



行动中的语言

基于SETT框架的大学英语教师
课堂互动话语研究



赵 鹄 著

Language in Action : a SETT-based Research on China's College
English Teachers' Classroom Interactive Discourses

山东省社会科学规划研究项目

跨文化外语教学视阈下的大学英语教师话语研究”经费资助（项目编号：14CWJ54）

横向课题“教育国际化视阈下的英语教师话语研究”项目成果。



行动中的语言

基于SETT框架的大学英语教师
课堂互动话语研究



赵 鹄 著

图书在版编目 (CIP) 数据

行动中的语言: 基于SETT框架的大学英语教师课堂互动话语研究 / 赵鹞著. —北京: 知识产权出版社, 2019.3

ISBN 978-7-5130-6072-1

I. ①行… II. ①赵… III. ①英语—课堂教学—教学研究—高等学校 IV. ①H319.3

中国版本图书馆CIP数据核字 (2019) 第023215号

内容提要

本书基于SETT框架的大学英语教师课堂互动话语研究维度,对大学英语教学课堂教师用语的语料和模式进行了研究,提出并解答了SETT框架下大学英语教师动态的课堂话语互动模式的倾向;SETT框架下大学英语教师课堂话语呈现怎样的典型互动特征;影响互动的大学英语教师的课堂语言特征有哪些。为提高课堂互动的有效性,评估、监控和提升外语教师自身的课堂话语质量提出了有益的参考。

责任编辑: 张冠玉

责任印制: 孙婷婷

行动中的语言: 基于SETT框架的大学英语教师课堂互动话语研究

XINGDONG ZHONG DE YUYAN: JIYU SETT KUANGJIA DE DAXUE YINGYU JIAOSHI KETANG HUDONG HUAYU YANJIU

赵鹞 著

出版发行: 知识产权出版社有限责任公司

网 址: <http://www.ipph.cn>

电 话: 010-82004826

<http://www.laichushu.com>

社 址: 北京市海淀区气象路50号院

邮 编: 100081

责编电话: 010-82000860转8699

责编邮箱: zhangguanyu@cnipr.com

发行电话: 010-82000860转8101

发行传真: 010-82000893

印 刷: 北京虎彩文化传播有限公司

经 销: 各大网上书店、新华书店及相关专业书店

开 本: 720mm×1000mm 1/16

印 张: 16.75

版 次: 2019年3月第1版

印 次: 2019年3月第1次印刷

字 数: 238千字

定 价: 68.00元

ISBN 978-7-5130-6072-1

出版权专有 侵权必究

如有印装质量问题,本社负责调换。

前 言

大学英语教学是我国高等教育的重要组成部分。无论大学英语课程的教学目标、学习内容、授课方法、课程要求进行怎样的改革，英语教师在学生学习过程中的作用都显而易见。在所有影响大学英语教学改革的因素中，教师素质的提高是关系改革成功与否的关键要素。

目前，我国无论是基础教育还是高等教育阶段，课堂教学都是教育实现过程的主要渠道。无论是慕课、翻转课堂还是传统课堂教学方式，最大程度实现教学的有效性是所有形式课堂教学追求的终极目标。大学英语教学也不例外。对外语类课堂教学而言，课堂语境下可在多大程度上实现有效互动，以及教师课堂话语质量的高低，是影响课堂有效教学的重要因素。

Ellis 认为，课堂互动对二语习得的促进作用一方面体现为互动促进学习者对二语的接触和理解，另一方面体现为互动使学习者有机会使用二语。多年来二语习得领域的课堂互动研究，基于不同的研究视角，形成了认知取向和社会文化取向两种不同的流派。认知取向流派将互动视为影响学习的因素之一。而社会文化取向流派则认为互动与语境不可分割，个体与其存在的环境之间，包括物质环境和社会环境，存在辩证统一的关系。两种不同流派对课堂互动话语的研究呈现明显的差异。认知取向流派的研究焦点是个体，常用微观分析法，通过静态的量化分析，对在不同语境下个体的知识建构与客观因素的关系进行研究，关注话语及互动的功能及形式。而社会文化取向流派的研究焦点是群体，结合微观与宏观、量化与质化两种不同的分析方法，以动态的方式研究不同语境下互动的意义建构、理解建构及相关影响因素。扎根中国语境下外语学习的独特社会文化环境，探

索适合中国外语课堂互动话语研究的本土化路径，是服务中国外语教育的必经之路。

Walsh于2006年提出了以实现有效教学为指向的教师话语自我评价框架(Self-Evaluation of Teacher Talk, SETT)，将教学目的和教师课堂话语进行关联，旨在帮助教师建立起对互动与学习之间关系的一种理解，特别是教师话语如何实现教学目标，如何围绕教学目标的实现选择课堂话语。在这个框架下，教师能够相对容易、清晰地描述课堂互动过程，从而打破长期以来一成不变的对课堂互动的静态描述。

国内对外语课堂互动的研究，采用的观察量表多为弗兰德斯互动分析系统(Flanders Interaction Analysis System)。此观察量表能够在一定程度上反映英语课堂师生间的互动情况，尤其是通过对教师话语的分析，展示课堂互动的效果及影响因素。但这个互动分析系统无法体现不同学科课堂互动的特殊性。Walsh提出的SETT框架恰恰是在二语课堂上研究教师课堂话语的互动模式和特征，充分体现了外语学科课堂互动的独特性，也正是研究国内外语课堂师生互动的借鉴。

本研究在SETT框架的基础上，运用微变化研究法，分析中国本土大学英语教师的课堂互动话语的互动模式倾向、典型互动特征和影响互动的本土语言特征，既借鉴了SETT框架的动态分析教师课堂互动话语，又通过相关因素分析弥补了SETT框架中的典型互动特征，对SETT框架的本土化研究作了初步尝试。

同时，本研究结合量化分析和质性分析，展现动态系统理论下当前大学英语教师课堂话语的真实面貌，展示其以话语为载体的课堂互动模式和典型互动特征的动态生成曲线图，并通过相关成阻因素分析并建构可行策略，帮助广大一线大学英语教师通过教学反思和同伴互助提高个人话语能力，优化英语课堂互动，重塑自身教学角色和提升课堂有效教学，最终为促进教师个人专业发展提供可视参照和可行参考，同时为外语教师职前培

养课程和在职培训项目以及建立外语教师入职的语言标准提供借鉴和参考性依据。

在本书出版过程中，知识产权出版社的张冠玉编辑给予了大力支持，自始至终认真细致的编辑和校对工作给笔者留下深刻的印象，在此深表感谢。同时，感谢山东省社会科学规划研究项目提供的资助，对被引用文献的作者、网站及相关单位也一并表示感谢。

由于笔者试图运用新的研究方法从新的视角研究大学英语教师的课堂话语，囿于理论水平和能力有限，本书尚存有许多缺点和不足之处，敬请专家学者、学界同仁及广大对教师话语感兴趣的读者批评指正，以便进一步修正改进。

2018年12月18日

赵鹄

目 录

第1章 绪论	1
1.1 研究背景与缘起	1
1.2 研究假设与问题	14
1.3 研究路线与方法	15
1.4 研究意义与价值	17
第2章 核心概念与相关文献研究	19
2.1 教师话语自我评价(SETT)	19
2.2 大学英语教师课堂互动话语	40
第3章 基于SETT框架的大学英语教师课堂互动话语研究 维度	69
3.1 研究维度的理论基础	69
3.2 研究维度的内容构成	86
第4章 研究设计	94
4.1 研究对象	94
4.2 研究方法	98
4.3 研究工具	100
4.4 研究步骤	104
4.5 信效度原则	114

第5章 大学英语教师课堂话语互动模式倾向分析	119
5.1 教师课堂话语基本信息	119
5.2 教师课堂话语用时分析	120
5.3 教师课堂话语互动模式	122
5.4 小结	148
第6章 大学英语教师课堂话语典型互动特征分析	151
6.1 教师课堂话语典型互动特征频次分析	151
6.2 教师课堂话语引发师生对话向度分析	160
6.3 教师提问话语特性分析	165
6.4 教师反馈话语特征分析	173
6.5 小结	176
第7章 大学英语教师课堂话语影响互动的语言特征分析	179
7.1 师生课堂话语时长	181
7.2 课堂话语的规范性	183
7.3 课堂话语的清晰性	184
7.4 课堂话语的丰富性	187
7.5 课堂话语的灵活性	190
7.6 课堂话语的转码性	193
7.7 小结	195
第8章 研究结论与建议	197
8.1 研究结论	197
8.2 启示与建议	201
8.3 反思与展望	204
附录	207
附录1 基于SETT理论的教师互动话语评价流程及标准	207

附录2	SETT文本转写系统	210
附录3	2013年国家级精品资源共享课评审指标体系(本科)	211
附录4	大学英语教师课堂用时分析	214
附录5	六位大学英语教师课堂话语文本节选	218
参考文献	.....	242
英文文献	.....	242
中文文献	.....	249

第1章 绪 论

1.1 研究背景与缘起

1.1.1 研究背景

(1) 21世纪世界各国重视教师教育在提升国家教育质量中的作用。

国家发展，教育先行；教育发展，教师教育先行。随着世界政治经济一体化发展和文化软实力在全球各国整体实力和综合国力中影响力的提升，提高教育质量已成为各国为增强长远发展动力而关注的焦点。教师教育的质量控制是整体教育质量高低的关键因素。“教育有如一座大厦，合格的教师队伍是教育大厦的支柱，缺乏合格的教师队伍，教育大厦就会倒塌。”^①教师质量的高低对教育质量的把控和教育发展的方向有重大影响。无论是发达国家，还是发展中国家，如今对教师群体的需求重心逐渐从量的层面转向质的层面。世界各国政府目前都在不遗余力地采取各种措施，提高本国教师教育的质量，为国民教育体系储备并输送最优秀的师资。教师教育和教师专业发展已经成为21世纪世界各国为提高教育质量而进行的重要研究课题。

20世纪80年代，世界主要国家包括一些发展中国家，纷纷采取各种措施，推动教师教育改革，提升教师教育质量。英国政府不断增强对教师教育的控制和监管，“相继成立了教师教育资格认证委员会（Council for the Accreditation of Teacher Education, CATE）、教师培训署（Teacher Training

^①顾明远. 我国教师教育改革的反思 [J]. 教师教育研究, 2006(6): 3-6.

Agency, TTA)、教育标准局 (Office for Standards in Education, OFSTED) 等新的教师教育监管部门, 强化了政府对教师教育的统一、严格管理和控制。”^① 美国在 1983 年和 1986 年分别发表报告 *A nation at risk: The imperative for educational reform*^② 和 *A nation prepared: Teachers for the 21st century*^③。前者指出美国基础教育质量正在下降, 教育出现严重危机, 教育改革势在必行。后者提出应该重新设计教师教育课程, 创设教师发展学校, 提高教师专业发展的质量。进入 21 世纪, 世界主要发达国家为了解决现代学校教育的各种问题都清楚地认识到, 要从终身学习的理念出发, 优化师资队伍以提高教育质量, 贯通教师教育的培养、任用和进修三个不同阶段, 有机统合教师的职前教育和在职进修, “这是当今世界各国教师教育改革的主要目标, 也是进入 21 世纪教师教育发展的显著特征。”^④

我国专门的师范教育始于 1897 年创办的南洋公学师范院, 1902 年京师大学堂开设师范馆则标志着我国师范教育体系的建立。20 世纪末, 随着教育国际化的发展和新教育理论的引领, 中国传统的师范教育逐步转变为教师教育体系。^⑤ 在过去的一二十年里, 我国教育界对教师教育的研究在不平坦的发展进程中逐渐走向成熟和深入, 从宏观的理论层面转向微观的实践层面, 从国外理论与经验的介绍转向对国内教育改革与实践的关注, 从对资料的统计分析和简单呈现到对未来教育改革发展趋势的预测、引领和向导, 从对教育实践的过程描述到对教育体验的反思总结。“我国的教师教育研究迫切需要搭建高层次的具有国际视野的教师教育研究学术平台, 并通过高水平学术交流平台的建设, 把全球化、现代化、本土化有机地结合起来, 在交流与对话中促进和加速我国教师教育的学术研究和实践发展。”^⑥

①王平. 英国教师教育改革的特点及启示 [J]. 当代教师教育, 2013(2): 59-63.

②National Commission on Excellence in Education. *A nation at risk: The imperative for educational reform* [M]. Washington D.C.: United States Government Printing Office, 1983.

③Carnegie Forum on Education and the Economy. *A nation prepared: Teachers for the 21st century* [M]. Princeton, New Jersey: Carnegie Foundation, 1986.

④李进. 教师教育概论 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2009: 1.

⑤吴婷婷, 栗洪武. 我国教师教育研究现状分析 [J]. 当代教师教育, 2012(3): 77-84.

⑥张倩. 国际教师教育研究的范式、议题和趋势——基于三大国际教师教育专业期刊的文本分析 [J]. 教师教育研究, 2013(3): 86-91.

(2) 在实践取向和生态取向的双重引领下,反思性实践和同伴互助成为促进教师专业发展的有效途径和方法。

20世纪末,随着新课程的深入推进和西方教育思潮的影响,教师教育在成为我国教育研究中的热点问题的同时,教师专业化和专业发展的问题被提了出来。尽管教师专业化和专业发展在我国的发展起步较晚,但发展之势如雨后春笋,十分迅速。研究的内容涵盖教师专业化及教师专业发展的内涵、结构、过程、阶段、途径、促进专业化的因素、对专业化的反思等。^①其中,在教师专业化的基本范式问题上提出了三类取向:理智取向、实践—反思取向和生态取向。^②理智取向认为教师应该同时具有“学科知识”和“教育知识”,这一点以正规的培训为基本策略。实践—反思取向旨在通过实践促进教师的反思,从而引发教师对与自己专业发展相关活动和内容的更为深入的理解。生态取向强调教师的专业发展更大程度上依赖教学文化和教师文化,因为这些为教师的工作提供了意义、支持和身份认同。合作的教师文化是促进教师专业发展的最理想方式。其中,以同伴互助和教师合作为代表的生态取向与以教师自主学习、自我反思为特征的“内在主体式”的研究体系构成教师专业化的两翼,共生共长。

“自我反思是教师立足于自己的实践经验,通过深刻的内省来调控自己的情绪和行为,整合自己的知识和信念的活动。它是‘思考’的一种形式,但又不同于一般的思考。”^③Dewey早在20世纪30年代就提出了反思的概念,并指出在人的各种思维形式中最好的是反省思维。进入20世纪90年代以来,自我反思也日益成为我国教师教育和教师专业发展的重点和热点。

一个人的反省思维始于观察,是自我对问题寻根究底式的深度思考。不仅如此,反思的过程呈现螺旋状的循环深入。根据崔允漷的《有效教学》,自我反思的过程大致包括这样几个步骤:反思者因某一实践情境而产生探究的冲动;确定情境中隐含的需要解决的问题,并思考解决的路径;

①吴永军.我国教师专业化研究:成绩、局限、展望[J].课程·教材·教法,2007(10):64-70.

②教育部师范司.教师专业化的理论与实践[M].北京:人民教育出版社,2001:9-12.

③崔允漷.有效教学[M].上海:华东师范大学出版社,2009.

在实践中检验解决问题的思路；如果问题成功地解决了，这种解决的路径就成为一种经验的模式，用以指导以后的行动；如果问题没有解决，反思者就会重新思考新的解决办法。^①教师自我反思的过程，是对具体情境中积累的零星经验不断梳理和提升为实践性知识的过程，是透过权威和惯例对问题背后的复杂关系进行重新探究的过程，是自身研究能力不断提高的过程，是不断审视自我、在否定之否定的循环往复的过程中不断挑战并实现自我价值的过程。自我反思对教师的教学研究和专业发展有重大意义，专业引领和同伴互助是促进教师自我反思的重要途径。

(3) 我国外语教师专业发展的研究历程中，宏观与微观的研究视角并存，量化与质性的研究方法并存，但课堂始终是教师专业发展实现的根本和回归场域。

联合国教科文组织已经研制出外语教学质量的公式：外语教学质量=(学生+教材+环境+教法)×教师素质。^②教师素质是影响外语教学质量的关键因素。国外英语教师教育和教师专业发展经历了从最初的关注教学方法和技巧到关注教师学习和成长的社会化过程。根据文秋芳的研究，20世纪60年代，国外的英语教师教育寄希望于教师掌握娴熟的教学技能和技巧，优化教学效果。70年代，强调英语教师应具有理性的应用语言学的科学知识，并通过知识传输得以掌握理论进而转化为实际教学行动。80年代，学生差异、自主性学习及学习策略得到关注，教师的教学方法和教师教育逐渐被边缘化。90年代末外语教师教育进入新的发展阶段，尤其是Richards的著作*Second Language Teacher Education*一书，突出了教师实践性知识的作用和地位，不仅强调了教师应该拥有的知识结构和能力，更注重教师如何获取知识和能力的途径。^③21世纪，在社会文化理论和终身教育理念的影响下，教师的学习与发展被认为是社会化的过程，得到越来越

① 崔允灏. 有效教学 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009.

② 刘润清, 戴曼纯. 中国高校外语教学改革——现状与发展策略研究 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2004: 275.

③ Richard J, Nunan, D. *Second Language Teacher Education* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

越多的重视。^①

我国外语教师专业发展的起步相对较晚，但发展迅速。尤其是21世纪以来，我国凭借至今已举办五届的全国外语教师教育与发展研讨会，在过去的近十年里，建立了自己的专业学术机构——中国英语教学研究会外语教师教育与发展专业委员会（China Foreign Language Teacher Education and Development Committee, TEDC），并形成了全国范围内的学术共同体。就大学英语教师专业发展而言，根据文秋芳的研究，可分为两个阶段：1999年至2004年为起步阶段，2005年至今为发展阶段。在这两个阶段中，非实证研究从对国外文献的引介和评述转变为对国外英语教师的专业标准与专业地位的关注，更注重国外经验的本土化，探索适合我国的大学英语教师专业发展模式^②。实证研究通过问卷、访谈、个案、叙事、课堂观察等研究方法，从开始调查大学英语教师的生存状况和专业发展需求转变为关注具体课堂环境下教师真实的教学实践。“这些课堂环境中的研究体现了一些共同特点：研究者以旁观者身份进入课堂，与被研究对象进行交谈，力图站在被研究对象的立场上解读他们的生活环境、内心世界、外部行为。”^③课堂是教师实现个人专业发展的阵地，游离于课堂环境之外的对教学理念、方法、模式等的单纯理论研究往往流于形式，被束之高阁。只有走进教师真实的工作环境，在真实的情境下研究教师的内心世界和反映内心世界的课堂表象，才能获取促进教师专业发展的长足动力。

(4) 动态系统理论赋予了第二语言习得研究新的发展动力，为研究动态生成的外语课堂提供了认知和方法的理论基础。

产生于第二次世界大战后的动态系统理论强调任何事物都是自组织、自纠正、自稳定的系统，研究对象系统内各元素之间关系的重要性以及各种组织体和环境子系统间的相互作用。动态系统理论本质上提供了一种全

①文秋芳,任庆梅.大学英语教师专业发展研究的趋势、特点、问题与对策——对我国1999—2009期刊文献的分析[J].中国外语,2010(4):77-83.

②吴宗杰.外语教师发展的研究范式[J].外语教学理论与实践,2008(3):55-60.

③文秋芳,任庆梅.大学英语教师专业发展研究的趋势、特点、问题与对策——对我国1999—2009期刊文献的分析[J].中国外语,2010(4):77-83.

面研究世界的认识论，在它看来，虽然任何事物由局部构成，但事物的整体大于各个局部之和，系统内部各元素之间的关联或相互作用决定了该系统的特征、运行方式和发展动态。它的基本特征包括复杂性、动态性、非线性、变异性、自组织和自适应性。

动态系统理论经过多年的完善和发展，已在多个科学领域为研究者探究人类发展和自然本质提供了认识论和方法论的独特视角。在应用语言学领域，Larsen Freeman首开动态系统理论研究之河，将语言视为一种复杂的自适应系统，认为这个系统时刻处于变化之中，其出现、发展、变化、使用以及习得都是一个动态的发展过程。^①2006年、2008年和2009年，国际应用语言学界的三大期刊*Applied Linguistics*、*The Modern Language*和*Language Learning*分别推出了专刊，即第四期浮现主义（Emergentism）专刊、第二期动态系统理论（Dynamic Systems Theory, DST）专刊和复杂自适应系统（Complex Adaptive System, CAS）增刊，毫无例外地一同聚焦于动态系统理论这一新的理论流派，呈现对语言发展的动态系统观。

在动态系统理论看来，语言学习是一个复杂的、非线性的、充满变异的动态过程，对语言的研究要在真实的语境中进行。这种观点和社会语言学所持的基本观点如出一辙。除此以外，动态系统理论还认为语言系统是一个连续的、不断变化的、复杂的动态系统，具备动态系统所有的特性。不仅如此，组成语言系统的各种关联变量随着语言的使用和语境的变化而随时产生变化，充分体现了动态系统理论的非线性特征。除此之外，语言的发展还具有变异性，个体与个体之间存在差异，同一个体在不同时间和空间也表现出不同的发展特点。

（5）作为高等教育的重要组成部分，大学英语在经历新时期的课程改革过程中，面对不断更新的教育理念、不断提高的社会要求、参差不齐的受众群体、相对统一的课程标准，直接关系到大学英语教学质量的大学英语教师本身成为课程改革的重要研究焦点。

^①Larsen Freeman D. Chaos/Complexity science and second language acquisition [J]. *Applied Linguistics*, 1997(2): 141-165.

“大学英语是以外语教学理论为指导，以英语语言知识与应用技能、跨文化交际和学习策略为主要内容，并集多种教学模式和教学手段为一体的教学体系。”^①“大学英语的教学目标是培养学生的英语综合应用能力，特别是听说能力，使他们在今后学习、工作和社会交往中能运用英语有效地进行交际，同时增强其自主学习能力，提高综合文化素养，以适应我国社会发展和国际交流的需要。”^②

大学英语教学是我国高等教育的重要组成部分，大学英语课程是大学生在高等教育阶段必修的一门基础课程，大学英语课程在高等教育中的特殊性决定了研究大学英语教师群体的重要性和必要性。伴随着大学英语课程的历史嬗变和改革发展，大学英语教师群体在不断变化的客观环境下，在不断调整的自我发展历程中也受到社会各界越来越多的关注。从数量上来看，据1983年统计，全国公共外语教师共有12267人，其中公共英语教师10417人。^③在之后的30年间，这支队伍的数量以惊人的速度增长。高等教育领域中的这个群体规模是其他专业教育从教者的规模无法企及的。尽管如此，大学英语师资队伍在数量上仍然有较大的缺口。仅仅从全国从事大学英语教学的教师群体和学生群体的数量来看，大学英语教师所担负的教学重任便可见一斑。至今在中国高等教育领域，从总体上来看，没有哪个专业教育群体能比大学英语教师群体更为庞大。然而，这种教师群体量上的庞大却引发了教学质量上的尴尬。

以高等教育大众化为目标的高校扩招给大学英语教学带来了显著影响。“从1999年起，全国高校每年新增约50万学生，3年累计新增150多万学生，这使得大学英语教师的工作量一下子增加了许多。”在当时，由于英语语言文学专业研究生数量少，为解燃眉之急，大批英语专业本科毕业生充实到大学英语教师队伍中，导致大学英语师资队伍整体学历比较低。“根据2001年对341所学校的抽样调查，教师中专科人数156人，占1.2%，学士人数9702人，占72%，硕士人数2955人，占21.9%，博士人数46人，

①教育部高等教育司. 大学英语课程教学要求[M]. 上海:上海外语教育出版社, 2007: 1.

②教育部高等教育司. 大学英语课程教学要求[M]. 上海:上海外语教育出版社, 2007: 1.

③付克. 中国外语教育史[M]. 上海:上海外语教育出版社, 2004: 213.

占0.3%，这些数据基本反映了当时全国高校大学英语师资队伍学历结构以本科学历为主的状况。”^①这种状况近些年来虽然得到明显改善，但长期以来一线大学英语教师仍然担负巨大的教学压力，在职进修尤其是定期出国进修的机会相对不足，自己语言能力的提高、自身知识结构的改善以及教学理念的更新更多地依赖个人自觉，缺乏相对科学的客观评价及监督体制，长此以往，形成了整体科研成果较少、科研层次偏低、科研能力弱的滞后局面。

高水平的教师素质是提高教育质量和确保教学改革成功的关键因素。进入21世纪以来，伴随国内外教育领域对教师专业发展的关注，国内大学英语教师教育和专业发展也引起了教育界的高度关注。“由于英语在中国是一门外语，外语使用的环境有限，外语输入和技能培训主要依赖课堂教学，因此在学生的英语学习过程中，英语教师的作用无论怎样强调都不过分。”^②在所有影响大学英语教学改革的因素中，教师素质的提高是关系到改革成功与否的关键要素，加强教师师资队伍建设，促进大学英语教师健康持续的专业发展是顺利实现改革目标的根本保障。2003年，教育部正式启动“高等学校教学质量和教学改革工程”，将大学英语教学改革列为四项工作之一，随后在2004年制定的《大学英语课程教学要求（试行）》中首次专门将大学英语师资队伍建设的內容正式列入大学英语教学大纲，提出“学校应加强对英语教师的培训和培养工作，使他们尽快适应新的英语教学模式”。2005年9月，我国第一届全国外语教师教育与发展学术会议在北京外国语大学中国外语教育研究中心召开，此举引发了学界对大学英语教师专业发展的高度关注和重视。此后相关的研究纷至沓来。^③2007年修订后的《大学英语课程教学要求》对大学英语教师的培训和培养进行了更为详尽的描述和规定。

“健全教师培训体制。教师素质是提高教学质量的关键，也是大学英语课程建设与发展的关键。学校应建设年龄、学历和职称结构合理的师资队伍

①王守仁. 高校大学外语教育发展报告[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2008: 128.

②束定芳. 外语教学改革: 问题与对策[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2004: 287.

③教育部高等教育司. 大学英语课程教学要求(试行)[M]. 北京: 高等教育出版社, 2004: 9.

伍,加强对教师的培训和培养工作,鼓励教师围绕教学质量的提高积极开展教学研究,创造条件因地制宜地开展多种形式的教研活动,促进教师在教学和研究工作中进行富有成效的合作,使他们尽快适应新的教学模式。同时要合理安排教师进行学术休假和进修,以促进他们学术水平的不断提高和教学方法的不断改进。”^①

《国家中长期发展规划纲要2010—2020》把教师的作用提高到了国家人才战略发展的高度。高等教育是国家培养现代化专业人才的关键阶段,而大学英语教学在高等教育中又占有重要地位。“高校外语教师发展越来越受到人们的关注。外语教师的教育理念、职业素养、语言教学能力直接关系到教学质量、国际人才培养质量。他们的教学认知态度和教学科研现状成为许多学者研究的主题。”^②在教育部和各级各部门的共同努力下,大学英语教师培训从单纯的业务进修到教师的专业发展,从教育教学理念到内容模式方法,都取得了一定进步,整体水平有所提高。根据教育部高等学校大学外语教学指导委员会2008年在全国范围内举行的一次大学英语师资调查结果,在被调查的230所学校中,具有硕士学位的有6703人,占53.5%,具有博士学位的148人,占1.2%,改变了2001年调查中显示的以本科为主的状况。同时,“到2008年为止的3年中,被调查的每所高校接受国内专门培训人数达7.2人次/年,出席国内学术会议人数达5.7人次/年,出国接受培训或到国外工作、学习人数达3.9人次/年,出席国外学术会议人数达0.6人次/年。”^③在同期调查的科学研究方面,大学英语教师发表论文的层次和数量都有了很大的突破,“被调查学校的大学英语教师共发表CSSCI期刊论文1035篇,……获得省部级教学改革项目653项……”^④在过去的近10年里,随着高等教育对教师质量要求的不断提高和大学英语课程改革的进展,大学英语教师群体在教学、科研、学历、专业发展等诸方面都显示了巨大的

①教育部高等教育司. 大学英语课程教学要求[M]. 上海:上海外语教育出版社,2007:7.

②李萍. 高校外语教师发展状况调查报告[J]. 黑龙江教育(高教研究与评估),2012(11):54-56.

③王守仁. 高校大学外语教育发展报告[M]. 上海:上海外语教育出版社,2008:133.

④王守仁. 高校大学外语教育发展报告[M]. 上海:上海外语教育出版社,2008:133.

进步，但面对高等教育改革的不断深入，自身和群体的专业发展之路仍旧任重而道远。

1.1.2 研究缘起

(1) 课堂的有效互动和大学英语教师课堂话语质量是保障大学英语有效教学的关键要素。

随着大学英语教学改革逐步发展，如何提高和促进课堂有效教学日益引起业界的关注。有效教学是大学英语教学改革的目标之一，是课程教学要求的重要内容，课堂教学过程是师生交往、共同发展的互动过程。有效的课堂互动是促使有效教学的重要途径。“我们认为应当提倡有效教学，力争做到每节课都教有实效、学有实效，提倡教育回归本质和核心价值。”^① 课堂是实现有效教学的根据地，课堂教学是外语教学的基础环节。“‘有效’意味着达到了预期目标，‘互动’意指双向或多向的作用和影响。‘有效互动’即指参与互动的主体之间形成的一种良性的交互促进作用，引发个体或集体心理、行为的积极变化和发展。它是影响有效教学的重要因素。”^② 影响大学英语有效教学的因素除了课堂语境下是否实现有效互动，大学英语教师话语本身的质量对能否实现有效教学有重大影响。

教师话语是教师“传道、授业、解惑”的行业性用语，是人类语言出现以后在教学过程中逐渐形成和发展起来的。人与人之间的联系很大程度上依靠语言，而教师作为人类知识的传播者，语言是师生之间信息最重要的传播媒介。正是通过教师话语，教与学才拥有了纽带。教师话语不单纯只是语言技巧，与教师个人的思想深度、知识广度、文化素养、经验积累等都有着密不可分的关系，是教师综合能力和学识的体现。教师话语反映教师的能力和水平，在一定程度上决定着教育教学效果。

目前我国，无论是基础教育阶段，还是高等教育阶段，课堂教学都

^① 杨惠中. 提倡有效教学——从“外教社杯”全国大学英语教学大赛谈起 [J]. 外语界, 2011(2): 14-18.

^② 张鹏君. 论课堂教学中的虚假互动及其超越 [J]. 中国教育学刊, 2013(8): 53-57.

是实施教育的主要渠道,外语教育更是如此。课堂教学的质量在很大程度上决定着各个教育阶段的整体质量。课堂教学的实施媒介主要依靠教师话语。虽然当前多媒体教学成为课堂教学的重要手段,但无论技术发展到什么程度,再先进的教学形式和手段都无法代替传统课堂中的教师讲授,最多只能算是教师课堂授课的有益补充。任何时候技术的进步都不能够削弱教师课堂话语的作用。虽然我国国内对教师课堂话语的研究更多地集中在教学领域,对教师语言艺术的涉及较少,但事实上,对教师课堂话语的研究可上升到教学演讲艺术的高度,这是优秀教师授课中的一个重要方面。

苏霍姆林斯基曾经说过,教师的语言修养在极大程度上决定着学生在课堂上的脑力劳动的效率,高度的语言修养是合理利用时间的重要条件。不仅如此,我国历史上伟大的思想家和教育家孔子也曾经说过,工欲善其事,必先利其器。对教师而言,课堂教学是“事”,教师课堂话语则是“器”。从产生启发式教学基本原则的“苏格拉底对话”,到古罗马演讲理论家昆体良的《雄辩术原理》,再到夸美纽斯的《大教学论》,无一不显示教师语言在语言学和教育学领域对教学效果的巨大影响。从理论上讲,对教师语言的研究可以上升到教学论、语言学、心理学、交际学等多学科的交叉。教师课堂话语对于提高教学质量至关重要。

(2) 国内课堂互动话语的研究作为二语习得研究的重点,多数基于认知取向,呈现出静态微观和片段化的研究特点,与社会取向相结合的外语课堂互动话语的本土化研究较少。

Ellis 认为,课堂互动对二语习得的促进作用一方面体现为互动促进学习者对二语的接触和理解;另一方面体现为互动使学习者有机会使用二语。^①课堂互动多年来作为二语习得的研究重点,基于不同的研究视角,形成了认知取向和社会文化取向两种不同的流派。认知取向流派将互动视为影响学习的因素之一,学习是一个在一定程度上能够通过互动和社会语境

^①Ellis R. Researching classroom language learning [A]. In Brumfit C. & Mitchell R. (eds.), Research in the Language Classroom: EIT Documents [C]. London: Modern English Publications in Association with British Council, 1990.

来解释的变量。^①而社会文化取向流派则认为互动与语境不可分割，个体与其存在的环境之间，包括物质环境和社会环境，存在辩证统一的关系。个体行为是共同理解社会建构的一部分。^②两种不同流派对课堂互动话语的研究呈现明显的差异。认知取向流派的研究焦点是个体，常用微观分析法，以静态的方式通过量化分析，对在不同语境下个体的知识建构与客观因素的关系进行研究，关注话语及互动的功能及形式。而社会文化取向流派的研究焦点是群体，结合微观与宏观、量化与质化两种不同的分析方法，以动态的方式，研究不同语境下互动的意义建构、理解建构及相关影响因素，同时使用话语分析与会话分析描述互动的变化特征。^③国内对外语教师课堂互动话语的研究更多地体现了认知取向，“应结合中国的外语学习社会文化环境，充分吸收认知与社会文化视域下互动话语研究的优点，这样才能逐渐摸索出一条适合中国外语课堂互动话语研究的‘本土化’的研究路径。”^④

(3) 如何提高有效课堂互动下大学英语教师课堂话语质量在教师在职教育和培训中的缺失。

无论在国内还是在海外，作为教师专业发展的重要阶段，在职教育存在多种多样的形式，如短期的课程培训、单元式工作坊、教学观摩或研讨会等。但事实证明，大部分教师在经历类似的培训项目后，并非能够将培训后所获得的知识和技能与自己的课堂教学实践紧密结合起来，换句话说，这些知识和技能并不能够给自己的教学实践带来明显的、长期的有效影响，这已经成为一线教师在参加多次在职培训后难以消除的困惑之一。因此，在教师专业发展过程中，尤其是在职教育过程中，教育理论到教育实践的

^① Kumpulainen K, Wray D. Classroom Interaction and Social Learning: From Theory to Practice [M]. New York: Routledge/Falmer, 2001.

^② Wertsch J V. Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

^③ Kumpulainen K, Wray D. Classroom Interaction and Social Learning: From Theory to Practice [M]. New York: Routledge/Falmer, 2001.

^④ 高瑛. 认知与社会文化视域下的课堂互动话语研究述评[J]. 外语教学理论与实践, 2009(4): 76-83.

转移是教师专业发展有效性的关键。

为了有效促进大学英语教师的专业发展,我国各高校及相关部门采取多种方式和途径,增加教师的在职进修机会。“进修是促进在职外语教师发展的重要外因之一。在我国,除一部分教师有出国进修机会外,大部分教师只能靠国内进修,而最为便捷、通行的进修方式是暑期短期外语教师培训。”^①除此以外,自我学历的提升、参与学术会议、校本培训、行动研究及反思学习等也成为大学英语教师专业发展的主要途径。^②无论是哪种方式的教师专业发展路径,最终目的都是通过不断地完善教师自身的知识结构和教学实践能力,并最终反哺学生的有效学习。当前,在不同机制下的教师在职培训和专业发展路径下,培训的内容主要围绕教学理念、教学策略、教学方法和模式来进行,从微观角度关注大学英语教师自身话语能力的培养相对较少。另外,提高教师自身话语能力更多的是依赖教师的自我意识和自我反思来进行,通过培训的方式提高教师的话语能力也只是短效机制。本研究致力于探究中国语境下的大学英语教师如何在有效课堂互动的动态发展语境中通过对课堂话语进行反思和评估,提高自身的话语能力和语言素养,从而提高教学的有效性,正是基于为国内高校大学英语教师提高自身话语能力,促进专业发展做微观途径上的有益补充。

(4) Walsh提出的二语教师课堂话语评价框架为在动态视角下研究我国大学英语教师课堂话语提供了有益借鉴。

Walsh于2006年提出了以实现有效教学为指向的教师话语自我评价框架(Self-Evaluation of Teacher Talk, SETT),将教学目的和课堂话语进行关联。课堂是流动的、即时的、转瞬即逝的、受多种因素影响的。因此,课堂互动也并非静止不变,是动态的、处于不断变化中的。课堂互动是由多种因素共同构成并相互影响的相当复杂的过程。在这种理念的推动下,Walsh基于动态的分析过程,建立SETT框架,旨在帮助教师建立对互动与学习之间关系的一种理解,特别是教师话语如何实现教学目标,如何围绕教学目标

① 吴一安,等.中国高校英语教师教育与发展研究[M].北京:外语教学与研究出版社,2007:xxiv.

② 芮燕萍.大学英语教师专业发展状况实证研究——以教师反思与教学实践为例[D].上海外国语大学博士论文,2011.

的实现选择教师话语。在这个框架的帮助下，教师能够相对容易、清晰地描述互动过程，从而打破了长期以来对课堂互动一成不变的静态描述。

国内对外语课堂互动的研究采用的观察量表多为弗兰德斯互动分析系统（Flanders Interaction Analysis System），这样的观察量表能够在一定程度上反映英语课堂上师生间的互动情况，尤其是通过对教师话语的分析，展示课堂互动的效果及影响因素。但是，由于这样的互动分析系统并非为外语课堂所独有，它在其他学科课堂互动中的广泛应用恰恰反映了这个互动系统在课堂互动研究中的普适性，但无法体现不同学科课堂互动的特殊性。而Walsh提出的SETT框架恰恰是在二语课堂上研究教师课堂话语的互动模式和特征，充分体现了外语学科课堂互动的独特性，也正是国内研究外语课堂师生互动所需要的。同时，SETT框架的存在也体现了教师在职培训从理论向实践的转向。

1.2 研究假设与问题

1.2.1 研究假设

本研究的前提假设的一方面关于课堂语境中的教师话语和互动模式：①课堂语境是一个复杂的、动态的、非线性的自组织系统。它是由同样动态的、复杂的、非线性的、游离的诸多微语境经过反复排列组合而不断生成的统一体。这些微语境是以某种具体的互动模式呈现；②每个由教师话语生成的课堂微语境都是以一定教学目标的实现为存在目的和依据的，不以教学目标的实现为目的的课堂微语境不利于有效教学的实现；③教师的课堂话语是在一定的课堂语境下围绕特定教学目标的实现而产生的，语言类教师的课堂教学目标尤以学生语言的发展为核心内容。

前提假设的另一方面关于SETT框架的来源和背景：①SETT框架能够用来系统地研究和评估中国大学英语教师的课堂互动话语；②外/二语教师能够借助SETT框架通过自我反思和同伴互评促进有效教学，但SETT自评框

架本身存在局限性,不同语境下应用本框架研究教师课堂互动话语应满足一定的条件,必要时进行本土化修正和改进。

1.2.2 研究问题

本研究的核心问题是SETT框架下我国大学英语教师课堂互动话语的形态如何,本文将核心问题分解为以下具体的三个问题来分别阐述。

- (1) SETT框架下大学英语教师课堂话语的互动模式倾向如何?
- (2) SETT框架下大学英语教师课堂话语的典型互动特征有哪些?
- (3) SETT框架下影响大学英语教师课堂互动的语言特征是什么?

本研究的第三章从理论上构建了应用SETT框架研究大学英语教师课堂互动话语的分析维度。第四章明确了解决三个具体问题的研究路径。第五章、第六章和第七章针对以上提出的三个问题分别对研究结果进行解析。第八章在前面三个章节研究结果解析的基础上推导出研究结论,从而实现研究结果回答研究问题、研究结论证实研究假设的前后呼应。

1.3 研究路线与方法

首先,本研究起始于选题的背景和缘由,即为什么选择本课题的内容。21世纪,世界各国纷纷重视教育质量和教师质量的提升,认为教师教育的质量控制是制约整体教育质量高低的重要前提。教师质量的高低对教育质量的把控和教育发展的方向有重大影响。与此同时,教师的反思性教学实践成为促进教师专业发展的重要途径。而世界各国重视教师专业发展和教师教育的最终目标是提高教学质量,促进有效教学。实现有效教学的目标对教师的教学能力提出了越来越高的要求。对外语教师而言,提高要求的不仅仅是其教学能力,还包括其本身的语言能力,这是外语课堂教学的特殊性所致。在国内的大学英语教学过程中,教师本身的话语质量参差不齐,

就课堂教学而言，以教师讲授为主的外语课堂互动也使得外语课堂的有效性大打折扣。因此，为提高外语课堂的有效教学，一方面，对外语教师课堂话语从语言学的角度进行研究；另一方面，对大学英语教师的课堂互动进行研究。但是，单纯从语言学角度对教师话语进行的研究往往脱离了教师话语产生的真实语境，最终研究的是语言片段，而传统的对外语教师课堂互动的研究往往也是基于统计和归纳的互动特征或互动模式的静态的和片段化的研究。鉴于此，本研究在动态系统理论的基础上，利用SETT框架，在动态发展的课堂互动过程中研究教师课堂互动话语的互动模式倾向、典型互动特征和相关的本土语言特征。

其次，在研究假设的基础上，通过文献法和思辨法生成了本研究的核心问题，即SETT框架下我国大学英语教师课堂互动话语的形态如何？为清楚起见，本研究将核心问题分解为三个具体问题，即①SETT框架下大学英语教师课堂互动话语的动态课堂互动模式倾向如何？②SETT框架下大学英语教师课堂互动话语呈现怎样的典型互动特征？③SETT框架下影响大学英语教师课堂话语互动模式倾向和典型互动特征的语言特征有哪些？

再次，本研究运用文献法和思辨法对大学英语教师课堂互动话语和SETT框架分别进行了质性探究，并在相关理论研究的基础上将两者合二为一，进行研究的可行性和合理性的学理分析，并在此基础上，依据上述的研究问题，建构了具体指向的研究维度。在此之后，运用会话分析法和动态系统理论中的微变化研究法，使用不同的研究工具为后面三个问题的具体解决提供相关的研究路径。

最后，是研究结果和结论。研究结果由三章构成，分别讨论了SETT框架下大学英语教师课堂互动话语的动态课堂互动模式倾向、SETT框架下大学英语教师课堂互动话语的典型互动特征和影响大学英语教师课堂话语互动模式倾向和典型互动特征的本土化语言特征。最后一章提出了本研究的研究结论，并据此提出了相应建议、策略及后续研究展望本书研究路线图如图1-1所示。

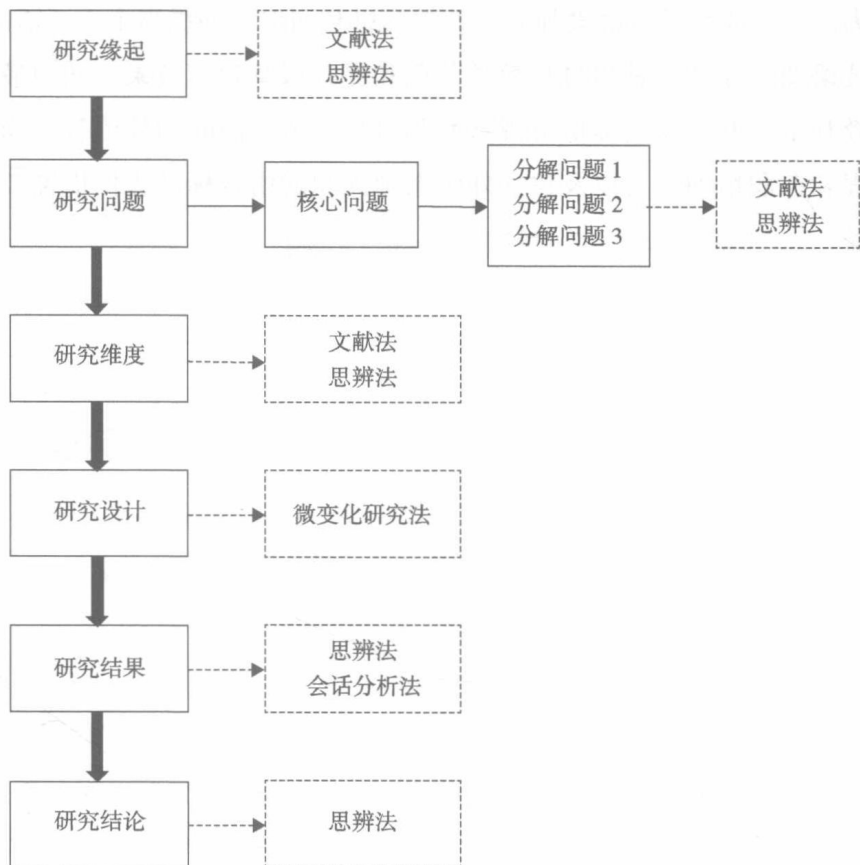


图 1-1 本书研究路线

1.4 研究意义与价值

本研究在SETT框架的基础上,运用微变化研究法,分析中国大学英语教师的课堂互动话语的互动模式倾向、典型互动特征和影响互动的本土语言特征,既借鉴了SETT框架动态地分析了教师课堂互动话语,又通过对相关因素的分析弥补了SETT框架中的典型互动特征,对SETT框架的本土化研究作了尝试。

同时,本研究结合量化分析和质性分析,展现动态系统理论下当前大学英语教师课堂话语的真实面貌,展示其以话语为载体的课堂互动模式和典型互动特征的动态生成曲线图,并通过相关成阻因素分析和可行策略建

构，为广大一线大学英语教师通过教学反思和同伴互助提高个人话语能力、优化英语课堂互动、重塑自身教学角色和提升课堂教学效果，从而最终为促进教师个人专业发展提供可视参照和可行参考，同时为外语教师职前培养课程和在职培训项目以及建立外语教师入职的语言标准提供借鉴和参考性依据。

第2章 核心概念与相关文献研究

2.1 教师话语自我评价 (SETT)

2.1.1 基本概念

1. 内涵

英国纽卡斯尔大学学者 Steve Walsh 在 2006 年所著的 *Investigating Classroom Discourse* 一书中初次提出了课堂互动能力 (Classroom Interactional Competence, CIC) 的概念和教师话语自我评价 (SETT) 框架, 全称为 Self-Evaluation of Teacher Talk, 中文译为教师话语自评框架, 包括四个互动模式 (Mode) 以及十四个典型互动特征 (Interacture)。每个互动模式都包含特定教学目标 (Pedagogic Goals) 和典型互动特征的微情境 (Micro-contexts)。课堂话语是由一系列复杂而又互相关联的微情境或模式构成, 教师和学生课堂语境中产生的课堂话语使得学习活动得以完成, 同时师生间完成了意义协商和理解协商。四个互动模式分别是课堂管理模式 (Managerial Mode)、学习材料模式 (Materials Mode)、技能与系统模式 (Skills and Systems Mode) 和课堂情境模式 (Classroom Context Mode)。

正如 Walsh 所言, SETT 框架中的四类模式不可能对所有语境进行模式定论, 基于第二语言课堂的独特性, 以及互动行为的动态生成性特征, 得出一个涵盖所有情境的结论性的框架是不现实也不实际的, 也不可能存在一个衡量工具为每个互动行为提供支撑的视角。SETT 框架是围绕通常意义

上的语言教学目标，经过对课堂数据的不断发现和归纳概括而成，是为提高二语习得课堂的有效性而创建。

2. 生成背景

提出SETT框架的目的，正如Walsh所言，就是唤起第二语言教师对课堂互动促进有效教学这一基本理念的重视，帮助教师明确并真正理解现实中的课堂互动模式和课堂语言的使用，通过帮助教师反思课堂互动中的自身话语促进教师的个体发展。

SETT框架是如何形成的？为了帮助教师深刻理解和评价课堂互动，Walsh于2006年在英国一所大学的英语语言学习中心对二语课堂互动话语进行了研究。参与者是在此中心学习语言的学生以及他们的导师。学生的课堂语言学习被完整记录下来，在进行文字转写后制作成语料库并进行会话分析。^①具体分析步骤如下：^②①构建总量约为100000个单词的语料库，时长12小时；②使用会话分析对话料进行分析。经过分析发现，教学活动不同，互动模式也不相同。例如，根据同样步骤完成一项课堂活动，在开放的课堂讨论中会产生截然不同的互动模式。在教师的话轮转换、话轮顺序和主题管理的过程中呈现出不同的互动模式。一旦某种模式被识别出来，就会对类似模式的话语文本数据案例进行进一步挖掘。通过会话分析，最终将这一类模式确定下来。借助这种分析路径，最终得以发现四类微语境，被称为具有代表性的四类模式。而每种模式都体现为某些典型的互动特征，如展示性问题（Display Questions）、话语修补（Repair）、内容反馈（Content Feedback），以服务特定教学目标的实现。与其他社会语境中的互动模式相比较，这四类模式都具有典型的外语课堂语境中的语言教学特征。

时隔五年以后的2011年，Steve Walsh出版了新著*Exploring Classroom Discourse: Language in Action*。在新作中，Walsh完善了相关的概念和理论框架，从理论到实证、从实证到实践全面论证了二语课堂语境中互动的复杂性和动态特征。与2006年的著作不同，作者将动态的课堂语境和微观

① Ten Have P. *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide* [M]. London: Sage, 2007.

② Psathas G. *Conversation Analysis* [M]. Thousand Oaks: Sage, 1995.

(Microscopic)、主位 (Emic) 视角的课堂互动与教师自身对教学过程和课堂话语的反思与评价, 以及有效教学和教师专业化紧密结合, 实现了从教师话语自评框架到其应用于教师反思实践的聚焦转换。

SETT 框架的研究假设是有效教学离不开课堂互动, 而师生间融洽的、动态的、活跃的课堂互动离不开教师的课堂话语, 教师的课堂话语体现了其本身的课堂互动能力。课堂互动也必须与动态的教学目标相结合。因此, 为了实现有效教学, 应该在为了实现特定教学目标的课堂互动中研究教师的课堂话语, 通过教师对自身话语的观察和反思, 提高教师的语言素养, 开展行动研究, 促进教师发展。

教师利用 SETT 框架对自身课堂话语或同行话语进行分析和评价, 能够在短时间内尽快地发现话语中隐含的互动特征, 并且对话语互动特征得体性做出评判。倾听和记录课堂话语的过程能够潜意识地提高教师对 SETT 中各种互动模式的意识, 对各种模式和互动特征的归属予以思考和分类, 尤其是在自我反思的过程中, 会对自己课堂中的互动过程有清晰的记录并在思考的过程中进行潜移默化的调试。如教师话语的时长、语速、语言错误、展示性问题的使用, 是否打断学生话语进程等, 这些都能够自身反思并做出调试后激活学生有效学习的潜能。

3. 主要特点

动态的研究视角是利用 SETT 框架研究课堂互动话语的鲜明特征。课堂是流动的、即时的、转瞬即逝的、受多种因素影响的, 因此, 课堂互动也并非静止不变, 而是动态的、处于不断变化中的, 这使得对课堂互动的描述变得更加复杂。在使用 SETT 框架对课堂话语进行分析时需要关注两种特殊的话语特征:^①第一种情况是模式转换 (Mode Switching), 即不同模式之间的转换。在实际课堂教学过程中, 受多重因素的影响, 如时间的限制、教学计划的实时调整、师生话轮的互相影响、未知事件的发生等, 几种互动模式的同时共存时有发生, 且往往处于不同层次, 常常难以对其进行解

^① Walsh S. Exploring Classroom Discourse: Language in Action [M]. London & New York: Routledge, 2011:129.

释和描述。课程是生成的，并非一成不变地按教师的原本教学计划亦步亦趋。如话语互动中的话题偏离，话语错误、重复或重叠。理论上，未知话语的产生往往具有不可测性，话语主体在任何时间对接踵而至的话语进行扭转（Twist）和话题方向的改变（Turn）都会增加话语分析的难度。从某种意义上说，转写后的课堂话语文本是真实课堂的缩小版和理想版。

事实上，因为既定的教学目标制约着课堂互动模式的选择，不同模式之间的过渡和转换不是孤立存在的，是微语境下课堂教学目标进行微调或转换的外在表现。打个比喻，课堂教学如同放风筝，教师就是手持线轴的放风筝的人，风筝犹如不同的互动模式，而放风筝的线则是教师头脑中既定的教学目标。当教师在授课过程中从一个子教学目标转换到下一个子教学目标时，便会悄无声息地创造出不同的微语境，如同抽动手中的线，空中的风筝也随之展示出不同的姿态，而此时不同互动模式之间的过渡也已经顺势完成，只不过这个变化的过程转瞬即逝。而作为学习者，为了能够在这个模式转变过程尽快适应并与教师思路同步，就需要及时识别信号语（Read the Signals），否则便会导致课堂交际的中断。

第二种情况是模式分支（Mode Side Sequences），即主次模式之间的转换。课堂话语的互动状态还存在一种特殊情况，即短时间内，主互动模式转换为次互动模式，又迅速返回主互动模式。这种转换体现了主次模式间转换的模式分支序列。这类情况经常存在于课堂情境模式下。在这种主互动模式下，不同学习者在使用目标语言进行对话和意义构建的过程中，所使用的目标语言问题时常会受到教师“干扰”——进行澄清或修正，而暂时地由原来的课堂情境模式进入技能与系统模式，在修正结束后再由教师引领回原来的课堂情境模式。当然，有时这种主次互动模式的快速转换是由学习者引起的。但教师通常起主要作用，而如何对此进行调整则体现了教师对课堂的不同控制力和语言表达能力。

Walsh在对教师话语进行模式和互动特征归类的过程中也提出了互动特征与教学目标不符的模式离散型。但模式聚合型和模式离散型的评判缺乏明确的标准，这也是话语分析领域长期以来基于研究对象的特殊性而难以

一言以蔽之。归类的标准在很大程度上依赖于教师的习惯性评价，将大多数人的聚合型评价作为最后的归类依据。在此过程中，也不免会存在意见相异或互动特征不够明显的状况。因此在几种模式下的互动特征中不免会有重叠，但主要还是依据当时语境下既定的教学目标。这一点 Walsh 自己也有所解释，“The framework, as clearly stated, is intended to be representative rather than comprehensive.”^① SETT 框架的提出不为全面，只为具有代表性。这种模式因对其的判断具有相当的模糊性，因此在本研究中没有划分类别。

正如 Walsh 在归纳不同模式和互动特征的过程中对教师的访谈结构所显示的那样，有时连教师本身也难以确定某个语境中的所言所语究竟属于哪种模式，更能体现哪种模式下的哪些互动特征，与这些或那些互动特征的关系是相关 (Relevant)、恰当 (Appropriate) 还是必要 (Necessary)。事实上，教师也未必必须按照这几种模式和其对应的互动特征来“规定”自己的课堂话语，毕竟就相关、恰当和必要这几个相关概念而言，不同个体存在不同层次的理解。这一点与 Walsh 所言也不谋而合，“the framework is incapable of describing all aspects of classroom interaction”。^② 因此，接下来在利用 SETT 框架分析我国大学英语教师的课堂话语时，尽管也难以做到如自然科学领域内研究结果的精确，但至少尽可能反映人文社会科学领域里一些现象存在的概貌以及规律性特征。

SETT 框架本身也存在一定的局限性。无论是第二语言课堂还是外语课堂，课堂教学的实施都离不开复杂的课堂语境。围绕教学目标的达成，不断变化的任务催生了实时变化的师生交互以及动态的课堂话语。无论哪种话语分析框架，都难以做到对课堂话语进行准确而全面的描述和评价。

2.1.2 国内外 SETT 研究

SETT 框架的理论建构和实证研究主要是由以 Walsh 为核心的研究团队

^① Walsh S. Exploring Classroom Discourse: Language in Action [M]. London & New York: Routledge, 2011: 129.

^② Walsh S. Exploring Classroom Discourse: Language in Action [M]. London & New York: Routledge, 2011: 129.

开展的。虽然早在2006年Walsh就提出了SETT框架的概念，但是在SETT框架概念提出之初，相关的理论建构并不十分完善，也没有大量实证性研究加以佐证，因此SETT框架并没有引起语言教育界大的关注。在之后的近七年的时间里，Walsh与其团队围绕SETT框架在前期研究的基础上，“从不同视角，如二语习得^①、教师信念^②、语料库方法^③、不同语域中话语互动^{④⑤}，开展实证研究并取得了一些成果。”^⑥而在2011年出版新著*Exploring Classroom Discourse: Language in Action*之后，“对2006版本的概念和框架进行了完善，从理论、实证和实践三个角度全面而平衡地论述了第二语言课堂情境和互动的复杂性、动态性，并成功地将会话分析方法与教学反思实践结合起来”。^⑦

如同Walsh在《课堂话语探究——行动中的语言》中提到，自从2006年首次提出SETT框架之后，已经在若干场域进行了实证性的研究项目，如“initial teacher education programs (PECG) for English and Drama teachers”“INSET courses for experienced teachers”“A study evaluating the value of classroom observation in the Middle East”。^⑧除此之外，还参与了世界范围内的英国剑桥大学教师证书（Certificate in English Language Teaching to Adults, CELTA）项目以及其他在以英语为外语的中级和高等院校的语言教

① Seedhouse P, Walsh S. Learning a second language through classroom interaction [A]. In Seedhouse P, Walsh S, Jenks C. (eds.). *Conceptualising “Learning” in Applied Linguistics* [C]. London: Palgrave Macmillan, 2010.

② Li L, Walsh S. Seeing is believing: Looking at teachers' belief through classroom interaction [J]. *Classroom Discourse*, 2011(1): 39-57.

③ Walsh S, Morton T O'Keeffe A. Analyzing university spoken interaction: A CL/CA approach [J]. *International Journal of Corpus Linguistics*, 2011(3): 325-344.

④ Walsh S, O'Keeffe A. Applying CA to a modes analysis of higher education spoken academic discourse [A]. In Bowles H. & Seedhouse P. (eds.). *Conversation Analysis and Languages for Specific Purposes* [C]. Bern: Peter Lang, 2007.

⑤ O'Keeffe A, Walsh S. Applying corpus linguistics and conversation analysis in the investigation of small group teaching in higher education [J]. *Corpus Linguistics and Linguistics Theory*, 2012(1): 159-181.

⑥ 袁妮娅.《课堂话语探究——行动中的语言》评介 [J]. *外语教学理论与实践*, 2013(2): 94-97.

⑦ 袁妮娅.《课堂话语探究——行动中的语言》评介 [J]. *外语教学理论与实践*, 2013(2): 94-97.

⑧ Howard A. Is there such a thing as a typical language lesson? [J]. *Classroom Discourse*, 2010(1): 82-100.

育机构进行实证研究。这一系列的尝试旨在让越来越多的二语教师认识到互动在课堂语境中的重要地位和作用，并通过帮助教师反思SETT框架下自身的话语面貌，完善二语教学实践。过去几年通过SETT框架对外语课堂的互动研究主要还是由Walsh及其团队来进行。近几年，SETT框架引起了诸多外语教育界的关注，但从相关的研究数据来看，仍旧处于研究的起始阶段。如Dodi Mulyadi等学者于2011年在高等院校英语作为外语的语言教育中使用SETT研究教师课堂互动话语，Fauris Zuhri等人研究了七年级教师的课堂互动话语如何影响学生的学习过程。^①

台湾铭传大学硕士生Wang Pei-Lin利用SETT框架研究了幼儿英语课程教学中英语教师课堂教学的互动模型和特点。^②目前在中国知网以self evaluation of teacher talk为检索词进行全文检索，发现相关的论文共有六篇，其中硕士论文三篇，博士论文两篇，期刊论文一篇。按照时间顺序，2008年，东北师范大学韩美峒发表硕士论文《大学英语教师课堂话语研究》。在这篇论文中，作者以课堂话语为切入点，通过对三位非英语专业学生英语教师的课堂观察，使用SETT框架来考察他们的课堂话语结构特点，从课堂话语特点、话语方式、教学话语与真实话语的比例及课堂掌控四个方面进行了分析，发现IRE (Initiate-Respond-Evaluate) 结构下存在不平衡话语权；教师课堂话语失控的原因除了Amy Tsui已验证的三种因素外，教师自身语言能力的人不敷出也是主要原因之一。^③作者在此基础上提出了四条改进策略和建议。同年许丽莹在其博士论文《中国大学英语课堂中的对话教学》中在论述外语课堂中与课堂讨论和对话相关的课堂话语分析的四种途径时，对Walsh提出的SETT框架做了介绍。^④2010年，闫涛同样在其博士论文《中国英语教师课堂元话语研究》中介绍了Walsh基于互动和社会文化理论

① An Analysis of the Teacher Talk to Teach Speaking Descriptive Text to the Seventh Grades of SMPN 1 SIDOARJO [DB/OL]. <http://zh.scribd.com/doc/163675726/Untitled#download>. 2013-12-20.

② Wang Pei-lin. (2012) The Investigation of Classroom Modes and Interactional Features in Young Learners' English Classrooms [D]. MA dissertation, Taiwan Minchuan University (台湾铭传大学硕士论文).

③ 韩美峒. 大学英语教师课堂话语研究 [D]. 东北师范大学硕士论文, 2008.

④ 许丽莹. 中国大学英语课堂中的对话教学 [D]. 上海外国语大学博士论文, 2008.

基础之上提出的外语课堂话语分析工具SETT。^①之后的2012年，雷扬在其硕士论文《英语教师课堂用语对比研究》中，为了对课堂全过程进行全景式描述，在COLT（Communicative Orientation of Language Teaching）观察体系和SETT框架的基础上构建了包含语言选择和内容选择的双层系统的分析框架。^②2013年，陈玲晓的硕士论文《从会话合作原则探讨大学英语教师课堂用语》提到，Steve Walsh在区分课堂不同互动模式的基础上提供教师课堂话语自评的新方法。^③同年，《外语教学理论与实践》在第二期刊出了袁妮娅的文章《课堂话语探究——行动中的语言》评介，虽然这是对Walsh在2011年推出的新作的书评，但文章通过与Walsh在2006年的第一本著作《课堂话语研究》的对比性分析，在国内第一次系统地阐释了SETT框架有关的概念和理论，并在文章结尾提出，“以该模式为指导的实证研究目前尚匮乏，大部分工作为作者本人和他的科研团队所进行，而该理论能否在中国外语环境下得到运用并发展，也有待进一步验证。”^④

通过对以上提及的有关文献的研究发现，有的只是对SETT理论的简单介绍，有的是利用SETT框架对教师课堂互动话语进行实证研究，通过观察和分析对话语语料，从而得出外语教师课堂话语的互动模式和典型特征。这些研究多数是在SETT的框架之内所做出的分析，在互动模式的研究中受到SETT框架本身的局限，多数课堂话语的模式分析呈现片段式的特征。但是通常外语教学课堂本身构成一个相对完整的整体，而且这个过程是动态的、不连续的和非线性的，教师话语互动模式呈现出的整体性的使用倾向更能够反映出教师习惯性的潜在的教学理念和教学方法。同时，SETT框架中的典型互动特征在不同地域和语境下呈现的特点通常会受到教师本身所受的本土社会文化的影响，会呈现可能超出典型互动特征表面的一些深层特征。因此，本文试图利用SETT框架展示我国大学英语教师课堂话语的动态的互动模式使用倾向。同时，基于SETT但不拘于SETT框架的内容，在

① 闫涛. 中国英语教师课堂元话语研究 [D]. 上海外国语大学博士论文, 2010.

② 雷扬. 英语教师课堂用语对比研究 [D]. 山东大学硕士论文, 2012.

③ 陈玲晓. 从会话合作原则探讨大学英语教师课堂用语 [D]. 上海师范大学硕士论文, 2013.

④ 袁妮娅. 《课堂话语探究——行动中的语言》评介 [J]. 外语教学理论与实践, 2013(2): 94-97.

