



基础教育改革与教师专业发展丛书

新课程教学探索系列

新课程英语怎么教

XIN KECHENG YINGYU ZENME JIAO

欧阳俊林◎主编

安徽师范大学出版社



基础教育改革与教师专业发展丛书

新课程教学探索系列

新课程英语怎么教

XIN KECHENG YINGYU ZENME JIAO

欧阳俊林◎主 编

刘莉雯◎副主编

安徽师范大学出版社

责任编辑:翟红梅 汪碧颖

装帧设计:丁奕奕

图书在版编目(CIP)数据

新课程英语怎么教/欧阳俊林主编. —芜湖:安徽师范大学出版社,2013. 10
(基础教育改革与教师专业发展丛书)

ISBN 978 - 7 - 5676 - 0306 - 6

I. ①新… II. ①欧… III. ①英语课—教学法—中小学 IV. ①G633. 412

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 319305 号

新课程英语怎么教

欧阳俊林 主编

出版发行:安徽师范大学出版社

芜湖市九华南路 189 号安徽师范大学花津校区 邮政编码:241002

网 址:<http://www.ahnupress.com/>

发 行 部:0553 - 3883578 5910327 5910310(传真) E-mail:asdcbstxb@126.com

经 销:全国新华书店

印 刷:安徽芜湖新华印务有限责任公司

版 次:2013 年 10 月第 1 版

印 次:2013 年 10 月第 1 次印刷

规 格:787 × 960 1/16

印 张:10.75

字 数:156 千

书 号:ISBN 978 - 7 - 5676 - 0306 - 6

定 价:19.00 元

凡安徽师范大学出版社版图书有缺漏页、残破等质量问题,本社负责调换。

总 序

“教育改革”在当下是一个出现频率非常高的概念,这种语言现象所反映的正是教育实践的客观现实。伴随着经济全球化、信息化和网络化的迅猛发展,世界范围的教育改革正一浪高过一浪,教育改革正成为一项持续不断的教育实践活动。可以说,变革已成为当代教育的一个典型特征。

同样,改革也是我国当代基础教育领域蓬勃发展的重要驱动轴。近年来,基础教育改革正在各个层面全面展开:在课程领域,综合课程、活动课程、微型课程、模块课程等正在逐步取得与学科课程同等的地位,并对促进学生的全面发展发挥着不可替代的作用;在教学领域,诸如探究式教学、互动式教学、学生自主学习、合作学习等一系列新的教学方式和学习方式也正在逐步取代某些传统的教学方式和学习方式,被师生广泛运用于教学过程之中;在德育领域,一方面,某些陈旧落后的德育理念和模式正在为人们所摒弃,另一方面,多种新的德育理念和模式正在受到教育理论工作者和实践工作者的广泛关注并在学校德育实践中进行尝试和经受检验;在教育评价领域,传统的评价理念和范式同样日益受到人们的质疑与批判,与此同时,各种新的评价理念和范式层出不穷并被师生普遍接受和运用。

基础教育改革不仅使学校生活、师生关系和课堂面貌等发生了重要变化,也向广大教育实践工作者提出了新的更高的要

求。持续不断的基础教育改革,使每一个投身于教育实践工作的人都面临着一系列无法回避的挑战。这种挑战,既意味着教育实践工作者不得不正视和思考教育改革带来的各种新的问题,同时也意味着他们在面对不断变化的教育实践情境时,必须采取适当、合理的因应与行动。

教育大计,教师为本;有好的教师,才有好的教育。这既是基础教育改革实践的强烈诉求,同时也是理性认识基础教育改革所形成的共识。好的教师,才有可能既娴熟自如地驾驭教育教学活动,最大限度地促进学生的发展,同时又能够有效地应对社会和教育发展所带来的各种新变化、新要求,成为教育改革的参与者和“弄潮儿”。好的教师由何而来呢?也许人们对这一问题有着各自不同的认识,也许不同的教师其成长的过程和方式各有差异,但可以肯定的是,好的教师既需要经受教育实践的历练,需要教育实践给予其充分展现的机会,同时,也需要接受教育理论的滋养,需要对教育教学的本质和规律性有着正确的认知和把握。

与教育实践工作者相同的是,教育理论工作者也正在面对教改所带来的诸多挑战。基础教育改革的蓬勃展开,也必然会对教育理论工作者提出如何恰当地回应教育改革、如何研究和解决教育改革中出现的各种新问题、如何引领教育改革的发展方向等诸多问题。可以说,在教育改革持续展开的背景下,教育理论工作者正面临着双重任务:一是必须及时研究和探索教育改革中不断出现的新情况、新进展,发现制约改革的各种因素和变量,揭示和分析教育改革发生发展的特点和规律;二是必须观照教育改革参与者特别是中小学教师的实践诉求,通过对教育改革实践的理论阐述,引领他们更加理性、有效地处理改革实践中所遇到的种种现实问题。

我们欣慰地看到,当前,已有很多学者对基础教育改革的一系列重要问题进行了深入的研究和探讨,从多角度、多方位提出了诸多有关教育改革的真知灼见,展示了学者们对教育改革实践的理性认识。然而,如何将这些理性认识转变为教育改革实践的理性行动,却需要做一番综合与转化工作。所谓综合,就是要对不同的理论研究成果,根据教育实践的逻辑,重新进行组合与梳理,以形成更加适合于教育实践的知识体系;所谓转化,则是要通过知识的再加工和再创造,将原本用于精确表达思想和观念的科学话语体系,转变成实践话语体系,从而更加适合教育改革实践的需要。而本套丛书所努力达成的,就是这样的一个目标。我们期待我们所做的综合与转化的努力,能够产生切实的实践效果。

教育改革既涉及宏观层面,也涉及微观层面。仅有宏观层面的努力而缺失微观层面的配合与行动,教育改革不可能取得成功。宏观层面的教育改革主要是由政府来决定和实施,而微观层面的改革不仅需要政府的介入,更需要教育实践工作者的实际行动。我们编写这套丛书,主要的目标是指向微观层面,指向中小学教师的教育教学实践。丛书涉及当前基础教育改革和教师专业发展的诸多领域,主要针对当前基础教育改革和教师专业发展中所遇到或将要遇到的一系列问题而编写,以问题作为研究和讨论中心。我们期望通过聚焦教育改革实践中遇到的各种实际问题,借鉴中外教育改革的研究成果和成功经验,为教育实践工作者正确地认识和把握这些具体的实际问题提供指导和帮助。

本丛书主要包括教师专业发展系列、基础教育改革与学生发展系列、新课程教学探索系列、班主任工作系列、心理健康教育系列、教师专业标准系列等,读者对象主要是广大中小学教

师。丛书的定位是理论与实际有机结合、介于学术著作和通俗读物之间,既注意吸收相关学科领域的最新成果,反映教育教学研究的前沿动态,又注重贴近中小学教师的工作和生活,对目前我国基础教育的实际以及教改实施与进展的状况进行分析和探讨,注重解决读者在实践中遇到的问题或困惑,努力做到科学性、前沿性、实用性的统一。丛书内容通俗易懂,深入浅出,每册书在内容上不求大而全,不求面面俱到,而是突出重点,将关注教师的需求放在第一位,尽可能为他们提供有针对性的思想和理论的引领,给他们以实践操作的启发。

我们相信本套丛书的出版,能让广大一线中小学教师获得所需的知识和有益的启示,对学校的进步、教师的发展和学生的成长发挥建设性的指导作用,为促进教育改革和教师发展增添些许动力。我们也期待着本丛书的出版,能够为师范院校相关学科的教学与研究提供更为丰富的素材,从而推动教师教育质量的不断提升。

编委会

二〇一三年一月

前 言

新课程的全面实施,给英语基础教育带来了新的发展机遇,也提出了新的挑战。面临着国家教育新格局和社会对人才培养的新要求,英语学科不再是以语言知识传授和语言技能训练为主,而转为全方位的人文、科学素质与语言能力相结合的综合教学。但是,在课程教材、教学方法、教学评估相对稳定的条件下,实施新课程环境下的英语教学,面临诸多与实践紧密关联的问题有待探讨和解决。尽管新课程实施已经多年,而英语教学面临的问题依然严峻,教师难以放开手脚真正地实施新课程方案,有的即使实施了,却不如愿。原因有三:一是在应试的强大压力下,教学质量依然是以考试得分与排名为核心,教师的课程教学重点无法定格在新课程方案的实施效果上;二是新课程本身提出的要求与实际情况之间还在磨合中,教师或教研员需要充分的时间去消化和吸收,才能付诸实施;三是缺少一座连接新课程理念与实际教学的桥梁,新的思想和方法需要一段接轨的路。

撰写一本融理论与实践为一体的读本,显得十分重要。正是在这样的背景下产生了本书的主导思想和顶层框架。本书立足于基础教育实际,把实践中的问题结合到理论中去讨论,更加注重讨论结果对实践的指导意义。全书贯彻四个宗旨:

1. 立足学科教学改革,反映学科最新进展;
2. 客观介绍教学模式,提倡优化设计实施;
3. 紧扣课堂教学环节,体现人与过程要素;
4. 围绕语言教学理念,关注人文科学素质。

本书对语言教育思想、教学理论、教学过程、教学双方关系等一系列影响英语教学和学习因素进行系统讨论,结合语言知识、技能、情感态度、

学习策略、文化意识和个体差异,为读者提供一个理论联系实际的英语学科新课程教学的探讨平台;通过观点介绍,理论梳理,实证分析来形成科学而又实用的英语学科教学能力。

本书共14章,总体分为三个模块。第一模块是浅显的导入,将新课程主旨与英语教学要素呈现给读者,也是为读者的经验型思路铺设便道;第二模块是英语学科教学的版块与内容分解,为读者提供实践对应性框架,把新课程理念和现代语言教学理论结合到课堂教学的具体情境中去;第三模块是学科教学与研究的深化,使读者顺着实践的路走向思辨的台阶,从语言教学理论与方法到基于实践的研究设计,为读者提供了可持续发展的方向,不再纠结于日常教学负担和细琐的枝节,逐步成长为思考与实践并重的语言教学大师。

作者期望架设一座桥,铺设一段路,为基础教育第一线的外语老师提供实实在在的方便,让他们充满自信地去实施新课程,享受新课程实践的乐趣,尝试具有创意的方式。教无定法,学无成规。作者期望广大的英语教师和其他读者以自己的实践和思考来验证本书的理念,继续探索与中国国情和本地社情相关的英语教育问题,为人才培养和教育的可持续发展而努力。

本书可以作为本科英语教育专业、课程与教学论及教育硕士的课程主导教材,也能用作教师资格考评的辅导用书,更适于教师培训和教学研讨的“引玉”之读。

本书历经三年多时间,其间对安徽省基础教育英语学科教学现状进行了调研,采访了许多第一线的教师和教研员,并得到了有关市教育行政部门和调研学校的支持,在此表示感谢!

参与本书资料整理和部分内容撰写的有:许靖、刘莉雯、陈娜、余珍、吴迎春、吴琼、时莹莹。在撰写、审稿和修订过程中,安徽师范大学出版社给予了宝贵的支持,中国国家图书馆、安徽师范大学图书馆、南京大学图书馆等提供了重要的图书资源。作者在此深表谢意!

欢迎读者批评指正。

欧阳俊林

2012年12月18日

目 录

总 序	1
前 言	1
第一章 英语课程标准描述	1
第一节 指导思想	1
第二节 分级方式	2
第三节 课程总体目标	2
第四节 课程目标简析	5
第二章 学习者分析	6
第一节 学习者智力因素	6
第二节 学习者情感因素	7
第三节 学习者外部因素	8
第三章 英语教学要素	9
第一节 英语知识教学	9
第二节 英语技能教学	11
第三节 语言文化教学	15
第四节 语言教学与非智力因素	16
第四章 听力教学	19
第一节 听力教学理论	19

第二节 听力教学与二语习得	20
第三节 听力教学的两种策略	24
第四节 听力教学策略	27
第五章 口语教学	32
第一节 口语教学理论	32
第二节 口语教学方法	38
第六章 阅读教学	45
第一节 阅读教学理论	45
第二节 阅读教学的指导原则	48
第三节 阅读教学策略	50
第四节 阅读技巧	52
第五节 阅读教学步骤	54
第七章 写作教学	56
第一节 写作教学理论	56
第二节 写作过程	58
第三节 写作教学方法	60
第八章 教学策略和学习策略	74
第一节 策略的分类	74
第二节 语言学习策略	79
第九章 外语学习法	85
第一节 合作学习	85
第二节 探究性学习	90
第十章 外语教学理论	95
第一节 中介语理论	95

第二节 监控理论	99
第三节 普遍语法理论	101
第四节 认知理论	102
第五节 文化同化理论	104
第十一章 外语教学法	107
第一节 语法翻译法	107
第二节 听说教学法	110
第三节 视听法	113
第四节 交际法	116
第五节 认知法	120
第六节 任务型教学法	122
第十二章 外语教学评估	127
第一节 语言能力评估	127
第二节 语言测试类型	129
第三节 语言测试理论概说	132
第十三章 现代媒体与英语教学	137
第一节 媒体技术类型	137
第二节 多媒体技术与英语教学	138
第十四章 外语教学研究方法	140
第一节 研究的课题范围	140
第二节 研究类型	145
第三节 研究方法	147
主要参考文献	151

第一章 英语课程标准描述

英语课程标准充分体现了外语教学研究新成果,并结合我国的基础教育现状,对外语教学的主要因素和过程进行了科学的界定与说明,为广大教师和学生指明了正确方向。课程标准从过去的英语课程内容项目扩展到诸多方面。首先强调了英语的重要性,提出“英语作为最重要的信息载体之一,已成为人类生活各个领域中使用最广泛的语言”,从而把英语教育作为公民素质教育的重要组成部分,置于突出的地位。

第一节 指导思想

通过对我国经济建设和社会发展的需求分析,课程标准提出,以改革的观点改变英语课程过分重视语法和词汇知识的讲解与传授、忽视对学生实际语言运用能力培养的倾向,强调课程从学生的学习兴趣、生活经验和认知水平出发,倡导体验、实践、参与、合作与交流的学习方式和任务型教学途径,发展学生综合语言运用能力,使语言学习过程成为学生形成积极的情感态度、主动思维和大胆实践、提高跨文化意识和形成自主学习能力的过程。目标定位更高,任务也更艰巨。

英语课程标准提出:英语课程的学习,既是学生通过英语学习和实践活动,逐步掌握英语知识和技能,提高语言实际运用能力的过程;又是他们磨砺意志、陶冶情操、拓展视野、丰富生活经历、开发思维能力、发展个性和提高人文素养的过程。基础教育阶段英语课程的任务是:激发和培养学生学习英语的兴趣,使学生树立自信心,养成良好的学习习惯和形成有效的学习策略,发展自主学习的能力和合作精神;使学生掌握一定的英语基础知识和听、说、读、写技能,形成一定的综合语言运用能力;培养学

生的观察、记忆、思维、想象能力和创新精神;帮助学生了解世界和中西方文化的差异,拓展视野,培养爱国主义精神,形成健康的人生观,为他们的终身学习和发展打下良好的基础。

课标以全新的理念展现了面向全体学生的素质教育视野,在整体设计上体现灵活开放的宗旨,清楚地划定了以学生语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识的发展为基础,培养学生英语综合语言运用能力这样一个综合性目标。同时,充分突出学生主体,尊重个体差异,为因材施教打下了深厚的思想基础。在课堂教学环节,提倡采用活动途径,倡导体验参与;并注重过程评价,促进学生发展。为了完善整个教学体系,还提出了开发课程资源、拓展学用渠道的理念,给新世纪的外语教学开辟了广阔的资源领域。

第二节 分级方式

课程标准采用国际通用的分级方式,将英语课程目标按照能力水平设为九个级别。该设计遵循语言学习的规律和不同年龄段学生生理和心理发展需求和特点,也考虑到我国民族众多,地域辽阔,经济和教育发展不平衡的实际,旨在体现国家英语课程标准的整体性、灵活性和开放性。国家英语课程要求从小学3年级起开设英语课程。其中,二级为6年级结束时应达到的基本要求;五级为9年级结束时应达到的基本要求;八级为高中毕业的基本要求。三、四、六、七级为二、五、八级之间的过渡级。过渡级别的设置既有利于对各层次教学的指导,又为课程的灵活性和开放性提供了依据。

第三节 课程总体目标

基础教育阶段英语课程的总体目标是培养学生的综合语言运用能力。综合语言运用能力的形成建立在学生语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识整体发展的基础上。语言知识和语言技能是综合语言运用能力的基础,文化意识是得体运用语言的保证。情感态度是

影响学生学习和发展的重要因素,学习策略是提高学习效率、发展自主学习能力的保证。这五个方面共同促进综合语言运用能力的形成。课程目标结构如表 1-1 所示。

表 1-1 课程目标结构

综合语言应用能力	语言知识	语音 词汇 语法 功能 话题
	语言技能	听说 读写
	文化意识	文化知识 文化理解 跨文化交际意识与能力
	情感态度	动机、兴趣 自信、意志 合作精神 祖国意识 国际视野
	学习策略	认知策略 调控策略 交际策略 资源策略

基础教育阶段英语课程目标的各个级别均以学生语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识五个方面的综合行为表现为基础进行总体描述。表 1-2 是英语课程一级至九级应达到的综合语言运用能力目标。

表 1-2 英语课程一级至九级应达到的综合语言运用能力目标

级别	目标总体描述
一级	对英语有好奇心,喜欢听他人说英语。能根据教师的简单指令做游戏、做动作、做事情(如涂颜色、连线)。能做简单的角色扮演。能唱简单的英文歌曲,说简单的英语歌谣。能在图片的帮助下听懂和读懂简单的小故事。能交流简单的个人信息,表达简单的情感和感觉。能书写字母和单词。对英语学习中接触的外国文化习俗感兴趣

续表

级别	目标总体描述
二级	对英语学习有持续的的兴趣和爱好。能用简单的英语互致问候、交换有关个人、家庭和朋友的简单信息。能根据所学内容表演小对话或歌谣。能在图片的帮助下听懂、读懂并讲述简单的故事。能根据图片或提示写简单的句子。在学习中乐于参与、积极合作、主动请教。乐于了解异国文化、习俗
三级	对英语学习表现出积极性和初步的自信心。能听懂有关熟悉话题的语段和简短的故事。能与教师或同学就熟悉的话题(如学校、家庭生活)交换信息。能读懂小故事及其他文体的简单书面材料。能参照范例或借助图片写出简单的句子。能参与简单的角色扮演等活动。能尝试使用适当的学习方法,克服学习中遇到的困难。能意识到语言交际中存在文化差异
四级	明确自己的学习需要和目标,对英语学习表现出较强的自信心。能在所设日常交际情景中听懂对话和小故事。能就熟悉的生活话题交流信息和简单的意见。能读懂短篇故事。能写便条和简单的书信。能尝试使用不同的教育资源,从口头和书面材料中提取信息,扩展知识,解决简单的问题并描述结果。能在学习中相互帮助,克服困难。能合理计划和安排学习任务,积极探索适合自己的学习方法。在学习和日常交际中能注意到中外文化的差异
五级	有较明确的英语学习动机和积极主动的学习态度。能听懂教师有关熟悉话题的陈述并参与讨论。能就日常生活的各种话题与他人交换信息并陈述自己的意见。能读懂供7—9 年级学生阅读的简单读物和报刊、杂志,克服生词障碍,理解大意。能根据阅读目的运用适当的阅读策略。能根据提示起草和修改小作文。能与他人合作,解决问题并报告结果,共同完成学习任务。能对自己的学习进行评价,总结学习方法。能利用多种教育资源进行学习。进一步增强对文化差异的理解与认识
六级	进一步增强英语学习动机,有较强的自主学习意识。能理解口头或书面材料中表达的观点并发表自己的见解。能有效地使用口头或书面语言描述个人经历。能在教师的帮助下计划、组织和实施各种英语学习活动。能主动扩展和利用学习资源,从多渠道获取信息。能根据自我评价结果调整学习目标和策略。能体会交际中语言的文化内涵和背景
七级	有明确和持续的学习动机及自主学习意识。能就较广泛的话题交流信息,提出问题并陈述自己的意见和建议。能读懂供高中学生阅读的英文原著改写本及英语报刊。具有初步的写作能力,如通知、邀请信等。能在教师的指导下,主动参与计划、组织和实施各种语言实践活动。能主动利用多种教育资源进行学习。具有较强的自我调控能力,初步形成适合自己的学习策略。理解交际中的文化差异,初步形成跨文化交际意识
八级	有较强的自信心和自主学习能力。能就熟悉的话题与讲英语的人士进行比较自然的交流。能就口头或书面材料的内容发表评价性见解。能写出连贯且结构完整的短文。能自主策划、组织和实施各种语言实践活动,如商讨和制订计划、报告实验和调查结果。能有效利用网络等多种教育资源获取和处理信息。能自觉评价学习效果,形成有效的英语学习策略。了解交际中的文化内涵和背景,对异国文化采取尊重和包容的态度
九级	有自主学习能力。能听懂有关熟悉话题的演讲、讨论、辩论和报告的主要内容。能就国内外普遍关心的问题如环保、人口、和平与发展等用英语进行交谈,表明自己的态度和观点。能做日常生活的口头翻译。能利用各种机会用英语进行真实交际。能借助字典阅读题材较为广泛的科普文章和文学作品。能用常见应用文体完成一般的写作任务,并具有初步使用文献的能力。能自主开拓学习渠道,丰富学习资源。具有较强的世界意识

第四节 课程目标简析

一、英语知识目标

英语知识目标主要指英语基础知识目标,包括语音知识、词汇知识、语法知识、用法知识等。语音知识要求学生掌握英语的发音规律和拼读规则。词汇知识包括英语的词形、词性、词义、用法和构词法等,要求学生掌握一定数量的英语词汇并能够在理解和表达中合理使用。语法知识包括英语的词汇形态变化规律和词语结合形成句子的规则,要求学生掌握英语的结构规则并在理解和表达中正确应用。用法知识则包括英语交际中的一般规则,如:对话中的衔接,语句意义、结构与功能的对应性,具体语境中的用法特征等,要求学生能够在具体的场合下根据交际需要合理得体地使用语言。

二、英语技能目标

英语技能分别体现在理解与表达两个主要过程,其中听与读是获取信息的手段,说与写是表达的手段。听与说、读与写是互相支撑的技能组合。无论是正规的课堂学习还是自然状态下的习得,都要在这四个主要技能方面得到充分发展。课堂上的语言知识学习最终要体现在语言应用技能上。所以,课程标准对语言技能发展提出了阶段性目标。

三、语言文化目标

语言是文化的载体,是文化系统中的一个子系统。语言也是文化发展的工具,更是文化进步的表征。语言学习过程贯穿着文化意识的形成,而英语学习过程本身又是文化接受与融入的过程。语言系统包含着文化系统中的概念与信仰要素,语言交际模式又是民族成员的社会模式之一。课程标准对语言文化项目也有明确的规定,并建议在教学中予以体现。

第二章 学习者分析

语言教学不只是一个简单的语言知识和技能的传授与学习过程,而是促进学习者以合理的方式获得语言知识、形成语言技能并付诸应用的动态过程。影响教学效果和学习效能的最重要因素是学习者在特定阶段所显示的各种特征。只有对这些相关因素进行客观分析并据此设计教学过程和实施教学计划,才能获得满意的效果。

第一节 学习者智力因素

智力因素对学习的影响表现为:智力因素影响学习的质量、速度和方式。学习者智力因素包括观察力、注意力、记忆力、想象力和思维判断能力。在英语学习过程中,观察力是非常重要的能力,表现为对语言现象和规则的感知,例如,通过观察我们可以发现英语音素[p]与[b]的差别是送气与否,这有助于在听力过程中区别单词的细微差别,从而有助于单词意义的提取和词义记忆。

人对某一事物是否注意以及注意的程度如何,主要取决于以下三种因素:一是熟悉度,即熟悉的事物容易引起注意;二是新奇度,即新奇的事物容易引起注意;三是重要性,即重要的事情容易引起注意。注意的敏感度与强度影响学习者对所学内容的加工质量。在语言教学过程中,要特别注意引起、维持、巩固学生的注意力,并积极调整信息刺激方式,获得最佳注意效果。

记忆力在英语学习中具有非常重要的地位。人的记忆分为短时记忆和长时记忆。短时记忆是对现场接受到的信息进行简单加工和储存,长时记忆是对短时记忆的内容进一步加工形成稳定知识。英语学习既要储

存临时信息又要形成稳定的长期信息。英语教学中必须注意信息加工技巧和记忆方法培养。如何在学习中运用和提升记忆方法?首先是理解,对接收到的语言材料进行意义分析。通常,以三个问题来聚焦理解的信息点,即“什么”(what)、“为什么”(why)、“怎么样”(how)。信息聚焦点可以帮助学习者有效处理语言信息。此外,对加工过的语言信息,尤其是词语和语法规则,要进行深度加工,从而形成长期记忆,这就需要有规律的复习。记忆的内容有许多用途,一是在此后的语言理解中形成联想的基础,二是在新信息的加工中充当参照,三是在使用中作为范例。所以,要提升记忆效能,还需要不断地使用和更新。

想象力是理解新知识和构造新知识的能力。学习者通过观察获得信息,并加工和记忆,这都离不开想象力。在语言学习过程中,要能够通过语言信息的理解,还原所表达的意义和所指对象,形成事物、人物、情景、过程、事件等心理再现。丰富的想象力也是优化学习情绪、促进学习活动和提升学习成效的必要条件。

思维是更高级的心智能力,包括观察、判断、分析和推理等,语言学习在一定程度上也是通过语言加工产生认知能力的过程。语言材料所呈现的信息本身是心智加工(编码)的产物,也是深度理解(解码)的依据。无论是有交际情境的对话,还是无交际情境的文本,都充满了各种细节,成为思维的中间材料。人类在长期的生活实践中形成了许多思维技能和规则,并体现在语法和语篇构造中。英语教学过程中,学习者必须充分重视思维方式的采纳和对语言反映的非母语使用者思维习惯的注意。

第二节 学习者情感因素

作为非智力因素,情感因素对语言习得策略、习得效果影响明显。学习者自身情感因素,既包括态度、动机、性格、自尊心等对学习起到积极推动作用的因素,又包括焦虑、自我抑制等对学习起到阻碍作用的消极因素。作为教师,其情感因素体现在性格、教学动机和教学态度等方面。教学过程中学习者与他人的互动过程也受情感因素影响。情感因素本身虽然不介入学习内容的处理,却影响到学习的路径、速度与效能。学习态度

在外语学习过程中体现在对所学语言的态度、对课堂活动的态度和对教师的态度;动机则在很大程度上影响到学习者的动力与方法选择;性格和自尊心则对学习者和同伴沟通与合作产生影响。

第三节 学习者外部因素

影响英语学习者的外部因素主要有社会、家庭、学校和教师四个因素。了解外部因素对学习的影响,以便教师更好地指导、帮助学生适应环境并形成良好的自主学习习惯。

社会因素是学生发展过程的大背景,也是学习动机形成的基础。我国对外开放的深入和国际交流的频繁,使得掌握英语成为一种社会普遍认同的能力,承载着一个人的社会价值。学习者把英语当作谋生的手段之一和事业成功的台阶,这种观念促进了学习者语言学习动机的形成,而不再是单一的课程任务主导他们的学习。

家庭因素从属于社会因素,是学习者亲近的圈子。家庭成员的期望波及对语言学习的重视程度,从而影响学生学习英语的积极性和学习质量,在家庭成员的直接或间接影响下,学生更易于实现自主学习。

学校和班级是学生进行协作和沟通的重要场所,校园文化、学校制度、教风、学风影响着学生对英语的兴趣和学习成效,严格的教风和积极的学风必定会促进学习。

在现代教育环境中,教师的因素日益突出,无论采用什么样的教学方式,教师在诸多方面影响学习者。教师对语言知识的拥有与技能的掌握成为学生语言输入的主要来源和调控机制。堂内教学活动和互动的形成,都离不开教师的合理设计和精心执行。就学习者差异性而言,教师可以直接了解到这些差异,并且实施有针对性的教学处置。

第三章 英语教学要素

英语教学发展到现在,其内容要素已经大大扩展和延伸,从原来的语言知识扩大到技能和综合能力,涵盖了语言内部与外部两大系统。

第一节 英语知识教学

一、语音知识教学

语音是语言的物质外壳,也是语言教学的基础。英语语音体系包括音素、词重音、连读、不完全爆破、语调等。英语国际音标共 48 个音素,其中元音音素 20 个,辅音音素 28 个。语音教学的目的是培养学生掌握和运用这个体系的基本知识和技能;培养学生良好的听音、辨音和发音能力,从而发展学生的听说能力。

语音知识主要体现在对发音部位与发音方式的辨认与操作。英语的元音和辅音都是依据发音部位和发音方式来划分的。元音分为前元音、中元音和后元音,也就是元音产生的口腔位置分为前、中、后;此外从发音方式看,元音还有长短之分。英语初学者不熟悉这些特征,无论是发音还是听辨,都存在困难。

辅音则体现在以发音部位和方式两重要素,唇、齿、舌、腭、口腔、鼻腔、咽喉等都参与到发音,同时,振动、送气、摩擦、破擦、爆破、塞擦等方式影响到辅音的对称差别;初学者无论在发音还是听辨方面都有许多困难。

对于中国学生,英语语音学习的难点尤其突出,包括非对应性音素和不相同发音方式等,与其他民族的学习者相比,更难以克服。如:(1)汉语语音里没有的辅音音素[æ]、[ə:]、[ə]、[ʃ]、[θ]、[ð]和双元音等;

(2) 辅音连缀, 不完全爆破、词句重音等英语特有的跨音段现象; (3) 因发音方式的微妙差异而易混淆的 [e] 和 [æ], [w] 和 [v], [s] 和 [θ], [z] 和 [ð] 等。针对此类问题, 教师既要给出正确的语音示范, 还要了解学生的实际困难和发音误差, 采取针对性教学和训练。

二、语法知识教学

作为语言的结构规则, 语法知识占据着十分重要的地位。学习者必须一定的时间内尽快掌握英语语法体系, 并达到自由运用的水平, 才能满足语言交流的需要。英语的语法规则体系由两大部分组成, 一是词形, 二是语序。与汉语不同的是, 英语的单词在语句中要有形式变化。形式变化是有规律可循的, 教学中需要选择真实而又合理的语句来证明词语法形式变化的方式和依据, 使学生了解英语在哪些方面不同于汉语, 在实际应用中必须充分注意词形的必要变化。另一个部分是语序。英语的句子是依照语法规则组织起来的意义单位, 词语在句子中的位置是句子构成的前提, 与汉语相比, 英语的句子结构既有相似性, 也有差异性。语法教学的基本任务就是要学生理解句子构造规则, 并在理解和表达中合理使用。

在具体教学过程中, 教师要充分注意学生在某一阶段的语言特征, 分析他们的语法规则知识形成规律和应用规律, 找出错的原因, 有针对性地进行对比教学。首先是要让学生在理解语言意义的前提下, 结合语境了解语法现象, 发现语法结构在语境中的使用情况, 通过观察、归纳、总结发现语法规则, 逐步形成语法知识体系, 在此基础上进行操练、巩固、提高和变换, 达到比较自由的规则使用能力。

三、词汇知识教学

词汇是语言的意义单位, 是语言的基本“建筑材料”, 语言学习的全过程都与词汇学习相关, 因此, 词汇教学便成为英语教学的重要内容。

根据信息加工理论, 词汇学习是大脑对语言信号的加工, 加工程度决定习得程度。对于词汇的形式学习属于浅加工, 而词汇知识深加工则是对词汇的语义、用法和语境的综合加工, 以便建立大脑中的语义网络。心

理语言学认为,词汇意义系统在人脑中形成的是心理词汇,它使学习者在理解和表达过程中提取词汇意义用于交流。

要建立有效的心理词库,就需要对语言材料进行必要的专门处理,针对词汇特征进行教学。词的概念、形式、搭配、语义关系等,都要在教学中充分注意。此外,英语构词法规律,对词汇量和意义扩展也非常重要。

四、语用知识教学

语用知识涉及运用语言进行得体交际的能力,包括根据语境、说话人关系、话题和语体等因素正确使用语言的能力。鉴于语用知识难以形成系统的规则,学习者通常不注意,教师也无从处理,只能给出一些模糊的建议。但是,语用规则的确存在,即使缺乏确定的解释,它也依然在真实的交际中体现在语言形式差异和特定的话语方式之中。要使学生注意到语用因素,最方便的办法就是在对话中发现和解释。那种以句子为中心、以单词为指标的教学模式,不注重语用知识的教学,很容易误导学生。因此,脱离相关语用知识单纯讲授语言形式的方法必须改变。

根据克拉申的“输入假设”,教师在课堂上尽量避免为某个单词或语法项目来“制造”句子,而应该提供真实可信可理解的语言材料,提醒学生注意语用因素。

此外,课堂言语交往也是英语课堂教学的一个重要组成部分。交往过程中,双方也应当充分注意话语的语用因素,力求做到合理、得体、关联和礼貌,而不只是教师检查学生语言项目知识的手段,教师话语本身也是学生获取语用知识的重要途径。

第二节 英语技能教学

提出英语技能教学,目的在于强调英语应用技能的重要性,而不是把技能与知识对立起来。其实,技能是知识的外显,知识是技能的内涵。从语言发生的起源和人类使用语言的目的看,语言学习最终还是要在交际技能上体现的。

英语的技能可以分为接受和产出两大部分,信息接受过程是听与读,

信息产生过程是说与写;听与说对应,读与写对应,它们构成了语言技能的全部。

一、听力技能教学

听的过程是接受和理解的过程,是将声音形式所呈现的意义解读出来。由于听的过程在英语和汉语中的运作存在差异,学习者普遍表现出焦虑。长期以来,有些人提出“多听多练”,但实际上依然是低效重复。从心理操作过程看,英语的听力问题主要表现在辨认、分析、记忆、反馈、预测等方面。在母语的听力过程中,这五个方面可以同步发生而又互相支撑,但在英语的听力过程中,这五个方面常常是断裂的、不衔接的和滞后的。

