

doi: 10.3969/j.issn.1671-9247.2023.01.014

基于对分课堂模式的大学英语拓展课程群的教学实证研究

陈湛妍¹, 赵文辉², 何吴明¹

(1. 岭南师范学院 外国语学院, 广东 湛江 524048; 2. 安徽工业大学 外国语学院, 安徽 马鞍山 243002)

摘要:对分课堂是本土原创的一种教学模式,已被广泛应用于高等教育和基础教育各个学科的教学,对教学生态的转变起到了积极的作用。对大学英语三门课程拓展课程对分课堂教学的实证研究表明,对分课堂教学模式具有激发学习动机/兴趣,培养好的学习行为,促进社会性发展(人际关系/师生关系),促进自我发展(自信、外向性),促进思考能力提升(独立思考、思辨力、深度学习)等优势,对对分课堂的接受与对分课堂优势呈正相关,对分课堂教学模式值得进一步推广和应用。

关键词:对分课堂; 大学英语拓展课程; 对分优势; 核心素养

中图分类号: H319.3

文献标识码: A

文章编号: 1671-9247(2023)01-0062-04

A Mixed-method Study of PAD Teaching Mode-based College English Teaching

CHEN Zhanyan¹, ZHAO Wenhui², HE Wuming¹

(1. School of Foreign Studies, Lingnan Normal University, Zhanjiang 524048, Guangdong, China;

2. School of Foreign Studies, Anhui University Technology, Ma'anshan 243002, Anhui, China)

Abstract: PAD Class, an innovative teaching method in China, has been widely applied in teaching different subjects by teachers from primary schools to universities and exerted great influence in transforming the teaching effects and arousing students' initiative to learn. Through the study on College English Advanced Courses that adopted PAD Class, An empirical study of PAD Class of three college English courses shows that this teaching model has the advantages of stimulating motivation/interest in learning, cultivating good learning behaviors, promoting social development (interpersonal / teacher-student relationship), promoting self-development (self-confidence, extroversion), and promoting thinking ability (independent thinking, discernment, and in-depth learning), and the acceptance of PAD Class is positively correlated with the advantages of it. And this teaching model is worth further popularizing and applying.

Key words: PAD Class; College English Advanced Courses; the advantages of PAD Class; core competencies

大学英语教学是我国高等教育的重要组成部分。为了培养符合国家、社会发展需要的具有较强综合素养的外语人才,很多高校在大学英语课程设置方面进行了探索,陆续开设大学英语拓展课程,其中包括专门用途英语课程、跨文化交际课程、技能类英语课程等。为改变大学英语长期教学费时低效、学生被动的局面,大学英语教师一直坚持探索,在教学中采用新的教学方法和手段,包括任务式教学、项目式教学、翻转课堂、慕课、混合式教学等。2014年对分课堂(PAD)作为一种新型的教学模式开始应用于国内几所高校的大学英语教学中,取得了良好效果。目前对分课堂普遍受到教师欢迎并被广泛应用于高等教育和基础教育各学科各学段的教学实践中,对教学生态的良性发展起到积极的推动作用。

一、对分课堂

对分课堂是2013年由复旦大学心理系张学新教授基于脑科学和心理学原理,针对高校课堂教学中普遍存在的问题,提出的一种新型教学模式。“对分”意指把一半课堂时间分配给教师进行讲授,另一半时间分配给学生,并以讨论的方式进行交互式学习。对

分课堂的教学流程依次划为讲授、内化、讨论、答疑四个步骤,简称“四元教学”。“对分课堂把传统的基本教学模式融为一体,通过对它们的全面整合,形成了一种全新的教学模式”^{[1]12}。对分课堂主要创新在于讨论前的“内化”,即“有备而来的讨论”,其核心理念是“权责对分,通过师生在教学过程中分享权力、共担责任,促进学生的主动学习,培养其核心素养和创新能力,实现全面、健康的个性发展”^{[1]245}。对分课堂强调过程性评价,关注学生个体的差异发展。对分课堂并非只是简单地把讲授和讨论相合并的课堂^[2],而是蕴含着丰富的教育思想和科学的理论依据。对分课堂所倡导的教学观、学习观和学生观实际上贯穿了行为主义、认知主义、建构主义和人本主义四大学习理论和发展性教学理论、结构主义教学理论和范例教学理论三大教学理论的理念。据此,张学新教授凝炼出63条教学原则,用来指导对分课堂教学。“对分课堂整合了呈示、独学、对话和讨论这四种有价值的活动类型,四个阶段环环相扣,形成一个结构严整的教学程序和全新的教学模式。”^{[1]131}因此,对分课堂引发了教师层面、学生层面和教学生态层面的巨大变革,受

