

数字化赋能大学基础日语阅读的产出导向教学模式探索

郭文佳¹

【摘要】在教育数字化转型背景下，如何在基础外语课堂有效融入人工智能技术成为教学研究的重要议题。本文以广东省某高校日语专业一年级学生为对象，在《基础日语》课程中探讨 AI 语音测评与影子跟读在产出导向法（POA）框架下的结合方式。研究采用课堂观察、学习日志与访谈等质性资料，分析学习者在数字化支持下的阅读理解与语言产出变化。结果表明：（1）AI 语音反馈提升了学生对语调、重音和停顿等语音特征的敏感度；（2）影子跟读促进了学生在语音再现中的意义加工，使复述与表达更具节奏感与连贯性；（3）学习日志与录音回放增强了学生的自我监控意识；（4）课堂互动模式由教师主导逐步转向师生共同参与的协作式学习。研究据此提出了一个由“驱动—促成—评价”构成的数字化 POA 阅读教学框架，为基础日语阅读教学提供了可操作的模式参考。

【关键词】产出导向法（POA）；影子跟读；AI 语音测评；基础日语阅读；自我监控

1 郭文佳，广州南方学院，研究方向：日语语言学。邮箱：guowj@nfu.edu.cn。基金项目：本文系 2023 年度广州南方学院高等教育教学改革项目“人机协同支持下的《基础日语》POA 教学模式研究”（项目编号：XJJG2320）；2023 年度广东省本科高校教学质量与教学改革工程项目“人机协同支持下的基础日语课程 POA 教学模式改革探索”（项目编号：GDJG2302）；广州南方学院外语专业人才培养计划（主持人：梁凌；编号：XJZL2204）的研究成果之一。



Exploring a Production-Oriented Reading Instruction Model in College Introductory Japanese Under Digital Facilitation

Guo Wenjia¹

【 Abstract 】 In the context of educational digital transformation, how to effectively integrate artificial intelligence into introductory foreign language classrooms has become an important topic in language education research. This study investigates the integration of AI-based speech assessment and shadowing practice within the framework of the Production-Oriented Approach (POA), focusing on first-year Japanese majors at a university in Guangdong Province. Drawing on qualitative data—including classroom observations, learning journals, and semi-structured interviews—the study examines changes in learners’ reading comprehension and language production under digital support. The findings indicate that: (1) AI-based speech feedback enhanced students’ sensitivity to prosodic features such as intonation, stress, and pauses; (2) shadowing facilitates meaning construction during phonological reproduction, leading to more coherent and rhythmically controlled retelling; (3) Learning journals and audio playback strengthened students’ self-monitoring awareness; and (4) with the support of digital records, classroom interaction gradually shifts from teacher-dominated instruction to collaborative participation between teachers and students. Based on these findings, the study proposes a digital POA reading-instruction framework consisting of the stages of “motivation–enabling–assessment,” offering a pedagogically feasible model for foundational Japanese reading courses.

【 Keywords 】 Production-Oriented Approach (POA); Shadowing; AI-based Speech Assessment; Introductory Japanese Reading; Self- Regulated

1 Guo Wenjia, Guangzhou Nanfang College. Research interest: Japanese linguistics. Email: guowj@nfc.edu.cn. This research is supported by the 2023 Higher Education Teaching Reform Project of Guangzhou Nanfang College, “A POA-Based Teaching Model for Elementary Japanese Supported by Human–Machine Collaboration” (Project No. XJG2320); the 2023 Guangdong Provincial Undergraduate Higher Education Teaching Quality and Reform Project, titled “Exploring the POA-Based Teaching Reform of Basic Japanese Courses under Human–Machine Collaboration” (Project No. GDJG2302). and the Foreign Language Talent Training Program of Guangzhou Nanfang College (Principal Investigator: Liang Ling; Project No. XJZL2204).

