

大学英语教学中二语习得问题研究

李洪斌 主编



大学英语教学中二语习得问题研究

李洪斌等主编

前言及导读

第二语言习得主要研究人们在掌握母语后获得二语的过程和。作为一门独立的学科，它兴起于上世纪 60 年代末、70 年代初，其标志为中介语理论的提出，迄今已有三十多年的历史。近年来二语习得研究的领域不断拓宽，各种理论和学说不断更新，研究方法和手段日益化和多样化。自 20 世纪 80 年代中期二语习得研究领域在中国开始起步，国内在这个领域的研究也已经历可 20 余年的发展历程。我们重新审视二语习得研究的发展历程和现状，不但有助于我们深化对这门学科性质的认识，而且能够帮助我们科学地分析和决策语言教学实践中出现的问题，具有重大现实指导和启发意义。

二语习得与二语/外语教学研究国内学者从宏观上探讨了二语习得主流理论对我国语言教学的启示、二语习得研究成果在语言教学中的应用问题以及理论与应用之间的互动关系等，从微观上具体探讨了二语习得理论和模式对各语言技能层面教学的启发和指导意义。戴炜栋和束定芳老师基于二语习得理论启发，系统探讨了影响外语学习的若干主要因素、对比分析、误差分析、中介语和交际策略等几个重要方面研究的理论意义及其对外语教学的启示。王初明老师在若干有影响的二语习得理论模式启发下，根据我国外语学生的学习特点和学习环境，尝试设计了一个中国学生外语学习的理论模式。我国学者还认识到，“第二语言”与“外语”学习无论在语言环境、语言输入、还是学习者的学习动机、情感因素、认识基础、掌握程度和学习目标等方面都有明显的差异，混淆这两个不同概念就会混淆二语教学与外语教学完全不同的特点。关于正规的课堂教学对语言习得的作用，刘润清认为，正规授课间接提供的一种语言环境，对达到更高的语言水平是有利的，因为只有注意到语言形式才能开始加工和习得语言；胡壮麟认为，就目前我国大学英语学习仍以课堂教学为主的情况下，英语习得应持灵活态度，即可分为完全习得、指导性习得和自学性习得。教师要引导学生的自学性习得，这样才能有助于提高学习者的英语水平。对于二语习得研究和语言教学的关系，有学者认为，二语习得研究虽然不能为教学提供直接可资借鉴的、便于操作的成果，但是能加深我们对学习活动及教学活动的理解；二语习得研究与语言教学实践是

一种相辅相成的关系，前者为后者提供原则和理论，后者为前者提供实践园地、进行行动研究并提供实证，从而得出更为的研究结果。

现在第二语言习得已经成为一门独立的边缘交叉学科，近年来二语习得研究的领域不断扩展，硕果累累，但对一些重点问题的研究一直争论不断。本书在回顾二语习得研究发展基础理论的基础上，针对二语习得领域中的要点、热点和富有争议的问题进行全面、深入的分析和评述。全书共有八章，每章均以不同意见的争辩为组织内容的出发点，对相左的理论取向和不同的实证研究结果进行分析、梳理和评述，最后介绍或者展望国内外的最新发展趋势。同时本书对 20 余年来二语习得的研究状况也进行了多方面的综述，同时指出了研究中存在的不足，并就如何促进二语习得研究与我国外语教学实践的结合提出建议。本书既可作为二语习得课程的教材，又是很好的参考资料，有助于二语习得领域的初学者了解二语习得的关键概念和研究问题，及该领域的学者和研究人员及时把握最新的学科动态，辨明理据，寻找焦点，确定选题。本书各章内容导读如下：

第一章 二语习得热点教育学习理论

本章第一节介绍了杜威的教育思想。美国教育家杜威(1859-1952)是实用主义教育思想的代表人物。由于教育过程是儿童与教师共同参与的过程，是他们双方真正合作的过程，因此，在教育过程中儿童与教师之间的接触更亲密，从而使得儿童更多地受到教师的指导。在他看来，教师不仅应该给儿童提供生长的适当机会和条件，而且应该观察儿童的生长并给以真正的引导。杜威还特别强调了教师的社会职能。那就是：“教师不是简单地从事于训练一个人，而且从事于适当的社会生活的形成。”因此，每个教师都应该认识到他所从事的职业的尊严。

