

基于标准的教师教育新教材

中学英语课程与教学

邹为诚 等◎著



基于标准的教师教育新教材

中学英语课程与教学

邹为诚 等◎著

图书在版编目(CIP)数据

中学英语课程与教学/邹为诚等著. —上海:华东师范大学出版社,2015.3

基于标准的教师教育新教材

ISBN 978-7-5675-3273-1

I. 中… II. 邹… III. ①中学—英语课—教学研究—师范大学—教材 IV. ①G633.412

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 061044 号

中学英语课程与教学

著 者 邹为诚 等

责任编辑 李恒平

审读编辑 李贵莲

责任校对 胡 静

装帧设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司

开 本 787×1092 16 开

印 张 18

字 数 369 千字

版 次 2015 年 6 月第 1 版

印 次 2015 年 6 月第 1 次

书 号 ISBN 978-7-5675-3273-1/G·8081

定 价 39.00 元

出版人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

作者名单

本书是团队合作的结果,也体现合作的力量。

前言,邹为诚;第1章,邹为诚;第2章,张建琴;第3章,熊淑慧;第4章,邹为诚;第5章,张建琴;第6章,程晓;第7章,王晶;第8章,程晓;第9章,桑紫林;第10章,桑紫林;第11章,高慧蓉。

全书由邹为诚负责统稿。



本书是专门为中学英语教师和师范英语专业高年级学生编写的教材,阐述了我国当前中学英语课程中的重大问题,力图帮助他们掌握必要的理论工具和实践方法,鼓励他们成为我国中学英语教学改革的实践者。

中学英语课程是我国一门重要的基础性课程,是培养具有国际视野人才的重要基础,因此,它的质量受到了全社会的关注和重视。教育部在2003年和2011年分别颁布了《高中英语课程标准(实验版)》(2003)和《义务教育阶段英语课程标准》(2011),对这门课程的性质、能力等级和各种重要指标作了一一规定,在政策层面上对我国的中学英语课程做了比较明确的界定。在我国各省的中学和高中的英语教育中,广大教师也努力实践着课程标准所倡导的理念,教学改革意识十分强烈。

2012年教育部组织了部分专家和学者对我国高中英语课程标准的实施效果进行了全国性的调查。调查表明,在最近的10年里,我国的中学英语课程取得了很大成就,但是也存在着若干问题。这些问题主要集中在:(1)应试教育的压力过大;(2)许多教师的英语教学理念不符合时代的要求;(3)英语教师专业性不强;(4)城乡和校际差距过大。这四个问题是我国中学英语课程可持续性发展的拦路虎。要克服这些困难,首先是要有政策的调整,但是更加重要的是要提高教师的质量,因为这是长远之计,是一切教育改革成功的基础。本书的写作动机即来源于对上述问题的思考和研究,作者大多参与了教育部2012年的调查,因此他们对实践中的问题具有深刻的体会,他们的研究具有很强的针对性。

本书的“中学”概念是一个泛指“中等教育”的概念,因此其含义涵盖了初中和高中。虽然初中属于义务教育阶段,高中属于非义务教育阶段,但是它们在英语课程方面没有本质的差别,都可以看作是“中等教育的英语课程”,因此,本书书名《中学英语课程与教学》的确切含义是“中等教育英语课程与教学”。关注的核心问题是课程、教学与教材研究。

由于本书所讨论和研究的大部分重要问题具有现实针对性,这些问题常常伴随着不同的学术观点和争议,学者在争议中逐渐明确问题的性质,读者和学习者也在争议中选择他们相信的观点。本着这样的精神,读者和学生在学习本书时需要持开放的态度,把本书的观点看成是作者的观点,是学术争议中的一种声音。对于本书中可能出现的谬误,敬请读者不吝指正。

邹为诚

第一章 中学英语课程与教学的若干重要问题	1
第二章 英语学习者的能力与能力描写	31
第三章 英语课程的教学目的与目标	53
第四章 中学英语基于能力指标的教学设计	77
第五章 中学英语教学中的形成性评价	105
第六章 中学英语常见教学活动的设计	129
第七章 中学英语教学中的影视教学	157
第八章 中学英语教材的分析与评价	189
第九章 中学英语课程的现代学习理论	215
第十章 中学英语优质教学的特点	243
第十一章 英语教育的历史演变	265
后 记	281

第一章

中学英语 课程与教 学的若干 重要问题

本章主要回答下列问题

1. 本书的目的是什么?
2. 我国中学英语课程的重要特点是什么?
3. 我国中学英语课程有哪些要素?

一、序言

有关中学英语课程和教学的著述近年来颇多,我们为何还要再写一本?难道我们不怕麻烦,把人家说过的话再来说一遍吗?不是的。我们希望这本新的著作能给读者介绍英语课程体系和外语教学研究方面的最新成果,澄清一些长期以来困扰我国英语基础教学的疑问,更新有关我国基础阶段英语课程方面的知识,拓展英语教师的视野,提高他们的理论水平,增强他们在实践中自觉参与课程改革的能力。

如果我们从20世纪初中国实施新式学堂教育算起,把英语作为中学的一门课程,已经有将近100年的历史了。(邹为诚,2010)在这个阶段里,我国基础英语教师克服种种困难,努力提高中学英语教学水平。今天的中学英语教学比起几十年前已经有了巨大的进步,无论是教师的英语水平、学生的水平、教材的编写水平、课堂教学实践能力,都达到了一个空前的高度。

在国际比较的层面上,我国中小学英语教学也已经取得了很大的成就,我国高中毕业生的英语交际水平已经接近欧洲中等发达国家的高中生。^①如今我国的高中生在出国留学、探亲游学时,他们的英语已经能够应付一些基本的用途。很多学生即使在开始时会遇到一些不适等情况,但是他们在经过简短的适应期后,很快地就可以应付重要的交际场合。

在其他领域,我们也能看到英语教学的成果。高等学校英语专业的新生水平和十多年前相比已经有了大幅度的提高,大学英语教学水平也得益于基础教育英语水平的提升,在很多大学中大学英语教学已经开始向专业英语和学术英语的方向发展,一般性的通用英语教学已经不能满足这些大学的要求。在就业领域,我国的高中生也已经基本具备了英语的初级能力,能够借助工具书读懂听懂或者说出简单的英语来满足工作中临时的交际需要。

在看到中国基础教育英语教学成绩的同时,我们还必须保持清醒的头脑,看到我国英语教学的不足之处。我们的基础英语教学还存在着很多难以解决的问题。如果这些问题不解决,我国中学英语教学将后继乏力,难以继续提高。因此,为了保持我国英语教学的可持续性发展,我们有必要正视这些问题,在改革的过程中逐步克服它们,进一

^① 2012年9月所开展的针对我国各地3000多名高二学生的调查表明,我国高中生的英语交际平均水平处于欧洲外语标准(CEFR)的A2-B1水平之间。(邹为诚,2012)在欧洲外语能力标准中,A2属于初级学习者中比较高级的水平,B1属于中级学习者中比较低的水平。欧洲的发达和中等发达国家的学术型高中毕业生要求达到B2-B1水平。(Goullier, 2012)(Ronneper, 2012)

步推进我国基础英语教育事业的发展。作为英语教师,掌握必要的课程理论,懂得一些基本的外语课程教学原则是未来的基础英语教师必须具备的知识和专业技能。

根据我国在2012年开展的大规模高中英语调研,我国中学英语教学当前面临的主要挑战如下:(邹为诚,2012)

- 许多学生的外语学习方式陈旧落后,他们的进步动力主要来源于应试压力,而不是来源于优质教学。很多学校应试教育大行其道,把本该鲜活的语言课堂变成了枯燥无味地死啃语言的教室。教师一遍一遍地重复语言知识,学生整天埋头于背书、背课文。很多学生虽然考试能够得高分,但是他们的语言能力的发展与他们的投入极不相称。很多学生在大量投入的情况下,因为无法得到他们所期望的收获过早地失去了学习外语的信心。总之,大量的背诵和记忆仍然是我国中学生学习英语的主要方式。
- 英语教学理念的转变仍然需要时间和耐心。在本世纪初,我国外语教学的一项重大改革措施是实施英语课程标准(2011版)。但是课程标准所倡导的“以能力发展为主”的教学理念还没有被普遍接受。很多教师仍然坚持着传统的观念,把能力和语言知识混为一谈,认为打下语言知识的基础就是外语的能力,不懂语言知识的真正掌握是在能力发展的过程中实现的。(Prabhu, 1987)现代语言学、认知语言学的发展证明,语言知识是在使用的过程中获得的。脱离语言的有意义使用,学生难以获得有用的语言知识。(Willis, 1990)但是,这个理念要被教师普遍接受,还有很长的路要走。
- 教师的专业水准不高。我国基础阶段的外语教师虽然在课堂教学实践方面富有教学经验,但是在专业水准方面有很大欠缺,突出的问题是缺乏课程知识和理性实施课程标准的能力。教育部在2003年正式开始实施《义务教育阶段英语课程标准(实验版)》,2011年正式公布了《义务教育阶段英语课程标准》,这个文件是指导我国基础教育英语教学的重要纲领,是发展我国基础英语教育事业的重要依据,但是在基础英语教育界,很多英语教师并没有真正领会课程标准的精神和核心内容,不能理性地学习、领会和实施这项重要的政策。有研究表明,教师对课程标准的关注度明显偏低;课程标准也没有真正成为教师教学的指导依据;教师依据课程标准有效开发课程资源的能力还不强;教师的课程标准意识和课程标准的应用能力亟需提高。(李锋,2013)
- 基础英语教学存在严重的城乡差异、地区差异和校际差异。如果我们不努力消除这些差异,教育公平会受到挑战,社会的健康发展将会受到影响。教育的作用之一是给每位公民提供发展的机会,无论每一位儿童出生在哪里、出生于什么样的家庭背景、经济条件,我国的基础教育都有义务为他们提供质量一致的教学,使得他们能够凭借聪明才智和努力获得他们应该得到的教育机会和发展机会,不能因为他们的家庭经济条件、地区经济差异、文化发达程度的不同而影响他们的发展。

上述四个方面是我国当前外语教学亟需解决的重大问题。我们的课程改革如果不

能从根本上改变这些现状,我们的教学改革就不能算成功。作为即将成为教师的师范生,需要有针对性地学习中学英语课程方面的知识,系统地获得中学英语课程的教学能力,掌握开设英语课程的重要技能,获得解读国家英语课程标准的能力,并且能根据课程标准来设计教学,达到课程标准所要求的教学目标,这是一位合格的中学英语教师必须要接受的专业训练。

二、中学英语课程的若干重要特点

中学英语课程是我国基础教育中一门重要的英语语言能力训练课程。它既有其他知识性课程的特点,同时更加具有技能和能力训练的性质。在我们理解英语课程的基本特点时,我们首先要将其看成是一门学校的课程,而不是一门自然的语言习得的过程。理解这一点对我们非常重要,当我们说中学英语课程的第一性质不是语言习得的过程,而是一门课程时,我们的意思是学生学习英语有别于他们学习母语或者学习其他社会上能够接触到的方言的过程。

(一) 英语课程的特点

把英语作为课程来学习和把英语作为语言习得是两件不同的事情。把英语作为自然语言习得的话,我们通常是在一个具有语言环境的条件下学习,英语不仅是我们的学习内容,还是我们生活环境中的交流工具。这个过程类似于儿童第一语言的学习过程。儿童通过和周围人的交流,毫不费力地获得使用语言的能力,这就是语言的自然习得过程。

1. 教学手段的作用

另一种语言习得的过程称为“二语习得”,这和儿童自然地习得英语的过程有些相似,一个学习者已经有了成熟的第一语言,通常是母语,但是由于某些原因,这位学习者可能会处于另一种社会状态中,他必须通过有意识的学习来获得第二种语言的能力。当他学习这种语言时,社会同时为他提供语言使用的环境,使得他在课堂语言学习以外,还能够在社会中了解这门语言的使用情况,体验到这门语言的交际效果,并且可以亲自实践这门语言的使用。这种情况和英语国家的外来移民的语言学习十分相似。移民学生在母语的基础上通过学校的学习和社会环境的支持,可以最终获得水平很高的第二语言能力。这种过程我们称之为“第二语言习得”(English as a Second Language,简称 ESL),简称“二语习得”。

但是作为课程内容学习的英语和上面所述的两种情况(母语与二语习得)不同。首先,学习者在学习英语时已经获得了一门成熟的语言——母语。其次他们只能在课堂的环境中学习英语知识、操练英语技能、体验有限的英语交际效果,社会没有为他们提供真实的语言体验机会。英语对他们来说,完全是一门课堂语言,或者说是“外语”(English as a Foreign Language,简称 EFL)。

当英语作为“外语”来学习时,它就是课程语言。此时,英语学习的基本特点就带上了学校课程的特点,而不是自然语言习得的特点。在学校课程的学习中,学习者缺乏语言学习的社会支持和体验机会。学生的一切学习结果都依赖于课程保障,依赖教师给予的“教学”、“支持”、“帮助”和“督促”等教学要素。学校实现它们的方法是设置教学目标、开展教学活动、编写和使用教材、提供教学支持、开展教学评价等。如果我们的英语

课程不提供这样的教学支持,我们的学生在学校是无法学会一门外语的。

2. 情感态度的作用

学校课程与自然语言习得的另一个重要差异是学习者对待学习的情感态度。学习过程中的情感态度是学校和课堂教学的特殊产物,它指的是学习者对待学习的动机、态度、信心等心理状态。在英语课程中,它指的是学习者是否能够正确理解英语学习的长期性和艰巨性、是否能够对语言学习中常见的困难有心理准备,如语言错误、与陌生人说话、与一个文化差异很大的人交往等。在学校的英语学习过程中,课堂学习的形态很容易导致学习者产生情感态度方面的障碍。

在自然语言习得的过程中,儿童是不会产生情感态度问题的。人类不会有任何儿童说不喜欢习得母语,他们是在不知不觉中获得母语能力的。他们既不会说喜欢学习母语,也不会说不喜欢学习母语,所以我们不能把儿童习得母语的能力和课堂中的英语学习相比较。在课程性质的外语学习中,我们必须首先顾及学习者的情感态度,在培养他们英语语言能力的同时,还要培养他们恰当的情感态度,使得学习者能够获得长久学习的动力源泉。

3. 低级思维和高级思维的关系

在课程学习的条件下学习英语还有一个重要特点,那就是思维的“缺失”。(黄源深,1999)这种现象指的是学习者在学习英语教材时,很少有关于课文内容的高级思维发生。这和他们学习语文、数学、科学等课程形成巨大的反差。例如,在语文课上,教学内容可能是唐诗宋词等具有高度审美价值和启发思维的学习材料,语文老师常常会高屋建瓴,启发学生的批判性思维,引导他们欣赏博大精深的中国文化。语文老师在教学过程中可能会口若悬河、旁征博引,给学生带来美的享受,让学生深深地沉浸在文学艺术的美妙意象之中。这种高级思维的形式,在外语课程中几乎是没的。学生练习的语言材料通常内容贫乏、单调、幼稚。例如,有位教授曾回忆到,在大学初学英语时,会把“桌子上有台留声机,留声机上有张唱片”之类的话重复上千遍直到这些句子烂熟于口。(陆谷孙,2005)这样的学习方式虽然极端,但是类似的低级思维学习活动几乎普遍存在于从初级到高级的所有外语学习过程中,这种学习活动常常令低龄学习者难以忍受。

中学英语的教材之所以内容如此贫乏、低级,是由外语学习的特点所致。在外语学习中,由于语言不熟练,我们的思想难以被表达出来,因此,语言的思维和表达功能就会受到严重影响。语言虽然不能决定思想,但是语言可以影响我们思想的表达效果。在第二语言或者外语学习的低级或者中级阶段,学习材料的思想内容不能过于复杂和专业,否则,学习者就无法开展与语言学习活动密切相关的高级认知活动。因此,尽管学习外语时的思维活动大都很低级,但它却是学习者必须要体验和经历的学习过程。从历史的经验来看,早期学习过程中的低级思维活动并没有使学生变得愚笨或者不会思考,例如上文提到的那位教授后来成了我国著名的学者。他学习外语一辈子,从他个人的传记来看,他在早期和中期几乎都是在低级思维的过程中学习英语的,勤奋是他成功的窍门。所以,担心外语学习中的低级思维会影响学习者的思维能力完全是不必要的,因为我们的学生并不是只学习外语,他们还有数学、语文、音乐、美术等高度复杂的思维课程在保证他们有足够的思维训练。但是,这不等于说,英语课上可以完全不顾学习者

思维方面的要求,而是说在一定的阶段,低级思维的活动也是必须的语言训练,我们不能把语言和思维完全等同。适当的低级思维性质的活动并不会导致学生失去高级思维的能力。

理解语言和思维之间的关系对于教师非常重要。当我们需要学生练习低级的语言活动时,我们要尽可能地把这种思维程度很低的活动设计得有趣一些,避免学生反感、对学习产生厌恶情绪。例如,背诵课文被普遍认为是低级思维活动,学习过程虽然很苦,但是坚持下去常常很有效,这是我国外语教师非常喜欢使用的手段之一。但是我们必须认识到,这种低级教学手段对学习者的情感态度的发展具有很强的杀伤力,除非学生自觉自愿地去背诵,教师应该非常谨慎地使用这种手段。

在教学中,低级的外语学习内容虽然意义不大,但是如果活动形式有趣,也能弥补学习者对意义的渴求。语言学习的意义不仅来自于材料本身,也来自于材料的展现方式和活动的方式。对于年龄较大、学习动力比较强的学生,我们还可以向他们解释为什么我们要操练哪些枯燥无味的对话和课文。我们不能将这些学习内容和语文课、历史课等相比,外语学习的内容和母语学习的内容不具有可比性。

当前在我国的英语教学界,很多教师不能正确理解思想内容和语言之间的复杂关系。他们希望课文和教材内容也能够发挥像母语材料那样的作用。这种心情可以理解,在语言学习的过程中,尤其是高级阶段,一定要有具备认知挑战性的学术内容介入学习过程,但是当学习者的语言能力还处在低级阶段时,譬如初中或者高中阶段,外语学习过程中的思维问题有其独特的地方。对这个问题若不能正确认识,就会导致过分拔高教学内容,不顾实际地强行施教,造成适得其反的教学效果。

4. 语言与思维的关系

与上述错误认识相关的第二个问题是所谓的要学会用英语来思考,这一要求同样是对外语学习特点的错误认识,它混淆了语言和思维的关系。

在母语的发展中,语言对思维具有极其重要的作用。首先,母语的发展是大脑发生“侧化”(lateralization)的重要条件。(Fromkin, Rodman, & Nina, 2011)大脑侧化是大脑完成分工的重要标志。儿童在发展第一语言的时候,他们的大脑开始分化成左半球和右半球,左半球主要负责与语言和数理逻辑相关的思维活动,右半球负责与运动和图形色彩相关的思维活动。如果儿童没有获得母语(例如因为失去听力而错过语言获得的最佳期),儿童的大脑就无法完成侧化。大脑未侧化的儿童后来所获得的语言和第二语言的特点十分相似,达不到第一语言那样的精确程度。(Fromkin, Rodman, & Nina, 2011)这些证据说明,在童年时代获得的第一语言,确实能够促进思维的发展。

但是当人类学习第二语言时,大脑的侧化已经完成。因此,无论我们如何学习,我们都不可能让大脑重新侧化一次。当前的脑功能研究表明,第二语言所引起的大脑反应是全方位的,而不是像第一语言那样分工明确,(Sabourin & Stowe, 2008)由“布罗卡”(Broca)主要处理逻辑和句法,由“维尼克”(Wernic)区域主要处理语义。^① 脑科学研

^① 布罗卡(Broca)位于大脑的左侧,略高于耳朵,维尼克(Wernic)也位于大脑的左侧,但是略偏后。(Fromkin, Rodman, & Nina, 2011)

究人员目前倾向于认为大脑的大部分区域都参与了第二语言的加工处理。(Schumann, 2006)这说明第二语言的学习主要依靠我们人类的一般认知能力,如我们的兴趣、动机、注意力以及某些天赋能力等。

语言和思维的关系密切,它可以影响我们对某些问题的看法,但是,这并不说明我们使用什么语言就可以用这个语言思想了。说学英语要努力用英语来思考,这几乎是说,语言能决定我们的思维。但是,实际的研究并不支持这种观点。例如,当我们说“我爱学英语”时,我们不一定真的是在想“我爱学习英语”。因为我想什么和说什么是两种不同性质的思维活动,两者不能简单地画等号。但是,有时,我们的思维确实也会受到语言的影响,譬如我们听到有人说“我们之间有缘分”时,我们一开始可能对“缘分”是什么并不清楚,但是由于说的人多了,我们渐渐地就悟出了某种关系可以称作为“缘分”。于是,我们就把这种模糊的人际关系说成“缘分”。当这个词语在跨文化交流中使用时,它携带的一种看问题的方法就会给沟通造成困难。但这不足以说明,我们的思想是由语言决定的。因为如果一个不懂中文的人理解了这种看问题的方法后,也可以这样来想问题。因此最多我们只能说,语言词汇中的文化内涵影响了我们对某些事物的看法。这种影响和我们进行数学运算、思考、决策过程中的思维活动是不同的。

语言和思维的关系还体现在语言可以影响我们表达思维的效果上。我们常常觉得词不达意,这种情形往往不是我们没有想到,而是我们找不到确切的词语来表达我们的思想。思想是流动的水,但是语言一旦说出来就是固定的了。我们的思想充满了不确定的因素,而语言仅仅只能摘取思维过程中的片段,用其特有的规律来加以表达,而且这种表达还会因人、因时、因地而发生巨大的差异。因此,我们常常发现语言的意思并不真实代表说话人的思想,这种情况无论是说话人有意还是无意为之,都说明了一个简单的道理:语言不能操纵思维,仅仅是操纵表达方式而已。著名的语言哲学家维特根斯坦曾说过,“语言是一个游戏”(Language is a game),说的就是这个道理。语言虽然有规则,但是语言不等于思想,更不等同于真理。我们作为教师对此应该要比一般人能够更加深刻地理解语言的这种特点,不能认为只要学生理解了教师的话语,就获得了思想,就获得了真理。

语言和思维不是同一件事情,思维所产生的思想可以用多种语言形式来表达,每一种表达都可以产生一种值得我们玩味的结果。在母语学习中,这是我们学习语言的精妙之处,而这种精妙在外语学习中,即便到了很高级的阶段,学习者也未必能体会到,因为外语学习者在思考时,基本的概念系统仍然是母语在起作用。(蒋楠,2003)在中学的外语课堂中,我们没有条件来追求这种几乎无法达到的目标。我们的目标只能局限在“教会学生用恰当的语言开展有效的交流”,而不是“教会他们用英语思维”。在外语学习的课堂中,尤其是初级和中级的课堂内,大量的教学活动不牵涉复杂的批判性思维,仅仅要求教师用恰当的方式帮助学习者理解语言形式、句子结构、语言功能、语言意义,克服遗忘,克服语音障碍,组织有意义的、能引起学生兴趣的操练活动。

语言和思维不能等同起来看待,这不仅要有语言学依据,也有心理学依据。认知心理学家为了研究思维和语言的关系曾做过一个著名的实验。在实验中,一群双语受试(俄语和英语)者被要求回答 $53+68$ 是靠近 120 还是靠近 150,无论实验者用俄语还是英

语,被试者的答案都没有明显的差异。脑神经研究表明,他们使用大脑的方式与使用第二语言相似,也就是说,在进行类似于“估计”的不确切的思维时,受试者的大脑是全脑反应。但是当实验者要求受试者准确地说出答案时,认知心理学家发现,受试者立刻使用母语或者是他们当初学习这个数学概念时的语言,脑神经研究表明,这时他们依赖左脑操作。(Pinker, 1998)这个实验说明,当我们思维要求不高的时候,我们对语言的要求就不高,第二语言虽然不够熟练,但是也能大致上满足“估算”这样的思维活动的要求。但是,当我们的思维要求概念精准、数量确切的时候,我们必须依赖当初学会这些基本概念时的语言,否则我们极易发生错误。这个实验说明了一个道理,在外语学习中,学习者的思维深度不够,批判性思维不强,这些都是正常的现象。因为他们是在基本的思维概念形成以后再学习第二语言的。有文献表明,即使当他们的语言达到高级水平时(例如,欧洲语言能力的最高级 C2 水平),他们和本族语人在语言行为方面仍然有很大的差异,(Council of Europe, 2001)欧洲的外语能力标准仍然提醒不要把 C2 水平和真正的本族语人的水平当成一回事,因为他们思维时所动用的资源差别很大。

外语学习者不必去努力学会用英语思考,这不仅是一个科学概念,也是外语教学的现实,我们没有必要为此担心。但是,这不等于我们可以完全不顾高级思维活动对语言学习的促进作用。认知语言学研究表明,外语学习中认知目标如果具有恰当的高度、任务具有恰当的复杂度和难度,这种学习任务可以促使学习者更牢固地学到语言形式,因为此时他们的加工程度较深。(Robinson, 2001)但是这是人类的一般认知能力在发挥作用,它和语言没有太大的关系。

(二) 外语发展过程的特点

虽然中学英语的首要性质是课程,但它的主要目标是使学生学好英语。因此,中学英语课程的第二个重要特性是“学习外语的过程”,它必须遵循语言学习(主要是第二语言或者外语学习)的规律。

首先,英语学习也遵循第二语言习得的规律。第二语言习得研究表明,学习者在语言学习中并不完全按照教学的顺序学会语言,而是有自己内在的语言发展规律。他们的中介语(Selinker, 1972)和年龄、文化背景、母语(如方言)关系不大,主要和他们的外语语言熟悉程度有关。例如,他们至少必须认识 1 500—2 000 左右词汇才开始发展英语阅读能力,(张英,2013)他们的语法能力发展都遵循 U 型规则(先准确,然后出现大量错误,然后错误渐渐减少),语篇长度的驾驭能力和外语的熟练程度成正比。

其次,英语学习和二语习得很相似的地方是两者都高度依赖于下列五个要素:(1)恰当的语言输入,学习者必须多读、多听程度恰当的、意义丰富的材料;(2)学习者有机会对输入的语言深度加工;(3)学习者有机会表达(说或者写)他们想表达的思想;(4)学习者有机会获得针对自己输出中不恰当语言的“负面”反馈;(5)上述四个要素——语言输入、语言加工、语言输出和纠错提醒——能够融合在一个有意义的互动环境之中。(Lightbown & Spada, 2006)

外语学习和第二语言发展一样,语言习得的顺序和教学顺序有一定的关系,但是主要不是由教学顺序来决定的,而是由学习者使用语言的量和质决定的。(Prabhu, 1987)(Willis, 1990)传统的课程理论关心课程知识的排列顺序,因此,传统的教学十分

强调语法知识的“系统性”，强调教材要按照语言的规则（其实是按照语法书上的语言规则）来决定教学顺序。现代认知语言学和语言教育研究表明，语言学所描写的语言规则顺序并不符合学习者在脑中建构语言体系的顺序，学习者主要依据语言的使用频率建构语言体系。（张建琴，2013）（Beckner, et al., 2009）

（三）课程特点与语言发展特点之间的矛盾和平衡

语言学习的这些特点给我们的中学英语课程带来了重大的挑战，它们与课程的基本原则之间存在着重大的冲突。

课程的特性首先要求教师强调语言知识的教学，其次要求教师把这些知识按照一定的原则排列出教学的顺序。传统课程的教学设计通常按照常用词和语法条目来安排教学，根据这些安排来设计教学目的、教学目标、教学活动和课程评价。这个过程常常充满了人为的、主观的、甚至是武断的决定，同时这个决定还受到学习者的学段（年龄）因素的影响。课程的这一特点在本质上是符合语言发展规律的，因为课程设计中的教学内容的选择和排列不可能完全符合学习者的语言发展特点。例如，大部分课程在教授英语疑问句时一般都是先教一般疑问句，然后教特殊疑问句。但是认知心理学家和语言学家的观察和研究表明，学习者学习疑问句时有其自身独特的规律，和教学的顺序没有关系。认知心理语言学研究进一步揭示，语言学习的难度主要与处理加工语言时的“工作记忆”容量（working memory capacity）有关。（Pienemann & Johnston, 1987）根据这个原理，心理语言学家对下列句子的先后学习顺序做了预测，他们认为儿童首先学会特殊疑问句，最后学会一般疑问句。这个道理很简单，儿童首先大量听到和加工的疑问句是诸如“What’s your name?”这样的特殊疑问句。然后是学会命令句和有关儿童生理需要的疑问句，如“How do you...?”“Are you tired?”等，然后是“Where are you from?”之类谈论个人信息的句子结构，最后才是表达评论类的一般疑问句“Do you like...?”。

对第二语言学习者和外语学习者的观察表明，学习者最早发展的外语能力是特殊疑问句，一般疑问句要到很晚才出现。因此在决定是先教一般疑问句还是先教特殊疑问句的问题上，外语教师就面临一个重要的决策，是按照学习者建构语言体系的规律先教特殊疑问句，还是先教一般疑问句？不同的教师可能会有不同的选择，但是如果我们按照中学外语课程的性质来判断，我们仍然主张先教一般疑问句，后教特殊疑问句。因为一般疑问句在形式上比特殊疑问句简单，因此，教师在面向全班学生教学的过程中，比较容易设置教学目标，设计训练活动，设计课后的巩固活动。虽然这样做并不符合学习者的语言发展规律，但是如果学习者暂时地把语言知识当成一个学习目标，而不是交际和思维的工具，这种学习方法对大部分学习者来说具有一定的合理性。只要我们在后续的教学注意前后兼顾，采用一定的教学手段弥补这种教学顺序所带来的缺陷，我们的最终目标：培养学生的语言使用能力，仍然是能够达到的。有鉴于此，我们就不必机械地套用语言习得研究的结论来组织课程。

但是，在课程理论的指导下设计课程时，我们必须时时兼顾到学习者语言发展的规律，在尽可能充分的条件下按照学习者建构外语体系的规律组织课堂活动。例如，在初中一年级和二年级阶段，教学内容包含了大量的语法内容和词汇内容，教师在教学中是

注重词汇教学还是注重语法教学,还是两者并重呢?对大部分初学外语的学习者来说,两者并重的方法学习负担最重,这种要求对于大部分学习者来说并不符合他们的学习规律。学习者一般的情况是先掌握一些规则非常明显的语言知识,例如一般过去时动词的变化规则是“v+ed”,学习者会很快记住这个规则,然后广泛地套用到所有的动词上,忘记了有些动词的特殊变化形式,甚至将特殊变化和规则变化混在一起,产生如下的语言形式:动词 run 变化成 runed, raned;动词 drive 变成 drived, droved。(孙涛,2011)这种错误往往非常顽固,课堂上的反复讲解常常不起作用,令教师头痛不已。但是,这个阶段的学习者对词汇特别敏感,他们有青少年的那种特别强烈的求知欲,在这种欲望的驱动下,他们特别擅长注意语言词汇,如果教学中注意和适当的读物相结合,他们的词汇会出现日新月异的变化,大幅度地迅猛发展。因此,这个阶段中学生出现词汇井喷的现象并不奇怪,但是语法知识错误也是十分惊人的。如果我们坚持按照课程理论,平均使用力量,将大量的课程资源耗费在收效并不大的语法准确性上,学生就会失去最好的词汇发展机会。在这种情况下,我们宁可放弃课程原则,降低在语法教学方面的要求,通过恰当的阅读手段、扩展词汇,为学生的词汇爆发创造条件。只要我们在后续的课程中,例如初三年级或者高三年级阶段注意给学生纠错,我们就有希望弥补前期的不足,使得学生在词汇和语法方面都获得最佳的发展机会。

中学英语的课程一方面具有课程的特点,另一方面又是语言发展的过程。在课程原则和语言发展的原则之间,教师必须学会取得折衷和平衡。教师不能死抱着课程原则,坚持按照课程大纲和教材的要求开展教学,不顾外语学习的个体差异和语言发展的内在规律;同时也不能一味强调语言发展的原则,尤其是“中介语”发展的规律,想找到完全适合每个学生中介语发展特点的教学方法和组织手段,打破课程的教学和评估体系,影响学生的升学考试或者等级考试。在一定的条件下,我们仍然需要用“应试”的教学手段来帮助学习者反复地巩固和强化学习结果。这样做并不违反教育规律,因为它最大限度地避免了教育体系和科学规律之间的矛盾,最大限度地保证了全体学生的利益,满足了他们长远发展的需要。

三、中学英语课程的基本要素

中学英语课程和其他任何学校课程一样,都遵循一般教育学原理,在课程设计、教学过程和评价方面都有一些共同的要素。

(一) 课程大纲

作为课程的第一要素是必须确立课程大纲。大纲在传统教育学的意义上是指“教学的知识清单”,它在理论上确定了一门课程的教学内容。但是在选择什么作为课程的内容上,却有着深厚的文化、哲学、社会学和历史因素的思考。

在选择课程的内容时,课程的设计者必须明确这个课程所选取的知识对学生的发展有什么价值?对我们的社会未来有什么价值?不同的人常常有不同的观念,因此,课程大纲所呈现的“知识内容”并不是一个“科学真理”的化身,它反映了决策者的价值观。

我国中学英语课程的决策反映了我国社会对英语价值的认识。在近代中国的历史上,鸦片战争和甲午战争彻底粉碎了旧中国闭关自守、夜郎自大的文化自负心理。中国

近代史的惨痛教训使得中国人民深刻地认识到一个开放的中国是中国文化得以继续、发展和发扬光大的唯一道路。中国要立足于世界民族之林,要成为一个富强的国家,成为一个受世界各国人民尊重的国家,成为一个不再受人欺凌和羞辱的民族,一定要张开双臂拥抱世界,和世界各国和各个民族保持文化交往,而语言是文化交往的重要工具。

中国对英语的重视是历史反思的结果,几十年的改革开放和英语教育的普及给我国的社会文化发展带来了巨大的好处。改革开放40年来,我国送出了千百万的学子留学海外,他们中的大部分人都是通过英语学习世界各国的文化和科技,在促进我国的社会文化和科技发展方面,做出了卓越的贡献。

英语教学已经成为我国的重要教育内容,今天,我国青少年的国际视野与他们的父辈相比已经不可同日而语,纵观英语在我国社会生活各种领域中的作用,我国的基础教育界选择英语教育是一项非常明智的教育政策,如今,英语学习已经成为我国的一项基本国策。

对英语价值的认识也有国际因素。自19世纪末以来,英语渐渐地成为一种世界通用语言,全世界绝大部分的科技文献、商业函电和国际交往都采用英语作为媒介。我国没有理由拒绝学习英语,我国要走向世界,我国的学生作为未来的国家主人不能对英语的这种强大的作用视而不见。英语的交际技能是学生未来能够成为世界公民和国际性人才的通行证,是中国人民未来与世界人民开展文化、科技、商业、外交等各方面的交流的重要媒介。

英语如此重要,把英语当成我国中学生的重要学习内容是理所当然的。

英语的价值一旦确定,课程的设计者就需要按照中学生的特点来选取学习内容,传统的做法是挑选出基本的词汇、句法结构等语言知识。但是同样,这种选择并不代表科学真理,仅仅是某个时代的外语学者对于外语知识的认识。随着时代的变化,什么作为英语课程的内容也在不断发生着变化,这个变化主要来自于人们对下列问题的认识:

- 英语作为一种人类语言,它的本质特征是什么?
- 获得英语的交际能力需要学习什么内容?
- 学习者在学习语言的时候具有什么样的心理特点?
- 学习者在学习英语的时候有多少资源可供利用?
- 学习者在未来会如何使用英语?

学者们对这些问题的回答成为他们选择英语知识和排列这些知识的依据,因此,英语的课程需要由语言科学研究的发展、对学习过程的理解、社会发展的需要等因素来决定,也就是说,课程具有动态的性质,需要时时更新才能跟上时代的发展。

课程大纲集中呈现了对上述问题的讨论,但是,在国际教育政策中,课程大纲有好几种名称,有的称为课程大纲,有的称为课程标准,其实它们的性质是一致的,都是英语课程的纲领性文件。

(二) 政策工具

课程大纲不仅给我们规定了需要学习的知识范畴和学习顺序,还是管理外语学习的政策工具。它的含义是教育主管部门依据我国的资源情况,根据英语课程的重要性,以及英语课程与其他课程之间的关系,决定社会可以为英语课程提供多少教育资源。

教育主管部门为英语课程所分配的资源需要依据下列条件来决定：

- 英语课程所设定的目标是什么？
- 英语课程与其他课程相比，它的重要性如何？
- 学生在教育阶段一共有多少资源？

与其他课程相比，英语课程目前是中学和高中阶段的主要基础课程之一，是所有学生需要学习的共同基础知识，因此，英语课程相比于其他课程，具有极其重要的价值，是保证学生未来人生发展的基础。我国的英语课程标准甚至还将英语学习和人文修养联系在一起，认为英语不仅是一个重要的交际工具，同时还代表一项重要的人文修养。（中华人民共和国教育部，2011）

鉴于我国社会给予英语如此重要的学术地位，英语在我国基础教育课程体系中的地位自然非常高，因此，在资源分配上，教育主管部门给予了较大的比例，这可以从英语课程的起始年级、课时数、评价要求、课外活动等一系列与资源有关的因素上反映出来。在我国基础教育界，英语课在资源分配上仅次于语文课和数学课。

（三）学习目标

对于学习目标的认识，我国教育界普遍认为，学习目标包括情感、认知和过程与方法。这一原则同样不是绝对真理，而是具有浓厚价值观的学习认识论。因此，它们在某一个历史时期具有价值，而时代的变迁和社会发展的变化，也会促使我们对此进一步反思，认识到它们的优点和不足。

1. 与情感态度有关的学习目标

情感、认知和过程三个学习目标维度早在 20 世纪 50 年代就已经确立，（Stern, 1983）教育界认为，情感目标指的是学习者对于学习内容的兴趣、动机、态度等心理要素，这些被认为是学习能够持续发展的重要基础。情感目标的特点是整体性。一个人的情感、兴趣、动机和态度是一个整体。有时，学生因为对老师的态度不同就会导致他对整个学习内容感兴趣或者不感兴趣。越是年幼，这种情况越是突出。或者有时因为仅仅是对与学习内容相关的某一侧面感兴趣，从而奠定了这个学生长期努力学习的基础，因此，学习者的情感态度的发展并不完全取决于学习内容是否有趣，内容的表现形式，内容的展示手段，与内容相关的人，如同伴、老师、家长、朋友，都很有可能在整体上影响学习者的情感态度。

把学习作为情感目标是教育者理所当然的责任。学生对学科知识的兴趣往往不是天生的，而是在学习的过程中渐渐发展和培养出来的。西方有位哲人曾说过，教育的作用就是使我们能够喜欢上原来不感兴趣的知识。因此培养学生的兴趣、追求、动机、毅力等是教师在教学过程中首先要考虑的因素。其中的道理非常简单，学校所教的知识仅仅是“已经创造出来的现成的知识”，而我们培养的学生在 20 年、甚至 30 年以后才能成为社会的栋梁，那时，他们的任务是去“创造知识”。如果他们对学习已经没有兴趣、动力和毅力，他们就不可能在他们所在的领域内开创事业，取得成功。因此，发展学生的情感态度是着眼于学生未来发展的长远之举。

但是，在我们发展学生的情感态度时，是否可能把情感态度分为三六九等，说初三的学生比初一的学生更加喜欢学习，高三的学生对英语学习更加感兴趣呢？答案是否

定的。由于情感态度的整体心理特征,我们很难说一个人的情感态度会随着年龄的增长越来越明显,事实上,我们根据学段所作出的判断是不准确的。同理,我们根据学习者的外在表现来判断学习者是否更加感兴趣也是不可靠的。例如,很多老师说小学生上课最活跃,他们无论知不知道答案都会踊跃举手。当老师请学生回答问题时,很多学生甚至在不知道问题是什么时也会踊跃举手。而初中生只有初一的同学会如此踊跃,大部分初二、初三的同学开始出现腼腆的情绪,不太愿意当众表现;而高中生这种情况就更加突出,无论知道答案与否,学生都不肯举手,教学气氛常常十分沉闷。但是我们不能据此下结论,说小学生的情感态度发展得比初中生好,初中生发展得比高中生好。因为初中生、高中生已经接近成人,他们的心理状况完全不同,我们很难说谁比谁更喜欢学习英语。因此,试图给学生从小学一年级到高中三年级之间的情感态度划分等级的做法是注定不成功的。

情感态度的目标常常被错误地理解为日常行为、品行之类的道德判断。这是目前中国教育界十分普遍的错误认识,这种认识把学生的道德品行和对学习的兴趣态度混为一谈。对学生道德品质的培养是每个教育工作者和学生家庭的责任,它和具体的学科知识没有必然的内在关系。例如,把英语过去时和新旧社会的对比拉扯在一起设计教学,这种做法是对情感态度目标的严重误解。同样,把对英语的情感态度和培养国际视野,热爱中国和外国文化拉扯在一起,也是对情感态度的误解。在战争期间,我们军队的情报人员出于战争需要往往非常刻苦地学习敌人的语言,难道他们会因为努力学习外语而去热爱敌人吗?

在学校的课程中,对学习者的品德教育具有十分重要的意义,但是,品德教育不是通过发展学习者情感态度来实现的。我们可以培养学生热爱学习的情感态度,增强他们克服学习困难的信心,提升他们学习知识的能力,但是这却不能保证学生就因此获得了爱国情操、国际视野、良好的品行和思想道德。因为,知识是没有道德价值的,一个人所掌握的科学知识既可以用于善良的目的,也可以用于邪恶的目的。例如,一位医学院的研究生懂得了某种化学药品的知识以后,可以用它来医治病人,但是如果他的道德品行有严重缺失,却也可以用它投毒,杀害自己的同学。

学习的情感态度和一个人的道德品行不是一回事,道德品行的教育是贯穿整个教育过程的,是我们学校和社会的共同责任。但是与学习学科知识相关的情感态度却需要在具体的学习任务上体现出来,体现在努力克服困难,获得学习信心,认识到学习的艰巨性和长期性,并享受成功的喜悦,这些都是时时伴随着知识学习的过程而发生的情感体验,它们和人的道德品行、性格特点没有必然的关系。

混淆情感态度和道德教育这两种概念之间的差别会给真正的道德品行教育带来严重的负面影响。如果我们把学生的情感态度当成道德品行来看待,我们就会把情感态度的培养变成空洞的说教,而如果我们把道德品行的培养当成情感态度,我们的道德教育就会严重缺失。当下的中国教育界,学生的道德品行教育缺失是一个非常严重的问题,究其原因,与我们的教育工作者混淆了情感态度发展和道德品质的教育有很大的关系。

情感态度的发展通常需要和具体的学习任务联系在一起,而不宜空洞地讲大道理。讲解语言学习如何有趣和如何重要对于学习者的学习是没有帮助的。但是,如果我们

能够站在学习者的立场上,深入到他们的学习过程中,切实关照到他们的困难,洞察到他们的心理细微变化,给予及时的支持和调整,这种作用对于情感态度的发展要胜过千言万语。结合到英语课程中,课堂互动等学生参与度比较高的活动就具有特别高的教育价值。课堂互动是减轻学生焦虑、恐惧、担忧、陌生感最好的手段,因此,在一个良好的课堂里,教师应该采用这种手段来培养学生的情感态度,而且把这个教学手段作为教师教学策略的首选。

发展学生的情感态度并不是说教师可以不顾学生的道德品行教育。相反,教师要时时注意学生道德品质方面的提高,这是每一位教师的责任。在课堂中,教师需要培养学生团结友爱的精神,对于有困难的学习者、有生理和心理障碍的学生,要给予热情的帮助。教师要教育学生诚实守信,要培养他们的正面的价值观,教育他们热爱国家和人民,帮他们养成正确的审美意识。总之,道德品质的教育要渗透在学生点点滴滴的日常生活和学习中,但是我们一定要分清楚,这种教育并不是和语言学习有关的情感态度,它们是两个完全不同的概念。同样,道德教育和情感态度的培养一样,不宜按学段分级,我们不能说高年级的学生会比低年级学生道德更加高尚,品行更加端正。

2. 与认知有关的学习目标

课程学习目标的第二个方面是认知方面的要求。学生到学校来接受教育理所当然要在知识和能力方面获得发展,学习者必须通过课程的学习才能在认知上得到进步。

认知发展的含义是学习者获得新的知识和能力,认知的内容反映了学科的知识和能力。但是对于什么构成英语学科的知识和能力,以及这种知识和能力的发展途径的看法,强烈地反映了学术界对什么是英语知识、什么是英语能力的认识。

学校中的英语是一门外语学习课程,因此它和科学意义上的语言习得的方式是不同的。上文已经讨论过,学校中的英语学习首先遵循课程的原则,其次才遵循语言学习的原则,这一原则对什么是语言学习的内容产生了巨大的影响。

把英语作为外语来学习,首先它的认知目标非常有限。由于课堂不是真实的社会文化环境,教师也不同于真实社会中的语言使用者,而且中学英语教师绝大部分并不是说英语本族语的人,这些条件限制了中学生不可能像自然习得语言那样可以毫不费力地习得一门语言,他们的学习最终结果非常有限,他们只能获得极为简单的、勉强能够交际的英语能力,他们的认知目标是“有限的英语交际能力”。

当这个目标确定以后,我们需要选择合适的教学内容。在这个问题上,语言学界和语言教学界经历了一个逐渐认识的过程。

(1) 语言能力

现代语言教学在 19 世纪末至 20 世纪 70 年代交际教学法出现之前,一般把语言知识的学习等同于语言能力的获得。教学的目标通常局限在“语音”、“词汇”、“句子”等孤立的语言要素上,语言能力被认为是“会正确发音,掌握词语和句型”的能力。在语言运用方面,能力也被认为是掌握一些孤立的词汇、句子等要素,如“听懂语速为每分钟 40 个词的录音的能力”、“每分钟 80 个词汇的阅读能力”,“能够写出三句话的写作能力”,等等。从这些表述中,我们可以看到它们背后的语言观和语言能力观。依照这样的语言观和语言能力观,所谓语言就是语音、词汇和句子,所谓语言能力就是能够发出这种

语言的语音,知道多少词汇、句子和构建这些句子的语法。

传统的语言观在 20 世纪 70 年代以后逐步发生了变化,语言教学界认识到,语言并不是只有语音、词汇、句子和语法。语言还与社会文化因素有关。语言学研究逐渐向我们揭示了人类语言的若干重要特征:

- 语言受语音、词汇和句子规则控制。语音的规则,词汇的规则,句子的规则都可以用语言学的方式加以描写,当我们把这种描写简化梳理以后,就可以把它们写成词典和语法书,供学习者使用。
- 语言受语言所在的社会文化规则制约。我们在社会生活中并不是随便说话的,我们要根据社会文化的规则来使用语言。例如,在英语中,我们常常使用“称赞语”(compliments)来维持社会关系,这种“称赞语”受到社会文化规则的严格制约,什么可以当做“称赞”的话题,什么不可以,英语社会文化有一套规则。人们可以说“I like your hair style.”但是人们说“I like your big mouth.”前者符合社会文化规范,即通过评论头发的式样,间接地夸奖对方有审美能力,因为发型反映了个人的趣味和审美修养。而大嘴巴即使很好看也不能将其作为称赞的话题,因为嘴巴大小是天生的特点,而不是后天获得的成就。除非说话人故意羞辱对方,在英语的语境中,把某人身上天生的特点作为称赞语是违反社会文化规则的。

社会文化环境还可以帮助我们更好地理解一句话的意义。也就是说,把语言放入社会文化环境中,语言的意思会变得更加清晰,我们就有可能更好地判断说话人的意图。

- 语言受语篇和上下文规则的控制。语言的词汇和句子还受上下文或者语篇的控制,这就是语言的篇章和上下文规则。语言常常需要在一个语段中才能恰当地表达思想,而词汇和句子要构建出一个有意义的语篇则有其特殊的规律。我们仅仅知道词语或句子是不够的,必须要懂得如何把它们连接成一个满足我们交际目的的语篇。例如在下列对话中,回答 C 就比 B 好:

A: What happened to the crops?

B: The bad weather damaged the crops.

C: The crops were damaged by the bad weather.

(Widdowson, 1978)

在这个对话中,回答 C 比较好地承接了 A 的问题,把 the crops 作为双方对话的连接关键,这符合我们的认知习惯,我们通常从旧的信息过渡到新的信息上,the crops 在 A 句中是新信息,但是对于回答的一方来说,它已经是旧信息,因此,用 The crops 开头,语句就比较通顺。而句子 B 虽然在意义上和 C 的答复一样,但是却在连接上不顺,因为它把 the bad weather 这个新信息作为句子开头,而把 the crops 这个旧信息作为句子的结尾,违反了我们的认知规律,因此,B 和 A 不能构成一个连接顺畅的语篇。

语言的上下文和说话时的环境也非常重要,也会对语言的应用和理解产生重大的影响。例如,若有人说 It's ten o'clock,孤立地看这句话时,我们不知道说

话人想表达什么思想。但是若我们给这句话添上语境,如展现出在此之前或者之后的话,以及告诉我们谁在和谁说话等语境信息后,说话人的意图就一下子豁然明朗了。如果是一个学生在宿舍里说:“It’s ten o’clock. I’m late.”,我们就知道说话人意识到时间已经晚了。但是,如果一对夫妻和他们的客人在晚上聊天时说:“John will teach tomorrow morning. It’s ten o’clock.”,我们可以判定第二句话的意思是“时间不早了”(客人该离开了),这句话几乎是一个逐客令。总之,当一句话与语境和上下文共现时,语言的意思也会变得比较明朗。

- 语言受交际策略和交际手段的控制。在语言交际中,我们常常根据不同的交际环境来决定使用语言的方法,以期达到恰当的交际目的。例如当我们和朋友见面时,发起对话的一方总是先说话,譬如说 hello... ,但是,当我们的交际手段变化以后,这个规则的表现形式就变了。譬如,我们打电话时,并不是发起对话的一方先说 hello... ,而是被动的一方先说话,这一说话的顺序变化告诉我们,当我们打电话时,电话铃声就是对话发起方的语言招呼,因而,发起对话的一方也就不需要先说话,而是由被招呼的一方来说话。(Schegloff, 1968)

另一种情况是在日常的语言交往中,我们并不总是百分之百地能够驾驭语言,我们会因为很多因素,譬如注意力分散等,而没有注意到对方所说的细节,因此我们会要求对方重复。这时,我们同样会遵循一套规则来请求对方重复,或大声说话,而且会针对不同的对象说不同的话而达到相同的交际结果,这些方法被称作交际策略或者交际手段。这些都是人类语言的重要特点。

人类语言的上述四个方面的特点告诉我们,语言知识不仅包括语音、词汇和语法等要素,还包括丰富的社会文化内涵,因此,这些要素和文化内涵都应该构成课程的认知目标。

(2) 语言能力的发展

我们在确定认知目标时需要考虑的第二个问题是“语言能力是如何发展的?”传统的语言观并没有明确的语言发展观,它不关心语言能力是如何发展的。它默认掌握了语音、词汇、句子和语法就意味着发展了语言能力。但是现代语言教育研究认为,这是对人类语言能力发展的错误认识。

在第一语言的习得中,儿童只需要有恰当的社会文化环境,有成年人与其交流,就能毫不费力地发展他们的语言能力,而且不存在情感态度的问题。这个过程在第二语言的学习和外语学习中是不存在的。一般来说,学习者是在第一语言的基础上学习第二语言或者外语的,因此他们已经无法复制母语习得的过程。语言教育界普遍认为,第二语言和外语能力的发展具有以下几个特点:

- 语言能力的发展需要恰当的输出,输出必须以学习者能够理解的内容为基础。
- 语言能力的发展需要有语言的运用作为驱动,运用的方法有听、说、读和写,运用必须要和语境相结合,能够产生有意义的交流效果,学习者要能够有机会表达自己想表达的内容。
- 语言使用者必须有足够的注意力关注到语言形式,这种关注是在具体的语境中发生的,是在语言的交际功能和语言所表达的思想内容明白无误的情形下发

生的。

- 语言能力的发展与外界的提醒、纠正有密切的关系,外界的提醒有助于学习者调整自己不恰当的语言形式。

除此以外,在语言能力的发展方面,语言教学界还有一些非常重要的结论。

- 语言在使用的过程中,遵循约定俗成的规则,而不单纯遵循语法规则。例如,人们可以说“The brothers are three in my family.”,但是,英语本族语人不会这么说,他们只说“There are three brothers in my family.”或者“I have three brothers in my family.”尽管这些句子都合乎语法,但是只有后两种是符合本族语人约定俗成的原则的。(Pawley & Syder, 1983)学习者如果没有机会表达自己的思想,他们就很难知道,自己大脑中的语言体系到底是不是符合本族语人的习惯,只有当他们表达自己想表达的内容时,他们才有机会暴露自己语言体系中不符合约定俗成原则的语言知识,在互动中,他们才能有机会修正自己的语言体系,从而使他们的中介语朝正确的方向发展。
- 所谓“系统地教授语法”并不能让学习者获得系统的语言知识。显性的语法教学即使是在反复操练的基础上也只能将少量的语法知识转变成“熟能生巧的”语言应用能力,(Ellis, 2010)学习者心智中的语言体系主要不是依赖教师的“显性”教学形成的,而是他们在语言输入、语言输出、有意义的互动、提醒纠错等综合手段下发展而成的。
- 第二语言能力的发展具有巨大的人际差异。这和第一语言习得有着巨大的反差,第一语言的习得成功率几乎是百分之百,只要没有生理障碍,只要给儿童提供足够的社会文化环境和交际机会,几乎所有的儿童都能成功地获得第一语言。但是在第二语言的学习过程中,学习者之间有巨大的差异,这种差异和学习者的智力没有关系,智力正常的人有些能把第二语言学得很好,有些就学得不太好。后者在学习过程中极易产生情感态度上的障碍,从而更加难以发展第二语言或者外语的能力。第二语言学习的情感障碍可能主要来源于第一语言的能力。已经有相当的研究表明,学习者第一语言的能力若低于平均水平,第二语言或者外语的学习则比较容易产生情感障碍。(Sparks, 2012)

语言学 and 语言教育研究表明,第二语言学习和外语学习十分依赖语言的运用,因此传统的依赖语言知识的教学系统显然不符合现代研究结论。因此,不难想象,传统的以语法翻译为纲的教学方法为何会遭到摒弃,因为这种教学手段无论在语言学理论上还是在语言能力发展的理论上都不符合现代科学研究的发现。

自 20 世纪 70 年代以来,外语教学开始重视对交际的研究。这种受语言学研究推动的教学思想长期以来深受学术界的欢迎,目前,交际的思想已经深入人心,学术界已经认识到语言教学中交际的重要性。语言交际的思想不仅符合语言学研究对语言本质的解释,也符合语言教育关于语言能力发展的研究发现,因此,在过去的 30 多年中,交际的思想已经被普遍接受。

用交际的眼光看待语言的本质,我们就发现传统的语言观和语言能力发展观不符合我们的需要。传统的观念认为语言知识等于语言能力,但这种认为学习语言知识就

等于发展语言能力的观念遭到了彻底的否定,取而代之的是语言的交际功能受到普遍的重视。

(3) 语言能力的描写

“用语言来做事”的概念是语言交际的核心思想。从理论上讲,“用语言来做事”并不真正代表语言学界所界定的“语言能力”(competence)。理论语言界所界定的“语言能力”是一个抽象的、大脑中的语言体系,是一个完美的体系。但是,这种关于完美体系的语言能力的理论并不符合语言教育的需要,语言教育不关心人类大脑中的那个“完美的语言体系”,而是关心人类用这个语言来交际时的表现,为了解决这一矛盾,语言教学界提出了一种近似判断语言能力的概念,称作“语言熟练程度”(proficiency),学习者在使用语言时的表现被称作“语言表现”(performance)。因此,有关语言能力我们得到下列三个重要概念:

“能力”(competence),这是一种理论假设的语言能力,它是一个完美的体系,以抽象的方式存在于我们人类大脑中,它的主要内容是语言要素和要素之间的关系以及社会文化、人际交往方面的知识。在理论上,我们可以近似地通过对语言行为的观察来推测。这是我们在理论上对语言能力的描写方法。

“语言的熟练程度”(proficiency)是人类在用语言做事时一种效率的反映。对熟练程度的描写主要依据某人在完成指定语言任务时的听说读写(有时还包括译)的效率。语言熟练程度的测量与语言任务有密切的关系。在测量语言技能熟练程度时,会有大量的不可测因素混杂在任务中,例如语言任务所涉及到的社会文化背景知识,任务所涉及到的语篇因素等等,这些因素会对语言技能的使用产生重要的影响,但是由于它们具有不可测量性,对语言熟练程度的描写只能部分地反映一个人的语言能力(competence)。

“语言表现”(performance)指的是使用语言完成任务时所展示的情况。这个概念和语言的熟练程度有密切的关系。某人的语言表现可以是非常熟练,也可以是不熟练,或者根本就不会,所以语言表现可以用语言技能的熟练程度来度量。

区别“语言能力”、“语言表现”和“语言熟练程度”具有重要的教育学意义。虽然在语言理论上,我们没有办法全面地描写语言能力,但是借助“语言表现”我们可以近似地描写一个人的语言表现情况,用熟练程度的概念对语言表现划分等级。

采用“语言表现”来近似替代“语言能力”还有一个好处,那就是它可以弥补语言能力描写的缺陷。“语言能力”是一个脱离现实语言任务的概念,但是“语言表现”和“语言熟练程度”都是针对具体的任务来说的,因此,它们比“语言能力”的概念更加具体,教师和学生更加容易判断。譬如,某人若能够按照听到的故事将图片排出正确的顺序。我们就可以将这种“语言表现”作为对此人的听的能力的一种近似的估计。再譬如,某人若能够用电话订餐,并且最后成功地订到了想要的食物,我们就可以用“订餐”这个任务来近似地判断这个人的口语能力。如果两个人都能根据听到的故事在大约相同的时间内把图片排列正确,我们就可以说,他们两人在听这个故事的任务上,能力相仿。但是如果一个人能够独自地完成图片排列任务,而另一个人却需要读故事的人慢慢读,而且还需要重复个别情节才能排出图片的顺序,我们就可以说,后者在听故事排图片这项任

务上,听力能力没有前者高。

这样来描写语言能力虽然是个近似值,但是给语言教育带来很多好处,它可以比较真实地反应学习者使用语言的情况。由于和具体的任务相联系,很多任务所伴随的语境要求、社会文化要素、语篇要素和交际策略要素都可以有所反映,因此,在这种情况下判断一个人的语言能力,要比抽象地用掌握多少词汇、懂多少句子、发音的准确性有多少更加合理。

根据上述的讨论,我们可以在教育学的意义上对语言能力进行定义,这个定义就是:用语言来完成特定任务过程中的表现。

语言教育界这样来定义语言能力对学习目标的设定带来的很多好处。首先,它比较好地纠正了传统的以语言知识为基础的能力界定方法。第二,它避免了传统的以每分钟读多少单词,听多少单词,说多少单词,或者写多少单词这种机械的判断标准。这种标准一方面歪曲了语言的本质,另一方面也没有教育学意义。例如一个每分钟能够读50个单词的学生和一个能够每分钟读55个单词的学生相比,难道他们的语言阅读能力有本质的差异吗?难道每分钟读50个单词的人在理解能力上不如每分钟读55个单词的人吗?所以,用基于“语言表现”的能力概念就可以避免语言理论的能力概念所带来的评价困难。

为了讨论的方便,在教育学领域内,我们可以将以“语言表现”为基础的“语言能力”替代理论语言学意义上的“语言能力”的概念,这已经是目前语言教育界所达成的共识。本书中,在没有特殊说明的地方,所谓的“语言能力”将一律指以“语言表现”为基础的“语言能力”。

在教育学的意义上,采用能力的概念使得我们可以用比较宽泛且客观公正的方法来给不同的语言表现划分等级。这些等级表明了学习者在特定的任务环境中,完成某项任务的能力。这种能力的划分不仅告诉了我们语言能力的描写方法,也给我们的教学设计和教学评价带来了很多好处。

上述对语言能力和语言能力发展的概念的讨论表明,英语课程的认知目标是发展学生的语言能力,其含义是“让学生获得用英语来完成某项任务”的能力。这种目标可以用等级制的方式来描写,例如从初中一年级至高中三年级的认知目标就可以描写成在某项特定的任务上的语言表现。目前,世界上许多发达国家的外语教学大纲或者课程标准都采用这种能力等级制。

(4) 认知目标的分类

用语言能力作为认知目标并不排斥语言知识的作用。当我们把语言运用能力作为教学目标时,这种目标往往和一件具体的任务相联系。例如,如果我们要让学习者学会用英语购物,就不可避免地要教授相关的词汇、句型,以及询问价格、应答、讨价还价的说话方式等等,所以我们仍然需要在这个教学任务中帮助学习者掌握这些具体的语言知识。但是当我们在教学中以能力为目标时,我们会认识到孤立地教这些语言知识不可靠,也不经济,我们需要时时地把学习者往实践性的教学活动中引导,让他们学用结合,直到他们有能力应用英语来完成任务。在这个过程中,教师需要按照认知规律,从低级到高级的顺序来实施教学。

关于教师把学生从低级逐步引导到高级的学习过程,国际教育界有一项非常著名的研究,这项研究可能是人类教育史上最重要的理论成果之一,就是所谓的“认知目标分类法”。这个分类法是 50 年代一群国际教育家在美国教育家 Bloom 的领导下完成的工作,他们把教育目标从低级到高级共划分为六个等级,分别是: Knowledge, Comprehension, Application, Analysis, Synthesis 和 Evaluation。这些原则我们将在后面的相关章节中加以详细的讨论,它们是在设计认知目标时的重要依据。(Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956)

3. 与社会交际技能有关的学习目标

国际教育界在 20 世纪 50 年代认识到,除了情感态度和认知目标以外,还需要帮助学习者培养、发展他们的社会交际技能,因此,课程中还应该设定“社会交际技能目标”(social skills)。(Illeris, 2009)对于什么是“社会交际技能”,不同的学者有不同的解释,有人把这个要素看成是对“学习的过程与方法”的关注,有人认为是“合作学习,同伴交流”的关注。同样,这一学习目标并不是一个科学的绝对真理,而是不同社会时代对能力的认识。

无论是“过程与方法”,还是“社会交往,同伴合作”,它们都强调对学习过程的重视,都强调多种手段的应用,多种资源的利用,强调在学习知识时关注过程的重要性。没有过程,学习者就难以看到知识是如何被创造出来的,他们就无法真正学到“捕鱼”的方法。

但是如果把过程与方法仅仅看成是“捕鱼”的手段,这仍然是一种非常狭隘的认识论,是对社会发展和进步的忽视。在今天的后现代社会中,知识创造不仅是个体的活动,更是合作和社会的活动,知识的社会性在今天具有十分重要的意义,因此,学生在学习的同时发展社会技能是一个非常重要的学习目标。

知识的社会性是社会发展的必然产物。在农业社会,肌肉的力量是能力的标志,在工业社会,个人的聪明才智是能力的标志,在今天的后工业、后现代化社会中,在社会的合作中获取知识和创造知识的能力才是符合这个时代的能力观。今天的互联网,现代通信技术使得一般的知识几乎唾手可得,一个人只要善于交往,善于向他人学习,善于和他人合作,他就只需一般的智力便可以做出过去需要很高智力才能做到的事情。因此,社会能力的发展是我们今天的教育不能忽视的教育目标之一。

培养学生的社会能力与英语学习有密切的关系。英语学科更加需要这样的能力,我们的学生其实已经在自发地利用现代化的手段来帮助解决英语学习中的困难。例如,在向国外的学校申请入学时,学生需要提交个人简历和入学申请。二十年前,我们必须专门教授这些英语写作技能。但是,今天他们可以轻易地在网络上获得“写作样板”,可以模仿这些样板来写作,当他们模仿了足够的次数以后,他们就会成为写“申请书”的“专家”。这个学习过程已经不再神秘,也不需要专门的教师来教授,只需要这位学生具有社会活动能力,懂得如何从别人那里获得帮助和如何运用资源。这样的能力就是创造力。

学习过程是极其重要的教育过程,因此,国际教育界普遍重视在课程中设置有关学习过程的学习目标,提倡将情感态度的培养、认知能力的发展和社会技能的发展综

合在一起,构成三位一体的教学目标,(Illeris, 2009)这就是我们今天所提倡的“三维目标”。

三维教学目标在我国基础教育界已经深入人心,但是在具体的落实过程中,情况却不是那么乐观。很多教师由于种种误解,在教学过程中机械地套用三维目标,试图在每一堂课中,写出三维目标的具体内容,这种理解和做法是对现代教学理念的误解,教师应该注意防止这种倾向的产生。

正确的三维目标设计方法是以情感态度和社会技能为基础,在这个基础上发展学生的语言能力。三者之间存在着辩证关系。如果没有情感态度的参与,学习者就不可能很好地学习语言知识和发展语言能力,如果没有社会技能的参与,学习者就无法体验到语言学习过程中人际互动的过程,但是如果新的认知目标和具有挑战性的语言技能,情感态度和社会技能就成为空中楼阁,课堂学习就成了游乐场。因此,一个合理的教学目标必须能够把情感目标、认知目标和社会技能有机地融合在一起。

确定三个目标不仅能够指导教师选择合适的教学内容和材料,还给教师的教学方法和手段提出了一种方向。教师如果要情感目标、认知目标、社会技能三个目标有机地组合在一起,就必须设计出相应的、符合时代要求的教学方法,那种以教师控制为主的教学手段便会失去价值。

(四) 教学手段

在设置课程目标以后,自然我们就需要考虑如何来实施这个目标。这个问题也可以这样来问,我们需要什么样的教学手段才能实现我们的课程目标。教学手段笼统地指各种教学方法,其中包括教学活动。

在课程理论中,教学手段反映了教师的教学观、学习观等重要的教学理念。不同的教学理念会导致教师设计不同的教学过程,从而导致不同的教学结果。有的教师认为学什么不重要,学习本身能够使得学习者提高素质,因此强调知识和学习本身的价值,秉持这种理念的教师通常以自己的知识和能力为中心来设计教学;还有的教师认为教学就是为了学习知识和技能,要让学生获得谋生的本领和工具,这样的教师在教学手段的设计上会非常重视教学效率;还有的教师认为学生的发展是一个按其天性自然成长的过程,因此,保护学习者的天性,引导他们自然发展才是最重要的教育,这样的教师倾向于重视营造一个宽松的学习氛围;还有的教师认为教育具有重要的政治目的和内涵,是消除社会不公的利器,这样的教师在教学手段的设计上注重关注社会弱势群体,努力帮助他们获得知识和能力,使他们能够在未来的社会中克服阶级差异和消除社会不公;还有教师认为教育是文化传承的工具,是我们保护自己民族文化的手段,这样的教师在教学设计上更加注重学习者的文化传统。在各国,上述各种教学理念可能都有一定的市场,但是在一个特定的社会文化环境中,某一种理念占主导地位,其他的理念仅仅是补充或者位于从属地位。有时,我们的教学理念会随着时代而变化,社会的发展导致人们对自身的认识产生变化,因而我们的教学理念也会发生变化。

在现阶段的中国教育改革运动中,我们的基本理念仍然是以“教育为社会政治经济的发展服务”为主,但是我们也提倡“学生个性发展”和“以学生为中心”的教学理念,同

时,我们还关注教育对社会公平的作用,希望所有的学生都获得充分的发展,成为一个对社会有用、掌握现代科学技术、具有国际视野的人才。目前这种教学理念是世界上大部分发达国家所倡导的。

教学的理念还包括教师如何理解学生的学习过程。同样,学术界对什么是真正的“学习”,“学习”是如何发生的,什么样的“学习”符合时代的要求有不同的看法。有的教师认为学习本质上是生物条件反射的结果,例如长期重复接触某些知识和技能,形成熟能生巧的结果,这样的教师在教学手段上强调学习习惯的养成;有的教师认为学习发生于理性的思考,这样的教师在教学设计中比较重视讲道理,因此,十分重视对规则的讲解示范;还有的教师认为学习的本质是社会性质的,知识和技能是在人和人之间的交往过程中获得的,这样的教师在设计教学手段时注重合作学习;还有的教师认为学习的本质是内因和外因互动的结果,这样的教师在教学手段上比较注重给学生搭建学习的阶梯,一步一步地引导学习者发展能力。在我国现阶段的教学理念中,我们一般认为学习的本质是内因和外因互动的结果,但是,同时又是社会化活动的结果,所以我国现在的教学理论中,非常强调教师搭建阶梯的教学方式,同时还十分注重开展学习者之间的合作学习和探究式学习。

这些理念一般都以隐性的方式存在于教师的信念之中。当教师设计具体的教学活动时,这些理念就在后台发挥重要的作用。在大部分情况下,教师本人并不清楚他的理念是什么,因为这些理念不是我们可以直接观察到的,我们只能通过教师的实际教学手段来判断主宰他的教学的是什么样的信念。

教学理念和教师信念的这种隐蔽性,导致了教师的教学手段和他们所声称的信念之间的复杂关系。也就是说,教师声称自己具有某种信念不等于他真的是这样去教学。很多教师所声称的信念并没有真实地体现在他们的教学中。因此,在很多情况下,由于信念的隐蔽性,我们倾向于依据教师的教学实践来判断他们的信念,而不是依据他们所说的话来判断他们的信念。只有当他们的实践具有了某些特征,我们才能判断出他们的真实信念。

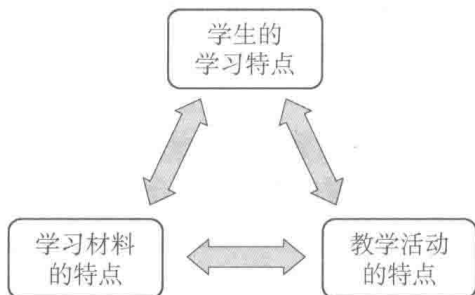
由于信念的这种特征,我们在设计教学过程的时候,需要根据教学实践来判断我们的理念是否符合时代的需要和社会的要求。因此,我们在教学方法的设计中必须注意如下几个方面的问题:

- 学生是如何看待我们的教学手段的?他们是否能够在我们的教学活动中受益?我们如何来判断他们是否受益?是依据他们的自述,还是依据科学的观察和测量?
- 学生是如何看待我们所提供的教学内容的?他们在学习这些教学内容时有何反应?他们的学习困难和问题发生在哪些细节上?
- 我们的教学材料和技能训练活动有哪些特点?这些特点是否和我们所设计的教学活动的特点,以及学生的学习特点吻合?

这三方面的问题是我们设计教学活动的重要依据,简而言之,可以用图1-1的三角图示来展示教学手段设计背后的思想:

图 1-1

教学手段
设计思想



这三者之间的关系表明,教学手段的设计并不是一个一蹴而就的事情,而是一件要在实践中不断修改,不断调整的事情。因此,我们很难说什么是最好的教学方法,所谓最好的教学方法是这三个特点配合一致的时候所使用的手段。但是,由于学生具有动态的性质,教学活动会受时空变化的影响,因此,三者之间的效果常常会因为时空和学生的变化而不同。所以,教学过程是教师必须一直研究的问题,这是教师职业最重要的特点之一。也正是由于这一特点,我们的课程标准或者课程大纲一般只告诉教师教学内容和评价要求,不直接告诉教师教学方法,因为教学手段是教师在实践中创造出来的。但是课程标准或者教学大纲有时也会提出一些教学理念,但是,由于信念、理念和实践之间的不一致性,这种外界强加的理念作用非常有限。

(五) 评价

教育评价是课程大纲中一个十分重要的要素,是保证课程得以发挥作用的重要管理环节,因此课程评价是课程体系中的关键因素之一。

开展课程评价的依据是课程体系中的课程目的和教学目标。课程目的的含义是在课程结束时,课程的设计者希望学习者成为什么样的人,而课程目标的含义是在具体的一堂课中,或者某一个教学环节中,教师希望用什么方法教会学生什么内容。课程评价就是以这两个要素为基础,评价教育目标是否得到了具体的实现。

课程评价可以用多种方式开展。典型的课程评价有下列两种:

- (1) 终结性评价;
- (2) 形成性评价。

终结性评价是对课程的一个阶段的教学结果开展评估,它的目的是检查课程的目标是否已经得到实现。因此,它实际上是一种课程的事后检验,对学生的学习过程已经不产生作用。这种评价常见于各种各样大小不一的考试、测验,它们往往都是在学习的某一个阶段结束以后对课程情况进行的一种评估。

形成性评价是对学习者在学习过程中实施的一种评价。“形成”顾名思义,就是在学习者“获得知识、形成能力”的过程中对其进行评价,其主要作用不是为了报告结果,而是为教学和学习提供矫正的机会,使得学习者能够一边学习一边修正错误。

形成性评价和终结性评价之间的区别十分容易被人误解,这种误解往往导致教育改革最终流产。很多人将终结性评价等同于期末考试或者外部的重要考试,譬如高中升学考试或者高考;把学期内部的测验、课程测验等小型测评当成是形成性评价。还有一种错误的认识是把种种考试、测验看成是终结性评价,把学期中对学生上课表现的评

价,如对上课学生是否积极发言,是否举手,是否能够积极参加活动的记录评分,作为形成性评价的依据。(张建琴,2013)这些错误的认识都源于对“形成”的概念的误解。

形成性评价是世界各国认为教育改革能否成功的关键措施之一。(Stobart, 2008)“形成”的含义是当学习者正“处在学习的过程中”,因此,形成性评价的含义是在学习者的学习过程中,教师给予各种形式的反馈,引导学习者及时调整学习策略,纠正错误,最后完成他原来难以完成的任务。这种情形很像教练教学生学习骑自行车。教练在学生骑上车以后,不断帮助学生控制平衡和调整方向的技能,指导学习者渐渐地独自掌控平衡,最后独自骑车。自行车教练采用的方法就是形成性评估,他通过对学习者在学习过程中随时出现的问题给予鼓励、协助、调整,最后放手让学习者自己独自练习,这样的过程发生在学习者学习的过程中,而不是完全让学习者自己练,然后给予点评或者考核。

在课程的学习过程中,尤其是在课堂的教学行为中,形成性评价具有极其重要的改革价值,因为这种评价非常人性化,它让教师视学习者的学习情况进行帮助,学习者能够时时感受到教师的支持,并且能够看到正确的学习和错误的学习之间的对比。当学习者能够感觉到这种差别时,真正的学习就容易发生,这就是形成性评价如此重要的原因。

形成性评价的重要性还体现在教学过程的人性化上。教师在形成性评价中,可以随时判断教学任务对某个学生是否合适。由于学生之间的能力差异,教师的教学任务常常不能满足所有学生的需要,只能让部分学生处于较好的学习状态之中。很多学生要么觉得教学内容太难,要么觉得太容易,要么不感兴趣,要么不处于学习状态之中,这些情况教师在讲课中很难判断,因此,教师只有通过具体的任务观察到学生在学习过程中的反应,才能判断学生是否处于比较好的学习状态之中。因此,教师常常要根据学生的情况来调整学习内容,或者调整学习要求。在一个以形成性评价为教学原则的课堂内,教师始终能够吸引住学生的注意力,始终能够让学生处于高度专注的状态,因为教师的教学策略是依据学生的反应而决定的,是根据学生的表现、学生的态度和学生的情绪来决定的,这种评价能够比较好地引导学生。因此,不难理解,在世界很多国家的教育理论中,形成性评价也被称作“助学评价”(assessment for learning)。

形成性评价的人性化还体现在对学生的能力要求上。中学英语课程的第一个性质是课程,因此中学英语的教学需要首先遵循教育学的课程理论,要安排整齐划一的教学内容和评价手段等等不符合个性发展的教学原则。而语言习得是一项十分个性化的学习过程,对学习者的心智能力会有一些的要求。所谓心智能力指的就是学生是否能够有效地注意教师的教学和学习内容、能否有效地和同伴合作、能否自我控制、能否独立处理教师规定的统一的学习任务等等。这些要素是保证课堂教学的重要条件。但是在现实中,学习者的心智能力并不是整齐划一的,相同年龄的学生在心智能力上仍然会有很大的差异,很多学习者在课堂教学中遇到的困难会点点滴滴地累积起来,最后形成一个巨大的学习障碍。当学习者意识到学习障碍过大时,学习者产生情感障碍机会很高,在为难情绪的作用下,学习者有可能放弃学习努力。因此,一个缺少形成性评价的课堂对学习者的心智要求极高,他们必须有强劲的学习动力、较高的自主意识和自觉学习的能力才能做到坚持学习。这种学习者在“高考班”或者类似于“宏志班”的课堂里很常

见,他们通常具有顽强的学习意志和坚韧不拔的精神,所以他们对教师的形成性评价要求不高。但是在正常的课堂教学中,尤其是低年级的课堂教学中,学习者尚未成年,教师不宜过早地要求他们具有类似“高考班”学生那样的情感态度。信心在低年级学生身上是一个十分脆弱的心理要素,因此,对待低年级的学生,教师需要关心他们的每一个学习环节。在一个能够对学生熟练使用形成性评价的课堂里,教师能够大幅度地降低学习难度,培养学习者的信心。保护好学习者的学习信心是教师的第一责任,而要做到这点,在教学过程中采用形成性评价是一项十分重要的原则。

四、总结

本章力图全面而又简洁地描写出本书的内容框架,讨论中学英语课程的一些重要特点和中学英语课程的重要要素。

中学英语课程的重要特点主要有课程的特点和语言学习的特点。英语学习在中学生的学习阶段,主要是一门学校的课程,因此,中学英语首先必须遵循课程的原则,其次才遵循语言学习的原则。这两个原则在学术原理上是有冲突的。如果要按照课程的原则来设计中学英语教学,我们就不能完全按照语言学理论和语言教育的原理来开展教学,但是如果我们完全按照语言学理论和语言教育理论设计教学,我们就无法组织教学活动、无法开展有效的教学评价。中学英语教师应该辩证地看待两者的关系,平衡好两个方面的原则。他们首先应该遵循课程的原则来开展教学,同时在教学的过程中,尽量尊重语言学理论和语言学习的原则。在设计教学目标、教学活动和评价的时候,尽量兼顾语言学习的规律,遵循这些规律来指导教学。

本章还概述了中学英语课程的重要要素。这些要素包括知识的价值、教学目标的设定和教学评价。中学英语的价值已经得到我国近40年改革开放的证明,基础教育阶段学好英语已经是我们当下的社会共识,也是我国的基本教育国策之一,因此,无论英语学习如何困难,我们都必须高瞻远瞩,想办法让我们的学生掌握必要的英语知识和能力。

课程的另一个重要要素是设定教学目的和目标。我们的教学目的是为了培养学生的英语能力,因此,在教学目标方面就需要考虑三个方面的内容:情感态度、认知发展和社会技能。这些目标的设定是出于我们的时代的需要,它们并非绝对真理,因此,教学目标的设定会随着时代的变化、社会的变化、人类社会环境的变化而变化。但是,在当下我国的社会发展中,情感态度、认知发展和社会技能是为我国青少年长远发展而设定的教学目标。

中学英语课程是我国基础教育中最重要的课程之一,是我国青少年面向未来、成为国际人才的重要通道,因此,英语教师应该站在时代前列,帮助每一位青少年掌握必备的英语语言知识和能力。

思考题

1. 课程原则和语言习得原则之间的关系有什么特点? 教师该如何处理它们之间

的矛盾?

2. 什么是情感目标? 情感目标和思想道德教育之间的关系是什么?
3. 为什么让中学生“学会用英语思考”是一个不恰当的课程目标?

阅读书目

张建琴, 邹为诚(2010). 国际基础教育阶段英语课程标准比较研究. *中国外语*, 4, 60-70.

Wang Qiang. (2007). The national curriculum changes and their effects on English language teaching in the People's Republic of China. In Cummins, J. & C. Davison (Eds) *International Handbook of English Language Teaching*. New York, NY: Springer, pp. 87-106.

引用作品

- Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M. H., Croft, W., Ellis, N. C., et al. (2009). Language is a complex adaptive system: position paper. In N. C. Ellis, & D. Larsen-Freeman (Eds.) *Language as a Complex Adaptive System: Language Learning 60th Anniversary Special Issue*, pp. 1-26.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook 1 Cognitive Domain*. New York and London: Longman.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2010). *Learning and teaching grammar*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Nina, H. (2011). *An Introduction to Language* (9th ed.). Boston, MA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Goullier, F. (2012). Policy perspectives from France. In M. Byram, & L. Parmenter (Eds.), *The common European framework of reference: The globalisation of language education policy* (pp. 37-44). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning* (pp. 7-22). Abingdon, Oxon & New York, NY: Routledge.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Pawley, A., & Syder, F. H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-225). London: Longman.
- Pienemann, M., & Johnston, M. (1987). Factors influencing the development of second language proficiency. In D. Nunan (Ed.), *Applying second language acquisition*.

- Adelaide: National Curriculum Resource Center.
- Pinker, S. (1998). *The stuff of thought*. New York, NY: Penguin Group.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy: A perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. In *Cognition and second language instruction* (pp. 287 - 318). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ronneper, H. (2012). Policy perspectives from Germany. In M. Byram, & L. Parmenter (Eds.), *The common European framework of reference: The globalisation of language education policy* (pp. 54 - 65). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Sabourin, L., & Stowe, L. A. (2008). Neurobiology of language learning. In B. Spolsky, & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 27 - 37). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70, pp. 1075 - 95.
- Schumann, J. H. (2006). Summing up: Some themes in the cognitive neuroscience of second language acquisition. In M. Gullerg, & P. Indefrey (Eds.) *Language Learning: The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*, 56: Supplement 1, pp. 313 - 319.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209 - 231.
- Sparks, R. L. (2012, September). Individual differences in L2 learning and long-term L1 - L2 relationships. *Language Learning: Individual Differences in Second Language Learning*, 62: Supplement 2, pp. 5 - 27.
- Stern, H. H. (1984). Introduction, review and discussion. In C. J. Brumfit (Ed.), *General English syllabus design*. Oxford: Pergamon.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The use and abuse of assessment*. London and New York: Routledge.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: A new approach to language teaching*. London: HarperCollins Publishers.
- 中华人民共和国教育部. (2011). 义务教育阶段英语课程标准(2011年版). 北京:北京师范大学出版社.
- 孙涛. (2011). 初中学生一般过去时态的错误范围变异研究. 上海:华东师范大学教育硕士学位论文.
- 张建琴. (2013). 中国英语学习者公式化语言加工心理机制研究. *外语界*, 6, 页 29 - 28.

