

王斌华 王洪伟/等著

Yingyu Jiaoshi Ketang Jiaoxue Guifan Pingjia Zhibiao Tixi

英语教师课堂教学规范 评价指标体系：



研制与解读

Yanzhi Yu Jiedu



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

Yingyu Jiaoshi Ketang Jiaoxue Guifan Pingjia Zhibiao Tixi

英语教师课堂教学规范 评价指标体系：



研制与解读

Yanzhi Yu Jiedu

王斌华 王洪伟 等著



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

英语教师课堂教学规范评价指标体系: 研制与解读 / 王斌
华, 王洪伟著. —上海: 上海教育出版社, 2016.12
ISBN 978-7-5444-7393-4

I. ①英... II. ①王...②王... III. ①英语—课堂教学—教学
研究—教学评估 IV. ①H319.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第307260号



责任编辑 周 晟 董 洪
封面设计 王 捷

英语教师课堂教学规范评价指标体系

——研制与解读

王斌华 王洪伟 著

出版发行 上海教育出版社有限公司
官 网 www.seph.com.cn
地 址 上海市永福路 123 号
邮 编 200031
印 刷 上海景条印刷有限公司
开 本 700×1000 1/16 印张 21.75 插页 1
字 数 293 千字
版 次 2018 年 3 月第 1 版
印 次 2018 年 3 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-5444-7393-4/G·6089
定 价 56.00 元

如发现质量问题, 请向本社调换 电话 021-64377165

前 言

这是一本专门研究和制定“英语教师课堂教学规范评价指标体系”的著作，其用途如下：

- 可以用于英语教师课堂教学规范的评价。
- 可以用于英语教师课堂教学规范的指南。
- 可以用于英语教师课堂教学规范的培训。
- 可以用于英语教师课堂教学规范的教研。

笔者始终认为，英语教师课堂教学能力的提高必然经过三个阶段，即认知阶段、联结阶段和自动化阶段。

在认知阶段，英语教师是教学新手，他们对教学规范感到生疏，在教学过程中可能表现出拘谨、犹豫、缓慢或迟钝，甚至手忙脚乱，频频出错。

在联结阶段，英语教师成为教学熟手，他们已经熟悉教学规范，很少失误，其教学过程变得流畅且自然。

在自动化阶段，一部分英语教师最终成为教学能手或高手，他们已经对教学规范了然于胸。在教学过程中，他们收放自如，熟能生巧，不断创新，教学技能和教学步骤的穿插、简化、调整或合并，几乎成为一种本能，形成了独具一格的教学特色和独特风格。

可见，英语教师课堂教学规范是教学新手走向教学熟手的“童子功”，也是从教学熟手最终成长为教学能手或高手的“基本功”，或者说，是英语教师课堂教学从“必然王国”走向“自由王国”的必由之路。

孟子曰：“不以规矩，不能成方圆。”这句耳熟能详的名言告诫我们，任何行为习惯都必须遵守一定的规矩，从一点一滴做起，最后一

定可以成方圆。为什么许多英语教学新手（新教师）在漫长的发展道路上只能止步于教学熟手，无法成为教学能手或高手？其根源之一在于，他们没有在最初夯实基础，形成严格的课堂教学规范。

然而，我国历次教育改革、课程改革和教材改革较多地关注学校评价、课程评价、教材评价等的研究，很少关注教师课堂教学规范评价指标体系的研究。针对英语教师课堂教学规范评价指标体系的专门研究尤其薄弱，其成果近乎一片空白。

由于缺乏专门的研究，目前我国的英语教师课堂教学评价出现了令人担忧的现象：（1）采用过分柔性的评价指标，如“教学观念先进”“教学手段新颖”。这些抽象的、笼统的评价指标是正确的，但是难以操作，这使课堂评价带有相当明显的主观性和随意性，大大降低了评价结果的信度和效度。（2）采用陈旧过时的评价指标。随着教育理论和实践的发展，英语教师的角色和功能发生了重大变化，其评价指标应与时俱进，充分体现现实性和时代性。（3）采用“千人一面”的评价指标。某些学者和学校为了省事、省力或省心，采用“千人一面”的评价指标，不管是语数外教师、理化生教师还是音体美教师，不管是青年教师、中年教师还是老年教师，其课堂教学评价指标千篇一律，一成不变。其实，从来没有放之四海皆通用的评价指标，“一刀切”的评价指标是难以操作的。

当务之急是，应该尽快研究和制定“英语教师课堂教学规范评价指标体系”，这不仅可以用作评价的标尺和依据，而且可以作为英语教师的努力方向和指南，它直接关系到我国英语教师教学能力的提升和英语教学质量的保障。

鉴于上述考虑，2013年初，笔者向全国哲学社会科学规划办公室提交了“英语教师课堂教学规范与评价指标体系的研究”课题申请书。2013年6月，该课题获准立项，列为国家社会科学基金项目（批准号：13BYY078）。

两年多来，我们课题组抱定决心，众志成城，力争高质量地完成本课题的研究。现在，课题研究终于画上了句号。这里，简单介绍本

课题的研究基础、研究思路、研究内容、研究方法和研究创新。

一、研究基础

本课题拥有扎实的研究基础。课题主持人博士生导师王斌华教授已经指导博士毕业生 20 多名，主持和完成国家级、省部级科研项目 12 项，先后赴英国伦敦大学、英国开放大学、美国路易斯安那州立大学、澳大利亚拉筹伯大学等多所大学从事合作研究，获得圆满成功。

课题组成员的构成包括三个来源：（1）深谙或专门从事理论研究的大学教授、专家、博士生和硕士生；（2）熟稔英语课堂教学的英语教研组长和站在课堂第一线的中小学英语教师；（3）介于理论研究与教学实践之间的英语教研员。三支队伍形成一个研究共同体，加强纵向和横向合作研究，在理论层面、实践层面以及理论联系实践的层面通力合作，共同完成课题的研究。

在研究期间，华东师范大学提供了足够的时间、资料、设备等科研条件，确保了课题研究任务的顺利完成。

二、研究思路

课题组认为，英语教师课堂教学规范只可加强，不能削弱。课堂教学规范与课堂教学创新是基础与提高的关系，也是厚积与薄发的关系。没有课堂教学规范，不可能有课堂教学创新。俗话说，“基础不牢，地动山摇”。如同舞蹈演员、体操运动员一样，英语教师课堂教学的一招一式有着极其严格的规范，理解和掌握课堂教学规范，打好扎实的基础，不但不会妨碍英语教师教学风格的形成和发展，而且能够更加充分地展示独特的教学风格。

权变理论要求我们在研究和制定“英语教师课堂教学规范评价指标体系”时，可以参照国内外的相关标准，但是必须依据本国国情、校情、学情等变化因素，因人、因事、因地、因时地研究和制定英语教师课堂教学规范评价指标体系，一方面体现各门学科教师课堂教学规范的共性，另一方面应该体现英语教师课堂教学规范的特殊性。

“英语教师课堂教学规范评价指标体系”的研究和制定应该与时俱

进，必须充分吸收和体现最新的研究成果。当然，课题组也清醒地意识到，传统的英语教师课堂教学规范并不完全意味着“落后”或“过时”，新潮的英语教师课堂教学规范也并不完全意味着“先进”和“进步”。

三、研究内容

第一，确定“英语教师课堂教学规范评价指标体系”的范畴。长期以来，英语教师课堂教学主要关注课时目标、教学内容、课堂导入、课堂讲解、课堂提问、课堂演示、课堂板书、课堂活动、课堂结课等。课题组认为，随着国内外英语课堂教学理论的深化与教学实践的拓宽，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”还应该包括最新的研究成果，如情景创设、课堂互动、课堂评价、文本再构、纠错策略、课程资源开发，等等。

第二，研制“英语教师课堂教学规范评价指标体系”的框架。课题组决定把评价指标体系划分为规定评价项目、任选评价项目和自报评价项目三大板块。

第一板块为规定评价项目，包括学科素养、课时目标、教学内容三个评价项目，它们是英语教师开展课堂教学的基本前提和必备条件，因此应该成为每位英语教师必须接受的评价项目。

第二板块为任选评价项目，包括课堂导入、课堂讲解、课堂提问、情景创设、课堂演示、课堂板书、课堂活动、课堂互动、课堂评价、课堂结课十个评价项目，涵盖了英语教师课堂教学的基本环节和基本技能。研究发现，在任何一节课或一种课型中，如新授课、活动课、练习课、复习课、讲评课等，绝大多数英语教师并没有涉及上述所有评价项目，常常只涉及其中的五个或五个以上的评价项目。课题组认为，应该实事求是，允许英语教师依据自己的课时目标和授课计划，任选五个或五个以上作为自己愿意接受的评价项目。

第三板块为自报评价项目，列出了文本再构、纠错策略、课程资源开发三个评价项目，体现了英语课堂教学方面的最新研究成果，旨在鼓励英语教师彰显和形成自己的教学特色、个人强项和独特风格。课题组

认为,这些评价项目对英语教师提出了更高的要求,就目前而言,并非每一位英语教师都能达到如此的高度。因此,应该坚持自愿的原则,允许英语教师自愿申报上述评价项目,甚至允许和鼓励他们自愿申报“英语教师课堂教学规范评价指标体系”尚未列出的其他评价项目。

第三,“英语教师课堂教学规范评价指标体系”的分解与细化。一般而言,一级评价指标是宽泛的、抽象的和笼统的,是不容易操作的,必须把它分解为若干个二级评价指标。也许,二级评价指标也是比较宽泛的、抽象的和笼统的,也是不容易操作的,应该进一步把它分解为若干个更加具体、容易操作的三级评价指标。

第四,解读评价指标。课题组针对“英语教师课堂教学规范评价指标体系”三大板块列出的16项评价指标进行了认真仔细的解读。

四、研究方法

比较研究。收集和研 究美国、英国、澳大利亚、日本等国家有关教师课堂教学评价的资料,对国内外教师课堂教学评价指标体系的范畴、框架、层次、指标等进行比较和研究。

文献研究。在查阅文件、数据、表册等各种文献资料的基础上进行分析和研究。

调查研究。通过教育行政部门走访、专家访谈、课堂观察、问卷调查、教师座谈、校长访谈等途径,了解国内英语教师课堂教学规范评价指标体系的研究现状、困难和问题。

试点研究。在研究和制定“英语教师课堂教学规范评价指标体系”的过程中,选择上海市新黄浦实验学校等四所学校开展试点研究。其间,课题组在试点的基础上,广泛征求意见,对“英语教师课堂教学规范评价指标体系”反复修改,数易其稿。试点研究的目的在于,使“英语教师课堂教学规范评价指标体系”更接地气,提高其针对性、现实性和可操作性,提高课题研究成果的实用价值。

五、研究创新

本课题研究在国内乃至国内外居领先地位,其研究创新表现在下

列方面：

第一，第一次把英语教师课堂教学规范评价指标体系作为课题研究的对象，研制和解读了“英语教师课堂教学规范评价指标体系”，并在若干学校进行了试点，获得了成功，得到了一致认可。

第二，把“英语教师课堂教学评价指标体系”划分为规定评价项目、任选评价项目和自报评价项目三大板块。调查发现，这种划分更加符合英语教师课堂教学的实际情况，体现了民主性、人性化以及对教师的尊重。至今为止，在国内外相关资料中还没有发现这种划分方法，这不失为一次突破和一种创新。

第三，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”几乎无法采用可以量化的绝对评价指标，只能由不易量化的相对评价指标构成。如何应对不易量化的相对评价指标，长期以来成为制约开展评价的瓶颈问题。在研究过程中，本课题组采取如下策略：把相对评价指标转化为若干个具有行为特征的评价指标；保留最重要、最主干的评价指标，删除次要的、细枝末节的评价指标。因为，在制定评价指标体系时，为了凸显和确保主要指标的达成，有意识地删除一些次要指标，并不影响评价指标体系的完整性。

第四，鉴于学段、年级、课型、教龄、职级、校情、学情等的不同，课题组依据权变理论，允许评价双方在实际操作中，通过协商和讨论，更换三级评价指标。

最后，我们要特别感谢全国哲学社会科学规划办公室，正式批准本课题为2013年度国家社会科学基金项目，并提供了经费支持，还要特别感谢华东师范大学各级领导提供的大力支持，确保了课题研究的顺利完成。

华东师范大学教师教育学院

教授、博士生导师

王斌华

2017年7月1日

目 录 | Contents

I. 英语教师课堂教学规范 评价指标体系的研制

第 1 章 指导思想 / 3

- 一、概念界定 / 3
- 二、国内外相关研究 / 6
- 三、课堂教学规范只能加强，不能削弱 / 15
- 四、课堂教学评价与课堂教学分析不应势不
两立 / 20

第 2 章 设计思路 / 24

- 一、研制目的 / 24
- 二、基本范畴 / 24
- 三、框架结构 / 25
- 四、主要原则 / 31
- 五、五个避免 / 34
- 六、实施类型 / 36

第 3 章 操作流程 / 39

- 一、前期准备 / 39

二、课前见面 / 41

三、课堂观察 / 44

四、课后评课 / 44

附：英语教师课堂教学规范评价指标体系 / 47

II. 英语教师课堂教学规范 评价指标体系的解读 (规定评价项目)

第4章 学科素养 / 53

一、学科素养的相关概念 / 53

二、提高英语教师学科素养的必要性 / 54

三、英语教师应该具备的学科素养 / 56

第5章 课时目标 / 64

一、课时目标的地位 / 64

二、课时目标的意义 / 68

三、课时目标的依据 / 69

四、课时目标的分类 / 70

五、课时目标的问题 / 73

六、课时目标的要求 / 77

七、课时目标的规格 / 79

第 6 章 教学内容 / 81

- 一、英语教学内容的范畴 / 81
- 二、英语教学内容的重要性 / 82
- 三、英语教学内容与英语课程目标的关系 / 82
- 四、英语教学内容的构成要素 / 83
- 五、英语教学内容的发展趋势 / 91
- 六、英语教学内容的选择要求 / 92

III. 英语教师课堂教学规范 评价指标体系的解读 (任选评价项目)

第 7 章 课堂导入 / 97

- 一、课堂导入的概念 / 97
- 二、课堂导入的作用 / 98
- 三、课堂导入的类型 / 100
- 四、课堂导入的问题 / 113
- 五、课堂导入的要求 / 114

第 8 章 课堂讲解 / 117

- 一、课堂讲解的概念 / 117
- 二、课堂讲解的意义 / 118
- 三、课堂讲解的程序 / 119
- 四、课堂讲解的方法 / 120
- 五、课堂讲解的要求 / 125

第9章 课堂提问 / 131

- 一、课堂提问的概念 / 131
 - 二、课堂提问的渊源 / 131
 - 三、课堂提问的意义 / 132
 - 四、课堂提问的分类 / 134
 - 五、课堂提问的顺序 / 140
 - 六、课堂提问的问题 / 141
 - 七、课堂提问的要求 / 144
-

第10章 情景创设 / 151

- 一、情景创设的相关概念 / 151
 - 二、情景创设的意义 / 153
 - 三、情景创设的类型 / 155
 - 四、情景创设的问题 / 160
 - 五、情景创设的要求 / 163
-

第11章 课堂演示 / 165

- 一、课堂演示的相关概念 / 165
 - 二、课堂演示的意义 / 166
 - 三、课堂演示的理论基础 / 168
 - 四、课堂演示的类型 / 172
 - 五、课堂演示的问题 / 180
 - 六、课堂演示的要求 / 181
-

第 12 章 课堂板书 / 184

- 一、课堂板书的概念 / 184
 - 二、课堂板书的意义 / 185
 - 三、课堂板书的功能 / 186
 - 四、课堂板的类型 / 187
 - 五、课堂板书的应用 / 194
 - 六、课堂板书的问题 / 198
 - 七、课堂板书的要求 / 199
-

第 13 章 课堂活动 / 202

- 一、课堂活动的概念 / 203
 - 二、课堂活动的要素 / 203
 - 三、课堂活动的意义 / 204
 - 四、课堂活动的分类 / 205
 - 五、课堂活动的要求 / 208
-

第 14 章 课堂互动 / 219

- 一、课堂互动的概念 / 220
 - 二、课堂互动的意义 / 221
 - 三、课堂互动的理论基础 / 222
 - 四、课堂互动的原则 / 225
 - 五、课堂互动的问题 / 228
 - 六、课堂互动的要求 / 230
-

第 15 章 课堂评价 / 233

- 一、课堂评价的相关概念 / 233
 - 二、课堂评价的意义 / 234
 - 三、课堂评价的方法 / 235
 - 四、课堂评价的问题 / 243
 - 五、课堂评价的要求 / 245
-

第 16 章 课堂结课 / 247

- 一、课堂结课的概念 / 247
- 二、课堂结课的意义 / 248
- 三、课堂结课的理论依据 / 249
- 四、课堂结课的方法 / 250
- 五、课堂结课的问题 / 260
- 六、课堂结课的要求 / 262

IV. 英语教师课堂教学规范 评价指标体系的解读 (自报评价项目)

第 17 章 文本再构 / 269

- 一、文本再构的相关概念 / 269
- 二、文本再构的意义 / 271
- 三、文本再构的方法 / 273
- 四、文本再构的问题 / 281
- 五、文本再构的要求 / 282

第 18 章 纠错策略 / 285

- 一、纠错策略的相关概念 / 285
 - 二、学生错误的必然性 / 286
 - 三、学生错误是重要的课程资源 / 290
 - 四、树立正确的学生错误观 / 292
 - 五、纠正学生错误的策略 / 294
-

第 19 章 课程资源开发 / 299

- 一、课程资源开发的概念 / 299
- 二、课程资源开发的意义 / 299
- 三、课程资源开发的类型 / 300
- 四、课程资源开发的问题 / 304
- 五、课程资源开发的要求 / 304

V. 英语教师课堂教学规范 评价指标体系的试点

第 20 章 试点纪实 / 315

- 一、征求意见 / 315
- 二、课堂观察和评价 / 315
- 三、问卷调查 / 316
- 四、集体座谈和个别访谈 / 317
- 五、教师反馈 / 318

附录一 课题研究参与人员 / 322

附录二 课题组发表的论文 / 323

参考文献 / 325

I.

英语教师课堂教学规范 评价指标体系的研制

概括地说，教师课堂教学规范评价指标体系具有两个指向：第一，以加强教师绩效管理为目的，依据评价结果对教师作出奖励和/或惩罚的决定。第二，以促进教师专业发展为目的，实现教师个体的教学水平与学校整体的教学质量的共同提高。本课题组研究和制定的“英语教师课堂教学规范评价指标体系”兼具上述两个指向，但更多地针对第二个指向，其主要用途如下：

- 可以用于英语教师课堂教学规范的评价。
- 可以用于英语教师课堂教学规范的指南。
- 可以用于英语教师课堂教学规范的培训。
- 可以用于英语教师课堂教学规范的教研。

第1章 指导思想

一、概念界定

1. 规范

“规范”（norms）一词由希腊语“nomos”（规范）衍变而来。“规”，表示“规格、尺度”的意思；“范”，表示“典范、模范”的意思。东汉许慎的《说文解字》解释为：“规，有法度也；范，法也。”《现代汉语词典》解释为：“规范，约定俗成或明文规定的标准。”^①

“规范”构成了群体、行业、国家等普遍遵循的行为准则和行为模式，它们可能是代代相传、约定俗成的，也可能由群体、组织、国家等明文规定的。它们明确告诉人们应该做什么，不应该做什么，既对个体、群体的行为方式提出了要求，又使个体、群体的行为有了可以依循的准则，从而确保了个体活动和群体活动的成效。

“规范”一词可以用作名词，如道德规范、学术规范、实验规范、技术规范等，也可以用作动词，如规范管理、规范操作、规范行为等，还可以用作形容词，如：他们的行为举止很规范，这篇论文比较规范，等等。

“规范”的对立面是“失范”（anomie, anomy），是指不遵守规范

^① 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典 [M]. 3版. 北京: 商务印书馆, 1996: 474.

和缺乏规范的状态，或不规范和无规范的状态。

2. 英语教师课堂教学规范

“英语教师课堂教学规范”指的是英语教师在课堂教学过程中共同遵守的行为准则和行为方式。长期以来，英语教师课堂教学规范因为其符合英语课堂教学的规律，产生了良好的教学效果和示范作用，逐渐得到广大英语教师的认同和接受，并逐渐成为约定俗成的或明文规定的行为准则和行为方式，对英语教师课堂教学起着示范和导向作用。

当然，“英语教师课堂教学规范”是一种“应然”的表述和“理性”的要求，或者说，是指在可能的条件下，英语教师应该遵守的准则和应该达到的状态。然而，站在“实然”的角度，我们必须考虑到，在现实状况与“应然”之间可能存在着某种程度的脱节或背离，需要我们正确处理“应然”与“实然”之间的关系，区分主观愿望和客观实际的差别。

3. 评价标准

评价标准，亦称评判标准。在评价活动中，它是衡量评价对象（被评价者）的标尺，也是价值认识的反映，表明重视什么、忽视什么，具有引导评价对象向何处努力的作用。在中小学，教师评价标准是学校领导对教师的期望，是教师的努力方向和争取达到的预期目标。它不仅是教师评价的出发点，而且是教师评价的依据和准绳。

教师评价标准可以分为综合评价标准与专项评价标准。综合评价标准是“全方位”的教师评价标准，要求对教师的方方面面做出评价。比如，对教师职业道德、教学工作、科研工作、专业发展、兼职工作、社会工作等各个方面进行评价。专项评价标准，亦称专题评价标准或单项评价标准，是“局部”的教师评价标准，要求有所选择地、有所侧重地对教师的某一方面或某些方面做出评价，如教师职业

道德评价标准、教师科研工作评价标准。

显然，本课题研究和制定的“英语教师课堂教学规范评价指标体系”属于专项评价标准的范畴。

4. 评价指标体系

“评价指标体系”是评价标准的载体，也是评价标准的外在表现或具体体现，是一系列相关的、系统的、个体的评价指标的总和。

通常，评价指标体系包括三级评价指标，即一级评价指标、二级评价指标和三级评价指标。它们之间呈逐级分解或细化的关系，即由一级评价指标分解到二级评价指标，再由二级评价指标分解到三级评价指标。其中，一级评价指标和二级评价指标是比较抽象和笼统的，难以作为评价的直接依据；三级评价指标是具体的、可测量的、可操作的和带有行为特征的，可以作为评价的直接依据。当然，如果三级评价指标仍然比较笼统、抽象、可测性差，还可以进一步分解，直到满意为止。这里，可以用图1-1表示评价指标体系的结构关系。



图 1-1 评价指标体系的结构关系

5. 英语教师课堂教学规范评价指标体系

本课题旨在研究和制定“英语教师课堂教学规范评价指标体系”。确切地说，本课题研究和制定的评价指标体系的具体指向是：评价对象→英语教师；评价范畴→课堂内部；评价内容→教学规范

(见表 1-1)。

表 1-1 英语教师课堂教学规范评价指标体系的具体指向

评价对象	英语教师	不包括数学、语文等其他学科教师。
评价范畴	课堂内部	不包括课堂外部的课前备课和课后的辅导学生、批改作业、命题出试卷等。
评价内容	教学规范	不包括教师的学历层次、科研成果等。

可见，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”有三个“有别于”：

第一，有别于数学、语文、体育、音乐等其他学科的“教师课堂教学规范评价指标体系”，因为不同学科有各自的学科特征、教学内容和教学要求。

第二，有别于“英语教师教学工作评价指标体系”，因为“英语教师教学工作评价指标体系”不仅涵盖课堂内部的教师教学，而且涵盖教师课前的备课和课后的辅导学生、批改作业、命题出试卷等。

第三，有别于“英语教师评价指标体系”，因为“英语教师评价指标体系”涵盖更大的范围，不仅包括课堂内部和课堂外部的教师教学工作，而且包括教师教学工作以外的方方面面，如教师的学历层次、科研成果、兼任班主任、指导兴趣小组或竞赛队等。

二、国内外相关研究

1966年，联合国教科文组织在巴黎召开了“教师地位与政府间特别会议”，在题为《关于教师地位的建议》的报告中提出，应把教师工作作为一门专业，需要教师具有专门知识和特别才能。这份文件确定了教师职业的专业性质，对教师专业化提出了具体要求，并开创了教师专业发展的进程。1986年，英国霍尔姆斯小组和美国卡内基教学专业研究工作组正式提出了“教师专业化”的概念，将其作为提高

学校教育质量的必要途径。他们认为,要提高学校教学质量,一要确立教师工作的专业地位,二要建立相应的、用于衡量的评价指标。1993年,我国政府在《教师法》中明确规定“教师是履行教育教学的专业人员”,从法律层面确定了教师职业的专业地位。

不言而喻,“职业”与“专业”是两个完全不同的概念。作为一项职业,教师和农民、工人一样,是不同社会分工的劳动者,但是作为一门专业,教师需要专业化,具有独特的专业要求、专业条件、专业培养制度和专业管理制度,并且像医生、律师、建筑师、会计师一样,需要很强的专业知识和专业技能,如掌握教育和教学理论,具备传授知识的技能、方法、策略、途径等。

研究和制定相应的评价指标体系直接关系到教师专业地位的维持与提升。课堂教学是教师工作的重要组成部分。那么,教师课堂教学究竟应该包括哪些要素?究竟应该包括哪些要求?究竟应该包括哪些评价指标?长期以来,包括中国在内的各国都做出了不懈的努力,纷纷提出了自己的观点。

1. 教师课堂教学的要素^①

美国斯坦福大学的著名学者爱伦教授提出了14项要素:(1)刺激的变化;(2)导入;(3)概括;(4)沉默与非语言性暗示;(5)强化学生参与教学;(6)提问的频度;(7)探索性提问;(8)高层次提问;(9)发散性提问;(10)注意学生的发言和行为的态度的态度;(11)例证和实例的作用;(12)讲解;(13)修正预先计划;(14)完成沟通。

英国新犹斯脱大学的布朗提出了8项要素:(1)导入和结束;(2)概念教学;(3)教学的生动性;(4)解释;(5)倾听;(6)提问与提示;(7)强化;(8)参与讨论。

^① 荣静娴,钱舍.微格教学与微格教研[M].上海:华东师范大学出版社,2000:33-34.

英国特罗特提出了6项要素：(1)变化技能；(2)导入技能；(3)强化技能；(4)提问技能；(5)例证技能；(6)说明技能。

澳大利亚悉尼大学提出了6项要素：(1)强化技能；(2)一般提问技能；(3)变化技能；(4)讲解技能；(5)导入和结束技能；(6)高层次提问技能。

日本培训教师提出了9项要素：(1)导入；(2)展开；(3)变化；(4)总结；(5)例证；(6)确认；(7)演示；(8)板书；(9)提问。

我国首都师范大学郭友在《教师教学技能》一书中提出了10项要素：(1)导入；(2)教学语言；(3)板书；(4)教态变化；(5)教学演示；(6)讲解；(7)提问；(8)反馈强化；(9)结束；(10)组织教学。其中，前6项称为基本教学技能，后4项称为调控教学过程的技能。

2. 教师课堂教学行为的要求

美国《优秀教师行为守则》有关教师课堂教学行为的要求包括^①：(1)记住学生姓名；(2)注意思考以往学校对学生的评语，但不持有偏见；(3)对学生真诚相待，富有幽默感，力争公道；(4)言而有信，不能对同一错误行为采取今天从严，明天从宽的态度；(5)不得使用威胁性的语言；(6)不得因少数学生的越轨而责备全班学生；(7)不得在大庭广众之下让学生丢脸；(8)注意听取学生的不同反映，但同时也应有自己的主见；(9)在处理学生问题时，要注意与行政部门保持联系；(10)要对学生以礼相待；(11)不要与学生过分亲热或过分随便；(12)不要使学习成为学生的精神负担；(13)在处理学生问题时如有偏差，应敢于承认错误；(14)避免学生公开争论，应个别交换意见；(15)要与学生广泛接触，互相交谈；(16)少提批评性意见；(17)避免过问或了解学生们的每个细节；(18)要保持精神饱

^① 魏国良. 学校班级教育概论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1999: 307.

满，意识到自己的言谈举止都会影响到学生的行为；(19)要利用电话等手段与学生家长保持联系；(20)要严格遵守学校的规章制度。

我国学者刘志军认为，教师课堂教学行为的要求包括^①：(1)把学生作为学习的主人，充分调动学生主动学习的积极性；(2)尊重学生差异，面向全体学生，热爱、关心、尊重和严格要求学生，循循善诱，诲人不倦；(3)教师上课情绪饱满，并注意调动学生的情绪和情感；(4)根据教学情况，主动有效地调节课堂节奏；(5)鼓励学生踊跃发言，师生在充分地认知和情感交流中，形成良好的课堂心理气氛；(6)鼓励学生创新，并采取多种措施为学生创新提供条件；(7)有明确的教学目标，并能根据教学目标安排和组织教学；(8)鼓励学生提出问题，发表不同的见解；(9)采用多种方式激发学生兴趣和求知欲，等等。

我国学者肖美艳认为，教师课堂教学行为规范应能起到指导、鼓励、制止、调控教育教学行为的作用，一般来说应该包括以下要求^②：(1)教师设计的教学目标应该在教学过程中具有定向、指引作用，应该以促进学生的发展为根本宗旨，不得反其道而行之。(2)安排教学内容时，要求教师传授知识准确无误，难易适中，遵循学生的可接受性原则，激发学生的兴趣和求知欲，吸引学生主动参与，不得超越学生的接受能力。(3)在课堂教学的实施过程中，教师应确立学生的主体地位，鼓励学生积极、主动地参与，不得越俎代庖，以教师为中心；教师要真正发挥主导作用，在学生的学习中起启发引导、督促指导和组织调控的作用等。

3. 中外教师课堂教学评价指标体系

这里，介绍美国、英国和我国的若干教师课堂教学评价指标体系。

① 刘志军. 课堂教学评价论 [M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2002: 181-183.

② 肖美艳. 我国中小学教师教学行为失范问题研究 [D]. 成都: 四川师范大学, 2006: 9.

其中，一些评价指标体系完全针对教师课堂教学工作，另外一些评价指标体系既包括教师课堂教学工作，又包括课堂以外的教师教学工作，如教师专业发展、教师与家长的关系、为学区服务等。为了聚焦本课题的研究对象，本课题组摘录了有关教师课堂教学评价指标的内容，有意省略了完全无关或不直接相关的其他评价指标。如果读者希望了解那方面的内容，可以依据相关脚注获取相关的资料。

(1) 美国教师课堂教学评价指标体系^①

课堂教学评价标准

1) 学生学习内容的组织

- 熟悉学生已有相关知识和经验。
- 内容适合学生，清晰地表达教学目标。
- 理解已经学过的内容、现在正在学习的内容和今后学习的内容之间的关系。
- 创新或选择适合学生的且符合教学目标的教学方法、教学活动、教学材料或教学资源。
- 创新或选择适合学生的且符合教学目标的评价策略。

2) 创设学生学习的氛围

- 创设公平的氛围。
- 建立和保持和睦的师生关系。
- 对学生提出挑战性的学习要求。
- 建立和保持一以贯之的课堂行为标准。
- 尽可能地创设安全的、有利的物理环境。

3) 教学

- 使学生清楚地了解学习目标和教学程序。

^① Anthony J. Shinkfield & Daniel Stufflebeam. *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. US: Kluwer Academic Publishers, 1995: 75.

- 使学生理解教学内容。
 - 鼓励学生拓展思路。
 - 通过各种方法，确保学生对教学内容的理解，向学生提供反馈信息，帮助学生学习，依据情况适当调整教学活动。
 - 有效使用教学时间。
- 4) 教师专业发展（略）

(2) 英国教师课堂教学评价指标体系^①

教师课堂教学评价八大标准

【说明：英国政府十分重视通过对教师的课堂教学表现的观察来进行客观的评价，提出改进的意见和建议，以促进教师教学水平的不断提高。为了给课堂教学评价提供客观依据，英国政府提出以下八个方面的标准作为基本依据，对教师的知识和理解、教师的教学与评价、教师的专业特征以及学生的进步等指标进行全面考核。】

1) 有效地计划教学，制定可理解的清晰目标

- 开始上课时清晰传递目标。
- 准备好教学材料。
- 课的组织良好。
- 课结束时进行回顾。
- 教师在备课时顾及学生的各种特殊需要。

2) 具备良好的学科知识和理解

- 教师具备授课所涵盖的全面的学科内容知识。
- 使用的教材与课程相适应。

^① 蔡宝来，车伟艳. 英国教师课堂教学评价新体系：理念、标准及实施效果 [J]. 全球教育展望，2008 (1).

- 传授的知识对学生適切并让他们产生兴趣。
- 3) 使用的教学方法能够促使所有学生进行有效的学习
- 课程内容与先前的教或学相联系。
 - 利用学生已有的概念和经验。
 - 使用各种各样的活动和提问方法。
 - 讲授和解释明确而具体。
 - 使所有学生参与教学，注意倾听学生的意见和观点，并作出适当的反应。
 - 鼓励高标准的尝试和呈现。
 - 应用适宜且对不同学生区别对待的方法。
- 4) 有效组织学生，维持高层次的行为水准
- 对学生的好的尝试和成绩进行表扬。
 - 对课堂不当行为作出及时反应。
 - 公平对待所有男女生和能力不同的学生。
- 5) 全面评价学生的学业
- 在课上通过提问对学生的理解进行评价。
 - 察觉学生的错误和误解，借此来促进学生的学习。
 - 经常和准确地对学生的书面作业进行评价。
- 6) 学生取得丰富的学习成果
- 学生在课上充分投入学习，取得进步。
 - 学生在课上理解针对他们的学业要求。
 - 学生在课上的学习结果与课前制定的目标相一致。
 - 师生双方教与学的节奏较快。
- 7) 有效地利用时间和资源
- 充分地利用课堂教学时间，在所有教学时间里维持学习。
 - 维持较快的授课节奏。
 - 较好地利用各种教学支持，如学习助手和年纪较大的学生。
 - 利用适当的学习资源，如信息、通信和技术（ICT）等。

8) 有效利用家庭作业来强化和扩充学习

- 必要时布置家庭作业。
- 学习目标明确，与正在进行的作业有关。
- 后续先前布置的家庭作业。

维纳斯中学课堂听课评价指标体系^①

【说明：课堂听课重点务必事先商定。在听课过程中，评价者务必将注意点放在事先商定的重点方面，并做好准确的课堂记录。听课结束后，尽快在平静的、舒适的、免受干扰的气氛中向执教老师提供反馈信息。】

1) 计划与准备

- 是否与教学计划、课程大纲吻合？
- 为了有效达到目标，是否考虑各种因素并估计学生个人和学生集体的需求？
- 是否熟悉和利用教学设施和资源？
- 是否拟定学生学业评定的步骤？
- 是否对自己的教学和学生的学习作好适当记录，并利用这些记录帮助制定今后的计划？

2) 课堂组织和管理

- 是否充分利用时间和空间？
- 是否根据学生状况和活动要求，变更分组情况？
- 是否保证顺利转换课堂活动形式？
- 是否始终如一地规定和督察学生的行为方式，培养学生的自律习惯？

^① 维纳斯（VYNERS）中学位于伦敦地区，课题组组长王斌华教授在伦敦大学教育学院担任客座研究员期间，曾经与该校负责人有过一段交往，并且有幸参观了这所学校。这是该校的课堂听课评价指标体系。

- 是否维持良好的学习环境，引人注意地演示学生的作业和有关教具？

3) 教学

- 是否掌握学科知识和学科技能？
- 是否提供明确的解释和演示？
- 是否充分利用其他教学活动，譬如，布置作业、自学等？
- 是否在适当的时候，利用直接教学法？
- 是否语言清晰，音量适当？
- 是否运用各种提问方式？
- 是否通过讨论等各种途径，向学生提供反馈信息？
- 是否对学生提出适当的期望？

(3) 我国教师课堂教学评价指标体系^①

表 1-2 教师课堂教学评价指标

评估指标	评 估 标 准
教学目的与要求	教学目的明确，要求恰当；从教材内容及学生实际出发教学；课堂始终围绕目的要求进行教学。
教学内容的组织	教学内容安排恰当，讲授正确、科学，课堂结构优化；教学重点突出，富有逻辑联系，巧妙地突破难点；课堂容量适度。
教学方法的选择	教学方法适当，注意启发，思维活跃，注意反馈，及时调节；正确处理主导与主体的关系；讲、练、自学、讨论等安排合理，富有实效；加强直观教学，能运用现代化教学手段。
双基教学与能力培养	学生能正确掌握基本概念、规律和基础知识；能灵活运用基础知识；教给学生学习方法；坚持因材施教，分类指导；开发智力，培养能力。

^① 赵承福，邵小武，刘继武. 中小学教育评估 [M]. 济南：山东教育出版社，1990：1056.

(续表)

评估指标	评 估 标 准
教学效果	课堂教学气氛热烈紧张而愉快生动，学生兴趣浓；教学效率高；语言清晰，板书条理，操作规范；完成教学任务，新知识巩固率在70%。

本课题组研究发现，在上述中外教师课堂教学评价指标体系中，既存在着共性的评价指标，也存在着个性的评价指标。共性的评价指标包括学科素养、课时目标、教学内容、课堂导入、课堂讲解、课堂提问、课堂演示、课堂板书、课堂活动、课堂结尾等，这些共性的评价指标应该成为我们研制“英语教师课堂教学规范评价指标体系”的基本要素。此外，应该充分体现本世纪以来教学理论和教学实践的最新研究成果，在研制的“英语教师课堂教学规范评价指标体系”中增添一些最新的评价指标，如情景创设、课堂互动、课堂评价、文本再构（创造性使用教材）、纠错策略、课程资源开发等。

三、课堂教学规范只能加强，不能削弱

众所周知，课堂教学的过程环环相扣、步步为营，来不得半点浮躁、马虎和糊弄。教师课堂教学规范只可加强，不能削弱。任何削弱教师课堂教学规范的做法将会导致不可挽回的严重后果。

1. 课堂教学规范是教师成长为教学能手的基础

如同其他学科教师一样，英语教师课堂教学能力的提高必然经过三个阶段，即认知阶段、联结阶段和自动化阶段，也就是通常所说的陌生阶段、熟悉阶段和熟练阶段（参见图1-2）。

在认知阶段（陌生阶段），英语教师是教学新手，他们对课堂教学规范感到生疏，在教学过程中可能表现出拘谨、犹豫、缓慢或迟钝，

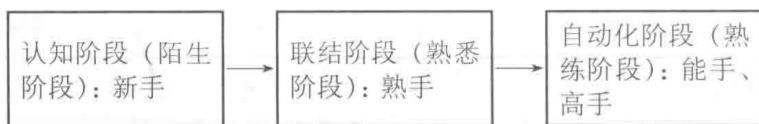


图 1-2 英语教师课堂教学能力提高的三个阶段

甚至手忙脚乱，频频出错。

在联结阶段（熟悉阶段），英语教师成为教学熟手，他们熟稔课堂教学规范，在教学过程中很少失误，其教学过程变得流畅且自然。

在自动化阶段（熟练阶段），一部分英语教师最终成为教学能手或高手，他们对教学规范了然于胸，在教学过程中收放自如，熟能生巧，不断创新，教学技能和教学步骤的穿插、简化、调整或合并近乎成为一种本能，形成了独具一格的教学特色和教学风格。

可见，英语教师课堂教学规范是教学新手走向教学熟手的“童子功”，也是从教学熟手最终成长为教学能手或高手的“基本功”，或者说，也是英语教师课堂教学从“必然王国”走向“自由王国”的必由之路。

孟子曰：“不以规矩，不能成方圆。”^①意思是：规者，正圆之器；矩者，正方之器。无规不成圆，无矩不成方。这句耳熟能详的名言告诫我们，任何行为习惯必须遵守一定的规矩，从一点一滴做起，最后一定可以成方圆。为什么许多英语教学新手（新教师）在成长发展的道路上，只能止步于教学熟手，最终无法成为教学能手或高手，其根源之一在于，最初他们没有夯实基础，形成严格的课堂教学规范。

我们都知道“庖丁解牛”的寓言故事。这则寓言故事告诉我们，尽管世上事物纷繁复杂，但只要找准和遵循其中的规律，反复实践，领悟其中的道理，就能像庖丁一样，熟能生巧，化繁为简，得心应手，运用自如。同样，尽管英语课堂教学千变万化，甚至瞬息万变，稍纵即逝，但是只要英语教师遵循规范、契合规律，一定能够达到教学能手或高手的要求。

^① 孟子·离娄章句上。

2. 课堂教学规范是教学创新的前提

课堂教学规范与课堂教学创新是普及与提高的关系，也是厚积与薄发的关系。没有课堂教学规范，就不可能有教师的课堂教学创新。俗话说：基础不牢，地动山摇。如同画家、书法家、运动员、舞蹈演员一样，英语教师课堂教学规范的一招一式有着极其严格的要求，理解、掌握和形成这些教学规范，不但不会妨碍英语教师的成长发展和教学风格的形成，而且能够夯实英语教师课堂教学的基础，加快形成他们独特的教学风格。

3. 课堂教学规范不断与时俱进

英语教师课堂教学规范不是永恒不变的，而是与时俱进的，它是一个不断传承、不断更新和不断发展的过程。随着教育理论的深化和教育实践的拓宽，课堂教学规范的外延和内涵发生了两大变化。

第一，赋予传统教学技能新的内涵

在20世纪90年代以前，包括我国在内的世界各国主要关注和研究课堂导入、课堂讲解、课堂提问、课堂演示、课堂板书、课堂活动、课堂结课等传统的教学技能。随着教学理论和教学实践的进一步深化与拓展，这些传统的教学技能都赋予了新的内涵。

比如，除了把课堂提问分为 yes/no 问题、or 问题和 wh-问题以外，还可以把课堂提问分为封闭式问题和开放式问题两大类，前者旨在培养和考查学生对教学内容的记忆和再现，后者旨在培养和考查学生的发散性思维、批判性思维、想象、推理等创新能力。此外，也可以把课堂提问分为低层次认知问题、中层次认知问题和高层次认知问题。在课堂提问时，要求教师应该为学生留有准备回答的时间（即候答时间），即便候答时间延长几秒钟，也会出现可喜的变化，如：学生回答问题的平均时间延长了；学生回答的主动性和正确性程度提高了；学生不能回答问题的可能性减小了，等等。（参见第9章）

又如，新的教学理论与教学实践表明，转换课堂活动被公认为是维持和延长学生有意注意时间的最好策略。在课堂教学过程中，学生（尤其低龄学生）思想开小差或走神是一种正常现象和常见现象，教师应该加强课堂活动（如讲解、提问、听写、角色扮演等）的转换频率，以提高学生的注意力。需要注意的是转换课堂活动的形式，而不是转换课堂教学的内容。

第二，关注和研究新的教学技能

20世纪90年代以后，在上述传统的教学技能以外，教育界开始关注和研究新的教学技能，如情景创设、课堂互动、课堂评价、文本再构（创造性使用教材）、纠错策略、课程资源开发等。

比如，在课堂教学过程中，学生出现错误是一种常见现象。过去，总是要求教师及时发现学生错误，随时纠正错误，把错误消灭在萌芽状态。现在，要求教师不仅要把学生错误视为一种正常现象，而且要当作一种有效的课程资源，没有必要为学生错误感到失望和不满，更没有必要一错就纠，有错必纠，小错大纠。在纠正学生错误时，教师应该注意“错误”与“失误”的区别、“全局性错误”与“局部性错误”的区别、“直接纠错”与“间接纠错”的区别，等等。（参见第18章）

面对教育理论和教育实践的发展，“英语课堂教学规范评价指标体系”必须与时俱进，充分吸收最新的研究成果，体现时代的特征和未来发展的需要。

4. 课堂教学规范应避免走向极端

在加强课堂教学规范的过程中，出现了一些令人担忧甚至极端的“规范要求”。具体表现包括：

（1）无效规范

有些学校为了加强教学规范，要求教师年年更新和补充教案内容，这显然是必要的。但是，个别学校又规定教师不得使用计算机打

字,必须用手书写教案,搞得教师疲惫不堪。

(2) 低效规范

《全日制义务教育普通高级中学英语课程标准》(实验稿)倡导“任务型教学法”^①以来,任务型教学法已经成为许多地区和学校唯一采用的英语教学方法。在新授课、活动课、练习课、复习课、讲评课等任何课型中,教师近乎千篇一律地把教学过程分为任务前、任务中和任务后三个阶段。其实,教学有法,但无定法,贵在得法。古今中外的外语教学方法不计其数。本质上,各种外语教学方法并无优劣高低之分,只有用途不同之别。任务型教学法仅仅是英语教学方法之一,而不是唯一有效的英语教学方法。

(3) 过度规范

自从《基础教育课程改革纲要(试行)》^②提出“三维目标”(知识与技能,过程与方法,情感态度与价值观)以后,有些学校要求每一堂课都要体现“三维目标”。英语教师为了面面俱到,只能绞尽脑汁,强行把“三维目标”拆分成更多的子目标,结果把一堂课肢解得支离破碎,严重破坏了学科教学的逻辑体系。需要指出的是,“三维目标”是针对语数外、理化生、音体美、政史地等所有学科的总体要求,不可能也没有必要具体到每一堂英语课。如同“德智体美劳全面发展”的办学方针一样,它不可能也没有必要落实到每一项教育活动或每一堂课。须知,一堂课不可能对应太多的目标,因为多目标等于没有目标,多中心等于没有中心。

(4) 虚假规范

自从倡导现代教育技术与学科教学的整合以来,绝大多数英语教师普遍采用PPT等多媒体技术,完全摒弃了传统的黑板板书。多媒体

^① 教育部. 全日制义务教育普通高级中学英语课程标准(实验稿)[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2001: 29.

^② 教育部. 基础教育课程改革纲要【教基[2001]17号】[J/OL]. [2016-12-1]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_309/200412/4672.html.

技术固然能令人耳目一新，但是过大的信息容量、过快的演示速度、过多的色彩组合等，使学生目不暇接，走马看花，根本没有时间去理解和消化教学内容。然而，黑板板书的信息容量、书写速度、提纲挈领等比较符合学生的接受能力和认知水平。教师一边讲课，一边板书，为学生吸收和消化教学内容留下了充足的思考时间和缓冲空间，也不会因为快速地“点击”“翻页”导致学生的手忙脚乱或应接不暇。我们必须清醒地意识到，传统并不意味着“落后”或“过时”，新潮也并不意味着“先进”和“进步”。目前，世界各国的普遍做法是，充分发挥多媒体技术与黑板板书的各自优势和两者的完美结合。

毋庸置疑，上述无效规范、低效规范、过度规范和虚假规范已经走入极端，甚至走到了课堂教学规范的对立面，它们不仅不能有效加强教学规范，而且可能使得正常的教学规范误入歧途。其根源在于，没有真正领会和把握“课堂教学规范”的真谛。

四、课堂教学评价与课堂教学 分析不应势不两立

近年来，在研讨会中和媒体上，课堂教学评价的支持者与课堂教学分析的支持者常常各执一词，观点碰撞，都强调了各自的立场和理由。

课堂教学评价是指，由学科专家或学科同行依据“课堂教学评价指标体系”，对教师课堂教学状况进行评价，采用质性量化的转换技术，给出量化的评价结果和改进建议。“课堂教学分析”是指，由学科专家或学科同行通过课堂观察，对课堂教学状况进行分析，给出质性的分析结果。

课堂教学评价的支持者认为，通常教师对课堂教学要求只有比较笼统的认识和感受，确立课堂教学评价指标体系可以将比较笼统的认识和感受转换成比较精确的概念，从而避免了教师在理解和实践课堂

教学要求时产生混乱和分歧。著名学者马杰 (R. F. Mager) 认为^①：“目标，不管是技术方面的，还是思维方面或情感方面的，都是可以观察的行为，并且可以加以说明的。为了对目标的实现情况作出评价，这些目标就必须是具体的、可以测量的和简明扼要的。”

课堂教学评价的支持者还认为，课堂教学评价标准发挥了导向作用，有助于加强教师的课堂教学规范。它如同灯塔或路标一样，向教师提供了更加明确的努力方向，使其能够准确地判断自己的教学得失，改进课堂教学，也便于教育行政部门、校方和家长比较客观地了解课堂教学的真实状况。黑格尔的“正反合”三段论认为，人对事物的感受，往往会先“正”后“反”，最终达到“合”的境界。课堂教学规范也是如此，首先是教学规范，其次是教学创新。

课堂教学分析的支持者认为，评价即描述，评价即研究，评价即改进，评价一堂课就是去描述一堂课，去研究一堂课，去与教师协商改进一堂课。因此，评价是话题性的而非指标化的，是描述性的而非等级性的，是旨在改进的而非用于管理的。教师在课堂教学中的某些表现无法用准确的行为术语来阐述，往往只能采用比较笼统的、比较模糊的语言，然而我们不能因为其难以测量而置之不理。课堂教学评价指标无形中限制和束缚了教师的手脚，妨碍了他们在课堂教学过程中随机应变地采用各种教学策略，压制了他们的创新意识和自主意识，也可能使教师过分注重那些已经确立的、易于测量的行为目标，从而忽视了其他难以测量的更高层次的行为。

古人云，尺有所短，寸有所长；物有所不足，智有所不明。^② 其实，“课堂教学评价”与“课堂教学分析”也是各有长短，利弊互见。“课堂教学评价”的优势在于：以事实为依据，以评价指标为准绳，给出比较客观的评价结果；容易理解，易于操作，降低了评判的主观

^① 菲得浦，泰勒，等. 课程研究导论 [M]. 王伟廉，等，译. 北京：春秋出版社，1989：49.

^② 楚辞·卜居.

性和随意性；评价指标可以与时俱进，日臻完善，体现时代的特征和现实的要求；可以反复使用，激励教师不断进步；使教师对评价结果一目了然。其缺点在于：课堂教学是一个千变万化的动态过程，有些具有行为特征的表现可以清晰地予以表述，然而在感知和内省方面的某些表现，尽管能够被敏感地察觉到，但是难以用文字表述，也是不易测量的。

课堂教学分析的优点在于一人一把尺子，信息比较丰富，可以比较全面地反映教师课堂教学的表现。其缺点在于：笼统模糊的描述性语言会降低分析和评判的可信度和可靠性，也无法作为日后指导教学实践的参照依据；教师无法把握课堂教学规范的内涵和外延；评价者容易受到主观意识或外界因素的干扰，难以做到客观公正；质性的分析结果也难以进行横向比较。

实际上，与课堂教学评价相比，课堂教学分析的技术含量更高，实施难度更大。作为一种质性评价，除了评价主体多元化、评价双方民主化、评价过程全程化、评价方法多样化等基本要求以外，它还有一套完整的理念和严格的操作技能，如研究模型的设计、研究对象的合理抽样、研究资料的收集、排除影响研究因素的策略、避免伦理道德问题的注意事项、提高效率度和信度的手段，以及检测、整理、归类、分析、解读、推论等一系列的技能。然而，我国接受过这方面训练的人少之又少。因此，在开展课堂教学分析前，务必安排一定的培训时间，使课堂教学分析的参与者熟悉和掌握上述基本理念和操作技能，否则课堂教学分析完全可能“走过场”“和稀泥”或者流于一般意义上的“各抒己见”和“七嘴八舌”。

其实，国外也经历过上述类似的争论。现在，争论的尘埃已经落定，虽然争论双方的基本分歧没有完全消除，但是两者之间的分歧已经缩小。双方不再针锋相对，过度强调己方的合理性或有意淡化对方的重要性，而是彼此向对方靠拢，承认和吸收对方的合理成分。如今，世界各国的普遍做法是，采用“扬长避短，优势互补”的策略，

将课堂教学评价与课堂教学分析结合使用，努力提高评价结果和分析结果的客观性和说服力。

归根结底，课堂教学评价与课堂教学分析呈“一个目的，两种手段”的关系，如同一辆车子的两个轮子一样，它们相互支持，缺一不可，都是提高教师课堂教学质量和促进教师专业发展的有效手段。然而，在我国某些地区和学校，课堂教学分析与课堂教学评价之间出现了严重的失衡，课堂教学分析得到空前的推崇和青睐，成了许多学校的不二选择。这种“一边倒”或“一股风”的极端做法对提高课堂教学规范和促进教师专业发展不无害处，因为两者之间不是“非对即错”的二元对立关系，更不应水火不容，势不两立。

第 2 章 设计思路

一、研制目的

概括地说，教师课堂教学评价指标体系具有两个指向：第一，以加强教师绩效管理为目的，依据课堂教学评价的结果，对教师做出奖励和/或惩罚的决定，如晋级、加薪、增加奖金、扣发奖金等。第二，以促进教师专业发展为目的，实现教师个体的教学水平与学校整体的教学质量的共同提高。本课题组研究和制定的“英语教师课堂教学规范评价指标体系”兼具上述两个指向，但更多地针对第二个指向，其主要用途如下：

- 可以用于英语教师课堂教学规范的评价。
- 可以用于英语教师课堂教学规范的指南。
- 可以用于英语教师课堂教学规范的培训。
- 可以用于英语教师课堂教学规范的教研。

二、基本范畴

一般而言，教师评价标准可以依据评价范畴的大小，划分为教师课堂教学评价标准、教师教学工作评价标准和教师评价标准（参见图 2-1）。

● 教师课堂教学评价标准的范围最小，主要包括课堂内部教师教学的评价标准，如学科素养、课时目标、教学内容、课堂导入、课堂

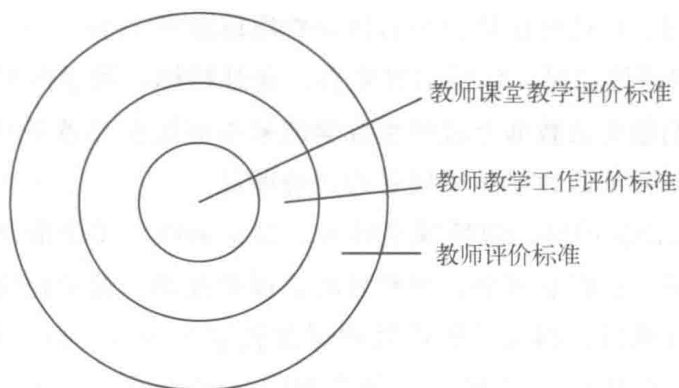


图 2-1 教师课堂教学评价标准、教师教学工作评价标准和教师评价标准的关系

讲解、课堂提问、情景创设、课堂演示、课堂板书、课堂活动、课堂互动、课堂评价、课堂结课等。

- 教师教学工作评价标准的范围较大，不仅包括课堂内部教师教学的评价标准，而且包括课堂外部教师教学工作的评价标准，如上课以前的备课，下课以后的辅导学生、批改作业、命题出试卷等。

- 教师评价标准的范围最大，不仅包括课堂内部教师教学的评价标准和课堂外部教师教学工作的评价标准，还包括其他方面的评价标准，如教师的职业道德、专业发展、校内兼职（如兼任班主任）、指导兴趣小组或竞赛队等。

本课题组研究和制定的“英语教师课堂教学规范评价指标体系”主要针对课堂内部的教师教学，不包括课堂外部的教师教学工作以及教师的职业道德、专业发展、校内兼职（如兼任班主任）、指导兴趣小组或竞赛队等。

三、框架结构

1. 涵盖三大评价板块

“英语教师课堂教学规范评价指标体系”由三大板块构成，即规

定评价项目、任选评价项目和自报评价项目。

● 规定评价项目，包括学科素养、课时目标、教学内容三个评价项目，它们是英语教师开展课堂教学的基本前提和必备条件，因此应该成为每一位英语教师必须接受的评价项目。

● 任选评价项目，包括课堂导入、课堂讲解、课堂提问、情景创设、课堂演示、课堂板书、课堂活动、课堂互动、课堂评价、课堂结课十个评价项目，涵盖了英语教师课堂教学的基本环节和基本技能。研究发现，在任何一节课或一种课型中，如新授课、活动课、练习课、复习课、讲评课等，绝大多数英语教师并没有涉及上述所有评价项目，常常只涉及其中的五个或以上的评价项目。即使举办英语讲座，也会涉及课堂导入、课堂讲解、课堂演示、课堂互动、课堂结课等环节。何况，举办讲座较多出现在大学课堂里，在中小学英语教学过程中，举办英语讲座的可能性微乎其微。然而，在以往的英语教师课堂教学评价过程中，评价表常常列举几十个甚至一百多个评价指标，搞得评价者目不暇接，从上到下胡乱地给出评价结果。这是不公平的，也是轻率的。因为，实际情况完全可能是，在一节课或一种课型中，英语老师只涉及若干评价指标，根本没有涉及几十个甚至一百多个评价指标。课题组认为，应该实事求是，允许英语教师依据自己的课时目标和授课计划，任选五个或以上作为自己愿意接受的评价项目。

● 自报评价项目，列出了文本再构（创造性使用教材）、纠错策略、课程资源开发三个评价项目，体现了英语课堂教学方面的最新研究成果，旨在鼓励英语教师彰显和形成自己的教学特色、个人强项和独特风格。课题组认为，这些评价项目对英语教师提出了更高的要求，就目前而言，并非每一位英语教师都能达到如此的高度。因此，应该坚持自愿的原则，允许英语教师自愿申报上述评价项目，甚至允许和鼓励他们自愿申报“英语教师课堂教学规范评价指标体系”尚未列出的其他评价项目。

2. 采用三级评价指标体系

“英语教师课堂教学规范评价指标体系”采用三级评价指标，其基本特征是从宽泛到具体，从不容易操作到容易操作，逐步细化和分解直到满意为止。一级评价指标、二级评价指标和三级评价指标之间呈逐级分解和细化的关系。其中，一级评价指标和二级评价指标是比较抽象的和笼统的，不能作为课堂教学评价的直接依据，三级评价指标是比较具体且具有行为特征的，可以作为课堂教学评价的参照依据。

以任选评价项目为例，作为一级评价指标，它实在太宽泛了，根本不具可操作性，所以必须细化和分解为若干个二级评价指标，如课堂导入、课堂讲解、课堂提问、情景创设、课堂演示、课堂板书、课堂活动、课堂互动、课堂评价、课堂结课等。然而，二级评价指标也是比较宽泛的，不容易操作，应该继续把它们细化和分解为若干个具有行为特征的三级评价指标。譬如：

- 把“课堂讲解”细化或分解为“讲解简洁明了”“新旧知识联系”“突出重点难点”；
- 把“课堂提问”细化或分解为“兼顾各类问题”“兼顾各类学生”“给予候答时间”；
- 把“课堂板书”细化或分解为“简明扼要”“书写规范”“结构美观”。

经过上述的逐步细化或分解，三级评价指标比较容易操作了。评价者可以依据比较具体且具有行为特征的三级评价指标，给出相应的评价结果。

3. 选择评价指标的要求

第一，评价指标必须体现对英语教师课堂教学规范的期望，发挥

评价指标的导向作用。

第二，评价指标的文字表述必须准确、易懂、规范，采用评价双方都能理解的语言和术语，含糊的或晦涩的文字表述容易产生曲解、误会或歧义。

第三，评价指标必须具有一定的挑战性，是跳一跳够得着的“摘苹果”的指标，即“最近发展区”的指标，而不是跳三跳够不着的“摘星星”的指标，能够激发英语教师的教学热情。当英语教师经过努力奋斗实现评价指标时，能够获得成就感和荣誉感。

第四，评价指标应该具有相对的独立性，防止评价指标之间可能出现的重复、重叠、冲突或矛盾。否则，将造成重复评价的现象，无形之中提高了某些评价指标的权重和地位，影响了评价结论的准确性。

第五，评价指标体系应该是完整的，包含所有的重要指标，涵盖全部的预期结果。残缺不全的评价指标体系将给评价结果带来人为的偏差，也无法有效地发挥导向作用。但是，评价指标体系不宜过细、过多或过繁，以免在评价时难以区别和打分。为了确保评价指标体系的重点突出，可以有意识地归类合并，减少指标数量，选择具有代表性的、富有说服力的、典型的评价指标，删减一些细枝末节的评价指标。

第六，尽量采用带有行为特征的、容易操作的评价指标，便于在评价过程中统一标准，获得客观、准确的评价结果。

第七，简化评分方法，避免繁琐的公式和复杂的运算。

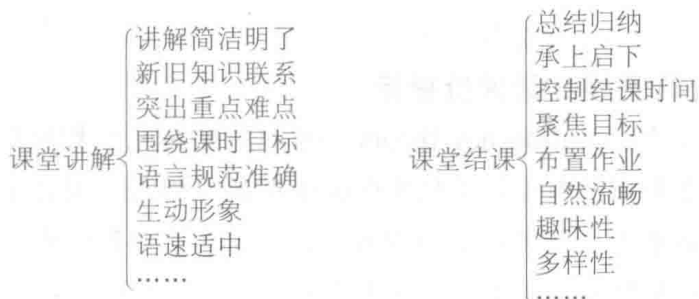
4. 确定评价指标的策略

评价指标通常分为绝对评价指标和相对评价指标两种类型。绝对评价指标是容易量化的，通常可以通过数量表示，因此亦称外显评价指标或定量评价指标，如出勤率、课时数、发表论文数等。在评价过程中，评价者可以依据数量的多少，直接给出评价结果，一般不会产生歧义。比如：全年全勤（10分），请假1天（9分）；每周20节课（10分），每周18节课（9分）。

相对评价指标是不易量化的,具有抽象性、模糊性、笼统性等特征,因此亦称内隐评价指标或定性评价指标,如“教学观念先进”“教学态度认真”等。如何应对相对评价指标几乎成了当前制约中小学开展评价的瓶颈问题,也成为制定“英语教师课堂教学规范评价指标体系”的难点所在。

毋庸置疑,“英语教师课堂教学规范评价指标体系”几乎无法采用可以量化的绝对评价指标,只能由不易量化的相对评价指标构成。如何制定相对评价指标,本课题组采取如下两种设计策略。

策略一:把相对评价指标转化为若干个具有行为特征的评价指标,以“课堂讲解”和“课堂结课”为例。



策略二:保留最重要、最主干的评价指标,删除次要的、细枝末节的评价指标。按理说,“英语教师课堂教学规范评价指标体系”应该体现其完整性,涵盖全部的预期结果,形成一个面面俱到的、全方位的指标体系。然而,在制定评价指标体系时,为了突出重点和提高可操作性,应该删除一些次要的或细枝末节的评价指标。陈玉琨教授指出:“为了能够把握住影响教育目标到达的主要因素,有意识地忽略一些虽有影响但属于次要的因素,这是允许的,也并不违反完备性的要求。”^①为此,本课题组把“课堂讲解”和“课堂结课”的评价

^① 陈玉琨. 教育评估的理论与技术 [M]. 广州: 广东高等教育出版社, 1987: 81.

