

大学英语阅读课教师话语个案研究

李顺英

(重庆医科大学 外语系, 重庆 400016)

摘要: 本文是对大学英语阅读课教师话语做的一个个案研究。我们发现, 使用以学生为中心的主题教学模式编写的《新编大学英语》的教师们, 在实际教学中采用的仍是以教师为中心的单向式交际模式, 学生很少参与双向交际活动。要把以学生为中心的双向交际模式落到教学实践中还有许多工作要做。

关键词: 教师话语; 个案研究; 单向交际; 双向交际

中图分类号: H319 **文献标识码:** A

1 引言

什么是教师话语? 它是一种特殊的语域 (register), 指教师向 L2 学习者讲授课程时所使用的语言, 这种语言具有独特的形式上和交互方面的特点 (Ellis 1999a:145)。教师话语既是教师实施教学计划、完成教学任务的媒介, 又是 L2 学习者可理解式输入的一个主要来源。因此, 教师话语在语言教学和二语习得中起着十分重要的作用。

国外学者 (Legaretta, Bialystok et al, Shapiro, Henzl, Gaies) 对教师话语的研究始于二十世纪七十年代, Chaudron (Ellis 1999b:581) 总结了二十世纪七、八十年代国外学者对教师话语的研究, 发现教师话语呈现出类似外国人话语 (foreigner talk, 指本族语使用者对非本族语使用者所说的话) 的特点: 语速减慢, 停顿更长、更频繁, 发音更清晰, 使用更多基础词汇, 句法简化等。教师话语还表现出类似母亲话语 (motherese, 指母亲对咿呀学语的孩子使用的语言) 的交互调节特点: 重复, 引申, 激励等 (Ellis 1999a:145; Nunan 1991:191)。

国内学者赵晓红和王银泉研究了以教师为中心的英语课堂教师话语, 发现教师话语占用了 70% 甚至 90% 的课堂时间 (周星, 周韵 2002: 59)。周星和周韵研究了以学生为中心的主题教学模式课堂中教师话语在话语量、提问方式、交互调节、反馈方式等方面的特点, 发现教师话语仅占课堂时间的 15%-35%, 而学生话语占课堂时间的 40%-60%; 参考性问题 (referential question) 远远多于展示性问题 (display question), 占提问总量的 73%-82%; 教师使用最多的交互调节方式是确认核实 (confirmation checks), 而非理解核实 (comprehension checks); 反馈方面, “教师采用的大多是积极、有效的反馈方式 (如表扬加以点评、重复加以表扬等), 而很少纠正学生的错误。” (周星, 周韵 2002: 61-64)

周星和周韵的研究表明, 以学生为中心的主题教学模式在浙江大学进行得较好。在该模式中, 教师从传道授业的传统单一角色转到集管理者、示范者、监控者、辅导者、信息提供者和促进者多种角色于一身的新型角色; 语言教学活动从以教师讲解为主的单向交际模式转到学习者与教师和其他学习者进行双向交流, 增加了意义协商 (negotiation of meaning) 的机会, 更有利于语言习得 (周星, 周韵 2002)。

外研社于 1999 年出版了根据该模式编写的系列教材《新编大学英语》, 并在全国推广

该教材，同时对使用该教材的教师进行了分期分批的以学生为中心的主题教学模式培训。那么，其它高校的教师在使用这套教材时能否象浙大的教师们那样顺利地转变教师角色，缩短教师话语时间，给学习者提供较多的使用目的语进行双向交际的机会呢？他们在教学实践中能否真正做到以学生为中心呢？为此，笔者对本校一位有着 20 多年教龄、正使用《新编大学英语》进行阅读课教学的同事进行了个案研究，以了解阅读课教师话语在以下几个方面特点：教师话语时间（TTT）与学生话语时间（STT）的比例，教师话语的语码转换（code-switching），教师话语的组成部分，课堂管理方面的教师话语，提问与反馈，并由此推测以学生为中心的主题教学模式在其它高校的推广情况。

2 研究设计

2. 1 研究方法

由于本研究的目的是通过个案研究的方式了解和描述自然状况下阅读课教师话语的特点，无意探究其间的任何因果关系，因此采用自然观察法，即研究者事先不带任何框框，不操纵研究背景，也不对研究结果提出任何假设，旨在了解在自然发生的状况下自然发生的现象。自然观察法也叫现场调查研究（field research）（桂诗春，宁春岩 1997：93）。

2. 2 研究手段

2. 2. 1 随堂录音和现场笔记

为避免随堂录音和听课对受试产生影响，保证数据的客观性和准确性，笔者先后三次（每次 2 学时）对随机选定班级随堂听课（仅限于课文讲解课，练习课除外），作笔记，随堂录音，课后将录音转写成书面文字，并对笔记、录音及其文字材料进行统计分析。

