

“产出导向法”之教师中介作用探析 —— 以《新一代大学英语》第二册第四单元为例¹

曹巧珍

北京航空航天大学

© 2017 中国外语教育 (1), 15-22 页

提 要: 本文在“产出导向法”有关教师中介作用的论述基础上, 提出在“促成”阶段, 教师的“脚手架”作用主要表现为“纵向脚手架”和“横向脚手架”两个维度, 前者主要体现在设计并分解产出任务, 而后者主要体现在针对每个分任务分别从内容、语言和话语结构三方面给学生提供指导与协助。笔者以《新一代大学英语》第二册第四单元为例, 详细阐释课堂教学中如何逐步搭建纵向和横向脚手架, 以及如何针对不同水平的学生调整脚手架, 重点介绍了针对内容、语言和结构三方面的分步骤教学方案及相应活动设计。

关键词: POA理论; 教师中介作用; 纵向脚手架; 横向脚手架

1. 前言

从2013到2015年, 笔者有幸参与“产出导向法”(Production-oriented Approach, 简称POA)教学实验。实验之后, 采用问卷调查学生对此教学法的反应。全班41名学生中, 35人认为POA比传统方法好, 最频繁提到的优点有: 1) POA课堂提供更多口笔头产出机会; 2) 课堂气氛更活跃, 学生参与度更高, 师生互动和生生互动更多; 3) 更有成就感, 每次课或每单元结束时都有可见的书面或口头成果。根据学生的总体反馈, 可以肯定产出导向法受到所教学生的普遍欢迎。作为实践的先行者之一, 笔者愿与读者分享自己的亲身体验。由于篇幅所限, 本文以案例形式, 报告笔者就“教师中介作用”的有效发挥所开展的探索。

2. POA中教师中介作用

POA是文秋芳(2008, 2013, 2014, 2015)

创建的大学外语课堂教学理论。其核心理念为: 教学活动以产出为导向, 学习者在教师“中介作用”下, 对输入材料进行加工, 以达到顺利产出的目的。以产出为导向, 意味着一切课堂活动皆指向产出, 产出既是目标, 也是原驱动力。POA教学流程由“驱动-促成-评价”三个阶段组成。在驱动阶段, 教师通过呈现交际场景并让学生尝试完成产出任务来激起其学习欲望; 在促成阶段, 教师帮助学生进行选择学习, 以助其完成产出任务; 在评价阶段, 教师对学生产出成果进行评价(文秋芳2015)。这三个阶段中, “促成”最关键且最具挑战性(文秋芳2015)。“促成”质量决定产出质量, 直接影响教学目标能否达成。而“促成”关键在于教师“中介作用”的发挥。问题是, 教师应如何发挥中介作用? POA理论(文秋芳2015)提到, 教师在促成部分主要起“脚手架”作用。

“脚手架”这个术语最早由Wood *et al.* (1976) 提出, 它与Vygotsky的社会文化理论(1978), 尤其是“最近发展区”(ZPD)的概

¹ 本文是教育部人文社科重点研究基地重大项目(项目编号: 16JJD740002)中子课题“产出导向法理论体系与实施方法研究”的阶段性成果。感谢文秋芳教授和匿名评审专家为本文提出的宝贵修改意见。

念紧密相关。Vygotsky (1978) 认为, 通过与高于自身水平的人员的互动, 学习者将从目前实际发展水平进步到潜在发展水平, 从而完成仅靠自身能力无法完成的任务。“最近发展区”指“实际发展水平与潜在发展水平之间的距离”(Vygotsky 1978: 86), 跨越“最近发展区”的主要手段就是有较高水平者的指导或协助, 也就是Wood *et al.* (1976) 所指的“脚手架”(scaffolding)。“脚手架”搭建者可以是专家, 如教师, 也可以是水平稍高的同伴。