指标精简为：

课堂讲解 { 讲解简洁明了
 { 新旧知识联系
 { 突出重点难点

课堂结课 { 总结归纳
 { 承上启下
 { 控制结课时间

采用上述设计策略的好处在于：第一，具有行为特征的评价指标给评价专家提供了看得见、摸得着的且比较具体的评价依据，避免了理解上可能产生的混乱或分歧，有助于他们给出比较客观的评价结果。第二，具有行为特征的评价指标能够发挥“标杆”的作用和功能，使英语教师比较准确地把握评价指标的内涵，有了更加明确的努力方向。

5. 允许更换三级评价指标

权变理论（contingency theory，亦称应变理论、权变管理理论）指出，每个组织的内在要素和外在条件都各不相同，因而在管理活动中不存在适用于任何情景的原则和方法。同样，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”也不是一成不变的、放之四海皆通用的评价指标体系。评价者不应照搬照抄评价指标体系，而应根据具体情况和需求对指标体系进行某些调整或修订。鉴于学段（小学、初中、高中）、年级（低年级、中年级、高年级）、课型（新授课、活动课、练习课、复习课、讲评课等）、教龄（青年教师、中年教师、资深教师）、职级（初级职称、中级职称、高级职称）、校情（城市学校、农村学校等）、学情（快班、慢班等）等的诸多不同，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”应“随具体实际而变”或“依具体情况而定”。在操作实践中，允许评价双方依据外部环境和内部条件的发展和变化，通过协商和讨论，更换三级评价指标。以“课堂提问”和“课堂活动”为例。

【课堂提问】“英语教师课堂教学规范评价指标体系”针对“课堂提问”列出3个三级指标，即“兼顾各类问题”“兼顾各类学生”“给予候答时间”。其实，除此以外，第9章“课堂提问”还提出了其他要求，如：及时给予反馈；鼓励学生提问；提高提问艺术，具体包括提问目的明确、提问宁缺毋滥、提问简洁明了、注意提问坡度、避免机械提问、避免一次性提出多个问题、避免过多的集体应答等。在确定评价项目时，评价双方可以根据学段、课型等实际情况，通过协商和讨论，更换三级评价指标。

【课堂活动】“英语教师课堂教学规范评价指标体系”针对“课堂活动”列出3个三级指标，即“活动指向明确”“活动形式多样”“学生广泛参与”。其实，除此以外，第13章“课堂活动”还提出了其他要求，如：创设活动情景；活动循序渐进；提高交际能力；活动掌控有序；活动开展充分；活动评价方式合理；活动时间合理。在确定评价项目时，评价双方可以根据学段、课型等实际情况，通过协商和讨论，更换三级评价指标。

四、主要原则

1. 发展性原则

“英语教师课堂教学规范评价指标体系”坚持发展性原则。它的基本前提和假设是，教师课堂教学的知识、能力和态度是可以发展的，教师具有专业发展的外在压力和内在需求。“英语教师课堂教学规范评价指标体系”可以发挥导向作用，把应该达到的或经过努力可以达到的评价指标展示在英语教师面前，引导他们不断追求目标，促进专业发展。

2. 民主性原则

民主性原则倡导民主管理的思想，反对把教师视为学校管理的

“客体”，而是把教师视为学校管理的“主体”，强调他们的主体地位和主人翁意识，树立依靠教师办学的思想。因为，在办学过程中，尽管存在着人力、物力、财力、时间等各种要素，但是教师仍然是最基本和最重要的因素。没有教师的主导作用，其他要素都难以有效地发挥作用。“英语教师课堂教学规范评价指标体系”坚持民主性原则，具体措施包括：

- 破除评价活动的神秘性，把“英语教师课堂教学规范评价指标体系”挂在校园网上或人手一份，供全体英语教师参阅。
- 由英语教师与评价者共同商定开展评价的日期。
- 由英语教师自主选择五个或以上的任选评价项目。
- 由英语教师自主决定是否自报评价项目。
- 由于学段、课型等的不同，允许英语教师与评价者根据实际情况，通过协商和讨论，更换甚至另用其他三级评价指标。
- 课堂观察后，由评价者向英语教师提供反馈信息，同时鼓励和允许英语教师开展自我评价，包括提出与评价者不同的意见和想法。

3. 全员性原则

全员性原则包括两层含义：第一，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”面向全体英语教师，而不是面向少数优秀英语教师或少数不称职英语教师，是为了提高全体英语教师的课堂教学质量，而不是为了提高少数英语教师的课堂教学质量。第二，促进全体英语教师与学校组织的共同发展，通过提高英语教师个体的课堂教学质量，从而达到提高整个学校的英语课堂教学质量。所以，它要求全体英语教师参与和接受教师评价，促进每一个教师的专业发展。

4. 诊断性原则

“英语教师课堂教学规范评价指标体系”努力发挥鉴定和诊断的功能。在评价过程中，要求评价专家发现英语教师课堂教学规范的优

点和缺点，然后通过归因分析，找出症结所在，并且有的放矢地提出相应的建议。

5. 反馈性原则

“英语教师课堂教学规范评价指标体系”要求评价者及时提供反馈信息。如果没有反馈，任何评价活动就失去了归宿和意义。反馈信息至少有两个指向：第一，向评价对象（接受评价的英语教师）提供反馈信息，如评价结果、建议等，使评价对象可以总结经验和教训，明确日后的努力方向；第二，向学校组织（包括教研组、年级组）提供反馈信息，帮助领导了解、提高和加强英语教学的管理、服务和决策水平。

6. 科学性原则

“英语教师课堂教学规范评价指标体系”的科学性原则主要表现在两个方面。一方面，以现代教育教学理论为指导，使评价指标契合英语课堂教学的要求、特点和规律，能被全体英语教师认可和接受；另一方面，坚持实事求是的态度，确保评价过程和评价结果的可靠、客观和准确。

7. 普适性原则

“英语教师课堂教学规范评价指标体系”具有某种普适的特点或借鉴价值。尽管它具有英语学科的特殊性，有别于其他学科的课堂教学规范，但是英语学科与其他学科之间必然具有共性。只要依据某一学科的特色和要求，对“英语教师课堂教学规范评价指标体系”中的部分或少数评价指标作出适当的调整，就能适用于其他学科的教师课堂教学规范的评价活动。上海市新黄浦实验学校在语文、数学、音乐、自然等学科开展了这方面的尝试，获得了成功（参见本书第20章）。

五、五个避免

1. 避免采用“拿来主义”的评价指标

目前，我国某些学校在制定评价指标时，总是希望从国外文献中找到现成的评价指标。这种做法是徒劳的，甚至是危险的，因为世界上没有“放之四海皆通用”的评价指标。“橘生淮南则为橘，橘生淮北则为枳”，生搬硬套的“拿来主义”或“洋接轨”，到头来必然导致“水土不服”的结局。

权变理论让我们懂得，在研究和制定“英语教师课堂教学规范评价指标体系”时，可以参照国外的相关指标，但是必须依据本国的国情、教师情况、学生情况、教学情况等变化因素，制定本国的、本土的评价指标。本课题组在研制“英语教师课堂教学规范评价指标体系”时，把全部评价指标划分为规定评价项目、任选评价项目和自报评价项目三大板块。实践表明，这种划分更加符合英语教师课堂教学的实际情况，体现了民主性、人性化以及对教师的尊重。至今为止，在国内外相关资料中还没有发现这种划分方法，这不失为一次突破和一种创新。

2. 避免采用千人一面的评价指标

目前，我国某些学校为了省事、省力或省心，不管针对哪个学段（小学、初中、高中）、哪个年级（低年级、中年级、高年级）、哪种课型（新授课、活动课、练习课、复习课、讲评课等）、哪类教师（青年教师、中年教师、资深教师；理科教师、文科教师、音体美教师；初级职称、中级职称、高级职称）、哪种学校（城市学校、农村学校等）、哪种班级（快班、慢班等），总是采用千人一面的评价指标。其实，“一刀切”的评价指标是难以操作的。比如，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”中的“语音语调准确”“口语表达流畅”

适用于英语教师的评价指标，但是并不适用于美术、体育、数学、物理、化学等学科教师的评价指标。因此，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”一方面要体现各门学科课堂教学的共性，另一方面必须体现英语学科课堂教学的特殊性。

3. 避免采用陈旧过时的评价指标

随着时代的发展和教育理论的发展，课程观、教学观、学生观、教师观、评价观等都发生了根本的变化，教师的角色、功能等需要重新定位。因此，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”力求与时俱进，体现现实性、时代性和英语教师未来发展的需要，充分反映最新的教学理论和研究成果，为此专门增设了情景创设、课堂互动、课堂评价、文本再构（创新性使用教材）、纠错策略、课程资源开发等新的评价指标。

4. 避免采用过于宽泛的评价指标

目前，我国某些学校在制定评价指标体系时，采用过于宽泛或过分柔性的评价指标，如教学态度认真、教学观念先进、教学手段新颖。毫无疑问，这些评价指标是正确的，但是过于抽象、笼统，难以作为课堂教学评价的直接依据。这势必加大评价工作的操作难度，使评价专家在理解和把握方面出现较大的偏差，增加了评价过程的主观性、随意性和模糊性，降低了评价结果的可靠性和有效性。其结果是，课堂教学评价成了评人缘、评大概。

为了避免采用过于宽泛或过分柔性的评价指标，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”采用三级评价指标体系，通过逐级分解和细化，把抽象、笼统的一级评价指标和二级评价指标转化为看得见、摸得着的、具有行为特征的三级评价指标，便于评价专家能够给出比较客观的评价结果。

5. 避免采用高不可攀的评价指标体系

评价指标应该是可以接受的、经过努力可以达到的指标。“英语教师课堂教学规范评价指标体系”从实际出发，充分估计到英语教师在课堂教学过程中可能遇到的各种障碍和困难，适当留有余地。课题组认为，如果脱离英语课堂教学的实际和英语教师的现有水平，一味地追求理想化的、高不可攀的评价指标，或个别教学能手或高手才能达到的评价指标，那么评价指标可能成为纸上谈兵或空中楼阁，导致评价活动流于形式。为此，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”在规定评价项目和任选评价项目两个板块的基础上，增设了第三板块——自报评价项目，包括文本再构（创造性使用教材）、纠错策略、课程资源开发等教学能手或高手才能达到的评价项目。在操作时，尊重教师的意愿，由他们自主决定是否愿意把它们列为评价项目。

六、实施类型

“英语教师课堂教学规范评价指标体系”的实施类型主要有领导评价、同行评价、自我评价。

1. 领导评价

领导评价，即自上而下的评价。目前，大多数学校采用这种评价形式，其主要形式有二：校方负责实施评价并进行课堂观察；部门领导（如教研组领导、年级组领导）负责实施评价并进行课堂观察。

(1) 校方负责实施评价并进行课堂观察

这种评价形式由校方全面协调，统筹兼顾，确定评价过程、评价要求、注意事项等。与此同时，校方领导和校方邀请的专家亲自进入教室开展课堂观察。其优点是，校方领导有机会与英语教师（评价对象）开展双向交流，感受英语教师的情感、想法和困难。

(2) 部门领导负责实施评价并进行课堂观察

在规模大的学校中，英语教师人数多，校方领导无法对每一位英语教师进行课堂观察，通常委托教研组、年级组等部门领导负责实施评价。其优点是，比较重视发挥部门领导的作用。其不足之处在于，校方领导与英语教师（评价对象）之间缺乏双向交流，难以感受英语教师的情感、想法和困难。

2. 同行评价

同行评价，即以英语教研组或英语年级组为单位，在教师之间相互开展评价。可以采用“一对一”的评价形式，由一位英语教师对另一位英语教师实施评价，也可以采用“多对一”的评价形式，由多位英语教师对一位英语教师实施评价。在开展同行评价时，应避免感情用事、避重就轻、避实就虚、言不由衷等不良倾向，也应避免“你好，我好，大家好”“你差，我差，大家差”等倾向，从而失去了评价活动的意义。

3. 自我评价

自我评价是指，由英语教师本人自主对照“英语教师课堂教学规范评价指标体系”对自己开展评价。可以要求英语教师个人采取书面形式或口头形式，说明存在的优点和缺点。自我评价有助于弘扬民主气氛，增加英语教师的主人翁意识。其不足之处在于，降低了英语教师与校方领导、教研组领导和年级组领导之间接触的机会。

在自我评价过程中，务必确保英语教师做到襟怀坦白，这是自我评价成功的关键。实践表明，如果把自我评价的结果用于奖励或惩罚的目的（尤其是用于惩罚），很难保证英语教师保持襟怀坦白的态度，因为他们可能担心自我评价的结果会影响他们的切身利益，或妨碍他们的发展和前途。因此，他们会有意或无意地拔高和扩大自己的优点，或者隐瞒和淡化自己的缺点和不足。如果把自我评价的结果用于

促进英语教师专业发展，而不是用于奖励和惩罚（尤其不是用于惩罚），那么自我评价的过程将真正成为自我对照、自我反思、自我教育、自我内化、自我激励、自我修正、自我完善和自我提高的过程。

第3章 操作流程

“英语教师课堂教学规范评价指标体系”的操作流程主要包括前期准备、课前见面、课堂观察和课后评课四个环节（参见图3-1）。

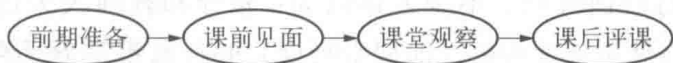


图3-1 操作流程

一、前期准备

1. 建立领导小组

由校方、英语教研组长和英语教师代表组成，负责制订“英语教师课堂教学规范评价方案”，内容包括评价目的、实施步骤、操作方法、注意事项等，安排专人负责协调、记录、统计、汇集资料等具体工作。

2. 宣传动员

领导小组向全体英语教师宣讲“英语教师课堂教学规范评价方案”，征集英语教师意见。征集意见可以采用集体形式，小组形式或个人形式。建议编写一份“征集意见提纲”，在征集意见时发挥提示作用，确保征集的意见能够聚焦和紧扣主题。

3. 公示评价指标

英语教师课堂教学规范评价活动要坚持民主，尊重教师，破除评价活动的神秘性，加强透明度，应将“英语教师课堂教学规范评价指标体系”挂在校园网上或人手一份，供全体英语教师阅读。须知，每一次阅读就是一次自我对照、自我教育、自我激励的过程。

4. 开展培训

英语教师课堂教学规范评价活动的培训面向全体评价者和评价对象。以校本培训为主，由领导小组统筹安排。长期以来，在教师评价活动中，有关课堂听课的培训活动始终没有引起足够的重视，也没有安排足够的培训时间。不少人误以为：领导和教师天天进入课堂授课，他们必然是课堂观察（即课堂听课）的行家里手，已经具备了课后评课的知识与技能。作为评价者和评价对象，他们无须接受课堂观课和课后评课的专门培训，或者只要稍作讲解或点拨即可。

其实，能上课并不等于能观课和能评课，即便是教学能手和高手，也未必能观课和评课。上课与观课、评课是截然不同的概念，如同优秀运动员一样，即便他们能够打破和保持世界纪录，也未必能够成为优秀教练员。事实上，许多教师（包括英语教师）并不具备课堂观课和课后评课应有的知识和技能，比如，如何观察课时目标、教学内容、课堂导入、课堂互动等？如何进行课堂记录，做到主次分明，详略得当？如何从转瞬即逝的教学现象中发现最典型、最本质的东西？如何在课后评课时做到实事求是，客观公正，以理服人？等等。

举一个简单的例子：一位优秀的英语教师担任差班的教学工作，尽管他全力以赴，但是课堂教学效果还是不如其他教师。如何正确评价这位优秀教师的课堂教学效果？这就需要评价者能够理解和贯彻增值评价的理念，换句话说，需要评价者在评价课堂教学效果时，务必考虑那个差班的原有基础，比较准确地评价这位教师的课堂教学效果。如何理解和贯彻增值评价的理念？这就是一项重要的培训内容。

实践表明,相关培训活动将会大大提高课堂观课和课后评课的质量。

二、课前见面

在进入课堂观察前,评价双方必须见面一次,或者说,举行一次简单的预备会议。课前见面最迟安排在课堂听课前一天,时间15—30分钟左右,主要任务包括:第一,由评价对象向评价者介绍该堂课的教学进度、课时目标、授课计划、困难与问题等,并告知自己已经确定的任选评价项目、自报评价项目以及可能需要更换或另用的三级评价指标;第二,由评价双方确定课后评课的时间和地点。

1. 确定教学进度

每一堂课都是某个单元乃至整个教学过程的一个组成部分,其课时目标、教学内容和教学方法关系到并取决于前一堂课和后一堂课。课堂听课前,执教老师(评价对象)应该让评价者了解该节课的教学进度。也许,评价者通过学校教学计划已经大致了解了教学进度。不过,在课前见面时,执教老师向评价者再一次明确教学进度还是必要的。

2. 确定课时目标

在确定课时目标时,应该以执教老师的意见为准,而不是以评价者的意见为准。如果课时目标严重欠妥,假如不予修正,可能招致教学失败,评价者可以建议执教老师予以修正。如果课时目标稍有不妥且无碍大局,评价者应该尊重执教老师的意见。总之,评价者既不能颐指气使,越俎代庖,也不能充耳不闻,视而不见。

3. 确定授课计划

授课计划,亦称备课计划、课时计划、教学方案或教案。在开展

英语教师课堂教学规范评价活动时，应该要求执教老师制定个人的授课计划。授课计划无论详细还是简略，都能让评价者在随后的课堂观察和课后评价过程中有所依据。

授课计划一般包括年级、班级、学科名称、授课时间、课时目标、教学内容、重点和难点、教学步骤、教具、学具、作业等。授课计划的详略程度取决于教学内容、教师个人的教学经验和风格等。

授课计划是执教老师授课的方案、蓝图或路线图。特级教师斯霞曾经说过：“要上好课，首先要备好课，我常常把备课比作指挥员在组织‘战役’，我总是反复思考反复推敲，直到自己认为比较满意的设计方案为止。”^①

然而长期以来，在教学过程中，教师个人的授课计划常常被教学参考用书中的授课计划或教研组制定的集体教案所取代。在课堂教学中，一些教师几乎到了“教学参考用书在手，照本宣科”或“集体教案在手，照本宣科”的地步。其实，教学参考用书或集体教案在注重统一授课计划的同时，也扼杀了教师个人的教学风格和教学创新。

4. 告知困难和问题

在课前见面时，执教老师应该向评价者告知课堂教学过程中可能遇到的困难和问题，如困难学生的问题、残障学生需要照顾的问题、个别捣蛋学生的问题、教学设施欠缺的问题、教学资源不足的问题等。评价双方不能忽视这些问题，更不能误以为它们是与课堂听课无关的问题。事实上，这些问题将直接地或间接地影响到教学效果。如果评价者正在担任学校领导，可以从中了解学校、教研组或年级组管理方面的某些疏漏。如果评价者不是学校领导，也可以如实地向学校领导反映情况。

^① 方贤忠. 备课·说课·听课研究 [M]. 上海：上海市杨浦区教师进修学院，[印刷]：25.

5. 确定课堂观察方式

课堂观察，亦称课堂听课。在课堂观察时，评价者充当旁观者，还是充当参与者呢？这是两种不同的听课方式。经验表明，评价者应该兼顾两种听课方式。

在执教老师讲解时，评价者应该安静地坐在教室的一角，避免产生不必要的干扰。在开展课堂活动时，学生通常围着桌子讨论问题、观察实物或动手操作，评价者可以在教室里轻轻走动，观察甚至直接参与小组活动，必要时可以给小组活动提供一些指导或帮助。如果遇到艰深的问题时，一旦学生回答不出，评价者完全可以充当“教学资源”或“课程资源”，给予精彩的回答。

无论采取何种听课方式，评价者务必作好听课记录。参与小组活动时，评价者无法进行听课记录，因此他们应该养成“草记”的习惯，及时记下一些关键词，作为事后记录或课后评课的某种提示。

6. 确定评价项目

“英语教师课堂教学规范评价指标体系”由规定评价项目、任选评价项目和自报评价项目三大板块构成。其中，规定评价项目是每位执教老师必须接受的评价项目；任选评价项目允许执教老师根据自己的课时目标和授课计划，任意选择五个或以上作为自己愿意接受的评价项目；自报评价项目是执教老师依据自己的意愿，自主决定申报的评价项目。在课前见面时，执教老师务必向评价者清晰地告知自己确定的任选评价项目、自报评价项目以及可能需要更换或另用的三级评价指标。（参见第2章“涵盖三大评价板块”和“允许更换三级评价指标”）

7. 确定课后评课的时间和地点

在课前见面时，评价双方要确定课后评课的时间和地点。课后评课直接关系到“英语教师课堂教学规范评价指标体系”的实施效果。课堂观察与课后评课之间的间隔时间不宜过长。如果把课后评课安排

在几天、几周或几个月以后，评价者只能依赖模糊的记忆给予评课，其效果必然大打折扣。

课后评课的地点须认真斟酌。如果把课后评课的地点安排在走廊里或者某个角落，那是一种过于随意的安排；如果把课后评课的地点安排在教师办公室里，这恰恰又是最不受教师欢迎的地方，因为那是一个易受干扰的地方。课后评课的地点最好是一个安静的地方，应该免受电话、同事、学生或来客的打扰。

三、课堂观察

评价者应该在上课开始前进入教室，这是对执教老师、学生和课堂教学的尊重，可以利用提前进入教室的简短时间观察和了解课堂环境、教室布置、师生教具和学具的准备情况。

上课开始后，评价者坐在教室的后面或角落，这样既能全面观察课堂教学，又能最大限度地减少课堂观察可能产生的干扰或负面影响。现在，最擅长、最合格或最成功的课堂观察者被公认为或称赞为“无声的课桌椅”，他们如同一个讲台或一张课桌椅那样，一定不会干扰或影响课堂教学。

课堂观察过程中，评价者必须思想集中，一边认真观课，一边认真记录。当然，要求评价者事无巨细、面面俱到地记录执教老师的一言一行是不可能的，也是不必要的。课堂观课记录应该依据课前确定的评价项目，有所侧重，有所选择，包括重点、事实、评语、建议等。

为了尊重执教教师、学生和课堂教学，评价者必须自始至终地听完一堂课，不能中途进入或提前退出教室。

四、课后评课

课堂观察后，评价者和执教教师一起来到课前见面时已经确定的

评课地点。此时，大多执教教师比较紧张，即使教师的课堂教学表现上乘，紧张情绪还是难免的。评价者应该显示出高兴、轻松的神态，保持热情和积极的态度。

评价双方应该确保有足够的时间进行课后评课，不要因为电话、来访等其他活动的干扰，三言两语地、过早地结束课后评课。如果无法完成课后评课的所有议项，可以在近期另外安排一次机会。第二次课后评课不要重复第一次的内容，而应该集中关注尚未完成的那些议项。

课后评课主要依据“英语教师课堂教学规范评价指标体系”，应该让执教教师对自己的上课表现进行自我反思和自我诊断，如：为什么这样上课，而不是那样上课？哪些方面特别出彩，哪些方面特别后悔？哪些与授课计划有明显落差？等等。有人担心，执教教师的自我反思和自我诊断可能一味强调自己的优点，掩饰自己的缺点。研究表明，只要把教师评价活动定位于促进教师专业发展方面，而不是定位于奖励和惩罚（尤其不是惩罚）方面，绝大多数执教教师乐意开展自我评价，能够正确且公正地对待自己，包括自我批评。本课题组在试点中发现，一般而言，男教师不太愿意在女教师面前袒露或批评自己的缺点，这应该引起我们的注意。

在此基础上，评价者依据课堂观察的结果对执教教师开展评价。评价者应该将听课记录的重点、事实、评语、建议等毫无保留地告知执教教师，最好能够提供或穿插一些具体的例子。由于评价者按照双方事先认可的评价项目进行课堂观察，因此听课记录一般都能得到执教教师的认可。尽管如此，评价双方还可以进一步回忆和补充一些细节，探讨某些教学行为或教学现象的根源，从而做出更加客观的剖析。

在课后评课中，评价者可以进一步指出执教教师的优点和缺点。无论采取何种表达方法，评价者一定要承认和肯定执教教师的优点。在指出缺点或不足之处时，不可以采取嘲讽、挖苦的口吻，而应该诚恳地分

析症结所在和产生原因，语气应该委婉，措辞应该到位。此时，也应该允许执教教师予以辩解，甚至提出与评价者截然相反的意见。

在指出优缺点的基础上，评价者应该提出相应的合理建议或纠正措施，指明未来的努力方向，甚至由评价双方共同制定一个改进计划。课题组发现，这些合理建议、纠正措施或改进计划一定会具有针对性和可行性，可以让执教教师站在评价者的角度获得某些真知灼见，进一步提高课堂教学质量。

附：

英语教师课堂教学规范
评价指标体系

一级指标	二级指标	三级指标	A (满意); B (一般); C (不满意)
规定评价项目 (必须接受评价)	学科素养	学科知识扎实	
		语音语调正确	
		口语表达流畅	
	课时目标	课时目标清晰	
		课时目标具体	
		课时目标可以达成	
	教学内容	基于课时目标	
		基于学生认知水平	
		教学内容正确	
任选评价项目 (任选五个或以上)	课堂导入	导入方法合理	
		导入内容必要	
		控制导入时间	
	课堂讲解	讲解简洁明了	
		新旧知识联系	
		突出重点难点	
	课堂提问	兼顾各类问题	

(续表)

一级指标	二级指标	三级指标	A (满意); B (一般); C (不满意)
任选评价项目 (任选五个或以上)	课堂提问	兼顾各类学生	
		给予候答时间	
	情景创设	创设方法多样	
		贴近学生生活	
		针对教学内容	
	课堂演示	演示方法恰当	
		演示内容必要	
		演示时机适宜	
	课堂板书	简明扼要	
		书写规范	
		结构美观	
	课堂活动	活动指向明确	
		活动类型多样	
		学生广泛参与	
	课堂互动	师生互动	
		生生互动	
		全面互动	
	课堂评价	积极评价为主	
		评价方法多样	
		评价主体多元	
	课堂结课	归纳总结	
承上启下			
控制结课时间			

(续表)

一级指标	二级指标	三级指标	A (满意); B (一般); C (不满意)
自报评价项目 (自主决定是否申报)	文本再构	基于教材	
		优于教材	
		尊重学生差异	
	纠错策略	区别失误与错误	
		区别全局性错误和局部性错误	
		区别直接纠错与间接纠错	
	课程资源开发	课程资源健康向上	
		与教学目标匹配	
		与教学内容匹配	
	其他		

注：由于学段、课型等的不同，允许评价双方通过协商，更换三级评价指标。（参见第2章“框架结构”中有关“允许更换三级评价指标”的部分）

II.

英语教师课堂教学规范 评价指标体系的解读

(规定评价项目)

1. 教师素养

教师素养是在人的素养基础上发展起来的。教师作为社会中一种特定的职业，应该具备一定的素养，达到一定的标准。人们在给教师素养进行定义时，努力体现其职业特点，如职业道德、职业素养、敬业态度、职业技能、职业行为、职业作风等。教师素养的内涵因素很多，包括学历和程度、实践经验、社会环境、工作经历以及自身的一些基本情况（如身体健康）。

目前，有关教师素养的表达很多。有人认为，教师素养是教师履行职责、完成教育教學任务所必需的各种能力。有人认为，教师素养是教师

第一板块为规定评价项目，包括学科素养、课时目标、教学内容三个评价项目，它们是英语教师开展课堂教学的基本前提和必备条件，因此应该成为每位英语教师必须接受的评价项目。

本课程组认为，教师素养是教师履行职责、完成教育教學任务所必需的品质和能力的总称。

2. 英语教师学科素养

英语教师首先是教师，作为教师，他们必须具备一名普通教师最基本的素养；作为外语教师，他们又必须具备与外语教学有关的专门

第4章 学科素养

一、学科素养的相关概念

1. 教师素养

教师素养是在人的素养基础上发展起来的。教师作为社会中一种特定的职业，必须具备一定的素养，达到一定的标准。人们在教师素养进行定义时，都力图体现其职业特点，如职业道德、职业意识、职业态度、职业技能、职业行为、职业作风等。教师素养的制约因素很多，包括受教育程度、实践经验、社会环境、工作经历以及自身的一些基本情况（如身体健康）。

目前，有关教师素养的表述很多。有人认为，教师素养是教师履行职责、完成教育教学任务所必需的各种能力。有人认为，教师素养是教师在教育教学中表现出来的、决定其教育教学效果和对身心发展有显著影响的心理和认知品质的总和。国外有关研究认为，教师的教育观念、教学能力、知识结构及个性品质是教师素养的组成部分。

本课题组认为，教师素养是教师履行职责、完成教育教学任务所必需的品质和能力的总和。

2. 英语教师学科素养

英语教师首先是教师。作为教师，他们必须有一名普通教师最基本的素养；作为外语教师，他们又必须具备与外语教学有关的专门

素养。束定芳指出：“一个合格的外语教师，必须具备一个任何普通教师所必须具备的基本素质，还必须具备一名语言教师所应具备的专门素质，更应具备适应外语教学这一特殊学科的专门素质。”^①王蔷在《基础教育阶段外语学科素质教育问题初探》一文中对英语教师素质结构进行比较全面的阐述。她认为，英语教师基本素质结构包括：优秀的个性品格、过硬的业务能力、较强的科研能力、教学能力、较高的科学文化素养、现代教育理论和学科理论。^②

综上所述，本课题组认为，除职业道德、管理能力、科研能力等以外，英语教师学科素养应该包括语言素养（英语学科的知识与能力）和教学素养（英语学科教学的知识与能力）两个部分。

二、提高英语教师学科素养的必要性

1. 《义务教育英语课程标准》的诉求

2001年，教育部颁布了《全日制义务教育普通高级中学英语课程标准》[以下简称《英语课程标准》（实验稿）]。经过十年的实践探索，英语课程的目标设置、教学内容、教学方法、学生评价、教学资源等发生了很大的变化。2011年，教育部颁布了新一轮《义务教育英语课程标准》[以下简称《英语课程标准》（2011年版）]。

《英语课程标准》（2011年版）对英语教师学科素养提出了更高的要求。英语教师学科素养的总体要求是：具有扎实的语言基本功，即掌握语音、语调、语法、语用等基础语言知识；具有较高的听、说、读、写、译语言技能以及较广的英美文学、风俗、历史、地理等

^① 束定芳，庄智象．现代外语教学理论、实践与方法[M]．上海：上海外语教育出版社，1996：172．

^② 王蔷．基础教育阶段外语学科素质教育问题初探（上）[J]．中小学外语教学，1999（10）．

文化修养；具有一定的语言学、外语学习理论和课程理论知识；英语口语自然流利，语音语调正确得体；能够设计并实施课堂教与学的多种语言活动，制作或运用多种教学方法和手段，创设语言学习环境，熟练地用英语组织课堂教学；掌握较娴熟的导入、讲解、提问、板书、情景创设、演示、互动、评价、结课等课堂教学技巧；在小学阶段，英语教师应该具有活泼的性格、能歌善舞、能写善画的艺术才能。总之，基础教育阶段英语教师的学科素养必须含有“所教学科的知识能力”和“如何教好该学科的知识能力”。

2. 英语教师学科素养亟待提高

提升英语教师学科素养是提升英语教学水平、推动学校英语教育可持续发展的重要保证。实施《英语课程标准》（2011年版）的主要阵地课堂，而教师是课堂的组织者和实施者，其学科素养直接关系到英语教与学的质量。然而，我国基础教育阶段英语教师的学科素养存在着不同程度的缺失或不足，如：

- 填鸭式——英语教师讲得多，学生实际运用的机会很少，重点不突出，课堂气氛沉闷。

- 应试式——升学考试只有笔试，不考听说能力，英语教师只重视语法、句型和条条框框，导致学生的听说能力很差，实际运用困难。

- 厌教式——英语教师不能透彻地掌握教材，不善于学习别人的长处和更新知识，长年重复，使学生感到厌烦。

- 陈旧式——英语教师不会或者不愿意使用语音室、幻灯片、电脑、录音机等现代化辅助教学手段。

- 母语式——英语教师较多地使用母语教学，严重影响了学习外语的气氛。^①

^① 赵彩节. 浅析中学英语课堂教学中存在的问题及策略研究 [J]. 知识经济, 2013 (18).

目前，有些英语教师音素读不准，语音发音不准确，重音、语调经常出错，带方言等；有些英语教师口语能力差，不能用流利标准的英语组织课堂教学；有些英语教师书写板书不规范，不注意字母的大小写、笔顺、格式及标点符号等；有些英语教师仍然过分关注语言知识目标，注重传授词汇、句型、语法等，缺乏对学生语言运用能力的培养，忽略了文化意识的培养和情感的需求，使学生在运用语言表达思想和情感时缺乏得体性和语言信息差。^①

即使在英语公开课或示范课中，也出现了一系列问题，如：教学目标不明，提问方式不当，师生虚假互动，滥用鼓励与夸奖，把自主学习蜕变成放任自流，有活动、无体验，合作学习有形式、无实质，标签式的情感、态度和价值观教育，等等。^②

上述问题暴露出英语教师学科素养的缺失和不足，涉及英语教师的语言素养和教学素养两个方面，然而它们仅仅是英语课堂教学中出现的部分现象。

三、英语教师应该具备的学科素养

基于上述研究，本课题组将英语教师的学科素养归纳为语言素养（英语学科的知识与能力）和教学素养（英语学科教学的知识与能力）两个方面（参见图4-1）。

1. 语言素养——英语学科的知识与能力

(1) 语言知识

英语语言知识包括英语语音、语调、词汇、语法、语用等几方面。《英语课程标准》（2011年版）提出，学生“应该学习和掌握的英

① 程小梅. 浅析英语课堂教学中存在的问题 [J]. 试题与研究: 教学论坛, 2012 (6).

② 陈惠民. 由公开课引发的英语课堂教学问题的反思 [J]. 英语教师, 2010 (4).

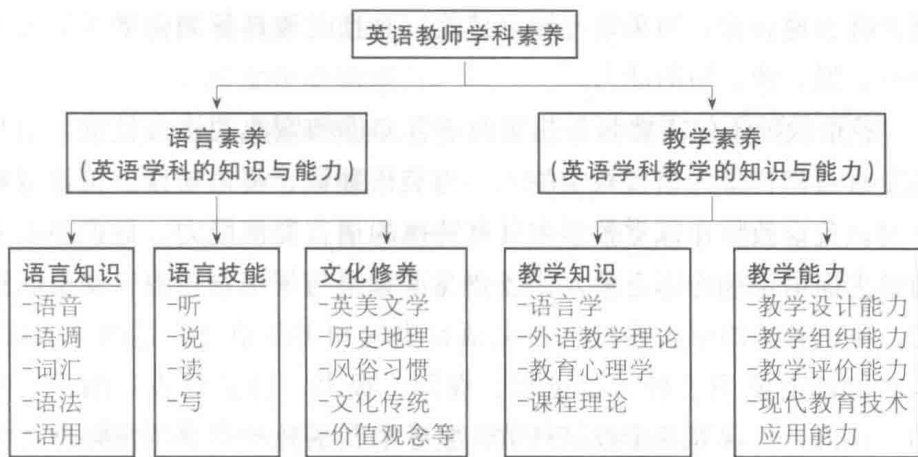


图 4-1 英语教师学科素养

语言基础知识包括语音、词汇、语法以及用于表达常见话题和功能的语言形式等。语言知识是语言运用能力的重要组成部分，是发展语言技能的重要基础”。^① 因此，扎实的语言知识是教师向学生“授业”的基本内容，也是英语教师应有的语言素养之一。

(2) 语言技能

听、说、读、写以及综合语言运用能力是语言教学的内容。《英语课程标准》(2011年版)指出：“语言技能是语言运用能力的重要组成部分，主要包括听、说、读、写等方面的技能以及这些技能的综合运用。听和读是理解的技能，说和写是表达的技能。它们在语言学习和交际中相辅相成、相互促进。学生应通过大量的专项和综合性语言实践活动，形成综合语言运用能力，为真实语言交际打基础。”^② 可见，娴熟的听、说、读、写语言技能是英语教师的必备素养，也是课堂教学的必备手段。英语教师不仅应该具备准确流利的英语语音语

^① 教育部. 义务教育英语课程标准(2011年版)[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012: 18.

^② 同上: 12.

调，听、说、读、写英语等语言技能，而且应该具备如何培养学生英语听、说、读、写的能力。

英语教师不仅需要具备扎实的语言知识和娴熟的语言技能，而且需要将它们转化为语言教学能力。与英语翻译、英语写作、英语导游不同，英语教师在课堂教学中具有特殊的语言交流能力。他们不仅要为学生提供正确的语言输入，还要在课堂里与学生进行语言交流。通常，英语教师的语言表现在口头语言表达和书面语言表达两个方面。口头语言主要用于导入、讲解、提问、板书、情景创设、演示、互动、评价、结课等各个教学环节，它要求英语教师尽量用流畅地道的英语开展教学，熟练地开展英语授课，有效组织课堂教学活动，能与学生进行互动交流，能指导学生掌握听、说、读、写等技能，做到速度适当，语言规范，言简意赅，深入浅出，富有启发性、逻辑性和幽默感。

特别是面对低年级学生时，英语教师更要注意语言的规范。小学生对语音和语言比较敏感，英语教师的语音、语调、单词、句型、语法的规范程度对他们影响很大。英语教师应该提高示范能力，充分发挥示范作用，力争做到语音语调纯正、流利，口头表达准确、简洁，课件简洁、美观，板书工整、大方，为学生树立良好的语言示范榜样。

(3) 文化修养

英语教师的文化修养包括英美文学、英语国家的历史地理、风俗习惯、文化传统、价值观念等。接触和了解英语国家文化有益于对英语的理解和使用，有益于加深对本国文化的理解与认识，有益于培养世界意识。《英语课程标准》（2011年版）要求在英语教学中，“教师应根据学生的年龄特点和认知能力，逐步扩展文化知识的内容和范围。在起始阶段应使学生对英语国家文化及中外文化的异同有粗略的了解，教学中涉及的英语国家文化知识，应与学生身边的日常生活密切相关。在英语学习的较高阶段，要通过扩大学生接触异国文化的范

围,帮助学生拓展视野,使他们提高对中外文化异同的敏感性和鉴别能力,进而提高跨文化交际能力。”^①

需要强调的是,英语教师还要了解母语的知识和文化。传统上,外语教育只是要求学生理解“目的语”国家的文化,如所学语言国家的传统节日、饮食习惯、餐桌礼仪等。然而就我国学生而言,跨文化交际不仅应该理解和适应英语国家的文化,而且应该融入中国文化的內容。

2. 教学素养——英语学科教学的知识与能力

(1) 教学知识

英语学科教学知识与能力是教师应该具备的教学素养,涉及教学知识和教学能力两个方面,其中教学知识包括语言学、外语教学理论、教育心理学、课程理论等。

1) 语言学

语言学是外语教学的理论基础之一,它为我们寻求外语教学的科学规律提供了理论基础。“一个合格的语言教师必须是一个对该语言有较高的实际使用能力而又熟悉有关语言和语言使用理论的人。”^②英语教师必须学习语言学的基本理论,对语言和语言交际能力的本质、特点和规律、语言分析方法、语言理论的发展趋势等有系统的了解,才能自觉地来指导外语教学实践。

比如,对外语语音、语调、词汇、语法和语用方面的知识,不仅要知其然,而且要知其所以然,才能在教学中充分体现语言教学的人文性。语音要教得好,必须有语音修养高的教师。教师首先在英语语音学理论方面应有较高的修养,做到发音、节奏和语调优美,提高自己的辨音和正音能力;在教学中培养学生的韵律感,如重音、连读、

^① 教育部. 义务教育英语课程标准(2011年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2012: 23-24.

^② 左焕琪. 外语教育展望[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2002: 10.

失去爆破、语调的辨义功能和语义功能。

同时，语言学和一些边缘学科，如心理语言学、社会语言学、应用语言学、语用学和交际学，都围绕着语言的感知、理解、产生、发展、运用等进行研究，提出了许多新的概念和方法。如果英语教师不了解这些理论，就不可能在遵循语言教学规律的基础上，改善教学方法，提高教学效率和质量。

2) 外语教学理论

对于英语教师来说，学习和掌握第二语言习得理论、英语测试、英语教育史、英语教学法等也是非常必要的，将有助于他们充分认识语言教学规律以及语言测试的特点和方法，根据教学对象、环境、内容等客观条件合理选择和运用适当的教学技能和手段，将自己的教学信念和实践上升到理论层面，创造出符合中国国情的外语教学方法和模式。

3) 教育心理学

教育教学具有科学性，一切教育教学活动都离不开教育心理学的指导。外语教学过程涉及各种因素，英语教师必须具有“学习者及其特点的知识 (knowledge of the learners and their characteristics)”，^①掌握教育心理学知识，遵循教育规律，了解课堂教学的基本原则和儿童学习外语的心理特征，如儿童的记忆、观察、思维、兴趣、习惯、意志、性格等，了解涉及学生年龄、学习能力倾向、学习风格、学习策略以及影响学生学习动机、态度的诸多因素。英语教师具备教育心理学知识，不仅能关注自己的教学心理和教学过程，还能了解学生的学习心理和学习过程。

4) 课程理论

英语教师还应该具有有关课程的知识 (knowledge of the curriculum)，

^① 龚亚夫. 中国中小学英语教师专业水平等级标准与教师专业发展——创建中国中小学英语教师的知识与能力体系 [J]. 中国教育学刊, 2011 (07).

比如,怎样使教学内容与课程标准保持一致,怎样解读《英语课程标准》(2011年版),了解课程目标、结构、内容、实施、评价和管理方面的要求,懂得课程设计、开发的基本知识和技能。此外,英语教师还必须具备一定的英语教学法知识,了解多种英语教学法流派,如语法翻译法、直接法、听说法、交际法、沉默法等,了解不同教学法的历史和体系的特点,掌握外语教学中最基本的教学原则和方法,丰富英语教学实践知识和教学技能,改进课堂教学。

(2) 教学能力

教学能力是指“教师运用教科书、其他有关教学材料或采用某种特定方式从事教学活动、实现教学目标的能力”。^①英语教师的教学能力主要包括教学设计能力(任务设计、情景设计等)、教学组织能力(导入、讲解等)、教学评价能力、现代教育技术应用能力等。

1) 教学设计能力

教学设计能力是指英语教师对教学目的、教学内容、教学过程、教学等活动等进行构思、选择和安排的能力。

英语教学涉及课程标准、教材、教学方法、现代教学手段、学生主体等多方面的因素,教师要能够根据英语学科特点,针对中小学生的认知特点、语言水平和学习需要,设计合理的教学目标、教学内容、教学过程、教学活动等,形成完整合理的教学方案,并能够设计出激发学生学习兴趣、贴近学生生活实际的教学情景,让学生在一定的情景下学习语言,学会用英语做事,体验语言学习的过程。

2) 教学组织能力

英语教师要善于综合各种因素,科学地组织英语课堂教学,比如:善于确定适切的教学目标;善于根据教学目标组织课堂教学活动;善于激发学生学习兴趣;善于根据学生的需求及时调整教学;善于根据语言教学内容挖掘人文内涵;善于在教学过程中的各个环节,

^① 罗树华,李洪珍.教育能力概论[M].济南:山东教育出版社,2001:106.

确保衔接流畅，过渡自然，时间分配适宜；善于语言教学环境的创设；善于设置具有启迪性的问题情景，激发学生的探索、思考和兴趣；善于学法指导，培养学生的学习能力；善于根据教学内容和学情，合理地运用现代教育技术，采用灵活多样的教学形式、教学方法或教学策略，等等。

3) 教学评价能力

教学评价是英语课程的重要组成部分，是实现课程目标的重要保障。《英语课程标准》（2011年版）要求“实施对教学全过程和结果的有效监控。教学评价，使学生在英语课程的学习过程中不断体验进步与成功，认识自我，建立自信，促进学生综合语言运用能力的全面发展；使教师获取英语教学的反馈信息，对自己的教学行为进行反思和适当的调整，促进教师不断提高教育教学水平”。^① 所以，教师要掌握有关外语学习测试与评价的知识，能设计有利于教学的测试题，懂得信度和效度的基本概念和分析的方法，能设计和进行有效的评价。在英语课堂教学过程中，要体现评价主体的多元化和评价形式的多样化，常用的课堂评价方法有测验、观察、回答问题、复述课文、头脑风暴、课堂辩论、角色扮演、表演英语节目、讲故事、活动结果报告等多种形式。

4) 现代教育技术应用能力

以多媒体和网络技术为特征的现代教育技术在更新教学内容、改变教学方式、培养学生自觉性、提高学习效率和促进教师学科素养方面发挥越来越重要的作用。掌握和充分利用这些技术是外语教师必备的教学技能。“外语是通过声音来表达意义的语言体系，学习外语必须在一定的语言情景中动脑、动嘴、动眼、动耳、动手，并通过各种感官的协调行动才能奏效。”^② 在我国缺乏英语语境的情况下，为了

^① 教育部. 义务教育英语课程标准（2011年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2012.

^② 左焕琪. 外语教育展望 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2002：10.

扩展教育资源和学生学习途径,改善英语教学环境,发展学生的语言运用能力,弥补课堂教学的局限,英语教师应该具有运用现代教育技术的意识与态度、基本知识与技能,开发英语教学资源,拓宽学生学习渠道,运用多媒体教学手段,集音像、图片、文字、动画为一体,创设真实或模拟的语言交际情景,使教学内容生动、形象、直观,让学生更多地参与语言实践,尽可能扩大学生在课堂内外接触和使用英语的机会,改进学生学习方式,培养语言运用能力。比如:利用音像和网络资源等,丰富教学内容和形式,提高课堂教学效果;利用计算机和多媒体教学软件,探索新的教学模式,促进个性化学习的能力。

除具备现代教育技术应用能力以外,英语教师还应具备制作多媒体课件、动画、网页的能力,建立自己的英语教学网站,开设网络课程,制作微课等。

第 5 章

课时目标

一、课时目标的地位

课时目标是一堂英语课预期达到的教学结果，也是一堂英语课的出发点和归宿点。与教育目的、课程标准、教材目标、模块目标和单元目标相比，课时目标是最基础、最细化和最具体的目标，但是它直接关系到英语课堂教学质量的高低。

概括地说，教育目的、课程标准、教材目标、模块目标、单元目标和课时目标之间呈抽象到具体的关系。教育目的居最高层次，课程标准、教材目标等依次类推（参见图 5-1）。



图 5-1 教育目的、课程标准、教材目标、模块目标、单元目标和课时目标之间的关系

在我国，通常由国家政府负责制定教育目的，由政府部门（教育部）负责制定课程标准，由教育部委托出版社，依据课程标准编制教材，并确定教材目标及其模块目标、单元目标，由任课教师确定课时目标。

1. 教育目的

教育目的，亦称教育总体目标，它是一个国家教育的发展方向。

教育目的的表述比较简洁，常用一句话概括之。1958年，《中共中央、国务院关于教育工作的指示》中明确规定，我们的教育目的是培养有社会主义觉悟的、有文化的劳动者。1982年，《中华人民共和国宪法》第46条再次明确规定，国家培养青年、少年、儿童在品德、智力、体质等方面全面发展，成为有理想、有道德、有文化、有纪律的建设人才。

2. 课程标准

在我国，课程标准涵盖国家课程标准与学科课程标准两个层面。

(1) 国家课程标准

国家课程标准是针对所有学科课程（包括英语课程）提出的总体要求。2001年，《基础教育课程改革纲要（试行）》颁布了我国的国家课程标准，提出了“三维目标”。文件指出：“国家课程标准是教材编写、教学、评估和考试命题的依据，是国家管理和评价课程的基础。应体现国家对不同阶段的学生在知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观等方面的基本要求，规定各门课程的性质、目标、内容框架，提出教学和评价建议。”^①

(2) 学科课程标准

学科课程标准是针对语文、数学、英语等具体学科课程的要求，是国家课程标准的体现，规定了某一教育阶段（小学、初中、高中）的学生通过某一学科课程学习后，在知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观等方面期望实现的程度。2001年，我国教育部颁布了《英语课程标准》（实验稿），10年后，我国教育部重新修订和颁布了《英语课程标准》（2011年版）。

《英语课程标准》（2011年版）明确指出：“义务教育阶段英语课

^① 教育部. 基础教育课程改革纲要【教基[2001]17号】[J/OL]. [2016-12-1]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_309/200412/4672.html.

程的总目标是，通过英语学习使学生形成初步的综合语言运用能力，促进心智发展，提高综合人文素养。综合语言运用能力的形成建立在语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识等方面整体发展基础之上。”^①其中，语言知识包括语音、词汇、语法、功能和话题；语言技能包括听说读写；情感态度包括动机兴趣、自信意志、合作精神、祖国意识和国际视野；学习策略包括认知策略、调控策略、交际策略和资源策略；文化意识包括文化知识、文化理解以及跨文化交际意识和能力。

需要说明的是，有些国家采用“学科课程标准”的形式，如《美国学校数学课程与评价标准》《英国历史科国家课程标准》。有些国家采用“学科教学大纲”的形式，如《法国小学数学教学大纲》《德国巴伐利亚州小学数学教学大纲》。2000年前，我国采用“学科教学大纲”的形式，如《九年义务教育全日制初级中学英语教学大纲》（试用修订版）。2001年我国开展了第八次课程改革，开始采用“学科课程标准”的形式，如《英语课程标准》（实验稿）、《英语课程标准》（2011年版）。

与其他学科课程标准一样，以《英语课程标准》（2011年版）为例，英语课程标准的主要特征有三。

1) 整体性。《英语课程标准》（2011年版）的课程目标分为“总目标”和“一至五级分级目标”两个部分，两者是一个整体，相互关联，互为支持，而不是各自为政，彼此孤立的。

2) 层次性。《英语课程标准》（2011年版）依据英语课程总目标，对语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识五个方面分别提出了级别要求。其中，对语言技能的听、说、读、写提出一级、二级、三级、四级和五级的级别要求，对语言知识、情感态度、学习

^① 教育部. 义务教育英语课程标准（2011年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2012：8.

策略和文化意识提出了二级和五级两个级别要求。

3) 延续性。《英语课程标准》(2011年版)中的低级别要求是高级别要求的前提和基础,而高级别要求是低级别要求的延续和深化。没有低级别要求的达成和积累,就难以达成高级别要求。

(3) 教材目标

教材是课程标准的载体和具体体现。教材目标是针对某套教材制定的教学目标,必然与教育目的和课程标准保持一致。通常,一套英语教材按照年级或学期划分,包括若干分册。因此,教材目标通常由一套教材的总体目标和若干分册教材的目标两个部分组成。

(4) 模块目标

一册英语教材通常包括若干模块,每个模块围绕一个话题。《英语课程标准》(2011年版)的“话题项目表”共列出了24个话题:个人情况,家庭、朋友与周围的人,居住环境,日常活动,学校,个人兴趣,情感与情绪,人际交往,计划与安排,节假日活动,购物,饮食,卫生与健康,安全与救护,天气,文娱与体育,旅游与交通,通讯,语言学习,自然,世界与环境,科普知识与现代技术,历史与社会,故事与诗歌。模块目标是针对某一模块制定的教学目标,它是连接教材目标和单元目标之间的桥梁与纽带。

(5) 单元目标

通常,一个模块再分解成若干单元。单元目标是针对某一单元制定的教学目标,它介于模块目标和课时目标之间。

(6) 课时目标

课时目标是针对一个课时(俗称一节课或一堂课)制定的教学目标,是实现教育目的、课程标准、教材目标、模块目标和单元目标的根本保证。如果不能达成课时目标,教育目的、课程标准、教材目标和单元目标的达成便成了一句空话。

二、课时目标的意义

1. 课堂教学有的放矢

英语课堂教学是一种目的性很强的活动，能否达到预期的课时目标是衡量课堂教学质量的重要标准。在制定英语课时目标时，教师需要考虑诸多问题，如：学生已经达到怎样的水平？教学起点应该定位在何处？最高目标可以达到什么层次？有哪些重点、难点和疑点？哪些教学方法最有效？等等。制定课时目标可以使英语课堂教学具有针对性，变随意为自觉，变无序为有序，变被动为主动。

2. 学生知晓努力方向

《英语课程标准》（2011年版）是以学生为描述对象的，如“能正确朗读所学课文和故事”^①“能利用所给提示（如图片、幻灯片、实物、文字等）简单描述一件事情”^②“能体会到英语学习的兴趣”。^③同样，英语课时目标也以学生为描述对象。制定英语课时目标能够使学生知晓课堂教学对他们的期望和要求，引导他们朝着课时目标的方向努力。

心理学研究认为，有意识记的效果优于无意识记。然而，有意识记首先从有意注意开始，引起有意注意的条件之一就是知晓和把握目标和方向。制定英语课时目标能够激发学生的有意注意，使大脑神经处于兴奋状态，自觉地成为学习的主体，有意识地学习和掌握教学内容，积极参与课堂教学活动。

① 教育部. 义务教育英语课程标准（2011年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2012：14.

② 同上：15.

③ 同上：20.

3. 课堂评价有据可依

英语课时目标为课堂评价提供了依据，确保了课堂评价的科学化、规范化以及公开、公平与公正，没有制定课时目标，课堂评价便成了无本之木和无源之水。有时候从表面上看，英语课堂教学气氛活跃，教学手段新颖，授课质量似乎不错，可是对照课时目标后，就会发现某些课堂教学偏离了或没有达成课时目标。

4. 课堂教学更具灵活性

在课堂教学过程中，英语教师应该按照预先确定的课时目标开展教学活动。当然，课时目标不是课堂教学的“紧箍咒”，出现预设之外的状况是司空见惯的现象。不能苛求英语教师的一言一行与课时目标“丝丝入扣”，他们也不必被课时目标束缚手脚，强迫自己一成不变地遵从课时目标，而应该鼓励他们根据不断变化的课堂情况，灵活机动地调整课时目标。在没有偏离课时目标的前提下，应该允许英语教师灵活机动地变换教学节奏，调整教学内容。

三、课时目标的依据

1. 依据课程标准

在制定英语课时目标时，教师必须研读英语课程标准，确保课时目标基于课程标准，向课程标准看齐，与课程标准保持连续性和一致性。

2. 依据教学内容

依据教学内容即依据教材。教材是课程标准的主要载体和具体体现。英语教师在制定课时目标时，要解析和吃透教材，理解编写意图，梳理和突出教材重点、难点和疑点，做到有的放矢。

3. 依据教学对象

学生是课堂教学的对象，脱离教学对象的英语课时目标没有任何教学价值。教师在制定英语课时目标时，必须研究和分析学生，把握他们的认知水平、年龄特征、学习习惯、情感因素等，确保英语课时目标的適切性和针对性。

四、课时目标的分类

1. 行为目标与表现性目标

与课程标准、教材目标、模块目标和单元目标一样，课时目标分为行为目标（behavioral objective）与表现性目标（expressive objective）两种类型。行为目标，亦称操作性目标（performance objective），是指易于观察和测量（量化）的目标，如要求准确听写90%的英语词汇。表现性目标，亦称表述性目标，是指难以观察和测量的目标，如能体会到英语学习的乐趣。

就英语学科而言，行为目标亦称语言性目标（language objectives），表现性目标亦称非语言性目标（non-language objectives）。下面以《英语课程标准》（2011年版）为例来说明（参见表5-1）。

表5-1 行为目标与表现性目标

行为目标（语言性目标）	表现性目标（非语言性目标）
<ul style="list-style-type: none"> ● 正确读出26个英文字母。 ● 了解单词有重音，句子有重读。 ● 在具体语境中理解一般现在时、现在进行时、一般过去时和一般将来时。 ● 学会使用600~700个单词和50个左右的习惯用语。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 有明确的学习目的，能认识到学习英语的目的在于交流。 ● 有学好英语的信心，敢于用英语进行表达。 ● 能在英语交流中注意并理解他人的情感。 ● 遇到问题时能主动请教，勇于克服困难。

2. 关于行为目标的争论

长期以来，在制定目标的过程中始终存在着一个争论不休的问题：是否所有的目标都应该细化为行为目标？这个问题的根源可以追溯到拉尔夫·泰勒（Ralph Tyler）。1949年，他提出了著名的目标模式，并指出：“每一项目标的界定必须采用阐明各种行为的术语。这个过程有助于培养学生的行为。”^①到了20世纪60年代，要求采用行为术语阐述目标的呼声进一步高涨，不久引发了一场颇具规模的争论。

(1) 行为目标支持者的观点

行为目标支持者认为，所有的目标都应该细化成行为目标，否则就不能称其为目标，至少不能称其为恰当的目标。其主要理由是：

- 行为目标是比较具体的目标，有助于细化教育意图。通常，教师对教育意图只有比较笼统的认识和感受，确立行为目标可以把比较笼统的认识和感受转换成比较精确的概念，能够避免教师在理解目标方面产生混乱和分歧。

- 确立行为目标向教师提供了更加明确的方向，如同路标一样，使得旅行者能够认准自己行进的方向。

- 确立行为目标有助于教师选择恰当的内容，决定教什么和怎么教，并把内容细化成可以操作的具体步骤。

- 确立行为目标有助于教师准确地评定学生的学业，因为学业评定的目的之一就是判断目标实现的程度。

- 确立行为目标使得教师能够准确判断自己的教学质量，分析教学工作的得失，进一步提高教学质量。

- 确立行为目标便于家长和学生准确地了解教学效果。

- 确立行为目标有助于校方做出各种决策和制定各种政策。

^① Ralph Tyler. *Constructing Achievement Tests*. USA Columbus Ohio: Ohio State University, 1934: 18.

(2) 行为目标反对者的观点

● 是否确立行为目标在很大程度上取决于学科的性质。一般而言，数学、物理、体育等学科比较容易确立行为目标。为这些学科确立行为目标，尤其是确立那些特别容易测量的行为目标，是非常恰当的，而且是必要的。可是，某些学科的教学效果是难以测量的，因为它们旨在培养学生形成某种品质、精神、感受、经历或共鸣，如文学、艺术、音乐等。然而，我们也不能因为某些教学活动产生的教学结果难以测量而置之不理。因此，不可能把所有的目标都细化成行为目标。

● 与行为目标相比，人类行为的范围要宽泛得多，行为目标无法完全涵盖更加复杂的和更高层次的行为。如果把课堂教学集中在某些行为目标方面，是以牺牲更加复杂的和更高层次的目标为代价的。

● 课堂教学是一个千变万化的动态过程，对学习结果进行预测的任何做法，纯粹是把课堂教学视为机械和静止的过程，而不是动态和互动的过程。

● 预先确立行为目标，无形中束缚了教师在课堂教学过程中的手脚，妨碍了他们的随机应变和灵活机动，泯灭了他们的创新意识。

● 确立行为目标越精确，并以此作为选择教学内容和教学方法的指南，这将使选择范围变得更加狭窄。

3. 关于行为目标的争论结果

在平息这场争论的过程中，艾略特·W. 艾斯纳 (E. W. Eisner) 发挥了重要的作用。1969年，他在《儿童的知觉与视觉的发展》一书中系统论述了行为目标的局限性，首创了“表现性目标” (expressive objectives) 的概念，并且阐明了“行为目标”与“表现性目标”的差异。艾斯纳在该著作中明确指出：“在数学、拼字与一些科学方面，学生的预期行为可以清楚、明确地陈述。……然而，学生在感知和内省方面的发展能够被敏感的教师察觉，但这种行为不易描述。……为了允许

这种行为，也为了鼓励它，我发明了‘表现性目标’这一概念。”^①

目前，有关行为目标的争论已经尘埃落定，但是引发这场辩论的基本分歧没有完全消除。然而，辩论双方的分歧已经缩小。行为目标最坚定的支持者已经承认，有些目标是无法用行为术语来阐述的。同样，行为目标最坚定的反对者也已经注意到某些行为目标的合理性和有效性。

五、课时目标的问题

1. 课时目标缺乏整体意识

英语课时目标务必与课程标准（长期目标）、教材目标（中期目标）、单元目标（近期目标）保持一致，但是一些教师缺乏整体意识，制定的英语课时目标出现了脱节现象，或者说，没有与课程标准、教材目标、单元目标保持一致。

2. 课时目标意识不强

一些英语教师信奉动态生成、即兴生成、智慧生成等教学理念，或以此作为一种借口，轻视或忽视课时目标，甚至不愿认真制定课时目标，导致课堂教学无的放矢，随意发挥，乃至杂乱无章。英语课堂教学是一项有目的的理性行为。当然，英语课堂中发生的一切，不可能都在备课中进行某种“预设”或建立某种“预案”，但这并不意味着不应该认真地制定课时目标。

3. 课时目标重心失衡

英语课时目标重心失衡的主要表现：重视易于观察和测量的行为

^① 艾略特·W·艾斯纳. 儿童的知觉与视觉的发展 [M]. 孙宏, 刘海英, 张丹, 葛凌凌, 译. 长沙: 湖南美术出版社, 1994: 149-150.

目标，如语音、单词、句型、语法等语言知识目标和语言技能目标，忽视不易观察和测量的表现性目标，如认知策略、价值观念、兴趣、动机、合作精神等学习策略目标、文化意识目标和情感态度目标。著名教育家约翰·古德拉德（John Goodlad）曾经指出：“在最近几年，我们变得几乎只重视学校教育目标的一半——有关行为的那一半。”^①

为什么出现厚此薄彼的失衡现象呢？主要原因有：第一，把英语课堂教学等同于企业生产。然而，学校毕竟不是企业，英语课堂教学产生的效应或效果不是完全可以量化的，尤其是表现性目标方面的效应或效果是无形的、渐进的和积累的，甚至在较长时期以后才能慢慢体现出来。第二，行为目标容易达成，表现性目标难以立竿见影。有人把行为目标的达成比作种植庄稼，把表现性目标的达成比作踢足球。“耕地→施肥→播种→灌溉和培育→收割”是种植庄稼的基本程序，除了发生天灾人祸的个别年份以外，种植庄稼是一个循序渐进的、劳有所获的过程。但是，踢足球就是另外一回事了。由于强手如林，加上天时地利人和等各种变化莫测的因素，谁也没有稳操胜券的把握，即使足球运动员成功地采用迂回包抄、长传冲吊、传递配合等成功战术，往往也可能无功而返。第三，由于表现性目标比较抽象，难以准确地测量，所以英语教师在表现性目标方面付出的努力，难以得到校方、家长和学生的认可。

强调行为目标与表现性目标之间的平衡，并不是要求英语教师淡化行为目标的重要性。英语教师应该做到的是，确保行为目标与表现性目标之间的平衡。从某种意义上说，表现性目标比行为目标更加重要。著名学者约翰·雷文（John Raven）在调查研究后指出：“教师、家长、学生和毕业生一致认为，教育应该首先关注创新、与他人有效共事的能力、有效交流的能力、自信、自我观察的能力、自学等品质

^① John Goodlad. *On the Cultivation and Corruption of Education*. USA: The Educational Forum, 1978, 276: 22.

的培养。”^①

应该强调的是，行为目标与表现性目标既相互独立，又相互促进。当然，有些英语课堂教学侧重于行为目标的达成，有些英语课堂教学侧重于表现性目标的达成。因此，教师在制定英语课时目标时应该充分兼顾行为目标和表现性目标。

4. 课时目标不能与时俱进

随着英语教学理论和教学实践的深化和提高，课时目标应与时俱进，不断予以修正、提高和完善，体现最新的教学理论和研究成果。世界上没有一成不变或永远通用的课时目标。然而，一些英语教师因为使用的教材多年不变，所制定的课时目标也从未作出任何调整和完善，永远定格在最初的版本。

5. 课时目标面面俱到

英语课时目标应该包括最重要的、最需要实现的目标，应该避免过分强调课时目标的“覆盖面”，列出可以想到的所有目标，以致分散教学的时间和精力。比如，一些英语教师习惯按照“三维目标”（知识与技能，过程与方法，情感态度与价值观）制定课时目标，结果把一堂英语课肢解得支离破碎，严重破坏了英语学科的逻辑体系和内在关联。必须指出的是，“三维目标”是针对所有学科课程的总体要求，它不可能在每一堂英语课中得到全面体现和落实。

6. 课时目标要求过高

制定英语课时目标应该留有余地，必须符合学生的认知水平和身心发展的阶段特点，是学生力所能及或经过努力可以达到的目标，在

^① John Raven. *On the Components of Competence and Their Development in Education*. USA: Teacher College Record, 1977, 457: 78.

资源和时间方面能够有所保证，并且充分估计到在达成英语课时目标时可能遇到的困难或障碍。无论英语课时目标制定得多么完美，如果是不可实现的，它们只能是空中楼阁。经常的情况是，一些英语教师为了夺人眼球，一厢情愿地追求所谓的“高标准、严要求”或“靓丽的教案”，制定的英语课时目标脱离了实际，成了纸上谈兵。

7. 课时目标措辞随意

一些英语教师在制定英语课时目标时表述不够严谨，措辞比较随意。须知，课时目标的措辞有严格的要求，其动词都指向课堂教学的“最终结果”。在《英语课程标准》（2011年版）中，描述语言技能目标的动词有“能听懂、能看懂、能认读、能表达、能正确书写”等，描述语言知识目标的动词有“知道、了解、理解”等，描述情感目标的动词有“体会、感知、增强”等，描述学习策略目标的动词有“借助、尝试、利用”等，描述文化意识目标的动词有“知道、了解、关注”等。

8. 课时目标主体混乱

英语课时目标的主体是学生，而不是教师。然而，英语课时目标中经常出现主体颠倒或主体混乱的现象，如“讲授现在完成时”“讲授被动语态”“培养学生英语表达的习惯”等。谁去“讲授”？谁去“培养学生”？显然，上述英语课时目标是针对教师的，其主体不是学生。出现主体颠倒或主体混乱现象的原因有二：把课时目标的主体错误地视为教师，而不是学生；没有真正接受和充分体现“以学生为本”的教学理念。上述英语课时目标的表述可以改为“理解现在完成时”“掌握被动语态”“养成英语表达的习惯”等。

9. 课时目标缺乏分层

由于遗传素质、家庭环境、教育条件等因素的影响，学生在发展

过程中势必呈现出智力水平、行为习惯、学业水平等多方面的差距。如果对全体学生提出整齐划一的要求，会使一些困难学生丧失学习信心和动力，导致学习失败，同时又会忽视优秀学生的提高。为了保证每一个学生在原有的基础上都得到尽可能的发展，英语课时目标可以针对不同层次的学生，提出不同层次的目标。比如，按照布卢姆目标分类法“认知领域”的六个层次（knowledge，知晓；comprehension，理解；application，应用；analysis，分析；synthesis，综合；evaluation，评价），把英语课时目标可以分为低层目标、中层目标和高层目标。低层目标是最基本的目标，是全体学生必须达到的目标，如要求学生能够知道所学的知识（知晓）和领会所学的知识（理解）；中层目标是大部分学生可以达到的目标，如要求学生能够运用所学的知识（应用）；高层目标是优秀学生努力达到的目标，如要求学生进行分类、排序或对比（分析），或者进行设计、创造或假设（综合），或者进行判断、评判或反思（评价）。应该注意的是，分层始终处在动态之中，当学生达到低一层次的目标以后，英语教师应该及时鼓励他们再向高一层次的目标努力。

六、课时目标的要求

英语课时目标的表述必须清晰，明白无误地陈述学生应该达成的应知和应会。然而，模棱两可的英语课时目标比比皆是。一些教师制定的英语课时目标没有采用清晰的语言，而是采用笼统或含糊的表述，使英语课时目标不具可操作性，在把握和理解方面也容易产生曲解和误会。比如，“要求学生朗读课文”的表述就过于笼统模糊，学生并不清楚“朗读课文”应该达到的确切标准，其实可以把上述表述改为“能够连贯地朗读课文，做到句子重音和停顿基本正确”，或“能够连贯地朗读课文，把握节奏的快慢和语调的高低。”

又如，“要求学生听说读写本课生词 period、picture、healthy、

jump、president”。须知，“听”不等于“正确听懂”，“说”不等于“正确说出”，“读”不等于“正确朗读”，“写”不等于“正确拼写”。这项课时目标可以改为“要求学生正确听懂、说出、朗读和拼写本课生词 period、picture、healthy、jump、president”。

其实，英语课时目标的要求完全契合了 SMART 原则。SMART 原则由闻名遐迩的管理大师彼得·德鲁克（Peter Drucker）1954 年在其名著《管理实践》中最先提出的，其后在学术界得到了广泛推崇和应用。SMART 原则由“S”“M”“A”“R”和“T”五个字母组成，分别对应五个英文单词：Specific（具体的）、Measurable（可测量的）、Attainable（可达成的）、Relevant（相关的）和 Time-bound（具有时限的）。制定英语课时目标应该遵循 SMART 原则：

（1）英语课时目标必须是具体的（specific），而不是过于笼统的，必须用具体的语言清楚地说明所要达成的目标。低效教学或无效教学的重要原因之一就是没有制定明确且具体的课时目标，或者目标过于模棱两可，不具可操作性。

（2）英语课时目标必须可以测量的（measurable），制定课时目标时采取“能量化目标的则量化，不能量化目标的则质化”的思路，譬如，把不能量化的目标转化为具有行为特征的目标，避免使用概念模糊的描述。

（3）英语课时目标必须是可达成的（attainable），或者是经过努力可以实现的目标，即跳起来可以“摘桃”的目标，而不是“摘星星”的目标，应该避免过高或过低的目标。这完全符合维果茨基“最近发展区”的理论。

（4）英语课时目标必须与其他目标具有一定的相关性（relevant），教育目标、课程标准、教材目标、模块目标、单元目标和课时目标是一个整体，它们之间休戚相关。如果课时目标与其他目标完全不相关，或者相关度很低，那么即使课时目标达到了，其意义不是很大或者完全没有意义。

(5) 英语课时目标必须具有明确的时间限制或截止日期 (time-bound), 它是一堂英语课应该达到的目标, 没有时间限制或截止时间的课时目标无法实施, 也无法开展课堂评价或引发课堂评价的不公。

七、课时目标的规格

在基本格式、措辞表述方面, 制定课时目标应该遵守一定的规范。这里, 以《英语课程标准》(2011年版)提供的三个样例为例。^①

【例一】适合一至或二级

- 能用英语说出自己和他人生日的月份。
- 能就生日的话题开展简单的交流。
- 能运用所学语言完成有关生日月份的调查任务。

【例二】适合三至四级

- 能够用所学的体育运动名称询问、描述他人和自己的运动能力。
- 能够运用代词 all, most, some, a few, none 描述和报告有关全班学生运动能力的调查结果。
- 能够根据图表信息正确使用所学新单词完成句子。
- 在活动中积极参与, 大胆表达, 合作互助, 注意倾听, 增进了解。

【例三】适合四级或五级

- 能根据阅读目的在阅读材料中获取所需信息。
- 能根据阅读中获得的信息以及自己已有的知识比较事物的异同。
- 能够以书信的形式介绍自己所在学校的有关情况。

^① 教育部. 义务教育英语课程标准(2011年版) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012: 101, 112, 115.

从上述【例一】、【例二】和【例三】中，可以总结出制定英语课时目标的若干基本规范：

第一，可以用中文撰写中小学英语课时目标，不必强求教师一定采用英语撰写。

第二，课时目标针对的主体是学生，而不是教师。比如，是要求学生，而不是要求教师“能用英语说出自己和他人生日的月份”“能够用所学的体育运动名称询问、描述他人和自己的运动能力”“能根据阅读目的在阅读材料中获取所需信息”，等等。

第三，课时目标突显“能力本位”的发展方向，每一条课时目标的开头几乎都采用了“能够”或“能”的措辞，这完全吻合《英语课程标准》（2011年版）反复强调的“培养学生用英语做事情的能力”的指导思想。^①

第四，体现“有所为而有所不为”^②的策略，在上述【例一】、【例二】和【例三】中，都仅仅列出了3~4项切实可行且可能达成的具体目标，而不是面面俱到地列出不切实际、高不可攀的“大而全”或“大而空”的目标。

① 教育部. 义务教育英语课程标准（2011年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2012：115.

② 孟子·离娄章句下.

第6章 教学内容

一、英语教学内容的范畴

教学内容有广义和狭义之分。广义的教学内容是指关于人类生产、生活和发展所传授的知识和经验的总和。狭义的教学内容是指，在教学过程中为实现教学目的而规定的，要求学生系统学习的知识、技能和行为的总和。

英语教学内容不仅关注语言本身，如语言知识和语言技能，而且关注学习和学习者，如情感态度和学习策略，另外还要关注社会环境，如文化意识。《英语课程标准》（实验稿）把英语教学内容分成五个方面，即语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识。同时，对语言技能中的听、说、读、写提出了九个级别的目标要求，对语言知识中的语音、语法、词汇、功能和话题提出了二级、五级和八级的目标要求，对情感态度、学习策略和文化意识提出了二级、五级和八级的目标要求。《英语课程标准》（实验稿）在附录中列出了语音项目表、语法项目表、功能意念项目表、技能教学参考表、课堂教学用语以及词汇表。

《英语课程标准》（2011年版）也把英语教学内容分成五个方面，即语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识。但是，对语言技能仅仅提出了五个级别的目标要求，对语言知识、情感态度、学习策略和文化意识仅仅提出了二级和五级的目标要求。《英语课程

标准》(2011年版)在附录部分又增加了课堂教学实例和评价方法与案例。

英语教学内容不等于英语教材内容。英语教材内容只是英语教学内容的一部分,而不是全部。教学内容是开放的,是动态的,是在教学过程中创造的。^①在课堂教学过程中,英语教师应该而且可以对教材内容进行适当的调整、补充或删减。

二、英语教学内容的重要性

英语课程目标是选择英语教学内容的依据,英语课程设计关系到英语教学内容的组织与安排,英语课程实施确保了英语教学内容的逐步实现,英语课程评价旨在判断英语教学内容产生的结果。不言而喻,在英语课程体系中,英语教学内容具有重要的地位,其选择、组织和优化对于英语教学有着重要的意义。

教学内容是连接教师的教和学生的学的桥梁和纽带,是课程目标的具体表现形式。^②如果离开了英语教学内容,就无法实现英语教师的教和学生的学之间的统一。从斯宾塞提出“什么知识最有价值”的著名命题,一直到泰勒在《课程与教学的基本原理》中提出的“怎样选择有助于达到教育目标的学习经验”,内容的选择与安排问题始终成为课程与教学研究的基本问题。^③

三、英语教学内容与英语课程目标的关系

作为英语教学的核心问题,英语课程目标和英语教学内容的关系

① 顾书明. 现代课程理论与课程开发实践 [M]. 北京: 人民出版社, 2008: 188.

② 迟艳杰. 教学论 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2009: 140.

③ 钟启泉, 汪霞, 王文静. 课程与教学论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008: 68.