- 张建琴. (2013). 中国高中英语教育形成性评价实施情况研究. *课程教材教法*, 33(9), 页 60-68.
- 张英. (2013). 中国学生英语初始篇章阅读阶段的词汇门槛. 上海: 华东师范大学教育硕士论文.
- 李锋. (2013). *基于标准的教学设计: 理论、实践与案例*. 上海: 华东师范大学出版社.
- 蒋楠. (2004). 外语概念的形成和外语思维. *现代外语*, 27(4), 页 378-387.
- 邹为诚. (2010). 中国基础英语教师教育的历史回顾. *中国基础英语教师教育研究* (页 1-25). 上海: 华东师范大学出版社.
- 邹为诚. (2012). 高中英语课程标准(实验稿)实施情况调查报告. 未公开出版.
- 陆谷孙. (2005). 勤则不匮. 见束定芳 & 张逸岗(编), *外语教育往事谈——外语名家与外语学习* (卷2, 页 259-263). 上海: 上海外语教育出版社.
- 黄源深. (1999). 思辨缺席. 见张后尘(编), *外语名家论要*. 北京: 外语教学与研究出版社.

第二章

英语学习 者的能力 与能力 描写

本章主要回答下列问题

1. 如何定义学习者的“英语能力”?
2. 学习者的“英语能力”是如何发展的?
3. 如何描述学习者的“英语能力”?

一、序言

英语教师在开展教学前,需要明确这样一些基本问题,教什么?怎么教?如何评价教的效果和学生学的效果?回答这一系列问题的前提是要明确“语言能力”的定义、它的发展过程以及相应的语言能力描写方法,因为对“语言能力”的不同理解,会直接影响到教学的内容、方法和评价形式。回顾整个外语教学史,语言学家和语言教师对“语言能力”的理解随着不同的社会文化环境和对语言本质认识的发展而发生变化。

本章将首先从语言学角度讨论语言能力的定义,即语言学家心目中的语言能力是什么?结构主义语言学认为语言能力是掌握语言的规则系统,即语音、词汇和语法等方面的规则;普遍语法理论认为语言能力是内在的,需要大量的语言输入来发展;功能主义语言学提出语言能力包括语言知识和语言使用,语言能力就是交际能力,包括语法能力、语篇能力、社会文化能力和策略能力。“语言技能”观把语言知识、交际任务和语言使用结合起来,认为语言技能的最终目的是能够使用语言完成一定的交际任务。

那么,语言学家心目中的语言能力是如何发展的呢?结构主义语言学认为语言能力的发展就是语言知识的学习和习惯的养成;普遍语法理论指出学习者的语言学习过程遵循自己的规律,不完全是习惯的养成,学习者主要靠大量的“可理解性输入”来发展自己的语言能力;以体验为基础的“语言能力发展”模式提出学习者的语言能力发展是在三个层面的协商调整中完成的:第一层面是学习者的“中介语”知识,第三层面是学习者面临的交际要求,第二层面中学习者利用“听说读写译”的语言技巧将第一和第三层面相连接,从而推动了学习者语言能力的发展。

回顾语言教学的历史,各种教学方法层出不穷,他们体现了不同的语言能力观。传统的语法翻译法和听说法体现的是语言能力的知识观,认为学习语言就是学习语言知识,操练语言技能;交际法语言教学强调的是语言的交际功能,认为学习语言就是要能够使用语言来进行交际,要学会在不同的交际任务中运用语言的各种功能。

那么,语言能力如何描写呢?我们可以采用语言能力的 CAAS 描写方法,即描述语言交流的内容(content),语言交流的活动(activity),语言表现程度(assessment)和交流语境/支持(support)。通过这样的描写方法,我们可以写出满足教师教学需要的语言能力。

二、语言学意义上的语言能力

19世纪30和50年代,语言学家开始对多种语言进行系统的描述,结构主义语言学由此诞生。它认为语言由一定的规则构成,在任何结构层面上,语言样本都可以被详尽地描述。语言内部的系统具有层级性,如音位系统形成词素系统,再形成高一级的词

组、分句和句子。这些描述是对语言本身的分析,包括音位分析、词法分析、句法分析等。例如,在音的层面上,我们可以首先对一个语言所有的音进行描述,描述出各个音的发音部位,如双唇音、软腭音等,区别出元音和辅音。还可以将音和意义联系起来,如英语中的/s/和/z/、/f/和/v/等属于音位,代表不同的意义,sink和zink, fine和vine就代表了不同的词。词法分析包括对词类的分析,如开放词类(open classes)和封闭词类(closed classes),开放词类包括名词、动词、形容词和副词等;封闭词类包括连词、介词和代词等。还可以分析词的构成,包括词根、前缀和后缀等,如entertain是动词,加上-ment的后缀,可以变成名词。句法分析主要分析句子的构成原则,包括句子的主语、宾语、补语等各个成分的分析,疑问句、否定句等句子的构成等。例如:“The child found the puppy.”这句话中,the child是名词短语,在句子中作主语,而the puppy在句中作宾语。以上这些分析都是对语言本身的分析,这种结构主义语言学的分析方法,传递了语言能力的知识观,即掌握一门语言就是掌握这门语言的规则系统,包括语音、词汇和语法等方面的各种规则,掌握了这些语言知识就拥有了语言能力。

了解以上这些层面的内容,确实会让人感到了解了很多和语言相关的知识。传统的英国“语法学校”里,主要是通过教授语法来教授语言,也就是教授音、词、句子的组成规则,这种语法教学仍然存在于现代语言教学中,很多教师仍然把语言教学等同于“分析句子语法”或者“分析词汇用法”。这里面有合理的成分,因为这些结构知识确实反映了语言的特点,懂得它们确实可以说是获得了(某些)“语言能力”。但是这种理解不完全正确,是片面的。因为“懂得”一说对于儿童和学习语法的人来说在实质上是完全不同的。儿童获得母语知识可称为“懂得”了母语,可是结构主义语言学误以为“懂得显性分析的语法知识”等于“懂得像母语那样的知识”。后者的“懂得”范围要大大超出前者,这就是为何结构主义的能力观仅仅只能反映我们人类真正“懂得的语言知识”的一小部分。这也说明为何传统的“语言分析”等于“语言教学”这一观点是错误的。

以Chomsky为代表的生成语法学派对结构主义的分析提出了质疑(Chomsky, 1957),他们指出结构主义的方法只能分析句子的表层结构,没有考虑到句子的深层结构。例如:John is easy to please.和John is eager to please.两句话,在结构主义的分析框架下,他们的结构是相同的,但事实上,这两句话中,John的作用是不同的。第一句的深层结构是:It is easy to please John,第二句的深层结构是:John is eager to please others.结构主义的分析方法无法解释这两个句子的差异。另一方面,人类语言具有极大的创造性,儿童可以表达一些他们以前从未听说过的句子。儿童在习得母语时,接受的输入都是成人所说的符合语法的句子,没有多少不符合语法的句子,但是,儿童却可以形成很好的语感,知道什么样的句子是合语法的,什么样的句子不合语法,这被称为“输入贫乏论”。正是在这个基础上,生成语法学派提出人类具有先天的、遗传的语言能力,这种语言能力是所有人类共有的,称为“普遍语法”(Universal Grammar, UG)。普遍语法在婴儿出生时已经具备,是人类语言的初始状态,所有人类语言都是相同的。普遍语法由“原则”和“参数”组成,原则是所有语言共同遵守的规则,参数可以帮助普遍原则在具体的语言上操作。在普遍语法原则和外界语言输入语料的共同作用下,儿童就学会了第一语言。Chomsky提出了语言能力的先天观,即人生来就有语言能力,只是需

要外界的输入来促使母语的形成。

20世纪70年代,功能主义语言学开始关注语言在社会中的使用。1972年,Hymes提出了“交际能力”(communicative competence)的概念,认为语言能力不只是会说符合语法的句子,还包括知道“何时说话,何时不说……何时、何地、用何种方式和谁谈论何种内容”。他认为研究语言使用,不仅要研究句法,还要研究交际的其他成分,如:非语言交际(动作、站姿、目光接触等),交际的媒介和渠道,交际成员间的关系等。Widdowson(1978)也区别了语言的用法(usage)和语言的使用(use)。他指出,掌握语言的用法意味着正确地表达语言(correctness),而学会语言的使用意味着得体地表达(appropriateness)。正确的表达需要掌握语言的语法等规则系统,而得体的表达则需要掌握一系列的社会文化规则。

Canale(1983)拓展了交际能力的概念,提出了它的四个方面。首先是语法能力(grammaral competence),包括语音、拼写知识、词汇、构词法、语法结构、句子结构和语义,这是传统意义上的语言知识的内容,他们是语言习得的重要部分。例如,一个学生如果能够给“perfect”、“legal”、“interested”等词加上正确的词缀形成他们的反义词,那么就可以说学生对构词法有了一定的掌握。有些语法知识是英语为第二语言的学生难以掌握的,例如,语音方面,单词的重音、词组的重音位置、交际中的语调等等。举例来说,学生在看到一个没有学过的英语单词时,常常不能确定这个单词的重音在第几个音节上,如 carousel 的重音在第三个音节上,但是很多学生都会误认为重音在第二个音节上。又如,an English teacher 的重音在 English 上和 teacher 上是不同的,an English teacher 是指一位教英语的老师,而 an English teacher 是指一位英国来的老师。词法方面,学生常常感到困难的是名词的单复数、名词前的冠词和代词等语法知识。句法方面,学生难以掌握的是时态、非谓语结构、倒装、主谓一致和虚拟语气等。

第二是语篇能力(discourse competence),即将句子组成篇章的能力。学习者需要学习英语中如何使用衔接手段建立语篇。如下例中:

B: Well, it feels healthier, doesn't it?

A: Yes.

B: And seems healthier ...

A: Yes.

B: The theory is that they distract each other ... but that's life, isn't it?

(Hedge, 2002:51)

这个例子很明显是一个对话的一部分,这里的代词“it”、“they”、“each other”都是指前文提到的一些内容,需要到前面的部分去看它们到底指的是什么。语篇能力还指学习者要学会如何在对话中接过话轮,如何保持对话的进行,如何进一步开展话题,等等。他们需要学习各种语篇标记语,例如“By the way ...”来引入一个新的话题,“That's all very well but ...”来表示对对方的观点不赞同等。

语篇能力还包括对篇章的基本结构的了解,如议论文的结构、科研论文的结构、新闻语篇的结构以及上下文的连贯等等。例如,新闻语篇的结构具有明显的特征,呈“倒金字塔”型,第一句 news lead,对该条新闻的时间、地点、人物、事件等进行总体的介绍,

包含的信息最重要也最丰富。后面的句子依次是具体细节的补充,越到后面出现的内容,其重要性越低。

第三是社会文化能力(sociolinguistic competence),即根据交际的场合和目的采用合适的语言进行恰当的表达,这又可以扩展为两个方面,一个是根据交际的场合和目的决定该说什么,不该说什么,即语用能力,语用能力又涵盖了跨文化交际能力;另一个是根据场合的不同,决定说话的风格的不同,即语体知识。有时本族语者在和二语学习者进行交流的时候会觉得对方很粗鲁,不礼貌,这是因为二语学习者忽视了使用英语中的委婉表达或礼貌表达,例如学生请老师帮忙改作文,可以说“I was wondering if you could give me some advice on my essay.”。这种句式给对方留下了选择或拒绝的余地。但是如果学习者没有用这样的结构而直接用祈使句,那老师就会觉得学生不礼貌了。另外,语言表达根据场合的不同也要有所区别。例如下面的两句话:

If you'd kindly wait a moment, I'll see if he's able to talk to you.

Hang on a minute, love, and I'll get him.

(Hedge, 2002:49)

这两句话的意思和功能是相同的,都是请人稍作等候,但是场合不同,说话者之间的熟悉程度也不相同,因此采用的句式和词汇有所区别。第一句可能是在工作场所秘书和来访者的对话,第二句可能是熟悉的朋友之间的对话。如果交换,就得体了。

培养社会文化能力也包括学习所学语言的各种交际规则和方式,例如英语中称赞语的交际规则和方式。英语中很少称赞人的长相,因为人们认为外貌是天生的,无法改变,他们常常会称赞人的服饰和装扮。在得到别人称赞时,英语国家人士也会大方地说“谢谢”来感谢他人的好意。同样地,学习者还需要学会用外语进行朋友之间的交流、陌生人之间的交流、上下级之间的交流和同事之间的交流,亲密程度的不同对语言使用有直接影响,学会了这些,才能够做到得体的交际。

社会文化能力还包括理解所学语言包含的某些重要观念,例如如何看待财富的价值、对友谊的看法、对家庭的看法、如何看待个人和集体的关系等。美国文化非常注重“家庭”,许多人都认为家庭重于工作,因此,常常有人为了家庭而变换或停止工作。了解这些重要观念可以帮助学习者更好地和本族语人士交流。

第四是策略能力(strategic competence),指使用各种策略弥补自身语言能力的不足。在交际中,为了不因为语言能力的缺陷而给交际带来障碍,学习者还需要学会一些交际策略。例如,在没有完全听懂对方的话语时,可以说“Pardon?”或“Could you speak slowly?”等来请对方重复或放慢语速。

策略能力还包括通过操控语言来达到交际目标的能力,譬如要说服一个人,应该先说什么,后说什么,什么理由充足,什么理由不充足等等(语篇知识只要求关注语言是否上下连贯,社会文化只管是否符合社会文化规则,只关心“可不可以说”或者“说什么”的问题,而交际策略要解决“如何说”的问题)。因此,这不仅仅是语言的问题,还涉及我们如何理解社会文化、人际关系,如何经济合理地利用语言资源等一系列语言活动中的决策。举例来说,一个优秀的演讲者善于运用各种修辞手段来使自己的演说更有说服力,他可以使用一系列的反问句来加强语气,用设问句来引起听众的兴趣,运用幽默的语言来调节气氛,等等。

可见,功能主义语言学认为“语言能力”主要指“交际能力”,它不仅是一种知识,还是一种“使用技巧”(skills)。这些知识和技巧有层次、级别的差异。在具体的语言使用过程中,语言能力可以用“知识”(competence)和“技巧”(skills)两个维度来划分,语言能力因此是语言知识(linguistic and communicative competences)和语言技巧在具体使用中的总和。学者们给这一总和的语言能力起了一个名字,叫“语言技能”(proficiency)。语言学家们普遍认为,研究语言的使用能力必须使用“语言技能”的概念。(邹为诚,2009a)

“语言技能”的观点扩大了对语言能力的认识,Stern认为,语言技能是“知识”(competence)、“技巧”(skills)和“行为”(behaviour)三者的统一。这三者的关系如图2-1所示:

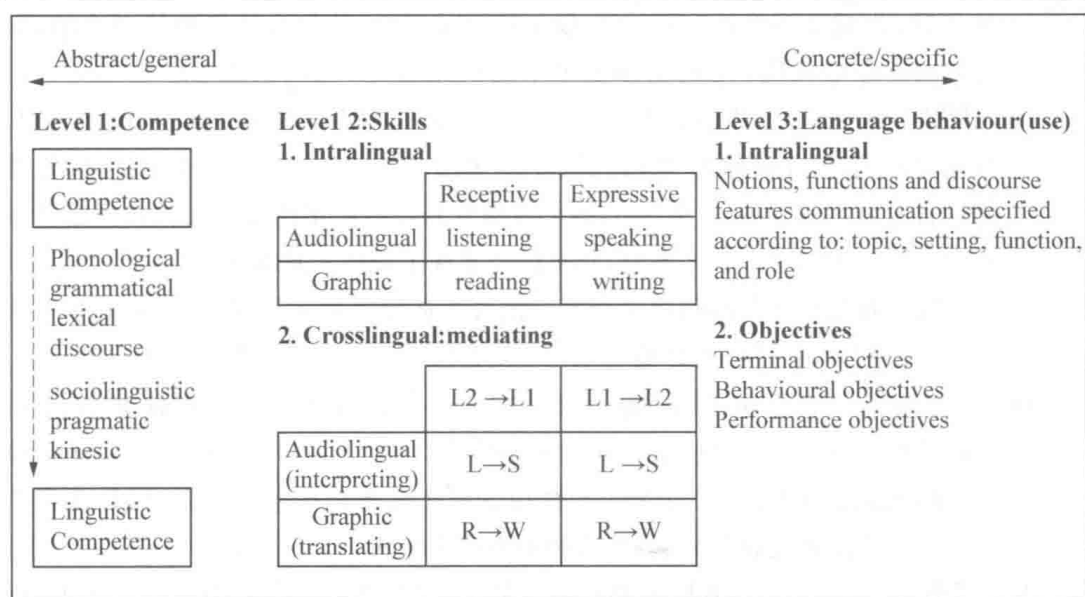


图 2-1

语言技能的理论框架(Stern, 1996:72)

Stern的框架表明,“语言技能”的第一层次是“语言知识和交际知识”(linguistic competence + communicative competence)。这一层次和第三层次“语言运用(use)”之间并没有直接的关系,也就是说,语言知识,无论是语法知识,还是交际知识,都和“使用”不直接发生关系,知识不等于运用知识、解决交际问题的实际能力。

第一层次和第三层次必须通过第二层次“技巧”(skills)才能建立联系。Stern的这个框架(图1)既涵盖了“语言/交际知识”的本体(level 1: competence),又涵盖了“语言使用”(level 3: use)的两个要素:内容/目标(content/objectives)和环境(communicative features such as topics, setting and roles of participants),同时还涵盖了使用语言的“技巧”(level 2)(即“听说读写译”)。这三个层次分别代表了“一般、抽象”(level 1)和“具体、特殊”(level 3)的科学理论体系。这一体系比较好地把静态的知识、现实交际任务和动态的语言运用组合到一起,共同构成人类的语言能力体系。(邹为诚,2009a)

比较结构主义语言学、普遍语法、功能主义语言学和Stern的“语言技能”观,我们可以看出,随着语言学理论的发展,我们对语言本质的认识不断深入和全面,Stern的“语言技能”观比较全面科学地阐释了语言能力的内涵,它把语言知识(knowledge)、交际任务(tasks)和语言技能(skills)结合起来,强调语言技能的最终目的是能够使用语言完成一定的交际任务,这种“以言行事”的语言能力观已被当前的语言学界广泛接受。

三、语言能力的发展

在明确了“语言能力”的定义后,我们需要回答的下一个问题是“语言能力是如何发展的?”由于第二语言的能力发展与第一语言的能力发展有相似之处,也存在差异,因此,在讨论第二语言的能力发展之前,我们先讨论一下儿童第一语言能力发展的特点。儿童第一语言能力发展具有如下特点:

- 除了听力障碍的儿童,每个儿童都能学会说话。无论他的智商如何,儿童从出生后经过短短的几年时间,就能学会说自己的母语。
- 全世界不同母语背景的儿童的语言能力发展具有很大的一致性。已有研究发现,所有的儿童,都会在大约6个月左右大的时候,开始牙牙学语(babbling)。12个月后,儿童能够意识到声音和意义具有关联性,他们开始能够说单个的词。在2周岁左右大时,儿童能够把单个的词组合在一起,例如“hi Mommy”“it ball”“Tom eat”,这些话语通常只包含达到基本理解所必须的词,不包含冠词、介词和助词,因此被称为“电报式语言”。在2岁6个月和3岁6个月之间,儿童的语言开始迅速发展,3岁左右,他们能够比较好地使用功能词素并且开始理解和表达复杂的句子。到4岁时,儿童已经掌握了母语的基本结构。
- 儿童能够在比较短的时间里学会第一语言。从出生到4岁左右,儿童就基本学会了自己的母语,能够很好地表达自己的意愿,与他人进行交流。
- 儿童能够在没有负面证据的输入环境中学会自己的母语。“负面证据”是指对语言错误的纠正。对“妈妈语”(motherese)和“保姆式语言”(caretaker language)进行的相关研究发现,父母和照顾者很少纠正儿童语法上的错误,但是儿童会知道什么样的表达符合语法,什么样的不符合语法。

与儿童第一语言的能力发展相比,外语学习者第二语言能力的发展呈现出不同的特点。

- 首先,外语学习者第二语言能力的发展结果差异很大。有的学习者第二语言能力水平很高,但是大部分外语学习者无法达到自己所期望的外语水平。
- 学习动机对外语学习者有影响。学习动机在儿童母语学习中不起作用,儿童都能成功地学会母语;但是不同学习动机对外语学习者的语言能力发展有重要影响。
- 母语的影响。外语学习者在学习第二语言之前已经学会了自己的母语,在学习第二语言的时候,他们的第一语言知识会对他们的第二语言带来一些积极或消极的影响。
- 外语学习者常常缺少第二语言的环境。外语学习者通常是在课堂中学习第二语言,缺少第二语言的输入环境。
- 外语学习者常常需要明确地学习语言知识。儿童学习母语的时候很少明确地学习语法,但是外语学习者即使在“沉浸式语言学习”的条件下,也很难达到与母语相同的水平,需要明确的语言学习作为补充。

那么,外语学习者究竟是如何学会第二语言的呢?在UG提出之前,学术界普遍认为外语学习基于一种语言习惯的形成,因此,熟能生巧,养成一套正确的语言习惯就是外语发展的道路。这种“熟能生巧”的教学方法,譬如句型操练、背诵等,至今仍然有一

定的作用,有些语言知识确实需要“熟能生巧”。例如,有研究发现(丁言仁、戚炎,2001),经过一定的背诵训练,学习者表达的流利度和复杂性有所提高,这是因为他们通过背诵记住了相关的语言结构和短语,这样在自由表达的时候可以更容易地提取这些结构和短语,提高表达的流利度。

在熟能生巧的过程中,符合第一语言的表达方式比较容易练习,不符合第一语言的句型就难一些,这种现象被称为“迁移”(negative/positive transfer),因此,就产生了对比语言学的研究。Lado 曾著有 *Linguistic Across Cultures* (1957) 一书,把外语学习的难点归咎于两种语言之间的差异。差异小的地方,语言学习容易,差异大的地方,语言学习就困难。语言迁移(transfer)和语言对比(contrastive linguistics)就成为外语教学研究的主要方向。外语教学要保证学习者只接触正确的语言形式,要进行强化训练,以养成正确的语言习惯。(邹为诚,2009a)

例如,学习者在学习第三人称否定句时,老师会请他们做这样的句子操练:

T: Tom goes to school every day. (要求学生改为否定句)

S: Tom doesn't go to school every day.

T: Tom likes eating ice-cream.

S: Tom doesn't like eating ice-cream.

...

一旦学生在句型操练的时候犯错,老师会立刻纠正他们的错误,以免他们养成错误的语言习惯。

但是二语习得研究很快发现,语言之间的差异不是导致学习困难或容易的主要因素(Corder, 1967, 1981)。通过对学习者的语言的系统研究发现,各类学习者有着相似的学习顺序,他们似乎都遵循同样的次序习得语言要素,与“迁移”关系并不大。研究人员于是就将学习者这种介于目标语和母语之间的“过渡性”语言称作“中介语”(interlanguage)。

Manfred Pienemann 和他的同事通过研究发现,不同母语背景的英语学习者在学习疑问句时通常会经历下列六个阶段:(1)单个的词或支离破碎的句子;(2)陈述句式;(3)疑问词前置;(4)wh+系动词以及一般疑问句的倒装;(5)特殊疑问句的倒装;(6)复杂问句(Lightbown & Spada, 1999)。这和 Cazden(1972)(Ellis, 1985)总结的母语疑问句的习得顺序非常相似,他们也经历了类似的六个阶段。(邹为诚、陈仁凯,2011)

Chomsky(1980)发现以英语为母语的儿童在下列 5 个句型上出现明显的习得顺序,这 5 个句型分别是:

(1) The doll is easy to see.

(2) Bozo promises Donald to stand on the book.

(3) Ask/Tell X what to feed the doll.

(4) Mother scolded Gloria for answering the phone, and I would have done the same.

(5) Mother scolded Gloria for answering the phone, although I would have done the same.

她发现,英语儿童在句法习得上具有明确的阶段性,如果儿童没有习得句型(1),就不可能习得句型(2)、(3)、(4)、(5),如果没有习得句型(2),就不可能习得句型(3)、(4)、

(5),其余依次类推;反之,如果儿童习得了句型(5),则一定习得了句型(1)、(2)、(3)、(4),如果习得了句型(4),则一定习得了句型(1)、(2)、(3)。

邹为诚、陈仁凯(2011)在不同水平、年龄和英语学习年限的中国英语学习者中开展了相同的实验,他们发现,中国学生和英语为母语的儿童在这5个指代关系的句子结构发展阶段上具有高度的相似。这说明,学习者的中介语发展具有自己内在的规律,并且与母语发展阶段类似。

中介语的一个基本假设就是学习者按自己的规律发展第二语言,语言能力的发展就体现在中介语的调整和进步之上。这个假设明显带有乔姆斯基的UG的影子。在此基础上,二语习得开始创立自己的理论。最有名的理论就是美国语言学者 Krashen (1981)提出的“输入假设”(input hypothesis)。这个假设认为,学习者主要是依赖“可理解性输入”(comprehensible input)发展语言能力,与此假设相关的另一对概念是“习得”(acquisition)和“学得”(learning),前者指一种类似于儿童获得母语的过程,在不知不觉中获得的语言知识,后者指有意识地学习一种语言知识,前者获得的语言能力是持久的,可以体现在语言使用中(performance),后者获得的语言知识仅仅在学习者“语言输出”时起监督作用(monitor)。(邹为诚,2009a)

对语言能力发展的另一项有影响的研究是 Givon 的两个“交际模式”(modes of communication)(1979)(Richards, 2001:149)。Givon 认为,人类有两种交际模式,一种是“语用模式”(pragmatic mode of communication),另一种是“句法模式”(syntactic mode of communication),儿童和语言学习者一般先发展“语用模式”,“句法模式”发展落后于“语用模式”。这两个模式差别如表 2-1:

表 2-1

Pragmatic Mode	Syntactic Mode
Topic-comment structure	Subject-predicate structure
Loose conjunction	Tight subordination
Slow rate of delivery (under several intonation contours)	Fast rate of delivery (under a single intonation contour)
Word order is governed mostly by one pragmatic principle; old information goes first, new information follows	Word order is used to signal semantic case functions (though it may also be used to indicate pragmatic-topicality relations)
Roughly 1 to 1 ratio of verbs to nouns in discourse, with the verbs being semantically simple	A larger ratio of nouns over verbs in discourse, with the verbs being semantically complex
No use of grammatical morphology	Elaborate use of grammatical morphology
Prominent intonation/stress marks the focus of new information; topic intonation is less prominent	Very much the same, but perhaps not exhibiting as high a functional load, and at least in some languages totally absent

Givon 认为,儿童和语言学习者一开始依赖语用模式交流,在交流过程中,逐渐地把错误的发音、词语、搭配、句型调整过来,将松散的句法结构调整得更加紧凑有效,符合语言规范,这样的过程就是语言学习者语言能力的发展过程。Schmidt(1983)的案例研究和 Schumann(1978)的研究也表明,外语学习者虽然都有足够的“语用知识”,

语用交际模式和句法交际模式之间的差异

但是他们在句法模式方面都发展落后。

这两种模式之间的发展差异说明了一个很重要的道理,就是在语言能力的发展过程中,学习者是利用了语用能力超前的优势才得以对“语言知识”实施“调整”的。因此,“语言能力”的发展在本质上就是学习者在“语用模式”的驱动下,对中介语进行“调整”的过程,这种调整最后导致语言能力发生质的变化。这里,第二层次的“听说读写译”的技巧发展是导致“调整”产生的中间环节。那么,第二层次的“技巧”发展是如何导致调整机会出现的呢?我们举两个例子来说明。

首先,根据“输入假设”理论,中介语的调整一定要有可理解性输入(comprehensible input),这种输入中应该含有足够的 $i+1$ 的语言成分。 i 表示学习者现有的语言水平, $i+1$ 表示比现有水平略高一点水平的语言知识。当学习者获得了这个 $i+1$ 元素以后,其语言或交际知识才真正得到发展。但是这个 $i+1$ 的位置是一个心理语言学概念,不是可以预先测量到的,而是需要在第二层次的活动中的确定的,下列例子说明了这个过程。

例(1) (NS=Native Speaker; NNS=Non-native Speaker)

NNS: and they have the church

NS: The what?

NNS: the church — I know someone that —

NS: What does it mean?

NNS: like um like American people they always go there every Sunday

NS: Yes?

NNS: you know — every morning that there pre-that — the American people get dressed up to go to um church

NS: Oh to church — I see.

(Pica, 1987:6)

例(1)表明,这段对话中,NNS通过互动,暴露了其在单词 church 上的语音问题,这儿就是一个潜在的 $i+1$ 可理解性输入位置。语言学习者通过互动,“听”到了一个 $i+1$ 的语言输入。

中介语的调整还需要有可理解性输出(comprehensible output)。Swain 认为(1985),可理解性输出有好几个作用,如迫使学习者注意自己语言系统中的缺失(gap)与缺陷(hole);可以引起对“元语言”的思考;可以导致学习者进行“语言假设验证”(hypothesis testing);可以导致学习者对自己的句法结构进行调整操作(syntactic processing);可以导致学习者做出“调整性输出”(modified output)。所谓“可理解性”,是指能够被“交际对象”理解的语言输出,语言输出者能够感受到语言活动所产生的交际效果,这种效果为语言输出者提供了一种反馈,成为语言知识/交际知识进一步调整的基础。例(2)充分展现了这个过程:

例(2)(学生角色扮演,“招聘面试”,S1:应聘者;S2:法律事务所的招聘官)

S1: More (questions to ask) ... How long ... how long can we ... it should be ... when after we ... before we ... get ... to be a manager?

S2: Pardon?

S1: How should time to be if we want to be a manager... to be a manager?

S2: Our company didn't... ha... don't need a manager now.

S1: Oh... when should we be a formal lawyer?

S2: eh...

S1: 就是正式的……

S2: Oh, maybe one year later.

在这个例子中,学习者通过互动活动中的“说”,体验到了自己语言产出的效果,从中获得了句法结构“调整”的机会(表2-2)。这个过程可以通过表2-2展示出来,S1一共获得了三次句法加工的机会,两次句法调整的机会。

表2-2

在体验交际效果的基础上调整输出的实例

可理解性语言输出	体验交际效果/句法加工/句法调整
1. More (questions to ask) ... How long... how long can we ... it should be... when after we ... before we ... get ... to be a manager?	第一次句法加工: 句子结构混乱,严重影响“可理解性”。
2. How should time to be if we want to be a manager ... to be a manager?	学习者体验到了语言输出的效果,对自己的语句重新加工,句子结构稍有改进,具有一定的“可理解性”。
3. Oh ... when should we be a formal lawyer?	学习者还是不满意自己的语句,再一次进行加工,调整成功,句子结构基本符合了目标语语法,交际功能也基本得体。

中介语的调整不仅具有普遍性,还具有特殊性。Tarone(1988)指出,研究证实,“中介语”的调整具有“语域局限性”(domain specific),也就是说,在一个“语域”中发生的调整结果不一定会转移到另一个语域中去,譬如,学习者在谈论自己熟悉的法学专业时所获得的语言能力不会全部自动转移到谈论另一个话题如计算机领域中去。这意味着学习者在谈论计算机技术时必须再次在体验的过程中对中介语进行调整。

中介语调整的语域局限性说明学习者不可能在一个语域内完成“中介语”的调整,因此,第三层次(level 3: use)的任务内容和任务目标必须具备丰富性和多样性。这样才能保证学习者能接触到各种内容和交际目标,练习到多种语言功能,体验到多种交际角色,处理过多种话语篇章模式等等,同时,伴随这些多样性和丰富性的还有语境的真实性。综上所述,我们可以把学习者的语言能力发展归纳为如下模式(图2-2)。

图2-2

以体验为基础的“语言能力发展”模式(邹为诚,2009a)



在这个模式中, level 1 表示学习者正在发展的“中介语”知识, 分别包括“语言知识和交际知识”(linguistic & communicative competence of a learner's interlanguage); level 3 表示学习者在二语环境中所面临的交际要求, 包括交际内容、目的、语域以及交际者的角色等语境要素(包括社会文化规则)。Level 2 指学习者利用“语用模式”超前发展的优势, 动用“听说读写译”中某一种或多种具体的语言“技巧”(skills)将 level 1 和 level 3 相连接。这种连接是一个逐渐协商的过程。学习者面对来自第三层面(level 3)的交际压力, 依据该层面的交际语境(包括社会文化规则)来处理交际任务, 根据处理的过程来体验交际效果, 从而产生“协商调整 1”, 这一调整的直接结果是学习者提高了第二层面的能力, 改善了语言使用的“技巧”; “调整过程 1”并不是一个独立的过程, 伴随它还发生了“协商调整 2”。“协商调整 2”是在学习者动用中介语知识的过程中产生的。学习者面对交际任务和语境, 通过“听说读写译”中的一种或多种技巧的组合, 运用其中介语知识来解决交际问题, 在这两个过程发生的同时, 学习者根据体验到的交际反馈, 分别对第二层次和第一层次进行调整, 经过调整后的第二和第一层次又更加有助于学习者解决第三层次上不断出现的新任务, 如此往复互动, 推动了学习者语言能力的发展。

四、语言教师所理解的语言能力发展

语言学家对语言能力内涵和发展过程的认识经历了一个不断深入和丰富的过程, 在语言教学界, 语言教师的语言教学过程也受到了不同的语言能力定义的影响, 表现出不同的形式和特点。

(一) 早期的外语教学

早期的语言教学主要采用所谓的“古典法”(the classical method)。在西方, 早期学校的外语教学主要教授希腊语和拉丁语, 这两种语言被认为是可以锻炼学生思维的“智力体操”。由于这两种语言在实际生活中使用并不广泛, 并不是日常交流的工具, 因此学习他们的主要方式是学习语法规则、记忆词汇、翻译课文和做书面练习, 其主要用途在于阅读。(Brown, 1994)

到 18 和 19 世纪, 法语、意大利语和英语开始受到重视, 学校也开始教授这些语言。但是语言描述的方法没有很大的变化, 对英语和其他语言的描述都是基于对希腊语和拉丁语等古典语言的语法描述。由于古典语言是以格语法为基础的语言, 句子中每个词的语法功能通过一定的屈折形式来表示, 词的形式会根据其作主语、宾语、间接宾语等成分而变化。事实上, 现代英语的许多屈折形式已经消失, 英语已成为一种基于词序的语言, 但在英语教学中, 语法描述的传统还是保留了下来。这些语言的教授方法也还是沿用了“古典法”, 这种教学方法在 19 世纪被称为“语法翻译法”。它的主要教学方法是: 采用母语授课, 很少使用目的语, 词汇通过单独的词表的形式来教, 大量的课堂时间花在语法规则的解释上, 主要的练习形式是把目的语句子译为母语。

可以看出, 早期的语言教学由于受到希腊、拉丁语教学的影响, 大量采用“语法翻译法”进行教学, 外语学习被认为是对学生的智能训练有帮助的学科。学习者学习了大量的语法规则和词汇, 具备一定的利用外语进行阅读的能力, 但是实际使用语言的机会并不多, 缺乏利用外语进行交际的能力。

(二) 结构主义语言学对语言教学的影响

19世纪世界经济快速发展,国家与国家之间在政治、经济和社会文化等方面的交流越来越多,许多人去外国旅游、经商或学习,因此,以“语法翻译法”为主的外语教学方式已经无法满足社会的需要。由此,外语教学界开始了一场“改革运动”,改变外语教学的方法以适应新的需要。

这一改革运动的动因,一方面是外部世界的发展的要求,另一方面也和结构主义语言学的提出有关。当时的语言教学界把结构主义语言学对语言的描述系统直接搬用到了外语教学中,认为语言学习就是学习语言的一系列结构和规则,语言学习是习惯的养成,要通过句型操练来掌握语言的结构。

随着结构主义语言学的兴起,人们设计出结构教学大纲,挑选和排列学生需要掌握的语言项目,这样的大纲通常包括语法结构、词汇和语音等项目。在语法大纲中,较简单的或者可以直接使用的结构通常放在比较复杂的结构前面。例如:

图 2-3

语法大纲举例
(Hutchinson &
Waters, 1987)

1. 一般现在时主动形式
2. 一般现在时被动形式
3. 一般现在时主动和被动
4. -ing 形式
5. 现在完成时;现在进行时
6. 不定式
7. 特殊限定动词 anomalous finites
8. 过去完成时;条件句

又如下例中,每一课要操练的句型和词汇都列了出来,这就是教学的主要内容。

图 2-4

传统教学要素
(Frisby, 1957:134)

	句型	词汇
第一课	This is ... That is ...	book, pencil, ruler, desk
第二课	These are ... Those are ...	chair, picture, door, window
第三课	Is this ...? Yes, it is. Is that ...? Yes, it is.	watch, box, pen, blackboard

结构大纲主要依靠当时的语言学家对语言的分析,着重关注的是音系、语法和词汇系统。它的主要优点在于:它有利于计划安排,同时有很强的系统性。教师和学习者使用结构大纲时能够有一种“安全感”和“成就感”,因为他们能够定期地复习他们教或学的内容。(Hedge, 2000:346-347)当学完一套按结构大纲编写的教材时,学习者会认为自己已经学到了这门语言的主要内容,他们认为学会了一种语言的语法,积累了一定数量的词汇,就基本完成了语言学习的任务。

在“结构主义语言学”和“结构大纲”的基础上,逐渐形成了外语教学“听说法”,它强调如下的语言教学原则:

- 新材料以对话形式呈现
- 强调对固定短语和句型的模仿和记忆
- 通过对比分析对语言结构进行排序并教授
- 通过句型操练教授结构
- 较少语法解释,语法通常通过推理类比教授
- 对词汇量进行限制,在上下文中学习词汇
- 大量使用语言实验室和视觉辅助教学手段
- 尤其关注语音
- 教师较少使用母语
- 有操纵语言,忽视内容的倾向
- 强调学生句子表达的准确性。

(Brown, 1994:71)

“听说法”的典型教学场景如下:首先,学生听磁带上的或者教师朗读的英语对话,这个对话中包含本课要学的主要结构,学生跟着录音重复对话中的每一句话,教师及时纠正他们发音上的错误。学习者背出整个对话,并分角色背诵对话。随后,教师提供对话中的某些内容的替换内容,学生根据提示表演对话。学生操练对话中的句型,先全班操练,随后由个体操练。在完全掌握了句型后,学生开始做教材中的相关后续练习。(Richards & Rodgers, 2000)

从以上典型教学场景可以看出,虽然听说法强调了学习者的外语听说能力,但是它主要是通过机械的操练而不是有意义的交际教授语言,学习者通过记忆和操练学会了有限的句型,但对语言的本质和运用语言的策略并不了解,因此,听说法对培养学习者的语言能力帮助不大。

“语法翻译法”和“听说法”都强调对“语法、词汇和语音”的掌握,从中我们可以看出传统语言教学的语言能力观,即把语言能力等同于语言知识,认为学会一门语言的语音、词汇和语法结构,就等于学会了语言。很显然,这种“语言能力”的定义存在很大的问题。

首先,虽然结构大纲列出了语言中的主要结构,学习者在学习这些结构后可以用他们组合出许多句子,但是结构大纲强调的语言知识本身存在偏颇,它没有包括语言社会文化方面的知识。他们没有注意到语言使用中的语用知识、语篇知识、文体知识和文化知识等。因此,学习者的语言表达往往缺乏“得体性”。这个问题在我国当前的外语教学中仍然存在。在与本族语者的交流中,不少学生知道哪些话题是禁忌,如不宜问英美人士收入情况,或者不宜问女士年龄等,但是他们往往不知道在社交场合哪些话题是可以讨论的,换句话说,他们不知道如何和本族语者用英语来寒暄(small talk)。同样,由于对英语的衔接和语篇结构缺乏认识,学生在阅读中只能理解单个句子的意思,却无法把握整篇文章的写作目的和主旨大意。这导致的一个后果是,学生能很好地理解文章的具体信息,但是在判断作者的写作目的、态度等方面就常常犯错。另外,英语中不同内容的信息常常采用不同的文体来表达,例如新闻报道、科普文章等都有各自的体裁,学生也需要了解这方面的知识才能达到更深入的理解。

第二,传统语言教学忽视了对学习者交际能力的培养,无法满足社会对外语人才的

需要。虽然学习者发音标准,也积累了很多的英语单词,语言表达也符合语法,但是,他们无法在现实生活中进行成功的交际。这是因为他们只有零散的语言知识,却没有把知识运用在交际中的策略和能力。因此,就造成了“哑巴英语”的现象,学生无法和他人用英语进行有意义的交流。

(三) 语言教学交际法

传统的以教授“语音、词汇和句型结构”为主的教学方法,把语言能力等同于语言知识的学习,没有关注语言的社会文化性,机械操练和记忆的方法也未能关注有意义的交际。最新的教学研究都指出了培养学生语言交际能力的重要性,正是在这样的背景下,交际法语言教学诞生了。

欧洲委员会在交际法语言教学的推广中起到了很大的作用。由于欧洲委员会内部各成员国之间的交往日益密切,对语言的要求也越来越高,1971年,欧洲委员会的专家开始设计一些语言课程,帮助欧洲各个国家的学习者学习外语(Van Ek & Alexander, 1980),他们试图制定一个适用于学习各种语言的教学大纲。但是,由于不同语言之间形式上的差异性,很难制定出一份通用的结构大纲,而功能和意念是所有语言共有的,通过功能的描述可以把不同语言的学习统一起来,因此他们设计了功能/意念大纲,并在其基础上编写教学材料。功能/意念大纲中的“功能”指社会行为,代表了说话者或作者的意图,如提建议、警告、威胁、描述等;“意念”指人的大脑将现实世界进行分类的方式,如时间、频率、性别、数字、位置、数量、质量等。功能意念大纲旨在克服结构大纲的缺点,关注语言学习的最终目标,即人与人之间的功能和语用交际。(Brown, 1994)

以下是功能大纲的两个例子:

图 2-5

功能大纲示例 1

咨询旅游事宜
进行旅行安排
点餐
问路
雇车

图 2-6

功能大纲示例 2

1. 介绍
2. 问候,告别
3. 邀请
4. 道歉,安慰
5. 感激,赞扬,祝贺
6. 请求,命令,警告,指示
7. 提供帮助,寻求同意
8. 建议,意图
9. 愉快,不愉快
10. 表达观点,请人重复说话内容,
打断某人,改变话题

从上述大纲可以看出,功能大纲从学习者需要达到的目的和任务出发,比如学习者要学会表达感谢,然后再设计材料,包括相关的句型和词汇,学生通过完成一定的任务,来学会灵活地使用这些词汇和结构。与结构大纲相比,功能大纲的优越性体现在几个方面:首先,语言的功能是各种语言共有的,这样在描述不同语言的时候,就可以用统一的大纲来进行描述,而不同语言的结构和词汇等具有一定的差异性,很难进行统一;第二,使用功能大纲,从学习者需要用语言做到的事情出发,可以设计真实的交际场景,可以避免为教句型结构而设计出 not 自然的对话和篇章所导致的机械性练习;第三,功能大纲可以避免结构大纲罗列知识点的现象,从而把语言知识有机地结合在各个功能之下,学生为实现某个功能而使用结构和词汇,这样语言知识可以自然地转化为语言能力。

Wilkins(1976)的功能/意念大纲给教材编写者提供了一个制定具体语言学习目标的框架,如“Threshold level English”(Van Ek & Alexander, 1980)和“Waystage English”(Van Ek, Alexander & Fitzpatrick, 1977)都采用了这样的设计框架,他们设计教材时考虑了以下内容:

- a) 使用外语的场景,包括涉及的话题
- b) 学习者需要开展的语言活动
- c) 学习者需要完成的语言功能
- d) 每个话题下学习者能够做到的事情
- e) 学习者应该能够做到的总体意念
- f) 学习者应该能够做到的具体意念(与话题相关)
- g) 学习者应该能够使用的语言形式
- h) 学习者应该能够完成的技能的程度

(Hedge, 2000:346 - 347)

2001年,欧洲委员会制订出版了《欧洲语言共同参考框架》(CEFR)。它明确了英语能力是技能而不是知识。它对学习者能够利用外语做的事进行分析,然后决定学习者需要掌握哪些语言形式才能够做到这些事情。在CEFR的前言中也明确提出,该框架全面地描述了语言学习者必须能够利用语言做到的事情,以及他们做到这些事情需要的知识和技能。从中我们可以看出,语言能力的定义已经发生了变化,语言能力不再只是语言知识的积累,而是用语言做事的能力。

五、英语能力的 CAAS 描写方法

回顾上文对语言能力的定义和语言能力的发展可以看出,语言学和语言教学的最新发展明确了“以言行事”这样的语言能力定义,在确定了这一定义之后,我们还需要拥有一套准确完备的语言能力描述系统。(常海潮,2010b)这套描述系统相当于我们在测量一个事物时所用的一把尺子,有了这个描述系统,我们就可以确定学习者的语言能力水平。

语言知识必须通过语言技能和交际性的语言活动来转化为语言能力,因此,在描述英语能力的时候,首先必须从活动而非语言知识出发,清晰地界定学习者应该能够完成的任务。(邹为诚,引自常海潮,2010a)在具体的行为目标描述上,交际任务应该涵盖以

下三个方面:第一,活动内容;第二,活动环境(条件);第三,表现程度。课程理论也提出对学生学习结果的描述应包含四个基本要素,即行为主体(audience)、行为动词(behavior)、行为条件(condition)和表现程度(degree)。(崔允漷,2001)语言能力描述是课程标准的重要内容,课程标准应该具备科学性和实用性,才能给各个层面的读者提供指导,这就要求语言能力描述要准确、清晰、可操作。

综合以上讨论,在英语教学领域,我们采用 CAAS 方法来明确、具体地描述语言能力(邹为诚,2009b)。CAAS 法包括以下四个方面的内容:

语言交流的内容(content)

语言交流的活动(activity)

语言表现程度(assessment)

交流语境/支持(support)(支持为可选项)

国际上各个重要的语言能力标准都可以用 CAAS 的语言能力描述方法来分析。例如,《欧洲共同参考框架》(Council of Europe, 2001)B1 级别(独立使用者基础水平)听力能力描述的第一条,“能听懂如有关学校、工作场合、休闲场所等常见事情的发音清晰、标准的语言的大意”,这里:

语言交流的内容是关于“常见事情的发音清晰、标准的语言的大意”;

语言交流的活动是“听”;

语言表现程度是“听懂大意”;

交流语境是“学校、工作场所、休闲场所等”。

这样的语言能力描述明确语言交流的内容和活动,也给出了支持的条件和评价的标准,因此,它不仅能够比较准确地描述语言能力,也能评价学习者的语言能力,还能给教师提供设计教学过程、选择教学材料的指导。

又如,《欧洲共同参考框架》B1 级别听力能力描述的第二条“能听懂大部分电台、电视台里语速较慢、口齿清晰的谈论个人兴趣爱好、职业兴趣等话题的对话的主要内容”。这里:

语言交流的内容是“大部分谈论个人兴趣爱好,职业兴趣等话题的对话”;

语言交流的活动是“听”;

语言表现程度是“听懂主要内容”。

语境/支持是“电台、电视台”和“语速较慢、口齿清晰”。

同样,美国的新英语课程标准(PreK-12 English Language Proficiency Standards)(TESOL, 2006)也采用了 CAAS 的描述方法。例如,小学一至三年级听的标准“在手势、歌曲或教具的帮助下听懂一系列的口头活动指令”,这里:

语言交流的内容是“一系列的口头活动指令”;

语言交流的活动是“听”;

语言表现程度是“听懂”;

交流支持是“手势、歌曲或教具的帮助”。

基于这样的描述,教师可以很容易地开展教学或评价,学习者也可以对照这样的能力目标描述来确定其语言水平。

六、结语

本章从语言学的角度回顾了“语言能力”定义的变化历史,介绍了语言能力的发展过程和描述语言能力的 CAAS 方法。“以言行事”的语言能力观弥补了传统语言能力将语言知识等同于语言能力所带来的弊端,强调培养学习者的语言技能,能够给学习者创造真实的语言环境和有意义的交际过程,是课堂教学和教学材料设计的基础。需要指出的是,各个语言教学方法的诞生都来自于我们对语言认识的不断深入,它们各自反映了语言本质的一个方面,“语法翻译法”、“听说法”等本身不是错,而是不全面。教学思想是一个发展和传承的体系。我们不能因为一个新的理论的出现,就全盘否定之前的理论,“语法翻译法”和“句型操练”等教学方法也有它们自身的优势和适用情况。因此,一些语言研究者也提出了在语言教学中要采用“折衷法”进行教学,由教师根据自己的经验和学生的情况,采用多种方法来进行教学。

思考题

1. 从“语言能力”内涵的发展来看,语言教学应该如何展开才有利于学生语言能力的发展?
2. 以 CAAS 法描述的语言能力,除了可以用来确定学生的语言水平,还有什么其他作用?

阅读书目

- Ellis, R. (2005). Principles of Instructed Language Learning. *Asian EFL Journal*, (7).
- 邹为诚. (2009). “语言体验”的教育学理论研究. *中国外语*, 6, 55 - 62.
- 常海潮. (2010). 中国学生英语能力:涵义与描述——邹为诚教授访谈录. *外语教学理论与实践*, 1:1—5.

引用作品

- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Hall Regents.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J., & Schmidt R. (eds). *Language and communication*. London: Longman.
- Chomsky, C. (1980). Stages in language development and reading exposure. In Wolf M., M. K. McQuillan & E. Radwin (eds.). *Thought and language/Language and reading*. Massachusetts: Harvard Educational Review.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Corder, P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5(4), 161 - 70.
- Corder, P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University

- Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for language: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Frisby, A. W. (1957). *Teaching English: Notes and comments on teaching English overseas*. London: Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Shanghai: SFLEP.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Hutchinson, A., & Waters, B. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistic across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lightbown, P. M., & N. Spada. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Pica, P. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8(1):3-21.
- Richards, J. (2001). *The Context of language teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research, People Education Press & Cambridge University Press.
- Richards, J. & T. S. Rodgers. (2000). *Approaches and methods in language teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Schmidt, R. (1983). Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence: A case study of an adult. In N. Wolfson & E. Judd (eds.). *Sociolinguistics and second language acquisition*. New York: Newbury House.
- Schumann, J. H. (1978). *The pidginization process: A model for second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Stern, H. H. (1996). *Issues and options in language teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. & Madden, C. (eds.). *Input in second language acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold.

- TESOL. (2006). *PreK-12 English language proficiency standards*. Virginia: TESOL, Inc, 2006.
- Van Ek, J. A., & Alexander, L. G. (1980). *Threshold level English*. Oxford: Pergamon Press.
- Van Ek, J. A., Alexander, L. G., & Fitzpatrick, M. A. (1977). *Waystage English*. Oxford: Pergamon Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Shanghai: SFLEP.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press.
- 常海潮. (2010a). 中国学生英语能力:涵义与描述——邹为诚教授访谈录. *外语教学理论与实践*, 1:1-5.
- 常海潮. (2010b). 中外英语能力标准对比研究. *外语教学理论与实践*, 2.
- 崔允漷. (2001). 国家课程标准与框架的解读. *全球教育展望*, 8:4-9.
- 丁言仁、戚炎. (2001). 背诵课文在英语学习中的作用. *外语界*, 5:58-65.
- 邹为诚. (2009a). “语言体验”的教育学理论研究. *中国外语*, 6:55-62.
- 邹为诚. (2009b). 华东师范大学外语学院“外语课程开发和教材设计”课程内容.
- 邹为诚, 陈仁凯. (2011). 中国英语学习者在5个句型上的句法发展阶段性研究. *现代外语*, 2:178-180.

第三章

英语课程的 教学目的 与目标

本章主要回答下列问题

1. 教学目的是什么?
2. 教学目标是什么?
3. 教学目标的内部结构和表达方式是怎样的?
4. 布卢姆的认知目标和现代语言教学目标之间的关系是怎样的?

一、序言

本章讨论的是教学目的(aim)和教学目标(objective)。在这章里,我们首先将解释教学目的和教学目标两者之间的关系和差异。在课程体系中,教学目的指的是对课程大致的、宏观的预期教学结果的描述,是较长一段时期学校课程期望达到的结果;教学目标则是对这些预期教学结果微观的、更加详细和具体的描述。通常,一个教学目的下有多个教学目标对其进行细化及具体化。(Richards, 2008)

其次,本章将阐述教学目标内部 CAAS 结构及表达方式。^① 在本章的第一部分我们介绍的是 Richards 关于教学目标的阐述,但我们在应用他的理论时 need 考虑到中国的教育现实。我国教师的教学主要是依据教材,教师并无自主开发教材的条件。因此 CAAS 结构及表达方式,更适合我国的中学教师。CAAS 目标结构的内部包括以下部分:语言教学的内容(content),语言教学的活动(activity),语言活动中学生的语言表现程度(assessment)及学生在语言活动中需要达到某种“语言表现程度”时的外部支持(support)。

最后,本章将探讨布卢姆认知目标分类对于现代语言教学目标设计的启示与应用。布卢姆等人(1956)把认知目标分成六个类别:知识(knowledge)、领会(comprehension)、应用(application)、分析(analysis)、综合(synthesis)和评价(evaluation)。这六个类别对认知的要求是依次从低到高。Anderson et al. (2001)对布卢姆的认知分类进行了修订,提出了知识和认知过程两个维度,强调认知过程的理解与创造,促进“保持”和“迁移”两种教学结果。认知目标的分类是教师对学习者的学习结果的一种预期,反映了教师的教学效果。布卢姆根据这些分类及细类的划分,认为学习者将要发生的变化可以被观察及测量到。认知目标的分类可以为课程设置及评价提供帮助,尤其可以帮助教师更加精准地制定教学目标。通过参照认知目标分类,并以此作为分类标准,教师们在设计教学目标时可以具体、精确,并观测学习者的变化,以评估教学效果。通过与认知目标分类的比对,教师可以思考自己设定的教学目标在哪个认知层次上对学生有所提高,或者还有哪些认知层次可以纳入教学目标中,并修改教学目标。

二、教学目的是什么?

教学目的是对课程计划给学习者带来的变化的一般性描述。教师在设计课程时,首先要思考需培养什么样的学生。如:教师希望学生在学习课程以后会变成什么样的

^① 根据邹为诚教授的“课程标准与教材设计”(华东师范大学外语学院研究生和本科生课程)整理,CAAS 结构是邹为诚提出的一种外语教学设计方法。

人?他们会有什么样的变化?为什么要把他们变成这样的人?为什么希望他们有这样的变化?具体来说,教师所设计的教学目的具有下列作用:

- 对课程的意图提供一个清楚的定义
- 给教师、学习者、教材编写者提供指导
- 给教学提供重点
- 描述学习产生的重要的、可实现的变化

教学目的反映了课程的教育理念,展示了课程将会如何实现这种教育理念。下面的例子是新加坡初级英语教学目的陈述(新加坡英语大纲,1991):

我国(新加坡)学生学习英语的目的是:

- 有效地使用书面语、口语和社会需要的日常用语开展交际
- 养成良好的阅读习惯,能够理解、喜爱、欣赏多种体裁的文本,包括其他文化的文学作品
- 提高他们有想象力地、创造性地表达自己观点的能力
- 提高思维能力,作出批评性和理性的判断
- 能调整自己的学习目的并评价自己的进步
- 有获得信息的能力和学习技能以掌握用英语教学的其他学科
- 能高效有效地应对改变、额外的学习任务和测试
- 获得自身发展需要的及个人需要的知识
- 积极地应对口头或书面英语传递的建设性观点和价值观
- 养成对英语其他的变体及他们反映的文化的敏锐感知及欣赏能力

在新加坡初级英语教育目的陈述中,我们可以看出,他们认为英语教育应当让学习者掌握这种语言的使用,特别是日常口语交流表达;会创造性地表达、思考;具有自我学习、评估的能力;能够欣赏英语语言文化。

对于其他一些不同类型的语言课程,如实用型英语课程,教学目的陈述能体现该门课程如何培养学习者在具体特定的场景中解决问题的能力。以下是不同类型的语言课程教学目的表述示例。下例所示为商务英语课程和酒店雇员培训课程的陈述:

商务英语课程

- 提高在商务语境下基本交流技能
- 学会如何在工作场所与同事闲聊
- 学会如何写商务信函

酒店雇员培训

- 培养酒店电话应答所需要的交际技能
- 处理顾客问询和投诉
- 解释和澄清顾客账单收费

在实用性语言课程教学中,教师在制定教学目的之前,通常要先分析学习者的学习需求,在此基础上制定出教学目的。课程的设计和开发应当基于对学习者的需求分析基础之上。语言课程的需求分析可以帮助教师或课程开发者了解学习者在胜任某种角色如,留学生、导游、秘书、酒店前台等所需要的语言技能;找出学习者“能够做什么”和“需要能够做什么”之间的差距;了解学习者正面临的问题或困难。“需求”指的是“语言不足”(linguistics deficiency),描述学习者目前的语言水平和他们应该达到的语言水平之间的差距。需求分析常常是某些课程设计的基础,譬如职业性课程、成人学习的课程、高等教育和职业教育的课程等等。

需求分析(needs analysis)在基础教育中并不具有很大的实际价值。一般来说,中小学生的外语课程不需要专门做“需求分析”,因为中小學生并不清楚他们为何要学习英语。他们常常说学英语是因为这是学校的一门课程。所以,中小学的英语课有时被人称为“English for no purpose”。

但是,中小学生的英语课程不需要“需求分析”不等于教师不必懂得中小学生的学习需求。了解各个阶段学生的学习特点和他们在学習上的需求,仍然是教师需要研究的问题。但是,这些研究更多是关于发展心理的问题,譬如儿童学习语言时在语音、词汇、语法、逻辑推理等方面的特点,他们在学习方式上的特点,他们在日常生活中所关心的事物,他们的日常生活环境等等,这些因素都会对儿童语言学习的心理需求产生影响,因此,作为教师,了解学生的心理特点是非常重要的工作,但是这项工作和实用英语课程所需要的“需求分析”有本质的差别,两者不应混淆。

通过上面的讨论,我们了解到教学目的是对于一门课程所要达到的预期效果的宏观描述,教学目的的陈述应基于学习者的学习需求分析之上,通过分析学习者存在的困难,分析实际语言能力与目标语言能力之间的差距,制定语言课程的教学目的。在面向中小学的英语教学中,教学目的更多是通过分析学习者的心理特征和学习方式特征制定的。在教学目的陈述中,不能仅仅描述学习者参与的语言活动,更重要的是要反映学习者的变化,即通过语言课程的学习产生的变化,也就是课程将要达到的效果。

三、教学目标是什么?

(一) 教学目标陈述

教学目的是对课程最终要达到效果的总体描述,可以被用多种方式解读。如下例:
教学目的:学生能够学会简单的阅读。

尽管这个教学目的写明了课程的重心是阅读,但没有描述学生将学习的阅读类型,也没明确“简单的阅读”的意思。为了使课程目的更加具体化,教学目的通常伴有更加细节的描述,即教学目标。目标是把目的分解成几个部分后,描述课程想要带给学习者的具体改变。这个教学目的可以分解为以下教学目标^①:

- 能认读所学词语
- 能根据拼读的规律,读出简单的单词
- 能读懂教材中简短的要求或指令

^① 来自《义务教育英语课程标准》(2011年版)阅读二级能力指标(p. 14)。

- 能看懂贺卡等所表达的简单信息
- 能借助图片读懂简单的故事或小短文,并养成按意群阅读的习惯
- 能正确朗读所学故事或短文

教学目标通常有以下特点:

- 把教学目的预期要达到的效果分解成小的学习单元
- 为组织教学活动提供基础
- 把学习过程和结果描述成可被观察到的行为或表现

在课程中用教学目标描述教学目的的优点在于:

- 方便推进教学计划:一旦确定教学目标,可以开展课程计划、材料准备、教材选择及相关准备工作
- 教学目标提供可测量的结果,具有可测性;有了教学目标,可以测量一个课程是否成功
- 目标是指示性的:它们可以去除主观评判和个人观点,描述计划如何进行
- 教学目标可以大体表明将采用什么教学手段,例如讲课、活动、探究等等。

以下我们以《牛津英语教师宝库》丛书之一《少年儿童英语教学》(p. 40)中的 *Timmy Goes Shopping* 听力活动为例,来分别描述教学目的和教学目标。

TIMMY GOES SHOPPING

One day Timmy's mother asked him to go to the shops. She gave him a shopping list.

On the list were:

two loaves of bread,

twelve sausages,

five apples,

and six fat fish.

He went to the baker's and bought two loaves of bread.

went — butcher's — bought twelve sausages

went — fruit shop — bought five apples

went — fish shop — bought six fat fish.

On the way home he met a duck who said "I'm hungry", so Timmy gave her a loaf of bread.

met a dog — said "I'm hungry" — gave him six sausages

met a donkey — said "I'm hungry" — gave her three apples

met a cat — said "I'm hungry" — gave him a fish.

He got home and put the shopping basket on the table.

His mother said:

"Oh Timmy! I said two loaves, not one

twelve sausages, not six

five apples, not two

six fish, not five.

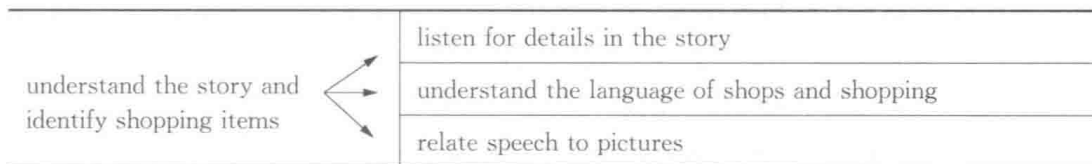
Next time we'll go together."

Aim: Students will be able to understand the story and identify shopping items.

Objectives:

- Students will be able to listen for details in the story.
- Students will understand the language of shops and shopping.
- Students will be able to relate speech to pictures.

在这个教学活动中,教学目的被分解为三个教学目标,如下图所示:



教学目标的陈述具有以下特点:

1. 教学目标描述一个学习结果

在目标描述时,应避免使用“will study”,“will learn about”,“will master”和“will prepare students for”之类的表达方式,它们没有描述学习结果,描述的是学生在课程学习过程中要做什么。可以用“will have”,“will learn how to”和“will be able to”之类的表达。

2. 教学目标必须与课程目的一致

教学目标应当要明确实现教学目的。下面例子中的教学目标与课程目的是不相关的。^①

Aim: Students will learn how to interview classmates about their favorite sports.

Objective: The student can write diaries about their school life.

这个教学目的与口语表达有关“how to interview classmates about their favorite sports”,但是教学目标却关于写作“write diaries about their school life”,与教学目的不一致。教学目标可以改为:

Objectives:

- Students can ask questions with *what*.
- Students can speak names of sports.
- Students can gather and present information.

3. 目标必须精确

模糊不清的教学目标常常会误导教学,如下例的口语课教学目标:

Students will know how to use useful conversation expressions.

这个目标不清楚,对于“useful conversation expressions”没有具体的说明,可以改为:

Students will learn how to use frequently used expressions for greeting people, opening and closing conversations.

4. 目标必须可行

教学目标应当描述在课程时间范围内可达到的预期结果。下例所描述的教学目标,无法在学时有限的英语课程里完成。

Students will be able to communicate freely in real life with native speakers.

应当改为更切实际的目标:

Students will be able to get the gist of short conversations in simple English on topics related to daily life and leisure.

^① 此例改编自《少年儿童英语教学》中“A class survey—favorite sports”(p. 62)。

下面我们来看看我国《义务教育英语课程标准》(2011年版)(p. 14)口语二级能力要达到的目标,这些目标描述具体并且可行:

- 能在口头表达中做到发音清楚,语调基本达意。
- 能就所熟悉的个人和家庭情况进行简短对话。
- 能运用一些最常用的日常用语(如问候、告别、致谢、道歉等)。
- 能就日常生活话题作简短叙述。
- 能在教师的帮助和图片的提示下描述或讲述简单的小故事。

在课程计划的过程中制定教学目标,可以使教学过程严谨而有条理。但教学目标的陈述并非易事,不是随便可以编写出来的。要设计严谨、清晰、有条理的语言课程教学目标,必须理解教学内容(听、说、读、写)的主题,了解高、中、低语言水平学习者可能达到的水平。而教师也要具有一定的知识和经验,并对目标描写不断修改。在制定教学目标时,要综合多方面的信息考虑,如学习者的学习困难是什么,不同的语言技能是怎样的,不同水平层次的语言能力是怎样的,并且根据实际情况进行调整增删。

设计教学目标并不是只考虑教什么,要兼顾到学生情况、教学手段的特点、语料所具有的特点、教学文化和条件、时间、课时,以及教学评价要求等特点,因此 Richards(2008)提出的教学目标设计方法过于简单,不适宜于教师综合考虑教学要素。在下文中,我们将讨论更为适合课堂教学的教学目标的 CAAS 内部结构,CAAS 结构可以帮助教师们设计教学目标。

(二) 教学目标的内部结构和表达方式

1. 教学目标的 CAAS 内部结构

在这一部分里,我们要介绍教学目标的 CAAS 内部结构,根据 CAAS 结构设计教学目标。为什么我们需要提出教学目标的 CAAS 内部结构? 以上所讨论的 Richards(2008)所主张的教学目标的写法,对于我国目前的课堂教学的指导作用比较有限。我国课堂教学的教学目标设计要考虑以下两个方面。首先,在教学目标陈述中,仅仅说教什么是不够的。我国的教师在自主选择教材方面的自由度比较小,都是使用规定的教材,教师在教学中要考虑与课程标准中能力指标的衔接。我们不能完全套用 Richards 所介绍的方法,因此我们需要对 Richards(2008)的教学目标的陈述进行修改,以便和我们的课程标准衔接。其次,我国教师的自主性比较弱,因此,在教学设计上,对材料特征的分析,活动特点的分析,和学生能否达到的目标的分析非常重要,CAAS 要求教师在教学设计时同时考虑这三个要素。

教学目标的内部结构包括以下部分:语言交流的内容(content)、语言交流的活动(activity)、语言表现程度(assessment)和交流语境/支持(support)。其中“交流语境/支持(support)”是一个可选项,要视学生情况而定,有的情况下需要,有的情况下可以不提供 Support。CAAS 结构表示教学目标的设计就是在有限的教学目的和提供支持的条件,让学生完成某种任务。Content 指的是教什么,Activity 是如何来教(通过什么样的语言活动),Assessment 是如何使用语言(听、说、读、写)来评价学生达到的目标水平,Support 是在什么样的支持下(如图像、真实物件作道具)学生能够达到所要求的目标水

平。Support 一共有三类:独立完成(无支持),结对子或者小组(学生合作支持),教师的支持(师生合作)。图片、小道具或者简化了的阅读材料等也可以看成是一种支持。教学目标的表达方式可以为这样的格式:Teaching students A (Content) through B (Activity) so that they can do C (Assessment) with the support of D (Support)。例如:Teaching students how to talk about personal experience through using real objects, role-play, task-based learning activities so that they can talk about three objects in small groups。

下面我们以人民教育出版社的九年级英语课本 *Go for It* 中的课文(p. 58 - 59)为例,分析教学目标的内部结构。

下面是一篇阅读文章。

I'd love to sail across the Pacific

We all dream about things that we would like to do and things we hope to achieve in the future. But are everybody's dreams the same? Here are some of the findings of a survey about hopes and dreams, in which thousands of students across China took part.

What are the hopes of teenagers?

We received several different answers to the question: what would you like to do after finishing your education? It seems some students would like to start work as soon as possible, so that they can help provide better lives for their parents. Other students hope to continue studying after finishing school and to go to university. Although money is important, many teenagers said they want to do jobs they enjoy. According to the survey, the most popular choice of job is computer programming.

What are the dreams of teenagers?

Teenagers have all kinds of dreams. Some are more realistic than others. For example, many students said they would like to be volunteers at the 2008 Olympics, maybe working as translators or tour guides. And quite a few said they dream of going to the moon one day.

According to the survey, less realistic dreams are also common, but many students reported that they were willing to work hard to achieve their dreams. Quite a few dream of becoming famous, perhaps famous sportspeople or singers. Some said they'd love to go on exciting trips; one student said she'd love to sail across the Pacific Ocean. And then there are dreams that are impossible; three students said they'd like to be able to fly!

Conclusion

It is clear from the survey that teenagers have similar hopes. It seems that most students hope to have a good education and find a good job. On the other hand, students dream of very different things: good things, and even crazy things. It is very important to dream, so hold on to your dreams; one day they may just come true.

这篇阅读材料,我们可以设计这样的教学目标:通过阅读文章,以小组为单位讨论,在文章中找出作者观点及例证的信息。讨论问题如下:

- 1) Why do some students want to start work as soon as possible?
- 2) What is important to students about the work they do?
- 3) What example is given of an impossible dream?

这个教学目标要求的语言交流内容(Content)是文章的主要内容,语言交流的活动(Activity)是阅读和交流,语言表现程度(Assessment)是要求学生能在文章中找出作者观点及例证的信息,交流语境/支持(Support)为独立阅读和小组交流讨论。这个目标

的 CAAS 分析如下图所示。

通过阅读文章,以小组为单位讨论,在文章中找出作者观点及例证的信息。			
Content	Activity	Assessment	Support
关于中国学生梦想的调查	阅读和交流	在文章中找出作者观点及例证的信息	独立阅读 小组讨论

这是给九年级学生英语课设计的教学目标,他们属于中等水平学习者,素材是说明文体,介绍了对中国学生希望与梦想的调查结果。根据阅读五级能力标准,他们要理解段落中各句子之间的逻辑关系,能根据不同的阅读目的运用简单的阅读策略获取信息,因此我们设计了让学生阅读然后小组讨论的课堂活动。

下面我们来看一个口语活动的例子^①,通过分析三个要素:素材特征、活动特征和目标学生的特征来考虑如何设计教学目标。

素材特征:音乐、体育活动、俱乐部活动的描述,外貌描述,时间的表达。

活动特征:让学生结对子互相询问对方表格的信息。学生的学习机会在于交换信息的同时,学会音乐等活动及时间的表达。

学生特征:教学对象是高中一年级学生。他们的年龄为 15—16 岁,性格活泼,语言水平中等。

根据上述分析,这个口语活动的教学目标可以描述为:参照所给例子,两位同学一组,互相询问、交换对方表格中的关于学习音乐、参加体育活动、参加俱乐部及外貌的信息。

Music	take piano lessons play the violin	since 2004 for 4 years
Sport	play badminton play football	for 2 years for 6 years
Club	be secretary of the Music Club be president of the Stamp Club	for 6 months for 2 months
Appearance	wear glasses have short hair	since 2005 for 10 years

Example:

S1: Do you play a musical instrument?
S2: Yes, I play the violin.
S1: When did you begin playing the violin?
(or How long have you played the violin?)
S2: I began playing the violin four years ago.
(or I have played the violin for four years.)

① 选自上海教育出版社高一英语教材《英语》(牛津版)(p.7)。

这个口语活动教学目标要求的语言交流内容(Content)是“关于学习音乐、参加体育活动、参加俱乐部及描述外貌的信息”,语言交流的活动(Activity)是说,语言表现程度(Assessment)是两位同学一组互相询问、交换信息,交流语境/支持(Support)为所给参照的例子、学生合作。它的 CAAS 结构可以表达为:

参照所给例子,两位同学一组,互相询问、交换对方表格中的关于学习音乐、参加体育活动、参加俱乐部及外貌的信息。

Content	Activity	Assessment	Support
关于学习音乐、参加体育活动、参加俱乐部及外貌的信息	说	两位同学一组,互相询问、交换信息	参照例子 学生合作

下面我们举一个听力活动的例子^①,通过分析三个要素:素材特征、活动特征和目标学生的特征来考虑如何设计教学目标。

素材特征:关于芭蕾舞历史的听力材料。

活动特征:让学生做填空式笔记。学生的学习机会在于做填空式笔记时,听懂录音,寻找所需信息。

学生特征:教学对象是高中一年级学生。他们的年龄为 15—16 岁,语言水平中等。

根据上述分析,这个听力活动的教学目标可设计为:听录音中关于芭蕾舞的历史,寻找笔记中空白处的信息,并把笔记中空白处填上。

Ballet history

- It is a _____ form of art.
- The movements are very _____ and _____.
- Ballet can tell stories and express _____ moods.
- This kind of _____ dance started 400 years ago in _____ Europe.
- It became a _____ show on its own in the _____ century.
- It has become a _____ means of entertainment in many places around the world.
- Through television, _____ people can watch two of the _____ ballets, _____ and _____.

这个听力活动教学目标要求的语言交流内容(Content)是“芭蕾舞的历史”,语言交流的活动(Activity)是听,语言表现程度(Assessment)是在录音中寻找笔记中的空白信息,并把笔记中空白处填上,交流语境/支持(Support)为填空式笔记。它的 CAAS 结构可以表达为:

^① 选自上海教育出版社高一英语教材《英语》(牛津版)(p.8)。

听录音中关于芭蕾舞的历史,在录音中寻找笔记中的空白信息,并把笔记中空白处填上。

Content	Activity	Assessment	Support
芭蕾舞的历史	听	在录音中寻找信息 补全信息	填空式笔记

我们再来看一个写作教学活动的例子^①。首先来分析三个要素:素材特征、活动特征和目标学生的特征。

素材特征:关于在 Bell Tower 社区发生的奇怪故事的阅读材料。叙述文类型。

活动特征:让学生在阅读背景文章后,根据所给信息提示,完成一个段落写作。学生的学习机会在于读懂文章后,根据提示续写。

学生特征:教学对象是九年级学生,他们的年龄为 14—15 岁,语言水平中等。

我们可以设计这样一个写作的教学目标:学生在阅读背景文章后,根据所给信息提示,续写一个段落。

Strange events in Bell Tower neighborhood

Our neighborhood used to be very quiet. However, these days, strange things are happening in our neighborhood and everyone is unhappy. Zhou Gu, the local school teacher, is extremely worried. When he was interviewed by the local newspaper, he said, "Every night we hear strange noises outside our window. My wife thinks that it could be an animal, but my friends and I think it must be teenagers having fun. My parents called the police, but they can't find anything strange. They think it might be the wind. I don't think so!"

Zhou Gu's next door neighbor Qi Hui is unhappy too. "At first, I thought it might be a dog, but I can't see a dog and I still hear the noises outside."

Everyone in our neighborhood is worried, and everyone has his or her own ideas. There must be something visiting the homes in our neighborhood, but what is it?

Write another paragraph about Bell Tower using these notes.