在POA教学中, 脚手架该如何搭建? 通过研读POA文献(文秋芳 2013, 2014, 2015)可以梳理出, 脚手架的搭建主要涉及两点: 1) 分解任务, 以便学生分步完成; 2) 帮助学生从输入材料中选择所需内容, 以便产出。课堂实践中, 教师可能在如下具体操作上存有疑问: 单元任务如何设计? 如何分解? 如何帮助学生进行选择学习? 简言之, 教师的“脚手架”作用在这些方面如何体现? 教师如何针对不同水平的学生提供“脚手架”? 本文将基于POA理论构建, 结合笔者课堂实践, 以《新一代大学英语》第二册第四单元为例, 将文秋芳提出的两方面进行细化、具体化, 以期形成一份操作性较强的课堂“促成”方案。

3. 教师的脚手架作用: 案例展示

笔者认为, POA关于“脚手架”的论述可分为两个维度: 纵向和横向。纵向脚手架对应上文第一点, 即设计并分解单元任务, 为产出作纵向的分步骤准备; 横向脚手架对应上文第二点, 即教师帮助学生进行选择学习, 分别针对内容、语言和结构三个方面提供指导与协助, 为产出作横向准备。

本文将以《新一代大学英语》综合教程第二册第四单元为例来说明如何搭建纵向和横向脚手架。该教程基于POA理论编写, 体现“输出驱动”、“输入促成”和“选择性学习”等外语教学新假设, 采用“驱动—促成—评价”新教学流程。该册第四单元主题是Kindness and Indifference,

输入材料为两篇阅读文章。第一篇关于“旁观者效应”(即人们在紧急情况下不施援手的社会现象), 文章以发生在20世纪60年代纽约的Kitty Genovese的案子开头, 引出旁观者效应这一社会现象, 然后用心理学上的两个因素来解释这一现象; 第二篇关于人性本善, 作者首先对比了人与动物的一些行为, 表明人在本性上愿意助人, 接着解释人们为什么愿意助人的心理和社会机制。

3.1 纵向脚手架: 设计并分解任务

3.1.1 设计任务

在POA理论体系中, 设计产出任务隶属于“驱动”阶段, 而分解任务发生于“促成”阶段。本文虽聚焦“促成”阶段中教师的中介作用, 但“分解”任务的前提是已设计好单元任务, 因此, 本文同时阐释“设计任务”时教师的中介作用。产出任务的设计通常需考虑两个因素: 一是产出任务与输入材料之间的契合度; 二是产出任务要符合学生语言水平。由于本文是以现成的POA教材为例, 设计任务这一环节将主要体现在对教材已有任务的改编和调适。教材已有产出任务如下:

写一篇不少于350字的帖子 (opinion post), 讨论人们为什么通常情况下愿意无私帮助别人, 但到了紧急情况时却往往袖手旁观, 出现“旁观者效应”现象。之后张贴到网络讨论板。

该产出任务与输入材料高度契合, 因为任务涵盖的两大内容, 即解释为什么出现“旁观者效应”以及讨论人性是否本善, 分别是两篇输入文章的核心内容。

此外, 由于学生水平有差异, 教师需要根据所教学生水平调整任务难度。如果目前产出任务对学生来说难度较低, 可以通过增加任务环节来提高难度, 反之, 则可通过减少任务环节来降低难度。如笔者按班上学生水平提供了三个难度等级的任务版本, 即:

- 1) 标准要求版: 即上文的课文原任务。
- 2) 较低要求版: 解释“旁观者效应”出现的原因, 字数250。

3) 较高要求版: 在标准要求版基础上, 再增加一部分, 即分析原因后提出解决方案, 即如何解决或避免“旁观者效应”, 字数 500。

上述任务设计, 对不同水平的学生提出不同要求。大部分学生 (约 60%) 需完成标准要求版任务, 需要综合两篇文章进行输出; 语言水平较弱的学生 (约 20%) 只需达到较低要求, 产出仅涉及第一篇文章; 水平较高的学生 (约 20%) 则需完成较高要求, 任务不仅涉及课内材料, 还需查找课外材料。如此一来, 每个水平的学生都能有适度的“最近发展区”, 通过教师搭建的“脚手架”, 顺利从目前的实际发展水平达到潜在发展水平。从课堂观察来看, 这样的任务设计充分考虑学生现有水平, 通过努力就能达到, 学生学习兴趣和信心明显增强, 学习效果显著提高, 这在产出成果与问卷调查中都得到很好体现。

