



浙江省2010年特色专业建设成果  
浙江金融职业学院“985”工程二期（攀越计划）建设成果

# 英语口语教学

## 研究与实践

Research of Spoken English Teaching  
Theory and Practice

王慧盛◎著

 北京理工大学出版社  
BEIJING INSTITUTE OF TECHNOLOGY PRESS

浙江省 2010 年特色专业建设成果

浙江金融职业学院“985”工程二期（攀越计划）建设成果

# 英语口语教学 研究与实践

王慧盛 著



 北京理工大学出版社

BEIJING INSTITUTE OF TECHNOLOGY PRESS

版权专有 侵权必究

---

图书在版编目 (CIP) 数据

英语口语教学研究与实践 / 王慧盛著. —北京: 北京理工大学出版社, 2013. 11  
ISBN 978 - 7 - 5640 - 8392 - 2

I. ①英… II. ①王… III. ①英语 - 口语 - 教学研究 - 高等职业教育  
IV. ①H319. 9

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 238183 号

---

出版发行 / 北京理工大学出版社有限责任公司

社 址 / 北京市海淀区中关村南大街 5 号

邮 编 / 100081

电 话 / (010) 68914775 (总编室)

82562903 (教材售后服务热线)

68948351 (其他图书服务热线)

网 址 / <http://www.bitpress.com.cn>

经 销 / 全国各地新华书店

印 刷 / 北京富达印务有限公司

开 本 / 710 毫米 × 1000 毫米 1/16

印 张 / 8

字 数 / 122 千字

版 次 / 2013 年 11 月第 1 版 2013 年 11 月第 1 次印刷

定 价 / 38.00 元

责任编辑 / 刘 娟

文案编辑 / 王晓莉

责任校对 / 杨 露

责任印制 / 马振武

---

图书出现印装质量问题, 请拨打售后服务热线, 本社负责调换

# 前 言

2013年的全国政协十二届一次会议讨论会上，全国政协委员、中国社会科学院信息情报研究院院长张树华的一项提案引起了社会的强烈反响。该提案的核心思想是：学英语使中国教育质量遭毁灭性打击。张树华认为目前的英语教学使学生深受其害，学生根本就没能掌握英语的应用技能。

作为一名执教多年的英语教师，这项提案引起笔者的关注，进而对自己多年来的教学进行了反思。浙江金融职业学院是第一批国家示范性高职院校之一，商务英语专业是浙江省特色专业。在学院浓厚的建设氛围中，笔者所在的英语口语教学团队一直致力于教学改革，积累了一定的理论和实践经验。此外，在英语教育的理论和实践成果探讨方面，多数研究集中在语言学、翻译学领域，有关应用技能教学理论和实践研究方面的成果相对较少。鉴于此，尽管惶恐，笔者还是决定对团队开展的英语口语课程建设及教改成果进行系统梳理，并从国内外口语教学理论的视角对教学实践重新进行审视和反思。

本书共四章。第一章是对我国英语口语教学现状的思考，从政协委员提案反射出来的社会满意度，到目前国内的英语口语教学现状，英语教育工作者任重而道远。第二章是英语口语教学的理论基础。作为实践教学的根据，本书侧重讨论当下国内外学者研究较多且适用于口语教学的理论流派。第三章介绍英语口语的教学实践成果，主要从教学法的实践、师资队伍优化、口语课堂建设等角度研究如何把先进的口语理论应用到具体的教学改革中。第四章是对国内外大型英语口语测试的深入剖析，研究IELTS、TOFEL、TEM-4、BEC等考试带给英语口语教学的启示。

本书的写作得到了浙江金融职业学院商务英语专业曹深艳教授和张帆老师的鼓励和支持。本书是浙江金融职业学院商务英语省特色专业建设项目资助成果之一。同时，在写作过程中，也参阅了国内外的许多优秀成果和相关资料，恕不一一详尽说明，仅在各章节参考文献中列出，再次一并致以衷心感谢！

