



大学英语
教学发展研究

丁睿 著

吉林人民出版社

大学英语教学发展研究

丁睿著

吉林人民出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

大学英语教学发展研究 / 丁睿著. -- 长春 : 吉林
人民出版社, 2019.11
ISBN 978-7-206-16540-5

I. ①大… II. ①丁… III. ①英语—教学研究—高等
学校 IV. ①H319.3

中国版本图书馆CIP数据核字 (2019) 第274532号

大学英语教学发展研究

DAXUE YINGYU JIAOXUE FAZHAN YANJIU

著 者：丁 睿

责任编辑：李 爽

封面设计：清 风

吉林人民出版社出版 发行 (长春市人民大街7548号 邮政编码：130022)

印 刷：长春市华远印务有限公司

开 本：787mm × 1092mm

1/16

印 张：9.5

字 数：230千字

标准书号：ISBN 978-7-206-16540-5

版 次：2019年11月第1版

印 次：2019年11月第1次印刷

定 价：36.00元

如发现印装质量问题，影响阅读，请与印刷厂联系调换。

前 言

大学英语教学是高等教育培养国际化高素质人才的重要组成部分，大学英语教学改革实施十多年以来，取得了显著的成果。但是随着国家需求、社会需求和学生需求的变化，大学英语教学需要进一步的创新和突破，因此对大学英语教学发展的研究，就显得尤为重要。

教育活动是基于实际需求而开展的，因此教育者需要对教育状态进行分析后做出策略与手段的调整，以便不断优化教学理念、教学内容与教学方法。本书从大学英语教学的基本理论入手，融合大学英语教学改革的先进理念与模式，介绍创新大学英语教学发展的教学方法和教学经验，内容涉及大学英语教学模式研究、信息化背景下的大学英语教学、专门用途英语与我国大学英语教学等方面，既有对大学英语教学改革历程的回顾，又有对其未来发展方向的探索，以期为大学英语教学下一阶段的发展提供思路。

本书在撰写的过程中，参阅了大量相关资料和文献，同时为了保证论述的全面性与合理性，引用了许多专家、学者的观点，在此谨表示最诚挚的谢意。由于作者写作水平有限，书中不免存在遗漏之处，恳请广大读者不吝指正。

目 录

第一章 大学英语教学综述	1
第一节 大学英语教学的理论	1
第二节 大学英语教学的因素	10
第三节 大学英语教学现状与存在的问题	19
第二章 大学英语教学的改革方向与发展趋势	23
第一节 大学英语教学改革的必要性	23
第二节 大学英语教学的改革方向	25
第三节 大学英语教学的发展趋势	28
第三章 大学英语教学模式研究	39
第一节 教学模式概述	39
第二节 教学模式的理论基础	42
第三节 大学英语教学模式发展现状	45
第四节 大学英语教学模式改革理论与实践	52
第四章 大学英语教学方法发展研究	56
第一节 交际教学法	56
第二节 直接法	60
第三节 语法翻译法	63
第四节 情境教学法	66
第五节 听说法和认知法	74
第六节 全身反应法	80
第七节 任务教学法	85

第五章 信息化背景下的大学英语教学	90
第一节 信息技术与英语课程整合概述	90
第二节 现代教育技术下的新型大学英语教学模式	100
第三节 信息网络下大学英语自主学习发展趋势探索	105
第四节 翻转课堂、微课与慕课.....	107
第六章 ESP 与我国大学英语教学发展	122
第一节 ESP 教学研究	122
第二节 ESP 教学与需求分析	127
第三节 ESP 教学与 EGP 教学	133
第四节 大学 ESP 课程的建构	138
参考文献	144

第一章 大学英语教学综述

第一节 大学英语教学的理论

一、语言本质理论

(一) 语言功能理论

韩礼德是世界两大主要语言学派之一的系统功能语言学的创始人。他认为语言是在完成其功能中不断演变的,语言的社会功能一定会影响到语言本身的特性。因此,只有通过语言使用的研究,语言的全部功能和构成意义的所有组成部分才能集中在一起。在《语言结构和语言功能》与《语言功能的探索》中,韩礼德将语言的功能分为微观功能、宏观功能和纯理功能三种功能。

