

英语教师师资培训系列教材

崔刚 罗立胜 编著

英语教学理论 与实践



对外经济贸易大学出版社

ENGLISH TEACHING THEORY AND PRACTICE

责任编辑：王润霞

封面设计：秦 同

在本书中，作者探讨了英语教学的基本关系与基本原则，并采用简单易懂的语言介绍了与英语教学和测试相关的理论，并在这些理论的基础上讨论了英语语音、词汇、语法、听力、口语、阅读和写作教学以及英语测试的基本原则。书后还有两个附录，介绍了英语教学的主要流派及其主要理论。

本书理论性与实用性并重，既注意内容的深度又注意内容的广度，是专为一线英语教师编著的教学参考书，也可供师范院校的英语专业学生以及英语语言学和应用语言学的学生学习和参考。

ISBN 7-81078-632-6



9 787810 786324 >

ISBN 7-81078-632-6

定价：29.00 元

英语教学理论与实践

崔 刚 罗立胜 编著

对外经济贸易大学出版社

(京)新登字 182 号

图书在版编目 (CIP) 数据

英语教学理论与实践/崔刚, 罗立胜编著. —北京: 对外经济贸易大学出版社, 2006

ISBN 7-81078-632-6

I. 英... II. ①崔... ②罗... III. 英语课—教学研究—中学 IV. G633.412

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 008587 号

© 2006 年 对外经济贸易大学出版社出版发行

版权所有 翻印必究

英语教学理论与实践

崔刚 罗立胜 著

责任编辑: 王润霞

对外经济贸易大学出版社

北京市朝阳区惠新东街 12 号 邮政编码: 100029

邮购电话: 010-64492338 发行部电话: 010-64492342

网址: <http://www.uibep.com> E-mail: uibep@126.com

北京富生印刷厂印装 新华书店北京发行所发行

成品尺寸: 140mm×203mm 12.5 印张 300 千字

2006 年 3 月北京第 1 版 2006 年 3 月第 1 次印刷

ISBN 7-81078-632-6

印数: 0 001-2 000 册 定价: 29.00 元

序

崔刚和罗立胜二位的《英语教学理论与实践》完稿后,交给我审读并作序。我知道他们进行此项工程已有四、五年了,一边学习文献,一边搞教师培训,每写成一部分就在培训中试讲并征求教师意见,多易其稿,最后终告完成。我阅读了一遍,有几点感受:第一,他们参阅了许多国内外有关文献,对当前流行的外语教学理论和理念比较熟悉。第二,他们没有把理论生吞活剥地搬到书中,而是用自己的话和中小学教师能看懂的话讲述出来,深入浅出,通俗易懂。第三,他们不是空对空地放大炮,章章节节都有活生生的例子和符合中国外语课堂实际情况的例证。第四,他们少有偏见,没有不切实际地教吹某些教学理念,也没有赶时髦地去故意偏爱另一些理念;他们密切结合中国实际情况,参照国内外的外语教学理论,全面系统地阐述了外语教学的哲理、艺术和技巧。虽然说此书并没有多少理论上的突破和创新,但它的系统性、实用性、趣味性和亲和力已足以让它成为一本值得外语教师(特别是中小学英语教师)阅读的好书。至少我敢说,他们介绍的教学理论不太会在国内产生“消化不良”、“移植失败”、“排斥反应”等现象。

说实话,有用的书、能给指条正路的书,在现在的书市上并不那么多见。就拿英语教学来讲,这样那样的试题汇编、仿真试题,什么三个月过口语关的英语书在书店占压倒多数。至于英语有谁能学好了,这个问题反倒过问得不多。

中国的英语教学近年确实取得了很大成绩。但是有几个问题也需要思考。首先,我认为英语过热了:幼儿园里学,小学要学,初中高中必须学,大学里不仅学而且让英语冲击专业课程,到硕士生、博士生还在学;街道上老头老太太要学,出租司机要学,商店营

业员要学，……这么大的付出，难道真的有必要吗？把英语炒得这么热，而把汉语放在一旁，把国学放进冰箱，这很难说是正确的教育政策，也很难说是正确的语言政策。应该大声疾呼：给英语降降温吧，否则，我们这个民族迟早要为此付出相应的代价。

第二，英语过热完全是多种英语考试搞起来的：幼儿考英语，中考考英语，高考考英语，研究生升学还考英语，医生、会计、公务员、技术职称等资格考试都有英语一项。只见天天考，少见谁在教；教也是教如何应试。为什么考英语这么火呢？似乎中国人手里有几亿张千奇百怪的英语等级证书就行了，可又有多少人能把英语真正派上用场？

如何给英语降温？其实很简单。有关部门可以规定，升初中不考英语，考也不算分；那些规定什么不过二级剑桥英语的不让升初中的学校一律停止招生；中考中的英语占30分；高考中的英语只占50分。大学英语不再统考四、六级，由各大学自己考试，不许英语冲击专业课；一个系（如物理系）的领导有权规定自己系的学生英语达到什么水平。像现在全国一张试卷衡量全部大学生英语水平是不公平的。专业成绩很好而英语差几分就不能上研究生，也不是有远见的规定。我们应该清醒地估算一下，中国的大学生有多大比例能出国深造，有多少人将来工作中必须经常使用外语，又有多少人能成为需要经常阅读外文资料的一流科研人才。片面地强调一切学校的一切专业的大学生都要达到英语什么级，原本不是必要的，也是不可能的，也许是个巨大的浪费，也许反倒会影响他们在专业上的造诣。

第三，正因为英语过热，英语教学改革也是过热，有的地方甚至到了发烧的程度。听说了一个“使用英语的能力”，有人就在小学生中大搞英语话剧演出，表面上热热闹闹，实际却是空空洞洞的做法。这样违背外语学习规律，想怎么教就怎么教，把英语教学引

向何处谁都说不清。早已有人说过,现在孩子们在英语上花的时间最多,但收获最小。这话有一定道理。到了引起全社会关注的时候了。

因此,在英语学习的问题上,应该采取认真和科学的态度,同时,需要在教学实践中逐步地摸索出更加有效的“教”与“学”的方式。我想,教师们读一读这本书一定会有所裨益,至少它可以让教师们知道一些有用的思想和有效的做法,至少它能教人们一些理性思考、哲学思考、思考方法、智慧火花以及课堂上的技巧等。

我在此呼吁给英语热适当降温,并呼吁英语教学改革要不断创新,英语考试要大大减少。我也恳切希望广大教师多读点好书,加强理性思维,不断探索和实践。

借此机会发表几点很不成熟的个人看法,是为序。

北京外国语大学中国外语教育研究中心

刘润清

2006.1.10

前 言

随着世界经济全球化以及我国改革开放的不断发展,社会对于英语教学的要求不断提高,相应地对英语教师也提出了更高的要求。在新的社会条件下,英语教师不仅仅是英语知识的传授者和英语技能的培养者,还应该是英语教学与学习规律的研究者。要想做到这一点,教师需要不断地提高自己的英语教学水平,并结合自己的教学不断地探索在中国环境下英语教学与学习的规律。这就要求教师具备扎实的理论基础,能够深入地了解英语教学的基本理论。但是,从目前的师资状况来看,大多数的教师在教学理论方面还存在着许多不足。为了帮助教师弥补这一缺陷,国内的几家出版社都从国外引进了一系列的专著,供教师阅读学习。很多教师反映,他们在阅读这些专著的过程中遇到了一些困难,一是书目太多,每本书的内容过于专门化,没有时间全部读完;二是由于教师还缺乏相应的基础知识,这些书中专业术语太多,而且都是用英语撰写,理解起来比较困难;三是与中国的教学实际情况结合不太紧密。针对这些问题,我们结合自己多年来的研究与实践为广大的的一线英语教师编著了本书。在写作过程中,我们力求做到以下三点:

一、在继承传统的基础上,充分吸收最新的研究成果与理论。在本书中,我们注重对这些理论进行归纳总结,并在此基础上充分吸收近年来国内外外语教学的最新研究成果,使读者掌握英语教学的前沿理论,了解最新的发展状况。

二、论述清晰,易于理解。考虑到英语教师理论基础普遍薄弱的现状,我们尽可能地用简单的语言来阐述这些抽象的理论,在阐述的过程中还特别注意前后的照应;对于一些难度较大而且比较重要的

理论,我们一般都会在本书的各个章节中多次介绍,以便于读者理解和掌握。

三、突出重点,理论联系实际。在内容的选取上我们注意重点抓住那些与教学联系最为密切、影响较大的理论。另外,本书中理论的论述紧紧围绕我国英语教学的实际情况和中国英语学习者的具体特点,并注意总结我国长期形成的英语教学经验,使本书对我国英语教学的改革具有较强的指导意义。还有,在论述理论的基础上,我们具体讨论了对于教学的指导意义,提出了切实可行的、易于操作的、科学的指导原则。

本书是由罗立胜教授与我共同合作撰写的,其中第一到十二章由我本人执笔,两个附录由罗立胜教授提供。由于水平所限和此项工作的难度较大,本书中存在许多的不足与缺陷,恳请有关专家和读者不吝赐教。

在撰写本书的过程中,我们参考了大量的国内外文献,其中绝大多数都已注明,还有部分文献因为种种原因未能指明,在此一并向有关的作者表示感谢。另外,本书的写作还得到了樊亚城、张登芝、王瑞华、樊海霞、尹静等的支持,她们在查找资料以及文字校对等方面做了大量的工作,我非常感激她们的帮助。最让我感激的是我的恩师,北京外国语大学的刘润清教授,他在百忙之中为本书作序,对我来说是莫大的鼓励。更为重要的是,他多年来的悉心指导与帮助鞭策着我不断学习和进步。恩师的教导让我永远难忘,并且受益终身。

崔刚

2005年12月12日

于北京清华园

目 录

序	I
前言	1
第一章 绪论	1
1.1 英语教学的系统工程	2
1.1.1 基础理论	3
1.1.2 应用语言学	5
1.1.3 教学文件	6
1.1.4 教学实施	8
1.2 教师的素质	9
1.2.1 心理素质	9
1.2.2 语言素质	11
1.2.3 文化素质	11
1.2.4 理论素质	12
1.2.5 驾驭教材的素质	15
1.2.6 教学实践素质	17
1.2.7 教育技术素质	19
1.2.8 科研素质	20
第二章 英语教学的基本关系	23
2.1 英语与汉语之间的关系	23
2.2 外国文化与中国文化之间的关系	29
2.3 语言知识与语言技能之间的关系	37
2.4 教师与学生之间的关系	41

第三章	英语教学的基本原则	47
	3.1 交际性原则	47
	3.2 兴趣性原则	49
	3.3 灵活性原则	55
	3.4 宽严结合的原则	56
	3.5 输入输出原则	59
	3.6 循序渐进的原则	63
	3.7 可持续发展的原则	65
第四章	英语语音教学	69
	4.1 英语语音教学的意义	69
	4.2 英语语音教学的理论基础	71
	4.2.1 音素和音标	71
	4.2.2 发音器官与部位	71
	4.2.3 发音方式	73
	4.2.4 元音	74
	4.2.5 音节、重读与节奏	75
	4.2.6 语调	78
	4.3 英语语音教学的目标	80
	4.4 英语语音教学的原则	81
第五章	英语词汇教学	89
	5.1 英语词汇教学的意义	89
	5.2 英语词汇教学的理论基础	91
	5.2.1 词、词素和词素变体	92
	5.2.2 新词的产生	93
	5.2.3 词的搭配	101
	5.2.4 英语的习语	103
	5.2.5 词的意义	104
	5.2.6 语义关系	106
	5.2.7 词汇与文化	108

	5.2.8 词汇量	109
	5.3 英语词汇教学的内容	110
	5.4 英语词汇教学的原则	112
第六章	英语语法教学	119
	6.1 英语语法教学的意义	119
	6.2 英语语法教学的理论基础	124
	6.2.1 语法与语言	124
	6.2.2 语法、语义和语用	125
	6.2.3 英语语法研究的历史概述	127
	6.2.4 语法能力的获得	131
	6.2.5 英语语法教学的具体问题	132
	6.3 语法教学的模式	135
	6.3.1 过程性教学	135
	6.3.2 互动性反馈	135
	6.3.3 增强文本的显性度	136
	6.3.4 以任务为基础的教学	136
	6.3.5 以语篇为基础的教学模式	137
	6.3.6 “知晓”教学模式	137
	6.4 英语语法教学的原则	138
第七章	英语听力教学	145
	7.1 英语听力教学综述	145
	7.2 英语听力教学的理论基础	147
	7.2.1 听的心理过程	147
	7.2.2 影响听力的因素	150
	7.2.3 会话含义	154
	7.3 英语听力课堂教学	155
	7.3.1 听力策略的培养	156
	7.3.2 英语听力教学的阶段	157
	7.4 英语听力教学的原则	159

第八章	英语口语教学	165
	8.1 英语口语教学综述	165
	8.2 英语口语教学的理论基础	168
	8.2.1 口语表达的心理过程	168
	8.2.2 影响说的因素	172
	8.2.3 会话结构	174
	8.2.4 英语口语的语言特点	176
	8.3 英语口语课堂教学	178
	8.3.1 课堂教学的环节	178
	8.3.2 口语教学的方法	182
	8.3.3 口语错误的处理	184
	8.4 英语口语教学的基本原则	184
第九章	英语阅读教学	191
	9.1 英语阅读教学综述	191
	9.2 阅读教学的理论基础	193
	9.2.1 语篇分析	193
	9.2.2 语篇理解的模式	198
	9.2.3 阅读速度与理解率	204
	9.3 英语阅读教学的一些具体问题	205
	9.3.1 阅读的类型	205
	9.3.2 阅读技能与策略及其培养	207
	9.3.3 英语阅读的课堂教学	210
	9.4 英语阅读教学的原则	211
第十章	英语写作教学	221
	10.1 英语写作教学综述	221
	10.2 英语写作教学的理论基础	223
	10.2.1 写作的特殊性	223
	10.2.2 写作的过程	225
	10.2.3 母语与二语或者外语写作	227

10.3 英语写作教学方法	229
10.3.1 结果教学法	229
10.3.2 过程教学法	231
10.3.3 体裁教学法	235
10.3.4 学生作文的评阅	237
10.4 英语写作教学的原则	246
第十一章 英语测试	253
11.1 外语测试的发展	254
11.2 测试的种类	260
11.2.1 按照测试的用途划分	260
11.2.2 按照学习阶段划分	261
11.2.3 按照测试成绩的判别标准划分	262
11.2.4 按照试卷的评阅方式划分	262
11.3 测试的要素	263
11.4 测试的总体设计	265
11.5 英语测试常见题型	267
11.5.1 多项选择题	268
11.5.2 是非题	268
11.5.3 配对题	269
11.5.4 填充题	270
11.5.5 听写	274
11.5.6 短文写作	274
11.5.7 面试	274
11.6 不同类型测试的设计	275
11.6.1 词汇测试	275
11.6.2 语法测试	276
11.6.3 听力测试	278
11.6.4 口语测试	282
11.6.5 阅读理解	283

11.6.6 写作测试	287
11.7 测试结果的分析 and 解释	289
11.7.1 平均分	289
11.7.2 标准差	290
11.7.3 题目分析	292
第十二章 探索具有中国特色的英语教学理论体系	295
12.1 融合的内容	296
12.1.1 过去与现在的融合	296
12.1.2 中外的融合	297
12.1.3 学科的融合	299
12.1.4 资源的融合	301
12.2 创新应该注意的问题	302
12.2.1 破除迷信,大胆探索	303
12.2.2 遵守科学的精神,符合学术的规范	304
附录 1 英语教学法的主要流派	307
1.1 语法翻译教学法	307
1.1.1 语法翻译教学法产生的历史背景	307
1.1.2 语法翻译教学法的主要特点	309
1.1.3 教学模式、学习方式及教材	310
1.1.4 语法翻译教学法的局限性	311
1.1.5 语法翻译教学法的未来	312
1.2 直接教学法	314
1.2.1 直接教学法产生的历史背景	314
1.2.2 直接教学法的主要特征	316
1.2.3 直接教学法的局限性	317
1.3 听说教学法	318
1.3.1 听说教学法产生的历史背景	318
1.3.2 听说教学法的主要特征	320
1.3.3 听说教学法的局限性	321

1.4 交际教学法	322
1.4.1 交际教学法产生的历史背景	322
1.4.2 交际教学法的主要特征	325
1.4.3 交际教学法的局限性	328
1.5 自然教学法	329
1.5.1 自然教学法产生的历史背景	329
1.5.2 自然教学法的主要教学原则	330
1.6 折中教学法及综合教学法	331
1.6.1 折中教学法提出的历史背景	331
1.6.2 折中教学法的主要特点	332
1.6.3 折中教学法遵循的原则	333
1.6.4 折中教学法的课堂实践	334
1.6.5 综合教学法	336
1.7 小结	337
附录 2 语言学习理论	339
2.1 行为主义学习理论	339
2.1.1 背景	339
2.1.2 主要特征	341
2.1.3 学习模式	341
2.2 语言输入学习理论	342
2.2.1 背景	342
2.2.2 外语学习的主要特征	344
2.2.3 外语学习的过程	345
2.3 认知学习理论	346
2.3.1 背景	346
2.3.2 基本观点	347
2.3.3 语言技能的自动化	348
2.3.4 语言“内部结构”的重建	350
2.4 建构主义学习理论	353

2.4.1 主要观点·····	353
2.4.2 主要特征·····	354
2.4.3 建构主义学习理论的影响·····	355
2.5 任务型学习理论 ·····	356
2.5.1 背景·····	356
2.5.2 主要特点·····	357
2.5.3 对外语学习的启示·····	359
2.6 互动式学习理论 ·····	360
2.6.1 背景·····	360
2.6.2 主要特点·····	361
2.6.3 互动式学习的条件及原则·····	361
2.6.4 互动式学习理论的运用·····	362
参考文献 ·····	365

第一章 绪 论

我国的外语教学正式开始于 1862 年在北京开设的京师同文馆，至今已经走过了近一个半世纪的历史。在过去的一百多年中，尤其是二十世纪八十年代以来，伴随着我国改革开放步伐的不断加快，英语教学取得了辉煌的成就。我国目前已经建立了一个包括大、中、小学在内的完整的英语教学体系，积累了丰富的教学经验，培养了大批的英语人才。目前，中国拥有世界上为数最多的把英语作为外语来学习的学习者（据 Eoyang < 1999 >）的估计，我国学习英语的人数超过了美国的总人口），拥有世界上最为庞大的英语教学与研究队伍。在我们中国历史上从来没有像今天这样重视英语的学习。

在我们取得丰硕成果的同时，我国的英语教学也还存在着很多的问题，例如，学生交际能力低下，还存在着“高分低能”、“哑巴英语”、“聋子英语”的问题；英语评价手段不够科学，许多英语测试对英语教学以及学生能力的培养还存在着严重的负面影响；学科研究水平相对较低。长期以来，我国的英语教学在很大程度上仍然是照搬国外的英语教学理论和教学方法，我们在英语教学理论的探索上还没有形成与我们庞大的学习群体规模相匹配的研究成果，还没有完全探索出一个适合中国国情、具有中国特色的英语教学理论和实践体系。这些问题都与英语教师的素质有密切的关系，而中国英语教学水平的提高在很大程度上取决于教师素质的提高。在教师素质组成的各种要素中，理论素质，即教师所具备的与英语教学相关的基本理论，是非常重要的，也是目前我国的英语教师所最为缺乏的。本书写作的目的就在于帮助教师了解并掌握这些基本理论。在本章中，我

们将讨论英语教学的系统工程以及教师的素质,以期为后面的内容打下一个良好的基础。

1.1 英语教学的系统工程

英语教学是一项涉及多学科的复杂的系统工程,早在1988年,桂诗春教授(1988a)就强调要把英语教学从系统工程的角度去研究。他指出(P6),一个系统工程需要具备四个条件:1. 系统必须由两个以上的要素构成。从过程来看,英语教学涉及政策与教学大纲的制订、教材的编写、教学、测试等不同的环节;从参与者来说,英语教学涉及政府官员、教育专家、教师和学生;从学科的角度来看,英语教学又与许多不同的学科具有密切的关系。2. 系统的各要素要完成各自规定的任务。语言政策的任务在于为英语教学提出政策的规定,教学大纲的任务在于提出培养目标,教材的任务在于规划达到目标的具体步骤,具体的教学任务在于提供实施步骤的途径,而测试的任务在于测量达到目标的程度,而上述任务则是由不同的参与者具体完成的。3. 作为系统的整体,必须具有目的性。基础教育阶段英语教学的总体目标是培养学生的综合语言运用能力,而综合语言运用能力的形成是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的。语言知识和语言技能是综合语言运用能力的基础,文化意识是得体运用语言的保证,情感态度是影响学生学习和发展的重要因素,学习策略是提高学习效果、发展自主学习能力的保证。4. 系统不仅是只作为状态而存在,而且具有时间性程序。整个英语教学活动都处在一个前进性的运动过程,状态都是相对的,英语教学有阶段性,而学生对英语的掌握以及综合语言运用能力的提高也有阶段性。

根据 Stern(1983)所提出的英语教学模式,结合我国英语教学的实际,我们用图1来描述英语教学这一系统工程。由图1.1我们可以看出,在英语教学的系统工程中,位于最底部,也就是最基础的部分是相关理论研究,主要包括:教育学、理论语言学、社会语言学、心理

语言学等学科。

1.1.1 基础理论

教育学以人类社会所特有的教育现象为研究对象,它的任务就是通过对教育现象的研究来揭示教育的规律,并在揭示教育规律的基础上,阐明教育工作的一般原理和基本要求,进而确定教育工作正确而适当的内容、方法和组织形式等。英语教学作为一种教学活动,是整个教育体系的组成部分,因此,教育学理论与英语教学具有密切的关系,教育学的基本原理和原则具有普遍的指导意义,应该被广泛地应用到英语教学之中。另外,教育心理学对于英语教学也有着密切的关系,教育心理学是在教育教学情境中,关于教与学的基本心理规律的科学。它的目标在于研究教与学的过程的规律以及发展促进学与教的过程的方法。

理论语言学是指对语言的科学研究,它担负着对人类语言进行描述、分析和解释的任务。内容包括语言的本质、构成、意义以及如何使用。分支主要包括语音学和音系学、词汇学、句法学和语义学。语言学可以使我们对语言具有科学的认识,因为不同的语言观将直接影响到外语教学。桂诗春教授(1988b)曾经讨论了三种不同的语言观及其对外语教学的影响。一种观点是把语言看作是一门知识,和历史、地理这样的科目并无两样。既然是知识,就有学习知识的方法,例如,学习靠领会和理解,以便于认识事物的内在联系和规律。因此上课要留心听讲,认真记笔记,课后要复习笔记。这种观点具有很长的历史,在我国也大有市场。许多人就是把英语作为一门知识来教授的,他们强调记忆单词,甚至去背词汇表和小词典,强调理解和记忆语法规则。在学习过程中,他们很重视记笔记,积累知识,而且评价一堂课收获的大小,往往要看笔记记了多少。另一种观点是把语言看成是一种技能,和游泳、骑自行车没什么两样。既然是技能,也就有训练技能的方法。例如把外语学习的目标定为培养语言习惯,达到“自动化”的程度,因此,在课堂教学中,教师的任务是组织好语言训练,而学生的任务则是积极地参加训练。第三种观点是把

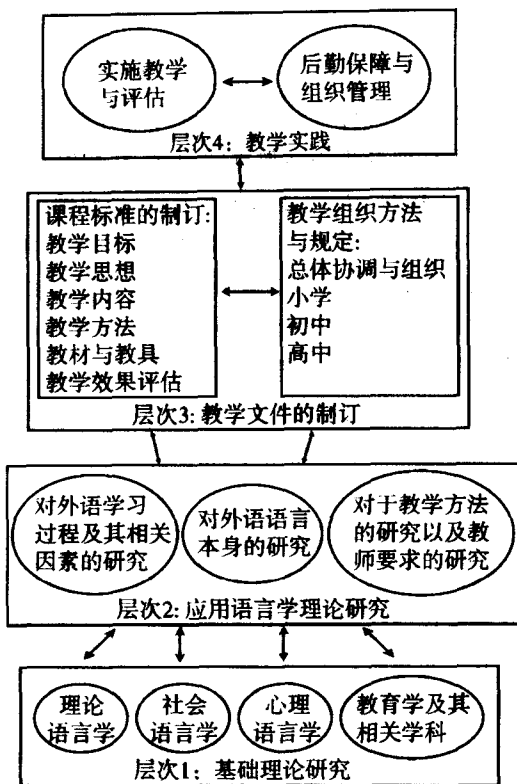


图 1.1 英语教学的系统工程

语言看成是一种社会规约。语言是适应社会中各个成员的生活需要而产生和发展的。词怎样通过声音来表示意义,句子如何通过语法规则来表达概念,都是约定俗成的。学习英语就是要大量地接触语言,观察和领会英语母语使用者是怎样进行交际的。持有这样观点的人更加重视语言的使用,注意学习在不同的场合,使用不同的语体。上述三种观点都从不同的角度去看待语言,都有其自身的道理,但是,取其一点,不及其余就会失之片面。语言学理论可以有效地帮助我们正确、科学、全面地认识语言。语音学研究语音的物理属性、

人类发音的方法、语言感知的生理过程,主要内容包括语音的发音机制、元音、辅音、语言的韵律特征等;音位学则研究一种语言有多少个不同的音,这些音彼此之间的区别和关系,主要内容包括音位和语音的区分特征;词汇学研究词的构成及变化规律;句法学研究句子的结构,语义学则研究词的意义以及同义、反义、上下义等语义关系。这些学科的研究成果都可以直接地应用于英语教学的实践之中。

社会语言学研究语言与社会之间的关系,它从不同的社会科学的角度的去考察语言,进而研究在不同社会条件下产生的语言变异。其主要内容包括方言(区域方言是在特定的地理范围内使用的语言,社会方言表明人的社会地位)、语体(同样一个人可以根据说话的场所而选择使用不同的词句,使自己的语言有时很正式,有时很随便)、语域(register,具有某种具体用途的语言变体,也就是在谈话的主题或重点、交际的手段、参与者之间的关系等因素影响下而决定选用的语言形式)、语体变换(code switching,说话者从一种语言或语言变体转用另一种语言和语言变体)、语言规划(就是要试图改变某种语言或语言变体的某些社会功能,例如把普通话定为国家通用语言)、语言的变化(社会的变化对语言所带来的影响)等。社会语言学的研究对于英语教学具有很大的影响,教学目标的确定、教学大纲的制定,以及教学内容和教学方法的选择都需要借鉴社会语言学的研究成果。

心理语言学研究人们学习和使用语言的心理过程,与英语教学有着更为密切的关系。其主要内容包括语言习得(人们如何学会自己的母语或第二语言)、语言的产生(人在说话时发生了什么样的心理过程)和语言的理解(人在听别人讲话时发生了什么样的心理过程)。目前,心理语言学的研究成果,尤其是关于第二语言习得理论,已经广泛地应用于外语教学之中。

1.1.2 应用语言学

在基础理论之上的是应用语言学的研究。应用语言学具有广义和狭义之分。广义的应用语言学指的是把语言学的知识应用于解决

其他科学领域的各种问题,狭义的应用语言学则专门指语言教学,特别是第二语言的教学和外语教学。目前,谈到应用语言学,人们在绝大多数情况下是从狭义的角度来说的。应用语言学是语言理论和语言教学实践之间的一座桥梁,对外语和第二语言学习的研究构成了应用语言学的中心部分。比较分析和错误分析方面的理论对语言的教授和学习过程提供了许多有益的启示。有些比较分析通过母语和所学语言之间的比较来预测可能出现的难点。错误分析试图对学习者的语言错误进行系统的分析,从而知道该怎样改进教与学。教学法研究也是应用语言学研究的一个重点,语法翻译法、直接教学法、听说教学法、情境教学法、功能教学法、交际教学法都在外语教学领域得到过广泛的应用。近年来,应用语言学界又逐渐地从关注教学法的研究转移到更多的关注学习者的个体差异方面,包括智力、语言学能(language aptitude)、人格特征(personality traits)、学习方式、学习策略、学习动机(motivation)、学习兴趣、家庭环境等。语言测试也是人们目前比较关注的问题,尤其是在应试教育盛行的情况下,人们开始意识到应该采用更有效的测试与评估手段,这些测试与评估手段对英语教学形成良性的反拨作用。英语测试根据其用途可分为多种类型:潜能测试用来预测语言学习的能力;诊断测试用来检查教学中的问题,看学生掌握了些什么,还有哪些没有掌握,而且还要提出补救的措施;成绩测试往往根据特定的教学大纲,来检查学生对所教内容掌握了多少;水平测试用来评估学生总的语言能力,以便知道他能否胜任某一工作,至于考生什么时候或怎样学的这门语言则不加考虑。试卷设计的方法、考试分数的计算以及试卷的评估都是应用语言学非常关注的问题。现在人们又开始注意形成性评价在英语教学中的应用,注意评价学生在学习过程中使用所学知识进行学习活动的情况,以便客观地反映学生的进步。

1.1.3 教学文件

在基础理论和应用语言学研究的基础上,我们会根据自己的实

际情况制定相应的英语教学文件,其中最重要的是教学大纲或者课程标准的制定。教育部于2001年颁布了最新的《英语课程标准》(试验稿),具体规定了我国中小学英语教学的课程性质、课程目标、内容标准以及对此标准的实施建议,另外还附有语音项目表、语法项目表、功能意念表、话题项目表、技能教学参考表、课堂教学用语和词汇表。本课程标准充分吸收了语言学理论和应用语言学的最新研究成果,考察了国外外语课程改革的趋势,总结了过去我国英语教学的经验教训。与以往的教学大纲相比,本课程标准更加具有科学性和指导性。《标准》采用国际通用的分级方式,将英语课程目标按照能力水平设为九个级别。该设计遵循了语言学习的规律和不同年龄段学生生理和心理发展的需求和特点,也考虑到我国民族众多,地域辽阔,经济和教育发展不平衡的实际,旨在体现国家英语课程标准的整体性、灵活性和开放性。《英语课程标准》(试验稿)所描述的基本理念体现了设计者的总体指导思想,需要英语教师认真地把握:

(一)面向全体学生,注重素质教育

英语课程要面向全体学生,注重素质教育。课程特别强调要关注每个学生的情感,激发他们学习英语的兴趣,帮助他们建立学习的成就感和自信心,使他们在学习过程中发展综合语言运用能力,提高人文素养,增强实践能力,培养创新精神。

(二)整体设计目标,体现灵活开放

基础教育阶段英语课程的目标是以学生语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识的发展为基础,培养学生英语综合语言运用能力。《英语课程标准(实验稿)》(以下简称《标准》),将课程目标设定为九个级别并以学生“能够做某事”具体描述各级别的要求,这种设计旨在体现基础教育阶段学生能力发展循序渐进的过程和课程要求的有机衔接,保证国家英语课程标准的整体性、灵活性和开放性。

(三)突出学生主体,尊重个体差异

学生的发展是英语课程的出发点和归宿。英语课程在目标设定、教学过程、课程评价和教学资源开发等方面都突出以学生为主

体的思想。课程实施应成为学生在教师指导下构建知识、提高技能、磨砺意志、活跃思维、展现个性、发展心智和拓展视野的过程。

(四)采用活动途径,倡导体验参与

本课程倡导任务型的教学模式,让学生在教师的指导下,通过感知、体验、实践、参与和合作等方式,实现任务的目标,感受成功。在学习过程中进行情感和策略调整,以形成积极的学习态度,促进语言实际运用能力的提高。

(五)注重过程评价,促进学生发展

建立能激励学生学习兴趣和自主学习能力发展的评价体系。该评价体系由形成性评价和终结性评价构成。在英语教学过程中应以形成性评价为主,注重培养和激发学生学习的积极性和自信心。终结性评价应着重检测学生综合语言技能和语言应用能力。评价要有利于促进学生综合语言运用能力和健康人格的发展;促进教师不断提高教育教学水平;促进英语课程的不断发展与完善。

(六)开发课程资源,拓展学用渠道

英语课程要力求合理利用和积极开发课程资源,给学生提供贴近学生实际、贴近生活、贴近时代的内容健康和丰富的课程资源;要积极利用音像、电视、书报刊、网络信息等丰富的教学资源,拓展学习和运用英语的渠道;积极鼓励和支持学生主动参与课程资源的开发和利用。

教学文件还包括教学组织等方面的有关规定,一般由教育主管部门制定。

1.1.4 教学实施

教师是实施教学的主体,教师要充分理解课程标准,把握课程标准所依据的语言学基础理论和应用语言学理论,采取适当的教学方法,完成课程标准所规定的教学目标。在实施教学的过程中,还需要有相应的后勤保障,确保教学所需的教材与教具、教学设备要及时准备到位。

1.2 教师的素质

近年来,英语教学理论和实践的中心更多地集中在英语学习的主体,即学习者身上。教学活动的组织也越来越多地强调“以学生为中心”的原则。这一趋势可以在一定程度上纠正以往英语教学中以教师为中心、忽视学生的主体性和主观能动性的倾向,但是我们不能因此而忽视教师在整个英语教学中的地位和作用。教师是英语教学的实践者,教学质量的高低在很大程度上取决于教师素质的高低。社会的不断发展对英语教学的要求也不断提高,新的教学理论和新的教学手段不断出现,英语教学对教师素质的要求也在不断地提高。

中国具有尊师重教的优良传统,教师历来是一个受人尊重的职业。我国古代讲究“一日为师,终身为父”,把教师放在与“天地君亲”并列的地位,因为教师不仅教给学生知识,而且教给学生做人的道理。正如韩愈所说,“师者,传道、授业、解惑者也”,传道被列在了首要的位置。英语教师与其他任何学科的教师一样也肩负着同样的“传道”的责任,这一点应该体现在英语教学的各个环节上。但是,与其他学科的教师所不同的是,英语教师还肩负着培养学生英语的综合运用能力的责任,为了完成这一任务,一名优秀的英语教师应该具备良好的心理素质、语言素质、文化素质、理论素质、驾驭教材的素质、教学实践素质、教育技术素质和科研素质。

1.2.1 心理素质

在谈到英语教师的素质时,教师的英语专业水平往往容易受到重视,而教师的心理素质很容易受到忽视。实际上,一名优秀的英语教师应该具备良好的心理素质。心理素质是一个人的情感、意志和性格的总体反映,具有良好心理素质的教师更容易受到学生的爱戴和欢迎,这对于基础阶段的英语教学来说尤为重要,因为青少年很容易产生移情的心理效果,他们很容易会把对一个教师的喜爱转移到这个教师所教授的课程上面。一名优秀的英语教师首先应该是一个

受学生欢迎的老师。

在情感方面,教师首先要热爱英语教育事业,并愿意为之付出心血。青少年是祖国的未来,是二十一世纪中华民族复兴事业的主要承担者,他们素质的高低将直接影响我国未来的发展。因此,每个英语教师都要有一种责任感,有高度的责任心,立志把自己的学生培养成有用之才。英语教学本身也是一个值得为之努力的事业。英语是一种丰富、优美的语言,有着令人陶醉的魅力。而且,英语还承载着久远的文化、伟大的文学传统、西方文明的主流,它不仅值得学,而且值得教。正如作家王蒙先生所说的,“多学一种语言,不仅是多打开一扇窗子,多一种获取知识的桥梁,而且是多一个世界、多一个头脑、多一重生命。”教师应该喜欢自己的学生,因为学生的成长体现着教师的价值,是教师生命的无限延伸。在日常的教学中,尽管学生也有让老师烦心的时候,但是他们的点滴进步都是对老师最好的回报。教师还要热爱自己的每一个学生,对学生要一视同仁。一个班级的学生来自于不同的家庭,每个家庭都有自己独特的情况。每个学生也有自己的个性特点,教师要平等地对待每个学生;不偏袒自己特别喜欢的学生,也不歧视自己不喜欢的学生;要对学生充满爱心,以求得融洽和谐的师生关系。

在意志方面,教师要具有克服困难的勇气和决心。青少年在学习英语的过程中会出现各种各样的问题,许多问题是无法从书本中找到答案的,这就需要教师培养自己良好的意志,不断地在教学实践中探索解决问题的方法。英语学习是一个漫长的过程,世界上没有一种所谓的速成秘方,能够使孩子迅速地学会英语,这需要学生有恒心,也需要教师具有持之以恒的意志。这种持之以恒的意志还表现在教师自身的提高方面。一个优秀的教师需要在教学实践的过程中不断地发现问题,解决问题,不断地通过学习、研究提高自己的教学水平。每个教师都是生活在这个社会中的人,每个人在生活中都有自己烦恼的时候,教师要善于控制自己,不要把不良的情绪带到课堂中。

在性格方面,英语教师要比较外向,活泼热情,风趣幽默;同时还

要沉着冷静,善于组织教学,把课堂教学组织得井然有序,生动活泼。

1.2.2 语言素质

语言素质是指教师应该具备的英语语言综合水平。教师要系统地掌握英语的语音和语法体系,具备比较大的词汇量,同时还要具有良好的听、说、读、写能力。教师要具备高的英语水平,就是要求讲出的英语流利、地道;写出的英语规范、顺畅,经得起推敲。没有中国式的英语,没有蹩脚的句子。在学生学习英语的过程中,语言输入,尤其是真实、地道的语言输入是非常重要的;而英语教学一般是在学习者对英语一无所知的情况下开始的,在中国学习英语,还缺乏真实的英语环境,大部分的输入依靠英语课堂。因此,英语教师的英语水平在这种情况下就显得尤为重要,教师的英语水平高可以确保为学生提供高质量的语言输入。讲一口漂亮的英语,可以把课堂气氛搞得异常活跃;写一手漂亮的英文,可以为学生的英文锦上添花。同时,教师的英文好,会给学生树立一个学习的榜样,也是对学生最好的激励。

在教育界人们普遍认可这样的说法:“要给学生一杯水,教师要有一桶水,而且这桶水必须是新鲜流动的。”教师的语言素质是开展教学活动的基本保障,教师只有具备较高得语言水平,才有可能比较全面地掌握教材,回答学生在课堂内外提出的常见问题。

1.2.3 文化素质

文化素质是指教师应该掌握的关于英语国家的文化背景知识。语言是文化的载体,同时也是文化的一个组成部分。学生在学习语言的同时,也会学到英语国家的文化。英语教师要对英语国家(主要包括英国、美国、澳大利亚、新西兰、加拿大等)的历史、地理、文学、风土人情、风俗习惯、人物典故等具有全面的了解。每种文化中都有优秀的和腐朽的文化成分,教师还要具有文化鉴别能力,这样才能引导学生吸收国外的优秀文化,自觉地抵制腐朽文化的侵蚀。

英语教师还要对中国的文化具有全面的了解,这样才有可能在两者之间进行比较。由于种种原因,我国目前英语教师的中国语言

文化素质都相对较差,对于中国的传统文化知之甚少,更谈不上使用英语介绍它。我国著名语言学家、英语教育家许国璋教授在生前经常强调英语专业的学生和教师要学习中国文化,要学中国历史、中国文学史、汉语语法学等。他说:“没有祖国文化的修养,不能算是有文化修养的人”。“没有哪一个民族不研究自己的文化语言而不受惩罚”。许先生的这些观点对于我们的英语教学以及教师素质的要求都是很有启发的。

文化素质还表现在教师广博的知识面上。在教学过程中,尤其是在中学阶段以后的英语教学中,教师不仅仅在教语言知识,培养学生的语言技能,同时也在教语言背后的百科知识。英语课本中的课文往往含有大量的文史哲以及自然科学方面的内容,学生在学习语言的同时也在不断地学习新的知识,获取新的信息。因此,我们的英语教学不能仅仅停留在语言知识的传授上,因为这种做法不能满足学生在智力上的要求,而应该充分利用语言是信息的载体这一特性,让学生在摄取百科知识的同时,自然而然地吸收语言知识。对着学生喋喋不休地分析句法,做一些诸如句型操练之类的活动会使课堂非常沉闷;而用新鲜、有用的人文理念和智慧的火花,再加上地道的英文去感染学生,一定会取得更好的效果。

1.2.4 理论素质

如上文所述,英语教学是一个系统工程,现代的外语教育从原来的单学科支持转向最近多学科、交叉学科的支持。外语教育要借鉴普通语言学、心理学、社会学、人类学、文化语言学、计算语言学、神经语言学等方面的科研成果已成为世人公认之事实。另外,从英语学习者本身来说,道理也同样如此。学习一种新的语言是一个复杂的过程。学一门外语要换一个舌头,换一个头脑,换一种思维方式。换一种文化模式。远远不像掌握一点语音、词汇和语法那么简单。学一门外语,大脑中要发生许多变化,人的社会文化意识和价值观念都会随之而改变。历代的语言学家对语言都有深刻的观察,这些观察

都是普通人所想不到的,外语教师读一点语言学和应用语言学等方面的书,会加深自己对语言本质的认识。例如,社会语言学解释语言和社会各因素的密切关系:语言的使用与性别有关,与年龄有关,与受教育程度有关,与职业有关;除了地区方言,还有社会方言;人们讲话很不自由,要考虑自己与对方的许多因素——一句话说出来,是进入语境的各种力量(因素)平衡之后的结果。社会语言学家让人们认识到语言的使用规则;文化语言学让人们深深感到语言的文化负载和语言之间的文化差异。在此之后,教材、教法、课堂活动、师生关系等都会出现明显的变化。这还不包括最近几年的多媒体教学和因特网的影响。从前的外语教师有一本词典和一本语法书就可以对付教学。现在的外语教师大概需要对心理语言学、社会语言学、应用语言学、语言测试理论等都有所了解。正如束定芳和庄智象(1996)所指出的那样,教师的理论素质具有两个方面的作用:一方面使教师自己理解和认识语言的本质,提高自己的语言素养和语言使用能力;另一方面使教师能够在语言教学活动中,自觉地遵守语言习得和发展的规律,选择和使用符合语言使用规律的教学方法。目前,国内外语言教学研究的成果非常丰富,教师一定要“考虑各种方法、流派以及它们隐含的理论基础,还要考虑各种教学实践所依据的哲学基础”(Raines, 1991: 412)。只有准确地把握各种理论、模式以及规则,教师才能逐渐地建立起自己的理论(Yates & Muchisky, 2003),可以使他们对自己的教学作出正确的评价。Zebroski (1986:58)在谈到理论对于他的日常写作教学的指导作用时指出:“理论帮助我挖掘并发现自己关于写作的一些基本看法,帮助我设计更加连贯统一的课程结构。理论还使我有信心尝试一些新的写作教学方法。”我们应该充分地意识到这些理论的重要性以及它们对于教学实践的指导意义,正如 Lewin(1951:7)所说:“世界上没有比一个好的理论更具有实用性的了。”

我国的英语教师中普遍存在着一种重技能、轻理论的倾向,比较容易把教学看作是一种技能型的东西,认为熟能生巧,不需要懂得那

么多的理论。这其实是完全错误的。一个教师只有具备良好的理论素质,才能深刻地理解课程标准的实质,才能把握某一种教学方法的本质所在。例如,在采取交际教学法过程中,许多人由于缺乏对该教学法的理论基础的了解,对此产生了许多误解。其中的误解之一就是认为交际语言教学反对教语法。其实交际语言教学一向认为语法知识,包括词语的用法,是交际能力的组成部分。虽然交际语言教学主张把培养学习者的交际能力作为语言教学的最终目标,但所有交际语言教学的理论家在为交际能力下定义时,无一不把语言能力(linguistic competence),即掌握语言知识,作为交际能力要具备的首要条件。他们认为,交际需要以适当的方式使用适当的语言形式,而不适当的表达方法或不准确的语言形式都会影响交际。所以掌握语言的形式是语言教学的核心部分。还有一种误解认为交际语言教学就是强调口头语言而不重视书面语言。还有人认为在交际教学中,尤其在其起始阶段,似乎只有教口语,教听说,才是教交际;而教书面语,教读写,则不是教交际。这种认识完全是对交际语言教学的曲解。交际语言教学的倡导者,历来都强调听、说、读、写之间相辅相成的关系。实际上,交际语言教学对阅读和书面表达不仅十分重视,而且还有自己独特的认识,提出“为什么阅读”的问题,并指出为获取信息而阅读(reading for information)的阅读目的,主张阅读真实性的材料,改变了过去只让学生读经过改写的“课文体”类型的文段,从而使我们对阅读教学有了更深刻的认识。另外,对于基础语言理论的缺乏还影响了我国英语教学科研的进展。中国具有世界上最大的英语学习群体,拥有世界上最为庞大的英语教师队伍,英语教师应该既是英语教学的实践者,也应该是英语教学的研究者,但是我们目前还没有形成自己特色的系统的英语教学研究成果,这不能不说是一大遗憾。这一问题的直接后果是使人们缺乏对英语学习规律的基本认识,致使社会上各种商业气息甚浓的所谓“速成”、“捷径”、“突破”之类的东西横行。

1.2.5 驾驭教材的素质

优秀的英语教师具有很高的驾驭教材的素质,他们能够真正地做教材的主人,而不做教材的奴隶。这主要表现在教师对教材的评价能力和使用能力两个方面。教师首先要能够对教材的优劣进行基本的评价。英语学习要大量地接触语言材料。除了主教材之外,教师还要为学生选择一种或数种辅助教材,这就需要教师具备基本的教材评价能力。教材的评价一般包括以下几个方面:1)教学的指导思想。教学思想包括对语言、语言学习和语言教学的认识,评价教材首先要评价教材所体现的教学指导思想,要看它是否与语言学及其相关学科的最新研究成果相吻合,从而能够从宏观上把握教材的方向。2)所采用的教学方法。教学思想从宏观上指导教材的编写思路,而教学方法则是教材在内容选择、内容安排和教学活动设计等方面的具体依据和参照。因此,教材编写要体现先进的教学方法。当然,教材编写要以某种教学方法为主,但又不见得要拘泥于该方法,要在主要体现某种教学方法的基础上,吸收其他教学方法的长处,并融于教材框架之中。3)教材内容的选择和安排。教学方法决定怎么教和怎么学,教学内容则决定教什么和学什么。英语教学的目标在于发展学生综合运用语言的能力,因此教材内容的选择和安排也应该以此为基准。语言能力的形成建立在基础语言知识、基本语言技能、情感态度、学习策略以及跨文化意识和跨文化交际能力等方面的基础上。因此,教材必须包括这些方面的内容。教材的内容确定之后,还要进行合理的安排。由于语言知识、语言技能本身难易程度的复杂性和学生学习能力的多样性,合理安排教学内容是一项非常复杂的任务,评价教材的内容安排一是要看它是否符合语言学习过程的客观规律,二是要看它是否符合语言的实际情况。4)教材的组成部分。一套完整的教材应该是由学生用书、教师用书、练习册、卡片、挂图、录音带、录像带和多媒体光盘等组成的立体化教材。而且这些组成部分能够构成一个有机的整体,各有特色、各有侧重。5)教材的设计。教材的设计指教材的媒介形式、篇幅长短、版面

安排、开本大小、图文形式和色彩等。6)教材中语言素材的真实性和地道性。语言教学的目的在于使学习者能够使用所学的语言进行交际。因此,学习者学习的语言也应该是实际交际中使用的语言,教材选择或编写的语言素材必须和现实中使用的语言基本一致,必须是真实、地道的。

在教材的使用能力方面,《英语课程标准》(试验稿)专门对此提出了具体的要求:

教师要善于结合实际教学需要,灵活地和有创造性地使用教材,对教材的内容、编排顺序、教学方法等方面进行适当的取舍或调整。

1. 对教材内容进行适当的补充和删减

在教材使用过程中,教师可以根据需要对教材内容进行适当的补充,以使教材的内容更加符合学生的需要和贴近学生的实际生活。在对教材进行适当补充时,教师还可以根据实际情况对教材的内容进行适当的取舍。对教材进行补充或取舍时,不应该影响教材的完整性和系统性。要避免为了考试而随意对教材内容进行调整;如有可能,应尽量与学生一起协商补充或取舍哪些内容。

2. 替换教学内容和活动

在教学过程中,教师可以根据实际教学需要,对教材中不太合适的内容或活动进行替换。例如,教师如果认为某个单元的阅读篇章内容适用,但阅读理解练习题设计得不合理或不适合自己的学生,就可以用自己设计的练习题替换原有的练习题。教师如果认为某部分的语言不够规范或缺乏真实性,可以选用其他语言材料取而代之。

3. 扩展教学内容或活动步骤

在某些教材中,教学活动的难度过高或过低的现象时有发生。如果教师认为某个活动太难,就可以扩展活动的步骤,增加几个准备性或提示性的步骤,从而降低活动难度。如果活动太容易,教师可以对原有的活动进行延伸,比如在阅读理解的基础上展开讨论或辩论、增加词汇训练、进行写作训练等等。

4. 调整教学顺序

根据学生的实际情况对教材内容的顺序进行适当的调整有利于提高教学效果。比如,现实生活中周围发生了某件重要事情,教材中有一个内容相关的单元,如果在延续性和难度等方面没有太大的问题,就可以提前学习这个单元。把教材内容与现实生活联系起来,有利于提高学生的学习动机,也有利于提高学习效果。另外,对教材内容进行取舍后,原来的顺序也可能需要相应的调整。

5. 调整教学方法

由于客观条件的差异、学生现有水平的差异以及具体教学实际情况的差异,有时教材推荐或建议的教学方法不一定适合实际教学的需要。在这种情况下教师要注意调整教学方法。

6. 总结教材使用情况

教材使用一段时间以后,应该及时对使用情况进行总结分析。主要包括以下几个方面:

- (1) 教材的使用是否达到了预先制定的教学目标;
- (2) 教材的使用是否有利于提高教学效果;
- (3) 教师和学生对该教材的满意情况;
- (4) 教材在使用过程中存在哪些明显的优缺点;
- (5) 如果继续使用该种教材,应该在哪些方面作进一步的调整。

1.2.6 教学实践素质

教学实践素质是指教师的实际教学能力。具体表现在传授和培养英语知识技能的能力、教学的组织能力以及综合教学技能。

在传授和培养英语知识技能方面,教师首先要善于讲解。讲解是所有教师所必须具备的主要工作能力。善于讲解首先表现在教师能够深入浅出地将复杂的教学内容变得通俗易懂。要想做到这一点,教师要对学生充分地了解,再经过认真细致的备课,为有效的讲解作好准备。在讲解的过程中要做到重点突出,还要根据不同的内容选择适当的讲授方法,例如语法知识用归纳法还是演绎法或者类比法,词汇用什么方法来解释意义,都应根据具体情况确定。教师还

要善于示范。英语教学不仅传授知识,还要培养技能。技能训练需要学生进行模仿,而发音、书写、朗读、说话,都是学生直接模仿的对象,因此教师的示范非常重要。示范首先要求正确。因此,教师本身要具有较高的语言水平,而且示范需要和讲解相结合,要善于用示范配合讲解,或者用讲解来突出示范中的重点;另外,示范还要与学生的实践相结合,因为示范的目的就在于让学生进行模仿。为了传授知识和培养学生的技能,教师还要善于提问启发。有经验的教师经常把向学生提问作为英语学习的重要手段。提问在教学过程的不同步骤中有着不同的目的和起着不同的作用。例如,在讲授新材料之前可以使用提问来复习旧材料,为学习新材料作好准备。在讲授新材料之后,也可以用提问的方式检查与复习讲授的内容。教师提出的问题要适合学生的实际情况。问题太难,学生会不知所措,望而生畏,会影响学生的学习兴趣和信心。课堂教学中进行提问要注意调动全班学生的积极性,要注意集体与个别相结合。要求全体回答的问题不宜过多,应避免可能产生的错误得不到纠正。善于引导学生进行练习也是在传授和培养知识技能方面应该注意的。语言技能的培养需要大量的语言实践。在英语教学中,这些实践活动都可以被视为练习,例如语音练习、语法练习、口语表达练习、听力培养练习、阅读练习和写作练习等。教师工作的大部分时间实际上是在引导学生进行各种练习活动,因此,教师应该非常熟悉各种练习形式的作用并建立有效的练习体系。最后,教师还要善于纠正学生言语中的错误。有些错误是学生可以自行改正的,不必纠正。有些错误必须纠正,但不必立即打断学生的讲话,应在讲话结束或告一段落时再予纠正。因此,哪些错误需要纠正,哪些错误不需要纠正,在什么时候纠正,如何纠正,都反映着教师的教学实践素质。

外语教学的组织能力主要指教师动员和组织学生集体进行学习的能力,主要表现在有效地掌握课堂和有效地动员学生积极参加学习等方面。在掌握课堂方面,教师应该学会:1)注意教材内容、自己的言语和言语表达;2)注意学生理解和表达的正确性,包括语音、语

法、词汇及思想表达等方面的内容;3)注意课堂情绪和纪律;4)注意掌握学生的注意力。具有很强的课堂组织能力可以使课堂教学井然有序。但是,在英语教学中还需要千方百计地动员学生积极参与学习。这就要求教师具有一定的创造性。教师一进课堂就会进入一种创造性的境界,思维活跃,能够很容易地自如运用知识技能,从而使学生得到有力的感染,愿意全身心地投入教师引导的学习活动之中。教师本身流利的英语就是动员学生的一种力量,教师发音要清晰、准确流利,内容易懂、明确。而且,还要能够根据学生的语言水平来组织自己的语言,使用学生学习过的词汇和语法结构。

综合教学技能是指在英语教学中所需要的语言本身之外的教学能力,主要包括书写、唱歌、绘画、制作、表演等。具有较强综合教学技能的教师能够很好地做到以下几点:1)书写字迹工整规范;2)能唱:能够结合学生学习的进程编写、教唱学生喜爱的英文歌曲;3)会画:会画简笔画,并能运用于教学之中;4)会制作:能够设计制作适用于教学的各种教具,包括幻灯片、录像、电脑软件等;5)善表演:能够充分利用体态语,以丰富的表情、协调的动作表达意义或情感,做到有声有色。

1.2.7 教育技术素质

随着计算机与信息科学技术的不断发展,多媒体、网络等新技术不断涌现,全球信息高速公路的建立,一个信息化的社会正在向我们悄然走来。信息时代的到来,必将对社会政治、经济、科技、文化、教育、生活等方面都产生巨大而深远的影响。教育的现代化必须以教育信息化为主要标志。教育技术的现代化是教育信息化的重要组成部分,如何把先进的教育思想,视听、计算机多媒体、网络技术,融合于教学过程,为教育教学改革服务,是现代教育技术领域研究的课题。作为二十一世纪的英语教师,必须要掌握这些现代化的教育技术,并努力把它们应用于英语教学之中,从而有效地提高英语教学的效果。从目前的科技发展和我国英语教学的实际情况来看,教师应该掌握的教学手段包括:1)传统的电化教学设备:录音机、投影仪、电

影、电视等;2)现代化的教育技术:计算机与计算机网络等。关于教育技术及其在英语教学中的应用我们还要设专门的章节进行介绍。

1.2.8 科研素质

刘润清教授(2004)指出:“科研就是用标准的方法进行系统的研究,对问题提出可能的答案。换句话说,科研就是要用国际上公认的程序寻求两个或两个以上变量之间的相互关系。”英语教学中的科研就是找出影响英语学习成绩的那些变量(因素)(例如,教材、教法、教师、学习者的年龄、性别、智力、性格等)以及这些变量与学习成绩之间的相互关系。总体而言,外语教学中的科研对象包括三个层次,最高层次就是本体论,也就是哲学层面上的问题。在这个层次上有两个核心的问题:一是语言的本质,也就是说语言作为一种人类所特有的现象,它区别于动物的交际方式的本质特征是什么;二是语言学习的过程,也就是语言学习理论,这一问题又可以分为两个方面,一是学习第二语言的心理过程(What happens here in the brain when a second language is learned?);二是学习者的个体特征差异。研究者就上述两个方面的问题都进行了大量的研究,并取得了丰硕的成果。本质论层次上的这两个问题最为重要,对这两个问题的回答决定如何回答其他的问题。外语教学科研研究对象的第二个层次是实践论层次,主要研究教学如何实施,包括大纲的制定、教材的编写、各种语言技能的培养、测量和评估等。第三个层次是方法论层次,研究具体的教学方法和手段。

一名优秀的英语教师不仅是教学的实践者,还应该是英语教学与学习规律的研究者。如上文所述,中国拥有世界上为数最多的把英语作为外语来学习的学习者,有着世界上最为庞大的英语教学与研究队伍,在我们中国的历史上也从来没有像今天这样重视英语的学习。但是,令人遗憾的是,我们在英语教学理论的探索上还没有形成与我们庞大的学习群体规模相匹配的研究成果。长期以来,我国的英语教学在很大程度上仍然是照搬国外的英语教学理论和教学方

法,然而这些理论与方法并非一定适合中国的英语教学,因为它们大多是针对第二语言学习者,而且中国的英语教学具有自己独特的语言文化背景,中国的学习者具有自己独特的生理与心理特点,这些都决定了我们在充分借鉴国外的教学理论与方法的同时,要充分的考虑中国的特色,通过融合与创新,努力探索具有中国特色的英语教学之路。在这一探索的过程中,英语教师的科研素质将起着决定性的作用。目前许多教师的科研素质都比较低下,认为科研是一件让他们感到头疼的事情。这就需要通过自己不断的努力来提高自己的科研素质。

我国外语界的前辈、著名语言学家王宗炎教授(1998)对青年外语教师提出了殷切的希望,从另外一个角度提出了外语教师的素质要求。他指出:“为了无愧于外语教师这个光荣的称号,我们应该往哪里下功夫呢?有三件事,我愿与中青年同志们共勉,那就是:(1)提高语言文化知识水平,(2)提高科研能力水平,(3)提高思想品德水平。三者相辅相成,不可偏废。”在谈到教师的科研能力时,王宗炎教授说:“有了一定的外语知识,又有了一些教学经验,理应动手搞一些科研,无奈许多人划地为牢,不肯更进一步。他们应当看到,不搞科研,非但写不出著作,教学也只能原地踏步,甚至往后退。”由此我们不难看出,对于外语教师来说,具备科研素质很重要。至于科研的方法,王宗炎教授又指出:“科研该怎么搞呢?一般的看法是多读书,新一点的看法是利用电影、电视等各种媒体,并接上因特网。可是这只是资源,有了资源并不等于有学问。搞科研要有收获,非得做两件工作:确定要研究的问题,并按既定的方针去观察和实验。我们天天上课,年年接触新学生,这其实就是做实验,不过有人并不自觉。只要变不自觉为自觉,变无计划为有计划,经常把课内课外看到的和听到的东西、成功的和失败的经验都记录下来,定期复查总结,就能提炼出有价值的初步理论。”

第二章 英语教学的基本关系

英语教学是一项复杂的系统工程,其中涉及教师、学生、家长、管理者等各方面的人,英语教学的研究涉及语言学、应用语言学、心理语言学、教育学等多种学科的内容。这一系统工程中包含着多种相互作用的组成部分和构成要素,它们之间相互影响,相互作用,具有密切的错综复杂的关系,其中有些关系是基本的,渗透到英语教学的各个环节。如何认识与处理这些关系,涉及与语言教学相关学科的研究成果,需要我们对此作出正确的、全面的考察。

2.1 英语与汉语之间的关系

汉语是中国人的母语,少年儿童在开始学习英语时已经能够较好地使用汉语进行交际;也就是说,他们已经掌握了一定量的汉语词汇和基本语法,具备了使用汉语进行听说和读写的能力。而英语是他们作为一门外语来学习的目标语。在谈到母语和目标语之间的关系时,人们经常谈到的是“迁移”(transfer)的问题。迁移本来是一个心理学术语,指学习过程中学习者已有的知识或技能会对新知识或技能的获得产生影响。上个世纪五十年代,语言教学研究吸纳了迁移理论,认为母语迁移会影响外语学习。在外语学习中,迁移指“学习外语时学习者的第一语言对正在学习语言的影响”(Crystal, 1996)。迁移是外语学习者经常采用的一种学习策略,它指学习者利用已知的语言知识,去理解新的语言,这种现象在英语学习的初级阶段出现得最为频繁,因为学习者对英语的语法规则还不熟悉,此时只有汉语可以依赖,汉语的内容就很容易被迁移到英语之中。如果母语对目标语的学习起到了正面的影响,这种现象被称为正迁移。反

之,如果母语对于目标语的学习起到了负面的影响,则被称为负迁移。在迁移现象的研究中,有三种主要的理论,包括对比分析假说(contrastive analysis hypothesis)、标记理论(marked theory)和认知理论(王文字,1999)。对比分析学派认为母语和目标语的差异会导致负迁移的发生。Weinreich(1953)指出“两种语言(母语和目标语)相似引起正迁移;两种语言相异引起负迁移。”Lado(1957:2)也指出,“学生在接触一门外语时会发现该语言的有些特征相当容易掌握,而另外一些特征则极其困难。其中,与其母语相似的成分简单,而相异的成分困难。”除了母语和目标语的异同之外,在考察语言的迁移问题时,还要考虑母语在什么阶段、在什么条件下影响目标语的学习。Ellis(1996)指出,有两个重要的非语言因素对母语知识何时会干扰第二语言习得的过程起着决定性作用:一是环境,二是学习阶段。从学习阶段来看,在初学阶段,学习者由于缺乏足够的目标语知识,在表达中往往更多地依赖母语,因此这一阶段有可能较多地出现母语知识的负迁移。中国学生在学习英语的过程中,语言迁移表现在语音、词汇和语法等各个层次上。

1. 语音迁移(phonological transfer)

语音迁移是语言迁移中最为明显也是最为持久的现象。Ellis(1996)指出“人们普遍认为第一语言对第二语言习得具有很强的影响,最为明显的证据就是第二语言学习者的外国口音。”英语和汉语分属不同的语系,两者在语音方面存在很大的差异。第一,汉语是一种声调语言(tone language),用四声辨别不同的意义。而在英语中,语调(intonation)起着非常重要的作用,这一点很容易给操北方方言的学生造成特殊的语音语调的困难。第二,英语和汉语的音素体系差别较大,两种语言中几乎没有发音完全一样的音素。有些音素虽然类似,但是发音部位也有细微的差别,很容易导致负迁移的产生。例如,苏留华(2000)指出,汉语中的(ao)和英语中的[au]就不一样;而学生受汉语的影响,常用汉语音素去发英语音素的音,如口语中的问候

语“*How are you?*”([hau ə ju])被发成[h (ao) ə ju]。英语中还有一些音素在汉语中没有,例如,英语中的[θ]和[ð]两个音素在汉语中没有,初学者常感到发这些音比较困难,他们往往会把这两个音读成[s]和[z]。第三,英语和汉语音节结构的差异也容易导致语音的负迁移。何善芬(1997)指出英汉音节结构差异主要有四点:(1)英语中的辅音簇汉语没有,汉语中辅音之间总隔着一个元音,因此学生在读英语的辅音簇时很容易在辅音中间加上一个元音,例如,fly[flai]被读成[fə' lai], simple[ˈsimpl]被读成[ˈsɪmpəl]等;(2)英语中常以辅音缀尾,而汉语音节除(n)和(ng)外都是元音缀尾,这样中国学生很容易在辅音后面加上一个元音,例如,like[laɪk]被读成[laɪkə], blind[blaɪnd]被读成[blaɪndə]等;(3)英语中的音素[l]出现在辅音前很常见,而汉语中却无此现象,因此发这种音时学生常会在[l]和辅音之间加一个元音或者干脆将它改成元音,例如,milk[mɪlk]被读成[miək], film被读成[fiəm]等;(4)英语中的鼻腔爆破音[tŋ]和[dŋ]也是令中国学生感到困难的地方,此时他们往往会在其间加一个元音[ə],例如,written[ˈrɪtŋ]被读成[ˈrɪtən];sudden [ˈsʌdn]被读成[ˈsʌdən]等。

2. 词汇迁移(lexical transfer)

初学英语的人很容易认为英汉语的词汇存在着一一对应的关系,每个汉语词汇都可以在英语中找到相应的单词。其实,一个单词在另一种语言中的对应词可以有几种不同的意义,因为他们的语义场不相吻合,呈现重叠、交叉和空缺等形式。例如,汉语中的“重”一词在英语里有 heavy 与之对应,但是 heavy 的意义与“重”一词并不是完全吻合的,在英语中,我们可以发现诸如 a heavy box, a heavy smoker, heavy rain, heavy traffic 等表达方法,并不是汉语中的一个“重”字所能解决的。初学英语的人往往会把汉语的搭配习惯错误地移植到英语之中,于是出现了 big rain, busy traffic 等不合乎英语表达习惯的句子。英汉两种语言文化的差异也会导致两种语言词汇意义的差异。除少量的科技术语、专有名词在两种语言中意义相当之外,其他

词汇的含义在两种语言中都或多或少存在着差异,这些差异都有可能导致负迁移现象的发生。

3. 句法迁移 (syntactical transfer)

句法就是组词造句的规则,也就是传统所说的语法。英汉两种语言在句法方面有一些相同之处,同时也存在着很大的差异。首先,汉语是一种分析性语言(analytic language),没有严格意义上的形态变化,主要通过词序和虚词的使用来表达各种句法关系。英语则具有许多综合语(synthetic language)的特征,与汉语相比,英语的语序比较灵活,形态变化较多(连淑能,1993:1-2)。英语和汉语的这种差异很容易导致中国英语学习者的困难,尤其是对于初学者来说,他们很容易受到汉语的影响,在使用英语时忘记词汇形态的变化,例如,名词的单复数、代词的主格与宾格形式、动词的时态变化等。其次,英语重形合(hypotaxis),句子中的词语和分句之间常通过语言形式手段(如关联词)来表达意义和逻辑关系。汉语则重意合(parataxis),其意义和逻辑关系往往通过词语和分句的意义表达(连淑能,1993:48)。例如,If you don't go, I won't go either. 这一英语句子中使用了连词if,而相对应的汉语连词“如果”则可以不用,直接说“你不去,我也不去。”在口语和非正式的文体中,汉语通常不像英语那样频繁使用连词。受此影响,中国学生在使用英语时常按照汉语的习惯仅将一连串的单句罗列在一起,不用或者很少使用连词。另外,英语和汉语在静态(stative)和动态(dynamic)方面也呈现出一定的差异(连淑能,1993:108)。英语倾向于多用名词,因而叙述呈静态,而汉语多用动词,其叙述呈动态,例如,He is a good eater and a good sleeper. 这个句子中只用了eater和sleeper两个名词,而相对应汉语应该是“他能吃能睡。”如果要求学生把这个汉语句子译成英语,他们首先想到是“He eats and sleeps well.”。英语名词化的特点使许多中国学生感到不适应,在写作中这一点表现得最为突出。

迁移并非总是坏事。有时候,由于英汉两种语言之间存在着很

多相似或者吻合的地方,中国学生在学习英语时可以利用已有的汉语知识,促进英语的学习。例如,汉语中的形容词都位于它所修饰的名词前面,而英语也同样如此,当学生学习了 beautiful 和 flower 两个词之后,就会很自然地说出“a beautiful flower”。英语和汉语句子结构的相似性也使得正迁移成为可能,黄传庆(1996)指出英语和汉语中有五种基本的句型是相同的。

1. S + V + Predicate

e. g. He is a student. 他是个学生。

2. S + V (+ adverbial)

e. g. He works hard. 他工作努力。

3. S + V + O

e. g. He studies English. 他学英语。

4. S + V + indirect O + direct O

e. g. I sent him a letter. 我寄给他一封信。

5. S + V + O + C

e. g. He teaches us to study English. 他教我们学英语。

这些虽然都是简单句,但是几乎所有的复杂句都是建立在简单句的基础之上的,这就使得中国学生在学习英语时可以利用汉语知识,实现正迁移。

与汉语和英语的关系这一问题相关的还有语言的社会功能问题。一个民族的母语是其民族的特征之一,母语教学对于培养学生的爱国主义情感具有重要的意义。如果因为外语学习而忽视了母语的学习,那会导致严重的后果。2002年9月5日的《环球时报》刊登了题为“面对不争气的年轻人,吴作栋总理提出警示:新加坡能否富过三代”的文章,指出“新加坡年轻一代似乎不那么爱国,因为有不少青年人想出国,而且是一走了之,这种现象越来越普遍。”这种现象在很大程度上与新加坡面向英文的教育体制有关。在新加坡,许多有识之士指出,新加坡二十年来母语教育失败是造成社会凝聚力低的问题之所在。“以华文为例,由于新加坡学校普遍实行英文教育,在

这种环境下长大的新一代华人子弟思维西化,华文水平很低、讨厌学习华文并连带讨厌它所承载的华人文化。所以,出国读书成了新加坡年轻一代的必然选择。”实际上,在我国国内,类似的问题也同样存在,一浪高过一浪的出国潮与此也存在着一定的关系。

在处理汉语和英语的关系方面应该注意以下两个问题:

1. 在全社会重视英语教学的同时,决不要忽视汉语的学习。经济的全球化和科学技术的国际化正在成为新的时代特征,英语作为国际交往中最为重要的交流与沟通的工具,其重要性已经为越来越多的人所认识。目前,中国人学英语的热情空前高涨,从咿呀学语的幼儿到白发苍苍的老人,学习英语者不计其数。从幼儿园一直到大学,英语教育都是教育主管部门和学校领导所关注的重点问题之一。与此同时,剑桥少儿英语,全国公共英语等级考试,全国四、六级考试等国内外各个层次的考试也为英语学习的热潮推波助澜。另外,为了满足人们英语学习的需求,各种各样的教学方法,丰富多彩的学习用书、音像制品和软件也应运而生。这无疑是一件好事情,这对于创造良好的英语学习环境,培养具有国际竞争能力的高素质的人才,提高我国在国际竞争中的实力,推动中外交流,增进我国人民与外国人民的沟通具有重要的影响。但是,这样的环境很容易给人们,尤其是中小學生(包括许多家长在内),造成一种错觉,认为英语比汉语还重要,从而忽视汉语的学习。不重视英语是错误的,而因为重视英语而忽视了对自己母语的学习也同样是不正确的。

2. 克服负向迁移,促进正向迁移。在对待汉语和英语之间的关系方面,有两种截然相反,但都不可取的态度。一种是依靠汉语来教授英语,这显然是不可取的。英语教学的目的首先是培养学生使用英语进行交际的能力。这种能力必须要使学生大量地接触英语和使用英语才能获得。而英语教学的课时有限,要想在有限的课时内,最大限度地使学生接触和使用英语,就必须尽可能地使用英语进行课堂教学。使用英语进行教学具有以下几个方面的益处:1)创造英语的氛围。2)尽可能地避免汉语的负向迁移。对于中国的英语学习者

来说,汉语是他们的母语,学生在学习英语时会自觉或不自觉地与汉语进行比较,如果在教学过程中过多地采用汉语,学生就会很难摆脱对汉语的依赖,养成一种以汉语作“中介”的不良习惯,在听说读写等语言活动中会不断地把听到的、读到的以及需要表达的英语先转换成汉语,这样就很难流利地使用英语,也不可能写出或讲出地道的英语。另外一种是完全摆脱汉语,全部用英语教学,这不仅难以做到,而且也是不可取的。在英语教学中应该充分发挥汉语的积极作用,促进汉语和英语之间的正向迁移。在英语课堂上使用汉语要注意以下几点:1)汉语作为教学手段,使用方便,易于理解,但是不能过分。在解释某些意义抽象的单词或复杂的句子时,如果没有已经学过的词汇可以利用,可以使用汉语进行解释,另外也可以对发音要领、语法等难以用英语解释的内容使用汉语进行简要的说明。2)利用英语和汉语之间的比较,可以提高教学的预见性和针对性。对于英汉两种语言相同的内容,学生学起来比较容易,教师只要稍加提示,学生就很容易掌握。某些内容为英语所特有,学生学起来就比较困难,教师应该有针对性地将其作为教学的重点,适当增加练习量。对于两种语言中相似但是又不相同的内容,学生很容易受到汉语的干扰,教师在教学过程中要多加注意。

2.2 外国文化与中国文化之间的关系

语言与文化密不可分,语言具有丰富的文化内涵,英语学习中有许多跨文化交际的因素,这些因素在很大程度上影响英语的学习和使用。因此,《英语课程标准》把“文化意识”作为综合运用能力的一个组成部分,具体规定了各个级别对文化意识的具体要求。小学毕业时学生应该能够:“1. 知道英语中最简单的称谓语、问候语和告别语; 2. 对一般的赞扬、请求等作出适当的反应; 3. 知道国际上最重要的文娱和体育活动; 4. 知道英语国家中最常见的饮料和食品的名称; 5. 知道主要英语国家的首都和国旗; 6. 了解世界上主要国家的重要标志物,如:英国的大本钟等; 7. 了解英语国家中重要的节假日。”初

中毕业时学生应该能够：“1. 了解英语交际中常用的体态语，如手势、表情等；2. 恰当使用英语中不同的称谓语、问候语和告别语；3. 了解、区别英语中不同性别常用的名字和亲昵的称呼；4. 了解英语国家家庭成员之间的称呼习俗；5. 了解英语国家正式和非正式场合服饰和穿戴习俗；6. 了解英语国家的饮食习俗；7. 对别人的赞扬、请求等作出恰当的反应；8. 用恰当的方式表达赞扬、请求等意义；9. 初步了解英语国家的地理位置、气候特点、历史等；10. 了解常见动植物在英语国家中的文化涵义；11. 了解自然现象在英语中可能具有的文化涵义；12. 了解英语国家中传统的文娱和体育活动；13. 了解英语国家中重要的节假日及主要庆祝方式；14. 加深对中国文化的理解。”《英语课程标准》对于高中毕业生在文化意识方面的要求为：“1. 理解英语中常见成语和俗语及其文化内涵；2. 理解英语交际中常用典故或传说；3. 了解英语国家主要的文学家、艺术家、科学家的经历、成就和贡献；4. 初步了解主要英语国家的政治、经济等方面的情况；5. 了解英语国家中主要大众传播媒体的情况；6. 了解主要英语国家与中国的生活方式的异同；7. 了解英语国家人们在行为举止、待人接物等方面与中国人的异同；8. 了解英语国家主要宗教传统；9. 通过学习英语了解世界文化，培养世界意识；10. 通过中外文化对比，加深对中国文化的理解。”

文化是指所学语言国家的历史地理、风土人情、传统习俗、生活方式、文学艺术、行为规范、价值观念等。它不仅包括城市、组织、学校等物质的东西，而且包括思想、习惯、家庭模式、语言等非物质的东西。语言与文化具有密切的关系，这主要表现在三个方面（袁昌寰，2002：52-53）：第一，语言是文化的重要组成部分。从文化的内涵来看，文化包括一个民族在长期的历史进程中创造的物质财富和精神财富两个方面，而语言正是精神财富的一个部分。第二，语言是文化的载体，因此它也是反映文化的一面镜子。语言反映一个民族的文化，解释该民族文化的内容。透过一个民族的语言，我们可以对该民族的文化具有全面的了解。第三，语言与文化相互影响、相互作用。因此，理解语言必须了解文化，理解文化必须了解语言。

语言具有丰富的文化内涵,不具备文化内涵的语言基本上是不存在的。在一种语言中,从单词到语篇都可以体现文化的内涵。首先在单词的层面上,英汉两种语言具有很大的差异。有些词汇只存在于汉语之中,在英语中没有对应的词,例如“馒头”、“节气”等;还有些词只存在于英语中,在汉语中则没有相对应的词,例如, cowboy 和 hippie 等。另外在英汉两种语言中,某些词语看起来似乎指同一事物或概念,其实不然。例如, service station 不等于“服务站”,而 rest room 也不等于“休息室”。而且,某些事物或概念在一种语言中只有一两种表达方式,而在另一种语言中则有多种表达方式,例如,汉语有一个复杂的词汇系统表示各种亲戚关系,有姑妈、姨妈、舅父、外祖父、外祖母等各种词汇,而在英语中相关的表达方式要简单得多。对于某些词汇来说,英汉的基本意义大体相同,但是派生意义的区别可能很大。例如, peasant 与汉语中“农民”意义接近,但是在英语中, peasant 往往带有贬义,《新编韦氏大学词典》指出该词“一般指未受过教育的、社会地位低下的人”,而《美国传统词典》则指出该词的意思为“乡下人,庄稼人,乡巴佬”;“教养不好的人,粗鲁的人”。

在短语、成语、谚语这个层面上,英汉两种语言也体现出很大的文化差异。尤其是成语的问题更为复杂,《汉英词典》的主编之一王佐良教授在“一部词典的编后感”一文中写道:“把‘布衣蔬食’直接译为 wear cotton clothes and eat vegetable food, 在今天就会引起误解。‘布衣蔬食’在中国标志着生活简朴,但在英、美并非如此。现在,蔬食远非穷人所专用,已是西方医生给饮食过量的百万富翁们开的药方了。”谚语是民间流传的至理名言,往往能反映一个民族的地理、历史、社会制度、社会观点和态度,例如“要知朝中事,乡间问老农”、“衙门自古朝南开,有理没钱莫进来”都带有明显的中国文化内涵,而“An apple a day keeps the doctor away.”和“You can't teach an old dog new tricks.”则具有明显的英语文化内涵。

英汉两种语言的文化差异还反映在日常谈话之中。在中国两个熟人相见,经常用“上哪去啊?”打招呼,直译成英语就是 Where are

you going? 用这句英语来打招呼,大部分讲英语的人听了会不高兴,他们的反应很可能是: It's none of your business! 人们在分手时通常说 Good-bye, Bye-bye 之类的话,而按照中国的习惯,在说“再见”之前,往往还要有一番客套语,例如“走好”、“慢走”等等,这些说法不能直接翻译成英语,否则听起来会让人感到很别扭。在英语国家,人们常常用名字直接的称呼别人,例如 Tom, Michael, Linda 等,即使年龄悬殊的人之间也可以这样称呼,但是在中国就不能这样做,汉语中的称谓要比英语复杂得多。听到别人赞扬,美国人和中国人的回答也大不相同,美国人一般表示接受赞扬,而中国人则一般表示受之有愧。

英汉两种语言文化的差异也可以导致文化迁移现象的产生。文化迁移是“指由于文化差异而引起的文化干扰,它表现在跨文化交际中,或外语学习时,人们下意识地用自己的文化准则和价值观念来指导自己的言语和思想,并以此为标准来判断他人的言行和思想。文化迁移往往会导致交际困难、误解,甚至仇恨”(戴炜栋,张红玲,2000)。胡文仲和高一虹(1997)把文化的内涵分为三个层次:“第一个层次是物质文化,它是经过人的主观意志加工改造过的;第二个层次是制度文化,主要包括政治及经济制度、法律、艺术作品、人际关系、习惯行为等;第三个层次是心理层次,或称观念文化,包括人的价值观念、思维方式、审美情趣、道德情操、宗教感情和民族心理等”。根据这一分类,戴炜栋和张红玲(2000)把文化迁移分为表层文化迁移(surface-structure transfer)和深层文化迁移(deep-structure transfer)两种。第一和第二层次的文化迁移大体属于表层文化迁移,因为这些文化要素是容易观察到的,人们稍加注意就可以感觉到不同文化在这些方面的差异。深层文化迁移是指第三层次中的文化要素的迁移,由于它属于心理层次,涉及人们的观念和思想,所以在跨文化交际中不容易被注意到。与前面所说的语言迁移相比,文化迁移更容易给学生造成交际的障碍,因为本族文化根深蒂固,人一生下来就受到本族语文化的熏陶,其言行无一不受到本族语文化的影响与制约。

与语言迁移类似,文化迁移也有正负迁移之区别。刘正光和何

素秀(2000)指出:“以往关于外语学习中的迁移理论在对待母语以及母语文化的干扰问题时,对负干扰研究得较多、较透彻,同时,对负迁移的作用也有夸大之嫌。近年来随着人们对母语迁移理论的重新认识和深入研究发现,母语和母语文化对外语学习和外语交际能力的培养也同时存在相当大的正迁移。”因此,外语文化教学中也不能忽视母语文化的教学。首先,教授和发现影响传递信息的各种文化因素(包括语言的和非语言的)必须以英语学习者的母语文化即汉语文化为比较对象,只有通过两种文化差异的比较才能找到影响交际的各种因素。通过比较我们可以发现和确定哪些目标语文化知识是教学的重点、难点,从而在教学中做到有的放矢,避免眉毛胡子一把抓,提高单位时间内的教学效率。其次,英语教学不仅仅是培养介绍和引进国外文化、知识、技术、科学等的人才,同时也担负着中国文化输出的任务。王宗炎教授(1998)指出“跨文化交际是双方的交流,而不是单方面向一方面学习。”在进行西方文化知识教学的同时,如果忽视中国文化的教学,甚至还有可能造成自卑、媚外的心理,以致不能以平等的心态与对方进行交际,造成跨文化交际的心理障碍,从而影响跨文化交际能力的培养。另外,充分掌握汉语与汉语文化也是英语学习 and 英语交际能力不可分割的重要组成部分。我国外语界和翻译界的老前辈们的治学经历就很好地说明了这一点。王佐良、许国璋、周珏良、李赋宁、王宗炎、戴镛龄等英语界泰斗的成绩在很大程度上得益于他们深厚的汉语与汉语文化的根底。许多著名的翻译家如钱钟书、巴金、鲁迅、叶君健、杨宪益、萧乾等,他们本身就是中国文学作家,他们的译作水平也达到了很高的境界,这在很大程度上也是因为他们本身就是中国文化专家。

基于上述讨论,我们在处理外国文化与中国文化之间的关系方面,要注意以下几个问题:

1. 传授文化知识。首先从培养学生的英语交际能力来看,英语教学不能是单纯的语言教学,还应扩大学生的视野,了解英语国家的文化和社会风俗习惯。“学外语而不懂其文化,等于记住了一连串没

有实际意义的符号,很难有效地加以运用,而且每每用错”,“而语言课堂就是联系语言和文化的场所。在中国尤其如此,因为课堂是学外语的主要场所”(陈舒,1998)。因此,在英语教学中需要渗透有关文化知识的教育。从素质教育的角度来看,我们需要培养适应国际竞争要求的具有现代意识的人才,他们应该面向世界,思想开放,善于吸取其他民族的优秀文化,提高本民族的文化素质。在这一方面,英语教学肩负着不可推卸的责任。但是,文化知识的教育必须适度,应该渗透在英语教学之中,应该与英语教学相结合,不能为了传授文化而传授文化。在英语教学中,文化知识的传授主要通过英语教学中导入文化的内容,主要方法包括注释、比较、融入和体验四种。注释是指在教材中具有文化内涵的内容进行注释和讲解,这种方法的优点在于它具有很强的针对性,缺点在于它比较零散,缺乏系统性。比较是指在教学中对中国文化和外国文化进行比较,从而发现两种文化中的异同,它可以有效地加深学生对于两种文化的理解,有效的培养文化意识。融入是指直接把外国文化或中国文化的内容作为英语教学的材料,例如,一篇介绍英国风土人情的文章或者介绍中国茶文化的文章,这样可以把语言学习与文化学习有效地结合起来。体验是指通过具体的语言实践学习和了解外国文化,例如看英语原版的电影、卡通片,阅读英语文学作品,举行圣诞晚会等。在传授文化知识的过程中,要注意结合语言的实例,例如(戴炜栋,张红玲,2000):

Jenny: Hello. Jenny speaking.

John: Hi, Jenny. This is Tom. How are you?

Jenny: Fine, thank you. And you?

John: Pretty well. In fact, I call you to tell you that Mary and I are getting married.

Jenny: Really? Congratulations! You are lucky. Mary is a good girl.

John: Sure, she is. Thank you. Can you come to our wedding this Saturday?

Jenny: By all means. Thanks for calling. Bye-bye.

John: Bye-bye. See you this Saturday.

上面这一对话至少包含四个不同于汉语的回话规则:如何接听电话、如何互致问候、如何对他人的祝贺和恭维作出反应、如何结束电话交谈等。通过对这些问题的回答及分析,学生可以认识到在使用英语时,应该注意的文化习俗和交际方式。

在传授文化知识时,也可以利用一些交际失败的实例,向学生讲解有关的文化知识,这样可以使学生更好地意识到文化对于交际的重要性,从而提高学生学习文化知识的积极性。戴炜栋和张红玲(2000)曾经引用了下面的例子:

该实例取材于《新民晚报》(1997年2月12日)的一篇报道:一家知名的中美合资会计事务所非常欢迎复旦大学的毕业生到他们公司任职。1996年11月21日,他们到复旦大学举办人才招聘会。招聘会开始时,会场一片沉寂。为了鼓励在场学生踊跃发言,在场招聘的两名美国人决定实施金钱刺激。当一个学生回答完“你为什么对我们公司感兴趣?”这个问题之后,一个美国人走上前去递给她100美元,但是被这位学生拒绝了。另一位在场的美国人解释说,这是她应该得到的,并继续问还有没有人想挣点钱。美国人的行为引起了在场中国学生的不满,并认为这是对他们的侮辱,要求美方人员道歉。事后,复旦大学的领导安排了学生与该事务所美方经理的座谈会,经过交流,人们发现问题出在双方的文化价值观念的差异上。美国文化崇尚金钱,但是在中国文化中,钱虽然也很重要,但是还没有像美国人那样把金钱看作追求的首要目标,过多地谈论金钱被认为是庸俗的。

Storti(1994: 52)所给出的一个发生在美国老板和他的中国雇员之间的对话也反映了文化差异对于交际的影响。

Saturday Shift

Mr. Jones: It looks like we're going to have to keep the production line running on Saturday.

Mr. Wu: I see.

Mr. Jones: Can you come in on Saturday?

Mr. Wu: Yes. I think so.

Mr. Jones: That'll be great help.

Mr. Wu: Yes. Saturday's a special day, did you know?

Mr. Jones: How do you mean?

Mr. Wu: It's my son's birthday.

Mr. Jones: How nice. I hope you all enjoy it very much.

Mr. Wu: Thank you. I appreciate your understanding.

在上述的对话中,虽然吴先生的英语语言本身没有任何问题,他却经历了失败的交流过程。中国文化中,人们不习惯直截了当地拒绝别人的要求,尤其是在上司和下属之间,结果,吴先生把这一文化习惯迁移到与美国人的交流过程之中,使用了“I see”,“I think so”等一系列委婉的表达方法,却造成了美国老板的误解。

2. 在传授外国文化知识的同时,不要忽视对于本国文化知识的传授。目前,我国的英语教学实践中还存在着对汉语文化知识的教学不够重视的问题。绝大多数的英语学习者在通过了四级、六级甚至英语专业毕业之后,都不知道像《红楼梦》、《水浒传》、《三国演义》、《聊斋志异》等中国古典文学名著在英语中该怎样翻译。许多有相当英文程度的中国青年学者,在与西方人交往过程中,始终显示不出来自古文化大国的学者所应具有深厚文化素养和独立的文化人格。当西方同行与他们谈论 Confucianism/Taoism(儒/道)时,我们的学者却心有余而力不足,只能顾左右而言他。更有甚者,为数不少的中国学者不知令西方人也十分崇敬的孔夫子的英文译名是 Confucius,还有人闹出把 Mencius(孟子)奉为异国圣者而译为“门修斯”的笑话。

3. 培养学生的跨文化意识。跨文化意识是指学生对于外国文化和中国文化异同的敏感程度,以及在语言交际过程中根据外国文化调整自己语言行为的自觉性。传授文化知识的目的在于培养学生的跨文化意识,使他们能够自觉的按照英语的文化习惯使用英语进行交际。在培养学生跨文化意识的同时,还要注意培养学生的文化平等意识。一方面不要有民族自大的心理,不注意吸收西方先进的文

化,另一方面也不要产生自卑心理,盲目崇洋。在这一方面,王宗炎先生的告诫可谓语重心长:“对自己的文化、语言和人家的文化、语言该怎么看待,这是一个复杂的问题。强国或强大的民族倾向于自高自大,认为人家什么都不如自己,这是民族中心主义;弱国或弱小民族自卑,认为人家什么东西都比自己好,这是俱外心理。”王先生认为这两种观点都不正确,不应提倡。

4. 培养学生的文化鉴赏能力。中小学生的价值观与道德观都处在形成的过程之中,他们思想活跃,易于接受新鲜事物,但是又缺乏一定的鉴别能力,在学习异国文化的过程中,如果不善加引导,他们很容易会盲目地接受西方文化中的行为规范、价值观和道德观,很容易疏远甚至忘记自己民族的文化传统。胡文仲和高一虹(1997)于1991年对全国26名“最佳外语学习者”的调查与分析结果表明,“调查对象在学习外语和外国文化的过程中逐渐培养了自己突出的扬弃能力。这种能力不仅有助于他们的语言和交际能力,而且对于整个人格的完善也有着积极的作用。对待母语、母语文化的态度与对待外语、外国文化的态度是互动的;对于母语、母语文化和对于外语、外语文化的掌握是相互促进、相得益彰的。”

2.3 语言知识与语言技能之间的关系

语言知识包括语音、词汇、语法等三个方面的内容。语言知识是综合英语运用能力的有机组成部分,是发展语言技能的重要基础。使学生掌握一定的英语基础知识也是英语教学的基本目标之一。语言是交际的工具,而语言首先是有声的,正是通过人的发音器官发出的声音,才能达到交际的目的。儿童学习母语,都是从掌握语言有声的方面开始,学习一门外语,也同样应该从语音入手。在英语中,语音和语法、构词法、拼写都有关系。很好地掌握语音,不但有利于听说技能的获得,而且也有助于语法和词汇的学习。

词汇包括英语中的单词和习惯用语。词这一概念是我们非常熟悉的,但是对词下一个准确的定义却不容易。语言学家对词下定义

时说法不一,措辞不同。概括来说,词是语音、意义和语法特点三者的统一体,是语句的基本结构单位。每个词都有一定的语音形式。在口语中,主要通过语音以区别于其他的词。每个词都有一定的意义,这些意义根据其层次又可以被分为字面意义和暗含意义两种。字面意义就是词的“本义”,暗含意义则是指词的本义以外的意义,即附加意义。这种附加意义是人们对该词所指的人或事物所怀有的情感或所持的态度。例如:woman一词对不同的人来说还有许多其他的特性,如gentle, weak等。一个词的涵义,有些可能是文化背景、社会背景、性别或年龄相同的人大家所共识的;另外一些涵义则因个人的经历不同而不同。每个词还都有一定的语法特点,在句子中充当一定的功能,词的功能的改变,有可能会引起词义的变化,例如:

He tore down the hill.