由于作者能力和时间有限，本书难免存在诸多不完善之处，敬请广大读者批评指正！

王慧盛

# 目 录

第一章 英语口语教学的现状思考 .....	1
第一节 问题的提出——一项委员提案 .....	1
第二节 英语口语教学现状分析 .....	2
第二章 英语口语教学的理论基础 .....	7
第一节 建构主义理论 .....	7
第二节 二语习得理论 .....	15
第三节 交际法教学理论 .....	24
第三章 英语口语教学的实践研究 .....	33
第一节 英语口语教学法实践研究 .....	33
第二节 英语口语教学师资建设研究 .....	60
第三节 英语口语课堂建设研究 .....	72
第四章 英语口语测试对英语口语教学的启示 .....	87
第一节 IELTS 口试对英语口语教学的启示 .....	87
第二节 TOFEL 口试对英语口语教学的启示 .....	92
第三节 TEM -4 口试对英语口语教学的启示 .....	97
第四节 BEC 口试对英语口语教学的启示 .....	101
附录一 IELTS 口试试题 .....	106
附录二 TOFEL 口试试题 .....	111
附录三 TEM -4 口试试题 .....	116
附录四 BEC 口试试题 .....	118

## 第一章

# 英语口语教学的现状思考

### 第一节 问题的提出—— 一项委员提案

2013年全国政协十二届一次会议讨论会上，全国政协委员、中国社会科学院信息情报研究院院长张树华的一项提案让许多英语教育工作者深思。该提案的核心思想是：学英语使中国教育质量遭毁灭性打击。张树华认为中国应该制定科学的外语教育战略。目前的英语教学使学生深受其害，荒废了正常的学业，且没能掌握英语的应用技能。

英语学习和教育已经成为中国学生的主要课程之一。学生和家长对英语学习抱有相对较高的热诚，且付出了大量的时间。英语学习的初衷是为了加强学生的对外交流能力，培养出能尽快适应全球化经济发展的职业人才。目前，中国的英语教育从幼儿教育开始；中学阶段，英语更是考试必修课程；即使到了大学，非英语专业的学生也必须参加大学英语四、六级考试；而对于浩浩荡荡的考研大军来说，英语成绩更是具有“一票否决”的关键作用。

然而，多年对英语教育的重视，并没有得到社会的认可。“‘英语热’耗费了大量的社会资源，成本高、收效低；同时英语教学与应用严重脱节，教学陷入自我折磨、自娱自乐的怪圈。”（张树华）英语教育界泰斗张道真在2010年10月接受媒体关于国内英语教学的访问时说：“目前国内学生学到的基本都是哑巴英语，而哑巴英语和没学过英语没有什么区别！”张树华委员最后呼吁：大学课程需要改变英语教学方向和方法，重视与外语相关的应用教育；除外语专业外，应降低外语分数在高考中的权重。

作为一名从事高校英语教育多年的教师，笔者对社会上这种“英语教育

无效论”深感痛心，进而也认真反思问题所在。数十年对英语教育的重视并没有换来相应的效果，正如张道真所说，学习英语多年的大学毕业生学到的都是哑巴英语，应用能力的缺乏让这些大学生无法快速满足岗位需求。此外，在英语教育的理论和实践成果探讨方面，多数研究集中在语言学、翻译学等方向，有关应用技能教学理论和实践研究方面的成果较少，口语教学类研究尤其缺乏。笔者在做口语教学研究时发现，国内有关口语教改系统的理论和案例几乎没有，口语类教材普遍缺乏新意。英语口语教学似乎成了一个盲区：学校把口语教学任务拨给外教，然后听之任之。其结果就是学生在一时的新鲜感过后，口语技能提升缓慢。鉴于此，笔者根据英语口语课程建设及教改基础，结合行内专家的成果，对英语口语教学理论和实践模式进行系统梳理，以供同行分享、指导。

### 参 考 文 献

- [1] 教育部高等教育司. 大学英语课程教学要求 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2007.