1. 微观功能

微观功能是儿童在学习母语的初级阶段出现的,共有以下七种。

(1) 个人功能。个人功能指儿童可以通过语言来表达自己的感情或意义。

(2) 想象功能。想象功能指儿童可以通过语言来创造一个幻想的世界。

(3) 规章功能。规章功能指儿童可以通过语言来控制他人的行为。

(4) 启发功能。启发功能指儿童可以通过语言来认识周围的世界,学习和发现问题。

(5) 工具功能。工具功能指儿童可以通过语言来取物。

(6) 相互关系功能。相互关系功能指儿童可以通过语言与他人交往。

(7) 信息功能。信息功能指 18 个月大的儿童可以通过语言向别人传递信息。信息功能是在儿童成长后期掌握的。

需要指出的是,在儿童语言中,一句话只有一种功能而不会出现多种功能。随着儿童语言逐渐向成人语言靠拢,功能范围逐渐缩减,这些微观功能就让位于宏观功能。

2. 宏观功能

同微观功能相比,宏观功能含义丰富而抽象。韩礼德认为宏观功能可分为两种:

(1) 理性功能。理性功能指的是儿童把语言用作观察事物和学习知识的一种途径。这个功能由早期儿童语言的个人功能、启发功能等微观功能演变而来。

(2) 实用功能。实用功能指的是儿童把语言用作做事的手段。实用功能产生于早期儿童语言的工具功能、控制功能等微观功能。

3. 纯理功能

韩礼德指出,语言的本质与我们对它的要求和它所应完成的功能有紧密的联系,所有的文化都会在语言中反映出这些功能。可以把它归纳为若干有限的抽象功能,这就是“纯理功能”或称“元功能”。这是各种语言所固有的功能,它们是高度概括的概念,在语言中难以找到相应的形式项。纯理功能包括三个方面:

(1) 人际功能。人际功能指语言可以用来说明讲话者的一系列信息,例如讲话者的说话态度,说话动机等。在交际过程中,讲话者根据个人主观因素,来改变自己的态度与立场。但无论如何改变,交际的基本任务只有两个,给予和求取。给予就是向他人传递信息,求取就是索要自己想要得到的。

(2) 概念功能。概念功能就是人们在现实世界中的经历与经验,其中包含了各种不同的因素,例如参与者、时间、地点等。概念功能是为了传递信息,与听话者交流其所不知道的内容。换言之,语言是用来组织使用者对现实世界和抽象世界经验的一种方式。语言代表着动作、事件、人和物等。概念功能主要由及物性、归一性和语态得到体现。

(3) 语篇功能。语篇功能是指将语言根据不同的意义划分来组成语篇的功能。

语篇功能涉及主位和述位,主位是信息的起点,主位结构由主位和述位构成。主位分为单项主位,句项主位和复项主位。单项主位指的是那些只包括概念功能的主位。句项主位通常只包含概念成分,因而本质也是单项主位。复项主位是由多种语义成分构成的主位。

在如何看待语言本质的问题上,韩礼德对语言功能的论述为我们提供了一个全新的视角,推进了语言学界对语言的理解。后来的交际法教学流派(又称“功能——意念教学流派”)就是以韩礼德的语言功能理论为基础建立起来的。

(二) 交际能力理论

乔姆斯基在《句法理论面面观》中把“能力”和“表现”两个概念引入了语言学的研究。

按照乔姆斯基的解释,说话人、听话人的语言知识就是“能力”,而具体情景中语言的实际使用即为“表现”。许多学者都对“能力”提出了自己的看法,其中最具代表性的是美国社会语言学家戴尔·海姆斯提出的“交际能力”的概念。此外,迈克尔·卡纳尔和美林·斯温也对交际能力做过较为详细的论述。