Chu family — late-night footsteps in the hallway — might be the neighbors
Lao Zheng — something trying to get in the window — might be the wind
Xiao Ning — finds garbage in front of her house — might be cats

这个写作活动教学目标要求的语言交流内容(Content)是关于 Bell Tower 社区奇怪事情的阅读材料,语言交流的活动(Activity)是写,语言表现程度(Assessment)是根据所给信息提示完成段落写作,交流语境/支持(Support)为所给的背景文章及提示信息。它的 CAAS 结构可以表达为:

^① 选自人民教育出版社九年级英语课本 *Go for It*(p.38)。

学生在阅读背景文章后,根据所给信息提示,续写一个段落。

Content	Activity	Assessment	Support
关于 Bell Tower 社区奇怪事情的阅读文章	写	表达 段落写作	背景文章 提示信息

2. 教学目标的表达方式

从上面讲解的教学目标 CAAS 内部结构可以看出,教学目标是要表达:在什么样的支持下(Support),为了实现什么目的(Assessment),让学生完成某种内容(Content)的任务(Activity)。因此,目标的表达方式要能体现:教什么,如何来教,如何使用语言(听、说、读、写),有什么样的支持。Content 应该是能够教的内容,可分为“非语言性质”的任务和“语言性质”的任务。“非语言性质”的任务指的是用英语来做一件事情,例如这个口语活动:In groups, one person will describe another student in class, but not mention his/her name. The other students should ask questions and try to guess who the person is. 有时也有“语言性任务”,如完成单词拼写或填空练习,这种练习并没有交际的价值,仅仅是为了帮助学习临时补习语法知识,如:complete the dialogue below using the correct tense of the words in brackets. Activity 指的是听、说、读、写的交际性活动,语言的学习就是在“以言行事”的过程中完成的。Assessment 是语言表现的程度,如:be able to describe a personal shopping experience. Support 一共有三类:学生独立完成、学生合作完成和师生合作。其他辅助条件如简化了的阅读材料、填空式笔记等也可以看成是一种支持。

教学目标的 CAAS 内部结构,比较适合我国英语课堂教学的现实情况,帮助教师在英语课程标准下,使用教材时充分考虑素材特征、活动特征、学习者特征,对这三方面因素综合考虑,制定出教学目标。但是,在制定教学目标时,还应考虑到学生认知目标从低到高的发展顺序,布卢姆认知目标给我们提供了如何精准使用动词的参考,我们将在下文中讨论布卢姆认知目标与语言教学目标之间的关系。

四、布卢姆的认知目标和现代语言教学目标之间的关系

上面我们讨论了教学目的和教学目标的异同,探讨了教学目标的描述要求及内部 CAAS 结构。在 CAAS 结构中,对 Assessment 和 Activity 的描写需要运用动词,譬如在描述“阅读”的活动时,我们可以具体描述为“辨认出故事中的时间要素”或者“区别故事中两个人物之间的差异”,其中“辨认”、“区别”这些动词反映了学习者的认知目标。

假设以图片为教学素材,我们可以设计不同的教学活动,如让学生匹配图片、辨认图片,或与某物类比。这样,我们可以设计以下三个教学目标:

- 1) Teach Ss how to match pictures with ... in pairs
- 2) Teach Ss how to identify the picture from ... in groups
- 3) Teach Ss how to make an analogy with ... independently

在这三个教学目标中,第三个教学目标的认知要求就远远高于第二个,而第二个

又高于第一个。因为布卢姆分类告诉我们,第三个目标的动词 make an analogy 达到了 evaluation 的要求,而第二个目标仅仅是 understanding,第一个目标也是 understanding,但是会比第二个要容易,因为是在给定的照片中配对。布卢姆认知目标分类用不同的动词描述由低到高,由简单到复杂的认知活动,在设计教学目标时,我们可以针对学生的实际水平,以布卢姆认知目标分类为参考,来考虑选择合适的动词描写教学目标。

布卢姆认知目标分类(1956)把认知领域分为知识(knowledge)、领会(comprehension)、应用(application)、分析(analysis)、综合(synthesis)和评价(evaluation)六个类别,从简单到复杂、从具体到抽象,前一个类别是后一个类别的基础和前提,后一个类别是前一个类别的发展和深化。例如,“知识”是第一个类别,是人们对具体事物和原理的回忆,是所有学习活动的首要环节。没有“知识”这样一个基础过程,第二个类别的“领会”无法进行,没有知识的记忆,领会也无法进行,而更高层次的“应用”“分析”“综合”“评价”更是无从谈起。布卢姆认知目标也可看成是预期的教学效果,把学习者可观测到、可测量到的行为变化描述出来。

教学目标的陈述要求用细化的、明确具体的语言,能观察学生在完成某一学科达到某一学习水平时的行为变化,对学习水平有较明确的区分。布卢姆认知目标分类表为我们的语言教学目标提供了参照标准。教师在设计教学活动时、陈述教学目标时,可以对照布卢姆认知目标分类,检查教学目标的陈述是否清晰精准、是否从低到高有序可循,是否符合学习者的认知水平。在实际教学活动设计过程中,教师常会出现教学目标陈述不清晰、教学目标中的高层次目标和低层次目标无序等问题,布卢姆认知目标分类可以给教师们提供语言教学目标的参照标准。

(一) 布卢姆认知目标分类

布卢姆认知目标的分类强调教学过程和对结果进行评价,其实是一种教学目标分类。布卢姆建构教育目标分类理论的灵感来自于生物学上的动植物分类法,动植物按门、纲、目、科等分类能够准确地表述各个学科的特性,也便于人们弄懂动植物的不同结构类型和相互关系。在日常教学中,常有表达模糊的教学目标,例如,有些教师要求学生“真正明白所学知识”,另一些教师要求学生“内化所学知识”,还有些教师要求学生“掌握知识的内核和精华”。但是,“真正明白所学知识”、“内化所学知识”、“掌握知识的内核和精华”指的是什么?它们的标准是什么?(Bloom, et al., 1956:1)为了找到较为科学而一致的评判标准,布卢姆借鉴生物学上的分类方法,构建了教育目标分类理论。“分类学”指一种连续的、递增的分类体系形式。因此教育目标分类理论作为系统化的科学理论,具有连续性、层次性和累积性。布卢姆认知目标分类学的一个基本前提假设是:掌握简单的类别是掌握复杂类别的基础,认知目标的实现有很强的积累性和序列性。布卢姆认为教育目标是一种预期的教学效果,应能反映出学生在认知、情感、思想、行为等方面实现的变化,对其可以观察、测量的行为进行描述,也可以对这些描述性的论述进行分类。通过教育目标有意义、明确的表述以及总目、细目的制定,使其成为教学与评价的指南。教育目标实施过程本身就是具体实践其教育观念的过程。

布卢姆的认知目标分类,如表3-1所示,分成六个主类及其他亚类。

表 3-1

布卢姆认知领域教育目标分类表

类别	主类	亚类
第一类 (I)	知识 (Knowledge)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 具体的知识:1)专门术语的知识;2)具体事实的知识 2. 处理具体事物的方式方法的知识:1)惯例的知识;2)趋势和顺序的知识;3)分类和类别的知识;4)准则的知识;5)方法论的知识 3. 学科领域的普遍原理和抽象概念知识:1)原理和概念的知识;2)理论和结构的知识
第二类 (II)	领会 (Comprehension)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 转化 2. 解释 3. 推断
第三类 (III)	应用 (Application)	无亚类
第四类 (IV)	分析 (Analysis)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 要素的分析 2. 关系的分析 3. 组织原理的分析
第五类 (V)	综合 (Synthesis)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 进行独特的交流 2. 制定计划或操作步骤 3. 推导出一套抽象关系
第六类 (VI)	评价 (Evaluation)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 依据内在证据来判断 2. 从外部准则来判断

下面我们将解释这六大类及其亚类。

第一类:知识

知识就是指学生能够通过回忆或再认,回想起他们在教育过程中已经体验过的某些观念与现象。包括具体的知识,如专有名词、事实等;具体的方式和方法的知识,如习惯、分类、规范和方法学等;一般概念和抽象的知识,如原理、原则和理论等。这个级别的学习,主要是对上述知识的回忆,这也几乎是所有课程的最重要的、最基本的教育目标。

布卢姆认为,要实现课程中所包含的知识目标,需要考虑四个问题:1)确定学生需要学习多少知识;2)学生对规定的知识需要学习到怎样的精确程度;3)知识怎样最有效地组织,才便于学生学习;4)规定学习的知识对学生应产生什么样的意义。知识目标要求学生在学习情境中把某种信息储存在大脑中,以后所要做的就是回忆这些信息。这一类别所涉及的主要心理过程是记忆。

第二类:领会

领会属于最低水平的理解阶段。学生主要应知道所交流的内容;理解交流内容中所包含的文字信息、行为或反应;了解交流内容的不同表现形式(如口头、书面或符号等);能够用所交流的内容观点进行交流而无需用有关的其他观点或完全发现出它们的关系;用自己觉得更有意义的某些类似的形式,改组交流的内容等。

第三类:应用

指在特殊和实际情况下应用概念和原理。即当学生懂得了某个抽象概念并能说明

其用途之后,在教师未说明问题的解决模式或提示如何应用的情况下,学生会正确地把该概念应用于适当的情境中。

第四类:分析

分析是指在现实情境中学生能够把信息分解、鉴别成各个组成部分因素并弄清楚各个部分之间的相互关系及其构成的方式。包括成分的分析、关系的分析和组织管理原理的分析。比如培养学生区分事实与假说的能力;鉴别结论与证据的能力;区分相关材料与无关材料的能力;注意一种观念与另一种观念怎样联系的能力;区别已知条件中包含哪些尚未说明的假设的能力等等。

布卢姆认为,“分析”这个学习类别可分成三级水平。一级水平,是要求学生把材料分解成各个组成部分,并会鉴别各个要素或对它们进行分类;二级水平,是要求学生弄清楚各个要素之间的相互关系,并能确定它们的相互联系和相互作用;三级水平,是要求学生能够识别把材料组合成一个整体的那些组织原理和结构。即按照什么样的模式结构来组织自己的论点、论据或其他要素。

第五类:综合

指把各个组成部分和各个元素组合成一个整体,形成一种新的、更清晰的结构。这个过程需要学习者创造性的行为,例如,提出一种计划和派生出一系列抽象关系。

第六类:评价

指学习者根据内部或外部的标准或准则,对某种观念、作品、答案、方法和资料等的价值做出判断,以评价这些项目的准确、有效、经济及满意的程度。

判断和评价的标准或准则,可以是定量的,也可以是定性的;可以是学生自己内在制定的,也可以是别人外部提出来的。

布卢姆所说的内在标准,是指一般用来检验工作的正确性的标准。例如,用来判断某种观念、产品、作品、答案等的一致性、逻辑上的精确性及有无内在毛病的标准,就属于内在标准。所谓外部标准,指为达到特定目的而采取的具体手段是建立在合乎有效性、经济性和实用性要求的基础之上的那些标准。

在认知目标分类中,凡是要求学生几乎原封不动地按照原先学习的形式回答问题的,测验题所测量的是知识;如果学生不能从原先的现成材料中找到答案,需要进行理解、分析、综合等认知加工活动,那么测验所测量的是能力。

布卢姆认知分类的贡献在于,不仅从操作上把认知教育目标分成知识与能力两大类,而且根据学生的行为表现把能力分成“领会、应用、分析、综合、评价”五个类别。例如,如果学生能对学习过的知识进行解释或改用自己的话转述,那么这类行为便表明学生的知识掌握达到了“领会”水平;如果学生能用实际例子说明已学过的概念和原理,这种行为表明学生的知识掌握达到了“运用”水平;如果对于学习过的某篇课文,学生能找出作者的论点、论据,并能说明文章中暗含的逻辑结构,这样的行为表明学生的知识水平掌握达到了“分析”水平;如果学生能把分散习得的信息、观点以及文章的组织原理等综合起来,写成一篇有自己主见的文章,这种行为说明学生的知识掌握达到了“综合”水平;如果学生能找出文章内在的不一致性,如论点与论据矛盾,表明学生的知识掌握达到了“评价”水平。布卢姆认知分类目标从学生的行为中推断学生的能力,因为学生的能力是

可观测和可测量的,学生的这些行为代表的是教育过程要达到的效果。(吴红耘,2011)

众多的教师在教学实践中,积累了大量的动词(action words),我们也可以参考这些教师们积累的认知目标分类的动词,扩充我们用于教学目标描述的动词词汇,如下表。

Knowledge	Comprehension	Application	Analysis	Synthesis	Evaluation
define name memorize repeat label record list recall relate match copy read uncover	restate report express describe tell locate explain discuss review identify recognize translate interpret	apply show illustrate use demonstrate schedule practice dramatize employ list recall relate	distinguish debate compare differentiate question diagram calculate solve inspect test analyze inventory contract relate criticize experiment examine	compose set up collect propose manage create formulate plan organize assemble design prepare construct arrange	estimate value measure compare appraise assess evaluate predict select/choose score rate

(二) 布卢姆认知目标修订版

安德森等人经过数年努力,完成了对布卢姆认知目标分类学的修订,于2001年出版了 *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*。新的分类学将认知领域的教育目标按照两个维度进行分类,一个是知识维度,一个是代表知识掌握水平程度的认知过程维度。新分类学的知识维度把学生所要学习的知识分为事实性知识、概念性知识、程序性知识、元认知知识4个类别11个亚类。认知过程维度将学生在认知过程中对知识的掌握水平分为记忆、理解、应用、分析、评价、创造6个类别和19个亚类。这两个维度相互交叉,形成知识类型与认知过程二维分类表。

原来“知识”水平被单独列为一个维度——知识维度,在这一维度中,除了事实性知识、概念性知识、程序性知识,还另外增加了“元认知知识”,强调学生对学习任务、学习策略和自身优劣势的把握。

主要类别	亚类
A. 事实性知识(factual knowledge) ——学习者在掌握某一学科或解决问题时必须知道的基本要素	术语知识 具体细节和要素的知识

表 3-2

安德森认知目标分类学知识维度框架

续表

主要类别	亚类
B. 概念性知识(conceptual knowledge) ——某个整体结构中发挥共同作用的各基本要素之间的关系	类别与分类的知识 原理与概括的知识 理论、模式与结构的知识
C. 程序性知识(procedural knowledge) ——如何做事的知识;探究的方法;运用技能的准则;算法、技巧和方法的知识	具体学科技能和算法的知识 具体学科技巧和方法的知识 确定何时运用恰当程序的知识
D. 元认知知识(metacognitive knowledge) ——关于一般的认知知识和自我认知	策略知识 关于认知任务的知识,包括恰当的情景性和条件性知识 自我知识

表 3-3 是认知维度的各个类别和亚类。

表 3-3

安德森认知
目标分类学
认知过程维
度框架

主要类别	亚类	
记忆(remembering) ——从长时记忆库中提取 相关知识	识别(recognizing)	学生能够从长时记忆库中找到相关的知识与当前呈现的信息进行比较,看其是否一致或相似
	回忆(recalling)	当给予某个指令或提示时,学习者能从长时记忆库中提取相关的信息
理解(understanding) ——能够确定口头的、书面的或图表图形的信息所表达的意义	解释(interpreting)	学生能换一种方式呈现信息
	举例(exemplifying)	能够找出一个概念或原理的具体例子
	分类(classifying)	能识别出某事物是否属于某一类别
	总结(summarizing)	能提出一个简短的陈述来代表已经呈现的信息或归纳出一个一般主题
	推断(inferring)	能从提供的信息中得出具有逻辑性的结论
	比较(comparing)	能确定两个或多个客体、事件、观念、问题或情境之间的异同
应用(applyng) ——在特定情境中运用某个程序	说明(explaining)	能建立一个因果模式
	执行(executing)	能用一个固定的程序来完成熟悉的任务
分析(analyzing) ——将材料分解为其组成部分并且确定这些部分是如何相互关联的以及部分同总体之间的联系	实施(implementing)	能选择并运用程序来完成一个不熟悉的任务
	区分(differentiating)	能从呈现的材料中辨别各部分与整体的相关性或重要性
	组织(organizing)	能确定某些要素在结构中的適切性或功能
	归属(attributing)	能确定材料中隐含的观点、价值和意图等

续表

主要类别	亚类	
评价(evaluating) ——根据准则和标准做出判断	核查(checking)	能检查某一操作或产品,看其是否内在一致
	评判(critiquing)	能根据外部准则或标准来判断某一操作或产品
创造(creating) ——将要素整合为一个内在一致、功能统一的整体或形成一个原创的产品	生成(generating)	能根据标准提出可供选择的路径或假设
	计划(planning)	设计一种解决方案以完成某一任务
	贯彻(producing)	执行计划以解决既定的问题

安德森等人认为,教育的两个最重要的目标是保持和迁移。保持涉及记忆这种认识过程,我国的教育对这一点很重视,但对迁移这一目标关注不够。迁移是学习者用所学的知识去解决新问题或促进对新内容的学习,所谓掌握知识,获得能力,就是能够体现在解决新问题上,这就是迁移的概念,因此,上述六个认知过程维度启示就是迁移。

教师们在实践教学中,积累了很多安德森认知目标分类的动词(action words),如下表所示。教师们在教学中可以根据实际需要,选择适合课堂教学的布卢姆认知目标中的动词,也可采用安德森新版本的认知目标分类中的动词。


Remembering	Understanding	Applying	Analyzing	Evaluating	Creating
name find list write tell	explain restate predict translate outline	show complete use classify examine illustrate solve	explain compare contrast examine identify investigate categorize	decide rate choose recommend justify assess prioritize	create invent plan compose construct design imagine

(三) 布卢姆认知目标与语言教学目标

下面我们以 WIDA^①ELP (English Language Proficiency) Standards(2007)为例,看看布卢姆认知目标与现代语言教学目标之间的对应关系。下表是 Level 1 至 Level 5 的口语能力描述。

CAN DO Descriptors for Levels of English Language Proficiency (Speaking), Prek-12

For the given level of English language proficiency, with support, English language learners can

Level 1 Entering	Name objects, people, pictures Answer WH-(who, what, when, where, which) questions 	Knowledge
---------------------	---	------------------

① WIDA (World-Class Instructional Design and Assessment)是美国 20 个州联合开发的对母语为非英语的美国中小學生进行语言能力评价的测评体系,不仅测量学生的英语语言能力,还测量学生在语文、数学、科学、社会四个学科的英语语言能力。WIDA 研究受美国政府相关机构的财政经费资助而进行。

续表

Level 2 Beginning	Ask WH-questions Describe pictures, events, objects, people Restate facts	⇒	Comprehension
Level 3 Developing	Formulate hypotheses, make predictions Describe processes, procedures Retell stories or events	⇒	Application
Level 4 Expanding	Discuss stories, issues, concepts Give speeches, oral reports Offer creative solutions to issues, problems	⇒	Analysis Synthesis
Level 5 Bridging	Engage in debates Explain phenomena, give examples and justify responses Express and defend points of view	⇒	Evaluate

从表中,我们可以发现,Level 1 至 Level 5 对口语能力的描述能够与布卢姆认知目标的 6 个分类对应起来。描述这 5 个水平层次的动词 name, answer, ask, describe, restate, formulate, describe, retell, discuss, give, offer, engage, explain, justify, express and defend,从认知层面上是从低水平到高水平。

(四) 布卢姆认知目标分类对语言教学目标制定的意义

1. 提供教学目标制定的理论框架

认知目标分类提供了一种理论框架、评价准则,帮助教师在制定教学方案时更为精确地选择特定的教学内容、手段和评价方法。教育目标分类学强调教学过程中每个单元的设计能促进个体行动、思维或体验等各方面的发展并对其结果进行分类。按照修订版本的二维目标分类表,目标就是指教师期望学生从教材中学习的不同类型的知识和对每一类知识的掌握程度。这样,目标就变得明确,便于教师操作,也便于检查。

布卢姆的教育目标分类理论能够为教学评估和管理提供系统化的依据,把认知目标分为六个主类及其他亚类,使得教学目标在表述上实现了具体化、准确化,避免了笼统含糊以及教学过程中的随意性和盲目性。(王汉松,2000)

在课堂教学中,教师们设计教学目标时,会出现措辞比较随意的情况,导致表述模糊、不规范等问题,认知目标分类可以为目标设计提供术语指南。布卢姆认知目标分类修订分为“知识”和“认知过程”两个维度。“知识”包括了 4 个类别的教学内容,教师需要把它阐述为具体的学习结果预期;“认知过程”按复杂性由低到高分 6 个阶段,共有 19 个亚类,体现的是学生的学习行为。教师可以在二维目标分类中选择恰当的术语,按“动名词”关系建立预期的学习结果和学习行为的对应关系,可以克服目标表述内容含糊等问题。教师在制定教学目标前,应当先确定学生的起点水平,再选择二维框架中合适的术语,若学生对所学的知识有比较深的了解,则可以提高认知行为的复杂度;反之,若学生对所学的知识了解较浅,可以适当降低认知行为的复杂度。

了解布卢姆的认知目标分类,在课堂教学设计和组织时,教师们可以把以下问题考虑进去:

(1) 在有限的课堂教学时间内,什么值得学生学习?(学习问题)

以布卢姆的认知分类表为参照,教师们可以思考设定的教学目标是否合理,是否还可以加入更多的认知目标,或者教学设计的重点应在哪种学习行为上。例如,教师在反思其指定的教学目标时,可能发现教学目标大多是“回忆、记忆知识”,而认知目标的分类,可以提示其他类型的目标也可以被加入,如“运用这种知识”或“分析使用这种知识的情景”。

(2) 如何设计教学活动和教学过程才能使大部分学生在认知目标层次上进行学习?(教学问题)

例如教学目标中使用“理解过去式的用法”,可以有很多种解释,而教师可使用认知目标分类来确定他的意图,即可以指对过去式的用法的语法意识;也可以指更高级别的深层次理解,如能够用自己的话总结过去式的使用场合及语法结构。这时,就应当考虑大部分学生的现有水平,确定教学目标。

(3) 如何知道学生学到了东西并且达到了所期望的水平?(评估问题)

(4) 如何确保教学内容、教学手段和评价要求彼此一致?(一致性问题)

这两部分都可以用 CAAS 结构设计教学目标,在 Assessment 中观测学生的行为变化,并与期望水平相比较。

2. 避免教学停留在低层次的认知目标上

我国 2001 年颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》就曾指出,要“改变课程实施过于强调接收学习、死记硬背、机械训练的现状”。《纲要》所描绘的课程实施的现状正是我国基础教育过于重视对事实性知识机械记忆的生动反映。过于注重记忆,加重了学生的负担而没有发展学生的能力,很多学生在学校里学到的是“惰性知识”,即只会机械记忆而不会灵活运用的知识。(王小明,2011)以下这样的教学目标就是只强调对知识的记忆而非运用:Teach Ss how to repeat the main idea of the story through retelling the story in pairs.

3. 知识与认知过程的有机结合

目标的陈述包括了认知过程的成分,但缺乏与之相结合的知识因素,如,现在常提到的“培养学生的分析能力”。在这一目标陈述中,涉及的认知过程主要是“分析”,但目标陈述中缺乏相应的知识,到底要让学生分析什么、用什么去分析却无从知晓,在实际的教学中也无法落实。另一种情况是,目标陈述中缺乏相关的认知过程,导致目标定位上的含糊。

又如中国老师喜欢说“掌握×××”,知识目标虽然清楚,但是认知过程不清楚,因为“掌握”到底是什么样的认知状态是不清楚的。

如学习完一篇课文后,三位教师提出三种教学目标:第一位教师要求“students can answer the questions about the details of the text”;第二位教师要求“students can write a summary”;第三位教师要求“students can write an argumentation against the point of view of the author”。第一个目标要求学生根据课文回答问题,属于对事实性知识的记忆(remembering),第二个目标要求学生写课文的小结,了解原文的组织结构,属于理解层面(understanding);第三个目标要求学生写与课文观点对立的议论文,需要学生对课

文的观点、论据做出分析,并创造出一个“原创产品”,涉及“分析”(analyzing)、“评价”(evaluating)和“创造”(creating)的认知过程。这三个目标是不同的,因为它们涉及的知识类型和认知过程有差异,三个目标对学生的复杂程度也不一样。因此,教师应当以学生为目标主体,将知识维度和认知过程维度有机结合起来,使教学目标发挥其导向性和可测性。

教师在设计教学目标的时候应当考虑认知目标,我们在设计教学活动的时候,要求尽可能地按照从低到高、从高到低或者高低兼顾的方式来设计。布卢姆的认知分类提供了一个认知目标从低到高的量表,帮助教师对照自己的教学目标设计,并做出调整。

五、总结

本章节首先讨论了教学目的(aim)和教学目标(objective)。这两者表述的都是预期的学习结果,是宏观与微观、概括与具体的关系。教学目的是对课程计划给学习者带来的变化的一般性描述,教学目的表述的作用在于对课程的意图提供一个清楚的定义;给教师、学习者、教材编写者提供指导;给教学提供重点;描述学习中重要的、可实现的变化。教学目标则是对这些预期教学结果微观的、更加详细和具体的描述。教学目标是把教学目的分解成几个部分后,描述课程试图带给学习者的具体的、可被观察到的行为或表现。教学目标的陈述可以为教师的教学活动和教学效果提供可测量的结果,对课堂具有指导性。教学目标的陈述具有以下特点:教学目标描述一个学习结果;教学目标必须与课程目的一致;教学目标必须精确;教学目标必须可行。

接着,本章阐述了目标内部 CAAS 结构及表达方式。目标的内部结构包括以下部分:语言交流的内容(Content)、语言交流的活动(Activity)、语言表现程度(Assessment)和交流语境/支持(Support)。根据教学目标的 CAAS 内部结构,其表达方式可以归纳为这样的格式:Teaching students A (Content) through B (Activity) so that they can do C (Assessment) with the support of D (Support)。其中,交流语境/支持(Support)是依学生的现实情况而定,有的情况下提供支持,有的情况下不需要支持,学生可独立完成。

最后,本章探讨了布卢姆认知结构对制定现代语言教学目标的意義。布卢姆等人(1956)把认知目标分成六个类别:知识(knowledge)、领会(comprehension)、应用(application)、分析(analysis)、综合(synthesis)和评价(evaluation)。这六个类别对认知的要求是依次从低到高。这个认知目标分类蕴含了学习有层次和累积性的思想以及学习分类的思想,并从外显行为推测学生内在能力变化,使学生的学习结果变得可测量。在吸收了认知心理学的研究成果基础之上,安德森等人(2001)对布卢姆的认知分类进行了修订,提出了知识和认知过程两个维度,来处理教学中知识与能力的关系。认知目标的分类是依据对学习者的预期的教学效果,这些分类及细类的划分,认为对学习者的将要发生的变化可以被观察及测量。布卢姆认知目标分类在目标陈述提供了术语和指南,教师们可以根据学生现有水平,在认知目标分类表中选择合适的水平层次的术语,而且可以反思目标陈述是否在高层次上对学生提出要求。根据认知目标分类修订版的知识和认知过程两个维度,教师在目标制定上,要把两者有机结合。

思考题

1. 假设你将要教小学四年级水平英语学习者的口语课,根据所提供的口语课材料^①,用 CAAS 的框架设计 1 个教学目标。

Father, son and donkey

A father and his son take their donkey to the market.

A man says, 'You are stupid! Why do you walk? You can ride the donkey!'

So the father gets on the donkey.

A woman says, 'You are not very kind. You ride on the donkey and your little boy walks!'

So the father gets off the donkey and his son gets on the donkey.

A man says, 'You are not very nice to your father! You ride and he walks!'

So the father gets on the donkey and sits behind his son.

A woman says, 'Is that your donkey? Are you crazy? Two people? You are very heavy! The donkey is nearly dead.'

So the father and son get off the donkey.

A man says, 'Are you going to the market? Then carry the donkey! It's very tired!'

So the father and his son carry the donkey to the market.

In the market everybody laughs! They don't want to buy the donkey!

'It's a very lazy donkey! You are carrying it to the market!'

So the father and his son and the donkey walk home again.

If you try to make everybody happy you will make nobody happy.

2. 有人认为,教学目标的制定使得教学过程变得琐碎和结果导向,因为目标列出的是学习者可能产生的变化,没有考虑到学习者的学习体验和过程。对此,你的看法如何?

3. 如何用布卢姆的认知目标分类指导你的教学目标设定及课堂教学设计?

阅读书目

Hadfield, J. (2001). *课堂活力*. 上海:华东师范大学出版社.

Phillips, S. (1998). *少年儿童英语教学*. 上海:华东师范大学出版社.

引用作品

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds., 2001). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (complete edition) (pp. 38-62). New York: Longman.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, handbook I: Cognitive domain*. New York: Longman.

^① 材料选自华东师范大学出版社和牛津大学出版社合作出版的《牛津英语教师宝库》之一《讲故事教英语》(p. 108)。

- Richards, J. C. (2008). Stating curriculum outcomes. In *Planning aims and objectives in language programs* (pp. 8 - 18). Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- 盛群力, 褚献华(2004). 重在认知过程的理解与创造——布卢姆认知目标分类学修订的特色. *全球教育展望*, 11, 73 - 76.
- 盛群力等(编著)(2008). *21世纪教育目标新分类*. 杭州: 浙江教育出版社.
- 王汉松(2000). 布卢姆认知领域教育目标分类理论评析. *南京师范大学学报(社会科学版)* 3, 65 - 71.
- 王小明(2011). 布卢姆认知目标分类学(修订版)对课程目标制定的启示. *全球教育展望* 4, 20 - 24.
- 吴红耘(2011). 评布卢姆认知目标分类学——以其知识与能力观为中心. *苏州科技学院学报(社会科学版)* 2, 86 - 90.

第四章

中学英语 基于能力 指标的教 学设计

本章主要回答下列问题

1. 能力指标的性质和功能是什么?
2. 能力指标和教学目标之间的映射关系是什么?
3. 如何根据能力指标来设计教学目标和教学过程?

一、序言

第二章和第三章分别讨论了语言能力的概念和教学目标的概念,本章将在此基础上讨论“能力指标”的性质和功能,它与“教学目标”之间的关系,分析两者之间的联系,然后在此基础上展示能力指标与教学目标之间的“映射”关系。“映射”是本书最重要的概念之一,它不仅是课程标准的核心知识之一,也是根据课程标准设计教学目标的关键操作技能。

在讨论“能力指标”与“教学目标”映射关系的基础上,我们还将讨论如何设计“教学目标”。第二章已经讨论了“能力的概念”,这个概念在课程标准的理论上被称为“能力指标”(performance definitions),它的内部结构是 CAAS。第三章讨论了“教学目标”的概念和它的内部结构,它也具有 CAAS 的结构。两者之间这种天然的“映射”关系构成了课程标准理论中的关键概念之一:“对齐”(alignment)。对齐的含义就是利用能力指标和教学目标之间的映射关系,自然地将课程目标中的能力指标转变为课堂的教学目标。用这种方法设计教学可以减少盲目性,使我们的教学方案与课程标准的要求尽可能地保持一致。(邹为诚,2012)

本章的最后将通过一个教学实例展示如何分析能力指标的内容,如何利用“映射”的方法设计教学目标,然后如何根据这个教学目标设计教学过程。

二、能力指标

(一) 能力指标的性质

能力指标(performance definitions)是现代外语课程标准中用来表示学习者语言能力水平的一种表达方法,是对学习者的语言表现(performance)的一种度量,它不仅是对一种语言表现的描写,还是语言能力的评价工具,因此,它既可以回答“教什么”的问题,也可以回答“如何评价教学”的问题。

例如,我国《义务教育英语课程标准》(2011 版)的“四级英语水平”中有一项听力能力指标描述如下:

能在所设日常交际情境中听懂对话和小故事。

这就是一项典型的能力指标。根据 CAAS 结构分析,这项指标首先告诉了语言活动的内容:(能在日常交际情境中听懂)对话和小故事。在评价方面,它告诉了我们:能在日常交际情境中听懂(对话和小故事)。若学生能做到这点,我们就可以判断在听的能力方面,学生的英语水平已经达到了我国义务教育阶段所规定的“四级水

平”。

在语言能力指标的概念背后,是“用语言来做事”(即“以言行事”)的思想。“以言行事”是20世纪70年代以来语言教学理论中最重要的理念,这个理念摒弃了落后的语法翻译法的教学手段,强调学以致用,语言学习要联系生活实际,要以实践为基础。

语言学习的本质不是学习语法、句子等语言知识,语言学习是为了学会“使用”词汇和句子,将其用于交际,很少有人为了“语言知识”而学习语言。语言的这种特征决定了语言学习的首要特征是其社会性,学习语言的目的是为了分享人类的认知、思维和情感,语言是这种分享活动的工具,也是这种分享活动的结果,是人类共享的认知工具。(shared cognition)(Bechner et al, 2009)

把语言作为人类的共享认知工具蕴含了对语言学习本质的深刻认识。出于人的本性,语言活动和其他一切人类活动一样有意义,这种意义必须具有“共享”的特征,能被语言活动中的另一个人所分享。分享的表现形式就是这种语言所表达的意义和语言使用者的行为所产生的意义能被另一个人理解,并引起某种反应。这种共享不是简单地把一句话的意思传达给另一个人,而是要在社会性的交往中,人和人之间能够理解对方的思想,这种分享也可称作“社会性互动”。(social interaction)(Beckner, et al, 2009)

(二) 能力指标告诉教师“教什么”

能力指标的第一个功能是告诉教师“教学内容”。而教学内容的实质是“以言行事”,它具有两个层次的内容,第一个层次是语言活动的外在表现,说话人在何时何地开展何种性质的语言活动,具有CAAS结构;第二个层次是说话人具有的或是听话人所感受到的目的,以及实现这些目的的语音语调、词汇和句子。当语言互动发生时,第一层次在第二层次的支持下,语言活动的参与者实现了社会互动性质的“共享认知”。能实现这种共享认知的语言必须符合下列模型:

这个模型的含义是语言的功能、意义和形式必须在特定的语境中共现,这是人类思想通过语言共享的必备条件,三个要素——功能、意义和形式——缺一不可。如图4-1所示。

根据这个模型我们可以分析课程标准的能力指标表层和深层内容之间的关系,见图4-2。

图4-1



语言的共享
认知模型

图4-2

能力指标表层
和深层内容之
间的关系

表层内容(CAAS 结构)		深层内容
语言交流的内容(content) 语言交流的活动(activity) 语言表现程度(assessment) 交流语境/支持(support)		语言功能(function) 语言意义(meaning) 语言形式(form) 语境/支持(support)

图4-2显示,语言能力指标的表层内容和深层内容之间有着十分特殊的关系,在某个特定的语境中,两者以语言功能、意义和形式共同参与“以言行事”,表层内容和深

层内容之间互为支持,共同构成某项能力指标。

1. 表层内容和深层内容的分析

根据上述讨论,我们来看下列一项具体的语言能力指标,并以此为例进一步说明能力指标中的表层和深层内容的特点。

能在所设日常交际情境中听懂对话和故事。

分析案例 1

表层内容分析

语言交流的内容(content)→日常生活中的小故事/对话,如谈论“购物经历”

语言交流的活动(activity)→听

语言表现程度(assessment)→(听)懂

交流语境/支持(support)→(课堂内或者教师所设置的)情境

深层内容分析

根据上述的表层内容分析,我们可以继续进行深层内容的分析:

语言功能 (Function)	→	谈论购物经历 可以包括,但不限于下列细项: ● 询问价格,回应问题; ● 询问购物地点,回应问题; ● 询问购物时间,回应问题; ● 询问物品用途,回应问题; ● 询问购物感受,回应问题; ● 与朋友交流……	语言形式(Form) 包括但不限于此: ● How much ...? It costs me ... ● Where ...? At/In ... ● When ...? On/In ... ● How ...? I'm going to ... ● How ...? What a bargain! ● ...
语言意义 (Meaning)	→	谈论购物经历 交流的内容包括: 购物的价格、时间、地点、用途、 感受…… 和朋友交流感情	语言形式(Form) 包括但不限于此: ● I bought them at ... ● It costs me ... ● I'm going to ... ● What a bargain!... etc.
语境/支持 (Support)	→	熟人或朋友之间的谈话 互相支持的氛围	语言形式(Form) 包括但不限于此: ● Yeah ...; Good; Right; ...

上述分析展示了将能力指标解析为具体的语言形式的过程,这个过程就是我们利用能力指标指导教学的重要依据。例如,当我们希望能够在教学中实现这个能力目标,把学生训练至目标所规定的语言水平时,我们就可以用这种分析方法来设计教学材料。

当我们把能力指标的表层和深层内容都分析出来以后,就有可能依据这个分析,编写出如下的教学材料:

教学材料

A: What nice earrings!
 B: Yes, I bought them yesterday.
 A: Where did you buy them?
 B: At Wal-Mart.
 A: How much do they cost?
 B: 25p.
 A: What a bargain.
 B: Yes, I'm going to wear them with my green T-shirt.
 A: What a good idea!

这个对话材料典型地展示了“能力指标”具体化以后的教学内容,包含了语言教学内容方面的四个要素:功能、意义、语言形式和语境。如果我们将这段对话用作听说的教学材料,就为实施课程标准所规定的语言能力指标奠定了基础。

但是,上述分析表明,对能力指标的理解和分析是一种自由度很大的活动,这个特性为教师解读能力指标带来了一些困难,但是同时也为教师创造性地利用能力指标提供了机会,使得不同的教师可以产生不同的分析结果,从而创造出不同的课堂教学。下面的分析案例就是另一位教师在解读这项能力指标时得出的不同结果。

分析案例 2

表层内容分析

语言交流的内容(content)→日常生活中的小故事/对话,如谈论“伊索寓言”

语言交流的活动(activity)→听

语言表现的程度(assessment)→(听)懂

交流语境/支持(support)→(课堂内或者教师所设置的)慢速讲故事和配图

深层内容分析

根据上述的表层内容分析,我们可以继续进行深层内容的分析,如下:

语言功能 (Function)	→	伊索寓言 ● 描述故事人物 ● 描述故事的细节,如矛盾 ● 描述故事发展,如矛盾的解决 ● 描述故事的结局,如结尾 ●	语言形式(Form) 包括但不限于此: ● Mr Wind and Mr Sun ● Mr Wind was very proud ... ● He said, "..." ● Let's ... ● ...
--------------------	---	--	---

续表

语言意义 (Meaning)	→	谈论故事的细节 交流的内容包括: 人物(Mr Wind and Mr Sun), 人物的特点(Mr Wind was very proud ...), 人物的行为(Mr Wind said to Mr Sun, ...)	语言形式(Form) 包括但不限于此: ● Mr Wind and Mr Sun ... ● Mr Wind was very proud ... ● He said, "Let's have a competition." ● Mr Wind blew and blew ... ● The man took off his coat ...
语境/支持 (Support)	→	教师讲故事的环境, 图片	语言形式(Form) 包括但不限于此: ● This is a story about Mr Wind and Mr Sun ... Let's listen and find out ...

上述深层内容可以体现在下列教学材料中。

Mr Wind and Mr Sun

Mr Wind was very proud. He liked showing off his strength all the time. One day, Mr Wind met Mr Sun and said, 'People always think that we're as strong as each other. I think I'm stronger than you. Shall we have a competition?'

'Can you see that man over there? Let's see who can get his coat off in the shortest time,' said Mr Wind. 'That's a good idea. You go first,' said Mr Sun.

Mr Wind blew and blew. So his face became red. However, he still couldn't get man's coat off. Mr Wind became very angry and he began to blow hard. The man held his coat more tightly in the wind because he was cold. Mr Wind felt very tired and looked disappointed.

'Let me try,' said Mr Sun. He shone brightly. Soon it became warmer and warmer. The man felt very hot and started sweating. He took off his coat. Mr Wind's face became red again. 'You win, Mr Sun,' said Mr Wind sadly. 'I'm not as strong as you.'

'Don't feel sad,' said Mr Sun. 'Strength is not always important. I think we're as strong as each other. I can make plants grow and you can push boats forward. Let's be friends forever.'

'I agree,' said Mr Wind and he smiled.

——摘自《英语(牛津上海版)》(7B)上海教育出版社

教学材料

上述材料展示了同样的这一项能力指标还可以具体化为一篇寓言故事。而另一位

教师则用相同的方法,把能力指标落实到一篇学生的生活故事上(案例3)。

分析案例 3

表层内容分析

语言交流的内容(content)→日常生活中的小故事/对话,如“一位残疾学生的故事”

语言交流的活动(activity)→听

语言表现的程度(assessment)→(听)懂

交流语境/支持(support)→(课堂内或者教师所设置的)慢语速和配图

深层内容分析

语言功能 (Function)	→	一位残疾学生的故事 ● 讲述人物,提供背景信息 ● 描述生活细节,困难等 ● 描述学习细节,困难等 ● 描述他人的帮助 ●	语言形式(Form) 包括但不限于此: ● When I was ... I had an accident ... ● I lost ... I can't do ... ● I used to ..., but now I ... ● People ... help me ... ● ...
语言意义 (Meaning)	→	谈论叙述的细节 细节内容包括: 事故、后果、生活困难、学习困难、他人的热心帮助、树立信心等	语言形式(Form) 包括但不限于此: ● I had a car accident when I was ... and I lost a leg ... ● Being on a wheelchair ... I can't ... ● I used to ... in school, but now ... ● ... offer to help me ... ● I have gained many friends ...
语境/支持 (Support)	→	教师讲故事的环境,图片的支持	语言形式(Form) 包括但不限于此: ● Pictures for <i>My Life Has Changed</i>

上述深层内容可以体现在下列教学材料中。

教学材料

My Life Has Changed

When I was twelve years old, I had a car accident.

Doctors saved my life, but I lost a leg. Since then I have two important companions in my life: the wheelchair and crutches. They changed my life.

Being on a wheelchair or with crutches, I can't run in the playground with my classmates, nor can I jump in ball games. At home I used to get out of bed

myself, but now I need help. I used to pull up my pants by myself, but now someone has to pull them up for me. I used to be able to dress myself, but now I have to have help. I can't take showers by myself. I need someone to help me. In one word, I can't live an independent life.

I also have many difficulties at school. I used to run up the stairs by myself. I used to help the teachers clean the corridors, students' canteen, and offices. But now I can't do any of these things. I used to clean the class windows every month with my classmates, but now I can only watch them work.

After the accident I was very sad, but now I feel better because people try to help me everywhere. They offer to help me at home, in the street, on the bus, in the subway, in the classroom, in the playground, in the students' canteen, etc. I lost a leg, but I've gained many friends.

——摘自邹为诚《英语》(第一册)华东师范大学出版社

上述分析表明,课程标准中的能力指标在实践中具有很大的自由度和灵活性。一方面,能力指标对教师的教学做出了限制,但是在另一方面,这种限制里面又有很大的弹性,这种限制和弹性被称作能力指标的规定性特征与开放性特征。在描写质量比较高的课程标准中,能力指标的规定性和开放性必须要能够满足教师的阅读习惯,既能够明确地告知教学所针对的能力目标,同时又要给教师足够的自由度,让他们能产生多样的解读。

2. 规定性、开放性与教学内容的选择

开放性与规定性是课程标准中能力指标的重要特点,它使得教师在理解和执行这一指标时具有相当的灵活性。能力指标虽然规定了能力的具体内涵,即用什么方式,做一件什么事情,做到什么程度,应该有什么样的条件或支持,但能力指标并没有规定学习的量,对深层内容未作规定。在很多课程标准中,这两项内容一般由教师来决定。教师要根据学生的水平、学习资源等因素决定教学的量和具体的深层内容。由于深层内容的开放性,词汇、句型等具体的语言形式限制较小,教师就可以根据学生的情况和教学资源(如教学材料、课时、教学条件)的情况来决定教多少深层内容。能力指标的这些特性给教师增加了决策的自主性。

在一个较开放的教学体系中,教师如果有足够的自主性和职业水准,能力指标可以使教师的教学更为灵活,更容易符合学生的需要,教学环境也会更加宽松和人性化。

但是,在一个“集权”程度比较高的教学环境中,仅有能力指标是不够的,课程标准必须提供相配套的辅助指导。

与能力指标相配套的辅助指导是“话题”清单,它为教师列出了具体的话题和话题数量。能力指标虽然具有 CAAS 框架,其限定仍然是十分模糊的。例如,“听懂所设的日常情景中的小对话或故事”,并没有告诉教师这个“日常情境”是什么情景,可以是在商店里、在学校里、在同学家中、在医院里或是在公司里,能力指标所要求的“内容”几乎有无穷无尽的可能性。因此,解决这个困难的唯一方法是对“语境”与话题作进一步的限

定。不同的课程标准做法不一,我国《义务教育英语课程大纲》(2011版)对“话题”的种类与数量进行了限定,共计有23类85项话题。但是,我国的课程大纲没有对“语境”进行限定。即便如此,通过这样的限定,能力指标所要求的内容还是得到了一定程度的限制。

根据语言能力指标表层与深层内容的关系,对话题的限制虽然能进一步缩小教学内容的范围,但其深层内容仍然不确定。例如,语言功能与语言形式的关系告诉我们,功能与形式之间不存在一一对应的关系,一种语言功能可以有多种语言形式来表达,而一种语言形式也可以表现多种语言功能,关键取决于语境。语境中的要素,如说话人是谁、说话对象是谁、在什么场合下说话、说话内容是什么、双方共享的文化和意义内容是什么、交流双方的目的与动机是什么、有没有其他人在场、交流的传播媒介是什么等等,这些语境要素都会对语言形式的选择产生重大影响。因此,如果不对语言形式进行限定,教师仍然会面临庞大且复杂的语言内容。理想的解决办法是根据学生的实际需要、文化背景、认知水平、兴趣动机和已有的语言能力来决定和选择语言形式。教师的自主权非常重要,因为只有他们才能根据学生的实际需要来选择语言形式,实施有效的教学。

除了教师发挥自主性,解决内容选择过于庞大复杂的另一个方法是对语言知识进行一些限制,限制程度和方式可以有多种。有的国家的课程标准限制比较小,仅仅以“建议”或者“示例”的方式来表示,例如对于“如何询问价格”这样的功能,课程标准可能会举出三个例子供教师参考:

- (1) What's the price for this?
- (2) How much is it?
- (3) What's the cost?

这种举例的方式一方面会使话题的意义更加明确,另一方面也缩小了教师的选择范围,方便了教师的决策。

在“集权”程度较高的教育环境里,课程标准会采用硬性规定的方法对语言知识进行限制,不鼓励教师在语言知识的选择上越雷池半步。限定的领域主要是在下列三个方面:

- (1) 语音要素
- (2) 词汇表
- (3) 语法条目

我国的课程标准(2011版)对上述三个方面的内容进行了如下限定:

- (1) 语音要素:3类共计12个知识项目
- (2) 词汇表:5级水平共列出1500个单词
- (3) 语法要素:13类共计52个语法项目

对上述三个方面的限定,无论是教材编写者,还是考试命题者都十分重视,在教材编写及考试中努力加以体现。其实,这两条限制都不是刚性的,在一个真正以能力为指导的外语课程中,最重要的决定因素应该是能力量表,而不是词汇和语法限制,词汇和语法的限制仅仅是为了帮助教师决定教学内容。

(三) 能力指标告诉教师如何评价教学

课程标准的能力指标不仅告诉了我们教学内容,还告诉了我们如何评价教学。

1. 形成性评价

课程标准采用能力指标作为评价的基础,这是对传统教学评价的一个挑战,因为它把评价的重心转移到了形成性评价上,鼓励教师在学生的学习过程中评价学生的语言表现(performance)与能力指标之间的差距,根据这种评价的结果,改进教学策略,提升学生的学习效果。

根据能力指标对学习过程进行评价的难度要大于传统的以语言知识为中心的评价。在传统的以语言知识为中心的评价中,教师所关心的是学生是否记住了单词或者语法是否正确。这种评价脱离了语言的使用功能、语境甚至语言意义。它极易把学习者的注意力从语言功能和语言意义上分离出来,导致语言知识成为学生唯一关注的对象,忽视了语言知识所依赖的功能、语义与语境。

根据能力指标开展评价要求教师在学生使用语言的环境中开展评价,评价的目的是使学习者能成功地“以言行事”,而不是成功地“背出/记住”孤立的语言知识。学习者在“以言行事”的过程中,利用“使用语言”的条件来理解语言知识的作用、功能以及相关的语境知识。学生不仅要记住这些语言知识,更重要的是把记住知识的过程与运用知识的过程联系在一起,评价的目的是促成学生将“记住知识”与“运用知识”结合在一起,而传统的评价则做不到这一点。我们可以从下面两个课堂实录看到形成性评价在不中断学生学习过程中的纠错作用。

例 1: 传统的评价方法

Teacher: 大家注意了,listen 后面要跟 to,所以在选项中要选 a) listen to。选 c) 虽然也对,listen for 是别的意思,是“听出……内容”的意思,记住了吗?

学生:……(在练习纸和笔记本上记录 listen to 听,listen for 听出。)

Teacher: 现在第 × 题……hear, hear 是及物动词,要说 hear somebody do something,选项 D 是正确的,hear him sing the song,选项 C 是不对的,因为不能说 hear him to sing the song.

学生:……(记笔记)

上述的教学是完全的语言知识教学,脱离语境、交际功能和交际意义。因此,这种教学十分不利于学习者发展语言能力。请看形成性评价的例子。

例 2: 形成性评价例子

Teacher: So what did you do last Saturday?

Student: I listened a news story about girls and church ...

Teacher: Oh, yes, you LISTENED (stressed in pronunciation) ... a news story? ↗

Student: Oh, no, I'm sorry. I listened a DISCUSSION.

Teacher: Listened discussion? ↗

Student: Oh, I mean, a girl and she went to the church in the town...

Teacher: I see. So you mean you LISTENED TO a story about a girl who went to
the church in the town...

Student: Yes, I listened to the story on Saturday...

Teacher: Good, now please tell us more about the story...

上述师生对话有几个特点:

- (1) 教师坚持维持和学生的语言交流,不让意义中断。
- (2) 教师不轻易把语言形式孤立出来,学生在 listen 这个词上的错误并不影响交际,所以教师不将其与语境脱离,像例 1 那样,孤立地讲解语言知识。
- (3) 当教师的提醒 you listened... a news story 仍然不能唤起学生注意时,教师再一次突显动词 listened+宾语这样的结构,并重读,加升调,提醒学习者这个结构中出现了一个问题,但是学习者仍没有注意到语言形式上的问题。
- (4) 教师最后为学生说出正确的结构“You mean you listened to...”使学习者感觉到了正/误结构的对比,最后意识到了这里 listen 后面必须要有 to。

对比例 1 和例 2,我们可以看到能力指标所要求的这种形成性评价方法,它要求教师在活动中间评价学生的语言能力,不轻易打断学生的思想交流,不把交际功能、意义、语境与语言形式割裂开来,始终让学生在语言运用的状态中练习语言,确保学生在“以言行事”的过程中获得和巩固语言知识、纠正语言错误。

2. 能力指标的教学评价作用

在“以言行事”的过程中评价教学,就是评价学生在特定的语境(语言活动)中能否用目标语做成某事,达成目标的程度如何(很顺利地,如轻而易举;很艰难地,如磕磕巴巴等),这样的程度告诉教师很多学习状态。因而,教师需要决定是否提供支持,例如,提供“提示”、“图片”、“结对子”、“小组活动”、“集体活动”、“独立活动”等帮助。这样的评价信息可以为教师决定下一步的教学内容与方法提供依据。

在这种评价过程中,教师可以利用从学生身上获得的信息对下列问题做出决策:

- 是否还需要增加学习内容。在上述能力指标的内容分析中,能力指标的内容具有开放性特征,因此,教师可以根据学生的学习情况决定是否增加内容,如果教师在教授“shopping”对话后,发现学生仅仅只能非常勉强地听懂他们的购物经历,教师可以再增加一个类似购物经历的教学项目,以提高学生交际的量。
- 是否需要改变活动方式或者改变支持方式。当教师发现学生在听其他同学谈论购物经历时,经常难以开展活动,如很多人没有兴趣听他人报告,或者报告人语言能力不够,无法与他人交流,教师可能会考虑增加“购物经历”的内容,但是要改变教学方法,给予学生更多的准备活动,挑选和学生生活更接近的物品等,甚至用实物或者照片作为提示帮助学生,或者让学生以小组、结对、听/写结合的方式来降低任务难度。

我们可以把以能力指标为基础的形成性评价内容归纳如下:

能力指标表层内容	评价内容
语言交流的内容(Content)	学习内容是否太难或太易,是否太复杂或太简单,认知挑战性是否太低。
语言交流的活动(Activity)	听/说/读/写的活动要求是否合适,活动方式是否太复杂,活动的顺序是否合理。
语言表现程度(Assessment)	交际目的是否能够达到,交际意义是否清楚,语言形式是否恰当。
交流语境/支持(Support)	学习者能否独立完成任务,学习者需要什么样的支持,什么样的支持程度。

表 4-1

根据能力指标开展的形成性评价内容

把能力指标既作为教学内容的指导,又作为评价的指标,这对教师的教学要求非常高。首先,教师需要转变观念,把传统的以教师为中心的课堂变为以学生为中心的课堂,关注学生的学习过程,随时调整教学内容和教学方法,始终保持课堂教学的活力,在发展学习者正确情感态度的基础上培养学生的语言运用能力。

3. 等级量表

能力指标在课程标准中承担着能力量表的作用,它可以起到一把“标尺”的作用。能力指标一方面为形成性评价提供了引导与依据,另一方面也为终结性评价提供依据。我国的课程标准把基础阶段的语言能力分为一至五级,每一级中都有语言能力的指标。下列表格列出了我国义务教育英语课程标准中的语言能力的分级指标,它们就是我国课程标准的语言能力量表。

一级	能根据教师的简单指令做动作、做游戏、做事情(如涂颜色、连线)。能做简单的角色表演,能唱简单的英文歌曲,念简单的英文歌谣。能在图片的帮助下听懂和读懂简单的小故事。能交流简单的个人信息。表达简单的感觉和情感。能模仿范例书写词句。
二级	能用简单的英语互致问候,交换个人、家庭和朋友的简单信息,并能就日常生活话题做简短的叙述。能在图片的帮助下听懂、读懂并讲述简单的故事,能在教师的帮助下表演小故事或小短剧,演唱简单的英文歌曲和歌谣。能根据图片、词语或例句的提示,写出简短的描述。
三级	能听懂有关熟悉话题的、语段简短的故事。能与教师或同学就熟悉的话题(如学校和家庭生活)交换信息。能读懂小故事及其他文体的简单书面材料。能用短语或句子描述系列图片,编写简单的故事。能根据提示简要描述一件事情,参与简单的角色表演等活动。
四级	能在所设日常交际情景中听懂对话和小故事。能用简单的语言描述自己或他人的经历,能表达简单的观点。能读懂常见文体的小短文和相应水平的英文报刊文章。能合作起草和修改简短的叙述、说明、指令、规则等。能尝试使用不同的教育资源,从口头和书面材料中提取信息,扩展知识,解决简单的问题并描述结果。
五级	能听懂有关熟悉话题的陈述并参与讨论。能就日常生活的相关话题与他人交换信息并陈述自己的意见。能读懂相应水平的读物与报纸、杂志,克服生词障碍,理解大意。能根据阅读目的运用适当的阅读策略。能根据提示独立起草和修改小作文。

表 4-2

能力指标的等级量表

(根据 2011 版教育部义务阶段英语课程标准编写)

各个等级的能力指标阐述

上述能力指标在五个等级上分别界定了相应的听、说、读、写语言表现(performance)。五个等级的语言能力呈现了从低级到高级的梯度。例如,听的能力表现被界定为:

一级:能根据教师的简单指令做动作、做游戏、做事情(如涂颜色、连线),能在图片的帮助下听懂小故事。

二级:能听懂问候语,听懂关于个人信息的对话,在图片的帮助下听懂小故事。

三级:听懂小故事、简短的语段。

四级:能在所设日常情景中听懂对话与小故事。

五级:能在互动的状态中听懂有关熟悉话题的陈述和讨论。

● 听力能力一级

在听的能力指标上,一级最简单,这个水平的学生的能力表现要求是根据听懂“指令”做事情,如涂颜色、连线等。它的第一个特点是,指令性语言一般都是一个动词词组,有时加一个宾语和介词短语,因此在语言结构上非常简单,在学习难度上仅高于名词。因此,“听指令,做事情”是常见的初学者的学习手段。

一级水平的“听指令,做事情”的第二个特点是低年级的语言形式与语言功能和意义、语境高度吻合。如果教师说 Open the door,那一定会有相应的语境配合,门一定是处于关着的状态。又如 Let's draw a line to link them,那一定会有示范。语言中的信息都可以在语境中得到体现。如果这些信息不能透明地展示在语境中,学习者就会遇到困难。试比较下列两句话:

(1) Let's draw a line to link the sun and the tree.

(2) Let's draw a line between the two concepts.

后者虽然也是指令,但语境中很难体现 concepts,因此,后一句话就难以在初学者中运用,因为听的人对 concepts 的理解缺乏语境的支持。

在实际生活中,儿童及初学者所接触的命令句一般都是指具体的事物和行为,如:

Turn on the light.

Turn off the light.

Open the window.

Close your book.

Put your hands at back.

Stand up.

Sit down.

这些句子的理解要求特别低,类似的“听指令,做事情”因而被广泛地应用于生活中,例如职业技能训练、设备的操作说明、教师的教学语言等,这些场合均需要保证语言简单、准确、思维复杂度低。

在语言能力的评价中,“听指令,做事情”通常被列为比较低级的语言能力,在课程标准中,这种语言表现被界定为一级水平是合理的。

“听指令,做事情”的第三个特点是学习者只需要用“非语言”手段回应。学生由于

不用说回应的话,只需用动作来表示对指令的理解,因而可以将认知资源集中在“听懂”的任务上,减轻了语言操作的心理压力和认知压力,语言活动的效率更高,学习者在认知因素和情感因素上多有较好的表现。

“听指令,做事情”的认知因素与情感因素虽然比较有利于学习者的语言学习,但这种方法一般只能应用于水平较低的语言学习者,它的应用范围很窄,不能用于谈论观点、描述事物、交流思想感情等比较复杂的语言活动,因此,这种方法比较适用于初级阶段的能力指标。

● 听力能力二级

二级能力指标对听的要求明显比一级要高。二级要求学生能够听懂简单的问候语,能听懂对方关于个人情况的信息表述,能在图片的帮助下听懂小故事。这一能力指标有如下特点:

首先,比起“听指令,做事情”,它要求学生不仅是听,而且要边听边做出语言反应,在性质上,这属于“互动性质”的听力活动,因此,其难度要大于“单向性质”的“听指令,做事情”。

但是二级的“互动性质”的听的能力要求,仍然是非常低的水平,因为互致问候之类的语言活动,大都是寒暄性质的套话,没有实质性的意义交流,但这一类语言的人际作用大于思想交流的作用,因此,这些语言简单、公式化的人际交流,比较适合初学者学习。

二级听力指标开始出现一些挑战性的内容。第一个挑战性内容是能够听懂对方的个人信息,个人信息的语言一般理解为类似下列的一些问题和回答。

Where are you from?

How old are you?

Where do you go to school?

What's your favorite subject?

等等。

学会问类似的问题不难,但是,要听懂对方的回答却不是一件容易的事,因为不同的人即使年龄相仿,但来自不同的地区,信息差异、口语习惯、口音等因素会使得听力任务的难度变化很大。因此,这项能力指标有很大的弹性,教师需要根据学生的实际情况来评价学生的达标情况。对于大城市以外语为特色的小学的高年级学生来说,一位英国、美国或加拿大的同龄学童所回答的信息可能就不是很难,但如果学生位于西部某乡镇小学,要他们也像大城市的儿童那样去听懂外国同龄儿童所表达的个人信息,这就显得太难了。

课程标准的编写者显然也意识到了能力指标所存在的弹性问题,因此,对弹性做了适当的限制,在“交换有关个人的简单信息”的指标上添加了“家庭和朋友的简单信息”。这样的限定一方面使二级听力能力指标适当高于一级听力能力指标,同时也不至于因为“说话对象不确定”而导致二级听力能力指标的弹性过大,从而失去能力指标的实用价值。

二级能力指标还包括“在图片的帮助下听懂小故事”。听懂小故事的难度要远远大

于“听懂家庭和朋友的个人信息”。在听小故事时,学习者必须维持在语篇理解的水平上才能听懂。语篇能力与语言能力成正比,语言能力越强,控制语篇的长度越强,因而,语篇越长,语言任务难度就越大。在一般的故事情节中,听懂一句话的难度要小于听懂两句话,两句话要易于三句话……。能听懂三四句话已经不是件容易的事情了。这就是为什么听懂小故事的难度要远远大于“听指令,做事情”的一级水平。

在“听故事”的时候,任务的难度会随着内容的熟悉程度发生变化。内容越熟悉,听者加工内容与语言的双重任务难度就可能降低。例如,当学生听到 *The snake was eating the big bird.* 时,学习者没有必要处理句式中的 *the, was, big* 等词语。在低水平的语言理解中,学习者只要知道 *snake, eating, bird* 就能加工句子,获得语义,得出“蛇吃鸟”的故事情节。听的人利用生活背景知识来降低语言加工的难度。这是人类的自然天性,这构成了人类语言交际策略的基础。这就是为什么语言学习者早期会有“名词第一”(First Noun Strategy)的效应。“名词第一”效应指当语言学习者听到句子的第一个名词时,倾向于将其默认为是其后动词的主语,是现实中的行为发出者。例如,初学者比较容易误解下面这个句子:*The snake was eaten by the bird.* 初学者会因为“名词第一”效应误认为是“蛇吃鸟”。这说明听话者用自己的生活常识来填补句子中难以理解的部分所造成的空缺(*the, was, -en, by, the*),这些词语在句子理解上不起作用因为它们没有清晰的语义(*lexical meaning*),只有语法意义(*grammatical meaning*),因而很难被初级学习者感知到。

虽然学习者所具有的背景知识有可能会误导学习者产生错误的语言理解,但它也可能帮助学习者加工语言信息,从而更好地把认知加工资源用于语言形式的处理。因此,在语言理解过程中,我们倾向于给学习者创造条件让他们降低信息加工的难度。第一级的“听指令,做事情”就属于这种方法。第二种方法是给学习者提供图片,与内容相吻合的图片可以大大降低处理语义的困难,因此,在图片的帮助下,任务会变得比较容易。

二级听的能力指标虽然说明“在图片的帮助下”,但却没有说明是什么样的图片,该如何使用这些图片,图片内容和与录音内容在多大程度上要保持一致,因此,这项能力指标仍然有极大的弹性。

图片使用是一个重要的研究课题,因为用法不同,会给语言学习带来不同的难度,从而造成语言能力指标的差异。

能力指标要求最低的用法是要求学生听后从若干图片中找出与部分故事细节相对应的图片。这种任务活动只要依据蛛丝马迹就可完成,因此,可以将这样的图片用法作为低端能力指标的活动方式和支持方式。

比这稍高一点的要求是从若干图片中找出有关故事结局的图片,这时,听者必须能捕捉到较多的细节,并且要知道故事的结局,因而,这一项能力指标比单纯找出故事细节的任务要求更高。

接下来稍难一点的能力指标是要求学习者根据听到的内容挑出故事未来发展的图片。由于这张图片的内容不是所听到的故事内容,因此听故事的人必须先听懂故事的大意,然后才有条件预测故事的发展,所以这样的听力理解活动的难度要大于上述两

项能力指标。

比上述听力活动更难的任务是根据听力内容给一连串图片排序。通常这些图片与故事的细节内容联系密切,如果不听懂故事情节中的细节和它们之间的逻辑关系,学习者就得不到故事的全貌,因而也就很难确定图片的顺序。这是要求比较高的听力任务,它反映了比较高的能力指标。

最难的任务是学习者所看到的图片与所听到的故事内容上没有直接的联系,但是却有深层次的逻辑类推关系。例如,听力故事是太阳对地球生物的作用,可是学生所看到的图片却是一床被子、一个电水壶、一把小提琴。学生要判断所听到的故事和图片之间在逻辑上的类推关系。这种听力任务要求学习者在很高的认知水平上加工语言内容,这是“利用图片听懂小故事”能力指标中的最难的能力要求。

● 听力能力三级

从二级听力能力指标到三级听力能力指标,关键要素是撤除图片的支架作用。当图片撤除以后,学习者必须要有较高的语言能力才能完成任务。

三级听力指标是“能听懂小故事/语段”,这项能力指标同样具有相当大的弹性。学习者能否达到这个能力水平取决于(1)故事的性质;(2)学习者对内容的熟悉程度;(3)任务所构成的认知复杂度。

所谓的“故事的性质”是指故事所具有的特殊文体,例如:是童话故事,是人物传记,还是自由体诗歌?一般来说,童话寓言最好理解。生活记事、人生感悟以及态度观点类的内容稍有难度,最难的是用诗歌体讲述故事。

学习者对内容的熟悉程度指学习者有多少背景知识。背景知识越丰富,学习者对语言困难的容忍程度就越高。因为他们可以用背景知识来弥补语言困难所造成的意义缺失,从而达到更好的理解。

任务的复杂度是指学习者在听故事或语篇中的逻辑推理和语言加工要求。听力活动若仅仅要求学习者识别故事中的部分细节或非语言性质的内容或明确表达的观点,这种任务的复杂度就比较低。但若要在听故事或者篇章时开展很深的逻辑推理,例如根据听到的线索推测故事中的罪犯,或者判读说话者的意图,或者指出重要的观点与立场,这种任务的复杂度就比较高,任务就比较具有挑战性。

三级听力的能力指标要比二级复杂,影响能力评价的因素不仅多,而且难以把握,因此,这种能力指标的内部弹性就更大。

● 听力能力四级

四级的听力能力指标是“能在所设日常情境中听懂对话和小故事”。同样是“听懂小故事”,三级的能力指标未对语境进行限定,但是根据常识判断,其语境应是指课堂教学环境,或是有教师或者同学支持的环境。四级水平的听力能力指标就不同了,它指的是“在日常情境中(听懂)”,由于课程标准主要是针对学校教育环境中的语言能力,因而,四级水平的听力能力指标可以理解为“听懂电视或者电台中播放的真实的小故事”,例如新闻节目中的小故事、报道,及文艺节目等。由于这一类节目并非专门为教学制作,因此其真实性较强。但是,增加听力内容的真实性不一定增加听力的难度,例如时事新闻报道中的故事就要比考试中的新闻听力试题好懂。原因是时事新闻通常报道的

是当时当地所发生的事情,学习者有多种渠道获得信息,同时对时事新闻事件中的人物与背景非常熟悉,因此,真实性高的故事,尤其是与学习者生活密切相关的真实故事不一定比非真实的故事难。

但是,如果三级和四级听力内容都是“非真实的故事”,或者都是“真实的故事”,则教师和同伴的支持就可以降低任务的难度。因此,我们可以把四级听力指标理解为“独立听懂小故事”。这样来理解四级听力能力指标是合理的,四级听力能力指标此时就高于三级听力能力指标。

● 听力能力五级

与三四级的听力能力指标相比,五级听力在性质上已经发生了变化。五级要求学习者“能在互动的情况下听懂有关熟悉话题的发言与讨论”,这种听力的能力要求与三四级的能力要求性质不同。三四级并没有互动的要求,而五级则要求学习者参与讨论、进行互动。但是,这个难度不是因为“互动”产生的,而是“讨论”的内容所导致的。因此,五级的听力要求在本质上和四级的要求是一致的,是同一种性质的听力能力,其之所以难是因为内容的抽象度增加了。如果说话的内容是学术性质的,这种准备工作在认知上会占用大量的资源,挤压留给听力加工的资源,造成听力难度的增加。但是,如果听说互动的内容属于人际交往的内容,例如交换个人信息、询问价格、问路等,互动性质的听力不仅不会增加听力任务的难度,反而会降低听力的难度。

4. 运用能力量表来评价

能力指标对学习和教学的评价作用毋庸置疑。教师可以用能力指标所处的能力量表来替代考试分数。在百分制的考试中,学生的分数呈从高到低的连续分布,分数之间的差距有时很小,如1分之差。但是这样的1分之差到底能说明什么呢?难道89分的学生语言能力就一定低于90分的学生吗?或者90分的学生语言能力就一定高于89分的学生吗?这样的评价不仅不合理,有时甚至会产生严重的后果。例如我们通常把及格的分数划在60分,59分虽然与60分仅1分之差,后果却是天壤之别,因为一个被判为“及格”,另一个被判为“不及格”。从定性的角度上看,难道这两位学生的语言能力真有本质上的差异吗?显而易见,传统的以语言知识为中心的测试评价方法就可能产生这些难以解决的问题。

利用能力量表判断学生的语言水平是一种“定性”而非“定量”的评价。教师利用能力指标的描述,根据CAAS的表层内容,判断学习者的语言表现,这种评价的尺度看起来比较宽泛,但评价的结果却更加合理了。

通过对听的能力指标的分析,我们可以看到课程标准的能力量表和量表中的能力指标给教师提供了一个判断学生语言等级水平的工具。教师因此可以避免大规模考试的方法,通过定性分析判断学习者的听力等级。例如,教师可以根据教学中学生在某些任务上的表现,连续观察某一学生在听力能力要求上的表现,然后将其和能力量表进行比照。这样,教师就能大体地说出这位学生当前所具有的能力水平。又如教师根据一个学期的教学,根据学生在学习过程中在某一等级水平的任务上的表现判断学生是否达到了这个水平。只要教师认真观察,熟知课程标准的能力量表和量表中的能力指标,他们就能给出比较准确的判断,这种判断避免了传统考试所带来的缺陷,因此,善于使

用能力量表和能力指标不仅方便教师开展形成性评价,也有利于教师开展终结性评价。

上述讨论表明,用能力指标作为教学评价工具时,教师是在两个方向进行评价,其评价的性质与内容可以总结为下列图表。

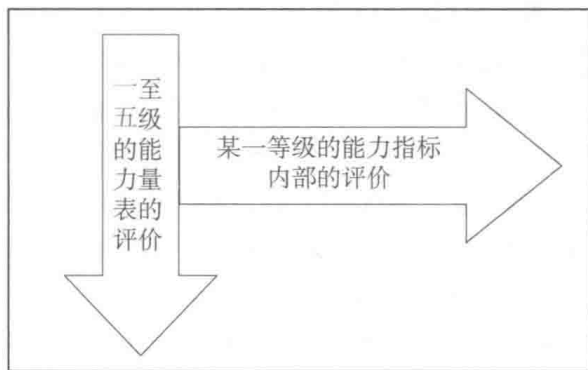


图 4-3

能力指标评价
的性质与内容

上述表格展示了以能力指标为基础的评价内容与性质。纵向的竖线表示能力量表的等级,这个等级体现了语言能力等级之间的差异,能力的发展从低级(顶部)逐渐向高级(底部)发展,等级的划分通常反映了学习者能力的提高,例如上文所分析的听力能力一级指标为“听指令,做事情”,二级指标为“互致问候,并能交换个人信息”,一级与二级能力上的差异集中体现在“能交换个人信息”上,这是学习者从一级进步到二级的重要标志,学生的能力变化是“性质”的改变。

除了纵向的能力等级的提高外,学生的能力还有第二个变化方向(水平方向)。这条横向箭头表示在量表的某一个等级内,例如听力二级“能在图片的帮助下听懂小故事”,学生的能力也存在巨大的差异。其内部差异不仅体现在语言知识方面,还体现在认知任务的复杂性方面(如图片与故事内容的吻合程度,图片所要求的逻辑推理程度等),即便是在同一等级内,这些因素也会导致相同等级内的两项语言能力要求不同。这种横向的内部差异,我们一般仅仅将其看成是量的差异。当学习者进入某一等级以后,要花多少学习时间和训练才能脱离这一等级,提高到下一个等级?不同的等级答案是不一样的。有的可能需要一年的训练,有的可能需要两年的训练。随着语言能力指标的提高,每个等级所需要的训练和学习时间会越来越多。例如,一位学生可能花 20 小时从一级升至二级,但他却可能需要 40 小时的学习才能从二级提高到三级,这种现象叫做能力量表的不等距特性。这种特性导致学习者感觉到,等级越高,进步越不明显,其背后的原因是等级越高,影响等级提高的因素就越多,等级所要求的任务因素就越多,越复杂,因而,学习者所需要的学习时间就越长。

三、能力指标和教学目标之间的映射关系

(一) 能力指标和教学目标要素之间的联系

语言能力指标的内容具有表层和深层两个层次,教师在阅读能力指标时,需要能够透过表层内容,看到深层的内容,也就是说,教师不仅要看到能力指标所表达的“社会认知共享”性质的内涵,还要能看到其背后的语言功能、意义和语言形式。掌握这个能力

是发展教学设计能力的基础。

教学设计的核心任务是设定教学目标。教学目标是课堂教学的灵魂和指导,是教师确定教学内容、设计教学活动和评价活动的依据,它集中反映了教师的教学理念、教学能力和管理教学的水平,因此,教学设计的主要学习内容是学会如何设计教学目标。

第三章详细讨论了教学目标的内部结构,它主要由四个部分构成:教学内容、教学手段、评价方法、教学支持(或条件)。上述四个要素串连起来的思想其实就是:用什么方法让学习者学会什么内容,并且能掌握到什么程度。我们若将这句话与课程标准中的能力指标进行比较,就会发现它们之间存在着密切的关系:

能力指标:学习者能够在某一条件下做某一件事情。

教学目标:以某种方式让学习者学会做一件事情,并掌握到某一程度。

我们若把上述表述具体到内容细节上:

能力指标:学习者能够在图片的帮助下听懂简单的故事,如伊索寓言 Mr Wind and Mr Sun

教学目标:能够用听力活动的方式教会学生听懂伊索寓言 Mr Wind and Mr Sun
将两者的相关要素列表分析,便可得到如下的内部要素之间的关联性:

表 4-3

	内容(Content)	活动(Activity)	评价(Assessment)	支持(Support)
能力指标	简单故事	听	(听)懂	图片
教学目标	伊索寓言 Mr Wind and Mr Sun	听力训练	(听)懂	图片

能力指标与教学目标内部要素的关联分析

上述比较显示,能力指标和教学目标的内部要素之间存在着精准的一一对应关系。能力指标中的活动内容(简单故事)对应于教学目标中的教学内容(伊索寓言故事),能力指标中的“听”的活动,对应于教学目标中的“听力训练”活动,能力指标中对语言能力表现程度的评价对应于教学目标的教学评价,能力指标中的活动支持(或者条件)对应于教学目标中的教学支持(或者“教学条件”)。能力指标与教学目标内部要素之间的这种对应关系叫做“映射”(alignment)。

“映射”在这儿的含义是能力指标和教学目标具有几乎完全相同的内部要素,它们都是由“内容”、“活动”、“评价”和“支持”构成。“映射”是课程标准研究中的一项重要概念,具有重要的实用价值。“映射”还有其他含义,它还可以用来对课程标准进行定性和定量的评价。(Porter, 2006)“映射”的操作方法视不同的目的而有所不同,但是在研究课程标准的能力量表、能力指标和教学目标的关系方面,映射是检验课程教学是否符合课程标准的能力指标的主要手段。

(二) 运用映射的方法设计教学目标

映射的概念和含义告诉我们,若要教学符合课程标准的要求,教学设计可以利用映射的概念和原理来设立教学目标,利用能力指标的表层内容来确立教学目标的内部要素。具体的做法是先分解能力指标的表层内容,根据分解出来的四个要素再来确立教学目标的四个要素。具体做法如下:

一级能力指标:能唱简单的英文歌曲

能力指标分解(CAAS)	映射	教学目标要素
内容(Content):简单的英文歌曲 活动(Activity):唱 评价(Assessment):能唱 条件/支持(Support):未说明	映射	教学内容:简单的英文歌曲 教学方法:(练)唱 教学评价:能唱 条件/支持:小组合唱/独唱 (视学生情况决定)

图 4-4

能力指标的
分解与映射

根据映射的结果,我们可以写出如下教学目标:

通过反复练唱的方式让学生学会演唱简单的英文歌曲,达到能(独立或)小组合唱的程度。

这种教学目标如果用英文来表示将更加明确:

Teaching students to sing simple songs in English through repeated practice so that they can sing them in groups (or independently).

我们可以从这句简单的教学目标中,抽象出如下的设计模式:

Teaching Ss A through B so that they can do C (with the support of D)

在这个教学目标的模式中,ABCD 分别代表了教学目标中的四个要素:

教学目标模式	A	B	C	D
教学目标要素	内容	活动	评价	支持
能力指标要素	C	A	A	S

表 4-4

目标模式、目标
要素和指标要
素之间的联系

根据上述联系,我们可以根据课程标准能力指标的解析,用映射的规则写出各种符合要求的教学目标。举例如下:

例 1

能力指标	在图片的帮助下听懂小故事(一级水平)			
CAAS 解析	内容 A:小故事	活动 A:听	评价 A:(听)懂	支持 S:图片



教学目标要素	内容:小故事	活动:听	评价:(听)懂	支持:图片
教学目标	Teaching Ss simple English stories through listening practice so that they can work out the picture sequence correctly and independently based on the cues read to them in the recording			

例 2

能力指标	能在教师的帮助下表演小故事(二级水平)			
CAAS 解析	内容 C: 小故事	活动 A: 表演	评价 A: 能(表演)	支持 S: 教师帮助
教学目标要素	内容: 小故事	活动: 排练表演	评价: 能(表演)	支持: 教师帮助
教学目标	Teaching Ss to turn a story into a class drama through writing, rehearsing and acting so that they can act out the play in class with the teacher's supervision			

例 3

能力指标	能用短语或句子描写系列图片(三级水平)			
CAAS 解析	内容 C: 系列图片内容	活动 A: 写(短语、句子)	评价 A: 能写(短语或者句子)	支持 S: 独立
教学目标要素	内容: 3—5 张图片内容	活动: 写的练习	评价: 能写(短语、句子)	支持: 独立
教学目标	Teaching Ss to describe comic strips through guided writing and practice so that they can describe a comic strip of 3 or 5 pictures with correct phrases or sentences independently			

例 4

能力指标	能用简单的语言描述他人的经历(四级水平)			
CAAS 解析	内容 C: 他人的经历	活动 A: 说或者写他人的经历	评价 A: 能写(清楚)	支持 S: 指定的熟悉的人物
教学目标要素	内容: 熟人的经历	活动: 对子、小组等方式谈论此人的经历	评价: 能说清楚至少 2 位同学的经历, 语言恰当	支持: 指定的熟人

续表

教学目标	Teaching Ss how to describe other's personal experience through pair work and information-relay activities so that they can describe the personal experiences of at least 2 classmates in simple, but appropriate English cued by the teacher
------	---

例 5

能力指标	能读懂相应水平的报纸文章(五级水平)			
CAAS 解析	内容 C: 报纸文章	活动 A: 读	评价 A: (能读)懂	支持 S: 未规定



教学目标要素	内容: 报纸关于名人的故事	活动: 小组合作阅读	评价: 能读懂	支持: 小组
教学目标	Teaching Ss to read articles in student newspapers such as <i>China Daily 21st Century</i> through jigsaw reading activities so that each student can at least read three newspaper stories about celebrities in the newspaper in small groups			

上述五个例子展示了如何利用语言能力指标与教学目标的映射关系设计教学目标。这些例子稍加改动,就可以扩展到其他语言能力指标上。

需要注意的是,能力指标中的活动形式与教学目标中的教学方法在形式上有所不同,这是由教学特点所导致的,教学目标必须体现出学习过程。虽然如此,两者在活动的性质上是一致的。如果能力指标的表层内容是听的活动,则教学目标中的教学方式也必须是以听为主的活动。

另一个需要指出的问题是关于课程标准中的语言力量表和语言能力指标的名称。我国的英语课程标准没有明确说明什么是英语语言的力量量表,因而也就没有明确说明什么是语言能力指标。但是这不等于说我国的课程标准中没有量表或者说没有能力指标。我国英语课程标准的“分级目标”其实相当于一个事实上的语言力量表。在该量表中,一至五级的语言技能描写相当于是语言能力指标。语言技能虽不能完全等同于语言能力,但是就现阶段我国基础阶段外语教学研究水平而言,这些技能描写可以被看作是语言能力的近似描写。在实践中,它们能够满足一般的教学设计要求。

(三) 设计教学过程

教学过程的设计是教学目标设计以后另一项非常重要的工作。教学过程的目标是根据已经确立的能力指标和教学目标设计教学步骤,综合评价教学过程,确保教学目标的顺利实施。在设计教学过程时,教师需要综合考虑教学材料的特点、教学手段的特点、学生的特点、教师的语言能力、教学条件等要素,因此,教学过程的设计是另一个综

合性非常强的思考过程,常常在考虑一个因素时,必须同时考虑其他因素,然后权衡各种利弊,最后做出一个综合性的决定。

例如,在确定教学内容时,教师需要分析材料的特点,这些特点有内容方面的,有材料形式方面的,不同的特点需要不同的教学手段来配合。在考虑教学手段的特点时,还必须考虑评价要求,考虑如何在学习过程中评价学生的表现,如何利用评价来促进学生的学习,自然它和材料的特点产生了密切的联系。在考虑评价的问题时,教师还需要考虑学生最后的能力表现水平,考虑这种水平是否需要支撑条件,因为在课堂教学环境中,学生很难真正表现出与现实生活里一模一样的语言水平,课堂教学环境中所获得的能力都是有条件的,因此,在考虑评价要求时,不能不考虑学生在展现语言能力时所需要的支持。

在决定教学目标的四要素——教学内容、教学手段、评价方法和教学支持——时,教师还必须考虑学习所发生的环境。环境因素主要指学生的学习对象、学习传统、认知能力、情感、认知及社交方面的需求,除此以外,教师的教学传统,教学能力,技术条件,如音频、视频设备、打印设备、纸张与图书等都会与教学过程的设计发生关联。这些因素也很重要,有时它们甚至可以决定教学过程设计的成败。

(四) 教学设计案例

本案例的教学对象是我国某省初中一年级学生。他们的词汇量大约在 600—1000 之间,有初步的听说读写能力,在三级水平左右。

设计	设计说明
能力指标:能与教师或同学就熟悉的话题(如学校、家庭)交换信息。	根据学生的学习进程,初中一年级的学生应该在三级水平上开展教学,因此,选择三级水平作为教学设计的依据。
教学目标: Teaching Ss how to talk about personal shopping experiences through role-play, task-based listening activities so that they can independently talk about at least 3 objects they bought.	根据“映射”的原理,三级目标是要求学生学会谈论他们所熟悉的话题,并能够(与同学)交换信息。为此,教学目标的四个要素分别是: A: personal shopping experiences B: speaking/listening activities such as role-play, task-based listening activities C: can talk about at least 3 objects they bought D: independently (without support)
教学材料: Shopping A: What nice earrings! B: Yes, I bought them yesterday. A: Where did you buy them? B: At Wal-Mart. A: How much do they cost? B: 25p. A: What a bargain! B: Yes, I'm going to wear them with my green T-shirt. A: What a good idea!	这份材料在语言上非常简单,但是却包含了学习谈论购物的主要语言特点,如询问价格、购物地点、时间和物品的用途。此外,还包括了说话人的感受和对物品的评价,以及所购物品用途的说明。这篇课文的语言特点使它具有广泛的适应性,因此,这份材料被设计者选中,作为本课的教材。

续表

设计	设计说明
<p>教学过程</p> <p>Step 1</p> <p>Have students listen to the conversation, and answer the following question.</p> <p><i>Listen. Who is talking to whom in the conversation, and why do you think so?</i></p> <p>A: Teacher to student B: Customer to shop girl C: Friend to friend D: Child to parent</p>	<p>Step 1 是导入,学生通过听对话,根据对话中人物的说话语气和蛛丝马迹可以判断两个说话人的身份,从而为学生理解对话提供背景信息。</p>
<p>Step 2</p> <p>Listen again and answer the teacher's questions.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What did she buy? 2. Where did she buy them? 3. How much do they cost? 4. How is she going to use them? 	<p>Step 2 的目的是让学生注意到语言的细节,因此,设计上用聚焦的方式让学生去听“购物地点”、“购物时间”、“价格”和“用途”的信息,引导他们注意这四个语言功能的问答和句子结构。这四个语言功能的重点分别是:</p> <p>Where did you buy them? — at Wal-Mart I bought them yesterday. How much do they cost? — 25p I'm going to . . .</p> <p>教师在教学过程中板书这些语言结构,并给以适当的讲解和强调,确保每个同学都理解。解释 buy vs. bought 形式的对比以及句法特点;讲解文化知识,如英国的货币表达方式 p, 口语中不用复数。复数需要用 pennies, 或者 pence。</p>
<p>Step 3</p> <p>Read the dialogue in pairs, drill it in <i>Less and Less</i> activity, and then role-play it to the class.</p>	<p>学生在语言重点训练(Step 2)结束以后,要进行一些机械性操练。本步骤要求学生学会朗读对话,能够合作练习朗读,熟记重点句型,最后能够表演对话。教师要随时评估学习者的训练状态,确保全班学生都得到足够的练习。学生要能够做到语音语调基本正确,熟练地说出对话。(Less and Less 的活动方式见下列示范。)</p>
<p>Step 4</p> <p>Listen to a new dialogue, and answer the following questions.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What did she buy? 2. Where did she buy it? 3. How much does it cost? 4. How is she going to use it? 	<p>学生进入 Task-based Listening 活动,教师播放经过改写以后的对话。并且帮助学生听懂和回答出四个问题。</p> <p>(新听力材料)</p> <p>A: What a nice cup! B: Yes, I bought it yesterday. A: Where did you buy it? B: At Wal-Mart. A: How much does it cost? B: 5 yuan. A: What a bargain! B: I'm going to give it to my brother for his birthday. A: What a good idea!</p>

续 表

设计	设计说明
<p>Step 5</p> <p>Work in pairs to make a conversation using the worksheet, and then present it to the class.</p> <p>Worksheet</p> <p>Have a conversation in pairs on any of the three objects you bought on the worksheet.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 发放任务单 (Worksheet, 见下说明), 学生结对子开展活动, 每个学生从表格中挑选至少 3 件物品, 谈论他们的购物经历。 ● 教师先示范使用任务单的方法, 然后示范如何根据任务单和另一个学生对话, 然后让学生结对子练习, 教师巡回帮助学生克服困难, 鼓励学生练习。 ● 最后挑选部分学生向全班示范谈论他们所购买的 3 件物品。
<p>Step 6</p> <p>Write a conversation on an object your family bought recently.</p>	<p>课后作业要求学生回家做调查和写短文, 帮助学生将课堂所学习的内容写出来, 巩固教学效果。</p>

Worksheet

	Objects	Time	Place	Cost	Use
1	Pens				
2	Pencil cases				
3	Notebooks				
4	Stickers				
5	Erasers				
6	Rulers				
7	Coat/Jacket				
8	Pants				
9	Shoes				
10	Correction fluid				

Less and Less Activity

1. 教会学生熟练阅读黑板上的对话。

A: What nice earrings!

B: Yes, I bought them yesterday.

A: Where did you buy them?

B: At Wal-Mart.

A: How much do they cost?

B: 25p.

A: What a bargain!

B: Yes, I'm going to wear them with my green T-shirt.

A: What a good idea!

2. 擦去其中的一句话,要求学生朗读对话,补全擦去的句子。例如:

A: What nice earrings!

B: Yes, I bought them yesterday.

A: _____

B: At Wal-Mart.

A: How much do they cost?

B: 25p.

A: What a bargain!

B: Yes, I'm going to wear them with my green T-shirt.

A: What a good idea!

3. 当学生能够补全对话时,再擦去一句话,要求学生再次补全对话。

A: What nice earrings!

B: Yes, I bought them yesterday.

A: _____

B: At Wal-Mart.

A: How much do they cost?

B: 25p.

A: _____

B: Yes, I'm going to wear them with my green T-shirt.

A: What a good idea!

4. 如此推进,逐渐擦去对话中的句子,直到最后学生能够完全说出对话为止。

四、总结

本章重点讨论了课程标准中能力指标的性质和特点,它的核心思想是“以言行事”,它有两层内容,表层内容和深层内容。表层内容直观地体现了语言的活动,深层内容是支持这种“共享认知”活动的语言要素,他们分别是“语言功能”、“语言意义”和“语言形式”。因此,所谓的“语言能力指标”,其实就是人类运用语言三个基本要素以实现认知共享目的的活动,所以,语言能力指标的核心不是语言知识,而是语言使用的能力。

能力指标在课程标准中的主要功能是表达“教学内容”和“评价”。它告诉教师“教什么”,同时还告诉教师要如何来“评价教学”。在评价功能方面,能力指标有着传统评价手段望尘莫及的功能,它可以同时成为“形成性评价”和“终结性评价”的基础,由于这一特点,能力指标在世界各国的教育改革中得到高度的重视,它所提倡的“形成性评价”也已经成为今天世界各国教育改革的重要原则。

本章还分析了能力指标和教学目标之间的映射关系,映射是实施课程标准中能力指标的重要手段,映射的基本原理是能力指标的内部结构 CAAS 结构和课程标准的结构之间存在着高度的一致性,这种一致性使得我们可以自然地将能力指标转换成教学目标,最大限度地保持了教学要求与课程标准要求之间的一致性。

最后,本章还通过一个具体的案例展示了以标准为基础的课程设计方法,这种方法可以帮助加深对课程标准的认识,对语言能力的认识,对课堂教学中学生能力发展路径的认识。

思考题

1. 为何说我国课程标准中能力指标主要体现“分级目标”中的语言技能描写部分?为什么“情感要素”、“学习策略”、“语言知识”和“文化意识”不能成为语言“能力指标”?

2. 在学习理论上我们提倡课堂中的学习应包括三方面的目标:“认知目标”、“情感目标”和“社会技能”。但是在设计具体的教学目标时,我们只需要从能力指标上映射出“教学内容”、“教学方法”、“教学评价”和“教学支持”。我们在哪些环节上体现出“情感目标”和“社会技能目标”?

3. 在我国的教育体系中,一般没有教师自主选择教材的传统,教师必须按学校所选定的教材开展教学,并且国家对课文、练习等教材内容作了严格的规定,教师基本没有自主选择的可能。你认为这合理吗?如果合理,那如何根据课程标准的“能力指标”来设计教学目标?如果不合理,应该如何做?

阅读书目

1. 邹为诚. (2012). 外语教学的基本原理. *外语教学技能发展(第二版)* (pp:1 - 21), 北京:高等教育出版社出版。
2. Stern, H. H. (1983). Models of second language learning and the concepts of proficiency. In *Fundamental concepts of language teaching* (pp: 341 - 359). Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.