## 第二节 英语口语教学现状分析

随着我国经济的蓬勃发展，社会对高校毕业生的英语能力尤其是口语表达能力提出了更高的要求，而我国目前学生的口语表达能力普遍较弱，滞后于社会发展的需要。政协委员张树华的提案体现了社会对我国英语教育反响的一个侧面：社会并不认可目前的英语教育模式，尤其是英语应用能力提升方面。那么作为英语教育应用能力的重要部分，我国的英语口语教学现状究竟如何呢？英语应用能力提升效果不理想的问题根源在哪儿呢？

### 一、重视程度方面

#### 1. 国家层面

虽然我国开展英语教育多年，对英语的应用教育注重却一直较少。我国之前的《大学英语教学大纲》（以下简称《大纲》）规定：“大学英语教学目的是培养学生具有较强的阅读能力、一定的听的能力以及初步的写和说的能力。”从《大

纲》可见，教育部虽然对学生的“听”和“说”能力也有一些要求，但相比“阅读”能力，“说”的能力要求显然是不高的。这样的教学大纲被使用多年，学校对英语口语课的重视程度可见一斑。随着市场对英语口语表达能力的要求日益提高，教育部在2004年1号文件《大学英语课程教学要求（试行）》中提出：“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，使他们在今后的工作和社会交往中能用英语有效地进行口头和书面的信息交流，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。”新的课程要求逐渐引导英语教育重视听说能力的培养，但进程缓慢，“哑巴英语”仍然是多数英语教育的产物。

## 2. 学校层面

目前我国的英语教育从幼儿园开始，然而在我国以考试为导向的英语教育中，学校对口语教学的重视程度不够，课时限制较多。由于课时有限等原因，教师往往只是注重完成教学大纲规定的教学任务，讲授语法、词汇、阅读等基础知识，而不愿意让学生花更多时间进行口语训练。

## 二、教师方面

### 1. 教师素质参差不齐

我国的英语口语授课教师既有中教也有外教。过去学生以及学校都对外教盲目信任和崇拜，然而随着学校聘用的外籍教师越来越多，部分外教的教学问题也随之显现。许多外教来中国的主要目的是游历，教师本身缺乏相关教学经验，教学态度不够端正，教学内容过于哗众取宠，不利于帮助学生系统地训练口语。

相对而言，中方教师的教学态度往往较为端正，能提前对教学内容和教学方式有一个缜密的规划，但是我国目前的英语口语中方教师师资队伍也很薄弱。一位优秀的英语口语教师应该具备良好的文化素养、快捷的思维能力和标准的口语表达能力等，然而，就我国目前的英语口语师资队伍而言，达到这些要求的教师很少。英语教师课时多，进修少，自身素质提升缓慢。笔者曾在大一新生中做过一份有关课堂语言的问卷调查，结果发现在中学阶段，教师课堂注重口语教育并使用英语作为课堂通用语言的比例很小（见表1-1）。



表 1-1 中学阶段英语作为课堂用语的统计

%

生源 \ 选项	总是	偶尔	几乎不	从不
城市生源	38	46	14	2
农村生源 (包括小城镇)	21	38	35	6

(注: ① 调查对象为国际商务系大一新生。② 发放问卷 450 份, 回收问卷 423 份。)

统计结果显示, 英语教师在课堂上使用英语作为通用语言的比例并不高, 在农村生源中尤其明显。教师由于自身素质等方面的原因, 较少使用英语作为课堂用语, 从而使学生失去英语听说锻炼的机会, 学生的口语表达能力相对滞后。

## 2. 口语课堂缺乏新意

受传统教学观念的影响, 我国的英语口语教师尤其是中方教师课堂能动性差, 多数教师仍然采用“以教师为中心”的教学模式。教师课堂组织方式单一, 学生的口语学习积极性不高。