研究我国大学英语教师课堂话语的典型互动特征的过程中作本土化的补充。

SETT框架在中国语境下的适用问题值得思考。首先从逻辑上来看,面对SETT框架的中国语境适用性,常见的有两种不同的声音。对SETT框架有所期许的外语教育的从业者和研究者很可能因为某种期许而有意无意地忽视了对SETT的中国适用性进行严密论证的有关事宜;而对SETT框架的中国适用性持否定态度的论者,则强调中国不同于西方的外语学习语境和文化,诸如教师和学习者自身蕴含的与西方文化大相径庭的根深蒂固的东方文化,浸入式外语学习语境有无的巨大差异等,这种分析路径基本上属于完全的结构分析。倡导将SETT框架直接应用于中国外语教师课堂话语自我评估的观点隐含一种循环逻辑:应用此评价框架能够提高我国外语教学与西方外语教学的契合度,而中国外语学习语境与国外外语学习语境的完全契合又是使用这种框架的先决条件。对于持相反观点的论者或许认识到:一方面,中国外语教育语境达到适用SETT框架的先决条件正是利用SETT框架实现改善中国外语教育语境的目的;另一方面,当今国内大学英语教学的语境结构短期内呈现固化的状态,而行动者并非具有突破现状的能力。这种观点运用结构分析法质疑或否定SETT框架在中国语境的适用性,在逻辑上尽管可以周延,但也隐含了中国外语教育语境一成不变的基本假定。仅依靠直观理领推理,否定SETT框架在中国语境的适用性易如反掌;然而,如果坚持认为中国外语教育语境决定了所有引入SETT框架的尝试行为的不可为,而只有将SETT框架试用于中国语境的尝试性行为才有可能改变现状,外语教学的中国语境岂非永无进步之机?这显然构成了“先有鸡还是先有蛋”的循环论证的逻辑死结。

以二语课堂为应用指向的SETT框架在英语教学为外语教学、对绝大多数大学英语教师而言,在以英语为外语的中国语境中应用,理论上会受到一定程度的限制,但这并不意味着SETT框架完全不适用于研究中国大学英语教师课堂互动话语。中国当代外语教育面临的众多问题也同样存在于世界其他国家的外语教育中,这些问题的存在具有共时态性的特征。在这个全球一体化的年代,中国的外语教育发展历程与世界范围内外语教育或二

语教育的发展潮流是不可能彻底划清界限的，中国的外语教育是不可能也绝不可以关起门来闭门造车潜心“自”治学，中国的外语教育与世界其他各国的外语教育必然彼此交融，更何况中国外语教育的规模和影响力早已为世界瞩目，对中国外语教育他山之石的借鉴与世界外语教育中国特色的关注，会在今后相当长的一个时期内成为世界外语教育研究的焦点。因此，SETT框架可以作为一种外语（二语）教师课堂话语评估框架在中国外语教师话语研究中试用，作为对中国大学英语教师课堂话语的经验事实的参照框架和理想类型。

应用SETT框架研究国内教师课堂互动话语为何必要，又是否可行？课堂教学离不开教师话语，有效的课堂教学离不开课堂互动。教师的课堂话语体现了其本身的课堂互动能力，课堂互动也必须与动态的教学目标相结合。因此，为了实现有效教学，应该在为了实现特定教学目标的课堂互动中研究教师的课堂话语，通过教师对自身话语的观察和反思，通过改良课堂话语提升教学效果。在中国的外语课堂上，能够提供给学习者以近似于本族语输入的只有外语教师，这其中绝大部分是以汉语为母语的中国教师。尽管信息技术的进步已经大大改变我国外语课堂的生态构造，教师能够利用先进的设备、技术和软件为学习者提供原汁原味的语言输入，但这仍旧改变不了教师在外语课堂互动中的角色和地位。课堂互动活动的展开仍旧离不开作为主导者和组织者的教师。SETT框架本身体现的在动态的课堂互动过程中研究课堂话语的研究视角为国内教师课堂互动话语的研究提供了理论和经验的借鉴。

Walsh在其书中运用SETT框架帮助教师从主位的视角研究课堂话语，以提高教师对课堂互动和语言学习及教学之间关系的理解。在整个过程中，Walsh及其团队成员利用先前通过海量语料分析得出的四个模式和十四个互动特征，来指导教师进行反思性的话语自评。整个实证过程由Walsh的研究团队来设计和辅助完成，是因为教师依据SETT框架进行话语自评需要在对SETT的框架内容完全理解的基础上才能够实现其根本的价值，否则利用SETT框架进行自评在一定程度上就失去了意义。

应用SETT框架成就教师的话语自评,从而促使教师通过个体反思发现问题、分析问题、解决问题这一理想的状态有其存在的客观条件。第一,利用SETT框架组织教师对个体话语进行反思性自评,需要作为组织者的相关研究者的协助。通过Walsh在其著作中的描述我们可以观察到,SETT教师话语自评框架并非是在教师完全自主的条件下来使用的,是在Walsh及其团队他评的指导下发生的。而SETT框架的诞生过程也充分显示出,它是Walsh及其团队成员在历时十几年的理论、实证和实践过程中通过他评的方式逐渐提炼并凝结而成,充分体现了问题起点—思考干预—理论升华的实践取向。而教师自评后的自我反思也是在Walsh团队的辅助下通过对话和引导来得以完成的,整个反思性过程并非由教师全部自主完成。换句话说,没有作为组织者和指导者的参与,教师利用SETT框架的自评过程难以完成。第二,参与自评的教师需要有足够的自评动机。第三,在具有足够的自评动机的前提下,教师需对SETT框架中的评估体系和内容以及自评过程、方法和影响因素有深刻和准确的理解。在利用SETT框架进行教师话语自我反思时,Walsh通过与教师间的不间断谈话,引导教师对自身话语呈现的互动模式和典型互动特征进行追问、反思,从而达到深刻理解课堂互动的目的,为教师提高教学有效性而随时准备的改变提供依据。这也能够解释SETT框架能够帮助教师提高自身话语但却一直未能在世界范围内广泛应用的原因与教师本人是否有意识和足够的动机对自身话语进行反思,以及在教师本身对SETT框架尚未完全理解的前提下是否存在指导教师进行话语自我反思的机构或组织。

根据以上分析能够得出结论,目前在中国语境下把SETT框架用于教师的话语自评条件尚不成熟。首先,国际语境下应用SETT自评框架进行教师话语自评的前提是对SETT框架自身的深刻理解以及对SETT在本国语境下的适用性的试探性研究,而中国目前对SETT的研究仍旧处于由零星的研究者对其理论框架进行介绍的初期,利用SETT框架直接进行教师话语自评的时机未到。通常一个新理论的应用和传播是从各国关注此理论的研究者个体或群体开始的,遵循引入—实证—反思的过程。SETT在国内的研究状况

是还没有引起国内足够的注意。一方面，国内在外语教师专业发展方面的研究尚不成熟，而现实情况下基于实际的职称评定等现实原因，教师对自我发展的关注更多地停留在研究项目和研究论文的产出，对从自身话语提高的角度追求有效教学的关注较少。另一方面，国内关于外语教师专业发展的专业组织数量还不多，现阶段对外语教师专业发展还是侧重宏观的理论研究和实践途径的探索，对于教师个体的反省性实践，尤其是针对教师个人话语能力的反思性实践涉及较少。

由于上述种种原因，SETT的国内外相关研究“到目前为止主要停留在理论建构和论证层面，动态过程取向的课堂话语研究模式对今后课堂话语研究会有诸多启发，会话分析与教学反思实践的成功结合也将为教师专业发展和教师教育提供有益参考。只是以该模式为指导的实证研究目前尚匮乏，大部分工作为作者本人和他的科研团队进行，而该理论框架能否在中国外语环境下得到运用并发展也有待进一步验证。”^①因此，尽管如今在我国通过对自我话语的评估来提升教师的语言水平和教学水平，促进外语教师的专业发展是客观需求，直接应用SETT框架进行教师话语自评还需满足一定的客观条件。

当前若直接利用SETT框架进行教师话语自评需要满足一定的客观要求，当客观要求难以达到时，教师话语自评就被暂时搁置。自评的暂时性缺失可以通过他评的实证研究做尝试性铺垫。研究者应用SETT框架中的评估体系和内容进行他评能够弥补直接应用SETT框架进行教师话语自评动机和对SETT框架内容把握的不足，为今后可能的教师话语自评路径提供参照和依据。Walsh成功地将课堂话语研究与教学反思实践、教师专业发展结合起来，为教师开展课堂话语研究提供了一套可操作的步骤和元语言，能够有效地引导教师从互动视角审视教学过程和效果，提升教师评价、反思教学实践的理据性和系统性。鉴于以上分析，本研究基于研究者主位、微观的视角，本着客观描述、主观体验的原则，应用SETT框架中的评估体系和内容，以他评的方式探索在中国语境下利用SETT框架研究教师课堂互动话

^①袁妮娅.《课堂话语探究——行动中的语言》评介[J].外语教学理论与实践,2013(2):94-97.

语的可行性, 试图发现在中国语境下应用SETT框架进行教师的话语自评可能遇见的问题。

在中国, 各个类别高校的大学英语教学实践有着各自的目标和特色, 虽然在具体实施层面表现出种种的差异和特色, 但相比较而言, 当前大学英语课程存在一定程度的趋同性。由教育部高教司统一发布的《大学英语课程教学要求》作为全国大学英语教学指导的纲领性文件, 是全国大学英语课程实施的“指挥棒”。长期以来课程相对统一的要求, 教学内容、教材选择、课程设置以及教学模式的趋同性使得大学英语教师队伍的同质性进一步增强, 而旨在提高大学英语教师队伍整体教学和科研水平的全国大学英语教师培训项目更加剧了这种趋同。SETT框架的原本指向是为教师话语的自我评价提供工具和依据, 但因为大学英语教师的同质性特征, 使得利用此框架进行教师话语的他评拥有了理性依据。Walsh希望外语(或二语)教师通过对自身课堂话语的反思性评价以发现问题并改进教学实践, 提高教学的有效性。对自我教学行为的反思和实践取向的转化能够促进自我的提升, 而对共同或不同教学主题下的学习共同体的教学话语的反思性评价也可产生正面效应。以人为镜, 知己得失。同伴互助与合作下的教学反思同样是自我提升的有效途径。本研究正是基于这一点, 以准旁观者和半参与者(同为大学英语的教师身份)的视角观察他者的课堂话语互动, 研究的过程既是自我不断反思的过程, 也是期许激活更多他者的教学反思。

2.1.3 核心内容

SETT框架的核心内容由两部分组成, 一部分是宏观的四类互动模式, 即课堂管理模式、学习材料模式、技能与系统模式和课堂情境模式。另一部分是四类模式各自凸显的教学目标及典型互动特征。

1. 互动模式

单一的第二语言课堂语境是不存在的。这种课堂语境只有在参与者为完成课程大纲的教学要求以及当时的教学目标而进行的课堂互动过程中才得以生成。第二语言课堂语境十分宽泛, 就语境本身而言, 随时随地都在

生成和改变。不同学者也对二语课堂语境进行了研究。Seedhouse认为，人们需要深入理解语言使用和教学目标之间的关系。^①Lantolf和Thorne认为，语境产生于互动，互动孕育意义的共建。^②Howard认为，第二语言课堂语境是与一系列诸如信念、态度、先前经验等外部因素紧密相关的微语境组成。^③在Walsh看来，在二语课堂上，教学和互动不可分割，正是课堂话语实现了两者的完美结合。教学目标通过互动过程中的语言得以显现。模式代表了语言使用(Language Use)和教学意图(Teaching Purpose)之间的内部关系。模式是“由教师语言主导的有明确教学目标和显著互动特征的第二语言课堂微语境。”^④这个概念有意强调以下观点，就是互动与课堂活动密不可分，而且当课堂授课的阶段性焦点发生改变时，互动模式(Interaction Patterns)和教学目标也随之改变。

在课堂管理模式、学习材料模式、技能与系统模式以及课堂情境模式这四类互动模式中，每种模式所包含的互动特征都具有一定程度的一致性，但不可避免的是，由于课堂微语境存在实质性差异，且同样的教学过程中不同学生间存在差异，教师对同样教学方法的实施也存在差异。因此，同一互动模式下的互动特征会存在一定程度的异质性(heterogeneity)。

2. 互动特征

根据Walsh的阐释，“an interacture, then, can be defined as a particular interactional feature that ‘belong to’ or is typical of a mode.”^⑤根据这一阐释，这里的互动特征究其实并非是一般意义上的互动特征(Interactional Feature)，是更趋于某种模式的典型(Typical)互动特征。“若教师话语与相应模式的典型互动特征相吻合，该课堂互动为模式聚合型(Mode Conver-

① Seedhouse P. The Interactional Architecture of the Second Language Classroom: A Conversational Analysis Perspective [M]. Oxford: Blackwell, 2004.

② Lantolf J. & Thorne S. Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development [M]. Oxford: Oxford University Press, 2006.

③ Howard A. Is there such a thing as a typical language lesson? [J]. Classroom Discourse, 2010(1): 82-100.

④ Walsh S. Investigating Classroom Discourse [M]. London & New York: Routledge, 2006.

⑤ Walsh S. Exploring Classroom Discourse: Language in Action [M]. London & New York: Routledge, 2011.

gent), 能够实现教学目标并创设学习机会, 反之则为模式离散型 (Mode Divergent)。”^① SETT 框架中提出的互动特征实际上在所有二语课堂中都得以不同程度地体现, 只不过一些特征更为常见, 而另一些则以更富有规则的形态存在。

1) 课堂管理模式

课堂管理模式存在的教育意义是组织课堂里的学习过程, 开展或结束课堂活动, 或对课程进行的某一阶段进行总结或反馈。这一过程首先出现在课程的开始阶段, 其目的是从时间、空间和内容上为接下来的课程进行定位 (Locate)。一旦定位活动结束后, 学习者则被尽快引入学习或互动语境。因此, 课程开始的定位是建立课堂微语境的首个重要阶段。因此, 课堂管理模式也往往成为其他三种模式的启动模式。^②

除了最常出现在课程伊始阶段, 课堂管理模式也经常出现在某个课堂活动结束后, 用来连接课程进行的两个不同阶段。在此过程中, 通常教师根据当时的教学目标自己控制长话轮, 学习者无须参与互动。在教师指令语发出之后, 学习者根据要求参与新一轮的课堂互动。这种模式对教师话语的要求是, 必须依据当时的教学目标使用恰当的课堂组织话语。

在这种模式下, 经常出现话语的重复或指令性语言。而在这种模式结束之前, 往往会在话语中出现对学习者的提及或与其他模式的衔接。教师话语中诸如 ok, so, now, right 的话语标记语会帮助学习者穿越教师话语的“迷雾”, 为参与接下来的互动活动导航。^③ 这些话语标记语的功能类似于书面文本中的标点符号或口语中的语调, 对正确理解语篇意义重大。没有话语标记语, 不同模式之间的界定就难以显现, 更重要的是, 学生无法获知他们被期望的互动行为是什么。

这种模式下的教师话语所期望实现的教学目标主要有以下几个: 对信

①袁妮娅.《课堂话语探究——行动中的语言》评介[J]. 外语教学理论与实践, 2013(2):94-97.

②McCarthy M, Walsh S. Discourse [A]. In Nunan D. (ed.). Practical English Language Teaching [C]. San Fransisco: McGraw-Hill, 2003.

③Breen M P. Navigating the discourse: on what is learned in the language classroom [A]. In Renandya W. A. & Jacobs G. M. (eds.). Learners and Language Learning Anthology [C]. Singapore: SEAMO Regional Language Centre, 1998.

息进行传输，即信息传递；组织课堂上物理的学习环境，即组织物态的学习环境；指导学生对学习材料进行参考，即组织学习者使用学习材料；对课堂活动进行介绍或总结，即介绍或结束课堂活动；衔接不同的学习模式，即组织不同学习模式间的转换。课堂管理模式下的教师话语通常具有下面这些互动特征：教师个人的、长时间的话轮，通常不被学生打断，使用解释或（和）指令性的语言，即教师单独长时间使用解释或（和）指令性语言；频繁使用过渡性的话语标记语，即使用过渡性标志语；频繁使用确认性的检查，即进行确认检查；学习者或学生在此过程中通常不会发言，处于“缺席”的状态，即学习者对课堂的零贡献（表2-1）。

表2-1 课堂管理模式

	教学目标	互动特征
课堂管理模式	<ul style="list-style-type: none"> ·信息传递 ·组织物态的学习环境 ·组织学习者使用学习材料 ·介绍或结束课堂活动 ·组织不同学习模式间的转换 	<ul style="list-style-type: none"> ·教师单独长时间使用解释或（和）指令性语言 ·使用过渡标志语 ·进行确认检查 ·学习者对课堂的零贡献

2) 学习材料模式

在学习材料模式中，学习材料在相当程度上决定了话语主体、话语时机和话语内容。教学目标的制定、活动任务的设计和课堂话语的选择皆取决于特定的学习材料，而课堂互动的结构也围绕学习材料逐步生成。大多数情况下，课堂互动呈现出典型的IRF话语结构。师生互动对话过程中的教师话语，每个话轮既是对学生回答的评价，又是学生下一话轮的引发点。

互动过程也未必完全由教师来掌控。学习者也可以部分地参与互动过程。从教学目的出发，这种互动是依托某种教学材料为学习者提供提高语言流利性的练习机会。不同的课堂活动赋予了学习者不同程度的互动空间，但学习者们对互动过程的话语贡献仍旧囿于学习材料本身和他们已有的能力。学习材料、活动任务、互动模式和话语选择四者每相邻

两者之间，前者对后者的制约和后者对前者的被制约关系可从图2-1窥见。由此，学习者话语的自由度受学习材料的制约明晰可见。



图2-1

在学习材料模式下，教学目标通常体现在以下几个方面：围绕某种教学材料，为学习者提供语言练习的机会，即围绕学习材料进行语言练习；对教材里的问题进行提问，并引发学生对与教材相关的问题的回答，即引发对学习材料的回应；检查学生的回答并展示问题的答案，即检查和展示答案；在必要的时候，对学生的回答予以澄清，即进行必要的澄清；对学生在课堂上针对教材提出的问题的回答予以反馈和评价，即评价学习者的课堂贡献。在学习材料模式下，教师话语通常体现出的互动特征包含以下几个方面：使用IRF话语模式非常明显，通常状况下，教师提出问题，学生进行回答，再由教师针对学生的回答进行反馈或点评，即突出使用IRF结构；教师大量使用展示性问题，即教师明明知道问题的答案，但是出于给学生提供更多语言练习的机会的考虑会明知故问，在提出问题之前，教师本身对问题的正确答案往往了如指掌，即大量使用展示性问题；在这个阶段过程中教师对学生课堂话语的反馈通常是聚焦语言的形式，而不是内容。因为内容来自于课文，对学习者而言，通过自身的学习经验能够较容易地建构起与课文内容的图式，因此回答展示性问题的难度不在内容的对错，更多地体现在表达内容的语言形式是否符合规范、地道和准确，即关注语言形式的反馈；当教师发觉学生在对问题的回答中使用了错误或不当的语言表达，随即会进行正确地修补，即说出正确的答案给学生提供改正的参照，即矫正式话语修补；在这个阶段，当学习者听清楚问题并进行自我思考的过程中遇到阻碍，或是内容方面的，或是语言方面的，甚至是在表达过程中，因为对语言的不够熟练而导致回答受阻，教师会适时地提供内

容层面或语言层面的辅助，即搭建支架，辅助学生顺利完成对问题的回答。在此过程中，经过教师的提示，学生会及时地弥补回答的过程中意识到自己的问题所在，并及时地进行自我修补（表2-2）。

表2-2 学习材料模式

	教学目标	互动特征
学习材料模式	<ul style="list-style-type: none"> ·围绕学习材料进行语言练习 ·引发对学习材料的回应 ·检查和展示答案 ·进行必要的澄清 ·评价学习者的课堂贡献 	<ul style="list-style-type: none"> ·突出使用IRF结构 ·大量使用展示性问题 ·关注语言形式的反馈 ·矫正式话语修补 ·搭建支架

3) 技能与系统模式

技能与系统模式关注的教学目标是围绕特殊的语言系统（如语音、语法、词汇、语篇）或子技能（听、说、读、写）为学习者提供语言训练。同时，如何帮助学习者改进个体学习策略也隶属于教学目标的内容系列。这种互动过程以关注语言形式为典型，且不仅仅只关注语言形式，本身呈现出的结构有章可循，IRF话语结构显而易见，具有延长教师话轮、展示问题和进行直接的话语修补等特征。

在这种模式下，话轮和学习主题的选择常常取决于目标语言，而话轮的控制和管理往往由教师负责。语言教学的目标倾向于语言的准确性而非流利性，是教师在选取主题后通过紧密控制话轮转来帮助学习者巧妙地贴近目标语言，产出正确的语言形式串，而学习者为了回应教师的话语提示，试图表达语言学意义上准确的话语串。在此过程中，教师的支架作用和话语直接修复将发挥重大作用。教师适时地填补学习者回应中的语言空缺，以帮助学习者努力使用并获取目标语言以完整地表达个人见解。学习者用目标语言进行表达的过程中，当出现语言形式问题时，教师将及时尽快地予以修正，这种互动对师生话语的流畅发展影响细微。

教师的支架和直接话语修复在技能与系统模式中极为常见，这种互动

行为能够促使学习者在保持正常课堂互动的过程中关注自身中介语的特征,这本身也是教师在当时语境中的教学目标。让学习者注意这种话语结构并识别内在的关系是技能与系统模式中的核心目标^①。这个互动过程几乎不关注意义或交际功能,最重要的目标就是使学习者理解并产出目标语言。众所周知,在第二语言习得过程中关注语言形式的教学极为重要^②,在这个过程中,教师如何通过支架式的指导和语言修复对学习者的话语进行回应也极为重要。

技能与系统模式下的师生间的课堂互动主要围绕以下目标:帮助学习者使其能够产生正确的语言形式,即能说话,说对话;帮助学习者有效地练习使用目标语言,即使学习者操作目标语言;当学习者说出的语言存在语言形式、功能使用上的不准确时,教师能够为其提供正确的反馈,即提供矫正式反馈;为学习者提供技能练习的机会,即为学习者提供子技能的练习;为学习者展示正确答案,即展示正确答案。在语言技能与系统练习模式下,教师课堂话语呈现的典型互动特征包括:使用直接话语修补,即当学习者的回答中存在语言错误时,教师会直接说出正确的答案;发挥教师支架作用,通过追问、提示、启发或修正帮助学生产生正确的语言形式,训练语言表达技能,即搭建支架;在这种语言技能和系统练习模式下,教师话语呈现出较长的话语特点,即延长的教师话轮,因为在学生表达的过程中,教师需要帮助学生实现其话语的实践,其中教师需要不断地调整自身的话语,或提示,或纠正,或启发,或反馈;在学生回答完毕后,教师通常还要在其后对所练习的语言点进行知识的扩充,如提示在什么样的语境下使用什么样的语言形式,相同语言形式在不同的语境中的语言功能有什么区别,同样语境下可以使用哪些不同的语言形式,而这些不同的语言形式之间又存在哪些使用上的差别。同样的意义在中英文的表达各是什么,背后的文化背景是否相同,等等。所有对语言形式、意义和使用的讲解,

^①Schmidt R W. The role of consciousness in second language learning [J]. *Applied Linguistics*, 1990 (2): 129-58.

^②Doughty C Williams J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

都需要教师在较长的话轮中予以体现；提问展示性问题，这个阶段的学习重点就是语言本身。因此，教师在提问时常常使用展示性问题，也就是说，教师的问题会让学生感觉到有话可说从而产生表达的欲望，学生在表达自己个人观点的过程中，内容的无阻碍会使他们将思考的重点放在的使用语言的形式上，同时，在学习者回答问题的过程中，为了鼓励学生能够持续他的回答，鼓励他继续进行更深入的表达，教师并非一言不发，而是适时地进行回应，这种回应自然可以通过教师的肢体语言来表达，如点头、微笑，但这里所指的回应主要是指教师以语言形式表达出的回应，即重复学生回答的全部或部分，从而达到肯定学生的回答，鼓励学生继续进行表达，同时向全班同学强调某语言的正确形式等目的，这种互动特征即为教师回应；教师反馈过程中，当遇到学生的回答不够清晰，或者语言表达中出现口误的时候，会使用语言澄清手段，提醒学习者进行自我纠正，或启发学习者进行重新思考，或为了让全班其他学生听得更清楚，即请求澄清；最后一个典型特征为关注语言形式的反馈，语言技能与系统训练模式也是以语言形式和功能的准确使用为目的的，因此，教师对学习者的反馈也是聚焦语言的形式（表2-3）。

表2-3 技能与系统模式

	教学目标	互动特征
技能与系统模式	<ul style="list-style-type: none"> · 帮助学习者产生正确的话语形式 · 使学习者操作目标语言 · 提供矫正式反馈 · 为学习者提供子技能的练习 · 展示正确答案 	<ul style="list-style-type: none"> · 使用直接话语修补 · 搭建支架 · 延长的教师话轮 · 提问展示性问题 · 教师回应 · 请求澄清 · 关注语言形式的反馈

4) 课堂情境模式

这一模式的定位让渡于在课堂语境下进行真正的话语交际（Genuine Communication），而非仅仅为了展示语言知识（Display Linguistic Knowledge）。课堂情境模式的典型特征是互动空间的创设和自然对话的产出。话轮的控

制以及话题的流动取决于彼时彼刻的情境，即“第二语言自身的交际潜能”^①。课堂参与者共同建构话语空间，教师的主导地位相对弱化，给予学习者所需的足够的互动空间，教师的课堂角色退居为聆听者和必要之时互动的协助者，通过不时地自然对话使教学效果得以呈现。教师反馈从语言的形式聚焦转变为内容聚焦，错误纠正在这一模式下也得以最小化。但也有例外，在很多课堂里，教师对课堂互动的主宰、话题的掌控、学习者话语的打断如今也是常态，毕竟作为最根本的课堂互动策略，课堂话轮和主题选择的让渡是构建课堂参与者之间平等关系的基本点，也是外语教师急需促进自身专业发展的待定内容。

教师的角色让步使得延长的学习者话轮成为话语驱动的主导。在自然互动的过程中，学习者被赋予充分自由的话语内容和表达时间，共享观念之迫切使其充分利用有限的课堂时间争抢话轮。因此，语言习得的潜能得以最大化地挖掘，话题的自然流动、学习者话语的重叠及停顿常常不绝于耳。当然，在话题的自然流动过程中，教师偶尔作为普通的参与者自然地回应，辅助话语的展开不偏离学习者既定的话题框架。

需要说明的是，这里的课堂情境模式不同于通常意义上的课堂情境模式，暗含教师在课堂上为学习者创设的接近真实生活的课堂情境模式，其目的主要包括三个方面：为学习者提供清楚的自由表达个人观点和情感的机会，即帮助学习者清楚地进行自我表达；教师借助课前的教学设计或现场的临时发挥，为学习创设接近真实生活的语言练习的语境，即建立情境；与前几个模式相比，课堂情境模式主要以提高语言学习者的语言流利程度为主，对语言形式和功能正确度要求放在次要的位置，即促进口语话语的流利。在课堂情境模式下，话语的互动特点体现出与前三种互动模式明显的不同。在前三种模式中，教师话语明显占主导地位，教师话语相对比较长，而在课堂情境模式下，学习者话语明显呈现延长性的特征，而与之相比较，教师话语反而要缩短，即延长的学习者话轮和短暂的教师话轮；除此以外，与前几个模式中教师频繁的语言的直接修复、反馈与评价相对

① van Lier L. *The Classroom and the Language Learner* [M]. London: Longman, 1988, 30.

比，此模式下教师很少进行语言的修复，目的就是不打断学生的自我表达，确保其语言的流利性，即最小修正。与其他模式中教师注重对学习者的语言形式进行修复和反馈相比较，课堂语境下的教师话语更多的是对学习者的话语的内容予以反馈，即内容反馈。而在问题的类型上与其他几种模式也有明显的不同，前几种模式中教师的提问以展示性问题为主，而课堂情境模式下的教师提问以参考性问题为主，即提问参考性问题，教师在提问之前，对问题并非提前准备好，而是随着学生的自然表达进行自然地发问，这种发问可以是教师出于自身的好奇，期望得知学习者的真实情感，也可以在学习者感到无话可说时，教师为学习者提供参考性问题以帮助他们打开思路，将话语延续下去。这个过程充满了教师作为辅助、为学习者流畅顺利地表达而起到的支架作用，即搭建支架；同理，为了帮助学习者语言清晰地为大家所接受，进行有效的意义协商和共建，教师也需要适时地对学习者的话语进行澄清式的询问，即请求澄清（表2-4）。

表2-4 课堂情境模式

	教学目标	互动特征
课堂情境模式	帮助学习者清楚地自我表达 建立情境 促进口语话语的流利	延长的学习者话轮 短暂的教师话轮 最小修正 内容反馈 提问参考性问题 搭建支架 请求澄清

2.2 大学英语教师课堂互动话语

2.2.1 基本概念

1. 大学英语教师

大学英语是指我国当前高等院校里为非英语专业大学生开设的英语必

修课程。在我国,新中国成立后至1985年,大学英语一直被称为公共英语,直至1985年2月《大学英语教学大纲(高等学校理工科本科用)》得以批准印发后,才正式使用“大学英语”的名称。次年11月,中国公共外语教学研究会更名为中国大学外语教学研究会,随之“大学英语”逐步替代“公共英语”,之后的大学外语教育主要以英语教育为主。本文中所指的大学英语教师指的是以中文为母语的、主要由我国高校自行培养的教授大学英语课程的教师。大学英语教师群体是我国高等教育中特有的、随着高等教育大众化而逐渐生成的群体。

本研究中所指的大学英语教师,从不同学段的角度看,有别于基础阶段从事英语教育的教师。“不同层次的教育和教学必然有不同的特征,承担这些不同任务的教师也可能有意无意地形成各自的语言。在小学、中学和大学‘一条龙’连贯教学的思想里,三个层次的英语教学要求教师至少知晓毗邻层次的教学。同样,在大学英语专业的课程系统里,各课程教师不仅应该知晓同年级其他课程内容,还应该知晓衔接年级的课程内容。”^①从所教学生群体的不同专业背景来看,大学英语教师也有别于从事专业英语教师。英语专业学生和非英语专业学生的不同专业背景决定了课程内容和难度的差异程度。因此,大学英语教师的课堂话语在一定范围内与专业英语教师的课堂话语有着鲜明的差异。“由于外语课程,尤其是当前称之为‘大学英语’的公共英语课程面对的显然是不同专业取向的学生,不可避免地会遭遇这些学生出于专业兴趣的提问。另外,教师又应该为迎合这类兴趣主动输送相关专业知识的外语表达。”^②

2. 课堂互动话语

1) 话语 (Discourse)

作为西方当代语言学研究领域中的一个重要概念,“话语”通常对应英文中的 Discourse 一词。其中的拉丁词头 dis 原意是 in different directions, 汉

^①蔡龙权. 关于外语教师语言属性的思考 [J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2012(6): 119-129.

^②蔡龙权. 关于外语教师语言属性的思考 [J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2012(6): 119-129.

语意为分离、穿越，Course 原为拉丁语 Currere，原意是 run about，既有动词走动的含义，又有名词线路的内涵。所以作为合成词，Discourse 最初之意为四下走动，话传到各处，后来进一步演变为对话。英国 Crystal 的《现代语言学词典》中这样解释 Discourse：“语言学用此术语指一段大于句子的连续语言（特别是口语）。”按照这种说法，Discourse 的应用极为广泛，但从最一般意义上讲，一段话是一些话段的集合，构成各种可识别的言语事件。根据日本学者小川芳男《实用英语词源辞典》的考察，Discourse 通常有名词和动词两种主要用法，作为名词时指讲话、演讲、论述、论文；当动词时指讲话、论述、演讲。在我国，Discourse 一词习惯上被译为“话语”，通常作为名词使用，内涵广泛，也不乏将“话语”作为动词的相关研究，践行“话语是以语言为媒介进行的实际交际行为。”^①

不同的理论和学科立场衍生出对话语的不同解释。因此，即便是其诞生的西方学术界，对 Discourse 一词的运用也遍布歧义。对话语的理解可以基于不同的视角，如语言学视角、社会学、哲学视角等。在语言学中，话语通常被视为对语言进行定量分析的单位，包括语形、语义和语用三部分。作为言语行为的话语，在日常生活中，话语被用来指在人们的交往中，一些被说出或写出来的句子，用来传达信息、表达情感、增强力量。在语言学领域，话语常常被理解为言说或书写的、以语言形式表达的言语产品，并且与语言和言语密不可分。从发生学的角度看，语言、言语、话语同时产生，三者既相互联系又有相对独立性。话语是言语的产物，它客观存在着。具体的言语转瞬即逝，而一个具体的话语可以在较长时间内贮存起来。^②

在 Leech 看来，话语是事件和意义的结合。实际上，话语反映出的不仅仅是事件本身，理解赋予了话语事件自身之外的新的意义。“Leech 从语用学的视角进而阐明了语言与话语的区别，认为语言是由一套抽象符号所组成的、不受时空管束的符号系统。而话语是此时此刻的；语言仅仅为思想

① Johnstone B. (2008). *Discourse Analysis* (Second edition) [M]. Malden, MA: Blackwell Publishing.

② 范晓. 语言、言语和话语 [J]. 汉语学习, 1994(2): 2-6.

交流提供了代码 (Code), 但这些代码只有在话语当中才能实现信息的交流。因此, 话语为语言的存在提供了合理性依据。”^①

一些学者将话语视为语言中具有灵活性的那一部分。陶然、萧良等编著的《现代汉语名词词典》认为, 话语指“说出来的能够表达思想的言语”。^② 戚雨村等编著的《语言学百科词典》认为“连贯性话语指能切分长短不等、意义完整的独立部分的话语连续体”。^③ 从表现形式的角度可分两类: 一类是作为口语组成部分的话段 (Talk); 另一类是作为书面语组成部分的文段 (Text), 或称作语篇, 这两类话语的结构各具特点。现在对话篇的研究较多, 其意义完整的独立部分可以是段落、篇章等, 这些部分由多少不等的句子组成。还有的学者将其视为语言的运用。我国语言学家沈开木认为: “话语是在交际的决策和构架的基础上经过大编码而产生的言语成品。”^④ 在这种言语成品里, 有各种语义信息、非语义信息交织着形成一个网络。任何言语成品都跟别的事物一样, 有一定的表现形式。这种表现形式包括独白和对话、口头和书面等。

语言语用研究强调话语本身即为实施某种言语行为。根据 Austin 的言语行为理论 (Speech Act Theory), 谈话者的言语行为可以分为三类: 言内行为 (Locutionary Act)、言外行为 (Illocutionary Act) 和言后行为 (Perlocutionary Act)。其中, 言内行为通过句法、词汇和音位表达话语表面意义的行为。言外行为反映的是说话者的行为意图; 言后行为强调话语产生的后果或引起的变化。“从本质上讲, 话语是指带有主观意图、价值取向、情感态度、表达各种关系的活的语言。这样, 理解话语需要凭借联想、推理等过程才能实现, 才能揭示话语隐含的意义。话语的基本要素有话题, 即言说者所反映的事物或现象, 还有言说者的意向和立场 (包括评价的立场)。”^⑤

话语在不同学科各有所指, 含义多种多样。从狭义上说, 我们可以把

① 谢登斌. 当代美国课程话语研究 [D]. 华东师范大学博士论文, 2005.

② 陶然, 萧良, 等. 现代汉语名词词典 [M]. 北京: 中国国际广播出版社, 1995: 195.

③ 戚雨村, 董达武. 语言学百科词典 [M]. 上海: 上海辞书出版社, 1999: 241.

④ 沈开木. 现代汉语话语语言学 [M]. 北京: 商务印书馆, 1996: 1.

⑤ 谢登斌. 当代美国课程话语研究 [D]. 华东师范大学博士论文, 2005.

话语理解为“语言的形式”，而从广义上来理解，话语则涵盖了“文化生活的形式和范畴”。话语具有静态和动态双重意义，既是口语或书面语构成的语言片段本身，又具有言外之意，富含人的主观意图、情感态度和价值取向。话语具有对话的本质。是人类运用语言表达思想、进行交际并进行思维交流的产物。“话语本身负载价值，属于具体的个人，直接体现着人的社会意识并具有个人社会存在的意义。话语代表个人参与社会交往，必然体现出是非、善恶、真假等立场，具有独特的价值属性。”^①

“话语的产生是人们从交际意图到实际话语（口头的或书面的）的转换过程。”^②任何话语交际的过程都起始于以非话语形式呈现的表达预设，具体包括表达动机和表达意图两个心理阶段。在特定的话语环境中，交际主体通过以语音或体态语言为载体的非话语形式信息到话语信息的转码，实现交际意图到实际话语的转换过程。需要特别指明的是，话语交际的实现充满了各种不断发展变化的动态因素，因此话语具有多变性、相对性和灵活性。

2) 课堂话语 (Classroom Discourse)

1950年，国外教育界着手探索“有效教学究竟由什么构成”^③，开始了对课堂教学的探究。“课堂话语研究源于现代课堂研究。”^④课堂话语是以课堂为中心的研究 (Classroom-centred Research) 的重要内容和组成部分，强调在正式的第二语言习得的教学环境下，研究课堂话语的语言特征、师生间的语言交际及互动。

根据《朗文语言教学与应用语言学词典》，课堂话语 (Classroom Discourse) 是“课堂情境中使用的一种语言”，包括教师话语和学生话语。“广义的课堂话语还应该包括课堂上教师的板书、学生的当堂作业、教学中播放的音像材料以及教材中的文本材料等。”^⑤但实际上，当前绝大多数的课

①谢登斌. 当代美国课程话语研究 [D]. 华东师范大学博士论文, 2005.

②骆小所. 现代语言学理论 [M]. 昆明: 云南人民出版社, 1998: 36.

③Allright D. & Bailey K. M. (1991). Focus on the Language classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers [M]. Cambridge: Cambridge University Press.

④冯江鸿. 课堂话语研究方法述评 [J]. 外语研究, 2012(5): 49-55.

⑤程晓堂. 英语教师课堂话语分析 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2009: 1-2.

堂话语研究聚焦课堂生成过程中产生的以口头语形式存在的教师话语“产品”和学生话语“产品”。课堂这种特殊的语境赋予了教师和学生特有的角色，以及为完成特定的“教学”目标而产出的不同于其他场景语言的话语形式及功能。

课堂话语区别于课堂语言（Classroom Language 或 the Language of Classroom）。语言（Language）强调自身的系统，通常不具有话语突出的情境性和目的性的特征。课堂话语也有别于课堂用语。课堂用语是用于组织课堂教学、推动教学过程的程式性语言，同时又是对学生提供目的语输入的重要途径和目标语的即时范本，为实现教学的有效性发挥指示、引导、评价、反馈、传递信息等一系列的课堂组织功能。

课堂话语也不同于课堂对话（Classroom Conversation 或 Classroom Dialogue）。“对话”不仅仅指人与人之间的谈话和口头交流，在教育场域中，它已经超越了原始的语言学的意义，而引申为“沟通”“交流”“互动”和“理解”，并赋予“民主”“平等”“宽容”等多种含义。^①因此，课堂对话指向师生交流的双方在互相平等、信任、尊重和合作的基础上，为了建构知识、探究真理、发展思维和提升情感而以语言或非语言的形式进行的交流和沟通。就其表现形式而言，包括师生对话、生生对话、师本对话和生本对话。日本佐藤学认为，学习是“相遇”与“对话”，课堂对话是增进反省性思维和建构拥有文化与社会意义的某种“经验”的语言，其目的旨在促进“建构世界”（同情境对话）、“结交伙伴”（同他者对话）和“探求自我”（同自身对话）的统一。^②课堂话语和课堂对话本质上有着相同的哲学研究基础，虽然两个概念的内涵存在众多的交织，但就概念的外延和研究指向而言，尚存区别。本研究中的课堂话语是指在课堂语境下，随着课程的层层展开和教学目标的逐步实现，师生双方产生的以口语形式存在的即时语言的全部。

3) 课堂互动

^①程亮,刘耀明,杨海燕.对话教学[M].福州:福建教育出版社,2005:23.

^②佐藤学.学习的快乐——走向对话[M].钟启泉,译.北京:教育科学出版社,2004:144.

什么是互动？从字面来看，“互”是交替、相互，“动”是作用和变化，两个字结合起来“互动”是指相互使彼此发生作用或变化的过程。《中国大百科全书（社会学卷）》是这样界定互动的：互动首先是一个过程，是一个由自我互动、人际互动和社会互动三个阶段组成的过程。其实质是主体与客体之间的往返活动，是主体与客体之间的沟通。^①互动有广义与狭义之分。广义的互动是指一切存在物之间的相互作用与影响。狭义的互动主要是指社会互动，即在一定的社会背景和具体情境下，个体与个体、个体与群体、群体与群体之间通过信息传播而发生的各种形式、各种性质和各种程度的相互作用和影响的交往活动。简而言之，互动就是两个或两个以上个体之间相互作用和相互影响的方式和过程，表现为一个包含互动主体、互动情境、互动过程和互动结果等要素的动态和静态相结合的系统。

日常生活中的互动是指社会环境中个体与个体之间、群体与群体之间、个体与群体之间通过语言或非语言的手段传播信息而发生的相互依赖性行为的过程。长期稳定的良性互动关系需要满足三个条件：第一，主体之间需具有共同的或者相类似的价值理念，至少不能是相互对立的价值观；第二，两个主体之间有发生相互依赖行为的必要性；第三，两个主体之间有发生相互依赖行为的可能性。社会生活中，交往互动不仅是人们相互作用的手段，而且是人们普遍存在的方式和发展方向，人的本质、功能不是孤立地在自己内部凭空生长起来、单独地以自己的存在直观地表现出来的，而是在与周围的人及环境的相互作用中存在和发展的。可以说，社会文明是过去人和现在人在互动中创造的结果。在文明的传播活动中教育与教学也离不开互动，传播本身就是主体间的符号交流，这种以互动为基础的沟通和交流，使得物化的文化形态活化了和发展了。因而，马克思认为“社会是人们交互作用的产物”。^②

“互动，是两者或两者以上彼此之间思想、感情或观点的交流，这种交流会对各方产生互相影响。交际能力的理论强调人类在不同语境中使用语

^①中国大百科全书总编辑委员会，《社会学》编辑委员会. 中国大百科全书(社会学卷) [M]. 北京：中国大百科全书出版社，1995.

^②马克思恩格斯选集第4卷 [M]. 北京：人民出版社，1972：320.

言进行意义协商的重要性,简而言之,就是你的观点传递给他人,反之亦然。”^① Wells认为,“语言学上的互动是相互协作的活动,包括在发送者、接收者和上下文情境之间建立三角关系。”^②

正如 Allwright 所言,课堂教学只有通过互动过程才能进行。^③ 课堂互动是教师与学生在课堂语境下彼此之间的交流,包括个人、小组和全体不同层次之间的课堂交流。这种课堂互动可以由教师发起,也可以由学生发起。课堂互动是师生共同参与的面对面的人际互动,本身就是语言交际活动,是语言的实践机会,也是教学的实际过程;课堂教学成功的前提是师生共同以四种方式管理课堂互动:指示(Direction)、服从(Compliance)、协商(Negotiation)和渡过难关(Navigation)。^④

课堂互动是第二语言习得的重要因素。第二语言课堂互动的研究起始于20世纪60年代,目的在于评估互动在语言习得过程中的有效性。至今在西方的第二语言习得领域已得到广泛的研究^⑤。不同的语言学家对课堂互动给出了各自的界定。Allwright将课堂互动界定为教师与学生间面对面的人际互动,课堂互动意为彼此间的互相影响^⑥。Chaudron认为,课堂互动是教师与学生间的对话和教学的交流,更为重要的是,互动为学生提供了练习目标语言技能,验证学生关于目标语言的假设并得到有效反馈的过程。因此,Chaudron继而提出课堂应该被视为这样一种语境,学生在社会化的过程中用特殊的方式使用语言并彼此之间进行互动^⑦。根据朗文语言教学与应用语言学词典的解释,课堂互动是使用语言和非语言的交际形式,是发生在课

① Brown H D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2001: 159.

② Wells G. Learning through Interaction [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

③ Allwright R L. (1984). The importance of interaction in classroom language learning [J]. Applied Linguistics, 5: 156-171.

④ 杨雪燕. 西方有关外语课堂过程研究综述 [J]. 外语教学, 2003(1): 57-62.

⑤ Ellis R. Learning a Second Language through Interaction [M]. Amsterdam: John Benjamins Publishing House, 1999.

⑥ Allwright R. L. The importance of interaction in classroom language learning [J]. Applied Linguistics, 1984(5): 156-171.

⑦ Chaudron C. Second Language Classroom: Research on Teaching and Learning [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

堂里的一种社会关系^①。总而言之，课堂互动是师生间通过共同的努力、通过意义协商和反馈使彼此互相理解的过程。课堂互动是一种富有成效的教学技巧^②。

3. 外语教师课堂互动话语

外语课堂互动就是在课堂语境下，以实现特定教学目标为目的，由外语教师、学习者和学习材料（这里的学习材料指广义上的学习材料）三个主体构成彼此之间交流互换信息的动态过程。这三者共同构成了课堂语境中的一个子系统，如图2-2。^③

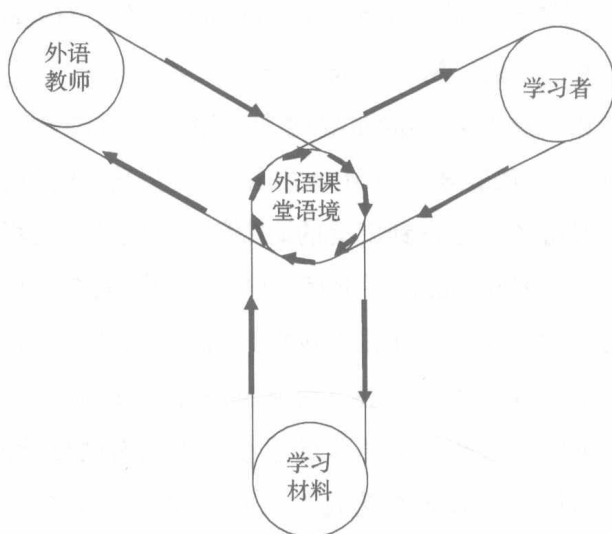


图2-2 外语课堂语境的三主体组织结构

构成外语课堂语境的互动主体的三者之中，教师和学习者是主动主体，教学材料是被动主体，通常课堂语境中的互动研究较多地涉及教师和学习者。在通常的课堂语境下，教师和学习者以话语的形式进行信息的交流，在这个过程中，两个主体拥有共同的行动目标，从理想的意义上讲，应以

① Richards J. C., Platt J. & Platt H. Longman Dictionary of Teaching and Applied Linguistics [Z]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.

② Yu R. M. Interaction in EFL classes [J]. Asian Social Science, 2008(4): 48-50.

③ 此动态关系图形的制作受到 Classrooms as Complex Adaptive Systems: A Relational Model 一文的启发,下同。

意义协商和理解协商的形式进行课堂共建，两者之间彼此依赖，互不可分，任何一方的缺席都导致课堂互动行为的失败。不仅如此，相对于学习者主体，教师主体担负更多的建构责任，需依据学习者主体的具体特征和条件，选择适合的教学内容、手段、方法，并通过恰当的话语，以实现教学预期的最优化。如此一来，课堂语境下的教师和学习者之间，既有共同的追求目标，又有互动依赖的必然性和可行性。因此，课堂中的师生、生生在理论上能够维持长期稳定的良性互动关系。

外语教师课堂话语与其他教师课堂话语的相同之处很大程度上在于其互动性：教师课堂话语的互动性源于“话语互动—意义协商—意义建构/信息交流—有效学习”的逻辑关系。有效学习的实现是师生双方信息交流和意义建构的过程，而意义的建构依赖于意义协商的教学活动和过程。师生在意义协商的过程中，通过话语传递信息、沟通思想和建构意义。课堂中的意义协商主要是当教师预测、察觉或遇到学习者理解困难时而对自身话语进行的修改和重构，是通过师生互动来实现，而互动的形式就是话语。

本研究中的大学英语教师课堂互动话语，是指课堂语境中，教师为实现教学目标，通过与学习者之间直接或间接的互动，而产生的以口语形式存在的即时话语的全部。课堂是知识发生、酝酿和发酵的主要场所，课堂上的教学行为大多数是通过教师话语来实现的。因此，教师话语的重要作用就是促进学生的学习。判断教师话语是否合理有效，主要是分析其与课堂教学活动目的的吻合度以及是否有效地促进了教学目标的达成。

本研究中的大学英语教师话语具有教师话语的基本属性。为了达到与学习者交流的目的，教师往往把语言简化，使它带有许多外国话语的特征或其他简化语言的特征。教师话语是教师在第二语言学习的课堂上传授知识和组织教学活动所使用的话语，对本族语教师而言，是语言水平达到一定高度后，在课堂语境下对语言进行有意识的简化。目前学术界对于教师话语的语言形式的界定虽然略有差异，但在总体上较为一致。《朗文语言教学与应用语言学词典》中对教师话语(Teacher Talk)定义为：“教师在教学过程中有时采用的一种语言。为了达到与学生交际的目的，教师往往把语

言简化，使它带有许多外国话语的特征或其他简化语言的特征。”从类别上看，包括四类：①课堂用语，即课堂上用于组织课堂教学各个环节的特定用语，往往用固定的句式；②讲授用语，即教师在讲解词汇、句法结构、语篇所用的语言；③师生交流用语，即课堂上师生之间进行的各种交谈、对答和讨论时的语言；④教师反馈用语，即教师指导学生进行课堂操练时对学生的用语做出评价的语言。

Sinclair和Brazil还把教师话语分为内容性语言和媒介性语言。内容性语言是指出现在书本上的有关教学任务的语言；媒介性语言是指教师用来组织课堂、讲解和阐释内容所使用的语言。^①Nunan曾撰文指出，教师话语在课堂组织和管理中意义重大。教师通过教师话语来实施教学计划，为语言学习者提供可理解性的语言输入。^②

在外语课堂中，教师话语既是学习的目标语言，又是教学媒介。^③如前所述，教师话语同时肩负着教育、示范和交际的功能。“首先是示范功能(Model Function)，这一功能的作用体现得尤为明显，如果教师的课堂语言发音准确、语调自然、表达清晰，学生们往往视为榜样，积极模仿，学习兴趣浓厚。其次是交际功能(Communicative Function)，主要体现在组织教学、实施教学和管理教学等活动中。另外，教学语言除负载知识信息和文化信息之外，还包含教师本人对于有关课堂内容的见解，可以潜移默化地影响学生的思想、行为以及品格的形成，这又体现了教师语言的教育功能(Instructive function)。”^④

外语教师课堂话语是指生活在本族语语境中，帮助本族语学习者学得外语的本土教师。外语教师课堂话语既具有本族语教师课堂话语的一般性特征，又具有其本身因互动载体的显著差异而体现出的区别性特征。在真实性、互动性、逻辑性和规范性四个特征维度中，通常外语教师的课堂话

①Sinclair J, Brazil D. Teacher Talk [M]. Oxford: Oxford University Press, 1982.

②Nunan D. Language Teaching Methodology: A Textbook for English Teachers [M]. London: Prentice Hall, 1991.

③Nunan D. Language Teaching Methodology: A Textbook for English Teachers [M]. London: Prentice Hall, 1991.

④潘薇.“新东方”英语教师教学语言特点研究[D].华中师范大学硕士论文, 2010.

语真实性弱、互动性强、逻辑性显、规范性难。真实性弱源于教学目标的特殊性和外语课堂以及学习材料的局限性。课堂环境的固化以及教学材料的预设与交际行为的真实之间形成了难以调和的矛盾，语言习得在大多数情况下只能是通过模拟的真实而实现，不具备真实的交际目的。因此，模拟交际中的师生话语并非为完成真实的任务而存在，而是为了使用语言而产生话语。这种现象也与外语教师自身的语言素养密不可分。无论是传统外语教学中以重复和模仿语言材料为主的语法教学，还是以意义建构为目的的意义协商，语言的习得无一不是通过互动的过程实现的。语言的形式与意义，语言承载的信息与启发，在教师课堂话语统领下的师生互动、生生互动、师本互动和生本互动中一览无余。外语教师尤其是生活在目标语输入语境缺乏的环境里的外语教师，由于自身跨文化交际、语用知识和目标语经常性自然输入的缺乏，要做到课堂上尽可能用外语授课，无论是对语言知识的讲解、目标语文化的介绍、学生未知问题的解答、课堂活动的组织，还是及时有效的课堂反馈语评价，都难以实现完全意义上的正确、准确与得体。这也是长期以来居于外语语言习得领域和外语教师自身语言素质提高的场域中难以解决的痼疾。

在我国，由于历史原因，外语课堂的研究阵地主要集中于英语。英语教师课堂话语就是英语教师在组织和实施英语课堂教学时产生的话语，其中主要是英语，也包括母语（汉语）。^①在中国语境下的英语课堂里，同样以英语为外语的中国本族语教师的课堂话语，“他们的语言具有多重属性”，既具有传授知识的工具属性，又具有承载知识和思想的本体属性。

研究中国语境中的英语教师课堂话语意义重大。^②英语在中国是非官方语言，但在社会生活的各个层次都显示出其巨大的需求潜力和实际应用价值。在这种状况下，英语语言的学习在相当大的程度上都是在英语课堂中实现的。而鉴于国内巨大的尤其是高层次的英语语言使用的需求和符合资质的英语本族语教育者资源的缺乏，英语教育的重担在相当程度上落在了

^①程晓堂. 英语教师课堂话语分析[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2009: 2.

^②本文中所指的中国语境下的英语教师课堂话语, 是指以汉语为本族语的中国教师在教授英语的课堂中所产出的话语。

以汉语为本族语的我国自主培养的英语教师身上。这个群体自身的语言素养和教学水平对我国外语人才的培养影响重大。但是，“外语教师语言不同于一般教师语言的要害在于他们的工作语言几乎不可能完善到他们的母语程度。外语教师很难用外语自如、准确、生动地表达他们的思想，更难用不太熟练的外语同学生更加生疏的外语进行交际。”^①

2.2.2 外语教师课堂互动话语研究

1. 国内外课堂互动话语研究

国外教师的课堂角色及话语早在19世纪就得以关注。“1860年Morrison就批评年轻教师容易将频繁的提问—回答等同于有效教学。”^②1909年，Burstall对欧美多个国家的课堂教学进行了观察并比较，发现在欧洲，教师是教学主体，教师授课的目的是为了构建新的知识。而在美国，课本是教学主体，教师的职能主要体现在组织课堂活动并检查学生是否理解并掌握课本知识。^③“Miller就发现教师无法忍受学生思考组织材料时的沉默。”^④国外课堂话语的研究主要经历了三个阶段。

早期的课堂话语分析是伴随着“话语分析”的提出和对课堂研究的关注而发展起来的。1952年美国结构主义语言学家Harris发表了*Discourse Analysis*一文。此文被视为现代话语分析的鼻祖。自此以后，话语分析作为语言学的专门术语被广泛传播和使用。早期的课堂话语分析对教师和学生的课堂话语进行分类。受行为主义心理学的影响，研究者主张对可观测的课堂行为进行客观分析，在观察的基础上设计出可行的分类系统，并据此分类记录课堂师生行为，从而提出一套理想的课堂教师行为系统。

^①蔡龙权. 关于外语教师语言属性的思考[J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2012(6): 119-129.

^②谢舒婷. 课堂话语分析研究历史综述[J]. 湖北经济学院学报(人文社会科学版), 2012(3): 126-127.

^③Burstall S. (1909). *Impressions of American Education in 1908* [M]. New York: Longmans, Green & Co..

^④谢舒婷. 课堂话语分析研究历史综述[J]. 湖北经济学院学报(人文社会科学版), 2012(3): 126-127.

20世纪七八十年代的师生会话研究则从语篇结构和话题发展的角度对师生的话语行为进行语言特征和语意功能等方面的分析。在这个时期,受行为主义的影响,行为主义语言学家试图对优秀教师的课堂话语依据功能进行整理和分类,Bellack等提出了课堂话语描述的四步框架:建构步(Structuring)、引发步(Soliciting)、应答步(Responding)和回应步(Reacting)。^①与此同时,话语分析逐渐发展成为一门独立的新学科,同时也成为社会语言学、语用学、人类文化学、语言哲学等共同关注的一个跨学科性研究领域。作为教学研究的重要领域,许多学者开始研究教师话语。如Chaudron曾经分析过课堂上教师对学生的反馈语言;^②Long曾分析过教师的课堂提问。^③作为理论语言学派的代表人,Sinclair和Coulthard建议教育话语分析层面应考虑语言层面的句子分析与社会层面的程序和过程。他们通过采用既定话语分析模式,对课堂话语进行了课段(Transaction)、回合(Exchange)、话步(Move)及话目(Act)切分的个案结构。其研究发现,课堂话语与自然话语在会话权利、话轮控制和互动模式上存在显著的差别,从而提出了IRF模式,即课堂话语互动模式,“教师引发(Initiate)—学生回答(Respond)—教师反馈(Feedback)”。^④这一模式的提出,为后继的互动课堂话语,尤其是教师话语的研究奠定了基础。20世纪80年代话语分析研究得到长足发展。教师语言的研究成果集中体现在对教师的教学语言研究方面,并对语言课堂教学中教师教学语言进行了类型分析等。他们发现课堂上教师话语有其形式和互动的特点,教师会根据学习者的语言水平调整自己的话语使其更容易被理解。

20世纪90年代以来,教师语言行为与学生语言习得的关系得到更多关

① Bellack A, Kliebard H, Hyman R, et al. *The Language of the Classroom* [M]. New York: Teacher's College Press, 1996.

② Chaudron C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors [J]. *Language Learning*, 1977(27): 29-46.

③ Long M H. Instructed interlanguage development [A]. In Beebe L. M. (ed.). *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives* [C]. Cambridge, MA: Newbury House/Harper and Row, 1988.

④ Sinclair J, Coulthard M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English used by Teachers and Pupils* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1975.

注，出现了关于教师话语在语速、语调、用词、句法及话语结构等方面所表现出的不同于自然语言的特征及其对学生学习影响的研究。“教师语言是一种简短、简化、规范并在语音、词法、句法、语篇层次上经过修改的语言。随着时间的推移和认识的深入，人们的研究范围越来越广，从主要研究教学语言逐渐发展到研究与教师语言相关的各个层面，直至发展到研究教师全部活动，包括言语活动。”^①随着语言习得研究的发展，研究者们对教师话语做了深入而细致的微观分析，这项研究在教育界和语言界引起了广泛的讨论，并且促使对教师话语的研究深入到反省理论和方法的阶段。Van Dyck 和 Roy O. Freedle 主编的《话语过程》成为这一领域的专业学术杂志。^②Pica 和 Doughty 等应用语言学家以应用语言学中的 C-unit 和 T-unit 概念为测量单位，对课堂意义协商以及教师和学生话语的输出量进行了实证研究。^③与此同时，西方涌现了大批关于描述和理解外语课堂的研究方法，在继续深入研究二语习得相关问题的同时，突出显示了课堂互动在二语习得问题探讨解决中的重要性。90年代初，二语习得的研究开始关注特定的课堂行为与习得的关系。主要从教师的话语量、提问、反馈还有互动等方面进行探讨。通过大量的研究发现，在真正的课堂上，在传统的外语课堂中，教师话语量过多，以教师为主导的课堂缺乏真正意义上的交流，而学习者获得的语言输入过少，影响习得。^④在提问方面，他们认为参考性问题比展示型问题更容易给学习者提供更多语言输出的机会。Ellis 还提出了师生之间因澄清请求和核实澄清的语句增加了学习者交流的机会，有助于习得。^⑤而对于反馈的研究，Nunan 则指出，教师对于学习者的积极反馈要比消极的反馈在学习者的语言习得方面有更大的作用，可以更有效地增强学

①李华. 从话语分析理论的发展看国内教师话语的研究[J]. 外语界, 2007(5): 83-90.

②刘敏, 夏侯富生. 国内外英语教师课堂话语研究述评[J]. 黑河学刊, 2012(3): 174-176.

③Pica T, Doughty C. Input and Interaction in the Communicative Language Classroom: A Comparison of Teacher-fronted and Group Activities [M]. Rowley, MA: Newbury House, 1985.

④Pica T. & Long M. The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers [A]. In Day R. (ed.). Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition [C]. Rowley, Mass: Newbury House, 1986.

⑤Ellis R. Learning a Second Language through Interaction [M]. Amsterdam: John Benjamins Publishing House, 1999.

生学习的动力。^①随着对语言习得过程和交际在课堂教学中所起作用的了解越来越多,国外学者渐渐把对教师话语本身的重心转移到了研究和与其相关的各个层面上来,他们对教师话语做了更为细致的研究,并且就二语习得中存在的一些问题也做了深入的研究和探讨,并且开始从一些宏观的、抽象的角度去展开研究,如课堂组织的一些方式和结构、互动模式等。更有一些学者提倡进行“教师研究”,并开始“有责任地、系统地研究二语课堂(Second Language Classroom)”,以进一步“提高对教与学的理解”。^②进入90年代,越来越多的学者开始从语义学和语用学的视角研究教师话语。有的研究者注重教师语言的表达效果,而有的研究者则注重教学语言运用的背景。此外,一些学者提倡进行教师研究,^③并开始系统地研究二语课堂,以进一步提高对教与学的理解。他们对语言教学中的教师用语、教师行为有了更细致的研究,充分揭示了教师课堂话语的有效输入和课堂交互的重要性,并强调教师话语应为学习者创造交流信息、表达思想的课堂环境,引导学生积极参与各种课堂活动,使他们通过交际和意义协商促进语言习得。^{④⑤⑥}

在我国,20世纪八九十年代初对课堂话语的研究主要集中讨论教师语言方面。因为当时知识被看成是确定的、唯一的,因此课堂教学被视为教师拥有足够权威的“讲授式”教学。因此,课堂话语的研究学者将焦点主要集中在教师的语言表达技能方面,而对于教师的言语内容则不作讨论。如何让学生更清楚、明白地把握教师的教学语言是这一阶段的研究重点。这一阶段所出版的一系列著作,诸如《教师口语学》《教师语言艺术》《教

① Nunan D. *Language Teaching Methodology: A Textbook for English Teachers* [M]. London: Prentice Hall, 1991.

② Edge J, Richards, K. May I see your warrant please? Justifying outcome in qualitative research [J]. *Applied Linguistics*, 1998(19): 334-356.

③ Wallace J. M. *Action Research for Language Teachers* [M]. Beijing: Beijing Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.

④ Nunan D. *Language Teaching Methodology: A Textbook for English Teachers* [M]. London: Prentice Hall, 1991.

⑤ Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1994.

⑥ Ellis R. *Instructed Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Blackwell, 1990.

师口语技巧》《教师口语技能》《教师语言学教程》等主要从语义学的角度探讨教师言说的技能技巧，强调言说的艺术，以便教师将知识更好地传递给学生。^①

国内对于外语教师话语较早进行研究的是赵晓红，她通过课堂观察、录音和访谈的方式调查了8位大学英语教师在课堂上的话语使用情况，指出了教师话语应当引起学术界的重视。该作者发现，一堂45分钟的英语阅读课堂，教师讲话时间占用了课堂时间的65%~90%。该调查应用的样本虽小，但却可以在一定程度上反映国内英语课堂教学的大体情况以及普遍存在且迫切需要整改的问题。在研究中她没有简单地停留在理论层面去探讨教师话语的利与弊，而是对教师话语进行细化、量化数据统计。

国内教师话语研究的转折点是王银泉在1999年第33届国际英语教师协会年会上，引用Steve Walsh的*Asking the right questions: teacher talk and learner output*的报告指出，EFL课堂教师话语对于学习者语言输出的重要性，同时指出外语课堂教师话语与其他课堂教学不同，最大的区别在于教师话语不仅是课堂组织的一种媒介，更是学习者的学习目的，并向国内外语界正式引进了教师话语的研究论题。^②90年代中后期，国外课堂话语研究的大量理论成果（诸如Flanders言语分类系统、关联理论、话语分析理论等）被引入二语教学领域，为我国非二语课堂话语的研究带来了契机。这一时期，我国有一批学者开始采用定量的方法对课堂话语的结构及特征进行探讨。如吴康宁教授依据教师课堂言语行为的总体类型所做的教师课堂角色类型的研究。他将教师课堂言语行为分为提问、要求、评价、答复，每一类别包括三个子类别，依其不同组合方式的不同，将教师角色划为定向者、定向定规者、定向定论者、定向定规定论者等四大类，并对各分类所呈现的课堂角色类型也进行了阐述。^③

国内的外语课堂互动研究始于21世纪初，相关研究既有对国外互动理论的引进和探讨，又有引用国外课堂互动研究手段在外语课堂内进行的实

① 严丽. 课堂师生互动话语结构研究 [D]. 华东师范大学硕士论文, 2012.

② 王银泉. 第33届国际英语教师协会(LATELL)年会侧记 [J]. 外语界, 1999(2): 54-55.

③ 吴康宁, 程晓樵, 吴永军, 刘云杉. 教师课堂角色类型研究 [J]. 教育研究与实验, 1994(4): 1-8.

证研究。^①李晶洁从控制和关联角度对教师在外语课堂互动中的地位和作用进行了理论探讨。^②2004年,国内课堂互动研究方面的文献达到了十多年来的最大值,研究者们分别从课堂互动设置^③、生生互动模式^④及输入、互动与二语习得之间的联系^⑤等方面提出了个人看法,王丹^⑥和归樱^⑦则分别从认知语言学和网络课程中的互动两个方面对课堂互动进行了讨论。此后,国内外语课堂互动研究开始关注互动课堂的微观层面,如陈晓湘、张薇^⑧开展了课堂交互活动中的修正反馈对目标语发展影响的实证研究,徐锦芬探索了在我国大学英语课堂环境下小组互动策略培训对提高小组互动质量的有效性。^⑨李丹丽以社会文化理论为背景,运用微观发生法考察分析香港某高校一位英语教师指导学生完成任务时的互动话语,旨在研究教师话语的“支架”构建作用。^⑩唐树华等将语言输入—输出的平衡与互动作为分课型教学的依据和标准,提出了分课型教学的可操作模式,并进行了相关定量分析。^⑪海春花通过实证研究了学习者情感对大学生课堂参与和互动的影响。^⑫“虽然自21世纪初以来,国内的外语课堂互动研究缺乏延续性,但开展课堂互动的理念近年来已在国内产生了相当大的影响,因此将来一定会有更多的课堂互动实证研究成果涌现。”^⑬

① 庞继贤,吴薇薇.英语课堂小组活动实证研究[J].外语教学与研究,2000(6):424-430.