引用作品

- Beckner, C., Blythe, R., Bybee, J., Christiansen, M. H., Croft, W., Ellis, N. C., et al. (2009). Language is a complex adaptive system; position paper. In N. C. Ellis, & D. Larsen-Freeman (Eds.), *Language as a Complex Adaptive System: Language Learning 60th Anniversary Special Issue*, 1 - 26.
- Porter, A. (2006). Curriculum Assessment. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in educational research* (pp. 141 - 159). Washington: AERA by Routledge.
- Stern, H. H. (1983). Introduction, review and discussion. In C. J. Brumfit (Ed.), *General English syllabus design*. Oxford: Pergamon.
- 邹为诚. (2012). 高中英语课程标准(实验稿)实施情况调查报告. 未公开出版。

第五章

中学英语 教学中的 形成性评 价

本章主要回答下列问题

1. 形成性评价的意义和特点是什么?
2. 形成性评价理解和实施中存在哪些误区?
3. 有效开展形成性评价可以采取哪些策略和方法?

一、序言

本章将讨论一个与教学息息相关的重要环节,那就是评价(assessment)。评价是教学过程的重要组成部分之一,一名优秀的教师,不仅善于教学,也善于评价学生的学习,因为评价是教学质量的“试金石”,教学的效果取决于学生学到了多少知识,学会了哪些技能,这些都需要通过评价来判断。另一方面,评价又可以改进教学,通过评价可以衡量教学设计的优点和不足,找出教学过程中的薄弱环节,从而有针对性地进行改进。

日常教学中最常用的评价形式分为两种,即终结性评价(summative assessment)和形成性评价(formative assessment)。终结性评价通常是在学期或学年结束时进行,主要目的是为了学业管理,给学生评定课程学习成绩或颁发证书,或在某门课程结束时衡量学生的进步。形成性评价指“在课堂中教师、学生及其同伴通过获取、阐释和使用学习效果的证据来改进后续教学”的评价方式,(Black & Wiliam, 2009)其主要功能是在学习的过程中通过师生互动和给学习者提供反馈促进学生的学习。现有研究发现,与减小班级规模、完善教师的学科教学知识相比,形成性评价可以更好地促进学生的学业表现。(Wiliam, 2011)形成性评价主要在教学过程中开展,因此,课堂评价是其最重要的表现形式之一,下文中提到的“课堂评价”,一般即指“形成性评价”。

形成性评价是我国新课程改革的重要举措,但其真正实施还面临不少困难。我国《义务教育英语课程标准》和《普通高中英语课程标准》(实验稿)(以下称“课标”)都明确提出要“采用形成性评价和终结性评价相结合的方式”(中华人民共和国教育部,2003:3),评价要“既关注结果,又关注过程,以形成性评价为主”,这是我国教育改革政策的重要举措之一(同上:40)。但是,不少研究者也指出,要达到“课标”的要求我们还面临着不少困难。当前,“我国评价实践领域中存在重视教师教的评价,轻视学生学的评价;重视单一的学业成就评价,忽视综合素质的评价;重视学生个体的评价,忽视学生集体的评价;重视总结性评价,轻视形成性评价等问题”。(许瑜函,杨向东,2012:93)同时,“与教学息息相关的课堂评价长期以来无人问津,未能得到应有的重视和研究。我国课堂评价研究的质量有待进一步提高”。(许瑜函,杨向东,2012:93)

在我国各级学校教育中,终结性评价的设计和 implementation 已经比较成熟,但形成性评价实践仍然比较薄弱,教育管理者和一线教师对它的重视程度不够,在理解和开展形成性评价时出现了一些误区。因此,本章将主要讨论形成性评价。我们将首先讨论形成性评价的定义、理论基础和本质特点。在此基础上,我们将根据一项高中教师形成性评价知识的调查结果来讨论形成性评价实施过程中容易出现的一些误区。在明确形成性评

价的本质特点并了解应避免的错误理解后,我们将针对形成性评价的几个环节提出一些实施的原则和策略。

二、形成性评价的理论依据及原则

(一) 形成性评价的定义和作用

形成性评价指教师和学生利用学习效果的证据来改进教学,从而达到促进学生学习的评价过程。形成性评价是“基于课堂教学过程的评价”,它关注的是学习者在学习过程中的表现。从测试和评价的历史来看,经典的语言测试关注语言本身,而基于课堂的评价,包括形成性评价,则在评价学习“内容”的同时也关注学习者、教师和课堂,主要衡量学生的进步或达到目标的水平。下表列出了基于课堂的外语教学评价和传统的测试评价的差异:

表 5-1

基于课堂的评价和传统的测试评价的差异
(Hamp-Lyons, 2007)

基于课堂教学过程的评价	传统的测试评价
关注流利度	关注准确性
关注个人	关注群体或标准
关注进步	关注水平
关注学习者	关注语言
关注学习过程	关注学习结果
教师/学生的声音	规则制定者的声音

近几十年中,形成性评价在学生学业成就评价中逐渐成为主流。人们越来越认识到通过学习结果对学习者表现进行评价的局限性。在学校教育中,人们也认识到了“考试”这种评价的负面作用,那就是,终结性评价可以创造出“人”来,让人永远背上一个标签。(Stobart, 2008)在学校中,如果学生不能顺利通过考试,就会被老师和同学认为是“差生”,也会对自己失去信心,觉得自己无法获得成功,是一个“失败者”。这样,他就被贴上了一个“标签”。与终结性评价不同,形成性评价把学习看做是一个“意义建构的过程”(Stobart, 2008)。在这个过程中,教师通过各种方式,了解学习者所处的水平以及与要达到的目标之间的差距,给学生提出努力的方向和建议,帮助学生向更高的水平发展。可见,评价是一项带有价值的社会活动,它并不是客观地衡量已有的内容,而是创造并塑造被测量的内容,具有“创造人”的能力。评价对学习的内容和方式有直接影响,能够阻碍或促进有效学习。(Stobart, 2008)

已有大量研究表明,形成性评价可以促进学生的课堂学习。Black 和 Wiliam 对 250 个相关研究进行了回顾和分析,他们发现形成性评价对学生的学习成绩有显著的促进作用,对于表现不佳的同学的影响特别强烈。(Black & Wiliam, 1998)美国“国家研究委员会”(National Research Council, NRC)2001 年发布报告《知道学生知道什么》(Knowing What Students Know),强调教学与形成性评价之间关系的重要性,并指出:“如果教学和评价紧密相连,学生将会学到更多。在课堂中,给学生提供详细信息,尤其是详细评价他们的作业质量,或向他们提供改进方法,乃是最大限度促进学生学习的关

键”(Osmundson,何珊云,王小平,2012)。2005年,经济合作与发展组织(OECD)对加拿大、丹麦、英格兰、芬兰、意大利、新西兰、澳大利亚和苏格兰等国家的中学开展形成性评价的情况进行了研究,并展示了优秀的形成性评价案例。(Clark,2011)他们的调查发现形成性评价给许多国家的教育都带来了很大的进步。

另一方面,形成性评价可以帮助学生为“终生学习”做好准备。教育的最终目标不是培养会考试的人,而是培养善于学习和热爱学习的人。建立“学习型社会”的要求对学习动机的培养提出了很高的要求。英国的评价研究小组 ARG(Assessment Research Group)(2002a)研究了终结性评价对学生的动机的影响。他们发现,对学业成就不佳的学生来说,反复考试会降低他们的自尊心和他们的学习努力,使他们产生焦虑和厌学情绪,拉大学生之间的差距。对183个研究分析后,他们发现终结性测试对学生的学习动机有显著的负面影响,而形成性评价有利于发挥学生学习的主动性,帮助学生建立学习的自信心,它可以帮助学习者管理和调节自己的学习,使他们成为主动的学习者。

(二) 形成性评价的理论基础

形成性评价最初源自于以布卢姆(Bloom)为代表的新行为主义,他们提出学习可以被分为小的单元,当一部分内容教完之后,就进行评价来确定学生的掌握情况,并针对薄弱环节采取相关措施进行补救。这种做法在当前美国教育界比较通行。但是随着形成性评价理论的发展,研究者们开始更关注其促进学习的作用,其理论范式向社会建构主义靠近。社会建构主义理论认为学习是一种文化活动,同时也是个体的意义建构过程,知识不是通过教师传授得到,而是学习者在一定的情境即社会文化背景下,借助其他人(包括教师和学习伙伴)的帮助,利用必要的学习资料,通过意义建构的方式而获得。(何克抗,1997)例如,学生学习数学,并非是要学生建立自己的数学系统,而是要了解数学这项社会活动的意义。形成性评价是这一意义建构过程的重要手段,它是学习的支持系统,是教学过程的有机组成部分,而不是仅仅对学习成就进行测量,其本质是一种支架(scaffolding),帮助学习者接近直至达到学习目标。

国际研究界对形成性评价有几种理解:第一种认为它基于学生与教师、学习伙伴以及教学资料之间的互动,通过反馈和指导不断改进学生的学习过程。另一种做法是在一段时间的的教学结束后,对学生进行测试并分析测试结果,发现学生学习中的薄弱点,并针对这些薄弱点重新进行教学。第二种做法受到了 Stobart 的批评,他指出形成性评价最关键的特征是互动,对学生进行测试,其实质还是终结性评价,没有对学生当时的学习过程进行干预,只是在事后进行弥补。(Stobart,2008)因此,形成性评价最主要的形式是第一种,即“以互动为基础的形成性评价”,(邹为诚,2013)是在学习过程中通过互动了解学生的学习情况,及时给予反馈,调整教学,帮助学生取得进步的过程。

(三) 形成性评价的发展回顾

1. 理论的提出

形成性评价最早由 Scriven(1967)提出,最初用于评价课程。他认为,形成性评价可以在过程中促进课程的改进,而终结性评价只能在课程结束后由学校管理者来判断它的优劣。1969年,布卢姆把这一区分引入教学领域,认为“形成性评价可以在教学的各个阶段给学生提供反馈和改正的机会。所谓的‘形成性评价’是指教师和学生通过平

常的小测验来帮助学习过程。这类测验可以打分,起判断和分类的作用,但是它的主要作用是帮助教学”(Bloom, 1969:48)。可见,最初的形成性评价是指多次进行的测试,在形式上和终结性评价一致,只是目的不同。

2. 理论的扩展和应用

随着研究的深入,形成性评价的定义和形式发生了变化。Sadler(1989)提出要更好地设计教学方案,确保学习者理解教学目标,提出学习者也是形成性评价的主体而不仅仅是对象。Brookhart(1997)和 Crooks(1988)指出形成性评价对提高学生的学习动机具有积极作用。在此基础上,Black 和 Wiliam(1998)对已有的 250 个相关研究进行了回顾研究,为后续的形成性评价研究和实践奠定了基础。

下表回顾了形成性评价定义的扩展过程(表 5-2)。

表 5-2		提供关于学习过程的信息 (Scriven, 1967)		
形成性评价定义的扩展过程(Brookhart, 2007:44)	提供关于学习过程的信息 (Bloom et al., 1971)	可以为教师的教学决策提供信息		
	提供关于学习过程的信息 (Sadler, 1983, 1989)	可以为教师的教学决策提供信息	可以为学生改进学习提供信息	
	提供关于学习过程的信息 (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 1997; Crooks, 1988; Natriello, 1987)	可以为教师的教学决策提供信息	可以为学生改进学习提供信息	可以提高学生的学习动机

从上表可以看出,从最早的“提供学习过程的信息的评价”到“为教师和学生提供信息来促进学习”,到后来的“提高学生的学习动机”,形成性评价的定义和作用在不断扩展。

20 世纪 90 年代,英国的“评价改革小组”(Assessment Reform Group, ARG)提出了“为了促进学习的评价”(Assessment for Learning)的概念。由于各个学科领域有自己的特点,无法用统一的模式开展形成性评价,为此,ARG(2002b)在进行了 10 年的评价研究后,提出“为了促进学习的评价”的主要原则。

- 教学预案:备课时要关注教学内容的难点和重点,在备课阶段,教师就必须考虑学习者可能会遇到的学习困难,以及如何克服这些困难,而不是听任这些困难发展,使学习者糊里糊涂地离开课堂。
- 学习方法:教学时不仅要关注教学内容,即语言知识和技能,还需要关注学生的学习策略和方法。例如有学生认为提高语言能力的方法是做大量的语法、词汇和阅读练习题,这种看法显然是错误的,语言能力的提高需要大量的语言输入和交际的机会,教师要帮助学生意识到学习英语的正确方法和策略。
- 学生的情感和态度:教师应认识到评语、成绩和分数对学生的自信心和学习热情的影响,给学生的反馈应尽可能具有建设性。给作业“打分”会导致学生忽略教师对作业质量的点评,因此,应该尽可能地避免采用打分的形式来批改作业,而是应该把作业中出现的问题以评语的形式写下来,同时要注意给出改进的方法。

- 学习者动机：“为了促进学习的评价”通过强调学生的进步和成就来提高学生的学习动机，应该避免将学生与其他学生进行比较。每个学生的特点和所处的学习水平不同，应该根据学生各自的水平确定他们的学习目标，允许学生按自己的步调取得进步，这样可以让学生看到自己的进步，保护他们的学习动机。
- 明确学习目标和评价标准：如果学生能够参与决定学习目标和确定评价标准，他们对这些目标和标准的理解会更深入，也会更愿意主动学习。教师要用学生可以理解的语言和学生讨论这些目标和标准，提供实践中如何达到这些标准的实例，如优秀作业和作品的展示，并指导学生对这些优秀作业和作品进行讨论，得出优秀作品的评价标准。学习目标还包括在学习过程中，学习者能够理解学习所要达到的标准，并且能够在教师的帮助下接近这些标准。
- 学生自我评价：帮助学生学会反思和调节自己的学习。独立的学习者具有寻求和获取新知识和新技能的能力，教师可以通过培养学生的自评能力激发他们管理自身学习的愿望，并提高相应的能力。例如，请学生写学习日志，记录下自己近期的学习情况，包括取得了哪些进步，还存在哪些问题等等。（ARG, 2002b）

三、形成性评价的特点和意义

形成性评价不轻易下评价结论，对结果的解释非常小心，甚至可以说“不下结论”，因为它关注的是学习过程，在学习过程中随时给学生建设性的反馈，注重培养学习者的“自我调控”（self-regulating）能力，培养学习者作为一个独立的、有人格的个体对自己的行为负责并进行自我决策，这样的学习者更善于面对未来的任务。（Stobart, 2008）

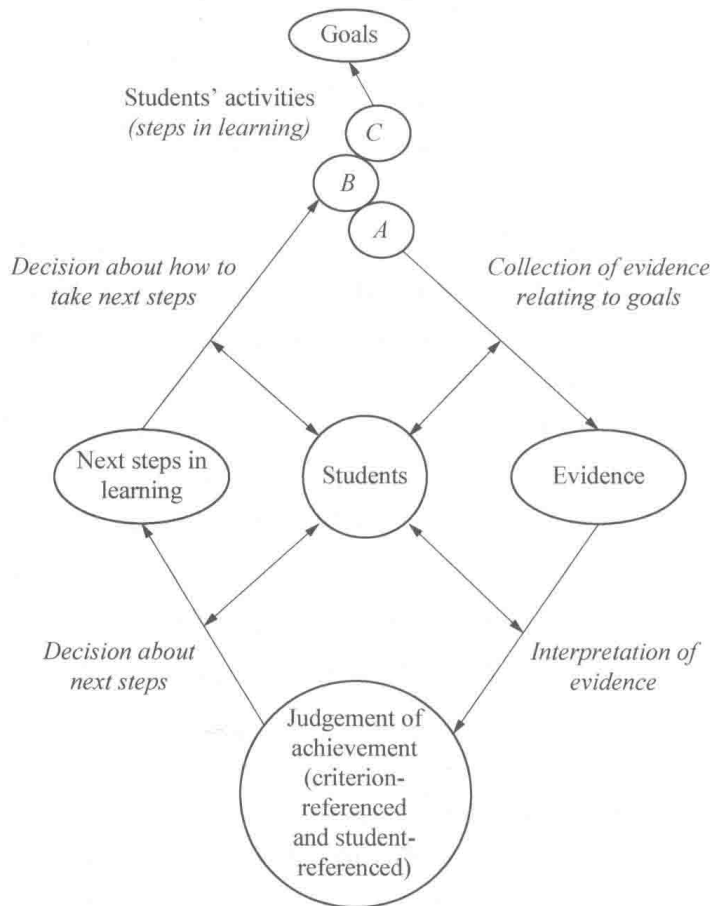
形成性评价的特点有以下几个：

1) 形成性评价的本质在于互动，包括教师与学生、学生与学习伙伴、学生与学习材料之间的互动，其中最主要的是教师与学生之间的互动。通过互动，教师能够看到学生的思考过程，及时发现学生的学习困难，从而给予恰当的指导。例如，有老师问一位小学生，7减4等于几？学生回答2。如果没有形成性评价，教师就会给学生下结论说学生数学差，或者这个学生笨。可是当老师问学生，为什么是2？学生说，因为 $4+2$ 等于7，那么7减4就一定等于2。从逻辑上讲，这位学生的数学推理完全正确，因此，我们不能说这位学生的数理逻辑不好。（Stobart, 2008）这样的互动可以给教师提供大量信息，让教师掌握学生的学习过程，从而有效地解决学生的学习困难。

2) 形成性评价是一个动态的过程，不是某一种固定形式的评价。换言之，不存在“形成性考试”这样的评价形式（CCSSO, 2008）。开展形成性评价时，首先要明确目标，获取学习证据，然后对其进行解释，诊断学习者的学习情况以及与学习目标间的差距，进行互动反馈，调整教和学的过程，从而缩小差距，继续开始新一轮的形成性评价。这里有四个关键步骤：确定学习目标、获取学习证据、给予反馈和改进学习（图5-1），它们构成了形成性评价的整个过程，缺一不可。

图 5-1

形成性评价动态过程(Harlen, 2012,转引自 Gardner, 2012:90)



3) 形成性评价针对的是具体的教学内容。教师必须对具体的学习内容十分清楚,对学习出现问题地方有针对性地提供反馈,才能达到促进学生学习的目的。教师提供反馈时,要针对具体任务本身。例如,在英语教学中,对学生开展任务的准确性、拼写、标点符号、句子结构、用词恰当性等等给出反馈时,必须就学生的任务本身给予反馈,例如进行重述、进行清晰的解释、进行语法分析,或者给予范例,提供正确的句子形式。

4) 语言教学的形成性评价形式是“互动+反馈+纠错+调整+讲解等其他手段”的综合。形成性评价没有固定的某种形式,而是采用多种手段对学生的学习情况进行观察,给予反馈,帮助学生进行纠错或者调整学习策略。

四、形成性评价课堂案例分析

以下是两个形成性评价的例子,从中我们可以看出形成性评价的本质特点。例一是教师要求学生汇报他们课外如何听网络英语新闻材料的学习任务。其中的一位学生写出了如下的句子:

S: (Reporting what she did in out-of-class listening) (In writing) Dear Teacher,
This week I listen a story about churches bring people. It's about women's rights, and ect. I can understand 40%.

T: I see. You listened a story?

S: Sorry, sir. I mean I listen a discussion.

T: Oh, I don't mean a story or a discussion. I'm concerned about the little word "to" after *listen*.

S: Sorry, sir. I listen to a discussion about churches bring people. It's about women's rights and ect. I can understand 40%.

T: Yes, but what do you mean by "churches bring people and ect."?

S: I mean that the church bring people and it's about women's rights and ect means so on.

T: Oh, do you mean "the church can bring people, male and female, together, because it's about women's rights? Ect. is not an English word. It should be "etc.".

S: Sorry, sir. Yes. I think the church can bring male and female together. But it didn't talk about "males" in the discussion.

T: That's because usually the church-goers are males in those areas. So it is taken for granted that males will not have any problem going anywhere. Now it is news that women can also go to the church.

S: I think so. Males have no problems going anywhere.

(邹为诚教学记录)

这个例子中,教师通过学生写下来的一句话获取了学生的学习证据,注意到了学生的语言与目标语的差距,教师没有直接给学生修改,给出正确的表述方式,而是通过几轮双向交流(negotiations),逐渐帮助学生意识到了问题所在并改进了自己的语言表达。例如,在注意到学生“listen”的使用存在问题后,教师反馈“You listened a story?”,给学生提供机会反思自己的语言,但是学生未能找到问题所在,这时老师才指出具体的问题,这次学生明白了自己的问题并及时进行了改正。同时,学生在邮件中出现了一个拼写错误,把 *etc.* 拼写为 *ect.*,严格来讲,这其实反映了学生语言知识的错误,很显然,他不知道 *etc.* 是 *et cetera* 的缩写形式,因此在拼写中出现了错误。教师在注意到这个错误之后,没有直接指出,而是先就交流的内容进行提问,提问结束后再指出该错误,这样学生的注意力还是着重在交际内容上,但同时也意识到了自己的错误。

另外一个例子是教师在课堂中针对课文内容对学生进行的一次提问。课文主人公在一次事故中头部受伤,课文的原句是“The scenery of the off-Broadway production fell on my head and I was left almost blind for the next months”。教师通过提问来检验学生对这句话的理解。

T: What happened to her later?

S: She was suffered from some head injury.

T: She was suffered?

S: Her head was injured.

T: Can we say “she was suffered from some head injury”?

S: Oh, she was suffering from some head injury.

T: Good. You can either say “she was suffering from ...” or “she suffered from ...”.

此例中,教师通过提问来获取学生对课文理解程度的证据,学生的回答是“she was suffering from some head injury”,这说明学生能够理解课文含义,但是使用了错误的动词形式“was suffered”,教师给予了提示,但是学生没有领会教师的提示,随后教师第二次明确地通过提问来给学生反馈,这次学生认识到了自己的错误并给出了正确的语言形式,教师随后给出了不同答案的示范。这样的互动是在教学过程中出现的,教师抓住了“最佳教学时刻”,首先通过提问来获取学习证据,然后通过对学生回答的分析了解了学生的学习问题,随即进行了隐性和显性两种形式的反馈,帮助学生意识到了自己表达中的问题,并学会了正确的表达方式,在原有的基础上取得了进步。

五、形成性评价理解和实践中存在的误区

前面我们介绍了形成性评价的定义、理论基础和本质特征,并分析了形成性评价的课堂案例。那么,在我国的中学英语教学中,教师们如何理解和开展形成性评价呢?下面我们来看一次调研的结果和分析。这是一项对高中课程标准实施情况的调研(张建琴,2013),研究者与全国72所高中的283位省市级英语教研员、英语教研组长和英语骨干教师进行了访谈。在利用定性分析软件对文本进行编码后,共得到343个有关形成性评价的理解,从中挑选出28个典型理解做进一步的分析(表5-3),根据他们的内容,可以分为七类(在访谈中,有的教师采用了“过程性评价”的说法,这里就是指“形成性评价”)。

表 5-3

第一类理解 课堂表现和平时成绩

我国高中英语教师对形成性评价的典型理解

1	过程性评价就是老师有一个评价手册,每个学生的作业完成情况、听课情况、考试情况都是评价内容,但这一点在实施过程中有时是走过场。
2	我们编写了一些规定公布给学生,在教学管理中,哪一项多少分,每一个课堂都有记录。然后各模块的学分认定,是通过一个表格计算出来的。形成性评价我们用60%的分数,终结性评价我们用40%。
3	以前我让学生背句子,怕学生不愿意背,我说你背了之后我给你加分。
4	××老师的评价体系就更细致,甚至细致到哪一节课,哪个学生,举了几次手,回答了几次问题,可能都记录到她的评价体系当中。
5	最开始的时候我们也是给学生做评价,每学期两个模块(学分认定)。
6	平常的这些,比如说背书的情况啊,默写单词的情况啊,小测试的情况都要有所记录的。
7	你自己的学生,哪些是好的,哪些是比较差的,你一定知道,你只是没有形成一个档案。

续 表

8	毕竟是面对大班教学,有时只能采用基于单元的一些检测,以测试为主的一种过程性评价。
第二类理解 互评和自评	
9	期末有个表格来评价学生的成绩,学业水平测试,有教师评价、生生评价、师生评价,合起来就形成了形成性评价。
10	我们有一个小纸条,写上几月几日,回答了什么样子的问题,你自己的评价什么样,老师的评价是什么样。
11	学生评价老师,老师评价学生,那些互评的表格,尤其是在公开课的时候肯定会派上用场。
第三类理解 教师的表扬和鼓励	
12	这个从小方面来讲,你跟他讲一个什么“well done, excellent”,或者有的时候你拍拍他的肩膀,都是一个评价,给他一个赞许的目光也是一个评价。
13	评价学生要具体到课堂上来讲,比如说,“今天你表现不错啊”,或者“这个问题答得很好啊!”
14	在课堂互动过程中,学生即使做得不好也要有鼓励性语言,作业上不局限于对与错,评语上要有鼓励性语言。
第四类理解 小组学习	
15	这个过程评价包括什么呢,我们是小组合作学习,你在小组里面的评价,讨论有没有很积极,对本组做的贡献大不大。
16	小组合作,我们有一个评价量表,看你是不是真正参与到你的小组合作当中了。
17	学生评价要让每个同学都知道,我做 mini-talk,要从这些 item 出发,包括是否有观众意识,有无眼神交流,语音语调上的 intonation 等等,以及主题是否有价值。
18	我们现在是以小组进行教学,每个组每天都有小组评价,每一节课都推出优胜小组,给个人加分,给小组加分,每双周评出优胜小组,发红旗,我们评价这块做得还是不错的。
第五类理解 活动与竞赛	
19	主要以活动形式来评价,如诗歌朗诵、背诵短文、写作、单句翻译、欣赏英美大片等。
20	我们参加一些活动,比如说模拟联合国,还有创新英语大赛。
21	我也会带学生去参加校外的英语口语比赛,但是我们最终还是要接受考试的指导。
第六类理解 学习档案	
22	两个班下来一百多号,天天给他弄这个过程性评价,把什么记录都给他弄到档案里边,那是不现实的。
23	档案袋选择的文本是其中的一个组成部分,包括对学生的评价,也包括学生自主学习的一些记录。另外学习过程中的一些困惑以及学生的一些收获,我们都收集在案。
24	阅读档案袋的建立实施,学生在这个过程中就在调控自己的学习,培养学习的风格和学习策略。
25	我 2006 年每人一个档案袋,就把他们从高一到高二的作文都装起来,但是后面没有坚持。

续表

26	我把那个东西入袋了,最后它能起到多好的作用我就不敢说了,最多就是能够了解一下学生的现状,指导学生应该怎么样去提高他相关的能力。
第七类理解 课堂互动	
27	任课教师自行通过平时课堂的提问,通过阶段的测验,通过和学生之间的交流,包括他的作业等等,对学生的个体情况有所了解,进行评价,实施有效的帮助。
28	我给学生做“retell”方面的练习,我觉得这属于形成性评价的一种。学生用自己的话来复述一个单元中的一篇文章,用到一些词汇。

第一类典型理解认为形成性评价是对学生的平时表现做出评价(表 5-3, 1—8 条)。其中第 1 条理解最普遍,认为形成性评价是教师对学生的“作业完成情况、听课情况”进行打分,也就是通常认为的平时成绩。教师在学期末的时候综合学生的表现给出一个分数,在总评分中占一定的比例。在 343 条关于形成性评价的看法中,这种看法占了 36%。但是,这样的评价方式并没有深入到学习过程中,仅仅是一般的教学监控工作,老师们也承认“这一点在实施过程中走了过场”,没有实际效果。第 3 条中教师把平时分数作为一种奖惩手段,因为担心学生不愿意背书,便说背书可以得到更高的平时成绩,这是以分数来刺激学生的学习努力,实质还是终结性评价。这也反映了教师和学生之间不平等的关系,教师利用自己手中的打分权要求学生按照自己的要求学习。第 5 条认为形成性评价是通过模块认定给学生学分,学完一个模块进行一次测验,给个学分,这其实是拆分成若干次阶段性评价的终结性评价而已。通过平时测验给学生打分也是一样,实质还是小型的终结性测试。

第二类理解认为形成性评价是指师生互评、生生互评和学生自评(表 5-3, 9—11 条)。“学生评价老师,老师评价学生,那些互评的表格,尤其是在公开课的时候肯定会派上用场”,这里只提到了评价的形式,没有评价的内容,也没有反馈和改进,课堂看似很热闹,实际是在做无用功。从教师的话语中不难看出,这是在“公开课”的时候搞的,平时上课不大会这样做。这样的评价是为评价而评价,会导致形式主义大行其道。

第三类理解认为开展形成性评价是指老师多表扬和鼓励学生(表 5-3, 12—14 条)。采用“鼓励性语言”确实可以在一定程度上保护学生的学习积极性,但是,不和学习的具体内容结合起来,笼统的表扬是不起作用的。第 13 条中老师认识到了“评价学生要具体到课堂上来讲”,但是评价的方式还是笼统的表扬,“今天你表现不错啊”,“这个问题答得很好啊”,这样的反馈没有针对具体的任务,不能对学生的下一步学习提供帮助。

第四类理解认为形成性评价就是多开展小组活动(表 5-3, 15—18 条)。看学生“讨论有没有很积极,对本组做的贡献大不大”。但实际上,他们还是在对学生参与小组活动的表现打分,没有“干预学习”的行为,不能称为形成性评价。有些教师将评价目标告知学生,然后由同伴打分,第 17 条谈到“要让每个同学都知道,我做 mini-talk,要从这些 item 出发”,这是对“让学生知道评价标准”的误解。所谓让学生知道评价标准指的是在具体的活动任务中,学生要知道做到什么地步。例如学生在练习问答,学生 A 问

学生 B: How much did you pay for this book? 如果他说成了 How much you pay for this book? 教师要设法让学生知道, 正确的问题应该有倒装结构, 这时, 教师可能会打断学生, 问 How much... (手势表示倒装) 然后等学生接着说完句子。这个例子中, 教师的提问就是一种“干预学习”的行为。

有些学校开展了小组式教学, 对小组整体进行打分, 第 18 条谈到“以小组进行教学, 每个组每天都有小组评价, 每一节课都推出优胜小组。”老师们认为评价这块做得不错, 也提高了学生的学习积极性, 但是这里老师们还是在对学生进行比较和排序, 只是比较的对象从个人换成了小组, 利用学生的集体荣誉感激发他们的学习动机, 取得了一定的效果, 但这并不是形成性评价。

第五类理解认为形成性评价是让学生多参加课外活动(表 5-3, 19—21 条), 比如演讲比赛、戏剧表演、社团活动等等, 但是仅仅参加活动而没有反馈, 没有建立形成性评价的动态过程。如果只是通过比赛对学生的水平进行测量, 则还是终结性评价。第 21 条中, 教师说“我也会带学生去参加校外的英语口语比赛, 但是我们最终还是要接受考试的指导”, 这里教师认为口语比赛是形成性评价, 与终结性评价是相对的, 其他教师也有相似的看法, 他们认为参加技能类的比赛可以检验语言运用能力, 是形成性评价, 期中、期末考试考的则是知识, 有教师谈到有的学生语言能力很强, 可是考试成绩却一般, 这也证明了终结性评价的局限性, 不能准确衡量学生的语言能力。这些比赛如果能就具体的方面给学生指导, 可以认为是形成性评价, 如果只是参加比赛获得一些名次, 那关注的还是结果而非过程。

第六类理解谈到了档案袋和学习档案夹(表 5-3, 22—26 条)。第 22 条中, 教师说“天天给他弄这个过程性评价, 把什么记录都给他弄到档案里边”, 这里的“档案袋”并不是“课标”中提出的“学习档案夹”, 而是针对学生的综合素质评价。教师们耗费了大量的精力和时间整理档案袋, 却收效甚微, 教师们也意识到每天这样做是不现实的。第 23、24、25 条中教师们尝试了给学生建立阅读和写作的“学习档案夹”, 但是因为这也需要花费大量的精力, 后来就没有进行下去。虽然“学习档案夹”可以通过挑选的过程, 帮助学生找出自己的进步和不足, 并改进自己的学习, 但是, 这往往是在真正的学习任务结束后进行的, 并非在学习过程中开展的。第 26 条中教师说“我把那个东西入袋了, 最后它能起到多好的作用我就不敢说了”, 老师也看到了“学习档案夹”的局限性, 主要是一种记录, 不能给学生具体的帮助。这种做法不是形成性评价最核心的内容, 教师应当把主要精力放在与学生的互动上, 给学生提供最直接和及时的反馈。

第七类理解谈到了课堂内的互动(表 5-3, 27—28 条)。第 27 条提到了教师“自行通过课堂提问, 通过和学生之间的交流, 包括他的作业等等, 对学生的个体情况有所了解”, 这比较接近形成性评价的核心概念, 但是这里我们不清楚教师是否针对具体的学习内容与学生进行了互动交流, 还是笼统地了解学生的表现。第 28 条中教师说“我给学生做‘retell’方面的练习, 我觉得这属于形成性评价的一种。学生用自己的话来复述一个单元中的一篇文章, 用到一些词汇”。“课文复述”是一个具体的任务, 教师可以通过这种形式检验学生是否能够运用学到的词汇, 如果能够根据学生具体表现给予反馈和帮助, 使得学生能够顺利地复述课文, 可以认为开展了形成性评价。

总体上,高中英语教师这样理解形成性评价:

(1) 把形成性评价理解为对学生平时表现的关注和打分,但是这些实质上是教学监控的手段,没有干预具体的学习过程。

(2) 把形成性评价理解为师生互评、生生互评和学生自评。但是,这些评价没有针对具体的学习内容展开,只能流于形式。

(3) 把形成性评价理解为对学生学习动机的干预,这对保护学生的学习积极性有帮助,但是笼统的表扬没有对具体学习任务的反馈,不能直接促进学生学习。

(4) 把形成性评价理解为小组活动。小组活动只是一种课堂组织形式,是否进行了形成性评价要看是否有互动、反馈和提高,把小组活动等同于形成性评价是一种简单化的理解。

(5) 把形成性评价理解为参加课外活动和语言技能类比赛。只通过比赛对学生的语言能力进行评定,仍然是终结性评价。

(6) 把形成性评价理解为成长记录袋和学习档案袋。成长记录袋并不是专门针对学习方面的,而是学生的综合素质评价。学习档案袋是对学习结果的收集,没有在学习的过程中干预学习。

(7) 个别教师认为形成性评价是通过课堂中的任务检验学生的语言运用能力,这比较接近形成性评价的核心思想,但是教师是否进行了后续的步骤,即根据学生表现提供了具体的反馈并相应地对教学做出调整,是决定是否开展形成性评价的关键。

总体而言,大部分受访教师对形成性评价的理解不够准确,没有抓住形成性评价最核心的内容,他们没有认识到形成性评价是一个以互动为基础的动态过程,关注的是学生对具体知识或技能的学习过程。

可以看出,从理念到实践层面,高中英语教师都没能正确把握形成性评价的真正内涵,教师仍然倾向于以最终的分数来评价学生,未能真正贯彻“课标”有关评价方面的建议,这是一个十分严重的问题。

首先,广大教师对形成性评价的理解存在偏差,直接造成实施过程中的形式主义倾向,未能达到通过形成性评价促进学习的目的,也直接影响了新课程改革的效果;另一方面,这些做法也无形中增加了教师和学生的负担。教师没有掌握形成性评价的基本原则和策略,而只是进行平时成绩记录、互评和自评、档案袋收集等工作,这些做法徒劳无益,使部分教师对课程改革的推进产生了怀疑和抵触情绪。因此,为了使课程改革真正取得良好效果,我们必须认真应对上述问题。总体上看,造成这些问题的原因有以下几个方面:

首先,客观上,应试教育的影响根深蒂固,教师面对学校、家长和学生的压力,不敢也不愿放手尝试教学改革。教师在实际教学中为了保证“升学率”继续按老路进行教学,但同时又要进行课程改革,于是就只好在形式上做文章,这样无形中加大了教师自己和学生的负担,而实际课堂的情况却没有很大改观。

第二,主观上,教师和学生也没有摆脱“学习是为了考试”的看法,没能把注意力集中到学生的学习过程上。甚至有教师说,他问学生是要“学好英语”还是要“考出好成绩”,学生都回答“考出好成绩”。在这位教师和他的学生的潜意识里,“学好英语”和“考

出好成绩”是互不兼容的两回事,英语好不一定能有好成绩,成绩好不一定英语好,这正是考试的代价,为了取得更好的成绩,教师和学生投入大量时间钻研考试技巧,进行题海战术,而不敢把时间放在真正提高语言能力上。

第三,教师素质也限制了形成性评价的真正实施。部分教师习惯于“一言堂”,不会开展“以互动为基础的形成性评价”来促进学生的学习。教师不会通过任务观察学生的学习过程,发现他们语言发展中的问题,不善于针对学生的语言错误提供有效的反馈,所以只能按老办法进行教学。“以互动为基础的形成性评价”要求教师有较高的语言运用能力和教学组织能力,能够设计合适的语言任务让学生运用所学的知识和技能,能够在需要的时候对学生的语言表达进行纠错和反馈。如果教师不具备这样的能力,课堂中就会发生看似很热闹,学生的语言能力却没有实质性提高的情况。

第四,“课标”对形成性评价的描述不够清晰,这也在一定程度上导致了教师在实践中出现偏差。“课标”没有对形成性评价进行明确的定义,“课标”中说“形成性评价的任务是对学生日常学习过程中的表现、所取得的成绩,以及所反映出的情感、态度、策略等方面的发展做出评价”(中华人民共和国教育部,2003:41),这里,“日常学习过程中的表现”指什么?“所取得的成绩”是什么?“课标”并没有给出明确的解释。因此,教师在实践中只能根据自己的理解进行尝试,就有了以上各种形式的理解和做法。

为了推进形成性评价的有效实施,我们需要在教师的职前教育、实习和在职培训中,增加形成性评价的内容,帮助教师正确理解形成性评价的内涵。现有的师范专业课程设置中,有关评估的课程主要关注终结性评价的设计、信度和效度分析等方面,忽略了形成性评价的内容。职前教师要认识到形成性评价对促进学习的重要作用,并学会在教学中开展形成性评价。

一线教师在实际教学中,要不断提高自己的专业能力。形成性评价对教师的专业能力提出了较高的要求,如果教师自身的语言能力不够,则无法给学生及时的反馈,如此便会错过最佳教学机会。同时,教师要不断提高自己的教学技能。例如,教师提问要注意留出一定时间给学生思考并回答。Black, Harrison, Lee, Marshall 和 Wiliam (2002)的研究发现教师常常提出问题,然后只留一秒钟左右的时间给学生回答,如果学生没有回答,教师往往自己把答案讲出来,这阻碍了教师深入了解学生的思维过程。另一方面,教师要学会观察学生的学习过程,这可以通过多种方式达到,包括观察学生、使用开放式问题提问,以及要求学生通过图示、模型、动作、角色扮演、概念图示和写作等方式表达自己的想法等。(ARG, 1999)教师要改变“一言堂”的授课方式,通过任务给学生提供运用语言的机会,并在这个过程中评价学生与学习目标间的差距。因此,教师要学会承担多种角色,不仅是学习的组织者,还是学生学习情况的观察者和评估者,学生进一步学习的支持者。

六、形成性评价的有效策略

在开展形成性评价的过程中,很重要的一点是要牢记形成性评价的目的和本质特点,即任何教学手段的使用都是为了学生更好地学。如果忘记了这一点,就很容易只是让学生学习到了一些技巧和方法,却达不到实际的效果,只有“形似”,而没有“神似”,陷

入“形式主义”的怪圈,额外加重师生的负担。根据形成性评价的几个环节,我们提供了一些教学设计的原则和策略。

(一) 确立学习目标和成功标准的策略

学习目标和成功标准是两个不同的概念。学习目标指的是课程完成后学生应具备的能力,成功标准指的是确定学生是否达到学习目标的标准。例如,某一堂课的学习目标是学生“能用英语写感谢信”,成功标准就包括:措辞得体,格式规范,信息完整等等。需要指出的是,形成性评价的重要特点之一就是可以灵活调整学习目标和成功标准,教师如果发现学习者一时难以取得突破,便可以用降低任务难度的方法使学生获得成功,这样就以降低任务难度的方法保护了学生的情感态度。教师可以随时调整目标,这也是形成性评价的优势所在。如果学习者对学习目标和成功标准有比较清晰的了解,就能够学会监控自己的学习。比较好的方法是教师和学生共同建构学习目标,通过讨论和归纳,让学生对学习目标和成功标准有深入的理解。

建构学习目标和成功标准可以采用的方法有:

- 让学生提前预习需要学习的内容,找出有疑问或不理解的地方。通过这种方式,学生能够主动地探寻学习内容的重点和难点,明确学习目标。
- 请学生以小组为单位设计学习任务等题目。通过设计学习活动,让学生把学习内容的重点找出来。
- 制作作业评价量表。教师在布置作业前,可以先和学生共同讨论作业的评价标准,这样,学生就可以在完成作业的过程中根据标准核对自己的作业是否符合要求。
- 请学生讨论和评价其他学生的作业质量。例如,比较一个优秀作品和一个不合格作品的特点。通过对作业的评价,学生可以得出优秀作业的标准。
- 明确告知学习目标的三步骤:WALT(we are learning to), WILF(what I'm looking for), TIB(this is because)。
- 采用提前告知(feed-forward)的方法,提前告诉学生本学期、本周和当天要学习的内容。
- 对困难学习者,要设定现实的目标,不要一刀切,不要制定非常笼统的目标或者过高的目标。要根据不同学习者的水平,允许他们确立自己的学习目标,按自己的步骤取得进步。

(二) 获取学生学习证据的策略

获取学生学习证据的方式包括观察和提问等。课堂中,教师可以通过观察学生的表情和反应来了解他们是否理解了学习内容,如果学生表情困惑或者很沉默,教师就需要调整自己的授课方式,重新解释教学内容或者进行举例说明。教师也可以通过对学生进行提问来确定学生是否掌握了需要学习的内容。在语言课堂上,非常重要的手段就是让学生来产出语言,教师从学生的语言产出中发现问题,找到学生表达中需要帮助的地方。例如写作中,当学生写不下去时,教师要立刻发现是内容问题还是语言问题。如果是内容问题,教师就需要有的放矢地启发学生的思考,对思想的组织等给予提示,如果是语言障碍,教师可以通过示范、提示和纠错等方法让学生明白正确的语言形式是

什么。

为了鼓励学生的语言参与活动,教师可以采用提问和让学生上黑板写的方法,提高学生的交际意识。教师可以采用下列提问策略来达到这些目标。

- 随机提问,教师通过抽签的方式来决定由谁回答问题。随机的方式可以保证每个人都有机会被提问,而不是只集中在某些学生身上。可以用抽签桶或者软件产生代表学生学号的随机数。
- 在提问中很重要的是要注意先问问题,再决定请谁回答,这样可以保证得到所有学生对问题的关注。
- 学生“不举手”策略,学生被随机提问,而不是只请几位经常举手的同学回答。
- 如果学生回答“我不知道”,教师可以请其他几个学生回答,然后再请第一个学生来回答“你最喜欢哪个答案?”,也可以通过允许学生“打电话给朋友请求帮助”,或是“请后援团帮助”等办法来提高学生的参与度。
- 在学生给出答案后,教师应该留出足够的时间给学生思考,随后再给出自己的点评或者请另一位学生来回答,研究表明停留3秒钟比较合适。课堂中常常出现的情况是老师提问之后没有给学生留思考的时间而直接提示,这种情况下学生回答的质量就会受到影响。
- 教师在倾听学生回答的时候,应该更多地关注学生的理解和思考过程而非答案是否正确,应该进行“理解性的倾听”,而不是“评价性的倾听”。
- 问题的结构要有利于教师了解学生的思维过程,例如“What do you think is the author's attitude towards Winston Churchill? How do you know it?”要比“Is the writer objective in his writing?”更能让学生给出好的回答。
- 连续追问,教师可以对同一个学生不停地追问,以发现他深度思考和学习的过程。
- 学生先和同伴或组员分享自己的想法,然后再报告给班级,这样他们会更加自信。

除了提问,另外还有一些技巧可以了解全班学生对教学内容的掌握情况。例如:

- “思考的拇指”。学生用大拇指的方向表示理解程度,向上的大拇指表示理解,水平方向的表示不确定,向下表示有困惑。
- 红/黄/绿灯。学生举起不同色彩的卡片可以很容易地让老师了解学生是否掌握了学习的内容。例如,绿色卡片说明“我理解了这个概念”,黄色卡片表示“我觉得我懂了,但不太确定”,红色卡片表示“我不理解”。
- 给学生发“Exit Slip”,上面是老师针对教学内容布置的一些任务,学生下课前必须都能够做出来才可离开教室(通过抽样检查)。

(三) 提供反馈的策略

反馈是形成性评价中的关键一环。教师在了解了学生的学习情况后,需要给出评价和继续改进的方法。要使反馈有效地发挥作用,需要考虑到三个因素。首先是动机(motive),学习者要有动机,愿意做出努力来改进自己的学习;第二是时机(opportunity),学习者获得反馈的时机必须是他能够运用到这种反馈的时候;然后是方

法(means),即学习者要有办法来改进学习和使用反馈。当教师给学生学习反馈时,这三个要素非常重要。第一个要素是这个反馈能够有利于激发学习者的学习动机。例如,有位教师问他的学生,他的哪些反馈有利于学生学习,学生要花费半天时间才能想出一个来,但是当他问什么反馈不利于学生们学习时,学生立即写出了一大堆,这说明这位教师不擅长于形成性评价,因为这位教师的大部分课堂反馈都不利于学生的学习。第二和第三个要素强调有效反馈的时机和条件。要让学生及时收到反馈,并且是学生愿意并且能够使用的反馈。课堂中要建立信任和尊重的氛围。任务比较复杂的时候,可以采用即时反馈,帮助降低学生的挫败感和阻力,简单任务可以采用延时反馈,避免打扰任务的开展。同样,对新手和基础薄弱的学生,可以采用即时反馈;对于能手和优秀生,可以采用延时反馈。同时要注意避免把形成性评价变成提高成绩的手段,而不是促进学习的手段。(Stobart, 2008)

互动反馈要注意以下几个关键:

- 反馈要针对任务本身。对学生的任务的准确性、拼写、标点符号、句子结构、用词恰当性等给出反馈时,必须就学生的任务本身发表评判意见,并就改进提出具体的意见和做出具体的示范。
- 反馈要注重过程。教师在给学生反馈时,如对于听力错误,要演示在听的过程中,如何关注细节,以有条理的方式记录录音材料,或者在时间很紧的情况下,听力笔记要如何根据任务的要求来记,而不是笼统地都记。
- 反馈要提出改进的方法。有时老师给出的反馈是准确的,但却没有用,因为他只是指出了问题在哪里,却没有给出改进的方法。
- 反馈应该有针对性,一次反馈不应该包括太多内容,反馈应该和学习目标联系起来,可以采用范例来帮助学生缩小自己的表现和标准之间的距离。
- 反馈也要注意时机和反馈的量。反馈应该在学生有机会对问题进行思考后给出,另外,最好只是稍微给一点提示,帮助学生继续探索,这样更为有效。
- 反馈要有利于学生发展内在的学习动力。教师在给反馈时,要顾及学习者的自我评价,并且能够有利于他们更加努力,而不是放弃,有利于他们提高学习信心,有利于他们判断成功和失败的可能性,有利于他们发展自学能力,有利于他们发展主动寻求帮助的能力。
- 反馈要有利于双向交流。教师提供的反馈不应该是单向的,不是仅让学生接受教师的意见,而是要鼓励学生就教师的反馈提出意见,核实意图,进一步推动学习。
- 反馈应该能引起学生的思考,而不是让学生关注自己做得好不好,所以要会提问,而不仅仅是提供答案。

互动反馈要防止以下问题:

- 过分的表扬和奖励:互动反馈要防止以廉价的“表扬和奖励”来刺激学生。学习者对学习困难自己有衡量的方法和看法。反馈给了他们一面镜子,使他们能够看到差距,因此,恰当的反馈必须有利于他们克服这个差距。如果他们还不够努力,或者努力了但没有取得预期的结果,教师应该避免给予“不切合实际的廉

价表扬”。这样的反馈反而会使学习者学习失败找到借口,有时还会故意创造出这些机会,例如故意不注意、故意迟到、故意不作为等,以保护自己的名誉不受损,这样他们就可以说导致学习困难的是这些外部因素,不是学习者本人的因素。

- 分数和等级:打分是教师常用的评价手段,但是这个评价方法有时并不适用于困难学习者。很多老师喜欢用分数来说明学生的学习情况,用打分来奖励或者惩罚学生。但是长期的研究表明,分数很容易使学生关注成绩而不是真正关注学习和学习过程。有经验的教师喜欢用“评语”而不是用“分数”来评价学习者,尤其是困难学习者。研究表明,如果把分数和“评语”联合使用,学生只看分数,大部分情况下不看评语。(Black & Wiliam, 1998)

英语课堂中教师常用的反馈形式包括口头反馈和书面反馈。口头反馈又可以分为显性纠错(explicit correction)、重述(recast)、要求澄清(clarification requests)、元语言反馈(metalinguistic feedback)、引导(elicitation)和重复(repetition)等。(Lyster & Ranta, 1997)

“显性纠错”指教师明确地给学生提供正确的语言形式。例如:

S: He like swimming in the summer.

T: We use “likes” after “he or she or it”. He likes swimming in the summer.

“重述”是指教师重新用正确的形式表述学生话语的全部或一部分。例如:

S1: What you will do in the summer vacation?

T: What will you do in the summer vacation?

S2: I will visit Xi'an with my parents.

“要求澄清”指当学生的表达不清楚或有错误的时候,教师请他重新回答。例如:

T: How often do you wash the dishes?

S: Fourteen.

T: Excuse me. (要求澄清)

S: Fourteen.

T: Fourteen what? (要求澄清)

S: Fourteen for a week.

T: Fourteen times a week? (重述)

S: Yes. Lunch and dinner. (转引自 Lightbown & Spada, 2006:126)

上例中,教师两次要求学生澄清他的回答内容,引起了学生对自己语言表达的关注,然后教师再给予了重述。

“元语言反馈”指教师通过评价和提问指出学生语言中的问题,但并不提供正确的语言形式的做法。例如:

S: I visit Xi'an last summer.

T: What's the ending we put on verbs when we talk about the past?

S: e-d.

“引导”指教师使用一些技巧帮助学生直接说出正确的形式。如:

S: My brother likes reading book.

T: Excuse me, he likes reading ... ?

S: Books.

“重复”指教师重复学生错误的表述来帮助他们意识到错误。例如:

S: My brother likes reading book.

T: Book? Books.

上例中,教师先重复了学生的错误,然后进行了重述。

相关研究发现,在外语课堂中,显性反馈(explicit)比隐性反馈(implicit)的效果要好,“元语言反馈”比单纯“重述”的效果好。(Ellis, et al., 2006)还有研究发现,“激发输出型”(output-prompting)反馈比“提供输入型”(input-providing)反馈的效果好。(Lyster, 2004)因此,在课堂交际中,引导学生自己产出正确的语言形式要比教师直接给出正确的语言形式效果好。

书面反馈主要是指教师在批改学生作文时提供的反馈,书面反馈是否有效取决于学生是否能够根据教师的反馈改正错误,或者在写其他作文时不再犯同样的错误。已有研究发现,书面反馈越明确,纠错效果越好。(Sheen, 2007)另外,当反馈关注单个的语言特征时,纠错效果更有效。例如,教师在改学生某一次作文时只对冠词的使用进行反馈,这样的纠错效果比较好。

(四) 帮助学生自主学习的策略

形成性评价不仅要关注学习内容,还要注意培养学生的学习方法,包括学生自主学习的策略,学生应学会成为自己学习的评价者。小组合作学习是学生自主学习的一个重要形式。小组合作学习要起作用,必须满足两个条件:首先,要有小组目标,这样学生们以小组为单位合作,而不仅仅是在小组内学习;第二,每个学生都要承担部分任务,这样就不会有学生无所事事。

帮助学生自主学习的策略有:

- C3B4ME法(see three before me),要求学生在向教师寻求帮助前,先向三个同学求助。
- 对作业进行同伴互评,“两颗星一个愿望”法,“星”指作业的优异之处,“愿望”指希望同学继续改进的方面。学生互评作业,这要求学生要受过良好的训练,并能够理解错误的本质。
- 小组学习时,教师可以把水平较好的学生和需要提高的学生分配在一个组里。高水平学生在给低水平学生进行详细解释的时候,可以更好地理解学习内容和学习目标,对他自己的学习也有帮助。

七、结语

形成性评价是以“互动反馈”为基础的动态过程。实施形成性评价是提高课堂教学有效性的重要手段,也是提高学生积极性有效方法。教师在开展形成性评价时,首先要正确把握形成性评价的本质和实施原则,深刻理解形成性评价的目标是“促进学生的学习”,避免形式主义,真正发挥形成性评价的作用,才能取得预期的效果。

思考题

1. 在班级比较大的情况下,教师如何开展有效的形成性评价?
2. 为了促进学生的学习,教师需要及时抓住“课堂最佳教学时刻”,对学生进行教学。这对教师的素养提出了怎样的要求?如何培养这方面的素养?
3. 在以“终结性评价”为主的考试文化中,教师是否能够有效地开展形成性评价?为了鼓励开展形成性评价,教育管理政策需要做哪些调整?

阅读书目

- ARG. (1999). Assessment for learning: Beyond the black box. Available on the Assessment Reform Group website: www.assessment-reform-group.org.uk.
- CCSSO. (2008). Attributes of effective formative assessment. Available on the CCSSO website: www.ccsso.com.
- 许瑜函,杨向东(2012). 促进学生学习和发展的课堂评价——2011 课堂评价国际研讨会会议综述. *全球教育展望*, 1, 93 - 96.

引用作品

- ARG. (1999). Assessment for learning: Beyond the black box. Available on the Assessment Reform Group website: www.assessment-reform-group.org.uk.
- ARG. (2002a). Testing, motivation and learning. Available on the Assessment Reform Group website: www.assessment-reform-group.org.uk.
- ARG. (2002b). Assessment for learning: 10 principles. Available on the Assessment Reform Group website: www.assessment-reform-group.org.uk.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: GL Assessment.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 5 - 31.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. & Madaus, G. F. (Eds.) (1971). *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In H. G. Richey & R. W. Tyler (Eds.) *Educational evaluation: New Roles, New Means*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brookhart, S. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: a review of the literature. In McMillan J. H. (Ed.) *Formative classroom assessment*. New York: Teachers College Press.

- Brookhart, S. (1997). A theoretical framework for the role of classroom assessment in motivating pupil effort and achievement. *Applied Measurement in Education*, 10, 161 - 180.
- CCSSO. (2008). Attributes of effective formative assessment. Available on the CCSSO website: www.ccsso.com.
- Clark, I. (2011). Formative assessment: policy, perspectives, and practice. *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 2, 159 - 180.
- Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation on students. *Review of Educational Research*, 4, 438 - 481.
- Ellis, R., Loewen, S. & Erlan, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339 - 368.
- Hamp-Lyons, L. (2007). The impact of testing practices on teaching. In Cummins & Davidson (Eds.), *International handbook for English teaching*. New York: Springer.
- Gardner, J. (2012). *Assessment and Learning (2nd Edition)*. SAGE Publications.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37 - 66.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37 - 66.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on pupils. *Educational Psychologist*, 22, 155 - 175.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119 - 144.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Washington, D. C.: American Educational Research Association.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255 - 283.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Oxon, UK: Routledge.
- William, D. (2011) *Embedded formative assessment*. Bloomington, US: Solution Tree.
- 何克抗. (1997). 建构主义——革新传统教学的理论基础. *电化教育研究*, 3, 3 - 4.
- 何珊云, 王小平(译). (2012). 理解课堂中的形成性评价. *全球教育展望*, 4, 3 - 20. (Osmundson)
- 许瑜函, 杨向东. (2012). 促进学生学习和发展的课堂评价——2011 课堂评价国际研讨

会会议综述. *全球教育展望*, 1, 93 - 96.

张建琴. (2013). 中国高中英语教育形成性评价实施情况研究. *课程·教材·教法*, 9, 60 - 67.

中华人民共和国教育部. (2003). *普通高中英语课程标准(实验)*. 北京: 人民教育出版社.

邹为诚. (2013). 我国《普通高中英语课程标准》(实验)评估研究的理论和方法. *课程·教材·教法*, 6.

第六章

中学英语 常见教学 活动的设计

本章主要回答下列问题:

1. 听、说、读、写等各项语言技能是如何构成的?
2. 各项语言技能教学设计有何原则与方法策略?
3. 语言技能教学设计如何评价?

一、序言

本章在第五章讨论的基础上,从读、写、听、说四个方面,对语言技能的教学设计进行分析。每个部分先简略描述技能的构成,再通过课堂案例进行教学设计的分析。本章最后将讨论教学设计评价的方法。

二、阅读技能的教学设计

(一) 阅读能力的构成

从阅读方式的角度,阅读能力可以分为速读能力与精读能力(Weir, 1993, p. 73),如表 6-1 所示:

速读:(skimming/scanning)	精读:(careful/close reading)
速读确定文本中与阅读目的相关的部分	细读确定文本主旨
速读确定文本主旨	细读确定文本要点
扫读以寻找细节信息	区分事实与观点,识别作者的态度
	推论文本隐含的意思
	批判性地评价或欣赏文本

表 6-1

从阅读方式角度
划分阅读能力
(改编自 Weir,
1993; Heaton,
2000)

从阅读涉及的认知能力又可以将阅读能力作如下(表 6-2)划分:

识读字母与字串,建立音形联系
从构词法或语境线索中推测词义
理解句中关系(包括句子结构与成分、否定、前置、复合嵌入等)
理解句间或文中不同部分之间的关系(通过词汇手段、语法连接手段,以及连接词等)
领会时间、空间关系,以及观点之间的顺序
理解概念性意义(例如数量、确定性、比较与程度、方式与途径、因果、目的、推理、条件、让步、对比等概念)
理解句子的语言功能(例如定义、分类、命名、描述、报道、推断、预测、评价、邀请、道歉、建议、抱怨、赞扬、警告等)
理解文本结构
识别作者观点

表 6-2

从认知能力角度
划分阅读能力
(改编自 Heaton,
2000; Nuttall,
2002)

理解文中隐含的意思

预测下文内容

根据阅读目的选择恰当的阅读方式与策略

中学阶段的英语课程标准(中华人民共和国教育部,2003,2011)(包括高中课标和义务教育课标)中对阅读技能的要求涵盖了以上两表中列举的各项能力。

(二) 阅读教学设计的原则

阅读教学技能的设计首先要遵循的原则是根据文本特征,确定阅读教学目标,进而确定具体的阅读技能。其次,读前、读中和读后三个阶段的教学重点要明确,读前阶段以激发学生阅读兴趣、激活现有知识、准备新语言、预测文本内容等预热性活动为主;读中阶段主要围绕着文本的理解或阅读技能的训练;读后阶段则是基于文本的拓展活动,如对文本内容从深度或广度上进行延伸。读前和读后阶段除了读的技能外,还可以涉及听、说和写的技能;而读中阶段则需专注于读的技能。

下文将通过教学设计实例,分析如何进行阅读技能教学,主要讨论理解文本结构、略读、扫读、推测词义、推论文中隐含意义等阅读技能。

(三) 阅读技能教学设计案例及分析

以新世纪英语高中第五册第五单元的阅读文章 The Luncheon 为例,课文文本如下:

The Luncheon

(A) I caught sight of her at the play, so I went over during the interval. She addressed me brightly.

(B) "Well, how time does fly! Do you remember the first time I saw you? You asked me to luncheon."

(C) Did I remember?

(D) It was twenty years ago and I was living in Paris, in a tiny apartment, and I was earning hardly enough money to keep body and soul together. One day I received a letter from her saying that she would like to have a chat with me about one of my books, so would I give her a little luncheon at Foyot's? Foyot's is a restaurant for French senators and it was far beyond my means. But I was flattered and I was too young to have learned to say no to others.

(E) So we met at Foyot's, on Thursday, at 12:30 p. m. She was about forty, and what impressed me most was that she seemed to have more teeth, white and large, than were necessary for any particular purpose. She was talkative, but since she seemed willing to talk about me I was prepared to be a good listener.

(F) I was startled when the menu was brought, for the prices were much higher than I had expected. But she reassured me, "I never eat anything for luncheon."

(G) "Oh, don't say that!" I said generously.

(H) "I never eat more than one thing. A little fish, perhaps. I wonder if they have any salmon."

(I) Well, it was early in the year for salmon and it was not on the menu. But the waiter said a beautiful salmon had just come in and he suggested we try some. I ordered it for my guest.

(J) For myself I chose the cheapest dish — a mutton chop.

(K) Then came the question of drink.

(L) "What would you like?" I asked, hospitable still, but not exactly as ready to please.

(M) She gave me a bright flash of her white teeth and said, "I never drink anything for luncheon — except champagne."

(N) I fancy I turned a bit pale, but I ordered half a bottle. I ordered water for myself.

(O) She ate the salmon. She talked happily of art and literature. But I wondered what the bill would come to. Then came the waiter, with the menu. She had a glance at it and said carelessly:

(P) "No, no, I never eat anything for luncheon — unless they had some giant asparagus."

(Q) I desperately hoped that the waiter would say no. A happy smile spread over his broad face, and he assured me that they had some so large, so splendid, so tender, that it was a marvel!

(R) I ordered them.

(S) The asparagus appeared. They were huge, juicy and appetizing. I watched her eat them in large mouthfuls. Panic seized me — I was not sure if I had enough money to pay the bill. At last, she finished. But a terrible thing happened.

(T) The waiter came again, this time carrying a large basket full of huge peaches. They had the blush of an innocent girl; they had the rich tone of an Italian landscape. But God knew too — a little later, for my guest, going on with her conversation, absent-mindedly took one.

(U) "You see, you've filled your stomach with a lot of meat," — my one miserable little chop — "and you can't eat any more. But I've just had a snack and I shall enjoy a peach."

(V) The bill came and when I paid it I found that I had only enough for an inadequate tip — three francs. But when I walked out of the restaurant I had the whole month before me and not a penny in my pocket.

(W) As we shook hands she again insisted that I should follow her example, and never eat more than one thing for luncheon.

(X) "I'll do better than that," I replied. "I'll eat nothing for dinner tonight."

(Y) “Humourist!” She cried merrily, jumping into a taxi. “You’re quite a humourist!”

(Z) I’m not trying to be mean, but it seems to serve her right — today she weighs 126 kilos!

分析案例 1:

理解文本结构

课题: The Luncheon (NCE Book V Unit 5, 新世纪英语高中第五册第五单元)

教学目标: “读”的技能

理解“倒叙”的特征

理解短篇小说的文本结构

略读、扫读

教学设计: 略读每段的首句, 判断文体及文章的组织结构。

向学生介绍倒叙的故事结构。

扫读 D 段, 确定该段中包含的故事的基本要素。

再次略读全文, 总结故事情节: 起因、经过、高潮、结局。

分析: 本文由英国作家毛姆的同名短篇小说改编而来, 选入课本时由教材编写者进行了改写, 虽然在语言和情节的某些细节上作了简化, 但基本保留了原文的结构与内容, 仍然比较适合训练学生解读文本结构的能力。此外, 本文采取了倒叙的手法, 教师可以介绍倒叙的故事结构, 并启发学生讨论倒叙的手法在本文中的作用。略读和扫读的技能应该是学生较为熟悉的, 在此处作为复习, 使学生更为熟练。

教学策略: 教师需要特别提醒学生注意的是略读 (skimming) 与扫读 (scanning) 之间的区别, 两项技能经常同时使用, 但方式与目的略有不同, 略读侧重于快速地浏览首/末段、每段的首末句、副标题等以获得文章主旨大意, 扫读则是先快速浏览找到相关部分, 再稍加细致地浏览相关部分寻找特定信息。向学生解释各项阅读技能的要求, 可以使技能的训练事半功倍。

分析案例 2:

推测词义

课题: The Luncheon (NCE Book V Unit 5, 新世纪英语高中第五册第五单元)

教学目标: “读”的技能

根据语境线索推测词义

理解语篇中隐含的意义

根据构词法知识推测词义

教学设计: (以 D 段为例) 细读 D 段, 解释划线词组的意思

推断 Foyot’s 是什么样的一家餐馆

(以 Y、Z 两段为例) 细读课文, 根据构词法, 推测 humourist 的意思

根据上下文, 解释 Z 段中划线部分的意思

分析: D 段中的部分单词与词组可能是学生不甚熟悉的, 但是基本上可以从文中的

线索推测意思。例如从第一句中的 a tiny apartment, earning hardly enough money 可以推测作者收入不高,因此划线的 keep body and soul together 应该是“勉强维持生计(stay alive, earn a living)”的意思。理解这层意思的基础上,再细读该段的最后一句,其意为作者本应该拒绝女读者的要求,却因为年轻,不好意思拒绝热情的读者,由此可以推测 Foyot's 是一家昂贵的餐厅,因此 beyond my means 为“超出我的经济能力”之意,而 means 在这里并不是指方法或手段,而是“经济能力、钱财(financial resources, money)”的意思。

Y段中划线的 humourist 由 humour 和-ist 两部分组成,学生应该知道 humour 为“幽默”之意,而后缀-ist 则是指“……的实践者,……专业人员,……主义者”,如“scientist”,因此可以判断该词是“幽默作家,幽默家”的意思。

Z段中作者提到女读者的惊人体重,结合上文中她在餐馆中的行为,可以推测作者想表达女读者贪婪的饮食习惯和她惊人的体重之间的因果关系,故而可以判断 serve her right 的意思是她“罪有应得,活该”。而这种直白的表达包含贬义,因此可以推断出 mean 也是包含贬义的形容词,意为“刻薄的,不友好的(unkind, offensive, nasty)”。

教学策略:从上下文线索、句法线索、语境线索推测词义,以及推测文中隐含意思的技能属于较复杂的阅读技能,训练时的关键在于教会学生问问题,通过恰当的问题,一步一步推出合理的结论。提问的顺序应该遵循从简单到复杂,从具体到抽象的顺序。例如,在Z段的理解过程中,教师可以按下列问题提问启发引导学生:

- (1) What did she have for the luncheon according to the text?
- (2) How will you describe her in terms of her eating habit?
- (3) What do you think may have caused her overweight?
- (3) What may the author think about the cause of her overweight?
- (5) How may the author feel when he saw the overweighed woman?
- (6) Why do you think the author said “it seems to serve her right”?
- (7) Can you guess what “serve sb. right” probably means?

问题(1)通过寻找文中特定信息,直接可以得出答案,属于简单具体的问题,学生较容易就能找到答案。从具体的吃了些什么,再引到稍抽象的问题(2)——饮食习惯,学生需要总结归纳出一些词或句来表达,例如 greedy 等;问题(3)属于开放性的问题,从学生自己的经验出发来回答,为后面推理语篇隐含意思做铺垫;问题(4)和(5)需要学生推测作者的看法,有了前面问题(3)——即学生自己对女读者肥胖原因的看法——的铺垫,学生答题的思路应该比较清楚;在回答问题(4)和(5)的基础上,学生对作者的看法有了较为清楚的了解,也就相应地比较容易回答问题(6),即长期的暴饮暴食导致了女读者的肥胖;有了前面一系列问题的铺垫,学生可以比较清楚地了解作者对“过渡饮食”与“肥胖”之间因果关系的看法,从而可以猜测短语的意思。

同时,提问训练的最终目的是使学生养成在阅读过程中问问题的习惯,从而培养推断语篇隐含意思的能力。

从构词法知识推测词义的技能训练需要一个长期积累的过程,教师需要有计划、有步骤地为学生积累词根、词缀等构词法知识。可以参考本章附录中列出了美国中学教

师总结的最常用的 30 个前缀、15 个词根和 10 个后缀(Gallagher, 2004),教师可以结合课文内容,有选择地安排词根词缀进行拓展训练。以上文 The Luncheon 为例,教师可以着重拓展后缀-ist。

分析案例 3:

在教师的帮助下欣赏浅显的英语文学作品

课题: The Luncheon (NCE Book V Unit 5, 新世纪英语高中第五册第五单元)

教学目标: “读”的技能

通过人物语言、动作、神态、心理等分析人物特点

分析文中所用形容词、副词,体会作者用词的精妙

教学设计: 细读 E 到 U 段,找出女读者说的话,并找出她的话与事实不符的证据

比较女读者的所言所行,分析她的性格特点

细读 E 到 U 段,找出描写食物的语句

启发学生讨论阅读对食物的描述后的感受,并试分析作者作如此描述的用意

细读 E 到 U 段,找出体现作者焦虑不安的词句,分析作者心情的变化

分析: 高中课标中对文学作品欣赏的技能描述较为笼统,因此,在教学设计中必须根据所选语篇的特点,将其具体化。The Luncheon 一文中对主要人物——女读者——的刻画的最主要途径是语言和动作,因此,要使学生理解该人物就有必要引导学生仔细阅读体会女读者的语言与动作。对另一主要人物——作者——的刻画则主要通过心理活动的描写,故而人物分析就侧重于描写心理或情绪的语句。同时,我们也不难发现,欣赏文学作品的过程会涉及到诸多其他的阅读技能,例如:寻找特定信息、理解句子内部结构、理解重要词汇、理解句子之间的关系、推理语篇隐含意义等,可以说这些阅读技能是文学作品欣赏的必要组成部分,教师需要引导学生根据阅读目的有选择地进行运用。

教学策略: 如上文所述欣赏文学作品的技能涵盖诸多其他阅读技能,因此教学中必须分步骤地选择恰当的阅读技能从而达到欣赏作品的目的。

本案例中,教师可以先请学生在 E 到 U 段中找到关于女读者的段落,即 E、F、H、M、O、P、T 和 U 段;再引导学生区别上述段落中哪些主要包含人物语言,哪些包含人物动作,哪些包含对人物的其他描述等等;然后再让学生细读不同类别的段落。对另一主要人物的解读分析也可以按上面的方法处理。

女读者的人物语言主要反映出她言不由衷、言行不一、颠倒是非的特点,教师若直接问:“What can you learn about the lady from what she said?”学生可能会不知从何说起,因此必须设计一些难度有递进性的活动和问题来引导学生的理解。首先可以从女读者实际吃的食物入手,问学生:“What did the lady actually have for the luncheon?”;接着问:“What did she say about what she may have for the luncheon?”;然后可以让学生对比女读者言行之间的差异。学生找出女读者说的话之后,教师应该将这些语句列在

黑板或屏幕上,提示学生分析语言,如:“Can you find anything in common among these sentences? You may consider sentence structure and word choice.”学生会发现她总是用绝对的否定词“never”,用了“never”之后又经常会再加一些补充说明,例如“... perhaps”,“except...”,“unless...”,可以提示学生思考为何作者选择“never”一词,后面的补充说明又能起什么作用;学生应该还能发现女读者说的话有前后矛盾之处,例如,她先说了“I never eat anything for luncheon.”然后又说“I never eat more than one thing.”随后又说“I never eat anything for luncheon.”。女读者的话中包含不少颠倒是非的内容,除了前面提到的含“never”的句子,还有吃桃子前说的话,由此可以提示学生分析她口中的“a lot of meat”和“a snack”实际上分别指什么,并从中分析女读者的性格特点。

在食物的描写和作者心情变化的分析方面也应该相应地将阅读任务分解,分步骤、由简入难地进行,将笼统抽象的问题细化成具体的、层层递进的问题,在此不一一举例。

三、写作技能的教学设计

(一) 写作能力的构成

写作能力是人们用书面语言进行交流的能力,而交流沟通势必有一定的目的,因此 Weir (1993)以书面语言的交际功能为依据,将写作能力分为表达感谢、歉意、要求、抱怨、看法、态度、意见等的能力,征询意见、许可和寻求帮助、信息的能力,给出指令、建议、忠告等的能力,描述现象或过程的能力,以及进行议论的能力。要完成上述这些书面交际功能,写作能力还需要进一步落实到更微观的语言技能,Heaton (2000)将写作能力分为语言运用能力(即语法与词汇的掌握与运用)、机械性技能(即拼写、标点等书写规范)、处理内容的能力(即对选材与思想内容的把握)、篇章能力(即句子与段落的组织能力)和判断能力(即根据目标读者确定写作目的、选材与文体风格的能力)。

综合上述两种分类方法,可将写作技能从微观到宏观进行描述,可以分为以下五个层次,见图 6-1:

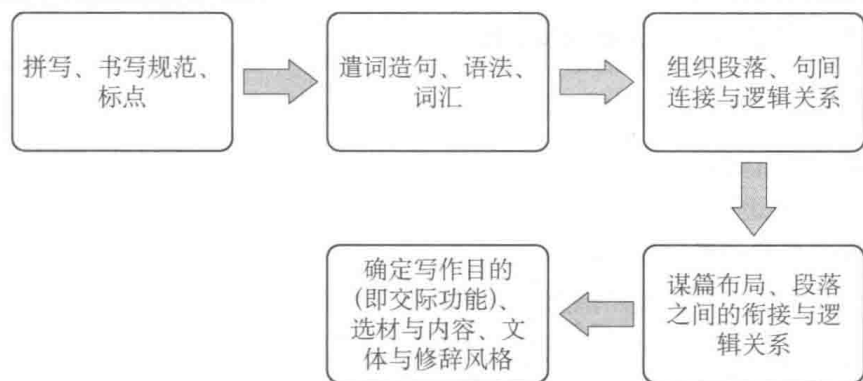


图 6-1

写作能力的
五个层次

我国中学阶段的英语课程标准中涵盖了上述五个层次的大部分内容,并涉及到 Weir(1993)提到的一部分交际功能。在义务教育课标中,写作技能的要求主要集中在前三个层次的能力上:要求学生能“正确书写字母与单词”(一级),“能正确使用大小写字母和常用的标点符号”(二级),“能正确使用标点符号”(四级);“能模仿范例写词句”

(一级),“能根据图片、词语和例句的提示,写出简短的语句”(二级),“能用短语或句子描述系列图片,编写简单的故事”(三级),“能用词语或单句为自己创作的图片写出说明”(四级);“能写出简短的文段”(四级),“能使用常见的连接词表示顺序和逻辑关系”(五级),“能根据图示和表格写出简单的段落”(五级)。也有部分涉及到第五个层次的能力,如“能根据写作要求,收集、准备素材”(五级)。在写作的交际功能上,主要涉及到“问候语,祝福语”(二级),“问候、邀请、故事”(三级),“指令、规则”(四级),“短信、描述人物或事件、操作说明”(五级)。

在高中课标(中华人民共和国教育部,2003)中,写作技能的描述较多地集中在对写作的交际功能的规定上(即上图中的第五个层次),要求学生掌握的体裁包括“便条和简单的信函,问候卡”(六级),“信函和一般通知,关于个人情况的表格,根据课文改编短剧”(七级),“摘要、报告”(八级),“通知、公务信函”(九级);要求学生能完成的交际功能包括“能简单描述人物与事件,并简单地表达自己的观点”(六级),“能给朋友、笔友写信,交流信息与情感”(六级),“能用文字或图表提供信息并进行简单描述”(七级),“能描述人物和事件,并进行简单评论”(七级),“叙述事情或表达观点和态度”(八级),“能比较详细和生动地用英语描述情景、态度或感情”(九级),“能阐述自己的观点和评述他人的观点”(九级)。高中课标也对语篇的组织结构和文体风格(即上图中的第四、五层次的能力)作了一些描述,例如“能写出语意连贯且结构完整的短文”(八级),“能在写作中做到文体规范,语句通顺”(八级),“文体恰当,用词准确”(九级)。

(二) 写作技能教学设计的原则

写作是通过书面语言进行交流的途径,因此写作技能教学必须首先明确交际的目的,写作任务要有真实的意义和目的,尽量为学生设立明确的写作对象。其次,写作作为一种语言输出技能,要依托本课教学中读与听的语言输入,尽量不要完全脱离课文情境进行教学设计。最后也是最重要的一点,写作教学应该过程与结果并重,教师不仅要关注学生的作文质量,同时也要让学生明白写作过程的各个步骤,将写作过程体现在课堂教学过程中。

(三) 写作技能教学设计案例及分析

分析案例 4:

模仿写句,表达观点

课题: The Luncheon (NCE Book V Unit 5, 新世纪英语高中第五册第五单元)

教学目标: “写”的技能

按照范例句型,运用虚拟语气写句子

根据阅读理解,表达自己的观点

教学设计: 在阅读全文,理解故事的情节,讨论分析人物特点的基础上,请学生用“If I were the young writer, I would have...”表达自己的观点。

分析: 本活动为阅读后的一项活动,在阅读理解的基础上完成写作任务,该任务比

较直截了当,适合课堂上当场完成。教师给出了具体的句型,为学生构建了一定的语言支架,使写作任务的难度变得适中。

教学策略:在阅读活动中,需要确保学生对故事情节、人物特点等做到相当清楚的了解;对所给出的虚拟语气句型的意义要解释清楚;教师在解释句型时要举例说明,教师可以以自己为例,表达自己的观点,再请几位学生示范回答,以确保学生理解句型的用法,并清楚自己的写作任务。

课题: The Luncheon (NCE Book V Unit 5, 新世纪英语高中第五册第五单元)

教学目标: “写”的技能

以小组形式根据课文改编短剧

对所写内容进行修改

教学设计: 将学生分组,并讨论确定短剧中的人物角色

以小组讨论的形式,确定短剧情节、主要场景、人物出场顺序等

确定写作任务分工,编写各个角色的对话,以及舞台说明

汇总讨论各小组成员的初稿,进行修改,确定终稿

分析案例 5:

根据课文改编短剧

分析:这是一项完成课文解读分析后的读后拓展活动,也是小组短剧表演的准备工作。短剧的改编是学生所不熟悉的文体形式,以小组形式进行可以降低任务难度,并有助于培养学生的合作学习能力,小组合作过程中的各项决策由小组各成员共同做出,也有助于培养学生的自主学习能力。该活动也融合了写作的过程,从确定人物、情节、场景,到编写人物对话和舞台说明,再到修改初稿、确定终稿,使学生体验了写作的过程,也检验了他们的写作成果。这项任务的难易程度可以由教师提供的指导和帮助的量来进行调节,可适用范围也比较广。

教学策略:本次写作任务的体裁是短剧,有不同于一般文体的特殊性,因此在布置任务阶段建议教师给出短剧剧本的例子,尤其是对于首次接触这类任务的学生,必须给他们呈现短剧剧本的实例。第一个教学步骤——分组及讨论确定角色,可以依学生水平酌情考虑全班讨论或分组后讨论,分组可以选择在教师指导下进行,也可以由学生自行决定。由学生自行分组、自行决定角色人数,可以充分发挥学生的想象力、组织能力、合作能力等,在学生能力允许的情况下,不失为一种好的尝试。角色主要包括作者、女读者、餐馆服务员、旁白等,当然我们也鼓励学生增加或减少人物。

第二个步骤则是由各小组分别在组内讨论决定,教师可以视情况给予指导,也可以放手让学生自由发挥,情节可以包括课文中的所有主要情节,也可以有所删减,甚至可以增加一些想象的情节。场景可以包括剧院重逢和餐馆,也可以选其一,还可以增加作者的小公寓等等。

前两个步骤中学生已经经过小组讨论,确定了短剧的基本结构和出场人物,以及短剧所需要从课文中选取的素材(或者是否需要额外增加内容),接下来的第三个步骤是

真正进行写作的一步。这个步骤可以视时间情况分配课内课外的比例,一般来说小组讨论写作任务的分配比较适合在课内完成,而分配好任务后,各个小组成员可以课后完成写作。

最后一个步骤需要在课内进行,修改作文这一步骤在传统的写作教学中通常由教师来完成,学生做起来难免有些困难,因此在时间允许的情况下安排在课内进行更恰当。可以分几个步骤进行,小组成员之间相互交换初稿、互评,小组成员一起共同讨论,共同改进,最后再由教师把关。

四、听力技能的教学设计

(一) 听力技能的构成

听力与阅读能力同为理解性技能,在能力构成上有较多相同之处,听力理解能力包括了表 6-2 中所列的所有能力项目,而听力则比阅读更增加了对语音特征的识别与理解。例如听到声音后建立音形联系,尤其是对近似音或同音异形词的识别;对语调、语气、重音的识别与理解;对停顿、连读、不完全爆破等特征的识别与理解。(Rost, 2005; Weir, 1993)

在我国基础教育阶段的课程标准中,听力技能的要求与上面提到的基本相同,而要求学生能理解的听力材料体裁则包括教师课堂上的提问、指令或其他课堂用语,教师口述的故事或其他听力材料,日常生活场景的录音材料,广播、电视等各种媒体中的英语节目,各种话题的谈话、演讲、辩论等。

在这里还需指出的一个概念是“交互听力”(interactive listening)(Rost, 2005),指的是在互动交流中所涉及到的听力理解,它与单向听力的不同之处在于听者要在理解的基础上做出相应的反应。我国基础教育阶段课标对“听”的技能的要求中“能听懂学习活动中连续的指令和问题,并做出适当反应”(三级),“能听懂连续的指令并据此完成学习任务”(四级),以及“说”的技能中“能在课堂活动中用简短的英语进行交流”(三级),“能就熟悉的话题进行简单的交流”(三级),“能与他人沟通信息,共同完成任务”(五级),“能用英语进行简单的语言实践活动,如访谈”(六级)等都会涉及到“交互听力”。

(二) 听力技能教学设计原则

听力教学设计首先是选择听力材料,听力教学与阅读教学的很大区别在于选材的自由度,对于阅读而言,教材中已有比较充足的阅读材料,而根据教学要求课堂时间也会较多地分配在阅读材料的处理上。教师对于听力技能的教学则较灵活,灵活性主要体现在时间分配和材料选择上:有条件的时候可以选择在课堂上处理听力,而课堂上更多的时候是为了配合阅读的教学进行听力活动;对于材料的选择,自由度也意味着决策的难度,除了教材中指定的配合阅读教学的听力材料,其他听力材料的选择要遵循以学生的水平确定难易度、按教学目标确定材料的题材和体裁等原则。Brown 等人经过一系列的实验研究,提出了影响听者认知难度的六个原则(1984,转引自 Rost, 2005),供教师在选择听力材料时参考,见表 6-3。

原则:	内容:
原则一	文本涉及的人物和事物越少则文本越容易理解
原则二	文本涉及的个人物或事物之间的区别越大则文本越容易理解
原则三	描述性或指示性的文本涉及的空间关系越简单则文本越容易理解
原则四	文本描述事件的顺序与事件发生的顺序越吻合则文本越容易理解
原则五	文本理解所涉及的推论上下文的次数越少则文本越容易理解
原则六	文本中的信息越清楚(不模棱两可)、前后一致、与听者现有知识相符合,则文本越容易理解

表 6-3

影响听力材料
文本认知难度
的六个原则

Rost(2005)同时也列出了听力材料体裁与听力目的之间的关系,教师们在听力材料选择和听力教学目标设定时可以参考,见表 6-4。

文本类型	信息组织形式	听力目的	说话者重点
叙事	时间顺序	了解发生的事件	事件、行为、原因、理由、目的、时间
描述	空间顺序/感官顺序/连贯性	体验事物的感观	物体、形势、状态、特征(定义)
比较	逐点列举,得出单一结论	发现事物的异同	举例、说明、类比
因果/评价	演绎推理,逻辑解释	理解因果关系	评价、推理
问题/对策	问题/提案/提案的效果	假设解决方案的预期效果	认知、决定

表 6-4

文体与听力
目的

较为复杂的听力活动则应参考阅读活动的设计,分为听前、听中与听后三部分。听前活动与读前活动颇为相似,主要目的是激发学生的兴趣、激活已有知识、准备生词等,可以通过下列活动进行:通过阅读材料、图片、视频等为学生准备相关背景知识,通过课堂讨论熟悉话题,通过提问环节介绍背景知识,向学生解释听力活动的过程步骤等等。听中阶段的活动则要针对具体的听力技能进行设计。听后活动可以是读、写、说或综合运用。

对“交互听力”技能的训练则可以有计划地在课堂内利用合适的机会进行,例如教师进行课堂提问和发出课堂指令的时候就是训练“交互听力”的好机会,教师口头的提问与指令还能按照学生的反应情况进行调整,例如简化语言、对重要信息增加重音、用语气语调等进行强调等等。

(三) 听力技能教学案例及分析

课题: The Luncheon (NCE Book V Unit 5, 新世纪英语高中第五册第五单元)

教学目标: “听”的技能

听录音推测下文将出现的内容

听录音,理解细节信息

分析案例 6:

阅读前阶段
的听力活动

听录音,推测隐含的信息

教学设计:在开始听力活动前,稍加介绍课文的作者,写作背景等

听 A 到 C 段,请学生推测男女主人公的关系,以及下文故事可能的内容

听 D 段,请学生找出故事发生的时间、地点、主要人物等细节信息

再听 D 段,请学生推测男主人公的职业、生活状况,并再次推测二人关系

再次听 A 到 D 段,请学生预测下文故事

分析:该教学活动以听力来作为阅读前的准备阶段,主要目的是激发学生对课文的兴趣,活跃学生思维。预测下文内容不仅是有助于阅读理解的一项技能,对于听力理解而言也是一项重要的技能和策略(Rost, 2005),而故事这种体裁则比较适合初级和中级语言学习者练习预测下文这项技能,因此我们可以利用课文中故事情节展开之前的前三段,进行预测下文内容的技能训练。其中的 D 段又比较适合于进行细节理解和推测隐含信息,因此可以精听 D 段,训练听细节和推理的技能。

教学策略:进行听力活动前应该要确保学生没有阅读过课文,因此要为学生对课文背景知识做一些准备。听力活动对学生认知能力尤其是短时记忆能力的要求远比阅读或写作高,因此在每一次的听力活动开始前务必要明确每一次听的目的,使学生能将有限的记忆资源进行有效的利用。

第一个听力活动中,学生要完成的任务是推测男女主人公的关系,以及下文的故事内容,任务既难又简单。简单之处在于听力材料内容少,语言比较简单;而难度在于信息少,预测的根据就少,学生对这样的预测活动可能也不够熟悉。教师要鼓励学生发挥想象,大胆进行猜测,并鼓励他们给出合理或不甚合理的依据。这项活动中,学生的反应可能会不太一致,有的学生可能会不知道如何推测,教师要举例进行说明,确保学生知道如何回答问题;学生也可能做出五花八门的预测,教师应该予以鼓励,肯定其合理之处。听文段的次数视学生的水平而定,又因为这是学生读前的第一项热身任务,不应少于两次。

对 D 段的听属于精听,任务也有好几项,建议在布置任务前可以先略听一次,再明确任务。该段中有一些生词和词组,学生进行听力理解应该有一些难度,但是故事的时间、地点、主要人物等细节则识别起来不算困难,因此可以先进行细节理解,若听一遍学生无法给出答案则可以再听一遍。细节理解完成后再进行下一步骤——对男主人公的职业、生活状况,及男女主人公的关系做出推测,学生同时要给出文中推测的依据。鉴于这一活动的难度,教师可以采用小组合作的形式,组内成员分工完成不同的推测任务,或在小组讨论的基础上给出几个问题的答案,听文段的次数也依学生的反应而定。

最后一个任务——根据前四段再次推测下文的故事内容,任务与第一个步骤中根据课文前三段预测故事内容比较相近,教师可以提醒学生这次的预测要将第四段出现的信息考虑在内,并提醒学生注意这一次的预测与上一次的的不同之处,以及为何有这样的不同。

分析案例 7:

阅读前阶段
的听力活动

课题: The Luncheon (NCE Book V Unit 5, 新世纪英语高中第五册第五单元)

教学目标: “听”的技能

能听懂故事, 理解其中主要人物和事件以及他们之间的关系

能抓住所听语段中的关键词, 理解话语之间的逻辑关系

能识别不同语气所表达的不同情感

教学设计: 听 F 到 J 段, 理解 startle 的意思, 说出男女主人公所点的主菜, 并推测他们选择的原因

再听该语段, 重点关注两人的对话, 从语气判断他们的思想与情感

分析: 本课中在餐馆发生的对话与故事可以分为几个部分: 点主菜、点饮料、点蔬菜、点餐后水果, 以及付款和告别, 对于听力活动而言, 尤其是读前阶段, 任务的认知难度不应过高, 因此建议分成几段听。这里所选的 F 到 J 段, 故事情节比较完整, 比较适合单独选出设计任务, 其中有对话、有旁白, 可以进行理解的语言点较多, 也可以训练多种技能。鉴于听力理解的认知难度, 我们在设计任务时可以选择较容易理解的语言点。

教学策略: 高中课标中提出的“能听懂故事, 理解其中主要人物和事件以及各者之间的关系”(六级“听”的技能)是一个描述比较笼统的技能, 因此在教学中要进行分解细化。该听力活动的第一项任务设置为细节信息的识别与理解, 遵循了从理解具体信息到抽象推理的认知顺序。本语段的第一句话对语段的理解起了重要作用, 教师在听前要提醒学生特别注意第一句话, 具体的任务可以是: “找出该句的关键词和连接词”; 教师还要准备帮助学生关注细节信息的问题, 例如:

Was salmon on the menu?

