

# 多模态混合式课堂下学术英语听力输出效果研究

——以中澳合作办学项目为例

陈曦 顾金成

(四川外国语大学 商务英语学院,重庆 400031)

**摘要:**近年来课堂模式呈多样化发展,疫情期间及后疫情时代线上线下混合式全英课堂的常态化使得学术英语听力输入呈多渠道、多模态化的特点,但满足学生知识的有效获取和高效输出始终是构建学术听力课堂的核心。本文以中外合作办学项目的专业学科课程为蓝本,通过观察和实证分析,探究构架在学科课程上的多模态混合式课堂(实时视频授课+线下答疑课+blackboard平台)对学术英语听力输出的促进作用:提高学生的工作记忆水平,改善学生的课堂意义构建,以达到逐步加强学生对学术知识的延时记忆能力,最终提升学生学术英语听力的课堂输出质量。

**关键词:**学术英语听力;多模态混合式;记忆水平;意义构建;学术输出

**中图分类号:**H319 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-6414(2022)02-0152-09

## 0 引言

在高等教育国际化和中外合作办学普遍化的背景下,全英课堂普及已成趋势,而各类流媒体平台的广泛存在让学生利用不同渠道获得多模态教学资源进行学习辅助也成为常态。大学生即便没有接受全英课程,也迫切需要用英语来听专家讲座以及参加国际学术交流。可见,高校学生具备听懂英语讲座的能力对于其进行学术研究、提高学术能力已成为必须。提高学术英语听力输出能力不仅仅反映当下全国高校大学生需求,更是进行全英文授课的中外合作办学项目的学生的普遍需求。根据教育部要求,国内中外合作办学项目多采用全英文进行专业科目授课,学术词汇在课堂的大量涌入让英语基础较好的学生都倍感吃力。因此,优化学术英语听力课堂模式、调动学生主观能动性、提高学术输出质量、改善学术素养的研究亟须进行。

学术英语(EAP)教学目的是给学生用英语学习学科知识提供语言基础和支撑,满足专业学科的学习需要(王守仁,2013)。学术英语可分为通用学术英语(EGAP)和专门学术英语(ESAP)(Jordan,1997)。前者着重于各学科英语中的共性点,以培养学生的普适性学术研究和学术交流能力,如听讲座、查文献及写论文等;而后者侧重特定学科的学术研究及交流能力,提升为专业学习服务的语言交际能力,需要更多专业知识和师资的支撑(蔡基刚,2014;韩颖,2020)。Flowerdew & Miller(1996)提出,学术英语听力教学必须使用真实而非刻意录制的学术听力材料,因为真实学术英语听力场景更“混乱”,学生对关键点的遗忘速度更快,凭理解记忆做完整笔记并对知识点进行意义构建的难度更高。为提高学生学术听力能力,教学要逐渐转向

收稿日期:2021-11-11

作者简介:陈曦,女,四川外国语大学商务英语学院讲师,博士生,主要从事教学法、全英商科教学研究。

顾金成,男,四川外国语大学商务英语学院副教授,主要从事英语教学研究。

引用格式:陈曦,顾金成.多模态混合式课堂下学术英语听力输出效果研究——以中澳合作办学项目为例[J].外国语文,2022(2):152-160.

以学习者为中心,注重听力过程(Vandergrift et al, 2012),通过课堂模式改进和任务设计,让学生参与听力过程,在解决问题中提高听力理解(王宇, 2018)。学术英语听力课堂模式主要有传统课堂、慕课、翻转课堂、混合课堂等。传统课堂由于模式单一,教学效果持续周期较短,效果不佳。慕课通常作为传统课堂的教学辅助手段,具有实效性、任务性等特点(马武林等, 2014),但若缺乏有效监督,完成效果并不理想。翻转课堂对教学程序进行逆序,给予学生安排时间的自主度,但对学生学习能动性要求较高。混合课堂因综合传统课堂和线上资源的优势,近年来成为高校教改尝试的焦点。而疫情的反复让学生必须适应线上授课,并通过各种模态的资源弥补线上课程的互动缺乏,这种课堂模式在疫情后的中外合作办学项目中愈发普遍。疫情之后,教师的教学策略和角色也从知识教授逐渐向问题解决转型,通过不同媒体平台和沟通方式为学生解决学术问题,增强学术沟通,提升学术输出。

