

●国家基础教育课程改革系列丛书

世界课程改革与教学创新

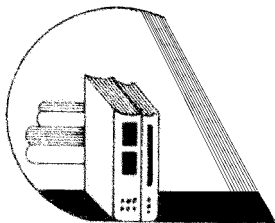
文库

(第三辑)

学科课程改革与教学创新

语文教学中的基本技能培养

北京师联教育科学研究所 编



學苑音像出版社

目 录

语言教学的几点实用观点	(员)
教师在当今语言课堂里的作用	(苑)
初级阶段的语文教学	(园)
赞科夫论小学语文教学	(獠)
视文学教学为一个教育过程	(獠)
要深入分析文学原作	(濂)
文学课教学应解决什么问题	(濂)
伊利英的语文教育创新	(缘)
中国的集中识字教学	(远)
文化、正字法和阅读 中文和英文课业	(苑)
加拿大 月翻翻中学语文教学听说训练	(愿)
日本的语文双基教学与个性心理品质的培养	(愿)
中日小学语文听说能力训练	(愿)
日本国语能力要求和听力训练表	(怨)
西德语文教学中的说话训练	(园)
读写能力教学的动态中介模式	(园)
日本中学语文教学的听、说训练	(园)
日本的听说教学	(园)
美国的听说教学	(园)
美国听说教学的要求	(园)
美国听说教学对教师的要求	(园)
美国听力训练的内容材料和方式方法	(园)

美国听力训练的具体内容	(圆斑)
美国口头语言表达训练的内容和方式方法	(圆源)
英国小学的校外活动与语言技能教育	(圆缘)
对学生语言艺术中‘ 错误 ’的看法	(圆缘)
西德语文说话练习选译	(圆愿)
美国小学探索‘ 听 ’的教学	(圆源)
如何在教学中帮助言语发展落后的儿童	(圆愿)
儿童叙述中的连词	(圆苑)
华人社区学生语文应用能力调查	(圆缘)
香港‘ 中国语文 ’课的口语训练	(圆愿)
香港小学中国语文科的说话教学	(圆苑)

语言教学的几点实用观点

[美] 尤金·奈达 著 赵树文 译

过去二十年来,越来越多的语言教师致力于以培养学生能用目标语进行有效交际作为教学目的。由于为达到这一目的的压力日渐增长,培养学生达到接近于本族语人的交际能力的难度日益明显,一些教师产生了疑虑。至少怀疑在正规的课堂环境中获得此目的的可能性。他们中有些外语教师则退而仅以‘接触目标文化’这一挑战性不强的目的来代之。

然而,并非所有的语言教师都已畏难而退。我们许多人仍然相信,在一定范围的经历过的情景中用目标语的交际能力是可能培养的。至于如何达到此目的,我们能从某些人长期来对传统教学法的怀疑中见到某些端倪。比方说,詹森就曾十分诙谐地批评他那时的法语教材:

“读者常会得到这种印象 法国人肯定是些拘泥死板的家伙。在某一天内他们只用将来时讲话,另一天又专门用过去时,而且仅为了在碰巧作为话题的某一时态中能运用所有的人称而说些相互间毫无关联的事情,同时则又谨慎地将虚拟语气推迟到第二年方才运用。”

接着他建议:

“我们应当通过一些有意义的交际来学习一种语言 用这种新语言表达的思想必须(尽可能从第一天起)有某种内在联系……一个人仅用一串单词不能表达任何有意义的事情。说实在,根本不应该使用相互间无联系的句子。”

半个多世纪后,即在本世纪 70 年代中,詹森的论点终于在

出版的西班牙语教学大纲中得以采纳。该大纲的作者在前言中说：

“我们相信日常有用的语言是具有情景和连贯的，一旦一个学生对他自身所经历的某一特定情景能不加思考地作出反应时，他就是‘懂得了’在那种情景中所用的外国语言。那么，适当的方式就是将学生沉浸于运用这种语言的环境之中，那里居住着他所了解并关心的人们。与操外语者如此共享日常经历造成了必要的交感气氛，确立了对该语言教学的首要条件——学生想与讲该语言的人们进行交往的欲望。”