教师必须在语音信号接受方面进行特别处理,学生应该在初学阶段能够达到同步单个语音辨认,单词语音识别,短语、句子和话语等连续单位的语音辨认,更重要的是辨认与接受后续内容不断裂,且能处理中等语速的内容。教师需要针对学生的听力状况制定合适的教学步骤,而不是简单地走过场(如播放录音核对答案),同时,还要解释有效的听力策略,进行针对性的训练,才能真正提高学生的听力水平。

二、口语技能教学

口语表达始终是中国学生的弱项,除了缺乏必要的语言环境外,更主要的原因是课堂教学处理不足和不当。通过教学观察发现,中小学课堂上,教师把口语大致处理成对所学语言项目的检查和口头呈现,缺乏有意义的交际指导与训练,误把所有有声的训练当成口语。此外,学生因为缺乏有意义的交际,形成了惰性心理或者是焦虑心理。因此,教师除了利用课堂上的有限时间训练和指导口语活动,还要安排常规的课外口语练习,创造合适的交际环境来提高学生的口语表达能力。

综合各方面情况,我们认为:中国学生的口语问题分别有内因与外因两个方面。内因包括学生的心理障碍(性格内向、腼腆与长期的尊师偏向发展为一种普遍的畏惧感)和个人虚荣(学生过分注重自我形象,担心英语口语出错而有损“面子”);英语语言知识不均衡,长期的课堂教学和测

试注重静态的英语知识要素,忽视了动态的英语技能要素,两者的偏差产生了严重的“知为上”的心理趋势,甚至对那些已经掌握的知识项目都不能有效地应用于语言交际。外因方面是缺乏真实的语言环境,与其他国家相比,中国的英语学习者是在基本不使用的环境下系统地学习英语;而其他非英语国家和地区却能够存在英语作为第二语言交际的环境,学生能够接触到英语交际环境,即使不是英语国家那样的环境。从某种意义上说,缺乏交际环境就会使语言输入限于教材范围,无论在语境、话题和情境方面都难以达到理想的水平。

面对这样的不足,中国的英语教师就需要认真对待现状,立足于“学以致用”,尽可能在语言输入上做文章,在课堂教学设计上想办法。要力图使口语教学活动模块化,口语活动必须有学生可以理解和驾驭的话题内容,且具有对应的语言知识和必要的技能项目;教学活动尽量有难度适中的输入,学生要有逐步消化和反馈的时间保证,因为在理解与表达之间,常常需要一段时间才能实现从模仿到自主产出的过渡。对于学习者的口语产出质量,不能要求过高,允许他们在不影响总体交际目标的前提下出现误差与反复,使口语技能逐步走向流畅、准确、灵活和得体。

三、阅读技能教学

对于中国学生而言,阅读具有十分重要的意义,它不仅是语言知识的主要来源,也是接受目标语文化内涵的重要渠道。可以不夸张地说,英语阅读能力是学生英语水平的最重要的指标。因此,阅读教学和提高学生的阅读能力在教学中占有最重要的地位。

从阅读的心理过程看,书面符号的处理经历着词、句解码和篇章处理过程。传统教学模式把阅读当作“兑现”语言知识的过程,在一定程度上误导了教师和学生。阅读过程中词和句的处理最终要走向篇章处理,阅读者不应该以读后完成事先设立好的选择题为目标,而是获取篇章主题和相关细节,通过语篇逻辑关系,结合背景知识,来辨认篇章的内容,重构语篇知识,推断作者的意图。

在相当长的时期内,教师和学生以测试答题正确率为导向,定时完成一定量的阅读任务和完成对应的问题,阅读过程一旦结束,就不再重视文

章的主题和细节,出现了大力关注却收效平平的状况。“应试”性的阅读是一种很大的浪费。因此,我们提倡,阅读要逐步包容批评性与反馈性,把被动应试的答题式阅读设计成判断与主观评论相结合,形式与内容相结合,主旨与逻辑相结合,论据与观点相结合的综合模式,从根本上提升学生的英语阅读技能。

四、写作技能教学

由于受应试导向的影响,英语写作技能一直没有得到足够的重视,课堂教学一般把写作看成是语法教学的附属,强调的是写出合语法的句子和展现词汇用法。学习者在写作方面存在的问题主要表现在内容与形式两个方面。鉴于汉语与英语的书面特征异同并存,无论是教师还是学生都没有发现两种语言的系统特征。从内容方面看,写作的主题基本相似,所涉及的话题具有共性,但是,主题展现的方式和提供理据的范围存在差别。英语语篇主题展开方式分别有时间、空间、例举、例证、对比、因果、假设与证明、递进、定义等,其中例举、对比、因果、假设与证明、定义等属于常用模式,而中国学生倾向于使用例举、例证、时间这三种主要模式,在写作时容易陷入定势思维。在句子层面,英语语篇中句型分布多样,而中国学生倾向于他们最有把握的句型(主谓、主谓宾、主谓补、存在句),因而导致了文章中句型单一。在用词方面,为了避免语言错误,大多数学生都集中使用了那些 1 500 词范围内的通用词汇,表达不细腻、不准确、不灵活。

要真正提高写作水平,训练写作技能,必须从输入开始,在阅读层面上做文章。教师在课堂教学中应当引导学生注意阅读素材的语篇特征和语句及词语使用特色,把单一的辨认性的初级理解延伸到分析性的深度理解,并设计合适的书面产出练习,把阅读和写作结合起来。任何单一的写作训练都会陷入语言项目强化而失之完整。缩写、改写、仿写、续写、归纳、重组、述图、数据等,都能用于写作训练。那些重复性的基于测试的书面表达训练,难以从实质上改进学生的写作技能。

此外,教师对学生写作的评价也是十分重要的。观察发现,常见的作文评价只限于简单的给分或等级,划出错误的表达部分,很少提供细致的

修改和说明,导致学生的写作一直呈现出低效重复。从写作的内容、语言、构造、衔接等方面评价,并提出具体的纠正方式,才能从根本上改善学生的英语写作水平。

第三节 语言文化教学

文化是语言的内涵,语言是文化的载体。在长期的文明演进中,语言真实地记载了文化的方方面面,大到意识形态,小到日常交往,乃至一个物件、一个符号,无不是文化的点滴所在。语言系统本身也成为文化的组成部分,它所代表的概念形成、观念表达和人际交往模式,都带有特定民族的思维模式、生活模式和行为模式。课程标准专门强调了语言文化教学,旨在要求学生不仅要掌握知识、技能,还应通过语言学习获得文化知识。

一、语言表达习惯

在具体教学过程中,文化知识渗透在语言系统和子系统中,如习语、谚语、俗语和俚语,人们的日常交往并不是平铺直叙地使用语言,而是根据交际目的和人际关系,结合语境,采用多种多样的表达方式。如:形容一个人特别忙碌,在英语中可以说:as busy as a bee/be lost in one's work/be all engaged/to work round clock,等等。这就要求教师有充分的知识储备,并能及时有效地解释这些用法的特点。同时,在学生所接触到的语言输入里,富含各类涉及英语国家的社会历史文化等,在教学过程中,除了要处理语言问题外,还需要增加相关的背景知识来提高学生的人文素养,甚至对文本所描述的事件及其对相关人物的态度影响。作为文化的一部分,语言交际过程中的得体性也需要特别注意。要使学生能够使用得体的语言进行交流,教学中就必须提醒学生注意英语对话中的礼貌原则和得体原则,包括与此相关的英语社会的人际关系和生活习惯。

二、跨文化意识

英语学习本身就是一种跨文化过程,学生在接受和理解英语的同时,

也在接受和理解对方的文化。在学习和应用英语的时候,学生有可能发生语言失误和文化失误,前者可以被谅解,而后者往往造成误解,甚至导致隔阂。这种由误解导致的文化冲突必须在教学中强调,提高学生的敏感性和预防意识。只有这样,才能有效提高跨文化意识,顺利实现跨文化交际。在培养跨文化意识的过程中,要循序渐进地展开,本着以语言交际规范为先导的原则,不能笼统地进行文化介入。最常见和有效的方式是从日常用语开始,包括称谓、介绍、引见、寒暄、告别、祝贺及禁忌语等。

三、文化对比与融合

跨文化意识的培养,并不意味着单向接受和认同,而是双向互补的融合。有着几千年文明史的中华民族,在汉语语言系统中留下了丰富的滋养,也在中国人的心目中深深扎根。学习英语,不可以带着崇拜和自我否定的态度,而是要着眼于文化对比,使学生通过客观对比中英文化,建立正确的文化观和语言观,正确看待中西文化差异。因此,教师在掌握英语和汉语的同时,必须不断学习,提高自身文化修养,才能适应跨文化交际教学的要求。

四、现代媒体介入

文化系统寓宏观于微观,抽象于具体,在教学中无法一一呈现。对于微观和具体的文化项目,最好的方式莫过于直接呈现。现代媒体技术给教师提供了强大的工具。课堂教学中,教师可以合理选择多媒体教学手段和网络信息,向学生直观呈现,使学生更方便地接触文化背景知识。

第四节 语言教学与非智力因素

影响英语学习效能的还包括非智力因素,即兴趣、动机、自信、合作精神和焦虑水平等,它们在不同个体身上有不同的体现。它们影响到学习过程和学习效果,也影响到学习者所采取的学习策略。具体教学内容中难以包含非智力因素,只有在课堂教学氛围和人际关系里体现,它主要是指教师的课堂教学方式和管理方式。

一、关注兴趣,合理引导

兴趣是学习活动的起点,但不是终点。教师要根据学生的生活背景和年龄特征去发现他们的兴趣,区分那些散乱多变的游戏兴趣和益智怡情的兴趣,注意培养和强化利于学习活动和促进认知能力发展的兴趣因素,不一味地顺应他们的兴趣倾向,客观看待“寓教于乐”。兴趣本身具有多变的可能性,而教学却不能因兴趣改变而迎合。客观看待,合理引导,才是真正的教育。因此,语言教学课堂上的游戏活动和低于学习者认知能力的活动,要坚决遏制。

二、强化动机,提升学力

学习者所从事的学习活动必有动机的支撑,无论是工具性动机还是整合性动机,都对英语学习的过程和效果产生影响。为了实现长远的积极的学习,教师应该努力干预学生的动机,对整合动机的形成和巩固提供充分的影响力。鼓励和维持动机的最好方式就是使学生积极参与语言学习和交流活动,并获得认可。教师应该帮助学生在学习中给出高质量的表现和成就来增强他们的学习信心,进而形成整合动机。

三、尊重个体,培养自信

学习者在诸多方面存在差异与特性,从人格特征到认知风格,有的学生表现出较好的思考能力,有的则表现出较强的操作能力,还有的具有独特的表达优势或群体合作特长。无论哪种素质,都是正常的,都要得到充分的尊重。因此,在语言教学过程中,教师必须善于发现学生的个体差异,在课堂教学中因人施教,设计更多样化的任务与活动,使更多的学生积极而充满自信地进行学习。

四、降低焦虑,知难而进

语言学习过程不仅是一个心理认知过程,而且是社会互动过程,学习者通常会遇到理解、记忆、表达和人际交流的困难,在困难的情况下自然会有焦虑心情。焦虑水平的高低影响学习者对语言信号的理解和语言信

息的表达质量,尤其是在课堂环境下,焦虑的负面影响更加突出。为了减少焦虑,促进积极的学习活动,教师就应该调整角色,坚持师生平等,努力充当组织者、引导者、参与者和协助者,发展互动过程,在和谐的教学氛围中培养学生积极的情感态度。

第四章 听力教学

无论从个体语言能力的形成还是人类使用语言的发展过程,有声语言都是首先出现的,听力是接收和理解有声语言的重要能力,也是语言教学的入门。

第一节 听力教学理论

一、“自上而下”与“自下而上”

这是过去二十年来主导语言听力教学的两种主要理论。根据 Nunan (1999) 的观点,“自上而下”信息处理模型是指听话者主动以不断传入的声音为线索,重构说话者想要表达的意义。在这一意义重构过程中,听话者调动了他们早先储存的相关语境和情境知识来理解所听信息(情境语境知识包括对话题的感知、对说话者的认知、对说话者与语境以及参与者之间关系的了解程度)。“自下而上”的信息处理模型则认为听话是一个语音解码的线形过程,是从最小意义单位(即音素)的理解开始,最后到完整语篇的理解。语素单位首先被解码出来,之后连接在一起组成词语,词语相连组成词组,词组再相连成语句,最后连接成意义完整的语篇。也就是说,这一信息处理过程是呈线形的,意义在最后一个阶段中产生。

二、语言输入假说

Krashen(1985)提出了可理解性输入假说,认为人类只通过一种方式习得语言,即通过对输入信息的理解,或者叫接收可理解性输入——“ $i+1$ ”,其中 i 是指我们已掌握的语言水平, $i+1$ 指从我们原有的 i 水平上升

到 $i+1$ 阶段,这一上升过程是随着理解含有 $i+1$ 信息的输入实现的。

三、互动理论

Rost(2005)概括了互动在二语习得中发挥的三方面作用:(1)学习者通过互动调整,来主动接收可理解性输入(比如要求意义解释),从而提高二语习得水平;(2)通过向语言习得者提供负面反馈的互动,让其明白他可能会在哪里造成语言错误(例如改变会话角色);(3)语言习得者应获得输出信息的机会,事实上,是“强迫输出”,要强迫语言习得者尝试输出新词汇来表达他的想法。对此,Nunan(1999)评价是,互动理论与体验性教学的理论是相一致的,当语言习得者从事能迫使他们到达自身能力极限的任务时,语言习得将最大化。

四、图式理论

个人过去的各种经历会形成一种心理模式,该模式会反过来帮助个人再理解新的经历,这便是图式理论的概念基础。图式这一术语首先被心理学家 Bartlett 使用,自那以后在语音处理和语言理解分析中广泛使用。个人或者群体所形成的知识系统构成了图式系统,并对此后的信息理解和反馈产生重要的作用。

五、假设检验

根据 Richard(1994)的观点,在语言学习过程中,学习者对产生的有关语言的想法(即假设)进行检验,判定是否正确。最明显的检验方式便是使用假设来制造新话语,看是否能正确表达意义。语言习得者也可以将自己的话语与说本族语的人所说的相比较,或者想象其他人在特定场合下会说什么,然后看实际上本族语是如何进行表达的,比较判断之前的预测是否正确。

第二节 听力教学与二语习得

随着中国英语教学改革的深入,英语听力理解教学开始越来越受到

关注。然而,听力理解仍为英语教学中最难组织安排的课程。其原因首先是教师方面,他们将英语作为第二语言进行教学,没有完全理解英语课堂上听力活动的本质和发挥的作用;其次,学生的学习动机、对英语以及说英语国家文化的了解程度、情感因素和学习态度也是造成听力理解课程现状的原因;最后,听力教材的问题,包括如何选择合适的素材和有序合理地安排教材。

听力理解教学:指帮助外语习得者学会理解以该种外语为母语的本族人所说话语,培养能够轻松听懂并理解外语本族人所说话语的能力。

Rost(2005)以对儿童习得母语过程中听力学习的分析为基础,指出:听力是语言发展中必不可少的一部分。孩子们能自然而然地习得母语,是因为他们完全处于母语情境之下。接触语言环境是每个语言学习者最基本的需求。合适的语音录音教材便可以提供这种语境接触机会,让学生不仅仅接收关于语法与词汇信息,还能够获取发音、韵律、语调、音高和重音方面的重要信息。听力活动具有语言环境的特点,而语言环境是进行二语习得的舞台。语言环境植根于社会和教育环境之中,以听力和互动的形式提供语言输入。为了习得语言,学习者必须一方面理解输入信息,另一方面还要注意输入信息的形式。Rost 提出二语听力发展过程中有两个重叠的阶段:在二语习得中培养听力和通过听来习得二语。这表明听力活动的功能可能是为理解二语口语信息提供途径,同时也提供了一种学习外语的方法。Rost 还认为二语听力发展的最高目标不只是使学习者能够理解口语信息,还应当使他们在听力过程中习得二语。正如 Nunan(1999)所指出的那样,听力,即理解我们所听到的是什么,其实是一个构造活动,其中语言习得者是积极参与者。为了理解话语,听话者需要借助自上而下和自下而上两种信息处理策略来重构说话者的最初意图,并且利用已有知识来掌握新知识。

一、两种听力类型

上述二语习得中听力的功能借助两种听力类型得以发挥:理解型听力和学习型听力,前者指通过听来理解话语,后者指通过听来学习话语。这两种类型与学习者的各种听力意图相一致,而这些听力意图大体上可

分为两组:意义理解与意义阐释;话语观察与话语学习。在许多情况下,学习者同时运用了两种听力模式。Krashen(1985)认为意义理解是必要的,以便可以进一步吸收所输入的信息,也就是说,输入的信息被同化,并用于推动下一阶段的语言习得发展;他还认为:学习者的语音调整也为理解新语言提供了可能。有人建议:任务型语言教学可用来教授这两种类型的听力,教师设计听力任务,从而激发学生学习动机、活跃思维,在听的过程中不断处理输入信息、听辨语言区别性特征。Ellis(1985)提出可通过设计具体听力任务来实现目标语言特征的习得。例如,输入信息可设计为便于学习者听辨处理语言信息,从而为语言习得创造条件。他还提出可依据学习者不同的语言流畅程度来具体安排听力任务。

(一)理解型听力

外语学习者经常感到困惑,为什么他们已经掌握了足够的英语单词和短语,却不能理解所听到的内容?在看到听力材料之后,他们发现单词的意思其实都明白,但仍然听不懂材料,因此感到很沮丧。这一问题的产生主要有两个原因:第一是因为学习者通常习惯利用他们已有的对世界的认知来理解语篇,从而达到理解口头话语的目的。认知心理学研究已表明:语言习得者有心理图式,即一种心理结构,可以组织相关的世界认知,帮助实现意义理解。利用图式理解语篇包括三个主要过程:阐释、预测和假设检验。阐释过程包括辨别关键词汇,从而激发合适的图式模型;预测的发生是建立在初步阐释的基础之上的;而最后的假设检验是对语篇语言进行进一步的信息处理,来借此判断之前的预测是否正确。如果检验假设为错,则新的图式将被唤起,随后继续对其进行预测以及假设检验。这三个过程的顺序并不是固定不变的,有时它们会同时发生在一次听力活动中。第二个导致上述听力问题的原因是语境知识。在处理口头言语输入信息时,语境知识发挥着重要作用。语境知识是指处于某情境里,作为听话者能够获取到的信息。Rost(2005)认为,听话者在利用语境线索解释意义时,是与他们已有的图式相联系的。整体的处理过程如下:听话者获取的语境认知首先激发了他们的图式,然后他们根据相关图式来理解话语。这一过程大大促进了整个听力理解过程。听话者无需听完

语篇便可获得信息。如果听话者能够通过观察语境推测出话语意义,并且能激活相关图式模型,那么他们就不需要特别专注于实际所听到的话语细节了。

听力的整体过程可以表示如下:

图式——→语境——→相关图式——→话语意义理解
(假设检验)

这一过程可以在听力理解过程中循环进行。

(二) 学习型听力

语言习得是一个下意识地内化新语言形式和意义的过程。Krashen (1985) 主张,如果习得者获取了可理解输入,语言习得过程便会自然发生,这是二语习得中最基本的规则。如果有足够的语言输入能够被理解,那么习得者便会自动从中获取所需掌握的基本语法知识。语言教师无需专门来讲解语法结构,因为当学生接收到足够量的可理解性输入时,语法结构也会随之积累到特定量并且被自动习得。

Rost (2005) 重申了 Long 早期提出的互动假设理论的两个观点:(1) 语言习得过程离不开可理解性输入;(2) 交流出现问题时,双方协商解决方案这一过程,便是对话的互动结构,对这一互动结构进行适当修订调整,会帮助输入信息变为可理解性,有利于习得者理解接受。没有“ $i+1$ ”输入信息,便不能进行有效学习,也就是说,对“ $i+1$ ”输入信息的理解过程便是语言学习过程。因此,教师在进行听力教学时,应当依据“ $i+1$ ”输入信息原理将听力教材标准化,教材内容应略高于学生原有水平。这一过程可以通过设计各种学习任务来实现,这些任务要包括一些新的语言知识点,从而让学生有机会去借助于他们自身的图式和语境知识来理解新信息。如此一来,学生能够从话语中自觉获得新的语言结构,从而成功完成第二语言的自然习得。对输入信息的修正可以通过两种相反的方式来实现:(1) 若输入信息远远超出了学习者的语言流畅水平,那么教师要把输入内容适当调整到“ $i+1$ ”的程度,即学生通过少许努力就可以理解输入的内容;(2) 相反,若内容对学习者而言比较轻松、容易理解,那么教师要设计含有新语言点的学习任务,激发学生自主学习。

总而言之,理解型听力任务使学生有机会去利用他们的图式和情境认知,从而有助于完成学习型听力任务;能够提高学生英语语言流畅水平和听力理解能力。

第三节 听力教学的两种策略

一、教学原则

(一)“以学习者为中心”原则

以学习者为中心是一种教师与学生角色的转换;在不断学习、构建和传授知识的过程中,教师与学生成为学习伙伴。正如 Nunan(1999)所解释的,以学习者为中心这一教学方式并不是单向地给予学习者更多的自主权力,也不是降低教师在教学中发挥的价值,而是提高学习者自主学习的意识。这一教育方式运用的是那些基于学生兴趣、动机和技能,并且能反过来刺激引发学生兴趣和动机、提高技能的学习策略。

(二)英语课堂的 ESA 模式

Hamer(2000)提出的“ESA”代表了影响课堂语言教学顺利进行的三种因素:投入、学习和运用。

投入是教学活动中的一个关键环节,在投入阶段教师要努力激发学生兴趣,包括激发学生的情感因素。通常运用于这一环节的活动和教学工具有:游戏(要具体视不同年龄与类型的学生而定)、音乐材料、课堂讨论(用于问题较难处理的情况)、图像提示、生动的故事和有趣的见闻等。即使没有这些教学活动和教具,教师仍旧希望确定学生已经了解到将要学习的话题、练习或即将处理的语言信息。例如,教师会在让学生听相关材料之前要求他们说说对某一话题的看法,以此作为引导。

在学习活动中,学生被要求关注某一语言点(或语言信息),并且关注它是如何构造的。学习活动可以有多种方式:教师解释语法点,学生自主学习通过学习语言发现语法规则,学生分组合作学习语篇或词汇等。但无

论是何种方式,学习过程中语言构建都是焦点。

运用是指教学中设计的活动和练习要能使学生自由使用语言,尽可能地语言交流。学生的学习目标是会使用符合所给情境或话题的任何语言表达方式。典型的运用练习有:角色扮演、广告设计、辩论和讨论、描述与画图(在此练习中学生要在不看原图的情况下,通过听他人的描述画出图像)、故事与诗歌编写和小组写作练习等。英语课堂中,这三个因素的顺序可根据具体情况做调整,以获得较好的教学效果。

二、二语听力的主要特点

(一) 不可见性

几乎所有的二语习得者在做听力任务时都没有足够的自信。由于无法看到所听内容的文字材料,他们总感觉听力过程中有障碍,无法顺利进行。这种感觉的产生是因为人们习惯看到实际的事物,正如谚语说的那样,眼见为实。所以,只有当真实地看到和接触到事物,人们才会有安全感。然而听力活动是一种思维想象活动,无法去看和接触。这使得学习者在二语听力时,就像在陌生环境中的盲人一样不知所措。听力材料的这种不可见性总会导致学习者产生紧张、不安和失望的情绪。

(二) 疲劳性

听力很容易令人感到疲劳。至少有两个原因导致听力的这种疲劳性:(1)听力活动过程中,学习者没有可供参看的材料,与其他学习任务相比,他们需要花更多的精力去完成听力任务;(2)学习者在听的过程中无法控制语速,这是由说话人决定的,听话人不能打断。学习者听得越认真,就越容易产生疲劳。Ur(2000)发现在长时间的听力理解任务中,学习者能更好地抓住开始阶段的内容,但随着听力的进行,理解力逐渐下降。这种现象出现的原因之一是由一种心理现象造成的(即我们更容易接收记忆先出现的视觉和听觉刺激);另一个原因是疲劳,听话者在长时听力过程中已经消耗了理解和阐释陌生语音所必需的能量。

三、二语听力教学原则

Harmer(2000)提倡听力教学应当建立在“ESA”这三个因素的基础之上,其中E为投入(engage),S为学习(study),A为运用(activate)。在执行英语课堂听力任务时,这三个因素的顺序可以做适当调整,以便有效提高学习者的综合语言能力,其中加强听力能力是核心。“以学习者为中心”的教学法是ESA教学策略的支撑基础,该教学法要求学习者通过行动来自主学习。它可以让学习者自主控制学习行为,这将有利于调动学习者的兴趣和参与热情,帮助他们认识到他们自身可以控制所学和如何学。在这一教学方法指导下的任务应当是,要能帮助学习者参与构建和重建对于所学语言的意义理解,培养使用所学语言的技能。

Laufer和Hulstijn(2001)提出,学习者的参与程度决定学习任务的有效性。参与表现在三方面:(1)需求,这是一种动机因素,在任务执行过程中形成的自身对某一单词的处理动机;(2)调查,这是一种认知因素,看学习者是否能够通过查阅字典或询问教师来理解单词意义;(3)评价,这也是一种认知因素,学习者将所执行的任务同他们所处的环境相联系,从而建立对语义和语言形式特征的认知。

从广义上说,听力理解活动中,根据不同的内容、时间和情境,会产生不同的活动目标。但英语课堂中的听力理解教学有其特殊的教育目标。在听力教学目标的决策过程中,教师发挥着积极作用。例如,教师会要求学生听出对话内容的中心思想,从而提高学生理解能力。而通常情况下,英语教科书中已设定好听力教学目标以及为达成这些目标所需完成任务。这种情况下,教师在英语课堂上似乎处于被动地位,只是执行设定的任务,完成已定的目标。实际上,教师不应是被动的,在教学中,教师应当考虑到学生和情境的差异,主动设计具有针对性的教学目标和行之有效的教学任务。他们也可以利用教材提供的教学任务,但在执行过程中设定并完成符合自身教学实际的目标。利用教学任务实现教学目标的方式有多种。例如,学生听一段有关圣诞节的短文,并从中找到有用信息,能有助于完成会话填空或选择最佳答案。如果此时学生已经掌握了多项选择题技巧,那么教师应借机教会学生其他的技能和策略。可以将他们已

知的信息同圣诞节这一话题相联系,如孩子们熟知的圣诞老人,来指导学生根据已有知识预测短文内容。通过内容预测,已有知识会促进新知识的学习,新知识的学习因而变得轻松。新旧知识结合的方法会让学生从中得到很大的成就感,更有信心去完成听力任务。

第四节 听力教学策略

一、短时记忆和任务暂停

意义理解是一个用语言表达人脑记忆的概念和客观世界的指称的过程。听力记忆过程既包括激活相关记忆促进意义理解,也包括通过意义理解形成或更新记忆。记忆通常被认为包含有两个范围:长时记忆,它储存有个人所有的认知和经历;短时记忆,它储存有某一特定时刻被激活的认知。短时记忆可能是有限时间内保持的注意力焦点或识别内容。60秒到90秒是一个短时记忆的时间极限。短时记忆的这一性质表明,无论输入信息是否具有可理解性,听力内容如超出90秒便难以留存而致无效,因为听话者在听力活动中所获信息会随着听力活动的延续不断流逝或遗忘。而他们遗忘的信息越多,就会越没有自信。因此,语篇的长度在教学设计中应当予以考虑。较短的语篇在提高听力理解和语言习得能力方面更加有效。假如我们既想使用长语篇,又想在短时记忆时间内进行听力活动,我们可以利用任务暂停这一方法来实现。任务暂停要求教学者在信息输入阶段,按特定时间段暂停听力任务。可以在某一信息单元输入结束后进行听力暂停,这样听话者可以有充足的时间和精力去运用图式、语境和互动讨论进行信息处理。而先被处理的信息会为下一阶段的听力做铺垫。也就是说,先处理的信息会有助于其后听力活动的进行。这种听力方式给学生提供了与教师以及与其他学习者互动讨论的机会。互动活动可调动学生的学习动机,从而积极参与到听力任务中来,内化所听信息。听力中的互动可以促使学生用目标语言进行思考,从而逐渐理解新学的语言。在意义商讨过程中,学习者会特别注意语言形式。如此一来,他们便可在互动对话过程中成功习得新的语言形式。

二、注意和有意识听力

听话者总会抱怨自己的听解能力太差,因为在结束听力后,他们总是感到困惑不解。如果问他们听懂了没有,他们会明确地说听懂了,但是听力一结束就立刻忘记了听到的信息。他们由此认为:课堂听力活动太难了,永远无法有效地提高。然而,经仔细分析,我们发现有一个因素被忽略了,那便是意图。听话者的意图可以提升注意力和关注所听内容。并且在这一过程中,听话者也增强了听力意识。Rost(2005)指出:听力活动作为一个动态过程,意识是最基本的概念。因为意识可以指导个体关注外部世界,并激发体验世界的动机,所以不涉及意识概念的听力活动讨论是没有意义的。

注意是对客观事物或者抽象理念的意识聚焦。Schmidt(2001)指出,人们会学习他们所关注的事物,相反不会去学他们不关注的事物。他还提到对输入信息的注意其实是一个有意识的信息处理过程。注意以及对参与主体关联度的关注是二语习得过程中最重要的信息处理过程,其中对参与主体关联度的关注包括对输入信息的形式特征和辨别听话者输入信息与输出信息有何不同的关注。他提出注意有三个功能:注意、定位和检验。注意是指学习者持有学习动机、做好学习处理信息的准备,通过教学设计可以影响学习注意力,因而具有重要作用。定位是指对语言意义和形式的专注。教学设计也会对注意力定位产生影响。Schmidt主张定位既会促进也会抑制信息处理过程。在促进信息处理过程中,它可以帮助学习者集中关注有利的刺激因素,在抑制过程中避免学习者分散注意力到无关信息之上。检验是指对信息的进一步注意和更深层的处理。是进行总体观察还是细致分析来进行检验,仍旧存在争论。例如,是总体观察语言形式?还是分析语言具体方面?有意识听力能够激发学习者积极参与完成听力任务,使听力活动更加有效。

三、有意识听力的实现过程

上文提及的注意概念表明,有意识听力总与听力目标或意图相联系。具体的听力目标要视具体情境而定。Ur(2000)列出了十余种听力活动

的真实情境:

- (1)通过收音机收听新闻、天气预报、体育报道、公告等;
- (2)与家人或同事讨论工作、时事问题等;
- (3)打电话安排活动、交流新闻等;
- (4)在聚会或其他公共社交场所交谈;
- (5)通过广播(如地铁站内或机场广播)获取信息;
- (6)在指导下做某事或去某地;
- (7)上课或听研讨会;
- (8)听录音或歌曲;
- (9)出席正式场合(如婚礼、颁奖典礼或其他典礼);
- (10)听取专家建议(例如医生);
- (11)学习课程中的口语测验。

上述日常生活情境都具有代表性。无论在实际生活还是语言学习中,它们都同听力活动的目标紧紧相连。

有意识听力的整个过程由听力前阶段、听力进行阶段和听力后阶段组成。通过完成不同的听力目标,学习者可以培养各种听力技能。

(一)听力前阶段

这一阶段是指在听语篇之前设计的一些活动,其主要目的是激发学生的图式模型和学习动机,为之后的听力活动做好准备。学生可以借助对所听话题的已有认识来预测可能的内容。我们的预测与听力意图相关,如果我们想回答某个问题,我们便会带着问题去听,期望能听到相关答案。听话者更容易准确接收理解那些与期望内容一致、包含听话者所需信息的话语。有时我们的猜测和所听内容无准确对应,但是在听力理解中,预测可以发挥很大作用,它能帮我们提高警觉,避免在听的过程中分散注意力。常用的技巧包括集体讨论、内容预测、观看图片或相关视频资料,以此建立听力预测基础。Underwood(1989)总结了一些行之有效的听力前活动:

- (1)听材料前教师为学生提供相关背景信息;
- (2)学生阅读与话题有关材料;

- (3) 观看与话题相关的图片;
- (4) 对即将听的话题或话语情境进行班级讨论;
- (5) 针对全班开展问答活动;
- (6) 教师提供书面练习帮助学生预习所听内容;
- (7) 学生在听之前复习听力任务的各项步骤。

这些活动既可以单独使用,也可以配合使用,都会激活学生在听力过程中需要接收的知识与相关词汇信息,从而使听力顺畅。总之,听力前活动要想取得成效,关键在于加强与所听内容的关联度。

(二) 听力进行阶段

在听力进行阶段需要学生自觉集中注意力接收和处理信息,对教师而言,这是最难掌控的一个阶段。听力进行过程要求学生运用图式认知,对所听信息进行解释,达到理解。在此过程中,学生将不停地进行信息获取、信息解码和假设验证(指检验在听力前阶段所做的假设预测)这一循环活动。如果听力活动没有留有足够时间让学生处理一连串信息,将没有效果。与此同时,学生因无法全部或局部听懂内容,会感到困惑和疲劳,很快便失去信心,这又加剧了听力理解的难度。以下几种听力技巧有助于听力理解:

略听:指听出主题大意;

查听:指定位具体所需信息;

记录:快速记下有效信息;

推论:找出所听内容的内涵意义;

推测:借助语境和图式认知猜测后面的内容。

建议分两个步骤:

首先,学生要自然地听完一段完整话语,就如在真实生活中一样。这一活动的目的在于培养学生在实际英语交流情景中听取、理解信息的能力。在听完完整语篇后,学生要总结出吸引他们的内容,并由此引入话题,围绕话题做进一步讨论。