② 李晶洁.教师作为辅助者在外语课堂语言互动中的作用[J].外语界,2002(1):67-71.

③ 王丽萍.外语教学如何进入交际互动课堂[J].外语与外语教学,2004(10):22-25.

④ 董明.大学英语课堂“生生互动”模式初探[J].外语与外语教学,2004(5):30-33.

⑤ 杨党玲,李民权.对输入理论的探讨——输入、互动与二语习得之关系[J].外语界,2004(1):69-73.

⑥ 王丹.论互动教学中的认知传递过程[J].外语教学,2004(6):62-65.

⑦ 归樱.从SLN看网络课程中互动对学习效果的影响[J].外语电化教学,2004(1):50-54.

⑧ 陈晓湘,张薇.修正后输出对目标语发展的作用[J].外语教学与研究,2008(4):279-286.

⑨ 徐锦芬,寇金南.大学英语课堂小组互动策略培训实验研究[J].外语教学与研究,2011(1):84-95.

⑩ 李丹丽.二语课堂互动话语中教师“支架”的构建[J].外语教学与研究,2012(4):572-584.

⑪ 唐树华,文兵.语言输入、输出的平衡与互动——高校英语课堂教学分课型模式的动因与可操作性[J].外语教学理论与实践,2013(3):21-25.

⑫ 海春花.影响EFL大学生课堂互动的因素:学习者情感之实证研究[J].外语教学,2014(3):67-71.

⑬ 徐锦芬,曹忠凯.国内外外语/二语课堂互动研究[J].外语界,2010(3):51-59.

2. 课堂互动话语研究取向

从研究取向看，课堂互动话语的研究可分为三种。^①第一种取向是通过实证主义和行为科学等标准化的测量方法分析课堂教学话语。这一研究的主要特点是通过真实课堂语料的统计分析，揭示出课堂互动话语的特点。这种以量化研究为主要特点的研究取向盛行于20世纪50~70年代，“研究者们最初倾向于开发和设计出各种不同的观察量表，进而对课堂互动行为进行归类、统计和分析，之后慢慢发展到以实验设计为主，操作和控制影响互动的各种变量，企图解剖和建构起最优化的课堂互动范型。”^②利用实证主义和行为科学等标准化方法开展研究的典型代表有Flanders的互动分析和Bellack等开发的教学分析方法。^③Flanders互动分析系统把课堂教学中的语言互动行为分为教师发言、学生发言和沉寂与混乱三类共十种情况。其中“教师发言”行为又被分为“间接影响”和“直接影响”两类，“间接影响”包括包容、赞赏、鼓励、认同和采纳学生的意见、提问四种行为，“直接影响”包括讲授、指示、批评与权威的维护等三种行为。学生发言包括学生应答发言行为和学生主导发言行为两类。“沉寂与混乱”指无效的发言。^④Bellack等人开发的教学分析方法主要参照Wittgenstein的“语言游戏”理论设定分析范畴的基本构成。他借助隐喻把对话过程看作“发话”与“接话”的“语言游戏”的展开。“教学手法的类型”表现为四个范畴：决定会话语脉的“结构化”(Structuring, STR)手法，在提问与指示中引导对方的“诱导”(Soliciting, SOL)手法，与之相应的“应答”(Responding, RES)手法，以及对于这三种手法做出反应和评价的“反应”(Reacting, REA)手法。在对大量的教学案例进行分析的基础上，Bellack确认，SOL—RES—REA这种单纯结构，即教师的“提问”、学生的“回答”、教师的“评价”的对话单位在课堂对话中出现最为频繁。Bellack的教学分析除“教学手法”之外，还设定了“题材性含义”“题材—逻辑含义”“指导性含义”和“指导—逻辑性含

① 严丽. 课堂师生互动话语结构研究[D]. 华东师范大学硕士论文, 2012.

② 左璜, 黄甫全. 课堂互动研究的主题、方法与趋势[J]. 外国教育研究, 2011(5): 81-85.

③ 佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2003: 339.

④ Flanders, N. (1970). *Analysing Teacher Behaviour* [M]. Reading, MA: Addison-Wesley.

义”的分析范畴。梅汉把贝拉克的“SOL—RES—REA”对话单位作为“教师主导”(Teacher Initiative)、“学生应答”(Student Response)、“教师评价”(Teacher Evaluation)这一IRE的问答结构来表现。^①在此基础之上,崔允漦等人又提出了包括发问、候答、叫答、理答的问答基本过程。^②

第二种取向是“采用描述和解释的方法研究课堂,主要运用交际民族志、社会学、社会语言学的视角研究课堂话语,此类研究的特点是注重揭示社会关系、立场和身份等是如何通过课堂话语逐步构建的质的研究。”^③质性研究课堂互动话语的根本旨趣在于深刻地理解研究对象,即不仅重视表征以外的课堂互动行为,更关注引起课堂互动的师生价值、观念,以及师生群体的文化特质等。

第三种研究取向是将量化研究和质性研究相结合,“使外语课堂互动话语研究在一个更为宽泛的视域内展开,量化数据的规模、质性分析的真实性以及研究者的解释评论构成了研究的主体,其研究结果将揭示外语课堂互动话语的性质。”^④

需要特别指出的是,国外话语分析体现出对课堂话语研究路径和方法的高度重视,理论基础的建树非常突出。经过长期的研究,有些路径明确了自身数据收集和分析的原则和方法,有些尽管没有形成明确的研究模式,但仍然对后来的课堂话语研究产生了深远的影响。比较突出的几类话语研究的路径包括以下几种类型。^⑤(见表2-5~表2-9)

表2-5 话语的互动分析路径

研究路径:互动分析(interaction analysis)或系统观察法(systematic observation)	
出现时间	20世纪60年代中期
理论基础	行为心理学(behavioristic psychology),对可观察行为的客观分析。

①佐藤学.课程与教师[M].钟启泉,译.北京:教育科学出版社,2003:340,344-349.

②崔允漦.有效教学[M].上海:华东师范大学出版社,2009:154-156,163.

③严丽.课堂师生互动话语结构研究[D].华东师范大学硕士论文,2012.

④高瑛,张绍杰.社会文化视域下的互动话语研究理据及其方法建构[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2010(6):103-109.

⑤冯江鸿.课堂话语研究方法述评[J].外语研究,2012(5):49-55.

续表

研究方法	利用分类系统描述师生的课堂语言交互,建立师生课堂行为与学习效果之间的关系。通过对课堂交互的细致分类和过程描述,体现出设计者所认同的教师应采用的课堂行为。
研究步骤与目的	1. 依据研究问题和课堂观察,建立课堂语言的分类系统。 2. 按此分类标准对通过课堂录像、录音采集到的课堂语言进行分类。 3. 量化和分析分类后的课堂语言,探索话语的发生频率与学习效果间的联系。 目的:通过对教学实践正反馈的指导,展现何种课堂能够最佳实现教学目标及实现途径。
举例	<ul style="list-style-type: none"> • Flanders Interaction Analysis Categories (FLAC) • Bellack 等的分析系统 • Moskowitz 的 FLINT 系统分类 • Fanslow et al. 的 FOCUS 系统分类
优点	<ul style="list-style-type: none"> • 便捷性:使用现成的分类系统。 • 高效率:短时间内可对大量课堂数据进行处理。 • 科学性:统计结果有利于确定课堂语言与教学结果的相关性,具有概括力,有利于同类结果的比较。
缺点	<ul style="list-style-type: none"> • 不完整性:如遇例外的未被收录系统的话语,难以“对号入座”,也就是说,交互分类系统难以覆盖全部课堂话语。 • 主观性:对话语的编码和分类体现了观察者意志,难以保证足够的客观和准确。 • 单一性:当源于语言表层形式的归纳类别遇到动态的教学语境,单一的功能视角和固定不变的分析标准并不能客观准确地反映课堂话语活动中所呈现的话语意义多功能性、发展性和协商性。

表2-6 话语的语言学分析路径

研究路径:话语分析(Discourse Analysis),通常指语言学话语分析(Linguistic Discourse analysis)	
出现时间	20世纪60年代初
理论基础	描写语言学:源于“描写语言学对超句结构的分析以及人种志和社会语言学对言语交互结构的研究”
研究方法	从结构—功能的角度、应用语言学的原则和方法研究课堂话语。
研究步骤与目的	先确定课堂话语中的言语行为(Speech act)或话步(Move),再总结它们构成连贯话语的规则,最后通过一个等级系统描述整个课堂话语的结构。 目的:描述课堂语境交互模式、教学策略及二者的内在关系。

续表

举例	<ul style="list-style-type: none"> • Bellack 等的课堂话语四步分法:结构(Structure)、引发(Solicit)、反应(Respond)和反馈(React)。 • Sinclair, Coulthard 的经典模型:行为、话步、回合(Exchange)、交易(Transaction)和课(Lesson),提出了课堂话语的基本结构——IRF 结构,即教师引发I(initiation)、学生反应R(Response)、教师反馈F(Follow-up 或 Feedback)。
优点	<ul style="list-style-type: none"> • 完整性:与交互分析注重频率的计算相比较,话语分析更能完整地反映课堂话语或活动的 what、how 和 why 诸问题,因此更有助于研究交互中的意义理解。 • 更强分析力:既能分析课堂话语的低级层面,如言语行为,又能更强有力地分析课堂话语的高级层面,如回合。 • 合理性:与交互分析系统中各层面的松散相对比,话语分析路径使各个层级之间的理论关系更具合理性。
缺点	<ul style="list-style-type: none"> • IRF 的交互模式僵化,强调教师对课堂互动的控制性的同时,限制了学生的课堂参与。 • 滞后性:当代课堂教学理念及师生权势关系的变化使得 IRF 落后于当前话语分析的需求。 • 简单化:话语对应分析模型中某一层级的一个功能,忽视了课堂言语的多功能性。

表 2-7 话语的批评分析路径

研究路径:批评话语分析(Critical Discourse Analysis)	
出现时间	20 世纪 70 年代末
理论基础	系统功能语言学
研究视角	在社会和政治语境下,社会权力的滥用、控制和不公如何由话语和言谈来实施(Enact)、再现(Reproduce)和抵制(Resist)。课堂话语同样具有社会性、政治性和历史性。
研究特点	是一种研究视角,而非研究方法,适用于不同的语言研究领域,如社会语言学、人种志;视语言为权势关系的实施手段,认为语言对社会身份、社会关系以及知识和信念系统施加着影响,具有很强的跨学科的特点。
举例	Lahlali 采用话语分析、会话分析、系统功能语言学等多种分析方法对摩洛哥的课堂进行了批评性话语分析。
缺点	视分析过程为文本缠结过程,因此不免带有主观性或偏见;因过多借鉴系统功能语言学的观点,对当前话语研究较多,而忽视了对话语的历史批评研究。

表2-8 话语的多模态分析路径

研究路径:多模态话语分析(Multimodal Discourse Analysis)	
出现时间	20世纪80年代中后期
理论基础	社会符号学;系统功能语言学。
研究特点	多种符号模态(Semiotic Modes)共同生成意义。所有的模态通过社会使用变成符号资源;所有的话语都是多模态的。关注现实交际中多种模态,即符号系统对意义生成的作用。
研究方法	语言描述法、绘图法、图文结合法、图片展示法等。
优点	通过整合语言与其他非语言的符号系统,使人更加全面地理解多模态状态下的社会交际实现过程。它使我们认识到在语言教学中语言之外的其他模态所起的作用远不止于辅助,而是教学过程中的有机组成部分。
缺点	<ul style="list-style-type: none"> · 主观性:其语法分析缺乏严格语法意义上的标记和线性关系,对分析者本人如何理解不同组成部分间的语义关系依赖性强。 · 难以确定各种模态之间的互动冠以和互补作用。 · 分析依赖系统功能语言学。

表2-9 话语的社会文化分析路径

研究路径:社会文化话语分析(Sociocultural Discourse Analysis),把语言视为一种思维的社会模式(A Social Mode of Thinking),在教学过程中通过合作完成知识的传递、问题的解决,实现共同理解。	
出现时间	2004年
理论基础	社会文化理论;Vygotsky的观点:语言是一种文化和心理工具。
研究特点	关注话语的功能、内容以及如何在社会语境中逐渐形成共同理解。
研究方法	质化;量化。
优点	<ul style="list-style-type: none"> · 将话语描写同集体思维方式(Modes of Thinking Collectively)以及在交互中共同构建知识(Constructing Knowledge in Interaction)方式的探索相融合。应用潜力远超教育情境。 · 吸收多种路径的理论而成为综合性的研究路径
缺点	当前研究局限于英国本土的课堂,成果不丰富。

3. 课堂互动话语研究内容

徐锦芬的研究发现,国内外课堂互动研究内容主要可分为五类,包括课堂互动的优点及特征(理论探讨与实证检验、互动过程及互动话语描述)、课堂互动的设计与开展(互动策略培训、互动信息分配、互动初始阶段的引导、教师的角色定位等)、课堂互动的影响因素(年龄、性别、环境

等外在因素,语言水平、学习风格、性格特征等内在因素)、课堂互动模式(互动课堂应关注语言形式及其意义交流、展开方式、不同互动反馈的特征及其影响等)以及计算机辅助/网络环境下的互动特征(语言实验室、自主学习中心及网络环境下的互动特征研究等)。^①这些研究既有概念原理层面的研究,又有依据不同语境和不同学科对课堂互动话语的具体研究。例如,王宇从面子因素切入,分析了影响课堂言语互动的隐性因素。其研究表明面子是国内建构互动性外语课堂教学的关键因素,教师应给予足够重视,在课堂内创造自由的学习氛围,鼓励学生大胆提出个人意见或修正他人错误。^②邓秀娥、郑新民则通过问卷调查、课堂观察及学生访谈对大学英语课堂小组活动有效性的影响因素进行了案例研究。研究表明,教师在小组活动中所起的作用、话题的选择、小组成员关系和小组活动的时间控制在一定程度上会影响学生的动机,从而影响小组活动的有效性。^③

近些年来,国内对外语教师课堂话语的研究呈现多元化趋势。程晓堂^④认为英语教师课堂话语的真实性可以从情景真实性、语言真实性和内容真实性去考察。刘永兵和张会平从Bernstein的教学话语理论视角出发,采用语料库的研究方法,分析我国中学英语课堂中的规约话语。通过对教师指令语进行量化分析,探讨教师在课堂指令语的使用上做了哪些选择,出于什么目的,如何规约学生课堂行为,从而阐释在英语课堂语境中教师规约话语是如何构建的,并试图揭示师生之间的权势关系如何。该研究结果对教师改进课堂教学、尝试采用以学生为中心的教学取向、培养学生创新能力有很大的启发意义。^⑤莫爱屏通过分析高校大学英语精品课,得出五种风趣言谈策略。^⑥康艳和程晓堂对初中英语教师课堂教学的语料分析后发现,教师课堂话语的输入性、支持性和意义协商作用明显,同时还具备一定的

①徐锦芬,曹忠凯.国内外外语/二语课堂互动研究[J].外语界,2010(3):51-59.

②王宇.影响外语课堂言语互动的隐性因素——面子[J].外语学刊,2005(6):76-78.

③邓秀娥,郑新民.关于大学英语课堂小组活动有效性的研究[J].外语电化教学,2007(4):41-46.

④程晓堂.论英语教师课堂话语的真实性[J].课程教材教法,2010(5):54-59.

⑤刘永兵,张会平.基于语料库的中学英语课堂规约话语研究[J].外语与外语教学,2012(4):14-18.

⑥莫爱屏.教师话语中风趣言谈策略的语用分析[J].外语研究,2011(6):65-68.

社会交际功能，从而对外语教师课堂话语的功能进行了重新分类，提出了包含4大类、25小类的教师课堂话语功能框架。^①谢晓燕通过课堂观察、录音、录像和追溯式访谈方法对大学英语专业课堂中教师反馈的功能及其有效性进行了实证研究，发现教师在反馈话步中大量使用重复、换说法和扩展等策略；教师很少使用详述请求；有些教师使用反馈话步来纠正学生的错误，有些教师虽然给学生自我纠错的机会，但却不能给予其有效引导。^②何安平通过对高频四词语块的语言形式、意义和功能分析，揭示课堂教学理念的更新和转变，发现课改以来英语课堂教学的师生互动明显增强，教师更多地关注在外语学习中对学生认知思维的指引，而且教学指令正在从规约型向探究型发展。^③张德禄以一堂英语示范课中的课堂话语为语料，探讨了外语课堂教学多模态话语中不同模态之间的配合与协同及其在词汇与语法层面上的体现以及词汇、语法与语篇的关系，并对相关问题进行了评论，包括模态之间的协同以及多模态语法的建构和运用等。研究发现，同一模态在不同教学阶段发挥着迥异的功能，多模态语法单位可以根据多模态语篇的最小单位的体现形式而确定，对模态的选择是根据不同教学阶段的不同教学目标来确定的。^④李丹丽以社会文化理论为背景，运用微观发生法考察分析了香港某高校一位英语教师指导学生完成任务时的互动话语，研究教师话语的支架构建作用。研究发现，教师适时提供重点明确的支架可以促进二语学习，而教师话语中的过度调节会对语言学习产生负面作用。本研究强调教师在支架式教学中通过以下途径发挥重要作用，即帮助学习者发现自我知识体系的不足，加强对目标语学习的自我调节，以及在构建适当的支架基础上鼓励学习者发展独立学习的能力。^⑤龚长华根据系统功能语言学的语域理论，采用首届“外教社杯”全国大学英语教学大赛获奖教师的课堂教学视频作为素材对EFL课堂话语三个语域变量进行分析，以期

①康艳,程晓堂.外语教师课堂话语功能新框架[J].外语教学理论与实践,2011(3):7-14.

②谢晓燕.大学英语专业课堂教师反馈研究[J].解放军外国语学院学报,2011(2):50-55.

③何安平.短语理论视角下的英语教师课堂话语探究[J].外语教学理论与实践,2011(3):23-29.

④张德禄.多模态课堂话语的模态配合研究[J].外语与外语教学,2012(1):39-43.

⑤李丹丽.二语课堂互动话语中教师“支架”的构建[J].外语教学与研究,2012(4):572-584.

为评价 EFL (English as a Foreign Language) 课堂教学设计、提高 EFL 课堂教学效果提供语言学视角。^①胡青球采用自然调查的方法,以使用《交际英语教程》教材中的英语专业的4位教师的教学录像为样本,对其在话语量、提问类型、反馈形式和会话结构等方面进行对比。结果显示,交际英语课堂教师话语有一定的差异,但自然模式的话语占主导地位。虽然在有些场合下仍无法摆脱教育模式的语言特征,但课堂话语中具有很多自然谈话的特征。^②蔡龙权从外语、大学中学与小学英语教师等几个基本概念出发,对外语教师的语言进行了分类,并在此基础上从通用与专门、示范与规范、工具与本体的对比论证了外语教师语言特定的重要性。^③王晓妍认为大学英语口语课堂是教师利用言语交际活动培养学生口语输出能力和交际能力的重要场所,教师话语为研究口语课堂教学的真实情况和学习者语言习得成效提供了一个理想的切入点,她在二语习得相关理论框架中研究大学英语口语课堂中教师话语与学生语言习得成效之间的关系,探讨如何提高教师话语的质量。^④朱洪翠通过检索2001—2010年国内外外语类核心期刊上刊载的研究英语教师课堂话语有效性的文献,从英语教师有效课堂话语的语言特征、语言功能和互动特征等方面回顾了研究的主要内容。^⑤闫涛通过自建语料库、结合定量研究和定性分析考察元话语在高校英语教师课堂话语中的应用情况,揭示元话语手段在相对广阔的语言环境中通过其相互协调和相互作用实现其多维功能性并总结其运行机制,为外语教学和教师发展提供启示,扩展元话语的研究领域。^⑥

4. 外语教师课堂互动话语的功能与形式

外语教师课堂话语按照不同的标准可以进行不同的分类。《朗文语言教

① 龚长华. 外语教学语境下课堂话语语域分析[J]. 外语界, 2012(4): 76-84.

② 胡青球. 交际英语课堂师生交互特征探究[J]. 广东外语外贸大学学报, 2012(5): 108-112.

③ 蔡龙权. 关于外语教师语言属性的思考[J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2012(6): 119-129.

④ 王晓妍. 大学英语口语课堂中的教师话语研究[J]. 外语学刊, 2013(3): 119-122.

⑤ 朱洪翠. 英语教师课堂话语有效性研究: 回顾与展望[J]. 西安外国语大学学报, 2013(2): 66-69.

⑥ 闫涛. 基于语料库的高校英语教师课堂元话语多维功能机制研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2013(2): 59-64.

学及应用语言学词典》将教师课堂话语划分为课堂用语、讲授用语、师生交流用语和教师反馈用语。国内对外语教师课堂话语的分类受到这种分类的影响，但并未形成完全一致的观点，尽管其出发点是相同的，即外语教师课堂话语的分类依据其课堂功能。范栩认为，教师话语类型主要有语言调整（Modification）、教师提问（Teacher Question）、对学生问答的反馈（Feedback）三种。^①其中，语言调整包括为了学习者易于理解目的语，外语教师在课堂上会有目的性地对目标语进行语音、词汇、句法和篇章方面的输入调整。除此之外，通过对课堂话语的语言形式的功能调整实现课堂互动调整。大量研究都表明，课堂提问通常是较常见的课堂语言实践形式，也是课堂实现有效教学的关键要素之一。教师提问是教师课堂话语中的重要组成部分。课堂上学生思考教师提出的展示性或参考性问题，经过思考和语言组织予以回答，教师对学生的话语行为予以重复、确认、打断、纠正、表扬、澄清，进行积极或消极反馈。也有人提出将教师话语分为两大类：组织教学语言和传授信息语言。组织教学语言是指教师在教学过程中组织、管理、指导课堂活动所使用的语言。这类语言通常包括开场白、课堂提问、反馈语、总结概括语和其他课堂常用语言。^②而传授信息语言并没有特定的概念界定，课堂上教师所提供的语言都可视为信息传授语言。柴瑞琴也曾撰文提出课堂教师话语的类型分为教师课堂导入、教师课堂提问和教师课堂反馈。^③

外语教师课堂话语是外语教师组织、管理和指导课堂教学的主要手段。教师课堂话语在课堂上发挥着多种重要的功能，如提供语言示范、解释语言规则和意义、组织教学活动、给学生提供反馈等。Flanders在其互动分析框架中从教师话语、学生话语以及其他言语行为等三个维度将课堂言语行为分为十类。Moskowitz^④在此基础上提出了“外语互动系统”（Foreign

①范栩. 大学英语教师话语分析[J]. 华南农业大学学报(社会科学版), 2004(2): 151-156.

②李玉芳. 英语教师课堂话语分析[J]. 乐山师范学院学报, 2005(4): 137-140.

③柴瑞琴, 卢玉芳. 二语习得课堂中的教师话语分析[J]. 长春理工大学学报(社会科学版), 2009(4): 649-649.

④Moskowitz G. Interactions analysis: A new modern language for supervisors [J]. Foreign Language Annals, 1971(2): 211-221.

Language Interaction, FLINT), 将教师话语细分为十二类, 包括处理情感、表扬或鼓励、幽默、利用学生想法、口头重复学生回答、提问、提供信息、纠正错误、指令、指导操练、批评学生行为和批评学生回答等。但因为互动分析研究受到行为主义心理学的影响, 其对课堂话语的分类大多基于教师在课堂教学中可观察的言语行为。量表中对话语的分类依据缺乏一致性, 常常混淆了话语的形式和功能。Jarvis 和 Robinson^①从学习的社会性特征出发, 通过对小学英语课堂师生互动的研究, 归纳了六类话语功能, 包括接受学生话语、示范语言、提示、发展话语、澄清以及拒绝或批评等。在对话轮组合进行系统分析的基础上, 研究者建立了新的课堂互动模式, 即聚焦、建构和总结, 并指出教师对学生话语的积极响应和有效利用是提高学习成效的重要因素。康艳和程晓堂在实证研究的基础上将英语教师课堂话语功能进行了重新整合, 确定了四类宏观功能, 分别是语言输入、实施教学、课堂管理和社会交际。其中, 实施教学的宏观功能又具体分为讲解知识、师生互动或组织三种类别。^②蔡龙权采用二分法对教师话语分层。蔡龙权认为, 本体性语言与辅助性语言的二分法可以将教师语言分为内容语言和方式语言。其中, 内容语言依据语言内容与教科书的“距离”分为本文内容语言和扩展内容语言。本文内容语言涵盖课文内容语言和练习内容语言; 扩展内容语言包括课文联结扩展语言和练习巩固扩展语言。方式语言依据教师语言解释和协调的常见功能, 分为解释性语言和协调性语言。其中, 解释性语言主要用来进行疑难解释和问答解释, 而协调性语言主要用来协调课堂的过程转换和活动管理。^③

通过对上述研究的分析发现, 国内关于课堂互动话语的研究呈现出以下几个特点: 第一, 原理性课堂互动话语的研究与学科课堂互动话语的研究共存。两者之间构成了相互借鉴和补充的密切关系。课堂师生互动话语

①Jarvis J. & Robinson M. Analyzing educational discourse: An exploratory study of teacher response and support to pupils' learning [J]. Applied Linguistics, 1997(2): 212-228.

②康艳, 程晓堂. 外语教师课堂话语功能新框架 [J]. 外语教学理论与实践, 2011(3): 7-14.

③蔡龙权. 关于外语教师语言属性的思考 [J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2012(6): 119-129.

的原理性研究为学科课堂互动话语的研究提供了理论和研究方法上的指导，同时具有学科特征的课堂互动话语为原理性课堂互动话语的研究提供了新的问题情境和研究视角。第二，外语课堂互动话语研究在研究方法上既受到原理性课堂互动话语研究的方法论的指导，同时又具有自身特有的话语分析方法。就互动分析工具而言，大部分外语课堂互动话语使用的是原理性的课堂互动话语研究工具，缺乏专门针对外语课堂互动话语的研究工具。第三，关于外语课堂互动话语的研究既有对教师话语的突出研究，又有对师生话语和生生话语的研究，各有侧重。第四，在外语教师教育和专业发展视角下对教师课堂互动话语的评估研究较少。多数研究通过量化研究和质性研究描述了教师互动话语的形态，但从教师话语评估角度的研究不多。第五，对教师课堂互动话语的研究多数呈现静态的、片段式的特点，缺乏从动态的、整体的角度对外语课堂互动话语进行研究。正是基于以上考虑，本研究根据Walsh提出的二语教师课堂话语互动模式和典型互动特征的评估框架，从动态的、整体的角度探究大学英语教师课堂互动话语的相关特征，并从语言学的视角分析影响其互动效果的相关因素。

第3章 基于SETT框架的大学英语教师课堂 互动话语研究维度

3.1 研究维度的理论基础

3.1.1 互动假说理论

1981年, Long在Krashen的输入假说基础之上提出了互动假说(Interaction Hypothesis)理论。它认可Krashen的语言输入假设, 赞同“可理解性输入是所有成功习得的特征, 不管是母语还是二语习得都是如此。大量的可理解性输入有利于更好地习得语言。缺乏可理解性输入导致极小的习得效果甚至无法习得”, 这是对输入假说的拓展和延伸。但同时Long的互动假说也认为, 要真正理解语言输入环境对学习者的语言习得的影响, 仅仅考虑语言输入是远远不够的, 必须关注母语持有者和学习者共同参与的互动过程。^① 据此, 他提出了可理解输入对语言习得影响的三个论断: 语言/话语调整有利于促进可理解输入; 可理解输入有助于语言习得; 推理语言/话语调整有利于语言习得。为了使语言输入更易于理解, 互动假说强调语言输入的简化、运用语言或言语的情境、对会话过程中的互动结构进行调整。

在Long提出的假说中, 为了扫除二语学习者在与母语持有者之间进行交流时的理解障碍, 母语持有者需做出输入调整和互动调整。一方面, “为了使交流更顺畅, 语言更容易被理解, 本族语者往往会有意调整自己的言语, 以适合非本族语者的语言水平。本族语者一般会放慢语速, 使语音更

^①Long M. Questions in foreigner talk discourse [J]. *Language Learning*, 1981, 31: 135-57.

清晰，甚至带有夸张的发音，并尽量使用常见的词汇和简单的句法结构，而且常常重复话题或将话题移至句首。”^①另一方面，当母语持有者与二语学习者进行交流出现困难时，有必要为了实现意义沟通，通过采用一定的策略和技巧，如确认、重复、澄清、改述等方式对话语进行互动式修正和调整，促进学习者的可理解输入。值得注意的是，“Long互动假说中的互动是指语言形式的交际功能，即语言结构的话语调整，而非社会意义上的人际互动。Long从本族语者如何帮助非本族语者克服交际困难、排除交际障碍的角度基于本族语者的交际策略来定义互动这一概念。”^②

Long的互动假说提出之后，受到来自多方的质疑和检验。包括Long本身在内的很多学者在实证过程中逐渐发现，可理解性输入只是语言习得的必要条件而非充分条件，互动调整未必就是二语习得的唯一机制，因此互动假说面临挑战。例如，Sato通过实证发现外部语言环境只是二语习得者获得语言的一个因素，学习者内部因素在二语习得过程中发挥更重要的作用。^③Swain提出，要使得二语学习者既准确又流利地表达，需要可理解性输入，更需要可理解性输出。同时Swain还提出，可理解性输出除了提高语言流利度之外，还具有三大功能。①注意/触发功能，即语言输出促使学习者反思自己的语言能力与所想表达语言内容之间的差距，发现自身话语中存在的问题，从而触发内部认知机制，巩固已有语言知识、获取新的语言知识；②假设验证功能，即二语学习者将自己的语言输出视为验证自己语言假设的途径；③反思元语言的功能，即学习者在语言交际过程中通过对语言形式的协商，促成对自身语言知识的反思、控制和吸收，从而提高语言输出的准确度。^④除此之外，Schmidt提出注意力是语言摄入的充分必要

① 顾伟勤. 外语课堂教学中的输入调整和互动调整 [J]. 外语界, 2010(3): 66-70.

② 赵飞, 邹为诚. 互动假说的理论建构 [J]. 外语教学理论与实践, 2009(2): 78-87.

③ Sato C. Conversation and interlanguage development: Rethinking the connection [A]. In Day R. (ed.). Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition [C]. Rowley, Mass.: Newbury House, 1986.

④ Swain M. Three functions of output in second language learning [A]. In Cook G. & Seidelhofer B. (eds.). Principle and Practice in Applied Linguistics: Students in Honor of H. G. Widdowson [C]. Oxford: Oxford University Press, 1995.

条件,没有注意力就没有二语习得的生成。^①

随着学者们对输入与互动假说的进一步研究,Long对互动假说进行了更新与完善。他在阐释二语习得过程中语言环境的作用时提出,“环境对于语言习得的促进作用是通过选择性注意以及学习者自身二语学习能力来实现的。只有在语义的协商中,这些资源才能够被最有效地利用和发挥最大的功用。”^②“更新的互动假说不再把互动调整作为二语习得的充分必要条件,而是融合了输入、大脑机制和输出三者在推动二语习得发展过程中的综合作用。”^③这种意义上的互动调整是母语持有者在意义协商的基础上对二语学习者所做的形式协商。在母语持有者进行意义协商和形式协商的过程中,目标语的出现频率增加,随之引起学习者提高对目标语的注意力,从而促进语言习得。

Long的互动假设理论对我国的大学英语教学有重要启发。我国缺乏学习者语言习得的外语环境,课堂是学习者学习外语的主要场所,教师话语是学习者课堂语言输入的主要来源。因此,教师理应尽力为学生创造外语学习的有利语境,通过对自身话语的适时调整和修复,与学生间进行有效的意义协商和互动,在确保对学生输入有效信息的同时,增强学生对输入信息的理解程度。^④

3.1.2 社会文化理论

社会文化理论(Sociocultural Theory)是在Vygotsky的儿童认知发展理论——文化历史心理学(Cultural-historical Psychology)基础上发展起来的,

① Schmidt R. Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA [A]. In Ellis N. (ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages* [C]. London: Academic Press, 1994.

② Long M. H. The role of the linguistic environment in second language acquisition [A]. In Ritchie W. C. & Bhatia T. K. (eds.). *Handbook of Language Acquisition, Vol. 2: Second Language Acquisition* [C]. New York: Academic Press, 1996.

③ 赵飞, 邹为诚. 互动假说的理论建构 [J]. *外语教学理论与实践*, 2009(2): 78-87.

④ Lantolf J. & Thorne S. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development* [M]. Oxford: Oxford University Press.

是关于认知发展的理论。^①该理论强调社会文化因素在人类的认知功能发展中的核心作用。“社会文化理论的语言学基础是语言和语言学习的交际观。语言交际观认为，语言研究不能只注重语言形式，更要研究语言的意义，特别是概念意义，因为学习新的概念意义在语言学习中占重要地位。”^②在Vygotsky看来，语言符号具有双重功能，对外是社会互动的单位，对内是思维的单位，语言符号是交际活动影响认知发展的桥梁，而交际活动中的语言运用在心智功能发展中起着核心作用。^③该理论主要由以下几部分核心内容组成：调节轮（Mediation）、内化论（Internalization）、最近发展区理论（the Zone of Proximal Development）和活动理论（Activity Theory）。

Vygotsky在人类心理和社会环境之间建立了一种辩证关系，认为高级认知功能的发展依赖于人与社会环境的互动以及语言与其他社会文化符号产物的调节关系。^④这是调节论的理论基础。Lantolf和Thorne认为，第二语言学习的调节理论包括社会互动中与他人的调节通过社会文化产物的调节或称作事物调节、通过自我语言的自我调节。^⑤

内化是一个社会调节的过程，由人际间活动和个体内部活动共同构建，通过这一协商性的发展过程，人和环境的关系得以重建并对未来产生影响。^⑥在对以往理论批判的基础之上，Vygotsky提出了自己关于教学与发展的重要思想，即最近发展区。“最近发展区是指实际的发展水平与潜在的发展水平之间的差距。前者由独立解决问题的能力决定；后者则是指在成人的指导下或是在与有能力的同伴合作时所能达到的解决问题的能力。它代

① Lin A. M. Y. What's the use of "triadic dialogue"? Activity theory, conversation analysis, and analysis of pedagogical practices [J]. *Pedagogies: An International Journal*, 2007(2): 77-94.

② 牛瑞英.《社会文化理论和第二语言发展的起源》述介 [J]. *外语教学与研究*, 2007(4): 314-316.

③ 牛瑞英.《社会文化理论和第二语言发展的起源》述介 [J]. *外语教学与研究*, 2007(4): 314-316.

④ Vygotsky L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [M]. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

⑤ Lantolf J, Thorne S. *The Sociogenesis of Second Language Development* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2006.

⑥ Winegar L. T. Can internalization be more than a magical phrase? Notes toward the constructive negotiation of this process [A]. In Cox B. D. & Lightfoot C. (eds.). *Sociogenetic Perspectives on Internalization* [C]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

表示了学习者可能达到的最高水平。”^①在最近发展区内，当教师和学生共享某种文化工具时，就促进了认知的发展。当学习者将这种由文化做中介的互动活动进行内化时，认知的发展就产生了。最近发展区代表了儿童认知发展的潜能。在这个动态的区域中，学习者通过他人调节，借助支架式帮助完成学习任务，将潜在的知识和技能转化为实际发展水平，新的知识和技能又逐渐进入这个区域。在最近发展区的教学过程中，教师的重要作用就是引导和帮助学生从当前区域走向高一层的发展区。为达到这一目标，教师的任务有三项：评估，即对学生现有水平的检测，其目的是对学生的理解力、背景知识和认知兴趣有所了解；对学习活动的选择，旨在使学习任务能适应学生的发展水平；提供教学支持，即社会文化理论中所说的支架作用。^②活动理论认为人的高级认知功能是在社会活动实践中发展起来的，研究重点是“个体或者群体在特殊情境下采取哪种活动”，而不只是关注语言的技能、信息的处理和概念的应用。^③活动理论涉及三个层面，即活动、行动和操作方法。活动是情境，行动是以目的为导向的行为，操作方法是完成活动的方式。^④活动与情境相关，行动与目标相关，操作方法则与行为的各种条件相关。

社会文化理论对语言教学的重要贡献在于，它从社会互动理论的角度强调语言发展在个体间的社会互动中产生，认为语言习得只有在学习者和对话者之间的互动过程中才可以获得。与其他互动观点不同的是，社会文化理论的观点不仅强调语言学习中互动的重要性，同时还赋予语言习得互动作用更加深刻的含义。教育的基础是学生的个人活动，教师是学生受教育过程中的组织者与调节者，学生与他人（老师、同伴等）的共同活动是

^①蒋荣. 基于社会文化理论的互动与第二语言学习者词汇习得效应的研究[D]. 北京语言大学博士论文, 2009: 21.

^②高艳. 从社会文化理论的角度论语言教师的中介作用[J]. 外语教学理论与实践, 2008(3): 93-96.

^③Vygotsky L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [M]. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

^④Wertsch J. *Vygotsky and the Social Formation of Mind* [M]. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

其高级心理机能发展的决定性因素。因此，外语教学首先要考虑的是外语课堂教学的社会文化环境，在课堂教学中要重视学生主体作用的发挥，同时也要充分利用课堂话语的支架功能，充分发挥教师作为中介者的调节作用，通过设计在最近发展区里的任务，为学生提供合作学习活动，促进学习者语言知识和思维能力的发展。

王初明认为，学习一门地道的外语离不开五个必要因素，即真实语境、交际需要、交流互动、积极情感和大量接触^①。但是在中国语境中，学生缺少真实语境和大量接触语言的机会，课堂是学生外语学习的主要场所，因此课堂互动话语的质量格外重要。同时，中国的文化背景也对学生外语学习，尤其是课堂主动和积极参与有显著的影响。我国外语教学的特点决定了外语课堂互动话语在外语教学中的重要地位及研究的必要性。课堂互动话语是学生语言接触的内容，是调动学生积极参与交际的手段，也是培养学生听、说、读、写、思能力共同提高的路径^②。在社会文化视域下课堂互动话语分析的目的是描述课堂内师生的活动及其特点、形式和性质，研究是为了了解文化顺应和内化的过程、个体如何参与教育活动，以及他们如何在文化语境中共同构建社会思维^③。

3.1.3 生态理论

生态概念由德国生物学家Haeckel在1869年提出，关注动植物在某个环境里的生存状态及其对整个生态系统的影响。生态系统包含个体生态的微系统、种群生态的中系统、群落生态的外系统以及他们之间互相影响所形成的生态宏系统。所有生态系统的内在基本关系是生命周期、食物链、竞争、互利共生。所有生态系统都受自身数量系统以及外在空间系统和时间系统的制约。所有制约都遵循以下两个原理：①相互联系原理。事物之间

①王初明. 运用写长法应当注意什么 [J]. 外语界, 2006(5): 7-12.

②张绍杰. 对舶来教学法说“不”——我国当今外语教学现状考察与反思 [J]. 中国外语, 2007, (3): 4-9.

③Mercer N. Language for teaching a language [A]. In Candlin C. N. & Mercer N. (eds.). English Language Teaching in its Social Context: A Reader [C]. London: Routledge, 2001.

总是存在这样那样的联系,这种联系既可以表现为近邻、同类、直接、显性,也可以表现为远郊、异类、间接和隐性的蝴蝶效应。同一生态系统下的事物就是在这样或那样的不同形态的关系链中共同生存,彼此依赖,在互动的过程中推动生态整体的发展;②群体效应原理。事物彼此之间并非以孤立的个体存在,是相互联系和相互影响的,它们总会在与周围其他或个体或整体的互动中发生变化,同时以微观或宏观的形态对整个生态系统产生无数的连环效应。生态系统是一个整体系统,是一个动态的开放系统,是一个具有自组织功能的稳定的复杂系统。生态学的第一要义是整体有机论。整体是相对于部分来说的。按照生态学的观点,世界就是“自然—人—社会”复合生态系统,是一个有机整体。生态系统的各种要素、生物因素、环境因素,以及他们的相互关系是相互联系、相互作用和相互依赖的。任何一个生态系统都不可能是封闭的,它的正常运行都离不开系统与外部环境的物质、能量和信息交换以及系统内部和生态因子的流通,这种流通时刻处在不停的运动与循环之中,实现着物质、能量和信息的传递与转化,同时促成了各种形态的物质流、能量流和信息流。

“教师、学生、教材、环境之间的交互作用构成了一个有机的‘生态系统’。”^①师生作为生命因子参与课堂互动,师生共同发展是其目的和归宿,因此课堂教学系统具有开放性,在开放的同时保持系统的平衡。大学英语课堂是一个生态系统,这个生态系统的能量来自于师生的课堂互动以及外部环境的影响,其内部的物质流、能量流和信息流体现了教学的参与主体、教学要素、内部环境等因子之间的物质循环、能量流动和信息传递。“系统的信息主要来自于老师对外部学习资源的转化以及自身的生产创造。伴随着能量和知识的输入,系统内产生了驱动力、信息流和智能流,它们在系统内流通,促进了师生的成长和环境的优化,促进了系统的运行和自然演化。”^②在生态课堂教学环境下,教师是知识的转化者和生产者,主要的功能是将知识作为信息传输给学生,将自身的智能传输给学生,促成信息流

①张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2000:21.

②刘长江.信息化语境下大学英语课堂生态的失衡与重构[D].上海外国语大学博士论文,2013.

和智能流的顺利实现。正是在这种循环往复的输入输出过程中，大学英语教师课堂话语的语言教育功能得以实现。

3.1.4 动态系统理论

动态系统理论又称为复杂性理论 (Complexity Theory)，混沌理论 (Chaos theory)，协作理论，无秩序、非线性的自组织系统理论，强调研究对象系统内各元素之间关系的重要性。动态系统是一个自组织、自纠正、自稳定的系统，发展过程中会出现多种可能性，但其结果却具有普遍性。Priscilla Coleman 和 Anne Watson 认为，动态系统理论特别强调元素间的连结和关系及各种组织体和环境子系统间的相互作用，系统的发展变化是在多维水平的相互作用中实现的。^①

Hirokazu Yoshikawa 和 JoAnn Hsueh 将动态系统的理论根基归结为四个中心假设：①个体与环境之间相互依赖、相互牵制，互相改变；②人类发展是一个开放的系统。随时间变化而不断呈现复杂性，绝非徘徊于既定均衡与非均衡状态之间的封闭系统；③系统的变化体现在其内部的各个参数；④系统的每个发展状态或阶段都是动态的。^② 动态系统理论本质上提供了一种全面研究世界的认识论，在它看来，虽然任何事物都由局部构成，但事物的整体大于各个局部之和，系统内部各元素之间的关联或相互作用决定了该系统的特征、运行方式和发展动态。而传统认知中的因果律也开始让位于系统内部的共适应性 (Co-adaptation) 及突现性 (Emergence)。在这种认识下，语境也由原来单纯的背景因素变为自成一体的、同时与其他复杂系统密切相关的复杂系统。“而变异性作为系统行为的体现具有越来越重要的意义。”^③

① Coleman P, Watson A. Infant attachment as a dynamic system [J]. Human Development, 2000(43): 295-313.

② Hirokazu Yoshikawa, JoAnn Hsueh. Child development and public policy: Toward a dynamic systems perspective [J]. Child Development, 2001(6): 1887-1903.

③ 王涛. 动态系统理论视角下的复杂系统: 理论、实践与方法 [J]. 天津外国语大学学报, 2011(6): 8-15.

复杂性是动态系统理论的基本特征之一。从上述动态系统理论根基的前提假设可以推断,任何事物本身都构成一个复杂系统,这个复杂系统是由若干个更细微的次复杂系统构成,而其本身也存在于更宏大的、更复杂的生态系统(Eco-system)之中。“复杂系统产生于构成其整体的行动者及各种要素之间的互动。复杂系统是由不同的行动者及不同要素所组成,因而是异质性的;它随时间而变化,因而是动态性的;它常常是突变的、非连续的,因而是非线性的;它对外部影响具有高度的敏感性,因而是开放性的。”^①

动态系统理论认为事物发展的根本属性是不断运动变化的、动态的,同时认可动态发展过程中的相对静止状态,这就为动态系统理论研究方法中的还原论方法奠定了基础。如同唯物辩证法的观点,运动和静止是对立统一的,运动是绝对的、永恒的、无条件的,而静止是相对的、暂时的和有条件的,两者相互依赖,互相转化,互相渗透,互相贯通。离开了运动,就无从谈静止;反之,离开了静止,运动也无从谈起。任何处于绝对运动状态的事物都有相对静止的时刻。在动态系统理论中,事物的动态性是其运动本质的体现,是任何事物存在的固有状态。

通常来讲,复杂系统的动态性和开放性使其本身具有某种程度的不确定性,这些不确定性有时表现在系统内部,有时表现在系统外部。“复杂系统的开放性决定了外部的不确定性来自于环境,而系统内部的不确定性可能来自于系统的结构和参数。复杂系统的自适应性应该表现为对应于系统环境的变化,系统通过调节结构和参数做出自适应反应,使得系统对外部环境做出正确合理的响应。”^②

Larsen-Freeman和Cameron提出了运用动态系统理论进行研究的几种研究方法,包括人种学、动态的形成性实验和行动研究、纵向时间研究法、微变化研究法、电脑建模、大脑成像等,力图弥补静态研究存在的缺陷,展示事物发展的动态实然。本研究则选择了微变化研究法作为研究方法,

^①王涛. 动态系统理论视角下的复杂系统:理论、实践与方法[J]. 天津外国语大学学报, 2011, (6):8-15.

^②李挺,刘曾荣. 复杂系统中的自适应性[J]. 浙江师范大学学报(自然科学版), 2006, (4):410-413.

探究大学英语教师课堂话语的动态实然。Miller和Coyle描述了动态系统理论研究中微变化研究法对正在发生的变化四点优势：^①直接观察。微变化研究法“积点成线”的高频观察和密集数据能够对研究对象的多次重复尝试进行跟踪式记录，从而形成对研究对象直观的本色回归和再现。^②多维探究。Siegler和Stern指明了微变化研究探究变化的五个维度，即路径(Path)、速率(Rate)、广度(Breadth)、变异性(Variability)和根源(Source of Change)。^③所谓路径，是指研究对象所经受的一系列尝试。速率是指研究对象发生变化的快慢程度。不同的研究对象，同一研究对象发展过程的不同阶段，其变化速度都各不相同。对群体或个体发展不同阶段中变化速度的关注正是微变化研究法侧重群体或个体变异性的直接体现。广度指研究对象对概念或技能的应用范围。变异性散布是在前三个维度上的个体差异，是微变化研究法区别于传统科学研究方法的突出表现。微变化研究法特别关注个体的独立数据和群体数据中的个体变异，使研究结果尽可能地实现对研究对象的本色回归。“微变化研究法的一个重要贡献正是能够考察引起变化发生的最可能的原因、条件以及最可能使这些原因和条件发挥作用的前提，从而揭示出变化的复杂性。”^④突显变异。微变化研究方法在错综复杂的多元素交织的动态变化过程中，通过在不同时间和阶段的节点记录，既关注个体之间的差异性，又关注同个体自身内部的差异性，使得事物发展过程中相对整体的同质性让渡给了关注个体的变异性。^④运用广泛灵活。微变化研究法可以应用于不同的概念、技能、知识点和不同的理论流派。

在动态系统理论看来，对真实语言的研究要在真实的语境中进行。这种观点和社会语言学所持的基本观点如出一辙。动态系统理论认为，语言系统是一个不断变化的复杂动态系统，具备动态系统所有的特性。不仅如

^① Miller, Patricia H., Coyle, et al. Developmental change: Lessons from microgenesis [A]. In Scholnick, Ellin Kofsky, Nelson, Katherine, Gelman, Susan, A. & Miller, Patricia, H. (eds.), *Conceptual Development: Piaget's Legacy* [C]. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1999.

^② Siegler R S, Stern E. Conscious and unconscious strategy discoveries: A microgenetic analysis [J]. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1998(4): 377-97.

^③ 文秋芳. 微变化研究法与二语习得研究 [J]. *现代外语*, 2003(3): 311-317.

此,组成语言系统的各种关联变量随着语言的使用和语境的变化而随时产生变化,充分体现了动态系统理论的非线性特征。除此之外,语言的发展还具有变异性,个体与个体之间存在差异,同一个体在不同的时间和空间也表现出不同的发展特点。这种变异与外部力量无关,是系统本身自然发展的阶段性表现和结果。不变的是变异,变化的是个体。不变是相对的,变异是绝对的。

语言本身就是由众多嵌套子系统构成的。作为语言本体,它包括语音、词汇、语法等多个子系统,而这些子系统又包括更小的子系统,不同的子系统之间存在密切联系,牵一发而动全身,一个系统的变化会导致其他系统的连动反应,若干个子系统的交互作用才显现出高层系统的整体存在,因此, $1+1 \neq 2$, $1+1 > 2$, 或者 $1+1 < 2$, $1+1 = 2$ 只是其中的一种存在状态罢了。不能够一叶障目,把对语言部分和细节的描述作为对语言整体的描述有失偏颇。同时,语言系统不是真空系统,它的实现是情境化和社会化的产物。语言的生成和流动与周围的物理环境和语言持有者的心理环境丝丝入扣,是主体和客体互相作用和影响的产物,它的实现过程要受到诸多可见或不可见因素的显性或隐性的牵制。

语言本身和第二语言学习系统各自都组成了一套自组织和自适应的系统。系统内部各子系统之间的交互作用能够引起自组织反应;而内部子系统和外部因素之间的交互作用又可以引起整个系统的重组,这种重组并非改变系统的本质属性,便能够引起系统内部的自我调节。对语言学习者而言,外部输入引起语言发生自组织变化,从而导致复杂语言系统的浮现。如同事物的动态性特征,这种自组织和自适应的变化是随时进行的、绝对的。自组织的语言系统会自动对外部环境进行自适应,在同一社团中,语言使用者的语法彼此适应。^①

过去对语言动态性的理解基于 Saussure 的普通语言学里对语言 (Lan-

^①Larsen-Freeman D. (1997). Chaos/Complexity science and second language acquisition [J]. Applied Linguistics, 2: 141-165.

guage) 和言语 (Parole) 以及 Chomsky 对语言能力 (Competence) 和语言使用能力 (Performance) 的二分法。作为现代语言学的重要奠基者, Saussure 认为个人言语的生成过程是动态的, 属于外部语言学的研究, 与民族、文化、地理和历史有着密切的关系。而 Chomsky 明确地从心理学角度把语言分为语言能力和语言运用, 他认为语言能力是动态的, 是在语言生成过程中的潜在能力。后来随着语言学和语言教学的发展, 出现了中介语和语言石化方面的研究, 因为承认语言会随着时间的变化而增长或退化, 这显然是以语言的动态发展为前提假设的。而如今, 动态系统理论的整体性和动态性特征赋予了语言作为子系统的反推力, 认为语言每次使用都会发生变化, 以一种有机的方式自下而上地增长和自我重组, “并不是使用规则来塑造语篇, 而是规则本身被语篇塑造”。^①

语言学习是一个复杂的、非线性的、充满变异的动态过程, 从研究视角上完全有别于传统二语习得的理论。在一个线性系统中, 原因和结果之间是绝对的对应关系, 也就是说, 原因存在的支撑力量会导致相应的结果出现, 两者呈现同样基础之上的一一对应关系。而在非线性发展过程中, 原因和结果是不成比例的。这是因为事物变化发展的过程从一开始就充满了各种诱导变异的细微因素。如同经济学上的“蝴蝶效应”, 初始条件下的系统行为不管是相同还是相似, 在后续发展的过程中, 随着时间的流逝, 受到外部因素的影响, 以及引起内部因素变化的幅度, 等等, 都可能会导致初始状态相似或相同的事物之间以指数的方式发生歧变。在使用 DST 研究第二语言发展的研究者中, 关于语言的初始条件其中一种理解是 Chomsky 提出的普遍语法, 也称为原则与参数理论。在 Chomsky 看来, 普遍语法是存在于人类大脑中间的为人类所特有的语言知识体系。普遍语法还包括一套普遍原则, 利用这些原则, 人类就可以不断地合成短语, 而普遍语法含有的系列参数则可以辅助普遍原则更好地进行语言生成的操作。普遍原则带给语言的稳定性和系列参数带给语言的非线性的变异性发展, 恰恰是复杂

^①Larsen-Freeman D. Chaos/Complexity science and second language acquisition [J]. Applied Linguistics, 1997(2): 141-165.

系统发展非线性和变异性的写照。同时，在语言发展的过程中，反馈是一个关键条件。“积极反馈促使进化，同时进化中的消极反馈使得螺旋上升中的变异出局。”^①

在Freeman看来，语言是一个非线性的、复杂的动态系统，语言课堂的复杂性体现在相互关联、相互使用、语言互动和教学与学习管理的互动过程中。Herdina也曾阐释过动态系统理论的基本观点以及其在第二语言发展（Second Language Development, SLD）领域中的应用，并绘制了语言互动模型。^② Herdina和Jessner认为，语言的发展呈现六个特点，即非线性、逆转性、稳定性、相互独立性、复杂性和质的变化。学习者的语言习得过程是复杂的非线性过程，其中也会出现磨蚀和僵化。每个语言学习者在语言学习的某个阶段和节点都会形成自身独特的语言系统，即中介语，它在自身不断的变化过程中显示出自我重组的特征。^③ De Bot基于动态系统理论的视角认为语言学习本身是动态的过程，以复杂性和内联结性为典型特征，并且在大数据分析的基础上证明了语言学习系统具有蝴蝶效应等特征。^④

Anne和John认为课堂是一个复杂的适应性系统，对课堂过程和互动的线性与分类描述并不足以解释课堂的复杂本质，也无法说明随着时间轴的延伸，课堂变化是如何发生或未发生的。鉴于此，Anne和John提出了课堂关系模型，这个模型聚焦构成课堂的不同要素之间的关系，阐释了各要素之间的互动对理解和描述课堂行动的重要性（见图3-1）。^⑤

①Briggs J. Fractals: The Patterns of Chaos [M]. New York: Simon and Schuster, 1997.

②Herdina P, Jessner, U. A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics [M]. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2002.

③De Bot K. Introduction: Second language development as a dynamic process [J]. The Modern Language Journal, 2008(92): 166-178.

④De Bot K., Wander Lowie & Marjolijn Vespoor. A Dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition. Bilingualism: Language and Cognition [M]. UK: Cambridge University Press, 2007.

⑤Classrooms as Complex Adaptive Systems: A Relational Model [DB/OL]. <http://www.tesl-ej.org/word-press/issues/volume15/ej57/ej57a1/>, 2013-12-25.

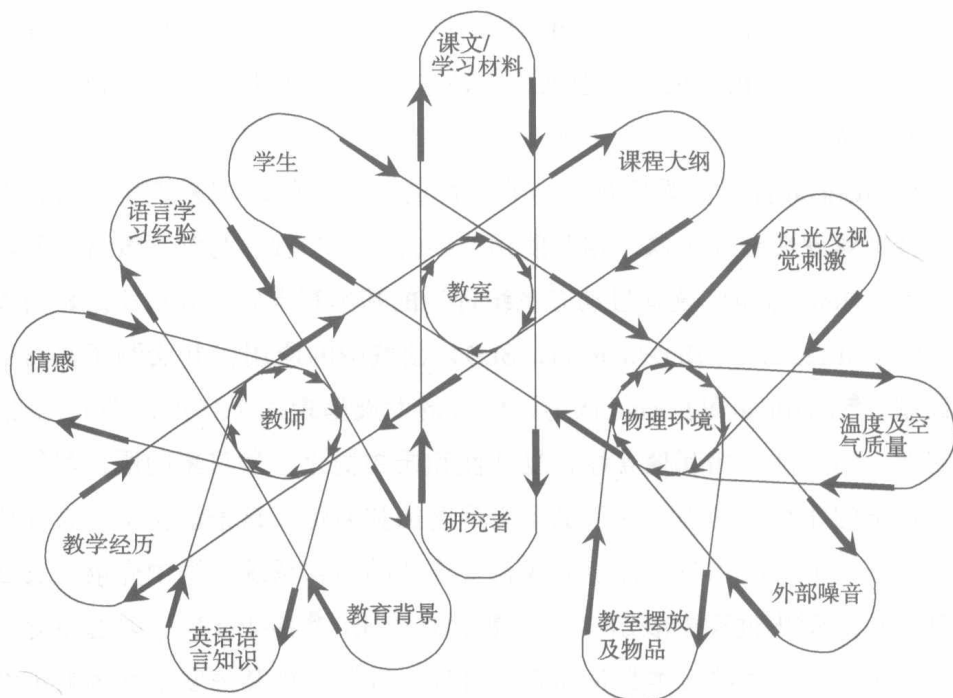


图3-1 课堂复杂适应系统

二语课堂中的互动行为能够充分地印证动态系统理论的典型特征。生生互动或师生互动过程中隐含的相互关联性和语言互动性不言而喻。而无论是哪种方式的互动，都会引起学习者内部因素和外部因素的相互作用，从而引起学习者语言子系统的重组，这正是动态系统理论相互适应的表现。动态系统认为语言的发展非线性不可完全预测，在外语课堂的实际呈现过程中，教师的授课过程或多或少都会与预先的教学设计有所出入，教学过程难以按部就班地与教学计划相同，真正的课堂是生成之果。吴敏撰文描述了以动态系统理论解析的二语课堂的互动流程图，从宏观上展现了二语课堂的动态互动过程。在她看来，二语课堂上学生语言认知的发展过程要经历三个步骤，在图示中用三个环来表示。内环表示教师语言输入到学生语言输出的过程，中环表示语言课堂从预设到生成的过程，外环表示课堂互动激活并引发学生语言认知的发展，学习过程的终极目标得以实现，如图3-2所示。^①

^①吴敏,王健. 动态系统理论视角下的大学英语课堂互动[J]. 长春师范学院学报(人文社会科学版),2013(1):37-138.

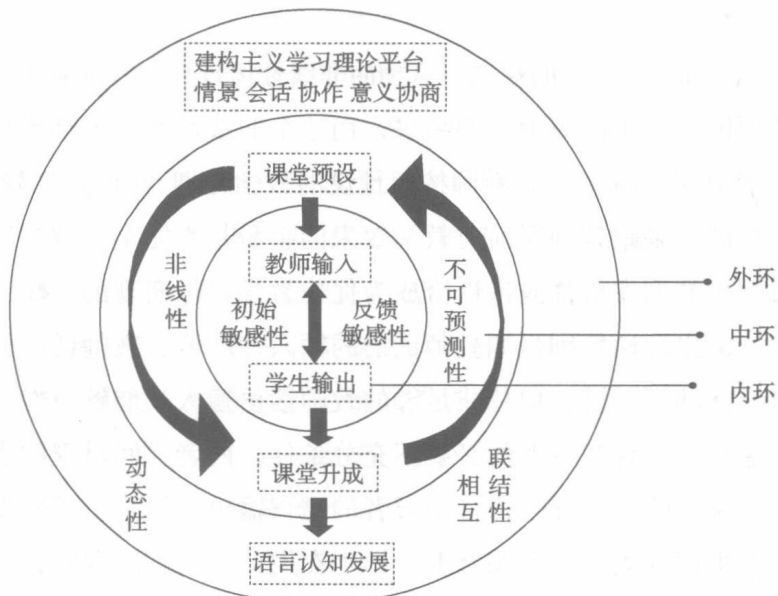


图3-2 以动态系统理论解析的二语课堂的互动流程

外语课堂是个复杂的系统。外语课堂具有典型的动态性特征，尽管教师在授课之前必须先做大量的准备，但这一准备的实质性作用对于动态的课堂可以更灵活地进行把握。课堂是生成的，不是预设的。生成的课堂充满了各种各样的可变因素，课堂就是在动态发展过程中生成的。教师话语也是如此。没有教师能够将课堂上可能遇到的情境与可能涉及的语言完整地提前准备好，除非“一言堂”；即便是“一言堂”，恐怕过程中也会不断地对已准备好的语言进行适时的调整。

在中国，外语课堂作为外语学习者的重要语境和环节，前人在动态系统理论的研究成果，尤其是动态系统理论在应用语言学领域的理论探究和实证应用，为后人使用动态系统理论研究外语课堂提供了必要的理论基础和研究参考。

如上所述，动态系统理论认为虽然任何事物由局部构成，但事物的整体大于各个局部之和，系统内部各元素之间的关联或相互作用决定了该系统的特征、运行方式和发展动态。同理，大学英语课堂也是一个由各种系统相互关联和相互作用而组成的高度动态的系统。它的构成以教师和学习者为主体，具有非线性、复杂性、开放性、自组织性、自适性和动态性的

典型特征。^①

根据Larsen-Freeman的观点，事物的非线性体现在“线性系统中某个力量构成的原因会产生同等力量的结果，而这个非线性系统中结果和原因不成正比”。^②在外语课堂上，教师按照预设的教学计划和目标按部就班地讲授课程，授课效果跟教师课前对教学效果的企盼是否完全一致？反之，课程生成过程中的偶发事件或许恰恰成为促使教学目标实现的一味良剂。语言的输入—输出理论特别强调教师话语的输入性功能，教师话语的课堂示范性功能当然功不可没，但并非足够的教师话语输入就能够自然生成学习者的语言输出，前者是后者的必要不充分条件，两者之间呈现的也是典型的非线性关系。除此之外，语言学习者的语言输出也体现出了典型的非线性特征。在中国的大学英语课堂上，学生在用英文回答问题时，时常会出现中国式英语。事实上这种现象不仅仅存在于学生之间，很多中国的英语教师自身也存在这样的问题。用尹德谟的“双元结构”理论来解释，外语输出阶段学习者的思维同时受到母语体系和外语体系的影响，无论是发音、词汇还是语篇，都不会是输入语言的直接翻版，这也是非线性的表征。至于外语课堂的复杂性自然更明显。从宏观上看，大学英语课堂作为国家高等教育系统中的一分子，与国家语言政策、学科建设、各学校政策以及基础教育阶段的英语教学有着千丝万缕的联系。从微观上看，在相对固定的大学英语课堂母系统，每一次的授课过程都是独一无二的子系统，而每个子系统同时还包含了由各种因素，如学生、教师、教材、技术、环境等构成的更小的子系统。大学英语课堂的复杂性一览无余。

大学英语课堂在宏观和微观上具有开放性。“开放性是指这个系统对新的事物和能量输入是开放的”，“通过吸收环境中的能量而增加秩序和复杂性”。^③大学英语课堂环境既包括物理环境，也包括心理环境。物理环境和

^① Finch A E. Complexity in the language classroom [J]. Secondary Education Research, 2001 (4): 105-140.

^② Larsen-Freeman D. Chaos/Complexity science and second language acquisition [J]. Applied Linguistics, 1997(2): 141-165.

^③ Larsen-Freeman D. Chaos/Complexity science and second language acquisition [J]. Applied Linguistics, 1997(2): 141-165.

心理环境的调整带来的显性或隐性的影响由物及人，或许首先是物理空间的改变，但最终会改变心理空间的秩序和复杂性。从宏观角度看，大的社会教育环境也可对具体的大学英语课堂产生影响。社会环境的变化影响大学英语教学的自身定位、教学观念、教学目标、教学模式、授课内容等，大学英语课堂自身的社会性决定了其开放性的特征。复杂系统的自适应性是指“系统能自动改变自己的习性以适应环境的变化”^①。作为一个开放的系统，随客观条件和环境的不断变化，事物本身能够自动改变自己的习性以顺应生物系统的“适者生存”。教师在课堂中的授课过程和课堂话语是不可能与预先的教学设计完全一致的，虽然课堂是设计出来的，但课堂更是生成的。课堂语境的不可预测性决定了教师授课的过程充满了不确定性。为了能够实现真正意义上的课堂互动，激发学习者的深层动机，教师不得不随时调整授课的速度、方式、内容和范围，以确保课堂教学沿着“有效”的路径在不断自适应的过程中实现最优化。

在中国的大学英语课堂里，本土的外语教师课堂话语作为外语课堂系统的一个子系统，本身自成体系，具有母系统所具有的非线性、复杂性、开放性、自组织性、自适性和动态性的典型特征。本研究即是在此认识论的基础上对大学英语教师课堂话语进行基于过程的动态发展研究，如图3-3所示。

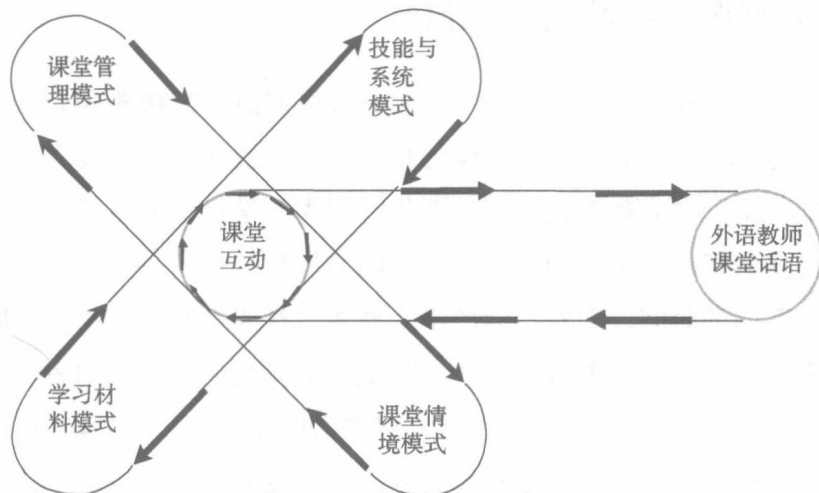


图3-3 课堂互动与外语教师课堂话语构成的动态系统

①李挺,刘曾荣.复杂系统中的自适应性[J].浙江师范大学学报(自然科学版),2006(4):410-413.