一直是英语教育界探讨的热点问题之一。《英语课程标准》(2011年版)指出,基础教育阶段英语课程的总体目标是培养学生的综合语言运用能力,促进心智发展,提高综合人文素养。综合语言运用能力的形成建立在学生语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识等素养整体发展的基础上。^①

笔者认为,英语课程目标和英语教学内容之间呈相互制约的关系。前者指的是,英语教师在确定教学内容时要依据教学目标。例如,英语课程目标要求培养学生的策略,英语教师应该利用教材和其他教学资源,在教学过程中有意识地培养学生的策略。后者指的是,英语教学内容具有举足轻重的价值,是英语课程目标能否实现的前提与保障。如果将教学目标比作骨骼支架的话,那么教学内容就是肌肉,教学目标要依赖教学内容,才能充分显示其生命力。^②

不难发现,在《英语课程标准》(实验稿)和《英语课程标准》(2011年版)中,“课程目标”和“内容标准”两个部分存在诸多重合之处,不少英语教师会感到不解和迷茫。其实,两者的区别在于:“课程目标”的文字精练,从总体上概括了英语课程的总目标,并分别从横向和纵向两个维度展开,其中横向维度涵盖语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识等五个方面的课程目标,纵向维度涵盖一到九级的要求,而“内容标准”是对上述两个维度的进一步细化和详细描述。

四、英语教学内容的构成要素

从课程与教学的角度来看,课程目标的基本来源是学科的发展、

① 教育部. 义务教育英语课程标准(2011年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2012: 8.

② 迟艳杰. 教学论[M]. 北京:高等教育出版社, 2009: 144.

当代社会生活的需求和学习者的经验。相应地，课程内容的基本取向应该是学科知识、当代社会生活经验和学习者的经验。根据斯特恩（Stern）的观点，具体到英语学科，其教学内容选择依据应该是语言本身、学习和学习者、社会环境三个方面。

《英语课程标准》（实验稿）和《英语课程标准》（2011年版）都把英语教学内容归纳为语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识五个方面。笔者认为，这与斯特恩的观点完全一致。在上述五个方面，其中的语言技能和语言知识属于语言本身的范畴，情感态度和学习策略属于学习和学习者的范畴，文化意识属于社会环境的范畴。

下面，从英语教学内容构成要素的角度，对语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识分别予以解读。

1. 语言技能

《英语课程标准》（2011年版）指出：“语言技能包括听、说、读、写四个方面的技能以及这四种技能的综合运用能力。”^①其中，听和读是语言输入，说和写是语言输出。

以往的英语教学大纲都把语言知识列为教学内容，而把听、说、读、写等语言技能列为教学目标，其指导思想是，语言教学内容应该以传授知识为主，知识可以转化为技能。这种做法导致人为地把语言知识和语言技能割裂开来。

现代外语教学理论认为，语言技能和语言知识不能人为地被分开，语言知识和语言技能应该是同步的。例如，学生在学习“*What's the weather like today?*”时，他需要知道这句话的意义和功能，即这是一句谈论天气的用语，属于语言知识的范畴。然而，当学生在真实

^① 教育部. 义务教育英语课程标准（2011年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2012：12.

情景中，如与朋友谈论天气时，表达了“**What's the weather like today?**”的想法，这就是语言技能了。也就是说，学习和使用“**What's the weather like today?**”这个句子，既是学生学习语言知识的过程，也是语言技能得到发展的过程。

《英语课程标准》（2011年版）指出：“这四种技能在语言学习和交际中相辅相成、相互促进。学生应该通过大量的专项训练和综合性语言实践活动，形成综合语言运用能力，为真实语言交际打基础。”^①可见，听、说、读、写既是语言教学目标，也是语言教学内容，其中的知识和技能是不可分割的。

由此可见，英语教师应该在传授语言知识的同时，培养和提高学生的语言技能。尽管语言技能目标是按照听、说、读、写四项技能分开描述的，但这并不意味着四项技能是分开的，相反它们是相辅相成、紧密联系的。例如：学生听完材料后，可就听力内容进行讨论，这样学生说的技能也能得到提高；讨论以后，可以让学生就讨论的问题写作文，以提高写作能力；另外，鼓励或组织学生在课外开展相关主题的阅读，这样学生的阅读能力也能得到提高。

培养和提高学生的听、说、读、写技能的最终目的是，培养和提高学生的英语语言综合运用能力。英语语言综合运用能力不仅包括学生在人际交往中得体使用英语的能力，而且包括学生使用英语获取信息的能力，分析和解决问题的能力以及批判性思维、发散性思维、想象、推理等创新能力。

2. 语言知识

《英语课程标准》（2011年版）指出，学生在义务教育阶段应该

^① 教育部. 义务教育英语课程标准（2011年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2012：12.

学习和掌握的英语语言基础知识，包括语音、词汇、语法以及用于表达常见话题和功能的语言形式等。语言知识是语言运用能力的重要组成部分，是发展语言技能的重要基础。^① 其具体要求是，学习和掌握英语语言基础知识包括语音、词汇、语法、功能和话题等五个方面的内容。

在基础教育阶段，语言知识的学习和掌握必须在听、说、读、写的过程中进行。同时，听、说、读、写也是学生提高语音、语法、词汇、功能、话题等语言知识的有效途径。因此，语言教学不能仅仅停留在语言知识的传授方面，而要把语言知识落实到听、说、读、写技能中去。

《英语课程标准》（2011年版）对语言教学提出了专门说明：语音教学应注重语义与语境、语调与语流相结合，不要一味追求语音的准确性；在英语教学的起始阶段，语音教学以模仿为主，教师要帮助学生养成良好的发音习惯；英语有不同的口音（accent），如英国口音、美国口音、澳大利亚口音等，在教学过程中要让学生接触不同的口音。^② 国际功能语言学的观点认为，在脱离语境的前提下单纯追求语音的准确是没有意义的，语音的真正意义在于交流的效果。语音教学要克服以往教学中语音“太清楚反而不自然（too clear to be natural）”的现象，训练学生习惯不同的口音。当然，在低年级阶段，应该以英国口音或美国口音的语音体系为基础，随着学生语音水平的提高，逐步要求学生接触不同的英语口语。

《英语课程标准》（2011年版）附录中的语法项目表列出了基础教育阶段应掌握的语法内容，包括名词、代词、数词、介词和介词短语、连词、形容词、副词、冠词、动词、时态、被动语态、非谓语动词、构词法、句子种类、简单句、并列复合句、主从复合句等。上述语法项目

^① 教育部. 义务教育英语课程标准（2011年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2012：18.

^② 同上：45.

的分类主要以语言学理论为基础。然而,现代外语教学理论更加注重以人为本,认为上述分类并非符合学生学习语言的认知发展规律,当然这还有待进一步研究。教学实践表明,功能意念的分类从语用的角度整合教学内容,将更有助于教学,因为这是用语言做事(do things)的教学思想的具体体现。基础教育阶段的功能意念项目主要包括社会交往(social communications)、态度(attitude)、情感(emotions)、时间(time)、空间(space)、存在(existence)、特征(features)、计量(measurement)、比较(comparison)、逻辑关系(logical relations)、职业(occupation)等11项。

《英语课程标准》(2011年版)附录中的话题项目表内容丰富,注重社会、人文、自然科学等领域的话题。通过具体、生动、恰当的话题所提供的语境有利于学生积极参与,用英语进行交流。这些话题包括个人情况(personal information)、家庭朋友和周围的人(family, friends and people around)、日常生活(daily routines)、兴趣爱好(interests and hobbies)、健康(health)、旅游和交通(travel and transport)、语言学习(language learning)、世界和环境(the world and the environment)、社会(society)、文学和艺术(literature and art)等。

3. 情感态度

《英语课程标准》(2011年版)中对于情感态度的定义如下:情感态度指兴趣、动机、自信、意志和合作精神等影响学生学习过程和学习效果的相关因素,以及在学习过程中逐渐形成的祖国意识和国际视野。^①在教学过程和学生的学习过程中,学生保持积极的学习态度是成功学习英语的关键,常言道:“兴趣是最好的老师。”情感态度对学习英语非常重要。因此,教师在教学中,要不断激发并强化学生的学习兴趣,并引

^① 教育部. 义务教育英语课程标准(2011年版) [M]. 北京:北京师范大学出版社, 2012: 20.

导他们逐渐将兴趣转化为稳定的学习动机。同时，要使学生树立自信心，并且锻炼他们克服困难的意志。在学习过程中，学生要乐于与他人合作，要有团队（teamwork）精神。另外，学生还要通过英语学习，增强祖国意识和拓展国际视野。

对于小学生，要培养他们说英语、唱儿歌、讲故事、做游戏的兴趣，学生要乐于模仿，敢于开口，主动问问题。对于初中生，要培养他们树立学好英语的信心；能在小组活动中积极与他人合作；在英语交流中，注意并理解他人的情感；在生活中接触英语，要乐于探究其不同的含义并善于模仿；要有祖国意识，要乐于接触异国文化，拓宽自己的国际视野。对于高中生，除了学习兴趣外，还要培养他们树立学习英语的正确动机，明确学习英语的目的；有较强的自信，敢于用英语进行交流；要有较强的合作精神；要能在交流中介绍祖国的文化，了解并尊重异国文化，要有国际合作精神。因此，情感态度的关键词应该是，兴趣、动机、自信、意志、合作精神、祖国意识和国际视野。

然而，在教学过程中，学生也会表现出各种消极的情感态度，如焦虑、抑制、过于内向、胆怯、缺乏学习动机等。焦虑可能是语言学习中最大的情感障碍，导致学生学习英语时紧张、害怕，用于思考和学习能量会相对减少，语言输入和输出的效果就会受到影响。^①或者说，一些学生因为害怕犯错误或者害怕被嘲讽而不参与语言学习活动。焦虑和抑制都是可以克服的，教师要帮助学生克服这些消极因素。

从学习者的角度来看，有性格内向和性格外向之分。一般而言，性格外向有利于语言学习，性格内向不利于语言学习，因为性格外向的学习者乐意积极参与语言学习活动，他们获得学习的机会比性格内向的、不积极参与学习活动的学习者要多。然而研究表明，性格外向的学习者需要更多的外界肯定来维护他们的自我和自信心，而性格内向者可以从

^① 英语课程标准研制组. 普通高中英语课程标准（实验）解读 [M]. 南京：江苏教育出版社，2004：42.

自身内部寻求支持，他们具有较强的毅力。性格内向和抑制不是一回事。但是，如果性格过于内向甚至胆怯，那是不利于语言的交流和表达的。面对缺乏学习动机的学生，教师要调动他们的积极性，让他们积极地参与各种语言学习活动。

在教学过程中，教师要关注学生的情感，营造和谐的教学氛围，为他们创造更多的语言实践的机会，让学生对英语学习产生积极的情感，保持英语学习的兴趣和动力。

4. 学习策略

学习策略指学生为了有效地学习和使用英语而采取的各种行动和步骤。^①《英语课程标准》（2011年版）要求低年级学生掌握一些基本的学习策略，如：积极与他人合作；主动向老师同学请教；制定简单的英语学习计划；在学习时集中注意力等；要求高年级学生掌握的学习策略有认知策略、调控策略、交际策略和资源策略等。

认知策略要求学生进行预习，学习时要集中注意力，要积极思考，对所学内容能主动复习并加以整理和归纳等。调控策略要求学生制定学习英语的目标和计划，把握学习的主要内容，探讨英语学习方法，并了解和反思自己学习英语中的进步和不足。交际策略要求学生抓住用英语交际的机会，在交际中把注意力集中在表达上，并借助于手势、表情等。资源策略要求学生利用图书馆、网络等学习资源。

学习策略与学习方法是两个不同的概念。两者的区别在于：学习策略既有宏观的也有微观的，而学习方法是微观的、具体的；学习策略是战略，学习方法是战术；学习策略包括学习方法，但不是所有的学习策略都是学习方法；学习策略比学习方法的内涵更广。

在教学过程中，教师要有计划地开展学习策略的讲授和训练，引

^① 教育部. 义务教育英语课程标准（2011年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2012：21.

导学生有意识地使用学习策略，使学习策略的运用成为学生学习英语的一种习惯。教学实践已经表明，学习策略的讲授和训练确实可以帮助学生提高英语学习的效果。

5. 文化意识

文化意识是英语教学内容的重要组成部分。文化意识包括文化知识、文化理解、跨文化交际意识和能力三个方面：文化知识（*knowledge about culture*）是指所学语言国家的历史、地理、风俗习惯、文学艺术、价值观等；文化理解（*understanding of culture*）是指学生对中外文化差异的理解；跨文化交际意识和能力（*cross-cultural communication consciousness and ability*）是指对外国文化与本国文化异同的敏感度，以及在理解并尊重双方文化背景的前提下，恰当使用所学外语进行交际的能力。

《英语课程标准》（2011年版）指出：“在教学中，教师应根据学生的年龄特点和认知能力，逐步扩展文化知识的内容和范围。在起始阶段应使学生对中外文化的异同有粗略的了解，教学中涉及的外国文化知识应与学生的学习和生活密切相关，并能激发学生学习英语的兴趣。在英语学习的较高阶段，要通过扩大学生接触外国文化的范围，帮助学生拓宽视野，使他们提高对中外文化异同的敏感性和鉴别能力，进而提高跨文化交际能力。”^①

具体地说，在起始阶段，要求学生知道英语中最简单的问候、告别以及对别人的赞扬和请求要做出恰当的反应，国际上最重要的文娱和体育活动、常用的饮料和食品的名称、英语国家重要的标志物、英语国家重要的节假日等。在英语学习的较高阶段，要求学生进一步了解和认识英语国家的文化，比如，了解英语国家在正式场合和非正式场合的服饰

^① 教育部. 义务教育英语课程标准（2011年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2012：24.

和穿戴的习俗、饮食习俗、英语国家的地理位置、气候特点和历史等。在英语学习的更高阶段，要求学生能够理解英语中常用的典故、英语国家的主要宗教传统，通过英语学习了解世界文化，开展中外文化对比，加深对中国文化的理解和热爱等。

五、英语教学内容的发展趋势

2001年6月，我国教育部颁布的《基础教育课程改革纲要（试行）》提出了我国课程改革的具体目标是：“改变课程过于重视知识传授的倾向；改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状；改变课程内容‘难、繁、偏、旧’和过于注重书本知识的现状；改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状；改变课程评价过分强调甄别与选拔的功能；改变课程管理过于集中的状况。”

基础教育课程改革为英语教学内容的变化创造了契机。本课题组比较和分析了最近几年我国新编的中小学英语教材，发现这些教材都充分体现了“以人为本”的课程理念。比如：教材内容、活动设计更加符合学生生理和心理发展的特点；话题选择更加贴近学生生活和现代社会生活，富有时代气息；更加强调学生综合语言运用能力的培养，改变单纯重视语言知识的讲解与传授。

以《高中英语》^①的第五模块为例。该教材包括十二个模块，前面五个模块为必修模块，后面七个模块为选修模块。第五模块是最后一个必修模块，共三个单元，分别围绕人物、职业生涯和终身学习三个方面展开。每个单元基于语言输入（language input）和技能发展（skills development）两条主线。其中，语言输入包括功能、语法和词汇，技能发展包括听、说、读、写，同时注重学习策略（strategies）

^① 王蔷, Michael Harris. 高中英语 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2007.

的传授和训练。例如，第五模块第十三单元“People”的阅读策略为推断/读懂字里行间的意义；听力策略为听关键词并且做笔记和鉴别观点；口语策略为有效交流以及描述和猜测；写作策略为段落划分和起草。

第五模块向学生提供了令学生感兴趣的话题，强调了文化输入和跨文化意识。例如，“Culture Corner”部分介绍了不同国家人民的性格特征：意大利人通常是外向、友好的，他们会对生活充满着热爱；英国人通常是保守的；美国人通常是非常友好的，而且乐意与别人交谈；中国人特别勤劳，但很要面子；澳大利亚人快乐，喜欢户外活动；德国人相当严肃和僵化。又如，该部分介绍了当今的工作要求：求职者必须精力充沛、充满热情，同时具备组织才能、灵活性、创造性、判断力、良好的沟通能力和团队精神。再如，该部分还介绍了英国的教育体系：英国的义务教育从5岁到16岁，包括两种类型的学校，即政府开办的学校和私立学校。一般而言，私立学校优于政府开办的学校，但是学费昂贵。

六、英语教学内容的选择要求

1. 基于课时目标

英语教学内容是根据英语课程标准和英语课时目标确定的。在选择和取舍课堂教学内容时，教师应认真研读英语课程标准，依据具体的课时目标，选择、组织和优化教学内容，必要时对教材进行调整、补充和删减。

2. 基于学生认知水平

英语教学内容的选择要基于学生认知水平，遵循维果茨基的“最近发展区”原则，注意难易程度适中。在选择和取舍教学内容时，应注意两点：第一，以学生认知水平为基础，所选内容位于学生的“最

近发展区”的范畴之内，既具有发展性又具有挑战性；第二，考虑学生的认知规律和语言学习的规律，把知识的逻辑顺序和学生发展的心理特征结合起来。

3. 教学内容正确

英语教学内容正确的要求包括：第一，教学内容必须基于英语课程标准的范畴；第二，教学内容必须是客观真理，经得起时间和实践的考验；第三，教学内容必须建立在旧知识学习和掌握的基础之上，注意教学内容前后的彼此衔接和上下左右的相互沟通。

此外，英语教学内容必须具有明确的指向。在听力教学中，培养和训练学生的语感、辨音等，提升学生在听的过程中获取和处理信息的能力。在口语教学中，培养和训练学生说的准确性、得体性、流利性和连贯性。在阅读教学中，培养和训练学生的阅读策略，如精读、泛读、寻读、略读等。在写作教学中，培养和训练学生规范的写作习惯等。在情感态度与价值观方面，要培养学生树立自信心和积极向上、乐于合作的精神和品格。在学习策略方面，要培养学生有效地使用认知策略、调控策略、交际策略和资源策略。在文化意识方面，要培养学生具有正确的文化意识，了解英语国家的历史、地理、风土人情等，拓宽视野，提高对中外文化异同的敏感性和鉴别能力。

4. 教学内容概念化

教学内容概念化 (conceptualizing content) 是指，把教学内容用框架图、表格、流程图等形式勾画出轮廓，详细说明你要教什么，教学重点是什么。^①

教学内容概念化有利于学生对教学内容的深刻理解，它要求教师

^① Kathleen Graves. 语言课程设计 (教师指南) [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2005: 37.

站在一定的理论高度把握和驾驭教学内容，对教材进行合理的整合、开发和利用，而不是被教材所束缚。教学内容概念化要求教师做到：精通教学内容；了解教学对象的层次、需求等；熟悉课程目标；明确教学重点、难点和疑点；确定要调整、增补或删减的内容；合理安排教学内容的顺序，等等。

在教学内容概念化的过程中，凯思林·格雷夫斯（Kathleen Graves）要求教师回答下列问题：^①

(1) What do I want my student to learn in this course, given who they are, their needs, and the purposes of the course?

(2) What are my options as to what they can learn?

(3) What are the resources and constraints of my course that can help me narrow my options?

(4) What are the relationships among the options I have selected?

(5) How can I organize these options into a working plan or syllabus?

(6) What is the driving force or organizing principle that will pull my syllabus together?

英语教学实践表明，思维导图（mind map）是教学内容概念化的最有效方法之一。思维导图图文并茂，用相关的层级图清晰地呈现了主题的层次和关系。在构建思维导图时，授课教师应熟悉教学内容，并站在一定的高度理解教学内容，从而构思和绘制出思维导图。

^① Kathleen Graves. 语言课程设计（教师指南）[M]. 北京：外语教学与研究出版社，2005：38.

III.

英语教师课堂教学规范 评价指标体系的解读

(任选评价项目)

第二板块为任选评价项目，包括课堂导入、课堂讲解、课堂提问、情景创设、课堂演示、课堂板书、课堂活动、课堂互动、课堂评价、课堂结课十个评价项目，涵盖了英语教师课堂教学的基本环节和基本技能。

课题组调查发现，在任何一节课或一种课型中，如新授课、活动课、练习课、复习课、讲评课等，绝大多数英语教师并没有涉及上述所有评价项目，常常只涉及其中的五个或五个以上的评价项目。然而，在以往的英语教师课堂教学评价过程中，评价表常常列举几十个甚至一百多个评价指标，使得评价者目不暇接，往往胡乱地给出评价结果。这是不公平的，也是轻率的。因此，应该实事求是，允许英语教师任选五个或五个以上自己愿意接受的评价项目。

第7章 课堂导入

常言道：良好的开端是成功的一半。在英语中，也有许多类似的说法，如：Well begun is half done. A good beginning is half done. A good beginning is half of success. A good beginning is half the battle. 英语教学实践也证明，导入得法能帮助一堂课在片刻间营造出浓郁的学习氛围，充分调动学生上课的积极性，并且让学生迅速进入良好的学习状态，进而为课堂教学做好铺垫。

一、课堂导入的概念

导入，俗称开场白。从教育学的层面来解释，“导”指的就是老师的引导，“入”则是使学生进入学习的状态。导入是课堂教学关键的一步，是教师引导学生进入教学主题、把握教学重点的首要环节，是教师在传授新的教学内容时，通过建立与教学有关的情景，将学生带入新知准备状态的一种教学行为，^①是为即将开展的教学活动而进行的必不可少的学生心理上和生理上的唤醒。^②

① 胡淑珍. 教学技能 [M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 1996.

② 李森. 现代教学论纲要 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2005: 248.

二、课堂导入的作用

苏霍姆林斯基曾说，若教师不设法使学生产生情绪高昂、智力振奋的内心状态，就急于传授知识，那只能使人产生冷漠的态度，给脑力带来疲劳。换言之，好的导入是激发起学生学习动机的“第一源泉、一颗火星”。成功的导入能够迅速安定学生的情绪，集中注意力，明确学习目标，激发学习兴趣，联结知识点，沟通师生情感，让学生产生一见倾心的感觉。成功的导入主要作用概括为以下三个方面。

1. 集中注意力

导入的首要作用是集中学生的注意力。课堂教学需要学生的身心从一开始就处于良好的学习状态。由于学生的情绪还停留在上一节课或课间活动之中，所以上课伊始他们的大脑还处在兴奋状态，注意力也比较分散。教师需要及时把学生的注意力从上节课或课间活动转移到本节课的教学上来，把他们的注意力引向教师和学习内容，从而使学生能够全身心地投入课堂学习。如果学生不能把注意力集中到课堂教学方面，教师无论如何努力，教学也只能事倍功半。

2. 明确学习目标

传统的课堂是以教师为中心，学生被动地接受知识，教师教什么学生就要学什么。如今，提倡以学生为中心，学生是课堂的主体，从被动地接受知识转为主动地获取知识。他们应该明确学习目标，知道自己要干什么，该干什么。教师可以通过课堂导入，让学生对将要学习的内容有一个心理准备，给学生的学习指明方向，让学生提前知道接下来要学习什么，便于学生从自己原有的知识中提取出与新内容有关的信息。如此一来，学生能够较为轻松和有目的地获取新知识，积

极参与课堂教学，这比漫无目的地听教师讲课的学习效率要高很多。需要强调的是，作为教师，在开展教学之前自己要先明确教学目标。

3. 激发学习兴趣

成功的教学其实就是让学生对于教师教授的东西产生学习兴趣。^①学习动机是激发学生开始学习活动、保持当前的学习活动、使学习活动迈向一个目标的一种过程和心理状态。^②“知之者不如好之者，好之者不如乐之者”，^③兴趣是影响学生学习积极性和自觉性的最直接因素，是学生主动和积极思维的重要原动力。课堂导入具有激发学生对新授课业的兴趣的功能，使学生对即将开始学习的新的教学内容产生积极的认识倾向。教师所要做的是，在上课伊始激发学生的学习兴趣，唤醒他们的求知欲，使他们意识到学习要达到目标及意义，激发内部学习动机。这种内在原动力能明显地提高学生的学习效能，还能使学生在产生学习新课愿望的基础上，不断发展对学习的兴趣，使认知水平不断提高。

(1) 建立新旧知识联系

人类的一切学习活动都是以之前的经验作为基础，在适度联想之后处理和掌握新知识的，英语教学亦是如此。课堂导入环节有助于学生建立新旧知识间的联系，从原有知识中提取出与新知识关联的信息，把与新知识有关的原有知识作为新知识的入门基础，使学生自然地把新旧知识衔接到一起，起到温故而知新、承上启下的作用。在导课过程中建立新旧知识的联系，一方面使每节课的教学内容成为一个连续的整体，另一方面帮助学生理清知识间的联系，既掌握了新知识，又巩固了旧知识，使学生的知识更有条理，形成一条系统的知识链。好的课堂导入会与已有的知识发生关联，使学生们自然而然地了

① 胡淑珍. 教学技能 [M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 1996: 63-64.

② 莫雷. 教育心理学 [M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2002.

③ 论语·雍也.

解新的学习内容，在新旧知识的交接上做到天衣无缝。

(2) 沟通师生情感

古人云：“亲其师，信其道。”一些中小學生往往因为喜欢某位老师而喜欢上这位老师所教的课程。因此，师生之间的心理沟通和情感交流是上好课的重要前提之一。良好的课堂导入可以加强师生间的情感沟通，消除学生对教师的紧张感，使学生对教师产生亲切感、信任感、敬佩感和认同感，形成良好的学习情景。白居易在《与元九书》一文中说：“感人心者莫先乎情。”很多教师会在上课铃响之前几分钟走入教室，与学生们进行课前的沟通与交流。一方面，教师可以通过环视、交谈、准备教具等行为给学生传达即将上课的信息，从而使学生在精神上尽快稳定下来，在思想上做好上课前的准备；另一方面，教师可以通过亲切的微笑、看似随意地摸摸学生的脑袋、帮助学生整理学具、与学生沟通学习和生活上的事情等，尽可能地拉近师生之间的心理距离，使课堂教学中的沟通更顺畅，课堂氛围更融洽。

三、课堂导入的类型

课堂教学中的导入类型有很多种，这里介绍几种在英语课堂上较为常用的导入方法。

1. 媒介导入

媒介是指承载、加工和传递信息的介质或工具。当媒介被用于课堂教学时，作为承载教学内容的工具，则被称为教学媒介。教学媒介是教学内容的载体，是教学内容的表现形式，是师生之间传递信息的工具，往往要通过一定的物质手段而实现，如实物、图片、课文插图、投影仪、录像、电脑等。不管是传统教学的媒介，还是现代教学的媒介，教师都应充分利用，为导入新课的学习做好铺垫。

(1) 实物

利用实物进行导入比较适用于小学英语课堂。小学生年龄较小，生活经验不丰富，知识范围有限，他们对直观、新颖、有趣的材料容易理解和接受，所以教学中的实物和直观教具必不可少。教师应注意充分利用各种实物，如文具用品、水果、玩具、教室里的摆设、身上的衣物、人体部位等。教师对现有实物的充分利用，不但可以从一开始就调动学生的学习积极性，使他们精力集中，为更好地完成整堂课的教学任务打下基础，而且英语是一门运用性很强的学科，利用实物进行教学能够使学生的学习更贴近实际，为今后学生在生活中运用英语做好铺垫。

比如，苏教版《牛津小学英语》5A Unit 4 “Halloween” A 部分的核心内容是万圣节晚会的准备工作。本课所涉及的节日 Halloween 对小学生来说比较陌生，如果上课一开始，教师拿出一个恐怖面具和一个南瓜灯笼，低年级学生肯定会立即兴奋起来。教师可以趁机故作神秘地说：“Do you know why I made them? Because Halloween is coming soon.”，然后顺其自然地引入 Halloween 这个节日，并介绍有关的节日知识，逐渐引导他们参与到课堂的教学活动中。

又如，苏教版《牛津初中英语》7 B Unit 2 “Grammar” 中的 Part A 以举办生日聚会为切入点。课堂导入时，教师让学生在预备好的箱子里摸礼品，引出有关生日聚会所需物品的英语单词。接着，教师通过问物品数量呈现 “How many ...?” 与 “How much ...?” 两种特殊疑问句句型。然后，展示教师和孩子在购物时的图片，让学生猜测生日聚会还需要什么物品以及物品的数量，以操练新授的单词和句型。最后，呈现生日聚会的购物清单，让学生根据购物清单进行问答。本课的导入活动借助实物既巩固了本节课的重点句型 “How many ...?” 与 “How much ...?” 对购物清单的问答又培养了学生的阅读能力和口头表达能力。

(2) 图片

在平时的教学中，利用图片使教学达到具体、形象和生动的效

果。透过视觉的冲击,吸引学生的注意力,激发学生的学习兴趣,能很好地为教学服务。在教学过程中,采用直观教学手段有利于将学生的注意力按教师的教学思路进行转移。^①

比如,在苏教版《牛津初中英语》8 B Chapter 7 “Language”的教学中,为了不让语法课过于枯燥、乏味,某位教师在导入部分展示一组关于学生在校园中不文明行为的照片,如随地吐痰、乱扔垃圾、采摘花坛鲜花等,并询问学生正确的做法,自然引出“should”“shouldn’t”“ought to”“oughtn’t to”的句型。由于照片来源于学生的生活,所以话匣子自然就打开了,学生的发言非常踊跃,整堂课的效果非常好,语法课的“说教”味道少了,课堂效果却更好了。

(3) 课文插图

中小学英语教材图文并茂,几乎每一篇阅读课文均配有相关插图。这些插图突出了课文的难点、重点,提示了课文的内容,形象新奇的画面往往会让学生忍俊不禁。教师可以利用课文插图导入新知,通过师生对插图的描述、问答以及教师的导语,逐步引入新课话题。此外,利用课文插图导入新课,还能激活学生的认知图式,并使其产生阅读课文和了解信息的愿望,为接下去的教学铺平道路。

例如,苏教版《牛津小学英语》8 B Unit 3 “Online Travel”的课本开头是四幅插图,图中的 Eddie 和 Hobo 有一段关于电脑的对话。这段对话是对电脑这个新玩意的好奇和探索,插图中的 Eddie 和 Hobo 动作新颖有趣,与对话内容紧密结合,有效地吸引了学生的注意力。如果教师能以这四幅图作为新课的切入点,就可以使学生很快地进入课文学习。

(4) 音乐

所谓音乐导入,就是利用音乐的独特魅力,刺激学生的听觉器

^① 包育彬,陈素燕. 中学英语任务教学的策略与艺术 [M]. 杭州:浙江大学出版社, 2005.

官, 激发起学生的学习兴趣, 从而为接下来的教学做准备。美妙的音乐不仅能陶冶学生的情操, 提高学生的审美能力, 而且可以营造轻松的学习气氛。在课堂导入时, 教师可以把音乐融入教学中去, 可以使学生产生联想和共鸣。需要注意的是, 音乐内容一定要切题, 倘若游离于课文主题, 就会适得其反, 分散学生的注意力。

例如, 在讲授苏教版《牛津初中英语》8A Unit 4 “Welcome to the unit” 一课时, 教师可以先让学生欣赏歌曲《森林狂想曲》, 动物的声音映衬着优美的音乐, 使整个教室洋溢着欢快的气氛。美妙的音乐使学生联想到各种各样的动物, 也能让他们怀着轻松的心情步入新课的学习。音乐导入在很大程度上能激发学生学习英语的欲望, 并让学生在轻松愉悦的环境下学习。

(5) 多媒体

包括投影仪、录像、电脑等在内的多媒体拥有独特优势, 集文本、声音、图片、动画于一体, 转换速度快, 视听效果丰富, 具有较强的交互性、趣味性和直观性, 已经成为英语课堂教学的一部分。多媒体技术辅助英语教学不仅创设了形象生动的教学情景, 而且还实现了语言和情景的有机结合, 在导入新课时能够营造高效和轻松的课堂教学氛围。

例如, 在讲授苏教版《牛津小学英语》7 B Unit 2 “Reading” 时, 为了在课堂教学之初便把学生带入美轮美奂的 Sunshine Town, 某位教师在导入环节将课文中的地方特色通过多媒体向学生呈现: 现代化城镇、中国美食和中国戏剧。这样, 既突出教学重点和教学中心, 又起到震撼效果, 为学生接下来参与课堂学习做了铺垫。又如, 在讲授 “Colours” 这一课时, 某位教师用事先做好的多媒体课件, 动态地向学生展示了雷雨过后的情景, 天边出现了一道美丽的彩虹, 并赞叹道: “Wow, how beautiful!” 再配上一首好听的英文儿歌《Colours》, 歌曲结束后, 教师一边说 “Today we’ll learn a lesson about the colours of the rainbow.”, 一边采用动画的方法把彩虹的七条不同颜色的光带

逐渐分离开来，最后变成了由七个不同颜色的彩色字母拼写成单词“Colours”，学生一下子被牢牢吸引住了，在感受美、欣赏美的同时，愉悦地完成了新课的学习，有效地激发了学生的学习兴趣，从而提高了课堂教学效率。再如，在讲授“Halloween”一课时，某位教师通过课堂导入播放万圣节的动画音乐视频，把学生的注意力吸引到课堂中去。

2. 活动导入

教育家赫尔巴特指出，教育应当贯穿于学生的兴趣当中。兴趣是每一个人成才的起点，是每一个学生主动学习、积极思考、探索事物底蕴的内在动力。课堂是教师激发学生学习兴趣、提高学生参与行为的效率的重要场所之一。激发学生学习兴趣的方法很多，根据学生的年龄特点，在教学的导入环节中设计各种兴趣活动，让学生充满兴趣地投入到教学中。

(1) 游戏

爱玩是孩子的天性，在游戏中成长是孩子最大的快乐。游戏具有直观性、趣味性和竞争性等特点，能有效地激发他们学习的积极性。在教学的导入环节，教师通过组织生动有趣的英语游戏，最大限度地活跃课堂气氛，消除学生上课的紧张心理。这也体现了“玩中有学，学中有玩，寓教于乐”这一教育原则，在愉快的游戏活动中实现了学生“主体、生动、发展”的学习。Simon says、Bingo等游戏既可以用来复习旧知识，又可以用来引出新知识。学生在玩中学，学中玩，不知不觉进入新课，与教材之间产生通畅的情感交流，达到润物无声的效果。

例如，苏教版《牛津小学英语》8 B Unit 3 “Online Travel”的Reading部分——Around the World in Eight Hours介绍了教育类的一种电脑游戏，玩家通过正确回答英语和地理知识方面的问题，得到相应分数，在限定的时间内闯过八关就会胜利。在课堂导入环节，某位

教师采用了游戏竞赛的方式：

T: I'd like to play a game with you today. This game has lots of levels. Every time you answer a question correctly, you will get a point. When you get 5 points, you'll pass this level and get into the higher level. Are you interested in this game?

Ss: Yes.

T: I'm happy to hear that because I designed this game. I'm the designer. OK. Are you ready to get into the game? Here we go! . . .

在整堂课的学习中，游戏贯穿始终，轻松地学习和掌握了新课的内容，如生词 level, correctly, point, design, designer 等。

(2) 猜谜

人们总是对自己不知道的事物感兴趣，尤其是小学生，教师要充分激发他们的好奇心，以此调动他们的学习积极性。显然，利用谜语导入新课是一条较好的途径，如采用谜语式的提问导入新课，可以让孩子的思维飞快地旋转起来，调动孩子所学的英语知识。

比如，在学习时间表达方式时，教师在呈现 clock 之前可以向学生出示一个谜面：“It is round. There are twelve numbers on it. It has two hands. One is short, the other is long. What is it?” 学生说出答案后自然而然地导入了新课。此外，教师可以采用可爱的卡通形象出谜语。比如，在学习有关水果的单词时，某位教师选用聪明的“一休”（日本动画片中的主人公）的形象，让“一休”给孩子们出个谜语：“It's yellow. It looks like a moon. Monkeys like it very much.” 谜语说完后，学生异口同声地回答：“banana”。孩子的学习热情被谜语充分地调动起来了。当学生猜测谜底时，已经切入到新知识的教学，可谓水到渠成，雁过无痕。

(3) 竞赛

中小學生好勝心強，競賽符合他們渴望獲勝的心理。上課開始時，採用競賽的方式能促使他們積極思維，充分準備，變被動為主

动。作为一种导入方法，竞赛采用竞赛和评比相结合的形式，可以小组作为单位，也可以选出代表参与竞赛。比如，全班分成四个小组，开展写单词接龙比赛，要求第二位同学写的单词首字母必须和第一位同学写的单词的尾字母相同，比方：一位同学写的单词是 *season*，那么第二位同学写的单词必须以字母 *n* 开头，如 *north*、*never*、*note*、*night*、*news* 等。又如，在复习 “What is the time? It is . . .” 句型时，让学生用抢答的形式开展竞赛，每说出 1 个句子可以得 1 分。对于竞赛获奖的小组或同学给予一定的奖励，使学生感受到成功的喜悦，增强他们的参与意识和集体荣誉感。

(4) 头脑风暴

头脑风暴 (brainstorming) 是由美国创造学家奥斯本提出的一种培养学生发散性思维的方法，也是课堂导入的一个好方法，它提倡以学生为中心，注重激发学生的学习兴趣，帮助学生形成学习动机，创设符合教学内容要求的情景，挖掘新旧知识之间联系的线索。头脑风暴可以让学生在宽松的氛围中敞开心扉，回忆已学过的知识，发表自己的意见和想法。教师可以通过学生给出的信息，找出涉及课文主要内容导入新课。

比如，在讲授苏教版《牛津小学英语》5 A Unit 7 “After School” 中的 Part A 之前，可以组织学生开展如下头脑风暴：教师提问：What do you do after school? (教师板书 *after school*)，学生纷纷说出自己放学后所做的事，教师将学生的回答一一填入圆圈内。当圆圈内全部填上单词或词组后，教师再次提问：“What does Gao Shan do after school? How about Wang Bing, Mike, Helen, Su Hai and Su Yang?” 学生再次纷纷说出自己的答案。上述活动激发了学生的阅读兴趣，为过渡到语篇学习做好充足准备。又如，在讲授深圳版《牛津小学英语》9 A Chapter 4 “What should I do” 开始时，教师提问说：“We will meet a lot of difficulties. How will you deal with such kinds of difficulties?” 问题一提出，学生迅速开动脑筋作出反应：“We can

ask our parents for help.” “We can also turn to our best friends.” ……
头脑风暴不仅使学生唤醒了记忆里的词汇和句型，而且让他们倾听同伴的想法，拓宽他们的思路。

(5) 唱歌

中小学生对音乐有着一种与生俱来的热爱。在唱歌时，他们随着旋律的起伏变化，会感到轻松和愉快。中小学英语教材中有很多旋律优美的歌曲，在导入阶段，如果教师能够结合课文内容带领学生学唱这些歌曲，不仅能渲染学习气氛，而且能帮助学生理解所学知识，达到寓教于乐的目的。例如，在讲授苏教版《牛津小学英语》6A Unit 1 “Public Signs” 中的 A 部分时，某位教师采用 H 部分的歌曲导入新课，让学生先感受歌曲带来的欢快气氛。通过歌曲导入，学生不仅能学到各种地道的英语，而且让学生更容易记住新知识。当然，在采用歌曲导入新课时，教师要控制节奏，适可而止，不能让学生兴奋过度，影响到后续的教学。

3. 任务导入

(1) 演讲

演讲不仅能锻炼学生的演讲能力，而且能锻炼学生的勇气和胆量，也能让其他学生锻炼听力和拓展视野。演讲导入分成两种，一种是即兴演讲，另一种是备稿演讲，即兴演讲可安排成绩较好的学生进行，备稿演讲可以安排学习中等的学生或学习困难的学生进行。教师可以借助学生演讲的内容导入新课。例如，在讲授苏教版《牛津小学英语》6 B Unit 7 “A Letter to a Penfriend” 时，教师可以将演讲主题定为 “My Best Friends”；在讲授 8 B Unit 2 “Travelling” 时，可以把演讲主题定为 “One Popular Tourist Attraction”；在讲授 7 B Unit 1 “Dream Homes” 时，可以将 “A Dream Home and a Dream School” 作为演讲主题。通过演讲，学生既锻炼了语言运用能力，复习了所学内容，教师又可以借助演讲内容导入新课，可谓一举多得。

(2) Daily report

Daily report (值日报告) 是中小学英语课堂教学中使用较多的一种导入方式, 尤其适用于小学高年级和中学学生。它是一种富有综合性、灵活性和交际性的导入方式。教师利用上课前的 3—5 分钟首先要求一名学生自由选择一段内容进行 Daily Report, 然后求其他学生就 Daily Report 的内容进行提问, 最后由学生或教师作简单小结。作为英语课堂导入的一种方法, Daily Report 对活跃课堂气氛、拓展学生知识视野、提高学生听说能力等, 都发挥了重要的作用。

比如, 在讲授苏教版《牛津小学英语》6 A Unit 2 “Ben’s birthday” 中的 A 部分时, 某位教师提前安排一名学生负责 Daily report, 介绍自己和家人的情况, 包括职业、人物特征、生日等。该学生的 Daily report 如下: My name is Xiao Hai. I’m on duty today. Today is the 20th of September. I’m going to talk about my family today. There are three members in my family. They are my father, my mother and me. My father is 36 years old. He’s a driver. His birthday is on the 6th of July. I usually have a party in KFC. Oh, my birthday is coming soon. This time I’ll have a party at home and I’d like a big cake as a birthday present. Would you like to come to my party?

根据上述内容, 该教师提出如下问题供其他学生讨论: “When’s Xiao Hai’s birthday?” “What would she like as a birthday present?” “Does she usually have a birthday party?” 和 “Would you like to come to Xiao Hai’s birthday party?” 其中, “When’s sb’s birthday?” 和 “What would sb like as a birthday present?” 是该单元要掌握的重点句型, 以上讨论为接下来的学习起到了铺垫作用。

(3) 表演

中小学英语教材中的许多内容可以改编成课本剧或情景剧。通常, 教师可以要求学生事先将课文改写成简单易懂的剧本, 再进行排练。在上课导入环节, 教师可以安排学生进行课本剧或情景剧的表

演，既锻炼了他们的语言表达能力，又满足了他们的表演欲。

例如，在讲授苏教版《牛津初中英语》8 A Unit 1 “Friends” 单元中的 **Welcome to the unit** 部分时，某位教师要求学生事先排练一个朋友之间闹矛盾的情景剧，以此作为切入口，让学生们思考“朋友应具备怎样的品质”这一问题，从而进入新课的学习。

又如，在讲授《新目标英语》八年级下 Unit 2 “What should I do?” 中的 **Section A** 开始时，某位教师事先让两个学生表演了一个情景剧：一个学生神情沮丧（即 **unhappy**），另一个学生获知，因为前者刚和好朋友吵完架（即 **had an argument**），于是帮忙出主意，促使双方和解了。这个情景剧引出给别人提建议的新句型：**You should ...**，**You could ...**，**You shouldn't ...** 等，为顺利进入后续教学做好了铺垫。

(4) Free talk

Free talk（自由谈，漫谈）不失为一种有效的导入方法。上课开始时，教师可以安排学生针对某个主题（如新闻、事件、人物、天气、活动等）开展 **Free talk**，发表看法。教师借助学生所讲的内容，适时引入主题。**Free talk** 应该具有明确的指向，应与学生将要学习的内容结合起来。因此，教师可以事先把 **Free talk** 的主题告知学生，让他们在课前做好充分的准备。作为一种导入方法，**Free talk** 有利于增强学生的学习兴趣，提高口语表达能力。此外，学生事先查找相关资料，也培养了学生自主学习的好习惯。

比如，在讲授苏教版《牛津小学英语》6 A Unit 5 “The Seasons” 有关季节和天气的单词时，让学生采用 **Free talk** 的方式，谈谈当天的天气，自然而然地把学生引入该课的语境中，既拓宽学生的知识面，又引发了他们对这一单元话题的兴趣。

4. 内容导入

(1) 背景知识

对于以历史或文化为背景的课文，教师最好不要单刀直入，而应

在进入课文前向学生介绍相关的背景，如作者背景、时代背景、内容背景等。作为一种导入方法，背景介绍有助于学生全面深刻地理解课文，保证知识链的完整性。教师事先可以通过各种途径找到相关背景资料，把它们制成幻灯片进行展示和讲解，也可以要求学生事先通过图书馆、互联网搜寻相关材料。

例如，在讲授苏教版《牛津初中英语》8 B Unit 5 “International Charities” 中的 Welcome to the unit 部分时，某位教师分别介绍 ORBIS, OXFAM, UNICEF, WORLD VISION 和 WWFN 的背景知识，既开阔了学生的眼界，又为本单元的后续学习打好基础。

(2) 故事情节

故事情节导入法常用于故事性较强的阅读教学。根据教学内容进行选材，奇闻轶事、寓言、传说等都可以在简要加工后作为课堂的开场白。中小学生对故事普遍爱听，通过讲故事导入新课能够吸引学生注意力，加深学生对课文印象，更重要的是，在一开始为课文的重难点学习埋下伏笔，领悟力强的学生更是能抓住本节课的要点。故事导入环节要避免采用过长的故事，否则会有本末倒置的反效果。

如在教学 7B Unit 3 Reading 时，教师可编一个与课文主题有关的小故事。对话如下：

T: Now, please listen to a short story. There is a tall building. Three men in police uniform ran out of the building. They are not policemen. They are robbers instead. Are you surprised to hear that?

Ss: Yes.

T: Nearby there is a green van. Three men in police uniform are driving it. The back door of the van is open. So the real policemen stop them at the traffic lights and take them to the police station. (新单词/词组: three men in police uniform, robber, surprised, van, at the traffic lights)

在具体的情景中，教师可以引导学生猜想新单词，让他们对新单词的意思和读音有初步的了解，同时也为下一步的课文阅读扫清生词障碍。

(3) 偶发事件

偶发事件是指课堂教学中没有预先预见而在教学过程中出现的事件。偶发事件具有偶然性、突变性、多样性和不易控制等特点。上课时被偶发事件打断并非新鲜事。偶发事件多数成为课堂教学的干扰性因素，甚至已经成为个别教师的心理阴影。其实，偶发事件看似与教学目标无关，或是影响课堂教学，但只要教师处理得当，因势利导，不但可以继续进行课堂教学，而且还可以将之转化为有价值的课堂教学资源，成为课堂教学的新亮点。

比如，某位教师在讲授《新目标英语》八年级（下）Unit 2 “What should I do?” 第一课时 Section A 1b 时，说：“Everyone has some problems in his life. Now let's listen. What problems do they have?” 随后按下录音播放键，结果里面传出了周华健的歌曲《最近比较烦》（原来，一位学生将录音机功能调到了收音状态），学生顿时一片大笑。于是，教师就因势利导，让学生听歌曲，引导他们说出含有“no money, sad, upset”等关键词的句子。教师又顺势抛出一个问题：“Can you give them some advice? What should they do?” 学生纷纷给出自己的建议：“They should face their life.” “Maybe they could ask their companies for help.” “They should write and sing more nice songs, then they could make a lot of money.” 等。最后教师总结学生的回答：“Good ideas. I think if they hear our advice, their life will get better and better. But what problems do they have in the pictures? Listen and circle the problems you hear in activity 1a.” 同时又将话题引回到了原先设计的课文内容教学上。

(4) 生活实际

英语教学要以学生为本，关注学生生活，让教学回归生活。教师

要善于把与学生生活相关的人物或事件作为教学资源加以利用，创设生活化的语言环境。因为学生首先接触的是生活世界而不是科学世界，学生生活在生活世界之中，而不是生活在科学世界之中，课程只有面向生活世界，才能带着学生走向教材，再从教材走向生活。

例如，在苏教版《英语》7 A Unit 3 “Let’s Celebrate!”这一单元中，Reading部分主要是介绍西方传统节日万圣节的庆祝方式。各个国家庆祝节日的方式无一不是和本国的文化背景、生活习俗联系在一起的，所以教师在导入的过程中可以把Mid Autumn Festival和Halloween两个节日利用表格分别从origin, time, clothes, food, activity, things in common几个方面让学生进行对比。一石激起千层浪，小小的一张表格让学生兴致盎然，在填表的过程中，学生对节日的美好回忆被唤醒，他们畅所欲言，补充了很多教材中没有的知识。

(5) 教学情景

教育家布卢姆认为，成功的课堂教学应当在课内创设更多的情景，让学生有机会运用已学到的语言材料。情景就是教师充分利用语境、自然情景来模拟真实情景，通过设计一些真实的或者是接近真实的具体场景，为学生的语言学习提供充足实例，提高学生的学习兴趣，发展学生的综合语言运用能力。在课堂的导入环节，创设活泼、生动、真实的情景更能有效激活学生的英语思维，让学生尽快进入学习英语的状态。

比如，在“Rules around us”的导入环节中，教师在教室的墙壁上贴上一些生活中常见的标志牌。这些标志牌学生在生活中见过无数次，但是如何用英语表达他们的含义，学生未必了解。然后，教师提出如下问题：“Have you ever seen them before? What do they mean? And why are there many rules in our life?”在这种导入方式下，学生学习新知的欲望非常强烈，教师的导入也变得得心应手。

四、课堂导入的问题

1. 导入环节缺失

有些教师不重视教学中的导入环节，认为几分钟的导入环节并不能起到什么显著的教学效果，还不如节省时间，直接呈现新知识。比如，某位教师在执教《英语（新标准）》（外研版）（一年级起始用）第五册^① Module 2 Unit 1 时，开门见山地说：“Class begins. Good morning, boys and girls. In this class, we’re going to learn Module 2 Unit 1 ‘We’re making a cake’. Now open your English book. Listen and answer the questions.”由于学生还没有完全从上一节课中缓过神来，他们颇感措手不及，根本无法集中注意力。

2. 导入内容牵强

不少教师喜欢在导入环节创设情景，然而创设的情景不真实、不合理，脱离学生的生活实际或超出学生的认知水平，使学生很难参与到导入环节，直接影响学生对后续学习的兴趣。比如，在讲授“I’ve got a backache”的导入环节，某位教师执意让学生用“I’ve got a...”的句型描述自己身体不适，事实上学生并没有任何身体不适。面对这种牵强附会的导入活动，学生很难积极参与。

3. 导入形式单一

有的教师的导入形式单一，在所有年段或所有课型中只采用一种导入方式。例如，有的教师不顾及学生的年龄差异，千篇一律地采用 Listen and do the actions 一种导入形式。有的教师觉得“猜谜游戏”

^① 陈琳, Simon Greenall. 英语（新标准）（供一年级起始用）·第五册 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2002.

比较有效，在导入环节中日复一日地反复使用。形式单一的导入活动让学生感到十分厌倦，产生了审美疲劳，降低了他们的英语学习兴趣。

4. 导入时间过长

虽然导入环节在课堂教学中扮演着重要角色，但它只是课堂教学的一个环节。学生在课堂上保持有意注意的时间有限，如果导入时间过长，形式过于复杂，反而会影响整个教学过程。比如：在执教“Thanksgiving”一课时，有的教师是这样导入的：先复习月份，接着用 missing game 来巩固月份，然后复习中国的节日名称和节日里要做的事，再用相同的方式来复习西方节日。教师复习了所有跟节日相关的知识点，光导入环节就花了 20 分钟，喧宾夺主，整个教学过程本末倒置，失去了平衡。

5. 导入偏离主题

有些课堂导入与之后要教的新知没有必然联系，不能有效帮助学生做好心理准备和知识准备。比如，在上述“Thanksgiving”的导入环节中，复习学过的中、西方节日并没有紧扣“Thanksgiving”来展开，不能很好地为新知学习搭桥、铺路，也不能启发学生对有关话题的思考，或巧妙地把学生引入教学主题。

五、课堂导入的要求

1. 导入方法合理

虽然课堂导入没有一成不变的方法或套路，但这并不意味着教师可以随心所欲进行导入。教师应该考虑课型、课时目标、教学内容、学生知识水平等，选择最合适的导入方法。这要求教师不但能对教学内容有全面的认识，还要整体了解学生的学业水平。具体来说，教师

要让导入与教学内容保持联系，做到通过导入建立新旧知识间的联系。同时，还要根据不同的学生选用不同的导入方法，教师要了解学生的年龄、性别、个性、学习态度、心理特点、共同兴趣等。只有真正地了解了自已的学生，教师才会知道学生的兴趣，采用何种导入方法可以更好地抓住学生。可见，导入一定要具有针对性，应因人因地选用合适的导入方法，不能追求形式而不注重实效。

2. 导入内容必要

在课堂导入环节，教师要选择必要的导入内容，最大限度提高学生的学习热情，让学生较快地了解或感受新的教学内容，迅速引导学生进入预定的教学轨道。

3. 控制导入时间

课堂导入不能喧宾夺主，过多占有上课时间。通常情况下，导入环节应控制在几分钟之内。通过课堂导入，拉近老师与学生之间的距离、学生与教材之间的距离，让学生快速进入学习状态。课堂导入时间不宜过长，否则不利于教学任务的完成。要做到在有限的时间内有效地完成导入环节，要求教师从内容到形式进行精心设计，巧妙地将学生引入课堂教学。

4. 导入参与面广

教师在设计课堂导入时，要面向全体学生，关注不同水平的学生，鼓励全体学生参与，让学生对接下来的学习做好准备，充满信心。“Tell me and I'll forget; show me and I may remember; involve me and I'll learn.”只有让学生参与了，才会发生真正意义上的学习。因此，在英语课堂导入中，教师应该尽量扩大学生的参与面，让各个水平的学生都能积极参与导入活动，通过难易交错、张弛有度的课堂导入，让每个学生都能找到满足感和学习热情。

5. 导入直观性强

俄国教育学家乌申斯基说过：“儿童一般是依靠形象、色彩、声音和触觉来思考的。”^① 中小學生思维具有具体性、形象性等特征。因此，在英语课堂导入时，教师要选择实物、挂图、多媒体等直观导入的方式，让学生对将要学习的内容有一个清晰的感受。比如，在讲授《英语（新标准）》（外研版）九年级 Module 1 “Wonders of the World” 一课中有关世界奇观的知识时，教师可以利用网络，选择万里长城、珠穆朗玛峰、金字塔、科罗拉多大峡谷等图片或图像，从视觉上吸引学生的注意，使他们自然而然地进入学习情景，这既能扩大学生的视野，又能增加他们对大自然和人类的热爱。

导入环节是课堂教学的重要组成部分，和其他教学环节息息相关、相辅相成，并不单独存在于课堂教学之外。课堂教学能否成功很大程度上取决于课堂导入的效果，因为它对课堂教学起着“定向”的作用。课堂导入不仅能够激发学生学习新知的欲望，而且能使學生明确学习目标和教学要求，并有意识地建立起新旧知识之间的联系，快速进入听课状态，进而为课堂教学的顺利进行作好铺垫。

^① 胡春洞. 英语教学法 [M]. 北京: 高等教育出版社, 1990: 98-99.

第8章 课堂讲解

一、课堂讲解的概念

古今中外，无论是文科类课程还是理科类课程，无论是小学、中学还是大学，课堂教学都离不开讲解。课堂讲解是应用最广泛、最普遍的一种教学方式。在课堂教学过程中，教师都会运用讲解进行新知识的传授和旧知识的复习、巩固。

《中国大百科全书·教育》对课堂讲解的界定是：“教师通过口头语言向学生描绘情景、叙述事实、解释概念、论证原理和阐明规律的教学方法。”^① 课堂讲解的实质就是，一个知识更加丰富的人，通过口头语言并配合手势、板书以及各种教学媒介等，向知识相对少一点的人进行信息性陈述和解释，从而揭示事物的本质，引导学生思维发展。

在英语教学过程中，课堂讲解可以分为课堂讲授、课堂讲读、课堂讲演等形式。课堂讲授主要用于新知识的传授，由英语教师系统讲授课文内容、发音规律、语法知识、句型、词汇等，使学生在较短的时间内获得较多的知识。课堂讲读包括拼读单词、朗读词汇、操练句型、背诵课文段落、复述课文内容等。课堂讲演主要是针对某一主题

^① 中国大百科全书总编辑委员会《教育》编辑委员会，中国大百科全书出版社编辑部. 中国大百科全书·教育 [M]. 北京：中国大百科全书出版社，1985：142-143.

或专题，涉及内容比较广泛和深入，所需时间比较长，一般要求学生做笔记，通常用于高年级学生。常人总是认为，英语教师的课堂讲解仅仅针对语言知识，如语法知识、句型、词汇等。其实，这个观点是有失偏颇的。英语教师的课堂讲解不仅包括语言知识，还可以包括语言技能、学习策略、情感态度与价值观、跨文化知识等的讲解。

二、课堂讲解的意义

传统教学以教师为中心，教师讲解主宰课堂教学的全部时间，不给学生一点点自主的空间。教师“一言堂”，对学生进行“满堂灌”，从头讲到尾，把所有的教学内容毫无保留地全部讲给学生。教师在上面讲，学生在下面听，师生之间少有互动。教学实践表明，这种“填鸭式”教学的效果可能适得其反，只会使学生产生惰性，出现“走神”“犯困”的现象，或者对教师讲解产生依赖，这不利于学生的创造性思维、发散性思维、批判性思维、想象、推理等的培养。

现代教学倡导以学生为中心，强调学生本位，提倡学生在课堂中的自主学习、探究学习和合作学习，要求老师在课上尽量少讲，多给学生时间，同时教师也应成为“辅导者”“促进者”等。结果，一些教师错误地把课堂讲解视为禁忌或洪水猛兽，唯恐自己的课堂教学被贴上“满堂灌”“填鸭式”的标签，担心讲得太多、太细会抑制学生的自主性和创造力。据悉，有的学校甚至对教师的课堂讲解做了严格的硬性规定，在40分钟一堂课中，讲解时间不能超过10分钟或15分钟。

其实，教师讲解仍然不可或缺的，任何一堂课都少不了教师的讲解，我们不能因为强调以学生为中心，就否定了课堂讲解的必要性和重要性。课堂讲解的时间长短不能一刀切，而是应该取决于授课类型、教学内容和教学对象，关键在于能否最大限度地达到“传道授业解惑”的目的。美国教育专家弗兰德斯强调了课堂讲解的重要性，他在大量课堂观察研究基础上提出了“三分之二律”，即课堂时间的三

分之二用于讲话，讲话时间的三分之二是教师讲话，教师讲话的三分之二是向学生讲话而不是与学生对话。^①教师的系统讲解能使学生在短时间内掌握后续学习所必需的大量基础知识。有些知识没有必要让学生再花费宝贵的课堂时间去自己探索，教师的讲解能让他们站在巨人的肩膀去学习。如奥苏贝尔所说，学生获取大量的学科知识，主要是通过有意义接受学习、设计适当的教材和讲解教学实现的。^②

德国哲学家黑格尔说过，存在即合理。课堂讲解不仅依然存在，而且从古至今一直被使用，未曾被抛弃，它必定具有其他教学方法无法比拟的优势。首先，课堂讲解是一种高效的教学方法，它能在较短的时间里向学生传授大量、系统的知识。其次，讲解减少了学生的自我摸索时间，学生可以少走弯路。再次，教师容易控制教学过程，有益于教师在规定的时间内按计划实施自己的教学任务。最后，课堂讲解对教学环境没有什么特殊的要求，只需要教师的一张嘴、一支粉笔、一块黑板等就可以进行，易于广泛运用。

三、课堂讲解的程序

教师讲解贯穿于课堂教学的始终，其一般程序包括开始讲解、系统讲解和总结讲解三个部分。

1. 开始讲解

在讲解的初始阶段，为了迅速地让学生集中注意力，教师可以介绍相关的知识背景材料或者讲述相关的趣味故事、笑话等，激发学生的学习兴趣，也可以通过复习旧知识引出将要学习的新内容，告知本节课的教学目标和要求，让学生带着目的和任务倾听教师的讲解。

① 施良方. 教学理论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1999: 174-175.

② 奥苏贝尔. 教育心理学——认知观点 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1994.

2. 系统讲解

系统讲解是课堂讲解的主要阶段。针对这个阶段，教师需要精心设计，根据学生的认知水平和已有基础，选择最合适的讲解方法。比如：采用课堂讲授的方法，介绍发音规律、语法知识、课文内容等；采用课堂讲读的方法，教会学生拼读单词、朗读课文、注意语音语调等；采用课堂讲演的方法，探讨某个主题、阐述某个专题等。

3. 总结讲解

在讲解结束的时候，教师应该针对本堂课的讲解内容做一个概括或小结，帮助学生梳理知识脉络，再次强调和指明讲解的重点、难点和疑点，并且通过课堂提问、课堂观察、课堂练习、课堂测验等，检测学生的理解和掌握程度，必要时进行二次讲解或反复讲解。

四、课堂讲解的方法

1. 启发法

启发式教学最早由孔子提出。一些人错误地认为，课堂讲解和启发是对立的，这种想法是片面狭隘的。究竟采用“注入式”课堂讲解还是“启发式”课堂讲解，完全取决于教师的讲解方式。为了摆脱“注入式”课堂讲解的弊端，教师的课堂讲解必须在启发性思想指导下进行。在教学中，课堂讲解与启发式相结合产生的效果，往往要比单纯的课堂讲解或单纯的启发式更有效。《论语》说：“不愤不启，不悱不发。”教师要把握好启发的时机，在讲解时要尽可能地激发学生的思维和灵感。

2. 比喻法

比喻法是指教师使用恰当的比喻来解释讲授的知识。教师在课堂讲解的时候要善于用比喻的方法把抽象的知识变得形象化、深奥的知

识变得通俗化、枯燥的知识变得有趣化。比喻法不仅能使学生更好地理解所学的新知识，还能激发学生的思维，引起他们的学习兴趣。

3. 举例法

举例法是指，教师用语言描述一个实例，来解释某一概念的含义、某一事物的特征或加深学生的理解。在英语课堂讲解过程中，教师在讲解复杂、抽象的语法概念或理论时，可以借助一些具体的、典型的例子，降低学生理解的难度，激发学生的学习兴趣。

例如，在讲解较难理解的英语非谓语动词的时候，教师可以列举与学生生活相近或学生感兴趣的流行语，作为例句来解释该语法的用法，如：Comparing with the graduates of Blue Fly Technical School, the graduates of Tsinghua University are not skillful when operating excavators.

恰如其分的举例不仅能激发学生的学习热情，还可以给学生留下深刻的印象。举例不在于多少，而在于例子与所要讲解的知识的相关性。教师应精心挑选例子，尽可能采用具有代表性、有说服力的、能够反映事物本质且通俗易懂的例子。举例应深入浅出，不能超越学生的理解能力。

4. 图表法

图表法是指，教师用图表来解释某种概念、观点或结论，一般要配合使用板书等书面语言。例如，在讲授篇幅冗长、词汇量大的课文时，教师可以撷取课文中的若干关键信息，借助图表来显示课文脉络，帮助学生梳理课文内容，便于理解和记忆。例如，《英语》（上海牛津版）高二上册 Unit 3 “Fashion” 的作者，采用几个物品来表达自己的对时尚的观点，教师可以通过下列图表来梳理每项物品的相关内容，使学生对文章内容一目了然（参见表 8-1）。

表 8-1

object	trainers
owner	Her brother Gary
How to get them	Gary bought them in London
The owner's reason to buy the trainers	Fashion was more important than culture
Laura's opinion	It was not a worth trip to buy these and it was a waste of time and money

5. 比较法

比较法是指，教师在讲授过程中，把两种或两种以上不同的或类似的事物、概念、字词、论断、定义等联系起来，阐述或辨别其大小、高低、优劣、异同等的表达方式。例如，在高中英语教学过程中，无论采用完形填空还是采用语法选择题，教师都喜欢通过 break 的短语来考查学生，因为这是学生的薄弱环节，他们常常无法准确区分 break 短语的含义。因此，教师在讲解过程中，可以将经常出现或需要考查的 break 的短语进行归类 and 比较，使学生能够更好地予以区分和辨别。

6. 强调法

在课堂讲解的过程中，运用强调法可以突出讲解的重点，让学生提高对重点知识的敏感度，帮助学生迅速抓到关键信息。在讲解的时候，教师可以通过音调、语速的变化来凸显所要强调的字、词、句。例如，教师在课堂里说一些指示语的时候，就可以通过重读某些关键的单词来突出任务的意图，如：You will have 3 minutes to read the whole passage and find out the difference in education between the UK and P. R. China, then finish the table on the paper. 必要的时候，教

师也可以直接告诉学生需要关注的重点。

7. 释义法

释义法的英语表达是 *paraphrase*, 亦称语义释义法。它是指, 用另一种方式对课文中出现的难词或难句进行解释或者重新表达。《Longman Dictionary of Contemporary English》关于 *paraphrase* 的注释是: *to express in a shorter, clear or different way what someone said or written.*^① 释义法有两层含义: 第一, 用不同的措辞来表达与原文同样的意思; 第二, 用于重新表达的词要比原来更加简单易懂。英语教师在课堂讲解时采用释义法, 不仅可以用英语教英语, 而且达到把英语作为交际工具来学和作为交际工具来教的目的, 还能扩大学生的词汇量, 学生可以通过释义法, 学到单词的近义表达, 这样学习单词比平时枯燥无味地死记硬背单词更有意义、更加轻松。释义法包括下列形式:

- 词汇替换。通过词性变化或选用与原词词义相近的单词来替换单词。在学习新单词的时候, 教师可以尝试用学生已经学过的单词来解释新单词, 比如, 把 *In the distance, I spotted a car approaching* 释义为 *I saw a car coming near*。

- 句子关系替换。比如, 在初次接触 *We will not give up until we find convincing evidence* 的句子时, 绝大多数学生不能准确理解 *not until* 的意思, 教师可以将该句释义为 *Before we find convincing evidence, we will keep going*。

- 句子分解。中小学生对长句或难句的理解能力比较薄弱, 教师可以借助释义法将长句或难句拆分成简单句。比如, 把 *Fourth-grade students, in their role as biologists, receive a letter from an elementary*

^① Summers, D. *Longman dictionary of Contemporary English*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1997.

school student who has found a brown furry “something” hanging under the eaves of the family’s garage 这个长句分解为若干短句：Fourth-grade students, in their role as biologists, receive a letter from an elementary school student（四年级学生在扮演生物学家时，收到了一封小学生的来信）；who（an elementary school student）has found a brown furry “something”（这位小学生发现了一个褐色的、毛茸茸的“东西”）；（a brown furry “something”）hanging under the eaves of the family’s garage（它挂在家里车库的屋檐下）。^①

8. 辅助法

除语言表述以外，课堂讲解可以借助图像、肢体语言、表情、实物等作为辅助手段。20世纪70年代，美国传播学家艾伯特·梅拉比安曾列出这样一个公式：信息的全部表达 = 7% 语调 + 38% 声音 + 55% 表情。也就是说，在人际交往过程中，信息沟通只有 38% 是凭借有声语言进行的，而大量的信息则是通过表情等肢体语言（body language）表达出来的。^② 尤其是低龄段的学生，他们活泼好动，如果在课堂教学过程中过多地使用语言讲解，并不能促进他们的理解。因此，教师在课堂讲解的时候应该配合使用表情、动作、手势等来表达句子的意思。肢体语言比口头语言（verbal language）更直观、更生动，可以调节课堂气氛，增进师生之间的和谐。对于年级较高的学生，教师可以多通过眼神、表情等跟学生进行互动，使学生更加注意听讲，从而收到意想不到的效果。

9. 示范法

示范法也是英语课堂中常用的一种讲解方法，比如，向学生示范语

① 王斌华. 专业英语教程（教育类）[M]. 上海：上海教育出版社，2006：54.

② 刘丽群. 课堂讲授策略 [M]. 北京：北京师范大学出版社，2010：134.