收稿日期: 2022-10-28

基金项目: 广东省哲学社会科学“十四五”规划项目: 互联网+背景下对分课堂大学英语拓展课程教学研究(GD21WZX02-09); 岭南师范学院校级教改项目: 基于对分模式的大学英语拓展课程群课堂教学改革研究与实践(2020-240)

作者简介: 陈湛妍(1972—),女,广东遂溪人,岭南师范学院外国语学院副教授。

到全国高校和中小学广大一线教师的欢迎。

对分课堂在师生层面带来的巨大变化引发大批教育工作者和学者的关注和研究。从中国知网上可以查询到与“对分课堂”相关的文献记录逾3 500条。但大多数论文都是探索对分课堂模式应用于具体课程的教学效果,仅有少数从理论层面探讨对分课堂的科学理念。例如,陈瑞丰指出,对分课堂模式下师生实现权责对等,成为真正的双重“教-学”主体,成为通往生成性课堂的有效路径^[3]。赵婉莉等从深度学习的视域阐释了PAD教学流程的三个阶段及体现四层次教学目标的学习能力维度,有效促使学生实现深度学习^[4]。陈瑞丰等首次从认知资源管理的视角分析了对分课堂,认为其能够有效促使教学实现从知识教育到能力教育的转变^[5]。赵梦媛从动机理论和认知资源角度进行了研究,认为对分课堂有助于激发学生的学习动机^[6]。陈其晖等从人脑的工作特性和认知负荷两个方面对对分课堂的认知资源管理进行探析,解释了对分课堂促进渐进自主的原理^[7]。以上研究较深入地阐释了对分课堂所遵循的科学理念,阐明了对分课堂激发学生学习动机的原理,指出对分课堂有助实现能力培养及情感价值、素养的提升。

但是,目前关于对分课堂激发学生学习动机的实证研究尚不多见,已有的为数不多的实证研究也主要是检验成绩的提升等教学效果,鲜有实证研究探讨对分课堂的接受与学习动机、学习行为以及核心素养的关系。本研究旨在通过对大学英语拓展课程对分课堂教学开展实证研究,了解对分课堂的接受是否对学生的隐性成长发生积极的促进作用,对学习动机、学习行为的改变,对思辨能力、阅读兴趣、自我成长和社会性(发展)是否有良好的促进作用。

二、研究设计

本次拓展课程课堂教学改革以我校2019级大学英语二年级(本科)拓展课程的课堂教学为改革对象,拓展课程包括初级英美文学、旅游英语、英语畅谈中国文化等三门课程。自2015年我校大学英语课开始实践对分课堂教学模式起,以上这几门拓展课程教学一直采用对分课堂模式。

(一) 研究的问题

本研究主要探讨以下问题:(1)对对分课堂的接受是否激发学习动机?(2)对对分课堂的接受是否促进社会性发展?(3)对对分课堂的接受是否促进学生的自我发展?(4)对对分课堂的接受是否促进学生的思考能力?(5)对对分课堂的接受是否促进学生课外阅读兴趣提升?(6)对对分课堂的接受是否与对分优势有密切关系?