引言

在教育数字化转型持续推进的背景下，外语教育正经历深层次的结构重构。国内一系列关于“智慧课堂”“混合式教学”“智能+”课堂的实践研究表明，信息技术正在从辅助工具转变为重塑课堂结构和学习方式的关键要素（胡春华、吴丽环，2023；田苗，2024）。

在此背景下，国内日语教育也在加速推进数字化改革。“新文科”相关会议不断强调日语教育需顺应数字化与多模态学习趋势。中国日语教学研究会（2025）在年会纪要中指出，课程体系、教学形态与资源建设均应与数字化和跨学科发展深度融合；“日语偏误及二语习得研究国际学术研讨会”纪要（2024）进一步强调数据驱动的教学诊断与实证研究的重要性。与此同时，冷丽敏、郭朝瞰（2022）的综述显示，与英语及对外汉语教育相比，我国日语教育在实证研究基础、语料库建设及数字技术应用方面仍显不足，尤其在学习过程追踪与能力发展评估领域存在明显提升空间。

另一方面，从课程实践层面看，基础日语阅读教学的结构性问题日益突出。长期以来，课堂主要围绕阅读文本的理解展开，但“如何在可控难度下实现由理解到表达的迁移”始终缺乏有效解决方案。研究显示，阅读文本的语言与篇章特征对初级学习者的加工负荷影响显著（王淑一等，2022），教师常依赖替换、删除或增强信息等方式调节文本难度（刘伟、李宁，2025），但这些努力主要局限于输入端的微调，对阅读后的产出任务与学习过程支持考虑不足。虽然“文本—任务—难度”的精细化设计已有一定基础，但如何在此结构上系统融入产出活动与数字化支撑仍缺乏明确路径，是当前基础阅读教学需突破的环节。

面对基础日语阅读教学中“输入加工深度不足”“阅读后产出任务缺位”以及“学习过程缺乏可追踪反馈”等突出问题，亟需构建一个兼具数字化支撑与产出驱动机制的教学模式。在此背景下，探索“数字化赋能大学基础日语阅读的产出导向教学模式”具有重要的理论与实践价值。

一、理论基础

1.1 产出导向法（POA）与阅读教学的融合基础

产出导向法（Production-Oriented Approach, POA）是由文秋芳（2015, 2018）提出，旨在解决外语教学中的“输入与产出脱节”问题。该理论以“以产出为导向、以学习为中心、以教师为引导”为核心理念，并通过“驱动—促成—评价”三个互为递进的环节构成动态学习机制（文秋芳，2017），强调以产出任务牵引学习，以功能性输入支撑任务完成，以



评价促进持续改进，突出语言学习的应用性和生成性。

近年来，POA 在不同语种与技能领域的教学实践中展现出良好的适应性。相关研究揭示了基于 POA 的阅读与口语教学能够有效提升学习者对输入的加工深度，并在复述、讨论等任务中促进语言表达与思维组织的发展（龚玲，2025；陈慕薇等，2025）。同时表明 POA 所倡导的“产出驱动—输入促成—再产出”链条具有较强的迁移性，能够为不同技能领域的教学提供清晰的任务结构与实施路径。

在大学基础日语教学中，阅读课堂长期停留于词汇、语法及内容理解层面，缺少阅读后的表达与意义重组环节，学生的“理解”往往难以转化为“能表达”。从教学需求看，将 POA 引入基础阅读课堂，有助于通过“阅读—复述—再表达”的任务链推动学生在产出中深化理解，实现输入向输出的有效迁移。

1.2 TPACK 模型与教师教学设计能力的提升

TPACK（Technological Pedagogical Content Knowledge）模型指出，教师在数字化环境中要有效开展教学，需要统筹技术知识、教学法知识与学科内容知识的整合（Mishra & Koehler, 2006）。这一框架强调技术的使用价值并不取决于工具本身，而在于教师能否将技术与课程目标、教学方法相匹配，实现教学设计的整体优化。

