂以外的学习机会,才能更广泛地引导学生进行中西文化的认知,并利用多语的多元视角进行文化的质疑、分析和比较,在此过程中学习者会出现对先进西方文化的包容或对我国先进文化的自信,进而萌生对中西文化的反思,而这些过程正是学生能了解、评价和批判性地接受中西文化最好的体验过程,详见图3。只有这样才能将文化精粹在中西方之间传播交流,德语学习者才能构建人类命运共同体,承担起当下时代赋予他们的重要使命。

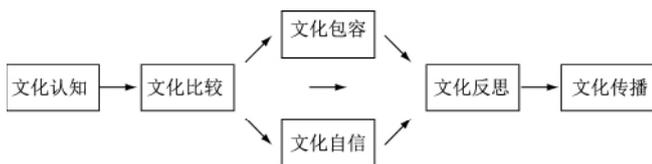


图3 “输出驱动-输入多元”教学模式理念下德语人文特色活动的文化意识培养思维导图

### 3.4 “输出驱动-输入多元”教学模式的主要教学原则

#### 3.4.1 形式与意义并举

无论“强任务”还是“弱任务”派,都十分强调语言形式的重要性,强调在课堂教学的每个阶段都应为学生者提供注意语言形式的机会,如果仅是一味地追求让学生完成任务,而没有机会让学生注意到语言形式的话,即便这些任务能够调动学生的积极性,也是远远不够的,相反会让学习的过程失去目标而变得没有重点。所以教师在设计任务的时候应注意形式和功能的有机结合,每个阶段的任务设计都要有一定的导入性,在使学生掌握语言形式的基础上,通过科学的任务群的训练,使学生能够自己进行推理和演绎来理解语言的功能,并在交际中进行运用,从而达到培养其综合运用语言功能的能力。

#### 3.4.2 关键词句构架

任务型教学法中强调“扶助”,其英文原意是“脚手架”,Nunan(2004:357)描述“脚手架”的作用是在课程进行的过程中教学者应该给学习者提供关键性的词和句作为框架支持性的材料,这也是教学者的基本角色之一。在语言学习过程之初,不要期待学习者会

产出尚未被介绍过的语言。任务型教学的艺术就在于知道何时去拆除脚手架,如果对学习者的语言系统不予以关键性的重要词句来构架,或者过早贸然地拆掉,那么学习的过程就会“坍塌”,如果保留的太久,学习者又无法发展独立地去使用语言的能力。

例如在学过关于“Kleidung einkaufen”相关的主题词汇之后,“输出驱动-输入多元”教学模式下的课例中,教师会首先询问学生平时选购衣服时的习惯,进而引入讨论“青年人是否有必要追求品牌?”在讨论的过程中,教师会根据学生已有的语言知识引入新知识。

教师设计出合理的任务,将学生以前学习过的语言与目前正在学习的语言合理结合,并创设场景鼓励学生按照自己的想法和创意学以致用。Nunan(1999:77)认为,“要鼓励学生创造性地使用语言,即把熟悉的语言成分,如单词、句型和固定搭配等用以前没有使用过的方式重新组合起来使用,这样学生才会在听、说、读、写等各方面去综合使用语法和词汇,就像人们在真正交际时的样子”。

#### 3.4.3 做学结合

通过心理学和测试表明,同样的学习内容,人们通过读能记住10%,通过听能记住20%,通过看能记住30%,通过说能记住70%,而通过自己动手尝试能记住90%(潘亚玲、W. Schlenker,2001:334)。遵循这一结论,以语言学习效果最大化为目的,“输出驱动-输入多元”强调在语言学习的过程中应坚持做学结合的原则。