Three enemy planes were downed.

第一句中的down是介词,其词义表示方位,“沿着…往下”,而第二句中的down是动词,表示“打下”的意思。

英语中的习惯用法又称习语,具有语义的统一性(semantic unity)和结构的固定性(structural stability)两个特点。习惯用法是固定的词组,在语义上是一个不可分割的统一体,其整体意义往往不能从组成该用语的各个单词的意义中推测出来,例如:show the white feature不是“拿白羽毛让人看”,而是“示弱、胆怯”的意思。

词汇是构筑语言的材料,尽管具有大的词汇量并不意味着一定会具有高的语言能力,但是,要想具备较好的语言技能则必须要掌握足够的词汇。

语法是指关于一种语言的结构描述,说明其中词和短语等如何结合起来形成句子。语言是词的一种线性排列,这种排列不是任意的,而是遵循一定的规则,这种规则是本语言社团所共同接受的。不同的语言具有不同的语法,汉语与英语的语法就具有很大的差异,英语学习者要想使用英语进行交际也必须遵守英语的语法规则。

语言技能(language skills)指运用语言的能力,包括听、说、读、写

四个方面,其中说和写被称为产出性技能(productive skills),而读和听被称为接受性技能(receptive skills)。听是分辨和理解话语的能力,即听并理解口语语言的含义;说是应用口语表达思想,输出信息的能力;读是辨认和理解书面语言,即辨认文字符号并将文字符号转换为有意义的信息输入的能力;写是运用书面语表达思想,输出信息的能力。听、说、读、写是学习和运用语言必备的四项基本语言技能,是学生进行交际的重要形式,是他们形成综合语言运用能力,获取信息和处理信息的重要基础和手段。

语言知识和语言技能都是语言能力的组成部分,都是语言学习的目标。两者之间相互影响,相互促进。首先,语言知识是发展语言技能的基础,不具备一定的语音知识,不掌握足够的词汇,不了解英语的语法,就不可能发展任何的语言技能;而语言知识的学习往往可以通过听、说、读、写活动的过程来感知、体验和获得。在英语教学中,处理语言知识和语言技能这二者之间的关系时,应该注意以下几点:

1. 语言知识与语言技能同时兼顾,防止厚此薄彼。语言知识和语言技能都是语言能力的组成部分,都是英语教学的基本目标。交际教学法是在批判传统的语法翻译教学法的基础上建立起来的,其中一个主要的原因在于传统的教学方法过分地强调语言知识(主要指语法)的传授,而忽视了语言技能的培养。但是,当交际教学法在我国被广泛采用的时候,却出现了在课堂上不敢传授语言知识的现象。笔者曾经参加了一些听课等教研活动,发现讲课的老师在课堂上不敢讲授语法等语言知识,害怕那样做就会被指责为没有采用交际教学法。这种把语言知识和语言技能对立起来的看法是错误的。

语言知识是能力的基础,认为强调语言能力就可以忽视语言知识的看法是不对的。语言的综合能力是多方面的,除了语法知识外,还有社会语言学能力(如在完成某些言语行为时如何才算得体)、语篇能力(如观察和使用各种衔接手段和照应手段等)和策略能力(也就是交际策略,如在交际遇到困难时使用某些手段回避等)。这就意味着:1)语法还要学,不懂语法,语言能力无从谈起;2)学习语法不

是为了掌握某种理论体系,而是为了正确地使用语言,而且不仅要保证语言的语法规范,还要保证其社会文化规范;3)语言能力不仅是单个句子的,也是关于语篇的。当然,英语教学不能停留在知识的传授和学习上,要把语言知识的学习与语言技能的培养有机地结合起来,语言知识的学习要有利于提高语言技能的质量,而在发展语言技能的同时,又不能忽视语言知识的学习。

2. 语言知识的教学要立足于语言实践活动。传授语言知识并不意味着要单纯传授讲解语言知识,尤其是在基础英语教学阶段,主要通过听、说、读、写等实践活动来学习英语,因此,语言技能的训练是教授语言知识的基本途径。语言知识的教学可以采用提示、注意和观察、发现、分析、归纳、对比、总结等方式进行,要有意识地使学生参与到上述过程之中,使学生在学到语言知识的同时,还受到科学的思维方法的训练。

3. 听、说、读、写四项技能协调发展,不能截然分开。对于英语初学者来说可以从听说开始,但是读写很快要跟上。在处理四项技能之间的关系时,我们应该注意防止两种错误的倾向。一方面不让学生接触书面材料的纯“听说法”是不可取的,也是不符合中国人学外语的国情的,因为中国人学外语最容易创造的还是阅读的输出环境。但另一方面一味强调客观条件,片面夸大读写的重要性,容易导致“哑巴英语”和“聋子英语”。

4. 在培养学生语言技能的过程中,要注意充分利用四项技能之间的关系。如上文所述,听、说、读、写四项技能之间存在着密切的关系,我们可以用下表来体现这一点:

	听力	口语	阅读	写作
口语	√	√		
书面语			√	√
接受型技能	√		√	
产出型技能		√		√

表 2.1 四项技能之间的关系

由上表我们可以看出,四项技能之间都有着内在的联系。首先,听力和口语都属于口语体,而阅读和写作都属于书面语体。其次,听力和阅读都属于接受型的技能,而口语和写作都属于产出型的技能。在教学实践过程中,我们要注意充分利用各种技能之间的相互关系,做到听说结合、读写结合、听读结合、说写结合,开展丰富多彩的语言实践活动,达到培养学生综合语言运用能力的目标。

2.4 教师与学生之间的关系

教师与学生都是英语教学活动的实践者,正确地处理好两者之间的关系,对于英语学习的成败起着重要的作用。如果把英语教学比作一场戏剧,那么教师就是导演,学生就是演员。两者之间要密切地协调配合,教学质量才能有保证。

学生是学习的主体,英语教学要以学生为中心。教师的主要职责是引导和帮助学生学习英语,因此,教师要善于根据学生的生理和心理发展的特点认真研究教学方法,排除学生在学习上的心理障碍,调动学生学习的主动性和积极性。教师还要面向全体学生,因材施教,发挥不同学生的特长。而且,教师还要耐心地帮助学生克服学习上的困难,对学生在语言实践过程中出现的失误要采取宽容的态度,鼓励他们的进步,使他们树立学习英语的自信心。另外,教师还要帮助学生养成良好的学习习惯,培养自学的能力。在尊重学生的主体性,强调以学生为中心的理念时,要充分地考虑学生的个体差异,与英语学习相关的个体差异主要包括动机与学习态度、性格和认知方式等。

学习态度与动机是影响英语学习的重要情感因素,英语学习的成功在很大程度上依赖于强烈的动机和端正的态度。如果学习者对讲英语的人和英语教师产生反感,学习的动力也就自然消逝,学习的成功也无从谈起。根据动机产生的根源,动机(motivation)可以分为内在(intrinsic)动机和外在(extrinsic)动机。内在动机来自于个人对所做事情本身的兴趣;外在动机是外部因素作用的结果,如父母的赞同、奖赏、惩罚、考试的高分等等。相对而言,内在动机与长远的成功

相关性较大,外在动机与短期的成功相关性较大。对于少年儿童来说,两者都同样重要,而且内在动机和外在动机之间存在着相互影响的关系,教师在培养学生内在动机的同时,也要注意对学生外在动机的培养。态度指个人对事物或人的一种评价性反应。态度包括三个组成部分:认知、情感和意动(conative)。认知指个人对事物的信念;情感指对事物的褒贬反应;意动指个人对待事物或采取行动处理事务的倾向。第二语言习得的研究表明,学习外语的态度和学习成绩之间的相关程度高于学习其他学科的态度和成绩之间的相关程度。态度是可以学到的,而且可以通过学习去改变它,尤其是对于少年儿童来说,他们处于英语学习的初始阶段,对英语学习的态度还不太明确,可塑性较强,因此,在英语教学中要注意培养学生正确的学习态度。

性格与英语学习也有很大的关系,自信、开朗、认真负责的学生往往会取得学习的成功,影响外语学习的主要性格特征包括内向与外向、焦虑、抑制等。具有外向型性格的学生开朗、热情、善于交际、爱说话,很容易给人留下好的印象,一般人认为,他们更适合学习外语,而性格内向的学生喜欢缄默,不好动,不善于表达自己的思想,往往被一般人认为不适合学习外语。这种观点未免过于笼统,其实,内向与外向在外语不同技能的培养上各具优势。外向型的学生会更愿意在课堂上和课外使用英语,愿意提问题,回答问题,不怕犯错误,不怕出洋相,因此他们的语言流利程度发展得会更快些。而性格内向的学生则更愿意花更多的时间去练习和研究语言形式,因此,他们比外向的学生对语言结构的理解可能会更全面、准确。因此,在英语教学中要注意根据学生的特点,进行有针对性的引导。内向型的学生需要一种鼓励性的、宽松的课堂气氛,这样他们才乐于“冒险”,尝试着使用英语。而对于外向型的学生则要有策略地提醒他们注意语言的准确性。过分的焦虑会阻碍外语学习,但是,一点焦虑感没有也不利于英语学习。以考试为例,焦虑可以被分为促进性焦虑和退缩性焦虑两种。前者可以使学生产生学习动力,迎接新的学习任务,而后者则使学习者逃避学习任务。在英语教学中要注意把握焦虑感的适

度原则,不能使学生产生过度的焦虑。其实,焦虑不是一种孤立的现象。除了受到人的性格因素的影响之外,学习的环境、学习任务的性质、个人的先前经验等因素都会对焦虑的产生起作用。在做事情之前,尽可能提前作好准备,明确目标,预测可能出现的各种困难,找出克服困难的方法,同时还要看到成绩,提高自信心。这样,过度的焦虑也就自然消失。抑制是一种具有保护性能、抵制外部威胁的心理屏障,它与人的自尊心有着密切的关系。人们在了解自身的过程中逐步建立起保护自我的屏障。出生婴儿没有自我概念,但随着年龄的增长而逐渐认识到自己与众不同。由于自我意识的增强,人们开始建立起具有个性的情感特征。在青少年时期,生理、认知和情感的变化带来了具有保护性的抑制,用以保护脆弱的自我,排斥那些威胁个人价值观和信仰的观点、经历和感受。这种意志在青少年发展到高峰,并进一步延续到成年期。在外语学习的过程中不可避免地要进行各种尝试,而且可能会犯错误,而错误有时会带来批评和嘲讽。因此,自我意识比较脆弱的学生往往会因为犯错误而不参与语言活动,这种语言学习中的抑制行为,经过适当的引导也是可以克服的。

认知方式是指人们组织、分析和回忆新的信息和经验的方式。就认知方式讲,英语学习者可以分为两种:场依存和场独立。测量场依存型时,让学习者观看一个复杂的图案,并找出隐藏在图案内部的几个简单的几何图形。目的是看他们是否能够把看到的東西分解成若干部分,并能使这些部分脱离整体。这种测验也适用于语言学习者,因为他们也要从上下文中把语言项目分离出来才能理解它们。例如,在读一页材料时,他们必须能够识别词、短语和句子,并能理解这些部分如何结合起来构成一个整体。场依存型的学习者具有以下特点:他们对教师提供的语言信息不加分析,不加思考,教师如何教授,他们就如何接受。这类学生特别依赖别人对他们的看法,在很大程度上靠别人表扬,他们给别人的印象是直率,对别人感兴趣,使用英语与别人交往的技能可能会发展较好。场独立性的语言学习者并不是把所教的语言信息看作理所当然的,他们总是加以分析

和思考,然后判断是否正确。他们对自己本身有很强的意识,往往对别人不太敏感,不喜欢接近别人。场独立性学习者在外语结构知识方面学习起来更容易些。

尊重学生的主体地位,以学生为中心,这并不意味着降低教师的主导作用。在英语教学中,教师要充当以下角色:

1. 语言知识与文化知识的传授者。语言知识是语言技能的基础,对于中国的英语学习者来说,要想具备良好的听、说、读、写的能力,就必须具备一定的词汇量,掌握英语的语法基础知识;另外还要了解西方的文化。因此,教师要向学生传授英语语言知识和文化知识。但是传授的方式是多种多样的,传授知识并不意味着一定要采取“满堂灌”的“填鸭式”的教学方式。传统的灌输式的教学方式往往会导致教学方法的单一和学生学习兴趣以及学习主动性的丧失,知识的传授要与语言实践活动紧密结合,鼓励学生在教师的指导下进行探究式的学习。

2. 语言技能的培养者。教师不仅是语言知识的传授者,更重要的是语言技能的培养者。导演向演员“说戏”,是为了帮助演员进入角色,演好戏。教师传授语言知识,是为了帮助学生运用语言知识进行交际。

3. 语言使用与交际的示范者。学生学习的一个主要途径就是模仿,教师是主要的模仿对象,这就要求教师起码要做到两点:第一,教师本身要具备良好的语言基本功,为学生提供正确的模仿对象;第二,教师的语言要适合学生的语言水平,使学生能够模仿。

4. 语言交际活动的组织者和参与者。学生英语交际能力的提高需要进行大量的交际实践活动,这就要求教师根据学生的水平和教学的需要,在课堂内外组织多种形式的交际活动。而且在很多情况下,还要求教师在活动中充当一定的角色,积极参与,并在与学生的交际过程中刺激学生并提出新的语言现象,使学生在不知不觉中掌握语言的用法。

5. 语言学习过程的诊断者与咨询者。英语学习是一个漫长的过

程,其中学生要遇到各种各样的困难与困惑,这就要求教师针对学生的实际情况作出相应的诊断,确定学生产生困难或困惑的原因,并给出相应的建议,以帮助学生解决这些困难,消除这些困惑。要想做到这一点,首先要求教师要具备良好的理论素质,熟悉英语教学以及与英语教学相关学科的基本理论,了解外语学习的过程;其次要具有一定的敏感性,在教学过程中及时、敏感地捕捉到学生各个阶段出现的困难和问题;另外还要研究学习者的个人差异,包括年龄、语言潜能、动机、认知风格、性格等因素。

6. 语言学习材料的推荐者和提供者。中国学生在学习英语的过程中需要大量的语言输入,单靠一本教材是远远不够的,还需要补充一定的语言材料。现在市场上各种各样的学习资料可谓琳琅满目。学生及其家长在选择这些材料时往往具有一定的盲目性,这就要求教师针对学生的实际情况,配合学校的教学,为学生推荐或者提供适当的学习材料。

7. 学生学习动力与学习兴趣的激发者。学生是学习的主体,这决定了英语教学必须要以学生为中心。英语学习成败的关键在于学生学习的动力是否充足,学习的兴趣是否浓厚。这就要求教师要想方设法激发学生的学习动机和学习兴趣,要在教学中充分利用学生已有的特点,例如好奇心、对成功和自尊的愿望、好动等,设计为学生所喜闻乐见的教学活动;还要注意针对学生学习过程中出现的各种问题,进行有的放矢的指导,对学生的进步进行及时的鼓励,对学生使用语言中出现的问题不过分指责,使学生保持学习的自信心。

8. 语言学习规律的学习者和研究者。对每一位英语教师来说,他本身在教学之前乃至终身就是一位英语学习者。自身的学习过程已经为教学提供了许多感性的经验,其中的经验和教训将会对自己的英语教学产生重要的影响。但是感性的经验只有上升到理论才能更加有效地指导进一步的教学活动。因此,一方面我们提倡教师要不断地学习,提高自己的语言基本功;另一方面还要结合自己的教学实践,采用科学的方法,探索与研究外语学习的基本规律。

第三章 英语教学的基本原则

中国的英语教学从 1862 年的京师同文馆开始已经有一百多年的历史,而从世界范围来看,外语教学已经至少有几百年的历史,其间出现了语法翻译教学法、直接法、视听教学法、交际教学法等各种教学方法,语言学习研究者也提出了各种各样的学习理论,例如,行为主义理论、Chomsky 的理论、认知理论、建构理论、输入输出理论等。基于各种教学方法的理论与实践以及各种语言学习的理论,我们在本章总结出几条英语教学的基本原则,这些原则体现了外语教学的共同规律。

3.1 交际性原则

语言是交际的工具,人们主要通过语言来交流思想、传递信息。Hymes(1972)指出,交际是在特定语境中说话者和听话者、作者和读者之间的意义转换(negotiation of meaning)。由此定义我们可以得出以下几点启示:(1)交际包括口语和书面语两种交际形式;(2)交际总是发生在一定的语境之中;(3)交际需要两个以上的人参与;(4)交际需要两个或者多个人之间的互动。

学习英语的首要目的就是使用英语进行交际,而英语教学的首要目标就在于培养学生的交际能力。交际能力的核心就是能够运用所学的语言知识在不同的场合下与不同的对象进行有效的得体的交际(董晓红,1994)。因此,我们在英语教学中首先要贯彻交际性的原则,使学生能用所学的英语与人交流,要在教学过程中努力做到以下几点:

1. 充分认识英语课程的性质。英语课首先是一种技能培养型的

课程,要把语言作为一种交际的工具来教、来学、来使用,而不是把教会学生一套语法规则和零碎的词语用法作为语言教学的最终目标,要使学生能用所学的语言与人交流,获取信息。在教学过程中,教、学、用三个方面构成一个有机的相辅相成的统一体,其中的核心在于使用。与学习游泳、学习踢足球类似,使用交际工具的能力是在使用的过程中培养出来的。因此,教师转变以往陈旧的教学观念,认清课程的性质,是落实交际性原则首先需要解决的问题。

2. 创设情景,开展多种形式的丰富多彩的交际活动。语言是交际的工具,而交际的发生总是处于特定的情景之中。情景包括时间、地点、参与者、交际方式(是口头的还是书面的,是面对面还是电话交谈)、谈论的题目等要素。在某一特定的情景中,讲话者所处的时间、地点以及本人的身份都制约他说话的内容、语气等。而且,同样的一句话在不同的情景之中可以用来表达不同的意义和功能。例如“Can you tell me the time?”可能是向别人询问时间的一个请求,也可能是对他人迟到的一种责备。因此,在基础英语教学中,要使教学的内容置于一种有意义的情景之中。而且,在一定的情景之下学习英语,可以使学生身临其境,提高学习英语的兴趣。因此,英语教学活动要充分考虑到交际性的特点,结合教材的内容,尽量利用各种教具,创设与学生生活密切相关的各种情景,进行真实或逼真的英语交际训练活动,这样不仅使学生学有兴趣,有成效,而且能够做到学用结合。也可以设计任务型活动(task-based activities),开放空间,激活学生的思维,培养创造性思维。这类活动,可以自始至终引导学生通过完成具体任务活动来学习语言,让学生为了特定的学习目的去进行特定的语言活动,通过完成特定的交际任务来获得和积累相应的学习经验。

3. 注意培养学生语言使用的得体性。英语教学的首要目标在于培养学生进行有效交际的能力,传统的英语教学只偏重语法结构的正确性,而根据交际性原则,学生要具备良好的交际能力,需要能够在适当的时间、适当的地点,以适当的方式,向适当的人,讲适当的话。这里的几个“适当”就是语言的得体性。这一点与上面一点密切

相关,创设情景,开展多样的交际活动,课堂游戏、讲故事、猜谜语、编对话、角色扮演、话剧表演、专题讨论或者辩论等,都有助于学生在创设的情景中充分表现自己,从而掌握地道的语言。

4. 精讲多练。英语课堂的工作不外乎讲和练两种,前者是指讲授语言知识,后者是进行语言训练。在课堂上,适当的讲授一些语言知识是必要的,可以提高学习的效果。就如同学习游泳一样,在下水之前,老师讲解一些注意事项、游泳的动作要领,可以有助于提高学生在水里训练的效果。但是,英语首先是一种技能,技能只有通过实际训练才能获得。因此,教师必须清楚,讲解的目的在于帮助学生更好地训练。教师要充分考虑少年儿童对抽象概念的理解能力差,而对具体的语言材料接受快的特点,采取多种形式的语言训练活动。在语言训练的过程中要针对学生的具体问题给以“画龙点睛”式的点拨。当学生掌握了一定量的语言事实时,要进行适当的总结与归纳,使学生的认识条理化、系统化。这不仅有利于学生语言交际能力的培养,还有助于学生养成良好的学习与思维习惯。在进行了必要的讲解之后,要给学生留出足够的训练时间。

5. 注重教学内容与教学活动的真实性,贴近学生的生活。语言与现实生活密切相关,教学活动的设计与教学内容的选择一定要考虑这一因素。在英语教学中,要把语言和学生所关心的话题结合起来,要给学生足够的、内容丰富的、题材广泛的、贴近学生生活的信息材料。这样容易使学生产生共鸣,学生才会感兴趣,也使他们感觉到学习英语的目的在于交际。另外,教学内容的真实性还要求教材的语言和教师的语言是真实的(authentic);就是说教材的语言和教师的语言应该是英语本族语人在交际过程中所使用的语言,而不是专为教学而人为编写出来的(Johnson and Johnson, 1999:24)。

3.2 兴趣性原则

我国古代教育家孔子把学习分为三个不同的层次:知学、好学和乐学,认为“知之者不如好知者,好知者不如乐知者”。兴趣是最好的

老师,是推动少年儿童学习英语的最强有力的动力。“学习兴趣是学生积极探求事物并带有感情色彩的认识倾向。它推动学生去认识事物,获取知识,探求真理,从中体验学习的情趣。所以学习兴趣是在学习活动中产生的,并成为学习动机中最现实、最活跃的因素。它可以使学生在学习活动中变得积极主动,从而获得更好的学习效果”(周娟芬,1999)。对于少年儿童来说,英语学习成功与否,在很大程度上取决于他们对英语学习的兴趣。英语教学应采取一切可用的方法,激发学生对英语学习的强烈愿望,使他们喜欢学、乐于学。

周娟芬(1999)指出,学习兴趣有定向功能、动力功能、支持功能和偏倾功能。(1)定向功能。学习兴趣作为影响学习过程的一种非智力因素,其作用是最为明显,也是最为持久的,它往往决定着学生的进取方向,为学生一生的事业奠定基础。在古今中外,对许多颇具成就的人物来说,对自己所从事的事业所具有的浓厚兴趣是他们成功的最重要因素之一。茅盾早年违背了父亲要其从商,不得从文的遗训,喜爱文学,从而成为了一位伟大的文学家。因此,对学生的兴趣应采取因势利导的方法,而不能消极干涉。(2)动力功能。学习兴趣与人的情感活动密切相关,可以直接转化为学习的动力。当学生对英语学习具有浓厚的兴趣时,学习就不再是一种负担,而是一种乐趣。(3)支持功能。英语学习是一个漫长而又复杂的学习过程,伴随着许多的困难与挫折,学习兴趣在克服困难、战胜挫折、保持旺盛的精力方面起着支持的作用。(4)偏倾功能。人们往往从自己的兴趣出发去审视事物。表现在英语学习上就是每个学生的兴趣不同,他学习的侧重点也就有所不同。有的学生对记忆单词特别感兴趣,有的学生特别喜欢阅读英语文章,还有一些学生特别喜欢用英语写点东西。对于这些侧重点的差异,老师需要因势利导,在学生原有侧重点的基础上,引导到全面正确的轨道上来。

因此,《英语国家课程标准》把“激发和培养学生学习英语的兴趣”作为基础教育阶段英语课程的首要任务之一。总的来说,少年儿童出于对新鲜事物和对异国语言与文化的好奇,具有天然的对于英

语学习的兴趣。但是,在以往的英语教学中,由于教学方法的不适当以及考试体系的不科学,没有很好地维持学生这种兴趣,更谈不上进一步的激发与培养了。少年儿童对英语学习的兴趣来自于学习英语的目的、学习活动本身以及由此而带来的自信心和成就感。为了激发和培养学生学习英语的兴趣,我们应该做到以下几点:

1. 充分了解学生的生理与心理特点,尊重学生的主体性。学生是学习的主体,是整个学习过程的核心承载者。基础英语教学要从儿童的心理和生理特点出发,改变传统的学习方式,让学生通过体验和实践进行学习。传统的语言学习方式强调学生在初级阶段要学好音标,学好语法,记忆一定量的词汇。这一方式的教学导致了课堂教学的教师中心化,学生处于被动的状态。而事实上,教育应该是一种主动的过程,必须通过学习主体的积极体验、参与、实践,以及主动地尝试与创造,获得认知和语言能力的发展。特别是少年儿童具有模仿力强、求知欲强、记忆力好、心理负担轻、表现欲和创造精神强等特点。这正是他们学习英语的优势。教师要充分地利用这一点,坚持愉悦式的教学方式,让孩子们在唱歌、跳舞、游戏等活动中去感知体验英语。然而,他们的理解能力相对较弱,注意力不易集中,不喜欢单调的重复和机械的训练等。如果我们只要孩子学习和理解语言的知识,背语音和语法的规则,那就恰恰忽视了他们学习语言的优势。不少学生因为学不会音标或不喜欢语法或记不住单词而掉队,进而放弃英语学习。因此,英语课程必须从学生的心理和生理特点出发,遵循语言学习规律,从改变学生的学习方式入手,通过听做、说唱、玩演、读写和视听等多种活动方式,达到培养兴趣、形成语感和提高交流能力的目的,尤其是在学习的初级阶段更要如此。

2. 防止过于强调死记硬背、机械操练的教学倾向。英语学习需要一定的死记硬背和机械操练的活动。但是一定要注意此类活动不宜太多太滥,尤其是在小学英语教学中。过多的机械性操练很容易导致课堂教学的死板与乏味,容易使学生失去或者降低学习英语的兴趣。为此,“应该重视科学的设计教学过程,努力创设知识内容、技

能实践和学习策略的需要都很逼真的情景,以营造启动学生思维的教学环境(如呈现问题和解决问题的环境),帮助学生通过各种渠道获取知识,加速知识的内化过程,使他们能够在听、说、读、写等语言交际实践中灵活运用语言知识,变语言知识为英语交际的工具”(陈琳,王蔷,程晓棠,2002:63)。这样,学生在获得交际能力的同时,综合素质也会得到相应的提高,学生的学习兴趣才会得到巩固与加强。

3. 挖掘教材,激情引趣。教材是英语教学的核心,教师要想最大限度的调动学生的积极性,就要在备课中认真的研究教材,挖掘教材中的兴趣点,使每节课都有新鲜感,都有让学生感兴趣的内容和活动。

4. 善于发现学生的进步,多鼓励表扬,培养学生的自信心和成就感。对于少年儿童来说,学习兴趣的保持在很大程度上取决于学习的效果,取决于他们能否获得成就感。因此,教师要通过多种激励的方式,如奖品激励、任务激励、荣誉激励、信任激励和情感激励等,激发学生积极参与、大胆实践、体验成功的喜悦。有了成就感,就有了自信心。

5. 注意发现和收集学生感兴趣的问题,把这些问题作为设计教学活动的素材。例如,在教数字时,有一个教师请学生收集自己家里所有的数字,学生除了收集家里的电话号码、邮编、自行车牌照、汽车牌照等之外,还收集了全家人穿的鞋子的尺码、衣服的尺码、父母的身高、家里的藏书数目、自己的零用钱等等。有的为了与众不同,甚至调查了自己家一个月吃了多少鸡蛋,爸爸一个月抽了多少支香烟等。这样,一节枯燥的数字课上得热闹非凡,笑声不断。还有的老师为了讲授英文字母,自己编排了英语字母体操。

6. 增强教师与学生之间的交流。一个班级的学生来自于不同的家庭与环境,教师要平等地对待每一个学生,对学生充满爱心,通过各种形式与学生进行交流,真心地与学生交朋友,用自己对工作、对学生的热爱去影响学生,而且教师要活泼,富有幽默感,赢得学生的尊重与喜欢。实践表明,一个学生对某一门课程的喜欢与否,往往取决于他对于该授课老师的态度。另外,教师还要寓思想教育于教学

之中,结合英语教学培养学生的道德情感和对英语学习的热情,创造和谐、宽松的课堂气氛,注意保护学生的自尊心。教学是师生互动的过程,课堂上的知识传授和技能培养总是伴随着学生的情绪进行的。好的情绪转到学习中就会变为一种兴趣和动力。教师在严格要求学生的同时,还要给学生创造一种和谐的学习氛围,通过一个眼神、一个手势、一个微笑或一句赞许的话去影响学生。

7. 改变传统的英语测试方式。应试教育是学习兴趣的最大杀手。基础英语课程的评价应以形成性评价为主,采用学生平时教学活动中常见的方式进行,重视学生的态度、参与的积极性、努力的程度、交流的能力以及合作的精神等。通过观察学生的活动(讲故事、说歌谣、唱歌曲、表演对话或短剧等),与学生交流,学生的自评、互评等生动活泼的方式进行。除形成性评价外,小学高年级期末或学年考试可采用口、笔试相结合的方式。口试主要考查学生实际的语言应用能力;笔试主要考查学生听和读的技能以及初步的写作能力。评价可采用等级制或达标方法记成绩,不对学生按成绩排队或以此作为各种评比或选拔的依据。

8. 不要过分强调跳跳唱唱的作用。这一点主要是针对小学英语目前的现状而言的。小学英语教学要充分考虑儿童的心理特点,培养学生学习英语的兴趣,使学生能够在轻松活泼的气氛中学到英语。因此,小学英语教师创造了丰富多彩、形式多样的教学活动,例如唱英语歌曲、学英语儿歌、跳舞等,这些都起到了很好的教学效果。但是在采取这些教学活动的同时我们也应该注意以下两点:(1)英语教学的目的在于提高学生综合运用英语的能力,跳跳唱唱只是手段,而不是目的。不能在英语教学中为了唱歌而学唱歌,为了表演而学表演。我们已经注意到,在一些小学英语教学中,一些教师过分的强调了跳跳唱唱的作用,把唱歌跳舞当成了主要的英语教学活动,学生在课堂上学的是英语歌曲,课后的作业也是歌曲。这样不符合儿童的心理特点,也不符合英语学习的规律。因为儿童的个性千差万别,有的儿童喜欢唱歌,有的儿童则不喜欢;有的儿童善于唱歌表演,有的

儿童则不擅长,但是,不喜欢唱歌,不善于唱歌或表演,并不等于这个儿童不能学习外语。因此,一名好的英语教师应该从学生的实际情况和提高学生综合运用英语能力的目标出发,而不是千篇一律地照搬照抄。英语教学应该注意实效,不要过多地搞一些形式化的东西。令人遗憾的是,我们现在的小学英语教学中还存在着许多形式化的东西,在某些教育主管领导、教师,甚至一些专家的心目中,小学英语教学似乎就是给别人看的,只要在听课时,看到学生能够用英语表演一些简单的节目,看起来赏心悦目,就大为满足,至于教师学生为这场表演花费了多少准备的时间、真正参与的学生有多少、节目中所体现出的语言成分占多大的比例,则统统不去管它。检验英语教学效果的最终指标还是看学生的英语语言能力,而不是看学生会唱多少英语歌曲,会不会用英语表演节目。(2)英语学习是一个漫长的过程,其中需要学习者付出艰辛的努力。《英语课程标准(实验稿)》指出:“英语课程的学习,既是学生通过英语学习和实践活动,逐步掌握英语知识和技能,提高语言实际运用能力的过程;又是他们磨砺意志、陶冶情操、拓展视野、丰富生活经历、开发思维能力、发展个性和提高人文素养的过程。”因此,在小学英语教学中,在确保教学生动有趣的同时,还应注意对学生正确的学习态度以及学习毅力的培养,要把生动有趣的教学活动与一些机械的记忆以及听、说、读、写训练有机地结合起来。我们既要防止不顾儿童的心理特点,机械地套用成人的英语教学方法,只注重教师的讲解,而不注意学生的积极参与,使学生失去学习英语的兴趣;又要防止过分强调学生兴趣的培养,不注意对学生进行学习意志与毅力的锻炼与培养,使英语教学流于形式,从而导致“英语课堂热热闹闹,学生英语水平提高了了”的状况。在英语学习的初期,跳跳唱唱的教学活动可以起到一定的作用,但是随着学习的进展和学生英语水平的提高,跳跳唱唱所能体现的教学内容的局限性就会逐渐地暴露出来,过分强调跳跳唱唱的作用很容易导致有意识地降低教学的难度,延缓学生英语水平提高的进程(崔刚,2004)。

3.3 灵活性原则

灵活是兴趣之源,灵活性原则是兴趣性原则的有利保障。少年儿童正处在心理与生理发育成长阶段,具有活泼好动、易于接受新鲜事物的特点,他们对于死板机械的内容很容易失去兴趣。而语言是生活的一个必要的组成部分,是一个充满活力、不断发展的开放性系统。语言本身的性质以及学生的自身特点要求我们在英语教学中要遵循灵活性的原则,要在教学方法、语言学习和语言使用方面做到灵活多样,富有情趣。

1. 教学方法的灵活性。在英语教学史上曾经出现了许多种不同的教学方法和流派,例如语法翻译教学法、视听教学法、交际教学法等等,每种方法都有其自身的优势与不足,教师应该兼收并蓄、集各家所长,切忌拘泥于某一种所谓流行的教学方法,“为法所敷”、“照本宣科”。英语教学包括语言知识和语言技能两个方面,语言知识包括语音、词汇、语法等内容,不同的语音、不同的词汇、不同的语法项目都具有不同的特点。语言技能包括听、说、读、写等四个方面,其中又包括许多微技能。而学习者的个体差异也是千差万别的。因此,在英语教学过程中要综合学生、教学内容以及教师自身的特点,创造性地开展多种多样的教学活动,充分体现教学方法的多样性和创新性,使英语课堂新鲜有趣,从而激发学生学习英语的热情,培养学习的兴趣,挖掘学生的潜能。教学的内容也要体现多样性的原则,不光要教英语,还要教学习方法,结合英语教学教如何做人。

2. 学习的灵活性。教学方法和教学内容的灵活性可以有效地带动英语学习的灵活性。要努力改变以往单纯地死记硬背的机械性学习方法,帮助学生探索合乎英语语言学习规律和符合少年儿童生理、心理特点的自主性学习模式,使学生能够自我导向、自我激励、自我监控,使眼、耳、鼻、舌、身、意全员参与,交替互动;静态、动态结合,基本功操练与自由练习结合;单项和综合练习结合。通过大量的实践,使学生具有良好的语音、语调、书写和拼读的基础,并能用英语表情

达意,开展简单的交流活动,开发听、说、读、写综合运用语言的能力。

3. 语言使用的灵活性。英语学习的关键在于使用,教师要通过自身灵活的使用英语来带动影响学生使用英语。教师应尽可能多地用英语组织教学、用英语讲解、用英语提问、用英语布置作业等等,使学生感到他们所学的英语是活的语言。英语教学的过程不应只是学生听讲和作笔记的过程,而应是学生积极参与,运用英语来实现目标、达成愿望、体验成功、感受快乐的有意义交际活动过程。教师要充分利用教科书中的课文创设栩栩如生的情景,如打电话、购物、生日聚会、野餐、旅游、问路、看病等,为学生提供使用英语进行交流的机会。每当孩子们进入角色,成功地做成一件事,他们会情不自禁地喜形于色,从而兴趣倍增,信心加强,动机和情意受到了很大的激励。另外,教师还可以通过灵活性的作业使学生灵活地使用英语,作业的布置应侧重实践能力,如可以让学生用磁带录制口头作业,让学生轮流进行值日报告,陈述和评议时事、新闻等。

3.4 宽严结合的原则

所谓的宽与严是指如何对待学生在学习过程中所出现的语言错误,也就是如何处理准确和流利之间的关系。外语学习是一个漫长的内化过程,学生从开始只懂母语,一直到最后掌握一种新的语言系统,需要经过许多不同的阶段(例如初级、中级、高级等,还有的分的更细一些,如 beginner, pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate等),从中介语(inetrlanguage)的观点(Johnson and Johnson, 1999: 174)来看,在各个阶段,学生所使用的语言是一种过渡性语言;它既不是母语的翻译,也不是将来要学好的目标语。这种过渡语免不了会有很多的错误。传统的分类方法将错误分为语法、词汇和语言错误。语法错误又被进一步分为冠词、时态、语态错误等。这种分类方法,主要基于语言形式,而忽视了语言的交际使用。Corder(1973)根据中介语的发展特征,把错误分为三种类型。第一类是语言系统形成之前的错误,即前系统错误(presystematic errors)。学习者犯这类错

误,是因为他正在学习和理解一种新的语言,尚处于探索阶段,对语言规则感到模糊。第二类错误是系统错误(systematic errors)。在外语学习过程中,学习者知道某个规则的存在,并对此规则作出了一种假设,这个假设是错的。假设不正确使学习者有规律的运用一个错误的语言规则。第三类是系统形成之后的错误(postsystematic errors)。学习者已经掌握了某一个正确的语言规则,并且能够正确的使用它,犯此类错误是因为学习者暂时忘记了这个规则。

对于各种错误的分析,是第二语言习得研究的重要课题,因为通过对于这些错误的分析,可以发现学生的学习策略,其实这些策略也正是学生产生这些错误的原因。第一个原因就是迁移。关于这一点我们在上一章已经进行了介绍在此不作重复。需要说明的是,许多人都想当然地认为迁移是外语学习者产生错误的主要原因,但是许多研究表明,由母语干扰所造成的错误在所有错误中所占的比例并不高(桂诗春,1988a)。例如,Richards(1974)曾对说日语、汉语、缅甸语、法语、捷克语、波兰语、他加禄语、毛利语等的学习者的英语错误进行分析,认为他们的错误是一致的,与他们母语的关系不大。第二个原因是过度概括(over generalization)。学习者根据他所学的语言结构作出概括,然后去创造出一些错误的结构,出现像 goed, broke这样的过度概括错误。下面是英语学习者使用的两个过度概括的错句(王初明,1990:80):

1. We are not knowing the rules.
2. We saw two mouses.

在第一句中,动词 know 一般不能用于进行时态,进行时态的使用规则被过度概括了。在第二句中,名词 mouse 既可作单数也可作复数形式,名词复数加-s 的规则被过度概括了。第三个原因是忽略规则的限制(ignorance of rule restrictions)。这也是一种过度概括,学习者往往背下一些规则,却忽略了这些规则的限制,从而产生错误。例如,学习者学了“He showed me the book.”照此类推而造出“He explained me the book.”这样的错误句子。第四个原因是应用规则不全

(incomplete application of rules)。某些句子结构的产生有时需要应用多个规则或者在不同程度上应用规则,而学习者却往往不能全面了解和应用规则。例如,学习者学会了构成特殊疑问句的规则,弄出像“Who is he?”这样的特殊疑问句,但是,等到他在学带宾语从句的复合句时,往往不能够改变原来特殊疑问句的语序,从而弄出“I don't know who is he.”这样的错误句子。第五个原因在于形成错误的概念(false concepts hypothesized)。学习者往往会对所学的语言的特点形成一些错误的理解。例如,有人可能会把do和make看作是同义词,就会说“I want to do (应该是make) some recordings.”这样的错误句子。

对待错误,有两种极端的做法是不可取的。一是把语言错误看得非常严重,“有错必纠”。这些人的理由是小学生正处在英语学习的初期,一定要学到正确的东西;如果对学生的语言错误听之任之,一旦养成习惯就很难改过来了。结果在学生讲英语时,教师往往会抓住学生的错误不放。要么给学生纠正,有时甚至会进行一定的解释。这样很容易挫伤少年儿童学习英语的积极性,他们十分害怕犯错误,久而久之就不敢开口讲话了。另一种极端的看法是对学生的语言错误视而不见。这些人的理由是熟能生巧,只要多说就能慢慢自我克服这些错误。这类教师强调的是学生语言的流利程度。结果学生毫不注意语言的准确性,英语水平停留在洋泾浜的水平上。

语言错误是学习英语过程中的必经阶段。出错—无意识错误—出错—意识错误—出错—自我纠正错误,是对于每一个英语学习者来说的必经之路,没有这个过程就不可能达到流利的程度。因此,要鼓励学生不怕出错,而且要耐心地倾听学生“支离破碎”的英语,并给与理解。另外,学习英语重在交流,交流重在意义的理解和信息的正确。对于学生语言中不影响理解的语法错误可以采取忽略的办法,但是这不等于说对学生的语言错误可以听之任之。一方面教师要坚持用正确的语言熏陶学生;另一方面,当学生的语言错误影响到信息的传递时,要在鼓励的前提下进行必要的纠正,从而保证以后学生英语的准确性。也就是说,在英语教学中,教师应该采取宽严结合的方

法;当以交流为目的时,对学生的语言错误采取宽容的态度;当以语法学习为目的时,则采取严格的态度。这样宽严结合,既保证学生具有扎实的语言基础,又有利于鼓励学生大胆使用英语。对于少年儿童,要特别注意重在仿用,重在意义,重在交流,重在鼓励。

宽严结合的原则实际上就是要正确处理准确和流利之间的关系。“没有准确,流利就失去基础”这句话是对的,但是这种说法只是强调了准确的重要性,正确的态度应该是“既要强调准确性,又要重视流利程度”。我们可以区分两种情况:对于初学者,不要过分纠正其语言中的错误,而要更多地鼓励他们使用英语进行交际;对于中等以上的学习者,可以适当地纠正其语言中的偏差,但是要以不打击他们的学习积极性为前提。换句话说,越到高年级,越要强调准确性。此外,不同的场合应有不同的要求。在与朋友聊天或在课堂上扮演某个角色时,应以流利性为主要要求,不必太苛求准确性。在写作文或在课堂上演讲时,则应该强调准确性。

3.5 输入输出原则

所谓输入是指学生通过听和读接触英语语言材料,所谓输出是指学生通过说和写来进行表达。心理语言学研究表明,输出建立在输入的基础之上;在此意义上,输入是第一性的,输出是第二性的。首先,在人们学习英语的过程中,能理解的总是比能表达的要多。换言之,人们所能听懂的,永远比能说的要多;而所能读懂的,又比所能写的多。我们能欣赏小说、散文和诗歌等优秀的文学作品,但我们自己并不一定能写的出来。另一方面,语言输入的量越大,语言输出的能力就越强。也就是说,我们听的东西越多,我们读的东西越多,我们的表达能力也会越强。中国古人所说的“读书破万卷,下笔如有神”正是这个道理。一个中国的儿童到英语国家很快就学会了英语,其主要原因也就在于他们有大量接触语言的机会。因此,在基础英语教学中首先要强调输入的重要性,只有这样,才能提高学生接受、理解和处理信息的能力,锻炼英语的思维、联想、想象、判断和推测能

力,增强语言的分析和加工能力,进而丰富英语词语的存储,强化语言知识,形成很强的英语语感,促进语言的表达能力。

输入输出原则的主要理论依据就是 Krashen 所提出的语言学习的监控假说,我们在语言学习理论一章已经对此进行了介绍。在此我们再重点谈一下关于语言输入的特点和输入的分类。Krashen (1985a,b)认为有效的语言输入应具备以下三个方面的特点。第一个特点是可理解性。他认为,如果学生不能理解所输入的语言,那么这些输入无异于噪声,是不能被接受的。第二个特点是趣味性或恰当性。所输入的语言材料还要使学习者感兴趣。“要使学生对语言输入感兴趣,最好使他们意识不到自己是在学外语,把其注意力放在意义上。”第三个特点是足够的输入量。目前的外语教学严重地低估了语言的输入量的重要性。要习得一个新句型单靠几个练习甚至几段语言材料是远远不够的,还需要数小时的泛读以及许多的讨论才能完成。

根据输入的特点,我们还可以根据 Krashen 的理论把输入分为五种形式:(1)可理解输入与不可理解输入。Krashen(1982)指出,人们习得语言的方式只有一种,即接受可理解的输入。可理解的输入是指学习者听到或读到的可以理解的语言材料,这些材料的难度应该略高于学习者目前的语言水平,用公式 $i + 1$ 表示, i 表示语言学习者目前的语言水平, 1 表示略高于目前的语言水平。不可理解输入指学习者即使在现有语言水平和相关语境的帮助下也无法理解的语言材料,这类材料对于学习者的帮助不大。“不可理解输入太高深,不会有助于语言习得,只是语言习得中的干扰”(Krashen, 1985a: 12)。(2)粗调输入(roughly tuned input)和精调输入(finely tuned input)。粗调输入是指没有经过任何语言调整的语言输入,而精调输入是经过调整后的语言输入。Krashen 认为没有必要为学生精心准备精调输入,应该为学生提供粗调输入,也就是原始的语言材料。这与我们所主张的真实性原则是一致的。但是,笔者认为,我们在这一方面也不能极端化。在英语学习的初期,给学生提供精调输入是必要的,应该

随着学生水平的不断提高,逐步增加粗调输入的量。(3)自然输入和非自然输入。王大伟(1997)在对 Krashen 的输入假说进行分析的基础上,提出了全输入模式,认为语言输入既包括自然输入也包括非自然输入,非自然输入也有助于提高学生的语言能力。自然输入主要指听和读,非自然输入指背单词、词组、句型等。自然输入与 Krashen 所说的输入概念是基本一致的,而非自然的输入也有助于学生语言综合运用能力的提高。(4)外部输入和内部输入。语言习得与语言环境具有密切的联系,从语言习得的环境来看,能导致外语习得的语言输入主要有内部和外部两个来源。外部输入指的是教学与社会环境向学习者提供的语言输入,包括教师对学生、学生之间以及社会环境对学生所产生的语言影响。内部输入指学习者自身产生的寻求语言交流的活动,如学生在自我练习中自言自语,或者与自己想象中的对象进行交流等。学习者在这种活动过程中,也会产生语言的输入。(5)反馈输入与非反馈输入。反馈输入是指对学习者的有关语言学习的假设进行肯定或修正的输入(张雪梅,戴炜栋,2001)。在教学环境中,反馈输入通常指教师或学生(尤其是教师)为了改进或提高学生的学习而对某一学习任务的完成发回的信息,如课堂上教师对学生的回答所给予的“对”或“错”的反馈。反馈输入有利于学习者发现语言的规律,从而对所学的语言进行推论以及推论的修正,进而加速语言习得的进程及正确语言知识的获得。非反馈输入指学习者获得的除反馈输入之外的语言输入。

基于上述讨论,教师在教学过程中应该注意以下几点:

1. 尽可能多地让学生接触英语。要通过视、听和读等手段,多给学生可理解的语言输入,如声像材料的示范和贴近学生日常生活和学习、适合学生的英语水平、具有时代特色的读物等。另外,学生学习的内容不要局限在课本之内,正如桂诗春教授(1988a:148)所言,“抱着一本教材(即使是最好的教材),死啃几篇‘豆腐块’似的文章,是无论如何都学不好外语的。教师应该打破课内外的界限,帮助学

生扩大语言接触面。”

2. 输入内容和输入形式的多样化。学生接触的英语既要有声的、又要有图像的,还要有文字的,而且语言的题材和体裁以及内容要广泛,来源多样化。比如,在日常生活中,尤其是在大中城市中,每天都会接触到许多英语,比如,文具、衣服、道路标志、电器等上面,就有许多英语。如果我们能利用这些,学生们就可能轻轻松松地学到许多英语。另外,我们还要注意根据上述语言输入的分类,尽可能地为学生提供多种形式的输入。

3. 提高接触语言的频度。学习语言,接触语言的频度比长度更重要。这就是为什么《英语国家课程标准》在教学建议部分指出“英语课程从三年级起开设,为保证教学质量和教学效果,三至六年级英语课程应遵循长短课时结合、高频率的原则,每周不少于四次教学活动。三、四年级以短课时为主;五、六年级长短课时结合,长课时不低于两课时。”

4. 首先强调学生的理解能力。只要学生能理解的,就可以让他们听,让他们读。而且,还可以只要求学生理解,而不必立刻要求他们用说和写的方式来表达。只要学生理解了听到和读到的东西,即使暂时不说,也是掌握语言的过程。从教学目标而言,对语言技能应该有全面的要求,但是从教学的方法来看,应该先输入,后输出。

5. 为学生提供的语言材料要符合学生的实际情况,要符合可理解性和趣味性、与恰当性的要求。

当然,仅仅依靠语言的输入是不可能掌握英语、形成综合运用英语的能力的,还需要通过口头和笔头的表达来检验和促进语言的输入。在增加可理解的语言输入的同时,在理解的基础上不断进行有效的输出实践活动。这些输出实践活动在基础英语教学中包括一定的模仿练习。五六十年代,对外语教学影响最大的是行为主义的观点。该观点认为人们掌握语言主要靠模仿,语言的掌握就是一个习惯形成的过程,这种观点一直到现在都影响着外语教学的方法,比如有些教师在课堂上只组织学生进行大量的机械性语言练习,或者只

是要求学生反复背诵句型结构。学习语言的确需要模仿,问题的关键在于如何模仿和模仿什么。如果只是机械地模仿,只注意语言的形式,那并不能保证学习者能在生活中真正的使用语言。比如只是要求学生注意语音、语调的准确,只要求死记硬背句型结构,而没有使学生真正了解这些句型结构所表达的含义,学生并不能在课外使用。模仿最好是模拟生活中的真实情景,注意语言结构所表达的内容,这种模仿才是有效的。换句话说,语言的活动最好和做某些事情联系起来,让学生身临其境去使用所要模仿的语言。尤其是在结对练习、小组练习的时候,让他们根据实际情况使用所学习的语言,学生才能把声音和语言的意义结合起来。比如在学习颜色的时候,如果让孩子们一边听颜色的词,一边让他们把书上的一幅图画按老师说的颜色画出来,他们对于颜色的记忆就比单纯口头说要好。另外,如果我们在学习食品时,让孩子在小组中说出他们喜欢吃的食物,并且让其他同学把大家说的记录下来,他们就会注意其他同学所表达的内容,这时他们记忆的最好。所以外语教学的研究人员还提出,不仅要有“可理解的输入”,还要有“可理解的输出(comprehensible output)”。

3.6 循序渐进的原则

所谓循序渐进包括以下三个含义:一是在学生学习的语言材料方面首先以口语开始,逐渐过渡到书面语;二是在听、说、读、写等语言技能的培养上,首先侧重听和说的能力的培养,逐渐过渡到读和写的技能的培养;三是语言知识、语言技能以及使用语言的能力都不能一次完成,而必须要循环往复,逐步深化。

英语包括口语和书面语两种形式,其中口语是第一性的,书面语是第二性的。首先,从语言发展的历史来看,先有口语后有书面语。人类在几十万年前从学会劳动的时候起,就开始说话,但是文字的出现却要晚得多。汉语作为世界上历史最悠久的语言之一,也只是在三千年以前才开始有文字记载。现在使用的语言有三千种以上,其

中百分之七十的语言没有文字。其次,从儿童习得语言的情况来看,儿童首先学会使用口语。而且,在日常的交际中,人们主要是以口语的形式进行交际。《英语课程标准》规定学生在小学六年级毕业时的总体要求为“对英语学习有持续的兴趣和爱好。能用简单的英语互致问候、交换有关个人、家庭和朋友的简单信息。能根据所学内容表演小对话或歌谣。能在图片的帮助下听懂、读懂并讲述简单的故事。能根据图片或提示写简单的句子。在学习中乐于参与、积极合作、主动请教。乐于了解异国文化、习俗。”由此不难看出,基础英语学习的重点在于口语。因此,作为英语学习的初始阶段,基础英语教学应以口语为主,着眼于日常生活的口头交际,并根据口语的特点选择教学内容。

口语和书面语的差别决定了英语学习要从听说(口语)开始,逐渐过渡到读写(书面语)。口语与日常生活的结合比较紧密,口语里出现的词汇比较常用,句子结构简单,比书面语更容易学习。通过口语的学习学生可以尽快地获得日常生活所需的交际技能,有利于学用结合,使教学生动活泼。另外,听说教学能使学生掌握正确的语音,学到基本的词汇和基本的句子结构,从而为读写能力的培养奠定基础。英语教学从听开始,也符合中国英语教学的实际情况。在中国,英语是作为外语来学习的一门课程,对于绝大多数学生来说,他们都缺少英语的语言环境。听,是他们获取英语知识和纯正优美的语音语调的惟一途径。也只有具备了一定的听力,才能听清、听懂别人说的英语,才能使学生有信心去说,与别人用英语进行交际,才能保证英语课堂教学的顺利进行。因此,在整个小学英语教学阶段,教师每节课都要尽可能地为创造良好的语言环境,让学生在充足的“听”的语言量中学习英语。在培养听的能力的基础上,并结合听的内容,循序渐进地培养学生的口语表达能力。在教学过程中,教师应该努力营造比较真实的语言环境,让学生在一定的情境中学会表达思想,学会使用已经学过的单词和句子。同时让学生有更多的时间在师生之间和同学之间进行语言交流,不断巩固、不断更正、灵活

运用所学的英语知识。听、说、读、写是英语的四项基本技能,是必须要得到全面发展的;但是在英语学习的初级阶段,特别是在学习英语的起始阶段,教师从“听、说”入手,注重培养良好的听的习惯,创设丰富多彩、形式活泼的说的语境。这对提高学生的素质,对提高学生学习英语的兴趣,改革课堂教学模式,改进教学方法都有着极大的作用。

英语学习的过程是一个螺旋式发展的过程。一个语言项目的掌握不可能一次完成,需要进行多次的循环。但这种循环不是单纯的重复,每一次重复都在前一次学习的基础上在深度和难度上有所提高。例如,关于名词的单复数问题,在开始阶段只是要求学生知道在英语中名词有单复数形式。然后随着学习的逐渐深入,使学生了解规则复数变化的规律,最后再掌握不规则的名词复数形式。在具体的教学中,循环往复还意味着以旧带新,从已知到未知。教师应该注意从学生已有的语言知识和已经熟悉的语言技能出发,讲授新的知识,培养新的技能。教学的各个部分以及前后课堂之间应该紧密联系,使得前面所教的内容为后面的内容奠定基础,而后面所教的内容也必须复习前面的内容。这是一种类似于滚雪球的方法。比如,我们可以利用学过的单词来教新的句型,也可以用已经学过的句型来教新的单词。再比如,在为学生选择阅读材料时,如果材料中新的表达方法很多,新的单词就不要太多;如果新的单词多,新的表达方法就不要太多。

3.7 可持续发展的原则

基础英语教学处于英语学习的初级阶段,在完成本阶段的学习之后,学生还要在大学继续进行英语学习。因此,教师要具有很强的可持续发展意识,为学生进入更高阶段的学习奠定良好的基础。要贯彻可持续发展的原则,最主要的就是要培养学生积极向上的情感态度和正确的学习策略。而《英语课程标准》也明确把情感态度和学习策略作为英语教学的重要内容。

《英语课程标准》指出,“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学习过程中逐渐形成的祖国意识和国际视野”，并且要求在小学毕业时能够“有兴趣听英语、说英语、背歌谣、唱歌曲、讲故事、做游戏等”；还要“乐于模仿，敢于开口，积极参与，主动请教”。在初中毕业时要求做到以下十个方面：“1. 有明确的英语学习目的，能认识到学习英语的目的在于交流；2. 有学习英语的愿望和兴趣，乐于参与各种英语实践活动；3. 有学好英语的信心，敢于用英语进行表达；4. 能在小组活动中积极与他人合作，相互帮助，共同完成学习任务；5. 能体会英语学习中的乐趣，乐于接触英语歌曲、读物等；6. 能在英语交流中注意并理解他人的情感；7. 遇到问题时，能主动向老师或同学请教，取得帮助；8. 在生活中接触英语时，乐于探究其含义并尝试模仿；9. 对祖国文化能有更深刻的了解；10. 乐于接触并了解异国文化。”而在高中毕业时要求做到：“1. 保持学习英语的愿望和兴趣，主动参与有助于提高英语能力的活动；2. 有正确的英语学习动机，明确英语学习的目的是为了沟通与表达；3. 在英语学习中有较强的自信心，敢于用英语进行交流与表达；4. 能够克服英语学习中所遇到的困难，愿意主动向他人求教；5. 在英语交流中能理解并尊重他人的情感；6. 在学习中有较强的合作精神，愿意与他人分享各种学习资源；7. 能在交流中用英语介绍祖国文化；8. 能了解并尊重异国文化，体现国际合作精神。”由此可见，在情感态度的培养方面，基础英语教学的主要目标是培养学生对英语和英语学习的积极态度以及逐步增强的兴趣。具体而言，就是要注重培养学生敢于开口、积极参与的学习态度。在此阶段，关键是让学生体会学习英语的乐趣，使英语学习成为学生心智发展的一部分，不宜过多地强调英语的实际作用，特别是不要过于强调英语的工具性。除此之外，还需要培养学生的自信心和克服困难的意志。英语与汉语具有很大的差别，对于大多数少年儿童来说，英语是一种全新的语言，在学习的过程中肯定会遇到各种各样的困难，要克服这些困难，需要他们具有自信心和克服困难的意志。

另外还有一些消极的情感态度，如焦虑、抑制、过于内向、害羞、

胆怯、缺乏学习动力等等,这些都是教师在外语教学中应该帮助学生克服的情感因素。

陈琳、王蔷,程晓棠等(2002)对于如何在英语教学中培养和发展积极的情感态度提出的以下几条建议是非常有用的:

1. 建立良好的师生关系。有些情感因素具有外在的表现,也有许多情感因素是内在的,需要经过仔细的观察才能发现。为了了解学生的情感态度,帮助他们培养积极的情感,克服消极的情感,教师必须与学生建立良好的人际关系,只有这样才能真正地了解学生。

2. 建立情感态度的沟通和交流渠道。教师在教学过程中要注意使一个班级建立融洽、民主、团结、相互尊重的氛围。有些情感态度可以集体讨论,有些问题则需要师生之间进行有针对性地单独探讨。在沟通和探讨情感问题时,教师一定要注意尊重学生,不能伤害学生的自尊心。

3. 结合外语学习内容讨论有关情感态度的问题。教师要注意把积极情感态度的培养融入日常的教学过程之中,针对学生学习过程中出现的具体问题进行具有针对性的引导,帮助学生克服情感态度方面的困难。

学习策略指学生为了有效地学习和发展而采取的各种行动和步骤。英语学习的策略包括认知策略、调控策略、交际策略和资源策略等。影响一个学生的学习成绩有多种因素,诸如学生的健康状况、学习动机、学习策略、学习基础、教师的业务水平、家长的教育水平、学习的环境条件、社会和集体的影响等。这些因素中,学习策略是重要的因素之一。学生在学习过程中,采用了科学的学习策略,就可以避免不必要的时间和劳动的浪费,使学习取得最佳效果,反之就会事半功半。因此,教师应在教学中,帮助学生形成适合自己的学习策略。认知策略是指学生为了完成具体学习任务而采取的步骤和方法;调控策略是指学生对学习进行计划、实施、反思、评价和调整的策略;交际策略是学生为了争取更多的交际机会、维持交际以及提高交际效果而采取的各种策略;资源策略是学生合理并有效利用多种媒体进

行学习和运用英语的策略。

学习策略是灵活多样的,策略的使用因人、因时、因事而异。在英语教学中,教师要有意识地帮助学生形成适合自己的学习策略,并具有不断调整自己学习策略的能力。在英语课程实施中,帮助学生有效地使用学习策略,不仅有利于他们把握学习的方向、采用科学的途径、提高学习效率,而且还有助于他们形成自主学习的能力,为终身学习奠定基础。

第四章 英语语音教学

语言的综合运用能力包括语言知识和语言技能两个部分,而英语教学的任务也就相应地落在语言知识的传授和语言技能的培养两个方面。语言知识包括语音、词汇和语法三个方面,语言知识教学是英语教学的重要组成部分。在本章我们将集中讨论英语语音的教学。

4.1 英语语音教学的意义

现代语言学把语音和语音系统作为首要的研究对象,因为语音在语言的两种形式(口语和书面语)中处于优先的地位。主要原因有三个,第一,口语(speech)的出现早于书面语(writing)。世界上有不少部落的语言并没有书面文字,但他们的口头语言之发达程度并不亚于有书写文字的语言。第二,说话(speaking)优先于书写(writing)。婴儿在学习母语的过程中,根本不需要学书写就可以学会说话。盲人可以从小学会说话而不需要书写。在人类一般的社交生活中,很多时候都是靠口语完成交际的。在我们看到别人书写的文字之前,往往先听到他讲的话。第三,不少语言(尤其是地方方言)的口语中有很多常用的词汇和概念,却没有相应的书面词汇能够表达。第四,书面语所无法解决的一些问题(如模棱两可等问题),口头语却能解决。因此,语音在语言的研究和学习中具有重要的地位。

语言是由声音和意义两个系统组成的统一体。在所有的语言中,语音或音段总是有意义的,而且少量的音能组合成大量的意义单位,这是人类语言区别于动物嘶鸣吼叫的最基本特征。例如 /ai/这个音可以被用来表示(1)英语字母 I/i 的名称;(2)第一人称代词

“我”；(3)英语单词 eye(眼睛)；(4)可以与许多辅音组合，表示英文单词中的一个音段，如/bai/， /brait/， /dai/， /fait/， /gai/， /hai/， /hait/， /kai/， /lait/， /main/， /mait/， /nait/， /pai/， /rais/， /sai/， /sait/， /spai/， /invait/， /wait/等。因此，语音不是孤立的，任何有意义的语音都代表着至少一个与之相对应的词，尤其是英语这样的字母语言。许多词汇的不同读音都表示不同的意思，如果把 use 读成 /ju:z/就是动词，如果读成 /jus/就是名词。因此它在 I use a pen. 中要读成 /ju:z/，在 make use of 这个短语中要读成 /jus/。同理 contact(联系，接触)读成 /kɒntækt/就是名词，读成 /kɒntækt/就是动词。

由此我们可以看出，语音是整个语言系统的基础，如果不抓好语音基础训练，学生就无法辨析最小的语音单位，就不能正确地模仿和朗读单词，也就无法掌握正确的语音语调。这样学习英语，最终的结果只能是哑巴英语，不但费时费力，而且没有任何用处。其次，如果不掌握或不具备足够的语音知识，学生就无法顺利进入词汇的学习，因为许多单词的拼写规则以及与语法有关的词汇变化规则都与语音规则有着紧密的联系。

另外，从交际本身来看，语音教学也具有重要的意义。口头交际是人类交际的最为重要的形式，与书面交际相比，口头交际具有更方便、更直接及反馈更快的特点。口头交际的顺利完成依赖于诸多因素，例如交际双方对所用语言的掌握，对交流内容的了解以及良好的心态和环境等，其中，对语言的掌握最为重要。口头交际是通过口语来完成的，而语音是口语的基础。准确、自然和清晰的语音能够确保对方准确容易地理解自己所表达的意思，加速信息的交流，进而实现交际的目的。而且，正确的语音也是一个人的综合素质的体现，语音流畅，悦耳动人，既有助于人们之间的交往；也能给人留下深刻而且良好的印象。因此，语音教学是基础英语教学的重要组成部分。

4.2 英语语音教学的理论基础

语音学和音位学以语音为研究的对象,它们的研究成果是我们进行语音教学的理论基础。尽管学生没有必要掌握这些理论,但是,对于教师来说,掌握语音学和音位学的基础理论还是很有必要的。因此,Kelly(2000:13)指出一个好的语音教师首先要具备扎实的理论知识。

4.2.1 音素和音标

人们说话使发出的一连串的声音成为语流。语流是由一个一个的音素组合而成的。音素是语音的最小单位,例如,big是由b-i-g三个字母组成,同时也由/b/-/i/-/g/这三个音素构成。

研究语音需要有一套精确记录和标写音素的符号,这种符号就是音标。音素和音标之间是一一对应的关系,也就是说,一个符号只表示一个音素,而一个音素只能用一个符号来表示。目前世界上比较通行的音标是国际音标。该套标音体系最初制订于1888年,英文名称为International Phonetic Alphabet,简称为IPA。国际音标从制订以来已经得到多次修订,最近的一次修订是在1979年。

4.2.2 发音器官与部位

人能够发出说话的声音,主要依靠发音器官(如舌头、上下唇、上下齿等)之间的配合。所以,认识发音器官有助于描述声音的特性,也使我们能够正确地发出由音标描述出来的语音。人的发音器官包括三个组成部分:1)肺和气管;2)喉头和声带;3)咽腔、口腔和鼻腔。这些器官除声带之外,都不是专门用于发音的。除了发音的功能之外,还担负着其他的功能。这些发音器官互相配合,协同动作,构成一部精巧无比的乐器,可以发出不同的声音。

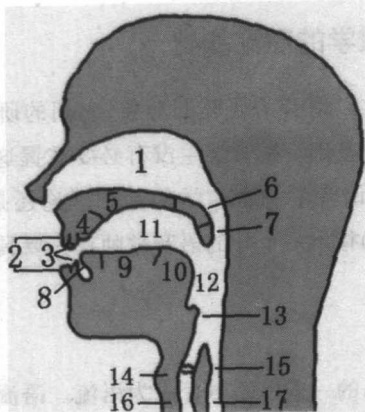


图 4.1 咽腔、口腔和鼻腔发音器官示意图

(<http://www.tutorpal.com/ipa/organs.html>)

(注:1-鼻腔(nasal cavity) 2-lips 上下唇 3-上下齿 teeth 4-aveolar ridge 上齿龈 5-hard palate 硬腭 6-软腭 velum (soft palate) 7-uvula 小舌 8-舌尖 apex (tip) of tongue 9-舌面前 blade (front) of tongue 10-舌面后 dorsum (back) of tongue 11-口腔 oral cavity 12-咽腔 pharynx 13-会厌 epiglottis 14-喉 larynx 15-声带 vocal cords 16-气管 trachea 17-食管 esophagus)

肺为发音提供动力,多数语音是由肺部来的气流发出的。肺部的气流沿着气管向上走,经过声带的开口。如果发音时声带是张开的,气流则畅通无阻,这样发出的音叫作清音(voiceless sounds),如英语中的/p, k, t/。如果声带合拢,气流冲破阻碍时引起声带振动,这样发出的音就叫作浊音(voiced sounds),如/b, d, g/。一切语言中的语音都可以分为清音和浊音两种。另外,世界上的所有语言的语音都可以分为辅音(consonants)和元音(vowels)两种。发辅音时,气流在口腔中势必遇到阻碍,而发元音时,口腔对气流不形成任何阻碍。辅音可根据发音部位和发音方法进行分类,由此我们可以对每一个辅音的语音特征作出描述,同样,也可以根据所描述的语音特征来确定一个辅音。

如果软腭上升,抵住后喉壁,使气流能从口腔呼出,这时发出的

音叫做口腔音(oral sounds),如/p, b, t, d/等。如果软腭下降,气流就同时从口腔和鼻腔释出,这时发出的音叫做鼻音(nasal sounds),例如/m, n, ŋ/。

通过变动唇部形状或者关闭双唇,可以改变口腔的形状,发出不同的声音。双唇合拢,可以发出双唇音(bilabials)/p, b, m/。用上齿接触到下唇,可以发出唇齿音(labiodentals)/f, v/。舌尖抬起,贴向齿龈,便可发出齿龈音(alveolars)/t, d, n, s, z/。舌后背抬起,贴向软腭,便可发出软腭音(velars)/k, g, ŋ/。将舌尖放在上下齿之间,就可发出齿间音(interdentals)/θ, ð/。舌前部上升接触软腭,就可发出腭音(palatals)/j, ʒ, tʃ, dʒ/。

4.2.3 发音方式

语音不仅发音的部位不同,发音的方式也各异。在发/p, b, t, d/这类音时,要先堵住肺部气流的通道,然后突然打开,让气流冲出。以这种方式发出的音叫塞音(stops)。其余的音,即非塞音,叫作连续音(continuants),如/s, z, f, v/。

发/s, z, f, v/和/θ/这类音时,气流未被完全阻塞,但也不能自由通过。气流通道很窄,致使气流产生摩擦,所以这些音叫擦音(fricatives)。发音时先把气流完全堵塞,然后让气流慢慢通过,就可发出/tʃ, dʒ/,这叫塞擦音(affricates)。在发某些擦音和塞擦音时,人们可以听到一种嘶嘶的声音,它们构成一组特殊的音,通称为啞音(sibilants),例如,/s, z, ʃ, ʒ, tʃ, dʒ/。

口塞音(如/p, b/),擦音和塞擦音与所有其他音不同,自成一类,称为阻塞音(obstruants)。其他的音则叫共鸣音(sonorants)。鼻音也属于共鸣音,因为气流通过鼻腔时产生共鸣。/l/和/r/也属于共鸣音。发这两个音时,气流在口腔内受阻,但是阻力较小,不足以引起摩擦,这两个音被称为流音(liquids)。

发/j/和/w/这两个音时,气流在口腔受到的阻力很小,或者畅通无阻。在单词中,它们总是出现在元音前后。发这两个音时,舌部总

是以滑动的方式,或者迅速向后面的元音部位或者从前面的元音部位迅速移开。所以人们称它们为音渡(glides)。音渡是过渡音,既像元音,又像辅音,因而又称半元音(semi-vowel)。

综上所述,根据辅音的发音部位和发音方式我们可以用下表将英语中的辅音分门别类:

	双唇音	唇齿音	齿间音	齿龈音	腭龈音	软腭音
鼻塞音	m			n		ŋ
口腔塞音	p, b			t, d	tʃ, dʒ	k, g
半元音	(w)				j	
流音				l, r		
擦音		f, v	θ, ð	s, z		
塞擦音					tʃ, dʒ	

表 4.1 英语辅音分类表

4.2.4 元音

用发音特征来描述元音是很困难的。元音主要通过舌位、唇的形状和音长来加以区分。根据舌位的高低(即口腔的开度)可以把元音分为三种:高元音(也称闭元音)、中元音和低元音(也称开元音)。按舌位的前后也可以把元音分成三种:前元音、中元音和后元音。按照唇形的圆展情况,元音可以分为圆唇元音和非圆唇元音。按照发音时间相对的长短,元音可以分为长元音和短元音。

英语中元音的特征可以用下表表示:

	i:	i	e	ə	æ	ʌ	u:	u	o	ɑ:
高	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-
低	-	-	-	-	+	+	-	-	-	+
后	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+
圆唇	-	-	-	-	-	-	+	+	+	-

表 4.2 英语元音特征表

在上表中,加号(+)表示具有某项特征,减号表示不具有某项特征。其实,上表并没有将元音的特征全部罗列出来,也没有这个必要,因为[-后元音]就等于前元音,中元音可以用[-高]和[-低]表示。

许多语言,包括英语,有双元音(diphthongs)。双元音是由一个元音向另一个元音滑动而构成的,其重要特点是前一个元音要比后一个长得多。以双元音/ai/为例,这个元音由/a/和/i/两个元音组成。不过/a/音几乎占了整个双元音发音长度的四分之三,然后才开始滑向/i/,这时声音也减弱下来。因此,/i/音既短又轻。

综上所述,英语语音分为元音和辅音两个大类,元音中还包括双元音,我们可以用下表表示:

元 音		双元音		辅 音			
i:	be <u>ad</u>	eɪ	c <u>ake</u>	p	pin	s	sue
i	h <u>it</u>	ɔɪ	t <u>oy</u>	b	<u>b</u> in	z	zoo
u	bo <u>ok</u>	aɪ	h <u>igh</u>	t	<u>t</u> o	ʃ	<u>sh</u> e
u:	fo <u>od</u>	iə	be <u>er</u>	d	<u>d</u> o	ʒ	me <u>as</u> ure
e	l <u>e</u> ft	uə	fe <u>w</u> er	k	<u>c</u> ot	h	h <u>ell</u> o
ə	ab <u>o</u> ut	eə	wh <u>er</u> e	g	g <u>o</u> t	m	<u>m</u> ore
ɜ:	sh <u>ir</u> t	əu	g <u>o</u>	tʃ	<u>ch</u> urch	n	<u>n</u> o
ɔ:	ca <u>ll</u>	au	hou <u>s</u> e	dʒ	<u>j</u> udge	ŋ	si <u>ng</u>
æ	h <u>a</u> t			f	<u>f</u> an	l	<u>l</u> ive
ʌ	r <u>u</u> n			v	<u>v</u> an	r	<u>r</u> ed
ɑ:	f <u>a</u> r			θ	<u>th</u> ink	j	<u>y</u> es
ɒ	do <u>g</u>			ð	<u>th</u> e	w	<u>w</u> ood

表 4.3 英语语音分类列表(主要依据 Kelly,2000:2)

4.2.5 音节、重读与节奏

任何单词都是由至少一个音节构成的。音节的核心是元音,一个元音可以单独出现构成一个音节,而一个辅音却不能单独构成一个音节。例如,I /ai/, we /wi:/, she /ʃi:/, he /hi:/, they /ðei/ 等是单音节词,因为它们都只有一个元音;doctor /dɒktə/, student /stju:dənt/, produce /prə'dju:s/ 等是双音节词,因为它们都有两个元音;possible /'pɒsəbl/, impossible /'ɪmpə'səbl/, impossibility /ɪm'pɒsə'biliti/ 等较

长的词是多音节词。

单音节词只有一个元音，自然是要重读的。而由两个或两个以上的音节构成的词，绝大多数情况下其中一个是重读音节，其他的是非重读音节，如 doctor /dɒktə/, student /stju:dənt/, produce /prədju:s/, possible /pɒsəbl/, impossible /ɪmpəsəbl/, impossibility /ɪmpəsə'biliti/ 等。impossible 由四个音节构成，其中有一个重读音节和三个非重读音节，impossibility 由六个音节构成，其中有一个重读音节、一个次重读音节和四个非重读音节。

但是 thirteen /θɜ:'ti:n/, fourteen /fɔ:'ti:n/, fifteen /fifti:n/, sixteen /siks'ti:n/, seventeen /sevən'ti:n/, eighteen /eɪ'ti:n/, nineteen /nain'ti:n/ 等词汇的两个音节都重读，这是它们的单词重音。然而，这两个音节在句子中不见得都要重读。例如在“He is fifteen years old.”这个句子中，fifteen 的重音明显地落在第一个音节上，第二个音节的重音不突出。而在“He is only fifteen.”中，fifteen 的重音明显地落在第二个音节上，因为这个音节是句子的末尾，要求句子重音。这说明单词重音会根据句子重音的规则而发生改变。

就像多音节单词中并非每个音节都要重读一样，一个句子中也不是所有单词都要重读（虽然每个单词都有自己的重音）。什么时候重读，什么时候不重读，重读时元音读多长多响亮才合适，都不是一成不变的。

每一个语言都有自己的节奏，每个节奏单位都是由一定量的音节所组成的，每个音节的长度和响亮程度要受节奏单位中节奏数量相对重要性的影响。例如，good /gʊd/ 在“He is a good boy.”和“This boy is really very good.”中的元音长度是不一样的。/gʊd/这个音段可以表示 good 这个单词，也可以作为 goodness 一词中的一个音段。词典上的标记没有任何明显区别，但是实际上人们听到的 goodness 中的/gʊd/显然要比 good 的/gʊd/长，如果在“Thank goodness!”（谢天谢地！）中，/gʊd/的发音可能会更长。

在一个词组或一个句子里，如果前面一个词的结尾是辅音，后一

个词的开头是元音，辅音和元音就要发生连读。如 stand up /stændʌp/, come on /kʌ'mɒn/, an apple on a table /ənæplənə'teɪbl/, when I got up /wən'aɪgɒtəp/等都要连读。连读可以使英语词组或句子说得流畅、自然。让学生多听，加强他们的感受并且多多练习是非常必要的。同时，有些音在词组或句子里受前后音的影响，往往发生变化，我们称为同化或异化，例如 question 不读 /kwesʃən/ 而读成 /kwes tʃən/, last /lɑ:st/ 和 year /'jɪə/ 一起成了 /lɑ:stjɪə/, would /wud/ 和 you /ju:/ 一起成了 /wu dʒu:/。

要达到流畅自然的效果，就要注意英语的节奏。掌握节奏的关键是掌握重读的规律和断句的要点。意义紧密相连的一些词构成较大的语义单位，叫意群，一般不能拆开。例如“You have to know that there are sense groups in English.”可以读成“You have to know || that there are || sense groups || in English.”

同样的例子还有很多，如：

My friend Jim || came to school || at half past seven || yesterday morning.

Since my childhood || I have dreamed of || becoming a scientist || in the future.

顾名思义，意群就是意义的组或群，是靠意义单位来划分的。所有语言的意群规律都是一致的。例如汉语中“北京市东长安街”是由“北京市|东长安街”两个意义单位(或意群)构成的；“西安市长安县”是由“西安市|长安县”两个意义单位(或意群)构成的。如果打乱意群或意义单位的规律任意拆分，比如把它们拆成“北京市东|长安街”、“西安|市长|安县”，或者“西安市长|安县”，那显然会闹成笑话。

汉语中如果错误地划分了意群，我们还能根据常识和经验判断出来，认为是闹了笑话。而初学英语的人在讲英语时错误地划分了意群，闹出笑话，由于没有足够的语言经验，自己根本无法知道。因此，学习英语从一开始就要加强语音语调和意群划分方面的训练，养成良好的语言习惯。

正确划分意群,就更能突出句子重音,使句子有明显的节奏感。如果一个句子中的每个词都要突出重音,这个句子就不可能自然流畅。这样的语流,缺乏轻重缓急和节奏感,听起来单调甚至刺耳。世界上也许没有缺乏节奏感的语言,如果有的话,使用该语言的民族肯定不能用音乐来表达思想感情,也肯定没有自己的歌曲。试想,许多流行歌曲如果没有明显的节奏和强弱拍之分,就不可能为大家所欣赏。即使最简单的《英语字母歌》也不例外:

A B C
A B C D E F G
H I J K L M N
O P Q, R S T
U V W, X Y Z

英语本族语的人在讲英语时往往将属于同一意群的词连在一起,意群之中词与词之间不留空隙。例如(袁昌寰,2002:309):

Take a look at it. ['teɪ kəʊlə kə'tɪt]

I'll be back in half an hour. [aɪlbi'bæk kɪn'hɑ: fənəʊə]

There is a pair of shoes. [ðə rɪzə'peɪ rəv'fuz]

Will it take a lot of time to go to town on foot?

[wi lɪ'teɪ kəʊlə təv'taɪm tə'gəʊtə'taʊ nən'fʊt?]

4.2.6 语调

英语中有两种基本语调:降调和升调。顾名思义,降调就是音调由高到低渐降,升调就是由低到高渐升。英语语调的变化是一个复杂的问题,我们可以从语法、态度和语篇三个方面来总结。

1. 语法与语调。在许多教科书上面都列出了语调模式与语法结构之间的关系,我们应该注意的是,这只是根据语言现象所总结出来的一些基本规律,而不是硬性的规定,也就是说,下面列出的规律,在很多情况下会因为交际意图的不同而有所变化。但是,了解一些这方面的知识,对于使用正确的语调还是有必要的。

(1)特殊疑问句。这类问句一般以 who, what, where 等疑问词开始,其目的在于获得信息,一般使用降调,例如:“What’s your name?” “What’s the time?”和“Where do you live?”。但是,如果对方没有作出反应或者反应不正确,需要我们重复同样的问题时,则使用升调。

(2)一般疑问句。这类问句需要作出 yes 或者 no 的回答,一般使用升调,例如:“Is it the blue one?” “Have you got a pen?”

(3)陈述句。这类句子用来陈述一种事实或者观点,用降调,例如:“He lives in the house on the corner.” “It’s over there.”

(4)祈使句。一般用降调,例如:“Sit down.” “Put it on the table.”

(5)反意疑问句。该类句子有两种情况,当期望对方得到确认的回答时,一般用降调;但是当自己不太肯定时,则用升调。

(6)项目的罗列:首先使用升调,然后是还是升调,最后是降调。例如:“You need a pen, a pencil and some paper.”