1. 戴尔·海姆斯的交际能力理论

海姆斯从语言的社会交际功能出发,探讨语言使用者和语言使用的理论。在海姆斯看来,乔姆斯基“能力”概念的不足之处在于没有系统考虑人们在社交中对语言的恰当运用。为此,海姆斯提出了“交际能力”的概念以示区别。海姆斯认为,一个人的交际能力是一个综合的概念,除语法知识和语言能力外,还包括心理,社会文化和使用概率等方面。换句话说,如果一个人能获得交际能力,那他就应该知道怎样进行社会交际,对什么人、在什么场合和什么时间、用什么方式讲些什么话和不讲什么话,因此,交际能力应包括以下四个方面的内容。

(1) 能识辨、组织合乎语法的句子,即懂得形式上的可能性。例如,知道 She like read novels 这种说法是错误的,并能说出或写出“*She likes reading novels.*”。

(2) 能判断语言形式的可行性。比如, 知道 *The girl who is pretty is the daughter of my uncle* 是合乎语法的, 但几乎没有人会这样讲, 即不可行。人们通常会这样表达 “*The pretty girl is my uncle’s daughter.*”。

(3) 能在交际中得体地使用语言。有些话虽然语法上是可能的, 实施上也是可行的, 但在语境上却不得体。例如 “*how are you?*” “*how do you do?*” 这两句话都是正确无误。

A: *How do you do?*

B: *How are you?*

对话中 A 表达的是对陌生人首次见面的问候, 是得体的形式。B 的回应则是不得体的, 与语境不适宜。

(4) 知道某些话语实际上是否可以说出来。有些话语形式上是可能的, 也是可行的和得体的, 但在现实生活中, 却没有人会那样说。例如在表达 “现在是两点半” 这一意思时, 一般都说 “*It’s half past two.*” 而不是说 “*It’s two half.*” 虽然后者并没有语法错误, 但是在现实生活中, 人们不这么说。

海姆斯交际能力的理论在语言学界和应用语言学界影响巨大, 它直接影响到外语教学目标的制订。

2. 迈克·卡纳尔和美林·斯温对交际能力的分析

卡纳尔和斯温在《第二语言教学和测试交际法的理论基础》一文中论述了交际能力的组成。在他们看来, 交际能力包括以下四个方面的能力。

(1) 语法能力。所谓语法能力就是语音、词汇和语法等知识。卡纳尔和斯温的 “语法能力” 与乔姆斯基所说的 “语言能力” 或海姆斯所指的 “形式上的可能性” 没有区别。

(2) 社会语言能力。我们都知道, 说话人在不同的环境中总是以一定的社会身份出现。环境不同, 身份不同, 使用的语体与言语也不同。因此, 社会语言能力是一个人在一定的社会情景下得体使用语言的能力, 即在不同的语境下使用不同语体和不同的言语来达到不同交际目的的能力。此外, 使用言语功能的能力也是社会语言能力的內容。言语功能包括工具功能、指称功能、个人功能、保持接触功能、想象功能、语境功能、元语言功能等。

(3) 篇章能力。篇章能力是指能够依据一定的上下文来理解句子之间的关系和句子的意义并能组句成篇的能力。比如, “那个人是从北京来的” 这句话, 可以在不同的语境或上下文中表达建议、暗示、鼓励、警告等不同的意义。

(4) 策略能力。策略能力也称 “补偿能力”, 是一种运用语言或非语言手段达到交际目的的策略能力。具体来说, 就是在交际中懂得怎样开始谈话, 进行谈话, 承接、转换话题和结束谈话的能力。

按照卡纳尔和斯温的观点, 由于交际能力是由上述四种能力组成的, 因此语言教学应当着重培养这四种基本能力。

(三) 言语行为理论

20 世纪 50 年代, 牛津大学哲学家约翰·郎肖·奥斯汀创立了言语行为理论。后来, 美国哲学家约翰·塞尔对奥斯汀的理论进行了改良, 使之发展为一种解释人类语言交际的

理论。

言语行为理论对语言教学起到了积极的促进作用，为意念大纲（notional syllabuses）的产生提供了理论基础。在语言教学与大纲设计中，言语行为被称为“功能”或“语言功能”。

1. 奥斯汀的言语行为理论

奥斯汀将话语分为表述句和施为句两大类。在此基础上，他还提出了言语行为三分说。

（1）表述句与施为句。表述句是用来描写、报道或陈述某一客观存在的事态或事实的句子。表述句可以验证，并且具有真假值。例如：

Robert is lying in bed.