## 三、学生方面

### 1. 学生口语基础差, 课堂焦虑现象普遍

由于学校在义务教育阶段并未把英语口语作为重点项目开展, 许多学生, 尤其是来自农村和小城镇的学生阅读能力尚可, 但口语能力非常差。笔者所在院校实行中外教师一对一教学合作, 笔者听过不少外教感慨: “中国学生在课下打招呼、玩游戏时很活泼, 但是一到口语课堂上就几乎一片沉静, 除了几个口语不错的学生愿意主动发言外, 更多学生只是忙于记笔记。即使我有时故意叫某人名字了, 他们也经常用‘不知道’或长时间的沉默来应对。我在教这批大二学生作文的时候, 发现其实他们书面表达挺好的, 挺流畅的, 就是口语表达完全不行。”

学生因为自身口语基础较差, 口语课堂焦虑现象严重, 从而使得口语课堂活动开展困难。这种由自卑心理导致的紧张和焦虑被称为“性格型焦虑”(trait anxiety)(陈劫, 1996: 78)。另一种焦虑是因为学生惧怕老师的指责和同学的嘲讽而产生的, 通常被称为“环境型焦虑”(environmental anxiety)。无论哪种焦虑现象都会成为口语教学难以开展的障碍。

## 2. 学生对口语学习表现不够积极, 缺乏主动性

尽管学生对英语口语学习的积极性正在提高, 但是相比其他技能, 学生更重视中考、高考以及四、六级考试中的书面部分。他们会更倾向于把大量时间花在阅读、语法等技能提高上, 相对轻视口语学习。

## 四、语言环境方面

“语境”对英语学习至关重要, 英语口语的言语环境会对英语口语水平的提高产生很大影响。在我国, 英语口语环境除了课堂之外, 其他使用英语口语的环境较少。这种环境不利于学生的英语口语学习。

鉴于课时、授课场地等条件限制, 我国目前不少学校口语课时少, 且口语课堂多为大班。在这种氛围下, 学生口语训练机会少, 训练效果不佳。虽然现在也有不少学校组织学生开展第二课堂, 以弥补课内教学的局限, 但是, 多数学生学习自主性不够, 只有少数学生会积极参加“英语角”等课外活动。课堂内外环境脱节, 学生的学习动机不能得到有效地激发。

不同水平的英语口语学习者需要使用与之配套的学习教材, 但是我国目前的英语口语教材缺乏与时俱进的版本。笔者在教授高职学生的“外贸英语口语”课程时, 曾多次去书店寻找符合高职学情的《外贸英语口语》教材, 结果总是失望而归。市面上的教材种类稀少, 且内容陈旧, 抄袭现象严重。教材作者并未真正请教行业专家、认真研究教材思路, 因此教材质量粗劣者居多。英语学习者口语水平的提高除了课堂内的训练外, 更需要课外大量的自我学习和言语环境熏陶。优秀口语教材的缺乏无疑打击了学生学习英语口语的积极性。

此外, 我国的口语教学过分注重精英教育, 对普通学生缺乏关注。由于各方对于口语学习的重视不够, 教师在口语课堂上往往只关注表现活跃、口语突出的几位学生, 即发展“口语尖子”, 选拔其参加校内外的各种英语演讲、辩论等大赛, 为校争光, 从而凸显教学业绩。这种短视的氛围忽视了大多数普通学生, 而只把注意力放在个别基础好的学生身上。就连 1999 年开始实施的大学英语口语考试也规定了严格的参加条件, 即 CET-4 成绩在 85 分以上者或 CET-6 成绩在 80 分以上者才有资格参加该项考试。大学英语口语考试俨然成了一种择优的选拔考试, 何谈其对教学的积极引导和督促作用呢?

## 参 考 文 献

- [1] 康志峰, 陆效用. 我国英语口语教学的现状、问题及对策 [J]. 外语与外语教学, 1998 (9).
- [2] 赵景绥. 大学英语口语教学的意义及实践 [J]. 解放军外国语学院学报, 2000 (9).
- [3] 屈宇清, 申丽. 改进大学公共英语口语教学现状的几点思考 [J]. 职业教育研究, 2006 (12).
- [4] 孙倩倩, 李金萍. 高校英语口语现状及解决措施 [J]. 科技信息, 2012 (21).