我们以一堂真实的“输出驱动-输入多元”教学模式案例展开论述。在德语学习的基础阶段,语言知识会学到被动态的结构和表达。在传统的课堂方式中,教师往往会采用演绎法先将被动态的结构详细介绍,然后辅以大量的练习以达到书面或口头输出熟练的目的,或者采用归纳法列出大量表示被动的例句,由学生总结被动态的构成和用法。这里的“做”一般只涉及到书面题目或口头练习,而在以培养学生生活学活用目标语言的“输出驱动-输入多元”教学模式下,旨在全方位培养学习者语言能力、交际能力、合作“做任务”、“在做中体会和品味”的创新课堂如下:

首先,由教师用PPT呈现德语国家的餐桌上比较常见的家常沙拉,简要介绍涉及的主要食材及食用的季节、地区和习惯。然后将“任务”布置给学生,即由学生自行分组,抽签得到本组的具体任务——做哪一款沙拉,教师用被动态的例句使每组成员明确自己的分工和最终要呈现的成果,学生在课后分头筹备食材、调料和工具等。每一组学生会得到一份详细的菜谱,其中会用到很多地道的烹饪术语,教师用现场演绎的

方式,绕过中文翻译,直接为学生呈现 schälen、abgießen 等生词的词义。最后,要求学生一边制作沙拉一边录制现场视频,整个过程用被动态表达每一个步骤和每一种菜品。

从这个典型的课例中我们不难发现,这是一个完全由学生筹备、操作和呈现的“做学结合”的“输出驱动-输入多元”教学案例。教师的角色完全转换,学生也以一种传统课堂中从未有过的积极方式参与到被动态的学习。在该课程中,笔者全程感受到的是学生对于一种新颖的外语学习方式和对新知识能够高效致用的极度兴奋。“输出驱动-输入多元”教学模式下该课程有效提升了学习者语言能力、交际能力和学习策略。

## 4 “输出驱动-输入多元”教学模式与传统教学法的对比实验研究

### 4.1 研究目的

通过考察“输出驱动-输入多元”教学模式下能否从流利性、准确性和复杂性三个方面提高德语基础阶段学习者的口语能力,验证该教学模式在培养语言输出方面的教学效果。

### 4.2 研究假设

“输出驱动-输入多元”教学模式能够有效提高基础阶段学习者德语口语表达的流利性、准确性和复杂性。

### 4.3 研究设计

#### 4.3.1 研究方法

本研究采用对照组和实验组短程的干预型教学实验方法,研究中通过前测和后测采集研究数据,而后对组内和组间的数据进行定量分析。

#### 4.3.2 研究对象

为最大程度地保证受试对象外语基础和学习习惯的同质性,本次教学实验的受试对象选取的是来自上海市曹杨第二中学的学生,以自愿原则从高二年级征集实验对象,最后根据学生高一一年的总成绩排名区间,筛选出 20 名学能相近的学生作为受试对象,其中包括 12 名女生和 8 名男生。这 20 名受试者母语均为汉语,在参与本项研究前都在上海市曹杨第二中学学习了一年的德语。我们以 6 女加 4 男的方式将 20 名受试随机拆分为两组,即对照组和实验组,每组 10 人,并将两组学生分别放置于“输出驱动-输入多元”教学方法的班级和以传统教学方法为主的两个班级。对照组以语法翻译法的传统教学方法为主,课堂涉及口语表达的部分相对较少,实验组采用“输出驱动-输入多元”的教学模式,实验期间两个班级的学生都可以自愿参加德语学科的人文活动。两个班级都采用

《快乐德语 A2》第四册作为教材,任教教师均有同济大学德语专业硕士研究生学历,教龄皆为 6 年。实验时间为一个学期,共计 19 个教学周。

#### 4.3.3 研究工具及测试过程

两次口语的测试题是在参考了德语语言证书(Deutsches Sprach-Diplom)一级考试口语测试题目的基础上,根据该阶段的教学内容和主题自行编撰而成。两次测试一共选用 10 个话题,由考生随机抽取一个话题进行测试,测试过程全部由笔者作为提问考官和助理考官合作实施。出于研究目的,我们对口试的录音进行了转写和分析,为保证数据的信度,我们对转写数据进行了两次计算核对,最后用 SPSS 21.0 软件对各项测试指标进行统计分析,主要统计的是平均值、标准差和显著值,并将显著性水平设定在 0.05。