如果 Robert 确实在床上躺着，这句话就为真；否则就为假。

施为句是用来创造一个新的事态以改变世界状况的句子。施为句不可以验证，也不具有真假值。例如：

I call the toy horse Spirit.

这个句子既无法验证，也无法判断真假。这个句子的意义在于给玩具马命名，即给客观环境带来了改变。

可见，表述句与施为句的最大区别在于表述句以言指事、以言叙事，而施为句以言行事，以言施事。

（2）言语行为三分说。奥斯汀发现了表述句与施为句两分法的不足之处并修正了自己的观点，提出了更为成熟的言语行为三分说。他将言语行为分为以下三个层次。

①以言指事行为，即移动发音器官，发出话语，并按规则将它们排列成词、句子。它是通常意义上的行为。

②以言行事行为，即通过说话来实施一种行为或做事。它是表明说话人意图的行为，我们可以将以言行事行为简称为“语力”。奥斯汀将以言行事行为分为评价行为类、施权行为类、承诺行为类、论理行为类、表态行为类五个类别。

③以言成事行为，即以言取效行为。它指说话带来的后果。需要说明的是，以言成事行为或以言取效行为只是用来指一句话导致的结果，不论结果如何都跟说话人的意图无关。

2. 塞尔的言语行为理论

塞尔的主要贡献是改进了奥斯汀对以言行事行为的分类，并提出了间接言语行为理论。

（1）塞尔对以言行事行为的重新分类。塞尔将以言行事行为分为以下五类。

①承诺类：表示说话人对未来的行为做出不同程度的承诺。此类行为的动词包括 threaten, pledge, vow, offer, undertake, guarantee, refuse, promise, commit 等。

②表达类：表达说话人的某种心理状态。此类行为动词包括 congratulate, apologize, thank, welcome, condole, deplore, regret, boast 等。

③断言类：表示说话人对某事做出真假判断或一定程度的表态。此类行为的动词包括 deny, state, assert, affirm, remind, inform, notify, declare, claim 等。

④宣告类：表示说话人所表达的命题内容与客观现实之间的一致。此类行为的动词包括 nominate, name, announce, declare, appoint, bless, christen, resign 等。

⑤指令类：表示说话人不同程度地指使或命令听话人去做某事。此类行为的动词包括 request, ask, demand, invite, order, beg, urge, suggest, advise, propose, suggest 等。

塞尔的重新分类具有很强的科学性，直到今天仍在使用。

(2) 间接言语行为理论。所谓间接言语行为就是通过实施另一行为而间接得以实施的言语行为。例如：

Can you pass the bottle for me ?

这种言语行为虽然表面上在进行“询问”，但实际上表达的是一种“请求”行为，即“请求”是通过“询问”间接实施的。

塞尔进一步将间接言语行为分为规约性间接言语行为和非规约性间接言语行为两个类别。规约性间接言语行为通常出于对听话人的礼貌，且根据话语的句法形式可立即推断出其语用用意。而非规约性间接言语行为往往比较复杂，需要更多地依靠交际双方共知的语言信息与所处的语境来进行推断。

二、语言学习理论

(一) 行为主义学习理论

行为主义学习理论来源于俄国生理学家伊万·巴甫洛夫的“条件反射”概念。“条件反射”指在特定的条件下，通过重复性的反射作用使动物的某种习惯得到强化，并逐步地固定下来。受这一概念所揭示的生理机制的启发，人们开始分别从实验及理论两个方面探讨儿童学习语言的过程。研究发现，儿童学习语言的过程也是一个不间断的“刺激——反应”的过程，即儿童是在不断地与各种事物的“刺激反应”的过程中逐步掌握自己的母语的。