(二) 研究对象

2019级442名同学在参加了三门课程对分课堂教学一个学期后参加了在线调查。在初步筛选中,没有发现参与者数据的缺失,因此,本次调查所收集的442份数据均为有效数据。

(三) 研究方法

本研究构建了一份在线问卷,问卷问题包含了对对分课堂教学效果的体验,对于对分课堂教学的态度测量量表以及一些关于学生的基本信息(性别、年龄、学科)。一共有18个问题,问卷主要涉及的维度有对

对分课堂的接受程度与对分课堂的优势,研究的问题包括:在对对分课堂教学模式的接受层面,性别是否存在差异,学生的学习动机与对对分课堂的接受程度是否存在紧密关系,学生的学习行为、社会性、自我发展、思考能力、课外阅读兴趣的提高与对分课堂的优势是否存在关系。

使用SPSS 22.0对收集的数据进行了分析,包括描述性统计、独立样本T检验、皮尔逊积差相关和效应量分析等。

(四) 研究过程

参与本次研究的初级英美文学、旅游英语、英语畅谈中国文化等三门大学英语拓展课程教学均采用对分课堂模式。学生为大学二年级学生,其先修课程为大学英语第二册。在学期初第一次课,任课教师向学生详细介绍对分课堂的重要理念、基本操作及要求,按“组内异质,组间同质”进行分组,4人一小组。教学流程遵循讲授、内化、讨论、答疑四元教学。三门课程开展每周两学时,为期16周的教学实践,均采用隔堂对分的教学模式。

1.讲授环节。主要特点是精讲留白,教师对讲授内容提纲挈领,呈现框架、重点和难点。讲授过程尽量少和学生互动,突出教师的引领。不做面面俱到的讲解,做充分而不过分的讲授。

2.内化环节。是隔堂对分的关键,是承上启下的环节。对分课堂的作业主要以反思性作业为主,形式为“读后感+亮考帮”。教师讲授完,学生及时复习、内化所学内容,通过思考、分析、总结、凝练出自己最大的收获(亮),考察别人的问题(考)和自己不懂的问题(帮)。

3.讨论环节。对分课堂的“讨论”是有备而来的讨论,学生内化后带着完成的作业参与讨论,分享亮点,讨论自己的问题,而非教师提出的问题。

4.对话答疑环节。小组讨论后,教师抽查,随后进入自由交流环节。教师解答小组讨论没能解答的问题,最后教师小结。之后又开启新内容的讲授,对分流程周而复始。

评价模式:对分课堂的考核强调形成性评价,大学英语三门拓展课程平时成绩与期末成绩的比例均为6:4。平时成绩由对分作业(占比较大)、出勤、口语、作文和小组作业构成。期末考试采用闭卷考试。

三、研究结果与讨论

(一) 大学英语课堂对分优势的性别差异性检验

本研究对不同性别对对分课堂教学模式的接受程度进行了差异性检验。结果显示,男生各项数据的平均分都显著高于女生,说明在对分课堂教学模式中男生比女生受益更高。(此项研究非本文探讨重点,下文从略。)

(二) 各变量的描述统计值与相关系数矩阵

采用Pearson相关分析考察各变量之间的显著水平和彼此相关程度及方向。各变量之间相关分析结果见表1。

研究问题一:对对分课堂的接受是否影响到学习动机?(对分课堂是否能提升学习主动性?)

在实验实施前,学生接受的大学英语课基本采用的是传统的授课模式。经过一个学期的对分课堂教学,

表1 各变量的相关系数矩阵及描述统计

变量	1	2	3	4	5	6	7	8
1 接受程度	-							
2 学习动机	0.88**	-						
3 学习行为	0.77**	0.84**	-					
4 社会性	0.84**	0.88**	0.71**	-				
5 自我发展	0.88**	0.84**	0.76**	0.78**	-			
6 思考能力	0.86**	0.88**	0.75**	0.93**	0.80**	-		
7 课外阅读	0.84**	0.95**	0.94**	0.79**	0.83**	0.82**	-	
8 对分优势	0.91**	0.96**	0.84**	0.95**	0.89**	0.96**	0.92**	-
均值	3.03	3.01	2.98	3.09	2.98	3.11	3.00	3.05
标准差	0.69	0.74	0.84	0.73	0.76	0.73	0.78	0.69
样本量	442	442	442	442	442	442	442	442

