



外语 教育心理学

主编 张庆宗

湖北长江出版集团
湖北教育出版社



外语 教育心理学

主编 张庆宗

湖北长江出版集团
湖北教育出版社

(鄂)新登字 02 号

图书在版编目(CIP)数据

外语教育心理学/张庆宗主编. —武汉:湖北教育出版社,
2008.1

ISBN 978 - 7 - 5351 - 4919 - 0

I. 外… II. 张… III. 外语教学 - 教育心理学
IV. G447

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 156480 号

出版 发行:湖北教育出版社
网 址:<http://www.hbedup.com>

武汉市青年路 277 号
邮编:430015 电话:027 - 83619605

经 销:新 华 书 店
印 刷:武汉中远印务有限公司
开 本:880mm × 1230mm 1/32
版 次:2008 年 1 月第 1 版
字 数:167 千字

(430034 · 武汉市硚口区长丰大道特 6 号)

5.75 印张

2008 年 1 月第 1 次印刷

ISBN 978 - 7 - 5351 - 4919 - 0

定价:15.00 元

如印刷、装订影响阅读,承印厂为你调换

前言

QIAN YAN

外语教育心理学从教育心理学的视角解释外语学习与教学的过程、原理和策略,是教育心理学应用于外语学习与教学理论和实践的一门分支学科。

长期以来,外语教育理论界主要关注外语教学法方面的研究,侧重于对外语教学,如外语课程设置、教材、教学方法等外部因素的探讨,立足于对外语教学提出规约性或指导性的纲要,告诉教师们如何有效组织课堂教学的方法,而忽视了对外语学习过程和学习者的研究,忽视了外语学习者的主体因素在教学中的重要作用。

近年来,在外语教育研究领域,人们逐渐意识到需要将研究视角从“教的活动”转向“学的活动”,从“教育者”转向“学习者”,意识到学习者因素在学习与教学活动中具有不可替代的重要作用。外语教育心理学从学习者的视角研究学习过程、学习心理和学习原理,侧重于让外语教师在充分了解学习理论、认知与语言发展规律、外语学习理论与模式、外语学习者与施教者相互关系的基础上,不仅知道“应该怎样教”(How),而且知道“为什么要这样教”(Why),不仅知其然而且知其所以然,从而增强教学的科学性和自觉性。

在本书的编写过程中,我们力求全面、系

前言

PREFACE

系统地介绍外语学习和教学理论以及相关的研究成果,并结合我国外语学习与教学的实际,提出一些可行性建议,力求使本书具有一定的针对性和实用性。本书介绍了学习理论、认知发展和语言发展、外语学习理论与模式、影响外语学习的因素、外语教学、外语课堂教学管理、语言测试等内容。本书可作为高等学校外语专业本科生和研究生以及外语教师培训的教材或参考书。

本书由张庆宗、胡雪飞、吴喜艳、卢洁共同撰写,张庆宗担任本书的主编,并负责全书的统稿工作。各章撰写人分别是:第一章、第三章由吴喜艳撰写,第二章由张庆宗撰写,第四章、第六章由卢洁、张庆宗撰写,第五章、第七章由胡雪飞撰写。

由于我们的水平有限,书中有不当或错误之处,恳请各位专家、同行和广大读者批评指正。

张庆宗

2007年7月15日

于湖北大学

目 录

ML LU

第一章 学习与学习理论

第一节 学习的定义	1
第二节 学习的分类	3
一、布卢姆对学习的分类	/3
二、奥苏贝尔对学习的分类	/3
三、加涅对学习的分类	/4
第三节 学习理论流派	4
一、行为主义学习理论	/4
二、认知学习理论	/7
三、建构主义学习理论	/12
四、人本主义学习理论	/14