本章第二节介绍了苏霍姆林斯基教育思想。苏霍姆林斯基从多角度论述了教育目的，提出了“培养共产主义建设者”，“培养全面发展的人”，“聪明的人”，“幸福的人”，“合格的公民”等等。其中最集中的也最深刻的一个观点是要把青少年培养成为“全面和谐发展的人，社会进步的积极参与者。”苏霍姆林斯基的著作中既有关于教学基本理论的论述，又有各个教学环节的体经验介绍和建议，基本上构成了一套较完整的教学论。他从智育的基本任务出发，要求正确解决教学过程中的两对矛盾，即教学与教育、教学与发展，要求在促进矛盾的辩证统一

过程中，完成目的，实现和谐发展的总任务。

本章第三节介绍了鲁迅的教育思想。思想家没有不重视教育的。何况，在20世纪初的中国，启蒙理想成为思想的主潮，教育，更成为这个主潮中最重要的思想内容之一。因此在这个意义上说，作为启蒙主义思想家的鲁迅，同时必然是一位教育家，至少是一位关注教育问题的思想家。鲁迅本人是有教育实践经历的。他从日本留学回国后，就在师范学堂、府中学堂等校任教师，还当过学堂监督（校长），后又在教育部任部员，还在北京大学、北京师范大学等校兼任过教职。他不但有教育实践方面的具体经验，对教育问题也有许多重要论述。自然，他的关于教育问题的论述，大多散见于他的一些杂文、书信中，甚至有些思考和见解是表现在一些小说、散文创作中，总起来却足以表现出他丰富深刻的教育理论和教育思想。

本章第四节介绍了建构主义及相关理论。建构主义(constructivism)，其最早提出者可追溯至瑞士的皮亚杰(J. Piaget)。他是认知发展领域最有影响的一位心理学家，他所创立的关于儿童认知发展的学派被人们称为日内瓦学派。由于学习是在一定的情境即社会文化背景下，借助其他人的帮助即通过人际间的协作活动而实现的意义建构过程，因此建构主义学习理论认为“情境”、“协作”、“会话”和“意义建构”是学习环境中的四大要素或四大属性。由以上所述的“学习”的含义可知，学习的质量是学习者建构意义能力的函数，而不是学习者重现教师思维过程能力的函数。换句话说，获得知识的多少取决于学习者根据自身经验去建构有关知识的意义的能力，而不取决于学习者记忆和背诵教师讲授内容的能力。

本章第五节介绍了行动研究法。行动研究是指在自然、真实的教育环境中，教育实际工作者按照一定的操作程序，综合运用多种研究方法与技术，以解决教育实际问题为首要目标的一种研究模式。虽然人们对行动研究的定义各有不同，但是行动研究的基本特点还是得到广泛认可，即行动研究强调研究与行动的合一，强调教师主体的深度参与，强调教师的批判和反思能力，强调对实际工作的改进。行动研究理念被评介到中国已经有许多年，但它始终没有成为相对主流或被教师所熟悉和认可的研究方式。人们对“行动研究”本身的理解莫衷一是。一些大学或科研机构的研究人员尝试到中小学作行动研究，但有影响力的研究成果

非常少见。因此，需要更多的人致力于了解在中国情境中开展行动研究的真实困境，并尝试探索开展行动研究的策略与干预模式。

第二章 米契尔的认知社会学习理论研究

认知社会学习理论是当今心理学界的一种重要且较为成熟的理论体系，这一体系的奠基者中，米契尔是非常重要的一位。有人认为米契尔与班杜拉在很大程度上影响了 20 世纪后 50 年心理学思想发展的方向。在国外，米契尔的心理学思想得到了很高的评价，产生了很大的影响；而中国心理学界对米契尔及其观点介绍不多，了解得很少。为此，本文拟对米契尔的认知社会学习理论进行较为系统的梳理、介绍和剖析，以便对我国的人格心理学、儿童发展心理学实验研究等提供有益的借鉴和启示。

