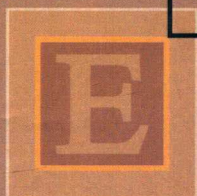


Research of English
Teaching Strategies and Instructional Design

英语教学策略 与设计探究



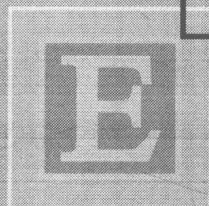
田仙枝 吴亚萍 刘忠喜 编著

吉林大学出版社

Study Group
Man [aim] I am
im- [im] pref [imɪdʒ] n. 像
im-age (像), 우상 c (5) of his father (of)
is the (type) (type) (type)

Research of English
Teaching Strategies and Instructional Design

英语教学策略 与设计探究



曹仙枝 吴亚萍 刘忠喜 编著

吉林大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

英语教学策略与设计探究/田仙枝,吴亚萍,刘忠

喜编著. —长春:吉林大学出版社,2012.5

ISBN 978-7-5601-8362-6

I. ①英… II. ①田…②吴…③刘… III. ①英语—
教学研究 IV. ①H319.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 105267 号

书 名:英语教学策略与设计探究

作 者:田仙枝 吴亚萍 刘忠喜 编著

责任编辑:孟亚黎 责任校对:樊俊恒

吉林大学出版社出版、发行

开本:787×1092 毫米 1/16

印张:16.125 字数:392 千字

ISBN 978-7-5601-8362-6

封面设计:马静静

北京市登峰印刷厂 印刷

2012 年 5 月第 1 版

2012 年 5 月第 1 次印刷

定价:36.00 元

版权所有 翻印必究

社址:长春市明德路 501 号 邮编:130021

发行部电话:0431-89580026/28/29

网址:<http://www.jlup.com.cn>

E-mail:jlup@mail.jlu.edu.cn

前言

随着我国教学的不断发展以及教学改革不断深入,客观地说,我国英语教学已经取得了很大的发展,有关英语教学的研究也日益增多。然而,在肯定成果与进步的同时,我们仍要清醒地认识到,目前对英语教学的研究还是存在诸多问题。例如,在英语教学策略研究方面,有的研究过于侧重理论,有的研究则只注重实践;有的注重技巧,有的则强调策略;有些观点也偏于陈旧,无法满足英语教学不断发展的需要。此外,目前对英语教学策略的研究缺乏与相关教学设计的相结合。针对以上问题,我们精心组织 and 编写了《英语教学策略与设计探究》一书,力求对英语教学的策略及设计进行系统的论述,从而为当代英语教学提供一些理论与实践指导。

本书共分为八章。第一章是对英语教学相关知识的系统介绍,包括英语教学的理论基础、主要要素以及主要原则等,从而为全书的展开提供了背景知识与理论支撑。第二、三、四章详细介绍了英语教学策略的相关内容。其中第二章详细探讨了英语教学中的主要策略及其应用,为第三、四章的展开起到了提纲挈领的作用。第三、四章则分别从英语知识和英语技能两个层面详细介绍了相关的教学策略。第五章是对英语教学设计的研究,包括其内涵与特征、基本模式、具体形式等,同时本章也为以下章节的展开提供了理论依据。第六章是本书的亮点,将英语教学策略与设计相结合,详细探讨了英语教学准备策略、组织策略、管理策略以及传授策略等的设计。教材是英语教学内容的重要载体,因此第七章重点讨论了英语教学中的教材设计。同时,由于现代教育技术的不断发展,多媒体及网络的应用越来越受到重视,本书第八章就重点探讨了英语教学媒体的设计与应用,体现了英语教学与时俱进的教育理念。

总体来看,本书结构清晰,逻辑严谨,从各个方面对英语教学策略与设计进行了综合全面的探讨。此外,我们在书中穿插了大量实例,使得本书理论性与实践性兼具,非常适合作为从事英语教学的教师的教学参考书。同时,本书也可为广大英语学习者提供一些学习策略与方法引导。

本书由武昌理工学院田仙枝、海口经济学院吴亚萍、海南师范大学外国语学院刘忠喜编著完成,并由三人共同统稿。具体分工如下。

第一章,第三章,第五章第一节、第三节、第四节:田仙枝;

第二章,第五章第二节,第六章,第八章:吴亚萍;

第四章,第七章:刘忠喜。

本书在写作过程中参阅了大量有关英语教学策略与设计方面的相关专著与论文,并引用了很多专家和学者的研究成果,在此对他们表示衷心的感谢!由于作者的水平有限,加之时间仓促,书中不妥与疏漏之处在所难免,在此恳请专家与读者批评指正。