2. 2. 2 随堂记时

笔者用秒表对 TTT/ STT、教师话语语码转换时间、教师话语各组成部分时间等方面进行原始记时，并将现场收集到的数据与录音相比较，进行定量统计分析。

2. 2. 3 问卷调查和课后访谈

为保证数据的全面性，笔者还采用了问卷调查和课后访谈作为辅助性研究手段。首先设计了本个案研究涉及的调查问卷，然后在受试所教的同一年级另一个班进行试测，在试测基础上对原问卷进行修订，最后让受试班级（被跟踪听课班级）学生根据平时上课情况作修订后问卷选项，然后统计分析问卷结果。此外，在分析笔记、录音和问卷的基础上，对受试和受试班级学生进行有针对性的访谈，以获取更深入的数据。

在对收集到的各种数据进行最后分析时，笔者对现场笔记、随堂录音及其文字材料、随堂记时、问卷调查和访谈进行了综合比较分析，以便更客观地描述教师话语在本研究中着重的几个方面的特点，以增加研究信度。

3 结果与讨论

3. 1 教师话语时间(TTT)与学生话语时间 (STT)

表 1 TTT/STT

	TTT	STT	阅读时间
第一次（2 学时）	63' 34"	5'	15'
第二次（2 学时）	63' 3"	5' 48"	13'
第三次（2 学时）	79' 51"	2'	0' （课前完成阅读）
平均（每学时）	34' 24"	2' 8"	7'

注：1 学时本为 40 分钟，平均每学时超时 3' 32"。

从表 1 可以看出，教师话语占用了 79% 的课堂时间，这与赵晓红、王银泉的发现 (70-79%) 一致，也与 Nunan 发现的教师话语占用 70-80% 的课堂时间一致。英国学者 Steve Wash 发现 TT 占去了约 70% 的课堂时间。这些不同研究有着大致相同的结论，即教师话语占据了大部分课堂时间，以教师讲解为主的单向式授课模式仍然大有市场。再看问卷调查相关题项的统计结果：50% 的学生认为教师在课内讲解占用的时间较多，而 47.06% 认为教师在课内讲解占用的时间合适，竟有 2.94% 认为教师在课内讲解占用的时间很少；44.12% 认为学生发言在课内所占时间很少，高达 50% 的学生认为学生发言在课内所占时间合适；认为该教师采用了以教师为中心的教学模式和认为该教师采用了以学生为中心的教学模式的学生各占一半；尽管学生对采用的教学模式意见不一致，但高达 91.18% 的学生对目前进行的阅读课教学模式感到较满意或很满意。问卷调查相关题项统计结果表明，47.06% 的学生认同教师话语在课内占用的时间，认为是合适的，且 91.18% 的学生对阅读课教学模式满意，说明这些学生乐于接受以教师讲解为主的单向交际式教学模式。尽管该教师使用的教材《新编大学英语》采用了以学生为中心的主题教学模式，但 79% 的教师话语量远远高于周星、周韵发现的 15-35% 的 TTT，表明该教师实际上采用的并非以学生为中心的教学模式，而是以教师为中心的单向式交际模式。课后访谈发现，一半学生认为该教师采用了以教师为中心的教学模式，是因为课内以教师讲解为主，学生参与双向交际的机会较少；一半学生认为该教师采用了以学生为中心的教学模式，是因为教材上写明了本教材采用的是以学生为中心的主题教学模式。STT 只占了 5% 的课堂时间，但 50% 的学生认为学生发言在课内所占时间合适，说明这 50% 的学生宁愿听老师讲也不愿自己发言，他们长期形成的被动学习模式在大学英语课堂里并没有得到多少改善。由此可见，光靠简单地缩短 TTT，增加 STT 是无法顺利实现成功的双向交际的。转变师生观念是当务之急，尤其是教师角色的成功转换至关重要。教师能否成功地身兼数职，担当好管理者、示范者、监控者、辅导者、信息提供者和促进者的多种角色，决定了能否成功开展双向式交际活动。同时，加强对学生的引导，让他们逐步适应以学生为中心的教学模式。师生双方共同努力，才有可能实现真正的交互式课堂模式。

3. 2 语码转换 (code-switching)

表 2 语码转换

所用语码	英语		英汉夹杂	
	时间	场合	时间	场合
第 1 次 (2 学时)	47' 5"	问候、导入、	11'	讲解语言点，
第 2 次 (2 学时)	7' 35"	做阅读理解	61' 16"	如生词的意义及用法、
第 3 次 (2 学时)	18' 32"	练习	61' 1"	难句分析
平均 (1 学时)	12' 12"		22' 12"	
百分比 (%)	35.47		64.53	

“对于课堂教学中是否应全部使用目的语以及母语是否可以使用仍有争论” (王银泉 99: 48)。有关 L1 与 L2 的使用涉及到两种策略：语内策略和语际策略。前者指语言教学中只使用 L2 的教学手段，即把学习者浸泡在 L2 内，只把 L2 作为参照系统，把 L2 与 L1 割裂开来，不使用 L1，无 L1 与 L2 之间的互译活动，采用直接法 (direct method)；后者指在教学中把 L1 作为对照或参照系统，在 L1 与 L2 之间进行对照、互译的教学手段，如语法翻译法 (grammar translation method) (Stern 1999:279)。这两种策略在语言教学史上有起有落，谁也不能把对方从教学中排挤出去。语内策略的主要问题是解释生词的意义时可能让学生茫然，而语际策略就能很好地解决这个问题 (Stern 1999:298)。在二语习得 (SLA) 中，人们常常认为 L1 对 L2 的影响是消极的，如 L2 学习者发音方面的外国腔 (foreign accents) 就是由于 L1 发音的影响造成的，二语习得过程被看成是克服 L1 的影响，慢慢用