现有研究表明，数字化环境能通过资源推送、过程追踪和多元评价显著提升学习效果。如：混合式智慧课堂通过线上平台整合课前、课中与课后学习，有助于促进学生阅读理解、自主学习与协作能力（胡春华、吴丽环，2023；田苗，2024）；声学可视化技术在日语语音教学中也显示出强化语音意识与自我监控的优势（刘佳琦、李昕，2022）；生成式 AI 在备课与个性化训练中具有辅助潜力，但需警惕工具依赖与学术规范问题（毛文伟等，2023）。

本研究在 POA 框架下，将数字化技术作为支持性工具融入“驱动—促成—评价”的各环节，通过语音回放、即时反馈、同伴互评和学习日志等方式强化学习过程的可见性和自我监控机制，使阅读教学形成“输入理解—加工重组—语言表达”的连续链条。

1.3 自我调节学习（SRL）与学习者主动性培养

自我调节学习（Self-Regulated Learning, SRL）强调学习者通过“计划—监控—反思”主动管理学习过程，以实现既定学习目标，其核心在于元认知调控与学习策略的自主选择（Zimmerman, 2002）。在外语阅读教学中，SRL 不仅关系到学生对文本的理解深度，也影响其在复述、表达等产出任务中的语言组织与策略使用。

在数字化学习环境中，SRL 的作用更为突出。平台提供的语音回放、学习轨迹记录与即时反馈，为学生的自我监控与策略调整提供了条件；而学习日志、同伴互评等环节则强

基于此,本研究在教学模式设计中将 SRL 融入阅读—影子跟读—产出链条,通过“任务驱动+技术支持”构建学生的自我调节机制,使学习者在持续自我反馈中深化阅读理解、优化表达表现,为产出导向教学的有效实施提供了认知与心理基础。

2.1 教学实践背景与总体思路

在整体设计上,本研究以 POA 的“驱动—促成—评价”三阶段为主线,引入课堂管理平台与语音录制工具等数字化资源,以支持跟读反馈、文本加工和过程性学习监控。数字化工具的引入并非作为技术展示,而是服务于任务驱动、输入促成与评价反馈的连续循环,目的是探索在数字化支持下,基础日语阅读能否从以往的“静态理解”转向“动态表达”,并考察学习者在语音意识、自我监控与学习动机等方面的变化。

本研究依据 POA 的“驱动—促成—评价”三阶段结构，构建了与数字化工具相结合的基础日语阅读教学流程。整个教学以“阅读—跟读—复述—再表达”的任务链为主轴，并以影子跟读材料为输入核心，形成系统化的教学实施方案。具体流程图如下：



驱动阶段通过设定具有文化情境与交际意义的任务，促使学习者在阅读前明确产出目标。本研究未依赖教材文本，而是依据鳥飼（2003）的“内容的一貫性”原则及門田 & 玉井（2007）的「i-1」输入标准，自行选编八篇阅读材料（见表1）。这些材料来自日本国语教材与经典昔话，语言简明、叙事完整，既易于理解，又具有文化代表性。在此基础上，教师于课前通过线上平台发布阅读导向问题（如“故事的核心冲突是什么？”“人物情感如何体现？”），促使学生以任务为中心进入文本，形成输出驱动。

表1 影子跟读练习材料（3-6月）

月份	篇目	日语标题	中文译名	类型
3月	①	人魚の肉	人鱼之肉	传说型
	②	古屋の漏り	古屋的漏雨	滑稽型
4月	③	鬼六	鬼六的桥	智斗型
	④	狐の頭巾	狐狸的头巾	报恩型
5月	⑤	分福茶釜	分福茶釜	幻术型
	⑥	舌切り雀	割舌麻雀	教训型
6月	⑦	桃太郎	桃太郎	英雄型
	⑧	鶴の恩返し	鹤的报恩	报恩型