我们以后可对该教学大纲进行更详尽的讨论。然而，现在有必要首先就交际本身以及其如何起作用的问题来阐述几点观点。尤其是了解 ~~克鲁兹~~ 所说的法语教材中缺少的那种组织体系可能对我们有些帮助。这种欠缺的成分可称为‘情节性组织’。正是那种设计才使我们认为那些语言材料（无论是书面的，口语的，或仅是思想中的）富有意义。具体地讲，情节组织是事件与事件之间，概念与概念之间，意欲与意欲之间的联系，也包括那些常与它们相关的篇章要素之间的联系。有人则提出不同的看法，认为这种‘联系’不过是一种西欧观念所造成的一个幻觉。但是，正如 ~~克鲁兹~~ 在 ~~缘~~ 年代曾驳斥过的那样，我们只需指出，经验的联系既是心理趋向功能，又是客观事实的功能和生理机制的功能，这能有力地驳斥这一反对的观点。

综上所述，我们将依次讨论第二语言习得的四个实用假设。这些假设构成了对情节组织的粗略了解的基础。最后还将对在语言教学过程中将采用的或将为之所编写的教材提出几点看法。

输入假设

克鲁兹在 ~~缘~~ 年明确地陈述了一个长期以来许多语言教师，甚至一些理论工作者一直在思考的概念。他称之为‘输入假设’。简而言之，它声称一种第二语言的习得依赖于对可理解的输入

的接触和利用。运通霖提出的假设清楚地表明其所要求的并非仅‘接触’而已。换言之，正如前面引用的西班牙语教学大纲的作者所说的那样：

“所有的外语教师都知道，仅仅‘接触’是不够的……。我们大家都清楚只有在一种语言成为学生经验的一个不可分离的部分时，只有在他能不假思索地对已成为他经验中的一部分的语言作出反应并灵活运用时，他才能用该语言进行有效的交际。”

当然，这一‘假设’在传统意义的实验科学中是不能得到真正验证的。它实是一条实用理论——一条用于实践的可感标准，毫无疑问，有许多人也会同意它还有某种理论价值。运通霖的阐述中另一个有用的方面是他认为为了最大限度地受益，输入应当只少许地超越学生现时的发展阶段。

有趣的是，输入假设有有助于我们去阐述第二语言习得理论问题。输入假设把纯‘输入’和‘吸入’加以区别。后者是已理解的输入。这种区别有助于我们去阐述一个关键的问题：输入如何转变成吸入？该问题可用图 员表示。有待解决的问题是去解释从目标语的口头或书面成分（输入）到理解（吸入）的这一跃进过程是如何形成的。

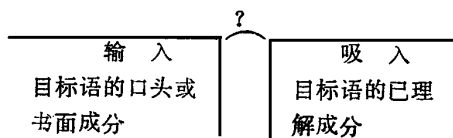
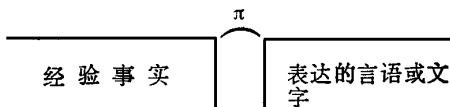


图 员 输入假设所表达的语言习得过程图示

输入如何转变成吸入这一问题可看作为语用映象的一般过程的一个特例。吸入可定义为表达结构与普通经验事件的系统联系（或普通经验事件与表达结构的系统联系）。

如果我们将图 员转换成图 圆就会显示出语用映象过程的粗略轮廓。正是这映象过程使经验的事件顺序与表达结构之间的对应关

系富有意义。



图圆 语用映象过程的图示——经验成分与语言的联系

第二语言中的输入仅仅是那些组成普通经验的多种事件结构中的一种。因而,图圆的左边在图圆中得以扩展,以便包括范围广阔的“经验事实”。图圆的右边表示组成篇章的言语(或书面形式)。和输入假设类似,要解决的问题是证实经验事实到表达理解之间的推理性飞跃是如何产生的。为了对经验事实与言语中语言成分序列之间推理性的语用联系予以注意,图圆中的连接线以希腊字母 π 来注明。

该语用映象过程既可从微观又可从宏观上来加以解释。从微观上来看,这一命题是去解释任何一种语言素材的全部或部分的理解(或产生)过程(即,解释输入向吸入,或经验向语言素材的转换过程,以及吸入向输入,语言素材向经验的转换过程。)同时,正如以下将见到的那样,语言素材这一个词将从广义上来加以注释,从而包括常被认为是“经验环境”的已意识到或推论出的事件序列。从宏观上来看,这一命题是去解释语言的发展,更笼统地看,是解释知识的发展和理解经验能力的成熟程度。