2. 态度与语调。一个人对于某一情形的态度变化也会引起语调的变化。例如“*That would be nice.*”可以通过语调的变化来表达高兴、惊讶、讽刺、厌烦等各种不同的态度。

3. 语篇与语调。语篇(discourse)是指大于句子、组成任何一个可识别的言语活动的话语群,例如谈话、演说、讲故事等等。语篇可大可小,两个熟人在路上相遇,相互打一下招呼,Hi 这个词就可以构成一个语篇。两人或多人为了谈论一个事情,谈了几分钟或者更多的时间,他们的谈话也可以构成一个语篇。

语篇与语调也有着密切的关系,讲话者可以通过语调的变化来表达思想或者提供信息。例如,“*You need a pen, a pencil, and some paper.*”在说到 pen 和 pencil 时,讲话人用升调,表示他的话还没有结束,后面还有内容,而在讲到 paper 时,讲话人用降调,表示其他不需要了,就这么多。讲话人还可以用语调的变化来表示哪些是他认为新的信息,哪些不是。例如:“*When you get to the office, you’ll see a tall man named Sean.*”在上述句子中 Sean 是新的信息,在此讲话者用

降调。随后,讲话人接着说,“When you see Sean, give him this letter.”此时,Sean 已经成为讲话者和听话者共有的信息和知识,因此用降一升调。降调和降一升调是英语中最为常用的两个语调,其中降调被称为宣告性语调(proclaiming tone),表示所说的内容是听话者不知道的新信息,降一升调被称为指称语调(referring tone),表示所说的内容是说话者和听话者双方所共知的。

4.3 英语语音教学的目标

毫无疑问,学生的发音应该是越准确越好,但是,我们是不是有必要要求学生的发音都和本族语人的发音一模一样呢?对于这一问题的答案不在于是否有必要,而在于学生能否达到这一点。总体而言,要达到这一点是非常困难的(王蔷,2000)。主要原因有三点。第一,实践表明,学生过了一定的年龄再去学习一门外语,很难做到像本族语人那样讲英语。1967年,Lenneberg 通过对儿童语言障碍的研究提出在语言学习的过程中存在着一段时间(大约10岁前)。在这段时间内,语言的习得最为容易;而超过这段时间,语言的习得能力就会受到限制。在此之后几十年的时间里,人们针对这一假说进行了大量的研究,支持者与反对者都不乏其人,时至今日也尚无定论(崔刚,2002)。但是,有一点是人们所赞同的:就是过了青春期之后,再去学习一门外语,其语音肯定带有母语的特征。第二,要想具有英语本族语人那样的发音,需要大量地接触英语,但是从目前的情况来看,这对中国学生来说是比较困难的。另外,学生的个体差异也是一个重要的因素。有些学生具有很强的语音能力,很善于模仿。尽管个别学生经过努力可以像本族语的人那样讲英语,但是对于大多数学生来说,做到这一点是不现实的。因此,英语语音教学的目标应该定的更为现实。在语音教学的目标上,人们的看法不尽相同。但是可以把稳定性、可懂性和交际性作为英语语音教学的目标。

稳定性(consistency)是指语音的自然流畅。一些学生努力使自己的发音准确,但是他们常常为此而牺牲了语音的稳定性,而使人听起

来感到不自然、不舒服。可懂性(intelligibility)就是要使学生的发音让本族语的人可以毫不费力地听懂。如果不具备可懂性,所讲的话就没有意义,一旦发生这样的情况,听话者和讲话者都会感到尴尬。交际性(communivative efficiency)是要求发音要有助于表达意义,有利于实现交际的目的。也就是说,单靠稳定性和可懂性是不够的。例如,我们可以很容易、很准确地说出“sorry”这一表达,但是,如果所使用的语调不正确,可能会表达相反的意义,不能实现交际的目的。

4.4 英语语音教学的原则

根据英语语音教学的目标和相关的理论,语音教学应该遵循以下的原则:

1. 语音教学成功的关键首先在于教师自身的语音素质。《英语课程标准》指出:“在英语教学的起始阶段,语音教学主要应通过模仿来进行,教师应提供大量的听音、模仿和实践的机会,帮助学生养成良好的发音习惯。”在这些实践活动中,学生模仿的对象很大一部分来自教师,因此,教师本身首先要具有自然规范的语音语调。在目前的状况下,这一点尤其要引起我们的重视。目前的中小学英语教师中,有很大一部分在语音方面存在着严重的不足,从而影响了学生良好语音习惯的养成。马慧勤(2005)通过对中小学师资培训课、中小学教师教师的课以及中小学生学习英语的调查发现,中小学生学习英语的关键在教师,并指出目前的中小学教师普遍存在语音知识欠缺、语音语调不够正确的问题。我国目前许多地方,尤其是经济欠发达地区的中小学英语教师中,许多人没有受过正规的英语专业教育,更没有接受过正规的系统的英语语音专业训练。因此,他们的许多音素发音不标准,语调不正确,对英语语音知识更是知之甚少。有的人自己都不知道在语音上存在哪些问题,更不知道如何纠正学生的语音错误。这就要求英语教师首先要从自身做起,努力学习,不断提高自己的语音素质。

2. 逐渐引入国际音标的教学。我们现在的基础英语教学,尤其

是在小学英语教学阶段,许多人认为没有必要让学生学习音标。程慕胜(2001)认为小学英语不宜用国际音标。她认为准确的发音只能从听准确的发音、模仿准确的发音而来,小学生尤其如此,因为儿童一个很重要的特点是模仿能力强,应该充分利用这一点。准确的发音不可能从书面符号来,任何书面的符号是白纸上的黑字,本身没有任何声音,不可能教人准确的发音。对于阅读中遇到生词该怎么读的问题,程慕胜教授的观点是:初学者尤其是小学生,先以听、做、说为主,单词的书面形式不是主要内容,甚至可以暂时不要求记住。因此,在小学阶段学习音标是没有必要的,而且,学习音标还容易给学生造成两个错觉。错觉之一,学生会认为“我会国际音标,因此我的发音必然准确”,从而放松对自己语音的重视。实际上,“会国际音标”而发音不准的人多得很。有些人认为某某人的发音准是国际音标的功劳;其实,即使学了国际音标,如果听到的发音不准,学生发音也不可能准。关键是耳朵听到的音要准,而不是眼睛所看见的符号。错觉之二,学生认为英语单词用字母拼写是毫无规律的,只有音标才能表示单词的读音。因此,每记一个单词,要记住其两个书面形式:一个是字母的,另一个是音标的;这就必然增加记单词的难度。同时,学生容易把字母和音标混淆,见到生词,如果后面无音标,容易读错,例如把 mail 读成 mile,即把字母“l”读成音标/ai/。鉴于此,程慕胜教授建议小学英语教学应该以听、做、说带路,学单词的拼写形式时采用“读音规则加辅助手段”的办法;应该逐渐培养学生见生词能读出音的能力;并不是要学生背规则条条,而是引导学生从所学的单词中自然归纳出规律。个别单词读音有特殊之处就用辅助手段注音(即在字母上方直接注符号或在单词后面括弧内重拼),不特殊的就不必注音。英语拼写和读音之间的关系,尽管存在少量的特殊情况;但总的说是有规律的,掌握这些规律对记单词很有帮助。规律是客观存在的,不会因为人不认识它、不利用它而消失。学英语,要记几千,甚至一两万个单词,学生应该学会把单词的意思、读音、拼写三方面结合起来记,而不要总是把音标插在中间起干扰作用。这种观点

是有道理的,在英语学习的最起始阶段,过分强调音标的教学,容易造成学生学习的负担,不利于学生的交际能力与学习兴趣的培养。但是,随着学生英语水平的不断提高和学生接触英语材料的增加,他们势必要遇到音标的的问题,如果不及时地引进国际音标的教学,容易产生以下几个问题(梁德红,2004):第一,阻碍学生及时运用拼读知识记忆单词。国际音标是目前世界上所普遍采用的英语标音体系,学生掌握了国际音标就可以正确地读出新的单词;否则,学生只能靠不断的、机械的模仿来学习单词,而遇到一些符合拼读规则的词,学生自己不能进行识读,从而造成学生记忆单词的障碍。第二,依赖心理加强,自我实践能力受到阻碍。学生自己不能识读单词,只能依赖老师的反复教读,一旦离开老师,自己就没有把握,便羞于开口。而配套磁带中的由本族语人的朗读往往不如从老师那里得到的直接、清晰。长此以往,学生对老师的依赖性就会越来越强。另外,如果没有合适的标音体系,许多学生就自己找标音的方法,使用汉语的进行标音,这对于学生掌握正确的语音语调是极为不利的。而且,我们需要鼓励学生的自主学习,鼓励他们主动地进行英语的实践,如果学生在实践过程碰到生词,最简便的方法就是查阅词典。但是学生不懂音标,他们也就不能够读出生词的发音,掌握这些单词也就很困难了。在英语语音教学中音标的教学一直是个难题,人们对此的看法也不一致。我们认为,从长远的角度考虑,在小学英语学习的后期或者从初中英语开始应该逐步地引入音标的教学。至于具体的教法,那还需要我们不断地探索。

3. 利用现代化的教学手段提高语音教学的效果。在语音教学中,听的材料可以起到两个作用。一是给学习者提供目的语的标准发音;二是便于学习者能够记录并播放他们的发音,判断其准确性。语言实验室是学习语音的理想场所,它包括听音、录音、跟读、对讲、分组练习等多种功能,集中了录音、放音、放像、幻灯、投影等各种电教手段。另外,语言实验室能为学生提供理想的学习条件,可以进行大量的在普通教室无法完成的练习活动。语言实验室还可以大大提

高课时的利用率。一位教师可以同时为学生进行语音训练,并能利用监听、呼叫、示范的功能及时获得反馈,及时有针对性地给予学生帮助和指导。多媒体技术由于其声像并茂、全方位、立体化等特点,更加适合语音教学。在语音教学的初级阶段,多媒体课件能够以更加直观有效的方式向学生展示每个音素的发音部位剖面图,动态地演示口形和舌位的变化以及气流进出的过程,需要时也可以是静止的画面。学生可以准确地了解发音的部位,避免了传统课堂上的教师反复示范、口耳相传、学生感性地模仿的局限性。对于发音部位或者发音方式相似的音,可以通过一组组发音部位剖面对比图并配以声音,反复对比练习。

隋慧丽(1997)指出,多媒体技术应用于英语语音教学具有以下几个方面的益处:(1)创造良好的语音氛围。语音教学的任务不仅是向学生传授语音知识,进行语音语调的训练,而且要使语音在发展语言的交际能力中起作用,包括理解和应用语言的能力。语言学习通过模仿、操练以及反复的刺激,虽然可以训练比较标准的发音;然而却往往不能完全适应交际的需要。因此,学生需要广泛地接触听音材料,同时需要创造一种语音氛围,以熟悉和培养地道的语音语调。多媒体技术最大的优越性在于它将文本、图形、动画、静态影像、声音等媒体有机地联系在一起,从而将语音学习置于色彩、声音以及影像等多种媒体的综合环境之中。(2)提供直接参与的机会。长期以来,在英语语音教学中,学生接触较多的仍是书面信息符号。在传统媒体的使用中,学生也只是被动的信息接受者。多媒体语音教学模式通过人机对话、信息反馈等途径成功地体现出人与电脑之间的双向交流。在学习过程中,学生不但可以随时将自己的声音输入机器与正确发音进行比较,还可以直接进行跟读、朗读、会话及作各种听音练习,并通过电脑评估及时了解自己的学习情况。(3)体现主动的学习方式。在语音学习中,有些学生常常因为掌握不好语音语调而产生焦虑和紧张情绪,有时甚至丧失信心。利用电脑学习语音,学生不必担心发音不准会被人笑话。通过电脑学习语音,还可以避免课堂

教学中由于个体差异所带来的干扰与影响,也可弥补教师在精力和时间上的不足。同时,为怯于交际的学生提供充分的实践机会。学生可以根据个人的需要确定学习的内容、时间和进度,自我控制学习进程。

4. 单音教学和语流教学相结合。为了训练学生语音的准确性,进行一定的单个音素的训练是有必要的。但是单个语音总是发生在一定的语音环境之中,而且单个的语音也会在不同的环境中有所变化,会出现省音、同化、连读、失去爆破、节奏等现象。另外,语音的教学内容还包括重音、语调等;而这些必须要在词汇、短语和句子层面上体现出来。因此,单音教学要和语流教学相结合,把单个的发音与单词、短语、甚至句子的读音结合起来。例如孤立地发*/i:/*的音时,教师会强调它是长元音,发音时开口度要小,以区别于元音*/i/*。如果把孤立发音与单词发音相结合,学生就会发现,*/i:/*在*/ri:d/*中的发音并不是单独发音时那么强烈,也没有那么长。在单词单音教学中,要突出每一个音的练习;但在语流教学中,除了注意连读外,还要注意不完全爆破。如 *an, old, doctor* 三个单词的发音练习与 *an old doctor* 的语流发音练习就不相同。教师可以组织比较多的例子,如 *an ol(d) car, an ol(d) do(c)tor, las(t) night* 等,让学生练习并体会。在语音训练中,要尽量避免重复地练习单个音素,这样的重复练习很容易使学生感到枯燥、厌倦,因为这样没有给他们输入任何有意义的信息。我们可以尝试从交际的角度,把发音放在有意义的上下文中去练习,这样不仅使学生练习了发音,还让他们从中获得了一些知识。

5. 语音教学与词汇、阅读、听力、口语等教学活动相结合。语言是语音和意义的结合体,在学生学习词汇和进行阅读、听力和口语训练活动的过程中势必遇到语音的问题,因此,语音的教学应该贯穿于英语教学的各个环节。比如,我们可以把学生学过的能够体现英语单词读音规律的词放在一起进行语音训练。一方面可以使学生体会并总结英语拼读的规律,集中训练某些重要的语音项目;另一方面也可以帮助学生复习巩固、记忆单词。在阅读的教学中,我们可以进行

一定的朗读训练,帮助学生养成良好的语音语调习惯。英语的儿歌、韵律诗、绕口令等都是很好的语音训练材料。语音教学也可以和听力教学相结合,正确的语音语调需要学生进行大量的模仿,需要学生大量地接触语音材料。只有把语音教学与听力教学结合起来,才能很好地做到这一点。语音是口语教学的基础,语音教学的根本目标在于使学生具有通过正确的语音语调顺利进行交际的能力。在口语教学中,我们可以发现学生在语音方面存在的问题,有针对性地进行语音训练。

6. 使用最小对立体(minimal pair)对比方法。最小对立体是指只有一个音不同的单词。例如,make/take, let/get等,我们可以充分利用这一现象进行语音训练,可以使学生更为准确地掌握语音,体会语音之间的差异。例如把/ri:d/与/ri:d/, /li:d/和/lid/对比来教,学生就会发现,长元音与短元音的长度是相对的。这样他们不但认识了语音的区别性特征,而且可以避免在发音时不必要的夸张而养成不良的习惯。对比法实际上是语音学和音系学研究的一个科学方法。实践证明,使用最小对立体(minimal pairs)的对比发音训练方法很实用,因为最小对立体既能表现出书写的差异,也能表现出语音的差异。如 will 和 well 之间既是 i 和 e 两个字母之差,也是 /i/ 和 /e/ 两个元音之差; make 和 take 之间的差异既是 m 和 t 的字母差异,同时也是 /m/ 和 /t/ 两个辅音的差异; make 和 made 等就可以以此类推。通过对比,可以使学生掌握不同词汇的语音差别和规律。然后教师可以逐渐扩大比较的范围,例如,由 /bit/—/bit/—/bet/—/bet/ 扩大到 /pit/—/pet/—/pet/, 再进一步扩大到 /get/—/det/……等。同样的例子还可以找出很多,例如:

speak	spit	spat	
peak	pit	pet	pat
eat	it	ate	at

7. 发音模式的选择。英语有不同的口音,如美国英语、英国英语、澳大利亚英语等。应该给学生什么样的发音,选择什么样的发音

模式是一个重要的问题。Gimson(1980)指出,发音模式的选择标准应该是这种模式应用广泛,理解面宽,在教科书中被详细描述,能给学习者提供足够多的有记录的材料。这一观点对于我们语音教学中发音模式的选择是很有意义的,因为语音教学的目的之一就是为了使学生达到口头交际的目的。为了让学习者所发的音被正确广泛理解,按照 Gimson 的标准,普通英国英语标准音 General Received Pronunciation (RP)应该是我们教学首选的发音模式,这一模式在全世界应用广泛,为很多国家的语言学习者所采用。我国大中小学英语教材也多采用这一模式,但是也有个别的教材采用美国英语的发音,这也是无可厚非的。语音教学的另一个目标是使学生熟悉各种语音,并应用于自己听的活动中,为听力的培养打下基础。因此,在语音教学中,在英语学习的初级阶段,尤其是小学英语教学中,应该把学生接触的语音集中在一种口音上,但是随着学生英语水平的不断提高,应该让他们适当接触不同的口音,为他们发展交际能力打下基础。

8. 语音教学要坚持一贯性的原则。语音教学是一项长期的任务,应该贯穿于整个英语学习的过程之中。需要根据学生所处的具体语言学习阶段,确定具体的语音教学任务。很多教师认为语音教学是初级阶段的事,这种错误的看法导致他们在教给学生简单的语音知识后就弃之不管,使学生缺少所学语音知识用于实践的锻炼。结果是学生虽然在词汇和语法上有了很大的进步,听说能力却停止不前。

上面我们只是介绍了英语语音教学的一些基本原则。但是,语音教学涉及的方面很多,也有很多方法可用。这就要求教师在实际的教学过程中,结合这些基本的原则,根据学生的实际情况,以及具体的教学目标,采用灵活的教学方法,帮助学生掌握正确的语音语调。

第五章 英语词汇教学

词汇是语言的三大要素(语音、词汇、语法)之一,是语言的基本材料,是一切语言活动的基础,离开词汇就无法表达思想,听、说、读、写等基本语言交际活动都无法进行。因此,词汇教学是在整个语言教学中起着举足轻重的作用。本章将就词汇教学的意义、词汇教学的理论基础以及词汇教学的基本原则进行讨论。

5.1 英语词汇教学的意义

词汇教学是英语教学的基础环节,具有重要的意义。词汇是综合语言运用能力的基础,词汇教学对于提高学生的综合语言运用能力具有特殊的意义。Wilkins指出:“没有语法我们只能表达很少的内容,而没有词汇,我们就什么内容都表达不了(转引自 Thornbury, 2003b:13)。”这句话非常形象地说明了词汇在英语综合运用能力方面的作用,但是对于许多中国的英语学习者来说,他们英语学习中的重点之一就是词汇,而且越来越多的学习者也都意识到了这一点。而学生的这一问题,在过去的英语教学中并没有得到足够的重视。直接教学和视听教学法都特别重视语法结构的教学,为了防止词汇学习对于语法结构学习的干扰,教学中的词汇量都控制在很小的范围之内。从上个世纪七十年代开始,交际教学法占据了主导地位,人们开始重新考虑词汇的作用。尤其是上个世纪九十年代以来,词汇教学的重要性更加引人注意。Lewis(1993)提出了英语教学的词汇法(lexical approach),认为词汇应该成为语言教学的中心。Lewis(1993)认为,词汇和句法之间并不存在范畴上的差异,它们之间存在着不可分割的联系。词汇和语言结构是一个从完全自由到完全固定

的词汇组合的延续体。也就是说,在词汇和句法之间存在着同时兼有词汇和句法特征的半固定结构,这种半固定结构被称为词汇块(lexical chunks)。他把词汇块分为四种类型(1997):1. 词和短语(polywords, 例如, by the way, upside down); 2. 搭配词(collocations, word partnership, 例如, community service, absolutely convinced); 3. 惯用语(institutionalized utterances, 例如, I'll get it, We'll see, If I were you); 4. 句子框架和引语(sentence frames and heads, 例如, firstly, secondly, The fact is...)。Lewis的观点与许多语言习得研究的成果是一致的。儿童在习得语言的过程中都使用大量的未经分析的语言板块。Nattinger和Carrico(1992)研究发现,儿童在母语习得过程中会把“What is that?”, “I want to eat it.”等表达看作不可分割的整体来进行输入、储存并输出。许多研究者(例如, Hatuka, 1974; Wong-Fillmore, 1976)也发现儿童学习英语的过程存在着大量语言板块化的过程。在人的记忆中储存着大量的预制好的语言板块,他们很自然地知道哪些词汇能够同现,而那些不能同现的词汇搭配在一起听起来就不舒服。另外,这些语言板块也大大减少了信息加工的程序,降低了难度。

通过词汇教学使学生掌握这些预制的语言板块对于提高学生的语言交际能力具有重要的意义。首先,它可以大大提高学生口语表达的流利性。Bolinger(1975)指出,语言运用并不总是创造性的临时按照语法规则把单个的词组合在一起,而是具有很大的重复性,许多话语都是储存在记忆中的预制语块。这些预制语块可以大大减轻信息处理的压力,提高口语表达的流利性。预制语块在口头交际中还可以在在一定程度上避免因文化差异而带来的语用失误,因此,这些预制语块都是语境和语义的统一体,是经常使用而约定俗成的表达形式。例如,在听到别人的表扬或者赞美时,英语的习惯反应是“Thank you.”,学生能够对这一个套语比较熟悉的话,就会自动地作出正确的反应,避免因汉语的自谦而带来的交际失误。预制语块也有助于提高语篇的理解能力。在口语或者书面语中,作者或者讲话者的思路

以及思路的变化通常是通过语篇标示词来连接的,这些标示词也属于预制语块的范畴,它们一般都具有显著的特征。例如,需要开始一个话题,就使用 let's me start with...; what I'd like to do is...等一些预制语块。而当看到或者听到 to sum up, in a word, as a result, briefly speaking 等语块时,就知道要作出结论了。掌握这些预制语块,可以有效地提高学生的阅读理解能力和听力的水平。

现在,词汇教学已经引起了越来越多人的注意。许多教材都是以语法或者功能意念大纲来编写,但大都把词汇作为很重要的一个组成部分,而不是仅作为一个附属品。许多教材都非常关注词的使用、搭配以及使用频率的高低,一些教材甚至把对于词汇的重视作为教材本身的特色来加以强调,例如(转引于:Thornbury, 2003b:14):

Strong emphasis on vocabulary with a particular focus on high frequency, useful words and phrases. (*Cutting Edge Intermediate*)

Well-defined vocabulary syllabus plus dictionary training and pronunciation practice, including the use of phonetics. (*New Headway English Course*)

... a strongly lexical syllabus, presenting and practicing hundreds of natural expressions which students will find immediately useful. (*Innovation*)

词汇是反映英汉文化差异的一面镜子。语言是文化的表现形式之一,而作为语言基本单位的词汇,尤其是实词,总是具有一定的文化内涵。通过对词汇的学习,学生可以更好地了解英汉两种语言文化的差异,同时,学生对于文化差异的认识又反过来提高学生的综合语言运用能力。

5.2 英语词汇教学的理论基础

英语词汇教学的理论基础主要是英语形态学(morphology)和语义学(semantics)。形态学研究词的结构,主要内容包括词素(morpheme)、词素变体(allomorph)和构词法(word formation),而语义学则

研究语言的意义。

5.2.1 词、词素和词素变体

词是具有内在的恒定性、可以在句子的不同位置自由出现(就是不附着于其他单位而出现)的最小话语片断(劳允栋,2004:565)。所谓内在的恒定性是指:(1)它的字母结构不能重新排列,但容许有曲折变化。例如,foot不可换成ofot,toof,ooft等,但是可以变成复数形式feet;(2)它的内部不能插入另一片断,例如,foot中间不能插入其他字母;(3)内部不可以有停顿,例如the teacher不能读成the teach,er或者the tea,cher等。语言首先是音和义的结合体,词也不例外,掌握一个词,首先意味掌握这个词的音和义。

每个词都属于不同的类别。词类(word classes)是指具有相似功能的一组词。英语有名词、动词、形容词、副词、介词、代词、冠词、指示词、连词、感叹词等十大词类。一个词可以只属于一个词类,也可以同时属于不同的词类。例如,foot一词既可以是名词,也可以是动词。英语中的名词、动词、形容词和副词被称为开放性词类(open class),因此这些词类总有新词增加进来。另外的其他六种词类被称为封闭性词类(closed class),因为这些词类中的词比较稳定,不容易有新词增加进来。

词是能够独立使用的、最小的、有语义的语言单位,但是它不是最小的语义单位。有些词可以被分为更小的语义单位。例如,teacher可以再分为teach和er,dislike可以再分为dis和like。这种最小的语义单位被称为词素。一个单词可以由一个或者多个词素构成,例如:

boy, man, talk, left, on 一个词素

help + ful, sing + er, care + less 二个词素

care + less + ness, un + desir + able 三个词素

词素可以被分为自由词素(free morpheme)和粘着词素(bound morpheme)两种。自由词素是指那些能够独立使用的词素,上述例子中由一个词素构成的词本身就是自由词素,自由词素相当于词根

(root)。粘着词素是指那些不能独立使用,只能与其他词素结合才能构成词的词素。粘着词素又可以分为派生词素(derivational morpheme)、曲折词素(inflexional morpheme)和粘着词干(bound stem)三种。派生词素通过改变意义或者词类来派生或者创造新词,例如,like和dislike两个词都是动词,dis表示一个相反的意义;在short的后面加上en就变成了动词。派生词素在传统上被称为词缀,放在词或词素前面的是前缀(prefix),例如,un-,dis-,pre-等,放在词或词素后面的是后缀(suffix),例如,-ful,-less,-ness等。曲折词素既不改变意义也不改变词类,只是给词增加一些语法信息。例如,在apple后面加上词素-s,不会改变词的意义和词类,只是增加了复数的语法信息。粘着词干是指那些既不能独立使用,也不能游离出来构成新词的词素,例如,credit,incredible中的cred就属于此类。综上所述,词素的分类可以用下表表示:

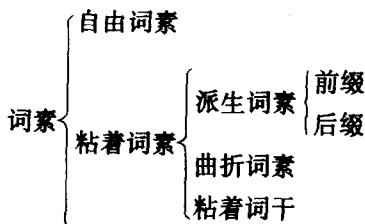


表 5.1 英语词素分类表

有时,一个词素可能会有两种或者两种以上的不同形式,但是这些形式的意义和作用都是相同的。例如,名词复数词素的语音形式可能是/s/(cats),/z/(dogs),或者/ɪz/(churches),这些不同的形式被称为词素变体。

5.2.2 新词的产生

语言处在不断的变化之中,社会的进步和科技的发展使新的事物、新的思想和新的技术不断出现,从而导致了新词的不断产生。词汇是语言中变化最快的因素,新词主要是利用语言中已有的材料通过不同的构词方式来产生的。从形态结构来看,现代英语主要有词

缀法 (affixation)、转类法 (conversion)、合成法 (composition)、拼缀法 (blending)、逆成法 (backformation) 和缩略法 (shortening) 等六种方法 (陆国强, 1999)。

5.2.2.1 词缀法

词缀法就是借助于词缀构成新词。由词缀法构成的词又称派生词 (derivative)。下表中列出了英语中一些常用的前缀与后缀。

1. 常用前缀

- anti-: 反; 抗; 阻; 防: anti-cancer 抗癌的; antisocial 反社会的
- audio-: 听(觉)的; 音频的; audiovisual 视听的
- auto-: 自己的: autobiography 自传
- bi-: 两个: bicycle 自行车
- bio-: 生命的; 生物的: biochemistry 生物化学
- centi-: 百分之一: centimeter 厘米
- co-: 一起; 共同: cooperate 合作
- counter-: 相反的: counterattack 反攻
- de-: 否定; 倒转; 除去: defrost 除霜
- dis-: 否定, 相反: dishonest 不诚实
- em-: (用于 b, m 或 p 之前) 使成为; 使增加: emboldened 胆子大起来
- en-: 使成为; 使增加: enlarge 放大
- extra-: 不包括, 超出: extracurricular 课程以外的
- fore-: 先; 前; 预先: forehead 前额
- il-: 否定: illegal 非法的
- im-: 否定: impossible 不可能的
- in-: 1. 否定: indecisive 犹豫不决的
2. 在内, 向内: inrush 涌入
- inter-: 在...中; 在...之间: intercity 城际间的
- ir-: (用于 r 之前) irrational 无理性的, 不合理的

- kilo-: 千: kilogram 千克
- micro-: 极小的,微小的: microcomputer 微型电脑
- mid-: 中间,在…中间: midwinter 仲冬
- mini-: 极小的,超短的: miniskirt 超短裙
- mis-: 坏;错;误: mishear 听错
- mono-: 单;一: monosyllabic 单音节的
- multi-: 多: multipurpose 多用途的
- non-: 非,不: non-profit-making 非牟利的
- over-: 1. 过分: overcooked 煮过头的
2. 在…上面;在…上空: overland 陆地上的
- post-: 后;在…之后: postwar 战后的
- pre-: 前;预先;在…之前: prelunch 午餐前的
- psycho-: 精神的;心理的: psychotherapy 心理疗法
- re-: 再;又: rewrite 重写
- self-: 自身;自我: self-taught 自学
- semi-: 半;不完全的: semidarkness 半明半暗
- sub-: 1. 在…之下;低于: subsoil 下层土
2. (等级等)次;亚: subcategory 次范畴;亚类
- super-: 超级;超过: superhuman 超人的
- trans-: 横过;在/到…的另一边: transatlantic 横越大西洋的
- tri-: 三: triangle 三角形
- un-: 1. (构成形容词)不;未;非: uncomfortable 不舒服的
2. (构成动词)表示相反的动作: untie 解开
- under-: 1. 太少;不足: undercooked 煮得半生不熟的
2. 在…下面;在…底下: undersea 海底的
- uni-: 单;一: unicellular 单细胞的
- video-: 电视的;录像的: videocassette 录像带

2. 常用后缀

(1) 名词后缀

-ee:	employee 雇员, trainee 受训者
-er, or:	writer 作家, conductor 导体
-ion, -tion, -ation:	collection 收集, composition 作文, observation 观察
-ian:	historian 历史学家, politician 政治家
-ist:	artist 艺术家, scientist 科学家
-ment:	arrangement 安排, development 发展
-ness:	kindness 仁慈, happiness 高兴
-ology:	biology 生物学, psychology 心理学
-ship:	friendship 友谊, membership 会员资格
-ty, -ity:	cruelty 残忍, purity 纯净

(2) 动词后缀

-en:	fasten 扎牢, shorten 缩短
-ify:	beautify 美化, simplify 简化
-ize:	modernize 使…现代化, standardize 使…标准化

(3) 形容词后缀

-able, -ible, -ble:	acceptable 可以接受的, divisible 可分开的
-al:	environmental 环境的, exceptional 例外的
-ful:	beautiful 美丽的, useful 有用的
-ic, -cal:	atomic 原子的, economical 节俭的
-less:	careless 粗心的, homeless 无家可归的
-ive:	attractive 有吸引力的, effective 有效的
-ous:	dangerous 危险的, famous 著名的
-ly:	daily 每天的, manly 丈夫气概的
-y:	dirty 脏的, thirsty 渴的

(4) 副词后缀

- ly: completely 完全地, really 真正地
-ward: backward 向后; onward 向前
-wise: clockwise 顺时针地, likewise 同样地

5.2.2.2 转类法

转类法是指无需借助词缀就实现词类转换的方法。

1. 名词定语

英语中的名词可以直接用作定语修饰另一个名词,既不需要加形容词词尾,也不需要任何格的变化。例如, a woman doctor(一个女医生), drug addict(嗜毒者)等。有时名词作定语在意义方面与相应的形容词作定语有很大的差别,例如(陆国强, 1999:23):

bankruptcy lawyer	bankrupt businessman
处理破产诉讼的律师	破了产的商人
economy measure	economic measure
节约措施	经济措施
efficiency expert	efficient worker
研究提高工作效率的专家	工作效率高的工人
obesity specialist	obese specialist
肥胖病专家	胖专家
riot police	riotous police
防暴警察	闹事的警察
capacity audience	capacious room
满座的听众或观众	宽敞的房间

2. 名词与动词的相互转类

名词转化为动词是常见的转类法之一,其使用范围非常广泛。
例如:

Kissinger got the plans and *helicoptered* to Camp David.
(helicopter 被用作动词,意思为“乘直升机”)

The newspapers *headlined* his long record of accomplishments.

(headline 被用作动词,意思是“以头条新闻报道”)

The minister *headed* the committee.

(head 被用作动词,意思是“领导,负责”)

动词也可以被转化为名词。动词转化为名词可以表示一种具体的或在特定场合下表现出来的行为或动作,例如, a look, a smile, a push, a cry, a laugh 等,也可以表示行为的结果,例如, a find (发现物,尤指猎物、矿藏等), a remake (重新制作的影片等等),还可以表示行为的主体,例如, a bore (惹人讨厌的人或物), a cheat (骗子), a sneak (鬼鬼祟祟的人)等。英语中也有不少动词短语转化为名词,例如, breakdown, break-up, take-off, outbreak, overflow, input 等。

3. 形容词转化为名词

形容词转化为名词包括两种情况,一种是部分转类,另一种是完全转类。部分转类是指由形容词转化而成的名词未完全名词化,尚不完全具备名词的特点。例如, the poor, the rich, the unemployed 等都要用定冠词,而且不像一般名词那样具有复数形式。这一类词可以用来指具有某种特点的一类人,而不是个别人,例如, the deaf and mute, the sick and wounded; 可以指具有某种特点的东西,例如, the false, the true 等。当形容词的最高级被部分地转化为名词时,有一些词可以被用在固定词组或习语中,例如, at the latest, at one's best 等。完全转类是指形容词完全转化为名词,完全具有名词的特性,例如, crazy (疯子,傻子,生性怪癖的人), disposable (用后被扔弃的瓶子、罐头等)。

5.2.2.3 合成法

合成法是指把两个或两个以上的词按照一定的词序排列成新词的方法。用合成法构成的词叫做复合词(compound)。有些复合词书写时连在一起,有些分开写,有的用连字符连接,关于这点没有明确的原则,一般都是习惯造成的。这样容易造成复合词与短语的混淆,

我们往往可以通过重音进行区分。一般的复合词重音落在第一个词上,而短语中的词各有自己独立的重音。例如(戴炜栋等,1998:49):

复合词	短语
~greenhouse (温室)	~green ~house (绿色的房子)
~blackbird (乌鸦)	~black ~bird (黑色的鸟)
~Redcoat (美国独立战争时期的英国兵)	~red ~coat (红色的上衣)

复合词的词性一般可以根据它的组成部分来判断,例如:

1. 名词 + 名词 → 名词: bookstore, boyfriend, playground
2. 形容词 + 形容词 → 形容词: easy-going, icycold, deaf-mute
3. X + 名词 → 名词: hotline, black hole, pickpocket
4. X + 形容词 → 形容词: colorblind, watertight
5. X + 动词 → 动词: overtake, outrun, window-shop

复合词的意义一般与它的构成成分的意义密切相关,但是有时候会具有新的意义,例如: cathouse (妓院), flatfoot (警察)等。

还有一类复合形容词是由定语从句压缩而成的,这类词的使用和构成一般都比较灵活,但是意义相对来说也比较容易理解,例如:

an *easy-to-paint* portrait 一幅容易画的像

the *still-to-be-made* announcement 有待宣布的声明

They face a *damned-if-they-do, damned-if-they-don't* choice. 他们面临着干也不好,不干也不好的尴尬局面。

What he follows is *the-end-justifies-the-means* philosophy. 他信奉的是一种为了达到目的可以不择手段的哲学。

5.2.2.4 拼缀法

拼缀法是指对原有的两个词进行剪裁,取舍其中的首部或者尾部,然后连成一个新词。由拼缀法所构成的词以名词居多,例如:

1. 第一个词的首部加第二个词的尾部

breakfast + lunch → brunch (早中饭)

binary + digit → bit (位,比特)

boat + hotel → motel (汽艇游客旅馆)

smoke + fog → smog (烟雾)

2. 第一个词的首部加上第二个词的首部

teleprinter + exchange → telex (电传)

situation + comedy → sitcom (情景喜剧)

motor + pedal → moped (机器脚踏两用车)

science + fiction → sci-fi (科幻小说)

3. 第一个词全部加上第二个词的尾部

air + hotel → airtel (机场内或附近的旅馆)

lunar + astronaut → lunarnaut (登月宇航员)

video + telephone → videophone (电视电话)

4. 第一个词的首部加上第二个词的全部

documentary + drama → docudrama (文献电视片)

medical + care → medicare (老年保健医疗)

helicopter + pad → helipad (直升机场)

5.2.2.5 逆成法

逆成法产生于对词的判断错误,去掉被误以为是后缀的词尾而构成新词。例如, televise 由 television 删去 -ion 逆生而成,先有名词 television, 后有动词 televise。逆成法与词缀法的过程正好相反。下面我们再举一些例子:

editor → edit *v.* (编辑)

laser → lase *v.* (放射激光)

hawker → hawk *v.* (叫卖)

beggar → beg *v.* (行乞)

negation → negate *v.* (否定)

appreciation → appreciate *v.* (欣赏)

difficulty → difficult *a.* (困难的)

donation → donate *v.* (捐赠)

5.2.2.6 缩略法

缩略法有两种。一种是对原来的完整的词进行加工,缩略其中一部分字母,构成新词,这种词叫做缩短词 (clipped word); 另一种是将词组中的开首字母联成一个词,这种词有些在朗读时按照字母名

称,叫做首字母缩略词(initialism)。还有一些按照拼音规则读成一个词,叫做首字母拼音词(acronym)。例如:

1. 缩短词

examination → exam (考试)	dormitory → dorm (宿舍)
advertisement → ad (广告)	automobile → auto (汽车)
kilogram → kilo (公斤)	telephone → phone (电话)
earthquake → quake (地震)	discotheque → disco (迪斯科)
influenza → flu (流行性感冒)	refrigerator → fridge (冰箱)
weekly paper → weekly (周报)	public house → pub (小酒馆)
popular music → pop (流行音乐)	zoological garden → zoo (动物园)

2. 首字母缩略词

British Broadcasting Corporation → BBC (英国广播公司)
Voice of America → VOA (美国之音)
The United Nations → UN (联合国)
European Union → EU (欧洲联盟)
the United States of America → USA (美国)
television → TV (电视)
centimeter → cm (厘米)

3. 首字母拼音词

the North Atlantic Treaty Organization → NATO (北大西洋公约组织)
lightwave amplification by stimulated emission of radiation → laser (激光)
Beginner's All-purpose Symbolic Instruction Code → Basic (Basic 语言)

5.2.3 词的搭配

搭配(collocation)是语言中一个词与其他特定的词在选择限制(selection restriction)规律支配下的共现关系(co-occurrence)。词的搭

配是词与词之间的一种组合关系,即词与词之间的习惯性同现。共现是指有些词经常在一起使用,要理解一个词需要看它的结伴关系。例如,ass 一词常与 silly, stupid, awful 等词一起使用,letter 常与 alphabet, graphic 或者 postman 等词一起使用。共现的可能性一是客观事物互相结合的可能性,例如, dark night, Fish swims. 等,二是取决于习惯性,如, black coffee, white coffee, maiden flight (初次飞行), capital letter 等。搭配是正确使用词汇的重要基础之一,例如, auspicious (吉祥的)可以与 occasion, event, sign 等共现,但是绝不可能与 death, calamity (灾难), funeral (葬礼)等共现。

词的搭配对于英语学习来说十分重要,有助于扩大词汇量,并有丰富的表现力。我们可以进一步从同义结构和反义结构的使用来探讨词的搭配(陆国强,1999:141-146)。同义结构可以通过词的位置分布的不同而构成,例如:

It is a wonder that he did not lose his way in the dark.

For a wonder he did not lose his way in the dark.

We wonder that he did not lose his way in the dark.

以上三种结构都表达同样的概念,但是表达方式不同。同义结构也可以通过词在句子中的功能变换来构成,例如:

He analyzed his arguments **ingeniously**.

He analyzed his arguments **in an ingenious manner**.

He **was ingenious in** analyzing his arguments.

同义结构还可以通过词组与从句的交替使用来实现,例如:

When his dad died, he had to get another job.

After his father's death, he had to change his job.

On the decease of his father, he was obliged to seek alternative employment.

同义结构往往具有语体色彩的差异。上面三个句子中,第一种结构比较随便,用于非正式的场合;第二种结构比较普遍,用于一般性场合;第三种结构则比较拘谨,用于正式场合。

与同义结构相反,反义结构表达相反的意义。这些反义结构有时具有相同的结构,只是使用了意义相反的词。例如:

He is **easy of** access.

He is **difficult of** access.

He is **long on** ambition but **short on** will.

He is **quick of** apprehension.

He is **slow of** apprehension.

He is **quick at** arithmetic.

He is **slow at** arithmetic.

It was wise of you to give up smoking.

It was silly of you to make such a mistake.

有些反义结构不但使用意义相反的词,结构也不同。例如:

He **dissented from** the decision.

He **assented to** the decision.

His illness **disabled him from** pursuing his study.

His recovery **enabled him to** pursue his study.

He **discouraged me from** making the experiment.

He **encouraged me to** make the experiment.

在英语教学的过程中,善于观察、分析和总结这些由搭配所造成的同义结构,既可以帮助学生记忆、掌握词汇,又可以做到举一反三,使学生的表现力日益丰富。

5.2.4 英语的习语

习语(idiom)是指两个或者更多的词所形成的习惯性的搭配特例。英语习语具有两个特征:一是语义的统一性(semantic unity),二是结构的固定性(structural stability)。所谓语义的统一性是指习语是固定的词组,在语义上是个不可分割的整体,其意义往往不能从组成习语的各个词汇的意义上揣测出来,例如,make a clean breast of(坦白交代),take it(理解,臆断),get wind of(知道)等。习语与自由短

语词组的不同就在于此,自由短语可以从组成部分的字面意义来判断其意义,例如:down the wind(顺风向的),white wine(白葡萄酒),a hard blow(猛烈一击)等。结构的完整性是指习语中的各个组成部分是固定的,不可任意拆开或替换。

5.2.5 词的意义

Leech(1981)把词的意义分为七种不同的类型:即概念意义、内涵意义、社会意义、情感意义、反映意义、搭配意义和主题意义,进而他又将内涵、风格、情感、反映和搭配等五种意义统称为联想意义(associative meaning)(朱亚夫,2005)。

1. 概念意义(conceptual meaning)。概念意义又称所指意义(denotative meaning)或者认知意义(cognitive meaning),指的是词语中将其与外部世界的现象联系起来的那部分意义。也就是一个词语的字面意义中所包含的最基本的、最本质的意义成分就是其概念意义。例如,英语中“bird”一词的概念意义是“有双翼的、双足、一喙并能产卵的热血动物”。概念意义是词语意义体系中的核心意义,是在语言交际中所表达出来的词语最基本的意义。因此,在词典和语言学习课本中,人们常使用概念意义来给词语作注释。

2. 内涵意义(connotative meaning)。内涵意义是指附加在概念意义上的意义,它是概念意义以外的意义。内涵意义对语言来说是附加部分,而不是语言的基本组成部分。这种附加意义是人们对该词语所指的人或事物所怀有的情感或所持的态度。换言之,一个词语的内涵意义就是该词语在人们心目中所暗示出的一种情感方面的联系。例如,pig一词的概念意义为 a kind of domestic animal,而它的内涵意义通常是 dirty, lazy 或 greed for food。词语的内涵意义有可能会因人因时而异,例如在欧美国家中,Christmas 一词的内涵意义对于成人或小孩、穷人或富人来说是不一样的。此外,词语的内涵意义也会因语言社区和文化背景的不同而异。英语中的 dog 和汉语中的“狗”的概念意义完全一样,但其内涵意义相差甚远。

3. 社会意义(social meaning)。社会意义是指语言使用的社会环境。语言的¹实际运用可分为正式、口语、熟悉以及俚语等不同的使用场合,有的词可以应用于各种场合,有的词则只适合于某一特定场合时使用,因此,在不同的场合,词语在交际中往往会表达出不同的社会意义。例如,英语的 daddy, father, male parent 这三个词语,它们的²概念意义相同,所指的是同一个对象,但这三个词语的社会意义则大不相同。daddy 是非正式的口语词,是儿童在家庭内部的用语;male parent 是较正式的书面用语,常作为专门术语用于正式的文体中(如法律文件、档案材料等);father 一词在文体中属于中性词。

4. 情感意义(affective meaning)。情感意义用来表达说话者的感情以及他对交际对象和所谈事物的态度。语言中的感叹词如 Oh, Ah, Dear me, Goodness 等,它们没有概念意义,直接表达情感意义。情感意义基本上是依附性的,也就是说,它不是一种独立的意义,而是要通过概念意义、内涵意义或风格意义等手段表现出来。

5. 反映意义(reflected meaning)。语言中有些词语具有这样一种特征,即当你听到或读到它们时,脑海里总会联想起别的东西或事情。词语的这种能引起听者或读者产生某种联想意义的特征就是词的反映意义。例如,语言使用中的“禁忌语”(即在某种情况下,为了怕使人难堪而避免使用的词语)和“委婉语”(用令人愉快的词语代替令人厌恶或禁忌话题的词语),这两种现象正是与词语的反映意义有关。英语本族人不说 coffin 而说 casket;不说 die 而说 pass away,其原因就是因为前者具有不好的反映意义。

6. 搭配意义(collocative meaning)。搭配意义即词语在具体的语境中所产生出的意义,是词与词的搭配习惯或词在固定的组合中所具有的意思。一方面由于语言习惯的作用,同一个词在与不同的词搭配时往往会产生不同的搭配意义,如“suspicious”一词,在 a suspicious woman 中表示“多疑的”意思,而在 a suspicious character 中则要理解为“可疑的”另一方面,语言中有些词(主要是一些同义词)尽管有相同的概念意义,但搭配不同,因而意义也有所不同,如“pretty”和

“handsome”是一对同义词,但它们的搭配意义却不一样。

7. 主题意义(thematic meaning)。主题意义一般是通过“语序”和各种“强调”方式表达出来的意义。也就是说,人们在用语言组织信息的过程中,可以通过调整语序,变换句子焦点或实施强调等方式,使句子的重心或强调点得到适当的突出,从而传达出交际者的意图和目的,因此,概念意义(或命题内容)相同的句子,可能会由于句中的词语先后排列不同,其所表达的主题意义也有所不同。例如:

Mrs. Bessie Smith donated the first prize.

The first prize was donated by Mrs. Bessie Smith.

上面两个句子的概念意义相同,但是,第一个句子是来回答“What did Mrs. Bessie Smith donate?”的,而第二句子则是来回答“Who donated the first prize?”的。

5.2.6 语义关系

词与词之间的语义关系对于英语教学具有重要的意义。主要的语义关系包括同义关系(synonymy)、反义关系(antonymy)、上下义关系(hyponymy)、一词多义(polysemy)、同形同音异义(homophony)等五种。

1. 同义关系

同义词是指反映同一概念或者几乎同一概念的一组词,同义词之间构成同义关系。例如:big—large—great, high—tall, work—job, autumn—fall等。但是,同义只是相对而言的,真正的或者绝对的同义词是没有的,两个词的意义不可能完全相同。同义词之间在某些方面往往存在差异,这些差异主要包括以下几种情况:第一,方言。英国英语和美国英语分别用不同的词来表示同一概念。例如:“秋天”在美国英语中是 fall,而在英国英语中是 autumn;“电梯”在美国英语中是 lift,而在英国英语中是 elevator;“糖果”在美国英语中是 candy,而在英国英语中是 sweets。第二,文体风格。有些词适合正式、严肃的场合,有些词适合在非正式、一般或者随便的场合使用。例如,gentleman, man 和 chap 可以算作是一组同义词,但是,gentleman 适合正

式的场合,man 适合一般性的场合,而 chap 则只能用于比较随便的场合。第三,感情色彩。有些词具有褒义,有些词则具有贬义。例如, politician 和 statesman, hide 和 conceal 两对同义词中,前者是贬义的,而后者则是褒义的。第三,搭配。有些同义词在搭配上受到一定的限制。例如,英语中表示“腐烂变质”概念的同义词有 rancid, addled, sour, rotten 等,但是它们的搭配不同, rancid 用来修饰 bacon 和 butter, addled 用来修饰 egg, sour 用来修饰 milk, rotten 用来修饰 butter 和 egg。英语中表示“指责”的同义词很多,包括 accuse, charge, rebuke, reproach 等,但是它们所搭配的介词不同, accuse... of, charge... with, rebuke... for, reproach... with/for。第四,部分重叠。有许多词的意义相近或者意义部分重叠,只能在具体的语境中才能成为同义词,例如, mature—adult, ripe, perfect, ready; govern—direct, control, determine, tame 等。

2. 反义关系

如果两个词的意义相反,那么它们就构成反义关系。big—small, thick—thin, fat—thin, hot—cold, young—old, high—low, long—short, tall—short, take—bring, up—down (upward—downward)等。

3. 上下义关系

上下义关系也称包含关系,即意义包含在另一个词义中的系统意义关系。上下义关系往往是类概念(genus)和种概念(species)之间的关系。例如, animal 是表示一般概念的词,属于类概念,而 sheep, cat, wolf, rabbit, dog 等则表示个别的概念,属于种概念。animal 这种词叫做上义词(superordinate), sheep 等词叫做下义词(subordinate)。上义词和下义词都是相对而言的, animal 就 sheep 来说是上义词,但是对 living 而言则是下义词。

针对词义的包含关系,德国学者 J. Trier 提出了语义场(semantic field)的理论,其核心就是探讨表达的类概念和种概念之间的关系。根据语义场理论,词可以在一个共同概念的支配下结合在一起构成

语义场。这个共同概念可以由上义词来表示,语义场由下义词组成。例如 colour 表示一个共同的概念,在其支配之下, blue, red, black, yellow 等词形成语义场。

4. 一词多义和同形同音异义

一词多义是指同一个词具有两个或者两个以上的意义,这种词叫做多义词。例如, iron 既表示“铁”,又表示“熨斗”。多义词的各个意义之间一般具有一定的联系,其中一个意义是原始意义,其余的意义是派生意义;或者其中一个意义是中心意义,其余意义是次要意义;或者其中一个意义是所指意义,其余意义是联想意义。

有些词相互间的意义截然不同,但是它们的发音和拼写却相同,这种现象叫做同形同音异义。例如, bank 具有两个没有任何联系的意义:“银行”和“河岸”。

5.2.7 词汇与文化

语言和文化密切相关。由于英汉两种文化间社会结构、政治制度和习俗的差异,语言词汇中包含的意义并不一样。从文化的角度来看,英汉两种语言之间词汇的差异主要包括以下几个方面:

1. 词汇空缺

词汇空缺(lexical gap)是指英汉语中互相缺乏对应的词语。这些词大多是英汉两种语言中文化负荷较重的词汇(魏志成,2003)。例如,英语中的 cowboy 和 hippie 在中文中没有对应的词。汉语的“牛仔”并不能够表达出早期美国西部与 cowboy 有关的传奇与浪漫,而“嬉皮士”也不能准确表达 hippie 的含义,甚至还有误导之嫌。因为 hippie 并不全是嬉皮笑脸之人,他们很多是严肃认真的人,尽管他们的生活方式对大多数人来说有些古怪。同样,在汉语中有许多表达中国文化特色的词汇在英语中也找不到对应的词。例如,汉语中的“干部”原来被译为 cadre,但是该词与汉语中“干部”的含义差别甚大,现在又有许多人开始使用 official, administrator 等来表示,但是它们与“干部”也不相对应。与此类似,汉语中的许多词语,如“一国两

制”、“三个代表”、节气等,在英语中也无法找到对应的词汇。

2. 词义冲突

词义冲突是指英汉两种语言中有些词看起来两者意义相当,其实差别很大的现象。lover 一词很容易使中国的英语学习者误以为是“爱人”,而《牛津高阶英汉双解词典》对此的定义为“partner (usu. man) in a sexual relationship outside marriage”。“知识分子”和 intellectual 也有很大的差别,在英语中, intellectual 只能指那些学术地位较高的人,有时还有贬义,而汉语中的“知识分子”的含义要广得多。

3. 词义范围的差异

在一种语言中,一个物体、生物或者概念只有一个词来表示,而在另一种语言中则有几个词,甚至很多的词。英汉两种语言中表示亲属关系的词的对比就是一个很好的例子,在汉语中,我们有“伯父、叔父、姨父、姑父、舅舅”等不同的称谓,而在英语中则只有 uncle 一词;在汉语中,我们有“伯母、姨妈、舅妈、姑姑、婶娘”等不同的称谓,在英语中则只有 aunt 一词。

4. 联想意义的差异

在不同的文化背景中,具有同样所指意义的词,往往具有不同甚至截然相反的联想意义。例如 peasant 与汉语中“农民”概念意义基本相同,但是英语中的 peasant 则含有地位低微和缺少教养的意思,有时甚至含有“流氓恶棍”的意思。Chicken 在英语中可用来指代“胆小鬼”,这与汉语中的“鸡”有很大的差别。

5.2.8 词汇量

英语词汇数量众多,但是从词频统计的结果来看,使用频率高的词就要少的多。COBUILD 是由英国 HarperCollins 出版公司与伯明翰大学联合在 1980 年开始建立的语料库,到目前已经发展成为世界上最大的语料库之一,截至 1998 年 7 月,该语料库的容量已经达到三亿两千九百万词。该公司曾经从总的语料库中抽取了含有五千万词的

核心语料库,通过因特网供世界各地的英语研究者查询与检索。在五千万个词中,包括人名与地名在内,使用 500 次以上的仅为 6219 个,而使用十五次以上的词为 45967 个,主要是开放类词,其中名词、动词、形容词和副词占 99.71%(崔刚,1999)。

那么,一个外语学习者应该掌握多少词汇呢?这一直是外语教学所关注的问题。对于这一问题的回答依赖于人们学习英语的目的。一个仅仅为了出国旅游的人所需的词汇量与一个需要到英语国家的大学求学的人所需的词汇量,应该具有很大的差别。但是,总体而言,2000 词一般被认为是一个基本的词汇量。这是一个本族语的人在日常口语中所使用的词汇数量,被称为核心词汇(core vocabulary)。它们也被称为定义词汇(defining vocabulary),因为许多英语词典都是使用这 2000 个词给所有的词条给出释义。据统计,在一般性的文章中,只有 9% 的词超出这 2000 个词的范围。在这 2000 个词中,有 100 个使用频率最高的词,其中大多数是功能词,如 has, to, she, was 等,一般性文章中的 50% 的词属于这 100 个词。2000 词是英语入门的基本要求,现在许多研究者把 3000 词作为英语学习的基础词汇,而对于更高一点层次的学习者来说,应该具备 5000 以上的词汇量。需要指出的是,上面所说的词汇是指基本词汇,不包括由它们加上常用的词缀所派生的词。

对于外语学习者来说,它们所学到的词汇有两种,主动词汇(active vocabulary)与被动词汇(passive vocabulary)。主动词汇也叫掌握词汇,即能够在输出(说和写)时使用的词汇。被动词汇也叫接触词汇,即在输入(听和读)过程中接触到的词汇,学生认识但不一定熟练到自由运用它们的程度。一般地,一个人的被动词汇量总是大于主动词汇量。主动词汇主要是常用的、出现频率很高的词汇。

5.3 英语词汇教学的内容

怎样才算是掌握了一个单词?英语词汇教学内容的确定与对这一问题的回答具有一定的关系。从上述的讨论我们不难发现,词汇

教学所涉及的内容应该是多方面的。Thornbury (2003b: 16) 以 *tangi* (葬礼) 为例说明了与一个词有关的知识范围。

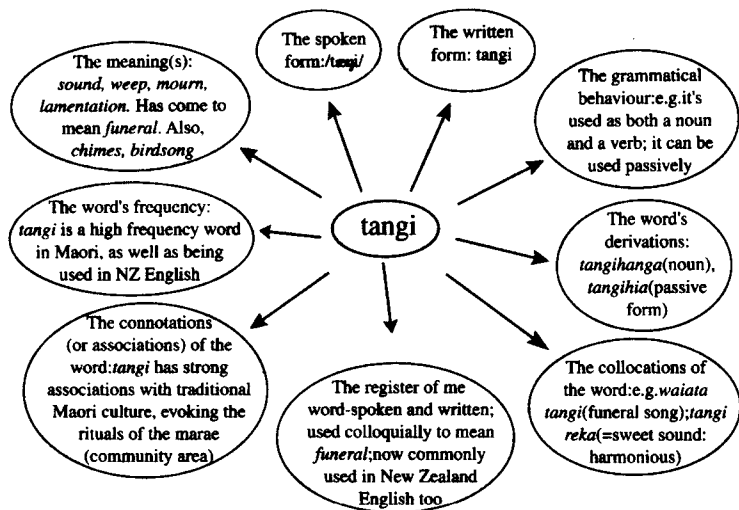


图 5.1 词汇知识结构图

由此可见,英语词汇教学的内容应该包括以下几个方面:

1. 读音与拼写。学习词汇,学习者首先要掌握单词的读音和拼写形式,因此,在教学过程中,我们应确保学生能够准确地掌握词汇的这两个基本要素。

2. 语法特点。每个单词都有不同的语法特点,而且在不同的环境之下,词的拼写形式也会相应的发生变化。对于名词来说,它们有可数与不可数之分,而可数名词则有复数与单数形式。对于形容词来说,它们又有级的变化,它们的比较级与最高级形式也应该成为学生掌握的内容。对于动词来说,时态和语态的变化就会导致词形式的变化,学生应该掌握动词的过去式和过去分词形式。在上述变化形式中,它们都有规则变化和不规则变化之分,那些不规则的词汇应该成为教学的重点。另外,词汇的使用也体现着许多语法的特征,

尤其是动词,例如, want 后面要求使用动词不定式形式,而 enjoy 后面则要求使用名词或者动名词作宾语。

3. 搭配。在具体的语境之中,一个词往往要求和某些特定的词汇搭配,这些搭配也是英语词汇教学的重要内容。例如, decision 要求使用动词 make 或者 take 与之搭配,而 conclusion 则要求使用 come to 与之搭配。搭配对于词汇的使用具有重要的意义,也是中国学生学习英语的一个难点。

4. 意义。词汇的意义不仅包括它们的概念意义,还应包括暗含意义及其感情色彩。这一点也体现了不同语言之间文化的差异。例如 dog 一词在汉语中对应的是“狗”,它们具有共同的概念意义,都是指一种常见的家养的动物,但是在英语中 dog 往往具有正面的意义,意味着“友谊、忠诚”,而在汉语中,其联想意义则大为不同。另外,语义关系也是词汇教学的重要内容。一个单词与其他词汇所构成的同义、反义、上下义等各种语义关系在词汇教学中也是很有帮助的,学生了解这些关系,可以更好地理解意义、更准确地使用这些词汇。

5. 得体性。词汇教学的另一个重要内容就是词的使用范围,学生需要掌握一个词在某一个具体的语境下使用是否得体。有些词的使用非常普遍,还有些词的使用范围非常狭窄,在一些谈话中使用属于不礼貌的行为。有些词属于口语体,用在正式的语体中就不合适。例如, weep 和 cry 的概念意义基本相同,但是 weep 要比 cry 正式,一般用于书面语中。

6. 结构。英语中的词汇一般具有一定的结构,包含词干、前缀和后缀等组成部分,了解这些词的结构,有助于学生理解、记忆和掌握这些词汇。还有一些词是复合词,例如, bookcase, follow-up, swimming pool 等,这些词的结构在英语教学中也具有重要的意义。

5.4 英语词汇教学的原则

基于上述内容,我们对词汇教学提出如下的建议:

1. 词汇教学要与语境相结合,要与词汇的使用相结合。词汇是语

言的基本构成成分,词汇的使用需要依赖于具体的语言环境。不能脱离文章语境,孤立地讲解词汇意义。不将词汇与文章有机地结合起来,就不能让学生正确地理解该词的真正意义及用法。词汇不是孤立的,学一个词必然要涉及这个词的用法及其在句子中的位置和作用。一般的语法书都将语法分为词法和句法两个部分讲授。实际上,词汇和语法之间的关系密不可分。“词汇语法”(lexicogrammar)不但是现代语言学中的一个术语,而且是语言学分析的一个层面。

词汇构成句子,是句子的基本要素。认识和掌握单个词汇是学习的第一步,但不是全部。记忆更多的词汇、不断扩大自己的词汇量,这当然重要,但不能仅仅背记孤立的单词。只有把记单词与掌握它们在具体语境中的语言使用结合起来,把词汇作为有意义的交流单位,才是学习语言的有效手段。因此,教师不但要教会学生认识单词并了解单词的用法,还要让他们掌握单词在具体语境中符合英语语法的规则和语言的使用习惯。脱离了语言的语境和语言的使用,再大的词汇量也没有什么用处。

那么怎么才算掌握了一个单词?把词典上列举的某一个词的所有释义和用法全背下来,是不是就算掌握了?答案显然是否定的。以 set 为例,这个词既是英语中最简单的也是最复杂的词。说其简单,小学生也认识;说其难,大学英语教授也未必能一口气说全它的所有用法,因为这个词由于有 128 种用法而被收入吉尼斯世界纪录。这正应了一位英语界老前辈的话:生词好办,熟词难办。学习词汇的核心是掌握运用中的词汇(words in use),所以应该教会学生从词汇本身及其用法入手打好基础。

2. 注意词汇的归纳与总结。学生在学习词汇的过程中,最大的问题之一就是遗忘。在学习一段时间之后,就要及时地进行词汇的归纳和总结,以帮助学生复习巩固已经学习的词汇,确保学习的效果。归纳总结可以根据词本身的特点以及词与词之间的各种关系来进行。(1) 多义词归纳。英语中的大多数词都有多种意义,在第一次出现时,就重点讲解当前的意义,也可以适当补充单词的其他意义。随着该词出现次

数的增多,它的不同意义也就逐渐出现,到其主要意义都出现后,就应该进行及时的总结,对其用法进行归纳,并有针对性地进行定量地训练,学生就可以很容易地把这个词掌握起来。(2)同义词或者近义词归纳。对同义词或者近义词进行归纳类比,要注意帮助学生区分不同的用法,不同的搭配,使学生能够正确、准确地使用词汇。(3)反义词归纳。英语词汇中存在大量的反义词,及时地根据这一语义关系进行归纳,可以使学生对所学的词汇具有深刻的印象。(4)上下义归纳。例如,vehicle之下,我们有 bike, bus, boat, train, car, ship, taxi, plane 等。(5)主题归纳。也就是围绕一个话题,利用联想和搭配的关系,把话题所涉及的词汇进行总结归纳,例如,和季节有关的词汇可以包括一年四季的名称、一年四季的气候特点等。

总结归纳的形式可以多种多样,可以使用图画的形式,例如(McCarthy & Felicity, 1999: 10):

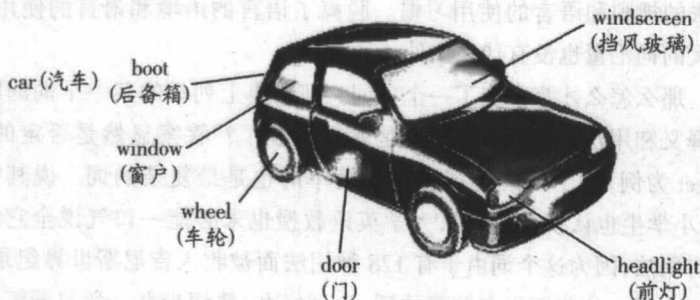


图 5.2 汽车部位显示图

也可以用树形图,例如:

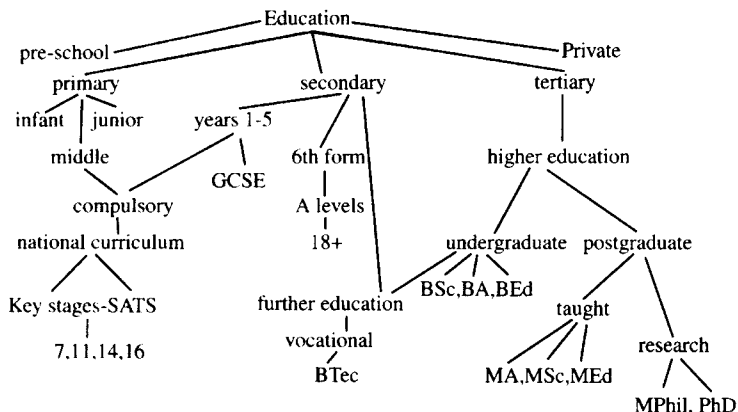


图 5.3 教育类用词示意图

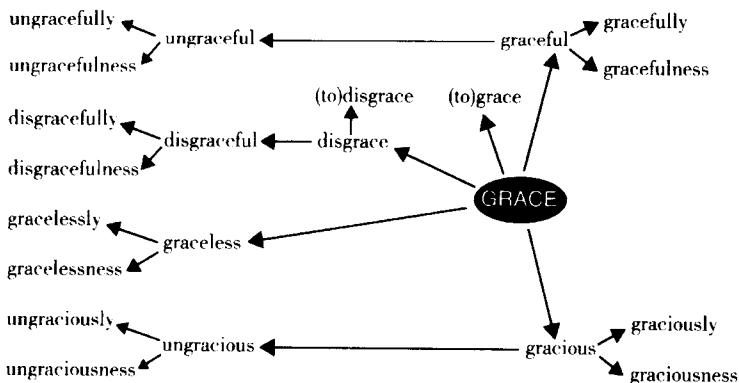


图 5.4 Grace 相关单词示意图

也可以使用一段文字,集中使用一些相关的词汇,例如(Trump, Trechter & Holisky, 1995: 4):

In the past, communication was slow. In 1950, business papers were sent by mails. A letter from the United States arrived in Thailand

after three **weeks** or even a **month**. Telephone calls to other countries were not easy. Usually, the caller waited several **hours** or even a **day**. The operator connected the call when a line was available.

Now, four **decades** later, we can communicate with someone on the other side of the world in **seconds**. We can use telephones, fax machines, or computers to send messages very quickly. In less than a **minute**, a Brazilian company can fax a contract to an office in Germany.

How fast do you think communication will be in the **year 2001**? How fast do you think it will be in the next **century**?

3. 注重实践,使学生通过大量的语言实践活动掌握词汇,提高学生的词汇使用能力。词汇教学的目的在于帮助学生使用词汇。学生靠死记硬背获得了一定的词汇量,但是不能够充分地运用于对话和写作之中。在阅读中,一些学生只懂得词汇的表面意义,却不理解它在上下文中的作用和意义。因此,教师在词汇教学中,应该把词汇融入语言实践活动之中。

词汇的使用既是教学的目的,也是教学的手段。在词汇教学中,要结合词汇的教学内容,针对词汇的拼写、意义、读音、语法特点、搭配、文体等各个方面进行多种多样的单项或者综合的训练,使学生在训练的过程中自然而然地掌握词汇。这样可以有效地防止学生死记硬背的词汇学习方法,提高学生学习词汇的兴趣。在训练单词的选择上,要根据遗忘规律,有计划地巩固单词,增强学生对单词的记忆。课堂上教单词时,让学生对所学的单词进行重复识记,加深印象。讲解课文时,结合教材的内容有机自然地再现。课后练习中,安排相应地听写、翻译、完成句子、同义搭配、语音辨析、阅读理解等,使学生在多次复现和语言实践活动中巩固所学的单词。

4. 确定词汇教学的重点,有的放矢。英语词汇数量很多,《英语课程标准》要求:小学毕业,学生要掌握 600—700 个单词,50 个左右的习惯用语。初中毕业,学生要掌握 1500—1600 个单词,200—300 个习惯用语。高中毕业,学生要掌握 3000 个单词,400—500 个习惯

用语。而大学毕业,学生要具备 4500 以上的词汇量。这些单词都是英语中的常用词汇,但是它们的使用频率各不相同,有些词汇属于主动词汇,有些则属于被动词汇。在词汇教学中要注意区分,把教学重点放在那些使用频率高、属于主动词汇的词。教师要反复训练学生熟练掌握这些基本词汇,同时通过大量听力和阅读训练,以扩大被动词汇量来带动主动词汇。

5. 注意搭配、习语与短语的教学。前面我们提高英语词汇教学的目的在于使学生能够在实际的交际过程中使用这些词汇,而搭配是词汇用法中的重要组成部分,尤其是对于口语和写作来说更是如此,如果学生只是了解单词的拼写、读音和意义,而不熟悉它的搭配情况,他很可能在使用的时候犯错误,从而不能正确地表达自己的思想。我们在这里所说的搭配是广义的概念。以往我们的英语词汇教学中,对于搭配的关注点主要集中在一些动词短语上面,而对于形容词和名词、动词与副词、名词与介词、动词与介词等的搭配不太注意,这也是造成中国学生英语表达能力低下的一个重要原因。因此,在英语教学中要有意识地进行一些这样地训练。例如,对于初级的英语学习者来说,我们可以进行这样的训练:下面词中, wet, high, big, dry, warm, happy, cool, rainy, dark, 哪些词可以和 weather 连用。与搭配有关的还有习语和短语,它们也是英语教学的重要内容。

第六章 英语语法教学

英语语法教学是一个敏感的话题。在很长的一段时间内,中国的英语教学由于受到语法翻译教学法以及自身教学环境的影响,过分强调了语法的教学,英语教学被语法知识的传授占据了大量的时间和精力,从而忽视了语言技能的培养,导致了学生的听、说、读、写能力的低下。这一问题已经引起了我国外语界的高度重视,并开始逐步纠正这一问题。但是,在纠正这一问题的过程中,也很容易走向另一个极端:轻视语法教学,单纯强调通过自然习得获得语言能力。在本章中我们将对语法教学的有关问题进行讨论。

6.1 英语语法教学的意义

语法是语言使用的规则,是对于语言中的规则性和不规则性所作的概括描述。对语言实践具有积极的指导作用,掌握和运用语法知识对于提高学生的综合语言运用能力具有重要的意义。但是,关于语法在英语教学中的作用或地位,在英语教学中一直是一个争论的焦点,支持语法教学与反对语法教学的都大有人在,在不同的历史阶段表现出不同的主流认识,经历了一个从尊崇到摒弃再到理性的过程。

在外语教学的早期,语法翻译教学法在十八和十九两个世纪长期占据主导地位,语言教学以语法教学为主,学习材料以书面语言为主。进入二十世纪之后,语言教学开始注意日常口语和直观教学,直接教学法、视听教学法和交际教学法都越来越重视交际能力的培养,英语教学的中心从语法教学转移到语言使用上来。直接教学法强调语言与意义之间的直接联系。以结构主义语言学理论和行为主义心理学

理论为基础的视听教学法认为语言学习的过程就是习惯养成的过程,语言学习的重点在于句型的学习,学习者可以不用理解语法规则。二十世纪七十年代初出现的交际教学法是以语言功能为纲,着重培养交际能力的教学方法。Hymes 于 1972 年发表的“论交际能力”一文对于交际能力(communicative competence)内涵进行了阐述,指出交际能力是一个人对潜在的语言知识和能力的运用,包括四个方面:1)合乎语法;2)适合性;3)得体性;4)实际操作性。由此我们可以看出,从理论上讲,交际教学法并不排斥语法,但是从交际教学的实际来看,语法教学被放在了一个次要的位置,甚至被忽视。从此之后很长的一段时间,许多第二语言习得研究者认为语法教学不起作用,代表人物为 Krashen。他(1981)提出的监控模式认为有意识学习语言和无意识习得语言具有很大的差别,有意识学到的知识不能转变为自动的能力,语言能力的获得不能够通过正式的学习,需要通过自然地接触大量的语言材料而自然地习得。这一观点得到了很多人的支持,如 De Keyser(1998)等。许多人认为正式的语法课只能使学生获得陈述性的知识,而不能形成使用语法知识的能力。Chomsky 的普遍语法理论进一步证明了正规的语法学习没有必要,因为人生来脑中就有普遍语法的原理,这些原理和具体的语言材料相结合,就会自然而然地产生某种语言的语法。例如,儿童接触了母语的语料,就会给普遍语法的原理赋予了母语的参数值,就生成了母语的语法。学习第二语言或者外语的道理也同样如此。

但是,随着第二语言习得研究的不断深入和进展,尤其是进入二十一世纪以来,人们开始对第二语言或者外语教学中语法教学的作用进行重新地思考与定位。Nassaji 和 Fotos(2004)认为,这是因为以下四个方面的原因:首先,在二十世纪八十年代,Krashen 等人所提出的理论本身存在问题。Schmidt(1990, 2001)从心理学、心理语言学、认知语言学等不同的角度证明“注意”是语言学习的一个必要条件,认为“为了理解第二语言习得中的每一个方面,‘注意’这个概念是不可缺少的。例如,中介语的发展、中介语的特定阶段、第二语言流利程度的发展、学习者的个体差异等等”。“注意”是一个有意识的心理

过程,因此,单纯地依靠大量地接触语言材料来习得语言的看法是有问题的。其次,第二语言习得的研究又有了新的发现。例如,Pienne-mann (1984)提出了语法的“可教性假设”,因为他的研究结果证明语法教学可以加速某些结构的掌握。第三,交际教学法本身所存在的问题也使得人们重新考虑语法教学的作用。交际教学法强调意义的交流,而忽视语法的教学,但是许多人(例如,Swain,1985)的研究发现,即使学习者接触了大量的语言材料,仍然不能正确地使用某些语法形式。他们认为要提高学生使用语法形式的能力,还要通过正式的语法教学。第四,多年来课堂教学的实践也证明了语法教学对于第二语言习得和外语学习的有效性。例如,1984年在美国加利福尼亚大学所作的一项调查表明(Celce-Murcia,1992),在该校的一些外国学生,没有接受过语法教学,虽然已经在美国居住七年以上,口语表达也非常流利,但是他们的书面表达能力却非常低。在所调查的学生中,只有60%的学生的作文从结构和逻辑上看是可以接受的,只有20%的学生的作文完全可以接受。后来对这些学生专门补教语法,但结果显示,进步很少,原因是他们已经养成了不良的语言习惯。

西方的外语教学,轻视语法教学的状况持续了几十年,对此,Celce-Murcia(1991)评论道:“引人注意和令人信服的证据表明,没有语法的教学,无论是以理解为基础的,还是以交际为基础的,只能导致蹩脚的、不合语法的洋泾浜式的外语。学生很难超越这个阶段,取得任何进步”。目前人们普遍接受的一种观点是,在英语教学理论和实践中既重视语法,又不忽视语言的使用。英语界已经逐步形成了一种共识,改变以往对语法或尊或贬的偏激倾向,有必要对语法的作用进行再认识。语法教学的作用可以概括为以下几点(Thornbury,2003a):

1. 语法是句子产生的机制。在语言学习的过程中人们需要记忆单个的项目,例如词汇、短语、句子等,这称为项目学习(item-learning)。但是,一个人能够记忆的单个项目的数量是有限的,他还需要学习一些模式或者规则,使他能够利用已经记忆的项目产生新的句子。这些模式或者规则就是语法。语法为学习者提供了一种能够利

用已经掌握的词汇和自身的创造力产生无数句子的机制。因此,语法教学为学习者提供了潜在的无限的语言创造力。

2. 语法知识具有调整的功能。词汇必需根据语法规则才能组成被大家接受的句子。对于学习者来说,通过大量的接触语言材料,通过对这些材料的模仿,他们可以产生许多的句子,但是由于他们语言能力的局限性,有许多句子意义表达不清楚,例如(Thornbury, 2003a:15):

Last Monday night I was boring in my house.

After speaking a lot time with him I thought that him attracted me.

We took a wrong plane and when I saw it was very later because the plane took up.

Five years ago I would want to go to India but in that time anybody of my friends didn't want to go.

这些句子可以利用语法知识进行调整,使它们的意义表达清楚、明确。

3. 语法有助于解决语言学习的“石化现象”。一个具有强烈的动机和很高语言学能的学习者完全可以不用经过正规的学习就可以达到很高的语言水平。但是,他很可能遇到两个问题:一是某些错误的语言习惯会固定下来,难以纠正;二是到了一定的语言水平之后就很难提高。这就是所谓的语言学习过程中的“石化现象”。在这种情况下,学习语法有助于它们解决这一问题。

4. 语法教学使学习者关注语法现象,有利于长远的语言学习的进步。Schmidt 是一位著名的英语教学专家,他通过自己在巴西学习西班牙语的经历,体会了语法教学在语言学习中的作用。Schmidt 最初报名参加了一个正规的葡萄牙语学习班,教学的方式非常重视语法的教学。他学习结束,在巴西旅行的过程中,西班牙语的能力进步很快。他发现,在与巴西人交流的过程中,一些语法项目引起了他的注意,而这些项目恰好就是他在学习班上所学的。而且,他越是注意这些语法项目,这些语法掌握的就越牢固。因此,他认为,注意是习得的前提。尽管他

在课堂上学习的语法不足以使他流利地讲葡萄牙语,但是这些语法使他注意到这些本来不会注意的语法项目。因此,语法学习有利于长远的语言学习的进步。

5. 语法教学有利于学习者分项地掌握语言的组成成分。任何语言都是一个庞大的体系,而语法是有固定数量的明确的规则所构成的,因此语法教学有助于减轻语言教学的工作量。通过语法,我们可以把语言分解、组织成明确的范畴,这使得语言教学的目标更加明确。

英语语法教学对于中国的学生来说是非常必要的,但是,在最近几年,英语教学中的语法教学从过去的倍受推崇已经跌至有史以来的最低谷。新颁布的英语课程标准也明确指出:“此次英语课程改革的重点就是要改革英语教学过分重视语法和词汇知识的讲解与传授、忽视对学生实际语言运用能力的培养的倾向……”许多教师对此理解不够准确,甚至错误地认为,英语教学的重点主要是培养学生的口语表达能力,于是产生了许多“淡化语法教学”的提法。许多教师忽视语法教学在英语教学中的作用,认为语法教学可有可无,甚至认为在英语教学中专门教授语法是错误的。有的老师即使意识到语法教学的重要性,也不敢理直气壮地讲授语法。这一现象将会对我国的英语教学产生许多不利的影响,因为对于中国的英语学习者来说,语法的教学是非常重要的。

语法是中国学生学习英语所必需的工具。中国学生英语语言综合能力的获得更多的是靠“学习”(learning)而不是“习得”完成的。习得是指依靠天生的语言习得机制通过大量地接触语言,像儿童学习母语那样掌握一种语言。学习是通过有意识的学习活动去掌握一种语言。在我国,英语是作为一门外语来学习的,它不像在英语国家对移民所开设的英语课程那样,学习者具有良好的英语环境。与母语或者第二语言的学习相比,我国的英语教学具有以下特点:第一,英语学习主要围绕课堂教学进行,而课堂教学的学时有限。除了英语之外,学生还有许多其它的课程需要学习,他们只能在其他学科学习的间隙之间学习英语。第二,英语使用的环境差。在中国没有英语

国家那样的英语使用环境,学生接触英语的机会相对较少。第三,教师的素质较低。中国的地域面积大,地区差异也非常大,对于大部分地区的英语教师来说,他们很多人都不能够熟练地使用英语。第四,汉语和英语的差异大。汉语属于汉藏语系,象形文字,而英语则属于印欧语系,拼音文字。两者之间在语言结构上的差异较大,中国学生在学习英语时要比法国学生或者其他欧洲国家的学生面临更多的困难。这些特点决定了我们不能把英语作为第二语言去习得,更多地是要把它作为一种外语有意识地学习。而在外语学习的过程中,由于他们缺乏使用外语进行交际的语言环境,他们必须学会一套判断正误的标准与规则。学会判断什么样的表达形式是正确的,什么样的表达形式是错误的。这条规则与标准中的一个重要方面就是语法。

因此,语法教学对于中国的英语教学来说具有特殊的意义。正如胡春洞教授所指出的那样,“语言既是交际的工具,又是思维工具;既有交际属性,又有认知属性;既是行为习惯又是结构模式;既是功能系统,又是规则和知识系统。实践性强的语言知识,特别是语法知识可使学生越学越明白,越学越聪明,越学越容易,越学越轻松,从而激发学生持久的学习兴趣。语法教学在任何时候、任何阶段、任何情况都不能淡化。”

6.2 英语语法教学的理论基础

6.2.1 语法与语言

“语法是制约句子里词与词的关系的规则。一种语言的语法是该语言里这些制约规则的总和,它使词在规则的制约下组成为语言社团所接受的句子”(许国璋,1986)。

语法的制约作用是由语言本身的特性所决定的。语言是各种语言单位的线性排列,由词到短语再到从句再到一个完整的句子。但是这些单位不是随心所欲地任意排列的,必须符合一定的规则。一种语言是一个语言社团所共有的财产,这个社团的所有成员都使用它进行交际,如果没有一定的规则,该语言就不能实现它的交际的功

能。各种语言单位组合成句子的方式可以是多种多样的,但是无论怎样变化,必须使该语言社团的成员听起来能够接受,这就因为所有的句子(包括组成句子的各个单位)就有语法,就要由为语言社团的成员所能接受的共同的规则。因此,“语法是词组成句、句表达意思的根本条件”(许国璋,1986)。例如,book, he, read, evening 是四个词,代表着四个不同的概念,但是把它们这样堆放在一起,就无法表达一个完整的意义,需要按照一定的规则把它们组合起来。首先,evening 是不能单独使用的,要表达时间需要使用介词 in 与之搭配构成介词短语,但是只有 in 和 evening 还不够,根据规则,还需要在两者之间加上 the,这样 in the evening 就构成了一个合乎语法的介词短语。另外三个词也需要根据规则按照正确的次序“主语+谓语”来排列,he read book,另外我们还要根据第三人称单数形式的要求在 read 的后面加上词缀-s,把 book 变成它的复数形式,这样,我们就得到了一个合乎语法规则的句子:He reads books in the evening。

上述实例体现了英语的一些语法规则。由此可见,语言是词的线性排列,而这一线性的排列必须符合语法规则的要求。语法是所有语言都具有的,没有语法的语言是不存在的。

6.2.2 语法、语义和语用

语法、语义和语用具有密切的关系,从符号学的角度来看,句法学研究符号与符号之间的关系,语义学研究符号与所指事物之间的关系,语用学研究符号和解释三者之间的关系,三者之间互不相同,但是又互相关联,互相补充。“语法是关于语言的结构和诸如词汇和短语之类的语言单位联合起来产生句子方式的描述。它一般要考虑这些句子在整个语言系统中的意义和功能(Richards 等,1985)”,因此,从语法本身的定义来看,语法与语义、语用也有着密切的关系。

语法是关于词的结构和组词成句的规则。语言是符号系统,是交际的工具,是用来表达复杂的社会文化和自然现象的。这一复杂的社会文化和自然现象,我们称之为语义系统,它的实现依靠的是一

套语义组合规则,而语义和语义组合规则最终必须通过句法来得以体现,因此,在书面语中,我们所说的语言符号包括语义和句法,两者相互依赖。要表达不同的意义往往需要不同的语法结构,而语法结构的变化则往往导致意义的变化。语言主要通过语法和语义两个方面表达意义。从语义的角度来看,词的语义来自于它所指代的现实或者虚拟中的事物和思想,是某一概念的符号。例如,bird 的意义来自于它所指代的现实中的一类动物,而 fly 表示我们所了解的一种动作。但是要想使这两个词能够联合起来构成一定的意义,必须借助于一定的规则,这些规则就是语法。通过语法,我们可以得到这样的句子:“Birds can fly”。

语言是交际的工具,因此语用是语言使用的目的。而语法与语义的结合主要产生形式的意义,词汇和语法规则无论如何排列组合,都不能百分之百地完成所有场合的语言交际任务语言。离开了语境,都不能完整地理解和表达语言的意义。例如,“Today is Sunday.”这是一个非常简单的句子,但是要彻底理解它,单靠语法和词义就不可能了。因为 today 是一个模糊的概念,没有具体的语境,我们就无法得知它到底指的是哪一天。另外,同样一句话,在不同的语境下可以表达完全不同的意义。我们还是以“Today is Sunday.”为例来说明。

情景一:一对男女恋人,男方一直忙于工作,没有时间陪女朋友出去玩,女朋友对他说:“Today is Sunday.”在此情况下,这句话表达了对男方的一种责备和请求,意思是说“平时没有时间陪我,今天是星期天,你也该陪陪我了吧”。

情景二:两位朋友见面,其中一位问另一位今天怎么没上班,另一位回答:“Today is Sunday.”在此情况下,这句话是对问题的回答或者解释,意思是说“今天是星期天,星期天不用上班了”。

情景三:夫妻两人有分工,星期天由丈夫负责做家务,结果到了星期天,妻子发现丈夫没有做,就说:“Today is Sunday.”在此情况下,这句话是一种提醒和要求,意思是说“今天是星期天,该你做家务了,怎么还不做?”