其次,要求学生集中注意力去听,并且完成听力前阶段预设的任务。在此过程中,教师既要指导学生完成有关听力内容和语言知识的任务,也

要借机培养学生的技能。例如,边听边做标记的方法便是与查听技巧相结合的,能有助于快速定位所需信息。

任务的完成应该逐项进行,并且控制在学生能接受的信息量以内。学生应当要有充足的时间对所听信息进行处理。

(三) 听力后阶段

在提高听力技能的同时增强口语表达能力是很重要的,在真实生活中,这两种技能往往同时运用。听力后阶段的活动便是结合了两种技能的培养。如果说听力前与听力进行阶段为信息接收阶段,那么听力后阶段就是信息产出阶段。在这一阶段,学生会应用他们在前两个阶段所获的信息,完成一些有关分析、批评和评论的工作。这些工作可以是有关文化习得(通过分析评价语篇意义或内容),也可以是语言习得(通过分析词汇、语法和语音),还可以是对新学语言点的实际运用练习。分析、批评和评论活动可以让学生练习英语口语表达,最终提高口语表达能力。这类活动包括让学生总结所学,核对与话题有关的单词和表达,复述听到的语篇,分析某些观点是否正确,与全班分享自己的观点看法,学习发音和语调,练习使用合适的语调朗读或说话。

教师和学生经常忽略这一阶段,据观察,这是由于他们对听力活动的片面认识造成的。他们把听力活动与其他学习活动如阅读和说话等孤立起来。我们提倡听力活动应当同听力理解以及整个二语习得紧密联系在一起。

第五章 口语教学

口语交流能力是所有人必备的能力,口语能力的形成有自发和外施两大因素,口语教学及其问题是外语教师必须面对和积极处理的。

第一节 口语教学理论

一、口语的重要性

语言学习的最终目的是获得实用的交际能力,口语是最重要的语言应用能力,也是语言习得水平的衡量标准。口语能力主要以流畅性、得体性、正确性和灵活性为标志。口语交流的进步标志着语言习得的进步。语言学习者需要了解口语能力所涉及的三方面知识:

(1)结构层面——指发音、语法和词汇用法:能遵循正确的语法顺序,选择合适的词语,并准确发音。

(2)功能层面——指交流和互动功能:掌握何时需要准确无误的信息(即交流或交换信息),何时无需精确理解(即互动或关系建立)。

(3)社会文化准则——话轮转换、言语识别率、话语停顿时长和对话参与者的相对地位:学会考虑是谁对谁说,在什么情况下说什么和为什么说。

在交际教学模式中,教师通过向学生提供地道的口语练习来形成技能,帮助他们发展完整的语言知识体系,为真实的语言交流做准备。学生通过指导能够提高语言能力,产出合乎语法和逻辑顺序、符合特定情境的句子,并能让听话者理解句子内容和话语意图。

二、口语交流的本质

语言的基本功能是交流和互动,不同时期的语言学家关于语言的定义都强调了这一点。

Sapir(1921):语言是人类通过自发产生的信号,来传递和交流思想、情感和欲望,是人类特有的、非本能的交流方式。

Trager(1949):语言是任意的声音符号系统,社会成员通过它并结合文化视角来进行互动交流。

Hall(1964):语言是一个制度机制,人们借以通过口头和听觉常用的任意符号进行交流互动。

总而言之,从以上定义中可以清楚地归纳出语言的功能。语言在功能方面还存在书面语和口语之分。Brown 和 Yule(1983)指出:书面语中信息分布更加密集,这是两者的主要差别。Hughes(2005)对书面语和口语做了总体对比,做出概括总结,如表 5-1、表 5-2 所示:

表 5-1 语言输出层面

口头的	口头话语	书面话语	静态的
动态的			可视的
短暂性的			持续的
无计划的			有计划的
受语境制约的			脱离语境的

表 5-2 社会层面

第一性的	口头话语	书面话语	第二性的
修辞性的			逻辑的
随意的			礼貌的
非正式的			正式的
人际变动的			相对固定的

语言学家在语言属性问题上达成了基本的认识,但是关于交际过程,

因其动态和多样,难以界定,参与者、过程和结果等方面,依然有继续认识的空间,目前能够达到共识的有以下几点:

(1)交流是人们进行信息互通的过程,可以通过各种途径实现,包括听觉活动、说话、体态行为(如肢体语言、手语、身体或眼神接触)和其他辅助语。

(2)言语交流:言语交流涉及语句,使用词汇、语句、数字、符号,并有序组织成句。

(3)非言语交流:非言语交流通常是指发送接收非语言信息的交流过程。这类信息可由肢体语言或手势、面部表情和眼神接触进行交流传递。

(4)信息接收技能与信息产出技能:听、说、读、写四大语言技能。说和写有时也称为主动型或信息产出技能,读和听则为被动型或信息接受技能。

(5)编码与解码:编码是交流活动的一部分,是指将信息转换为一组符号的过程。说和写属于编码。而听和读属于解码,是指将一组符号转换为信息的过程。

(6)信息差:指两方或多方参与者进行交流时,只有某一方或某几方知道信息。口语教学模式必须以信息差为前提,这样才能模拟出真实的交流场景。如果缺少信息差,课堂活动练习将变得机械化和人为化,缺乏真实性。

书面语以文学语言为主,为学者所推崇和研究,语法学家和词典编纂者可以对其进行研究和描述。口头语与其不同,它是一项技能,就如同打网球和开车一样。它往往出现在日常交际中,是自发的、短暂的、随意的、有时空限制的。一方面,说话者很少会提前计划组织将要说的话(正式场合除外);另一方面,听话者也很少有耐心等待说话者组织好语言。口语的上述特点正是外语学习者四种技能中最害怕“说”的原因之一,在口语教学和学习过程中很难获得明显成效。

事实上,口语教学研究由来已久。Palmer, Hornby 和其他几位英国应用语言学家自 20 世纪 20 年代便开始研究有关的方法论,后来发展为语言教学的“口语教学法”。二战期间和战后,口语教学开始受到广泛关

注。那时,口语学习者花费大量时间在语音室里练习模仿发声,反复复述跟读音节、单词和完整的句子。在20世纪八九十年代和新世纪初期,外语教学理念发生了改变,语言学习者不仅要在听说课上模仿发音和复述单词句子,还需要听一些真实的语言材料。这些材料取材于日常对话、广播、演讲等,学习者便有机会接触真实的语言使用情境,这有助于弥合课堂学习和真实语言使用情境之间的鸿沟。

传统的语言教学模式关注话语的正确性,而不重视话语内容与流畅性及得体性;现代外语教学则大大突破了这一范围限制。目前国内外的主流倾向认为:口语教学的目标首先是流畅性,其次是准确性和得体性。口语交流具有自发性和随机性特点,这就意味着可以包容说话人的规则偏移、重复、修补等。因此,教师应当宽容学生口语交流中出现的错误。只要不影响交流,不导致误解,不阻碍信息和情感的传达,就不必刻意打断学生的话语。即使有纠正的必要,也可以在表达结束后提出修正建议或示范操作。

三、外语口语交流的原则

根据话题、情景、意图和人际关系要素,外语口语交流成功与否由以下几点决定:

外语谈话最大化——应当使学生尽量多说外语。课堂口语活动常要求学生只用外语说出一两个简单的句子,而其余时间都是用本族语在交流。因为这个缘故,老师倾向于主导教学内容,自己说话时间过长,减少了学生开口表达的机会。

参与地位均等——口语任务无论是在整个班级中开展还是分小组进行,要获得成效就必须鼓励能力不同的学生开口交流。任务设计要考虑到不能让善言的学生控制了讨论。必要时,教师需要打断谈话来确保不同层次的学生都可以有平等的表达机会。

学习动机强盛——动机是语言学习的重要内在条件。教师应通过组织各类课堂任务来增强和维持学生的学习动机。话题如果设计得有趣而有明确目标,学生就会有说话的愿望。不过还应当注意,任务要与学生的能力相一致。任务太简单,学生会认为太幼稚,因而失去兴趣;太复杂,学

生又不能展示现有的能力。

语言难度适中——有效的口语任务应保持语言难度适中,能让学生成功利用所学语言知识完成设定的任务。如果学生词汇不够,任务的完成过程会变得艰难,因而产生失望情绪,导致放弃或者改用本族语。在难度有可能偏高的情况下,教师需要提供必要的帮助,提出可用的词语或者暗示话题的方向。

在设计、组织和引导学生参与口语任务时,以上建议值得参考。Hughes(2005)曾指出,当口语成为课堂活动的焦点时,教师可能还有其他的教学目的。例如,帮助学生认知或练习使用一些语言知识(包括语法规则或语音规则),培养学生的语言输出能力,提高学生对语言的语用和社会特征的认识(如了解怎样礼貌地打断别人的话语、合理回应别人的称赞、示意理解别人的话语等)。

口语能力不是一个孤立的技能,而是包含或者穿插了其他学科知识,Hughes(2005)直观地表达了这一见解(表5-3)。

表5-3 话语和会话涉及的研究层面

组织和行为	心理语言学,社会语言学,语用学,人体动作学,话语分析
结构	句法,形态学,词汇学,音系学
声音	语音学,音位学,韵律学

增强学生准确使用目标语的能力是当前口语教学目标。从这一角度来看,交际教学法最为适合,因为它为课堂语言教学与真实场景语言使用之间的差异提供了可行的解决方案,并且致力于培养学生的交际能力,帮助学生了解相关语言知识,以及在真实情景下如何正确使用,将语言形式规则和意义很好地结合在一起。学生首先需要掌握语言能力,也就是掌握相关语法结构和词汇知识,然后才是交际能力的培养,明确在社会情境中如何正确使用语言。Littlewood(1981)提出,口语分成交流前活动与交流互动活动,前者包括构建活动和拟交流活动,后者包括功能型交流互动和社会互动交流互动。

学生在教师引导下首先进行交流前活动,其中包括构建和拟交流活动,这些活动通过控制和半控制练习依次进行,主要关注语言形式,即练

习、模仿、复述、构建对话、角色表演和进行有提示的练习;之后学生参与交流活动(功能型交流活动和互动活动),通过自由练习实现,主要关注语义和交际功能,包括信息差练习、问题解决、话题讨论、辩论、访谈、训练话语流畅度的游戏,等等。

Littlewood(1981)在他的《交际语言教学》一书中将交际活动分为以下几类:

功能型交际活动:

- (1) 图画识别;
- (2) 找出同类;
- (3) 排列正确顺序或位置;
- (4) 找回缺失信息;
- (5) 找出缺失内容;
- (6) 发现“秘密”;
- (7) 交流模式和图画;
- (8) 交际模式;
- (9) 找出不同;
- (10) 遵从提示;
- (11) 重建故事顺序;
- (12) 结合所知信息解决问题。

社会互动活动:

- (1) 根据对话分角色表演;
- (2) 根据提示信息分角色表演;
- (3) 根据情境和目标分角色表演;
- (4) 分角色进行辩论或讨论;
- (5) 完整仿真话题交流活动;
- (6) 即兴表演。

四、口语教学原则

教师进行课堂口语教学时要遵循以下原则:

- (1) 平衡准确性和流畅性的关系。传统教学模式中,教师更注重语

言的准确性,也就是目标语的语言形式。教师总是提防学生犯错。学生一旦在语法、结构、单词、发音、语调等方面有错,教师便会立即更正。然而,现在教学者更加关注流畅性,流畅性是首要的,其次才是准确性。

(2)口语活动时,教师应当引导学生注意所说的内容,也就是语义,不能限制在语言形式分析。

(3)在同他人利用目标语进行交流时,相互妥协,从而能够理解彼此话语。因此,在学生的话语可理解且不影响交流的情况下,教师最好不要打断他们的对话去纠正语言错误。如果必须纠正或给予评价,也应当在学生对话结束后进行。

(4)教师在让学生做口语练习时,首先应该用目标语(外语)给出清晰的提示和指导。如果学生的基础比较薄弱,教师可以先用目标语提供指导,再用母语重述一遍。必要的话,也可以在活动开始前,请个别学生上台同教师一起做口语活动,为其他学生示范。

(5)教师在口语活动设计过程中,一定要确保存在信息差。否则,交流活动不真实,学生没有交流欲望和动机,那些编造的游戏性的口语既不能提高口语能力又不能促进交流动机的形成。

(6)教师要保证口语活动或任务在轻松自由的氛围下进行。学习者只有在感觉安全的情况下才能有效学习。教师要极尽所能创造一个共享互助的语言课堂氛围。

(7)交流型口语课堂活动的评判标准:交际目的、交际动机、注重内容而不是形式、语言多样化、无老师打扰、无教材束缚。

总而言之,要提高或改进口语技能,为说而说的口语练习是远远不够的。还应当培养听、读和写等能力,从而打下坚实基础。除此之外,还需要了解目标语国家的社会与文化。

第二节 口语教学方法

一、口语教学的目标与技巧

口语技能的教学目标是提高交流能力和效率。学习者充分发挥他们

现有的能力去理解话语,应尽量避免被混乱的信息干扰,如错误的发音和语法、词汇误用,还需要关注社会文化规则与情境的关系。教师可以用均衡的活动,结合语言输入、结构输出和交际输出。

语言输入的形式可以是教师的话语,听力活动,阅读文章,或者是课外获得的听读信息,为学习者产生语言提供材料。语言输入有内容定向输入和形式定向输入。内容定向输入专注于信息,无论它是一个简单的天气报告或一个学术演讲。内容定向输入也包括学习策略和使用示例描述。形式定向输入侧重于语言使用方式:来自于老师或其他来源的指导,如词汇、发音和语法,话语能力;语速、停顿、转轮转换、得体性;以及对表达方式的指导、澄清观点和修复错误的策略等。

在演示文本内容时,教师结合内容定向和形式定向输入,这个过程实际上是提供目标语刺激。输入的数量与难度,取决于学生的听力水平和认知背景。对于水平较低的学生,有必要进行最低限度的语法解释。

结构化的输出是一种有效的口语训练模式,它能促进正确的语言形式学习和掌握。在结构化输出阶段,学生可以有选择地响应,但所有的选项都尽可能使用,并且借助于教师新近教授的具体语言形式或结构。结构化输出的目的是使学习者方便地产出刚学会的特定语言项目,有时结合以前学过的项目。教师可以把结构化的输出练习作为课程从演示阶段到练习阶段的过渡。

学习者的交际输出是为了完成一项任务,如获取信息,制定一个旅游计划,或组织一个活动。为了完成任务,他们可能会使用老师先前呈现的词语,也可能利用他们已知的其他任何词汇、语法和沟通策略。在交际活动中的输出,成功的标准是学习者是否理解信息和意图。口语交流的发生往往是因为有某种信息差。学生为了完成任务,就必须减少或消除信息差。在这些活动中,语言是一种工具,而不是目的本身。教师以各种各样的活动贯穿着输入和输出。因此,学习者受益多多,并产生成就感,促进有效学习。

二、表达技巧的发展

学生往往认为,能讲一种语言是语言学习的结果,但说话本身是语言

学习过程中一个非常重要的部分。有经验的老师教给学生说话策略——用语言来谈论语言——他们可以用语言来帮助自己扩大语言知识并增强信心。

(一) 使用最小反应

缺乏信心的学习者,在别人热烈讨论的时候经常默默地听。要鼓励这些学习者,帮助他们参与并建立最低限度的反应,他们可以使用不同类型的交流,而不必侃侃而谈。这种反应对初学者特别有用。最小的反应是可以预见的,往往会话参与者使用习惯用语来表达理解、协商或怀疑,对别人的话语给出回应。

(二) 熟悉常规模式

口语交流总是有一些与话题和情景相关联的常规模式,就像一个脚本。问候、道歉、称赞、邀请、解释等受社会和文化准则的影响,遵循着相对固定的语句模式和话语对接模式。掌握这些模式是语言学习的任务之一。因此,教师要帮助学生培养话语能力,让他们了解在不同情况下的常规模式,使他们能够根据脚本知识做出合适的反应,并预测即将听到的和所需要应答的语言方式。通过互动,教师可以呈现不同脚本的信息并解释话语模式。

(三) 谈论语言用法

语言学习者往往因害羞而无法交流,当他们不明白对方的意思,或当他们意识到对话伙伴不理解他们的时候,很容易陷入被动。教师可以帮助学生克服这种沉默,向他们指出理解错误并提出纠正,教师还可以给学生提供必要的语言用法支持。当学生出错时,教师可以鼓励学生使用正确的词语,并给予积极回应。在课堂上,教师可以创造一个真实的练习环境,在谈话中动态地习得交际策略。

(四) 扩展交流活动

传统的课堂口语练习形式多为一对一的问答。问与答是结构化的和

可预测的,而且往往只有一个正确答案。问与答的目的在于证明提出问题 and 回答问题的能力。

实际上,沟通的真正目的是为了完成某项任务,如传达电话信息,获取信息,发表意见。在实际交流中,参与者必须关注其他人会说什么。真实的交流涉及信息差,每个参与者都有信息,而其他人没有。此外,为了达到目的,参与者可能有必要弄清楚它们的含义或要求确认自己的理解。因此,要建立课堂口语活动,就需要发展交际能力。教师需要弥补信息差,允许多种形式的表达,结合结构化的输出活动,为学生提供更自由的语言练习机会。

(五) 结构化输出活动

两种常见的结构化输出活动是填补信息差和拼图。在这两种类型的活动中,学生通过填补所缺信息,完成交际任务,该活动的特征和实际交流相似。更重要的是,填补信息差和拼图活动具有特定的语言项目要求。比如,填补空白的日程表和时间表:搭档 A 持有到达和出发的航空公司空白时间表;搭档 B 有相同的时间表,但空白处不同;两人都必须根据自己的时间表互相询问获取所需要的信息项目,填补空白。完成图片:两个同伴有类似的图片,每个缺少不同的细节,他们合作去找到所有丢失的细节或不同的细节。例如,在一张照片中,一个人走在街上可能穿着外套,而在另一张中,一个人穿了一件夹克。所需要语法和词汇项目,决定于图片内容和项目的丢失或不同。活动中的差异描述需要不同的动词。数量、大小和形状的差异需要形容词。不同的位置需要介词短语来描述。

这些活动可以灵活设计,以便搭档充分练习,既加强语法和词汇项目学习,又积极融入交际。

(六) 拼图活动

拼图活动是几个伙伴合作的涉及更详细的信息差补全活动。在拼图活动中,每个伙伴都有一个或几个“谜”,将所有的碎片拼成一个完整的画面。一块拼图可能采取几种形式。画面可以来自于漫画或照片,要求讲述一个故事,评说一个事件。在一个简单的拼图活动中,学生们四人一

组,每个学生都获得一个画面。四个画面呈现出这样的叙述:一个人从冰箱里拿出一个冰淇淋容器,他吃了几勺冰淇淋,他坐在电视机前面吃着冰淇淋,他带着空碗回到厨房时,发现放在厨房的柜台上容器里面剩下的冰淇淋融化了。这些图片有一个明确的叙事主线,大家遵从这个顺序。然而,你可以让任务更加细致,通过图片让他们选择不同的顺序,搭档们必须协商,达成一个合理的故事序列。

更精细的拼图可在两个阶段进行。学生首先工作于输出组(A,B,C,D)来接收信息。每个组接收总任务信息的不同部分。然后,学生重组,使用他们收到的信息来完成任务,每个人都有一个或更多的细节,与别人的不一样。在第二阶段,学生通过比较四个版本重建完整的故事。

在填补信息差和拼图活动中,教师需要强化对学生的语言要求,设置活动预测所需要的语言项目,激发他们尽量使用已知语言项目,补充语言产出。

结构化输出活动可以形成一个有效的桥梁,连接语言范式和交际活动。接近真实的交流可以让说话者使用所知道的语言项目。结构化输出还可以促使学生练习特定的语言项目,为充分掌握语言项目创造良好的条件。此外,结构化输出通过策划而更简洁实用,参与者的社会角色相对简单,这种结构控制变量,大大降低了交际难度,也降低了压力,为逐步进入真正的交际输出活动铺平了道路。

(七) 输出活动多样化

交际输出活动让学生练习使用已经学到的语言项目,尝试类似情况下的真实交流。学生必须共同努力,制定计划,解决问题,完成任务。最常见的交际输出活动是角色扮演和讨论。

在角色扮演中,学生被分配的角色和设置情况与他们最终可能会在课外遇到的情况相似。角色扮演、模仿和所用的语言功能范围扩大,学生之间的角色关系要求他们去练习和发展他们的社会语言能力,促使他们根据情况和特征使用恰当的语言。学生们通常会发现角色扮演令人愉快,但缺乏自信或熟练程度低的学生,可能一开始会非常胆怯。所以,角色扮演需要遵循以下步骤:

(1)认真准备:介绍活动所描述的情况,并确保所有的学生都明白。

(2)设定目标:确保学生理解角色特征与扮演要求,了解计划与安排。

(3)角色分配:给每个学生一张角色卡,描述需要扮演的角色,可以包括可能会使用的词语或表达结构。

(4)集体讨论:角色扮演前,让学生集思广益,预测他们可能会使用什么词汇、语法和习惯用语。

(5)准备时间:让他们针对角色,提出想法和组织他们所需的语言。

(6)资源支持:保持沟通,回答学生的问题,不急于纠正发音和语法。

(7)针对性练习:每个学生都有个人语言技能、工作责任和特定的活动角色。

(8)同步跟进:学生向班级报告他们角色扮演的结果。

(9)后续反馈:角色扮演过后,教师对听到的语法或发音问题给予反馈,可以在另一课时检查发音和语法。

无论在交际活动中还是活动后的反思,讨论都十分重要。讨论有以下步骤:

(1)学生准备:教师提供输入(包括主题信息和语言形式),使学生有话要说,并将所使用的语言说出来。

(2)提供选择:让学生讨论或建议主题,从中选择。讨论的话题尽量轻松,便于学生驾驭和发挥,有利于提高学生的参与度。

(3)设定目标:可以是小组产出,如一份给编辑部的信,或是个人报告和小组总结报告。

(4)小组讨论:学生在4人小组里的表现明显好于大组。

(5)保持简短:给学生的时间一般不超过8~10分钟,视学生的水平而定。

(6)灵活处置:允许学生以自己的方式参与谈论,不要求所有的人都有同样的谈话或者以同样的关注程度来对待话题。

(7)归总报告:讨论完成过后由各组分别总结陈述,报告讨论的结果。

(8)语言反馈:讨论结束后,对听到的语法或发音问题给予反馈,提

出修改建议或示范。

经过精心准备的交际输出活动,如角色扮演、讨论,可以鼓励学生尝试新的语言用法,创造有利的气氛,允许他们犯错误,而不必担心尴尬,这有助于说话者树立自信心,并促进他们学习更多的知识。

第六章 阅读教学

阅读是接受书面信息并进行加工的过程。读者从文章中尽可能迅速而有效地获得所需要的信息。日常生活中,阅读是一个获取信息的重要手段。我们会阅读各种类型的文本:小说,故事,戏剧,课本,学术文章,评论,说明,广告,信件,乃至手机短信。阅读有两个目的。第一,为信息而读。第二,为乐趣而读。阅读不仅是获得信息最广泛而直接的过程,并且能够带来快乐,我们在阅读中得到的信息和乐趣并存。

第一节 阅读教学理论

一、阅读类型

一直以来,语言学家和教师都致力于阅读教学的研究。如何教阅读在很大程度上取决于如何理解阅读过程。

阅读理解的分类多根据阅读目的和阅读材料。根据过程特征,阅读理解包括字面理解、内涵理解、评价理解和情感理解。(1)字面理解是为了记忆或者详细地回想文章中的信息。(2)内涵理解是为了获得在文章中没有明确陈述的信息。(3)评价理解指的是读者比较文章中的信息和自己的知识和信念。(4)情感理解是从文章中获得情感或其他价值观方面的感受。

二、阅读过程

阅读过程是英语教学研究的热门话题。自从 20 世纪 70 年代开始,这方面的研究取得了较大进展。心理语言学侧重研究心理机制和信息传

送过程方面。大脑是处理信息的器官,它决定了什么信息是有效的,什么任务要解决,采取什么策略。Goodman(1989)提出,大脑在阅读过程中经历五个步骤:

(1)初识:大脑必须识别书面符号并启动阅读,虽然文本阅读可能会被查看图片等所打断,但是,初识通常在每次阅读时只发生一次。

(2)预测:大脑在视觉输入中探寻顺序和意义时,总是对文本的内容进行预测。

(3)确认:在预测之后,还要确认预测的结果。因此,大脑对其预测的后续文本进行确认或排除。

(4)修正:当文本内容与预测出现不一致或预测被否认时,大脑就对文本重新加工。

(5)结束:阅读任务完成时,大脑会停止阅读。不过,阅读也会因别的原因而停止,如阅读的任务没有意义,意思已经知晓,故事不引发兴趣,或者读者发现阅读达不到某种目的等。

这些过程有着固有的顺序,即预测在确认之前,确认又在修正之前。另外,同样的信息可能用来证实先前的预测,也可以去预测随后的内容。阅读不是简单的信息传递过程,而是一个积极建构意义的过程。读者需要一直解码、产出和处理视觉信息,这包含了预测、认知和分析信息。

三、阅读模式

根据认知心理学观点,阅读过程有三种模式:自下而上模式,自上而下模式和相互作用模式。

(一)自下而上模式

自下而上的模式强调把材料作为信息输入的来源,书面语中,字母符号以及其构成的单词符号是编码的基础。读者从字母和单词的辨认开始,不断进行信息组合,完成阅读目标。通过对文字符号的识别,重新建立起作者试图表达的意义;语篇意义的构建从最小的语篇单位如字母、单词开始,逐渐过渡到短语、句子等高层次的语篇单位,最后理解整个文章的意义。意义就包含在文章当中,读者所要做的只是识别印刷符号,然后

再从中提取意义。“自下而上”阅读模式强调的是阅读中低层次的处理过程,即对文字符号的识别处理。

(二) 自上而下模式

阅读者根据大脑中已有的句法知识和语义知识对阅读材料进行预测,并在阅读过程中加以证实和修正。首先判定文章的话题、目的和结构;再做出猜想和预测。这个模式以读者对语篇已有的背景知识为基础,并利用文字信息进行预测和假设,通过阅读对假设进行肯定或否定。读者把期望带入文本,在这个模式中读者是主动的,减少了对文字的依赖,不是逐字逐句地去理解文章,而是运用背景知识并结合自己的预测在上下文中找出有关信息。

(三) 相互作用模式

相互作用模式认为:阅读是自上而下和自下而上相互作用的过程,即来自书面文字的视觉处理和来自大脑中的已有背景知识的有机结合。相互作用模式是自上而下与自下而上模式相结合的产物。自下而上模式保证了读者对新信息的理解,它利用语音、语义、句法和语篇知识来从文章中获得更多的信息;与此同时,自上而下模式帮助读者利用图式和内容来预测文章中将出现什么。相互作用模式克服了自下而上和自上而下单独模式的缺点,是一种来自书面文字的视觉处理和来自大脑中已有知识或背景知识的非视觉处理的有机结合,在两个模式中找到一个平衡点。因此,相互作用模式得到了广泛认可。作为一种综合模式,相互作用模式更全面地解释了阅读过程。

四、图式理论

英国心理学家 Bartlett 用“图式”来解释学习的心理过程。图式是一种储存在记忆中代表各类概念的信息架构。其中含有代表了我们对任何概念的知识,比如有关物体、状况、事件、事件序列和行动序列的框架结构。它具有一种相互关系的网络,这个网络覆盖了有关概念的各个组成部分。图式不是静止的,而是处于不断变化之中的,它们随着输入的改变

而改变。在阅读中,图式是读者对客体的已有概念,是已经储存在记忆中的知识,它们构成了读者在阅读时必须参照和印证的框架。在接受新信息时,图式试图去理解这一文本,或忽略它,或调整修改原有图式来适合新的信息。

图式理论认为,读者所拥有的知识,参照大脑中抽象的图式来建构意义。建构是基于读者所遇到的信息,所拥有的知识以及读者与新信息之间所产生的交互作用。图式是阅读理解的基础,阅读中的信息处理,输入、储存、编码、输出中的任何一个环节,都有赖于图式的帮助。图式在阅读中所起的作用有:第一,帮助消化吸收文章内容;第二,帮助推论以重新组织原始信息;第三,调节注意力去处理重要信息;第四,有条不紊地记忆;第五,对信息作出概括;第六,帮助推论新内容。

图式可以被分为三种:语言图式、形式图式和内容图式。语言图式指的是所掌握的语言知识,包括语音、词汇和语法等;形式图式是读者对文章的体裁和篇章结构的了解,是关于文本形式、修辞结构、逻辑结构的背景知识;内容图式是指关于文章内容以及文章主题的背景知识,包括对主题的熟悉程度、文化背景信息以及先前经验。

总的来说,背景知识是读者在生活的点点滴滴之中收集到的所有记忆、知识、经验、观察等,涉及语言学、社会学、文化和常识。图式理论指出:阅读理解是文章和读者的背景知识相互作用的过程,有效的理解需要读者把文章的内容和自己的知识相互融合。

第二节 阅读教学的指导原则

一、泛读

语言教师经常在教阅读时把注意力放在句子上,他们认为文章是由一系列单独的句子组成的,所以有必要把每个句子的结构和意义弄懂。但是阅读并不仅仅是读懂句子,还要弄懂语篇等更大的阅读单位。所以学生需要从泛读开始再逐渐转移到精读。

以泛读开始的阅读可以帮助学生建立自信,因为他们首先理解文章

是关于什么话题的,文章的结构是如何组织的,这样可以促进有效阅读。另外,这个方法也鼓励学生去预测在阅读中会出现什么,可以提高他们的预测和推理能力。

泛读包括以下过程:

- (1)理解框架:题目,图画,字体;
- (2)对文章的内容和功能做出假设和预测;
- (3)略读浏览文章;
- (4)验证和修正先前的预测和假设;
- (5)进一步预测;
- (6)再次阅读寻找细节。

教师在进行泛读训练时,要由易到难,由浅入深,使学生理解层次不断深入,逐渐实现由知识向技能的转化。进行泛读训练的方法很多,如:

SQ3R 法:浏览 Survey、设问 Question、背诵 Recite、复习 Review、改写 Rewrite。

Matching:分别给学生若干篇文章和若干个文章标题,让学生迅速找出哪个标题应该是哪篇文章的。

Skimming:略读,只要求了解文章的大致梗概。

Scanning:只为获得个别信息,如年代、数据、事件等而阅读。

Task-reading:为了解决某个实际问题而阅读。

Authentic-reading:用实际生活中的资料,如广告、时刻表、商业信函等作为阅读理解材料。

Timed-reading:限时阅读。

二、积极阅读

阅读是一个积极建构的过程,读者深入理解文章,积极地把文本中的知识和自己的知识联系起来。理解文章主旨和作者意图,通过文章中的线索进行推理,预测故事情节的发展,从而提高读者获取信息、处理信息、分析问题和解决问题的能力。相比较一字一句的被动阅读,积极阅读更能使读者深入地理解文章。积极阅读意味着学生需要不断地预测、检验自己的猜想。

三、交互阅读

一个优秀的学习者不仅仅只掌握某一种技能。阅读理解也不能只包括一种技能。教师也应设计多式样阅读任务,可以把读者的各个技能联系起来:阅读和写作技能,例如总结、记笔记;阅读和听力技能,例如把课本中的文章和听到的新故事作比较。教师不仅仅要注重阅读能力的练习,更要延伸到听力、写作、口语等技能。交互式阅读模式吸收了以往阅读模式的许多优势,在整体理解课文的基础上进行词汇、语法、结构等教学,符合“整体—部分—整体”的认知规律。

四、快速阅读

阅读速度也是有效阅读的重要组成部分。研究表明:阅读的速度和理解有密切关系。在阅读教学中,教师要训练学生的阅读速度,进行各种阅读策略训练,如略读、查读、找关键字或中心句、联系上下文、利用背景知识、利用语法和语篇知识等技能的综合使用。由于时间的限制,学生必须迅速确定所寻细节的位置;充分利用连接词,及时了解作者思路的变化;通过区分观点和论据,区分相关和不相关信息来查询所需的信息,了解文章的中心思想。

第三节 阅读教学策略

在现实生活中,我们为各种目的而阅读,也采用各种方式来阅读。经常采用的方法有略读、跳读、精读、泛读等。略读是指整体地粗略地读,如读每段的首尾句,领略内容大意,帮助理解,寻找主题句,获取大意,找出每段的主题等;跳读指快速浏览文章而找出特定有用的信息。精读一般运用在阅读短文章中,去获得特定的信息;而泛读在处理相对较长的文章中使用时,只求获得文章大意。

一、阅读技能

阅读包括一系列的技能,比如:理解具体信息,理解文中概念性含义,

相关推理判断和引申,根据上下文推测生词的含义,理解文章总体结构,理解作者的意图、观点和态度,区分论点和论据。

二、文本理解

文本理解包括三个方面:文本作用、文本结构和文本内容。

(一)文本作用

在阅读一篇文章时首先要注意到它的作用。学生需要找出这篇文章的写作目的是什么,是提供新信息、解释还是议论。在中国,学生一直接触到的就是课本或者考试中的文章,主要包括四种类型:描述文、记叙文、说明文和议论文。描述文就是描写人物、地点、场景;记叙文叙述了一系列的各种事件;说明文表达作者的论述和解释;议论文则是为了说服读者同意他的观点。学生要判断文章的文体和它的作用,这样就能更加轻松地理解内容。

(二)文本结构

引导学生掌握文章的组织结构也是很有必要的。文章通常分为三个部分。这三个部分都是紧密围绕文章的主题而展开。首先是文章开头,它用来设定背景以及引出主题观点;随后的主体部分进一步介绍和论证主题观点;最后的结论以及印证主题。

有时文章的结构不仅是由文章的内容决定,而是由传达的信息特征决定的。学生掌握文章的结构是非常必要的,因为一旦理解了文章的结构,就能应用相应的阅读技巧并且预测下文内容,这能更好地帮助学生理解文章。比如,当发现文章是一篇记叙文,学生们就会去寻找时间顺序,进一步判断文章是按照时间顺序写的还是倒叙的。

文章的写作模式通常有:主题和论证、时间顺序、空间顺序、描写、对比与比较、分类、定义、例证、议论和逻辑等。为了判断文章的结构,可以提出以下问题:

(1)文章的作用是什么?(2)文章总体结构如何?(3)文章的修辞方式有哪些?

