

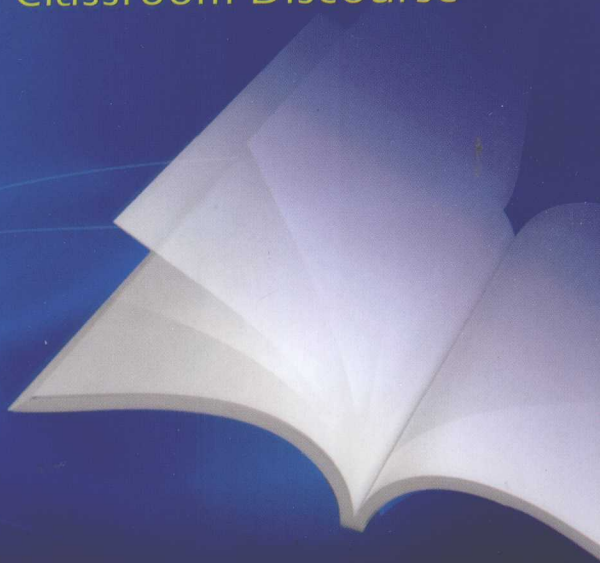
中国英语教师自主发展丛书 **之五**

主编 程晓堂 副主编 韩刚

# 英语教师 课堂话语分析

An Analysis of  
English Teachers' Classroom Discourse

程晓堂 著



**W** 上海外语教育出版社  
外教社 SHANGHAI FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PRESS

[www.sflep.com](http://www.sflep.com)

中国英语教师自主发展丛书 **之五**

---

主编 程晓堂 副主编 韩 刚

# 英语教师 课堂话语分析

An Analysis of  
English Teachers' Classroom Discourse

程晓堂 著

 上海外语教育出版社  
外教社 SHANGHAI FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PRESS

## 图书在版编目(CIP)数据

英语教师课堂话语分析 / 程晓堂著.

—上海: 上海外语教育出版社, 2009

(中国英语教师自主发展丛书)

ISBN 978-7-5446-1594-5

I. 英… II. 程… III. 英语—课堂教学—语言艺术—研究—中国  
IV. H319.3

中国版本图书馆CIP数据核字(2009)第180831号

**出版发行: 上海外语教育出版社**

(上海外国语大学内) 邮编: 200083

电 话: 021-65425300 (总机)

电子邮箱: bookinfo@slep.com.cn

网 址: <http://www.slep.com.cn> <http://www.slep.com>

责任编辑: 曹 娟

---

印 刷: 上海译文印刷厂  
经 销: 新华书店上海发行所  
开 本: 700×1000 1/16 印张 11.25 字数 183千字  
版 次: 2009年11月第1版 2009年11月第1次印刷  
印 数: 3 100 册

---

书 号: ISBN 978-7-5446-1594-5 / H · 0667  
定 价: 25.00 元

本版图书如有印装质量问题,可向本社调换

专 家 委 员 会

主 任

程晓堂

委 员 (按姓氏笔画):

- |     |         |
|-----|---------|
| 文秋芳 | 北京外国语大学 |
| 王 蔷 | 北京师范大学  |
| 王俊菊 | 山东大学    |
| 刘学惠 | 南京师范大学  |
| 朱晓燕 | 广州大学    |
| 张绍杰 | 东北师范大学  |
| 李 力 | 西南大学    |
| 李亚丹 | 华中师范大学  |
| 武尊民 | 北京师范大学  |
| 张春柏 | 华东师范大学  |
| 洪 岗 | 浙江师范大学  |
| 饶振辉 | 江西师范大学  |
| 黄振定 | 湖南师范大学  |
| 韩 刚 | 海南师范大学  |
| 蔡龙权 | 上海师范大学  |

从事任何一种专门的职业，都应在入职前接受专门的训练(广义的训练)，并在从业过程中不断发展职业素养。英语教师也是一种专门的职业，他们也需要接受职前专业训练，也需要经历持续的专业发展过程。中国是英语教育大国，需要一大批合格的英语教师。目前，大多数英语教师都接受过高等教育，大部分教师还获得了硕士或博士学位。但是，接受过高等教育(包括高等师范教育)的人并不能自动成为合格的英语教师。英语教学是非常复杂的认知活动，并非任何懂英语或精通英语的人都能胜任英语教学工作。

