



大学英语听说 策略与研究

罗首元 © 著

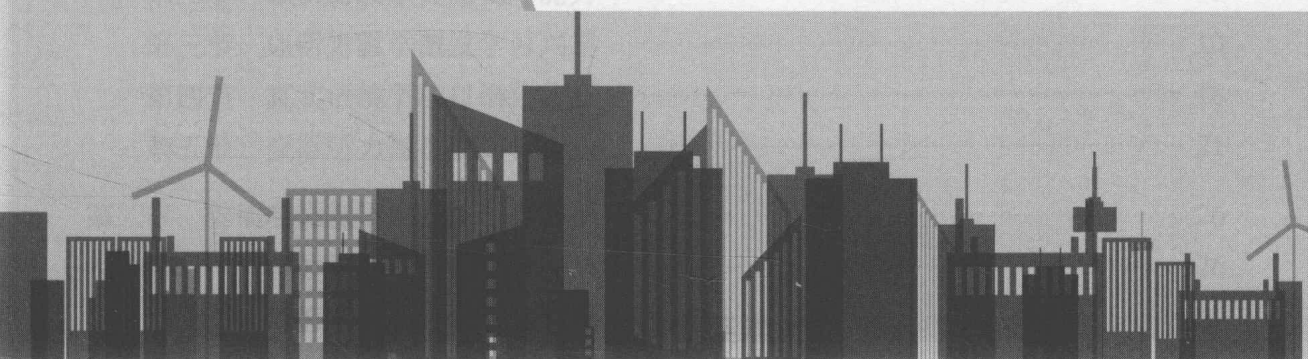


电子科技大学出版社

ENGLISH

大学英语听说策略与研究

罗首元 著



第一章 英语听力策略研究	47
第一节 听力策略的分类	47
第二节 听力策略训练的方式及模式	51
第三节 听力策略训练的步骤	60
第四节 英语听力训练	70
第二章 听力理解过程研究	74
第一节 口头语言与	74
第二节 听力理解的	77
第三节 听力理解过	81
第三章 现代教育技术辅助	83
第一节 建构适宜的	85
第二节 培养学生在听力活动中的自主性	89
第三节 发挥老师在听力活动中的主导作用	93

电子科技大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

大学英语听说策略与研究 / 罗首元著. —成都:
电子科技大学出版社, 2016.5

ISBN 978-7-5647-3624-8

I. ①大… II. ①罗… III. ①英语—听说教学—教学研究—高等学校 IV. ①H319.9

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 097350 号

大学英语听说策略与研究

罗首元 著

出版: 电子科技大学出版社 (成都市一环路东一段 159 号电子信息产业大厦 邮编: 610051)

策划编辑: 谭炜麟

责任编辑: 谭炜麟

主 页: www.uestap.com.cn

电子邮箱: uestap@uestap.com.cn

发 行: 新华书店经销

印 刷: 成都市新都华兴印务有限公司

成品尺寸: 185mm × 260mm 印张 6.75 字数 143 千字

版 次: 2016 年 5 月第一版

印 次: 2016 年 5 月第一次印刷

书 号: ISBN 978-7-5647-3624-8

定 价: 58.00 元

■ 版权所有 侵权必究 ■

- ◆ 本社发行部电话: 028-83202463; 本社邮购电话: 028-83201495。
- ◆ 本书如有缺页、破损、装订错误, 请寄回印刷厂调换。

目 录

第一部分 大学英语听力策略与方法

第一章 英语听力教学综述	3
第一节 以听力教学巩固语言知识	3
第二节 以听力教学提高交际能力	7
第三节 以听力教学激发学习兴趣	10
第四节 真实语境下的口语化特点	18
第五节 交际听力微技能的特点	21
第二章 英语听力教学的方法与策略	26
第一节 多样化的听力教学方法	26
第二节 以意义为驱动的听力教学策略	37
第三节 听力教学方法与策略的选择	42
第三章 英语听力策略训练	47
第一节 听力策略的分类	47
第二节 听力策略训练的方式及模式	51
第三节 听力策略训练的步骤	60
第四节 英语听力训练八法	70
第四章 听力理解过程研究	74
第一节 口头语言与书面语言的区别	74
第二节 听力理解的过程	77
第三节 听力理解过程的研究方法	81
第五章 现代教育技术辅助下的英语听力教学	85
第一节 建构适宜的听力活动交际语境	85
第二节 培养学生在听力活动中的自主性	89
第三节 发挥老师在听力活动中的主导作用	93