目前学术英语听力的研究或以标准化考试听力为焦点,或模拟真实学术语境设计教学任务,鲜有将真实全英视频课堂和线下答疑课相结合模式下的学术英语听力输出效果作为研究焦点。针对学术英语听力需要大量时间投入、对学习者的记忆力要求高、知识点的意义构建难度大,且传统测验方法无法有效衡量学术英语听力输出效果的特点,本研究拟将全英视频授课和线下答疑课相结合,把前者作为学术英语听力输入渠道,后者作为效果反馈检验场所,进行多模态混合课堂下学术英语听力输出效果研究,以期通过学科联动和记忆延时反馈的增强提高学术英语听力输出水平。通过让听力输入根植于全英专业课教学,使其和专业学科教学进行有机结合,减少单纯的学术词汇讲解和词汇被动记忆,提升学生学术知识的记忆水平和意义构建能力。同时,本实验设计基于产出导向法和项目研究法,选择对象大部分为中等水平的外语学习者,根据专业课堂要求和学生的学术需求,进行学术英语听力的输出引导。

## 1 理论模型建构

### 1.1 多模态混合式课堂与意义构建和记忆水平的关系

多模态既指符号模态,亦称感官模态。在多模态教学中,语篇意义由多重符号表达,以培养学生识读并选择,如语言、声音、色彩、面部表情等各种模态的能力,达到意义构建(sense making)的目的(吴玲娟, 2015)。意义构建是指学习者在与外部环境(教学行为、课堂模式等)互动时构建一个自己所理解的意义(顾曰国, 2007),弱化“知识”“技术”本身,强调“人”“语篇环境”,其底线在于找出“意义”的使用者对意义的真实理解和感想(Dervin, 1998)。被使用者感知到的意义和传授者想传达的意义有可能不一致,故对使用者自主构建的意义进行引导矫正这一环节非常重要,因为对意义的正确消化理解直接影响信息在延时记忆中的存在质量。构建的关键是能即时解构专业词汇和宏观语篇结构,而由于专业词汇通常需要结合学科背景进行理解记忆后再通过应用被消化,即时解构对英语为二语的学习者障碍颇多。在对词汇的中文含义都不甚了解的前提下直接进行英文的听力输入,学习者通常需要几经转换才能理解词汇,解构过程通常被延迟,且此过程会增加学生的认知负荷、降低工作记忆容量、增加输入信息的衰减速度。因此,通过混合式课堂模式对记忆过程进行正向引导性矫正,加强学生进行自主意义解构重塑的主观能动性是降低输入信息衰减的关键。解构是在分析、理解语篇结构后,对意义进行重建。研究表明,由声音、图像、动作、色彩等所构建的多模态讲授视频能有效激发学生听、说、看等多种感官的交互作用,从而使学生的工作记忆得到优化(吴玲娟, 2015),也使他们对文本的整体理解及信息处理效率得到增强,继而改进延时记忆表现,最终提高学生在课堂的学术输出质量。

影响学术英语听力摄入的技能分为初级和高级,而听懂学术讲座所需的意义构建属于高级认知技能。

专业课程的学术英语听力摄入的最终目的是知识的内化吸收和构建意义的外向传递(意义表达、交流、阐述),以及提升学术呈现能力(学术文献搜索、学术测验、学术报告、学术论文)。不同学科之间内容迥异,语言的建构和理论交流方法也不尽相同。常规来讲,专门学术英语能力是学习者在长期专业研究中习得的。要开展有效的专业学习和研究,学生需深入专门学术英语学习,获得和特定学科专业相关的学术英语研究能力(Hyland, 2002),让语言和内容有机结合在一起。在混合式课堂中,学生会使用听觉(接收全英授课)、视觉(看网络视频)和触觉(纸质或电子设备记笔记)等模态汲取信息。其中听觉为主要信息源,而视觉和触觉对工作记忆起重要辅助作用。若听不懂老师的全英授课或讲座,则不能理解课堂要求并记忆章节内容,会直接影响后续根据工作记忆的文献检索、延时记忆下的问题交流和信息提取。