(三) 文本内容

在理解了文本的结构之后,理解它的内容同样重要。作者提出了什么样的话题?该话题与当前的现实有什么关系?话题是如何展开的?哪些细节对话题进行了支撑?作者的态度是什么?结论又是什么?基于这些问题,教师可以给阅读理解设计不同的问题项目,通常有:多项选择、判断正误、找出理由、扩写、总结、补写句子、找出错误、归类、填表格、比较配对,等等。

三、评价文本

基于以上三个方面的理解,学生应该提高他们评价文章的能力。他们应该充分地认识作者的意图、观点以及可能存在的偏见,还要把观点和事实区分开来,最终能客观地评价文章的内容、结构、语言等。

第四节 阅读技巧

阅读没有单一的方法。学生要在阅读中根据文章的主题深度,采取合适的阅读方法。教师要根据学生的实际情况和教学目标来设计练习,使学生阅读更有效。

一、浏览

浏览是一种技巧,是利用表格、附录、前言、章节或段落的开头,来预测想要的信息可能在哪里出现。

二、预测

激发学生完全参与到阅读任务中也是非常重要的,这就要学生带着一些问题,为了寻找特定的信息去读。在阅读时,不断地利用各种语法和逻辑线索做出预测,并不停地检验和修正预测。

三、略 读

略读是一种非常实用的快速阅读技能。它要求读者有选择地进行阅读,可以忽略某些细节,以求抓住文章的大概,从而加快阅读速度。比如文章的第一段按正常速度来读,因为首段一般都介绍文章的主旨大意。从第二段开始,就可以有选择性地读,跳过不重要的部分。到了最后一段又要回到仔细阅读,因为结尾段通常是对文章的总结。略读的速度是正常速度的两倍。总体来说,略读有三种方法:预测略读、整体略读和复习略读。

(一) 预测略读

预测略读指的是在阅读之前对文章的预测。目的是为了发现文章是关于什么主题的,陈述了什么事,结构如何组织。预测略读就像是开车之前看地图,它为阅读提供指导和方向。

(二) 整体略读

整体略读运用在有很多材料要读却没有足够时间的情况下。这种阅读方法比其他两种更常用。在整体略读中,读者可能不打算再读第二遍,而是获得文章的大意和重要信息,不去关注文章的结构和风格等。

(三) 复习略读

复习略读是在文章读完之后进行的,目的是为了恢复自己对文章的记忆。通常我们在考试之前会用到这种方法。最佳的复习略读时间是刚学完文章之后和测试之前。由于复习略读需要的时间少,很多学生都会在学习过程中用这个技巧来巩固学习的内容。

四、跳 读

当我们要在文章中得到某些有用信息时,我们不需要把整篇文章都认真读完。我们只要去寻找这些信息可能在文章的哪一部分出现,那么就多注意这一部分,然后找到所需要的信息。这个方法在查字典时就

经常使用。大部分参考资料都是按照字母顺序排列的,如字典、百科全书、图书目录、电话簿等。电视指南是以时间顺序排列,历史事件也是按年月日的顺序排列。体育新闻是按种类排列:棒球、足球、网球等。所以无论怎样排列,都是依据一定的逻辑顺序的。

跳读的目的是为了寻找特定信息,所以,快速是必要的。一旦找到了具体部分之后,就迅速定位所要信息,不被不相关的文字打扰。与此同时,跳读也要追求准确性。

五、推 断

推断就是利用句法、逻辑、文化背景等线索去推断一些不熟悉的单词和句子意思。在读文章之前,教师不需要事先给学生解释所有新单词的意思,也不要马上让他们去查字典,而是根据上下文或者词的构成去猜想,在此之后再查字典去确认自己的猜想正确与否。

第五节 阅读教学步骤

阅读课堂教学是有一定步骤的,这里介绍的是常见模式,提供大体的框架。但也不是所有的教学都按照某个固定步骤,可以灵活多变。

一、话题导入

首先,教师帮助学生熟悉文章话题和任务,激起学生的阅读兴趣,并对学生提出阅读期望。导入通常以观看图片或录像片段或者提出问题开始,也可以先征求学生对话题的基本想法开始,无论如何,都不是先解释题目,后学习单词,再解释语法,最后才到文本分析。

二、任务指导

接下来,教师要帮助学生弄清楚阅读后要完成哪些任务,是回答问题还是复述文章等。学生此时要熟悉文章话题、相应的图画图表,并预测文章是关于什么的,写作目的是什么,事件在哪里发生等相关细节。这个步骤中教师向学生解释并指导他们完成阅读任务。

三、学生阅读

接下来由学生来完成阅读任务,教师确保学生首先略读文章去检验他们的预测和假设是否正确,然后再让他们解决文章具体内容问题。学生完成阅读任务之后,教师应帮助他们检测完成情况,并且找出学生的问题所在。

我们建议一篇文章至少要读两遍。第一遍阅读是为了获取文章的总体印象和大意,第二遍着重关注有用的细节和信息。有时还要读第三遍,重点研究某个复杂的任务项。以下是一些综合性的阅读任务:(1)学生两两合作,相互检查完成情况。(2)学生分组合作,讨论问题答案。(3)全班学生讨论。(4)听相关话题的听力。(5)写出文章主旨大意等。

第七章 写作教学

目前的英语教学对英语的接受性知识偏重,评价英语水平取决于“标准化测试”,但英语写作始终是一个不可或缺的指标。随着英语教学改革日益深化,写作将受到更多关注,涉及写作的诸多因素也会得到深入研究。

第一节 写作教学理论

与阅读相比,写作没有得到应有的重视。很多学生难以写出得体的文章。原因在于教学重视不够和训练方式低效,此外,还有学生缺乏写作动机和对写作有畏难情绪。

一、写作的本质

与口语相比,书面语言有着不可替代的作用。它可以跨越时间和空间来传递信息。今天我们之所以能够阅读古代文献,收到远方的书信,了解代代传承的人类文明和智慧,都得益于书面语。写作是文明社会的要素。它沟通了我们与劳动、文化、社会、知识以及生活的联系。

二、写作的要素

写作是作者将经历和思想付诸笔端,探索、提升、阐明、交流思想情感的方式。写作促进思维能力的提升,使学习者踊跃交流,是人际交往和职业发展的必要技能。那么,什么是好的作品呢? Beidler(2003)指出,好的作品有两个要素:一是内容和主题,二是形式与结构。优秀的作品立意新颖,文笔流畅,吸引读者。

好文章脉络分明。作者完整准确地表述内容,语言通俗易懂。如果文章思路不清、主旨不明、内容贫乏、用词浮夸、重复累赘,例证有偏、表达晦涩、主次不清,就不能引起读者的兴趣,也无法取信于人。因此,作者要培养“读者意识”,立足于读者的知识结构。

好文章论证缜密。作者必须精心挑选论据,论证有力,使读者心悦诚服。在举例论证时,应该使论据与论点紧密关联,支撑主题。

好文章主线明晰。保证中心统一的最好方法首先是提出凝练有力的论点,并紧紧围绕着论点展开论文。没有统一的中心,文章显得支离破碎。

总而言之,好文章主题鲜明、论据充分、逻辑合理、论证严密、中心紧凑、行文连贯、表达清晰。

三、写作分析

建构主义理论认为,学习是“精神建构”的结果,是积极的认知过程,学习者不是被动的接受信息,而是积极加工和建构。写作时,学习者需要在特定的社会文化情境中创造或建构他们的语言,因为“语言或任何知识都是在社会中建构的”(Nunan, 1991:300)。对比分析假说认为,二语习得主要依赖已有的知识结构。受“正迁移”的影响,与母语结构一致的第二语言结构很容易被吸纳。相反,两种语言中的“负迁移”会“干扰”和阻挠第二语言的学习,导致错误频繁出现。

过去,人们普遍关心写作的最终结果,例如完成的论文、作文、故事等。写作应该表现正确的语法,采用规范结构,遵循规定的修辞来实现作品“完美”。然而从20世纪80年代开始,学者提出的过程法,更受认可。过程法尝试利用书面编码,具备以下优势:

- (1)关注完整的写作过程;
- (2)帮助学生理解自己的写作步骤;
- (3)帮助学生构思、草拟和修改;
- (4)提供充裕的时间写作、修改;
- (5)强调修改的中心作用;
- (6)激发写作时的灵感;

(7)提供全程反馈;

(8)采取教师反馈、同伴反馈;

(9)容许写作时师生交流。

尽管过程法写作大有裨益,但对过程法的强调过犹不及。写作过程和写作结果都必须有所侧重,过程最终走向结果。

第二节 写作过程

写作经历三个过程:写作前、写作中、写作后。

一、写作前

如何开篇是写作时面临的第一个困难。作者可能面临文思枯竭无从下笔而沮丧。解决这个问题需要“头脑风暴”。它有助于激发灵感,整理思绪,搜索知识,选择内容。写作前的构思能形成思维雏形,使写作顺利进行。四个写前技巧非常有用:信笔、提问、列表、提纲。这些技巧都能克服文思枯竭的障碍,学生可以根据自己的实际情况来选择。

(一)信 笔

这个技巧只需要你围绕话题自由写作,把所有自由想象的思绪付诸于文字。当你记下一个灵感激发点时,另一个灵感将呼之欲出。保持不停地随记和思如泉涌的状态,直到积累了丰富的内容,为“言之有物”创造条件。

(二)提 问

设问是最有效的激发灵感的方法。首先迅速问自己一系列针对主题的问题,并想出可能的答复。这个过程很实用,因为它能活跃思维,展现宝贵的细节,问的过程是一个集探讨和论证的综合过程,对有深度的话题写作尤其有益。

发生了什么?

谁是参与者?

发生在何时、何地？

原因是什么？

结果怎样？

这一系列的问题本身已经形成了一个有逻辑的条理，在写作的时候，整体框架就已经形成了。

(三) 列表

这个方法只需要学生根据主题列出所有相关的事实，以关键词和短语列出，不用成文。关键词或短语之间几乎可以体现出一些核心内容，在成句的时候便成为段落的主题句而有利于进一步发展成段落或重要语段。

(四) 提纲

提纲是写作计划的体现。它有助于梳理思绪，防止文不对题、结构混乱。可以先提出总论点，再罗列分论点和组织相关的支撑细节。

二、写作中

(一) 信息集中

写作始于目标。一旦确立话题，特定的写作目标会吸引你敏锐地把握写作意向。但是，写作前期构思的想法，不能简单地一一采纳。有必要重新整理思绪，使之更有意义和更聚焦论点。需要确立一个写作中心，组织要点，并分层详述。

(二) 草拟

拟初稿不必求完整与完美，主要目的是根据总体框架写出主要内容和尽可能多的细节。这种过程是开放的，任何与主题有关的内容都可以列入其中，随后修改时，会涌现新的想法并重新整理思绪。

在课堂上学生可以尝试多种方式起草初稿。小组讨论可以使每个人发表见解或提供事例，集思广益能促进新鲜内容的发现；以任务切分的方

式将话题分离出新的侧面,让一些学生专门就一个侧面细致展开;教师可以提出与主题信息、逻辑结构、表达效果等相关的问题,启发学生思维,帮助他们完成起草。

(三)修改条目

初稿完成后,学生要建立自己的修改项目清单,包括一系列问题:主题与主题句的关联程度,主题句与段落细节的对应性,段落之间的衔接,语句之间的对接,用词是否符合表达意图。

三、写作后

编辑修改是写作的第三个阶段,也是最重要的活动。作者需要从读者的视角审视文章,进行纠错,提供反馈,不断改进,直到定稿。编辑修改可以由作者自己完成,也可以由他人完成,对写作的修改应充分考虑文章的现实性和对应性。在课堂教学过程中,可以是教师示范批阅和修改,也可以是学生之间的互相合作。

第三节 写作教学方法

一、写作任务和教学技能

(一)简单的写作练习

写单词/书写

看图搭配词语或将单词分类,然后写下来。这些练习确保学生能够阅读、理解他们抄写的内容。

案例一:(人教版七年级英语上册教材,Unit 11 What time do you go to school?)Section B:When do people usually do these things? 该部分共有7个插图,每个插图配以文字说明。关于时间的表达有:in the morning (),in the afternoon(),in the evening()。关于行为的表达有:A. Do homework;B. Eat dinner;C. Eat breakfast;D. Go to bed。教师要求学生将时

间与行动搭配。这部分不是写作任务,但同样可以提高学生写作能力。七年级的学生刚接触英语写作,词汇量有限。看图搭配可以增强学生对句子语法、搭配敏感度。

替换表格

要求学生从替换表格中写出真实准确的句子。学生应首先大声朗读句子,确定他们能理解并阅读所有单词。在写出 10 个左右的单词后,他们可以把句子给邻桌检查,保证句子准确无误。

案例二:(牛津版高中英语模块三 Unit 1 The world of our senses)学生将学习如何用英语讲故事。在写英语故事时,使用形容词和副词可以使故事更加生动有趣。

首先,教师可以在黑板上呈现出一些句子,揭示形容词和副词的作用。其中,下划线的部分要求学生替换,使句子蕴含新的意义。

(1) My mum bought some big, red apples.

(2) Standing over there was a tall, dark man.

(3) There is a beautiful painting hanging on the wall.

(4) It is a hot today.

(5) I finished my homework quickly so I could go to the cinema with my parents.

(6) He kindly offered to carry the bags for the old lady standing in the taxi queue.

(7) Sandy watched carefully.

(8) Emily works hard every day.

Sample answers:

(1) My mum bought some round, delicious apples.

(2) Standing over there was a rich, white man.

(3) There is a large painting hanging on the wall.

(4) It is a rainy today.

(5) I finished my homework carefully so I could go to the cinema with my parents.

(6) He willingly offered to carry the bags for the old lady standing in the

taxi queue.

(7) Sandy watched hopefully.

(8) Emily works leisurely every day.

通过初步的替换练习,学生能领悟到形容词和副词的作用,还能激活头脑中已有的词汇,实现学以致用。教师精选学生的作业,在班级宣读,提供反馈,又能使学生积累更多的形容词和副词。若学生表现良好,教师可提供更多的替换练习。

替换表格—逐渐删除

学生完成表格中的句子后,教师从黑板上擦掉一栏(或盖住一栏)。要求学生在空白纸上写句子,检验他们能记住多少句子。最终,他们能通过回忆写出一些完整的句子。

段落替换表格

学生从表格中挑选写作项目,练习选择有意义的搭配。学生成对合作,每个学生挑选一个不同的话题。写出一段作为范例,然后观察哪些单词可以被替换并寻找其他的表达方式,最终建立一系列的替换表格。教师呈现以下表格:

形容词	副词
personal, pleasant, unpleasant, related, Overall, stressed, everyday, painful, impossible, fierce, numerous, wealthy, loyal, wild, frightened, mild, thankful, tired. . .	confidently, personally, hard, suddenly, hopefully, physically, originally, at last, unfortunately, gradually, enormously, likewise, in the near future. . .

学生 A、学生 B 两人合作,选择不同的话题写作。

学生 A: My left leg is bitten by a wild dog. I am thankful to my own doctor. I believe I will recover the use of my leg in the near future.

学生 B: Sandy arrived at the museum at last. She was so tired that she had to find a chair to sit on. She fell asleep quickly.

学生 A、学生 B 互相交换作品,观察哪些单词可以被替换并寻找其他的表达方式。

学生 A(修改 B 作品)

My left leg is bitten by a mad dog. I am grateful to my personal doctor. I believe my recovery of my left leg will be around the corner.

学生 B(修改 A 作品)

Sandy arrived at the museum finally. She was so exhausted that she had to find a chair to sit on. She fell asleep soon.

替换表格	
形容词	副词
crazy, mad, grateful, around the corner, exhausted...	finally, eventually, soon, immediately, at once...

(二) 初级向中级写作过渡

说和写(扩充句——遵循典范)

这个技巧可以导入写作,修改句子结构,并书面展示。学生在动笔之前可以以口头形式准备句子,这能帮助学生发现问题,在动笔之前修改错误。

案例三:教师呈现简单句,要求学生运用语法和词汇知识扩展成复杂句。

简单句:I pay back the help.

Sample answers:

(1) I pay back the help that people give me.

(2) I pay back the help that people give me when it is sunny.

(3) It gives me the chance to pay back the help that people give me when it is sunny.

口头讨论促进写作

学生列出有益于写作练习的活动。老师为每项活动写出简单明确的指令,以便学生阅读指令,完成练习。

案例四:(牛津高中英语模块五 Unit 2 The environment) 教师引出话题:设计展板,学生先口头讨论,然后写作。

(1) How can desertification be caused?

(2) Why is it important to fight desertification?

(3) What progress has been made to fight desertification so far?

(4) Can young people do anything to help fight this problem?

学生讨论感兴趣的话题,提出对策。教师邀请小组代表作口头汇报,并提供必要的表达方式。

Sample answers:

(1) Desertification is caused by people cutting down trees and digging up bushes.

(2) Deserts form naturally. We shouldn't worry about desertification. It will fix itself.

(3) We must stop building factories. They pollute the water and all the plants die. Then the land turns into desert.

(4) Out-dated farming methods cause desertification.

为帮助学生写作,老师应该在写作前做充分的口语和阅读准备,设置简单、有效的任务,发出明确指令。具体的写作技巧有:

- 书写:组合、连结字母。
- 掌握拼写、标点、遣词造句。
- 使用关系词贯通语句和段落。
- 留意英语书面用语的要求(与英语口语相比)。
- 怀有读者意识,合理、明晰地组织信息。
- 使用恰当的会话标记传达主旨、升华主题,变换话题、例句,结论等。
- 变换句型和语序,清晰深化主题,前后呼应强调要点。
- 推敲单词精准达意。

(三) 中级前期写作:段落示范,定向创作

如果将段落范例展示给学生,学生能更清晰地知道他们应达到的目标。因此,他们有望写出更好的作品,学到更多知识,更有成就感。这要经历三个阶段:阅读—写作练习—作品。可以用以下方式呈现段落范例。

段落完形

写一个篇幅短小、内容简单的示范段落要求学生模仿。将段落呈现在黑板上,删除某些动词或主语,在规定的字数内填空。如果学生能力良好,就删除更多的单词,或每隔五个单词出现空白,不要提供备选答案。

案例五:(牛津版高中英语模块八 Unit 2 The universal language)教师要求学生编写一篇简短的传记。教师首先呈现示范段落。

Mozart

This man deserves his status () one of the most popular() in Western musical history. He () Wolfgang Amadeus Mozart and his () is Austria, where he was () on 27 January 1756. His () was a successful composer and () as his first musical tutor. () the age of five, Mozart () writing classical classical music. In (), the young Mozart published his () work. In 1768, he composed () first opera, *La Finta Semplice*. () he grew up, he wrote () operas and symphonies. In 1782, () gave up the life of () bachelor and got married. Mozart's () musical success was *The Marriage* () *Figaro*, which he wrote for () Vienna Opera, one of the () best-known opera houses. In 1791, () wrote *The Magic Flute*, just () he did later the same year.

Sample answers: as; composers; was; motherland; born; father; served; At; started; 1764; first; his; As; many; Mozart; a; greatest; of; the; world's; he; before

重点扩展

重点扩展难于句子扩展。学生不仅要从一点扩展成一个句子,还要在前后提供必要的细节。结构、词汇项目都需要修改。此外,还需选择合适的会话标志和连接词。

案例六:(牛津版高中英语模块八 Unit 2 The universal language)学生通过查阅资料回答以下问题,列出要点,重点扩展。

Questions:

1	Which city/country was he/she born in?
2	When was he/she born?
3	What instruments did he/she play?
4	When was... written?
5	When did he/she die?
6	Where did he/she die?
7	Did he/she have brothers/sisters?
8	When did he /she get married?
9	Who did he/she marry?
10	Other information...

列举重点(以 Mozart 为例):

Born in Salzburg.
Played the piano and the violin.
Sister named Maria Anna.
Another successful opera was <i>Don Giovanni</i> , written in 1787.
Married Constanze Weber from Germany.
<i>The Marriage of Figaro</i> written in 1789.
Composed his last three symphonies in less than 7 weeks in the summer of 1788.
Died in Vienna.
...

重点整合

对重点内容安排后,要求学生使用连词和关系词连接句子,做出必要的改动使作品更趋完善。在口头练习之后,采取书面形式。

回答阅读文本的问题(将答案汇总成一篇摘要)。

以完整的句子回答问题,旨在引出阅读文本的要点,使学生按照要求行文。在问题旁边的括弧里列出参考词汇。

案例七:(《新概念英语》第二册)

Lesson 1 A private conversation

Last week I went to the theatre. I had a very good seat. The play was very interesting. I did not enjoy it. A young man and a young woman were sitting behind me. They were talking loudly. I got very angry. I could not hear the actors. I turned round. I looked at the man and the woman angrily. They did not pay any attention. In the end, I could not bear it. I turned round again. "I can't hear a word!" I said angrily.

"It is none of your business," the young man said rudely. "This is a private conversation!"

Questions:

1. When did the writer go last week?
2. Did he enjoy the play or not?
3. Who was sitting behind him?
4. Were they talking loudly, or were they talking quietly?
5. Could the writer hear the actors or not?
6. Did he turn round or not?
7. What did he say?
8. Did the young man say, "The play is not interesting." or did he say, "This is a private conversation!"

基于阅读文本的写作/纲要设计

步骤1 学生阅读文章,对文章的组织形式做注释,学习会话标记如“however”、“moreover”的用法。

步骤2 学生口头总结要点。

步骤3 老师帮助学生草拟阅读文本的纲要设计。例如,学生讨论“back nestling”的优缺点。

例子:纲要设计 段落1

段落2

段落3

完成纲要设计后,根据不同的话题做出调整,把阅读文本作为范例,从中寻找合适的表达方式:“Many people think that... Many, howev-

er,...”等。

案例八:(牛津高中英语模块三 Unit 3 Back to the past)教师安排学生制定一篇发言稿提纲。

1. a greeting to the audience
2. an expression of the thanks to the audience
3. an explanation of why the speaker is there, or what the speech is about
4. the main body of the speech: details, facts, names, dates, and/or history
5. your vision and hopes for the future
6. the conclusion of the speech
7. a final expression of thanks

教师展示阅读材料,要求学生汇总合适的表达方式。

论文/段落写作

阅读指令后,计划时间,选择题目,指导学生遵循九步:

- (1) 阅读题目,划出关键词,选择合适的写作方式。
- (2) 研究:写作目的是什么? 阅读对象是谁? 哪一种风格比较合适? 正式或者非正式?
- (3) 以笔记形式列出所有潜在要点。
- (4) 表达每个要点,尽可能地简单明晰。
- (5) 在实际写作时,从速记下任何有用的单词、短语、结构、习语。
- (6) 挑选并组织相关要点和次要点——笔记形式——如果第一个构思不明确,尝试其他方式谋篇。
- (7) 选用连接词、短语和会话标记。
- (8) 简单通俗地写出大纲。
- (9) 反复检查全文,留意文章的合理性和准确性(主谓一致、时态、拼写、标点等)。

三、句子写作

(一) 句子类型

短句 短句清晰、简洁、有力,尤其在表达人物角色对话时更具真实

感。如:

Love conquers all.

I came, I saw, I conquered. —Julius Caesar

War is hell.

但是短句太多,会使文章松散,短句的堆砌显得很幼稚,影响到文本的完整性。

I studied hard. I passed the exam. 可以改写为:*I passed the exam because I studied hard.* 或者 *Because I studied hard, I passed the exam.* 使用了连接词使短句联合得紧密,表意更精确。

长句 长句能将若干信息点组合在一起,形成逻辑关系,有效展现复杂、细腻的内容。为了更好地表现内容,可以采取长短句转换。虽然长短句各有所长,但是频繁的长短句转换使读者印象深刻。一两句长句表现复杂的思想或形象后,短句的切入引人入胜,使人耳目一新。同样,在一连串短句之后,长句的出现标志文章的高潮或结束。它可以舒缓读者紧张的神经,实现所要达到的目标。

句子写作的常见错误有:

- (1) 句子杂糅——在连接两个独立句子时没有使用连接词或标点。
- (2) 碎片句——句子缺乏主语或谓语,或表意不全的词组即碎片句。
- (3) 平行错误——对平行关系的句子安置不当。
- (4) 修饰语错置——修饰语如“only, just, almost, nearly”在句子的位置错误。
- (5) 修饰语垂悬——指短语或省略句(缺少主语或谓语的句子)与所修饰的单词错误隔离。

无论是课堂教学还是课外写作,教师都应该及时发现学生在句子写作方面的错误,及时指出和纠正,以便使学生养成严谨准确的好习惯。

四、段落写作

段落是一组句子表达一个核心思想。它可以是论文的一部分或者独立成篇。段落可长可短,但必须结构完整,向读者传达淋漓尽致的信息。好的段落必须统一、连贯、具体,情节完整。一个标准的段落有三个重要

成分:主题句、支持句、总结句。主题句通常出现在文章的开头,有时在结尾,偶尔在段落中间出现。

(一)段落展开的方法

作为文章的基本单位,段落是一组相关的句子围绕一个主要观点展开。主题句通常概括段落大意。展开段落有三种最常见的方法:

时间和过程

遵循时间或过程顺序来叙述事件。作者采用这种方式讲故事,不管是虚构的还是真实的。小说、历史、自传、轶事经常根据时间顺序展开。报告、说明书、记叙文和议论文经常按照过程次序展开。

空间顺序

描写文通常根据空间或方位顺序,从单一视角安排细节。描写细节可以从右到左、由近及远、从小到大、由北至南、由此及彼、从中心到四周等。常见的过渡词如“first, next, then, finally”象征时空顺序。作者也可以使用直观的空间指示词如“near the table”“on the hilltop”。这样比在文中堆砌“then”更生动、更丰富。

例证

作者提出命题,然后用例子说明。有两种方式可以例证:一种是列举一些短小的例子,另一种是采用单个的较为细致的例子。由主题句、支撑句和总结句构成的模式有时叫做“三明治”类型。这样的段落遵从两个原则:统一性与一致性。合理的段落是统一的,段落中所有的句子必须与要点有关。在统一的段落中,每个句子都服务于主题句。简而言之,段落统一于主题。必须严格把握段落内容,省略任何有趣但无关的观点,保证文章的前后统一。段落还必须遵循一致性。统一性涉及思想内容,一致性涉及表达形式。句子的连结与段落的一致息息相关。为保证段落中思想的流畅发展,可以采用代词,重复关键词组,利用过渡标志。

代词的使用 代词能代替上文出现过的单词。在合适的场合使用代词能避免单调,增进清晰。

重点名词和重点词组的重复 重复上文中的关键词,特别是主题句

中的动词,可以帮助读者把握文章中心。

避免代词转换 在段落中变换代词是学生写作的通病。代词的频繁转换会破坏段落的一致性。

使用过渡标志 过渡标志帮助读者领会段落关系。这些关联词语或短语实现了句群间的流畅过渡。类似“first,next,for example”的词语如同路标,为读者引路。它们使段落内容紧凑。主要的过渡短语如下:

(1) 空 间

in the distance; close to; next to; on top of; at the bottom of; on the opposite side; opposite to; from side to side

(2) 时 间

at last; eventually; in the end; presently (soon, at present); temporarily; meanwhile; in the meantime; at this time of day

(3) 条 件

on condition that; provided/providing that; now that

(4) 顺 序

first, second(ly), third(ly); in the first place; first of all; to begin with; to start with

(5) 例 证

for example; for instance; for one thing, for another; such as; as an illustration; namely; a case in point; an example in point

(6) 叠 加

in addition; besides; what's more; furthermore; moreover

(7) 强 调

above all; in particular; in any event; certainly; surely; indeed; anyway; obviously; not only... but also; still; of course

(8) 转 折

but; however; yet; instead(of); otherwise

(9) 让 步

although; despite; even though; after all; in spite of; it is true that

(10)解 释

that is (to say); in other words; in simpler terms; in this case; in fact; as a matter of a fact

(11)类 似

like; likewise; in the same way; similarly; while; whereas; equally important; accordingly

(12)对 比

in contrast; on the contrary; conversely; unlike; different from; the former... the latter; then/once... now; here... there; some... others; on the One hand... on the other(hand); nevertheless

(13)目 的

for this purpose; with this object; in order to; in order that

(14)原 因

because; as; for; since; because of; for this reason; due to; thanks to; owing to; by reason that; by reason of

(15)结 果

as a result; so; thus; therefore; thereupon; then; hence; accordingly; consequently; in this way

(16)结 论

to sum up; in summary; in short; in conclusion; in all; in brief; in a word; on the whole; to conclude; to summarize; overall; in sum; by and large

(二)写作评估与反馈

如果学生拿回作品,发现教师批注了许多符号,如下划线和删除线等,他们会非常沮丧。这些直观的修改痕迹会导致学生的沮丧和失望。

对作文的批改应该如何反馈? 反馈哪些内容? 反馈应集中于语言、内容还是组织形式? 所有的错误都应该修改吗? 学生需要重写,保证准确无误吗? 学生需要自己检查、自己修改吗? 这些问题需要清楚说明。

杜绝隐患 如果很多学生的作文错误百出,你需要自我反省,在准确性方面有哪些纰漏。

避免过度修改 过度修改使学生灰心丧气。一方面,你必须保持作文准确性与真实性的平衡;另一方面,你要以同情之心对待他们。使用统一的书面符号是好的方法。在错误下划线,在页面空白处写出符号,这可以让修改痕迹看着不那么触目惊心。很多写作教程都展示了写作修改符号。选择最常用的符号。在使用之前,要求学生熟悉这些符号的意义。

写评语 指出和修改错误是不够的。评分之后,在文章末尾写一个针对内容与结构的评语。

重写和重新评价 重写是非常重要的,因为重写不仅强化学习,还是写作过程中的一环。然而,如果要求学生重写,学生就有权利要求老师重新阅读和评价。把初稿当做暂时的作品,把终稿视为任务目标。因为任务要接受正规的评价。这有益于激发学习者重新写作,明白重写的意义所在。

自我修改 一开始学生会感到自我修改比较困难,因此他们要接受指导,学习如何自我修改。老师要逐渐减少指导,学生才能逐渐加强自我检查与修改。

同伴修改 同伴修改节省时间,且行之有效。同伴修改可以促进学生之间的合作与同水平的评价,但不能免除教师修改作文的职责。学生可以成对搭档或小组合作,互相提供反馈,然后进行重写,提交给老师评阅。

(三) 写作评估框架

写作评估标准可以百分制的评价模式进行,内容、组织、语言各占50%,10%,40%。语言包括语法(20%)、措辞(15%)和恰当性(5%)。

A. 内容:要点明确、集中,信息丰富,紧扣论点;

B. 组织:文章三部分关联(绪论、主体、结论),论证细节布局合理;

C. 语言:语法规范,语句明确、简练、流利,用词准确、优美,通俗易懂,正确处理引征格式。

第八章 教学策略和学习策略

外语教学实践和研究已发展很长时间,但有关教学策略和学习策略的研究却只有几十年的历史。20 世纪 70 年代,人们开始意识到,如果学习者不配合学习,光靠改善教学方法是不能得到满意效果的。语言教学和习得高效能不仅取决于教师的努力和教学策略的完善,而且还需要学习者采用正确的学习策略。因此,语言教学研究开始同时关注教师的教学策略与学生的学习策略。

第一节 策略的分类

一、教学策略

在教学和学习领域,策略是指为获得有效成果所遵守的某些教与学的原则以及教与学的过程和行为。与学习策略相比,教学策略的研究成果还不足。目前,提出的教学策略观最具有代表性的有:Stern 提出的分类指导策略、Marton 强调的程序观、Pratt 提出的原则观。

(一) Stern 的分类指导策略

Stern(1999)将教学策略分为三组:目标语—母语参照教学策略、分析—经验型教学策略、显性—隐性教学策略。

目标语—母语参照教学策略反映了母语在外语教学中所处地位的问题。目标语参照是指在语言教学过程中尽可能使用目标语,从而保证足够的目标语输入并借此提高学习者使用目标语进行交流的能力。母语参照则指使用母语来进行目标语教学,以培养翻译技能为主。

分析—经验型教学策略产生于 20 世纪 60 年代中期。分析型教学侧重培养学生的语言知识(词汇、语法、语段等)和语言技能(听、说、读、写),关注语言准确性。老师和学生都只注重语言的结构原理,忽略了语言的实际运用。经验型教学策略强调交流和具体情境下的语义,倡导培养学生的语言交流能力,其教学目标是使学生具备在实际生活中运用目标语的能力,关注话语信息。语言教学必须具有目标性、真实性、实践性和交流性。

根据 Stern 的定义,显性教学策略是有意指导学生完成学习任务的策略。它把语言学习看成是一个认知发展过程,因此学习应包括分析推理、问题处理、规律总结、理性思维和系统学习。其策略采用的教学方法有:

- (1) 观察法——观察语言特征。
- (2) 概念法——通过概念化过程清楚描述抽象概念。
- (3) 解释法——规律推论,帮助记忆。
- (4) 规律总结——归纳语法。
- (5) 联想法——用于辨别区分。
- (6) 反复检验——通过假设检验或语言运用来掌握规则。

隐性教学策略源于行为主义理论。它将学习看成是习惯形成过程,而习惯是经过刺激—反应—强化反复发生后最终形成。语言学习包括模仿、重复和记忆,通过这些活动最终形成语言习惯。这一策略鼓励语言学习者在总体掌握知识,将目标语内化为自然行为,而不是有意完成某项学习任务。以下是三种不同的隐性教学策略:

- (1) 视听法——重复、强记、语音模仿、句式模仿、背诵对话、句型运用等;
- (2) 经验型教学——关注话题、任务、活动和真实语义。
- (3) 保持接受状态——有一些语言学习障碍是心理上的,抵触情绪很难通过理性方式解决,只有保持信息接收状态才可以解决这一问题。