3.1.2 分解任务

单元任务是个大工程, 通常需要 4—6 课时才能完成, 而多数高校读写课程每周 2 课时, 需要跨越 2—3 周。如果把本任务 (考虑到大部分学生要完成标准版任务, 下文所提“本任务”皆指标准版任务) 作为一个整体处理, 可能存在两个问题, 一是难度加大, 课堂可操控性降低, 二是输入与输出的距离较远, 学习效果不太理想。文秋

芳 (2015) 指出, 为了降低难度和拉近输入与输出的距离, 可以把产出任务分解成若干个小任务。

单元任务如何分解? 通常做法是通过分析单元任务的组成部分来决定分解成哪些子任务。如本任务包括两大部分, 可据此分成两个子任务, 分别是:

子任务 1: 你认为人性本善吗? 为什么?

子任务 2: 为什么会产生“旁观者效应”?

这两个子任务是否还需进一步分解? 这取决于学生水平。如果对学生而言还有难度, 则需继续分解。与切分单元任务时同样的思路, 结合课文内容, 子任务 1 可继续切分成两个分任务: 1) 有哪些例子说明人性本善? 2) 人类为什么愿意帮助别人? 同理, 子任务 2 也可以分成两个分任务: 1) 什么是旁观者效应? 2) 旁观者效应为什么会发生? 这样分解之后, 教师可以针对每个分任务组织输入或帮助学生进行选择学习, 然后让学生尝试输出。每一次输入都可以马上为输出服务, 输入与输出的距离就被拉近。任务分割比较简单有效的原则, 就是分任务可以在一个课小时内完成。教师可以按照分任务来作为教学组织单元, 既方便课堂操作, 也方便课下作业布置。课上以分任务为单位安排输入内容, 设计课堂活动, 课下以分任务为单位进行复习、练习。上述任务分解过程见图 1。

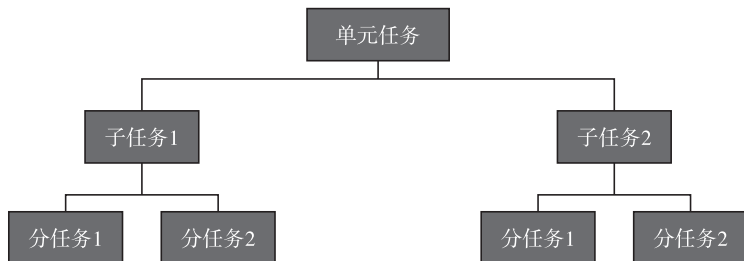


图 1 单元任务分解

从上图可见, 单元任务分解呈层级结构, 但是具体分为几个层级, 无一定之规, 取决于学生水平。学生水平越弱, 分的层级越多。因为, 每多一个层级, 教师对学生提供的指导与协助就更多更具体。

3.2 横向脚手架

如果把产出任务比喻成盖房子, “纵向脚手架”就是教师帮着把房子分成几部分来盖, 而“横向脚手架”则是帮助学生进行建筑材料的选择。选材包括哪些方面呢? 文秋芳指出, “成功完成一项产出任务, 至少需要内容 (ideas)、语

言形式 (language) 和用语言表达内容的话语结构 (discourse structure)” (2015: 555)。因此, 横向脚手架具体表现为教师指导学生从上述三方面进行选择学习。下文将依此为基础, 说明教师如何从内容、语言和结构三个方面给学生提供“脚手架”, 发挥中介作用。鉴于每个分任务的“促成”步骤和方法基本一致, 笔者仅以其中最关键的子任务 2 中的分任务 2 为例来说明, 即解释旁观者效应为什么会发生。