3.2 研究维度的内容构成

本研究是基于SETT框架的大学英语教师课堂互动话语研究。如前所述，SETT框架包括四类互动模式和十四种互动特征。依据本文的研究问题和SETT框架的内容构成，确定将教师课堂话语的互动模式倾向和典型互动特征作为研究的第一维度和第二维度。根据以上理论分析，中国语境下的大学英语课堂，教师是以汉语为母语的更高水平的外语学习者，与以目标语为本族语的外语教师有着本质上的区别。在中国语境下，无论是从Long的互动假设理论分析，还是Vygotsky的社会文化理论分析，尤其是后者，必须要考虑到我国大学英语教师身份的特殊性，那就是，中国本土的外语教师本质上也是长期生活在中国语境里的外语学习者。其外语能力产生的“母体”决定了其外语言的获得本质上也是通过学得（Learn a Foreign Language）而得，而远非真正意义上的习得（Acquire a Foreign Language）。中国本土的外语教师具有同其他普通外语学习者所共享的一切属性。因此，确定了本研究的第三个维度，即中国本土的大学英语教师课堂话语影响互动的语言特征。

3.2.1 教师课堂互动话语模式倾向

本研究应用SETT框架作为教师话语的分析依据。SETT框架包括四类互动模式，分别是课堂管理模式、学习材料模式、技能与系统模式以及课堂情境模式。不同的教师教授不同的课程，因为教学目标的差异，对四类互动模式使用的程度各不相同。即便是不同的教师教授同一门课程，或同一位教师在不同的时间，面对不同的学生群体，对四类互动模式的使用也会大相径庭。因此，SETT框架中的四个模式在教师授课过程中的表现程度各有不同。因此，对每个老师的课堂互动模式的研究可通过图3-4所展示的关系结构来进行。在表示四类互动模式的四条线段上，获取表示互动模式使用频率的四个数值点，连接起来构成的封闭区域即可以表示教师个体在某次授课过程中对四类互动模式的使用倾向。

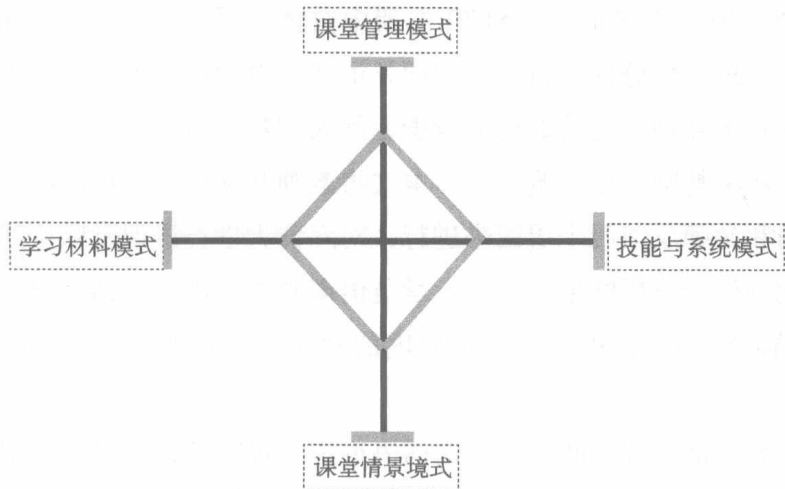


图3-4 基于SETT的教师课堂互动模式

在第一维度的研究过程中，按照此模型能够观察每位大学英语教师个体课堂互动模式静态的使用倾向。同时，依据动态系统理论，在第一维度的研究过程中运用微变化研究法，在对六位教师的课堂话语进行编码后展示出每位教师互动模式使用倾向的动态发展曲线。之后对每位教师动态的互动模式使用倾向分别进行特征分析，并对六位教师不同的互动模式使用倾向进行对比分析。

3.2.2 教师课堂互动话语典型特征

第二维度的分析框架和内容来自两部分。第一部分是SETT框架中的十四种典型互动特征；第二部分是在具体分析六位教师课堂话语的过程中，提取节点对研究项目中的具体特征进行归纳的结果。第二维度的研究内容具体包括四个部分；第一部分是基于对六位教师课堂话语文本的编码和分析，对各自所体现出的典型互动特征进行量化和质性的研究；第二部分从话语流向的角度对六位教师课堂话语分析过程中呈现出的教师课堂对话向度进行分析；第三部分和第四部分的研究内容分别来自于SETT框架中的典型互动特征，以及分析六位教师课堂互动话语文本时提炼出的其他

互动特征。值得思考的是，SETT框架中共体现了十四种典型互动特征，但基于以上理论部分的分析，在中国外语课堂教学过程中，学生在课堂中主动引发师生互动和对话的行为较少，绝大多数情境下，课堂互动和对话的引发依然由教师掌控。鉴于此，本文将教师互动话语的典型特征分析从教师提问和教师反馈两个层面来进行，对六位大学英语课堂师生间的对话进行向度分析。分析结果表明，大学英语课堂中的师生对话主要呈现出两种类型的对话结构，即师—生单向度的对话结构和师—生双向度的对话结构。

教师提问是最常用的课堂互动话语形式，提问的目的是为了引出答案或进行语言操练。好的提问方式能引出设想中的答案或检查到应练的内容。教师提问的原因主要有六种：引起学生的兴趣，保持学生的注意力；鼓励学生思考；有机会澄清学生的回答；引出某些结构或词汇；核实学生理解与否；鼓励学生参与课堂。Barnes把观察到的教师提问分为四种并概括为开放式问题和封闭式问题两类。其中，开放式问题关注实施的回答，侧重信息；封闭式问题关注推理性问题，侧重思考和推理。封闭推理接受唯一正确的答案，开放推理接受多种答案，观察推理需要解释观察到的现象。此后，Long和Sato又进一步划分出“展示式”和“参考式”问题，前者指教师提问时已有确定答案，后者指教师无确定答案，提问是为了激发学生探索。现在被广为接受的课堂提问还有回音式（检查理解与否）和认知式（导致学生知识习得）两类。事实上，不论怎样对教师提问进行分类，我们更应该关心教师如何通过提问给学生提供语言输出的机会以帮助他们重新构建中介语（Interlanguage），最终掌握正确的语言形式。

Jackson和Ladhaderne提出了提问后的等待时间（Wait-time）的问题。此后有研究人员发现，教师提问后立即要求学生回答，等待学生给出答案的时间也仅仅为一秒左右，然后教师便急不可耐地以各种形式介入，要么自己提供答案，要么重构问题，要么提问另一个学生。实际上，在短时间内要完成思考问题、组织语言、提供答案，学生会感到比较困难，而且容易使课堂气氛变得紧张。研究表明，教师提问后，如将等待时间延长几秒，

可以观察到更多的学生参与,如回答的平均长度增加、回答的准确性增加、推断性的发言增加等。

教师反馈是指教师对学生行为做出的反应,包括积极反馈和消极反馈,清晰反馈和模糊反馈,逐字重复学生的观点,对以形式或内容为中心的错误进行纠正。教师采用的大多是积极反馈形式(如表扬加以点评、重复加以表扬等),而很少纠正学生的错误。积极反馈让学生了解到自己的正确行为,并通过表扬增加他们的学习兴趣,在改变学生行为方面比消极反馈有效。

3.2.3 教师课堂话语影响互动的语言特征

本研究中关于教师课堂互动话语分析的第三维度是关于影响教师课堂互动的语言特征分析。第三维度的具体分析框架和内容也有两个来源:一部分来源于对以往影响教师课堂互动的语言分析文献的归纳;另一部分来源于对六位教师课堂互动话语分析过程中的归纳性发现。

1. 教师课堂话语应具备的基本要求

(1) 规范准确。教师只有使用规范的语言,才能对学生产生正面的示范作用。教师语言的规范包括基本的语音语调、词汇语法、语篇修辞,适用于合适语境下的语义表达、口语和书面语的区分等。教师的发音需准确、用词需严谨、思维需清晰、推导需逻辑。课堂教学过程是教师与学习者之间多维交际的过程。在整个过程中,教师把欲表达的知识和信息经过加工,转化为适合学习者的语言。这一交际过程受到诸多因素的影响,如课堂环境、文化差异、学生本身的因素等。教师语言在信息让渡的过程中无一例外会受到这些因素的影响,进而不时地做出调整。为了师生交际的顺利实现,教师语言需要满足多个条件,但最根本的是,教师话语首先必须准确,能够让作为信息接收方的学习者正确理解,要引起学习者的思考,激发学习者感情上的共鸣,达到影响学习者的目的。

(2) 形象生动。生动形象的语言能够引发学习者的联想和想象,极大地增加学生的学习兴趣,提高学生的认识和理解水平,实现有效教学。比

如，教师课堂话语中生动贴切、丰富灵活的词汇表达形成多维的语言刺激，激活学生头脑中对记忆的表象，产生新的联想，从而激发学生的想象力和创造力。除此之外，还可以通过多种修辞手段的运用增强学生对抽象概念的直观的感性认识。

(3) 简明清晰。教师课堂话语能否将知识和信息简明清晰地传递给学生将直接影响学生的认知程度。如果语言烦冗拖沓，则会逐渐磨蚀学生的学习兴趣 and 好奇心，分散学生的课堂注意力，从而不利于掌握知识的要点和理解知识间的关系。对教师而言，要摒弃无关紧要的题外话，要不时地思考课堂话语的重复有无必要，是否对课堂进展和学生思考带来负面作用，避免不必要的重复和无意识的习惯性重复，特别是口头禅，这对教师尤其重要。

2. 大学英语教师课堂话语应具备的语言要求

首先，大学英语教师作为高等教育的从业群体，其本身的话语特征首先要体现高等教育者的身份要求和特征。其次，作为中国语境中的外语教师，其本身的课堂话语具有“外语”学习者的一般特点，但是作为较高水平的外语学习者，其课堂话语应满足一定的基本要求。

1) 高校教师课堂话语应具备的基本要求

高校教师面临的大学生群体因其本身的特殊性，课堂话语更应实现内在素养和技能技巧的完美结合。高校大学生处于其人生的青年中期，虽然在生理上已完全成熟，但其心理的发展并没有与生理的发展同步。他们思想活跃、精力旺盛、兴趣广泛、好奇心强、富于幻想，但同时抗压能力弱、自尊心强，要面子，有些善于在众人面前表现，有些却羞于在众人面前言谈。因此，教师话语既需要满足大学生的知识需求和思维需求，又需要顾及他们的心理特征。

(1) 丰富的知识性。教师课堂上的话语量显示了其对问题的看法和掌握程度。但是并非话语量越多越好，如果对问题不甚了解，话语量越多越说明无效信息的污染程度越高。教师话语中丰富的有效信息来源于其本身厚重的知识积累、丰富的生活体验和深刻的自我反思，只有这样，才能在

课堂上旁征博引、谈古论今、信手拈来、游刃有余。

(2) 清晰的逻辑性。大学生的思维能力与中小學生相比，更凸显理性特征，因此大学生不会仅仅满足与教师对客观现象的描述和说明，更需要在教师清晰的逻辑推导过程中树立和论证自己的观点。高校教师在授课过程中应注意学科内容的科学性和表述的逻辑性。从某种意义上说，高校课堂就应该是一场逻辑推导的旅行。教师的强逻辑性语言能够引导学生清晰地思维和理性地分析，赋予教师话语更强的说服力，以彰显“先生”话语的价值。

(3) 宜受性。与中小学的学习内容相对比，大学生已经进入通识教育和专业学习阶段，因此，学习内容会呈现出一定的难度和深度。即便如此，高校教师在课堂授课过程中被期望能够深入浅出、形象、生动地简洁明了地讲授晦涩难懂的原理和理论，使抽象的概念具体化，深奥的道理形象化，搭建通往大学生生活体验的支架。“爱因斯坦在讲述相对论时说：相对论就是如果一个小伙子和一个年轻美丽的少女在一起时，他就觉得时间很短，而当他与一位老太太在一起时，他就会觉得时间很长。”大学教师课堂话语不是为了满足自己的自言自语，而是为了使學生以最易接受的准确方式了解事实是什么，并激发学生心灵深处对为什么和怎么做的深入探究。

2) 作为中国语境的高级外语学习者的语言特征

在中国语境下，大学英语教师和学生同为母语为汉语的外语习得者，只不过教师比學生学的时间长、内容广、水平相对更高。正如汉语中的“先生”之意。因此，同普通学习者一样，同样存在语际语的问题。因此，在这种情况下，在外语课堂上恰到好处地使用外语，展示自身的语言使用艺术，是一件非常困难但又非常必要的事情。

中国本土外语教师在课堂上以外语形态呈现的课堂话语本质上是一种中介语。“大学英语教师大多是学英语语言文学、语言学或翻译出身，而且随着年龄的增长，专业知识和语言水平呈“石化”，甚至下降。”^①

Han 和 Lew 在 2012 年提出了二语表达/母语思维的结构模型，如图 3-5。

^①王艳. 高等教育国际化背景下大学英语教育思考[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2013(10): 167-170.

在这个结构模型当中，外语学习者话语产生的过程存在一个关键节点，就是话语前信息（Preverbal Message）。话语前信息是依据母语思维方式，概念形成机制的结果。在这一过程中，讲话者为了生成信息制定了宏观计划（Macro Planning）和微观计划（Micro Planning）。在宏观计划阶段，讲话者确定了自己的交际意愿，并选择适合自己交际意愿的表达方式来对信息进行选择和整合。在微观计划阶段，讲话者将新信息和已知信息进行打包整合，作为话语前信息输入至形式合成器。宏观和微观这两种语言计划都是在母语思维的框架内进行的。话语前的信息进入形式合成器后，通过语法编码和语音编码，进行词汇、词条等各种形式的转换和替代，最后以话语的形式产生并传递给听者。因此，第二语言学习者外语产生的过程是在二语系统内寻找表达一语形式的信息的（语法、形态、语音等）途径。^①

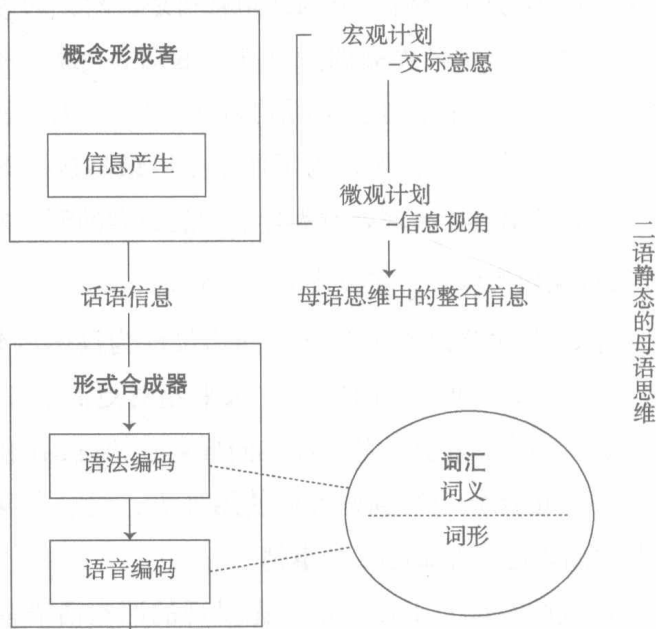


图3-5 Han和Lew的二语表达/母语思维模型

在第二语言学习过程中，学习者会有意或无意地依赖母语来理解或输

^①Han Z, Lew W. Acquisitional complexity: What defies complete acquisition in second language acquisition [A]. In Szmrecsanyi B. & Kortmann B. (eds.). Linguistic Complexity in Interlanguage Varieties, L2 Varieties, and Contact Languages [C]. New York: Walter de Gruyter, 2012.

出二语。母语对第二语言的影响极为深刻，不仅表现在表层语言特征上（如第一语言有无标记性），而且体现在母语思维上。^①因此，中国本土的大学英语教师的课堂话语作为中介语的一种，不可避免地会体现出母语思维的痕迹，这是我国大学英语教师话语质量的瓶颈所在。

3) 外语教师课堂话语的语言要求

蔡龙权曾经撰文归纳了外语教师的语言属性，其蕴含三层属性。“在底层语言属性上，外语教师的课堂语言不仅是传授知识的工具，而且就是知识的本身、思想的本体。”^②“在二层教师语言上，外语教师语言不同于一般教师语言的要害在于：他们的工作语言几乎不可能完善到他们的母语程度。”^③在顶层外语教师语言上，“外语教师语言既是专门语言，又是通用语言。”^④中国本土的外语教师的课堂话语从本质上讲无法与以英语为母语的本族人相比。但是，作为课堂语境下学生外语学习的主要输入来源，应该满足基本的语言要求。本文在对六位大学英语教师课堂话语进行具体分析的过程中提炼出外语教师课堂话语在语言层面应具备的五个特征，即语言的简约清晰性、丰富性、灵活性、规范性及有效的语码转换。

①杨连瑞,尹洪山,赵昌芝,蒋慧. 中介语石化现象研究部的进展 [J]. 外语与外语教学, 2014(1): 36-40.

②蔡龙权. 关于外语教师语言属性的思考 [J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2012(6): 119-129.

③蔡龙权. 关于外语教师语言属性的思考 [J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2012(6): 119-129.

④蔡龙权. 关于外语教师语言属性的思考 [J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2012(6): 119-129.

第4章 研究设计

4.1 研究对象

4.1.1 抽样原则

研究对象的选择和确定是教育研究设计的主要内容之一，与研究目的和研究内容密切相关，对后续资料的收集、整理、分析和归纳都有重要影响。一般来说，如果研究对象数量较少，通常不存在取样问题，但当研究对象的数量众多，总体庞大，将所收集到的所有研究对象来进行研究往往难以实现，因此需要对研究对象进行抽样（Sampling）。抽样的过程，即从一整体中抽取部分具有代表性的个体作为样本（Sample），通过对样本的研究结果去推断总体。对样本的抽取应该遵从代表性、随机性、合理性、同质性等原则。本研究将对六位中国本土的大学英语教师的课堂话语进行动态的基于过程的描述和研究。

因为本研究主要是应用微变化研究法对教师课堂话语进行定性研究，需要对所研究对象进行更深入的了解。虽然在教育统计方面，一般说来，抽取样本的数量越多，结论的准确性和可靠性越强。但就整堂课的教师课堂话语研究而言，由于每个样本的获取都需要长时间的人力和物力，应用微变化研究法更是增加了研究的复杂程度，因此样本的增多势必会带来研究的难度，耗费更多的时间、人力、物力。同时，对教师话语的质性研究不同于量化研究，要求具有统计学意义上的显著程度，对误差的容忍度高，

再加上大学英语教师群体的同质性较好,变量的相关程度较高,因此最终只选取了代表性样本。

4.1.2 抽样过程

大学英语课程是我国各级高校都开设的课程,大学英语教师群体数量庞大。根据高等学校大学外语教学指导委员会2001年对全国354所学校作的抽样调查结果显示,1998年讲授大学英语课程的教师总数为9701人,到2001年为13474人,增幅为38.9%。^①因此,在以教师课堂话语为研究对象时,样本几乎难以穷尽。而且大学英语教师的授课水平也参差不齐,因此在初步选取样本的过程中,笔者选择了国家精品课网站上的优秀大学英语教师的授课视频。之所以这样选择,是基于以下两点的考虑。

1. 对国家精品课程评估标准的考虑

通过对2013年的《国家级精品资源共享课评审指标体系(本科)》的分析(见附录3)可以发现,参与课程团队的负责人通常有深厚的学术造诣和丰富的教学经验,并且教学能力强,教学特色鲜明,教学成果显著,而团队成员应包括专业教师和教育技术骨干;不仅如此,教学团队成员在承担高级别的教改、科研项目的基础上,应将项目成果应用于本门课程的教学并取得显著效果。而在课程内容的选择上,应体现出现代教学理念,有助于促进学习者创新能力、实践能力和可持续发展能力的培养。在教学方法上,重视探究性学习,根据课程内容和学生特点,灵活运用多种恰当的教学方法和手段,有效调动学生学习的积极性,激发学生的学习兴趣和促进学生学习能力的发展。就课程的特色而言,国家级精品课程要求与同类课程相比较,具有某一(些)方面的实质性创新,而就实际效果而言,该课程资源则具有较好的共享性,能对同类课程的教学质量提升发挥积极作用。鉴于国家级精品资源共享课评审指标体系中的具体规定,我们可以假设,已被批准为国家级精品课的课程本身应具有一定的代表性和先进性,可作为典型样本来进行研究。

^①王守仁. 高校大学外语教育发展报告[R]. 上海:上海外语教育出版社,2008.

除此以外，精品资源共享课建设的目标和任务也明确提出，精品资源共享课的目标是“以量大面广的公共基础课、专业基础课和专业核心课为重点，以课程资源系统、丰富和适合网络传播为基本要求，经过国家、省、校三级建设，形成普通本科教育、高等职业教育、网络教育多层次、多类型的优质课程教学资源共建共享体系，为高校师生和社会学习者提供优质课程教学资源”。^①

2. 知识产权

根据教育部办公厅2012年印发的《精品资源共享课建设工作实施办法》，“教育部组织建设国家开放课程共享系统，并通过协议约定，实现课程的基本资源免费共享、拓展资源有条件共享，保证国家级精品资源共享课的便捷获取和使用，满足高校师生和社会学习者多样化需求”。^②除此以外，关于国家精品课程的知识产权管理，高校和建设团队“应根据有关协议独家许可国家精品开放课程共享系统单位通过互联网免费传播课程基本资源”，这其实赋予了高校教育者以自主学习和研究为目的的自由使用权。

本研究选取了国家精品课网站中来自全国不同地区的高校的20节大学英语的课程视频。在选定基本的样本后，按性别分成两个层次，使用分层随机抽样^③，从两个层次中各抽取了五个样本。根据十位教师的所在学校、年龄差异、性别比例、职称差异、课程内容、教学模式等因素，最终通过立意抽样^④从中确定了六位教师，他们共同构成了本研究的研究对象的群体（如图4-1）。

^①中华人民共和国教育部. 教育部办公厅关于印发《精品资源共享课建设工作实施办法》的通知(2013-12-20)[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7014/201206/xxgk_137250.html.

^②中华人民共和国教育部. 教育部办公厅关于印发《精品资源共享课建设工作实施办法》的通知(2013-12-20)[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7014/201206/xxgk_137250.html.

^③分层随机抽样是概率抽样的一种方法，又称为分类抽样或配额抽样，是将总体按照某一标准先进行分类或分类别，再按照各层或各级别在总体中的所占比重，按比例进行随机的样本抽取。

^④立意抽样是非概率抽样的一种方法，又称为定标抽样，是研究者根据自己确定的标准，按照自身的经验或判断来决定样本的选取。立意抽样的主观性较强，用来有针对性的研究某些问题，注重样本本质的方面。

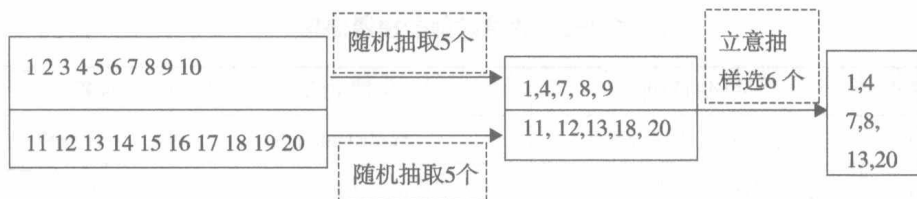


图 4-1 样本提取流程

4.1.3 样本简介

这六位老师的基本情况如表4-1所示。

表 4-1 六位教师的基本信息

序号	性别	年龄段	所在地区	学历	职称
1	女	40~50岁	湖南	硕士研究生	副教授
2	女	40~50岁	浙江	博士研究生	教授
3	女	30~40岁	广东	硕士研究生	讲师
4	女	50~60岁	陕西	硕士研究生	教授
5	女	20~30岁	河北	硕士研究生	讲师
6	男	40~50岁	北京	博士研究生	教授

这六位老师分别来自湖南、浙江、广东、陕西、河北和北京的六所高校，他们的年龄在20岁、30岁、40岁、50岁的四个年龄段都有分布。从性别来看，这五位女教师和一位男教师，这也充分反映了当前大学英语教师队伍中女性教师的数量远超男性教师的现状。就学历而言，在六位教师中，有两位具有博士学位，其余四位具有硕士学位，这与他们的职称结构也相对吻合。六位教师中教授有三位，其中两位具有博士学位，其余三位都有硕士学历，其中一位年龄稍长者是副教授职称，剩余两位相对年轻的教师为讲师职称。选取的这六位老师的基本授课情况如表4-2所示。

表 4-2 六位教师的授课信息

序号	使用的教材	讲授主题	课程时长
1	大学体验英语综合教程	Study Online	51分钟
2	新编大学英语	Man and Animals	46分钟
3	全新版大学英语综合教程	American Dream	38分钟
4	新视野大学英语读写教程	A Good Heart to Lean on	27分钟
5	新视野大学英语读写教程	Bribery and Business Ethics	47分钟
6	21世纪大学英语读写教程	Who Is Great	51分钟

从上表中可以发现，六位老师授课的内容各不相同，从跟学习者生活较为接近的在线学习、人与动物，伟大人物，到以介绍异域文化为主的美国梦，甚至到更高层次的关于贿赂和商业伦理的话题。他们所使用的教材包括《大学体验英语》《新编大学英语》《全新版大学英语》《新视野大学英语》和《21世纪大学英语》五种。课堂的时长大部分在45~50分钟，其中教师三和教师四的授课时间较短，分别为37分钟和27分钟。之所以选择了这两段时间较短的课程，是因为通常一节课的时长在45~50分钟，笔者在下载的国家精品课视频中见到的诸如30分钟左右的课程相对较少，这引起了笔者的兴趣，试图探究在短短的30分钟内，教师课堂话语的动态呈现与正常50分钟左右的课堂话语的动态呈现会有怎么样的一致性和差异性，这也是选择这两段时间较短的课堂视频的原因所在。

4.2 研究方法

本研究宏观上运用了课堂观察的方法。课堂观察作为研究英语教学的有效手段被普遍地运用于各类实证性研究中。^①研究者通过对课堂观察到的现象进行分析，从而探究被观察对象的思维，进而推测其教学的认知过程。正如Evertson和Holley所言，“课堂观察的数据可以为语言研究者描述一幅

^①Malderez A. Key concepts in ELT: Observation [J]. English Language Teaching Journal, 2003(2): 179-181.

关于课堂气氛、师生互动关系以及课堂功能的生动画面”。^①在获取教师课堂话语文本后，使用微变化研究法和会话分析的方法，同时借助相关研究工具对话语文本进行分析。

(1) 本研究使用了动态系统理论中的微变化研究法 (Microgenetic Method)。“微变化研究法是一种新兴的研究方法，源于认知心理学领域，通过描画人类认知发展的轨迹，解释发展的机制及发展过程中出现的变异性。”^②微变化研究崇尚通过密集的语料采集，对研究对象进行高频的直接观察，捕捉正在发生的变化，使之呈现连续、完整的变化过程。从某种程度上说，微变化研究法体现了新兴理论视角下的新型方法论模式，突出了动态理论的精髓，为在该理论框架下进行研究提供了全新的研究方法。

根据 Siegler 和 Crowley 表明，应用微变化研究法必须具备三个基本要素，即恰当的观察时间周期、高频度观察和精细的数据分析。^③“观察的时间周期可以是几十分钟，几小时，几天，几个星期或几个月。”^④“这里最关键的是观察周期要覆盖变化的全过程。最理想的安排是，观察开始于变化即将产生之前，结束于被观察行为的变化已经停止，进入了稳定期。”^⑤高频度的观察和记录，如同一组关于某种事物的系列静态照片，只要照片的密度恰当，则事物不为人知的“静态”变化图谱便能够如同人面部微表情一般展示出来。“研究者高频度全程记录某种行为的系列变化，就有可能从中发现变化的关键时刻、变化的速度、变化的原因以及变化的广度和深度。”^⑥就微变化研究的数据分析而言，包括量和质两个方面。只有质、量合二为一的精细分析，才能够对事物的变化及变化速度，对引起不同作用的不同原因，以及发生变化的客观条件做出综合分析，弥补传统研究对认

① EVERTSON C M, HOLLEY F M. (1981). Classroom observation [A]. In Millman, J. (ed.), Handbook of Teacher Evaluation [C]. Beverly Hills, CA: Sage.

② 周丹丹, 王文宇. 动态系统理论与微变化研究法在二语习得中的应用 [J]. 江淮论坛, 2013, (4): 163-168.

③ Siegler R S, Crowley K. The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development [J]. American Psychologist, 1991 (46): 606-620.

④ 文秋芳. 微变化研究法与二语习得研究 [J]. 现代外语, 2003, (3): 311-317.

⑤ 文秋芳. 微变化研究法与二语习得研究 [J]. 现代外语, 2003, (3): 311-317.

⑥ 文秋芳. 微变化研究法与二语习得研究 [J]. 现代外语, 2003, (3): 311-317.

知变化的不足。

本研究运用微变化研究法，详细记录六位大学英语教师课堂话语的发展变化的完整过程，展示中国本土的大学英语教师课堂话语互动形态的动态发展过程，运用定性分析的方法，通过对数据的仔细分析，揭示教学过程中教师课堂话语互动模式的种种变化以及变化的路径、速度、原因。本研究正是试图通过对微变化研究法的运用弥补和丰富国内的实证研究。探究教师课堂话语的个体差异和语言发展的变异性，揭示教师课堂话语的复杂性和不可预知性。这体现了动态系统理论的基本理念。

(2) 会话分析法。“会话分析 (Conversation Analysis) 受民俗学研究方法的影响，从社会学的角度把会话和活动看作是受一定规则支配的有序的社会行为。其目的是通过对日常会话中交际参与者对会话时机的选择以及话轮的控制、转换、接续等微观现象的研究，找到会话的组织规律和结构特征，话轮 (Turn)、毗邻对 (Adjacency Ppair) 被看成是会话结构的基本单位。”^① 会话分析者把话语看作是一个过程，会话话题的引入与发展、会话意义的表达与理解以及话轮的转换等，都是在会话参与者的磋商 (Negotiation) 中进行的，会话是会话参与者之间相互作用的过程。^② 课堂语境是动态的、变化的，在一堂课中语境会因参与者目标的不同而发生变化。^③ 对课堂话语的会话分析是要发现师生会话的特点、过程和模式，及这些因素对教学和学习的影响。

4.3 研究工具

本研究在进行过程中，充分利用了可行的研究工具，大大提高了研究的效率，极大保证了研究结果的客观性。本研究过程中使用的研究工具主要有四种，分别是文本转写工具、语料库软件、在线语料库网站和文本分

^①高瑛,张绍杰. 社会文化视阈下的互动话语研究理据及其方法建构[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版),2010(6):103-109.

^②辛斌,苗兴伟. 话语分析的两种方法[J]. 四川外语学院学报,1998(4):66-70.

^③周军平. 教师话语与第二语言习得[J]. 外语教学,2006(3):69-73.

析工具。

(1) 转录工具的选择。文本转录使用具有听写兼字幕制作功能的软件 Media Study Player 2.89。^①之所以选择这款软件,是因为这款被称作“全能绿色复读机”的免费软件,具有复读、听写、MP3 句库制作、誊录音稿,字幕制作、自动解码等多项功能,在互联网上经过众多语言学习者的使用后得到普遍好评,其有效性和稳定性也得以验证。本研究主要使用了以句子为单位复读,跳过无对白部分,句尾暂停的听写功能。使用过程如下:下载的国家级大学英语精品课视频为 WMV 格式,打开软件后,选择进入“听写器”的主界面,直接将要转录的视频文件导入,在系统完成文件导入后视频画面将出现在界面中间,其右侧是生成断点的时间轴,听写器最右侧的“笔记本”即为文本书写区。中下方的黑底蓝色波纹线是音频的波形图,右下侧是“私人定制”区,可以依据个人习惯对选择常态、单句复读、句尾暂停、复读次数等进行选择,还可以通过点击其他图标实现暂停、继续、重听等功能。播放视频的同时,将听到的语言输入到相应的时间段。如果对产生出的断句不满意,也可利用“字幕编辑器”,将大部分的断点清除,再利用波形图“手动设置断点”并“听音写字”。最后在视频所在的相应文件夹里会自动产生一个“文件名 .myname.note.rtf”的文档,打开之后即是我们所需要的转录文本。图 4-2 是 Media Study Player 软件的主界面窗口和小组转录定标时练习的画面。

(2) 在分析第二维度和第三维度分析框架内的部分内容时,使用了质性资料分析软件 Nvivo 10,如图 4-3 所示。Nvivo 10 的分析具有过程透明化、思考历程视觉化、可弹性的编码、化繁为简等多种优点,得到了研究者的热捧。其具体的分析过程为:首先创建一个新项目并设置相关的属性,然后导入材料来源,材料来源是对研究材料的统称,包括文件、图片、音频、视频、田野笔记等;接着创建节点、案例并设置相关属性;案例和节点设置好后,开始对脚本信息进行编码,编码的过程也是新节点发掘的过程;在编码完成后,可以通过查找功能,根据条件查找与内容有关的数据;最

^①下载地址: <http://pan.baidu.com/share/link?shareid=3434965143&uk=3004992458>。

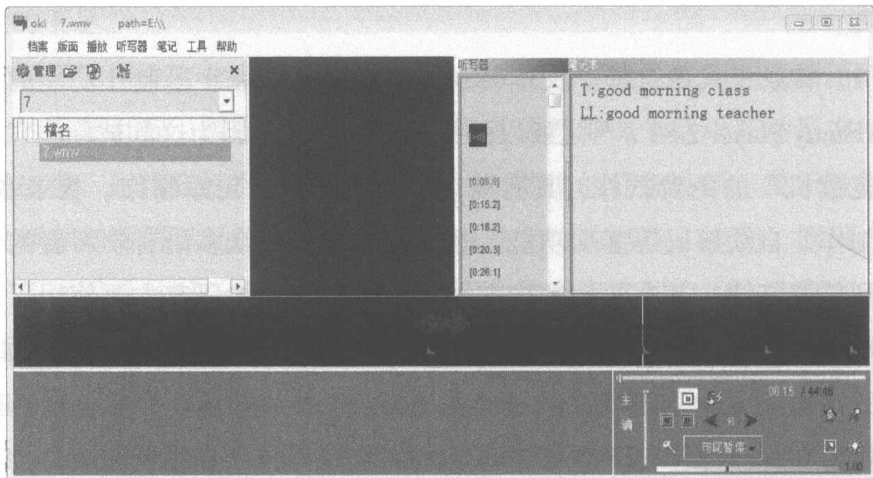


图 4-2 Media Study Player 2.89 的话语文本转写界面

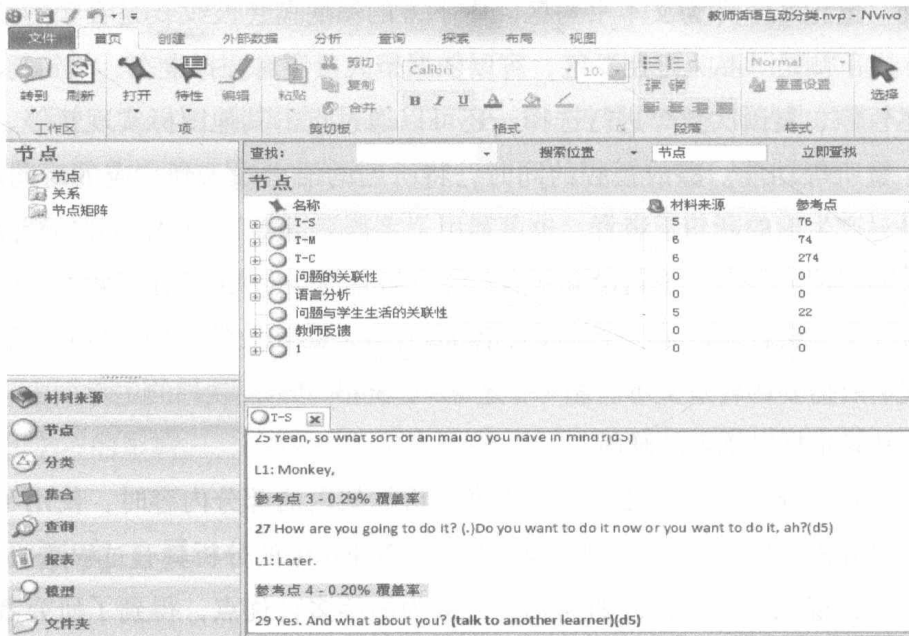


图 4-3 Nvivo 10 的教师话语分析界面

后建立相关的联系创建模型，以便可视化、发掘和显示数据连接。这一过程中最为突出的优势是强大的编码功能：开放式编码（Open Coding）、轴心式编码（Axial Coding）和选择式编码（Selective Coding）。本研究使用 Nvivo 软件主要进行数据编码、数据分析和统计功能，通过对数据的主题编码和层次编码，反复分析所收集资料间的显性以及隐性关系，以检验主题之间

的关联性。^①

(3) 在对教师课堂话语文本进行分析时,本研究还使用了语料库的研究工具。语料库本身存在着几个显著的特征:一是语料库中的语料都来源于真实的话语场景,是在语言使用过程中的真实再现;二是语料库为语言研究储备了大量的关于语言知识的基础资源,但语料库本身并不等于语言知识,只是为知识的获取和挖掘提供了研究平台;三是,真实的语料必须经过一系列的编码才能进行分析和处理,才能真正承兑在语言分析和研究中的价值。

语料库本身具有多种类型,根据采集语料的方式和原则,可以分为异质型(Heterogeneous)、同质型(Homogeneous)、系统型(Systematic)和专用型(Specialized)。异质型语料库对收集语料没有特别的规定和原则,广泛收集各种语料并进行原样存储。同质型语料库,顾名思义是对采集语料的内容有统一的要求。系统型语料库强调语料的平衡性和系统性,按照预先规定的原则和比例收集某一范围内的语言事实。专用型语料库只对某一特定用途的语料进行搜集。就采集语料语种的不同,又可以分为单语型(Monolingual)、双语型(Bilingual)和多语型(Multilingual)。以采集语料的单位为基准,语料库又可以分为语篇型、语句型和短语型。不同语种的语料库按照语料的组织形式,又可以分为平行(对齐)语料库和比较语料库。平行(对齐)语料库主要用于翻译领域,而比较语料库则主要用于对比语言学领域,探究表述相同但意义相异的语言文本之间的关系。

本研究对六位教师课堂话语的词汇丰富程度的分析是通过加拿大魁北克大学开发的免费语料库网站 Compleat Lexical Tutor (www.lextutor.ca) 提供的 Vocabprofile 功能得出的。“将文本输入后,网站会计算出文本中的最常用 1000 词组(1K)、次常用的 1000 词组(2K)和 570 个学术词组(AWL)的数量和百分比,不在以上三个范围的列入 off-list 中。同时,这个网站还可以计算出文本的形符(token)、类符(type)、词汇密度(Lexical Density)等信息。”^②在这个研究过程中,使用的对比词库是 Laufer^③和 Laufer & Na-

①董利亚. 中学课堂教学互动的微观研究[D]. 扬州大学硕士论文, 2013.

②郑玉荣. 基于历时学习者语料库的中国英语专业学生词汇与句法发展研究[D]. 上海外国语大学博士论文, 2011.

③Laufer, B. The lexical profile of second language writing: Does it change over time? [J]. RELC Journal, 1994(75): 440-448.

tion^①设计的词频概貌 (Lexical Frequency Profile, LFP)。具体分析过程见第7章。

4.4 研究步骤

4.4.1 分析框架与程序

1. SETT提供的分析框架

SETT框架其实是为教师对自我课堂话语的反思提供了分析的工具和思路。反思性实践 (Reflective Practice, RP) 是作为教育者应该具有的持续的专业发展的一种方式, 在1983年被Schön提出后, 如今已经被认为是教师教育和教师发展的根本性原则。^② Walsh在2011年的著作里提到, “聚焦到教师反思实践, 教师通过SETT-RP工具, 从主位 (Emic) 视角出发深入理解课堂互动, 系统地评价、反思、改进教学过程和自身话语运用, 并在动态的课堂情境中发展课堂互动能力, 以提升教学有效性和教师专业化发展能力”。^③ Walsh利用SETT-RP这个工具, 与其团队在实证和实践的过程中做了尝试, 通过组织教师的反思、专业对话和行动, 来提升其教学效果并促进参与者的专业发展。

正如袁妮娅所言, “该理论能否在中国外语环境下得到运用并发展, 也有待进一步验证”。^④ 本研究尝试在动态系统理论的视角下, 运用SETT框架来呈现我国本土大学英语教师课堂话语互动的实然状态, 同时检验SETT本身结构的合理性和完整性。Walsh使用的SETT评价框架可见附录1。^⑤

① Laufer B, & Nation P. Vocabulary size and use: Lexical richness in written production [J]. *Applied Linguistics*, 1995(16): 307-322.

② Schön, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* [M]. New York: Basic Books, 1983.

③ 袁妮娅. 《课堂话语探究——行动中的语言》评介 [J]. *外语教学理论与实践*, 2013, (2): 94-97.

④ 袁妮娅. 《课堂话语探究——行动中的语言》评介 [J]. *外语教学理论与实践*, 2013, (2): 94-97.

⑤ Walsh, S. *Exploring Classroom Discourse: Language in Action* [M]. London & New York: Routledge, 2011: 212.

2. 用于本研究的SETT评价框架

本研究中应用SETT框架的过程与Walsh运用SETT框架的过程在研究语料的长度、分析时间的设定、文本分析的途径以及评价主体四方面存在一定差异,具体表现见表4-3。

表4-3 SETT框架的应用分析对比

研究说明	原SETT框架	本研究中的SETT框架
研究语料	从10-15分钟的录音材料中随意截取	选自大学英语国家级精品课程中的六节完整的课程视频并进行文本转写,六节课的时长按编号排列分别为50分钟,46分钟,37分钟,27分钟,44分钟,50分钟
分析时段	课程结束后马上进行	非及时
研究途径	边听录音边完成模式的归纳和互动特征的提取	文本分析,无次数限制
评价主体	他评指导下的自评	他评

3. 用于本研究的分析程序

首先,获取研究语料并进行文本转写和初次编码;其次,对每节课的话语文本进行两轮分析,第一轮按照与其符合教学目标归纳所属的互动模式,第二轮判断话语体现的典型互动特征。其中,第一轮分析涉及的四类互动模式分别为课堂管理模式(聚焦课堂活动的创设)、技能与系统模式(聚焦主题内容、语言技能或知识)、学习材料模式(聚焦文本、录音或其他学习材料)和课堂情境模式(聚焦激发学习者的情感、观点和态度)。第二轮对典型互动特征的判断依据见表4-4。

表4-4 典型互动特征的判断依据

SETT:Self Evaluation of Teacher Talk	
教师话语的特征	具体描述
A. 支架	1.再形成(改述学习者的话语) 2.话语延伸(延伸学习者的话语贡献) 3.示范(为学习者提供语言示例)

续表

SETT: Self Evaluation of Teacher Talk	
教师话语的特征	具体描述
B. 直接修补	直接、迅速改正错误
C. 内容反馈	对信息而非话语进行反馈
D. 延长等待时间	给予学生充足的时间(几秒钟)来回答或阐释答案
E. 参考性问题	教师本人不知答案的真实问题
F. 要求澄清	1. 教师要求学生对自己的话语进行澄清 2. 学生请求教师澄清教师话语
G. 延长学习者话轮	学习者拥有不止一次的发言机会
H. 教师回应	1. 教师重复自己先前的话语 2. 教师重复学习者的话语贡献
I. 教师打断	打断学习者的话语
J. 延长教师话轮	教师拥有不止一次的发言机会
K. 话轮结束	结束一个学习者的发言
L. 展示问题	教师明知故问
M. 聚焦语言形式的反馈	对学习者的话语而非信息进行反馈
N. 确认检查	确认学习者或教师的话语被理解

4.4.2 文本转写

对六位教师课堂话语的文本转写是由研究者本人与三位英语专业硕士生共同完成。三位成员均具备对学术一贯的认真严谨的态度和良好的外语学习经历及背景，且在以前的学习过程中有过类似的转写经历，具备本研究文本转写对人员素质的基本要求。整个文本转写过程分三个阶段进行：第一阶段，进行转写前的集体协商、定标、试测，让每位成员了解本研究中文本转写的基本格式及编码要求。第二阶段，各自试测与二次集体定标。在一周的期限内，包括本文研究者在内的四位成员以背对背的方式分别转写同一个视频。一周后，小组成员携带各自的转写文本进行集体讨论和对比，协商转写过程中发现的问题和转写文本中出现的差异。之后使用另一视频进行二次集体定标。第三阶段，由本文研究者完成六位教师的课堂话语文本转写，其余三位成员每人完成两位教师的课堂话语文本转写，同样

是以背对背的方式各自完成。在任务完成后，四位成员再次碰面，并对最后的文本差异进行修正和定稿。

初次编码参照了Walsh在研究SETT的过程中所使用的编码方式。Walsh在研究SETT的过程中转写文本是采纳了van Lier和Johnson的转写系统并对其进行了调整。在文本转写的过程中，严格按照原话语，没有经过任何文字的修改，也没有按照惯例添加标点符号，目的就是为了使课堂互动原汁原味地呈现。由于在自然条件下录音质量的限制，识别话语受到多种因素的干扰，而造成部分语言的无法识别。本研究为了如实呈现我国大学英语国家级精品课教师话语的真实面貌，采用了Walsh的文本转写系统（原文见附录2），见表4-5。

表4-5 文本转写说明

代码标记示例	指示含义
T:	教师
L:	学习者(未识别)
L1, L2, etc.:	识别的学习者
LL:	几个学习者一起或全体
/ok/ok/ok	一个以上的学习者同时说话或话语重叠
[do you understand?][I see]	教师和学习者的话语重叠
=	话轮持续,或两个话轮间没有停顿
(.)	一秒以内的停顿
(4)	沉默;用数字表示时长,单位为秒
?	升调,提问
!	加强语气的话语:降调
((4))	无法辨识的语言,用数字表示时长,单位为秒
Paul, Peter, Mary	大写只表示专有名词
(T organizes groups)	编者注(用粗体)

4.4.3 二次编码

本研究作为质的研究，在二次编码的过程中，包括后续的讨论部分，

研究者力求保持中立态度，以客观的态度捕捉授课教师的主观意识，充分挖掘不同的“价值观”，如实呈现六位教师课堂话语的“异质面貌”。如果说对话语文本的初次编码是为了如实再现教师课堂话语的实然面貌，那么，二次编码的目的就是为了实然再现六位教师课堂话语互动模式的动态生成过程。由于不同的互动模式体现了教师话语的不同互动特征和课堂中为实现既定的教学目标而在每个具体语境中做出的不同努力，因此，经过编码后呈现的每位老师的课堂话语互动模式的动态过程实然曲线图能够清晰地表明每位教师对四类互动模式的应用实然。从动态系统理论的角度，本研究中对文本进行的二次编码并进行数据赋值的过程就是展示教师课堂话语互动模式是否发生变异性的探究过程。

对话语文本的二次编码的确定过程通过以下几步完成。

1. 模式编码

按照上述的分析程序，首先要对话语进行四大类互动模式的归属。为了区别起见，四类互动模式的编码如表4-6所示。

表4-6 互动模式编码

互动模式	编码代码
课堂管理模式	A
学习材料模式	B
技能与系统模式	C
课堂情境模式	D

需要特别指出的是，Walsh在帮助教师利用SETT框架对自己的课堂话语互动模式进行反思时，对互动模式的归纳和典型互动特征的归纳都是以话语文本中的教师话轮为切分单位的。本研究在分析教师课堂话语的过程中，也是以教师话轮为基本的切分单位，但是根据Walsh所言，课堂话语的互动状态还存在一种特殊情况，即短时间内，主互动模式转换为次互动模式，又迅速返回主互动模式。这种转换体现了主次模式间转换的模式分支序列。这类情况经常存在于课堂情境模式下。在这种主、互动模式下，不同学习者在使用目标语言进行对话和意义构建的过程中，所使用的目标语言问题时常

会受到教师“干扰”——进行澄清或修正，而暂时由原来的课堂情境模式进入技能与系统模式，在修正结束后再由教师引领回原来的课堂情境模式。因此，本文在切分话语归纳互动模式或典型特征时，是以教师话语中的教师话轮为主，当一次教师话语中间出现典型的其他互动模式的信号，研究者在话轮中间依据出现的其他互动模式的特征进行了次切分。

2. 典型特征编码设计

在对某一教师话语进行初步互动模式的判断之后，根据 Walsh 在 SETT 框架中对具体典型互动特征的描述，本研究对每一类互动模式下的典型互动特征进行了更为翔实的编码，具体如表4-7所示。

表 4-7 典型互动特征编码

互动模式及编码	典型特征	编码	总数
课堂管理模式——A	教师单独长时间使用解释或/和指令性语言	a1	共3种
	使用过渡性话语标记语	a2	
	进行确认检查	a3	
	学习者对课堂的零贡献(注:因此典型互动特征可以视为其他几种典型互动特征的共生的附属特征,因此没有进行再编码。)		
学习材料模式——B	突出使用IRF结构	b1	5种
	大量使用展示性问题	b2	
	关注语言形式的反馈	b3	
	矫正式话语修补	b4	
	搭“支架”	b5	
技能与系统模式——C	使用直接话语修补	c1	7种
	搭“支架”	c2	
	延长的教师话轮	c3	
	展示性问题	c4	
	教师回应	c5	
	请求澄清	c6	
	关注语言形式的反馈	c7	

续表

互动模式及编码	典型特征	编码	总数
课堂情境模式——D	延长的学习者话轮	d1	7种
	短暂的教师话轮	d2	
	最小修正	d3	
	内容反馈	d4	
	参考性问题	d5	
	搭“支架”	d6	
	请求澄清	d7	

注：当能够判断互动模式但难以确定其典型特征时，用a、b、c、d分别进行标注。

在对话语进行分类时，有时能够判断出所属的互动模式，但难以准确判断其典型互动特征。在出现这种情况的时候，可以分别用a、b、c、d来进行标记。接下来运用上述的编码设计对六位大学英语教师的课堂话语文本进行分析。考虑到分析的精确性和细致性，对话语文本进行了基于典型性特征的分类。不同互动模式中的典型特征有些是相同的，但通常不会带来编码的混乱。在这种情况下，首先判断互动模式的大类，即先在A、B、C、D四大类中进行定位，因此可以避免同样典型互动特征的归类混淆。之后依据上述的编码设计对六位大学英语教师的课堂话语进行二次编码。需要说明的是，后续的编码设计和实施过程完全是由研究者一人完成的。为了确保研究的信度和效度，研究者做了以下尝试。

(1) 明确涉及典型特征的各类专有名称的内涵。

(2) 自我定标：先学习Walsh对几段教师话语的典型特征归类的描述和分析，再从中抽出其他片段进行定标练习。接下来对一号教师（简称T1）的课堂话语文本进行编码尝试。一周以后，对T1的课堂话语文本进行重新编码尝试，并与一周前的编码进行比对，对有差异的地方单独进行记录并归类。在完成同样的三次定标后（以周为单位）开始对六位教师的话语文本进行正式地二次编码。

(3) 不确切条目的归类：对三次自我定标过程中产生的模棱两可的条目进行分类，作为后续编码过程的参考和依据。

3. 二次编码过程

完成二次编码的设计后,回到教师话语的转录文本,以一次教师话轮为基本编码切分单位,如果在一次教师话轮进行过程中出现了明显的其他互动模式的典型特征,则作为新的一次教师话轮重新编码,并在文本中另起一行。为了统计方便,编码结束后按从小到大的顺序,在每个教师话轮的句子前用阿拉伯数字依次标号。在 Excel 表格中进行统计时分别用 T1, T2, …… , T_n 来表示。

4.4.4 三次编码

对六位大学英语教师的课堂话语依据典型特征的编码进行分类后,使用 Excel 对每一位教师的编码记录进行数据录入。因为编码时使用的是字母代码,因此在 Excel 中无法直接呈现为图形,要想获得基于编码的动态曲线图,就需要进行三次编码。

在对六位大学英语教师的课堂话语依据典型特征的编码进行分类并导入 Excel 后,从某种意义上讲,得到的各组以代码呈现的“绝对值”貌似杂乱无章,毫无规律可言。如何将这些杂乱无章的代码进行数据处理,使之能够转换为可供参考的“相对值”数据,这是一个极其重要的技术性问题。为了解决这个问题,本研究在“极值图表”的数据处理方法的基础上,探索了一种新的赋值方法。赋值法是给代数式(或方程或函数表达式)中的某些字母赋予一定的特殊值,从而达到便于解决问题的目的。实际上赋值法所体现的是从一般到特殊的转化思想。

极值图表作为 DST 的研究工具之一,由国外一语习得研究领域的领军人物 Van Geert 发展而来。^①2008 年, Verspoor 等在对一个高级英语水平的荷兰学生三年时间里的英语学术写作水平进行研究时,将一系列极具 DST 特色的数据处理工具借鉴到了二语研究的领域中来。其中的“移动极小-极大

^① Van Geert, P. & Van Dijk, M. Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data [J]. *Infant Behavior and Development*, 2002(25): 340-75.

值图表” (moving min-max graph) 简称“极值图表”。^① “该图表的制作原理如下：假设在一个研究中共得出50次测量，那么就可以根据数据特征，划分为若干个移动的子系列。例如可以把每5次作为一个子系列，即1-5为系列一，2-6为系列二，3-7为系列三，依次类推。然后，对每个子系列进行极小值、极大值计算，得出若干组数据。以这样的数据绘成图表，就能把发展过程中杂乱无章的变异性形象化地呈现出来。”^② 以Verspoor等在其研究中关于某一位学习者写作平均词长发展的极值图做说明，如图4-4所示。^③

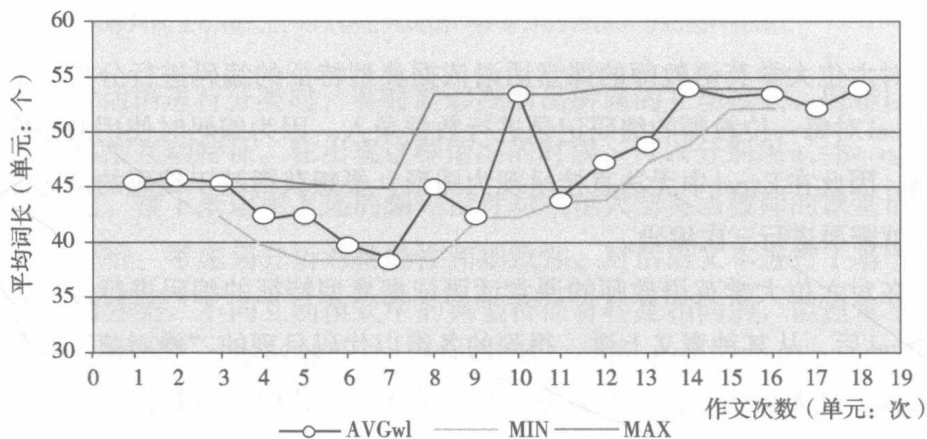


图4-4 Verspoor等的某学习者写作平均词长发展极值图

图4-4显示了某学习者在写作练习过程中词长变化的动态过程。从整个曲线的动态变化来看，呈现出非稳定的显著特征。最初的数值变化范围很小，就词长变化而言，前五次写作的词长很接近。从第六次写作开始，词长有了明显的增长。在第六次到第十二次写作过程中，词长的变化幅度很大，平均每篇文章的词长在4.2和5.3之间波动（原文图表显示的纵轴数值单位和此处原文作者描述的数值单位有所不同）。从第十三次写作开始，词

^① Verspoor, M., Lowie, W. & Van Dijk, M. Variability in L2 development from a dynamic systems perspective [J]. *The Modern Language Journal*, 2008(92):214-231.

^② 李兰霞. 动态系统理论与第二语言发展 [J]. *外语教学与研究*, 2011(3):409-421.

^③ Verspoor, M., Lowie, W. & Van Dijk, M. Variability in L2 development from a dynamic systems perspective [J]. *The Modern Language Journal*, 2008(92):214-231.

长显示出更加稳定的发展趋势。因此,该学习者写作的平均词长发展可以视为经历了三个阶段,第一阶段是相对稳定期,虽然这个过程中第六次和第七次中间出现了少量的词长下降的变异。第二阶段词长变化表现出明显的突变特征,前后波动幅度很大,偶尔出现“井喷”状态。第三阶段,词长又进入了相对稳定期,波幅变化不大。

受到 Verspoor 等极值图标的研究工具的启示,如果说以上呈现的动态曲线更多地体现了教师话语在课堂语境下生成的动态性、复杂性、自组织性和变异性,那么将每一种典型互动特征归入相应的互动模式之后呈现的曲线图则更多地体现出教师个人课堂话语的稳定性。基于整体观的认知视角,任何一个系统在具备动态性、复杂性、自组织性和变异性的同时,在一定条件下的一定时期内具备相对的稳定性。这种稳定性宛如语言学习的“石化”状态,在一定程度上是教师个体的教育理念、教育思想、习惯性的教学方法和教学设计以及教学能力的外显。这些因素在教师个体系统的组织中也在发生着动态的、复杂的、自组织的变异性,每个因素之间相互影响,相互干扰,经过一定量的积累最终促使个体系统产生质的变化。尽管每个因素每时每刻的绝对动态特征难以把握,但由于整体系统的相对稳定性,客观上捕捉其发展的某个静态便成为可能,也是研究之客观所需。因此。为了研究之方便,对六位教师课堂话语典型互动特征的 Excel 统计数据进行了三次编码,具体方式如表 4-8 所示。为了在曲线图上更清晰地展现各种互动模式的稳定性特征,特选择 10、20、30、40 四个整数作为相应的赋值,再通过曲线图呈现出来。

表 4-8 互动模式的二次编码

原编码	二次编码 (字母)	二次编码 (数值)	意义
a1	A	10	课堂管理模式
a			
a2			
a3			

续表

原编码	二次编码 (字母)	二次编码 (数值)	意义
b1	B	20	学习材料模式
b2			
b			
b3			
b4			
b5			
c1	C	30	技能与系统模式
c2			
c3			
c			
c4			
c5			
c6			
c7			
d1	D	40	课堂情境模式
d2			
d3			
d			
d4			
d5			
d6			
d7			

4.5 信效度原则

本研究属于典型的质性研究。尽管质性研究的认识论及本体论有别于量化研究，但质性研究的信度与效度分析亦是不可忽视。“一般而言，质性

研究是归纳逻辑、借着分析以及提出渐呈抽象和综合形式的资料中，‘建立’起的自资料的发展，借着归纳推理，从分析观察结果，而建立叙述性描述（Narrative Descriptions），并归纳逻辑从叙述性描述中，产生概念。”^①与量化研究相比较而言，质性研究更偏重信度、客观性与部分的分析。

1. 信度（reliability）关注

质性研究与量化研究对信度的概念有所不同。对量化研究而言，信度指运用相关的工具或不同研究者之间观察结果的一致程度。而质性研究的信度强调不同的研究者通过互动协作，对资料的收集、记录与分析而得出的对结果诠释的一致性。质性研究的信度指研究的记录资料与自然背景下事物实际发展的吻合程度。质性研究中的信度可通过以下方面来实现。^②

（1）观察的稳定性——研究者在不同时间和地点是否可做出相同的观察与诠释；

（2）平行模式——当研究者在观察期间注意到其他现象时，是否还会对之前所见的现象做出相同的观察与诠释；

（3）评分者信度——当另一观察者以相同的理论架构观察相同现象时，是否会以相同的方式加以诠释。

在关注质性研究的信度时还要注意区别外在信度（External Reliability）和内在信度（Internal Reliability）。内在信度是指在相同的条件下、多位观察者和研究者收集、分析和解释资料的一致程度，这并非指发生频率的记录是否一致，而是对事物的描述是否一致。王文科提出了提升质性研究内在信度的6种策略。^③

（1）逐字解说（Verbatim Accounts）与低推论描述（Low-inference Descriptions）——直接引用文件，以及具体、精确的田野札记，对正面与负面的报道同样予以关注；

（2）多位研究者共事，比较常见的是使用两位观察者——事先应做到：

①王文科. 质的教育研究法 [M]. 台北: 师大书苑有限公司, 2000.

②Cohen L, Manion L, Morrison K. 最新教育研究法 [M]. 徐振邦, 梁文薰, 吴晓青, 陈儒晰, 译. 台北: 韦伯文化国际出版有限公司, 2006.

③王文科. 质的教育研究法 [M]. 台北: 师大书苑有限公司, 2000.

接受广泛训练与讨论；确认在不同场所进行的观察一致性如何；每位田野工作者独自为观察现场负责；

(3) 参与研究者——研究者可在参与者的协助下确认、检查记录的内容及对内容的意义诠释；

(4) 同行检查与参与者检查——将其他类似研究加以统整；在多个场所同时进行研究并将资料统整；出版研究结果与同僚探讨，并将结果交由参与者复查；

(5) 借助机械或科学仪器来记录；

(6) 对负向个案或不一致的资料应主动探讨、记录、分析和检核。

“至于外在信度则是处理独立的研究者能否在相同或类似的情境中复制研究的问题。”^①“如果该项研究结果是具有信度的，则研究者使用前一项研究相同的方法、条件等会获致相关的结果。”^②王文科认为，质性研究的外在信度是指独立的研究者在相同的或类似的情境中，能发现相同现象的程度。因为人的行为是动态的，彼时与此时的观察和判断未必完全一致。^③林重新提出了五个策略来提高资料的外在信度。^④

(1) 研究者角色 (Researcher Role) ——研究者运用自身的专业素养和社会关系，使自身能够把握该团体的角色与地位，以提升信度；

(2) 咨询者的选取 (Informant Selection) ——研究者必须对资讯提供者的背景与选取历程进行交付，若研究者所选择的资讯提供者与先前研究类似，则较容易复制；

(3) 社会脉络 (Social Context) ——必须详细叙述脉络的物质性、社会性、人际性与功能性；

(4) 资料收集与分析策略 (Data Collection and Analysis Strategies) ——研究者必须描述回溯与解释资料的综合方法，以及确证与诠释资料的一般

① 信度分析 [EB/OL]. [2014-01-02]. http://wenku.baidu.com/link?url=4wF4tRfZpUuskKoGZ-ba7X40SszPE2_OK8f9ZdAhuOQt-OqReY1.

② 王文科. 质的教育研究法 [M]. 台北: 师大书苑有限公司, 2000.

③ 王文科. 质的教育研究法 [M]. 台北: 师大书苑有限公司, 2000.

④ 林重新. 教育研究法 [M]. 台北: 扬智文化事业股份有限公司, 2001.

策略；

(5) 分析的构建与前提 (Analytical Constructs and Premises) ——研究者公开报道该研究的框架，并以该架构统合各种发现。

2. 效度 (Validity) 关注

质性研究的效度指其研究结果的可接受性和可信赖性。如果将评价方视为“我”，研究者是“他”，研究对象是“它”，那么信度强调的是“他”对“它”的真实反映度，而效度则是“我”对“他”研究结果的信赖程度。由于质性研究偏重研究者对研究对象的开放的探索性分析，常常缺乏量化研究中的结构性设计，通过自我选择性的观察和资料的记录及分析来解释现象，因此容易造成对研究结果颇具影响力的研究者偏见 (Researcher Bias)。因此，效度指的是程度上差异的相对状态，而并非有无的绝对状态。作为研究者，只能做出将无效降至最低的努力，尽可能地提高效率。质性研究的效度也包括内在效度 (Internal Validity) 和外在效度 (External Validity) 两部分，前者指研究者对研究对象的观察和把握程度，后者指研究结果可跨组应用的程度，在本研究中不是重点，因此此处不再具体展开论述。

为了提高质性研究的效度，王文科建议：^①

(1) 研究者需要自行省思 (Reflexivity) ——研究者应对自我可能持有的偏见和倾向积极地进行批判性的反思，通过反思调整或控制自我偏见。

(2) 抽取负向个案的样本 (Negative Case Sampling) ——对无法确认和解释的例子更需谨慎地收集齐全后进行研究，这样获得的结果更加可靠。

除此之外，Maxwell 也提出了提高质性研究效度的五种方法：^②

(1) 描述信度 (记述的真实准确度，没有编造、选择性描述或是歪曲事实)；

(2) 诠释效度 (能够站在参与者和受试者本身的立场去掌握情境、事件所赋予的意义、解释、专有名词及意向)；

(3) 理论效度 (研究者为研究所导出的理论性构念)；

^①王文科. 质的教育研究法 [M]. 台北: 师大书苑有限公司, 2000.

^②Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. 最新教育研究法 [M]. 徐振邦, 梁文葵, 吴晓青, 陈儒晰, 译. 台北: 韦伯文化国际出版有限公司, 2006.