第二部分 大学英语口语策略与方法

第六章 英语口语教学的现状思考	99
第一节 问题的提出	99
第二节 英语口语教学现状分析	100

参考文献	103
------------	-----

1	英语口语教学的现状思考	99
2	第一节 问题的提出	99
3	第二节 英语口语教学现状分析	100
4	参考文献	103
5	英语口语教学的现状思考	99
6	第一节 问题的提出	99
7	第二节 英语口语教学现状分析	100
8	参考文献	103
9	英语口语教学的现状思考	99
10	第一节 问题的提出	99
11	第二节 英语口语教学现状分析	100
12	参考文献	103
13	英语口语教学的现状思考	99
14	第一节 问题的提出	99
15	第二节 英语口语教学现状分析	100
16	参考文献	103
17	英语口语教学的现状思考	99
18	第一节 问题的提出	99
19	第二节 英语口语教学现状分析	100
20	参考文献	103
21	英语口语教学的现状思考	99
22	第一节 问题的提出	99
23	第二节 英语口语教学现状分析	100
24	参考文献	103
25	英语口语教学的现状思考	99
26	第一节 问题的提出	99
27	第二节 英语口语教学现状分析	100
28	参考文献	103
29	英语口语教学的现状思考	99
30	第一节 问题的提出	99
31	第二节 英语口语教学现状分析	100
32	参考文献	103
33	英语口语教学的现状思考	99
34	第一节 问题的提出	99
35	第二节 英语口语教学现状分析	100
36	参考文献	103
37	英语口语教学的现状思考	99
38	第一节 问题的提出	99
39	第二节 英语口语教学现状分析	100
40	参考文献	103
41	英语口语教学的现状思考	99
42	第一节 问题的提出	99
43	第二节 英语口语教学现状分析	100
44	参考文献	103
45	英语口语教学的现状思考	99
46	第一节 问题的提出	99
47	第二节 英语口语教学现状分析	100
48	参考文献	103
49	英语口语教学的现状思考	99
50	第一节 问题的提出	99
51	第二节 英语口语教学现状分析	100
52	参考文献	103
53	英语口语教学的现状思考	99
54	第一节 问题的提出	99
55	第二节 英语口语教学现状分析	100
56	参考文献	103
57	英语口语教学的现状思考	99
58	第一节 问题的提出	99
59	第二节 英语口语教学现状分析	100
60	参考文献	103
61	英语口语教学的现状思考	99
62	第一节 问题的提出	99
63	第二节 英语口语教学现状分析	100
64	参考文献	103
65	英语口语教学的现状思考	99
66	第一节 问题的提出	99
67	第二节 英语口语教学现状分析	100
68	参考文献	103
69	英语口语教学的现状思考	99
70	第一节 问题的提出	99
71	第二节 英语口语教学现状分析	100
72	参考文献	103
73	英语口语教学的现状思考	99
74	第一节 问题的提出	99
75	第二节 英语口语教学现状分析	100
76	参考文献	103
77	英语口语教学的现状思考	99
78	第一节 问题的提出	99
79	第二节 英语口语教学现状分析	100
80	参考文献	103
81	英语口语教学的现状思考	99
82	第一节 问题的提出	99
83	第二节 英语口语教学现状分析	100
84	参考文献	103
85	英语口语教学的现状思考	99
86	第一节 问题的提出	99
87	第二节 英语口语教学现状分析	100
88	参考文献	103
89	英语口语教学的现状思考	99
90	第一节 问题的提出	99
91	第二节 英语口语教学现状分析	100
92	参考文献	103
93	英语口语教学的现状思考	99
94	第一节 问题的提出	99
95	第二节 英语口语教学现状分析	100
96	参考文献	103
97	英语口语教学的现状思考	99
98	第一节 问题的提出	99
99	第二节 英语口语教学现状分析	100
100	参考文献	103

第一章 英语听力教学综述

第一部分

大学英语听力策略与方法

近几十年来,随着全球化趋势的日益凸显与我国对外开放程度的不断加深,英语逐渐成为
一个世界通用语。现代社会需要语言运用能力与跨文化交际能力,而英语听力是语言运用能力
的重要组成部分。英语听力教学是英语教学中不可或缺的一部分,也是提高学生英语综合素
质的关键。英语听力教学不仅是一个知识传授的过程,更是一个能力培养的过程。英语听力教
学不仅要传授语言知识,更要培养学生的听力策略与方法,提高学生的听力水平。

英语听力教学是一个复杂的过程,涉及到语言知识、听力策略与方法、听力材料、听力环境
等多个方面。英语听力教学不仅要传授语言知识,更要培养学生的听力策略与方法,提高学
生的听力水平。英语听力教学是一个不断探索、不断发展的过程,需要教师与学生共同努力。