## 第二章

# 英语口语教学的理论基础

### 第一节 建构主义理论

#### 一、建构主义的重要概念：图式、同化、顺应、平衡

建构主义 (constructivism) 也译作结构主义, 是认知心理学派中的一个分支。建构主义理论的一个重要概念是图式, 图式是指个体对世界的知觉理解和思考的方式, 也可以把它看作是心理活动的框架或组织结构。图式是认知结构的起点和核心, 或者说是人类认识事物的基础。因此, 图式的形成和变化是认知发展的实质, 认知发展受三个过程的影响, 即同化、顺化和平衡。

同化 (assimilation) 是指学习个体对刺激输入的过滤或改变过程, 也就是说个体在感受刺激时, 把它们纳入头脑中原有的图式之内, 使其成为自身的一部分。

顺应 (accommodation) 是指学习者调节自己的内部结构以适应特定刺激情境的过程。当学习者不能用原有图式来同化新的刺激时, 便要对原有图式加以修改或重建, 以适应环境。

平衡 (equilibration) 是指学习者个体通过自我调节机制使认知发展从一个平衡状态向另一个平衡状态过渡的过程。

#### 二、建构主义的发展历史

建构主义理论的主要代表人物有: 皮亚杰 (J. Piaget)、科恩伯格 (O. Kernberg)、斯腾伯格 (R. J. Sternberg)、卡茨 (D. Katz)、维果斯基 (Vogotsky)。

皮亚杰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。皮亚杰关于建构主义的基本观点是，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。儿童与环境的相互作用涉及两个基本过程：“同化”与“顺应”。同化是指个体把外界刺激所提供的信息整合到自己原有认知结构内的过程；顺应是指个体的认知结构因外部刺激的影响而发生改变的过程。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。认知个体通过同化与顺应这两种形式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，而修改或创造新图式（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。

在皮亚杰的“认知结构说”的基础上，科恩伯格对认知结构的性质与发展条件等方面作了进一步的研究；斯腾伯格和卡茨等人强调个体的主动性在建构认知结构过程中的关键作用，并对认知过程中如何发挥个体的主动性做了认真探索；维果斯基提出的“文化历史发展理论”，强调认知过程中学习者所处社会文化历史背景的作用，并提出了“最近发展区”的理论。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。维果斯基区分了个体发展的两种水平：现实的发展水平和潜在的发展水平，现实的发展水平即个体独立活动所能达到的水平，而潜在的发展水平则是指个体在成人或比他成熟的个体的帮助下所能达到的活动水平，这两种水平之间的区域即“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地研究了“活动”和“社会交往”在人的高级心理机能发展中的重要作用。所有这些研究都使建构主义理论得到了进一步的丰富和完善，为实际应用于教学过程创造了条件。

### 三、建构主义的教学思想

建构主义所蕴含的教学思想主要反映在知识观、学习观、学生观、师生角色的定位及其作用、学习环境和教学原则6个方面。

#### 1. 建构主义的知识观

(1) 知识不是对现实的纯粹客观的反映，任何一种记载知识的符号系统也

不是绝对真实的表征。它只不过是人们对客观世界的一种解释、假设，它不是问题的最终答案，必将随着人们认识程度的深入而不断地变革、升华和发展，出现新的解释和假设。

(2) 知识并不能绝对准确无误地概括世界的法则，提供对任何活动或问题解决都实用的方法。在具体的问题解决中，知识是不可能一用就准、一用就灵的，而是需要针对具体问题的情景对原有知识进行再加工和再创造。

(3) 知识不可能以实体的形式存在于个体之外，尽管通过语言赋予了知识一定的外在形式，并且获得了较为普遍的认同，但这并不意味着学习者对这种知识有同样的理解。真正的理解只能是由学习者自身基于自己的经验背景而建构起来的，取决于特定情况下的学习活动过程。