在继续讨论其他与语用映象的输入假设有密切关联的实用观点之前,可能有必要进一步说明什么是语用映象过程。总的命题是把有意义的话语(或它们代替物,例:书面形式)与适当的经验事实联系起来。请看此例:某一外国游客在美国一机场看到一牌示,上面写着“~~月~~ ~~名~~ ~~素~~ ~~量~~ ~~的~~ ~~乘~~ ~~地~~ ~~方~~”,随后便在街沿上坐了下来。他正确地理解了“~~月~~ ~~名~~ ~~素~~ ~~量~~ ~~的~~ ~~乘~~ ~~地~~ ~~方~~”是搭乘公共汽车的地方,却又错误地认为“~~素~~ ~~量~~ ~~的~~ ~~乘~~ ~~地~~ ~~方~~”是行人不得在汽车站站立。此问题是语用映象之一——正确地

将文字形式的成分与他本人的经验事实相联系。在街沿上坐了一会儿后,他开始意识到此牌示是对那些驾驶小车过往的司机而言的。正是那些小车不应当在汽车站“停留”,因为它们会妨碍乘客上下车。

请考虑这一过程。将词组“~~月~~ ~~名~~ ~~词~~ ~~素~~”与那些在此牌示出现的地点让人们上下车的载客车联系起来实属必然。就是说,名词“~~月~~ ~~名~~ ~~词~~ ~~素~~”必定和某种载客车辆有关,而“~~月~~ ~~名~~ ~~词~~ ~~素~~”则和此牌示出现的地点有关,事实上可预料到某类事件将定期地在此发生,即,一辆或更多的公共汽车将停下来载客和下客。同样,“~~月~~ ~~名~~ ~~词~~ ~~素~~”必须理解为指一类被禁止的事件。其难点是去决定动词“~~月~~ ~~名~~ ~~词~~ ~~素~~”隐含在深层结构中的主语以及将那主语和一个或一类可能被指的实相联系。此处被指事物是那些驾车过往的人,他们或许想停在公共汽车必经的路上,并想在公共汽车站上下乘客。

由此可见,语用映象过程主要是决定所指意义或所指物的过程。当然,它并非仅此而已,因为人们也必须推断出先行命题的意义(例:公共汽车停下来上下乘客的事实)和后继命题的意义(例:凡停在那里的小汽车都会阻碍公共汽车的事实)。同时这类命题值之间也存在十分复杂的关系。

该外国人对“~~月~~ ~~名~~ ~~词~~ ~~素~~ ~~月~~ ~~名~~ ~~词~~ ~~素~~”这一牌示的解释说明了什么是“语用映象”,因为它直接与在某一特定时间点上的理解问题发生关系。它也部分地揭示了广义上的语言习得过程。

不过请再看另一个例子。

不久前我和妻子外出为我买件大衣。三岁的小史迪芬坐在后面。在我和妻子的谈话间隙时,他说:“~~月~~ ~~名~~ ~~词~~ ~~素~~ ~~月~~ ~~名~~ ~~词~~ ~~素~~”。正巧那天晚风特别大,而且他已经穿着上衣,我指出了这一事实。他恼了,再次要求说:“~~月~~ ~~名~~ ~~词~~ ~~素~~ ~~月~~ ~~名~~ ~~词~~ ~~素~~。”这次他母亲明白了,将放在前排座上,他正好又拿不着的那盒饮料递给了他。那晚一出来我们就在麦克唐纳商店停了一下,并买了这饮料。在我们一路逛商店时,它就一直放在那儿。为了通过此事来上一次语言课,我趁此机会对史迪

芬指出：“你是说〔运韵运〕”。我有意把结尾的‘运’音发得很响。史迪芬重复着：“再读读‘运韵运’！”

直到那时他都一直叫我‘运韵运’，估计是由于该词与“韵韵韵”一词有相似之处，“韵韵韵”则是他较早熟悉的一个词。几天后，史迪芬听到我对我的博士生“韵韵韵”谈起此事。我们听到他在另一房里反复着重地发最后一个词的音：“韵韵韵”基础。