作者

2012年4月

目 录

第一章 英语教学概述	1
第一节 英语教学的理论基础	1
第二节 英语教学的主要要素	18
第三节 英语教学的主要原则	26
第二章 主要的英语教学策略及其应用	35
第一节 教学策略的含义	35
第二节 激励策略及应用	37
第三节 提问策略及应用	42
第四节 整合策略及应用	49
第五节 课堂评估策略及应用	53
第三章 英语知识教学策略	61
第一节 英语语音教学策略	61
第二节 英语语法教学策略	69
第三节 英语词汇教学策略	79
第四章 英语技能教学策略	96
第一节 英语听力教学策略	96
第二节 英语口语教学策略	102
第三节 英语阅读教学策略	106
第四节 英语写作教学策略	117
第五节 英语翻译教学策略	128
第五章 英语教学设计概述	135
第一节 教学设计的内涵与理论基础	135
第二节 英语教学设计的内涵与特征	146
第三节 英语教学设计的基本模式	150
第四节 英语教学设计的具体形式	162

第六章 英语教学策略设计.....	171
第一节 英语教学准备策略.....	171
第二节 英语教学组织策略.....	174
第三节 英语教学管理策略.....	182
第四节 英语教学传授策略.....	185
第七章 英语教学中的教材设计.....	190
第一节 英语教材的定义及作用.....	190
第二节 英语教材的体系与结构.....	196
第三节 英语教材的编写原则.....	198
第四节 英语教材的编制设计过程.....	203
第五节 英语教材的评价.....	210
第八章 英语教学媒体的设计与应用.....	219
第一节 教学媒体概述.....	219
第二节 教学媒体选择的主要原则.....	226
第三节 英语常规教学媒体的设计及应用.....	231
第四节 多媒体与网络资源的设计及应用.....	238
参考文献.....	250

第一章 英语教学概述

随着全球化的不断发展,国际间的交流越来越频繁,英语成为了最重要的国际通用语言,英语教学也受到了国际和社会的广泛关注。本章我们将具体介绍英语教学相关的内容,包括英语教学的理论基础、主要要素以及教学原则等。

第一节 英语教学的理论基础

一、英语听力教学的理论基础

(一)会话含意理论

1. 会话含意理论的内容与特点

美国语言学家和哲学家格赖斯(H. P. Grice)于1976年首次提出了会话含意理论。会话含意理论指出,话语通常具有两层含意:第一层是指说话人说出单词和句子所表达的字面意思,也就是话语的语义内容,又称命题意义;第二层是指说话人在特定的语境下所要表达的含蓄内容或言外之意,也就是话语的语用意义,即会话含意。

会话含意理论中的话语的意义被分为以下两种:

(1)说的意义(what is said)。

(2)隐含意义(what is implicated)。

会话含意讨论的实际上是话语的隐含意义,它的推导和理解对于实现交际目标起着极为重要的作用。听力理解能力是语言交际能力的重要方面,听的过程就是“听其音,知其意”的推理过程。

会话含意关注的并不是说话人说了什么,而是说话人说这句话可能意味着什么。它是语句所包含的隐性的主观意思,是语言启动后结合语境,通过一定量的相关推理获得的有意图的意义。这里的意图又受到文化、社会心理等的影响,它为语句的可能意思提供了某些推理解释而非指它的字面意义。会话含意具有以下几个主要特点。

(1)非固定性

会话含意的首要特征就是不固定性,这是因为推导会话含意就是推导交际双方在遵守合

作原则的前提下话语的种种解释,而随语境的不同则可以有无数的解释。例如:

David is a machine.

这句话的含义在不同的语境中可以有以下不同的理解:

- ①大卫不停地干活。
- ②大卫是冷酷的。
- ③大卫是能干的。
- ④大卫不会动脑子。

又如:

A: Where is my box of chocolates?

B: The children were in your room this morning.

上面这组对话中,从语言形式本身所表达的意义来看,B 的回答并没有直接回答巧克力在什么地方,似乎是答非所问。然而在实际的语言交际中,我们不难理解 B 的应答实际上已告诉了 A“巧克力可能被孩子们拿去吃了”。

由此可见,一句话在不同的语境中会产生不同的意义,也就是说,会话含意并不是固定的。

(2)可撤销性

可撤销性特征是指在具体情况下,一个会话含意可以通过附加一个分句而被取消或者通过上下文表明说话人放弃了那个会话含意。例如:

Mike will go to library at 4:00 pm.

以上这句话的意思是:Mike 下午 4:00 将会去图书馆。时间是整点 4:00。再看下面一句话:

Mike will go to library at 4:00 pm and perhaps 4:30 or later.

该句在上面的原句之后加上了 ... and perhaps 4:30 or later 的分句,因此,“Mike 下午 4:00 将会去图书馆”的含义就被取消了。可见,会话含意具有可撤销性。

(3)主观性

同一句话因场合、交际主体的不同含意也会不同。语境、话语的内容以及各种暗示,这些都会使听话人对话语产生不同的主观理解。人们的心理、个性、教育背景、性格、文化等方面的差异会使他们对话语的含意产生不同的理解。例如:

You are the cream in my coffee.