What did the author order for the lady and for himself?

当学生找出细节信息后, 教师再跟进启发他们推测的问题。例如:

How will you feel if you find the prices on the menu are much higher than you have expected?

Can you guess what “startle” means?

Why wasn't the salmon on the menu?

Do you think there was a lot of salmon in that season?

What might the price for the salmon be in that season?

经过这一系列的问题, 学生应该比较容易推测生词词义和语篇隐含意思。

该语段中的人物对话比较生动, 比较适合让学生从说话人的语气语调中体会人物的内心想法, 理解人物特点。可以提示学生对比二人语气的不同之处, 而对于其中作者的对话语言和语气, 学生还可以将其和下文中的对话内容及语气进行对比, 讨论作者心理的变化。

五、口语表达能力的教学设计

(一) 口语表达能力的构成

Bygate(1987, 引自 Weir, 1993)将口语能力分为三个方面:常规技能(routine skills)、即席发挥能力(improvisation skills)和微语言技能(micro-linguistic elements)。常规技能又可以分为信息交换常规(包括叙事、描述、比较、讲故事、演讲等)和交际常规(包括电话用语,商店、餐馆、邮局等服务场所的常用语、面试用语、讨论用语等)。即席发挥能力包括意义协商能力(例如,说话者营造友好气氛、确认对方的理解、询问对方的看法,听者表示赞同、理解、不确定、不解、提出询问等的的能力)和交际过程的驾驭能力(引出话题、深入探讨话题、转换话题、适时地交换话轮等能力)。微语言技能则指语音、语法、词汇等语言技能。

我国义务教育阶段课标主要侧重于微语言技能和常规技能的培养,而到高中阶段则侧重于培养学生的即席发挥能力。

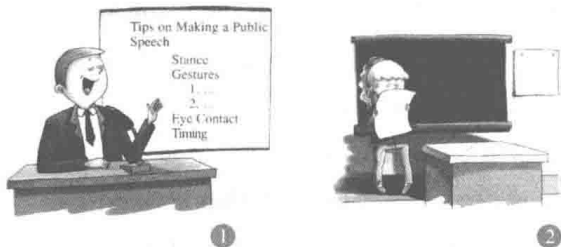
(二) 口语表达能力教学设计原则

在英语课堂中,学生会有一些练习口语技能的机会,例如:回答教师提问是练习交际常规技能的机会,复述课文可以看作信息交换常规技能的训练,小组讨论则更多的是练习即席发挥能力。但是,口语表达能力的练习往往费时较多,因此在课堂实施时必须要做好充分的计划。口语教学设计的原则首先是要依托于课文教学的内容,以读前或读后活动的形式进行,从而使课文的语言最大程度上以各种形式输入给学生,增加学生对目标语言的接触,有利于学生对目标语言的学习,也有利于为学生的口语产出奠定基础。其次,口语表达教学的任务设定要循序渐进,初级学习者以微语言技能和常规技能为主,中高级学习者在前面两种类型的技能的基础上再增加即席发挥能力的训练。第三,在要求学生进行口语产出前,要为他们做好口语表达中所需的语言形式和输出内容这两方面的准备工作。(Luoma, 2004; Nunan, 2000; Weir, 1993)

(三) 口语表达能力教学案例及分析

分析案例 8:

阅读前阶段——看图说话



课题: Making Speeches (NCE Book IV Unit 2 新世纪英语高中第四册第二单元)

教学目标: “说”的技能

有条理地描述图片, 比较两张图片的异同

根据图片有条理地表达个人见解, 并进行合理的想象

从图片中预测本课主题

教学设计:描述图片 1,从“谁、做什么、做得怎么样、图片中还有什么”等方面入手

描述图片 2,同上一活动,并根据学生的反应增加或减少教师的帮助

比较两张图片,提示学生从图片中的摆设、人物动作神态等方面入手

请学生就两张图中反映出来的问题发表见解,并预测本课的主题

分析:本活动利用教材中提供的图片进行读前阶段的口语表达训练,一方面可以引出课文的部分词汇与内容,激活学生原有的相关知识;另一方面可以巩固初中阶段要求掌握的描述图片的口语技能,并进一步练习高中阶段课标要求的“有条理地表达个人见解和想象”的口语技能。

教学策略:“描述图片”这个任务指令虽然比较笼统,但鉴于高二的学生对看图说话这个活动并不陌生,也具备了一定的观察和叙述能力,因此教师可以直接说:

Please describe picture 1. 或者

Can you tell us what you see in picture 1?

鉴于读前阶段活动的时间限制,教师也可以将任务分成下列几个具体的小问题,提示学生进行图片描述:

Who is in the picture? (鼓励学生为人物命名)

Can you guess what he is?

What is he doing?

Can you guess where he is, and why do you think so?

What is the topic of his talk?

What else can you find in the picture? Do you think they are necessary? Why or why not?

How well is he giving the talk? How do you know that? (提示学生注意人物表情动作)

教师要根据学生的回答将描述的要点用板书列出,例如:

Professor Smith is ... in ...

His topic is ...

He ... on the whiteboard to ...

The microphone ...

He looks ...

I think his talk is ... because ...

在此基础上,请学生根据板书将图片 1 再完整地描述一遍。

图片 2 的描述可以根据图片 1 的模板,直接请几个同学描述,或者以配对活动的形

式,让学生互相说给同伴听,教师要鼓励学生进行想象,并用自己的语言进行口语表达。

比较图片的活动可以采用全班活动或配对/小组活动的形式,提示学生比较二人的动作、神态、所使用的辅助手段等,并合理想象二人发言的不同效果。这个活动可以给学生多一些发挥的空间,无需在语言上作过多的限制和提示,而是要强调学生表达中的思想内容。

在上面三项活动的基础上,再进行预测课文主题的活动,对学生而言应该难度不大,可以要求学生做出预测的同时说明理由。

分析案例 9:

阅读后阶段——
小组讨论

课题: Making Speeches (NCE Book IV Unit 2, 新世纪英语高中第四册第二单元)

教学目标: “视听说”综合能力

看视频, 抓住并理解特定的细节

能根据要求, 与人交流、合作、共同完成任务

能就熟悉的话题, 稍作准备后, 有条理地进行简短的发言

教学设计: 观看奥巴马就职演说, 就课文中“stance, gesture, eye contact, timing”四个方面对他的演说进行打分

与小组成员分享打分结果, 各人陈述打分理由

小组内进行讨论, 为奥巴马的演说提出改进意见

每个小组派一个代表向全班汇报讨论结果

分析: 作为读后阶段的拓展, 该活动能有机地结合课文的内容和生活实际来培养发展学生的语言交际能力。以课文中列出的主要内容作为标准, 为视频中的演说进行评价, 加深学生对课文内容的印象, 又将其所学运用到实际生活中存在的真实任务中。小组讨论以解决实际问题为目的, 可以较好地确保任务的现实意义, 也能使学生的对话交际能力——例如, 表达自己的观点、询问他人意见、适时插入讨论、及时推进话题等——得到锻炼, 最后一项小组代表发言的任务则可以锻炼学生组织成段的口头输出的能力, 要求表达有条理、逻辑清楚、语流自然。因此该项活动涵盖了口语技能中的各个方面, 是一项体现听说综合能力的活动。

教学策略: 该项教学活动内容较多, 因此首先要在任务开始前向学生清楚地说明任务要求。第一项内容为看视频, 为演讲者打分: 以视频形式输入的材料信息量大, 容易让学生应接不暇, 因此要向学生强调只需要注意演讲者四个方面的表现, 即“stance, gesture, eye contact, timing”, 无须听清所有演讲内容; 在放视频前同时将打分任务布置下去, 使学生在看视频时更有目的性。

接下来的两项任务均以小组交流形式进行, 若组织不当, 容易出现费时费力却效果不佳的局面, 因此在小组讨论开始前教师要提示学生分配好角色任务, 至少需要事先指定两个角色——即讨论的组织者和记录员, 讨论组织者负责控制讨论的节奏和进程, 记录员则负责记录讨论内容; 小组的发言代表可以在讨论前或讨论后确定。在此过程中,

教师应在小组之间巡视,可以适时参与讨论,但主要任务是整体把握活动的节奏。

最后一项任务开始前,教师要宣布每个代表的发言时间,要确保教师有一定的时间进行点评,时间充裕的情况下可以让全部学生投票选出最合理的建议。

若学生对讨论交流过程中所需的常用句型尚不熟悉,教师应该为学生板书列出。

六、技能教学设计的评价

本章的重点为教学设计,因此本节对教学设计的评价仅针对课前的设计部分,而不包括课堂实施情况的评价。

Nunan(2000)提出分析交际语言课堂中的学习任务可以从五个方面入手:任务的目标、任务的内容与输入材料、任务的各项活动、任务中师生的角色作用以及任务执行的环境,而对语言技能教学设计的分析也可以沿用上述五个方面的框架,与任务的主要区别在于目标的不同:任务的目标可以是技能、社会文化与文化意识、学习策略等,而语言技能教学的目标则以技能为主。邹为诚(2013)从教案评价的角度,提出了15个教案设计的观察要点,如表6-5所示:

评价教案要点		你观察到了什么?
1	教学目标是否表述清楚、具体?	
2	教学目标是否符合英语课程标准在对学生知识、能力和情感方面的要求?	
3	教学内容和活动是否符合学生实际水平?	
4	教学内容和活动是否符合学生实际需要?	
5	教学内容是否与其教学目标一致?	
6	教学环节是否便于实施?	
7	教学环节之间是否有连贯性和逻辑性?	
8	教学内容的难度是否符合英语课程标准要求?	
9	教师的设计理念是否与英语课程标准的要求一致?	
10	教学过程是否存在“教学支架”?	
11	教师是否对课本内容有新的加工和设计?	
12	教师的教学时间分配合理吗?	
13	教师有没有使用常规性教学工具?	
14	教师设计的作业有助于教学目标的实现吗?	
15	教案中有没有存在语言错误?	

表 6-5

教案评价要点

结合上述两种分析评价的框架,并考虑到对语言技能教学设计评价的针对性,笔者将采用下述评价要点,如表6-6所示:

表 6-6
语言技能教学设计评价表

	技能教学设计评价要点	你观察到了什么	得分(1—5)				
			1	2	3	4	5
目标	1. 教学目标是否表述清楚、具体?		1	2	3	4	5
	2. 教学目标是否符合英语课程标准对学生语言技能的要求?		1	2	3	4	5
内容	3. 教学内容与教学目标是否一致?		1	2	3	4	5
	4. 教学内容是否利于目标技能教学的实施?		1	2	3	4	5
	5. 教学内容的难度是否符合英语课程标准的要求?		1	2	3	4	5
	6. 教学设计和内容中是否存在语言错误?		1	2	3	4	5
活动	7. 教学活动是否符合学生的实际水平?		1	2	3	4	5
	8. 教学活动是否符合学生的实际需要?		1	2	3	4	5
	9. 教学活动的难度是否符合英语课程标准的要求?		1	2	3	4	5
	10. 教学活动环节是否便于实施?		1	2	3	4	5
	11. 教学环节之间是否有连贯性和逻辑性?		1	2	3	4	5
	12. 作业的设计是否有助于教学目标的实现?		1	2	3	4	5
师生角色与作用	13. 教师是否为学生提供了足够的“教学支架”来完成任务?		1	2	3	4	5
	14. 学生在活动中是否有主动参与或主动发挥的机会?		1	2	3	4	5
任务执行的条件与环境	15. 教学活动的时间安排是否合理?		1	2	3	4	5
	16. 教师是否使用了恰当的教学用具或教学辅助手段?		1	2	3	4	5
	17. 教学活动的组织形式(个人、配对、小组、全班等)是否恰当?		1	2	3	4	5

(说明:得分一栏可以按情况选用,若在评价中需要给出量化的分数,可以采用五分制,给每一项评价要点打分。)

下面以一份教案为例来说明上表的用法,就案例 10 的教案中与语言技能教学相关的内容,逐一对照此表中每一条评价要点,分析从教案中观察到了什么,并给出建议得分。

分析案例 10:

技能教学设计评价

Teaching Plan

Material Oxford English 8A Module 3 Unit 7 Nobody Wins(II)
Escaping from Gork (1st period)(见附录)

Teacher X

Objectives

Students are expected to

1. guess the meaning of the following words: *snore, attract, case, beam, interrupt, whisper, panic, freedom*;
2. use the following words and phrases: *laser torch, escape from, attack, damage*;
3. understand Captain King's plan to escape by reading carefully and retelling;
4. understand why Captain King was able to lead the crew to escape and learn the importance of making a good plan.

Key point

Understanding Captain King's plan to escape by reading carefully and retelling

Difficult point

Understanding why Captain King was able to lead the crew to escape

Teaching procedure

Steps	Learning activities	Teaching purposes
<i>Before reading</i>	Review Parts I & II by finding out four of the five elements of the story	To guide students to review the first two parts of the story and predict and imagine
	Predict Captain King's plan	
<i>Reading</i>	Skim and find out whether Captain King and his crew succeeded in escaping from Gork	To lead students to understand the text by word-guessing, reading carefully and retelling
	Read the whole story with two questions	
	Read and find out how Captain King and his crew escaped from Gork 1. Find out what Captain King did with the laser torch 2. Understand what each "nobody" means in the text 3. Understand how the crew escaped from the cave	
	Retell Captain King's plan	
<i>After reading</i>	Talk about the title and why Captain King was able to win; Find out the theme (the fifth element of the story)	To encourage students to make comments and summarize
<i>Homework</i>	1. Read the caption of the picture again and imagine what the "huge figure" was and what it would do 2. Write a summary of <i>Escaping from Gork</i> in 6 - 10 sentences	To help students to continue learning the text and encourage them to imagine

	技能教学设计评价要点	你观察到了什么	得分(1—5)				
目标	1. 教学目标是否表述清楚、具体?	根据能力指标和教学目标的 CAAS 结构(见第四章),上例中的教学目标 1 的表述比较清楚具体,“内容”为 8 个词语,“活动”为“读”,“评价”为“猜出词义”,“支持”则未作规定;教学目标 2 则不够清楚,仅对“内容”做了明确规定,其他三个方面均不明确;教学目标 3 和 4 都比较清楚具体,“内容”均为所选语篇中 Captain King's plan,“活动”为“读、说”,“评价”则为“读懂,并能复述”。建议得分为 4 分。	1	2	3	④	5
	2. 教学目标是否符合英语课程标准对学生语言技能的要求?	八年级的学生要求能达到义务教育课标中的四级标准,在“读”方面要求学生“能理解简易读物中的事件发生顺序和人物行为;能从简单的文章中找出有关信息,理解大意;能根据上下文猜测生词的意思”。上例中的教学目标符合课程标准。建议得分为 5 分。	1	2	3	4	⑤
内容	3. 教学内容与教学目标是否一致?	上例中“Reading”阶段的教学内容与教学目标中的第 3、4 条一致,而读前和读后阶段的内容则在教学目标中未加以体现;而教学内容未能明确地体现教学目标中的第 1、2 条。建议得分为 2 分或 3 分。	1	2	③	4	5
	4. 教学内容是否利于目标技能教学的实施?	从附录中的语篇可以看出教学内容比较适合目标中的语言技能的培养,但是在该语篇中“panic”的词义猜测缺乏足够的语境,建议在目标中将该词删除。建议得分为 4 分。	1	2	3	④	5
	5. 教学内容的难度是否符合英语课程标准的要求?	从上文分析可知“Reading”阶段的教学内容符合义务教育课标的四级标准,“Before reading”和“After reading”阶段的内容则是五级标准——“说”:“能就简单的话题提供信息,表达简单的观点和意见”,“读”:“能预测故事情节的发展和可能的结局”,因此略高于课程标准。建议得分 3 分或 4 分。	1	2	3	④	5
	6. 教学设计和内容中是否存在语言错误?	该教案语言使用比较规范,Teaching procedure 表格中 Learning activities 一栏的描述均用的是完整的句子,建议在句末加上标点符号。建议得分为 4 分。	1	2	3	④	5

续表

活动	7. 教学活动是否符合学生的实际水平?	鉴于该教案的授课对象为经济发达地区的学生,教学活动应该比较符合学生的实际水平。建议得分为4分或5分。	1	2	3	4	⑤
	8. 教学活动是否符合学生的实际需要?	教学活动中培养的“说、读、写”等语言技能确实是学生在今后日常学习生活中需要用到的技能,因此符合学生的实际需要。建议得分为5分。	1	2	3	4	⑤
	9. 教学活动的难度是否符合英语课程标准的要求?	该项要点可以参照上面第5条评价要点。	1	2	3	④	5
	10. 教学活动环节是否便于实施?	从教案中的教学过程描述来看,各项教学活动均比较便于实施。建议得分为5分。	1	2	3	4	⑤
	11. 教学环节之间是否有连贯性和逻辑性?	各个教学环节比较便于衔接,从复习前一课时的内容,过渡到猜测本课时要读的内容,“读”活动从略读理解大意,到精读猜测词义和进一步理解语篇主要内容,再到总结故事的主题,表达学生自己的观点等,教学各环节的安排有逻辑性。建议得分为4分或5分。	1	2	3	4	⑤
	12. 作业的设计是否有助于教学目标的实现?	第一项作业涉及的“预测下文内容”与读前活动的技能相同,可以视作对读前活动中培养的技能拓展,但是该技能未列入教学目标中;第二项作业以“写”的方式巩固教学目标3、4。建议得分为3分。	1	2	③	4	5
师生角色与作用	13. 教师是否为学生提供了足够的“教学支架”来完成任务?	该教案中的描述没有体现出教师如何提供“教学支架”:例如,“Read the whole story with two questions”后面没有列出两个问题;在“Read and find out how Captain King and his crew escaped from Gork”后面列出的3条提示中,只有第1条能帮助学生找到完成任务的线索,第2条则与教学目标没有直接的关系,第3条完全重复了该项活动的要求,并未提供实质上的“教学支架”。而学生比较需要“教学支架”的猜测词义活动,教案中未提及任何相关内容,需要补充。建议得分为1分或2分。	1	②	3	4	5
	14. 学生在活动中是否有主动参与或主动发挥的机会?	该教案的教学活动描述中可以看出学生可以决定是否主动参与,而读前和读后的活动尤其适合学生自由发挥。建议得分为4分或5分。	1	2	3	④	5

续表

任务执行的条件与环境	15. 教学活动的时间安排是否合理?	该教案未写明每项教学活动的具体时间,需要添上该内容。建议得分1分。	①	2	3	4	5
	16. 教师是否使用了恰当的教学用具或教学辅助手段?	该教案中未写明所使用的教学用具或教学辅助手段,从与教案配套的PPT可以看出教师在教学中主要使用图片作为教学辅助工具,建议在教案中添加相关内容。建议得分为2分。	1	②	3	4	5
	17. 教学活动的组织形式(个人、配对、小组、全班等)是否恰当?	该教案中未明确规定各项教学活动的组织形式,建议在教案中增加该内容。建议得分为1分。	①	2	3	4	5

从上表中的分析可知,该教案的教学目标、教学内容以及教学活动的设计均比较合理,而不足之处主要在于教学活动过程的描述不够清楚、具体,教学过程中的“教学支架”没有明确的体现,对任务执行的条件与环境没有加以明确的规定。若按照该教案上课,则要求教师在课堂实施时具有较强的临场发挥和控制的能力。由此可见,利用上表可以比较清楚地发现教学活动的设计是否与教学目标和教学内容完全相符,也可以较清楚地展示活动过程是否便于实施,以及教师是否提供了足够的“教学支架”来帮助学生顺利完成任务。

通过上述案例分析,我们也可以看到上表的使用比较直观、简便,教师可以直接上手。

六、结语

本章主要讨论了听、说、读、写四种语言技能的教学设计,首先对每种能力的构成进行了界定,并简要对比了我国中学阶段英语课程标准中各种技能标准的要求与一般意义上的技能构成界定之间的关系。其次,本章阐述了各种语言技能在教学设计中的原则与指导思想。在明确各项技能的构成以及设计原则的基础上,以我国中学阶段英语课程标准中的技能要求为准,选取部分技能进行教学设计,并对技能教学设计进行案例分析。

本章中的教学设计的阐述比较侧重于设计理念、设计思路以及教学策略与过程,并未对每个设计案例进行规范的教案撰写,因本章主要目的在于为教师提供语言技能教学设计的思路与策略,并提点设计过程中的注意事项。

本章的最后介绍了语言技能教学设计的评价工具,并以一份教案为例,展示了该工具的使用方法,以及语言技能教学设计案例的评价过程,为教师进行教学设计的自我评价提供一条具有可操作性的途径。

注:

本章部分案例选自何亚男,应晓球(2010),以及2013年上海市中青年教师教学评

优活动参评教案。

思考与实践:

1. 在中学教育的不同阶段,各项语言技能教学的侧重点应该如何确定?不同语言技能之间如何相互配合?
2. 听、说、读、写四种技能的教学设计需要遵循什么样的原则?各个技能教学设计的原则之间有何关联或差异?
3. 请自选一份技能教学设计教案,并利用表6-6进行评价。

阅读书目

- Nunan, D. (2000). *Designing tasks for the communicative classroom*. Beijing: People's Education Press.
- 中华人民共和国教育部(2003). *普通高中英语课程标准(实验)*. 北京:人民教育出版社.
- 中华人民共和国教育部(2011). *义务教育英语课程标准*. 北京:北京师范大学出版社.

引用作品

- Gallagher, K. (2004). *Deeper reading*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Heaton, J. B. (2000). *Writing English language tests*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2000). *Designing tasks for the communicative classroom*. Beijing: People's Education Press.
- Nuttall, C. (2002). *Teaching reading skills in a foreign language*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Rost, M. (2005). *Teaching and researching listening*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Weir, C. J. (1993). *Understanding and developing language tests*. London: Prentice Hall.
- 何亚男,应晓球(编).(2010). *高中英语阅读教学设计*. 上海:上海教育出版社.
- 中华人民共和国教育部.(2003). *普通高中英语课程标准(实验)*. 北京:人民教育出版社.
- 中华人民共和国教育部.(2011). *义务教育英语课程标准*. 北京:北京师范大学出版社.
- 邹为诚.(2013). 华东师范大学外语学院“课程开发与教材设计”课程资料.

附录:

Escaping from Gork

Part III

After his supper, Gork lay down on his bed and fell asleep almost immediately. He started to snore. The noise shook the cave.

5 'Listen, everyone,' I said. 'Here's my play.' From my pocket, I took my small, powerful laser torch. Because it was in a plastic case, the magnet could not attract it. 'We'll use this to escape from the cage,' I said. 'First, I'll melt the bars and then ...'

Peters interrupted me. 'I know Captain. Then you'll use the torch to kill Gork.'

'Use your brain,' I said. 'If we kill Gork, how will we escape? We're too weak to open the door. Here's what we'll do! We'll ...'

15 Moments later, we were all out of the cage. I went over to the bed, and stood beside Gork's head. I said loudly,

20 'Gork, this is Nobody.' Gork woke up. I aimed the torch at his eye and pressed the button. The laser beam hit Gork in the eye.

Gork roared, 'I can't see! My eye!'

25 The noise brought the kangaroos running into the room. 'What's wrong, Gork?' they shouted.

Gork shouted back, 'It's Nobody. Nobody attacked me. Nobody damaged my eye.'

30 The kangaroos laughed and said, 'Nobody attacked him. Gork's having a bad dream. Let's go back to bed. Good night, Gork.'

Part IV

35 My crew and I quickly ran among the kangaroos. Gork said, 'Nobody, I know you're hiding among my kangaroos. I'll get you. You're finished, all of you.'

He opened the cave door a little and told his kangaroos to go out one by one. As they hopped through the door, he felt their backs with his hands to make sure we were not riding on them.

'What do we do now?' Peters whispered.

45 'We can't get out on the kangaroos. We're done for.'

'Don't panic, Peters,' I said. 'We can't get out *on* the kangaroos but we can get out *in* them.'

50 Here, get inside this one.' Peters climbed into the giant kangaroo's pocket. A few moments later, he escaped through the door to freedom.



'That's how we all got free,' said Captain King, 'and back to our spaceship and, finally, back to the safety of the Earth.'

'What happened to Gork?' asked someone. 'Gork? I don't know. Maybe he's still in his cave — looking for Nobody.'

Just then, a huge figure was moving silently towards the captain's house ...

The 30 - 15 - 10 List(Gallagher, 2004)

<i>Prefix</i>	<i>Meaning</i>	<i>Example</i>
a, ab, abs	away, from	absent, abstinence
ad, a, ac, af, ag, an, ar, at, as	to, toward	adhere, annex, accede, adapt
bi, bis	two	bicycle, biped, bisect
circum	around	circumference
com, con	together, with	combination, connect
de	opposite, from, away	detract, defer, demerit
dis, dif, di	apart, not	disperse, different
epi	upon, on top of	epicenter
equi	equal	equality, equitable
ex, e	out, from, forth	eject, exhale, exit
hyper	over, above	hyperactive, hypersensitive
hypo	under, beneath	hypodermic
in	in, into, not	inject, endure, incorrect
inter	between, among	intercede
mal, male	bad, ill	malpractice, malevolent
mis	wrong	mistake, misunderstand
mono	alone, single, one	monotone, monopoly
non	not	nonsense
ob	in front of, against	obvious
omni	everywhere, all	omnipresent
preter	past, beyond	preternatural
pro	forward	proceed, promote
re	again, back	reccall, recede
retro	backward, behind, back	retroactive
se	apart	secede
sub	under	subway
super	greater, beyond	supernatural, superstition
trans	across, beyond	transcend, transcontinental
un, uni	one	unilateral, unity
un(pronounced uhn)	not	unhappy, unethical
 <i>Root</i>	 <i>Meaning</i>	 <i>Example</i>
bas	low	basement
cap, capt	take, seize	capture, capable

cred	believe	credible
dict	speak	predict, dictionary
duc, duct	lead	induce, conduct
fac, fact	make, do	artifact, facsimile
graph	write	autograph, graphic
log	word, study of	dialog, biology
mort	die, death	mortal, mortician
scrib, script	write	transcribe, subscription
spec, spect	see	specimen, aspect
tact	touch	contact, tactile
ten	hold	tenacious, retentive
therm	heat	thermostat, thermometer
ver	true	verify

Suffix

-able, -ible
-er, -or
-fy
-ism
-ist
-less
-logue, -log

-ness
-ship
-tude

Meaning

able to (adj.)
one who does (n.)
to make (v.)
the practice of (n.)
one who is occupied with
without, lacking (adj.)
a particular kind of speak-
ing or writing
the quality of (n.)
the art of skill of (n.)
the state of (n.)

Example

usable
competitor
dignify
rationalism, Catholicism
feminist, environmentalist
meaningless
prologue, dialog

aggressiveness
sportsmanship
rectitude

第七章

中学英语
教学中的
影视教学

本章主要回答下列问题:

1. 影视教学的理论基础是什么?
 2. 如何选择影视教学材料?
 3. 如何围绕影视材料设计课堂活动?
 4. 影视教学是如何促进学生的跨文化意识和语法学习的?
-

一、引言

20世纪80年代后期以来,随着科学技术的高速发展以及互联网络在社会各领域的普遍运用,越来越多的学校在外语教学中运用现代化的教学手段,这对提高外语教学的质量和效果起到了重要作用。其中以影视作品来辅助语言教学已成为当今世界语言教学中一种非常有用的手段。它不仅可以用于新的语言知识,如词汇、语音、语调、语法结构和功能的教学,还可以用来进行复习,展开听、说、读、写的训练。(Phillips, 1993)

本章主要分为三个部分:第一部分介绍影视教学的理论基础、特点及对教师的要求;第二部分介绍如何选择用于课堂教学的影视资料;第三部分介绍20个围绕影视资料所设计的课堂活动,这些活动分为:播放视听材料前的活动、播放视听材料中的活动及播放视听材料后的活动。

本文的最后还列出了若干参考书目,供有志于对影视教学进行系统研究的读者参考。

二、影视教学的介绍

所谓影视教学法,就是指使用影视资料开展教学活动的方法。它的前身是电影教学法或视听教学法。影视材料包括电影、电视、动画等真实材料与专门为儿童学习英语设计的材料。(Phillips, 1993)在英语教学中,教师以多媒体技术为依托,把适合学生水平的影视资料分解成有梯度的知识片段,与学生一起努力完成既定的教学任务;学生则在老师的协助下学习新知识、掌握新技能。教师利用影视材料可以进行语言知识教学、语言技能教学和语言文化教学。它有助于在一个非外语环境中营造一种外语的氛围,使学生在这种半真实的语言环境中学习语言,感受文化差异,增强活学活用的外语交际能力。

(一) 影视教学理论基础

认知学习理论认为学习是主动形成认知的过程。在课堂教学实践方面, Bruner的“认知—发现学习”理论鼓励学生利用教材或教师提供的条件独立思考,自己发现、掌握知识。建构主义学习理论认为知识是学习者通过与外界的相互作用,在自己已有经验基础上主动建构的新的意义。

建构主义学习理论提倡在教师指导下以学习者为中心进行学习,在这种新型的关系中,教师是意义建构的组织者和指导者,而不是知识的传授者或灌输者;学生是信息

的加工者和意义的建构者,而不是外部刺激的被动接受者或被灌输的对象。在外语教学的初级阶段,最重要的是为学生创造语言建构的条件,使他们的建构活动得以启动。建构主义学习理论的核心是:教学应以学生为中心,教师应当利用各种教学资源 and 手段,充分发挥学生的主动性,激发他们自觉学习的潜能,帮助他们自主建构知识。

建构主义学习理论的另一个核心是:强调交互是建构意义的一个重要手段,课堂里最有价值的活动是学生们组成小组和集体相互交流、共同建构知识。教师与学生、学生与学生之间的协作交流对于加速知识的建构起着十分重要的作用。

用视听的方式开展英语教学,可以大量提供语境信息。英国语言学家 Palmer 等人提出,“语言必须在情景中呈现和练习”,强调教师要尽量通过真实的交际情景调动学生学习英语的积极性。使用语言不能离开一定的社会情景。(Wilkins, 1978) Harmer (2001)提出了“输入、练习、输出”之间平衡的教学主张。他认为首先要让学生有足够的语言输入,通过听觉和视觉大量感知语言材料,通过多看、多听、多读来接触和理解语言材料的意义、形式结构和交际功能;其次,要让学生将输入的语言材料和相关的知识在多种活动中反复操练、消化、加工,使之进入长期记忆系统,内化于学生已有的知识结构之中;最后让学生将贮入的语料和知识重新组织,在新的交际情境下以口头或笔头方式表达出来,把握语言的交际功能,有效地交流信息。英语影视教学通过提供声、像、图、文并茂的英语环境,为学生创造了良好的学习环境,有助于学生在一个尽可能形象生动和近似真实自然的语境中学习英语。

(二) 影视教学的特点

1. 教学材料方面的特点

影视教学提供的真实、生动和形象的语言材料提高了语言输入的质量。影视材料所展示的语境和非语言信息(extra-linguistic information)可以帮助学习者更好地理解语言。在播放影视材料的时候,学习者一边听一边看,即使听到长句、不易理解的短语,或是没听清楚,但是在画面的帮助下,语言输入的意义也可以得到补偿,学习者通过理解情境,进而理解了语言。比较而言,单纯的听力材料和阅读材料就做不到这点,它们不能提供真实的语境,阅读材料里虽然有上下文语境,却无法达到影视画面所展示的效果。

有时,在阅读或听力中,语言输入的意义常常因为学习者自身的语言水平有限而中断。例如,影片中两个中学生在学校碰面,其中一个打招呼并没有像课文中所学习的“Nice to meet you”,而是用了“Give me five”,如果学生只是在听或者阅读,就不知道发生了什么,意义输入就有可能中断,但是在影视画面中,学生可以看到人物动作,两个学生举起右手相互击掌,学生一下就明白了“give me five”的意思。影视教学材料中人物在不同场合所说的话,说话的语音语调,说话时的动作和表情都是不一样的,学习者不仅可以学习到这些语言,还可以看到、听到这些语言用在什么地方,这些语用要素和交际效果在阅读和听力中是很难传达的。

影视教学材料语言鲜活生动,故事性强,包含丰富的文化背景信息,为学习者提供真实的语言学习环境及地道的英语表达,让学习者在自然轻松的状态下进一步认识和了解异国风土人情、文化特色和生活方式。影视教学材料是学习英语语言文化的一扇窗户,使学习者有机会接触各种各样的故事片,了解英语国家人民的生活方式、思维方

式、行为方式。(Sherman, 2003)影视材料即使是少量播放也比教师讲解几个小时或课本中大篇幅的介绍要有效得多,而且更能提高学习者的兴趣。

2. 教学控制上的特点

影视播放的技术还使得教师比较容易控制学生的注意力。教师运用多媒体技术,在使用视频播放软件播放影视材料时,可以通过操作键来控制情节发生的快慢;可以利用暂停键来控制图像,制造悬念。例如,在播放含有足球比赛的情节时,可以在球员踢球射门的一霎那按暂停键,然后让学习者猜测球是否被踢进球门,这样就自然地在学习者中产生了一个信息差,学习者就会迫不及待地想看球是不是踢进去了,而这个效果是在阅读材料和听力材料里无法制造出来的。另外,还可以根据教学需要对声音的开和关进行控制,例如,挑选影片中的一些情节,在播放该片段时关闭声音,让学习者根据画面中的情节来猜测人物的说话内容,或者只播放声音把图像关闭,让学习者来猜测画面中的情节。这种方式可以激发学习者自然的学习动机,让他们自然地产生学习需求,即“genuine needs”(这是学习语言最宝贵的资源和动力),这样他们对学习内容的关注程度就高,如果学习者有真实的需要,迫切地要知道这件事情的结果,这个时候他们接触到某个语言形式,他们就会印象深刻,就比较容易学会并牢记。

(三) 影视教学对教师的要求

传统英语教学表现媒体单一,教学活动比较容易驾驭,进度比较容易把握。但是在开展影视教学时,教师会遇到若干挑战。

首先教师必须学会熟练地使用多媒体设备;其次,教师得从宏观上考虑如何采用多媒体来演示教学内容,如何设计组织课堂活动,如何进行师生之间的交流,如何弥补多媒体教学中交互性、个性化教学的不足,等等。理想、高效的影视教学对任课教师提出了较高的要求:

- 对教学内容要精心准备,反复观看影视材料,了解材料的每一个环节和它所具有的教学特点。比如说踢足球这一情节,要知道在哪里设置悬念,不能简单地只是看个情节热闹,要看情节中各个环节的教学特点。
- 准备材料时,要看材料有没有足够的语言活动,要能够判断材料的价值。不是所有的电影都可以当语言教材,很多影视材料不适合做教材,比如说动作片,它的情节很多,但是语言很少。而剧情片有着丰富的语言活动,就比较容易成为好的语言教材。
- 要知道影片思想性和文化性方面的特点。有的材料含过多的性和暴力场面,就不适合学生看。因为教师不仅是在教语言,而且会在文化思想上影响学生。
- 要有分析判断语言的能力。有些材料即便语言很丰富,也不适合做教学材料,比如说材料中包含过多的方言,就会给学生造成理解性的困难;或者是太古老的材料,如莎士比亚的一些剧目,虽然它们是文学经典,可是却不适合做语言教材。
- 要能够判断电影片段的长短是否适合进行课堂语言教学。有些电影时间太长,不适合在课堂上播放,可根据需要作为课外的补充,因为教学使用的影视材料不宜太长。对于较长的内容,教师要能够从中挑选出适合教学的片断,充分利

用所选择的材料在课堂上展开活动,其他内容则可以放弃,或让学生在课后看,不要把影视课变成纯粹的看电影的课。

- 要能够熟练使用多媒体设备。现在的播放软件都有时间轴,教师在备课时就要利用时间轴上几分几秒的计时数据把电影分成一个一个的片段,最好还要学会使用一些视频制作软件,比如“会声会影”(Corel Video Studio),来对影片进行编辑,把有教学价值的片段截取出来经过编辑以后再拿到课堂上使用。
- 要能够把影视材料中的语言点提取出来,为学生编写巩固型练习。
- 不断提高自身的英语水平,包括语言和文化知识,特别是英语交际能力。不言而喻,教师语言实践能力(尤其是听说能力)的不断提高,将更有利于帮助学生提高他们的英语口语和书面语交际能力。

三、影视教学资料的选择

选择适当的影视资料是成功进行影视教学课堂活动的关键。影视资料包括从电影或电视中节选的真实材料(authentic video)与专门为学生学习英语设计的材料(video designed for learners)。有的学者则把后者称为 instructional video,认为这类材料是专为学习者在课堂使用或在其他教育环境中使用而创作的。(Stempleski, 1992)

教师应注意选择短小精悍、内容有趣、语言丰富,且深浅适当、视觉内容丰富的材料。教师在选择影视材料时应注意以下几方面标准:

a. 类型:

在选择真实材料作为教学内容时,要确保所选材料的视觉内容是丰富的,一般说来,卡通片、短故事、广告、教育节目等是比较好的选择,而以辩论和讨论为主的材料就不大合适。

b. 时长:

最好是选择 5—10 分钟的影视片段,要最大限度地利用所选材料来设计课堂活动,通过这些活动来教授语言知识(包括词汇、语音、语调、语法结构和功能教学),训练听、说、读、写能力,而不是花整堂课让学习者去被动地观看影视材料。

c. 语言水平:

专门为学习者学习英语设计构思、策划撰写、拍摄和录制的影视材料,其内容一般是按语言程度分级,而从电影或电视剧中节选的材料语言一般比较艰深、复杂,富含俚语。当使用真实材料时,要确保材料中含有尽可能多的视觉信息以辅助学习者理解。对于较低水平的学习者,确保所设计的教学活动不应要求其理解这些俚语或不常用的表达方式。(Phillips, 1993)

除上述几个基本标准外,还要考虑选择有高质量图像和声音、字幕可以选择性地出现或隐藏的影视材料;材料的量要可以实现足够的量的输入;材料内容是学习者感兴趣的,是积极健康的。

影视教学课堂上学习者与教材是输入与被输入关系,根据输入假说,语言学习首先要保证输入是可以理解的,不能过难;当然也不能过易,要稍稍高于学习者目标语言水平,让学习者通过自己的努力取得进步。学习者要通过影视教学材料来学习语言,就必

须要能理解这些材料。所以,教师在选择原版影片作为教学材料时,还应注意,大多数影片对于语言学习者来说还是较难的,学习者需具备一定的语言水平才能理解整部没有字幕的影片,因此要尽量选择语言简单的影片。(Sherman, 2003)根据我国目前基础阶段英语教学现状,我们的班级人数比起国外的“大班”(30人)还要多得多,影视资料的选择只能尽可能地根据班级总体水平而定,而让班级中不同水平的学习者都获得语言的进步就需要教师在课堂活动设计上多下功夫,设计出适合不同水平的学习者的课堂活动任务。

四、围绕视听材料设计课堂活动

语言教学的过程既是教授语言知识体系的过程,更是提高学生语用能力的过程。外语的语言知识主要指语音、词汇和语法内容。它们构成了外语教学的核心内容,是英语专业课程的基础,是学生学会外语、获得英语语言交际能力的重要基础,也是学生进入更高层次学习的必备基础。(邹为诚,2008)

学生是语言的学习者,更是语言的使用者。教师根据影视材料设计和组织课堂活动时,不能一味考虑如何教授相关语言知识,还应考虑如何充分利用材料设计多种课堂活动,为学生运用、实践语言提供机会。语言学习活动侧重学习知识和获取技能,帮助学生获得相关的知识和交际技能(Littlewood, 1981),也是课堂活动所必需的。

教师设计的课堂交际活动和任务往往分为好几个步骤和环节,有些是语言学习活动,有些是语言运用活动,不是每一个步骤都必须是真实的语言运用活动。只要具备与特定教育环境相适应的交际和认知目标,非真实的语言运用活动也可以成为真实有效的语言学习活动,为真实的语言运用活动打下基础。(Widdowson, 1990)

影视教学的活动设计要遵循英语教学原理,突出英语交际教学法(communicative approach),充分利用所选材料,最大限度地调动学习者的参与性,提高他们的听说能力,同时培养读写能力。交际法理论提出,学生之间和师生之间的真正交流必须存在信息差(information gap),即交际的一方知道某些信息,另一方却不知道。教师要善于利用信息差来组织活动。没有了信息沟,课堂活动将变得机械和不自然。在真正的课堂交际活动中,教师要设计不同的情景框架,通过信息差,有效地组合各种活动。真实性的课堂交际应让学生通过调动积极思维,真正融入角色。(Harmer J., 2012)

下面以 Family Album, USA (Chinese version)(Kelty, Cooperman & Lefferts, 1999)为例,来具体介绍围绕影视材料设计的各种课堂活动。

(一) 播放视听材料前的活动

1. 看截图若干,围绕标题或主题讲一讲图片的内容

AIMS: 练习说与视频内容相关的词汇和句子

LEVEL: 前中级(Pre-intermediate)

TIME: 25—30分钟

MATERIALS: 从影视材料中截取的3—4张图片,视频材料片段。

PREPARATION: 准备3—4张从即将播放的影视材料中截取的图片,将这些图片添加到PPT的页面上,最好在同一张幻灯片上显示,

给每张图片编号(按照影片情节发展顺序),以方便课上使用。

IN CLASS: 利用多媒体投影仪将 PPT 中的图片展示给学生,让学生分组讨论图片上的内容(3—4 人一组),让学生尽可能多地描述图片上的内容,然后由小组内一人来进行发言,每个发言的学生着重处理一张图片,等学生讲完,教师马上播放视频,让学生核对自己所描述的内容与材料所展示的内容是否接近。例如,Family Album, USA 第一集第一幕里,在影片开始前,选取了 4 张图片分别展示了:摄影师 Richard Stewart 在船上拍照;他在拍摄途中遇到来自希腊的交换学生 Alexandra Pappas;他向 Alexandra 展示他的影集;最后在船上和 Alexandra 握手告别。



让学生就这 4 张图片开展上述活动。

FOLLOW-UP: 这一活动通过图片对学生加以引导,吸引他们的注意力,启发他们思考,主要介绍影视材料中的人物、场景,可以为下一步理解剧情做铺垫。

VARIATION: 如果学生感到描述上有困难,教师可以给每张图片配上若干词汇,提示学生可以使用这些词语来开展活动。例如,关于上述图片,可以列出 the United States, meets, shows, forgets, pictures, photographer, quickly 等。

2. 让学生将一组打乱次序的图片重新排序,然后看视频核对所排次序是否正确

AIMS: 启发学生思考,预测影片情节

LEVEL: 初级和前中级(Elementary and Pre-intermediate)

TIME: 25 分钟

MATERIALS: 一组打乱次序的图片(影视材料截图), 视频材料片段。

PREPARATION: 准备 3—6 张图片(影视材料截图), 给每张图片编号, 将这些图片随机添加到 PPT 的页面上, 最好在同一张幻灯片上显示。

IN CLASS: 利用多媒体投影仪将 PPT 中的图片展示给学生, 让学生分组讨论图片上的内容(3—4 人一组), 然后用编号排出尽可能正确的图片顺序。然后观看视频资料核对所排次序是否正确。例如, 从 Family Album, USA 第二集第一幕第二景里, 选取了 4 张打乱了顺序的图片: Harry 问 Susan 要餐馆的电话号码; Susan 和 Harry 见面; Harry 因为迟到向 Susan 道歉并给她献上一束鲜花; Susan 向 Marilyn 介绍 Harry。



FOLLOW-UP: 在学生观看影片前用图片等来启发学生思维, 可以避免学生只被动接受信息的现象。

VARIATION1: 也可以在给学生展示图片的同时, 为每幅图片配上英语描述, 再让学生来排序。例如, 在上述例子里, 可以给出这样的描述:

Harry asks Susan for the telephone number of the restaurant.

Susan meets Harry.

Harry apologizes for being late and gives Susan the flowers.

Susan introduces Marilyn and Harry.

当然, 如果要根据学生的水平提高难度, 也可以打乱这些描

述,让学生先进行匹配,再来排序。

VARIATION2: 如果图片中的人物有对话,还可以列出人物的对话内容,让学生猜测人物说了些什么。给对话编上号,让学生将图片与对话匹配起来。例如上述情景就可以列出:

- a. Susan: Oh, I'd like you to meet my sister-in-law Marilyn Stewart. Marilyn, this is Harry Bennett.
Harry: Pleased to meet you.
- b. Harry: Do you know the phone number of the restaurant?
I'd like to call home and leave the number with the baby-sitter.
Susan: Sure. The number is 555 - 1720.
- c. Susan: Hello, Harry. It's nice to meet you.
Harry: Nice to meet you, Susan.
- d. Harry: Sorry I'm late. The traffic. The parking. I was lost.
Susan: What pretty flowers! Thank you. Oh, please come in. Don't worry about being late. It's fine.

3. 猜测视频中所涉及的人物说了什么(根据学生水平不同可以设计不同的难度,比如可以设计备选选项。)

AIMS: 练习说和理解

LEVEL: 初级和前中级(Elementary and Pre-intermediate)

TIME: 15 分钟

MATERIALS: 从影片中截取含有人物对话内容的若干图片,人物对话内容文稿,视频材料片段。

PREPARATION: 从影片中截取含有人物对话的 2—4 张图片,不要打乱顺序,为每张图片中的一个或两个人物编写若干说话内容供学生选择,将上述内容添加到 PPT 上。

IN CLASS: 将 PPT 中的内容展示给学生,让学生根据图片,猜一猜图片中的人物会说什么,从 a, b, c 中选择一个答案。

播放视频材料,让学生核对自己的猜测是否准确。例如,在 Family Album, USA 第四集第三幕第三景里,选取了 3 张图片,让学生猜测每张图片中一个人物说的话,并给出选项让学生选择。

Richard

- a. Is it over already?
b. It was a piece of cake.
c. Marilyn, I'm exhausted. I can't move.

Jack

- a. Could you take some more photos?



- b. Is this your very first advanced aerobics class?
c. Could you try to raise your knees more next time?



Marilyn

- a. I think we'll cook dinner together.
b. Let me show you some more exercises.
c. How did you fall down?
4. 猜测关于视频内容的问题答案,再根据所看视频内容进行核对

AIMS: 预测影片情节,学会使用 yes, no 或 We'll wait and see 来回
答问题。

LEVEL: 初级和前中级(Elementary and Pre-intermediate)

TIME: 20 分钟

MATERIALS: 视频材料片段,要问的问题。

PREPARATION: 这一部分的活动是基于之前所播放的影视片段的,在做这一
活动前,应该让学生充分理解前一个片段的内容,准备好相
关问题(6—8 个),把这些问题添加到 PPT 上,以便给学生
展示。

IN CLASS: 利用多媒体投影仪将 PPT 中列出的问题展示给学生,让他
们根据前一个片段的内容来猜测问题答案,并用 yes, no 或
We'll wait and see 来回答问题。

播放视频材料,让学生核对自己的猜测是否准确。例如,在
Family Album, USA 第五集第三幕预览里,列出了 6 个
问题:

Does Philip find Albert's father at the lodge?

Does Philip take Albert to the hospital?

Does Grandpa want to continue fishing?

Does Philip go back to the car to get a jacket?

Does Philip receive a call from the hospital?

Will Robbie be disappointed?

FOLLOW-UP: 在播放影视片段前让学生猜测跟故事情节发展相关的问题,
可以让他们带着好奇心来观看影片。

(二) 播放视频中的活动

1. 教师播放视频时,在适当地方停顿来提问,启发学生猜测故事下一步如何发展,可用英语句型来进行回答

AIMS: 练习说,语法练习

LEVEL: 初级和前中级(Elementary and Pre-intermediate)

TIME: 10 分钟

MATERIALS: 影视片段,材料中设置问题的时间点以及问题的内容

PREPARATION: 通过反复观看所选影视片段,找出适当的情节来设置启发学生思维并进行语法练习(为了不降低学生的学习兴趣,设置的问题不要多,问题的答案不在已经看过的情节里,而是在后面的情节中,这样学生的回答就会有很多答案,从而可以让他们自然而充分地练习语法,练习的语法项目也不要多),把问题和需要练习的语法项目,如惯用句型等,都列在 PPT 上。记下要停顿处的时间数据。

IN CLASS: 给学生播放所选视频片段,在设置问题的情节处暂停播放然后提问,将准备好的 PPT 展示给学生,请学生用给出的句型回答问题(让学生关注某个语法项目练习,让尽可能多的学生有机会在课堂上发言,以加强他们的记忆)。如果学生们的回答和标准答案有些距离,可以适当降低难度,给他们列出一些选择项。最后,请他们继续观看视频片段,看看究竟答案是什么。例如,Family Album, USA 第二集第二幕第二景里,Harry 饭没吃完就被电话叫走了,在此处停顿,问学生:“这是谁打的电话?”,“在所列三个选项中(a police officer, Harry's boss, the baby-sitter)哪个的可能性最大?”“你猜测的理由是什么?”请学生用“Maybe...”句型来回答第一个问题。

2. 让学生根据剧情对所列人物的说话内容进行确认,确认是谁说的话,并对说话内容排序

AIMS: 剧情理解

LEVEL: 初级和前中级(Elementary and Pre-intermediate)

TIME: 5 分钟

MATERIALS: 影视片段,人物的说话内容

PREPARATION: 观看视频片段,把不同人物说的话摘录下来(8—10 句),编写练习,把这些内容添加到 PPT 上。

IN CLASS: 给学生播放视频片段,向学生展示 PPT 上的练习,请学生根据记忆写出说话人的名字。例如,Family Album, USA 第十集第二幕第三景里,Harry 带着女儿和 Susan 在外面准备点餐,他们之间的对话被摘录下来编成练习:

— “What'll it be?”

— “You and Mommy used to take me on the ferryboat.”

— “I'd love the crab salad.”

- “We had a summer house on Fire Island.”
- “The crab salad’s always a big hit.”
- “I think I’m going to get us all some vegetables.”
- “We’ll have the three crab salads and a pitcher of lemonade.”
- “Sometimes, at night, we would go down to the beach and catch crabs.”

VARIATION: 对水平较高的学生,也可打乱说话的顺序,请学生先写出说话人的名字,再进行排序。

3. 由学生集体讲出关键句或模仿剧中人物动作(比如体操动作)

AIMS: 词汇学习,剧情理解

LEVEL: 初级和前中级(Elementary and Pre-intermediate)

TIME: 10 分钟

MATERIALS: 影视片段,表示人物动作的词汇

PREPARATION: 观看带有经典动作的影视片段,把表示这些动作的英语单词列出来。

IN CLASS: 给学生播放视频片段,请学生学习表示这些动作的词汇(或者多列出一些单词,让学生选出剧中人物所做动作的单词),然后请学生模仿剧中人物动作,如果场地有限,可以请几个学生出来模仿,让其他同学为他们打分,看哪个学生模仿得最好。例如,在 Family Album, USA 第四集第三幕第二景里, Richard 和 Marilyn 一起去健身房跳操,他们跟着教练一起做动作。在这里,列出一些可以表示动作的单词: stretch, jump, pony, skip, twist, hop, scissors, tango, kick。请学生学习这些词汇并找出教练所用的词,把这些词大声说出来,然后再播放一遍视频片段,请学生跟着做这些动作,也可以边说单词边做动作。

FOLLOW-UP: 课后可以让学生再多收集一些表示不同动作的单词,在下次上课时请他们写在黑板上,或者相互交流。

4. 让一半学生只看录像,让另一半学生只听录音,两个人合作描写出故事情节

AIMS: 听力理解,练习说和写

LEVEL: 中级(Elementary and Intermediate)

TIME: 15 分钟

MATERIALS: 影视片段

PREPARATION: 反复观看材料,找出影片中可以用来进行此项活动的适当的情节。

IN CLASS: 给学生分组,两人一组,请其中一位学生背对屏幕,仔细听,请另一位学生不带耳机(或捂住耳朵)不听配音只看屏幕,播放视频片段后请两位同学合作,把刚才播放的材料中的情节写下来。教师可以请几个组在课堂上读出他们完成的任务,请其他学生评价他们描写的故事情节。

FOLLOW-UP: 课后可以让各小组交换一下写好的情节,教师可以根据班级人数和分组情况让每组在四到五个组之间交换,每个小组给所读的内容评价,如果好就给画个笑脸,下一次上课时,可以问问哪些小组得到的笑脸最多,请得到笑脸最多的组在课堂上读一读所写的内容。

(三) 播放视听材料后的活动

1. 学生分组准备理解性问题,然后重新编组,使组里的每个学生都准备过不同问题,再相互问答

AIMS: 理解,练习说

LEVEL: 初级和前中级(Pre-intermediate and Intermediate)

TIME: 10 分钟

MATERIALS: 影视片段,相关问题(根据班级人数来准备问题数量)

PREPARATION: 反复观看材料,编写合适的问题(6—8个)。将这些问题列到PPT上。

IN CLASS: 根据班级人数给班级分组,每组控制在6人较好,分成六组,给学生播放视频,然后展示PPT上准备提问的问题,请每个组按顺序准备其中的一个,然后再分组,使新分的小组中每位成员都准备过不同的问题,请他们相互交流,相互问答。例如,在Family Album, USA第十五集第三幕第二景里, Richard 和 Marilyn 在 Watermill 旅馆感受到了特殊的关怀,请学生根据所看材料,回答下列问题。

Richard and Marilyn get a large breakfast. (Hint: How much do they pay for it?)

As a special touch, _____

Richard and Marilyn receive breakfast. (Hint: Where is it served?)

As a special touch, _____

The breakfast has hotcakes. (Hint: What are they served with?)

As a special touch, _____

The breakfast has delicious coffee. (Hint: What is it made with?)

As a special touch, _____

The breakfast has buttermilk biscuits. (Hint: How are they made?)

As a special touch, _____

The breakfast has orange slices. (Hint: What are they served in?)

As a special touch, _____

VARIATION1: 对于水平较高的学生也可以给他们分组后让他们以组为单位根据材料编写4—6个问题,然后再分组,使新分的小组中每位成员都来自不同的组,请他们用在原来的小组里准备的问题相互问答。这么做可能会多用些时间,但是能增加学生交流的信息量。

VARIATION2: 也可以按照上面的方式让学生编写4—6个 true/false question,然后再互相问答。例如,在Family Album, USA 第二十二集第三幕

FOCUS IN 里,请学生观看完视频片段后,阅读下列句子,判断句子正误。

- a. Marilyn's salary is used to buy food.
- b. Over one-half of all women in the United States with preschool children work.
- c. More mothers with school-age children are working than mothers with preschool children.
- d. Some grandparents take care of children whose mothers are at work.
- e. Daycare centers also take care of children.

2. 让学生将打乱了次序的单句、词语或图片按剧情发展重新排列

AIMS: 听力理解,词汇学习

LEVEL: 初级和前中级(Elementary and Pre-intermediate)

TIME: 10 分钟

MATERIALS: 影视片段,从中挑选的词语或句子(一般是人物所说的话)

PREPARATION: 反复观看影视片段,从中挑选出适合该活动的词语或句子(一般是人物所说的话)。将它们顺序打乱,列到 PPT 上。

IN CLASS: 给学生播放视频片段,然后将 PPT 上的内容展示给学生,请他们根据剧情给列出的词语或句子排序。例如,在 Family Album, USA 第四集第二幕第二景里,健身教练带领大家跳操时,边做动作边说 push, tango, stretch left, stretch right, sunrise, twist, 请学生用数字编号表示出这些动作的顺序。在 Family Album, USA 第十六集第二幕预览里,Grandpa 在去农场的路上做了四件事,请学生用数字 1—4 按事情的先后顺序给句子编号。

_____ Grandpa asks a farm worker for directions.

_____ Grandpa is driving on route 100.

_____ The gas station attendant gives him directions for a shortcut.

_____ Grandpa stops for gas.

3. 让学生观看视频材料中对人物想法的描述,或者人物表达思想内容的对话,看学生是否理解人物对话的含义

AIMS: 听力理解,词汇练习

LEVEL: 初级和前中级(Elementary and Pre-intermediate)

TIME: 15 分钟

MATERIALS: 影视片段,关于一个或多个人物的思想描述(多选练习),人物对话。

PREPARATION: 反复观看影片,选择合适的对话情节(声音清晰,表意清楚,切合故事情节的发展)编写描述一个或多个人物思想的内容(多选练习),

摘抄人物对话。

IN CLASS: 给学生播放影视片段前,请学生注意人物之间的关系和对话内容,播放材料,请学生根据对话内容来描述人物的想法,如果学生水平较低,可以提供选项供其选择。例如,在 Family Album, USA 第十四集第一幕第三景里,播放材料后,请学生想一想 Susan 和 Harry 之间的关系,从下列 A、B 或 C 中选出能正确描述 Susan 的想法的片段,从 D、E 或 F 中选出能正确描述 Harry 的情感的片段。

- A. Susan is nervous. She can't wait for Harry to say, "I love you." She wants to marry him and live with him and Michelle.
- B. Susan isn't sure. She wants to take it slow with Harry. She's hoping he won't ask her to marry him yet.
- C. Susan is scared. The idea of becoming a wife and mother at the same time is frightening.
- D. Harry is divided. He loves Susan, but he isn't sure Michelle would accept her as a mother.
- E. Harry is shy. He loves Susan, but he has little experience with women. He doesn't know how to express himself.
- F. Harry is scared. He loves Susan, but he isn't sure she loves him. He doesn't want to get rejected.

VARIATION: 也可以请学生说出或写下人物分别用了什么话来表达所列出的思想。例如,在上述情景里,可列出如下人物思想:

- a. Harry: Are you doing this for Michelle, or because you love me?
- b. Susan: I'm trying to bring us all together as a family.
- c. Susan: Harry, I wish you would express your feelings more clearly.

4. 让学生解释视频内容中出现的词语含义,给学生提供一些短语(不同表达方式)替换原文中的词语

AIMS: 词汇

LEVEL: 初级和前中级(Elementary and Pre-intermediate)

TIME: 10 分钟

MATERIALS: 影视片段,人物所说的话,话中需要解释的词(下划线标出),提供的可解释原文中词汇的表达。

PREPARATION: 反复观看视频材料,挑出人物所说的话,在需要解释的词或短语下划线,再写出可解释原文中词汇的表达(打乱顺序),把这些内容整理好添加到 PPT 上。

IN CLASS: 给学生播放视频片段,展示 PPT 上的练习内容,请学生先独立思考,完成练习后以小组为单位进行交流。请学生回答问题,再进行评价及反馈。例如,在 Family Album, USA 第十三集第一幕第一景里,

请学生观看视频后从 WORD AND PHRASE BOX 中选择出恰当的词语解释对话里标下划线的部分。

There's nothing happier than the arrival of a new baby. _____

Isn't he just lovable? _____

Children usually look like their parents. _____

I like her very much. _____

Goodness! _____

They'll be home soon. _____

There are too many things in here. _____

Another generation to continue the Stewart name. _____

He's always treated me like his own daughter. _____

WORD AND PHRASE BOX

It's crowded	any minute	carry on	resemble
more joyous	oh my!	made me feel	
adorable	I'm very fond of her		

5. 让学生把剧情表演出来,并录像或录音

AIMS: 练习说,模仿

LEVEL: 初级和中级(Elementary and Intermediate)

TIME: 60 分钟

MATERIALS: 影视片段,复印材料

PREPARATION: 反复观看材料,挑选出适合课堂表演的情景,再把它分成若干小节(可以根据学生人数调整小节数量,时长在 2 分钟左右)。把人物的对话摘抄下来并复印。

IN CLASS: 播放完整视频片段,给学生分组,每个组分得一节,小组成员负责表演这一节的内容。把分好的小节内容(复印材料)分给学生,请他们先练习,然后再请每组轮流为大家表演。给每个小组录像,等他们都表演完毕,进行评论,再给每个组看他们的录像,让学生了解自己的表现,对自己进行评价。

6. 根据所看视频材料写故事或讲故事

AIMS: 理解,练习写

LEVEL: 初级和中级(Elementary and Intermediate)

TIME: 40 分钟

MATERIALS: 影视片段

PREPARATION: 反复观看材料,挑出有趣的情节

IN CLASS: 播放视频材料,请学生把所看材料的情节讲给同桌听,再随机请几位学生讲给大家听听。也可以请学生把它编成一个故事,然后讲给大家听。例如,在 Family Album, USA 第四集第二幕里, Marilyn 显

得很幼稚, Richard 轻而易举地让她上了当。请把这一笑话讲给你的朋友听。也可以把此笑话编成一个小故事, 大声地讲出来。

FOLLOW-UP: 课后可以请学生把所编的故事讲给他们的朋友听。

7. 让学生从影视材料的剧情延伸到学生自己的类似经历

AIMS: 练习写

LEVEL: 初级和前中级 (Elementary and Pre-intermediate)

TIME: 45 分钟

MATERIALS: 影视片段

PREPARATION: 反复观看材料, 设计与情节相关的写作活动。例如材料中有人过生日, 就可以让学生写一次难忘的生日经历。

IN CLASS: 给学生播放视频片段, 学习材料中使用的词语和句子。请学生写一篇相关主题的短文。例如, 在 Family Album, USA 第十四集第一幕 FOCUS IN 里, 对人们在乡村、郊区常进行的活动和在城市里常进行的活动作对比。请学生学习这部分内容, 然后说一说他们在乡村或城市里的经历, 然后把所说的内容写成一篇短文。

The Suburbs and the City

I like living in the suburbs.

Living in New Jersey in the suburbs is better for Michelle.

Trees, grass.

We have a nice house with trees in front of it and a backyard for Michelle and her friends to play in.

It's a quiet neighborhood where people like to take long walks.

The truth is, I'd like to live in the city and Michelle's the right age.

There are lots of things for her here.

Like today for example,

Michelle and her friends went to the aquarium in Blue Park and then they went to the Museum of Natural History.

I'd love to go there myself.

We can look at the dinosaurs.

And Michelle likes the Metropolitan Museum of Art.

We went there together.

And Susan likes the museum too.

There are lots of things for us to do together in the city, like going to the South Street Seaport.

Ah, we had such a good time there, and in Central Park.

Oh, what a beautiful ride we took in the park.

All those trees and the sunshine, like the suburbs.

Or we could go to the Central Park Zoo.

Michelle loves animals.

You ought to see there's so much to offer us, so much for us to do together.

Maybe Michelle and I would like it here.

Hmmm. Maybe we would.

8. 表演视频的剧情,最好能包含旁白、对白等不同形式,如有可能,可以使用服饰、道具,进行化妆,还可以出海报,制作节目单

AIMS: 模仿

LEVEL: 初级和前中级(Elementary and Pre-intermediate)

TIME: 60 分钟

MATERIALS: 影视片段,台词

PREPARATION: 把视频材料分成几个部分(相应地将学生分组,每个组表演一个部分),如果可能的话,尽可能是同一场景,差不多数量的人物,表演时间长短相差不大。考虑用旁白来介绍场景、人物、道具及其用途。要求表演者要说话清楚,声音要足够响亮以便让后排同学听见,语速要慢,富于变化和感情,表演时要加上生动的动作,尽量面对观众,可以适当化妆,同一人物在不同的组内表演时,要注意化妆相似,以便让观众比较容易认出来。必要时可以用教室内的设备来充当剧中道具,和学生一起设计制作海报和节目单。

五、影视教学的教学设计

关于教学计划与教学关系,德国教育家克拉夫基曾说过,衡量一个教学计划是否符合教学标准,不是看教学是否能与计划一致,而是看这个计划是否能够使教师在教学中采取灵活的行动,而这些行动在教学理论上是可以论证的;是否能够使学生创造性地进行学习,借以为发展他们的自觉能力作出贡献——即使是有限的贡献。(叶澜,1997)。

写教学计划时要注意如下几点:

- 在决定以影视资料为中心来开展教学时,要明确目的:是让学生学习语言结构、功能用法、词汇或语音,还是训练听力或其他技能。
- 决定怎样使学生把注意力集中到视频的语言内容上,并全力投入课堂活动中。
- 决定哪些语言项目学生必须理解,哪些学生必须学会使用。
- 将整节课视作学生的一次经历,考虑学习方法是否多样化;课堂节奏是否有张有弛;主动和被动的活动是否平衡。

在前面的“围绕影视材料设计课堂活动”部分里,我们已经介绍了多种活动。一般一堂影视课是根据材料的内容来设计的,其中包括多个不同的活动。下面以 Family Album, USA 中第八集第一幕内容为例,介绍教学计划和活动的设计方法,供读者参考。

第八集的标题是 You're Going to Be Fine,第一幕的时间长度在 7 分钟左右(VCD 24:05—30:56),这一幕有三个场景,人物对话内容如下:

Scene 1

Philip Stewart and his nurse, Molly Baker, are working in his office in Lawrence Hospital.

Philip: Molly, I need your special talent for handling special matters.

Molly: Like what special matters?

Philip: Well, I have a scheduling problem.

Molly: Yes?

Philip: I have three tonsillectomies set for Friday with Dr. Earl.

Molly: Yes?

Philip: I need to fit a fourth operation into his schedule. And... I know you can do it.

Molly: Who's the patient?

Philip: Carl Herrera. The boy has infected tonsils, and we should remove them as soon as possible.

Molly: Well, I'll try to arrange the schedule, Dr. Stewart. But it's not going to be easy.

Philip: I know you'll be able to take care of it.

[*Molly laughs, shaking her head.*]

Scene 2

Later that day in Dr. Stewart's office, Philip is talking to his ten-year-old patient Carl Herrera and his mother.

Philip: [Looking at Carl's medical record] Well, Mrs. Herrera, Carl will be perfectly fine after we remove his tonsils.

Mother: Thank you for your reassurance, Dr. Stewart. He's had so many colds and sore throats recently.

Philip: Well, it's a very easy operation, Carl. You won't feel a thing.

Carl: But when do they do it?

Philip: This Friday.

Carl: But Saturday's my birthday.

Philip: [He checks his appointment book.] Well, we could reschedule the operation, Mrs. Herrera, but I don't want to put it off too long.

Mother: No, I think it's important to do it now. We can have a birthday party for you, Carl, when you come out of the hospital.

Carl: But it won't be on my birthday.

Mother: But your health is more important, Carl, believe me.

Carl: I don't want my tonsils out.

Philip: [He called Molly on the intercom.] Nurse Baker, would you come in,

please?

Molly: [She enters the office.] Hello, Mrs. Herrera. Hi, Carl, how are you doing?

Carl: I don't want my tonsils out.

Molly: Come with me, Carl. You and I will talk this over. [She takes Carl out of the office.]

Mother: She has a special way with kids.

Philip: She sure does.

Scene 3

Molly and Carl are now in another part of the hospital. Carl is sitting on a sofa looking unhappy. Molly is holding a robe and pajamas and trying to cheer him up.

Molly: Carl, does your throat hurt?

Carl: Yes.

Molly: OK. Do you want to get better?

Carl: Yes.

Molly: OK. We want you to get better, too. You'll have your tonsils out tomorrow, and you won't get so many colds anymore.

Carl: But if I have my tonsils out tomorrow, I'll miss my birthday party on Saturday.

Molly: I know. It's a problem, isn't it? Let me try to work something out.

Carl: What?

Molly: I have to think about it.

Carl: You're fooling me.

Molly: Oh, I'm not, Carl. Give me a chance to think about it, and I'll come up with something.

Carl: A surprise?

Molly: Maybe. But you just put on your pajamas and robe, and I'll think of a surprise.

Carl: Will it hurt?

Molly: No, There are other boys and girls here, and they're having their tonsils out. You'll meet them.

Carl: I don't want to.

Molly: Change your clothes, Carl. Everything will be just fine.

Lesson Plan

AIMS: 学习词汇, 练习听和说, 理解剧情, 谈论健康问题, 学习如何安慰对方。

TIME: 45 分钟

MATERIALS: 从影片中截取的若干图片, 人物对话内容文稿, 视频材料片段, PPT 文稿。

PREPARATION: 1. 从影片中截取含有人物对话的 2—4 张图片, 把对话摘抄下来, 从中抽出一些词(8—10 个), 留出空格, 每个空格需填入一个单词。再将抽出的词语打乱顺序列出, 供学生选择。将这些图片和含有空格的对话内容添加到 PPT 的页面上。



WORD BOX

remove	operation	have	colds	tonsils
schedule	infected	sick	sore	throats

- 1) In the first scene, Dr. Stewart wants to _____ an _____ for a boy named Carl Herrera.
- 2) "The boy has _____ tonsils, and we should _____ them as soon as possible."
- 3) Carl needs an operation soon. He has been very _____.
- 4) "He's had so many _____ and _____ recently."
- 5) But Carl doesn't want to _____ the operation.
- 6) "I don't want my _____ out."

2. 准备一些问题看学生是否理解了材料的内容并让他们练习说和写。

- 1) Is Philip going to perform the tonsillectomies himself?
- 2) How many tonsillectomies are on the schedule?
- 3) On which day will these operations be performed?
- 4) What does Philip want Molly to do?

3. 结合课文中出现的新词语编写替换练习。

Philip: I need your special ability for taking care of special matters.

Philip: we should take them out without delay.

Molly: I'll try to organize the schedule, Dr. Stewart, but it's not going to be easy.

4. 准备一组 True or False 题,看学生是否理解了相关的内容。

- () 1) Carl has been sick frequently.
 () 2) The operation takes two hours.
 () 3) The operation is not complicated.
 () 4) Carl will be seven years old on Saturday.
 () 5) Carl doesn't want his tonsils out on Friday.
 () 6) Carl wants to have the operation next week.
 () 7) Mrs. Herrera has three children.
 () 8) Philip doesn't want to postpone the operation.
 () 9) Mrs. Herrera wants Carl to have the operation.

5. 根据材料编写短文填空练习。



WORD BOX

children party pajamas throat surprise colds problem

Carl tells Molly that his _____ hurts. She tells him that he won't get so many _____ after the operation. But Carl doesn't want to miss his birthday _____ on Saturday. Molly knows that this is a _____ for him, so she promises to think of a _____. She asks Carl to put on his _____ and robe and tells him that he will meet some other _____ in the hospital.

6. 编写对话供学生模仿,学习如何安慰对方。

At home ...

Would you do me a favor?

Like what?

Could you get this splinter out of my finger?

I'll have to use a needle.

Oh no! If you use a needle, it will hurt.

If you don't move, you won't feel a thing.

All right. But please be careful.

Don't worry. Everything will be just fine.

- IN CLASS: 1. 利用多媒体投影仪将 PPT 中的内容展示给学生,让学生在图片下面的句子的空格中填入一个单词(见 PREPARATION 第 1 步)。让学生先自己完成该项练习,然后可以同桌 2 人一组进行讨论,并一起练习对话。最后,教师播放视频片段(VCD 24:05—25:24)让学生核对所填词是否正确。
2. 继续播放视频材料(VCD 25:25—26:24),将 PPT 中的练习内容展示给学生(见 PREPARATION 第 2 步),请学生回答相关的 4 个问题,请他们大声说出来,并把回答的内容写下来。然后教师可以请四位学生在黑板上每人依次写出一个问题的答案,再请其他学生来评价。
3. 再播放一遍视频(VCD 25:25—26:24)内容,请学生用文中的词语来解释练习中划线部分的词语(见 PREPARATION 第 3 步)。等学生完成任务后,请他们两人一组,一个说划线部分的词语,一个回答文中出现的词语,完成后,再交换进行该项活动。
4. 继续播放视频材料(VCD 26:25—27:41),然后将 PPT 上的对错练习展示给学生(见 PREPARATION 第 4 步),请学生在正确的句子前打钩,然后再播放一遍该部分的内容,请他们检查一下之前做的判断是否正确。如果学生很快做出了准确的判断,可以再请他们把不正确的句子内容改正一下。
5. 继续播放下一部分的视频材料(VCD 27:42—28:55),请学生将 WORD BOX 中的词语填入下列空格中,每个空格填一个字(见 PREPARATION 第 5 步)。再播放一遍该部分内容,请学生自己先检查一下所填内容是否正确,然后请几位学生向全班报告自己的答案,如果学生回答不令人满意,不要着急说出正确答案,可以再播放一遍视频,让他们有机会自己发现问题,找出答案。
6. 请学生观看第一幕结束后的 FOCUS IN(VCD 28:56—30:56)的内容,该内容是对前面人物对话的总结与复习,主题是“谈论健康问题”:

How're you feeling?

He's had so many colds and sore throats recently.

You're going to be fine. You're going to be fine.

You're going to be all right.

You're going to be fine. You're going to be fine.

You're going to feel better.

Don't worry.

Carl will be perfectly fine after we remove his tonsils.

You're going to be fine. You're going to be fine.

You're going to be all right.

You're going to be fine. You're going to be fine.

You're going to feel better.

Are you feeling all right?

I have a cold.

How're you doing?

I have a fever.

Does something hurt?

I have a headache.

How're you feeling?

I have a stomachache.

It's a very easy operation, Carl.

You won't feel a thing.

You're going to be fine. You're going to be fine.

You're going to be all right.

You're going to be fine. You're going to be fine.

You're going to feel better.

How're you doing?

Not too well.

Does your throat hurt?

Yes, it does.

Do you want to get better?

Yes, I do.

Everything will be just fine.

(He sneezes). Ahh-choo!

You're going to be fine.

You're going to be fine.

You're going to be fine!

请学生先大声朗读,然后跟着视频一起唱。

7. 让学生学习列在 PPT 上的会话(见 PREPARATION 第 6 步),划出表示安慰对方的句子。根据下列提示,编写一段会话,大声朗读,再和同桌一起练习会话。

At a gym...

A: Would you do me a favor?

B:

A: I cut my finger.

B:

A:

B:

A:

B:

FOLLOW-UP:将学生分组(每组3—4人),分成8—9个组,每2—3个组的学生负责这一幕的一个场景的对话,请每个组练习所负责的场景的人物会话内容,在下一次上课时请几个组按顺序到讲台上表演这一幕三个场景的内容。

六、影视教学与跨文化意识

美国外语教学协会在其编写的外语教学大纲中,把交际能力概括为五个方面的能力:它既有语言应用的听、说、读、写四种能力,又有文化素养(社会文化)能力,即能够与另一文化的人们进行和谐交往的能力。学生如果要达到用英语进行有效交际的目的,单靠掌握英语语法和词汇是不够的,他们必须了解英语国家的人们所遵循的交际模式,包括用语言和非语言的交流方式,了解不同场合的英语口语和书写文体,以及在英语国家的文化中最常见的非语言交际方式,如手势、面部表情等。用语言和非语言的方式来进行的交际活动在影视材料中表现得非常生动,给人留下深刻的印象。影视材料能够多维生动地展现目标文化的各个方面。正如Allan(1985)所说,影视材料使学生不仅能亲耳听到人们在各种场合进行的言语交际,而且还能亲眼看到他们进行的各种具有某种文化特征的非言语交际(包括如前所述的手势、表情、姿势等),以及各种不同的交际背景。因此,影视教学所展示的目标语及其包含的文化背景知识就更加具体、全面而真实。教师可以充分地利用影视教学材料来提高学生的交际能力。

语言的主要特征是有声的交际和文化的载体,法国著名符号学家罗兰·巴特(Roland Barthes)(1984)说过:“无论从哪方面看,文化都离不开语言。”Alptekins(1990)认为,语言与文化是不能截然分开的,因此在教学中应该坚持语言与文化并重的原则。Tomalin(1990 & 1993)不断强调,学习语言不只是学习词汇与结构,它还应包括了解目标语国家和任何以目标语为共同语的国际交流场合的文化。“跨文化意识”(cross-cultural awareness)涉及英美人的生活、习俗、信念、价值观念以及他们对日常事物的看法和情感。这些不仅通过语言也通过辅助语言(paralinguistic)方式,如衣着、手势、姿态、脸部表情及动作行为等来表达,这些辅助语言方式是最易受到有关文化影响的。美国身势语研究者Birdwistle认为,在意义和感情的表达手段中,非言语交际(包括姿势、手势、面部表情、目光接触、身势动作、衣着、图像、音量、时间等等)在交际领域中的作用甚至大于言语交际,占65%左右。(贾玉新,2000)影视教学材料因其独特的优势可以帮助不同外语水平的学生在获得语言知识的同时,通过观察并学习影视材料中人物的动作、表情等获得“非言语”知识,增强其文化意识。

以Family Album, USA第十九集为例,它的主题是Harry和Susan的婚礼。它展示了英美人的婚礼文化习俗。教师可以让学生比较中西婚礼的不同,也可以设计适当

的活动让学生注意西式婚礼的特别之处,例如在第二幕中,Susan 在为她的婚礼仪式进行准备,Marilyn 和 Ellen 在给她帮忙。这一情节中提到了四样东西是女孩出嫁时应戴在身上的,并且对这四样东西进行了说明。可以让学生观看视频材料后说出是哪四样东西,并对这些东西进行说明。

也可以给出选项请学生根据视频内容将四样东西与对它们进行的说明匹配起来。

四样东西分别是:

1. Something new.
2. Something blue.
3. Something old.
4. Something borrowed.

对四样东西的说明是:

- a. It is borrowed from Marilyn.
- b. They were handed down from Grandma.
- c. Marilyn designed it.
- d. Ellen bought it in an antique store when she was 18 years old.