促成阶段是教学的核心，包括“跟读—精读—复述”三个层次。

（1）整体影子跟读：学生在录音引导下进行整篇或分段跟读，关注语流节奏、重音与停顿。

（2）小组精读与段落复述：学生标注关键词及语势变化，在小组内进行简要复述，实现从语音模仿到意义建构的过渡。

（3）个体录音与线上提交：学生课后通过“鲸打卡”平台录制跟读或复述音频，教师与同伴可回听并进行过程性反馈。

跟读评价重点不在“音素准确度”，而在语流自然度、节奏控制、语气表达等能直接影响理解与产出的因素。连续数周的练习表明，学生在语速、停连与重音处理方面均有明显进步，阅读逐步呈现出“有声理解”的特点，为后续表达奠定基础。

评价阶段通过小组展示、朗读呈现、情境演绎等任务检验学生的理解与产出能力。评价标准涵盖语音表现、语篇连贯性与内容理解深度等维度。在每次任务后，学生需完成自

评与反思记录,并听取同伴反馈。教师从语音表现、信息组织与表达策略等方面进行总结。数字化平台所记录的语音数据、学习日志与反思文本,不仅用于课堂评价,也是本研究分析学习者语言加工与策略调节的重要资料。

2.3 研究样本与资料来源

本研究对象为广东省某高校日语专业一年级学生 26 名,其中 22 名学生(84.6%)完成全部任务,显示出较高的学习依从性。所有参与者均具有半年以上系统日语学习经验,已完成《基础日语》上册学习,具备基本的平假名、片假名识读能力及初级句型基础。

研究历时一个学期(2025 年 3 月至 6 月)。研究者在教学过程中兼任教师与课堂观察者,以自然课堂为主要研究场域,采用持续追踪、全程记录的方式收集多维度资料,以提升分析的丰富性与可信度。

资料来源主要包括以下四类:

课堂观察笔记:共 16 份,记录每一周课堂中的任务安排、师生互动、学生表现及即时反应,重点关注影子跟读与阅读产出活动中的行为特征。

学生学习日志:学生每两周提交一次,鼓励用中日文自由书写对影子跟读与阅读产出任务的感受、困难与策略,共收集 92 份。

半结构式访谈:随机选取 6 名学生进行个别访谈,围绕“影子跟读体验”“从阅读到表达的变化”“数字化工具的使用感受”等话题展开,访谈过程经整理与匿名处理。

教学文件与学习产出:包括课程教案、任务设计方案以及学生的部分书面作业与语音录音,用于还原教学设计意图,并为分析提供背景性支撑。

所有资料在分析前均进行了匿名化处理,并根据资料类型与主题进行分类与编号,以确保研究符合伦理要求,数据处理过程透明可溯。

2.4 教师角色与课堂反思

教学实践表明,在数字化与 POA 的共同支持下,教师的评价方式逐渐从“结果导向”转向“过程导向”,更加强调学习者的元认知觉察与意义建构。这一变化不仅体现了 POA 中“评价促学”的理念,也与 TPACK 框架中教师技术—教学法—内容知识的重组相契合,揭示了教师专业成长由“技能性实践”迈向“反思性实践”的内在机制。

实践初期,教师习惯以标准语音与“唯一正确答案”为参照,对学生跟读中的语调差异与表达变体多持“偏离”的评价态度;而随着教学的推进,教师逐渐意识到,这些差异恰恰反映了学习者对文本的个体化理解与情感投入,是语言生成过程中不可忽视的重要线索。



课堂观察记录显示,教师在后期课堂中明显减少了即时、直接的错误纠正,转而通过提问、重播音频与引导对话促使学生进行自我评估。例如,在学习《鶴の恩返し》中鹤向老夫妇告别的段落时,教师在影子跟读反馈环节中提问:“你觉得哪一句读得最自然?”一位学生回答:“最后一句,即「もう、ここにはいられません。でも、どうか悲しまないでください。」这一句尾部「ください」是柔和语调”教师进一步追问:“为什么这一句听起来更自然?”学生反思后指出:“因为我理解了她在离别时不想让老人伤心,所以语气应该更柔和。”这一互动表明,学生已开始从语音模仿转向对语调与情感的意义建构,评价过程也由教师的单向判断转向师生共享,体现出元认知觉察的显著提升。