有一种教学观认为，教学是一种可观察的课堂行为，可以被模仿，可以被简化为一定的程式，教学能力可以经过训练而获得。基于认知心理学的教学观认为，教学是一种理解，是教师基于其经验背景和所处环境对教学事件的个人解释，且因人而异，复杂微妙(刘学惠，2005)。为了能够根据自身的知识储备、经验背景和实际的环境因素来进行教学决策和实施教学，教师需要接受专门的训练，而且是持续的训练。这种训练的过程就是教师专业发展过程。

教师是教育改革的实践者，是教育改革成败的关键。英语教师的专业发展自然是英语课程改革的关键问题之一。我国正在进行的基础教育课程改革使英语教师的专业发展成为教育界，特别是外语教育界关注的焦点。越来越多的高等学校、教育机构、研究机构和教师培训机构都在关注并探讨英语教师专业发展的问题。然而，到目前为止，运用新的语言教师教育理论来讨论中国外语教学改革实践问题的文献和可供我国英语教师参考的关于教师自主发展的文献并不多见，特别是帮助英语教师通过个人的教学实践研究与反思获得自主发展的理论与实践相结合的文献还非常缺乏。正是在这一背景下，上海外语教育出版社决定邀请国内从事外语教育和外语教师教育的专家和学者，针对我国英语教师在职前和职后专业发展过程中的需要，编写一套中

国英语教师自主发展丛书。我们希望这套丛书能够实现以下目的：

(1) 帮助英语教师了解自主发展的相关理论以及自主发展的途径、方式与方法；

(2) 帮助英语教师了解和更新外语教与学的基础理论知识，建构自己的学科教学知识，从而为自主发展奠定核心基础；

(3) 帮助教师学会如何将学科教学知识应用到实际教学中，特别是如何根据实际教学需要设计课堂教学活动；

(4) 通过分析教师课堂话语的作用、特点以及教师课堂话语的实际使用情况，分析课堂话语在促进教学方面所起的作用，分析教师的内心世界和教师发展的轨迹。

(5) 帮助教师分析自己的课堂行为，了解自己教学行为的得与失，促进教师进行反思。实践与反思教师自主发展的主要途径；教师需要了解如何进行实践与反思。

(6) 帮助教师了解英语测试与评价的基本理论和方法，将教学与评价有机、合理地结合起来。

(7) 帮助教师了解并掌握英语教学研究方法及开展基于教学实践的研究。

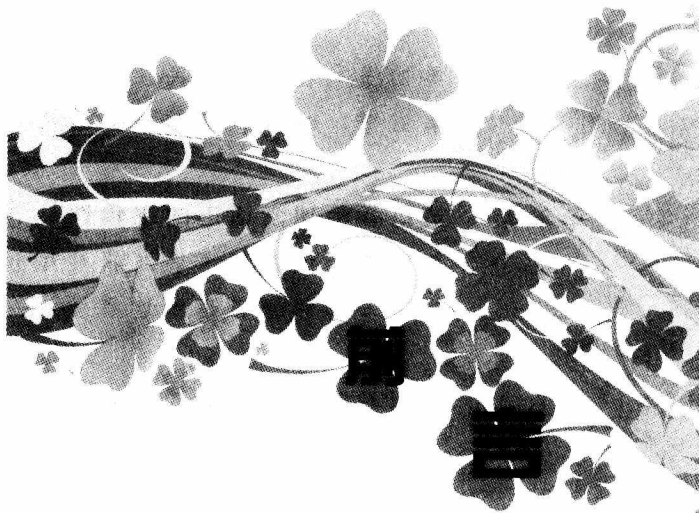
本套丛书的主要读者对象是国内广大的中小学英语教师，也可以作为师范院校英语教育专业本科生职前准备的读本和师范院校高年级教材。本套丛书力求做到适合教师自主阅读，注重实践性和应用性。本套丛书既区别于传统的教学法丛书，也不同于理论专著。丛书除了适当介绍相关理论以外，还尽可能多地采用叙述案例、分析点评、揭示启示并提出建议等写作形式。