这句话可以产生两种意义:如果听话人知道或者假设说话人是喜欢在咖啡里加奶油的,那么这句话的含意便是说话人对他的恭维,反之,如果说话人知道听话人不喜欢在咖啡里加奶油,那么这句话的含意便表示说话人对他的厌恶。

(4)不可分离性

会话含意还具有不可分离性的特征。除了背景知识外,说话人所说的话的内容而非它的形式在产生会话含意中起作用。换句话说,会话含意依附于话语内容,而不依附于话语形式。因此,一般说来,一个人不可能通过改变同一内容的不同讲法而改变会话含意。例如:

A: What did you think of the lecture?

B: Well, I thought the lecture hall was big.

以上这组对话中,B 句的会话含意是:没有多少人对讲座感兴趣。即使将句中的 thought

换成 believed, should say, reckoned 等词, big 换成 great, large 等词, 句子的会话含意仍然存在。

(5) 语境性

任何话语的含意都需要在一定的语境中才能准确理解, 语境是识别和推导含意的必要手段。在这里, 语境可以分物理语境和认知语境。

①物理语境也就是我们常说的话语本身的言语语境。它在很大程度上是一种定量, 可以借助省略、反问、强调等隐性手段传递话语的含意或借助词语手段间接表达, 物理语境中的含意是比较明显的, 容易达成共识。例如:

In this village everyone likes planting corns.

在这个小村庄里, 大家都喜欢种玉米。

In this village nobody doesn't like planting corns.

在这个小村庄里, 没有人不喜欢种玉米。

以上例句中的隐性意思是“大家都喜欢种玉米”。

②认知语境则是一个变量, 它不仅仅指现实环境中的情景或话语本身的语境, 还是不断变化的。话语受到认知主体的共有知识的影响, 在认知语境层面表现出不同的隐含意义。另外, 认知语境的大小差异和语境的延伸扩展使得话语关联性在不断变化, 因此, 也就使得话语含意呈动态变化, 是从小语境到大语境, 从原有语境到扩展语境, 从一个层面到另一个层面的理解过程。

2. 会话含意理论在英语听力教学中的运用

我国英语教学的重要内容和目标之一就是培养学生的英语交际能力, 而听力理解能力是英语交际能力得以提高的重要因素之一。因此, 将会话含意理论的有关知识应用于英语听力学习中, 有助于提高学生的语用能力和听力水平。这就要求教师在教学实践中, 应当有意识地将会话含意理论和听力教学紧密结合起来以提高学生的英语听力水平和语言交际能力。

语言学上对“话语理解”的研究从语义层次向语用层次发展, 人们对听力理解的认识也随之从静态转变到动态。库克(Cook)认为提出听的过程不是消极被动的, 实际是听力理解的过程, 这个过程包括自下而上和自上而下两个过程。语言学上大量的研究结果证明, 将以上这两种模式相结合应用于教学中会更加有利于学习者通过解读语言中的各种提示, 从而理解说话人的言外之意。具体来说, 会话含意理论在听力理解与教学中对话语含意推导的语用策略主要包括以下几个方面。

(1) 通过语言的间接性理解

所谓语言的间接性是指语用双方有时出于特定语境的需要, 会有意地放弃明示交际行为而采用含蓄的或间接隐晦的表达。这种现象在听力理解中具有很重要的作用。具体来说, 有时话语表层的关联性虽然缩小, 但与语境的关联却得以增强, 话语的理解在很大程度上取决于语境, 进而又扩展了语境。语用者处理信息需要付出更多的努力, 从而使话语的隐含意义得以表现。例如:

A: Darling, the table is dirty.

B: I'm washing the clothes.

通过上面这组对话,可以看出 A、B 都使用了间接语言。A 所说的话属于一个阐述类的句子,但他的话语意义实际上是 Please clean the table,属于指令类(directive)。而 B 也并没有使用承诺类的句子来执行这一指令,而是使用了一个陈述句:我在洗衣服。其言外之意是我在洗衣服,现在没有时间去擦桌子。

(2)通过关联点来推导

关联性是相对于语境来说的,它具有明显的相对性。不仅如此,关联性还依赖于交际主体的认知能力和认知环境,因此其在程度上又有强弱之分。关联性要求听话人在推理、辩解等方面付出一定的努力以获得最佳的语境效果。关联点越多,关联性越大,听者解码所需的努力就越小;反之,关联点越少,关联性越小,听者在解码时所付出的努力也就越大。例如:

A: Do you think you can finish your assignment tomorrow morning?

B: Will Thursday do?