音语调、句型结构、语法规则等。此时，教师既是讲解者又是示范者。清晰且生动的教师示范有利于学生准确、迅速地理解新的语言材料和获得语言材料的意义。当然，教师在示范的时候，同样可以借助简笔画、挂图、表情、手势、实物、对话、表演、录音机等辅助手段。

五、课堂讲解的要求

1. 讲解简洁明了

相对于其他学科来说，英语是一门特殊的学科，因为教师在课堂里需要尽量地运用英语来讲解教学内容。然而，对于中国学生而言，英语属于外国语，在理解时不会像理解母语（汉语）那样容易。因此，英语教师在讲解时应尽可能多地用简洁明了的语言和学生已经学过的单词，避免使用超过学生理解水平的、语法过于复杂的长句或难句。对于教材中一些难以理解的语言知识或语言现象，如句型、语法、成语、俚语等，教师应该尽量用浅显易懂的语言进行讲解。

由于上课讲解时间有限，需要讲解的内容较多，教师必须尽可能地用简洁明了的语言来表达更多的内容。比如，在教授生词、术语或语言点的时候，可以把难记的内容总结成一个小口诀或是将这些复杂的知识点简化，让学生能够比较轻松地接受。比如，在记住以-f(e)结尾的名词时，如 wife（妻子）、knife（刀子）、wolf（狼）、thief（小偷）、shelf（架子）、self（自己）、life（生命）、half（一半）、leaf（树叶）等，教师可以编制如下小诗便于学生记忆：“妻子持刀去宰狼，小偷吓得发了慌；躲在架后保己命，半片树叶遮目光。”这首小诗把上述九个单词全部融入了进去。学生碰到这九个单词时，就不会忘记它们的复数变形。

2. 新旧知识联系

学生获得知识是一个从已知到未知、由浅入深、循序渐进的过

程。旧知识是新知识的基础，新知识的传授必须建立在旧知识学习、掌握和巩固的基础之上。美国教育心理学家奥苏贝尔认为，教师在进行新的教学内容之前，要注意增强学生原有认知结构中与新知识有关的关联。^①也就是说，学生在学习新知识的时候，需要用到自己认知结构中的适当知识来同化新知识，这样既可以复习旧知识，也能更有效地学习新的内容。因此，课堂讲解要注意新旧知识的关系，比如，通过“预习”或者“复习”，帮助学生激活和提取认知结构中与新知识相关联的那部分旧知识，作为学习新知识的桥梁和切入点，促使新旧知识之间建立起联系。

3. 突出重点难点

由于课堂教学时间有限，为了能够在有限的时间内完成教学任务，教师需要对教学内容进行针对性的讲解，尤其要聚焦于重点难点，不要平均使用力气。对于学生必须重点掌握的基础知识与基本技能应该多讲、精讲，对于无关紧要且通俗易懂的内容可以略讲和少讲。如果教师在课堂讲解时不分主次和轻重缓急，力求面面俱到，只能“蜻蜓点水”，不得要领。

4. 围绕课时目标

美国著名学者马杰曾说过，如果你不知道要到哪里去，你有可能东游西荡，甚至你根本不知道自己在东游西荡。教师在课堂讲解的时候，首先要明确“要到哪里去”，即明确期望达成的课时目标。课时目标是课堂教学的导向、依据和灵魂，既是教学的出发点，也是教学的归宿点。课堂讲解必须以课时目标作为方向标和参照物，只有围绕课时目标的课堂讲解才能避免漫无目的、东拉西扯和开无轨电车。为了让课堂讲解达到理想的效果，教师在课前必须精心准备，研读课

^① 奥苏贝尔. 教育心理学——认知观点 [M]. 北京：人民教育出版社，1994.

标,钻研教材和了解学情,并在此基础上制定课时目标和设计课堂讲解的范围、详略、顺序等。

5. 语言规范准确

讲解语言规范准确是保证和提高讲解质量的首要条件。1991年,语言学家纽南(Nunan)在《Language Teaching Methodology》一书中指出:“教师话语对课堂教学的组织及学生的语言习得两者都至关重要,这不仅是因为教学内容只有通过完美的教师话语的组织与传授才能达到理想的教学效果,而且因为它本身还起目的语(target language)使用的示范作用,是学生语言输入的又一重要途径。”^①

然而,在英语教学过程中,不少教师因为英语语言素养低下等原因,在课堂讲解中频繁出现明显的语言错误。比如,某位教师在课堂讲解时说:“Although their business was small at that time, but they paid much attention to the details.”这是这位教师习惯性口误,使用了Although...but的错误搭配。教师在课堂里犯错误直接影响到学生英语语言输出的准确性,还会影响到教师的威信和在学生心目中的形象。因此,教师在课堂讲解的时候不仅要注意发音的准确,而且注意单词、句型、语法的规范和正确。

6. 生动形象

教育心理学研究表明,学生上课注意力的保持时间是有限的,在上课开始,学生都能保持最佳的听课状态,如果时间一长,学生会慢慢地分散注意力。学生集中注意力的时间一般只能维持15—25分钟。实践表明,生动形象、富有情趣的课堂语言如同一块磁铁,能牢牢吸引学生的注意力。这就要求教师在讲解时使用趣味的语言,让学生始终保持有意注意。例如,在讲解枯燥、抽象、难以记忆的英语单词、

^① 赵有斌. 教师课堂话语与教学质量 [J]. 安徽工业大学学报(社会科学版), 2001 (2).

句型和语法的时候，教师可以选用学生感兴趣的、熟悉的人物、事物、事件将单词、句型和语法串编成故事、比喻或笑话，帮助学生在情景中学习、掌握和使用。这样，不仅使学生加深对单词、句型和语法的含义和用法的理解，便于学生进行联想记忆，而且使学生将所学的英语知识与实际生活相联系，达到学以致用目的。

当然，教师不应单纯地为了吸引和提高学生注意力，而应该以实现课时目标和完成教学任务为出发点。生动形象、富有情趣的课堂讲解不是目的，而是实现目的的一种手段。教师应该有所掌控和节制，不能整堂课都在讲故事、比喻或笑话。否则，学生的情绪和纪律很难控制，也会浪费课堂时间，以至于没有完成教学任务，偏离了教学目标。

7. 语速适中

中小学生对非母语的英语非常陌生，如果教师讲解的语速过快，超过学生理解能力，学生无法跟上讲解节奏，没有及时消化讲解内容，久而久之，学生就会产生消极情绪和畏难心理。反之，如果教师讲解的语速过慢，学生也容易分散注意力，降低听课兴趣和学习效果。

教师讲解应语速适中，使学生在课堂上聚精会神地听讲。此外，教师也要注意讲解时的音调、音量。心理学研究表明，如果听觉器官长时间不断听到的都是一种不变的声音，那么听者的耳朵对该声音的感受性就会下降。如果教师注意抑扬顿挫，音调跌宕起伏，不仅能吸引学生，启发他们的思维，而且可以活跃课堂气氛。与此同时，学生也能通过模仿老师的语音、语调来学习英语口语。

8. 借助辅助工具

有时候，一味地讲解或冗长的讲解难以调动学生的主动性、积极性和创造性，而且可能引发学生的听觉疲倦和心理疲劳。约瑟·特雷纳曼的研究测试表明：讲解 15 分钟，学生记住讲解内容的 41%；讲

解30分钟,学生能记住讲解的前15分钟内容的23%;而讲解40分钟,学生只能记住前15分钟内容的20%。这意味着,在单位时间内教师讲解的时间越长,学生对知识的保持率就越低。如果超出一定的讲解时间,学生对教师讲解的接受率就下降。^①因此,英语教师在课堂讲解时可以适当借助板书、实物、简笔画、多媒体等来辅助教学,使学生的眼、耳、口、手都被调动起来,便于学生更加全面地理解和掌握教师的讲解。

9. 把握时机

课堂讲解应把握时机,一定是要选择当讲之处和当讲之时。比如,在一堂新授课中,为了让学生更深入地理解课文,教师必须重点讲解某些内容,讲解占用的时间肯定较长。同样,面对理解难度较高的内容或信息量较多的内容,教师应当适当增加讲解时间,以期学生迅速、正确地理解和掌握教学内容。然而,在一堂复习课中,教师的讲解时间可以适当减少,更多地引导学生开展自主训练和实践。

10. 留有空白

课堂讲解应该适当留有空白,让学生自己去思考和发现知识。在课堂教学过程中,英语教师只需将最基本、最关键的内容讲解清楚即可,不要追求面面俱到,天衣无缝,而要适当留有“空白”,给学生提供思考、消化、融会贯通的平台。在讲解的过程中,教师应适时地对学生进行启发,其教学效果往往要胜于一味地讲解。

11. 选用最有效的讲解方法

无论针对何种课型还是针对何种内容,在选择教学方法时,教师总是倾向于选择和采用自己最熟悉的、最常用的教学方法,很少教师

^① 李山林. 语文课程与教学论案例教程 [M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 2006: 276.

会从众多的教学方法中，不遗余力地去物色最有效的教学方法。^① 英语教师在选择课堂讲解方法时，也是如此。由于绝大多数英语教师仅仅掌握屈指可数的少数几种讲解方法，因此或多或少影响了课堂讲解的质量。

课堂讲解方法很多，它们之间无优劣高低之分，但有用途不同之别。教学内容固然是重要的，但是只有采用最有效的教学手段，才能体现出内容的真正价值。英语教师应该依据课时目标和教学内容，有的放矢地从众多的课堂讲解方法中，选用最有效的讲解方法。

^① 王斌华. 校本课程论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2000: 176.

第9章 课堂提问

一、课堂提问的概念

课堂提问是指，在课堂教学的过程中，教师就有关教学提出问题，让学生做出应答的活动。^① 在国外，课堂提问亦称“互动式讲解教学”或“交互式讲解教学”（exposition with interaction teaching）。

二、课堂提问的渊源

课堂提问是课堂教学最常用的一种手段，也是一种最古老的教学方法。我国的孔子最善于师生之间的问答。孔子的《论语》博大精深，是一本旷世之作，宋代开国宰相赵普曾经标榜自己以半部《论语》治天下。其实，《论语》中记载的孔子思想就蕴含在孔子与其弟子之间的相互回答之中。

早在古希腊时期，就出现了著名的“苏格拉底问答法”。此法亦称“苏格拉底助产术”“苏格拉底产婆术”或“苏格拉底法”。古希腊哲学家苏格拉底的母亲是一个助产婆，因此他形象地以助产术比喻自己倡导并努力实践的问答法。在教学过程中，苏格拉底并不直接向学生传授各种具体知识，而是通过回答、交谈或争辩的方法阐述自己的

^① 袁运开. 简明中小学教育词典 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000: 265.

观点。他先让学生对某一个问题的看法，然后对学生的看法不断追问。如果学生回答错了，他不直接指出错在哪里和出错的原因，而只是提出暗示性的补充问题，揭示其中存在的自相矛盾，迫使学生无言以对，最后承认自己的无知。从苏格拉底的提问、暗示和引导中，学生得出苏格拉底认为的正确答案。

有关课堂提问的系统研究可以追溯 20 世纪初。1912 年，美国学者史蒂文斯（R. Stevens）率先对课堂提问进行系统研究。她发现，课堂提问的数量是非常巨大的：一位老师平均每天会提出 395 个问题，而在这些问题中，低水平问题（low-level questions，主要要求学生回忆事实的问题）占了大多数。随后经过分析，她总结出教师课堂提问的 66% 属于低水平问题。^① 1962 年，弗兰德斯有关提问的研究表明，在所有教师课堂提问的问题，偏重事实、强调记忆的问题几乎占了 2/3。^②

20 世纪 70 年代后，罗威（Rowe）、米佐（Mizon）、纽南（Nunan）、林奇（Lynch）、理查德（Richard）、汤普森（Thompson）等西方学者以及傅道春、王笃勤、张大成、赵晓红、罗颖、胡青球等我国学者针对外语课堂提问开展了系统研究，取得了丰富的研究成果。

三、课堂提问的意义

《西方教育词典》指出：“提问对教师具有重要意义，既可作为了解学生学到些什么和能做什么的手段，又可作为教学技巧的一部分。旨在引导学生逐步做出教师预期的回答，或鼓励学生为了培养他们自己的洞察力而对他们的亲身经验进行考查。另一个重要意义是，教育

^{①②} 刘蕾，初中英语课堂“问而不答”的调查研究 [D]。上海：华东师范大学，2011：9。

应当培养学生不仅能回答别人提出的问题，而且能自己组织问题并求得答案（从教师那里或别处求得）。”^①

课堂提问是双向的语言交际活动，既是语言输入的过程，也是语言输出的过程，教师提问向学生提供了可理解性语言输入，学生应答又向学生提供了语言输出的机会。输出假设（output hypothesis）理论认为，虽然可理解性输入是语言习得的重要条件，但并不是充分条件，学习者必须通过有意义的语言运用（即语言输出）才能获得本族语者的语法水平。学习者的输出必须精确、连贯、恰当；输出为学习者提供了检验假设的机会，促使学习者注意表达意义的语言形式；在可理解输出的情况下，反馈可以帮助学习者提高输出的准确度，以便被交谈对方理解。

概括地说，课堂提问的主要意义包括：

1. 唤起学生注意力，使他们产生积极的、浓厚的学习兴趣。
2. 帮助学生回忆、复习和巩固已学的知识，加深他们的理解。
3. 检查学生掌握教学内容的程度，诊断学生遇到的困惑或困难。
4. 向学生传递教学目标和要求，让学生感受到教师对他们的期望。
5. 活跃课堂气氛，激发学生的好奇心。
6. 提供相互交流和观点共享的平台，提高全体学生的参与程度，尤其向困难学生、内向害羞的学生提供了参与课堂互动的机会。
7. 培养学生的发散性思维、批判性思维、逻辑推理、想象力以及演绎、归纳、类比、分析、综合等能力。
8. 提高学生倾听他人、自我表达和向他人提出问题的能力。
9. 调控教学过程，增强教学过程的节奏感。
10. 加强课堂管理，维持良好的课堂秩序。

^① 西方教育词典 [M]. 1 版. 陈建平, 杨立义, 邵霞君, 杨寿宁, 杜维坤, 译. 上海: 上海译文出版社, 1988: 260.

四、课堂提问的分类

课堂提问的分类方式很多。依据提问对象，可以分为面向全班学生的提问、面向部分学生的提问和面向个别学生的提问；依据提问目的，可以分为传授知识的提问、巩固知识的提问和运用知识的提问；依据提问效果，可以分为有效提问（或高效提问）和低效提问（或无效提问）；根据提问难度，可以分为低水平问题和高水平问题，或浅层次问题和深层次问题；按照布卢姆（Bloom）目标分类中的认知领域，可以分为低层次认知问题（如知识型问题）、中层次认知问题（如理解型问题、应用型问题）和高层次认知问题（如分析型问题、综合型问题、评价型问题）。

此外，国外学者对问题分类提出了自己的观点。如：①赛德勒（Sanders, N. M., 1966）把问题分类为记忆性问题、转换性问题、解释性问题、应用性问题、综合性问题、评价问题；塔巴（Taba, H., 1967）把问题分类为概念形式的问题、解释概念的问题、应用概念的问题；赫伯（Herber, H. L., 1978）把问题分类为字面性理解的问题、解释性理解的问题、应用性理解的问题；凯瑟（Kaiser, A., 1979）把问题分类为开放性的问题、封闭性的问题、提示性的问题、修饰性的问题；史密斯（Smith, R., 1969）把问题分类为聚合性的问题、发散性的问题；哈曼（Hyman, R. T., 1979）把问题分类为定义性的问题、经验性的问题、评价性的问题、抽象的问题。

目前，我国通常把课堂提问分为 yes/no 问题、or 问题和 wh-问题，或者分为低层次认知问题、中层次认知问题和高层次认知问题，或者分为封闭式问题（closed question）和开放式问题（open question），并且对封闭式问题与开放式问题作了进一步的划分。

① 王少非. 课堂评价 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2013: 139-140.

1. yes/no 问题、or 问题和 wh-问题

(1) yes/no 问题

yes/no 问题，亦称一般疑问句，其答案简单且简短，被戏谑为“one-word answer question”（一字答案问题）。此类问题不宜过多，否则会使学生形成浅尝辄止的习惯，也减少了学生使用英语表达思想的机会。yes/no 问题主要针对课文，回答的内容和范围受到限定，学生不需要太多的思考，可以从课文中寻找和发现答案，只要在“yes”和“no”之间做出选择即可。如：

Are you a student?

Will you turn on the TV?

Did you attend the meeting yesterday?

(2) or 问题

or 问题，亦称选择疑问句，包括两个或两个以上可供选择的答案。如果是两个答案，它们之间必然相互排斥，选择其中一个答案就意味着否定另一个答案；如果是三个答案，选择其中一个答案就意味着否定另外两个答案。此类问题的应答仅仅要求学生从中做出判断即可。如：

Do you like coffee or cocoa?

Shall we go home or stay here for the night?

Are they leaving today, tomorrow or the day after tomorrow?

与 yes/no 问题一样，学生应答 or 问题比较简单且简短，不需要复杂的智力活动，不必进行认真的分析或推理，只要记忆或重复课文内容即可，有时候几乎可以达到不假思索脱口而出的程度。频繁使用这类问题宜于迅速了解学生的学习状况，也活跃了课堂气氛，但它无助于提高学生的发散性思维、逻辑推理和批判性思维，对提高学生英语水平也没有太多的益处。

(3) wh-问题

wh-问题，亦称特殊疑问句，都以疑问代词或疑问副词 who、

which、what、where、when、why、how 开头。如：

Who is his father?

Which color do you prefer?

What is the exchange rate?

Where did you go yesterday?

When will you come here?

Why do you like the book?

How are you today?

不难发现，以 who、which、what、where、when 开头的问题指向明确、具体，学生只要理解了课文内容，依据其中提及的人物、物体、地点、时间给出答案即可，而以 why、how 开头的问题需要学生在理解、分析、综合、推理基础上，才能给出答案。

通常，人们把 yes/no 问题、or 问题和 who/which/what/where/when 开头的问题称为低水平问题（low-level questions），因为这些问题的答案具有明确的特指，是对课文内容的重复或再现。同时，人们又把 why、how 开头的问题称为高水平问题（high-level questions），因为学生给出的答案是不定的、多元的，具有很强的发散性、批判性和逻辑推理。

2. 低层次认知问题、中层次认知问题和高层次认知问题

低层次认知问题、中层次认知问题与高层次认知问题的分类与布卢姆的教育目标分类相关。布卢姆把教育目标分类为三个领域，即认知领域、情感领域和动作技能领域，又把认知领域分为“知晓”“理解”“应用”“分析”“综合”“评价”六个层次。

(1) 低层次认知问题，亦称“知识型问题”，与认知领域的“知晓”对应，主要考查学生知道和了解知识的程度。

(2) 中层次认知问题，亦称理解型问题、应用型问题，与认知领域中的“理解”和“应用”对应。理解型问题主要考查学生理解知识

的程度，比如，能否把握所学材料中的重要事实或特定细节。这类问题没有现成的答案，答案蕴藏在所学材料之中，需要学生自己组织、表述答案。应用型问题主要考查学生能否将学到的知识应用到新的情景中去。^①

(3) 高层次认知问题，亦称分析型问题、综合型问题、评价型问题，与认知领域中的“分析”“综合”“评价”对应。分析型问题主要考查学生能否从整体出发，把握材料的各要素及其关系。综合型问题主要考查学生能否在分析的基础上，将分散的信息整合起来，形成新的观点和看法。评价型问题属于认知领域的最高层次，主要考查学生能否对所学材料的合理性，如文章结构的合理性、作者的意图等做出判断。^②

3. 封闭式问题和开放式问题

(1) 封闭式问题

封闭式问题归于低层次问题的范畴，通常要求学生依据教学内容给出单一的正确答案，即把教师讲的内容或课本内容准确地再现出来。此类问题有助于学生理解、掌握和巩固教学内容，发展学生的记忆功能。如：

- Is there any train leaving for Nanjing?
- How much is this table-cloth?
- Where do you get off to change to Bus 69 ?
- Has the factory gone into production?

(2) 开放式问题

开放式问题归于高层次问题的范畴，鼓励学生给出多种答案，或者在更高层次上给出批判性、发散性或创造性的答案。此类问题有助于学生思考问题，开拓思路，发展学生的思维能力，让每个学生有话

①② 周淑琪. 英语课堂评价研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (7).

可说，但是没有所谓的标准答案或固定答案，其答案是多元的、不定的，具有很强的发散性，如：

- Why did you say that education in the United States is a local affair in each of the states?
- It's a fine book, why?
- What is an effective teacher ?
- Causes of communication problems vary widely. Could you tell me some ?

4. 封闭式问题和开放式问题的进一步划分

随着教学理论的深化和教学实践的发展，一些学者在封闭式问题与开放式问题的分类基础上，又对教师提出的问题作了进一步的划分（参见表 9-1）。

表 9-1 对教师提出的问题的进一步划分

	封闭式问题		开放式问题	
第一种分类	聚合型问题		发散型问题	
第二种分类	事实型问题	经验型问题	生成型问题	评价型问题
第三种分类	回忆型问题	理解型问题	思维型问题	

(1) 聚合型问题与发散型问题

聚合型问题（convergent question）要求学生朝着某个特定的方向进行思考，给出单一的或少量的正确答案，而发散型问题（divergent question）没有特定的思维方向，鼓励学生朝着不同的方向进行思考，给出多种正确答案。

(2) 事实型问题、经验型问题、生成型问题与评价型问题

事实型问题（factual question）要求学生再现或再认教师和教材传授的教学内容，用于考查学生的记忆力，如“**When was the President's**

house first painted?” “What did the author plant on his farm?”

经验型问题 (empirical question) 要求学生经过思考, 在记忆、分析和整合教学内容的基础上, 给出一个或几个正确的、可预测的答案, 如 “What is the purpose of the statement?” “What can be inferred from the passage?”

生成型问题 (productive question), 亦称创造性问题, 要求学生在知识记忆的基础上, 综合运用已有的知识和经验, 并通过发散性思维、批判性思维、想象、推理等, 给出自己的答案。这类问题没有唯一正确的答案, 甚至无法预测学生给出的答案, 如 “How can we improve our English?” “How is the U. S. dollar today?”

评价型问题 (evaluative question) 是最高层次的问题, 要求学生依据某些准则、标准或价值观念体系做出正确的选择、判断和评价, 如 “Which plan for increasing output is the best one?” “Who is the greatest scientist in the world today?”

(3) 回忆型问题、理解型问题和思维型问题

回忆型问题 (recall question) 要求学生在再现或再认教学内容的基础上给出答案; 理解型问题 (understanding question) 要求学生对本教学内容进行回忆、整合和分析, 在理解的基础上给出答案; 思维型问题 (thought question) 要求学生在更高的层次上给出批判性、发散性或创造性的答案。

其实, 对教师提出的问题的上述分类方法大同小异, 只是表述不同而已。聚合型问题、事实型问题、回忆型问题、经验型问题和理解型问题均属于封闭式问题的范畴。相比而言, 聚合型问题、事实型问题和回忆型问题的回答要求较低, 它们只要求学生依据教学内容给出单一的正确答案, 而经验型问题和理解型问题的回答要求较高, 它们要求学生在给出正确答案前, 必须积极思考, 回忆、分析和整合教学内容。

发散型问题、生成型问题、评价型问题和思维型问题均属于开放式问题的范畴, 回答这类问题的要求最高, 它们鼓励学生发表个人的

观点，给出多种不同的答案。

五、课堂提问的顺序

课堂提问应该有意识地遵循某种既定的顺序，不应随心所欲，杂乱无章。在英语课堂教学过程中，课堂提问的顺序通常包括循序渐进、由浅入深、由总到分、由分到总、混合交叉等多种类型。

1. 循序渐进

循序渐进的顺序是指，教师依据教学内容的先后顺序，按部就班、由此及彼地展开提问。这种提问顺序与教学顺序比较吻合，比较常见，也容易操作，便于学生跟上教学的节拍。

2. 由浅入深

由浅入深的顺序是指，教师遵循先易后难、由简到繁、由低向高的顺序，步步深入、层层推进地进行提问。这种提问顺序比较符合学生的认知习惯，有助于引导学生逐步加深理解和思考教学内容。

3. 由总到分

由总到分的顺序是指，教师遵循从宏观到微观、从整体到局部的顺序展开提问。这种提问顺序基于格式塔心理学（完形心理学）和语篇教学的理论，强调语言意义教学先于语言形式教学，整体先于局部，首先引导学生整体把握语篇，然后再逐步过渡到各个部分，在教学中实现“既见森林，又见树木”的效果。

4. 由分到总

由分到总的顺序与由总到分型的顺序完全相反，是指教师遵循从微观到宏观、从局部到整体的顺序展开提问。采用这种提问顺序时，

应该避免出现“重语言形式教学，轻语言意义教学”“重局部，轻整体”“只见树木，不见森林”的现象。

5. 混合交叉

混合交叉型的顺序是指，教师提问时有意识地不遵循某种顺序，交叉采用 yes/no 问题、or 问题和 wh-问题，或封闭式问题和开放式问题，看似频繁跳跃、杂乱无序、忽前忽后、忽高忽低、忽深忽浅、缺乏逻辑顺序、随意且盲目，但是比较吻合现实生活中的“真实”情景，有助于提高学生的熟练程度、反应速度和应对能力。

六、课堂提问的问题

我国一些学者曾对教学中常用的教学方法做过调查，结果发现，提问在教学中的应用频率仅次于讲授法，列第二位。^①在英语课堂教学中，课堂提问占了很大的比例，尽管教师无数次地进行提问，但是他们未必掌握提问的艺术。目前，英语课堂提问存在的问题大致有如下九个。

1. 封闭式问题太多

按理说，英语教师应该均衡地提出封闭式问题和开放式问题。然而，在英语课堂教学中，绝大多数英语教师比较习惯提出封闭式问题，即聚合型问题、事实型问题、回忆型问题、经验型问题和理解型问题，较少提出开放式问题，即发散型问题、生成型问题、评价型问题和思维型问题。其重要原因之一在于，目前的学生评价（考试、测试等）仍然注重考查学生的知识记忆和再现，忽视考查学生的思维能力，就试题数量和分数比例而言，封闭式问题远远大于开放式问题。此外，与开放式问题相比，封闭式问题的出题、评分等也比较简便。

^① 高艳，王坦，谈现代教学提问存在的问题及其科学设计 [J]，山东教育科研，1995 (6)。

2. 有效提问的比例太低

国内有关学者曾专门对提问的有效性进行了研究。他们认为，有效提问至少应当具备三个指标：（1）问题应该切题；（2）问题的表述应当简洁明了；（3）问题应当有思考价值。据此所做的调查显示，一般教师每节课的有效提问只有56%，也就是说，一堂课上，还有44%的提问是无效的或者是低效的。^①

3. 候答时间过短

课堂提问包括教师提出问题、教师等候学生回答、教师点名学生回答、学生给出答案和教师给予反馈五个环节。教师向学生提出问题以后，应该给予学生恰当的准备回答的候答时间。然而，大部分教师出于保持学生注意力、维持课堂秩序或者确保教学进度等原因，很少做到这一点，甚至个别教师从来没有给予学生思考答案的时间。罗威（Rowe）的研究表明^②：据她观察，教师提出问题之后不到一秒钟，便开始抽学生提问，甚至点名之后只等了大约一秒钟便让学生给出答案，然后自己提供答案，再抽另外的学生，重复同一问题或暗示。由于没有给予学生思考的时间，结果把问题的有效性降至最低程度。如果教师提问后立即点名某一位学生回答，那么只有被点名的学生会努力思考答案，其他学生也许不再积极思考。

4. 问而不答现象普遍

问而不答的原因是多方面的，其中，有教师的原因，如：提问表述不清；候答时间过短；问题难度太高，超越学生的认知水平。当然，也有学生的原因，如：胆小、害羞、怯场；没有理解和掌握教学

① 高艳，王坦. 谈现代教学提问存在的问题及其科学设计 [J]. 山东教育科研, 1995 (6).

② Thomas L. Good & Jere E. Brophy. 透视课堂 [M]. 陶志琼，王凤，邓晓芳，译. 北京：中国轻工业出版社，2002：491.

内容，只能保持沉默；无法保证给出正确的答案，害怕暴露自己的不足，或者害怕招致教师的不满或批评，或者害怕引起其他同学的耻笑。当然，教师提出的问题过于简单，也可能出现问而不答的现象。

5. 教师反馈缺失

教师提出问题，学生给出答案，教师应及时予以反馈，尤其在答案存在对错两种可能时，更应给予反馈。然而，有些教师往往不给予及时反馈，尤其面对困难学生给出错误答案时，有意不予回馈。有时候，在学生给出错误答案或不能给出答案时，英语教师邀请其他学生代替回答问题，或者自己主动给出正确答案。这种做法看上去似乎顺理成章，其实会使那位学生产生失落感、挫折感或失败感，也许他再也不愿意积极回答问题了。有效的做法是，教师应该给予那位学生某种提示，或者给出若干关键词，或者变换提问方式。一旦那位学生最终给出了正确答案，他就会产生成就感，有可能在日后会更加积极地回答问题。

6. 颠倒提问顺序

正常的提问顺序是，教师先提出问题，然后由学生给出答案。然而，有些教师常常先点出回答问题的学生姓名，然后再提出问题。这种颠倒提问顺序的做法既加重了应答学生的紧张情绪和心理负担，又使得其他学生作壁上观，游离在问题之外，不再积极思考问题的答案。为此，教师应该打乱提问顺序，提高提问的随机性，使每一位学生都面临应答的可能。

7. 集体应答过多

有些英语教师喜欢采用集体应答的方式。这样，可以节省教学时间，提高提问的数量和密度，气氛比较热烈，学生参与面广，但是导致了滥竽充数，也降低了诊断的机会，使教师难以判断哪些学生全部

掌握、部分掌握或完全没有掌握教学内容。

8. 自问自答过多

有些英语教师习惯自问自答，在提问之后，不管学生是否愿意回答或是否能够回答，都会自行给出答案。这种越俎代庖的做法剥夺了学生思考问题和应答问题的机会，而且降低了师生之间的双向交流。从严格意义说，自问自答称不上课堂提问，只是教师单向的某种陈述方式而已。

9. 学生主动提问偏少

课堂提问不仅应该包括教师的提问，而且应该包括学生的提问。然而，有些英语教师可能担心学生提问会影响正常的教学进度，也可能会为难自己，所以不习惯、不启发、不鼓励甚至反对师生之间的双向提问。孔子说过“君子欲讷于言而敏于行”，也许我国学生还深受这种思想的影响，在课堂上表现得很矜持，较少主动举手提问和发言。在他们心目中，教师和教材都是正确的，避免出错的最好办法是多听少说或只听不说。长此以往，我国许多学生养成了不愿提问、不会提问、也不爱提问的习惯，渐渐丧失了提问的习惯和能力。

七、课堂提问的要求

课堂提问是有效教学的重要组成部分，高质量的课堂提问有助于促进高质量的教学。国外有一句口头禅：**To question well is to teach well.**（问得好即教得好。）提问质量的高低取决于英语教师的素养。教师素养越高，提问质量越高。课堂提问的过程通常包括提问、候答、叫答、反馈四个环节，每个环节都有具体的注意事项。

1. 兼顾各类问题

不同类型的问题具有不同的功能。英语教师课堂提问应兼顾各类问题，而不要偏重或偏爱某类问题，比如，保持 **yes/no** 问题、**or** 问题和 **wh-**问题之间的平衡，保持低层次认知问题（如知识型问题）、中层次认知问题（如理解型问题、应用型问题）与高层次认知问题（如分析型问题、综合型问题、评价型问题）之间的平衡，或者保持封闭式问题和开放式问题之间的平衡。当然，应该尽量减少肤浅的问题。一般而言，在教学的初期阶段，教师以提出 **yes/no** 问题、**or** 问题、低层次认知问题、中层次认知问题和封闭式问题为宜，帮助学生理解、巩固和应用知识；在教学的后期阶段，教师以提出 **how/why** 问题、高层次认知问题和开放式问题为宜，引起学生的反应和思考，鼓励分析问题和解决问题，激发他们阐述观点和见解，培养他们的发散性思维、批判性思维、想象、推理等。

2. 兼顾各类学生

每个班级都有优秀学生、一般学生和困难学生，教师应该尊重、承认和正视学生个体的差异，让全班所有学生获得思考和回答问题的机会，而不是把提问集中在少数学生身上，在课堂里出现被遗忘的角落。提问时，教师应该面对全班学生，让所有学生感觉到人人能够获得回答的机会。然而，不少英语教师比较习惯于邀请优秀学生回答问题，或者邀请坐在教室前面或中间的学生回答问题，使困难学生或坐在教室后面、两旁的学生较少获得回答问题的机会。

鉴于学生个体存在的差异，教师在选择提问内容时可以进行分层设计，难度较高的问题可以安排优秀学生回答，比较容易的问题可以安排困难学生回答。比如，按照难易程度把问题分为三个层次：第一层次是针对困难学生的问题，如 **who**、**which**、**what** 等问题，可以在课文中直接找到答案；第二层次是针对中等水平学生的问题，如 **why**、**how** 等问题，可以在归纳、提炼课文内容后给出答案；第三层

次是针对优秀学生的问题，如发散性思维问题、批判性思维问题、逻辑推理问题、想象力问题等。教师在提问时，可以有意识地让每一层次学生都能获得应答并能给出正确答案的机会，让不同层次的学生通过回答问题感受到教师对他们的期望，获得成功的喜悦，享受正确回答问题的体验，培养学生喜欢和主动回答课堂提问的良好习惯。

3. 留有候答时间

留有候答时间，即给予学生思考答案的时间。教师向学生提出问题以后，应该给予学生恰当的准备时间，让学生理清思路，思考答案，组织语言，给出答案。

学生准备回答问题的时间长短可能直接影响到答案的准确性和完整性。延长候答时间能够促使学生更加积极地参与课堂学习，使学生作出更加详细、更加全面和更加完美的回答，能够鼓励更多的学生回答问题，这些变化在困难学生身上体现得更加充分。罗威的研究表明：在延长1~5秒候答时间的教师的课堂上，发生了下列令人可喜的变化：^①

- 学生回答问题的平均时间延长了。
- 学生回答的主动性和正确性程度提高了。
- 学生不能回答问题的可能性减小了。
- 思考之后回答的现象增加了。
- 学生对资料的比较增加了。
- 从事实推论得出的论述增加了。
- 学生提问增加了。
- 学生作出的贡献更大了。

在一般常人看来，延长候答时间要比缩短候答时间更好，其实应

^① Thomas L. Good & Jere E. Brophy. 透视课堂 [M]. 陶志琼, 王凤, 邓晓芳, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2002: 491.

视问题的类型或具体情况而定。如果出于复习或练习的目的，要求学生回答封闭式问题，教师提问的间隔可以缩短，候答时间缩短一些；如果为了激发学生的发散性思维、批判性思维或创新思维，要求学生回答开放式问题，教师提问的间隔应该拉长，候答时间延长一些。否则，学生会以为教师只注重提问，而不注重回答质量。里雷（Riley）认为：对小学一至五年级的学生来说，如果提出的问题层次较低，把等待时间从中等长度延长到更长，则会降低学生成绩；相反，如果提出的问题层次较高，延长等待时间则会提高学生的成绩。^①

4. 及时给予反馈

反馈是教师对学生应答的回应。及时反馈和认真反馈非常必要，可以让学生知道答案正确与否。它是一种鼓励，也会影响学生日后举手回答问题的态度。反馈的前提是教师必须认真倾听学生的回答。研究表明，真正认真倾听学生回答问题或表达见解的教师凤毛麟角。如果学生回答问题不得要领，教师很可能表露出厌倦的神色，甚至讽刺和挖苦学生；如果学生发表见解冗长，教师很可能不客气地打断他的发言，令学生感到难堪。

教师反馈不需要太多时间，也不必面面俱到、长篇大论。反馈的常用策略包括：（1）表扬。表扬是对学生答案的赞赏，帮助学生树立自信、认识自我。研究表明，如果教师反馈时，能够引用或重复学生已经给出的答案，或一句“Just as sb said...”（如同某位学生所说的）的简单表达，可以发挥更佳的表扬效果，让学生更加感到满足与成功。（2）肯定。肯定是对学生答案的认同和认可，除“Yes.”“OK.”“Good!”等口头表达以外，教师还可以采用手势、点头、面部表情等方法。（3）纠正。当学生回答不出、回答不当或回答错误

^① Thomas L. Good & Jere E. Brophy. 透视课堂 [M]. 陶志琼, 王凤, 邓晓芳, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2002: 492.

时，教师可以适当予以提示和补充，帮助学生给出正确答案。

此外，教师也可以请学生对自己的课堂教学情况给予反馈。现在，国外教师经常采用“出门券练习”（a ticket out the door exercise）的方法^①：下课前，要求每一位学生在纸上写出已经掌握的内容和没有掌握的内容，在离开教室时交给任课老师，以便让任课老师了解自己的教学效果。

5. 鼓励学生提问

教师不仅要向学生提问，而且要鼓励学生向教师提问，或者鼓励学生相互提问。这将进一步促进师生互动、生生互动和全员互动，使更多的学生从消极的接受者转变为积极的参与者，提高他们的批判性思维、发散性思维、想象、推理和质疑能力。

爱因斯坦曾经说过：想象力比知识重要。……提出问题比解决问题重要。有想象力的人才能提出问题。能够提出问题的人是善于思考的人，对权威和理论有怀疑精神。^②如果学生不具有问题意识，其严重性远远超过学生不具备解决问题的能力。著名教育家陶行知先生说：发明千千万，起点是一问。禽兽不如人，过在不会问。巴尔扎克曾经说过：毫无疑问，打开一切科学的钥匙是问题。大量事实表明，那些具有问题意识，善于提出问题、分析问题和解答问题的学生最终会成为最优秀的发明者和创造者。

6. 提高提问的艺术

课堂提问是一门艺术，高质量的课堂提问更是一门高超的艺术。教师应该加强课堂提问的质量，进行有效提问，而不是低效提问或无

① Donna Walker Tileston. *What Every Teacher Should Know About Student Assessment*. US: A Sage Publication Company, Corwin Press, 2004: 32.

② 想象力比知识重要——纪念爱因斯坦诞辰 125 周年座谈纪要 [N]. 文汇报, 2004-3-21.

效提问。这不仅要求教师具有渊博的知识，而且要求教师精心选择提问内容，巧妙设计提问方式，并能预测可能出现的不同答案。高质量提问的主要特征如下：

1) 提问目的明确。提问有的放矢，针对教学内容，有助于达成课时目标，降低和减少提问的随意性和盲目性。

2) 提问宁缺毋滥。在英语课堂教学过程中，提问数量不是越多越好，而是越精越好。如果提问过多、答案过于浅显、尽管学生踊跃举手、应答如流、气氛热烈，但是没有任何意义。因此，教师应该认真备课、反复斟酌、设计和精选具有挑战性的问题，舍弃过于浅显、无关紧要的问题。

3) 提问简洁明了。确保学生能够准确理解提问的意思，明确所期望的答案，啰嗦冗长的提问会使学生感到厌烦，模棱两可的提问会使学生感到迷茫，甚至不知如何回答。如果学生无法准确理解提问的意思，教师应该及时重复 (repetition) 提问一次，或者通过变换词语或句型，重新表述 (rephrasing) 所提的问题，或者简化 (simplifying) 语言，运用最简洁的语言或学生熟悉的词汇、句型，再次提问一次。

4) 其他注意策略。

- 注意提问坡度，遵循由浅入深、由具体到抽象的原则，比如，从 yes/no 问题到 which/what 问题，再到 how/why 问题。

- 避免机械提问，如果教师按照座位顺序、学号顺序逐一进行提问，学生会很快熟悉这种提问顺序，或者提早准备自己将要回答的问题，或者对其他问题充耳不闻，在轮到自己回答问题时才集中注意力，结果影响了全面掌握教学内容。

- 避免一次性提出多个问题，问题过多会使学生应接不暇，也无法使学生认真思考所有问题的答案。

- 避免过多的集体应答。

- 发挥追问的作用。当学生回答错误时，追问可以发挥点拨、提示作用，帮助学生逐步接近正确答案；当学生回答不完整时，追问可

以发挥补充、解释作用，帮助学生给出完整回答；当学生回答正确时，追问可以帮助学生不断思考，使答案逐步深入、更加完善。

● 提问时，教师应该态度随和、平易近人，保持善意，避免气势汹汹、居高临下、颐指气使，把提问变成审问，或者把提问作为刁难学生、惩罚学生、威慑学生、变相惩罚学生或让学生出丑的手段。

第10章 情景创设

一、情景创设的相关概念

1. 情景与情境的异同

《现代汉语规范词典》对“情景”的解释是：情景，某个场合的具体情形与景象，指某一特定的时间和特定空间中的具体情形；情境，指某一段时间和空间许多具体情形的概括。

从构词法角度考虑，无论是“情景”还是“情境”，其构成都包含两个意义维度：一个是相同维度的“情”，一个是不同维度的“景”或“境”。若对情景与情境两个词中的第一维度，即相同维度——关于“情”的维度予以释解的话，它既有“感情”“情趣”“意志”等主观指向，又有“情况”“实情”等客观指向。若对这两个词中的第二个维度，即不同维度——关于“景”或“境”的维度予以诠释的话，情景之“景”既有“时光”“戏剧中的一幕”所蕴含的时间存在的意义，又有“景致景色”“布景”等所涵盖的空间存在的意义，且尤指“情形”“情况”等所表达的由主观对客观的观察之意；情境之“境”则既有“疆界、边界”等空间意义的定义域，又有“地方、区域”等空间意义的时空域，且尤指“情况”“境界”等表述的由客观至主观的认识之意。

从教育学角度考虑，无论是“情景”还是“情境”，其含义都包含两个时空维度，一个是客观与主观建构的时空，另一个是客体与主体参与的时空。就教学来说，“要进入知识的王国必须有时空的‘签

证’”，特别是“那些杂乱无章的感觉材料（sense data）、那些感性事物”，只有经过“时空形式的整理”，才能成为知识。所以，如何借助情景或情境构成学习的时空，使学生能够在客观与客体“景”或“境”中探求知识，并通过主观与主体的“情”的加工，使其升华为能力，就成为教育永恒的课题。为此，只有清晰地把握基于情景的学习与基于情境的学习之内涵与区别，进而深刻地理解学习情景与学习情境、情景教学与情境教学的内涵与差异，才能在学校课程的实施过程中，更加自觉且更加自如地对情景与情境加以科学运用，提高基础教育的教学质量。

从形式的角度看，情景相对微观，情境相对宏观。情景信息量较小，往往是来自现实生活的一个实景片段，一个背景素材，是对某一场景、景物的描述，如风景、景色、景物等，是可以游离于主体而存在的。情境包容量较大，既可源于现实，也可源于建构，是由客观存在的多种环境、景物，与主体面对多种环境、景物所产生的不同情感，甚至其所隐含的氛围，如热烈、孤寂、友好、无助、惊诧、困惑等，相互融合而存在的。

从内涵的角度看，情景相对单一，情境相对复合。“情景”中的“景”是具体、直观和吸引人的，即“某一特定的时间和特定空间中的具体情形”，^①常常指背景及其产生的条件，具有相对稳定的静态性；“‘情境’的‘境’是指构成和蕴涵在情景中的那些相互交织的因素及其相互之间的关系”，即“某一段时间和空间许多具体情形的概括”，^②往往既指背景及其产生条件，又指起因及其发展经过，且总是处于运动状态之中，具有明显的动态过程性，因而情境要比情景丰富、复杂得多。

由此看来，“情境”一词所指的时空范围比“情景”要大，“情境”比“情景”包含着更多的情形，“境”中才有“景”。

①② 姜大源. 职业教育：情景与情境辨 [J]. 中国职业技术教育, 2008 (25).

2. 教学情景与教学情境的异同

从形式上看,教学情景是指在教学过程中引入或创设实在的情形,通过教师生动直观的教学活动,提高学生的学习积极性,促进学生自主学习、提高教学效果的教学方法,具有很强的“针对性、启发性、虚构性和趣味性”的特点。^①在这里,教学活动更多的是在阶段性、模拟性、局部性的时空中进行的。而教学情境则是指在教学过程中按照实在或仿真情形,通过学生亲自经历的学习实践,提高学生的学习自主性,促进学生自主学习、培养学生能力的教学方法,具有很强的“真实性、开放性、深刻性、持久性”的特点。^②在这里,教学活动更多的是在全程性、真实性、整体性的时空中进行的。

从内涵上看,教学情景适用于入门的、基础的学习,强调物化的或创设的“景”对学生的情感激励,形成积极学习的态势,更多地具有行为导向的特征。在多个情景叠加的教学活动中,学生获得的是平面的“点状”的经验。而教学情境则适用于渐进的、深入的学习,强调物化的或仿真的“境”对学生的动机激励,形成自觉学习的态势,更多地具有行动导向的特征。在多个情境集成的教学活动中,学生获得的是立体的“网状”的策略。

由此可见,教学情境之中蕴含着教学情景,教学情景是教学情境的初级阶段,而教学情境是教学情景的高级阶段。

综上所述,对作为基础教育的中小学英语课堂而言,我们着眼的应是“情景”而非“情境”,着眼的是“情景创设”而非“情境创设”。

二、情景创设的意义

1. 有助于改变英语教学现状

长期以来,英语教学总是受到中考、高考的制约。长此以往,中

^{①②} 李传奇. 浅谈“情景教学法”与“情境教学法”的异同 [J]. 体育师友, 2007 (2).

考、高考考什么，英语就教什么；中考、高考怎么考，英语就怎么教，从而使英语教学重语法知识讲解，轻语用能力培养。英语课堂教学成了“语法分析课”“语言知识讲解课”，很少考虑学生的语言运用以及具体话语在具体语言情景中的应用，导致英语教学效率低下，学生厌学情绪蔓延。在英语课堂教学过程中，创设真实、生动的情景，可以改变或改善目前畸形的教学现状，为学生提供真实的口头或书面的交流平台，使学生参与有意义的、印象深刻的语言交流，也能更容易地理解和掌握所学的教学内容。

2. 有助于实现英语教学目标

英语教学目标之一是培养学生的综合语言运用能力，也就是说，在进一步发展学生综合语言运用能力的基础上，提高学生用英语获取信息、处理信息、分析问题和解决问题的能力，以及学生用英语进行思维和表达的能力。所有这一切，单纯依靠词法、句法、语法等语言知识的讲解和分析是无法达到的。教学情景的创设，将有助于学生在具体、生动、真实的生活化情景中，感受语言，培养兴趣，也将有助于提升学生的英语思维和表达能力，进一步“培养学生用英语做事情的能力”。^①

3. 有助于提高学生的积极性

中小學生初次接触英语时，总是怀着浓厚的兴趣，他们对英语学习有着很高的期望。但是，随着英语课堂教学逐渐变成“语法分析课”“语言知识讲解课”，教学内容离学生的真实社会生活越来越远，学生感到英语教学越来越枯燥、越来越难学，对英语的兴趣和积极性就越来越低，最终导致一部分学生厌学英语、拒学英语。在英语课堂教学中创设真实、生动的生活情景，将课堂教学与学生生活相联系，

^① 教育部. 义务教育英语课程标准(2011年版)[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012: 27.

势必能激发学生学习英语、探索世界的兴趣，一旦学生体验到“用中学”“学中用”的乐趣，英语教学效率的提升将指日可待。

创设情景能使真实的生活进入课堂，使语言自然融于情景之中，课堂将焕发出无穷的生命活力，成为学生的学习乐园。有了情景，英语不再是机械的、枯燥的、无意义的，而是丰富的、多彩的、真实的、直观的、交际性的，容易激发学生学习英语的积极性、主动性，真正成为学习的主人。

4. 有助于提升学生的创新能力

“创新是一个民族进步的灵魂，是一个国家兴旺发达的不竭动力。”^①在新的历史时期，培养和提高全民族的创新能力已成当务之急。因此，在教育教学的改革中，提升学生创新能力更是迫不及待。创新能力是高素质人才应具备的必要条件。然而，学生创新能力的形成要有一个过程，需要从小培养。英语课堂教学过程的情景创设，有助于培养学生的创新能力，如发散性思维、批判性思维、创新意识、创新欲望、想象力、好奇心、逻辑推理等。

三、情景创设的类型

1. 利用导语创设情景

运用生动、形象的导语创设情景，吸引学生注意力。比如，在讲授《新世纪英语》教材（上海外语教育出版社编）高二（上）的说明文“Oceans Under Threat”时，教师可利用多媒体展示有关海洋和珊瑚礁的图片。在讲授名人传记类文章时，如“袁隆平”“Walt Disney”“Albert Einstein”“Abraham Lincoln”等，教师可将课前收集到的有

^① 江泽民. 江泽民同志1995年5月26日在全国科学技术大会上的讲话[N]. 人民日报, 1995-5-27.

关这些名人的资料作为导语，通过卡通、漫画或文献纪录片等形式呈现给学生。以讲授“Miracle In The Field”一课为例，教师首先向学生展示我国杂交水稻之父袁隆平在水稻田间研究的照片，并利用课文标题提问，由此来激发学生了解袁隆平的愿望。

T: What is miracle?

S: A miracle is something wonderful and surprising.

T: And can you guess what is the miracle in the field according to the picture?

S: It's rice.

T: Well, it's rice. Do you know who made this miracle?

S: Yuan Longping.

T: Yes! But why is rice called a miracle in the field and how did he made it? Now let's read through the passage to know his experiences.

在创设情景时，教师还可以选编时事新闻作为导语，引领学生了解当下，与时俱进。中小學生思维活跃，他们对世界局势和社会生活十分关注，具有强烈的参与意识，这为把时事新闻引入英语课堂教学提供了前提和基础。例如，在讲授“Martin Luther King, Jr. (1)”一课时，教师首先提及当时的新闻热门话题“War in Iraq”: The Bush Administration has launched a war against Iraq recently. What opinion should we hold towards the war in Iraq? Should we be for the war or against it? 这时，学生们纷纷表示：“We should be against the war.”接着，教师再引导学生说出：“What we demand most is peace!”通过对这个时事话题的讨论，教师帮助学生树立热爱和平、反对战争的观念，并指出：“Today I'd like to introduce you a freedom fighter in the history of the USA, who won the Nobel Prize for Peace in 1964.”这样就自然地引出课文的主人公——诺贝尔和平奖获得者马丁·路德·金。

又如，在讲授“An Interesting Life”一课时，教师利用当时校园内全体师生正在为一位遭遇车祸又无钱医治的农村学生捐款一事作为

导语，介绍了该课主人公 Bob Geldof 为非洲灾民义演筹款的善举，引导学生学会关心他人、助人为乐。

依据课文内容设计导语，设置悬念，创设情景，以期先声夺人，扣人心弦。这种方法适用于具有一定情节，且故事性、趣味性较强的文章。以“Words and Their Stories”一课为例。教师首先运用多媒体辅助技术，在电脑屏幕上显示了反映课文内容的图片，并向学生介绍：“This is Ms King. She is holding a bag and talking to the man. Can you guess what they are talking about?”教师再点击鼠标，一只小猫从袋子里跳出来，这种动画效果激发了学生的兴趣与好奇心。于是，教师趁热打铁，要求学生根据图片，发挥想象，用自己的语言编一个故事。通过这种方法，教师自然地导入了 Words and their Stories 这一话题，引导学生进入阅读环节。

2. 利用实物、道具等创设情景

在英语课堂教学过程中，教师可以利用实物或道具来演示某一特定情景，给学生提供直观生动的场景，调动他们的积极性和主动性。比如，在讲授新的语言知识时，可以展示教材中的实物，如学习用具、食品、水果、衣物、颜色等，提高他们的学习热情，强化他们的求知欲望，形成深刻的印象。又如，在讲授“**There are/is ...**”“**Are/Is there ...?**”“**Yes, there are/is ...**”等句型时，可以让学生利用各自的书包、文具盒和口袋里的物品进行互相提问，激发他们的兴趣，活跃他们的思维，让他们在不知不觉中掌握这些句型。

3. 利用日常生活创设情景

在英语课堂教学过程中，教师可以利用日常生活创设相关的教学情景，以贴近学生生活实际，为理解课文提供便利。比如，在讲授《新目标英语》[人民教育出版社和美国汤姆森学习出版公司（现美国圣智学习出版公司）合编出版] 七年级（下）Unit 2 “Where’s the

post office?”一课时，要求学生掌握问路和指路的表达方式。为了给 学生创设具体生动的直观情景，教师事先布置学生预习课文，查找有关问路和指路的各种表达方式，并排演了一则有关问路和指路的短剧。上课前，教师和学生利用教室里的桌椅板凳布置了街道，街道上有餐馆、超市、图书馆、公园、邮局、银行、公用电话等地点，每一处都用牌子标上了名称。在这样一个场景中，学生感到很新奇，也很兴奋，急于练习问路和指路的英语表达。上课时，教师先让三位学生在这个场景中表演事先排演好的问路和指路的短剧，让其他学生直观地理解这三位学生之间的对话。然后，让学生在这个场景中，模仿和操练问路和指路的英语表达。他们一边走一边看，一边问一边答，很快掌握了问路和指路的英语表达。

4. 利用画面创设情景

教师可以根据教学内容或故事情节，设计一幅或几幅连贯的简笔画，或事先选择、制作图片，让学生根据画面复述课文、看图问答、开展情景会话等。简笔画由教师当堂完成，图片可由教师选择或制作，也可以布置学生制作。如果是后者，应该提早一个星期布置下去。比如，要求学生用彩笔画在白色的纸片正面或背面写上图画所表达的单词及其音标。为了便于以后保存，对纸片的大小作统一规定。教师可以随机验收，择优录用。这样，学生在课外都会兴趣盎然地制作图片，同时熟悉和巩固了所涉及的语言知识。在课上，他们都期待着自己制作的“作品”的出现。开展画图片活动，其意义已经超出图片的本身，它让学生体会到成功的喜悦，从而大大激发了学习英语的兴趣。教师还可以让学生在课堂上用英语介绍图片的内容。这样，既培养了学生的绘画能力，又提高了他们的口语能力，可谓一举数得！

5. 利用音乐创设情景

音乐不仅能够陶冶学生的情操，培养学生的审美能力，而且能营

造宽松和谐的气氛。在这样的课堂氛围中，学生既学到了知识，又练习了听力和口语。

在课前 3~5 分钟播放优美动听的经典英文歌曲或熟悉的音乐，一方面可以使学生安静下来，对上课做好心理准备，另一方面可以有效地导入新课。例如，在讲授“现在进行时”之前，教师可以选择学生非常熟悉的由《两只老虎》改编的含有“现在进行时”的歌曲“Are you sleeping”。该歌词将“两只老虎”换成“Are you sleeping”，学生一听到音乐，感到很有意思，不用催促就跟着唱了，自然而然地进入了教学内容。

如果遇到与音乐有关的课文，教师可以邀请有音乐功底的学生进行现场演奏或播放录音。例如，《新世纪英语》（上海外语教育出版社编）教材中有一个单元介绍了著名的意大利指挥家托斯卡尼尼，其中的词汇、语言知识、语言技能等都围绕着这位音乐家的生平及其音乐作品。学生通过该单元的学习可以学到许多相关词汇，进而通过所学的词汇和表达方式谈论音乐方面的人和物，表达自己对音乐的感受。上课伊始，教师先播放一段由管弦乐队演奏的曲子，揭示本单元的主题，激发学生的兴趣，让学生沉浸在音乐的旋律之中。然后，通过师生之间的问答，复习已学的有关音乐的词汇，进一步激活学生已有的有关音乐的知识，并引出本单元的一些新词汇，如 orchestra、musician、conductor、composer 等。最后，针对下列问题进行了课堂讨论：

- What kind of music is it, classical music or popular music?
- Was the music played by a single person or a group of people?
- Do you know which member is the most important for an orchestra?
- Do you know about some famous musicians?

6. 利用多媒体创设情景

利用多媒体创设情景可以增强教学的直观性，丰富课堂教学的表

现形式，有助于突破教学的重点和难点，增大教学容量，调动学生多种感官，激发学生学习兴趣。色彩鲜艳的幻灯片、声画并茂的 PPT、影视作品的剪辑等，不但能够引起学生的兴趣和注意，使他们能够专注地学习，而且为他们提供了语言情景，使课堂教学更加形象化、具体化、情景化，减少了学生利用母语进行心译的过程，加快与客观事物建立直接连接。

创设情景没有一成不变的固定方法，教师应根据教学任务、教学对象、教学设施及教师本人的素质，选择适当途径、借助各种手段创设情景，不断激发学生的学习兴趣，提高课堂教学效果。

四、情景创设的问题

1. 情景创设缺乏针对性

在某次公开课上，任教老师讲授“Internet”一课。在导入阶段，为了将学生带入“计算机”的情景之中，该教师向学生展示了计算机各部件的图片，要求学生写出其对应的英文名称。这项任务要求很高，专业性很强，有些部件的英文名称连旁听教师也未必知晓。其实，这项任务本身与教学内容也没有太大的关系。“Internet”这篇课文主要介绍计算机网络发展的历史及其在日常生活中的作用，即便学生不知道计算机各部件的英文名称，也未必会影响到对课文的理解。然而在课堂上，教师和学生却耗费了大量的精力和时间学习和掌握计算机各部件的英文名称。

与此形成对比的是，另一位教师在讲授“Internet”一课时，巧妙地利用学生最熟悉的 e-mail 发信和收信切入课文，很快激活了学生大脑中关于互联网的背景知识，顺利地进入了课文教学。可见，情景创设务必须具有针对性，找准切入口，才能快速且有效地激活学生大脑中的“图式”，促进学生知识的迁移。

2. 情景创设过于杂乱

课堂情景创设的目的是激活学生的背景知识，在学生已有的旧知识与将要学习的新知识之间架起“桥梁”，帮助学生顺利地进入新课的学习环节。在情景创设时，教师必须紧扣中心，围绕主题，密切联系教学内容。然而，有些教师的情景创设多而杂，杂而乱，脱离了教学内容。例如，某位教师在讲授“Holidays In Western Countries”一课时，将一大堆中外各种节日和活动的图片呈现给学生，把学生看得眼花缭乱、目不暇接。其实，这篇课文的主题是西方国家的主要节日，主要介绍复活节和圣诞节，教师只要集中介绍这两个主要节日即可。如果情景创设过多过杂，即使再新颖、再有趣，也只能是把学生的注意力引向与教学无关的内容方面。经常出现的情形是，在随后很长一段时间内，学生的注意力还停留在那些与教学无关的内容方面，需要教师花费较大的精力才能将学生的注意力吸引回来。

3. 情景创设游离教材

在许多英语教材的阅读课文前面，都安排了 Pre-reading 的内容。它主要有几种呈现方式：提出若干与单元主题或阅读内容密切相关的问题；围绕若干图片开展口语练习活动；填写与单元主题或阅读课文背景知识相关的表格。教学实践证明，该部分的内容有助于激活学生的相关背景知识，激发他们的阅读兴趣，非常适合作为课堂情景创设的基础。

然而，有些教师在课堂情景创设时，喜欢另辟蹊径，脱离教材。笔者认为，在情景创设时应充分利用教材中 Pre-reading 部分的现有资源，这是一种十分经济、有效的方式。首先，它可以很快地将学生的注意力吸引到教材上，不至于给学生造成这部分教材内容没有用处的错觉。其次，它可以帮助教师在创设情景和制作课件时节省大量的时间和精力，以便把更多的时间投入到教材处理的其他方面。

4. 情景创设时间过长

课堂情景创设时间不宜过长，一般以3—5分钟为宜。若用时过长，课堂教学就会主次模糊、喧宾夺主。冗长、啰嗦、不得要领的情景创设不仅浪费时间，而且影响教学效果。比如，某位教师在讲授“Body Language”一课时，先是让学生做游戏，了解日常生活中的肢体语言，然后播放卓别林的电影片段，要求学生描述其中的一些肢体语言，接着又向学生展示了各种关于人物面部表情的图片，要求学生理解人物情感态度与肢体语言之间的关系，等到这一切结束后才正式进入阅读教学阶段。据统计，这堂课的情景创设占用了20分钟左右的时间，也就是说，在整堂课的一半时间里学生都在做游戏、看电影、看图片，而真正的阅读教学只是匆匆忙忙地读一遍、听一遍、回答几个相关问题而已，至于阅读能力的培养，如理解文章结构、推测作者意图、根据上下文猜测词义、阅读信息的获取与筛选等，根本无暇顾及了。如此的情景创设，看似形式新颖、气氛热烈、学生参与度高，实际是本末倒置、浪费时间。须知，这堂课情景创设的主要作用是做前期铺垫，不应占用过多时间，影响或冲击后面的阅读教学。

5. 情景创设过多呈现

情景创设的目的在于激发学生的求知欲，同时营造轻松愉快的教学氛围，使他们愿意学、乐于学。然而，不少教师把情景创设当成图片欣赏或影视赏析，几乎每堂课都让学生观看一些图片或影视。某位教师讲授“Food For Thought”一课时，竟然用了十几分钟时间给学生呈现了几十种食物图片；另一位教师在讲授“MacDonald's”一课时，把麦当劳和肯德基快餐店里所有食品的图片、名称呈现给学生，占用了大量课堂时间；还有一位教师在讲授“Surprises At The Studio”一课时，为了让学生理解studio、quiz、contest、host、contestant等单词，反反复复播放同一段智力测验的影视资料。其实，同一情景的过度呈现和反复使用，即便情景创设再完美无缺、再天衣无缝，时间久了也会引起学生的

视觉疲劳和审美疲劳,使学生失去兴趣,思维也会进入迟钝状态。

6. 情景创设没有促进全体学生的参与

情景创设应该促进全体学生的参与,而不是促进少数优秀学生的参与。然而,有些教师在情景创设时,没有考虑全体学生的参与程度,结果成为少数英语水平高、表达能力强的学生的表演过程,英语水平低、表达能力差的学生被排除在外,成了课堂教学过程的看客。更有甚者,个别教师把情景创设当成了自我表演的平台,在课堂上尽其所能地说、做、表演。由于没有学生的参与,其教学结果可想而知。

在情景创设时,教师心中应该装有全体学生,尽可能地提供面向全体学生的教学情境,提高全体学生的参与程度,尤其要兼顾困难学生,不能让少数优秀学生独霸课堂,更不能把课堂变成教师自我展示的场所。

五、情景创设的要求

1. 创设方法多样

情景创设的方法很多。在实际课堂教学中,教师最好能结合或综合使用各种方法,做到取长补短、优势互补,提高情景创设的有效性。比如:

- 可以采用开门见山的方式。在上课开始时,利用情景创设,直奔教学主题,告诉学生本节课的学习内容,引起学生对所学主题的关注,帮助他们迅速进入学习状态,为学习新课文、新知识或新概念等做好铺垫。比如,某位教师在讲授“Antarctic Expedition”一课时,开门见山,直奔主题,利用一张中国南极考察的明信片,在很短时间内就将学生的注意力吸引到“南极考察”这一课文主题上。

- 可以利用故事创设情景。大多数中小学学生喜欢听故事,教师可以利用学生这一心理特点,围绕课文主题讲述一些短小有趣的故事,或利用课本插图,让学生自编一些有趣的小故事,以吸引他们的

注意力。

● 可以利用相关问题创设情景，激活学生的思维，提高学生参与课堂活动的积极性，促使学生思考问题。

● 可以利用新闻事例创设情景，选择一些与教学内容有关的新闻话题，让学生讨论，从而引入新的教学内容。

2. 贴近学生生活

情景创设要尽可能地贴近学生生活，提供与教学内容高度关联且生动直观的现实生活情景。真实、新颖、有趣的情景创设具有吸引力、富有感染力，有助于营造课堂教学气氛、调节课堂教学节奏、调动学生参与学习的积极性。胡编乱造或牵强附会的情景创设只会使学生败兴，给正常教学带来负面影响和干扰。

3. 针对教学内容

课堂情景创设必须针对教学内容。虽然情景创设是一种行之有效的教学途径，但它绝非“万金油”，不可能适合每一篇课文、每一种课型或每一堂课。创设情景应因课而异，因具体教学内容而异。一般说来，那些具有一定情节发展的课文比较适合情景创设，也就是说，故事、小说、剧本、寓言等记叙类文体比较适合情景创设，而应用文、说明文、议论文等不太适合情景创设。如果生搬硬套，纯粹为了创设情景而创设情景，恐怕就要适得其反了。

4. 兼顾学生差异

情景创设应面向全体学生，提高学生的参与度，启发学生的思维，激活学生的求知、质疑、探究等欲望。由于每个学生的生活经验、生长环境等的不同，他们的认知水平必然存在差异。因此，在创设情景时，应适合不同的学生，力图从不同角度、不同方面提供多样化的设计，使不同能力、不同特点的学生都能获得收益。

第 11 章

课堂演示

演示法历史悠久。早在 2 000 多年前，战国时期的教育家荀况主张“不闻不若闻之，闻之不若见之，见之不若知之，知之不若行之”，强调教学要以“闻”“见”为基础。1026 年，宋代针灸学家王惟德编纂《铜人腧穴针灸图经》，三年后又设计并主持铸造两具铜人模型，上面的体表刻着针灸穴位名，用于教学和考试。1537 年，比利时学者维萨利乌斯在帕多瓦讲学，向学生演示了人体解剖。17 世纪捷克教育家夸美纽斯用皮制人体模型进行教学演示。瑞士教育家裴斯泰洛齐向学生演示了如何使用算数箱。

随着经济和科学技术的发展，课堂演示经历了数千年的演变，演示方法日益多样化，演示内容愈加丰富，它们在教学过程中发挥巨大作用。教学实践表明，同一个知识点，通过演示法传授给学生，比教师“填鸭式”的灌输更有效。教师应学会灵活运用演示法，提高课堂教学的有效性。

一、课堂演示的相关概念

1. 演示

“演示”主要是指，把某种东西拿出来展示、展览。例如，在推销某种产品时，工作人员可以演示该产品的用途或用法，对于那些无法直接演示的产品，可以采用影片的形式予以演示。作为一种方法，

演示法是通过综合一些视觉证据（visual evidence）及运用人的理性思维，证明某个事实。^①

2. 课堂演示

课堂演示是指教师在课堂教学中，进行实验示范或操作表演的一种教学行为。它向学生展示各种直观教具、实验、电教媒体等，让学生通过观察、体验获得他们所缺乏的感性认识。^② 维基百科全书认为，课堂演示是指通过例子或实验进行教学的过程。比如，物理、化学等学科的教师可以通过做实验教授某个概念。

3. 英语课堂演示

不言而喻，英语课堂演示主要是指，教师在英语课堂中通过示范和实际表演，运用挂图、卡片、实物、模型、实验、电教媒体（幻灯片、投影仪、电视机等）等形式创设学习情景，使学生获得丰富的感性认识，理解并吸收新知识的过程。

二、课堂演示的意义

语言教学充满艺术，集工具性与人文性为一体，必须通过不断探索和尝试，才能渐渐掌握其中的奥秘。著名的英国应用语言学家科德（Corder）认为，之所以称某种实践活动为艺术，主要因为这种活动无法按照一套从实际经验中得出的法则顺利进行，我们未能全面认识该活动的构成要素，需要依靠实践者本人的知识和经验决定如何展开

① Teaching method [J/OL]. [2016-12-2]. http://en.wikipedia.org/wiki/Teaching_method.

② 王凯旋. 课堂教学中的演示技能 [J]. 教育与探索, 1997 (5).

实践，语言教学就属于此类活动。^①

1. 有助于学生对新知识的理解

百闻不如一见。课堂演示可以为学生提供丰富的感性材料。教育心理学认为，学生的理解始于感性认识。因此，英语教师可以根据情况，通过各种类型的演示，将抽象的语言知识和材料转化成学生熟悉且易于理解的事物，在头脑中建立新旧知识的联系。鲜明的直观形象为学生架设了“桥梁”，促进学生在形象思维与抽象思维之间的转化，使学生准确、快速地掌握新知识。

2. 有利于提高教学效率

教师在传授知识的过程中，可以借助手势、实物、表演等手段，呈现新的语言材料和信息，使学生能较快地理解或掌握新词汇、语言结构等新信息，保证课堂教学的有效性。

3. 有利于激发学生的学习热情

19世纪德国科学教育学的奠基人赫尔巴特指出，教育应当贯穿于学生的兴趣当中。他提出在教学中发展多方面兴趣的思想，把培养对知识的浓厚兴趣，看作是实现教学的教育性的首要条件，要求教学应该有兴趣，而兴趣必须向多方面发展，多方面的兴趣要构成一个匀称的统一整体。^② 兴趣是每一个学生主动学习、积极思考、探索事物底蕴的内在动力。选择恰当的演示方式，配上各种精美的图片，有趣的实验与活动，不仅能够激发学生的学习兴趣，而且能够优化课堂教学，促进其他教学环节的顺利进行。

^① Corder, S. P. 应用语言学导论 [M]. 上海外国语学院外国语言文学研究所, 译. 上海: 上海外语教育出版社, 1983: 5.

^② 中国教育史研究会. 杜威赫尔巴特教育思想研究 [M]. 济南: 山东教育出版社, 1985: 238-239.