本套丛书的作者都是长期从事外语教育和外语教师教育的知名学者或中青年骨干学者。他们不仅在各自的高校从事研究，而且长期关心和支持中小学英语教育以及中小学英语教师的专业发展。他们无私地把自己的研究成果和真知灼见奉献给读者，实为难能可贵。我们要特别感谢文秋芳教授、王蔷教授、武尊民教授、洪岗教授、贾冠杰教授、韩刚教授等知名学者对这套丛书给予的大力支持。上海外语教育出版社的庄智象社长以及谢宇主任等同志对丛书的策划和编写工作都给予了重要的指导和帮助。在此向他们一并表示衷心的感谢。

本套丛书是一个开放的系列。我们也希望读者及外语教育界的同行为丛书的编写和出版出谋划策，也欢迎志同道合的同志加入到我们的作者队伍之中。对于丛书存在的不足之处，也希望大家不吝赐教。

程晓堂

2009年10月于北京师范大学



如果孤立地来看本书的书名，至少可以有两种不同的理解。第一种理解是：英语教师在课堂上进行的话语分析。也就是说，出于教学的目的，教师在课堂教学中分析教材中的语言素材（话语）或分析学生的口头或书面作业。根据这种理解，教师是话语分析的主体（即实施者）。近些年来，话语分析已经成为语言教学的重要内容之一。语言课堂教学（包括母语教学和外语教学）中，对语言本身的分析不再局限于词汇和语法知识的讲解，而是上升到话语的层次，从话语分析的角度帮助学生理解语篇的意义。Michael McCarthy 早在 1991 出版的 *Discourse Analysis for Language Teachers* 一书就是为了帮助英语教师学会如何进行话语分析并在教学中渗透话语分析而编写的。Marianne Celce-Murcia 和 Elite Olshtain 于 2001 年出版的 *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers* 也

是帮助教师如何从语篇的层次上正确认识语言并指导语言教学的经典著作之一。目前，随着话语分析在语言教学中的重要性越来越明显，掌握课堂话语分析理论和方法已经成为语言教师专业发展的重要组成部分。一些教师培训课程和项目还专门开设话语分析课程。可见话语分析对语言教师的重要性已经得到广泛认可。

本书书名的第二种可能的理解是：对英语教师在课堂所使用的话语进行的分析，即分析教师话语的功能和话语使用的合理性和有效性。根据这种理解，教师是话语分析的对象（即被分析者）。研究者对教师在课堂上使用的话语进行全面分析，主要是分析教师是否合理、有效地使用了话语。关于这方面的研究，目前国内外已经有大量的文献。

本书采用的是第二种理解，即从研究者的角度，分析英语教师课堂上的话语使用情况。最早对教师课堂话语的研究主要是关注教师课堂话语的量，即教师在课堂上讲话所占用的时间，主要的观点是教师应该尽量少说话，让学生有尽可能多的说话机会（这种观点后来也受到质疑）。后来，教师话语研究的关注重点转移到教师话语的功能，主要研究教师话语有哪些功能、不同功能的话语的使用频率。这方面的研究比较细致和深入，比如研究教师提问的类型、提问的时机、提问后的等待时间以及对学生的反馈与评价。

目前的大多数研究仍然是以关注教师课堂话语的功能和使用频率为主，通常是按功能统计教师课堂话语的使用情况（包括时间长度和频率）。但是，对教师课堂话语的研究不能仅停留在时间长度和频率上，因为使用了话语不等于使用得合理、有效。比如，一位教师能够根据教学目的在恰当的时机提问，所提问题的类型也合理，但是是否能够达到预期效果还要取决于问题本身的措词。一位教师向学生展示了一只乌龟，她希望学生用所学的语言来描述这只乌龟（如颜色、腿、头、尾巴）。教师所提的问题是：**Look at my turtle, what is it like?**结果大多数学生都没有反应。问题在于**what is it like**并不是一个很好回答的问题。



本书的写作目的是，通过分析英语教师课堂话语，考察教师课堂教学行为以及这些行为背后的教育教学理念。与其他研究的不同之处是，本书不研究教师话语的使用频率以及教师话语所占时间，也不重点考察教师话语的功能分布，而是从语言学的视角来分析教师话语中的语言，着重分析教师话语的真实性、互动性、逻辑性和规范性，在此基础上考察教师话语的实际使用效果。这里的实际效果是指教师话语是否最大限度地给学生提供了真实、地道的语言输入，是否有利于学生建构语言知识和发展语言技能，是否有利于学生实施课堂学习活动。