记忆根据内容保持的时间长短可分为瞬时记忆、短时记忆和长时记忆。其中,瞬时记忆时间极短,一般为0.25~1秒,容量大,未经加工,因此遗忘速度极快。本文主要研究短时和长时记忆水平的增强,以及两者之间的关系。短时记忆又称工作记忆,一般在30秒左右,容量有限是工作记忆的核心特征。工作记忆是整个记忆系统的“工作台”,是用于暂时存储新信息以及将其与长时记忆中的信息进行整合的界面(伍德沃克, 2013)。工作记忆经过复述,可进入到长时记忆。长时记忆,亦称延时记忆,是指信息在记忆中的储存时间超过一分钟,甚至可以更久。长时记忆中信息保存时间长久,且容量无限。不管是TEM-8、雅思还是托福,各类标准化考试的学术听力部分均考查学生的即时讲座记忆能力,因为学生需依靠记忆记录笔记以及后期对笔记信息进行搜寻,由感官模态(听觉和视觉)输入原材料,再通过工作记忆对原材料知识进行意义构建(顾曰国, 2007)。但真实学术课堂的听力输入时间更长,知识点和术语更集中涌现,学生仅通过工作记忆所记录的笔记通常是碎片化且不利于后期信息提取的,而视频授课模式则更加增大了信息提取的难度。因此,通过线下答疑课堂中对关键知识进行加深解释阐述,可以让学生有机会将碎片信息整体化,让延时记忆有机会得到增强。

## 1.2 理论模型构建

学术英语听力的研究主要集中在学科类考试方向,通过技巧讲授和反复练习训练学生的听力。使用的听力材料多为根据文本特意录制,进行相关剪辑,没有特别的学科针对性,不能反映真实学科教学环境。目前多模态教学的研究结果多数为肯定,如利用补偿机制降低听力任务难度,有利于语言输入和输出的结合,促进语言和知识的内化等。也有研究认为多模态输入会让学生注意力分散和认知超负荷。由于真实讲座和授课的信息大量化、发散化,语境碎片化,学生即便掌握了学术听力考试技巧,拥有较高的学术英语听力水平,仍然会在真实讲座和课堂中难以自主解构学术术语,进而导致输出表现不佳。因为学生在真实环境中可能听到了大部分词,记住了事实信息,但很难有效、即时地通过记忆把每部分进行逻辑架构和联系,不能构建成有意义的宏观语篇。

鉴于上述现状,本研究拟对教学模式进行重新定义并优化,跳出传统听力教学的课堂模式限制,根据学生需求制定教学计划,并试图处理好多媒体资源的运用与多模态的输入和产出之间的关系。通过课前资料、视频授课和线下答疑课等模式,将符号和感官模态融合入课堂模式中,并让学生集中于课堂进行实时视频授课,以期输出效果在学科性和任务性等要素的影响下得以优化。

在本研究中,学术英语听力摄入构架在全英专业课堂上,以专业课视频授课为基础。学术英语听力不再仅仅是被“教授”的一门课程,而是和全英学术课程紧密结合的一个输入环节。研究将整个课程设置为一个学科项目,分为三部分(课前、课中、课后)进行。课前,学生在纽卡斯尔大学(以下简称“纽卡”)blackboard平台上预习老师定向给出的课程资料,资料以短视频、文献或图表等模态呈现。同时,学生也可针对难理解

的术语进行自主资料查阅。课中分为两部分,一部分为澳方老师的视频授课,一次课为 90 分钟时长,每个班的学生(不超过 30 人)在一起进行学术英语听力的输入和学术互动。对于学生来说,90 分钟的网络授课既是学术英语听力的摄入过程,也是听力信息内化吸收的过程。有一定英语基础的学生在此过程中通过记笔记、搜索学术资源、查阅文献等方式强化对相关概念的工作记忆,并以此为基础进行自主意义构建,梳理学术知识点。第二部分课中为线下答疑课,以全英方式进行授课,针对学生自主学习过程中遇到的问题进行小组讨论等互动解答。答疑课大部分时间用于交流视频授课的重难点和课后练习,教师根据学生在视频授课时听力信息的摄入反馈,通过引导性问题来帮助学生解决学术困惑。课后对学生进行学科题目定时测试,用以评估学生的章节学习效果,并对后期教学节奏进行有针对性的调节。

在此模式下,工作记忆能力体现在初期课堂笔记的质量和学术词汇搜索上,而延时记忆能力反映在专业词汇的解构、文本的处理质量、课堂笔记的完整程度和有效学术交流上。专业词汇的解构能力取决于学生对专业词汇的意义获取渠道及效率,文本处理质量来自对词汇的解构效果,而最终延时记忆的成型离不开笔记的完整程度。同时,鉴于记忆里的社会化特质,本研究未采用学生课前自主观看教学视频的常规翻转课堂模式,而是让所有学生在课堂一起上视频课,这样在遇到学术问题可以即时进行交流沟通。