三、课堂演示的理论基础

1. 注意理论

在学习英语的过程中，“注意”起着重要的作用。心理学研究表明，注意是指有选择地加工某些刺激而忽视其他刺激的倾向。人们接受各种信号刺激后，会有选择地对这些信号刺激进行感知和加工。人们为何注意到一些刺激，而忽略另外一些刺激呢？一些研究者根据自己的研究，提出了注意理论。比如，英国心理学家布罗德本特（D. E. Broadbent）提出了有关注意的过滤器模型理论。他指出，各种外界信息通过多种感觉输入渠道进入到神经系统，并在感觉过滤器上汇合。然而，信息加工系统在同一时间内对信息加工的资源是有限的。感觉过滤器类似于一个选择机制，根据刺激的某些物理特性（如音量、强度、空间位置等）进行判断与分析，接着允许被选中的信息通过有限的通道进入到人的意识中。那些未被选中的信息暂时存储于短时记忆中，或被注意或被遗忘。^①

心理学家根据注意的目的性和意志努力的程度，将注意分为无意注意和有意注意。无意注意是指无预设目的且不需要主观努力就可达到的注意。有意注意是指含有预设目标，必要时还需要付出一定意志努力的注意。人们在同一时间内不能感知多个对象，若想清晰准确地认识事物，就需要让心理活动有选择地指向相关对象。刺激物的强度、大小、色彩、音量都会引起人们的注意。一般而言，新奇的刺激比较容易引起人们的注意，我们经常提及的好奇心就是因为遇到新奇的刺激而产生的反映。除此之外，形象贴切的比喻、栩栩如生的画面等都容易引起学生的注意。

教师在课堂中充分利用注意理论，将新知识以不同形式的刺激方

^① 吕良环. 英语案例教学论 [M]. 2版. 合肥: 安徽教育出版社, 2011: 92.

式传递给学生的感官系统,比如,通过有趣的图片、精美的画面和动听的声音进行演示,引起学生的无意注意,此时学生会集中注意力,对学习内容感兴趣。接着,教师可以提出几个问题,要求学生认真观察演示的内容,引导学生从无意注意转向有意注意。教师利用某些直观教具、多媒体课件进行演示,将枯燥的静态知识转化成鲜活的动态知识。这些知识更容易通过选择性的感觉过滤器,存储在学生的长时记忆中。

2. 记忆理论

记忆的分类系统理论认为,人们的记忆系统存在着各式各样的概念类别。当人选择了他们想要注意的信号刺激后,就会到自己的记忆系统中搜索该信号刺激所属的概念类别,以便理解这种刺激信号。信息加工理论认为,人的大脑就像电脑,信息就是通过各种感觉器官进入到大脑的视觉和听觉信号,大脑加工这些新信息,根据记忆系统中存储的相关信息对它们进行理解。

认知心理学还提出图式理论。该理论指出,人的大脑中有丰富的图式,图式主要指有组织的知识结构,由结点(概念、事件、物体)和纽带(结点间的联系)组成。人们利用大脑中的图式对新知识进行加工和理解,若新知识与大脑中的图式相吻合,那么就更容易理解新知识。^①

中英文的语法差异比较大,比如,中文语法中没有时态、语态的概念。因此,中国学生在学习和掌握英语时态、语态时会有一定的难度。同时,由于中国学生学习英语时缺乏真实的语言环境,他们在英语学习过程中会遇到各种困难。英语教师应该意识到这些问题,利用课堂演示法,创设各种学习语境,鼓励学生在模拟的场景中活学活用。教师也可以借助学生熟悉的事物、教具进行课堂演示,将新知识

^① 吕良环. 英语案例教学论 [M]. 2 版. 合肥: 安徽教育出版社, 2011: 95.

或抽象的知识转化成具体的形象知识，唤起学生的记忆，建立新旧知识间的联系。学生的大脑如同吸收新知识的海洋，在初学阶段，新知识就是一艘艘小船，漫无目的地漂浮在洋面上，而学生头脑中存储的各种知识就像一个个锚，教师的课堂演示有助于学生在脑海中找到对应的锚，及时将新知识固定在某个位置，必要时提取使用。

3. 体验式学习理论

体验式教学思想最早可以追溯到古希腊时期的苏格拉底和我国孔子，但较为系统的体验教育概念产生于 20 世纪初。针对当时的传统教育理念，美国进步教育哲学的代表人物杜威 (J. Dewey) 提出，人们对客观世界以及精神世界等的认知需求起源于他们与这些世界接触时产生的不确定性和各种各样的问题，而获得相关知识的途径则是与这些世界的直接接触，即亲身体验。到了 20 世纪中，美国心理学家和教育家布鲁纳 (J. S. Bruner) 提出，学生的学习是一个发现的过程。学习者通过自身主动探究获得新知，而不是通过灌输被动地接受知识。^①

美国心理学家罗杰斯 (C. R. Rogers) 把学习分成认知学习和体验学习，把学习方式分为有意义学习 (significant learning) 和无意义学习 (meaningless learning)。^② 罗杰斯的有意义学习不同于奥苏贝尔 (D. P. Ausubel) 提出的有意义学习 (meaningful learning)。奥苏贝尔认为，有意义学习的实质是，在符号所代表的新知识与学习者认知结构中已有的适当的知识之间建立实质性和非人为的联系。奥苏贝尔的意义学习理论只注重知识间内在的而非人为的任意的联系。而罗杰斯的有意义学习则强调全人的体验，他的有意义学习包括四要素：(1) 学习具有个人参与 (personal involvement) 的性质，即整个人 (包括情感和认知两方面) 都投入学习活动；(2) 学习是自我发起的

①② 王海啸. 体验式外语教学理论与实践 [J]. 中国外语, 2010 (1).

(self-initiated); (3) 学习是渗透性的 (pervasive), 它会使学生的行为、态度乃至个性都会发生变化; (4) 学习是由学生自我评价的 (evaluated by the learner), 凸显了对完整个体的情感、态度、经验极其未来发展的一种生命的全程关注。^① 他进一步指出, 只有体验学习才是有意义学习, 体验学习以增长学生的经验为中心, 以学生的潜能为动力, 将学习活动、愿望、兴趣和需求融为一体, 所以能够有效地促进个体的发展。^②

20 世纪 80 年代, 科尔布 (D. Kolb) 等人拓展了体验学习理论。科尔布在美国进步教育家杜威、美国社会心理学家勒温 (K. Lewin) 和瑞士心理学家皮亚杰 (J. Piaget) 的相关理论影响下, 提出一种体验式学习模式。科尔布模式包括四个阶段: 具体经历、思维观察、抽象概念及主动实践。具体经历阶段主要指学习是从一种新的体验开始; 思维观察阶段主要指学习者在完成体验后, 思考已经经历过的体验; 抽象概念阶段主要指学习者必须理解、吸收所观察的内容, 形成合乎逻辑的概念; 主动实践阶段主要指学习者在实践中验证并运用所学概念。科尔布指出, 在学习过程中, 人们从观察者到主动参与者, 再回到开始阶段, 这是一个循环的过程, 学习者需要同时处理具体和抽象的东西。他还强调教学应该把内容与经验、感知、认知、行为结合起来, 沿着经验之路, 让学生经过具体经历、观察思维、抽象概念、主动实践这几个步骤, 完成学习的全过程。^③

著名教育家陶行知先生说得好, “行是知之始, 知是行之成”。他非常赞成体验式学习, 以小孩为例说明体验的重要性: 他 (小孩) 起初必定是烫了手才知道火是热的, 冰了手才知道雪是冷的, 吃过糖才知道糖是甜的, 碰过石头才知道石头是硬的。太阳地里晒过几回, 厨房里烧饭时去过几回, 夏天的生活尝过几回, 才知道抽象的热。雪菩

① 吴国荣, 张丽华, 等. 学习理论的进展 [M]. 天津: 天津科学技术出版社, 2008: 87.

② 王海啸. 体验式外语教学理论与实践 [J]. 中国外语, 2010 (1).

③ 王来喜. 中学英语课程与教学论 [M]. 2 版. 长春: 东北师范大学出版社, 2006: 187.

萨做过几次，霜风吹过几次，冰淇淋吃过几杯，才知道抽象的冷。白糖、红糖、芝麻糖、甘蔗、甘草吃过几回，才知道抽象的甜。^①

他强调以“做”为中心，培育“手脑双挥”的人。他的“教学做合一”的思想与体验式教学理论不谋而合。他在《手脑相长歌》写道：“人生两个宝，双手与大脑。用脑不用手，快要被打倒。用手不用脑，饭也吃不饱。手脑都会用，才是开天辟地的大好佬。”^②

体验式学习理论强调学习应该从实际经历出发，在“做”中学习新知识。教师在课堂中借助实物、实验、实际表演等手段进行课堂演示，让学生亲眼目睹并允许他们现场表演所学到的新知识，既丰富了学生的学习经历，又促进了新知识的理解与吸收。

四、课堂演示的类型

1. 示范性演示

班杜拉的观察学习理论指出，观察学习是人类行为获得的主要形式。观察学习亦称替代学习（vicarious learning），是指一个人可以通过观察他人的行为而习得某些新的反应，或使他已具有的某种行为反应特征得到矫正。在这个过程中，观察学习并没有对示范行为做出实际的外显操作。在观察学习的过程中，观察学习的对象称为榜样或示范者（model），观察学习的主体称为观察者（observer），通过观察者的观察活动而影响观察者的过程则被称为示范过程（modeling）。^③ 示范性演示体现了班杜拉的观察学习理论。

示范性演示在语音教学方面运用得比较频繁，而且发挥了重要作用。语音是语言的基础，学好英语首先要解决单词的发音问题。“学

① 陶行知. 陶行知教育文集 [M]. 胡晓风, 金成林, 等, 编. 成都: 四川教育出版社, 2005: 220.

② 陶行知. 陶行知教育论著选 [M]. 董宝良, 编. 北京: 人民教育出版社, 1991: 670.

③ 吴国荣, 张丽华, 等. 学习理论的进展 [M]. 天津: 天津科学技术出版社, 2008: 24.

习英语的主要手段是模仿，这种模仿是从听觉定向活动开始的，经过大脑分析器的作用，然后由心理运动器官的操练而完成的。”^①正如婴儿学习母语主要靠模仿习得，学生学习外语也可以通过模仿。

在学生模仿之前，教师先示范英语字母、音标、单词的发音，通过示范性演示让学生了解每一个字母的正确发音，了解单词的重音、省音等知识。英语初学者刚学 26 个字母时，教师通过自己或音频设备的范读，让学生学习这些字母。比如，许多学生学习单词 interesting ['intrəstɪŋ] 时，经常会把它读成 [in 'trəstɪŋ]，教师通过示范正确的发音，纠正学生的错误。

英文与中文的语音语调具有差异性。说中文时，要求吐字清晰，语速适中，但是英语不同，它要求一气呵成，不需要读出各个单词，有时甚至要求连读，即前一个单词结尾的辅音与后一个单词首位的元音拼读，有时要求根据句中的意群做适当停顿，还要根据语境读出正确的语音语调。英语初学者不清楚这些概念，如果教师直接用语言讲述，学生也未必能完全接受，此时教师就要进行示范，让学生准确把握句子的语音语调、句子的节奏、停顿方法等。比如，学习选择疑问句时，一般情况下，前面的选择部分用升调，句末用降调。例如，Is it a glass of strawberry juice ↗ or watermelon juice? ↘

再如，同一个句子用不同的声调读，表达了不同的思想和意思：

● That's a good book. 那是本好书。（用降调表示陈述一个事实，是肯定句。）

● That's a good book? 那能是本好书吗？（用升调表示怀疑或不同意，是反问句。）

● That's a good book. 那可真是一本好书。（good 读成降调，强调了这个词，表示赞扬。）

● That's a good book. 那才能算是一本好书。（That's 读成降调，

① 王才仁. 中学英语教学面面观 [M]. 2 版. 桂林: 广西教育出版社, 1992: 58.

突出该词，表示选择。)①

总之，英语教师通过示范性演示，既要教好单音的发音，更要教好语调，使学生能尽早说出正确、规范、自然和流畅的语句，顺利地进行交际。②

2. 直观教具演示

直观教具演示主要指教师利用实物、模型、图片、挂图、图表等教具进行教学。著名的捷克教育家夸美纽斯最早提出直观教学法。他指出，我们由此可以为教师们找出一条金科玉律。在可能的范围以内，一切事物都应该尽量放到感官跟前。他认为知识的开端必须来自感官（因为所有的悟性都是先从感官得来的，没有别的）。感官是记忆最可信托的仆役，所以智慧的开端当然不仅在于学习事物的名目，而在于真正知觉事物的本身。一个人如果看过一次人体解剖，较之读最为详尽的解剖书籍，而没见过现场演示，效果肯定没前者好。③ 正如夸美纽斯所言，英语课堂中的直观教具演示能吸引学生的注意力，给学生留下深刻的印象，便于识记，也无须通过中英文互译，学生可以建立英语与客观事物的直接联系。

根据建构主义的观点，学生的头脑中并不是空无一物的。他们在原先的知识基础上不断获得新知识，直观教具使枯燥或者抽象的知识以实物、模型、图片、挂图等形式出现在学生面前，变成学生熟悉的事物，帮助学生在头脑中搜寻原有的符号或图式，以便更好地理解新知识。直观教具的种类繁多，教师应根据不同的教学内容选择合适的教具。

(1) 实物

教育家陶行知认为，草木虫鱼、飞禽走兽、山川河流都是活的

① 梁仪. 初中英语教学论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1997: 151-152.

② 同上: 144.

③ 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 傅任敢, 译. 北京: 教育科学出版社, 1999: 141-142.

书，活的知识宝库。英语课堂教学也是如此。教室里的人和物都可以作教具使用，比如：学习 window、door、blackboard 这些单词时，教室里的窗户、门、桌椅和黑板等都可以成为教具；在教授日期、星期、月份等方面的知识时，教师可以带着日历走进课堂；在学习时间的表达方式时，教师可以将闹钟作为教具。另外，食物、植物、工具等其他物品也是非常有用的教具。实物演示使日常生活中的事物走进英语课堂，为我们的课堂教学注入现实元素，便于学生接受新知识，进而促进学生的学习。

(2) 模型

若实物体积过于庞大、不便携带，教师可以借助模型进行演示。比如，在教授英语国家名称、地域、大陆和海洋时，教师可以利用地球仪进行教学。

(3) 图片和挂图

学生具有个体差异性，每位学生的思维方式和思维水平具有差异性，教师在教学时应予以考虑。有时候，图片和挂图的教学效果优于文字，特别是低年级的学生，精美的图片能吸引他们的眼球，帮助他们理解学习内容。挂图的内容很丰富，教师通常借助挂图创设情景，提供有情节的画面，帮助学生学习或复习课文内容。比如，在教授英语介词时，仅靠文字难以说清介词之间的区别，学生未必能理解其内涵。此时，使用一张挂图就能解决问题，它可以明确、生动且形象地展示每个介词的具体意思（参见图 11-1）。当然，学生在观看挂图的同时，教师也要用适当的语言进行讲解，帮助学生理解内容。

图片和挂图是文字的第二语言，它能阐释文字内容，像磁石一样强烈吸引学生的注意力，使学生进入最佳状态，激发他们的求知欲望，开拓学生的思路，同时教师还可以引导和培养学生的观察能力，要求学生以自己的语言描述图片和挂图内容，进而促使学生真正地理

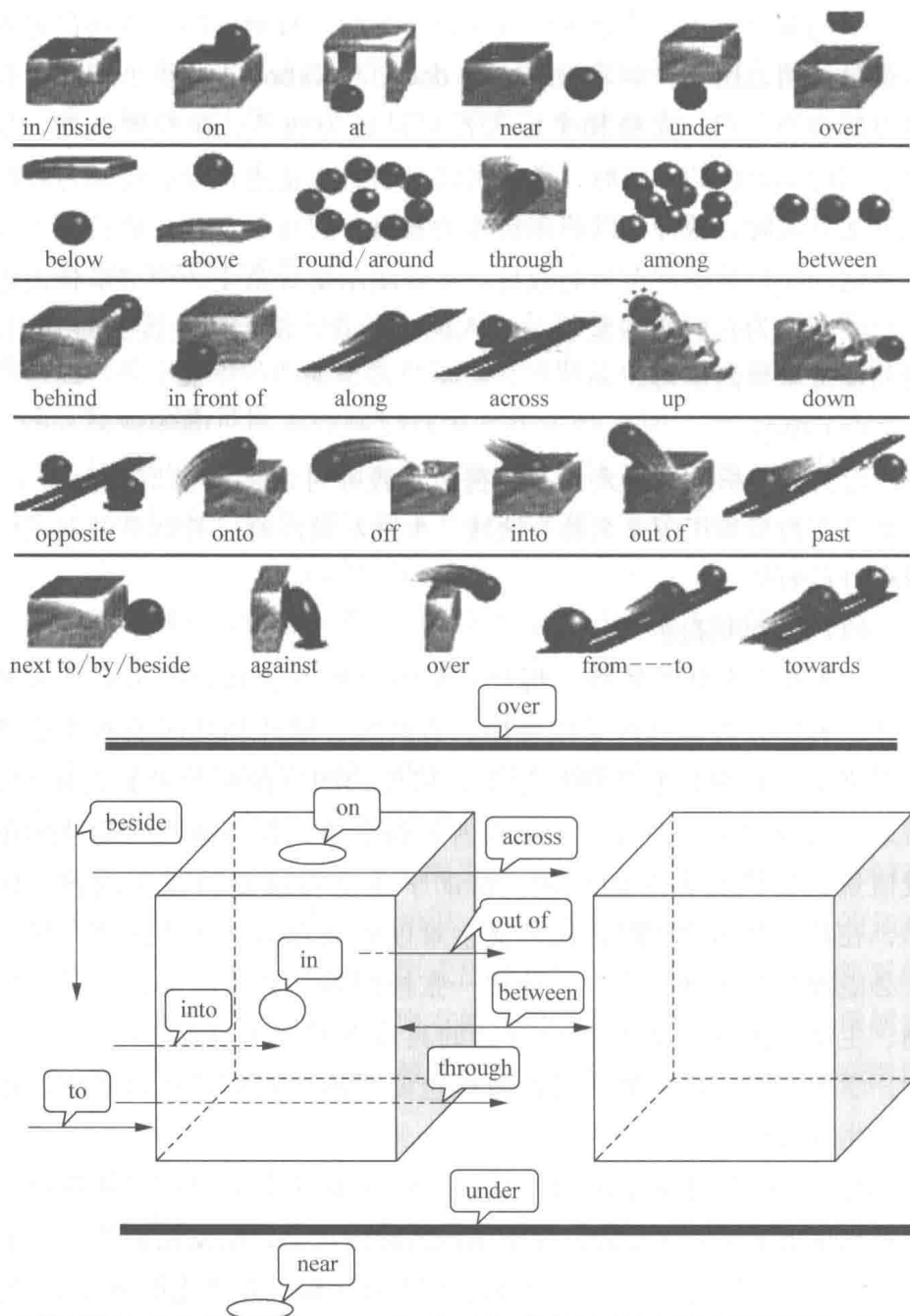


图 11-1 常用介词挂图示例

解所学知识。^①

图片和挂图还包括表格、图表等形式。它们对于低年级的学生或英语水平较低的学生而言特别重要，因为他们的抽象思维比较薄弱，图片和挂图能帮助他们直接理解和直接巩固学习内容。

3. 多媒体演示

“媒体”一词源自拉丁语“media”，主要指传承和传递一定信息的中介。多媒体主要指教学活动中信息交流、传递的技术工具和手段。^②多媒体演示主要指运用录音机、幻灯片、电子计算机、多媒体课件等各种教学设备进行课堂演示。随着经济发展和科技进步，多媒体课件在英语教学领域扮演着愈加重要的角色。

根据脑科学的研究，人有两套信息加工系统，一套加工言语材料，一套加工视觉材料。如果仅以言语形式呈现新知识，那么视觉信息加工的潜能就难以利用，学生的学习效果便大打折扣。倘若以图文并茂的形式呈现知识，这就意味着出现双重解释（文字解释或图像解释），学生有两次接触信息的机会，且文字与图像可以互补，学生就能建构文字和图像表征的联结，他们的理解就会更深更透。

多媒体课件以图文并茂的形式呈现知识，能把人们加工信息的能力发挥极致，是单一的语言教学难以实现的。^③比如，在学习有关“Weather report”的课文内容时，教师可以首先利用 PPT 呈现各种气候的相关图片，要求学生回忆 sunny, snowy, rainy, cloudy 等描述天气的单词，然后教师要求学生听一段有关天气预报的音频，按要求回答问题。其间，教师提供不同的视频与图像，学生积极举手发言，讨论呈现的内容。在学习有关温度的表达方式后，教师可以呈现海南、哈尔滨、上海等五个城市的照片，为学生提供具体的学习情景，让学生操练

① 王立春. 小学英语教学技能 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2012: 252.

② 同上: 217-218.

③ 程可拉. 中学英语新课程教学论 [M]. 广州: 广东教育出版社, 2007: 223.

如何用英语表达气温，并要求学生仿照课文编写一个 **Weather report**。

多媒体课件图文并茂、动静结合、集声音、文字和图像为一体，让学生感到耳目一新，为英语教学提供丰富的感性材料，为英语学习创设真实的学习情景。一些室内难以创造的情景、难以表演的动作，通过多媒体课件达到了良好的效果。英语课堂不再受到“围墙”的制约，已经成为全球化的大课堂，我们的教学更具趣味性，将大量的信息在较短的时间内传递给学生，提高了教学效率。

4. 实验演示

实验演示主要指教师在英语课堂上通过做实验的方式揭示或说明比较抽象的科学现象或复杂的过程。虽然实验演示法在英语课堂中用得较少，但是若应用得当，会产生出其不意的效果。英语语法知识比较抽象，有时为了让学生更好地理解某些语法规则或加深学生的印象，教师可以借助实验演示法，如利用实验演示法解释英语-ing 分词和-ed 分词的意义与用法。某位英语教师在课堂上做了一个烧水的实验：当水烧开后，教师呈现短语“**boiling water**”，用来描述沸腾的水；当水温降下去以后，该教师又出示短语“**boiled water**”，用于描述沸腾过了的水，并向学生说明此时的水就是可以饮用的开水了。^① 通过该实验，学生切身感受到英语-ing 分词和-ed 分词的区别，加深了印象。

5. 肢体演示

肢体演示是指，教师在教学过程中借助自己的手势、动作、表情、表演等形体手段进行动作演示，帮助学生理解新的语言材料。我国学生学习英语缺乏真实的外语学习环境，教师应该尽可能地多说英语，营造英语学习的良好氛围。但是，毕竟学生的词汇量有限，有时

^① 张耀祖. 课程标准下英语语法教学的定位及策略 [J]. 中小学英语教学与研究, 2006 (8).

未必能理解教师的语言，此时教师可以配上适当的体态语言，帮助学生领会新知识。

美国心理学教授亚瑟 (James J. Asher) 提出全身肢体反应教学法。它主张以口头发号施令、指示并辅以肢体动作示范，帮助学习者了解指令的意义。他认为，学习者接收大量听力信息后，再结合肢体动作反应，他们头脑中的印象更深刻持久。教师通过自身的身体语言将教学中的单词、句型等内容表达出来，使学生不通过母语翻译便能直接理解教师的语言。

肢体演示比较适合英语词汇或短语的教学。比如，在教授 swim、hop、run、jump 等动词时，教师可以做出相关动作；在教授 happy、sad、thirsty 等词汇时，教师可以配上相应的面部表情，让学生加深印象。此外，也可以让师生共同进行肢体演示，比如，在教授新单词 near-sighted 时，教师摘下一位学生的眼镜进行如下对话：

T: Can you see the picture on the blackboard clearly?

S: Sorry, I can't, because I am near-sighted. (学生做出眯眼的动作)

T: Yes. You can't see things far away clearly. You are near-sighted. Please put on your glasses now. (教师把眼镜还给学生)

S: Wow, I can see the picture now! (学生戴上眼镜，表现出很高兴的样子)

通过师生共同进行的肢体演示，大部分学生已经知道 near-sighted 的中文意思。此外，我们还可以通过肢体演示来教授某些语法知识，比如，某位教师在讲授一般将来时，他让一位学生站起来去开门，自然而然地呈现了 be going to do sth 这个表示一般将来时的句型，帮助学生理解该时态的语法概念和具体用法。

6. 简笔画演示

简笔画是由简单的线条等组成的简易图形，寥寥数笔就能勾勒出事物的外形特征。简笔画形简意赅，形象直观，学用方便，广为师生

喜爱，已经成为一种有效的教学方式。

在英语课堂教学中，教师可以根据教学内容、教学对象的特点，选择合适的简笔画，可以按“一物多形”或“一形多物”的方式将学习内容传递给学生。比如，在教授英语现在进行时态时，教师可以在黑板上呈现这样的简笔画（参见图 11-2），同时带有一些文字解说，帮助学生理解现在进行时的意义与用法。

教师在讲述英语介词的具体用法时，也可以借助简笔画，生动形象地呈现具体介词的用法，比如，教师画出下列图画（参见图 11-3），by、at、on 等介词的用法就一目了然了。



图 11-2 现在进行时态简笔画示例

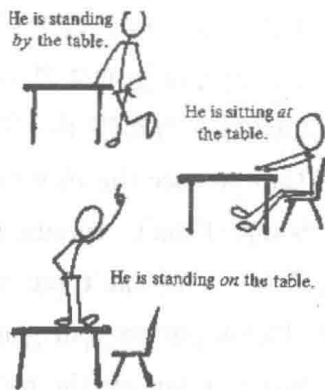


图 11-3 介词用法简笔画示例

五、课堂演示的问题

1. 课堂演示喧宾夺主

课堂演示只是一种教学方式，主要发挥辅助性的功能，便于学生更好地理解和掌握新知识。教师的课堂演示应该有的放矢，为每节课的课时目标服务，在力求生动有趣的同时，应该避免“喧宾夺主”。目前，一些英语教师绞尽脑汁，设计出许多精美课件，但是演示内容

过于花哨，一会儿“Look at these pictures”，一会儿“Let's sing the song”，如同放电影一样，演示的内容一闪而过，学生只关注演示中有趣的内容，却忽视了本节课的教学内容，产生适得其反的效果。

2. 课堂演示泛滥成灾

课堂演示具有诸多显而易见的优势，然而一些英语教师过多使用这种教学方法，多媒体演示几乎到了泛滥成灾的程度。这些英语教师为了体现教学手段的多样化和现代化，在课堂教学过程中大量使用多媒体演示技术，完全放弃了黑板板书，结果加大了信息输入量，降低了课堂教学效果。

3. 课堂演示取代讲解

课堂演示要配上适当的教师讲解，两者不可偏废。然而，一些英语教师向学生展示实物、模型后，不做任何讲解，任学生自由观察，这是一种放任自流的做法。当然，在学生观察的同时，如果教师滔滔不绝地进行讲解，这也是不恰当的行为，因为它压缩了学生思考的空间。课堂演示应该与教师讲解、学生思维有机地结合起来，使三者形成合力。

4. 课堂演示停顿不前

课堂演示的目的是要让学生感知和理解新知识。学生感知和理解后，教师应及时引导他们复述、模仿和操练。然而，一些教师在课堂演示结束后，未能及时地转换课堂活动，而是长时间地停留在课堂演示的过程中，失去了课堂演示的终极意义和价值。

六、课堂演示的要求

1. 演示方法恰当

演示方法种类繁多，教师应该根据教学内容和学生的特点，合理

选择某种方法进行课堂演示。俗话说“得法者事半功倍，不得法者事倍功半。”英语课堂演示也是如此。教师在选择用何种方法进行演示时，应考虑不同年龄、不同认知风格的学生。小学生好奇心强，活泼好动，有意注意短。他们抽象思维弱，所以实物或挂图演示、Flash动画短片比较适合他们。对于逻辑思维比较强、擅于自我思考的中学生，尤其是高中生，教师可以选择复杂的演示方式，比如，让学生分析某些视频材料，以此呈现连续性较强的信息。教师还要考虑教学条件、时间、精力等，创造性地使用简笔画、挂图、实物、多媒体技术等进行演示，提高英语课堂的教学效率。

2. 演示内容必要

英语学习的内容丰富多彩，并不是所有的内容都需要借助课堂演示。教师须根据学生的特点、学习内容的难易程度，决定是否进行课堂演示。若学生的年龄比较小，他们的直观思维能力较强，而学习内容比较抽象或者是他们不熟悉的，此时则需要教师借助演示法，把它们转化成比较简单且熟悉的内容，便于学生理解。另外，在学习抽象难懂的语法知识时，教师可以借助多媒体演示法，将静态抽象的语法知识转化成动态的生活知识，如同上述实验演示中的实例，让学生亲身体验英语-ing分词和-ed分词的意义与用法。

3. 演示时机适宜

每一次课堂演示都要为课时目标服务。教师在演示的过程中，应把握好时机，注意适时、适量，过早、过迟、过长或过多的演示都不会取得预期效果。过早演示会分散学生的注意力，过迟演示难以调动学生的学习兴趣，过长或过多的演示容易引起学生的视觉疲劳。一节英语课的时间是有限的，过长或过多的演示会减少学生在课堂上学习和操练语言的时间。

4. 演示速度得当

课堂演示速度要适中、不宜过快，应由易到难、循序渐进。若演示速度太快，学生会目不暇接，觉得云里雾里，导致“欲速则不达”的后果。教师的演示要做到“绵绵细雨”，不能“倾盆大雨”。在每次演示时，教师应抓住几个关键特征，结合自己的语言，把重点和难点化整为零，化难为易，各个突破，逐步将知识传授给学生。

第 12 章

课堂板书

一、课堂板书的概念

课堂板书是指，教师在教学过程中在黑板上运用文字、符号、图表等向学生传播信息和展示教学内容的一种教学行为方式。它具有概括性、引领性、示范性、生成性等特征。

作为一种传统的教学手段，在日新月异的教学改革中，课堂板书已赋予了崭新的内涵。课堂板书不仅包括文字、符号和图表，而且包括简笔画、色彩，甚至挂图等。

文字、符号和图表是最常用的板书手段。比较而言，简笔画也易于课堂板书，它可以降低教学的难度。比如，在学习有关身体部位的单词时，如果教师利用卡通人物的简笔画，就增强了教学趣味性，改善了课堂气氛，快速达到预期的教学目的。又如，在学习“laugh”（笑）这个单词时，如果采用形体语言来表达并不那么容易，因为教师在课堂中哈哈大笑起来会让学生感到莫名其妙，而且教师自己也比较尴尬。如果教师采用简笔画“^_^”，同时在黑板上书写“He is laughing.”（他在笑。），既简单又明了，学生也肯定会哈哈大笑。如果教师边书写“laugh”边说“You're also laughing.”这样又增强了教学趣味性，调节了课堂气氛。

如果说简笔画是“催化剂”的话，那么色彩就是“兴奋剂”。在一堂课里，让学生始终面对色彩单一的英文板书，难免使学生产生厌

倦感。此时，教师可以发挥彩色粉笔的作用，利用色彩丰富、重点突出、图文并茂的课堂板书，形象地表达所要完成的教学内容，学生会精神振奋，思维活跃起来。

严格地说，挂图不属于课堂板书的范畴，但是英语教师可以把它作为板书的一个组成部分。目前，中小学英语教材中的每篇课文都有配套的挂图，其内容往往都是课文的重点，使用起来既方便又实用。英语教师可以利用现成的挂图，把它作为板书的“前奏”，在上课开始前挂好挂图，并在旁边书写一些单词、句型或问题。这样，一下子就引起了学生的兴趣，学生的好奇心肯定能够促使他们留意挂图的内容，关注旁边书写的内容，为后续的课堂教学开个好头。

二、课堂板书的意义

在课堂教学中，板书不仅是一种创造性的艺术，而且是英语课堂教学中不可或缺的直观教学形式。

课堂板书是一门艺术，是一种展开于空间，表现为静态，感之于视觉，存在于黑板的艺术。精美的课堂板书如同一幅优美的艺术品，书写过程类似画家作画，经过构思——着笔——润色——修改——成画等一系列的过程，达到画龙点睛、别具匠心的效果。它不仅在内容上结构精巧、概括精准、恰到好处，而且在形式上因内容不同和重点不同，各具特色、情趣横生。

课堂板书不仅有利于知识传授、知识记忆、智力开发、能力培养和陶冶情操，而且有利于活跃课堂气氛。同时，课堂板书展现了教师的个人魅力、审美情趣，体现了“教师为主导、学生为主体”的教学理念，是教师根据教学目标和教学内容中的重点、难点和疑点而精心设计的一种微型教案，是教师教学设计的一项重要内容，是优化课堂教学的重要途径，是对教学过程最直观的反映，是教师必备的一项基本教学技能。

课堂板书具有多媒体技术无法替代的独特魅力，在视觉交流、师生互动、情感培养、人性化体现等方面尤其如此。毋庸置疑，多媒体技术能刺激学生的感官，给学生留下鲜明而生动的印象，从而有助于学生更易接受和理解抽象的知识。目前，在许多英语课堂上，只见制作越来越精良的多媒体课件，非常少见传统的黑板板书。多媒体技术能否替代传统的黑板板书？本课题组的看法是，包括多媒体在内的现代教学技术永远是一种“辅助”手段。

多媒体技术是一把双刃剑，使用得当能有效地提高教学效果，使用不当则会适得其反。英语课堂具有语言教学的特殊性，不可能全部依赖多媒体技术。多年来，许多英语教师深切地感受到多媒体技术在英语课堂教学中存在的弊病或劣势，比如，多媒体演示如同播放电影一般，画面一闪而过，学生没有足够的思维和思考时间，缺乏师生之间的交流，严重影响到学生的知识掌握。而课堂板书则不同，它为学生提供了一个认真思考和缓冲思维的空间，加强了师生之间的交流和互动。

三、课堂板书的功能

如果摒弃有色眼镜，公正地来看待课堂板书，我们不得不承认课堂板书具有概括性、引领性、示范性、生成性等独特的功能和魅力。

1. 概括性

概括性，亦称浓缩性。课堂板书是一种高度概括和提炼的艺术，是一堂课的灵魂，被誉为“微型教案”，起着“画龙点睛”的作用。它紧扣教材，短小精悍，紧紧围绕教学重点、难点和疑点，使教学内容化繁为简，由难变易，便于学生理解、吸收和记忆，提高课堂效率。实际上，课堂板书就是一本微型教科书，能勾画出教学内容的结构体系和知识要点，体现教学内容的内在逻辑性，有助于吸引学生的

学习注意力，对课堂教学可以起到提纲挈领、纲举目张的作用。

2. 引领性

在英语课堂教学中，要真正做到“传道有术、授业有方、解惑有法”，唯有实现教学手段、教学方法和教学艺术的优化组合，才能产生优质高效的教学效果。精心设计的课堂板书是一张教学过程和教学内容的导游图，引领学生一步步厘清教材内容的脉络，掌握重点、难点和疑点，促进学生知识结构的建构。同时，让学生在课堂板书的引领下，拓展思维的空间，积极主动地参与课堂教学，达到“随风潜入夜，润物细无声”的教学效果。

3. 示范性

课堂板书是给学生看的，它在给学生提供美的享受的同时，也给他们带来示范作用，尤其是对于刚刚开始学习英语的学生。他们对于英语教材中用印刷体所呈现的英语字母、单词、句子具有极强的新奇感，经常会情不自禁地进行模仿。这时，教师在课堂上板书相关的内容，让学生慢慢熟悉英语书写体，了解其与印刷体的区别。

4. 生成性

富有生命力的课堂板书，是随着教学的进程和学生的学习变化不断生成的。课堂板书的生命力恰恰在于它的生成过程。教师一边讲授，一边板书，在“动”“静”结合的过程中，形成了课堂板书，完成了讲授，为学生理解和掌握教学内容提供了一个认真思考和缓冲思维的空间。

四、课堂板的类型

教学实践表明，千篇一律、囿于固定模式、生搬硬套的课堂板书

势必会令学生厌倦，而新颖、独特、精美的板书设计易激发学生的求知欲望，振奋学生的精神，可以收到意想不到的教学效果。教师在课堂板书的设计与构思方面要依据教学内容和教学实际，力求达到丰富的知识内涵与完美的艺术布局形式的和谐统一，使板书的设计成为一种艺术的创造，充分展现书法美、布局美和结构美。一般而言，英语教学中的课堂板书主要包括形象式板书、提纲式板书、对比式板书、图画式板书、辐射式板书等。

1. 形象式板书

形象式板书通常借助简洁的文字配上线条、绘画等形式，形象地展现画面，揭示教学内容。这种画龙点睛的简洁板书，有利于学生对教学内容进行充分的联想。比如，某位教师在讲授《牛津小学英语》4 A Unit 7 “It’s late”时，设计了以 Time 为主题的板书（参见图 12-1）。

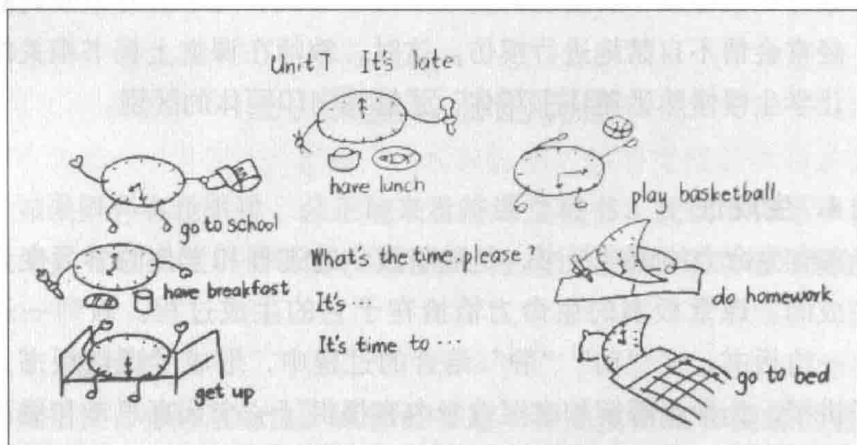


图 12-1 形象式板书示例

在图 12-1 中，这位教师将繁杂的各个时段及对应活动精简为有特征的七个时间。在早晚时段方面，以太阳和月亮的钟表形象加以区分，既便于学生记忆，又激发了他们的兴趣。同时，将太阳、月亮的

钟表形象拟人化, 便于学生接受和喜爱, 让学生充分发挥想象力, 感觉早上六点半躺在床上伸懒腰的那个小太阳就是自己; 当劳累了一天, 晚上九点半时香甜入睡的那个小月亮也是自己。在绘图的旁边, 这位教师有选择地呈现本课的重点句型以及词组 **have lunch**, **watch TV** 等。通过图 12-1 的板书设计, 这位教师不仅帮助学生归纳了教学重点, 而且培养了他们的概括能力。

2. 提纲式板书

提纲式板书是教师根据教学重点内容的内在联系进行高度概括, 用大小括号、编号等进行编排, 以提纲挈领的形式呈现给学生的一个系统, 如《牛津小学英语》6A Unit 7 “At Christmas” 的板书设计 (参见图 12-2)。这种板书的优点在于话题突显, 条理清晰, 易于突破重点、难点和疑点。

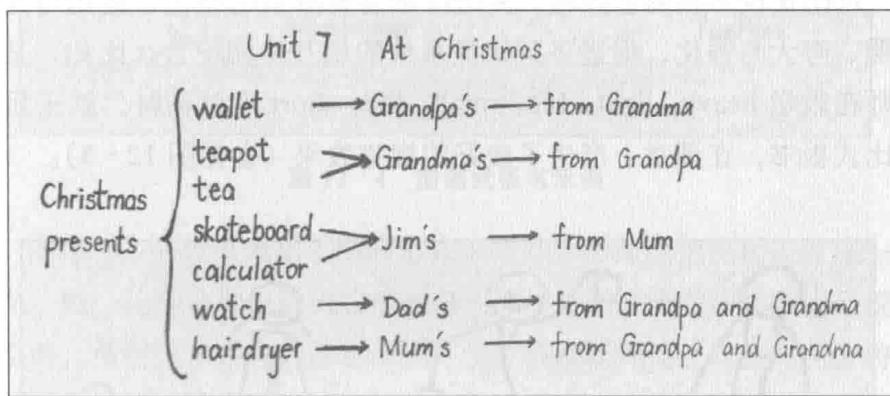


图 12-2 提纲式板书示例

(1) 话题凸显

在图 12-2 中, 板书勾勒了语篇中的人物、礼物及其归属和来源, 概括了语篇内容。板书重点聚焦于语篇中的礼物, 围绕礼物呈现了语篇所涵盖的信息, 使语篇教学活动紧紧围绕话题展开。这样的教学活动, 便于学生从整体上把握语篇, 加深对话题的理解。

(2) 条理清晰

板书巧妙地抓住语篇中的人物、礼物及其归属和来源，将教学内容化繁为简，以较为直观的方式呈现在学生面前，帮助学生形成了清晰的思路，便于学生从整体上把握语篇的主要信息，同时也为学生复述语篇提供了支架，提升了语篇学习的实效。

(3) 易于突破重点、难点和疑点

板书虽然没有直接呈现语言重点、难点和疑点，但却为突破重点、难点和疑点搭建了平台。在教学过程中，教师在梳理语篇思路时，引导学生去理解名词性物主代词的语言意义，感悟它与形容词性物主代词在用法上的差异，这种将语言重点、难点和疑点放在语篇中加以突破的做法，效果要比纯粹的讲解、辨析好得多，因为有意义的理解必定是深刻的。

3. 对比式板书

对比式板书强调差异感，突出特别需要辨别的特征，运用对比与对照、夸大与强化，促进多种知觉系统的相互协调配合。比如，某位教师在教学 heavy, light, big, small, tall, short 等单词时，就采用了对比式板书，在课堂上产生了较好的视觉效果（参见图 12-3）。

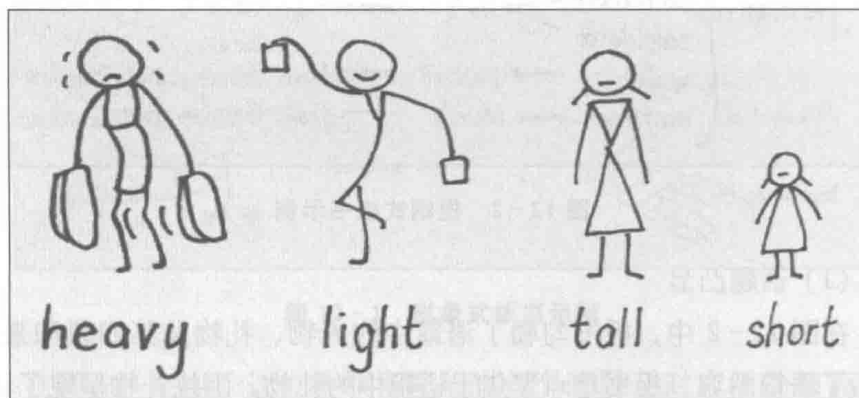


图 12-3 对比式板书示例

4. 图画式板书

图画式板书通常采用快速简洁的简笔画、直观生动的图片有效地创设语言情景，激发学生运用语言的热情，从而使课堂的趣味性、学科的整合性和艺术性体现得淋漓尽致，如《牛津小学英语》5B Unit 8 “At the weekends” 的板书设计（参见图 12-4）。

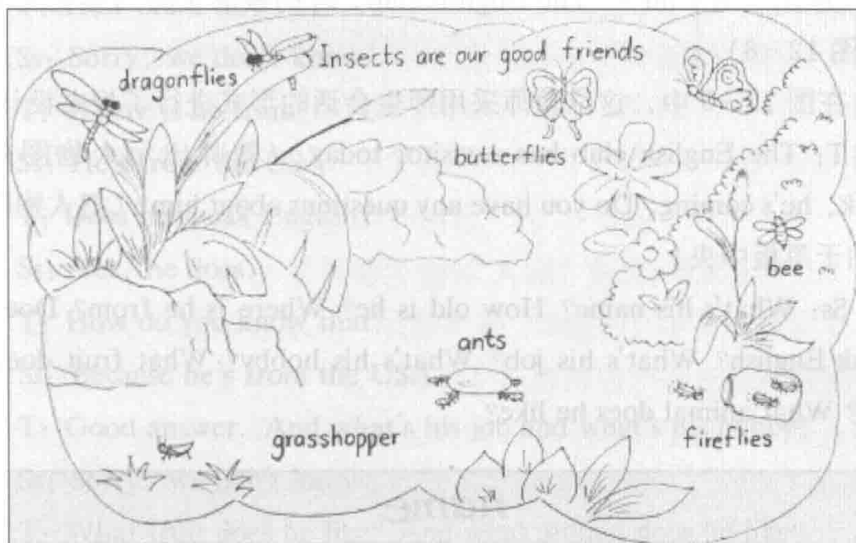


图 12-4 图画式板书示例

图 12-4 的板书采用了图画形式，巧妙、形象地把黑板设计成一个有草、树、花和各种小昆虫的情趣盎然的小公园。当教师将图画呈现于课堂时，便引出了系列的静态单词，学生很踊跃地通过昆虫的主要特征来判断和寻找，边找边学，很快地就产生了亲切感，促进了学生记忆。同时，在呈现、操练阶段，这位教师用简笔画逐步呈现各种昆虫，并对它们进行描述。首先，她在黑板上画出了蚂蚁搬运食物的简笔画，同时向学生介绍其特征：The ants are small, but they can carry big things. They usually work in groups. 在拓展运用阶段，这位教师充分利用板书让学生用新语言介绍各种昆虫的特征，鼓励学生谈谈自己最喜爱的昆虫，并说出理由。这一形象化的板书，激发了学生的发散性思维，使他们在

特定的语言情景中积极主动地运用语言，课堂气氛盎然。

5. 辐射式板书

辐射式板书紧扣某一中心的特点，又称“礼花式”板书。基本特征是思路清晰、逻辑严密、启发性强。比如，某位教师在讲授《牛津小学英语》5B Unit 9 “The English club” 时的板书设计（参见图 12-5、图 12-6）。

在图 12-5 中，这位教师采用师生会话的形式进行了板书设计。

T: The English club has a visitor today. (教师出示人物图片。) Look, he's coming. Do you have any questions about him? (把人物图片张贴于黑板中央)

Ss: What's his name? How old is he? Where is he from? Does he speak English? What's his job? What's his hobby? What fruit does he like? What animal does he like?

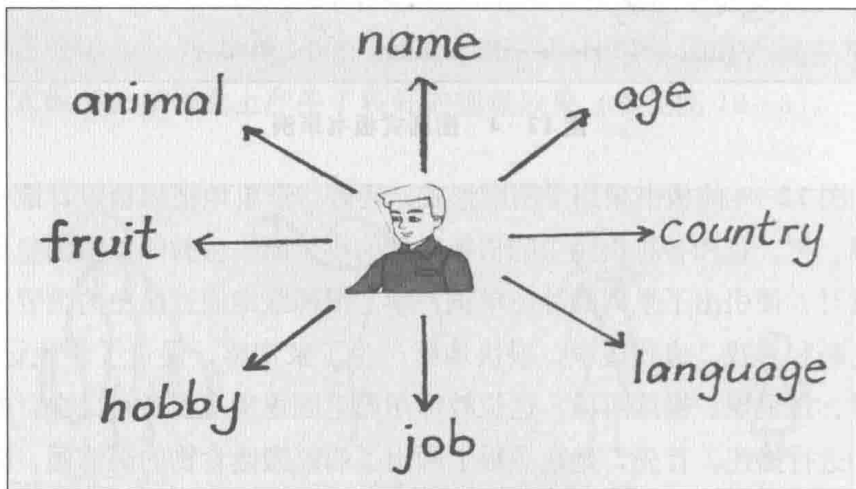


图 12-5 辐射式板书示例

在图 12-6 中，这位教师针对师生之间一系列的问答进行板书设计。

T: Now, listen carefully and try to answer the questions.

(课文听力材料: Hello, boys and girls. I'm Tony White. I'm from the USA. I live in New York.)

T: So, have you got the answers? What's his name?

Ss: Tony White.

T: How old is he?

Ss: Sorry, we don't know.

T: Where is he from?

Ss: He's from the USA.

T: Does he speak English?

Ss: Yes, he does.

T: How do you know that?

Ss: Because he's from the USA.

T: Good answer. And what's his job and what's his hobby?

Ss: Sorry, we don't know.

T: What fruit does he like? And what animal does he like?

Ss: Sorry, we don't know.

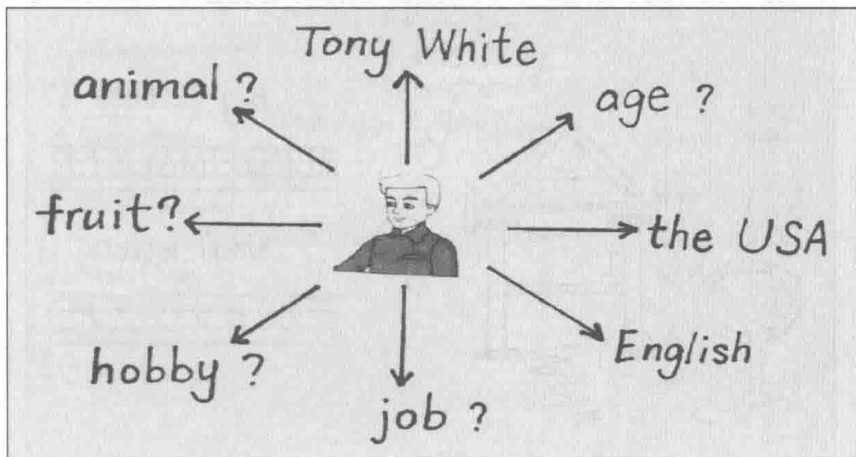


图 12-6 辐射式板书示例

这位教师认为，如果在教学过程中遇到课堂内容比较贴近学生生活实际时，可以尝试让学生根据自己的兴趣自主提问，引导学生主动设疑，自主解疑，内化语篇内容。

五、课堂板书的应用

不同的课型侧重点不同，板书的布局和格调也应“因课而异”。教师应根据课型和教学内容的特点，因地制宜地精心设计板书，使板书产生丰富的表现力和感染力，促使学生在美的享受中学习语言，提高学习效率。

1. 字母教学强调“形义”和“书写”

字母是英语学习的基础，字母教学往往比较枯燥、单一。对于字母教学的板书，教师应侧重两个方面：（1）充分发挥板书的优势，生动、形象地呈现字母的形义，使学生加深对字母的印象，达成对字母的“长时记忆”；（2）利用规范、美观的板书感染学生，给予学生很好的示范，培养良好的书写习惯。比如，某位教师在字母复习教学时进行了如下的板书设计（参见图 12-7）。

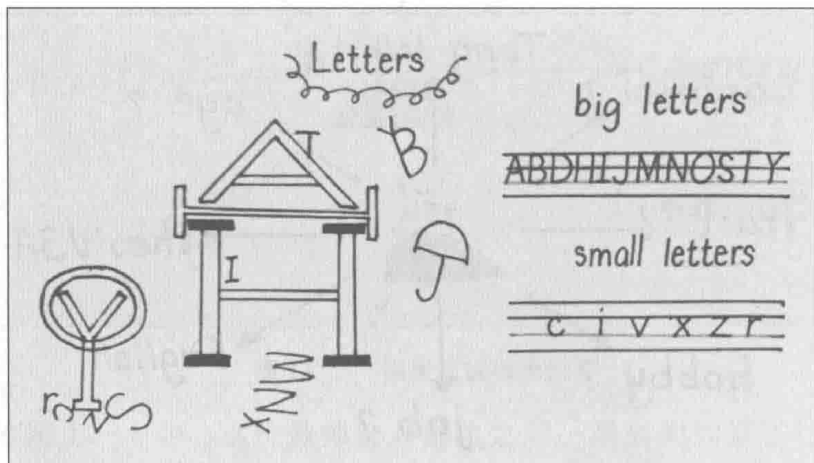


图 12-7 字母复习教学板书设计

在图 12-7 中, 板书分成两个区域: 左边是字母的形义区域, 右边是字母的书写区域。形义区域里卡通的物体造型隐含了各种字母, 生动而有趣地凸现了字母的形; 书写区域强化对字母的规范书写。首先, 这位教师引导学生仔细观察左边的形义区域, 找一找、读一读“躲”在里面的字母; 然后在右边的四线格内找到规范书写的大小写字母; 最后组织学生小组合作, 动手创造新的造型, 在“做一做、找一找、认一认、读一读、写一写”的过程中亲身体会字母的形义和书写, 从而达到对字母的有效掌握。

2. 词汇、句型教学凸现“词架”和“句架”

对于词汇、句型教学, 应该倡导“字不离句, 句不离篇”的原则。此类课型的板书要凸现“词架”和“句架”, 使句型框架和重点词汇一目了然, 便于学生“由词串句, 由句串篇”地模仿、操练, 达成语篇的有效输出。比如, 某位教师在讲授《牛津小学英语》5B Unit 1 “A new term”时进行了如下的板书设计(参见图 12-8)。

这位教师首先要求学生做到“黑板上无‘四线格’, 但是心中装

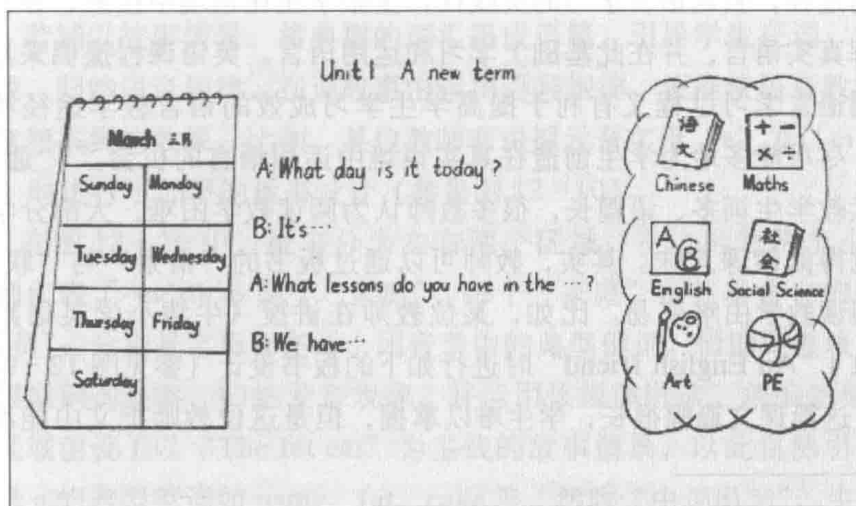


图 12-8 Unit 1 “A new term” 板书设计

有“四线格”（即师生常说的“板无‘四线格’，心有‘四线格’”），注意字母的大小写、字母的位置及标点符号等。这样清晰、美观的板书，不仅能使教学内容一目了然，而且为学生的书写提供了很好的示范。然后，这位教师将板书设计为左、中、右三个板块。其中，中间板块是句型区域，由新句型的句架组成，汇成一个完整的语篇；左、右板块是词汇区域，应用简笔画和单词使得词汇形、义融合。在语言操练阶段，学生用左、右边的“词架”套中间的“句架”，有效操练了新词汇、新句型；图文并茂、结构明了的板书，通过“句架”和“词架”顺畅地帮助学生建构知识的框架。同时，为了既能引导学生正确书写，又能避免书写过程中出现“冷场”，这位教师还在板书时要求学生伸出手指一起书写，并特别强调句首的大写、句尾的标点等。让教师板书的过程真正成为学生巩固语言的过程，又是形成良好书写习惯的过程。

3. 语篇教学搭建“情景”和“联系”

《英语课程标准》（2011年版）提出：“现代外语教育注重语言学习的过程，强调语言学习的实践性，主张学生在语境中接触、体验和理解真实语言，并在此基础上学习和运用语言。英语课程提倡采用既强调语言学习过程又有利于提高学生学习成效的语言教学途径和方法，尽可能多地为学生创造在真实语境中运用语言的机会。”^①通常，阅读教学生词多、语篇长，很多教师认为阅读教学困难，大部分学生也觉得阅读课乏味。其实，教师可以通过板书的“情景”与“联系”使阅读教学由难变易。比如，某位教师在讲授《牛津小学英语》5B Unit 4 “An English friend” 时进行如下的板书设计（参见图 12-9）。

这篇课文篇幅很长，学生难以掌握，但是这位教师把文中能准确

^① 教育部. 义务教育英语课程标准（2011年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2012：5-6.

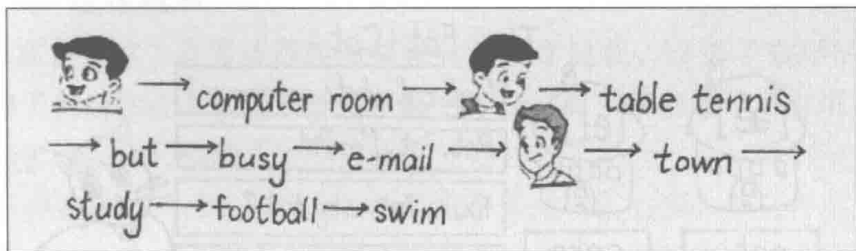


图 12-9 Unit 4 “An English friend” 板书设计

反映教学内容的关键词语作为板书一一呈现，使得这篇课文的阅读理解变得容易起来了。这样做的优点是紧扣内容，突出重点，给学生以完整的概念，富有启发性，同时可以实现整体感知。这一个个关键词串起了本篇课文的“脉络”，借助“脉络”之间的“联系”，学生能由词串句，由句串篇，到了最后的输出环节，这位教师欣喜地看到，大部分学生已能轻松快速、满怀自信地复述课文了！

4. 语音教学彰显“例词”和“规律”

语音是听、说、读、写的基础，也是英语教学中的重点和难点。若教师反复灌输语音规则，学生会感到枯燥乏味且难以记住，效果不佳。若辅以故事情景，将典型的词汇串成语篇，引导学生在词、句中寻找、归纳语音规律，在说故事中运用语音规律，便能使语音教学收到意想不到的效果。比如，某位教师在讲授元音字母“a”发 [ei] 和 [æ] 时进行了如下的板书设计（参见图 12-10）。

在图 12-10 中，板书分为左右两个区域。左边画着两个小屋，分别代表了 /ei/ 和 /æ/ 两个“家庭”，每个“家庭”都住着各自的家族“成员”，分别是字母 a 在开、闭音节中的典型例词。借助此模块，学生根据例词观察、归纳发音规律，并运用该规律拼读、创编新单词；右区域创设了以“*The fat cat*”为主线的故事情景，以此自然引出含字母 a 的典型单词如 *name*、*fat*、*cake* 等，然后“由词串句”，生成一首朗朗上口的小歌谣。借助此模块，学生在富有节奏的歌谣吟诵中训

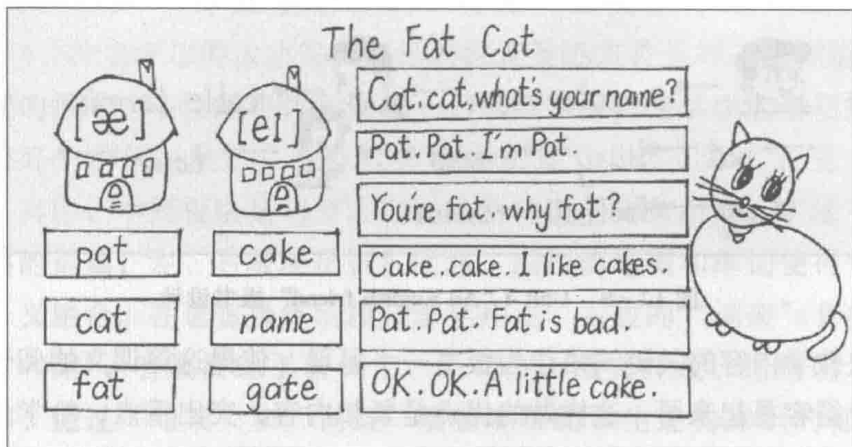


图 12-10 元音字母“a”发音教学的板书设计

练辨音和发音，增强语感，进一步巩固语音知识。在此基础上，这位教师还注意引导学生充分发挥创造力和想象力，搜寻更多的含字母 a 的单词，并创编故事，激发学生自主运用语音规律的热情。这样的板书显然彰显了“例词”和“规律”，揭示了其内在的语音规律，学生在寻找规律、运用规律中学习语音知识，有效增强了自主学习的能力。

六、课堂板书的问题

近年来，教师对板书的热情正在下降，似有一种“廉颇老矣”的感觉。研究表明，目前英语课堂板书存在下列主要问题。

1. 零板书

随着多媒体技术在英语教学中的广泛应用，课堂板书少人问津，普遍受到冷落，甚至被完全抛弃，出现了“零板书”情况，理应呈现的板书常常被多媒体、板贴等代替。课堂板书几乎成了一种美好的回忆。

2. 轻视板书

在备课时，许多英语教师都设计了教学过程，安排了教学活动，预留了课后作业，但是却忽略了板书设计，似乎板书成了可有可无的“鸡肋”或“附加品”。

3. 随意板书

随意板书的具体表现是：(1) 盲目书写板书，想写就写，缺乏针对性，从不考虑是否需要板书，需要板书哪些内容；(2) 板书内容杂乱无章，过于繁杂，条理不清，如同胡乱涂鸦，学生难以理解和把握；(3) 不注意板书的呈现时机；(4) 随意增加、删减和改动。

4. 形式呆板

课堂板书应针对不同的课堂类型、课时目标、教学内容和教学要求，采用不同的板书形式，让其产生不同的效果，最终为英语课堂教学服务。然而，许多英语教师总是年复一年、日复一日、千篇一律地采用一种固定的板书形式，令学生感到呆板、机械，味如嚼蜡。

七、课堂板书的要求

“善歌者使人继其声，善教者使人继其志”。精美的板书似诗如画，让学生在启迪中陶冶爱美审美的情操；精美的板书似潺潺流动的溪水，让学生透过清澈的溪水，觅尽水底最美的景致；精美的板书似甘甜的果实，让学生品尝那成功的喜悦。

英语教师应不断学习、探索、实践和总结，在课堂板书时集知识性、创造性、艺术性和整体性为一体，根据课堂类型、课时目标、教学内容和教学要求，高度概括教学内容，做到简洁、规范、美观、正确和适时。

1. 简明扼要

课堂板书的内容要简明扼要。教师在备课时，要透彻分析教材内容，抓住最本质、最主要的内容。课堂板书具有概括性、提示性和总结性的特征，应以呈现重点内容为原则，做到少而精，以简驭繁，重点突出，线索分明，集中反映所学内容的精华，便于学生记忆和笔记，切忌繁而杂。

2. 书写规范

课堂板书的书写要规范、工整，符合英语字母的书写规则，笔顺正确。书写的位置、字体的大小（一般以后排学生看清楚为准）、字体的颜色、笔迹的精细、间距的宽窄、排列的次序、标点的运用等细节问题，都要周密考虑。同时，要注意板书字迹、线条、布局的艺术性，给学生以新颖、美观的感觉。

3. 结构美观

结构美观是课堂板书的一项重要内容。板书结构是否科学合理直接关系到板书的功效。结构美观是指，对板书文字、图表等进行合理的安排，充分利用黑板有限的空间，使整个板书紧凑、匀称、协调、美观大方。板书内容要疏密适当，不能过于繁杂拥挤，凌乱无序的板书不仅对教学无益，还会干扰学生的学习，降低他们的学习效率。同时，板书的大小要依据黑板的大小、教学空间的大小、学生人数的多少等加以调整。通常，应该将主要内容置于课堂板的中间位置，辅助内容放在两边，以利于随时更换新的内容。

4. 内容正确

课堂板书具有帮助学生构建知识框架的功能，必须准确地呈现知识，不能出现知识性错误，做到用词准确，做到知识性和艺术性相统一。

5. 把握时机

课堂板书要把握好时机,对于何时板书主题、何时板书重点、难点和疑点、何时板书练习题、何时增加内容、何时删除不需保留的内容等,都应事先做好统筹安排。过早板书或过迟板书都起不到应有的效果。一般而言,面对小学生,教师可以先写后讲或边写边讲;对于中学生,可以先讲后写或边讲边写。启发思维的内容应在讲解之前板书,结论性的内容则应在学生充分思考或讨论之后板书。

第 13 章

课堂活动

英语学习具有很强的实践性特征，无论是语言技能和语言知识的掌握，还是积极的情感态度、学习策略和文化意识的形成，都要依托具体的课堂活动。从某种意义上说，学生学习英语的过程就是参与和完成各种活动的过程。

因此，英语教学必须“强调语言学习过程，重视语言学习的实践性和运用性，尽可能多地为学生创造在真实语境中运用语言的机会。鼓励学生在教师的指导下，通过体验、实践、参与、探究与合作等方式，发现语言规律，逐步掌握语言知识和技能，不断调整情感态度，形成有效的学习策略，发展自主学习能力”。^① 英语教师必须了解课堂活动的基本要素，从活动目标、类型、层次、形式等方面综合考虑、设计和组织课堂活动，使课堂活动能相互累积、互相促进，从而真正提升学生的综合语言运用能力。

然而，在英语教学实践中，几乎没有人会否认英语课堂活动的重要性，但是由于对课堂活动缺乏系统认识，教师开展的许多课堂活动不能很好地帮助学生达成学习目标，而有的活动不仅无助于实现课堂教学目标，甚至对课堂教学目标起到了干扰和阻碍作用。因此，分析和研究英语课堂活动概念、意义、分类、要求等有积极的现实意义。

^① 教育部. 义务教育英语课程标准（2011年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2012：4.

一、课堂活动的概念

对每位教师来说，课堂活动是一个非常熟悉的概念。但是，综观各类英语教育文献，很难看到明确的界定，似乎大家都将它看作是一个不言自明的概念。笔者认为，课堂活动是教师为了实现某一特定教学目标而设计的任务，如听、说、读、写、画、唱、演等。

二、课堂活动的要素

课堂活动由若干要素构成，了解课堂活动的基本要素，有助于我们更好地开展课堂活动。综合有关研究（如 Richardson & Lockhart, 1996 等^①），英语课堂活动通常包括以下要素：

1. 活动目标 (Purpose)，即为什么要设计活动，活动的目的是学习语言知识，还是训练语言技能。
2. 活动程序 (Procedures)，即活动的步骤，学生完成活动需要哪些环节或步骤，先做什么、后做什么。
3. 活动材料 (Resources)，即学生和教师为了完成教学活动要用到的材料。主要包括两大类：语言材料和活动所需要的其他图片、音频、视频材料，等等。
4. 活动的难度 (Demands)，活动对学生知识、认知等的要求程度，活动适合什么程度的学生。
5. 活动人员与分组 (Participants & grouping)，学生是独立完成该活动，还是开展配对活动、小组活动和全班活动。
6. 活动的时间 (Time)，学生花多少时间来完成该项活动。

^① Richards, J. & Lockhart, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

7. 活动的结果 (Outcomes), 是指一项活动应当产生的成果形式, 如阅读后复述、听一段材料后完成表格、口头汇报调查结果等。

8. 活动评价 (Assessment), 即活动完成以后, 用什么方式来评价学生活动开展的情况。

9. 活动顺序 (sequence), 一项活动在整个课堂活动中的排列顺序。

以上是英语课堂活动的基本要素。实际上, 要有效达成课堂教学目标, 教师在设计和组织课堂活动时, 除了要考虑上述基本要素, 还应考虑活动的类型。

三、课堂活动的意义

1. 体现语言的交际性特征

语言是交流的工具, 而交际是一种活动。著名外语教学法专家叶斯帕森的一句名言: 外语教学的首要条件是要尽可能地让学生接触外语、使用外语。学习外语像游泳一样, 学生必须浸在水中, 而不是偶尔沾沾水……叶斯帕森的这句话非常生动地揭示了外语学习的交际性和实践性特征。英语是一种语言, 是用来进行交际和沟通的工具, 而不是一门知识, 仅靠传授和讲解是无法掌握语言的。只有通过大量的语言训练和言语交互活动, 才能让学生感受和体会言语交流的特征和技巧, 并在此过程中将教师传递的语言知识转化为用英语表情达意的能力。

2. 增加语言实践的机会

我国学生缺乏自然状态下的英语学习环境, 学习和使用英语的机会只限于课堂。因此, 英语教学的主要任务之一, 就是为学生创设英语语言环境, 提供大量语言实践的机会, 让学生体验英语的实际运用。开展丰富多样的英语课堂活动, 可以最大限度地让每一位学生都

参与到活动中，在活动中锻炼自己的综合语言运用能力。

3. 提高英语学习的兴趣

在外语学习环境下，教材是学习内容的主要载体，但是静态的教材既难以体现语言交际生动活泼的本质，又容易将语言学习演变为教师的单向知识灌输和枯燥乏味的知识操练，而将教材内容按其交际原貌活化于课堂，形成不同层次、不同性质、不同形式的活动，让师生共同投入，彼此协商，互相交流，可以让学生感受到团队的精神和友谊，转变学习方式，提高英语学习的兴趣和热情。

四、课堂活动的分类

课堂活动有不同的类型，了解课堂活动类型有利于教师有意识地安排全面、多样的活动，适应不同学生的特点，满足其多样化的学习需要，促进每位学生的发展。课堂活动可以从多个角度分类。

1. 根据活动目的分类

研究者根据活动目的对其进行了分类。王才仁（1996）将课堂活动分为三类：呈现活动（*presentation activities*）、练习活动（*practice activities*）和交际活动（*communicative activities*）。^①

- 呈现活动，即呈现新学习内容的活动。
- 练习活动，即围绕新内容展开的操练活动。
- 交际活动，则是运用新知识和技能，进行自由表达的活动。

这一分类是从教师的角度表述的，从学生的角度看，可以改述为感知活动、练习/操练活动和交际/运用活动。从学习心理看，三类活动在教学程序上依次进行，而在认知难度上依次递进，前者是后者顺

^① 王才仁. 英语教学交际论 [M]. 桂林: 广西教育出版社, 1996.