注:**表示相关性在0.01水平上显著(双尾)。

学生参加了问卷调查。表1显示,对对分课堂的接受程度与学习动机显著正相关($r=0.88$)。即学生对对分课堂教学模式的接受程度越高,学生的学习动机就越强。

基于心理学原理的对分课堂充分体现了人本主义精神,这是对分课堂激发学生学习动机的原因之一。依据“权责对分”的理念,对分课堂构建了平等、民主、课堂氛围和谐的师生关系。不同于传统课堂,在对分课堂,所有学生都能得到教师的赏识。“对分课堂是一个没有批评的课堂”,“没有批评的课堂是没有抱怨、没有嘲笑的课堂,是教师对学生充分‘赏识’的课堂”^[16]。此外,对分课堂对认知资源管理的科学、合理的把握,对学习负荷恰当的掌控能更好激发学生自我实现的成就动机^[7]。马斯洛认为,如果一个人的前面六种基本需要都得到满足,那么,他就可以达到需要层次最高点——自我实现。常态化、平等的师生交流让学生体验到学习的愉悦和成就感。不像“满堂灌”的传统课堂,对分课堂的“精讲留白”为学生提供了探索的空间,可以满足学生“求知”的需求。对分课堂作业的个性化设计保护了后进生的自尊,同时为优秀生提供了拓展探索的空间。对分课堂全班交流环节则为全体学生提供了展示和被赏识的机会。在传统课堂讨论课上,发言的几乎都是优秀生。在对分课堂上,由于有讲授环节教师的引领,独立学习环节的内化吸收,讨论发言又是代表小组,因此,后进生同样有获得“被赏识”的机会。

研究问题二:对对分课堂的接受是否促进社会性发展?

表1统计结果显示,接受程度和社会性显著正相关($r=0.84$),即对对分课堂的接受促进了社会性发展,对对分课堂的接受程度越高,学生的沟通表达能力、合作能力就越强,会有更好的人际关系。

对分课堂在哪些层面促进学生的沟通表达能力和合作能力?融洽的师生关系、平等宽松的课堂氛围是学生愿意沟通的前提。不同于传统课堂,对分课堂“权责对分”的理念构建了师生双主体的地位,学生的主体地位得到尊重,师生关系发生根本性变化。在

对分课堂的四元教学过程中,“教师和学生分割了教学过程的控制权,实现了权利的对分。教师释放权利,权威色彩已被大大淡化,变为‘弱权威’,学生的自主性大大提升”^[17]。张学新教授认为,教师在对分课堂常态化的师生交互中凭个人的学识和品格(贤能)树立的“贤本权威”,较过去教师凭借管理者和控制者的地位或基于权力而形成的“权本权威”更令人信服,从而促进师生关系发生根本性变化。

此外,对分课堂促使教师的角色从过去学生学习的评价者和监督者转变为学生学习的引导者、促进者、组织者和支持者,这样,“教师和学生是合作者,不再存在根本的对立,课堂变得更加民主和平等”^[17]。毋庸置疑,师生关系这种根本性的变化一方面释放了学生的活力,同时也激发学生敢于表达的愿望;另一方面,“权责对分”的理念赋予师生双主体的地位,构建了师生合作关系,更好地培养了学生的合作意识。常态化的小组讨论则很好地锻炼了学生与同伴的合作能力。对分课堂的小组讨论是有备而来的讨论,学生无需顾虑“无话可说”的尴尬。另外,对分课堂拓展了沟通的范围,在“小组讨论”环节,学生不但可以在小组内部进行沟通,在组间讨论时可以和其他小组的成员进行沟通,在“全班交流”环节,学生可以和全班同学和老师进行沟通,大大拓展了沟通的范围^[8]。简而言之,对分课堂让学生在开口表达和充分交流方面都有了很大的突破,从而提升学生的沟通表达能力。

研究问题三:对对分课堂的接受是否促进学生的自我发展?