“任何语法都是形式与内容或形式与功能的抽象结合体系。在词素、词语、短语、词组、句子等语言层次上,形式面和内容面都分别由‘一般部分’和‘特殊部分’组成,我们把一般部分称作语言的潜在或有指部分,把特殊部分称作语言的推导部分,语法只能处理前面一部分,后面部分在很大程度上涉及推理,因而属语用学的范畴(伍谦光,1988:43)。”语用学正是研究语句本身意义之外的意义的,主要涉及推导过程和推导规律,应付语法所不能解决的语用问题。在外语教学中,我们会经常碰到上述问题,这些问题单靠语法是不能解决的,而是牵涉到使用语言的人以及使用语言的具体环境。一个句子结构在不同的语境中可表示不同的交际功能,而同一交际功能也可根据不同的语境用不同的句子结构来表示。例如,句子可以为陈述句、疑问句、祈使句和感叹句,但是在具体的语境下,陈述句并不总是用来陈述事实,疑问句也并不总是用来提出问题;祈使句并不总是用来发出指令,而感叹句也并不总是用来表示感叹的色彩。

由此我们不难看出,语法、语义、语用三者是密切相关的。没有语法,词就不能联合起来构成有意义的句子;没有意义的句子也就谈不上交际,也就谈不上语用。但是句子必须和具体的语境相结合,没有语境就不能准确理解和实现语言的功能。

6.2.3 英语语法研究的历史概述

英语的形成完成于公元五世纪中叶,但是,直到十六世纪才开始出现英语语法。此后英语语法的研究在语法的框架上经历了完全依赖拉丁语语法、参考拉丁文法到逐步摆脱拉丁文法,在基本态度上经历了从规定语法到描述语法,而在描述对象上则经历了从单一到全面的过程。总体而言,英语语法研究的历史可以分为三个阶段。

1. 第一阶段:十六世纪后期至十七世纪中期

1586年出版的由William Bollokar所撰写的Pamphlet for Grammar被认为是第一本英语语法著作。自此之后,各种英语语法书不断出现,但是这些语法基本上都是完全按照拉丁语的文法加上作者的

个人观点而编写的,其中所用的术语也多属于拉丁语语法的术语。这些语法既没有被大众接受,也没有被应用于教学,因此没有很大的影响。

2. 第二阶段:十七世纪后期至十九世纪中后期

规定性语法(Prescriptive Grammar)是指主要模仿拉丁语法,用拉丁语来规范英语,即用传统的拉丁语法中的探讨问题的方法、格式、规则来制定英语语法,并通过这些条条框框来规定人们如何正确地使用英语,凡不符合拉丁语规范的语言现象就被认为是错误或粗俗的。譬如,规定性语法应该说 It is I,而不应说 It is me。其实从现代语言学的观点来看,这两个句子不存在正确与错误之分,只不过语体不同。从十七世纪后期至十九世纪中后期,这一阶段的语法大都是以拉丁语语法为基础的规定性语法。其中,Robert Lowth 所著的 A Short Introduction to English Grammar(1762)被认为是最重要的英语语法著作。直到十九世纪初,它一直被应用于英语教学,而且也是后面一些权威语法书的重要依据。十八世纪末,由被称为“语法之父”的 Lindley Murray 所写的 English Grammar 也是在 Lowth 的语法的基础上发展起来的。这一时期语法的特点是一方面它们以拉丁语语法为基础,另一方面又结合英语的特点进行了一定的改进。但是,总的来说,这一时期的语法属于规定性语法。规定主义语法以逻辑论证为基础,凡是逻辑上成立的语言形式都予以承认,否则,都予以否定。例如, Everyone enjoyed the play, didn't they? 规定主义语法认为这个句子是错句,因为 everyone 的所指是个体,用 they 与之对应不合乎逻辑。实际上,英语本族语的人对这个句子并不觉得有什么问题。规定主义语法奠定了英语教学语法的基础,Lowth 和 Murray 对英语语法教学产生了深远影响。直到今天,英语语法教学还没有摆脱他们的框架(吴益民,1996)。

3. 第三阶段:十九世纪末到二十世纪

十九世纪下半叶,随着语言学、心理学和其他科学研究的发展,出现了与规定性语法相反的,以描写语言实际运用为主的描写性语法(Descriptive Grammar)。即通过对客观存在的语言现象进行广泛深入的调查研究,从言语材料中如实地归纳出各种语法规则,并对语言现象

作出解释。譬如,规定性语法认为在 *There can be no objection to your coming* 句中, *your* 不能用 *you* 代替,但描写性语法认为既然人们在口语中确实用 *you* 代替 *your*,就应该承认这种用法是正确的。根据描述对象的不同,这一时期的语法有四种情况:

第一,以书面语为对象的描述语法。从十九世纪末到二十世纪初,出现了一批著名的语法学家,包括 H. Sweet, O. Jespersen, E. Krusinga, H. Portsma 和 H. F. Palmer 等人,其中最为著名的当数 Jespersen 的七卷本的语法,它以自乔叟以后到二十世纪初的跨越五六百年的英语为基础,很好地描述了书面语的语言规则。但是,它们只是以书面语为对象,相应地就存在一些不足。首先,它不考虑口语的语言,因此对英语语言的描述不够全面。其次,它们对于语音、语调对语言的作用考虑不充分。

第二,以口语和书面语为对象的描述语法。这主要表现在分别于 1972 和 1985 年出版的,由 Randolph Quirk 为首的四位语法学家所著的 *A Grammar of Contemporary English* 和 *A Comprehensive Grammar of the English Language* 两部语法巨著之中。这两部语法著作是 Quirk 等人自 1959 年开始进行“英语用法调查”(Survey of English Usage)项目的成果的总结。比较全面、详细和客观地描述了包括口语在内的英语标准形式。尤其是正式标准形式的语法规则。但是,Quirk 等人“在处理语法时非常谨慎”,不能完全摆脱“他人对于英语的规定性观点”(Aarts, 1988:170)。

第三,完全以语料库为依据的描写性英语语法。语料库(corpus)是一个大量在真实语境中使用的语言信息,是经过科学的收集和组织而集成的专供研究使用的语言材料库。语料库中的语料是某种语言中自然出现的,包括书面的和口头的,也包括不同的语体。语料库语言学是计算机科学与语言学研究相结合的产物,就是在语料的基础上进行语言研究的一门学科。语言学家把这种材料作为研究语言的素材。由于电脑语料库容量大,资料真实,信息提取准确,因此,语言学家借助语料库可以从多方面、多层次描写语言。当今的语法研

究也越来越多地依赖语料库,因为语料库可以把语言中有代表性地语法现象加以量化,也可以检验根据语法理论所作出的假设。以语料库为依据的描述性英语语法的代表作是于1999年问世、以Biber为首的五位英语语言学者合著的Longman Grammar of Spoken and Written English。该部语法涵盖了二十世纪八十年代以后不同文体(包括会话、小说、新闻、学术文献;正式和非正式等)、不同变体(包括英国英语和美国英语)的英语的使用状况,因此,这部语法描写的英语语言规则相当现代,相当真实,相当丰富。

第四,理论语法(theoretical grammar)。现代语言学以二十世纪初的索绪尔的《普通语言学教程》为标志,自此之后,语法成了语言学的代名词,语法研究不再单纯地局限于语言的结构本身,而是开始把语言放在社会和文化中进行研究,出现了一系列的理论语法学派,影响最大的要数结构主义语法、转换生成语法和系统功能语法。这些理论为我们提供关于语言的性质、功能、结构和意义等总体的理论基础,不仅对语法教学,而是对整个的英语教学都产生了重大的影响,各种教学法流派都是以这些理论为基础而设计的。

上面我们主要介绍了两种语法:描写语法和理论语法。描写语法(descriptive grammar)注重语言素材的收集,客观地记录下某一语言的人民是如何使用语言的。这些语法不能直接应用于教学,因为这些语法本身有一个语法科学系统,这个系统不考虑语言教学的特点,也难以施教,因此它不能被直接地应用于英语教学。理论语法研究语言的理论模式,注重理论方面的探讨,尽管它们可以为英语教学提供总体的理论支持,但是也不能直接地应用于英语教学中。因此,我们还需要一种能够直接应用于教学的语法,这就是教学语法(pedagogical grammar)。教学语法是在理论语法和描写语法的基础上制订出来的。它以描写语法为基础,以一定的理论语法为依据,考虑学习者的心理因素和语言学的社会因素,根据语言教学的实际需要,从中选择最必须的语法项目,加以合理的安排,用于教学。教学语法的编写主要有三个依据,包括语法分析和语言的描述、具体的语法理论

(例如结构主义语法等)和学习者语法问题的研究。由 Close(1975)所编写的 *A Reference Grammar of Students of English* 就是一本教学语法的专著。

6.2.4 语法能力的获得

虽然许多研究者认为有意识的语法学习有助于语言水平的提高,然而,人们对语法学习的方式仍有不同的看法。但是,对于语法能力获得过程中的以下几个方面大家都持有比较一致的看法(戴炜栋,陈莉萍,2005)。

1. 注意。注意是人们对某一事物或者某一事物的局部的关注。在学习理论中,注意一般被认为是学习过程的第一个阶段。学习者在学习的过程中往往会对输入的语言材料中的特定的形式给予一定的注意。例如,初级学习者在反复接触到名词的单复数变化时,会注意到有关的语法现象,并从中发现一些规律性的东西。只有在有意识的注意之后,他才能把意义和形式联系起来。

2. 推理和假设。学习者不论是儿童还是成年人,他们都具有一定的认知能力,他们可以根据所接触到的语言材料,利用已有的认知能力进行分析,形成对语言规律的各种假设,并根据新输入的语言材料验证这些假设,并不断地作出相应的修正。

3. 建构与再建构。当学习者推断出某些规则之后,会将这些规则融合到语法知识库中。但是这些规则并不是单纯地被添加到已有的知识中去,而是会改变原有的知识结构。不断进入系统的新信息必须被有序化,获得新信息的同时,现存信息的结构就必须“重建”,以便容纳新的知识。因此,这些推断出来的规则必须经历构建和再构建的过程。在这一过程中,学习者不断输入新的假设,如果语法教学恰好与学习者知识的发展阶段相吻合,那就会对语法能力的获得起到积极的促进作用。

4. 自动应答。如果学习者对某种语言输入能作出始终如一的正常反应,这就标志着他的语言已经进入了成熟阶段。那么怎样才能

达到自动应答的程度呢？儿童在习得母语的过程中主要通过反复练习的方法。对于外语学习者是否可以通过反复操练的方法把外在的知识转化为内在的知识，人们还有不同的看法。根据 Krashen 的监控假说，这是不可能的。但是 Smith (1981, 转引自戴炜栋, 陈莉萍, 2005) 认为是有可能的，他指出：“让我们设想一下反复操练一种结构，这种经过有意策划的结构最终会成为自动化的行为，这样设想一定是合理的。”

以上我们大体描述了语法能力获得的基本过程，戴炜栋, 陈莉萍 (2005) 指出：“与词汇学习比较起来，语法知识的学习过程较为独特，因为语法是一种知识系统，而词汇相对来说是独立的语言项目。也许在学习词汇时也会出现形成假设、建构与再建构的过程，但一般都很短暂，也许只是一种简单的心理活动。而语法则是一个知识体系，虽然起初注意的是一种基本结构，放在不同的语篇这些基本结构就会产生许多特定的意义。只有经过以上过程，学习者才能达到自动化的阶段。”

6.2.5 英语语法教学的具体问题

对于语法教学的方法，研究者们一直颇有争议，而且所涉及的问题也比较多，我们主要讨论明示语法教学 (explicit approach) 与暗示语法教学 (implicit approach)、语法教学的时间、语法教学的强度、语法项目难度的确定以及一些语法教学的模式。

1. 明示语法教学与暗示语法教学。对于明示语法教学，Thornbury (2003a) 有这样的解释，明示语法教学强调对语法规则进行有目的的学习，以便能高效准确地使用语言成分。因此，明示语法教学更多地集中在语言的形式上。支持这种教学方法的理念是，学习者通过对语法结构有意识地操练，会自然而然地发展起他们的语言能力。明示语法教学在具体操作上往往采用演绎的方法，教师首先解释语法规则，然后引导学生做有一定语境的练习，因此，明示语法教学表现出由总体到具体，由理论到实践的具体教学倾向。暗示语法教学

则强调学生在学习语法是必须置身于有意义的可理解的语言环境中去,这样他们才能尽可能自然地习得目标语语法。在具体教学上,暗示语法教学多采用归纳的方式,即由具体到总体,引导学生在具体的语言实践和大量的语言材料中推导出语言的规则。两种方法一直存在争论,现在大家比较认同的做法是两者结合,应该向学习者提供大量的机会,让他们一方面接触各种形式,一方面能运用。

2. 语法教学开始的时间。传统的英语教学认为语法教学要从英语学习的初期就开始,这一看法基于行为主义的学习理论。该理论认为学习就是习惯养成的过程,学习者从一开始就要养成正确的习惯,否则,一旦坏的习惯形成,就很难改变了。这一观点受到一些语言习得理论的反驳。中介语理论认为,外语学习者的语言都属于中介语,学习者具有自己内在的学习大纲,中介语的发展就是一个不断地形成假设和验证假设的过程,而错误出现正是这一过程的体现。Ellis(2002)认为没有理由向初学者教授语法。首先,沉浸式教学法的实践证明,学习者不需要语法教学就可以具备一定的语法能力。在良好的语言环境中,学习者通过大量的互动交际就可以获得基本的词序规则和一些明显的曲折变化规则。其次,初学者所接触的语言中的语法现象比较简单,没有复杂的语法结构。学习者初期更多地依靠词汇,而不是用语法来表达意义。Ellis(2002)认为语法教学应该在学习者已经具备了足够的词汇知识,能够处理规则提取的时候进行。具体的讲,应该是在中级水平以上进行。

3. 语法教学的强度。强度是指语法教学的强化程度。一旦开始语法教学,那么它的强度该如何把握,也就是说,我们是否有必要针对某一个语法项目进行专门的集中的强化教学?许多研究证明,针对一些学生难以掌握的语法项目进行大强度的教学对学生语法能力的获得是有帮助的(Harley, 1989)。但是,Ellis(2002)认为,对于语法教学强度的把握与我们语法教学的目的有很大的关系。如果语法教学是为了使学生完全地掌握目标结构,使他们能够完全准确地使用语法,那么某些语法项目的强化教学是有必要的。但是,认知主义的

观点认为,语法能力获得开始于有意识,只要让学生知道这些规则,学生就会自然地在一定的时间内掌握这些规则。从这一观点来看,强化语法教学就没有必要。

4. 语法项目难度的确定。与其他学科的教学一样,语法教学也应该遵循由易到难的原则,这样语法教学的一个重要问题就是语法项目难度的确定。关于这一点,研究者尚未形成一致的看法,这主要是因为人们的知识具有内在知识和外在知识的区别。有些语法知识是内在的,例如,对于汉语的语法知识,尽管我们不能明确地表述汉语语法,但是我们能够判断哪些句子是正确的,哪些句子听起来不自然,判断的依据就是我们大脑中储存的关于汉语语法的内在知识。在英语教学中,有些项目可能让学生知道,形成外在知识很容易,而让学生能够在语言使用中把这些知识转化成内在知识,能够自动化,可能就很困难。例如,动词的第三人称单数形式,学生很容易理解并记住相应语法项目。但是,许多人在具体的应用中就出现错误。内在知识与外在知识的差异造成了语法项目难度难以确定的困难。由于,内在知识属于心理的范畴,不容易确定,目前主要依据外在知识的特点来确定语法项目的难度。下表显示了些语法项目难度确定的参考标准(Ellis, 2002):

标准	定义	实例
形式的复杂程度	语法结构所包含要素的多少	名词的复数形式-s在形式上比较简单,而关系从句则包含很多要素
功能的复杂程度	语法结构所表达意义的透明程度,是否易于理解	名词的复数形式-s的语义是透明的,而冠词的意义则比较模糊
一致性 (reliability)	语法规则的例外的多少	第三人称单数形式-s的例外少,一致性强,而关于迂回属格的语法规则有许多的例外情况,一致性差
范围(scope)	语法规则所覆盖范围的大小	一般现在时的覆盖面比较广,而将来完成时的覆盖面比较小

续表

元语言 (metalinguage)	可以用最少量的元语言表述规则的程度	名词的复数形式-s容易,反身代词较难,而主谓倒置更难
目标语与母语的对比	是否能在母语找到对应的语法项目	对于中国的英语学习者来说,虚拟语气较难

表 6.1 语法项目难易度鉴定标准

6.3 语法教学的模式

戴炜栋和陈莉萍(2005)介绍了五种比较流行的语法教学模式,除此之外,Ellis(2002)也提出了一种模式,下面我们逐一加以介绍:

6.3.1 过程性教学

过程性教学是一种把交际法与语法教学相结合的方法。以交际为目的进行语法教学,可以实现语言形式与功能的统一(Van Patten, 2002)。其具体的操作过程为:首先,让学习者接触语言形式,对这些形式以明示的方式处理,让学习者知道其功能。然后设计一系列的语言输入处理活动,这些活动主要是鼓励学习者理解这些结构,而不是使用它们。但是这些活动有助于学习者在语言输入中产生形式—功能连接,使他们明白这些形式的功能。Van Patten 等人的实验结果表明,过程性教学对于学生语言水平的提高很有帮助。但是也有一些学者提出了置疑。例如,De Keyser 和 Sokalski(2001)认为过程性教学的效果是不稳定的,效果的好坏取决于所学语法结构的复杂程度以及检测的时间早晚。语言输入处理对提供理解技能更有利,而以输出为基础的教学对提高输出技能更有效。

6.3.2 互动性反馈

互动性反馈的语法教学模式是由 Lyster 和 Ranta (1997), Van den Branden(1997)等学者提出的。它利用协商和修改策略,具体指重复、请求解释、检查确认等形式,使学习者以明示或者暗示的方式注意目的语中的语法结构。协商包括形式协商和意义协商两种,意义

协商是指在口头交际中用来暗示或修补问题时的交际策略,而这些策略是日常会话或者教师与学生的对话中所经常采用的(Nassaji & Wells, 2000)。形式协商是指主要用来回应使用不当的形式所采用的策略。互动性反馈可以使学习者有意识地注意到语言形式和语用的问题,促使他们有目的地矫正语言输出,以准确地说出可理解的语言。

6.3.3 增强文本的显性度

增强文本的显性度就是通过用粗体、斜体、下划线、大写等方式使文本中正常情况下学习者不会留意的语言形式变得醒目,即通过有意识的控制来增强目的语结构的知觉显性度,吸引学习者注意语法结构的效果,从而提高学习者注意它们的机会。大量的研究表明,通过加强文本的视觉显性度可能会促使学习者注意目的语的语法形式,但不足以提高学习者的习得水平(Fotos, 1998)。由此我们不难看出,注意是获得语法能力的必要条件,但不是惟一条件。该教学模式只是抓住了语法能力获得过程中的注意环节,并没有考虑语法规则推理与假设、语法知识的建构与重构以及语法能力的自动化等问题。

6.3.4 以任务为基础的教学

任务型教学是目前英语教学界广为流行的一种教学方法,它已经被运用于语法教学之中。其目的在于提高学习者对形式的意识程度。同时,这些任务又是交际性的,因为学习者必须参与以意义为主的交流。Ellis(2003)指出有三种类型的任务:以结构为基础的产出型任务、理解任务和增强意识的任务。产出型任务需要使用目的语的形式来完成交际活动,任务的材料从性质上来讲不仅仅局限于语法结构,但是学习者必须借助语法结构来完成这些任务。理解型任务是为了让学习者注意和理解经过精心设计的输入材料中的语法结构。一般情况下,这些输入材料含有一定的刺激信号,而且要求学习者作出适当的反应。上述两种任务类型都是以暗示的方法在交际活动中介绍语法结构,而增强学习者语法意识的任务则完全采用明示的方式,要求学习者用目的语的结构完成任务。语法结构就是任

务的内容。这类任务一般首先向学习者提供语法结构的实例,然后要求学习者把握这些结构,并从中推断出一定的语法规则。

6.3.5 以语篇为基础的教学模式

该模式通过使用真实或简化了的语篇,向学习者提供大量含有语言使用情景的语法结构,让学习者建立形式与意义连接。Carter 等人(2000)特别强调书面语篇与口头语篇语法的区别,建议使用语料库分析结果向学习者提供书面与口头两种语法形式。也有学者呼吁结束以句子为单位的语法教学模式,因为他们注意到语法结构更多地与语篇结构相连。

6.3.6 “知晓”教学模式

由 Ellis(2002)所提出的这种教学模式把语法教学的重点放在“知晓”(awareness)而不是“表现”(performance)。所谓知晓有两个含义。一是学习者知道他们将要输入材料中接触的的语言的形式特征,以便使他们能有有意识的注意这些语言形式,以便形成内在的语法知识。二是知道目标语法形式的明确表达,即形成外在的语法知识。教学每个单元围绕一个语法问题,包括五种活动:1. 听力理解。要求学生听一个连续的短文,里面包含有几个目标语法结构的实例。此时,要求学生把注意力集中在短文的内容上。2. 有重点的听。学生第二次(也可能是第三或者第四次)听短文,要求辨认目标语法结构。为了帮助学生的注意,可以要求学生在听的同时填充删去的词汇。这一填充练习不同于一般的听力练习题,其目的在于实现知晓的第一种意义,只要学生仔细听,就可以把删去的词填上。3. 理解语法点。这一活动旨在帮助学生形成外在的语法知识(知晓的第二个含义)。要求学生分析从听到的课文中选取的例句,发现语法规则。4. 检查。向学生提供含有错误的书面的短文,要求学生辨认错误,并做出改正。这些错误都和目标语法结构有关。5. 产出。最后,要求学生利用目标语法结构完成产出的任务。“知晓”的教学模式是一种综合性的模式,它把外在知识和内在知识结合在一起,也把语法学得

程的各个环节,即注意、语法规则推理与假设、语法知识的建构与重构以及语法能力的自动化等都融合其中。但是,该模式的教学效果尚待进一步的验证。

6.4 英语语法教学的原则

我们认为语法教学是非常有必要的,但是并不是说一定要专门的给学生开设语法课程,而是把语法教学融入整个的英语教学之中。结合上述的语法教学理论,我们认为英语语法理论应该遵循以下原则:

1. 对语法教学采取正确的态度。对待语法教学应该注意避免两种走极端的不良倾向(袁昌寰,2002),一种是过分强调语法的作用,把语法教学和英语教学等同起来,认为学习英语就是学习语法,学好了语法就等于学好英语。在这种错误思想指导下,有些教师把绝大部分时间和精力都花在了语法知识的传授、分析和联系上,把活生生的语言变成了干巴巴的语言点。对于学生在操练、使用语言的过程中所出现的错误,只是单纯地从语法角度去分析,一味地靠讲解语法规则去纠正语言错误。另一种错误的倾向是忽视语法对语言运用的指导作用。单纯以语言习得的理论为依据,片面强调自然语言习得的能力,因而在教学活动中一味要求学生硬性模仿。英语教学的理论和实践证明,上述两种倾向都具有片面性,都会对英语教学带来一定的负面影响。问题的关键不在于是否应该进行语法教学,而是如何教,如何使学生把学到的语法知识运用于交际活动之中。

2. 重视学习与习得的结合。上文我们探讨中国学生学习英语更多地靠学习,但是我们并不能因此而忽视习得的作用,要把两者有机地结合起来。学习的目的在于提高学生英语的准确性,而习得的目的在于提高学生使用英语的流利性。两者之间相辅相成,构成一个有机的、统一的整体。在进行语法讲解的同时,要为学生尽可能多地创造语言习得的自然环境,改变语法规则的讲解与实际语境相脱离的状况,将语法规则运用到具体的语言环境中去,达到形式与功能的

结合。

3. 语法教学要实现形式、意义和语用的统一。把语法知识教学和语言运用有机结合起来。语言教学主要关注语言的形式,但是语法教学的目的不但要学生掌握语言形式和使用规则的语言能力,而且要培养学生恰当地、有效地、灵活地在交际中运用那些语言知识和规则的能力,即语用能力。在形式、意义和语用三者之中,形式是基础,意义是关键,语用是目的。在教授语法结构意义时,必须强调各种语言形式的意义及其语用功能,并注意语言形式、意义和语用功能之间的多重关系。

要把语法知识教学和语言运用有机地结合起来。过去,我们在语法教学中过分强调语法知识的教学,相对忽视了语言的运用。教材中罗列大量语法概念的定义和对语法规则的解说,而运用概念和规则的实例比较缺乏。课堂教学中,教师滔滔不绝地讲知识,诸如何为名词、动词,怎样划分句子的主语、谓语和宾语等,而对如何使用这些知识涉及不多。英语考试也是着重考查学生对语法知识的掌握程度,忽视对学生运用语言能力的测评。这些做法都不利于实现形式、意义和语用的统一。语法教学应该把语法知识的教学和学生的言语实践、语言运用密切地结合起来。课堂教学中,教师在确定教学内容和教学方法时要尽量为学生创设真实的语言情境,让学生在听、说、读、写的言语活动中习得语法知识、语法规则。例如,教学一种特定结构的句型,不能满足于教学该类句型的构造规则,而应把规则的教学和具体的言语实例的教学结合起来,只有这样才能促进知识向能力迁移。

4. 语法教学要循序渐进,根据学习者不同的认知水平采用相应的措施。不同年龄阶段的儿童认知发展水平是不一样的,学习语法的能力和特征也存在一定差别,因此,语法教学要考虑学生的年龄特征。此外,我们在进行语法教学设计时,应该对处在不同的年龄阶段的儿童确立不同的教学要求,确定不同的教学内容,采取不同的教学措施。例如,对小学生、初中生、高中生和大学生,就要区别对待,因

人而异。一般而言,对于小学生,在其接触的语言材料少、缺少感性认识的情况下,供他们学习的语言材料的句子结构应该比较简单,句子长度不宜过长,教学过程中应该少讲语法理论,多讲生活中、学习中运用语法的实例;要避免过多的语法讲解。对于中学生来说,他们已经接触了大量的语言材料,这时就要在进一步接触语言材料的基础上,通过语法的讲解,把感性认识上升到理性认识,系统地掌握英语的语法知识。所学习的句子在结构上应该复杂一些,长度上要更长一些;要以语法理论知识的教学为先导,使学生增强在进行社会交际时运用语法理论来指导自己的言语活动的自觉性。对于到了高级学习阶段的大学生来说,他们已经具备了一定的语法基础,初步掌握了语法的系统,单靠对语法知识的补充和复习,对于他们交际能力的提高没有多少帮助,这时就要采取新的办法,更加强调语言的运用,在运用的过程中强化已有的语法知识。

5. 归纳法和演绎法相结合。归纳法就是先让学生接触具体的语法现象,然后通过大量的例子总结出语法规则。具体做法是教师给出一些例词或例句,引导学生进行观察、对比和分析。通过大量练习,学生就逐渐认识到规律。如通过 one apple, two apples; one box, two boxes; one foot, two feet; one goose, two geese 等可以使学生认识到名词复数的概念和使用方法。归纳法从具体到抽象,符合学生的认识规律,能充分调动学生的主观能动性,有利于培养学生的分析观察能力。另外,让学生在语言环境中学习语法,有利于调动学习的积极性。但是,使用方法不当则容易造成事倍功半。

演绎法是一种由抽象到具体,由一般到个别的方法。具体的操作就是先给学生逐条列举语法规则,讲述其概念和构成方式,如构成名词复数的不同方法,或构成被动语态和虚拟语气的语法要素,然后再举例,用大量的例子说明语法规则。演绎法的优点是简便易行,节省时间,简洁、省时、省力,易于为中国学生所接受,但是容易出现以教师为中心的填鸭式的教学方式,容易造成课堂气氛的沉闷,不利于调动学生学习的积极性。

归纳法和演绎法各有利弊,归纳法更加适合于低年级的学生,因为低年级学生的思维中具体形象成分仍然起着重要作用,他们的思维属于经验型的,而归纳法正是由具体到抽象的方法,适合低年级学生的思维力方式。同时归纳法也适用于那些比较容易总结规律的语法项目。演绎法对高年级学生比较适用,高年级学生思维由经验型水平向理论型水平转化,具有更高的抽象概括性及辨证逻辑思维和更大的组织性。同时演绎法适用那些比较难归纳、变化规则多的语法项目。合理的方法是把两者结合起来,互相取长补短。

6. 注意语法教学层次性和系统性的统一,要注意所呈现的语法知识的条理性。一个语法项目往往包括许多的内容,也有很多例外,我们不可能一次性地一股脑地全部教给学生。讲解语法要注意层次性,做到由简单到复杂,由一般到特殊,由表及里,由浅入深,循序渐进,合理安排语法教学的顺序。在注意层次性的同时,也要注意语法教学的系统性。系统论告诉我们,一个严密合理的系统,其整体功能大于部分之和。没有对整体的综合感知,对于部分的认识必然是孤立的、片面的。而现在的大部分教材中的语法现象的出现往往是分散的,如果教师碰到什么就讲什么,不注意引导学生归纳同一语法现象,那就会导致学生对所学结构模糊不清而最终影响语言运用的准确性。因此,在语法教学中,教师要善于对学习者已经接触过的某一类语法现象进行归纳,由点到面,建立系统,使学生能够从总体上把握语法结构。在归纳的时候,可以把语法与语篇结合起来,向学生提供一些短文,这些短文中集中体现要掌握的语法结构。例如,下面一篇短文就集中使用了一般将来时:

I CAN'T WAIT FOR SPRING TO COME!

I'm tired of winter. I'm tired of the snow, I'm tired of cold weather, and I'm sick and tired of winter coats and boots! Just think... in a few more weeks it won't be winter any more. It'll be spring. The weather won't be cold. It'll be warm. It won't snow any more. It'll be sunny. I won't have to stay indoors any more. I'll go outside and play

with my friends. We'll ride bicycles and play baseball again.

In a few more weeks our neighborhood won't look sad and gray any more. The flowers will bloom, and the trees will become green again. My family will spend more time outdoors. My father will work in the yard. He'll cut the grass and paint the fence. My mother will work in the yard, too. She'll buy new flowers and plant them in the garden. On weekends we won't just sit in the living room and watch TV. We'll go for walks in the park, and we'll have picnics on Sunday afternoons.

I can't wait for spring to come! Hurry, spring!

(取自于 Molinsky & Bliss, 1996: 28)

而下面一篇短文则集中使用了一般过去式:

NOTHING TO EAT FOR DINNER

Joan had to work overtime at the office today. She got home late, and she was hungry. When she opened the refrigerator, she was very upset. There was nothing to eat for dinner. Joan sat down and wrote a shopping list. She needed a head of lettuce, a bunch of bananas, a quart of milk, a dozen eggs, two pounds of tomatoes, a pound of butter, two bunches of carrots, and a loaf of bread.

Joan rushed out of the house and drove to the supermarket. When she got there, she was very disappointed. There wasn't any lettuce. There weren't any bananas. There wasn't any milk. There weren't any eggs. There weren't any tomatoes. There wasn't any butter. There weren't any carrots, and there wasn't any bread.

Joan was tired and upset. In fact, she was so tired and upset that she lost her appetite, drove home, didn't have dinner, and went to bed.

(取自于 Molinsky & Bliss, 1996: 20)

使用这样的短文不仅可以总结语法结构,而且可以把语法置于具体的语境之中,有利于实现形式、意义和语用的统一。另外,在教学过程中也要善于比较和鉴别,对英语中结构上有联系的语法现象

进行归纳,帮助学生系统地掌握语法知识。

7. 体现多样性和灵活性的原则,采取丰富多彩的语法教学活动,提高学生学习语法的兴趣。在外语教学的过程中,我们不仅要认识到语法教学的重要性,也要认识到改变传统语法教学方法的迫切性。教师必须摆脱传统教学思想束缚,不断吸收新的教学思想,处理好语法教学和语言技能培养之间的关系。首先,我们在前面介绍了不同的语法教学模式。各种模式都有其可取之处,也都具有一定的局限性。这就要求教师把握这些模式的实质,取百家之所长,根据学生的情况和具体的教学目标选择合适的教学模式。

其次,在确定教学模式之后,语法教学活动也要丰富多彩。应该根据教学对象、教学内容和教学目的把语法教学与技能、情感态度和学习策略的培养结合起来,把语法讲解和语法运用结合起来,采用笔头、口头等形式将语法练习有机地、灵活地融入各种交际活动和课堂任务之中。传统的语法教学以教师为中心,一般的做法是,教师首先根据教材的内容讲授某个语法知识,接着进行相关的语法知识训练。这样的教学方式往往乏味单调,不容易激发学生的学习兴趣。教师可以根据某个单元的语法知识、语言情景,结合学生的实际水平,设计出丰富多彩的活动情景,如对话、文字游戏,甚至可以有意识地出现一些错误,让学生加以辨别分析。对学生提出的问题也可以不直接作出回答,首先让学生进行讨论,然后再进行归纳,从而形成以学生为中心的课堂教学。在提供语言材料时,教师可以提供一些集知识性和趣味性于一体的句子或者短文,使学生在学语法的同时,获得知识,提高兴趣。

其实,语法教学的趣味性是一个关键的问题。许多学生对学习语法没有兴趣,其中一个重要原因就是教师的教学方法单一,忽略了语法教学与听、说、读、写技能培养的结合,就是为了教语法而教语法,因此语法教学一定要多样化、灵活化。教授语法时要重视学生的参与,教学形式和教学活动多样化,以此来激发学生的学习兴趣 and 积极性。语法规则的呈现要体现多样性和灵活性的原则,把语法本身

的规则、条例通过模拟的情景、实际学习或在生活中的体现表达出来,这样就不会使语法教学枯燥、单调。

语法教学是英语教学中一个最为复杂、争论最多的领域,目前尚没有完全成熟的教学方法,也没有一个确定的教学理论的指导,在许多方面还需要我们进一步的探讨。

第七章 英语听力教学

英语教学的目标首先在于提高学生的口语交际能力,在交际的过程中,交际的参与者首先需要听懂别人在说什么。根据美国的一项调查,正常人在醒着的时候,70%的时间用于各种形式的交际活动,其中11%用于写,15%用于读,32%用于说,而至少42%的时间用于听(Cooper 1988)。Rivers还指出:“讲话自身不能构成交际,除非讲话内容被另一个人所理解”,“因此,如果要达到交际这一(教学)目的,教授口语的理解就是头等重要的事情”(1966:196, 240)。听的能力对于外语学习者来说,不仅仅是一种目的,而且是一种重要的学习手段。Krashen(1985)认为,人们习得语言的惟一方法是理解信息,或接收可理解输入。这儿所说的信息或输入主要指口头语言。许多学者对于听在英语学习中的作用也非常重视,Richards, Platt and Platt (1992:80)指出:“在教会话之前,应拿出一段时间训练听力……学生的理解技能得到充分提高之后,表达技能自然随之而来。”另外,学习者的许多英语学习的途径都离不开听,例如听录音、听广播、听英语授课等,由此可见,听力在英语学习和口头交际过程中都是至关重要的。

7.1 英语听力教学综述

听力是生活中最常见而又最容易被语言教学所忽视的一项技能。在上个世纪七十年代之前,有关语言教学研究的文献中很少专门探讨听力教学的问题。而随着交际教学法的推广,人们开始意识到听力是人的语言水平的重要方面,听力教学逐步引起人们的重视。各种形式的考试都把听力作为考查的一个组成部分。从八十年代开始,有关听力教学以及听力技能的研究逐渐增多。Richards(1983)认

为,听力由一系列的微技能(microskills)组成,这些微技能应该成为教学与测试的重点。Rost(1990)指出,听力的微技能包括:区分单词的语音的能力,尤其是对于音位对立(phonemic contrasts)的识别;对不熟悉的单词推断词义的能力;对将要听到的内容的预测能力;对于内容矛盾、信息不足或者模糊的处理能力;辨认真实与观点的能力。

人们对于听力教学态度的转变在很大程度上是因为 Krashen (1981)所提出的输入输出假说。该假说认为第二语言习得有赖于大量的语言输入信息,即可理解的输入。也就是说,没有足够的语言输入,学习者是不可能有什么语言输出的。另外,在上个世纪八十和九十年代,应用语言学的研究者开始从认知心理学中借鉴关于语言理解模式的各种新的理论,区分了“自下而上”和“自上而下”的两种处理模式,并从中意识到背景知识和图式(schema)在理解中的重要性。在自下而上的处理模式中,听是一个线性的数据处理过程,理解的程度取决于听者是否成功地对所听到的口语材料进行解码;而在自上而下的处理模式中,听者主要是主动地根据预期、推论、意图、图式知识以及原来具有的相关知识有选择地处理接受的信息,来构建意义。与此同时,会话分析以及语篇分析的研究成果也对听力教学产生了一定的影响,通过这些研究,人们对口语语篇的结构有了一定的了解,意识到单靠把书面语篇朗读出来不能给学生提供合适的听力材料,听力教学中必须向学习者提供适合他们需要和水平的真实的口语材料,真实性因此成为选择听力材料的一个重要标准。

目前,关于听力教学人们基本达成以下共识(McKay, 2002): (1) 听力材料应该包括独白和对话在内的选材广泛的真实的口语语篇; (2) 在听之前,应该首先使学生建立相应的图式; (3) 听力的策略要融合于听力的材料之中; (4) 要给学生几次听一个语篇的机会,使他们逐渐地形成自己的听力技能,并在每次听的时候逐渐加大听力任务的难度; (5) 听力活动要有目的性,学习者要清楚自己要获得什么样信息,为什么要获得这些信息; (6) 听力活动或者任务要给学生创造积极参与听的过程的机会。

7.2 英语听力教学的理论基础

7.2.1 听的心理过程

在听、说、读、写四项技能中,听被称为“接受性技能”(receptive skill),但是这并不意味着听就是一个被动的接受过程,实际上听是一个非常主动的、积极的信息处理过程。心理语言学的研究表明,听的过程与人的记忆具有密切的关系。人的记忆分为感知记忆(sensory store)、短时记忆(short-term memory)和长时记忆(long-term memory)三种,三者各自承担着不同的任务,形成一个完整的信息记忆与处理系统。

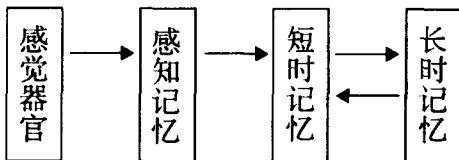


图 7.1 记忆的类型

外部信息经过感觉器官时,按输入的原样,保持一个极短的时间,这就是感知记忆。感知记忆又被称为感知登记(sensory register)或瞬时记忆(temporary memory),是指外部刺激以极短的时间一次呈现后,一定数量的信息在感觉通道内被迅速登记并保留一瞬间的记忆。感知记忆是信息加工的第一阶段。

短时记忆又称工作记忆(working memory)。是指信息一次呈现后,保持时间在一秒钟之内的记忆。短时记忆与感知记忆不同,感知记忆中的信息不被意识,而且是未被加工的,而短时记忆是操作性的、正在工作的、活动着的记忆。人们短时记忆某事物,是为了对该事物进行某种加工,加工过程后即被遗忘。如果有长期保持的必要,就须在这一系统中进行加工编码,然后才能被储存到长时记忆中。短时记忆中的信息既有来自感知记忆的,也有来自长时记忆的。因

为当人们需要某些知识、规则时,便从长时记忆中提取,提取出的信息只有回溯到短时记忆,才能被意识到和备用。短时记忆的容量有限,1956年美国心理学家 G. Miller 发表了一篇题为“神奇数 7 加减 2: 我们加工信息的能力的某种限制”的论文(转引自孟昭兰,1994),明确提出短时记忆的容量为 7 ± 2 。他从信息加工的观点出发,认为倘若人在主观上对材料加以组织、再编码,记忆的容量还可以扩大。他提出了组块(chunking)的概念。所谓组块是指将若干较小的单位联合成熟悉的、较大的单位的信息加工。他认为短时记忆容量不是以信息论中所采用的比特(bit)为单位,而是以组块为单位。一个块可以是一个数字、一个字母,也可以是一个单词、词组,还可以是一个短语。

长时记忆是指学习的材料,经过复习或复述之后,在头脑中长久保持的记忆。长时记忆是一个真正的信息库,记忆的容量似乎是无限的,它可以储存一个人关于世界的一切知识,并为他所有的活动提供必要的知识基础。信息由短时记忆转入长时记忆,需要对有关的信息进行组织加工。所谓组织加工就是将材料加以整合,把新的材料纳入已有的知识结构框架之中或者把材料作为合并单元而组合为某个新的知识框架。信息由短时记忆转入长时记忆时是如何被加工的,采用什么样的形式编码,在很大程度上依赖于材料本身的性质以及个人的个性特点。就语言材料而言,更多的是采用语义编码。例如听到一篇短文之后,最终留在长时记忆中的是它的意义,而不是逐字逐句地加以储存。

从系统论的观点来看,感知记忆、短时记忆和长时记忆是一个统一记忆系统中的三个不同的信息加工阶段,它们之间不是彼此孤立的,而是相互影响、相互作用又相互联系的。

根据记忆的三个阶段,听的心理过程也包含三个主要的阶段(Underwood, 1989)。在第一阶段,声音通过人的感觉器官进入感知记忆之中,并利用听话者已有的语言知识把这些信息转化为有意义的单位。信息在感知记忆中存储的时间很短(大约 $1/4$ 秒),听者只

有很少的时间对这些意义单位进行整理。在听母语时,这一过程一般都能顺利完成,而在听外语的过程中,当听者设法将连续的语流组织成有意义的单位时,很可能会出现问题。有时听者还可能在处理完现有信息之前,新的信息又会不断地涌入,从而导致听力理解的困难。

在第二阶段,信息处理是在短时记忆中完成的,也是一个非常短暂的过程,不超过几秒钟。在这一阶段,听者会把所听到的词或词的组合与储存在长期记忆中的语言知识进行比较,把记忆中的信息进行重组、编码后,形成有意义的命题。听者要对连续性的语流进行切分,切分的主要线索是意义。意义体现在句法、语音、语义三个层面上。在获取意义之后,听者一般会忘掉具体的词汇。在这一阶段,处理速度是至关重要的。已有的信息必须新的信息到来之前处理完成,这对于外语学习者来说,很容易造成处理系统的信息超载,一个初级的外语学习者往往会因为处理速度不够快而无法从信息中获取意义。随着学习者听力训练的不断增加以及语言知识的积累,对于一些经常听到的信息的处理会成为一种自动化的过程,从而留出更多的空间来处理难度较大或者不太熟悉的信息。

在第三阶段,听者会把所获取的意义转移到长时记忆之中,并与已知信息相联系,确定命题的意义,当新输入的信息与已知信息相匹配时就产生理解。在这一阶段,当形成的命题与长时记忆中的已知信息相联系时,大脑便通过积极的思维活动去分析、合成、归纳,使其成为连贯的语言材料,从而实现意义的重构。然后将重构的意义而非原有形式在长时记忆中保留。

上述过程只是描述了听的过程中信息处理的大体步骤,而实际的过程要复杂得多,因为听的过程中的信息处理并不单纯依靠语言本身。听者必须把语言置于具体的语境之中,才能理解真正的意义。在听母语的过程中,听者会自动激活他们长期以来积累的文化知识、讲话人的背景等相关的信息,而且能够根据以往的经验在一定程度上预测下一步将要听到的内容。他们知道不同类型的人(年龄、性别、性格等)会以不同的方式表达不同的内容,在不同的场合(如医

院、教室、办公室、车站、机场、餐馆等)以及讨论不同的问题时使用不同的语言风格。人们谈话的方式也会受到谈话参与者之间关系的影响,父母对孩子、妻子对丈夫、领导对下属、售货员对顾客等都会影响到语言风格的选择。这些知识在上述三个阶段都会起作用。

由此我们可以看出,听的心理过程具有三个主要特点(王守元,苗兴伟,2003):(1)听是一个积极的过程。在听的过程中,听者并不是被动地接收信息,而是通过积极的参与调动大脑中的已有的语言知识和背景知识进行积极主动的识别、分析和综合,来理解说话者所传达的信息和意图。(2)听是一个创造性的过程。意义并不是现成地存在于语言材料之中的,不同的听话者对于同一个单词或句子可能会有不同的理解。在语言交际过程中,说话者为了语言表达的经济性,不可能也没有必要把任何细节都表达出来。因此,在听力理解过程中,听话者需要根据语言材料所提供的线索以及自己的社会经历和背景知识创造性地建构意义。(3)听是一个互动的过程。作为语言交际的一个重要方面,听力理解涉及说话者和听话者双方。从某种意义上讲,听力理解是交际双方在相互作用中磋商意义的过程。特别是在面对面的语言交际中,说话者可以通过听话者的面部表情和身势语来判断听话者是否理解自己的意义,并以此来调整自己的语言。同样,听话者可以用语言的或非语言的手段来表明自己是否理解了说话者的意义。

7.2.2 影响听力的因素

由上述听的心理过程我们可以看出,影响听力的因素是多方面的,概括起来主要包括三种:语言本身的因素、语言背景知识(与听的内容相关的常识和专门知识)、分析综合能力和心理因素。

1. 语言本身的因素

语言本身的因素包括语音、词汇、句法等三个方面。听的过程首先是听者对于所听到的语音、词汇、句法的感知、识别与理解的过程,因此,听者对语言基础知识掌握的好坏直接影响着他们听力水平的

高低。

首先,扎实的语音知识是听力理解的基础。在英语中,有些语音对与中国学生来说是比较陌生而且是难以区分的,尤其是某些元音,例如:sit/seat, ship/sheep等。在某些辅音簇中的某个辅音也往往会被省略或同化掉,例如:exactly中的/t/音,这也很容易给中国学生造成困难。当然,口语的理解并不完全依赖于对于相似的语音的区分,在许多情况下,上下文的意义可以提供足够的信息帮助听者辨别语音。例如:I'm planning to travel by ship. 尽管ship的发音与sheep非常接近,但是整个句子的意义能够有效地帮助听者确定所听到的词是ship,而不是sheep。另外,在英语中,重音和语调也是非常重要的。语言的节奏在很大程度上是通过重读音节的变化来实现的。重读的目的在于表达主要信息的词汇,重读单词的改变往往可以在句子中单词没有任何改变的情况下,导致整个句子意义的变化。Underwood (1989: 10)所提供的实例就可以很好地说明这一点:

1) 讲话人站在门口,还没有看到John。

"Hi John! I'm home. Where are you? What are you **DO**ing?"

2) 讲话人看到John,而且正在朝他走去,John正在做某件事情。

"John, I've been looking for you. Oh, my goodness! What **ARE** you doing?"

3) Alan和John是两位银行职员,他们正在谈论度假的安排。

John: What are you planning, Alan? Anywhere nice?

Alan: We haven't decided yet. What about you? What are **YOU** doing?"

掌握足够数量的可感知的词汇是听力的基础。对于外语学习者来说,遇到生词往往会导致他们突然停下来考虑生词的意义,从而导致听者错过其他的内容。词汇量的不足有时还表现在学习者词义的掌握过于狭窄,对一词多义不太清楚,这种情况很容易导致听者的误解。例如,当听到"He wanted to build a smoke-free society."(他想建立一个无人吸烟的社会)时,听者很可能会因为不知道free有“无…”的

意思,而理解为“免费吸烟或自由吸烟的社会”。当然,生词并不一定总会造成听力的障碍,有时候听者可以根据上下文推断生词的意义,有时候由于生词在整个谈话中不太重要,错过这一单词也不至于导致句子的误解或者不理解。

除了语音和词汇知识之外,听者还需要具备必要的句法知识,否则,即使听懂话语中的每一个单词,也会因为搞不清句子的语法层次关系而导致对句子的误解。

2. 语言背景知识

语言背景知识对于听者正确地获取信息也是极为重要的。根据图式理论,听的过程就是听者利用大脑中储存的文化背景知识对新的信息进行加工整理的过程。听者需要对所获得信息进行分析、选择、整理,从而获取新的知识。例如,当听者听到 accident 一词时,他会自动激活相关的背景知识,以帮助确定将要听到的话语和意义,并在大脑中迅速形成类似于下图所示的一个图式结构:

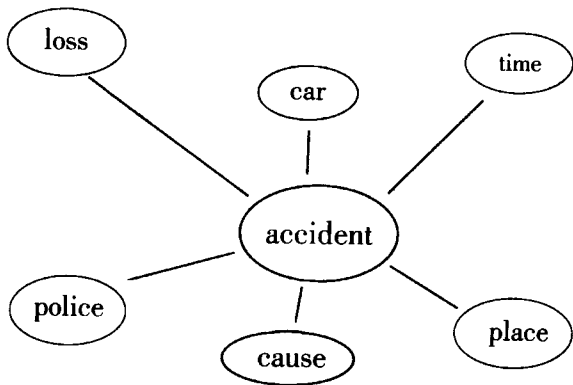


图 7.2 图式结构示例

在听的过程中,听者会根据这一图式以及所听到的内容对先前的预测进行验证并补充其中的部分细节。在所听到的内容中,有许

多信息是听者已经掌握的,加工整理的重点在于那些未知的新的信息。新的信息越多,处理的负担越重。也就是说,听者已知的信息越多,听起来的难度就越小。对于一个完全陌生的领域的听力材料,听者的困难是很大的。

3. 分析综合能力

分析综合能力主要体现在听的过程中对语篇的理解方面。G. Brown(1997)指出,对语篇的理解涉及许多因素,在听力理解过程中,随着语篇的展开,听者需要根据语篇上下文并运用积极的认知策略来理解语篇所表达的意义。语篇是由一系列句子构成的,但句子的意义有时要受到语篇宏观结构的制约,对单个句子的理解并不能说明听话者已经理解了整个语篇。G. Brown 举过这样一个例子:

- 1) John was in the bus on his way to school.
- 2) He was worried about controlling the maths class.
- 3) The teacher should not have asked him to do it.
- 4) It was not a proper part of the janitor's job.

在理解这样一个语篇时,听话者需要随着语篇的发展对自己的理解不断作出调整。当我们听到第一个句子时,一般会认为 John 是个学生,但第二个句子则告诉我们这一理解是错误的,因为从第二句话所描述的职责来看,John 应该是教师。但第三个句子的出现又推翻了这一理解,使我们又回到了最初的理解,即 John 是一名学生,直到最后一句话的出现我们才知道 John 原来是学校的勤杂工。

分析综合能力是听力理解的一个重要方面,并在听力理解过程中发挥着十分关键的作用。因此,如何训练学习者在听力理解过程中运用各种认知策略进行自发的、能动的分析综合是听力教学中不可忽略的一个方面。下面是 G. Brown(1997)的另一个例子:

- 1) The king died.
- 2) The queen died of grief.

对这一语篇,听话者需要作出如下的分析才能获得连贯的理解:

国王和王后是夫妻关系,他们生活在同一个国家、同一个时代,王后死于国王之后,王后是在国王死后不久去世的,王后之死是由国王之死使她伤心过度所致,等等。这些分析是语篇理解所不可缺少的,但分析是在瞬间之内完成的,是一个自然的过程,是整个理解过程的一部分。这种分析并不是凭空进行的,听话者在听到某一话语后,马上就会在大脑中激活一系列与话语相关的经验知识或背景知识,并在此基础上通过分析综合来理解话语的意义。

4. 心理因素

听是一种接受性的语言技能,在听力训练的过程中,听者无法控制所听到的材料的难度、速度、语调和节奏。这些客观因素有可能会对听者造成一定的心理压力。而且,在听力课上,学生的心理活动容易处于一种抑制的状态,思维变得迟钝,不容易发挥学生的主动性和积极性,课堂气氛也比较沉闷。另外,一些学生遇到听不懂的单词和句子就变得过分焦虑,这会降低信息加工的有效性,加大听力活动的难度。

7.2.3 会话含义(Conversational Implicature)

会话含义是语用学研究的重要问题,了解有关的理论知识对于听力教学具有重要意义。在实际的言语交际中,说话者的真实意义有时与所说话的字面意义不一致,会话含义就是指隐含在字面意义之内的说话者的真实意义。例如:

A: Where is Tom?

B: There is a new car outside John's house.

从表面上看,B好像并没有回答A的问题,但是,如果A知道Tom有一辆新车,那么A就不难从B的回答中推断出Tom很可能就在John的家里。

会话含义就是我们通常所说的“言外之意”。在交际中,只有正确捕捉这些言外之意才能真正理解说话者的意图。因此,理解会话含义是听力教学的重要组成部分。对于会话含义的产生,美国哲学

家 Grice 进行了大量的研究,认为会话受到一定条件的制约,参与会话的人要朝着一个共同的目标,互相配合。Grice 把会话中需要人们共同遵守的原则称为“合作原则”,其中包括一系列的会话准则:(1)量的准则:说的话应包含需要的信息内容,不多也不少;(2)质的准则:说的话应该是真实的,不要说自己认为是假的话,也不要说缺乏足够证据的话;(3)相关准则:说的话要与话题相关;(4)方式准则:说话要清楚明白,要简练有条理,避免晦涩和歧义。

Grice 的合作原则描述的是一种理想的会话状态,在现实生活中我们更常见到的是违反这些准则的情况。因此,Grice 解释说,日常会话中,人们并不是机械地、不折不扣地遵守会话的准则,如果人们违反了上述准则,听话者会认为在更深层次上说话者仍然遵守这些准则。例如:

A: Can you tell me the time?

B: Well, the mail has already come.

表面上看,B有点答非所问,但是,如果 A 和 B 两个人都知道在他们所处的地方,邮件一般什么时候到,那么 B 的话实际上也就回答了 A 的问题。

7.3 英语听力课堂教学

听力教学的目标是使学生能够恰当、灵活地使用各种听力技巧,最大限度地提高听力理解的能力。但是在真正的听的实践中,可能遇到各种困难。即便学生还不能够完全掌握所学的语法现象和大量的词汇,教师也期望学生能够应对真实的交际环境。这就意味着学生要能够尽量多地理解所听到的语音,分辨出相关的信息,了解主要内容而非逐字逐句地理解。

听力的提高来自于听的实践。多听可以得到更多的语音输入,而语音输入是语言习得的基础,是交际互动的必要条件之一。教师要培养学生根据不同的语境、输入的信息和目的来调整听的行为,帮助学生建立系统的听力策略,并使用适当的策略来应对不同的语境。

7.3.1 听力策略的培养

听力策略是加强听力理解和回忆所听内容的技巧或者活动。听力策略可根据处理信息输入的不同方法来分类,主要包括自上而下和自下而上两种方法。自上而下的方法以听者为出发点,听者应了解话题所涉及背景、上下文内容,文章的类型和语言。这些背景知识将有助于听者预测和阐释所听到的内容。自上而下法所采用的方法包括抓主旨大意、预测、推理、总结等。自下而上法以文章为出发点;听者结合音、词和语法构建语义。自下而上所采用的方法包括听具体细节、辨识单词、了解词序的模式等。另外,熟练掌握听力技巧的听者还能够使用元认知策略来计划、检查和评估他们所听的内容。他们能够确定在特定的语言环境中使用哪种听力策略最为有效,能够检查他们的听力理解是否准确,所选择的技巧是否有效,并且通过是否达到了听力理解的目标,是否在听的过程中选择了有效的听力技巧来评估他们的听力行为。

除上述两种具体的方法之外,听力教学还要注意培养学生的元认知策略。元认知策略具有计划性、监控性、反馈评估性的特点。元认知理论是指一个人所具有的关于自己思维活动和学习的知识及实施的控制。它主要包括两大部分内容:(1)对于认知的知识,即个体对认知活动、过程、结果以及其他与认知有关的知识;(2)对认知的调节和监控,即个体在认知活动进行过程中,对自己的认知活动积极进行监控调节,以达到预定目标。简单而言,元认知就是认知的认知,是个体对自己的认知加工过程的自我觉察、自我调节和自我评价。根据此理论,听力教学中的元认知策略要求听者在听前根据其特定的语言环境确定所使用的听力策略,在听时监控他们的听力理解是否准确,所选择的技巧是否有效,在听后评估是否达到了听力理解的目标,是否在听的过程中选择了有效的听力技巧。

在听力教学中,教师使学生根据不同的语境、不同的听力目的以及输入的信息来调整听的行为;帮助学生建立系统的听力策略体系,并能够灵活地使用恰当的策略来应对不同的语境,最终达到加强听

力理解的目的。

为了培养学生运用听力策略获取信息的能力,在具体的教学中教师应更加关注听的过程,而不是听的结果。应该注意以下几点:(1)教师让学生反思和讨论他们在母语交际中听的行为特点和方法,以此来使学生更好地认识听的过程和策略;(2)教师通过真实语境下的听力训练来培养学生全面的听力技能;(3)教师在倾听学生的交谈时充当一名真实的听众,而非进行教学的教师;(4)在课堂教学中,教师讲授如何针对不同的目的和听力材料选择并使用恰当的听力策略,并且解释采用这些策略的方法和原因;(5)教师不仅让学生在课堂上练习听力策略,还给他们布置课后作业,这样可使学生反思他们所运用的听力策略;(6)在完成听力作业以后,教师鼓励学生马上检查他们对所听文章的理解并反思他们所使用的听力策略;(7)教师使用所教授的语言来进行课堂管理,如布置家庭作业,告知考试形式等。这样可以提高学生的听力策略和技能;(8)教师并不凭空假设学生能够将所学的听力策略举一反三,应该在不同类型的听力训练中展示如何使用某一听力策略,并且教授这一策略与其他策略结合使用的方法。

7.3.2 英语听力教学的阶段

英语听力教学可以分为三个不同的阶段:听前阶段(Pre-listening stage)、听中阶段(While-listening stage)和听后阶段(Post-listening stage)。

听前阶段是指在学生正式开始听之前的一段时间的准备活动。在听前阶段,教师需要确定以下几个问题:(1)所听材料的大体内容和听的目的;(2)是否需要补充一些背景知识或语言知识;(3)采用何种方法进行听力训练,是自上而下的方法(注重材料的整体理解)还是自下而上的方法(注重词和句子的理解)。在此阶段教师需要利用各种听前的活动尽可能使学生熟悉题目所涉及的背景知识,预测将要听的内容并确定适当的听力策略,还要使学生了解所要听的主题、

课文的类型以及听的目的,听前的活动主要包括:1)向学生提供背景知识;2)让学生阅读一些相关的内容;3)让学生看图画;4)讨论将要听到的主题;5)针对将要听到的内容进行问答;6)介绍听力训练的过程等。这些活动目的在于帮助学生激活相关的背景知识、预测将要听到的内容、解决可能碰到的语言问题以及背景知识的问题等,以便使学生尽快进入听的状态。

在选择和设计听前活动时要注意以下几点:1)听前活动所占用的时间不要过长,否则会造成喧宾夺主的后果。2)要尽可能有利于使学生感觉到后面的听力活动真实自然,贴近现实生活。要使学生通过这些活动了解听力材料中的交际活动发生的时间、地点、参与的人以及他们之间的关系等各种信息。3)使学生清楚他们听的步骤,例如录音会放几遍、他们需要做什么等等。4)与其他三项技能相互结合,有利于综合提高学生的语言能力。

听中阶段是指学生进行听的一段时间,该阶段的目的在于通过学生听的实践以及各种活动培养学生从听到的内容中获取信息的能力,它是整个听力教学的核心部分。在选择与设计听中活动时需要考虑以下因素:1)活动的趣味性;2)活动的难易程度适中;3)课堂上的可操作性。

听后阶段是指学生在完成听的过程之后围绕听力材料进行各种活动的一段时间。有些听后活动是听前与听中活动的延伸,与前面的活动密切相关,还有一部分活动与前面活动的关系则比较松散。听后活动的目的在于以下几个方面:

1)检查听力理解的效果。在完成听中活动之后,教师可以通过口头给出答案、要求学生相互检查、直接把答案展示在黑板或屏幕上、安排小组讨论、要求学生自己核对课本中所提供的答案等各种方式检查听力理解的效果。

2)反思听中过程的成败得失。教师可以根据本课的教学目标,确定某个或几个听力微技能作为培养的重点,结合学生的实际表现,通过小组讨论或教师指导的方式培养学生的策略,提高学生的

微技能能力。

3)给学生机会考虑听力材料中讲话者的态度与方式。在听母语的过程中,听者一般可以容易地识别讲话者的态度,但是对于外语学习者来说,在听的过程中他们一般把重点放在信息的获取上,而无暇顾及考虑讲话者的态度和方式。在听后阶段教师可以安排一些活动,使学生考虑讲话者的态度以及表达这种态度所使用的具体方法。

4)扩展听力材料的主题,顺利过渡到其他的语言技能训练活动中。

7.4 英语听力教学的原则

基于上述的分析,我们认为英语听力教学应该遵循以下原则:

1. 分阶段循序渐进。听力训练需要从最基本的语音训练开始,按照由易到难的顺序,确定听力培养的不同阶段,确立不同的培养目标。吴祯福(1991)指出,一个学习英语的学生在听力理解方面大致要经历五个阶段。在第一个阶段,学生听到一串声音,对内容毫无理解。在这一阶段,教师要鼓励学生多听、常听,使学生对英语语音、语调产生一种语感,这种语感不仅对学生的发音有利,更重要的是学生会因此逐渐习惯英语的正常语流。在第二个阶段,学生可以在一串声音中辨别出一些孤立的、内容相关联的单词。在这个阶段,学生最大的收获可能是养成一些良好的听力习惯,例如,学生在听的过程中如果遇到了生词,教师要注意让学生不要产生紧张和烦躁情绪,而是培养学生抓大意、从上下文猜内容的能力。在第三个阶段,学生可以在语流中辨别出短语或句型,并通过短语和句型对日常生活中最基本的谈话内容有一个大致的理解。在这一阶段,教师应注意培养学生从整体上把握句子或短文内容的能力。在第四个阶段,学生能在语流中辨认出分句或句子,并知其含义,对所谈内容有一个大致的了解。在这一阶段,学生的困难往往是与某些题材有关的词汇不足,教师应使学生大量接触与这些题材有关的录音,并反复多次地听围绕某一题材的不同录音材料,使学生从上下文所提供的线索中猜出生词的意思,逐渐扩大词汇量。在第五个阶段,学生能连贯地听懂所谈

的内容。当然,即使学生的听力已达到第五阶段,但随着题材、内容的变化,学生还往往会回到第三、第四阶段。要使学生在多数情况下做第五阶段的听者,则需要帮助他们不断地吸收新词汇和知识。

2. 明确目的,采用多种手段综合训练。每个听力活动都应有其目的,训练一个或者多个具体的听力技能。一个听力活动也可具有一个或多个训练目标,但要注意不要给初、中级的学习者过重的学习负担。让学生明确每次听力理解的目标,这将有助于学生选择恰当的听力技巧进行练习。围绕听力活动的目的,要采取多种手段综合训练。单一的听力训练很容易造成课堂的沉闷,使学生失去对听的兴趣。因此,在听力教学中要充分利用听与其他三项技能之间的联系,把听力技能训练与综合技能训练有机地结合起来。在听力教学中可以采取以听为主,听说结合,听读结合,听写结合的方式对学生进行综合的听力训练。这样不仅可以提高听力活动的多样性,活跃课堂气氛,培养学生的主动参与意识,创造真实的语言环境,并且在一定程度上减轻学生的心理负担,也可以提高学生的综合语言能力。

3. 采用真实的材料和情景进行训练。使用真实的语料和情景可使学生为今后课堂外的实际交际打下良好的基础。听力材料的选择对于学生听力的培养起着关键性的作用。在选择听力材料中要注意以下两个问题:

1) 难度适中。听力材料的难度要略高于学生的现有水平,具有一定的挑战性。材料太容易,不利于提高学生的听力水平;材料过难,会造成学生的心理紧张,影响听力水平的发挥。在确定听力材料的难度时需要考虑下列因素:

(1) 语言因素,包括时间变量、语音、词汇和句法。Griffths(1991)认为有三种时间因素——语速、停顿和迟疑,与听力材料的难度有关。语速影响听力材料的难度是显而易见的,语速过快或者过慢都会增加听力材料的难度,过快会导致听者来不及反应,过慢会造成听者心理的负担,给人以不真实的感觉,容易引起厌倦。适当的停顿和迟疑可以给听者以喘息的时间,但是 Voss(1979)的研究也发现反复

的停顿也会引起外语学习者感知的困难。而且,还要考虑讲话者的语音、语调以及讲话的节奏。在英语学习的初级阶段,我们要求讲话者不要带有地方口音,开始的节奏不宜太快。另外,听力材料不要有过多的生词和学生不熟悉的句子结构。

(2)语篇因素。信息是如何组织的?是诗歌性的、叙述性的,还是与所熟悉的内容相关的说明性材料?有一些指示性的标识的听力材料比较容易理解,如文章中的事件是否按时间线索排列,是否有可以提供线索的标题,是否根据一些明显的方式组织信息(如先陈述主旨,再举例)。另外还要考虑文章是否含有冗余的信息,对于初级学习者来说,简短的信息比较容易,但是对于水平较高的学生来说,自然的语言重复现象将有利于提高他们的理解度。

(3)材料的内容。听力材料的内容要与学生的实际生活和知识水平相匹配,超出学生的生活范围与知识水平的材料对学生来说难度就太大了,另外还要考虑文化背景的因素,因文化背景不同而产生的背景知识的误用是造成理解困难的重要原因之一。

(4)听力材料是否涉及多个人物和对象?他们(它们)之间的不同是否明显?如关于医生和病人的材料就比关于两个大夫的材料更容易理解。如果说话人的性别不同,那么,这个材料就更好理解了。换句话说,说话者之间的不同之处越明显,材料就越容易被理解。

(5)是否有辅助材料。与听力材料相配套的图画、录象等视觉辅助材料可以降低听力材料的难度。研究表明,视觉辅助能提高听力理解的水平。Rubin(1990)发现,通过录像故事训练学生的听力要比没有视觉辅助的训练效果更好。

(6)是精听还是泛听。精听的材料要比泛听材料的难度稍微大一点。

2)材料多样。听力教学的目的在于使学生能够有效地参与各种交际活动,因此我们应该清楚地了解在现实生活中人们听的目的是什么以及人们在什么样的情形之下需要进行听的活动。

人们的社会生活丰富多彩,来自于不同地方、不同的职业的人都

会为了不同的目的进行听的活动, Galvin(1985)认为,人们听的目的可以归纳为五种:(1)参与社会活动;(2)交流信息;(3)对他人施加影响;(4)分享情感;(5)娱乐。这些目的都具体的体现在不同的情形之中, Underwood (1989)把这些具体的情形概括为以下几种:

(1)日常谈话。人们的绝大多数听的活动发生在日常谈话之中,谈话的参与者需要在听者和说话者之间不断的转换角色。

(2)听他人的谈话。在此情形之下,听者往往因为对别人谈论的内容感兴趣,有时会带着明确的目的去听别人的谈话,但在许多情况下,听者也有可能对谈话的内容并不感兴趣,也没有明确的目的。

(3)听通知或通告。

(4)听收音机中的新闻、天气预报等。

(5)看电视中的新闻、天气预报等。与第四种情形相比,通过电视看新闻或天气预报等节目可以借助视觉信息的帮助。观众可以看到播音员以及相关的节目录象。

(6)为了娱乐而听收音机。在此情形下,听者往往对将要听到的内容以及对讲话的人的相关信息了解不多。

(7)为了娱乐而看电视。对于听者来说,在这种情形之下,他们听起来会比第六种情形容易一些,因为听者可以借助于视觉信息的帮助。

(8)在现场观看表演。

(9)在电影院观看电影。

(10)听录音(包括磁带、CD等)。

(11)听课。

(12)接听电话。

(13)听演讲。

在不同的情形中,语言都会具有不同的风格与特点。在英语教学中,我们应该充分考虑学生的实际情况,在听力材料的选择方面,要尽可能考虑到上述不同的情形,使学生熟悉与适应不同的语言特点。

4. 注重听力微技能的培养。 Brown(1994b)归纳出了十七种听力

理解微技能,其中主要的微技能包括辨音、获取主要信息、预测能力、猜词悟义的能力等。

对于初级英语学习者来说,最重要的也是首先需要培养听力微技能是辨音。可以通过让学生听单音和最小对立体练习(minimal pair drill)来提高学生的辨音能力。随着学生辨音能力的不断提高,教师可以将语言单位逐步上升到句子或篇章。在听的过程中,学生对英语的语音、语调和语流产生感性认识。

获取主要信息的能力也是一种重要的听力微技能。吴祯福(1991)认为,学生在获得基本的辨音能力的同时就应开始对听到的意思进行选择、分析,从而抓住主要内容。听懂一个语篇并不意味着要听懂每个单词或句子。在教学过程中,教师要培养学生分析冗余信息、选择主要信息的能力,并注意引导学生从整体上把握听力材料的大意。在课堂上,教师应适当地将精听和泛听结合起来,并各有侧重。例如,教师可以让学生先听大意,并要求学生用三言两语来概括或总结要点或主要信息,然后再让学生精听,以便让学生了解有关的细节。

在日常交际中,人们往往可以通过语境对说话者即将说出的话及其含义作出预测。因此,我们还要注意对学生预测能力的培养。在开始听力训练之前,教师可以通过提问与听力材料相关的问题或介绍相关的背景知识,启发学生的思维,并使学生对每一次听力训练的目的和要求有一个明确的认识。这样可以使学生带着问题和任务,积极主动地投入到听力训练活动中去。教师也可以从语音语调上训练学生的预测能力。口语的语音语调是说话者表达意义的重要手段之一,听话者有时可以通过说话者的语音语调来预测下句话的含义。如果一个句子明显地通过语调表示出怀疑,那么下一句就可能以“不过,但是”开头,表示出某种保留(参见吴祯福 1991)。例如: Of course, she is a very good teacher. . . But sometimes. . . 除此之外,教师还可以引导学生从句法结构和词语的搭配关系等方面对下文作出预测。例如,当听到 not only 时就可以预料 but also 的出现。类似的

情况很多,如 *neither ... nor, the former ... the latter, on the one hand ... on the other* 等。

猜词悟义的能力也是一项重要的听力微技能。上文已经提到,听力理解并非意味着听懂每一个单词,但有些词汇对听力理解起着十分关键的作用,并且生词的出现有时会影响到学生的情绪。听不懂个别词语是正常现象,但学生有时完全可以根据听力材料所涉及的话题、语篇上下文、句法结构、词义关系、背景知识等因素对生词的意义作出适当的猜测。

5. 充分利用现代化的教学手段。现代科技的发展为学生英语听力的提高提供了良好的条件,现代化的语音教室、多媒体的学习软件、复读机等各种设施都可以有效地提高学习的效果。在听力教学中使用视听材料可使声音和图像相结合、视觉和听觉相结合、语言和情景相结合,这对视觉型、听觉型、感受型等各类学习风格的学生都是有益的。

第八章 英语口语教学

英语教学的主要目标是培养学生的交际能力,交际包括口头交际和书面交际两种,涵盖听、说、读、写四种技能。但是,很多人往往把口头表达能力等同于交际能力,能否讲一口流利的英语被许多人作为是否已经掌握英语的判断依据。这种看法固然是不对的,但是它也反映了两个问题,一是口语的重要性,二是我们在以往英语教学中的一个严重缺陷,那就是忽视口语能力的培养。传统的英语教学方法过分重视语言形式的教学,而忽视了口语表达能力的培养,这在我国英语教学中表现得尤为突出。许多学生经过近十年的英语学习,大学都已经毕业了还不能够流利地使用英语口语表达自己的思想。这一点已经引起了我国外语界的普遍注意。培养学生的口语表达能力不仅是英语教学基本目标,而且,通过口语表达能力的获得与提高可以有效地激发学生英语学习的成就感,提高他们学习英语的兴趣,从而有助于学生综合能力的培养。

8.1 英语口语教学综述

口语一直被认为是英语教学的重点之一,但是对于口语技能的本质以及教学方法的认识在近三十多年来经历了许多变化。在上个世纪七十年代以前,听说教学法和情景教学法把句型视为英语教学的核心,口语教学就是“跟着教师的话做出重复,背诵对话或者对机械的操练作出反应”(Shrum & Glisan, 2000:26)。在七十年代以后,交际能力概念的提出在教学大纲和教学方法方面带来了很大的变化,这些影响一直延续至今。交际能力的理论带来的交际教学法、交际大纲、功能大纲、意念大纲以及最近的任务型教学方法都对英语教

学产生了巨大的影响。在交际教学法的影响下,流利性成为口语教学的主要目标。在培养学生流利性程度的过程中,教学活动可以充分利用信息差(information gap)。在日常的交际活动中,两个或者多个人进行语言交际时只有部分人知道某方面的信息。因此,在交际性输出的活动中,也包含有类似的信息差,只有在学生间或者学生与教师间形成信息差,才有可能展开真正的语言交际,否则课堂活动和练习就会成为机械的人为活动。口语能力要通过让学生参与真正交际活动来获得。在这些活动中,学生可以发展交际策略(communication strategies),并参与意义的协商(negotiation of meaning)。交际策略是“当会话者在没有表达意义所需的语言结构时,试图就意义相互达成的协议”(Tarone, 1983),它包括造词策略、替代词策略、释义策略、求助策略等,而交际策略和意义的协商被认为是发展口语能力的必备环节。

在交际教学法中,合作式教学法也被受到高度的重视(崔刚,顾巍,2003)。合作式教学法以学生为中心,采用以学生间的交流与合作为基础的教学模式,注重学生实际交际能力的培养(Kagan, 1994)。合作式教学法大量采用对话、小组讨论、角色扮演等课堂活动,与交际教学法中的其他方法相比,合作式教学法更加强调学生间的彼此依赖性和责任感,从而使每个学生始终处于积极的参与状态。荣辱与共(positive interdependence)、彼此依存(individual accountability)、团队交际(interpersonal skills)、相互交流互动(face-to-face promotive interaction)和定期总结(processing)是合作式教学法最显著的特征(Johnson & R. Johnson, 1999)。由于组内成员固定而且每个成员在活动中常常担负不同的角色或者任务,因此在采用合作式教学模式的课堂上,小组成员之间必须互相依赖,互相帮助,以共同协作的方式完成教师布置的学习任务。任何一个人的得失都将影响到团队的利益,而团队的整体表现也终将反过来作为评估个体的尺度。合作式教学模式被广泛地应用于课堂教学,尤其是外语教学中。研究表明(Long & Porter, 1985; Slavin, 1995),合作式教学法能为学习者创

造一个轻松愉快的学习氛围。不仅可以体现教学的个性化,提高学生的学习兴趣 and 积极性,而且由于它注重了学生间的交流互动,非常有利于培养学生的语言交际能力。

交际教学法以培养学生的交际能力为目标,其影响一直持续到现在。但是在上个世纪九十年代,在外语教学领域也出现了以提高语言水平(proficiency)为目标的教學思想。研究者根据不同的技能综合描述了不同的水平级别,并作为教学的依据。Hadley(1993:77)提出了以水平为目标的教學思想的五个基本原则:(1)要给学生提供他们可能在目标语文化中遇到的各种语境中训练语言使用的机会;(2)要给学生提供在目标语文化中与他人相处所必需的各种功能或者任务的练习机会;(3)流利性应该受到重视。在学习者产出语言时,各种形式的指导以及评价性的反馈可以有利学生技能的培养,有利于他们准确、连贯地使用语言;(4)教师的教學要对针对学生的情感与认知需求,同时也要考虑学生的个性、喜好以及学习方式。(5)要采用各种方法促进学生对文化的理解,以便使学生养成对于文化的敏感性,为与目标语文化的人和谐相处做好准备。

全球化进程的不断发展使得英语成为一种国际语言,在此背景下,关于交际能力的概念也得到发展,成为跨文化能力(intercultural competence),因为人们学习英语已经不仅仅是为了满足与英国人、美国人交往的需要,而且要使用英语和来自于更多国家、更多文化背景的人进行交流。与此同时,人们也开始普遍意识到口语教学不能单纯地依靠应用语言学的理论,还应更多地借鉴会话分析以及语料库分析的研究成果。

总体而言,经过几十年理论与实践的发展,人们对口语教学基本上达成以下共识:(1)口语是英语学习的基础;(2)英语本族语人的用法和非英语本族语人的英语用法都应该在口语教学中得到考虑;(3)使用英语进行跨文化交际是口语教学的首要目标;(4)课堂教学所使用的材料要以语料库的分析为基础;(5)包括功能大纲在内的交际大纲是主要的教学依据;(6)对于口语错误要有更高的容忍度,但是流

利和准确都是口语教学的基本目标;(7)口语能力的获得依赖于学习者对于词汇短语和会话模式的掌握;(8)要注意学生文化意识的培养;(9)成对或者分组活动是口语课堂的主要活动形式。

8.2 英语口语教学的理论基础

8.2.1 口语表达的心理过程

口语表达在四项技能中属于产出性技能(productive skill),是一种积极主动地表达思想的心理过程。桂诗春教授(2000)综合了国内外心理语言学关于语言产生研究的成果,比较全面地介绍了口语表达的心理过程。下面我们主要依据桂诗春教授的描述介绍口语表达的心理过程。

言语产生包括两个主要的阶段:制订计划和执行计划。说话人首先根据交际的目的制订说什么的计划,然后再利用各种音段、单词、短语和句子来执行所制订的计划。但是这两个阶段并不是截然分开的,在口语表达的过程中,说话者往往是先制订计划,然后在执行计划的同时制订新的计划。

1. 制订计划

口语表达是一种目的性很强的活动,说话者总是要为了实现一定的交际目的,例如,获取信息、提出要求、作出指令、保持社会关系等,针对其具体的交际目的,说话者对所要使用的语言手段制订计划。在制订计划的过程中,说话者需要考虑以下因素:

1)对听话人的了解。说话人需要根据他对听话人的了解以及他与听话人之间的关系确定使用哪一种语体。与关系密切的人讲话和与陌生人讲话所采用的语体具有很大的差异。在谈话的过程中,有时还涉及第三方,怎样称呼第三方,也需要说话人根据他对听话人的了解而确定,例如,可以把第三方称为“your son”,“that guy”等。

2)合作的原则。说话人期望听话人相信他们是遵循合作原则的,即会提供足够的信息,所说的话是真实的、与主题相关的,而且表

这是清楚的。有意违反某一条准则,就会有别的说话意图。

3)现实的原则。说话人期望听话人相信他们所谈到的事实、情况和状态都是可以理解并且合乎常理的。例如,“鳄鱼皮鞋”一定是指“用鳄鱼皮做的鞋子”或者“鳄鱼牌的鞋子”,而不是“给鳄鱼穿的鞋子”。现实的原则还可以帮助听话人听辨具有歧义的句子。

4)社会语境。不同的社会语境使说话人使用不同的词。听话人在不同的语境中以不同的身份出现,说话人会根据听话人身份的不同使用不同的语体。例如,两个人是好朋友,在单位上又是上下级关系,那么他们在工作期间谈话所使用的语体往往要比下班后的谈话正式得多。另外,在不同的社会语境中,说话人也会根据环境的不同,例如在家里、在办公室或在学校等,选择不同的语体。

5)供说话人使用的语言手段。有很多要表达的内容没有现成的说法,这就需要运用各种语言手段(如修辞)和非语言手段(如手势)等把它们表达出来。另外,不同的交际方式也会影响到语言手段的使用,例如,在打电话时,讲话者就无法通过面部表情和手势等表达自己的思想。

制订计划可以在不同的层面上进行。根据语言的结构,计划的制订可以在三个主要层面上进行:语篇计划(discourse plans)、句子计划(sentence plans)和句子成分计划(constituent plans)。

1)语篇计划。说话人必须首先确定他要参加什么样的话语活动,例如讲故事、和别人对话、描述一个事件、争论一个观点等等,不同的语篇具有不同的结构。一个故事需要包括时间、地点、人物、情节等不同的要素。而会话型的语篇需要解决参与会话的人怎样使他们的话语相互配合,以达到交际的目的。会话的过程涉及到怎样开始一段会话,怎样轮流讲话,怎样结束一段会话。要开始一段会话,讲话人必须首先要引起听话人的注意,并表示要进行会话的意图,从而构成一个召唤——回答序列(summon-answer sequence)。在这个序列里,召唤者首先提出会话的题目,例如,Well, let's talk about..., How do you work every day?等。要结束一段会话,情况会比较复杂。

一般来说,会话的一方会采取一种结束前陈述(pre-closing statements),例如,We-el, Okay, So-oo等,以表示话题谈得差不多了,是不是结束对话或者目前的话题。

独白型的语篇也有自己独特的结构。说话者如果需要描述景物,就解决以下几个问题:(1)层面。在什么层面上进行描述,例如,可以先说 It's a very beautiful place, 然后对具体的景物细节进行描述。(2)内容。包含在一个主题下的内容很多,讲话人还要确定哪些内容应该包括在描述的范围之内。(3)次序。内容确定之后,还要确定描述的次序,是由大到小,还是有小到大,是由左到右,还由右到左,是由远及近,还是由近及远。(4)关系。最后,讲话人还要确定被描述的各个部分是如何发生关系的。

不论是会话型还是独白型的语篇,语篇的结构都包括两种。一种是层次的结构,说话人必须根据说话的意图决定什么时候开始、如何进行、应该重点突出什么、在什么时候结束等。另一类是局部的结构。说话人还必须根据整体的层次结构,对每个句子进行计划,因为该怎样说往往是根据对方的话来确定的。

2)句子计划。在作句子的计划时,说话人需要考虑三个方面的问题:命题内容(propositional content)、言语行为(speech acts)和主题结构(thematic structure)。

(1)命题内容。命题是意义单位,反映了说话人要表达的思想,是句子计划的核心。有时一个句子只包含一个命题,例如,He is having lunch。有时一个句子会包含多个命题,例如,The beautiful lady killed her cruel husband。这个句子包含三个命题:A. The lady is beautiful. B. Her husband is cruel. C. The lady killed her husband。

(2)言语行为。在决定了命题之后,讲话者还要考虑这个命题是用来做什么的。“他很胖”是一个命题,但是可以用来实现不同的言语行为,例如:

他很胖。(表示判断,描述,提供信息)

他很胖吗?(询问,获得信息)

告诉你,他很胖啊。(警告)

选择言语行为对语言交际来说至关重要,这在很大程度上取决于讲话人要实现的交际目的。同一个言语行为还可以用不同的表达方法来实现。以上述命题为例,如果要询问,向别人获取信息,可以有多种不同的表达方法:

他很胖吗?

他是不是很胖?

请告诉我,他是不是很胖?

因此,在作句子的计划时,讲话人需要考虑采用什么言语行为以及用什么样的方式来实现这一言语行为。

(3)主题结构。句子的主题结构主要涉及两个方面的问题:一是主语和谓语的问题。主语是陈述的对象,说话人要说的东西,谓语是对主语的陈述,说明主语是什么或者干什么。在语言使用的心理过程中,主语是储存在记忆中的主体,而谓语则是关于这一主体的一个事实。二是已知信息和未知信息的问题。在一般情况下,已知信息在前,未知信息在后。例如,He has gone to Shanghai. 在这个句子中,he 是已知信息,讲话人和听话人都知道该词所指代的对象,而后面的部分为新的信息,是听话人未知的信息。这种情况在独白型的句子中表现的比较明显,而在会话型的语篇中,已知与未知信息的安排会有所改变,例如:

A: 谁去了上海?

B: 老王去了上海。

3)句子成分计划。在对句子的结构进行了计划之后,还要考虑怎样用词来体现这个结构。每一种句子成分的计划都有其独特的问题,限于篇幅,在此不做详细的讨论。

2. 执行言语计划

在计划制订之后,语言的产生就进入了执行计划阶段,讲话人会根据前面的计划,通过发音器官发出表示句子和语篇内容的声音。

表面看来,执行计划无非就是将言语计划付诸实施,似乎非常简单。其实不然,言语计划的执行要比我们想象的要复杂得多。因为人们在执行计划前往往不只是把言语计划全部都制定好,还需要在执行计划的同时制订新的计划,另外,计划人还需要根据计划编制一个发音程序(articulatory program),储存在记忆里,让控制发音器官的肌肉按部就班地活动,才能发出预期的声音。

言语的产生涉及人脑怎样指挥发音器官的肌肉去发出有意义的声音。从现有的心理语言学研究成果来看,发音程序是在不同的层面上计划和形成的。

1)发音程序的单位可能是语音的区分性特征(如浊音)、音段(如/d/)、音节、单词以及更大的句子成分。

2)Fromkin 和 Garrett 提出了编制发音程序的几个重要步骤:第一步,选择意义,决定所采用的句子成分应当具有的意义;第二步,选择句子的轮廓,对句子的型式和句子的重音作出规定;第三步,选择实义词并放入型式里面;第四步,构成词缀和功能词。实义词决定之后就要提出功能词的语音形式,提出前缀和后缀;第五步,音段的具体化,一个音节一个音节地把音段完全实现。

3)言语计划的执行是在一定时间内进行的,因此发音程序不但要规定音段和音段的次序,还要规定他们的时间和节奏。英语是一种节奏感很强的语言,重读的作用十分明显。另外,人们讲话太快时,就必须决定哪些音段应予保留,哪些应予省略。

4)最后一步是把发音程序付诸实施。发音程序是边编制边储存在记忆里,一旦程序编制完成,大脑就根据程序对发音器官发出指令,规定发音器官应该放在什么位置,怎样协调行动,才能发出某个音段。

8.2.2 影响说的因素

根据口语产生的心理过程,我们可以看出影响说的因素主要包括心理因素、文化因素、语言因素和背景知识因素四个方面。

1. 心理因素

口语表达是一个非常复杂的心理过程,要想使这一过程顺利高效地完成,需要讲话者处于轻松的、精力集中的心理状况下。紧张、恐惧、焦虑等不良情绪都会影响到口语产生过程的正常进行。

2. 文化因素

语言是交际的工具,同时语言的使用也是一种社会的规约,在不同的文化中,人们在什么时间、什么地点、向什么人、用什么样的方式、讲什么样的话都有固定的规则习惯,外语学习者需要学习并掌握这些规则才能有效地使用语言进行交际。

3. 语言因素

语言是由语音、词汇、短语、句子和语篇构成的,足够的语言知识是口语表达的基础。尤其是要掌握一些常用的习语和句型。每种语言都有一定数量的习语和基本句型,它们往往是一些常用的具有特定意义的句子、短语甚至单词,学习者要对它们熟记,而不必进行语法分析,这样可以在使用的时候张口就来,从而大大减轻口语产生过程的工作负担,提高口语的流利程度。

4. 背景知识因素

在听力教学部分我们谈到,学生知识面的宽窄直接影响他们听力理解的能力,学生熟悉的内容听起来会更加容易。同样,背景知识也会影响到学生的口语表达。口语交际要做到言之有物,首先要求学生具备相关的知识。

综上所述,要想具备良好的口语能力,学生除了心理因素和背景知识方面的内容之外,还需要具备三个方面的知识(Burkart, 1998): (1)语言结构知识:包括语音、词汇和语法,学生能够使用正确的单词,按照正确的次序排列,并发出正确的读音。(2)功能:包括信息的传递与互动,学生能够知道什么时候表达清楚的信息,什么时候不需要精确地理解全部信息。(3)社会文化规则与规范:包括话轮的转换、讲话的速度、停顿的长短、参与者的角色等,学生要知道如何在谈

话时把谈话人之间的关系、具体的环境、谈话的主题和谈话的目的考虑在内。

8.2.3 会话结构

口语表达能力主要指参与会话的能力,因此,会话结构分析对于口语教学具有重要的指导意义。“对于会话结构的研究可以从两个方面入手。一是从整体上看一个完整的会话过程是怎样构成的,即会话怎样开始,怎样结束,期间又是怎样发展的,这是对会话整体结构的研究。二是研究会话的局部结构,一次会话活动是由参加者一次接一次的发言所构成的,一个参加者的发言和另一个参加者的发言之间有什么联系,如何构成连贯的话语,他们如何更迭,这是会话的局部结构所要解决的问题”(何兆熊,2000:307-308)。会话结构的研究所涉及的内容很多,我们在这里只介绍一些基本的概念。

1. 预示语列 (pre-sequence)。会话是一种最基本的语言使用方式,任何会话都要实现一定的交际功能,以言行事,例如,请求、邀请、宣告等,在此之前,讲话者先用某些话语进行探听,看是可否向对方实施某一言语行为。讲话者所讲的这些话就是预示语列(何自然,1988)。例如:

例 1. 请求前语列 (Pre-requests)

A: **Do you have the blackberry jam?**

B: **Yes.**

A: Okay. Can I have half a pint then.

B: Sure.

例 2. 邀请前语列 (Pre-invitations)

A: **What are you doing?**

B: **Nothing.**

A: Want to play chess?

B: Sure. Why not?

例 3. 宣告前语列 (Pre-announcements)

A: I forgot to tell you the two best things that happened to me today.

B: What were they?

A: I got a B+ on my math test... and I got an athletic award.

2. 插入序列(insertion sequences)。典型的会话格式之一是一问一答:Q-A。始发语一般是个疑问句,而应答语则要求根据始发语所表达的言语行为做出反应。但是在实际的会话中,人们往往会在这一问一答之间添加插入语列。例如(何自然,1988):

A: Are you coming tonight? (Q1)

B: Can I bring a guest? (Q2)

A: Male or female? (Q3)

B: What difference does that make? (Q4)

A: An issue of balance. (A4)

B: Female. (A3)

A: Sure you can. (A2)

B: I'll be there. (A1)

在上述会话中,Q1和A1构成一个问答,但是其中插入了另外三个回合的问答,Q2-A2, Q3-A3和Q4-A4都是插入序列。

3. 话轮转换(turn-taking)。会话的特点就是两个和两个以上的人在一起轮番说话,A先说,说完后B接着说。两个人的会话表现为A-B-A-B的交替分布模式。会话中,每个人一次说的话,称为一个话轮。话轮单位的特征包括:(1)能够预测它的终结位置;(2)能够在单位以内具体表明终结时邀请哪一个人接着说话。选择一个说话者的具体方法包括:(1)提问(或邀请、要求)加称呼语,例如:“What happened, Tony?” “Tony, tell us what happened.”;(2)陈述句尾加称呼语,例如:“But, Tony, what you said is not right.”;(3)各种证实听到和理解的话语,如“Who? You did what?” “Pardon”等等。话轮转换的规则可以简要地概述如下(其中C指当时说话的人,N指下一个要说话的人):(1)如果C在当时的话轮中选择N,那么C必须停止说

话,而 N 必须接着说;(2)如果 C 没有选择 N,那么会话中 C 以外的其他参加者都可以自我选择,谁先说话,谁就占据了下一个话轮的机会;(3)如果 C 没有选择 N,也没有其他参加者做自我选择,那么 C 可以继续说话。

4. 会话的总体结构。会话应有一个总体结构,用于不同目的、不同环境下的会话会呈现出不同模式。例如,打电话时总是以开场白作为开始,然后是一个或者几个话题的对答,最后以交换告别语(如 *bye, cheers* 等)而收尾。在收尾前往往有一些预示收尾的话语出现(如 *Okay, all right, so* 等)。告别语和预示收尾的词语使收尾显得自然协调(王钢,1988)。

8.2.4 英语口语的语言特点

语言有口语和书面语两种表现形式,口语是语言存在的最基本形式,是第一性的,也是语言最活跃、最富有生命力的表现形式。口语与书面语之间具有许多共同之处,但是又具有许多自身的特点。这些特点在语音、词汇、句法、语篇等各个层次均有所体现。

1. 语音

口语的特点首先表现在它是有声的,它主要作用于人的听觉系统,依靠语音的变化来表达意义,口语的重音、节奏、语速、语调等都可以表达丰富的意义。一个句子中一般有一个和多个调核(nucleus)。所谓调核就是指一个语调组中说话者所要表达的最重要单词的重读音节,它一般充当句子的信息中心。调核位置的调整是一种常用的有效表达感情意义的手段。例如:

He **DIDn**'t go there to enjoy himself.

He didn't go there to **ENJOY** himself.

第一个句子表示 He didn't go there. (He stayed at home or somewhere else)。而当句子重读的位置调整之后,意义则成为 He didn't go there to enjoy himself. (He went there to work)。

语调的变化也可能会导致语义的变化。例如:

You'll bet me a dollar. (一般陈述)

You'll bet me a dollar. (表示反问、挑战或者感兴趣)

2. 词汇与句法

从口语产生的心理过程我们可以看出,口语的产生过程受到时间因素的限制,说话者必须按照语言结构的正确次序连续发音,不能在讲话过程中随便地把每个音拖长或做过长的停顿。要流利地讲话,就是要保持适当的语速。由于时间的限制,讲话者没有太多的时间计划自己的言语,因此,与书面语相比,口语呈现出明显的非正式语体的特点,在词汇和句法上主要表现在以下五个方面:

1) 口语的句子结构简单,讲话者倾向使用短句、短语甚至单个的单词,很少使用复杂的句子结构。例如,讲话者可能会说:“The plant died. They've been away. Nobody watered it. They'd left it in the sun, you see.”同样的意义,如果是在书面语中,这些简单句就需要被连接在一起成为这样的句子“The plant, which they'd left in the sun, died because nobody watered it while they are away.”

2) 讲话者经常使用不完整的句子,因此,省略句是口语的重要特征之一。例如:“When are you going to do it?” “Tomorrow morning.”。下面我们再来看一段对话:

A: Can I help you?

B: Yes, I'd like a room, please.

A: Single or double? (Would you like a single room or a double room?)

B: Single, please. (I would like to have a single room, please.)

A: For one night? (Would you like a single room for one night?)

B: No, two nights. (No, I would like to have a single room for two nights.)

A: With bath or with showers? (Would you like a single room with bath or would you like a single room with showers?)

B: With bath, please. (I would like to have a single room with bath, please.) How much is the room?

A: \$ 40 a night. (You should pay \$ 40 a night.)

3)在英语口语中,讲话者所使用的时态也比较简单,更多地使用一般现在时、现在进行时和过去进行时。讲话者有时会用一般现在时代替一般过去时,例如:When I come here, she was a beautiful woman. 有时会用进行时表示将来,例如:We're getting married in a fortnight. 在语态的使用方面,讲话者多采用主动语态,而较少使用被动语态。

4)与书面语相比,口语中所使用的词汇往往不太具体。口语中讲话者倾向于使用语义容括性(inclusive)和替代性(substitutive)强的词。容括性强的词如:have, get, make, take, hold, come, go等,替代性强的词,如it, somebody, they, you, thing, somehow等。例如:

She bought tomatoes, potatoes, beans and things like that.

I think he is right somehow. I am not sure.

5)口语中大量地使用插入语,尤其是在非正式的交谈之中,well, oh, you know, I mean, you see, sort of, as a matter of fact等出现的频率非常高,它们使得谈话显得更加活泼。例如:“He is a very clever man, you know.”

8.3 英语口语课堂教学

学生口语能力的培养主要是通过课堂教学来完成的,下面我们具体来讨论口语课堂教学的环节以及口语教学的方法。

8.3.1 课堂教学的环节

口语教学的目标在于培养学生交际的有效性(communivative efficiency),教师通过真实或者逼真的交际训练活动帮助学生具备各种所需的知识,使学生能够最大限度地利用自身的语言知识,说出语法正确、逻辑连贯、语音正确而且适合语境的句子,使听者能够理解自己

所说的话,为此,他们应该避免由于语音、词汇或者句法的错误而导致的信息模糊,还要遵守一个具体交际环境之下的社会文化规则。根据上述目标,口语教学可以分为语言输入(language input)、有结构的输出(structured input)和交际性输出(communivative input)三个环节(Burkart,1998)。

语言输入可以通过教师的话语、听力活动、阅读以及学生在课堂外的听、读活动来获得。语言输入为学生自己产出语言提供一个良好的基础。语言输入有两种类型:以内容为核心的语言输入和以形式为核心的语言输入。前者以信息为中心,输入的材料可以多种多样,例如,天气预报、演说,甚至是关于语言学习方法与策略的口语和书面语材料。以形式为中心的语言输入以语言使用的方式(即交际能力)为中心,包括语言能力,即关于词汇、发音、语法等方面的知识;语篇能力,即在具体场合下语言的得体性问题;社会语言能力,即讲话的速度、停顿的长度、话轮的转换以及其他社会方面的语言使用问题;策略能力,即为了能够顺利地完成或提高交际效果所使用各种有效的技能和方法,例如,回避(避开某些话题,防止某些话题的出现)、释义(用意思相近的单词和语法结构,来表达想要表达但是又有困难的意思)、求助(问外国人,或在交谈中用声调希望得到对方的帮助或者确认)、身势语等等。在实际的教学中,教师往往把两种语言输入的形式相结合。语言输入量的大小取决于学生目前现有的水平以及具体的教学环境。

语言输入的形式是多种多样的,有时教师可以让学生在听的过程中关注一些与本课教学目标相关的表达方法,例如(取材于 Nunan, 2001:9):

Listen In

A. How many times do you hear each expression? Check () the expressions every time you hear them.

___ Excuse me.

___ Are you ...?

___ Yes, I am.

___ No, I'm not.

___ Nice to meet you. ___ What's your name?

B. Listen again and number the names you hear (1-4).

___ Bill ___ Melinda
___ Mr. Mendoza ___ Larry Stevens
___ Mr. Sanders ___ Tina Jones

教师也可以采取一定的方法让学生激活或者总结已经掌握的语言形式,从而为语言的输出作准备。例如(取材于 Jones, 2002: 8):

Pair work: Read these sentences. Which might you use in a conversation with a stranger?

1. Did you see the game last night?
2. Can you believe this weather? It's awful.
3. What do you do for a living?
4. It's nice to meet you. I've heard so much about you.
5. What do you do in your free time?
6. Tell me about yourself.
7. I like your jacket. Where did you get it?
8. How do you like school?
9. You look familiar. Have we met before?
10. How do you like the party? Are you having a good time?

有结构的输出重点在语言形式上。这一环节的目的在于使学生训练并产出最近输入的语言项目,学生可以自行选择输出的内容,但是他们必须按照教师输入的语言材料使用特定的语言形式和结构。有结构的输出是语言输入和交际性输出的中间环节,一般的教材都有许多此类的练习活动。例如(取材于 Jones, 2002: 8):

Pair work: Imagine you are meeting these people for the first time. Write one question you might ask each person. Then discuss the questions below.

People	Questions
A classmate	
A teacher	
A possible employer	
A neighbor	
Your brother's girlfriend	
Your sister's boyfriend	
Your future mother-in-law	
Your future father-in-law	

What questions would be inappropriate to ask the people in the chart?

Which person would you be most comfortable meeting? Most uncomfortable? Why?