20 世纪初，美国心理学家约翰·布鲁德斯华生创立了行为主义学习理论。华生主张用客观的方法研究可以直接观察到的行为。在华生看来，动物和人的一切复杂行为都是在环境的影响下由学习而获得的，且都存在一个共同因素，即刺激和反应。由此，他提出“刺激——反应”这一著名的行为主义心理学公式。

美国学者博尔赫斯·斯金纳继承和发展了华生的理论，并于 1957 年发表了《言语行为》一书，提出了行为主义关于言语行为系统的看法。

在斯金纳看来，人们的言语、言语的每一部分都是由于某种刺激的存在而产生的，刺激既包括言语的刺激也包括外部的刺激或是内部的刺激。反复刺激所产生的强化效果可以使人们学会使用与其语言社区相适应的语言形式。因此，“重复”在学习过程中也有不容忽视的作用。行为主义的学习模式如图 1-1 所示。



图1-1 行为主义的学习模式

行为主义学习理论在美国占据主导地位长达半个世纪之久，在现行的教育机制中仍然发挥着重要作用。例如，学生可能为了避免某种惩罚而停止某种行为，也可能因为受到表扬而继续某种行为。因此，教师可以通过某种干预来改变学生的行为，帮助学生学习知识，发展技能。另外，使学习者有间断性地接触语言素材也客观地体现了行为主义学习理论。

(二) 心灵主义学习理论

1. 艾弗拉姆·诺姆·乔姆斯基的普遍语法假设

艾弗拉姆·诺姆·乔姆斯基是心灵主义心得理论的代表人物之一。在乔姆斯基看来，儿童在学习母语的过程中所接触到的语言输入是有限的，儿童不可能根据这些数量有限的句子通过归纳、推理、概括而获得母语使用能力，即行为主义学习理论无法回答儿童怎样获得母语能力的问题。为此，他提出了普遍语法假设。

乔姆斯基认为，人类有一个与生俱来植于大脑里的所谓语言习得机制或普遍语法。语言输入进入人脑就创立了一种语言知识，这种语言知识包括“原则”“参数”和“词汇”。外语环境和语言输入只有“激活”语言习得机制的作用。母语习得过程如图 1-2 所示。



图1-2 母语习得过程

乔姆斯基的这种假设至今未能通过解剖的方法加以证实，学者们对此也是褒贬不一。尽管如此，对乔姆斯基的普遍语法理论进行深入的探讨会有助于揭示语言习得的奥秘，至少从普遍语法的角度去研究语言习得会给我们一个新的视角。

2. 斯蒂芬·克拉申的监察模式

美国语言学家斯蒂芬·克拉申提出了旨在解释第二语言（或外语）是如何习得的外语教学理论，即“监察模式”。该理论包括以下五个部分。

(1) 习得—学习假设。在克拉申看来，习得与学习是培养外语能力的两种途径。“习得”是学习者在无意识的状态下掌握语言能力的过程，是一种类似于小孩子学习母语的过程。“学习”则是学习者通过课堂学习等方式有意识地掌握语言语法规则的过程。习得与学习的区别如表 1-1 所示。

表1-1 习得与学习的区别

习得	学习
不知不觉的过程	意识到的过程
内化隐含的语言规则	获得明示的语言知识
正式学习无助于习得	正式学习有助于语言知识的获得

克拉申（1985）提出，语言学习只能监控和修正语言，却不能发展交际能力，外语应该通过习得来获取。另外，习得能够发展交际能力。

（2）自然顺序假设。克拉申认为，一种语言的语法规则或结构是按一定的、可以预知的顺序习得的，这种情况也适用于第二语言（外语）的学习。例如，词素习得顺序如图1-3所示。