(二) Marton 的程序观

Marton(1988)认为,教学策略就是通过激发学生学习策略,使其自觉发展语言能力。只有能够培养学习者学习能力的教学过程才算教学策

略。他根据教学过程将教学策略分成四类:

- (1)接受型策略(侧重于听力和阅读能力的培养);
- (2)交际型策略(注重意义);
- (3)重组型策略(与视听教学类似,重视对原话语的重组和再创造);
- (4)折中型策略(指在语言教学中同时使用多种不同方法)。

(三)Pratt 的原则观

Pratt(1994)提出的教学策略是能促进有效教学的一系列原则,主要是由具有如下特点的教学方式组成。

(1)增加学习时间:不仅是在课堂上,课余时间也要用于学习,学习内容包有课后作业以及有家长一同参与的阅读和学习活动。

(2)激发动机:教师给予适当奖励激发学生学习动机。

(3)掌握学习:就是让所有学习者认识到他们的学习目标。实现的条件有:设定合理标准,并获得教师、学生和家长三方一致同意;树立明确的评判规则;定时反馈和错误纠正;有宽裕的时间,有合适的认知和情绪准备。

(4)学习期望高。

(5)学生阅读和学习能力有所提高。

(6)教学环境有序。

(7)课程具有计划性。

(8)教学方式多样化。

(9)合作学习。

(10)计算机辅助教学。

(11)全校教师、员工和学生之间相互尊重。

不过,Pratt 的程序观只涉及教学原则,而没有提供具体合适的教学手段,教师还应根据实际情况设计和实施针对性的教法。

(四)教学策略与有效教学

教育的主要目标就是培养成功的学习者。能培养出较多的成功学习者就称为有效教学。有效教学模式中最具代表性的是 Carroll(2000)提出

的学校学习模式,他还提出了四种影响有效教学的因素。

(1)教学质量:教师教授的新信息和新技能应当在学习者学习能力范围之内,教学内容不能过易或过难;

(2)激励机制:教师要给予学生适当鼓励或奖励来激发学生动机和兴趣;

(3)学习机会:给学习者充足学习时间;

(4)合理教学:教与学内容切合。

有效教学的特点包括:

(1)学习期望:学生经过有效教学后会内化教师的期望;课堂活动与学习紧密联系,体现学习期望;

(2)学生表现受关注;

(3)课堂教学过程进展顺利;

(4)教学标准符合学生、教师和家长实际情况;

(5)按实际教学需求分组安排、参与学习活动;

(6)明确学习目标;

(7)教师要对全体学生进行清晰的教学指导;

(8)充分利用课堂时间;

(9)若学生未能掌握所学知识,教师要耐心重新教授;

(10)积极正面的师生互动;

(11)鼓励和奖励机制。

总的来说,有效教学取决于教师的教学策略。而教学策略可分成两类:

(1)宏观教学策略,包括教学原则。

(2)微观教学策略,包括课上以及课下具体的教学技能或活动。

这两类教学策略中,我们侧重探讨的还是课堂教学中使用的技能和活动,即微观教学策略。因此,课堂教学策略可分教学设计策略、教学认知策略、教学激励策略和教学提问策略。

二、设计策略

合理的教学设计是教学成功的关键,需要预先设计教学内容、教学目

标、教学手段、教学活动和教学工具。成功的教学设计具有多样性和灵活性,与学习者的已有知识和学习能力相吻合。

备课只是教学设计的一部分,而完整的教学设计是对一门课程的较长时间的实施进行预先研究和目标分解,并根据目标设计出合理的教学步骤和内容处理方式。

三、认知策略

认知包括思考、记忆、理解、辨认、分类、比较、总结等心理过程。教学认知策略是指能激发学习者认知的教学策略,例如:

(1)通过头脑风暴法、集体讨论、语义图式、跟踪练习等方式,帮助学生建构新信息的视觉图像,从而实现有效记忆;

(2)通过指导学生找出段落关键词句或主旨大意,帮助学生正确理解记忆重要信息;

(3)给学生充足时间思考问题;

(4)借助问答活动,引导学生发现新信息。

四、激励策略

学习者的积极态度、兴趣、动机和自信心是语言学习成功的关键要素。教师的鼓励可以有助于树立学习兴趣和信心,也有助于建立和谐的师生关系,在这种氛围下学生兴趣和动机提升,学习更有效率。

五、提问策略

教学提问策略是指在具体课堂教学过程中,围绕学习内容,向学生提供多种问题,并且针对不同学生调整提问方式。影响有效提问的因素包括:

(1)简单问题和较难问题所占比重;

(2)学生能够自主提问的开放程度;

(3)问题思考时间;

(4)是选择聚焦性问题(指引导学生关注一个中心主题,只有唯一正确答案的问题,此类问题用与检测具体技能和知识点的掌握情况),还是

选择发散性问题(指引导学生发散思维,找出多种可能性答案的问题)。

(5)教师直接提供问题答案的频率。

与具体的课堂教学方法相比,有效教学更多依靠教学策略的选择。因此,优秀的语言教师应当灵活且合理运用教学策略来激发学生兴趣、动机,提高学生认知能力,实现高效学习。

第二节 语言学习策略

一、学习策略的概念

在过去相当长的时间内,外语教育偏重教学层面,认为只要教师利用最有效的教学方法,认真实施教学计划,就能使学生进步。这种单向理念和努力并没有获得满意的效果。20世纪70年代以来,学者们意识到如果学习者自己不学习,那么老师的教学作用十分有限。随后,语言教学研究扩展到了学习领域,有关学生的学习策略研究日渐深入。学者们从不同的角度对学习策略进行界定,大同小异,以下是几种具有代表性的定义。

Stern(1983):根据我们的看法,策略最好用于泛指语言学习者采用方法的一般趋势和总体特点,技巧则用于描述可视行为的具体形式。

Weinstein 和 Mayer(1986):学习策略是学习语言时的做法或想法,这些做法和想法不断影响学习者的编码过程。

Chamot(1987):学习策略是学习者为了优化学习过程、加强语言知识和信息知识的记忆而采用的技巧、方法或其他有意识的行为。

Rubin(1987):学习策略是有助于学习者自我建构的语言系统发展的策略,这些策略会直接影响语言的发展。

Oxford(1990):语言学习策略是指学习者为实现有效的、自主的和愉快的学习,而进行的一系列行为或活动。

在此基础上,Ellis(1994)提出了学习策略的八大特征:

(1)学习策略包括为实现二语习得采用的总体学习方式和具体学习技巧。

(2)策略以解决问题为出发点,即学习者采用学习策略是为了解决学习中碰到的具体问题。

(3)学习者一般都能意识到所用策略,并能描述策略内容。

(4)策略涉及语言或非语言活动。

(5)语言学习策略能够运用母语或非母语执行。

(6)有些策略是外部可观察到的行为,有些是不能直接观察到的内部心理活动。

(7)大部分策略为学习者提供可处理的语言信息。因此,对语言有间接影响,但有些策略也可能对学习产生直接影响。

(8)策略的运用因时因人而异。

二、学习策略类型

根据学习过程和个体的认知特点,学习策略具体分为以下类型:

表 8-1 学习策略的类别 (Oxford,1990)

学习策略	直接策略	记忆策略
		认知策略
		补偿策略
	间接策略	元认知策略
		情感策略
		社会策略

表 8-2 学习策略的类别 (O'Malley & Chamot,1990)

学习策略	元认知策略	提前规划,集中注意,选择性注意自我管理,事先练习,自我监控 延迟表达,自我评价
	认知策略	重复,查阅资料,物理反应,翻译,归类,做笔记,演绎,重组,比喻,利用关键词,拓展,迁移,推测等
	社会、情感策略	协作,提问,澄清

表 8-3 语言学习策略(Cohen,1998)

学习策略	语言学习策略	识别材料 区分材料 组织材料 反复接触材料 有意识记忆材料
	语言使用策略	检索策略 排练策略 掩盖策略 交际策略

表 8-4 语言学习策略(文秋芳,1996)

学习策略	管理策略	确立目标 制定计划 选择策略 自我监控 自我评价 自我调整 有意识记忆材料
	语言学习策略	学习过程中的具体行为和原则

综上所述,学习策略大致分为四类。

(1)元认知策略:可以指导学习者使用元认知知识,对学习任务进行合理安排、计划、监控、调节和评价,使语言学习更加高效。

(2)认知策略:包括有具体的语言学习活动、过程或步骤,例如,重复、翻译、记笔记和拓展等。

(3)社会策略:是指为有效学习目标语,学习者同其他学习者、教师或目标语本族人进行的互动交流行为,例如,在真实的目标语对话交流中实现语言习得。

(4)情感策略:可调动学生的学习兴趣和动机,指导学生树立正确的学习态度来促进学习,诸如:采用一些放松技巧来减少学习焦虑感;通过自我激励或名人名言来树立学习信心。

三、学习策略的形成与发展

了解学习策略的定义和分类具有重要意义,而了解学习策略的形成

和发展是提高学习效率的关键。

Anderson(1980)把学习策略看作认知技能,是指完成多种心理过程的能力。技能的获得有三个阶段:认知阶段、过渡阶段和自动化阶段。

认知阶段是起始阶段。在这一阶段中,学习者在指导下完成任务、观察示范或自主解决问题。这一阶段里学习者的行为是有意识的,因此学习者可以清晰描述所学知识。

在过渡阶段,上一阶段所学知识将得到进一步发展。首先,第一阶段出现的错误将逐渐消除;之后,技能各要素或内部结构的联系将得到加强。在此阶段的技能运用练习中,学习者的表现更加接近范例,不过速度较慢,仍有可能发生错误。经过前两个阶段后,新学技能在自动化阶段逐渐被内化掌握,错误消失。

在技能获得的不同阶段,学习策略也逐渐形成和发展。学习初期,教师、家长以及专业人士会帮助学习者了解学习任务,并指导他们完成任务。接下来,学习者尝试运用所学技能,反复练习,将技能内化成一种习惯。

另外,教师还应该引导学生认识到自身的学习方式,根据实际情况制定学习策略,组织学习活动,来进一步发掘和培养更多的学习策略。教师也可以结合日常教学或策略训练来形成和发展学生的学习策略。

然而学习策略的形成、发展和选择也具有个体差异,受个人因素的影响,这些因素有:年龄、认知方式、智力、性格、语言能力和语言环境等。

四、学习策略的个体差异

研究发现,不同个体在学习策略的形成发展以及选择运用方面千差万别。个体差异是影响学习策略和学习效果的重要因素,包括语言观、年龄、认知方式、智力、性格、语言能力和学习环境。

(一)语言观

个体根据自身的语言观会采用相应的学习策略。例如,如果学习者将语言看作系统,由多种子系统构成,那么他就会注重学习语言结构;如果学习者认为语言是交流工具,那么便会充分利用语言交流机会促进学

习。Wenden(1987)发现:前者倾向于使用认知策略来帮助记忆语言知识,而后者则更多依靠交际策略促进学习。

(二) 年 龄

认知能力是随人的年龄发展的。认知能力、认知方式和思考过程,会直接影响学习策略的形成、运用和发展。学龄前儿童没有形成和运用学习策略;随着儿童的成长,加上成人的帮助,学习策略逐渐在儿童大脑中形成;到小学高年级阶段,儿童便能够运用一些简单的学习策略了;随着年龄的继续增长,还会产生更多的学习策略。

(三) 认知方式

认知方式也叫学习方式,是指学习者为了学到某项知识而选用的具体方法。在外语学习中,针对同一问题,不同的学习者会采用不同解决方法。例如,有些希望了解语法规则,有些利用抄写单词或句子来帮助记忆,还有些通过联系图像加速记忆。

(四) 智 力

学习者一般意识不到依据他们的智力水平来选择学习策略。但有些学习策略确实要求学习者有较高智力,否则无法获得成效。较高智力的学习者会自觉总结教师的指导和学习经验,形成合理的学习策略。通常较低智力的学习者依赖教师提供的学习策略,需要教师的指导、反复的练习和帮助辅导来慢慢形成发展学习策略,效率较低。

(五) 性 格

性格是个体具有的典型性和区分性的行为、态度、信仰、观点、看法和感想。在性格因素中诸如自尊心、抑制、焦虑、冒险精神及外向等会对第二语言习得有一定的影响,因为它们会激发学习者动机,决定学习策略的选择。

(六) 语言能力

语言能力指学习者运用语言完成学习任务的能力,也指语言理解和

表达能力。高语言能力者相对而言会更频繁使用更多的语言策略。即使在同一语言能力水平下,学习者学习效率也有差异,高效率学习者的特征有:

(1)倾向于把目标语看作不同于他们母语的语言系统,因此不会总是将母语和目标语相联系进行学习。

(2)将语言看作交流工具。除了增加语言知识(词汇、语法、发音)方面的积累外,他们还充分创造和利用机会进行目标语交流。

(3)能清楚地认识自己的学习方式。他们了解自己,并寻找符合自身的学习策略。

(4)总是拓展知识面,加深对目标语的了解,包括语言、文化和相关背景知识。

(5)无论课堂课外,高效率学习者都会积极主动进行学习。

(6)勇于尝试,不害怕犯错。

(七) 环境因素

教学方法、教学材料、评价标准、评价方式等,都会影响学习策略的形成和发展。

英语教师应当充分关注学习策略,特别是语言学习策略,了解学生在学习过程中和课堂内外所从事的学习活动特征,有目的地培养和提升有效学习策略,促进学习进步。

第九章 外语学习法

在过去的几个世纪的英语教学实践中,全世界的英语教师和研究者从实践和理论两个方面,建立了一些行之有效的英语教学模式。在将英语作为外语或第二语言的教学领域中,教师与研究者在方法的研究与实施方面作了大量的比较研究,探讨了非母语教学环境中有效的教学方法和存在的问题。

第一节 合作学习

一、合作学习简介

合作学习是一种新型的学习模式,其兴起于 20 世纪 60 年代末至 70 年代初的美国。其理论背景是:未来的信息世界应当建立在合作而非竞争的基础之上。通过合作,共同完成任务的工作模式对于学生和员工而言都具有深远的影响。

从广义的角度来看,合作学习法是指在一个班级中,所有成绩段的学生为了共同的目标,以团队合作的形式团结在一起工作,团队和团队的成员在他们的共同努力之后获得回报和提升。我们发现,通过各种各样的互助式的团队合作学习,可以最大程度地提高个体学习效率。

传统教学模式忽视了学生之间及师生之间的互动方式,相对于现代的教学模式而言,传统教学模式对于教师如何指导学生,学生彼此之间如何互动的问题不够重视。合作学习法的总体概念就是:学员以一定的人数组合到一起,这个人数规模多半是四到五人,他们组成学习团队,教师不需要即时管理和直接管理他们,学员们为了完成某个学习任务互相合

作,共同学习。学员们在一起讨论,彼此启发,共同策划,并互相评价。比起独自学习,合作学习使得学生的学习动力更强,学得的知识也更多。此外,合作学习法还大大增进了学员之间的友情,融洽了学员之间的人际关系。

二、合作学习五大特色

(1)学生们为了完成共同的任务目标而团结在一起学习和工作,在团队合作之下,任务执行效果最好。

(2)小组成员的人数最好控制在2~5人。

(3)小组成员之间互帮互助,合作完成共同的任务或学习活动。

(4)小组成员相互依赖。结构化的活动使得学生们需要互相合作以完成共同的工作任务或学习活动。

(5)小组成员具有强烈的责任感,对于各自应该完成的工作或学习任务尽职尽责。

三、合作学习五个要素

结构合理的合作团队与结构不合理的团队有很大区别。大量研究表明:健全合理的合作关系有如下的五个基本而至关重要的要素:

(一)积极的相互依赖

学生彼此之间必须感受到在完成团队任务的过程中,他们互相需要,缺一不可。

在成功的团队中,建构积极的相互依赖的方法有:积极的目标依赖,积极的回报,以及积极的角色依赖等。

(二)直接的交互促进

促进性交互是积极依赖的结果。小组成员之间通过面对面的交流,彼此鼓励和促进对方付出努力去完成和实现任务目标。促进性交互的特点在于:团队成员互相提供积极有效的帮助和援助,交流所需的信息和物质资源等。通过面对面的促进性交互,成员的学习态度变得更加积极

主动。

(三)明确的个体责任

个体责任要求每个小组成员在完成任务和掌握教材的过程中都要出一份力。每一个成员都要对团队任务的某一部分承担责任,并且为团队的成功贡献自己的力量。个体责任是确保所有团队成员顺利工作的关键,个体的责任感越强,团队合作学习的效率越高。

(四)人际技能和团队合作

学生彼此了解和互相信任,准确明白地互相传递信息,不可敷衍了事,彼此接纳和支持对方,并且建设性地解决冲突。这包括一些可以促进有效合作的技巧(坚持努力完成任务,汇总概述,记录想法)和维持团队合作关系的技巧(彼此激励)。为了实现高质量的合作,应该鼓励学生加强人际沟通,促进社交技能的发展,在交往中实现语言能力的提升。

(五)反思合作促进提高

小组成员要有一定的时间去反思前段时间里团队合作的运作情况及其对任务完成质量的影响,在不断反思的过程中谋求改善。

四、合作学习技巧

在长期的教学实践中,已经形成了一些适用于英语学习的合作学习技巧,这里列举八条:

- (1) 圆桌讨论法;
- (2) 焦点列举法;
- (3) 解决方案结构化;
- (4) 对应注释法;
- (5) 团队成员角色结构化;
- (6) 设立问题;
- (7) 寻找共性;
- (8) 双向日志(教师与学生各记)。

根据小组成员的知识背景,可以有以下几种合作类型:问题导向型合作学习、绩效导向性合作学习、讨论式合作学习、论文式合作学习和学科门类合作学习。

五、合作学习的成功要素

当运用合作学习法时,应当:明确学习目标,达成一致见解,选择适当的教学内容,教师给予必要的指导,提供平等的成功机会,提供互帮互助,指导面对面交流,掌握社交技能,渴望成就,保证学习时间,完成个人角色的相应义务,鼓励学习成就,总结学习效果。此外,合作学习中任务的性质、有效合作的程度和形式以及良好的团队建构决定了合作学习的结果。

在合作学习中学生扮演的角色有:积极的参与者、独立的学习者、年轻的教育者、监督者以及代言人。而教师在合作学习的初始阶段扮演着任务的设定者,负责选择合适的教材,制订合作目标,确定团队的规模、组成和职能,建构积极的依赖关系,设立个体责任,向学生阐释任务,安排教学活动和分配学生角色。在任务执行的过程中,教师是引导者或者教练。在监督学习过程中,教师提供任务援助,调整教学合作技能。在任务完成后,做总结,评价学习质量,并分析合作团队的工作效率。

合作学习方法在不断激励学生学习积极性和自尊心方面已被证明是行之有效的,它培养了班级同学之间的积极情绪,提高了理解能力,推理能力和问题解决能力。

通过结成团队,完成重要的合作任务,学生的概念理解能力比单独学习时更好。通过参与合作,学生之间建立起更深厚的友谊,自尊心增强,并建立起终身受益的互动社交技能,培养了评判的、富有创意和自我调节的思维习惯。

相比较传统的教学方法,合作学习法并不是纯粹的教学组织形式改革。仅仅将学生编入团队,与真正让学生融入团队合作是不同的。如果一组学生坐在一张桌子旁,却各自为政,甚至在合作过程中闲谈,那就不是有效的合作学习,因为没有积极的相互依赖,这只是一种个人的学习和说话。因此,有效的合作学习需要一个共同的目标,为了这个共同的目标,团队成员付出努力并得到回报。

只是简单的组成团队却疏于交流是不能达到有效合作的效果。此外,仅仅依赖部分学生的积极参与也不能保证合作学习的成功,更重要的是,如果教师只关注合作学习活动的结果而不关注过程,那么,这样的合作学习将更是流于形式。这些问题值得进一步探索。

六、合作学习案例

课程内容:Unit 13 Come to the party! /Lesson 51 (JEFC BOOK 2A, 七年级)

设计要求:对这个单元设立了以小组合作为主的学习目标,在语言知识、语言技能、情感态度、学习策略、文化意识五个方面提出明确要求:

(1)熟知课文内容(参加生日宴会的主要情景),掌握必要的语言知识(在聚会场合下所需要的语言表达项目)。

(2)通过观察、模仿、想象和表演等手段熟练、生动地模拟课文情景,并具有一定的独创性;有助于培养良好的英语听、说、读、写技能。

(3)通过真实情境下的合作学习,激发和提高学生的学习兴趣,使之乐于接受新知识,培养良好的待人接物的礼仪风格,并了解英语国家的风俗,体会中外文化习俗差异。

技能需要:正确表达意见和建议的技巧,在公众场合综合运用待人接物的语言技巧。

学习形式:小组合作式。将教学班分成各为4人的异质小组,组内成员的角色分别是:(A)记录员,负责记录本组讨论结果;(B)观察员,负责观察其他成员的学习表现;(C)协调员,负责协调成员发言时间与流程;(D)报告人,负责学习任务完成后陈述本组情况。

具体任务:(1)课前通过查寻资料,列出个人所了解的中外庆祝生日的文化习俗。课堂内四人小组共同讨论所搜集的信息,比较中外文化的差异,并请小组代表做总结报告。(2)根据所给图片和单词、词组及句型,缩写、改写课文,篇幅简短。(3)调查同学对生日礼物的建议。(4)创作微型剧“Ann's Birthday”,并在课堂上表演。

学习评价:设计一个便捷的评价表,由学生对堂内合作学习效果进行总结和反思,并对其他同学和小组的表现作出评价。

表 9-1 合作学习效果评价表

评价项目	等级 A/B/C/D	备注
1. 课题内容熟悉度		
2. 任务角色了解度		
3. 角色分担合理度		
4. 个人参与程度		
5. 个人参与质量		
6. 成员关系融洽度		
7. 语言技能使用		
8. 整体过程满意度		

第二节 探究性学习

一、探究性学习简介

“探究性学习”与“接受性学习”意思正好相反。在“接受性学习”中，学习者仅仅是消费信息的，而“探究性学习”并非如此。有一句名言：“告诉我，我会忘记；可演示给我看，我可能会记住；但让我参与其中，我就会理解了。”这句名言的最后一句就是探究为本的精髓所在。就人的个性发展方面而言，探究性学习也被称为“以问题为导向的学习”，因为“探究”也被定义为“寻求真相，信息或知识——通过提问寻求信息”。

探究是一个过程，是一个科学的步骤，在探究性学习过程中，学生获得的是学习技巧，比如观察、推理和实验。探究性学习强调指导探究和开发对科学的探究能力。任何年级、任何学科领域的学生都应该拥有机会去运用科学知识进行探究，促进思考和运用有关的方法去学习：包括提问、计划和进行调查研究，运用合适的方法去收集数据，在解释证据时可以有批判性见解。

探究性学习理论来源于皮尔杰的认知心理学和杜威关于强调学生的主体地位以及鼓励学生独立学习的教育理念。正是杜威对教育体系的创新变革使得以探究为基础的学习方法第一次出现在美国。杜威主张科学教育不仅仅是用知识武装学生，更重要的是，使学生成为创造知识的人，让学生通过提问、探索和评估所学的知识去领会科学研究的过程或方法。

探究性学习基于建构主义教学,强调教会学生“如何学”比教他们“学什么”更重要。在当今信息化时代,我们所需要的是如何获得并且有效运用信息,而不是单纯记忆事实和信息。

二、探究性学习的核心要素

提问是探究性学习的基础,但是有效的探究不仅仅只是提问题,其目的也并非只是为了提问题,或者只是为了寻求某个问题的所谓最正确的答案。探究性学习的真正目的是探究技巧的开发,探究态度的培养,以及培养学生终身追求知识的思想习惯。

探究性学习是一个复杂的过程,它生成有用的知识,而不仅仅是纯粹的信息和数据的积累。有效运用探究性学习法包括:提问的语境、问题的框架、问题的重点、问题的不同层次。教师,作为学生的向导,应该具备提问的艺术,这样才可以激励学生去学习,有效的问题应该具备下述特质:

- (1)问题必须是可回答的。
- (2)问题的答案不能只是一个简单事实。
- (3)问题不能是事先知道的。
- (4)问题必须有客观依据。
- (5)问题不能过分涉及隐私。

三、探究性学习的主要步骤

作为一种目的性很明确的学习方式,探究性学习通常由五个步骤,也就是五个实施阶段构成。

第一阶段:面对问题,包括解释探究的程序和展示问题。

第二阶段:数据收集与确认,学生收集关于问题(事件)的新细节或者已知信息。

第三阶段:数据收集与问题调查,学生预测并且设计一个计划去评价所收集的信息,执行计划。

第四阶段:组织和解释,了解学生的组织和解释结果。

第五阶段:分析探究过程,学生判定出最有效的问题,识别效率最高和最低的问题,以及识别解决问题所需要的信息类型。

四、探究性学习的原则与方法

(1) 探究性学习更多是由学习者的问题所引发,而不依赖教师的课堂引导。

(2) 探究性学习项目由学生主导,学生处于主动学习的中心。

(3) 探究性学习项目的结构不同,需要更多的策划、准备和教师的响应。

(4) 所有的学习活动都应该关注信息处理的技巧(从观察到合成)以及运用基本准则。

(5) 探究性学习强调的是信息处理技巧的开发,培养思维习惯和概念理解能力。

在探究性学习中,经常会有讨论。团队学习和合作学习是实施探究性学习的主要方法。在探究性学习中,教师的职责有所不同。学习项目的结构不同,需要更多的策划、准备和教师的响应。教师应该指导学生自己找出问题的答案,并鼓励学生不断提出新的问题;他就像是知识的源泉,并且可以作出重要决策或者为学生的决策提供重要信息;他也是一个教练、向导,一个能够帮助学生找到真正问题的引导者;同时,教师本人也是一个学习者。

五、探究性学习的主要特色

探究性学习是一个开放体系,在该体系中,教师鼓励学生去搜索和利用课堂之外以及校园之外的各种资源。学生积极主动地参与到学习活动中,自我管理。注重以过程为导向,以任务为驱动,更关注实践训练。其优势在于能够帮助学生识别并提炼出“真正的”问题,在授予基本的学习技巧之后,给予学生更多的自由去学习。探究性学习是一种灵活多变的学习方法,适用于各种学习项目。从泛泛的知识到精深的知识,从以搜索为导向的学习到富有创新意识的学习,从实验室到网络,等等。

与传统方法相比,探究性学习的优势明显。在传统教学框架中,教师会带着高度程式化的教学大纲以及活动计划,有时候被称为是“教学范围和教学过程”。它们的作用相当大,就像是每节课的知识来源,也决定着

教学重点。虽然每个老师在课堂里的发挥有一定的创造性和灵活性,但是所有话题和项目都是受教师、教学管理层、学校董事会,或者教育机构官员的驱使和评价,这些人决定着学生们应该学习些什么,掌握些什么。但是,传统教学体系的运作方式并不鼓励探究的自然过程。学生习惯于听教师讲课,重复教师说出的问题答案,而不是主动提问。

探究在生成和传递知识的过程中非常重要。这也是教育的关键,因为知识是不断更新的。如何整合教学内容对教师而言是一个关键问题,因为课程教学大纲统一了课程内容和教学进度,教师长期以来主要依赖于教科书和教参,结果在开发和整合课程方面的能力比较弱,这也阻碍了探究性学习法的实施。

六、探究性学习案例

课程内容:Life in the future (SEFC 2B U. 17, 高二)

设计要求:根据高中阶段学生的认知能力,本单元以学生发问和探索为手段,通过对问题的深度和广度的发掘来提升语言知识、语言技能、情感态度、学习策略、文化意识五个方面的发展:

(1)不以课文内容先入为主,而是诱导学生从现状开始探讨。

(2)通过对现状的仔细描述,搭建想象的平台。

(3)在描述和表达想象方面提出了语言的特定要求,激发对语言结构和功能的求知需求和使用欲望。

(4)通过语言使用和话题延伸讨论与表达加深文化理念,从物质形态的文化意识走向精神形态的文化意识提升。

技能需要:用英语描述现状,涉及细节的说明、事物的属性及其与生活的关系,语言形式以修饰成分(定语和定语从句)为主。

学习形式:以个人发问、探索和小组交流为主要形式。

具体任务:既然是高中阶段的学生,他们完全可以与教师合作共同设计课程内容和内容的处理方式。

(1)学生参与教案设计,有利于进入问题探索的情境。

结合教材内容,学生提出更细致、更深入、更具个性的话题。如:在对话和课文的 Lead-in 阶段,学生就设计了三个个性化的问题:

a. What is the popular topic for the people around recently?

b. What is likely to happen in the next ten years?

c. What do you hope to do in the year of 2050?

学生根据自己的话题热点,将 Life in the Future(1)改成 Computers; Life in the Future(2)改成 Environmental Protection and Our Future。有的学生甚至编制了一张涉及新话题的词汇表。关于本单元的深层阅读理解,他们也设计了三个问题:

a. What do you know about computer and the development of computer?

b. How widely is the computer used in our daily life at present?

c. Is it possible/likely for the computer to take the place of human brain?

Why?