利进行的基础。在英语课堂教学中，三类活动缺一不可。

理查森和洛克哈特（Richardson & Lockhart, 1996）也做了相类似的研究，他们根据课堂活动目的，将活动分为以下几类：

- 呈现型活动，即首次呈现新的学习材料的活动。呈现活动可用于引入和澄清新的学习项目，如词汇、语法、功能、语篇特征、学习策略等。

- 练习型活动，即要求学生练习和使用新呈现的学习内容的活动，如要求学生开展对话，练习刚接触到的句型、语法，通过阅读课文的活动训练阅读技能。

- 理解型活动，旨在帮助学生理解书面和口语文本。理解有不同的层次，如表层理解、深层理解、评价性理解等。

- 应用型活动，要求学生创造性地使用学过的知识和技能。学生需要将学过的知识和技能综合起来，应用于新的情景，或将新学的文本内容与自己的实际生活相联系。

- 策略型活动，用于训练和培养学生的学习策略。比如，通过让学生做有关单词的前缀、后缀等的练习，培养学生猜词的学习策略。

- 情感型活动，指那些旨在提高学生学习和兴趣动机，改进课堂气氛的活动。

- 反馈型活动，用于为学生提供学习反馈的活动，如写作课中，学生独立写初稿后，教师安排对子活动，互相批改作文。

- 评价型活动，用于评价活动或课时目标的达成情况。^①

可以看出，在上述两种分类中，第一种分类比较简约，指出了英语课堂活动的三种基本目的，即呈现、练习和交际。第二种分类较为全面地区分了英语课堂活动的目标，但几种活动之间有一定交叉，如理解型活动、策略型活动和情感型活动既可以是练习型活

^① Richards, J. & Lockhart, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

动，也可以是应用型活动或评价型活动。教师在组织课堂活动时，要明确课堂活动应服务的多种目标，使各类教学目标都有相应的课堂活动得以落实。

2. 根据活动组织形式分类

根据组织形式，活动可分为个体活动、小组活动和全班活动。

个体活动常有两种做法：一是所有学生都参加，但各自独立进行活动，如教师提出问题后，学生默读课文，寻找答案；二是一个学生参与，其他学生旁观，如教师对学生个别提问。个体活动的主要目的是：通过复习引入新课；检查学生对所学知识和技能的掌握情况；通过这种方式进行示范；给学生展示自我的机会；巩固新课，等等。

小组活动，包括两人配对活动（pair work）、三人或三人以上的小组活动（group work），活动小组的人数不宜过多，否则会影响活动效果。我国中小学的班级规模往往比较大，开展小组活动可以使每个学生都有开口说英语的时间和机会，对提高学生的口语及交流能力有很好的作用。而且在小组活动中，大家集思广益，头脑风暴，开拓思路，相互学习。小组活动还有助于使那些性格内向、腼腆的学生消除心理障碍，不必因为担心在全班和教师面前犯错而不敢开口说英语。分组时需要根据活动的需要，考虑学生的能力水平、兴趣爱好等，比如，鉴于学生不同的能力水平，分组时需要考虑是异质分组，还是同质分组。

全班活动，即全班一起参与的活动，其最大特点是节省时间，容易激发学生的学习兴趣，活跃课堂气氛，从而形成课堂活动的高潮。常见的全班活动形式如竞赛、游戏、猜谜、讨论、辩论等。

综上所述，个体活动、小组活动和全班活动各有其优势，在许多时候，三者不能够完全分开。教师应发挥各种活动的优势，将三种活动交叉进行，以求课堂活动的最佳效果。

五、课堂活动的要求

根据外语学习过程、外语学习者的心理特点及我国英语教学的实际，课堂活动的组织应达到下列要求。

1. 活动指向明确

课时目标是课堂教学活动的出发点和归宿，它支配、调控着整个教学过程。因此，课堂活动要有明确的目标指向，教师要明确每项活动指向的目标，如语言知识目标（语音、词汇、句型、语法）、语言技能目标（听、说、读、写）、情态态度目标、学习策略目标或文化意识目标；是要做机械性训练，还是让学生参加有意义的活动，学习运用所学语言？是做开放性活动，拓展学生的语言能力，还是完成一个真实任务，在实际生活中运用语言？否则，课堂就会像开无轨电车一样，课时目标成了空中楼阁。例如，某位教师在教授有关图形的单词（circle, square, rectangle, diamond）后，设计了这样一个活动：让学生用教师给出的图形拼成一幅画。学生七嘴八舌，各抒己见，在整个活动过程中很少使用英语交流，花了近十五分钟时间才完成任务。当教师想让学生用句型 *How many circles/squares can you see in the picture?* 进行问答对话时，下课铃声已经响了。这节课中，拼图活动是为语言活动服务的，却喧宾夺主，浪费了宝贵的教学时间。

上面这个例子也告诉我们，组织课堂活动要处理好有趣与有效的关系。有趣的活动可以调动学生学习的积极性，但活动不能只图表面热闹和有趣，要保证课堂活动的成效，教师还必须在课堂活动的目标指向性与趣味性之间取得某种平衡，不能顾此失彼。

还需要注意的是，有的活动虽然包括了课时目标的主要内容，但是活动没有将学生的关注点聚焦在课时目标的有关方面，这样的活动效果也会打折扣。例如，在上海牛津版《小学英语》3 B Module 3

Unit 2 “Colors” 第一课时的教学中，教师确定的课时目标是：“掌握单词 rainbow, sky, sea, mountain, river 的读音和含义，并能正确融入句型中使用；能用 What color is/are _____? It's/They are _____ . 描述大自然的色彩。”学习本课前，学生已经掌握了各种颜色的表达。针对 river，教师设计的操练活动是让学生完成以下填空：A river can be _____ . A river can be _____ . Sometimes it can be _____ . Sometimes it can be _____ . 该项活动虽然让学生用到了目标词 river，但空格处要学生填写的却是表示颜色的词，在一定程度上会偏离了目标词。

要做到教学活动目标明确化，教师首先要对课时目标做到心中有数，针对课时目标设计活动；其次，在设计每项活动时，要全面考虑教学的需要和学生的实际情况，遵循课时目标来制定每项活动的目标。

2. 活动形式多样

活动形式单一，会使学生觉得单调乏味，减弱活动的凝聚力和吸引力，使学生疲劳；活动形式灵活多变，可以不断地给学生新鲜刺激，引发其学习兴趣。活动形式多样也是学生的学习风格所要求的。学生的学习风格具有较大的差异性，这就要求多样化的活动形式，以满足不同学习风格的学生的需要。

(1) 学习的感知模式与活动形式

心理语言学往往从“学习的感知模式”角度分析语言学习者的学习风格。通常，学习者有四种学习感知模式：

- 视觉学习模式 (visual learning)，如阅读、看图表等。
- 听觉学习模式 (auditory learning)，如听录音、听人讲解。
- 动觉学习模式 (kinesthetic learning)，一般指全身投入到学习环境中的学习方式，如戏剧表演、用动作或手势演示……
- 触觉学习模式 (tactile learning)，例如，写、画、做实验等。

学习者往往以某一学习模式为主，这些学习者分别被称为视觉型学习者、听觉型学习者……随着学习者年龄的增长，他们的学习模式往往变得混合。

实验表明，学生在动觉学习模式、触觉学习模式和视觉学习模式下的学习效果较好。随着他们年龄的增大，混合学习模式的学习者取得的学业成就往往大于单一模式学习的学习者，因为他们可以处理通过各种方式呈现的信息。

一般来说，学习感知模式的区别仅仅是程度上的区别，从严格意义说，没有哪个人属于某一种模式。但是，如果教学内容和教学方法长期以某种模式进行，就会使学生的学习风格发生严重偏移，从而给学习带来不利影响。我国英语教学在这方面有着深刻的教训。我国传统的英语教学侧重语法结构的分析、语言知识的记忆，侧重通过阅读来吸收语言信息，缺乏语言听说活动以及体验性和实践性的语言学习活动，结果导致了学生的英语“聋哑症”。现在，英语教学中增加了大量的听说活动，学生的英语“聋哑症”得到了很好的纠正，却又有矫枉过正的迹象。由于英语读写活动不足，导致学生英语听说能力有了很大提高，但是英语读写能力没有及时跟上。可见，英语教学中学习活动安排不当，一方面不利于学生英语运用能力的提高和发展，另一方面容易使学生形成了片面的学习风格，对他们日后的外语学习带来不利影响。因此，教学中应安排形式多样的活动，如听、说、读、写、画、唱、演等，具体还可以包括：听故事/对话、听音配对、听画、朗读、对话表演，看图问答、解决问题、写短语、描述、看图填空等，最大限度地吸引学生的注意力，调动其学习的内动力。

(2) 认知方式与活动形式

认知方式是人们认识语言学习风格的另一个方面。从认知方式的角度看，可以将学习者分为“场独立型和场依存型”。这里的“场”，指的是环境。“场独立型学习者”的独立能力较强，属于分析型学习者，具有较好的推理能力和分析问题的能力，擅长掌握抽象的、事实

性的和客观的材料，在正规的课堂学习情景中具有优势，在高级阶段的阅读和写作方面的成绩尤为突出，但是社会交往能力较弱。“场依存型学习者”受环境的影响较大，喜欢整体上认知，善于与人交往，喜欢结构清晰的、与他们的经验和兴趣相联系的内容和活动，属于感性学习者。这种风格的学习者易于获得自然的语言输入，有利于提高口头语言交际能力。

英语学习活动的安排要以学生的英语学习过程和学习特点为基础，尽量关照到各种学习风格，使学生既能发扬自己学习风格的长处，又能弥补其不足。既要有个人独立学习的活动，又要有配对活动、小组活动和团队活动。配对活动、小组活动和团队活动能鲜明地反映语言的交互性特征，促进信息和知识的分享和交流，同时又有利于培养合作精神。因此，近年来它们受到了广泛重视。但是，如前所述，学习者的学习风格有很大差异，有些人比较适合合作学习，有些人则擅长独立学习。但是，过于偏重合作学习容易使学生失去独立思考的机会，使他们养成对学习伙伴的依赖性和学习的惰性。

3. 学生广泛参与

开展课堂活动的一个主要目的是为学生提供语言实践的机会，我国很多地方班级规模较大，不利于课上学生进行练习。因此，活动的设计要尽量让每位学生都能参与其中。

在设计课堂活动的时候要注意，教师不能只和某位学生进行一对一的交流，因为当教师与某位学生进行一对一交流，或者与班里少数几位学生对话时，大多数学生都处于无所事事的观望状态，课堂效率自然难以提高。例如，在学习“Go Straight On”一课时，某位教师在操练主要句型时，邀请了一位学生到讲台前面，教师发指令，该生做相应的动作。由于教师没有对其他学生提出明确的活动要求，他们似乎成了课堂的“旁观者”，毫无参与的热情。而另一位教师采取的方式是：请一位学生到讲台前背对大家，教师将一“宝物”（本课的

单词卡)藏到某位学生的书桌内,然后在教师帮助下,全班学生使用 Go straight on. Turn left. Turn right. 等指令语指挥这位学生“寻宝”。课堂气氛热烈,全班学生都在使用本课的新句型,教学效果比较显著。^①针对同样的内容,两位教师设计的活动有所不同,学生的参与面也出现了明显的差异。

教师还应注意,课堂活动也不应成为那些成绩好、胆子大、表现欲强的学生的特权,而让其他学生置身事外。

4. 活动循序渐进

语言学习是一个循序渐进的过程,因此课堂活动出现的顺序应符合学生的认知发展规律和语言学习规律,应按照由易到难、由简到繁的顺序进行,在内容和形式上体现一定的层次性和递进性。例如,新知识的学习活动要按语言知识、语言技能、语言使用的顺序逐步展开;语法规则的学习活动应在语法规则的应用活动之前;准确性表达在流利性表达之前;接受性、输入性的听、读活动应在表达性、输出性的说、写活动之前;单项技能训练应在综合技能训练之前。

然而,在教学实践中,由于对不同活动的认知要求和语言要求缺乏仔细的分析与把握,有些教师开展课堂活动的顺序不尽合理,影响了教学效果。较为常见的情况是,课堂活动始终停留于同一认知层次,特别是理解层次。他们往往针对同样的教学内容,设计多项活动,对学生进行语言训练,但这些活动都停留在同一认知层面,导致表面上学生参与活动的面广,课堂气氛活跃,但这些活动对于扩充学生的语言知识,增加学生的语言输入,提高学生的语言表述能力帮助不大。比如,在上述 3 B Module 3 Unit 2 “Colors” 的课例中,整节课的学习都停留在理解层面。应该说,必要的语言学习是语言运用和自由表达的前提,扎实的语言训练活动有助于培养学生语言表达能

^① 廉小霞. 谈小学英语课堂活动设计的有效性 [J]. 甘肃教育, 2012 (5).

力。但是，如果课堂活动的认知要求停留于较低水平，长此以往，不仅学生的英语运用能力难以提高，其思维发展也会受到制约。

另外一种常见的现象是，课堂活动的难度倒置。例如，在课文学习的拓展训练阶段，有些教师依次安排如下三个活动：分角色采访、辩论和根据课文填空并复述课文。显然，掌握课文基本内容并复述课文是辩论的基础，上述第一个、第二个活动与第三个活动出现明显的难度倒置。在语言知识的学习和应用中也有这样的情况：有的教师在学生缺乏完成活动必要的语言基础和有关资源之前，就要求学生进行活动。很难想象，没有学过疑问句的学生，如何能用英语询问电话号码或打听道路。

5. 创设活动情景

语言是人们交流的工具，而语言的交流不能缺少话语的情景。将语言置于一定的情景中，能够让人们更加容易理解语言的作用和意义。学生学习英语的目的是学会用英语进行交流，情景是语言活动的依托。在英语课堂活动中，英语教师应该尽量地将语言学习置于一定的情景中，使学生很容易地就融入活动中，对英语形成一种真实、具体的感受。情景创设要注意以下两点。

(1) 情景要有意义

真实的语言交流是建立在信息差 (information gap) 的基础上的，即人们在掌握信息方面存在的差距。由于这种差距的存在，人们才能进行传递和交流信息的言语活动。“活动情景要有意义”是指，在课堂活动的参与者之间有需要沟通和交流的信息，情景中进行的会话交流对彼此双方都是有必要和有意义的。信息差使学生感到有交际活动的必要，他们便会主动地参与其中，以获取所需要的信息。例如，学习句型 *How are you? Fine, thanks.* 时，如果一直让学生开展配对活动或小组操练，对话就会缺乏意义。如果教师设计“stop, go”的游戏，让学生在音乐声中走下座位，音乐停止后，该学生必须用所学的

句型对他（她）周围的同学进行问候，这样既避免了枯燥的机械操练，又让学生感受到交流的必要性，从而乐于在活动中练说英语。

(2) 情景尽可能真实

活动是进入真实世界交际前的预演，活动体现了使用语言进行交际的技巧，包括技巧的获得和技巧的使用。^①这意味着，课堂活动应体现真实性。教师创设的情景要贴近现实，要从学生的现实生活和已有生活经验出发，这样才能引起学生的共鸣，触景生情，从而在交流讨论时有话可说，有效运用所学语言，共享生活经验。

例如，在学习有关指路的词汇和句子表达时，教师可以绘制一张学校周边的简易地图，把学校周边的几条主干道和主要地点绘入其中，让学生思考如何表达从地点 A 到达地点 B、地点 C 的路线，然后小组交流，编写对话并表演。由于是学生自己学校周边的地图，学生对地理环境比较熟悉，对活动感兴趣，每个学生都会积极投入，有利于培养学生结合实际用英语表达自己的能力以及解决身边真实问题的能力。

6. 提高交际能力

从活动目的来看，呈现活动、练习活动和交际活动是一节课最基本的三种活动类型。然而，在教学实践中，前两类活动通常都会受到教师的重视，而交际性活动常常在课堂中缺失，这不利于学生语言运用能力的提高。仍以上海牛津版《小学英语》3 B Module 3 Unit 2 “Colors” 第一课时的教学为例。这节课的教学环节是：首先，通过唱歌曲 *The rainbow* 来呈现 *rainbow*，并通过 *What color is the rainbow? The rainbow is ...* 的问答导入新课。接着，教师分别引入 *sky*, *sea*, *mountain*, *river* 等单词，并采用类似的方法对这些单词进行操练。比如，对 *sky* 的操练是：*The sky can be blue. The sky can be grey.*

^① Nunan, D. 交际课堂的任务设计 [M]. 北京：人民教育出版社，2000：59.

Sometimes it's black. Sometimes it's red. The sky is colorful. Nature is wonderful. 对其他单词的操练则是用其替换 sky, 并对颜色做相应调整。最后, 教师伴着音乐有表情地完整地朗读一遍对这些事物的描述, 学生四人小组朗读并汇报。可见, 除了呈现活动和操练活动以外, 这节课没有开展交际活动。在结课环节, 教师也没有设置情景, 要求学生采用学过的单词、句型描述身边的事物, 表达自己的观点、喜好等。

7. 活动掌控有序

活动掌控有序是指, 尽管课堂活动形式众多, 但是课堂仍然保持良好的秩序。由于目前不少学校是大班教学, 学生人数多, 小组数量也多, 在开展课堂活动时, 教师往往无法深入到每个小组, 也无法监控每个小组的活动情况, 给对活动不感兴趣的少数学生提供了讲闲话甚至吵闹的机会, 影响课堂活动的效果。为此, 要使活动有序, 教师不仅需要具备设计课堂活动的的能力, 而且需要具备良好的活动组织能力和管理能力。教师应注意以下三方面。

(1) 教师要明确并很好地承担自身在课堂活动中的角色

在活动前, 教师要讲明活动目的、要求、方法、步骤, 教师指令要清楚, 易于学生理解, 给学生准备的时间。在全班学生做活动前, 教师应该与一组学生, 或者与一名学生演示一下, 以便使大家明白如何进行活动; 在活动中, 教师应在教室四处走动, 扮演调控者和指导者的角色, 帮助小组成员完成活动; 在活动后, 教师做好总结, 给学生以鼓励性的评价。实践证明, 秩序是成功的保障, 只有秩序好了, 才能有效地完成教学任务。^①

(2) 教师要帮助学生形成良好的活动规范

教师要帮助学生形成良好的活动规范, 以保证活动有序, 有效利用

^① 王海峰. 英语课堂活动的有效性设计 [J]. 教学与管理, 2009 (6).

课堂教学时间。比如，在操练对话时，让学生养成互换角色操练的习惯。开展小组活动时，小组角色的分配常常容易出现问题的，尤其是在小学英语课堂活动中。例如，在上海牛津版《小学英语》4 B Module 1 Unit 2 “The blind brothers and the elephant”的教学过程中，在学习故事以后，某位教师布置了分角色扮演或朗读的活动，结果到了小组汇报的时间，有的小组还在为谁来扮演哪个角色争论不休。其实，该教师应在活动前帮助学生落实好角色的分配，或者责令小组长负责分配角色，避免活动时间的浪费，影响了学习效果。

(3) 使学生承担相应的任务

在课堂活动期间，如果学生没有领受明确具体的任务，他们就很容易游离于活动之外。例如，有不少教师喜欢开展分组表演的活动，但是这类活动往往导致“形式热闹、效果不佳”的后果。因为在这样的活动中，演完角色的学生没事可做，尚未表演的学生在背台词，而观看的学生没有注意表演者说了什么，有的学生甚至左顾右盼，心不在焉。小组活动后的汇报环节往往也是如此。为此，教师在组织课堂活动时，应对每类学生提出活动要求，使其参与到活动中来。

8. 活动开展充分

活动开展充分指的是，每个活动都有相对充足的时间，活动的价值得到充分挖掘，而不是匆匆走过场。比如，在一些观摩课堂上，经常出现这样的场面：学生还未进入角色，或者还来不及表达自己的观点，或者还没有得出相关的结论，教师已经宣布活动结束，然后马上进入下一个教学活动。结果，只有极个别学生获得了语言表达的机会，绝大多数学生可能还处于茫然状态，或者处于观望状态，根本没有参与到活动中来，致使活动流于形式。其原因之一可能是，教师备课时不够严密和细致，没能对活动进行充分挖掘，致使活动开展得不够彻底。另一个原因可能是，教师囿于自己的教案，只想着完成自己设计好的几个教学步骤，而导致活动的虎头蛇尾。

9. 活动评价方式合理

要依据活动的形式，采用适当的评价方式，检查学生活动完成的情况。评价方式应与活动方式相匹配，才能有效考查活动目标的达成情况。比如，口头活动要采用口头汇报的方式来评价，书面活动要采用书面的方式来检验，角色扮演要采用角色扮演的方式来展示。然而，在教学实践中也不乏评价方式与活动方式不匹配的情况。例如，前面提到的填空练习 A river can be _____. A river can be _____. Sometimes it can be _____. Sometimes it can be _____. 是一个书面练习，其最佳的评价方式是看学生填写的内容是否准确，但那位教师采用的方法是让学生观看教师的课件并集体朗读。

10. 活动时间合理

在我国，课堂是学生英语学习的重要场所，甚至是唯一的渠道。因此，组织课堂活动应尽量避免课堂时间分配的随意性。教师应该根据课型、课时目标和学生实际，合理分配各类活动的时间，做到重点突出，详略得当。例如，阅读课的教学目标主要是培养学生的阅读能力，教师用于导入主题的呈现活动的时间应少于学生阅读的时间。同样，用于处理生词的时间和读后讨论的时间也应少于学生阅读的时间。但是，教学实践中仍不乏时间分配不合理的现象。比方，《初中英语》（译林版）8 A Unit 3 Reading 的文章“Around the World in a Day”的课型为阅读课，某位教师却把整节课的时间作了如下分配：课堂导入（用时 6 分钟）、阅读理解（用时 15 分钟）、情景展示（用时 24 分钟）。在情景展示环节，教师将全班分为 8 个小组，每个小组模拟生活情景完成以下三项任务：（1）每个小组选择当地的一个名胜，讨论 where to go, when to go, how to go, why to go 等问题；（2）小组分角色模拟表演“问路”的生活情景；（3）每小组推荐 2 名学生，以对话形式呈现本组的旅游经历。可以看出，教师将重点放在了情景

展示环节，但从展示效果看，大多数学生的表演并不理想，语言错误频现，学生在表演中极少用到阅读材料中的单词、句型和内容。显然，这节课的活动时间分配与本节课的目标不相匹配，输出活动所占的时间比例远远大于阅读活动。由于没有经过多种形式的语言输入，学生无法将阅读材料中的语言表达内化为自己的语言表达能力，输出活动自然难以顺利进行。为了避免上述现象，教师首先应对每一个教学环节做出合理的时间预设，并预留一些机动时间。其次，教师应正确理解和把握不同的课型，对每节课有准确的定位。

第14章

课堂互动

《基础教育课程改革纲要》指出：“教师在教学过程中应与学生积极互动，共同发展，要处理好传授知识与培养能力的关系，注重培养学生的独立性和自主性，引导学生质疑、调查、探究，在实践中学习，促进学生在教师指导下主动地、富有个性地学习。”^①《普通高中英语课程标准（实验）》指出：“根据高中生的交际需求和认知发展水平，高中英语教学应该着重培养学生以下几方面的能力：在人际交往中得体地使用英语的能力；用英语获取和处理信息的能力；用英语分析问题和解决问题的能力以及批判性思维能力。高中阶段的听、说、读、写的训练应该立足于学生对这几个方面的需求。”^②

上述文件都把教学过程定位为师生交往、共同发展的互动过程。学生不应该是知识的被动接受者，而应该是课堂活动积极主动的参与者。作为英语课程实施和学生学习英语的主阵地，英语课堂要推进积极有效的互动，不断提高学生的综合运用语言能力。

^① 教育部. 基础教育课程改革纲要（试行）[教基（2001）17号]. [J/OL]. [2016-12-1]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_309/200412/4672.html.

^② 教育部. 普通高中英语课程标准（实验）[M]. 北京：人民教育出版社，2003：9.

一、课堂互动的概念

1. 互动

据《中国大百科全书·社会学》的界定，“互动”首先是一个过程，是一个由自我互动、人际互动和社会互动三个阶段组成的过程。其实质是主体与客体之间的往返活动，是主体与客体之间的沟通。^①

在教育领域，“互动”是指两人或两人以上相互交流思想、情感或想法的活动，其结果使交流各方从中受益。^② 互动不仅包括表达自己的观点，也包括对他人观点的倾听和理解。^③

2. 课堂互动

“课堂互动”是指特定环境下的社会性互动，即在课堂上师生之间以及学生之间为达成教学目标、完成教学任务而进行的信息、知识交流和思想沟通等交际活动。在课堂教学环境中，师生之间或生生之间应以平等的对话为基础，以认知、情感、行为等为内容，以教师启动——学生回应——教师评价为基本模式，辅之以（学生）小组合作形式，以谋求共同发展为目的。^④ 课堂互动成功与否会直接影响到课堂教学的有效性。

① 中国大百科全书总编辑委员会《社会学》编辑委员会，中国大百科全书出版社编辑部。中国大百科全书·社会学 [M]。北京：中国大百科全书出版社，1992：254。

② Brown, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2001: 159.

③ Rivers, W. M. *Interactions as the Key to Teaching Language for Communication in Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987: 4.

④ Allright, R. *The Importance of Interaction in Classroom Language Learning*. Applied Linguistics, 1984: 156.

二、课堂互动的意义

教学的本质是师生交流、积极互动和共同发展的过程。如果课堂教学缺乏交流互动、民主和谐的氛围，缺乏师生情感之间的相互反馈，那么即便教师的教学设计再周全，教学效果也会大打折扣。真正的课堂互动能创造充满生命活力的课堂教学，即学生能及时、准确地理解教师的教学意图，乐意接受教师的教学方法，感受教师富有艺术感染力的教学语言；教师能敏锐觉察学生的学习情绪是否积极，接受知识是否有困难，理解是否到位，并能根据具体情况适当调整教学节奏、表达方式、教学策略及反馈评价。

现代教育倡导新型的“亦师亦友”的师生关系。在英语课堂教学过程中，应创设在教师指导下的、以学生为中心的教学模式，改变学生单纯地作为知识接受者的学习方式。通过创设情景，让学生以讨论、探究、合作等方式来获取英语语言知识，并综合应用于实践，借此来形成积极的学习动机、良好的学习态度、自主的学习能力以及交际策略和创新精神。教师理应成为学生学习的促进者（*facilitator*）、组织者（*organizer*）、指导者（*instructor*）和监督者（*supervisor*）。^①

课堂互动旨在让教师和学生以平等对话的方式共同参与课堂教学，真正做到教学相长，提高课堂教学的效率。教师通过创设情景，设置形式多样的课堂交际活动，如双人活动（*pair work*）、小组活动（*group work*）、角色扮演（*role play*）、讨论（*discussion*）、辩论（*debate*）等来激发学生参与课堂活动的积极性，从而培养积极的思维习惯，全面提升听、说、读、写等英语语言综合运用能力，在语言知识、语言技能、学习策略、文化意识和情感态度等方面促进学生的全面发展。

^① 沈龙明. 高中英语有效教学 [M]. 北京: 世界图书出版公司北京公司, 2009: 175.

三、课堂互动的理论基础

1. 建构主义理论

建构主义理论由瑞士心理学家皮亚杰（Jean Piaget）首先提出。他认为，儿童的认知发展是内因和外因相互作用的结果——儿童的认知结构不断通过同化（*assimilation*）与顺应（*accommodation*），在“平衡—不平衡—新的平衡”这一持续的动态循环中，与周围环境相互作用，最终逐步建构起来并不断丰富和完善的。

建构主义理论认为，学习者在一定的情景，即社会文化背景下，借助其他人（包括教师和学习伙伴）的帮助，利用必要的学习资料，通过意义建构的方式获得知识。建构主义学习理论认为“情景”“协作”“会话”“意义建构”是学习环境中的四大要素。

学习环境中的“情景”必须有利于学生对所学内容的意义建构。这就对教学设计提出了新的要求，教学设计不仅要分析教学目标，还要考虑创设有利于学生意义建构的情景，并把此环节看作教学设计的重要内容之一。“协作”发生在学习过程的始终。它对学习资料的搜集与分析、假设的提出与验证、学习成果的评价直至意义的最终建构均有重要作用。“会话”是协作过程中不可缺少的环节。学习小组成员之间必须通过会话商讨如何完成规定的学习任务的计划。此外，协作学习过程也是会话过程。在此过程中，每个学习者的思维成果（智慧）为整个学习群体所共享，因此会话是达到意义建构的重要手段之一。“意义建构”是整个学习过程的最终目标。意义建构是指，在事物的性质、规律以及事物之间建构内在联系。在学习过程中帮助学生建构意义就是要帮助学生对当前学习内容所反映的事物的性质、规律以及该事物与其它事物之间的内在联系达到较深刻的理解。这种理解在大脑中的长期存储形式就是“图式”。

建构主义理论提倡在教师指导下的、以学习者为中心的学习，也

就是说,既要强调学习者的认知主体作用,又不忽视教师的指导作用。教师是意义建构的帮助者和促进者,而不是知识的传授者与灌输者。学生是信息加工的主体,是意义的主动建构者,而不是外部刺激的被动接受者和被灌输的对象。

2. 社会互动理论

苏联心理学家维果茨基(Lev Vygotsky)强调了历史、文化以及社会因素在认知发展中的重要性,认为语言是社会提供的最重要的象征性工具。维果茨基的社会互动理论可以概括为三个方面:第一,社会互动。社会互动在认知发展中发挥基础作用。他认为,对任何事物的学习都有两个层次,首先是与他人的交往,然后将其整合到个人的心理结构中。第二,最近发展区。维果茨基认为,最近发展区是指学习者实际解决问题的能力和他受到能力较强的同行(含教师)协助时所提升的能力之间的差距,也就是学习能力与潜在能力之间的距离。而在缩短差距的过程中,事件或问题本身并非重点,重要的是在人际互动中发展出来的较高层次的能力。第三,支架(Scaffolding)观念。所谓支架,是指提供符合学习者认知水平的支持、导引和协助,帮助学习者从需要协助向能够独立完成某一任务的过渡,进而使其由低级的能力水准发展到高级的能力水准。支架观念源自维果茨基的“最近发展区”概念。如果教学能够接近学生的最近发展区,则能有效地帮助孩童从原有的发展水平提升到更高的发展水平。支架观念关注高层次的思考能力,注重语言意义,重视沟通过程。^①

维果茨基的社会互动理论对教学的启示在于,教学应以交流沟通为主,进行语言交际。教师通过情景设置,让学生在目标语环境或类似的情景中,即虚拟真实的语言环境中,如网络视讯会议、远距离教学、CD、Video、VOD、Tape等,让学习者身临其境地吸收、接纳

^① Vygotsky, L. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1995: 1.

及建构新文化。学生通过亲身参与语言文字活动，让语言和文化在生活化的活动中轻轻松松、活泼生动地自然内化为多元文化的一部分。学生通过参与教师设计的课堂活动，与同伴的“合作学习”，以及经过触类旁通与自我反思，形成新的概念和思维。

3. 互动假说理论

1983年，美国马里兰大学的迈克尔·龙（Michael Long）教授首先提出了互动假说理论。^① 龙认为，可理解输入是语言习得的必要条件。龙还认为，对于学习第二语言的人来说，为了更好地理解有用的语言输入，应该更多地关注语言学习的互动环节。互动是由学习者和其他的对话者共同建造的，而不应仅仅是单向的目标语言的输入。在互动中，对话可以使输入的语言更容易被理解，并且促进语言的习得。这样的互动过程使习得发生：学习者可以通过与他人的交谈习得目标语言。

互动假说理论认为，语言习得很大程度上得益于交互作用，特别是意义协商（negotiation of meaning），这一过程只有当对话者试图克服语义表达中的障碍时才会发生，由此导致了额外输入以及针对学习者语言输出的有用反馈。

龙提出的“意义协商”是指，“学习者及其对话者为化解交际中断、达成相互理解而进行的交流”。通过意义协商，语言输入被修改，促进交谈者的理解。在交际这样一个受众多因素制约、极其复杂的过程中，语言学习者必须借助多种途径来协商、解码和提取，并最终获取本意。这些方式包括理解校验、确认校验、澄清请求、自我重复、换说法、自我修改等。

龙认为，互动式的语言输入有益于语言习得的发生，它会针对学

^① Long, M. H. *Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input*. Applied Linguistics. Oxford: Pergamon, 1985: 162-141.

习者感到困难的语言形式,有的放矢地为他们提供所需要的信息。

互动假说理论强调,双向交流较之于单向输入更为重要。可见,在英语课堂教学中,师生之间和生生之间在交流过程中的相互调整和意义协商是真实的、有效的互动,它们能促进学生的英语学习。

四、课堂互动的原则

1. 实践原则

教师设计的课堂活动应该贴近学生的生活和经验,通过丰富多彩的活动,引导学生启动多种感官去获得直接经验,在实践和体验中独立思考,提高解决问题的能力。

比如,在教授NSEFC(《普通高中课程标准实验教科书》,人民教育出版社,2007年)Unit 4“Earthquake”中的“Reading: A night the earth didn't sleep”后,让学生讨论家中哪些潜在的危险会在地震发生时危及家人的性命。

Task 1: Design a safe house to avoid the potential dangers

Task 2: Make your own preparedness kit

Task 3: To be aware of Dos and Don'ts when an earthquake happens

2. 全员原则

教师在课堂上与学生的互动应该以全体学生为对象,而不能因为个体差异使得个别学生或部分学生得到更多的机会。这种个体差异包括学生的性别、学生成绩的好坏、学生的个性等,甚至包括因为座位不同、家长拜托教师“照顾”等各种因素所引起的“区别对待”。

全员原则旨在避免课堂师生互动中普遍存在的垄断性和随意性。不少教师在公开课或比赛课上倾向于频繁地请优秀学生回答问题,以保证教学顺利进行,在常态课上则倾向于请困难学生回答问题,以帮助其紧跟教学节奏、在英语学习过程中尽量不掉队。这样,英语水平

处于班级中等的学生，往往会被教师忽略，处于“静听”的状态。

教师应该努力提高学生的课堂参与度，面向全体学生，创设各种不同的机会，让不同学习层次、不同性别、不同性格、不同座位、不同专注度的学生都能参与课堂活动。教师对不同的学生要形成不同的恰当期望 (appropriate expectation)，并能公平地对待他们，表扬要一视同仁，且尽量惠顾困难学生，以增强其自信心和成就感。批评学生要讲究策略，做到及时、明确和中肯，使受批评学生心悦诚服，不失脸面。

3. 自主原则

当代教学理论认为，教师的角色不再是知识的权威者和传道者，而是课堂活动的引导者、组织者和帮助者。教师通过创设民主、平等、和谐的氛围，实施真实、有效的师生互动，使学生最大限度地参与课堂教学的全过程，保证学生在学习中的主体作用。因此，师生互动必须遵守自主原则，教师应该允许学生在课堂上充分发表自己的意见，大胆质疑，求异创新。教师不应轻率地否定学生的观点和想法，要重视学生的创造思维、发散性思维、批判性思维、想象、推理等。

师生在课堂互动中应保持平等地位，确立学生在活动中的主体地位，将发言权、话语权甚至判断权赋予学生。例如，在阅读理解的试题分析时，对于考查主旨要义的试题或推论作者写作意图、手法的试题，可以让学生各抒己见，分析目标选项的合理性和干扰项的缺陷性（如以偏概全、偷梁换柱、答非所问等），从而充分调动学生的思维。

衡量师生互动成功的标志是学生能否成为教学的主体，并从中得到发展。教师应该尊重学生的自主权、独立的思维方式和活动方式以及他们的个体差异，使学生真正成为师生互动的主人。

4. 开放原则

在英语课堂教学过程中，应在民主、宽松、和谐的氛围中开展师生之间的交流互动。师生互动本身是一种在平等基础上的双向交流，

而不是教师对学生的一种说教式或审问式的单向行为。开放原则是指，教师在教学过程中允许学生畅所欲言，而不是一味地维护所谓的“师道尊严”。教师要有一种开放、开明的心态接纳学生在课堂上的各种想法，甚至激烈的争辩。

在英语课堂的师生互动过程中，学生难免会说出一些与教师观点相左的看法。在这种情况下，教师不应顾及自己的脸面而一味坚持己见，面对学生的不同想法和质疑，以“*No why*”“*No reason*”等简单的回应予以压制，久而久之，会使学生的积极性受挫，甚至会引起学生的反感。

在师生互动中，有些英语教师以“权威者”自居，对学生在学习过程中的错误“零容忍”。学生在表达时一出现错误，教师就立即予以纠正。这种“一错就纠”“见错必纠”“小错大纠”的做法粗暴地打断了学生的思路，会使学生处于尴尬状态，致使学生产生“语言焦虑”等现象。长此以往，英语课堂就会出现沉闷的氛围。教师应该宽容地对待学生在口头表达时出现的“错误”，在评价时先给予肯定，再纠正其错误，如“... *it will be better if you say ...*”，甚至可以完全忽略学生因为紧张、怯场而导致的某些口误。

另外，面对学生上课走神、聊天、打瞌睡、躲避参与等现象，教师可以通过走近学生、目光接触、身体语言等非言语信号进行干预，而不是直呼其名，大声呵斥，让学生羞愧、尴尬，下不了台阶。面对强词夺理、百般狡辩、不愿服输的学生，教师可以通过总结他们的观点来打断他们，或邀请他们课下继续讨论。

总之，开放的课堂互动能使学生真正感觉到互动的意义和价值，并体现出教师尊重知识、尊重学生的一面，从而促进学生积极进行思考和不断努力。

5. 动态原则

动态原则是指，教师在与学生互动的过程中应该机动灵活，既不

是死板地坚持采用备课时预设的互动方式，也不是自始至终采用一成不变的互动方式。学生是一个思维活跃、情感丰富的群体，他们的情绪会随着周围环境、自身情况的变化而改变，例如，在前一节数学课里，学生考试不理想，有可能会影响他们参与下一节英语课的积极性。在教学中，英语教师应通过敏锐的课堂观察，并结合自身的教学经验，尽快找到学生“课堂懈怠”的症结所在，适当调整课堂教学的方法和策略。如果在这种情况下，教师还是坚持采用备课时预设的互动方式，往往只会适得其反。

经验表明，在英语课堂教学过程中，如果教师始终采用一种固定的互动方式（如提问），往往也会使学生失去兴趣，出现倦怠情绪。英语教师应适时变换互动方式，巧妙处理课堂中随时出现的“意外”，使课堂教学不断出现“山重水复疑无路，柳暗花明又一村”的教学效果。

五、课堂互动的问题

1. 课堂互动形式化

课堂互动形式化是指，课堂中的师生互动和生生互动停留在形式层面，而没有进行真正意义上的互动。首先，在互动层次方面，仅仅采用浅层次的课堂互动，如教师要求学生回答 Yes/No 之类的问题。其次，在互动内容方面，仅仅开展浅层次的师问生答，如教师要求学生根据文本内容回答封闭式的提问。乍一看，师问生答气氛热烈，其实一切尽在教师的掌控之中，学生的答案也是理想的“标准答案”。这种现象在公开课中最为明显，究其原因：一方面，教师对某一文本的课堂教学已经进行多次“磨课”；另一方面，学生在教师的要求下对上课内容做了大量的“预习”，使得公开课成了“表演课”。这种情况下的课堂互动其实是一种“虚假互动”，师生之间已经没有了知识、情感、思维的交流和碰撞。

另一种课堂互动形式化常常出现在“小组合作”中。小组合作能增

加学生参与课堂活动和互相学习帮助的机会，但由于受到种种因素的影响，使得“小组讨论”流于形式。比如，分组的不妥或分工的不明确，使得“小组讨论”中的优势群体抢占或霸占话语权；由于教师的活动指令不清晰、活动难度过大或缺乏有效的监督，削弱了学生在“小组讨论”中的主动性和积极性，“英语讨论”变成了“汉语讨论”或“家乡话讨论”。

2. 课堂互动垄断化

由于学生的知识储备、个性特征、心理素质、家庭背景等的差异，在课堂教学中出现了垄断现象。某些教师为了确保教学活动的顺利进行，在选择互动对象时，倾向于选择优秀学生、学生干部或英语口语表达能力强的学生；某些教师倾向于选择困难学生、注意力不集中的学生；某些教师会较多地把机会给予那些“有关系”的学生，等等。课堂互动的垄断会产生“负效应”：被忽视的学生逐渐对课堂活动失去兴趣，从而对英语学习也失去兴趣；被频繁点名的困难学生或注意力不集中的学生有可能面临回答不出问题而遭批评的“尴尬”境遇，从而产生紧张、焦虑的情绪，对英语课畏惧、抗拒。相反，那些英语成绩好、口语表达能力强、积极活跃的学生容易成为课堂互动的优势群体，进一步垄断课堂话语权。甚至在“小组合作”中，这些优势群体会“滔滔不绝”，很容易成为小组发言的代表，而其他学生则成为他们的旁听者和陪伴者。

3. 课堂互动预设化

现行的课堂教学常采用“教师启动—学生回应—教师评价”的模式。教师常常根据教学内容，设计和制作PPT课件，事先做了一定的预设。这就意味着，课堂教学必须依据PPT课件的顺序，一张一张地往下走。在这种情景下，教师往往漠视课堂教学中出现的动态生成。如果学生的回应符合教师的预设，教师都给予肯定的评价；如果某些学生的回应不符合教师的预设，尽管其回应是正确或部分正确的，教

师有可能给出否定的评价。

4. 课堂互动随意化

在日常教学中，有些教师没有精心备课，课堂教学比较松散，问题设计缺乏梯度，请学生回答问题和对学生回答的评价比较随意。课题组在课堂观察中发现：当优生回答正确时，他们常常会得到表扬，而差生回答正确后则很少受到表扬，而且差生在回答错误时，极有可能受到批评，而优等生在回答错误时很少受到批评。当优生和差生在回答不出来或回答错误时，教师愿意继续花在优生身上的功夫（重复提问、转变提问方式、提供线索等）是差生的两倍。^①

六、课堂互动的要求

课堂互动的形式是丰富多样的，主要分为人际互动和与教学媒体的互动。人际互动包括师生互动、生生互动和全面互动，与教学媒体的互动包括与教材文本的互动和与多媒体的互动。然而，我们常说的课堂互动是指师生互动、生生互动和全面互动。

1. 师生互动

师生互动有广义和狭义之分。广义的师生互动是指，在教育情景下或教育情景外的社会背景中，师生群体或个体之间的一切相互作用和影响。狭义的师生互动是指，在教学环境中，教师个体与学生群体或学生个体的相互作用和影响，是课堂教学中最主要的人际互动。它是指，在特定的课堂教学情景中发生于教师与学生间的相互交流、对话及其相关的具有促进性或抑制性的相互作用和相互影

^① Thomas L. Good & Jere. E. Brophy. 透视课堂 [M]. 陶志琼, 王凤, 邓晓芳, 等, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2002: 39.

响的过程。^①

师生互动可分为教师与学生个体互动、与学生小组互动和与学生全体互动三种不同形式,内容包括向学生传授知识、交流情感、指导学生行为、培养学生能力等。

冯建军博士认为,师生互动是主体“我”与“你”之间,以语言为媒介,以对“共同文本”的理解为中介进行对话,不断寻求“共识”和“共视”的过程。^②当教师的教学理念、教学行为、教学艺术以及教师的思想、情感、品质与学生的认知、情感、思想等产生碰撞,进而产生共鸣时,互动便发生了。师生互动的有效性具体体现在如下三个方面。

(1) 师生在平等民主的关系下,共同讨论、探讨教学内容。在互动中,教师通过引导、启迪、帮助、促进,让学生充分发挥自己的个性和创造力。

(2) 师生互动内容丰富,形式多样。师生之间通过平等对话,进行知识、情感、态度、价值观等的交流,相互补充,相互影响。

(3) 师生共同参与课堂活动,教师精心预设,精彩生成,尊重学生个性,促进学生主动发展。

2. 生生互动

心理学研究表明,同伴之间的交际对学生的智力和个性的发展都有重要的影响。生生互动是指学生之间的相互作用和相互影响,包括相互讨论、相互激励、相互评价、相互反馈、合作与竞争等。形成“生生互动”有两个必要因素:其一,学习环境必须是民主、平等的,因为个体之间的积极互动依赖于民主的机制和平等和谐的氛围;其二,互动必须是积极的、自主的,互动双方务必自觉自愿、积极

^① 佐斌. 师生互动论——课堂师生互动的心理学研究 [M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2002: 73.

^② 陈再琼. 课堂教学刍议 [J]. 四川师范学院学报, 2002 (增刊).

参与。

生生互动可分为学生个体与学生个体之间的互动、学生个体与学生小组之间的互动，以及学生个体与学生全体之间的互动。

3. 全面互动

全面互动是指，师生互动与生生互动不仅应该包括表象层次的行为互动，而且应该包括更高层面的思维互动和情感互动。

(1) 思维互动。思维互动是指，教师通过启发和引导，激发学生的思维碰撞，让学生带着问题相互讨论、交流。如果师生在思维方面产生共鸣，那么彼此间的交流就会趋向融洽，在观点、见解等方面达成一致；如果学生的观点、见解与教师有分歧，他们就会讨论、争辩，互相补充，锻炼用英语进行思维和表达的能力。

(2) 情感互动。在课堂互动的过程中，应该互相激励、互相帮助、互相悦纳，从而加深友谊，使得每一个学生都有集体归属感，体验得到同学帮助的温暖感、帮助同学的快乐感、来自同伴肯定和褒奖的成就感。

第15章 课堂评价

一、课堂评价的相关概念

1. 评价

在《汉语大词典》中，“评价”解释为“衡量人或事物的价值”。^①在英语中，与评价相对应的最常用的词有“evaluate”。“evaluate”是从“value”（价值）这一词根演变而来，前缀“e-”有“出”“出来”“引出”的意思，“evaluate”有“引出价值”之意。因此，许多教育评价的著作也将评价视为一个价值判断的过程。

此外，英语中“assess”一词也常与“评价”对应，“assess”源自拉丁语“assidēre”，本意为“坐在旁边”的意思，后发展为“收集税收”之意，后又引申为“收集材料”的意思。其实，评价的过程也是一个收集资料的过程。学者克龙巴赫（Cronbach）认为，教育评价“是作为一个搜集和报告对课程研制有指导意义的信息过程”。^②评价是在收集信息的基础上，分析所得到的信息，做出相应的判断、决定的过程。

需要指出的是，评价这一术语很容易与测验、测量混淆在一起。其实，测验是评价的一种特定形式，而测量是依据特定的规则对测验

① 罗竹风. 汉语大辞典 [M]. 上海: 汉语大词典出版社, 1986: 231.

② 王汉澜. 教育评价学 [M]. 郑州: 河南大学出版社, 2001: 13.

或其他评价方法的结果进行量化的过程与方法。格朗伦德 (Gronlund) 指出：评价是“在获取学生表现的信息时所使用的各种方法的总和”。^① 与测量或测验相比，评价是一个更全面、涵盖面更广的术语。

2. 课堂评价

课堂评价是教育评价的一个组成部分，也是教学活动的一个重要组成部分。课堂评价通常包括教师对学生的课堂行为进行观察，对学生进行提问，开展相关的课堂练习，实施相关的课堂测验，等等。依据不同的角度，课堂评价可以归属于不同的类别。从评价的功能来说，课堂评价通常属于形成性评价；从评价的范围来说，课堂评价属于内部评价。

二、课堂评价的意义

教育评价具有众多的意义，如激励、导向、诊断、反馈、促进、选拔等。然而，课堂评价不可能拥有教育评价的所有意义，譬如，它与高利害的测验（如中考、高考）不同，并不具有选拔功能。那么，课堂评价有什么意义呢？

首先，促进学生的学习。一方面，这是由课堂评价的目的决定的。课堂评价是为了收集学生学习情况的信息，识别、理解和处理学生的错误概念和学习困难，判断学生学习的不足，进而调整教师的教

学，帮助教师做出教学决策，其最终目的是为了促进学生更好地学习。另一方面，这是由课堂评价的性质决定的。课堂评价融于课堂教学过程之中，其本身就是教学活动的有机组成部分。作为课堂教学活动的一部分，课堂评价必定是指向促进学生的学

^① 格朗伦德. 教学中的测验与评价 [M]. 北京：中国轻工业出版社，2003：25.

习的。

其次，诊断教师的教与学生的学。一方面，通过课堂评价，教师可以判断自身的教学状况。通过学生的表现，教师可判断课时目标的确定是否合理，教学方法、教学策略的运用是否得当，教学的重点、难点的讲解是否清晰，教学活动的组织是否恰当有序，等等。另一方面，教师可以判断学生的学习情况，可以了解学生在知识、技能等方面已经达到的水平和存在的问题，了解不同层次水平的学生对具体知识、技能的掌握情况。由于课堂评价发生在课堂内部，教师与学生处于相同的情景之中，不存在时间或是空间上的差异，教师能基于特定的学习内容，对不同差异的学习者的真实表现做出及时、持续、针对性的评价，同时依据评价结果，调整教学策略，改进教学措施，从而针对性地解决教学中存在的各种问题。

三、课堂评价的方法

这里，笔者重点介绍若干种常用的课堂评价方法，如课堂观察、课堂提问、表现性评价、纸笔测验等。

1. 课堂观察

在英语课堂里，教师可以观察到学生大量的行为，包括观察学生做某件事的过程（过程观察），观察学生用英语做事的结果（结果观察）。通过观察，教师可以注意到学生读错单词、小组交流、喧嚣、欺负同学、走神、表情迷惘、耐心排队、课上举手发言、穿着破旧、坐立不安等诸多的学生行为。^①

课堂观察分为非正式观察和正式观察，这两者都是教师收集评价

^① 艾瑞逊. 课堂评估——一种简明的方法 [M]. 夏玉芳, 译. 长沙: 湖南教育出版社, 2008: 10.

信息的重要方法。非正式观察不是提前准备的，而是随机的、非结构化的，如无意间注意到学生在某个单词发音方面存在问题。正式观察是提前计划的，教师先给予学生一定的时间去准备，确定将要观察的内容，比如，学生在班上做英语口语报告的时候，教师对学生进行观察，判断其发音是否准确、语言是否规范、内容是否充实等。必要时，正式观察需要事先设计一些结构设计良好的观察量表，以便全面地记录学生的表现。

课堂观察在课堂评价中发挥着重要的作用。首先，与纸笔测验不同，课堂观察不仅能使教师即时收集到言语信息，而且可以收集到表情、动作等非言语信息，教师可以根据所收集的评价信息即时地调整自己的教学。其次，学生处于相对比较自然的情景中，教师能够更加真实地了解学生的学习表现。但是，课堂观察所获得的信息，不免受到教师主观判断的影响；另外，课堂观察带来的信息十分丰富，信息的呈现也十分迅速，难以及时和全面地记录信息。

2. 课堂提问

课堂提问是教师日常的一种教学行为，它可以发挥多种功能。教师可以通过提问吸引学生的注意力，让学生积极参与教学过程，帮助学生巩固复习已学的知识，促进学生深入理解所学的知识，保持教学进度，等等。其中，课堂提问的另一个重要功能在于，能使教师获得学生课堂学习状况的信息，评价学生的学习状况。课堂提问是教师在教学过程中用来评估的最有用的策略。^①

当教师把课堂提问作为一种评价方法的时候，务必了解如下问题：课堂提问如何分类？如何确定课堂提问的指向（即教师想知道什么，即评价目标是什么）？课堂提问有哪些注意事项？等等（参见

^① 艾瑞逊. 课堂评估——一种简明的方法 [M]. 夏玉芳, 译. 长沙: 湖南教育出版社, 2008: 81.

第 9 章)。

3. 表现性评价

表现性评价 (performance assessment), 亦称实作评价。其实, 表现性评价拥有非常悠久的历史, 直到近代的标准化测试的盛行才被人们淡化, 而随着纸笔测验的缺陷的日益暴露, 表现性评价作为一种新型的评价方法被重新倡导。对于什么是表现性评价, 不同的学者给出了不同的定义。斯蒂金斯 (Stiggins) 认为: “表现性评价是基于技能的过程观察, 或是基于对创造成果的评价。”^① 哈特 (Hate) 认为: “表现性评价是基于学生的表现或表现样本及既定的标准而进行的直接且系统的观察和评价。”^② 不管从何种角度去定义表现性评价, 表现性评价注重的是“表现”或“实作”, 主要是对学生程序性知识掌握情况的评价。简单地说, 它不仅检测学生“知道什么”, 更能检测学生“能做什么”。

表现性目标、表现性任务和表现性准则是表现性评价的三个要素。不管采用何种评价方式, 首先要明确目标, 表现性评价亦是如此。首先, 要确定表现性目标。表现性目标要关注在内容和技能上被认为是重要的学习结果, 要与课堂教学的核心目标相匹配。然后, 要依据表现性目标设计表现性任务。表现性任务能使学生展示表现的整个过程与结果, 要尽量与真实的生活情景相关, 要对学生有意义, 还要为学生提供适当的指导, 使学生理解任务的要求。最后, 要运用表现性准则进行判断。表现性准则通常是将预期的行为分解成若干部分, 可以采用等级量表、评分细则、核查表等不同的形式。表现性准则的陈述原则详见表 15-1。

① 李坤崇. 多元化教学评量 [M]. 台北: 心理出版社, 1999: 134.

② 哈特. 真实性评价: 教师指导手册 [M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2004: 176.

表 15-1 陈述表现性准则的原则^①

1. 通过想象自己在做或在观察学生做某件事，或在检查完成产品的方式来确定表现或任务评估的步骤和特征。
2. 列出表现或产品的重要准则。
3. 尽量减少表现性准则的数量，以保证观察和评判的合理性。10—15 个点比较合适。
4. 让教师们共同努力指定这些准则。
5. 用可观察的学生行为和产品的特征来表述准则。
6. 避免用模糊的、歧义的词语，如“正确地”“合适地”“好”。
7. 将表现性准则有序排列。
8. 指定准则前，参考利用或修改已有的表现性准则。

在具体操作时，可以先让学生了解表现性准则，明了完成任务的预期目标，抓住学习的重点。另外，可以采取自我评价、同伴互评、教师评价等多元的评价主体对学生的表现进行评价。表现性评价的类型繁多，如英语口语表达、角色扮演、书面写作等。譬如：^②

【高中外语学科任务】请学生用外语撰写一封邀请函。

背景：邀请一位来自国外的学生到家里做客。

要求：介绍你的家庭成员、住房条件、你的兴趣爱好等。

作为一种课堂评价方法，表现性评价有哪些优势呢？概括地说，表现性评价可以对涉及校内外自然情景中的复杂表现进行评价；可以测量出其他评价方式无法测量出的复杂的学习结果；不仅能评价完成任务的结果，而且能评价任务完成的过程；体现了现代学习理论，把学生看成是意义建构的积极参与者，而非琐碎知识的接受者。^③

表现性评价的特征包括：第一，它注重对能力表现的评价。与选择题不同，表现性评价需要学生展示完成任务的整个过程，而这个任务是真实的或是模拟真实的，有助于学生将学习获得的能力迁移到真

① 艾瑞逊. 课堂评估——一种简明的方法 [M]. 夏玉芳, 译. 长沙: 湖南教育出版社, 2008: 150.

② 王斌华. 学生评价: 夯实双基与培养能力 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2012: 78.

③ 格朗伦德. 教学中的测验与评价 [M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2003: 183.

实的生活中去。第二，运用表现性准则进行判断。第三，评价与教学的统整。表现性评价贯穿在课堂教学活动之中，与教学过程浑然一体，有助于学生获得和建构新知识。

当然，表现性评价也有其缺点，如评价结果容易受到教师主观判断的影响，与其他的评价方法相比，它花费的时间与成本比较高。

4. 纸笔测验

纸笔测验是指通过纸与笔进行评价的方法。在英语课堂教学中，运用纸笔测验的题型有二，即选择反应题（selected-response item）和建构反应题（constructed-response item）。

(1) 选择反应题

选择反应题是指，提供若干备选答案，要求学生从中选择正确答案或最佳答案。选择反应题一般分为正误判断题、多项选择题和配对题。

1) 正误判断题

正误判断题（true-false item），又称是非题。正误判断题的基本形式是要求学生对于一个已提供的陈述句，做出对与错、是与非、真与假等判断。正误判断题一般只有两个选项，因此又被称为“二项选择题”（binary response items）。在英语课堂中，此类题目通常用于考查学生的阅读和听力能力。常见得正误判断题如下：

据短文内容，判断下列句子的正误，正确的写“T”，错误的写“F”。

() 1. Betty is Kitty's sister.

() 2. Betty likes growing flowers.

() 3. Kitty likes reading storybooks.

() 4. They're twelve years old.

() 5. They usually take a bus to the park on Saturday.

正误判断题有着显著的优点。第一，要求学生应答的时间短，能

在较短时间内检测较多的学习内容，能够广泛抽样，内容覆盖面比较大；^① 第二，正误判断题的编制比较容易，教师能够在较短的时间完成编制，节省设计评价任务的时间；第三，对事实性知识的掌握情况的检测力比较强；第四，如果结合解释性题目运用，也能检测一些较高层次的目标。

同样，正误判断题也存在一些缺陷。首先，正误判断题只提供两个选项，倘若学生没有理解听力或阅读的内容，也有一半的可能猜对答案。这样，教师就无法判断学生是否掌握知识，评价结果无法真实地反映学生的学习状况。其次，正误判断题主要适用于评价学生低层次的能力。

2) 多项选择题

多项选择题 (multiple-choice item) 是在纸笔测验中得到广泛应用和最有效度的选择反应题，主要用于评价学生的低层次认知能力。如果经过精心设计，多项选择题也能用于评价学生的高层次认知能力。多项选择题通常由一个题干和多个备选答案组成，题干可以直接是一个问句或一个不完整的陈述，依据题干设计的多个备选答案为“选项”，符合题干的正确选择项称为“答案”，其余的选择项称为“干扰项”。测试时，要求学生从多个备选答案中选择一项最佳答案或正确答案。例如：

She enjoys _____ to the light music. (题干)

(A) on listening (干扰项) (B) to listen (干扰项)

(C) listening (答案) (D) listened (干扰项)

此外，根据答案的数量，多项选择题可以分为单个答案的多项选择题与多个答案的多项选择题。单个答案的多项选择题在备选答案中只有一个正确答案，而多个答案的多项选择题则有两个或两个以上的正确答案。上述例子属于单个答案的多项选择题，教师在开展评价时

① 王少非. 课堂评价 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2013: 82.

应向学生说明是单个答案的多项选择题还是多个答案的多项选择题。

多项选择题的众多优势决定了它在纸笔法中的广泛应用。首先，与正误判断题不同，多项选择题不仅能考查低层次的认知目标，也能考查高层次的认知目标（如分析、综合、评价），比如，无法从文章中直接找到有关阅读题的答案，需要学生在全面把握文章大意的基础上，进行分析、推理才能得出答案。其次，多项选择题把许多容易混淆的语言点放在一起，有助于学生区分这些知识点。再次，与正误判断题相比，多项选择题的猜测正确的可能性较小。

多项选择题也有其缺陷。首先，对于多项选择题，学生不能自己构建、组织和表述自己的答案。^① 其次，学生猜对题目的可能性下降，但是不排除学生有猜测的可能性。教师很难区分学生是猜对选项的，还是真实选对选项的。换言之，多项选择题得到的只是一个结果，无法判断学生选择答案的心理过程。因此，在课堂上采用多项选择题作为评价方式时，教师可以结合其他方式，如选取样本学生，要求他们解释选择结果的心理过程，以便准确地评价学生的学习情况。

3) 配对题

配对题（*matching item*）由前提（*premises*）、回答栏（*responses*）和两者的匹配的指令三个方面的内容构成。^② 通常是左右各呈现一列词、短语或句子，让学生根据一定的指令，即一定的关系将两列联系起来，可以通过填写序号的方式，也可以是以连线的方式。其实，选择题也是一种特殊的配对题，只不过它的题干只有一个前提，它是一个前提应对于多个应答项。常见的匹配题如：

Matching the words on the left with the meanings on the right.
Write the correct letters in blanks.

^① 艾瑞逊. 课堂评估——一种简明的方法 [M]. 夏玉芳, 译. 长沙: 湖南教育出版社, 2008: 101.

^② 同上: 102.

1. weight _____ a. within reasonable limits; not to excess
2. cancer _____ b. a serious disease that can cause death
3. common _____ c. occurring often
4. in moderation _____ d. related to being heavy
5. in contrast to _____ e. showing how something is different from else

配对题适用范围比较大，涉及内容广。与选择题相同，配对题答题的方式简单，通过填写序号或是连线给出答案，能节约答题时间，教师能在有限的课堂时间内有效地评价学生的学习情况。但是，匹配题通常只能用来评价一些低层次的能力，如对事实性知识的掌握情况。

(2) 建构反应题

建构反应题没有答案可供选择，需要学生建构或生成答案，常见的类型有填空题、简答题和论述题。论述题在中小学英语课堂中一般很少使用，在此就不赘述。

1) 填空题

填空题是指用不完整的句子呈现问题，要求学生补充填写关键的或重要的信息。一般情况，填空题不需很长的答案。根据情况，填空题有时会给出一定的提示，以减轻难度。例如：

A friendly dog named Bonnie, who happened to be deaf, was praised by her owner for _____ (help) him catch a suspected intruder in their home.

这里需要提及的是，英语中常见的完形填空题是填空题的一种变式，它是填空题与选择题的一种结合形式。

2) 简答题

简答题呈现完整陈述的问题，要求学生通过回忆知识和组织知

识，并在一个符合逻辑的整合的答案中呈现知识。^①

简答题与填空题很相似，只是简答题是用直接问句提出问题，而填空题用不完整的句子呈现问题。如：

What is the technical name for nearsightedness? (简答题)

The technical name for nearsightedness is _____. (填空题)

填空题和简答题的优势在于：易于教师进行设计，填空题只需一个完整的或不完整的句子，不需要像选择题一样设计干扰项，简答题只需呈现一个问题即可；能够评价学生对知识的记忆、理解及应用；可覆盖的内容较为广泛；相对于选择题与是非题，学生猜测的可能性低，能比较确切地把握学生对知识的理解与应用程度。但是，填空题和简答题与前面提及的选择题类似，不能够评价学生高层次的认知能力；较难编写出答案唯一的题目。

上面介绍了课堂观察、课堂提问、表现性评价、纸笔测验等课堂评价的方法。如何选择最佳的课堂评价方法呢？笔者认为，在选择课堂评价方法时，教师应综合考虑各方面因素，主要基于三个要素：第一，课堂评价方法务必与评价目标匹配；第二，课堂评价方法务必与教学内容匹配；第三，课堂评价方法务必与实施条件匹配。

四、课堂评价的问题

1. 对评价的认识模糊

由于长期受到居主导地位的外部评价和高利害评价的影响，教师通常将课堂评价理解为课堂纸笔测验，甚至将课堂中的形成性评价与总结性评价对等起来，还有很多英语教师不知道评价为何物。有调查发现，多数教师对于“课堂评价”的基本概念及其内涵认识不清，三分之二的受访教师认为“课堂评价就是在讲课之后对学生进行的考试

^① 王少非. 课堂评价 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2013: 97.

和考查”。^①此外，教师对课堂评价的方法与策略，对为何运用以及如何运用课堂评价没有一个系统清晰的认识。究其原因，一方面是教师缺乏有关课堂评价的专门培训，另一方面是教师缺乏评价意识，从而阻碍了课堂评价的有效实施。

2. 过分关注评价结果

有效的课堂评价离不开教师对评价结果的有效处理，但是在日常的课堂教学中，教师通常过分关注评价结果的正确与否，却很少关注学生的思维过程和表现过程。有调查表明，英语教师对学生答案的反馈占总反馈的90%以上，而针对过程的反馈不到10%。^②教师过分关注评价结果，忽视学生的表现过程，以致教师很难诊断学生学习的真实情况，无法正确地为后续的教学提供决策。而在英语课堂中，通常涉及大量的表现性评价，恰恰需要教师对学生的表现过程做出针对性的评价，以使学生的表现做出相应的改进。有研究指出，对评价结果不恰当的处理，使评价产生了消极的影响，特别是让成绩差的学生感到自己缺乏能力，不能学好。

3. 学生的参与度不够

著名评价专家斯蒂金斯等人认为，良好的课堂评价的指标之一，就是让学生参与评价。教师要使学生清楚学习目标，使学生参与评价，给自己的学习设定目标。由于受到我国传统课堂评价的影响，当前的英语课堂评价还是过于注重评价信息向教师的单向传递，教师仍然是唯一的评价主体，评价的互动没有得到重视，以致许多学生的学习积极性并没有被调动。教师应致力于让学生积极地参与评价过程，

^① 王红艳，于洪森. 课堂评价实施中存在的问题与改进对策 [J]. 教育测量与评价 (理论版), 2013 (8).

^② 丁彩萍. 初中英语教师课堂评价实施现状研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2014: 30.

在条件允许的情况下，甚至可以让学生参与评价任务的设计。此外，评价主体应多元化，在评价过程中综合运用教师评价、学生自评、同伴互评等多种评价方式，让学生真正能参与到评价过程之中。

五、课堂评价的要求

1. 积极评价为主

通常，课堂上表现好的学生会受到教师的表扬和成功的激励，他们更愿意去尝试，从而做得更好，而做得不好的学生会避免去尝试，以避免挫败感。评价专家斯蒂金斯（R. Stiggins）明确指出，能够驱动学生学习并让学生感到有学术自我价值（academic self-worth）的评价发生在课堂情景中。^①因此，课堂评价不仅要关注学生的认知发展，而且要关注学生的学习动机。课堂评价任务的设计要立足于学生的“最近发展区”，体验学习成功的喜悦。课堂上教师的评价语言（除口头言语外，还包括教师的表情、肢体语言等），要以正面的积极评价为主，从而激励学生进一步学习。

2. 评价方法多样

在传统的课堂评价中，纸笔测验是教师常用的评价方式。然而，英语作为一门外语学科，学生听说读写能力的培养和评价不能仅局限于纸笔测验，还应包括课堂观察、课堂提问、表现性评价等。需要注意的是，具体选择哪一种评价方法，没有强行的规定，评价方法的选择最终还依赖于教师的经验和教学的实际要求。教师应综合考虑课程标准、课时目标、教学内容等，选择某种适切的课堂评价方式，或综合运用各种课堂评价方法。

^① Stiggins, R. *Assessment literacy for the 21st century*. Phi Delta Kappan, 1995: 238.

3. 评价主体多元

过去，任课教师是课堂评价的唯一主体，学生表现的优劣结果由教师一人说了算。然而，现代教育评价理论倡导多元的评价主体，强调教师、学生小组和学生个人都是评价主体。因此，任课教师应该不断引导和提高学生自我评价和同伴互评的能力，灵活运用教师评价、学生自评、同伴互评等评价方式。

4. 把握评价时机

课堂评价的重要作用之一就是，让教师通过收集评价信息，及时改进和调整的自己的教学策略和教学进程，所以教师要准确把握每次评价的实施时机。此外，教师还需把握评价的反馈时机。一般而言，有效的反馈是及时的，特别是在学生学习复杂概念或程序性知识的时候，学生很容易犯错，此时的及时反馈尤其重要。必要时，教师要对学生的表现进行强化、解释、追问和提升。然而，在有些情况下，延迟反馈却可以让学生有机会进行自我纠错。

第16章

课堂结课

明代布衣诗人谢榛在《四溟诗话》中曾说：“凡起句当如爆竹，骤响易彻；结句当如撞钟，清音有余。”元代文人乔梦符在谈到写《乐府》的章法时，提出“凤头”“猪肚”“豹尾”之喻。虽然他们讲的是诗文写作，但是英语课堂教学亦应如此，不但应做到“起调”扣人心弦，“主旋律”引人入胜，而且“终曲”令学生回味无穷，从而达到深化主题、画龙点睛、余音绕梁的效果。

一、课堂结课的概念

结课，也叫断课，它具体是指，教师在一个教学内容结束或一节课的教学任务结束时，有目的、有计划地通过归纳总结、重复强调、实践等活动方式，使学生将所学到的新知识、新技能进行及时的巩固、概括和运用，把新知识、新技能纳入原有的认知结构，使学生形成新的完整的认知结构，并为以后的教学做好过渡的一类教学行为。^①高质量的结课不仅可以系统地概括一堂课的教学内容，起到画龙点睛的作用，而且能拓展或延伸教学内容，激发学生旺盛的求知欲和浓厚的学习兴趣，使学生进入更高层次的研究。

^① 薛彦华，王慧. 教学艺术 [M]. 石家庄：河北教育出版社，2001：94.