第二章 认知发展和语言发展

第一节 皮亚杰的发展观	17
一、认知发展的主要特征	/18
二、认知发展的四个阶段	/19
三、影响认知发展的因素	/21
四、语言发展	/22
五、皮亚杰的发展理论对教育的影响	/23
第二节 维果茨基的发展观	24
一、文化历史发展理论和心理发展观	/25
二、语言与发展	/25
三、教育与发展——最近发展区	/27
四、维果茨基的理论对教学的影响	/27
第三节 皮亚杰理论与维果茨基理论的差异	29
一、研究视角	/29
二、心理机制	/29

三、语言的产生与功能 /30

四、学习与发展 /30

第三章 外语学习理论与模式

第一节 外语学习中的几对概念

31

一、第二语言与外语 /31

二、习得与学习 /33

三、认知与情感 /35

第二节 外语学习理论和模式

36

一、外语学习认知论 /36

二、外语学习环境论——文化适应模式 /51

三、外语学习相互作用论 /52

第四章 影响外语学习的因素(学习者的个体差异)

第一节 外语学习者的生理差异

62

一、年龄——关键期假说 /62

二、性格 /63

第二节 外语学习者的认知差异

64

一、认知风格 /64

二、学习策略 /68

第三节 外语学习者的情感差异

74

一、动机 /74

二、动机归因 /78

三、自我效能感 /81

四、自尊 /85

五、焦虑 /90

第五章 外语教学

第一节 语言知识教学

96

一、语音教学 /96

二、词汇教学 /102

三、语法教学 /107

第二节 语言技能教学

110

- 一、听力教学 /110
- 二、阅读教学 /117
- 三、口语教学 /122
- 四、写作教学 /126

第六章 外语教学课堂管理

第一节 教师认知

132

- 一、教师决策 /133
- 二、教师知识/观念 /133
- 三、教师学习/发展 /134

第二节 教师期望

135

- 一、教师期望效应的由来 /136
- 二、教师期望效应的理论模型 /136
- 三、影响教师期望的因素 /138
- 四、教师期望效应与学习者学业成绩 /139
- 五、教师期望效应的研究方向和启示 /139

第三节 教师角色

140

- 一、传统课堂环境中的教师角色向多媒体网络环境下
外语教师角色的转变 /140
- 二、从以教师为中心到以学生为中心教学方式中教师
角色的转变 /142

第四节 外语课堂教学的组织

143

- 一、外语课堂教学的重要性和外语教学原则 /143
- 二、组织外语课堂教学 /143
- 三、有效管理外语课堂的策略 /145

第七章 语言测试

第一节 语言测试的形式

147

- 一、按用途分类 /147
- 二、按考试方式分类 /148
- 三、按解释分数的方法分类 /149

四、按评价产生的时间分类 /150

第二节 测试的信度 152

第三节 测试的效度 155

第四节 语言技能的测试 157

一、听力测试 /157

二、阅读测试 /158

三、口语测试 /160

四、写作测试 /161

参考文献 /165

第一章 学习与学习理论

对学习的研究是学术界的一个永恒主题。在信息时代,随着终生学习理念的提出,“学习”一词出现的频率更高。但是,许多有关学习的问题仍在探究之中,例如,什么是学习?学生的学习过程是怎么样的?为什么有些东西学了就被遗忘了?为什么有的学生学习很成功,有的却很失败?学习能够迁移吗?在学习过程中如何激发学生积极的认知和情感心理?等等。在外语学习中也有类似的疑问。例如,什么是外语学习?外语学习过程是什么样的?为什么有些发音、语法、词汇和语用知识怎么也记不住?为什么有些学生外语学习很成功,而有些学生却学不好外语?母语知识和能力能够迁移到外语学习中吗?在外语学习过程中如何充分利用学生的认知和情感因素?等等。

长期以来,心理学家们潜心研究了学习性质、学习过程、学习方法、学习动机以及学习迁移等各个方面的问题,形成了一系列的学习理论。本章旨在通过介绍学习的定义、分类以及主要学习理论流派,帮助读者了解学习的本质和影响学习过程的诸因素。