学术输出来自课堂听力信息摄入,知识的获取只有通过学习者的领悟和建构来实现,而此构建需要由学生自主探索来完成(King, 1993)。但在此过程中,引导非常关键,尤其对于学术英语听力讲座这种大量信息长时间涌入,且知识点逐级叠加的情况,有良好英语背景的专业课教师的答疑引导就必不可缺。若学术英语听力授课仅停留在语言层面,不深入到与学科内容的学习和思考,意义构建会因为语篇理解不到位而受到阻碍,延时记忆也难以得到加强。因此,本研究将传统课堂内的教学活动作为知识体系构建的链接中心,发挥教师的资源优势,有效引导学生进行知识点的意义构建,实现学术英语听力输入和学术研究输出的联动。基于以上分析,构建理论模型如下:

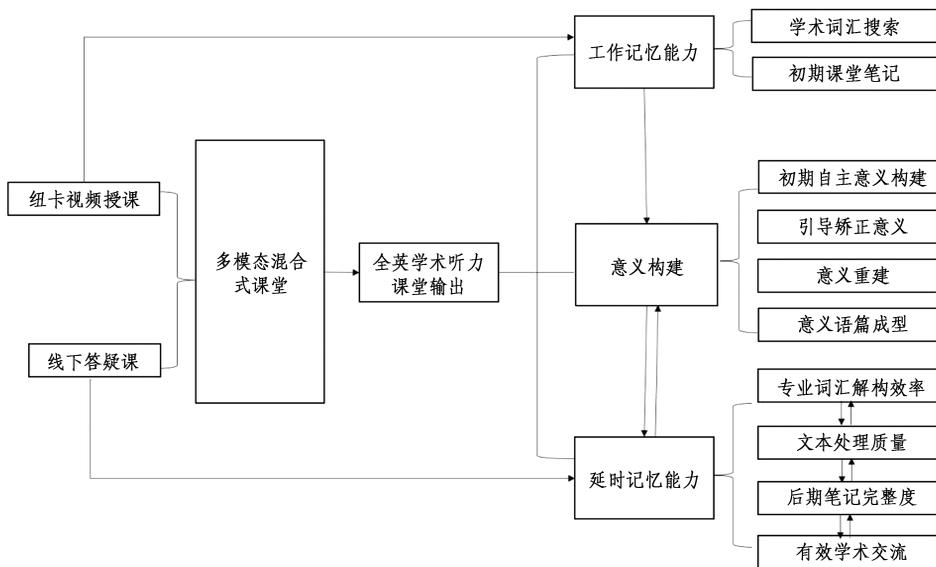


图1 学术英语听力多模态混合式课堂理论模型

## 2 研究设计及结论

### 2.1 研究问题

基于上述文献梳理和理论构建,以下实验设计主要从多模态混合式课堂下的学术英语听力入手,试图

观察和记录学生在纽卡视频课上的初期工作记忆表现以及答疑课上教师的引导,通过实证分析其对学生知识理解过程中意义构建能力的作用以及对提升学生延时记忆能力的效果,从而验证多模态混合式课堂下学术英语听力的课堂输出质量。实验设计拟从以下几个研究问题展开:

- A. 多模态混合式课堂对学生初期工作记忆的影响?
- B. 多模态混合式课堂对学生课堂意义重塑及构建的影响?
- C. 多模态混合式课堂对延时记忆反馈的影响?

## 2.2 样本选取意义阐述

本研究选取中澳合作项目商务英语本科 2019 级和 2020 级两个年级学生作为实验对象进行实证研究,问卷设计针对所有采用外教视频授课+线下答疑课模式的纽卡商科核心课程,学生在问卷星平台对问题进行匿名回答。两个年级的学生在进行学术听力的多模态混合式课堂之前均已接受了一学年的系统雅思类学术听力课程,具有一定的通用学术英语技能,如笔记记录、报告呈现、学科聚焦、辩证思考等,并且在大一已经上了全英文授课的文化课和商科基础课,大部分学生有基础接受商科专业课的学术英语听力输入。学生所使用的专业课教材均为纽卡的规定教材。