二、课堂结课的意义

1. 巩固强化知识

教育家孔子在《论语》中显示了他对巩固知识的重视。孔子说：“学而时习之，不亦说乎？”肯定了常常复习的做法。孔子把学习分为七个阶段：立志、博学、审问、慎思、明辨、时习和笃行。孔子认为要及时和经常复习知识，不仅为了巩固，还能在此基础上获得新知识。结课是一种“及时回忆”，是对知识的重复和深化，有助于加深记忆，起到巩固强化的作用。

2. 使知识条理化、系统化

有时英语教师为了追赶进度，教学内容和步骤显得比较繁杂，学生理不清头绪。采用适当的课堂结课方式可以帮助学生理清所学的知识信息的脉络，把握学习重点，使学生从繁杂的学习内容中简化出应当储存的重要信息，更好地掌握学习内容。

3. 提高学生抽象思维能力

教师通过归纳的方式，帮助学生整体把握知识要点，同时帮助学生提高抽象思维能力。

4. 及时反馈教学信息

英语教师可以在课堂结课时开展练习、实验、改错、评价等活动，从中及时了解学生对知识的掌握程度和可能存在的困难，以便改进教学措施和调整教学进度。

5. 为未来知识做铺垫

知识信息前后连贯，在它们之间既有纵向的关联，又有横向的关

联。良好的英语课堂结课为学生后续的学习做好铺垫，在课与课之间发挥承前启后、融会贯通的作用。

6. 启迪学生的知识和情感

在英语课堂结课时，如果教师针对传授的知识信息提出若干能够引发学生思考的且有一定深度的问题，将给予学生某种启迪和升华。

三、课堂结课的理论依据

对课堂结课的探讨由来已久，已经无法追溯到何年何月。然而，正式提出“课堂结课”的概念仅仅只有几十年的时间，它的理论依据如下三点。

1. 知识内化的心理机制表明，当学习者获得新知识后，并没有完成真正意义上的认识活动。这时，学习者应该将新知识纳入原有的认知结构中，以便新知识能够保持和再利用。其纳入过程不是将新知识和旧知识进行简单的相加，而是对信息进行进一步深入的加工和转化。这种加工和转化需要在新知识与原有认知结构之间建立起某种联系和区别，也需要原有的认知结构发生某种变化从而形成新的认知结构。

2. 美国认知心理学家奥苏贝尔 (D. P. Ausubel) 在着重研究课堂教学规律的基础上认为，获得新信息主要取决于认知结构中已有的有关观念。奥苏贝尔认为，当学生把新学习的内容与自己的认知结构联系起来时，有意义学习就发生了。^① 新信息和已有概念的相互作用会导致新知识和旧知识意义的同化，而同化活动不仅存在于意义获得的知觉和认知过程中，在认知的保持和组织阶段仍在继续进行。^②

3. 当代认知心理学的研究也表明，当学习者理解了新知识信息的

① 王有智. 学习心理学 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2010: 170.

② 索里 (Sawrey, J. M.), 特尔福德 (Telford, C. W.). 教育心理学 [M]. 高觉敷, 等, 译. 北京: 人民教育出版社, 1983: 162.

含义后，认知活动并未结束，还要对信息进行深入的加工和转化。学习者依据信息本身的特性及相关的联系，在头脑中进行复杂的分解、组合等活动，以便建立新的认知结构。

由此可见，英语教师在设计课堂结课时应当注重学生的学习规律和学习科学。英语课堂结课的基本任务是，促进学生将初步获得的知识信息纳入其原有的认知结构，从而形成新的认知结构，换言之，课堂结课的基本任务就是促进学生对知识的保持和融会贯通。

四、课堂结课的方法

英语课堂结课有法，但无定法。一节课如何结课，因教师及其教学风格、教育对象、教学内容甚至时间、地点不同而不同，不存在“放之四海而皆准”的模式。^① 教师应根据学生的学习特点和水平、课程目标、教学内容以及自己的教学风格，甚至时间和地点的不同，选择合适的结课方法。在这里，配以具体案例，介绍常用的十几种英语课堂结课方法。

1. 归纳总结式结课

归纳总结式结课是指，在课堂教学即将结束时，教师、学生或师生共同用准确简练的语言，提纲挈领地对本节课的重点内容、难点、知识结构、基本原理、基本技能等进行梳理和概括。^② 归纳总结时也可辅之以板书。一方面，学生可以回顾这节课所学的知识内容，加深掌握；另一方面教师可以进一步强调教学重点和难点，以便学生对课堂所学查缺补漏。除教师之外，也可以鼓励学生进行教学内容的归纳和总结。在必要时，教师进行补充和说明。归纳总结是中小学英语教

① 李雪彬. 英语课堂常见结课的技巧略谈 [J]. 新课程, 2011 (12).

② 钟启泉. 教育教学知识与能力 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2013: 243.

师最常用的结课方法。

【案例】某位高中英语教师在帮助学生复习形容词时，讲到多个形容词共同修饰同一个名词的问题。他告诉学生：“虽然在英语表达中都将定语前置，但是每一类形容词的位置前后是有讲究的。通常，越是表示事物本质的定语越要靠近它所修饰的名词，定语和中心词关系越密切，位置越接近。其定语的排列顺序一般是由次要到主要，由泛到专，由小到大。”其实，这样的总结对于多数中国学生来说太过于宽泛，在运用时可能还是不清楚具体形容词的正确排序。

为了便于学生记忆，另一位英语教师在课堂结课时把上述形容词位置的排列顺序归纳成一个虚构词，即 opshacomu。其中，op 表示 opinion，代表描绘性评价的词，如 bad, splendid, good, smart 等；sh 表示 shape，代表形状的词，如 small, round, large, tall 等；a 表示 age，代表年龄、新旧的词，如 old, new, ancient, modern 等；c 表示 colour，代表颜色的词，如 yellow, black, grey 等；o 表示 origin，代表国籍或出处（起源、血统）的词，如 African, European, Chinese 等；m 表示 material，代表材料的词，如 wooden, plastic, rocky 等；u 表示 use，代表用途或类别的词，如 educational, agricultural, attributive 等。^①

不难发现：第二位英语教师在课堂结课时并没有对形容词位置的前后顺序进行简单的重复，而是采用了简洁明了的归纳方式，加强了学生对形容词顺序的记忆，短短几分钟就达到了事半功倍的效果。

2. 练习巩固式结课

练习巩固式结课是指，针对学生理解概念、规律时可能出现的困难和问题而精心设计相应的习题，在课堂结课环节，用短短几分钟的时间，通过提问、板书、讨论等方式，促进学生对概念和规律的

^① 陈俭贤. 高中英语课堂教学的结课方法 [J]. 基础英语教育, 2011, 13 (1).

掌握。^① 这种结课方式一方面能帮助学生掌握本节课的语言要点，另一方面使教师及时了解学生对知识的掌握情况，对教学进度有所把握。

【案例】某位初中英语教师讲授反义疑问句的内容，在第一课时结课时，对两种句型进行了归纳：（1）陈述部分肯定式+疑问部分否定式，学生可以记为“前肯后否”；（2）陈述部分否定式+疑问部分肯定式，学生可以记为“前否后肯”。

针对学生在运用第二种句型时可能出现的错误，这位教师在黑板上书写了陈述部分有否定词的下列两个例句：（1）The Swede made no answer, _____? （2）Some plants never blow, _____? 大多数学生都能联系第二种句型给出答案，答案是 did he/she 和 do they，因为“no”和“never”使陈述部分变为了否定式。于是，这位教师又在黑板上书写了下列两个例句，请学生填写疑问部分：

1. It is impossible, _____?
2. He is unkind to his classmates, _____?

有些学生因为受了第二种句型的影响，认为答案是 is it 和 is he。这时，教师报出答案是 isn't it 和 isn't he，并讲解了有关“否定前缀不能视为否定词，其反义疑问句仍用否定形式”的原则。

练习是课堂教学的重要补充和延伸，也是对教学信息的反馈途径。^② 这位教师在课堂结课前已经依据教学经验，判断某些学生在陈述部分有否定词的反义疑问句的方面仍然存在某些误解，所以他利用课堂结课环节的最后几分钟开展了习题练习，让学生消除了误解。

3. 比较知识式结课

比较知识式结课是指，为了让学生掌握新授知识，教师可以在课堂结课环节，从内容、结构、语言等方面，有所侧重地将新授知识与

① 黄蓉. 新课改下的英语课堂教学导课和结课如何创新 [J]. 海外英语, 2010 (8).

② 周薇. 谈英语课堂教学中的结课艺术 [J]. 英语教师, 2009 (11).

已学知识进行比较,在同中求异,在异中求同,从而加深学生对新授知识的理解。

【案例】某位高中教师讲授了带有 **which** 和 **that** 两个关系代词的定语从句,在课堂结课环节,他通过列表来比较两个关系代词在用法上的异同,使学生一目了然:**that** 与 **which** 在定语从句中都可以指事物,常可互换,但也有区分,其用法区别如表 16-1。

表 16-1

	which	That
1. 引导非限定性定语从句	<p style="text-align: center;">✓</p> 例句: He has to work on Sundays, which he doesn't like. 他得在星期天工作,他是不喜欢这样的。	
2. 先行词为不定代词		<p style="text-align: center;">✓</p> 例句: When he woke up, he could remember everything that he dreamt last night. 他醒来的时候,还能记得昨晚做的梦。
3. 先行词为 the very, the same, the only		<p style="text-align: center;">✓</p> 例句: Those are the very words that he used. 这是他的原话。
4. 先行词为最高级或序数词(包括 next)		<p style="text-align: center;">✓</p> 例句: This is the most wonderful story that I have ever read. 这是我看过的最精彩的故事。
5. 关系代词在定语从句中作表语		<p style="text-align: center;">✓</p> 例句: This village is not the isolated area that it was. 这个村庄不再是以前那个闭塞的地方了。

(续表)

	which	That
6. 当先行词是一个既指人又指物的并列词组		✓ 例句: We talked about many unforgettable persons and things that we met in the secondary school. 我们谈论了许多中学里难忘的人和事。

教学实践表明, *which* 和 *that* 是学生学习定语从句时很容易混淆的两个关系代词, 这位教师运用表格的形式将两个词进行对比, 清楚阐明两者的异同, 不但让学生区分了它们的不同用法, 而且加深了学生的理解和记忆。

4. 分组讨论式结课

在课堂教学接近尾声时, 学生可能精神倦怠, 注意力无法集中。这时, 教师可以借助课堂结课环节使学生重新振作起来, 比如, 开展分组讨论活动就是一个很好的方法, 可以再次激发学生的大脑思维, 又可以强化他们对知识的理解和巩固。

【案例】某位教师在教授译林版《牛津英语》高一 Unit 3 *Looking good, feeling good* 这一课的第二课时, 临到下课时, 面对学生懈怠的学习态度, 她采取了分组讨论的形式, 主题是 “What kinds of advice would you give to Amy?” 她给每组两分钟的时间讨论。经过讨论, 每组代表都有一分钟左右的发言时间。有的小组说: “She should get up early in the morning and go to bed early at night.” 有的小组说: “She should usually do sport and exercise.” 还有的小组说: “If she is happy every day, it is more possible for her to keep fit.” 在讨论和发言的过程中, 学生复习和巩固了本课的单词和语法, 运用了以前学过的单词和

句型，也从其他小组的发言中查缺补漏，得到启发，一举多得。最后，这节课在全班热烈的讨论中成功地结束了。

5. 情感培养式结课

情感培养是指，学生对课文的理解不仅仅停留在课文的文字信息上，教师要挖掘字里行间的深层含意，指引学生养成正确的人生价值观。1956年，美国著名的教育心理学家布卢姆（B. S. Bloom）立足于教育目标的完整性，制定了教育目标分类系统。他提出把教育目标分为认知、情感和动作技能三个目标领域。^①我国第八次课程改革也提出了“知识与技能，过程与方法，情感态度与价值观”的三维目标。

【案例】某位初中英语教师在教授沪教版《牛津英语》9B *A success story* 时，除了常规的课文分析之外，在课堂结课环节，她向学生提了两个问题：“What characters can be seen in Mary Cheung?”和“*What evidence can support your opinion?*”这两个问题既促进了学生对课文内容的进一步了解，又引导学生开展了有关 Mary Cheung 身上优秀品质的探讨。更重要的是，教师鼓励了学生学习 Mary Cheung 百折不挠的品质。

需要教师注意的是，情感培养式结课应该“因生制宜”。比如，针对高中学生，可以更多地在课堂结课环节引发他们对人生、理想的思索，针对年纪较小的学生，则可以引领他们养成良好的生活习惯和学习习惯。

6. 首尾呼应式结课

首尾呼应式结课是指，教师在课堂导入时设置了悬念、问题、假设等难以回答的问题，在课堂结课环节给予回应，让学生有“醍醐灌

^① 布卢姆. 教育目标分类学 [M]. 罗黎辉, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 1986.

顶”之感，这种课堂结课方法旨在强调主题，加深印象。

【案例】一名教师在讲授《牛津初中英语》7B Unit 6 *Pets* 的课堂导入环节时，她利用投影放映各种动物的图片让学生描述，学生相关的词汇储备少，描述比较苍白薄弱。在课堂结课时，这位教师再次让学生描述各种动物的图片。她将男女分为两组，各派一名代表上台，两位代表背对大屏幕，根据同伴的描述猜动物。教师在旁边计时，猜对动物用时较短的一组为获胜。

学生在课堂导课时已经意识到自己词汇薄弱。通过一节课的学习，急于想对课堂导入的问题进行补充。在课堂结课环节，这位教师适时地向学生提供了表达和表现的机会，采取了竞争猜谜的形式，非常符合中学生乐于竞争的性格特点。

首尾呼应式结课既训练了学生的英语思维和口语能力，又调动了他们参与课堂的积极性，让学生在游戏活动中梳理知识和运用知识。虽然词汇学习比较枯燥，但是首尾呼应式结课帮助学生保持了对英语学习的热情。

7. 悬念留白式结课

教师在课堂教学结束时，仔细分析上下两节课的联系，提出富有启发性的问题以便造成悬念，这就是悬念留白式结课。留白使“欲知后事如何，且听下回分解”成为学生的一种学习期待。^①在《教学理论的建构》一书中，布鲁纳（J. S. Bruner）指出：“教学生学习任何科目，绝不是向学生心灵中灌输固定的知识，而是启发学生主动去获取知识与组织知识。”^②中小学学生的求知欲强，教师在课堂中适度留白能激发他们的求知欲，有利于他们对知识的不断摸索，处于积极主动的探究状态之中。

① 张芳华. 适度留白，放飞思维 [J]. 中小学英语教学与研究, 2013 (1).

② 王有智. 学习心理学 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2010: 156.

【案例】《新世纪英语》高二下 Unit 7 *Oliver Wants More* 是英国作家狄更斯小说《雾都孤儿》的节选，叙述了主人公在孤儿院所受的非人待遇，但该节选仅仅描写了主人公在孤儿院的一件事，对其以后的生活却未提及。于是，某位高中英语教师教授完这篇课文内容后，在课堂结课时向学生提出了如下问题：“Can you guess what is going to happen to Oliver Twist based on the text?” 由于大多数学生并没有读过小说的完整版，根据课文内容，有的学生认为“He finally died because of being abused.” 有的学生觉得“His parents found him and took him home and he led a happy life from then on.” 而有的学生则相信“He managed to escape from the orphanage and made clear his birth.” ……

这位教师并没有当堂回复这些答案，而是故意留下悬念，因为下一节课的教学内容是拓展课文，为学生介绍《雾都孤儿》的完整故事以及分享精彩的原文片段。不少学生为了寻找答案，回家自行搜索相关资料，很自觉地预习了下一节课的内容。留白法将学生在课上的兴趣延伸到课外，使学生在“自己的肩膀上长出自己的脑袋”。^①

8. 关键提炼式结课

有的课文比较长，一些学生还未具备相应的阅读理解能力。这时，就需要教师引导学生找出课文关键点，帮助学生理清条理。

【案例】一名初三英语教师在讲授 *A success story* 这篇课文的第二课时，由于课文篇幅太长，一些学生力不从心。在课堂结课环节，这名英语教师抓住了“时间”这条主线，帮助学生对课文内容进行有效的提炼和梳理。这位教师画出一张表格，列出 time 和 experience 两个栏目，要求学生根据时间顺序填写 Mary Cheung 的 experience。这篇课文按时间顺序叙述了 Mary Cheung 的经历——童年被父母抛弃，随

^① 张芳华. 适度留白，放飞思维 [J]. 中小学英语教学与研究, 2013 (1).

后被孤儿院收养，在困境中不放弃，通过自己的勤奋努力，克服了种种困难，最终取得了成功。最后全班学生在完整理解的基础上正确填写了表格（参见表 16-2）。

表 16-2

Time	Experience
Before 9 years old,	she was _____ by her parents.
At 9 years old,	she was _____ to the _____.
While studying at the orphanage,	she learned to be _____.
At twenty-one,	She worked as a _____ in Hong Kong's _____ office.
In 1975,	She _____ the Miss Hong Kong.

9. 齐声朗读式结课

与其他结课方式相比，齐声朗读式结课的操作比较简单，对教师的要求也不太高。所谓的齐声朗读式结课，就是指在教学即将结束时，教师引导学生朗读全文或重点段落。这种结课方法既可以帮助学生加深对课文的理解，又可以提高学生发音的准确性和语言的节奏。

【案例】某位初中教师在 SBS 朗文国际英语第二册 Unit 3 *What would you like?* 的结课阶段，让全班同学分男女，分别朗读课文中两位主人公对话。

A. What would you like for dessert?

B. I can't decide. What do you recommend?

A. I recommend the chocolate ice cream. Everybody says it's delicious.

B. Okay. Please give me a dish of chocolate ice cream.

然后，这位教师再请几组学生（每组两人）分别朗读对话。这名

教师发现第二组某一学生在发“dessert (甜点)”时，将重音前置，发成了“desert (沙漠)”的发音。第五组一个学生在发“dish (盘子)”时，嘴巴张太大，发成了“dash (破折号)”的发音。于是，教师帮助这些学生及时纠正了发音。

值得注意的是，因为课堂结课时间仅仅只有几分钟，大声朗读式结课比较适合篇幅较短的课文，如果课文篇幅太长，出于时间控制的考虑，教师可以选择重点段落或者容易出错的段落让学生进行朗读。

10. 作业讲解式结课

作业是教学的一部分，也是英语教学的重要环节。为了了解学生是否完全掌握了概念、难点等，教师主要通过作业来检查。教师可以利用结课的几分钟时间，从上节课布置的作业中挑出几道学生错误较多的题目进行重点讲解。如有多余时间，教师也可以在讲解后让学生当堂练习同类型的题目，及时巩固知识。作业讲解式结课比较适用于语法讲解课。

【案例】一名教师教授有关 *that* 和 *which* 引导定语从句的内容，在第二课时结束前的几分钟，分析了学生昨天完成的回家作业，并重点挑出几道错误人数较多的题目，进行详细讲解。如：

This is the very book _____ he gave me. 这道题目的正确答案是 *that*，但是不少学生给出了错误答案 *which*。我们知道，当定语从句的先行词中出现 *the very*，*the only* 和 *the same* 时，后面的引导词应该用 *that*，而不能用 *which*。

On the street I saw many cars and peddlers _____ made the street crowded. 这道题目的正确答案是 *that*，但是不少学生给出了错误答案 *which*。我们知道，当定语从句中的先行词既指人又指物时，后面的引导词应该用 *that* 而不能用 *which*。

经过详细的讲解之后，针对这两道错误人数较多的题目，这位教师又出了两道相同类型的题目：

(1) This is the only thing _____ she cares. (正确答案: that)

(2) They often talk about the writer and his novels _____ they like. (正确答案: that)

11. 其他结课方式

除了以上介绍的十种较为普遍的英语课堂结课方式之外,还有许多形式多样的课堂结课方式,如自然式结课、震撼式结课、机智式结课等。

(1) 自然式结课。即教师讲完最后一句话,下课铃声正好响起。这种“瓜熟蒂落”的自然式结课要求教师精心设计教学,能够准确把握上课节奏和时间。

(2) 震撼式结课。在课堂结课环节,教师通过与学生分享自己的经历或情感,激发学生的感情,使教学内容得以升华,使师生情感得以共鸣。教师在运用这种方式结课时,语言可以是抒情的、鼓励的、警告的或是深沉的。由于低年级学生掌握的词汇和句型比较有限,震撼式结课的可操作性不强。

(3) 机智式结课。在现实的课堂教学过程中,常常会出现教案以外的状况。比如,在课堂结课环节,有些英语教师会鼓励学生提出问题,此时学生完全可能有意或无意地提出教师一时难以回答的问题。这时,就需要教师发挥教学机智,成功化解问题,从而引来满堂喝彩,令学生印象深刻。

英语课堂教学的实践表明,课堂结课方式多样,因学生、地点、内容的变化而变化,它们不是固定不变的,一节课的课堂结课也许只采用一种方式,也可能综合采用两种甚至三种结课方式。

五、课堂结课的问题

1. 对学生盲点不清

在课堂结课阶段,英语教师的一个重要任务是为学生查缺补漏,

了解学生本节课的知识盲点。但事实是，即使是有经验的教师，也可能遇到对学生知识盲点认识不清的情况。

比如，一名初中英语教师在动词过去式变化的复习课上，帮助学生复习了几类动词的过去式，如一般动词、“e”结尾的动词、以一个辅音字母结尾的重读闭音节的动词、词尾为“辅音+y”的动词、不规则动词，等等。教师着重讲了后三类动词的变化规律。在结课阶段，她让学生进行语法练习，重点放在这三类动词的变化方面。她发现，学生在处理词尾为“辅音+y”的和“不规则”的动词时准确率在90%以上，但是在碰到以“一个辅音字母结尾的重读闭音节”的动词shop和slow的时候，近三分之一的学生竟不知如何改为过去式。在描述“以一个辅音字母结尾的重读闭音节的动词”时，教师解释说：“辅音字母结尾的重读闭音节是指辅音+单个元音+辅音、且该元音字母不发原来的音。”她本以为学生对“辅音字母结尾的重读闭音节”这一概念应该没问题，不少学生却不理解“该元音字母不发原来的音”，不知道shop和slow中的“o”原来的音到底指什么。

可见，即使一些英语教师拥有多年的教学经验，但是面对不同学生群体，他们完全可能对学生的盲点捉摸不透。其实，这些教师可以采取课前测试、统计问题、课后询问等方法了解学生盲点，及时对症下药。

2. 忽视了学生的参与

在一节课的最后几分钟，当英语教师说出“这节课我们主要学习了……”或者类似的标志性课堂结课语句时，很多学生就会有意识或无意识地开始屏蔽接下来的上课内容，开始做小动作，整理笔盒、书包。面对这种状况，教师可能会发火，甚至质疑自己的课堂结课能力。其实，学生可能没有意识到教师正在帮助他们巩固课堂知识。艾拉·萧尔（Ira Shor）（1992）在他的 *Empowering Education* 一书中建

议, 最简单的课堂结课就是让学生说“最后一句话”。^① 这样, 学生会感觉到参与了这节课的总结, 注意力更容易集中。这里, 介绍如下几种让学生参与课堂结课的方式。

(1) 填写问题小纸条

在课堂结课时, 教师让学生把这节课所学到的知识的反馈在纸上, 如“这节课我学到的最重要的知识点是……”或者“上完了这节课, 我还有这个地方不懂……”下课后教师把小纸条收起来, 用来了解学生的课堂学习状况。学生回家后也能根据纸条上所写的问题和不足查缺补漏。

(2) 交流与共享

在课堂结课时, 由教师提出问题, 如“在这节课里, 你学到了什么重要内容?”然后, 让同桌的两位学生交流自己的感受。最后, 让他们把自己的感受告诉其他同学或全班同学。这个方法同时能提高学生的口语和听力能力。

(3) 填写过程小纸条

与填写问题小纸条一样, 填写过程小纸条也是让学生将想法写在小纸条上。不同的是, 在开始上课时学生要在这张纸条上写“我已经掌握……在这节课上我要学习……”在课堂结课时, 学生要在纸上写“在这节课里, 我学到了……”除了让教师了解学生的掌握情况外, 过程小纸条也能更好地让学生了解自己的学习过程。

六、课堂结课的要求

一堂英语课应该有始有终, 不仅有精彩的“导入”, 而且需要一个圆满的“结课”。教师在课堂结课时需要遵循一定的要求。

^① Shor, I. *Empowering Education*. 3th ed. Chicago: University of Chicago Press, 1992: 23.

1. 归纳总结

归纳总结是英语课堂结课的首要任务。常言道：“编筐编篓，全在收口。”“收口”指的是，英语教师对教学过程中的教学思路和知识点进行归纳和总结。“收口之工”决定了课的效果，是英语教师必须掌握的一项技术活。

2. 承上启下

“承上”是指，英语教师在课堂结课时应该对一堂课或一个单元的知识点进行概括和归纳，这也是教师课堂结课的首要任务。由于知识结构既有横向联系，又有纵向关系，如果教师能够帮助学生加强新旧知识的联系，学生将能更好地掌握本堂课的教学内容。此外，教师在课堂结课时还应该注意为学生的后续学习进行铺垫，比如，根据这节课的内容，提出下节课的学习要求，“点而不透，含而不露，意味无穷”的课堂结课，能够开启学生思维的闸门，激起他们探索的积极性。

3. 控制结课时间

课堂结课的主要目的是对本堂课的教学进行归纳总结和承上启下，教师的语言宜言简意赅，在短暂的课堂结课环节让本堂课的主题得到升华，所以教师应熟练控制时间，适当留出课堂结课的时间。如课堂结课时间太短，草草了事，或时间太长，甚至拖延至下课铃打响之后，结课效果不会太理想。

4. 聚焦目标

威斯(Wise)和欧基(Okey)比较研究了12个可能影响课堂教学的因素，即视听、评分、询问/发现、聚焦目标、动手操作、对教科书和其他教学资料进行调整、教师上课的风格、提问技巧、测验、教师引导、等待时间和其他因素，发现“聚焦目标”对学生的学习效

果影响最大。^① 课堂结课的首要目的是为了实现在堂教学目标，不管选用何种课堂结课方式，一定要紧密围绕教学目标的达成。因而，英语教师须紧扣本堂课既定的课时目标，并以此为依据，确定课堂结课的方式。

5. 布置作业

养由基百步穿杨，卖油翁沥油过孔而铜钱不湿，“无他，但手熟尔”。可见，练习对技艺的重要性。对于学生来说也是如此，中小学阶段是学生学习基础知识的阶段，作业的重要性不言而喻。在课堂结课环节，教师向学生布置作业，让学生课后通过作业及时巩固知识，教师也能通过作业了解学生对知识的掌握状况。

6. 自然流畅

课堂教学是一个有机的整体，各个环节应该环环相扣。课堂结课应该自然流畅，与课堂导入首尾呼应、前后贯通，为课堂教学增添一个“画龙点睛”的圆满句号，使学生豁然开朗，得到升华和提高。因此，英语教师应该合理安排课堂教学的结尾，精心设计一个“课已尽而意无穷”的结课，做到有始有终、善始善终，给课堂教学画上圆满且完整的句号。

7. 趣味性

充满趣味性的课堂结课可以使课堂教学锦上添花。对低年级的学生而言，更是如此。面对教师从头到尾的喋喋不休和简单重复，他们肯定会感到单调且乏味。因此，英语教师应该在可能的情况下，尽可能采用生动、活泼且有趣的课堂结课方式，让学生乐在其中，回味无穷。

^① 蒋永贵. 促进学习的课堂教学教学问题设计与实施 [J]. 教师教育研究, 2014 (5).

8. 多样性

尽管课堂结课的首要目的是为了达成课时目标，但由于教学内容的不同、知识点的难易、学生学习特点的差异等各方面因素，教师应该选择、设计或采取最有效的课堂结课形式，比如，讲解的课堂结课可以采用练习巩固的结课方式。

一节活泼生动且具有艺术魅力的课就好像一段悠扬婉转的旋律，“善始善终”才算一堂优质课，导入是“起调”，结课是“终曲”。课堂教学的结尾，又好像推进器，它指引学生在旧知的基础上向新知进军，激励学生不断向新的高度攀登。结课技能是衡量教师教学艺术水平的重要标志，也是教师展现智慧的重要环节。

IV.

英语教师课堂教学规范 评价指标体系的解读

(自报评价项目)

第三板块为自报评价项目，列出了文本再构、纠错策略、课程资源开发三个评价项目，体现了英语课堂教学方面的最新研究成果，旨在鼓励英语教师彰显和形成自己的教学特色、个人强项和独特风格。显然，这些评价项目对英语教师提出了更高的要求，就目前而言，并不是每一位英语教师都能达到如此高度。因此，应该坚持自愿的原则，允许英语教师自愿申报上述评价项目，甚至允许和鼓励他们自愿申报“英语教师课堂教学规范评价指标体系”尚未列出的其他评价项目。

第 17 章

文本再构

长期以来，许多教师受到传统教材观的束缚，将教材奉为“圣经”，唯教材是从。然而，随着教育理论的发展，新的课程观视教材为“工具”，认为教材是实现教学目标的重要材料和手段，并不是唯一途径。《英语课程标准》（2011年版）指出：“教师要善于结合实际教学需要，创造性地使用教材，根据所在地区的教学实际需要、学生的需求、教学目标等因素，对教材的内容、编排顺序、教学方法等进行适当的取舍或调整。”^①这就要求教师改变陈旧的观念，树立“用教材教，而不是教教材”的新观念。

一、文本再构的相关概念

1. 教材

教材是供教学使用的资料，是根据一定学科任务，编写和组织具有一定范围和深度的知识技能体系，一般以教科书的形式来具体反映。^②《教育大辞典》对教材的界定是：“教材是教师和学生据以进行教学活动的材料，教学的主要媒体。通常按照课程标准（或教学大

^① 教育部. 义务教育英语课程标准（2011年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2012：22.

^② 靳玉乐. 新教材将给教师带来什么——谈新教材新功能 [M]. 北京：北京大学出版社，2002：1-2.

纲)的规定,分学科门类和年级顺序编辑。包括文字教材(含教科书、讲义、讲授提纲、图表和教学参考书等)和视听教材。”^①日本欢喜隆司教授对教材的定义超越了传统的教材观,拓展了教材的内涵和外延,认为:“教材会受学校教育内容制约。它源于实质性的科学、文化、艺术、生活的各个领域,并以计划的形式表现出来。”^②

教材具有广义和狭义之分。广义的教材主要指教师基于课程标准,为实现教学目标,在教学过程中使用的所有材料,包括课本、练习册、辅导资料等。狭义的教材主要指教科书。本文中的教材是指教科书,主要是指英语教科书。

2. 文本再构

文本再构,亦称“文本重构”“创造性使用教材”或“教材的二次开发”。俞红珍在《论教材的“二次开发”——以英语学科为例》一文中提出,教材的二次开发主要是指,教师和学生课程实施过程中,依据课程标准对教材内容进行适度增删、调整和加工,合理选用和开发其他教学材料,从而使之更好地适应具体的教育教学情景和学生的学习需求。^③

吴刚平等指出:“二次开发就是教师基于本社区、本校的实际情况和学生的发展需求,对原有内容进行增删、引申、扩展等,对教科书内容进行的必要的调整,也包括创造性地制作教学用具、收集相关资料等。”^④

沈倩指出:“英语教材的二次开发主要指教师结合教学实际的需要,根据学生的需求和水平选用教材,灵活地、有创造地使用英语教

① 顾明远. 教育大辞典(增订合编本)[M]. 上海:上海教育出版社, 1998: 695.

② 钟启泉. 新课程师资培训精要[M]. 北京:北京大学出版社, 2002: 52.

③ 俞红珍. 论教材的“二次开发”——以英语学科为例[D]. 上海:华东师范大学, 2006: 29.

④ 吴刚平. 高中课程资源开发和利用的实践智慧[M]. 3版. 北京:高等教育出版社, 2004: 50.

材,对其内容、编排顺序和教学方法等方面进行适当的取舍或调整,使教材内容和教学活动更贴近学生的实际。”^①

综上所述,“文本再构”主要指教师基于课程标准,结合教学实际,充分考虑学生的现实水平和实际需求,挑选他们认为最合适的材料,并对这些材料进行一定的处理与加工(包括适度增删、调整等),以便更灵活、更有效地使用教材,使教材内容和教学活动最贴近学生的实际。这是一种“基于教材、优于教材和超越教材”的做法。

二、文本再构的意义

1. 有利于多元目标的实现

2014年,教育部印发的《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》强调了全面深化课程改革、落实立德树人根本任务的重要性和紧迫性,提出发展核心素养体系,明确学生应具备的必备品格和关键能力,突出强调个人修养、社会关爱、家国情怀,把核心素养和学业质量要求落实到各学科教学中。不言而喻,英语教学应该有利于上述多元目标的实现。文本再构有助于丰富课堂教学内容,转变知识呈现方式,不但促进学生语言知识的增长,语言运用能力的提高,而且关注学生的个人修养、家国情怀、品格及批判性思维等的培养。

2. 有利于教材情景化

一般而言,教材具有普适性的特征,要求教材适用于所有学生,然而,课堂教学具有某种针对性和独特性。有学者指出,课堂教学的针对性和独特性取决于课堂的动态性、学生的个性、大纲的束缚、资源的可利用性、学习者的期望和动机等各种因素。^②若其中某个因素

① 沈倩. 英语教材“二度开发”的实践与研究[D]. 上海:华东师范大学,2006:11.

② Cunningsworth, A. *Choosing Your Course book*. Oxford: Heinemann, 1995: 136.

发生变化，则整个情景会随之改变。因此，再完美的教材仍然无法适应多样化的课堂教学，无法满足所有学生的个性化需求。教师应通过文本再构，结合教学内容、学生的实际情况，创设个性化的教学情景，使得教材适应每节课的需要。龚亚夫认为，目前许多英语教材是模仿英语国家中产阶级成人的语境与社交内容，很多话题内容远离学生的实际，未触及学生的内心世界。可以说，很多情况下，学生消耗大量时间，学习了那些很少能用到的内容。他还指出，造成“哑巴英语”的问题可能不是学生“说不出”和“听不懂”，而是没什么可说的，主要是不知道在什么语境下如何表达。^①有学者指出，教材的二度开发实质上是一个“匹配”的过程，即改变教材的内部特征，使其更契合特定情景的教学需要。^②

3. 有利于满足学生需求

“面向全体学生，为学生的全面发展和终身发展奠定基础”是基础教育改革的核心思想。学生的发展是英语教学的出发点与归宿。众所周知，学生群体具有个体差异性，表现在多个方面，如学生的个性、动机、学习风格和兴趣等。教师通过文本再构，适当增删教学内容，增添富有趣味性的元素，激发学生的学习热情，使学生敢于发表自己的观点，在课堂中能言善辩。

4. 有利于突破教学难点

教材一般由学科专家、教育专家等编制。他们具备精深的科学文化知识和教育教学知识，按照知识的逻辑顺序编排教材。然而，这种逻辑顺序不一定适合学生的认识发展水平，教材中的一些难点以专业化的语言呈现，加剧了学生的理解难度。由于教材的编写者不一定熟

① 龚亚夫. 立德树人的英语教育 [J]. 英语学习, 2014 (4).

② 沈倩. 英语教材“二度开发”的实践与研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2006: 11.

悉学生的实际情况，未必完全洞悉学生在学习过程中遇到的各种难题。此时，教师扮演了“转化器”的角色，他们通过各种方法，活化教学内容，化繁为简，化难为易，将教材中抽象的知识转化为学生熟悉的事物，更贴近现实生活，以便学生接受。

5. 有利于教师的发展

文本再构需要英语教师细心研读课程标准，精心钻研教材，在原有教材的基础上，根据学生的特点，结合教学实际，分析教材、研究教材，并且有所超越。这是个复杂而专业的过程，对教师而言是一个不小的挑战。因为在此过程中，教师必须不断学习，不断更新教育教学理念，成为终身学习者，不断促进专业发展。

三、文本再构的方法

文本再构的方法多样，不同的教师选择不同的方法。王斌华提出，教师在实施国家课程时应该做到以下几点：第一，拓宽课程范围。例如，向学生介绍“乡土内容”、学科发展的最新趋势、其他学科的综合知识以及学生感兴趣的内容。第二，适应个别需要。对能力强的学生布置额外的学习任务或进行个别指导，对学困生删减部分内容以减轻学习负担。第三，发挥创新意识。依据自己的学术水平、教学能力、教学风格、洞察力和想象力，从不同的角度，对国家课程提出独特的见解，使之更合教学情景。^①遵循以上要求，下面具体阐述文本再构的三种方法。

1. 调整教学内容

(1) 添加

教材作为课程的一种载体，内含丰富的学科知识。然而，不可能

^① 王斌华. 校本课程论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2000: 5-7.

存在十全十美的教材，教材内容应该根据特定的教学主题，添加一些必要的知识点。那么，在什么情况下需要添加呢？有学者总结了以下几种情况：课程标准要求学生应该掌握的、在教材中却没有体现或体现不充分的内容；教材呈现的内容不足以让学生对知识进行充分的理解和掌握；近期发生的重大事件与学生的学习和生活密切相关或是与所学内容有所联系。^①

比如，《牛津英语》（下同）^② 1 A Module 1 Unit 2 “My classmate”呈现了 book, pencil, rubber, ruler 四个单词。在第一课时，某位教师教会学生认读这四个单词，然后根据一年级的学生爱唱好动的特点，添加了一首儿歌 “What can you see?”

What can you see?

A book, a pencil, I can see.

A book, a pencil, for you and me.

学生一边念儿歌，一边配上相应的动作，非常开心，进一步巩固了新教授单词。

又如，在讲授《牛津英语》“Colors”这一单元时，教材呈现了 white, black, green, red, purple 等有关颜色的单词。某位教师在讲授这些单词的同时，渗透一些跨文化知识，比如：white 在西方国家象征“圣洁、幸福”，如 a white lie（善意的谎言），a white day（黄道吉日）；然而在中国，白色则意味着“凶兆、死亡”，比如，“白喜事”一般指“丧事”。此外，该教师利用有关颜色的单词组成一些有趣的习语，如：black tea（红茶），green hand（新手），brown sugar（红糖），yellow dog（卑鄙小人）。由于上述习语不能按照字面意思进行

① 赖瑜，小学英语教材“二次开发”的研究 [D]，重庆：西南大学，2011：40。

② 施嘉平，英语（牛津上海版）[M]，上海：上海教育出版社，2007。

理解和翻译, 学生对此很感兴趣, 学得津津有味。

(2) 删减

教学必须注重效率, 英语教师要在有限的时间内, 精选必要的知识与技能, 删除不合时宜的、不符合学生认知水平的内容, 以便保证教学的有效性。例如, 《牛津英语》A 8 Unit 5 Topic 2 Section D 的 Project 要求学生调查同学的困难, 讨论并撰写出解决这些困难的最佳方法和建议。经过细心钻研, 一名教师提出, 这个任务存在以下问题: 一是任务设计过于宽泛, 不能很好地契合此单元有关情感的话题; 二是要求学生完成调查采访、上网查资料、交流、写作、汇报等一系列工作, 需要耗费学生大量的时间和精力; 三是相当多学生受英语水平限制, 无法进行英语交流、讨论和写作, 学生参与该活动的积极性不高; 四是学生已经通过 Read and understand, Group work, Work alone, Grammar focus, Useful expressions 等部分的学习, 已能完成本课的教学目标, 再开展 Project 的活动显得多余。因此, 在教学时, 该教师大胆地删除这个 Project 的活动, 集中精力完成其他部分的教学。^①

(3) 修改或替换

文本再构并不是通过简单增加或删减就可以实现的, 而是需要教师保留重要知识, 再结合相关的知识点进行修改或替换。若某些教材的内容观点陈旧, 不满足学生的发展需求, 教师有必要修改或替换教材内容。比如, 《牛津英语》2 A Module 4 Unit 1 “Hello” 一文呈现了 morning, afternoon, evening, night 四个单词和 Good morning, Good afternoon, Good evening, Good night 四个问候短语。某位教师发现, 这些内容对于本校学生而言过于简单, 因为他们在一年级时已经学习和掌握了这些内容。于是, 这位教师依据学生的“最近发展区”, 直接把该单元的文本替换成以下内容, 帮助学生拓展部分知识,

^① 陈秉玲. 创造性地使用初中英语教材的一些方法[J]. 福建教育, 2013 (6).

提高难度，满足学生需求：

In the morning, I go to school.
I see the red sun.
The birds sing and sing.
What a beautiful morning.

In the afternoon, I go home.
I see the golden sun.
The children play and play.
What a happy afternoon!

In the evening, I go to the park.
I see the orange sun.
The dogs run and run.
What a nice evening!

At night, I go to bed.
I see the yellow moon.
The stars shine and shine.
What a sweet night!

上述教学实例表明，英语教学不是“填鸭子”“满堂灌”或“往空箱子里塞物品”，不能漠视学生的存在，而应兼顾学生的水平、兴趣、爱好和动机。

(4) 整合

目前，大多数英语教材都是按学科知识的逻辑体系进行编排，但是它们未必完全适合教学规律。有些内容过于简单，有些内容难度过高，挫伤了学生的学习热情，这就需要英语教师对教材进行一定的处理，将分散或难度不一的知识整合起来。

1) 单元间的内容整合

比如，《牛津英语》1 A Module 3 Unit 1 “In the classroom”的主要内容是 one—six 的单词教学，核心句型是 How many ...? 某位教师考虑到，学生在《牛津英语》1 A Module 1 Unit 2 “My classmate”已经学过 book, pencil, rubber, ruler 四个单词。因此，在讲授过程中，这位教师以教室为教学情景，结合上述几个单词，向学生提出 How many rulers 之类的问题，鼓励学生数一数，说一说，既学习了新单词，又重现了旧知识，帮助学生进一步巩固了所学的内容。

2) 教材间的内容整合

目前我国的英语教材种类繁多，已经出现“一纲多本”（一个课

程标准多套教材)的局面。即便如此,也不可能找到完美无缺的教材。这就要求教师根据教学实践需要,基于学生的学习需求,整合多种版本的教材,创造性地使用它们。比如,上海公办学校大多采用《牛津英语》教材,英语教师通常基于任务(task)开展英语教学。然而,某位教师认识到,学生在学习外语语言知识的同时,还应该多了解本国的文化,注重学生的家国情怀、品格和思维的培养。她发现,《新维度英语》教材很注重这些方面,可以与《牛津英语》教材进行互补。于是,她在讲授《牛津英语》1A Module 4 Unit 2 “In the zoo”时,首先教授本单元的核心词汇 panda, tiger, monkey, deer, lion。如果按照以往的教学流程,接下去应该开展 Little Train (开小火车)式的单词操练。然而,在此次教学中,这位教师没有沿袭这个套路,而是选用了《新维度英语 3》教材里有关“五禽戏”的一首儿歌:^①

Fly like a bird.
Jump like a monkey.
Walk like a bear.
Walk like a tiger.
Run like a deer.

在学习这首儿歌时,教师进行动作演示,学生模仿,然后通过学生表演、师生共演及小组 PK 的方式,进一步巩固这些新单词,学生学得非常开心。这种教学设计充分调动他们的学习积极性,课堂气氛活跃。同时,学生还可以体验“五禽戏”这一传统文化。

3) 学科间的内容整合

与单元间和教材间的内容整合相比,学科间内容整合的要求更高。即便如此,教师在英语教学过程中也可以整合了其他学科的知识。比如,上海闵行区田园外语实验学校开设了若干门双语课程,学生在《双语自然》中学习了 rose, lotus, sunflower, cactus 等单词,

^① 龚亚夫. 新维度英语 3 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2014.

知道了许多有关 Insects (昆虫) 和 Plants (植物) 的英语单词, 某位教师在讲授《牛津英语》1 B Module 1 Unit 2 “Look and see” 这一单元时, 请学生采用本单元的核心句型描写这些昆虫和植物, 回答以下几个问题: What do you see? What color is it? Is it (frog) an insect? Why? 借助这几个问题, 教师巧妙地把英语学科和自然学科的知识融合在一起。

2. 调整教材结构

教材结构主要指教材内容的组织形式以及编排的逻辑顺序。通常, 教材结构分析包括纵向和横向两个维度。纵向分析教材结构是指, 从宏观层面了解教材的组织原则、主题框架及单元课程的设计模式, 而横向分析教材结构主要是指, 分析单元各个内容之间或单元与单元之间的逻辑关系, 是一种微观的把握。^①

(1) 调整教学顺序

1) 单元内的教学顺序调整

教材的每个单元都由若干部分组成, 教学顺序未必按部就班, 应灵活调整。比如, 《牛津英语》1 A Module 4 Unit 1 “Farm Animals” 的第一板块内容是 Look and say, 主要学习句型: What’s this/that? It’s a ... 第二板块内容是 Look and learn, 主要学习农场中的四种常见动物: chick, duck, cow, pig。某位教师考虑到, 如果在第一学时讲授第二板块中的四个单词, 更容易被英语零基础的一年级小朋友接受。于是, 她根据班上学生的英语水平, 适当调整了教学顺序。

2) 模块间的教学顺序调整

这类调整通常发生在教材内容与学校某个特定活动或现实情况一致的时候。比如, 某位教师在《牛津英语》1 A Unit 4 “My body” 的教学结束后, 直接进入了《牛津英语》1 A Unit 6 “In the restaurant”

^① 赖瑜. 小学英语教材“二次开发”的研究 [D]. 重庆: 西南大学, 2011: 36.

的教学,因为当时恰逢该校开展“中英学校交流互动活动”,涉及一些西方食物,如 cake, Hamburger, pie, pizza。于是,这位教师结合“中英学校交流互动活动”,请外国学生介绍这几种食物,请学生们读一读,说一说,尝一尝,中外学生相互交流,十分开心。

3) 根据语法项目调整教学顺序

鉴于相似的语法项目有助于发生正迁移,一些教师会把教材中相近的语法项目集中在一起,便于学生掌握。比如,某位英语教师对《牛津英语》7 A Module 5 Unit 2 进行了如下处理:这一单元的话题是“职业”,所教的语法项目是“用一般现在时描述在什么时间做什么事”。这位教师发现:该教材第 80 页呈现了一般现在时,81 页时呈现了一般过去时,82 页再次呈现了一般现在时。如果按照教材的编排顺序进行教学,学生会感到混乱,因为这不符他们的认知规律。若将教材内容的前后顺序进行调整,即把过去时的内容推迟到一般现在时的后面,保持相关内容的一致性,教学效果颇佳(参见表 17-1)。^①

表 17-1

	第一课时	第二课时	第三课时
课时内容	80 页 (一般现在时)	82 页 (一般现在时)	81 页 (一般过去时)
调整意图	使语法项目符合学生的认知规律		

(2) 调整教学步骤

为了实现每节课的教学目标,通常教师都会制定合理的教学步骤。若某个知识点超出学生的“最近发展区”,教师可以适当调整教学步骤,做好充分的“预热”工作,为学生接受新知识做铺垫。比如,在《牛津英语》1 A Module 4 Unit 2 “In the zoo” 的 Warming-up 阶段,某位教师针对自己学生基础薄弱的情况,先让学生进入 Quick

^① 张菁. 初中低年级英语教材二度开发的实践研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2006: 59.

response 环节, 复习上一单元有关 Farm animals、duck、chick、pig、cow 等核心词汇, 然后通过 Guessing game 的游戏, 自然地引出 zoo animals、panda、tiger、giraffe、elephant、lion 等词汇, 在提高学生兴趣的同时, 为新授课做了铺垫。

3. 调整呈现方法

(1) 灵活呈现内容

教学内容的呈现是语言教学中的重要环节, 是指教师在导入的基础上, 应用语言、手势、实物等手段, 呈现新的语言材料和信息的行为。^① 其目的是引入新的词汇、新的语言结构、功能或者新的信息。在教学内容的呈现环节中, 教师应在一种恰当的情景中清楚而自然地呈现新的语言, 使学生通过教师的示范、表演, 感知和理解教师所呈现的语言材料。

在英语教学中, 呈现教学内容并没有一个固定的模式。针对不同的语言材料, 教师可以选取不同的呈现方式, 如通过图片、简笔画、动画短片等, 生动形象地呈现新知识, 抓住学生的注意力, 帮助学生感知和理解新的学习内容。比如, 《牛津英语》中的“*What job do you want to do?*”一文要求学生表达自己的理想职业。某位教师在教学中采用了多种形式的教学活动, 积极营造和谐、愉悦的学习氛围。首先, 通过接龙游戏, 请学生猜测职业; 在讲授新句型时, 该教师让学生分成两组, 开展“找朋友”的竞赛, 通过问句找答句, 找对了就坐在一起。小组成员的重新组合让学生觉得很新鲜, 课堂气氛非常热烈。其次, 交换伙伴进行问答。该教师把座位排成半圆弧形, 中间是表演舞台, 学生在舞台中面对面站成两排, 一问一答进行句型操练。接着, 学生又站成圆形, 向前跨一步交换伙伴, 继续开展对话练习。

^① 杨昌霞. 中学英语课堂教学导入与呈现技巧探究 [J]. 黔南民族师范学院学报, 2004 (2).

再次,设置语言综合运用情景——应聘。学生觉得能扮演不同角色十分有趣,他们充分发挥想象力,在对话中折射了他们各自的思想境界,多数想赚钱的人要求扮演管理者的角色。为此,教师适时地进行了价值观的教育。^①

(2) 从静态呈现转变为动态呈现

教材中的知识以文字和图片的形式予以呈现,是静态的,甚至是枯燥、乏味的。传统的英语教学强调机械操练,不关注学生的语用能力,往往出现教师“一人堂”“满堂灌”的现象,学生只是听众和看客。《英语课程标准》(2011年版)反对这种填鸭式的教学方式,强调学生通过感知、合作和体验实现教学目标。如何将静态的教材内容转变成动态的教学情景呢?这就需要教师转变教学方法,采用灵活多变的方式传道授业和解惑。比如,《牛津英语》1 B Module 2 Unit 2 “Food and drinks”一课主要学习有关食物的名称,如 hamburger、pizza、pie、cake 等单词,某位教师设计了综合运用英语的情景:让全体学生参加 Kitty 的生日聚会。学生在准备食物、生日礼物和举办聚会的过程中,多次说到上述有关食物的单词,该教学情景既贴近学生的现实生活,又帮助学生加深了新单词的印象。

四、文本再构的问题

- 某些英语教师没有转变陈旧的教学理念,仍然视教材为“圣经”,不敢增减、调整或超越教材。
- 某些教师为了避免麻烦,按部就班,原封不动地“教教材”。
- 某些英语教师没有理解“文本再构”的意义和价值。
- 某些英语教师试图进行文本再构,但是不知如何进行文本再

^① 沈倩. 英语教材“二度开发”的实践与研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2006: 35-36.

构，感到茫然无措，无从下手。

● 某些英语教师只熟悉自己任教年级的教材，对整个学段的教材缺乏整体的了解，也不具备宏观把握教材的能力，既不了解教材的结构框架和内容顺序，也不了解该教材的编写理念和教学思想。因此，他们在文本再构时受到了诸多限制。

● 某些英语教师过于随意或随性，天马行空，只凭自己的经验与感觉进行所谓的“文本再构”。

● 某些英语教师为了加快教学进度，随意删减教材内容。

● 有些英语教师只顾模仿其他教师，完全忽视自己学生的“学情”。

● 某些英语教师一味追求夺人眼球或大刀阔斧，完全摒弃教材内容或完全替换教材内容。

● 某些英语教师的文本再构流于形式，蜻蜓点水，花拳绣腿，走过场，徒有其表，并未真正发挥出文本再构的比较优势。

五、文本再构的要求

针对文本再构的要求，李明总结出两条基本原则：一、信奉而不惟是；二、遵循而有所立。^①俞红珍指出，教材的二次开发应该“以学生为中心”，“上承标准，下启教学”，坚持“预设性与生成性的辩证统一”，从语篇到任务，再从任务到语篇，对教材进行一定的处理与开发。^②笔者认为，文本再构应该做到以下五点。

1. 基于教材

教材是《英语课程标准》的载体，是依据《英语课程标准》编写的。《英语课程标准》规定了英语教材的性质、目标和内容，提出了

① 李明. 创造性地使用教材 [J]. 中国教育导刊, 2005 (2).

② 俞红珍. 论教材的“二次开发”——以英语学科为例 [D]. 上海: 华东师范大学, 2006: 71.

教学建议和评价建议，体现了国家对不同阶段的学生在知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观等方面的基本要求。它是教材编写、课堂教学和考试命题的依据，也是国家管理和评价课程的基础。^①毋庸置疑，英语教师在“用教材教”之前，要先研读课程标准、“吃透”教材，从宏观层面上把握教材框架和编写原理，了解语音、词汇、词法、句法、话题、语篇、功能等的编排顺序和呈现频率。在基于教材的前提下，即达成教材要求的基础上，再进行文本再构。

2. 优于教材

教材是由学科专家按照学科知识的逻辑体系编写的，具有相当的科学性。英语教师必须认真研读教材，再适当地作出必要的调整、增添、删减等，创造性地使用教材，达到基于教材、优于教材和超越教材的效果。

3. 尊重学生差异

学生是学习的主体，所有学习活动都要以学生为中心。学生群体之间存在内部差异性，他们有不同的学习基础、认知风格和心理特征。在创造性使用的过程中，英语教师要深入学生群体，了解每某位学生的实际，充分尊重和考虑学生之间的差异，结合学生的现实生活，尤其要把静态的或抽象的知识转化为他们熟悉的内容，促进他们对新知识的消化和吸收。

4. 拓宽课程资源

由于信息技术的发展，多媒体技术已经广泛应用于教学，纸质教材已经不是唯一的课程来源，如近年来兴起的互联网、慕课、微课程、云录播等都是重要的课程资源。教师可以通过多种渠道拓宽课程

^① 沈倩. 英语教材“二度开发”的实践与研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2006: 42.

资源，将这些课程资源与教材内容整合起来，丰富内容和形式，提高教学质量（参见第19章）。

5. 发挥团队精神

古人云：人心齐，泰山移。一个人的力量毕竟有限，集体的力量大无比。在文本再构的过程中，教师个人由于受到思维定势的影响，容易走进“死胡同”，视野会受到限制。如果发挥教师团队的作用，集思广益，各抒己见，一定会碰撞出智慧的火花，达到事半功倍的效果。

1. 善于合作

教案编写表说

教案编写表说

教案编写表说

第18章

纠错策略

一、纠错策略的相关概念

1. 错误

《辞海》关于“错误”的定义：(1)“错误”即为过错。(2)“错误”在认识论中与“真理”相对，指与客观实际不相符合的认识，与“谬误”同义。^①

《汉语大词典》关于“错误”的定义：(1)不正确；与客观事实不符。(2)不正确的认识、行为、动作等。^②

在英语中，“错误”的对应词是 error 或 mistake。《Longman Dictionary of Contemporary English》关于“error”的定义：a. a mistake; something done wrongly, or an example of bad behaviour. b. the state of being wrong in behaviour or beliefs.^③

《Longman Dictionary of Contemporary English》有关“mistake”的定义：a wrong thought, act, etc.; something done, said, believed, etc. as a result of wrong thinking or understanding, lack of knowledge of skill, etc.^④

① 夏征农. 辞海 [M]. 上海: 上海辞书出版社, 1999: 4877.

② 罗竹风. 汉语大词典 [M]. 上海: 汉语大词典出版社, 1993: 1315.

③ Paul Procter. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman Group Limited. 北京: 中国现代出版社, 1978: 370.

④ 同上: 696.

《Cambridge: International Dictionary of English》关于 error 的定义: a mistake; 关于 mistake 的定义: an action, decision or judgment which produces an unwanted or unintentional result.^①

上述定义的表达大同小异, 基本意思大致相同。从实质上来讲, “错误”是人们探索世界、认识社会所得出的有偏差的结果。人们对事物的认识的角度、经验不同, 结果不同, 认识就会有偏差。有偏差的认识就是错误。

2. 语言错误

有关“语言错误”的定义有很多。比如:

“根据能流畅地使用该语言者的判断, 在使用该语言时尚有缺陷或不完善之处就是错误。”^②

“当说话者没能遵循现今英语国家受过教育的人说话的模式或方式, 错误就发生了。”^③

“在相同的语境、相同的产生条件下, 本族人决不可能产生的一个语言形式或者几个形式的组合。”^④

二、学生错误的必然性

1. 从语言习得理论看学生错误的必然性

语言是人类表达思维和情感的工具, 母语和外语既有其共同的规

① Cambridge International Dictionary of English. UK: Cambridge University Press, 上海外语教育出版社, 1998: 467, 907.

② Chun, A. R. Day, N. Chenoweth, and S. Luppescu. *Error, interaction, and correction: a study of native-non-native conversations*. TESOL Quarterly, 16/4, 1982: 538.

③ Liski, E. And S. Puntanen. *A study of the statistical foundations of group conversation tests in spoken English*. Language Learning 23/2, 1983: 227.

④ Paul Lenon. *Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction*. Applied Linguistics, 12/2, 1991: 182.

律,又有其自身的特点。一般而言,母语是习得(acquisition)形成的,而外语是学习(learning)形成的。

语言习得(language acquisition)是指,在非教学条件下自然而然地掌握语言的过程,如幼儿掌握母语的过程。在儿童掌握母语的过程中,主要不是依靠教学活动,而是通过大量的自然接触和日常生活交际活动,随着年龄增长逐步获得语言知识、经验和技巧。婴儿在习得母语的同时,不断完善自己语言器官的功能,并不断地将语言与其所反映的环境和事物联系起来,形成了有特定意义的概念。随着生理机能的逐步发展和成熟,这种概念和语言同步形成,并且在特定的地域、特定的环境和特定的人群中反复不断地使用自己的母语。因此,母语及其使用规则是在不断实践的上升过程中,自然而然地被人们掌握、使用。

语言学习(language learning)是指,在教学环境里有意识地掌握语言的过程,如学生在课堂里学习外语。学外语是一个极为复杂的过程。学习者的原有知识,不仅包括一般的语言知识,而且包括具体的母语知识以及其他知识,都对外语学习过程产生影响。从人类语言知识记忆储存的方式角度看,一方面新的语言知识在被吸收时要受到原有语言知识结构的限制,另一方面新的语言知识一旦成为原有语言知识结构的一部分,就必然引起原有语言知识结构的重组,并影响以后其他新的语言知识的学习。可以说,外语学习过程是一种知识结构重组的过程。

那么,母语知识系统与外语知识系统是否是两个独立的系统呢?脑科学的最新研究发现,人脑中有一个语义中心,它的存在是以母语知识为手段的,外语学习过程不是建立新的语义中心,而是在语义中心与新的语言形式之间建立联系,也就是说,母语与外语是对应于同一语义中心的两个不同的规则系统。当然不能否认,在外语学习过程中,其特殊的语言结构和规则会影响原来语义中心的结构。从这一意义来讲,外语学习过程是个语言知识结构的重建

过程。^①

行为主义理论认为，语言是一种习惯，学习外语意味着学习一套习惯。在学习新的习惯的过程中，旧的习惯（母语）必然会对新的习惯（外语）的学习产生影响。反复不断的“假设——验证”是人类学习语言的重要过程。假设本身就包含许多错误，而验证是对正确的肯定和对错误的否定，从而使语言的深层结构和表层结构不断转化，达到提高语言运用能力的目的。^②

对中国学生来讲，英语是不同于母语的外语。因此，在外语学习的过程中，中国学生不可避免地受到母语的影响，出现错误是必然的。从语言学的角度说，中国学生犯英语错误是英语学习过程中非常正常的一种现象，甚至是一种无法避免的现象。

2. 从语言迁移理论看学生错误的必然性

“迁移”（transfer）是指，在学习过程中，学习者已有的知识或技能对新知识或新技能的获得所产生的影响。语言迁移理论指的是，在外语学习过程中，母语语音、词义、结构规则或文化习惯所产生的影响。语言迁移包括正迁移（positive transfer）和负迁移（negative transfer）两种类型。正迁移有利于外语学习，负迁移则阻碍外语学习。外语学习中的负迁移现象不仅出现在语音、词汇、句法、语法等语言系统的层面上，而且表现在语用层面。

在欧美国家，由于学习者所要学习的外语或第二语言大多与他们的母语有着同源关系，相近的语言特征和文化背景使得他们在学习外语和第二语言方面的正迁移远远超过负迁移。然而，英语与汉语分属不同语系，其语音、句法、语法、文化传统等迥然不同，中国学生在

① 戴炜栋，束定芳．对比分析、错误分析和中介语研究中的若干问题——外语教学理论研究之二 [J]．外国语，1994（5）．

② 巩卓．语言习得规律与语言教学 [J]．湖南医科大学学报（社会科学版），2010（12）．

学习英语时遇到的负迁移远远大于正迁移。

在中国学生学习英语的过程中，当汉语的某些特征同英语相类似或完全一致时，往往对英语学习有促进作用，由此对学生的英语学习产生正迁移。比如，“I speak English（我讲英语）”这一句，汉语与英语语言顺序一致，学生在外语的语言实践中就不会感到困难。而当汉语与英语的某些特点迥异时，学生就会遇到严重的干扰作用，比如，中国学生按照汉语的特征说出“How many population are there in China?”“I very like Shanghai.”之类的错句。

3. 从中介语概念看学生错误的必然性

1969年，塞林克（Selinker）在他的论文“Language Transfer”中最早使用了interlanguage（中介语、中间语、中继语、过渡语等）这一术语，1972年他又发表了题为“Interlanguage”的论文。这些研究在该研究领域具有里程碑的意义，确立了中介语这一概念在语言教学研究中的地位。

塞林克把中介语IL（interlanguage）产生的根源，即学习外语时产生错误的根源归纳为这五个方面，即中介语迁移（Interlanguage transfer）、外语规则的泛化（overgeneralization）、教学效果导致的迁移（transfer due to effects of teaching）、学习策略（learning strategies）和交际策略（communication strategies）。

中介语理论认为：学习外语是一个逐渐积累和完善的过程，每个人都要经过“建立一种介于母语和目的语之间的、过渡性语言的阶段”，即interlanguage阶段；第二语言学习者在产生外语形式方面，很难达到本族人的准确程度和得体程度，不论在第二语言上花多少时间和精力，大部分都达不到自己母语的水平，只能达到中介语的某一阶段。

中介语理论对中国学生学习英语具有如下重要的启示作用。

第一，中国学生英语很难达到英语为本族语的准确程度和得体程

度，不论在英语学习方面花多少时间和精力，大部分都达不到自己母语的水平，只能达到中介语的某一阶段。

第二，中介语之间的差别不仅在于识别形式的正确程度，而且在于是否能够始终如一地运用这些形式。因此，能够正确回答笔试语法测试题的学习者，或者能够用正确的语法和发音做好有控制的口语练习的学习者，未必能够在自然的实际交往中恰当地运用自己的语言知识。那么，怎样培养学习者自然运用语言知识的能力呢？教师能够做到的事情之一就是，为他们提供足够的机会，使他们在比较随便和比较正式的场合使用外语，并注意因材施教，不搞“一刀切”。

第三，处于中介语不同阶段的学习者的外语能力显然不同，教师对他们要求的侧重点亦不同。比如，对初学者应强调其外语的准确性，而对于高级学习者则应强调其外语的流利性。

第四，在外语学习中，任何人都难免出现这样或那样的错误。犯错误是学习者学习和使用外语的过程，是学习者用来检验其所学语言的一种手段。因此，教师应把这些错误看作学生在发展、成长过程中不可避免的错误（developmental errors），并作为学习者前进道路上“走向完善的路标”。通过对这些“路标”的观察、分析，教师可以了解学生处于中介语的哪个发展阶段，从而有的放矢，采取不同的对策。

三、学生错误是重要的课程资源

有一则寓言说道：普通人问圣人：“世间什么最贵？”圣人回答：“错误。”普通人又问：“何物最便宜？”圣人仍答：“错误。”

可见，错误是一笔宝贵财富。同样，在英语教学过程中，学生错误也是一种有价值的课程资源。研究表明，没有考虑学生错误的课程资源是不完整的。然而，长期以来，英语教师受传统思想的影响，无法发现学生错误本身的价值，也难于把学生错误看作是一种重要的课

程资源，甚至唯恐避之不及。在他们看来，学生错误往往意味着外语教学的失败。“无错”“少错”一直是所有教师和学生孜孜以求的一种理想境界。纠错的根本目的就是有针对性地“消灭”学生的“错误”，由此产生了“一错就纠”“有错必纠”“小错大纠”“纠错过细”等极端做法，从而导致学生对外语学习的畏难情绪和抵触态度。

从20世纪70年代开始，“第二语言习得理论”“语言迁移”“对比分析”“错误分析”“中介语理论”等理论的逐步兴起，人们开始认识到：错误不仅不可避免，而且必然会出现错误；在语言学习过程中的学生错误不能算是失败；学生错误是一种课程资源，其中蕴含着丰富的价值；教师应该坚持辩证思维，珍视错误，趋利避害，树立正确的“错误观”，充分挖掘错误中蕴含的潜在价值，变“错误垃圾”为“教育宝藏”，促使学生不断锻炼自我，完善自我，在“犯错—纠错—思错”的过程中逐渐走向成熟。

1. 学生错误是对学生学习的反馈

科德(Corder)在《学习者错误之重要意义》一文中指出，从语言教学的角度，对学习者的错误进行分析具有以下三个意义：第一，了解学习者对外语熟悉的程度。也就是说，教师如果对学生的错误进行系统的分析，便可发现学习者在外语学习过程中已到达了哪个阶段，还剩下多少需要继续学习的内容。第二，了解学习者是如何学习语言的，有助于掌握学生的学习状况和学习过程。第三，错误分析是学习者用来检验其所学语言实际达到程度的一种方法。对学生英语错误的分析有助于英语课程学习目标的实现。

从某种意义上说，学生的英语学习是从问题开始的，也是从错误开始的。没有错误就没有正确，更没有进步发展。学生错误就是对学生学习的反馈。通过发现错误和纠正错误，可以对学生起到反思和警示作用，使他们从中吸取教训。

2. 学生错误是对教师教学的反馈

通过对学生错误的分析和研究，教师可以以此为镜，知晓教学之得失，了解教学过程中暴露出来的薄弱环节，以便开展有的放矢的补救性教学，探索更加符合外语教学规律的方法。譬如：教学计划有哪些欠妥的地方？教学内容是否符合学生的实际认知水平？教学方法是否得当、有效？等等。此外，通过学生错误的分析和研究，帮助教师预见和把握未来教学过程中可能会碰到的困难，从而确定教学的重点和难点，争取教学的主动权，做到心中有数。

四、树立正确的学生错误观

从辩证唯物主义的角度来讲，人们认识世界一般有“真理”和“错误”（或谬误）两种形式。真理是人们对于客观事物及其规律的正确反映，是符合客观实际的认识。而“错误”与“真理”相对，是指与客观实际不相符合的认识。错误与真理构成人类认识过程中的一对矛盾，它们相互依存、相互对立，也在一定条件下互相转化。人们探求真理的过程，其实质也是不断修正错误的过程。而真理也是相对的：第一，从认识广度上说，任何真理都只是一定范围的正确认识，有待扩展；第二，从深度上说，任何真理都只是对客观事物和规律的近似的正确认识，有待深化；第三，从进程上说，任何真理都只是对事物发展的一定阶段的正确认识，有待发展。

学习过程是一个对问题不断认识、由表及里、由浅入深、逐步理解的过程，也是一个不断犯错、辨错和纠错的过程。正如科德（1975）指出的那样，语言学习是发现语言中底层的规则、范畴和选择体系的过程。这些规则、范畴和体系学生是通过教师向他提供的语言资料进行某种处理活动而发现的。错误乃是这一过程性质的反映。应用语言学家杜雷和贝特（1974）认为，不犯错误是学不会语言的。可以说，学生错误是英语学习过程中的一种正常现象。面对学生错

误，教师应该努力做到以下四点。

1. 允许学生犯错误

学生犯错误是学习和掌握英语的必由之路，没有学生错误的英语课堂教学是虚假的教学。在真实的英语课堂教学中，学生参差不齐，不可能不出错。教师应该允许学生犯错误，鼓励学生充分表达自己的观点，大胆暴露错误，在实际运用中掌握必要的语言知识和语言技能，而不是让学生因噎废食，因为避免错误而不敢开口。

2. 善待学生错误

人本主义理论认为，善待学生错误是一种人文关怀，是教师对学生价值的承认，是对学生的真正尊重和爱护。正如苏霍姆林斯基所说的那样，学生的自信心和创造力犹如荷叶上的露珠，一不小心，就会滑落在地，摔得粉碎，所以它需要我们倍加尊重和小心呵护。我国特级教师于永正经常告诉他的学生：“于老师上课最喜欢发言说错的学生，我要给他发特等奖；发言正确的，只能得一等奖！”闻者无不讶然。于老师目的何在？难道仅仅是为了调动学生的发言积极性吗？其实，这段话的背后隐藏着于老师一个清晰的教育理念：错误，也是一种宝贵的教学资源！善待学生错误也是一种人文关怀。如果教师粗暴地对待学生错误，势必伤害学生的自尊，抹杀学生的创造精神。法国有个叫《动手做》的科学方案，其中有这样一段文字：教师永远不要对学生说“你错了”，“探究中的重要问题是，永远不要说出孩子是错误的”。

3. 积极收集学生错误

通过收集学生错误，对错误进行分析和研究，了解学生犯错的原因和规律，采取措施减少和消灭学生错误，并且预见学生可能出现的错误，提高教学的针对性和主动性。

4. 培养学生认真对待错误和战胜困难的勇气

错误常常和困难联系在一起，改正错误的过程就是战胜困难、锻炼（磨炼）意志、走向成功的过程，也是促进学生全面发展的过程。教师应该帮助学生勇敢地面对错误，对错误进行分析与总结，找到错误的原因，从错误中汲取有价值的教训，提高发现错误的洞察力，确保今后不再重新犯错，在战胜错误的过程中获得长足进步。

五、纠正学生错误的策略

有一个故事说道：一个小男孩拿家里的一瓶彩色墨水在地板上画起了妹妹的肖像。不言而喻，他把室内各处都洒上了墨水污渍，家里变得脏乱不堪。母亲回来惊呆了，但她却对色彩凌乱的墨水污渍视而不见，却惊喜地说：“啊，那是莎莉！”然后弯下腰来亲吻了她的儿子。这个男孩就是本杰明·威斯特，后来成了一个著名的画家，他常常骄傲地对人说：“是母亲的亲吻使我成了画家。”

这则故事告诉我们，人人都会犯错误，儿童尤其如此。然而，不同的纠错策略将会导致不同的后果。正确的纠错方法促进儿童的发展和进步，错误的纠错方法将会挫伤儿童的自尊，甚至泯灭他们的创新意识。在英语课堂教学过程中，教师应该注意纠错策略，优化纠错效果。

1. 区别失误与错误

科德是语言错误分类的最早创导者。1967年，他把学生的语言错误分为 *mistake*（失误）与 *error*（错误）两种类型。

mistake，是指非知识性错误或语言行为错误，是由于学生一时遗忘、紧张、疲劳、自卑、惧怕、激动、粗心、注意力不集中等因素造成的不符合语境的语言错误，是学生在已经掌握某些规则的情况下，一时误用了这些规则或者不能正确运用这些规则，但是一经指出，学

生可以自行予以纠正，如：He is my sister. I go to Shanghai yesterday.

error，是指知识性错误或语言能力错误，是由于学生在语言知识和语言能力方面确实存在某些问题，或者说，他们还未真正掌握某些语言规则而造成的语言错误。这种错误一般不能由学习者自己发觉和改正，需要教师给予帮助，如：I very like to read the novels.