在上面这段对话中,A 问 B 明天上午能不能完成作业。B 并没有用 yes 或 no 来直接回答 A,而是使用了一个一般疑问句: Will Thursday do? (周四可以交吗?)言外之意是: B 在周四是可以顺利完成作业的。此外,这段对话还暗含了一个社会语境,即 A 和 B 说话的时间一定是在周四之前,可能是周三或更早。这段对话中的关联点是:时间,即 tomorrow morning 和 Tuesday;内隐的关联点则是 assignment。通过这些关联点,学生在听力过程中可以比较容易地推导出对话的实际含意。

(3)合作原则

为了保证会话的顺利进行,谈话双方必须共同遵守一些基本原则。格赖斯在会话含意理论的基础上提出了合作原则。合作原则认为人们的言语交际是相互合作的,谈话双方都抱着一个共同的愿望,双方的话语都能被互相理解。人们只有遵循这些原则,才能够达到此目的。合作原则包括以下四个范畴,每个范畴又包括一条准则和一些次准则。

①质的准则,包括以下两个要求。

a: 不要说自知是虚假的话。

b: 不要说缺乏足够证据的话。

②量的准则,包括以下两个要求。

a: 所说的话应该满足交际所需的信息量。

b: 所说的话不应超出交际所需的信息量。

③关系准则:即说话要有关联。

④方式准则:即说话要清楚、明了。

a: 避免晦涩。

b: 避免歧义。

c: 井井有条。

d: 简练。

请看下面两组对话:

(1) A: Don't you think Joan is a good student?

B: I am told that she is often late for school.

从表面上看,上面的对话中 A、B 两人的话好像没有关系,即 A、B 两人违反了合作原则中

的“关系准则”。但是 B 用了—个陈述句: I am told that she is often late for school. 来表明他的言外之意: 我认为 Joan 不是一个好学生。

(2) A: Did you enjoy the play?

B: Well, I thought the ice-creams they sold in the interval were quite good.

上例表明了对关系准则的违反所产生的会话含意。对话中 B 似乎是答非所问。其回答与 A 的问题毫无关系, 即违反了合作原则中的关系准则。然而如果 A 认为 B 是遵守合作原则的, 我们就会很容易地推导出 B 的含意: 这个剧真是糟糕极了。

(二) 输入输出理论

1. 输入假设理论

输入假设理论由美国语言学家克拉申(S. Krashen)于 20 世纪 80 年代早期提出。该理论包括五个假设: 习得和学习假设、自然顺序假设、监察假设、输入假设和情感过滤假设。其中, 输入假设被认为是克拉申第二语言习得理论的核心。克拉申认为, 语言习得必须通过语言的输入来完成, 因此, 为了促进语言习得, 教师应该将教学的主要精力放在为学生提供最佳的语言输入上面。

克拉申认为, 最佳的语言输入应具备—下几个特点。

(1) 输入必须是可理解的。

(2) 输入必须是有趣的、密切相关的。

(3) 输入必须是大量的。

(4) 输入不是以语法为大纲的。

其中, 输入的可理解性尤为重要, 它是语言习得至关重要的条件。朗(Long)也曾指出, 获得可理解的语言输入是所有成功的外语学习者的特征, 量越大, 学习效果越好, 反之, 缺乏可理解的语言输入会降低学习效果, 也就失去了外语学习的意义。同时, 输入材料略高于学生实际的语言水平, 会使学生在理解后获得—种征服感、成就感和满足感, 从而帮助他们树立进一步学习的信心。

2. 输出假设理论

20 世纪 80 年代后期, 加拿大的斯温纳(M. Swain)提出了输出假设理论。输出假设的依据是斯温纳进行的“浸泡式”教学试验。试验结果表明, 尽管她的学生通过几年浸泡, 获得了大量的语言输入, 但他们并没有获得如本族语者那种语言的产生能力。而产生这种结果的原因不是学生获得的语言输入有限, 而是他们的语言输出活动不足。因此斯温纳认为, 输出在第二语言习得中有着显著作用。另外, 斯温纳还认为, 学生在输出过程中没有受到“推动”(Being pushed), 这也是教学效果不明显的重要原因。

斯温纳指出了语言输出的三个功能: 促进学习者对语言形式注意的功能; 提供学习者进行检验自己提出假设机会的功能; 提供学习者有意识反思机会的功能, 即元语言作用。斯温纳具体论证了这三个功能。当学习者进行产生语言的活动时, 他们常常会碰到—些语言方面的问题, 这些问题会使他们注意到某—个他们不懂或只懂得部分的语言项目。这样学习者会注意

到他们所需表达的意思和他们能用语言形式来表达该意思的差距。这种对语言形式的注意能帮助他们习得某一语言形式,因为这种对语言形式的注意会激活他们的认知活动,而这种认知活动有助于学习者已存知识的巩固和新知识的学习。