第一节 学习的定义

学习的内涵极其复杂。目前心理学界对学习的解释众说纷纭,归纳起来,大致可分为三类(施良方,2000):①学习是刺激——反应之间联结的加强(行为主义);②学习是指认知结构的改变(认知学派);③学习是自我概念的变化(人本主义)。这些定义从不同的层面揭示了学习的性质,为我们研究学习提供了不同的视角。综合以上观点,学习是指学习者因经验而引起的行为、能力和心理倾向的比较持久的变化。这种变化不是因成熟、疾病或药物引起的,而且也不一定表现出外显的行为。

施良方(2000)认为,要理解学习的内涵,必须区分以下几对概念。

(1)本能与学习

强调学习是由经验引起的行为的变化,是因为许多低级动物也表现出极为复杂的行为模式,但这些行为模式主要不是由于学习的结果,而是出自它们的本能。蜜蜂告诉同伴采蜜地点的方式就是一个例子。作为本能的行爲模式,一般要符合两个条件:①这种行为模式是这一物种的所有成员都具备的;②即便在与其它同类成员隔绝的情况下,也会产生这种行为模式。

(2)成熟与学习

人的发展在一定程度上可以说是由成熟与学习构成的。成熟是指发展上的、解剖学上的、生理学上的变化,这些变化建立在遗传特征的基础上,随着时间的推移而生长和发展,这些内在的发展顺序是不受外部力量影响的。有机体要做出某些行为,神经系统和肌肉组织必须达到一定的成熟水平。例如,人们无论采用什么教学方法,在儿童神经动作控制发展到一定程度之前,是无法教会他们握笔写字的。换言之,要完成某项学习任务,学习者必须达到一定的成熟水平。

(3)学习与成绩

学习是一种在学习者内部发生的事情,学习本身是无法直接测量的,我们能够测量的是学习的结果。同样,我们也只能通过测量学习的结果来判断学习是否发生。学习与成绩之间有时可能存在不一致性。一方面,我们可以通过测量学习者的成绩来判断学习是否发生,因为正确的操作表现无疑隐含着学习;另一方面,没有表现出正确的操作水平有时也并不一定意味着学习没有发生。我们在外语教学中会遇到这样的情况:学生考试的成绩没有真正反映他们的语言知识和语言能力,特别是在口语考试中,由于生理状态(如疲惫等)、心理状态(如紧张、兴奋、沮丧等)、社会文化因素等,没有正常发挥出语言水平。

(4)习惯行为的暂时变化和相对持久的变化

强调学习是行为相对持久的变化,是为了区别那些因各种原因引起的行为的暂时变化。例如,当一个人生病、身体疲倦或心情烦恼时,学习的效果就会受到影响。但这些都是暂时的现象,一旦病愈、疲劳和烦恼消除后,一切又会恢复正常。可见,暂时性的变化并不一定是学习引起的,学习必须是有机体比较持久的行为变化,因为学习者在习得某种反应倾向后,虽然会形成稳定的习惯和牢固的知识,但随着时间的推移,可能会发生遗忘。我们不能因为一个人多年后忘记了英语的过去

完成时而否认他的英语语法学习。

第二节 学习的分类

对学习进行分类,有利于揭示不同类型的学习规律,便于人们(尤其是教师)按学习规律进行教学和指导学习。本节主要介绍几种主要的学习分类。

一、布卢姆对学习的分类

布卢姆(Benjamin S. Bloom, 1913—1999)等人根据学习结果把教育目标分为认知、情感和动作技能三大领域,而每个领域的目标又由低级到高级分成若干层次,明确要达到该领域的教育目标需要实现哪些子目标,从而构成各领域的目标体系(1956)。布卢姆认为,教学目标可分为三大领域:认知领域、情感领域和技能领域。其中认知领域内的教学目标可分为六类:知识、领会、运用、分析、综合和评价。这一目标分类在教学和考试中的具体含义是:①知识。可以记忆的信息,包括具体的知识,抽象的概念和原理,培养学生对这些知识的回忆或再认能力。②领会。能解释所学知识,包括转化、解释和推断所提示的教材,培养学生领会人际沟通信息的能力。③运用。在特定、具体的情境里使用抽象概念包括概念原理、法则、理论等的使用,培养学生在不同情境中使用这些抽象概念的能力。④分析。区分和了解事物的内在联系,将习得的观念和概念分解成各种要素包括因素、关系和组织原理的分析,培养学生将整体分解成各种要素的能力。⑤综合。把各种因素和组成部分组合成一个整体,包括独特的信息沟通、操作计划和抽象关系的产生,培养学生处理因素、部分和片断等的关系,以及产生新的结构的能力。⑥评价。为了特定目的,运用评估的标准,对资料和方法做出价值判断,包括按照内在证据和外部准则作出的价值判断,培养学生对资料和方法在质和量上做出正确判断的能力。