在英语课堂教学过程中，教师应该注意纠正学生的 **error**，而不必纠正学生的 **mistake**。

2. 区别全局性错误和局部性错误

1974 年，贝特 (Burt) 和凯巴斯基 (Kiparsky) 从全世界成人英语学习者中收集了几千句不正确的句子，然后从语言的可理解性的角度进行分类，将学习者的言语错误区分为全局性错误 (**global errors**) 和局部性错误 (**local errors**) 两类。

全局性错误，亦称总体错误，是指那类因为违背规则从而影响全句意义或句子间意义关系、严重干扰交际的错误。贝特和凯巴斯基认为，严重的交际障碍是由全局性错误引起的，这些全局性错误包括连接词、分句时态上的一致、并列从句的平行结构等方面的错误，如主语和宾语位置颠倒、错用或漏用连词、主要词组语序颠倒、对语法规则的过度概括等。局部性错误是指那些影响某一特定句子成分但是不影响意思表达的错误，如词序颠倒，介词误用，动词、名词、冠词或助动词漏用等。例如：The soldiers had been shooting when they are blindfolded. (那些士兵是蒙住眼睛被枪毙的。)

在这个例句中有两个错误。一个是把 **shot** 误用了 **shooting**，这个错误属于全局性错误，它影响了说话者的意思，有可能导致听者的误解；另一个是从句中动词时态的误用，把 **were** 误用了 **are**，这个错误是局部性错误，因为它不影响说话者想表达的意思。

贝特和凯巴斯基说过，全局性错误，即第二语言习得者普遍犯的错误，是对交际造成很大干扰的错误，应该予以重视。局部性错误随

着语言学习的发展，自然会逐渐解决。实践表明，全局性错误影响交际和理解，应给予充分重视，应该在课堂上予以纠正。而局部性错误不会造成交际过程的中断或误解，应该尽可能避免过多地去指出和纠正，以免挫伤学习者运用外语的积极性，可以采取容忍的态度，或予以忽略。

在英语课堂教学过程中，教师应该注意纠正学生的全局性错误，而不必纠正学生的局部性错误。

3. 区别直接纠错与间接纠错

直接纠错是指，教师一旦发现学生的语言错误，就趁热打铁，立即、及时、直接地予以纠正，以免固化学生的语言错误或形成定势。

间接纠错包括两个方面：第一，面对学生在交际过程中的错误，教师采用含蓄的办法，如借助自己的正确表达，或者辅以手势、表情、语气、暗示等，提醒学生，从而间接地纠正了错误。第二，延时纠错，即面对学生的错误，教师不是马上停下来予以纠正，而是事后纠错。延时纠错的时间长短取决于具体情况，如错误大小、错误严重性等，因为过多的纠错不利于提高学生的口语流利程度。

4. 区别不同阶段的错误

科德在《Introducing Applied Linguistics》(1973)一书中提出了系统前、系统中和系统后三个不同阶段的语言错误。

(1) 系统前 (pre-systematic) 错误

系统前错误是指学生在未掌握之前，利用已学外语语言知识表达思想、进行交际活动过程中所犯的语言错误。这是超越学生语言发展阶段的错误，他们自己并不知道犯了错误，更不会自行改正这些错误。

(2) 系统中 (while-systematic) 错误

系统中错误是指，学生在学习语言的过程中经过内化已经形成所

学语言的规则系统，但由于理解不确切或理解不完整而产生语言错误。例如，学生把 I went to school yesterday morning 说成 I goed to school yesterday morning. 也许学生会说 goed 是 go 的过去式，但他不知道 go 是不规则动词，其过去式有特殊形式。通常，学生接触正确的用法后会自行改正此类错误。

(3) 系统后 (post-systematic) 错误

系统后错误是指，学生在学习语言过程中经过内化已经形成比较完整的语言规则系统，但由于未能达到脱口而出的熟练程度而产生的语言错误。仍然以 I went to school yesterday morning 为例。学生已经知道 go 是不规则动词，其过去式是 went，但是由于熟练程度不够，在口语表达时出现错误。通常，学生知道此类错误的原因，并且能自行改正。

在英语课堂教学过程中，教师也应该区别对待上述三个不同阶段的语言错误。

第一，面对系统前错误，学生自己既不能解释，又不能自行改正，教师不能过多纠缠，苛求批评，应该予以容忍，但是事后应予以指出并告知正确说法。

第二，面对系统中错误，虽然学生可以自己解释，但是自己不能纠正，教师应循循善诱，既给予正确的说法，又加以适当的解释。

第三，面对系统后错误，教师只需画龙点睛式地给予点拨或提示，不需多作解释，要加强在情景中的交际运用，达到熟练掌握的程度。

5. 区别书面错误和口语错误

书面表达和口语表达是两种不同的语言交际媒介，它们都有各自的特点。在英语课堂教学中，区别对待书面错误和口语错误是符合语言学习和语言教学规律的。

在英语书面表达时（如回家作业、书面测试），学生通常拥有较多的时间去斟字酌句，使自己的意思表达得更加充分。对于学生的书

面错误，教师应该认真对待，予以指正。

然而，在英语课堂口语交际中，学生一般不可能事先做好充分准备，然后滔滔不绝地说下去，更多的情况是，他们边想边说，经常改变话题和说话方式，往往伴随着一些非语言手段，如手势、面部表情等，甚至出现不少错误。劳帕彻（Raupach）注意到如下事实：即使在那些说话流畅并懂语法的本族语者的话语中也会出现不规范的句法，并充满了前后不一致、错误的话语开端、破句等诸如此类的错误，这些错误只有在将他们的话语录音详细记录下来才能看出来。外语学习者在说话时也许会重复或纠正自己的话语，他们的话语也许不连贯并缺乏逻辑。有时候，外语学习者可能啰啰唆唆，不断重复自己的想法，还会将一些词汇省略掉。

我们也不难发现，学生口语表达中出现的上述错误，很大一部分是由于语言规则运用不熟练或者由于没有足够时间去认真考虑语言规则造成的。对于学生在英语课堂教学过程中的口语错误，教师应采取宽容的态度，不应随意打断他们的表达，否则将不利于提高学生的口语表达的流利性。经验表明，在学生英语口语交际过程中，教师应该留意观察学生出现的错误，并将那些典型的、普遍性的错误记录下来，进行集中纠错，或者作为日后教学的依据，这对提高外语教学效果是有益处的。

6. 鼓励自我纠错和伙伴纠错

除了教师以外，学生本人和学生同伴都可以成为纠错的主体。

自我纠错。有些学生偶然表达错误，他们完全有能力自我纠正。此时，教师不必摆出“裁判”“教练”的姿态，而是创造机会让学生自行改正，在纠错的过程中体验成功的快乐，保持纠错的兴趣。

同伴纠错。如果出错的学生无法自我纠错，教师可以让其他学生帮助纠错，再适当予以点评，这对帮助纠错的学生来说，也是一种肯定和激励。

第 19 章

课程资源开发

一、课程资源开发的概念

英语课程资源指有利于实现英语课程目标的一切人力、物力以及自然资源的总和。它不仅包括录音机、多媒体语音教学设备、投影仪、教材、音像资料等有形的“物化”的硬件资源，而且包括能力、智慧、感受、创意、学生的问题和困惑、师生的观念等内在的“生命化”的东西以及教学偶发事件、方式、方法等。英语课程资源开发就是搜集、发现、改编、创造和利用英语课程资源的活动与过程。

《英语课程标准》(2011年版)将“丰富课程资源，拓展学用渠道”确定为基础教育阶段英语课程的基本理念之一，以改变我国基础教育阶段英语教学“少、慢、差、费”的被动局面。因此，合理开发和利用英语课程资源，以不同方式、不同渠道增加学习者的英语输入和输出，让学习者在不断地积累、感受中，潜移默化地提高英语的应用能力，也是教师应具备的教学技能之一。

二、课程资源开发的意义

1. 扩大学生的语言输入

我国学生学习英语缺少自然的语言环境，大多数学生只能通过课堂接触学习英语，这不仅制约了学生的英语输入量，而且影响了其英

语学习方式。《英语课程标准》（2011年版）对阅读量提出了明确的要求，比如，除教材外，六级阅读量累计要达到18万词以上，七级要达到23万词以上，八级要达到30万词以上。要达到上述要求，英语教学必须打破传统的以教材作为唯一课程资源的状况。因此，开发和利用教材之外的课程资源是达到课程标准要求的必然途径。

同时，开发和利用英语报刊、影视、歌曲、网络等资源，可以使学生获得大量的语言输入，也可以使学生的英语学习超越课堂和课本，使课内与课外、校内和校外、书本和生活有机结合，拓展学生学习和应用英语的渠道，激发学生的积极性和主动性，改变学习方式。

2. 促进教师专业发展

英语教师既是授业者也是学习者，经过多年的英语专业训练和学习，他们具备了较高的英语水平和能力。但是，中小学英语教学所涉及的只是基础性的语言知识与技能，如果英语教师仅仅停留于课堂教学，或者止步于一套教材的精耕细作，若干年后，他们的英语能力就会出现耗损现象。积极开发和利用多种课程资源，不仅可以扩大教师自身的学习领域和语言输入量，而且可以了解英语的最新发展，拓展知识面，优化教师的知识结构，从而提升自身的英语运用能力，发展自身的专业能力。

三、课程资源开发的类型

了解英语课程资源的分类，有助于拓宽教师的视野，从而使各种有价值的资源都得到重视和利用。通常，我们从不同角度对英语课程资源予以分类。

1. 素材性资源与条件性资源

按照功能特点的角度，英语课程资源可分为素材性资源和条件性资源两大类。素材性资源是指那些可以直接进入课程并成为课程素材

或来源的资源。它是学生学习和掌握的对象,既包括外在物化的资源,如课程标准、教材、参考书、练习册、考试卷、音像资料等,又包括内在生命化的资源,如师生的经验、感受、理解、创意、问题、困惑、方式、方法、情感、态度、价值观等。

条件性资源是指那些间接作用于课程的资源,它在很大程度上决定着学生学习和掌握英语的水平、课程实施的广度和效益。人力、物力、财力、时间、场地、媒介、设备、设施、环境以及关于课程的认识都属于条件性资源。条件性资源一般以“硬件”的形态呈现,体现了学校教育的现代化、技术化水平,往往受到更多关注。

素材性资源和条件性资源之间并没有决然的界线,现实中的许多课程资源往往既是课程的素材,也是课程的条件,比如教师、互联网络等资源。

2. 显性课程资源与隐性课程资源

按照存在方式的角度,英语课程资源可分为显性课程资源与隐性课程资源。显性课程资源指看得见摸得着、可以直接运用于英语教育教学活动的课程资源,如教材、教辅材料、实物、活动等。隐性课程资源指以潜在的方式对英语教育教学活动施加影响的课程资源,如班级、学校和社会风气、家庭氛围、学校英语学习氛围、学生的生活经验、体验、师生关系等。

显性课程资源可以直接成为教学的便捷手段或内容,相对易于开发与利用。而隐性课程资源的作用具有间接性和隐蔽性的特点,它们不能构成教育教学的直接内容,但是对教育教学活动的影响是持久的、潜移默化的。因此,隐性课程资源的开发与利用需要付出更为艰辛的努力。

3. 校内课程资源与校外课程资源

按照空间分布的角度,英语课程资源可分为校内课程资源和校外课程资源。凡是学校范围内的课程资源,就是校内课程资源,超出

学校范围的课程资源就是校外课程资源。校内课程资源的利用最为便捷，是实现英语课程目标最重要、最为常用的资源。因此，开发和利用英语课程资源应优先考虑校内课程资源，校外课程资源应更多地起辅助作用。

网络技术的发展逐渐打破校内与校外课程资源的划分界线，使得校内课程资源和校外课程资源相互转化的可能性越来越大。

4. 文字资源、实物资源、活动资源与信息化资源

按照物理特性的角度，英语课程资源可分为文字资源、实物资源、活动资源和信息化资源。文字资源指那些以文本形式呈现的资源，如教材、练习册、英语报刊等。实物资源指那些有助于学生理解语言意义的实物，如教师出示苹果的同时说出英语单词“apple”，无须更多解释，学生便能把握“苹果”与“apple”之间的对应关系。活动资源是指学生参与的各种英语学习和实践活动，如学校举办的英语节、英语角、英语演讲比赛、英语书法比赛、英语朗读比赛、英语讲故事比赛、办英语刊物、英语小报等。信息化资源指互联网上有助于实现英语课程目标的资源，如在线词典、网上英语视频、新闻、故事等。

从这一分类的角度看，应特别重视活动资源的开发和利用，因为英语学习具有很强的实践性和应用性。相对而言，活动资源能更好地发挥学生的积极性和主动性，而且受财力的约束较小，资源的开发和利用具有较强的可操作性。

5. 人力资源

人是教育中最重要资源。按照人的角度，英语课程资源可分为学生中的课程资源、教师中的课程资源、家长中的课程资源、社会人士中的课程资源。^①下面分别将它们简称为学生资源、教师资源、家

^① 季莘. 突出文化、人与智慧：如何理解课程资源开发 [J]. 北京教育, 2002 (10).

长资源和社会人士资源。

学生资源，即来源于学生的课程资源，指在课内外表现出来的、可被教师利用的、有利于教学的学生已有的知识、经验、感受、创意、问题、困惑、情感态度和价值观等。

教师是特殊而重要的课程资源。教师资源包括教师的教学理念、教学策略、学科素养、知识深度和广度等。首先，教师是英语课程实施的、首要的基本条件性资源。他们的言语形态、语言能力、人格力量和情感品质对于传播英语课程信息、拓展英语课程内容、达成英语课程目标等具有至关重要的作用，是不可或缺的基础性条件。同时，英语教师的素质状况决定了课程资源的识别范围、开发与利用的程度以及发挥效益的水平。教师对于各种各类课程资源的发现、开发、改造、积累和利用的能力，更直接决定了其所教班级英语课程资源的应用效益。面对同样的信息、相同的文本以及学生的学习经验、课堂思维表现等，不同的教师肯定有不同的反应。其次，英语教师是重要的素材性资源。与其他学科教师相比，英语教师的教学语言有其独特性和示范性。英语教师自身的教学语言本身就是课程素材，即已经加工了的课程资源，不仅对学生的英语学习起着示范作用，而且是扩大学生语言输入的重要途径。需要指出的是，这里所说的教师资源，不仅指本校、本年级的英语教师，还包括本校其他学科教师、外校英语教师和其他学科教师。

学生家长也是英语课程资源中不可或缺的组成部分。让学生向家长展示课堂所学，可以大大增加学生运用英语的机会和途径；吸引家长参与孩子英语学习的指导、监督和评价，对于改进学生英语学习有积极意义。有些家长是英语及相关领域的专家、工作者，他们可以为学校提供一些帮助。学校可以成立家长委员会，向家长开放课堂，让家长定期听课、查阅作业，并定期与教师讨论，通过家校合作促进学生的英语学习。

除了学生、教师和家长，许多社会人士如外国游客、外国留学生

等，都可以成为对英语教学产生积极意义的资源。

四、课程资源开发的问题

1. 课程资源开发与利用的不平衡

课程资源开发与利用存在不平衡现象。总体而言，条件性资源的开发和利用受到更多的重视，素材性资源的开发和利用没有得到充分关注。同时，素材性资源的开发与利用也存在不平衡现象：教学内容中的重点、难点倍受重视，学生的问题、困惑、思考、见解、兴趣、经验、感受往往被忽视；应试类资源倍受重视，素质类资源重视不够；绝大多数教师很少向学生推荐课外英语阅读和视听资料，导致课外作业常常以机械抄写、默写、背诵和做各种习题为主。

2. 课程资源开发与利用重数量，轻实效

学生需要学习的东西很多，具体花在英语学习上的时间是有限的。因而，必须在可能的课程资源范围内，在充分考虑课程成本的前提下，突出那些能激发学生学习兴趣、培养其学习能力和语言运用能力、对学生终身发展有决定意义的课程资源，并使之优先得到运用。然而，在课程资源开发与利用的实践中，明显存在着重数量轻实效的现象。比如：有的教师未经筛选就把大量作业布置给学生，加重学生负担；有的教师为了扩大学生的阅读量，规定大量的课外阅读，但对于阅读过程缺少必要的指导和监控，课程资源利用的效果大打折扣。

五、课程资源开发的要求

英语课程资源范围广泛，种类繁多。然而，对于特定的学生群体和英语课程目标而言，并不是任何资源都能成为英语课程资源。教师必须从大量的资源中进行认真的筛选，并至少应考虑以下十方面的要求。

1. 课程资源健康向上

语言与文化密切联系，英语语篇中不可避免地蕴含着一定的价值观，其中不乏与我国主流价值观相悖的观念。中小學生正处于人生观、价值观形成的过程中，英语课程肩负着育人的使命。因此，开发和利用英语课程资源首先应遵循思想性的标准，在选用听说读写的语料、例句、视频等资源时，首先应该确保这些资源健康向上，符合我国主流价值观，没有政治性错误。有时候，这方面的问题非常隐秘，不容易被察觉，教师须非常细心和小心。

2. 与教学目标匹配

一般来说，优化与整合课程资源要确立一个“轴心”，由它来统领各类课程资源。这个“轴心”就是教学目标。教学目标是课程资源开发与利用的指南与导向。在课程资源开发中，教师应该遵循目标导向原则，围绕教学目标开发与利用课程资源，进行知识学习、能力培养和情感陶冶，让课程资源的开发与利用更好地为教学目标服务。围绕这个“轴心”，教师可以从不同角度对课程资源进行优化和整合。

3. 与教学内容匹配

课程资源的开发与利用必须与特定的教学内容相联系，如果两者之间没有必然的联系，课程资源的开发与利用也就失去了意义。因此，开发和利用课程资源必须与教学内容相关，否则就会浪费宝贵的教学时间，分散师生注意力，冲淡教学的重点。

例如，在讲授《牛津英语》（上海版）初中教材中的“A birthday party”一课时，某位教师在讲完课文内容后，试图对学生进行感恩教育，引导学生思考：What do you want to say to your mom on your birthday? 此时，多媒体呈现了一位外国妈妈跟她的孩子在一起的相片。学生苦苦思索，良久不语。显然，这位教师的用意很好，但是呈现的图片内容缺乏针对性，与引导学生思考的问题并不匹配，无法激

发学生的思维。

又如，《新世纪英语》（上海版）高二年级 Unit 6 补充阅读 “What is forestry” 是一篇关于林业学（forestry）以及森林保护的说明文。林业学是一个专业概念，中学生对林业学的相关知识比较陌生。某位教师在导入时播放了一段视频，展示了一片广阔的森林，一群大猩猩在林中嬉戏。然后，教师提问 “What’s the video clip about?” 一位学生回答 “It’s about forest.” 之后，教师便要求学生开始阅读课文。从整堂课的教学效果看，不少学生在理解课文内容时感到有难度。不言而喻，“森林”“森林保护”“林业学”是不同的概念，教师导入时选用的视频没有有效地引向主题，对学生理解课文内容帮助不大。如果这位教师导入时增加一些图片，如护林人员工作的图片，并就相关图片展开问答，就能非常贴近地引向主题，激活学生森林保护方面的知识，为后面的课文阅读和理解打好基础。

由此可见，在开发和利用课程资源时，教师应该依据教学内容，站在学生的角度，思考学生需要知道什么，想知道什么，沿着这一思路选择资源，就能筛选出能有效实现教学目标的资源。

4. 与文本体裁匹配

课程资源的开发与利用应与文本体裁保持一致。英语语篇有不同的体裁，如记叙文、议论文、说明文等，同一体裁的文章所要实现的交际目的是相同的，比如，记叙文旨在叙述事件的发生、发展的过程和结果，议论文旨在阐述观点。简言之，体裁是语言使用中“有步骤、有目的的活动类型”，每种体裁代表一组具有共同目的的交际活动事件。通过课程资源的开发和利用，让学生接触相同体裁的语篇，可以让学生认识到，语篇不仅是一种语言结构，而且是一种意义的表达手段和言语交际，特别可以让学生认识到，语篇的阅读和写作也是有规律可循的社会交往活动。同时，通过接触相同体裁的语篇，可以让学生发现、归纳和掌握不同体裁的语篇结构，从而增强其阅读理解

能力和写作能力。

5. 与学生发展匹配

英语课程资源的开发要符合学生身心发展的特点，满足学生的兴趣爱好和发展需求，要与学生的年龄特征、语言水平、认知基础等特征相适应。具体说来，需要注意以下两点。

(1) 适合特定的学生群体

课程资源要适合特定的学生群体。这里所指的学生群体不是一个宽泛的概念，而是指教师所教的某个年段、某个班级的学生群体。实践表明，针对小学生，应多开发实物、图片、多媒体等直观形象的资源；针对中学生，则应更多采用听说读写等语言素材类资源。然而，在英语课堂教学中，不少教师往往忽视了课程资源的针对性。

(2) 考虑学生的差异性

英语课程资源的开发还要考虑学生个体的差异性。为了使课程资源能更好地发挥作用，教师不仅应了解学生的英语学习情况，还应多接近学生，走进学生的心灵世界、生活世界，了解学生个体的兴趣、爱好、需要、性向等，使课程资源开发具有明确的指向，提高课程资源开发的直接效益。

6. 与教师素养匹配

课程资源要与教师素养相匹配，也就是说，课程资源的开发与利用要与教师的特长、性格相适应。英语课程资源形式多样，没有一位教师能对各种形式的资源都了如指掌、运用自如。因此，教师在开发和利用课程资源时，要发挥各自的特长，加强合作，互通有无。例如，擅长唱歌的教师可以在指导学生唱英语歌曲方面多出些力，在电脑方面有特长的教师可以多花些精力开发信息化资源，有着丰富文化背景知识的教师可以在补充和拓展教材的文化知识和语用知识方面多做些工作。

7. 分清课程资源的主次地位

课程资源的优化与整合不是资源的简单叠加，而是需要对课程资源进行整体设计。在整合过程中，要分清课程资源主次地位，次要资源只能起衬托、延伸教学内容的作用，必须服从主要资源，否则就会喧宾夺主，使教学偏离重心。比如，英语课程资源的开发应以教材为中心，其他课程资源要服务于教材，而不能本末倒置。不难发现，一些教师把英语课上成美术课，把阅读课上成语言讲解课，其根源之一在于没有厘清课程资源的主次地位。

8. 发挥各种课程资源的相对优势

各种课程资源都有其优势与不足，因此课程资源的开发与利用应遵循适时、适度、适当的原则，扬长避短。这里，多媒体与黑板板书的优化与整合就是一个很好的例子。

计算机多媒体可以创设逼真的语言情景，使学生运用多种感官感知和学习语言，体验语言的交际性本质。但是，计算机多媒体也存在着诸多不足之处：灵活性不够，再现能力差；教师在使用多媒体时突然而至的灵感难以得到即时的反映，也无法回应学生在课堂互动过程中产生或提出的出乎教师意料之外的疑问；幻灯片的呈现往往一闪而过，且难以重复回放，如果多次回放幻灯片必然会影影响其他内容的呈现。

多媒体的这些不足之处，恰恰可以通过黑板板书来弥补。虽然黑板板书在创设情景、提供视听说机会方面不及计算机多媒体，但是它的使用既简便又灵活，教师可随着课堂教学的展开随时增减板书内容，也可以根据学生的疑问随时调整板书内容。黑板板书可以提纲挈领地重点一目了然地呈现出来，而且可以一直保留到上课结束甚至课后。此外，不同教师的黑板板书有不同个性和特点，能给学生以亲切感。因此，教师可以根据课程目标，合理地优化与整合计算机多媒体和黑板板书，例如，可以通过黑板板书呈现重点词语、语法结构、

文章脉络等内容,可以采用计算机多媒体创设情景等。

同样,教师可以将操练性的素材性资源与真实运用语言的活动结合起来,如将英语背诵与情景剧进行融合,将英语听力学习与音乐欣赏进行融合。同时,教师还可以把显性课程资源与隐性课程资源整合在一起,使各种课程资源的开发与利用相得益彰,共同促进学生的英语学习。

9. 遵循“窄式阅读”原理

“窄式阅读”原理(narrow reading)是克拉申(Krashen)提出的。它是指,学习者通过阅读同一风格、同一主题或同一位作家的多部作品来提高阅读能力的一种策略。^①通过“窄式阅读”,读者反复接触到相同的词汇、语法结构、语篇结构和背景知识,随着学生积累的背景知识的增多,对文章的理解也随之加深,理解也会相对容易。与此同时,加深了对同一主题的重点词汇的记忆与理解,通过阅读扩大了词汇量。^②实践证明,窄式阅读有助于提高学习者的阅读理解能力、词汇量和兴趣。^③“窄式阅读”原理不仅可以运用于阅读,而且可以用于听、说和写的训练,同样可以用于课程资源开发。总之,依据课程目标,围绕特定的主题优化与整合课程资源,可以使学习成为循环扩展、逐渐积累的过程,容易降低学习难度,激发学习兴趣,使学生产生成就感。

10. 发挥学生的作用

在英语课程实施过程中,教师常常根据教学的需要让学生在课外完成一些资料搜集、调查访问等作业。因此,学生既是课程资源的消

① Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press, 1981.

② Lamme, L. *Are reading habits and abilities related?* *Reading Teacher*, 1976 (30).

③ Cho, K. S. & Krashen, S. *From Sweet Valley Kids to Harlequins in one year*. California English, 1995.

费者，又是课程资源的开发者。随着信息技术的发展，学生获取信息、运用英语的渠道更加多元，他们本身就成为了特殊的课程资源的开发者。对学生而言，善于获取课程资源、充分利用课程资源是英语学习的一个重要环节，也是一种重要的英语学习能力。因此，发挥学生在课程资源开发与利用中的作用，无论对课程目标的达成，还是对学生可持续英语学习能力的培养都具有积极意义。可以通过以下两方面发挥学生在课程资源开发和利用中的作用。

(1) 培养学生开发利用资源的意识和能力

由于生活经验、学习经历、知识水平等因素的制约，学生开发与利用课程资源的意识比较薄弱，因此加强相关的指导是现阶段开发与利用英语课程资源的重中之重。

教师要帮助学生树立正确的课程资源观。认识课程资源是获取资源的前提与基础。教师可根据课程目标，除了将课外的课程资源嵌入课堂教学，还可以给学生布置不同类型作业，要求他们开展多样化的英语实践活动，让学生通过亲身实践，认识和体验英语课程资源的开放性、丰富性、多样性等特点，培养学生形成开放的课程资源观。同时，使学生在教学和实践中学悟不同类型、不同形式的课程资源的作用和功能，有效利用多种课程资源促进英语学习，并从中学习和掌握有关发现、鉴别和判断不同课程资源的方式和标准，学会选择和利用课程资源，在不同阶段达到相应的课程资源开发与利用的能力。

(2) 为学生提供参与资源开发和利用的渠道

英语教师应充分重视学生作为课程资源开发者的主体地位，积极鼓励和支持学生参与课程资源的开发和利用，同时也要为学生参与资源的开发和利用提供条件。加德纳（Gardner）和米勒（Miller）建议通过以下四个渠道让学生参与课程资源的开发与利用。^①

^① Gardner, D. & Miller, L. *Establishing Self-Access From Theory to Practice*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2002: 11.

1) 对英语课程资源的质量提供反馈

开发和利用资源的目的是促进学生的发展,因而学生是课程资源质量的最好的反馈者。教师应提供机会,让学生对课程资源的适宜性、有效性、可信度和可靠度发表意见,参与课程资源的筛选、优化、利用和管理。

2) 表达自己的需求

课程资源是否符合学生的特点和需要是筛选课程资源的重要依据。因此,教师应创造条件让学生表达自己的学习需求,以加强课程资源的针对性,而不是仅仅依据自己对学生需求的理解和猜测来筛选课程资源。例如,选择课外阅读材料时,可以调查学生感兴趣的体裁、主题、阅读活动的类型等。必要时,教师应对学生的特殊需求作出回应并给予满足。

3) 师生合作开发课程资源

教师可以与学生合作开发课程资源,如:共同编辑英语小报,改编原版英文故事,剪辑原版英文影视,演唱英文歌曲,等等。

4) 提供英语学习的素材、信息源、想法和问题等

由于学生年龄相仿、经历相似,他们的英语学习活动、英语学习的经验与教训、学习的结果与成果、发表的观点和想法、提出的疑问和问题等,对于其他同龄学生而言都是重要的课程资源,而且更加贴切、更加真实,所产生的影响也更加深刻。教师应通过成果展示、英语竞赛、学习交流等方式让学生参与课程资源的开发与利用,丰富学生的语言经验,提高学生的语言自觉。

上面探讨了英语课程资源开发的若干要求,它们之间不是相互孤立的,而是相互联系的。教师应该从上述要求出发,结合课程资源的自身特点进行开发、筛选和利用。

V.

英语教师课堂教学规范 评价指标体系的试点

在研究和制定“英语教师课堂教学规范评价指标体系”的过程中，课题组先后选择了上海市新黄浦实验学校（九年一贯制）、上海市嘉定区桃李园实验学校（九年一贯制）、上海市普陀区怒江中学（初级中学）、江苏省无锡市堰桥高级中学等作为试点学校，旨在进一步修改和完善“英语教师课堂教学规范评价指标体系”，提高其针对性、实用性和可行性。

第20章 试点纪实

一、征求意见

在试点学校，课题组向全体英语教师介绍了本课题研究的理论意义和现实意义、国内外的研究现状、研究的主要内容、基本观点、研究思路、研究方法、创新之处和成果形式，解读了“英语教师课堂教学规范评价指标体系”的研制原则、框架结构、实施要求、注意事项等，恳请和鼓励试点学校的英语教师献计献策，提出修改意见。他们畅所欲言，言无不尽，知无不言。据统计，试点学校英语教师总共提出了50多条宝贵的修改意见。课题组进行了仔细研究，对“英语教师课堂教学规范评价指标体系”进行了多次修改，并向试点学校认真反馈了修改情况。

二、课堂观察和评价

试点学校的英语教师给予课题组大力支持，自愿接受了课堂观察和评价。由课题组成员、试点学校英语教研组长和英语教师代表共同担任评价者。课堂观察和评价活动包括以下三个步骤。

第一，课前见面。评价者与评价对象（英语教师）进行课前见面，时间15—30分钟左右，由评价双方确定课堂观察的时间和地点，以及课后评价的时间和地点，由评价对象向评价者介绍该堂课的教学进度、课时目标、授课计划、困难与问题等，并告知自己确定的任选

评价项目和自报评价项目。鉴于学段、课型等的不同，允许评价双方通过协商和讨论，更换甚至另用其他三级评价指标。

第二，课堂观察。为了尊重评价对象、学生和课堂教学，评价者提前进入教室。上课开始后，评价者坐在教室的后面或角落，减少对课堂教学可能产生的干扰。评价者依据课前确定的评价项目进行课堂观察，课堂记录有所侧重，有所选择，包括重点、事实、评语、建议等。评价者自始至终地听完一堂课，不允许提前退出教室。

第三，课后评课。课堂观察后，评价双方一起来到先前已经确定的评课地点。课后评价主要依据“英语教师课堂教学规范评价指标体系”。首先，允许执教老师对自己的课堂教学进行自我说明、自我反思和自我诊断，如：为什么这样上课？为什么不那样上课？哪些感到满意？哪些感到后悔？上课表现与预先的备课教案存在着哪些落差？等等。然后，评价者依据课堂观察的记录，对执教老师的课堂教学规范开展评价，指出其优点和不足之处。其间，评价者将听课记录毫无保留地告知执教老师，并提供或穿插一些具体例子，同时允许执教老师为自己辩解，提出与评价者不同的意见和想法。最后，由评价双方共同制定一个改进计划，提出相应的合理建议或纠正措施，为执教老师指明未来的努力方向。

三、问卷调查

在试点期间，上海市新黄浦实验学校向全校英语教师发放了调查问卷，统计表明，100%的英语教师给予“英语教师课堂教学规范评价指标体系”充分的肯定，认为它具有如下特征。

- 该评价指标体系既是英语教师课堂教学规范的评价基础，又是英语教师课堂教学规范的指南和努力方向，对促进英语教师专业发展和提高课堂教学质量具有引领、示范和促进作用。

- 该评价指标体系包括规定评价项目、任选评价项目和自报评价项目三大板块，采用三级评级体系，评价指标逐步细化和分解，具有显著

的行为特征，容易操作，便于英语课堂观察和评价。

- 规定评价项目设置了学科素养、课时目标、教学内容三个评价项目，体现了英语教师课堂教学规范的必备条件。

- 任选评价项目设置了课堂导入、课堂讲解、课堂提问、情景设置、课堂演示、课堂板书、课堂活动、课堂互动、课堂评价、课堂结课十个评价项目，涵盖了英语教师课堂教学规范的基本环节和基本技能。

- 自报评价项目由英语教师自主决定是否申报，有助于彰显英语教师的教学个性，鼓励英语教师形成自己的教学风格和教学特色。

- 该评价指标体系简洁、明了，不繁琐，只有一页纸，使评价者和评价对象一目了然，提高评价效率。

- 该评价指标体系具有某种普适性。中小学学科之间存在共性，只要调整或更换“英语教师课堂教学规范评价指标体系”中的部分指标，可适用于某些非英语学科。^①

四、集体座谈和个别访谈

在试点学校期间，课题组开展了集体座谈和个别访谈，评价者和评价对象普遍认为，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”实现了四个转变。

1. 从“没有方向”转变为“方向明确”

过去，英语教师希望加强课堂教学规范，提高课堂教学质量，但是没有方向，无从入手。现在，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”挂在校园网上，人手一份，有了明确的努力方向。无论是自己上课，还是听评他人的上课，都有了“方向感”。

^① 上海市新黄浦实验学校以“英语教师课堂教学规范评价指标体系”为模版，研制了“数学教师课堂教学规范评价指标体系”“语文教师课堂教学规范评价指标体系”“自然学科教师课堂教学规范评价指标体系”等，获得了成功。

2. 从“接受评价”转变为“参与评价”

过去，英语教师被迫“接受评价”，带有“被评价”的感觉。现在，英语教师拥有知情权、选择权和自主权，事先知晓评价指标体系，在“任选评价项目”板块中自己可以选择评价项目，在“自报评价项目”板块中可以自主决定是否申报项目，在课后评课时，英语教师可以对自己的课堂教学进行自我说明、自我反思、自我诊断，甚至自我辩解。英语教师得到了尊重，参与了整个评价过程，和谐的气氛贯穿始终，身心感到愉悦，非常乐于参与评价活动。

3. 从“无话可说”转变为“很想说话”

在过去的课后评课时，评价者常常居高临下，甚至颐指气使，他们独霸话语权，自始至终“一言堂”“满堂灌”。作为评价对象，英语教师常常无话可说，或无从说起，只能保持“沉默”，神态非常窘迫。现在，评价双方相互尊重，地位平等，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”拓宽了视野，提供了视角，启发了思路，英语教师个个有话要说，且很想说话。

4. 从“泛泛而谈”转变为“深入分析”

在过去的课后评课时，评价双方往往泛泛而谈，东一榔头西一棒，即不深入也不深刻。现在，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”框架简洁，指标清晰，重点突出，评价双方能够有的放矢，聚焦重点，有根有据地开展深入分析，大大提高了课后评课的质量。

五、教师反馈

1. 英语教师的语言素养很重要

在课堂教学中，上海市新黄浦实验学校中学部英语教研组长宋净夏老师显示出良好的学科素养。在课后评课时，得到专家的一致好

评。同时，专家也向她提出建议，希望她在面对学习反应较慢的学生时，要调整自己的语速。对此，她很有感触，在反馈中写道：

“一向以来，人们对初中英语教师的语言知识和能力要求不高，认为初中英语简单，不需要太好的语言功底，只要有良好的教学技能就可以了。但是，“英语教师课堂教学规范评价指标体系”强调了英语教师的学科素养，尤其是语言素养，这非常必要。时代在进步，社会在发展，英语作为人们最广泛的交际用语之一，已从一种工具变成了一种思想，一种文化，一种知识库，并且随着高科技的迅猛发展而日新月异地变化着。如果我们英语教师故步自封，不求进取，那么，不但自己的语言知识很快陈旧落伍，误人子弟，而且会被时代淘汰。如果不坚持学习和接受新事物，不了解现代英语发展的现状和趋势，那么，我们所教出来的学生一旦离开学校走向社会，他们会发现他们所学的英语是多么 bookish。所以，我始终坚持收看 ICS 的节目，旨在锻炼听力，丰富语言知识，并自然地运用到我的英语课上。同时，我推荐学生收看相关的英语节目。我想告诉学生：教学相长，老师和你们一起坚持学习。”（宋净夏）

2. “英语教师课堂教学规范评价指标体系”具有导向性

在课堂教学中，上海市新黄浦实验学校小学部英语教研组长顾华蓉老师在课堂导入、课堂互动和课堂板书方面表现出色，受到专家好评。同时，专家向她提出建议，希望她在提问时，要兼顾不同类型的学生。她深受启迪，在反馈中写道：

“通过参加这次活动，对照‘英语教师课堂教学规范评价指标体系’，我认为它能让教师在课前、课中和课后都觉得有据可循，有标准可依，具有明确的导向性。多元的评价指标体系能促进教师对自己教学行为进行分析与反思，从而促进自己的教学，提高教学效率，真正实现有效教学。当然，随着课程改革的发展，‘英语教师课堂教学规范评价指标体系’也会不断深化，相信一定会越来越完善，对英语

教师的教和学生的学有更好的促进作用。”（顾华蓉）

3. “英语教师课堂教学规范评价指标体系”对其他学科具有借鉴价值

上海市新黄浦实验学校自然学科韩晶晶老师在反馈中写道：

“虽然我是一位自然学科的教师，但是我发现，‘英语教师课堂教学规范评价指标体系’对其他学科也具有借鉴价值。我们自然学科教师以‘英语教师课堂教学规范评价指标体系’为模板，针对自然学科的特征和要求，对其中的某些指标作了调整，以此作为‘自然学科教师课堂教学规范评价指标体系’。在我执教以后，专家依据‘自然学科教师课堂教学规范评价指标体系’针对我的课堂教学进行了评价和指导，对我帮助很大，尤其在‘任选评价项目’板块中的课堂提问、课堂演示、课堂评价等方面，给了我诸多启发。

启示一：课堂提问——开启学生的探究之门。

陶行知先生曾说过：‘发明千千万，起点是一问。禽兽不如人，过在不会问。智者问得巧，愚者问得笨。人力胜天工，只在每事问。’教师课堂教学规范评价指标体系要求教师兼顾各类问题，如封闭型问题和开放型问题。过去，我们比较注重封闭型问题，要求学生准确地记忆和再现教材呈现过的和教师讲授过的知识。现在，我开始注意开放型问题，提出一些具有探究价值的问题，激发学生更高层次的认知加工过程。例如，在讲授《让小灯泡变亮》的章节时，教师问：‘电池用完之后怎样处理？’学生回答：‘扔到专门放置有害垃圾的垃圾箱里。’教师继续追问：‘为什么这样处理？’学生答：‘这样不会污染环境。’‘为什么？’‘电池里有一些有害物质会进入环境污染水和土壤。’上述一系列问题使学生能够更深入地思考问题，也能让同伴分享答案。我相信，全班学生会把刚才学到的知识运用到生活中。

启示二：课堂演示——让教学效果事半功倍。

课堂演示是指，在课堂教学中教师运用示范、实验、实物、模

型、图片、图表以及电化教学等直观教学手段，充分调动学生的感官，加强学生的感性认识。在课后评课时，专家给了我不少建议，如：在讲授材料特点时，可以运用投影仪，让学生看清材料各个部分的特点；在讲授电路连接方法时，也可以借助投影仪，等等。这些建议给我很大的启发。过去，在讲解电路时，小学二年级学生无法理解电在电路中流动的情况。今后，可以采用动画形式予以呈现，既生动又有趣，学生一定更容易接受。在讲解有关动物的章节时，可以借助动物的立体标本，让学生能够更加直接地观察到动物的身体特征，等等。

启示三：课堂评价——以正面强化为主。

课堂评价包括两个方面：一方面是对教师教学进行评价，另一方面是教师对学生学习进行评价。教师可以根据学生的学习结果调整自己的教学进度、教学方法等。课堂评价能够强化学生的学习动机和学习活动，对于提高学习效率具有重要作用。在平时教学中，我们往往对学生的错误答案或正确答案比较快地给出评价结果，而对一些似是而非的答案，却不能及时地给出评价结果。在小学自然学科的教学过程中，学生给出的答案往往是小学生生活经验的感受，比如，小学生往往把导线说成‘电线’，虽然这个答案不一定严谨，但是教师应该保护学生的兴趣，以正面强化为主，进行适当的点拨和分析，对学生会有更大的帮助。

通过参与该课题项目活动，我对自己的课堂教学规范状况有了一个比较全面的认识。虽然小学自然学科没有成绩和考试的压力，但是这门学科有它自己的特殊性，对教师课堂教学规范的要求还是比较高的。作为一名青年教师，今后我有了努力的方向。”（韩晶晶）

附录一

课题研究参与人员

- 王斌华（课题组组长） 华东师范大学教授、博士生导师
- 王洪伟（课题副组长） 上海市新黄浦实验学校特级校长、硕士生导师
- 郭宝仙 华东师范大学副教授、硕士生导师
- 汪茂华 上海市教委教研室教研员，华东师范大学在读博士生
- 张 赫 华东师范大学教师，华东师范大学在读博士生
- 虞娅娜 上海对外经贸大学教师，华东师范大学在读博士生
- 陈彩虹 华东师范大学在读博士生
- 周淑琪 华东师范大学在读硕士生
- 汪晓慧 华东师范大学在读硕士生
- 赵 琴 华东师范大学在读硕士生
- 钟岑岑 浙江工商职业技术学院教师，华东师范大学硕士毕业生
- 齐小凤 上海市商业学校教师，华东师范大学硕士毕业生
- 来继红 上海第五十二中学教师，华东师范大学硕士毕业生
- 姜雪燕 浙江省宁波市北仑中学教师，华东师范大学硕士毕业生
- 刘晓敏 上海市嘉定一中教师，华东师范大学硕士毕业生
- 林 倩 上海市田园外语实验小学教师，华东师范大学硕士毕业生
- 庄晓芬 江苏省常州市湖塘桥中心小学（华东师范大学基地学校）教师
- 陈 峰 江苏省常州市清英外国语学校教师
- 肖建民 上海市新黄浦实验学校科研负责人

附录二

课题组发表的论文

1. 王斌华. 英语课时目标研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2014 (9).
2. 王斌华. 课堂评价与课堂分析不应势不两立 [J]. 上海教育, 2012 (3).
3. 王斌华. 教学规范只可加强不可削弱 [N]. 中国教育报, 2011-6-3.
4. 王斌华. 英语教学中的提问艺术 [J]. 中小学英语教学与研究, 2007 (4).
5. 王斌华. 教师评价标准研究 [J]. 教师教育研究, 2009 (11).
6. 王斌华, 王洪伟. 《英语课堂教学评价标准》的设计理念和操作说明 [J]. 中小学英语教学与研究, 2011 (5). 中国人民大学复印报刊资料中心《中学外语教与学》, 2011年第12期全文转载.
7. 陈彩虹. 英语教学内容研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (11).
8. 汪晓慧. 英语课堂结课的研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (2).
9. 林倩. 创造性使用教材的研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (9). 中国人民大学复印报刊资料中心《小学英语教与学》, 2016年第3期全文转载.
10. 钟芩芩. 课堂讲解研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (10).
11. 庄晓芬. 英语课堂导入研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (8).
12. 周淑琪. 英语课堂评价研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (7).

13. 姜雪燕. 英语课堂互动研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (6).
14. 林倩. 英语课堂演示研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (5). 中国人民大学复印报刊资料中心《小学英语教与学》, 2015 年第 11 期全文转载.
15. 刘晓敏. 英语课堂教学情景创设的研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (3).
16. 郭宝仙. 英语课堂活动研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (1). 中国人民大学复印报刊资料中心《小学英语教与学》, 2015 年第 6 期全文转载.
17. 齐小凤. 英语教师学科素养研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2014 (12).
18. 来继红. 英语课堂纠错策略研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2014 (11). 中国人民大学复印报刊资料中心《中学外语教与学》, 2015 年第 4 期全文转载.
19. 陈峰. 今天你板书了吗? ——对英语课堂板书缺失的思考 [J]. 中小学英语教学与研究, 2013 (12). 中国人民大学复印报刊资料中心《小学英语教与学》, 2014 年第 6 期全文转载.

参 考 文 献

中文部分

1. 孟子. 孟子·离娄章句上.
2. 孟子. 孟子·离娄章句下.
3. 屈原. 楚辞·卜居.
4. 庄子. 庄子·养生主.
5. 艾略特·W. 艾斯纳. 儿童的知觉与视觉的发展 [M]. 孙宏, 刘海英, 张丹, 葛凌凌, 译. 长沙: 湖南美术出版社, 1994.
6. 艾瑞逊. 课堂评估——一种简明的方法 [M]. 夏玉芳, 译. 长沙: 湖南教育出版社, 2008.
7. 奥苏贝尔. 教育心理学——认知观点 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1994.
8. 包育彬, 陈素燕. 中学英语任务教学的策略与艺术 [M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2005.
9. 布卢姆. 教育目标分类学 [M]. 罗黎辉, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 1986.
10. 蔡宝来, 车伟艳. 英国教师课堂教学评价新体系: 理念、标准及实施效果 [J]. 全球教育展望, 2008 (1).
11. 陈秉玲. 创造性地使用初中英语教材的一些方法 [J]. 福建教育, 2013 (6).
12. 陈彩虹. 英语教学内容研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (11).
13. 陈峰. 今天你板书了吗? ——对英语课堂板书缺失的思考 [J]. 中小学英语教学与研究, 2013 (12).
14. 陈惠民. 由公开课引发的英语课堂教学问题的反思 [J]. 英语教师, 2010 (4).
15. 陈俭贤. 高中英语课堂教学的结课方法 [J]. 基础英语教育, 2011, 13 (1).
16. 陈建平, 杨立义, 邵霞君, 杨寿宁, 杜维坤. 西方教育词典 [M]. 上海: 上海译文出版社, 1988.
17. 陈琳, Simon Greenall. 英语 (新标准) (供一年级起始用) · 第五册 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2002.
18. 陈玉琨. 教育评估的理论与技术 [M]. 广州: 广东高等教育出版社, 1987.
19. 陈再琼. 课堂教学刍议 [J]. 四川师范学院学报, 2002 (增刊): 38.
20. 程小梅. 浅析英语课堂教学中存在的问题 [J]. 试题与研究: 教学论坛, 2012 (6).
21. 迟艳杰. 教学论 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2009: 144.
22. 丛立新. 课程论问题 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 284.
23. 戴军熔, 郑春红. 英语阅读教学中的读后活动: 设计与实施 [M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2011.

24. 戴炜栋, 束定芳. 对比分析、错误分析和中介语研究中的若干问题——外语教学理论研究之二 [J]. 外国语, 1994 (5).
25. 刁治洪. 英语课堂讲解艺术化浅探 [M]. 课程教育研究·外语外文, 2012 (5).
26. 丁彩萍. 初中英语教师课堂评价实施现状研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2014.
27. 董宝良. 陶行知教育论著选 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1991.
28. 方贤忠. 备课·说课·听课研究 [M]. 上海: 上海市杨浦区教师进修学院.
29. 非得浦, 泰勒, 等. 课程研究导论 [M]. 王伟廉, 等, 译. 北京: 春秋出版社, 1989.
30. 高艳, 王坦. 谈现代教学提问存在的问题及其科学设计 [J]. 山东教育科研, 1995 (6).
31. 格朗伦德. 教学中的测验与评价 [M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2003: 183.
32. 格雷夫斯 (Graves K.). 语言课程设计 (教师指南) [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2005.
33. 葛许霞. 浅谈小学英语课堂导入方法 [J]. 吉林教育, 2011 (28).
34. 龚亚夫. 立德树人的英语教育 [J]. 英语学习, 2014 (4).
35. 龚亚夫. 中国中小学英语教师专业水平等级标准与教师专业发展——创建中国中小学英语教师的知识与能力体系 [J]. 中国教育学刊, 2011 (07).
36. 巩卓. 语言习得规律与语言教学 [J]. 湖南医科大学学报 (社会科学版), 2010 (12).
37. 古德 (Thomas L. Good), 布罗菲 (Jere E. Brophy). 透视课堂 [M]. 陶志琼, 王凤, 邓晓芳, 等译. 北京: 中国轻工业出版社, 2002.
38. 顾明远. 教育大辞典 (增订合编本) [M]. 上海: 上海教育出版社, 1998: 695.
39. 顾书明. 现代课程理论与课程开发实践 [M]. 北京: 人民出版社, 2008: 188.
40. 郭宝仙. 英语课堂活动研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (1).
41. 哈特. 真实性评价: 教师指导手册 [M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2004: 176.
42. 何昌兵, 等. 浅谈初中教师课堂讲授技能策略 [J]. 中国教育学刊, 2011 (8).
43. 胡阿娜. 小学英语板书设计的有效性策略 [J]. 教育科研论坛, 2009 (10).
44. 胡春洞. 英语教学法 [M]. 北京: 高等教育出版社, 1990.
45. 胡淑珍. 教学技能 [M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 1996.
46. 胡晓风, 金成林, 等. 陶行知教育文集 [M]. 成都: 四川教育出版社, 2005.
47. 黄蓉. 新课改下的英语课堂教学导课和结课如何创新 [J]. 海外英语, 2010 (8).
48. 江俊丽, 陈江. 试析英语教师的学科素养 [J]. 安徽工业大学外国语学院 (科教文汇), 2008 (8).
49. 江泽民. 江泽民同志 1995 年 5 月 26 日在全国科学技术大会上的讲话 [N]. 人民日报, 1995-5-27.
50. 姜大源. 职业教育: 情景与情境辨 [J]. 中国职业技术教育, 2008 (25).
51. 姜雪燕. 英语课堂互动研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (6).
52. 蒋永贵. 促进学习的课堂教学问题设计与实施 [J]. 教师教育研究, 2014 (5).
53. 教育部. 基础教育课程改革纲要 (试行) [教基 (2001) 17 号]. [J/OL]. [2016-12-

- 1]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_309/200412/4672.html.
54. 教育部. 普通高中英语课程标准(实验)[M]. 北京:人民教育出版社,2003:9.
55. 教育部. 义务教育英语课程标准(2011年版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2012.
56. 教育部. 全日制义务教育普通高级中学英语课程标准(实验稿)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2001.
57. 靳玉乐. 新教材将给教师带来什么——谈新教材新功能[M]. 北京:北京大学出版社,2002.
58. 夸美纽斯. 大教学论[M]. 傅任敢,译. 北京:教育科学出版社,1999.
59. 来继红. 英语课堂纠错策略研究[J]. 中小学英语教学与研究,2014(11).
60. 莱夫. 情景学习:合法的边缘性参与[M]. 上海:华东师范大学出版社,2004.
61. 赖瑜. 小学英语教材“二次开发”的研究[D]. 重庆:西南大学,2011.
62. 李传奇. 浅谈“情景教学法”与“情境教学法”的异同[J]. 体育师友,2007(2).
63. 李坤崇. 多元化教学评量[M]. 台北:心理出版社,1999:134.
64. 李明. 创造性地使用教材[J]. 中国教育导刊,2005(2).
65. 李森. 现代教学论纲要[M]. 北京:人民教育出版社,2005:248.
66. 李山林. 语文课程与教学论案例教程[M]. 长沙:湖南师范大学出版社,2006:276.
67. 李雪彬. 英语课堂常见结课的技巧略谈[J]. 新课程,2011(12).
68. 李哲俊. 浅述牛津英语教材的整合利用[J]. 时代教育,2010(6).
69. 廉小霞. 谈小学英语课堂活动设计的有效性[J]. 甘肃教育,2012(5).
70. 梁美珍. 高中英语文本处理阶段的问题类型及设计方法[J]. 中小学外语教学(中学篇),2011(4).
71. 梁仪. 初中英语教学论[M]. 北京:教育科学出版社,1997.
72. 林倩. 创造性使用教材的研究[J]. 中小学英语教学与研究,2015(9).
73. 林倩. 英语课堂演示研究[J]. 中小学英语教学与研究,2015(5).
74. 刘蕾. 初中英语课堂“问而不答”的调查研究[D]. 上海:华东师范大学,2011:9.
75. 刘丽娟. 奥苏贝尔有意义学习理论及对当今教学的启示[J]. 南方论刊,2009(5).
76. 刘丽群. 课堂讲授策略[M]. 北京:北京师范大学出版社,2010:134.
77. 刘显国. 板书艺术[M]. 北京:中国林业出版社,2011.
78. 刘晓敏. 英语课堂教学情景创设的研究[J]. 中小学英语教学与研究,2015(3).
79. 刘永溢. 五彩缤纷[J]. 律动童心·课堂内外,2013(5).
80. 刘志军. 课堂教学评价论[M]. 桂林:广西师范大学出版社,2002.
81. 罗树华,李洪珍. 教育能力概论[M]. 济南:山东教育出版社,2001.
82. 罗竹风. 汉语大辞典[M]. 上海:汉语大词典出版社,1986.
83. 罗竹风. 汉语大词典[M]. 上海:汉语大词典出版社,1993.
84. 吕良环. 英语案例教学论[M]. 合肥:安徽教育出版社,2011.

85. 麻彦坤. 维果茨基对现代西方现代心理学的影响 [D]. 南京: 南京师范大学, 2005.
86. 莫雷. 教育心理学 [M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2002.
87. 穆静静. 英语板书述略 [J]. 新课程研究, 2010 (2).
88. 倪丹英. 以精心设计的板书优化课堂教学 [J]. 中小学外语教学 (小学版), 2009 (8).
89. 皮特·科德 (S. P. Corder). 应用语言学导论 [M]. 上海外国语学院外国语言文学研究所, 译. 上海: 上海外语教育出版社, 1983.
90. 齐小凤. 英语教师学科素养研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2014 (12).
91. 钱希洁. 中学英语课堂教学导入“深加工” [J]. 中小学外语教学, 2005 (10).
92. 任洁. 例谈《牛津小学英语》语篇教学中的板书设计 [J]. 英语新世纪, 2012 (1).
93. 荣静娴, 钱舍. 微格教学与微格教研 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000.
94. 沈德立. 高效率学习的心理学研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2006.
95. 沈龙明. 高中英语有效教学 [M]. 北京: 世界图书出版公司北京公司, 2009.
96. 沈倩. 浅谈英语新教材的校本化处理 [J]. 基础教育外语教学研究, 2006 (7).
97. 沈倩. 英语教材“二度开发”的实践与研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2006.
98. 沈晓晴. 小学英语板书之我见 [J]. 校园英语, 2014 (10).
99. 施嘉平. 英语 (牛津上海版) 一年级第二学期 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2008.
100. 施嘉平. 英语 (牛津上海版) [M]. 上海: 上海教育出版社, 2007.
101. 施良方. 教学理论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1999.
102. 施良方. 学习论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2003.
103. 束定芳, 庄智象. 现代外语教学理论、实践与方法 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1996.
104. 索里 (Sawrey, J. M.), 特尔福德 (Telford, C. W.). 教育心理学 [M]. 高觉敷, 等, 译. 北京: 人民教育出版社, 1983.
105. 汤丽拿. 浅析学生在英语课程资源开发中的角色 [J]. 教学参考, 2008 (2).
106. 田甜. 关于小学英语课堂教学结课方式思考 [J]. 教育教学研究, 2012 (6).
107. 汪晓慧. 英语课堂结课的研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (2).
108. 王宝大. 导入技能和结束技能 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
109. 王斌华, 王洪伟. 《英语课堂教学评价标准》的设计理念和操作说明 [J]. 中小学英语教学与研究, 2011 (5).
110. 王斌华. 教师评价标准研究 [J]. 教师教育研究, 2009 (11).
111. 王斌华. 教学规范只可加强不可削弱 [N]. 中国教育报, 2011-06-03.
112. 王斌华. 课堂评价与课堂分析不应势不两立 [J]. 上海教育, 2012 (3) 01B.
113. 王斌华. 校本课程论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2000.
114. 王斌华. 学生评价: 夯实双基与培养能力 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2012.
115. 王斌华. 英语教学中的提问艺术 [J]. 中小学英语教学与研究, 2007 (4).
116. 王斌华. 英语课时目标研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2014 (9).

117. 王才仁. 英语教学交际论 [M]. 桂林: 广西教育出版社, 1996.
118. 王才仁. 中学英语教学面面观 [M]. 2版. 桂林: 广西教育出版社, 1992.
119. 王海峰. 英语课堂活动的有效性设计 [J]. 教学与管理, 2009 (6).
120. 王海琳. 体验式外语教学理论与实践 [J]. 中国外语, 2010 (1).
121. 王汉澜. 教育评价学 [M]. 郑州: 河南大学出版社, 2001: 13.
122. 王红艳, 于洪森. 课堂评价实施中存在的问题与改进对策 [J]. 教育测量与评价 (理论版), 2013 (8).
123. 王凯旋. 课堂教学中的演示技能 [J]. 教育与探索, 1997 (5).
124. 王来喜. 中学英语课程与教学论 [M]. 2版. 长春: 东北师范大学出版社, 2006.
125. 王丽春. 小学英语教学技能 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2012.
126. 王蔷, Michael Harris. 高中英语. [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2007.
127. 王蔷. 基础教育阶段外语学科素质教育问题初探 (上) [J]. 中小学外语教学, 1999 (10).
128. 王少非. 课堂评价 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2013.
129. 王松泉. 板书学 [M]. 上海: 上海交通大学出版社, 1995.
130. 王有智. 学习心理学 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2010: 156.
131. 王媛. 提高导入环节设计实效性的几点思考 [J]. 中小学外语教学, 2009 (4).
132. 魏国良. 学校班级教育概论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1999.
133. 翁亚君. 精心设计板书 优化课堂教学 [J]. 校园英语, 2014 (21).
134. 吴刚平. 高中课程资源开发和利用的实践智慧 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2004 (3).
135. 吴国荣, 张丽华, 等. 学习理论的进展 [M]. 天津: 天津科学技术出版社, 2008.
136. 吴一安. 外语教师研究: 成果与启示 [J]. 外语教学理论与实践, 2008 (3).
137. 夏征农. 辞海 [M]. 上海: 上海辞书出版社, 1999.
138. 想象力比知识重要——纪念爱因斯坦诞辰 125 周年座谈纪要 [N]. 文汇报, 2004 - 3 - 21.
139. 肖美艳. 我国中小学教师教学行为失范问题研究 [D]. 成都: 四川师范大学, 2006.
140. 徐杨. 浅谈英语课堂导入的有效性 [J]. 校园英语 (教研版), 2012 (4).
141. 徐竹. 外语课堂教学的导入研究试验报告 [J]. 新疆职业教育研究, 2000 (2).
142. 薛彦华, 王慧. 教学艺术 [M]. 石家庄: 河北教育出版社, 2001.
143. 严先元. 讲授的技巧 [M]. 成都: 四川大学出版社, 2010.
144. 杨昌霞. 中学英语课堂教学导入与呈现技巧探究 [J]. 黔南民族师范学院学报, 2004 (2).
145. 杨玉东. 导语的设计 [J]. 教育艺术, 1999 (2).
146. 英语课程标准研制组. 普通高中英语课程标准 (实验) 解读 [M]. 南京: 江苏教育出版社, 2004.

147. 俞红珍. 论教材的“二次开发”——以英语学科为例 [D]. 上海: 华东师范大学, 2006.
148. 袁运开. 简明中小学教育词典 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000.
149. 张芳华. 适度留白, 放飞思维 [J]. 中小学英语教学与研究, 2013 (1).
150. 张菁. 初中低年级英语教材二度开发的实践研究 [D]. 上海: 华东师范大学, 2006.
151. 张逸岗, 丁方. 试论外语教师的基本素质 [M]. 外语界, 1996 (3).
152. 赵彩节. 浅析中学英语课堂教学中存在的问题及策略研究 [J]. 教育时空, 2014 - 07 - 14.
153. 赵承福, 邵小武, 刘继武. 中小学教育评估 [M]. 济南: 山东教育出版社, 1990.
154. 赵明亮. 心理学视角下的语文导课艺术 [J]. 教材教法, 2010 (1).
155. 赵有斌. 教师课堂话语与教学质量 [J]. 安徽工业大学学报 (社会科学版), 2001 (2) 183.
156. 中国大百科全书总编辑委员会《教育》编辑委员会, 中国大百科全书出版社编辑部. 中国大百科全书·教育 [M]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1985.
157. 中国大百科全书总编辑委员会《社会学》编辑委员会, 中国大百科全书出版社编辑部. 中国大百科全书·社会学 [M]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1992.
158. 中国教育史研究会. 杜威赫尔巴特教育思想研究 [M]. 济南: 山东教育出版社, 1985.
159. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编. 现代汉语词典 [M]. 3版. 北京: 商务印书馆, 1996.
160. 钟启泉, 汪霞, 王文静. 课程与教学论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008.
161. 钟启泉. 教育教学知识与能力 [M], 上海: 华东师范大学出版社, 2013.
162. 钟启泉. 新课程师资培训精要 [M] 北京: 北京大学出版社, 2002.
163. 钟岑岑. 课堂讲解研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (10).
164. 周春燕. 例谈新课标给小学英语板书设计的启示 [J]. 江苏教育 (小学), 2013 (10).
165. 周亮亮. 浅谈小学英语教学的导入艺术 [J]. 读与写杂志, 2010 (3).
166. 周淑琪. 英语课堂评价研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (7).
167. 周薇. 谈英语课堂教学中的结课艺术 [J]. 英语教师, 2009 (11).
168. 朱玲玲. 小学英语教学板书设计的类型 [J]. 小学教学与设计, 2008 (2).
169. 朱娜. 浅谈英语板书设计 [J]. 科教导刊, 2009.
170. 朱兆芳. 多姿多彩的小学英语板书设计 [J]. 小学时代 (教育研究), 2014 (11).
171. 庄晓芬. 英语课堂导入研究 [J]. 中小学英语教学与研究, 2015 (8).
172. 庄艳传. 小学英语导入方法及其案例 [J]. 小学教学设计, 2008 (24).
173. 左焕琪. 外语教育展望 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2002.
174. 佐斌. 师生互动论——课堂师生互动的心理学研究 [M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2002.

外文部分

1. Allright, R. *The Importance of Interaction in Classroom Language Learning*. Applied Linguistics, 1984.
2. Brown, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2001.
3. Bullock, A. A. & Hawk, P. P. *Developing A Teaching Portfolio: A Guide For Preservice and Practicing Teachers*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 2001.
4. *Cambridge International Dictionary of English*. 上海: 上海外语教育出版社, 1998.
5. Cho, K. S. & Krashen, S. *From Sweet Valley Kids to Harlequins in one year*. California English, 1995.
6. Chun, A. R., Chenoweth, D. N. & Luppescu, S. *Error, interaction, and correction: A study of native-non-native conversations*. TESOL Quarterly, 16/4, 1982.
7. Cunningsworth, A. *Choosing Your Course book*. Oxford: Heinemann, 1995.
8. Gardner, D. & Mille, L. R. *Establishing Self-Access From Theory to Practice*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2002.
9. Goodlad, J. *On the Cultivation and Corruption of Education*. USA: The Educational Forum, 1978.
10. Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Pergamon Press, 1981.
11. Lamme, L. *Are reading habits and abilities related?* Reading Teacher, 1976 (30).
12. Lenon, P. *Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction*. Applied Linguistics, 12/2, 1991.
13. Liski, E. & Puntanen, S. *A study of the statistical foundations of group conversation tests in spoken English*. Language Learning, 23/2, 1983.
14. Long, M. H. *Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input*. Applied Linguistics. Oxford: Pergamon, 1985.
15. Procter, P. *Longman Dictionary of Contemporary English*. Longman Group Limited. 北京: 中国现代出版社, 1978.
16. Raven, J. *On the Components of Competence and Their Development in Education*. USA: Teacher College Record, 1977.
17. Richards, J. & Lockhart, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
18. Rivers, W. M. *Interactions as the Key to Teaching Language for Communication in Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
19. Shinkfield, A. J. & Stufflebeam, D. *Teacher Evaluation: Guide to Effective Practice*. US: Kluwer Academic Publishers.

20. Shor, I. *Empowering Education*. 3th ed. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
21. Stiggins, R. *Assessment literacy for the 21st century*. Phi Delta Kappan, 1995.
22. Summers, D. *Longman dictionary of Contemporary English*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 1997.
23. Tileston, D. W. *What Every Teacher Should Know About Student Assessment*. US: A Sage Publication Company, Corwin Press. 2004.
24. Tyler, R. *Constructing Achievement Tests*. USA Columbus Ohio: Ohio State University, 1934.



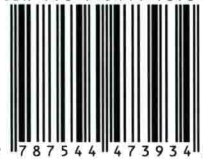
世纪出版

上海教育出版社
官方微信平台



官方网站：
www.seph.com.cn

ISBN 978-7-5444-7393-4



9 787544 473934 >

易文网：www.ewen.co

定 价： 56.00元

[General Information]

书名=英语教师课堂教学规范评价指标体系 研制与解读

SS号=14401089