## 2.3 实验结果和观察分析

表 1 问卷结果统计

	总是	经常	一般	偶尔	一般不
对不熟悉的专业词汇进行网络资料查阅的频率	40.31%	40.31%	12.4%	5.43%	1.55%
对不熟悉的专业词汇进行同学讨论的频率	10.08%	25.58%	35.66%	19.38%	9.3%
对不熟悉的专业词汇咨询老师的频率	2.33%	6.98%	25.58%	27.91%	37.21%
自己对专业词汇的理解正确程度	1.55%	9.3%	71.32%	13.95%	3.88%
	非常大	大	不太大	很小	基本没有
答疑课对理解网课内容的帮助程度	24.81%	47.29%	19.38%	3.88%	4.65%
外教视频授课与中教线下授课对你们(学生)理解授课内容程度影响差别?	17.05%	48.06%	28.68%	3.1%	3.1%
用英语阐述问题对你的难度?	6.98%	47.29%	38.76%	5.43%	1.55%
课堂笔记的完整程度	0.78% (非常完整)	21.71% (基本完整)	44.96% (需要一定补充)	19.38% (需要大量补充)	13.18% (基本不记笔记)

实证研究通过问卷星平台进行问卷调查,采用里克特 5 级量化方式对问题进行程度分级(1 为“总是”/“很大”,5 为“一般不”/“很小”)。问卷从工作记忆能力、意义构建以及延时记忆表现三个方面进行了问题设计。共收回有效问卷 129 份。问卷结果用在线 SPSS 分析平台 SPSSAU 进行量化分析。根据课堂观察和问卷结果,在样本学生进入多模态混合式课堂之后,课堂表现有了明显改善,主要体现在以下几个方面:

第一,学生课堂笔记记录和学术词汇意义搜索探讨自主性提高。通过问卷调查和课堂观察,研究人员发现,课堂活跃程度高的学生能在视频授课中快速确定核心专业词汇,并习惯性进行意义搜索查阅和同学间讨论,其中 80.62% 的学生遇到陌生术语会马上进行资料搜索,51.16% 的学生会在词汇意义查阅之后进行同学间讨论。课堂核心词汇的反复出现有助于学生的工作记忆成形并进行笔记记录,但 64.38% 的学生在视频课所做笔记仍不够完整,需要一定程度补充。

第二,自主意义构建正确程度较高,在答疑课之后能通过意义解构重建形成有效意义语篇。82.17% 的

学生能在资料搜索和同学间交流后对听力摄入的学术词汇达到“基本正确”及以上的理解程度。在给出的“1. 网络资料查询”“2. 同学讨论”“3. 咨询老师”这三种自主意义构建渠道中,51.61%的学生倾向1、2相结合的模式,39.53%的学生选择网络资料查询单一模式解决学术问题。在出现输入概念性疑问时,样本学生中没有人选择在缺乏任何信息查阅和同学讨论的基础上直接咨询老师,因此学生与老师的学术交流是建立在有效信息摄入的基础上的,师生间学术交流的深度得到了加强,学生的学术输出反馈质量有了提高。

第三,专业词汇解构效率上升,文本处理质量提高,课堂笔记完整度得到改善。在线下答疑课对学生的自主意义构建进行引导矫正之后,学生对核心词汇理解程度进一步提高,可将补充信息添加到笔记中去,并根据前期预习,建立信息之间的框架联系,在课堂将笔记逐一完善。根据问卷反馈,72.1%的学生认为线下答疑课对理解网课内容帮助很大。同时,据表2,过半学生倾向在全英线下课堂中与老师进行学术交流,而超过41%的学生也认同全英视频授课+线下答疑课这种授课模式。从本次取样学生中可以看出,如果课程教授或答疑全部改为线上,则大部分学生不太倾向于与老师进行学术交流。该数据表明,线上课堂或者线上平台可以作为主要课堂的辅助模式存在,但线下课堂的面授答疑对学生的延时记忆起主要巩固加强作用。

第四,课堂活跃度上升,学术英语听力输入和输出有效性得到提高。无论是实时视频授课还是线下答疑课,课堂活跃人数增加,活跃度上升。在实时视频授课过程中,英语和学术基础都较好的学生与老师的互动更频繁高质量,能够清楚针对老师的课堂内容阐述自己的相应学术问题,说明这一部分学生的课堂学术英语听力输入有效性较高。并且,通过观察课堂笔记,研究人员发现,活跃程度高的学生能即时对老师讲授的关键点进行结构性记录,更快理出知识点之间的逻辑架构,更高效利用网络资源对理解困难术语进行查阅,更准确对解构知识点进行输出构建和扩充。说明混合式课堂中各种模态信息的输入转换增强了学习者对所学内容的内化,让学生把新信息和个人已有知识进行联动,提高内容记忆的功能性和持久性。并且,视觉、听觉以及触觉等模态在教学过程中互相支持,帮助学生在量大且细碎的课堂信息中还原出核心知识点之间的结构,增强延时记忆,深化学习效果。因此,在线下答疑课上,更多基础良好但口语输出略弱的学生更容易打开学术输出口,并在输出过程中更能较快找出自己的学术困惑,进行有针对性解决。

表2 学生专业词汇解构方式与学术交流倾向度

问题	选项	百分比
遇到不熟悉的专业词汇的解决方法?	网络资料查阅	39.53%
	同学讨论	3.10%
	咨询老师	0.00%
	网络资料查阅+同学讨论	51.16%
	网络资料查阅+咨询老师	5.43%
	同学讨论+咨询老师	0.78%
哪个模式让你(学生)更容易咨询老师学科问题	全英视频授课+线下答疑课	41.09%
	全英视频授课+线上答疑课	1.55%
	全英线下授课	55.81%
	全英网络授课	1.55%

## 2.4 理论模型要素相关性分析

	1. 对不熟悉的专业词汇进行网络资料查阅的频率 <sup>①</sup>		2. 课堂笔记的完整程度 <sup>②</sup>		3. 自己对专业词汇的理解正确程度 <sup>③</sup>		5. 外教视频授课与中教线下授课对你们(学生)理解授课内容程度影响差别 <sup>④</sup>			6. 用英语阐述问题的难度 <sup>⑤</sup>	
	平均值 <sup>①</sup>	标准差 <sup>②</sup>									
1. 对不熟悉的专业词汇进行网络资料查阅的频率 <sup>①</sup>	1.881 <sup>①</sup>	0.943 <sup>②</sup>	1 <sup>③</sup>								
2. 课堂笔记的完整程度 <sup>②</sup>	3.230 <sup>①</sup>	0.965 <sup>②</sup>	0.356** <sup>③</sup>	1 <sup>④</sup>							
3. 自己对专业词汇的理解正确程度 <sup>③</sup>	3.087 <sup>①</sup>	0.670 <sup>②</sup>	0.333** <sup>③</sup>	0.291** <sup>④</sup>	1 <sup>⑤</sup>						
4. 答疑课对理解网课内容的帮助程度 <sup>④</sup>	2.151 <sup>①</sup>	1.005 <sup>②</sup>	0.230** <sup>③</sup>	0.278** <sup>④</sup>	0.099 <sup>⑤</sup>	1 <sup>⑥</sup>					
5. 外教视频授课与中教线下授课对你们(学生)理解授课内容程度影响差别 <sup>④</sup>	2.262 <sup>①</sup>	0.896 <sup>②</sup>	0.198** <sup>③</sup>	0.022 <sup>④</sup>	0.055 <sup>⑤</sup>	0.169 <sup>⑥</sup>	1 <sup>⑦</sup>				
6. 用英语阐述问题的难度 <sup>⑤</sup>	2.468 <sup>①</sup>	0.777 <sup>②</sup>	-0.164 <sup>③</sup>	-0.028 <sup>④</sup>	-0.525** <sup>⑤</sup>	0.124 <sup>⑥</sup>	0.029 <sup>⑦</sup>	1 <sup>⑧</sup>			

\* p<0.05 \*\* p<0.01<sup>①</sup>

图2 Pearson 相关系数分析

在问卷的16个相关问题上,“1.对不熟悉的专业词汇进行网络资料查阅频率”量化专业词汇解构效率和文本处理质量;“2.课堂笔记的完整程度”量化课堂笔记完整程度;“3.自己对专业词汇的理解正确程度”量化初期自主意义构建;“4.答疑课对理解网课内容的帮助程度”量化引导矫正意义;“5.外教视频课与中教线上线下答疑课对理解授课内容的影响差别”量化意义重建和意义语篇成型;“6.英语阐述问题的难度”量化全英学术交流对学生的难度。通过对这六个元素的相关性分析,可以看出延时记忆能力和意义构建的关系,以及对学术英语听力输出的影响。下面对这六个问题进行补充和进一步阐释。