也可以给出四张图片,让学生根据图片猜猜这四样东西是什么,分别属于哪类。



1.



2.



3.



4.

做完上面的活动,可以让学生思考一下中国的传统婚礼中,新娘出嫁时又有哪些特别之处。

七、通过视听材料学习语法

影视教学同时还大大丰富了英语语法教学的手段,具体表现在以下几个方面:

- 教师在播放视频材料时不仅介绍了语言,还包括语法、交际功能、词汇和语音等。促进学生开口模仿视频中的会话,说出比较地道的英语。

- 视频材料使语言呈现在真实的场景中,而且其丰富的视觉内容可帮助学生更好地理解语法、语法功能和语境之间的关系。
- 随着教师根据教学活动重复地播放视频内容,语言点也相应地在有意义的语境中得到再现,语言的语法概念就可以在影视教学活动中得到强化。

语法要点必须放在有意义的语言实践中去学习。(Wright, 1993)比如过去时态这一语法项目,教师播放完视频之后让学生根据所看到的情节来编写故事或者进行复述,这时过去时态就能得到充分的练习。

教师不要让学生感觉到老师是在有意识地灌输语法知识,不要让语法冲淡了学生观看视频材料的浓厚兴趣。让学生在有意义地使用语言的过程中掌握语法。

下面介绍几个教师围绕视听材料帮助学生领悟和掌握英语语法可采用的活动方式。

例如,Family Album, USA 第十二集第一幕 Grandpa 和 Susan 的对话里反复出现“现在完成”的句型,教师可以针对该语法项目设计多种活动:

ACT I

Grandpa is waiting for Susan, his granddaughter, to have dinner together.

Grandpa: Is that you, Susan?

Susan: It's me, Grandpa.

Grandpa: Am I glad to see you!

Susan: And am I glad to see you! I am also glad to be here.

Grandpa: How are things?

Susan: **I have been talking to a group of salesmen since ten this morning, and I'm real exhausted.**

Grandpa: Well, you look good. What's Harry doing tonight?

Susan: He and Michelle are visiting relatives in New Jersey today.

Grandpa: The rest of our family went to the movies. So it's just you and me, Susan.

Susan: It's nice to be alone with you, Grandpa. We don't get to see enough of each other.

Grandpa: Oh, I feel the same way, Susan. I miss seeing you. But to tell the truth, next time I'd like to go into the city and meet you there, instead of you coming here.

Susan: You don't need to do that, Grandpa.

Grandpa: Yeah, I do. I need to get out more. Well, I mean there's a lot to do around the house, and I love being here with the family, you know, but I'm restless. Since I retired, I've got extra time on my hands.

Susan: I understand, Grandpa.

Grandpa: I think you do. Frankly, I'd like to use my brain a little more.

Susan: Grandpa, you have so much energy and so many years of experience. There are probably a lot of places for you to work. Particularly in the construction field.

Grandpa: But at my age, I'm not looking for a full-time job. I'm retired. But I'm bored.

Susan: Well, there must be something. Maybe I can help.

Grandpa: Let's go into the kitchen, and maybe you can help me set the table.

Susan: Sounds good to me. What are we having?

Grandpa: I prepared lamb chops, mashed potatoes, and a tossed green salad to begin with.

Susan: Grandpa, you are a terrific guy!

[*They hug each other.*]

A little later. Grandpa and Susan are eating dinner in the kitchen.

Susan: **You're still thinking about something to do, aren't you?** A job of some kind.

Grandpa: That's right. **I've been thinking about it for weeks now.** There must be some way to put my mind to good use.

Susan: We'll find a solution. A positive solution to your finding a way to use that wonderful mind of yours.

1. 让学生把上面对话中出现的**关键句型**制作成“句型簿”

AIMS: 练习说和语法(Present Perfect Progressive)

TIME: 25 分钟

MATERIALS: 影片中人物对话内容文稿, 视频材料片段。

PREPARATION: 反复观看视频材料, 找出含有可以练习语法项目的**关键句型**的片段, 将该片段中人物对话内容添加到 PPT 页面上。

IN CLASS: 播放一遍视频片段, 让学生先理解影片中人物的对话含义, 然后再播放一遍视频片段, 在需要学生掌握的关键句处停顿, 让学生分析一下该句型结构的表现形式有什么特点, 请学生记下这些**关键句型**, 让学生用这些句子来复述视频片段的内容。可以让学生制作简单的句型簿, 也可以由教师帮助学生一起制作成较复杂的句型簿。例如:

Grandpa is waiting for Susan.

“Is that you, Susan?”

Grandpa has been waiting for Susan since noon.

Grandpa has been waiting.

Susan has been working since 10:00 this morning.

Susan has been working.

But she isn't working now.

“It's me, Grandpa.”

“Am I glad to see you!”

Grandpa isn't working, but he's been looking for things to do.

He's been looking.

Grandpa is thinking about getting a job.

"You're still thinking about something to do, aren't you? A job of some kind."

"That's right. I've been thinking about it for weeks now."

I've been thinking.

Maybe he'll get a job soon.

2. 教师把含有语法项目的关键句翻译成中文,让学生从视频材料中找出表示其含义的句子

AIMS:练习语法(Present Perfect Progressive)

TIME:15 分钟

MATERIALS:影片中人物对话内容文稿,视频材料片段。

PREPARATION:反复观看视频材料,找出含有可以练习语法项目的关键句型的片段,把含有语法项目的关键句翻译成中文,将翻译成的句子和该片段中人物对话内容添加到 PPT 页面上。

IN CLASS:播放一遍视频片段,让学生先理解影片中人物的对话含义,把需要翻译的句子用 PPT 展示给学生,再播放一遍视频,请学生从视频材料中找出表示其含义的句子。如:

- a. Susan 从上午 10:00 起到说话前不久,一直在忙。
- b. Grandpa 一直在想着寻点事做做。
- c. 这件事 Grandpa 已经想了好几个星期了。

3. 用构成句型的词语填空

AIMS:练习语法(Present Perfect Progressive)

TIME:10 分钟

MATERIALS:影片中人物对话内容文稿,视频材料片段。

PREPARATION:反复观看视频材料,找出含有可以练习语法项目的关键句型的片段,整理关键句型结构的相关语法规则,编写填空练习(填空练习的内容最好紧扣视频材料的情节),将语法规则、填空练习和该片段中人物对话内容添加到 PPT 页面上。

IN CLASS:播放视频片段,在关键句型处停顿,和学生一起分析句型结构,讲解 for 和 since 用于现在完成时的不同之处:

- For 用于表示动作延续的时间长度:

Grandpa: I've been thinking about it for weeks now.

- Since 用于表示动作从何开始:

Grandpa has been waiting for Susan since noon.

把练习用 PPT 展示给学生,请学生用 since 或 for 完成下列句子:

- 1) Grandpa hasn't been working _____ 1987.

- 2) He hasn't been living in Florida _____ three months.
- 3) Susan has been working at Universal Toy Company _____ she graduated from college.
- 4) The Stewarts have been living at 46 Linden Street _____ 17 years.
- 5) Susan has been seeing Harry Bennett _____ last October.
- 6) Harry has been working as an accountant _____ 12 years.

八、总结

本章第一部分和第二部分简要介绍了影视教学的基本概念、理论基础、教学特点、对教师的要求及如何选择影视资料。本章重点在第三部分围绕影视材料设计课堂活动,各项活动均列有活动的目的、训练的语言内容和技能、所需准备的材料、应做的准备工作以及在课堂上开展活动的步骤。这些内容仅供参考,教师需根据具体情况加以变通。对学生的水平没有明确的划分,是因为有些活动适合所有水平的学生。教师应该注意学生水平的划分并不是由影视材料语言的复杂程度决定的,而是取决于我们希望学生在活动中做些什么,完成什么样的任务。同样的影视材料,对低水平的学生可以只要求其观看后判断事实的正误,而对高水平的学生则可以要求他们能够复述所观看的材料内容。此外,教师在运用影视材料进行课堂活动时必须有明确的目标和要求。不论是介绍新的语言知识,还是作为对语言学习内容的补充,教师都应遵循由浅入深,先易后难的原则,比如先要求学生理解影视材料的主旨大意,然后再向学生介绍新的语言知识,并就其展开听、说、读、写训练。本章第四部分简要介绍了如何写教学计划。第五部分和第六部分分别介绍了影视教学对提高学生跨文化意识和促进语法学习方面的作用。教师应根据活动的要求安排好时间,课前要做好充分准备,课堂里要根据情况随时调整,课后及时准备材料,以便进一步加强有关语言项目的训练以及相关知识的扩展。

思考与实践:

1. 影视教学的理论基础是什么?
2. 影视教学对教师有何要求?
3. 选择影视材料时应注意哪几方面的标准?
4. 请尝试选择一部你喜欢的英文影视作品,从中节选出你认为适用于英语教学用的片段若干,并针对这些片段来设计课堂活动,在学生中实践一下你设计的课堂活动,看看他们的反应如何?

阅读书目

1. 任晓晋,邹为诚(改编). *走遍美国(新世纪版)(第一册)*. 武汉:湖北教育出版社.

- (Kelty, J., Cooperman, A., & Lefferts, G., 1999. *Family Album, U. S. A.*)
2. 任晓晋, 邹为诚(改编). *走遍美国(新世纪版)(第二册)*. 武汉: 湖北教育出版社.
(Kelty, J., Cooperman, A. & Lefferts, G., 1999. *Family Album, U. S. A.*)
3. Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching (3rd Edition)*.
(Chapter 20). London: Longman Group UK Ltd.

引用作品

- Allen, M. (1985). *Teaching English with video*. London: Longman.
- Alptekin, C., & Alptekin, M. (1990). The question of culture: teaching in non-english-speaking countries. In R. Rossner & R. Bolitho (Eds.), *Currents of change in English language teaching* (pp. 21 - 27). Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching (3rd Edition)*. London: Longman Group UK Ltd.
- Harmer, J. (2012). *How to teach English*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Littlewood, W. T. (1981). *Communicative language teaching: An introduction framework*. Oxford: Blackwell.
- Phillips, S. (1993). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stempleski, S. (1992). Teaching communication skills with authentic video. In S. Stempleski, & P. Arcario, *Video in second language teaching: using, selecting, and producing video for the classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomalin, B. (1990). *Video in the English class: techniques for successful teaching*. London: British Broadcasting Company.
- Tomalin, B., & Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. (1978). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, A. (1993). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.
- 贾玉新. (2000). *跨文化交际学*. 上海: 上海外语教育出版社.
- 叶澜. (1997). 让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化. *教育研究*, 9, 3-8.
- 邹为诚. (2008). *外语教师职业技能发展* (pp: 1-21). 北京: 高等教育出版社.

第八章

中学英语 教材的分 析与评价

本章主要回答下列问题:

1. 如何正确看待语言教材的功能与作用?
2. 如何对语言教材进行分析与评价?
3. 如何理解语言教材中教学活动以及教学任务的难度?

一、序言

中学阶段的英语教学中,教师在教材的选择与决定方面基本没有发言权,面对形式、内容、质量各异的教材,教师必须具备一定的鉴别与分析能力,才能使教材更好地在教学中发挥作用。本章将首先讨论教材的功能与作用,以及如何正确对待教材;随后,作者将分教材使用前、使用中与使用后三个阶段,来分析评价教材的外部特征、教材中教学任务的特征,以及教材中隐含的价值观与语言教学理念,侧重点为教材使用前和使用中两个阶段;在介绍评价方法与工具的同时,作者将通过具体案例示范评价的方法与过程。

二、教材的作用与功能

教材的一个最基本的作用是呈现某学科的知识体系,是知识的来源,而语言教材的特殊性在于它是知识的载体与媒介,而不是单纯地呈现语言知识体系。对于学习者而言,教材的主要功能是为他们提供学习的内容,使他们在课前预习和课后复习阶段进行自学时有“本”可依,同时也有助于提高他们在课堂上学习的效率。

对于大多数语言教师而言,尤其是新教师,语言教材不仅提供了教学内容,更多地是为他们提供了开展教学活动的框架与指导,指明了课堂组织与管理的形式与步骤,使教师们进入课堂面对学生时充满自信。(Hutchinson & Torres, 1994)

对于教学管理者而言,教材为他们呈现了教学的内容、课堂教学的进程与组织形式以及教学评价的依据。由此可见,教材在语言教学过程中起着重要作用。

然而教材的局限性也引起了学者和教师们的关注。首先是教材的相对固定性与语言学习者的多样化之间的对立,Masuhara(2011)指出自己在世界各地从事语言教学三十年的过程中,做得最多的一件事情就是对现成的教材进行修改,以便更好地适用于不同的学生群体。其次,有些教材对教学过程与步骤的规定过于精细,对教法的规定过于详细严格,有可能使教师成为只会根据教材按部就班的执行者,也就是有些学者所担忧的教师的“去技能化”(de-skilling)(Littlejohn, 1992)。倡导过程大纲(process syllabus)的学者认为,限制与规定过多过细的教材不利于教师与学生进行教学过程中的各类协商(Hutchinson & Torres, 1994)。

不可否认,教材的上述作用已得到公认,而其局限性也不容忽视,学界对教材的正面作用和负面作用之争也仍在持续。我们对于教材的作用要树立客观的认识,首先,我们要肯定教材作为语言知识的载体和语言技能发展的素材的作用,但同时,我们要意识

到除非是定制的教材,大多数公开发行的教材不可能在各方面都适合各类学习者群体,因此我们要学会判断教材内容是否适用于我们所面对的特定的学习者群体。其次,不论教材中是否详细规定了使用方法或教学过程与步骤,是否解释了教学理念与设计思路,我们都可以使教材的使用过程成为教师学习与发展的过程:教材培训在很多情况下是教师培训的一项重要内容,教材中详细的教学步骤与活动说明可以成为教师学习新的教学理念、开展新的教学活动的途径;若教材中给教师提供的教学说明不甚详细明了,则可以视作让教师进行自由发挥,或通过集体讨论探索教学方法与过程。上述两种情况都可以成为教师学习与发展的机会。

三、教材的评价与分析

对教材的评价与分析因目的的不同,方法与侧重点也会有所不同。教育管理者们关注的可能是教材的流通渠道是否畅通、各种教辅材料是否齐全、价格是否合理等等;教师们关注的是教材是否便于课堂的组织、是否涵盖了必要的词汇和语言点、语法知识编排是否系统等等;而学生则可能更加关注课文内容是否新颖有趣、是否与他们的生活和兴趣爱好相关、练习是否容易完成、教材内容是否利于他们应付各种考试等等。

有些教材评价分析是为了确定教材的选择,有些是为了更合理地使用教材,还有些则是为了评价使用后的结果是否理想。因此,本节的讨论将从教材使用前、使用中以及使用后三个阶段分别讨论对教材的评价与分析。其中,使用前阶段的评价侧重于教材外部客观特征,以帮助决策者选择教材,并使教师能初步了解教材的主要特点;使用中阶段的评价关注教材中教学活动的特征,以使教师更好地理解教学活动,从而能更好地把握教学过程;使用后阶段的评价则侧重于如何检验教材使用效果。

(一) 使用前阶段的评价与分析

Littlejohn(1992)提出了一个较为全面的评价教材特征的框架,他指出教材的评价要从“出版发行”和“教材设计”两个方面入手,而在教材评价的过程中则需要回答三个层次的问题:即“你看到了什么”,“教材使用者需要做什么”,“教材中隐含了什么理念”。Littlejohn(2011)进一步细化了上面提到的两个方面和三个层次的分析框架,具体如下:

“出版发行”方面可以进一步分成七个方面:

- ① 是否为系列教材中的一部分?
- ② 学生用书的形式
- ③ 学生用书的章节划分
- ④ 每一章节中的各组成部分
- ⑤ 各部分的连贯性
- ⑥ 使用顺序
- ⑦ 索引方式

“教材设计”方面则分成以下九个方面:

- ① 目的
- ② 选材原则
- ③ 编排顺序原则

④ 内容及教学重点

⑤ 教学活动类型(要求学习者做什么,对学习者知识、能力、技能、情感等方面的要求)

⑥ 参与形式(谁参与,需要做什么,与谁一起完成等)

⑦ 学习者的角色作用

⑧ 教师的角色作用

⑨ 教材在教学活动中的作用

上述两个方面与三个层次的问题之间的对应关系则可以用表 8-1 表示:

三个层次	两个方面	具体细节
层次一:“你看到了什么”	出版发行	① 是否为系列教材中的一部分? ② 学生用书的形式 ③ 学生用书的章节划分 ④ 每一章节中的各组成部分 ⑤ 各部分的连贯性 ⑥ 使用顺序 ⑦ 索引方式
层次二:“教材使用者需要做什么”	教材设计	④ 内容及教学重点 ⑤ 教学活动类型(要求学习者做什么,对学习者知识、能力、技能、情感等方面的要求) ⑥ 参与形式(谁参与,需要做什么,与谁一起完成等)
层次三:“教材中隐含了什么理念”	教材设计	① 目的 ② 选材原则 ③ 编排顺序原则 ⑦ 学习者的角色作用 ⑧ 教师的角色作用 ⑨ 教材在教学活动中的作用

表 8-1

教材评价的
框架:两个方
面与三个层
次的问题之
间的关系

(改编自 Littlejohn, 2011:198)

在具体评价过程中,我们可以分三个步骤:第一步,记录教材的客观特征;第二步,分析具体的教学活动;第三步,在总结上面两个步骤的分析结果的基础上,回答第三个层次的问题。下面我们以上海《新世纪高中英语第五册》为例,举例说明三个步骤的评价过程。

1. 教材的客观特征

第一个步骤中,我们将利用下面的记录表对教材的客观特征进行记录和描述。

书名:新世纪高中英语第五册 主编:戴炜栋
出版社:上海外语教育出版社 出版时间:2008年

A. 本书特点:

1. 类型:高中英语课本
2. 使用对象:高三学生;使用范围:上海

表 8-2

教材客观特
征记录表

3. 产品品种范围:		
a. 产品组成: 教师用书, 学生用书, 练习册, 课文磁带		
b. 使用时间: 一学期		
4. 版式设计:		
彩色学生用书, 单色教师用书, 单色练习册		
5. 内容分布情况:		
a. 教材内容	教师用书	学生用书
录音	[√]	[√]
录音文字材料	[√]	[]
练习答案	[√]	[]
教材使用指导	[√]	[]
教学方法指导	[√]	[]
附加练习	[√]	[]
测验	[]	[]
b. 索引方式		
大纲概要	[]	[√]
词汇表	[]	[√]
6. 使用顺序:		
有明确规定	[]	[]
由使用者决定	[]	[]
7. 章节划分:		
本书分三个模块, 每个模块由两个单元组成, 全书共六个单元。每个单元由六个部分组成:		
单元要点(HIGHLIGHTS)		
阅读(READING)		
语法(STRUCTURES)		
听说(LISTENING AND SPEAKING)		
补充阅读(ADDITIONAL READING)		
词汇表(VOCABULARY)		
第一、三、五单元在听说部分后面增加了一个写作部分(WRITING)。		
B. 学生用书中一个单元的结构概况		
(以第一单元为例)		
篇幅: 18 页		
教学内容与活动编排顺序:		
READING: A. Preparing for reading; B. Moving on to read; C. Discovering meaning; D. Thinking about reading		
STRUCTURES: A. Focus; B. Conclusion; C. Practice		
LISTENING AND SPEAKING: A. Listening practice; B. Speaking practice; C. Tasks		
WRITING: A. Preparing for writing; B. Practising writing		
ADDITIONAL READING		

(改编自 Littlejohn, 2011:187)

上面的记录表虽看似有些繁琐, 但是填写过程却比较简单, 能帮助教师全面记录教材的客观特征。例如, 从上面的记录表我们可以看出该教材为教师提供了较多的指导与帮助, 有利于教师实施课堂教学。彩色的学生用书中用了较多的图片, 每个单元正文开始前都有简要的内容提示, 便于学生了解教学大纲的要求; 教学内容编排顺序为从“读”开始, 到“语法”, 到“听说”, 每两个单元进行一次“写”的教学; 大部分的任务都包含

准备阶段,为学生提供了必要的支架;语法结构的教學采用的是归纳的方法,先呈现语法现象,引起学生的注意,启发学生总结语法规则,再展示语法规则,并进行语法规则的操练;写作部分与语法部分有相似之处,先呈现范文,启发学生归纳范文的特点,再让学生参照范文进行写作练习。

从教学内容的安排看,“读”的活动在单元中占的比重较大,可以看出该教材比较强调“读”的活动。通过上述记录表的使用,尤其是在我们需要比较几种教材时,可以直观地了解各教材之间在客观特征上的异同。

2. 教学任务分析

第二个步骤是对教学活动的分析,我们可以利用下面的任务分析表进行。我们从三个方面对任务进行分析,即“学习者需要做什么”、“任务参与者”以及“任务内容”。

在“学习者需要做什么”部分,我们主要从学习者对“话轮”的掌控、学习者所聚焦的学习内容(语言规则与形式、意义、形式意义兼顾等)以及学习者所经历的“认知过程”等方面进行分析。

“任务参与者”方面则是分析学习任务中有哪些人参与(包括教师、单个学生、一群学生等),以及以何种形式参与(师生单独交流、学生个人独立进行、学生小组活动等)。

“任务内容”方面分“输入”与“输出”两个部分进行分析,每个部分又要通过“形式”(主要指输入与输出的语言形式,例如单词、短语、句子、长语篇)、“来源”(指输入与输出语言的内容是来自教材还是学生自己)、“性质”(指输入与输出语言的文体形式,包括文学类、非文学类、歌曲等)三个方面进行分析。

下面我们以上海《新世纪高中英语第五册》第一单元 READING(阅读)部分和 STRUCTURES(语法结构)部分的任务为例,用下表进行分析:

表 8-3 任务分析表

任务编号	READING								STRUCTURES							
	A1	A2	B	C1	C2	D1	D2	A1	A2	A3	A4	B	C1	C2		
I 学习者需要做什么																
A 话轮转换																
主动接过话轮																
按指定内容回答																
没有话轮转换要求	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
B 焦点																
语言体系(规则或形式)								√	√	√	√	√	√	√		
意义	√	√	√				√	√								

案例 1

任务分析案例

续表

任务编号	READING							STRUCTURE						
	A1	A2	B	C1	C2	D1	D2	A1	A2	A3	A4	B	C1	C2
意义/体系/形式间的关系				√	√			√	√	√	√		√	√
C 认知心理过程														
理解文本语义		√	√		√									
选择特定信息		√	√	√	√									
推理														
比较														
分析语言形式								√	√	√	√			
归纳语法规则														
运用语法规则									√				√	√
运用一般知识	√													
理解语法规则解释与举例													√	
替换练习														
(句型/信息)转换练习					√								√	√
表达个人意见想法	√					√	√							
II 任务参与者														
教师与某个学生(全班其他同学观摩)	√					√								
学生对全班同学							√							
全班学生集体活动														
学生个人活动(同时进行)		√	√	√	√			√	√	√	√	√	√	√
学生配对/小组(全班其他同学观摩)														
学生配对/小组活动(同时进行)														
III 任务内容														
A 输入														
a 形式														
长语篇:书面材料		√	√	√	√									
长语篇:听力材料														
词/短语/句子:书面材料								√	√	√	√	√	√	√

续表

任务编号	READING							STRUCTURES						
	A1	A2	B	C1	C2	D1	D2	A1	A2	A3	A4	B	C1	C2
词/短语/句子: 听力材料														
图片	√							√		√			√	√
b 来源														
教材	√	√	√	√	√			√	√	√	√	√	√	√
学生														
课程/课堂以外						√	√							
c 性质														
小说														
非小说类作品	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
歌曲														
B 输出														
a 形式														
词/短语/句子: 书面表达		√	√	√	√				√		√		√	√
词/短语/句子: 口头表达	√													
长语篇: 书面表达														
长语篇: 口头表达	√					√	√							
图片														
b 来源														
教材		√	√	√	√				√		√		√	√
学生	√					√	√							
c 性质														
小说														
非小说类作品	√	√	√	√	√	√	√		√		√		√	√
歌曲														

(改编自 Littlejohn, 2011:196)

从上面案例中对阅读和语法结构两部分的具体教学任务的分析记录,我们可以比较直观地看到:阅读部分较注重对语篇意义的理解,学生完成任务需要从文中选取相关的信息,与词汇学习相关的任务也关注形式与意义之间的关系;语法部分侧重语言规则与形式,同时也注重语言形式与意义之间的关系,学生需要分析归纳语法规则、理解语法规则的解释与举例、对语法规则进行运用,练习主要采用信息/句型转换类的形式。

大部分的任务要求学生个人完成,任务的输入材料大多来自教材,都是书面语言形式,阅读部分为长语篇,语法部分则以句子为主,并经常配有图片。任务的输出以书面语言为主,有时需要学生进行口头表达,输出形式以句子为主,长语篇为辅,需要学生提供内容的输入任务较少,大多数情况下由教材提供输入的内容。本课的输入与输出都是非小说类的形式。

3. 教材隐含的理念

第三个步骤为回答第三个层次的问题,即“教材中隐含了什么理念”,从六个方面进行回答:即“目的”、“选材原则”、“编排顺序原则”、“学习者的角色作用”、“教师的角色作用”、“教材在教学活动中的作用”。下面我们通过上海《新世纪高中英语第五册》第一单元的 READING(阅读)部分分析教学理念如何体现在教材设计的教学活动中。

该教材的阅读部分均包含四个部分的教学活动:A. Preparing for reading(阅读准备);B. Moving on to read(阅读);C. Discovering meanings(理解意义);D. Thinking about reading(阅读后的思考)。A部分的教学活动分两个步骤,A1为借助图片,激活学生已有知识,为阅读做话题的准备,同时通过回答问题,顺带练习学生的口头表达。A2为扫读课文,找出特定细节信息。B部分为阅读理解,要求学生阅读课文,判断正误,其中有些题目涉及文中直接表述的内容,而有些则需要学生进行概括推理后作出判断。C部分的两个活动为词汇学习任务,均以填空的形式进行。D部分为基于阅读的拓展活动,要求学生根据自己的看法,对与课文相关的话题进行口头表达。

从上述阅读教学活动,我们可以看出该部分的教学目的是通过文本的阅读,训练阅读技能,学习词汇与表达方式,最后联系实际,用所学语言知识表达自己的观点。体现了技能与知识并重,阅读技能与口头表达能力的训练相结合,培养学生语言综合运用能力的理念。

从四个部分的教学活动安排来看,教材充分肯定学生现有知识对阅读理解的作用,遵循从激活学生的心理图式到对语言输入的理解与学习,最后到语言产出的步骤。

从文本与教学活动的选择看,该教材注重文化知识的灌输,要求学生能够建立课文与现实生活之间的联系。学习者在教学活动中需要积极思考、积极参与,并结合自己的实际经历与想法为部分产出性的教学活动提供内容;除此之外,学生主要按照教师的要求完成教材中或教师补充的教学任务。该教材的学生用书对教材中的知识点和语言技能的教学均没有规定具体的教学方法,教师用书中对语言知识的教学方法有所指导,但是对语言技能的训练方法却没有提及,教师可以发挥的余地较大,教师的角色也因此比较灵活。教师可以采取被动的态度,完全按照教师用书和学生用书上的内容与步骤进行;教师也可以按照自己的想法增加或减少教学活动、变更教学活动的内容、增加语言技能的指导等等,教师可以起到非常主动非常关键的作用。教材在教学过程中主要起到提供教学内容、教学活动、教学步骤的作用,教师用书对教学过程与方法有一定的指导。

但是,从另一个角度看,我们也可以推测该教材对语言知识的教学比较重视,而语言技能却没有得到显性的教学,仅仅被隐含在教学活动中。

4. 教材特征综合描述

本节的最后,我们将基于上面三个步骤的分析,根据上文中提出的教材分析的两大方面(即“出版发行”和“教材设计”),共计十六项内容进行综合描述。仍以上海《新世纪高中英语第五册》为例,综合描述分析如下:

上海新世纪高中英语第五册

一、出版发行

1. 学生用书在整套教材中的地位

- 该书为系列教材(从小学一年级到高中三年级)的一个组成部分。
- 有配套的教师用书(包含练习答案、录音文字材料)。
- 学生用书有配套的练习册与录音材料,是课堂教学内容的主要来源。

2. 学生用书的形式

- 学生用书为彩色印刷,练习册为单色印刷。
- 学生用书语言以英语为主,中文为辅。有中文辅助的部分包括:语法规则的解释,写作方法指导,写作练习的任务要求,词汇表的中文释义。

3. 学生用书的章节划分

- 本书共分三个模块,模块按话题划分,每个模块包括两个单元,全书共六个单元,每个单元的篇幅在12页到18页之间。
- 每个单元都包括“HIGHLIGHTS(本单元要点)”、“READING(阅读)”、“STRUCTURES(语法结构)”、“LISTENING AND SPEAKING(听说)”、“ADDITIONAL READING(补充阅读)”、“VOCABULARY(词汇表)”等部分,第一、三、五单元还包括“WRITING(写作)”部分。
- 全书最后有一个总词汇表。

4. 学生用书中每一单元的结构

- READING(阅读)部分为一篇长文章,并配有与文章话题相关的图片。具体教学活动包含以下四个部分:A. Preparing for reading; B. Moving on to read; C. Discovering meaning; D. Thinking about reading。
- STRUCTURES(语法结构)部分通过设置情景,并配以图片来呈现语法现象,启发学生归纳语法规则,进而呈现并解释语法规则,最后配以语法练习。具体的教学活动包括:A. Focus; B. Conclusion; C. Practice。
- LISTENING AND SPEAKING(听说)部分包括以下三个教学活动:A. Listening practice; B. Speaking practice; C. Tasks,其中口语练习部分为学生提供了完成任务所需的句型与表达方式。
- WRITING(写作)部分首先呈现范文,启发学生总结写作方法要点,再用英文和中文解释写作方法,最后让学生进行写作练习,具体任务包括:A. Preparing for writing; B. Practising writing。
- ADDITIONAL READING(补充阅读)部分为一篇长文章,配有两个练习,分别为针对语篇内容理解的正误判断题和针对词汇的填空题。

5. 连贯性

- 三个模块之间没有明显的关联性,同一模块的两个单元话题相近。
- 同一单元中,阅读部分与口语练习部分都基于阅读部分的课文,听

案例2

教材特征综合描述分析案例

力练习及补充阅读的内容与阅读部分的内容话题相近,而语法部分的情景设置和练习内容则与其他部分没有关联。

- 本书中各单元词汇的难度递进性并不明显,语法难度则呈现出一定的递进性。

6. 使用顺序

- 学生用书与教师用书中均未明确规定本书内容的使用顺序,但一般默认的做法是按书中各单元的编排顺序依次使用。

7. 索引方式

- 学生用书的目录以模块、单元标题和单元内各部分内容三个维度进行编排,使用者可以通过单元标题检索,也可以通过单元内具体教学内容进行检索。
- 正文部分中,各单元标题旁边列有本单元教学要点。
- 书后的词汇表按字母表顺序编排,每个词条的后面标有该词出自哪个单元,供使用者从词汇角度对各单元内容进行检索。

二、教材设计

1. 目标

- 听、说、读、写四种语言技能的培养,其中对读的技能比较偏重。
- 词汇、语法、文化知识的积累,以及跨文化意识和人文熏陶。
- 阅读、口语和写作部分中的某些练习鼓励学生进行独立思考,表达自己的观点。

2. 选择原则

- 教材内容的选择原则为兼顾文学类和非文学类语篇,以非文学类为主;话题适合学生的年龄特点;涵盖社会、文化、科技、历史等方方面面。
- 教学任务的选择以处理长语篇为主(读、写、听、说部分均如此,语法部分例外);比较重视培养学生观察语言现象、归纳总结的能力;产出型任务中指定内容的任务略多于需要学生表达自己观点的任务。
- 教师用书中列出的教学目的、方法、与过程的建议中较少涉及语言技能培养的方法与步骤。

3. 排序原则

- 内容的排序为从非文学类语篇到文学类语篇,话题的排序没有明确的原则。
- 任务的排序为先输入后输出,如先读后写,先听后说。
- 语法项目的排序遵循从简到难的原则,词汇难度没有明显的排序原则。

4. 内容与话题

- 贴近学生生活,注重历史、文化知识以及跨文化意识。
- 非文学类语篇多于文学类语篇。
- 语法部分有通过例子呈现语法现象,也有明确的语法规则的归纳与解释。

5. 教学活动类型

- 关注意义与关注形式的教学活动并重。
- 指定回答内容的活动多于学生自行提供内容的活动。
- 产出形式兼顾口头表达与书面表达,任务产出的篇幅要求方面:单词/短语/句子形式多于长语篇形式。

6. 参与方式

- 学生个人同时进行的活动是学生参与课堂教学的最主要的方式。
- 教师与单个学生的问答属于常见的课堂参与方式。
- 学生配对或小组活动较少。
- 学生偶尔需要向全班同学汇报讨论结果或自己的观点。

7. 师生在课堂中的角色分工

- 课堂上的决策由教师主导(教师用书为教师提供了教学过程与方法指导、练习答案等),教师可以根据教材和教师用书上的指导安排课堂活动,也可以调整课堂的顺序或练习重点,教师负责监控课堂过程和教学效果。
- 学生按教师或教材的要求完成各种课堂任务。

8. 学习者在学习中的作用

- 学习者按照教材和教师的要求完成各种课内外任务。
- 学习者根据学习任务的要求,积极主动地思考,完成各项理解性和产出性任务。

9. 教材的作用

- 教材提供了教学活动的內容。
- 教材提供了课堂教学的步骤。
- 教材提供了教学活动的组织形式。

经过上面三个步骤的分析,教师不仅能更了解教材的客观特征(例如:内容、任务类型、连贯性、索引方式等),还可以对教材设计隐含的理念有所了解。例如,该教材的教师用书体现出编写者偏重于知识的教学,而对语言技能的培养却缺乏具体的指导,在教学过程中没有涉及如何培养具体的语言技能。

又如,该教材多数的教学活动采用学生个人同时进行的参与方式,学生的回答也多数为指定内容的回答,学生产生的篇幅要求较低,因此对学生在现实生活中语言综合运用能力的培养方面作用比较有限;再如,使用该教材时,学生在课堂内外的学习中均处于比较被动的地位。

在使用上面的几个表格时,我们也看到分析一个单元的工作量不大,但是分析整本书,或整套系列教材的工作量却相当大,因此在实际操作时仅凭教师个人的力量很难对教材做出整体全面的分析评价,需要教师之间相互分工进行各单元的分析,最后共同完成上面案例2中的综合分析。

(二) 教材中的教学活动

上一节对教材的评价分析一般在教材使用前阶段完成,从而使教师对教材的特征有一个整体的印象。本节我们将进一步针对教材中的教学活动/任务,剖析其性质,评价其难度,为教师的课堂教学设计与决策提供一些参考。

1. 教学活动的性质

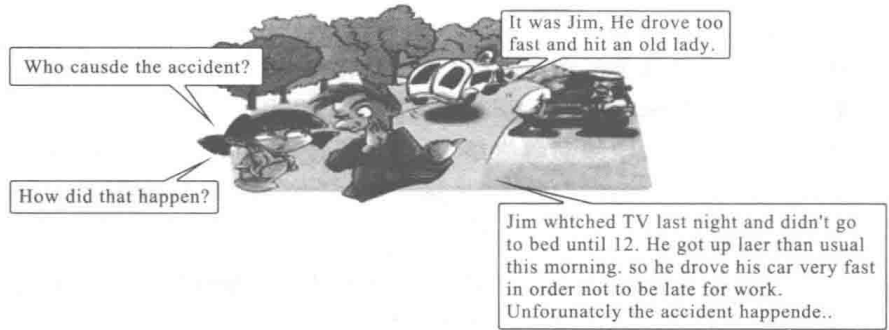
本节对教材中教学活动性质的讨论出发点为教学活动所聚焦的内容,根据教学活动的焦点,我们可以将其分成三类:一类是传统型的聚焦于语言形式的活动(focus on

form), 要求学生关注单个的词汇项目、语法结构等语言形式, 活动形式以填空、句型转换、改错等为主, 如下面的 C1、C2:

C1 Read the text again and find words in the text to complete the following table.

Roots	Newly Formed Words
1. agree	_____
2. celebrate	_____
3. _____	designer, redesign
4. forget	_____
5. _____	imitation
6. _____	recognition
7. represent	_____
8. _____	resignation
9. surround	_____

C2 With the help of the picture and cues, complete the following sentences using the subjunctive mood.



1. If he had't watched TV, he _____.
2. If the _____, he would have got up earlier.
3. If he had got up earlier, he _____.
4. If he hadn't driven his car very fast, the accident _____.

第二类为聚焦于意义的活动(focus on meaning), 要求学生关注语言意义, 而不必担心语言形式的准确性, 例如阅读或听力理解、教师不进行纠错的口头产出活动等。例如下面的 A2:

A2 Read the text quickly and put the right letter in each blank. The first one has been done for you as an example.

A—the Eiffel Tower

B—the Sydney Opera House

Which building ...

- | | |
|---|-------------|
| ● is both a tourist attraction and an art centre? | 1. <u>B</u> |
| ● has seven million bolts? | 2. _____ |
| ● took a much longer period to complete than planned? | 3. _____ |
| ● is named after a person? | 4. _____ |
| ● is considered one of the world's most original designs in architecture? | 5. _____ |
| ● is located in the City of Light? | 6. _____ |
| ● was constructed in celebration of an international event? | 7. _____ |

第三类为聚焦于形式与意义间关系的活动(focus on form and meaning), 要求学生关注语言形式所代表的意义, 在理解语言形式与意义的关系基础上, 能够在语言产出中

运用恰当的语言形式表达自己的想法。例如下面的 USEFUL LANGUAGE 和 * C:



USEFUL LANGUAGE

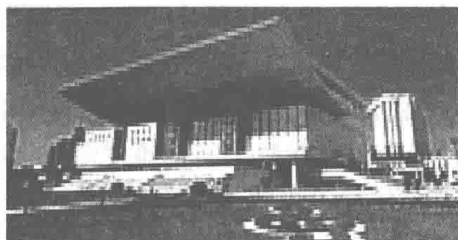
Describing a place or a piece of architecture

1. It's a man-made wonder.
2. These are beautiful examples of traditional/modern architecture.
3. It's the best place to get a bird's eye view of the whole city.
4. The Grand Theatre occupies an area of 2.1 hectares.
5. The building is designed to resemble a ship at sea with its roof appearing as a white sail.
6. The new-style architecture combines Eastern and Western flavour.
7. With a unique design composed of balls and columns, the tower has become Shanghai's newest symbol and a big magnet for tourists.
8. It looks like a crystal palace in the light at night.

* C TASKS

Famous architecture in Shanghai

Work in groups Within each group, at least one student acts as a tour guide, and the rest as tourists from foreign countries. Most tourists are in Shanghai for the first time. The tour guide introduces the tourists to some famous places in Shanghai (e. g. the Grand Theatre and the Oriental Pearl TV Tower).



第三类教学活动也就是任务型教学中所说的“任务”，下面我们将介绍任务型教学中的“任务”特征，以帮助读者区分“任务”与“非任务”教学活动。

Nunan(2000)指出语言教学中的任务可以分为“交际性”任务和“非交际性”任务。前者指学习者在课堂中通过理解、运用、产出目的语，或用目的语进行交互来完成的任务，在此过程中，学习者更关注的是语言的意义。后者则是指聚焦于语言形式的教学活动。我们通常所说的“任务型教学”中的任务指的是“交际性”任务，主要特征是任务的目的有现实意义，在现实生活中存在类似的任务；有足够的语言输入以支持学习者的产出或交互；有具体的语境；师生的角色比较明确，学习者需要承担积极主动进行语言理解、运用、产出的角色。例如上面的 * C 部分 TASKS 就是符合上述特征的交际性任务——该任务要求学生介绍旅游景点，是现实生活中真实存在的任务；教材中提供了学生在任务中需要用到的表达方法，即有语言输入的支持；学生在完成任务过程中需要积极思考、交流、讨论、准备等，是综合语言运用能力的体现；任务有具体的语境——给初次到上海的游客介绍上海的著名景点；该任务对学习者的分工有较具体的解释；而教师

的角色则可以是提供更多的语言输入,协助学生在任务开始前进行组织和分工,在任务过程中提供更多的指导和帮助等等。

教师可以用上述交际性任务的特征来判断教材中教学活动的交际性,并从交际性任务在所有任务中所占比例来评价教材和教学的交际性。

2. 任务难度评价量表

在使用教材过程中,对教材难度的评估也必不可少,而对教材难度的评价往往要落实到具体教学任务的难度评价上。任务型教学法得到推广后,对“任务”(即教学活动)的设计和分析成为教材评价分析的一个重要组成部分,众多学者对“任务”分析进行了研究,总结出有不同侧重点的分析模型。

Nunan(2000)从三个方面来分析任务的难度:

● 任务输入因素

具体包括语篇的语法难度、语篇长度、语篇的信息密度、低频词数量、听力材料的语速、说话者人数、听力材料语篇结构、非语言支持等。

● 学习者因素

具体包括信心、动机、学习经历、学习速度、语言技能、文化知识与意识、语言知识等。

● 教学活动因素

具体包括认知复杂程度、交际压力、任务抽象与具体性、任务过程的连贯性、与任务相关的语境信息、学生可以获得的帮助等。

Skehan 和 Foster(2007)的分析框架则没有涉及学习者因素,包括了(输入)语言复杂程度、任务的认知复杂程度和交际压力三个方面。罗少茜(2008)在 Skehan 等(2007)的三个因素基础上提出任务难度由信息输入难度、信息处理难度和信息输出难度三个方面决定。但是他们的讨论出发点是语言测试的环境,而不是针对语言学习环境。

Robinson(2007)提出的分析任务的三个方面是任务复杂程度、任务执行的条件和任务难度。他认为任务的复杂程度与认知过程的复杂程度有关;任务的难度则与学习者的语言水平及学习者动机、信心、焦虑感等学习者因素有关;任务执行的条件则与任务过程中的交际压力有关。而这三个方面与 Nunan(2000)提到的学习者因素和教学活动因素基本相同。

图 8-1

任务复杂度、任务条件、与任务难度的三者关系 (Robinson, 2007:294)

Task complexity (cognitive factors)	Task conditions (interactive factors)	Task difficulty (learner factors)
a) resource-directing e. g. , +/— few elements +/- here-and-now -/+ no reasoning demands	a) participation variables e. g. , one-way/two-way convergent/divergent open/closed	a) affective variables e. g. , motivation anxiety confidence
b) resource-depleting e. g. , +/— planning +/- single task +/- prior knowledge	b) participant variables e. g. , gender familiarity power/solidarity	b) ability variables e. g. , aptitude proficiency intelligenece
Sequencing criteria Prospective decisions about task units	Methodological criteria On-line decisions about pairs and groups	

上面这些评价方案虽然表述有所不同,涉及的影响任务难度因素基本集中在输入/输出语言的复杂度、认知过程的复杂度、学习者因素,以及与任务相关的因素四个方面。

要将这些方案在实际教材评价中实施,则还需要更具体的评价量表。邹为诚(2010)提出了一个由八个因素组成的教材难度评价框架(Coursebook Difficulty Level Evaluation Framework,简称 CDLEF),这些因素包括阅读量、词汇量、语法点密度、写作任务量、知识/技能与语境有机结合的程度、抽象知识与技能的呈现、教学过程中的引导、探究型任务。每个因素采用了四个等级的量表来衡量评价,八个因素最后的平均值为一本教材的难度平均值。叶秋希(2012)将上述 CDLEF 用于比较两本初中教材教学因素难度的评价实验(Validating Experiment)中,结果表明八个因素中有两个因素(写作任务量、探究性任务)在研究过程中没有被参与实验的师生提及(因为教师在实际教学中经常跳过这些内容),而另两个因素(任务输出量、任务连贯性)则是师生认为比较重要的因素,它们对学生的难度感产生比较明显的影响。

综合上面的各种任务难度的评价框架,考虑到我国基础阶段英语课时的因素,教师可以参照下列评价工具来评价教材的难度。如表 8-4 所示:

影响因素		描述项	含义	量表
语言 内容 负荷	输入	阅读量	此处指整本教材的阅读量,阅读量越大则教材难度越大	1:小于 50 万字 2:50 万到 100 万字 3:100 万到 150 万字 4:大于 150 万字
		生词量	此处指整本教材的生词数量,生词量越大则教材难度越大	1:小于 3 000 词 2:3 001 到 4 000 词 3:4 001 到 5 000 词 4:大于 5 000 词
		语法点	此处指一个单元中的语法点,包括时态、情态、冠词、非谓语动词、倒装句、被动语态	1:小于 2 个 2:3 到 4 个 3:5 到 6 个 4:大于 6 个
	输出	输出量	语言输出的形式与篇幅,包括词语/句子/长语篇	1:单词 2:短语 3:句子 4:长语篇
信息 处理 过程 负荷	信息处 理难度	认知 复杂度	对语言输入进行处理的过程中涉及的认知难度:完成任务可以直接从教材中获得信息,或需要一定的推理过程	1:可以从教材中直接获得信息 2:需要通过推理得出答案
教学 内容 组织		知识/ 技能与 语境的 结合 程度	有效的教学要求语言知识(词汇、语法),语言技能(听、说、读、写)和语境有机结合,三者结合越紧密则教学任务越容易	1:语言知识在特定语境中通过有步骤的听说读写四种技能训练来学习 2:语言知识在特定语境中通过听说或读写两种技能训练来学习 3:语言知识在模糊语境中通过听说或读写两种技能训练来学习 4:语言知识的学习没有明确语境和技能训练

表 8-4

任务难度评价量表

续表

影响因素	描述项	含义	量表
	抽象知识与技能的呈现	抽象知识与技能的教学有四种策略:解释、示范、学生尝试、评价,教材使用上述策略越多则教学越容易	1:教材中使用了四种策略 2:教材中使用了三种策略 3:教材中使用了两种策略 4:教材中使用了一种策略
	任务的引导	好的教学引导需要包括三个部分:明确的目标、纠错、反思,其中以目标为最关键部分。	1:包括三个部分 2:包括两个部分 3:包括一个部分 4:没有任何引导
	任务的连贯性	连贯性包括单元与单元之间的连贯性,以及单元内部各部分之间的连贯性。连贯性越强教材越容易。	1:单元之间和单元内均有连贯性 2:单元之间没有连贯性,单元内有连贯性 3:单元之间有连贯性,单元内没有连贯性 4:单元之间和单元内均没有连贯性

(改编自叶秋希,2012,邹为诚,2010)

3. 任务难度评价案例

下面我们通过一个案例展示上面这个任务难度评价量表的使用方法,仍以上海《新世纪高中英语第五册》为例,重点分析第一单元。

案例 3

任务难度评价
分析案例

描述项	Unit 1	READING	STRUC- TURES	SPEAKING/ LISTENING	WRITING
阅读量	1				
生词量	1				
语法点	3				
输出量	2.43	2.22	2	2.75	2.75
认知复杂度	1.66	1.65	2	1	2
知识、技能与语境结合度	2				
抽象知识与技能的呈现	2	3	1	3	1
任务的引导	4				
任务的连贯性	2				

我们参照表 8-4 中对各描述项和量表含义的解释,来填写案例 3 表格中的各个数值。其中前两项我们以整本书为单位,而第三项以一个单元为单位,因此在 UNIT1 下面填写一个数值即可。而从第四项开始,我们需要针对每个部分中的每个任务项进行打分,最后求得平均值,作为该部分的最终数值。下面我们将详细解释描述项的分值如何确定。

第一项“阅读量”的分值为“1”,该书全书的字数为 20.6 万,因此“阅读量”小于 50 万字,取值为“1”。第二项“生词量”取值也为“1”,该书书后附录的词汇表中词条共计 429 项,远小于 3 000 词。第三项“语法点”取值为“3”,第一单元中出现了表 8-4 中列出

的五个语法点(即时态、情态、冠词、非谓语动词、被动语态),因此取值为“3”。

第四项“输出量”要从每个部分的每项任务入手,再计算平均值,下面以 READING 部分为例,说明评分和计算过程。

READING	A1. 1	A1. 2	A1. 3	A2	B	C1	C2	D1	D2
输出量	2	2	4	1	1	1	2	3	4

表 8-5

阅读部分“输出量”



READING

A Preparing for reading

A1 Look at the pictures and answer the following question.

1. Can you name some ancient architectural wonders of human civilization?
2. The pictures are a display of amazing achievements in architecture. Do you know which country each piece of architecture belongs to?
3. How much do you know about these architectural achievements? Can you say something about them?

(片断 1)

从上面的课文片断 1 可以看出 A1. 1 和 A1. 2 的输出形式可以是单词、短语或句子,因此取中间值“2”;A1. 3 有两个问题,所以输出形式是“长语篇”,取值为“4”。

A2 Read the text quickly and put the right letter in each blank. The first one has been done for you as an example.

A—the Eiffel Tower

B—the Sydney Opera House

Which building ...

- | | |
|---|------------------|
| ● is both a tourist attraction and an art centre? | 1. <u> B </u> |
| ● has seven million bolts? | 2. <u> </u> |
| ● took a much longer period to complete than planned? | 3. <u> </u> |
| ● is named after a person? | 4. <u> </u> |
| ● is considered one of the world's most original designs in architecture? | 5. <u> </u> |
| ● is located in the City of Light? | 6. <u> </u> |
| ● was constructed in celebration of an international event? | 7. <u> </u> |

B Moving on to read

Read the text and decide whether each of the following statements is true(T), false(F), or hard to tell(H).

1. A visitor can see the overall construction of the Eiffel Tower from any where in Paris.
2. The 1889 World Expo was held to celebrate the one hundredth anniversary of the French Revolution.
3. The Eiffel Tower consists of 12,000 iron pieces that are exactly the same in shape.
4. The Eiffel Tower became popular with the people of Paris after the World Expo closed.
5. The construction of the Sydney Opera House is as complicated as the pyramid of Egypt.
6. The Sydney Opera House looks magnificent from different angles.
7. Some of Utzon's ideas were not adopted because he had too many disagreements with the local government.
8. The materials suggested by Utzon were not practical for financial reasons.

(片断 2)

上面片断 2 中的 A2 和 B 的输出形式均可以视为“单词”,因此均为“1”。

C *Discovering meanings*

C1 Read the text again and find words in the text to complete the following table.

Roots	Newly Formed Words
1. agree	_____
2. celebrate	_____
3. _____	designer, redesign
4. forget	_____
5. _____	imitation
6. _____	recognition
7. represent	_____
8. _____	resignation
9. surround	_____

C2 The following is a summary of the text. Fill in each blank with the proper form of a word or expression given in the right-hand margin. Note that two of them do not fit in any of the blanks.

The Eiffel Tower and the Sydney Opera House are two brilliant pieces of architecture constructed in the recent history of mankind.

The former, which was built for the 1889 World Expo, is as (1) _____ of the French capital as the Sydney Opera House is of Australia. Three hundred metres (2) _____, it was once the tallest building in the world. Another (3) _____ feature of this construction is that it consists of 12,000 iron pieces, each of which was designed and made separately (4) _____. These pieces were then held together with roughly 7 million bolts. An interesting aspect about the Eiffel Tower is that at first it was not well received by the people of Paris. It was meant to last only for the (5) _____ of the Expo, but it eventually turned out to be the most famous (6) _____ in Paris.

disagreement

dominate

duration

get under way

construction

in advance

in connection with

(片断 3)

从片断 3 中我们看到 C1 的输出形式为“单词”，取值为“1”；C2 则有“单词”和“词组”两种形式，可以取“1”或“2”，或“1.5”，对最后的结果影响不大。

D *Thinking about reading*

D1 In your opinion, which is the most interesting piece of architecture in Shanghai?

D2 Can you tell your classmates about one of your visits to a historical site? In what ways is it meaningful?

(片断 4)

对高中学生而言，D1 的输出形式以“句子”最为可能，因此取值为“3”；而 D2 则是“长语篇”，取值为“4”。最后将上述九项得分求平均值得出案例 3 中相应 READING 的“输出量”为 2.22。“输出量”中的其他部分依此方法评价，不再赘述。

第五项“认知复杂度”要从每个部分的每项任务入手，再计算平均值，下面仍以 READING 部分为例，说明评分和计算过程。

表 8-6

READING	A1.1	A1.2	A1.3	A2	B	C1	C2	D1	D2
认知复杂度	2	2	2	1.33	1.5	1	1	2	2

阅读部分“认知复杂度”

从上面的片断 1 中我们可以看到 A1 部分的三个练习均需要学生自己提供信息回答，而无法从课文中直接得到信息，因此取值均为“2”。上面片断 2 中的 A2 由 6 个小题

组成,我们需要一一判断每个小题所要求的认知复杂度,其中第3题和第6题的表述与课文有所不同,取值为“2”,其余4题取值均为“1”,从而得出A2部分的分值为1.33。B部分也用同样的评价,我们可以判断其中1,2,3,7题取值为“1”,其余4题取值为“2”,因此该项最后的平均值为1.5。其他几项以同样的方法进行打分。

第六项“知识、技能与语境的结合度”取值为“2”,语言知识有具体的语境,但是主要通过读写两种技能练习来进行学习。

第七项“抽象知识与技能的呈现”需要分几个部分来评价,语法和写作部分都运用了表4中所列的四个策略,因此取值为“1”而阅读与听说部分则只涉及“学生尝试”和“评价”两个策略,取值为“3”,最后此项的分值为“2”。

第八项“任务的引导”得分为“4”,该教材中未发现三个方面中的任何一个。

第九项“任务的连贯性”分值为“2”,该教材的单元之间没有连贯性,而单元内的各任务之间有连贯性。

综合上述九项的评价得分,第一单元的任务难度值为“2.12”,属于比较简单的任务。

从上面的任务难度评价案例可以看出,该任务难度评价量表的使用方法并不难理解,需要注意的是不同描述项的评分方式略有不同,有的项目以整本教材为分析单位,有的以一个单元为分析单位,还有的描述项需要将一个单元中的教学任务分解成更小的子任务进行评价。教师在教学过程中可以有选择地进行任务难度评价。通过该量表得出的任务难度以数值的形式表示,便于我们直观地对比不同教材、同一教材的不同单元,以及同一单元中不同任务或不同子任务之间的难度。

4. 基于学生的评价

Ellis(2011)在讨论任务的评价时曾指出“基于学生的评价”是任务评价的重要组成部分。不可否认,学习者是语言教学的主体之一,他们对教学任务难度的主观感受与认识在一定程度上会影响教学效果,因此上文中提到的不少学者都将学习者因素作为衡量任务难度的维度之一(如Nunan, 2000; Robinson, 2007)。在本节中我们将单独讨论如何了解学生对任务难度的评价。

基于学生的任务难度评价可以通过以下三种方式进行:

① 即时的任务难度评价

在有必要、有条件的情况下,可以请学生在完成每一项任务后马上对该任务的难度进行评价,要为学生提供定义清楚的量表,以便他们给出比较客观的评价。下面是可以参考的一个五级量表:

量表等级	含义
1	表示这个学习任务对我来说非常简单,内容一听一看就能明白,练习能马上做出来
2	表示这个学习任务对我来说还算简单,内容细看或再看一遍就能理解,题目思考一下就能做出来
3	表示这个学习任务难度一般,我不确定自己理解是否正确或能否完成该任务,但老师讲解后就能理解,并且能够完成该任务

表 8-7

学生即时任务难度评价量表

续表

量表等级	含义
4	表示这个学习任务对我来说比较难,自己无法独立完成,老师讲解后我大概能够理解,题目经过提示后或跟同学商量后能完成其中的一部分
5	表示这个学习任务对我来说非常难,即使老师讲解了我也无法理解,完全不知道怎么做题

(改编自叶秋希,2012:69)

用这个量表可以让教师快速及时地了解学生对某些学习任务难度值的看法。

② 回顾性问卷调查

若要了解学生对某个单元的整体难度的感受,可以利用问卷的形式进行调查。表8-4任务难度评价量表中前五个描述项均可以由教师进行比较客观的评判,而第六到第八个描述项则比较适合用来询问学生的主观感受。我们可以通过设计量表式的问卷进行调查,问卷样例见附录1。

③ 深入的半结构式访谈

在时间充裕,又有深入调查的必要时,教师可以采用半结构式访谈,收集更多、更详细的信息来了解学生对教材中教学任务难度的认识。访谈提纲样例见附录2。

(三) 教材使用后阶段评价

教材使用后阶段的评价主要通过测试的方法进行,针对教材提出的教学目标、教学内容、教学过程与方法等,命制能够反映教材教学效果的试题。教材使用后阶段的评价往往被我们忽视,而这一阶段的评价结果对教材后续的改编与完善起到非常关键的作用(Ellis, 2011; Masuhara, 2011),因此我们呼吁教师与专家学者们更加重视教材使用后阶段的评价。试题命制的方法与注意事项可以参考试题设计方面的书籍,本书不再详细描述。

四、结语

本章主要讨论教材的评价与分析,介绍了对教材的客观特征、教材隐含的设计理念以及教学任务难度的评价方法,并从教材的使用前、使用中和使用后三个阶段入手,阐述了每个阶段的评价侧重点。本章重点介绍了各阶段的评价所需的分析框架、量表或其他工具,并通过具体的案例,演示了各种工具的使用方法。

通过本章的讨论,我们可以看到教材的评价并不像有些教师想象的那么抽象与复杂,只要按照一定的步骤、选择恰当的评价框架与工具,普通教师也完全可以胜任评价的工作。此外,我们希望广大教师能认识到教材评价的过程是教师深入了解教材、拓宽教学专业知识的有效途径,可以成为日常教学的一个有机组成部分,与教学工作相辅相成。同时,有些评价任务仅靠教师个人的力量很难完成,因此教材评价活动也为教师进行团队协作和集体学习提供了机会。

思考与实践:

1. 请选择一本教材,参照本章中的案例1,对所选教材进行综合特征表述。
2. 请用表8-4中的任务难度评价量表,对自己所选的教材进行任务难度的评价,并比较同一单元中两个任务的难度差异。
3. 请利用表8-7,对学生进行即时任务难度评价的调查,并比较学生自身体会与教师对任务的难度评价之间的异同。

阅读书目

Tomlinson, B. (Ed.) (2011). *Materials Development in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. (Chapters 8-11)

引用作品

- Ellis, R. (2011). Macro- and micro-evaluations of task-based teaching. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315-328.
- Littlejohn, A. (1992). *Why are ELT materials the way they are?* Ph. D., Lancaster University, Unpublished.
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (Second Edition, pp. 179-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Masuhara, H. (2011). What do teachers really want from coursebooks? In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2000). *Designing tasks for the communicative classroom*. Beijing: People's Education Press.
- Robinson, P. (2007). Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Beijing: World Publishing Corporation.
- Skehan, P. & Foster, P. (2007). Cognition and tasks. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Beijing: World Publishing Corporation.
- 罗少茜. (2008). 从认知角度看影响语言测试任务难度的因素. *基础英语教育*, 10(6), 25-34.
- 叶秋希. (2012). 英语教材难度评价研究. 硕士论文, 华东师范大学, 未出版.
- 邹为诚. (2010). 英语教材国际比较方案研究.

附录 1:

学生教材使用体会问卷

同学们:

你们好!

这份问卷只针对你们刚学过的××单元,目的是了解大家学习该单元的具体感受,希望每个同学仔细阅读问题,回想自己学习时的体会。回答问卷时,请把右栏中代表你们最真实体会的那个答案的序号填写在左栏的空格处。答案无好坏之分,非常感谢大家!

这份问卷测的是某事的频度,分为五个等级:

1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不

例如:在回答“你每周总是去做运动吗?”这个问题时,如果每天都去,选择1(总是);如果只有一两天不去,选择2(经常);如果一周去3—4次,选择3(有时);如果一周去1—2次,选择4(偶尔);如果一周一次也不去,选择5(从不)。请注意区别这五级的差别,选择最符合你感觉的频度。

姓名: 性别: 年龄: 教材名称:

问题	选项
1. 你在学习本单元某个语言知识时, _____ 能意识到学习内容是教你表达什么语言功能的。(比如教你如何自我介绍,表达喜好等)	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
2. 你在学习本单元某个语言知识时, _____ 能意识到还练习了听、说、读、写等。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
3. 你在学习本单元某个任务时, _____ 能知道它的语言是用在正式场合还是非正式场合。(如该内容是书面语还是口语的,是用于同辈之间还是上下级之间等)	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
4. 你在学习本单元某个任务时, _____ 觉得语言顺畅自然。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
5. 你在学习本单元某个任务时, _____ 觉得它的内容贴近你的生活。(话题活动等是你平常生活中会使用或接触到的)	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
6. 你在完成本单元某个/些学习任务时, _____ 感到该任务明确说明去做什么。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
7. 你在完成本单元某个/些学习任务时, _____ 知道如何去完成该任务。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
8. 你在完成本单元某个/些学习任务时, _____ 知道怎样才算完成该任务。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
9. 你在完成题目6中某个/些学习任务时, _____ 能发现关于如何完成该任务的示范例子。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不

续表

问题	选项
10. 你在完成题目 6 中某个/些学习任务时, _____ 有相应内容让学习者去尝试。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
11. 你在完成题目 6 中某个/些学习任务时, _____ 能清楚知道该任务是否完成。(包括从教材自带的提示中得知或被老师告知)	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
12. 你在完成题目 6 中某个/些学习任务时, _____ 感知到该学习任务是一小步一小步完成的。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
13. 你在完成本单元某个/些学习任务时, _____ 能知道自己具体要做什么。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
14. 你在完成上述第 13 题中这个/些学习任务时, _____ 会有老师或同学的反馈,如回答、反应、纠错、提示、评论等。若选“从不”,请跳过 15 题,直接回答 16 题	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
15. 你在完成上述第 13 题中这个/些学习任务时,若有老师或同学反馈,这些反馈 _____ 会帮助你纠正你的错误。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
16. 你在完成上述第 13 题中这个/些学习任务时, _____ 能感到自己有所收获。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
17. 你在完成上述第 13 题中这个/些学习任务时, _____ 能感到有些地方做得不好或力不从心。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
18. 在本单元的学习中,你 _____ 一些任务,该任务涉及解决一些现实生活中出现的问题。[完成该任务不仅需要运用语言知识和技能(听说读写),还需要其他相关知识,并需要你主动思考如何解决,典型的例子为“如何用英语调查你们班级同学的兴趣爱好”]	A. 没有发现,问题到此结束。 B. 发现,请继续回答下面三个问题。
19. 你 _____ 觉得上述第 18 题中解决问题的任务目标明确。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
20. 对于上述第 18 题中的问题,你 _____ 知道运用哪些知识和技能去解决。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不
21. 完成上述第 18 题中的任务后,你 _____ 觉得该任务对你今后完成类似问题会有所启发。	1 总是 2 经常 3 有时 4 偶尔 5 从不

(改编自叶秋希,2012:70—73)

附录 2:

学生教材使用体会访谈提纲

一、学生背景

1. 家庭条件如何
2. 英语学习背景
 - a) 英语学习年限
 - b) 以前学校对英语的重视程度(周课时)
 - c) 父母对孩子英语学习的投入
 - d) 有否参加校外辅导机构的学习
 - e) 是否有在英语国家生活的经历
 - f) 以前老师教英语的方法
 - g) 用过哪些英语教材或资料
 - h) 自己对英语学习的看法(是否喜欢? 是否觉得难?)

二、教材学习体会

1. 你觉得这个教材难还是简单(哪里比较难,哪里比较简单)? 为什么?
 - a) 阅读量不大? 生词多不多?
 - b) 语境——每篇文章能否看出在哪里发生、有谁参与、具体发生了什么事情?
 - c) 教学引导——完成任务时是否知道该一步一步怎么做?
 - d) 教学分层——大多数知识点是否能掌握? 还需不需要细分?
 - e) 教学示范——完成任务时有没有看懂示范例子? 看了后知道怎么做吗?
 - f) 开放性、适应性——这个教材学下来,觉得便于自己学习,适合自己学习吗?
2. 书上的指令说明能看懂吗? 看完是否知道要做什么? 要学什么?
3. 你觉得这个教材每个任务之间联系紧密吗? 大的分类合理吗? 是否有助于你的理解和学习?
4. 这个单元的内容你都掌握了吗? 觉得自己学会了哪些? 哪些还是不懂?
5. 如果难度总分是 10 分,你给这个教材打几分(分数越高越难)?
6. 如果让你选择,你会选这个教材吗? 为什么?

(改编自叶秋希,2012:69)

第九章

中学英语
课程的现
代学习理
论

本章主要回答以下问题

1. 什么是能力的新时代观?
2. 什么是语言能力?
3. 什么是外语学习的新三维目标?

一、序言

教学的最终目标是为了促进学习,推动学习者能力的发展。因此,对学习的理解是开展教学的前提,本章就是要回答什么是科学的外语学习理论这一问题。我们首先梳理了人类对于能力理解的变迁与发展,指出人类的能力观经历了三个阶段,分别以肌肉强度、智商和获取知识的能力为标志。在此基础上,我们进一步勾画语言能力的内涵和外延,指出现代外语学习理论中的语言能力有别于传统的语法能力,它是一个综合体,拥有全面的内涵。在对语言能力有了明确的操作定义后,本章讨论了学习的本质、外语学习的特性以及外语学习的新三维目标,即认知能力、情感态度和社会技能的发展,并以此为基础探讨发展语言能力的路径。

二、能力观的演变

自古至今,人类通过学习在不断演化、发展自己的文明。在这个意义上来说,学习不仅是人类与生俱来的能力,也是最为频繁的人类活动。学习是为了改善人类的能力,但是能力是个广博的概念,其属性和内涵随着客观世界的改变和人类文明的推进而不断演变。因此,教育科学领域在探究人类能力演变时,要始终明确其动态特征,它是人类适应客观环境的一种高效的调节手段。纵观人类发展的历程,能力的内涵大致经历了三次变更,即能力即“肌肉强度”、能力即“智商”、能力的多元观。

(一) 能力的历史观:肌肉强度

人类最初对于能力的理解具有原始的动力:能力被认为是身强体壮者的特征,被等同为肌肉强度。哺乳动物逐步进化成人类耗费了百万年的时间,人类在此期间逐渐学会了直立行走、猎食动物、言语交流等基本技能,这些技能为人类的辉煌文明做了良好的铺垫。也正是在这一过程中,人的自然属性得到了淋漓尽致的发挥,“物竞天择,适者生存”的原则也在持续不断地作用于人类的生存与发展。能够生存下来,并且占据社会主导地位的人具有共同的能力特征,即他们通常都身强体壮,骁勇善战。在这样的社会背景之下,能力的内涵主要聚焦于人类的体能,或者说是“肌肉强度”。换言之,只有肌肉强度占据优势的人群,才能战胜恶劣的自然环境,才能应对同伴或异族的攻击,才能在周边环境捕获足够的食物,才能繁衍后代,才能寻求到生存的机会。

能力的界定与发展必须符合人类置身具体环境中的需求。根据 Maslow(1943)的理论,人类最基本的需求有生理需求,包括食物、水、性等;安全需求,包括稳定、安全、寻求保护等;社会需求,包括归属感、情爱等;尊严需求,包括自尊、成就、名声等;认知需

求,包括知识、理解、洞察等;美学需求,包括鉴赏美和和谐;自我实现需求,包括实现自己的目标和潜力等。Maslow的理论具有很强的概括性,基本涵盖了人类社会的基本需求,而且所有需求呈现出层级性,成金字塔状。虽然需求的层级性也曾遭到学界的质疑,毕竟大千社会,芸芸众生,有人会突破层级概念,越级追求不同的需求。比如,有人宁可饿其体肤,罔顾个人利益甚至是家庭、情感需求,执迷追求个人成就等。在Maslow构建的人类需求金字塔中,生理需求和安全需求,处在最底端,其理据主要有两点:第一,两种需求都是人的自然属性的体现。人在本质上与自然界的哺乳动物并无二致,相似的生理结构客观上导致这两种本能的存在。饥饿时需要进食,口渴时需要饮水,性的需求需要满足,生活环境需要有安全保障,确保不受攻击等。换句话说,只有满足了生理需求和安全需求,人类才会逐步追求自己的社会需求,人的社会属性才会有了基础。第二,满足生理需求和安全需求的能力要求处在人类能力层次的底端,这种能力在很大程度上是基因和遗传因素决定的,具有先天性。这也就是前文所提到的“肌肉强度”。

作为“肌肉强度”的能力,主要表现在以下方面。首先,人类的文明史是从逐步克服恶劣的自然环境开始的。从原始的丛林逐步过渡到部落、村落、社区,人类自始至终都是群居的,其内在机理便是可以集众人之力,与大自然、与环境抗争,获得生存的机会。在这个过程中,个体的能力就集中体现在体力上。换言之,只有身强力壮的人才能在恶劣的环境下生存下来,才能经受住自然环境的考验与淘汰。另外,即便经受住了自然环境的考验,人类还需要面临食物短缺的挑战。身强力壮的人类这时便能充分发挥自己优势,无论是丛林捕猎、茹毛饮血,还是农耕劳作,他们都能胜人一筹,获得充足的食物,给养自己及后代,成功地衍生下来。

其次,“肌肉强度”也是战胜疾病的良药。在前工业化时代,疾病是对人类繁衍的最大挑战,人类的生命在很大程度上取决于自身的体质。在缺医少药的困苦条件下,良好的体力便成了拯救自身的“救命稻草”。拥有强健体魄者便获得了珍贵的存活下去的机会,人类的基因也在此过程中不断经受优胜劣汰,逐渐强大。

另外,战争的爆发也是前工业化社会的主要特征之一。客观来说,战争不仅实现了权力的更替,而且加速了自然力量的淘汰速度。胜者为王,败者为寇,而胜者多数为体力占优的人类,败者则自然是体力上的弱者。因此,身强力壮者借此迅速占据社会阶层的顶端,拥有了至高无上的权力,奠定了自己的社会地位,成了人类社会的统治者。那么对于“肌肉强度”的膜拜自然会衍生并辐射到人类的群体,也就顺理成章了。

总而言之,在工业化前的人类社会,由于人的自然属性依然占据主导地位,因此作为最重要的自然属性,“肌肉强度”必然与人的能力紧密相连,这符合优胜劣汰的自然法则。在这种能力框架下,出人头地的是身强力壮的个体,他们由于天生的自然属性,占据了社会的优势地位,成了人类社会的实际控制者。这种能力本身自然成了人类渴望拥有的属性,甚至成了辨识人类的区别性特征之一。但是,能力的这种内涵仅限于在特定的社会背景之中。当人类踏入工业文明时代,作为“肌肉强度”的能力内涵迅速受到了挑战,体力很快便让位于智力,“肌肉强度”让位于“智商”。

(二) 能力的历史观:智商

随着蒸汽机的发明,人类步入工业文明。大量的发明问世,不仅便捷了人们的生

活,大幅度提升了工作效率和文明进程,更是颠覆了人类对于知识与能力的理解,代代相传的“肌肉强度”能力观迅即遭到摒弃。人们发现,无论多么强健的身体,其工作效率相对于一台轰鸣的机器简直不值一提。于是,人们开始挖掘促使发明问世、人类文明前行的原始驱动力,得出的结论便是智力的重要性,至此智力逐步取代“肌肉强度”成为能力的内涵,人类对能力的理解得到延展和深化。

事实上,即使在前工业化时代,智力对人类的影响也是无处不在的,这集中体现在工具的使用以及社会的组织、管理上。工具,哪怕是现在看来极为原始、简单的工具,也是人类智慧的集中体现,比如车轮、农耕器具等。它们节省劳力,在一定程度上减轻了人类对于“肌肉强度”的需求。从社会运作的角度来看,中国自古便有“劳心者治人,劳力者治于人”的说法,这说明古人对于智力的影响是心知肚明的。除此之外,人类也开始逐步从事教育工作,在小范围内开展教育教学,传播知识。即便如此,宏观上来说,前工业化时代中的人类还是自然属性占据主导,人类知识的总量相对较小,且传播速度较慢,人类的能力依然限制在体力劳作的水平之上。

工业革命的成果之一是智力的物质化,人类的知识和经验迅速转化为能为我所用的物质实体,人类智力的强大力量展露无遗。但是究竟什么是智力呢?通常认为,人类群体中总存在那么一部分人,他们在理解知识、吸收知识甚至是创造知识上总是胜人一筹,他们也就是我们常说的“聪明人”。这些人通常包括哲学家、发明家等。智力(intelligence)源于拉丁语的动词 *intelligere*,表示“理解、认知”的含义,人类对于智力的兴趣和研究由来已久,研究对象不仅包括人类,而且还涵盖动物智力和人工智能。根据现代心理学的理论,智力是指人认识、理解客观事物并运用知识、经验等解决问题的能力,包括记忆、观察、想象、思考、判断等(格里格,津巴多:2003)。从人类与客观世界关系的角度来说,智力也可以理解为通过改变自身、改变环境或找到一个新的环境去有效适应环境的能力。无论对人类智力作何理解,智力总是具备以下显著特征:首先,智力是人类所具备的一种自然能力,借助这种能力,人类能够更好地适应甚至是改变环境;其次,智力是一种抽象的属性,我们对于智力的认知和判断需要借助于主体的行为和倾向;另外,智力不仅仅是一种自然属性,它还具备一定的社会属性。也就是说,智力是需要具备一定的社会文化基础的。

在工业文明的社会背景之下,人类对于机器的功用叹为观止,视其为人类聪明才智的结晶,继而开始推崇智力,于是智力成了个人能力的重要内涵。这是人类文明进步的表现,也是历史的必然。这种以智力为中心的能力观表现为人类社会组织形式和社会活动的变更。首先,人类社会阶层的划分开始逐渐以智力层次为基准,智力层次高的人开始逐步掌握权力,进入权力中心。他们可以利用自己的才智,推动社会进步与发展,赢得公众的支持。西方贵族统治的法理依据便在于此。贵族统治(aristocracy)其本义是精英统治(to rule by the excellent),而区分精英的标准除了有传统的世袭制度,更为重要的便是智力标准。其次,人类对于智力的重视直接导致了教育的逐步普及。人们普遍相信,只有不断接受知识,人类才有创造知识的可能。因此,教育在人类踏入工业文明后得到长足发展,大学如雨后春笋般不断涌现,义务教育逐渐开始普及,受教育人群逐步扩大,不再局限于社会特权阶层。这客观上拓展了人类知识的疆域,大量新的知

识不断被创造,人类无论对于客观世界还是主观心理的了解都大大加深。

最后,在上述因素的基础之上,人类试图通过量化智力水平的方式来解开智力的谜团,“智商”这一概念于是被提了出来。人类历史上第一份智商测试卷是由法国人 Alfred Binet(1857—1911)编制的,其初衷是利用智商测试来诊断学生的学习能力,从而实现为教育所用的目的。在这份智商测试卷中,Binet 设计了 30 道题目,主要涵盖一些基本的逻辑推断能力、注意力、比较能力等,用于计算学生的心理年龄(mental age),然后将这一数值除以学生的生理年龄(biological age),便得出了学生的智力商数(Intelligence Quotient)。从现代心理学的观点来看,这种测试方式显得比较粗糙。心理测量的前提是研究者要对所测的东西有明确的概念,并且要呈现操作性定义,而这些在 Binet 的智商测试中并未明示。有意思的是,Binet 并不认为他所检测的是智力的“量”(默多克,2009),而坚称智商只是一种“学习或接受教学的能力”(邹为诚,2013),智商并非人的生物属性。然而,Binet 的这一观点并未引起足够的重视,智商测试依旧如火如荼地展开,尤其是在美国。现代心理学对智商的理解是:智商并非人类的生理特征,而是像“成功”或者“幸福”一样,是人类学习经历或者学习活动所产生的结果。(邹为诚,2011)

虽然智商测试走入了窠臼,但是对智力的自觉还是颠覆了人类对于能力的理解。人类不再满足于能力只是体力的观点,完全意识到人类智力水平对于知识传承、知识更新以及知识应用的重要性。在这种能力观的引导下,智力水平决定一个人的社会生活和地位,人们也纷纷通过种种手段提升各自的智力水平,教育便是其中最为重要的手段。但是,随着人类进入信息化时代,这种能力观也迅速受到了冲击。

(三) 能力的新时代观

人类进入 20 世纪后半叶,计算机和因特网的发明与应用给人们的生活带来了空前的影响,人类自此进入信息时代,这是一个信息爆炸的年代。首先,人类知识总量达到了空前的高度,一方面是人类几千年文明的积淀,一方面是海量的知识不断被创造出来,人们面对着知识和信息的海洋。另外,人类获得知识的途径相对以往也发生了翻天覆地的变化。人们不必依赖传统的口授相传来继承知识,不必借助大量书刊杂志来获取知识,因为知识可能只是需要轻点鼠标或者手指滑动屏幕便能轻而易举地获得。基于这样的客观因素,人类的知识结构也相应地发生了变化。面对“云时代”的数据,任何人,哪怕是智力水平极高的人,也只能吸收、接受人类庞大知识总量的冰山一角。虽然智力导致知识的增加,但是后现代的人已经无法再去把握所有的知识,知识已经变得无处不在。问题不再是智力,一个智力不高的人很可能也能获得足够的知识。因此,以智力水平来定义的人类能力显然已经捉襟见肘,受到了新时代的挑战。

21 世纪是信息时代,也是知识时代。那么这个时代对人类的能力要求究竟是什么呢?本书作者之一曾有过这样的经历,或许能够对这一问题有所启发:他曾偶遇一名跨国公司的人力资源总监,两人便饶有兴致地谈起了现在用人单位对新进员工的要求与期待。这位总监谈到,多数公司现在所关注的员工的能力相比以往可谓大相径庭。以前,对大学毕业生的考察主要以学习成绩为准绳,其基本观念为学习成绩好的人通常拥有良好的知识基础,能够为公司服务。但是,这种情况业已过去,现在公司更多地关注

员工的能力。具体而言,能力是指该员工是否具备从事专业工作的能力,是否愿意与他人合作共事,是否愿意通过学习、培训的方式不断发展自己。这一简单的事例向我们传递的信息是:传统的能力观,即能力取决于知识多少的观点正在遭到摒弃。

我们可以就此总结出后工业时代的能力观:首先,后工业时代的出现是以工业文明为基础的,因此保留了工业文明中的能力的部分特征,如能力结构中的社会属性超越了人的自然属性,并且社会性得到了长足的发展,这是人的现代性的重要特征。(麦克法兰,2013)其次,能力表现出多元化的趋势,涵盖多种能力,包括智力水平、合作精神、关爱精神、问题解决能力等等。由此可见,智商不再是判断个体能力的唯一标准,而只能与其他能力相提并论。得出这个结论合乎时代发展规律:当代世界,知识不再是稀缺的资源,而是无处不在、无孔不入,因此一味地强调个体发挥智力去学习和接受知识便显得无足轻重;相反,个体如果具备了问题处理能力、合作学习能力等,便能轻而易举将知识为我所用,这才是现代能力的表现。第三,能力不仅仅是智力(intellectual ability),也是社会能力,表现在个体的合作意愿、关爱、情感态度和社会交往等方面,因此能力的培养不能回避这些问题。

能力是个统一的、无所不包的概念,它是指“广义上的一个人的能力,该个体不仅仅掌握专业的知识,而且能够运用专业知识,并且能够符合未知的、不确定的情境的要求;包括个体的评估、态度以及利用专业知识的能力”。(Jorgensen, 1999,转引自 Illeris, 2007)这种新的能力观必然会导致学习观的变化。学习不再只是简单地接受知识,而是强调运用知识的能力。就外语学习而言,学习不再存在于孤立的词汇、语法等记忆活动中,而是将学习目标转移到能力的培养上,而这种能力的具体表现便是:学习者可以在某种情境下利用该语言完成某项任务。这种学习观强调的正是前文所提的新时代的能力观,它是多元的;为了确保这种学习的顺利进行,学习者需要具备一定的认知基础、情感基础和社会基础,而这正是 Illeris(2007)所提倡的学习观。这种学习观符合时代的需求,能满足信息爆炸的年代对人的能力的要求。

三、现代学习理论

(一) 学习的定义

学习是个广博的概念,在人类的日常生活中无处不在。从学习烹饪、驾驶,到走进课堂学习文化知识,从开口说外语到用外语撰写研究报告,这些都是学习的表现。由此可见,人们对于学习的理解可谓五花八门,通俗地讲,学习通常被理解为:第一,学习是个体学习过程的结果,个体的行为或能力发生了变化,比如,某个学生学会了如何用英文表达请求;第二,学习是引发个体能力或行为变化的心理过程,比如某个学生试图理解英语中的时态规则;第三,学习是个体与学习材料或社会环境的交互过程,比如学习者置身英语环境,了解到西方的一些民俗文化;第四,学习通常与教学一起出现,甚至有人将学习等同于教学。

那么究竟什么是学习呢?如何科学地定义学习呢?我们先看一下下面两个定义:

学习是个过程,它使得生物体的能力发生永久变化,而这种变化并非完全由自然成长或年龄增长所致。(Illeris, 2007)

学习是行为或按某种方式表现出某种行为能力的持久变化,它来自实践或其他的经历。(Shuell, 1986)

从这两个定义我们可以得出学习的基本特征:首先,学习是行为或行为能力的改变,也就是说当人们做某些事情的方式发生改变时,我们便可以说他们已经学会了。比如,经过一段时间的学习,外语学习者学会了用英语打招呼。认知心理学认为,学习本身无法观察,我们所观察到的仅仅是学习的结果,因此学习是推断出来的。但是,即便如此,有些学习现象也还是很难推断,比如外语学习中的词汇附带学习(incidental learning),即使外语学习者在阅读过程中已经大致学会了某个词语,但是学习过程是下意识的,且消耗的注意力资源极为有限,整个过程难以监控,在这种情况下便很难观察学习行为的结果。

其次,学习所导致的行为能力变化非常稳定,具有持久性。比如,人类在长期的生活实践中学会了使用工具进行劳作,这种能力不会轻易改变;同样,学习者在外语学习环境下,接受了一段时间的外语教学训练,能够掌握一定量的词汇、语法、语用知识,并且能够将这些知识综合地运用于听说读写,这种能力虽然会受到诸如动机、情感、衰老等因素的影响,但总体来说比较稳定,会始终伴随学习者的生活。这一特性使得学习不同于其他因素导致的短暂的行为能力的变化,比如服用药品。

第三,导致行为能力改变的因素有很多,但这些因素并非都是学习。比如,随着年龄的增长,绝大多数的人能够直立行走,具备独立的认知能力等,这些只是自然成长(maturation)的结果,而并非学习的结果。与此相比,学习来源于实践或其他经历,比如模仿、观察、练习等。通常认为,人的发展(development)包含学习(learning)和自然成长(maturation)两个部分(Vygotsky, 1986),前者是社会属性,后者是自然属性。但需要注意的是,学习和自然成长这两个概念并非泾渭分明,也就是说,遗传和学习之间的界限常常是难以明确划分的。母语习得便是最好的例证。任何语言的习得都必须具备一定的生理基础(Lenneberg, 1967),比如发育完好的发声器官、健全的听力等,但这些只是母语习得的必要条件,而并非充足条件;母语习得还依赖于社会环境,在这个意义上来说,语言只是个体适应环境的一种方式,是个体智力发展的调节工具(Vygotsky, 1986),而正是这个部分构成了语言学习的要件。个体在成长的过程中,需要不断地实践,实现意义交际的目的,达成意义协商,促发语言发展,这便是我们所说的学习。虽然上述学习的定义得到了广泛关注 and 接受,但是具体到学习行为本身,学习科学界在很多方面仍然存在分歧。不同学派的观点并非完全相左,他们的差异只是集中体现在与学习相关的某一个或某几个重要问题上。概括来说,学习研究中包含以下几个关键性问题。(申克,2003)

第一,学习是怎样发生的?