在交际性输出的环节,学生被要求完成一定的交际任务,例如获取某一特定的信息、制订旅游计划等。这一任务往往与学生刚刚接受的语言输入密切相关。为了完成这一任务,他们需要利用刚刚接受的语言形式,也可以利用任何其它的词汇、语法和交际策略。衡量交际性任务成败的关键在于学生是否成功地完成了预定的任务,而语言形式使用的正确性则被放在次要的位置。在日常的交际过程中,交际的需要来自于参与者之间存在的信息差(information gap),也就是说,两个或者多个人进行语言交际时只有部分人知道某方面的信息。因此,在交际性输出的活动中,也包含类似的信息差,只有在学生间或者学生与教师间形成信息差,才有可能展开真正的语言交际,否则课堂活动和练习就会成为机械的人为活动。而在完成交际任务的过程中,学生就要设法使用英语消除或者减少这一信息差。

上面我们讨论了口语教学的三个环节,这只是口语教学的一般安排,并不意味着口语课或者口语教材的安排一定要按照这个次序依次进行,需要根据具体的情况创造性地做出安排。

8.3.2 口语教学的方法

口语教学的方法多种多样,但是总体来讲,这些方法可以概括为三种类型:以形式为基础的口语教学、以意义为基础的口语教学和以提高口语流利性为目的的口语教学(Brown & Nation, 1997)。

1. 以形式为基础的口语教学。该类教学方法主要适合于英语初学者。当学习者刚开始学习英语时,他们的口语主要依靠记忆一些简单有用的短语和句子,包括问候、简单的个人描述和简单的问答,这类短语和句子可以通过重复操练(repetition drill)的方式进行训练。教师首先把短语或句子说几遍,然后要求学生重复。在重复操练的过程中,教师可以通过学生个体的变化以及学生个体和全班同学的变化来改变重复的形式,也可以使用替换操练(substitution drill)的方式,例如:Where is the station / the post office / your house / the bank / the hospital? 等。这些变化可以确保教学活动的多样性,以免引起学生的厌倦。同时,通过这些变化,逐渐地把以形式为基础的口语教学转化为以意义为基础的口语教学。

重复操练和替换操练之类的活动往往与听说教学法联系在一起。在听说教学法中,教师被视为课堂的中心,他们要提供训练模式,控制训练的方向和速度(Nunan, 1992: 195)。从20世纪70年代开始,在交际教学法的影响下,学生被视为教学的中心,“在教学大纲的各个方面都考虑学生的参与以及关于学生信息的利用”(Nunan, 1992: 144),重复操练和替换操练等活动被视为过时、无用的教学方法。Widdowson(1992)指出:“现在人们普遍认为不应该强迫学生按照教师的想法来学习,教师应该适应学生,而不是相反。”这些观点都是正确的,但是我们不能因此而否认操练的作用,问题的关键在于我们不能像听说教学法那样把操练作为掌握语言的惟一或者主要的途径。如果只是把操练作为一种以形式为基础的活动,并与其他以形式为基础以及意义为基础的活动结合起来,操练还是有用的。通过重复操练和替换操练,学生可以获得口语中形式的准确性,可以很快地学到能够在口语表达中立刻使用的短语和句子。随着学生英语

水平的提高,这些短语和句子就会不断地内化,成为学生语言知识体系的组成部分。

2. 以意义为基础的口语教学。该类教学方法的重点集中在说者和听者之间信息的交流上。在学生掌握了一些表达方法之后,教师可以根据学生的语言水平设计一些以意义为基础的口语训练活动。例如,按照数字讲话(Brown & Nation, 1997)就是一个典型的例子。每个学生可以以抽签的形式分配到一个数字和题目,这些题目包括家庭、金钱、上学、颜色、旅行等,和学生生活密切相关,而且适合学生的语言水平。给学生几分钟的时间考虑自己的题目,然后教师叫号码,每个学生就自己的题目说几句话。该学生说完之后,教师再叫其他的一个号码,被叫到的学生会向该同学提出有关这一题目的问题,与该同学进行讨论。在教师感觉到这一话题讨论的比较充分之后,可以再叫一个新的号码,开始一个新的话题。

以意义为基础的口语训练活动尽管以信息的交流为重点,但是在口语课上要确保训练活动具有明确的目的和核心,从而有助于增强学生对于某一或者某几个特定语言项目的控制能力。例如,我们可以先进行一些以形式为基础的教学活动,向学生提供一些新的词汇、短语或者句子结构,并进行有针对性的重复操练或者替换操练,然后再利用以意义为基础的口语训练活动帮助学生使用并掌握这些语言项目。

3. 以提高口语流利性为目的的口语教学。在英语教学中,流利性是指使用英语交际所达到的熟巧水平,具体要求包括:(1)自如地形成口头语言的能力;(2)能够用良好的语音语调、符合习惯的词语表达方式说话;(3)有效表达思想的能力;(4)能形成自然的语流,没有造成理解困难的断阻(breakdown)(劳允栋,2004)。以提高口语流利性为目的的口语教学活动应该是在上述两种教学方式的基础上进行的,但是具有更大的自由度和灵活度。

8.3.3 口语错误的处理

口语错误是口语交际过程中的正常现象,教师应该认真地分析产生错误的原因,有针对性地采取一些必要的措施。学生产生错误的原因可能有以下几种:

1. 语言的输入量不够。学习者没有足够的机会接触语言材料,没有掌握足够的语言知识,从而不能产出正确的语言形式。在此情况下,教师不必纠正学生的错误,应该创造条件,给学生更多的听和阅读的训练,让学生接触更多的语言材料,增加语言输入的量,使他们掌握有关语言结构的知识。

2. 不能正确地使用语言知识。有时学生已经掌握了某一语言形式,但是在使用时出现了错误。此时,教师可以通过学生的错误和正确形式之间的对比进行必要的纠正。

3. 紧张。学生会因为各种心理因素而在讲话时感到紧张,从而产生语言错误。对于这类错误,教师应该采用各种手段,创造轻松的环境,消除学生的紧张情绪。

4. 难度过大。有时,口语活动的难度超出了学生的现有水平,他们在表达的过程中,有过多的问题需要解决,从而造成认知超载(cognitive overload)。在此情况下,教师要设法降低活动的难度,或者在适当的时候重复进行该活动。

5. 母语干扰。有时学生在口语表达中会使用母语的表达方式,从而导致语言错误。这时,教师需要作出一些讲解和改正。但是,在纠正此类错误时要注意错误的僵化现象。外语学习者由于受到母语的影响,某些不正确的语言特征有可能成为一个人长期的固定现象,难以纠正。发音、词汇用法和语法部分都有可能僵化。对待此类僵化错误,教师要通过让学生接受更多的语言输入,并在语言输入过程中提醒学生有意识地注意正确的用法,使学生逐步地改正这些错误。

8.4 英语口语教学的基本原则

根据上面的讨论,我们认为口语教学应该遵循以下的基本原则:

1. 创造轻松和谐的课堂氛围,消除学生口语表达的心理障碍。想使学生能够在现有水平的基础上顺利地表达自己的思想,首先需要我们消除学生的紧张、恐惧、焦虑等不良情绪。绝大多数学生都有使用英语表达思想的内在动机,但是许多学生又往往不愿意参与能够提高他们口语能力的活动中去,其中两个主要的原因在于:1)对于大多数英语学习者来说,刚开始讲英语会感到不自在;2)大多数学生都不想在同伴面前出错误,当众出丑,非常害怕失败和被他人嘲笑。因此,在英语教学中要特别注意创造轻松和谐的课堂气氛,鼓励学生大胆地说、多说、而且常说,使他们在说的过程中有安全感和成就感。在口语课堂上,教师不仅仅是纯正流利语音的示范者,更应该以和蔼可亲的仪态,幽默生动的语言,成为学生学习过程中的鼓励者、引导者和促进者。对于基础差的学生可以选择一些简单的问题进行问答,即使回答得不理想,也一定不要泼冷水,而是尽量采用肯定性的课堂用语加以鼓励。在学生发言的过程中,教师要用鼓励的目光、欣赏的神情耐心地倾听。另外,教师对于学生的真诚和关爱本身也是形成轻松的课堂气氛,是消除学生心理障碍的关键因素。这种真诚与关爱会通过教师的眼神、笑容、语言等自然地流露出来,会使学生内心充满自尊、自强和自信。

2. 处理好流利与准确之间的关系。语言学习的目标之一是使学生能够准确而流利地表达自己的思想。其中两个关键的概念就是准确和流利,两者之间相互促进,但有时也会相互矛盾。在我国以往的教学过程中,由于受到应试教育的影响,往往过分强调准确性的重要性,对于学生使用英语过程中所出现的错误采取了过于严厉的态度,这在很大程度上影响了学生口语表达能力的培养。在英语学习的过程中,学生出现错误是正常的现象,也是难免的,即使对于本族语的人来说,在说话时也会出现犹豫、停顿甚至口误。因此,对于英语学习者来说,我们不能要求他们一开始就像本族语人说的那样准确完美,对于学生的各种尝试要采取积极鼓励的态度,对于学生口语表达中出现的错误应持宽容的态度,这样一方面可以帮助学生消除心理的

压力,另一方也可以帮助学生在口语表达中获得自信心与成就感。采取简单、粗暴的方法批评,会挫伤学生讲英语的积极性,影响他们的学习信心以及学习英语的兴趣。

英语教学应该强调表达的流利性,但并不是说我们可以对学生口语表达中出现的错误视而不见。教师要仔细聆听学生的口语,对于不同的问题,采用不同的解决方式。对于个别学生口语中不影响意义表达的错误,教师可以不去管他,随着学生学习进程的不断发展和口语能力的不断提高,学生自己能够发现这些错误并自觉加以改正。教师也可以在学生讲完后,在对学生的表现进行充分的肯定之后,用正确的语言复述一遍学生说过的有错误的句子。如果这一错误是学生的共同现象,教师可以在适当的机会进行集中的讲解。对于那些严重影响意义表达的错误,教师可以进行纠正,但是要讲究纠正错误的方法,教师的态度和言行要让学生能够接受,不伤害学生的自信心。

3. 尊重学生的主体性。口语课的成功与否在很大程度上决定于教师与学生定位是否准确。传统的教学方法决定了教师是课堂的主宰,而学生则处于被动、消极的地位,因而造成课堂沉闷,学生发言机会少等问题。口语教学应把课堂的中心转移到学生身上,学生应该是教学的出发点,是教学活动中积极、主动的参与者。保持学生的这种积极性和主动性是口语教学的关键。但从口语教学实践来看,尽管大部分学生对口语学习有高涨的热情和强烈的动机,但有的学生出于对口语课的特点认识不清,把握不准,在交际过程中一旦遇到困难,没有达到预期的效果时,便会变得心灰意冷,丧失信心,甚至产生不敢(不愿)说的畏难情绪。这种情绪又反过来在某种程度上削弱学生的学习动机,挫伤其积极性,这就要求教师在教学过程中采取相应的措施去激发和保持学生的学习动机:一是保持教学内容的新颖性,课堂讨论的话题应该对学生具有吸引力。对于一些学生自身感兴趣的话题,学生讨论起来将会更加积极主动。二是保持教学形式的多样性。教师可开展丰富多彩的练习活动,如角色表演、讲故事、讨论

等,以营造轻松、愉快的课堂气氛。这有利于激发学生的学习兴趣,增强其自信心。三是保持教学方法的科学性。在学生开展口语活动,尤其是自由表达时,教师纠正错误不宜过多,可采用互相纠错、全班纠正等多种形式纠正明显的基本结构错误。实际操练时,应以鼓励为主,切不可语气生硬或言辞激烈,否则会挫伤学生的积极性。

4. 注重在听的基础上开展说的训练,培养学生的模仿能力。口语水平的提高并不单纯地依靠说的训练,听对说也十分重要。我们要先听懂别人的话,然后才能进行交际,而且,听也是说的语言材料的重要来源。听和说是交际活动中相辅相成的两个方面,听是说的前提条件。学生通过听获得知识信息,接触到大量的英语词汇,可以激发出表达思想的强烈愿望。只有学生具备大量的语言储备,产生开口说话、表达思想、进行语言交际的愿望时,他们才会有真正意义上的口语会话,这也是大量听的必然结果。因此,在听懂的基础上进行模仿,可加快反应,提高说的能力。

听说结合对于初级水平的学习者具有特殊的意义。对于初级水平的英语学习者来说,口语能力获得的一个重要途径就是模仿,而模仿的对象便是听的材料。儿童具有模仿能力强的特点,他们可以用直接模仿的方法学到很正确的发音。而且,通过反复地听别人说,他们就会逐渐知道自己应该怎么说,在什么情况下应该说什么。只有当学生具备了这些知识之后,他们才具有说的欲望和说的能力。

5. 鼓励学生尽可能多地使用英语。口语的提高需要大量的实践,口语表达能力的提高要通过口语的训练来实现。因此,要想设法使学生尽可能多地说英语,说得多了,熟能生巧,口语能力自然就提高了。要想做到这一点,教师首先要给学生作出榜样,在上课下多说英语。另外,还要设计适合学生语言水平,为学生所喜闻乐见的活动,给学生进行口语练习的机会。关于这一点我们在本书第二章中已经进行了大量的阐述,在此不再重复。另外,为了给学生尽可能多的练习机会,要注意集体练习与个别练习的结合。集体练习有全班练习、分行练习、分排练习、男生练习、女生练习等形式,个别练

习可以按座次快速进行,也可以由学生举手,教师选定,或直接由教师指定进行。集体练习的优点在于可以增加练习的人次,害羞的学生也能够积极参加练习。其不足之处在于,在集体练习中有的学生往往会随声附和,不动脑筋,而且在声音上要互相照顾,需要说的整齐划一,因此语调有时会不够自然。另外,在集体练习中,教师不容易发现学生讲英语时出现的问题。个别练习可以有效地避免上述缺点,但是在个别练习中,学生练习的机会较少,参与的人次少,不能做到大量的练习。而且,个别练习很容易造成教师与个别学生之间的互动,其他的学生则容易处于消极的、漠不关心的状态,从而大大降低练习的效果。因此,在口语训练过程中要注意发挥集体活动和个别活动之间的长处,两者有机结合,以集体练习增加练习的人次,以个别练习检查和促进集体学习的效果。在进行个别练习时,同一个问题可以问几个学生,而且叫过的学生还可以问第二遍,使每个学生都觉得随时有被问到的可能。这样教师在提问个别学生时,人人都会抓紧时间准备自己的答案,而不至于松懈走神。有时,为了使个别练习进行得快一些,教师可以按照一定的座位顺序,由左到右或由前到后,依次进行。教师叫不同学生的名字,学生也不用站起来回答,这样可以节省不少时间。

6. 注重口语策略的传授与训练。许多人认为口语表达能力是语言学习的结果,其实口语表达也是英语学习过程的一个重要组成部分。教师应该向学生传授口语的策略,从而帮助他们扩展自己的知识面,增强使用英语的信心。首先要教会学生使用最小反应用语(minimal responses)。最小反应用语是在谈话过程中当别人讲话时使用的表示理解、赞成、疑问及其他反应的习惯性表达方法,例如,That's fine. Really? Right等。学会使用这些固定的表达方法可以使学生把注意力集中到谈话的内容上,而不用专门拿出时间计划自己的反应。英语水平低或者对自己的口语能力缺乏信心的学习者在口语交际的过程中,往往在听别人讲时保持沉默。帮助这类学生学会一些最小的反应用语可以激发他们参与交际的积极性。

第二,要培养学生自动辨认谈话模式的能力。谈话都有一定的目的,即会话的功能,为了达到这一目的,谈话者需要根据一定模式来进行自己的谈话。问候、道歉、恭维、邀请等各种功能的实现都会在社会文化规范的影响下遵循一定的模式。根据这一模式,谈话的参与者一般可以根据具体的语境预测谈话的内容。让学生具备有关的知识,可以使他们利用这些知识预测将要听到的内容,并根据自己的需要作出反应。

第三,使学生学会使用表示确认或者请求重复的表达方法。学生经常会在听不懂对方的话或者意识到对方没有听到自己的话时而感到难堪或者不好意思。应该让学生明白这种情况是谈话中发生的正常现象,不论是谈话者的语言水平如何,这种现象都有可能发生。教师要向学生教授一些用于确认对方是否理解以及请求对方重复的表达方法和策略,并通过训练使他们学会使用。在学生掌握了这些策略与表达方法之后,他们应付各种交际活动的信心就会增强。

7. 注重短语的教学。从对口语特征的分析我们可以看出,省略句是口语的典型特征之一。在日常交际的过程中,讲话者经常使用一些短语如“tomorrow morning, half past seven, washing my face”等回答问题。另外,一些常用的短语也往往具有特殊的意义,因此,我们在口语教学中要特别注意短语的教学,这样做可以迅速提高学生的口语表达能力。词是语言的基本构成单位,但是词本身往往不能表达完整的意义,单词需要与其他的单词结合构成短语之后才能表达一个完整的意义。因此,短语具有很高的交际价值,而且短语的学习要比句子的学习难度要低,学生在学会使用短语之后,可以在很大程度上丰富自己的口语表达范围。

8. 以情景带动运用。语言的运用总是在一定的情景和场合下进行的,因此,从开始学习英语,我们就要强调情景的重要性。情景是帮助学生理解的瓶颈,也是指导学生正确使用语言的关键。设置一定的情景进行口语练习,可以检查学生恰当使用所学语言的情况,也可以使学生学习在新的场景下如何创造性地运用语言。

情景是多样的,也可以对不同阶段的学生在同一情景下提出不同的要求。在家中吃饭是一个情景,可以让学生议论饭菜是否好吃,也可以让学生问扮演父母的人某一道菜的做法,还可以谈论天下大事。情景可以是购物、寄信、访友,也可以是一套连环画或卡通片,学生可以根据连环画讲述故事,还可以为卡通片中的人物配音。总之,只要我们开动脑筋,情景是丰富多彩的,针对每个情景所需要完成的任务也是多种多样的。

9. 在讲英语时注意使用肢体语。在日常的口语交际过程中,人们在说话的同时往往伴随着面部表情的变化和身体的动作,这些体态语的使用不仅仅体现在它们可以有效地增强交际的效果,提高语言的影响力和感染力,实际上肢体语也是重要的交际手段。据统计,两个人在谈话时,只有35%的信息是由语言传递的,其他65%的信息则是由非语言交际方式传递的(桂诗春,1988b)。因此,肢体语的练习也是培养学生交际能力的重要组成部分。在教学过程中,教师正确的肢体语的使用可以帮助学生的理解,而且还可以活跃课堂气氛,增强学生学习的兴趣,这在对于初级的英语学习者显得尤为重要。教师在教学过程中眉飞色舞,激昂慷慨,手舞足蹈,可以增加语言的生动性。在口语教学中,除了教师做到这一点之外,还要要求学生也这样做,学生也要象老师那样在说话时带着手势、动作和表情,不仅可以活跃课堂的气氛,提高学生的兴趣,还可以帮助学生记忆和自然地使用英语,另外,还可以有效地防止学生在说英语时像背书一样,显得死板。

第九章 英语阅读教学

阅读是人们获取信息最重要的途径,而在英语教学中,阅读是学习的重要环节,也是语言使用的重要方面。对于中国大多数的英语学习者来说,在听、说、读、写四项英语技能中,阅读无疑是最重要的技能,因为他们最终都要以英语为工具,查阅英文资料,获取有关信息,通过阅读辅助自己的专业学习、研究和工作。阅读的重要性一方面体现在它是语言能力的重要组成部分,另一方面体现在它是学习英语的重要途径。通过阅读,学生可以获得有效的语言输入,从而提高学生的语言输出能力。另外,在阅读的过程中,学生可以进一步巩固与扩展语音、词汇和语法知识,从而促进听、说和写的能力发展。因此,阅读教学在整个英语教学中具有重要的意义。

9.1 英语阅读教学综述

语言教学始于中世纪末的英国,但是外语教学的真正开始应该从十八世纪算起,所采用的方法是语法翻译教学法,而当时外语教学目的就是为了阅读与翻译希腊语和拉丁语的典籍。因此,阅读教学一直伴随着外语教学的始终。语法翻译教学法以书面语为教学材料,主要通过词汇的学习、语法的掌握、句子结构的分析以及翻译活动来培养学生的阅读能力,这对后来的英语教学产生了深远的影响。在语法翻译教学法之后又出现了直接教学法和听说教学法,但是这两种教学方法主要强调口语能力的培养,并没有给阅读教学带来实质性的变化。因此,在上个世纪六十年代中期以前,指导外语阅读教学的理论主要来源于传统的语文教学。这种理论认为:通常外语阅读在弄懂词汇的基础上就自然达到了理解的目的。理解取决于词

汇,词汇不懂也就谈不上理解。根据这种词汇是理解的基础的理论,阅读教学的重点也相应地变成扩大学生的词汇知识。这种理论片面强调词汇在阅读理解中的作用,忽视了阅读过程中其他因素的作用,从而使读者拘泥于词句的理解,被动地参与阅读教学。

上个世纪七十年代,交际教学法的出现为阅读教学带来了很大的变化。教学材料不再局限于一些经典名篇,而是更加强调材料的多样性、真实性和实用性。交际教学法认为,英语教学的目的在于培养学生的交际能力。因此,阅读教学应该使用人们日常生活中的阅读材料,如报刊文章、火车时刻表、广告、电影院海报等。阅读教学也开始以阅读过程研究以及语篇分析等相关领域的成果为指导,强调学习者应主动参与教学过程。

Ausubel (1968) 将认知理论系统地应用于阅读理论的研究之中,认为文本本身并不具有含义,它只是为读者提供一种获得某种含义的途径。读者最终能否理解,首先取决于读者的认知结构。所谓认知结构指的是读者的背景知识状况,也就是读者对文本所涉及的知识了解程度。读者不具备相关的背景知识,就无法读懂文本。背景知识不够充分,就会造成理解上的困难,而背景知识同输入信息的错误结合会导致误解。改善读者的背景知识就能改善读者的理解能力,背景知识同语言知识同等重要,二者相辅相成,是阅读过程中密切相关,不可分割的两个方面。自此之后,阅读理论的研究不断深入,并开始重视阅读的心理机制以及受这种心理机制影响的信息传递和信息处理过程,并通过阅读行为的分析展示阅读能力的构成成分。研究结果显示,阅读过程并不是简单的信息传递和读者被动接受信息的过程,而是读者不停地对视觉信息进行解码、加工和处理的过程,涉及读者的预测机制、认知能力和语篇分析能力。理论研究者提出了各种阅读模式,用来解释阅读过程,如自下而上模式(bottom-up model)、自上而下模式(top-down model)、交互模式(interactive model)和图式理论(schema theory)等,这些阅读模式为阅读策略研究以及阅读教学提供了坚实的理论基础。

经过长期的研究与教学实践,人们对阅读教学达成以下的共识:

(1)阅读是一个发生在读者和文本之间的交互过程。(2)阅读是一个有目的的活动,人们为了获取信息、娱乐消遣等不同的目的阅读,阅读的目的决定读者对阅读材料的选择。(3)人们在阅读中需要利用各种知识、技能和策略,主要包括:语言能力(linguistic competence),辨认书写系统的各个构成要素的能力,包括词汇和语法知识;语篇能力(discourse competence),关于语篇标记词(discourse marker)以及它们把语篇的不同部分联合起来构成连贯语篇的知识;社会语言学能力(sociolinguistic competence),关于不同文本的结构和内容的知识;策略能力(strategic competence)和利用各种阅读策略理解文本的能力。(4)阅读教学要给学生提供不同文体的真实语言材料,并通过阅读实践获得阅读所需的知识、技能与策略;(5)阅读教学要与知识的摄取相结合。

9.2 阅读教学的理论基础

阅读是通过人的视觉感官从书面语言材料中获取知识信息的过程,其目的是有效、正确、快速地理理解所读的材料。从心理语言学的角度来看,阅读是由发送者向接受者传递信息的一种交际行为。这里所说的发送者是指作者及所形成的书面语言材料,而接受者则指阅读这些材料的读者。从大脑活动和语言学习的关系来看,阅读是大脑活动的最复杂的一种过程,是人用于处理文字信号和获取新知识的一种工具。阅读从识别单词、领悟句意到理解篇章、摄取知识,实际上就是一种提出问题、解决问题的排疑解难的心理思维过程。因此,阅读教学的理论基础涉及语篇的结构、阅读的心理过程以及由此而得出的影响阅读的各种因素。

9.2.1 语篇分析

篇章语言学(text linguistics)是上个世纪五十年代才发展起来的一门科学。语篇分析是指对比句子更大的语言单位所作的语言分

析,目的在于解释人们如何构造和理解各种连贯的语篇。

1. 衔接(cohesion)。衔接是语篇特征的重要内容,它指通过语法和词汇手段把语篇中的句子或较大的语段的意义紧密联系的现象。英语语篇中主要的衔接手段包括参照(reference)、替代(substitution)、省略(ellipsis)、连接(conjunction)和词汇照应(lexical cohesion)(Halliday, 1976)。

(1) 参照。有些语言单位本身不能作出语义解释,需要参照另外的一些单位才能明确它们的意义,这些单位之间就构成参照的关系(王佐良,丁往道,1987)。从所使用的语言手段来看,参照包括人称、指示和比较三种方式。人称参照是指通过人称范畴(人称代词、物主代词等)来表示功能的参照,指示参照是指表示处所远近的参照,比较参照是指表示相同或相似的参照。例如:

A. John gave Mary a gold watch yesterday. **They** will get married next month. (人称参照)

B. Come and sit down **here**. (指示参照)

C. You should never speak **like that**. (比较参照)

从语言和非语言因素去分析,参照包括情景参照(exophora)和语境参照(endophora)两种。用语言内部的信息可以解释其含义的是语境参照,如上面三个例子中的 they 和 like that。必须依靠话语所处的客观环境去解释的叫情景参照,如上面三个例子中的 here。

(2) 替代和省略。一个单位代替另一个单位,就构成替代关系。有些单位被省略,就出现省略关系。例如:

A. Whose pen is this? — Oh, it's **the one** I lost. (替代)

B. Has he left? — I think **so**. (替代)

C. How much does it cost? — Five pounds. (省略)

替代和省略除了加强语言的结构联系外,还可以使语言富有变化,不枯燥,简洁活泼。

(3) 连接。连接成分的衔接作用是间接的,它们本身不能直接影响上一句或者下一句的结构,但是它的具体意义表明必须有其它句子

的存在。连接成分表达的是语义上的关系,而不是语法关系。例如:

A. This may hurt a little, **but** they say it is very lucky for the child.

B. Some owners abandoned their cats **because** they could not afford to care for them any longer.

连接主要靠连接词来实现。主要有四种:第一,递进连接,例如 and, and also, furthermore, in addition, in other words 等;第二,转折连接,例如 but, however, in fact, at the same time, instead 等;第三,因果连接,例如 so, therefore, as a result, because 等;第四,时间顺序连接,例如 then, next, secondly, finally, soon, at once, three hours later 等。

(4)词汇照应。词汇照应是指通过词汇的选择而产生的照应关系。词汇照应手段主要有重申(reiteration)和搭配(collocation)两种。重申有重复、同义词或近义词、上下义词、概括词等四种形式。例如:

When we look at **puppies** or **kittens**, it is easy to see that they are **baby dogs** or **baby cats**. Although they do not look exactly like adult **dogs** or **cats**, we do not have any trouble recognizing that they are the same **animals**.

搭配也是实现语篇衔接的重要手段,这里所说的搭配是指词与词之间的一种共现关系。有一些词,意义很不相同,甚至是反义词,但经常出现在同一语境,使它们具有衔接的作用。例如, Mary is a good waitress, but she is a bad wife. 其中 good 和 bad 是一对反义词,正是通过这一共现关系,使得句子前后衔接起来。类似的词对很多,例如, stand up, sit down; like, hate; man, woman; boy, girl; wet, dry; dollar, cent; bee, honey; school, students; king, crown 等。

2. 连贯(coherence)。连贯指的是语篇中的语义关联,连贯存在于语篇的底层,通过逻辑推理来达到语义的连接,是一个把语篇联系起来无形网络。一个语篇往往有一个主题,其中的所有内容都是围绕这一主题展开的,从而通过语义的关联构成一个连贯的语篇。

3. 语篇的结构。由于语篇的交际功能、语篇的主题和内容、文章的体裁、作者的风格等方面的差异,语篇的结构也多种多样,但是,同

一类型的语篇也会呈现出基本相同的结构。较大的语篇通常都有开头、中间、结尾等部分,而不同语体的语篇通常用不同的结构形式作为开头、中间、结尾等部分。例如,故事的开头往往对时间、地点、人物等作出交代,中间部分主要描述故事的发展,结尾部分一般要描述人物和事态的结局或者给人的启示。议论性的语篇开头一般指出问题,说明该文要议论的主题,中间部分则对开头所提出的问题进行分析,对论点加以论证,结尾部分则提出解决问题的办法或者得出结论。书信的开头是称呼,中间是正文,结尾则是结束语和落款(黄国文,1988)。

在一个语篇的内部,所有的句子都是以线性的方式依次排列起来的,但是句子之间都通过不同的关系结构连接起来。这些关系结构主要包括:顺序、层次、连环和平衡。

(1)顺序关系结构。顺序关系结构是指语篇中的句子按照事物发展的过程从先到后依次排列。这种结构一般用于适合按步骤进行说明或按固定的操作程序进行描述的语篇,例如使用手册、操作方法说明、故事等。例如:

A Brief History of Horses with Humans

For many thousands of years, people hunted for horses to eat. In fact, horse meat was a very common food. Then, **about 6,000 years ago**, people discovered that horses were useful, too. Somewhere in southern Russia and west central Asia, people first began to use horses to work for them.

This discovery changed human history. People were able to travel faster and farther with horses. They were able to leave their own land. Many people went to distant lands, met new people, and saw new places. They taught other people how to use horses. Then, **about 3,500 years ago**, people in Mesopotamia (modern Iraq) began to use horses to help them win wars against their enemies. They drove chariots, or carts, pulled by two or more horses. It was impossible for an enemy on foot to

fight against a soldier in a chariot. As a result, armies with horses and chariots were very powerful. **About 100 years later**, men learned to ride on horses. These armies became even more powerful.

For many centuries, **until railroads were built**, people everywhere depended on horses to work and to travel. In fact, horses worked to help build the roads and railroads we use today. They also worked on farms. They pulled fire engines and ambulances in cities. Horses were indispensable to people for a very long time.

(2)层次关系结构。层次关系结构中的句子往往不在同一个平面上,而是呈现一种等级关系,有些句子用来说明或者解释其他句子,有些句子支配着其他句子。一般论证性和说明性的文章常采用这种关系结构。例如:

E-mail works in a very new way. You do not use the telephone, but you must have a telephone line. You write your letter on the computer. Then you tell the computer to send it to someone. Your computer sends it by telephone line to a big computer. The big computer sends your letter to another big computer. That computer sends it to the small computer on the address. **That is how people use e-mail to "talk."**

(3)连环关系结构。连环关系结构和顺序关系结构类似,都是从一点到另一点,两者之间的不同之处在于:顺序结构是按照一个方向发展的,而连环结构的发展方向可能是曲折的,常常从某一连环处节外生枝发展开来。例如:

Smoking gives you bad breath. That makes you unpopular. Unpopularity leads to loneliness. Lonely people smoke heavily.

在上面的例子中,叙述一环接一环,各个句子间的词语连接也十分明显。

(4)平衡关系结构。平衡关系结构与层次关系结构和连环关系结构都有相似之处,这种关系结构常常从一个环节延伸开来,特别注意结构的平衡。说了正的,还要说负的,左右照顾,利弊并举,正反兼

说。例如：

Whether you are married or not, you probably have some opinion on marriage. Perhaps you think marriage is a good idea. Perhaps you are already married, and you are very happy. Or you may think that marriage is a very bad idea. If you are married, perhaps you are not happy. If you are single, perhaps you would rather live alone. The writer believes that marriage is a good thing. There are several reasons and feelings underlying this belief.

9.2.2 语篇理解的模式

篇章阅读研究最早开始于 Bartlett 在 1932 年采用实验心理学方法对篇章阅读与记忆的研究。在此之后大约四十年间,虽然也有零星的阅读研究严格遵循这种实验心理学传统,但更多的阅读研究都是教育心理学家为课堂教学的应用而开展的,他们研究的主要目标不是对篇章理解实质的探索,研究者也缺乏一个清晰的理论模型来支持研究和指明方向。直到上个世纪六十年代末,在信息加工主流思想的引导下,现代认知心理学的迅猛发展大大地激发了研究者对篇章阅读领域的兴趣,他们对语篇理解的过程进行了大量的研究,并提出了各种语篇理解的模式。Barnett(1989)把这些模式分为三种类型:自下而上模式、自上而下模式和互动模式(interactive model)。

1. 自下而上模式

自下而上模式是一种传统的阅读理解理论,它起源于 19 世纪中期,采用信息加工的理论来阐述阅读的过程,是一种文本驱动型(text-driven)的模式。即从看到的书写文字符号到理解文字意义的整个过程,从低级的小单位字母加工发展到高级的词、句乃至语意的加工过程。这个模式认为,阅读是从字词的解码(decode)开始直到获取文本的意义,即阅读过程是一个从左向右对字母、词、句子、语篇的有组织的、有层次性的自下而上的理解过程。根据这个模式,理解一个语篇,读者必须首先具备一些低级或简单的语言知识,因为理解一个语

篇必须依赖对构成该语篇的句子的理解或对句子进行加工,而句子的理解又依赖对词的理解,对词的理解又离不开对字母的识别。由此可见,自下而上模式强调的是语篇本身的作用,阅读过程中遇到的问题就是语言问题,学生理解的失败主要是由于缺乏足够的语言知识,如不熟悉某些单词或句子结构等语言障碍。

受自下而上的阅读模式的影响,传统的阅读教学主要按照词、句子,然后再到语篇的次序,按照由低到高、由简到繁的线性信息处理过程进行。教师的主要任务就是帮助学生解决语言知识的问题。

自下而上的模式说明了信息加工中的线性模式对阅读研究的影响,但没能说明阅读过程中各种信息之间的相互作用,只是局限在字、词、句这样的线性理解层面上,忽视了读者可能会从语篇以外的其它地方,如读者已有的知识中提取有关信息并对它进行加工这一情况。虽然语篇是以层次结构的形式把信息呈现给读者的,但读者可以直接在任何水平上提取并对有的知识进行加工,以补充或者预测来自文章的信息流。读者阅读语篇中的字、词、句并不等于孤立地对这些成份进行加工。字母在词中出现要比单独出现更容易察觉,词在有意义的句子或故事中出现要比单独出现时更容易识别,不管句子的句法如何复杂,深层语义关系贯通一致的句子要比语义关系混乱的句子容易整合。显然,自下而上的阅读理解模式不能说明这些现象,也不能解释整个的阅读过程。它把低层次过程与高层次过程截然分开,没有意识到读者可能带进阅读过程中的高层次知识的作用。

2. 自上而下模式

自上而下的模式是在上个世纪六十年代后期,在认知心理学的影响下而发展起来的阅读理论。1967年,Goodman提出了著名的“阅读是一种心理语言学上的猜字游戏”的理论,认为读者利用已有的句法和语义知识来减少他们对语篇中书面符号与语音符号的依赖,并具体划分出阅读的四个过程:预测(Predicting)、抽样(Sampling)、验证(Confirming)和修正(Correcting)。首先,读者预测语篇中的语法结

构,运用他们的语言知识和语义概念,从语篇结构中获取意义,因此,语篇必须含有意义并且是用功能健全的语言表达。随后,读者从书面符号中抽样以证实他们试探性的预测。Goodman 认为读者在阅读时不断地从三种可利用的信息中抽样:字形读音(graphophonic)、语法和语义。字形读音信息取自书面符号,语法语义信息则要靠读者的语言能力。在抽样的过程中,读者不必看清每一个字母与单词,除非他处理的单词、语义与语法线索和他作出的预测吻合,否则他会视而不见。换言之,读者只选择读物中能证实他的预测的线索。读者的句法、语义知识层次越高,他们抽样的选择性便越强。抽样后如果预测的意义被证实,读者将对随之而来的内容进行新的猜测,如果他提取的样品不产生意义,或者预测的书写符号输入没有出现,则需要从读物中提取更多的信息,以修正错误的预测。后来,Coady (1979:7)提出了如下的模式:

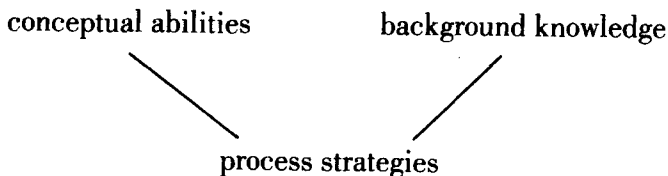


图 9.1 Coady 的写作模式示意图

所谓概念能力(conceptual abilities)是指读者能否将阅读时输入的零碎信息迅速汇集成概念的能力;所谓背景知识(background knowledge)是指读者的常识和有关某一领域或话题的知识;而处理策略(process strategies)指的是阅读能力的各方面,既包括句法、语义及篇章结构的知识,也包括各种阅读技能如“略读”和“查读”等。在阅读中,三者互相作用,让逻辑思维能力和背景知识来赋予文字以意义。“从上而下”模式认为读者不是被动地接受文字信息,而是依靠读者本身因素(概念能力和背景知识等)主动地理解读物,因此,自上而下模式是一种读者驱动型(reader-driven)的阅读模式。

自上而下的模式有很多不同的变化,从总体而言,它们的特点可以归纳为以下几点:1. 认为阅读是一种主动在阅读中寻找意义的思考过程;2. 强调读者已掌握的知识与技能在理解中的作用;3. 认为阅读是有目的性与选择性的,读者只专注于实现他们目的而必不可少的方面;4. 认为阅读有预见性,已掌握知识与对理解的期望以及阅读目的之间相互作用,使读者能预见读物的内容。

3. 交互模式

上个世纪八十年代中期,Carrell (1989)对认知模式提出质疑,认为认知论者在强调背景知识上走向了极端。他提出了阅读的“互动模式”,认为阅读是同时运用各个层次的信息加工来重构信息的过程,即不仅是一个运用背景知识而且也是一个运用语言知识、辨认语言形式的双向过程。互动模式包括各种各样的理论,其中图式理论是影响最大也是最著名的一种。心理学家 Bartlett 在 1932 年最先提出图式理论。就其理论来源来看,现代图式理论与格式塔(Gestalt)心理学有密切的联系。图式理论曾经为认知心理学的发展提供了广阔的视角,但被随后兴起的行为主义所掩盖。到七十年代,图式理论又引起了人工智能研究者的极大兴趣。到七十年代后期,图式理论被广泛地用于阅读理论的研究之中。图式是人们对于物体、事件或者情形等一般性概念的抽象表征(Rumelhart, 1977:266)。例如,我们对 house 的概念都有一个抽象的表征,这一表征可以因为人们加上不同的修饰词,如 elegant, enormous 或者 ramshackle, squalid 而发生变化。另外,个人的不同经历以及文化的差异也会造成人们对于同一概念的抽象表征的不同。当图式代表一种情形(例如,看电影、修车、购物等)时,人的大脑中与此情形有关的一系列事件或者特征就会被激活。Schank 和 Abelson(1977)把这种现象称为“剧本”(script)。例如,“就餐”这一情形的一般剧本包括:预订座位、乘车、到达餐馆、就座、点菜、就餐、结账、离开等。

图式理论认为“阅读图式”可以分为语言图式(linguistic schema)、内容图式(content schema)和形式图式(formal schema)三种。语言图

式是读者掌握的语言知识以及运用语言的能力,指读者已有的语言知识,即语音、词汇和语法等方面的知识。内容图式指读者对语篇内容的熟悉程度,即狭义的背景知识。它由两个方面的内容构成:一是关于某种文化或亚文化的生活方式、社会制度等方面的知识;二是语篇中涉及的有关本学科或专业方面的知识。一般说来,读者的背景知识越丰富,就能将越多的注意力集中在高级阶段的信息处理和提出假设上,从而更好地理解文章。充足的背景知识甚至可以对较低的语言水平产生一种补偿效应,也就是说,背景知识可以在一定程度上弥补语言水平的不足,以保证顺利阅读文章。形式图式指读者对语篇结构的熟悉程度,即我们通常所说的语篇知识。有研究表明(Urgabart, 1984),以时间顺序为结构的叙述文和单向性结构的描述文比其它结构顺序的课文更容易回忆。这说明对文章结构的了解确实能增加读者对文章内容的吸收。还有人发现(Meyer, 1975)以一般到具体结构的论说文比具体到一般结构的论说文更易于理解。

在认知过程中,图式的主要作用用来说明人的理解过程。人的理解过程实质上是一种释义过程。“释义”时需要个体已有的图式中相关知识的参与,通过分析、推理、对照、综合等心理过程,来运用和贯通知识,从而解决问题。具体到阅读活动来说,图式理论认为,阅读对象即文章本身不具有任何意义。意义蕴藏在读者的脑海里,取决于读者阅读过程中对大脑中相关的图式知识的启动情况。我们说一个读者读懂了一篇文章,说明读者具备与该文章相关的图式,并且这个图式提供了与该文章的各个方面一致的解释说明。Rumelhart(转引于王穗萍,莫雷,2001)认为,阅读理解就是选择和激发能够说明输入信息的图式与变量约束的过程,就是说,阅读理解首先是输入一定的信息,然后在记忆中寻找能够说明这些信息的图式,当找到足以说明这些信息的图式或者是将某些图式具体化以后,就产生了理解。在理解过程中,加工的层次是循环递进的,随着阅读行为的不断进行,更高层次的图式被激活,理解的循环就走向更高的水平,产生对句子的理解以及对语段与篇章的理解。Rumelhart(转引于王穗萍,

莫雷,2001)认为,图式在阅读加工中最重要的一个作用是它的预期作用,在阅读过程中,读者正是依靠图式的这种预期作用进行推理,以填补篇章信息本身的某些空白,达到对篇章的理解。相反,如果读者大脑里不具备相关的图式,或者读者虽然具备了相关图式,但是由于种种原因未能将其启动,那么文章的各个方面就得不到解释说明,新的信息与已有知识无法贯通,那么这篇文章对于读者来说是不连贯的,并且是不可理解的。

图式的类型多种多样,每个人的大脑中都储存有许许多多的图式。面对具体问题的时候,人们只能选择适合当时情景的图式,并且要使这个图式发挥作用以解决问题。认知心理学认为,图式的启动存在着两种情况,一种是自上而下,一种是自下而上。自上而下的启动又被称为概念驱动,是一个由全体到部分的过程。概念驱动是一种预期驱动,就是说,顶层的图式知识可以用来对读物进行预测。例如,一篇文章或一本书的题目,从表面上看只不过是几个字,但它从心理上唤起了一系列关于该文或该书所述主题的图式知识,从而激活了一系列低层次的图式。而低层次的图式活动又可以引起高层次的图式反应,因为这些较低层次的图式是较高层次图式的一部分,这种自下而上的启动又称为材料驱动,是一个由部分到整体的过程。自上而下和自下而上的启动并不是彼此孤立,毫不相干的。相反,这两种启动方式往往是在各层次同时发生并相互补充的。当文章的信息与读者的图式知识相吻合时,自上而下的概念驱动可促进两者的同化。当文章所提供的信息与读者的心理图式不吻合时,自下而上的材料驱动将发挥作用,帮助读者利用已有的知识,选择合理的解释。同时,这两种运作的相互补充作用对于读者的阅读理解有非常重要的意义。读者丰富的图式知识可以弥补其低层次的字面解码能力的不足。相反,若读者缺乏相应的图式知识,则可通过对字面的解码来获取意义,以丰富其图式知识。图式理论的研究证明,阅读活动是一个不断变化的动态过程,在这个过程中读者已有的图式不断得到补充、调整、修正或否定,从而使其阅读能力不断提高。在阅读教

学中应引导学生充分运用已有的图式知识去吸收掌握新的内容,充实、丰富其图式结构,这有助于提高学生的理解能力和阅读速度。

9.2.3 阅读速度与理解率

阅读教学的目的首先在于培养学生的阅读能力,而衡量阅读能力的基本标准包括阅读速度和理解的准确率。以英语作为本族语的读者通常根据阅读目的、阅读材料的难度以及自己所熟悉的背景知识,以三种速度进行阅读(尹雪梅,2001):第一种速度为学习速度(每分钟200—300个词),这是用来阅读教科书和法律文件等材料的慢速阅读。用这种速度阅读时,要求达到的理解率为80%—90%。第二种速度为中等速度(每分钟250—500个词),这是受过教育的本族语读者用来阅读报纸、杂志、小说及故事等日常材料所用的速度。用这种速度阅读时,对理解的要求相应降低(通常约为70%)。第三种速度为掠读速度,这是本族语读者快速浏览所读材料,对理解不作要求时所用的最快速度。受过教育的本族语读者的掠读速度一般至少是中等速度的两倍,有的人每分钟能掠读800多个词。用这种速度阅读时,需要降低对于理解的要求(一般为50%)。

从本族语人的阅读情况来看,阅读速度和理解率之间呈现一种负相关的关系,也就是说,速度越快,理解率就越低。但是在外语教学中,由于阅读目的的不同,而且学生的阅读速度也不会象本族语人的阅读那样,速度呈现如此大的变化,阅读速度与理解率之间的关系则不尽如此。相关研究表明(刘晓玲,1994),阅读理解率在一定范围内并不受阅读速度的限制。换言之,并不是阅读速度越慢阅读理解率就越高。因此,阅读教学应同时在阅读速度和理解率两个方面下功夫。其实,对于英语学习者来说,阅读速度和理解率之间存在着相互促进的关系,加深理解可以加快速度,而且加快速度也能加深理解。

除了语言本身、背景知识等因素外,影响阅读速度的因素还包括视幅(eye span)、回视(regression)、声读(subvocalization)等。视幅指眼睛每停留一次所能清晰地感知的文字广度。视幅对阅读的影响表现

在两个方面。一方面是每看一眼,或称定置(fixation)能看清字数的多少。好的读者不是逐字阅读,而是每定置一次看好几个词,一般称为意群(sense groups)。另一方面是眼睛定置次数与时间。有实验显示,快速读者定置的时间比一般读者少三分之一(刘晓玲,1994)。好的读者由于视幅宽,定置次数少一些,同时每次定置的时间(以千分之几秒计)也短些。差的读者,由于阅读习惯、语言水平以及大脑感知速度的原因,定置时间相对也长些。由此可见,视距大,阅读的速度也就相应地加快,阅读效率也就会提高。对于英语学习者来说,在初级阶段,他们的视距很小,但是随着英语水平的不断提高以及良好阅读习惯的养成,视距就会逐渐扩大。

回视是对于已经看过的内容感觉不放心,再度倒回来阅读的现象。总的来说,回视不能完全避免(杜学增,1985)。即使阅读能力强的人,有时也会倒回来看。一方面,回视是读者的阅读水平所造成的,阅读水平越高,回视的次数也就越少。另一方面,某些回视则是由于缺乏自信,担心漏看的患得患失的心理所致。

从是否出声的角度来看,阅读可以分为朗读和默读两种。朗读的时候需要出声,但是有时候在默读时,读者虽未发出声音而嘴唇翕动,亦称唇读((lip reading)。另外,在无声音化阅读中,有的读者虽然没有发出声音,嘴唇也没动,但却在心里念着。不管哪种方式,发音器官都处于紧张的工作状态。心理学研究表明,这两种阅读的读速很难突破讲话速度。对中国英语学习者来说,声读或无声音化很可能是早期学习中,以音读为中心的学习法和精读中养成的阅读习惯对正常外语阅读产生的负迁移现象。这种习惯不仅有碍阅读速度,而且由于它过分依赖语言本身而不是语义,也影响阅读理解的广度与深度。

9.3 英语阅读教学的一些具体问题

9.3.1 阅读的类型

Phillips(1984)指出,根据目的的不同,阅读可以分为信息阅读(reading for information)和娱乐阅读(reading for pleasure)两种,但是两

者不是截然分开的,有的阅读单纯是为了获取信息,有的阅读单纯是为了娱乐,还有一些阅读两者兼备。这种区分对于阅读教学具有一定的指导意义,我们需要根据阅读目的的不同来确定具体的教学目标和教学方法。例如,如果阅读是为了获取某一特定的信息,那么阅读教学就要把精力集中在与该信息相关部分的细节以及理解的准确性上。另外,不同的阅读目的决定读者阅读的不同步骤,例如,一个人为了娱乐而阅读一本杂志,他很可能先浏览一下杂志的目录与标题,以便了解书中的大体内容,然后再仔细阅读自己感兴趣的文章。

Munby (1979)则根据阅读的目的把阅读分为精读与泛读两种。精读的目的一般是为了获取信息,学生需要理解文章中包括语言和意义在内的各种细节,如语音、语法、词汇、篇章结构、语言功能意念等。而泛读的目的主要是娱乐,学生没有必要关注文章的所有细节,而主要把精力放在迅速地理解文章的大意上。在此基础上,Grellet (1981)又根据阅读的方式提出了两种阅读形式:略读(skimming)和寻读(scanning)。所谓略读,是指以尽可能快的速度阅读,如同从飞机上鸟瞰地面上的明显标志一样,迅速获取文章的大意或中心思想。换句话说,略读是要求有选择地进行阅读,可跳过某些细节,以求抓住文章的主要内容,从而加快阅读的速度。略读作为一种快速的浏览方式,可以用于不同的阅读目的,既可以用于获取信息,也可以用于娱乐。例如,在阅读报刊文章时,读者可以只读一下文章的标题和小标题、插图说明、首尾以及各段的首尾句就能够了解文章的大体内容。寻读一般用于信息的获取,是为了获取某一特定信息而无需阅读全文的阅读活动。例如,在查阅词典的过程中,我们首先要找到需要查的词,这里面就涉及寻读的过程。寻读是日常生活中常用的阅读类型,例如,从报纸上查找电视节目的播出时间表、天气预报或者其他特定的信息、从电话簿中查找某人的电话、从众多的广告中寻找信息等等。

根据外语学习者的实际情况以及阅读的心理过程,外语阅读还可以分为分析性阅读和综合性阅读两种(王立非,2003)。在进行分

析性阅读的过程中需要对阅读材料进行全面的分析,必要时还使用翻译,从而推理性地间接理解文字材料。分析性阅读在外语教学中具有重要的意义,尤其是对处于初级阶段的英语学习者来说更是如此,因为他们还不具备看到文字材料就能直接理解意义的能力,需要借助于语言形式的分析来理解内容。另外,分析性阅读还可以帮助学习者加深和巩固词汇、语法、语音知识,发展有关技能。对于语言水平较高的英语学习者来说,分析阅读也是很有必要的,但是分析的内容不再停留在词汇和语法的水平上,也不再过多地使用翻译,而是偏重语篇结构的分析,也可以用外语解释。这种阅读,就其做法和在教学中的地位而言,相当于目前外语教学中通常所说的精读。在进行分析性阅读时应该注意的是,分析只是一种手段,不是目的,最终目的是掌握不经翻译而进行阅读理解的熟练技能。综合性阅读是一种要求不经翻译直接理解的阅读,即使遇到某种语言困难,也能迅速进行内部的(不出声的)分析甚至翻译,必要时可以查阅词典,却仍能流畅地进行阅读理解。分析性阅读和综合性阅读两者之间各有特点,但是彼此是相互联系的,前者是后者的基础,而后者则是前者的完善。因此,分析性阅读和综合性阅读需要相互配合。学生综合理解材料的能力需要大量的实践训练,是逐渐提高的,绝非一朝一夕能实现的。

9.3.2 阅读技能与策略及其培养

阅读技能(reading skills)是一个复杂的概念,正如 Nuttall(2002: 40)所指出的:“人们就阅读技能进行了大量的研究,试图列出一个阅读技能的目录,并搞清楚各项技能之间的相互关系,但是阅读技能的问题仍然存在着很多的争论。”现在,阅读技能被用来指读者对于阅读材料的各种处理方式,关于阅读技能的分类方式也很多,许多分类方式都把阅读的技能 and 阅读类型都包括在内。阅读类型是指读者根据阅读的目的以及自己的语言水平而采取的阅读方式,关于阅读类型,在上文中我们已经进行了介绍,在此不再重复。

阅读策略(reading strategies)是指“学习者为解决阅读中的困难而采取的行为过程”(Johnson & Johnson, 1998:333),是学习策略研究领域的一个重要组成部分。Sarig(1987)认为阅读策略有四种类型:1)有技巧的策略:略读、浏览、跳读、在文中写下关键词、对文章内容做出标记、在页边写出段落大意、使用术语表等;2)归类 and 简化策略:替代、用自己的话解释、婉转陈述、同义词等;3)衔接发现策略:有效使用内容图式和形式图式来预测下文、辨认文章中的人物及他们的观点和行为、文章意义的连续解码、使用文中给出的总结、辨认出文章的重点;4)监控策略:意识到计划的改变并完成任务、放下不懂的地方、调整阅读速度、纠正错误、进行自我评价。

在大量研究阅读技能和阅读策略的基础上,Johnson & Johnson (1998:333)指出阅读技能应该包括:(1)理解词义;(2)根据语境理解词义;(3)字面意义的理解;(4)推论;(5)理解文章大意;(6)辨认主题思想;(7)区分观点与事实;(8)理解论证的发展思路;(9)理解叙述的顺序。其中,推论有三种类型:(1)辨认代词的所指:代词并不总是指离它最近的名词或者名词短语,有时需要根据人的背景知识和上下文作出判断,例如:A. The police chased the criminals but they managed to slip away. B. The police chased the criminals but they failed to catch them. (2)确定文本的不同部分之间的关系,例如:The rain came down harder. Jane put up her umbrella. 从上面的两个句子中,我们应该能够推论出前后两个句子之间的因果关系。(3)语用推论,即读者利用自己的背景知识来推论意义。例如:The man pulled down the stocking and walked into the bank. 对银行抢劫比较熟悉的读者可以很容易地推论出这个人把袜子脱下来,蒙在自己脸上,要去银行实施抢劫。

在英语教学中,教师应该帮助学生学会使用各种阅读策略与技能,应该注意在阅读前、阅读中和阅读后做好以下的工作:

在阅读之前,要作好阅读计划,重点考虑以下几个问题:(1)阅读的目的是什么?(2)是否需要向学生提供更多的语言和背景知识?(3)是采用自下而上(主要注意词汇和短语),还是采用自上而下(主

要注意整体意义)的阅读方法,还是两者的结合?

在阅读的过程中,要注意监控理解的过程,重点注意以下几点:(1)确认阅读前作出的预测,并对不准确的预测进行反思;(2)确定那些部分对理解是重要的,哪些部分是不重要的;(3)重复阅读以检查理解的效果;(4)在遇到阅读困难时,应该如何获得帮助。

在阅读完成后,要注意评估理解的效果以及策略的使用情况,重点注意以下几点:(1)评估在具体的任务中或者文章某一部分的阅读效果;(2)评估总体的理解过程以及具体的阅读类型;(3)评估所采用的阅读策略是否适合于阅读的目的或者任务的要求;(4)如有必要,调整阅读策略。

为了培养学生的阅读技能与策略,教师需要根据学生的水平,进行适当的阅读活动。Hadley(2001:206)针对不同水平的学习者的情况,就阅读教学中采取的练习活动提出了如下建议:

中初级学习者	高级学习者
预测活动	略读
各种阅读前的活动	寻读
略读	利用语境猜测
获取大意	进行推论
判断语篇的功能	获取具体的细节
寻读	用英语解释(paraphrasing)
获取特定的信息	记笔记
利用语境猜测	作概括
寻找线索	辨认语言的社会特征(如得体性)
进行推论	理解成语
辨认语言的社会特征(如得体性)	理解语篇结构
辨认语篇的结构	理解作者意图
辨认连接词、代词所指	各种分析与评价性活动
完成段落	有创造性地对文章进行阐释
简单的填空题;多项选择	各种检查阅读效果的练习
填充表格	
各种检查阅读效果的练习	

表 9.1 关于英语阅读活动的建议

9.3.3 英语阅读的课堂教学

阅读技能的培养需要大量的阅读训练活动来完成,Phillips(1984)指出,各种训练活动要把各种阅读技能综合起来,以便使学生达到更高层次的语言水平。她还提出了阅读课堂教学的五个阶段:

1. 准备阶段。本阶段的目的在于培养学生对于阅读材料的预测能力。Phillips指出,在阅读之前有必要使学生就自己要读的内容建立一定的预期,并激活相关的背景知识。在此阶段可以进行以下活动:(1)思考文章中有可能出现的内容;(2)阅读文章所附的图片、表格、文章的标题以及其它文章正文之外的部分;(3)根据文章的标题或者文章的第一行文字预测文章的内容。

2. 略读/寻读阶段。从上面的讨论我们可以看出,略读和寻读是两种不同的阅读方式。在阅读开始时,可以进行相应的训练。在此阶段可以进行以下活动:(1)获得短文或者段落的大意;(2)辨认主题句和主要内容;(3)找出最能代表文章主题和结论的段落;(4)给各个段落选择适当的副标题;(5)使用关键的词汇填充图表或表格;(6)为短文或者段落设计标题;(7)其他与文章的总体结构或内容有关的活动。

3. 解码/精读阶段。解码包括根据语境猜测词汇或者短语的意义,解码的过程可以在词、句子以及语篇的层次上进行,解码的程度取决于阅读的目的。而在正常的阅读过程中,一般没有必要进行过于详细的解码,只有当理解的过程被陌生的词汇、复杂的句子结构或者不熟悉的概念阻碍时,读者才有必要进行仔细的研读。但是,阅读是英语学习的一种手段,为了巩固词汇、短语、语法等语言知识,这一阶段在英语教学中具有特殊的意义。

4. 理解阶段。在这一阶段,教师要采用各种各样的活动以确定学生是否已经实现了阅读的目的。

5. 转移/整合技能阶段。在最后一个阶段,教师要采用各种练习,帮助学生超出阅读材料的限制,进一步强化阅读技能与策略。这些练习包括根据语境猜测词义、获得文章大意、词典的使用等。

9.4 英语阅读教学的原则

根据上述讨论,我们认为英语阅读教学应该遵循以下原则:

1. 充分认识阅读教学的意义,防止淡化阅读教学的倾向。中国学生的听说能力普遍较差,被形象地称为“哑巴英语”和“聋子英语”,有些人简单地归咎于我们过去的英语教学太重视阅读,从而忽视了听说能力的培养。这种看法有一定的道理,但是并不完全正确。对于中国的英语学习者来说,阅读是语言输入的最为重要的手段。通过大量的阅读,学生可以在真实的语境中学习词汇、语法、句型以及语篇的结构等语言知识,从而为提高总体的语言水平打下扎实的基础。首先,进行大量的阅读有助于扩大学生的词汇量,提高学生词汇使用能力。不少学生习惯于背课文后面的词汇表,孤立地记忆单词,有的人甚至背词典,而不注重阅读,不注意把单词与句子、文章结合起来学习记忆。任何一个词语,在词典中的释义一般是词汇意义或语法意义,是静态的,多义的,只有当它进入话语的句子时才具有单义性、动态性,才具有语用意义和交际意义。大量阅读,不仅可以经常复习背过的单词,减少遗忘,而且把单词、词组放到具体的语言材料中去学习,使原来互不相关的单词和词组成为联系密切、互为依存的整体,有助于学习和掌握词的习惯用法,词意的引伸和演绎,从而提高英语词汇的活用能力和理解能力。阅读也有助于提高学生的听、说能力。学生听力差,具体的表现有几种:一是听的训练量不足;二是学生的语言基本功不扎实,词汇量太小;三是反应慢,一句话或一个词还没有搞清楚是什么意思,已经过去了一大串,应接不暇;四是知识面窄,理解力差,语言听到了,意思没懂。而大量的阅读正好可以弥补学生的这些缺陷,从而有助于听力的提高。在阅读过程中,学生的词汇量逐渐增加,语言材料逐渐丰富,理解力和反应速度逐渐提高,这样,在听别人讲话或自己要口头表达某一想法时,就可以通过贮存在大脑里的词语信息,较迅速地理解对方所讲的意思和表达自己所要表达的意思。阅读能力较强的学生,往往听说能力也较强。

提高阅读能力,有助于提高学生的写作能力。“读书破万卷,下笔如有神。”通过多看多听,接触大量的语言材料,使学生加深对英语语法概念及其规律的理解与记忆,并产生一定的语感,在笔头表达时就能自然地按外语的语法规律和表达习惯用词造句,表达自己的思想。在批改作业中,我们也会很容易地发现,阅读能力较强的学生,写出的作文,翻译的句子也比较符合英语语言习惯(王灵霞,1994)。另外,通过阅读,学生可以获得关于社会、历史、自然、地理等各个方面的百科知识,扩大学生的知识面。通过阅读,学生可以了解英语国家的文化,亲身体会他们的思维方式和中西文化的差异,提高自身的跨文化意识。

2. 真实性原则。交际教学法的基本原则在于强调语言的交际性,而交际性首先来自于语言的真实性。因此,在阅读教学中要特别注意真实性。阅读教学的真实性包括三层意义。第一,阅读材料的真实性。阅读材料的选择要考虑学生在日常生活中的交际需要,从现实生活里面选择文体多样、适合学生的语言水平、学生喜闻乐见的阅读材料。第二,阅读目的的真实性。真正的交际过程中,阅读活动总是有一定目的的。人们阅读可能是为了获取信息或者验证自己已有的知识,可能是为了批评作者的思想或者写作的风格,也可能单纯为了消遣或者打发时间。阅读目的的不同,需要的阅读方法也就不同。例如,一个人想知道他口袋里的钱是否能够让他的一家餐馆就餐,那么他就只关注菜单中有关价格的信息。阅读教学也要根据交际的需要,确定教学的具体目标。不同的文章可以专门用来训练学生的某一项或者几项阅读技能,也可以用来训练学生的综合阅读能力。在具体的阅读教学中,阅读的目的性首先体现在教学方法上,应根据目的的不同采用相应的教学方法。更重要的是,阅读的目的还要体现在练习的设计上,要通过阅读练习帮助学生实现阅读目的。第三,阅读方法的真实性。学生要根据自己的阅读目的、文章的体裁类型等选择适当的阅读方式。在教学中保证阅读方法的真实性,要注意在阅读教学中采用“先理解后语言点”的模式。重语言、轻理解,

把阅读教学的大部分精力放在语言知识的讲解上,违反了阅读的一般规律,是阅读教学失败的一个重要原因。一定要明确地贯彻阅读课堂教学的目的是“先理解,后语言点”,让学生真正参与阅读实践,亲身体验阅读过程,杜绝教师替学生读的课堂形式。剥夺了学生亲自阅读理解、分析判断、推理对比、评价总结的机会,就很难快速培养学生的阅读能力。

3. 激发学生阅读的积极性。阅读不是一项被动的过程,而是一种高度积极主动的创造性行为,是读者根据自己已有的信息、知识和经验对语篇进行筛选、分类和解释的过程,是读者通过语篇与作者相互作用的交际行为。读者的心理状态对阅读具有重要的影响。决定阅读心理状态的具体因素包括阅读目的、兴趣、必要性、积极性等,可以概括地用“强制性”(coercion)的强度来表示,强制性大的阅读往往目的不明确或缺乏兴趣、积极性差,但有很大必要性的被动阅读;强制性强度小的阅读则往往出于兴趣,是自发性的主动阅读。在实践中,前一种阅读比后一种阅读更难进行,或者说难度更大。比如,同样的阅读材料在学生平时的学习中不算很难,但放在考试中就可能要难的多,若放在和毕业、晋升、出国深造等情况有关的考试中就会显得更难。提高学生阅读的积极性要从以下几个方面入手:(1)选择学生感兴趣的、难度适中的文章;(2)开展生动有趣的课堂活动。为了激发学生阅读的积极性,教师应尽量减少让学生觉得乏味的教学活动。(3)及时发现学生的进步,多鼓励,多表扬。

4. 选择适当的阅读材料。阅读材料的选择除了遵循真实性,以及文章的趣味性之外,还应考虑到文章的难度、思想性、知识性和多样性。影响难度的因素很多,概括地讲包括读者因素和文本因素两大类。Hadley(2001)指出,在阅读过程中读者需要三个方面的知识:(1)语言知识,即对于目标语的语音、词汇、语法等方面的知识;(2)百科知识,即读者通过过去的经历和学习而获得的对于世界的知识;(3)语篇知识,即对于不同类型的语篇结构的知识。这三个方面的知识是读者顺利阅读的基础。文本因素包括以下几个方面:(1)文本的

语言本身,即文本中所使用的词汇生僻与否,以及句子结构的复杂程度;(2)语篇结构,即文本中信息的组织方式是否符合规范的结构。结构清晰的文本更易于理解;(3)内容的主题,即学生是否熟悉该主题的内容,是否在有关的方面存在着较大的文化差异;(4)文章中是否附有图表、地图、照片、插图等各种有利于阅读理解的视觉辅助内容。思想性和知识性也是在阅读材料的选择过程中应该重点考虑的因素。学生在阅读的过程中,一方面巩固语言知识,提高阅读能力,另一方面他们也在理解的同时也在不断地获取信息。教师在选择阅读材料时应该考虑以下两个问题:(1)文章能否教给学生新的知识;(2)文章的内容是否有利于学生的健康成长。阅读材料的选择,还要考虑文章的多样性,要选择多种内容、多种文体的文章让学生阅读。这样才能让学生有机会体验各种各样内容和文体的阅读过程,认识各种文体的特征,了解更多的专业知识和背景知识。

5. 课堂内外结合,精读泛读结合,增加阅读量。“通过阅读学习阅读”(Smith, 1983)已经成为大家的共识。“学习外语最好的方法除了置身于该语言环境中之外,就是广泛的阅读目标语的文章(Nuttall, 2000)”。阅读课的宗旨是发展学生的阅读能力,它有别于一般的知识课,也不同于简单的技能训练。不但需要陈述知识的传授,还需要反复的操练,促使陈述知识向过程知识转化,让过程知识达到自动化,以增强短时记忆的处理能力(O' Malley & Chamot, 1990)。阅读教学有精读、泛读和快读三种。精读解决阅读的准确性,其特点是高质量,通过精读学生可以巩固与扩展词汇、语法以及语篇的知识,提高分析性阅读的能力。泛读解决阅读的流利程度,侧重扩大阅读量,通过泛读学生可以增强语感,提高综合性阅读的能力。快读主要培养各种阅读技巧,提高阅读速度,其特点是高速度。精读、泛读、快读三者是相辅相成的,精读是泛读的基础,泛读是快读的基础,而快读可以使泛读更广泛,使精读更深刻。因此,提高英语阅读能力的任务应该由三者共同来承担。目前,我国英语教学中普遍存在着重精读、轻泛读和快读的倾向,导致学生的阅读量严重不足,这不仅影响了学

生阅读能力的提高,而且也使得学生的语言输入量不足,影响了学生总体语言水平的提高,导致听、说、写的技能也在低水平上徘徊。因此,我们在加强精读和其他各环节教学的同时,还要切实抓好泛读和快读教学,坚持“精、泛、快”相结合,对学生进行全面的训练。

6. 处理好阅读速度和准确性之间的关系。对于英语学习者来说,阅读的要求首先是理解,然后是速度。“读得快,不理解等于未读,能够理解而阅读速度太慢,则效率太低,意味着阅读能力不够(王立非, 2003)”。因此,评价阅读能力的标准是阅读理解的准确性和阅读速度。阅读理解的准确性指阅读理解的精确度和深度,阅读速度则是衡量阅读的流利性的主要标准,二者是同一事物的两个方面,是相互依存的,准确中要有速度,速度中要有准确。所以,在阅读课教学中正确处理两者之间的关系是提高学生阅读理解能力的关键之一。

传统教学法特别注重理解的准确性,忽视了阅读速度。近年来,随着交际教学法的推广,也有人认为阅读速度应优先于理解的准确性。我们认为,这两种方法都有失偏颇。首先,我们不应把阅读的准确性和阅读的速度对立起来。阅读的根本目的是理解,所以阅读速度亦为理解速度。理解是重要的,一味加快速度而不理解是没有意义的。而提高阅读速度也就是要提高理解速度。一般学生阅读时,阅读速度低于其理解能力所允许的限度,未能充分发挥应有的效率。这种情况远不能满足信息时代的要求,许多人逐渐意识到提高了阅读速度的重要。其次,阅读的速度和准确性的确定也要根据阅读教学的目标来确定。如上文所述,精读、泛读、速读三种阅读形式的教学目标不同,对于速度和准确性的要求也就相应地有所不同。另外,在不同的学习阶段,学生对于速度和准确性的要求也应该有所不同。在英语学习的初期,学生的语言基础比较薄弱,此时阅读的主要目标是帮助学生打下扎实的语言基础,在学习阅读时,总是要放慢速度进行理解。随着学生英语水平的不断提高,词汇量的不断扩大,语义、句法知识的不断增加,语感也就随之增强,阅读速度逐渐同理解速度同步发展。读得越好,理解也就越快。“总的说来,学生在理解能力

差而阅读速度慢时,应加强语言基础知识的教学和一般阅读技能的训练,不宜迫使学生加快阅读速度;阅读速度快而理解率低的学生亦然;只有那些理解率高而速度慢的学生,才应着重阅读速度的训练,充分挖掘潜力,提高阅读效率。低于自己速度潜力的慢速阅读往往会分散读者的注意力,不利于抓住关键句群,从而难于做到尽快尽好地完成老师读前布置的阅读任务。所以教师应该鼓励学生在理解能力范围内尽量提高阅读速度(王立非, 2003)。”

7. 培养学生的语篇结构意识。在教学中要教不同文体的不同组织形式,即文体的结构与语篇的组织形式。不同的文章,如寓言、故事、科技文章、报道、诗歌等有不同的结构形式。对于说明文,学生首先要清楚说明文解说事物、阐明事理,通过揭示概念来说明事物的特征、本质及规律性,给人以科学知识。了解了说明文的概念特征,则要在阅读中注意对事物的解说、事理的阐明,利用各种各样的重要的概念形成被说明事物的总体形象,然后再利用次要的概念来补充这一映象,使事物在脑海中的形象更具体、更丰富。这样从语篇角度出发,注重段落结构,综观全局,易于获得总体信息。

8. 培养阅读技能,养成良好的阅读习惯。阅读技能的教学可以采用单项技能强化训练与多项技能综合训练相结合的方法。在阅读教学中可以针对学生阅读中的薄弱环节,有针对性地设计或者选择一些阅读活动,专门就某一项阅读技能进行专门的强化训练。例如,下面的阅读练习可以用来训练学生寻读的能力(Mikulechy & Jeffries, 1997: 50—51):

Scan the ads and answer the questions. Work quickly.

1. How many bicycles are for sale?
2. What is the price of the 21"TV and VCR"?
3. How many dogs were found?
4. Were any cats found?
5. Where was the camera lost?
6. What is the price of English lessons in your home?

7. What is the telephone number for Chinese lessons?
8. When does the new class for singing lessons begin?
9. How much is the reward for the lost keys?
10. Where was the piano made?

Los Angeles News		
Classified Ads		
For Sale	Lost and Found	Classes and Tutoring
Bed. \$ 150. Like new. 223 - 3222	Lost. Keys on ring. Near High St. \$ 25. reward. Call 321 - 1212	learn to sing. New class begins in June. Five students in a class. Ten weeks, \$ 75. Call today! 525-0800
Table and 4 chairs. Beautiful, old. \$ 700. 342-9982	lost: Black and white cat. 2 years old. Near Green St. Please call 939-9310.	Math lessons. Tutor can help you! \$ 15/hour. Call 566-7878.
Bicycle. 1 year old. 21 speeds. \$ 75. 663-9280	Lost. Sunglasses in red case. Near School St. Reward. 773-7219	English lessons in your home. Very good teacher. \$ 20/hour. 793-7287
Bicycle. Men's. Good for hills. \$ 90. 641-2398	Found. Black and white cat. Green St. at City Park. 794-4582	Learn to speak Chinese. Hong Kong teacher. \$ 25/hour. 356-4678
Piano. Made in Germany. Like new. \$ 3,000. 663-2929	Found. Big black dog. Small cars. Short hair. Near Flower St. 393-1974	Piano lessons. Teacher from Russia. Call today. 894-0759
21" TV and VCR. 2 years old. Must sell now. \$ 350. 769-5055	Lost. Near University Rd. Camera in brown case. Need for my job. Reward. Please call 723-2901.	English classes for beginners. Six students in a class. 736-2984

下面的练习可以用来培养学生的推理能力 (Mikulechy & Jeffries,

1997: 63):

Make inferences from this part of a story. Read and answer the questions.

Leaping Larry says, "We want to see the island."

"All right," says Duncan. "We can go in my boat."

Duncan, Larry, and Roxanne get into Duncan's boat. Jock jumps in, too. Roxanne is carrying Bobo.

Duncan takes them around the island. The sun is shining and it's a beautiful day. But Roxanne isn't happy.

"What do you do all day?" she asks Duncan.

"Well," says Duncan, "I go for walks and I fish. And sometimes I go swimming."

"Is that all?" Roxanne asks.

"Well," says Duncan, "I'm also writing a book." "A book!" says Roxanne. "What about?" "About Lana," says Duncan.

"Oh," says Roxanne. "That isn't very exciting."

"Listen, honey," says Larry. "We can make the island exciting. We can have pop concerts here. It's just fine for concerts. Hundreds of people can come!"

Duncan looks at Jock. Jock looks at Duncan.

"Pop concerts!" they think. "Oh, no!"

1. Where are these people?
2. Where does Duncan live?
3. Does Larry like the island? Why or why not?
4. What does Duncan think?

培养学生良好的阅读习惯对于提高学生的阅读能力也非常重要,因为阅读习惯的好坏直接影响到阅读效率的高低。对于初学者来说,这一点尤为重要。目前学生中普遍存在的不良阅读习惯主要有以下几种:(1)声读。要培养学生默读的习惯,使学生能够通过视

觉器官直接感知文字符号,从而提高阅读的速度。(2)指读。有的学生习惯于用手指或者钢笔指着文字,逐字逐词地读,这样学生会把注意力过多地放在单词上,不仅影响阅读速度,而且往往不容易抓住文章的中心意思。要培养学生以意群或句子为单位阅读的习惯。3)一见生词就查词典。要使学生养成根据上下文猜测生词词义的习惯,在不影响理解全文的地方,要舍得放过难点,只有这样,才能保持阅读兴趣。当然,我们并不是反对查词典,确实造成理解障碍的单词要查,一些重要的单词,可以在阅读完成之后再查。

第十章 英语写作教学

人类的交际包括口头与书面交际两种形式。因此,写作能力是交际能力的重要组成部分。在对中国英语学习者的听、说、读、写、译五种能力的培养中,写作是最难培养的能力之一。虽然教师和学生投入了大量的时间和精力,但效果却总是不太理想。即使是对英语本族语的人来说,写作能力不像口语那样可以通过母语的习得自然而然地获得,他们也需要经过专门的训练才能具备良好的写作能力。写作能力对于英语学习者来说具有重要的意义。从写作本身的功能来看,写作是交际的需要,书面交际可以打破时空的限制,实现在作者和读者之间的交流。尽管现代科技极其发达,人们可以采用各种通信手段进行口语的交流活动,但是仍有大量的交际活动需要以书面的方式完成。另外从英语学习者的角度来看,写作在英语学习过程中也起着重要的作用。写作能力的提高可以促进听、说、读的能力的提高。听、说、读、写是语言学习过程中密切联系的四个环节,写作训练与听、说、读三方面的能力相辅相成,加强写作能力的培养对听说能力、阅读能力的培养具有促进作用。在英语学习的过程中,写作是一种语言实践活动,在培养学生交际能力的过程中,写能起到承上启下的作用。写作不仅有助于巩固经由读和听输入的语言材料,促使语言知识的内在化,提高语言运用的准确性,而且还能为实质性的口语能力打下扎实的基础。

10.1 英语写作教学综述

写作教学具有悠久的历史,从西方学术传统来看,关于写作教学与研究的探索可追溯至古希腊时期。从最早的雄辩术到后来经过苏

格拉底(Socrates)、柏拉图和亚里士多德形成的古典修辞学,再到古罗马时期经过西塞罗(Cicero)和昆体良(Quintilian)的提炼与升华,形成了演讲文本生成过程中的“五部曲”训练模式。这一古典修辞学传统对于写作教学与研究产生了深远影响(杨永林,2005)。第二语言 and 外语写作教学从外语教学的开始就存在了。经典的语法—翻译教学法以书面语为主要学习对象,力图通过学习语法、掌握词汇和翻译的手段获得阅读与翻译的能力,其中翻译活动也是一种写作的训练。后来的直接教学法和听说教学法更加注重口语能力的培养,写作教学也就被放在了一个次要的位置。而且,外语教学中的写作教学主要依靠母语写作教学的理论和方法。直到上个世纪八十年代,随着第二语言习得理论研究的不断深入,二语或者外语写作教学才逐渐成为一个热点问题。

在写作教学研究的历史上,研究者从语言学、认知以及社会等不同的角度对写作的过程进行了多方面的研究,并提出了不同的理论,对英语写作教学也产生了不同的影响。在这些理论中,最引人注意的是关于结果与过程的不同观点。在英语中 writing 一词的含义既包括写作的过程,也包括写作的成果,即作品。因此,我们既可以把写作视为一种结果,也可以把写作视为一种过程。当把写作视为一种结果时,研究的重点就主要放在对作文的分析上,包括文章的长度(反映学生的流利程度)、语言使用的准确性、写作的有效性以及文章的结构。语篇分析对于作文的分析产生了很大的影响。这种影响最早来自于 Kaplan(1966),他认为作文的结构反映了人的思维模式,而外语学习者用外语所写的作文也会受到本族语文化模式的影响。因此,早期的许多研究都集中在英语与其他语言(包括德语、日语、汉语等)的语篇结构的对比研究上(Johnson & Johnson,1998)。

写作也可以被视为是一种过程。许多研究者认为,写作是一种把思想转化为书面语篇的过程,其中包括一系列解决问题策略的使用和认知活动。为了揭示这些隐藏的心理过程,研究者采用有声思维、观察以及事后访谈等方法。有声思维的研究方法来自于认知心

理学,它要求受试者把在写作过程中的心理活动用语言讲述出来。通过这些研究方法,研究者建立了一些写作过程的模式,其中最具影响的当数 Flower 和 Hayes(1981)所提出的写作模式。该模式包括三个主要的部分:作者的长期记忆(作者对于主题和读者的了解以及所储存的写作计划模式)、任务环境(写作的主题、读者和写作要求及目前已经完成的部分)以及写作过程本身。写作过程包括计划(产生思想、确立目标和组织)、用语言表达思想和检查(包括阅读与修订)三个阶段。相关研究表明,写作并不是一个线性的过程,并不是严格按照计划、草稿、修改的顺序依次进行的,在很多情况下,作者需要在上述三个阶段进行迂回。作者本身所具有的内部资源与外部环境在写作的过程中相互作用,使得整个写作过程具有交叉互动的特点。

关于写作的结果与过程的两种观点对写作教学都产生了很大的影响,由此出现的“结果教学法”和“过程教学法”一直是近几十年来写作教学的主流。在我国,英语写作教学也经历了一个复杂的过程。我国的英语教学历来就有重视读写的教学传统,许多教师都把读写教学作为英语教学的根本(董亚芬,2003)。但是,在强调读写教学时,人们往往强调的是学生阅读能力的培养,而把写作教学放置在一个从属的位置。在二十世纪八十年代以前,我国英语教学中基本上不考虑写作教学的问题(不包括英语专业的教学),有关写作教学的研究也是寥寥无几。但是,在最近十几年的时间中,写作教学逐渐成为外语教学研究的热点问题之一,并出现了许多的研究成果(王文宇,王立非,2004)。

10.2 英语写作教学的理论基础

10.2.1 写作的特殊性

Raimes(1987)指出,在四种基本技能中,写作不同于听、说和读。如果只将写作等同于一种技能,只用作测试或技巧练习,那是一种浪费。写作是更高级的综合性学习。其教学目的和方法都应有别于其它三种基本技能。

第一,从语言习得的角度来看,写作能力具有特殊性。阅读和写作都和书面语相关,都不能通过语言习得的过程自然获得,需要经过专门的教育与学习。而在读写之间,写作能力的培养则更加具有难度。写和说都属于产出型的技能,但是两者之间也不能对等,会用英语说不一定就会写,因为写作并非简单地将我们说的话落在纸上,学生写作能力的提高不能通过其他语言能力的提高而自然而然地获得。

第二,从语言神经生理基础来看,写作也有别于其他的语言技能。章兼中(1986)指出,由于大脑神经细胞的排列和功能不同,听说读写各自在大脑皮质上形成了相对独立的管辖区:视觉言语中枢、听觉言语中枢、书写中枢。大量的实验证明,听、说、读、写等语言活动以相同的形式作用于大脑会产生完全不同的效果。写作教学因而要求有自己独特的活动形式(转引于廖七一,1991)。

第三,从写作的过程来看,写作具有自身的特点。在语言的四项技能之中,说和写属于产出型技能,而听和读则属于接受型技能。因此,与听和读相比,说和写是更主动、更积极的思维活动。而与说相比,写作又有自己的特点。口语交际常常受时间和空间的限制,要求说话人立刻做出反应,因此,说要求自动化。另外,口语使用的词汇较简单,句子结构较松散,还可以借助于手势、动作表情以及重音、节奏、语调、停顿来加强表情达意。而作为书面语的写作则不受时空的限制,往往有较充分的时间考虑。因此,写作“主要是一个自觉的过程,并不要求自动化(朱纯,1993)”。另外,写作只能借助文字和符号来表达思想,没有面部表情、手势、身体动作以及语音方面的辅助,也没有即时的反馈。因此,写作要求用词准确考究,句子结构规范、严谨,段落发展符合逻辑,谋篇布局得当。但是,写作的好处在于作者有较多的时间思考,有时间修改。

第四,从教学过程的心理机制、目的、内容和结构来看,写作也应有别于其他技能的教学。加涅曾把学习分为八种类型:1. 信号学习; 2. 刺激反应学习; 3. 连锁学习; 4. 语言联想学习; 5. 辨别学习; 6. 概念学习; 7. 原理学习; 8. 解决问题学习。而写作活动是属于概念、原理

和解决问题的学习,是属于高级阶段的学习,其教学方法自然不能采用初级阶段信号学习或刺激反应学习的方法(转引于廖七一,1991)。

10.2.2 写作的过程

Faigley(1986)把写作过程的研究分为表达主义(expressivists)和认知主义(cognitivists)两个流派。表达主义者把写作视为“与写作结果同样重要的发现真正自我的创造性活动”(Berlin, 1988: 484),因此写作教学应该个性化,教学活动要帮助学生发现自我,真正地表达自己的内心情感与思想。Elbow(1981:7)主张学生要多进行记日记和个人自主写作的活动,以便能够自由地写作,并“写下尽可能多的文字”。由此我们可以看出,表达主义者更加重视表达的流利性。认知主义者则把写作视为解决问题的过程,这一思想对于第二语言和外语教学中的写作教学产生了更大的影响。与表达主义一样,认知主义也把写作视为迂回的、个性化的、由内在心理活动引导的过程(Bizzell, 1992),但是,认知主义更加重视高级思维和解决问题的过程,这些过程包括计划、确定修辞问题、在一个更大的范围内提出问题、解释定义、提出解决方案以及产生令人信服的结论等。根据认知主义的思想,过程教学法重在开发学生内在的心理过程,尤其是写作过程中的认知与元认知策略,其教学包括创造和(invention)写前准备(pre-writing)、撰写草稿(drafting)、修改(revising)、合作写作、反馈、反馈后的修改和定稿等阶段。认知主义者认为,“从本质上讲,写作是学生自己学会的,而不是教会的。因此,教师在写作教学中应该尽量减少对学生的干预,而是要创造、提供一种鼓励、合作的环境,以帮助 学生表达他们自己的意思。(Hyland, 2003: 18)”

不论是表达主义还是认知主义,它们都注重写作的过程,它对写作思维、写作心理、语言机制等深层结构都进行了探索和概括,并建立了独立的写作理论。Raimes(1987)在论述写作活动的规律时指出,写文章不能一蹴而就,因此我们必须把注意力从写作成品转向写作主体,“转向写作过程。作者不仅要问自己为什么要写,写给谁看,而

且还要问自己怎样写、怎样开头这样一些关键问题。”在过程教学法中,写作被看作是一个交际过程,是一个发现思想、深化思想,以及从思想到语言,从内容到形式的转换过程。作为一种社会交际活动,写作包括以下几个阶段(廖七一,1991):

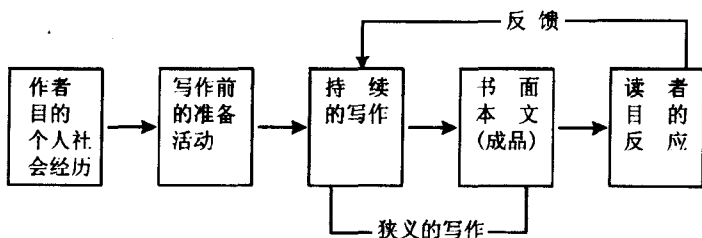


图 10.1 作为社会交际的写作过程

写作是一个作者与读者之间的交际过程,其中涉及信息的产生、处理和传递,是一个复杂的感知过程。作者作为写作的主体,他首先要利用个人的社会经历及以往的知识经验,还要考虑写作的目的,据此作出正确的判断。因此,写作教学不应只注重写作过程中狭义的写作那一部分,还要注意作者因素、写作前准备活动、读者因素和信息反馈。要在写作过程中完成上述交际过程有两个关键因素:一方面要给学生充足的时间进行构思;另一方面要从读者那里获得信息反馈,以便进行修改,使内容和形式臻于完善。

写作是作者发现自己的思想,并使这些思想更加清晰、准确和深化的过程。Walshe(1979)指出,写作就是作者不断使自己的思想明朗化并说服读者的过程。要做到这一点,作者必须具有丰富的材料,并对这些材料进行比较、分析、综合、抽象和概括。“这同时也是一个同化适应的过程,即将新事物同化于作者现有的认识结构,或扩大、改组原有的认识结构以便能包容新认识的事物。从这个意义上讲,写作不仅是从大脑中吸取思想作为材料,同时也促进大脑思维。写作过程是作者对事物的认识从零散到集中,从模糊到清晰、从肤浅到深刻的渐进过程(廖七一,1991)。”

写作是从思想到语言的转换过程。“作者要将期望表达的意义转变成语言,转变成视觉符号——文字,不仅需要最大限度地运用自己掌握的语法、词汇知识,还必须掌握有关的文体知识、修辞手法、谋篇布局的技巧以及必要的社会文化背景知识。正如社会语言学家 D. H. Hymes 曾经指出的,言语交际中必须考虑可能性(possibility)、可行性(feasibility)、得体性(appropriateness)和发生性(being done)。这就是说仅仅要求语法正确还不够,还必须考虑生动、得体、富有感染力和合乎习惯。因此,初稿自然需要反复推敲、多次修改。除了改正语法、拼写上的失误外,作者常常需要整句、整段甚至通篇打乱顺序重写,直至找到最佳的语言表达形式(廖七一,1991)。”

10.2.3 母语与二语或者外语写作

对于母语与二语或者外语写作之间的关系,研究的重点主要集中在两个方面,一是母语与二语或者外语写作之间的关系,二是母语思维与二语或者外语写作之间的关系。

在第二章中,我们已经提到,母语对二语学习的影响一直是二语习得研究的一个热点问题,各派理论从各自的角度出发,得出许多不同甚至相反或矛盾的研究结论。从母语对于二语或者外语写作的影响来看,主要有三种观点。第一种以对比分析和对比修辞理论为基础,认为母语对二语学习的负面影响要大于正面影响(James, 1980),母语文化思维和知识会影响到二语学习者的写作语篇的组织方式(Kaplan, 1966),因此,学习二语或者外语写作应该尽量克服母语的影响。第二种以创造性构建理论为基础,认为二语或者外语学习受到普遍语法的制约,对于母语不相同的学习者来说,他们二语或者外语写作的过程和顺序大致相同,母语对二语或者外语写作没有明显影响。因此,母语对于二语或者外语写作的影响可以忽略不计(Faerch & Kasper, 1987)。第三种以“深层共享能力”假设为基础,认为母语和二语或者外语能力在深层次上相互依存,能力共享。因此,母语对二语和外语的正面影响从整体上看远远大于负面影响,母语写作水

水平的提高有助于二语或者外语写作水平的提高(Cummins 1983)。

母语思维是二语习得过程中的常见现象,母语思维在二语或者外语写作中的作用也引起了研究者的注意。用外语写作文,特别在外语学习的初级阶段,似乎无法避免以母语为中介,许多人认为用母语思维会干扰外语学习的进步。但是,许多研究的结果表明,在外语写作过程中借助母语思维对提高外语作文质量有积极的影响。例如,Lay (1982)的研究结果表明,在写同一篇作文的过程中运用母语思维多的学生比运用母语思维少的学生在作文的内容、结构和细节上都表现出明显的优势。Zamel(1982)发现,在她的八名研究对象中,只有一个通过翻译来写作。其余的七个不仅不用翻译进行外语写作,而且认为翻译对外语写作没有帮助。结果,只有那个通过翻译进行外语写作的水平最高。Friedlander(1990)研究了母语在外语作文内容的构思中所起的作用,他发现运用母语思维既不影响外语写作的时间,也不影响质量。Kobayashi 和 Rinnert(1992)比较了日本学生通过翻译写的英文作文和直接用英文写的作文,发现语言水平高的学生与低水平的学生相比,明显得益于翻译。

国内的有关研究者也对此进行了一定的研究,研究结果表明,汉语思维对于英语写作具有很大的影响。郭纯洁和刘芳(1997)用有声思维法记录了十名高中生和两名大学生英语看图作文的思维过程,并计算了其中的母语思维量,结果显示 60% 的内容由母语生成。但是汉语思维对于英语写作的影响会随着学生英语水平的提高而有所变化。文秋芳和郭纯洁(1998)把汉语思维在英语写作中的中介作用分为五种,其分类和定义见下表:

功能的名称	定义
转换中介	与后面紧跟着的英文有直接联系的中文,是作者转换英文的依据
内容生成中介	在形成内容过程中所使用的母语,用于对内容的推理、判断、选择、监控、联想和提问

续表

形式检索中介	在形式检索过程中所使用的母语,用于对形式的判断、推理、监控、评价、联想和提问
内容验证中介	把英文倒译成的母语,用于检查所用的英文形式是否表达了自己想要表达的内容
程序管理中介	在决定写作程序时所用的母语

表 10.1 母语功能的分类及其定义

她们通过对中国高中学生看图作文写作的研究探讨了母语思维与外语写作能力之间的关系。结果表明,外语写作能力高的学生比能力低的学生对母语依赖性小,但高能力组比低能力组多使用中文作为转换中介和内容验证中介,而低能力组比高能力组多用中文作为内容生成中介、形式检索中介和程序管理中介。虽然母语思维量会随着英语水平的提高而减少,但不同思维活动中的母语参与量下降幅度不等。王文宇和文秋芳(2002)的研究发现,随着英语水平的提高,文本输出层面上的母语思维量持续减少,而解题和结构构思活动中的母语思维量却没有明显的递减趋势。

10.3 英语写作教学方法

10.3.1 结果教学法

早期的英语写作教学理论主要来自于经典的修辞学研究。直到上个世纪六十年代,英语写作教学的注意力一直集中在文学作品的理解与分析上面,其目的在于通过这些分析使学生掌握各种文体的特征和写作方法,从而能够模仿并写出自己的作品。这种写作教学方法被称为结果教学法(product approach)。结果教学法是一种基于句子层面的写作教学模式,它强调学生遣词造句的能力,要求加强句子组合和语法练习,是一个从句子入手,发展到段落,再到篇章的过程。学生写作的结果是教师关注的重点。结果教学法的一般过程为(Dana, 2004),教师首先就某一修辞手段进行解释,然后要求学生阅

读一个作品,并在课堂上就这一作品进行分析讨论,接着教师会根据前面解释的修辞手段和阅读的作品给学生指定写作作业。在这一过程中,教师有时会给学生提供写作作业的提纲或者范文,最后教师还要对学生的作业进行讲评。结果教学法被用于第二语言或者外语写作的教学之中,其重点也在写作成品上,强调语言的正确性、作文的结构和质量。

结果教学法是我国目前使用最为广泛的一种英语写作教学方法,国内许多的英语写作教材也是按这种教学法设计的。结果教学法在具体实施中存在着很大的差异,总体来讲,这种教学法注重语言知识的运用,强调文章中要使用适当的词、句法和衔接手段(Pincas, 1982)。就段落来讲,强调主题句、段落的组织与结构,即通过所谓的模式来展开段落,常见的模式有:事情发展过程、对比与比较、因果关系、分类、下定义等。

结果教学法一般把写作分为四个环节:

1. 熟悉范文(familiarization):教师选取一篇范文进行讲解,分析其修辞选择模式和结构模式,介绍修辞特点和语言特点。

2. 控制性练习(controlled writing):教师就范文中所体现的相关常见句式要求学生进行替换练习,学生在教师的指导下渐渐过渡到段落写作。

3. 指导性练习(guided writing):学生模仿范文,使用训练过的句式,尝试写出相似类型的文章。

4. 自由写作(free writing):学生可以自由发挥,使得写作技能成为自身技能的一部分,用于现实的写作之中。

结果法忽视了写作过程本身的复杂性,从而缺乏对学生在写作过程中所遇到困难的了解和认识,而学生的整个写作过程都是在老师的完全控制下完成的,没有自由创作的空间,学生只关心分数的高低,写的文章常常是内容空洞无物、结构生搬硬套、表达平淡无力(张玲,1993;李森,2000)。

10.3.2 过程教学法

写作的过程教学法(Process Approach or Process Writing)开始于二十世纪六十年代美国的第一语言教学,它是在发生认识论、信息论、控制论以及各种语言理论和教学法的影响之下所形成的一种写作教学方法。经过教学法专家的探索和实践,特别是经过美国写作协会(National Writing Projects)的大力推广后,过程教学法一度成为最有影响的教学方法。Rodrigues(1985)曾评论说,过程教学法行之有效,有人对它到了“崇拜”和“狂热”的地步。从上个世纪八十年代开始,从事第二语言教学研究的学者将“过程法”应用于第二语言的写作教学。在理论上,过程教学法强调思维在写作活动中的重要意义,强调作者的主体意识和能动作用。而在实践上,它改变了以往的写作教学片面强调语法结构、修辞手法和机械模仿的倾向,把实际交际能力和智能的培养放到首位,因而它强调的是写作过程,提倡学习者的合作。

过程教学法最明显的特征就是注重思维训练和作者的能动作用。行为主义心理学认为一切学习行为都是刺激、反应和强化的过程,因此,以此为根据的听说教学法特别强调机械操练的作用。这反映在写作中便是注重分析和模仿文章的语言因素和结构形式,而忽视了作者作为写作主体的思维活动和实际的交际活动。六十年代初,以瑞士心理学家皮亚杰的发生认识论为基础,语言学习的认知理论逐渐形成。认知理论强调创造性思维在学习活动中的主导作用,认为学习不仅仅是掌握一门技艺,而是高级的智慧活动,因而反对学生消极、被动地接受知识,主张让学生积极主动地去探索原理。在认知理论的影响下,过程教学法把写作看成是一个发现、适应、同化的认知过程,因而强调学生要独立思考、收集材料、组织材料,对材料加以内化,并从中发现规律、掌握原理。只有这样,学生才能够创造性地运用语言知识,写出好的文章。除了认知理论之外,交际教学法也对过程教学法产生了积极的影响。它把写作教学的内容从单纯的语言知识扩大到语义、文体、语域、甚至社会文化等方面。写作一方面

要培养学生外语表达的能力,另一方面还要培养他们分析社交场景、读者心理以及交际目的和效果的能力。同时,过程教学法还强调写作的根本任务是交际,是培养实际交际能力,因而要尽可能使教学过程生动化、情景化、以创造出适当、自然的交际环境。

根据过程教学法的基本原则及 Keh(1990)的设计方案,过程教学法可以分为以下七个步骤:

1. 输入阶段。输入阶段包括进行构思的多种活动:自由联想(brainstorming)、列提纲、阅读、听取、调查报告等。自由联想是让学生针对某一主题获得尽可能多的素材,这是一种写作前十分有效的思维途径,教师可根据具体的写作要求,让学生集体讨论或个人思考,尽快地自由发挥和联想。在自由联想的基础上,教师可以要求学生口头说出或写下任何与写作主题相关的想法和观点。此阶段不必拘泥于观点或语法的正误、修辞的得体、文章组织结构的合理等等,尽量以单词、词组或句子的形式将所联想到的有关想法、观点写下来,然后再进行取舍。阅读材料可以是相关主题的各种书籍及当地报刊,让学生阅读的同时,在空白处写上自己的观点及体会,将他们培养成反应敏锐的积极读者。安排学生参加讲座或听磁带,记录笔记以备将来参考。调查报告是让学生采访同学以外的人来扩大资料来源的范围。这些活动可以让学生体验到收集素材、进行构思的各种不同方法。

这一阶段也是写作之前的准备阶段。教师也可以采用提问的方式,启发学生根据写作的题材、主题、目的、心中的读者、读者的期望、作者的思想、观点、立场、态度、语气以及文章的基本结构提问,所提问题常涉及 Who, What, When, Where, Why, How。另外,在此阶段,也可以包括一个列提纲的过程。帮助学生根据自己现有的知识结构选定题材、体裁、弄清主题思想,确定心中的读者和写作目的后,即可集中构思,拟写提纲。提纲可采用关键词、词组形式,也可采用主题句的形式,用数字标明,这样便于学生理清思路,合理组织篇章。

2. 写初稿。写初稿是进一步整理思想、确定写作内容的过程。

学生经过写前阶段认真准备和构想后,即可进入初稿写作阶段。此阶段要求学生将自己的构思用语言表达出来,学生必须十分清楚心中的读者,以把握正确的写作方向。教师应当监控这一过程,及时与学生交谈,组织学生讨论,让学生提问,帮助学生形成主要的构思,及时给学生提供反馈信息,要求学生将此阶段的重点放在内容表达上,不必过多地考虑构思的句子是否正确、选词是否得当等形式问题。此外,教师应当让学生明白:写初稿是一个反复进行思考的创造过程,写作者构思、修改、再构思、再修改,直至完成初稿。

3. 同学互评。把学生分为两人或三人一组,让他们根据老师分发的对同学作文进行评价,这些问题只涉及作文的内容不涉及形式。例如(邓鹏鸣等,2003):

(1) What do you think the writer's purpose is in this composition?