从图2的这六个因素的Pearson相关性分析中可以看出,前三项之间互相呈现显著性相关,说明延时记忆能力三个要素之间两两正向相关。因此,在课堂上对专业词汇的解构效率和听力输入文本的处理质量直接正向影响学生所做笔记的完整度,而笔记的完整程度也进一步影响学生对专业词汇的理解和查阅频率。而在该混合课堂模式下,记忆能力三要素共同继续影响学生理解所讲授的内容的程度。第四项与前两项之间互为正相关,说明延时记忆水平直接影响答疑课对纽卡视频课的解释程度。若学生在纽卡视频课上能够经常根据听力输入查阅相关专业生词并进行笔记记录,则线下答疑课就会对学生的意义重建起加强作用。第三、四项之间没有显著性,说明自主初期意义构建并不直接与意义重建正向相关,因为意义的初期构建可以通过在课堂对专业词汇的解构、文本的处理,以及笔记的记录得到改善。第一、五项之间呈现出显著性,说明对摄入专业词汇的解构正向影响意义重建和最终意义语篇成型;第三、六项之间呈现负向显著性,说明学生的初期自主意义构建质量越高,后续的全英学术输出难度就越低,进而学生与老师在课堂进行学术交流的意愿度就越高。

结果反映出构架于学科之上的多模态混合式课堂满足学生学术英语听力的输出需求,巩固了学生学术英语的工作记忆,引导矫正了学生的自主意义构建,增强了延时记忆能力,提升了学术知识从输入到输出的内化效果和质量。该多模态混合式课堂设计满足了学术英语听力有效学习的社会性、协作性、应用性、任务性和学科性。首先,学生集中于课堂同时进行视频授课,可就各自短时记忆捕捉到的信息在小组讨论中进行讨论和互补(社会性与协作性)。在此过程中,量大货真(heavy exposure and authentic)听力信息的输入理解对学生语言基础、注意力,以及各类学科能力要求均较高。其次,为提高学习效率和质量,学生在视频授课期间以各种方式对学术词条进行快速查阅讨论,针对章节内容和老师教授进度进行目的性笔记记录及整

理补充。所以,学生在听老师讲学术知识点时带有任务解决和理解知识点的目标,因此其课堂笔记和文献搜索需呈逻辑递进才能有针对性地解决学术问题(应用性与任务性)。在视频授课、笔记整理和同学交流之后,学生的基于工作记忆的自主意义构建过程完成,也在此过程中找到了自己不能解决的问题点。最后,学生根据自己视频课上的笔记,带着问题进入线下答疑课并寻求解决。线下答疑课由能进行全英授课的专业课老师(均在英语国家获得硕士或博士学位)负责,根据纽卡老师给出的课后习题,检测学生视频授课的学习效果,并针对学生的理解弱点在课堂进行目的性互动讲解,鼓励学生用英文进行问题阐述表达(学科性)。学生在答疑课老师的讲解中加强对知识点的延时记忆,进一步完善笔记,并在提问和被问中提高自己学术英语口语输出能力。因此该多模态混合模式下学习环境的“输入—输出”构建得到满足。

相比较现有的基于一般流媒体平台教学短视频的研究而言,本研究中实时视频授课进行的输入时间长,教学环境真实,更有学科针对性和融合性。在实时环境下,课堂教学不能当下进行视频的回放,也没有进行无关信息的裁剪,学生“被迫”通过提高自己记忆水平来整理笔记内容,以吸收课堂讲授核心思想。同时,学生为了解决文献搜索和同学讨论不能解决的问题,必须和老师进行交流,用英语清楚阐述自己的困惑,并可能与老师进行多回合的学术讨论,这对学生的课堂核心内容的逻辑记忆和临场反应能力提出了更高的要求,而这一切的基础都是视频授课环节的学术英语听力输入。学生在以上过程中,不仅通过听力摄入内容进行了语言知识的构建,也在互动交流过程中,对学术内容进行了意义的解构和二次构建,最终提升了自身语言使用能力的构建性,增强了口头输出信息的清晰度和逻辑性。通过各种模态的辅助信息,有效、即时解决学科问题,高质量地进行多回合的英语学术交流。