(4) 通则化（所导出的理论对了解其他类似的情境有所帮助）；

(5) 评鉴效度（一种评鉴结构的应用，用于做评断的研究上，而非用于描述性、解释性或诠释性的研究上）。

本研究后续过程中的各个步骤的展开，均依据上述原则，力求实现信度和效度的最优，以确保研究结果的客观性。

第5章 大学英语教师课堂话语互动模式 倾向分析

本章通过量化研究和质性研究，展示了六位教师在动态课堂生成过程中的课堂互动模式和典型互动特征。本章内容共包括三个小节。5.1节介绍了六位教师课堂话语的基本信息，包括六位教师各自的课堂用时分布，教师话语总量以及典型互动特征的出现频次与教师话语总时长的比例。5.2节展示了六位教师在自然课段中表现出的课堂互动模式。5.3节分别论述了六位教师在四种不同的互动模式中表现出的典型互动特征。其中，在5.2节的课堂互动模式分析过程中，分别对六位教师从静态和动态两个方面进行个案描述和分析，并对六位教师各自的分析结果进行对比性分析。在5.3节的论述过程中，也是采用了同样的分析路径，先对六位教师各自话语的典型互动特征进行量化和质性分析，再整合分析结果对六位教师进行对比分析。

5.1 教师课堂话语基本信息

为了更清晰地展示六位教师课堂话语的典型互动特征和使用的互动模式，对六位老师课堂话语的基本情况做一统计。统计结果包括三方面的内容，分别是六位教师的课堂用时、话语总量和典型互动特征的出现频次与话语总时长的对比。之所以对这三方面的内容做统计，原因在于每位老师授课的内容不同，课堂的设计和安排也有所不同，不同的教学目标促使教师选择不同的教学模式，而不同的教学模式会促使教师在课堂上对自己的课堂话语进行自我调节，从而影响总的的话语量。如果要探究每个教师的言语互动特征，有必要对教师在课堂上的真正话语时长做统计，而这个过程

也能够显示出教师在课堂上是如何分配课堂时间的，从而也能够看出学生的课堂参与程度和对教学过程贡献的大小。

5.2 教师课堂话语用时分析

六节课的课程时长与六位教师的课堂话语用时可参见附录4。教师1的课堂话语总时长占课堂总时长的66.7% (34/51)。除去教师话语，其余大约17分钟的课堂用时主要分布于单个学生的回答、听力资料的播放、小组讨论和学生课堂讲演。在这四类活动中，听力资料播放时间最长，其次是单个学生的课堂讲演。单个学生回答和小组讨论用时相对较少。但从这节课的时间安排来看，可以推测出本堂课的授课特点：以教师讲解为主，无论是单个学生的回答式互动还是小组讨论，似乎都没有安排较长的时间。从视频中学生在没有准备时间的条件下进行相对完美的课堂讲演中可以看出，学生的课堂讲演是提前准备好的，所以这节课教师的话语输入再加上听力资料的播放，以及学生课堂讲演的“准备式输入”，这节课基本可以定义为“以输入为主的课堂”。学生真正的“输出”，尤其是绝大多数学生的课堂输入少之又少。

教师2的课堂话语总时长为31分钟，占课堂总时长的67.4% (31/46)。剩余的15分钟时间主要用于集体活动、若干个学生课堂上即时的口语展示、听力资料的播放以及角色扮演。在这不同的几项内容中，课堂上单个学生与教师之间的话语互动占用的时间最多，其次是角色扮演和播放听力用时。仅就课堂用时的分配而言，教师2的课堂有着明显区别于教师1的特征。与教师1相比，教师2明显地倾向于课堂上与学生间的即时互动，重视学生在语言输入后的输出练习。教师2的讲解不以输入为主，而是通过与学生之间的互动，激活学生的表达欲望，引发学生结合自身生活经验的基于真实情境的真实表达。

教师3的课堂话语总时长为33分钟，占课堂总时长的86.8% (33/38)。教师3的课堂其余用时分布非常简单，大约5分钟用来播放了一段视频。从

整个课堂的时间安排来看,基本属于“教师一言堂”的类型,没有给单个学生留出语言互动的时间和机会,也没有为组织课堂小组讨论留出时间。需要说明的是,根据教师3的授课视频,虽然这位教师在课堂上并没有单独设计学生语言输出的时间,但在其授课的过程中,学生集体性的回答是存在的,只是绝大多数与教师话语重叠,从而没有单独计时。

教师4的课堂总时长与其余几位教师相比较,明显要短,仅仅27分钟,其本身的话语时长占据课堂总时长的70.4%(19/27)。在剩余的大约7分钟的时间里,教师4与不同的学生个体之间进行了频繁的互动,但形式单一,就是学生回答问题。从单个学生回答问题的用时来看,每个人用时都比较简短,最多的47秒,少的只有7秒,大部分时长在10秒至20秒之间。从这些数据可以看出,尽管教师4的形式较为单一,但在如此短的课程时间内仍注重与学生间的互动。

教师5的课堂总时长为47分钟,其本人的话语时长为35分钟,占课堂授课总时长的74.5%。与其他课堂总时长类似的教师相比较,教师5的话语用时相对较多用于其他课堂活动的时间,不可避免地就较少。在其余的大约11分钟的时间里,有3分钟是用来观看了一段视频,集体讨论总共用时大约5分钟,其余3分钟是个体学生回答问题的总时长。由此可见,这节课也是以语言输入为主的,包括教师话语输入和视频资料输入。就学生的语言输出而言,集体讨论的时间多过个体回答问题的时间总长,由此也可以推断出,单个学生回答问题的时长较短,从数据中也可以直观看到,时长短的仅几秒,长的也不过30秒。大多数学生的回答用时在10秒左右。

教师6的课堂时长为51分钟,个人话语用时45分钟,占课堂总时长的88.2%,也是六位老师中个人课堂话语占课堂总时长比例最高的。在其余的6分钟时间里,教师6与学生间只进行了一种类型的互动,就是师问生答。从视频中可以看出,教师6在提问时,注意到了学生的多样化,在场的所有的学生几乎都被给予了回答问题的机会。当然,短短的6分钟,容纳了21名学生的回答,可想而知,教师6在课堂上的提问十分密集,几乎是进行连

续性的提问。但数据也显示，对任何一个学生的提问，都只有一轮，也就是说，当学生回答完毕后，教师没有能够就学生的回答进行细致深入地探讨，由此也可以推测出，这些问题大多是展示性问题，即教师在提出问题之前就预知问题的答案，然后“明知故问”，其目的则是尽可能地增加学生语言层面的简单输出。

5.3 教师课堂话语互动模式

5.3.1 教师课堂话语互动模式个体分析

1. 教师1的课堂话语互动模式

1) 静态描述

教师1在课堂管理模式、学习材料模式、技能与系统模式和课堂情境模式这四种课堂互动模式中，应用最多的是技能与系统模式和学习材料模式，分别占互动总量的33.3%和32.0%（图5-1），也就是说，教师的课堂互动行为更多地发生在学习材料和语言知识的讲解过程中。课堂管理模式的互动出现了29次，占总比例的19.7%，而课堂情境模式所占比例最小，仅占15.0%。课堂情境模式强调教师在课堂环境中通过语境的创立，为学习者提供帮助和机会，督促个体用外语进行自我表达，提高语言的流畅性。从以上四个方面看，教师1十分注重对语言本身的讲解，组织学生进行更多的基于语言正确形式的练习，尽可能地模仿目标语言，产出正确的话语形式。其次，教师1在课堂上比较多地依赖教材为学生提供语言的练习，与学习者之间的话语互动也以教材上的内容为依托，通过传统的IRF模式引发学习者对课文的理解，继而引起对所学语言的关注。而与此形成对比的是，教师1课堂上少有创设语境供学生进行自然流畅的表达，这反映出教师1的课堂尚属于典型的传统式的“以教师为主”“以语言形式讲解”为主的课堂特征。

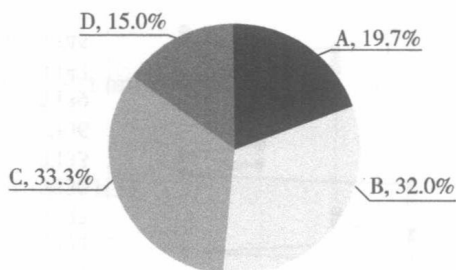


图5-1 教师1课堂话语互动模式使用分布

注:本章图表中A、B、C、D分别代表:A:课堂管理模式;B:学习材料模式;C:技能与系统模式;D:课堂情境模式。

2) 动态分析

从上述教师1四类互动模式的动态生成曲线图(图5-2)中可以看出,教师1的授课过程按照时间的先后可以分为以下几个阶段。

课程起始阶段:通过创设语境,提问与学生切身相关的问题,从而引发学生对课程内容的好奇,这是整堂课的热身,也是课程的引入阶段。

课程进行中阶段:一开始是十分明显的学习材料模式,教师1与学习者之间围绕教材进行了长时间的互动。他们之间的部分对话如下。

18 T: Now, the first word, everybody, tell me what is the first word?=(b2)

LL: =/Ocean./

19 T: =Yeah, that's it, ocean.(b3)

20 How about the second word?=(b2)

LL: =/Handy./

21 T: =Yeah, handy.(b3)

22 Now, how about next one?=(b2)

LL: =Serve.

23 T: =Good, serve.(b3)

24 How about next one?=(b2)

LL: =/Communicate. Communicate [with]/

25 T: =[Communicate with,] communicate with.(b3)

26 Next one?=(b2)

LL: =/post. /

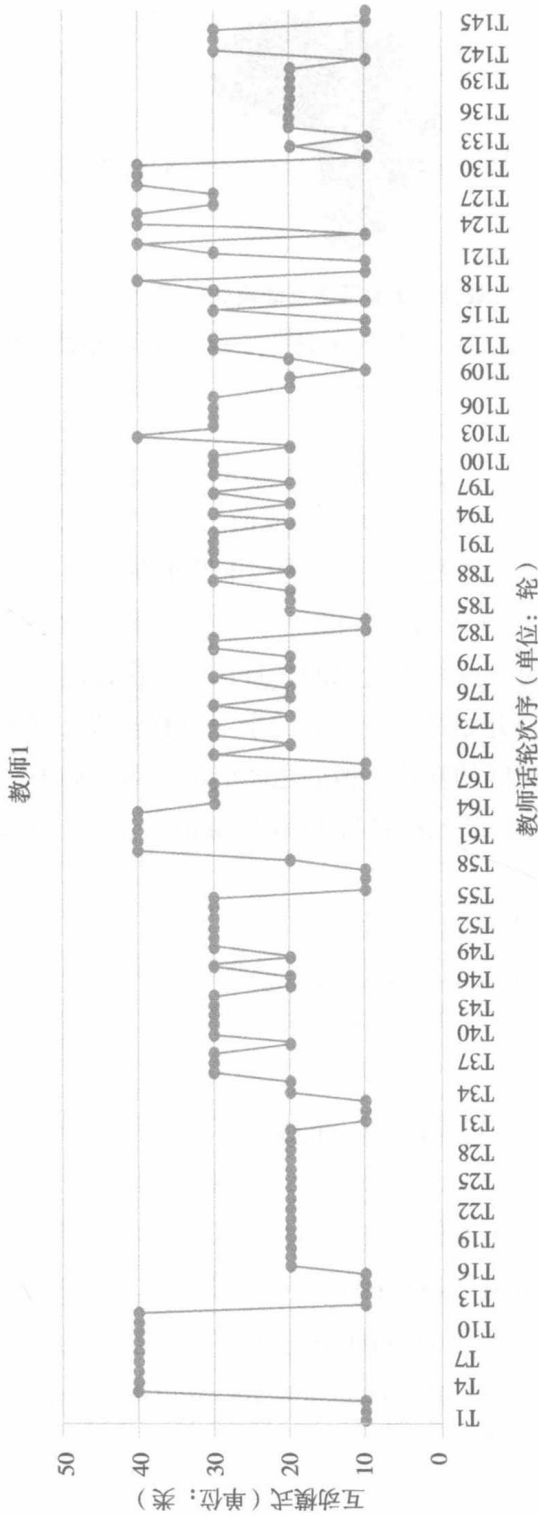


图5-2 教师1四类互动模式的动态生成曲线

27 T: =Post, good.(b3)

28 LL: How about the next one?=(b2)

LL: =/chatroom./

29 T: =Yeah, chatroom.(b3)

30 LL: How about next one?=(b2)

LL: =/ take advantage of./

31 T: =Good, take advantage of.(b3)

在此之后的大部分时间里, 教师1在课堂互动过程中频繁地使用学习材料模式和技能与系统模式。比较而言, 以技能与系统模式的使用为主, 以学习材料模式的使用为辅。在话轮60至63的过程中, 教师1明显地转入课堂情境模式, 通过提问给学生留出了自由表达的机会, 这部分的课堂话语如下。

60 T: What are the website(.) you go to?(2) Just like(2) QQ?(.) Yahoo, yeah?(.) Any more? MSN?((2)) Ok, any more?=(d5)

LL: =(2)

61 T: =(1) Yes, so many.(d4)

62 LL: Yeah, ok, so there are lots of such kind of websites you can go to. (d4)

63 T: Now, here is, if I ask you, (.) Have you chatted over the Internet in English?(.) Yes?(d5)

之后的话语延续了前面学习材料模式和技能与系统模式的交替使用, 除了在话轮103处, 教师1在与学生的对话中临时创始了一个“真实”情境: Don't forget to buy me a Beijing roast duck with your enormous award. Beijing roast, roast duck, you know?

课程进展后期: 教师1逐渐创设了更多的语境为学生提供自我表达的机会, 但这个阶段也是在语境创设中不断地凸显对语言形式的关注, 这从课堂情境模式和技能与系统模式的交替中可以看出。课程临近结束阶段, 是以回归教材为主要特征, 以对语言形式的强调结束课程。宏观上看, 教师1的动态课堂互动模式遵循了课堂情境模式—学习材料模式—学习材料模式

和技能与系统模式交叉—技能与系统模式和课堂情境模式交叉—学习材料模式的路线。教师1的模式转换最主要体现在教学材料模式和技能与系统模式之间，主次模式间的转换体现在技能与系统模式与课堂情境模式之间。

2. 教师2的课堂话语互动模式

1) 静态描述

从图5-3中能够看出，教师2在授课过程中，使用最多的是技能与系统模式，其次是课堂情境模式，最后是学习材料模式与课堂管理模式。这说明教师2在课堂上十分注重学生对语言形式和语言应用的掌握，课堂上多数互动形式都是围绕技能与系统模式展开的。与教师1形成鲜明对比的是，教师2大量使用了课堂情境模式。也就是说，教师2擅于在课堂上创造接近真实的语境，为学生提供自我表达、练习流畅表达的场域，这一点是值得提倡的。多数大学英语教师不太重视课堂真实语境的创设，或拘泥于课堂语言表达的限制，只是为了讲解语言形式而进行讲解，难以将语言的讲解与生成的语境关联，这样学生就会失去在真实生活语境中理解并使用语言的机会，学习效果就会打折扣。

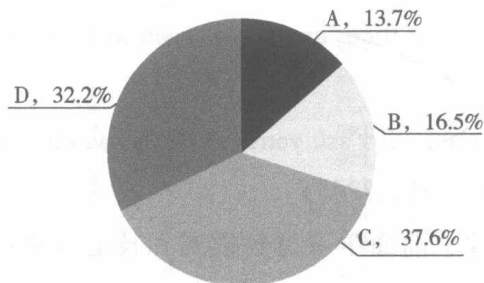


图5-3 教师2课堂话语互动模式使用分布

2) 动态分析

教师2四类互动模式的动态生成曲线图（图5-4）与教师1的四类互动模式的动态生成曲线图表现出显著的差异。教师2在短暂的课堂语境中完成课程开始的引入部分后，立即转入了以技能和系统模式为主，学习材料模式为辅的交叉互动。之后表现出对课堂情境模式长时间的使用，从话轮25一直持续到话轮47。自话轮47往后，一直到话轮122，教师2的课堂互动以

技能和系统模式为主, 课堂情境模式为辅。话轮 124 至话轮 137, 教师 2 的课堂互动短暂地经历了以学习材料为主, 技能与系统为辅的阶段。从话轮 138 至话轮 168, 前期是课堂情境模式与技能与系统模式的交叉, 后期是专注于技能和系统模式。自话轮 170 至话轮 218, 这一时段先以学习材料模式为主, 后面转变为技能与系统模式为主, 学习材料模式为辅, 偶尔出现在课堂情境模式。整个课堂的结束阶段, 教师 2 又回归到以课堂情境模式为主, 偶尔出现技能与系统模式。回顾教师 2 的动态课堂互动模式, 并没有体现出相对模式化的互动路线。相反, 教师 2 的课堂互动表现出最大的特点就是“灵活”和“变化”, 对不同互动模式之间的转变显得游刃有余, 得心应手。但这种显性的灵活并没有掩盖隐性的另一特征, 就是对学习材料的相对弱化, 在不断创设情境的过程中, 强调对学生进行语言使用技能的讲解, 同时鼓励学生生活学活用, 不断地输入, 不断地反馈, 不断地激励。这种特征可以从下面的话语示例中略见一斑。教师 2 的课堂模式转换主要体现在课堂情境模式和技能与系统模式之间, 同时也体现在学习材料模式和技能与系统模式之间, 主次模式间的转换没有体现出典型的特征。

147 T: Right, right, great (nod), yes, ok. Yes. (c5)

148 And do you agree with her? (talk to another girl) Yes? (d5)

149 Yes. So what are you afraid of? (talk to another boy) (d5)

L10: A caterpillar.

150 T: A caterpillar? (c5)

151 Why? (d5)

L10: Because they are ugly. I don't like it.

152 T: So you don't like it. Simply because of its appearance? (Smile) (c6)

L10: Yeah.

153 T: So you like beautiful animals, is that? Ok. (3) (c6)

154 All right, (2) anybody? (a)

L11: I'm most afraid of snake because I think first, it's very ugly, and second, it's poisonous. If it bite people, people will die immediately.

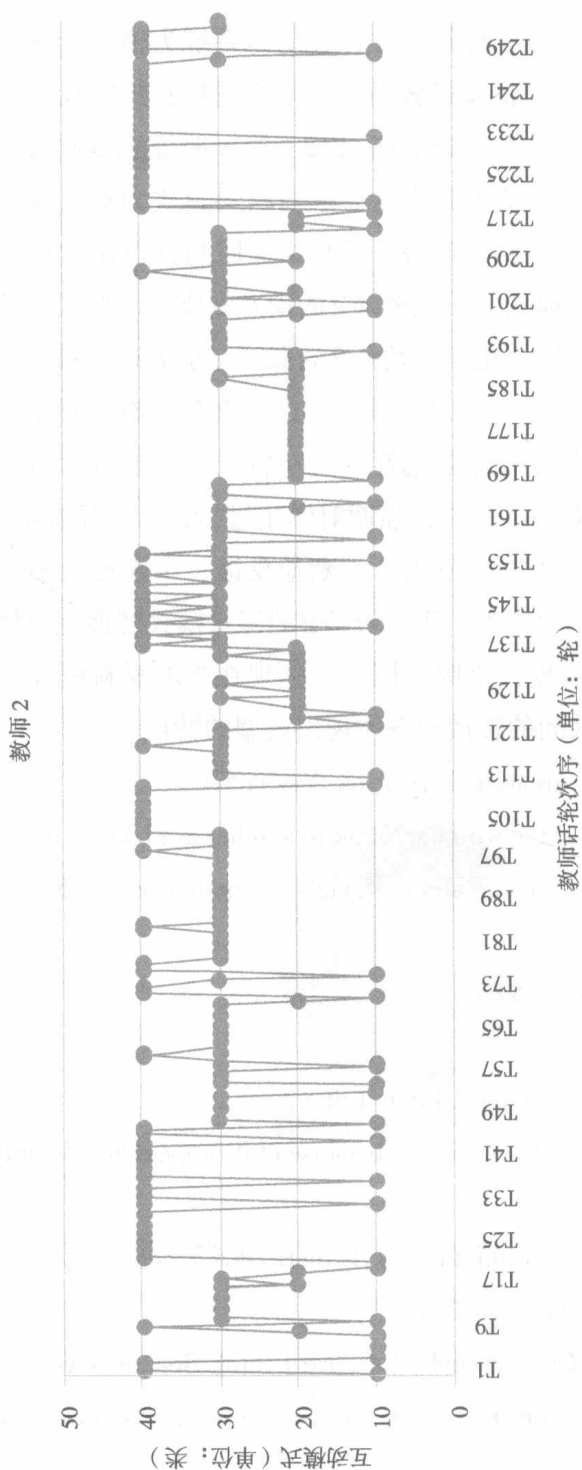


图5-4 教师2四类互动模式的动态生成曲线

155 T: Ah, ok. Have you got it? (d5)

L: Yes.

156 T: [Yes,] so she's most afraid of snake. The first reason: it's ugly. So some people really choose their animal, you know, what, according to their appearance, right? Yeah, so people tend to like those animals which are beautiful, right? Which have nice appearance. Good. And the second one: some snakes, actually, not all, is that? Some snakes are poisonous. If they bite people, people would die immediately. Is that? Ok, yeah, so that's the animal what she is most afraid of. For two reasons. (c3)

3. 教师3的课堂话语互动模式

1) 静态描述

从图5-5中数据可以清晰地看出,教师3在这堂课中突出使用了学习材料模式和技能与系统模式,两者的使用率各占到整堂课互动模式使用的48.7%和32.9%。因此,可以初步判断这节课体现出传统的外语授课的特点,仅仅围绕教材进行语言的讲解与联系。从微观上来看,在课堂管理模式中,教师3突出使用了长时间的解释和指令性语言,以及过渡性话语标记语。在学习材料模式中,与教师1和教师2有所不同,教师3突出了为学生搭建支架的互动特征,大量使用了展示性问题,偶尔使用了IRF的传统应答结构,并对学生的回答进行了语言形式的反馈。在技能与系统模式中,表现最突出的是搭建支架、延长教师话轮和展示性问题的提出。在课堂情景模式中,最明显是大量使用了参考性问题,也体现出短暂的教师话轮、内容反馈和搭建支架的互动特点。而延长的学习者话语、最小修正、请求澄清等互动特征则不明显。

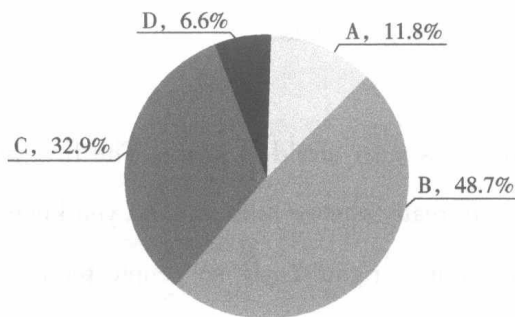


图5-5 教师3课堂话语互动模式使用分布

2) 动态分析

从教师3四类互动模式的动态生成曲线图(图5-6)可以观察到,教师3在学习材料模式和技能与系统模式的单独使用中呈现出相对的稳定状态。另一个稳定状态是两者加上课堂情境模式的交叉使用。

也就是说,教师3的授课过程遵循传统的课堂步骤,从学习材料的引入,到语言知识的练习,再到学习材料背景下的语言学习。其中有一个显著特征是课堂情境模式的明显缺失。所以这条曲线给人留下的印象是传统课堂的结构十分明显,围绕学习教材和语言解释亦步亦趋。反映在教师话语文本中,大量使用展示性问题、延长教师话论、搭建支架的特征就尤为明显。不仅如此,教师3在授课过程中大量使用了母语,主要用于语法词汇解释及翻译,授课过程中母语与英语的语码转换频繁。

从教师3的授课过程来看,课程刚开始就使用了学习材料模式,表现出教师对教材的重视。接下来从话轮15至话轮40,教师3从对教材的关注转移到对语言形式讲解的关注,长时间地使用了技能与系统模式,中间偶尔涉及了课堂情境模式,例如:

- 15 T: Belief. I'm sure you know the meaning of success, but what about prosperity?(2) Prosperity is a noun. 注意以ity结尾的基本上都是名词。它是表示繁荣富强的意思。Prosperity. So how to, how to make it adjective, 怎样把它改为形容词呢? 把ity这个名词后缀

去掉,加上(.)ous。Prosperous 改为形容词之后呢,它的重音要改变的。Prosperous 这个是构词法,我之前好像给大家介绍过这本书后面是有那个前后缀的,有没有跟大家说? 311页有的,大家回去再好好看一下。(c2)

- 16 T: For ordinary people, it means a happy family, an ideal job and a nice house. Are they what you want? (.) A happy family, an ideal job and a nice house, are they your dream, too? 这些都是大家的梦想吗? Yes, so actually we are just ordinary people and if we have a happy family, an ideal job and a nice house, we'll be quite satisfied. But do you think they are easy to get? (2)(c4)
- 17 T: Now, for example, the houses are quite expensive, even though they are cheaper now, right? But you still have to earn a lot before you can buy one, and an ideal job is very difficult to get. You see, there are so many students graduated from university. And most of them would like to get ideal jobs, maybe everyone, so you have to compete against each other. 竞争。(c3)
- 18 T: And what about happy family? (.) It's difficult to find someone that you are one hundred percent satisfied with to marry to. (d5)
- 19 T: So even though you can, when you have your children, you have to take very good care of him or her. So everything is difficult for us although we are just ordinary people. (d6)
- 20 T: 所以这个 ordinary people 翻译为普通人、一般人是吧? 一般人还有一个讲法, average people. 就是平均那个单词。A-V-E-R-A-G-E, average people. 比如说一般的学生都会住在学校里面, average students will live on campus. Or you can also say, ordinary students will live on campus. 一般的、普通的。(c2)

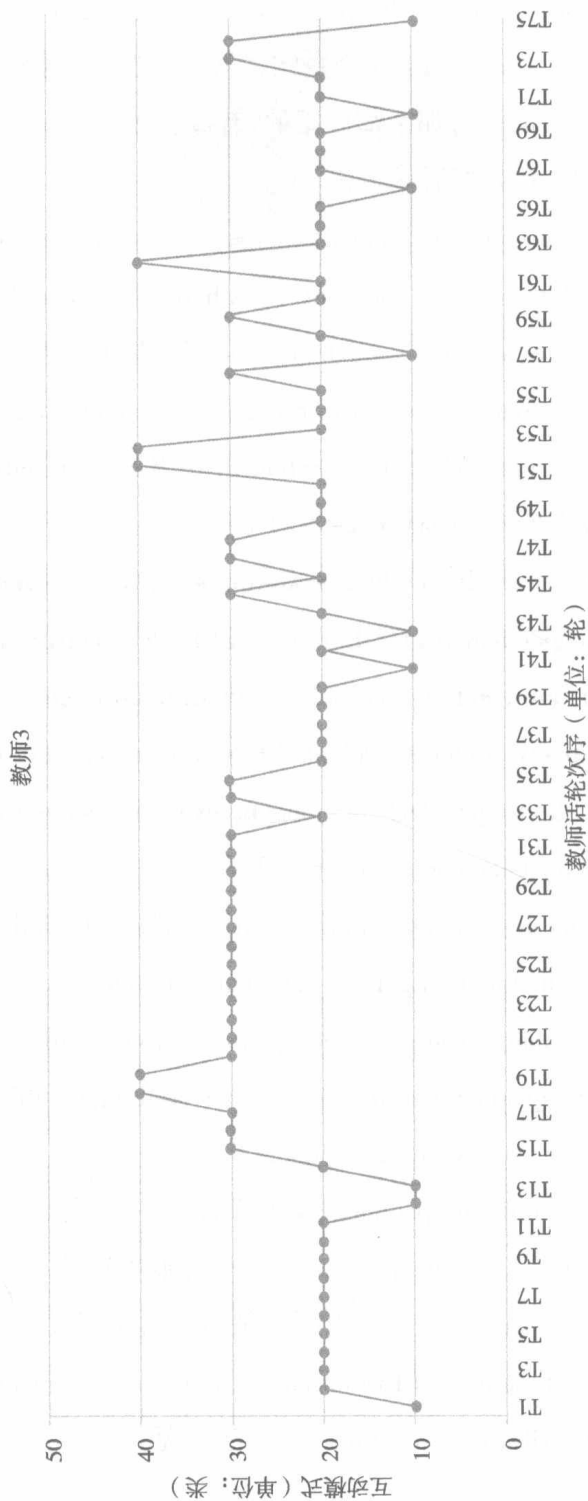


图5-6 教师3 四类互动模式的动态生成曲线

从话轮42至最后,教师3的课堂互动显现的特征是以学习材料模式为主,技能与系统模式为辅,或进行学习材料模式与课堂情境模式的交叉。这反映出在教师3的授课过程中,始终将教材置于核心位置,课堂上的一切教学活动都围绕学习材料展开。教师3的课堂主要使用了学习材料模式和技能与系统模式,模式转换也主要体现出这两种模式的交叉,主次模式间的转换不是很明显,但曾经分别体现出课堂情境模式和技能与系统模式以及学习材料模式的交叉。

4. 教师4的课堂话语互动模式

1) 静态描述

教师4在四类互动模式中更多地体现了技能与系统模式(图5-7),占四类互动模式的45.9%。居次位的是学习材料模式,占25.9%。课堂管理模式和课堂情境模式的百分比持平,皆为14.1%。从上述数据来看,教师4在授课过程中十分注重学生语言技能的发展,但不完全依赖学习材料。又因为其课堂语境互动模式仅占14.1%,说明教师4也没有在课堂上创造更多的真实语境为学生提供以流利性为主的语言练习。这就说明,教师4更多地注重自身对语言知识点的讲解,为学生提供互动交流的信息。从微观上来看,教师4没有明显的课堂管理的互动特征,最明显的是教师单独长时间使用解释或指令性语言。在学习材料模式中,比较明显的互动特征是展示性问题的使用、搭建支架和使用IRF结构。关注语言形式的反馈和矫正式话语修补没有体现。在技能与系统模式中,比较明显的是延长教师话语、教师回应、展示性问题的提出和搭建支架。直接的话语修补和请求澄清的互动

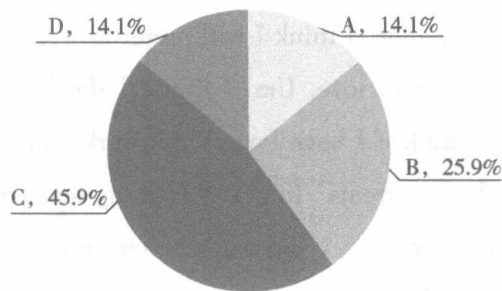


图5-7 教师4课堂话语互动模式使用分布

特征没有体现。在课堂情境模式中，典型互动特征集中在参考性问题的提出、内容反馈和搭建支架。而其他诸如延长的学习者话轮、最小修正和请求澄清等则表现不明显。

2) 动态分析

教师4与教师3的相同之处在于单独使用学习材料模式和技能与系统模式的稳定性表现。除此之外，教师4还表现出对联合使用课堂情境模式和技能与系统模式的稳定性。这是与教师3的差别所在。从图5-8中可以看出，教师4在使用四类互动模式的整个过程也具有相对的稳定性，每一阶段的互动特征区别十分明显。整个课堂的进程从最初的模拟真实情境导入，到情境中的语言学习，到纯语言形式的学习，再到两者的结合，接着围绕学习材料理解语言意义，最后又进入语言形式学习阶段。每个阶段之间的区别相对明晰。

具体来看，教师4在上课一开始就呈现出对课堂情境模式和技能与系统模式的交叉使用，从话轮13开始，一直到话轮23，教师4持续单独使用技能与系统模式。从话轮25至话轮40，教师4对课堂情境模式和技能与系统模式进行了交叉使用，中间偶尔使用了学习材料模式，例如下文。

T: Thank you very much. It's great.

27 Yeah, she says she want what? Success. Because she is a college student. The college is the place where can realize her dream, all right?(c3)

28 Yeah. Do others have different opinion? Yes, ok. Now, again, it's you.(d6)

L9: Er-In my opinion, I think I will prefer love, because I think life will be faded without love. Um, I think, I don't want to work without friends. I think if I have love, I can work and live with my friends' love, with my parents' love and with my teachers' love, and I think that with their love, I can work better and study better. With their love, I think I can achieve success, and after I achieved the success, I think I will possess wealthy.

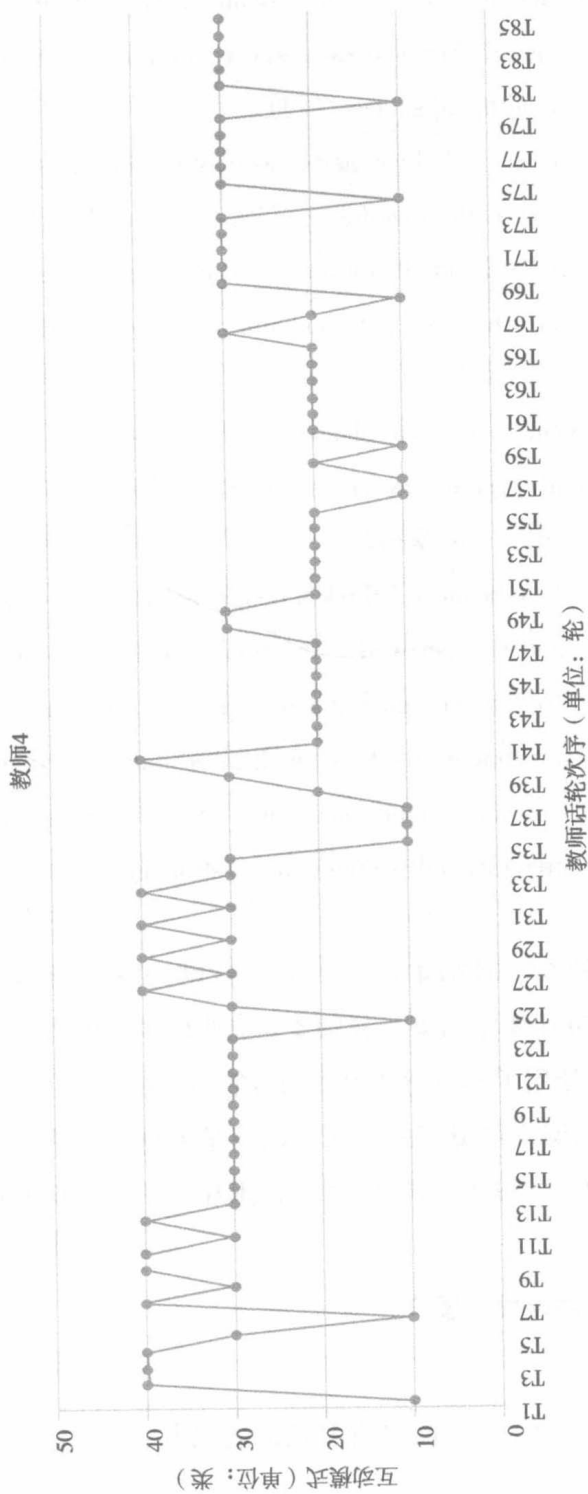


图5-8 教师4四类互动模式的动态生成曲线

T: Ok, I understand. Thank you very much. Sit down, please.

29 Do you agree? And she says, she wants love. When she has love, she has wealth and success. (c3)

30 Do you agree? All of you agree, why? Why you agree? (d5)

L10: Yeah, such as the love for your career. If you love your career, you will work hard and all you want to work to and live up to your expectations, so when you got your aim or got your will, you got wealth and you succeed.

T: Thank you. k, sit down, please.

31 But usually, people says, love is money. (c3)

32 Do you agree? No? Why? (d5)

L11: I prefer love because I think a people exists in the world is for happiness, and can get well with others. So, I think, love is a strong power, because he can bring us happiness and warm, and I think that is very important. It is much more important than love, and I think if you are a happy man, and I think another, love can bring people strength, and people can get stronger. Yeah, so we can succeed.

从话轮41至话轮67, 教师4主要使用学习材料模式, 间或使用技能与系统模式, 从话轮69到课堂结束, 教师4持续使用了技能与系统模式。总而言之, 教师4主要使用了学习材料模式和技能与系统模式, 模式转换体现在技能与系统模式和课堂情境模式之间, 以及学习材料模式与技能和系统模式之间。偶尔的主次模式间的转换也主要体现在学习材料模式与技能与系统模式之间。

5. 教师5的课堂话语互动模式

1) 静态描述

与前几位教师相比较, 教师5的课堂话语表现出了对某种互动模式的典型性使用(图5-9)。

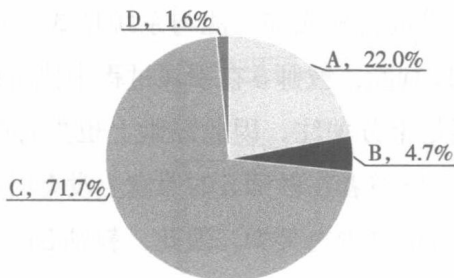


图5-9 教师5课堂话语互动模式使用分布

通过数据可以看到，在捕捉到的127次的典型特征中，有91次是属于技能与系统模式的，占到总量的71.7%。而课堂管理模式、学习材料模式和课堂情境模式的典型互动特征分别仅有28次、6次和2次。不仅如此，教师5在课堂上多次使用课堂管理模式，教师话轮的变化频率很高，缺乏延长性的教师话语，也就是说，教师话语中体现的主题较多，但对某一主题的深入探讨较少，因此不同主题之间的变化频繁。在出现频次很高的课堂管理模式中，教师单独长时间使用解释性和指令性语言以及确认检查的互动特征突出，过渡性话语标记语的使用不明显。在学习材料模式中，教师5经常搭建支架，并大量使用展示性问题。但更多的互动特征并没有典型特征。IRF结构的使用较少，对学生语言形式的反馈和矫正性话语修补几乎没有出现。在技能与系统模式中，典型的互动特征体现在延长的教师话论和搭建支架。在教师回应、提问展示性问题、关注语言形式的反馈和请求澄清方面的互动特征也偶然出现。相比较而言，使用直接话语修补的互动特征最不明显。在课堂情境模式中，显现了唯一的典型互动特征——短暂的教师话轮，但仅有两次。从这里可以判断，教师5在课堂情境模式下与学生的互动仍旧是以教师为主导，尽管这里教师话轮是短暂的，学生没有凸显出延长的学习者话轮互动特征。

2) 动态分析

教师5在四类模式的应用中表现出的最明显的特点是大量使用了技能与系统模式（图5-10）。也就是说，教师5课堂教学的重心几乎全部在于帮助学习者产生正确的话语，使学习者能够正确操作目标语言。除此之外，偶

尔分别或联合使用学习资料模式和技能与系统模式、技能与系统模式和课堂情境模式。由此可以判断，教师5在授课过程中执行语言学习的教学目标时，对学习材料并不是十分关注，因此课堂上也少有师生间围绕学习材料的应答、澄清和检查。学习者在教师5的课堂上没有时间进行自我表达，至于口语的流利性练习就更是少之又少。因此，教师5的课堂话语更多地表现出关注语言形式的反馈、为学生提供子技能的练习、延长教师话轮、提问展示性的问题等显著特征。

从课程进展顺序来看，教师5的课堂开始于学习资料模式，但从话轮10开始到话轮52，使用了以技能与系统模式为主，学习资料模式和课堂情境模式为辅的互动。从话轮53直到课程结束，教师5除了使用课堂管理模式外，一直持续单一地使用技能与系统模式，例文如下。

64 T: Ok, great, now, XX, can you translate, the first one. (c)

L6: Recently, the number of people who choose to study abroad is on the increase.

65 T: Yes, very good. Recently, the number of the people who choose to study abroad is on the increase. (c5)

66 Great, ok, the number used as the subject. Now the second one, ((2)) now second one, second, 污染, just now, we mentioned, pollution, pollution. (c3)

67 So, that is? XX, now, try your best. I'm sure you can. Now, please. (c)

68 关注 we can use concern. 关注, concern. The concern, ok? (c2)

L7: Nowadays.

69 T: Yes, good. Nowadays, we'd better try to use nowadays. Yes, 近年来, in recent years. (c5)

70 Great, go on. (c)

L7: In recent years, the peoples (2) increase the pollution is on the increase.

教师 5

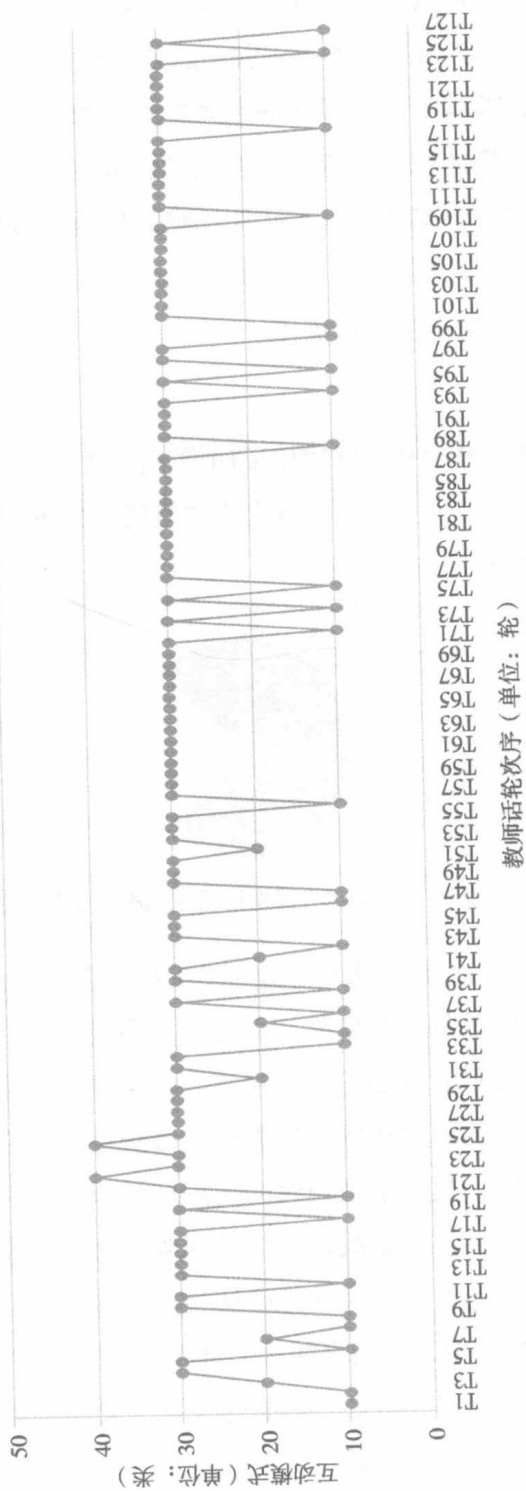


图 5-10 教师 5 四类互动模式的动态生成曲线

71 T: The concern, the concern with pollution of the people is on the increase. Ok, thank you. Very good. (c5)

总的来看，教师5课堂互动的最大特点是大量单独使用技能与系统模式，互动模式转换体现在课堂管理模式和技能与系统模式之间，技能与系统模式与学习材料模式之间。主次互动模式体现在技能与系统模式和课堂情境模式之间。

6. 教师6的课堂话语互动模式

1) 静态描述

从宏观上看，教师6充分使用了四类不同的互动模式（图5-11），其中课堂管理模式占13.2%，学习材料模式的使用占23.9%，技能与系统模式占47.8%，课堂情境模式占15.1%。

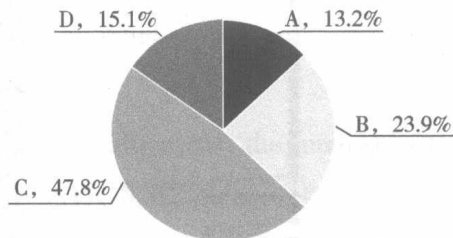


图5-11 教师6课堂话语互动模式使用分布

从四种模式各占的比例来看，教师6的授课重点是在语言技能的讲解与练习，但并没有将教材置之度外，语言的练习是在教材学习的基础上进行的。除此之外，教师通过创设真实情境为学生提供语言拓展的场景，这一点从课堂情境模式的所占比例可以看出。微观上看，在课堂管理模式的各种典型互动特征中，教师单独长时间使用解释和指令性语言和过渡性的话语标记语用比较明显，大多数情况下的课堂管理属于常规管理，没有典型的互动特征出现。且没有出现进行确认检查的课堂互动特征。在学习材料模式的典型互动特征中，最明显的是大量展示性问题的提出，其次是IRF结构的师生问答。除此之外，偶尔的搭建支架、对学生语言形式反馈的关注也偶尔出现。出现最少的是矫正式的话语修补。在技能与系统模式的互动

特征中,最明显的是延长教师话轮,提问展示性问题和搭建支架。除此之外,教师回应式的互动和关注语言形式的反馈偶有出现。最少显示的是使用直接话语修补和请求澄清。在课堂情境模式中,教师6明显地通过提出参考性问题和对学生回答的内容反馈为学生更流畅的语言表达提供帮助。此外,必要时的请求澄清和搭建支架也体现了教师的课堂辅助功能。与此同时,延长的学习者话轮、短暂的教师话语、最小指正等互动特征没有明显的显现。

2) 动态分析

教师6的课堂话语中体现了联合使用课堂情境模式和技能与系统模式、课堂情境模式与学习材料模式以及独立使用学习材料模式和技能与系统模式的稳定性(图5-12)。

从课程开始的课堂情境模式和技能与系统模式的密集交叉可以看出,教师6把创设的情境作为课堂的热身部分,在鼓励学生自由表达的同时,适时插入关于语言形式的练习。在经过几个来回之后,通过语境直接连接到学习材料,围绕学习材料进行语言练习,这个阶段的教师话语表现出明显的IRF结构,并大量使用展示性问题,或引发学习者对学习材料的回应。之后的课程进展经历了集中与学习材料模式和技能与系统模式的两个稳定期。

具体来看,教师6首先在课堂开始时大量使用了课堂情境模式和技能与系统模式的交叉,偶尔伴随与学习材料模式的交叉,但这个过程以课堂情境模式为主。从话轮48开始,教师6转入相对稳定的技能与系统模式的使用,偶尔出现课堂情境模式和学习材料模式的主次模式转换。从话轮67至话轮78,显示出学习材料模式和技能与系统模式的交叉。从话轮79到话轮103,教师6长时间单独使用学习材料模式,例文如下。从话轮104至课程结束,教师6以使用技能与系统模式为主,偶尔使用课堂情境模式和学习材料模式。总而言之,教师6的互动模式特点是前期对模式的交叉使用,后期对模式的单独使用。其中,互动模式转换体现课堂情境模式和技能与系统模式之间,技能与系统模式和学习材料模式之间,主次模式转换主要体现在学习材料模式与课堂管理模式之间。

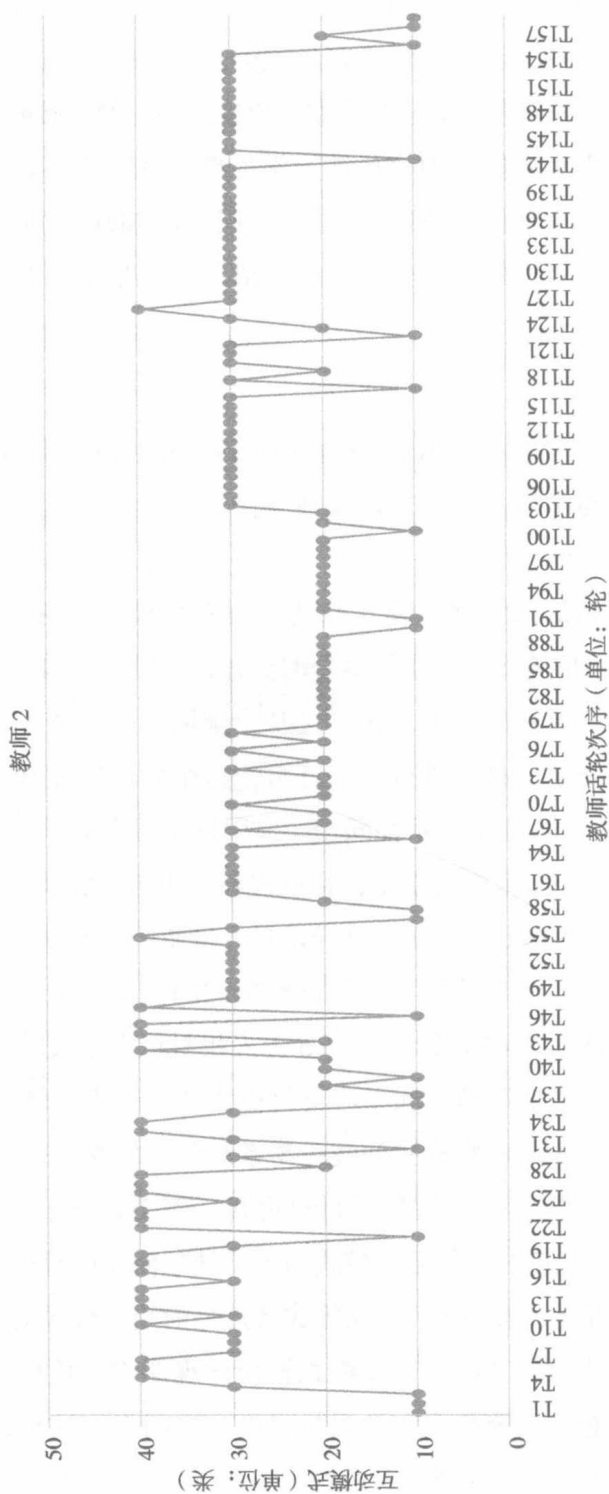


图 5-12 教师 6 四类互动模式的动态生成曲线

- 79 T: Ok, sit down, please. Very good. Ok. (b1)
- 80 Overcoming traditional way of thinking is also very important. So the ability to overcome the traditional ways of thinking is also very important, especially in the field of sciences. (b3)
- 81 And question No. 7, according to professor Simonton, what often stops talented people from achieving greatness? (b3)
- 82 It is not the case that all the great people can become, all the talented people can become great. A lot of people are very talented, yet they have not become great people, why? What stops them from becoming great people? Ok? Would you please? (invite a learner) (b5)

L12: They seldom devote the time to it.

- 83 T: Ok, sit down, please, very well. (b1)
- 84 So what stops them from achieving greatness is the fact that they seldom devote the amount of time required, or they simply don't devote the amount of time required. Let's see our last question, at the end of our text, the author talked about the study of the Brandeis University, so what did this study show? What did this study show? Ok? (3) Would you please? (b2)

L13: The study shows that,

5.2.2 教师课堂话语互动模式对比分析

六位教师课堂话语互动模式使用频率对比, 见表5-1。

表5-1 六位教师课堂话语互动模式使用频率对比

互动模式	教师1	教师2	教师3	教师4	教师5	教师6	均值
课堂管理模式	19.7%	13.7%	11.8%	14.1%	22.0%	13.2%	15.8%

续表

互动模式	教师1	教师2	教师3	教师4	教师5	教师6	均值
学习材料模式	32.0%	16.5%	48.7%	25.9%	4.7%	23.9%	25.3%
技能与系统模式	33.3%	37.6%	32.9%	45.9%	71.7%	47.8%	44.9%
课堂情境模式	15.0%	32.2%	6.6%	14.1%	1.6%	15.1%	14.1%

六位教师课堂话语互动模式使用对比如图5-13所示。

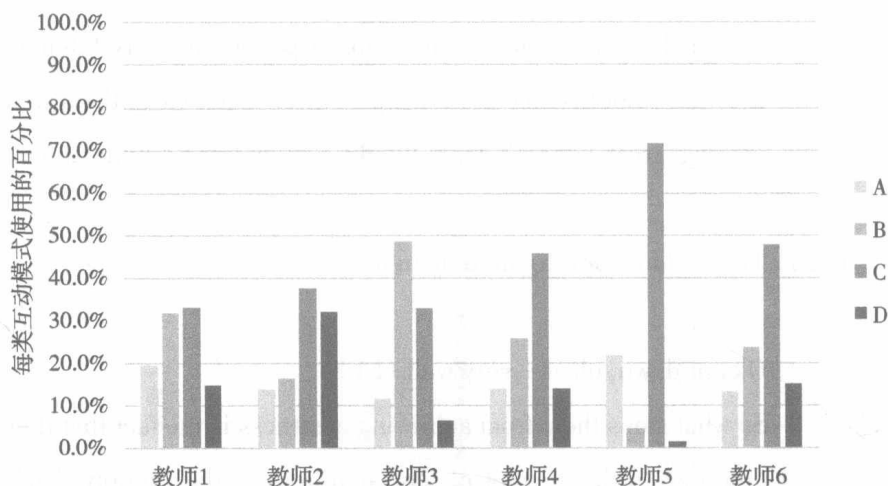


图5-13 六位教师课堂话语互动模式使用对比

1. 课堂管理模式

六位老师在课堂管理模式的使用上显示出较大差异性，教师5和教师1使用相对较多，比较明显，这两位教师课堂上的主题转换比较频繁。这一部分的功能主要是对课堂活动的管理和衔接，因此在这里不做详细阐释。

2. 学习材料模式

在学习材料模式的使用中，教师3最突出，而教师5对教学材料的使用截然不同。其余几位教师1、教师4和教师6则表现出类似的使用率。教师对学习材料模式的不同使用，体现了教学的不同观念。有些传统型教师的课堂教学以教材为主，语言的训练处处以教材为纲，而且这种特征越明显，课堂上就越难见到真实生活情境的创建。在这种课堂模式下，教学往往严

格按照课前的教学计划来进行,亦步亦趋,通常来讲,缺乏临时情境的创设,从而造成课堂气氛的沉闷。有些教师以教材为主,但对学生语言的训练不拘泥于教材,在熟悉教材的基础上拓展语言应用的空间,将语言知识与语言运用有机结合起来。也有些教师在课堂上几乎游离于教材之外,甚至把教材作为语言习得的附属品工具,更多地注重学生在真实语境中语言的运用。这类课堂上的学习者的语言基本功相对更扎实,授课的目标不在于语言知识的掌握,而是语言的运用和外语思维能力的培养。

大部分教师的课堂话语体现出对教材的依赖,对语言讲授形式的拘泥。事实上,教材的存在价值和意义不等于一本词典,它在承载知识的同时,更多的是起到桥梁的作用,用一朵云推动另一朵云,引人深思,激发灵感,推动创新,而并非实现书本知识的空间转移,从书本上搬到脑海中。教材是重要的,但并非唯一选择,教师在授课的过程中对教材应灵活处理,因为教材和教材上的文字是死的,但知识的发现和再生是活的。教师教学能力的高低也体现在如何有效利用教材,就语言教师而言,教学的重任不是 Teach Language,而是 Teach About Language。教材承载更多的 Language,但是 About Language 的部分要依赖于教师。

3. 技能和系统模式的使用

就技能与系统模式而言,六位教师都表现出了较高的使用率,这说明在我国当前的大学英语教学中,教师普遍关注学生对语言形式和意义的掌握,重视语言基本知识的讲解和传授。在这六位教师当中,表现最突出的是教师5,其表现出远远高于其他五位教师的对语言本身教学的关注。在二语环境下,教师对目标语的形式关注是必要的,但面对接近成人化的大学生群体,更应该根据大学生的心理特征,通过意义建构在创设的语境中让学生体验语言和应用语言。

4. 课堂情境模式

就课堂情境模式而言,不同教师之间表现出了明显的差异。在六位教师中间,教师2的使用频率最高,与其个人的技能与系统模式的使用频率几乎持平,也就是说,教师2主要在创设的新语境中实现语言教学目标,

这与其余几位教师依赖教材的语言讲解形成鲜明的对比。教师1、教师4和教师6对课堂情境模式的使用也较少，但更少使用课堂情境模式的是教师3和教师5。尤其是教师5，几乎没有使用过课堂情境模式。教师5更多地使用了技能与系统模式和课堂管理模式。因此可以推断出教师5的课堂只是在脱离教材的情形下对语言进行讲解和练习，语言情境的创设是其最大的缺失。

5. 互动模式使用的单一或交叉。

在对六位教师课堂互动的分析过程中，几乎每个教师都会在课堂中运用互动模式的交叉，但也出现了对互动模式单独使用的教师（表5-2）。

表5-2 六位教师单一或交叉使用互动模式对比

教师	单独使用互动模式	交叉使用互动模式
教师1	课堂情境模式；学习材料模式	教学材料模式和技能与系统模式
教师2	课堂情境模式	灵活多变
教师3	学习材料模式；技能与系统模式	学习材料模式和技能与系统模式
教师4	学习材料模式；技能与系统模式	技能与系统模式和课堂情境模式；学习材料模式和技能与系统模式
教师5	技能与系统模式	学习材料模式和技能与系统模式
教师6	学习材料模式；技能与系统模式	学习材料模式和技能与系统模式；技能与系统模式和课堂情境模式

6. 模式转换和主次模式间转换的特征（表5-3）

表5-3 六位老师模式转换和主次模式间转换对比

教师	模式转换	主次模式间转换
教师1	教学材料模式和技能与系统模式	技能与系统模式和课堂情境模式
教师2	课堂情境模式和技能与系统模式；学习材料模式和技能与系统模式	不明显
教师3	学习材料模式和技能与系统模式	课堂情境模式和技能与系统该模式；课堂情境模式和学习材料模式
教师4	技能与系统模式和课堂情境模式；学习材料模式和技能与系统模式	学习材料模式与技能与系统模式

续表

教师	模式转换	主次模式间转换
教师5	课堂管理模式和技能与系统模式之间;技能与系统模式和学习材料模式之间	技能与系统模式和课堂情境模式
教师6	课堂情境模与和技能与系统模式;技能与系统模式和学习材料模式之间	学习材料模式与课堂管理模式

7. 六位教师的课堂互动使用

针对六位教师在互动模式中的表现,在今后的教学过程中,并不提倡出现技能与系统模式的稳定性,相反,应该提倡课堂情境模式的稳定性、学习材料模式独立使用的稳定性特征(意义的建构),技能与系统模式和其他模式彼此交叉的稳定性,更注重课堂情境的“变异性”。四类互动模式构成了一个动态的复杂的系统,彼此之间既相互独立,又相互依存,在不同的课堂生成过程中,针对不同的授课目标,四者之间在规律的支配下进行“随意地搭配”,恰恰是“教无定法”的完全写照。但无论教法是如何“无定”,都应该围绕一个共同的目标,那就是有效教学。对不同互动模式的使用应立足于具体教学目标的实现(表5-4)。

表5-4 六位教师课堂互动模式转换对比

教师	课堂互动模式转换
教师1	课堂情境模式—学习材料模式—学习材料模式和技能与系统模式交叉—技能与系统模式、课堂情境模式交叉—学习材料模式
教师2	课堂情境模式—技能和系统模式为主,学习材料模式为辅—课堂情境模式—技能和系统模式为主,课堂情境模式为辅—课堂情境模式和技能与系统模式的交叉—技能与系统模式为主,学习材料模式为辅,偶尔出现课堂情境模式—以课堂情境模式为主,偶尔出现技能与系统模式
教师3	学习材料模式—技能与系统模式为主,课堂情境模式为辅—以学习材料模式为主,技能与系统模式为辅
教师4	课堂情境模式和技能与系统模式的交叉—技能与系统模式—课堂情境模式、技能与系统模式—学习材料模式为主,技能与系统模式为辅—技能与系统模式

续表

教师	课堂互动模式转换
教师5	学习材料模式—以技能与系统模式为主,学习材料模式和课堂情境模式为辅—技能与系统模式
教师6	课堂情境模式、技能与系统模式的交叉—技能与系统模式—学习材料模式、技能与系统模式的交叉—学习材料模式—技能与系统模式为主,偶尔使用课堂情境模式和学习材料模式

5.4 小结

利用SETT框架中的四类互动模式对六位教师的课堂互动话语进行动态追踪分析,每位教师体现了对不同模式的使用倾向以及不同模式聚合的使用特征,这种显性的互动倾向是教师隐性的教学理念与教学习惯的写照。

教师对课堂管理模式的较多使用,能够在一定程度上体现出教师对课堂的控制力以及师生的关系类型。但研究发现,课堂管理模式中教师通常会使用目标语言,偶尔使用本族语,这说明课堂管理模式下的教师话语对教师本身的外语语言表达不构成挑战。因为这些语言高频率地出现在每堂课中,教师对这些语言的使用游刃有余,因为用得多了,所以流利。但研究同时发现,这类教师话语的互动对学习者的语言提高并没有很大作用,与这些课堂管理话语的形式比较,学生在课堂上更依赖这些语言的功能。因此,教师在课堂上可以有效控制这些语言,在实现话语功能的基础上,力图保持教师话语简练、准确、规范、清晰。

倾向于单独使用学习材料模式的教师,往往显示出对教材本身强烈的依赖感,语言的讲解、举例,与学生间的互动内容均囿于教材。这种互动模式或许对低龄或外语学习基础差的学习者有更大帮助,但对已经在高考中胜出的大学生而言,在以“培养学生的英语综合应用能力,特别是听说能力,使他们在今后学习、工作和社会交往中能用英语有效地进行交际,同时增强其自主学习能力,提高综合文化素养,以适应我国社会发展和国

际交流的需要”^①为教学目标的大学英语课程中，这或许就显示不适应学习群体特征的一面。凸显对学习材料模式过于依赖倾向的大学英语教师反映出以下几方面的内容。第一，教师对外语学习和教学的教材本位观念。这种观念往往认为教学目标就是要求学生掌握教材内容的掌握。这往往起始于上课前的准备阶段，将教学目标锁定在与教材内容相关的语言技能训练上，因此对其他语言来源方面的信息不够关注。第二，教师对自身语言能力的信心不足。第三，教学缺乏创新精神。

倾向于单独使用技能与系统模式的教师，其个人对语言学习和语言教学缺乏语境中意义建构和理解建构的观念。本质上还持有教师的任务是 teach language，而不是 teach about language 的观念，认为语言习得的过程，是在对语言结构及形式准确掌握的基础上，通过大量语言的输入就能够产生语言的输出。因此教师在这种互动模式下往往表现出巨大的话语量。但与此同时出现的另一个问题是，因为缺乏真实语境下语言使用的感受和练习，大学生往往在早日固化的汉语思维的基础上用汉语之线，串英语词汇之珠，因此在真正通过口语或书面表达的时候，就呈现出显著的中国式英语的特征。

倾向于使用课堂情境模式的教师，首先在外语教学和外语学习的理念上，能够认识到语言是鲜活的，大学生学习外语，在注重语言准确性的同时，更应该注意语言使用的规范性，即在特定的语境下进行合适的语言表达。除此之外，课堂情境模式的使用，还体现出对语言使用的真实性、学习者独立思考的关注。学习外语不仅仅只是学习一门语言形式，语言是思想的载体和体现，缺乏真正思想的语言是苍白无力的，因此，在大学英语授课过程中，教师应充分体现对大学生群体外语学习的特征，通过反映高阶思维的问题的引导，激发学生真实表达的动机和欲望，通过目标语发表真情实感，从而间接培养他们自主学习的兴趣和能力。

除了课堂管理模式，其他三类互动模式，学习材料模式、技能与系统模式和课堂情境模式之间的不同聚合，能够有效地弥补彼此之间的缺陷，

①教育部高等教育司. 大学英语课程教学要求 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2007. 1.