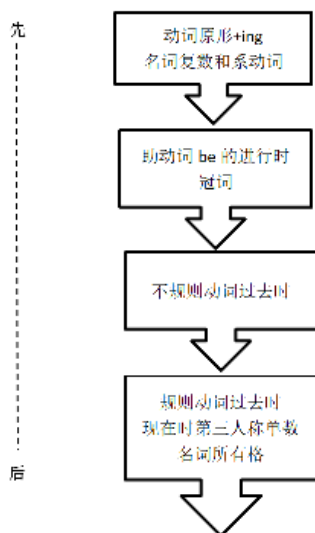


图1-3 词素习得顺序

可见，在将英语作为第二语言学习时，对进行时的掌握一般都早于对过去时的掌握，对名词复数的掌握早于对名词所有格的掌握。

（3）输入假设。在克拉申看来，理想的输入应具备以下四个特点。

第一，足够的输入（ $i+1$ ）。“ $i+1$ ”是克拉申提出的著名公式。其中，“ i ”代表习得者现有的水平，“ $+1$ ”表示语言材料难度应略高于习得者目前的语言水平。这意味着，只要习得者能理解输入的材料，且达到一定的量，就意味着已经自动有了这种输入。

第二，可理解性。输入的语言必须可以理解，不可理解的输入对学习不仅无用，而且还会损害学生学习的积极性。可理解性的语言输入是语言习得的必要条件。

第三，既有趣，又有关联。趣味性 with 关联性可以增强语言习得的效果。

第四，非语法程序安排。在语言习得的过程中不必按语法程序安排教学活动，重要的是要有足够的可理解的输入。

按照克拉申的外语教学理论，外语教学时应尽量向学生提供可理解的语言输入，教师应使用一切手段来增加语言输入的可理解性。

（4）监察假设。克拉申认为，有意识地习得（知识或规则）只能起到监察的作用。

这种监察作用可以发生在写或说之前或之后，如图 1-4 所示。



图1-4 习得的监察作用

需要指出的是，习得的监察作用必须具备以下三种条件才能发挥作用：有足够的时间，知道规则，注意语言形式。此外，这种监察作用在不同的语言交际活动（如口头表达与书面表达）中会导致不同的交际效果。

（5）情感过滤假设（The Affective Filter Hypothesis）。“情感”指学习者的动机、需求、信心、忧虑程度以及情感状态。这些情感因素会对语言的输入起到促进或阻碍的作用，因而又被视为可调节的过滤器。情感因素对语言学习的作用如图 1-5 所示。

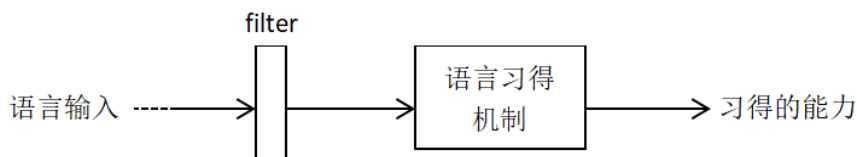


图1-5 情感因素对语言学习的作用

根据情感过滤假设，外语学习者的积极情感态度有助于更多地输入目的语，而消极情感态度则会过滤掉很多的目的语。因此，教师应避免施加压力给学生，要努力创造一个轻松愉快、自由自在的学习气氛。

（三）认知主义学习理论

20 世纪前半个世纪，行为主义学习理论占主导地位。但是，行为主义把人的所有思维都看作是由“刺激—反应”间的联结形成的，没有考虑人的意识问题，越来越多的学者对行为主义产生不满。在这种情况下，认知主义学习理论得以发展起来。认知主义强调学习是通过对情境的领悟或认知而形成认知结构来实现的，主张研究学习的内部条件和内部过程。

认知学习理论的主要代表观点有沃尔夫冈·苛勒的顿悟说、让·皮亚杰的发生认识论、杰罗姆·西摩·布鲁纳的发现学习理论以及戴维·保罗奥苏贝尔的认知—同化学习理论。

1. 沃尔夫冈·苛勒的顿悟说

德国心理学家苛勒是格式塔心理学的创始人之一。格式塔是德文“整体”的译音，其含义是完形，指被分离的整体或组织结构。格式塔理论认为，在学习中要解决问题，必须对情境中事物的关系加以理解，从而构成一种完形，使学习得以实现。苛勒以格式塔理论为基础，在《人猿的智慧》一书中提出了顿悟说。顿悟说有以下两个主要观点。