表1显示,接受程度和自我发展显著正相关($r=0.88$),即对对分课堂的接受程度越高,学生的自我发展表现越好,学生偏内向、羞怯的个性可以得到克服与转变,自信心增强。“在个人成长和个性发展的过程中,自我的发展和形成是最为关键的一个维度。社会心理学表明,只有在良好的、充分的人际互动中,通过社会比较过程,才能形成健康、清晰、完整的自我。”^{[6][25]}对分课堂为学生提供了良好的、充分的人际互动,学生的自我效能感得到增强。在对分课堂,师生是双主体,师生关系融洽,学生没有压力和焦虑感,个性舒展。“对分课堂‘低槛高望’的原则能够增强学生的自我效能感,有利于学生发展自我判断能力并增强自信心,学生对于自己能力有了正确判断后能在符合自己认知水平的学习范围内主动学习。”^[7]

研究问题四:对对分课堂的接受是否促进学生的思考(维)能力提升?

表1显示,对对分课堂的接受程度与思考能力显著正相关($r=0.86$),即对对分课堂的接受程度越高,学生的思考能力得到越大的锻炼,学生的思考能力越强。思维有低阶思维和高阶思维之分,依据布鲁姆的教育目标分类,低阶思维指的是对知识简单的记忆和复述,“高阶思维则指向为达到某个目标而对知识进行组织或者重组的心理过程”,即对知识的分析、综合、评价能力^[8]。

与传统课堂侧重对知识传授不同,对分课堂的四元教学流程的设计注重对学生学习能力和思维能力的培养。首先,不同于传统讲授的面面俱到,对分课堂强调教师讲授要做到“精讲留白”。教师精讲后的“留

白”为学生提供了独立思考和自主探索的空间。对分课堂的作业采用“读后感+亮考帮”形式,“亮考帮”即要求学生通过分析、梳理、总结知识点,凝练个人最大的收获、提出疑惑和考察他人的问题。因此,学生写作业的过程不仅仅停留在对知识简单的记忆和复述上,分析、综合和质疑能力还得到了锻炼。

尤其是,讨论对提升学生的高阶思维发挥了积极的作用。对分课堂常态化的讨论包括两个环节:小组讨论和师生对话。有学者指出,能够让学生积极参与到知识的建构中和能让学生在过程中与他人合作的教学方法可以增强学生思辨能力^[9]。“高阶思维的发展依赖于贴近真实社会互动经验的学习情境以及合作式、互动式、建构式的学习模式来促进多种认知成分的协同发展。”^[8]对分课堂的讨论互动和答疑环节就为知识生成和高阶思维的提升创设了良好的条件。

对分课堂的小组讨论和全班交流环节是组内、组间生生对话和师生对话环节。在这个环节,学生“回顾重要概念,表述个人理解,互相切磋、互相挑战、互相启发、深入理解,共同克服难点,分享案例和体验,开阔视野、展示个性、锻炼合作,从学生角度来说,从P到A再到D,D是他们自我展示体验自我实现的环节”^[3]。通过对开放性问题的协作探讨、不同视角见解的碰撞,学生修正了个人的认知,获得新知,实现了意义建构和知识的生成,高阶思维得到了充分锻炼。“按照维果斯基的社会文化理论,影响个体高阶思维发展的理论因素包含四个方面的内容:开放性问题情境、探索性对话、建构式互动以及引导式参与。”^[8]体现“社会性建构原则、知识生成性原则、个性化建构原则”^{[11]25}的对分课堂讨论是提升学生高阶思维的不二选择。

研究问题五:对对分课堂的接受是否促进学生的阅读兴趣提升?

表1显示,接受程度与课外阅读兴趣显著正相关($r=0.84$),对对分课堂的接受促进学生课外阅读兴趣提升,即学生对对分课堂的接受程度越高,学生课外阅读的兴趣就越高。

对分课堂四元教学流程对激发阅读兴趣起到不可低估的作用。一方面,学生收获了阅读的愉悦,另一方面,学生掌握了阅读的方法。在对分课堂,“学生不是机械地完成老师布置的任务,学生按照自己的思路 and 兴趣自由探索,有充分发挥自我的空间,对自己的学习有掌控权”^[7]。对分课堂阅读教学不追求标准答案,而是在讨论过程中鼓励学生思辨和表达的自由。