充分发挥各类互动模式的优势。英语作为中国学习者的一门外语，缺乏语言习得的自然环境，因此语言学习离不开经常的自我创造的复现和记忆，教材作为重要的知识载体和来源，加之教师课堂补充的有效信息，自然而然成为中国英语学习者的基本学习载体。学习离不开真实语境，因此课堂情境模式能够有效缓解真实语境缺乏和学习者语言无意义输入的问题。与此同时，因为这种真实语境的极度缺乏，中国英语学习者不可能如同学习母语一般学习英语，难以以习得的方式形成所谓的“习惯用法”，只能依赖教师对词汇、句法、语法和篇章的讲解，提高学习者外语的准确性和规范性。“教无定法”，不同的互动模式和不同互动模式间的聚合特征，本身并不存在孰是孰非，教师应该在充分了解四种不同互动模式及特征的前提下，在不同情境下，依据特定的教学目标和不同的授课群体特征进行最优选择。在中国语境下，教师通过对不同模式的聚合使用能够有效促进教学和学生的学习。

第6章 大学英语教师课堂话语典型互动特征分析

6.1 教师课堂话语典型互动特征频次分析

1. 教师1课堂话语的典型互动特征

首先,教师1在课堂管理模式中,单独长时间地使用解释或指令性的语言是其管理课堂的突出特征。其次,过渡性话语标记语的使用和不确认的典型互动特征占相同比例,教师的确认检查相对较少,也就是说,大多数情况下教师使用指令性课堂管理话语,默认学生能够正确地理解并执行,因此不需要太多的确认性的语言。在学习材料模式中,占最大比例的是不确定的典型互动特征,也就是说,教师1在讲解学习材料时,IFR结构的使用、展示性问题的提出、语言形式的反馈、矫正式的话语修补或搭建支架的特征彼此相互融合使用的时候较多。在单独使用某种典型互动特征时,更多地就展示性问题进行了提问,并偶尔对学生的回答进行了聚焦语言形式的反馈。其他几种典型互动特征没有体现。在技能与系统模式中,最典型的互动特征是展示性问题的使用,占到了整个技能与系统模式的44.9%,其次是延长的教师话语。在提问前和提问后,教师增长了自己的话轮,占据了更多的课堂时间。其他表现出的典型互动特征还包括教师回应、搭建支架和请求澄清。而从来没有使用过直接话语修补和关注语言形式的反馈。在课堂情境模式中,表现最显著的首先是参考性问题的使用和内容反馈;其次是不明显的互动特征;最后是请求澄清的使用。其他延长的学习者话语、短暂的教师话语、最小修正和搭建支架没有得到明显的使用。这说明教师1在课堂情境模式下,通过启发和参考性问题的提出,引导学生尝试表

达自己的真实感受，并通过对内容的反馈引发学生更多的话轮。但学习者的话轮似乎并没有得到明显的延伸，教师也没有就此进行最小修正和搭建支架的辅助（图6-1）。

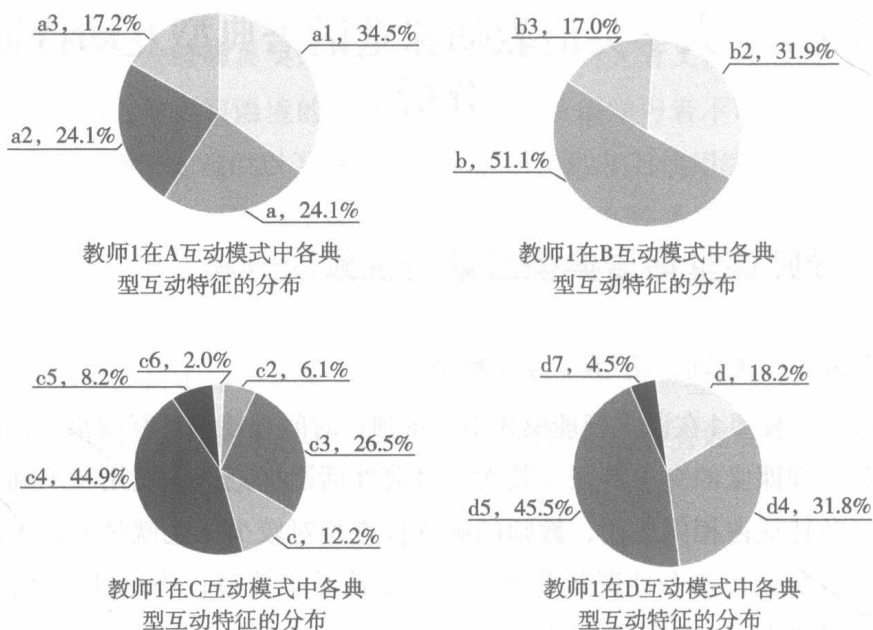


图6-1 教师1典型互动特征分布

2. 教师2课堂话语的典型互动特征

教师2的课堂互动模式和典型互动特征表现出了与教师1明显的不同。在四类互动模式中，教师2突出地使用了技能与系统模式和课堂情境模式。也就是说，教师2在促使学生进行言语练习的过程中更多地为学生创造了真实的情境，让他们在真实的语境中学习语言、运用语言，而后才是学习材料模式和课堂管理模式的应用。这体现了一种教学理念——学习来自于教材，但绝不仅仅拘泥于教材。具体来看，教师2在课堂管理模式中，主要表现了长时间使用解释和指令性语言的互动特征，偶尔使用过渡性的话语标记语，没有进行过确认检查。在学习材料模式中，大多数情境下没有特别突出的互动特征，首当其冲的是突出使用了IRF结构，其次是大量使用了展示性问题，偶尔关注了语言形式的反馈。在技能与系统模式中，延长的教师话语和教师回应显示较明显，说明教师2对学生的语言输出给予了足够的

关注,能够通过及时的教师回应鼓励持续的和后续的语言表达。其次是展示性问题和请求澄清的使用。这两种互动特征的交叉出现反映了教师2对展示性问题的处理并非简单的一问一答,而是在学生回答之后通过进一步地澄清要求,使得学生能够对自己的回答继续解释,这个过程中就不是简单的语言练习的过程,已经在语言练习的基础上融入了学生的个体思考。其他几种典型互动特征也各有体现,但相对零散。在课堂情境模式下,参考性问题的使用最突出,占到课堂情境模式的一半以上,其次是请求澄清、内容反馈、短暂的教师话语、搭支架和其他不明显的互动特征。通过上述分析来看,教师2非常擅长在课堂上通过创造真实的语境来给学生提供更多的练习和应用语言的机会。在学生回答的过程中,也习惯于通过内容反馈和要求澄清从而使得学生能够延长个体的表达。但从中也可以看出来,教师2通常不会在学生表达过程中打断或修正学生话语(图6-2)。

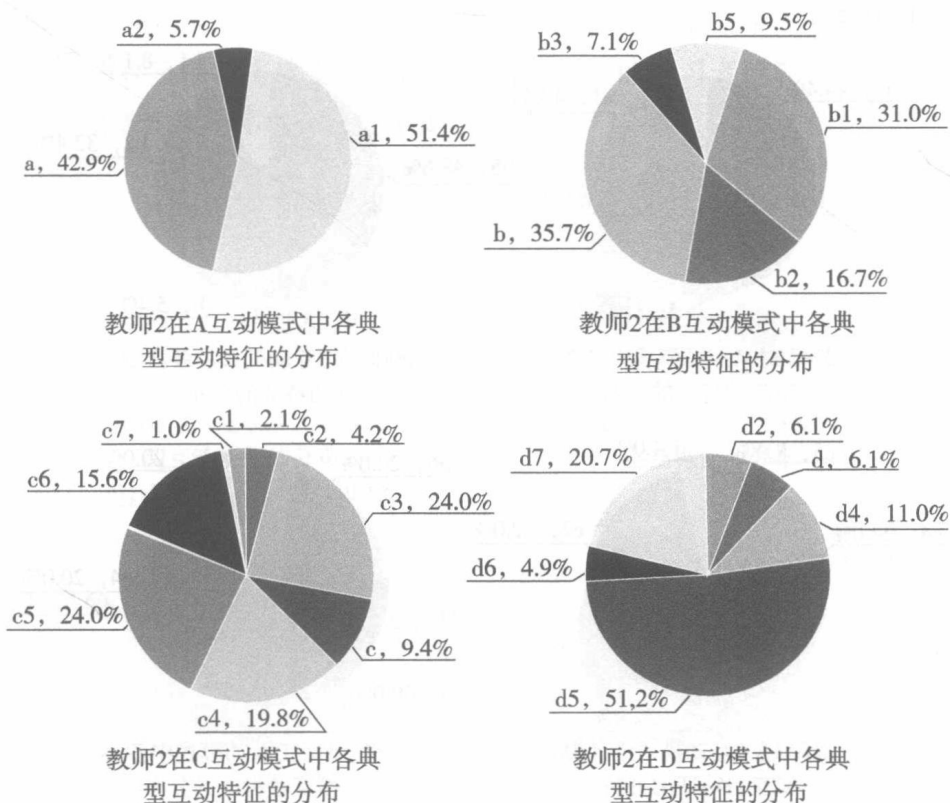


图6-2 教师2典型互动特征分布

3. 教师3课堂话语的典型互动特征

教师3在这堂课中突出使用了学习材料模式和技能与系统模式，两者的使用率各占到整堂课互动模式使用的48.7%和32.9%。因此，可以初步判断这节课体现出传统的外语授课的特点，就是仅围绕教材进行语言的讲解与联系。从微层次来看，在课堂管理模式中，教师3突出使用了单独长时间的解释和指令性语言及过渡性话语标记语。在学习材料模式中，与教师1和教师2有所不同，教师3突出了为学生搭建支架的互动特征，其次是大量使用了展示性的问题，偶尔使用了IRF的传统应答结构，并对学生的回答进行了语言形式的反馈。在技能与系统模式中，表现最突出的是搭建支架、延长的教师话轮和展示性问题的提出。在课堂情景模式中，最明显的是大量使用了参考性问题，同时也体现出短暂的教师话轮、内容反馈和搭建支架的互动特点。而延长的学习者话语、最小修正、请求澄清等互动特征则不明显（图6-3）。

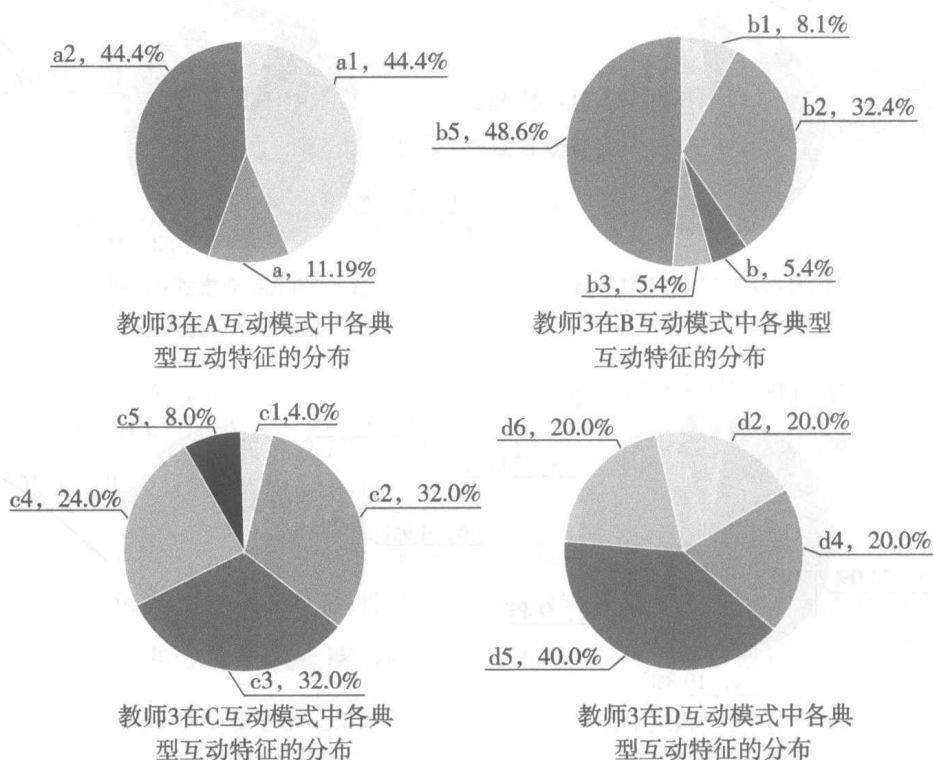


图6-3 教师3典型互动特征分布

4. 教师4课堂话语的典型互动特征

教师4在四类互动模式中更多地体现了技能与系统模式,占四类互动模式的45.9%。屈居次位的是学习材料模式,占25.9%。课堂管理模式和课堂情境模式的百分比持平,皆为14.1%。从上述数据来看,教师4在授课过程中十分注重学生语言技能的发展,但不完全依赖学习材料。又因为其课堂语境互动模式仅占14.1%,说明教师4也没有在课堂上创造更多的真实语境为学生提供以流利性为主的语言练习。这说明,教师4更多地注重自身对语言知识点的讲解,并以此作为学生提供互动交流的信息。从微观上来看,教师4没有明显的课堂管理的互动特征,最明显的是教师的单独长时间使用解释或指令性语言。在学习材料模式中,比较明显的互动特征是展示性问题的大量使用、搭建支架和使用IRF结构。关注语言形式的反馈和矫正式话语修补没有体现。在技能与系统模式中,比较明显的是延长的教师话语、教师回应、展示性问题的提出和搭建支架。直接的话语修补和请求澄清的互动特征没有体现。在课堂情境模式中,典型互动特征集中在参考性问题的提出、内容反馈和搭建支架。而其他诸如延长的学习者话轮,最小修正和请求澄清等则表现不明显(图6-4)。

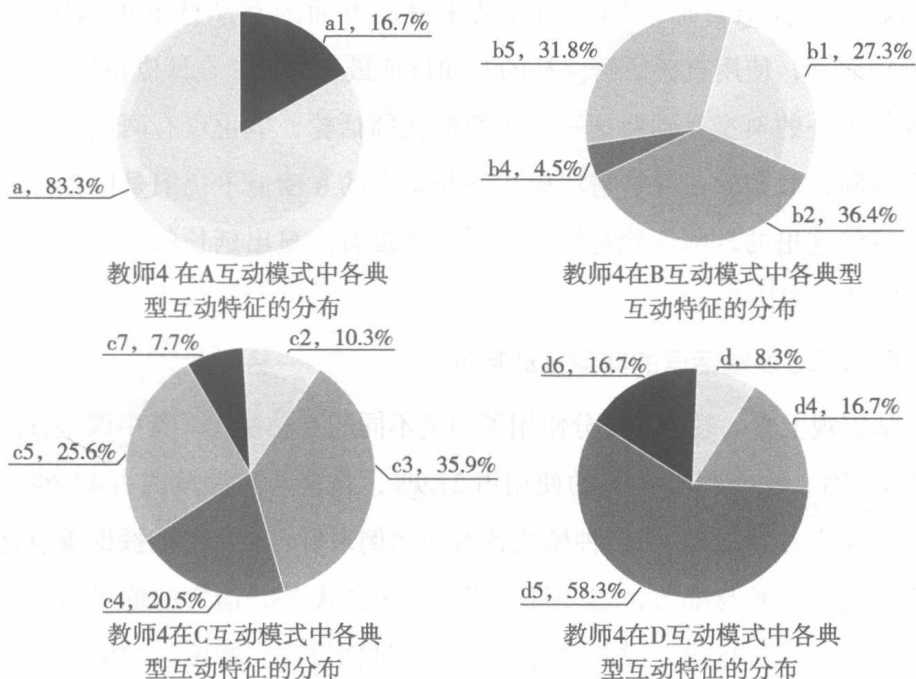


图6-4 教师4典型互动特征分布

5. 教师5课堂话语的典型互动特征

与前几位教师相比较，教师5的课堂话语表现出了对技能与系统模式的典型使用。通过数据可以看到，在捕捉到的127次的典型特征中，有91次是属于技能与系统模式的，占到总量的71.7%。而课堂管理模式、学习材料模式和课堂情境模式的典型互动特征分别仅有28次、6次和2次。不仅如此，教师5在课堂上多次使用课堂管理模式，教师话轮的变化频率很高，缺乏延长性的教师话语，也就是说，教师话语中体现的主题较多，但对某一主题的深入探讨较少，因此不同主题之间的变化频繁。在出现频次很高的课堂管理模式中，教师单独长时间使用解释性和指令性语言及确认检查的互动特征突出。过渡性话语标记语的使用不明显。在学习材料模式中，教师5经常搭建支架，并大量使用展示性问题。但更多的互动特征并没有典型特征。IRF结构的使用较少，对学生语言形式的反馈和矫正式话语修补也几乎没有出现。在技能与系统模式中，典型的互动特征体现在延长的教师话论和搭建支架。在教师回应、提问展示性问题、关注语言形式的反馈和请求澄清方面的互动特征也偶然出现。相比较而言，使用直接话语修补的互动特征最不明显。在课堂情境模式中，显现了唯一的典型互动特征——短暂的教师话轮，但也仅有两次。从这里可以判断，教师5在课堂情境模式下与学生的互动似乎仍旧是以教师为主导，尽管这里的教师话轮是短暂的，学生没有凸显出延长的学习者话轮的互动特征（图6-5）。

6. 教师6课堂话语的典型互动特征

从宏观上看，教师6充分使用了四类不同的互动模式，其中课堂管理模式占13.2%，学习材料模式的使用占23.9%，技能与系统模式占47.8%，课堂情境模式占15.1%。从四种模式各占的比例来看，教师6的授课重点是在语言技能的讲解与练习，但并没有将教材置之度外，语言的练习是在教材学习的基础上进行的。除此之外，教师通过创设真实情境为学生提供了

语言拓展的场景，这一点从课堂情境模式所占的比例可以看出。从微观上看，在课堂管理模式的各种典型互动特征中，教师单独长时间使用解释和指令性语言与过渡性的话语标记用语比较明显，大多数情况下的课堂管理属于常规管理，没有典型的互动特征出现，且没有出现进行确认检查的课堂互动特征。在学习材料模式的典型互动特征中，首先是大量展示性问题的提出，其次是明显的IRF结构的师生问答。除此之外，偶尔的搭建支架，对学生语言形式反馈的关注也偶尔出现。出现最少的是矫正式的话语修补。在技能与系统模式的互动特征中，最明显的是延长教师话轮，提问展示性问题和搭建支架。除此之外，教师回应式的互动和关注语言形式的反馈偶有出现。最少显示的是使用直接话语修补和请求澄清。在课堂情境模式中，教师6明显地通过提出参考性问题和对学生回答的内容反馈为学生更流畅的语言表达提供帮助。此外，必要时的请求澄清和搭建支架也体现了教师的课堂辅助功能。但与此同时，延长的学习者话轮，短暂的教师话语、最小指正等互动特征没有明显的显现（图6-6）。

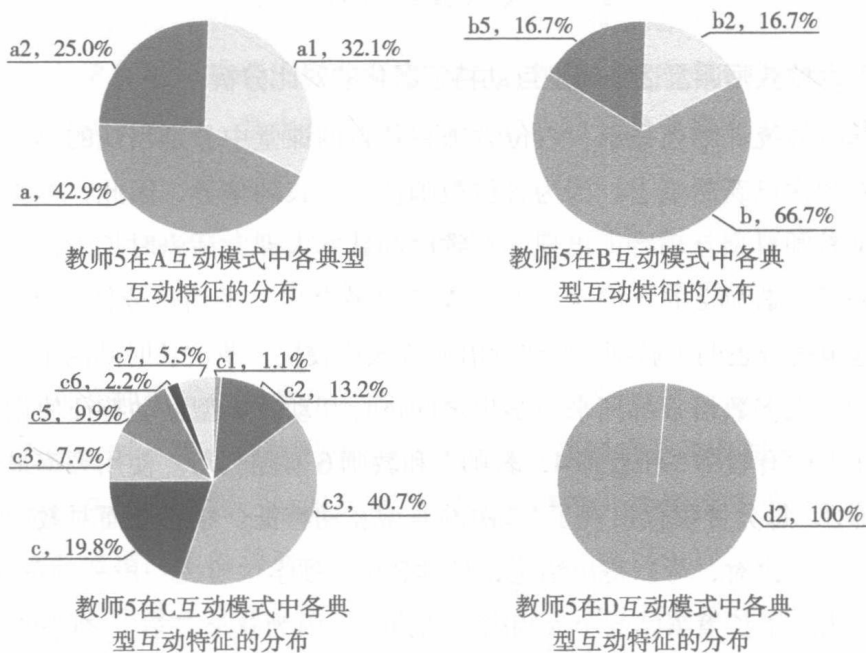


图6-5 教师5典型互动特征分布

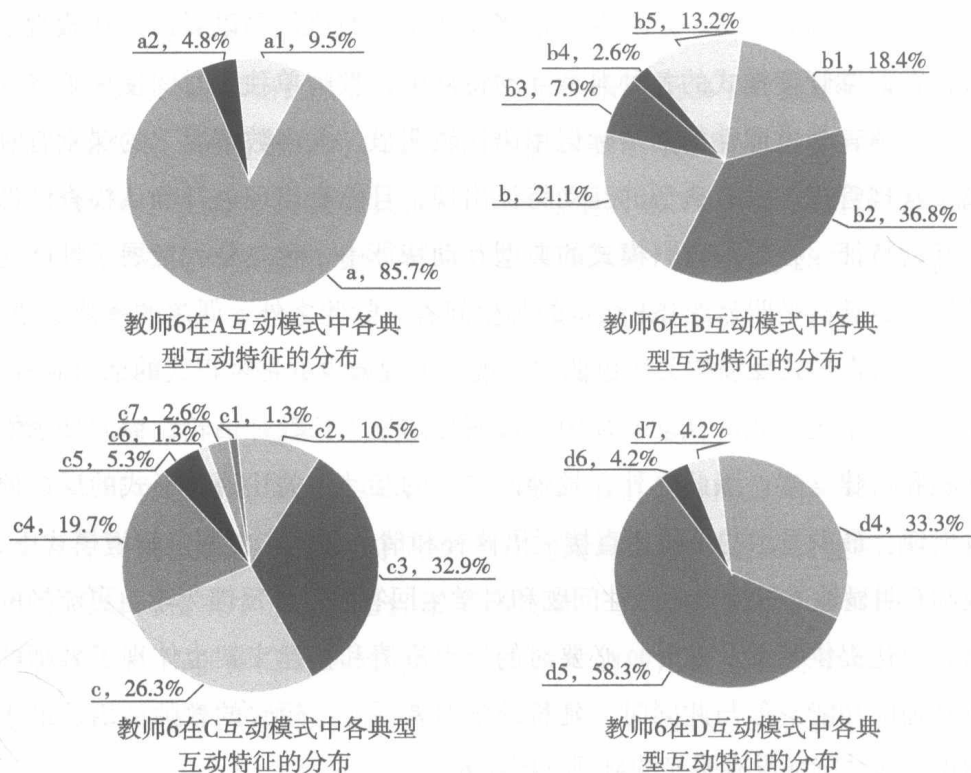


图6-6 教师6典型互动特征分布

7. 六位教师课堂话语典型互动特征量化的对比分析

基本的统计结果显示，六位教师在各自的课堂中分别出现的典型互动特征总频次已跃然纸上。因为各位教师授课时长的差异，因此，本文计算出每个教师典型互动特征出现的总频次和其本人课堂话语时长的比例。从结果来看，教师2的典型互动特征表现得最突出，平均每分钟就使用了8次，这也充分表明了教师2的课堂语速应该比较快，单次长时间的个人独白比较少，大多数语言都用来与学生之间进行互动。典型互动特征使用频率相对接近的有教师1和教师4，教师5和教师6紧随其后。使用频率最小的是教师3，每分钟仅仅出现了2.3次的典型互动特征。结合前面对教师话语基本信息的比对，可以得出结论，教师3在带领学生看完一段视频资料后，应该是进行了长篇累牍的个人独白式的讲解。因为缺乏与学生之间的互动，因此，典型互动特征就显示得相对较少。而其他典型互动特征出现的频次

非常接近的几位教师，虽然从平均的数量上来看比较接近，但其实不同教师在授课过程中，具体的典型互动特征的体现时机和灵活运用也大相径庭。这些在后续的研究中会有所呈现（表6-1）。

表6-1 六位教师典型互动特征与话语总长对比

教师	教师1	教师2	教师3	教师4	教师5	教师6	均值
典型互动特征的出现频次(次)	147	255	76	85	127	159	141.5
教师话语总时长(分钟)	34	32	33	19	35	45	33
次(分钟)	4.3	8.0	2.3	4.5	3.6	3.5	4.3

8. 六位教师课堂话语典型互动特征对比分析之小结

六位教师的课堂话语典型互动特征既存在相同点，又存在显著性差异。

1) 相同点

在课堂管理模式，多数教师表现出明显的长时间单独使用解释性语言和指令性语言的互动特征，但普遍表现出对确认检查的缺乏。这其实体现出教师潜意识中对课堂语境里师生关系、师生地位的理念。也就是，如今的大学英语课堂仍旧是由教师主导，教学设计和教学进程完全是由教师策划和实施的，学生在课堂语境下的活动完全掌握在教师的课前计划中。

在学习材料模式中，教师们普遍使用展示性问题，建构学生的个人生活经历和教材知识。但同时，对学生语言形式的反馈和矫正式话语修补的使用则显得远远不足。由此可以看出，教师们更注意使用展示性问题的提问这种形式引起学生对教材的关注，但学生进行意义建构并用语言进行表达时，很少能够利用这个时机在语言形式上得到修补式的反馈。这或许存在两个原因，一是教师提问过于简单，让学生几乎不动脑就可以参照教材用简单的语言予以回答，因此语言错误出现得较少；二是教师进行展示性提问的目的在于导入课程内容，此处涉及的语言形式问题没有出现在教材中，也并不属于教师授课目标的语言部分，因此没有得到教

师的关注。

在技能与系统模式中，教师普遍显示出“延长的教师话语”这一突出的特征。这充分说明，教师的确重视自身话语作为学生课堂语言输入的重要来源在量上的要求。但需要进一步思考的是，以学生有效语言输出为根本目的的教师话语输入，质和量皆为最终目标实现的必要条件。

2) 不同点

在对学生回答进行反馈的过程中，有些教师通过回应、请求澄清、内容反馈等形式积极地参与到学生的自然表达中，从而能够在相对真实的情境中，促使学生基于自身的生活经历和对问题的思考，用语言表达真正的所想和所感，而非为了表达而表达，实现了语言的真实性功能。但有些教师的反馈形式非常单一，仅仅是简单的重复性的口头禅式的反馈便一带而过，让学习者从中无法得到有效的反馈，只是增加了一次口头表达的机会而已。

不同教师对待语言学习和发展的理念可以通过课堂活动的设计表现出来。有些教师重视学习材料在语言输入阶段的作用，有些教师将大部分的课堂用时用来对语言进行解构和重构，也有教师注重创设真实的语言环境，与讲解语言知识相比较，更看重学习者在使用语言的过程中习得语言。在同样的课堂情境模式下，教师的互动反馈也有所不同。有些以短暂的教师话轮为显著特征，有些则以连续的内容反馈或请求澄清为显著特征。

6.2 教师课堂话语引发师生对话向度分析

分析结果表明，大学英语课堂中的师生对话主要呈现出两种类型的对话结构，即师—生单向度的对话结构和师—生双向度的对话结构。

6.2.1 师—生单向对话结构

如图6-7所示，师生的课堂对话过程呈现出明显的教师提问—学生回

答—教师反馈的单向线性话轮转换的特点（图6-7）。

师生对话文本	师	生 (单)	生 (群)
T: That is, and the next is, what is the most useful over the Internet? What is the most useful thing? And do you think it's useful for you?	●		
L: Yes.		○	
T: Yeah, please.	●		
L2: I think useful information over the Internet.		○	
T: Yeah, yeah. Thank you very much. You can find a lot of information over the Internet, very good. OK, this is, do you have any experience of learning online? Yes or no?	●		
LL: Yes.			◎
T: Yes. What is that? What is that? What is that? Would you tell me?	●		
L3: Copy some material.		○	

图6-7 师—生单向对话结构

注：●表示该话轮的行为主体是教师；○表示该话轮的行为主体是学生个体；◎表示该话轮的行为主体是学生群体；→表示话轮的转换方向。本图制作受到刘兰英博士论文《小学数学课堂师生对话的特征分析：上海市Y小学的个案研究》的启发，下同。

在这种师—生单向对话结构中，师生间的对话无一例外都是由教师主体引发的，教师作为绝对的课堂话语的控制主体提出问题，在不指名的条件下全班统一或某一学生自主回答，或指明由某一学生进行回答。但在学生回答结束后，教师有时进行简单的判断式的评价和反馈，并继续抛出新问题，通常不会针对前一问题进行第二轮或多轮的深入提问，每个话轮的持续时间较短，有时并不做出任何评价和反馈，直接开始下一话轮。根据教师是否明确指明回答者，本研究中师—生单向度的对话过程可以展示为图6-8。

- 形式1： 教师提问 ——> 学生个体/学生群体回答 (——> 教师反馈)
 形式2： 教师提问 1 ——> 学生 1/学生群体回答 (——> 教师反馈 1)
 教师提问 2 ——> 学生 2/学生群体回答 (——> 教师反馈 2)

图6-8 师—生单向度对话过程

师—生单向度的对话结构的主要特点是：教师是课堂对话的控制主体，在教学活动中处于中心地位，释放权威的课堂掌控力。教师按照教学计划和进度适时提出预设性问题，并依据预设性答案对学生的回答进行简单的评判。这些预设性问题通常是以展示性问题的形式提出。学生对教师提问的内容和方式通常没有准备，处于被动回答的地位，学生的思维过程受制于提问的内容和预设的答案，问题的意义通常更流于形式，难以真正引起发自内心的对话。在所观察的六位教师的课堂话语中，绝大部分的师生间对话属于师—生单向度的对话结构。因此，这也就说明，师生间的对话主要还是围绕语言形式的习得进行的，以意义建构和学生话语的自由拓展练习为主的师生对话还是少数。师—生单向度的对话结构可以描述为图6-9：

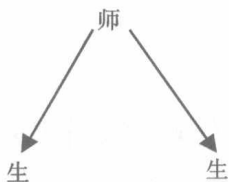


图6-9 师—生单向度对话结构

6.2.2 师—生双向对话结构

师—生双向对话结构（图6-10）。

从上述教师2的课堂对话片段来看，教师2以“Which animal are you afraid of most?”作为起始问题引出与两位学生间的不同对话，在每一位学生回答完毕后，教师2用同样的方式进行追问，通过这样的方式引起学生自身的生活经验，在用外语进行自我表述时，不仅仅是为了表达正确的语言形式，而是将语言的输出建立在师生间的意义协商和理解共建的基础上，进而通过语言来表达真实的思想。在这一课堂对话片段中，师生间的话语表现形式可以展示为图6-11。

在实际授课过程中，除了这两种形式的师—生双向对话结构外，还存在另外一种类似形式的对话结构，如图6-12所示。

师生对话文本	师	生 (单)
T: So which animal are you afraid of most? (talk to one girl)	●	○
L9: The snake.	●	○
T: The snake, why?	●	○
L9: I think first, it's very ugly.	●	○
T: Ugly. (smile) Oh yes, and then?	●	○
L9: And some snake is poisonous. It will bite people and people will die immediately	●	○
T: Oh. Right, right, great (nod), yes, ok. Yes. And do you agree with her? (talk to another girl) Yes? Yes. So what are you afraid of? (talk to another. boy)	●	○
L10: A caterpillar.	●	○
T: A caterpillar? Why?	●	○
L10: Because they are ugly. I don't like it.	●	○
T: So you don't like it. Simply because of its appearance? (Smile)	●	○
L10: Yeah.	●	○

图6-10 师—生双向对话结构



图6-11 师生间话语表现形式

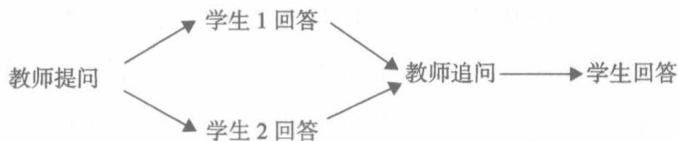


图6-12 其他形式对话结构

在这三种不同形式的师—生双向对话结构中，对话的发起者都是教师，提出的起始问题或是展示性问题，或是参考性问题，学生结合自身的生活经历，经过独立思考后表达自身的观点，教师在学生不同回答的基础上，引发进一步的问题以引导学生进行更深入的思考。这种师—生双向度的对话结构的主要特征是：课堂互动是由师生双方共同引起的，教师虽然是起始问题的发起者，但学生的不同回答成为师生话语互动的新一轮的发起者，因此，在师生互动过程中，教师与学生同为施动者，也同为受动者。正是有了学生在意义协商和理解共建中的灵活的话语贡献，才使得教师话语由预设走向生成，使得课堂由预设走向生成，真正体现话语的生命力所在。师—生双向度的对话结构可以描述为图6-13。

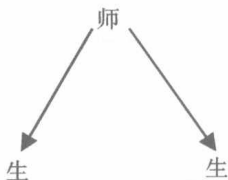


图6-13 师—生双向度对话结构

六位大学英语教师的课堂话语体现出了师—生单向度和师—生双向度两种对话结构，这充分显示出六位教师的英语教学过程中仍旧是教师为主导的课堂，教师话语尤其是教师的预设性提问是推动教学进展的主轴。六位教师在两种不同向度的对话结构的使用上显示出明显的差异。大部分教师使用的是师—生单向度的对话结构，双向度的对话结构使用较少。教师2在师—生双向度对话结构上表现突出。

除此以外，从理论上而言，在课堂师生对话过程中存在第三种对话结构，即师生间多向度的对话结构。在这种对话结构中，教师与学生构成了一个封闭的学习共同体，彼此之间平等交流，互相质疑，共同探讨，达成共识。在这个学习共同体中，学生具有与教师同样的主体地位，可以通过学生之间的互相提问和对教师的主动提问引发新的话轮，从而在促进达成最终共识的过程中帮助教师实现真正的课堂生成。但是本研究以教师话语作为主要的研究对象，并且在课堂话语的分析中发现，并没有出现学生之

间或学生对教师的主动提问或个人阐释，只是学生在教师的组织下进行过小组间对话，并非真正意义上的师生间的多向度对话结构。因此本文不从师生间多向度对话结构的角度展开论述。

6.3 教师提问话语特性分析

6.3.1 教师提问话语的信息流向

在对六位大学英语教师提问的分析过程中发现，根据教师提问的对象和时机的不同，教师的提问呈现出两大类、三种不同情形的信息流向。第一类是不指定回答者的教师提问，即教师面对全班进行提问。在这种情形下，教师提问之后，并不会指定某个学生进行回答，通常会停顿片刻，全班学生集体回答，或某个、某几个学生自主回答，简称为T-C。第二类是指定回答者的教师提问，包括两种，一种是教师先指定回答者，阐述问题，再由已指定学生进行回答，用T-S表示。第二种是先面向全班提问，在提问结束之时，再指定某个学生进行回答，用T-M表示。通常这种情况下，学生并不能提前预知自己是否会被指定回答问题，因此，会给被临时指定的学生带来一定的压力和紧张感。

六位教师在三种不同情形下的教师课堂提问信息流向统计结果见表6-2。

表6-2 六位教师课堂提问信息流向

提问类别			教师						
			教师1	教师2	教师3	教师4	教师5	教师6	共计
非指定提问	教师提问全班(T-C)	频次	55	69	37	28	41	44	274
		覆盖率	34.6%	30.0%	44.0%	25.2%	22.0%	21.4%	—
指定提问	先指定回答者,再提问(T-S)	频次	2	47	0	17	4	6	76
		覆盖率	1.0%	16.6%	0.0%	15.3%	1.8%	1.8%	—

续表

提问类别			教师						共计
			教师1	教师2	教师3	教师4	教师5	教师6	
指定提问	先提问,再指定回答者(T-M)	频次	5	14	3	19	6	27	74
		覆盖率	6.0%	9.0%	2.8%	32.2%	6.6%	20.0%	—
共计(频次)							424		

从上述统计表来看,在三种不同的教师提问信息流向中,非指定回答者的指向全班的提问是最多的,达到274次,超过另外两种信息流向频次之和。指定回答者进行提问的两种情形出现频次相近,分别为76次和74次。六位教师在对三种不同信息流向的使用中表现出明显的差异。

横向对比而言,在非指定回答者面向全班提问的信息流向中,教师2的使用频次最高,达到69次,教师4的使用频次最低,只有28次,但其相关话语占自身全部话语的覆盖率并非与使用频次的绝对值对等。就话语的覆盖率而言,教师3虽然只使用了37次,排第五位,但实际话语的覆盖率却达到44.0%,说明其属于这种情形的实际话语量占总话语量的比例最高。与此相反,教师6使用的频次达到44次,排第三位,但话语的覆盖率只有21.4%,说明这种情形的提问的在其总话语量中所占比例并非很高。在指定提问的先指定回答者再提问情形中,教师2表现最为突出,达到47次,这与其话语的覆盖率在六位教师中的排名是呈正比的,都列首位。教师3在整个授课过程中,并没有对某个学生先指定再进行提问。在先提问再指定回答者的情形中,教师6的使用频次最高,为27次,但总覆盖率占20.0%,排第二位。覆盖率排第一位的是教师4,为32.2%,虽然使用频次为19次,排第二位。教师3的使用频次和覆盖率分别为3次和2.8%,在六位教师中排末位。

从纵向比较来看,在三种不同信息流向的使用上,教师1、教师3、教师4、教师5和教师6的使用倾向呈现出一致性,都是面对全班的非指定提问使用频次最高,其次是先提问,再指定回答者。只不过教师6在后两者的

使用上差异相对于其他四位教师差异较大,更多地进行了先提问,再指定回答者的信息流动提问方式。六位教师中唯一与众不同的是教师2,除了面向全班的非指定提问使用得最多以外,更多地进行了先指定回答者再提问。因此,从中可以推断出,教师2与单个学生的课堂话语互动是最频繁的,这种先确定回答者的提问方式也有利于帮助创造更轻松的课堂气氛,这一点授课视频中也可以得到证实。

6.3.2 教师提问话语的类型

在对六位教师的课堂提问进行分析的过程中,共发现包括SETT框架中的展示性问题、参考性问题在内的七种不同类型的提问,分别是展示性问题(display question, DQ)、参考性问题(referential question, RQ)、确认检查的提问(checking question, CQ)、发出邀请的提问(inviting question, IQ)、课堂管理的提问(management question, MQ)、形式化提问(seeming question, SQ)和设问(rhetorical question, RhQ)。其中,形式化提问表面上看起来似乎是对学生提出问题,事实上更多地类似于教师个人的独白,是为了满足教师个人的表达需求而言,并不是以学生回答为目的。而设问通常是教师在提出问题后,做一停顿,再主动将答案与学生分享。具体统计见表6-3。为了描述得更为翔实,下面在T-C、T-S和T-M三种情况下分别作说明。

1. T-C情形下的教师提问包括了六种类型

在对全班进行无指定提问过程中,教师3、教师4、教师5和教师6并未表现出上述提问类型。通过对教师1和教师2在T-C的提问类型进行分析发现,两位教师展示性问题用得最多,分别为28次和18次,共计达到46次,其次是请求确认的提问和形式化提问,频次分别为23次和20次。这其中,教师1和教师2的确认提问使用相当,但形式上的提问教师2明显多于教师1,分别为15次和5次。使用最少的是参考性问题,仅教师2使用了2次。在设问的使用上,教师1使用了10次,教师2使用了3次。总的来说,在T-C情形下的六种提问类型中,教师更多地使用了展示性问题,见表6-3。

表6-3 T-C的教师提问类型

教师	T-C						共计
	DQ	RQ	CQ	IQ	SQ	RhQ	
教师1	28	0	11	3	5	10	57
教师2	18	2	2	1	15	3	51
教师3	0	0	0	0	0	0	0
教师4	0	0	0	0	0	0	0
教师5	0	0	0	0	0	0	0
教师6	0	0	0	0	0	0	0
共计	46	2	23	4	20	13	108

2.T-S情形下的教师提问包括了七种类型

在先指定回答学生，再进行提问的情形中，同样展示性问题出现的频次最高，为36次，其次是参考性问题，出现16次。课堂管理的提问和设问出现最少，各出现了1次。在展示性问题中，教师2使用得最多，19次，其次是教师4和教师6，各为10次和5次。教师1和教师3没有使用过展示性问题。在参考性问题的使用中，教师2使用得最多，为13次，教师1和教师4各使用了2次和1次。从六位教师的对比来看，在T-S情形下，提问最多的教师2，共计46次，其次为教师4，17次，其余除了教师3没有进行任何提问外，教师6、教师5和教师1分别提问了6次、5次和3次。这些数字的大小反映了六位教师在对先指定再提问的情形中教师提问的频次的高低，见表6-4。

表6-4 T-S的教师提问类型

教师	T-S							共计
	DQ	RQ	CQ	IQ	SQ	RhQ	MQ	
教师1	0	2	1	0	0	0	0	3
教师2	19	13	4	4	5	0	1	46
教师3	0	0	0	0	0	0	0	0
教师4	10	1	3	2	0	1	0	17

续表

教师	T-S							共计
	DQ	RQ	CQ	IQ	SQ	RhQ	MQ	
教师5	2	0	0	2	1	0	0	5
教师6	5	0	0	1	0	0	0	6
共计	36	16	8	9	6	1	1	77

3.T-M情形下的教师提问包括了五种类型

在先面对全班进行提问、再指定回答者的提问情形中,没有出现课堂管理的提问和确认性提问。邀请式的提问出现频率最高,为57次,其次是参考性问题的出现频次为45次。其余三种类别的排位分别是形式性问题、参考性问题和设问,出现频次分别为9次、6次和2次。在提问展示性问题时,教师6提问最多,为19次,其次分别是教师4和教师2,分别为13次和7次,教师5提问展示性问题最少。在参考性问题提问中,教师4提问了4次,教师1提问了2次,其余教师没有进行参考性问题的提问。在邀请式问题中,教师6提问了29次,十分显著,而与此相对比的是教师3没有进行过邀请式提问,其余四位教师使用得也相对较少。六位教师之间,在先提问再指定回答者中,教师6提问次数最多,其次是教师4和教师2,见表6-5。

表6-5 T-M的教师提问类型

教师	T-M					共计
	DQ	RQ	IQ	SQ	RhQ	
教师1	2	2	3	0	0	7
教师2	7	0	8	3	1	19
教师3	3	0	0	0	0	3
教师4	13	4	9	2	1	29
教师5	1	0	8	1	0	10
教师6	19	0	29	3	0	51
共计	45	6	57	9	2	119

4. 三种情形下的综合对比

综合三种情形下的教师提问，能够十分清楚地发现，展示性问题无论是在哪种情形下，出现的频次都是最高的，共计127次。参考性问题共出现24次，邀请式提问出现70次，确认检查的提问为31次，形式化提问为35次，设问出现了16次，课堂管理提问出现了1次。

展示性问题在T-C和T-M中的出现频次基本相同，分别为46次和45次，在T-S中出现只有36次，说明教师更倾向于面对全班提出展示性问题。与此形成鲜明对比的是，参考性问题在T-S中出现了16次，在T-C和T-M中只分别出现了2次和6次，这些充分说明了教师在对个体进行提问时更注重参考性问题的提问。确认检查的提问在T-C中出现了23次，在T-S中出现了8次，在T-M中没有出现，说明教师在面对全班学生时更倾向于使用确认检查式提问。邀请式提问在T-C中出现了4次，T-S中出现了9次，在T-M中出现了57次，这充分说明，教师在课堂上邀请学生进行问答时，面对全班提问后使用的礼貌式邀请最少。在确定回答学生结束后提问时偶尔使用邀请式提问，在先提问题，再邀请某位学生进行回答时，使用的邀请式提问最多。也就是说，当教师的问题不是有备而来的时候，最容易表现出邀请式提问的方式。而在不需要个体回答，或心中确定让某个学生进行回答时，这种礼貌性表现较弱，这或许在一定程度上表明了教师在生成回答者的过程中最容易表现出礼貌的一面。形式化问题在T-C中出现了20次，在T-S中出现了6次，在T-M中出现了9次，这说明教师在面对全班进行提问时更容易通过形式化问题的使用进行自我确认，这在一定程度上成为教师口语表达的一种习惯。设问在T-C中出现了13次，在T-S中出现了1次，在T-M中出现了2次，说明在面对全班进行提问时，教师更倾向于自问自答，这或许与课堂教学时间的有限有关，为了节省更多的课堂时间，教师选择了自问自答的提问方式，既通过提问让学生加以关注，又通过尽快地发表答案而节省了时间。但是，这样也存在一定的弊端，就是难以确保全班学生外语学习的有效性，更加重了语言作为知识学习的倾向性。

在六位教师的提问中，提问频次分别是：67、116、3、46、15和57。

这些数字的大小说明了每位教师在课堂上的提问数量。教师2提问得最多，其次是教师1和教师6，教师3的提问量最少。提问量的多少直接反映出课堂互动的程度。而教师1最倾向于使用展示性问题进行提问，尤其是面对全班学生。教师2也同样如此，但更多地与单个学生进行互动时提出展示性问题，同时与单个学生进行互动也大量使用了参考性问题。教师3在课堂上只进行了三次提问，是在T-M情形下提出的展示性问题。教师4的提问都是面对个体学生的，提问较多的是展示性问题和邀请式问题。教师5的主要特点使用邀请式问题，偶尔使用展示性问题。教师6很少使用参考性问题，大量使用了邀请式问题，偶尔使用展示性问题。外语课堂中展示性问题通常围绕语言形式和准确性的练习而提出，而参考性问题是体现学生与教师间意义协商和理解共建的最重要因素。因此，目前的大学英语教学显示出还是以 teach language 为主，缺乏 teach about language 的提问和课堂练习。

6.3.3 教师提问话语的关联性

进一步分析六位教师的提问，可以依据教师前后提问的关联性归纳为四种问题类型。

(1) 并列性问题 (CorQ)，即与前面问题的类型、内容、难度保持一致，只是对其中的某个小要素稍加变化，用于帮助学生进行更多的语言练习。如，

CorQ1: How about the first one?

CorQ2: How about the second one?

(2) 依赖性问题 (DepQ)，即后一个问题的提出依赖于前一个问题的回答和解决。如下列问题之间存在前后依赖关系的两个问题。

DepQ1: And have you any experience, um, chatting over the Internet?

DepQ2: What is the most interesting thing while you are chatting over the Internet?

(3) 延伸性问题 (ExpQ), 即后一个问题的提出是对前一个问题的深入探讨。如以下例句, 教师的追加提问显然是为了激发学生能作更深入的回答。

ExpQ1: Do you think the father sensed of his son's feeling? And did the father speak out?

S: No.

ExpQ2: Why?

(4) 重复性问题 (RepQ), 即同样的问题再重复问一遍。如,

RepQ1: So what does this sentence mean?

RepQ2: So what does this sentence mean?

六位教师课堂提问的关联性分布见表6-6所示。

表6-6 六位教师提问的关联性对比

单位: 次

教师	并列性问题	依赖性问题	延伸性问题	重复性问题	共计
教师1	10	2	2	0	14
教师2	8	4	15	0	27
教师3	0	0	0	0	0
教师4	2	1	2	1	6
教师5	0	0	0	0	0
教师6	0	7	0	4	11
共计	20	14	19	5	58

从上表中可以看出, 在四种不同类型的问题分布中, 并列性问题出现20次, 其次是延伸性问题出现19次、依赖性问题出现14次和重复性问题出现5次。并列性问题和延伸性问题的分布相当, 这在一定程度上说明教师在外语课堂教学过程中, 一方面, 提问形式的变化较小, 前后问题的难度差异较小, 目的在于为学生的语言练习提供相对适当的语境。另一方面, 教师同时注重问题前后的逻辑关系, 通过问题的层层深入, 调动大学生的逻辑思维, 通过符合大学生思维特征的提问逻辑, 促进课

堂师生间的意义协商，在力图真实的语境中提高大学生对语言的表征和本质自然而准确的应用。依赖性问题和延伸性问题体现了前后问题逻辑关系的不同程度，课堂上可依据学生的不同水平进行选择使用。重复性问题使用较少，也是在大学英语教学中相对弱化的一种类型。六位教师中，教师1的并列性问题提问最多，教师2的延伸性问题使用最多，教师6的依赖性问题出现较多，这些分别体现了外语教师在课堂上对语言目标的教学要求呈现出不同的层次，也侧面反映出教师的思维水平、语言教学理念和个人外语掌握能力的差异。

6.4 教师反馈话语特征分析

6.4.1 教师反馈话语的类型

Walsh在其SETT框架中提出了判断典型互动特征的依据，其中教师话语的特征涵盖支架、直接修补、内容反馈、延长的等待时间、参考性问题、要求澄清、延长的学习者话轮、教师回应、教师打断、延长的教师话轮、话轮结束、展示性问题、聚焦语言形式的反馈、确认检查。在教师反馈用语的范畴之内，本文从SETT框架中提取了直接修补、内容反馈、要求澄清、教师回应、聚焦语言形式的反馈、确认检查六项内容，在分析六位教师课堂话语的实际操作过程中，共概括出包含上述六项内容在内的10种教师反馈情形。具体统计结果见表6-7。

表6-7 六位教师的课堂反馈形式对比

教师	教师1	教师2	教师3	教师4	教师5	教师6	共计
重复学生回答	8	15	0	2	2	4	31
简单评价	4	15	0	10	6	16	51
直接修补	2	3	0	0	0	1	6
确认检查	0	9	0	0	1	2	12

续表

教师	教师1	教师2	教师3	教师4	教师5	教师6	共计
简单复述	1	6	2	8	3	6	26
详细阐述	3	4	3	5	0	6	21
移情式反馈	1	7	0	0	0	0	8
无反馈	2	3	0	1	3	0	9
简单评价+重复学生回答	8	15	0	4	1	2	30
简单评价+追问	0	3	0	6	0	8	17
共计	29	80	5	36	16	45	211

从上述统计的总体情况来看，在10种教师反馈的形式当中，出现频次最高的是简单评价，即使用ok、right、good等简单表现评价的词语作为教师反馈的全部内容。单纯地重复学生回答以及简单评价附加重复学生回答的出现频次分别为31次和30次，在10种反馈形式中也占有相当的比重。其次是对学生回答进行简单地复述或详细地阐释，出现频次分别为26次和21次。简单评价附加追问的方式出现了17次，之后为确认检查。出现频次最少的三种形式分别是直接修补、移情式反馈和无反馈，出现频次分别为6次、8次和9次。

教师反馈语可以从不同角度来进行分类，最简单的分类是将反馈分为积极反馈和消极反馈。^①“积极反馈指教师通过话语对学生的表现做出的积极回应；消极反馈指教师通过话语对学习者的语言输出的否认以及对学生的错误的反应与评价，即纠错性反馈（Corrective Feedback）。”^②其中，Long把消极性反馈又分为显性的消极反馈和隐性的消极反馈两种。^③Cullen曾经把教师反馈分为评价性（Evaluative）和话语性（Discoursal）两种，评价性反

①赵晓红. 大学英语阅读课教师话语的调查与分析[J]. 外语界, 1998(2): 17-22.

②林正军, 周沙. 中学英语课堂教师反馈语的类型与特征研究[J]. 外语教学理论与实践, 2011(3): 15-22.

③Long M H. The role of the linguistic environment in second language acquisition [A]. In Ritchie, W. C., Bhatia, T. K. (eds.), Handbook of Language Acquisition, Vol. 2: Second Language Acquisition [C]. New York: Academic Press, 1996.

馈强调教师对学生回答的语言形式进行反馈,而话语性反馈注重教师对学生回答的内容予以评价。

按照上述对教师反馈用语的分类,在本研究的十类教师反馈形式中,积极反馈包括重复学生回答、简单评价、简单复述、详细阐释、移情式反馈、简单评价+重复学生回答以及简单评价+追问七种形式。确认检查的反馈因为不带有明显的积极或消极色彩,故不将其归入其中的任何一类。无反馈属于消极反馈,但不属于纠错性反馈。直接修补是典型的消极反馈,在本研究中以显性呈现。从内容上来看,本研究中的直接修补共出现了六处。其中一处是以语言意义修补的形式出现的,教师的反馈体现了对学生语言翻译的意义修补。话语文本如下。

99 T: Ok. Now is, we r, we are, we r preparing to take part in a party. Take part in a meeting and pay attention, what does that mean, scientific invention competition? You know what is that?(2)In Chinese, what is that?=(c4)

LL: =/科技发明比赛./

100 T: =科技……发明比赛。科学发明,科技发明。(c5)

其余五处则皆为语言的形式修补,例如,

105 T: Now, next is, come up with. Very good phrase. What is come up with? =(c4)

L: =think about.

106 T: =Think about, think of.(c)(教师1话语文本)

81 T: Yeah, and then the God actually wanted Noah to build a what?(c4)

LL: [Ark.]

82T: [Build] an ark. Build an ark, yes?(c5)(教师2话语文本)

L22: Our, our, our [research] findings that could have implications for the teacher of the foreign language.

132 T: [research]Ok, sit sown, please. (interrupt and stop the learner's answer)Ok, sit down, please.(c)(教师6话语文本)

6.4.2 教师反馈话语的特征

通过上述分析，可以归纳出六位教师课堂反馈的典型特征：①教师最常见的反馈方式是简单评价和重复学生回答两种方式；②教师的纠错性反馈主要是针对语言形式，但总体上出现频次较低，不利于有效反馈的实现，不利于学生从即时的教师反馈中发现自己的真正问题并及时地予以纠正；③移情式评价和追问的缺失，反映出教师生成性课堂话语的短板；④无反馈的反馈形式显示教师的无效反馈；⑤六位教师各自在不同的课堂反馈中呈现出不同的使用倾向。

6.5 小结

通过借鉴SETT框架中教师的典型互动特征，对六位大学英语教师的课堂话语进行分析，发现六位教师在典型互动特征的表现上存在明显差异。这种明显差异不仅在量的维度上体现为典型互动特征的出现频次，更在质的维度上体现为教师话语引发的课堂对话的向度、教师提问的特性和教师反馈的特性。

当前的课堂依然是教师主导，在这种情形下，可以通过更多“确认式检查”的互动形式弱化教师的主导地位，让学习者更多地感受到师生间的意义协商，而并非木偶式的你言我行。同时，教师应改变备课过程中的设计观念，设计是必要的，但设计的目的是为了课堂更好地生成。因为课堂是动态的、非线性发展的、充满变异的。

教师的展示性问题的提问质量。展示性问题本是在学生接触新语言资料的初期，为连接学习资料和学习者已有的认知图式，同时为学习者的语言输入提供帮助。但从展示性问题提出后教师对学习者的反馈来看，很多时候展示性问题的存在只是表现为课堂互动的一种形式，并非真正有利于学习者的语言提升。在学习材料模式中，语言形式的反馈和矫正式话语修补的互动特征鲜有出现。也就是说，教师在与学生的互动中导入学习材料

的过程,除了作为一种语言的输入,并没有针对学生语言的输出结果进行有效的反馈,只是形式上完成了导入的教学设计。语言形式和意义的学习不应是阶段性的、特定的,应是随时随地的,学习材料阶段的“语言关注”并没有得到足够的关注。同时,教师展示性问题的难易程度该如何把握?太简单以至于对大学生没有挑战性,会引起一定的反感;而一些难以用二语或外语去表达的回答又会产生语言表达的障碍。因此,如何把握展示性问题的难易程度是值得思考的问题。

教师的展示性问题和参考性问题直接体现了教师提问的开放程度。如果教师提问只是检测学习者对学习材料上知识点的记忆程度或简单的陈述,缺乏适合学习者拓展思维广度和深度的问题,一来容易引起学生学习兴趣和课堂参与的积极性的降低,二来更容易导致学习者对语言学习死记硬背、机械学习的刻板印象。

教师展示性问题和参考性问题往往呈现不同的难易程度。“研究表明,过难或过易的问题都不利于激励学生的学习兴趣,从而使课堂教学质量受到影响。这是因为,过难的问题会超出学生的领会水平,使其不能与教师产生共鸣;过于简单的问题则常会造成师生一问一答,教师问得安闲,学生答得顺畅,出现整齐划一的状况,对学生思维的发展起不到应有的作用。”^①

有效反馈的缺失。对学生回答的反馈,缺乏实质性的辅助性的内容。大部分教师只是使用了常见的ok、all right等话语标记语对学生的反馈一带而过,没有就语言形式和内容上给予及时的修正,也没有起到搭建支架的作用。表现为使用直接话语修补、矫正式话语修补、教师回应、请求澄清、最小修正、内容反馈等互动特征的缺失。

如同其他关于外语教师课堂话语量的一系列研究发现,六位教师普遍显示出“延长教师话轮”的互动特征。本研究认为,仅就外语教师的课堂话语量而言,无非越大多好,或越少越好。关键在于这个量是否属于有效输入,是否为学生适时地起到了搭建支架的功能,是否让学生体会到了

①叶立军,彭金萍.课堂沉默现象的成因分析及其对策[J].教育理论与实践,2013(17):44-46.

Krashen输入假说理论中“ $i+1$ ”的愉悦，真正激活学生心底的学习兴趣和动机。

学生主动提问的零出现。在所有六位教师的课堂中，只有一位教师的课堂上出现了学生主动的延长话轮，但也不是针对教师提出的问题。为什么大学英语课堂上师生间的互动是不平衡的？学生为什么不会主动提出问题？这种现象为外语课堂所独有，还是普遍存在于其他课堂？如果两者之间存在共性，那么外语课堂中的学生沉默和被动又有什么特殊的原因？是语言的障碍，还是思维的障碍，抑或是心理的障碍？这一切障碍的存在，与语言教师的课堂话语又有着怎样的关系？怎样的教师话语语言形态，怎样的教师话语互动形态能够更有效地解决或促进解决这类问题？这些问题同样值得外语教师的思考。

第7章 大学英语教师课堂话语影响互动的语言特征分析

在中国语境下,英语学习属于外语学习,与二语学习形成鲜明对比,由于中国本土缺乏英语学习的真实语境,因此课堂成为英语学习的主要场所。课堂场域中的外语学习者主要依赖教师的课堂话语和教师在课堂教学过程中提供的语言学习资料,包括以文字形式和音视频形式出现的学习材料,成为课堂学习者语言输入的重要来源。两者相比较而言,教师话语又是最灵活、最直接的学习者外语输入来源。“在课堂教学外籍教师有限和保障本国教师就业的现实客观环境中,本国外语教师的课堂话语自然成为学生学习不可或缺的基本语料。在运用外语原声语言材料与运行课堂教学不得不有教师说话的理性分配中,本国外语教师的话语还是以生动的语料充足学生学习。”^①作为课堂语境中学习者最直接的外语输入来源,教师通常在与学生话语互动的过程中对自己的话语通过重复、停顿、解释等形式不时地进行修正和调整,力图实现学习者的最优理解。除此以外,教师能够在为学习者展示预设的音视频资料的过程中,通过观察学习者的现场表现而及时识别和捕捉“搭建支架”之机,运用教师话语适时地、灵活地进行启发、引导、提问、解释。无论是教师对自身话语的修正调整,还是在展示学习材料时搭建支架的话语行为,其共同的目的都指向了外语课堂有效互动的起始,即学习者的可理解性输入。“一方面,教师话语的可理解输入能够使语言学习者更多接触目标语言,更好理解与掌握目标语的使用规则及使用语境。另一方面,教师话语可以引导学习者正确的语言输出,为学

^①蔡龙权.关于外语教师语言属性的思考[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),2012,(6): 119-129.

习者设置良好的语言输出环境。”^①

外语课堂中教师的话语量对课堂互动的影响显而易见。通常在课堂总时长固定的前提下，教师话语和学生话语的总量呈现此消彼长的态势。教师话语是学生课堂语言输入的主要来源，但是，“根据研究者对课堂活动的观察，教师话语量的减少为学生话语量的增加提供可能。在小组讨论环节，学生有充分的时间参与课堂交互活动，用目的语与组内成员沟通交流。这种课堂模式让学生切身体验到自己在目的语词汇、语法和表达方式等方面的不足，驱使学生主动增加语言知识，进而提高学生使用目的语时的准确性和流利程度，激发学生学习语言的主动性。”^②

如果说普通课堂中的有效互动起始于教师的课堂启发事件，则外语学习课堂有效互动的实现中，教师的可理解性话语的输出则扮演了极其重要的角色。因为教师话语的可理解性程度将直接决定学习者参与课堂互动的动机、程度、层次和效果。在我国大学英语授课过程中，因为教师绝大多数是汉语为母语、英语为外语的教师，本质上是中国语境中更高水平的外语学习者，教师话语的可理解性程度在以实现有效教学为目标的课堂互动就显得更加重要。“在我国外语教学环境下，英语教师课堂上所使用的话语从其属性上看是中介语。换言之，教师话语是向学生提供可理解语言输入的一种简单代码，它本身的质量在很大程度上决定学生的语言学习质量。然而，我国学者很少研究教师话语作为语言输入在词汇、句法、语篇、语速等方面的特征。”^③因此，研究中国外语教师的课堂话语，需要把教师的课堂话语作为中介语而不能忽视对其的语言学特征的诊断。

学生在课堂互动中的表现主要体现在两种行为上，一种是课堂上的主动提问，另一种是对教师提问后的被动回答。受中国传统文化的影响，教学活动中教师通常是传道授业的主体，学生或者出于对师讲生听的教学惯例的顺应，或者出于对个体面子的保护，课堂上主动提问的机会并不多见，

① 王晓妍. 大学英语口语课堂中的教师话语研究[J]. 外语学刊, 2013, (3): 119-122.

② 王晓妍. 大学英语口语课堂中的教师话语研究[J]. 外语学刊, 2013, (3): 119-122.

③ 马毅, 刘永兵. 中国英语课堂话语研究——综述与展望[J]. 外语教学理论与实践, 2013, (2): 42-47.

尤其是大学生。因此,学生参与课堂互动的表现更多地体现在教师提问后的反应上。但是如今课堂互动中存在一个普遍现象,就是教师提问后的课堂沉默。在很多课堂中,教师提出问题后,由于学生对教师提问的理解度低,信息理解偏差、困难或对教师提问难以做出判断等原因,课堂上出现仅有寥寥数人回答或长时间的集体失语状态,即课堂沉默。这种沉默的现象自然与学生方有关,但与教师话语本身的关系也十分密切。

而中国语境中大学英语教师话语的可理解性程度,与作为中介语的教师话语的简洁程度、清晰程度、流利程度、信息广度以及规范准确程度密切相关。以下将从师生课堂话语时长、教师课堂话语的规范性、教师课堂话语的清晰性、教师课堂话语的丰富性、教师课堂话语的灵活性、教师课堂话语的转码性六个方面进行具体分析。

7.1 师生课堂话语时长

六位教师在采集课堂授课视频时展示的课程总时长并不相同,从27分钟到51分钟不等。每位教师在课堂授课过程中教师话语的总时长从19分钟至45分钟不等。学生课堂参与互动的时间也长短不一,最长的是教师2的课堂,学生参与互动的时间共计10分钟,接近课程总时长的1/4。学生参与课堂互动的总时间最短的是教师3,在全部38分钟的课堂授课过程中,学生参与互动的时间还不到1分钟,几乎整堂课都是由教师一人从头讲到尾,学生几乎完全扮演了听众的角色。从学生话语与教师话语的时长比来看,教师4的比例最高为36.8%,尽管教师4的授课时间最短,只有27分钟。与之形成较大差别的是教师6,授课时长51分钟,教师话语时长45分钟,但学生话语与教师话语的时长比只有13.3%。结合教师6的话语文本进行分析发现,实际上在教师6的课堂上,学生参与互动的次数较高,参与回答的学生人数超过20人,但学生话语的总时长只有6分钟。这就反映出,在教师6的课堂上,每次学生发言的时间较短,但总的参与频次较高,见表7-1。

表 7-1 师生课堂话语时长对比

序号	课程总时长	教师话语总时长(取整数)	学生话语总时长	学生话语/教师话语
1	51分钟	34分钟	8分钟	23.5%
2	46分钟	32分钟	10分钟	31.2%
3	38分钟	33分钟	<1分钟	3.0%
4	27分钟	19分钟	7分钟	36.8%
5	47分钟	35分钟	8分钟	22.9%
6	51分钟	45分钟	6分钟	13.3%

从以上六位教师的课堂话语用时以及其课堂学生话语用时的分析可以发现，课堂教师话语量对课堂互动的影响体现在三个方面。第一，在课堂总时长相对稳定的前提下，课堂教师话语量的绝对值越大势必越不利于学生的课堂互动。如同教师3的课堂，教师讲授和视频的播放几乎占据了课堂的全部，在这种情况下，学习者几乎没有课堂发言的机会，对他们而言，只有语言的输入，没有语言的输出。因此，课堂语言的学习充其量作为一种知识的存储沉淀下来，对学习个体体的语言发展和变化如何发生激活难以得知。不仅如此，课堂是预设的，更是生成的，生成的课堂更具真实性和生命力。而课堂的生成在更大程度上依赖于教师与学生间的话语互动，学生完全生成的回答会激活教师的生成性话语，教师与学生相互之间的生成性话语会有力地促成师生间在意义协商和理解协商的过程中，创造接近真实的语境，从而使语言的习得更具生命力，更有意义。第二，不同课型的教学目标存在差异，教师课堂话语量会相应做出调整。大学英语课程根据具体教学目标的设置，可以分为以听说能力提高和读写能力提高为授课的主要目标。在听说课上，学生的课堂话语必不可少，作为学生语言输入重要来源的教师话语，其功能主要体现在话题的引入，思维的激发，支架式的帮助，对学生话语的有效的语言反馈和内容反馈等方面。课堂教学以学生话语的有效输出为主。而在读写为主的课堂上，课堂教学的目标可以侧重于语言的输入，强调语言存在的真实语境和准确形式。但这并不意味

着对学生语言输出的忽视,教师仍旧应该适时地创造机会,通过学生不时的语言输出来对自身的话语做出及时的调整。第三,在教师对自身或他人课堂话语量进行分析时,除了从宏观上观察教师话语总量,更应该从微观上观察其话语的有效程度。这既包括教师话语的互动效果,也包括下面影响互动效果的语言学特征。

7.2 课堂话语的规范性

正如程晓堂在《英语教师课堂话语分析》一书中所言,教师话语应该尽可能正确;教师话语应力求准确;教师话语应该尽可能得体。^①教师课堂话语中的不规范现象在很大程度上给学生带来语言输入理解上的困惑,从而影响学生语言学习的信心以及课堂参与的兴趣。“语言规范包含语音规范、语法规则、语义规范和语用规范。对外语教师而言,这四个规范中的前三个在课堂教学中具有更加直接的语言规范性示范意义。”^②

大学英语教师本质上属于高水平的外语语言的学习者。这与母语为英语的本族语持有者有着本质的不同。因此,大学英语教师在课堂授课过程中,不可避免地会呈现出外语学习者在用外语表达过程中可能会出现错误,从而影响了语言的正确性和准确性。外语表达中的错误与失误,体现在词汇、语法、语境等不同的层面。蔡龙权曾对第二语言学习者的目标语使用错误进行宏观层面的分类整合,从认知性、语言性、行为性、数量等六个方面进行了分类。^③本研究在对六位教师的课堂话语进行分析时,发现在词汇、语法、语境、语码转换等诸多层面上存在不同类型的错误。因为本研究的重点并非总结所有的错误类型,而只是通过展示话语分析中出现的可能引起学生课堂理解障碍、从而影响课堂互动的教师课堂话语错误。

①程晓堂. 英语教师课堂话语分析 [M]. 上海:上海外语教育出版社,2009,118.