(2)学生体验和监控教学过程。

探究性学习模式尊重个性,强调创造性,就不必既定教案进行。堂内师生互动不再受制于进度和刻板步骤,而是一种双方的实质性默契,微调 and 磨合,特别是学生的调控与监控非常有效。

在处理本单元的 Language Study 时,学生不认同乏味的语言项目学习,倒对表达事物特征,描述细节的语言项目感兴趣,定语从句、宾语从句、同位语从句便成为必不可少的项目,这比单独讲授语言知识点更有吸引力。

学习评价:

设计一个便捷的评价表,由学生对堂内的探究性学习效果进行总结和反思。

表 9-2 探究性学习效果评价表

评价项目	等级 A/B/C/D	备注
1. 课题内容熟悉度		
2. 主题内容扩展度		
3. 问题探讨延伸度		
4. 个人参与满意度		
5. 教师配合满意度		
6. 语言技能使用		
7. 语言项目适用度		
8. 整体过程满意度		

第十章 外语教学理论

经过了多年的研究和实践,外语教学从语言学、心理语言学、心理学、教育学、社会学等领域获得了许多营养,并形成了一些有代表性的理论。外语教学理论本身所覆盖的问题包括语言系统对比、学习过程、学习者特征、外部环境、教学的作用和学习评价方式等。

第一节 中介语理论

一、基本概念

中介语是第二语言或外语学习者在学习和使用目标语过程中产生的既不同于母语又有别于目标语的一种语言形式。Selinker(1972)以认知心理学观点把中介语产生的根源归纳为五个方面。

(1)语言迁移:对于已掌握了母语基本词汇和基本语法结构的二语学习者来说,其目标语词汇和语义结构的学习必然会受到母语词汇和语义知识的影响。语言迁移就是指二语学习者将母语规则应用于二语习得过程中,对目标语学习产生积极或消极的影响,从而形成正迁移或负迁移。

(2)对目标语规则的过度概括:在二语习得过程中,二语学习者常常会把一些个别规则当作普遍规则来使用,将目标语的语言结构简单化,从而创造出一些目标语中没有的结构变体。这种结构变体没有母语的特征,却反映了目标语的特征。例如,有的二语学习者会错把名词复数形式-s加在foot之后,形成foots。

(3)训练转移:在课堂上过分强调某一结构或规则也会引起迁移,这

多由教学不当或教材内容不当引起。例如,教师有些音发不准,会导致学生发音不准;在练习中过多使用 he,而 she 的使用频率偏低,会使学生在应该使用 she 的地方无意识地用成 he。

(4)学习策略:学习策略是指二语学习者在学习某种语言时,他们的语言能力还没有达到熟练运用的程度,试图对该语言进行策略性处理。这个策略包括使用:简化、缩减、迁移、省略、替换、重构、使用套语等。学习策略的使用有助于二语学习者对学习过程的宏观调控,对中介语的发展有直接的影响。

(5)交际策略:交际策略是指说话者在遇到交际困难时运用的一套技巧。交际策略应包括理解和表达两方面。选择什么样的交际策略反映了二语学习者不同阶段的发展水平。随着目标语知识水平的发展,二语学习者会从以母语为基础的策略转到以目标语为基础的策略。二语学习者在真实的语境中使用语言,从而不断构建、审视和调整新语言的心理模式,沿着中介语连续体的路径,从母语转化到目标语。

二、中介语特征

Selinker(1972)认为,中介语具有系统性、可渗透性和动态性。这三个特点是任何一种自然语言都具有的基本特征。国内研究者在此基础上把中介语的特点归纳为可变性、系统性和稳定性,或系统性、渗透性、僵化性。除了上述特点外,中介语还具有母语依赖性、目标语不可接近性和过渡性。中介语的可渗透性表现为语言学习者的中介语系统是开放的,即每一个阶段学习者的知识并不是固定的,而是不断修正、不断增加的,并且这种开放性决定了它具有可渗透性。中介语的动态性特征表现为学习者的语言经常变化。中介语的可变性受到来自学习者的母语和目标语规则的渗透。这种渗透实际就是母语和目标语规则的双向的正负迁移。另外,中介语的可变性还表现在逐步向目标语靠近,但这种运动轨迹是反复的、曲折的。中介语的系统性首先表现为语言规则的系统性,而语言规则的系统性反映了学习者的运用学习策略的普遍性。稳定性主要表现为石化(又称为“僵化”)现象。

(一) 石化现象

在第二语言学习过程中,学习者会出现多方面语言能力发展的停滞现象,只有大约 5% 的学习者可以达到与母语使用者相同的语言水平。这种现象在二语习得研究中被称为“石化现象”,它指的是,外语学习者的中介语中一些语言项目、语法规则和系统性知识趋向于固定的状态,年龄增长和学习量的变化对改变这种固定状态不起作用。石化了的结构一般以潜在的方式存在,甚至在表面上似乎已经清除后,还是会在中介语的使用中出现。至于产生的原因,从语言习得机制角度来说,石化现象表现为学习者不具备和本族语者相当的语言能力,只有少数人可以激活这种特定的语言习得机制并获得成功,而大部分人在关键期后则无法激活,他们所能求助的只能是一般认知结构,因而也就无法企及习得的终点而出现石化现象。从内因和外因角度来说,内因指“语言习得机制”理论及学习者交际策略的影响,强调“语言习得机制”对中介语的影响;外因强调社会文化环境对学习心理的影响,包括文化迁移和训练迁移。如学习者由于缺少语言实验设备或正规的语言训练而造成石化性错误。石化不仅仅是语言运用的结果,更是一个控制语言运用的潜在认知过程和机制;有多种原因可能造成石化现象,对于石化现象的解释必须综合考虑各种因素的影响以及它们之间的相互作用。

(二) 可变性

受内在与外在因素双重影响,中介语呈现着连续的变化。中介语的变异因素主要是任务因素、语言环境、社会心理因素、心理因素及语用因素。中介语变异的产生是学习者由于语言水平不同而经常用不同的变体表达同一个语言特征或概念。在中介语发展过程中,共时变异和历时变异并存,语言成分的变异受多种因素制约,包括语言因素(语言环境和母语迁移)、发展因素(目标语水平等)、场景因素(语体、任务、说话对象等)、心理语言因素(语言学习能力、学习风格、动机等),而且这些因素之间可能会有交互作用。

三、中介语对二语教学的启示

二语学习者学习目标语,希望最终能运用自如。而大量事实证明,在学习目标语的过程中,尽管他们付出了很多时间和精力,但不是所有人都能顺利抵达期望的水准。所以,教师对二语学习者中介语及其错误应有一个正确的认识,同时还要利用各种手段,防止二语学习者中介语出现僵化现象。

(一) 树立正确态度

在二语习得过程中,教师应对二语学习者的中介语有一个正确的认识——它是语言学习的必经阶段,是一个不断变化发展的连续体,会逐渐向目标语靠近。错误是二语习得过程中不可避免的,它是发展过程中的错误。所以,教师对学生的错误不必“如临大敌”,而应采取宽容的态度,并帮助其改进。

(二) 防止僵化现象

教师首先应该区分两种不同的错误:一是理解型错误,二是表达型错误。前者说明二语学习者对某一语言规则缺乏了解,尚未掌握目标语体系,自己无法察觉和纠正,教师应告知其正确的用法。表达上的错误也许是因口误、笔误或粗心、紧张造成的,教师可让他们接触正确的说法,使其自觉改正自己的错误,促进二语习得的进程。

鼓励二语学习者与母语使用者进行交往,从中学习目标语准确的表达方法。鼓励学习者多接触原态的目标语材料,直接接受目标语的表达方法,最终纠正错误和促进中介语的积极发展。

传授文化背景知识。人们所处的文化背景不同,使用的语言必然有差异,只有通过比较文化背景差异,二语学习者才能真正了解不同文化间的语言差异,才能防止并纠正因文化差异而产生的中介语失误。因此,教师应具有文化背景比较方面的知识,才能更好地帮助二语学习者纠正错误。

正确运用交际策略。交际策略能帮助二语学习者表达他们的思想,

是扩充语言的手段。但二语学习者如果经常运用交际策略,说明其在表达上有特殊的困难。过多地利用交际策略在某些场合不仅会影响交际的正常进行,同时也影响新的外语知识的学习。因此,教师在鼓励和培养二语学习者运用交际策略的时候,要帮助他们正确、恰当地使用交际策略,提高语言学习能力。

第二节 监控理论

一、基本概念

第二语言习得理论中最为熟知的,是美国语言学 Krashen 提出的语言监控理论,它是 20 世纪 70 年代至 80 年代二语习得理论中最有影响的理论之一,对语言教学具有重要的意义。语言监控理论认为,二语习得有两种不同的途径:一是学习者把注意力有意识地集中在目标语的形式特征上,即“有意识的学习”;另一种是学习者运用下意识过程,运用目标语进行真正的交际,正如儿童习得第一语言一样,注重的是意义、内容和效果,而不是语言结构形式,即“潜意识的习得”。习得是主要过程,学习只是以“监控”者的身份运用自己所学对所说的话进行监控和修正。

二、五大假设

语言监控理论经过不断发展充实,形成了五个假设:

(1) 习得—学习假设: Krashen(1985)认为,成人二语习得者通过两种方式获得语言能力。一是习得,“与小孩习得母语过程相同的下意识过程”;二是学习。区分语言习得与语言学习的标准是学习者对语言规则运用的有意识程度,而不是语言环境。例如,在自然语言环境中,学习可以通过向熟人、朋友询问语法规则,来获取语言知识,同样,在非自然语言环境的教室里,当学生注意力集中在对话、角色扮演、小组讨论等交际活动中时,语言便被习得。

(2) 监控模式假设: 监控模式的基本意义是言语由习得系统产生,学习只是一种功能,即“监控”或“编辑”。它只用于纠正言语中出现的语法

错误。学习和习得在二语运用中的作用是截然不同的,说话者的话语内容及流利程度由“习得”决定。“监控”被用来改变说出或写出的话语中的形式错误,监控假设对二语教学很有启发意义。“监控”的发展依赖于课堂上正式语法规则的传授和训练。话语习得则通过交际在不知不觉中获取。语法规则有意识的感知对“习得”并无帮助,但能“打磨”学习者通过“交际”产生的习得内容使其更加准确,因此外语学习的重心不应是学习语法的规则,而应重在交际活动。所以,教师应转变传统“一言堂”的教学法,以学生为中心、以任务型教学等重交际的教学方法为主。

(3)自然顺序假设:语言习得有一种可以预见的顺序。学习者对某些规则掌握得快,对另一些规则掌握得慢,习得速度的差别不仅仅由规则的简单或复杂决定,而是有着人类认知发展的自然序列。即使在课堂环境下的语法规则讲解与训练,这种自然顺序同样存在。没有接受正规课堂教学的外语学习者显示出的自然顺序与正规课堂学习者显示出的自然顺序并无差别。

(4)输入假设:Krashen(1985)强调人类只有通过理解信息或者接受“可理解的输入”的方式习得语言。我们从*i*(代表我们现有的语言水平)开始,向*i*+1(*i*+1代表新输入的内容)移动。通过理解*i*+1输入内容,我们的习得达到更高一级水平。该假设是当今第二语言习得中最重要的概念。输入假设对外语教学的意义在于,教师在课堂教学中时时注意学生们现有语言水平。在输入难度上,要考虑学生的可接受程度。

(5)情感过滤假设:Krashen(1985)认为,如果习得存在“情感障碍”,输入信息的作用就非常有限。情感过滤在习得中扮演的是“阻碍者”的角色。如果情感过滤值低,输入便会被送到语言习得机制促进学习者语言能力发展,否则,习得中断。所谓情感过滤值“高”,指的是学习者动力不强,信心不足,总认为学不好。“低”指的是习得者专心致志地学习目标语,无心理负担,无焦虑。

Krashen所强调的习得、输入、降低情感障碍的思想对于语言教师和二语习得研究者有很大的启发。习得比学习重要。为了能够习得语言,必须具备两条件:一是能理解的语言材料应该是*i*+1;二是心理障碍要小,这样才使输入易于吸收。

第三节 普遍语法理论

一、基本概念

20 世纪 50 年代末,Chomsky 提出了普遍语法理论(Universal Grammar),他认为,世界上所有的语言都有着某些共同的语言原则和尚未定值的语言参数。这也是婴儿出生后所处的初始语言状态。由于每个人的语言认知体系中都有 UG 知识系统,而 UG 体现了每个人的语言心理机制,由一套高度抽象、高度概括的广义规则构成。人类要学习的只是各种语言参数的不同值和具体语言的外围部分,以及具体语言的词汇。20 世纪 80 年代和 90 年代的二语习得研究及教学深受这一理论影响。

Chomsky 的生成语法自诞生之时开始,就一直处于不断修正发展之中,从早期的转换生成规则系统,到管约论时期的原则与参数系统,再到 20 世纪 90 年代提出的最简方案,以及对最简方案进行改进发展的《最简探索之框架》(*Minimalist Inquiries: The Framework*, Chomsky 1998)生成语法框架下的第二语言习得研究亦随之在变,这难免会造成对 UG 理解的一些偏差,UG 的定义到底是什么,Chomsky 本人在不同时期也有不同的说法,也引发争议。有人提出四条论据来说明第二语言学习者无法直接依赖普遍语法,而 Cook(1993)则认为这是因为扩大了普遍语法的涉及范围而缺乏解释力。由此可见,对 UG 含义的理解不同必然会导致实验目的和结果的不同。宁春岩(2000)认为,不管 Chomsky 的理论有多少发展变化,其理论的核心要素是:“普遍语法是遗传规定的属性。”据此,他认为对 UG 进行理解应注意五个方面:(1)普遍语法指的是人脑遗传规定下来的属性,没有这些属性,人脑的语言系统就不可能发育成长;(2)人脑在出生时初始状态;(3)后天环境下学会说话的内在原因;(4)普遍语法只是学会说话的可能,它不等于具体语言的具体语法;(5)普遍语法可以看成是计算机的硬件结构,也可以看成是计算机的软件程序。

二、三种主要观点

目前,研究者对普遍语法在二语习得过程中的作用持有三种不同的

观点。一是普遍语法不可及:学习者只是借助于非语言策略和一般的解决问题的能力来建构二语语法。二是普遍语法间接可及:普遍语法只是在母语中以一定的形式存在,二语学习者可能会利用语言的普遍原则,但却不能完全掌握参数的变化范围,从而普遍语法仅以间接的方式起作用。三是普遍语法直接可及:普遍语法是以完整的形态存在于每个人的大脑之中,包括那些没有在母语中显现的特征。上述三种不同观点导致下列三种对二语语法的不同预测:

(1)二语习得者的语法跟普遍语法的原则不尽一致,前者的语法是不受限制的,所犯的错误是无规则和规律可循的。

(2)二语语法应与普遍语法的原则相一致,但那些在母语中未被激活的普遍语法原则在二语习得过程中也无法幸存下来。

(3)二语习得者应能激活在母语中不起作用的那些普遍语法原则;中介语语法必然受制于普遍语法,不会超过普遍语法的范畴。

普遍语法理论的诞生,促进人们从认知的深层来解释语言学习过程,扩大了研究范围,因而也激发了人们浓厚的研究兴趣。但是,目前对普遍语法理论的看法还很不一致,焦点在于:在第一语言习得过程结束后,“普遍语法”对二语习得是否会起作用?如何解释非本族语者达不到本族语者的语言运用能力?

第四节 认知理论

一、基本概念

认知理论起源于1880—1925年间的美国心理学家威廉·詹姆斯的功能主义及德国心理学家冯特的结构主义思想。此后,以美国语言学家乔姆斯基为代表的转换生成语法学派认为,人类有天生的语言能力,对语言的学习并不是单纯的模仿与记忆,而是一种创造性的应用。他强调以学为中心,认为语言学习不仅仅是获得一种语言习惯,更是创造性地运用其语言规则。Carroll在该理论的基础上指出,学生以已有的知识为基础,经过学习、分析,掌握语言的语法及词汇。另外,Brunner提出了“发现学

习法”:让学生经过独立的逻辑思维后进行总结,自己发现某些语言规则和原理,培养独立思考能力和综合运用知识的能力。以上种种观点构成了认知理论的庞大体系。

二、认知理论与外语教学

(一)注重培养外语思维能力

外语学习者所必须具备的一项基本能力就是外语思维能力。语言是思维的工具,而思维的存在性又是通过语言来直接反映的。培养学生基本的外语思维能力,必须要有良好的语言学习环境。由于学生对外语的接触主要在课堂上,那么,教师在教学过程中就必须创造一定的语言情境,激发学生外语学习的积极性,提升他们强烈的英语表达意识。在教学中遇到场景较强或使用性很强的内容时可以利用情境组织教学,让学生的精力高度集中并进入外语思维状态,这样可以培养学生对外语的感受力。此外,教师还应充分利用第二课堂来创造语言环境,如英语角和外语讲座。有较强的外语学习氛围,学生可以利用这些机会进行外语交际。这不仅有利于培养学生外语学习的兴趣,还可以极大地激发学习者的积极性,进一步培养学生利用外语组织思维的能力。

(二)规则支配语言学习系统

让学生主动学习一门语言会受到一个系统的影响,而这个系统恰恰是有规则支配的。学习语言的过程其实也就是理解规则、内化规则和学会运用规则的漫长过程。认知理论认为,语言教学如果不能充分调动学生的积极性,就不能迅速提高学生综合运用语言的能力。在英语教学中实施认知法教学手段,利用各种形式,可以为学生提供足够的、易于发现语言规则的语言材料及情境等,给学生创造运用语言的机会,实现以学生为中心的教学,充分调动起学生学习的积极性和主动性,让学生自己进行“规则发现”。

(三)尊重认知方式差异

认知理论认为,人的认知方式有场依存型和场独立型两种。前者在

认知活动中倾向于以外在参照作为信息加工的依据,往往自我概念较差,学习效果下降;后者则倾向于将内在参照作为信息加工的主要依据,在情境需要或者内在需要出现时,他们能够对所提供的信息进行重组。因此,在英语教学中,教师应该根据学生认识方式上的不同特点,选择适合不同认知方式的教学方法。这与传统“精讲多练”的教学方法有本质的区别,它由“以教师为中心”转变为“以学生为中心”,让学生处于主体地位,教师只需给予一定的引导,让学生通过阅读理解,自己找出存在的问题,通过自己分析和相互间的讨论最终解决问题。

(四) 语言与思维密不可分

用外语思维是外语学习者所必须具备的能力,而语言环境则是培养和锻炼学生外语思维能力的先决条件。对于我们国家的学生,课堂是学生进行外语交流最多的地方,教师应该充分利用教学内容,创造合适的语境,促使学生用英语进行表达。当所授课文对教学场景要求很强时,教师应适当布置教学场景,把学生引入注意力集中的良好外语思维状态,逐渐提高学生的语言感受力。

第五节 文化同化理论

一、基本概念

外语学习是一个宏观文化现象,学习者在这个过程中必定会体验着文化差异并试图在文化适应中习得目标语。外语学习中的文化适应是一个内外互动的同化过程。它是本群体语言、文化和价值体系在与另一不同语言、文化和价值体系群体的相互交流。学习者的文化适应程度影响二语习得的速度与进度。

Brown(1994)把文化适应描述为从起初接触新文化时兴奋感和幸福感到文化震惊以及由此产生对目标语文化生疏感和抵触感,进而逐渐舒缓文化紧张。同化过程中的文化震惊和文化紧张是学习者必然要经历的。为了帮助学习者顺利度过这些阶段,避免石化现象,教师应该想方设

法帮助学生缩短自己的群体与目标语群体之间的距离。

二、外语教学中的文化适应

(一) 语言和文化相结合

语言是文化载体,学语言就是学文化。每种语言受独特历史背景、价值观、世界观和哲学思想影响,都载有其独特的文化内涵和意义,是传播该种文化的主要工具,也是人类用来进行思维和交流的最基本工具。汉英两种语言分属汉藏语系和印欧语系,代表着东西方两种不同思维模式,反映着两种不同社会文化。有人主张在外语教学中移入与目标语语义、语用相关文化内容,包括:民族文化中特有事物和特有概念在词汇和语义上的呈现,词语在文化含义上不等值性,不同文化对同一对象所作概念划分差别在词语及语义上的显示,体现一定文化内涵的习语(惯用语、歇后语、谚语、格言等)。教师的任务不仅是解释某些词语或句子意思,还要帮助学习者多了解目标语文化,对于涉及语言材料中的文化内容,要向学生介绍背景,解释含义,阐明不同社会规约和交际语境。

(二) 异同对比

教师应该帮助学生了解和掌握两种语言使用过程中语境异同和文化规约。以“individualism”一词为例:习惯上将它理解为“个人主义”,而汉语中“个人主义”往往同“自私自利”、“爱出风头”等消极含义相同,带有贬义;英语中 individualism 是褒义词,定义为“赞成个人行为自由和个人信仰绝对自由的社会理论”(social theory that favors the free action and complete liberty of belief of individuals)。individualism 是美国人民所恪守最主要文化价值观念之一。这个从 15 世纪末文艺复兴时期就在西方社会受到青睐的词汇,在 20 世纪美国社会达到了顶峰,美国人认为:每个人都有与众不同的精彩之处——“个人追求”和“个人利益”至高无上,所有其他价值观念等都建立在此基础上。

(三) 扩展自我体验

为了促进国际交流与合作,让学生有更多机会接触目标语使用者,体

验对方文化,教师应引导学生参加课外活动,如:读名著,听报告,参加英语角,英语戏剧表演等;引导学生留意和积累文化背景、社会习俗等信息;还可以利用网络和多媒体技术扩展自我体验。

(四) 正确对待文化差异

从实际情况来看,英汉两种语言所包含和表现出来的文化差异,客观存在,丰富多彩。有人建议将这些文化“差异”归作七大类,从思维文化、习俗文化、历史文化、心态文化、地域文化、宗教文化和体态文化进行研究,也有人主张从词汇层面、语法层面和语用层面进行探讨。不论从哪一角度切入,教师和学生都应该明确:了解目标文化是为了与目标文化群体更好进行交流,而不是简单被同化或引发文化偏见。此外,文化知识移入应循序渐进,依照学生真实认知水平与外语教学进度同步。过快或过慢都会产生消极结果。特别是文化接触超出学生的理解能力,则可能产生文化抵触情绪,形成早期语言石化现象,这对二语发展非常不利。

第十一章 外语教学法

虽然每一门课程都有其特殊性,但其教学原理基本相同。外语教学法从教育学、心理学吸收了丰富营养,并根据语言教学特点形成了不同的流派,反映了不同时期人们对语言和语言教育的认识与实践模式。

第一节 语法翻译法

一、概述

语法翻译法是一种传统的外语教学方法,注重与语法规则和词汇学习,从母语到目标语进行对应翻译,并且是以书面语言为中心,练习的方式以语法分析为主。这种方法的教学目标是培养学生正确完整的语法知识体系,表现为阅读能力和书面表达能力。尽管有各种批评,但是它的优势并不能完全否认。事实上,比较第一语言和第二语言语法结构特征有利于提高学习者的语法意识,并提高语言使用的正确性,这就是语法翻译法至今仍在使用的原因。

语法翻译法出现在 18 世纪末期,当时人们在欧洲想学习古希腊语和古拉丁语。它是一种在学习第二语言或者外语的过程中保持学习者的母语作为参考的方法。在课堂教学中,翻译被用作语法教学的途径,而语法规则很大程度上被视为翻译活动的基础。19 世纪中叶,翻译成为学校教授语言的最主要的方法。到了 20 世纪中叶,语法翻译法吸收了许多相关学科的研究成果,逐步克服其弱点而发展成现代的翻译方法。

二、相关理论

语法翻译法的语言学基础是语文学和历史比较语言学。

语文学在现代语言学之前泛指的语言研究,侧重研究古代文学文本,同时关注语系内部各语支语言之间的关系与发展历程,对于语言词汇意义演变的解释尤其突出。历史比较语言学是历史语言学的一个重要部分,它起源于19世纪的欧洲,通过对屈折、构词、语法和词汇中的规律现象进行解释,目的是将世界语言进行分类,通过这种比较,追溯个别语言的历史发展。

语法翻译法的心理学基本理论是官能心理学和联想心理学。

官能心理学是由德国哲学家沃尔夫在1734年提出,18世纪后期由托马斯·瑞德得到进一步发展。19世纪,官能心理学成为最广泛接受的学习概念。官能心理学认为人的大脑综合了一系列独立单元或构件被分配不同心理任务。例如,人们使用记忆功能记录和回忆知识。这一理论认为思想包括三个独立的能力:意志、情感和智力。沃尔夫等人也认为,虽然心智的能力是天生的,但必须通过联系,才能使他们得到加强和发展。因此,教育的作用是锻炼和加强各种心智功能。他们认为,具体的学习内容很容易忘记,其功能是暂时的,但是大脑的发展,特别是智力的维持,可以通过训练帮助巩固。根据他们的观点,学习材料的困难程度和训练的价值比学习内容更重要。课程的重点是研究抽象内容,例如古典哲学、文学以及高等数学。在这种思想的影响下,教师是非常严格并具有权威的,学生则是在这种高度紧张和焦虑的情况下进行学习。

联想心理学是一个重要的心理学流派,始于17世纪中叶的英国。联想是由大脑左半球原始神经振动,外部对象的接触引起感觉神经兴奋而产生振动,由此而导致的结果。联想主义理论认为所有的意识都是组合的结果,与联想规则相融合,某些简单的和最终的内容来源于感觉经验。

三、主要特点和教学原则

语法翻译法的主要特点有:

(1)用母语进行课堂教学,很少使用目标语。

- (2) 词汇学习是以孤立的单词表形式进行。
- (3) 对复杂的语法进行详细解释。
- (4) 语法为单词的组合提供了规则,往往侧重于形式和词的屈折变化。课文被视为语法分析的样本。
- (5) 课程是以课本为基础的。语言材料多为有限的例句。
- (6) 重视书面语言,不注重口语。学习者很早就接触到目标语的文学作品。

语法翻译法的教学原则体现在:第一,学习语言应该结合发音、语法和词汇学习。第二,阅读优先,主要目的是培养学生的阅读文学作品保持其原形的能力。第三,重点放在语法与翻译上。必须学会通过演绎分析语法规则。第四,母语用作教学媒介。语法结构通过与母语的对比进行解释和学习。第五,通过大量实践巩固语法知识,并进行母语与目标语的对等翻译。

四、语法翻译法教学技巧

语法翻译法应用于英语教学中,应注意把握以下技巧:

- (1) 阅读的文章应当来源于文学作品或语法结构和词汇严谨的文章。
- (2) 翻译文学作品应包含语法规则。
- (3) 对比目标语和母语,通过反义词、同义词比较两种语言的结构相似性。
- (4) 通过演绎法来学习语法。
- (5) 记忆双语词汇表和语法规则。
- (6) 做书面练习,通过填空,使用新词造句或写作。

五、简 评

翻译,就是把一种语言的状态或形式转换成另一种语言的状态或形式。它使学习者充分理解目标语基本特征,并提供准确的依据,由此建立交际能力。

语法翻译法注重书面语言教学,学生的阅读水平和解决问题的能力

得到提高。注重培养语感对语言学习是有利的。这有助于学生形成良好的学习习惯,发展学生的自主学习能力。它有利于提高学生的翻译能力和写作能力,通过阅读文学作品来学习外国文化。

在以书面语为主的语言教学中使用语法翻译法是相对容易的。由于教科书是通过母语语言来呈现材料和解释语言单位和结构规则,教学中教师和学生之间的沟通不会产生问题。教师不必费心用外语解释内容,从而大大减轻了工作强度。即使是那些不具备较强的教学技能或外语口语能力的教师也可以教英语。这有利于人数多的(超过四十人的)班级教学。

尽管长期实施且证明有效,语法翻译法存在着一些缺陷。它过分强调书面语言,忽视了口头语的实用价值。在教学方式上主要通过规则分析与例证,而不是通过实际使用来进行语言教学。文本的约束和局限决定了它只关注两个技能:阅读和写作,听、说能力被忽略了。因此,这种方法教授的学生难以用口语恰当地表达自己的意愿。它不仅影响语言学习潜在能力的发展,也限制了学习者的阅读和写作能力发展。它过分依赖于学习者的母语和翻译,导致学习者很难放弃第一语言塑造的思维习惯,只能用自己的母语进行思考,然后通过心理翻译转换成外语。

此外,它过分强调词汇和语法规则教学,教学流程单一,教学内容单调,这导致课堂合作空间狭窄。以母语作为教学媒介,大量的机械演练和人为制造一些缺乏真实意义的语法翻译实践,很容易使学习者失去学习英语的兴趣和热情。

虽然语法翻译法试图要尽可能忠实于原文,准确地从一种语言翻译到另一种语言或力图达到与另一种语言对等,这实际上难以实施。由于不同民族有不同的思维方式、社会习俗、文化传统和行为准则,即使在语言字面意义上似乎等同,但其所含文化内容有所差异。因此,通过第一语言翻译来学习外语,难以精通所学的语言。

第二节 听说教学法

一、概述

听说教学法,也称“军队法”,其主导的教学重点是听力和口语;最早

由美国密歇根大学的查尔斯·弗里斯所倡导。他认为,结构或语法学习是语言学习的起点。受结构主义语言学和行为主义心理学影响,他认为语言是由习惯形成的,因此课堂教学以重复演练为主,通过模仿、机械操练和记忆来加强学生的语言反应。听说法在第二次世界大战期间为美军训练远征部队语言培训所用,旨在帮助士兵尽快掌握口语,使他们说话像本地人。听说教学法是曾经占主导地位的外语教学方法,在国内外广泛推行。

根据结构主义语言学理论,语言是最小的语言单位通过语法规则相结合的结构体系。该系统还包括几个不同层次(即音韵、构词、句法)。每一种语言都有其独特的结构和规则系统。因此,教学的首要任务就是要澄清语言结构,确定基本句型。结构模式通过密集的口头演练,使学生产生自动响应。听说教学法的主要目的是培养学生的语法结构能力,在交际中快速响应。

19 世纪下半叶,一些西欧的语言教学研究者认为,应以获得第一语言的方法来学习外语,即以外语直接用于教学过程,语言意义的解释与讲话形式直接关联,如动作、物体、哑剧、手势不必通过第一和第二语言之间的翻译。说话能力优先于阅读和写作,强调正确的发音和语法。

二、相关理论

结构主义是听说教学法的语言学基础。结构主义语言学是指以索绪尔语言学理论为代表的形成于 20 世纪初的主流语言学理论。索绪尔认为,语言作为一个系统的结构,是思想和声音之间的联系。

结构主义语言学对语言系统结构及其各层面(例如,音素或句子组成的系统是音韵学和句法学)进行静态描写和分析,解释语言系统中单词和句子的构造规则。在这种思想的影响下,听说法强调完整的对话,尤其侧重句子结构的描述和句子形式的归纳,并在教学中反复练习和强化。

行为主义是听说法的心理学基础,起源于 20 世纪初。美国心理学家约翰·B. 沃森首先研究人类在学习过程中的行为特征,他以巴甫洛夫的实验为基础,研究了动物的条件反射作用。1913 年,沃森公布《行为主义心理学的观点》。沃森声称,心理学应当只关注人的行为观察,而非人的

思维和意识过程。心理学研究的任务是验证刺激和反应之间的关系。

斯金纳认为,人的行为可以在系统观察方式下进行研究。他采用了沃森的研究方法,提出正如外界刺激,内部状态也能影响行为。无论人们学会什么,都取决于主体与客体之间的相互作用和人在环境中的经历。也就是说,行为模式可以通过条件作用而获得,而条件作用是通过人与环境的相互作用而形成的。

斯金纳的研究发现了两种主要的条件反射作用。一是经典的条件反射:经典条件反射是一种学习过程中通过短时联想,在短时间内重复发生的事件,融入到一个人的大脑并且产生相同的反应。二是操作性条件反射:操作性(或工具)条件反射是另一种类型的联想学习,是经由奖惩行为发生的。通过操作性条件反射,一个联想由一个行为与其结果组成。操作性条件反射包括四种类型:积极强化、消极强化、惩罚和取消。积极强化和消极强化增强行为模式,惩罚和取消则削弱行为模式。

三、教学原则与主要特征

在教学过程中,听说教学法要求教师遵循以下原则:

(1)听说优先于阅读和写作。新的学习材料应以日常生活中的对话形式呈现;阅读和写作是用来促进听力和口语的。

(2)通过大量的重复练习来形成语言习惯。

(3)语言技能训练应当以句型为重点。

(4)母语使用不受严格限制,但不鼓励学生经常使用,因为它有可能阻碍外语语言和思想的直接传递,不利于提高学生的口语能力。

(5)强调语音学习的准确性。

听说教学法具有以下主要特征:

(1)语言教学始于口语学习,听说优先于读写。

(2)重复练习句型结构,以形成正确的语言习惯。

(3)范例对话、短语背诵和模仿是教授目标语言的主要方式。

(4)词汇学习与文本内容密切相关,根据实际语境呈现和练习新的语言点。

(5)对比分析母语和目标语言应当是教学重点和难点。

- (6) 在外语课堂上不鼓励学生使用母语,但是允许教师适度使用。
- (7) 通过演绎由浅入深教授语法。
- (8) 使用语言实验室、磁带和直观教具。
- (9) 发音准确,语法精确。避免错误,及时纠正,强化正确的语言反应。

四、简 评

听说教学法的出现是外语教学史上的一个重要事件,因为它促进了外语教学在理论和实践上的发展。依据语言学和心理学的理论,可以实施大班教学和练习,使更多的普通人能够获得语言学习机会。通过听说以及模仿、重复、记忆的方法来强化句型练习,有利于语言习惯的形成和发展学生的口语能力。利用丰富的对比分析,有利于确定教学的重点和难点。充分利用现代教育技术方法,如语言实验室和录音机,扩大教学规模。不严格限制在语言课堂中使用母语,在某种意义上提高了课堂效率。

然而,听说法在偏重口语和听力技能训练的同时,忽视了阅读和写作技能的发展。大量的机械操练和频繁的重复与模仿导致学生兴趣下降。练习、模仿、重复和记忆的模式可能会导致习惯的形成,但不一定能提升学习能力。课堂教学以教师为中心,不利于激发学生的主观能动性和创造性;语言内容和语言环境的分离练习模式,不利于学生积极地运用目标语;教师纠正学生所犯的错误可能导致流畅性不足;过分强调语言结构和形式的重要性,容易忽略内容和意义的多样性。

第三节 视听法

一、概 述

视听法集成视觉和听觉,是通过使用语音室、录音机、投影机或电视等现代媒体进行语言教学的方法。以结构主义语言学为基础,强调分析语言结构,如语音或句法分析,最终形成语言系统知识。在视听语言教学法中,教学和学习目标主要是通过学习日常对话的形式来达到目标。

口语形式优先于书面形式,注重口语能力发展和细致的结构序列练习,提倡模仿和记忆训练。

视听法起源于20世纪50年代的法国,其代表人物是G. Gougenhein(法国)和P. Guberina(南斯拉夫)。

视听法结合了语言视频,认为在整个文化背景下,对声音和结构的理解,通过声、光、电媒体,如语言实验室等现代化设备、便携式录音机、录像带、投影机等。在视听法中,视听感知同时出现。学习的重点是日常会话,这也是目标语言教学和学习的主要手段。早期的视听课程主要包括录音对话,伴随着电影材料呈现语言项目。视听法最初被称为“全语言结构法”,它有两个侧重点:第一,感知语言材料通过耳朵、眼睛和大脑感官的整合;第二,感知语言的基本要素——声音和意义作为一个整体的形式。它认为,语言教学应在日常生活的情形下进行,所以它也被称为“情境教学法”。自20世纪70年代中期以来,它已成为第二语言教学中广泛采用的方法。

二、理论背景

视听法与听说法一样,都是以结构主义语言学为基础。结构主义语言学将语言看作一个多层次的结构系统,通过语言分析来揭示结构特征。受结构主义语言学的影响,视听法强调完整的对话、句子结构的描述和句子形式的归纳。

在心理学方面,行为心理学和格式塔心理学颇具影响。尤其是后者,对视听法的影响更为明显。格式塔意味着“统一的整体”或“完形”。格式塔理论强调,感知整体和其组成部分的总和不同,整体大于部分之和。它不认同美国心理学的元素主义(其目标是识别心理过程的元素),也反对“刺激—反应”行为公式。格式塔心理学为现代认知研究奠定了基础。

三、教学原则与主要特征

在教学过程中,视听法要求教师遵循以下原则:

(1)注重结构的整体语言感知。视觉感知结合听觉感知。视觉图像和听说内容一同呈现。

(2) 解释说明语言项目,充分利用便携式磁带录音机、录像带、投影机及其他电器视听器材,组织听力和口语混合模式练习。

(3) 语言 and 情景密切相连,强调在具体语境下进行语言教学。

(4) 坚持口语是语言教学的基础,通过模式练习基本语法和词汇。听力和口语应当先于阅读和写作。

(5) 不鼓励学生在课堂教学中使用母语。

视听法的主要特征体现在:注重培养学生良好的语言习惯,口语优先。听、说、读、写排序严格。其教学方法有模仿、重复、记忆和类比;听力和口语训练模式结合语境。视听法包括四个步骤:感知,认识,模式练习和灵活应用。教学顺序是:对话—句子—单词—音素。

视听法因其特殊性对教师提出了更高要求。教师的角色是解释者、指挥者和监管者。作为解释者,教师首先要解释并举例论证句型,然后要学生模仿。作为指挥者,教师进行全班提问,安排操练并引出正确反应,就像指挥乐团的表演。作为监管者,在模式练习过程中,教师关注学生可能在语法和句子结构产生的错误,并做进一步的解释。

随着媒体技术的发展,外语视听课更具吸引力,学生的角色正变得越来越活跃,成为课堂活动的积极参与者。

四、简 评

视听法的优势表现在以下方面:

(1) 听说和视觉结合,使学习者更好地理解语言材料,吸收和记忆更多的内容,而不仅仅是通过听说或视觉图像输入。

(2) 重点放在整体对话,不仅可以培养学习者的口语能力,有助于培养学生的语感,也使教学过程生动活泼。生动的教学方法,可以激发学生的英语学习热情。

(3) 为学习者提供有意义的交流环境,利用视觉表现和听说图像进行听力和口语练习,有利于学习者结合外部环境学习目标语言。

(4) 词汇和语法项目通过大量的练习,系统地、有条不紊地进行。根据语境,选择和安排语言材料,有利于学习者对目标语言的把握。

值得注意的是,视听法过分强调口语,忽略了阅读和写作能力的发

展,过分强调整体观念和模式练习,忽视了对单项语言知识的必要的分析与解释。视听法因刺激强度大而有可能导致疲惫感。此外,广泛使用的听说和视频设备也带来各种相关问题,教师操作技能有待提高。