英语听力教学是一个不断探索、不断发展的过程,需要教师与学生共同努力。英语听力教
学不仅要传授语言知识,更要培养学生的听力策略与方法,提高学生的听力水平。英语听力教
学是一个不断探索、不断发展的过程,需要教师与学生共同努力。

英语听力教学的作用到底体现在哪些方面?其背后蕴含着怎样的学习理论?本章将对以上问题
进行阐述,从传授语言知识、发展交际能力以及激发学习兴趣三方面,帮助读者弄清楚一个
非常重要的问题:听力教学的理由是什么。

英语听力教学的作用到底体现在哪些方面?其背后蕴含着怎样的学习理论?本章将对以上问题
进行阐述,从传授语言知识、发展交际能力以及激发学习兴趣三方面,帮助读者弄清楚一个
非常重要的问题:听力教学的理由是什么。

为了更加密切地结合教学实际,本章从基础教育阶段英语老师的教学实践入手,通过了解他
们关于听力教学的理念与教学行为的实施,进一步关注老师对英语听力教学目标的认识。

第一节 以听力教学巩固语言知识

在英语教学中,传统的学习理论认为,学生对语言知识的学习是从老师的讲解开

第一章 英语听力教学综述

近几十年来,随着全球化趋势的日益凸显与国际交流的日益频繁,英语逐渐成为一门世界通用语。现代社会需要语言运用能力与跨文化交际能力兼具的英语人才。为了适应现代社会发展形势,英语教学的理念与方法都发生了很大的变化。语言交际主要是通过听与说两种途径进行的,如果交际双方的听、说能力欠缺,交际活动则难以展开,因此,听力理解不再被看作是一种被动的语言接受技能,而被视为一种积极的意义阐释过程。学生对输入信息的理解也不再被认为是遵循一个固定的程序,而被认为是交际双方在交际过程中不断构建意义的过程。这个过程既受到语境信息的影响,又受到学生对信息感知能力的影响。换句话说,听力理解过程不是一个原封不动地接受信息的认知过程,而是一个主动的意义阐释过程。

英语听力理解活动涉及学生大脑对多层面的口语信息(如语音、词汇、句法等)的复杂处理,因此,听力理解往往被认为是英语运用能力发展过程中最难以掌握的一项技能。而且,由于听力理解表现出来的内在化与个人化特点,与其他技能相比(说、读、写),听力教学往往不受重视。学生的听力理解仅仅被视为英语学习过程中获取语言输入的一种途径,正如 Gass 所说,任何关于二语习得的模式在试图解释学生如何学习语法时都必然涉及对语言输入的获取。而且,由于受到母语学习理论的影响,许多老师认为,随着学生语言水平的不断进步,听力水平与口语水平也会自动提高。

英语听力教学的作用到底体现在哪些方面?其背后蕴含着怎样不同的学习理论?本章将对以上问题进行阐述,从巩固语言知识、发展交际能力以及激发学习兴趣三方面,帮助读者弄清楚一个至关重要的问题:听力教学的理由是什么。

为了更加密切地结合现实教学情境,本章从基础教育阶段英语老师的教学实践入手,通过了解他们关于听力教学活动的理念与教学行为的实施,进一步关注老师对英语听力教学目标的认识。

第一节 以听力教学巩固语言知识

在英语教学中,传统的学习理论认为,学生对语言知识的学习是从老师的讲解开

始的。具体来说,就是学生通过老师的讲授初步理解知识的内容,再通过口头练习或者书写练习实现知识的内化。但是,以现代心理学为基础的建构主义认为,知识学习并非依靠老师的传授与讲解,而是通过认知因素与情感因素的交互作用进行意义建构的结果。听力教学活动就是促进所学语言知识不断内化和巩固,最终实现知识体系的建构。

事实上,教学领域的理念变化归根到底是由宏观层面上的语言学习理论研究引发的,语言学、心理语言学、认知心理学和社会语言学等学科领域的研究成果对语言学习理念产生了深远的影响。同样,将听力教学活动视为巩固知识的有效手段的理念吸纳了多种语言学习理论的精髓,主要包括环境论、内在论和互动论。本节首先对听力教学的理念加以梳理,以帮助读者通过理念上的变化来理解为什么听力活动是巩固语言知识的有效手段。