#### 4.3.4 测量指标

关于口语流利性的发展,本研究选取“平均语流长度”(Prefontaine & Kormos, 2015)作为指标之一,同时采用埃利斯的测量方法测量“语速”;对于准确性,采用埃利斯的“无错误小句比”和“动词形式的正确率”来测量;复杂性分为“词汇多样性”、“句法复杂性”和“句法多样性”(Yuan & Ellis, 2003)。各考察维度及其测量方法和内容如表 1 所示。

表 1 本研究采用的口语输出考察维度及其测量指标

维度	测量方法	测量内容
流利性	语速	产出的音节总数除以用来完成任务的秒数,再乘以 60
	平均语流长度	言语样本的音节总数与所有停顿的总次数之比
准确性	无错误小句比	完全符合目的语语法规则的小句数量除以小句总数。小句错误包括所有和句法、词素和词汇的形式、词汇搭配有关的错误
	动词形式的正确率	正确的动词形式(时态、语态、情态和动词变位等)数量除以动词形式总数
复杂性	句法多样性	话语中使用的不同语法动词形式(时态、情态、语态)总数
	句法复杂性	话语中的小句数量除以 C 单位的数量
	词汇多样性	将话语以 40 个词为界,分为若干个语段。计算和累加各语段内的词汇类符/型符比(不同的词汇类型除以词汇总数),然后除以语段的总数

注: C 单位指在一定的上下文语境中由可以清楚地表达一个句法或语用意义的单个完整的句子、短语或词构成的语句(Foster et al., 2000)。

## 4.4 数据分析

### 4.4.1 对照组内前后测数据结果与分析

从表 2 可以看到,对照组输出语言的流利性和准确性结果均未达到统计学上的显著性差异。实验结果说

明传统教学法下 德语基础阶段学习者的口语表达能力在句法复杂性和词汇多样性方面有一定提高,而在语速、动词形式正确率和句法多样性方面并未有显著的提升。在平均语流长度和无错误小句比两项指标水平上甚至有一定的回落。语速、平均语流长度的标准差都有明显减小,只有在句法的两项指标句法多样性和句法复杂性中,学生水平表现出了更大差异。

表2 对照组的各项指标前后测均值及相关数据结果

指标	前测		后测		
	均值	标准差	均值	标准差	显著值
语速	96.32	13.758	107.787	12.916	0.085
平均语流长度	7.32	1.541	6.735	1.186	0.378
无错误小句比	0.585	0.118	0.564	0.100	0.688
动词形式的正确率	0.794	0.047	0.819	0.044	0.261
句法多样性	3.800	0.748	4.00	0.894	0.613
句法复杂性	1.452	0.236	2.567	0.426	0.000
词汇多样性	0.621	0.061	0.684	0.063	0.043

#### 4.4.2 实验组内前后测数据结果与分析

从表3可以看出,七项指标的显著值均小于0.05,被试的所有考察项目均达到了统计学上的显著性差异。其中语速、平均语流长度、动词形式的正确率、句法复杂性四项的标准差进一步增加,说明实验组学生在这四项方面的表现差距拉大,而无错误小句比、句法多样性和词汇多样性的标准差减小。

表3 实验组的各项指标前后测均值及相关数据结果

指标	前测		后测		
	均值	标准差	均值	标准差	显著值
语速	94.838	21.950	168.058	28.906	0.000
平均语流长度	7.062	2.571	13.244	3.418	0.001
无错误小句比	0.588	0.093	0.730	0.083	0.005
动词形式的正确率	0.806	0.032	0.892	0.060	0.002
句法多样性	3.556	1.077	6.000	0.894	0.000
句法复杂性	1.421	0.172	2.370	0.256	0.000
词汇多样性	0.624	0.056	0.813	0.042	0.000

#### 4.4.3 实验组和对照组的前测数据分析

为保证实验组与对照组之间的同质性,我们对两组被试的前测进行了独立样本t检验,统计结果显示:实验组和对照组的各项考察指标的p值均远大于0.05,说明两组被试在前测口语表达的准确性、流利性和复杂性三个方面的表现相当。

#### 4.4.4 实验组和对照组的后测数据分析

首先,我们将实验组与对照组的后测结果进行独立样本t检验,所得数据显示:除了句法复杂性一项以外,其他六项均达成了统计学意义上的显著性差异。

实验组的前后测语速均值分别为94.838音节/分钟和168.058音节/分钟,增长了56%,而对照组只增长了12%。实验组的提高比例明显高于对照组。实验组的平均语流长度翻了接近一倍,而对照组的平均语流长度不仅没有提高,反而出现了轻微的下降。根据实验后的采访,对照组被试学生表示,由于课上表达的机会较少,课后也少有机会练习,导致在后测时经常会出现断断续续或者不连贯的表达,自己的所述往往跟不上思维的速度。

随着平均语流长度一同微降的还有对照组的无错误小句比例,从58.5%降至56.4%,而实验组的无错误小句比则从58.8%显著提高到了73%。在动词形式正确率和词汇多样性两项指标中,实验组的提高幅度远远大于对照组,对照组的进步程度相对不明显。实验组在前测中的句法多样性均值略低于对照组,在经过“输出驱动-输入多元”教学模式的学习后,其句法多样性均值从3.556升至6,几近翻倍,而对照组则变化不大。

最后我们对句法复杂性进行讨论,该项指标是两组后测数据进行独立样本t检验中唯一一项显著值大于0.05的,这说明了“输出驱动-输入多元”教学模式在提高学习者口语表达的句法复杂性方面与传统教学法相比并不具备显著性差异;同时,该项指标也是对照组在后测数据中唯一表现优于实验组的考察项目,这也说明了在本次实验中,传统教学法在学习者句法复杂性方面相较于“输出驱动-输入多元”教学模式具有更好的培养效果。

我们根据两组被试的后测均值做七项考察指标增长比例校正值的对比,得到如图4所示的结果。

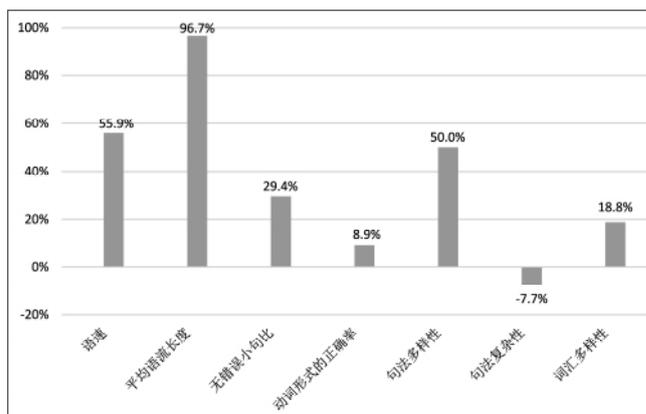


图4 实验组与对照组七项考察指标的增长比例示意图

实验组相较于对照组在平均语流长度方面的提升比例最为显著,达到了96.7%;其次是语速和句法多样性两项指标,提升比例分别为55.9%和50%;无错误小句比的提升幅度为29.4%;词汇多样性为18.8%;动词形式正确率的增长幅度不明显,仅为8.9%;而在句法复杂性指标

上 则是对照组的表现优于实验组7.7个百分点。

#### 4.5 实验结论

根据两组的实验结果数据对比,相较于对照组,实验组提高幅度最大的是平均语流长度和语速两项指标,这说明在“输出驱动-输入多元”教学模式的干预下,实验组被试口语表达的流利度大幅提升。“输出驱动-输入多元”教学模式重视学习者的语言表达,往往将更多的课堂教学时间用于创设情境以提高学习者的语言输出,经过一定时间的效应累积,该教学模式对于德语学习者在在线语言加工能力的培养有着最为显著的积极的教学效果。另一方面,两次测试中实验组上述两项考察指标的标准差相较于对照组皆拉开更大的差距,这说明“输出驱动-输入多元”教学模式下,虽然教学对象的整体教学效果大幅提升,但语言流利度的个体发展差异进一步拉大。根据我们对受试进行的采访,实验组口语表达流利度个体差异拉大的主要原因在于,学习者在利用课堂和学科活动时间完成语言输出任务的过程中存在着较大的有效性差异。

在语言的准确性方面,实验组口语准确性的进步幅度大于对照组,说明“输出驱动-输入多元”教学模式在培养学习者口语表达的准确性上有着良好的收效。在对受试的采访中,许多学生也表示自己在多说多讲的过程中明显有“熟能生巧”的感觉,在完成任务的过程中能够越来越好地关注到语言的形式。

关于口语表达的复杂性,实验组进步幅度最大的是句法的多样性,且实验组的前后测标准差减小,而对照组两次测试的标准差则有所增大,与该趋势保持一致的还有词汇多样性指标的变化,说明“输出驱动-输入多元”教学模式在这两方面对于德语语言学习者的进步助力明显,且个体间的差异缩小,呈现出整体进步的趋势。

最后,引起研究者关注的是关于句法复杂性指标的考察,在这一指标的数据结果中,实验组的均值在前后测时均落后于对照组,且提升幅度也落后于对照组近8个百分点。这说明传统教学法在培养语言学习者句法复杂性方面优于“输出驱动-输入多元”教学模式,这一方面与传统教学法在语言学习的过程中重视和强调长句、复杂句式的输入有关,包括大量背诵含有复杂句式的课文和反复操练从句中的语法形式,使得对照组被试对该方面内容和准确度有一定的自信;另一方面由于该项目相较于词汇的复杂性等指标而言,对被试在线处理语言的挑战更大,且德语的复杂句式中对动词位置和形式的要求更高,导致学习者不愿冒险选用过于复杂的句式,故而提升幅度低。

总的来说,在本次对比实验所择取的七项考察指标中,“输出驱动-输入多元”教学模式显著提高被试

口语表达能力的有六项,传统教学法效果显著的有一项,“输出驱动-输入多元”教学模式在整体教学效果上占有明显的优势。

## 5 结语

随着我国世界大国地位的进一步提升,与国际社会互动的强度和广度也随之扩大,当下社会对人才的要求也衍生出新的变化,以单一获取语言知识和语言技能为教学目标的传统教学模式已无法满足时代的发展对人才语用能力、交际能力和综合素养的需求。“输出驱动-输入多元”教学模式以德国交际教学法专家皮福的交际能力理论和输出重构理论为基础,以任务为载体,结合输入假设等相关理论,始终围绕“输出驱动-输入多元”这一核心轴,通过德语课堂和学科活动的有机整合来实现学生核心素养全面发展的育人目标。本研究的实证研究在实施过程中始终遵循“真实性”、“过程性”、“科学性”的基本原则,通过教学方法、教学效果和教学反馈的深入研究为“输出驱动-输入多元”德语教学模式提供数据支持,进一步呼唤德语教师革新教学理念,提升课程观念,进而激发学生德语学习的积极性和主动性,形成德语教与学的良性循环效应。

语言的基础学习阶段是学习者树立学习信心、夯实语用能力和培养交际能力最为关键的时期,应倡导实施“输出驱动-输入多元”的教学模式,结合任务载体和强烈的语用动机,奠定长效的语言起点基石,将输出驱动和输入多元并举,构建有效的教学手段;再者,语言的基础学习阶段是人生中汲取知识、习得方法、形成人生观和价值观的重要阶段,以培养学生交际语言能力和综合素养为主要目标,自主创新开设一系列涉及语言、饮食、服饰、历史、艺术等多角度的学科人文活动作为主力课程的坚实支撑,鼓励学生运用所学到的知识和多语批判思维去解决实际问题,才能实现跨专业多语种人才科学培养的有效衔接,实现学习者综合素养平衡发展。□

## 参 考 文 献

- [1] Edmondson, W. & J. House. *Einführung in die Sprachlehrforschung* [M]. Tübingen: Franke, 2000.
- [2] Foster, P., Tonkyn, A. & G. Wigglesworth. Measuring spoken language: A unit for all reasons [J]. *Applied Linguistics*, 2000(3).
- [3] Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning* [M]. Oxford: Pergamon Press, 1981.

(下转第81页)

- [12] Johns, T. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning [J]. *English Language Research Journal*, 1991(4).
- [13] Johns, T. Data-driven learning: The perpetual challenge [A]. In Kettemann, B. & G. Marko (eds.). *Teaching and Learning by Doing Corpus Analysis* [C]. Amsterdam/New York: Rodopi, 2002.
- [14] Kapatsinski, V. What is grammar like? A usage-based constructionist perspective [J]. *Linguistic Issues in Language Technology*, 2014(11).
- [15] Laufer, B. & J. Hulstijn. Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement [J]. *Applied Linguistics*, 2001(1).
- [16] Thompson, P. Assessing the contribution of corpora to EAP practice [A]. In Kantaridou, Z., Papadopoulou, I. & I. Mahili(eds.). *Motivation in Learning Language for Specific and Academic Purposes* [C]. Macedonia: University of Macedonia, 2006.
- [17] 方玲, 汪兴富. 美国当代英语语料库 (COCA) 的自主学习应用 [J]. *中国外语*, 2010(7).
- [18] 方秀才. 基于语料库的英语教学与研究综述: 成就与不足——根据 22 种语言学类 CSSCI 来源期刊近 30 年的统计分析 [J]. *外语电化教学*, 2012(3).
- [19] 桂诗春, 冯志伟, 杨惠中等. 语料库语言学与中国外语教学 [J]. *现代外语*, 2010(4).
- [20] 何安平. 语料库的“教学加工”发展综述 [J]. *中国外语*, 2010(4).
- [21] 何安平. 语料库辅助英语教学入门课程 (修订版) [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2017.
- [22] 孔蕾, 秦洪武. 语料库在词汇教学中的应用: 词汇分层和教学设计 [J]. *外语教学理论与实践*, 2013(4).
- [23] 唐洁仪, 何安平. 语料库在外语教学中的应用 [J]. *外语电化教学*, 2004(5).
- [24] 王家义. 基于语料库的英语词汇教学: 理据与应用 [J]. *外语学刊*, 2012(4).
- [25] 武和平, 王秀秀. 基于网络的语料库及其在英语教学中的应用 [J]. *电化教育研究*, 2002(10).
- [26] 王颖. 基于语料库的大学英语词汇教学——《新视野大学英语》教材语料库使用初探 [J]. *长沙大学学报*, 2005(1).
- [27] 徐秀玲, 许家金. 我国外语教学中的语料库应用 40 年 [J]. *中国外语教育*, 2017(4).
- [28] 张鸽. Sketch Engine 工具在词汇搭配和同义词辨析教学上的应用 [J]. *外语电化教学*, 2008(2).
- [29] 甄凤超. 语料库数据驱动的外语学习: 思想、方法和技术 [J]. *外语界*, 2005(4).

收稿日期: 2019-11

通讯地址: 210046 江苏省南京市 南京大学中国语言战略研究中心 (彭)  
846002 美国 杨百翰大学 (Davies)

(上接第 72 页)

- [4] Nunan, D. *Second Language Teaching and Learning* [M]. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- [5] Nunan, D. *Task-Based Language Teaching* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- [6] Piepho, H. E. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* [M]. Dornberg-Frickenhofen: Frankonius, 1974.
- [7] Piepho, H. E. *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts* [M]. Limburg: Frankonius Verlag, 1979.
- [8] Prefontaine, Y. & J. Kormos. The relationship between task difficulty and second language fluency in French: A mixed method approach [J]. *The Modern Language Journal*, 2015(1).
- [9] Yuan, F. & R. Ellis. The effects of pre-task and on-line planning on fluency, complexity and accuracy in L2 monologic oral production [J]. *Applied Linguistics*, 2003(1).
- [10] 龚亚夫, 罗少茜. 任务型语言教学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2003.
- [11] 欧洲理事会文化合作教育委员会 (编). 刘骏, 傅荣 (译). 欧洲语言共同参考框架: 学习、教学、评估 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2008.
- [12] 潘亚玲, W. Schlenker. 中国强化德语教学论文集 [C]. 北京: 对外经济贸易大学出版社, 2001.
- [13] 邵永真, 应惠兰. 深入探讨教学原则, 促进大学英语教学改革 [J]. *外语界*, 1998(1).
- [14] 文秋芳. 构建“产出导向法”理论体系 [J]. *外语教学与研究*, 2015(7).

收稿日期: 2020-06

通讯地址: 200083 上海市 上海外国语大学德语系 (陈)  
200062 上海市 上海市曹杨第二中学 (宋)

# The Construction and Practice of the “Output-Driven→Multi-Input” Teaching Model —A Study Aimed at Chinese German Learners at the Basic Stage

CHEN Zhuang-ying<sup>1</sup> & SONG Yang<sup>2</sup>

( 1. School of German Studies , Shanghai International Studies University , Shanghai 200083 , China; 2. Shanghai Cao Yang No. 2 High School , Shanghai 200062 , China)

**Abstract:** This study started from the current situation concerning the basic stage of German study in China. Based on the communicative competence theories , especially the output reconstruction theory of the German communicative pedagogical scholar Hans-Eberhard Piepho and Stephen Krashen’s input hypothesis , this research illustrated the construction of “Output-Driven → Multi-Input” model in terms of the operating procedures and main principles in teaching German as a foreign language. The model aimed to improve Chinese students’ competence of oral communication through the advocacy of output-driven learning methods , the emphasis of multiple inputs and the development of a series of characteristic activities related to the curriculum. In daily teaching practice , teachers should emphasize both form and meaning , the language scaffolding for learners , and more practice. This research also discussed how these methods can be employed to optimize the German curriculum.

To provide practical support for the construction of the teaching model , this study conducted a comparative experiment and provided in-depth quantitative and qualitative data analysis of the language output training effect of the teaching model from three dimensions , i. e. fluency , accuracy and complexity of the learners’ output language. The result showed that the “Output-Driven→Multi-Input” model had obvious advantages.

The research combined theoretical and practical

verifications , improved the German teaching method , and initially constructed an easy-to-operate teaching model for German study at the basic stage in China. The results of the experiment supported the effect of the model with visible measurements. Both qualitative and quantitative analyses proved that the model was not only rational , but also effective and beneficial to modern foreign language teaching. A virtuous circle with strong learning motivation , harmonious teacher-student interaction and remarkable teaching achievements were greatly emphasized during the research process.

At the end of the paper , four fundamental principles of optimizing German courses were proposed: ( 1) The tasks as carrier of this model , together with the strong pragmatic motivation of the students , should act as a starting point for successful German lessons in the long term. ( 2) Output and multi-input should be promoted in parallel , which constitutes the most effective teaching method. ( 3) As a solid support for the German course , a series of activities should be innovated in different ways , which help to optimize the curriculum. ( 4) The balanced development of comprehensive competencies should become the ultimate educational goal for German learners. These four items can serve as reference for the development of German Curriculum at the basic stage.

**Key words:** Basic Stage; Output-Driven; Multi-Input; Teaching Model; Curriculum Optimization