3.2.1 搭建输出内容“脚手架”

在输出内容方面搭建“脚手架”, 目的是帮助学生输出时有交际意图, 有待表达的信息 (Kellog 1996)。第一步是帮助学生掌握输出任务所需的内容。关于旁观者效应, 文中除了提到常见原因, 如不想惹麻烦、担心危及自身等外, 重点放在两个心理因素上: 一是情境的不明确, 如两人打架, 可能是暴力袭击, 需要干涉, 也有

可能是夫妻打架, 不愿外人干涉; 二是责任扩散, 旁观者越多, 每人感觉自己肩负的责任就越少。教师在这一环节的作用就是帮助学生处理相关输入材料, 通过设计课堂活动凸显这部分内容, 如让学生找到文中相关信息并重组信息, 对内容进行编码加工, 以便更好地储存在大脑中。需要指出的是, POA 的所有输入都是为了输出, 因此学生对信息的编码也要按照有利于输出的方式进行。较有效的做法是, 给学生提供一个框架 (如图表), 帮助学生整合文章信息, 把握文章深层结构。如本任务中笔者给出下图 (图 2), 让学生边读课文边填空 (划线部分) 或回答相关问题。需要强调的是, 这些问题不同于传统教学法中的阅读理解问题, 其目的不在于检测学生是否理解课文相关内容, 而是指向输出任务, 即学生找到相关问题答案的过程, 就是为输出构建意义的过程。

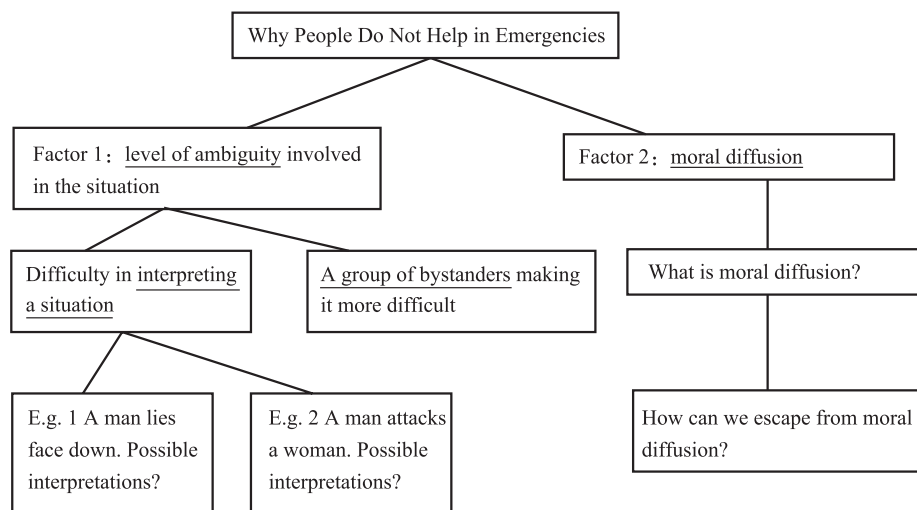


图 2 笔者提供给学生的文章框架

以图表形式来帮助学生对输入材料进行处理有两大优势: 1) 方便学生组织输入材料。图表可以清晰直观层次分明地表达出文章的信息结构, 有利于学生对信息的存储。2) 为产出提供框架。无论是书面还是口头产出, 都需要提纲, 把产出要点按层级结构进行组织, 而图表能很好地实现此目的。因此, 图表能一举两得, 不仅易于存储, 而且方便提取, 既为输入服务, 也为产出服务。除上述图表外, 教师还可以采用思维导图、

树状图等其他图形, 教学效果也很好。

内容“脚手架”的第二步, 是基于课文进行扩展和延伸。方法之一是激活读者个体经验 (personalization), 让他们把课文所学与实际生活相联系。如课文中解释了旁观者效应的两个影响因素, 均以相关例子佐证。课堂教学中, 可让学生头脑风暴, 想一想生活中还有哪些类似例子, 或者还有没有其他影响因素。方法之二, 尤其对于水平稍高的学生, 教师可以在此阶段输入