首先,环境论视角下的听力教学观认为,语言学习是一个遵循“刺激—反应”的机械过程,所谓“刺激”是指学生听到的口语形式的语言输入,“反应”则是指学生对语言输入中语音、词汇、句子等层面信息的辨认和理解。对于学生来说,听的目的就是对音调、句子重音以及节奏等信息进行识别与分辨,语言学习的过程就是学生通过重复练习不断模仿、建立习惯并强化习惯的过程。

按照环境论的观点,老师应当明确地告诉学生要学习的内容,并且要重点练习难度较大的语言点。听力教学就是引导学生不断模仿、重复、记忆的过程,只要多听、多练、多重复、多强化,就能够促进对输入的语言信息的理解。因此,环境论视角下的听力教学观认为,听力理解完全是一个被动的信息接收过程,学生只要通过强化练习和重复记忆,听力水平一定会有所提高。

受环境论的影响,语言教学活动领域出现了听说教学法。听说教学法非常注重练习在听力教学中的作用,设计教学活动时要求学生完成一系列的听、说活动,如语音练习、短语记忆以及对话模仿等。而且,听说法侧重引导学生开展语言形式层面上的学习,如帮助学生听懂单词、短语以及句型等,确保听力习惯的建立。

可以看出,环境论影响下的听力教学强调语言学习环境的重要性。但是,听的过程是大脑对知识进行处理的运作过程,必然涉及大脑内部的认知因素,因此,听力教学研究将目光转向了强调学生认知过程的内在论观点。

内在论视角下的听力教学观出现在 20 世纪 60 年代末,由乔姆斯基(Chomsky, 1965)提出,认为语言学习并非一个机械地建立语言习惯的过程,主张人天生具有一种内在的语言学习能力,使学生最终能够掌握复杂的语言运用系统,因而语言学习是一个动态的内在化过程。就听力而言,听是语言学习过程中获取语言输入的一种重要方式,对语言习得起到“激发”的作用。在听力教学过程中,学生不仅是在辨析语言

的声音信息,更是在主动地参与意义的建构,即运用内在的认知能力积极地理解语言信息。因而,听力理解的前提是学生应首先理解语言信息的意义,而不是简单地重复、模仿、强化和记忆。

受内在论的影响,语言教学领域出现了强调“以听领先”的教学观,认为在听、说、读、写四项技能中,听在语言学习中起着至关重要的作用,具有接收特点的听和读应先于具有输出特点的说和写。最具有代表性的应是全身反应(total physical response)教学法。全身反应教学法认为,学生听老师的指令并且按照这些指令执行相应的非语言行动,能够引导学生接触大量的语言信息,为下一步的语言输出做好准备。自然法(natural approach)也是强调听的重要性,强调在语言理解的基础上逐渐过渡到语言输出练习阶段。

与环境论视角下的教学法不同,内在论影响下的教学法意识到了语义理解的重要性,认为以意义为基础的听力活动是语言能力发展的充要条件。而且,这些以意义为基础的听力活动必须适合学生的语言水平和认知水平,必须根据学生的现实水平对语言输入信息进行必要的选择,遵循 Krashen (1985) 提出的“i+1”原则,输入必须具有可理解性,语言输入信息的内容与形式难度应稍微高于学生当前的语言能力。

显然,受内在论影响的英语教学法已经意识到听力活动是促进语言学习的重要渠道,但尚未考虑到听的互动性,也忽视了环境因素在听力理解过程中所起的重要作用。在现实交际中,讲话者参与交际的目的主要是为了语义交流,并且具有明显的目的性。因此,考虑到听力在语言学习过程中的作用以及在发挥作用的过程中体现出的特点和规律,听力教学研究者将目光转向了强调听力交际性的互动论。

互动论视角下的听力教学观产生于 20 世纪 70 年代末。在当时,不断发展的语言学习观认为,语言发展受到社会环境的影响,是一个动态的、交际的、社会化的过程,强调语言功能在现实语境中的运用,同时也没有忽视对学生认知能力的考虑。也就是说,互动论认为,语言发展受到语言环境和内在机制的双重作用,外在因素与内在因素在学习过程中都起着重要作用。互动论视角下的听力教学认为,听的重心不是孤立的单词、短语或者语句,而应是整个篇章。学生的作用也不仅是对语言形式结构的理解,而更是对内容意义的建构。

在互动论中,有两种观点尤其强调听力理解过程中意义理解的动态化和互动化。一是信息处理观(the information processing view),认为只有当听到的信息在学生大脑中经过再输出后才能产生对意义的理解,即强调语言输出的重要性。信息处理观认为,听的过程具有序列性的特点,历经语言输入、对信息的感知、对信息的辨析以及对意义的理解这四个阶段。另外一种建构主义观(the constructive view),认为学生并非仅仅被动地接收和处理信息,而是根据听的目的以及已经掌握的先前知识实现意义的