此外,斯温纳还提出了“被迫输出”。她认为,“被迫输出”能促使学习者利用现有中介语的变体,使之逐渐向目标语接近,从而有助于语言习得。另外,输出可以提高语言的流利性,同时,还具有使学习者集中注意力、进行假设验证、自觉反思等调整自己学习策略的功能,从而提高使用语言的准确性。

有些学者指出,语言输出活动还是学习者为进一步交际使用新语言形式和结构的尝试,是他们使用中继语来交际的过程,他们可以通过语言输出看看他们提出的结构和形式是否行得通。从这个意义上来说,语言输出活动为学习者进行尝试提出自己的假设,检验自己的假设提供了机会。也就是说,如果没有语言输出,学习者不能获得验证他们提出的假设的反馈。

斯温纳在她的文章中以自己做的实验证实:语言输出还有促使学习者有意识地反思的功能。当我们说输出有检验假设作用时,我们认为输出本身就是假设。因此,语言输出就是学习者对如何使用语言形式去表达某一意义的猜测。在这里,我们不是向教学者提问,他们的假设是什么,而是从他们的语言输出去推测他们的假设。因此,在某种情况下,学习者不但揭示了自己的假设,而且用语言对假设进行反思,从而促进学习者控制和内化语言。

3. 输入、输出假设的相互关系

通过以上分析,我们可以看出克拉申强调可理解性输入在第二语言习得中的中心作用,而斯温纳则强调语言输出在第二语言习得中的显著作用。

实际上,克拉申的“输入假设”和斯温纳的“输出假设”是从两个不同的侧面来讨论语言习得观点的,并都有其合理成分,教师在英语教学中应该注意将两者结合起来运用。语言学习是输入和输出紧密联系的互动过程,二者共同构成一个完整的学习过程。在语言习得过程中,语言的输入是打好语言基础的前提,没有输入就没有输出。但是仅依靠输入还不足以内化所学的语言规律,语言的输出是语言知识的创造性应用,是语言知识内化和巩固的最有效途径,它反过来又促使学习者进行反思,感受到自身语言知识的不足,从而产生更多的语言输入。

综上所述,语言输入是语言输出的源泉;而语言输出又反作用于语言输入,是语言输入的助推器。二者在本质上是相互影响、相互作用的,是语言习得过程中的一个完整的圆环。

例如,通过说和写学习者可以检验语句结构和词语使用,从而促进语言运用的自动化,有效地达到语言习得的目的。当学生用英语进行口头或者书面表达时,会自然地运用并认真考虑所学的语法规则、词语的搭配等知识。通过这个过程,英语知识不断得到巩固并内化,进而促进英语技能的全面发展。教师在实际教学中,应该注意安排适当的语言输出活动以促进语言学习,例如问答、复述、对话、讨论等“输出”练习。经常进行口语练习,使学生注意到他们还没有掌握的目标语知识,对遇到的问题进行反馈,并修改出现的错误,从而提高口语水平。经常进行英语写作练习,可以提高学生的书面表达能力。

4. 输入输出理论在英语听力教学中的运用

输入输出理论在听力教学中起着重要的作用,具体来说,教师在运用输入输出理论组织英

语听力课时,可以从以下几点来进行。

(1)听说训练相结合

在传统的英语听力教学中,只强调语言的输入,却忽视了语言的输出。这样一来,就违背了语言学习的规律,使学生失去了将可理解性输入的语言形式内化的机会。因此,教师在实际的教学实践中,应该注意将听说活动融为一体,从而使输入材料内化并转化为学习者的可理解性输出。

听说紧密结合的模式就是要为学生创造一个理想的语言输出的环境,将传统的“听录音—做练习—核对答案”的课堂模式转变为听说为一体的互动式课堂教学。例如,在学生听完一个故事的录音之后,教师可让学生自由分小组根据故事内容对故事的主题进行讨论,然后鼓励学生进行发言,发表自己的观点,从而形成一个“听故事—讨论—发表观点”的互动过程。在整个过程中,学生会全身心地投入到讨论、思考中去,在提高英语听力水平的同时,还提高了口头表达能力。此外,学生还锻炼了交流和合作的能力。

(2)合理选择教材

合理选择教材是听力练习中的一个重要环节之一。在教学实践中,教师应该根据学生的英语听力水平和听力材料的难易程度有目的、有计划地进行听力材料的选择。

①在选材之前,教师要全面、深入地了解学生的英语听力水平,然后根据学生的不同情况为其选择听力练习的材料。例如,对于听力基础较差的学生,可以给他们提供一些简单的小对话,然后根据对话内容回答一些简单的问题等。而对于英语听力水平较高的学生,教师可以要求他们在听完一个故事或一段英语对话后,将学生分为几个小组进行自由讨论,然后根据故事的主题思想组织一个英语辩论赛,锻炼他们的听说以及应变能力。此外,教师还可以建立“听力档案”,将学生的听力水平以及所取得的进步做一详细记录。