米契尔在批判传统的人格理论——心理动力理论、特质理论、行为主义人格理论——的基础上，强调作为活动动因的个体，以及潜藏在个体差异之下的认知加工和心理结构。受凯利的个人建构论和罗特尔的社会学习理论的影响，他提出了五种认知社会学习个体变量以解释个体间行为的差异。这五种个体变量是认知与建构能力、编码策略与个人建构、行为—结果与刺激—结果预期、主观刺激价与情境是相互作用的，二者共同决定个体的行为表现。米契尔和他的学生坎特共同研究了个体对人和情境进行分类的认知原型方法。此外，他强调系统研究，试图对多年来在人格和社会行为研究中积累的各种发现做出日益综合性的解释。1995 年，米契尔等人扩展了社会认知方法，将情绪、情感和个体行为的目标加入个体变量，作为认知—情感单元，提出了认知—情感人格系统理论。在这种理论中，认知表征和情感状态相互作用，认知—情感单元之间的结构构成了人格的核心。

认知—情感人格系统理论有两个主要的假设，一个是个体在认知—情感单元的长期可通达性上不同，第二个假设是个体在认知—情感单元之间关系的结构上存在稳定的差异。根据这些假设，米契尔认为，当个体在不同的时间，遇到能够引起不同心理体验的情境时，就会产生具有独特的正面图和形状的结果…那么…情境—行为剖面图，个体间剖面图的差异反映了稳定的人格系统之间的差异。这种理论重新界定了人格理论中的人格系统、人格状态、特质、动力等概念，以进一步理解个体差异的本质；该理论利用了一百多年来人格心理学理论建设和研究

中最有影响的发现和概念，并将它们整合于一个统一的框架之下，有助于使人格心理学成为一门真正的累积科学，使人们形成看待人格的一致观点。同时，米契尔的社会认知—情感观点关注个体的发展和潜能的发挥，有很多研究者利用其理论框架，展开了一些具有实践指导意义的研究，体现了其理论的应用价值。

第三章 二语习得动机及焦虑研究

教育学认为，学习者的智力因素大都在相同的水平，影响个体学习差异的关键主要在情感因素上。学习动机、目的、态度、焦虑情绪等都会对学习效果产生正面或负面的影响，而情感因素中的动机与焦虑更是直接影响学习效果的因素。因此，调查这两个因素对二语习得的作用是很有必要的。

通过本次调查，了解情感因素中动机与焦虑对高校非英语专业学生二语习得的影响现状，分析两个因素起作用的原因和机制，从而找出对策来提高学生二语习得的效果。

希望通过本章节所介绍的研究，调查出大学外语教学中教师利用学生非智力情感因素良好调动学生学习积极性和减弱学生使用外语的焦虑程度的好方法，及对在师生交流时因忽视非智力情感因素而影响教学效果所存在的问题，并提出可行性建议及相应的教学策略，以提高大学外语课堂教学效率，有效激发学生学习的动力，并培养学生主动应用第二语言进行交流的能力。本项研究拟发表多篇相关研究论文，引起学界外语教学和改革的重视。因此，本课题有其现实意义，并将产生一定的社会效益。

第四章 非英语专业大学英语听说自主学习策略研究

为适应我国高等教育发展新形势，深化教育改革，提高教学质量，满足新时期国家社会对人才培养的需要，2007年颁布和实施了《大学英语课程教学要求》。作为各高等学校组织非英语专业本科生英语教学的主要依据，《大学英语课程教学要求》明确指出：“大学英语的教学目标是培养学生的英语综合应用能力，特别是听说能力，使他们在今后学习、工作和社会交往中能用英语有效地进行交际，同时增强其自主学习能力，提高综合文化素养，以适应我国社会发展和国际交流的需要。”可见，大学英语教学的主导模式进一步明朗：大学英语教学从以教师为中心、单纯传授语言知识和技能的教学模式，向以学生为中心，在传授一般

的语言知识和技能的同时,更加注重培养语言运用能力和自主性学习能力的教学模式转变。

20 世纪 80 年代以来,英语自主学习成为外语教学界的热门话题。“学习者自主性”这一概念是 1981 年 Holec 在专著《自主性与外语学习》中提出的,国外大量关于学习者自主性的研究从各个角度探索了学习自主性的理论背景,以及如何培养学习者自主性,国内学者对这方面的研究也表现出极大的兴趣,但国内的研究偏重理论介绍及自主学习能力的界定,很少调查和分析大学英语学习者的自主学习现状并结合语言课堂教学,对大学英语学习者进行自主学习能力的展开调查,本研究试图在这方面做出尝试。本文对吉林医药学院非英语专业大学生的英语自主学习情况进行调查,旨在发现非英语专业大学生在英语自主学习方面存在的问题,并探讨如何培养非英语专业大学生的自主学习能力,从英语教学过程入手,提出大学英语相应有效教学策略。