另一则记录指出:“学生的反思能力比我预想的更强,他们需要的是表达与思考的空间,而不是被动等待标准答案。”反思笔记显示,其教学信念由“纠错中心”转向“意义建构中心”,体现了教师认知结构的动态调整。教师的教学信念在实践中不断调整,逐渐形成以学习者为主体、师生共同建构意义的“共生式教学”取向。数字化工具在这一过程中提供了可回放、可追踪的证据,使教师能够基于真实学习过程进行更细致的专业反思。

三、结果与分析

本研究综合课堂观察、学习日志、访谈与教师反思笔记等多源数据,采用主题分析法进行逐步编码与归纳,最终提炼出四个核心主题:(1)语音意识与阅读节奏的提升;(2)自我监控能力的形成与发展;(3)学习动机的激活与维持;(4)教学互动模式的转变。这些主题共同呈现了数字化赋能条件下,产出导向阅读教学在大学基础日语课堂中的作用机制与教育价值。

3.1 语音意识与阅读节奏的提升

影子跟读作为本研究的关键促成活动,显著提升了学习者对语音形式与语篇节奏的敏感度。来自学习日志的记录显示,约三分之二的学生不同阶段主动提及“能听出语调变化”“开始注意句子节奏”“知道哪里需要停顿”等现象,表明其语音觉察由原先的“词义识别”逐步拓展至“韵律结构”的更深层加工。一名学生在学习日志中写道:“以前阅读只是理解句子意思,现在会注意说话人的语气,知道哪里应该轻、哪里应该慢。”另一位学生则反思:“影子练习让我意识到阅读像表演,句子有自己的起伏,不再只是念字。”

课堂观察同样呈现出这一变化趋势。随着练习的持续推进,多数学生在朗读时的语速趋于稳定,重音位置更集中,句尾语气的上扬或下沉更自然。在数次展示任务中,部分学

生能够依据文本情境主动调整语调，以突出人物立场或语义转折。这表明，学习者不仅在形式上模仿了语音，更在意向性上开始根据语篇意义作出表达性调整，体现出语音—意义之间的联动加工。

定量数据进一步支持了这一趋势。从表 2 可以看到，学习者的 AI 语音评分在四个月内呈持续上升态势：3 月均值为 72.12，至 6 月增长至 75.21，总体提高约 3.09 分。标准差始终保持在 8–10 分之间，说明学习者之间的个体差异相对稳定。在对 22 名同时具备 3 月与 6 月数据的学生进行配对样本 *t* 检验后，结果显示差异接近显著（*t*(21)=−2.02，*p*=0.056）。尽管未达到传统意义上的显著水平，但均值变化与效应方向一致，反映出影子跟读及数字化语音反馈对学习者的语音表现具有正向影响。

表 2 AI 语音测评分数的月度均值与标准差（N=26）

月份	样本数	平均值（Mean）	标准差（SD）	最小值	最大值
3 月	24	72.12	10.33	48.96	87.89
4 月	24	73.62	8.70	47.26	88.93
5 月	23	74.54	8.32	53.69	89.42
6 月	22	75.21	9.20	48.85	89.97

综合质性与量化证据可以发现，学习者的语音意识与阅读节奏感呈现“由模仿走向主动调整”的发展路径，即在影子练习初期侧重语音形式的模仿，到中后期逐渐能够基于语篇理解调控语调、停顿与重音。依照文秋芳（2017, 2018）提出的产出导向法（POA）理论，这一变化可视为“促成环节”中典型的“选择性学习”效应：学习者在完成跟读、复述等输出任务时，会为了实现可理解且得体的语言表达而主动加工输入，从而使阅读活动由静态的意义解码转向动态的、带有语音特征再现的“有声理解”。