(2) Does the introduction inform you of the topic and state the main idea? Does it catch your attention?

(3) What is the writer's main idea? Is it clearly stated?

(4) What supporting details does the writer give to develop the main idea? Are the details adequate and relevant to the main idea?

(5) Where should the author add more details? Which supporting details are not relevant?

(6) How does the writer organize the composition? Is the composition divided into appropriate paragraphs? Is each paragraph smoothly connected?

(7) Where is the organization confusing to you?

(8) What questions has the writer not fully answered?

(9) In what points has the writer failed to make clear?

(10) Is the conclusion successful? Does it reinforce the main idea of the composition?

(11) What are the strengths and weaknesses of this composition?

(12) What suggestions do you have for further improvement?

回答以上问题后让学生为所读的作文写出评语,然后鼓励学生进行讨论,相互问答,商定修改意见。教师可在各组间进行巡视,但不要过多干预。只对学生提出的问题进行答疑和指导。

4. 写二稿。写二稿时,学生主要以同伴的反馈信息为依据。当同伴给出初稿的反馈意见后,学生应虚心听取,重新审视自己写的文章,看看哪些方面的确存在问题,是否有必要进行修改。修改方式不一,既可以学生个人的方式进行,也可以小组或对子形式展开活动。无论采用哪一种方式,都应当考虑以下问题:文章主题是否突出,内容是否充实,段落结构安排是否合理,文体是否恰当,句型是否正确,有无语法错误,用词是否得当,表达是否准确,内容与写作目的是否一致,开头、结尾是否合理,细节是否典型、充实、富有条理,论点、论据是否正确,有无大小写、拼写等技术性错误。

5. 教师批阅。教师批阅包括对学生作文的描述、定义、一致性等因素所做的指导,并且每一项指导都配有相关的练习。教师收集学生的二稿进行评价,通常对每篇作文阅读三遍。第一遍进行通读,了解文章的大意,有时可列出提纲。第二遍针对文章的内容写出评语,包括优点、问题及建议。第三遍用不同颜色的笔标出有语法错误及用词不当的地方,但不要用红笔因为红色会渲染学生的错误,而挫伤学生的积极性。

6. 师生交流。教师和学生进行个别交流,让学生讲述文章的大意,回答教师在评语中提出的问题。在解决内容方面的问题以后,就文章中的语法问题提问。对学生语法错误中的普遍性错误设计补救课程,讲述相应的语法规则并进行练习。

7. 定稿。学生把从各方面得到的意见汇总,重新思考修改以后,完成最终作品。学生把成稿和所做的各种笔记、提纲、初稿等交给教师,教师对文章的总体内容及可读性作出评价同时还要指出成稿较初稿有何改进。

与结果教学法相比,过程教学法最明显的特征就是尊重学生的主体性。通过分组讨论实现的学生积极参与及相互交流,通过教师

对学生的初稿、一稿,直至成稿的多次评改来实现教师的监控作用及师生间的充分交流。因此,教师是否组织、如何组织学生进行小组讨论以及如何对学生的作文作出反馈是过程教学法能否成功的关键(李森,2000)。

过程教学法自诞生以来,一直是受人欢迎并被广泛采用的教学方法,但是自上个世纪八十年代初,过程教学法也受到了许多学者的质疑。Rodrigues(1985)指出,过程教学法看似能让学生自由发挥,而学生确实需要语法结构,需要模仿,需要提高各种写作技巧。Horowitz(1986)也提出类似的批评,认为过程教学法只强调写作过程,不像结果教学法那样让学生一次性完成作文,这使得学生没有足够能力应对各种写作考试,而过多进行小组评阅会使学生不能正确评估自己的写作能力。

10.3.3 体裁教学法

言语社团认为体裁(genre)“是同一类型的言语活动,如祈祷文、讲道文、歌词、诗歌、信函、小说、日常会话等。各种体裁都有各自互相区别的语言特点”。(劳允栋,2004:257)总体而言,体裁具有三个特点(韩金龙,秦秀白:2000):(1)交际目的的决定性。任何一种体裁都有其交际的目的,而这一目的决定了体裁的存在,形成了语篇的“图式结构”,影响着语篇的内容和风格的选择;(2)体裁的常规性。体裁是为其使用者所共同遵守的、程式化的社会交往工具,因此,各种体裁都有其语言社团成员所共同遵守的基本原则;(3)同一体裁的语篇之间的差异性。体裁的常规性并不意味着体裁是一成不变的,随着文化因素或语篇变量的不同,同一体裁的语篇之间仍然存在许多差异,熟练的体裁运用者可以在不破坏体裁基本原则的前提下充分发挥自己的创造性。

体裁分析研究语篇的交际目的和语言使用策略,它在对话篇语言特征描述的基础之上,解释语篇建构的理解,探讨语篇结构背后的社会文化因素和心理认知因素,揭示实现交际目的的特征方式和语

篇建构的规范性。体裁教学法建立在语篇体裁分析基础上,即把体裁和体裁分析理论运用于课堂教学中,围绕语篇的图式结构开展教学活动。这是二十世纪八十年代中期以来出现的一种新的教学法。它可用于写作、阅读、听力、口语等多种教学,而且适合不同年龄及层次的学习者。

在写作教学中,体裁教学法与结果教学法有一定的相似之处。两者都把写作看成是以语言为主导的行为。不同的是,体裁教学强调社会环境对写作的影响。体裁教学法的倡导者认为交际的目的是体裁的决定因素,不同的体裁(如求职信、道歉信、收据、法律文书等)是用来实现不同的目的的。受到交际内容、方式、媒介和读者等多种因素的影响。

从二十世纪八十年代后期开始,体裁教学法得到了广泛的应用。在澳大利亚,体裁教学法被用于中小学和成人教育的语言教学。一些热衷“体裁教学法”的教师和语言研究者创建了“文化教育研究网络”(Literacy and Education Research Network, LERN),目的是在中、小学推行体裁教学法。以帮助学生掌握教学计划要求的各类体裁的写作方法。按照体裁教学法,教师应向学生介绍他们在将来会遇到的一些体裁,通过体裁分析提高学生的写作能力。体裁教学法的主要教学步骤包括:

1. 范文分析。通过范文介绍一种体裁,重点分析其“图式结构”。教师根据某一体裁的典型范文,着重分析体裁结构和语言特点,突出与这一体裁相关的交际目的、社会语境的分析,必要时向学生介绍和体裁有关的社会文化、历史、风俗习惯等背景知识。另外,为了使学生对范文体裁有更好的理解,培养学生运用知识的能力,教师选择几篇属于同一体裁的不同文章,让学生分组讨论进行体裁分析,讨论内容可以围绕以下几个问题:(1)这一体裁有什么语言特征和意义特征;(2)这一体裁相关的图式如何;(3)这一体裁的交际目的和社会语境如何体现;(4)这一类体裁有何共同之处等。范文分析是体裁教学法的重要环节,通过对范文的分析,学生可以对这一体裁的形式和

内容有一个全面的了解,为以后的写作阶段打下坚实的基础。

2. 摹仿写作。根据体裁分析的结果,教师与学生一起撰写属于这一体裁的文章,其中包括阅读、研究、搜集和整理资料、写作等不同阶段。摹仿写作并不是要简单地照搬范文,而是有意识地运用上一步骤中所获得的有关某一特定体裁的知识,使学生通过摹仿把这些结构特点和语言特点内化到其知识结构中。

3. 独立写作。让学生选择一个题目进行研究,然后写出这类体裁的文章。

秦秀白教授(2000)对过程教学法的优点和缺点进行了全面的分析。他认为运用“体裁教学法”开展写作教学,能使學生认识到写作是一种有规律可循的社会交往活动,是理解客观世界并参与社会活动的一种手段,这可以在一定程度上减轻学生对写作的为难情绪。但是体裁的规约性可能会导致教学活动具有“规定主义”色彩。如果教师本人缺乏想象力和创造力,那就可能会使学生感到这种教学方法呆板和枯燥。另外,体裁的种类十分繁杂,课堂教学难以穷尽学生将来生活中可能遇到的所有体裁,因此,体裁教学法在写作教学中也有一定的局限性。

10.3.4 学生作文的评阅

从第二语言习得的理论来看,学生在作文中出现错误属于正常现象。即使是对于水平较高的英语学习者来说,要求他们完全不出错也是不现实的。对于学生写作作业的评阅,人们研究的重点主要集中在以下几个方面:1)评阅作文到底有没有效果;2)什么是语言错误;3)学生经常犯哪些语言错误;4)应该如何评阅等。

对于作文评阅的效果,人们最为关注的问题是“评阅对于学生写作能力的提高是有益的还是有害的”(Truscott, 1996)。Truscott在总结大量的相关研究的基础上得出结论——在作文评阅的过程中修改学生的语法错误对学生不会有任何帮助,花费大量的时间修改学生作文中的错误实际上是有害的,因为它会分散学生的注意力,学生更

多的精力应该用在与作文有关的更重要的事情上面,如思想的表达。与 Truscott(1996)的结论相反,也有大量的研究证明(Dana, 2004),不论是从长期还是短期的效果来看,修改学生作文中的错误对于学生是有利的,尤其是对于成年的学习者来说,使他们意识到自己的错误,并修改这些错误可以有效地防止学习过程中“石化现象”的发生,有助于学生语言能力的提高。其实,对于作文评阅效果的有效性问题的涉及诸多因素。从上个世纪八十年代以来,国内外语和外语教学及研究工作者对外语写作教学中教师评阅与学生写作能力提高之间的关系进行大量的研究。研究的结果表明(左年念, 2002),主要有四种因素影响教师评阅与写作能力提高之间的关系:1)学生个性和态度;2)写作教师的评语;3)写作教师的心理认知状况。

首先从学生的个性来看,学生千差万别,教师由于时间的限制,写评语时很有可能无法顾及到学生的个体差异,无论对哪个班,对男生女生、好生差生、内向外向,对写得多写得少的学生都用同一个模式写评语,因此学生就可能看不到他们希望得到的评语(Brice, 1998),他们写作中的问题就不能有针对性地得到解决。学生对于教师评阅的态度也具有重要的作用。Ferris(1995)和杨敬清(1996)的研究还发现,写作教师如果不要求学生在以前作文的基础上重写或改写作文,有的学生在拿到评阅过的作文时往往就不会认真地看教师的评语。他们可能只看一下这篇作文得了多少分就放下了。也就是说,学生会认为写作任务已经完成,没有必要再去关心教师对其作文是如何评价的。Cohen(1991)还发现,即使教师批阅作文很仔细,在语言上作了许多修改,但在拿到作文本后,很少有学生认真查找语法参考书,把作文中语言问题弄懂弄清楚,这些评语的效果就可想而知了。学生对教师的评语还可能持有的一种态度是,他们不认为教师的某些评语写得正确,令他们信服。因为师生往往不是同一代人,他们对世界上很多事物的价值取向不同,一些学生会觉得教师没有理解他们文章中的意思。

从评语本身来看,许多人认为,外语教师当然应该用外语写作文

评语。但是教师的评语可能书写得很快,有时可能连其同行都看不懂写的是什么,学生就更无法看懂了。有的教师在评语中还会使用一些语法术语或作文评阅代号,有的学生不一定能看懂这些东西。Ferris (1995)的调查发现,大约有 50% 的学生由于写作教师书写、语法术语和记号方面的问题而无法理解评语的内容。Cohen(1991)还发现,写作教师评语中批评性质的语言占了很大部分。学生的水平不如教师,教师在批阅处于学习阶段学生的写作时往往对他们写出的语言不满意,因此会相对使用较多的带批评性质的评语,如果经常这样做,一部分学生的写作积极性和信心会受到损伤。教师评语的位置也具有一定的意义。许多教师的评语是在作文最后作出,评语对文章内容和语言进行概括性评判。这种方法的效果不如在作文边上的空白处写评语(叶绿青,1999),原因是学生在写作中的问题通常很多,把评语放在最后,学生往往只能知道自己作文中存在的一般问题,无法了解具体问题所在。Ferris 等人(1997)的一项研究发现,在让学生根据教师评语改写作文的情况下,页边空白处的评语得到 47% 的学生参考,作文末的评语只有 39% 的学生在改写时参考。同时,Ferris 的研究发现,有 90% 的教师评语用词在一至十五个不等,这点字数的评语不大可能把学生作文在语言或内容方面的问题或需改进的地方说清楚,评语不清楚或不具体是评语本身的一个普遍问题。

从教师的心理认知状况来看,许多教师认为,既然作文评阅效果不佳,还不如将这部分宝贵时间用于备课,把课上好。因此作文评阅中存在的普遍现象是作文改得比较粗或者是前面评得细,后面评得粗,不利于学生发现问题。作文评阅还和写作教师的教学经验有关(Kassen,1990)。一个较为普遍的现象是,教师对学生的错误不知道怎样改为好。学生作文中的问题五花八门,对于同样一个语言错误,教师有时认为是词的问题,有时又觉得是语法问题,而对一个语法问题有时认为是名词主语问题,有时又觉得是动词问题,有时又觉得是主语和动词都有问题,有时还觉得整个句子要重写。既然同一教师对同一问题因多种角度而有多种理解和修改,那么一篇文章改下来就

可能运用了不同的评阅标准,这可能造成学生无从知道自己到底该怎么写。还有一个现象是,由于许多学生的外语表达能力有限,有时加上书写不认真,教师在作文评阅时不知道他们写些什么,有些教师对这一部分内容就放弃不改了,另一部分教师则是按照自己的理解去修改学生的句子结果不能达到应有的效果。

对于作文评阅中“什么是语言错误”问题的讨论主要集中在错误与风格的争论上,也就是说,是把学生作文中一些与英语本族语人表达方式不一样的表达方法视为语言错误还是学生中介语发展过程中的自然结果,是一种语言的风格(James,1998)。目前人们普遍接受的观点是,语言错误包括在词汇、句法以及根据语法规则而产生的词汇变化等方面与本族语人的对于语言的直觉不一致的用法。而风格则是指那些并不违反这些直觉而且读起来比较流畅的表达方法。除了那些英语水平很高,表达能力较强的学生之外,教师的重点应该更多地放在语言错误上面(Dana,2004)。至于学生经常犯的错误类型,第二语言或者外语学习者与本族语的学生在作文中所犯的错误有差异。例如,外语学习者经常在与动词的使用相关的一些语法问题(例如,时态、被动结构、情态动词等)以及主谓一致方面出现问题,而本族语学生的作文中词类问题则比较少见。研究表明,外语学习者经常犯的错误类型没有明显的规律,这与学生具体的学习环境(如教师的教学方法、学生接触英语的多少等等)具有很大的关系(Ferris,2003)。

关于作文的评阅方法,除了我们在前面讨论评阅的效果中提到的一些因素之外,还涉及一些问题:1)写作教学观;2)对于错误的反馈是有选择的还是综合的;3)对于错误的反馈是按照语法的大类还是细类;4)对于错误的反馈是直接还是间接的。

从写作的教学观来看,教师是注重写作的最终结果,还是注重写作的过程,将决定他们对作文评阅方法的选择。结果教学法要求学生一次写成作文,作文一般都比较短,对作文的要求是语言要准确,语法错误应该少。而过程教学法要求学生多次修改同一篇作文,要

求学生多写一些,想写什么就写什么,比较注重作文的内容。另外,不同的写作教学观往往会导致教师在评语时站在不同的角度。如果采用结果教学法,教师就会站在一个指导者或者评判者的角度,居高临下地对学生的作文做出评判。而过程教学法则要求教师首先从一个读者的角度进行评阅(Dixon, 1986)。当教师对学生的作文进行初评时,教师应当像平时进行其它阅读一样,作为读者对文章的表达内容作出反应。如果不能读懂,就应考虑其中的原因。或许这篇文章不是针对我们所写,因而我们缺乏必要的背景知识或相关资料。若非如此,就应当为学生标明我们不能读懂的部分,以便帮助他们形成对读者的敏锐感受力。教师对于不能读懂的部分所做的最佳反馈之一就是提出问题,学生根据这些问题对某些部分进行改进。提出问题时,教师切记不要把自己的意图强加给学生,学生写作是为了表达“我(学生)想说的”,而不是“你(教师)让我说的”。

在评阅学生作文的过程中,是把所有的错误都指出来,还是有选择的指出错误是作文评阅中的一个问题。教师可以根据教学的目标以及学生的实际情况有选择地指出学生作文中的错误。如近期教学的主要目标是现在进行时的用法,那么教师可以就学生作文中与此有关的错误给出反馈。另外,教师还可以针对学生的个体情况,把最严重的、经常出错的地方指出来。这样一方面可以减轻教师的工作负担,也可以减轻学生的心理压力(Reid, 2002)。但是,一些调查表明(例如 Rennie, 2000)许多学生不喜欢这种评阅方式,他们更希望教师能够把所有的错误都指出来。而把所有的问题都指出来,有时会使作文教学的重点不突出,而且过多的错误可能会挫伤学生写作的自信心。

教师在作文评阅过程中经常遇到的另一个问题是错误类型的划分,是按照语法的大类(例如,动词使用错误)还是按照语法的细类(例如,把动词的使用错误再细分为时态、动词的形式等)来分。下面的实例说明了两种不同的评阅方式(取自于 Dana, 2004: 268):

Option A

Lying is considered dishonest, cheating, or not telling the **true**,

WW

but can anyone **tells** that he or she never ever **lie**? Of course not,

V/WW

V

“everyone lies.” I used to lie, and I cannot guarantee that I will not

lie again in the future . Many people lie because they want to **make**

WW

fun while others lie to take advantage of someone else. However, lying is harmful **while** the person we lie to discover that we are telling a

WW

lie. Despite **of** that, all lies are not **necessary** bad or wrong.

SS

WW

We sometimes lie because we want to make people happy. I lied to a girl, **for** she **would** get mad. I met a girl four years ago. She **is**

WW

SS

V

very **quite**, but her friend, Mindy, **likes** to talk a lot. I liked Mindy

WW

V

because she and I had a very good conversation. **While** Mindy left, I

WW

told that girl that I liked her more than Mindy because Mindy talked too much. I also told her that most **quite** girls are polite and honest,

WW

so she must be a very good girl. Although I really **didn't** **her**, I lied

SS

to make her happy.

KEY: V = verb errors; WW = word choice/form errors; SS = sentence structure errors.

Option B

Lying is considered dishonest, cheating, or not telling the **true**,
WF

but can anyone **tells** that he or she never ever **lie**? Of course not,
VF/WW VF

“everyone lies.” I **used** to lie, and I cannot guarantee that I will not
lie again in the future. Many people lie because they want to **make**
WW

fun while others lie to take advantage of someone else. However, lying
is harmful **while** the person we lie to discover that we are telling a
WW

lie. Despite **of** that, all lies are not **necessary** bad or wrong.

SS WF

We sometimes lie because we want to make people happy. I lied
to a girl, **for** she **would** get mad. I met a girl four years ago. She **is**
WW SS VT

very **quite**, but her friend, Mindy, **likes** to talk a lot. I liked Mindy
SP VT

because she and I had a very good conversation. **While** Mindy left, I
WW

told that girl that I liked her more than Mindy because Mindy talked

too much. I also told her that most **quite** girls are polite and honest,
SP

so she must be a very good girl. Although I really **didn't** **her**, I lied
SS

to make her happy.

KEY: VT = verb tense; VF = verb form; WW = word choice; WF
= word form; SS = sentence structure errors; SP = spelling.

Option A 展示的是按照语法大类进行评阅的方式,而 Option B 展示的是按照语法细类进行评阅的方式。按照语法细类进行评阅的优点是学生可以清楚地知道自已的问题所在,有利于学生修改错误。但是,按照细类进行评阅的问题在于有时教师很难断定错误的类别。例如,在上述的实例中,对于学生作文中 not telling the true 的错误判断就是一个问题,我们可以把它当作词汇选择错误,也可以是词的拼写错误,也可以认为是对形容词加定冠词的用法的错误。

作文评阅的另外一个重要问题就是直接反馈与间接反馈的问题。所谓直接反馈就是直接给出教师认为正确的表达方法,而间接反馈就是教师只是指出错误,由学生自己去修改。有时教师甚至连具体的错误都不指出,只是针对总体的问题,提供一个总的评语,由学生根据这些评语自己找出具体的错误并进行改正。下面的实例展示了三种不同的评阅方式:

1. 直接反馈评阅法

Lying is considered dishonest, cheating, or not telling the **true**,
truth
but can anyone **tells** that he or she never ever **lie**? Of **course not**,
say lies
“everyone lies.” I used to lie, and I cannot guarantee that I will not
lie again in the future. Many people lie because they want to **make**
have
fun while others lie to take advantage of someone else. However, lying
is harmful **while** the person we lie to discover that we are telling a
when
lie. Despite **of** that, all lies are not **necessary** bad or wrong.
necessarily

We sometimes lie because we want to make people happy. I lied

to a girl, **for** she **would** get mad. I met a girl four years ago. She **is**
so not was
very **quite**, but her friend, Mindy, **likes** to talk a lot. I liked Mindy
quiet liked
because she and I had a very good conversation. **While** Mindy left, I
After/When
told that girl that I liked her more than Mindy because Mindy talked
too much. I also told her that most **quite** girls are polite and honest,
quiet
so she must be a very good girl. Although I really **didn't** **her**, I lied
like
to make her happy.

2. 间接反馈评阅法

Lying is considered dishonest, cheating, or not telling the true, but can anyone tells that he or she never ever **lie**? Of **course not**, "everyone lies." I used to lie, and I cannot guarantee that I will not lie again in the future. Many people lie because they want to **make** fun while others lie to take advantage of someone else. However, lying is harmful **while** the person we lie to discover that we are telling a lie. Despite **of** that, all lies are not **necessary** bad or wrong.

We sometimes lie because we want to make people happy. I lied to a girl, **for** she **would** get mad. I met a girl four years ago. She **is** very **quite**, but her friend, Mindy, **likes** to talk a lot. I liked Mindy because she and I had a very good conversation. **While** Mindy left, I told that girl that I liked her more than Mindy because Mindy talked too much. I also told her that most **quite** girls are polite and honest, so she must be a very good girl. Although I really **didn't** **her**, I lied to make her happy.

As you revise, be sure to check your verbs to see if they are in the

right tense (past or present) and check your word choice. I've highlighted some examples of errors in the first two paragraphs to show you what I mean, but there are others throughout your paper.

直接反馈的好处在于学生对于错误所在与纠正非常的清楚,但是它不利于学生的自主学习,容易使他们产生对教师的依赖心理,而大大加重教师的工作负担。有时由于教师不清楚学生想要表达的意义,修改起来也比较困难。间接反馈的好处在于可以培养学生的自主性,但是,有时学生由于受到自身水平的限制而不能找到正确的修改方法。

10.4 英语写作教学的原则

根据上面的讨论,我们认为,英语写作教学应该遵循以下原则:

1. 循序渐进,抓好基本功训练。“冰冻三尺,非一日之寒”,英语写作能力并非一蹴而就。必须由浅入深、由简到繁、由易到难,循序渐进,一环紧扣一环的进行训练。所谓循序渐进,在这里主要有两个含义。第一,从语言本身来看,写作训练要从写作句子开始,然后到段落,最后到语篇。第二,从训练活动来看,所训练的技能也要遵循由易到难的原则。Rivers(1975)把写作训练活动分为获得技能性活动和使用技能性活动两种。获得技能性活动的重点在于使学生理解语言组织的方式,主要包括两种类型的活动:(1)抄写。要求学生学到的语言材料,或者模仿这些材料重写,其重点在于拼写规则、标点符号、语法的一致等;(2)简单写作。要求学生围绕某一语法要点进行各种写的活动,其重点在于巩固学生的语法知识。使用技能性活动的重点在于使用语言进行有目的的交际活动,目的是培养学生语言使用的灵活性和创造性地使用语言的能力,主要包括两种类型的活动:(1)灵活性训练。要求学生按照一定的要求进行写作练习,如句型转换、合并句子、扩展句子、润色句子等。(2)表达性写作。要求学生进行符合现实需要的写作练习。上述活动基本上是按照由易到难的顺序排列的,教师要根据学生的实际情况,包括所处的学习阶段

以及实际水平进行指导,安排写作活动。

2. 采取多种形式,丰富学生的表达手段。英语具有丰富的表现手段,同一意义可以用不同的句型来表达。在写作教学的过程中,引导学生学习使用不同的句型结构来表达同一意思是指导学生写作训练非常重要的途径,既可弥补学生在语言知识上的不足,又能启迪学生的思维,把知识变成技能,灵活运用语言。例如:I got up late this morning. I had to catch the early bus. I was late for class. 这几个简单句可以用下列的不同方式来表达(宫可成,1993):

1) As I got up late this morning and I had to catch the early bus, I was late for class.

2) I was late for class because I got up late this morning and I had to catch the early bus.

3) Getting up late this morning and having to catch the early bus, I was late for class.

4) I got up late this morning and I had to catch the early bus, so I was late for class.

5) I was late for class. It was because I got up late and had to catch the early bus.

6) The reason why I was late for class this morning was that I got up late and I had to catch the early bus.

7) I got up late this morning and had to catch the early bus. That was why I was late for class.

8) If I had not got up late this morning and hadn't had to catch the early bus, I would not have been late for class.

9) If I had not got up late this morning or hadn't had to catch the early bus, I would not have been late for class.

3. 综合各种教学方法的长处。结果教学法、过程教学法和体裁教学法各有其缺点(李军振,王红孝,2003)。结果教学法的优点在于可以提高学生的语言能力,减弱或消除母语对于英语写作能力的影

响,课堂活动操作简单,学生容易入门,易获得成就感从而增强对英语写作的信心。另外,这一教学模式在我国的应用比较广泛,教材和教学研究较为成熟,容易得到相应的参考资料。其缺点在于忽视了写作过程的复杂性,过于强调文章的句式,篇章的思想、可读性和文体风格被忽略,师生之间缺乏交流,抑制了学生的创造性。过程法的优点在于可以提高学生的写作能力,发挥学生的创造性,增强文章的思想性和可读性,师生之间的交流可以调动学生学习的积极性,增强学生的书面交流能力,容易把学生的英语写作水平提高到较高的层次。缺点是忽视了学生的语言能力,特别是外语写作的实际情况,学生在写作中容易遇到太多语言障碍而导致写作困难,教学效果不太明显。学生容易丧失信心,另外,过程教学法对教师的要求也相对较高,需要素质较高的教师来把关。体裁教学法的优点在于能使学生认识到写作是一种有规律可循的社会交往活动,是理解客观世界,参与社会活动的一种手段,从长远看,可以开发学生的创造性思维能力。其缺点在于体裁的规约性可能会导致教学活动具有“规定主义”色彩,教师本人如果缺乏想像力和创造力,可能会使学生感到这种教学法呆板和枯燥,出现学生写作千文一面的情况,而且还会使课堂教学出现以语篇为中心的倾向,教师容易偏重对话篇的描述和复制,而忽视创造性的语言操练活动。另外,由于体裁种类十分繁杂,课堂教学难以穷尽学生将来生活中可能遇到的所有体裁,故题材教学法在写作课教学中有一定的局限性。

4. 尊重学生的主体性,以学生为中心开展写作教学。采取多种教学活动,帮助学生积极地参与写作的过程,其中小组讨论就是一种有效的方式。在谈到过程教学法时我们指出,教师是否组织、如何组织学生进行小组讨论以及如何对学生的作文作出反馈是过程教学法能否成功的关键。

Antonellis(1983)指出,成功的小组讨论应该达到三个目的:(1)学生的全面参与;(2)对学生的促进和帮助;(3)帮助学生理解。教师在小组讨论时可以采取以下五种活动:

1)提问。提问是小组讨论的核心,提问的关键在于其得当性。首先,问题的次序要得当。其次是提问的方式要得当。教师要确保提出的问题明确清楚。学生的回答能为教师提供反馈信息,使教师对学生的能力做到心中有数。在提出问题之前,要确定回答方式。可让学生举手回答或写在纸上,但不可让学生自由回答,这样会造成混乱,使胆怯的学生失去兴趣。为照顾不同层次的学生,教师应当提问难易程度不同的问题,这样使全体学生可以成功地参与整个活动过程。提问能够帮助学生表达思想和进行概括,减少学生写作中的困难。

2)卷入式。卷入即是保证大多数时间让尽量多的学生参与。为所有的学生提供机会进行回答和参与,例如,让学生读出黑板上的问题,让学生集体回答,让学生提出问题,让学生重复问题或答案等等。

3)反馈式。教师随时获得全班的反馈信息对于成功地组织小组讨论非常重要,这使教师能根据学生的情况调整问题和提问方式,从而保证全体同学的参与。为了了解每个学生,教师可以让学生快速地把答案写在纸上,然后巡视全班,进行检查。教师的巡视目的在于获得反馈信息。

4)复习式。复习不仅帮助学生巩固所学知识,也可以让他们了解自己的薄弱之处。使用这一技巧时,教师必须使学生有新鲜感,而不是简单的重复知识,还要加快讲授的频率,以免学生产生厌倦情绪。

5)学生互助式。鼓励同学相互协作,解决难题,而不是由教师直接提供答案。可以让同学相互问答或让多个同学共同完成一个问题的回答,这样可以教会他们如何尊重和支持别人。

教师组织讨论的技巧多种多样,要根据班级的大小和学生的英语水平高低来定。各种技巧是相辅相成,融会贯通的,因此,教师在组织讨论时,可混合使用多种技巧。教师无论使用哪一种或几种技巧,都要使每个参与者感兴趣,积极参与,开动脑筋。另外,讨论的内容也是可以变化的,教师可以组织学生围绕作文的内容进行讨论,这样可以帮助学生拓展思路,使作文的内容得到充实,言之有物。教师

也可以组织学生就文章的格式、结构与体裁进行讨论,帮助学生写出格式规范的作文。另外,教师还可以在作文评阅完成之后,针对学生在作文中出现的比较集中的问题进行讨论,以帮助学生的修改。

5. 改进作文评阅的方式。在作文的评阅一节我们对于作文评阅的问题进行了比较详细的讨论,我们应该根据这些内容以及教学任务和学生的具体情况综合考虑评阅的方式。左年念(2002)认为,英语教师在作文评阅时要在何时评、评什么以及怎样评三个方面下功夫。作文的评阅可以在学生定稿前和完成后这两个时间里进行。如果学生在课堂上练习作文,教师可以走到学生面前,或鼓励学生到教师这里来,对学生提供的作文稿,可以针对其中具体情况提出评阅意见。这个时候不用也不可能细改,而应在大的方面让学生注意几个主要问题。在学生作文交上来后,如时间允许,应该在内容和语言上对学生作文的问题仔细批阅。要及时评阅学生作文。学生把上次写的作文交给教师,教师在下次上课前就应将其评阅完毕,上课时就将作文发还给学生并及时评阅作文,可以让学生在还没有忘记上次作文之前好好看看教师是怎么改的。如有可能,还可以让学生重写他们写过的题目。

对于评改的内容,教师还要考虑以什么为重点的问题,因为教师不可能指出作文中每一个内容不清之处,改正作文中每一个语言表达有误的地方。写作的目的是用书面语进行交际,因此,在评阅作文时首先应考虑的是:学生这样写,意思表达清楚了没有。教师如果可以肯定学生在写什么却没有写清楚,就可直接将这个地方修改过来,或在评语上写明问题,让学生再考虑考虑他们应该怎么写才好。另外,教师还可以就评改的内容与学生进行讨论,征求他们的意见,了解学生希望老师将哪个方面作为修改的重点。

评语应该明确、具体,这样才会有效。教师评阅作文时如果没想好怎样写评语,那还不如不写。而且,评语要考虑学生的个性,以表扬称赞为主(王初明等,2000)。对于写得少、写得短、不爱动笔的学生更应多鼓励,多评他们作文中的闪光点,让他们逐步建立起外语写

作的兴趣。考虑到时间因素,教师可以挑一部分学生作文进行评阅,然后以讨论和交流的形式使多数学生受益。可以逐步减少对同样性质的问题写的评语,以后遇到类似的、已讨论过的问题就可只划线或作个记号,不改正也不写评语,最后过渡到完全让学生自己评。这样做既可让学生养成对自己负责的习惯,又可以逐步降低教师的工作强度。此外,在评语中要鼓励学生大胆使用语言。研究发现,教师修改作文中的错误会使学生变得谨慎小心,不敢使用从句和长句(Shepard,1992)。因此在指出学生作文中错误的同时,对他们尝试新的语言表达方式应予以称赞和鼓励,以消除评语因改正语言错误而产生的副作用。

6. 范例引路。在英语写作中,学生面临的最大困难在于,一是无话可写或写不深入,二是虽有很多话要写却又不会写。模仿是英语学习中的一种好方法,这一方法可用在写作之中,学生可以根据英语范文进行仿作,写出内容好、形式美的作文。这是一条从必然王国通往自由王国的英语写作之路。另外,在学生完成写作后,教师也可以给出范文,范文不仅要在格式、内容要点、语法修辞与语言习惯上给学生树立样板,而且要考虑到英语的多种表达方式,灵活运用语言,而学生在写完。能及时听到一篇比较规范的答卷,与自己的作业比较一下,可初步衡量出自己的答题的准确度,找出差距,及时查出作业中的毛病,有助于学生的进步。

第十一章 英语测试

语言教学和语言测试是学校整个教学过程中两个相互依赖、相互作用的最重要的方面。英语测试是英语教学过程中的一个重要环节,因此,英语测试也具有着特殊的意义。首先,外语测试是六十年代初形成的一门新兴学科。它通过研究各种外语考试和测验的内容、方法、命题技巧和对测试的评价及成绩的评估,探讨外语测试的规律。外语测试是一个跨领域的学科,它的理论和应用涉及语言学(理论语言学、应用语言学、心理语言学和社会语言学),外语教学法,心理统计,教育测量和计算机科学等多个学科。其次,英语语言测试的作用越来越社会化。与测试关系最为密切的领域当然是英语教学,使用测试最为频繁的是英语教师。但是,随着现代科学技术的发展,英语测试已经现代化,并广泛应用于各种机构的人才选拔与职务晋升等工作中。因此,英语测试的发展及其研究成果引起了广大外语教师、测试专家、外语科研工作者,甚至一些部门行政管理人员的关注,英语测试的影响已经远远超出了英语教学领域本身。

语言测试是教学的产物,自然会受到语言教学的影响,另一方面,测试也会反过来影响教学。这种反作用,在相关文献中用得最多而且得到比较一致的认可的术语是“backwash”,即反拨作用或反溅作用,它形象地说明了测试与教学之间的关系。设计科学有效的英语测试会对英语教学起到良性的促进作用,而当测试与教学目标不一致,或当测试被滥用以至于干扰了正常的教学秩序时,就会对教学产生负面的影响。最近几年我国英语教学改革有许多争论都与英语测试有关,因此,掌握英语测试的基础知识对于英语教师来说是非常重要的。

11.1 外语测试的发展

语言测试(主要指外语测试)是随着外语教学的出现而出现的,也就是说,有了外语教学后也就有了相应的外语测试。但是在上个世纪四十年代之前,语言测试一直处于一种自发的、分散的状态。在这一阶段,语言学虽然有了一定的发展,但是尚未形成指导外语教学的系统理论,对于外语测试而言,更谈不上有什么科学的理论依据,缺乏明确的指导思想和科学的评价原则。从二十世纪四十年代开始,外语测试逐渐从教育测量学中分离出来,成为一门独立的学科。五十多年来,外语测试已经形成了多种学派、理论和方法。外语测试的形成、发展和完善同语用学、心理学和教学法密切相关。每一时期流行的语言学流派和教学法流派都产生了相应的外语测试理论,并依次经历了分离式测试(discrete-point testing)、综合性测试(integrative testing)、交际性测试等阶段。

分离式测试是伴随着现代测试理论的开始而产生的,它的理论基础是结构主义语言学和心理测量理论。结构主义语言学派认为语言是一个完整的体系,这个体系有相应的结构,任何一种语言都可以按照结构分解成不同的语言层次和语言单位。在教学中我们可以将语言知识分解成语音、语法、词汇进行传授,将语言技能分解成听、说、读、写进行训练,而语言测试则可以分项测量以上这些方面的知识和技能。分离式测试有以下几个主要特点(李清华,2001):(1)测试可按语言结构层次由低到高进行,可以从听、说、读、写等方面测定学生的语言能力;(2)一道试题测试一个语言点,因此题项较多,测试内容覆盖面较宽;(3)语言情景无限,但语言成分有限,因此测试语言成分更有效;(4)测试精确客观,测试结果便于统计分析各项指标(如:难度、区分度等),最典型的题型是多项选择题。

分离式测试一度成为最受欢迎的英语测试方法,但是随着语言学与英语教学研究的不断发展,到了二十世纪六十年代,它的理论基础以及测试本身开始受到人们的质疑。首先,结构主义语言学理论

受到了挑战。Chomsky 提出了语言能力(linguistic competence)和语言行为(linguistic performance)的概念,同时,心理语言学也发展起来成为一门独立的学科。语言学理论和心理语言学的研究发现:语言结构并不是可以那么容易地层层分离开来的,语言技能不能完全被分割成孤立的成分。语言具有生成性和冗余性等基本特征,语言成分的简单相加并不完全等于语言体系的总和。人的大脑先天具有掌握语言的机制,使用语言是人脑的创造性活动,语言能力包括语言使用者关于语言的全部知识。到六十年代后期,社会语言学也开始受到人们的关注,社会语言学强调语言的使用受到人们的社会地位和环境等社会因素的制约,也对外语教学和外语测试产生了很大的影响。而这时,分离式测试本身也暴露出了一些问题。分离式测试更重视语言的形式而轻视语言的运用。多项选择题似乎仅仅考查受试者的鉴别能力,许多学生在考试中得到高分,但是实际的语言使用能力却很低。而且,分离式测试对英语教学也产生了一些负面的影响,学生为了准备考试而沉溺于多项选择题的题海之中,把过多的精力放在了猜题技巧上面,而忽视了语言能力的真正的提高。在此背景之下,人们提出了综合性测试的方法。综合性测试把听、说、读、写等技能综合起来测试,从而衡量学生的综合语言能力,它同时也强调语境在语言使用中的作用,测试考生在一定语境中使用语言的能力。综合性测试主要题型有完形填空和听写等。综合性测试的提出并没有完全终止分离式测试的使用,许多外语测试都是采用折中的方式,把分离式测试和综合性测试结合起来使用。Weir (1990: 2)总结说:“应该承认,无论是在实践中采取测试题型还是评价过程,多数测试都含有分离和综合的成分”。

从二十世纪七十年代开始,交际教学法开始逐步成为外语教学的主流,外语测试也随之发生了一系列的变化。Hymes(1972)认为,语言的运用涉及到一系列的社会文化因素,语言和文化是紧密联系的。无论是讲话,还是写文章,除了语法正确之外,还要考虑听者和读者的文化背景,考虑别人能否理解,能否接受。与此同时,Halliday

也提出了语言的功能作用,即同一句话,在不同的场合之下,会有各种不同的意思,同时会产生不同的效果(转引自刘润清,韩宝成,2003)。这些理论使人们对语言能力的认识得到了扩展,并提出了交际能力的概念。交际教学法的目标在于培养学生的交际能力,因此对交际能力的定义决定着教学与测试的内容。从上个世纪七十年代以来,对于交际能力的构成存在着两种相反的观点。第一种观点认为人使用语言,靠的是一种单一的能力,不可划分为多个因素。这就是所谓单一能力假说(UCH, unitary competence hypothesis),显然这一观点与分离式测试是不一致的,必须用一种综合性试题。其代表性试题形式是完形填空,还有整段短文听写、短文改错等。但是,单一能力假说很快就被否定了。主流观点认为交际能力是由多种因素构成的。持这种观点的学者提出了多种交际能力的组成模式,其中影响较大的有 Canale 和 Swain(1980)模式和 Bachman(1990)模式。前者认为交际能力包括语法能力、社会语言能力、语篇能力和交际策略能力四个部分。这一模式在八十年代很流行,但它也有缺陷:第一,它没有明确指出这四种能力之间的关系;第二,后来它没有得到语言测试实践的验证。进入九十年代后,Bachman(1990,1991)提出了一个新的语言交际能力(communitive language ability, CLA)的模式。他认为,语言交际能力就是把语言知识和语言使用的场景特征结合起来,创造并解释意义的能力,它由语言能力、策略能力和心理生理机制三部分组成。语言能力包括语言组织能力和语言使用能力。语言组织能力包括生成或辨认语法正确的话语能力、理解话语中主题内容的能力和把话语组织成口语或者书面语篇的能力。语用能力包含在具体的语境中,语言的表达能力和解释在语段中符合社会习惯的语用行为。语言能力所涉及的各个方面之间的关系可以用图 1 表示(刘润清,韩宝成,2003:25):

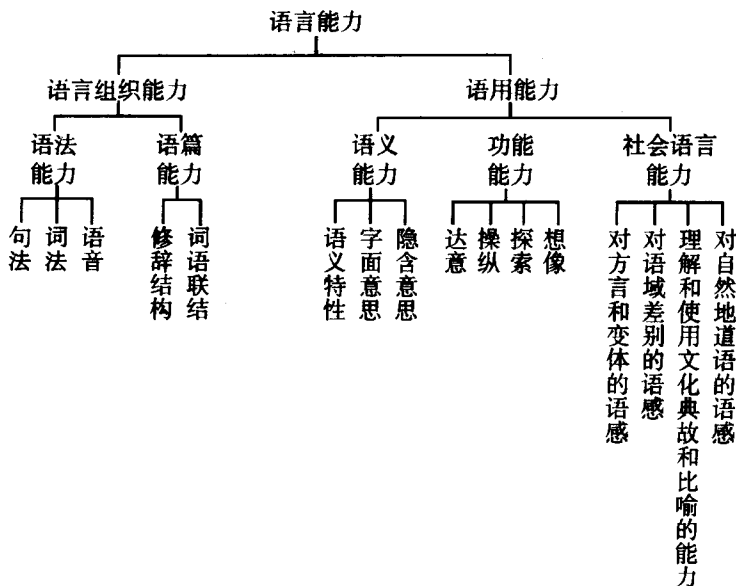


图 11.1 语言能力示意图

Bachman 认为 Canale 和 Swain 提出的策略能力既不够全面——它仅仅将策略能力看作是交际因语言能力有限而使交际中断时使用的弥补手段；也没有说明策略能力运作的机制。Bachman 的策略能力实际上是人们使用语言进行交际时的心理认知过程，由评估策略、确定目标策略、制订计划策略和执行计划策略几个部分组成。评估策略主要有三种功能：第一，评估场景的特征，即找出与某一特定交际目标有关的语言使用的场景特征，以确定实现这一交际目标是否可行。如果可行，那么在某一特定场景下达到这一目标需要哪些知识；第二，评估自己是否具备完成上述交际目标所需的知识；第三，评估交际目标实现的程度。Bachman 指出，在实现上述功能时，评估策略要使用各种知识和图式。就评估策略的第三种功能而言，如果发现交际目标没有达到，就要从以下几个方面找出原因：第一，语法错误太多；第二，没有正确理解说话者的意图；第三，说出的话与语境不相

符;第四,知识图式使用不当或匮乏;第五,由于测试任务太难或其他方面的干扰,感到力不从心,不去积极地完成。前三条原因属于语言知识范畴,后两条则分别属于知识图式范畴和情感图式范畴。确定目标策略主要是决定你要做什么,对考生来讲,需要完成以下任务:1. 确定一系列可能的交际目标;2. 从这些可能的目标中选择一个或多个目标;3. 确定是否想达到上述目标。对命题人员来讲则意味着:1. 选择语言能力的一个或几个方面;2. 确定所要测试的语言能力的水平;3. 选择合适的任务。制订计划策略的主要功能是:1. 选择有关的语言知识、知识图式和情感图式来完成特定的交际目标;2. 制订计划以完成在说出或理解某一话语时所需的知识或图式。执行计划策略的功能在于通过适当的心理生理机制把上述计划付诸实施。如在接受性语言使用过程中,要使用听觉和视觉技能等。

心理生理机制本质上指在语言使用的实施阶段所牵涉的神经的和生理的过程。听和看是不同的,接收和输出也是不同的。在接收性的语言使用中,我们使用听和看的技能;而在输出性的语言使用中,我们使用神经肌肉技能(如发音器官和手指)。如在考接收性语言时,考生需要使用眼睛和耳朵(生理的),而在处理听到和看到的语言时,则需要使用大脑(神经的或心理的)。同样,在考输出性语言技能时,考生在考虑说什么和写什么时,需要用大脑,而在说和写的时候,则使用发音器官和手指。

Bachman 认为,在任何场景下使用语言时,这些元认知策略和语言知识的各个方面都是结合在一起互相作用、相互影响,不可分割的。不难看出,Bachman 的语言交际能力模式充分吸取了近年来语言学及应用语言学研究领域的最新成果,对交际能力的构成因素的描述更客观,更全面。它不仅指出交际能力应当包括语言能力、语篇能力和语用能力,而且还指出它们之间不是简单的并列关系,而是一种互动关系。也就是说,语言的使用是一个动态的过程,各种知识、技能和心理过程交织在一起,相互影响,相互作用。语言测试的目的是测量学生的语言运用能力,根据 Bachman 的理论,既然在语言运用

时,交际能力的各种因素结合为一个整体而起作用,那语言测试也应该把交际能力的各种因素结合为一个整体加以测试。

语言测试的真实性也是过去二十年来测试界一直关注的问题。1984年的国际语言测试大会对此进行了专门的讨论。Spolsky(1985)总结道:“(语言测试的)真实性标准给测试领域提出了语用和伦理的问题。测试材料缺乏真实性对我们根据测试成绩所作出的推论也提出了疑问”。人们对语言测试的真实性看法不一。一些人将其定义为“直接性”,即不通过语言能力的中介表现就能测量考生的语言能力。而实际上,因为大脑神经的活动过程无法用试卷来测量,语言能力是不能直接考察出来的。从这个意义上来说,所有的语言测试都是间接测试。另一些人将真实性定义为与现实生活的相似程度。由于现实生活中语言的使用变化很大,我们不知道哪种语言任务可以作为真实性的标准。还有人把真实性和测试的表面效度等同起来。这一定义也有问题,因为测试的表面效度完全是由评估者主观决定的。再有,在测试专家看来很真实的试题,在老师、学生或学生家长看来未必真实。

针对上述不足,Bachman(1991)提出应该从情景真实性和交际真实性两个方面来定义测试的真实性。所谓情景真实性,是指测试方法特征与将来某一特定目的语使用的情景特征相关的程度。也就是说,我们在命制考题时,必须使考试任务的特征与将来目的语使用的情景特征一致,做到了这一点,考试任务才具有了情景真实性。举例来说,参加商务英语证书(BEC)考试的考生在其工作中应具有与客户面对面用英语就商务活动进行交谈的能力,该项考试的口试就安排了考生之间面对面交谈这一活动,因此该口试具有很强的情景真实性。交际真实性是指考生在完成某一测试任务时,其语言能力的哪些方面参与了完成该测试任务的活动,参与的程度如何。与情景真实性不同,交际真实性强调的是考生与测试任务之间的交际关系。Bachman认为,情景真实性和交际真实性都是相对的概念,我们只能说某测试的真实性“高”或“低”,不能简单地把它“真实”或“不真实”。

此外,考试的真实性通过直接观察是看不出来的,我们必须考虑考生的有关特征以及语言使用具体的场景。再以 BEC 考试为例,该考试对那些从事或将要从事商务活动的考生来说,交际真实性很高,而对在校的师范英语专业学生来讲,交际真实性则不足。

11.2 测试的种类

Henning(1987)指出,有多少测试的目的,就会有多少种类型的测试。这话很有道理,我们设计任何测试,并非总是按照一种模式,测试的目的不同,试卷的内容和要求也大不一样。按照不同的分类标准,语言测试可以被分为不同的类型。

11.2.1 按照测试的用途划分

语言测试根据用途的不同可以分成成绩测试、水平测试、诊断测试和潜能测试。成绩测试(achievement test)以教学内容为基础,目的是要衡量学生对授课内容或是教学大纲要求内容或是教科书及其他资料的掌握程度。一般的随堂测验、期中期末测试多属于这一类测试。我国的高考外语试题严格来讲属于成绩测试,因为它必须参考中学的外语教学大纲;但它又是水平测试,因为它常常包括一些考查学生解决问题和分析问题能力的项目。相比之下,水平考试(proficiency test)不针对教学内容,不考虑考生学过什么内容,也不考虑是怎么学的,而是通过测试考生的语言能力,看考生是否达到某一水平,从而决定他是否胜任某一任务。如考查被测试人是否掌握进行学术研究所应具备的语言能力。像美国的托福(TOEFL)、英国的雅思(IELTS)就属于水平测试。诊断测试(diagnostic test)用在课程进展一段时间之后,检验学生到目前为止的学习情况,通过评估学生拥有的某一方面的知识,确定修正错误所需要的知识。诊断测试可以考查单个项目(如被动语态),也可以是综合性的。由于考试只限于近期教学内容,所以考试时间不长。诊断测试的目的是为了发现教与学的问题以及学生知识与技能掌握的不足之处,以便因材施教,对症

下药,调整教学计划,提高教学效果。潜能测试(aptitude test)用来预测学生的学习潜力和天赋。这种测试在我国使用不太多,在这儿也不多讲,仅举一例。美国的学术潜能测试(Scholastic Aptitude Test, SAT)预测高中生在大学的学习能力,由于SAT成绩与考生的大学学习成绩相关系数比较高,很多美国大学在录取时都把SAT成绩视作一个重要的判断依据。

11.2.2 按照学习阶段划分

根据学习阶段来分,一个学期之内可以有分级测试、随堂测试、期中测试和期末测试四种。分级测试(placement test)是新生入学后进行的全面考查,目的是帮助教师掌握学生的语言水平,以确定教材的难易、教学进度等问题。有时还会根据学生的水平,将程度相对一致的学生集中在一起学习,做到因材施教。分级测试需要拉开学生成绩的差距,所以一般试题设计的内容比较全面,从易到难的坡度也比较大,以求拉开学生分数的档次。随堂测试(classroom tests)指每教完一课之后进行的小型测验。这种测试分量小,时间短,不超过一周的教学内容,形式可以多样,包括拼写、听写、填空、释义、翻译等,但是,设计这种测试也不是信手拈来,教师应从长计划分课安排保证这一系列的测试有目的性、连续性、系统性。在学期中间停课一周,进行复习,然后进行一次比较系统的考试,就是期中测试(mid-term tests)。这种测试不仅让学生在心理上有阶段感、轻松感,而且使学生有机会独立思考,将知识系统化。期中测试不仅要体现教学大纲的要求,突出重点项目,还要在随堂测试的基础上,要具有一定的综合性和系统性。期末测试(terminal tests)有三个目的:促使学生巩固所学知识,评价一学期的教学效果,调整下学期的教学安排设计。期末测试的原则是:以教学大纲为依据,涵盖该学期学生应该掌握的教学内容,但不再严格参考教科书的具体内容,而是变化语言材料来考查学生对所授知识的掌握,同时测试学生解决问题的能力。

11.2.3 按照测试成绩的判别标准划分

从考试成绩判别的标准来看,我们还可把测试分为常模参照性测试和标准参照性测试。常模参照性测试(norm-referenced test)是把某一考生考试的结果与参加同一次考试或同一种类型考试的其他学生的分数作比较,在小规模考试中,常模指同一组学生的平均分数。在大规模的标准化考试中,常模代表不同地区、不同时间参加同一种类型考试(不一定是同一份试卷)的学生的平均水平。这种测试的目的是确定学生在掌握英语知识和运用英语能力上的差异,因此必须使学生的测试分数档次拉开,然后参照每个学生的成绩把他们区分出好、中、差等,这种考试多用于选拔学生。标准参照性测试(criterion referenced tests)是以某种特定的语言能力标准作为判别标准的测试。通过这类考试,我们可以了解考生实际运用某种语言的能力,但不将其与其他考生相比较。其目的是根据考生能否令人满意地完成某一项或某些任务而将其进行分类。任务是固定的,只是对考生完成的情况进行评估。原则上讲所有的考生都通过或一个也不通过都没有关系。

11.2.4 按照试卷的评阅方式划分

根据试卷的评阅方式,语言测试可分为主观性测试和客观性测试。主观性测试(subjective test)是指试题的答案比较灵活,需要阅卷人对考生的作答情况作出主观判断的测试。语言测试中,简述题、翻译题、作文、口试等都属于主观性题目。主观性测试命题比较容易,考生不容易通过猜测得分,而且题目一般要求考生自由地表达思想,所以容易测出考生实际使用语言的能力。但是主观性测试也有明显的缺点。首先,主观题考察的语言现象有限。其次,评分比较困难。例如,对于同一篇作文,让不同的人打分,结果可能会有很大差异。与主观性测试相反,客观性测试(objective test)答案惟一,不受评阅人的影响。多项选择题属于典型的客观性题目。客观性测试的主要优点在于答案固定,评分简单,多数情况下可以使用机器来阅卷,因此

能节省大量人力、物力和时间。另外,客观性测试覆盖面一般较大,针对性强,特别适合分离式测试。然而,由于多数客观性测试只要求学生打勾、填图字母、画圈等,会有不少猜测因素,无法测量学生实际使用语言的能力,因此,客观性测试遭到许多人的反对。

11.3 测试的要素

衡量一次测试的好坏,主要的标准是测试的效度和信度。效度(validity)是看一次考试是否测试了想要测的项目。例如,早期的托福考试用多项选择题的形式测试学生的写作水平,结果发现学生可能做选择题时对时态、主谓一致等内容都似乎掌握了,但到他们真正用英语写作时,问题就都出来了。这就是一个没有达到测试目的的例子。因此,从1987年起,托福考试增加了写作测试。

效度往往分为以下几种类型:表面效度、内容效度、编制效度、共时效度和预测效度。表面效度(face validity)是指首先卷子看上去得让人觉得合适,尤其是让考生觉得合适。表面效度高的测试容易引起考生的兴趣。比表面效度更重要的是内容效度(content validity),它基于语言教师或测试者的专业判断,在自己对语言知识和教学大纲掌握的基础上,语言教师或测试者判断考卷中是否体现了应该考查的语言要素和技能。例如,如果要考查的技能之一是学生的写作技能,而卷子全部由多项选择题组成,可能内容效度就不会太高。编制效度(construct validity)是说一套测试要以一定的语言行为理论和语言学习理论为依据。内容效度和编制效度联系非常密切。共时效度(concurrent validity)是将一次测试的结果与另一次时间相近、公认效度较高的测试的结果相比较而得到的系数。例如,比较在某年元月先后参加了托福考试和清华大学英语水平考试的学生两次考试的成绩,如果得分情况相似,即两组成绩的相关系数较高,那么清华大学英语水平考试就有较高的共时效度。预测效度(predictive validity)是将一次测试的结果与后来的测试结果相比较而得到的系数。这涉及测试的预测能力,即测试结果在多大程度上能预测考生未来的学

习成就。同样,假设参加清华大学英语水平考试的一些学生一段时间后又考了托福考试,得分情况相似,即两组成绩的相关系数较高,那么清华大学英语水平考试就有较高的预测效度。

信度(reliability)是指测试结果的一致性(consistency)。以水平考试为例,如果一项水平考试每年都举行两次,那同一个学生在准备程度相似的情况下,在哪一年考试或在哪一年的哪一次参加考试,对他的成绩造成的影响可以忽略不计,这项考试的信度才高。同时,从阅卷人因素来看,同一份卷子由不同的阅卷人阅卷所得分数大致相同,或是由同一个人在不同时间阅卷所得分数也大致相同,这项考试的阅卷人信度才高。影响信度的因素很多。如有的学生上午考试更能发挥水平,有的学生则下午考试更能发挥水平,这样,同样的考试究竟是在上午举行还是在下午举行对不同的学生可能就有不同的影响。又如有的考试需要使用录音机,如果不同考场使用的录音机放音效果不同,甚至同一考场内考生坐的位置离录音机有远有近,都有可能对考生的成绩造成影响。

不过,影响信度最主要的因素有两条:试题采样和试题评分。决定测试信度的一个重要因素是试题是否具有代表性,覆盖面够不够大。效度主要看项目的内容,信度还要看试题采样的多少。采样越多,信度越高。客观测试的试题量一般比主观测试大,所以更有代表性,也更有可能排除各种偶然因素,信度更高。决定测试信度的另一个重要因素是阅卷人因素。如果同一份卷子由不同阅卷人阅卷所得分数区别较大,或是由同一个人在不同时间阅卷所得分数区别较大,显然这项考试的阅卷人信度不高。因为客观测试的评分不太受阅卷人的影响,所以信度较高;而主观测试由于评分常常在较大程度上因阅卷人而异,难以达到较高的信度。

一次好的测试应该既有较高的信度又有较高的效度。效度和信度有着密切的关系,但又不能混淆。对测试来说,信度是必不可少的,但信度离不开效度,效度起决定性作用。一份试卷信度差,则必然不可能准确测试出学生对所考查知识和技能的掌握程度,因此效

度也差;但一套卷子可能完全没有测出想要测的语言要素和技能(即效度差),却有不错的信度,不过这样的试卷同样也起不到应起的作用。归纳起来,信度差则效度差,但效度差信度不一定差。只有信度和效度都不错的测试才能真正起到应有的作用。

11.4 测试的总体设计

英语试卷的设计是一件很复杂的工作,尤其是对一些大型的考试来说,需要考虑很多方面。必须要有一个专门的小组,既要有懂考务的行政人员,又要有懂统计分析的专业人员和懂英语测试理论的专业人员。即使是一些小规模测试,也需要教师本人懂得整个测试的设计流程及要求。

在进行总体设计时,首先要确定考试的类别和目的。如上文所述,考试会因目的和用途的不同而有不同的类型。考试的目的不同,试卷的内容、要求也不一样。在确定考试的类别之后,紧接着就要确定考试的内容。成绩测试的内容是由教学大纲规定的。一般来讲,教学大纲不仅规定了教学的内容,也规定了教学目标,即学生除了要掌握规定的教学内容之外,还应达到相应的行为目标和能力层次。在确定测试目的和内容的基础上,还要确定考试所使用的题型。一个考试到底应该采用哪些题型,要看考试的类型、目标和要求为依据。题型的好坏会直接影响到学生语言能力的测量。

考试的类型、内容和题型确定之后,下一步就是安排试卷的整体结构,确定不同类型的题型在整体中所占的比重。多年来,语言测试界存在着这么两种观点。以 Oller (1979, 1983) 等人为代表的整体语言能力观认为,“语言能力可以归结为由这样一个期待语法生成系统组成,而这一系统又是一个不可分割的整体。……语言水平的构想也许更像粘性物质而不像一部现成的可以被拆成部件的机器。”他认为,“把英语作为第二语言的教学,把听、说、读、写活动分离开来,不仅是无意义的,而且是有害的。”同样,在英语测试中,按照整体语言能力的观点,只需要设计出一种能衡量考生整体水平的试卷就够

了。然而,不少学者认为语言能力是可分的。Palmer 和 Bachman (1981)的研究表明,“两种语言使用技能——口语和阅读,既在方向(输入和输出)又在途径(听与读)方面不同,在心理上也有明显区别,可以被单独地衡量”。Hughes 和 Woods(1981)的研究也证明语言能力整体说是站不住脚的。既然语言能力可分,那么语音知识、词汇知识、语法知识可以分开教,听、说、读、写等语言技能也可分开进行操练。同样,语言知识和语言技能也可分开进行测试,然后再综合评定一个人语言能力的高低。事实上,许多的英语测试也都是这样做的。需要指出的是,尽管语言能力可以划分为具体的语言知识和语言技能,但它们之间不是孤立的,而是相互联系的,是整体语言能力的组成部分。具体的语言能力提高了,整体语言能力自然也跟着提高。整体语言能力是看不见、摸不到的,我们必须借助各项具体语言能力来推断整体语言能力。

既然语言能力可分,接下来我们就可以根据考生水平、考试的目的、规模、时间长短等来确定试卷各个部分的内容及其所占的比重。比重的确定不是一个很简单的问题。首先,要确定试卷各部分的比例;其次是研究每一部分有多少题目才能保证测试起码的效度;第三,题目数确定了,还要看考试时间是否充裕。所以说,试卷的设计,必须要通盘考虑。

下面我们分析一些试题的总体结构。某次中学英语水平调查测试中,初三和高三试卷的整体设计和分数分配如下:

初三	语音	语法	词汇和阅读	满分
	20	45	55	120
高三	语音	语法和写作	词汇和阅读	满分
	10	35	75	120

表 11.2 初三、高三试卷整体设计

尽管这两套试卷的整体设计还有一些不尽人意之处,如没有考

察听力的部分。但是有一点是比较明确的:初三和高三测试应该有所区别,分数分配也不一样。初三试卷中,语言和语法占的比重大一些,没有测试写作知识,而高三试卷中,词汇和阅读的比重大一些,这是合理的。

试卷的整体设计并没有规定,它受考试目的制约,同时也体现命题的指导思想。总的来说,如果把语言能力分为接收能力(receptive skills)和运用能力(productive skills)两大项,测试初学者时,应多些测试接收能力的题目;而测试水平较高的学生时,应多些测试运用能力的题目。尤其是近些年来,人们越来越重视考查语言运用能力,这种项目的比重不断增加。

根据考试目的,确定了考试的类型、内容、题型及各种试题的比重之后,接下来就是命题。应该说,命题是整个考试工作中最重要的一环。这是因为,考试目的再明确,考试要求再具体,题目设计不好,就无法保证考试质量。整个命题过程包括选材、编写试题、审题等环节,哪个环节出了问题都会影响到试题的质量。试题编写完之后,就要把它们合成一套完整的试卷。合成试卷后,还应从以下几个方面对试卷进行审查:第一,设计的题目是否如实地反映出考试细目表中的内容和要求?第二,题目的要求是否明白无误?第三,试题前后是否有提示?如果发现这些问题,必须将题目换掉。第四,题目的难度是否适中?第五,题目的覆盖面是否够广?此外,编排试卷时还要注意先出现容易的题目,后出现较难的题目。题型相同的题目应放在一起。当一份试卷中既有客观试题又有主观试题时,一般将客观试题放在前面,主观试题放在后面。规模大、影响大的测试在正式实施前还要进行试测,以验证试卷有没有缺欠,要不要作一些改动。

11.5 英语测试常见题型

英语测试中常见的题型包括多项选择题、是非题、配对题、填空题、听写、写作、口试等。

11.5.1 多项选择题(multiple-choice items)

多项选择题是英语测试中常用的一种题型,由一个题干和四五个选项组成,其中一个为正确答案或最佳答案,其余的称为干扰项。多项选择题的优点是:1)测试目的明确。多项选择题的设计者在设计此类题目时,测试目的非常明确的。每个多项选择题只测试一个语言点。2)具有很好的诊断作用。多项选择题可以将测量的内容分解为若干个项目,老师可以通过分析考生在各个项目中出现的错误,及时发现问题,予以纠正;3)可以测试各个层面的语言知识和技能;4)答案固定,评分客观,不受评分人的主观影响,可以用机器来阅卷,省时省力,这也是为什么在许多大型的考试如高考,英语四、六级考试等多项选择题都占有相当比例的原因;5)试题覆盖面广,测试信度高。多项选择题的缺点是:1)题目很难设计,费时费力。在多项选择题中,有时要设计出高质量的干扰项是非常困难的。2)不能测量考生的表达能力和综合语言能力。多项选择题不能用于测试受试者的口语能力。学习英语的主要目的是进行交际,而口语能力是最重要的交际能力。这一点也是多项选择题受到批评的重要原因之一。另外,多项选择题用于英语语言测试时,有时测试的可能是受试者的逻辑推理能力。在做多项选择题时,如果受试者无法确定正确答案,那么他可能会采取排除他认为不正确答案的方法而选出答案。在这种情形下,该题所测试的就不是受试者的实际语言能力,而是受试者的逻辑推理能力。这是多项选择题的致命弱点之一。3)对教学和学习的反拨作用不好。由于多项选择题的选项中不停地出现错误信息,这必然会在某种程度上使受试者对自己已有的知识产生困惑和疑问,甚至把错误的信息当成正确的知识。另外,考生由于可以通过猜测等所谓的做题技巧来解答多项选择题,容易造成在平时的学习中不注意语言水平的提高,而是把精力放在准备应试上。

11.5.2 是非题(true-false items)

是非题实际上是二项选择题,也叫做正误判断题。是非题首先

是由教育测量学家 Ebel 和 Friesbie 在上个世纪七十年代开始大量推广的。他们(1986)主张使用该种题型的理由是:1)教育的本质是使学生获得可用语言表达的知识;2)这种知识可表述为命题;3)所有的命题都有正或误;4)判断命题真伪的能力表明学业水平。是非题的问题以陈述句的形式出现,要求考生指出其正误。是非题的优点是:1)命题容易,不需要提供多项选择题所要求的选项,命题人员可以在短时间内编制大量的是非题;2)作答迅速,节省时间。考生在短时间内可以完成许多测试题目;2)适合于随堂测试使用,老师可以随时利用学生易犯的错误编写是非题;3)评分客观。是非题的主要缺点是猜测机率大。由于考生只在“是”和“非”之间进行选择,因此猜中的机率高达 50%。因此,在重要的考试中人们一般不使用这种题型。为了降低猜测率,除了“是”和“非”这两个选项外,一般再加一个选项——“没有提到”(NOT GIVEN 或者 DOES NOT SAY)。

11.5.3 配对题(matching items)

配对题可以看作是一种经过改良的多项选择题。它与多项选择题的区别是:前者是若干题目共同使用几个选项,而后者是一个题目有几个选项。配对题一般情况下,分两组,一组是问题,另一组是与之相配的选项,一般情况下,选项的数量要多于问题的数量。要求考生从选项中给每道题选配上一个最合适的答案。配对题的形式多种多样,可以用来考察词汇(例如词与词的配对、词与意义的配对)、阅读(段落大意与段落的配对)等。例如:

例 1:把下列两组词进行配对,使之构成另外一个英语单词。

- | | |
|----------|----------|
| 1. car | A. room |
| 2. cup | B. pet |
| 3. bed | C. dress |
| 4. night | D. board |

例 2:把下列的词与相应的反义词进行配对。

- | | |
|---------|---------|
| 1. long | A. weak |
|---------|---------|

- | | |
|-----------|-------------|
| 2. smart | B. wide |
| 3. strong | C. handsome |
| 4. narrow | D. short |
| | E. silly |

例3:从右栏所给选项中选出与左栏各项意义相符的选项。

- | | |
|-----------------------------------|----------------|
| 1. People go to see films there. | [A] hospital |
| 2. People study things here. | [B] restaurant |
| 3. People buy things with this. | [C] cinema |
| 4. People buy meals and eat here. | [D] school |
| 5. People go to work in this. | [E] money |
| | [F] bus |

配对题的优点是:1)在小篇幅内测量大量内容,节省时间和篇幅;2)题目编制容易,很适用于随堂测试;3)能够有效地测量知识上的相关性,有利于培养学生观察、辨别、比较、分析等方面的能力。其缺点是:1)不适于测量较高层次的教学目标;2)由于配对题结构特殊,考生每答一题都要把所有选项进行比较,浪费时间。

11.5.4 填空题(gap-filling items)

填空题要求考生在句子的空白处把答案填写出来。答案可以是一个词、一个词组、一句话、一个数字或一个符号。填空题设计得好,对于测量学生的语法、词汇运用能力很有效。另外,填空题也用于听力、阅读等技能的测试之中。与多项选择题相比,填空题所测量的多是语言的运用能力,而不是辨认能力,因此比多项选择题更受欢迎,测试效度也更高。

综合型填空题又称作完形填空(cloze)。这种题型是把一篇短文中的某些词按照一定的规律删掉,要求考生根据上下文把删掉的词填出来,使其成为一篇内容连贯的、意思完整的文章。完型填空是系统测试学生语言知识的有效手段之一。短文文字越难,去掉的词越多,学生做完型填空测试需要的语言水平就越高。完型填空出题的

一般做法是:根据使用对象的语言水平确定选择什么难度的短文;短文选定后第一句和最后一句或前两句保持完整,目的是为了给学生提供上下文语境;然后从第二句开始,每隔一定数目的词(通常是五到十一个)去掉一个。一般认为,如果相隔不到五个词就去掉一个,测试太难;如果相隔十一个以上再去掉一个,测试又太容易,所以通常是相隔五到十一个词去掉一个。研究表明,有规律地去掉词,即两空之间所隔词数相对固定,才能保证测试的信度和效度;没有规律地去掉词,例如,一会儿隔五个词去掉一个,一会儿又隔十一个词去掉一个,信度和效度都会降低。下面是一个比较标准的每隔九个词去掉一个的例子:

There are many different approaches to grammar, all of which serve different kinds of purposes. First of all, there is the approach those people 1 have learned a language formally will recognize, which can 2 found in the "grammar book" that are used in 3 and second language classrooms, and which are designed to 4 you the "correct" way to write and speak a 5. This approach is probably the most widely held notion 6 what a grammar is and does. Secondly, there is 7 grammar, which generally refers to grammatical study from classical 8 and Roman scholars through to the end of the 9 century, when modern linguistics began to develop as a more scientific area of study.

这个例子尽管很标准,但是也很容易发现其中的问题:有的空格根本没办法填。而且像这样机械地每隔固定词数去掉一个词,很有可能想测的语言知识测不到,不想测的内容却偏偏出现在空格处。所以,现在只是将所隔词数标准作为一种参考原则,掌握平均每隔多少词去掉一个。

完型填空测试有时候会出现有的空存在不止一个正确答案的问题,即除了出题时去掉的词以外,还有别的词放在句子中也是语法和意义上都可以接受。哪些词可以接受,有时候不同的评分员可能会

见仁见智。“可接受的”词数目偏多,就会降低了测试的信度和效度。

为了解决这个问题,出现了几种完型填空测试的变形。一种是完型填空与多项选择结合,以确保去掉的空只有一个正确答案。例如:

You've settled into your dorm, met your roommate(s), and taken yourself on an informal campus tour. The place seems friendly enough, and you are 1 forward to classes starting. You have one problem, 2. You don't have a good answer to the question you're being asked with alarming frequency — What courses are you taking?

Actually, you are not alone. Over half of the freshman class would probably answer, “I don't know. I don't understand the catalog or the requirements. I don't know what I'm 3 in, and I can't read the computerized course schedule. I have five pounds of preregistration material, and I don't know 4 to do with any of it.” Because so much else is 5 on, you might be tempted to 6 up for whatever your friends or roommates are taking and to 7 off any planning until some other, less busy time. This is a mistake. It is really worth spending an hour or two planning your first year and 8 as far into the future as you can.

In this section we will discuss some of the things you should consider in your planning, as well as define some terms that anyone assumes you know but that may sound like Greek to you. It will help you concentrate on what is important in 9 out a program and how to 10 about doing it. We don't advise, though, that you plan your program your first term (or any term, for that matter) entirely by yourself. All colleges realize that new students need some help, and they provide it in the form of freshman or orientation counseling.

1. A. putting B. making C. working D. looking
2. A. though B. while C. but D. although
3. A. getting B. majoring C. interested D. concentrating
4. A. where B. when C. what D. how

5. A. going B. working C. moving D. taking
 6. A. put B. give C. hold D. sign
 7. A. give B. take C. go D. put
 8. A. looking B. getting C. moving D. reading
 9. A. handing B. working C. putting D. making
 10. A. move B. get C. go D. come

另一种是在空格处提供去掉的词的第一个字母。下面是高考中的一个例子：

What Causes Waves

Waves are beautiful to look at, but they can do great harm to s _____ at sea, as well as houses and buildings near the shores. What causes waves? Most waves are caused by winds blowing over the s _____ of the water. The sun h _____ the earth, causing the air to r _____ and the winds to blow. The winds blow across the sea, pushing little waves into bigger and bigger o _____.

The size of a wave is d _____ by how strong the wind is, how _____ it blows, and how large the body of water is. In a small bay big waves never build up. But at sea the wind can build up giant, powerful waves.

It is believed that the height of a wave (in meters) will usually be no m _____ than one-tenth of the wind's speed (in kilometers). In other words, when the wind is blowing at 120 kilometers an hour, most waves will be twelve meters high or less. Of course, some waves m _____ combine to form giant waves that are much h _____.

在极个别情况下,也有可能出现第一个字母相同的两个正确答案,这时可以在空格处提供去掉的词的前两个字母或第一个字母和最后一个字母。

不管使用哪种方法,变形后的完型填空测试难度都有所降低,而且应该每隔多少词去掉一个词也不再定论,不过总的说来,每相邻

两空之间所隔词数仍然不应有太大不同。

11.5.5 听写(dictation)

听写是随堂测试中常用的一种测试方式。设计起来非常容易,任选一篇难度合适的短文,拿过来就可以给学生听写。虽然听写设计起来容易,但评分费时费力,且不容易做到客观。即使评分标准设计的很详细,落实起来也不容易。比如说,听写测试时,拼错一个字母扣一分,拼错两个扣两分,但有时阅卷人无法确定到底是考生拼错了某个单词,还是根本没听懂这个单词,而把单词写错了。人们认为听写能够测试学生的语言运用能力。用听写来考学生的语言能力,碰到的另外一个问题是如何保证考官的阅读速度、语音语调在不同考场完全一致。采用放录音的方式还可以,如果做不到,采用考官阅读文章,就很难做到公平。

11.5.6 短文写作(composition and essays)

短文写作属于典型的主观性题型。这种题型的优点是:1)可以直接测量考生的写作能力;2)对学生的学习态度和方式也有积极的影响,有利于培养学生实际使用语言进行交际的能力;3)试题设计起来比较容易。缺点是:1)信度低。一方面是题量小,有很大的偶然性;另一方面是有时题目指令不清楚,考生写起文章来不知如何下手;2)阅卷做不到客观,对同一篇作文,不同的老师会给出不同的分数,这样会大大降低测试的信度;3)阅卷工作费时费力。

11.5.7 面试(interview)

面试是测量考生口头表达能力常用的一种测试方式。这种测试方式也属于主观性测试方式。有的人认为,一个人的外语能力怎么样,把他叫来面试一下,便可“水落石出”。然而,实际情况并非如此简单。考生与考官之间的简单对话,一般只能反映考生的口头表达能力。考生过于紧张,有时就会出现口误,使得口语测试的可靠性很差。面试时,测试的内容如果不一致,还会造成考生成绩之间的差异。另外,面试实施起来费时费力,尤其是在大规模测试中,要对每

个考生都进行面试,会浪费很多的人力和时间。

11.6 不同类型测试的设计

阅读理解、语法、词汇、听力、口语和写作的测试各有其特点,下面我们就这几种测试题型的设计分别展开讨论。

11.6.1 词汇测试

词汇测试是语言测试的重要组成部分,它与多种其他测试题型的相关性都很明显。

测试词汇最简单的方法是让学生写出英语单词的汉语意思。例如,写出下列词的汉语意思:

assist () establish () prove () permit ()

这种题型的优点是直截了当,能直接测出学生是否知道所考的词汇。缺点是有些词是多义词,而且答案不能用机器阅卷。为了避开这些问题而演化出来的一种题型是,给出一个英语单词和四个汉语选项,看哪个选项是所给单词的汉语意思。例如:

Assist: a. 蚂蚁 b. 帮助 c. 坚持 d. 组成

以上两种题型的共同点是,词汇的测试都没有上下文语境。要有上下文语境,可以把单词放到句子中测。这同样可以有两种题型:从四到五个选项中选词完成句子或是选词替换句子中的划线部分。例如:

1. They have _____ to the files.

A. way B. means C. path D. access

2. Bridges over railroad tracks eliminate danger in crossing.

A. get rid of B. increase C. reduce D. bring about

这类多项选择题的设计也要遵循阅读理解测试多项选择题设计应注意的前三项。除此以外,词汇部分多项选择题的测试还有一些特殊的要求。

第一,测词义时,选择项要比测的词容易。所测词的难度一般能

说明学生的英语学习程度,如果选择项太难,很可能超过了学生的英语学习程度,因而达不到测试的目的。例如,上面 eliminate 同义词的选项中如果出现了 expunge 或是 deteriorate 等词,就不太合适。

第二,选词替换句子中划线部分的题型,干扰项放在句子中应该不至于使句子显得荒唐可笑。例如,下面一题干扰项 A、B、D 放在句子中意思都很难成立,学生轻易就能用筛选法确定正确答案:

He expressed his gratitude to her for her favorable help with the experiment.

A. congratulations B. sphere C. thanks D. sympathy

除了句子中测词汇以外,还可以在文章中测词汇,即在一篇文章中,选出一些词,用多项选择的形式,让学生判断词义。这可以用来测量学生根据上下文或构词等对词义进行推断的能力。例如:

It may sound like the plotline of a common Hollywood thriller, but hundreds of thousands of Americans may have already been victims of identity theft. Last year alone, the Federal Trade Commission logged more than 85,000 complaints from people whose identities had been pirated. That may only be the tip of the iceberg; some consumer advocates suggest as many as 750,000 identities are stolen each year.

问题:What is “logged” most likely to mean?

A. recalled B. reported C. recorded D. recognized

11.6.2 语法测试

语法测试最常见的形式是多项选择题(包括用选项完成句子和识别语法错误)和填空(包括用适当形式填空和选词填空)。

多项选择题(用选项完成句子)的设计应遵循阅读理解测试多项选择题设计应注意的前三项,而且语法测试多项选择题中,最重要的干扰项参考资料应是学生以往测验和作业中犯的 error。依据这样的素材设计的干扰项效果较好,且与教学密切联系,往往比照搬其他试题对学生的学习和教师的教学有更大帮助。

除此以外,测试部分多项选择题还有一些特殊的要求。

第一,由于语法部分多项选择题题干的长度往往只有一到两句话,没有上下文语境,试题编写人员心中有一个语境,因而有一个语法考点和一个正确答案,但有可能还存在其他语境的可能性,从而造成正确答案的不惟一。例如,题干是 Is there _____ chalk in this room? 其中两个选项分别是 some 和 any。试题编写人员想到的可能是疑问句中用 any,但却没想到,如果说话者觉得房间里有粉笔的话,填 some 是完全合理的。为了避免这种情况发生,试题编写人员应请其他试题编写人员或教师先试做试题。

第二,每道题只测一个语法点。这样既有利于突出教学重点,又有利于发现学生的弱点。例如,有的试题可能同时考了时态和词序,就不太合适。例如:

I never knew where _____.

- A. had they gone
- B. they had gone
- C. have they gone
- D. they have gone

第三,除非测试语法知识,否则干扰项本身应该语法正确(如不宜用 a architecture 这样的选项)。不能因干扰项设计不佳而让学生能一眼排除。

用多项选择题测试语法知识的另一种形式是识别一个句子中的四个划线部分哪一部分有语法错误。在这种题型的测试中,三个正确的划线部分就是干扰项,请参考上面所提到的干扰项出题要求。

课堂练习和测试中常用的一种题型是填空。这种测试形式是在一段句子中留出一些空格,并给出应填词的原形,要求学生根据上下文用所给词的适当形式填空。例如,用下列括号中动词的适当形式填空:

All summer long they _____ (wait) for the harvests with great anxiety, _____ (know) that their lives and the future existence of the

colony _____ (depend) on the coming harvest. Finally the fields _____ (produce) a yield rich beyond expectations. And therefore it _____ (decide) that a day of thanksgiving to God _____ (fix).