全章共分四个部分:第一节为绪言,主要介绍了自主学习的国内外研究现状和研究成果、本研究的现实意义、对象和方法。第二节概述了国内外自主学习的相关理论,并对“非英语专业和英语专业”、“非英语专业听说”、“自主学习”等重要概念做了界定。第二章调查和研究吉林医药学院非英语专业学生英语听说自主学习存在的问题,并进行了原因分析。第四节在调查研究和文献分析的基础上,结合《大学英语课程教学要求》,探讨非英语专业大学英语听说自主学习存在的问题,提出了提高学习效果的自主学习策略。

第五章 二语习得相关理论在教师话语模式中的应用

教师话语 (teacher talk) 是指教师在课堂上为组织和从事教学所使用的语言,过去被通称为教师课堂用语,泛指所有课堂。近年来因“教师话语”作为术语是被二语习得界提出的,所以更多地被用来特指教师在英语教学课堂上的用语。因其对于英语课堂教学举足轻重的作用,从一被提出就备受相关人士的关注。

国内对于教师话语的研究始发于上海交通大学的赵晓红“大学英语阅读课教师话语的调查与分析”一文。作者敏感地捕捉到了二语习得的前沿并将之付诸于检验中国的外语教学实践中极为迫切的问题。其结果让人触目惊心:一堂 45 分钟的英语阅读课堂,教师讲话时间占用了课堂时间的 65%-90%。虽然该调查只是

针对十几位教师中的八位，却也具有管中窥豹的意义，可以基本上反映国内英语课堂教学的大体情况以及普遍存在且迫切需要整改的问题。

国内教师话语研究的转折点发生于 1999 年，王银泉在其文章中指出外语课堂教学上教师话语对于学习者语言输出的重要性。同时，指出外语课堂教师话语与其他课堂教学教师话语是有区别的，最大不同在于“教师话语既是学习的目的又是教学的媒介……”向国内业界正式引进了教师话语的研究论题。一些敏锐的研究者抓住契机将二语习得研究的重心从教学策略教学方法等引向较为灵活也防}而更具有生命力的教师话语研究。

本章第一节讨论了国内教师话语的研究现状及其对二语习得的学理意义；第二节是对从二语习得角度看话语模式的分析；第三节讨论了大学英语课堂教师话语模式与二语习得；第四节英语课堂话语对二语习得影响的若干因素的探讨和研究；第五节讨论了教师提问策略对英语专业学生课堂互动的影响；第六节探讨了如何充分发挥教师话语在二语习得课堂上的作用；第七节讨论了“支架”理论在大学英语课堂提问中的应用；本章第八节讨论了二语习得主流理论对外语教学的启示。

第六章 母语对外语课堂影响

在目前的外语课堂上，母语该不该使用，母语在外语学习中又起到什么样的作用，都一直是语言学家和英语教师争论的焦点，他们有的认为母语对外语学习有干扰作用，阻碍外语的学习，所以在外语课堂上应该完全摒弃母语，但是越来越多的人认为，母语对外语学习起到一定的促进作用，外语课堂上应该适当地使用母语。另外，在外语公开课和日常的外语课堂中母语的使用也存在一些奇怪的现象，公开课往往是全英文授课，而日常课或多或少地使用母语。那么日常英语课堂中母语使用情况到底如何，使用母语有哪些优、缺点，母语使用的原因又是什么，这些问题也都没有统一的定论。

本章拟根据目前吉林省长春市某所初中日常英语课堂上母语使用情况展开调查，讨论母语对外语课堂教学的影响。使用的测量工具为两份调查问卷和一次七年级组英语教师的集体讨论材料。主要研究的问题有：教师在日常英语课堂上是否使用母语吗？如果使用，使用量如何，是过多、适中还是过少？使用母语有什么

么优缺点?使用母语的原因何在?