## 2. 建构主义的学习观

(1) 学习不是由教师把知识简单地传递给学生，而是由学生自己建构知识的过程。学生不是简单被动地接收信息，而是主动地建构知识的意义，这种建构是无法由他人来代替的。

(2) 学习不是被动接收信息刺激，而是主动地建构意义，是根据自己的经验背景，对外部信息主动地进行选择、加工和处理，从而提升自己。

(3) 学习意义的获得是每个学习者以自己原有的知识经验为基础，对新信息重新认识和编码、建构自己的过程。在这一过程中，学习者原有的知识经验因为新知识经验的进入而发生调整 and 改变。

(4) 同化和顺应是学习者认知结构发生变化的两种途径或方式。同化是认知结构的量变，而顺应则是认知结构的质变。同化—顺应—同化—顺应，循环往复；平衡—不平衡—平衡—不平衡，相互交替。人的认知水平的发展，就是这样的一个过程。学习过程不是新旧知识经验之间双向的相互作用过程，而是学习者与学习环境之间互动的过程。

## 3. 建构主义的学生观

(1) 建构主义强调，学习者在日常生活和以往各种形式的学习中已经形成了有关的知识经验，当问题呈现在他们面前时，他们还是会基于以往的经验，依靠他们的认知能力，形成对问题的解释，提出他们的假设。

(2) 教学不能无视学习者的已有知识经验，简单强硬地从外部对学习者实施知识的“填灌”，而是应当把学习者原有的知识经验作为新知识的生长点，引

导学习者从原有的知识经验中生长新的知识经验。

(3) 教师与学生、学生与学生之间需要针对某些共同问题进行探索,并在探索的过程中相互交流和质疑,了解彼此的想法。

#### 4. 师生角色的定位及其作用

(1) 教师的角色是学生建构知识的忠实支持者。

教师的作用从传统的传递知识的权威转变为学生学习的辅导者,成为学生学习的高级伙伴或合作者。教师应该给学生提供复杂的多解问题,激励学生发掘解决问题的多重观点。教师必须创设一种良好的学习环境,使学习活动和学习内容保持平衡。教师必须提供学生元认知工具和心理测量工具,认识教学目标包括认知目标和情感目标。

(2) 教师要成为学生建构知识的积极帮助者和引导者,应当激发学生的学习兴趣,引发和保持学生的学习动机。

通过创设符合教学内容要求的情景和提示新旧知识之间的联系,帮助学生建构当前所学知识的意义。为使学生的意义建构更为有效,教师应尽可能组织协作学习,展开讨论和交流,并对协作学习过程进行引导,使之朝有利于意义建构的方向发展。

(3) 学生的角色是教学活动的积极参与者和知识的积极建构者。

建构主义要求学生面对认知复杂的真实情境,并在复杂的真实情境中完成任务,因而,学生需要采取一种新的学习风格、新的认识加工策略,形成自己是知识与理解的建构者的心理模式。学生要用探索法和发现法去建构知识的意义。在建构意义的过程中,要求学生主动去搜集和分析有关的信息资料,对所学问题提出各种假设并努力加以验证。联系和思考是意义建构的关键,它最好与协商过程结合起来,以达到最佳效果。

#### 5. 建构主义的学习环境

建构主义认为,学习者的知识是在一定情境下,借助于他人的帮助,如人与人之间的协作、交流、利用必要的信息等,通过意义的建构而获得的。理想的学习环境应当包括情境、协作、交流和意义建构4个部分。

(1) 情境:学习环境中的情境必须有利于学习者对所学内容的意义建构。在教学设计中,创设有利于学习者建构意义的情境是最重要的环节。

(2) 协作:应该贯穿于整个学习活动过程中。教师与学生之间、学生与学

生之间的协作,对学习资料的收集与分析、假设的提出与验证、学习进程的自我反馈和学习结果的评价,以及意义的最终建构,都有十分重要的作用。

(3) 交流:是协作过程中最基本的方式或环节。比如,学习小组成员之间必须通过交流来商讨如何完成规定的学习任务以达到意义建构的目标、怎样获得教师或他人更多的指导和帮助等。