填空的另一种测试形式是给学生提供一些词和一段去掉了一些词的段落,要求学生从所提供的词中选词填空,完成句子。这种题型要注意的是,所提供词的数量应多于空格数,否则最后一空等于不用填。另外,应注意提供的多余的词(即干扰项)不能用在任何一空,否则有的空格会有两个答案。例如,选择合适的词填入空格:

comparison	ahead	on	regional	consist
study	weak	in	with	

At a stroke, the geography of the car industry will have been transformed. Detroit will no longer 1 of two global giants, Ford and General Motors, and one 2 car maker, Chrysler. In the American market, Chrysler, which has been 3 in passenger cars, will be able to draw 4 the engineering expertise that has produced Daimler-Benz's peerless Mercedes cars.

In Europe, a merger would have an even greater significance. Daimler now leaps 5 of its European rivals, whose international plans suddenly seem small by 6 . 7 Mercedes, all of the European car makers will now face a strong competitor.

11.6.3 听力测试

听力材料不像阅读材料可以反复阅读,而且说话速度比一般阅读速度快得多,所以听力测试材料比阅读测试材料要简单得多,听力材料的编写也应考虑口头语的特征。

听力测试的几种常见形式为:利用图片让学生听到指示后完成一项任务;学生听一句话后,用多项选择形式检查理解;学生听简短对话,用多项选择形式检查理解;学生听长对话或讲座,用多项选择形式检查理解;以及听写。

利用图画进行的听力测试一般都比较简单,只适用于初级水平的学生,而且考一道题需要准备四幅图,不太经济。另外一种相近的形式是,给学生一幅地图或是建筑平面图等,然后指示学生从一个地点出发,或是左拐右拐,或是上楼下楼,最后让学生回答到达了什么地方。

第二种题型是让学生听一句话,然后从试卷上的四个选项中选择正确答案。例如,学生听到:

The game will be held, rain or shine.

试卷上有四个选择项:

- A. The game is temporarily delayed because of rain.
- B. There will be no game if it rains.
- C. There will be a game regardless of the weather.
- D. It rains every time there is a game.

需要一提的是,这一题的干扰项 B 与正确答案 C 正好反义,容易给学生提示,让他们猜到正确答案是这两个选项中的一个,所以不是特别合适。

第三种题型是让学生听简单对话(一般是一问一答),听到一个关于对话内容的问题后,让学生从试卷上的四个选项中选择正确答案。例如,学生听到:

Woman: Will you take biology next semester?

Man: I had enough science courses.

Question: What does the man mean?

试卷上有四个选择项:

- A. He doesn't want to take any more science courses.
- B. He likes biology enough to continue with it.
- C. His grades in science courses are very good.
- D. He hasn't taken enough courses in biology.

第四种题型是让学生听长对话或讲座,听到几个有关的问题,让学生从试卷上的选项中为每个问题选择正确答案。由于信息量大,

这种题型实际上不仅考查学生的听力能力,而且也考查他们短期记忆的能力。例如,学生听到:

Hello to all of you and welcome to the United Nations' headquarters. My name is Alex. I'll be your guide today. If you have any questions on tour, please do not hesitate. You may also take pictures anywhere you like, but please don't smoke.

As you walked through the visitors' gate a few minutes ago, you have entered an international zone which has become the home of 159 countries. And actually this all started back in 1945 during the last days of the Second World War when the representatives of 50 countries met for conference in San Francisco. That's where they signed the UN Charter for the first time.

1. What were the visitors told not to do?
2. When did the United Nations come into being?
3. Where was the UN Charter signed for the first time?

学生在试卷上看到:

1. A. Take pictures.
B. Smoke.
C. Drink.
D. Ask questions.
2. A. At the beginning of the First World War.
B. At the end of the First World War.
C. At the beginning of the Second World War.
D. At the end of the Second World War.
3. A. New York
B. Washington, D. C.
C. San Francisco
D. Stanford

听力多项选择题的试题设计遵循阅读理解测试多项选择题设计

的一般原则,但也有其独特点。第一,试卷上的考试指令一定要写得清清楚楚,务必让学生明确考试的任务和要求;第二,题干和选择项的文字都比较容易,因为测试的重点是所听到的句子、对话或讲座;第三,选择项的设计自由度要比阅读理解测试中稍大一些,因为听到的句子立即消失,学生没有办法再核对信息。以上面的简单对话为例,选项 B 和 C 的内容在对话中完全没有出现,选项 D 更是与对话内容矛盾。这在阅读理解测试中很少出现,但在听力测试中却没什么问题。第四,干扰项可以根据听觉特征设计,可能和学生提到的单句在意思上风马牛不相及,只是包含句子中的关键词或与关键词音相近的词(如简单对话例子中的选项 B 和 C)。这些是由口语理解和书面语理解的不同之处决定的。

最后一种题型是听写。虽然有人反对使用这种题型,而且大规模标准测试中也很少用到这种题型,但研究表明,听写和词汇、语法、阅读等测试的相关系数以及听写本身的信度和效度都相当高,所以在课堂测试中还是不失为一种有用的测试题型。听写可以是全文听写,也可以是部分听写,后者是给学生一篇带空格的文字,然后让他们听全文,将空格部分的文字填写出来。例如,学生听到:

Of all figures from America's past Abraham Lincoln is dearest to the hearts of the American people. In fact, the admiration they have had for him borders on worship. Certainly Lincoln is America's ideal of a great leader. He had many of the qualities of leadership that have appealed to Americans.

学生看到:

Of _____ Abraham Lincoln is _____. In fact, the admiration they have had for him _____. Certainly Lincoln is America's _____. He had many of the qualities of leadership _____.

听写测验一般读三遍:第一遍用每分钟 160—170 个词的正常速度(或是根据学生的实际水平适当降低速度)通读全文;第二遍还是

用正常速度,但是加上停顿;第三遍再次通读全文,让学生检查自己写下的内容。如果文字不难,可以只读前两遍,甚至只是带停顿地读一遍。

何时停顿和停顿多久都应事先决定。两次停顿之间一般不少于六个词,且不要在一个短语中间停顿,最好是在逗号、句号、问号等处停顿。同时,停顿的长度应让学生有足够时间写下这部分的内容。有一种建议是,每次停顿时,教师可以将刚刚听写的内容的每个字母默读两遍,然后再读下一部分给学生听写。例如,读完“Of all figures from America's past”,就把全部字母都默读两遍: o-f-a-l-l-f-i-g-u-r-e-s..., o-f-a-l-l-f-i-g-u-r-e-s...。

11.6.4 口语测试

口语测试往往由两个或多个部分组成。通常第一个部分或是让学生朗读一篇短文,或是问学生几个个人信息的问题(如兴趣爱好、家庭、学习等);后面部分通常是给学生提供话题,让学生就此话题回答问题或是发表观点或是展开对话。

进行第一部分考试时,考官主要注意学生的发音。如果是朗读短文,短文的难度应该不超过学生英语课本的难度水平,尽量不出现新单词;如有生词,应提供单词的音标和汉语注释。

提供话题让学生展开时,考官应注意学生的用词、语法、语音、语调、流利程度等。话题的提供可以有多种方式。第一种是给学生一张图画或照片,让学生准备几分钟,然后回答几个相关的问题。第二种方式是给学生一篇短文,几分钟后,让学生回答几个相关的问题或是复述原文大意。第三种方式是给学生提供一定的场景,让他们和考官或其他考生一起进行角色扮演(role play)。例如,考生可能会拿到如下信息卡,并需要与考官或另一个考生进行角色扮演:

It's already midnight but you can't fall asleep. A party is still going on in a room upstairs. The people there are making a lot of noise. You will have to take an examination tomorrow morning and want to have a

good rest for it. What would you do? Why?

这可以考查学生对感谢、道歉、抱怨等基本意念功能的掌握。

第四种方式是给学生提供一个话题,例如 *Schooling should be free at all levels.*, 让学生就此话题发表自己的看法或是与其他考生进行辩论。这种题型适用于较高阶段的学生。

后两种题型除了语音、语调、语法、用词等因素外,还应考虑学生产出的话语是否得体、前后是否连贯等因素。

口语测试的评分很主观,信度往往比较低。以下一些方式对于提高评分的客观性能有所帮助:增加试题的数量和种类;考官提问相对固定的问题,以减少随意提问造成的偏差;两名考官同时评分,其中一名参与到口语测试中,与考生对话,最后只给总体印象分(holistic method),另一名考官不参与测试,负责按发音、用词、语法、连贯性、流利程度等事先定好的标准给考生分项评分(analytical method),最后按事先确定的分值比例将两位考官所给分数进行加权处理,得出考生的口语分数;用录音或录像等形式录下一些不同水平考生的口语测试表现,由专家为这些考生评分。以后用录音带或录像带对考官进行培训,让他们也给这些考生评分,找出评分员与专家评分的差距,从而更好地掌握评分标准。

11.6.5 阅读理解

阅读理解题型常考以下几种阅读技能:1) 理解文章主题和中心思想;2) 辨认主题展开的重要细节;3) 辨认阅读材料中的指代关系;4) 作结论或进行推论以理解隐含的概念或观点;5) 理解作者的观点和态度;6) 略读以获取阅读材料大意;7) 快速查找特定信息;8) 利用上下文猜测生词和短语的含义。9) 理解句子内和句子间的上下文逻辑关系,如因果关系、比较与对照关系、定义、分类、举例;10) 理解文章中关键句和难句的含义并译成汉语。

阅读理解最常见的测试形式是多项选择题。还有正误判断、简答、完成句子、完成图表等形式。

多项选择题是给出一个问题或不完整的句子,让学生根据文章的内容,从几个选项中(通常是四个)选择最佳选项回答问题或是完成句子。正误判断题是给出几个句子(statements),让学生根据文章的内容,判断句子内容的对错。下面对两种题型的设计分别展开讨论。

多项选择题由三部分构成:题干(stem),即问题或是不完整的句子;正确答案(key);和干扰项(distractors)。阅读理解的设计应注意以下一些问题。

第一,每个题目只能有一个正确答案。有的题目为了难倒学生,特意将几个选项设计得都像正确答案,模棱两可,最后可能有不止一个正确答案。例如一段文章以 Still, it is possible to buy low. 结尾,题干是 The last paragraph is most likely to be followed by _____, 正确答案和其中一个干扰项分别是: techniques of buying gold jewelry 和 techniques of investing in gold jewelry。从文章内容来看,在这儿只考查“buy”和“invest in”的区别,意义不大。

第二,每个干扰项都应起到干扰作用,不能是学生一眼就可以排除的。有些选项很荒唐,显然不可能是正确答案,还有些选项很容易根据常识排除,这些都是出干扰项时应该避免的。有的题学生不用读原文就能回答,这是阅读理解测试中最忌讳的事,如下面一题学生不用读文章就能轻易找出正确答案:

Which of the following is NOT the advantage of the essay test?

- A. It can reduce the element of luck.
- B. It can test the ability of the students to express their ideas.
- C. It may show how deeply a student has thought about the subject tested.
- D. Even the same teacher may give different scores for the same answer at different times.

题干问的是以下哪一项不是观点性测试题的优点。学生根据常识也能知道选项 A、B、C 是优点,选项 D 肯定不是优点,所以无法测试学生是否读懂了原文,甚至无法测试学生是否了解什么是“essay

test”。如果要对这一题加以改进，可以在干扰项中加入客观性试题的优点，如 *It is easier to score* 或是 *It is more reliable* 等。

一道题中就算只有一个干扰项可以轻易排除，那这一道题学生猜对的可能性就会从 25% 上升到 33%。如果多道题的干扰项都有这个问题，那整套题的信度和效度就都会受到影响。

第三，选项之间要具有可比性。一方面，不能把苹果和桔子作比较。例如，一道题的题干是 *He had worked there for _____*，四个选项中两个选项是时间长度（如，8 years），另两个选项是工资多少（如，\$ 8 an hour）。这几个选项不太有可比性。选项之间有可比性还意味着几个选项的长度应该大致相同。为了使正确的答案无懈可击，有时候试题编写人员可能会将这个选项设计得格外详细准确，但如果选项之间长度相差太大，学生可能会受到“提示”，猜出正确答案。上面一道有关观点性测试题的考题，也存在这个问题，正确答案（选项 D）明显比干扰项长。

第四，题目的措辞应与原文有差别。如果题目（题干和正确答案）太接近原文的文字，学生可以照搬原文内容找到答案，就达不到测试的目的。题目的措辞与原文有所不同才能考查学生是否真正读懂了文章。例如：

Over very many years there has been an increase in the population of towns in many countries, as millions of people have moved from the villages in search of better jobs and facilities, in the hope of getting a higher standard of living. This development has led to huge expansions of towns both upwards into the sky and outwards into the surrounding countryside. In spite of all the efforts of governments and private business, many areas still suffer from a serious shortage of housing.

Now, a new idea has been put forward which will utilize areas which have no other obvious commercial potential.

如果题干是 *What is the main advantage of the new idea?* 那么与 *It will utilize areas which have no other obvious commercial potential.* 相比，

It will help relieve the problem of housing shortage. 就是一个更好的答案,因为后者可以考察学生对文章是否有一个整体把握。

多项选择题由于其评分的客观便捷而被广泛使用,但由于猜答案的可能性和试题设计困难等因素,也由于多项选择题更多地考查学生的语言接受能力,而不是语言运用能力,现在这种题型已不再像过去那样风靡。如果人力充足,应该减少多项选择题的使用,至少应保证一定量的主观试题,如简答、完成句子、完成图表等。

与多项选择题类似,正误判断题的优点是评分简单可靠,缺点是学生可能猜对正确答案(猜对的可能性高达 50%)。现在有的考试,如雅思(IELTS, International English Language Testing Service),除了“正确”和“错误”以外,又加上了“无法根据文中信息进行判断”的一个选择,使猜对的可能性从 50% 降到了 33%。要求考生读完一篇文章后,判断一些句子是否与文中提到的信息一致,还是根据文中出现的信息无法判断正误。例如,在一篇有关美国司法机构的文章后,可能会出现这样的题: Do the following statements agree with the information given in Reading Passage 5?

In boxes 20—23 on your answer sheet write:

YES *if the statement accurately reflects the information in the passage*

NO *if the statement contradicts the information*

NG *if there is no information about the statement.*

20. The Vice President never votes in the Senate.
21. In the Senate, the Vice President plays a not very important role.
22. Representatives usually serve a shorter term of office than senators.
23. Representatives are younger than senators.

11.6.6 写作测试

写作测试是一种综合性测试,不仅考查学生的词汇、用法、语法等语言要素,而且考查学生的语言组织能力、表达能力、逻辑思考能力等因素。

写作测试可以只用作文形式,也可以将作文与客观题型结合起来。客观题型可以是教师从完整的对话或短文中找出句子,去掉句子中的冠词、介词等小品词,然后学生需要能看懂句子的大概内容,确定句子的结构和时态,加上需要的小品词,然后写成完整连贯的句子。下面是剑桥英语水平测试中的一个例子:

Make any necessary changes and additions to produce from the following eight series of words, phrases and eight correct sentences which together make a complete telephone call from Paul to Susan. Note carefully from the example what kind of alterations, or additions, if any, need to be made, especially to the italicized words.

Example: *Be* / it / possible / speak / Mr. Brown / please

Answer: Is it possible to speak to Mr. Brown, please?

1. Hullo / this / *be* / Paul. *Be* / that / you / Susan
2. Susan / I / got / 2 tickets / pop / concert / tonight
3. Oh dear / you / not / *come* / you / *wash* / hair
4. You / not / *wash* / it / tomorrow
5. Good / I / *meet* / you / 7:00 / concert / hall
6. Yes. 7:00 / *be* / early / enough / concert / not / *start* / 8:00
7. We / *eat* / *drink* / something / after / concert
8. Not / *forget* / 7:00 / Not / *be* / late / Good-bye

还有一种题型是将一段短文句子的顺序打乱,让学生给这些句子排序。如可以要求学生用1、2、3、4、5在下列句子左边的横线上标出句子的正确顺序:

- _____ a. It lasted three days and was the most violent battle of the whole war.

- _____ b. But the battle was considered a Northern victory.
- _____ c. The Northern losses were equally great.
- _____ d. One of the most important battles of the Civil War took place at Gettysburg, Pennsylvania, in July 1863.
- _____ e. The South lost some 20,000 men, almost a third of its entire army.

这种题型也可以用多项选择的形式,例如:

- A. e-c-d-a-b
- B. d-e-c-b-a
- C. d-a-e-c-b
- D. e-c-a-b-d

不过这样一来,题目的难度就降低了不少。

真正让学生自己写作时,为了让不同学生的作文之间可比性更强,提高作文测试评分的信度,常用“指导性写作”(guided writing),也叫做“控制写作”(controlled writing)。一般是提供写作的主题,大致限制写作的内容和字数,有的还应对每段的内容提供英语或汉语的提纲。例如:

Nowadays many young people in large-scale enterprises enroll in Master of Engineering programs. They study and do research on a part-time base. State your opinion on these programs with a title "My Opinion on the Master of Engineering Program." Your writing should be no less than 120 words.

又如:

In the information age, with computers transforming the way people live and work, and televisions, video CDs, and cable systems extending visual communication, many people predict that books will soon disappear. In this part, you are allowed 30 minutes to write a composition of at least 120 words on the title: Will Books Disappear? Your composition should be based on the following outline:

1. 目前有许多获得知识的途径。

2. 有人预言书籍将消失。

3. 不赞同此预言的原因。

4. 结论。

作文的评分也很主观,以下一些常见的写作评分方法能对提高评分的客观性有所帮助。可以是给总体印象分(holistic method)。但疲倦、个人情绪和成见等原因有可能对评分员的评分造成负面影响。因此可以由两到四名评分员分别评分,取几个得分的平均值。如果评分员所给分数差别太大,需由其他评分员再评分。对评分员要进行训练,可以事先准备一些不同水平考生的写作试卷,由专家为这些考生评分,以后再让评分员也给这些考生评分,找出评分员与专家评分的差距,从而更好地掌握评分标准。评分时要有有限额,不能连续阅卷太久,疲倦后的印象是靠不住的。另一种阅卷方法是分析法(analytical method),比较适合教师日常教学中的写作评分。因为不容易找到几个同事同时阅卷,教师可以自己按用词、语法、连贯性、拼写与标点、切题等事先定好的项目给考生分项评分,最后将分项分数相加,得出考生的写作分数。

11.7 测试结果的分析 and 解释

英语教师可以利用考试成绩反映的信息了解自己的教学效果和具体某个学生的长项与弱项,分析教学研究的结果(如比较两种不同教学法的教学效果),在必要时进行及时的教学补救,提高试题质量等。下面介绍几种最常见的考试成绩数据分析方法。

11.7.1 平均分(mean)

将所有学生的成绩数据相加,再除以数据的个数,就得到了数据的平均分。平均分反映学生普遍的应试表现。如果一位教师教原来起点相近的两个班,这位教师进行教学研究,在两个班使用不同的教学方法,在其他教学环境都相似的情况下,使用教学法 A 的班平均分为 75,而使用教学法 B 的班平均分为 85 分,就说明很值得对教学法 B

再作更多的研究和推广。

不过,仅有平均分并不能清楚反映测试成绩的分布。以一位教师在新学年开始接手两个新班为例。两个班上个学期期末考试成绩的平均分都是 85 分,但一个班的成绩集中在 78-95 分之间,而另一个班的成绩则是从 50 分到 100 分都有。那么这位教师就不能简单地从相同的平均分推断两个班的水平相同,而应该认识到第一个班的学生程度比较均衡,第二个班的学生则程度差距较大,从而相应地对两个班采取不同的教学方法。要更确切地获取这方面的信息,我们需要分析两组数据的标准差。

11.7.2 标准差(standard deviation)

标准差是一种衡量数据分散或差异情况的统计值,计算所有数据与算术平均值之间的距离。具体计算公式是将一组数据中每个数据与该组数据的算术平均值的差的平方相加,除以数据的个数,然后开方,即

$$SD = \{[(X_1 - X)^2 + (X_2 - X)^2 + (X_3 - X)^2 + \dots + (X_n - X)^2] / N\}^{1/2}$$

其中,SD 是标准差, X_1 、 X_2 、 X_3 、 \dots 、 X_n 是各个数据, X 是这组数据的平均值, N 是数据的个数。

教学测试成绩通常会在平均分两边比较对称地按比例分布,在数据量足够大时尤其如此。在这种情况下,这组数据的平均值等于它们的中值(median,一组数据的中间数,该组数据中比它大的数据和比它小的数据各占数据总数的 50%),数据中 34.13% 的数据集中在平均分(此处即中值)和高于平均分一个标准差的范围内,34.13% 的数据集中在平均分和低于平均分一个标准差的范围内,也就是说,在低于平均分一个标准差到高于平均分一个标准差的范围内集中了 68.26% 的数据。同理,在低于平均分两个标准差到高于平均分两个标准差的范围内集中了 95.44% 的数据,在低于平均分三个标准差到高于平均分三个标准差的范围内集中了 99.72% 的数据。

了解标准差的概念,可以帮助教师了解有关考试成绩分布的信

息。在比较几组数据时,标准差小的表明成绩集中在平均分两侧,全组数据差异较小;标准差大的表明成绩分散,全组数据差异较大。以前面接手两个新班的教师为例。两个班上个学期期末考试成绩的平均分都是85分,但一个班的标准差是3分,另一个班的标准差是6分,那么这位教师就很容易知道第一个班的学生程度比较均衡,第二个班的学生则程度差距较大。相应地,第二个班的教学可能需要花费更多的心思,以免这个班高分学生觉得学的内容太简单,因而丧失学习兴趣,低分学生却觉得总也跟不上,学习积极性也受到打击。

不同用途的测试可能需要有不同大小的标准差。如学期末的考试,属于成绩测试,内容以教学内容为依据,所以正常情况下,一个班的平均分应该能达到80分,标准差也不会太大。但如果是分级测试,为了拉开学生成绩的差距,以便根据学生的水平,使程度相对一致的学生集中在一起学习,题目的设计就应该能使成绩的标准差较大。

此外,标准差还有助于更好地解释具体分数的意义。如果知道一个学生期末测验考了86分,这个分数本身并没有太大意义。但如果我们知道,这个学生所在年级的平均分是80,标准差是6,那我们可以计算出,整个年级有 $50\% + 34.13\%$ (34.13%的数据集中在平均分和高于平均分一个标准差的范围内) = 84.13% 的学生成绩比他低,这样86分就有了更实际的意义。这也是为什么像 TOEFL、GRE 这样的国际性大型标准化测试除了报告学生每个测试部分所得的具体分数以外,还会附上一个叫做 percentile 的统计数据,即所有考生中百分之多少的考生这个测试部分的成绩低于该考生。此外,如果对卷面构成部分的分数进行具体分析,一个考生有可能是阅读部分的成绩高于此部分平均分一个标准差,作文部分的成绩是平均分,听力部分却是低于平均分一个标准差,那么就说明这个考生各种语言技能发展得不均衡,需要多花费精力提高自己的弱项,以求全面发展。这些统计计算在现代计算机技术的帮助下都可以轻易做到。

11.7.3 题目分析(item analysis)

题目分析是对具体每道题进行分析,得出题目易度和区分指数的信息。这些信息对于评价试题质量和了解学生答题中反映出的问题以便在教学中及时加以补救都非常重要。

易度(difficulty),也有人称为难度,是指答对一道题的人数占总人数的比例,也就是一道题的答对率,是题目的一个重要属性。易度的取值在0到1之间。值越大,表明答对该题的人越多,题越容易。易度为1时,所有的考生都答对了。易度越小,表明答对该题的人越少,题越难。易度为0时,没有一个考生答对。总的说来,易度在0.7以上的是容易题,易度在0.3以下的是难题。试卷构成时,题目的易度范围没有固定要求,一般是根据测试目的,定出一定比例,出易一中一难三类题目。教师分析试卷时,易度分析可以提供有效的帮助:一道题易度高,说明多数学生已经掌握了这道题考查的语言知识或技能,最多只需对个别学生作一点单独辅导;一道题易度低,说明学生对这道题考查的语言知识或技能普遍掌握得不太好,教师可能需要重新讲解这部分或是采取其他有效的补救措施。

区分指数(discrimination index),也有人称为区分度,是指一道题区分高分组学生(总成绩在前50%的学生)与低分组学生(总成绩在后50%的学生)的程度,也是题目的一个重要属性。一道题区分指数高,说明考试总成绩高的学生普遍答对了这道题,而总成绩低的学生则普遍答错了这道题,也就是说,这道题准确地反映了考生的真实水平。区分指数的最大值是1,表示所有高分组的学生都答对了这道题,所有低分组的学生都答错了。区分指数为0,表示高分组和低分组答对这道题的学生数目相等。区分指数有时会出现负值,说明考试总成绩高的学生答对这道题的不多,反而是总成绩低的学生答对的要多些。这样的题可能存在质量问题,教师需要检查题目的答案是否正确、是否惟一,题目的设计是不是故意在给考生“设陷阱”,致使水平高的学生掉进“陷阱”,水平低的学生却因为根本不清楚所考的语言知识或技能而误打误撞,猜对了答案。编写试卷时,对题目的

区分指数没有固定要求,通常是根椐测试的用途而定。一般来说,成绩测试对题目的区分指数没有太高的要求,但分级测试就需要多包括一些区分指数高的题目,以便更好地反映学生的真实水平,使学生能在适合自己水平的班级学习。

第十二章

探索具有中国特色的英语教学 理论体系

从二十世纪八十年代开始,中国的外语教学伴随着改革开放的步伐进入了一个新的阶段,各种教学理论被大量地介绍到国内,许多外语教学理论的综述性的文章相继发表,为我国的外语教学注入了新鲜的气息和改革的动力。但是,我们的英语教学研究不能只停留在引进的水平上,这些引进的工作在使我们了解西方理论的同时,还应该为我国自己语言理论的研究作好准备(钱冠连,2004)。早在1988年许国璋教授在为《语言学教程》所作的序言中就指出:“现代化的目标不能停止在引进上。……我们觉得有必要从‘引进’走到‘自创’”。近二十年过去了,我们在自创方面进行了许多的努力,并取得了一些成果,但是做得还远远不够。

中国拥有世界上为数最多的把英语作为外语来学习的学习者(据 Eoyang<1999>的估计,我国学习英语的人数超过了美国的总人口),有着世界上最为庞大的英语教学与研究队伍,在我们中国的历史上也从来没有像今天这样重视英语的学习。但是,令人遗憾的是,我们在英语教学理论的探索上还没有形成与我们庞大的学习群体规模相匹配的研究成果。长期以来,我国的英语教学在很大程度上仍然是照搬国外的英语教学理论和教学方法,然而这些理论与方法并非一定适合中国的英语教学,因为它们大多是针对第二语言学习者,而且中国的英语教学具有自己独特的语言文化背景,中国的学习者具有自己独特的生理与心理特点,这些都决定了我们在充分借鉴国外的教学理论与方法的同时,要充分的考虑中国的特色,通过融合与

创新,努力探索具有中国特色的英语教学之路。在谈论融合与创新时,我们首先要解决的问题是:融合什么与如何创新。本文拟就融合的内容和创新过程需要注意的问题谈些看法。

12.1 融合的内容

12.1.1 过去与现在的融合

过去包括两个含义,一是指过去的中国英语教学,二是指中国的教育传统。中国的英语教学正式开始于1862年创建的京师同文馆。后来,上海方言馆(1863)、广州方言馆(1864)、台湾西学馆(1888)、湖北自强学堂(1893)、译学馆(1895)等类似的英语教学机构也随之诞生。当时的英语教学呈现出非常明显的中国特色,具体包括以下四个方面的特点(付克,1986)。(1)在学习外语的同时,强调汉语的重要性。京师同文馆对于汉语教学非常重视,经常强调汉语的重要性,并规定“洋文功课定时,即习汉文。每月月底将学生汉文功课,由汉教习呈由帮提调察核,尚有学生不从学汉文者,即由帮提调将该学生惩办。”而且,当暑假或星期日外语教师休假时,“各学生均令在馆学习汉文,照常画到”。“本衙门设立同文馆原为学习洋文,然必通晓汉文者,方能于洋文得力。”(2)重视学生综合知识能力的培养。在京师同文馆的八年学制中,前几个学年注重外语的外国史地知识教学,后几年则兼习自然科学。上海方言馆的学生则以外国语文为主,兼习史地与自然科学。(3)重视语言实践活动。京师同文馆除了正常的课堂教学之外,还组织学生参加各种语言实践活动,其中较多的是翻译实践,八年内均有翻译练习,从便条、公文入手,逐步过渡到书籍的翻译。这些翻译实践使学生直接或间接地参加外交事务活动,到了后期,学生还直接参加政府的外交谈判。(4)重视学生的德育教育。湖北自强学堂以“资性颖悟,身家清白,先通华文,后通儒书,义理明通,志趣端正”者为合格。译学馆还开设有专门的人伦道德课,主要讲授宋、元、明各朝的儒家学说,以便“勉人为善,以理学诸儒之言论行实,宗法孔孟之道,避免为外人行为道德所惑”。这些特点对于我

们今天的英语教学也是很有启发的。在过去一百多年的外语教学中,我们培养了一大批学贯中西的语言人才,积累了丰富的教学经验,也在一定程度上形成了我们自己的英语教学传统。这是我国英语教育界的宝贵财富,值得我们去认真地挖掘和总结。但是,这些优秀的传统大都散见于各种文章之中,并未得到理论上的阐述和系统的总结。目前普遍存在的一种倾向是对过去的问题批评较多,而对过去的经验总结重视不足。这种倾向的存在往往会导致英语教学缺乏必要的延续性,很容易导致“刮风”的现象。今天推广一种教学方法,过不了多长时间又要推倒重来,再换成另一种教学方法,搞得一线英语教师无所适从(崔刚,2003)。只有全面总结我国过去英语教学的得失,才能够对我国今后英语教学的发展具有一个稳定的高屋建瓴的认识与把握。另外,中国的英语教学还需要充分地考察中国优秀的教育传统。中国具有几千年的文明史,具有内容丰富的教育传统,具有自己独特的教育理论,从上面所述的我国英语教学早期的四个特点中我们就不难看出中国的教育传统对于英语教学的影响,这些传统已经深深地植根于中国的教育思想之中,也必然会对我国的英语教学产生深远的影响。

所谓现在就是指目前英语教学的现状,包括当今社会对于人才英语能力的需求、社会环境对英语教学的影响、现代科技在英语教学中的应用以及在现代社会环境下英语学习者所具有的心理状况等各种与英语教学相关的因素。过去与现在的融合,就是一个继承与发展的课题。继承是发展的基础,是发展的原动力,只有在继承的基础上,发展才能有一个正确的方向,才能保证具有良好的发展结果。

12.1.2 中外的融合

在探索具有中国特色的英语教学之路的过程中,我们还要充分吸收国外的教学理论与教学思想。不可否认,国外在英语教学的研究方面已经走在了我们的前面,出现了许多教学流派,如语法翻译教学法、直接教学法、听说教学法、交际教学法等,这些流派都具有扎实

的理论基础,形成了完整的教学思路和教学程序,并进行了长期的教学实践。另外,国外也出现了许多关于语言学习的理论,如语言学习的认知理论、中介语理论、输入输出假说等等,这些理论对于我国的英语教学都具有十分重要的借鉴意义。但是,我们在借鉴这些理论与方法的时候要考虑这种理论是建立在什么样的基础之上的,是针对第二语言习得而言的呢,还是针对外语学习的。如果是针对外语学习的,那么他们的例证主要来自于哪些国家,有没有来自中国以及其它亚洲国家的例证。因为语言是一种社会文化现象,语言既是文化的载体,也是文化的组成部分。语言教学和学习往往与学习者所处的文化背景具有很大的关系,在一种文化背景下所建立起来的语言教学与学习理论到了另一种文化中并不一定完全适合。因此,国外的理论与方法必须与中国的实际情况相结合。

在我国目前英语教学理论与实践的探索方面存在着两个极端:一是盲目的引进国外的教学理论与教学方法,而不注意与中国具体情况的结合;另一种是闭门造车,根本不注意借鉴国外的英语教学理论与方法。另外,在借鉴国外的理论时我们还应该注意要全面的领会这些理论的背景以及实质,而不能断章取义。例如,在我国许多地方所使用的所谓交际教学法就有一些曲解的现象。其中的曲解之一就是认为交际语言教学反对教语法。交际教学法不赞成语法翻译教学法中把语言作为一种知识来传授的做法,反对过分强调语法的教学,但是,这并不等于不要教语法。虽然交际语言教学主张把培养学习者的交际能力作为语言教学的最终目标,但所有交际教学法的理论家(例如,Hymes, 1978; Winddowson, 1978)在为交际能力下定义时,无一不把语言能力,即掌握语言的知识,作为交际能力所要具备的首要条件,并且认为,交际需要以适当的方式使用适当的语言形式,而不适当的表达方法或不准确的语言形式都会影响交际。所以掌握语言的形式是语言教学的核心部分。其实,问题的实质并不在于教不教语法,而是一个应该怎样教的问题。另一种曲解则认为交际语言教学就是强调口头语言而不重视书面语言。还有人认为在交

际教学中,尤其在其起始阶段,似乎只有教口语,教听说,才是教交际,而教书面语,教读写,则不是教交际。交际教学法的倡导者,从来强调的都是听、说、读、写之间是相辅相成的关系。不论是听说还是读写都是交际的重要形式,前者属于口头交际,而后者则属于书面交际。这种曲解很容易导致我们的英语教学从一个极端走向另一个极端,在改变以往忽视听说教学的同时,又会忽视学生读写能力的培养。

中外融合的问题,实际上就是普遍性与特殊性相结合的问题,世界各国的语言教学具有许多共同的普遍规律,这是我们借鉴国外理论与方法的依据之所在,而各个国家的语言教学又有各自的特殊性,各个国家在不同的社会发展阶段对于英语教学具有不同的需求。例如,在改革开放初期,我们的英语教学主要是为了满足人们翻译阅读英语文献的需要。而随着我国社会与经济的不断发展,对外交往日趋频繁,社会对于人才的英语水平要求不断提高,我们的英语教学就要全面培养学习者的听、说、读、写的能力。而且英语学习者的状况也在不断发生变化,以往的英语学习者主要是在校的学生和在职的科技人员,而现在的英语学习者则覆盖各个行业和各个年龄阶段。另外,中国英语学习的环境、英语师资以及教育传统与现状都具有自己的特点。我们在探索具有中国特色的英语教学之路时,就要把英语教学的普遍规律与中国特殊情况相结合。

12.1.3 学科的融合

英语教学属于应用语言学的研究范畴,应用语言学是语言理论和语言教学实践之间的一道桥梁,是一门跨学科的综合性的学科,它吸收了教育学、语言学、社会语言学、心理语言学、脑科学以及其它相关学科的研究成果,用来解决外语教学的问题。

教育学理论与英语教学具有密切的关系,英语教学是整个教育体系的组成部分,是在一定的教育环境中进行的,因此,教育学理论具有普遍的意义,应该被广泛地应用到英语教学之中。另外,英语教学与其他学科的学习也具有密切的联系。我们在很长的时间内只强

调了英语教学的特殊性,而忽视了教育学的普遍规律对于英语教学的指导意义。

语言学是指对语言的科学研究,内容包括语言的本质、构成、意义以及如何使用。分支主要包括语音学和音系学、词汇学、句法学和语义学。语言学理论还可以有效地帮助我们正确、科学、全面地认识语言。从而获得正确的语言观。而不同的语言观对于英语教学具有决定性的影响。桂诗春教授(1988a)曾经讨论了三种不同的语言观及其对外语教学的影响。一种观点是把语言看作是一门知识,和历史、地理这样的科目并无两样。既然是知识,就有学习知识的方法,例如,学习靠领会和理解,以便于认识事物的内在联系和规律。因此上课要留心听讲,认真记笔记,课后要复习笔记。许多人就是把英语作为一门知识来教授的,他们强调记忆单词,甚至去背词汇表和小词典,强理解解和记忆语法规则。在学习过程中,他们很重视记笔记,积累知识,而且评价一堂课收获的大小,往往要看笔记记了多少。另一种观点是把语言看成是一种技能,和游泳、骑自行车没什么两样。既然是技能,也就有训练技能的方法。例如把外语学习的目标定为培养语言习惯,达到“自动化”的程度,因此,在课堂教学中,教师的任务是组织好语言训练,而学生的任务则是积极地参加训练。第三种观点是把语言看成是一种社会规约。语言是适应社会中的各个成员的生活需要而产生和发展的。词怎样通过声音来表示意义,句子如何通过语法规则来表达概念,都是约定俗成的。学习英语就是要大量地接触语言,观察和领会英语母语使用者是怎样进行交际的。持有这样观点的人更加重视语言的使用,注意学习在不同的场合,使用不同的语体。上述三种观点都从不同的角度去看待语言,都有其自身的道理,但是如果取其一点,不及其余就会失之片面。

社会语言学研究语言与社会之间的关系,它从不同的社会科学的角度去考察语言,进而研究在不同社会条件下产生的语言变异。社会语言学的研究对于英语教学具有很大的影响,教学目标的确定、教学大纲的制定以及教学内容和教学方法的选择都需要借鉴社会语

言学研究的成果。心理语言学研究人们学习和使用语言的心理过程。这些学科的研究成果都可以被直接应用于英语教学理论和方法的研究之中。

人的语言活动是大脑功能的重要组成部分,大脑与语言具有密切的关系。大脑一直被人们视为神秘的“黑箱装置”,而脑科学的研究对于我们认识这一神秘装置提供了可能。二十一世纪被科学家称为“生物科学、脑科学的百年”。在上个世纪末欧美和日本的“脑十年”研究计划推动下,对人脑认知功能及神经机制进行多学科、多层次的综合研究已成为当代科学发展的主流方向之一。这些研究的成果将会在教育的各个领域,包括英语教学在内,产生巨大的影响。在我们探索英语教学理论与方法的过程中需要密切关注脑科学的研究进展,并努力探索这些成果对于英语教学的启发。据悉,在北京师范大学以副校长董奇教授为首的一批研究人员正在尝试将脑科学和认知科学的研究成果应用于儿童的英语教学之中,并已经进行了卓有成效的教学实验。

其实,英语教学所涉及的学科还远不止这些,还包括计算机科学、认知科学、教学技术等许多相关的学科。正如桂诗春教授(2000)所指出的那样:“只要是和外语教学有关的学问它都应用,也不限于语言学科。……而且应用的可以是理论和思想(如 Austin 的哲学),可以是研究的成果,也可以是具体的研究方法。”要想探索一种适合我国国情的、完整的英语教学理论体系,就需要我们对相关的学科进行充分的研究,并融合于英语教学之中。这实际上也对我们的英语教学科研人员提出了更高的要求。

12.1.4 资源的融合

所谓资源的融合主要指人才资源的融合,这里包括两个含义:一是英语教学与科研人员与其他相关领域的教学与研究人员的融合,二是英语教学界从事不同阶段英语教学的人员之间的融合。前面我们谈到探索英语教学理论与方法需要多学科的融合,而这种融合的

完成单靠从事英语教学与科研的人员是难以实现的。这就要求他们能够与从事相关学科的科研人员进行协作配合。一方面我们可以把研究成果与从事相关学科的科研人员交流,并请他们从自己学科的角度提出自己的意见,另一方面来自于不同学科的人员可以相互合作共同开展研究课题。

英语学习从初级、中级到高级是一个完整的过程,但是由于教育体制的原因,我们人为地把英语学习分小学、初中、高中和大学等不同的阶段。目前的现状是各个阶段各自为战,从而造成各个阶段互不衔接、分工不明,职责不清。清华大学外语系“一条龙”课题小组(1999)以及其他的单位曾经对此现状进行过比较全面的研究,并引起了有关部门的重视,并于2001年颁布了贯穿小学、初中和高中的《英语课程标准》,但是各个阶段各自为战的情况并未得到根本的改变。要探索适合我国国情的英语教学之路,需要我们把小学、初中、高中和大学的英语教学与科研人员团结起来,使他们能够经常沟通,互相了解,并能够互相合作。另外,人才资源的融合还涉及一个教学人员和科研人员融合的问题。我国目前从事英语教学与科研人员的基本现状是,大量的一线教师具有丰富的教学实践经验,但是在理论和科研能力方面还比较欠缺。而从事科研的人员虽然具有一定的理论基础和科研能力,但是又往往缺乏必要的教学经验或者对具体教学情况的全面了解。因此,我们需要把教学与科研融合起来,一方面努力改进一线教师的理论素质,提高他们的科研能力,使他们成为英语教学的实践者和英语教学与学习规律的研究者;另一方面教学与科研人员需要互相合作,取长补短,共同探索具有中国特色的英语教学理论与方法。

12.2 创新应该注意的问题

融合与创新是一个有机的整体,融合是创新的基础,也是创新的必要条件,只有实现上述几个方面的融合,创新的内容和成效才能有所保证。而创新是融合的目的之所在。所谓创新就是在融合的基础

上,探索具有中国特色的英语教学理论与方法的过程。笔者认为,我们在创新的过程中要注意两个方面的问题。

12.2.1 破除迷信,大胆探索

所谓创新就是要在前人研究与探索的基础上使得某一种理论或实践得到进一步的发展或者提出新的理论,这都要求我们不拘泥于现有的成果,需要进一步开拓思路,拓展视野,敢于从原有的理论与实践发现问题,不论是国内的还是国外的,不论是权威的还是普通学者的,并提出自己独立的见解。我们目前对于国外的理论存在着一种盲从的现象,写一篇论文,提出自己的观点,如果不能引用几个国外学者的观点,心里就不踏实,总感觉到国内学者的观点没有外国人的观点权威,在外国人的理论面前不能够大胆地提出自己的看法。我们并不反对参考引用国外的理论与观点,而且在建构我们自己理论的时候,必须要了解国内外相关研究的现状,这一点我们在上文中已经讲明。关键在于不要迷信它们。任何一种理论和观点都不是发展的顶峰,都有其局限性,我们要破除迷信,发现这些局限性,大胆地探索具有中国特色的适合中国具体情况的英语教学理论与方法。

盲从的现象也表现在我们对于一些国外语言教学流派的引进方面。语言教学是一件非常复杂的、涉及诸多因素在内的、理论性和实践性都很强的工作,在外语教学领域没有一种能够保治百病的灵丹妙药,每种教学流派都有其产生的历史背景、所依据的理论基础和教学实践模式,都有其长处和短处,外语教学方法的取舍要根据不同的教学目标、不同的学习对象和不同的学习环境。但是,我们引进一种教学流派时,往往只考虑它的长处,而忽视其短处和局限性。在前文提到过的使用交际教学法问题上就是如此。在许多外语教师把英语作为知识传授的背景之下,我们引进了交际教学法,许多人就以为找到了解决问题的根本之道,言必称“交际”。“交际教学法很快成为我国主流教学法,教材编写、课堂教学以至外语测试无不举起交际教学法的大旗。”(胡壮麟,2002)但是,正如胡壮麟教授(2002)所指出的那

样：“交际教学法并不是外语教学的万应灵药。它有优点，也有缺点。……我们谈到交际教学法的成就时，也应保持清醒的头脑，注意它的不足之处。”最近我们注意到在英语教学界，尤其是中小学英语教学界，流行任务型教学，于是乎教材编写、教师备课、课堂授课、课后作业、专家评课、语言水平评价都要设法与任务型教学搭上关系。我们并不是说交际教学法以及其中包含的任务型教学就不好，它们都有其许多合理的值得我们借鉴的东西，但是问题的关键在于不能盲从，要根据自己的实际情况作出合理的取舍。另外，我国人口众多，幅员辽阔，各地的经济发展水平与英语师资的水平差别很大，我们不可能千篇一律地要求所有的地方和所有的人都按照一种模式来进行教学。

12.2.2 遵守科学的精神，符合学术的规范

我们在破除迷信大胆探索的同时，还要遵守科学的精神，符合学术的规范。我们所探索的具有中国特色的英语教学理论要能够被国内外的学者所接受，要在世界外语教学界占有一席之地，必须采用规范的科学的研究方法。这一点已经引起了国内许多学者的注意，并发表了许多有关的文章，出版了一些关于外语教学科研方法的专著（例如，刘润清，1999；桂诗春、宁春岩，1997；韩宝成，2000等），这些著作对于普及外语教学的科研方法起到了很好的作用。一项科学的研究在选题、研究方法的确立、数据的统计以及结果的分析等各个方面都有一套需要研究者遵守的规范化的方法与程序，规范的科学的研究方法是确保研究成果可靠性的基本保障。要做到这一点，需要我们注意以下二个问题：

1. 加强师资培训，提高教师的科研能力

英语教师不仅仅是英语教学的实践者，更应该是英语教学规律和教学理论的研究者。但是，从目前我国英语教师的现状来看，大多数的英语教师在科学研究能力方面还比较欠缺。刘润清教授（1999）曾经指出我国外语科研中常见的四个问题，这些问题都暴露出我国外语教学与研究人员的科研能力的欠缺。桂诗春和宁春岩教授

(1997)在对 1993—1995 年我国主要的四本外语研究期刊《外语教学与研究》、《外国语》、《外语界》、《现代外语》中的 755 篇文章进行了统计分析,指出:“统计数字说明,我国外语工作者对语言学的各个领域都有兴趣,力图使我们的研究和国际接轨,应用语言学、语言学相关学科、理论语言学都占相当的比例。但问题在于,研究人员没有足够的方法支持他们的研究。54%的人使用的是简单思辨性的方法,随意性很大。这些研究成果难登大雅之堂。这倒不是说思辨性研究不可取。对母语的研究,也可依赖我们对母语的直觉观察来进行思考,提出理论模型。但是对非母语的描写性研究和实验性研究都必须以数据为依据。而我们有 80% 的研究都是不依赖数据的。……究其原因,最根本的一条是我国外语工作者和研究者缺乏语言学研究方法的必要训练,或是原来掌握的方法已经老化,未能及时更新。”尽管几年过去了,他们在文章中所提到的情况在目前并没有根本的改变。因此,我们需要建立有效的师资培训体系,同时改进培训的内容,培训的重点不能仅仅局限在语言能力的提高上,更要注重科研方法与科研能力的培训。同时,广大的英语教师也要提高科研意识,通过自学以及科研的实践不断提高自己的科研能力。只有具备了一个高素质的教学研究队伍,我们才有可能探索出具有中国特色的英语教学理论体系。

2. 科学严谨,实事求是,不急于求成

桂诗春(2004)教授指出:“作为一门应用型的学科,应用语言学的本质是实证性,即使用包括观察和实验在内的科学方法来研究外语教育的种种问题,而不是简单地依赖一些‘常识’和‘公众的信念’”。在我国,由于我们对英语教学还缺乏一个系统的全面的认识,加之在市场经济背景下经济利益的驱动和媒体的炒作,社会上存在着许多仅凭个人的经验或者局部的观察而产生的对于英语教学以及学习的种种错误的认识。在这种情况下,更要求我们的英语教学与科研人员进一步提高自身的素质,保持清醒的头脑,不被社会上一些

风行一时的看法所影响。英国应用语言学协会(BAAL)(1994)制订了一份“应用语言学研究规范建议书”,在其第一节中指出“应用语言学家应该努力维护应用语言学研究的公正性、研究与考察的自由性以及发表与传播自己研究成果的自由性。因为许多人都认为‘每个人都了解语言,那是常识’,应用语言学家的公众立场很容易受到责难。因此,为了确保学术研究的高水平,应用语言学家应该对他们自己的专业精神完全了解。”

我们在探索具有中国特色的英语教学理论体系的过程中还要遵循科研的规律,实事求是,切忌浮躁,急于求成。我们在推广一种教学理论或教学方法时,要本着科学的态度,经过严格的科学实验,对于实验结果的分析要客观、实事求是。对于没有经过实验证明的,不要贸然作出决策,更不能在大范围内进行推广。令人遗憾的是,我们现在还有许多研究者对于这一问题的重视程度不够。典型的实例就是我们现在各种各样的“某某教学法”,这些教学法中不乏合理的科学的成分,但是许多所谓的“教学法”的提出是不严肃的。这些教学法往往是个人教学经验的总结,既没有扎实的理论基础,也没有足够数量的教学实验和科学的数据统计,也没有经过严格的专家论证程序,只是凭着个人的主观经验,总结出多少字的口诀,就匆忙地提出来应用于大规模的教学实践。个人的教学经验是非常宝贵的,尤其是优秀教师的教学更是如此。我们应该认真地总结这些教学经验,发现其中所包含的普遍规律及其独特性。但是这并不意味着一个人的教学成功了,他就一定要提出一个所谓的教学法。

附录 1 英语教学法的主要流派

任何一种英语教学法的形成和发展与语言学研究、教学实践以及社会需要有着密切的关联。首先,语言学的深入发展以及人们在语言研究过程中所产生的新观点不断地改变着英语教学所采取的实践方式。其次,人们在英语教学实践中积累起来的丰富经验,以及对英语教学所取得的新认识帮助语言教师不断地发现和理解存在于教学中的一些客观规律,不断地改进相应的教学方法,进而推动英语教学的发展,并丰富着教学园地。最后,在不同的时期社会对英语的不同需求也有力地推动了教学法的不断变革。

英语教学法的产生依赖于语言学的有关理论和教学实践。同时以语言学理论为基础,从教学实践中发展起来的英语教学法,又需要回到实践中去。一方面它可以起到指导教学实践的作用,另一方面它自身可以得到进一步的验证,并在实践中不断完善与提高。这一过程客观地解释了语言学—教学法—教学实践之间的相互关系。

本章将重点介绍英语教学法的主要流派、它们出现的背景及各自的理论基础、形成的过程以及特点。

1.1 语法翻译教学法

1.1.1 语法翻译教学法产生的历史背景

语法翻译教学法 (Grammar-Translation Teaching Method) 在所有的教学流派中具有最悠久的历史,也是外语教学界近五十年来争论比较多的一种教学方法。根据英语语言教学史的记载,现代语言教学开始于中世纪末(Howatt 1984:1)。当然,只要有语言教学,教学法自然是其中的一个必要的组成部分。语法翻译教学法的出现与当时

的历史背景以及人们学习外语的目的是不可分割的。在十八、十九世纪,欧洲的一些学校开设了现代外语课程。那时,人们学习外语的主要目的是希望能够阅读希腊文和拉丁文的书籍。他们需要懂得这两种文字,以便进行交流,并且能够使用这两种文字著书立说。由于他们学习语言的主要目的是为了阅读和翻译,因此在课堂上借助文法进行教学,通过翻译来学习希腊文和拉丁文则显得非常有必要,而且颇有成效。

特定的历史背景以及外语学习的需要是语法翻译教学法形成的前提。同时,人们对语言的研究和产生的认识为这一教学法的发展创造了必要的条件。十八、十九世纪的语言研究在以下三个方面为语法翻译教学法提供了相应的理论依据。

1) 十八、十九世纪的语言学家把语言看作是词类的划分,认为掌握了词汇,即掌握了所学语言。十八世纪,斯多葛学派(Stoics)最先确定了语法的范畴,包括时态、语态、非限定动词等。之后,亚历山大学派(Alexandrian)在研究词的基础上确定了八大词类:动词、名词、形容词、代词、副词、介词、连词和冠词。十八世纪的学者对词类的研究以及词类的划分为语法翻译教学法的形成和发展打下了重要的基础。语法翻译教学法正是依赖这些语法术语和词类的名称进行课文分析和讲解,并依靠这些基本概念逐步形成较为完整的语法体系的。

2) 十八、十九世纪的语言学家把语法看作是一种粘合剂,并认为语言学习者只要能够按照语法规则将词汇粘合在一起即可表达思想。在这一认识的基础上,通过对语言规律的研究和分类,他们逐步建立了“希腊—拉丁语法体系”(Greek-Latin Grammar System)。在这一体系下,确定了主语、谓语、表语、定语、状语等。“希腊—拉丁语法体系”的建立初步完成了“语法翻译教学法”的轮廓和基本的框架。在语法翻译法为基础的教学过程中,语法被当作所教授语言的核心以及语言学习的主要内容。因此,教学的中心任务就是教授语法规则,传授语言知识。各种教学活动均以是否掌握了语法规则为准绳。

3) 十八、十九世纪的语言学家认为书面语是语言的精华,并把它

看成是不变的经典。因此,语言学习者应该学习经典的书面语。这里指的是希腊文和拉丁文。这一认识为语法翻译教学法的教学内容和学习内容确定了范畴。而这一教学内容和学习内容正是语法翻译教学法的基础。

1.1.2 语法翻译教学法的主要特点

到二十世纪初期,以教授希腊文和拉丁文为基础而建立起来的“语法翻译教学法”在外语教学中逐步形成,并开始占据主导地位。这与当时人们对语言认识的局限性以及学习外语的实际需要是分不开的。这一教学法的主要特点可体现在以下几个方面:

1) 语法体系的完整性和整体性。语法翻译教学法借助原“希腊-拉丁语法”的规则,形成了非常完整、系统的语法教学体系。这一语法教学体系对于初学者以及外语学习者来说是非常必要的。教学实践证明,这一体系有利于学习者较好、较快地掌握目的语的整个结构。

2) 语法翻译法以及建立在“希腊-拉丁语法”规则上的英语语法体系有利于外语学习者认识目的语的形式、不同的词类、句子组合等。它在很大的程度上符合并顺应了人们认识和学习目的语的客观规律,有利于学习者掌握好这一体系。

3) 语法翻译法体现了外语学习的本质功能,即两种语言形式的转换,达到语际信息交流的目的。在一定的程度上验证了学习语法和词汇是一种捷径,翻译是实现信息交流的一种最有效的手段。

4) 语法翻译法重视词汇和语法知识的系统传授,有利于学习者语言知识的巩固,有利于打好语言基础。人们甚至将语法规则比喻成房子的结构,词汇是盖房的砖。只要将这两者相融合,即掌握了该语言。

5) 语法翻译法强调对书面语的分析,着重原文的学习,有利于学习者对目的语的深入理解和掌握。

随着语法翻译教学法的不断扩展,英语教学本身也需要一本自己的语法书。第一本为外语学习者而撰写的语法书(English Grammar)于1640年出版。Ben Jonson在1623年便完成了手稿,然而在

1625年的一次大火中被烧毁。几经周折,这本只有五十页的语法小册子得以发表。《英语语法》一书的出版在一定的程度上有效地推动了语法翻译教学法的流行,同时为英语学习提供了方便。

在国外的语言教学研究者中,有许多人从不同的角度对“语法翻译教学法”进行过客观地描述和评论。其中,Balcom (2001)对这一教学法的优点做了以下概括:

1) 在语法翻译教学法中,精细的语法规则和广泛的词汇知识使得语言输入更易于理解。能够使外语学习者所接触到的各种语言现象系统化,由浅入深地将语言分级处理。

2) 语法翻译教学法能够帮助外语学习者肯定或否定他们对目的语所作出的无意识或有意识的假设,辨别母语与目的语的异同。

3) 语法翻译教学法能够帮助学习者将目的语的结构内化,从而提高其使用外语进行表达的能力。

1.1.3 教学模式、学习方式及教材

语法翻译教学法除了以上特点之外,在其影响下还形成了具有自身特点的教学模式,编写出了教材,确定了它的考试形式。

1) 教学模式。以这种教学法为基础形成的语言教学模式可以概括为:阅读—分析—翻译—讲解—背诵。课堂教学安排一般是先阅读文章,教师对课文以及句型进行语法分析,之后逐句翻译讲解。分析和讲解主要围绕着句子的结构、复杂的语法现象以及两种语言的互译进行。最后要求学生背诵有关的段落,熟记所学的词汇和语法规则。以上五个教学步骤在这种类型的课上不断地重复,体现着语法翻译教学法的基本特征。以语法翻译法建立起来的外语教学模式保证了语法和翻译的教学实践教学效果。

2) 教材。受语法翻译教学法的影响,许多教材的编写指导思想或者编写方式是按照英语语法规则的顺序编排的。这些语法规则的排列不是按照儿童习得语言的顺序,而是根据语言研究者对该语言的词和语法规则的研究顺序排列的。如五十年代、六十年代以及八

十年代的大学英语教材,都是以语法规则的难易顺序组织编写:先是系动词,如 I am, you are, she is 等,然后是一般现在时、过去时、将来时、完成时,再后面是语态、比较级、分词、动名词等,直到英语的虚拟语气。以这种方式编写的英语教材循序渐进,具有完整的语法体系和从易到难的梯度。可以说,以这种指导思想编写的教材受到教师 and 学生的肯定,在教学实践中证实也是比较符合中国学生的学习特点和实际情况。

3) 考试形式。翻译教学法提倡的是对原文的书面理解,强调的是两种语言书面形式的互译。因此,考试形式自然是目的语和本族语的互译,强调意义的准确和语言的流畅。这种翻译考试形式在今天的考试中依然较为流行,因为它能够准确的判断出学习者是否真正掌握了目的语的规则以及理解了目的语的意义。

4) 学习方式。学习者形成了熟背单词和规则习惯;以语法规则为准绳,分析课文中的每一个语法现象;以母语为基础,理解课文内容。

除此之外,它对外语教学理论认识上所产生的影响可概括为以下四个方面:

1) 词汇是语言的核心,语言教学的重心在词汇教学。

2) 语法是外语教学之“纲”,语言教学的方式和教学内容需围绕这一中心展开。

3) 翻译是外语教学的主要手段,语言教学实际上是两种语言的翻译活动,也就是通过翻译来学习外语。

4) 翻译教学法强调的是教师的主导作用;认为教师是教学活动的中心。教师的讲解与分析应该主导课堂。

1.1.4 语法翻译教学法的局限性

“语法翻译教学法”是在古典语言学研究以及对语言传统认识的基础上形成,因有一定的局限性以及自身的缺陷,概括起来主要反映在以下几个方面:

1) 语法翻译教学法在一般情况下忽视了口语教学,不重视学习

者的口语交流。虽然学生能够具备比较好的语言基础,以及扎实的语法规则,但是他们的口语表达能力较弱,口语交流的意识不强。

2) 过多地重视了语法规则,在一定的程度上束缚了学习者的口语交流意识,妨碍了学习者口语能力的发展,忽视了必要的语音和语调教学。

3) 过分地强调教学的主导作用和教师的语言讲解作用,忽视了学习者的实践,不利于他们语言习惯的形成。这使得多数学生过多地依赖课堂教学和教师的分析,不利于学生语言使用能力的培养。

4) 忽视了语言教学中的文化因素,语言运用的内在因素,以及语言在不同情景中使用的客观规律。

5) 语法翻译教学法的教学形式比较单一,实践环节比较单调,造成课堂气氛比较沉闷,不利于激发学习者的学习兴趣。

1.1.5 语法翻译教学法的未来

值得我们重视的是语法翻译教学法自身也在不断地修正和完善,并努力克服不足,以适应语言教学不断发展的需要。

1980年,R. Smith在TESOL杂志上发表了一篇文章,其中描述了语法翻译教学法和听说教学法的一个对比实验。在美国的宾夕法尼亚的一所学校,采用两种不同的教学方法教授两个班外国学生的英语。一个班采用传统的语法翻译法,另一个班采用听说教学法。经过一年的实验和比较,得出以下两点结论:

1) 第一班的学生在语法的准确性、翻译能力和阅读能力方面高于第二个班的学生;

2) 在听力和口语能力方面,两个班学生的水平几乎没有差别。

这一实验结论使得人们开始重新看待和认识语法翻译教学法。同时,使语言学家对语法翻译教学法在以下几个方面达成共识:

1) 语法能力是语言交际能力的一部分,也是语言基础的重要组成部分;语法能力的培养不应该与交际能力的培养对立起来。Canale & Swain (1982) 和 Richards & Schmidt (1981) 等语言学家认为学习

者的语言“交际能力”应该包括四个方面的要素：①语法能力；②社会语言能力；③话语能力；④策略能力。

在外语教学中，人们依然将语法能力的培养放置在语言学习中的一个重要位置。甚至交际教学法的倡导者之一 Widdowson 也强调语法在外语学习过程中的重要性，他讲到，“交际教学法不是不要语法”。目前，那种将语法翻译教学法和语法能力的培养完全看作是所谓的“旧的教学法”、“落后的教学观念”等观念正在得到澄清。人们能够更加客观地、科学地看待和使用语法翻译教学法。

2) 语法是沟通概念与语境之间的桥梁。人们认识到正确使用语法规则在特定环境下进行语言交流的重要性。在采用语法翻译教学法的过程中，人们更加强调这些规则的使用，更加重视使用这些规则的语言环境。这与单纯地背诵语法有比较大的差别。

3) 语法翻译教学是可以帮助学习者深入获得信息，并到达较高外语水平的一种途径。外语学习者掌握了语法规则后，他们能够使用这些规则对不熟悉的语言现象进行解码，分析和理解无数的陌生语言现象。语法翻译教学可以帮助学习者在一定的时间内提高阅读能力，更准确地获取书面信息。

与过去相比较，语法翻译教学法的教学目的和方式也发生了一定的变化。其目的在于培养外语学习者的“语法意识”(grammar awareness)，提高学习者使用语法规则的能力，达到语言实际交流的目的。其方式在两种语言互译的基础上，强调外语学习者在某一特定的语境中，正确、得体地运用这些语言规则的能力。今天的语法翻译教学法基本上摆脱了完全以语法规则为中心，整个教学活动脱离语言交际环境的现象。它已经形成了在语法规则的基础上，通过两种语言信息的互换过程，提高语言的实际运用能力，进而掌握目的语。

语法翻译教学法从形成至今已有几百年的历史了，它之所以具有很强的生命力主要的原因是它的一些特点符合了外语学习的客观规律，此外它在不断地修正与完善。所以，在今天的外语课堂上，语法翻译教学法依然占有重要的位置。

1.2 直接教学法

1.2.1 直接教学法产生的历史背景

“直接教学法”(the direct teaching method)起源于十九世纪末期。法国拉丁语教师 Gouin 于 1880 年发表了他的一本重要的著作《语言教学艺术》。Gouin 称自己的教学方法为“直接法”，亦称“自然法”。主要指在教学和学习过程中不依赖于学习者的本族语，而是通过思想与外语的直接联系组织教学。这一教学方法后来改名为“直接教学法”。Gouin 发明“直接法”有着相关的背景。他去德国学习德语时，采用了他教授拉丁语的方式。他花了较多的时间记忆语法规则和不规则动词，结果在课堂上他还是很难听懂德语。然而他发现儿童学习外语则非常的快，他们并没有按照语法翻译法那样先学规则，后学单词，然后遣词造句。在观察的基础上，Gouin 发明了一种学习句子的方法。每个句子先听，然后通过看和动手来巩固。整个教学均与动作相联系，与日常生活有关。这一方法与“语法翻译法”在三个方面产生了较大的差别，并给人一种新的感觉：1) 教学内容不再是古板的书面语，而是生活中遇到的语言素材；2) 强调了直观的教学方式，使教学形式更加活跃，有利于提高学习者的学习兴趣；3) 突出了听和说的语言实践。

然而，进一步推动和使“直接教学法”得到普及的是 M. D. Berlitz 和 H. E. Palmer。Berlitz 本人没有阐述教学思想的论著。他的教学主张是通过编写教材和教材用法说明得以体现和贯彻。他的思想主要反映在以下几个方面：

- 1) 培养口语能力，以达到用外语思考的境界为主要教学目的。
- 2) 采取外语单元教学，完全不使用学生的本族语。
- 3) 采用在教师引导下进行会话、问答为主体的教学形式。
- 4) 有计划地、而非随意地选择词汇，选择标准是词在口语交际中的使用频度。
- 5) 语法在语言教学中不再起主要作用。语法教学放置在一个次

要的位置。

Berlitz 的教学思想通过在美国开办了一所语言学校得到体现。对“直接教学法”的发展还起到重要作用的是 Palmer。与 Berlitz 不同的是,Palmer 一生发表了较多的论著。这些论著可分为两类,一类阐述他的教学思想和理论,主要有《科学的语言教学》、《语言学习原则》等。另一类是教学用书,如《英语口语常用句》、《英语口语语法》、《在活动中学英语》等。他的论著和教学用书较全面地体现了他的教学思想,其概括为以下五点:

1. 语言学习的实质是形成习惯。需要重视语言活动的流利性。尽可能避免错误的出现。对错误需要及时纠正。

2. 强调自然学习能力和正规学习能力的融合,两种能力的兼顾才是有效的教学方法。

3. 在外语学习的初级阶段,需培养学习者潜在的自然学习语言的能力,重点是听力理解、音标教学、语音训练等。

4. 重视外语教学的顺序,提出了“五个先于”的原则。即:口语先于书面语;理解先于表达;流利先于准确;句子先于单词;实例先于规则。

5. 应该采用多元化的教学手段,吸取各种教学思想、教学方法之所长。

Berlitz 和 Palmer 的教学思想得到比较广泛的接受,并在一定的范围内付诸实施。可以说“直接教学法”的产生与伯力兹和帕尔马有着直接的联系,同时与当时的历史环境,以及人们对外语的需求发生变化也有着必要的联系。首先,社会的发展,不同民族之间的交往要求人们能够用外语交流。这种对口语的需要是产生“直接教学法”的社会背景。此外,人们对语言所产生的新认识,也促使外语教学采取新的实践方式。“直接教学法”产生的背景主要有以下三点。

1) 人们逐渐地认识到语言是一种社会现象,外语学习应该满足社会的实际需要,特别是对口语的需要。因此,语言教学及语言学研究的注意力应该从书面语或文字转向口语和语音。

2) 外语教学的“改革运动”(The Reform Movement)推动了外语

教学方法的改革。1882年德国语言学家 W. Viator 发表了《语言教学必须重新开始》一书。该书的出版引起了外语教学界的轰动,并展开了“改革运动”。他在书中批评了语法翻译教学法。他主张从语音和生活会话入手,让学生学习一些连贯而实用的句子,并通过姿势和图画来教授新的语言素材。改革运动为语言教学开辟了一条与语法翻译教学法不同的教学途径。这一途径主要基于以下教学主张:

A. 外语教学应该以语音训练开始,从日常生活的口语形式入手,对语音的掌握是学好外语的关键。

B. 口语训练是外语教学的目标,也是外语教学的主要方法。语言材料应该以日常口语和生活素材为主。

C. 在教学过程中,应尽量避免使用本族语,尽可能让学习者用外语思维。

D. 外语学习的初级阶段应采用归纳法。让学生从接触到的语言材料中归纳语言规则。系统的语法教学应该在高级阶段进行。

E. 笔头翻译要放到外语学习的提高阶段进行。

3) “语法翻译教学法”所暴露出来的主要缺点也构成了外语教学法改革的主要原因。此外,人们对传统的语法翻译理论提出了两点批评:1) 语法翻译家任意的规定了哪些语言规则是正确的,哪些是非正确的。2) 传统的语法规则是以拉丁语法为基础,并牵强地将不适宜的语法规则用于像英语这样的活语言。这两点批评也从理论上动摇了“语法翻译教学法”,同时为“直接教学法”产生创造了必要的条件。

1.2.2 直接教学法的主要特征

在“直接教学法”思想的影响下,所形成的主要教学特点可概括为:

1) 在外语教学中首先强调口语教学,重视学习者口语表达能力的训练与培养。

2) 外语教学需要突出口语体的实用性,以及口语表达的流利性。

3) 强调学习者用外语思维,教学过程借助直观教具,重视语言交流过程。

4) 强调语言教学活动和教学内容的趣味性,重视调动学习者的学习兴趣。

在“直接教学法”的基础上,所编写的教材具有以下主要特点:1. 教材内容口语化,重视内容的趣味性,并贴近日常生活。2. 强调口语实践,具有较强的实用性。3. 教材难度适宜,易于理解和记忆,强调利用直观教具的作用。如:在 Gouin 的教材中,首次将教学内容按系列分作“人”、“自然环境”、“鸟”等。每个系列再分成多个小系列。这些内容与学习者的生活经历能够逐步地建立起相互之间的联系。这种教材的编排方式对于后来的教材编写也产生了积极的影响。

“直接教学法”所形成的教学模式可归纳为:听—联想—实践—掌握。从“听”入手,在思想与外语联系的基础上进行语言实践。这一教学模式对于学生的口语培养具有比较好的实际效果。在今天的外语教学中,仍然可以感受到“直接教学法”的影响,特别是在口语课和会话课上,更是能够看到它留下的明显痕迹。

1.2.3 直接教学法的局限性

“直接教学法”的不足也是比较明显的。首先,它过分地强调了直观教学的重要性。有些教学是不可能采用直观的方式完成。虽然在学习者初级阶段,直观教学方式是可取的,但是到了中级和高级阶段,则很难实现。其二,不引入语法规则对于学习者更加深入地理解目的语,更好地掌握该语言体系不利。其三,完全摆脱母语的帮助对于学习者是否有利,对此人们也提出了质疑。

如果说“语法翻译教学法”可以看作是以“形式”为中心的教学活动,这一教学活动强调语言形式准确性的话,那么“直接教学法”就是以“内容”为中心的教学,这一教学强调的是以教学内容为主体。因此,可以说“直接教学法”的出现标志着教学活动以形式为中心和以内容为中心这两种不同的教学思想体系相互并存的时代开始了。从此,外语教学思想将沿着这两条思路发展,并不断产生出新的教学法流派。

1.3 听说教学法

1.3.1 听说教学法产生的历史背景

“听说教学法”(Audiolingual method)主要指在外语教学过程中突出听和说的实用训练。“听说教学法”是在第二次世界大战期间,在美国兴起的。这一教学法的产生与发展主要基于以下三个方面的原因:

1. 语言学的深入研究与发展为“听说教学法”的形成提供了重要的理论依据。这一教学法主要是建立在结构主义语言学和心理语言学的相关理论基础之上。对“听说教学法”产生影响的主要理论观点可概括为以下四点:

1) 语言是一套习惯 (A language is a set of habits.)。语言学习则指学习语言习惯,通过不断的刺激给出积极的反应,进而帮助学习者形成这一习惯。

2) 语言是行为 (A language is a behavior.),也是刺激与反应的结果。只有引导学习者做这个行为,并不间断地实践,才可能学会它。

3) 语言首先是有声的,是讲的话,而不是写出来的文字。

4) 语言不应该是人为确定的规则,而应该是人们如何使用语言的描述。

结构主义语言学的创始人之一 Skinner(1957)曾经发表了一个重要的观点,他认为,“语言不是一种思维现象,而是一种行为。这种行为跟人类的其他行为一样,是通过习惯的养成而学会的。而要形成这种习惯需要不断地经过‘条件反射’的过程,以便使这种习惯固定下来。”Skinner的观点也是建立在苏联著名的心理学家 Ivan Pavlov 在实验研究的基础上提出的“条件反射”概念 (Conditioned Response)。这一概念主要指在某种特定的条件下,通过重复性的反射作用使动物的某一种习惯得到强化,并逐步地固定下来。在 Pavlov 的实验中,他通过间断性地用叉子发出的声音使狗养成了唾液习惯。即听到叉子的声音后,他所实验的狗便知道可以进食了。Pavlov 的实验结果以及从实验中得出的这一概念通常被看作是二十世纪“行为主义”理论

的基础,后来称之为“经典性条件反射”理论(Classical Conditioning)。这一理论的提出为语言学习以及语言教学的发展开辟了一条新的重要途径。在很大的程度上改变了人们对语言的认识。

2. 社会的需要为“听说教学法”的发展提供了重要的基础。第二次世界大战期间,美国发现他们缺少大量的随军口译人员。然而,懂得一些外语的人,大多数只能阅读,而无法从事口译工作。为此,美国政府在各大学的协助下制订了一个军队特别培养方案(Army Specialized Training Program)。同时,征求了当时许多著名的语言学家的意见,如 Boas, Sapir, Bloomfield 等。他们都认为,外语教学不成功的主要原因在于那些没有多少实际意义的,似是而非的语法教学和答题式的翻译练习。他们主张让学生大量地接触口语素材,而将阅读训练减少至最低限度。培训计划以 Bloomfield 的小册子《实用外语学习纲要》为依据。这个培训计划有两点鲜明的特征。其一是营造了良好的外语环境。在外语培训基地,学习者接触的基本上都是目的语。其二是带有强化性质的口语句型操练。学习者不断地模仿、复述口语句型,以便达到非常熟练的程度。这一计划以及训练方式取得了较大的成绩,以至战后仍有很多学校相继使用这个办法。

除了军队的需要之外,随着交通及通信工具的迅速发展,各国之间在经济、贸易、教育、外交、文化等诸多方面的相互交往也迫切地需要大批的口语人才。而以阅读和语法学习为主体的教学方式是很难满足这一发展的实际需要的。另外,以“直接教学法”组织外语教学的学校数量也非常少,人数也不多,无法满足社会的需要。

3. 外语教学发展的需要为“听说教学法”的形成和推广创造了必要的条件。语言学的新认识,社会的需要推动了外语教学的改革,促使新的、适合社会需要的教学方法的产生。原有的教学方式也在改革,然而人们更加需要的是一种令人感到耳目一新的教学方式。在这种想法的驱使下,许多语言学家开始将结构语言学理论以及心理语言学理论移植于外语教学,逐步建立起一种新的教学理论和教学体系。

1.3.2 听说教学法的主要特征

这一教学法的主要特征可概括如下:

1) 听说为先,兼顾书面语

“听说教学法”把听说能力的培养当作外语教学的主要目标。同时将听说能力看作是培养读写能力的基础。语言材料首先经过耳听、口说,之后才落实到书面文字上。

2) 重复操练,形成习惯

听说教学法强调语言学习是过渡学习的观点,要求学习者经过大量、反复的操练,达到自动化地掌握语言材料的程度。它还要求尽量避免和及时纠正学生的错误。

3) 句型为纲,组织教学

句子是表达意义的基本单位,句型被当作是无数句子中归纳出来的、具体化的句子模式,是语言遣词造句规律的体现。外语教学应促使学生熟练的掌握外语的基本句型,培养学生根据句型类推出大量新句子的能力。

4) 趣味与实用并重

重视教学内容的趣味性和实用性。在教材材料的选择上,不再采用枯燥、单一的古典文本或书面体素材。

以下是“听说教学法”和“语法翻译教学法”在语言教学认识上的比较如下:

语法翻译教学法	听说教学法
1) 语言是文字,是书面体	语言是有声的,是讲的话
2) 语言是一套规则	语言是习惯,是行为
3) 语言教学是知识的传授	语言教学是习惯和行为的培养
4) 语言教学以语法为纲	语言教学应以听说领先

“听说教学法”和“语法翻译教学法”在教学方法上的比较如下:

语法翻译教学法	听说教学法
1) 先学习语法规则和文字	先学习语音和句型

续表

2) 强调语言的语法性	强调语言的可接受性
3) 以母语为基础	避免使用母语
4) 两种文字的互译和理解	句型的模仿与反复操练
5) 重视语言规则的准确性	重视语言表达的流利性
6) 以经典著作作为学习版本	以日常语言为学习素材

上面提到的语言的“语法性”(grammaticality)主要指从规定主义观点出发,外语教学应该重视语法规则的正确。而“可接受性”(acceptability)主要指从描写主义出发,强调学习者所说的语言应该是该语言民族所能接受的。“语法翻译教学法”和“听说教学法”的对比反映了两种教学思想、教学观点以及教学途径。

以“听说教学法”为基础形成的教学模式是:机械性操练(Mechanical Drilling)—背诵(Reciting)—理解性操练(Comprehensive Drilling)—使用(Application)。这种重复性的、机械性的句型操练对学习者掌握基本的语言表达方式起到了重要的作用。在我国的外语教学过程中,五十年代和六十年代以这种方式培养了许多外语人才。时至今日句型操练依然是语言基本功培养的一个重要的组成部分。

以“听说教学法”为基础编写的教材也比较多,最具有代表性的是《英语 900 句》。它从人们日常生活中遇到的基本句型入手,不断地重复操练,达到运用的最终目的。该教材在我国七十年代末八十年代初颇为流行。以句型为基础编写教材的思路时至今日依然被广泛地采用,如:上海外语教学出版社出版的《通用英语 100 句》,北京外语教学与研究出版社出版的《市民迎奥运 300 句》等。

1.3.3 听说教学法的局限性

同“语法翻译法”和“直接教学法”一样,“听说教学法”也有自身的不足,其主要反映在以下三个方面:

1. 句型操练往往脱离了语言内容和社会语境,不利于培养学生运用语言形式适宜地进行交流的能力。

2. 由于强调了听说能力的培养,学习者在写和阅读技能的培养方面则相对较弱。

3. 学习者对目的语的语法体系的了解和掌握程度不是很好。

值得我们重视的是今天的听说教学法与四十年代的听说法相比较也有很大的区别,这些区别反映在教学侧重点以及对口语教学的认识两个方面,概括如下:

1. 更强调学习者口语交流的参与意识和实践意义;
2. 更重视口语教学内容的实用性、真实性和趣味性;
3. 更强调口语的可接受性以及口语表达的习惯性;
4. 更重视口语教学的语境及话题,不再是机械性地重复和模仿;
5. 更强调口语教学的互动以及交流性,不再局限于单向的句型操练。

“听说教学法”的一些教学观点以及基本的教学原则在今天的口语教学过程中依然显而易见,仍然适用于今天的口语教学与实践。

1.4 交际教学法

1.4.1 交际教学法产生的历史背景

交际教学法的理论基础是 Hymes (1972) 提出的交际能力理论 (Communicative Competence)。Hymes 的交际理论从语言交际的角度向人们解释了语言的本质。他认为交际是在特定语境中说话者和听话者、作者和读者之间的意义转换 (negotiation of meaning)。交际能力包含了四个重要的参数:即:1) 形式是否可能 (degree of possibility); 2) 实际使用是否可行 (feasibility); 3) 根据上下文是否适宜 (appropriateness); 4) 实际上是否完成 (performance)。

在解释交际理论的同时, Hymes 提出了一个重要的观点。他认为,语言是一种社会文化现象 (Language is a culture in a society.), 所以对语言的研究不能仅仅局限在语言本身的句子结构上, 还应该在实际的社会环境中对语言进行研究。因此, 只解释和确定本族语人的语法知识, 而不分析和了解语言使用的规则显然是不全面的。Hymes 的一句著名的格言是: “没有语言使用的规则, 语法规则将变

得毫无意义。”(There are rules of use without which the rules of syntax are meaningless.)

Hymes 的一些观点被人们较广泛地接受,特别是那些不满足于对语言形式和结构分析的语言学家。同时,他的观点对语言教师也产生了很大的启发,使人们能够从另外一个角度去认识和看待外语教学过程以及教学途径。他的观点引起的三点重要启示是:1) 语言教学的目的不应该仅仅局限在传授语言知识或者语言的形式上,而应重视学习者在真实环境下语言交际能力的培养;2) 外语教学需要同目的语的文化相结合;需要同语言使用的环境相结合;3) 外语教学需要强调教学过程的交际性和教学内容的真实性。

在 Hymes“交际能力”理论的基础上,Canale & Swain (1980)从语言教学的角度进一步地解释了“交际能力”。他们的解释被更多的人所接受。他们将“交际能力”分为四个方面的知识和技能:1) 语法能力(grammatical competence)。这主要指掌握语言规则知识。其中包括词汇、语法、语音、构词等。也就是理解和表达语言的字面意思所必需的知识和技能。2) 社会语言能力(social competence)。这包括目的语民族的社会文化知识、习俗、礼节等。还包括在不同的社会语言环境中恰当地理解和表达语言的能力。3) 语篇能力(discourse competence)。这主要指根据不同的题材(如叙述文、科学报道、商务信函、文学读物等),把语言形式和语言意思结合起来,组成统一的口语体或书面体。篇章通过语法形式的衔接和不同意思的连贯而获得。4) 策略能力(strategic competence)。指交际者为能够顺利地完成任务或提高交际效果所使用各种有效的技能和方法。这些策略可以分为五类:(1) 回避:避开某些话题,防止某些话题的出现。如发现话题过难,能够放弃,并开始新话题等;(2) 释义:能够用意思相近的单词和语法结构来表达想要表达的意思。如果找不到近义词,则采用造词的方式造就新词;(3) 求助:这表现为查词典,问外国人,或在交谈中用声调希望得到对方的帮助或者确认;(4) 转换:这种策略主要指在语言交流的过程中,把要表达的意思一个字一个字的译成外语,不

顾这个字或句子是否确切,或者在表达时夹有母语词语的表达方式等;(5) 身势语:指有意识地表达某种意思或感情所作的手势、姿势或面部表情等。

Widdowson (1978) 提出了语言有效交际的四个要素,其实质与 Canale & Swain (1980) 的解释基本上是相同的。他的四要素包括:1) 一定的语言知识;2) 使用语言知识的能力;3) 一定的语言交流能力;4) 一定的社会文化知识。

Hymes 的“交际能力”理论、Canale & Swain 对“交际能力”的解释以及 Widdowson 的语言交际四要素为后来的交际语言教学的形成打下了重要的基础。交际教学法的代表人主要有:H. G. Widdowson, W. Littlewood, C. J. Brumfit, K. Johnson, D. A. Wilkins, K. Morrow, R. Allwright 等。这方面的代表作有:C. J. Brumfit 和 K. Johnson, “The Communicative Approach to Language Teaching”; H. G. Widdowson, “Teaching Language as Communication”; W. Littlewood, “Communicative Language Teaching”等。这些代表人从理论上、教学模式、教材以及测试手段等诸多方面进一步完善了交际教学法。

“交际教学法”的形成与发展主要基于以下语言教学观点:

1. 语言的主要功能是交际。语言教学的目的是使学习者具备相应的语言交际的能力。

2. 语言是一种表达意思的符号体系。语言教学在掌握语言符号体系的基础上,应该重视语言意思(meaning)的交换。

3. 语言的结构反应了语言的功能和交际用途。语言教学应该认识到,教授和掌握语法规则主要是为了语言交流服务的,不是语言学习的最终目的。

4. 语言的基本单位不仅仅体现在语言的语法和结构上,也体现在话语所反映的交际含义上。语言教学需要重视语言交流的环境以及语言的适宜度和可接受性。

5. 语言的交际作用是双向的意义转换。语言教学需重视交流的过程,以及具体环境下的交流意义。

1.4.2 交际教学法的主要特征

“交际语言教学”在教学过程中主要有以下特点：

1. 强调教学过程的交际化,突出学习者的语言交流和互动作用。在交际化的教学中,教学的重点已从语言的形式转向内容;单向的语言知识的传授转向双向的互动式的语言实践。

2. 重视教学环境的真实性,以及语言实践环节的模拟性。Littlewood (1981:5)讲到,“交际法使我们更强烈地意识到只教会学生掌握外语结构是不够的,学习者还必须掌握在真实的环境中将这些语言结构运用于交际功能中去的策略”。在外语教学中,如何积极的创造语言交际环境,使学习者在交际活动中掌握使用语言的能力,则是体现交际性原则的一个重要方面。

3. 在交际化的教学过程中应该以学习者为中心。以学习者为中心开展的课堂活动一般被看作是一种主动的学习过程。在这一过程中学生需要扮演积极的角色来吸取新的语言内容,同时运用所学语言去表达自己的思想。要创造以学习者为中心的教学环境需要两个方面的条件:1) 要求学习者提供带有真实意义的语言交际情景,在交际性活动中学生有计划表达自己的思想,并能够进行双向的交流;2) 学习者自己有参加这些交际活动的愿望。

4. 强调教学内容的真实性。培养学生的语言交际能力需要教学内容比较真实,尽可能靠近现实生活。那种书面体的语言在实际生活中人们很少使用,或者很难遇见。以这样的教学内容为基础的外语教学是很难培养学生的语言交际能力的。为此,交际教学法创造了“以任务为基础的语言活动”(task-based activities)、“以解决问题为基础的语言活动”(problem-solving activities)和“以专题为基础的语言活动”(subject-based activities)。这些教学活动包括采访、求职、购物、谈判等。围绕每一个“任务”、“问题”或“题目”有目的地使学生掌握在不同情况下的语言功能作用,帮助学生置身于较真实的交际情景之中。

5. 重视教学方式的真实性。为使学习者能够参与各种语言实践活动,教学的组织形式也作出相应的变化。比较普遍采用的方法有:

role-play, group discussion, pair-work, simulations 等。

“交际语言教学”有其自身的理论体系和特点,同时确立了教学大纲,称为“意念大纲”或“功能大纲”。“交际语言教学”的倡导者提出,任何语言教学需要大纲的指导,以此为主要依据组织教学。在大纲制订之前,需要考虑社会需求和学习者的需求。应该首先分析学生对外语的需要,了解他们为什么要学习外语,他们要在什么样的环境中使用外语,他们将来用外语进行什么样的活动。通过对学生需要的分析,就能知道学生需要掌握什么样的语言功能,并以此制订出相应的教学大纲。

“交际语言教学”认为以语法或情景为线索组织的教学,其内容往往忽视了学生的特殊需要,难以培养学习者所需要的语言交际能力。然而以学习者需要表达的内容为线索,也称为以“意念”为线索则更能适应学生的具体要求,能够更好地培养他们的语言使用能力。交际教学法的第一份教学大纲是《入门阶段》。是以语言的交际功能编排的,它包括六个部分:1) 传递及获取真实信息;2) 表达及了解态度;3) 表达及了解情感态度;4) 表达及了解道德态度;5) 叫人做事;6) 从事社交。一般情况下,交际教学大纲由三个层次组成:1) 学习者的需要;2) 语言活动涉及的语言功能;3) 与这些功能有关的语言形式。下面是交际大纲的一个例子:

交际活动	具体功能	语言形式
1. 接待顾客进饭店	1. 意向(intention)	I will bring the menu.
	2. 谢绝(prohibit)	I'm afraid we are full.
	3. 引导(direct)	Please follow me.
2. 请顾客点菜	1. 建议(suggest)	May I suggest the ___?
	2. 劝告(advise)	I think you would like ___.
	3. 预告(predict)	You may find ___ too hot.