动态建构。可以看出,上述两种观点都是强调听这一行为的复杂性以及学生在听力过程中的积极作用。强调学生先前掌握的知识对听力理解起促进作用是图式理论的典型特征。图式理论认为,学生已有的背景知识、生活经验,如对话题的熟悉程度、对文化背景的了解、对篇章形式的熟悉程度以及对修辞方式的理解等,作为已有的知识即图式储存在大脑中,有助于提高其对听力语篇的理解。

在 20 世纪 90 年代,社会语言学对听力教学也产生了巨大的影响。的确,听的过程必然涉及丰富多彩的社会环境,如所处交际语境的特点、交际者的身份关系等。只有考虑到了这些因素,才能确定交际者的语言行为的适当性及准确程度。而且,听的过程必然涉及多种多样的非语言行为,如面部表情、身体动作等,在不同文化背景下这些行为存在较大的文化差异。只有把握住这些差异,才能促进对语言的正确理解。

受到上述这些观点的影响,互动论视角下的听力教学主张采用任务型教学法(task-based teaching approach)和互动教学法(interactive teaching approach),这两种方法皆强调对口语篇章的理解,视学生为主动的参与者,能够有选择性地使用已经掌握的语言知识完成任务。在完成任务过程中,强调的是意义而不是形式。

在任务型教学法中,学生参与一系列“听-用”模式的活动,先听真实的语言材料,然后利用听到的信息完成某项具体任务(如完成图、表),利用听到的信息完成任务的过程要比听懂材料本身更重要。在互动教学法中,学生遵循“解码—批判性思考—说出”的模式,先是对听到的信息进行解码,完成批判性思考与理解,并确定和口头说出自己的回答。在此过程中,学生必须要与说话者进行交际互动,根据听到的信息确定要回答的内容以及采用的语言形式。任务型教学法和互动教学法这两种方法都认为,听的过程是一个复杂的、社会化的、互动的过程,学生通过积极参与,借助多种语境和输入途径实现意义的构建。

综上所述,互动论视角下的听力教学观认为,语言的基本功能是实现在真实语境下的交往与交流。语言的结构反映其功能和交际用途,语言的基本单位不仅仅包括语法和结构特征,还应包括话语功能和交际意义。学习语言知识的目的是为了能够在具体交际场合下运用这种语言得体地表达自己的思想和情感,并理解对方的交际意图。因此,学生要掌握的语言能力不仅指其能够理解语言输入、造出合乎语法规则的句子,更是指能够恰当地使用语言。例如,Gass 曾经举过如下例子,证明听力理解过程就是知识建构的过程。

老师: There's a pair of reading glasses above the plant.

学生: A what?

老师: Glasses, reading glasses to see the newspaper.

学生: Glassi?

老师: You wear them to see with, if you can't see. Reading glasses.

学生: Anh, ahh, glasses to read, you say reading glasses.

老师: Yeah.

以上这个交际对话鲜明地体现出老师与学生的互动过程。当学生听到老师说“*There's a pair of reading glasses above the plant!*”时, 学生并不理解 *reading glasses* 的意义, 而且, 从学生的回答 (*A what? Glassi?*) 来看, 他既不理解其意义, 也不确定其形式。直到老师用释义的方式解释了 *reading glasses* 的用途 (*You wear them to see with, if you can't see.*) 并重复这个短语 (*reading glasses*) 后, 学生才明白。老师利用师生互动把 *reading glasses* 的形式与意义联系到一起, 使学生既理解了这个表达方式的意义, 同时也学会了其形式。

可见, 听的过程并非一个单向的信息处理过程, 而必然涉及对语言信息的理解与输出。通过听力理解活动, 学生建构了新的知识, 掌握了语言规则和内容。同时, 由于对新知识的学习是通过听的途径进行的, 学生的听力水平也得到了进一步的提高。因此, 可以说听力教学过程就是学生理解、学习和建构新知识的过程, 听力教学活动是实现学生知识建构的有效手段。

第二节 以听力教学提高交际能力

什么是英语环境下学生运用英语的交际能力? Hymes 最早对交际能力 (*communicative competence*) 这一概念进行了界定, 认为交际能力指学生不仅能够运用语法规则来组成语法正确的句子, 而且具备在恰当的时间、地点, 针对不同交际对象灵活使用这些句子的能力。换句话说, 掌握一种语言, 就是要求学生既要学会使用这种语言的形式, 又要懂得在某种场合下使用某种形式是否得体。Canale 和 Swain 对交际能力给出了较详细的定义和阐释, 认为交际能力由四部分组成, 即语言能力 (*linguistic competence*)、社会语言能力 (*social linguistic competence*)、语篇能力 (*discourse competence*) 和策略能力 (*strategic competence*)。从英语教学角度看, 上述四项能力具体包括以下内容。