情感领域的教学目标包括五个主要类别:接受或注意、反应、价值评估、组织、性格化或价值的复合。

二、奥苏贝尔对学习的分类

奥苏贝尔(David P. Ausubel, 1918—)根据学习进行的方式,将学习分成接受学习和发现学习;又根据学习材料与学习者原有知识的关

系,将学习分为机械学习和有意义学习(1969)。

奥苏贝尔认为,有意义学习是以符号为代表的新观念与学习者在认知结构中原有的适当观念建立起实质性的联系。奥苏贝尔将有意义学习进一步划分为①表征学习:包括记住事物的符号和符号代表的个别事物,获得的是一种孤立的信息,是有意义学习的最简单形式。②概念学习:指掌握同类事物的共同的关键特征,是有意义学习的较高级形式。③命题学习:在概念的基础上,进行命题学习。④解决问题:在概念与命题学习的基础上,运用已有的概念与命题知识解决复杂问题乃至创造。⑤创造:创造是有意义学习的最高形式,在创造阶段,学习者不仅获得新的概念或命题,还可以获得解题策略。

三、加涅对学习的分类

加涅(Robert M. Gagné, 1916—2002)对学习结果(统称 capabilities, 指个体习得的能力或倾向)作了更全面的分类,认为学习包括认知、情感和动作技能三个领域,五类学习结果,即:①言语信息。言语信息是学习者学会陈述事实或观点的能力。②智慧技能。个体学会使用符号与外界环境保持接触的能力,就是智慧技能。它回答“知如何”的问题,其典型形式是规则。③认知策略。认知策略是学习者用以控制注意、学习、记忆、思考等行为的内在组织技能。④动作技能。在整个学校教育中,个体在游戏和体育活动中学习各种各样的动作技能,以及含有动作技能的工具——操作程序。⑤态度。除了作为行为基础的性能之外,学习还会导致影响个体行为选择的内部状态的建立,即态度。态度以多种多样的方式被习得,其中最可靠的方式是模仿(1985)。

第三节 学习理论流派

自20世纪60年代以来,人们对学习理论展开了深入的研究,形成了不同的流派。本节主要介绍影响较大的行为主义学习理论、认知学习理论、建构主义学习理论以及人本主义学习理论。

一、行为主义学习理论

行为主义的学习理论是20世纪初以来逐步形成的一种学习理论,代表人物有桑代克(Edward L. Thorndike, 1874—1949)、巴甫洛夫(Ivan P. Pavlov, 1849—1936)、斯金纳(Burrhus F. Skinner, 1904—1990)等。以

下将讨论行为主义中三种对教育产生深远影响的理论:经典条件作用,操作条件作用,社会学习论。

1. 经典条件作用

经典条件作用最早由前苏联生理学家巴甫洛夫提出的。巴甫洛夫在1900年前后,研究狗的消化液的分泌变化时,意外地发现消化液分泌量的变化与外在刺激的性质以及刺激出现的时间有密切的关系。以引起狗唾液分泌的食物为例,如果让饥饿的狗吃到食物,或将食物置于它的面前时,它就会增加唾液的分泌。巴甫洛夫在实验中还发现,如果有其他本来与唾液分泌毫无关系的中性刺激(如盛食物的器皿或送食物者的脚步声)与食物相伴或稍前出现多次,以后单独出现时,也会引起狗的唾液分泌。