（1）学习不是刺激与反应的简单联结，而是通过有目的的、主动地了解而顿悟而组

织起来的一种完形。

(2) 学习不是通过尝试错误来实现的, 而是由顿悟来实现的。

2. 让·皮亚杰的发生认识论

皮亚杰是瑞士心理学家, 他的理论核心是发生认识论, 主要研究人类的认识, 具体来说包括概念、推理、注意、记忆、表象、决策、语言、感知觉、问题解决、认知发展和人工智能等。

在皮亚杰看来, 无论一个人的知识多么高深、复杂, 都可以追溯到他的童年, 甚至是胚胎时期。人出生以后如何形成认识、发展思维, 受哪些因素制约, 各种不同水平的智力及思维结构是如何先后出现的等问题都值得研究。因此, 他将自己的研究集中在认知发展的阶段性问题和认知发展的机制两个问题上。

皮亚杰将原先无法探测的大脑活动过程抽象为可以直接观察的心理模型, 通过客观方法研究更加高级和复杂的认知活动, 使人类对自身的认识向前推进了一大步。

3. 布鲁纳的发现学习理论

布鲁纳的发现学习理论认为, 学习的实质在于主动形成认知结构。认知结构是用来感知和概括新事物的一般方式。它是在过去经验的基础上形成的, 并在学习过程中不断变动, 是进一步学习和理解新知识的重要内部因素和基础。

布鲁纳将学习分为知识的获得、转化和评价三个几乎同时发生的过程。由于学习任何一门学科都有一连串的新知识, 每一种知识的学习都要经过获得、转化和评价。因此, 发现学习法是最好的学习方式。所谓发现学习就是以学生为中心, 以教师激发学生的学习兴趣和学习动机为前提, 以引导学生进行观察、分析、归纳等逻辑思维活动为方式, 以培养学生独立分析问题和解决问题的能力为目的的一种学习方法和教学方法。发现学习理论是布鲁纳对学习论和教学论的结合做出的一大贡献。

4. 戴维·保罗奥苏贝尔的认知——同化学习理论

奥苏贝尔对学习进行了如下两个维度的划分。

(1) 按学习进行的方式将学习分为接受学习与发现学习。接受学习是指将学习的主要内容以定论的形式传授给学生。发现学习与接受学习不同, 不是将学习内容现成地给予学生, 而是安排学生自己去发现这些内容, 然后再内化到认知结构中去。

(2) 根据学习材料与学习者的原有知识结构的关系将学习分为机械学习与意义学习。机械学习是指学生虽然记住某些符号的词句或组合却不能理解符号所代表的知识。而意义学习是指将符号所代表的新知识与学生认知结构中已有的适当观念建立起非人为的和实质性的联系。

两个维度的结合可将学习分为四种类型, 即有意义的接受学习、有意义的发现学习、机械的接受学习与机械的发现学习。在奥苏贝尔看来, 有意义的接受学习可以在短时期内使学生获得大量的系统知识, 是教学的首要目标。

奥苏贝尔还提出, 有意义学习的过程就是原有观念对新观念加以同化的过程。同化有以下三种方式。

(1) 总括学习。总括学习(又称“上位学习”)指在若干已有的从属观念的基础上

归纳出一个总观念。

(2) 类属学习。类属学习(又称“下位学习”)指把新观念(从属观念)适当归入原有观念(总观念)并在二者之间建立联系。

(3) 并列结合学习。并列结合学习指新知识与旧知识具有某种共同的属性,故可以被原有的知识同化,获得意义。

需要注意的是,在意义学习后,同化过程并没有结束,必须不断对知识进行改组与重新结合,才能习得并保持知识。

第二节 大学英语教学的因素

在我国的大学英语教学中,教学因素包括教育政策、教学环境、教学媒体、教学内容、教学方法、教师以及学生。教学包括“教师教”与“学生学”两个部分,教学活动就是教师采取一定的方法来帮助学生掌握知识、提高能力的过程。在这个过程中,教师对学生的了解、分析与定位是整个教学活动顺利进行的基础。本节就围绕大学英语教学中最重要的两个因素——学生与教师进行探讨。