需要指出的是，虽然本书中教师是被分析者，但其目的不是对教师进行批判，而是帮助教师学会正确认识课堂话语的功能与作用以及如何合理有效地使用课堂话语。

本书是上海外语教育出版社策划出版的“中国英语教师自主发展丛书”之五。本书的编写得到了上海外语教育出版社和丛书编委会的大力支持。北京师范大学外文学院的同事和研究生也提供了不少帮助。在此一并表示感谢。

程晓堂

2009年5月

# 目 录

## 前 言

## 第一章 导 论

- 第一节 英语教师课堂话语的定义 ..... 1
- 第二节 研究英语教师课堂话语的意义 ..... 7
- 第三节 英语教师课堂话语的研究方法 ..... 10

## 第二章 英语教师课堂话语的基本特征

- 第一节 课堂话语的真实性 ..... 20
- 第二节 课堂话语的互动性 ..... 30
- 第三节 课堂话语的逻辑性 ..... 40
- 第四节 课堂话语的规范性 ..... 43

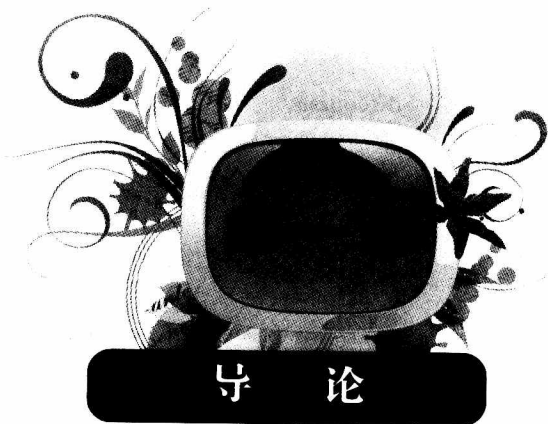
## 第三章 英语教师课堂话语的真实性

- 第一节 课堂话语的情景真实性 ..... 46
- 第二节 课堂话语的语言真实性 ..... 53
- 第三节 课堂话语的内容真实性 ..... 63

## 第四章 英语教师课堂话语的互动性

- 第一节 互动性与学生的课堂参与程度 ..... 71
- 第二节 话语的互动性与意义建构 ..... 74
- 第三节 互动性与信息交流 ..... 83

第四节	在互动中关注语言形式 .....	89
第五节	教师在互动中的角色 .....	96
<b>第五章</b>	<b>英语教师课堂话语的逻辑性</b>	
第一节	课堂话语的逻辑顺序和层次 .....	101
第二节	课堂话语的连贯性 .....	111
<b>第六章</b>	<b>英语教师课堂话语的规范性</b>	
第一节	课堂话语的正确性 .....	119
第二节	课堂话语的准确性 .....	133
第三节	课堂话语的得体性 .....	138
<b>第七章</b>	<b>英语教师课堂话语的其他问题</b>	
第一节	导入环节教师话语的拖沓现象 .....	145
第二节	课堂话语中的冗余现象 .....	156
第三节	英语教师的课堂指令问题 .....	161
<b>参考文献</b>	.....	164



本章从英语教师课堂话语的定义、研究英语教师课堂话语的意义和英语教师课堂话语的研究方法等三个方面进行概括性的讨论。定义、意义和研究方法是进行英语教师课堂话语分析的基础。由于中国语境下的英语教师课堂话语所具有的特殊性，对中国英语教师课堂话语进行的分析在很多方面不同于其他语境下的教师课堂话语分析。因此，有必要对一些基本概念和研究路径作简要讨论。

## 第一节 英语教师课堂话语的定义



### 什么是英语教师课堂话语

通俗地讲，话语 (discourse) 一般是指人们说的话或写的文字。如果需要一个专业的定义的话，话语就是以语言为媒介进行的实际交际行为 (Johnstone, 2008:2)。课堂话语 (classroom discourse) 就是课堂上产生的话语，包括学生话语和教师话语。《朗文语言教学及应用语言学辞典》把课堂话语定义为“课堂情景中使用的语言”。在现有的一些文献中，学生的话语也称为“学习者语言” (learner language, 参见 Ellis & Barkhuizen, 2005)。在相当长的一段时间里，教师话语称为“教师谈话” (teacher talk, 参见 Chaudron, 1988)。早期的教师课堂话语研究主要是围绕教师谈话进行的 (如 Chaudron, 1988)。其实，广义的课堂话语还应该包括课堂上教师的

板书、学生的当堂作业、教学中播放的音像材料以及教材中的文本材料等。有的学者把这种话语称为“教育话语”(educational discourse, 参见 Cameron, 2003)。当然, 到目前为止, 绝大多数课堂话语研究主要是研究课堂上实际产生的话语, 即教师和学生说的话。也就是说, 现在的课堂话语研究实际上只研究了课堂话语的一部分。

既然课堂话语包括教师和学生的话语, 那么课堂话语分析就应该包括教师话语分析和学生话语分析。对学生话语的研究可以以二语习得理论为理论基础, 这种研究不冠以话语分析的名称, 而是称为中介语(interlanguage)研究或学习者语言研究(参见 Ellis & Barkhuizen, 2005)。当然, 也可以以话语分析理论为基础来研究学生话语。课堂话语分析的另一个主要内容就是分析课堂上教师的话语。所以, 教师课堂话语分析只是课堂话语分析的一个部分。

从国内课堂话语研究的现状来看, 大多数研究都是探讨外语课堂上教师话语的使用情况, 其中主要是研究英语课堂上的教师话语。其实, 国外的教师课堂话语研究并不局限于语言课堂, 更不局限于外语课堂。不少研究者对语文、数学、科学、地理、历史等学科的课堂话语进行了研究(参见 Christie, 2002; Cameron, 2003)。这些课堂上的教学语言并不是外语, 而是学生的母语。所以, 课堂教师话语既包括使用母语时产生的话语, 也包括使用外语时产生的话语。

国内研究者之所以特别关注英语课堂上教师话语的使用情况, 主要是因为中国语境下英语课堂上使用的英语具有特殊作用。为了使学生能够更多地接触英语, 英语教育研究者鼓励甚至要求英语教师在课堂上尽可能使用英语。这样, 英语既是学习的目的, 又是实施教学的媒介语言。教师说的英语一方面具有目的语示范作用和语言输入作用, 另一方面又具有组织教学的作用。

读到这里, 读者大概已经清楚什么是英语教师课堂话语了。简单地讲, 英语教师课堂话语就是英语教师在组织和实施英语课堂教学时产生的话语, 其中主要是英语, 也包括母语(如汉语)。一些研究者(如张敏, 2002)把英语教师课堂话语界定为教师在教学中对目的语的使用(即不包括母语的使用)。我们认为这样人为地缩小英语教师课堂话语的范围是不可取的, 因为仍然有大量的英语教师在英语教学中不同程度地使用母语。因此, 英语教师课堂话语应该包括

英语和母语(这里之所以用“母语”而不是“汉语”,是因为我国有些少数地区的英语教学可能使用当地的少数民族语言,而不一定使用汉语)。由于本书在写作过程中使用的语料主要是英语,所以大多数讨论是以英语语料为基础的。本书不讨论英语教师在课堂上使用母语的情况。英语教师课堂话语与其他话语的关系如图1所示。

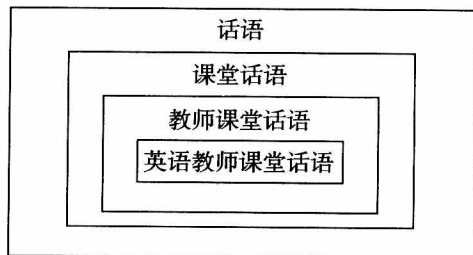


图1 话语的层次结构示意图

由于各种复杂原因的影响,不同国家、不同社会文化背景下的课堂是不一样的。比如,在西方一些国家,班级人数较少,学生往往以小组形式围成一圈。大部分课堂时间,教师不是站在教室前面进行讲授,而是引导学生进行讨论或参与到学生的小组之中。在这种课堂环境中,教师话语的使用情况肯定与其他课堂有很大的区别。

在中国,大多数英语课堂都是大班教学(通常40-50人,有时70-80人甚至更多)。学生按排按列整齐就座。大部分时间里,教师站在教室的前面进行讲解。这就是典型的“教师主导课堂”(即英文中的 *teacher-fronted classroom*, 目前尚无完全对等的翻译)。在这样的课堂上,教师在组织和实施教学时,通常是针对全班学生。即使是指定个别学生发言,全班学生也是在其控制之下。教师的活动范围一般局限在教室的前面,有时也会走到教室的中间。在这样的课堂上,教师与学生之间的互动通常叫做“以教师为主导的互动”( *teacher-fronted interaction* ),即教师站在教室前面与学生进行的互动。如果在小组活动时教师加入到某个小组并与小组成员进行互动,则不是以教师为主导的互动。另外,学生自主学习时向教师提问而产生的互动也不是以教师为主导的互动。显然,在中国英语教学环境中,英语教师的课堂话语主要是以教师为主导的互动中使用的话语。

有的学者认为,传统的以教师为主导的师生互动带来的是一种贫乏的语境 (*impoverished context*), 这种语境不利于学生参与真正意义的互动, 因而不利于促进语言学习 (McCarthy, Matthiessen & Slade, 2002)。尽管很多外语教育研究者对以教师为主导的互动持有很多批评意见, 但这种形式的互动目前仍然非常普遍, 而且在将来

相当长的时间里将继续存在。因此，我们仍然有必要研究这种互动过程中教师话语的使用情况，并尽可能提高这种互动中教师话语的质量(Pollard, 2002; Macaro, 2003)。本书研究的英语教师课堂话语主要是在以教师为主导的课堂互动过程中教师使用的话语。

需要指出的是，课堂话语不等同于课堂语言。语言一般指语言系统本身，而话语指在一定语境中、具有特定目的语言使用。另外，课堂话语也不同于课堂用语。课堂用语通常指教师组织课堂教学时经常使用的程式化语言(如 Class begins! Sit down please!)，而课堂话语则包括课堂上的所有话语。在有关教师课堂话语分析的文献中，经常会遇到“外国人话语”(foreigner talk)这个术语。但国内有的研究者错误地把教师话语等同于“外国人话语”。“外国人话语”这个术语的产生背景是：在一些外语教学环境中，授课教师是目的语的本族语使用者(native speaker, 简称NS)，学生是目的语的非本族语使用者(non-native speaker, 简称NNS)。这种情况下，本族语教师与非本族语学生交流时使用的话语称为“外国人话语”。比如，在中国的英语课堂上，外籍教师(以英语为本族语)说的话就可以称为“外国人话语”，而中国英语教师说的话则不能称为“外国人话语”。



### 英语教师课堂话语的功能

英语教师课堂话语分析主要是从质和量的角度分析话语使用情况和效果。但是，不管从哪个角度进行分析，分析教师话语主要是考察它是否起到了该起的作用，是否实现了应该实现的功能。因此，在我们分析教师课堂话语之前，首先要弄清楚教师课堂话语有哪些功能。

课堂是学生学习和发展技能的主要场所，而话语在课堂上起着最关键的作用。课堂上教师的教学行为大多数都是通过话语来实现的。我们通过语言(话语)来学习，我们用语言来展示我们的理解(Pollard, 2002)。作为课堂话语的重要组成部分，教师话语的最重要作用是促进学生的学习。所以，我们分析教师是否合理、有效地运用了话语，主要是分析教师话语是否与课堂教学活动的目的相吻合以及是否有效地促成了教学目的的达成(Walsh, 2002)。假设某个教学环节的的目的是让学生尝试使用新学的语言项目进行口头表达，如果教师自己提供一些句子让学生重复，那么教师话语的使用就与教学目的不完全吻合。假设教师为了使理解某个语法结构的意义和用法而举了一些例子，但如果这些例子本身存在不恰当甚至错误的地方，那么教师话语的使用也不能有效地促成教学目的的

达成。

传统的以教师为中心的课堂上(这种课堂现在也仍然存在),大部分时间是教师讲解语言知识。在这样的课堂上,教师话语的重要性更是显而易见的。教师需要用通俗易懂、简单明了的话语把目标语言项目讲解清楚,同时还要举出恰当的例子进行佐证。事实上,要做到这一点并不容易。比如,一位教师在教授 *headache* 这个词的时候是这样做的:她向学生出示几张图片,对学生说: *Now look at these pictures. There is something wrong with the young man's head. So we say "he has a headache"*. 另外一位教师在教授这个词的时候,希望通过创设语境和举例来帮助学生理解。她说: *Today I don't feel very well. I didn't sleep well yesterday. Oh my head hurts. My head hurts. I've got a headache*. 假如学生以前从来没有接触过 *headache* 这个词,恐怕这两位教师的做法都不能让学生真正理解 *headache* 的意思,因为 *something wrong with the head* 的意思是“脑袋出了问题(毛病)”,而 *my head hurts* 可能表示“头部受伤后疼痛”,而不是“头痛”的意思。