第二,哪些因素影响学习?

第三,记忆起什么作用?

第四,动机起什么作用?

第五,迁移是如何产生的?

第六,各种理论最适于解释哪种类型的学习?

这些关键性问题都比较笼统,但是适用于不同学科的学习研究,外语学习自然也不例外。比如,关于学习是怎样发生的,这是外语教学界历来关注的焦点问题之一,也存在争议,由此衍生了诸多理论,比如互动假说、社会文化理论等,这些理论对二语学习的发生机制给出了有价值的回答。

(二) 影响学习的因素

要回答上述几个关键性问题,首先要弄清楚学习的概念本身、构成要件以及学习发生的前提条件。学习是个过程,并不是一蹴而就的。学习也是基于一系列前提条件的,概括来说主要包括以下几个方面。首先,学习需要具备一定的心理基础。从本质上来说,心理学试图从可观测的行为来洞察人的心理活动特征,行为主义理论正是基于这样的出发点而率先得到发展的。在外语学习领域,心理语言学就意在洞察二语学习中的心理机制问题。比如,第二语言学习者的言语处理模式认为学习者是基于自下而上的处理模式习得语言的。另外,人们长久以来关注预制语块在第二语言习得中的作用,其基本的理论问题便是预制语块是否具备心理现实性。现有的研究表明,学习者在处理预制语块时的反应时间更短,且准确率更高。(Jiang, 2007; Wray, 2012)这些研究结果间接表明预制语块是存储在人的长时记忆系统中的,具备心理现实性。但是,西方的学习研究往往过多地关注学习的心理基础,而忽视了学习的其他基础,毕竟作为生物体的人自身存在多种可能性和局限性,而且生活在社会环境中,学习的其他基础不容忽视。

第二,学习需要具备一定的生物基础。长久以来,生物基础在学习科学领域受到冷遇,但是其对学习的重要作用是不言而喻的。首先,从生理上来说,学习者的大脑和体能必须正常成长,才能不断积累从事学习活动所必需的精力和能量;另外,学习者在学习的过程中,尤其是在学习的低级阶段,需要不断地将学习内容推及身边的物体和事物,才能产生意义从而完成学习。比如,低龄儿童在学习算术时需要借助手指数,学习英语单词时需要单词具体切实生动的所指等,这些便是社会文化理论中所提及的儿童的受物体支配(object-directed)的特征。另外,学习的生物基础也会作用于学习者的情感态度,从而影响学习活动。

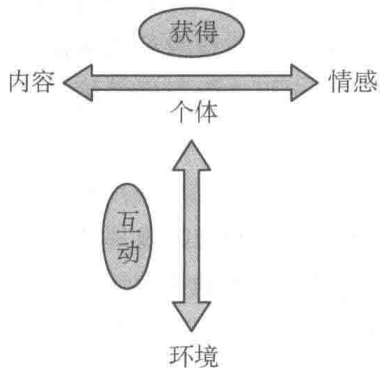
第三,学习与脑功能密不可分。脑科学在近年来得到长足发展,主要表现为可以运用高端的精密仪器直观地体现人类大脑各个分区的功能,并能独立探究大脑发挥功能的机制,对脑功能的研究也延伸到了学习科学领域。其基本发现为,人类的智力活动无法完全独立于情感,包括学习在内的智力活动充当人与环境的纽带,使得生物体能够更为妥当地适应瞬息万变的环境。(Illeris, 2007, p13)这一发现对于学习科学的进展具有重要意义,它拓展了学习科学的疆域,为学习的情感维度奠定了理论根基。在二语习得领域,涌现论(emergentism)和联接主义理论(connectionism)便是在脑功能的启示下发展起来的二语学习理论。尽管脑功能的研究取得了长足进展,但是其仍不足以揭示学习的本质,因为它忽视了学习的社会基础。

第四,学习活动离不开社会环境因素。一方面,学习活动是个体行为,是个体心理、生理能力的集中体现和运用;另一方面,学习活动也具有其社会性,个体离开社会环境和群体便无法真正完成学习活动。所以,在学习科学领域,社会建构主义观就认为学习

是在人际间发生的,因此究其本质而言,社会性是学习的首要特性。学习活动发生的环境包括即时环境(immediate situation)和社会文化环境(social context),这两种环境都会影响学习活动的效率。以外语学习为例,即时环境主要是指课堂环境,主要包括客观语言环境、课堂组织和管理、课堂氛围等因素,这些因素会作用于个体的外语学习;同时,外语学习发生的宏观的社会文化环境也会影响学习者的动机和态度等情感因素,从而间接影响学习效率。另外,外语学习者自身的社会背景、社会认知也会对学习产生重要影响。比如,Zou & Zhang(2012)调查了家庭、学校和学生三个因素对于英语学习的影响,研究发现三大因素中多数因素对英语教育效果有显著积极的主效应和交互效应。另外,社会文化理论也认为,个体智力得到发展主要有两个条件:第一,个体要处在最佳发展区中;第二,个体在从事智力活动中需要“脚手架”,而搭建“脚手架”的人通常是智力层次稍高、认知能力更强的教师。同样,外语能力的发展也是经历了这样一个过程,外语学习的社会属性便不言自明了。

基于以上论述,我们可以看到学习实际上发生在两个层面:首先,学习是个体认知层面的活动,涉及个体运用心理和生理的技能处理学习过程中的刺激和影响,而且个体通常会将不同时期的刺激或不同类型的刺激联系在一起,从而构成学习的内容。学习科学家称之为获得(acquisition)。与此同时,个体在学习的过程中,还在不断地与周边的环境互动,这是学习的社会属性所决定的。这种互动既包括学习者对客观环境的适应与自我调节,也包括大量的人际互动,这是学习发生的重要前提。学习科学家称这个过程为互动(interaction)。获得和互动两个过程同时发生,无法彼此孤立开来;获得主要是个体的生物属性决定的,而互动则是其社会属性决定的。两者有机融合在学习者身上,构成了学习发生的两个重要前提,也是学习的两个重要过程。它们的关系可以表示为图9-1。

图9-1



学习的重要维度

由图9-1可见,获得和互动两个过程同时作用于学习者个体,触发学习活动。但是我们应该看到,这两个过程发挥的作用不同。获得与学习的目标有关,Illeris(2007)将其分为内容和情感两个方面,前者是指学习的内容,涵盖知识、能力、理解等;而情感首先是指从事学习活动所必须的脑力,其次是指学习过程中必不可少的动机、情感等要素,情感既是学习过程的一部分,也是学习结果。互动则集中体现了学习的社会属性,是知识的社会属性的必然结果。互动是学习方式,是个体获得内容和情感

的路径。就外语学习而言,内容便是指语法知识、词汇知识、听说读写技能、语言能力等,而情感则是指外语学习过程中学习者的信心、态度、动机、焦虑等因素,这两个方面构成了学习的目标。因此,它们也构成了评价外语学习的主要指标,也是外语课程目标的主体。(Richards, 2007)而外语学习中的互动则是强调学习的方式,重在外语学习的过程和知识、能力获取的方式;通常的做法是鼓励学习者合作学习,在做中学。

(三) 学习的维度

至此,我们可以得出学习的三个重要维度,即内容(content)、情感(incentive)和互

动(interaction)。那么这三个维度的具体内涵是什么呢?谈及学习,人们首先关注的便是学习的内容,而这也是传统的学习研究的关注重点。但是,在传统的学习研究中,学习被等同于认知或知识,这种做法过于狭隘,无法准确地传达学习的多元特征。不言而喻的是,内容维度关注“学习什么”的问题,通常包括但并不仅限于知识、技能和理解。通过内容维度的学习,个体对世上事物的理解更为一致、透彻,从而产生意义(meaning);与此同时,学习者也能拓展能力(abilities)范围,包括动手能力和理解能力,从而应对现实世界中可能出现的各种困难与挑战;最终,个体的整体能力(functionality)得以提升,能够自如地应对不同的场合。以英语学习为例:经过一个阶段的英语学习,学习者通常能够更好地理解英语的篇章、影视、文化等信息,具备一定的交流能力,能够同本族语者进行交流、沟通,甚至能够适应在外语环境中的生活、学习等。

情感构成了学习的重要维度之一,包括动机(motivation)、情感(emotion)和意愿(volition),它不同于日常语言中谈及的情感:它虽然与学习者的个人好恶有关,但是明显在深度和广度上都要更进一个层次。任何学习活动都要求学习者首先能够充分调动体力和脑力,然后全身心地投入其中,以期达到智力和体力上的平衡(mental and bodily balance),这是学习活动的前提;同时,学习者受到多种因素驱动,包括好奇心、爱好、需求等,来不断探寻新知识和新技能,使得个体对自身和周边环境更为敏感(sensitivity)。在谈及情感学习时,我们应该注意:第一,传统的学习心理学一味强调认知学习的重要性,而忽视了情感学习,这是片面的,因为它刻意地将人的认知和情感分离开来。第二,情感本身也是学习的目标之一,其与内容学习有机结合,在学习者与环境的互动中同时被激活,并产生效用;第三,情感与内容学习都隶属于学习的获得过程,两者的影响是双向的、交互的。换言之,内容学习会促进情感培养,情感学习也会触发、带动内容学习。这已经为大量的实证研究所证实。

互动构成了学习的第三个维度,它具体是指学习者与环境的双向互动关系。这里的环境主要是指交互发生的具体情境,比如,课堂甚至是小组内部和宏观的大的社会环境。互动学习具体涵盖行动(action)、交流(communication)和合作(cooperation)。通过互动学习,学习者能够更好地融入(integration)社会环境,并逐步发展与改善自己的社会交往能力(sociality),从而更好地进行学习的活动。互动学习与内容学习和情感学习不一样的地方在于:它关注学习的方式(how we learn),而内容学习和情感学习则关注学习的内容(what we learn)。

四、外语学习中的三维目标

本章所介绍的学习理论,涵盖三个维度,即内容、情感和互动,适时地切合新时代的能力观,符合后工业时代对学习者的要求与期待。当今世界,信息爆炸无时无刻不在冲击我们的生活与学习,人类的能力界定不再局限于知识和技能的积累,而更多地取决于获取知识、利用知识并最终创造知识的能力。这种多元的能力观决定了学习观的转向,由认知主导的学习观转向三维的学习观,这种转向能更好地把握新时代中学习的本质与精髓,是大势所趋。

本章的论题是外语学习理论,那么首先就要弄清楚什么是外语学习?在本章中,我

们对外语学习的定义为:在非母语课堂环境中学习一门外语的活动。在这里,我们需要强调以下几点:第一,我们指的外语需要满足两个条件——除了母语之外的第二门语言;该语言在学习过程中并不具备自然真实的语言环境。当今中国,在绝大多数的学校中,外语实际上就是指代英语,所以本章所说的外语学习便是英语学习(EFL)。第二,我们强调的是外语学习,而不是二语习得,这个差异必须谨记。本章中的学习是指有意识、有计划且通过一定方式方法获取知识、技能、情感的活动,它在本质上不同于下意识的习得。(Krashen, 1983)外语学习始终是个过程。第三,本章中所谈及的学习是指在课堂环境下的外语学习,而不是指在自然环境下的语言发展,所以教学在学习者的外语学习和发展中发挥重要作用,自然语言习得的一些研究发现可能并不适用于课堂环境下的语言学习。(Ellis, 2012)正是由于这个特点,在本章的讨论中,我们更多地是从非语言的角度来探讨外语学习的规律和特点,而不仅仅局限于语言学的视角。

在现代能力观的框架下,外语学习的目标早已不再是单纯的知识、技能等,而是更为宏观的能力的培养。因此,前文所论述的学习的三个维度实际上分别对应着学习者认知能力的发展、情感态度的培养和社会技能的发展,构成了学习过程的学习目标。下文将对此加以详细阐述。

(一) 认知能力的发展

1. 外语学习中的认知能力

长久以来,传统的教学中一直是将学习目标界定为知识、技能和态度的发展,认为学习就是将经验转化为知识、技能和态度的过程。很明显,这种目标的界定符合工业化社会对人的能力的要求,非常强调知识和技能的积累,但是在后工业化时代中,这样的界定便略显狭隘,难以跟上形势的变化。在信息爆炸的年代,汲取知识已不再是教育追求的唯一目标,教育更多地关注学习者能力的培养,也就是我们通常所说的“学会学习”。

就外语学习而言,学习者接受学校教育的基本出发点是汲取知识,培养技能,并以此为基础推动自己的认知能力的发展。所谓认知能力的发展是指学习者获得新的知识和能力,认知的内容反映了学科的知识和能力。(邹为诚,2014)在加以详细阐述之前,我们有必要厘清外语教育自身的特点及其对于学习者认知能力发展的影响。外语作为一门学校课程,与其他学科存在显著差异。首先,对于学习者而言,外语本身既是学习工具,也是学习内容。在外语环境下的课堂教学中,由于缺乏真实的交际环境,课堂教学中的交际场景大多数都是人为制造出来的,不够真实、自然,因此对学习者的认知要求不高;同时,多数的外语教师都是非本族语者,教师语言也不够地道、流畅。因此,我们不得不承认,学习者在外语课堂中的认知发展是有限的,他们最终所能够达到的语言能力也受到限制,这符合外语学习的特点。另外,外语作为一门语言,是学习理论的研究对象;同时,外语也是一门学校课程,是课程理论的研究对象。我们在谈及外语学习理论时,首先应该遵循课程的原则,其次才遵循语言学习的原则,这个次序不能颠倒,因为脱离了教育目标去谈语言学习理论是罔顾现实,失去了语言学习理论的实用价值。

2. 交际能力

那么对于外语学习者而言,他们究竟需要什么语言知识和能力呢?换言之,对于外

语教师而言,我们应该教授什么知识来提高学生的外语能力呢?要回答这个问题,必须先弄清楚外语能力的内涵。

语言能力(linguistic competence)最早由 Chomsky 提出,最初是指人类与生俱来的语言知识,可以借助它来区分语音与意义。语言能力通常是与语言使用(performance)相对的一个概念,指的是人类用于理解和使用语言的隐性知识。在这里,语言能力是一种天生的、不可捉摸的能力,完全以语言知识为内容,主要涵盖人类对于语言规则的直觉意识。但是语言能力(linguistic competence)这个概念并不能直接作为外语学习的目标,原因在于这个定义的限制性,主要表现在:第一,Chomsky 区分语言能力与语言使用的最直接目标是为了说明他的语言研究对象,他只关注语言的深层体系,而不去研究纷繁复杂的语言使用体系。第二,他提出这个概念是以本族语者为参照对象的,因此语言能力几乎就是个完美的理论模型,它是存在于人的大脑中的抽象的语言体系,这与他的语言“天生论”遥相呼应。我们可以说,他的语言能力体系切合了自己的语言理论体系,但很不幸的是,他的语言能力观并不符合语言教育的需要,尤其是外语教育的需要。第三,语言能力强调天生的语言直觉,忽视了语言使用,是一种过于理想化的能力模型。无论是本族语者还是外语学习者,在使用语言的过程中都会或多或少出现瑕疵,都会考虑到具体的语境、交际的对象甚至是文化的因素,整个过程纷繁复杂。因此,我们认为 Chomsky 的语言能力(linguistic competence)所涵盖的内容过于狭隘,只包括了单纯的语言要素,无法勾勒出语言使用的情况,是一种脱离语言使用的理论,因此对我们理解语言使用进而理解外语学习并无多大帮助。

正是由于语言能力的局限性,随后这个概念受到了诸多语言学家的挑战与修正,其中最具有代表性的莫过于 Hymes (1972) 提出的交际能力模型。所谓交际能力(communicative competence)指的是对于语言的隐性知识和使用语言的能力。Hymes 指出,儿童输出的语句不仅语法准确,而且适合具体语境;换句话说,儿童知道在交流时该如何说话,说什么话,该同谁说话等,而这些信息与交流的语境密切相关。这些都隶属于儿童的语言能力范畴,都需要给出合理的解释。由此可见,交际能力最大的贡献就是拓展了语言能力的内涵,不再将语言能力局限在语言知识的范畴,而认为交际能力应该与语言知识合二为一。

交际能力概念是个突破,但是它是泛语言的,是一种对语言能力的粗线条的总结与归纳,并不能真正为外语学习和教学所用。因此,Canale & Swain(1980)在 Hymes 的理论基础之上,总结了外语交际能力的内涵,具体包括:

第一,语法能力,包括语音、书写、词汇和句法知识;

第二,社会语言学能力,包括语言使用的社会文化规则,指学习者在不同语境中根据场景、话题和交际功能适时调整语言使用的能力。

第三,话语能力,指学习者能够熟练掌握听说读写等技能,并能在不同类型的语篇输出时保持良好的衔接和连贯。

第四,策略能力,是指学习者在语言规则、社会语言能力或语篇能力遭遇困难时所具备的补偿能力,比如句子改写、请求重复、请求澄清、请求放慢语速等。

这个交际能力模型的优势在于将交际能力这个抽象的概念再次分解、细化,从而成

为可操作、可观察、可分析的成分,是对 Hymes 理论的推动与深化,更加符合语言教育的需求。但是,这一框架仍有不足之处:首先,这个能力框架只提供了一个静态的描述,没有办法勾勒出各种不同能力在语言交际时是如何相互作用的,也没有明确告知语言使用者是如何利用交际能力来和具体场景以及交际对象实现相互作用的。另外,这个能力框架的组成部分只是个基于假想的描述,并未得到实证研究的验证。

因此,Bachmann(1990)考虑到语言测试的需要,在 Canale & Swain 的基础之上,进一步地完善了交际语言能力(communicative language ability)的框架。该框架包含语言能力、策略能力和心理生理机制三个部分,其中我们最为关心的语言能力包括:语法能力、篇章能力和语用能力,而语用能力又包括以言行事能力和社会语言学能力。

基于以上论述,我们可以总结出语言能力的内涵和基本构成:

语言基础知识。这是指语言的基本要素,包括语音、词汇、语法规则甚至是书写规则等,也是传统的语言能力描述的核心部分,其重要性不言而喻。无论是语音、词汇还是语法,都是语言使用的基本原材料,没有它们作为基石,真正的语言能力便无从谈起。懂得语音规则,学习者便能够发声;掌握一定量词汇,学习者便可以进行有意义的阅读和交际;懂得句法规则,学习者便能准确理解和输出语言。我们很难想象,一个学习者在没有词汇支撑的情况下,能够流利地进行表达;同样,如果学习者不能深谙语法规则,则语言理解和语言输出都会遇到巨大的障碍。另外,这一部分的语言知识相对来说较为客观,可以运用现代语言学理论来详细梳理和描述,整理成为外语学习者更容易接受的语音手册、语法手册、词汇手册甚至是词典等,为外语学习和教学使用。由于语言基础知识在语言能力中发挥着不可替代的作用,所以传统的外语学习和教学目标的设定基本上都是以语言知识为纲的。比如,规定某一学段的外语学习者要求掌握的具体语音知识、词汇数量和语法条目数量。这种做法的优势在于能够明确规定外语学习和教学的量,便于教学和评价的开展;但是其劣势也是很明显的,即将语言知识等同于语言能力,而事实表明,外语学习者即使掌握了大量的词汇和语法知识,也依然难以使用英文与他人进行交流,这便是我们常说的“哑巴英语”、“聋子英语”现象。之所以会出现这种情况,是因为语言使用受制于很多其他非语言因素。

语篇能力(discourse competence)。一名外语学习者掌握了基础的语言知识,拥有了大量的词汇和语法知识,是否就足以保障他能用外语进行有意义的交际活动呢?答案是否定的。例如:

(1) Tom got involved in a car accident last night. He likes spinach.

(2) Tom got involved in a car accident last night. He was drunk.

比较一下(1)和(2)便不难发现,(2)中所表述的比较符合常理,两句表达的内容间存在一定的关联,因此比较容易理解;但是,(1)中两句话虽然完全符合语法规则,且词汇使用准确无误,但仍然会造成理解的困难,并最终会导致交际无法顺利进行。那么(1)和(2)的差异究竟在哪里呢?换言之,一个学习者需要具备什么样的能力才能避免像(1)中这样的错误呢?这便是我们通常所说的语篇能力。

语篇能力是语言能力的重要组成部分,要理解这一概念,首先要搞清楚语篇的含义。语篇是指大于句子层面的语言表达形式,它起码应该具备两个重要特征,即衔接

(cohesion)和连贯(coherence)。如果语言学习者/使用者能够理解和产出语篇,我们便认为他具备了语篇能力。具体来说,衔接是一种语义概念,是语篇的重要特征之一,它是指借助语法或词汇手段实现的篇章内部的语义关系。常见的语法衔接手段包括:

- 照应。There is a man in black at the school gate. *He* might be waiting for you. 在这里,he 指代前句中的名词性短语 a man in black。
- 替代。Though my friend chose a red T-shirt, I insisted on a green *one*. 这句话中,one 替代了前一分句中的名词 T-shirt。
- 省略。These are my two laptops. I used to have *five*. 此处 five 后省略了名词 laptops。
- 连接。When I was young, I liked to listen to the radio. 此处,when 引导时间状语,将前后两个分句连接在一起。

另外,在英语中,也可以利用词汇手段来实现衔接的目标,常用的包括重现、同义、反义、上下义、整体部分义等。比如:I lingered at the gate; I lingered on the lawn; I paced backwards and forwards on the pavement. 这里,分句间的衔接通过词汇重复(linger)和同义关系(pace)得以实现。

衔接是语篇中语义关系的显性连接方式,而连贯则更为隐性;一个连贯的语篇即使在没有衔接关系的情况下,也同样有意义。例如:

A: What are the police doing?

B1: They are arresting the demonstrators.

B2: The fascists are arresting the demonstrators.

B3: I have just arrived. (Widdowson, 1978)

对于同样的问题给予三种不同的回答,而且三个回答都有意义,且符合具体的语境要求,是恰当的语言表达。但是就语篇内部的语义关系而言,三种回答迥异。在第一个回答中,they 明显是前指,指代前文所提及的 the police,两者之间的联系非常紧密;但是,在第二个回答中,我们并没有发现这种紧密的语义关系。相反,我们得到的是颇为意外的答案:该回答中提及的是 the fascists,而并不是我们预期的 the police,但是细细体味,我们便会发现回答者试图在这两个名词短语间建立联系,或者说是等同关系,并通过这种方式完成两句之间的衔接。这是一种词汇衔接方式,且不如 B1 的语法衔接方式紧密。在第三个回答中,我们并没有发现该回答与前一小句间存在任何形式的衔接,那么我们就需要考察这两个句子在意义上是否存在一定的隐性联系。这个回答最有可能的解释应该是:I have no idea (what the police are doing) because I have just arrived. 这个回答与 A 的联系便是连贯,如果学习者能够理解甚至是产出 B3 的语句,那么他就具备了我们所说的语篇能力。

由此可见,语篇能力更多地关注语言的使用(use),而语言基础知识只能保障语言的用法(usage)(Widdowson, 1978);后者注重命题的表达,而前者则侧重命题之间的关系。虽然两者存在差别,但是在个体的语言能力中,两种能力都不可或缺,语言知识是基础,语篇能力则是保障交际有效、顺利进行的重要手段。

那么在个体学习的过程中,哪些因素会影响学习者语篇能力的发展呢? 针对课堂

环境下的外语学习者而言,其语篇能力主要受到以下几个因素的影响:第一,语言输入量。外语学习者,尤其是初/中级阶段的学习者,通常都是通过模仿才逐渐学会语言的表达,那么他们模仿的对象和量便成了语篇能力发展的重要一环。比如,学习者经常进行英语的阅读和听力练习吗?具体的练习总量大概是多少?而且,他们所接触的外语材料的真实程度(authenticity)如何?第二,由于学习者是在课堂环境下学习语言的,因此课堂话语(classroom discourse)的质和量便会影响他们的语篇能力的发展。比如,教师在授课过程中母语和外语的使用比例如何?教师的语言质量怎么样?第三,由于课堂是学习者不断试验外语表达的场所,因此课堂互动对于语篇能力的发展便显得至关重要。比如,学习者在课堂上与教师有互动吗?学习者之间在课堂上有互动吗?他们互动的方式和特点是什么?

社会语言学能力(sociolinguistic competence)。任何语言都不是在真空中使用的,而是受到一定的社会文化规则制约的,其背后往往隐匿着大量的社会文化背景信息,正是这些信息使得人类的言语交际系统变得异常复杂。而这些因素在我们的母语交际中始终处于默认状态,因此并未引起人们的重视。但是,学习者使用外语进行交际时,社会文化因素所发挥的作用便立刻显现出来。熟稔目标语的社会文化规则,学习者的外语交际便能为本族语者所接受,交际便会比较顺畅,不太容易出现理解困难甚至是误解的问题。而所谓的社会语言学能力便是指学习者在不同的社会环境中恰当使用语言的能力;换言之,学习者能够根据不同的社会文化规则适当调整自己的言语行为,使之更为符合目标语的表述习惯,从而更能为本族语者接受。因此,社会语言学能力是二语学习者语言能力的重要组成部分,学习者需要经过大量的学习和实践才能不断积累并运用目标语的社会文化知识。

社会语言学能力决定语言使用的适切度(appropriacy),它与准确性(correctness)有着显著的差别。当学习者掌握了一定的词汇和语言规则后,便能够准确理解和产出语言。但是,要能够恰当地使用语言,仅仅拥有语法能力(grammatical competence)是远远不够的,学习者必须能够理解言语交际中的情境因素(contextual factors),如话题、交际对象的社会地位、场景、文化规约等。具体来说,社会语言学能力需要回答的问题包括:哪些语言表达形式符合具体的场景和话题?如有需要,学习者该如何表达自己的情感态度,比如礼貌、权威、友好、尊重等?学习者如何能够觉察到交际对象的情感态度等?举例来说,礼貌现象在所有的语言中都存在,但是不同语言间表达礼貌的方式迥异。在汉语中,低调陈述(understatement)是一种表达礼貌的有效策略,我们会使用“寒舍”、“犬子”、“拙著”等谦称,在回应他人的称赞时,我们会采用一些回避策略,如“哪里、哪里”,但是这些谦称策略在英语中并不常用。因此,学习者在用英语进行交际时,应该竭力避免汉语社会文化规则对于交际产生的不利影响,否则交际便会出现问题,影响交际效果。

另外,社会语言学能力也包括学习者对于不同语域、风格的理解和认识。学习者应该能够鉴别书面语体与口语体的差异、正式文体与非正式文体的差异,以及语言表达会依据交际对象而发生改变等语言现象。换言之,学习者应该对语言的变异(variation)有充分的了解,并能据此改变和优化自己的语言表达。比如,当向长者或者陌生人请求帮

助时,我们一般倾向于使用更为礼貌的表述形式,如“I wondered whether you could do me a favor.”。但是,如果只是向同伴求助,由于双方的社会距离很近,所以表达会更加随意,类似于“Hey, give me a hand.”。

社会语言学能力作为语言能力的重要组成部分,是外语学习者必须掌握的能力。这一能力的发展是以语言实践作为基础的,因此学习者需要浸润在外语的环境中,不断提升对于目标语的敏感程度,逐步了解目标语的社会文化规则,只有这样才能改善言语交际的效率。

策略能力(strategic competence)。言语交际是个复杂的系统,很多因素相互交织,相互作用,才能使得交际顺畅、高效,这也正是人类言语交际的最终目标。首先,在交际过程中,我们需要确保双方互相理解,保持信息交流通畅。但是,并非所有的交际都是顺畅、无障碍的,有时交际会受到阻碍,甚至不得不终止。这种情况在外语交际中尤为常见。比如,当学习者听不懂、听不清或者是不理解对方的表述时,双方的交流就面临中断的危险。在这种情况下,就需要外语学习者具备策略能力,尽力弥补交际的缺陷,将双方重新拉回交流的轨道上来。但是,顺畅、无障碍只是我们交际时追求的最低目标,相比而言,我们更是希望交际能够高效,即在单位时间内可以运用语言完成更多的任务,外语交际也是如此。换言之,外语交际中的策略能力不仅可以应对难以预料的交际障碍,而且可以在交际无障碍的情况下,提升交际效率。可见,策略能力主要是表现在一高一低两个层面上。当前外语学界对于策略能力的关注更多地集中于策略能力的低级层面。

策略能力是指当交际遇阻时能够发挥作用的言语或非言语策略,可以用来补偿由各种语言因素所导致的交际障碍或困难。(Canale & Swain, 1980)也就是说,人们在交际过程中,即使遇到障碍,也能够表达自己的思想和意图,并能为对方所理解。策略能力广泛存在于言语交际中,无论是母语还是外语,因为交际障碍广泛存在。客观上来说,成人学习者在接触外语前已经基本掌握了大量的交际策略,并将此带入外语学习中。Paribakht(1986)就发现,母语交际中的策略能力会迁移到二语中去。换言之,对于中国的英语学习者而言,我们在汉语交际中所使用的很多策略会迁移到英语中去。比如,在母语交际中,当我们没有听清或听懂对方言语时,我们会请求重复或澄清,而这些基本的策略会自觉或不自觉地迁移到外语交际中。对于外语学习者而言,策略能力的迁移本身不构成难点;多数情况下,对于学习者构成挑战的是实现策略能力的语言表现形式。一个最为典型的例子便是“什么?”。在汉语交际中,如果我们没有听清对方所说的话,我们会用这个表达询问对方,请求对方重复话语。所以,很多英语学习者在英语交际中也会大量使用“What?”来请求对方重复,这是非常典型的迁移。然而,我们知道,这一用法在英语中并不自然,甚至会让人感觉不安,因此并不妥当。在这种情况下,本族语者更可能会说“Excuse me.”。

和母语交际相比,策略能力对于外语交际尤为重要,因为交际中可能出现的问题很多,而且无法预知,对于中低级水平的外语学习者尤为如此。通常认为,这些策略包括重复、提高音量甚至是使用肢体语言等。这些策略大致可以将它们归为两类:信息调整策略(message adjustment strategies)和资源扩展策略(resource expansion strategies)。

信息调整策略也被称作规避策略(avoidance)或者规约策略(reduction),是指外语学习者根据自己的语言能力适时调整语言表达的策略;换句话说,就是学习者只表达自己能够表达的东西。他们通常会变更或者缩减自己想要表达的内容或思想。比如,外语学习者在遇到不熟悉的话题时,他们往往会采用规避的策略,不愿意就此类话题发表意见。一般来说,规避策略会影响到交际的内容、情态甚至是言语行为。比如,外语学习者在交际中的一个显著特点是以信息传递为主要目标,只有当语言能力足够的情况下,才会关注交际双方的细微的情感态度问题,因此在很多情况下,尤其是中低级水平的外语学习者,会忽视情态的表达,使得表达过于生硬。这种情况刚好可以说明信息调整策略的利与弊:一方面它能使得交际持续下去,表达了双方的主要思想;另一方面,在交际的内容上有所损失,交际效率不高。可以说,这是一种不得已而为之的策略。

资源扩展策略也被称作成就策略,它是指学习者由于语言能力的欠缺在交际中遇到困难,但依然“冒险”保持交际不间断,用以补偿自己的语言欠缺。与规避策略相比,扩展策略更为积极,强调学习者充分发挥自己的能力,“知难而上”,依靠各种现有资源,解决交际问题。与规避策略一样,扩展策略可能会发生在不同的语言层面上,在词、句甚至是语篇层面都有可能发生。比如,当学习者不知道某个具体的单词时,最为直接的策略便是语码转换(code switching),直接从母语中将该表达转借过来,这样便催生了大量的洋泾浜式的英语表达。另外一种常用的策略便是采用高度概括(generalization)的方式,用上义词或者是语义非常宽泛的词语来替代,比如用 flower 替代 daffodil,用 ship 来替代 oil tanker,甚至大量使用 thing 或者 stuff 来表述。此外,转写也是一种使用频率极高的策略,来处理遇到生词的情况。比如,外语学习者可能不知道“corkscrew”一词,但可以将其表述为“the thing you can open bottles with”。虽然表述冗长许多,但是毕竟补偿了词汇的欠缺,不失为一种确保交际顺畅进行的高效策略。扩展策略还会出现在语篇层面。话语分析理论认为,一个完整的会话是由开启话轮(initiation)、回应话轮(response)和反馈(feedback)组成,外语学习者在这三个环节都可能会出现。比如,他们不知道如何开始或结束会话、回应、表达情感态度、进行意义协商或者维持话题。这些情况对于外语学习者而言是很自然的,因为他们的注意力资源有限,往往很难均匀地分配到话语的各个层面。这个时候,他们便会使用扩展策略,最为常见的便是寻求帮助,比如:I am sorry, but what do you call...? 一些非语言策略也会派上用场,比如采用大量的填充语(fillers),如 well、um、you know、actually 等;采用肢体语言,比如手势、眼神等。

但是,策略能力发挥作用的空间不限于此,它还能提升外语交际的效率,这是策略能力的较高层面。效率是言语交际的目标之一,在我们的日常言语交际中无处不在。比如,我们留意自己能否劝说别人,关心自己的演讲是否会得到关注,在意自己辩论时是否切中了论题等等。广告语就是最讲究交际策略的一种语域。广告语言是一种特殊的语言变体,一方面它得遵从语言的规则框架,另一方面它要满足语言使用者赋予其的功能。前者是语言规范之用,后者则是语域的需要,要求广告语言尽量具备广告的基本功能,即推销功能、记忆价值、注意价值和可读性。显然,后者是语言使用的较高要求,是交际策略发挥效用的场所。广告语言为了实现上述功能,通常表现出自己的特点。

比如,广告语言通常会选用简短急促的语词,还会偏好新词甚至是创造词汇,这么做都是为了达到新奇、吸引眼球的效果;在句法上,广告语言的句式以祈使句居多,少用否定句,且能够灵活使用从句;同时,为了增加其可读性,广告语言更是大量使用修辞手法。这些交际策略也应该涵盖在策略能力范畴之内,也是外语学习者应该学习并且需要掌握的内容。毕竟,只有具备了这样的能力,他们才能真正高效率地与人交流、使用语言文字。

策略能力是从更为宏观的交际角度对语言能力的界定,是语言能力的重要组成部分,是对语法能力的重要补充。因此,策略能力的培养在外语学习中不可忽视。学习者首先应该具备一定的交际策略意识,能够注意到言语交际中的一些常见策略,并能有意地使用直至吸收为己所用。另外,外语教学中也应该重视策略能力的培养。但是,我们需要时刻提醒自己的是策略能力虽然可以教,但必须是具体问题具体分析,要结合具体的任务,而不是脱离具体的任务来学习“策略”。离开了具体任务,策略是没有意义的。

语言能力是个宏观的概念,包含多个维度。因此,外语学习的认知目标不能也不应该再局限在传统的知识和技能两个角度,而应该将语言能力的多个维度纳入其体系中去综合考虑。但是,单纯地了解语言能力并不够,我们还需要知道语言能力发展的方式。只有这样才能更好地进行教学活动,促进学习者的认知发展。

3. 外语能力发展的方式

语言能力发展一直是二语习得研究关注的重要命题。自上世纪 60 年代以来,二语习得界试图回答的问题包括:外语能力是什么? 外语能力是如何发展的? 外语能力发展的特点什么? 哪些因素导致了外语能力的发展? 经过几十年的发展,学界对于这个问题有了大致的结论:对于在课堂环境中的外语学习者而言,其外语能力要得到发展,通常需要具备以下几个条件。

第一,外语学习中必须要有足够的可理解性输入(comprehensible input)。Krashen (1982)认为外语能力的发展需要具备两个必要条件,首先是学习者内在的语言学习机制,这明显受到了 Chomsky 的语言天生论的影响;另一个条件便是充足的可理解性输入,并且他认为这是学习者获得语言知识的唯一方式。当然,对于 Krashen 而言,语言输入并不是随机的、无序的,因为粗调语言输入(roughly tuned input)对于学习者而言可能太难或者太容易,进而影响学习者的外语发展。因此,合适的语言输入需要充分考虑并切合学习者当前的语言认知水平,并且遵循自然语言习得顺序。他假设学习者当前的语言水平为 i ,那么可理解性输入水平就被定义为“ $i+1$ ”。通俗来说,可理解性输入就是指“学习者垫垫脚就能够得着”的输入,是一种精心调校好的语言输入(finely-tuned input)。

虽然 Krashen 的理论针对的是在目的语环境下的第二语言的习得,但是其对于外语环境下的语言学习同样具有重要的意义,对外语教学和学习有很多启示。比如,外语教学中要重视学习者的现有认知水平,在教学材料的遴选上要充分予以考虑;外语教学应该充分遵循循序渐进的原则,这符合一般的教育学和心理学原则。

第二,语言能力的发展必须以语言使用为前提,语言输出为语言能力的发展提供了强大的驱动力。语言输出并非语言学习的结果,而是语言学习的过程。如前文所述,要

使学习者成功地习得语言,仅仅依靠语言输入是不够的,还要迫使学习者进行大量的语言输出练习(*pushed output*),这便是加拿大学者 Swain 所提出的可理解性输出(*comprehensible output*)。不难看出,这是对可理解性输入的有效补充,Swain 并未否定语言输入对于二语习得的重要作用,她只是认为可理解性输出是对前者的重要补充,在学习者的外语学习中扮演着重要角色。

语言输出的各种功能也得到了大量实证研究的支持。虽然语言输出在语言能力发展中的重要性无可厚非,但是语言能力发展的驱动力可能不止这些,还有其他的因素在发挥作用,意义协商便是其中之一。

第三,语言使用必须基于交际,以意义为导向,且语言使用者有足够的注意力关注到语言形式。因为只有语言使用中,才能真正地实现语言的形式、意义和功能的有效整合,才能真正促成语言能力的发展。语言使用要以意义为导向,就必须要有大量的互动,互动的形式可以多种多样,可以在同伴间进行,也可以是师生间开展。在语言输出的过程中实现了互动,使用者就能进行意义协商,促发互动调整,有效地把输入、学习者的内在能力尤其是选择性注意和输出三者联系起来。通过协商,学习者会注意到自己的语言知识和目标语语言知识之间的差异,明晓自己语言知识的欠缺和不足。可以说,意义协商启动学习的发生,接下来的语言输入是学习者语言知识内化的必要条件,进一步确认或者拒绝先前的语言假设。同时,通过意义协商,语言教学过程能够实现重形式教学(*focus on form*),即在意义先导的情况下,将学习者的注意力转移到语言形式上去,在交际中学习和内化语言形式,实现语言形式、功能和意义的结合,促进语言能力的发展。

第四,语言能力的发展需要大量的负面证据(*negative evidence*),需要外界的反馈(*feedback*)和提醒。外语能力的发展绝非一蹴而就,一帆风顺。学习者从一开始便是磕磕绊绊,不断地在试验自己的语言假设,可以说语言能力发展就是学习者不断确认和否定自己语言假设的过程,而在这个过程中,反馈的作用无可取代。当学习者在语言使用的过程中出现了使用错误或不当时,同伴或教师如果能够及时给予提醒或更正,将有助于学习者在实现交际功能时关注到自己的语言形式,注意到自己的语言形式与目标语语言形式的差异,实现语言知识的内化。对于反馈作用的认识是伴随互动假说而生的,近三十年来一直是二语习得研究的热门话题。相对而言,口语反馈的作用已经得到了认可:大量的研究表明,在外语学习者进行口语交际过程中,采用恰当的反馈形式,如重铸(*recast*)、请求重复等手段,可以显著提升学习者的语言表达能力,并促发语言习得。对于书面语反馈,仍然存在争议,争议的焦点在于书面写作对于提升学习者的写作能力和促进二语习得是否存在作用。虽然多数研究表明,采用恰当的书面反馈形式,比如“间接标示错误+适当解释”,能够促使学习者注意到问题所在,并改善后续书面写作的准确性,促发二语习得。但是由于研究方法论上的问题以及研究设计中的可重复性问题,这一结构还是受到了挑战。(Truscott, 1996)笔者认为,这个争论仅仅存在于研究层面,在现实的教学层面,它几乎不存在。我们可以得出这样的结论,即适当的反馈能够将学习者的注意力聚焦于某些特定的语言形式,促进其语言能力的发展。

另外,除了上述四个因素以外,语言教育学界对于语言能力发展也有一些其他的重

要结论,比如,语块在语言习得中发挥重要作用,甚至有学者依此提出基于语言使用的语言习得观(usage-based language acquisition)。还有学者指出语言习得包括两个部分,一部分是分析性习得,另一部分为整体性习得。又如,语言能力的发展存在巨大的个体差异,语言学能、情感态度、动机、母语水平等都影响第二语言语言能力的发展。

总之,由于外语学科的特性,相比其他学科而言,外语学习在认知上的挑战不大;外语学习或教学中的认知成分只是为了更好地促进外语学习者的语言能力发展。根据最新的学习理论,外语学习的认知目标不再局限在知识、技能上,语言能力作为一项综合性能力,得到了更为宏观的定义。

(二) 情感态度的发展

众所周知,人类既具备认知能力,也具备情感能力。学习者在外语学习过程中会受到诸多情感因素的影响,这是不言自明的。但是长久以来,语言学习的认知方面颇受重视,而情感学习则频频受到误解。比如早期对于学习者焦虑的研究,主要聚焦于教师的教学对于学习者的影响,把教师职业素养的缺失当成是学习者焦虑的来源;后来,对于情感的考虑又变成了动机和思想品德的混合物,如我国的课程标准明确把情感态度定义为动机、祖国意识和国际视野等。造成误解的一个原因便在于情感因素是一组复杂的心理因素的组合体,具有不确定性和易变性。Ellis(1994:479)认为,情感状态的易变性和个体性使人们不易系统地研究它在第二语言习得中的作用。多年以来,虽然也不乏关于情感的实证研究,但是由于对于研究概念理解的偏差,研究的结果自然也就失去了价值。就外语学习和教学中的情感问题而言,人们至少在以下几点上的看法是一致的:第一,学习者对待外语学习的态度有积极、消极之分;第二,外语学习的体验会影响学习者的态度和投入;第三,外语课程结束时,学习的经历必然会给学习者留下某种相对持久的情感反应。(Stern, 2000)众所周知,某些情感因素是积极的、理想的,而另一些则是消极的、不理想的。既然如此,那么在教学过程中,教师和学生自然应该想方设法地去追求积极而理想的结果,极力避免消极的、不理想的结果。从这个意义上讲,那些积极的、健康的、理想的情感作用结果正是教学所要追求的情感目标。因此,将情感培养作为外语教学的目标之一,不仅有教育学、人文主义心理学(humanistic psychology)的理论基础,而且也是培养综合素质人才的客观需要。一方面,学习要靠人来完成,解决不好人的情感问题,语言学习是不可能取得成功的。另一方面,教育的作用不仅仅局限于能力的训练和技能的学习,培养积极、健康的情感涉及到人的全面发展,在某种意义上似乎比知识的传授更重要。所以,Stern(2000)指出外语学习中情感的重要性不低于认知学习。

那么究竟什么是外语学习和教学中的情感呢?情感具有普遍性,易于感觉而难以定义。在日常生活中,我们也会经常谈及个人情感,所以广义的情感是指制约行为的感情、感觉、心情、态度等。但是具体到外语学习和教学中,我们所谈及的情感主要有动机(motivation)、焦虑(anxiety)、抑制(inhibition)、外向/内向(extroversion/introversion)以及自尊(self-esteem)等。情感态度在外语学习中发挥着重要的作用。首先,情感态度是外语学习的动力源泉。情感态度也会随着外语水平的提升而不断得到增强。从认知心理学的角度来说,情感之所以作用于外语学习,主要是因为其与人类的记忆有着千丝万

缕的联系。具体来说,人类的情感与记忆的关系包括:第一,情感信息和其他信息存在于相同的记忆网络,情感信息甚至可能是其他信息得以组织的基础;第二,情感信息可能从长期记忆中唤起其他信息,而这些信息可能在记忆工作区形成杂乱的信息单位,消耗记忆处理能力和空间,妨碍人们有效处理自己感兴趣的信息;第三,反馈的情感信息影响长期记忆网络的形成与重构;第四,情感对启动语言的有意回放非常重要,对语言的无意回放也有作用;第五,即使在信息已稳存长期记忆中后,情感仍然可能干扰信息提取的能力。(Stevick, 1999,转引自戴曼纯,2000)可见,情感态度在外语学习中发挥着重要作用,外语教学中理所当然要强调情感学习。因此,我国的英语课程标准都将在各个级别中设定英语学习中的情感目标,这体现了对情感学习的重视,从历史的角度来看,这是一个巨大的进步。

虽然情感学习非常重要,但是我们在实际的教学过程中不能误解甚至曲解情感的性质与作用,我们需要用科学、客观的态度来审视外语学习中的情感态度问题。首先,外语教学所关心的情感态度与日常生活中谈及的道德迥异,所以不宜夸大外语教学对于学习者的道德培养的作用。学习者的道德情操是在日常生活的点点滴滴中积累起来的,而并不是外语教学的直接结果。当然外语教师可以以身作则,以自己的实际言行影响着学习者,但这并不意味着外语教学本身的效用。换句话说,外语教学中的情感态度只是作用于学习者的语言学习,外语教学本身无力去发展学生的道德情操。第二,情感是个整体,与学习密不可分。(Illeris, 2007)这一特性便意味着不宜将情感态度分级,并以此来评估学习者。我们不能说低年级的学习者在情感态度上就弱于高年级的学习者,实际上往往相反。我们接触的很多中学教师对此感到颇为困惑,困惑的原因就在这里。此外,情感态度是个动态且易变的概念,也正因为如此教学才有了空间,设定情感目标也有理论基础。本质上来说,真正重要的是情感态度发展的过程,而不是结果。学习者正是在这个过程中获取了语言能力发展的动力。所以,外语教学过程中,不宜静态地、刻板地看待学习者的情感态度。

影响外语学习的情感因素很多,下文将重点论述其中最为重要的两个,即动机和焦虑。动机(motivation)研究最初始于教育心理学,是指学生为了满足某学习愿望所做出的努力。二语习得和外语教学界从20世纪70年代开始逐步深入研究动机对于外语学习的影响,我国外语学界则是从80年代才开始引入动机这一概念,但真正的实证研究则是从90年代才开始逐步展开的。通常认为,学习者的动机程度和其学业水平是高度相关的;后来,甚至有研究在这两者之间建立了因果关系模型。

动机可以有不同的分类方法。一般认为,动机可以分为两类,即工具型动机和融入型动机。前者指学习者的功能性目标,如通过某项考试或找工作。后者指学习者有与目的语文化群体结合的愿望。Ellis(1994)对动机研究作了一个较全面的归纳。除了以上两类外,还有结果型动机(即源于成功学习的动机)、任务型动机(即学习者执行不同任务时体会到的兴趣)、控他欲动机(即学习语言的愿望源自对付和控制目的语的本族语者)。对于中国学习者而言,华惠芳(1998)提出证书动机是中国学生的主要动机。他认为学生的学习动机是可塑的;激发学生内在动机是搞好外语教学的重要环节;个人学习动机是社会文化因素的结果。这个发现对于中国各个层次的英语学习者都是如此,

也可以解释国内近些年来英语“考证热”。值得一提的是,无论是工具型动机,还是融入型动机,都会对外语学习产生重要的影响,所以动机类型并不那么重要,重要的是学习者动机的水平。

此外,也有学者将动机分为内在动机和外在动机。内在动机(intrinsic motivation)是指学习者发自内心对于语言学习的热爱,为了学习外语而学习外语;而外在动机(extrinsic motivation)则是由于受到外在事物的影响,学习者受到诸如奖励、升学、就业等因素的驱动而付出努力。这一分类与前一分类有相似之处,但是不可以将两者等同,它们是从不同方面考察动机这一抽象概念的。在对待动机这一问题时,我们应该注意:首先,动机种类多样,构成一个连续体,单一的分类显得过于简化;另外,动机呈现出显著的动态特征,学习者的动机类型可能随着环境与语言水平的变化而发生变化。比如,一个学习者最初表现出强烈的工具型动机,认为学好英语是考上大学、找到好工作的前提;但是随着其英语水平的不断提升,他开始逐渐接受英语及其附带的文化,想要去国外读书甚至是移民英语国家,这时他的动机类型就变为融入型动机了。

近年来国内对于动机的研究表明,中国英语学习者的动机类型以工具型动机为主,且动机与学习策略、观念之间的关系较为稳定。另外,学习成绩与动机水平之间呈现出高度相关。这些研究发现对于外语教学具有启示作用:外语教学中应该重视学生的动机培养,培养方式可以多种多样,譬如开展多样的英语活动、提高课堂的趣味性、鼓励学生课外阅读等。

焦虑是影响语言学习的又一重要情感因素,是指一种模糊的不安感,与失意、自我怀疑、忧虑、紧张等不良感觉有关。(Arnold, 1999)语言焦虑的表现多种多样,主要有:回避(装出粗心的样子、迟到、早退等)、肢体动作(玩弄文具、扭动身体等)、身体不适(如腿部抖动、声音发颤等)以及其他迹象(如回避社交、不敢正视他人等)。这些是学习者在学习过程中,尤其是在课堂环境中常见的现象。学生在语言课堂上担心自己能否被他人接受、能否跟上进度、能否完成学习任务,这种种担心便成了焦虑的来源。焦虑可以分为三类,即气质型、一次型和情景型。

气质型焦虑是学习者性格的一部分,也更为持久。这类学习者不仅仅在语言课堂上存在焦虑,在日常生活中的很多场合都会表现出不安、紧张等情绪。一次型焦虑是一种即时性的焦虑表现,持续时间短,且影响较小,它是气质型和情景型焦虑结合的产物。语言学习中更为常见的是情景型焦虑,这是由于具体的事情或场合引发的焦虑心理。比如考试、课堂发言、公开演讲等。

可以说,焦虑是一种正常的心理现象,任何个体都存在一定程度的焦虑心理,外语学习者自然不会例外。产生焦虑的原因也会多种多样,但是总结起来无非有以下几点:首先,学生的竞争心理与生俱来,学习者一旦发现自己在与同伴的竞争中处于劣势,便容易产生焦虑不安的心理;另外,焦虑心理也与文化冲击有关。外语课堂上传授的文化知识对于母语文化本身便是一种冲击,学习者也会因为担心失去自我、失去个性而产生焦虑。总体而言,焦虑会表现为用外语交流时不够流畅、不愿用外语交流、沉默、害怕考试等。

长久以来,焦虑一直被视为外语学习的一个障碍,这是一种误解,是对焦虑的作用

的误读。焦虑最初是运动心理学的重要研究内容,研究将运动员按照焦虑水平分为三类,即低气质型焦虑、中气质型焦虑和高气质型焦虑,然后比较三类运动员的运动成绩,结果发现中等气质型焦虑的运动员成绩最好。可见,焦虑也是有积极的、促进的作用的。后来焦虑成为教育心理学的研究对象,发现了同样的规律。焦虑就其作用而言也可分成两大类:促进型和妨碍型。前者激发学生克服困难,挑战新的学习任务,努力克服焦虑感觉,而后者导致学生用逃避学习任务的方式来回避焦虑的根源。这种划分方式有一定的道理,也获得了部分实证研究的证实,但是我们应该明确焦虑并不是非此即彼的,焦虑之所以会产生不同的作用主要是因为焦虑程度的问题:过高的焦虑会耗费学习者本来可以用于记忆和思考的精力,从而造成课堂表现差、学习成绩欠佳;而适当的焦虑感会促发学习者集中自己的注意力资源,汇聚自己的精力,从而构成学习的强大动力。但是焦虑水平的测量现在还是个难题,虽然已有一些研究工具,比如外语课堂焦虑量表(Foreign Language Classroom Anxiety Scale, FLCAS),但是最新的研究表明该量表实际测量的是学习者的语言技能和学习技能自我效能的个体差异,而并不是二语学习的焦虑。(Sparks & Patten, 2013)

因此,在外语教学中,对于学习者的焦虑心理要区别对待。焦虑水平过高的学生需要疏导,晓之以理,并通过日常细微的成绩变化来逐步缓解紧张的心理状态,化压力为动力;同时,也要让学习者知道适度焦虑的益处,外语学习中需要有一定的紧迫感,一定水平的焦虑会有助于外语水平的提高。

情感学习是外语学习的重要组成部分,情感学习与内容学习互为补充,相得益彰。所以,完整的外语学习和教学理论应该既重视学生的认知发展,也关注学生的情感发展,情感发展是认知发展的基础和动力,是长久发展的动力源泉。

(三) 社会技能发展

任何学习都发生在一定的情境中,学习实际上就是学习者不断与周边环境进行互动的结果。这里的周边环境是个广博的概念,既包括宏观的社会文化语境,也涵盖微观的课堂环境。因此,互动就成了学习的重要组成部分,它是内容与情感的交织方式,也是保证学习得以发生的重要因素。互动的形式多种多样,依据学习者与环境或环境中的人互动的程度,互动可能采取的形式包括觉察、传递、体验、模仿、活动和参与,这些形式中的互动程度依次提升。比如,模仿就是学习者参照他人或物体行为所做出的一种机械反应。在外语学习中,学习者可能模仿同伴、教师、教材甚至是录音带中的某些话语,这是一种低级层次的互动,但是在低龄学习者中比较常见。小学生或初中生习得词汇或句型的重要方式便是通过模仿、诵读,进行机械记忆。参与则与模仿迥异,此时学习者具有明确的目标性,扮演着积极主动的角色,并且能在所参与的活动中实现意义协商,达成交际目标。外语学习中常见的参与形式包括角色扮演、小型话剧等。另外,众所周知,学习具备社会维度,学习的社会理论包含的要素有意义、练习、社区和身份,分别会使得学习变为体验(experience)、做事(doing)、归属(belonging)和养成(becoming)。而学习的社会特性与练习和社区密不可分,进而创造意义和身份。基于此,国际教育界认识到,教育目标除了情感态度和认知目标以外,还应该涵盖社会目标,即帮助学习者培养和发展社会交往技能,课程中还应该设定社会交际技能目标。虽然对于社会交际

技能的界定还不够清楚,但通行的做法是在教学中强调学习的过程与方法和合作学习。社会技能学习既是一个过程,也是学习的目标和结果,它的主要含义是学习不仅是个人的行为,也包含了社会性质的行为,如合作学习。

同样,外语学习也不例外,它并不是在真空中进行的;语言能力的获得同样离不开学习者与语言学习环境的互动。相对来说,在目标语环境下习得第二语言更为便捷,它为学习者提供大量的互动机会,便捷了他们的语言习得过程;在课堂环境下,教师则需要营造出目标语环境,尽可能地为学习者提供真实的交际场景,为实现互动提供良好的平台。

那么外语学习者究竟需要什么样的社会技能呢?他们又是如何发展这些技能的?外语教学界普遍认为,合作学习是发展外语学习者社会技能的最为有效的手段。学习者在同伴之间的学习往往更加有效,因为这是在一种平等、宽松的状态下,在一种共同探讨问题和解决方案的过程中,学习者成为学习主体学习方式。语言学习研究也表明,儿童的语言发展主要依赖于“社会化过程”,即在语言发展的过程中和周围的人交流与合作。二语习得研究也表明,语言的使用必须有同伴合作和反馈。

在外语课堂上,学习者与教师互动的机会毕竟有限,互动更多地出现在学习者之间。他们可以协作完成一项任务:为了实现共同的目标,他们需要进行充分深入的交流,实现意义协商,并关注语言形式,从而语言能力得到发展。比如,在英语作文课堂上,教师可以组织学习者进行同伴互评,这种作文批改的方式就是为学习者提供操练的机会,互通有无,共同提高。实证研究也表明,学习者在参与同伴互评过程中,能够彼此受益。(许悦婷,刘骏,2010)

那么究竟该如何发展学生的社会交际技能呢?教师在课堂上首先应该为学生提供尽量多的表达自己意愿和观点的机会。学习者能够表达自己想表达的内容,这不仅适合语言学习,适合所有知识和技能的学习,这也是学习社会性的重要标志。学习者有一个交流对象,能够就自己的理解和知识水平和其他人交流,从中看到知识的社会性,以及在社会成员中的差别,从而产生学习和探究的动力。通过这种方式,学习者一方面能够逐步学会和掌握目标语交际的方式,另一方面能觉察到自己的语言能力与交际要求之间的差距,促使他们寻求意义协商,获取语言发展的机会。当然,更多的互动也是促进学习动力的重要方式。

另外,教师应该选择合适的教学材料,来吸引和满足学习者。一般来说,学习材料需要具备真实性,且能够切合学习者当前的认知水平,过难与过易都不可取。真实性是为了维持学习者的兴趣,而适中的难度则是交际顺利进行的保障。同时,教师在互动过程中应该适时给予恰当的反馈,这既是学习者习得语言的良机,也是交际顺畅的保证。最后,课堂上的交际互动与学习者的情感态度休戚相关,因此教师应该始终关注学习者个体情感态度的变化,并不断为他们提供情感支持。

学以致用是新三维目标最重要的思想,上述语言能力概念的若干维度都需要在使用中发展,这符合新的能力观,即获得知识,和懂得知识该用在何处的能力。我们应该清楚,获得知识不难,但是懂得知识用在何处则是今天教师的重大挑战。发展学生的社会能力还应着眼于一般能力的培养,如沟通能力、分析能力、人际能力、解决问题的能力、合作能力和理解别人观点的能力等等,这些能力都需要在人际互动的环节中发展,

它们并不需要非常高级的智能,属于一般能力,一般智力水平的人只要有足够的实践机会都能提高。这些能力是后现代社会中非常重要的能力,当代社会中的大小项目、工作,很少有不需要和他人合作的事例,大到飞船上天,小到安排日常工作,无一不是需要涉及和他人合作的问题。此外,知识处于不断更新的状态之中,刚刚学会的知识或许很快就会过时,因此,人需要不断地学习,而这种学习不仅包括个人独立的学习,还包括很快地从周围和环境中学学习。传统拜师学艺的学习方式正在淡化,而在社会环境中与他人互动合作学习的作用正在提升。

本章小结

本章梳理了人类能力观的变迁过程,提出了语言能力的新时代观,明确了外语学习的三个维度。因此,在外语教学中,我们需要确定的教学目标就应该包括学习者的认知能力、情感态度和社会技能,这便是我们所提倡的外语学习的“新三维目标”。它是动态的,不断变化发展的,适用于各个学科的学习,外语学习尤其如此。外语学习是个漫长的过程,在这个过程中,学习者发展了语言能力,养成了对目标语学习及目标语文化的正确的情感态度,同时自己的社会技能也能得到相应的发展和提高。这才是成功的外语学习,这才是我们乐于见到的。

思考题

1. 外语学习中的新三维目标是指什么? 哪一个目标更加符合今天的时代? 为什么?
2. 传统的三维目标与本章所论述的新三维目标之间的差异是什么? 为什么我们要更新这方面的知识?
3. 语言能力的构成要素有哪些? 它们是如何发展的?

阅读书目

邹为诚(2011). *外语教师职业技能发展* (第八章). 北京: 高等教育出版社.

引用作品

- Arnold, J. (Ed.) (1999). *Affect in language learning*. Cambridge: CUP.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. NY: Oxford University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. NY: OUP.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research & language pedagogy*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of*

- communicaiton*. NY: Holt, Rinehart & Winston. (Reprinted).
- Illeris, K. (2007). *How we Learn: learning and nonlearning in school and beyond*. NY: Routledge.
- Jiang, N., & Nekrasova, T. (2007). The processing of formulaic sequences by second language speakers. *The Modern Language Journal*, 91(3), 433 - 445.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. NY: John Wiley.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370 - 396.
- Paribakht, T. (1986). On the pedagogical relevance of strategic competence. *TESL Canada Journal*, 3(2), 53 - 66.
- Richards, J. C. (2002). *Planning aims and objectives in language programs*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research* (56), 411 - 436.
- Sparks, R. L., & Patton, J. (2013). Relationship of L1 skills and L2 aptitude to L2 anxiety on the foreign language classroom anxiety scale. *Language Learning*, 63(4), 870 - 895.
- Stern, H. H. (2000). *Fundamental concepts of language teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327 - 360.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. NY: OUP.
- Wray, A. (2012). *Formulaic language: pushing the boundaries*. 上海:上海外语教育出版社.
- Zou, W., & Zhang, S. (2011). Family background and English learning at compulsory stage in Shanghai. In A. Feng (Ed.), *English language education across greater China* (pp. 189 - 211). Bristol: Multilingual Matters.
- 艾伦·麦克法兰. (2013). *现代世界的诞生*. 上海:上海人民出版社.
- 戴曼纯. (2000). 情感因素及其界定. *外语教学与研究*, 32(6), 470 - 474.
- 加涅, R. M. (1999). *学习的条件和教学论*. 上海:华东师范大学出版社.
- 默多克. (2009). *智商测试*. 北京:生活·读书·新知三联书店.
- 申克·戴. H. (2003). *学习理论:教育的视角*. 韦小满译. 南京:江苏教育出版社.
- 许悦婷, 刘骏. (2010). 基于匿名书面反馈的二语写作反馈研究. *外语教学理论与实践* (3), 44 - 49.
- 邹为诚. (2011). *外语教师职业技能发展*. 北京:高等教育出版社.

第十章

中学英语
优质教学
的特点

本章主要回答下列问题

1. 外语教学的特点是什么?
2. 什么是优质教学?
3. 优质教学在外语教学中的表现有哪些?

一、序言

上一章详细梳理了外语学习的主流理论,勾勒出外语学习的新三维目标,即认知目标、情感目标和社会技能目标,也回答了本书所关注的一个重要问题,即学习者是如何学习外语的?但是,三维目标仅仅是理论,和真正的教学实践还存在很大的差距。要在教学中真正将三维目标落到实处,教师还需要一些具体的操作原则,然后在这些原则的指导下设计具体的教学活动。本章将讨论这些具体的教学原则和教学活动案例。

二、基本概念:教学

要回答什么是优质教学并不容易,既需要理论的考量,也需要实践的检验。但是任何一个复杂的概念都不是凭空产生的,都是建立在理论根基之上的。因此我们首先要明确两个基本问题,即什么是教学?如何理解“优质”?

通俗来说,教学就是指对于学习者学习过程的干预,是学习者和学习内容间的一种调节手段。在学校的环境中,教学与学习是个共生体,是一枚硬币的两个面:脱离教学,学习便失去了支撑;脱离学习,教学便没有了目标。

从课程和教学论的角度来看,教学活动有广义和狭义之分。从广义上讲,教学是指教师指导学习者进行的一切有目的的学习活动,包括课堂面授、课外辅导,甚至是见习、观摩等。但是从狭义上讲,教学是指在学校中,教师引导学生进行的学习活动,虽然主要表现在课堂范围之内,但随着课程范围的扩展和教学组织形式的扩大,教学活动的范围也不只局限在课堂之内。本章我们讨论的是狭义的教学,主要关注课堂教学。

教学活动本身是个非常复杂的过程,涉及到的因素多种多样,既包括教师和学生这样的人的因素,也包括学校、课堂、家庭和社会这样的环境因素,同时还包括教学活动、教学方法等过程因素。但是,我们可以通过厘清教学活动的基本要素和特点,进而探讨教学的优劣。教学活动的主要特点包括:

第一,交互性。一言以蔽之,教学就是教师与学生的互动,教与学两种活动的统一,教师的教与学生的学的融合。因此,教学是双向的,具有明显的交互特性。比如,二语习得最新的研究成果表明,外语课堂上的学习是无法在独立的情况下发生的,通常都是通过课堂交际实现的,而教师与学生的活动是课堂交际的重要形式。

第二,认知性,即教学过程是学生在教师的指导下的特殊的认知过程。换言之,学习过程就是在外力辅助下的认知发展过程。因此,教学过程显得尤为重要,它不仅仅关乎学习者对于学习内容的理解和掌握,更是关乎学习者通过这些内容的学习而逐步发

展认知能力,并最终能够独立进行思考和认知活动。从认知的角度来说,教学是搀扶学生前行的过程,教学的目标是学习者能够离开教师的搀扶独立行走,即摆脱教学本身。

第三,实践性。教学的实践性极强,这里的“实践性”有两层含义:首先,它是指教师的教学实践,教师的确需要在教学中不断锤炼自己的教学技能,增加学科知识和教学知识,积累教学经验;同时,教学过程也是学生在教师指导下进行的学习实践活动。学生面对的实践对象是一个经过“加工”了的实践对象,这种实践的的目的是为了让学生获得必要的感性的经验;在实践方式上,这种实践往往以作业练习、实验操作、社会调查、模拟体验等形式进行,不如一般社会实践那么广泛。

此外,教学过程与多种要素相关,包括学生、教师、教学内容、教学方法、教学活动等,其中基本要素为学生、教师和教学内容。学生是教学行为的客体,学习行为的主体,构成教学过程最基本的要素。学生的个体特征是教学中最为关注的论题之一,传统的“因材施教”便是尊重个体差异而做出的教学策略的选择。外语教学的理论和实践都非常重视学习者这一因素,考察的学习者因素主要包括学习者动机、情感、学习策略、语言学能等。教师是教学过程的另一主体。在实际的教学实践中教师们一直扮演着神圣的不可替代的角色,但是随着教育理论的进一步发展,教师在教学过程的角色定位也发生了一系列的变化。具体来说,在课堂教学中,教师不再是主导者的角色,而是推进者和参与者,学习是学习者在教师搭建的脚手架上不断攀高的过程。不可否认的是,教师是决定教学质量的最为重要的因素。

最后,教学内容是教学过程中教师和学生所指向的教学客体,在教学中扮演者不可取代的角色。学生通过教学内容的调节(mediate)使得认知得以发展,教师通过教学内容来实现与学生的互动,从而促发学习的发生。因此,在很大程度上来说,内容的选择会决定教学的质量和效果。教材是教学内容的重要载体,因此外语教学领域在这个方面所做的研究主要集中于教材研究;研究者希望通过结合二语习得、课程理论等研究成果,来评价教材对于学习者的适宜度和难度。

另外,教学活动的发生具备一定的逻辑必要条件,这是教学活动的常规范式,也是教学作用于学习的主要方式。(崔允漷,2009)一般认为,这其中主要包括以下四个要素:

第一,引起意向。这是教学活动的起点,也是教学活动开展的前提,没有学生的参与,教学无从谈起。只有切实满足了学生在认知和情感等方面的需求,教学才有不竭的动力。引起意向的方式主要是通过引导学生的学习动机,促发学生的学习兴趣。当然,引起意向也可以在教学过程中实现。比如,在外语教学中,我们通过教学手段或策略(提升注意力和突显输入形式等)来引导学习者留意(notice)语言形式;又如,在学习材料的选择上,教师可以选择那些贴近学生日常生活的话题或内容,这样容易引起学生的注意,触发他们的兴趣。

第二,明示内容。引起意向是手段,明示内容是教学活动的重心。教师需要就教学内容进行描述、说明、解释、演示、示范等,其目的是为了能够细分、简化知识点,便于学习者的理解和吸收。比如,外语教学中多年来对于显性教学和隐性教学的优劣进行了探讨,多数的研究者认为显性教学的效果好,但是隐性教学的效用持续时间更长。另外,就明示内容的方式而言,外语教学界几经尝试,推出不同的课程大纲,包括口语情境

式、意念功能式和任务型教学方法。可以说,这几种教学大纲适用于不同的学习者和不同的学习目标。

第三,调适形式。教学是个动态的过程,必须综合考量教学内容和学生需求的结合,以学生已有的认知和情感状态为依据,考量学习内容的呈现形式。这实际上是教师的专业性所在,他应该能够依据个体差异和教学内容灵活调整自己的教学策略,优化教学活动。这是对教学策略的要求,比如 Stern(1999)提出的三个维度的策略便是外语课堂中调适形式的表现,包括语言内/跨语言维度、分析型/体验型维度和显性/隐性维度,其中第一个维度处理母语在外语教学中的地位与作用,第二个维度关注语言和文化的教学方式,第三个维度则区分了学习者意识在语言学习和教学中的作用。

第四,关注结果。教学是一种意向性较强的行为,大到整个课程设置,小至一堂课甚至是一次课堂活动,都有明确的教学目标,总体来说就是为了学生能够学有所得,在知识、能力和情感方面有所发展。因此,对课程目标的评估就显得尤为重要,而评估的手段不能采取以往一刀切的形式,即以学生的学业成绩为准,而应该更加综合、多元地进行考察。在外语教学领域,一般认为教学的目标至少应该包含语言目标和非语言目标(Richards, 2003),前者指语言综合运用能力,后者则包括情感、态度等语言学习的周边要素。

三、优质教学的原则

如前文所述,教学的基本要素包括教师、学生和教学内容,了解这些要素是进行教学的前提。但是,教学所追求的目标并非仅仅是关照这些要素,而是强调如何有效整合这些要素从而促进学习者的学习,达到最佳的教学效果,即我们所说的效度问题。教学,究其本质,就是对学习过程的干预,那么干预的有效性便顺理成章地成为教学研究的核心问题之一。具体来说,教学中的有效性包括两个方面:第一,教学目标是否顺利实现?第二,教学目标的实现方式是否便捷、高效?前者是效用(effectiveness)的问题,后者则是效率(efficiency)的问题。因此,在对教学要素描述和理解的基础上,我们需要进一步追问:什么是优质教学?优质教学的内涵和特点究竟是什么?

要回答这些问题,首先我们需要理解有效教学和优质教学的差异。顾名思义,优质教学是指高质、高效、高水平、高境界的教学,它是一切教学活动追求的目标;而有效教学则只是强调教学对于学生学习的效用,是教学活动的起点。毕竟,学生参与课堂教学的首要目标是促进自己对于新知识的理解和吸收。这里的“有效”可以理解为有效果、有效率和有收益,要达到这样的目标有效教学需要具备以下特点:它要能够激发学习者学习的动机,具备明确的学习目标和学习内容,授课方式学生易于接受,能够引导学习者投入学习过程,且以学习者的自主学习为目标。可见,要使得教学活动能够发挥效用,就必须关注学习者的个体差异,灵活调整教学方法和目标。尽管如此,我们认为有效教学只是教学的默认模式,是教学的起点,而优质教学才是教学的终极目标。换言之,优质教学必然是有效教学,但有效教学未必是优质教学。

对于优质教学,国内外的学者给予了大量的讨论。余文森(2007)认为优质教学的核心是学生的优质发展,而促进学生的优质发展则需要优质的知识、优质的学习和优质

的教师。他分别从发展观、教师观、学习观和知识观四个角度论述了优质教学的核心理念。德国学者迈尔(邓志伟,吴敏,2006)认为优质教学是指有助于人们获得持续有效的认知、情感和/或社会方面的学习成就的教学活动,它是建立在对教学经验研究的基础上的。优质教学的内涵包括:具备民主的课堂文化,建立在教育责任和义务基础上;形成有成效的工作同盟;有助于学生学习动机和兴趣的提高;能够使所有学生的各项能力得到持久的发展。他认为优质教学的特征包括:

1. 体现相互尊重、自觉遵守制度、承担责任、公正合理以及相互帮助的学习氛围;
2. 清晰的教学内容,包括清楚和明确的教学任务、通俗易懂的主题阐述、学习过程的合理监控以及确保有效教学效果的恰当措施;
3. 明确清晰的教学结构,包括教学过程、目标和内容的清晰、角色的明确、规章制度的明确、必要的礼仪以及给予学生自由的空间;
4. 提高学生的净学习时间的比例,体现在对时间的合理分配和管理、守时、清除琐碎事务、合理调整日常工作的节奏等方面;
5. 有助于学生学习动机与兴趣提高的交流,包括通过对计划的参与、交谈文化的建立、学生会议、学习日记和学生信息反馈等方式;
6. 方法的多样性,包括丰富的策略技巧、教学行为模式的多样性、教学形式的变化以及教学基本模式的平衡;
7. 个别的促进,包括给予学生们自由的空间、耐心和时间,对内部进行区分和整合,对个别学习情况的分析和与之相应的促进计划,对学生中的风险群体进行特殊帮助;
8. 思考型的练习,包括学习策略的明确与制定、合适的练习任务、明确有效的辅导以及良好的有益于练习的环境和条件;
9. 明朗的成绩期待,即在建议方针和教育标准引导下,给学生们提供与他们能力相适应的课程,以支持和促进为导向,并且对学习的进步给予及时的反馈;
10. 学习环境的准备,包括良好的秩序、提前的准备和布置以及利用有效的学习工具。

此外,Merrill(2013)指出了优质教学的五项原则,分别为展示原则、应用原则、问题导向原则、激活原则和整合原则。他认为这五项原则可以应用在绝大多数学科的教学上,能够将学习者的学习过程和效果优化。当然,除了教学研究人员,还有大量的一线教师,也在试图诠释优质教学的内涵与外延,Gill(2009)便是个很成功的例子。她列举出优质教学的十一条准则,主要包括拥有教师使命感、组织能力、思想开放、无所畏惧等,这些都是她长期从教经验的总结,是对教学实践的反思,具有很好的借鉴意义。

由前文可见,优质教学是对有效教学的延伸,是最优化的教与学的结合,是所有学科教学所追求的目标。但优质教学本身的目标并不是教,而是学生的独立与自主学习。优质教学的内涵基本可以概括为:教学目标在绝大多数学生身上能够实现,学生的学习能力能够得到提升,而且教学资源消耗相对较少,教学过程快乐有趣。优质教学是一项系统工程,它的实现取决于多种因素,涵盖教学活动中的基本要素,其中既有对教学内容的遴选,教学环境的设计,也有对学习个体差异的考量,教学方法的择选;既有对认

知目标的重视,也有促进学生情感态度的考虑;既有对教学活动和学习过程的洞察,也有对教学目标的设定。在实际的课堂教学中,只有将这些要素有效地整合起来,并有效地贯彻前文所述的教學原则,教学才会优质,学习才会优化。

优质教学是世界各地教育工作者所追求的目标,但是一个毋庸置疑的事实是,各国在教育制度、文化风俗和传统上差异巨大,因此优质教学中文化差异会客观存在。那么,这些文化差异究竟表现在哪里?它们对于优质教学的影响有多大?