②在选材时,应做到难易适中、语速适中,且内容和题材要力求多样化、富有趣味性。根据可理解性输入假设,教师在听力课上所选择的听力材料的难度应该适中,且所选听力材料中出现的语法现象和语句大部分应是学生已经学习过的内容。例如,教师可以将英语阅读课本中的课文作为听力材料。

此外,听力材料应该尽量做到内容丰富,题材多样。除了听力教材之外,教师还可以组织观看一些英语经典影片,学唱英语歌曲等活动。根据克拉申的语言输入理论,最佳的语言输入必须是有趣的。富有趣味性的听力材料能够使学生积极地投入到听力活动当中去,自然而然地提高英语听力水平。

(3)充分考虑学生的情感因素,创造良好的语言学习环境

克拉申强调,语言的输入必须是可理解的,在进行听力练习的过程中,学生应该对所听到的内容有一个良好的理解。而学生的情感因素是影响听力理解的重要因素。根据克拉申的情感过滤假设,教师在课堂教学的各个环节中必须充分考虑到学生的情感因素,进行有效降低情感过滤作用的活动,从而使学生积极参与课堂上的各种交际活动,达到获得信息、吸收语言的目的。因此,轻松、愉快、有利于提高和发挥听力水平的低情感过滤的环境是学生听力水平提高的重要保证。具体来说,教师创造良好的语言学习环境应该注意以下几点。

①教师是学生学习活动的引导者和学习模范,在教学过程中要经常和学生进行交流,及时发现阻碍听力理解的情感因素,并对其进行分析,然后选择合理的对策进行调整。学生不仅仅

是语言知识的被动接受者,还应该是语言交际中的积极参与者。因此,教师要运用多种有效的教学方法来激发学生听的动机和兴趣,鼓励他们参与到各种形式的英语听说活动中来,在互动活动中提高主动运用所学语言知识进行交际合作的能力。

②克拉申认为,影响二语习得的情感变量主要有三类:学习者的动机、自信心和焦虑感。其中,学习者的动机是直接引起学习活动的一种内在动力。这一点在听力理解中表现得尤为明显。而在实际教学中,我们也发现,学生学习动机不足的现象较为明显。因此,教师应该运用多种有效方法激发学生的学习动机,只有具备了强烈的听的动机和愿望,学生才自动调用已有的语言知识和背景知识,并运用各种认知策略去积极地获取信息,参与到交际活动当中,提高实际运用语言的能力。

(4)合理安排听力测试

在英语听力课中,教师要合理安排各种形式的听力测试,及时、准确地检验学生的英语听力水平,使其在相应级别的学习过程中获得更多的处于“ $i+1$ ”水平的语言输入。合理有效的听力测试可以使教师随时了解学生的学习情况,发现学生在英语听力学习中存在的各种问题。

当然,对于听力测试要安排有度,不能过于频繁,否则会导致学生紧张焦虑的情绪,降低学习英语听力的积极性。教师可以进行各单元测试以及期中、期末考试。听力测试的内容应该多样化,可以是根据课本中的单元测试或与其相类似的标准试题,也可以选择一些电台的英语新闻、谈话等节目,让学生体会到语言的实用性。

二、英语口语教学的理论基础

(一)建构主义理论概述

1. 理论背景

建构主义分为广义和狭义两种形式。广义的建构主义有着深厚的思想渊源,古希腊的主观唯心主义哲学、不可知论、怀疑论是建构主义的最早源泉。冯·格拉塞斯菲尔德认为,建构主义的思想起源于18世纪初的意大利学者维柯。维柯认为,人能够认识人类历史是因为人创造了人类的历史,而上帝能认识自然界是因为上帝创造了自然界。其后,哲学家康德进一步拓展了建构主义思想。这里所说的建构主义主要是指兴起于20世纪90年代以来的建构主义。

随着心理学的不断发展以及心理学家对人类学习过程中认知规律研究的不断深入,到20世纪后期,建构主义学习理论在西方逐渐流行起来。建构主义是认知心理学派的一个重要分支,建构主义理论的重要先驱者有两位:瑞士学者皮亚杰(J. Piaget)与苏联心理学家维果斯基(Lev Vygotsky)。

心理学家皮亚杰是认知发展领域最有影响力的一位学者。他通过长时间对儿童认知发展的观察和研究,创立了关于儿童认知发展的学派。皮亚杰认为,对新知识的掌握是一种智力活动,而每一种智力活动都含有一定的认识结构。对智力行为来说,外界的刺激与主体的反应二者之间的关系应当是双向的。基于此,皮亚杰的建构主义认为,儿童是在与周围环境相互作用的过程中,逐步建构起关于外部世界的知识,从而使自身认知结构得到发展的。皮亚杰用同化