目前,英语课堂教学正在逐步地从以教师为中心的教学转向以学生为中心的教学模式。在以学生为中心的课堂上,教师的主要角色不再是讲解语言知识,而是组织课堂活动,给学生创造语言实践的机会,并给予学生必要的指导和帮助,但这并不意味着教师的任务轻松了。相反,在这样的课堂上,教师本人的组织能力、语言能力受到更大挑战(陈勤,2004)。一方面,教师从传统角色转向新的角色时,肯定有一个不适应的过程。习惯于并擅长讲解知识的教师,在组织课堂教学活动、参与学生活动以及与学生互动时,往往会觉得不能像以前那样得心应手地运用话语。这就是为什么一些教师在与学生互动的过程中有时不自觉地回到教师讲解的教学模式。另一方面,作为组织者、参与者和帮助者,教师需要以不同的身份使用话语,甚至需要使用不同风格的话语,其难度和挑战也超过了以往单一的作为知识讲解者的话语要求。

总之,无论是在传统的课堂教学中,还是在以学生为中心的教学过程中,教师话语都起着十分重要的作用。

现有文献在探讨教师课堂话语的功能时,往往以经典的 IRF 教师话语结构为理论框架,即提问—回答—评估(Initiation - Response - Feedback/Follow-up)。在这个结构中,教师向学生提问以检查他们的知识掌握情况或引导他们发言,学生作出回答,然后教师给予反馈,对学生的回答作出评估。在这一经典理论框架的影响下,教师



课堂话语研究者主要围绕课堂提问和反馈开展研究，比如研究话语量、提问类型（参考性提问和展示性提问）、提问后的等待时间、教师反馈方式。由于学生的回答不是教师的话语，所以教师话语分析一般不涉及学生话语。当然，为了便于讨论，也会把教师话语与学生话语一起分析。

其实，如果我们略微详细地回顾大多数英语课堂上的各种教学环节和活动，我们就不难发现，英语教师在课堂上说的话远不只是提问和反馈。比如教师在介绍教学内容、教学目的以及说明活动步骤和要求时讲的话，就不一定包括提问和反馈。也就是说，IRF教师话语结构只在课堂教学的某些环节出现，并非代表所有的教师话语使用情况。何安平（2001）根据教学功能把教师课堂话语分为提问语、反馈语和演示语三大类。其中的提问语和反馈语与IRF教师话语结构中的提问与反馈比较接近，演示语则是指讲解教学内容的话语（如解释生词、课文和语法规则）和组织课堂活动的话语（如布置课堂上的练习活动、课后作业、维持纪律等）。

在英语课堂上，教师话语不仅是教师组织课堂教学的工具，同时还是学生可理解语言输入的一个主要来源（Nunan, 1991:189）。一些研究者指出，教师话语的重要作用之一是引导和组织学生积极参与各种交际活动，为学习者创造交流信息、表达思想的环境和机会，使他们通过交际和意义协商促进语言习得。二语习得理论从不同角度揭示了不同形式的课堂交互对语言习得的影响，从这些理论我们至少可以得出这样一个结论，那就是以利于促进语言习得的课堂（话语）应具备以下几个特点：（1）能为学习者提供用目标语进行交流的机会，使他们通过有意义的语言运用习得语言；（2）课堂交际形式能够最大限度地为学习者提供可理解的语言输入。教师和学习者都能采用有效的交际策略使自己的语言可以被他人理解；（3）鼓励意义协商，当交流出现问题时，教师应通过交互调整（如使用确认核实、澄清请求等）鼓励学习者重新组织自己的语言（周星、周韵，2002）。

事实上，教师在课堂上每说一句话，都不可能只有一种功能。比如，教师在讲解语言知识的过程中使用的话语，既有呈现知识的功能，也有语言输入的功能。Spratt等人（2005）列出的教师课堂话语功能包括：指令、解释、叙事、启发、提示、纠正、检查、呈现新知识等。显然，这些功能是从微观的角度来看待教师话语的使用目的。

如果从功能的角度对英语课堂上教师话语进行分类的话，要