陈其晖通过构建对分课堂中大脑系统1和系统2运行模型指出:“随着学习内容的加深,学生学习动机、自我效能感和权责意识逐渐加强,学生感受到学习的乐趣,逐渐不需要努力控制也能达到注意力专注的效果。此时,学生进入学习的最高境界——心流状态。”^[7]显然,这种心流状态,即愉快的体验是开启阅读活动的关键。传统的大学英语的阅读教学偏向于追求阅读技巧和策略的讲解,学生很难体验到阅读的快乐。

如果说愉悦的体验是阅读兴趣激发的动因,那么能力习得则是维持阅读兴趣的保障。“对分课堂教学模式要求学习者进行主动的知识构建、反思性学习、有效的知识迁移及真实问题的解决,这体现了深度学

习的理念和基本特征。”^[4]“科学的认知资源管理使知识教育转变成能力教育成为现实。”^[6]对分课堂引领学生走向深度学习,提升了知识的建构能力,懂得了如何领会阅读文本的深刻内涵和延伸意义。

研究问题六:对对分课堂的接受是否与对分课堂优势有密切关系?

表1显示,接受程度与对分课堂优势显著正相关($r=0.91$),即学生对对分课堂的接受程度越高,对分课堂优势就越显著。对分课堂优势主要表现为:激发学习动机,促进社会性(人际关系/师生关系),促进自我发展(自信和向外性),促进思维能力(独立思考、思辨力、深度学习)、提升阅读兴趣等。

由于对分课堂教学模式整合了四大学习理论和三大教学理论的先进理念,建立在脑科学和认知科学基础上,才具有了传统教学不具备的优势。

学生对对分课堂的接受取决于多个因素。其一是对分课堂相较于传统教学所显示出来的优势,其二是学生对对分课堂的理解,其三是教师对对分课堂的驾驭。因此,对分课堂对教师的要求也不容忽视。教师善于引领,有助于学生更好地接受对分课堂,从而使学生从中获益更多。

四、结语

大学英语拓展课对分课堂教学实证研究表明,较之传统的课堂教学模式,对分课堂具有提升学生学习动机、促进学生社会发展、自我发展、以及增强沟通、合作、思维能力和阅读兴趣等多方面的优势,学生对对分课堂的接受与对分课堂的优势呈显著正相关。只有激发了学习动机,被动学习才会转变为主动学习;只有学会沟通与合作,内向不合群才会转变为大胆、自信;只有懂得思考会思辨,才有可能有创新;只有保持阅读兴趣与习惯,才能形成终身学习的习惯,才有终身学习力。因此,对分课堂看似简单的教学模式,实际蕴含了丰富的心理学和教育学理念,改变不仅是知识传授的方法,更重要的是提供了全方位“育人”的场域。

参考文献:

- [1] 张学新. 对分课堂: 中国教育的新智慧[M]. 北京: 科学出版社, 2016.
- [2] 兰良平, 黄伟嘉. 课堂互动的结构模式研究: 会话分析和语言社会化的融合视角[J]. 外语界, 2022(1): 30-38.
- [3] 陈瑞丰. 对分课堂: 生成性课堂教学模式探索[J]. 上海教育科研, 2016(3): 71-74.
- [4] 赵婉莉, 张学新. 对分课堂: 促进深度学习的本土新型教学模式[J]. 教育理论与实践, 2018(20): 47-49.
- [5] 陈瑞丰, 张学新. “学堂” or “教室”: 用对分课堂破解从知识教育转向能力教育的困境[J]. 上海教育科研, 2019(12): 59-64.
- [6] 赵梦媛. “对分课堂”基于动机与认知理论的探究[J]. 黑龙江教育(高教研究与评估), 2018(12): 55-57.
- [7] 陈其晖, 陆维康, 杨劲松, 等. 对分课堂教学模式的认知资源管理探析[J]. 当代教育科学, 2021(3): 65-72.
- [8] 马淑凤, 杨向东. 促进高阶思维发展的合作推理式学习[J]. 教育发展研究, 2021(24): 64-73.
- [9] MARK D HALX, L EARLE REYBOLD. Undergraduate critical-thinking development: permitted, prompted, or pushed?[J]. The Journal of General Education, 2017, 66(3/4): 114-135.