通过对调查问卷和集体讨论的结果进行分析, 本研究发现: 目前的日常英语课堂上普遍存在使用母语的现象, 学生和教师都对使用母语持赞成态度。大多数教师 and 一部分学生认为母语在日常英语课堂中使用过多。使用母语的优点有: 有助于学生理解; 能缓解学生紧张情绪, 使学生更加放松; 节省课堂时间; 更好地维持课堂秩序; 方便自己表达清楚; 使自己心情放松; 通过翻译和英汉对比, 促进学生对英语的学习; 调节课堂气氛等。而过多使用母语却又会减少学生的英语输入量, 不利于学生英语水平, 尤其是英语听说能力的提高; 会造成学生对母语的过度依赖, 使学生形成“汉语式”的英语; 会造成学生对英语理解的偏差等。而教师课堂上使用母语的主要原因有: 以考试成绩为主的评价体系所使; 班级内人数过多; 学生英语水平较低且参差不齐; 英语教师自身的口语水平不高; 是教师采取的一种教学策略。

基于这样的结果, 本研究认为, 使用母语的确可以在一定程度上促进外语的学习, 所以使用母语不能像在公开课上那样被禁止。但是英语课堂中母语使用的量要适当, 而目前, 日常外语课堂上母语使用的情况堪忧, 就此, 笔者也提出了几点自己的建议, 希望能对实际的外语教学提供一点启示。

最后, 笔者也对本研究的局限进行了一些讨论。

第七章 学生学术能力的认知发展研究

21 世纪的经济文化呈现全球化发展态势, 随着国际性学术交流的蓬勃发展, 我国对高素质外语专业人才的创造性、探索性等提出更高要求。英语专业研究生作为学术科研的重要生力军, 其学术能力发展也逐步引起学界关注, 而相关实证研究较少。鉴于此, 本文运用文献阅读、问卷调查、访谈、个案分析等方法, 将语言学、心理学、二语习得、教育学等相关理论与学术能力发展相融合, 在厘定学术能力理论概念的基础上, 借助翔实的数据和例证分析学术能力的相关因素, 并尝试从学习者个体内部认知情感因素和外部因素角度探究学术能力的多维发展。

本章通过文献分析, 发现相关研究多集中在教育学维面, 思辨性较强, 对研究生学术能力、学术能力发展过程、发展原则、学术能力内部和外部影响因素等

方面的研究相对较少,尤其缺乏在一定调查分析基础上的研究。而以研究生学术能力发展为主题的学术交流和讨论活动尚需进一步丰富充实。

在尝试在评述相关研究的基础上,明确学术、学术能力、学术感、学术能力连续体等概念。指出英语专业研究生的学术能力主要包括语言认知习得能力、专业知识拓展能力和学术研究能力。学术能力是动态发展的,而学术感为学术能力发展到一定阶段的必然结果。同时探讨了英语专业研究生的学术原则(规范性、创新性、多元性、发展性)、学术发展流程以及学术发展原则(目标导向、认知情感、系统创新、多元发展、互动反馈和协作探究等)。

本章探讨了认知风格、学习策略、动机、内向/外向、焦虑等认知情感因素与学术能力之间的关系。在每一部分都阐述了作者自己的定义和观点,剖析了相关研究对英语专业研究生教学的启示。强调在一定调查分析基础上考虑学生的认知情感因素,了解其个体差异,激发其学术动机,促进其知识建构和情感提升。

与此同时还对问卷调查和访谈进行分析,阐释了调查工具、调查对象、调查与数据处理过程等,并具体剖析了学校管理、教师授课、教学资源、参加学术活动情况、学术水平、学术动机等情况,指出目前研究生学术能力发展方面尚存在一定不足,建议端正学术动机,一方面从认知情感角度促进学术能力的发展;另一方面发挥外部因素的积极作用,提升研究生的学术能力。

在尝试对自主学习、意义学习、协作探究、儒学知行观/修身观等理论与英语专业研究生学术能力发展的契合进行探索。厘定了各种理念的内涵、师生角色定位、望对于研究生教学和学术能力发展有一定启示和参照作用。

本章同时阐述了课程设置、教材、教学评估、导师、学术环境等外部因素与英语专业研究生学术能力发展之间的关系。对相关因素分别进行界定、分析,并结合英语专业研究生教育现状,有针对性地提出一些原则、策略、建议等,以切实促进研究生学术能力的提高和英语学科的整体发展。

总之,笔者尝试从跨学科角度探讨英语专业研究生的学术能力发展,对其概念、原则等进行系统梳理,为该领域的理论研究开创了一个新的视角;所建构范式结合实际例证,对于研究生教育实践有一定参照价值。