- 1) 语言能力: 为了表达语言意义, 学生必须掌握语音、词汇、句法等方面的知识;
- 2) 社会语言能力: 学生必须了解关于所学语言的社会文化背景知识, 以确保在交际过程中话语表达的适当性及准确性, 例如, 在具体交际场景下采用合适的语体询问情况, 或者根据谈论的话题选择恰当的委婉语, 并采用非语言交际手段 (如面部表情、眼神、肢体动作等) 达到交际目的;

3) 语篇能力：在语言交际过程中，无论是语言输入还是语言输出，都要求学生具备感知语篇信息的能力，对接收到的上下文语言信息进行解码，形成意义表征，促使对语言信息的理解形成前后照应，使上下文衔接自然、意义连贯，并根据语篇提供的情境对输入信息产生正确的理解；

4) 策略能力：在语言交际过程中，为了弥补交际失败或者提高交际的有效性，学生常常需要采用各种语言与非语言的交际策略，如迂回表达法、放慢语速、刻意使用重音以及突然改变语调等。而且，当学生的语言能力、社会语言能力和语篇能力方面的知识不够全面时，策略能力可以起到弥补或者补充的作用。

上述交际能力模式历经多次修改，直到近年来，Martínez-Flor 和 Usó-Juan 才明确提出将听力技能纳入交际能力框架，突出了听力技能在交际能力发展中的重要作用，如图 1.1 所示。

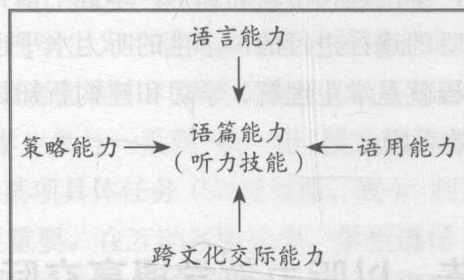


图 1.1 将听力技能融入交际能力框架

从图 1.1 中可以看出，语篇能力（听力技能）展示了学生对口语篇章的解读能力，是其他各项能力（语言能力、语用能力、跨文化交际能力、策略能力）的综合反映。因此，语篇能力被视为交际能力框架中的核心部分，体现出学生对句子以上层面的语言信息的理解能力，涉及对篇章特点的把握，如连贯与衔接等。

为了辨析和解读听到的篇章信息，学生首先必须要理解听力材料具有哪些语篇特征，并将这些特点与篇章的交际目的和语境相联系。在这个过程中，学生积极参与信息交流过程，激活了交际能力框架中的其他知识。换句话说，语篇能力意味着学生在听的过程中能够理解口语语篇各个组成部分的意义，并能够把握这些组成部分在篇章层面上的联系，确保交际在有意义的前提下顺畅地进行。

语言能力包含对语言系统的所有成分（如语音、词汇和句法知识等层面信息）的辨析能力，这些语言知识是学生在听的过程中对口语语篇进行意义解码的基础。一方面，学生只有具备了词汇和句法知识，才能运用词汇知识规则对词汇进行解读，运用句法知识规则确定听到的句子是否衔接自然、意义连贯。另一方面，学生对语音知识的掌握也对听力理解起着重要的促进作用，学生不但应该明白词汇的音节如何划分，

也应该理解诸如节奏、重音、语调等方面的规则。因此,从本质上看,学生对语言系统的把握与学生自身的篇章能力密切相关,如果学生语言能力欠缺,如缺乏语音、词汇或句法等方面的知识,就无法理解听力篇章的意义。

语用能力关系到学生在特定语境下对语言功能的理解,以及在辨析语言表层意义和内涵意义时对所涉及的社会语用因素的把握。因此,为了理解讲话者的真实交际意图,学生应意识到话语的语境特点(如正式或非正式)、参与者之间的关系(如社会地位、性别差异)以及礼貌程度(陌生或者亲密关系)等。正式语体的句子一般采用完整的形式,不用陈述句表示疑问,不用主格疑问代词 Who 代替宾格疑问代词 whom,问句中的介词置于句首。而非正式语体的句子则可采用省略形式,可用陈述句形式表示疑问(必须借助疑问语调或问号),可用主格疑问代词 who 代替宾格疑问代词 whom,问句中的介词置于句,例如:

正式语体: When is Mary going to do it? (完整句)

非正式语体: When? (省略句)

正式语体: Has Lily already read this new book? (用疑问句形式)

非正式语体: Lily has already read this new book? (用陈述句形式表疑问)

正式语体: Whom is John talking about? (用宾格疑问代词 whom)

非正式语体: Who is John talking about? (用主格疑问代词 who 代替宾格疑问代词 whom)

正式语体: With what did your sister write it? (介词置于句首)

非正式语体: What did your sister write it with? (介词置于句尾)

交际者应根据交际语境的要求选择恰当的词汇和句法表现正式或非正式语体,利用语音、语调的表意功能,辅以有效的肢体语言,即非语言交际手段,如面部表情、身体动作等,实现成功的交际。学生对语用信息的准确把握是全面理解口语篇章的关键, Martínez-Flor 和 Usó-Juan 认为,即使学生缺乏对语言系统的全面把握,只要能够意识到语篇中的语用信息,依然有可能理解口语篇章中交际者要表达的交际意图。

跨文化交际能力是指:为了适当而准确地解读口语篇章,学生应具备的相应的文化知识和非语言知识。每个篇章都会有一定的文化基础,如果学生充分了解相关的文化背景知识,就可以避免因文化误解引起的理解失误。正如 Brown 和 Yule 所说的,“大量的文化知识规则不必以明确的方式教给本族语者,但是必须以明确的方式教给那些来自其他文化背景的学生。借助课堂学习活动教给学生这些文化知识,并使其通过切身体会巩固这些文化知识,能够赋予学生更强的学习动机”。

在考查和评价学生对文化背景知识的掌握情况时,可以将易引发文化误解的交际场景呈现给学生。这些场景极有可能导致本族语者产生负面情绪,如恼怒、生气或疑

惑等,要求学生进行判断,指出问题所在并加以纠正。对学生不容易理解的地方,老师可及时提供启发性文化背景知识,并组织课堂讨论,以此来引导学生了解和掌握目的语文化背景下的社会交往知识和技巧,并将其与学生的母语文化加以适当对比。对文化背景知识和非语言交际方式差异的了解有助于学生对口语篇章产生全面而准确的理解,有助于学生输出得体的、符合目的语社会文化规范的语言,从而提高其综合交际能力。

策略能力包括交际策略和学习策略的运用能力,目的都是为了完成语言交际意义的建构。学习策略包括元认知策略、认知策略以及社会/情感策略,恰当地使用学习策略有助于学生听力技能的提高。相关研究表明,学习策略尤其是元认知策略培养,对提高学生的元认知水平、不断优化其学习方法、提高学生的自我监控能力以及更有效地发展其语言水平等都具有十分积极的促进作用。而且,在听力教学中注重培养学生的策略能力是人本主义思想的体现。换句话说,学生策略意识的提高有助于培养学生的自主学习能力,如计划能力、监控以及评估能力。策略能力培养的重要性和必要性要求老师有意识地遵循系统而稳定的教学计划开展听力策略训练,对此本书将在后续章节进行专门的论述。

可见,语言知识是指学生的语音、词汇、语法等方面的知识;语言技能指学生为实现交际目标而应具备的听、说、读、写、译能力,两者均为学生综合语言运用能力的组成部分。社会语言能力、语篇能力和策略能力也属于语言运用能力。语言知识与语言技能及其他能力的融合是学生学习英语的目标。同时,使学生掌握一定的语言知识并具备一定的语言技能及社会语言能力、语篇能力和策略能力也是英语教学的最终目的。而听力教学活动作为语言输入的重要方式,不仅能够有效地引导学生辨别英语语言的声音符号信息,更能够促使学生根据信息积极思考,重组语言信息,创造性地理解和学习新的语言知识,以达到发展语言运用能力的目标。因此,听力教学活动是促进学生综合语言运用能力的有效手段。

第三节 以听力教学激发学习兴趣

教学是一种具有双面特点的活动,从老师层面看,教学是老师指导学生学习的教育活动;从学生层面看,教学是学生在老师指导下开展的学习活动,即学生通过老师的指导,不断掌握知识和技能,促进自身各项能力的发展。因此,教学具有过程性特点,既是老师教学并在教的过程中不断积累教学经验的过程,也是学生学习并在学习过程中获得全面发展的过程。