巴甫洛夫经典条件作用的原理,在20世纪之初被美国心理学家华生(John B. Watson, 1878—1958)采用。华生(1914)继而提出了频因律、近因律等学习理论。①频因(frequency)律。在其他条件相等的情况下,某种行为练习得越多,习惯形成得就越迅速。因此,练习的次数在习惯形成中起重要作用。在习惯形成的过程中,有效动作之所以保持下来,无效动作之所以消失,是由于有效动作比任何一种无效动作出现的次数都多,这是因为每一次练习总是以有效动作的发生而告终。②近因(recency)律。当反应频繁发生时,最新近的反应比较早的反应更容易得到加强,因为在每一次练习中,有效的反应总是最后一个反应,所以这种反应在下一次练习中必定会更容易出现。

2. 操作性条件作用

桑代克和斯金纳是操作性条件作用的代表人物。桑代克(1913)认为,学习遵循三条重要的原则。①准备律:指学习者在学习开始时的预备定势。学习者有准备而又被给予活动就感到满意,有准备而不活动则感到烦恼,学习者无准备而被强制活动也会感到烦恼。②练习律:指一个学会了的反应的重复将增加刺激——反应之间的联结。即S-R (Stimulus-Response)联结得到练习和使用越多,就变得越来越强,反之,变得越弱。随后桑代克修改了这一规律,因为他发现没有奖励的练习是无效的,联结只有通过有奖励的练习才能增强。③效果律:如果一个动作跟随着情境中一个满意的变化,在类似的情境中这个动作重复的可能性将增加,但是,如果跟随的是一个不满意的变化,这个行为重复

的可能性将减少。可见一个人当前行为的后果对决定他未来的行为起着关键作用。在刺激与反应之间形成可改变的联结,给予满意的后果,联结就增强,给予不满意的后果,联结就减弱。

斯金纳(1938)进一步发展和丰富了操作性条件作用,建立了操作性条件反射理论,其核心是强化原理,基本观点如下:

(1) 强化的类型

斯金纳区分了两种强化类型:积极强化和消极强化。强化物一般也分为两类,一类是积极强化物,指与反应相依随并能增强该反应的刺激物;消极强化物指与反应相依随的刺激物从情境中被排除时,可增强该反应。

(2) 强化的安排

斯金纳认为,在行为实验分析中,最容易控制的、最有效的变量是给予强化的方式。强化的方式指反应在什么时候多或频繁地受到强化,每一种不同的强化方式都产生相应的反应模式。连续强化,即每一次正确反应之后给予强化,在形成新反应时最为有效。间隔式强化,即并不是每一次正确反应之后都给予强化,强化的次数可以按一定的比例或时间间隔进行安排,它比起连续强化具有较高的反应率和较低的消退率。

3. 社会学习理论

班杜拉(Albert Bandura, 1925—)提出社会学习理论,认为来源于直接经验的一切学习现象都可以依赖观察学习而发生,其中替代性强化是影响学习的一个重要因素(1977)。

(1) 交互决定论

班杜拉认为,行为、认知和环境三者都作为决定因素而相互起作用。人的行为、认知等主体因素以及环境三者之间构成动态的交互决定关系,其中任何两个因素之间的双向互动关系的强度和模式,都随行为、个体、环境的不同而发生变化。个体的期待、信念、目标、意向、情绪等主体因素影响或决定着他的行为方式,而行为的内部反馈和外部结果反过来又部分地决定着他的思想信念和情感反应等;环境状况作为行为的对象或现实条件决定着行为的方向和强度,但行为也改变环境以适应人的需要;个体的人格特征、认知机能等是环境作用的产物,但环境的存在及其作用取决于主体的认知把握。