第八章 英汉认知构式对比研究

汉语中一直存在着—类表达空间方位关系的汉字，比如：“上、下、左、右、前、后、外、里、内、中”等。在现代汉语里，这些字经常与其它一些汉字组合在一起形成传统意义上的我们称之为“词”或“词组”的固定表达被收入进现代汉语词典当中。自《马氏文通》以来，汉语中的这些方位词受到了汉语语法学家们的高度关注，成为了汉语语法研究的一个热点和重点。学者们从不同的角度对汉语中的方位词进行了较为密集的研究。

“五四”白话文运动以来，汉语的语言结构发生了剧烈的变化，实现了从主要以单音节为主的文言文向以双音节为主的白话文的转变。相应地，学者们对汉语方位词的研究也就自然地分为对古代汉语方位词的研究和对现代汉语方位词的研究这样两大研究方向。以往学者对古代汉语方位词的研究主要是从语法学、语义学、词源学和文化学的角度展开的，对现代汉语方位词研究的视角较之古代汉语要更加宽泛和丰富，其中包括语法学、词汇学、形式语义学、语法化、对外汉语教学、语言习得、比较语言学和认知语言学等。

本研究遵循的认知语言学的研究思路，以经验现实主义哲学为最基本的哲学方法论，以认知构式语法、认知语义学、字本位理论为具体的理论指导，以量化和对比为方法，以汉语和英语中的空间关系表达为研究对象，从人类的空间概念结构出发对汉英语言的基本结构进行了对比研究，试图从人类的空间概念和隐喻思维的角度去统一挖掘和解读汉英语言基本语法结构的形成原因和发展路径。

国外的语言理论，包括认知构式语法理论，大都是建立在对英语或其他一些语言的研究的基础之上的。国外的语言学家在创建他们的理论的时候较少把他们的理论建立在对汉语语言材料的分析和研究之上。Langacker，Lakoff，Croft等知名认知语言学家以及国内学者徐通锵、王寅等人都积极倡导对语言进行从一般到特殊，由个性而致共性的研究方法。英国著名构式语法学家 William Croft 更是十分强调语言的特殊性，他认为根本就不存在什么跨语言的普遍性的句法范畴，只有“构式”本身才是语法的元素性的分析单位。汉语“字本位”理论的创建者徐通锵积极倡导汉语的研究要回归汉语文字学的研究传统，从汉语本身的特点和传统出发去研究汉语，而不要去以汉语的语言事实去硬套西方的语言理论，做削足适履的事情。他认为采取归纳法，立足于语言个性特点的研究最终同样可

以达到对语言共性规律的认识。

本研究正是立足于汉语的特殊性，积极吸收西方语言学研究的新思路和新方法，对汉语和英语的结构特点进行对比研究，通过对比，找出两种语言在结构上真正的普遍性和特殊性之所在，争取在语言类型学和普通语言学的研究领域尽作出一点贡献。

二语习得研究作为一门独立学科的发展虽然仅有 30 多年的历史，但留给了我们许多思考和启示，首先，二语习得研究被引进国内的时间不长，国外的理论还需在我国的外语教学环境中加以不断地验证。其次，我们应清醒地认识到存在的差距与不足，因此密切结合中国学习者的特点进行二语习得研究将有助于认识中国学生外语学习的客观规律，揭示外语学习的认知心理过程，有助于我们树立正确的外语教学指导思想，有助于解决我国外语教学中普遍存在的诸多问题，从而整体上提高我国外语教学水平，发展我国的外语学习理论和外语教学理论。