无论是教的过程,还是学的过程,如何激发学生的学习兴趣、如何促使学生保持较强的学习意愿都是无法回避的重要问题。然而,在听力教学中,老师经常面对的一个难题是,学生对听力理解活动存有畏难心理,参与主动性较差,更谈不上对听感兴趣了。Field 就学生对听力活动不感兴趣的原因进行了归纳。

首先,学生对听力活动之所以不感兴趣,是因为老师控制了整个听力活动的程序、速度,听力活动的中心是老师而不是学生。即使大多数老师赞同和支持英语课堂活动的交际性特点,但是在听力活动的开展过程中,老师往往有意或无意地扮演了“控制”的角色。例如,由老师先发问,老师决定了提问或讲解的详细程度;老师播放录音并决定了停顿的时间及重放录音的次数等。在这种教学情境下,学生只能是被动地听录音并接受信息输入,即使对信息产生困惑、疑问或新想法,也不能随时向老师提问,甚至来不及与同伴商讨。

第二,学生之所以对听力活动不感兴趣,是因为有些听力理解活动容易使学生产生孤立无援的心理体验。传统的听力教学往往采用“先听而后检查是否理解”(listen and check)的简单程序,即老师先放一遍或两遍录音,然后针对录音内容进行提问。由于学生语言水平参差不齐,许多学生对自己的选择是否正确缺乏十分的把握,而传统听力教学模式并不鼓励学生在回答老师就听力内容提出的问题之前先讨论。这样一来,学生容易产生强烈的焦虑感,从而不愿主动回答老师的提问。

另外,在英语听、说、读、写技能中,听的过程具有非常明显的内在化特点。例如,在阅读过程中,学生的眼球会随着阅读内容移动,但是在听力理解过程中,老师难以判断学生是否在聚精会神地听,即使学生因为心不在焉而没有认真听,甚至因为前面没有听懂而放弃继续听的努力,老师也往往因为难以及时发现而无法提供及时的引导。

第三,学生之所以对听力活动不感兴趣,是因为与真实的本族语者交际语境中的交际活动相比,课堂教学中的听力理解活动大不相同,学生往往难以产生类似真实的交际环境下所能产生的交际需求。一旦老师开始播放录音,学生必须集中注意力,紧紧追随听力信息的内容;如果听力材料篇幅过长,包含的信息量过多,或者讲话者的速度过快,就容易产生理解障碍;而一旦产生理解障碍,学生也不能像在真实交际语境下那样随时向讲话者提问,要求重述或意义澄清。在这样的理解“失控”状态下,学生会产生强烈的挫败感和被动感。

另外,听力理解过程不同于阅读过程,在阅读过程中学生能够主动控制阅读速度和次数,例如,学生可以重复阅读或者暂时停下阅读活动去思考某个单词的意义,而听力材料主要以声音作为传播媒介(有些听力理解活动会伴随图像),学生无法控制听录音的速度和次数。因此,与真实交际语境相比,课堂教学中的听力理解很难使学生产生真实的交际需要。

正是由于以上三个原因,听力理解往往被学生视作难度较高的一项技能,导致学生难以产生参与听力理解的积极性和主动性。因此,要想激发学生主动参与听力活动的兴趣,使其体验到类似真实交际情境下运用英语实现交际目的所带来的成就感,就要求老师转变听力教学理念和方法,必须由听力理解过程的控制者变成听力理解过程的引导者、启发者与促进者。

例如,有一位老师先让学生听一段关于二战后国际重要事件的材料,然后并没有直接让学生完成材料后的选择题,而是引导学生回顾听力材料的基本内容,然后通过不断提问来帮助学生熟悉和理解听力材料的内容,有效地激发了学生的学习兴趣。

老师: Right, can you tell me how much you have understood so far?

学生 1: Two or three years ago before the ... no, two or three years before the second war.

老师: Two or three years before the Second World War. Does everybody agree?

学生 2: After, after.

学生 3: After.

老师: Two or three years after the Second World War.

学生 1: Ah?

学生 2: Yes, after.

老师: Well, what do you all think, before or after?

全体学生: After.

老师: Yes, after. And who talked about two or three years after ...

学生 3: The president of North America, I don't know, what country is he the president of?

老师: OK, anything else, any other words you picked up?

学生 4: Britain.

老师: Is it Britain? Is the speaker talking about Britain?

全体学生: Yes, Britain.

学生 5: He mentioned a man's moustache.

老师: Do you think the moustache was important?

学生 6: Was?

老师: Yes, was.

学生 7: In the past.

学生 6: Oh, I see.

老师: 是的, 过去式。And do you think the moustache was important?

全体学生: No.

老师: I'm not going to tell you any more. Now go on listening and see if you'll change