(2)自我调节论

班杜拉认为自我调节是个体的内在强化过程,是个体通过将自己对行为的计划和预期与行为的现实成果加以对比和评价,来调节自己的行为的过程。班杜拉认为自我调节由三个过程组成。①自我观察过程:由于不同活动的衡量标准不尽相同,人们往往根据各种标准对自己的行为做出评价。②判断过程:人们在行动之前总为自己确定一个标准,并以之判断和评定自己的行为结果与所立标准的差距,如果结果超过了标准,就会产生积极的自我评价;反之,则会产生消极的自我评价。③自我反应过程:个体对自己的某种行为做出评价,要么会产生自我肯定、自我满足、自信自豪的体验,要么会产生自我否定、自我批评、自怨自艾的体验。

(3)自我效能原理

班杜拉(1977)将自我效能看做是对自己在特定的情境中是否有能力操作行为的预期。80年代以后,班杜拉将自我效能看作是对行为操作能力的知觉和有关恪守自我生成能力的信念。班杜拉认为自我效能感是通过选择、思维、动机和心身反应等中介过程而实现其主体作用机制的。①选择过程:一般而言,个体选择自以为能有效应付的环境,回避自感无法控制的环境,而这些环境因素反过来又会影响其行为技能和人格的发展。②思维过程:自我效能通过思维过程对个体活动产生自我促进或自我阻碍的作用。③动机过程:自我效能感通过思维过程发挥主体作用往往还带有动机的因素。④身心反应过程:自我效能感决定个体的应激状态、焦虑反应和抑郁程度等身心反应过程。

班杜拉发现自我效能的形成依赖于以下四种信息源的影响:①掌握性经验:成功会提高效能评估,反复的失败会降低效能评估。②替代性经验:当学习者看到与自己相当的示范者成功时,就会增强自我效能感。③言语劝说:通过说服、建议、劝告、解释和自我指导,来改变学习者的自我效能感。④情绪反应和生理状态:强烈的激动情绪通常会妨碍行为的表现而降低自我效能感,积极的、稳定的情绪和生理状态会提高自我效能感。

二、认知学习理论

认知学习理论的基本观点是:学习过程不是简单地在强化条件下形成刺激与反应的联结,而是由有机体积极主动地形成新的完形或认

知结构,有机体获得经验的过程,是通过积极主动的内部信息加工活动形成新的认知结构的过程。本节着重介绍布鲁纳(Jerome S. Bruner, 1915—)的认知结构学习理论、奥苏贝尔(1968)的意义学习理论以及加涅(1985)的信息加工学习理论。

1. 认知结构学习理论

(1) 认知生长和表征理论

布鲁纳(1960)将智慧生长与认知生长作为同义语,将他们看作是形成表征系统的过程。他认为,智慧生长的主要目的是为学生提供一现实世界的模式,学生可以借此解决生活中的一切问题。探讨智慧生长的一个最有用的概念是表征或表征系统,表征或表征系统是人们知觉和认识世界的一套规则。

(2) 类别及其编码系统

布鲁纳认为,人类在适应环境时,对周围的各种物体、事件和人物进行分类,并根据这一类别的成员关系而不是它们的独特性对它们作出反应,这说明人们是根据类别或分类系统与环境相互作用。人们如果要超越直接的感觉材料,那么所涉及的不仅仅是把感觉输入归入某一类别,并根据这一类别进行推理,而且还要根据其他相关的类别作出推理,这些相关的类别就构成了编码系统。编码系统是一组相互关联的、非具体性的类别,是人们对环境信息加以分组和组合的方式,是不断重组和变化的。

(3) 学习动机

布鲁纳强调学习是一个主动的过程,学习的最初刺激乃是对所学材料的兴趣,即内在动机,而不是诸如等级、奖赏、竞争之类的外来目标。布鲁纳认为,让学习者主动参与到学习中去,体验到有能力对待外部世界是激发学习者动机的有效途径。

(4) 发现学习

布鲁纳认为学习、了解一般的原理固然重要,但更重要的是培养一种态度,即探索新情境的态度,作出假设、推测关系、应用自己的能力、以解决新问题或发现新事物的态度。布鲁纳认为,教育工作者的任务是,把知识转换成一种适应正在发展着的形式,以表征系统发展顺序,作为教学设计的模式,让学生进行发现学习。

2. 意义学习理论