②蔡龙权. 关于外语教师语言属性的思考 [J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版),2012,(6): 119-129.

③蔡龙权,戴炜栋. 错误分类的整合 [J]. 外语界,2001,(4):52-57.

She still stands by every word she said though others doubt it. 尽管别人一直是持一种怀疑的态度, 对吧, 她还是坚持己见。Ok, that means stand by. Also here, remember here, this word, doubt. You know some students will never he or she just read this word always read as doubt. So b is just mute here.

(教师5课堂话语文本节选)

通过这段话可以看出, 教师5先给学生解释了stand by短语的用法(教师5举例说明)。紧接其后, 教师5解释了一下doubt的读音, “You know some students will never her or she just read this word always read as doubt.”这句话无论如何也难以让人理解究竟要表达什么。通过教师5后面的解释, 大约可以判断, 教师5想提醒学生, 在读doubt一词时, b是不发音的。在这种情况下, 教师话语表达得不规范, 不准确将直接导致学生在课堂上的无所适从, 从而不知如何应对, 教师已经开始下一话轮, 学生仍停留在上一个未解的话语琢磨刚才教师的那句话究竟要表达什么。因此, 教师课堂话语无论是作为学生课堂上语言学习的主要来源, 还是课堂管理的语言, 为了实现师生之间的有效互动, 都不得不力求实现正确、准确和得体, 真正实现示范的功能和价值。

7.3 课堂话语的清晰性

T: Next question is, what is the most interesting thing while you are chatting over the Internet? Ok, please.

L1: I can make a lot of friends.

T: Yeah, you can make a lot of friends, ok, thank you. That is, and the next is,

what is the most useful over the Internet? What is the most useful thing? And do you think it's useful for you?

L: Yes.

T: Yeah, please.

L2: I think useful information over the Internet.

T: Yeah, yeah. Thank you very much. You can find a lot of information over the Internet, very good. Ok, this is, do you have any experience of learning online? Yes or no?

LL: Yes.

T: Yes. What is that? What is that? What is that? Would you tell me?

L3: Copy some material.

(教师1课堂话语文本节选)

“在课堂教学中，如果教师语言冗长繁杂、知识量大，不仅容易使学生的思路受教师的牵制，而且含糊不清的问题也难以让学生展开思路，使其不知如何应答，从而产生课堂沉默现象。”^①为了能够在课堂上尽可能地提供可理解性高的语言输入，教师的课堂表达应避免含糊不清，追求简约清晰。关于教师的课堂语言简约清晰的标准及分类，在目前的研究中缺乏明确的规定。本研究利用Nvivo对六位教师课堂话语的分析中发现，教师课堂语言缺乏简约清晰表现为以下三个方面：第一，语言本身表达含糊不清；第二，提出的问题冗杂，信息分散，不知所云；第三，语言的低效重复或过于频繁的提问频率。

以教师1的课堂话语部分文本为例。这节课的核心主题是Study Online。在课堂一开始，教师1创设了关于网络使用的谈话语境。其中一个问题是“What is the most interesting thing while you are chatting over the Internet?”学生1回答：“I can make a lot of friends.”教师1通过重复学生1的回答进行了反馈，并表示了感谢。紧接着进行了下一个问题的提问，关于网络的用途。教师1在两个问题中间进行连接时，用了that is, and the next is。从文本进行分析，我们可以通过前后文判断出，教师1的用意是，关于前一个问题，就回答到这里，下一个问题是……。但是，在课堂语境下，话语的产出转瞬即逝，短暂的停留时间使得学生无暇仔细回味这两个短语在上下文中究竟是何含义。that is后面究竟是什么内容？是对前文的总结，还是引起下文？当学生还为此迷惑时，and the next is又出现了。学生不仅会联想，that

①叶立军,彭金萍. 课堂沉默现象的成因分析及其对策[J]. 教育理论与实践,2013,(17):44-46.

is与the next is究竟连接的内容是什么？直至教师1说出下一个问题，学生才可能明白，老师开始问下一个问题了。这里的that is和and the next is就属于第一种情况，语言表达含糊不清。

教师1提出的第二个问题是关于网络的用途。从对话中可以看出，教师1连续用了三个问句，期间没有停顿下来让学生回答：“What is the most useful over the Internet?” “What is the most useful thing?” “And do you think it’s useful for you?” 先来看这三个问题本身是否明了。第一个问题是网络上什么是最有用的？这个问题很大，the most useful后面呈现悬空状态，缺乏名词，似乎并没有明确教师询问的的目的是什么，希望学生回答什么，问题本身就不是很明了。因此在第二次提问时增加了thing一词，“What is the most useful thing?”但是这仍旧是一个大话题，学生不易回答。此时教师1抛出了第三个问题，“And do you think it’s useful for you?”首先，这三个问题在出现的顺序上并不符合逻辑。其次，每个问题里似乎都存有让人不甚明了的指代内容，如useful thing和it究竟指代什么，不知所云，因此在前两个问题结束后学生不知该回答什么。最后一个问题最为简单，当听到do you...useful的句子结构时，学生通常会下意识地习惯性回答yes或no。事实也正是，后面学生马上回答yes，但这个回答也许并不意味着学生真正了解了教师的问题是什么，而是习惯性的一种回应。这正是体现了第二种情况，教师提出的问题冗杂，信息分散，不知所云。

教师1提出的最后一个问题是“What is your experience of learning online”。结合教师1的前后文，学生可以在教师的问题What is that里明白教师询问的是关于学生个人的在线学习经历。但是教师1在提出这个简单问题的时候连续重复了三遍。在课堂语境下，为了让学生更好地理解教师话语，必要的话语重复是受到学生欢迎的，但是，当信息的传递显而易见、浅显易懂，多次的重复不但不会促进学生的理解，相反，会给学生正常的思维造成阻碍，从而不利于师生间的对话和有效互动。因此，教师1对这个问题的连续重复是属于有违语言简约清晰的第三类情况。

7.4 课堂话语的丰富性

大学英语教师面临的授课群体,在小学和中学的基础教育阶段已经打下了相对较好的英语基础。因此,经过高考后踏入大学校园的大学生至少在英语知识的掌握上基本达到了高考的要求。大学初始阶段的英语学习,学生水平起点不一,尤其是学生的听力水平存在明显差异,提倡大学英语教师通过课堂话语的逐步增加,帮助学生逐渐适应以英语为主的课堂教学。在此基础上,为了满足学生强烈的求知欲,大学英语教师理应在学习材料的基础上,适时地扩展课堂输入的信息量,这就对教师本身的知识积累以及外语语言的原始积累提出了更高的要求和挑战。在这当中,教师本身的词汇丰富程度(Vocabulary Richness)成为教师课堂教学信息量大小的重要衡量指标。

词汇是语言系统的重要组成部分。一般来说,在掌握了一定量的语法知识之后,词汇就成了语言学习的主要方面。英国语言学家 George W. Wilkins 曾对词汇在语言中的重要性做出了精辟的论述:“没有语法不能传达很多东西,没有词汇就不能传达任何东西。”^① 词汇学家 McCarthy 则更直接地指出了词汇在外语学习中的重要性:“一个学生学习第二语言,无论其语法学得多么好,语音有多么漂亮,如果没有足够的词汇来表达自己的感情或理解对方的观点和想法,语言交际就难以完成。”^② 词汇中的信息量大大超过语言中其他任何部分的信息量。词汇量虽然不能说明一切问题,但它是判断学习者语言水平的可比参数之一。

根据郑玉荣的博士论文,词汇的丰富度可以通过词汇密度(Lexical Density)、词汇复杂性(Lexical Sophistication)和词汇多样性(Lexical Variation)的量化指标得以显示。^③ 其中,词汇密度源于 Ure 的研究,是指文本中实词在总词数中的所占比例。词汇复杂性是指学习者言语产出中相对少

① Wilkins, D. A. *Linguistics in Language Teaching* [M]. London: Edward Arnold, 1972.

② McCarthy, M. *Vocabulary* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1990.

③ 郑玉荣. 基于历时学习者语料库的中国英语专业学生词汇与句法发展研究 [D]. 上海外国语大学博士论文, 2011.

见和高级词汇所占的比例。^①词汇的多样性通常使用类符/形符 (Type-token Ratio, TTR) 来表示。本文通过对六位教师课堂话语的词汇丰富程度对六位教师课堂话语信息量的大小做一展示和对比。尽管使用的在线语料库网站通常用于书面语的分析,因此用此语料库对教师话语进行分析的绝对值与分析书面材料的绝对值有差异,但用同样的工具对六位教师的课堂话语文本进行同时分析,能够反映出六位教师课堂话语丰富程度的对比差异。

本研究中六位教师词汇使用的基本情况如图7-1~图7-6所示。

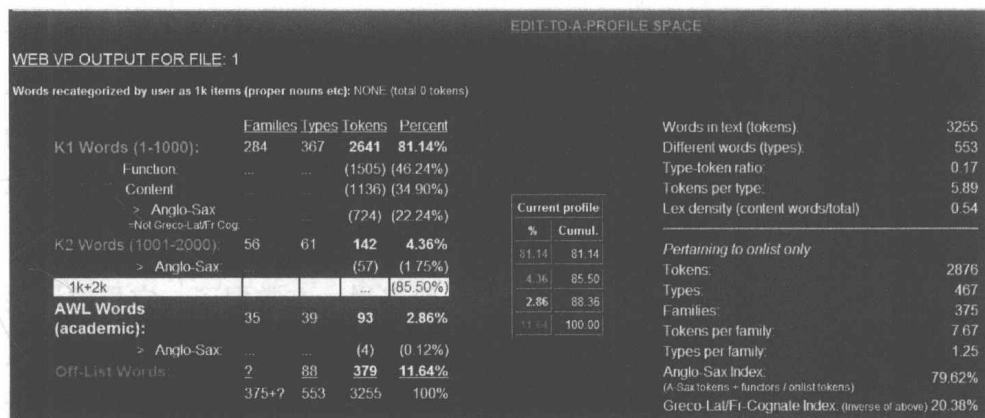


图7-1 教师1课堂话语词汇丰富程度分析

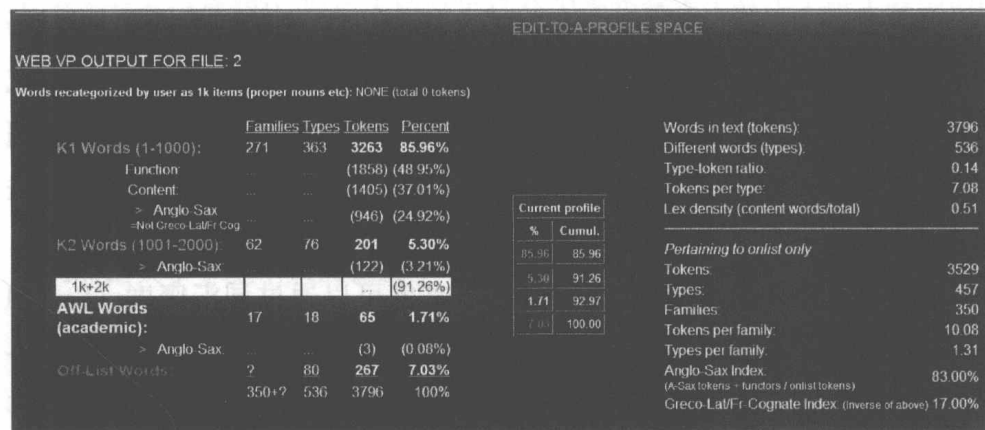


图7-2 教师2课堂话语词汇丰富程度分析

① Read J. *Assessing Vocabulary* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2000: 203.

EDIT-TO-A-PROFILE SPACE

WEB_VP_OUTPUT FOR FILE: 3

Words recategorized by user as 1k items (proper nouns etc): NONE (total 0 tokens)

	Families	Types	Tokens	Percent
K1 Words (1-1000):	283	361	2120	85.59%
Function	...	...	(1277)	(51.55%)
Content	...	...	(843)	(34.03%)
> Anglo-Sax	...	...	(518)	(20.91%)
=Not Greco-Lat/Fr Cog	...	...	...	...
K2 Words (1001-2000):	40	47	106	4.28%
> Anglo-Sax	...	...	(68)	(2.75%)
1k+2k				(89.87%)
AWL Words (academic):	17	21	48	1.94%
> Anglo-Sax	...	...	(6)	(0.24%)
Off-List Words	?	81	203	8.20%
	340+?	506	2477	100%

Current profile	
%	Cumul.
85.59	85.59
4.28	89.87
1.94	91.81
?	100.00

Words in text (tokens)	2477
Different words (types)	506
Type-token ratio	0.20
Tokens per type	4.90
Lex density (content words/total)	0.48
<i>Pertaining to onlist only</i>	
Tokens:	2274
Types:	429
Families:	340
Tokens per family	6.69
Types per family	1.26
Anglo-Sax Index	82.19%
(A-Sax tokens + functions / onlist tokens)	
Greco-Lat/Fr Cognate Index (inverse of above)	17.81%

图 7-3 教师3课堂话语词汇丰富程度分析

EDIT-TO-A-PROFILE SPACE

WEB_VP_OUTPUT FOR FILE: 4

Words recategorized by user as 1k items (proper nouns etc): NONE (total 0 tokens)

	Families	Types	Tokens	Percent
K1 Words (1-1000):	223	295	2145	86.04%
Function	...	...	(1182)	(47.41%)
Content	...	...	(963)	(38.63%)
> Anglo-Sax	...	...	(625)	(25.07%)
=Not Greco-Lat/Fr Cog	...	...	...	...
K2 Words (1001-2000):	26	29	110	4.41%
> Anglo-Sax	...	...	(33)	(1.32%)
1k+2k				(90.45%)
AWL Words (academic):	14	16	73	2.93%
> Anglo-Sax	...	...	()	(0.00%)
Off-List Words	?	29	165	6.62%
	263+?	366	2493	100%

Current profile	
%	Cumul.
86.04	86.04
4.41	90.45
2.93	93.38
?	100.00

Words in text (tokens)	2493
Different words (types)	366
Type-token ratio	0.15
Tokens per type	6.81
Lex density (content words/total)	0.53
<i>Pertaining to onlist only</i>	
Tokens:	2328
Types:	340
Families:	263
Tokens per family	8.85
Types per family	1.29
Anglo-Sax Index	79.04%
(A-Sax tokens + functions / onlist tokens)	
Greco-Lat/Fr-Cognate Index (inverse of above)	20.96%

图 7-4 教师4课堂话语词汇丰富程度分析

EDIT-TO-A-PROFILE SPACE

WEB_VP_OUTPUT FOR FILE: 5

Words recategorized by user as 1k items (proper nouns etc): NONE (total 0 tokens)

	Families	Types	Tokens	Percent
K1 Words (1-1000):	287	373	3485	87.02%
Function	...	...	(1862)	(46.49%)
Content	...	...	(1623)	(40.52%)
> Anglo-Sax	...	...	(1015)	(25.34%)
=Not Greco-Lat/Fr Cog	...	...	...	...
K2 Words (1001-2000):	47	56	158	3.95%
> Anglo-Sax	...	...	(58)	(1.45%)
1k+2k				(90.97%)
AWL Words (academic):	36	45	113	2.82%
> Anglo-Sax	...	...	(4)	(0.10%)
Off-List Words	?	67	249	6.22%
	370+?	541	4005	100%

Current profile	
%	Cumul.
87.02	87.02
3.95	90.97
2.82	93.79
?	100.00

Words in text (tokens)	4005
Different words (types)	541
Type-token ratio	0.14
Tokens per type	7.40
Lex density (content words/total)	0.54
<i>Pertaining to onlist only</i>	
Tokens:	3756
Types:	474
Families:	370
Tokens per family	10.15
Types per family	1.28
Anglo-Sax Index	78.25%
(A-Sax tokens + functions / onlist tokens)	
Greco-Lat/Fr-Cognate Index (inverse of above)	21.75%

图 7-5 教师5课堂话语词汇丰富程度分析

EDIT-TO-A-PROFILE SPACE

WEB VP OUTPUT FOR FILE: 6

Words recategorized by user as 1k items (proper nouns etc): NONE (total 0 tokens)

	Families	Types	Tokens	Percent
K1 Words (1-1000):	389	540	4490	81.65%
Function	...	...	(2633)	(47.88%)
Content:	...	...	(1857)	(33.77%)
> Anglo-Sax	...	...	(938)	(17.06%)
+Not Greco-Lat/Fr Cog	...	...	...	...
K2 Words (1001-2000)	52	65	175	3.18%
> Anglo-Sax	...	...	(38)	(0.69%)
1k+2k	...	...	...	(84.83%)
AWL Words (academic):	70	98	323	5.87%
> Anglo-Sax	...	...	(8)	(0.15%)
Off-List Words	2	123	511	9.29%
	511+2	826	5499	100%

Current profile	
%	Cumul.
81.65	81.65
3.18	84.83
5.87	90.70
9.29	100.00

Words in text (tokens):	5499
Different words (types):	826
Type-token ratio:	0.15
Tokens per type:	6.66
Lex density (content words/total)	0.52
<hr/>	
<i>Pertaining to onlist only</i>	
Tokens:	4988
Types:	703
Families:	511
Tokens per family:	9.76
Types per family:	1.38
Anglo-Sax Index:	72.51%
(A-Sax tokens + functions / onlist tokens)	
Greco-Lat/Fr Cognate Index: (inverse of above)	27.49%

图7-6 教师6课堂话语词汇丰富程度分析

从词汇密度来看，也就是实词在话语总词数中的所占比例，六位教师的课堂话语词汇密度分别为0.54、0.51、0.48、0.53、0.54和0.52。相比较而言，教师1和教师5的词汇密度略高，教师3的词汇密度最低。从词汇的多样性程度来看，六位教师的TTR分别是0.17、0.14、0.20、0.15、0.14和0.15，教师3和教师1的词汇多样性程度相对突出，其他四位教师的词汇多样性程度相对比较平衡。从词汇的复杂程度来看，六位教师课堂话语在常用1000词组的覆盖率分别为81.14%、85.96%、85.59%、86.04%、87.02%和81.65%。在常用2000词组的覆盖率分别是4.36%、5.30%、4.28%、4.41%、3.95%和3.18%。在570个学术词组的覆盖率分别是2.86%、1.71%、1.94%、2.93%、2.82和5.87%。这些数字反映出，六位大学英语教师在授课过程中，绝大多数的课堂词汇都体现在前2000词组中，尤其是前1000词组中，这反映出了课堂话语典型的基础词特征。但在学术词组中教师话语词汇的覆盖比率的差别则反映出教师话语的生活化和学术化水平的差异。对我国高校的大学英语教师而言，这个数值是更应该引起关注的指标。

7.5 课堂话语的灵活性

语言的灵活度可以体现在教师话语的多个方面，如提问的角度。“转换

问题的提法是指教师能不断地从一个新的角度提出问题。”^①通过分析发现,教师课堂提问的类型往往带有明显的个体使用偏好。但总的看来,有的教师在设计课堂提问时,能够以学生的兴趣和生活经历作为提问角度的考虑起点,通过设计符合学生思维水平、引发学生思考兴趣的问题,吸引学生的注意力,活跃课堂气氛,不断刺激学生带着浓厚的兴趣去探求、去表达、去分享。但同时也有有的教师提问,给人留下刻板的印象,往往习惯于从知识掌握的角度让学生去判断,尤其是对大学生而言,除非学生本人有强烈的外语学习动机,否则如果问题难以给他们的思维水平带来一定的“挑战”,就难以引起和激发他们的表达欲,从而影响他们的课堂参与程度。

Ok, what this text is about?

What is your definition of greatness of how do you define who is great? Ok?

In your opinion, what is greatness?

In your opinion, what qualities do great people usually have in common?

So what does this example of Winston Churchill show, ok?

Ok, what does the example of George Washington show?

What did this study show?

What is each part about?

What does this sentence mean?

So what does this sentence mean?

So what does this sentence mean? What does this sentence mean?

(教师6课堂话语文本节选)

上面展示了教师6在课堂中大部分的提问问题。分析上面列出的12个问题不难看出,教师6倾向于使用what来进行课堂提问,而提问的内容主要涉及教材的内容和结构。将这12个问题进行归纳,可以提炼出两个教师6的常用句型:What is...?和What does...?从这些相对固定的结构来看,不难可以体会到,如果一堂课自始至终学生都在这两个句型的引导下进行思

①裴娣娜. 教育研究方法导论 [M]. 安徽: 安徽教育出版社, 2011. 85.

考，不免会产生厌烦情绪。除此以外，提问的内容似乎与学生的生活实际差距较大，因此难以调动学生的课堂积极性，只能被动地参与与教师之间的IRF问答。因此，在这种情况下，教师需要在课前准备阶段和课程进展过程中提前或适时地做些准备，一方面尽可能将学习材料上的内容与学生的生活实际进行关联，激发学生的课堂互动参与热情；另一方面，在准备预设性的提问时，可以将提问的内容和方式多样化，甚至可以在学生提前预习的情况下，将学生进行分组，由学生进行现场提问，其他学生进行现场解答，充分发挥学生在课堂学习中的主体作用，教师更多地学生在问答过程中扮演组织者、启发者、引导者的身份，在必要之时发挥提供支架的功能。

在教师反馈的形式上也存在同样的问题，明显缺乏灵活性，如下文：

T: So what sort of animal do you have in mind?

L1: Monkey.

T: Monkey. How are you going to do it? Do you want to do it now or you want to do it, ah?

L1: Later.

T: Later, great, so think about it, ok? Yes. And what about you?

.....

T: So you want to use the definition or use your body language?

L3: Definition.

T: Definition? Ok. So I can give you the microphone. So you can just do it. Right? Aha, all right? Yes?

T: So what does that mean? So what sort of animal do you have in mind?

L4: Monkey

T: Monkey. Yes.

(教师2课堂话语文本节选)

教师2在对学生回答完毕后进行反馈时，表现出重复学生回答的倾向。如 monkey、later、definition 等。如果教师在课堂上的其他话语的重复在对生活话语进行反馈时，如果没有特殊目的，如强调学生回答语言的正确形式，

引起全班注意, 启发学生反思等, 没有必要对学生的回答时刻进行重复。可以通过其他方式灵活地进行反馈。

7.6 课堂话语的转码性

母语对外语的学习同时兼有正迁移和负迁移的作用。在大学英语教学过程中, 教师可以根据学生语言水平的差异, 合理地运用母语的正迁移进行教学, 帮助学生快速、高效、准确地掌握和运用语言知识和技能, 提高语言教学的质量和效率。对英语水平较高的学生, 教师应尽可能使用英语解释教学内容, 创造接近真实的语境, 为学习者提供足够的信息输入量; 而面对英语水平稍低的学生, 当纯英文的授课难以满足学生的可理解性输入, 从而影响学生的语言学习兴趣和课堂参与度时, 教师应借助母语适时地降低语言输入的难度, 增加学生英语理解和表达的信心。在学生英语水平逐渐提高的过程中, 教师可逐渐减少母语的正迁移, 而在创造更多的真实语境的过程中使用目标语来培养学生的英语思维, 降低母语的负迁移。

不仅如此, 当教师在授课过程中, 由于自身语言的局限难以用准确规范的英语进行解释时, 也可以使用母语。但这种情况不应该成为教师课堂上大量使用母语的借口。相反, 因为课堂的生成性, 当教师没有提前对所讲的内容做足够的课前准备, 而对规范的外语表达持犹豫态度时, 就应该在课后及时地查阅相关英文资料, 使在课堂上由于自身原因而不得不使用汉语的表达能够在课后得到及时的修补, 从而成为促进教师关注并改善提高自身英语能力的契机和动力, 使教师成为教学相长的受益者。

高军曾归纳了课堂语码转换的功能, 见表7-2。

表7-2 课堂语码转换功能

教学功能 (从L2转换到L1, 目的在于使学生 更容易理解L2输入)	阐释
	重复
	强调
	检查学生是否理解

续表

元语言功能 (从L2转换到用L1讨论L2,或从L1 转换到L2介绍L2)	评论:评论L2的词汇用法、语法结构、文化背景等
	对比:对比L1和L2的语法结构、文化价值观等
交际功能 (从L2转换到L1)	鼓励学生使用L2
	应学生要求用L1进行解释相关内容
	表达和学生的友好关系
	吸引学生注意力
	表达教师情绪或活跃课堂气氛
	说明教学进度、课程目标或考试题型

陈立平也在其文中指出了课堂教师语码转换的四条原则，即目标语优先原则；标记性母语使用原则；母语使用适时、适量原则；顺应原则。“在保证学生大量的目的语输入的前提下，教师适时、适量地使用母语，进行必要的具有教学功能的语码转换（如阐释、翻译、强调、检查学生理解情况等）可以减少学生紧张情绪，提高对目的语的输入和吸收。”^①但是，课堂的语码转换不得无原则地随意进行。下面以教师3的课堂话语为例。

For example, write. For example, wrong. 错的那个单词也是wr组合开头的,但w不发音的。所以大家以后见到w跟r组合的这种形式,只发后面的那个音。这是一个英语方面的特点来的。Ok, although the house was a wrack, he still bought it. And some time later, he sold the house. 有没有预习到? 有没有发现这个情节? He sold the house and then he, yeah, he bought a farm. He bought a farm. Because the story happened in the past, so when you retell the story, you should use the past tense, past tense. 复述就要一般就要用回过去式了,因为整个故事发生了,是吧?

好,接下来从这个图画,我们可以大概知道他做了什么事情。因为这篇文章是描述一个人物的。Although you can't see the pictures about this. For example, he become, sorry, he became skilled and he bought a house, and something like that. But you can, you can make a story later according to these phrases. 大家以后要看着

①高军,戴炜华. 语言教学中的语码转换研究和实验分析[J]. 外语教学, 2007, (1): 51-55.

这些图跟用这些短语,自己也来描述一次这个故事。那现在我们做什么呢?看一下。Let's look at the language feature of the text. You see, compared with unit 2, this text has fewer conversations. Do you think so? 这篇文章的对话明显是少了一点, but still it is easy for you to understand because it's a story. And in this story, there are still some conversations. 所以这个故事的特点仍然是有对话的文章,有对话的故事。还是容易理解的。If you read unit 3, you will think it's very difficult. 如果到时候大家说第三单元了,就难很多,我们先不理它,我们今天看的是 unit 4.

(教师3课堂话语文本节选)

教师3在课堂上进行语码转换的过程中,体现了高军在其文中列出的教学、元语言和交际功能,在一定程度上能够满足学生的学习需求,也有可能是在一定范围内促进学生与教师间的互动。但是从上文看来,结合陈立平提出的教师课堂语码转换的四条规则,不难看出,教师3的课堂语码转换存在的问题:第一,目标语没有体现出优先的地位,相反,由于母语和目标语之间频繁的转换,导致语言整体面貌支离破碎,不利于学生对目标语的整体输入,相反,趋易避难的心理还会使得学生在教师的语码转换过程中有意识地对输入语进行取舍,从而影响目标语的有效输入。第二,缺乏母语使用的标记性用词。因此,学习者在教师进行语码转换的过程中,心理上难以做出提前预测和判断,容易导致理解障碍。第三,教师3的这段语码转换的文字部分体现了适时的原则,但是违背了适量的原则,呈现过量使用的现象。第四,在顺应原则上,教师3的母语使用在很多时候理应避免,诸如“好,接下来从这个图画,我们可以大概知道他做了什么事情。因为这篇文章是描述一个人物的”这样的语言,理应使用目标语进行简单表达。

7.7 小结

本章从影响教师课堂互动有效性的语言角度分析了六位大学英语教师

的课堂互动话语，从师生话语时长对比、教师语言的规范性、教师语言的清晰性、教师语言的丰富性、教师语言的灵活性以及教师课堂的语码转换六个方面论述了大学英语教师课堂话语的语言特征。在中国，英语教学属于外语教学，与二语教学有着显著的差异，教师大多数本身是中国本土培养的外语教师，相对于目标语为母语的外语教师，或目标语为第二语言的外语教师，中国本土外语教师自身的外语语言在很大程度上影响着课堂有效互动和有效教学。使用SETT框架评价我国外语教师的课堂互动话语，要关注本土外语教师的语言特征。

第8章 研究结论与建议

8.1 研究结论

8.1.1 SETT 框架下中国大学英语教师课堂话语的互动模式

(1) 利用SETT框架分析我国大学英语教师课堂互动话语,宏观上能够动态地显示教师个体课堂互动模式的使用倾向,这种在课堂生成过程中通过对教师话语的连续地追踪式分析,能够通过显性的互动模式的展现,还原教师在课堂上隐形的教学理念和教学方法的“习惯性动作”,为教师自我或同伴评估提供教学过程的“脑电图”,帮助教师直观地反思对不同教学目标的处理方式,从而提高教师课堂有效互动的自我意识,提高课堂互动的有效性。

(2) 通过分析教师课堂话语文本,归纳出课堂管理模式通常适用的10种语境。本研究通过使用Nvivo 10,对六位教师的课堂管理模式语言进行编码,最终确认了SETT框架中课堂管理模式适用的10种语境,包括引起关注;礼貌寒暄;课堂指令;介绍内容;邀请参与;课堂鼓励;进度介绍及总结;个体或小组指导;题外情境;确认检查。每种语境及与其相关的话语举例见表8-1。

表8-1 课堂管理模式适用的十种语境

应用课堂管理模式的十种语境	举例
引起关注	<ul style="list-style-type: none">• Yeah, now, we look at paragraph 12, the first sentence.• First of all, before we take up the text, first let's take a quick look about the text.

续表

应用课堂管理模式的十种语境	举例
礼貌寒暄	<ul style="list-style-type: none"> • Good morning, everyone. • Ok, thank you
课堂指令	<ul style="list-style-type: none"> • All right. So now first I'm going to give you about 2 minutes for you to do step 1. • All right, so let's look at the first question, right, the first question
介绍内容	<ul style="list-style-type: none"> • Today we'll learn unit two, "Study Online". • Ok, so now, please get ready to listen, and here you have got three exercises altogether
邀请参与	<ul style="list-style-type: none"> • Who would like to, which group? Which group? • Any volunteers, please? Any volunteers, please?
课堂鼓励	<ul style="list-style-type: none"> • Extremely good. • All right, come on, and please come to the front
进度介绍及总结	<ul style="list-style-type: none"> • Ok, so today, we will, we have no time to finish the whole class. • Ok, now, so much for this preparation and listening, and for the in-class reading, I would like you to do it on the web
个体或小组指导	<ul style="list-style-type: none"> • So are you working together? Yes. Move closer to him. Right, work in pairs, please. Right
题外情境	<ul style="list-style-type: none"> • And after this Labor's Day, I hope, really hope, all of you just previewed this section. And judging from your expressions on your face, I can see you really have some subtle changes. That means maybe you really have very good watching and thinking about section A
确认检查	<ul style="list-style-type: none"> • If you are not sure about it, you can check with your partner. Ok? • Ok, another group, I think you already raise your hand?

8.1.2 SETT框架下外语教师课堂话语的互动特征

(1) SETT框架中列出的典型互动特征，在同一模式下的不同互动特征之间存在分类上的交叉，这就使得教师在判断自己某一互动模式下的典型互动特征时有多种选择。因此，这对教师课堂话语进行自我评估或同伴评估时会带来一些混淆，正如袁妮娅在对《课堂话语探究——行动中的语言》的书评中所提到的，会存在因为特征不典型而难以归类的情况。

(2) 根据文本研究，教师课堂互动话语的预先设计的特性明显，而现

场生成的特征缺乏。课堂是动态的、非线性发展的、充满变异的。课堂上教师提问多为展示性问题，不仅如此，提问的方式、句型和类型也十分有限，参考性问题数量明显较少，一方面，跟外语教学的目的的特殊性有关，重点为学生提供语言操练的机会。另一方面，这种由设计而来的课堂单调性的语言，与面临的学生群体的特点难以吻合，由于缺乏一定的新鲜度和挑战性而容易导致大学生学习兴趣和动机的减弱。课堂上的教师反馈也有“预设”的痕迹，在学生回答结束后，很少有教师能够对学生回答给予有价值的反馈信息，多以简单的评价性语言匆匆结束评价而使得课堂缺乏有效反馈，从而不利于学生语言的提升。

(3) SETT框架中列出的典型互动特征，对有效教学的实现并非是充要条件。例如，如同前期关于外语教师课堂话语量的一系列研究成果，六位教师普遍显示出“延长的教师话轮”的互动特征。但仅就外语教师的课堂话语量而言，并非越多越好或越少越好。关键在于话语量是否属于有效输入，是否为学生适时地起到了搭建支架的功能，是否让学生体会到了“i+1”的愉悦，真正激活学生心底的学习兴趣和动机。

(4) 学生主动提问的零出现现象或与教师课堂上过于“主动”的互动有关。在所有六位教师的课堂中，只有一位教师的课堂上出现了学生主动的延长话轮，但也不是对教师提出的问题。这种现象为外语课堂所独有，还是普遍存在于其他课堂之中？如果两者之间存在差异，那么外语课堂中的学生沉默和被动又有什么特殊的原因？是语言的障碍，还是思维的障碍，抑或是心理的障碍？这一切障碍的存在，与外语教师的课堂话语又有着怎样的关系？怎样的教师话语语言形态，怎样的教师话语互动形态能够更有效地解决或促进解决这类问题？外语教师课堂上过于主动的发言在一定程度上给学习者造成心理上的压力，再加之中国社会文化中“面子”的存在，共同造成了学生在外语课堂中对学习的零主动说话现象，这使得外语教师在对自身互动话语的反思中，不仅仅是思考话语本身，也要从心理和文化的角度思考话语对学习带来的负面影响。

8.1.3 SETT框架下外语教师课堂话语影响师生互动的语言特征

“外语教师和其他学科教师之间的本质区别是教学内容与教学工具之间的关系。对于其他学科来说，教学工具（语言）是师生在教学开始之前就已经具备了。因此，他们的教学特点是用给定的工具去获取未知的知识。而对于外语教师来说‘工具’（语言）和‘内容’（语言）是一体的，‘工具’和‘内容’都是教学内容，也就是说，外语教师既要教‘内容’，又要教‘工具’，他们的难处或者说发挥专业能力之处是在没有工具的情况下，让学生同时高效地获得工具和知识。”^① Walsh在提出的SETT框架中，只是从一般意义上提出二语或外语教师的课堂互动模式和典型互动特征，其隐含的研究假设是教师对这些互动模式和典型互动特征的体现会对有效课堂教学产生影响。事实上，英语教学在中国是外语教学，与二语教学有着显著的差异，教师大多数本身是中国本土培养的外语教师，相对于目标语为母语的外语教师，或目标语为第二语言的外语教师，中国本土外语教师自身的工作语言在很大程度上影响着课堂有效互动和有效教学。“一言堂”的主控的倾向，准确规范目标语输入的缺失，师生互动过程中教师语言的含糊、单调、呆板以及带有明显母语思维导向的语码转换，对实现有效的课堂互动和实现有效教学都有着深刻而直接的影响。这对中国本土教师提出了特殊的要求，为了学生的有效的语言输入，不仅要注重课堂有效互动，更要关注自身基本外语水平的提高。

8.1.4 SETT框架在中国应用的特征要求与特色改善

应用SETT框架进行教师话语的自评，是通过教师反思提高自身语言能力和教学水平，从而提高专业水准促进专业发展的有效途径。但是，利用框架进行教师话语的自评需要一定的客观条件。例如，Walsh及其团队利用SETT框架帮助教师进行话语自评时，教师本人首先要具备足够的个体自评

^①邹为诚. 中国基础教育阶段外语教师的职前教育研究[J]. 外语教育理论与实践, 2009, (1): 1-16.

的意愿和动机,在对SETT框架非常熟悉的Walsh团队指导者的帮助下,在与指导者对话的过程中深化对课堂互动和自身话语有效性的理解。另外,利用SETT框架进行话语自评的最佳时机是在课程结束后马上进行。在对自身话语进行反思的过程中,教师应当能够识别自身话语存在的问题,并通过改良行动不断提高话语质量。除此之外,教师最好能够熟练地使用诸如语料库等研究工具和方法,从而能够从宏观和微观的角度对自身话语进行全面的分析。

本研究以他评的方式,充分挖掘SETT框架对教师提高课堂互动话语质量的价值所在,为国内外语教师的话语自评和一定程度上的同伴互评或机构评估提供借鉴。

应用SETT框架研究中国本土教师的课堂互动话语,一方面,在课堂自然生成的过程中,SETT框架以动态的形式,为评估教师的课堂互动话语,尤其是研究教师围绕教学目标的转移而产生的话语的转变,提供了有益的参照。另一方面,在SETT框架提供的四类宏观互动模式下,研究中国本土外语教师的课堂话语典型互动特征时,除了对照SETT框架中本已列出的典型互动特征,还应当立足我国外语教师课堂话语的实际面貌,从话语文本的分析出发,利用相关的质性研究工具,挖掘我国本土外语教师在课堂教学中的本土化互动特征,并结合中国文化背景,分析这些互动特征出现的来龙去脉,在可行的框架内寻求优化策略。

8.2 启示与建议

(1) 中国本土外语教师应加强对自身课堂话语的反思意识,通过自我评估、同伴互动或教研组活动提高对话语反思的意识。

国外有众多研究表明,与单元式的工作坊、短期课程培训、教学观摩和研讨等在职教育的形式相比较,结合课例的同伴间的互助指导(Peer Coaching)更有利于教学理论与教学实践的结合,从而促进个人的教师知识和技能向日常课堂教学实践的转化。西方学者Joyce和Showers曾经进行过一项实证研究,对两组参与三个月课程在职培训的教师进行对比研究,一组

教师在接受培训期间，所在学校组织了教师之间的相互听课和指导，另一组教师所在学校则没有进行这样的活动。结果表明，第一组有75%的教师在日常课堂中能够有意识地、较为有效地应用所学的知识技能，后一组则仅有15%的教师有同样的表现。近些年来，在国外教师专业化策略和校本教研理念的影响下，我国学者提出了众多实践取向的促进教师专业发展的方法和途径，其中较为著名的是教育叙事和案例（课例）研究。因为“相观而善谓之摩”，围绕课例进行的同事间的相互听课和评课能够有效地缩小课程发展和教师实践之间的落差，有利于同辈教师间的教学切磋，促进研究与培训一体化的校本发展机制。“然而，根据我国内地长期以来教研活动的经验，同层级的横向支援，明显缺少了纵向的引领，尤其是在当今我国课程发展大变动时期，先进的理念如若没有以课程内容为载体的具体指引与对话，没有专家与骨干教师等高一层次人员的协助与带领，同事之间的横向互助常常会自囿于同水平反复。”^①顾泠沅在以课例为载体的教师教育模式研究中通过教师问卷也发现，教师需要有课例的专业引领，教师需要行为跟进的全过程反思，教师的需求在过程中提升，因此，在我国大学英语教师群体中，提倡围绕案例（课例）研究的同伴互助，首先教师本人应该具备强烈的发展需求和动机，然后在一定的纵向引导下，通过教师个体的自我反思，和同伴间的互助对话，才能有效地实现教师知识和技能的转化和提升，最终促进教师个体的专业发展。

（2）中国本土外语教师要注重自身语言的准确性与流利性。

“如果初学时语言不准确，错误就会形成习惯。而语言错误频出会影响语言形象，进而影响到职业形象。另外，缺乏流利的表达也会在一定程度上影响交际。因此流利是必要的，但准确是前提，在语言学习初期阶段准确性尤其重要。”^②“有效学习输出的前提之一是充足的教学输入。在外语教师自己要说不或不得不说的90%的巨大输入量中，另一个保障有效学习输出的对应前提即是外语教师的语言质量。它是可以被模仿的，甚至是值得

^①顾泠沅,王洁. 教师在教育行动中成长——以课例为载体的教师教育模式研究[J]. 全球教育展望, 2003, (1): 44-49.

^②刘蕴秋,邹为诚. 华东地区优秀外语教育传统研究[J]. 外语教学理论与实践, 2009, (4): 33-44.

被模仿的。无论是客观模仿还是理想模仿，前提是外语教师的语言首先应该是正确的，然后应该是流畅的，最后应该是优美的。假借严复的翻译思想用以概观：信、达、雅。”^①语言教师要注重自身的语言规范和言语规范，包括语音规范、语法规则、语义规范和语用规范。尽管当前我国对外语教师的语言能力和水平尚缺乏统一的要求和标准，但教师话语具有目的语的示范作用，也是学习者语言输入的重要途径，是学生目的语输入的直接来源，教师理应重视自身语言的示范作用，“以其内容的适用界限和形态的感召力实现自身”。^②

同时，以有效教学为目标的教师课堂话语的研究，对外语教师的课堂话语提出了较高要求。影响外语教师课堂话语的因素有很多，有语言层面的原因，有教师个体经历层面的原因，有教师个体专业发展背景方面的原因，有个体知识储存能力的原因，更有对基于学习者和学习材料的课堂语境灵活运用互动模式的原因，这些因素之间互相影响，互相依赖，互相转化，共同发展。因此，外语教师课堂话语是一个动态的复杂系统（图8-1），提高外语教师课堂话语水平，需要教师个体和外界共同的努力。

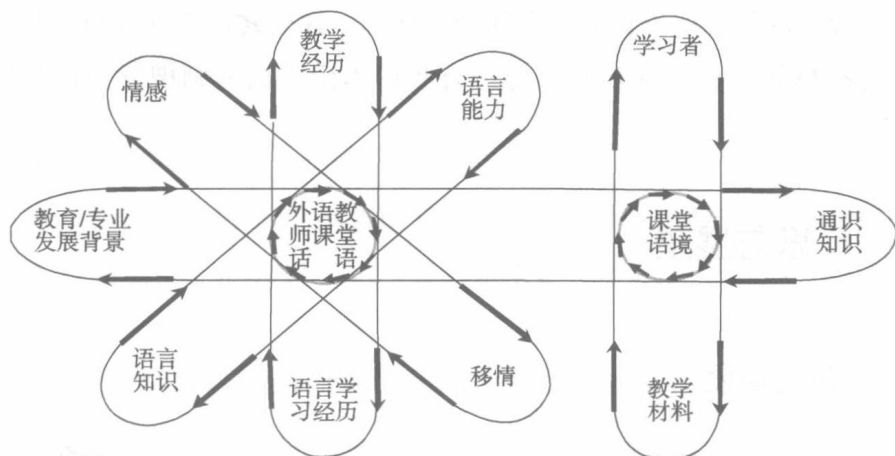


图8-1 外语教师课堂话语相关因素的动态系统结构

①蔡龙权. 关于外语教师语言属性的思考[J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2012, (6): 119-129.

②蔡龙权. 关于外语教师语言属性的思考[J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2012, (6): 119-129.

(3) 中国本土外语教师应立足于本国社会文化的背景，借鉴西方关于课堂互动的研究成果，丰富本土的外语课堂互动理论与实践。

任何外语教学理论都具有普遍性，但是理论取向往往具有不同时代和国情的背景特征，受到一定的社会环境、哲学思想、科学进步、语言学理论等影响。我国英语教学是外语教学，不是二语教学，所以国情、教情、学情等与西方有着显著的不同。例如，传统的师道尊严使得心理上教师说，学生听；传统的教学方法使得操作上教师说，学生听；传统的教室布局使得空间上教师说，学生听；传统的外语教学内容使得教师说，学生听。因此在对待国外或西方的语言教学理论时，我们更应该在借鉴优秀研究成果的同时，立足本国国情，在二语习得理论的指导下，在对我国外语教学进行深入研究的基础上，提出建议和启示，寻求全球化和本土化外语教学的最佳途径。

(4) 课堂话语评价是我国外语教师教育中师资质量把控的重要环节，今后我国国内对外语教师课堂话语的评价，既要进行专家评价和学校评价的他评，又要纳入个人自评和同伴互评，逐渐实现从单纯的结果评价转向过程评价，从静态评价转向动态评价，从单一评价转向多元评价，从片段评价转向整体评价，逐步建立起适合我国本国外语教师课堂话语的评价体系。

8.3 反思与展望

8.3.1 研究局限

(1) 本文使用微变化研究法和会话分析方法研究大学英语教师的课堂互动，以及互动中的教师话语。微变化研究法在前期教师话语互动模式倾向的研究中提供了核心的研究方法的指导，但就微变化研究法本身，其存在着不可避免的局限性。“该方法对受试者须逐个观察、逐点记录，耗时费

力,因此受试者的数量有限。”^①就研究方法而言,其局限性在于,该方法的使用需要对每位教师的课堂话语文本进行逐个观察,逐个转写,逐点记录,并对本文进行两次编码和一次赋值,因此基础研究的工作量相当大。所以最终只选择了六位教师话语的课堂文本进行了研究,研究的样本数量有限。

(2) 本文在对六位大学英语教师的课堂话语进行文本转换的过程中,尽管通过各种努力尽力避免人为主观判断带来的与教师话语的偏离,但因为录音效果及设备 and 软件的客观局限,导致在一些话语文本的处理上可能存在与教师原话语不一致的地方,因此可能会导致对研究结果的潜在的影响。

(3) 本文依据SETT框架中的互动模式和典型互动特征,对六位教师课堂话语进行编码了。尽管在对教师课堂话语文本进行二次编码的过程中,研究小组进行了多次的定标,但由于SETT框架本身在典型互动特征的陈列中,彼此之间的分类存在交叉,因此,在对典型互动特征进行编码的过程中可能会存在对典型互动特征统计上的微观影响。

8.3.2 研究展望

1. 实践广度: SETT 框架的他评与自评

本文验证了利用SETT框架研究中国本土大学英语教师课堂话语的可行性和实践路径。研究SETT的根本目的是依据其话语评价框架,依托教师学习共同体,通过专家指引、同伴互助和自我反思,通过SETT框架的自评与他评,逐渐发现和明确自身课堂话语的互动风格和特点,借鉴他人实现有效教学甚至高效教学的可取之处,在研究自身话语的过程中通过反思、借鉴、融合、生成逐渐提高自身分析、评价课堂话语的意识和能力,并最终与自身教学实践的行动研究相结合,在真实的教学场域中通过课堂教学的实际反馈检验自身课堂互动话语的有效程度,不断完善自身的互动话语风格。今后的研究在实践层面上将拓展SETT框架自评与他评的应用广度,通

^①文秋芳. 微变化研究法与二语习得研究[J]. 现代外语, 2003, (3): 311-317.

过行动研究归纳帮助教师提高语言意识、明晰话语风格、完善话语质量的具体路径。

2. 理论深度

在理论层面上，今后的研究将围绕两个方面进行。一方面，在SETT框架研究的基础上探究我国外语教师的课堂互动能力（Classroom Interactional Competence, CIC）。Walsh曾经指出，互动能力本质上是利用语言和互动资源共建意义的能力，高度依赖具体的情境和变化。个体与对话者对意义和理解过程的贡献同等重要，因而互动能力更强调合作理解过程而非个体运用语言的知识和技能。这意味着教师首先能够使用并不断调整与即时教学目标 and 局部情境相吻合的语言资源和互动策略，进而去创造和发展课堂对话的互动空间，运用有效策略塑造激发学习者对课堂互动的贡献，最终达成与学习者的意义共建和协商理解。今后的理论研究将围绕我国外语教师的CIC进行。另一方面，我国外语教师的成长和发展具有隐含的中国特色，我国外语教师的课堂互动话语的特点在何种程度上受到怎样的历史文化的影响，是否具有独特的民族特征？这对课堂教学的有效性产生了怎样显性和隐性的影响？今后的研究将充分利用Nvivo的质性研究工具，在更大量教师话语文本的分析基础上，探究具有我国特色的教师课堂互动话语评价体系。

附 录

附录1 基于SETT理论的教师互动话语评价流程及标准

SETT: Self Evaluation of Teacher Talk

Procedure

● Make a 10–15 minute audio-recording from one of your lessons. Try and choose a part of the lesson involving both you and your learners. You don't have to start at the beginning of the lesson; choose any segment you like.

● As soon as possible after the lesson, listen to the tape. The purpose of the first listening is to analyse the extract according to classroom context or mode. As you listen the first time, decide which modes are in operation. Choose from the following:

1 Skills and systems mode (main focus is on subject content, skills or knowledge).

2 Managerial mode (main focus is on setting up an activity).

3 Classroom context mode (main focus is on eliciting feelings, opinions, attitudes, etc.).

4 Materials mode (main focus is on the use of text, tape or other materials).

● Listen to the tape a second time, using the SETT instrument. Write down examples of the features you identify.

● If you're not sure about a particular feature, use the SETT key (attached) to help you.

●Evaluate your teacher talk in the light of your overall aim and modes use. To what extent do you think that your use of language and pedagogic purpose coincided? That is, how appropriate was your use of language in this segment, bearing in mind your stated aims and the modes operating.

●The final stage is a feedback interview with another colleague or with me. Again, try to do this as soon as possible after the evaluation. Please bring both the recording and SETT instrument with you.

SETT: Self Evaluation of Teacher Talk

Lesson Cover Sheet

A. Lesson details:

Name:

Class:

Level:

Date:

Overall aim:

Age:

Materials:

B. Lesson modes identified

C. Self-evaluation of teacher talk

Evaluate your teacher talk in the light of your overall aim and modes used. To what extent do you think that your use of language and pedagogic purpose coincided? That is, how appropriate was your use of language in this segment, bearing in mind your stated aims and the modes operating.

SETT: Self Evaluation of Teacher Talk

Feature of teacher talk	Description
A. Scaffolding	1. Reformulation (rephrasing a learner's contribution)
	2. Extension (extending a learner's contribution)
	3. Modelling (providing an example for learner(s))
B. Direct repair	Correcting an error quickly and directly

续表

Feature of teacher talk	Description
C. Content feedback	Giving feedback to the message rather than the words used
D. Extended wait-time	Allowing sufficient time (several seconds) for students to respond or formulate a response
E. Referential questions	Genuine questions to which the teacher does not know the answer
F. Seeking clarification	1. Teacher asks a student to clarify something the student has said 2. Student asks teacher to clarify something the teacher has said
G. Extended learner turn	Learner turn of more than one utterance
H. Teacher echo	1. Teacher repeats teacher's previous utterance 2. Teacher repeats a learner's contribution
I. Teacher interruptions	Interrupting a learner's contribution
J. Extended teacher turn	Teacher turn of more than one utterance
K. Turn completion	Completing a learner's contribution for the learner
L. Display questions	Asking questions to which teacher knows the answer
M. Form-focused feedback	Giving feedback on the words used, not the message
N. Confirmation checks	Confirming understanding of a student's or teacher's contribution

SETT: Self Evaluation of Teacher Talk

Feature of teacher talk	Examples from your recording
A. Scaffolding	
B. Direct repair	
C. Content feedback	
D. Extended wait-time	
E. Referential questions	
F. Seeking clarification	
G. Extended learner turn	
H. Teacher echo	
I. Teacher interruptions	
J. Extended teacher turn	
K. Turn completion	
L. Display questions	
M. Form-focused feedback	
N. Confirmation checks	

(注:原文存有明显的印刷错误,漏掉了 Confirmation checks,本文已做修改。)

附录2 SETT文本转写系统

代码标记示例	指示含义
T:	teacher
L:	learner(not identified)
L1, L2, etc.:	identified learner
LL:	several learners at once or the whole class
/ok/ok/ok	overlapping or simultaneous utterances by more than one learner
[do you understand?]	overlapping between teacher and learner
[I see]	
=	turn continues, or one turn follows another without any pause
...	pause of one second or less marked by three periods.
(4)	silence; length given in seconds
?	rising intonation-question or other
!	emphatic speech; falling intonation
((4))	unintelligible 4 seconds a stretch of unintelligible speech with the length given in seconds
Paul, Peter, Mary	capitals are only used for proper nouns
T organizes groups	editor's comments (in bold type)

附录3 2013年国家级精品资源共享课评审指标体系(本科)

一级指标	二级指标	观测点及描述	分值	评分等级			
				优	良	中	差
课程建设团队 14分	1-1 课程负责人	具有良好师德,学术造诣深厚;负责本课程建设和教学工作,教学经验丰富;教学能力强,教学特色鲜明,教学成果显著	4				
	1-2 团队成员	团队知识结构、年龄结构、学缘结构合理	4				
		团队成员中包括专业教师和教育技术骨干,任务分工合理	3				
1-3 教学改革与研究	团队成员承担与本课程相关的省部级及其以上的教改、科研项目,获得省部级及其以上的教学成果奖励,项目成果应用于本门课程的教学,效果显著	3					
基础工作 10分	2-1原国家精品课程建设工作	按照原国家精品课程建设工作要求,及时反映高等教育教学改革和社会、科技发展的成果,持续更新和完善课程教学资源	3				
	2-2转型升级工作	按照国家级精品资源共享课建设要求对原国家精品课程进行系统、整体改造,注重教学和学习需求,进行课程资源建设和教学方法及教学手段改革	7				
课程建设设计与实施 18分	3-1课程定位	课程定位明确,对实现人才培养目标起重要的支撑或促进作用,且与前导、后续课程衔接得当	4				
	3-2课程内容选择	体现现代教育思想,符合教育教学规律,具有基础性、科学性、系统性、先进性、适应性和针对性。适应开放教育和辅助学习需要,有助于学习者创新能力、实践能力和可持续发展能力的培养	6				

续表

一级指标	二级指标	观测点及描述	分值	评分等级			
				优	良	中	差
课程建设设计与实施 18分	3-3 课程内容组织	遵循学习者的认知规律和能力培养规律安排教学内容、设计课程模块或教学单元,科学设计教学环节,合理分配教学时数,理论联系实际,课内课外有机结合,融知识传授、能力培养、素质教育于一体	4				
	3-4 教学方法和手段	重视探究性学习、研究性学习,能根据课程内容和学生特点,灵活运用多种恰当的教学方法和教学手段,有效调动学生学习的积极性,激发学生学习兴趣,促进学生学习能力发展,教学效果好	4				
课程基本资源 ① 30分	4-1 资源建设	课程基本资源质量高,能系统反映本课程教学理念、教学思想、教学设计,充分反映课程改革成果,展现课程团队教学风采	6				
	4-2 资源组织	各类基本资源均按照教学单元、专题或模块的框架,予以合理、有序的组织、配置和应用,与知识点、技能点对应清晰,导航简明	5				
	4-3 全程教学录像	全程教学录像与教学大纲或教学日历匹配,进程合理;课程内容完整,授课人表述准确	5				
		教学录像布局合理,能充分展现课堂教学活动实况和本课程特色,录像制作水平较高,图像、声音播放清晰、流畅	4				
	4-4 教案或演示文稿	教案或演示文稿经过精心设计和制作,内容准确、系统、完整,有助于提高学生学习兴趣和教学效果	6				
4-5 其他基本资源	重点难点指导、作业、参考资料目录及其他类型基本资源契合教学要求,针对性、适用性强,对提高教学效果有实质性帮助	4					

续表

一级指标	二级指标	观测点及描述	分值	评分等级			
				优	良	中	差
拓展资源② 10分	5-1 拓展资源建设现状	已建成的拓展资源,能反映本课程教学特点、建设优势,适应教或学的内在规律;体现了教学模式和方法手段的创新;具有较高的交互性和智能化水平,开发技术先进,界面友好,兼容性强,系统性、开放性好,用户使用方便	7				
	5-2 拓展资源建设计划	建设目标明确,建设计划详实科学,可操作性,成果形式确定,计划建设的拓展资源适应信息技术和网络技术发展,基于教学和学习需求,体现本课程教学方法及教学手段改革,开发技术先进、兼容性好	3				
知识产权保护 6分	原创性和非原创性资源处理	知识产权清晰。原创性资源比例较高。非原创性资源,除为介绍、评论某一作品或者说明某一问题,适当引用已经发表作品的非原创性资源,且已指明作品的名称和作者的姓名(名称)外,均已获得许可使用的授权	6				
课程特色与预期效果 12分	7-1 课程特色	与同类课程比较,本课程在某一(些)方面有实质创新,具有鲜明特色,且这种创新和特色对于提高人才培养质量有显著作用	4				
	7-2 实际效果	本课程的资源具有较好的共享性,能在高校推广应用,将对同类课程的教学质量提升发挥积极作用,并对社会学习者的自主学习提供有益帮助	8				

附录4 大学英语教师课堂用时分析

序号	课堂总 时长 (取整 数)	教师话 语总时 长(取整 数)	其余用时的去向
教师 1	51 mins	34 mins	0—5s void 5s 1m—1m11s S 11s 1m35s—1m40s S 5s 2m06s—2m12s S 6s 3m45s—4m47s Listening 1m2s 4m54s—5m56s Listening 1m2s 7m24s—8m26s Listening 1m2s 15m04s—15m53s Listening 49s 18m28s—19m28s Listening 1m 26m30s—27m45s Group discussion 1m15s 28m16s—29m04s Presentation 48s 29m20s—31m20s Presentation 2m 31m50s—33m58s Presentation 2m8s 38m20s—41m42s Listening 3m22s 47m27s—48m48s S 1m21s 总计:16m16s
教师 2	46 mins	31 mins	1—10s void 10s 2m06s—2m36s: group activity 30s 7m30s—7m46s: a student's performance 16s 9m08s—9m18s: a student's answering to the question 10s 12m10s—14m22s: listening 2m12s 18m30s—20m24s: listening 1m56s 22m50s—23m: a student's answering to the question 10s 23m45s—24m06s: a student's answering to the question 21s 25m25s—28m18s: a student's answering to the question 2m53s 30m25s—30m45s: a student's answering to the question 20s 31m13s—31m36s: a student's answering to the question 23s 32m32s—32m49s: a student's answering to the question 17s 39m55s—42m20s: role play 2m25s 42m50s—45m18s: role play 2m28s 总计:14m31s

续表

序号	课堂总 时长 (取整 数)	教师话 语总时 长(取整 数)	其余用时的去向
教师 3	38 mins	33 mins	3m26s—8m43s: viewing a video clip 5m17s 总计: 5m17s
教师 4	27 mins	19 mins	0s—09s: beginning 9s 40s—1m02s: answering 22s 1m15s—1m30s: answering 15s 2m05s—2m35s: answering 30s 3m22s—3m32s: answering 10s 3m35s—3m45s: answering 10s 3m52s—4m07s: answering 15s 4m32s—4m42s: answering 10s 5m49s—6m12s: answering 23s 6m34s—7m10s: answering 36s 7m24s—7m50s: answering 26s 7m59s—8m46s: answering 47s 10m06s—10m20s: answering 14s 11m18s—11m28s: answering 10s 11m38s—11m51s: answering 13s 13m28s—13m45s: answering 17s 17m03s—17m32s: answering 29s 17m37s—18m10s: answering 33s 19m10s—19m38s: answering 28s 22m38s—22m51s: answering 13s 23m22s—23m29s: answering 7s 25m43s—25m57s: answering 14s 26m02s—26m16s: answering 14s 总计: 7m25s

续表

序号	课堂总 时长 (取整 数)	教师话 语总时 长(取整 数)	其余用时的去向
教师 5	47 mins	35 mins	6m52s—9m54s: watching the video clip 3m02s 10m15s—12m30s: discussion 2m15s 12m52s—12m59s: answering 7s 13m20s—13m27s: answering 7s 13m42s—13m49s: answering 7s 13m57s—14m03s: answering 6s 14m18s—14m25s: answering 7s 16m06s—16m36s: answering 30s 17m15s—17m37s: answering 22s 20m40s—21m02s: answering 22s 23m56s—24m12s: answering 16s 25m53s—27m10s: discussion 1m17s 27m24s—27m37s: answering 13s 27m54s—28m04s: answering 10s 35m50s—35m57s: answering 7s 36m59s—38m25s: group discussion 1m26s 38m37s—38m45s: answering 8s 39m34s—39m46s: answering 12s 41m48s—42m: answering 12s 总计:11m06s

续表

序号	课堂总 时长 (取整 数)	教师话 语总时 长(取整 数)	其余用时的去向
教师 6	51 mins	45 mins	0—08s: Beginning 8s
			12m35s—12m52s: answering 17s
			13m36s—13m50s: answering 14s
			14m11s—14m24s: answering 13s
			17m17s—17m25s: answering 8s
			19m22s—19m35s: answering 13s
			20m12s—20m24s: answering 12s
			21m26s—21m37s: answering 11s
			22m34s—22m53s: answering 19s
			23m56s—24m01s: answering 5s
			25m32s—26m: answering 28s
			26m46s—27m16s: answering 30s
			27m25s—28m23s: answering 58s
			33m35s—33m46s: answering 11s
			34m24s—34m32s: answering 8s
			35m24s—35m40s: answering 16s
			36m41s—36m50s: answering 9s
			42m15s—42m22s: answering 7s
			43m28s—44m01s: answering 33s
			45m10s—45m18s: answering 8s
45m50s—46m: answering 10s			
46m35s—46m43s: answering 8s			
总计: 5m46s			

注: m分钟, s: 秒。void: 无效语料。

附录5 六位大学英语教师课堂话语文本节选

鉴于教师话语整体文本篇幅庞大，以下自然节选每位教师话语文本的前两页，从中可以了解教师课堂话语的基本特征。

教师1课堂话语文本节选

T: Now, class begins. Good morning, everyone.

LL: Good morning, teacher.

T: Sit down, please. Today we'll learn unit two, "Study Online". Before the class, I would like to ask you some questions. The first question, did you surf the Internet before? Did you surf the Internet before? Yes or no?

LL: Yes.

T: And have you any experience, um, chatting over the Internet? Yes.

LL: Yes.

T: Next question is, what is the most interesting thing while you are chatting over the Internet? Ok, please.

L1: I can make a lot of friends.

T: Yeah, you can make a lot of friends, ok, thank you. That is, and the next is, what is the most useful over the Internet? What is the most useful thing? And do you think it's useful for you?

L: Yes.

T: Yeah, please.

L2: I think useful information over the Internet.

T: Yeah, yeah. Thank you very much. You can find a lot of information over the Internet, very good. Ok, this is, do you have any experience of learning online? Yes or no?

LL: Yes.

T: Yes. What is that? What is that? What is that? Would you tell me?

L3: Copy some material.

T: Um, copy some material, ok, thank you. Ok, thank you. Now today, we'll talk about study online. Ok, now, please open your book and turn to page, um, page 28. Now, in this unit, in this unit, you will listen and talk about studying online, read about the two reading passages, write about online learning experiences, learn to write about correct numbers of nouns or, and articles, practice reading skills: prediction, learn to write notes of apology and online cards, visit cultural salon about qualities required to study online. After, you check whether you learn these things or not. Now, how about our teaching procedures? We'll learn, listen and talk, read and explore, and cultural salon. But today, we'll only finish listen and talk, and part of read and explore. Ok, now first, listen and talk. Now, let's listen. (Listening)

T: Now next. We'll listen to that again. Make sure you have written down every word. (Listening)

T: If you are not sure about it, you can check with your partner. Ok? Check your partner if you are not sure, ok? Ok, yeah, now, now, let's see what are they. Now let's do that together. Now, the first word, everybody, tell me what is the first word?

LL: Ocean.

T: Yeah, that's it, ocean. How about the second word?

LL: Handy.

T: Yeah, handy. Now, how about next one?

LL: Serve.

T: Good, serve. How about next one?

LL: Communicate. Communicate with.

T: Communicate with, communicate with. Next one?

LL: Post.

T: Post, good. How about the next one?

LL: Chatroom.

T: Yeah, chatroom. How about next one?

LL: Take advantage of.

T: Good, take advantage of. Ok, so, we'll listen to this part again and make sure you know everything. Now, listen again. Pay attention to the pronunciation and intonation. And if you have any questions, you can write it down, you can underline it. Now, listen. (Listening)

T: Ok, now, any questions? Any words you don't know? Yeah, what is that? ... Yeah, any words you don't know? You know everything? If I ask you, what is handy? What is handy? Handy means what? Handy tool, what is handy? It's a tool? It's very easy for you to reach. Yeah, it's easy for you to use it. So usually we see what is handy. Handy means as useful and simple to use, or easily reached. It's handy, convenient, ok. Now next one, do you know cloning? Cloning technology, you know cloning? Yeah, what is cloning? And yeah, copy, good. Cloning means copy somebody or something, you know, copy. Ok, now, do you know what is query? What is query? A query, post a query on BBS. You know what is query? Query means question, you know, question, or doubt. Ok, how about BBS? Everyone knows BBS. BBS means bulletin boards system. Bulletin Boards System. You know, Bulletin Boards System. Ok, now, chatroom? Chatroom. Chatroom means the room you can chat, you can talk with others, right? Yes, here is over Internet. What is take advantage of? You know take advantage of?

LL: Make use of.

T: Make use of, good, make good use of. Ok, the next word, what is relics? What is relics? What is relics? Relics means something old that reminds you of the past, ok? Relics. Ok, at last, pay attention to very important structure. It is as large a change as, so this is very good, very good structure. As large a change as. So this structure, we say, as, adjective, a, an, as, very good one. So in this structure, you can only use the singular form of noun. You know the singular form of noun. So

for example, 这个城市和那个城市是一样漂亮的城市。So you can say,

LL: This is as beautiful a city as that one.