### 3 结语

研究表明,多模态混合式课堂对学生在课堂上的学术英语输出能力如工作记忆、意义构建、延时记忆均有促进,并且延时记忆和意义构建互为正相关作用。同时,学生课堂的互动交流积极性、学术输出质量和表达层次递进有提高。该课堂模式下,多模态信息的输入可以强化学生对学术概念的记忆、提高课堂问题表达清晰度、改善课堂笔记的逻辑构建性,并提升学生的课堂参与质量。知识输入形态的多模态化让学生能对不同模态的信息进行分类整理,通过加强的记忆和意义构建对课堂笔记不断进行后续完善。即使笔记在课堂呈碎片化,最终也能通过多模态构建成有逻辑的意义整合体。线下答疑课为学生的学术听力输入提供了后续输出出口,让学生的学术输出得到延伸,使学术英语听力有了学科背景支撑,从而使学术英语听力输入和学术输出形成一个高效高质量的内化循环。

此研究弥补了学术听力文献中对多模态混合式课堂研究缺乏的现状,通过实证对其输出效果进行了量化分析。但是,由于样本较小以及专业限定为商科,本研究结果对其他学科的学术英语听力输入研究效果还有待进一步验证。后续研究应把重点放在专门学术英语(ESAP)和专业学科之间的有机融合上,并对影响学习效果的其他因素,如行为因素、认知因素、情感因素等进行更加详细的分析。

#### 参考文献:

- Dervin, B. 1998. Sense-making Theory and Practice: an Overview of User Interests in Knowledge Seeking and Use [J]. *Journal of Knowledge Management*(2):36-46.
- Flowerdew, J. & L. Miller. 1996. Lectures in a Second Language: Notes towards a Cultural Grammar [J]. *English for Specific Purposes*(2): 121-140.
- Hyland. K. 2006. *English for Academic Purposes: an Advanced Resource Book* [M]. Oxon: Routledge.

- King, A. 1993. *A College Teaching* [M]. Oxford: Taylor & Francis, Ltd.
- Pima, J. M., Odetayo, M., Iqbal, R., & E. Sedoyeka. 2018. A Thematic Review of Blended Learning in Higher Education [J]. *International Journal of Mobile and Blended Learning* (10): 1-11.
- Vandergrift, L. & C. Goh. 2012. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action* [M]. New York: Routledge.
- 安妮塔·伍德沃克. 2013. 伍德沃克教育心理学[M]. 北京: 中国人民大学出版社.
- 蔡基刚. 2012. “学术英语”课程需求分析和教学方法研究[J]. 外语教学理论与实践(2): 30-35.
- 蔡基刚. 2014. 学业用途英语、学术用途英语及优质外语教育[J]. 外语电化教学(5): 3-10.
- 顾曰国. 2007. 多媒体、多模态学习剖析[J]. 外语电化教学(2): 3-12.
- 韩颖. 2020. 学术英语听力多模态混合式学习模式效果研究[J]. 中国 ESP 研究(2): 61-70.
- 马武林, 胡加圣. 2014. 国际 MOOC 对我国大学英语课程的冲击与重构[J]. 外语电化教学(3): 48-54.
- 王宇. 2018. 听力元认知教学对英语听力成绩和元认知知识的影响[J]. 外语教育研究前沿(2): 3-9.
- 王海萍. 2019. 学术英语讲座听力能力构念初探[J]. 外语教育研究前沿(4): 49-55.
- 王守仁, 姚成贺. 2013. 关于学术英语教学的几点思考[J]. 中国外语(6): 4-10.
- 吴玲娟. 2015. 基于 TED-Ed 的通用学术英语听说翻转课堂研究[J]. 电化教育研究(11): 81-87.

## A Study of the Output Effect of Multimodal Blended Learning of Academic Listening: A Case Study of Sino-Australian Cooperation Program

CHEN Xi GU Jincheng

**Abstract:** In recent years, teaching mode has gone through diversified developments. With online-and-offline blended learning becoming a norm both during and after COVID-19, the input of academic listening has shown characters of multi-channel and multi-mode. Nevertheless, satisfying students' needs for efficient output and to effectively obtain knowledge has always been pivot in constructing the class for academic listening. This study is based on the business courses of a Sino-foreign cooperation program, and with in-class observation and empirical analysis, the researchers want to explore the improved output effect of academic listening that is incorporated in multimodal blended-learning academic courses. The result of the study shows that, under this class mode, students' short-term memory has been strengthened, the in-class sense-making process has been improved, students' delayed memory regarding academic knowledge has been gradually elevated, and eventually their output performance of academic listening has been enhanced.

**Key words:** academic listening; multimodal blended learning; memory ability; sense making; academic output

责任编辑:朱晓云