（刘作焕 阮志坚 译）

教师在当今语言课堂里的作用

沈晓敏 著

几年前的一次会议上,美国心理学家 乔姆斯基说:“读了 乔姆斯基写的《二十五个世纪的语言教学》一书使人头脑清醒,认识到我们今天称为新的东西在世界某个地方早在几个世纪之前就在实施了。”(乔姆斯基)著名语言教师 克拉申说过:“五十年来,我除了在实践中增减若干方法和技巧外,教学的基本步骤始终保持不变。”(克拉申)。那么,为何英语教师受到如此众多的‘新的’教学法的冲击呢?从直接法、语法翻译法、视听法、认识法到更为新近的暗示法、推迟口语反应法、沉默法等等,不胜枚举。为什么这些文献中充满这么多的术语?诸如综合动机对工具动机,生成转换语法,分析风格对启发认知风格,功能——意念法,语段分析等等。究竟谁正确?我们是年复一年地在以不同的名称重复旧东西还是真的在实践不同的新东西?

对于上面两个问题,我们认为回答都是肯定的。是的,我们是在重复旧东西;是的,我们也真的在实践一些不同的新东西。为了回顾一下我们仍然受到一些旧方法的影响,我们不妨看一看十八世纪 约翰逊留下的至今有许多教师仍在以某种方式使用的五个基本步骤:

1. 准备:复习熟悉的有关材料;

2. 讲解:语言使用的例子,学习者发现规则;

3. 把新材料与熟悉的材料联系起来;

4. 系统化:归纳,在语境中扼要重述新材料;

5. 应用:实践。(克拉申)

另一个更新近的例子是关于认知论者与行为论者的辩论。虽然我们今天对认知论比对行为主义更重视些,但大多数教师仍认为,一个由教师、其他学生或个人满足感所强化的反应更容易学习。即使是**杂糅行为主义**及其应用于视听法的最激烈的反对者,也不得承认**杂糅行为主义**对当今所使用的许多个人化和计算机化语言教材的影响。

十分显然,我们可从语言教学历史中学习许多东西,但是,同样十分显然的是,语言教学和研究还以越来越快的速度前进。不过,当今最有意义的发现不是那些描写新的革命的方法的发现。当今语言教学中‘真正新的不同的东西’是对教学的态度改变。过去人们认为,语言教师所需要的惟一基本工具是坚实的语言知识,然后对教师进行短暂的流行教学法训练就将其推上讲台。现在我们知道,语言教师应受训的领域不仅仅是语言学。人们渐渐认识到心理学、社会学和广泛的教学法训练的重要性。这些学科与语言教学的相关性,通过分析近来对语言教学的态度三方面变化就很容易看出。

强调学习者个体。 在过去,最常问的问题是‘哪一种教学方法最好?’而现在教师问的是‘我的学生怎样才能学得最好?’重点从教师身上转到了学生身上。随之而来的认识是,每一个学习者都是一个具有不同需要、不同学习风格、不同心理结构图式 and 不同态度的个体。更为复杂的是,不同的学习者不仅有不同的总的学习风格,而且在学习过程的不同阶段采取不同的学习方式。

摒弃死搬硬套。 指出有八种不同的学习方式,其中包括刺激——反应学习、概念学习和解决问题学习等。根据题材内容和难易程度等具体情境,学习者应用其中一种或几种学习方式进行学习。很显然,如果教师要知道这许多个人认知和人格因素并能进行诊断和充分利用,仅仅有一点关于心理学新近研究的皮毛知识是不够的。

摒弃衷主义。 认识到每一个学习者具有不同的认知和人格特征后,随之而来的认识是,一种教学方法不可能对所有的学生都是

最合适的。因此,当前的倾向是采取折衷主义,从各个方面选取材料和技巧。这无疑增加了教师的责任,因为教师现在必须熟悉比以前范围更为广泛的材料、练习和活动。现在不再是只要拿起一本教科书教就行了,而是需要接受更广泛的教学法训练。

在社会情境中交际。关于这第三个总趋向,有两个重要方面要加以阐述:交际和社会。马理森曾说过:

另一种被证明可行的……可能性……是在语言教学的初级阶段可将意义几乎全部排除。外语主要句型的教学完全可以在不让学生知道所说话语的意义的情况下进行。只有当学生完全自动地掌握语法句型之后,才让其知道所学话语的确切意义。

事实上,这正是视听法中经常发生的情况。学生‘鹦鹉学舌’般重复短语,不知道自己在说些什么。或者用更为正式的术语讲,学生表现出‘语言能力’(悦操舌),而不是‘交际能力’(匀唇)。现在我们认识到语言能做什么(功能)的重要性,也认识到语言是什么(结构)的重要性。语言能做什么使我们能进行交际。根据匀唇的观点(员源),交际能力是指一个人“为了在有文化意义的情境中进行有效交际需知道的东西”。仅习得语言结构是不够的。为了理解交际,并能用适于具体社会情境的词汇和结构作出反应,一个人还必须具有关于所学语言之文化的合适结构图式。因此,在语言教学中社会学变得越来越重要了。

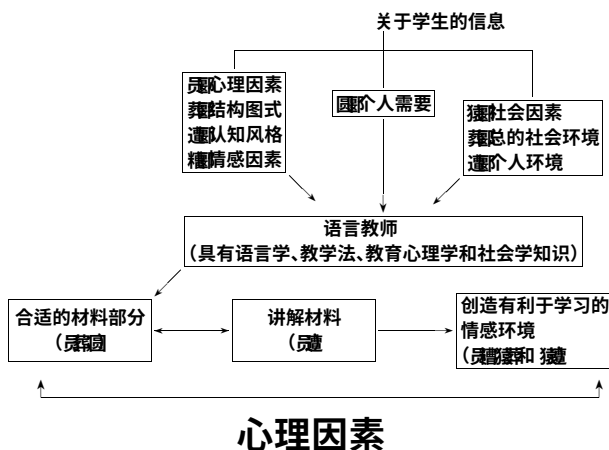
教师的中心地位

语言教师如何来应付这种情况?三十年前,教师使用视听法,其作用被形象地比作‘集操练官和乐队指挥于一身’(奈德和社员)。这是一个较易扮演的角色,因为大多数活动都按部就班安排好的。而现在,教师是学习的‘促进者’,课堂与其说像个演奏贝多芬的乐队,还不如说像个即兴演奏爵士乐的乐队。今天的教师必须使用几个不同领域中的许多信息。问题不仅在于需要掌握的信息量,而且

在于把掌握的知识组织应用到具体环境中。换句话说,教师如何使用其语言学、心理学、社会学和教学法知识去帮助学生学习英语?

下面这个简图有助于说明我提出的建议。该图里的中心成分是教师。虽然当今教育强调从事学习的学生,但我们不可忘记,教师仍是经过专门训练来指导学生的人,帮助学生选择合适的学习材料,创造良好的课堂环境。为了完成这些任务,语言教师应当了解学生三个方面的信息:(良)心理因素;(圆)个人需要;(猿)社会因素。关于心理因素,三个方面具有特殊的重要性:(葬)结构图式;(遭)认知风格;(糠)情感因素。

教师必须知道的第一种心理信息是学生的心理结构图式或者说知识结构。简单地说,学生的背景知识或经验与所学的材料关系如何?就语言学习而言,这种心理结构图式有两大类,一类是‘内容’结构图式或所学内容的背景知识,另一类是关于语言本身的‘形式’结构图式,如阅读课文的修辞结构等(悦)情感因素。这种知识将帮助教师确定一个班级学生的平均水平,并确定哪些学生需要额外帮助以达到平均水平,哪些学生已经超过平均水平,可以利用时间去学习更高级的项目。



关于学生心理结构图式的信息,可以通过查阅学生的学习成绩

或与学生面谈获得,但我本人喜欢在讲解新材料之前采用自由讨论会形式获得。这种方式能使集体成员,包括教师在内,共享大家的知识,因为在高级特殊目的英语课程中,学生往往比教师对所阅读或讨论的题材更了解。自由讨论会方式也是使那些英语较差但专业较好的学生增加自尊和自信的极好方法。了解学生心理结构图式的重要性怎么强调也不会过分,因为越来越多的研究表明,我们的理解力有赖于我们的知识。有些研究甚至表明,在某些情况下,心理结构图式比句法复杂程度对阅读理解的影响要大(云鹏和 悦鹏造恩苑)。

另一种重要的心理信息是关于学习认知风格。心理学家发现,不同的个人可能有基于认知和人格相组合的不同的理解和组织信息的方法。虽然这些学习认知风格在某些情况下有所不同,但是,一个人往往倾向于有一种独特的风格。对于影响认知风格的因素数量存在许多观点。粤东鹏和 砾鹏图臻员提到,至少有十八种不同的风格,而 匀造恩图指出,有二十九种因素。研究得最为仔细的恐怕要数域依(粤造鹏臻员)。

初级阶段的语文教学

K 掇掇申斯基

教儿童们学习祖国语言有三个目的：第一，发展学生天赋的、那种被称之为语言能力的精神力量；第二，引导学生自觉地掌握祖国语言的瑰宝；第三，使儿童们掌握这个语言的逻辑，即有着自己的逻辑体系的语法规律。

这三个目的不是先后逐个达到的，而是一起达到的。但为了叙述得清楚，我要分别讲一讲怎样达到其中的每一个目的。

一、如何达到发展语言能力的目的

第一个目的是发展语言能力。语言能力是人的一种天生的精神力量，因此，它像一切体力和精神力量一样，只能靠练习来增强和发展。教师要想发展学生的语言能力，就应该不断地锻炼这种力量。如果这种精神力量没有及时得到足够的训练，那么熟谙人民语文、精通语法虽然可以丰富学生的智慧，但并不能发展他的语言能力。

那么，这些训练语言能力的练习应该是怎样的呢？

（一）它们应该是（尽可能是）独立的，就是说，应该是实在的，而不是仅仅表面上的练习。

如果一个孩子在教师的帮助下理解了一个由作家表达出来的思想，而且掌握了用以表达这个思想的形式，那么这还并不意味着他锻炼了自己的语言能力，因为这只不过是丰富了他的智慧，而他本人的语言能力却可能完全没有得到发展。用自己的语言来复述读过的材料，这也是一种不好的训练语言能力的方式，因为在进行复述活动

时,孩子要力争去掌握那远远超出他本人发展水平的思想和语言形式,而所得到的结果却只是遗漏许多句子,吞吞吐吐,不合逻辑地重新安排作家的思想,因而歪曲了作家的思想和语言,因此还不如让孩子完全记住作家的思想。

通常把在中、高年级写命题作文也归入这类练习。但如果我们读一下这些作文,就不难相信,它们只是用一些记熟的句子来进行书面空谈。我们经常遇到下述的情况:读了一个男学生(或女学生)写的言词夸张的作文之后,请他(或她)写一封简短的信,你会发现,他们的独立言语能力非常差。此外这些作文写的即使不是学生理解不深的、从未见过和体验过的事物,也总是有两个不足:首先,训练的只是书面语(关于这一点我们在以后将详谈);其次,开始写作的时间较晚,而且没有事先的准备。如果学生事先没有进行过表达一个或一些思想的练习,不应该叫他写篇幅较大的命题作文。

因此,我们完全否定写作的益处,而是恰恰相反,认为必须在教授祖国语文的最初几课就让学生写作文,一直写到最后几课,逐渐地扩大和加深作文的内容。如果把作文理解为训练语言能力的练习,那么写作文应该是祖国语文课上的一种主要作业,但它们应该是真正的练习,即让学生尽可能独立地口头或书面表达自己的独立的思想,而不把别人的句子拼凑在一起。

但是在训练语言能力的过程中怎样培养独立性呢?我觉得,最好的手段也许是惟一的手段就是直观性,即学生所说的或写的事物要有直观性。至少在最初的练习中这完全是必须的。呈现在学生眼前的或深刻印入学生记忆的事物,它不必借助别人的话语,自然而然地就能启发学生的思想,而如果学生的思想是错误的话,它能纠正这种错误思想,如果学生的思想是不完整的,它也能补充学生的思想;而如果学生的思想不合乎逻辑,它还能使之形成一个自然而正确的系统。在进行最初的训练时,一定要使事物直接反映于孩子的心灵之中,使学生的感觉在老师的观察和领导下变成概念,从概念构成思