编者 2014 年 10 月

目 录

第一章 二语习得热点教育学习理论.....	1
1.1. 杜威的教育思想.....	1
1.1.1 论教育本质.....	1
1.1.1.1 “教育即生活”	1
1.1.1.2 “学校即社会”	1
1.1.2 教学论.....	1
1.1.2.1 “从做中学”	2
1.1.2.2 思维与教学.....	2
1.1.3 论儿童与教师.....	2
1.2 苏霍姆林斯基教育思想.....	3
1.2.1 论教育.....	3
1.2.2 论教学.....	5
1.2.3 论学校管理.....	6
1.2.4 当代教育思想的基本特征.....	7
1.2.4.1 鲜明的人性化特征.....	8
1.2.4.2 蕴涵着浓烈的生命意识, 关照独特的生命主体.....	9
1.2.4.3 强调学生的创造性和创新性的培养与生成.....	11
1.2.4.4 关注学生个性的发展, 还原学生的主体地位并关照学生个人的幸福。	11
1.2.4.5 注重教育的生态学意义。引入 “生态伦理教育价值观”	13
1.2.4.6 强调教育和人自身的完整性.....	13
1.3 鲁迅的教育思想.....	15
1.4 建构主义.....	18
1.4.1 建构主义学习理论.....	19
1.4.1.1 关于学习的含义.....	19
1.4.1.2 关于学习的方法.....	20
1.4.2 建构主义的教学思想.....	21
1.4.2.1 建构主义的知识观.....	21
1.4.2.2 建构主义的学习观.....	21
1.4.2.3 建构主义的学生观.....	22
1.4.2.4 师生角色的定位及其作用.....	22
1.4.2.4 建构主义的学习环境.....	23
1.4.2.5 建构主义的教学原则.....	24
1.4.3 建构主义的教学模式和教学方法.....	24
1.4.3.1 支架式教学(Scaffolding Instruction).....	25
1.4.3.2 抛锚式教学(Anchored Instruction).....	26
1.4.3.3 随机进入教学(Random Access Instruction).....	27
1.4.4 建构主义的教学设计.....	28
1.4.4.1 建构主义学习环境下的教学设计原则.....	28
1.4.5 关于建构主义的教育思想与哲学基础.....	30

1.4.6 建构主义理论特征的分析	38
1.4.6.1 皮亚杰和维果斯基思想对比	38
1.4.6.2 学习者为中心的学习观	39
1.4.6.3 促进主动发展的教学观	40
1.4.7 建构主义教学模式的分析	40
1.4.7.1 理论模式的特征分析	40
1.4.7.2 学习环境的特征分析	42
1.4.7.3 教学模式的组成分析	43
1.5 行动研究法	44
1.5.1 概念介绍	44
1.5.2 行动研究的类型	45
1.5.2.1 行动研究的三种类型:	45
1.5.2.2 行动研究的四个阶段	46
1.5.2.3 行动研究的其他分类	47
1.5.2.4 行动研究的三种模式	48
1.5.2.5 行动研究的适用范围	48
1.5.2.6 行动研究的特点	49
1.5.3 行动研究的一般操作步骤和程序要点	50
1.5.3.1 四环节(四阶段)模式:	50
即计划——行动——考察——反思,四个循环阶段。	50
1.5.3.2 六步骤模式	50
1.5.3.3 行动研究的一般程序	51
1.5.3.4 评价效果:两种误区。	52
1.5.4 行动研究的理论基础和原则	52
1.5.4.1 行动研究的理论基础	52
1.5.4.2 行动研究的原则	53
1.5.5 行动研究法的特征及优缺点	53
1.5.5.1 行动研究法的特征	53
1.5.5.2 行动研究的优点	54
1.5.5.3 行动研究法的局限性	54
1.5.6 行动研究的历史和现状	55
1.5.6.1 在行动研究中获得成长:	55
第二章 米契尔的认知社会学习理论研究	60
2.1 引言	60
2.2 米契尔的生平与主要研究成果	65
2.3 米契尔的主要研究与思想	68
2.3.1 主要观点概述	68
2.3.2 米契尔关于满足延宕的研究	69
2.3.2.1 满足延宕研究的范例	69
2.3.2.2 影响做出满足延宕选择的因素	70
2.3.2.3 前期的相关性研究	70
2.3.2.4 对影响延宕等待过程的因素的实验研究	70
2.3.2.4.1 注意转移的作用	70
2.3.2.4.2 认知的作用	71