和顺应这两个概念来解释儿童与环境的相互作用,也就是主体认知结构与环境刺激之间的关系。同化是指主体把外界的刺激整合到自己原有的认知结构之内的过程。一定的外界刺激只有被相关主体同化于他的认知结构内,他才能对之做出反应。顺应或称顺化,是指主体的认知结构因受到被同化刺激的影响而发生变化的过程。一切认识都离不开认知结构的同化和顺应作用。同化是认知结构数量的扩充,而顺应则是认知结构性质的改变。

皮亚杰提出了 $S \rightarrow (AT) \rightarrow R$ 公式,来说明一定的外界刺激(S)被个体同化(A)于其认识结构(T)中,才能对刺激(S)做出反应(R)。认知主体正是通过同化与顺应这两个基本过程来达到与周围环境的平衡:当儿童能用现有图式去同化新信息时,他处于一种平衡的认知状态;而当现有图式不能同化新信息时,平衡即被破坏,修改或创造新图式(顺应)的过程就是寻找新的平衡的过程。儿童的认知结构就是通过同化与顺应过程逐步建构起来,并在“平衡—不平衡—新的平衡”的循环中不断丰富、提高和发展。皮亚杰的同化、顺应和平衡等这些核心概念被后来的建构主义学习理论所继承与发展。

维果斯基则是“文化—历史”理论的创始人,他强调认知过程中学习者所处社会文化历史背景的作用。“最近发展区”是维果斯基的社会建构主义理论中最有影响力的概念和理论之一。“最近发展区”可用来解释社会互动的过程如何帮助儿童内化高级心智功能。维果斯基认为,个体的学习是在一定的历史、社会文化背景下进行的,社会可以为个体的学习发展起到重要的支持和促进作用。在教学语境下,“最近发展区”实质上涉及的是教学与儿童发展之间的关系。维果斯基认为,教学必须要考虑儿童已达到的水平并要走在儿童发展的前面。为此,就要确定儿童的发展水平。维果斯基认为儿童的发展有两种水平:一种是儿童现有的发展水平,即现实的发展水平;一种是儿童在有指导的情况下借助成人的帮助可以达到的解决问题的水平,或是借助于他人的启发帮助可以达到的较高水平,即潜在的发展水平。现实的发展水平与潜在的发展水平之间的区域就是“最近发展区”。在此基础上,以维果斯基为首的维列鲁学派深入研究了“活动”和“社会交往”在人的高级心理机能发展中的重要作用。这些研究使得建构主义理论得到进一步丰富和完善,为实际应用于教学过程创造了条件。同时,维果斯基还强调社会文化、对话等因素在学习中的重要作用的观点。总之,维果斯基的思想对正确理解教育与发展之间的关系,具有重要意义。

通过对皮亚杰和维果斯基思想的介绍,我们可以看出,皮亚杰特别强调学习主体的创造性,维果斯基则更关心社会文化的创造即知识工具的传递。也就是说,皮亚杰更强调个人建构,而维果斯基更重视社会建构。尽管如此,在基本方向上,皮亚杰和维果斯基都是建构主义者,他们的思想对后来的建构主义学习理论产生了重要影响,并开启了建构主义的两大倾向:个人建构主义与社会建构主义。

2. 基本观点

(1) 知识是相对的

建构主义理论认为,知识是相对的而非绝对的,知识在各种情境下的运用并不是简单的套用,因为具体情境总有自己的特殊性。从这个角度来说,教学并不是知识的传递,而是知识的处理和转换。教师不能作为知识权威的象征强迫学生对知识的接受,而应重视学生自己对各种现象的理解,倾听他们的看法,思考他们这些想法的由来,并以此为据,引导学生丰富或调整

自己的解释。

(2) 学生是知识建构的主体

建构主义理论认为,学习是一个积极主动的建构过程,是学习者利用必要的学习资源、在一定的社会文化背景下,在与他人的交际过程中产生社会互动的结果。同时,学生本身并不是一张白纸,他们在以往的学习和生活中已经形成了一定经验和认知结构图式,而这些原有认知结构图式和观点对他们建构新知识具有特别重要的作用。由于学生以往的经验以及对经验的信念不同,他们对外部世界的理解也是完全不同的。这种由于经验背景的差异而造成的对问题的看法和理解的差异是不可避免的。当然,这并不是一件坏事。在学生之间的共同体中,这些差异恰恰构成了一种宝贵的学习资源,因为学生可以通过协作和对话来共享不同个体的思维成果,可以达到对知识较为全面和丰富的理解。当然,在这个过程中,教师的外部引导非常重要。建构主义理论认为,在教学过程中,教师应该成为学生构建意义的帮助者和引导者,尽可能地激发学生的学习兴趣,帮助他们形成良好的学习动机。在此基础上,教师应该设计合适的教学情境和提升新旧知识的联系,帮助学生建构起所学知识的意义。