第四节 交际法

一、概 述

语言教学的目标是培养学生的语言交际能力,这是交际语言教学法的出发点。交际法实施的课堂教学以学生为中心,以任务和意义为基础,内容涵盖功能、概念与结构的整个范围,并倡导和支持学习者进行真实交流活动。

交际法始于20世纪60年代的英国,20世纪70年代开始在欧洲经济共同体国家迅速发展。英语语言学家A. 威尔金斯是交际法的创始人,代表人物还包括英语教育家L. G. 亚历山大和H. G. 威多森。

交际法的出现反映了语言教师和语言学家对传统语法翻译法的冷静反思,也是对结构主义方法注重单一的重复模式练习的批判。他们认为,学生在语言学习中忽略了文化学习。交际法体现了强烈的务实精神和积极的参与态度,可以更好地满足学生对外语沟通的需要,并能促进语言应用能力的发展。在交际法系统中,教学的目的是交流,掌握语言是沟通的结果,语法规则可以在沟通的过程中自然地获得。语言规则学习的最终目的是发展交际能力——以合适的方式在合适的场合说出合适的话语。

二、相关理论

交际法的语言学基础是社会语言学、系统功能语言学和话语分析理论。海姆斯提出交际能力这一概念。他认为,语言使用者必须知道如何在群体中使用语言,以便进行有效的交流。交际能力是正确和恰当地使用语言完成沟通目标的能力,即学习者不仅能够使用语法规则,也能根据实际情况正确选择语言方式。

交际能力由四个方面组成:

语法能力:单词和规则——语言使用的规范性;

社会语言能力:合适——语言使用的得体性;

话语能力:衔接和连贯——语言使用的连贯性;

策略能力:恰当——语言使用的灵活性。

交际能力被视为语言教育的目标,并可以通过良好的课堂活动而产生,如角色扮演、模拟和现实生活中的互动。

韩礼德提出了系统功能语言学理论,认为语言有七大功能:

工具:用语言来表达一个人的需要或愿望;

监管:用语言来控制他人的行为;

互动:用语言来与他人沟通和建立关系;

个人:用语言来表达感受、意见和个人的身份;

启发:用语言来获得关于环境的知识;

想象:用语言来创建一个虚构的环境;

表达:用语言来传达事实和信息。

这些功能是语言学习过程中借助语言形成的,不仅帮助个体获得身体、情感和社会需求的满足,而且有助于学习者接受和融入生活环境。

美国语言学家哈里斯首次提出了话语分析概念。在 20 世纪六七十年代,话语分析开始发展,并逐渐渗透到许多领域,如描写语言学、文体学、人类学、民族学、语用学、心理语言学、符号学、人工智能、计算机科学、社会语言学、语言教学等。话语的定义不尽相同。有些人认为,话语是社会文化语言环境中使用的一种语言形式,如法律文件或公开演讲。有些人认为它是一个特定的会话或某些模板,有些人可能认为它是一种交际活动或演讲活动。

话语是社会和文化组织系统,通过它实现特定的功能。这是语言使用的语境单位的集合。话语是一个制度化的发言方式,不仅决定我们说什么,我们怎么说,也决定我们不说什么。话语分析研究大于一个句子的有意义的语言单位,分析比句子更大的交际单位。

交际法的心理学基础是人本主义心理学和心理语言学。

人本心理学是出现在 20 世纪 50 年代的心理学流派,代表人物有 Rollo May, Abraham Maslow, Carl Rogers 等。人本主义强调个人尊严、完

整人格和完整的个人成长。其教学观点是由人本主义心理学家卡尔·罗杰斯发展的“以人为本的治疗”(PCT)(或以客户为中心的治疗)理论。它不仅挑战了传统的教学理念,也给教育带来了新的思想。罗杰斯认为,所有的人都有“自然学习的渴望”,这种渴望处在学习过程的中心地位。他的主要观点是:强调人的因素,以学生为中心的教学,倡导体验式学习,促进学习和提高兼容性,促进学生的自我评价。

卡尔·罗杰斯提出了基于学生为中心的五个假设:

- (1)我们不能直接教导他人,我们只能促进学习;
- (2)人们只学习那些有意义的内容,他们维持或增强所涉及的事物;
- (3)吸收经验、涉及自我组织的变化,往往要通过抵制否认或干扰;
- (4)与自我不一致的经验只能被同化;
- (5)焦虑减少到最低限度,最有效地促进学习进步。

教师的作用是通过设置一种积极的学习氛围来推动学习。教师要明确学习者的目的、组织和提供学习资源、平衡学习的智力和情感因素,并且与学生一道分享感受和想法。为了实现有意义的学习,有四个关键要素必须考虑:学习者的个人参与,自觉动机,完全渗透和自我评估。

三、教学原则与主要特征

交际法要求教师在教学过程中要遵循三个原则,以提高学习效率。一是交流,在以学生为中心的交际课堂,所有的活动都必须使用目标语交流。二是任务为本,任务必须有意义,且需使用目标语。三是意义为本,学生的学习动机,来自于从他们对有意义的主题运用有意义的方式来沟通的愿望。

交际法的主要特征有:

- (1)语言教学的目标是培养学生在现实生活中使用目标语进行交流的能力。注重语言使用的准确性和适当性;
- (2)语言结构与语言功能相关;
- (3)提倡使用真实的语言材料;
- (4)单独技能培训和综合技能训练相结合,重点发展综合技能——听、说、读、写;

- (5) 以学生为中心;
- (6) 把话语作为教学的基本单元,而不是孤立单词和语句表达;
- (7) 适当地使用母语;
- (8) 宽容学生在交际活动中的失误;
- (9) 鼓励学生使用各种教学工具。

交际法以学生为中心,其交际课堂教学过程由以下几个模块组成:

- (1) 介绍和理解:教师提供大量的语言输入;
- (2) 展示功能模式:举例说明目标语言中的每个功能;
- (3) 练习功能模式:学生成对练习对话;
- (4) 自由产出:学生组织自己的对话。
- (5) 创意表达:老师创建信息差,促进真实的信息交流,学生分组工作;
- (6) 检查学生的训练情况;
- (7) 读写整合。

四、简 评

与其他方法相比,交际法显现出许多优势。首先,交际法具有较好的时效性,阅读材料新颖、真实,写作与阅读相结合;单项技巧与综合技巧训练相结合。其次,在交际法课堂上,可以选用各种任务和活动,如分组工作,成对工作,角色扮演,游戏和辩论等。教师在必要时为了促进交际,给予指导和咨询,并帮助学生流利地表达自己的想法。此外,教师在教学中作为参与者,而不是占据主导地位,他们有时会在交际活动中扮演裁判员和监督者。由于增加了参与交际活动的责任,学生可以增强使用目标语的信心。

交际法之所以广泛使用,得益于其综合的理论来源、满足学生的实际需求、强调发展学生的交际能力、鼓励学生在各种社交场合中用目标语言沟通、强调学生的主动性和人际交往活动。在传授必要的语言知识同时,提升学生在现实生活中使用合适的目标语能力。

需要注意的是,教师在课堂活动中使用交际法,可能会遇到一些问题,如:交际语言教学大纲突出了功能与任务,则有可能忽视语法知识的

教学安排和实施。有些交际功能项目对语法结构有较高的要求,功能与结构之间难以做到一一对应,这给教学处理带来了压力。此外,以学生为中心的课堂过程也带来了管理的麻烦。教师对交际法课堂教学的评估尚无有效的方法。

第五节 认知法

一、概 述

认知法以转换生成语言学和认知心理学理论为基础,强调训练学生的语言能力,反对机械模仿。认知法涵盖人类的感知、注意、语言、记忆、思维等信息加工过程。它认为学生不应当是行为主义所描述的被动者,而是信息的积极处理者。认知法提倡有意义的学习,注重信息和概念的理解,以及创造性的运用。

认知法出现在 20 世纪 60 年代中期的美国。认知法认为,语言学习涉及各种积极的心理过程,而不是简单的习惯形成过程。应当同等重视听、说、读、写,突出有意义的系统语言意识的获得,其目的在于发展学生的母语般的能力——即充分掌握目标语言。

二、理论背景

乔姆斯基认为,儿童一出生就被赋予基因机制——获得自然语言的能力,被称为“语言习得装置”。儿童使用这种天生的能力,通过复杂的心理过程,处理、分析他们所听到的语言,构建他们的句子。根据这一理论,每一个可理解的句子,不仅符合特定语言的语法规则,而且符合一个共同结构的基础,这种规则被称为普遍语法,涵盖所有的语言和文化。

心理学体系中的认知理论分别有皮亚杰的发生认识论,布鲁纳的学科结构概念和探索学习,奥苏贝尔的有意义语言学习理论。皮亚杰的发生认识论解释儿童的认知发展、知识的形成以及知识意义,认知结构概念是这一理论的主要观点,认知结构(图式和概念)可以通过适应的过程得以改变。我们与生俱来就有两种能力——组织和适应,以帮助我们处理

周围的事情。我们运用这两种能力形成图式和概念。图式是个体形式的心理结构,通过一种有意义的方式组织,并帮助我们理解和记忆信息。在个体适应环境中有两个相辅相成的认知过程:同化和顺应。同化是使用和转化环境的过程,以便它可以被放置在预先存在的认知结构(或简单的新项目被添加到一个概念或图式的过程)。同化不会改变图式,但影响图式的增长。顺应是改变认知结构的过程(修改旧图式或创建新图式),以接受来自环境的信息。这两个进程相互作用,并且贯穿人的一生。布鲁纳的学科结构理论和探索学习理论是认知法的又一重要理论来源,布鲁纳认为,学习一门学科的基本结构处于中心地位,而不是简单地掌握事实和技巧。了解一门学科的结构,能够帮助学生了解这门学科是怎样运作的,使思维过程从一个内容转移到另一内容。他主张学生参与到某一学科调查的实际过程中。布鲁纳强调早期教学的重要性,以促进认知能力的发展。他强调直觉思维,这是创造性思维的基本特征。他还认为,兴趣是最好的刺激,而不是外界目标。布鲁纳主张通过探究来学习。有效的学习发生在教师提供指导并且鼓励学生从中探索的时候。

奥苏贝尔基于高级认知学习理论提出了有意义语言学习,认为大多数学习是语言学习或接受学习。学习应该发生在一个有意义的有关新知识(概念和命题)的过程中。高级的组织者(教师)可以促进这一进程,以口头方式简介一个专题或描述一幅图,帮助学生联系他们已知的和未知的。与有意义的学习相比,单一的语言学习或接受学习是低效的。

三、教学原则与主要特征

认知法教学有五大基本教学原则:

- (1) 课堂教学应该以学生为中心;
- (2) 学生的语言能力的发展是最重要的;
- (3) 教服务于学的过程,而不是主宰它;
- (4) 学习是自觉的、有意义的和有组织的;
- (5) 听、说、读、写四项技能具有同等的重要性。

认知法以学生为课堂教学的中心。教师的作用是促进学生学习,激发他们的学习兴趣,并引导他们去发现语言规则。在交际活动中,为学生

提供使用语言的机会。强调学生的语言能力的发展,使学生创造性地理解规则,并利用他们所掌握的有限规则创造出无限的句子。理解是学习的基础。学习过程中强调有意义的学习和有意义的练习。鼓励学生在理解的基础上发现规则和掌握规则。语言课程开始主张听、说、读、写四项技能全面发展,不赞成听说优先于读写。

四、简 评

在认知法语言教学课堂中,学生是对来自外部世界的信息积极加工者,而不是行为主义所认为的被动者,他们为自己的学习负责,在老师的指导下制订假设,发现目标语的规则。在创造性地使用目标语时,达到语言使用的正确性;在认知活动中使用各种心理策略。课堂上教师设法激发学生的学习动机和兴趣,设计有意义的实践和练习,为学生创造性地运用规则提供机会和情境。

认知法重视学习者和学习过程,强调以学生为中心,这有利于调动学生学习的积极性和发展他们的主观能动性;强调发现学习和有意义的学习,这有利于培养学生的创造性思维;强调四个综合技能的全面发展,听、说、读、写,使学生更有效地学习语言。在理解的基础上做有意义的练习,这有助于激发学生的学习兴趣,提高他们语言使用的准确性和得体性。适当使用学生的母语,可以帮助学生理解和记忆目标语。

第六节 任务型教学法

一、概 述

任务型教学法形成于20世纪80年代,对于二语或外语教学影响很大。该教学法强调采用各种各样有意义的任务作为语言教学的核心,学生首先需要考虑的是如何完成任务而不是学习某种语言形式,通过完成任务习得语言。

任务型教学至少应具备两个条件:以任务为中心,而不是以操练某种意义不大甚至无意义的语言形式为目的;任务的焦点是解决某一交际问

题,这一交际问题必须与现实世界有着某种联系,这种联系应该是具体的,贴近学生生活、学习经历和社会交际,能引起学生的共鸣和兴趣,激发学生积极参与的欲望。

“任务”由三个部分组成:(1)任务的目标,指通过让学生完成某一项任务而希望达到的目的。任务的目标可以是培养学生说英语的自信心,解决某项交际问题,也可以是训练某一项基本技能等。(2)构成任务内容的输入材料。输入材料必须具有知识性,应以现实生活中的交际为目的,是学生在一种自然、真实或模拟真实的情景中体会语言,从而学习语言。(3)基于这些材料而设计的各项活动。任务的设计由简到繁,由易到难,前后相连,层层深入,并由数个微任务构成“任务链”。在语言技能方面,遵循先输入后输出原则,使教学阶梯式层层推进。

二、理论背景

任务型教学法吸收了语言心理学、认知心理学和建构主义等合理要素。一个任务可以被定义为一个指导学习者参与到对有效语言运用和语言习得很重要的信息处理类型的手段,并且可以参与到对信息习得有利的加工过程。任务是学习者为了获得学习成果,以交流为目的并运用目标语进行表达的一个活动。Nunan(1999)指出,交际型任务是一种涉及学习者理解,运用所学语言进行交流的课堂活动。学生的注意力主要集中在语言的含义上,而不是语言的形式上。

在课堂环境中所进行的语言学习应该满足以下几个基本条件:(1)提供有价值 and 真实的语言材料;(2)运用语言;(3)所选任务应能激发学生运用语言;(4)适当注重某些语言形式;(5)有时应突出注意语言形式。

任务型课堂教学是由一系列的任务组成。所有任务都包括在语言的应用中,一个任务是一个工作计划——一个学习活动的计划;一个任务涉及现实世界里语言使用的过程;一个任务是一个为了便于任务执行的认知过程,如选择、分类、排序和评估信息;一个任务包括一个首要的意义焦点;一个任务可以涉及听、说、读、写四个语言技能中的任何一个;一个任务有一个明确的定义的交际效果。

三、教学原则与主要内容

任务型教学法通常由三个主要阶段组成:任务前、任务中、任务后。“任务前”阶段有三个主要目的:首先,为引进供学习者执行任务时可以运用的语言服务;其次,调动现有的语言资源;第三,减轻处理负荷并推动学习者以更高要求解释任务。在这个阶段,教师的职责通常是引入任务,包括任务的目标、程序和所需的时间;通过头脑风暴、思路图和讨论等方式提供给学生与任务题目或话题相关的必要的信息。

在“任务中”阶段,学生策划、实施和完成任务,向教师和同学汇报已经做了哪些工作以及如何做到的,或者展示他们的成果。这个参与可以是个人的,也可以是互动的。搭档工作作为任务型教学法的核心,尽管尚不能保证所有的任务都是交互性的。

在“任务后”阶段,三个主要目标是:(1)提供再做任务的机会;(2)反思任务是怎样完成的;(3)鼓励关注语言形式。“任务后”阶段的四种主要活动包括:反思错误,增强自我意识,实践操练活动,注意语言准确性活动。

在“任务后”环节中,安排的语言输出活动有以下几个特点:贴近生活的语言使用环境;交谈双方之间有信息差;解决实际问题;发挥学生自主性或创造性。

根据课程标准和新教材宏观体系,任务型教学的框架是:任务前(引入话题和任务),任务循环(任务策划和汇报)和语言重点(分析和实践)。与传统教学法相比,任务型教学法具有明显的优势,见表 11-1。

表 11-1 传统教学法与任务型教学法优势与劣势比较

传统教学法	任务型教学法
教师控制话题的发展 轮次由教师管理 提问者已经知道问题的答案 交流信息的需求和机会很少 说语法没有任何错误的句子 反馈重视形式	学生能够控制话题的发展 学生自己选择提问的问题 提问者不知道问题的答案 交流的问题出现就有交流机会 说任何他们想说的 反馈重视内容

根据内容和目的,任务类型多样化,包括:(1)听:头脑风暴,实情调

查,完成列表或者描绘思路图;(2)整理和分类:排列,分类,分级,完成有序的信息设置或根据规定标准分类;(3)比较:配对,找到相似点,找出差异性,实现项目合理配对或集合,鉴定相似点和差异点;(4)问题解决:分析真实情形,分析假设情形,推理,决策制定,完成解决问题并后续评价;(5)分享个人经历:陈述,描述和解释态度,观点和反应,达到群体社会化程度;(6)创造性任务:头脑风暴,实情考察,排序和分类,比较,问题解决,以及其他方面的协调,得到更广泛的理解。

Nunan(1989)提出,任务型教学的五个部分组成:目标、输入、活动、教师和学生的职责以及环境。

(1)目标:开发学生的交流能力,包括社交语言能力,演讲能力和筹划能力。

(2)输入:指的是设计任务时所需要的资源。输入的资源包括课本、杂志、学生作业、影视作品、歌曲等。

(3)活动:组织活动就意味着完成的是任务,而不是练习。

(4)教师和学生的职责:在任务型教学中,学生在团队活动或小组活动中扮演者交流者的角色。教师是引导者、组织者和监督者,有的时候在活动过程中扮演伙伴的角色。

(5)环境:即课堂学习环境。

四、简 评

任务型教学法的主要特色在于:强调通过运用目标语交流来学会交际;将真实的语言材料引入学习环境;关注语言本身,也关注学习过程;把学习者个人经历作为课堂学习的重要因素;把课内语言学习与社会语言活动结合起来。任务型语言教学的优势很明显。

(1)通过让学生融入到各种各样的任务中激励学习兴趣。

(2)通过将语言知识与完成任务过程中的语言技巧结合起来提高学生运用语言的整体能力。

(3)促使学生参与语言交际,激发学生的想象力和创造性思维,并且有助于充分体现学生的主体地位。

(4)充分的团队组合能够让教师对所有学生实施教学。

(5) 提供大量信息有助于开拓学生的知识面。

(6) 有助于学生的全面发展,提高交流能力、决策能力、逻辑思维能力和应变能力。

(7) 通过提供独立思考及参与活动的机会使得学生保持学习热情和形成良好的学习习惯。

需要注意的是,在具体实施过程中,教师对任务的理解往往会产生偏差,有的人把语言局部知识教学,如词汇和语法项目等看成任务,将课堂教学重点与难点简单地等同于任务;有的教师在课堂上不顾学生的实际水平和认知特征,随意设立任务,且与学生的生活环境相去甚远,无法获得任务型教学所应有的效果。此外,任务型教学在学习成就评价上尚有许多问题需要解决。

第十二章 外语教学评估

传统的外语教学评估几乎都是以学生的课程考试成绩和对教师的工作主观评价为主,没有形成一个更客观、更系统、更具操作性的体系。实际上,教学评估应当包括的内容有很多,概括起来,有三大要素:一是学习者,二是学习过程,三是学习成就。要制定科学的评估体系,就离不开对这三大要素的考虑。

第一节 语言能力评估

一、语言知识评估

现有的语言知识评估分为学科教学内容与课程教学内容两大部分。学科教学内容隶属课程教学内容。学科教学内容范围是英语整个学科知识的合理分布,而课程教学内容则是在固定的学习区间对特定的教学对象而言所必须掌握的语言知识点。通常,教师可以选择随机的方式来检查本课段教学内容的处理结果。但是,学生在给定的时间内不一定能够如计划的那样掌握知识点。对于课程教学内容的掌握情况,只能采用阶段性检查,即作业与小测验相结合。而课堂内检查则以形成性评价为主,学生的课堂表现能够部分地反映出所学知识的掌握情况。

二、语言技能评估

语言技能评估往往被误解为听说能力评估。实际上,语言技能评估是全面考查学生的语言理解能力和表达能力的评估,涵盖听、说、读、写四个方面。教师可以根据课程教学计划和学生的学习进程来制订合适的评

估方案,无论是卷面考试,还是设立情境的交际能力考试都可以反映出学生的语言技能状况。课程标准中就包含了每个阶段学习者应当达到的语言技能水平项目。

三、综合评估

学生在读阶段是一个全面发展的过程,即使在外语课程学习中,也体现着综合发展的特征。有些进展是可以常规的考试考查测量的,而学习能力、学习态度、学习策略等要素是无法在试卷中反映的。因此,我们应该采取多种多样的评价方式,将自我评价、学生评价、教师评价、家长评价结合起来。教师应根据评价结果与学生进行不同形式的交流,让学生在形式多样的评价中自我肯定、自我反思、自我提高,使语言学习的过程成为学生形成积极的情感态度、合理的思维方式、主动参与活动、努力实践应用和形成自主学习能力的综合过程,为终身学习和发展打下良好的基础。

四、学习能力评估

学习能力评估是以学生为主体,关注学生的学习过程,发现学生学习潜力,发展学生学习能力的可持续性评价。它能有效地帮助教师了解学生,修正教学计划,调控教学行为。同时,它也能帮助学生认识自我,培养自主学习能力。学生的发展过程是动态的,也是其学习能力形成、发展和提升过程。学习能力评估充分体现了“以人为本”的理念,也符合认知发展规律。学习能力评估可以通过观察、活动、测验、问卷调查、座谈、咨询等形式对学生的学习进展情况进行评价。它是一种在宽松环境中进行的低焦虑、可持续性评价,关注学习过程,属于形成性评价。对于外语学习而言,学习能力评价不仅关注语言知识、语言应用技能等方面,还包括学生的语言学习兴趣、语言学习策略、语言学习态度、课堂参与意识、人际交往精神、语言文化意识等方面。目的是向师生提供学习状态与进程的反馈信息,从而使教学活动能够得到及时调节和改进,使教学效果得到及时强化和提升。它具有以下几个显著特点:

(1)尊重主体性。学习能力评估以促进学生的全面发展为目的,在

承认学生的个体差异的基础上,将学生视为有着不同的个性特征、不同兴趣爱好、不同需要的个体,对学生的知识、智力、能力、情感因素等各方面进行考虑,并力求通过评价促使学生学会自我评价和相互评价,帮助学生更清楚地认识自我,充分体现以学生为主体的特点,符合素质教育中“以人为本”的教育宗旨。

(2)注重过程性。学习能力评估是一种关注学生学习过程的持续性评价,它始终贯穿于学生学习的全过程,必须在师生共同的努力下,对教学活动进行监控、反思,使教学活动更有针对性,并始终能朝着健康的方向发展。

(3)体现开放性。学习能力评估促进学生自我发展的特点决定了其评价方式和手段的多样性和开放性。教师采用的是宽松、开放式的描述性评价,学生则可以在较大的范围内自主地选择学习任务、学习材料、合作对象、完成时间等,评价结果能较准确地反映出学生的各方面情况。形成性评价中的某一任务完成的过程就是学生获取知识和形成能力的过程,能够真实地反映出学生的进步情况,使学生在学习过程中得到激励,增强学生的自信心和成就感,形成继续学习的动力,促进学生的健康成长和发展。

第二节 语言测试类型

语言测试大体上分为五种形式,即水平测试、成绩测试、分级测试、潜能测试和诊断测试。

一、水平测试

水平测试是用来测量人们的某一语言能力,往往与被测试者先前所受的语言训练无关。水平测试多针对于来自不同学校、不同地区、不同语言背景的受试者,因此水平测试与他们过去的学习内容、课程目标、课程大纲等没有直接联系。这里的水平更强调以某一特定目标为基础的,反映对象对于语言的充分驾驭。水平测试的主要目的是用来选拔。目前基础教育领域不常采用水平测试,只有在升学考试里有所体现,但是内容与

难度还是与学校课程紧密关联的。至于新入学的学生经常要参加的所谓“摸底考试”,其本质还是针对学习者过往的学习水平是否能够胜任下一阶段的学习来制订的。

二、成绩测试

成绩测试用来测量学生对于所学知识的掌握,与所学课程直接相关,目的在于评价学生个体、小组或班级在学习目标实现方面的成功度。成绩测试一般包括:终结性成绩测试和进程性成绩测试。

终结性成绩测试在学科教学及阶段性教学结束时进行。试卷命题一般由年级组、学校教务部门、教育部官方命题机构等负责,考试内容与教学内容相关。就考试内容而言,可分为基于教学大纲的内容模式和基于教学目标的内容模式。基于教学目标的内容模式使测试内容与课程目标直接相关,其优势在于课程目标更精细,测试结果更好地反映学生达到课程目标所要求的程度,以便使教学大纲制定和教材选择更加科学和规范。终结性成绩测试的试题由主观性和客观性试题相结合,试卷制作较为规范。学年期末考试、中考、高考,属于终结性成绩测试,以教学大纲规定的内容为基础,检验学生对已学知识的掌握。

进程性成绩测试是测量学生学习过程中的进步程度。对于进程的衡量可以通过建立短期目标来实现。教师多采用随机测验的形式来检查学生的学习进程,并使学生时刻保持警觉。因此,进程性成绩测试的试卷制作相对简单,试卷题目多根据具体任课教师对班级成员的了解及其自身制定的阶段性目标为依据设立。进程性成绩测试作为一种有效的测试方法,能够对教学和学习动机产生及时有益回波效应,能够鼓励学生提升学习目标语言的动力和自信,还能促进巩固已学知识。

三、分级测试

分级测试是根据学生的不同能力将学生分为不同的等级或不同的班级。分级考试的试卷设计应当量体裁衣,即在分级测试前要弄清不同级别的主要教学特点,然后根据这些教学特点设计具体的测试内容,不能看成是对学生差异的简单分级,更不能把超越学生认知水平和学习能力的

题目(如竞赛类题目)混合其中。分级测试的试题难度应包括不同水平的题目,不同难度的题目在整个试卷中所占比例要合理。对于百分制的测试而言,一般以10分为一个段,每个分数段都有学生,以便于分班。分级测试符合现代教育理论所强调的因材施教,即针对不同水平学生采取不同的教学方法和教学内容。但是分级测试也会导致消极效果,低分段的考生会产生“受挫感”,对高分段的学生也会产生压力。在基础教育阶段,不适宜进行分班测试。

四、潜能测试

潜能测试也叫做预测性测试,通过衡量学生在一门陌生语言中的语言表现,以预测其是否有学好这门语言的潜力。语言学习潜力受到多方面因素的影响,如智商、年龄、动机、记忆力、语言敏感度和语法结构敏感度等。潜能测试与之前所学的知识无关,很多情况下是学生以前从未接触过的语言。一些专家认为在实际操作中很难对应试者的语言潜能进行全面的测试,只是衡量考生某一部分的潜能。词汇测试常被认为是有效的潜能测试方法,因其与智商紧密相连并且能反映出应试者对这一领域的兴趣。测试语言多采用人工语言,关注音位区分、词汇和语法形式结构辨别和运用语言结构的能力。目前,我国的基础教育阶段不实施潜能测试。

五、诊断测试

诊断测试用来识别学生在学习方面的优势和劣势,从而确定未来的教学走向。诊断测试较关注学生在哪些方面犯了错误,并借此找出补救的办法。从广义上说,诊断测试可以帮助改进教学,调整教学计划,进行个别指导。现行课堂中采用的诊断测试多是教师根据教学重点、难点及本班实际情况自行进行的小测验,从而及时发现学生的问题,尤其是普遍性问题,以此给教师提供依据,对前一阶段的教学进行反思,对今后的教学给予指导。这种诊断测试得分平均应在80%以上,以鼓励学生的学习。诊断测试是形成性评价的组成部分,将一个学期的一系列测试卷和得分情况存入学习档案,会使教师和学生看到学习进展情况和波动情况,

便于教学和学习的调整。

第三节 语言测试理论概说

一、外语测试功能

(一) 反馈功能

外语考试能为师生双方提供及时的反馈信息,从而提高教与学的质量。考试所提供的反馈信息具有两种功能。(1)调节功能:用调节功能来调节行为以达到一定的教学目标,称为反馈信息的调节功能。在外语教学中,师生双方常常依据考试的结果来调节教与学的活动。因此考试是教学中不可缺少的一环。缺少教学的反馈信息,教师很难使自己的教学有的放矢,也不利于学生及时发现自己的薄弱环节。(2)动机功能:学习动机是激起学生学习的内部动因,例如父母、教师的表扬、奖励,同学间的竞争,这些都能提高学生的积极性,考试也具有这类作用,这就是考试反馈信息的动机功能。研究发现,每周对学生进行一次测验比每月进行一次测验更能提高学生的成绩(约提高 12% 左右)。这是因为前者给予学生的信息比后者多,学生学习动机的强度增大。但是考试也往往给学生带来考试焦虑,因此,考试的密度也不是越大越好,而应适当控制。考试的反馈功能看重教学的过程,它更具有教育价值。

(二) 评定功能

评定功能是考试的一个主要功能,也是教师用得最多的一个功能。考试常被用来评定学生的学习成果,这就是考试的评定功能。例如,学期结束教师往往利用考试成绩给学生评等级、发证书(评定学生合格与否)。自有考试以来,人们就很重视考试的评定功能。与考试的反馈功能不同,考试的评定功能强调教学的结果。

(三) 选拔功能

考试的选拔功能是指利用考试成绩对人才进行选拔的一种功能。这

一功能最为突出的考试就是高考。考试具有选拔功能是基于这样的假设:一个合理的考试能把不同语言能力的人区分开来,因此考试成绩的不同就代表了语言能力的差异。考试的质量是考试是否真正具有选拔功能的条件。如果不注意考试质量而滥用考试的选拔功能将带来不堪设想的后果。在外语考试的三大功能中反馈功能对教学的促进作用最大,但却最容易被忽视。

二、考试对教学的作用

考试是外语教学过程中的一个重要的组成部分,外语考试与外语教学之间存在着相辅相成,互为影响的关系。

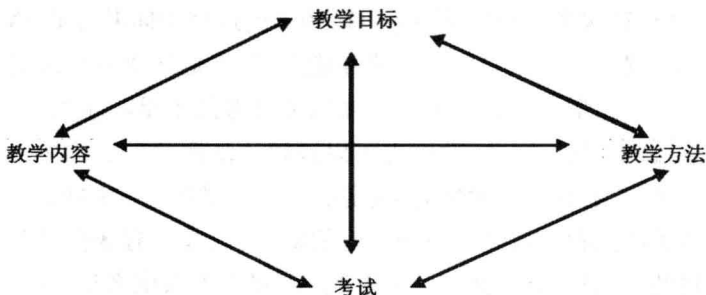


图 12-1 教学、考试关系图

教学目标起着决定性的作用,它决定了教什么(教学内容)和怎么教(教学方法);教学目标是否达到需要考试作为它的评估手段,因此考试的测试目标必须以教学目标为依据,这样才能起到评估教学目标的作用。在教学考试中,教学内容决定了考试的内容(考什么),而教学方法决定了考核方法(怎么考)。因此,从理论上说,考试只是教学的一个组成部分,它的考核内容与方法由教学目标、教学内容和教学方法所决定。考试应在教学目标的指导下进行,并不是说考试可有可无。在教学实践中,考试占有很重要的地位。有时甚至影响到整个教学过程,使教学围绕考试进行,其典型例子就是应试教育。这是因为考试除了有受教学其他环节和因素影响的一面外,它反过来对教学其他环节又有反作用的一面,即反拨作用。因为外语测试的结果不但能判断外语教学目标设置的正确性、可行性及实现的程度,而且也能反馈、控制外语教学活动。过分强调考试

的反拨作用,特别是强调考试的评定和选拔功能,必然导致考试在教学过程中的错位。教师、学生、家长、教育部门对考试作用的过度强化所形成的合力就会导致应试教育,使考试成为教学的核心和教学的目的,这应该加以避免。

三、考试的效度

效度与信度是考试的设计与实施最重要的考量因素。考试的效度指的是考试在多大程度上测出预期要测量的东西,达到了预期目标。效度概念包含了两层含义,一是考试究竟测量的是什么,二是测出的程度有多大。例如,我们举行一次英语考试目的是想测定学生使用英语进行交际的能力,那么这次考试的质量高低可以用效度这个指标来衡量,效度高表明:(1)这次考试测量的是学生的交际能力,而不是其他东西;(2)这次考试能很好地测出学生的交际能力。如果考试考的不是学生的交际能力,则认为它效度很低。因此,效度也可以理解为从测验的成绩中能作出什么样的推断,它的有效程度如何,效度是一个从测验分数中能恰当地推断出什么结果的问题。效度是一个相对的概念,效度的有效性总是相对于一定的目的、功能和范围而言。对于某一目的是有效的考试,用于另一目的就未必有效。效度相对性的另一层含义是程度的相对性,即效度不是有或无的关系,而只是高低程度不同。一方面,由于语言能力是一个抽象的概念,我们只能通过测量学生的语言行为,间接地推断出他的能力,因此不可能说一次考试是绝对有效的;另一方面,由于影响语言能力的各种因素是相互联系的,所以不同形式的语言考试总有一定的相关性,这也决定了语言考试也不存在绝对无效的情况。

(一) 内容效度

内容效度指考试内容是否真实地代表了它所要测量的内容,或者说,考试的题目在多大程度上能代表它所要测量的目标。它可以从三个方面进行判断:(1)测试内容是否和测试目标有关;(2)测试内容(试题)是否具有代表性;(3)测试内容是否适合测试对象。内容效度对于成绩考试和标准参照考试都具有特别重要的意义。因为成绩考试的用途是测定学

生对过去学过的知识和技能实际掌握的程度,因此,教学大纲是成绩考试的命题依据;标准参照考试以原先制订的标准作为评价考试成绩优劣的依据,所以这两类考试都必须重视内容效度。

(二) 结构效度

结构效度指考试实际测得的东西与理论所假设的能力要素或心理特征相吻合的程度。就语言测试而言,构想效度指考试结果能在多大程度上解释人的语言能力及与语言有关的心理特征。如果考试所测得的东西与理论对语言能力的构想相吻合,我们就认为考试有很好的构想效度。我们通过外语考试,除了想了解学生掌握语言知识情况外,最希望了解学生的语言能力和交际能力。能力是一个抽象的概念,我们无法对学生的语言能力进行直接测试,而只能通过测定可以看得见的语言行为,并借助有关的语言学习理论来间接地推断学生的语言能力。这样就存在着考试所测得的结果与理论所构想的能力结构之间是否吻合的问题。由于我们需要借助理论构想来判断考试成绩是否能代表一个人的真实能力,所以构想效度也称理论效度。构想效度是一个相对的概念,它是相对一定的理论构想而言的。随着语言理论的发展,对构想效度的研究也应不断改进。

四、考试的信度

信度是指考试结果的可靠性和稳定性。考试的信度是指同一个测验(或相等的两个或多个测验)对同一组考生测试两次或多次,其结果的一致性程度。也就是说,考生多次参加某种测验,如果每次得到近乎一样的分数,那么可以认为该测验的信度是高的;如果每次分数忽高忽低,说明该测验可靠性不够、信度低。任何考试只有可靠才能有效,因此信度高是效度高的必要前提。信度通常以两次测验结果的相关系数来表示,称之为信度系数。相关的程度越高,信度也越高。信度也可用测量的标准误差表示。

影响测试信度的因素有很多。在诸多因素中,下列因素对信度有较大影响。

(1) 考生的能力差异:考生的能力越是参差不齐,利用这组考生所计算出来的信度系数就越高。这一情况能很好地说明为什么大规模测试一般更为可靠,因为人数越多,能力差异就越大,从而信度就越高。这也就是为什么我们要求大规模考试的信度应比课堂考试信度高的原因。

(2) 答题时间:答题时间必须充裕。如果测验时间不够,考生在规定时间内完不成所有的试题,必然增加他们的紧张情绪以及猜题、随意答题的可能性。在考试中偶然因素起的作用越大,考试的可靠性就越小。

(3) 评分的客观性:评分越主观片面,考试的信度越差。评分是否客观是影响信度的一个重要因素。为了提高考试的信度,应该注意主观型试题在试卷中占适当比重,或制定细致的评分项目和指标,提高主观型评分客观性。除了上述因素外,还有一些其他因素也能影响测试的可靠性,如考试的环境条件、考生的应试心理等。为了提高考试信度,应注意以下几个方面:第一,在许可的情况下,试题的覆盖面要广,题量要尽量大;第二,试题的难度要恰当,题目的要求要准确、清楚;第三,考试时间应充裕,考试的程序应严格;第四,评分必须有客观统一标准,尽量提高评分的客观性;第五,增强考生对应试环境的适应性,端正考试动机。

第十三章 现代媒体与英语教学

新技术革命带给人们许多惊喜,现代媒体则是信息技术的出色表现,给外语教学带来了更大的方便。媒体环境下的英语教学对教师提出了更高的要求。

第一节 媒体技术类型

一、多媒体的概念

媒体有两种含义:一是指传播信息的载体,如语言、文字、图像、视频等;二是指存贮信息的载体,如 ROM、RAM、磁带、磁盘、光盘、优盘、SD 卡、移动硬盘等。目前,主要的载体有 CD-ROM、VCD、移动存储盘等。我们所提到多媒体技术中的媒体主要是指前者,就是利用计算机把文字、图形、影像、动画、声音及视频等媒体信息都数码化,并将其整合在一定的交互式界面上,使计算机具有交互展示不同媒体形态的能力。它极大地改变了人们获取信息的传统方法,符合人们在信息时代的阅读方式。

多媒体技术涉及面相当广,主要包括:(1)听说技术:听说采样、压缩、合成及处理、语音识别等;(2)视频技术:视频数字化及处理;(3)图像技术:图像处理、图像、图形动态生成;(4)图像压缩技术:图像压缩、动态视频压缩;(5)通信技术:语音、视频、图像的传输;(6)标准化:多媒体标准化。

二、技术内容

多媒体技术涉及的内容很多,主要包括:(1)多媒体数据压缩:多模

态转换、压缩编码;(2)多媒体处理:听说信息处理,如音乐合成、语音识别、文字与语音相互转换;图像处理,虚拟现实;(3)多媒体数据存储:多媒体数据库;(4)多媒体数据检索:基于内容的图像检索,视频检索;(5)多媒体著作工具:多媒体同步、超媒体和超文本;(6)多媒体通信与分布式多媒体:会议系统、视频点播和系统设计;(7)多媒体专用设备技术:多媒体专用芯片技术,多媒体专用输入输出技术;(8)多媒体应用技术:CAI与远程教学、多媒体远程监控等。

第二节 多媒体技术与英语教学

英语教学在过去几十年里,得到了多媒体技术的有力支持,无论课内课外,计算机辅助的教学和学习都极大影响了教学过程和结果。

(1)利用多媒体技术设置情境可激发学习爱好,发挥学生的主体作用;

(2)利用多媒体技术发挥演示的作用,优化教学;

(3)利用多媒体技术创设学习氛围可有效激发学生的求知欲望,培养学生的能力;

(4)利用多媒体技术让学生“亲历”科学探索过程,激发创新意识;

(5)利用多媒体技术可控制教学节奏,提高教学效果;

(6)利用多媒体技术与德育的融合,全面提高学生素质。

多媒体技术的应用,促进新型教学模式的探索,促进现代化教学环境的建设,促进现代教材系列的建设,更促进了教师教学观念的转变。

多媒体技术充分发挥声、电、光、影、形、色等多元素的功能,使英语教学突出形象性,注重感染力,把抽象、枯燥的词汇、短语、语法知识转化成生动活泼的文字、图像、视频,使动画与视听相结合,让学生的听觉、视觉同时得到刺激,从而激发学生的兴趣,提高学生的记忆效率。

多媒体教学使课堂信息由师生双向交流向多元化、多角度转换。英语教学需要一个反复、多向、多元化地运用英语进行交际的过程。因此,教师只要选择适合授课内容的视听材料(如英文影片或歌曲、国外风土人情简介等)并适当编辑,灵活运用,不仅能扩大学生的知识面,还能使英语

教学不再单纯依赖于教师的讲解、提问和学生的回答、练习便可达到交流与反馈的目的。

多媒体辅助教学有利于调动学习的积极性,激发学生的思维,让学生在有限的空间和时间内产生多次积极的心理活动;使教材和媒体之间优势互补;课件中的跟读、模仿、问答练习、角色扮演等交互式训练,有利于学生认知发展和思维训练。

实践证明,多媒体的运用可使课堂教学容量相对增大。传统的课堂知识分解和活动,光靠老师设计、动手制作和布置,浪费了大量的时间,而且在等待的时间里,学生很容易失去注意力,在恢复时要花费较长的时间。多媒体的综合效果,改善了教学环境,优化教学结构,使课堂更紧凑、更具张力,有利于提高学生语言运用能力。

需要注意的是,多媒体技术的运用虽然给老师提供了方便,但同时也因技术操作失误和设备管理不当导致课堂上无效教学行为增加。此外,教师课前的课件设计也要耗费更多的时间和精力,加大了教师的备课负担。有些教师过于依赖多媒体技术和课件,把课堂教学简化为课件展示,学生的学习活动逐步退化和被动化,交流的愿望日渐降低,必须引起足够重视。因此,无论什么样的课件和设备都不能取代教师与学生的直接交流,课堂教学环节中的人际交往必须得到加强和改善。

第十四章 外语教学研究方法

在相当长的时期内,外语教师将自己的工作看成一种职业,对课堂教学操作与相应的知识有很高的要求,但却忽视了自身的研究者角色。教学研究是深化教学理念和提高实践能力的必由之路。

第一节 研究的课题范围

在过去的一个世纪里,英语教学研究有了长足进步。这一领域也成为二语习得研究中重要的组成部分,主要集中在三个话题上:学习者、语言和过程。

一、学习者和个体差异

在二语习得中最重要的因素之一就是学习者,因为每个人学习二语方式都不可能是完全相同的。个体差异在某种程度上影响着语言习得的方式与效能。个体差异主要体现在年龄、语言学能、动机和需求、认知风格方面。

(一)年 龄

成人和儿童是否采用相同的方式学习第二语言,这引起了人们很多的兴趣。普遍认为他们应采用不同的方法,成人的理解力更强,并且容易集中注意那些纯粹的语言形式特征;儿童则对纯粹规则不感兴趣,他们关注的是具体的使用。比较儿童和成人的二语习得需要从两方面入手:首先,必须弄明白学习顺序是否不同,是否成人有一个“自然”习得顺序,而儿童有一个不同的顺序。其次,必须调查儿童和成人的学习速度。因此,

儿童和成人在习得顺序和速度上可能都有不同,也可能速度上不同(但不一定儿童学得更快)而顺序一样,最后可能在速度和顺序两方面都不一定存在太大差别。

(二) 语言学能

语言学能和智力不同。智力指的是一个人整体的能力,包括各种语言和非语言的技能。语言学能是一般智力中专门负责语言学习的特殊能力。很多研究都表明语言学能是决定语言学习成功的重要因素。语言学能反映了个体对语言学习所具备的潜质,如对语音、词汇、语法形式的敏感性和结构变化的辨认力。

(三) 动机和需求

学习者的动机和需求在二语习得中占据着重要的位置。那些对人文知识与文化习俗感兴趣的学习者更可能成为优秀的二语学习者。同样,当学习者有很强烈的二语的需要时,就很可能成功。相反,那些对此不感兴趣的、动机低下的则可能效率很低甚至放弃学习。动机和需求的作用体现在语言学习过程中。根据克拉申的理论,学习者拥有一种“社会—感情过滤器”,用来决定语言处理系统中能接收多少语言输入。根据有意识或无意识的动机和需求,学习者可能选择“打开”或“关闭”过滤器,来接收或停止二语输入。一旦学到了足够应付交际和情感需要时,他们可能会停止学习。

(四) 认知风格

人类的智力类型和认知方式与认知风格有关。认知风格是个体对事物的总体认识倾向和获得知识与技能的方式。认知风格可以分为七种:语言型、逻辑型、想象型、音乐型、运动型、交际型以及内省型。这就意味着,为了最大化发挥学生的学习优势,老师必须先分析学习者的认知风格,并调整自己的课程来适应学生的学习风格。一个语言型的学习者对语言信息的理解与加工具有优势,喜欢阅读、写作、讲故事,擅长记忆地点、日期、姓名等细节,还有较好的准确复述故事的能力。逻辑型学习者

的数学逻辑能力比较强。他们更善于解决问题,喜欢钻研事物的运作方式和相互之间的联系。想象型学习者可能大部分时间在做白日梦、看电影,有点脱离现实,沉湎于幻想。音乐型学习者喜欢哼着旋律,学习时能伴有音乐,对音调、节奏都非常敏感。运动型学习者擅长体能运动,对身体动作和相关部位的控制比较精确。交际型学习者可以很快地适应各种社会环境,广交朋友,可能成为出色的领导者。内省型学习者喜欢独自学习和工作,他们追求自己的利益并对自己非常了解,并以独立而感到自豪。

二、语言

(一)母语的作用

从二战后到20世纪60年代,语言习得理论认为,学习第二语言的许多困难是由第一语言造成的,学习者第一语言的知识会干扰他们学习第二语言,母语与第二语言相同点多,则促进第二语言的学习,这一过程叫做“语言迁移”,第一语言和第二语言相同的部分对语言学习起积极作用,不同的部分起消极作用。教师应当关注产生负迁移的原因,并鼓励学生通过大量练习来克服难点。基于迁移现象而产生的对比分析理论将两种语言的系统差别进行描述并解释其对二语习得的影响。这一理论的思想基础是,找出学习者第一语言和第二语言的差别有可能预测学习者将遇到的困难。第一语言与第二语言的差别就成为语言教学予以注意的难点,在教学中应该作为重点。

(二)输入的作用

早期的二语习得理论建立在通过练习和强化形成习惯的基础上,强调输入的重要性。适量的语言输入可确保学习者不断练习,直到运用自如,控制着学习的整个过程。学习第二语言和学习其他知识一样,包括一系列由强化控制和形成的刺激—反应,这种行为主义学习观忽视了学习者的能动作用,认为语言学习,不管是第一语言,还是第二语言,都是一种外部现象的而不是内部现象。二语习得只有在学习者获得第二语言输入

时才会出现,输入可以是自然条件下的,也可以是课堂灌输,可以是口头的,也可以是文字的。

乔姆斯基关于语言学习的心灵主义观点强调他所说的学习者“语言习得装置”的重要性,认为输入只是为了激活习得装置,处理输入并把输入转化为学习者输出时可以贮存和处理的信息。问题是:输入到底起什么作用?是形成和控制着学习,还是只是一个激活器?人们对于理想状态的输入具体包含些什么内容还没有取得一致的意见。

三、学习过程

学习者需要筛选得到的输入数据并和已有知识建立联系,他们可能用一般的认知策略,这种策略是他们程序性知识的一部分,并且也用于其他形式的学习,被称为“学习者策略”。他们可能拥有特殊的语言能力来分析输入去发现第二语言规则,这种语言能力被称作“普遍语法”。

Tarone(1980)区分了三种学习者策略,第一种是学习策略,学习者使用它处理第二语言输入以发展语言知识,学习策略可以是主动的认知行为,也可以是潜意识行为。第二种是输出策略,它包括学习者有效、清楚和轻松地使用他们已经掌握的第二语言知识,例如拟定想法和对话计划,怎样组织话语结构。第三种是交际策略,这种策略是在真实交际时使用语言的策略,包括学习者在缺乏语言知识的情况下试着进行交际,比如放弃或回避问题,解释没有说清楚的话,补偿不妥和不足的话语。

我们难以直接观察学习者策略,只能由学习者的行为推导。早期的学习者策略研究建立在偏误分析的基础上,数据是学习者孤立的片段表达,后来的研究意识到了使用连贯话语的重要性,用这种方法,输入、内部处理过程和输出都能更清晰地观察。

学习过程的另一个观点是乔姆斯基提出的,他强调语言习得主要是特殊的语言机制作用的结果,乔姆斯基把它描述为“语言习得装置”,包含语言的共同知识,它存在于大脑并促使个体习得他所接触语言的语法。自然语言由高度抽象和复杂的规则控制,这些规则不会直接在语言的表层结构呈现,如果仅仅靠输入,他是不会掌握这些规则的。因此,学习者必须拥有引导语言学习过程的内部规则,这些规则包括共同语法,也就是

所有语言和所有语言学习者所共同拥有的语言特征和过程。

(一) 习得的自然顺序

由于负迁移造成不同类型的语言学习难点,不同母语的学习者学习二语的方式也是不同的。但是,从不同国家外语学习者的情况来看,习得二语时有可能按一个普遍的顺序习得。母语习得研究表明:儿童在习得母语的否定句、疑问句和一些语法结构时遵循一个可以预测的顺序。如果母语习得具有这样的普遍性,二语习得也遵循一个类似的自然顺序,不管学习者的母语是什么,所有的学习者在学习二语语法时遵循一个相对固定的顺序。如果有这么一个“自然”顺序,那么这一顺序都由什么组成呢?母语习得的顺序是否和二语习得的顺序相配,由此产生了“第二语言=第一语言”假说。因为学习者使用的学习策略一样,所以二语习得过程和母语习得过程是相似的,每个学习者都面临的“解码”任务通过实施一个共同的机制解决了,这一机制来源于人类语言的共同心理机制。

(二) 学习者语言的语境变体

学习者语言包含偏误,也就是学习者说出的话不符合语法规则,偏误可以证明学习者不是简单获得一些目标语规则然后再复制说出,偏误说明学习者根据输入建立自己的规则,这些规则不同于目标语的完整规则。偏误,也是有规则地出现,学习者很少在所有的条件下都犯同样的错误。学习者更可能在一些情况下会犯错误,但是在其他情况下不会。如果学习者在不同的环境下有不同的表现,就有可能预测他们在哪些情况下出现什么样的错误,他们的语言行为就有一定的规律性。

有两种语境变体,学习者语言会根据情境变化。学习者在不同的情境下运用知识的情况是不同的。学习者如果需要立即表达,他们就没时间有效利用现有知识而发生错误,而这些错误在他们有机会思考的时候是不会发生的。学习者的语言也会随着语言上下文而变化,也就是在一种句式中出现偏误,在另一种则不出错。例如,英语一般现在时第三人称单数的偏误可能在单句中不出现,(如,He buys her a bunch of flowers.)却常常出现在复杂句子的第二个从句中。(如,He visits her every day and

buy her a bunch of flowers.)必须同时考虑这两种类型的变体才能解释清楚情境变体。

四、课堂教学的作用

课堂教学在二语习得中至关重要,因为二语习得多半是在学校环境中进行的,课堂教学对习得有很大的影响。一是课堂教学对学习顺序的影响,二是对学习速度的影响。学习者习得第二语言时可能遵循大致不变的顺序,这可能是使用相同的学习策略的结果,还有可能是学习者恰恰在学习的某一阶段受这一阶段的语言输入特征的影响。课堂上教师提供的语言输入的凸显特征就会影响第二语言语法的习得顺序。

课堂教学之所以加快整个学习进程促进二语习得,是因为课堂上教师对语言输入作了充分的处理,使之成为更接近学生水平的可理解输入。语言知识的分解传授对学生来说,更易于接受,也更容易使用。学习效能课堂环境比非课堂环境更高。此外,课堂上教师和学生之间的互动是二语使用的合适机会,与真实情境中的二语使用具有相似性。课堂教学有后效应,学生即使没有在现场及时掌握语言知识和技能,在此后不久就会主动地体现在语言产出中,由此可见,课堂教学加速了二语习得。

第二节 研究类型

根据研究对象和研究目的,外语教学研究必须精心设计,包括可行的目标、对象描述、研究步骤、研究工具等。根据不同的目标和过程,研究类型又可以分为如下几种。

一、定性研究

定性研究旨在通过调查和分析,发现事物的内在联系,说明问题的原因和相关因素。研究者得出一个总体的描述和结论,但不一定运用到其他对象和现象中。这种研究得出的结论是独特的,是针对某个个体的。因此在语言教学研究中,研究者可以选择一个特别的班级或学习者,并对其做各方面的研究。

二、定量研究

这种研究方法是传统研究模式中最常用的,尤其是在自然科学中。此类研究一般都建立在实验的基础上,侧重数据的获得和解释。得出的结论可以推广。研究的目的是得出某种结论,应用于很多相同或相似的情况中。研究目的是在两种现象之间建立因果关系,即探讨一个变量的变化是否引起另一个变量的变化。

三、个案研究

这种方法简便易行,教师可以对自己的学生、一种教学干预方式、一种教学手段等进行单次的细致研究,不在于推广,而在于发现具体情况细节和相关因素。教师能够很方便地收集到数据,并得出更实用的结论。在个案研究中,研究者必须在可控制的环境下收集数据,并通过一定分析程序来处理数据。

四、纵向研究

纵向研究是对个体或群体进行一个完整周期或者一段时间的研究。时间长度持续4到18个月,在此期间数据要定期收集数据。教师可以自己设计样本大小、采集频率、研究时段等,根据自己的研究重点选择研究对象。这种研究的优势很明显:收集的数据可以揭示二语习得能力发展的阶段性特征,对教学干预的效果进行客观说明。

五、横向研究

对不同的研究对象在同一时间和空间范围内语言学习某一个方面的研究称为横向研究,旨在发现学生群体的某些共性特征。这种研究的方便之处在于数据收集可以在一个时间点完成,涵盖大量的研究对象。通常以问卷调查的形式进行。问卷所反映的情况可以清晰地体现个体之间的差异。

第三节 研究方法

一、研究框架

二语习得的研究框架包含了一系列相关联的要素,它们是:情景因素、语言输入、学习者差异、学习过程、语言输出。

(一)情景因素

情景因素既影响语言输入的本质也影响学习者使用的策略,情景和输入共同组成学习的语言环境。根据环境因素可以分出两种形式的习得,即自然条件下的二语习得和课堂中的二语习得,一个关键问题就是这两种环境下的习得在多大程度上相同,多大程度上不同。依据对话者、交际环境和话题,每个情景类型都可以分成一些更小的情景,语言输出也会随情景变化呈现出相应的变化。

(二)语言输入

语言输入在质与量方面都会影响二语习得。可理解输入与综合性输入都依据“原汁原味”的原则。测定语言输入的质量在多大程度上决定二语习得过程,它只是激活学习过程呢?还是构成了学习过程?研究表明:语母语的人会根据二语学习者的水平调节自己的话语,那么这种调节在促进学习中所起的作用和影响程度需要研究。

(三)学习者差异

学习者因素影响二语习得已广为认同,问题在于:年龄、学能、动机、性格、智力、需求和认知风格这些因素到底如何影响二语习得?又影响到什么程度?它们的影响力是否有个体差别、任务差别和时间差别?这些因素对二语习得的影响又表现哪些方面?此外,研究者还需要借助心理学、社会学等方法来观察和描述学习者差异的诸项目具体特征。

(四) 学习过程

学习过程可能是认知的或者是语言学的,认知学习过程可以分为三类:用于内化新的二语知识的学习策略;学习者使用他现有的第二语言知识的输出策略;学习者想表达他力所不能及的内容时采用的交际策略。这些策略在本质上是调节语言输入和语言输出的。策略及其使用的描述,可以通过观察、问卷、访谈和实验来进行。

(五) 语言输出

学习者语言是成系统的,却又因人而异。学习者在交际中使用第二语言知识,但在每一个语境下用相同的方式。学习者的语言输出是发展的,它随着语言经历的增多而发生变化。语言输出可以反映出学习者如何习得第二语言和应用第二语言。特别是学习者的偏误为研究学习者采用什么策略学习和使用第二语言提供了一个线索。

二、研究过程

(一) 确定研究课题

一个研究设计必须以一个特定的课题为中心,也就是研究一个特定的问题。在进行研究之前,必须确定要研究的问题。二语习得是一个跨学科领域,它的研究可以从语言学、心理语言学、社会语言学、心理学、教育学等多种角度进行。因此,在平时教学中从这些角度来观察得到问题。

(二) 提出研究问题

研究课题确定之后,就要提出研究问题。当然,单纯的问题并不能保证研究成功。因此,必须提出与课题相关的一系列问题,才能保证研究方向的针对性,划定了问题范围,就能够集中注意力展开研究。研究问题的设立应该有三个特点:意义性、独创性、可回答性。意义性要求问题必须具有实用或者理论价值。一个具有独创性的研究问题不仅仅因为它是新

的,还可能对别人的研究从另外一个方法进行。最后,研究问题应该是能够得出结论的。

(三) 寻找理论基础

有了正确的问题后,就需要寻找可以解释它们的理论。研究问题应该从一个理论角度来回答,但最好不要用那些不熟悉的理论。使用理论之前,应该把概念、原则等都弄清楚,就需要事先学习相关理论。通常情况下,二语习得理论属于语言学及其分支。

(四) 形成研究假设

选择的理论基础形成研究假设,这决定了研究是定性研究还是定量研究。现在需要提出假设,目的是去解释现象之间的联系,或者是因素及变量之间的关系。一个科学的研究假设必须是可检验的。如果假设无法被检验,会浪费时间和精力。当然也不要指望假设每次都能被证实,有时研究结果可能会否定假设,这也是很正常的,至少已经证明了假设是错误的,需要进一步修改。

(五) 起草研究方案

由于不同的研究需要不同的设计,定性和定量研究的设计是有区别的,因为这两种研究有根本的差别。文秋芳(2003)定义了两种不同的研究设计:单设计和混合设计。顾名思义,单设计指运用一种研究方法,定性或定量的,而混合设计中两种方法都被采用。研究设计包括:研究目的、研究对象、研究方法、研究过程和其他一些问题。

(六) 选择研究对象

研究对象的选择要遵从三个标准:典型性、客观性、充足性。典型性是指研究对象能够代表你想选取的整个研究对象群体;客观性是指你要尽力去排除一切主观因素,否则就会减低研究的效度;充足性是指样本数要足够大。

(七) 收集研究数据

随着样本的处理,下一步就是收集数据。数据也进一步分为两种类型:定性数据和定量数据。定性数据可以从问卷、调查、访谈、日记等方式中收集,定量数据可以从实验、测量中得到。

(八) 描述分析数据

数据收集后,需要进行下一步的处理,比如计算、转化或解释。分析数据的方法也是各不相同的。它包括大量的计算工作,现在常用 SPSS 软件处理,再对数据结果进行描述。

(九) 得出研究结论

基于数据分析,研究结论便可得到。首先要总结研究,汇总数据分析到的结果。然后依据理论来解释结论,并揭示它的意义,以及对未来的研究的建议。同时,有必要简单解释研究的局限性,为将来其他的研究者作参考。

主要参考文献

中 文

- 程晓堂,郑敏. 2002. 英语学习策略. 北京:外语教学与研究出版社.
- 丁言仁. 2004. 第二语言习得与外语教学. 上海:上海外语教育出版社.
- 桂诗春,宁春岩. 1997. 语言学方法论. 北京:外语教学与研究出版社.
- 韩宝成. 1998. 外语教学科研中的统计方法. 北京:外语教学与研究出版社.
- 何兆雄,梅德明. 1999. 现代语言学. 北京:外语教学与研究出版社.
- 教育部基础教育司,教育部师范教育司. 2004. 新课程的教学实施. 北京:高等教育出版社.
- 刘润清,韩宝成. 2000. 语言测试和它的方法. 北京:外语教学与研究出版社.
- 刘润清. 1999. 外语教学中的科研方法. 北京:外语教学与研究出版社.
- 刘希彦,刘桂玲. 2004. 心理语言学论. 长春:吉林大学出版社.
- 陆云. 2004. 英语教学论. 桂林:广西师范大学出版社.
- 吕良环. 2003. 外语课程与教学论. 杭州:浙江教育出版社.
- 宁春岩. 2000. 乔姆斯基的普遍语法教程(导读). 北京:外语教学与研究出版社.
- 施良方. 2000. 学习论. 北京:人民教育出版社.
- 束定芳,庄智象. 1996. 现代外语教学. 上海:上海外语教育出版社.
- 孙勉志. 2001. 汉语环境与英语学习. 上海:上海外语教育出版社.

- 王笃勤. 2002. 英语教学策略论. 北京: 外语教学与研究出版社.
- 王立非. 2000. 现代外语教学论. 上海: 上海教育出版社.
- 王蔷. 2003. 英语学科教育理论与实践. 合肥: 安徽教育出版社.
- 王蔷. 2006. 英语教学法教程. 北京: 高等教育出版社.
- 魏永红. 2004. 任务型外语教学研究——认知心理学视角. 上海: 华东师范大学出版社.
- 文秋芳. 1996. 英语学习策略. 上海: 上海外语教育出版社.
- 文秋芳, 王立非. 2003. 英语学习策略实证研究. 西安: 陕西师范大学出版社.
- 文秋芳. 2003. 英语学习者的成功之路. 上海: 上海外语教育出版社.
- 夏纪梅. 2003. 现代外语课程设计理论与实践. 上海: 上海外语教育出版社.
- 薛中梁. 2002. 英语课堂教学过程. 合肥: 安徽教育出版社.
- 俞理明. 2004. 语言迁移与二语习得. 上海: 上海外语教育出版社.
- 张必隐. 1992. 阅读心理学. 北京: 北京师范大学出版社.
- 张庆林. 1995. 当代认知心理学在教学中的应用——如何教学生学会学习和思维. 重庆: 西南师范大学出版社.
- 朱纯. 1998. 外语教学心理学. 上海: 上海外语教育出版社.

英 文

- Anderson R. 1980. Cognitive Psychology and Its Implications. San Francisco: Freeman.
- Baker C. 1993. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bartlett F. 1932. Remembering. London: Cambridge University Press.
- Beidler G. 2003. Writing Matters. Sichuan: Sichuan University Press.
- Brown D. 1980. Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Brown D. 1994. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Brown G, Yule G. 1983. Discourse Analysis. London; Cambridge University Press.
- Brunner J. 1960. The Process of Education. London; Harvard University Press.
- Carroll W. 2000. Psychology of Language(3rd ed.). Beijing; Foreign Language Teaching and Research Press.
- Chamot U. 1987. The Power of Learning Strategies. Ohio Bilingual-Multicultural Update, 3:6 – 11.
- Chomsky N. 1957. Syntactic Structures. Beijing; China Social Sciences Press.
- Chomsky N. 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Chomsky N. 1980 Rules and Representations. Oxford; Basil Blackwell.
- Cohen D. 1998. Strategies in Learning and Using a Second Language. Beijing; Foreign Language Teaching and Research Press.
- Cook J. 1993. Linguistics and Second Language Acquisition. London; Macmillan.
- Ellis R. 1994. The Study of Second Language Acquisition. Shanghai; Shanghai Foreign Language Education Press.
- Ellis R. 2003. Task-based Language Teaching. London; Oxford University Press.
- Freeman L. 2005. From Grammar to Gramming. Beijing; Foreign language Teaching and Research Press.
- Goodman S. 1989. The Reading Process. In; Carrell L, *et al.* ed. Interactive Approaches to Second Language Reading, London; Cambridge University Press.
- Hall A. 1964. Introductory Linguistics. Philadelphia, New York; Chilton Books.
- Halliday K. 2000. An Introduction to Functional Grammar. Beijing; Foreign Language Teaching and Research Press.

Harmer J. 2000. *How to Teach English*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Hughes R. 2005. *Teaching and Researching Speaking*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Johnson K. 2001. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Krashen D, Terrell T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.

Krashen D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.

Laufer B, Hulstijn J. 2001. Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22: 1 – 16.

Lightbown M, Spada N. 2002. *How Languages are Learned*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Littlewood W. 1981. *Communicative Language Teaching*. London: Cambridge University Press.

Marton W. 1988. *Methods in English Language Teaching: Frameworks and Options*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Nunan D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. London: Cambridge University Press.

Nunan D. 1991. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Nunan D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Nuttall C. 1996. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (2nd ed.). London: Macmillan.

O'Malley M, Chamot U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. London: Cambridge University Press.

Oxford L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher*

Should Know. Rowley, Mass. : Newbury House.

Pratt D. 1994. Curriculum Planning: A Handbook of Professional. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.

Richard C, Lockhart C. 1994. Reflective Teaching in Second Language Classrooms. London: Cambridge University Press.

Rogers C. 1969. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. Columbus, Ohio: Charles Merrill Publishing Company.

Rost M. 2005. Teaching and Researching Listening. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Rubin J. 1987. Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In: Wenden A. *et al.* eds. Learner in Language Learning. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Sapir E. 1921. Language: An Introduction to the Study of Speech. New York: Harcourt, Brace and Company.

Schmidt R. 2001. Cognition and Second Language Instruction. London: Cambridge University Press.

Selinker L. 1972. Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10: 209 – 231.

Stern H. 1983. Fundamental Concepts of Language Teaching. London: Oxford University Press.

Stern H. 1999. Issues and Options in Language Teaching. Shanghai: Foreign Language Education Press.

Tarone E. 1980. Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage. Language Learning, 30: 417 – 431.

Tarone E, Yule G. 2000. Focus on the Language Learner. London: Oxford University Press.

Trager G. 1949. The Field of Linguistics. Norman, Oklahoma: Battenburg Press.

Ur P. 2000. A Course in Language Teaching: Practice and Theory. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Underwood M. 1989. Teaching Listening. New York: Longman.

Wallace J. 1998. Action Research for Language Teachers. London: Cambridge University Press.

Weinstein C, Mayer R. 1986. The Teaching of Learning Strategies. In: Wittrock M C. ed. Handbook of Research on Teaching(3rd ed.). NY: Macmillan.

Wenden A. 1987. Meta-cognitive: An Expanded View on the Cognitive Abilities of L2 Learners. Language Learning, 37: 573 - 597.

Widdowson G. 1983. Learning Purpose and Language Use. London: Oxford University Press.

责任编辑：翟红梅 汪碧颖

装帧设计：丁奕奕



基础教育改革与教师专业发展丛书

教师专业发展系列

优秀教师的专业成长之路
优秀教师情绪管理的智慧
优秀教师必备的心理素质
优秀教师的专业基本功
优秀教师的沟通技巧
优秀教师的语言艺术
优秀教师的批评艺术
学业评价与师德修养
如何成为骨干教师
生涯规划与自我实现
教师如何上好每一节课
职业使命与教师文化建设
做身边的研究

新课程教学探索系列

新课程语文怎么教
新课程数学怎么教
新课程英语怎么教
新课程思想政治（品德）怎么教
新课程历史怎么教
新课程地理怎么教
新课程物理怎么教
新课程化学怎么教
新课程生物怎么教

心理健康教育系列

小学心理辅导教师工作指南
中学心理辅导教师工作指南
中小学团体心理辅导
班主任心理辅导理论与实务
主题班会活动设计·德育卷
主题班会活动设计·小学心理健康教育卷
主题班会活动设计·初中心理健康教育卷

基础教育改革与学生发展系列

教师课堂教学能力的培养和提高
教师如何引导孩子走出厌学的误区
如何帮助学生预防和矫治学习困难
数字媒体素养与教师专业发展
中小学生学业成绩评价
中小学生学习潜力的开发
数字土著的网络生活之道——中小學生如何正确使用网络
“学会学习”的有效策略
生态教育的探索之旅
信息技术时代的中小学教育
家长和孩子必知的100种现代学习方法
小学语文情趣课堂
边玩边学语文

班主任工作系列

班主任必备素养与技能
班主任与班级文化建设
班主任班级管理实务
让教育智慧绽放光彩——中学班主任工作实用案例
德育新理念与班主任工作
让细节成就班主任工作
走向成功——班主任专业发展指南
优秀班集体的建设与维护
班级活动的设计与实施

教师专业标准系列

幼儿园教师专业标准知与行
小学教师专业标准知与行
中学教师专业标准知与行

ISBN 978-7-5676-0306-6



9 787567 603066 >

定价：19.00元