2.3.2.5 儿童对延宕规律的元认知·····	72
2.3.2.6 早期延宕行为与后期应对能力的相关研究·····	73
2.3.2.7 满足延宕的热/冷系统结构(hot/cool system framework)·····	73
2.3.2.8 启示·····	74
2.3.3 米契尔对传统人格研究方法的批判·····	75
2.3.3.1 对心理动力理论的批判·····	75
2.3.3.2 对传统特质理论的批判·····	75
2.3.3.3 对传统行为主义观点的批判·····	78
2.3.4 认知社会学习个体变量·····	79
2.3.4.1 认知与行为建构能力·····	79
2.3.4.2 编码策略与个人建构·····	80
2.3.4.3 行为—结果与刺激—结果预期·····	80
2.3.4.4 主观刺激价值·····	81
2.3.4.5 自我调节系统和计划·····	82
2.3.5 认知原型方法·····	82
2.3.5.1 对人分类的实验研究·····	83
2.3.5.2 对情境分类的实验研究·····	84
2.3.5.3 人与情境的联系·····	85
2.3.6 人格的认知—情感系统理论·····	85
2.3.6.1 认知—情感单元·····	86
2.3.6.2 认知—情感人格系统的实质·····	87
2.3.6.3 认知—情感人格系统理论的假设·····	88
2.3.6.4 人格系统稳定性的行为表现·····	88
2.3.6.5 认知—情感人格理论中的人格系统、状态、特质与动力·····	90
2.3.6.6 调和人格心理学领域的矛盾·····	91
2.3.7 认知社会学习理论的应用·····	93
2.3.7.1 心理治疗观·····	93
2.3.7.2 满足延宕范例的某些应用研究·····	94
2.3.7.3 与拒绝敏感性有关的研究·····	95
2.3.7.4 关于儿童自我管理·····	97
2.4 对米契尔认知社会学习理论的简要评价·····	97
2.4.1 理论的积极意义·····	99
2.4.2 理论的局限与不足·····	107
参考文献·····	109
第三章 二语习得动机及焦虑研究·····	113
3.1 研究背景·····	113
3.1.1 国内外二语习得研究状况·····	113
3.1.1.1 国内外动机研究状况·····	114
3.1.1.2 国内外焦虑研究状况·····	114
3.1.2 情感过滤假说概述·····	115
3.2 研究设计·····	116
3.2.1 研究目的及预期收益·····	116
3.2.2 研究被试·····	117
3.2.3 研究方法·····	117

3.2.3.1 研究的主要内容	117
3.2.3.2 研究的测量方法和工具	118
3.2.3.3 研究的重点	119
3.2.3.4 研究的难点及特色	120
3.2.4 研究结果	120
3.2.4.1 学习动机的调查结果与分析	120
3.2.4.2 学习焦虑的调查结果与分析	122
3.2.5 研究参加人员及分工	125
3.2.6 研究意义	126
3.3 研究发现与讨论	126
3.3.1 学习动机研究及相关讨论	127
3.3.1.1 学习动机的定义与分类	127
3.3.1.2 学习动机的影响因素	128
3.3.1.3 学习动机的现状及产生原因	131
3.3.2 二语学习焦虑研究及相关讨论	133
3.3.2.1 二语学习焦虑的定义与分类	134
3.3.2.2 二语学习焦虑的形成原因	136
3.4 本研究对高校外语教学的启示	138
3.4.1 高校学生二语学习动机激发策略	138
3.4.1.1 明确学习动机与目标	138
3.4.1.2 及时反馈学习成绩	139
3.4.1.3 以学生为主体, 转变传统课堂教学模式	139
3.4.1.4 满足学生的缺失性动机	140
3.4.1.5 建立轻松和谐的课堂氛围	140
3.4.1.6 组织课外活动, 提高学生的学习兴趣	140
3.4.1.7 打破传统评估标准, 使学生享受学习过程	141
3.4.1.8 培养学生自主学习的能力	141
3.4.2 高校学生二语学习焦虑消除策略	142
3.4.2.1 自主学习策略消除外语学习焦虑	142
3.4.2.2 合作学习策略消除外语学习焦虑	142
3.4.2.3 帮助学生建立积极的自我概念	142
3.4.2.4 了解学生实际水平, 制定切实可行的教学目标和任务	143
3.4.2.5 注重文化背景知识的导入	143
3.4.2.6 尽量多地安排陌生学生间的交流	144
3.4.2.7 在教学训一划中体现“创新”与“实训”的结合	144
3.4.2.8 帮助学生建立模糊容忍度	144
3.4.2.9 降低考试焦虑, 改革考试方法	145
3.4.2.10 对学生进行考试指导	145
3.4.2.11 学会暂时放弃和大胆猜测	145
3.5 结语	146
参考文献:	147
第四章非英语专业大学英语听说自主学习策略研究	147
4.1 绪论	148
4.1.1 研究的缘起	148