T: This is as beautiful a city as that one. Yes, do you know Butchart Garden? Butchart Garden, it's the most beautiful garden in the world. It's in Canada because I have been there. So that garden is extremely beautiful. So I think no garden, nothing is as beautiful a garden as that one, as Butchart Garden. So this is a very good structure. So just the other similar structures like so, adjective, a, noun, that, ok? So we can say, the garden, the Butchart Garden is so beautiful a garden that everyone in the world wants to visit it, ok? Now this is too... to..., you know too... to...? He is too young a child, too young a child to go to school alone, you know? Yes. And the last one is how. How beautiful a garden it is. Ok, so this is very good structure. Ok, any more questions? Ok. No? If you have no questions, we'll go on to the next one. Now, please open your book and turn to page 30. Dialogue samples. There are two dialogues here. The first, let's see dialogue one, "First Time in a Chatroom". What kind of chatroom he has been to, you see?

教师2课堂话语文本节选

T: All right, so today we will take up the unit "Man and Animals". Well, I guess everybody knows a lot about animals, right?

L: Yes.

T: So probably you have been to the zoo or you have watched TV, right? Programmers on animals, right? So now, first of all, we are going to start the preparation part. Right? The preparation part. And here for this part, I'd like you to do two activities. And the first one is, as you can see on the screen, word association. Right? Word association. And what I would like you to do is, you know, first one, work in groups. Right? Work in groups. And try to name ten kinds of animals which can be explained in English easily, and type them on the computer. Right? Rather than write them on paper. Right? So this is the first activity. And the second, you

know, use English or body language, right? To tell the whole class, what they are, sorry, what they are without mentioning their names and the more names the class can get within 3 minutes, the more successful your group is. Right? So you can use your body language, or you can use a definition, right? To describe a certain animal, and then try to let the whole class guess what that animal is. Are you clear? All right. So now first I'm going to give you about 2 minutes for you to do step 1, all right? Try to type, right? The name of 10 kinds of animals, right? Now, please get started.

LL: (Silence.)

T: So better, you know, work in groups and put all those animals on one computer. Cruz, just, yes, type them on one computer, because I'm going to switch your computer and show it to the whole class, all right? Because this is group activity.

LL: (Speak in a low voice, mostly by themselves facing the screen individually.)

T: Ok, now, time is up. Which group? All right, group D. 2, 4, 6, 8, 10 (ten animals' names on screen), ok. So which other group? All right? So we have H2, is that? Ah, ok, so these 2 are about the same, right? So dog, cat, mouse, snake, bee, rat, goldfish, ok, bird, fish, butterfly, turtle, right? So also 10, and then, it's a B4. B4, right? Ok. (operate computer) All right? Ah, so they have got more than 10. Deer, chicken, dog, all right, so on and so forth. So do you know all these animals? Yes?

LL: Yes.

T: All right. And next group, please? Group A? A4, all right. Ah, aha, so the first one, mammal, so what is mammal? 哺乳动物, that's right. Ok, yes, mammal. And then they have got lamb, tiger. And what's next? L-E, what does that mean?

L: Leopard.

T: Leopard. Ok, so how to spell it?

L: L-E-O-P-A-R-D.

T: L-E-O-P-A-R-D. That's right, leopard. Ok, good, and then the cat, dog, snake and so on and so forth. All right, so you have done a very good job. Now let's move on to step 2. Right? Step 2. Yeah, so use body language or use a definition, right? And let the whole class to guess, right? Let the whole class guess what that animal is. All right? So I'm going to give you about another 2 minutes for you to prepare, right? For you to prepare. And then I'm going to invite the group to come to the front, right? So you can use your body language or you can use definition, right? Definition, all right? Another 2 minutes. Right.

LL: (talk to each other)

T: Are you good at acting?

L: (not clear)

T: Maybe. Have a try. Great! Yeah, so what sort of animal do you have in mind?

L1: Monkey.

T: Monkey. How are you going to do it? Do you want to do it now or you want to do it, ah?

L1: Later.

T: Later, great, so think about it, ok? Yes. And what about you?

L2: (not clear)

T: Yeah, so what are you going to do?

L2: (not clear)

T: So you are going to use the definition or you want to, you know, use your body language?

L2: (Silence)

T: Aha, ok, think about it.

T: English, please. English, yeah. All right? So what sort of animal do you have in mind? Cat? Dog? So, you want to use the definition or use your body language?

L3: Definition.

T: Definition? Ok. So I can give you the microphone, so you can just do it. Right? Aha, All right? Yes?

T: So what does that mean? So what sort of animal do you have in mind?

L4: Monkey.

T: Monkey. Yes. Yes, and what about you? So you are using the definition? All right. Yeah, but then you see, when you show the screen to the whole class, you should erase the first word, because you want them to guess, right? You want them to guess what that animal is. So you know, when you do it, you can do it like this. Right? So just let them guess. And then if they got it right, then you give them the key, ok? Right.

T: English, please, English.

L5: Oh yes. Bee dance.

T: The bee dancing, that's right. Yah. The dancing of the bee is really unique, right?

L5: Right.

T: Ok, now, 2 minutes is up. So which group? I know you, some of you would like to use your body language, but some of you are actually thinking of the definition of a certain animal, right so first of all, who would like to use your body language? Ok, please.

L6: I will just act how they walk.

T: What's that? Chimpanzee? Ok. Yes, so that's the first. Ah, another example? What's that?

LL: It's a penguin.

T: Yes? Yes? Penguin. Penguin. You don't know this penguin? P-E-N-G-U-I-N, 企鹅, that's right. Ok, great, great. Thank you. Now, next group, please. Ok, next group, please? Are you ready? Ok, now, please.

L7: We have this, "miao".

T: Now, facing the whole class, please.

L7: Yes, and this (act like a rabbit). And how about this?

LL: Rabbit.

L7: And how about this?

LL: Snake.

T: Yes? All right, thank you. Right? So far, we have got five. Anything else? Anyone else? Who is good?

L8: I think it's a friend of our human beings, and it's always used for house-keeping. It can attack strangers. Yes.

T: Ok, so you know immediately, right? Thank you. So any other group? Ok, B2? Right. I know he has got lots of definitions, so I'm going to, you know, show you his screen, and then you can guess. Right, you can guess. So many. So the first one?

LL: Dog.

教师3课堂话语文本节选

T: Maybe most of you haven't been to America, and you also say you don't want to go to America, but for many people from different countries, they would like to go to America to study, or to work, or to live, or to make money, to realize their American dream. So today we'll talk about a person, whose name is Tony Trivisonno. He went to America many years ago, maybe more than eighty years ago, and he went there to make a fortune, to make a better life. So according to his name, you can judge where he is from. Can you tell me? Just by a guess. Before you read this unit, probably you'll think he was from a country in Europe, right? And actually it was Italy. Because in Italian, quite a lot of words are ended with O or I. For example, a kind of noodle which is very famous in Italy is called spaghetti, spaghetti, ok? So you can, so that you can guess according to this person's name. And I would like to show you the beginning of a movie which is called "The Legend of

1900”。Because in this movie, the beginning was about a large group of people on the ship, and they were from Europe. They went to America by this ship. And all of them went to America to seek the American dreams, ok? Ah, Do you know the meaning of legend? 传说, ok. Legend here means a story, a tale, but this story may not be true. It is passed down one by one by others. And 1900 is the year which is more than 100 years ago, but actually here, it's a person's name. Because this movie in Chinese is translated as 《海上钢琴师》. Maybe most of you have heard of this before. And if you are crazy about music, you will like to watch this movie, I'm sure. And 1900 was the year when he was born. And he spent his whole life on the ship. Before he died, sorry, even he, when he died, he was still on the ship. So he had never left the ship for his whole life. And he was born to be a pianist. 他天生就会弹钢琴. And he was a, um, genius, ok? Let's watch the beginning of this movie. 看这部电影的前面几分钟, 大家看一下当时的移民潮, 那些人如何从外国, 就是从那些欧洲国家, 特别是移民到美国, 我们只是看看之后有一个印象就行了, 我们不会看整部电影。There are no subtitles. Do you know the meaning of subtitles? There are no Chinese words, no Chinese character at the bottom, so you have to practice your listening. Ok, put on your earphones, please. The story was retold by the friend of 1900. He is the best friend of 1900.

(4 mins of film show)

T: Ok, this is the symbol of America, right? Yeah, this is called Statue of Liberty. 自由女神像. It is located in New York. And you can see there are so many people on the ship and they are probably from different countries in Europe if you go on watching this movie. But we do not have enough time, so you can just watch it after class, if you want. Now can you tell me how they felt? 他们当时的感觉是怎么样的? When they reach America. Yeah, when the man screamed America, all the people, yeah, they were silent for a moment and then they all cheered. They all cheered up because they spent such a long time on the ship, 他们其实在船上已经很久了, 是吧? And maybe Tony was one of them. But actually this story hap-

pened in 1900, but Tony's story happened about 30 years later if you have pre-viewed this text well. 这故事是发生在经济大萧条时期是吧? 那个时候就是一九三几年, 一九二几到一九三几, 所以跟这个《海上钢琴师》还是有三十年左右的时间的距离。So now you know how people felt when they reached America. And can you tell me why they went there? Why didn't they want to stay in their home countries? Because at that time most of the countries were in difficult period. 那个时候很多国家都处于一种不太好的形势是吧? So they just went there to find their good luck just like Tony. So today, we will learn something about Tony, and then we will also learn something about others because Tony was a typical example. Tony 是个比较典型的例子。Now, let's look at the meaning of American dream. 看看美国梦的这个概念是怎样的。American dream is the belief that everybody in the United States has the chance to achieve success and prosperity. Do you know the meaning of belief? Belief means something that you trust. 就是说你相信的东西, 你的信仰, 对吧? Belief. I'm sure you know the meaning of success, but what about prosperity? Prosperity is a noun. 注意以 ity 结尾的基本上都是名词。它是表示繁荣富强的意思。Prosperity. So how to, how to make it adjective, 怎样把它改为形容词呢? 把 ity 这个名词后缀去掉, 加上 ous。Prosperous. 改为形容词之后呢, 它的重音要改变的。Prosperous. 这个是构词法, 我之前好像给大家介绍过这本书后面是有那个前后缀的, 有没有跟大家说? 311 页有的, 大家回去再好好看一下。For ordinary people, it means a happy family, an ideal job and a nice house. Are they what you want? A happy family, an ideal job and a nice house, are they your dream, too? 这些都是大家的梦想吗以后? Yes, so actually we are just ordinary people and if we have a happy family, an ideal job and a nice house, we'll be quite satisfied. But do you think they are easy to get? Now, for example, the houses are quite expensive, even though they are cheaper now, right? But you still have to earn a lot before you can buy one, and an ideal job is very difficult to get. You see, there are so many students graduated from university. And most of them would like to get ideal jobs, maybe everyone, so you have

to compete against each other. 竞争。And what about happy family? It's difficult to find someone that you are one hundred percent satisfied with to marry to. So even though you can, when you have your children, you have to take very good care of him or her. So everything is difficult for us although we are just ordinary people. 所以这个 ordinary people 翻译为普通人、一般人是吧？一般人还有一个讲法，average people. 就是平均那个单词。A-V-E-R-A-G-E, average people. 比如说一般的学生呢都会住在学校里面，average students will live on campus. Or you can also say, ordinary students will live on campus. 一般的、普通的。For minorities and immigrants, it also includes freedom and equal rights. Minorities, 少数人群。或者说少数人种，或者少数的民族。所以这个单词本来大家知道它的意思就是少数民族了。Minorities 它是来自一个形容词 minor, M-I-N-O-R, minor 那它的反义词就是 major 主要的，主要的。所以呢，它这个主要的名词是 majority. 比如说这个班假设都是以女生为主的话，我可以说 the girls are the majorities of this class. Do you understand? Majority 是 minority 的反义词。Immigrants means the people who move from one country to another to settle down, 移民的意思。Ok, so, 对于他们来说，他们的美国梦除了刚才提到的三样以外还包括什么呢？Freedom and equal rights. Do you know the majority in the US? 美国大多数的是什么人啊？

L: White.

T: White, the white people. But if you are black, if you are Asian, if you are from other smaller countries, you are just minorities, right? And probably you'll get less freedom and fewer equal rights. Although the law will protect you, but actually you are still suffering from these, um, difficulties. Ok, now look at these four pictures. The four pictures are about how Tony reached his American dream. You see, he did so many kinds of work when he make a fortune. At the beginning, he, can you tell me how to read this word? Mow the lawn, mow the lawn. Mow the lawn means um, yeah, to clean the lawn, to clean, to make it tidy and clean, to cut the lawns, to cut the grass. 割草坪的意思，大家在文章里面可以听到他老是讲这句

话的是吧？他讲了好多次。I mow your lawn, I mow your lawn. But actually it is not Standard English. 不是标准的英语。It is broken English, right? So when you want to say your English is not so good, you can say, “My English is broken.” But of course I don't hope you will say that. I hope you will say, my English is very good. Right? So, be confident. What about the second picture? What is he doing? He is, yeah, you can say cleaning up the yard, or you can say, cleaning a, sorry, clearing the snow. And here, he worked in a factory, and he worked as an, how do you read this word? 怎么读啊？不要读错了。Apprentice, 大家读一下, apprentice. Ok, it means someone who learn to gain some kind of skills. 学习得到某种技巧的人也就是学徒了, 对吧? Apprentice. Actually this picture, he is also doing some cleaning job, right? So at the very beginning, he just did some basic cleaning jobs for the writer, Mr. Crawford, right? Because he didn't find a good job and he couldn't. So he just did some cleaning work for him in order to make a living. And then he decided to work as an apprentice in Mr. Crawford's factory. And this is what happened later. Ok, if you have previewed this text, you would know how to make it a sentence or something like that. For example, skilled, 形容词对吧?

教师4课堂话语文本节选

T: Now let's begin our class. Today, we're going to learn Unit One—A Good Heart to Lean on. Now, today, our topic is love. Everybody knows, love is a very familiar topic. Different people have different ideas about love. Now, a first question is: What is love? Yeah, everybody knows, but what is love? Can you tell me, please? Yeah!

L1: Love is unconditional, and you never want to derive from what you give and all you want to, all you want is that you want she or her, er to live better, to live more happier, and so on.

T: Thank you very much. Yeah, and he says, love is what you want to give, and not always want you ask somebody, other to give you. Ok? Any others? Yeah, now,

you please.

L2: There are various kinds of love. Love between couples, love between lovers, love between sisters, etc., but they share the same basement, that is forgiving each other. Wherever the love is, where the forgiving exist.

T: Thank you very much. Sit down, please. Yeah, and he says, "There are many different kinds of love." We have love between friends. We have love between lovers, and love between yeah, friends, we already said. And we also have love between parents and children. And of course, we have love between teachers and students. Yes, ok, and in these kinds of different love, of course the meaning is very different, ok? Yes, I think you, what's your idea about love? Can you tell me?

L3: In my opinion, love is giving, not taking. Yeah, I'd like to share a story of my father and my mother. Er- you know, when I was not born, my father and my mother was just married. At that time, my father was a heavy smoker. He smokes very much, but when my mother was pregnant, my father heard that smoking was very bad, smoking will do harm to me, and to my mother, so my father just quit, quit smoking. After I heard of this, I was moved. I know my father loves me and loves my mother very much.

T: Yes, thank you very much. Yeah, she tell us a very moving story about her mother and the story. Because her mother loves her very much, in order to keep her good health, her mother stops smoking. All right? Yeah, and father, and mother, ok? Yes, anyway from this, we can know, yeah, how great our parents' love is, all right? Yes, ok, now, our next question is, we know the love, but usually, in our daily life, ok? What kinds of words, or phrases, we use to describe love? Ok? Yeah. What kind of words we usually use, all right? To, yes. Wang Jun, Please?

L4: Um, I think lovable.

T: Lovable, ok?

L4: Generous.

T: Generous. Ok?

L4: Tender, genuine.

T: Yeah, thank you very much. Now, what about you?

L5: Affection.

T: Affection?

L5: Yeah. Fall in love with somebody. Love somebody at the first sight.

T: Yeah. Love somebody at first sight. What's the Chinese meaning? Yeah, 一见钟情. Ok? Now, how about you?

L6: I think love is forgiving.

T: Love is forgiving. Do you agree? Ok.

L6: Caring, and warm, yeah, that's all.

T: Yeah, all of these words describe how we value the love, ok? But sometimes, you know, when you, you know, fall in love with somebody and then you separate, ok? How can we use some words to describe this? Yes! Heart-broken. Any other words? Heart-broken.

L7: Break one's heart, and narrow, or depression, frustration, yes.

T: Ok, thank you very much. Yeah, heart-broken, or break one's heart. All right? All of these is the same meaning. Of course, yes, we also have some other words to describe love, such as, you know, we already said lover, affection, and love at first sight. Lovely, lovable, but we also have says we love somebody with all our heart, yes. Also, we can say someone sweetheart, all right? Yes, so we have many, many words to describe love, all right? Now, we turn to another question. You know, we know what love is, and we also know what words we use to describe love. But now, in front of us, we have three choices: wealth, success and love. Now, which would you like to choose? Yeah, again.

L8: Er—I think my first choice is success, because I am a college student, and I have my dream in college, I think college is the beginning of one's dream, so I want success. I want to be successful because through it, I can show myself, and I can perform myself well.

T: Thank you very much. It's great. Yeah, she says she want what? Success. Because she is a college student. The college is the place where can realize her dream, all right? Yeah. Do others have different opinion? Yes, ok. Now, again, it's you.

L9: Er-In my opinion, I think I will prefer love, because I think life will be faded without love. Um, I think, I don't want to work without friends. I think if I have love, I can work and live with my friends' love, with my parents' love and with my teachers' love, and I think that with their love, I can work better and study better. With their love, I think I can achieve success, and after I achieved the success, I think I will possess wealthy.

T: Ok, I understand. Thank you very much. Sit down, please. Do you agree? And she says, she wants love. When she has love, she has wealth and success. Do you agree? All of you agree, why? Why you agree?

L10: Yeah, such as the love for your career. If you love your career, you will work hard and all you want to work to and live up to your expectations, so when you got your aim or got your will, you got wealth and you succeed.

T: Thank you. Thank you. Ok, sit down, please. But usually, people says, love is money. Do you agree? No? Why?

L11: I prefer love because I think a people exists in the world is for happiness, and can get well with others. So, I think, love is a strong power, because he can bring us happiness and warm, and I think that is very important. It is much more important than love, and I think if you are a happy man, and I think another, love can bring people strength, and people can get stronger. Yeah, so we can succeed.

T: We can succeed. Thank you. Yes. Also, from all of this, we can see how important love is. All right? Yeah. We also can say whenever there is love, there is wealth and success. Yes. If you want wealth or if you make a lot of money, but without love, that is not successful. Ok? So we can say with love, you also have wealth

and success. So, we can say, love is very important. Ok, now so much about discuss about these questions. Now, everybody, please return to our book, please. Open your books on page 3. Yeah, page 3. Now we return to our passage. Now, today, the topic title is A Good Heart to Lean on. Have you ever read the passage before? Ok, now, before we give the detail explanations of the passage, I will ask some questions, ok? To check if you have understand the passage. the first question is: How did the son feel to be seen with his father when he was young? Why? Ok.

L12: I think he's ashamed and embarrassed because his father was crippled and when he was together with his father, he always be stares and get unwanted attention.

教师5课堂话语文本节选

T: Very good, so this time, better try to learn a new unit, unit six, section A. And after this Labor's Day, I hope, really hope, all of you just previewed this section. And judging from your expressions on your face, I can see you really have some subtle changes. That means maybe you really have very good watching and thinking about section A. So this time, I hope you can give me a very good feedback in the classroom, ok? Now, at the beginning, we all know, this section mainly tells us something about a very serious topic. That is "Bribery", right?

LL: Bribery

T: BRIBERY. So can you tell me something about bribery? And how to define bribery? We all know the definition. This word is 定义, 对吧? And also, define, 阐述一下, bribery. And remember this question, before we just listen to your answers, let's just move to some new words. First, please turn to page 150, 看一下150页。 Now you can see this time from this unit, we just meet not so many new words. In section A, just three new ones. That means, maybe from this unit, we just maybe mastered enough new words for band 4, and band 6 examination, but I still hope you can just master as much as possible in your leisure time, and also study

hard, and because it's for section B and section C, understand? Ok. Now I'll give you some time to look through all these new words and also after a while, let's just learn these new words' uses, ok, Because so small, so small words, and not so many, I'll just give you not so long time. Be careful, ok?

(Students read aloud and the teacher walked around.)(About 1 minute)

T: Ok, stop here. And who want to read all these three words? I want to listen to your voice in classroom, although not so many, but still very important for us to master all these new words. Any volunteers want to try? Try to read all these ones. And remember, relax ourselves and enjoy this lecture because this one is very, very good one, and a good chance for us to practice the power of speaking. Any volunteers who want to try? So easy, you know, so easy. Any volunteers? Ok, very good. So a student. Now, please, monitor, please, ok, now, listen.

L1: Bribe, bribery, ethics.

T: Very good. Now let's move to these three words. Now, first one, we all know, bribe. Remember when you just read this word, i, the vowel, 这个双元音要发到位, that is bribe.

LL: Bri-be.

T: Never read as, look at my mouth, never read as "breab". That's not enough; we'd better try to read as bribe. I, yes. Now the second, bribery.

LL: Bribery.

T: And judging from the two words, maybe we can see these words can be used, both can be used as nouns, right? 都可以做名词, but they have some subtle difference between the two words. For example, when we just read this one, bribe, we all know this word is used as a noun, and also this word means some kind of behavior, you don't understand? That is very specific, such as, for example, when we just mention something, this is abstract word. For example, we want to 行贿的时候, we better try to say, "we have to make bribes", or "offer bribes". And also remember plus "s". And also 受贿, "take bribes". This is a word, we often plus "s"

after this word. Now the next word is “bribery”. So this word, we just plus another one, that is, after this word, “ry”. Also, this word is used as a noun, but this word has a very, very abstract meaning. 它一般是作抽象名词。And also this word has a meaning including some behavior. When we just mention “行贿, 受贿”, all included use this word, understand? Because for example, 这是一种行贿受贿的行为。This is a kind of bribery. Ok? Very good. Now let's see the slide. Have a look at some meaning for this word. Here I prepared some examples for you to learn in class. Ok, so this word, bribery. Remember this word here used as a noun, means the act of giving or taking bribe. Have a look at the sentence. So here translate this sentence into Chinese. “He was jailed on charges of bribery.” Also, this is a very simple sentence. Very easy for us to understand and translate, but the key point in this sentence are two places. One is he was jailed, remember jail, because we all know jail always used as a noun, that is 监狱, 对吗? 他因为盗窃的行为, 被捕入狱了。He was put into the jail because of the theft, right? But here jail used as a verb. 它作动词, 这里是 passive voice, 被动语态, he was jailed. On charges of, second place, 我们要讲的第二个重点是 charge, because we all know charge, the original meaning, that is 指控, 对吧? He was charged with something, but here, charge is used as a noun. On charges of, of what? Bribery. So this is an abstract word. 它是一个抽象的名词, 对吧? 直接放在介词 of 后。我们来看一下 the Chinese meaning for this sentence. So we'd better try to just stress this part. 行贿受贿入狱了。So remember, that is bribery. Now the last word, so easy one. When we just learn all these words, we feel very relaxed. The last one is ethics, ethics, remember this word. That read as ethics.

LL: Ethics

T: Ethics, and remember try to use your mouth as, 注意一下口形还有舌, 位置, 舌位。So here means 准则或者是道德标准。How to use, 我们来看一下这句话。So ethics. Here I give you two minutes for this word. So first meaning is 道德, and remember when this word has a meaning as 道德, always used with the plu-

ral form. Some students always told me, “teacher, sometimes when we learn some new words and found some English meaning, but among the meanings, there is always this kind of abbreviation.” 总是有这种缩写, 对吧? This means plural, plural form. Yes, 复数, 复数形式。我们来看一下这个词, 它的完整形式 plural form, 形式, 对吧? Always plus “s”. And also second meaning is 伦理学。When we just mention a branch of science, we always use this kind of form, but remember, this form is singular. 它是单数, singular. For example, even up to now, we just learnt so many the similar words, such as 统计学, 我们学校经院, 他们有统计学专业, 对吧? 统计学, how to say? That is statistics. Never read as statistics, but statistics. 不要卷舌。Another one is 电子学。

LL: Electronics.

T: Electronics. Ok, and physics. And also today, 伦理学. How to use this word? I give you two sentences. Now try to choose which word you think is very suitable here. The first one is, medical ethics don't or doesn't permit the doctor to do that. Ok, very good, here means 医学界的一些道德理论或原则, 对吧? Here used as a plural form. Remember try to choose don't, very good. 它是不许医生这样做的。Now the second sentence, ethics are or is?

LL: Is.

T: Very good. Philosophy. You all know philosophy, that means 哲学, 对吧? 哲学分支, so used as a kind of subject, so here we'd better try to choose, yes, of course. So judging from the two sentences, you can master the two meanings very well, ok. That is ethics. Now that's all the new words. Now listen to my requirements. You'd better try to look through all these three words. And if you find any questions, you can ask. I just go around in the classroom. And remember, any questions.

(The teacher walked around)

T: When you just review all these words, if you think, “Oh, I would like to make up a sentence”, you can say something. Ok, very good.

T: Ok, so if no other questions, let's move to the phrases. You can see, this section, there are well, many phrases. And we his part, better try our best to learn several phrases among all these ones. At the beginning, I will choose one student to read all these phrases one by one. And when this person just read all these phrases, other students, remember, listen carefully, and try your best, think about some sentence around these phrases.

教师6课堂话语文本节选

T: Good morning, everyone.

LL: Good morning, teacher.

T: Shall we begin our class, now?

LL: Yes.

T: Well, this morning, we are going to take up a new lesson, text A of unit 1, but before we take up the text, first, I will show you a group of pictures. Can you identify who these people are? Or can you tell the name of these people? I'll show you the first picture. Ok, who is this man?

LL: Chairman Mao.

T: Yes, Chairman Mao. Ok? And what do you know about Chairman Mao? What do you know? And he was best known as the founder of the People's Republic of China, right?

LL: Yes.

T: And he's a political leader. He was once a giant figure in world politics. We know that he led the Red Arm to overthrow Chiang Kai-shek's dictatorship and founded the People's Republic of China. He was also a figure of adoration among the Chinese people. So the word "adoration" means show great love, ok? Show worship for somebody, especially for some great people, ok? And let's the next picture. Who is this old man?

LL: Deng Xiaoping.

T: Ok, and what do you know about Deng Xiaoping? And we know he is a very important leader, especially in leading the open-up and reforms of China, ok? And he is also a political leader. He was best known as the chief designer of China's reform and open-up, and Deng Xiaoping is well org, well acknowledged for three achievements he has made during his life. The first one is, under his direction, China's relations with the western countries have improved remarkably, ok? The second achievement is the Sino-British Joint Declaration, 中英联合声明, ok? And under the Sino-British Joint Declaration, Hong Kong was handed over to the People's Republic of China in 1997, and Macau Issue was also resolved in the similar way. And Deng Xiaoping was famous for his "one country, oh-oh-, two systems", ok? And he also brought forth the theory of Socialism with Chinese characteristics. 建设有中国特色的社会主义。According to Deng Xiaoping, China is still at the primary stage of socialism, 社会主义初级阶段。Ok? So this is Deng Xiaoping. And what about this man?

LL: 孔子.

T: Yeah, he was much earlier than Chairman Mao and Deng Xiaoping, whose pictures we have just seen a minute, a minute ago, ok? And what do you know about Kong Zi, the Confucius? Ok? And we know Confucius lived about 2500 years ago, ok? And he was the ancient Chinese teacher. He was a great philosopher and also a political theorist, ok? Even though he has been dead for more than 2000 years, yet his thoughts still encourages not only the Chinese people, but also the people in the Asian countries, and people in the world as a whole. And Confucius was best known as the Chinese sage, sage, 圣人, a person who is very wise and with great wisdom, ok? And he was best known as the founder of Confucianism. Do you know the word "Confucianism"? 儒教。Ok? And Confucianism was still followed by the Chinese people, ok? For more than 2000 years. Ok? And Confucius' thoughts still have a deep influence on the East-Asian spiritual and political life. Just now, I have mentioned not only, ok, has a deep impact on the Chinese people,

but also the people in the other countries as well, ok? And just now we have seen three pictures of the great people in China, and now I'll show you a group of pictures of great people from the western countries. What about this man?

LL: Einstein.

T: Yeah, Albert Einstein. What do you know about Albert Einstein? What was he famous for?

LL: (not clear)

T: Ok, so, Elbert Einstein was an internationally renowned physicist, renowned, that means famous. He's a world famous physicist, ok? He was best known as the creator of the theory of relativity. We know, throughout his life, he has proposed two important theories, one is called the special theory of relativity, the other is called the general theory of relativity, right? And his research work has laid the foundation for much of the modern physics theory, right? And his research work still has a profound impact on everything from quantum theory, 量子理论 to nuclear power, and the atomic bomb, and Einstein was also famous for his winning the prize, a Nobel prize in 1921. So he was a Nobel Prize winner in 1921. Well, let's see the next picture. What about this man?

LL: George Washington.

T: George Washington. What do you know about George Washington?

LL: (not clear)

T: Ok, and we all know that George Washington was the first president of United States. Actually, he was also known as the father of the United States. So, the first president and father of United States. He was known as a military leader, and he was a very important and famous revolutionary war figure. Ok? And what is worth special mentioning is, at the very beginning, George Washington was only a land, a land surveyor. He was a farmer and a soldier at the very beginning. Yet, he rose to command the colonial forces in the Revolutionary war. He led the colonial forces in fighting for the independence of the United States, ok? And another thing

that is worth our mention is he served two times as the president of United States. When he was elected the third term, he refused a third term, and he returned to his Virginia farm. Ever since then, the president of United States at most can serve two terms as the president of United States, ok? And what about this one? Do you know who he is?

LL: Napoleon.

T: Napoleon, ok? Napoleon. His name is called Napoleon Bonaparte, ok? He was born in 1769 and he died in 1821. He was best known as France's greatest military genius, general and emperor. Ok? At the very beginning, he was only a second lieutenant, ok? A very low rank in army, ok? In the French artillery. Yet, he rose very quickly, through the general ranks, until he became the maximum leader of France. Later on, he crowned himself as the emperor of the e-r, of France. Ok? He led his armies to one victory after another, and by 1807, he ruled territory that stretched from Portugal to Italy, and North to the river Elbe. Ok? And let's see the next one. Do you know who this person is?

LL: Steven Hawking.

T: Steven Hawking, ok? So what do you know about him? Physicist, very famous physicist. Actually Hawking was best known as the world's foremost living theoretical physicist. Ok? So the greatest living theoretical physicist. And this part gives us a very brief introduction about his contribution. He is an expert on black holes. And his intention is to unify quantum mechanics with Einstein's general theory of relativity, so that he can form a single theory to explain the origin of our universe and also the end as well. What is worth special mentioning is, he suffered from a disease, called ALS ever since he was a very young man. Ok? And he was confined to wheelchair. Despite all the difficulties and hardships, still, he has become the world's foremost living theoretical physicist. Ok? So, just now, we have seen a group of pictures of great people in China and world as a whole. Ok? So we can see all these pictures are the pictures of great people, famous people, so there-

fore, today, we are going to take up our new unit, text A, Unit 1. The title of our text called "Who Is Great?" And this text was written by Michael Ryan. First of all, before we take up the text, first let's take a quick look about the text. Well, we can see, this text is a magazine article, ok? It appears in a magazine.

参考文献

英文文献

- [1] Allwright R, Bailey K M. Focus on the Language classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- [2] Allwright R L. The importance of interaction in classroom language learning [J]. Applied Linguistics, 1984(5):156-171.
- [3] An Analysis of the Teacher Talk to Teach Speaking Descriptive Text to the Seventh Grades of SMPN 1 SIDOARJO [DB/OL]. <http://zh.scribd.com/doc/163675726/Untitled#download>. 2013-12-20.
- [4] Austin J L. How to Do Things With Words [M]. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- [5] Bellack A, Kliebard H, Hyman R, et al. The Language of the Classroom [M]. New York: Teacher's College Press, 1966.
- [6] Breen M P. Navigating the discourse: on what is learned in the language classroom [A]. In Renandya, W. A. & Jacobs, G. M. (eds.), Learners and Language Learning Anthology [C]. Singapore: SEAMO Regional Language Centre, 1998.
- [7] Briggs J. Fractals: The Patterns of Chaos [M]. New York: Simon and Schuster, 1992.
- [8] Brown H D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2001.
- [9] Burns A, Knox J S. Classrooms as complex adaptive systems: A relational model [J]. The Electronic Journal for Teaching English as a Second Language, 2011(15):1-25.
- [10] Burstall S. Impressions of American Education in 1908 [M]. New York: Longmans, Green & Co, 1909.

- [11] Carnegie Forum on Education and the Economy. A nation prepared: Teachers for the 21st century [M]. Princeton, New Jersey: Carnegie Foundation, 1986.
- [12] Chaudron C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors [J]. *Language Learning*, 1977(27):29-46.
- [13] Chaudron C. *Second Language Classroom: Research on Teaching and Learning* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- [14] Christie F. *Classroom Discourse Analysis—A Functional Perspective* [M]. London: Continuum, 2002.
- [15] Classrooms as Complex Adaptive Systems: A Relational Model [DB/OL]. [2013-12-25]. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/ej57/ej57a1/>.
- [16] Coleman P, Watson A. Infant attachment as a dynamic system [J]. *Human Development*, 2000(43):295-313.
- [17] Cullen R. Supportive teacher talk: The importance of the F-move [J]. *EFL Journal*, 2002(2):117-127.
- [18] De Bot K, Wander L, Marjolijn V. A Dynamic Systems Theory Approach to Second Language Acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* [M]. UK: Cambridge University Press, 2007.
- [19] De Bot K. Introduction: Second language development as a dynamic process [J]. *The Modern Language Journal*, 2008(92):166-178.
- [20] Doughty C, Williams J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- [21] Edge J, Richards K. May I see your warrant please? Justifying outcome in qualitative research [J]. *Applied Linguistics*, 1998(19):334-356.
- [22] Ellis R. *Instructed Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Blackwell, 1990a.
- [23] Ellis R. Researching classroom language learning [A]. Brumfit C, Mitchell R. (eds.), *Research in the Language Classroom: EIT Documents*, 1990b [C]. London: Modern English Publications in Association with British Council.
- [24] Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- [25] Ellis R. *Learning a Second Language through Interaction* [M]. Amsterdam: John Benjamins Publishing House, 1999.

- [26] Ellis R. Investigating form-focused instruction [A]. In Ellis, R. (ed.), *Form Focused Instruction and Second Language Learning* [C]. Malden, MA: Blackwell, 2001.
- [27] Evertson C M, Holley F M. Classroom observation [A]. In Millman, J. (ed.), *Handbook of Teacher Evaluation* [C]. Beverly Hills, CA: Sage, 1981.
- [28] Fanslow J. Beyond RASHOMON—Conceptualizing and describing the teacher act [J]. *TESOL Quarterly*, 1977(1):17-39,.
- [29] Finch A E. Complexity in the language classroom [J]. *Secondary Education Research*, 2001(4):105-40.
- [30] Flanders N. *Interaction Analysis in the Classroom: A Manual for Observers* [M]. Ann Arbor: University of Michigan, 1960.
- [31] Flanders N. *Analysing Teacher Behaviour* [M]. Reading, MA: Addison-Wesley, 1970.
- [32] Han Z, Lew, W. Acquisitional complexity: What defies complete acquisition in second language acquisition [A]. In Szmrecsanyi, B. & Kortmann, B. (eds.), *Linguistic Complexity in Interlanguage Varieties, L2 Varieties, and Contact Languages* [C]. New York: Walter de Gruyter, 2012.
- [33] Herdina P, Jessner U. *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics* [M]. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2002.
- [34] Hirokazu Y, JoAnn H. Child development and public policy: Toward a dynamic systems perspective [J]. *Child Development*, 2001(6):1887-1903.
- [35] Howard A. Is there such a thing as a typical language lesson? [J]. *Classroom Discourse*, 2010(1):82-100.
- [36] Jarvis J, Robinson. M. Analyzing educational discourse: An exploratory study of teacher response and support to pupils' learning [J]. *Applied Linguistics*, 1997(2):212-228.
- [37] Johnstone B. *Discourse Analysis (Second edition)* [M]. Malden, MA: Blackwell Publishing, 2008.
- [38] Joyce B, Showers B. The coaching of teaching [J]. *Educational Leadership*, 1982(40):1.
- [39] Kress G R, Van Leeuwen T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication* [M]. London/New York: Arnold/ Oxford University Press, 2001.
- [40] Kumaravadivelu B. Critical classroom discourse analysis [J]. *TESOL Quarterly*, 1999(3):453-484.
- [41] Kumpulainen K, Wray D. *Classroom Interaction and Social Learning: From Theory to*

- Practice [M]. New York: Routledge/Falmer, 2001.
- [42] Lahlali E M. *Critical Discourse Analysis and Classroom Discourse Practices* [M]. München: Lincom Europa, 2007.
- [43] Lantolf J, Thorne S. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2006a.
- [44] Lantolf J, Thorne S. *The Sociogenesis of Second Language Development* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2006b.
- [45] Larsen-Freeman D. Chaos/Complexity science and second language acquisition [J]. *Applied Linguistics*, 1997(2): 141-165.
- [46] Laufer B, Nation P. Vocabulary size and use: Lexical richness in written production [J]. *Applied Linguistics*, 1995 (16): 307-322.
- [47] Laufer B. The lexical profile of second language writing: Does it change over time? [J]. *RELC Journal*, 1994(75): 440-448.
- [48] Li L, Walsh S. Seeing is believing: Looking at teachers' belief through classroom interaction [J]. *Classroom Discourse*, 2011(1): 39-57.
- [49] Lin A M Y. What's the use of "triadic dialogue"? Activity theory, conversation analysis, and analysis of pedagogical practices [J]. *Pedagogies: An International Journal*, 2007(2): 77-94.
- [50] Long M. Questions in foreigner talk discourse [J]. *Language Learning*, 1981(31): 135-57.
- [51] Long M. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input [J]. *Applied Linguistics*, 1983(4): 126-41.
- [52] Long M H. Instructed interlanguage development [A]. In Beebe, L. M. (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives* [C]. Cambridge, MA: Newbury House/Harper and Row, 1988.
- [53] Long M H. The role of the linguistic environment in second language acquisition [A]. In Ritchie W C, Bhatia T K. (eds.), *Handbook of Language Acquisition, Vol. 2: Second Language Acquisition* [C]. New York: Academic Press, 1996.
- [54] Luk J C M. Classroom discourse and the construction of learner and teacher identities [A]. In Martin-Jones, M, de Mejia A M, Hornberger, N. H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 3: Discourse and Education* [C]. New York: Springer, 2008.
- [55] Malderez, A. Key concepts in ELT: Observation [J]. *English Language Teaching Journal*,

2003(2):179-181.

- [56] McCarthy M. Vocabulary [M]. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- [57] McCarthy M. Discourse Analysis for Language Teachers [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- [58] McCarthy M, Walsh S. Discourse [A]. In Nunan D. (ed.), Practical English Language Teaching [C]. San Francisco: McGraw-Hill, 2003.
- [59] Mercer N. Language for teaching a language [A]. In Candlin C N, Mercer N. (eds.), English Language Teaching in its Social Context: A Reader [C]. London: Routledge, 2001.
- [60] Mercer N. The analysis of classroom talk: Methods and methodologies [J]. British Journal of Educational Psychology, 2010(1):1-14.
- [61] Miller P H, Coyle T R. Developmental change: Lessons from microgenesis [A]. In Scholnick, Ellin Kofsky, Nelson, Katherine, Gelman S A, Miller P H. (eds.), Conceptual Development: Piaget's Legacy [C]. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1999.
- [62] Mori J, Zuengle J. Conversation analysis and talk-in-interaction in classroom [A]. In Martin-Jones, M., de Meija, A. M. & Hornberger, N. H. (eds.), Encyclopedia of Language and Education, Volume 3: Discourse and Education [C]. New York: Springer, 2008.
- [63] Moskowitz G. Interactions analysis: A new modern language for supervisors [J]. Foreign Language Annals, 1971a(2):211-221.
- [64] Moskowitz G. The classroom interaction of outstanding language teachers [J]. Foreign Language Annals, 1971b(2):135-157.
- [65] National Commission on Excellence in Education. A nation at risk: The imperative for educational reform [M]. Washington D.C.: United States Government Printing Office, 1983.
- [66] Nunan D. Language Teaching Methodology: A Textbook for English Teachers [M]. London: Prentice Hall, 1991.
- [67] O'Keeffe A, Walsh S. Applying corpus linguistics and conversation analysis in the investigation of small group teaching in higher education [J]. Corpus Linguistics and Linguistics Theory, 2012(1):159-181.
- [68] Pica T, Doughty C. Input and Interaction in the Communicative Language Classroom: A Comparison of Teacher-fronted and Group Activities [M]. Rowley, MA: Newbury House, 1985.
- [69] Pica T, Long M. The linguistic and conversational performance of experienced and inexpe-

- rienced teachers [A]. In Day R. (ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* [C]. Rowley, Mass: Newbury House, 1986.
- [70] Psathas G. *Conversation Analysis* [M]. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- [71] Read J. *Assessing Vocabulary* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- [72] Richar J C, Nunan D. *Second Language Teacher Education* [M]. Beijing: People's Education Press, 2000.
- [73] Richard J C, Nunan D. *Second Language Teacher Education* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- [74] Richards J C, Platt J, Platt H. *Longman Dictionary of Teaching and Applied Linguistics* [Z]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.
- [75] Sarangi Srikant, Candlin Christopher N. Making methodology matter [J]. *Journal of Applied Linguistics*, 2004(2):101-106.
- [76] Sato C. Conversation and interlanguage development: Rethinking the connection [A]. In Day, R. (ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* [C]. Rowley, Mass.: Newbury House, 1986.
- [77] Schmidt R. Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA [A]. In Ellis, N. (ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* [C]. London: Academic Press, 1994.
- [78] Schmidt R W. The role of consciousness in second language learning [J]. *Applied Linguistics*, 1990(2):129-58.
- [79] Schön D A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* [M]. New York: Basic Books, 1983.
- [80] Seedhouse P, Walsh S. Learning a second language through classroom interaction [A]. In Seedhouse P, Walsh S, Jenks C. (eds.), *Conceptualising "Learning" in Applied Linguistics* [C]. London: Palgrave Macmillan, 2010.
- [81] Seedhouse P. *The Interactional Architecture of the Second Language Classroom: A Conversational Analysis Perspective* [M]. Oxford: Blackwell, 2004.
- [82] Siegler R S, Crowley K. The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development [J]. *American Psychologist*, 1991(46):606-620.
- [83] Siegler R S, Stern E. Conscious and unconscious strategy discoveries: A microgenetic analysis [J]. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1998(4):377-97.

- [84] Sinclair J, Brazil D. *Teacher Talk* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1982.
- [85] Sinclair J, Coulthard M. *Towards an Analysis of Discourse: the English used by Teachers and Pupils* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- [86] Strauss A. *Qualitative Analysis for Social Scientists* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- [87] Swain M. Three functions of output in second language learning [A]. In Cook G, & Seidelhofer B. (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Students in Honor of H. G. Widdowson* [C]. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- [88] *Teaching Talk Modes in English as a Foreign Language Classroom Interaction* [DB/OL]. [2013-12-20]. <http://digilib.unimus.ac.id/files/disk1/128/jptunimus-gdl-dodimulyad-6372-1-dodimul-i.pdf>.
- [89] Ten Have P. *Doing Conversation Analysis: A Practical Guide* [M]. London: Sage, 2007.
- [90] Ure J. Lexical density and register differentiation [A]. In Perren G E, Trim I L M. (eds.), *Applications of Linguistics* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 1971.
- [91] Valdman A. Introduction [J]. *SSLA*, 2002(24): 141-142.
- [92] Van Dijk T. Critical discourse analysis [A]. In Tannen, D., Schiffrin D, Hamilton H. (eds.), *Handbook of Discourse Analysis* [C]. Oxford: Blackwell, 2001.
- [93] Van Geert P. We almost had a great future behind us: The contribution of non-linear dynamics to developmental-science-in-the-making [J]. *Developmental Science*, 1998(1): 143-158.
- [94] Van Geert P, Van Dijk M. Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data [J]. *Infant Behavior and Development*, 2002(25): 340-75.
- [95] van Lier L. *The Classroom and the Language Learner* [M]. London: Longman, 1988.
- [96] Verspoor M, Lowie W, Van Dijk M. Variability in L2 development from a dynamic systems perspective [J]. *The Modern Language Journal*, 2008(92): 214-231.
- [97] Vygotsky L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [M]. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- [98] Wallace J M. *Action Research for Language Teachers* [M]. Beijing: Beijing Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.
- [99] Walsh S, Lowing K. Talking to learn or learning to talk: PGCE students' development of interactional competence [Z]. Paper presented at the British Educational Research Associa-

- tion Conference, Herriot Watt University, Edinburgh, 2008.
- [100]Walsh S, O'Keeffe A. Applying CA to a modes analysis of higher education spoken academic discourse [A]. In Bowles H, Seedhouse P. (eds.), *Conversation Analysis and Languages for Specific Purposes* [C]. Bern: Perter Lang, 2007.
- [101]Walsh, S. *Characterising Teacher Talk in the Second Language Classroom* [D]. Doctoral dissertation, The Queen's University of Belfast, 2001.
- [102]Walsh S. *Investigating Classroom Discourse* [M]. London & New York: Routledge, 2006.
- [103]Walsh S. *Exploring Classroom Discourse: Language in Action* [M]. London & New York: Routledge, 2011.
- [104]Walsh S, Morton T, O'Keeffe A. Analyzing university spoken interaction: A CL/CA approach [J]. *International Journal of Corpus Linguistics*, 2011(3):325-344.
- [105]Wang Pei-lin. *The Investigation of Classroom Modes and Interactional Features in Young Learners' English Classrooms* [D]. MA dissertation, Taiwan Minchuan University, 2012.
- [106]Wells G. *Learning through Interaction* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- [107]Wertsch J. *Vygotsky and the Social Formation of Mind* [M]. Cambridge: Harvard University Press, 1985.
- [108]Wertsch J V. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action* [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
- [109]Widdowson H. Discourse analysis: A critical view [J]. *Language and Literature*, 1995(3): 157-172.
- [110]Wilkins D A. *Linguistics in Language Teaching* [M]. London: Edward Arnold, 1972.
- [111]Winegar L T. Can internalization be more than a magical phrase? Notes toward the constructive negotiation of this process [A]. In Cox, B. D, Lightfoot, C. (eds.), *Sociogenetic Perspectives on Internalization* [C]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- [112]Yu R M. Interaction in EFL classes [J]. *Asian Social Science*, 2008(4):48-50.

中文文献

- [1] 蔡龙权,戴炜栋. 错误分类的整合 [J]. *外语界*, 2001, (4): 52-57.
- [2] 蔡龙权. 关于外语教师语言属性的思考 [J]. *上海师范大学学报(哲学社会科学版)*, 2012(6): 9-129.

- [3] 柴瑞琴, 卢玉芳. 二语习得课堂中的教师话语分析 [J]. 长春理工大学学报(社会科学版), 2009, (4): 649-649.
- [4] 陈立平. 英语专业教师在课堂上语码转换调查 [J]. 解放军外国语学院学报, 2004, (5): 34-40.
- [5] 陈玲晓. 从会话合作原则探讨大学英语教师课堂用语 [D]. 上海师范大学硕士论文, 2013.
- [6] 陈向明. 扎根理论的思路和方法 [J]. 教育研究与实验, 1999, (4): 58-63.
- [7] 陈晓湘, 张薇. 修正后输出对目标语发展的作用 [J]. 外语教学与研究, 2008, (4): 279-286.
- [8] 程亮, 刘耀明, 杨海燕(编). 对话教学 [M]. 福州: 福建教育出版社, 2005.
- [9] 程晓堂. 论英语教师课堂话语的真实性 [J]. 课程教材教法, 2010, (5): 54-59.
- [10] 程晓堂. 英语教师课堂话语分析 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2009.
- [11] 崔允漷. 有效教学 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2009.
- [12] 邓秀娥, 郑新民. 关于大学英语课堂小组活动有效性的研究 [J]. 外语电化教学, 2007, (4): 41-46.
- [13] 董利亚. 中学课堂教学互动的微观研究 [D]. 扬州大学硕士论文, 2013.
- [14] 董明. 大学英语课堂“生生互动”模式初探 [J]. 外语与外语教学, 2004, (5): 30-33.
- [15] 范晓. 语言、言语和话语 [J]. 汉语学习, 1994, (2): 2-6.
- [16] 范栩. 大学英语教师话语分析 [J]. 华南农业大学学报(社会科学版), 2004, (2): 151-156.
- [17] 冯江鸿. 课堂话语研究方法述评 [J]. 外语研究, 2012, (5): 49-55.
- [18] 付克. 中国外语教育史 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2004.
- [19] 弗里乔夫·卡普拉. 转折点——科学, 社会和正在兴起的文化 [M]. 卫飒英, 李四南, 译. 成都: 四川科学技术出版社, 1988.
- [20] 高军, 戴炜华. 语言教学中的语码转换研究和实验分析 [J]. 外语教学, 2007, (1): 51-55.
- [21] 高艳. 从社会文化理论的角度论语言教师的中介作用 [J]. 外语教学理论与实践, 2008, (3): 93-96.
- [22] 高瑛. 认知与社会文化视域下的课堂互动话语研究述评 [J]. 外语教学理论与实践, 2009, (4): 76-83.
- [23] 高瑛, 张绍杰. 社会文化视域下的互动话语研究理据及其方法建构 [J]. 东北师大学报

- (哲学社会科学版), 2010, (6): 103-109.
- [24] 龚长华. 外语教学语境下课堂话语语域分析[J]. 外语界, 2012, (4): 76-84.
- [25] 顾泠沅, 王洁. 教师在教育行动中成长——以课例为载体的教师教育模式研究[J]. 全球教育展望, 2003, (1): 44-49.
- [26] 顾明远. 我国教师教育改革的反思[J]. 教师教育研究, 2006, (6): 3-6.
- [27] 顾伟勤. 外语课堂教学中的输入调整和互动调整[J]. 外语界, 2010, (3): 66-70.
- [28] 归樱. 从SLN看网络课程中互动对学习的影响[J]. 外语电化教学, 2004, (1): 50-54.
- [29] 海春花. 影响EFL大学生课堂互动的因素: 学习者情感之实证研究[J]. 外语教学, 2014, (3): 67-71.
- [30] 韩美桐. 大学英语教师课堂话语研究[D]. 东北师范大学硕士论文, 2008.
- [31] 何安平. 短语理论视角下的英语教师课堂话语探究[J]. 外语教学理论与实践, 2011, (3): 23-29.
- [32] 胡青球. 交际英语课堂师生交互特征探究[J]. 广东外语外贸大学学报, 2012, (5): 108-112.
- [33] 互动[DB/OL]. http://baike.baidu.com/link?url=waeNr32sqvqi_kmOfkVHhWuZt9SYS-cAeysvus-RY_j_YbY-w4yloh7pPTlb6nDY, 2014-03-01.
- [34] 蒋荣. 基于社会文化理论的互动与第二语言学习者词汇习得效应的研究[D]. 北京语言大学博士论文, 2009.
- [35] 教育部高等教育司. 大学英语课程教学要求(试行)[M]. 北京: 高等教育出版社, 2004.
- [36] 教育部高等教育司. 大学英语课程教学要求[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2007.
- [37] 教育部师范司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [38] 康艳, 程晓堂. 外语教师课堂话语功能新框架[J]. 外语教学理论与实践, 2011, (3): 7-14.
- [39] 雷扬. 英语教师课堂用语对比研究[D]. 山东大学硕士论文, 2012.
- [40] 李丹丽. 二语课堂互动话语中教师“支架”的构建[J]. 外语教学与研究, 2012, (4): 572-584.
- [41] 李华. 从话语分析理论的发展看国内教师话语的研究[J]. 外语界, 2007, (5): 83-90.
- [42] 李进. 教师教育概论[M]. 北京: 北京大学出版社, 2009.
- [43] 李晶洁. 教师作为辅助者在外语课堂语言互动中的作用[J]. 外语界, 2002, (1): 67-

71.

- [44] 李兰霞. 动态系统理论与第二语言发展 [J]. 外语教学与研究, 2011, (3): 409-421.
- [45] 李萍. 高校外语教师发展状况调查报告 [J]. 黑龙江教育(高教研究与评估), 2012, (11): 54-56.
- [46] 李挺, 刘曾荣. 复杂系统中的自适应性 [J]. 浙江师范大学学报(自然科学版), 2006, (4): 410-413.
- [47] 李秀英, 王义静. “互动”英语教学模式 [J]. 外语与外语教学, 2000, (12): 22-24.
- [48] 李玉芳. 英语教师课堂话语分析 [J]. 乐山师范学院学报, 2005, (4): 137-140.
- [49] 李战子, 陆丹云. 多模态符号学: 理论基础, 研究途径与发展前景 [J]. 外语研究, 2012, (2): 1-8.
- [50] 林正军, 周沙. 中学英语课堂教师反馈语的类型与特征研究 [J]. 外语教学理论与实践, 2011, (3): 15-22.
- [51] 林重新. 教育研究法 [M]. 台北: 扬智文化事业股份有限公司, 2001.
- [52] 刘立华. 批评话语分析概览 [J]. 外语学刊, 2008, (3): 102-109.
- [53] 刘敏, 夏侯富生. 国内外英语教师课堂话语研究述评 [J]. 黑河学刊, 2012, (3): 174-176.
- [54] 刘润清, 戴曼纯. 中国高校外语教学改革——现状与发展策略研究 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2004.
- [55] 刘永兵, 张会平. 基于语料库的中学英语课堂规约话语研究 [J]. 外语与外语教学, 2012, (4): 14-18.
- [56] 刘蕴秋, 邹为诚. 华东地区优秀外语教育传统研究 [J]. 外语教学理论与实践, 2009, (4): 33-44.
- [57] 刘长江. 信息化语境下大学英语课堂生态的失衡与重构 [D]. 上海外国语大学博士论文, 2013.
- [58] 骆小所. 现代语言学理论 [M]. 昆明: 云南人民出版社, 1998. 36.
- [59] 马克思恩格斯选集第4卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1972.
- [60] 马毅, 刘永兵. 中国英语课堂话语研究——综述与展望 [J]. 外语教学理论与实践, 2013, (2): 42-47.
- [61] Cohen L, Manion L, Morrison K. 最新教育研究法 [M]. 徐振邦, 梁文蕙, 吴晓青, 陈儒晰, 译. 台北: 韦伯文化国际出版有限公司, 2006.
- [62] 莫爱屏. 教师话语中风趣言谈策略的语用分析 [J]. 外语研究, 2011, (6): 65-68.

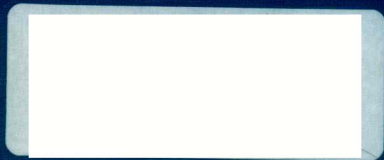
- [63] 牛海彬. 批判与重构——教育场域的教师话语研究 [D]. 东北师范大学博士论文, 2010. 27.
- [64] 牛瑞英. 《社会文化理论和第二语言发展的起源》述介 [J]. 外语教学与研究, 2007, (4): 314-316.
- [65] 潘薇. “新东方”英语教师教学语言特点研究 [D]. 华中师范大学硕士论文, 2010.
- [66] 庞继贤, 吴薇薇. 英语课堂小组活动实证研究 [J]. 外语教学与研究, 2000, (6): 424-430.
- [67] 裴娣娜. 教育研究方法导论 [M]. 安徽: 安徽教育出版社, 2011.
- [68] 戚雨村, 董达武. 语言学百科词典 [M]. 上海: 上海辞书出版社, 1999.
- [69] 佐藤学. 课程与教师 [M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2003.
- [70] 佐藤学. 学习的快乐——走向对话 [M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2004.
- [71] 芮燕萍. 大学英语教师专业发展状况实证研究——以教师反思与教学实践为例 [D]. 上海外国语大学博士论文, 2011.
- [72] 沈开木. 现代汉语话语语言学 [M]. 北京: 商务印书馆, 1996. 1.
- [73] 束定芳. 外语教学改革: 问题与对策 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2004.
- [74] 唐树华, 文兵. 语言输入、输出的平衡与互动——高校英语课堂教学分课型模式的动因与可操作性 [J]. 外语教学理论与实践, 2013, (3): 21-25.
- [75] 陶然, 萧良, 等. 现代汉语名词词典 [M]. 北京: 中国国际广播出版社, 1995.
- [76] 王初明. 运用写长法应当注意什么 [J]. 外语界, 2006, (5): 7-12.
- [77] 王丹. 论互动教学中的认知传递过程 [J]. 外语教学, 2004, (6): 62-65.
- [78] 王丽娟. 课堂环境下的教师发展——影响中国外语教师课堂行为的因素研究 [J]. 外语教学, 2008, (1): 48-57.
- [79] 王丽萍. 外语教学如何进入交际互动课堂 [J]. 外语与外语教学, 2004, (10): 22-25.
- [80] 王平. 英国教师教育改革的特点及启示 [J]. 当代教师教育, 2013, (2): 59-63.
- [81] 王守仁. 高校大学外语教育发展报告 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2008.
- [82] 王涛. 动态系统理论视角下的复杂系统: 理论、实践与方法 [J]. 天津外国语大学学报, 2011, (6): 8-15.
- [83] 王文科. 质的教育研究法 [M]. 台北: 师大书苑有限公司, 2000.
- [84] 王晓妍. 大学英语口语课堂中的教师话语研究 [J]. 外语学刊, 2013, (3): 119-122.
- [85] 王艳. 高等教育国际化背景下大学英语教育思考 [J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2013, (10): 167-170.

- [86] 王银泉. 第33届国际英语教师协会(LATELL)年会侧记[J]. 外语界, 1999, (2): 54-55.
- [87] 王宇. 影响外语课堂言语互动的隐性因素——面子[J]. 外语学刊, 2005, (6): 76-78.
- [88] 文秋芳, 任庆梅. 大学英语教师专业发展研究的趋势、特点、问题与对策——对我国1999—2009期刊文献的分析[J]. 中国外语, 2010, (4): 77-83.
- [89] 文秋芳. 微变化研究法与二语习得研究[J]. 现代外语, 2003, (3): 311-317.
- [90] 吴康宁, 程晓樵, 吴永军, 刘云杉, 等. 教师课堂角色类型研究[J]. 教育研究与实验, 1994, (4): 1-8.
- [91] 吴敏, 王健. 动态系统理论视角下的大学英语课堂互动[J]. 长春师范学院学报(人文社会科学版), 2013, (1): 37-138.
- [92] 吴婷婷, 栗洪武. 我国教师教育研究现状分析[J]. 当代教师教育, 2012, (3): 77-84.
- [93] 吴一安, 等. 中国高校英语教师教育与发展研究[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2007.
- [94] 吴永军. 我国教师专业化研究: 成绩、局限、展望[J]. 课程·教材·教法, 2007, (10): 64-70.
- [95] 吴宗杰. 外语教师发展的研究范式[J]. 外语教学理论与实践, 2008, (3): 55-60.
- [96] 谢登斌. 当代美国课程话语研究[D]. 华东师范大学博士论文, 2005.
- [97] 谢舒婷. 课堂话语分析研究历史综述[J]. 湖北经济学院学报(人文社会科学版), 2012, (3): 126-127.
- [98] 谢晓燕. 大学英语专业课堂教师反馈研究[J]. 解放军外国语学院学报, 2011, (2): 50-55.
- [99] 辛斌, 苗兴伟. 话语分析的两种方法[J]. 四川外语学院学报, 1998, (4): 66-70.
- [100] 辛斌. 批评话语分析: 批评与反思[J]. 外语学刊, 2008, (6): 63-70.
- [101] 信度分析[EB/OL] http://wenku.baidu.com/link?url=4wF4tRfZpUuskKoGZba7X40Ssz-PE2_OK8f9ZdAhuOQt-OqReY1.2014-01-02
- [102] 徐锦芬, 曹忠凯. 国内外外语/二语课堂互动研究[J]. 外语界, 2010, (3): 51-59.
- [103] 徐锦芬, 寇金南. 大学英语课堂小组互动策略培训实验研究[J]. 外语教学与研究, 2011, (1): 84-95.
- [104] 许丽莹. 中国大学英语课堂中的对话教学[D]. 上海外国语大学博士论文, 2008.
- [105] 严丽. 课堂师生互动话语结构研究[D]. 华东师范大学硕士论文, 2012.

- [106] 闫涛. 基于语料库的高校英语教师课堂元话语多维功能机制研究 [J]. 解放军外国语学院学报, 2013, (2): 59-64.
- [107] 闫涛. 中国英语教师课堂元话语研究 [D]. 上海外国语大学博士论文, 2010.
- [108] 杨党玲, 李民权. 对输入理论的探讨——输入、互动与二语习得之关系 [J]. 外语界, 2004, (1): 69-73.
- [109] 杨惠中. 提倡有效教学——从“外教社杯”全国大学英语教学大赛谈起 [J]. 外语界, 2011, (2): 14-18.
- [110] 杨连瑞, 尹洪山, 赵昌芝, 蒋慧. 中介语石化现象研究部的进展 [J]. 外语与外语教学, 2014, (1): 36-40.
- [111] 杨雪燕. 西方有关外语课堂过程研究综述 [J]. 外语教学, 2003, (1): 57-62.
- [112] 叶立军, 彭金萍. 课堂沉默现象的成因分析及其对策 [J]. 教育理论与实践, 2013, (17): 44-46.
- [113] 叶子, 庞丽娟. 师生互动的本质与特征 [J]. 教育研究, 2001, (4): 30-34.
- [114] [英]理查兹·史密斯. 朗文语言教学与应用语用学词典 [Z]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2005.
- [115] 袁妮娅. 《课堂话语探究——行动中的语言》评介 [J]. 外语教学理论与实践, 2013, (2): 94-97.
- [116] 张德禄. 多模态课堂话语的模态配合研究 [J]. 外语与外语教学, 2012, (1): 39-43.
- [117] 张华. 课程与教学论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2000.
- [118] 张鹏君. 论课堂教学中的虚假互动及其超越 [J]. 中国教育学刊, 2013, (8): 53-57.
- [119] 张倩. 国际教师教育研究的范式、议题和趋势——基于三大国际教师教育专业期刊的文本分析 [J]. 教师教育研究, 2013, (3): 86-91.
- [120] 张绍杰. 对舶来教学法说“不”——我国当今外语教学现状考察与反思 [J]. 中国外语, 2007, (3): 4-9.
- [121] 张素敏. 学习者因素对教师话语的影响作用分析——基于自建语料的个案研究 [J]. 解放军外国语学院学报, 2011, (3): 60-63.
- [122] 赵飞, 邹为诚. 互动假说的理论建构 [J]. 外语教学理论与实践, 2009, (2): 78-87.
- [123] 赵晓红. 大学英语阅读课教师话语的调查与分析 [J]. 外语界, 1998, (2): 17-22.
- [124] 郑咏滢. 动态系统理论在二语习得研究中的应用——以二语词汇发展研究为例 [J]. 现代外语, 2011, (3): 303-309.
- [125] 郑玉荣. 基于历时学习者语料库的中国英语专业学生词汇与句法发展研究 [D]. 上海

外国语大学博士论文, 2011.

- [126] 中国大百科全书总编辑委员会《社会学》编辑委员会. 中国大百科全书(社会学卷) [M]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1995.
- [127] 中华人民共和国教育部. 教育部办公厅关于印发《精品资源共享课建设工作实施办法》的通知 [EB/OL], http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7014/201206/xxgk_137250.html, 2013-12-20.
- [128] 中华人民共和国教育部. 2008年全国教育事业发展统计公报 [DB/OL]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_633/201005/88488.html. 2013-01-04.
- [129] 周丹丹, 王文宇. 动态系统理论与微变化研究法在二语习得中的应用 [J]. 江淮论坛, 2013, (4): 163-168.
- [130] 周军平. 教师话语与第二语言习得 [J]. 外语教学, 2006, (3): 69-73.
- [131] 朱洪翠. 英语教师课堂话语有效性研究: 回顾与展望 [J]. 西安外国语大学学报, 2013, (2): 66-69.
- [132] 朱旭东, 李琼. 教师教育标准体系研究 [M]. 北京: 北京师范大学出版集团, 2011.
- [133] 朱永生. 多模态话语分析的理论基础与研究方法 [J]. 外语学刊, 2007, (5): 82-86.
- [134] 邹为诚. 中国基础教育阶段外语教师的职前教育研究 [J]. 外语教育理论与实践, 2009, (1): 1-16.
- [135] 左璜, 黄甫全. 课堂互动研究的主题、方法与趋势 [J]. 外国教育研究, 2011, (5): 81-85.



行动中的语言

基于SETT框架的大学英语教师
课堂互动话语研究



上架建议：英语类



ISBN 978-7-5130-6072-1



9 787513 060721 >

定价：68.00 元