(4) 意义建构:是教学过程的最终目标。其建构的意义是指事物的性质、规律以及事物之间的内在联系。

#### 6. 建构主义的教学原则

(1) 把所有的学习任务都置于为了能够更有效地适应世界的学习中。

(2) 教学目标应该与学生的学习环境中的目标相符合,教师确定的问题应该使学生感到那就是他们本人的问题。

(3) 设计真实的任务。真实的活动是学习环境的重要特征。就是应该在课堂教学中使用真实的任务和日常的活动,或实践整合多重的内容或技能。

(4) 设计能够反映学生在学习结束后就从事有效行动的复杂环境。

(5) 给予学生解决问题的自主权。教师应该刺激学生的思维,激发他们自己解决问题。

(6) 设计支持和激发学生思维的学习环境。

(7) 鼓励学生在社会背景中检测自己的观点。

(8) 支持学生对所学内容与学习过程进行反思,发展学生的自我控制技能,使其成为独立的学习者。

#### 四、建构主义的教学模式和教学方法

与建构主义学习理论以及建构主义学习环境相适应的教学模式为:以学生为中心;在整个教学过程中,教师起组织者、指导者、帮助者和促进者的作用。利用情境、协作、会话等学习环境要素充分发挥学生的主动性、积极性和首创精神,最终达到使学生有效地实现对当前所学知识的意义建构的目的。在这种模式中,学生是知识意义的主动建构者;教师是教学过程的组织者、指导者、意义建构的帮助者、促进者;教材所提供的知识不再是教师传授的内容,而是学生主动建构意义的对象;媒体也不再是帮助教师传授知识的手段、方法,而是用来创设情境、进行协作学习和会话交流,即作为学生主动学习、协作式探索的认知工



具。显然,在这种场合,教师、学生、教材和媒体4要素与传统教学相比,各自有完全不同的作用。但是这些作用也是非常清楚、非常明确的,因而成为教学活动进程的另外一种稳定结构形式,即建构主义学习环境下的教学模式。

在建构主义的教学模式下,目前已相对成熟的教学方法主要有以下几种:

### 1. 支架式教学 (Scaffolding Instruction)

支架式教学被定义为:支架式教学应当为学习者提供一种概念框架 (conceptual framework)。这种框架中的概念是为发展学习者对问题的进一步理解所需要的,为此,事先要把复杂的学习任务加以分解,以便于把学习者的理解逐步引向深入。支架式教学是以苏联著名心理学家维果斯基的“最近发展区”理论为依据的,主要由以下几个环节组成:

(1) 搭脚手架——围绕当前学习主题,按“最邻近发展区”的要求建立概念框架。

(2) 进入情境——将学生引入一定的问题情境。

(3) 独立探索——让学生独立探索。探索开始时要先由教师启发引导,然后让学生自己去分析;探索过程中教师要适时提示,帮助学生沿概念框架逐步攀升。

(4) 协作学习——进行小组协商、讨论。

(5) 效果评价——对学习效果的评价包括学生个人的自我评价和学习小组对个人的学习评价,评价内容包括:

- ① 自主学习能力。
- ② 对小组协作学习所做出的贡献。
- ③ 是否完成对所学知识的意义建构。

### 2. 抛锚式教学 (Anchored Instruction)

这种教学模式把教学形象地比喻为“像轮船被抛锚固定”,以具有感染力和代表性的实例为基础,帮助学生认识事物的性质、规律及其相互关系,建构认知图式。选定的教学代表事例即“锚”(anchor)。该教学法的优点是合理褒奖,让学生有主人翁感,感受深刻,易于再认知,锻炼了学生解决现实问题的能力。由于抛锚式教学要以真实事例或问题为基础(作为“锚”),所以有时也被称为“实例式教学”或“基于问题的教学”或“情境性教学”。

抛锚式教学由这样几个环节组成: