

The Instruction Approaches and Strategies of Deep Learning in College English Normal Majors' Courses

Fu Ruiping

Department of Foreign Languages, Guangdong University of Education, Guangzhou

Abstract: With the present learning state of college English majors in TEFL in view, this essay aims to identify the typical classroom features of deep learning in English language course basing on the literature and work of other scholars and proposes 6 teaching approaches or strategies that can help promote deep learning: PBL, CBI, TBLT, POA, Narrow reading and XU theory.

Key words: English course; Deep learning; Classroom features; Teaching approaches; Strategies

Received: 2020-09-12; Accepted: 2020-10-09; Published: 2020-10-15

高校英语师范专业课堂深度学习的教学途径和策略

傅瑞屏

广东第二师范学院外语系，广州

邮箱: 2644285624@qq.com

摘 要: 英语课程一直存在浅表化学习现象。为了提高英语课堂教学的成效，英语课堂亟需深度学习。探讨英语课堂深度学习的特征有助于选择合适的课堂教学途径和策略。项目式教学、基于内容的教学、任务型教学、产出导向教学、窄式阅读以及“续论”等都符合英语课堂深度学习的特征，是能够引导和促进高校英语师范专业课堂深度学习的教学途径和策略。

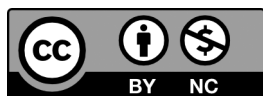
关键词: 英语课程；深度学习；理论；课堂特征；途径；策略

收稿日期：2020-09-12；录用日期：2020-10-09；发表日期：2020-10-15

Copyright © 2020 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



王蔷指出,在基础英语教育的课程改革中存在以下一些问题:传统教学理念还没有得到根本的改变,教师关注“教”仍然多于关注“学”;课堂教学模式化、表层化、程式化;内容教学呈碎片化状态,缺乏整合,难以形成能力;忽视对主题情境的创设和对主题意义的深层探究,导致思维培养缺失;缺乏针对语篇文本的深入分析;情感态度价值观目标多为贴标签;学科价值的错位[1]。这些问题导致学生缺乏深度学习的能力,高阶思维能力缺失,因而影响了他们大学阶段的有效学习。实际上,高校英语师范专业学生的学习也存在一些问题:学生的深层学习动机不强,许多学生不读或很少阅读原著,他们以完成课程任务、毕业时能考取教职为学习目标。语言学习沿袭基础教育阶段形成的语言学习习惯和方法,以机械记忆和反复操练为主,缺少深度加工,学习成果难以迁移和深化;学生高阶思维能力不高,大学生不会提出质疑,难以自主发现问题;毕业论文写作时英语语言欠准确,逻辑性差。思维不深、视野不宽、人文素养不高,缺乏创新精神,难以形成人生格局,这些很大程度上是因为上了大学之后学习能力没有随着提升,未能养成深度学习素养,因而难以符合 21 世纪人才培养的要求。因此,高校英语师范生亟待发展深度学习能力。

目前,高等教育探讨深度学习的研究及成果很多,但对高校英语课程的深度学习的研究较少。本文拟从辨认英语课堂深度学习的特征入手,以期提出能够引导学生深度学习的教学途径和策略,来切实提高英语师范学生的英语学科核心素养和关键能力。

1 外语课堂深度学习的特征

1.1 深度学习的内涵

深度学习(deep learning)是借助具有整合作用的实际问题激活内在动机、理解深层意义和展开实践创新进而对学习产生深远影响的学习样态[2]。深度学习是对应于浅层学习(surface learning)提出来的。早在 20 世纪 50 年代,菲儿伦斯·马顿和罗杰·萨乔就首次提出了深度学习和浅层学习的概念,而我国对深度学习的研究和关注相对较晚,何玲、黎加厚最早在 2005 年的著作中提

出了深度学习的概念。深度是指知识解读的层次性与学生发展的丰富性。学者们从学习的层次以及理性和非理性的角度来解读深度学习的内涵。前者认为,深度学习对应于 Bloom 提出的应用、分析、综合、评价等认知层次,能够引起高阶思维和认知。后者认为,深度学习不仅是学习的一种外显行为,也不仅限于知识的掌握和智能的获取,而是提倡一种主动性、批判性的有意义的学习,强调在对知识深度理解和有效学习的基础上对学生内心世界如情意品质、个性心理等方面的关注 [3]。李松林把深度学习的实质概括为 5 个关键词:深层动机、切身体验、高阶思维、理解和实践创新 [2]。深度学习也是一种学习策略,它属于学习能力。对其培养的结果导向其他学科核心素养的提升。

在 21 世纪核心素养中,深度学习能力是公民必须具备的生活和工作能力。发展深度学习是当代学习科学的重要举措,是深度加工知识信息、提高学习效率的有效途径 [4]。课堂教学是深度学习的主要阵地,那么深度学习有什么样的课堂特征呢?深度学习在外语课堂中又有特征呢?

1.2 深度学习的课堂特征

从教育目标的角度来看,布鲁姆的教育目标分类中的识记和理解属于浅层的认知水平、应用、分析、综合、评价和创新属于深度学习的认知水平。深度学习的目标是培养学习者的深度学习能力,核心是发展学习者的高级思维能力。

就学习本身而言,深度学习的相关特征主要表现为丰富有意义的学习活动、高质量问题驱动的学习、用心倾听的学习、深度表达的学习、对文本深度理解的学习。

就教学而言,这三种基本引导策略可以触发深度学习:核心整合教学、高阶思维教学以及综合实践教学 [2]。

1.3 外语课堂深度学习的特征

- (1) 能够激发学生的深层学习动机;
- (2) 课堂上有真正的意义表达和互动;
- (3) 学生参与度高;

- (4) 以问题为导向培养学生解决问题的能力;
- (5) 课堂充分体现人文性和育人价值;
- (6) 能够对文本进行深度解读;
- (7) 能够进行深度的表达;
- (8) 能够培养高阶思维品质,特别是培养学生的批判精神、多元视野以及创新能力。

基础教育阶段的英语课程目标是培养包括语言能力、学习能力、思维品质和文化意识四个要素的学科核心素养。借鉴基础教育阶段的英语课程目标“学科核心素养”,文秋芳提出大学英语课程要培养学生的英语关键能力:语言能力、学习能力、思辨能力、文化能力、创新能力和合作能力[5]。无论是基础教育阶段的英语学科核心素养还是高等教育阶段的英语关键能力,语言能力都处于中心地位,是其他核心素养或关键能力基础,因此,我们在识别和提取深度学习的特征时,必然要着眼于学生习得语言能力过程中的深度学习。语言能力包括理解和表达意义的能力,因此,深度学习需要学生深度解读文本并在此基础上能够深度表达“人与自我”“人与社会”以及“人与自然”等主题。

简言之,外语深度学习课堂特征正是基础阶段英语教育的学科核心素养和高等英语教育的英语关键能力的内涵的具体体现。

2 深度学习的教学途径和策略

2.1 项目式教学(Project-based learning)

项目式教学以目标为导向,以任务为中心,以问题为驱动,以学生为主体,以教师为主导,具有情境真实、内容具体、方法灵活、效果实用的鲜明特征。项目式教学不仅能加深学生对知识的学习理解和迁移创新,提升学习成效,还能激发学生学习动机,增强学习信心,促进持续发展。项目式学习还可以培养学生批判反思思维,发展团队协作精神,养成自我管理意识,提升元认知能力[6]。

项目式教学流程通常包括目标、计划、实施和评价四个阶段。具体而言,教师依据课程标准和学生水平确定项目目标和主题,通过学生协作学习的方式

进行组织和实施,以真实性评价和表现性评价对项目实施过程和结果进行考核。项目式教学旨在通过主题探究,完成项目,产出结果或生成作品。

对于什么是项目学习,崔允漷构建了一条公式:项目学习 = 真实情境 + 深度学习 [7]。这条式子概括了项目学习、真实情境和深度学习之间的关系,可以理解为项目学习在真实情境中进行,是一种深度学习。李松林认为,项目式学习是两种深度学习模式之一 [2]。

在项目式教学的课堂中,学生高度参与课堂活动,学习的自主性高,对信息的加工程度深,形成比较完整的成果。在这个过程中,碎片化、肤浅的学习无法形成高质量的成品。

2.2 基于内容教学 (Content-based instruction)

基于内容教学(下称 CBI)又称“以内容为依托的语言教学”,其目的是学习语言和通过语言学习内容 [8],因此它由两个同等重要的要素构成:发展语言能力和获取内容知识。通过语言学习内容被认为是外语教育的新境界。CBI 教学一般遵循以下 4 个基本原则:(1)以学科内容知识为主体;(2)采用真实的语言材料;(3)学习新信息;(4)课程设置必须符合不同学生群体的需要。基于 CBI 教学的基本原则,常见的 CBI 教学模式有 5 种:(1)完全和部分沉浸法;(2)用 L2 教授专业课;(3)专业课加语言教学;(4)基于主题的语言课;(5)经常利用内容进行操作的语言课 [9]。CBI 多用在 ESP(特殊用途英语)的教学或者培养复合型人才的英语课程中。英语师范专业的内涵是“英语 + 师范”,因此也是 ESP 的范畴,因而也适用 CBI,例如,在“英语教学法”课程中,教师既采用 CBI 来教学教学法课程内容,也让学生学习如何用英语理解和表述相关概念和概念。

CBI 的独特贡献是把学术英语的教学作为一个明晰的教学目标,即学生不但需要掌握词汇以便去理解内容,也需要掌握学术语言去加工或展示他们对内容的理解,例如,“Include supporting details with your thesis statement.”或者“Summarize what you have learned.”等。CBI 承认,伴随学习内容的学术活动和学习内容的活动一样重要。研究发现,CBI 能够提高学习者的思辨能力 [10]。在评价方面,

CBI 是基于表现进行评价的。对学生表现的测量参照了以英语为本族语儿童要取得学业成功必须掌握的活动。表现性评价检测学生的高阶思维及其运用知识去解决真实、有意义问题的能力,并在这个过程中促进学生获得这些能力。表现性评价需要学生自己建构答案,需要某种建构性或创新性的行为,它指向的一定是深度学习,而非浅层的只需要了解的信息或简单的操作。表现性评价指向深度学习,其关键是学生经历真实情境中的任务解决过程,并利用评分规则来引导和反思学习 [11]。

2.3 任务型教学 (Task-based Language teaching)

任务型教学途径以任务为载体,以活动为手段,以意义的传递为中心,以培养学生的综合语言运用能力为最终的目的。任务型教学的课堂结构为任务前、任务中和任务后。其中任务后阶段包括报告和聚焦语言 [12]。这个教学途径的特点是意义表达在前,语言形式的学习在后。Rod Ellis 认为,任务型教学重点在于达意和交流,而不是语言形式的学习,并指出了“意义优先、聚焦形式”教学法符合语言学习规律并有利于二语习得,具有同时提高流利度和准确性等优势,Rod Ellis 将“意义优先、聚焦形式”教学法总结为在关注意义的教学过程中教师将短暂的关注引到语言形式上,使学生偶发地、内隐地习得目标语言形式。Rod Ellis 指出,教师应把课堂打造成学生接触真实语境、模仿一语习得方式学习二语的地方,把重心放在意义上,同时使用“意义优先、聚焦形式”教学法提高学生的语言能力。

在任务型教学中“任务”是个关键要素。Rod Ellis 用 4 个标准来判断一个教学活动是否是任务:(1)该活动是否意义优先,即任务要求学习者去理解交际信息或者创建交际信息。(2)活动是否有某种“差”,信息差抑或意见差抑。具有意见差的人拥有共同的信息,他们运用这些共有信息达成某种意见或者解决某一问题的办法。(3)学习者需要用上自己的资源,包括语言资源和非语言资源,前者包括语言知识,后者包括手势、身体语言等。这一点是区分任务型教学 and 传统教学方法的关键点,因为传统教学为学生提供活动所需语言而学生只需操控哪些语言就能完成活动,学习者无需使用自己的语言资源来创建交际

信息。(4) 活动有一定的交际结果,就是说,在任务型教学中学习者运用语言去取得交际结果,例如经过讨论给一组犯人量刑就是交际的结果。交际结果可以是语言结果,也可以是非语言结果,例如听人指路,画出路线图就是非语言结果。简言之,任务的标准有四个:意义为先、有某种“差”、使用自己的语言资源或非语言资源、有交际结果。其中第三个是核心的标准 [13]。

任务型语言教学的核心思想是要模拟人们在社会、学校生活中运用语言所从事的各类活动,把语言教学与语言运用结合起来。任务通常是以小组合作的形式完成的,小组成员有明确的分工。完成任务的过程中,组内成员之间形成拉平效应,水平高的成员拉高水平低的成员;在完成任务后的汇报或展示环节,小组之间也存在拉平效应,水平高的组拉平水平低的组。教师对任务完成情况的反馈也拉高了水平高的学生。这样,通过完成任务和展示任务完成的结果,全班不同层次的学生都学有所得。任务型教学主张通过做事学语言,运用语言来做事。任务型教学中任务完成的可以是语言结果,也可以非语言结果。任务越复杂,解决问题的情境越复杂,学生在完成任务的过程中思考更加深入,视角更多元、更加具有整合性,甚至更有创新性。

2.4 产出导向法 (Product-oriented approach)

在二语习得中,输入是习得的必要条件,也就是说,没有输入就没有习得,但输入不是习得的充要条件,即有了输入并不一定就有习得的发生。学生要取得学习的成功,那么需要大量的可理解输出的机会。如何把输入和输出一体化?著名学者文秋芳针对英语专业技能课程改革提出了“输出驱动假设”,逐步拓展到适用大学英语教学,后修订为“输出驱动—输入促成假设”,于 2014 年定名为“产出导向法”(下称 POA) [14]。POA 的目的是让学生能够“以用促学”“以学助用”“学以致用”“学有所成”。它适用中高级学习者;产出的范畴大于输出,它不仅包括说和写,也包括译;既包括产出过程,也包括产出结果;既包括学,也包括用,学用一体。传统课堂虽然也有师生互动、生生互动,但是这些互动很少为学生提供连贯表达语言的机会,更不要说深度表达自己的机会。POA 主张学生边学边用,以学习课文为例,学生不再为学习课文而学习课文,而是以

课文为手段来学习用英语完成产出任务。

POA 理论包含三个部分：教学理念、教学假设、教学流程。其中教学理念包括学习中心、学用一体、全人教育；教学假设包括输出驱动、输入促成、选择学习、以评促学；教学流程包括驱动（motivating）、促成（enabling）和评价 [15]。课堂上可以有多种形式的活动：教师讲授、小组讨论、对子活动、个体展示、小组展示等，教师可以根据不同的教学目标选取不同的活动形式 [14]。教师在设计每一个教学环节或任务时，首要关注的是学生能学到什么，而不是简单地考虑谁在课堂上说话以及谁在发挥主导作用。“学习中心”比“学习者中心”向前走了一步，后者突出“问题”中心，为有效解决问题，师生、生生实现了具有真正意义表达的互动，使学习具有深度。

2.5 窄式阅读（Narrow reading）

窄式阅读是克拉申提出的关于阅读的理论 [16]。窄式阅读主张阅读同一话题不同文章或者同一作者撰写的不同文章。同一话题的不同文章中有相同的内容和词汇；同一作者的文章有相似的写作风格，特别是在词汇、语言结构和修辞等方面。这些词汇、语言结构、修辞手法等多次重复出现对学生来说是一种强化输入，这在某种程度上降低学生阅读的难度并增强学生学习的兴趣和动机。

从另一方面讲，窄式阅读有助于学生深入地阅读同一主题的文章，而不是蜻蜓点水式的学习一个话题。就教材来说，教师可以以一套教材为主，整合多套教材中同一话题的文本作为学生泛读的材料，或者围绕一个主题构建课外阅读资源库，以加深学生对主题的学习和知识的建构，同时也附带习得一些相关词汇，从而扩大学生的词汇量和提高他们的语感。

对于中小學生来说，窄式阅读多数限于阅读同一主题的不同文章；而对于大学生来说，窄式阅读的开展既可以鼓励学生读同一主题不同文章，更加要引导他们阅读同一作者的不同作品，深入阅读能够为后面的学术研究积累素材，做好铺垫。

2.6 “续论”（“Xu Theory”）

我国著名二语习得学者王初明提出的“续论”已经引起了国内外的关注，国内形成了对“续论”研究和实践的热潮。续论是一种语言习得观，包含两个基本理念：（1）语言是通过“续”学会的；（2）语言习得高效率是通过“续”实现的[17]。“续论”不同于以往的语言习得观，它强调高效的语言学习利用了对话过程中存在的不完整语段。学习者一边理解这样的语段，一边对其进行创造性的补全和拓展，据此体验语言使用，扩张语言表征，提高语言运用能力[18]。

“续论”包括“续写”“续说”“续译”“续改”等内容。“以续促学”强调在完成任务的开头提供输入，然后开展各种“续”活动，而“续”的活动本质上就是“促学”[5]。“续写”是迄今为止在外语教学界，尤其在语言测试方面产生最大影响的“续论”。续写在2016年浙江省高考英语作文题目中得到应用；续写教学也出现在教师资格证面试的考题中。不少的一线教师在运用“续”理论来培养学生的读后续写、读后续说的能力。“续”理论的核心是“在语言上模仿，在内容上创造”。学生只有读得懂、学得深才能写得好、说得好。这符合深度学习的两个课堂特征：深度理解以及深度表达的学习。

在上述的六种能够引导或促进学生进行深度学习的教学途径和策略中，大多数已有明确的、成熟的课堂教学模式或结构，如项目式教学、任务型教学、产出导向法、内容教学法；窄式阅读更多的是一种教学理念，它没有自己稳定的教学模式或程序，如何有效实施还有很大的探索空间。这些教学途径主导的课堂都具有深度外语课堂教学的若干主要特征。这些教学途径都以意义的真正表达为中心，给学生提供深度理解和深度表达的机会，因此能够激发学生的深层学习动机、参与课堂互动的自主和热情、质疑释疑的勇气和能力。在理解和表达过程中培养了学生的分析、综合、迁移、应用、评价、创新等高阶思维能力。在完成任务或者项目的过程中以问题为导向，以互学为形式，以思维为舟楫，用语言来做事，在做事中学语言。

项目式教学、任务型教学和内容教学法都是典型的社会化、互动式教学，

它们共同之处在于：学习用语言来做事，在真实情境中完成任务，关注意义的表达；同时，在完成任务的过程中学习语言，发展语言能力，兼顾语言的形式。语言是学习的目的，也是学习的工具和手段。

产出导向法和“续论”共同的地方：学用一体；学生是学习的主体，学习是学习者完成的，其他因素的作用是“促学”。基于“学习中心”的产出导向法借助学习者对学习价值、学习意义的发现，用学习内在魅力让学习者产生乐趣、志趣，从本源上解决学习持续、深层次动力问题。窄式阅读由窄到宽到深，能够降低阅读难度，提高学生阅读兴趣和阅读动机，在培养阅读能力的同时提高学生的人文素养以及培育他们的价值观、人生观和世界观。同时深度阅读也培养阅读者的批判性精神。

3 结语

深度学习是一种素养，它的养成和提升需要教师和学生长期的共同努力。从时间范畴来看，深度学习不是指一节课，而是持续较长的一段时间，长期坚持才能取得深度学习的结果。要真正落实深度学习理念，课堂教学需要合适的教学途径，以解决问题、完成任务或项目、预设的输出目标为引领，实施有助于学生进入深度学习的教学策略。具体来说，教师首先要激发学生的深层学习动机和高度参与课堂互动的热情；要使课堂教学有利于发展学生的高阶思维、深入理解文本和深度表达的能力，在学习语言和发展思维的同时培养学生的文化意识和人文情怀。实施深度学习可以从几个方面多管齐下：学习内容、学习方式、学习深度、思维深度。从学生的角度来说，要有明确的学习目标、自主学习能力、批判和反思的能力、创新意识，积极参与课堂活动，在理解学习的基础上，能够批判性地学习新的思想和事实，并将它们融入原有的认知结构中，能够将已有的知识迁移到新的情境中，做出决策和解决问题的学习。以能够运用语言做事为语言学习的目标。

基金项目

本文为2017年度广东省本科高校高等教育教学改革项目“学科核心素养观

下英语教师培养模式改革与实践”(粤高教函〔2018〕1号文)成果之一。

参考文献

- [1] 王蔷. 从综合语言运用能力到学科核心素养——高中英语课堂改革的挑战[J]. 英语教师, 2015(16): 6-7.
- [2] 李松林. 基于深度学习的课堂改革[J]. 四川教育, 2018(1): 21-22.
- [3] 张绍君, 陈名英. 近十五年我国“深度学习”研究述评[J]. 教育测量与评价, 2019(11).
- [4] 常立娜. 深度学习文献综述[J]. 开放学习研究, 2018(2): 30-35.
- [5] 文秋芳. 新中国外语教育70年: 成就与挑战[J]. 外语教学与研究, 2019(5): 735-745.
- [6] 李亮. 核心素养背景下项目式教学及教—学—评一体化[J]. 中小学教师培训, 2018(10): 62-66.
- [7] 崔允漭. 真实情境下的深度学习[R]. “项目化学习的中国探索”论坛, 2019-9-22.
- [8] O' Malley J M, Chamot A U. Learning Strategies in Second Language Acquisition[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1994: 135.
- [9] 闫超亚, 潘新竹. 国内CBI应用于外语教学研究述评[J]. 教育教学论坛, 2014(5): 264-265.
- [10] 陶芝俭. CBI教学模式: 研究现状及启示[J]. 北方文学(下旬), 2017(5): 241.
- [11] 周文叶. 表现性评价: 指向深度学习[J]. 教育测量与评价, 2018(7): 1.
- [12] 傅瑞屏. 谈任务型教学中的学习任务[J]. 广东教育学院学报, 2005(1): 96-99.
- [13] Rod Ellis. Designing and Implementing Grammar Tasks[EB/OL]. (2017-06-14). <http://www.360doc.cn/article/28>.

-
- [14] 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, 640.
- [15] 文秋芳. “产出导向法”的中国特色[J]. 现代外语, 2017(3): 348-358, 438.
- [16] 赵璐. 解读 Krashen 的二语习得理论——探寻“窄式阅读”的理论依据[J]. 教育前沿(理论版), 2008(2): 8-10.
- [17] 王初明. 运用续作应当注意什么?[J]. 外语与外语教学, 2019(3): 1-7, 143.
- [18] 王初明. 以“续”促学[J]. 现代外语, 2016(6): 784-793.