一、学生

(一) 学生的角色

在大学英语教学的过程中,学生扮演着以下四种角色。

(1) 主人。经过教师的有效指导,学生不仅学到了英语知识,培养了英语交际能力,而且在学习过程中通过对知识的探索、发现、吸收和内化等实践培养出独立自主的学习能力,并形成科学的世界观、人生观和价值观。因此,学生是英语教学的主人。

(2) 参与者。作为英语教学的主人,学生应积极主动地参与到各项活动中去,积极思考、勤于表达,在活动中充分展示自己的才能,提高自己的沟通、理解、协调能力。

(3) 合作者。课堂教学活动的开展离不开教师与学生、学生与学生之间的相互配合。因此,学生应与其他成员积极合作,并在合作过程中互相学习、互相帮助、彼此促进、共同提高。

(4) 反馈者。在英语教学中,学生对教学的反馈是教师教学的重要依据,可以帮助教师及时纠正和调整教学思路与措施。因此,学生应与教师及时、真诚地交流自己的学习感受,就教学法的实用性向教师提出建议或意见,以此促进英语教学。

(二) 学生的个体差异

教育的根本目的在于培养人,教师必须根据学生的个体差异选择适合的教学材料和方法,制订教学计划。因此,教师掌握学生生理、心理发展的规律和个体差异具有重要的教学实践意义。

1. 智力差异

智力即认识方面的能力，它是高度的观察力、注意力、记忆力、抽象逻辑思维能力和想象力的总和，也是进行抽象思维、解决问题的和学习的能力。

许多学者都对智力进行过不同分类，目前被广泛认可的分类是霍华德·加德纳的多元智力理论，这种理论能够很好地适应不同文化背景的学生的需要。加德纳认为，“智力”是指特定文化背景下的一种解决问题或制作产品的能力。人类智力包括以下八种类型。

(1) 逻辑——数学智力：敏感的辨别能力，逻辑或数字的思维方式，进行连锁推理的能力。

(2) 自我认识智力：能对自己的感觉进行把握和辨别的能力，以及利用自己的感觉指导行为，了解自己的长处、弱点、需要和智力的能力。

(3) 身体运动智力：对身体运动的控制能力以及熟练的器械操作能力。

(4) 自然智力：对自然物种的敏感性，能够进行精细的感觉辨别。

(5) 空间智力：对视觉空间精确的感知能力，并能够对最初的感知进行修正。

(6) 交际智力：辨别他人的脾气、心情、动机和需要的能力以及做出恰当反应的能力。

(7) 音乐智力：对节奏、音调和音质的创造能力和欣赏能力，对音乐表达方式的欣赏能力。

(8) 语言智力：对声音、节奏和词义的敏感性，对语言不同功能的敏感性。

智力水平与英语学习存在一定的关系，能够很好地预示一个语言学习者能取得何等程度的成功。在英语学习过程中，智力对词汇学习、语法学习、阅读学习、写作学习影响较大，对听力学习和口语学习的影响要小得多。因此，大学英语教师要注意学生在智力因素上的差别，避免教学过程中的千篇一律，要为不同的学生分配不同的学习任务，提出不同的学习要求。同时，教师不能用智力差别的标准去衡量学生的口语能力，对学生的口语要求应尽量统一。

2. 认知风格差异

认知风格又称“认知方式”，指个体在认知过程中所表现出来的习惯化的行为模式。具体来说，就是在进行接受、储存、转化、提取和使用等信息加工过程中所表现出来的认知组织和认知功能方面持久一贯的风格。

不同的学习个体具有不同的认知风格。不同认知风格有着各自的优势与劣势，但认知风格与学习者的成绩并没有必然联系。认知风格对教学活动的影响主要表现在以下两个方面。

(1) 认知风格会影响学习策略和教学策略的选择。

(2) 当学生的认知风格与教师的教学风格、学习环境中的其他因素相吻合时，学生的学习成绩会更好。

因此，为了有效开展教学活动，一方面，教师应充分了解并尊重学生不同的认知类型。另一方面，教师应将自己的教学特点与学生的认知特点有机结合，针对不同的学习任务、学习环境因材施教，妥善引导，以达到良好的教学效果。