一些课外视听和阅读材料，为之后的产出做内容上的铺垫。

搭建内容脚手架的第三步，是设计课堂活动让学生尝试输出，以提高产出流利度。以本分任务为例，学生可两人一组，一人扮演心理学家，给另一人解释“旁观者效应”，之后交换角色再练习。尝试输出时，可以分轮次进行，逐渐调高任务难度。如第一轮，只尝试解释一个因素，第二轮解释两个因素，第三轮再加上案例描述，如文中Kitty Genovese或者小悦悦的例子。不同水平的学生可选择不同轮次的任务，如好学生可以越过第一轮或前两轮，直接进入第三轮，而弱生则需逐轮进行。另外，还可以把好生与弱生搭配，好生先讲，类似于提供一个范本，供弱生参考。本阶段的重点在于意义表达，对语言准确度不作要求，目的是让学生把全部注意力集中到意义上。

内容脚手架的搭建，主要关注意义构建和表达，为实现教学目标中的交际目标做准备。

3.2.2 搭建输出语言形式“脚手架”

具备交际内容后，接着就需借助特定的语言形式把它表达出来。POA强调这步重点学习能够为产出任务服务的单词、短语和句型，而与本单元交际目标无关的新单词、短语、语法形式则不作为学习重点，这是与以往课文教学非常不同的

一点（文秋芳 2015）。教师在这一环节又该如何发挥“脚手架”作用？

笔者认为，本环节“脚手架”作用主要体现在：教师按交际目标所对应的语言形式来确定语言目标，之后按语言目标设计相应课堂活动，以便学生掌握这些语言形式。这一板块非常关键，是语言课的重中之重。学生上英语课的目的不仅仅是学习内容，重要的是学习表达内容的语言形式。因此，着力提升学生的语言水平永远是英语课的核心任务，正如Ellis *et al.* (2002) 所言，交际性语言课程具有双重目的，即提高学生运用目的语的流利度和自信心以及帮助学生构建其语言能力。

语言脚手架的第一步是帮助学生把可用于产出的重点语言形式找出来，如本任务，学生需要从文中找到人们对紧急情况的常见反应以及解释旁观者没有提供帮助的原因的表达法。教师可通过设计课堂活动，如寻宝游戏 (Scavenger Hunt)（见表 1，划线部分为学生要找的“宝贝”），让学生从文中找到目标语言形式，以凸显相关语言项目，达到“注意” (noticing) 的目的 (Schmidt 1990)。按照Schmidt的“注意假设” (Noticing Hypothesis)，学习者在产出前一定要有对某一语言形式的有意注意，才有可能处理这一语言形式。

表 1 课堂活动设计：寻宝游戏

内容大意	语言形式
People’s reactions towards emergencies	1. Many people would <u>choose not to get involved in</u> situations like these. 2. Bystanders are often <u>reluctant to intervene in</u> criminal or medical emergencies. 3. They fear <u>possible danger to themselves or getting caught up in a situation</u> that could lead to <u>complicated and time-consuming legal proceedings</u> .
Two factors explaining why bystanders fail to intervene	1. The bystander effect is <u>the product of a complex set of psychological factors</u> . 2. <u>Two factors appear to be most important</u> in understanding the reactions of bystanders to emergencies. 3. First is <u>the level of ambiguity</u> involved in the situation. 4. When a group of bystanders is around, <u>interpreting an event</u> can be even more difficult than when one is alone. 5. The second factor is what psychologists call <u>the principle of moral diffusion</u> . 6. Bystanders are <u>much less likely to get involved</u> when <u>other witnesses are present</u> than when they are alone. 7. Membership in a group of bystanders <u>lowers the likelihood</u> that each member of the group will become involved. 8. <u>The larger</u> the crowd, the greater <u>the diffusion of responsibility</u> , and <u>the less likely</u> someone is to intervene.