3.2 自我监控能力的形成与发展

自我调节学习（SRL）理论认为，学习者通过“计划—监控—反思”的循环不断调整自身学习行为，其中元认知监控是驱动策略迁移与能力提升的关键环节（Zimmerman, 2002）。在本研究中，数字化语音记录与学习日志构成了学习者进行元认知监控的重要工具，使其能够在反复聆听、比较与书写反思的过程中具体化、可视化自身的学习过程。

学习日志与访谈数据显示，多数学生在影子跟读的连续性实践中逐渐建立起“听—评—改”的自我监控路径。例如，有学生在日志中写道：“回听第一周的录音才发现语调始终



保持同一高度”；另有学生在比较不同阶段的录音后指出：“第五周的停顿更自然，因为我更明白句子信息的分布。”这类反思说明，学生不仅观察到语音产出的表层差异，也开始关注语气、信息结构与情感表达之间的关联。”

教师观察同样揭示出学习方式的变化：由过去依赖教师纠正错误，逐渐转向主动识别问题、提出改进策略。教师在反思笔记中写道：“后期学生提交录音前通常会自己听两三遍，并在日志中先标注不满意的部分，这在以往课堂很少出现。”

基于 SRL 理论框架，这些变化表明学习者的外部调节（external regulation）正逐步向自我调节（self-regulation）过渡（Winne & Hadwin, 1998）。数字化工具在这一过程中发挥了关键作用：语音回放为学生提供了即时、可检索的学习证据；学习日志则促使学生将感受从“模糊印象”转向“明确判断”，实现元认知觉察的提升。同时 POA 的“评价环节”在此具有方法论意义，即评价不再局限于结果性评分，而是作为学习过程的一部分，与学习者的监控活动形成协同关系，使其能够在不断的比较、修正与反思中推动阅读理解与语音表达的双向发展。

3.3 学习动机的激活与维持

传统基础日语阅读课堂中，学习任务多为教师布置、学生完成，缺乏即时反馈与互动支撑，学生学习动机往往呈现单向、短暂的特征。而在“影子跟读—展示—反思”循环与数字化平台的共同作用下，学生的学习动机经历了由“被动完成”向“主动投入”再到“持续优化”的发展过程。

从学习日志和访谈材料来看，学生普遍认为影子练习的可回放性与可比较性增强了对自身进步的感知。例如，有学生写道：“每次录音对比都能听出差别，因此更想把下一次读得更好。”另一位学生提到：“在小组里听同伴录音很有趣，会激发我想再练一次的念头。”这些变化表明，数字化环境通过外显化学习过程，使成就体验可观察、可积累，从而增强了学习者的自我效能感。

学习动机的激活与维持主要体现在三个方面。第一，成就体验的可视化。数字化平台记录的跟读档案与展示视频，为学生提供了连续性的学习证据。第二，同伴互动的社会性增强。小组互评与合作展示使学习过程具备社会支持属性，形成了更强的课堂参与感。第三，教师反馈的引导性增强。教师通过平台提供即时、具体的建议，使学生能够在自我监控的基础上及时调整策略，这与龚玲（2025）在数字化阅读教学中强调的“评价促进学习”具有一致逻辑。

数字化工具与产出导向任务结合，使影子练习与阅读产出从“机械重复”转变为“可



见成长的学习循环”，学习者在持续的自我比较、同伴激励和教师引导中实现了学习动机的稳定维持。

3.4 教学互动模式的结构性重构

数据分析显示，本研究的教学实践不仅影响了学生的语音加工与学习策略，也推动了课堂互动模式的结构性重构。随着“影子跟读—复述—展示—反思”循环的持续推进，课堂逐渐从以教师讲解为主的单向互动，转变为围绕任务展开的协作式与对话式互动。

学习过程的可视化显著增强了互动的“可讨论性”。数字化平台记录的跟读音频与复述片段为课堂提供了共同参照，使师生能够围绕具体语音表现展开分析讨论，而非停留在抽象评价。一位学生在日志中写道：“听同学的录音比听老师讲更能让我发现问题。”这种以真实作品为基础的互动，有助于形成“听—议—改”的循环，提高交流的针对性与深度。

同时，学生在任务中的角色从“回答者”转向“合作者”。课堂观察显示，小组在复述与演绎任务中的讨论明显增多，学生能够主动提出意见、质疑或建议。例如，一次小组复述中，学生围绕“句尾语气是否反映人物态度”展开讨论，最终形成共同版本。这说明互动不再依赖教师主导，而是由任务本身推动意义协商。

教师在互动中的定位更加趋向“调控者”与“促进者”。教师通过平台数据识别学生的语音模式与理解偏差，并在交流中提供方向性提示，而非即时纠错或代替判断。这一变化与 POA 强调的“促成性教学”以及 TPACK 所强调的“技术—方法—内容”融合机制高度一致，使课堂呈现出以任务驱动、反馈循环和意义共建为核心的互动特征，体现了非通用语种课堂在数字化背景下的互动重塑趋势。

四、教学启示

数字化赋能的环境中，将产出导向法引入大学基础日语阅读教学，不仅在语音意识、自我监控与学习动机等方面呈现出积极效应，也为基础日语课程的改革提供了可操作的路径。以下三点教学启示具有较强的可操作性与推广意义。

第一，以产出任务为牵引重构阅读教学流程。传统基础日语阅读侧重词汇、语法与篇章理解，阅读活动往往止步于“理解内容”。将阅读置于“理解—复述—再表达”的任务链条中，能有效推动学习者对输入材料的深度加工，使阅读活动自然延伸至口头与书面产出。阅读教学因而从静态的知识呈现转向动态的意义建构，有助于提升学生的语篇意识与表达能力。



第二，以反思性活动培养学习者的自我监控能力。影子跟读与复述任务不仅促使学生关注语音特征和语篇节奏，更在语音录音与学习日志的支撑下强化了自我评估与策略调整。学生能够通过音频回放觉察语调、节奏和停顿等问题，逐步形成基于证据的自我监控意识。反思活动的常态化有助于提升学习者的元认知水平，是基础日语教学中值得重视的环节。

第三，以数字化工具构建共享与协作的学习空间。录音上传、在线评价与资源共享等数字化功能，使学习过程从“一次性表现”转向“可视化记录”。学生能够在同伴互评与展示中吸收多样化表达，增强互动性与归属感；教师也能基于过程数据开展更细致的诊断与指导。数字化工具在阅读课堂中的作用，不在于替代教学，而在于提高学习透明度，促进师生共同建构语篇意义。

数字化支持下的产出导向阅读教学，有助于改善基础日语课堂中过度依赖讲解、产出机会有限的状况。通过任务链条、反思活动与共享空间的构建，学习者能够在真实语境中实现阅读理解与表达能力的联动发展。这些教学启示对大学基础日语课程的改革具有一定的参考价值。但本研究基于小样本、单学期的教学实践，主要采用质性资料进行主题分析，在广度与纵深上仍存在局限。未来若能结合更大样本、跨院校的纵向研究，将有助于进一步验证该模式的适切性与可推广性。

【参考文献】

- 陈慕薇, 魏然, & 郑若曦. (2025). 互动能力培养视域下产出导向法在日语异议表达技能教学中的应用 [Applying the Production-Oriented Approach to teaching Japanese disagreement expression to enhance interactional competence]. 外语教育研究前沿 [Foreign Language Education in China], 8(05), 13–23. <https://doi.org/10.20083/j.cnki.fleic.2025.0045>
- 中国日语教学研究会. (2025). 中国日语教学研究会 2024 年度年终总结大会新文科视域下全国高校日语教育暨日本研究学术研讨会会议纪要. 日语学习与研究 [Journal of Japanese Language Study and Research], (01), 79. <https://doi.org/10.13508/j.cnki.jsr.2025.01.013>
- 福建师范大学外国语学院. (2024). 2024 年日语偏误及二语习得研究国际学术研讨会纪要. 日语学习与研究 [Journal of Japanese Language Study and Research], (04), 104. <https://doi.org/10.13508/j.cnki.jsr.2024.04.011>
- 龚玲. (2025). 数字化赋能大学英语阅读的高质量产出导向教学模式研究——以《新时代大学进阶英语——长篇阅读》教学实践为例 [Research on the High Quality Production-Oriented Teaching Model for College English Reading Empowered by Digitalization —Taking the Teaching Practice of Intermediate College English for New Era—Long Reading as an Example]. 中国电化教育 [China Educational Technology], (09), 136–143.



- 胡春华, & 吴丽环 . (2023). 教育数字化背景下的混合式大学综合英语智慧课堂创新转型 [*Innovation of Blended Smart Classroom for College Comprehensive English in the Era of Digital Education*]. 外语电化教学 [Technology Enhanced Foreign Language Education], (04), 32–37+117. <https://doi.org/10.20139/j.issn.1001-5795.2023.04.005>
- 冷丽敏, & 郭朝曦 . (2022). 国内近二十余年间日语二语习得研究现状分析 [*An Analysis of Current Research Concerning Japanese Second Language Acquisition in China over 20 years*]. 日语学习与研究 [Journal of Japanese Language Study and Research], (06), 104–114. <https://doi.org/10.13508/j.cnki.jsr.2022.06.012>
- 刘佳琦, & 李昕 . (2022). 基于声学可视化技术的有效日语语音教学 [*Japanese Pronunciation Teaching Based on Acoustical Visualization*]. 当代外语研究 [Contemporary Foreign Language Studies], (03), 149–156.
- 刘伟, & 李宁 . (2025). 日语阅读文本的改编策略研究——以高考全国卷阅读理解文本为例 [*Study of the adaptation strategy for Japanese reading text: Taking reading comprehension text from National College Entrance Examination as example*]. 课程·教材·教法 [Curriculum, Teaching Material and Method], 45(01), 114–120. <https://doi.org/10.19877/j.cnki.kcjejf.2025.01.014>
- 毛文伟, 谢冬, & 郎寒晓 . (2023). ChatGPT 赋能新时代日语教学: 场景、问题与对策 [*Empowering Japanese Language Teaching with ChatGPT in the New Era: Scenarios, Challenges and Solutions*]. 外语学刊 [Foreign Language Research], (06), 25–33. <https://doi.org/10.16263/j.cnki.23-1071/h.2023.06.004>
- 田苗 . (2024). “智能+”背景下高校英语智慧课堂的构建与实施研究 [*Research on Construction and Implementation of College English Smart Classroom under the Background of “Intelligence+”*]. 长春大学学报 [Journal of Changchun University], 34(02), 89–92+108.
- 文秋芳 . (2015). 构建“产出导向法”理论体系 . 外语教学与研究 , 47(04), 547–558+640.
- 文秋芳 . (2017). “产出导向法”的中国特色 . 现代外语 , 40(03), 348–358+438.
- 文秋芳 . (2018). “产出导向法”与对外汉语教学 [*Production-oriented Approach in Teaching Chinese as a Second Language*]. 世界汉语教学 [Chinese Teaching in the World], 32(03), 387–400. <https://doi.org/10.13724/j.cnki.ctiw.2018.03.008>
- 王淑一, 施建军, 许培钿, & 王大钊 . (2022). 面向中国日语专业本科教学的文章难度测量研究 [*A Study of Text Difficulty Measurement in Japanese Undergraduate Teaching in China*]. 日语学习与研究 [Journal of Japanese Language Study and Research], (05), 45–56. <https://doi.org/10.13508/j.cnki.jsr.2022.05.007>
- 鳥飼玖美子 (監修). (2003). はじめてのシャドーイング . 東京: 学習研究社 .
- 門田修平, & 玉井健 . (2007). 決定版シャドーイング . 東京: コスモピア .



- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

(责编：王儒蕴)