(3) 强调情境、协作、对话和意义建构

建构主义理论十分强调情境、协作、对话和意义建构这四个主要因素在学习过程中的作用。情境在语言学习环境中是指教师为学生创造的较为真实的语言交际活动环境和相应的交流活动。协作是指学生之间通过语言进行的相互合作,包括对学习资料的贡献、学习成果的评价、最终意义的建立等。在协作过程中,对话是其中一个重要环节,学生之间主要通过会话商讨的方式完成规定的学习任务。可见,协作过程本身就是一个会话和讨论的过程。意义建构则是语言学习所要达到的最终目标,它主要是指事物的性质、规律以及事物之间内在的、本质的联系。

(4) 注重教师的作用

学习的主体性主要强调学生的主动学习,要求学生在复杂的真实情境中完成任务。与此同时,建构主义还强调教师在学生建构知识过程中提供一定的帮助和支持,以使学生的理解进一步深入。首先,教师必须转变自身的角色,从传统的知识传递的权威角色转变为学生学习的辅导者甚至是高级合作者。例如,学生的学习需要采取一种新的认知加工策略,形成自己是知识的建构者的心理模式。对此,教师必须提供学生元认知工具和心理测量工具,从而培养学生批判的认知加工策略,以及自己建构知识和理解的心理模式。其次,教师应该给学生提供真实世界的、复杂的真实问题,同时必须意识到这些复杂的、真实的问题可能有多种答案,因此应该鼓励学生提出解决问题的多种观点。此外,教师在学习活动中起着脚手架的作用,在自主语言学习过程中需要帮助时,教师应提供必要的支持,但是随着学习者自主能力的不断提高,可以逐渐将脚手架拆除。

(二) 建构主义理论在英语口语教学中的运用

1. 创设情境

建构主义认为,学生应当积极主动地参与意义的建构。由于英语口语是一项实用性很强的语言技能,需要在一定的情境中进行训练。因此教师应该注意为学生营造一个良好的英语

语言环境,让学生在真实的情景中提高英语口语水平。

2. 充分考虑学生的个体差异,加强互动学习

根据建构主义心理学理论,在以学生为中心的口语教学中,教师应该充分了解学生的个体差异,并在此基础上,寻求最佳的形式来组织课堂交际活动。课堂教学活动的组织上,教师要充分考虑学生的个体差异,组织合作学习。相关研究表明,口语教学中的小组活动等合作语言学习的组织形式具有许多优点。维果斯基认为,建构主义的学习应该是一种社会性、交互性的协作学习。知识不仅是个体在与物理环境的交互中建构起来的,而且社会性的交互协作更加重要。

因此,在英语口语课堂上,教师应该为学生提供有利的多向协作互动的学习环境。大量实践表明,学生与同伴之间合作互动能引起学生智力的相互激发、情感的相互感染,有利于学生的意义建构和学习自主性的培养。此外,在口语教学中,还要强化师生互动,教师要担当好观察者、督促者、顾问和评价者的角色,善于发现和解决学生在交际中出现的问题,并通过了解学生的需求而不断完善英语口语教学的形式和方法。

3. 注重口语课堂上写作练习的作用

在口语课堂上,教师要适时组织写作练习,将写作与口语教学相结合,这也是提高学生英语水平的重要途径。建构主义倡导发现学习和探索学习,每次口语练习之后,可以鼓励学生组成小组讨论,精心选择口语练习中的写作素材,综合整理其中的观点,进行写作练习。而在写作练习过程中,教师应注意随时观察学生在写作中出现的各种问题,并予以指导。学生完成自己的作品之后,在小组间或师生间分享自己的观点和心得。

通过以上的口语与写作相结合的形式,在锻炼学生口语表达能力的同时,又可以提高书面表达能力。

三、英语阅读教学的理论基础

(一)自上而下与自下而上的阅读模式

图式理论是对英语阅读教学影响较大的教学理论。所谓图式是指大脑为了方便信息的储存和处理,而将新事物与已有的知识、经历有机地组织起来的一种知识表征,同时也是相互关联的知识构成的完整的信息系统。图式是人头脑中存在的知识的单位。图式论认为,任何形式的语言材料,本身并没有意义。它的作用是指导听者或读者怎样根据自己原有的知识,恢复或构成所要表达的意思。在具体介绍图式理论之前,我们有必要首先了解一下与其相关的两种阅读模式。

1. 自下而上的阅读模式

自下而上的模式认为,阅读是一个解码(decoding)的过程,即作者用文字、符号,应用一定的语法规则把自己所表达的意思编成语码。阅读理解的问题也就是语言方面的问题。阅读者