语言“脚手架”的第二步就是帮助学生内化这些语言形式。如果只是简单地罗列出这些语言项目,只能起到方便学生参考的作用,无法进入学生的积极词汇库,而我们的教学目标是要让学生掌握这些语言形式,不仅能顺利完成本任务,还能迁移到类似任务中去,从而成为其语言能力的一部分。鉴于此,教师可设计语言练习让学生尽可能以有趣的方式来学会这些表达法。笔者通常使用两类练习形式,一类是不考虑语境的,一类是结合语境的。就第一类而言,除了传统的课后练习形式外,可以参考的活动形式有“句子混搭”(Jumbled Sentences)和“跑步听写”(Running Dictation)。这两种练习,目的都是让学生进一步熟悉这些语言形式。“句子混搭”是把一个句子分成几小段,打乱次序,学生再把这句话重组回去。“跑步听写”则是把学生分成几组,每组派一个代表到老师那儿,老师给每人一个句子,如Many people would choose not to get involved in situations like these,代表们记住这些句子后,回到各自组里给大家听写。下个句子各组再另派一个代表,依此类推。需要特别指出的是,此类活动都是在有明确交际目标的前提下,让学生暂时把注意力放在语言形式上,与传统教学中的机械操练不同。

就第二类而言,笔者通常创设一个语境让学生使用这些表达法。如本分任务,笔者给出下列图片(图3),要求学生描述图片,并尽量用上表中所列语言形式。如:“The bystanders are reluctant to get involved in the emergency situation.”或“It seems bystanders are much less likely to get involved when other witnesses are present than when they are alone”等。这类练习的目的是让学生结合具体语境运用语言形式,便于之后迁移到产出任务中。

语言脚手架的搭建,能帮助学生把想法用目标语言形式表达出来,从而实现教学目标中的语言目标。有了语言上的准备,在完成任务需要特定语言形式时,提取出来则容易得多。

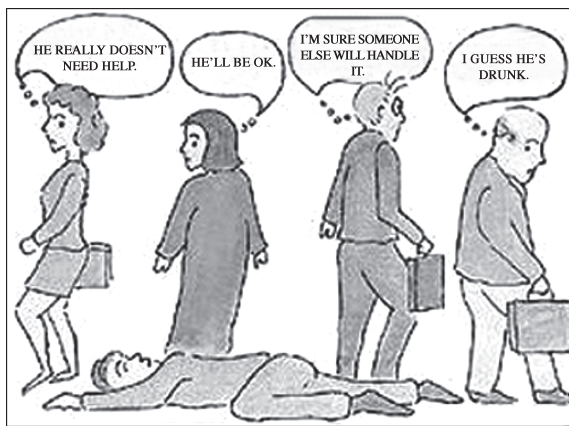


图3 学生描述图片

3.2.3 搭建输出话语结构“脚手架”

产出不仅需要内容、语言,还需要决定采取何种形式组织篇章。仍以本分任务为例,教师可采用的方法之一是引导学生分析课文中作者在解释两个因素(论点)时分别使用哪些不同种类的论据,解读作者如何有效表达论点。分析后可知,课文采取“论点+论据”的结构,其中论据既有例举法(第一个因素),也有定义法(第二个因素)。此外,教师可以引进课外例子,如用统计数据、专家证言等论证方法来支持论点。学生在任务产出时就可以按需采纳某种结构形式。如果原文结构不易模仿,教师也可以自己写一个样本或利用好学生的优秀作品作为话语结构的输入材料(文秋芳2015)。当然,“提取的话语结构仅作为起步阶段的帮助,POA应该鼓励学生运用富有个性特征的自我表达结构”(文秋芳2015: 555)。

话语结构脚手架的搭建过程中,笔者也针对不同水平学生提供不同程度的支撑及提出不同要求,如较高水平的学生,要求至少写出三个原因,用三种不同方法来论证。为此,他们需要查找课外材料,或自己找,或寻求老师帮助。水平弱一些的学生只需参照课文写出两个原因即可。

4. 结语

综上所述,在POA中,教师在“促成”部分发挥的“中介作用”,主要是“脚手架”作用,分为“纵向脚手架”和“横向脚手架”两个维度

(见图4)。“纵向脚手架”主要体现在设计并分解产出任务,设计任务是要保证输入与输出的高度契合;分解任务是为了降低任务难度,按学生水平对任务进行层级分割,缩短输入与输出的距离,让输入能马上为输出服务,给学生提供纵向支撑。而“横向脚手架”主要体现在针对每个分任务分别从内容、语言和话语结构三方面给学生提供指导与协助,给学生提供横向支撑。每个方面都提供了分步骤教学方案及可采用的活动方式。在内容方面,主要作用在于帮助学生厘清文章内容、信息结构,为产出作好意义表达上的准备工作,包括帮助学生理解并加工信息、扩展信息以及尝试输出三步;在语言形式方面,主要体现在帮助学生找到并内化产出时需要的表达法;

在话语结构方面,要帮助学生找到合适的语篇组织方式。

此外,提供脚手架需要“因材施教”,对不同学生提供不同种类、不同水平的脚手架,如上文所示,针对不同水平学生,教师可以采取两种策略:一是给所有学生提供同样的脚手架,但对不同水平的学生提出差异化要求,如对较高水平的学生提出更高产出要求,使不同水平学生都有适度的“最近发展区”;二是给所有学生布置同样任务,但提供不同的脚手架,如对于较强学生不给或少给脚手架,让他们自己给自己当脚手架;而给弱生提供更多脚手架,或者强生也可以给弱生提供脚手架。

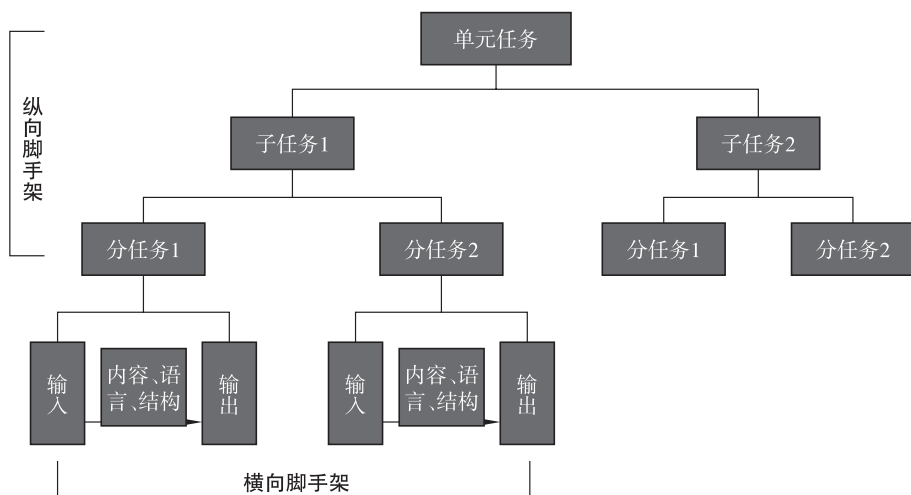


图4 POA中的“脚手架”作用

另外,由于POA是新理念、新方法,前期搭建的脚手架需更详细更全面,随着学生对POA的逐步了解,教师发挥“脚手架”的作用可以慢慢减弱,让学生自己承担起更多责任。前期脚手架主要由教师提供 (teacher scaffolding), 逐渐地,要创造机会让学生相互之间提供支持与协助 (peer scaffolding), 尤其是好学生对弱学生,最后让学生学会给自己提供脚手架 (self-scaffolding) (Lantolf & Aljaafreh 1996; Ohta 2005)。在完成的过程中,学生慢慢学会从纵向和横向两个维度获得必要的恰当输入从而完成输出的能力。这也是我们作为教育者的终极