具有代表性的意念/功能教学大纲还有:D. A. Wilkins (1972)的“Notional Syllabus”, J. Yalden (1983)的“The Communicative Syllabus”,

Widdowson (1979)的“Communicative Syllabus”等。

根据交际教学法的观点,在学习者需求的基础上确定的功能/意念大纲更有针对性和实用性。同时,人们认识到以具体交流情景设计的大纲要求教学方式必须发生变化。在以学习者为中心的教学过程中,教师的作用以及教学内容和方式均需要发生相应的变化。首先,教师的作用不再仅仅是语言知识的传播者,而且是语言活动的组织者和指导者。学习者不再是语言知识的被动接受者,他们成为语言活动的主动参与者和实践者。

在交际教学思想和交际教学大纲的影响下,相应的教材也随之出版。八十年代以来,具有一定代表性的以“交际教学法”为依据而编写的教材有:Communicate in Writing (K. Johnson), Functions of English (J. Jones), Task Listening (L. Blundell)等。这些教材有一共同的特点,即取材于人们的实际生活和日常的交流活动,如谈话、新闻、广告、通知、表格统计等。以交际教学思想编写的教材在我国有一定的影响,许多学校中都采用过上面提到的教材。

Brumfit 和 Johnson (1979) 也勾画出了交际语言教学模式:输入—实践—输出—巩固。具体步骤是:1) 提供素材;2) 教师介绍和示范;3) 学习者实践;4) 教师指导和归纳;5) 学习者从指导活动到自由交流;6) 评估及作业。

Finocchiaro & Brumfit (1983)对听说法和交际法的主要特征作了以下比较:

听话教学法	交际教学法
1. 重视句型和结构	重视意义和内容
2. 以句型为基础的对话训练	对话以交际功能为核心
3. 句型和结构不一定情景化	情景是交际的前提
4. 避免使用母语	容许母语的使用
5. 教学目标是语言能力	教学目标是交际能力
6. 教师控制学生	教师帮助和指导学生

1.4.3 交际教学法的局限性

交际教学法在外语教学中有它的优点,同时也暴露出它的某些不足,主要表现在以下几个方面:

1. 交际教学法在某种程度上使外语学习者不能够很好地掌握目的语的语法体系。因此不利于学习者对语言知识的掌握,不利于对目的语的深入理解,也不利于学习者打好必需的语言基础。

2. 过多地强调了口头交际能力的培养,而影响了学习者的阅读能力。这一教学方法重视了语言表达的流利性而忽视了准确性。即便交际教学法教学法的倡导者一再声称“交际”包含口语交际和书面交际两类。但实际上,人们更多地是重视前者,而忽视了后者。

3. 交际教学法的本意之一是弥补其他教学流派忽视语言运用的不足。然而,它并没有很好地达到这一目的。它只是让学生孤立地记住功能、情景和语言表达形式的对应关系。因此,人们对学习者交际能力的有效培养,以及他们创造性地运用语言的能力依然持有异议。

4. 在具体的教学实践中还有一些问题不能解决。如对课堂上创造真实的语言环境,许多人一直表示怀疑。这是因为教室受到地点、空间、时间的限制。如何总能够创造一个相对真实的语境,那么在模拟的、一个假象的环境中如何达到真正的语言交际目的也使人们感到怀疑。

交际教学法从理论上讲是正确的,符合语言教学的客观规律和认识规律,是可以用于指导外语教学的。但是在具体实践及操作中,人们往往很难处理好以下几个方面的关系;

1. 语言能力和交际能力的关系;
2. 流利和准确的关系;
3. 语法体系和语言功能的关系;
4. 在模拟环境使用语言与真实环境使用语言的关系;
5. 口语形式与书面语形式的关系;
6. 语言输入与语言输出的关系。

虽然交际教学法存在着不足,但是它依然有着很强的活力。其

主要原因是,它具有较好的理论依据,有一批从事语言教学研究的学者不断地充实和完善这一教学理论和教学体系,同时它本身也在不断地修正,以适应教学发展的需要。

1.5 自然教学法

1.5.1 自然教学法产生的历史背景

“自然教学法”的倡导者首先应该是 Terrell。他根据自己在国外教学的经验,以及结合第二语言习得研究的成果,于 1977 年发表了一篇重要的论文,《第二语言习得和学习的自然途径》。在这篇论文中,他阐述了他的教学观点和主张。通常这篇论文被看作是“自然教学法”的起源和开端。

自然教学法的另外一位代表人物是 Krashen,他提出了较为完整的第二语言习得理论和语言监察模式。1983 年 Terrell 和 Krashen 合作发表了《自然途径:课堂中的语言习得》一书,它通常被看作是自然教学法体系的理论基础。

自然教学法以 Krashen 的第二语言习得理论为指导思想,这一理论主要包括下面的五个假设:

1) 习得—学习假设。该假设认为,成年人具有两种相互独立的掌握第二语言或外语的方式。第一种是“语言习得”,它接近于儿童本族语发展的过程。这个过程被看作是一种潜意识的掌握第二语言的过程。第二种是“语言学习”,它是有意识的,借助于语言知识学习第二语言的过程。这一假设区分了“习得”和“学习”这两种掌握第二语言或外语的方式,而且认为成人也能产生习得。

2) 自然顺序假设。该假设认为,语言结构或语法规则的习得是以一种可预见的顺序进行的。虽然学习者之间有所差别,但是,他们的基本顺序是大致相同的。Krashen 的观察和研究表明,习得者总是先学会某些结构,随后再学会另一些结构。

3) 监察假设。该假设认为,“习得”和“学习”这两种方式在语言能力的形成过程中所起的作用各不相同。“习得”导致语言能力,决

定话语的流利程度。“学习”只是在有意识的学习语言知识中才能起到应有的作用。

4) 输入假设。该假设主要说明人们是如何习得语言的。它认为,只有当语言输入稍高于学习者现有的理解水平的时候,只有当这样的输入达到足够量的时候,学习者才能够习得语言。这一假设还认为,不必有意识地向学习者提供这个稍高于现有水平的输入。如果习得者理解了语言输入,而它又有足够的量时,那就自然地提供了输入。它的最后一个含义是,流利的口语是不能直接教会的,它只能随着习得时间的推移自行“显现”。因此,培养口语能力最好的办法是提供足够量的、可理解的输入。

5) 情感过滤假设。该假设说明情感因素与第二语言习得的过程和效果的关系。情感因素主要指学习者的动机、自信心和焦虑状态。这个假设认为,情感过滤越低,动机越强;自信心越强,焦虑越低。这样越有利于第二语言习得产生和发展。

1.5.2 自然教学法的主要教学原则

自然教学法主要遵循以下教学原则:

1. 尽可能地为学生者提供自然的和可理解的语言输入;
2. 重视以听力理解为主要活动的沉默期,不要求学习者过早地进行语言表达活动;
3. 以习得为中心,要求学生在自然的语言交流过程中习得目的语;
4. 尽可能地创造一个轻松愉快的学习氛围,以及提供可进行交流的话题;
5. 教师尽可能使用外语,但学生可以使用本族语;
6. 在口语活动中不纠正学习者的语言错误,在笔头作业中纠正。

自然教学法把外语教学分为三个主要的阶段,每个阶段都有特定的目的和活动形式。第一阶段为积累阶段,又叫“说话前阶段”。这个阶段的任务是使学生熟悉将要进行的各种话题和相关的语言素材,掌握一批能以听觉迅速再辨认的词汇,使学生形成根据情景、想

象以及以往的经历等来理解语言材料意义的的能力。第二个阶段为早期言语表达阶段。这个阶段的语言活动应该与学生的较低的语言能力相适应,使学生能够依靠自己的“习得”能力进行语言活动,而不是借助本族语的监察。第三个阶段是言语显现阶段。第三阶段进行什么样的语言活动取决于课程的目标。以培养阅读能力为目标的课程与以口语能力为目标的课程在活动形式上自然是不一样的。

虽然自然教学法并没有像交际教学法和直接教学法那样被人们所了解和采纳,但是它所依赖的有关语言学观点为外语教学提供了相应的理论依据,同时也帮助人们从另外的角度去认识外语教学和外语学习的内在因素和相互关系。

1.6 折中教学法及综合教学法

“折中教学法”(eclectic teaching method)和“综合教学法”(integrated teaching method)在很早以前就有人提出过。但是直到二十世纪八十年代后,人们才重新认识它们的重要意义。“折中教学法”与“综合教学法”有一定的区别,前者指取各教学流派之所长,为教学服务;而后者则指将四种语言技能,听、说、读、写融合在一起组织教学。

1.6.1 折中教学法提出的历史背景

“折中教学法”是目前人们在下意识的情况下比较广泛采用的一种教学方式。这种方法之所以能够再次引起更多人的重视,重要的原因是它能够包容各教学流派的特点,取其之长,为其所用。如它可以根据教学的实际需要,采用交际教学法、语法翻译法或情景教学法等。

在我国,外语教学实践已经证明过多地依赖或推崇某一种教学法的做法往往会在具体的教学实践上产生某种偏差,甚至造成一定的负面作用。这不利于外语教学的进一步发展与提高。这一点已经得到外语教师及语言教学研究者的共识。戴炜栋和束定芳教授(1994:9)指出“对教学法比较科学的认识是教学法本身无优劣。主要看为何目的,何时何地,如何使用。没有一种教学方法是灵丹妙

药,主要看使用的具体对象和具体环境。”Stern (1983:29) 在谈到语言教师所采用的教学方法时说,“许多教师认为他们是折中者,他们并不是仅仅使用一种教学方法,也不是将他们的教学思想建立在某一种心理学或语言学理论之上的。”由此可见,在语言教学的过程中,语言教师不应该过多地偏爱一种教学方法,也不应该盲目地排除另一种教学方法。

早在1929年,英国的中学教师协会在一份备忘录中就提到了“折中教学法”(Stern 1983:101)。协会根据教师的教学经验,在对不同教学方法争执不下的情况下,推荐了这一教学方法,称其为“eclectic compromise method”。此后,许多语言学家,如 Mackey (1965)和 Rivers (1981)等均在有关的文章及著作中提到了“折中教学法”。Rivers (1981: 55)说,“许多从事第二语言教学的教师试图吸收所有最好的教学方法,运用于他们的教学过程中,以满足教学目的的实际需要。”Mackey (1965:156) 也指出,“直接法、简易法、情景法、自然法、对话教学法、口语教学法等语言教学方式是不全面的,因为它们仅仅局限在复杂的语言教学的一个侧面。”从我国的外语教学实践看,任何一种单一的教学方法都是很难满足学习者对掌握外语能力的综合要求。因此,有必要重新认识“折中教学法”。

1.6.2 折中教学法的主要特点

折中教学法的主要优点是它不限制教师必须采取某一种教学方式;而是主张教学方法应该服务于教学目的和学习者的实际需要。为此,这一方法不排斥任何一种教学流派可采用的有效成分。换言之,在具体的教学过程中,为达到某一特定的教学目的,哪种方法最有效、哪种方法最能够满足教与学的需要,就可以采用哪种方法。如课堂教学需要进行口语训练时,教师可遵循交际教学法的有关原则,采用交际性及真实性较强的语言活动。如小组讨论、双人对话、模拟活动等。在强调学习者对语言形式的理解与掌握时,教师可采用语法翻译法等。

折中教学法的主旨是“博采众长,为我所用”。目前,外语教学界主要涉及的是三种教学流派,即语法翻译法、口语教学法和交际教学法。这些教学法各有千秋:语法翻译法重视语言的形式,而轻视了语言的口语实践;口语教学法以句型操练为主要手段,以培养语言习惯为目的,但往往脱离了语言的实践内容和社会环境;交际教学法强调语言的真实性及交际性,而在一定的程度上忽视了语法系统性的训练。折中教学法则试图取三种教学方法之所长,避其所短。

任何一种教学流派的形成都有其自身的理论依据;如“全身反应法”(TPR — Total Physical Response)是建立在心理语言学的有关理论基础之上的,它重视调动学习者的主体性,以此来提高语言学习的效果;“自然教学法”(Natural Approach)是以语言习得的有关理论为它的主要依据,强调语言学习在真实的环境中进行。由于“折中教学法”采纳的是不同教学法的有效成分,依赖各种教学流派的理论,所以,它本身并没有建立起有效的、独特的理论体系。到目前为止,尚未见到一本专门讲述“折中教学法”的专著,有关它的论述散落在 Stern (1983) 的《语言教学的基本概念》,Richards 和 Rodgers (2001) 的《语言教学的流派》等著作中,而且也只是简单的提及,未作深入探讨。从语言教学流派的角度进行假设,“折中教学法”是建立在行为主义的“刺激—反应”理论,心理语言学的“认知理论”,功能意念法的“交际理论”等基础之上的。

1.6.3 折中教学法遵循的原则

任何一种教学流派有其自身的基本原则,折中教学法的核心是它的综合性和可选择性。综合性指它能够客观地吸收各家之所长,可选择性则指它能够尽可能地选择最佳或最优的成分,而不是无原则地拼凑。折中教学法的基本原则遵循了外语教学的客观规律,可归纳为以下几个主要方面:

1) 因人而异:根据教学对象的外语实际水平以及教学要求,确定采用哪种教学方法更为适宜。如对基础较弱的学习群体可采用以教

师讲解为中心的教学方法,同时配合有利于掌握语言形式的练习;而对外语水平较高的学习群体则可采用以学习者为中心的交际教学法。

2) 因教材而异:根据教科书不同课文的具体内容,确定采用哪种教学方法更为适宜。有些课文只适合欣赏和理解,在这种情况下,组织两人对话形式的语言交际活动则显得很牵强;有些课文则适合于小组讨论或辩论,在这种情况下,采用以教师为中心的讲解则会挫伤学习者的兴趣。

3) 因阶段而异:不同的教学阶段,所采用的教学方法应有所不同。基础阶段应侧重于语言知识和能力的培养,可借助语法翻译法或听说法培养学习者的语言能力及对语言学习的兴趣;进入到提高阶段后,教学方法的采用应该有助于学习者语言运用能力的培养与提高。由于不同的教学阶段,教学要求的不同,所采用的教学方法需有所变化。

4) 因课型而异:根据不同课型,确定采用哪种教学方法更为适宜。有的课型,如听说课比较适合语言的双向交流,在这类课上过多地加入阅读理解和语法翻译就显得不适宜了。在基础性英语课型中,采用综合教学方式效果可更为明显些。

5) 因目的而异:根据不同教学阶段的教学目的以及有关课程的不同教学要求,确定采用哪种教学方法。如听说课型比较适合语言实际的交流,就需要采用交际教学法、情景教学法、直接教学法或口语教学法等。而如果在听说课上还采用以语言知识为主的结构法教学则其效果一定会大打折扣。

1.6.4 折中教学法的课堂实践

折中教学法的教学模式设计可按照英语课堂教学过程的三个阶段安排:(1)教师讲授阶段;(2)学生实践阶段;(3)课堂巩固和总结阶段。

阶段	方式	方法
教师讲授阶段	以教师为中心的方式 Teacher-centered approach	采用认知理论和图式理论建立起来的由下而上,或由上而下的讲授方式;采取语法翻译法为主的课文或句型分析方式
学生实践阶段	以学生为中心的方式 Student-centered approach	采用互动的教学方法如小组讨论、双人对话、模拟活动、表演等方式
巩固总结阶段	以学习为中心的方式 Learning-centered approach	采用翻译、听写、口头报告、提问等方式

第一阶段是讲授和理解阶段。在这个阶段,教师将重点介绍和引入新的语言素材,其中包括新的语法概念、词汇知识、新的句型及课文内容等。在确定语言输入材料后,该阶段的课堂设计重点是语言输入方式,即采用何种有效的途径将选择的材料传输给学习者。语言输入方式通常指听觉、视觉和视听觉三种方式。每种方式在操作上可采用不同的方法。如,视觉输入(这里指阅读),可先处理单词,之后再逐段处理课文。该阶段的任务是帮助学习者理解新的语言现象,从学习者的已知概念出发,逐步过渡到新的知识。

第二个阶段是综合运用阶段。在这个阶段,教师应根据第一阶段输入的内容组织起有效的课堂活动。语言教学是一种双向交流的过程,在这个过程中学习者应主动参与和实践。只有在交流中,才有助于激发学习者的潜意识的语言学习以及掌握语言的能力。因此,教师应尽可能地创造语言交流的环境,为学生提供语言实践的机会。学生参与的方式可包括:课文讨论、相互交谈、口头报告、角色扮演、辩论等。还可以是各种笔头或口头练习。

第三阶段是检查学习者是否真正理解和掌握好了新的语言知识或新的概念。在语言输入和语言实践之后,应对学习者所学材料进

行必要的归纳和总结;采用相应的方式检查学习者语言输入的掌握情况。检查方式可采用口述要点、回答问题、写概要、翻译等。通过总结和归纳进一步帮助学生掌握好所学内容。

在采用折中教学模式时,应考虑以下有关因素:(1)应了解所教授的语言及教学内容是否适合学生的实际水平;(2)了解学习者使用语言技能的能力,即学生的外语水平;(3)了解可采用的教学辅助手段及辅助资料;(4)熟悉教学技巧及教学策略及学生学习策略;(5)能够组织多种形式的课堂活动;(6)能够掌握及控制课堂教学。

1.6.5 综合教学法

与“折中教学法”一样,“综合教学法”也被人们较广泛地采用,其主要依据有以下三点:

1. 语言的各项技能有着内在的相互联系作用;四项语言技能的平衡发展是可以起到相互促进的作用。

2. 在现实社会中,语言技能的运用不是孤立的,往往是交替或轮流使用的。如:在邮局寄邮件时,有时需要询问工作人员如何填表,这时使用的是口语和听力;在填表时,需要使用写作技能;在读单字时则需要利用阅读能力等。这一社会活动包括了说、听、读和写。因此,语言教学应考虑到学习者的实际需要,尽可能地将多种语言技能同时传授。

3. 四项语言技能同时训练有利于语言基础以及语言能力的协调发展。

在具体教学过程中,综合教学法有以下优点:

1. 语言技能训练的交替使用有利于调动学习者的学习兴趣,能够使他们保持比较高的学习热情。

2. 多种语言技能的综合训练可以吸收各教学法之所长,有利于提高课堂的效率。

3. 多种语言技能的综合训练可以使语言教学在方法上更加灵活,多样。

目前,外语课堂教学所采用的教学方法趋于综合化。外语教师已经意识到了四项语言技能平衡发展的重要性。

1.7 小结

各种教学法的产生与发展受到了不同时期语言学流派的影响,同时它们也受到了社会需求的变化以及语言教学自身需要不断发展的影响,如上面所提到的直接教学法、听说法、自然教学法、交际教学法、折中教学法等。新的教学方法的产生一方面推动了外语教学的发展,开阔了语言教学的视野,另一方面从理论上丰富了对外语教学的指导。

可以说,语言研究以及所产生的语言观点在很大的程度上影响了人们的教学观念,同时影响着人们所采用的教学方法。通常情况下有以下几种主要观点。

1) 如果将语言看作是一门知识,那么,通常采用的教学方式为“语法翻译教学法”。这种教学方法有利于对语言知识的传播,有利于对语言知识的理解和掌握。

2) 如果将语言看作是一种社会现象,学习外语需满足社会的实际需要,特别是对口语的需要,则采用的教学方法为“直接教学法”。

3) 如果将语言看作是一种工具,是为了培养学习者的交际能力,在教学中则采用“交际教学法”。

4) 如果将语言看作是一种行为习惯,是为了培养学习者的这种习惯,则采用“听说法”或“句型操练法”。

综观外语教学的发展,它大致可分为五个主要阶段,在这五个阶段中不同的教学法以及教学思想分别占据主导地位。这五个阶段可概括为:

1) 古典语言教学阶段(1880年之前),该阶段主要采用的是“语法翻译教学法”;

2) 现代语言教学萌芽阶段(1880年至第一次世界大战),该阶段主要使用的是“直接教学法”;

3) 现代语言教学发展阶段(第一次世界大战到 20 世纪 70 年代),该阶段普遍采用的是“听说教学法”;

4) 现代语言教学深入阶段(20 世纪 70 年代至 20 世纪 90 年代);该阶段主要使用的是“交际教学法”;

5) 当代语言教学阶段(20 世纪 90 年代以来);该阶段是“折中教学法”和“综合教学法”占主导地位。

在从事外语教学及教学研究的过程中,我们需要较全面地了解各种教学法的起源,它们的主要理论依据,主要特点以及存在的不足。这样便于我们在具体的教学中更加有效地使用它们,更好地为我们的外语教学实践服务。

附录 2 语言学习理论

英语语言学习理论的形成与发展主要基于人们最初对儿童习得母语的研究及探讨。众所周知,母语习得研究的重点是儿童是以何种方式学会和掌握本族语的,它的习得顺序、主要特征以及内在和外在的相关因素等。在母语习得以及语言学研究的基础上,人们开展了第二语言习得的研究工作;这方面的研究与语言学习理论的建立有着更为密切的关联。目前,在这一领域,有多种主要的学习理论,如行为主义学习理论、建构主义学习理论、认知学习理论、自主式学习理论等。它们是在不同的时期,随着各语言学流派的出现而产生、发展。在长期的语言研究和实践的基础上,人们逐步地确立并完善了主要的语言学习理论和观点。本章拟介绍这些理论观点提出的背景、它们的特点以及在语言学习中的运用。

2.1 行为主义学习理论(learning theory of behaviorism)

2.1.1 背景

行为主义学习理论最初来源于俄罗斯科学 Ivan Pavlov 的“条件反射”概念。这一概念主要指在特定的条件下,通过重复性的反射作用使动物的某种习惯得到强化,并逐步地固定下来。巴甫洛夫在实验中采用不间断性地用叉子发出的声音使狗养成了唾液习惯。狗嘴里放入食物后会产生唾液分泌;食物是无条件分泌,唾液是无条件反射,经过多次重复后,在没有食物的情况下,铃声也能够引起唾液分泌。这一条件反射概念揭开了语言学习现象最基本的生理机制。同时,他的实验结果以及从实验中得出的这一概念为探讨儿童是如何掌握母语开辟了一条新的、重要的途径;也为后来的行为主义学习理

论的建立打下了重要的基础。此后,有的语言学研究者甚至将巴甫洛夫的“条件反射”概念视为学习理论发展史上重要的里程碑。

受巴甫洛夫的“条件反射”概念的启发,人们开始从实验以及理论两个方面探讨儿童学习语言的过程,并在观察的基础上形成了相应的观点。其中之一是,儿童学习语言也是通过对周围条件做出正确反应后逐渐形成说话习惯,它也是一个不间断的“刺激—反应”的过程。如:母亲手里拿着奶瓶,同时讲着“want milk”。这一情景数次出现后,婴儿便能够将牛奶的“形”、“音”、“意”三者联系起来,并作出正确的反应。在这种不断的与各种事物的“刺激—反应”的过程中,儿童逐步地掌握了自己的母语。

在二十世纪三十年代,美国著名的语言学家 Skinner 提出了“操作制约”观点(operate conditioning)。这一观点是行为主义学习理论的一个重要组成部分;该观点认为语言学习的过程可以看作是一个不间断的“操作”(operate)过程。即,发出动作,得到一个结果或一个目的(这一动作就称为“操作”)。如果这一动作的结果是满意的,操作者就会重复“操作”,这时“操作”便得到“强化”。这也称为“正向强化”(positive reinforcement)。儿童的语言学习过程正是这样一个不间断的“操作”过程,使语言行为逐步形成。

行为主义学习理论的形成应该主要基于以下四个观点:

1)语言是一种习惯,是人类所有行为的基本部分,是在外界条件的作用下逐步形成的。

2)在语言习得和语言学习过程中,外部影响是内因变化的主要因素。因此,语言行为和语言习惯是受外部刺激的影响而产生变化,而不是受内在行为的影响。

3)儿童习得和学习语言的过程是按照操作制约的过程进行的;即,发出动作—获得结果—得到强化。这也是儿童语言习得的最基本的客观规律。

4)语言行为需要正向强化才能形成并得到巩固。正向强化主要指学习上的成就感和他人的赞许和鼓励;它是帮助学习者形成语言

习惯重要的外部影响因素之一。

2.1.2 主要特征

经过不断地充实和完善,行为主义学习理论形成的主要特征是:

1)强调学习者对语言现象的观察和模仿。学习者主要是对成人、周围语言环境等所出现的语言现象进行观察和模仿。观察是语言学习的第一步,模仿是语言实践的基础。

2)强调学习者反复实践。为了养成语言习惯,学习者需要进行机械性地实践。这种实践形式常常是枯燥乏味的。但也是对学习者意志的一种锻炼。

3)强调在学习过程中对学习者的鼓励作用。当学习者取得一定成绩时,应该及时地对他进行正向鼓励,以便使其学习行为固定下来。成年人、教师等通过这种方式可以帮助学习者形成主动的语言行为。

4)在具体的学习过程中,强调句型操练(pattern drill training)。这种语言操练的宗旨是使语言学习者有机会对目的语进行不间断地重复和实践,进而达到“刺激—反应”的效果,最终帮助他们形成语言习惯。

5)在学习的过程中,重视间隔性原则。这主要指,有计划地、间隔性地为学习者提供语言实践的机会。掌握语言需要有间隔的、不断的重复的规律。

2.1.3 学习模式

在行为主义学习理论的基础上,儿童学习本族语的学习模式可概括为:“模仿—强化—重复—成形”四个步骤。

1)儿童在观察到和听到周围的语言声音后,会作出积极的模仿。语言声音可看作“刺激物”,儿童的模仿则是“反应”。在语言学习的过程中,教师提供的各种语言素材是“刺激物”,学生的模仿是实践,可看作是“反应”。

2)成人在看到儿童的“反应”后会给予物质或精神的奖励,以便

巩固和强化儿童对语言作出的模仿和反应。在语言学习的过程中，“强化”方式起到同样有效的作用。

3) 在实践和鼓励的基础上,学习者需要有间断地重复,以便进一步巩固这一语言习惯。

4) 通过“模仿”、“实践”、“巩固”、“重复”的过程,学习的语言习惯最终得到“成形”。

在今天的外语学习过程中,行为主义学习理论依然起着重要的作用。虽然学习环境、学习需求在不同的程度上发生了一定的变化,我们依然看到学习者在有意识或无意识地采用着行为主义学习理论。如:在语言学习的初级阶段,学生的不断观察、模仿和实践就是遵循了行为主要的学习理论。反复操练或反复实践一直被看作是语言学习的一个重要的、有效的手段,在外语教学中,尤其是在语言学习的初级阶段,得到广泛的应用。另外,使学习者有间断性地接触语言素材也客观地体现了行为主义学习理论。

2.2 语言输入学习理论 (learning theory of input)

2.2.1 背景

语言输入学习理论主要基于美国著名学者 Krashen 的“语言输入假说”(二十世纪八十年代)。他提出的这一理论在第二语言习得研究领域具有较大的影响面。Krashen 所提到的语言输入主要指学习者接触到的目的语语言材料,也是指周围环境能够为学习者提供的各种语言信息,其中包括口语和书面语的信号。输入学习理论的形成可以说是基于以下 Krashen 的主要观点。

1) 语言输入第一性观点 (Input is primary.)。Krashen 认为 (1982),在第二语言习得的过程中语言输入是第一性的,语言习得是通过理解信息,即通过接收大量的“理解性输入”而产生的。这就是说,语言输入是语言习得的首要条件,只有大量的语言输入才有可能促成语言习得的发生。在语言学习的过程中,没有输入,或学习者接触不到必要的语言素材,学习者是不可能学会和掌握目的语的。

2) 有效性语言输入 (Effective Language Input)。Krashen (1981) 认为促成第二语言习得发生应具备两个基本的条件: 一是为学习者提供所需要的、足够量的可理解输入; 二是学习者本身应具有内在的可加工语言输入的机制。第二语言习得有赖于大量的语言输入信息, 而这种语言输入必须是有效的。有效的输入应具有以下特点: 1) 可理解性; 2) 趣味性; 3) 非语法程序安排; 4) 足够的输入量。Krashen (1982: 19) 特别强调, 语言习得是通过接收“理解性输入” (understanding input) 而产生的。这就是说学习者一定要能够懂得输入的言语材料, 这些材料不能过于复杂 (包括语言形式和概念), 否则学习者就会把注意力集中在语言的形式上, 而无法集中在语言交流的意义。一旦学习者将他们的主要注意力放在理解语言的结构和复杂的概念上, 语言输入在一定的程度上就失去了其真正的目的。

3) $i+1$ 输入原则 ($I+1$ Input Principle)。Krashen 在强调“有效性语言输入”的同时, 还提出了 $i+1$ 输入原则。他认为, 语言输入全部是习得者能够很容易理解的材料也是不可取的。这将无法起到激发学习者兴趣和动力的作用。Krashen (1982: 32) 指出, “为了使语言习得者从一个阶段进入到另一个更高的阶段, 所提供的语言输入中必须包括一部分下一阶段的言语结构。” Krashen 用 i 表示学习者现有水平, 用 1 表示略高于 i 的水平。这就是 Krashen 的 $i+1$ 语言输入原则。该原则的实质内容是语言输入总体难度不超过学习者的学习能力, 但又包含了略高于学习者现有能力的言语材料。这样, 学习者可根据自己的水平通过不断地努力以及吸收所接触的语言材料, 逐渐提高其使用目的语的技能。

4) 情感过滤假设 (Affective Filter Hypothesis)。Krashen 认为, 情感因素起着对输入进行过滤的作用。过滤得越少, 就越有利于语言习得的发生。学习者的情感因素可包括焦虑、态度、动机、兴趣等。当然学习者的情感过滤强度因人而异, 但是消极的外语学习态度以及焦虑的学习情绪对语言输入有很强的过滤作用。带有消极情感因素的学习者不仅不会主动地获取输入, 即使能够获得语言输入, 也不

可能习得它们。对于外语学习持积极态度的人,其情感过滤的作用很弱,他们能够较好地习得语言。

2.2.2 外语学习的主要特征

在输入输出理论的影响下,外语学习形成的主要特征可概括如下:

1)强调外语学习的输入量。由于语言输入是第一性的,在外语学习的过程中,学习者首先需要接触到大量的语言素材。只有使学习者有机会多方面地遇到目的语素材,他们才有可能掌握这一语言。目前,在外语教学中,强调学习者的阅读量以及听力材料的量,甚至在教学大纲中做出明确的规定,则体现了这一教学理论的原则。

这一学习理论能够使学习者认识到在外语学习过程中应该充分重视不同途径、不同环境下的语言信息的输入量(包括课内及课外)。大量的语言信息输入是语言学习的基本条件。目前,外语教学的语言输入条件已得到了很大的改善,教材的多样化以及各种阅读材料的普及使得学习者随时可以接触到所学语言。但是应该注意到的是多数语言输入是以学习为目的的,教授方式的语言输入占主导地位,而学习者在交流过程中自然地吸收语言素材的比重则相对较小。因此,有必要改变这一局面,积极引导学生在课内外主动地接触目的语,广泛地参与各种形式的语言交流活动。只有这样他们才能够在实践中较好地掌握所学语言。

2)强调外语学习的输入质量。输入学习理论的核心之一是有效性语言输入。这一观点反映了对语言输入质量的要求。有效性语言输入要求学习者能够接触到的语言素材不能过难,也不能过易。学习者在学习的过程中可以遵循 Krashen 所提出的 $i+1$ 原则。

此外,语言环境在一定的程度上决定了语言输入的质量。在语言输入的过程中,学习者应该接触到较为真实的语言使用环境。在目前的外语教学中,语言环境通常包括课内及课外两个部分。在课内,要创造像习得母语那样的语言环境显然是不现实的,但是还是有可能改善语言输入的条件,为学生提供相对真实的小语境。如在教

学过程中可根据教学内容开展类似于求职、采访等语言功能性较强的教学活动,旨在使学习者能够置身于模拟的语言环境之中,在某种程度上达到语言习得的效果。当教学对象的实际水平以及学习需求与开展的这类活动相符合时,其效果会比较明显,学生会有一定的成就感。

3)语言输入理论使我们进一步认识到在中国的环境下成年人学习外语更多地是依赖于视觉上的语言输入,即阅读。在大学学习阶段,学生已是成年人,他们是在本族语环境中学习外语。因此听觉上的语言输入条件无法与儿童习得母语相比。这一点可以使学习者更加有意识地重视阅读形式的语言输入。加强视觉上的语言输入应注意输入内容的更新以及输入形式的多样化。前者涉及教材及辅助材料的选择,后者则涉及教学方法的研究和改进。输入材料是否具有趣味性直接关系到能否到达有效输入的目的,以及能否激发学习者的兴趣;输入方式能否多样化关系到语言输入的效率及质量。

4)该理论要求学习者在外语学习的过程中注意其对目的语的学习态度,确立良好的学习动机,培养积极的学习兴趣,以及克服不必要的情感因素等。

情感因素对学习的效果有着直接的影响。如“学习动机”,它主要指在学习过程中行为趋向的内在动力,也是支配某种行为的一种导向。因此,当学习者抱着某种明确的目的学习英语时,这种学习目的对学习者的学习能力的培养和提高将起到非常重要的作用。

2.2.3 外语学习的过程

根据语言输入学习理论,语言研究者以以下的方式描述了这一学习过程:输入—加工—吸入—输出。输入指外部的目的语信息,通过视觉和听觉进入大脑。语言信息输入后,经过内部情感过滤以及外部实践,以长期记忆的方式储存下来,最后是语言产出,最终达到语言交流的目的。

在外语学习的过程中,学习者应该意识到:1)他们学习的语言材

料大多数是有选择并经过加工的。这种输入遵循了循序渐进和适应性学习原则,在一定的程度上忽视了语言材料的真实性;2)他们所接触到的语言输入更多地是为了认知,而不是为了直接表达概念,进而达到实际交际的目的;3)他们的语言输入受到环境、学时、考试等诸多因素的限制,不可能是一种自然的语言交际情景;4)他们所采用的语言输入方式在很大的程度上受到周围条件的制约,在多数情况下主要依赖于书面文字形式的输入。

2.3 认知学习理论 (cognitive learning theory)

2.3.1 背景

皮亚杰(Jean Piaget, 1896 - 1980)是瑞士著名的儿童心理学家,他从1927年开始领导一个小组研究儿童的认知过程,并取得了许多杰出的成果,提出了认知发展论(cognitive-development theory),认为获得新的知识是一种智慧活动,而每一种智慧活动都含有一定的认知结构。这些理论为认知心理学的发展奠定了良好的基础。虽然皮亚杰没有直接研究儿童语言习得,但是他的学说与儿童语言的发展具有直接的关系,从而对心理语言学的研究和发展具有直接的指导意义。因此,人们普遍把皮亚杰视为语言学习认知理论的创始人。另一位心理学家 Bruner(转引于刘润清,1999)提出了“基本结构”和“学习者中心”的理论。他认为教授什么学科,都必须使学生掌握学科的基本结构,这样有利于学生长期记忆,促进其他学科的学习。“学习者为中心”就是让学生在教学过程中发挥其积极性和主动性,教师只是指导者,而不是主宰者,由学生自己去观察、分析、归纳,去发现规律,这就是所谓的“发现学习”(discovery learning)。

上个世纪六十年代中期,美国学者 Carroll 针对当时语言教学听说说法盛行的状况,首先倡导认知理论,指出“在美国外语教学中如此盛行的听说习惯理论,在十五年前或许与当时的心理思想状况一致,但如今已不再符合新近的发展。对它进行重大修正的时候已经到来,特别是应当使它与认知学习理论的某些合理成分结合起来。”(转

引于 Richards and Rodgers, 1991: 60)。

20世纪70年代初,交际教学法开始出现,并且在语言教学领域产生了很大的影响,但是该教学法缺乏必要的心理语言学理论的支持,而且它只是提出了一些总的教学原则,并不涉及教学的具体过程,容易导致不同的解释,这使得人们又一次开始关注认知理论的研究。另外,计算机科学,尤其是人工智能的研究成果对认知理论的研究也产生了很大的影响,认知理论的研究则不断地吸收这些研究成果,并应用于语言习得和学习的研究之中,把认知理论推向更高的发展阶段。因此,从20世纪70年代中期开始,语言学习的认知理论得到了迅速的发展,出现了一批颇有建树的学者,他们的研究成果使语言学习的认知理论的内容不断丰富和系统化。认知理论以认知心理学为基础,广泛地借鉴了人工智能研究的成果,涉及心理语言学理论的各个方面,限于篇幅本文只介绍该理论的一些主要观点。

2.3.2 基本观点

语言学习的认知理论以认知心理学为基础。认知心理学认为,当学生的心智发展到一定水平时他们才能够学习。该理论强调意义、知晓(knowing)和理解的重要性。认为“意义”在人类的学习过程中起着重要的作用,学习是一种“把新的事件和项目与已有的认知概念相联系”(Brown, 1994a: 47)的有意义的过程。认知心理学的理论基础使得语言学习的认知理论与 Chomsky 的普遍语法理论具有明显的不同特点。普遍语法理论强调的是先天的语言普遍现象在语言习得过程中的作用,认为人类天生就具有独一无二的特殊的语言习得机制(LAD),而源于认知心理学的认知理论则强调一般的认知过程在语言习得中的作用,如:语言习惯的转移、语言的简化、语言的规则化、语言结构的重建等(McLaughlin, 1987)。与普遍语法理论的共同之处在于,认知理论也是和行为主义相对立的,因为从认知的观点来看,学习源于学习者内在的心理活动而非学习者外界的因素(Ellis, 1990)。McLaughlin(1990:113)将认知理论的基本观点归纳为:

1. 认知理论强调“知晓”而非“反应”，重在研究语言习得的心理过程而非刺激—反应。

2. 认知理论强调“心理结构”，认为人类的知识是一个系统，人类所学的任何新知识都被融合到这个系统之内。

3. 认知理论将学习者视为能主动进行有意识活动的主体而非仅仅只是从外界接收刺激的被动接受者。要全面地了解人类的认知过程，需要分析人类在思考、理解、记忆和使用语言时所采用的各种方法。

认知理论认为，语言学习就是“习得一种复杂的认知技能”（McLaughlin, 1987:133）。学习者要想熟练地使用一种语言，必须要通过大量的次技能(sub-skills)训练，并使这些次技能相互融合，达到自动化的程度，并被吸收到规则系统的内部结构之中，而这一内部结构会随着学习者语言能力的发展而得到不断地重建。

2.3.3 语言技能的自动化

认知理论认为，第二语言的学习是一个获得一种复杂的认知技能的过程，这些技能包括使用语法规则、选择合适词汇以及遵循某一特定语言中控制语言使用的语用习惯等次技能，这些次技能可以通过训练转变成一种自动的行为。要想学会一门语言，学习者必须操练各种次技能，使之自动地整合而构建成一个内部的规则系统，精通语言的过程就是这一系统不断重建的过程。

自动化(automatization)就是指通过操练使得一项技能习惯化的过程。许多学者从不同的角度对这一过程进行了研究。

McLaughlin(1987)利用 Shiffrin 和 Schneider(1977)提出的一个信息处理模式解释了这一过程。在这个模式中，记忆被视为许多互相联系的节点，而且这些节点是通过学习来顺次激活的。自动处理的过程就是某些语言输入激活某些节点的过程。正是通过不断的练习使这种激活模式成为了一种熟练的自动的反应。一旦学会了这种自动的反应，它就能很快被提取且很难被压制或改变(Shiffrin & Schneider, 1977:155-56)。

Shiffrin 和 Schneider(1977:170)认为,发展“复杂的信息处理技能”,如学习阅读,学习者必须先进行受控处理,以便为自动处理打下基础,从而向更高的学习阶段迈进,“简而言之,自动处理信息的能力的发展过程可以被解释为不断从受控处理向自动处理转换的过程”。在受控处理的过程中,记忆节点是暂时按照特定的顺序被激活,也就是说,这种激活还没有“自动化”或还没有被“学会”。这一阶段需要学习者全神贯注,所以当注意力不集中或有干扰时,很难完成“受控的”任务。

Schmidt(1992:360)指出,“自动的”和“受控的”处理原来是从两分法的角度考虑的,近来则被认为是一个连续体的两端。他强调了练习在从这一连续体的低级阶段向高级阶段进步的过程中所起的作用,认为“一种技能的发展过程就是通过练习,不断从受控处理向自动处理转变的过程。在这一过程中的每一个阶段,初学者,包括学习第二语言的初学者,必须全神贯注,而已经精通的人则不必如此”。

在讨论口语能力的发展时,Schmidt(1992)认为从“受控”到“自动”这一连续体中各个层次的处理有可能是同时发生的,是平行的。他还引用了 Levelt(1989)的观点,认为这一过程如果不是平行的,说话就更像下棋,虽然不时要挪动棋子,但更多的时候需要沉思。Schmidt 还认为,对初学者而言,说话确实像下棋一样,更多的时候需要凝神静思(p. 376),教过初学者的人都见过这种情况。并且还可以看到,在要求初级和中级水平的学习者用外语来表达他们自己的意思的时候,往往要给他们更多的时间来组织语言。

在考虑第二语言学习所涉及的不同任务时,受控处理和自动处理的区别可能是有用的。Tarone(1982,1983)描述了学习者在完成不同的任务时所采用的一系列不同的语言风格。在达到自动处理的阶段时,学习者会较少注意语言形式而使用非正式的语言,这时的语言风格就接近于本族语;而当学习者的监控意识较强时,往往比较注意语言形式,这时的语言风格往往比较谨慎。这种监控就是一种语言的受控处理,往往是对语法或语言形式进行监控。Tarone(1982)认为学习者的中介语系统应被视为一个从本族语到较谨慎用语的连续

体,而非 Krashen(1982)所说的两个离散的系统,Krashen 认为区分这两个离散的系统的基础是看学习者对语言形式的监控是有意识的还是下意识的。

不同水平的学习者在完成不同类型的任务时,其语言风格的差异性表现得很明显。像语法测试和非正式的谈话或随意的作文之间的语言风格的差异性就很明显。Tarone(1987)认为,一些其他的因素,如:学习者的谈话伙伴的身份、谈话的主题、语言的模式(如需完成的功能:指示方向、描述、叙述、议论等)及其他任务或场景的变化,都会影响学习者语言的精确度。但教师和学习者并不会因为这些现象而灰心或困惑,相反地,这些现象会鼓励他们进行进一步的研究。

Shiffrin 和 Schneider 强调受控处理和自动处理,而 Anderson(1995)则把成人的语言学习视为从宣告性知识(declarative knowledge)向程序性知识(procedural knowledge)转化的过程。宣告性知识是显性的、有意识的、能为学习者所清晰表达的,即“知其然”(如:了解词的定义,事实,规则等)。程序性知识则是“知其所以然”(如了解如何正确地使用语言)。这种知识或是显性,或是隐性;或是有意识的,或是下意识的;或是受控的,或是自动的。Anderson(1995)将这一过程分为三个阶段:认知阶段、联想阶段和自主阶段。在认知阶段,学习者需要运用有意识的宣告性知识使用语言,例如利用语法知识构成动词的第三人称单数形式等,在这一阶段,学习者经常会出现错误,讲话的速度慢,停顿也比较多。在联想阶段,学习者已经具备更加丰富的综合性知识,用来理解或产出,开始将宣告性知识程序化,“语言技能的各个组成成分之间的联系得到加强”。在自主阶段,学习者开始向本族语的人士那样使用语言,他们不用再有意识地寻找所需的词汇和结构,语言基本不会有错误,表达的流利程度增强,理解也成为自动的过程。

2.3.4 语言“内部结构”的重建

认知理论的核心是“内部结构”或“认知系统”的发展。认知心理

学家试图从心理语言学的角度解释一种外国语的内部结构是如何在学习者的大脑中发展的。语言学习的认知理论认为,学习一种复杂的技能远非将构成这种技能的各种次技能自动化那么简单。新学到的第二语言的信息并不是单纯地被添加到已有的知识中去,而是会改变原有的知识结构。不断进入系统的新信息必须被有序化,获得解新信息的同时,现存信息的结构就必须“重建”,以便容纳新信息(McLaughlin 1990)。例如,学习者首先学会了“no + 动词”的否定句结构,后来又逐渐发现该结构不足以解释所有的否定形式,他们后来又学会了“don't + 动词”的形式,这一知识并不是被简单地添加到原有的知识中,而是会改变整个关于否定的概念。

Ausubel(1968)是较早将认知心理学的原理运用于教学的学者。他强调学习者主动的心智参与的重要性,他的学习理论的核心是“认知结构”的概念,其定义是“特定个人的各种观念的全部”或者“在学习过程中,在某一特定知识领域内他/她的各种观念的内容和组织结构”(Ausubel等,1978:625)。在Ausubel看来,认知结构是按等级组织起来的。“新的知识通过以前的知识与现存的认知结构联系起来”(p.59),所以,了解新信息就意味着原有知识体系的重建,“吸收新信息的过程就是新信息同与之相关的原有认知结构协调的过程”(p.57)。

Ausubel将课堂学习的类型作了一个重要的区分,即:“机械的学习”和“有意义的学习”。机械的学习是随意的、逐字逐句的学习。所学习的材料是孤立的和松散的,没有与学习者的“认知结构”相结合,所以,学习者的认知结构没有重建。例如,词汇学习实验中常用的配对单词表的学习就是一种机械的学习,因为这种配对的单词意义上并没有联系。Ausubel等人(1978)注意到某些课堂学习形式确实接近于机械的学习,如外语词汇的学习,但这种学习应被视为“有意义的学习”的原始形式,因为此时所学的生词和某个有意义的概念之间存在着一定关联。然而,用机械的方法学习“可能有意义的”材料也是可能的,学习者只需逐字逐句地学,不需要将材料的意义与学习者已有的知识联系起来。死记硬背的单词或对话很容易忘,因为它们没

有与学习者已有的认知结构结合起来。相反地,某些死记硬背记下来的材料可能会在记忆中保持数年,但如果这些材料没有融合到学习者的认知结构中去,其复现也只能是机械的、逐字逐句的。学习者无法对用机械方法学会的信息进行改变或进行同义转述。

有意义的学习则涉及学习者已有的知识,所以很容易与学习者已有的认知结构整合。例如,某个学习者懂得法语中的描述性形容词必须与被它修饰的名词在性和数上一致,那么该学习者很容易就能掌握物主形容词也必须与被它修饰的名词在性和数上一致。如果该学习者接下来学习西班牙语,那么他也很容易掌握西班牙语中的描述性形容词与被它所修饰的名词的一致规则,因为该规则与法语类似。

Ausubel认为,要进行有意义的学习,学习者必须有明确的学习目的,即:学习者必须有意识地将所学的新信息与已知的信息联系起来。否则,有意义的信息也有可能变成机械的信息。要使所学内容有效而持久,学习就必须是有意义的。

Ausubel还提到,要想使得学习更有意义,从而使得所学与已学更容易结合起来,学习材料的组织和编排必须恰当。Ausubel建议在学新材料之前,先让学习者了解一些具有高度概括性的介绍性材料,“这些材料能够有效地填补学习者已知和未知之间的空白,使所学的新信息更容易与学习者已有的知识结合起来,从而使学习更有意义(Ausubel等,1978: 171-172)。

语言学习的认知理论对语言教学产生了很大的影响,认知教学法就主要以此为依据。但是这一理论也存在着一些问题,一些学者也就此提出了批评。McLaughlin(1987:150)提出了几点看法。首先,认为语言学习是“一种复杂的认知技能”的看法不够全面,语言学习还涉及“复杂的语言技能”的学习(p. 150)。认知理论本身还不能解释语言发展过程中的某些限制,而语言的发展有可能源于语言普遍现象。McLaughlin相信认知理论需要与第二语言习得的语言学理论联系起来。一旦联系起来,认知理论可能会更有说服力。例如,从语

言学的角度对第二语言习得中的“重建”过程进行更细致地研究,将会对“重建”有更全面、更丰富的理解。其次,认知理论无法明确地预测第一语言的某些特征何时能迁移到第二语言当中,也无法解释为什么第一语言的某些特征不能迁移到第二语言当中;而语言学理论或许可以作出更明确的预测,这将有助于对语言学习的研究,而仅靠认知理论是做不到这一点的。Ellis(1990)也认为,尽管认知理论比行为主义更有说服力,它尚不能令人满意地解释,在课堂教学中习得第二语言知识的过程中,为何会有那么多规律性的东西。第二语言学习或许和其他形式的学习有很大的不同(如学习历史或自然科学),这种观点至少部分地与普遍语法理论一致,因为普遍意义理论恰好认为语言学习是一种特殊的能力,并非人类普通学习中的一种。要确定认知理论对第二语言学习的价值,仍需对认知理论作进一步地研究和检验。

2.4 建构主义学习理论

(learning theory of constructivism)

随着心理学的不断发展,以及心理学家对人类学习过程中认知规律研究的不断深入,到二十世纪后期,认知理论的一个重要分支,建构主义学习理论在西方逐渐流行。建构主义的最早提出者可追溯至瑞士学者皮亚杰(Jean Piaget)以及前苏联心理学家 Lev Vygotsky。

2.4.1 主要观点

建构主义学习理论主要基于以下观点:

1)内因和外因是认识事物的关键。皮亚杰以及 Lev Vygotsky 最先提出了以内因和外因相互作用的观点来研究人们认识事物的客观规律。他们认为,人的认知是在与周围环境相互作用的过程中,逐步建立起相关的知识概念,从而使自身的认知能力得到发展。之后,这一观点用于解释和探讨语言学习过程。首先,建构主义学习观点认为知识是学习者在一定的情境即社会背景下,借助其他人的帮助,利用相应的学习资料,通过意义建构的方式而获得的。其次,由于语言

学习是在一定的情境下,通过人际间的协作活动而实现的,因此建构主义学习理论强调“情境”、“协作”、“会话”和“意义建构”四个主要因素在学习中的作用。

2)建构主义学习理论认为语言学习环境中的“情境”实际上就是教师为学习者创造的语言交际活动的较真实的场景和相应的交流活动;其目的是使学生在这样的环境下和语言活动中完成意义建构。“协作”主要指学习者之间通过语言进行的相互合作,其中包括对学习资料的共享、学习成果的评价以及最终意义的建立等。“会话”是“协作”过程中的重要环节。学习者之间需要通过会话商讨的方式,也就是“意义协商”(negotiation of meaning)完成规定的学习任务;此外,“协作”过程也是“会话”和“讨论”的过程。“意义建构”是语言学习应该达到的最终目标。建构意义主要指事物的性质、规律以及事物之间的内在联系。

3)建构主义学习理论还认为,学习者获得知识不完全取决于学习者记忆和背诵教师讲授内容和书本的能力,而是由学习者自身的经验以及与他人协作的结果决定的。同时,建构主义学习理论认为教师应该成为学生建构意义的帮助者,这就要求教师在教学过程中尽可能地激发学生的学习兴趣,帮助学生形成学习动机。并通过设计符合教学情境和提示新旧知识的联系,帮助学生建构起所学知识的意义。

建构主义学习理论的提出使人们认识到语言学习在一定的情境下是一种合作和互动的过程。因此,语言学习中需要为学习者提供进行合作和互动的条件。

2.4.2 主要特征

建构主义学习理论的主要特征可归纳如下:

1)强调学习者之间的相互交流,在互动的作用下,学习者主动地学习目的语。互动是建立在语言交流的基础之上,是语言实践和运用的基础。

2)强调学习者的社会经历与语言学习的联系。这一观点将学习与社会的个人经历较好地结合起来,使语言学习更具有实际意义,更有助于学习者有效地掌握目的语。这一特征可以解释为,获得语言知识的多少取决于学习者根据自身经验去建构有关知识的意义的的能力,而不取决于学习者记忆和背诵教师讲授内容的能力。

3)强调学习者和教师的互动,以及学习素材对学习者的作用。这一观点在一定的程度上可以改变教师的课堂角色,以及教材编写的方式。这就对教学设计提出了新的要求,也就是说,在建构主义学习理论下,教学设计不仅要考虑教学目的,还要考虑有利于学生建构会话意义的情境问题,并把情境创作(包括内容和形式)看作是学习的最重要内容之一。

2.4.3 建构主义学习理论的影响

建构主义学习理论对外语学习所产生的直接或间接影响可归纳和概括为以下四个方面:

1)认识上的影响

建构主义学习理论强调学习者的认知主体作用,以及教师的指导作用。同时,提出学生是主体、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;教师是意义建构的帮助者、促进者,而不是知识的传授者与灌输者。建构主义学习理论使人们在思想上进一步认识到了学习者在学习过程中的主体作用以及教师的指导作用;同时使人们认识到语言学习过程中的互动和协作的重要性。

2)学习方式上的影响

建构主义学习理论强调学习者的互动和协作关系,在此基础上形成了教学中的“互动式”教学模式。该模式遵循了建构主义的原则,强调学习者的能动性和参与性,尽可能避免机械性的灌输。它主要可概括为:引导—组织语言活动—协作学习—指导及归纳—巩固。

3)学习内容上的影响

在建构主义学习理论的指导下,语言教学更加强调学习内容的

意义和趣味性。这通常与实际生活、社会热点话题、人们所经历的文化或事件等有着密切的关联。这些内容有利于学习者的意义建构。目前国内外已经出现了以互动为理念的实用性教材。

4) 测试内容及形式上的影响

目前,外语测试开始重视对学习者的交互能力的考核,特别是在口语考试中。两人一对就某个情景和话题进行交流式的对话。口语考官根据考生的交流内容、流利程度等进行打分。

2.5 任务型学习理论 (task-based learning theory)

任务型学习理论起源于二十世纪八十年代,依托于心理语言学以及语言习得研究的新观点。经过二十余年的探索与实践,它已经形成了相对完整的体系和具有自身特点的学习理论,并被广泛地用于语言教学实践之中。本章拟探讨“任务型学习理论”产生的背景、它的主要特点以及对外语学习的启示。

2.5.1 背景

最早提出这一语言教学观点的应该是 Vygotsky。他在 1962 年由剑桥出版社出版的《思维和语言》一书中首先提出并介绍了这一概念。他在观察学习者的学习过程中得到一个重要的启示:即,在语言学习中,学习者同教师和同学之间的互动能够对语言学习起到积极的促进作用。Vygotsky 特别强调在这一过程中语言学习的社会性 (sociality) 和人们之间的互动性。而有效地体现语言学习的社会性和互动性的方式是任务性学习。这就是说,如果能够将课堂教学与社会真实活动、语言学习以及交流作为“任务”的形式融合在一起的话,学习者就能够在较真实的社会交往的情景中完成交流的特定目标;这将有力地促进学习者本身的语言使用能力的提高。同时,Vygotsky (1962) 还指出,语言学习的过程是以达到某个目的,通过人际间交流逐步发展到学习者内在认知的一个过程。他强调了学习者在完成某项语言“任务”时应具有的的目的性和实际意义。

二十世纪七十年代,Prabhu 在印度班加罗尔 (Bangalore)主持了一项语言教学改革项目。在这个项目中,他从交际教学法的实践中提出了任务型学习的观点。在 Prabhu 的项目中,与语法或语言功能意念教学不同的是他的每一堂课的基础是完成一项语言学习任务。这样学习者可以通过使用目的语,以完成交流任务的方式,将其注意力主要集中在交流的意义,而不是语言的形式上。从某种意义上讲,Prabhu 的教学改革项目在一定的程度上实践了 Vygotsky 的任务型学习理论的观点。

到了二十世纪八十年代初期,Willis 开始了她的任务型学习模式的实验,并于 1996 年出版了《任务型学习原理》一书。该书在教学实验的基础上,较全面地描述了任务型学习的基本框架、主要特点、任务分类和具体操作等。除了 Prabhu 和 Willis 之外,还有 Candlin (1987), Nunan(1991)等对任务型学习的方方面面进行了广泛而深入的探讨,其中包括对任务学习的定义、任务型学习的模式、任务型学习的设计、分类的原则、影响任务型学习的相关因素等。到了二十世纪九十年代,任务型学习理论逐步形成了它自身的模式和体系,并被人们广泛地运用于外语教学实践之中。

2.5.2 主要特点

Nunan(1991)把任务型学习理论的主要特征归纳和总结为以下五点:

1)任务型学习理论强调学习者通过使用目的语进行交互活动,进而掌握语言交流的实际能力。在任务型学习中,“任务”是课堂学习的基础;学习者所完成的各项语言交流“任务”是有实际意义的;而这一意义是在学习者交互过程中,以及完成语言“任务”中得以体现和实现。

2)任务型学习理论要求将真实的社会活动中的语篇引入课堂的语言学习情景之中。因此,任务型学习更强调语言使用的真实环境和语言互动的实际意义。从这观点看,任务型学习模式更客观地反

映了在实践中学习和使用目的语的基本原则。

3)任务型学习要求为学习者在教学环境中提供更多的使用目的语的机会和相应的素材。有效地接触目的语才有可能使学习者在完成语言“任务”中提高语言的实际运用能力。在这一过程中,它要求学习者把注意力不仅仅集中于语言形式,更为重要的是集中于语言交流的过程和意义。

4)任务型学习更加提倡学习者个人的经历与语言交流结合起来,并把这种经历看作是课堂学习的重要成分。这样个人在社会中的活动经历就能够在语言学习中得到再现,进而加强语言学习的实用性。

5)任务型学习试图将课堂语言活动与课外语言激活联系起来。这种联系是通过不同的语言“任务”实现的。课堂的活动可以使学习者联想到平时社会生活中的各种场景,这有利于他们创造性地使用目的语。

由于任务型学习突出学习的真实性和社会化,强调以“任务”驱动学习者之间的交流过程,以及重视学习者使用目的语做某事或处理矛盾等,这一学习方式在一定的程度上可以产生以下观念和认识上的转变。这些转变从另一个角度反映了任务型学习的特点。

1)从个体语言学习转变为合作式语言学习。“任务型教学”为学习者提供了合作学习的条件。学习者在完成语言“任务”的过程中需要相互之间的协商、讨论、交流等;这个过程是在动态中进行和完成的。

2)从书本知识的学习转变为实际能力的培养。采用任务型学习在很大的程度上使学习者不仅从书本中获取语言知识,更为重要的是在交流和完成语言“任务”的过程中培养了使用目的语的能力。

3)从单项语言技能的学习转变为多项技能的综合实践。语言学习者要完成某一项语言“任务”将涉及听、说、读、写语言技能。比如,看报纸上的广告和讨论租房将涉及阅读、听懂对方的意见、发表自己的看法等。因此,它是一种多项语言技能的综合实践。

4)从静态的认知学习转变为动态的互动学习。单一的从书本中

获得知识可以看作是静态的认知过程,在交流中完成语言信息“任务”可看作是动态的互动过程。后者更加有利于学习者语言使用能力的提高和发展。

5)从以教师为中心转变为以学习者为中心的学习模式。以教师讲解为主,学习者被动听课的模式通常被看作是以教师为中心的授课方式。任务型学习为学习者的积极参与提供了条件,学生本身要使用目的语完成信息交流的“任务”和解决某个问题,所以这个过程是一个以学习者为中心的学习过程。

2.5.3 对外语学习的启示

任务型学习理论对于外语学习启示可体现在以下几个方面:

1)外语学习的内容应该与社会生活、人们的日常活动和人际交往更好地结合起来。尤其在我国的具体环境中,更应该突出学习内容的社会性。“任务型学习”的社会性主要指把课堂的语言教学真实化和在一定的程度上将课堂学习模拟成社会化。

2)外语学习应该强调学习者的互动和合作学习的方式和因素。通过让学生完成某项学习“任务”的方式,为他们提供互动的学习和交流的环境和条件。从注重语言本身(结构、功能、系统)的学习转向注重语言运用的学习和实践。

3)任务型学习理论反映出外语学习目标与功能的转变,体现了外语教学从关注“教”转为关注“学”,从教师为中心转为学生为中心。因此,任务型学习理论能够更好地体现“以学习者为中心的”学习理念。在这一教学模式下,学习者不再是被动地接受知识,他们是语言交流活动的参与者和实践者。以任务为中心的学习是一种实践性学习。

4)任务型学习能够更好地转变教师的作用和角色。教师不再仅仅是知识的传授者,而且还是语言活动的指导者、组织者和促进者。因此,大学英语教师的角色应该根据不同的教学形式有所变化。这种教师角色的转变一方面有利于课堂学习和教学的需要,另一方面也有利于加强教师自身的适应能力。

5)学习者在解决语言任务时经历了思维、组织、合作、沟通、学习和掌握等环节。这些环节的完成有利于学生能力的培养和发展。学习者的“思维”包括:分析、选择、调整、归纳、评价等;学习者的“组织”包括:计划、分配、协调等;学习者的“合作”包括:上下合作、同事合作、内外关系和联系等;学习者的“沟通”包括:解释、说服、协商、争辩等;学习者的“学习”包括:知新、温故、运用、巩固、创新等;学习者的“掌握”包括:掌握新旧语言知识,掌握相应的语言技能,掌握在不同的语境下解决问题的能力等。

2.6 互动式学习理论

2.6.1 背景

“互动”一词来源于德国社会学家齐美尔在1908年所著的《社会学》一书。社会学认为,互动是一种最基本、最普遍的日常生活现象。通过社会的互动过程,可以理解人的内外活动过程、相关因素以及客观规律等。

互动式学习理论的提出则与认知语言学中的建构主义观点有着一定的内在联系。建构主义观点认为,人们的认知是在与周围环境相互作用的过程中,逐步建构起相关的知识,从而使自身的认知能力得到发展。同时,认知语言学还特别强调个体在互动学习过程中的主动性以及它的关键作用。

互动式学习理论的提出还与美国语言学家 Krashen 在二十世纪八十年代初期提出的“语言输入假说”(Input Hypothesis)也有着一定的联系。当时对 Krashen 的“语言输入假说”进行批评的一个主要方面是,他的理论过多地强调了单方面的语言信息的输入作用,而在一定的程度上没有能够阐述语言学习过程中的互动关系。布朗指出,互动式学习强调学习者之间及学习者与教师之间的相互作用的动态性。他还认为,语言学习是在互动过程中完成的。

为了填补 Krashen“语言输入说”的不足,Long (1985)提出了“互动假说”。该假说指出,互动和输入是语言习得过程中的两个主要的

因素。会话和交流是养成语言规则的基础。而交流意识、互动能够将学习者带入 Vygostky(1978)提出的“近中心发展区”(zone of proximal development, ZPD),这将有利于学习的语言交流能力的形成与发展。

2.6.2 主要特点

互动式学习理论的主要特征可概括为以下几点:

1)强调参与性,避免单一性。在互动式学习理论的驱动下,要求学习者具有较强的参与意识。通常情况下,学习者的学习行为是个性的,即学习者根据教师的要求,独立完成学习任务或达到学习要求。在互动式学习模式中,学习者参与性是实现语言交流的先决条件。

2)提倡能动性,避免机械性。互动式学习理论的第二个特点是强调学习者的学习能动性。在积极参与的基础上,学习者进入到一个相对主动的学习过程。这与脱离语境而进行机械性的模仿形成鲜明的对照。主动性学习是掌握目的语的重要条件,也是进行互动式学习的先决条件。

3)主张交际性,避免灌输式。在互动式学习模式下,学习者的注意力主要集中在语言交际性活动上。这在很大的程度上能够有效地避免灌输式的学习方式。灌输通常被看作是一种被动的学习过程。因此,互动式学习有利于学习者语言运用能力的发展与提高。

4)注重实践性,避免应试性。互动学习方式侧重于语言的交流与实践,因而能够比较有效地避免应试学习的倾向。

2.6.3 互动式学习的条件及原则

学习者的互动行为通常可以分为“控制型”和“综合型”。以教师为主体的互动行为可称为“控制型”,学生之间以及教师和学生的互动行为可称为“综合型”。无论是那种类型,在选择学习者之间的互动话题,以及促使互动行为的发生则需要遵循以下基本原则:

1. 互动式话题选择需要具备相应的趣味性和知识性。双方互动要有共同感兴趣的话题;这些话题能够引起双方足够的注意。例如,一方对话题不感兴趣或一无所知,这一互动的意愿就难以实现。

2. 互动式话题选择,其难度需适中。如果互动的话题远远超出任何一方的能力范畴,其互动则较难展开。比如说,一方对音乐很熟悉,而另一方则连基本的音乐知识都不甚了解。在这一情况下,如果在课堂上还没有足够的这方面的输入,其互动式的学习则难以实施。

3. 互动式学习需要良好的合作关系。在互动式学习的过程中,要求学习者能够相互合作、相互配合。合作式的学习关系有利于调动学习者的学习自主性,也有利于学习者的互相帮助。

4. 互动式语言活动需要较真实的模拟语境。在教师设计的模拟语境中,学习者能够将所学的语言知识运用于语言交流之中,进而有效地促进互动行为的发生。

5. 在互动式学习的过程中,学习者需要较强的参与和实践意识,需要遵循语言实践性的基本原则。

2.6.4 互动式学习理论的运用

交互活动的形式可分为两类:一类是学生间的交互活动,另一类是师生间的交互活动。师生间的交互活动可包括:对话、提问、布置学习任务等;学生之间的互动是运用该教学理论的重点,其主要形式为:1) 小组讨论;2) 双人对话;3) 角色扮演;4) 口头问答;5) 辩论等。

交互活动根据语言技能的形式又可分为,书面语和口语两种类型。书面语的互动主要指通过阅读技能和写作技能的结合进行互动(也可以看作是作者和读者之间的互动关系);口语的互动主要是通过听觉或视觉与说的结合。

在英语教学过程中,互动双方都是积极的主体,有效的组织起学生之间的交互乃是互动式教学的基础;课堂互动式学习模式大致可归纳为:

教师讲解及布置学习任务—学生形成互动学习小组—根据要求开展互动交流—教师指导—学习者巩固—总结归纳。

了解不同的语言学习理论在一定的程度上可以帮助我们更好地了解学习者的学习过程以及语言学习的客观规律,更好地指导他们

的外语学习,以及更有效地帮助他们提高学习效率。在我国的外语学习环境下,有许多的研究题目需要展开积极的探讨。对这些题目的研究可以更好地将国外的学习理论与我国的具体情况结合起来,在此基础上逐步形成中国特色的外语学习理论和框架。以下是人们所关注的一些话题:

1)成年人学习外语和儿童习得母语的方式是相似还是不同?其相似和不同之处反映在哪些方面?在外语学习的过程中如何积极地借鉴母语学习的方式?

2)人类天生就具有独一无二的特殊的语言能力吗?语言学习是否像其他类型的学习一样受一般认知过程而非特殊的语言认知过程的支配?如果我们天生就具有像儿童习得母语一样的特殊能力,对学习一门外语或第二语言的成年人而言,这种能力是否同样地起作用呢?

3)我们的母语知识如何影响我们学习一种新的语言?母语知识是否会迁移到新的语言中去?如果会,有益还是有害?

4)成年初学者在学外语时,语言输入的最佳类型是什么?在他们开口说外语之前的初学阶段,让他们多听听操本族语的人说话是否会让他们受益最多?是否应精心安排他们语言输入的等级以便与他们的已有知识衔接?如果在他们还没有完全掌握语言结构时,尽可能使语言输入的内容相对浅显易懂,这是否足够?

5)详细地讲解语法对成人学习外语有何作用?如果不懂语法,成人能否精通一门第二语言?成人能否从语法讲解中受益?

6)学习者是否需要通过“受控”的活动来操练新学的语言形式和语言结构,而不是一开始就要求他们用这些新学的语言形式和语言结构来表达他们自己的思想?如果语言教学一开始就是以交际为中心,那么是否应当鼓励学习者多参与会话活动?与开展受控的语言活动或进行以语言形式训练为核心的活动相比,学习者在参与有意义和有创造性的谈话中是否更易犯错?

参考文献

Aarts, F. 1988. The great tradition continued, review of a comprehensive grammar of the English language, *English Studies*, 2.

Anderson, J. 1995. *Cognitive Psychology and Its Implications*. New York: Freeman.

Ausubel, D. 1968. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt Rhinehart and Winston.

Ausubel, D. P., Joseph D. N. and Helen H. 1978. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L. F. 1991. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*. 25(4)

Balcom, P. (2001). Minimalism and beyond: Second Language Acquisition for the Twenty-first Century. *Second Language Research* 17, 3:306 - 22.

Barnett, M. A. 1989. *More than Meets the Eye: Foreign Language Reading*. Language in Education: Theory and Practice, no. 73. CAL/ERIC Series on Languages and Linguistics. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brice, C. 1998. ESL writers' reactions to teacher feedback: A multiple case study. *Dissertation Abstracts* 59 (12A). Accession No: AAG9914458.

British Association for Applied Linguistics. Recommendations on good practice in applied linguistics. <http://www.baal.org.uk/recsindex.htm>, 1994.

Brown, G. The nature of comprehension. 《外语教学与研究》, 1997 年第 4 期

Brown, H. D. 1994a. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brown, H. D. 1994b. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Teaching*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.

Brown, R. S. & Nation, P. 1997. Teaching speaking: Suggestions for the classroom. *The Language Teacher Online*, 2.

Brumfit, C. J. & Johnson, K. 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Burkart, G. S. 1998. Spoken language: What it is and how to teach it. In G. S., Burkart. (ed) *Modules for the Professional Preparation of Teaching Assistants in Foreign Languages*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1998).

Canale, M. & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1: 1 - 47.

Candlin, D. 1987. Towards task-based language learning. In Christophert and D.F. Murphy (eds.) *Language Learning Tasks*, NJ: Prentice-Hall.

Carrel, P. L. & Eisterhold, J. G. 1983. Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17.

Carter, R., Hughes, R. & McCarthy, M. 2000. *Exploring Grammar in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

Celce-Murcia, M. 1991. Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, Vol 25, No. 3.

Celce-Murcia, M. 1992. Formal grammar instruction, *TESOL Quarterly*, Vol 26, No. 2.

Close, R. A. 1975. *A Reference Grammar for Students of English*. London: Longman.

Cohen, A. 1991. Feedback on writing: The use of verbal report. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 133 – 159.

Cooper, P. J. 1988. *Speech Communication for the Classroom Teacher*. Scottsdale, Arizona: Gorsuch Scarisbrick, Publishers.

Corder, P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1973.

Dana, F. 2004. *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Associates, Incorporated.

De Keyser R. & Sokalski, K. 2001. The differential role of comprehension and production practiced. *Language Learning* 51: 81 – 112.

De Keyser, R. 1998. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dixon, D. 1986. Teaching composition to large classes. *English Teaching Forum*, July.

Ebel, R. L. and Frisbie, D. A. 1986. *Essentials of Educational Measurement* (4th Edition). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

Ellis, R. 2002. The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (eds). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mah-

wah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Eoyang, E. 1999. The worldliness of the English language: a Lingua Franca past and future. *ADFL Bulletin*, 31(1): 26 – 32.

Ferris, D. R. 1995. Student reactions to teacher response in multiple draft composition classrooms. *TESOL Quarterly* 29: 33 – 55.

Ferris, D. R. 2003. Responding to writing. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ferris, D. R., Pezone, Tade, S. C. & Tinti, S. 1997. Teacher commentary on student writing: Descriptions and implications. *Journal of Second Language Writing* 6: 155 – 182.

Finocchiaro, M. & Brumfit, C. 1983. *The Functional-notional Approach*. Oxford: Oxford University Press.

Fotos, S. 1998. Shifting the focus from form to form in the EFL classrooms. *ELT Journal* 52: 301 – 307.

Friedlander, A. 1990. Composing in English: Effects of a first language on writing in English as a second language. In Kroll, B. (ed.) *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.

Galvin, K 1985. *Listening by Doing*. Lincolnwood, Illinois: National Textbook Company.

Gimson, A. C. 1980. *An Introduction to the Pronunciation of English*. London: Edward Arnold Ltd.

Grellet, F. 1981. *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

Griffiths, R. 1991. Pausological Research in an L2 Context: A Rational and Review of Selected Studies. *Applied Linguistics* 12: 345 – 64.

Hadley, A. O. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston:

Heinle and Heinle.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.

Harley, B. 1989. Functional grammar in French immersion: A classroom experiment. *Applied Linguistics*, 10, 331 – 359.

Hatuka, K. 1974. Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition, *Language Learning*, 1974, 24: 287 – 97.

Horowitz, D. 1986. Process, not product: less than meets the eye. *TESOL Quarterly*, 20/1: 141 – 144.

Howatt, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Hymes, D. 1972. On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.

Hymes, D. H. 1978. On communicative competence. In Brumfit, C. J. & Johnson, K (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

James, C. 1998. *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.

Johnson, D. & Johnson, R. 1992. Encouraging thinking through constructive controversy. In N. Davison & T. Worsham (eds). *Enhancing Thinking Through Cooperative Learning*. New York: Teachers College Press.

Johnson, K and Johnson H., 1999. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell Publishers Ltd.

Johnson, K. and Johnson, H. 1998. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbnok for Language Teaching*. NY: Black-

well Publishers Ltd.

Jones, L. 2002. *Let ' s Talk : Student ' s Book 2*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kassen, M. 1990. Respondinn to foreing language student writing: A case study of twelve teachers of beginning, intermediate, and advanced level French. *Dissertation Abstracts* 52 (01A). Accession No: AAG9116892.

Keh, C. L. 1990. A Design for a Process Approach Writing Course. *English Teaching Forum* , 1.

Kelly, G. 2000. *How to Teach Pronunciation*. London: Longman.

Kobayashi, H. & Rinnert, C. 1992. Effects of first language on second language writing: Translation Vs. direct composition. *Language Learning* , 42(2): 183.

Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.

Krashen, S. 1985a. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.

Krashen, S. 1985b. *Language Acquisition and Language Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lado, R. 1957. *Linguistics Across Culture: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

Lay, N. 1982. Composing proesses of adult of ESL learners. *TESOL Quarterly*, 16(2): 406.

Leech, G. 1981. *Semantics*. Harmondsworth: Penguin.

Lewin, K. 1951. *Field Theory in Social Science*. New York: Harper Torchbooks.

Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Language Teaching Pub-

lications.

Lewis, M. 1997. Pedagogical implications of the lexical approach. In J. Coady & T. Hukin (Eds), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, M. H. & Porter, P. A. 1985. Group work, interlanguage talk and second language learning. *TESOL Quarterly*, 19: 207 – 228.

Long, M. H. 1985. Input and second language acquisition theory. In Gass, S. M. & Madden, C. G. (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Lyster, R. & Ranta, L. 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 37 – 66.

Mackey, W. F. 1965. *Language Teaching Analysis*. London: Longman.

McCarthy, M. & O'Dell, F. 1999. *English Vocabulary in Use: Elementary*. Cambridge: Cambridge University Press.

McKay, S. L. 2002. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

McLaughlin, B. 1987. *Second-Language Acquisition in Childhood. Volume I: Preschool Children*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

McLaughlin, B. 1990. Restructuring. *Applied Linguistics* 11, ii: 113 – 28.

Mikulechy, B. S. & Jeffries, L. 1997. *Basic Reading Power*. London: Longman.

Molinsky, S. J. & Bliss, B. 1996. *Side by Side: Book 3*. London:

Longman.

Munby, J. 1979. Teaching intensive reading skills. In R. Mackay, B. Barkman, and R. R. Jordan(eds.), *Reading in a Second Language : Hypotheses, Organization, and Practice*. Rowley, MA: Newbury House.

Nassaji, H. & Fotos, S. 2004. Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 126 – 146.

Nassaji, H. & Wells, G. 2000. What 's the use of "triadic dialogue"? An investigation of teacher student interactions. *Applied Linguistics* 21:376 – 406.

Nattingger, J. & De Carrico, J. 1992. *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford University Press.

Nunan, D. 1991. Communicative task and language curriculum. *TESOL Quarterly*, 25.

Nunan, D. 1992. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. 2001. *Expressions : Meaningful English Communication*. Boston: Heinle &Heinle.

Nuttall, C. 2002. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillan Heinemann.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oller, J. W. Jr. 1979. *Language Tests at School*. London: Longman.

Oller, J. W. Jr. 1983. *Issues in Language Testing Research*. Newbury House Publishers, Inc.

Phillips, J. K. 1984. Practical implications of recent research in reading. *Foreign Language Annals* 17, iv: 285 – 96.

Pienemann, P. 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6: 186 – 214.

Raimes, A. 1987. Why Write? From purpose to pedagogy. *Forum*, Vol. XXV, No. 4.

Raimes, A. 1990. Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25/3: 407 – 430.

Raimes, A. 1991. Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, 25: 407 – 430.

Reid, J. M. 2002. Ask! In L. L. Blanton & B. Kroll (Eds.), *ESL Composition Tales*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Rennie, C. 2000. *Error Feedback in ESL Writing Classes: What Do Students Really Want?* MA thesis. Sacramento: California State University.

Richards J. C. & Rodgers, T. S. 1991. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. 1974. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. 1983. Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17(2): 219 – 240.

Richards, J. C., Platt, J. and Platt. C. 1992. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.

Rivers, W. M. 1966. Listening comprehension. *Modern Language Journal*, 50: 196 – 204.

Rivers, W. M. 1981. *Teaching Foreign-language Skills*. University of Chicago Press.

Rivers, W. M. 1975. *A Practical Guide to the Teaching of*

French. New York: Oxford University Press.

Rodrigues, R. J. 1985. Moving away from writing-process worship. *English Journal*, Vol. 79, No. 5.

Rost, M. 1990. *Listening in Language Learning*. London: Longman.

Rubin, J. 1990. Improving Foreign Language Listening Comprehension. *Georgetown University Round Table C*. Washington D. C. : Georgetown University Press.

Rumelhart, D. J. 1977. *Toward an Interactive Model of Reading: Attention and Performance*, Vol. VI. New York: Academic Press.

Rumelhart, D. J. 1977. Understanding and summarizing brief stories. In D. LaBerge and S. Samuels. (eds.) *Basic Processes in Reading: Perception and Comprehension*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.

Rumelhart, D. J. 1980. Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. P. Brewer (eds.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.

Sarig, G. 1987. High-level reading in the first and in the foreign language: some comparative process data. In J. Devine, P. L. Carre & D. E. Eskey (Eds), *Research in Reading in English As A Second Language*. Washing, DC: TESOL.

Schmidt, R. W. 1992. Psychological Mechanisms Underlying Second Language Fluency. *Studies in Second Language Acquisition* 14: 357 - 85.

Schmidt, R. W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11/2: 129 - 158.

Schmidt, R. W. 2001. Attention. In P. Robinson (ed.). Cogni-

tion and Second Language Instruction. Cambridge: Cambridge University Press.

Sheppard, K. 1992. Two feedback types: Do they make a difference? *RELC. Journal* 23: 103 – 110.

Shiffrin, R. M. and W. Schneider. 1977. Controlled and Automatic Human Information Processing. II: Perceptual Learning, Automatic Attending, and a General Theory. *Psychological Review* 84: 127 – 90.

Shrum, J. & Glisan, E. 2000. *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Boston: Heinle & Heinle.

Skinner, B. F. 1957. *Verbal Behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Slavin, R. E. 1995. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Smith, F. 1983. *Essays into Literacy*. New York: Holt Rhinehart and Winston.

Spolsky, B. 1985. The limit of authenticity in language testing. *Language Testing*. 2(1).

Spolsky, B. 1995. *Measured Words*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Storti, C. 1994. *Cross-cultural Dialogues*. Yarmouth: Intercultural Press.

Swain, M. 1985. Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (eds). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Tarone, E. 1982. Systematicity and Attention in Interlanguage. *Language Learning* 32: 69 – 84.

Tarone, E. 1983. On the Variability of Interlanguage Systems. *Applied Linguistics* 4: 142 - 63.

Tarone, E. 1983. Some thoughts on the notion of communication strategy. In Faerch, G. & Kasper, G. (eds) *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

Tarone, E. 1987. Methodologies for Studying Variability in Second Language Acquisition. In R. Ellis, (ed:) *Second Language Acquisition in Context*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Thornbury, S. 2003a. *How to Teach Grammar*. 北京:世界知识出版社

Thornbury, S. 2003b. *How to Teach Vocabulary*. 北京:世界知识出版社

Trump, K., Trechter, S. & Holisky, D. A. 1995. *Walk, Amble, Stroll*, Boston, Massachusettes: Heinle & Heinle Publishers.

Truscott, J. 1996. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46: 327 - 369.

Underwood, M 1989. *Teaching Listening*. London: Longman.

van den Branden. K 1997. Effects of negotiation on language learners output. *Language Learning* 47: 589 - 131.

Van Patten, B. 2002. Processing instruction: An update. *Language Learning* 52: 755 - 803.

Voss, B. 1979. Hesitation phenomena as sources of perceptual errors for non-native speakers. *Language and Speech* 22: 129 - 44.

Vygotsky, L. S. 1962 *Thought and Language*, Cambridge, Mass: MIT Press.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walshe, R. D. 1979. What's Basic to Teaching Writing. *English*

Journal, Vol. 68, No. 7—9.

Weinreich, U. 1953. *Language in Contact*. The Hague: Mouton.

Weir, C. J. 1990. *Communicative Language Testing*. New York: Prentice-Hall.

Widdowson, H. G. (1992). Innovation in teacher development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 260—275.

Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. 1996. *A Framework for Task-based Learning*. Addison Wesley Longman Limited.

Wong-Fillmore, L. 1976. *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University.

Yates, R., & Muchisky, D. 2003. On reconceptualizing teacher education. *TESOL Quarterly*, 37: 135—146.

Zamel, V. 1982. Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(1): 195.

Zebroski, J. 1986. The use of theory: A Vygotskian approach to composition. *The Writing Instructor*, 5: 57—67.

陈琳,王蔷,程晓棠,《英语课程标准解读》,北京:北京师范大学出版社,2002

程慕胜,小学英语不宜用国际音标,《光明日报》,2001年4月5日

崔刚,COBUILD核心语料库词频统计报告,《外语与外语教学》1999年增刊

崔刚,儿童语言障碍的语言学研究,《外语与外语教学》2002年第11期

崔刚,顾巍,合作式教学法在多媒体教学中的应用,《清华大学教育研究》,2003年第2期

崔刚,我国英语教学中的偏激化现象,《光明日报》,2003年2月

27 日

崔刚, 小学英语教学不可走偏, 《光明日报》2004 年 4 月 24 日

戴炜栋, 陈莉萍, 二语语法教学理论综述, 《外语教学与研究》, 2005 年第 2 期

戴炜栋, 束定芳, 试论影响外语习得的若干重要因素, 《外国语》, 1994 年第 4 期

戴炜栋, 束定芳, 周雪林, 陈夏芳, 《现代英语语言学概论》, 上海: 上海外语教育出版社, 1998

戴炜栋, 张红玲, 外语交际中的文化迁移及其对外语教改的启示, 《外语界》, 2000 年第 2 期

邓鹏鸣, 刘红, 陈凡, 陈艳, 章毓文, 过程写作法的系统研究及其对大学英语写作教学改革的启示, 《外语教学》, 2003 年第 6 期

董晓红, 关于交际法的几点思考, 《外语界》, 1994 年第 2 期

董亚芬, 我国英语教学应始终以读写为本, 《外语界》, 2003 年第 1 期

付克, 《中国外语教育史》上海: 上海外语教育出版社, 1986

宫可成, 中学英语写作教学实践 ABC, 《怀化师专学报》, 1993 年第 4 期

桂诗春, 《新编心理语言学》, 上海: 上海外语教育出版社, 2000

桂诗春, 《应用语言学》, 长沙: 湖南教育出版社, 1988

桂诗春, 1988a, 《应用语言学》, 长沙: 湖南教育出版社

桂诗春, 1988b, 《应用语言学与中国英语教学》, 济南: 山东教育出版社

桂诗春, 20 世纪应用语言学述评, 《外语教学与研究》, 2000 年第 1 期

桂诗春, 宁春岩, 《语言学方法论》, 北京: 外语教学与研究出版社, 1997

桂诗春, 宁春岩, 语言学研究方法, 《外语教学与研究》, 1997 年第 3 期

桂诗春,我国外语教育的根本出路,《中国外语》,2004年第1期
郭纯洁,刘芳,外语写作中母语影响的动态研究,《现代外语》,

1997年第4期

韩宝成,《外语教学中的统计方法》,北京:外语教学与研究出版社,2000

韩金龙,秦秀白,体裁分析与体裁教学法,《外语界》,2000年第1期

何善芬,英汉音节对比结构,《外语研究》,1997年第2期

何兆熊,《新编语用学概要》,上海:上海外语教育出版社,2000

何自然,《语用学概论》,长沙:湖南教育出版社,1988

胡春洞,再论认知交际法,《中小学外语教学》,2004年第4期

胡文仲,高一虹,《外语教学与文化》,长沙:湖南教育出版社,
1997

胡壮麟,对中国英语教育的若干思考,《外语研究》,2002年第3期

胡壮麟,刘润清,李延福,《语言学教程》,北京:北京大学出版社,
1988

黄国文,《语篇分析概要》,长沙:湖南教育出版社,1988

劳允栋,《英汉语言学词典》,北京:商务印书馆,2004

李军振,王红孝,从结果到过程再到体裁,《陕西师范大学学报
(哲学社会科学版)》,2003年第10期

李清华,外语测试:历史、现状与展望,《四川外国语学院学报》,
2001年第3期

李森,改进英语写作教学的举措:过程教学法,《外语界》,2000年
第1期

连淑能,《汉英对比研究》,高等教育出版社,1993

梁德红,初中英语语音教学初探,《基础教育研究》,2004年第8期

廖七一,英语写作过程教学法,《四川外国语学院学报》,1991年第
2期

刘润清,《论大学英语教学》,北京:外语教学与研究出版社,1999

刘润清,《外语教学中的科研方法》,北京:外语教学与研究出版

社,1999

刘润清,《英语教育研究》,北京:外语教学与研究出版社,2004

刘润清,韩宝成,《语言测试和它的方法》,北京:外语教学与研究出版社,2003

刘晓玲,心理·图式·策略,《湖南大学社会科学学报》,1994年第1期

刘正光,何素秀,外语文化教学中不能忽视母语文化教学,《西安外国语学院学报》2000年第2期

陆国强,《现代英语词汇学》,上海:上海外语教育出版社,1999

马慧勤,中小學生正确掌握英语语音的关键在教师,《昌吉学院学报》,2005年第3期

孟昭兰,《普通心理学》,北京:北京大学出版社,1994.

钱冠连,外语研究新阶段的标志,《中国外语》,2004年第1期

秦秀白,体裁教学法述评,《外语教学与研究》,2000年第1期

清华大学外语系“一条龙”课题小组,大、中、小学英语教学实现“一条龙”很有必要,《清华大学教育研究》,1999年第2期

束定芳,庄智象,《现代外语教学理论、实践与方法》,上海:上海外语教育出版社,1996

苏留华,母语迁移对第二语言学习的影响,《北京第二外国语学院学报》,2000年第4期

隋慧丽,多媒体技术与英语语音教学的革新,《外语学刊》,1997年第2期

王 钢,《普通语言学基础》,长沙:湖南教育出版社,1988

王初明,《应用心理语言学》,长沙:湖南教育出版社,1990

王初明、牛瑞英、郑小湘,以写促学:一项英语写作教学改革试验,《外语教学与研究》2000年第3期

王大伟,输入新论,《外语界》,1997年第4期

王立非,《积极英语阅读教程》导读,北京:外语教学与研究出版社,2003

- 王灵霞,培养阅读能力是全面提高运用外语能力的根本途径,《兰州医学院学报》,1994年第1期
- 王蔷,《英语教学法教程》,北京:高等教育出版社,2000
- 王守元,苗兴伟,英语听力教学的理论与方法,《外语电化教学》,2003年第8期
- 王穗萍,莫雷,当前篇章阅读研究的进展,《心理学探新》,2001年第3期
- 王文字,王立非,二语写作研究:十年研究与展望,《外语界》2004年第3期
- 王文字,文秋芳,母语思维与外语作文分项成绩之间的关系,《外语与外语教学》,2002年第10期
- 王文字,语言迁移现象的研究与回顾,《外语教学》,1999年第1期
- 王宗炎,《语言学和应用》,上海:上海外语教育出版社,1998
- 王宗炎,我们要做三件事,《外语与外语教学》,1998年第3期
- 王佐良,丁往道,《英语文体学引论》,北京:外语教学与研究出版社,1987
- 魏志成,《英汉语比较导论》,上海:上海外语教育出版社
- 文秋芳,郭纯洁,母语思维与外语写作能力的关系,《现代外语》,1998年第4期
- 吴益民,英语语法学史评价,《河南师范大学学报·哲学社会科学版》,1996年第6期
- 吴祯福,《英语的听与说》,北京:外语教学与研究出版社,1991
- 伍谦光,《语义学导论》,长沙:湖南教育出版社,1988
- 许国璋,论语法,《外语教学与研究》1986年第1期
- 杨敬清,提高英语写作评改有效性的反馈机制实验与分析,《外语界》1996年第3期
- 杨永林,英语写作研究的范式转变与理论传承,《外语教学与研究》,2005年第1期

叶绿青, 作文评改及评改模式对学生作文的影响, 《山东外语教学》1999年第3期

尹雪梅, 英语阅读速度与理解率概定, 《湘潭师范学院学报(社会科学版)》, 2001年第7期

袁昌寰, 《21世纪中学英语教学理论与实践》, 北京: 北京广播学院出版社, 2002

张玲, 从写作过程谈英语非母语写作, 《外语界》, 1993年第4期

张雪梅, 戴炜栋, 反馈二语习得语言教学, 《外语界》, 2001年第2期

章兼中, 《外语教学心理学》, 安徽教育出版社, 1986

周娟芬, 论学习兴趣的培养与提高, 《西安外国语学院学报》, 1999年第4期

朱纯, 《外语教学心理学》, 上海: 上海外语教育出版社, 1993

朱亚夫, 意义的七种类型和英语词汇教学, 《外语与外语教学》, 2005年第9期

左年念, 外语作文评阅与学生写作能力提高之间的关系, 《外语教学与研究》, 2002年第5期



崔刚,山东莱芜市人。1966年10月出生。曾就读于山东农业大学牧医系和曲阜师范大学外文系,并获得学士学位。后考入北京外国语大学,获得硕士(1993)和博士学位(1998)。先后讲授大学英语、句法学、心理语言学、综合英语、语言学概论、英语教学理论与实践等课程。作为主编或副主编参与编写《电子商务英语》(全国高等教育自学考试指定教材)、《清华英语》、《综合英语》、《高级英语》等教材九套,共计三十册。主编或主译《拉卢斯英汉双解词典》、《学生英汉双解词典》、《新课标中学英语学习词典》等辞书。多年来一直从事语言学与应用语言学的研究,发表论文近三十篇,出版《失语症患者的口语表达障碍研究》和《失语症的语言学研究》两本专著。在国外出版译著三本。现担任清华大学外语系教授、清华大学继续教育学院院长助理、清华国际英语训练中心主任,兼任《外语与外语教学》、《大学英语》编委、国家基础教育研究中心外语教育研究中心学术委员会副主任等职务。



罗立胜，清华大学外语系教授。1977年毕业于清华大学英语专业，1980年至1982年新西兰维多利亚大学进修。长期从事英语教学及教学研究；主持完成国家社科基金、国务院学位办等研究项目。组织编写了多部教材，发表论文三十余篇，获得高等教育国家级优秀教学成果二等奖（代表人之一）。现担任清华大学人文学院副院长、外语系主任，北京市大学英语教学研究会会长等职务。