四、优质教学的文化差异

教学也是一种文化活动,具有典型的跨文化特征,因此对于优质教学的理解在不同文化间自然会产生偏差,表现在研究和实践两个层面。在研究层面,国内对于优质教学的关注晚于西方,且研究方式和方法论上与西方有着差异。长久以来,国内学界还是囿于传统的理念与思路,片面强调教师对于教学的主导作用,对学习的理解存在一定偏差,自然对优质教学的研究和理解都不够深入。这种情况在近二十年来有所改善。

在实践层面,差异更多地表现在课堂文化上。所谓课堂文化,是指“在课堂上塑造学习者的社会文化性格,进而塑造其语言交互能力的标准和态度的总和”。(Tudor, 1996:141)因此,教师的观念、学生的行为以及课堂组织形式都是课堂文化的反映。

课堂文化主要集中体现在师生关系、教学方法、教学环境、教学内容、课堂管理、课堂评价等方面,这里的差异能够折射出不同文化对于优质教学的诠释。比如,就学习者而言,亚洲的学生普遍喜欢安静地听课,而欧美的学生普遍喜欢参与发言;亚洲的学生喜欢服从教师的指示,而欧美的学生更加喜欢讨论问题。从课堂组织形式上来看,中国传统课堂以教师为中心;而西方课堂则以学生为主体,强调交流的重要性。从教师角色上来看,亚洲文化接受教师作为主导课堂的唯一神圣角色,认为教师是课堂的掌控者,是知识的传授者,具有绝对的权威;而在西方文化中,教师更多地被定义为课堂活动的组织者和推动者,无法在课堂中越俎代庖,代替学生进行学习。从知识创造的角度来说,亚洲的学生认为知识是教师授予的,而美欧的学生更认为知识是在教师的指引下自己创造出来的,而优质教育的核心是引导学习者创造知识。

另外,在实践层面,国内教学界一直以来为了推动优质教学的普及,大面积地在各个层次开展公开课、展示课,片面将其与优质教学打上等号,这实际上违背了优质教学的本质。

对待公开课和展示课,我们以外语教学为例对此加以客观地分析。首先,优质教学一直是外语教学追求的目标,外语教师以及外语教师教育研究者迫切需要破解的问题是优质教学的特点是什么、优质教学对教师的要求是什么以及如何开展优质教学等。不可否认,优质教学在国内基础教育的课堂中是存在的,一部分外语教师的课堂教学效果突出,且学生的学业表现优秀。这些教师因此被教育主管部门遴选出来,当作优秀教师的典范和优质教学的践行者,大量开展公开课、示范课,供其他教师同行观摩、学习。由此,公开课、示范课风靡一时,并在教育主管部门的推动下,在基础教育各个层次不断展开。公开课、示范课俨然成了优质教学的代言。

对于公开课和示范课,我们需要辩证地看待:一方面,公开课、示范课客观上能引起

一线教师对于优质教学的思考,通过观看、参与公开课和示范课也能够取长补短,为我所用,这也是教育主管部门开展此类活动的初衷。另一方面,公开课、示范课是对于优质教学的传统的、静态的理解,与其本质甚至是背道而驰的,因此饱受诟病。具体来说,这种传统的优质教学观存在以下问题:首先,我们要反对的是把优质课等同于上一节展示课。优质课应该包括课前、课中、课后等一系列教学和管理。如果没有恰当的管理,一节课的优秀是难以维持的,但是如果有很好的教学管理,即使一堂课不是十分好看,但功夫可以是在课外,它仍然是优质课。另外,这种演示型的课程片面追求形式,偏离于教学的本质。具体表现为片面追求形式,一味强调课堂氛围,甚至认为“乐趣”才是外语课堂的关键所在。为了达到这样的目标,多数公开课在引入教学内容(warm-up)时耗时过长,过度使用多媒体手段,因此冲淡了教学的重心,教学效果削弱。另外,绝大多数公开课中学生只是假性参与,缺乏真实的互动,这与真实的课堂相去甚远。互动在教学中的重要性已经获得了教育学界的广泛共识,同时,互动需要具备一定的情境真实性,为学习内容和现实世界搭建桥梁。在外语课堂中尤为如此,二语习得研究表明学习者的语言是在有意义的互动中发展的,缺乏具有交际目标的互动就意味着失去了语言发展的机会。而在公开课中,虽然互动形式活泼多样,但多数都是经过彩排预演的,具有明显的表演性质,显然违背了课堂互动的基本属性。第三,公开课中教学意向性不明确。任何教学活动,都需要具有明确的受众和教学目标,而在公开课中,为了能够达到传授教学技艺的效果,教师往往将更加关注学生以外的听课者,忽视学生的需要。在很多情况下,学生的诉求得不到回应,课堂的参与者俨然成了前来听课的其他教师。第四,公开课教学忽视了教学的动态特征,抹杀了教师的个体差异。课堂教学被认为是一项技艺,只要经过刻意模仿,教师便能学会优质教学。事实上,优质外语教学既需要扎实的理论功底,更需要大量的实践驱动,单纯的模仿无法体现外语教师的专业性。此外,教师的个体差异也是不争的事实,比如教师的教育背景、个性特征等都会表现在他们对于优质教学的理解和实践方法上,因此想要通过公开课的方式来追求优质教学是存在问题的。同时,公开课中一味追求“完美”、“零失误”,这不利于课堂非预期性因素的展现。课堂是动态的,教师需要根据学习者的反馈和突发需求适时对教学做出变更,这是课堂教学的常态,但在公开课教学中是缺失的。在这个意义上来说,公开课的确是“公开”的,却不是真实的“课”。

可见,优质教学实际上被打着深深的文化烙印,跨文化间的隔阂始终存在。但是文化的差异并不能掩盖优质教学中所蕴含的普遍性真理,它在任何文化的课堂中都会发挥效用,而这正是优质教学研究者和实践者所孜孜不倦的追求。优质教学的共性究竟有哪些?下文要结合这个问题来探讨优质外语教学。

五、优质教学的共性

教育学界对优质教学的探索从未止步,研究视角也在不断拓宽。进入21世纪后,教育学界开始关注泛文化、泛学科的优质教学的普遍特征,这些特征在任何文化中、针对任何群体学习者的课堂教学中普遍适用。这种研究范式多见于文化多元的欧美国家。Tharp & Dalton (2007)基于对国际比较教育的研究,提出了跨越文化的有效教学

的标准(Standards for Effective Pedagogy),这是寻求优质教学普遍性特征研究的一个突破。他们认为,有效教学具备五大特点或标准,分别为

(1) 教师和学生共同参与(Joint Productive Activity: Teachers and Students Working Together)

(2) 发展学生语言(Developing Language and Literacy Across the Curriculum)

(3) 教学情境化(Contextualization: Making Lessons Meaningful)

(4) 发展高级思维技巧(Challenging Activity: Teaching Complex Thinking)

(5) 对话式教学(Instructional Conversations: Teaching Through Dialogue)

这五个标准融合了课堂教学的过程和要素,也涵盖了教学的目标,是用来衡量课堂教学的综合标准;另外,这五条标准跨越了学科、文化、地域等范畴,具有普遍性意义。正是由于其泛学科的特征以及强大的理论和实践基础,我们有理由相信它适用于我国的外语教学。下文将结合外语教学,详细阐述这五大标准。

(一) 教师和学生共同参与

这是指教师和学生共同参与课堂活动,从而促进学习者的学习。教学,通俗来说,就是教师为学习者提供帮助的过程,因此教师如果参与到课堂活动中去,和学习者产生大量互动,就能够对学习者的语言、理解产生积极的影响,进而促进学习者对知识点的理解和内化。从社会文化理论的角度来说,当专家和新手为了追求一个共同的目标而联合进行一个活动时,可以增强彼此互动的动机,有利于新手的认知发展,从而优化学习效率。当教师参与到活动中去,便能即时获知学习者在解决问题时所遇到的困难并给予帮助,大量的实践研究表明,在最近发展区中提供适时、适量的帮助能够将学习和教学的效果最大化。总之,师生共同参与十分有利于最近发展区的形成、识别和运用,有利于学习者看到专家的解决问题的方式,有利于“中介”发生。

此外,这种做法同样符合建构主义的理念:学习者的知识不是外界强加的,而是通过大量的实践总结和积累得来的。学习者在参与活动的过程中,需要调用已有知识体系,同时还需要将新的知识用于实践并加以检验,在这个过程中,他们能够获得直接经验,并且将所学知识与现实世界建立联系,实现意义驱动的学习;同时,教师的参与意味着及时的排忧解难,从而辅助学生透彻理解并巩固所学知识,最终实现知识的建构。

这里的“共同参与”,其核心是“参与”,这便意味着教师并不是在活动中自始至终与学习者相伴。教师参与的方式可以多种多样,既可以是直接参与,也可以是间接参与。比如,教师的参与可以采用设计活动、监督活动开展等形式。与教师相比,学习者的参与是“全方位”的,他们的参与形式多种多样,比如他们进行配对活动、小组活动,活动内容可以是讨论、辩论、角色扮演等。学习者的直接参与是决定教学效果的重要因素,在外语课堂中尤为如此。我们认为,外语课堂中组织学习者进行小组活动,能够对他们的语言学习产生积极的效用,具体表现在:学习者语言输出的数量和类型都会增加,而且他们的焦虑感会随着动机和兴趣的提高而减少,他们不再对教师或他人过分依赖,并且能够学会如何与人合作交流,最终能增进学习效果。另外,学习者的直接参与是教师实施个性化教学的主要手段:在活动过程中,教师能够发现学习者个体存在的问题,便于他们采用有针对性的方式进行教学、整改,这符合教育的本质特点。

教师和学生共同参与活动能够最大化教学的效果和学习的效率,那么该如何在教学中加以实施呢?第一,教师在设计活动时应该充分考虑任务的特征,确保学习者都能够参与,并预测学习者在活动过程中可能出现的问题。就外语教学活动而言,首先要具备一个明确的目标,活动主题应该尽量贴近学习者的生活,这样便能提高学习者参与的动机,确保他们的投入程度以及活动目标的达成;此外,活动的安排要考虑到学习者的分工问题,保证每位学习者对活动都有所贡献;活动的难度和复杂度要切合学习者的认知水平,过难会挫伤他们的积极性和情感,过易则难以触发语言发展。第二,依据活动的难度,合理掌握和控制活动时间。第三,教师应该依据活动的内容、性质和难度,对学习者的合理分组,决定是随机分组,还是依据性别、语言水平、性格特征等指标进行分组。第四,决定自己在活动中的角色,选择是只旁听、监督,还是深入进学生群组,直接参与活动。第五,对学习者的采用积极鼓励的态度。

(二) 发展学生语言

学生的语言发展是任何教育活动的基础之一。任何教学活动都是披着语言的外衣进行的。要达成教学目标,发展学生语言是其中无法规避的一个环节。语言是教学内容的载体,也是思维发展的中介。社会文化理论认为,语言始终不断在调节我们对于世界的认知,我们是通过语言等调节工具逐渐内化我们的认识,并形成知识的。在教学过程中,发展学生的语言能力只是教学目标实现的手段,而非终极目标。

但是,外语与其他科目不同,其教学工具和教学内容是高度融合的,发展学生语言本身就是外语教学的首要目标。外语教学历来关注课堂语言,它包括两个部分,分别为教师语言和学生语言。在对教师语言的研究中,最为关心的问题是外语课堂中教师能否使用母语?如果可以,母语使用的量大概是多少?已有的实证研究表明,外语课堂中的教师语言有其自身的特点,比如从话语的层面来说,教师通常会控制话题,掌控讨论的内容和步骤以及参与对象和时间等。Chaudron(1988)梳理了外语教师语言的文献,总结出教师语言的主要特点,并指出外语教师在课堂中同外语学习者交谈时,对于学习者的语言水平比较敏感,会使用多种方式调整自己的语言。虽然经过调整的教师语言可能不如目标语言自然流畅,但是它能够促进课堂交流,触发学习者的习得。另外教师语言的其他维度也会影响教学的效果,比如教师提问、母语以及元语言使用的情况等。总体而言,外语教师的语言是外语学习者的重要语言输入,因此外语课堂上教师使用外语的量越大越好,但同时要根据学习者的语言水平适当调整教师语言的难度,便于学生的理解。同时,母语、元语言等在外语教学中也扮演着重要角色。学生语言的发展是外语教学的目标,因此教师需要为学习者提供操练语言的环境和场景,鼓励学生积极利用外语表达自己的思想、情感、观点,在不断与他人的言语互动中获得语言发展的机会。

教学中可以通过多种手段来发展学生的语言,具体包括:第一,外语教师要不断改进自己的语言水平,提高课堂中外语使用的质和量,努力为学习者提供外语使用的“模板”。第二,要鼓励学习者课堂中多使用外语进行交流,竭力降低他们的焦虑,增强他们的动机。第三,课堂活动中应该努力创造互动的机会,包括师生互动和生生互动,并能根据学习者的语言使用情况及时给予反馈,触发二语习得。第四,注意使用一些互动策略,比如注意调整课堂问答的等待时间、进行必要的眼神交流等。

(三) 教学情境化

所谓教学情境化,是指将教学活动置于一定的情境中,将课程和教学同学生的日常生活体验和技能紧密联系在一起,促使教学产生意义。情境在教学中的重要性已经得到教育界的广泛共识。有人曾作出这样一个精辟的比喻:将 15 克盐放在你的面前,无论如何你难以下咽;但当将 15 克盐放入一碗美味可口的汤中,你就在享用佳肴时将 15 克盐全部吸收了。情境之于知识,犹如汤之于盐。盐需溶入汤中,才能被吸收;知识需要融入情境之中,才能显示出活力和美感,才能被学生理解和掌握。

学校教学内容的形式大多都是抽象的公式、规则、定理等,这些具备认知挑战性的学习内容客观上对学生的理解构成了一定的障碍。因此,课堂教学中如果能够将抽象的概念植入日常生活的情境,便能迅速与学生的生活建立关联,其抽象的内涵也就更容易被学生理解和内化。毕竟,“理解”就是指新知识与已有知识或经验之间的联系。通过建立这种联系,学生获取新知识的效率会提高,他们对学习的投入程度也会随之提升。事实上,无论是教育学家、心理学家还是一线教师,都普遍认为情境化的教学才是教学的本来面貌,情境化应该是教学的本质特征之一。

外语教学也并不例外。为了能够促进学习者对语言知识的理解和吸收,外语教学不可避免地包含大量对语言规则的讲解,这些规则对于学生而言是抽象的,具备一定的认知挑战性。但是如果将语言规则和知识放置在一定的情境中,使得学习者在交际的同时习得这些知识和规则,这对于外语学习而言是大有益处的:一方面,学生了解到外语的实际功用,即可以借助外语实现交际的目的;另一方面,他们可以习得知识,增进对外语的理解。情境化的最简单方式是精选能够非常明确地凸显知识点的例句。例如,在小学英语教学中,老师用例句来学过去时 used to 时,鼓励学生说说他们以前常常做,现在不做的事情,学生在老师的帮助下说“I used to pee in the bed, but I don't do it now.”“Mom used to feed me, but she doesn't do it now.”,这就是知识的情境化。这使得学生非常容易地记住了 used to 的过去时特征。事实上,外语教学界一直在朝着这个方向发展,其表现形式之一便是近年来一直倡导的交际型教学法。

情境化教学的效用是公认的,那么如何实现情境化教学才是迫切需要解决的问题。要顺利将教学与现实世界建立联系,教师应该:

第一,在遴选和处理教学材料时,一定要秉持贴近生活和真实性的原则,这样便于学生在教学材料和现实生活间建立联系,促使他们在意义中学习。

第二,设计教学活动时,要考虑学生的偏好、对主题的熟悉程度和现有知识,活动开展的情境需真实有效,在这样的活动中学生才能发现语言的功用,从而增强学习的动机。

第三,教学活动的组织要始终遵循意义优先的原则,始终以实现交际目标为活动的目的,并辅之以对语言形式的关注,从而实现语言教学中形式、意义和功能的整合统一。这也是任务型教学法(Ellis, 2003)的核心所在。

第四,对学生的交际行为始终采取积极鼓励的态度,在学习者交际出现困难时予以必要的帮助,以确保交际的顺畅。

(四) 发展高级思维技巧

学习者认知发展是教育的重要目的之一。早在 20 世纪 50 年代,教育学界在教育目标分类学中就明确界定了认知目标这一大类,分为几大层次,分别为记忆、理解、应用、分析、评价和应用。(Bloom et al., 1956)这种分类基于大量的理论探讨和实践检验,被广泛运用于教学实践和教学评估。因此,教学的首要任务便是运用各种策略促进学习者的认知发展,教学需要对学生的认知有一定的挑战性。所谓“挑战性”,是指教学中对学生的要求不应仅限于机械地重复与记忆,而是要逐步引导他们进行思考、分析和应用。这并不是否定前者的重要性,而是强调认知发展的层次性,学生的高级认知发展是基于成熟的低级认知的。

就认知而言,外语与其他学科有着鲜明的差别:外语学科中的认知目标无法像数学、地理、物理等学科那样依据教学内容进行界定,因为其学科特点决定了外语学习对学生的认知挑战程度不及其他学科。在前一章节,我们详细论述了外语学习的认知目标,将其投射到外语教学中来,就是发展学习者的语言能力并以此为基础发展学习者的认知能力。

教学中要发展学生的高级思维能力,就必须要把握好任务或活动的认知难度:任务过难,会打击学生的积极性;任务过易,则是流于形式,与传统的机械操练别无二致,丧失发展学生思维能力的机会。因此,教学中必须要处理好难度的问题,根据学生的认知水平选取难度相当的材料或任务。

在外语教学中要促进学生的认知发展,可以从教学材料、活动设计、教学组织等诸多方面着手,逐步科学地展开。具体来说,外语教师应该:

第一,在选取教学材料时,明确学生的认知水平,确保材料难度在学生的最近发展区内,这样才能最优化教学对学生认知的促进作用。一篇过难的教学材料可能充斥着抽象的、陌生的概念,同时包含大量的生词,这对学生的挑战性过大,很难达到预定的效果。

第二,设计任务时,要明确任务的难度问题。任务难度取决于很多因素,Ellis (2003)对此加以总结,其中涵盖了诸如学生对主题的熟悉程度、语言输入形式、信息类型、信息量等等。因此,在设计任务时,教师应该依据已有的研究发现和理论探讨,合理地设计任务,以切合学习者的认知水平,更好地为外语教学服务。

第三,教学过程中,教师应该依据任务难度适时为学习者搭建“脚手架”,便于他们更好地完成任务。同时,教师还应该在学生参与活动的过程中及时提供清晰无误的反馈,使得他们知晓自己的不足(noticing the gap),及时地弥补。

(五) 对话式教学

所谓对话式教学,是指通过对话的形式引导学习者的教学方式。很多学者认为对话式教学在原理上类似于母语习得的互动解释:孩子正是在与父母的长期的互动中,逐渐发展和掌握语言能力的,而这种互动的前提是两者是平等的,父母始终担任聆听和猜测的角色。同理,在教学中运用大量的对话,吸引学习者的参与,教师就可以迅速捕捉到学生的已有知识、经历、技能等信息,这有利于教师及时调整、开展有针对性的教学;同时,教师可以在对话的过程中,及时地给予帮助和反馈,这有益于学生的情感投入和

学习效率。

对话式教学整合了其他四条标准:对话式教学在师生共同参与的活动之中能够取得最佳效果,能够为学生的语言发展提供良机,同时也具备一定的情境特性,对学生来说是一种认知挑战。更为关键的是,对话式教学是开展个性化教学的一个重要前提,因此,它构成了优质教学最为重要的一个环节。

对话式教学在外语教学中的重要性尤为突出。通过对话,学生能够获得大量的可理解性输入,并且能够就自己的语言输出及时地获得教师的纠正、反馈和为语言发展提供的负面证据,因此对话式教学会对学习者的语言发展产生积极的作用。对话式教学展开的过程中,教师应该:

第一,重视自己的教学语言,确保它对于学习者而言是可理解的,这是对话顺利开展的前提。这其中包含大量因素,比如语速、词汇使用、句法结构等,这些都需要根据学生的实际情况进行调整。

第二,始终以交际为目标,创造条件实现意义协商。二语习得研究认为,意义协商的重要性在于它不仅仅是一种可理解性输入,也是一种间接反馈形式,会促使学习者反观自己的语言,注意自己的语言形式。意义协商促成了教学中语言形式与意义的结合,触发语言的习得。

第三,注意反馈的重要性。大量的研究表明,纠正性反馈是第二语言发展的必要条件之一。因此,教师如果及时地对学生的语言形式给予反馈,学习者就会获得语言学习的负面证据,了解到自己语言与目标语言的差距,从而触发语言习得。

第四,确保所有学生都能聆听到对话,因为对话式教学不是针对某个或某组学生的,而是针对整个班级的;同时,虽是对话,但是仍要确保学生在对话中的贡献大于教师,毕竟他们才是需要发展能力的个体。

六、优质教学在外语学界的表现

如前文所述,优质教学存在巨大的文化差异,不同的教育环境、受教育对象及其附属的社会文化背景都会对教学实践产生重大影响,来自不同文化背景的人也都会对优质教学有不同的见解。尽管如此,优质教学中还是存在一些具有普遍性的、泛文化的特征,它们适用于不同教育环境、不同教育对象、不同学科等,并且这些特征已经得到了实证研究的证实,逐渐为教育学者和一线教师所接受。但是,我们应该清醒地认识到,这些普遍性特征存在自身的局限性,它们并不完整(incompleteness),(Tharp & Dalton, 2007)无法勾勒出优质教学的全貌。优质教学原则源于对部分教学环境和群体的总结,采用的是分析演绎的方式,因此只能具备有限的代表性。但是,优质教学并不是个封闭的系统,它随时可以接纳能够经受住实践和理论检验的新的原则。我们有理由相信,随着研究范围的扩大和对更多学习群体的关注,优质教学的原则会不断得到充实。

那么,优质教学在外语学界是如何体现的?众所周知,外语学科具有自身的特点,所以在运用优质教学原则时,会存在一个调整、规划、适应的过程。总体来说,外语学界在探索优质教学过程中,主要的切入点有二:第一,教师以及教师知识的刻画;第二,任务型教学法的介入。所以,下文首先回答外语教学的基本属性这一问题,随后会就两个

切入点进行详细论述。

(一) 基本概念:外语教学

外语教学是指教师在外语环境的课堂中给学习者提供指导或辅助的活动。外语是我国基础教育阶段的必修课程之一,外语教学除了具备其他学科必备的特性以外,也有自己的特点。教师知识是研究教学的基石,从宏观角度来说,教师知识主要包括所教学科知识、人文及一般教育知识和学科教学知识。(邹为诚,2009)这些知识是所有学科教学的共性,但是外语教学具有自己鲜明的特点:首先,外语教师知识的“专业性”不够强,它有别于诸如数学、物理、历史和地理等其他学科的教师知识,这也是人们对外语教师最为常见的认识。通常认为,外语教师只不过拥有熟练的语言技能罢了,而熟练的语言技能在其他非外语教师的人群中也是屡见不鲜的,因此外语教师的专业性受到了质疑。这种观点具有一定的代表性,因此传统的外语教师教育中一直非常强调职前教师的外语技能培训,并在培养计划中设置了大量的语言技能类和社会文化类课程。这种做法看似无可厚非,但实际上是对外语教师专业知识的片面理解,将外语教师专业知识等同于教师外语技能。

另外,外语教学的另一显著特点是教学内容与教学工具的高度相似和融合。在外语教学中,教学内容是外语知识和技能本身,而教学工具同样是外语技能,并且最终的目标也是学习者能够获得相应的语言知识和技能,这与其他学科的教学大相径庭。正是由于这一特性,外语教师需要具备良好的学科教学知识(Pedagogical Content Knowledge)才能更好地应对外语教学实践,而这正是外语教师的专业性所在。外语教师不仅需要拥有良好的外语技能,还需要熟悉和了解学习者的学习过程。最后,外语教学本身对于学习者的认知需求不高。相比其他学科,比如数学和地理,外语教学过程中,语言技能所依托的任务或活动内容本身对学习的认知不构成挑战,设计这些的初衷通常是为学生者提供意义协商的交际平台,发展他们的语言交际能力。虽然语言知识和技能本身可能具备一定的认知维度,但是其认知难度和复杂度远远不及其他学科。正是由于外语教学的这一特点,泛学科的讨论对于外语教学助益不大,我们需要有针对性地就外语学习的特点进行探讨和研究,只有这样才能找出优质外语教学的路径。

(二) 优质外语教学:教师及教师知识

优质教学的概念目前在教育学领域探讨得比较多,但是在外语教学界这种提法并不多见,绝大多数的研究仍然是在探讨有效的二语或外语教学,由于有效教学是优质教育的前提,因此,我们首先讨论有效外语教学。

外语教学界在探索有效教学的过程中,格外重视对外语教师特点的刻画,也得出了一些有意义的结论。一般认为能够开展有效教学的外语教师都能分享知识、使用恰当的教学方法、激发学习者对于语言学习的兴趣与信心、关爱学生,并能使学生坚信自己在课堂教学中是有所收获的。对外语教师的这种刻画涵盖了有效教学的很多要素。Thompson(2008)指出,优秀的教师应该具备杰出的教学技能和积极向上的个性特征。这种描述就略显粗略,无法勾勒出优秀教师的细致形象,也就难以运用它来指导教师教育和培训工作了。Brosh(转引自 Borg, 2006)指出外语教师应该具备的特征包括:

1. 对目标语知识的运用能力;

2. 有能力识别、解释、阐明并引导学生学习外语的兴趣和动机；
3. 公平公正地对待学生，不徇私，无偏见；
4. 随时可以为有学习困难的学生提供帮助。

不难看出，这些特征从不同的角度对优秀外语教师进行了刻画：特征一关注外语教师的语言水平，即他对教学内容和教学工具的把握；特征二表明教师有必要了解影响学生学习过程的重要因素；特征三刻画了教学过程；特征四则是对教师职业道德的描述与期冀。Borg(2006)更是在总结前人研究的基础之上，提出了一个宏大的框架，来分析优秀外语教师的特点，主要涵盖教学内容、教学方法、师生关系、社会地位、学习者语言错误处理方式等。

外语学界在探索优质教学时，除了关注优秀外语教师的特点外，还专门从教师知识的角度来考察优质教学。Nunan(1999)指出，语言教师要成功地实施有效教学，需要具备陈述性知识和程序性知识，前者包括教师知道并且能够阐明的知识系统，比如教师应该熟知英语语法结构、词汇用法以及常见的交际策略等；后者则是指运用知识的能力，比如教师应该能够运用英语进行会话、能够备课、知道如何安排学生进行配对或小组活动。这是一种更为细致的划分，聚焦于教师知识，涉及到语言知识和必备的教学知识与能力。这样的描述应用性很强，我们甚至可以以其中的指标来观察教师在课堂中的行为。Brown & Rogers (2002)则认为教师要进行有效的外语教学，其知识体系中应该包括机械知识和心智知识两部分，前者与课程内容有关，使得教师能够用学生可以接受的方式进行教学内容的展示，后者则包括教师对于语言学习、语言教学的信念以及其个性特征等。另外，邹为诚(2009)认为，捕捉语言教学机会在外语教师的实践中是非常重要的能力，因为不比数学和科学中很多知识点可以预设，语言教学很难预设教学知识点，很多教学机会是在互动中产生的，如果教师不会捕捉这些机会，就会造成所谓课上热热闹闹但学生没有收获的结果。而这种能力才是突显外语教师专业性的区别性特征。综合以上对教师以及教师知识的论述，我们大致可以得出要进行有效的外语教学，教师需要具备卓越的外语基础、科学的教学知识、优秀的组织和交流技能、捕捉教学机会的能力以及社会情感技能。这是对外语教学和外语学习特点的呼应。

外语教学界除了对教师评价方面的研究以外，也着实对教学过程进行了考察。通过对过程的考察，能够解密教学过程中哪些重要元素能促进学习，从而为教师教育和培训提供参照。邹为诚(2009)通过简明扼要的故事说明了有效教学与“劣质教学”的差异，并指出有效的外语教学应该包含的要素，明确优秀教师的质量参考框架，具体包括：

第一，外语教师必须具备良好的语言能力，在外语使用方面具有专家的水平。突出的外语水平在教学中的作用主要体现在两个方面：首先，教师语言是学生语言学习过程中的重要输入。一般情况下，教师的课堂语言是经过调适过的，能较好地切合学习者的语言水平，因此是可理解的，对学生来说，教师语言为他们提供了语言学习的模板，因此能够最大限度地促进学习者的二语发展；同时，教师的良好语言水平是开展教学活动的前提，没有它，后续的教学活动和策略寸步难行。比如，语言水平不够的教师难以为学习者提供有效的语言反馈，难以构建高效的课堂互动等。

第二，对于语言教学机会，外语教师必须有识别、捕捉和利用的能力，在环境的刺激

下获得教学灵感,为学习者创造出有效的语言学习任务。这要求教师熟悉语言学习和二语习得理论,了解触发二语发展的关键因素,并以此为基础,在语言教学过程中加以运用。比如,在现代外语课堂中,教师应该能够通过创设合适的课堂学习任务,最大限度地吸引学生的投入;并以意义为导向,引导学生的课堂互动,促进意义协商;同时,能够利用不同形式的反馈引导学生关注语言形式,达成语言教学中语言形式、意义和功能的结合,最终促进语言发展。

第三,外语教师必须高度重视显性和隐性教学之间的辩证关系,尤其是隐性教学的作用。Stern(1999)认为显性与隐性教学之争的核心就在于学习者意识,即他们是否做到了教学中对语言形式的关注。事实上,这两种教学方式对应的是两种语言知识类型,即显性知识和隐性知识,而这两者之间的关系一直都是二语习得界的争论焦点之一。现在,二语习得界普遍持有的观点是两者存在差异,且显性知识可以通过大量的语言实践部分转化为隐性知识。正因为如此,语言教学中对两者均不可偏废。同时,隐性教学实际上是意义驱动的教学模式,是基于交际的,是当代外语教学的主流。

第四,外语教师要能启发学生,发展他们的自主学习能力,引导学生自己启动学习需求。这要求教师了解学习的过程,尤其是了解影响外语学习的重要因素,是对学习者情感因素的认可。同时,这也是逐步将学习由他人调控引向自我调控的重要步骤,是引导学习者心理和认知发展的必经之路。

分析一下这个框架,不难发现这些标准的遴选是有很强的理论依据的,主要参考了二语习得、外语教学理论以及课程理论等,科学地捕捉到了教学在外语学习过程中的效用以及产生效用的机制。

此外,优质外语教学还取决于语言教学项目的性质,比如,在以内容为依托的教学中,优质教学可能会体现出不同的原则和特点。De Graaff等(2007)讨论了内容与语言整合性教学课程中的有效教学问题,他们指出在这样的外语课堂中,要做到有效教学,教师应该做到:

第一,能够通过甄选和改写教学材料使其在符合学生认知水平的基础上具备一定的挑战性,促进学生语言输入;

第二,能够激发学生就词汇、意义等请求帮助,促进意义的处理(meaning-focused processing);

第三,能够利用反馈、重铸等手段引导学习者在意义协商的过程中关注语言形式,促进学习者的语言形式处理;

第四,能够鼓励学习者通过不同形式(配对活动、小组活动、辩论、口头陈述等)进行语言交际,促进他们的语言输出;

第五,能够鼓励学生运用言语策略克服语言理解和输出时的困难,促进补偿性策略的使用。

我们认为,虽然 De Graaf 等是针对内容和语言整合性教学提出的有效教学框架,但是其核心目标仍然是二语教学,所以这种框架具有一定的代表性。它实际上是参照了二语习得的研究成果,并以此为基础,整合了二语发展的重要因素,包括可理解性输入、语言输出、意义协商和负面证据(纠正性反馈),因此这个框架具备一定的说服力。

总之,教师在有效教学中的作用无可替代,要考察有效教学的特质,对教师特点的总结便必不可少。上文基本总结了能够实施优质教学的教师的特点,描绘出了一个静态的外语教师模型。但是,外语教学是个动态的过程,仅静态展现教师的特点是不够的,还需要考察教师所从事的教学活动本身。多年以来,任务型教学法由于其泛文化的特性和强大的理论根基受到了外语学界的认可和接纳,它几乎成了优质外语教学的代名词,下文将对其基本原则进行阐述。

(三) 优质外语教学:任务型教学法

外语教学的目标是使得学习者能够不断发展自己的交际能力(communicative competence),这已经广为学界所接受。(Richards, 2006)正是由于教学目标的转向,外语教学的重心和模式也随之发生变化,由传统的重语言形式(focus on forms)逐步转化为重语言意义(focus on meaning),由此便催生了交际教学法(communicative language teaching)。但是,随后人们发现,在教学中如果一味地强调语言的交际意义,学习者所发展的语言与目标结构就会存在差异,表现为准确性不够。(Ellis, 2012)同时,二语习得界逐步认识到互动在二语发展中的作用,互动假说不断得到理论的支持和研究的验证。基于此,以形式为中心(focus on form)的外语教学模式随之产生。在这种教学模式中,教学是意义驱动的,教学活动依照交际展开,评估教学活动成功与否以活动是否达成目的为标准;同时,在教学过程中,教师会针对学习者在交际过程中出现的语言问题进行指导。如此一来,全形式教学和纯意义教学的优点在这种教学模式中得到发挥,缺点得到规避。任务型教学法便是典型的以形式为中心的外语教学模式。

现代外语界普遍接受的教学核心原则是:外语教学必须以学习者为中心,以发展学习者的交际能力为目标,以活动为基础。这三条原则能够有效整合在任务型教学法中,因此从教学论的角度来说,这便是优质外语教学。外语教学中的任务指学习者利用外语进行的课堂活动,活动过程中学习者调动已有的外语知识和能力表达意义和交际目的。(Nunan, 1999)

任务型教学具有以下区别性特征:(1)任务应有明确的目的;(2)任务应具有真实意义,即对学生而言是真实的(authentic to learners);(3)任务应涉及信息的接收、处理和传递等过程;(4)学习者应在完成任务的过程中使用外语;(5)学生应通过做事情完成任务;(6)完成任务后一般应有一个具体的成果。Pica (2008)认为有效的教学任务对于学习者而言较为真实(authentic),易于实施,聚焦于那些学习者可能会遇到困难的语言结构,且能够切实影响到学习结果。

任务型教学法需要遵从以下原则(Nunan, 2004):

第一,脚手架原则(scaffolding)。课程和教学材料本身应该能够为学习提供支持,毕竟在学习伊始,不可能指望学习者就已经能够自由输出要学习的内容。教师的作用在这个时候便会突显出来,他们会通过一步步搭建脚手架的方式,促进学习者的语言发展。但是,任务型教学法的“艺术”却在于清楚何时能够移除这些“脚手架”。

第二,任务相依性原则(task dependency)。学习单元中任务的设计由简到繁,由易到难,层层深入,并形成由初级任务向高级任务以及高级任务涵盖初级任务的循环。任务犹如阶梯,相互依存,级级升高。学生的语言能力通过每一项任务逐步发展,使教学

阶梯式地层层递进。另外,学习者的语言操练方式也是由输入性练习(听和读)逐渐过渡到输出型练习(说和写),这符合语言发展的模式。

第三,语言循环原则(recycling)。语言学习不是一蹴而就的,而是通过日积跬步,逐渐发展的。因此,在教学中需要确保通过任务的形式使得语言结构不断在不同语境中反复重现,从而优化二语发展的机会,也能让学习者在语言的形式、意义和功能上建立联系。

第四,主动学习原则(active learning)。学习者如果得以主动、积极地使用目标语言,那么这样的学习效率会最高。这便意味着,任务型教学的关键是确保学习者拥有机会表达自己的意愿,操练目标语言。当然,语言操练形式可以多种多样,同时也并不排除教师的角色。这一方面会促进学习者的二语发展,同时也是“以学习者为中心”的表现。

第五,整合原则(integration)。学习者在操练目标语言结构时,应该三头并进,即语言的形式、交际功能和语言意义。传统的语言教学法采用分析的方式进行语言教学,对语言的不同方面进行孤立教学,这样做势必会出现费时低效的结果。比如,学习者对于语言形式和意义非常熟悉,却无法在合适的语境中恰当地使用该结构。因此,外语教学中应该整合形式、意义和功能,确保学习者在完成任务的过程中习得目标结构。

第六,先复制后创新原则(reproduction to creation)。这是指在教学过程中,教师可以提供给学习者一些语言操练的模板,随后逐步有序地去除,鼓励他们自由输出语言。

第七,反思原则。教师在课后应该给予学习者充足的机会反思课堂的学习内容和自己的表现。

这些原则考虑到了外语学习的基本规律,同时符合语言教学的准则,因此能够最大限度地推进学习者的外语学习,体现了任务型教学法的特性,是一种优质的外语教学模式。

此外,Ellis(2005)通过梳理自20世纪90年代以来的二语习得研究文献,尤其是课堂教学的文献,对成功外语教学的特点进行了总结,他得出最为重要的十条原则,分别如下:

1. 教学应该确保学习者不仅了解语言规则,也掌握大量的语块表达。
2. 教学应该确保学习者关注语言意义。
3. 教学应该确保学习者也能聚焦于语言形式。
4. 教学应该不忽视显性知识的重要性,同时始终以发展学习者的隐性知识为目标。
5. 教学应该考虑到学习者的“内嵌式大纲”(built-in syllabus),即学习者中介语的发展规律。
6. 成功的课堂语言学习需要大量的二语输入。
7. 成功的课堂语言学习也需要语言输出的机会。
8. 用二语进行互动的机会是发展二语水平的关键。
9. 教学应该考虑到学习者的个体差异。
10. 在评价学习者的二语水平时,输出方式要自由式和控制式兼顾。

值得一提的是, Ellis 得出的这些原则具有普遍性, 是基于二语习得理论和课堂教学研究的, 因此兼顾了理论与实践, 是优质外语教学的良好总结。当然, 这些原则能否真正发挥作用还是要取决于一定的教学策略和方法。比如, 第三条原则说明了学习者聚焦形式的重要性, 但是如何使得学习者在进行交际时关注语言形式呢? 这需要实践和实证研究来回答。

七、优质教学的启示

优质教学能够最大化教学的效用, 促进学生的学习, 因此是一切教学活动所追求的目标。对优质教学标准的界定是教育学界多年来孜孜不倦的追求, 可以用它来作为衡量和评价教学的标杆, 从而增进我们对教学的理解, 改善我们的教学行为。就外语教学而言, 它具有重要的理论和实践价值。首先, 它明晰了优质外语教学的内涵。外语教学是一种综合性、复杂的活动, 要使其发挥最大的效用, 就需要将教学活动置于有意义的情境中, 师生通过对话的形式共同解决有认知挑战的任务。另外, 我们在指导和评价教学时, 应该摒弃多年来沿袭的公开课、示范课的做法, 坚持以优质教学的标准作为准绳, 在看似平淡的日常教学实践中展示教师的专业本领。

优质教学标准的另一个重要作用是用于教师教育。我国外语职前教师教育目前存在一定的问题, 主要表现在忽视了职前教师教学能力的培养。Zou(2013)指出, 职前英语教师在课堂教学上表现出的问题主要有:

- 第一, 课堂管理能力不足;
- 第二, 不熟悉各种课堂教学文化;
- 第三, 不善于分析教学素材中的“可教性特征”;
- 第四, 不善于分析各种教学活动所具有的学习特点;
- 第五, 对学习者的学习过程理解不够;
- 第六, 教学语言能力不足;
- 第七, 混淆交际语言和教学语言。

造成这些不足有很多原因, 既有实践经验的问题, 也有理论指导的问题。但是比较优质教学的标准, 我们不难发现这些问题在标准中都有专门的解决方法。比如, 优质教学中的共同参与教学活动、教学情境化和发展学生高级思维能力等标准都对教学活动的设计、组织和管理有着明确的表述。因此, 优质教学的理念和标准应该在教师教育中得以贯彻, 用于指导师范生未来的教学。这种做法实际是从源头上对教学质量进行了监控, 对于整体教学效果的提升具有不可估量的价值。

教学是个多维的活动, 因此优质教学必然是多种因素交互影响的结果。本章所梳理出的优质教学强调教师参与课堂活动和合作学习, 突出教学活动的认知特性和情境的重要性, 并通过教学语言将这些因素进行整合, 最终使得学生在教学的过程中提升语言能力, 发展认知水平, 习得语言知识。但是, 我们需要注意的是, 优质教学的标准并非是一成不变、封闭的。恰恰相反, 优质教学是个开放性的概念, 随时可以接纳已由大量实证研究证实的新标准。唯有这样, 教学才能得到优化, 才能实现“优质”的目标。

思考题

1. 优质教学的普遍性原则是如何体现在外语教学中的?
2. 中国的外语教学有无自身的特点?
3. 以形式为中心的教学模式与全形式教学和纯意义教学有哪些本质差异?
4. 优质教学对于教师教育有什么意义?

阅读书目

邹为诚(2009). 中国基础教育阶段外语教师的职前教育研究. *外语教学理论与实践*, 1, 1-19.

引用作品

- Bloom, B. S., & Al, E. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: cognitive domain*. NY: McKay.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Graaff, R., Koopman, G. J., & Westhoff, G. (2007). Identifying effective L2 pedagogy in content and language integrated learning. *Research on CLIL*, 2, 12-19.
- Ellis, R. (2005). *Instructed second language acquisition: A literature review*. Auckland: Auckland UniServices Limited.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gill, V. (2009). *The 11 commandments of good teaching* (3rd ed.). Oaks: Corwin.
- Merrill, M. D. (2013). *First principles of instruction*. San Francisco: Pfeiffer.
- Nunan, D. (1999). So you think that language teaching is a profession, part 1. *TESOL Matters*, 9(4), 3.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, T. (2008). Task-base language teaching and learning. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (525 - 538). Oxford: Blackwell. (Reprinted).
- Richards, J. C. (2002). *Planning aims and objectives in language program*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.

- Stern, H. H. (1999). *Issues and options in language teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Tharp, R. G., & Dalton, S. S. (2007). Orthodoxy, cultural compatibility, and universals in education. *Comparative education*, 43(1), 53 - 70.
- Thompson, S. (2008). Defining a good teacher simply!. *Modern English Journal*, 33 (2), 5 - 14.
- Tudor, I. (1996). *Learner-centeredness as language education*. NY: Cambridge University Press.
- Zou, W. (2013). *Enhancing the effectiveness of ELT pre-service teacher preparation: a study of the learning processes of Chinese ELT student teachers*. Paper presented at the TESOL Symposium, Guangzhou.
- 崔允漷. (2009). *有效教学*. 上海: 华东师范大学出版社.
- 邓志伟, 吴敏. (2006). 优质教学的特征. *全球教育展望*, 5, 3 - 6.
- 余文森. (2007). 优质教学的教学论解读. *教育研究*, 4, 66 - 71.
- 邹为诚. (2009). 中国基础教育阶段外语教师的职前教育研究. *外语教学理论与实践*, 1, 1 - 19.

第十一章

英语教育
的历史演
变

本章主要回答下列问题

1. 英语教育是如何从英国走向世界的?
2. 影响英语教育发展的因素是什么?
3. 英语教育在中国的发展历程是怎样的?

一、序言

本文主要从两大方面讨论英语教育的历史变迁:1)英语教学在世界范围内的发展历史以及未来趋势;2)英语教育在我国的历史进程。当今世界,英语已经成为了国际通用语言,其国际影响力已经让人们渐渐淡忘了现代英语教学的历史。事实上,在16世纪末,英语使用者仅限于不到700万的母语人士。英语的强盛离不开英国的海外扩张与殖民历史。但英语教学的专业化进程始于20世纪初,如今它已发展成为一门重要学科和一项重要职业。本文在讲述英语教学的发展历史时,重点介绍英语教学改革运动(The Reform Movement)、英国殖民扩张时期的对外英语教学以及20世纪英语教学的专业化过程。同时还将提出影响当今和未来英语教学发展的五大主要因素。在论述我国英语教育的发展过程时,本文以1949年新中国成立为节点介绍英语教育在我国不同历史时期的地位与特征。

二、现代英语教学简史

现代英语教学的历史约有400多年,1586年贝洛特(Bellot, J.)的《日常对话》(*Familiar Dialogue*)通常被认为是第一本正式出版的英语教科书。(Howatt, 2004)英语从16世纪开始逐步在语言学界得到重视。到16世纪末,以英语为母语的人数不到700万人,但从17世纪开始,随着英国海外扩张的步伐加快,英语的影响开始走向全世界。到18世纪,英语使用者的数量,包括母语使用者以及外语或二语使用者发生了史无前例的激增。20世纪初,世界范围内大约有1.23亿人以不同方式使用英语。但长期以来英语教学都没有成为一门独立的学科和专业。英语教学专业化的进程开端于20世纪初,到20世纪中期英语教学才逐渐发展成为一门有科学体系的学科,并被接受为具有理论体系的专业。

(一) 英语教学改革运动(The Reform Movement)

19世纪的最后20年,是英语教学历史发展的转折期。在西方国家,古典语言拉丁语和希腊语在学术界的统治地位开始逐步被瓦解。现代外语作为独立的学科进入了中学和大学的课程设置。与此同时,现代语言的教学方法也逐步从希腊语和拉丁语的语法翻译法模式中解放出来。英语教学开始了一场彻底的教学方法的改革运动。这场改革运动在英语语言学和语言教学史上有着里程碑式的意义。在短短20年中,涌现出了一大批著名的语言学家,他们通过合作的方式,制定了统一的教学目标,并联合与该领域相关的教师和学者共同实施该目标。从某种意义上而言,这是一场跨国界、跨学科的

合作与交流。该运动的开端是 1882 年 Wilhelm Viëtor《语言教学必须重新开始》(*Language Teaching Must Start Afresh*)一书的出版,它标志着欧洲语言教学现代方法的开端。(Howatt, 1982)随后,法国学者 Passy 建立了语音教师协会,即后来的国际语音协会的前身。这一时期的其他著作还包括 Henry Sweet 的《实用语言研究》(*The Practical Study of Languages*)以及 Otto Jespersen 的《如何教外语》(*How to Teach a Foreign Language*)等。

Howatt (2004)认为改革运动的三条原则是:1)口语的首要性;2)以课文为中心的教与学;3)口语课堂教学法的绝对优先。在口语为先的主导思想下,传统的语法翻译法的统治地位被彻底颠覆。口语教学的优先对教师的发音要求也随之提高,在这样的教学模式下,教师首先必须精确发音,学生必须先解决发音规范的问题,而后才能继续后面的课文学习。以课文为中心的教学过程要求语法教学是在课文的归纳总结过程中自然获得语法规则,而并非先教规则再接触真实的语言材料。在这场运动中,语言教学的研究方法较先前更加科学,自然科学的实验研究方法被应用到了语言教学研究中。同时,语言教学的研究也不断发展成为跨学科领域的研究,一些新兴的学科如应用语言学(Applied Linguistics)等得到了深入的发展。

(二) 英国殖民扩张时期的对外英语教学

从 19 世纪开始,随着英国对外殖民扩张的加快,英语已经不再局限为欧洲中学里的一门外语课,它已经逐步成为世界各地最广泛的教学语言,尤其是在英国殖民地区。19 世纪对外英语教学的基本目的是通过英国的英语文献向各地传播英国文化,英语渐渐被定义为第二语言(second language)。(Howatt, 2004)

英国殖民扩张始于 1583 年对纽芬兰的殖民化。强大的海军力量帮助英国逐渐从海上向外扩张。1763 年的《巴黎条约》将加拿大割让给英国;1867 年英国确定加拿大为自治领。1788 年英国开始把囚犯流放到澳大利亚;1901 年,六个自治领统一为一个自治领——澳大利亚独立联邦。1841 年新西兰成为独立殖民地,1857 年实现自治,1907 年成为英皇属下的自治领。到 19 世纪初,英国人向海外移民的热情高涨。至此,英国已建立了包括受保护国、英国殖民地、势力范围和自治领在内的占世界人口与面积 25% 的大英帝国。在欧洲大陆之外,英语教学始于英国的殖民地印度。

在研究英语在世界各殖民地的传播时,我们有必要区分英国殖民地和受英国政治、经济影响的地区。这是两种完全不同的殖民方式。在这两种殖民方式中,英语所发挥的作用也是不一样的。在定居型殖民地,如澳大利亚和新西兰,由于当地土著文化与语言过于弱势,英语为母语的新移民会在这些地方定居,因此英语从一开始就是殖民地的母语,当地的本土语言就被取代或边缘化。而在非定居型殖民地,比如印度,并没有英语使用者定居下来,当地只是受到了英语的影响,而英语并没有取代本土语。英语的对外教学历史让我们更关注英语在那些本土语言不是英语的殖民地的传播,它体现了英语作为外语的教学历史,对当今英语教学的发展有历史借鉴价值。在这些殖民地的学校教育中,英语被当作一门重要的教学科目。殖民政府也大多规定将英语作为主要的教学手段和目标。

英语教育在大英帝国的殖民扩张期内得到了前所未有的促进和发展。英国的殖民统治为英语的传播提供了坚强的后盾和动力。英国强大经济实力对世界的影响使英语成为了世界贸易的通用语言;遍布全球的英国殖民政府及其他行政机构也使英语得到广泛的推广使用;此外,英国公民的海外移民浪潮以及传教运动等也深刻地推动了英语的传播。上述这些传播手段和途径对英语作为外语的教育教学起着促进和互补的作用。

从政府行为方面来看,教育的作用是在殖民地建立与英国一样的统治机构。使用统一的教科书,让当地学生学习纯正的英语,这些举措都有利于文化同化,从而巩固殖民统治。在亚洲和非洲的殖民地,英国只派驻数量有限的官员、商人及传教士,他们在当地只是非常小群体的英语语言使用者。但这并没有阻挡当地人为迎合新统治者或促成和英国的贸易往来而积极学习英语的热情。到19世纪20年代,英国殖民当局逐步认识到英语在殖民地的传播与普及已经成为一种必然趋势。英语在印度的传播是英语国际化中最具有代表性的,英语在印度的传播过程就是英国殖民政府行为下英语对外教学的典型案例。英语在印度的传播及广泛应用可以追溯到17世纪。1600年东印度公司(East India Company)建立,到18世纪东印度公司建立自己的军队,印度历史上最后一个王朝——莫卧儿帝国(Mughal Empire)被打败,印度逐步沦为英国的殖民地。借助武力镇压及经济手段,东印度公司于1765年成为实际统治印度的机构。早在英国政府对印度的殖民初期,教育渗透和改造已经开始。当时比较盛行的想法和做法是在印度培养一批“精英”。英国政治家、历史学家 T. B. Macaulay 在东印度公司担任印度公共教育委员会主任时提出在印度建立西方式的全印教育体制,他设想造就一个阶层,他们能充当英国人与印度普通大众之间的翻译和桥梁,他们有着印度人的血统和肤色,但头脑里却装着英国人的品位、思想、道德和才智。虽然这一提法在印度引起争议,但到1835年,当地殖民政府就开始以英语为官方语言,在教育领域推行将英语作为教学科目及教学用语。1849年,东印度公司成功掌控印度全境统治权。到19世纪末,英语彻底取代了波斯语及其他印度方言,稳固了其在印度的官方语言地位。1947年,印度正式独立,但新政府企图将英语逐出官方语言的打算受阻。尽管经历了多年的论战,英语在当今印度的官方地位依然稳固。虽然英语在印度已经被打上了深深的印度文化烙印,但英语及英国文化在印度社会和历史上的影响力突出,英语也成为了印度向现代化和西化迈进的重要媒介。

传教运动也是促进英语传播与教育的重要手段。在大英帝国的缔造过程中,英国殖民者除了土地和资源掠夺,还希望通过宗教信仰的途径将英国人的价值观和文化传播到世界各地。英国的基督徒、牧师和传教士是英国海外势力的一个重要组成部分,他们让宗教成为了思想交流的主要工具。英国的传教士们有个共同的信念,即在全世界范围内让人类信仰基督教。从18世纪末开始,世界各地的殖民地或与英国贸易活动频繁的地区成为了他们的首选目的地。但在最初的传教活动中,由于语言不通,他们的计划并没有完美实现。因此,这就促使他们建立教会学校,将教育和传教事业结合起来。在教会学校中,当地人一边学习英语,一边接受宗教教义的洗礼。到1919年,非洲殖民地已经拥有194所教会学校。由于当时非洲缺少本地的独立学校,本地学生从小就接受英语和英国文化教育,于是英语及英语教育在非洲得到了顺利的传播和发展。

英国的对外贸易也是促进英语对外传播的主导力量。从18世纪开始,英国逐步成为世界贸易的核心。英国的殖民地必须把当地的大部分原料产品销往英国,并购买英国制造的产品,殖民地在英国的对外贸易中既是原料产地,又是销售市场。虽然从19世纪上半叶开始,英国逐步将其殖民地市场开放为自由贸易地,但英国人在这些贸易中保留的大比例投资份额,使殖民地的贸易依然受到英国的主控。在殖民地与英国的大量贸易活动中,英语当然是首要的用语。从19世纪20年代开始,英国开始开辟世界贸易市场,开放了英国本土及其殖民地市场,英国商人被鼓励去欧洲以外的世界寻求商机。英国在向世界各地倾销商品的过程中获取了极大的贸易利润。英国在中国通商口岸、东南亚的马来西亚及新加坡等国家的贸易都促使英语快速活跃为贸易沟通语言。

(三) 20世纪英语教学的专业化过程

进入20世纪后,英语逐步成为正式的专业学科,语言教育发展迅猛。这个进程大体可以被划分为三个阶段。第一阶段是20世纪初到第二次世界大战结束,以英语语言教学(English Language Teaching: ELT)成为一个被普遍认同的专业为标志。第二个阶段是从1946年到20世纪70年代,这是一个很复杂的过渡阶段,主要事件是二战后英语教学经历了转型以及60年代ELT范畴和结构的变化等。这些变化发生的原因是美国影响力的增长以及殖民地的相继独立。与此同时,应用语言学的发展为英语教学专业化进程注入了很多新思路和新观念。第三个阶段从1970年开始,主要是关于英语教学方法的变革,即针对学生学习英语的不同需求,促使学生为使用语言而学习。这个阶段之后,英语这一世界语言与其他语言的关系也得到了新的思考。(Howatt, 2004)

1. ELT专业化的开端

欧洲之外的非殖民地也开始将英语教学引入学校。20世纪初,英语为非母语的学习者接受英语教学主要有四种形式:欧洲的中学生学英语,欧洲的成年人学习英语,英帝国殖民地的学校基础教育以及在英国本土的外国成年人学习英语。上述四种教育形式在学习对象、教学方法等方面各有特色,这一时期也涌现了一批为英语教学专业化进程做出突出贡献的人士。这一时期,英语教学有了自己的理论体系,并且成为了一门独立的学科,也成为了一个有广泛共识的专业和职业。另外,英国还成立了一些系统性的专门教学机构。

1890年后,英语被列入北欧的中学教育大纲,成为一门教学科目。欧洲的中学教育给ELT带来了一种更加现代化的科学教学方法。在语音学方面的进展特别突出,其代表人物是Daniel Jones。他的杰出贡献主要是1917年的《英语发音词典》(*English Pronouncing Dictionary*)。在对欧洲成年人的英语教育中,Harold Palmer是代表人物。他将一种全新的教学方法“直接法”引入欧洲,强调直接学习、直接理解和直接应用,提倡在英语课堂教学中不使用母语,而是用动作和图画等直观手段解释词义和句子。该教学方法采用各种直观教具,广泛运用接近实际生活的教学方式,注重语言实践练习,学生学习积极性高,学习兴趣浓厚,因此它对英语口语和语音教学极其适用,能有效地培养学生的语言运用能力。Palmer的代表作是1917年的《科学的外语教学法》(*The Scientific Study of Teaching of Languages*)以及1921年的《外语教学诸原则》(*Principles of Language Study*),这两部著作作为英语教学专业化奠定了基础,也使

Palmer 本人成为了给外国人教英语的理论奠基者。

和欧洲的英语教育相比,英国殖民地的基础教育是参差不齐的。虽然 19 世纪末殖民地的学校对发展基础教育热情高涨,当地政府也将英语纳入课程大纲,但是英语的普及率并不是很高。第一次世界大战后,英国的殖民统治地位开始松动。1923 年之后,殖民地开始提倡双语运动,英语的独霸地位被颠覆。这方面的代表人物是 Michael West,他是这一时期英语教学理论领域最有影响力的学者之一。他主编了一系列英语教学新法丛书,并独创了 West 新法教学,这是专门针对阅读材料词汇量控制的新方法。在 1939 年之前,成年人学习英语的需求主要是在以伦敦为中心的英国本土,教学对象主要为来自各地的母语为非英语的成年人,提倡的教学方法是直接法。在这方面,与 Palmer 和 West 齐名的研究者还有 C. E. Eckersley。他所创办的职业英语教学符合当时日益上升的成年人学习英语的需求。其代表作《基础英语——外国学生适用》(简称《基础英语》)(*Essential English for Foreign Students*)在很长一段时期都是英语教学的首选教材之一。Eckersley 还在该教科书的修订中使用了 Palmer 和 West 编写的词汇表,并做了很多补充。这套教材在中国也有过一定的影响力。

上述的一系列研究和发展为英语教学成为一门独立的科学奠定了理论基石。除英语教学学术理论体系的建设外,英语教学的实践和学术活动也离不开几个主要英语教学研究机构的建立和发展。其中最重要的是于 1912 年建立的伦敦大学 Daniel Jones 语音系(Department of Phonetics)以及伦敦大学教育学院(Institute of Education)。事实上,Palmer 的《科学的外语教学法》(*The Scientific Study of Teaching of Languages*)以及《外语教学诸原则》(*Principles of Language-Study*)等著作都是在伦敦大学教育学院诞生的。伦敦大学教育学院还首创了以对外英语教学为职业的英语教师培训班。这些都成为了英语教学专业化过程中的重要里程碑。

这些专业化机构的建立和发展为编写适合课堂教学实际的教材提供了可能,其中有三本这方面的代表教材:Lawrence Faucett 的《牛津英语教程》(*Oxford English*)、Michael West 的《新方法系列》(*New Method Readers*)以及 Eckersley 的《基础英语》(*Essential English for Foreign Students*)。Faucett 的《牛津英语教程》可谓是 ELT 发展的一个重要里程碑。他认同 Palmer 的口语教学法,在教材编写时体现了其对词汇研究的兴趣。这本教材按照词汇量分成四个不同水平,并且结合了许多其他方面的教学材料,配有教师用书、阅读卡片和直接法图片词典。这本教材因为得到了牛津大学的出版支持,所以被命名为牛津教程,对之后的英语教学发展产生了很深刻的影响。Michael West 的《新方法系列》是《牛津英语教程》的主要竞争对手。Eckersley 的《基础英语》系列还发明推广了许多超前的教学方法,例如,他发明了一种让教师 and 不同层次的学生围坐在圆桌上讨论自己学习语言的问题的教学方式,将语法学习和练习融合在轻松的英语对话中。

在 ELT 专业化的过程中,出版社的鼎力支持也是功不可没的。一些知名的出版社,如牛津大学出版社、麦考林出版社、剑桥大学出版社以及伦敦大学出版社等都为英语教学理论专著和英语教材的出版提供了有力的支持。

2. ELT 专业化巩固与创新期

1946年,《英语教学》(*English Language Teaching*)期刊发行,它强化了英语教学作为一门独立的学科和一个行业的地位。ELT这个缩写加强了这个行业的发展,ELT也致力于教师培训与发展。1948年,伦敦大学开始颁发ELT专业的硕士及博士毕业证书。第二次世界大战后ELT主要的学术著作是突出课堂实践。代表作有1952年Gatenby, Hornby和Wakefield合编的《高阶现代英语词典》(*The Advanced Learner's Dictionary of Current English*)以及1954年Hornby的《英语结构和用法导入》(*Guide to Patterns and Usage in English*)等。在1960年前,英语教学的研究更注重的是继续探索、巩固成果,而不是求新变化。在英国,除了伦敦之外,很少有人专注于这个行业。此外,英语教师大多不是本土英国人,而是来自其他国家的外国人。

第二次世界大战后ELT的学术研究没有出现Palmer这样的大师级杰作,造成这种学术发展瓶颈期的主要原因是战后经济还没有完全复苏,此外Palmer等人创造的学术理论研究巅峰难以超越。例如,Fries在1945年的著作《英语作为外语的教学与学习》(*Teaching and Learning English as a Foreign Language*)在很大程度上是借鉴了Palmer的理论观点,并没有显著的突破。他所提出的“口语教学法”也是来源于Palmer的观点。当然Fries提倡英语教学关注语法,这在英国ELT的发展中确实填补了一个空白。此外,20世纪50年代开始,Hornby也为这个空白的填补作出了贡献,发表了三篇有关语言教学情景教学法文章。英国的情景教学法强调课堂的作用,即新的语法结构必须出现在情景中,这样语法的意义就会很清晰;语法结构必须按照从简到繁的顺序,循序渐进地出现在课堂教学中。这样语法教学的设计和展现就可形成一个系统。结合前面所提到的口语教学和词汇教学,情景教学法在之后的20年里都很盛行。

到20世纪50年代,来自英国殖民地的中学英语教师对英语教材的需求重新开始高涨。解决这些需求的方法就是改编现存的教材而不是完全创新,但这并没有想象的那么容易。因为改编一套如Faucett的《牛津英语教程》和Eckersley的《基础英语》一样的教材并非易事。英国经济从20世纪50年代中期开始逐步复苏。ELT的成年学习者市场,特别是英语作为外语学习的市场扩大了。Hornby的《牛津进阶成人英语》是当时具有最完整体系的一本教材。而1956年David Hicks的《英语学习基础》(*Foundations of English*)则着眼于动机理论,将教材按照不同的题材分块,增加了学生学习的兴趣与动力。

1960年是著名的非洲解放年,世界各地的殖民地从这一年开始得到了解放和独立。在1960和1965年之间,英国及其他欧洲殖民国家都开始普遍接受各殖民地的解放与独立,英国也将这些国家和地区作为成员纳入英联邦。各殖民地的英语教学由当地政府掌管,英国在政权交接的过渡期主要提供教师培训。英国对殖民地英语课堂教学大规模参与的时代已经告终。这些独立国家承担起了教材编制的任务,他们在英语教学中对专业技能及职业能力提升等方面的需求突出。和英国进行项目合作是他们解决这些需求的方式之一。

1960年之后ELT迎来了它的创新期。在这一时期,民用航空业的发展使那些远赴海外作英语教师的英国人可以自由地往返于英国和海外工作地。同时也有大批的海外

学生来英国留学。1961年在英国的海外留学生已经达55,000人,其中36,000人是来自英联邦的。但是这些留学生对纯英语的学习需求并不大,因为大多数留学生都是英语使用者或者在出国前受过专门的英语教育。他们对英语语言技能的要求更多地体现在学术英语方面。从这个时期开始,英语作为外语的教学(TEFL: Teaching English as a Foreign Language)这一概念在英国本土扎根。之后因为大量的海外工人移民到英国定居,以及英国学校中出现大量的移民学生,“移民英语”这一概念开始逐渐形成。到20世纪70年代后期,英语为第二语言学习(ESL: English as a Second Language)这个术语逐步取代了TEFL。在之后的一段时期内,EFL教学和科研活动在英国比较活跃,并且促成了ATEFL(Association of Teachers of English as a Foreign Language)协会的成立。之后又出现了IATEFL(International Association of Teachers of English as a Foreign Language)等协会,并有定期举办的年度会议及在英国以外地区举办的国际学术会议。

3. 语言交际性的强化期

20世纪70年代ELT发展的主题是语言的交际性。纵观世界各地的英语教学大纲和课程计划、教材设计、语言测试和评估的形式与内容等都不难发现“交际性”主题的贯穿。交际语言教学(CLT: Communicative Language Teaching)成为了主流教学模式。ELT和应用语言学的发展也进入了一个新时期。过去英国的ELT专业化主要体现在几个有影响力的学术人物身上,随着高等教育的普及,一些传统院校也增加了很多新兴专业,例如语言学等,而这些学校的学习者也变得更加多样化,许多大学也都有了自己的ELT研究机构。交际教学法的推广显然和这些关注语言科学的大学有着不可分割的联系。爱丁堡大学在这场教学法改革中起着重要作用。它既是英国应用语言学的起源地,也为语言交际性发展提供了新的教学启示,代表人物有Henry Widdowson和Patrick Allen,主要著作是1973年出版的四册《应用语言学爱丁堡教程》(*Edinburgh Course in Applied Linguistics*)。

交际法的兴起是源于满足成年学习者的需求,因此特别注重教学的内容。在教学过程中仅仅完成教学大纲规定的条目是无法实现学生的语言实践需求的。课堂教学活动也应该注重反映现实生活中的语言交际现象。John Searl对这一概念,即“语言是用来交际使用的”,做了进一步阐释,提出语言也是一种社会行为。而CLT正涉及到了他们所提出和讨论的交际功能。这些都促进了语言学从结构主义发展到功能主义,在此过程中社会语言学也起着重要的作用。ELT(English Language Teaching)和TESOL(Teaching English to Speakers of Other Languages)也在这一时期出现了一些领袖人物,如W. Rivers, H. G. Widdowson, J. P. B. Allen等,他们都对交际能力和交际法作出了不同的研究贡献。1974年在兰卡斯特大学举办由C. N. Candlin主持的关于“英语交际教学法”的会议标志着交际教学法在这一时期的发展巅峰。

20世纪70年代是英语交际教学法的黄金时期。“交际活动”成为了将交际法和其他教学法区分开来的依据。在语法翻译法中,新的知识被呈现,然后就是练习,练习的形式通常是写作或者完成对话,目的是为了修改学习者已习得的语言。交际法中的活动则是让学习者利用自己的交际能力和资源产出合适的语言,从而完成交际活动。从1974年开始,交际教学法的学术研究成果开始在课堂实践中得到应用。

(四) 影响当今和未来英语教学发展的因素

21 世纪以来的英语已经不再局限于探讨英语作为外语的学习与使用。世界英语(Global English)的概念逐步成为世界范围内英语语言教学研究与实践的发展趋势。随着英语使用的不断全球化,它所关心的并不仅仅是语言、教育和经济,还有文化、政治和伦理。世界人口、经济和科技的长期发展趋势也是推动语言不断变化和进步的动力。英语和全球化之间的关系是复杂的,因为在经济全球化推动英语普及的同时,英语普及也推动了全球化的进程。此外,Graddol(2006)还提示中国的发展将对英语的学习和使用产生世界性的影响,许多将英语作为二语使用的国家,如印度,也将会在全球化发展中起重要作用。传统意义上,英语教学通常被认为是一个技术性问题,主要关注的是教学方法、教师培训、教材或者英国殖民时期的文化传播。但当今英语教学的问题早已超越这些范畴。英语已经客观上成为了一种全球性通用语言,这是全球化的一个核心现象。我们可以这样理解,即英语正在重新定义国家和个体的身份,改变国家和个人的政治立场,创新全球财富模式,重新定义人类权利和公民责任。人们对英语学习和使用的狂热与全球化这一复杂的过程有着密切的关系。当然世界英语还未完全实现,但我们已经能看到这样一个显然的趋势。世界英语的推广必将会和本土语言使用者的长期利益产生冲突。

首先,从人口学角度来看,世界人口仍然在不断增加,不同国家和语言所受的影响也不同。一些语言受到外来人口的挑战和威胁,另一些语言却获得了新的使用者。人口变化是影响语言的最重要因素之一。随着发展中国家人口的越来越多,发达国家人口的老龄化现象不断加重,世界语言系统正在发生转变。不断变化的年龄结构和人口迁移都影响着世界的语言体系。但总体可以得出以下几个结论:1)人口变化是影响语言传播、语言迁移和语言变化的最重要因素之一。2)随着发展中国家人口的不增长,语言的人口平衡也在改变。3)不同年龄的语言使用者使用的语言也不一样,这会影响到各类语言和教育服务行业的前景。4)虽然一些热门的移民目的地国家正在逐步加强控制移民的数量,但全球移民热还会不断持续。5)国际旅行走向的相关分析显示四分之三的旅行都发生在非英语国家,这说明了英语作为外语或者通用语的需求很大。

其次,从经济学角度看,全球经济发展的趋势也影响着对英语及其他语种的需求,这些趋势包括金砖五国(南非、巴西、俄罗斯、印度和中国)的崛起,特别是中国的发展对英语的影响非常重大。在全球化的大环境下,中国人不仅乐意巨额投资于英语教育,同时还致力于在世界各地推广中文。世界英语对全球化起着显著的加速作用。知识经济就更离不开英语,使用英语已经成为了世界各国精英阶级、受教育人士或者中产阶级群体的标志。在全球化的环境下,英语能够为人们提供知识和就业机会。

第三,从社会学角度看,语言的使用和社会关系以及使用者的身份有着不可分割的联系。而后两者又都受到全球化的深刻影响。城市化是引起语言变化的主要因素之一,发展中国家新兴城市的中产阶级为英语提供了更多的支持者。英语在该阶层中已经被普遍接受为全球通用语言。

最后,从语言学角度看,世界语言体系变得越来越庞大,越来越复杂。英语不再是世界上唯一的“大”语言,它作为全球语言的地位也在接受着许多其他语言的挑战。例

如,世界范围内的语言学习者对中文的兴趣正在增长,很多国家的学校还把汉语纳入课程之中。过去语言的重要性取决于本土使用者的数量及使用者的富裕程度,但二语的使用者数量正成为当今判断语言“大”或“小”的一个重要因素。

三、中国英语教育简史

英语在中国的历史可以追溯到16世纪,当时的封建统治者担心英语的学习和传播会对中国文化造成威胁,因此使用各种手段抵制英语。中国真正开始英语教学是在19世纪60年代的清朝,当时的英语在中国的官方地位依然很低。但是,随着封建统治者的地位逐渐受到外国列强的威胁,国家危机不断加深,清朝政府才被迫创办官方的外语学校,英语的社会地位才逐渐上升。

在民国时期,英语的作用在中国的现代化进程中得到提升。随着英语被列入学校课程大纲,英语的官方地位也大大提升,人们学英语的机会也越来越多。社会开始接受英语的一个主要原因是,与清末后期相比,民国时的中国存在的领土危机较少。虽未完全摆脱外国的枷锁,但中国巩固了其国际地位,准备与西方联盟。同时,中国试图在不完全废除中华传统文化的基础上,采用西方思想来解决封建社会遗留下来的问题,比如向美国的教育体制学习,借鉴教会学校的教学方式等。但是,当时也有反对者认为西方思想的流入对中国是一大威胁。现代化主义者和保守主义者的矛盾主要集中在爱国主义的理念上。前者认为要在借鉴外国的社会、文化、经济和哲学的基础上重新审视中国的传统文化,因此学英语是必须的。后者认为英语是一把利剑,会完全破坏中国璀璨的文化。在民国时期,这一矛盾未得到解决。1949年新中国成立后,它仍然是一个突出的争论议题。

1949年后,英语教学大体又经历了四个不同的时期:一边倒的俄语热时期、英语教育的短暂复兴期、文革时期的英语教育低谷期以及改革开放以来的改革与进步期。新中国成立以来中学外语教学改革走过了曲折的历程,改革的焦点围绕着外语课程的设置、外语教材的编写和选用、外语教学方法的争辩与探索以及外语教学改革的实验与研究等方面。

(一) 1949年前的英语教育

1. 清朝时期的英语教育

英语教学在中国最早应追溯到清朝,当时英美等贸易帝国想在中国寻求市场,另一方面,传教士们也想将基督教思想传入中国。中国采取选择性吸收的策略,在政策上也不是很一致。一段时期的政府不主张学英语,另一段时期的政府又大力提倡。英语在中国地位的变化主要受到中国和其他国家关系的影响。19世纪中期以前,中国与其他国家的关系并不密切,外交方面涉及主要与中国有贸易往来或有领土交界的国家。

面对外国寻求新市场的压力,又考虑到中国文化的统一,中国政府指定广州作为主要的贸易港口,因为广州靠近中国南海和军事防御。外国人居住在广州沙面岛上的军营里。除非在买办的监督下,他们不能与中国人交流,也不能买中国书籍和学习中文。因此,中国人和外国人的交流,是在买办使用洋泾浜英语作为翻译的前提下完成的。虽然这些买办通常是有能力的商人,过着富足的生活,但是他们的社会地位却不高,不为

大众所尊重。现存的最早的英语教科书之一就是为这些“语言学家”而编写的。19世纪30年代的《红毛通用番话》用广州方言音译了英语中的数字、体重、尺寸、工作、货物、关系、地理位置、颜色、家具、工具和其他一些用于贸易和对话的口头表达。

英国为打开中国市场,发动了第一次鸦片战争,迫使中国在1842年签订了《南京条约》,同意对英国开放贸易权和领土权。在接下来的几十年中,中国土地不断被割让,这足以证明了中国政府已经无力保护自己国家的领土完整。在这样的历史背景下,清朝政府被迫开始了洋务运动,又称自强运动、同治维新,是清后期至清末时,清廷洋务派官员以“师夷长技以制夷”的口号和目的,在全国展开的工业运动。该运动自1861年底开始,至1895年大致告终,持续约35年。清朝的朝廷上层为应对内忧外患形成了“洋务派”与“守旧派”两个阵营,以李鸿章、曾国藩、左宗棠为代表的洋务派官员主张摹习列强的工业技术和商业模式,使用官办、官督商办、官商合办等模式发展近代工业,以获得强大的军事装备、增加国库收入、增强国力,维护清廷统治。洋务运动引进了大量西方18世纪以后的科学技术成果,译入了大量各类西方著作文献,培养了第一批留学生,打开了西学之门;学习近现代公司体制,兴建了一大批工业及化学企业,开启了日后中国工业发展和现代化之路。

1861年,中国政府在北京建立了第一所翻译馆,京师同文馆。京师同文馆隶属于总理衙门,主要负责外教事务,该校的创办有其独特的历史和政治背景。京师同文馆的建立被普遍认为是近代中国英语教学的正式开端。(李良佑等,1988)鸦片战争结束以后,清政府与帝国主义列强签订了一系列不平等条约,被迫与帝国主义列强发生政治、经济、文化上的联系,外交事务骤然增加。当时,中国没有自己的翻译人才,与洋人会商,都要请洋人做翻译,其中难免会有偏袒欺蒙之弊。因此,清政府内部的洋务派主张兴办自己的学校,培养自己的翻译人才。两次鸦片战争失败的残酷事实从反面教育了中国人。许多有识之士清楚地认识到:要振兴中华,就必须学习“东洋”和“西洋”的先进科学技术;要学习洋人的科学技术就必须学习外语。因此,他们上书要求朝廷兴办自己的学校以培养外语人才。西方的传教士和商人为了发展自己的传教和通商事业,也希望在中国培养出一批懂外文的买办。最终促成清政府下定决心兴办学校教授英语的是1858年签订的《中英天津条约》。该条约规定:“今后遇到文辞辩论之处,总以英文释义为准”。该规定的实施使清政府认识到,兴办学校已经迫在眉睫。京师同文馆就是在这一历史条件下诞生的。虽然它只是一所初等的外语学校,却是中国英语教育历史上正规英语教育的开端。它也彻底扭转了外语在中国清朝官员中的社会和政治地位。(邹为诚,2010)根据当时外交事务的需要,同文馆首开英文馆,之后又相继开设了法文馆、俄文馆。英文教师都是重金从英美国家聘请的。初期各馆只开设两门课程,上午习汉文,下午习外文。后来,课程逐步扩大到数学、地理、化学、天文等各科。(李良佑等,1988)1863年又在上海创办了广方言馆。

学习英语在清朝时期的主要目的是翻译西方科技书籍,获得西方科技,使中国政府有能力与西方列强进行外交。同文馆建立初期,学生及他们的家人会受到朋友和亲戚的嘲笑,有些连对象都找不到。同文馆社会地位之所以低是因为当时人们认为学好中文能追逐科举功名,而学习英语却只能给他们一个不确定的未来。但从19世纪70年

代末开始,同文馆的毕业生开始在政府甚至海外的外交岗位任职,因此,学校和英语的地位都相应地提高了。

鸦片战争后,中国被迫对外开放。从1842年起,传教机构在澳门、广州、天津、上海、宁波和其他通商港口以及内地开办教会学校并传授英语。传教士们成为了中国境内首批英语为母语的英语教师。他们参与编写了我国早期的英语教科书,同时他们带来了全新的教育理念,在教学上更注重对学生的启发,重视培养学生的理解和分析能力。尽管如此,由传教士推动的英语学习,并没有真正实现他们的精神层面(即宗教)的目的,因为学习英语带来的经济利益才是最终吸引大多数学生学习英语的主要因素。在当时的历史条件下,学习英语能在外国公司、海关和报社获得高薪的职位。曾被大家排斥的买办们成为清政府吸引外商投资和与其建立有用关系的重要桥梁。在通商口岸生活的居民们对英语持较积极的态度,但大多数中国人还是排斥与外国人接触,特别是在鸦片战争之后。清朝的权贵们还不断地组织反外运动来表示他们对英语的仇恨,并希望英语在中国销声匿迹。多数的暴力运动都是针对传教士的,他们通过英语教学向中国人传递的宗教信息被认为是对中国传统思想——道教、佛教和儒家经典的一种威胁。这种反外运动在湖南、湖北、江西、天津和南京等地时有发生,并在1900年至1901年的义和团运动时达到高潮。这种反外情绪极大地阻碍了中国预通过教育强大其军事、经济和外交的政策实施。(Adamson, 2004)

在义和团运动之前,中国发生了著名的百日维新运动,政府颁布了40多条改革法令。为了安抚人们的反外情绪,学者们尝试在“中学为体,西学为用”的原则下进行改革。比如,外语学习应在传统道德框架下,只为其非文化目的的功能。百日维新时的一位学者提出,如果我们想从西方模式中获益,在学习外语前,我们必须先学会孔孟之道,熟知孝道、手足之情、忠诚正直、羞耻感和道德等问题。1898年7月10日清政府按照同文馆的模式,颁布设立了高等院校的法令,以及一系列其他的改革,以希望能通过外语促进中国对新科技的吸收。但是,以慈禧太后为首的官员们破坏了这些改革。掌控着科举选拔的保守派强烈反对改革传统的考试制度。其他一些改革也被中央和地方官员忽视。

1902年,中国最终废除了科举考试制度,建立了以日本教育为基础的新体制。但1894—1895年的中日甲午战争迫使中国放弃向日本学习。尽管只提倡高中生学英文,1902年8月光绪帝颁布法令将英语(作为日语的替代)写入中学的课程大纲中。颁布于1904年的条例明确了学习西方思想的根本目标,以及办学的主要目的都要以培养学生的忠诚和孝道为主。换言之,传统的中文学习和品格塑造必须是教育之本。这种新的体制通过学校教育普遍化,让所有年满7岁的孩子去上学,抵制儒学和新儒学的一家独尊。为了实施此政策,中国在全国各地设立教育机构,但是资金和设备的匮乏以及符合新课程大纲要求的师资的短缺阻碍了这个雄伟计划的实施。(顾卫星,2004)

中国近代教育史上有两件大事:一件是清政府于1902年颁布的《奏定学堂章程》,其中规定的中学12门课程中,外国文(即英文)占总课时的四分之一。另一件是清政府迫于国内外的压力,于1905年宣布废除科举考试。科举考试的最终废除及现代教育体制的采纳标志着现代教育的胜利。末代皇帝溥仪还雇用了英国人作为其家庭教师,这

也成为清朝政府认可英语的标志。

2. 民国时期的英语教育

1912年1月1日辛亥革命成功推翻清朝政府,建立共和国。但在共和国初期阶段,中国一直深陷在军阀割据的混乱中,直到1928年国民党在南京设立政府。但是这种相对稳定的政治局势也是短暂的,1937年抗日战争爆发,然后是中国内战,直到1949年中华人民共和国的建立。国民党执政期间经济萧条、管理无能,教育投资受限。英语教育在中国的南北方和城乡之间呈现出很大的差距。英语是在通商口岸寻找工作的通行证,在上海等大城市,富裕家庭的子女被送去教会学校接受全英文的教育。尽管如此,由于民国时期国内和国际环境的特殊性,英语及英语教育的地位不断提升,还出现了一大批优秀的外语及翻译人才。

1922年,民国政府颁布了“壬戌学制”,该学制参考了美国的学制系统,采用六三三制(即小学六年、初中三年、高中三年)。英语在这个学制的学分数中占首位,与国文并列甚至超过国文。1937年抗日战争爆发,中国教育事业遭到严重破坏。自1912年至1945年,民国政府颁布了各种学制,改革课程设置,但动荡的局势使各地也无法完全真正执行这些制度。尽管中国基础教育在这一时期总体落后,几乎没有重大发展,但英语教育的普及速度却很快。中学教育中,英语一直是最受重视的学科,其教学时数占总学时的15%—20%,成为了仅次于国文的主要课程,每周少则4节,多则5—6节。

民国时期,出国留学一时成为一种潮流,主要表现为到美国留学的人数大大增加。1922年,中国决定学习美国的教育体制。美国将庚子赔款用于在中国设立教育机构,其师资主要由美国传教士和其他教师构成。民国初期,政府公派留学生的数量大于自费留学生。1933年,民国政府颁布国外留学规程,对自费留学政策放宽,自此,自费留学生的比例超过公费生。当时政府十分看中留学学位,这也是促使英语在中学教育中地位居高的一大原因。

(二) 1949年后的英语教育

1. 俄语热时期

1949年新中国成立后,受当时政治和社会环境的影响,全国各行各业兴起了向苏联学习的热潮,因此在外语教学方面,俄语教育备受重视。与此同时,国内又掀起了一场批判以美国为首的西方势力和文化的群众运动和斗争。这两方面都让英语的地位直线下降,在许多地区,英语彻底从中学课堂中消失了。1953年教育部在《关于高等师范学校教育、英语、体育、政治等系科的调整设置的决定》中指出:由于全国开设英语课的中学逐渐减少,计划今后只有少数中学保留英语课。1954年在《关于从1954年秋季起中学外国语科设置的通知》中指出:从1954年秋季起,初中一律不设外国语科;二、三年级原已授外国语科的一律停授。这一系列的举措导致中学外语课程设置改革的两大失误:1)过分强调了俄语的地位导致英语教育走入低谷;2)初中停开外语课导致当时的外语教育严重脱节。(要振生,1998)1955年后,这一俄语一边倒的局面才被逐步打破。1956年,周恩来总理在中共中央召开的知识分子问题讨论会上指出:为了实现向科学进军的规划,我们必须为发展科学研究准备一切必要的条件,必须扩大外国语的教学,并且扩大外国重要书籍的翻译工作。人们逐渐认识到排斥英语和其他外语的做法是目

光短浅的,为了国家的科技发展,中国人不仅需要俄语,更需要国际通用语言——英语,英语课随后在中学里逐步被恢复。

2. 英语的短暂复兴期

1957年到1965年期间,是我国英语教育的短暂复兴期。当时的国际形势和我国社会主义建设的需要,都给外语教育提供了很好的改革和发展时机。这一时期,英语教学受到普遍的重视。1958年的教育改革提出突破传统的外语教学模式,开始批判俄式填鸭式以教师和教材为中心的教学方法,要求着实地提高英语教学质量。在课程设置、教材编写、教学设备等各方面都有了比较务实的改革运动。在课程设置方面,为了解决上一时期出现的问题,教育部多次下文件或发通知。例如,1959年3月颁布《关于在中学加强和开设外国语的通知》,其要点是1)在初中开设外国语课程,在高中加强外国语教学;2)中学设置各种外国语课程的比例为:教俄语的学校占三分之一,教英语及其他外国语的学校占三分之二。1964年教育部、高等教育部等五部门又联合制定了《外语教育七年规划纲要》,它总结了建国15年来外语教育的成败得失,指出了中学外语教学发展方向。(要振生,1998)1962年,英语被正式列入高考科目,这一年,《全日制中学英语》课本也应运而生。

3. 文革时期

1966年开始的文化大革命是一场史无前例的动乱,教育成为了这场浩劫中的“重灾区”,英语教育受到了前所未有的破坏。文革十年中,国家最高教育行政部门未颁布任何一份有关中学外语教学的文件,也没有一个正式的中学外语教学大纲,也没有一套全国通用的中学外语教材。“停课闹革命”使全国学生到各地去串联,学校中盛行“不学ABC照样闹革命”的口号,全国教育一片混乱直至瘫痪。虽然1969年开始,英语又重新出现在中学课表中,但英语已经不再是英语国家语言,而是汉语式的英译本,即将带有严重政治色彩的汉语课本用中式英语直接翻译过来。教材的编写也不再以语言理论或教学法规为依据,而是一切以政治为准则。

4. 改革开放以来

1977年,我国又重新恢复高考制度,伴随着一系列改革开放政策的实施,我国英语教育开始迅速发展。在课程设置方面,从20世纪70年代末至90年代初,中学外语课程设置逐步适应了我国改革开放的需要。1982年我国教育主管部门发布了《关于加强中学外语教育的意见》,该意见明确规定:中学语种设置以英语为主,俄语占一定比例,并可根据需要适当开设日语。此规定的重要意义在于解决了1949年以来一直未妥善处理的中学外语语种的设置问题。(要振生,1998)1978年,外语再次被定为各类升学考试的必考科目。这一时期的英语教材不断被更新,质量也不断被提高。语言的运用能力的培养在这一时期被重视起来。在教学法方面,国外的一些新的外语教学方法,如视听法和功能法等被引进中学教学课堂。20世纪80年代后,全国范围内又开始掀起中学英语教育研究的热潮。各地中学尝试学习各种新型的教学方法,利用先进的教学设备,并注重结合中国学生的实际,在英语教学的各实践环节开展大胆的革新和探索,积极培养学生的交际能力。2011年,我国公布了《义务教育阶段英语课程标准》。课程目标是培养学生的英语语言能力,这个所谓的能力包括五个方面:语言技能、语言知识、情

感态度、学习策略和文化意识。课程目标突出了“用语言做事”，如“用英语获取信息、处理信息和传达信息的能力，分析问题和解决问题的能力”，从而把英语教学从关注语言知识，拓展到语言知识、技能、文化、情感和策略等多个方面，奠定了英语学习以使用语言能力为核心的教学理念。

综上所述，英语教育的发展经历了400多年的历史变迁，如今已成为世界第一大通用语言的教育。这个进程在20世纪前的体现是英国的海外扩张与殖民历史，在20世纪后的体现是语言教学专业化的特征。进入21世纪后，英语与全球化的关系越来越紧密。影响英语教育未来发展的因素不仅仅局限于传统的语言、教育和经济领域，还包括文化、政治和伦理等众多其他方面。在这个进程中，我们当然不能忽略中国的发展对英语的学习和使用所带来的影响。与此同时，英语及英语教育在我国的政治地位和文化影响的变迁也值得英语教育工作者反思。

思考题

1. 19世纪的英语教学改革运动在英语教学历史上的作用。
2. 英语教学专业化的三个历史阶段的主要特征。
3. 英语教育在我国历史上的不同地位与特征及其背后的原因。

阅读书目

Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council. Retrieved from <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>

引用作品

Howatt, A. P. R. with Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching (second edition)*. Oxford: Oxford University Press.

Adamson, B. (2004). *China's English: A history of English in Chinese education*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council.

Howatt, A. P. R. (1982). Language teaching must start afresh! *ELT Journal*, Volume 36/4, pp. 263 - 268.

顾卫星. (2004). *晚清英语教学研究*. 苏州: 苏州大学出版社.

李良佑, 张日昇, 刘犁. (1988). *中国英语教学史*. 上海: 上海外语教育出版社.

要振生. (1998). 新中国中学外语教学改革特点及启示. *教育史研究*, 1, 160 - 164.

邹为诚. (2010). *中国基础英语教师教育研究*. 上海: 华东师范大学出版社.

在此书即将出版之际,我们作为作者有很多感受。

首先,这本书的内容并不是第一次披露,书中的许多重要思想,如课程标准的能力指标问题、能力指标与能力概念的关系问题、能力指标与教学目标以及教学过程的一致性问题、课程的形成性评价问题、现代学习理论的新三维目标问题(认知—情感—社会技能)等等,都已经在最近四五年里全国若干省市自治区的“国家级教师培训班”(简称“国培班”)上做过专题讲座,同时也是“华东师范大学2013年国家级教师教育精品课程建设项目”中的重要内容。我们在教学过程中,一边思索,一边摸索,一边研究,从广大教师和学生的反馈中找出我们研究中存在的问题。即便如此,在成书的时候我们仍然感觉到一丝不安,觉得在理论基础以及课堂实践研究方面尚有很多需要进一步研究的问题。但是,我们相信,书总是要写的,不可能等所有的问题都解决后才来发表我们的研究,学问是无止境的,因此,我们在写完这本书以后还将进一步开展研究,为完善我国的基础英语课程努力。同时,也希望我们的工作能够反哺现代课程理论,使之更加符合人类的教育实践。

第二个问题就是如何培养教师对课程持独立的、批评性的态度。我们在研究过程中和教师、教师教育者以及师范生接触很多,我们得到的印象就是教材和考试的重要性远远胜过学生的未来和前途。教材被过于神圣化,考试更是主宰一切的教条,教师最不敢做的事情就是根据学生的实际需求和现有能力来教学。这使得我们相信,我们不仅要培养教师的实践能力,更需要提升他们的视野,使他们用一个专家的眼光来看待教育,看待他们的语言课堂。在这方面,我们作为教师教育者,有责任启发广大一线教师,培养他们独立自主的学者精神,鼓励他们成为一个教育家。因此,这本书在某种意义上说,仅仅是我们工作的一个起点,后面还有很长的路要走,希望广大教师和师范生与我们同行,共同为提高我国中学英语课程质量作出贡献。

华东师范大学外语学院

邹为诚

2014年12月15日

.....

ISBN 978-7-5675-3273-1



9 787567 532731 >

定价：39.00元

www.ecnupress.com.cn