目标,即让学生成为独立的自主学习者,让他们在以后的工作中,在面对一项任务时,知道从何处找到适当的支持来帮助自己顺利达成目标。

参考文献

- Ellis, R., H. Basturkmen & S. Loewen. 2002. Doing focus-on-form [J]. *System* 30: 419-432.
- Kellog, R. 1996. A model of working memory in writing [A]. In C. Levy & S. Ransdell (eds.). *The Science of Writing* [C]. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lantolf, J. P. & A. Aljaafreh. 1996. Second language learning in the zone of proximal development: A

- revolutionary experience [J]. *International Journal of Educational Research* 23: 619-632.
- Ohta, A. S. 2005. Interlanguage pragmatics in the zone of proximal development [J]. *System* 33: 503-517.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning [J]. *Applied Linguistics* 11:129-158.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., J. Bruner & G. Ross. 1976. The role of tutoring in problem-solving [J]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 17: 89-100.
- 文秋芳, 2008, 输出驱动假设与英语专业技能课程改革 [J], 《外语界》(2): 2-9。
- 文秋芳, 2013, 输出驱动假设在大学英语教学中的应用: 思考与建议 [J], 《外语界》(6): 14-22。
- 文秋芳, 2014, 输出驱动—输入促成假设: 构建大学外语课堂教学理论的尝试 [J], 《中国外语教育》(2): 3-12。
- 文秋芳, 2015, 构建“产出导向法”理论体系 [J], 《外语教学与研究》(4): 547-558。

作者简介

曹巧珍 (1977—), 北京航空航天大学外国语学院副教授。主要研究领域: 外语教学。电子邮箱: caoqiaozen@sina.com

Reorientation: On constructing Chinese system of academic discourse in foreign languages and literature discipline with greater initiative

PENG Qinglong..... 8

On the strengths of forty-year development, the foreign languages and literature discipline is expected to enter into the new phase in constructing its system of academic discourse, a phase marked by greater initiative, stronger subjectivity and innovation-propelled reform in order to answer the needs of the current changes in globalization, and of China in developing itself from a big power to a stronger world power. As such, it is crucial to put forward new ideas and new expressions in a more systematic manner after redefining the interior and exterior relations of the discipline, and sorting out significant theoretical and practice issues pertaining to the development of Chinese economy and social culture. Only through an approach based on Chinese culture to the world academic issues, taking the initiative to cater for needs of the country and society, optimizing and perfecting assessment systems, and activating the enthusiasm of academic community, can we succeed in constructing, with Chinese characteristics, the system of discipline, of academy, and of discourse in the end.

Teacher scaffolding in Production-oriented Approach

CAO Qiaozhen..... 15

The article proposes two dimensions of teacher scaffolding under Production-oriented Approach (POA) theoretical framework, one being vertical scaffolding and the other horizontal scaffolding. “Vertical scaffolding” refers to designing the unit task and then cutting it into sub-tasks, and “horizontal scaffolding” refers to providing guidance and assistance in terms of content, language and discourse structure. Unit 4 of iEnglish is used as an example to illustrate how to build “vertical scaffolding” and “horizontal scaffolding” step by step and how to fine-tune scaffolding to students of different levels, with the focus on feasible teaching steps and activity design in each step.

A rating scale for assessing critical thinking in L2 writing: Exploration and practice

DONG Yanning..... 23

To ensure the improvement of critical thinking (CT) abilities as an outcome of an L2 writing course, it requires a profound understanding of not only how to teach critical thinking, but also how to assess it. However, there have been few studies on how to assess critical thinking in L2 writing due to a lack of specific and valid rating scales. Contextualizing Paul and Elder’s (2001) nine critical thinking standards into L2 writing performance, this study develops a rating scale for assessing CT in L2 writing. By classifying the nine standards into three categories of evaluation criteria based on the results of high internal consistency among the three standards within each category, the rating scale ensures both reliability and feasibility. The development of the rating scale went through a four-step process: 1) selection of standards for evaluating critical thinking in L2 writing; 2) description of writing performance under each evaluation criterion based on a pilot study; 3) examination of the effectiveness and feasibility of the rating scale; 4) revision and improvement of the rating