目的语特征取代侵入 L2 内的 L1 特征,逐步向 native speaker speech 靠近的过程。Corder 把这种二语习得观叫作“重构过程”(restructuring process) (Ellis 1999a:19)。对比分析假设从认知角度把 L1 对 L2 的干扰(interference)重新解释为调解(intercession),指 L2 不够用时借助 L1 进行交际的一种策略。实际上,学习者有意或无意地使用 L1 来促进 L2 的学习。如果把二语习得看成是一个发展的过程,那么 L1 会促进这种发展,其影响会随着学习者 L2 水平的提高而减弱(Ellis 1999a:40)。

本研究中受试使用英语的时间占 TTT 的 35.47%,英汉夹杂时间占 TTT 的 64.53%,且主要在讲解生词和难句时使用。问卷调查相关选项统计结果为:38.24%的学生认为很有必要在讲解语言点时英汉夹杂,52.94%认为较有必要。下面将提及的语言点讲解占 TTT 的 71.71%。在以语言点讲解为主的单向式交际课堂中,英汉夹杂时间高达 64.53%也就不足为奇。该讲法受到了学生的认可,79.41%的学生认为生词与难点讲解方法很好或较好。尽管这种语际策略克服了用 L2 解释 L2 会让学生迷惑的问题,但过多地使用 L1 势必减少学生本已有限的 L2 输入量,不利于 L2 习得,尤其在大学阶段,学生已具备一定的词汇量和基本的语法知识,采用大多数时候使用 L2,少数时候借助 L1 的策略会更好,会更有利于 L2 习得。

3. 3 教师话语各组成部分

表 3 教师话语的组成部分

项目	导入	语言点讲解	语篇分析	阅读练习讲解	课堂管理	提问	反馈
时间 (每学时)	2'	24' 40"	0'	4' 4"	1' 54"	1' 39"	7"
百分比(%)	5.81	71.71	0	11.82	5.52	4.80	0.34

语言点讲解占 TTT 总数的 71.71%,受试未作专门的语篇分析。访谈得知,一方面由于该教材内容多,上课时间紧,平均每学时超时 3' 32" 证实了这一说法;另一方面,由于阅读理解练习带有语篇理解的性质,所以就不作专门的语篇分析。笔者认为,阅读理解练习不能代替语篇分析。调查发现,71.41%的学生认为很有必要或较有必要对阅读文章进行语篇分析。语篇分析可帮助学生从整体上把握文章意思,弄清文章内部结构,了解写作特点,更好地培养语感。同时可使课文讲解生动形象,丰富课堂内容,增加教学手段的多样性,活跃课堂气氛。时间紧的问题可从压缩语言点讲解时间中得到解决。尽管有研究表明,语言点的正式讲解可促进语言输出的准确性,提高考试成绩,催化语言的自然发展过程(Ellis 1999b:659)。但许多学生手头都有语言点讲解得十分详细透彻的教辅书,适当压缩语言点讲解时间不会影响学生的学习。相反,还有可能通过形式多样的语篇分析活动增加双向交际的机会,延长学生话语时间,从而使阅读课更具交互性。

3. 4 课堂管理方面的教师话语

表 4 课堂管理方面的教师话语

项目	理解核实	确认核实	澄清请求	口头禅	重复	衔接上下文	指挥学生用语	自我纠错
次/学时	59	2	1	47	29	67	4	1
百分比(%)	28.1	0.95	0.48	22.38	13.81	31.9	1.9	0.48
例子	understand? clear now? clear to you? 是不是? 是吧?	很好 yes right	Sorry, I can't catch it .	um 比方说 刚才讲了	ha 那么 next one	也就是说 So much for this/that. next one	okey please. Say it together.	Sit down,

清楚了没有? 对不对? 怎么样?	就是 什么意思呢?	This is... 好了/行了 /对了 这个很简单。	Answer me collectively.
------------------------	--------------	--------------------------------------	----------------------------

从表 4 可以看出,理解核实(说话者询问对话者是否听懂了自己所说的话)的频率相当高,达到每学时 59 次,而确认核实(说话者核实自己是否正确理解了对话者的意思)只有 2 次,澄清请求(说话者要求对话者提供更多信息或帮助自己弄懂对话者前面所说的话)只有 1 次。这表明该课堂采用了以教师讲解为主的单向式交际模式,而学生参与双向交际的机会很少。重复这一技巧每学时用了 29 次,衔接上下文用语达到每学时 67 次,这两项的高频率使用再次表明该课堂采用了以教师讲解为主的单向式交际模式。诸如“ha”、“um”之类的无意识用语毫无任何实际意义,笔者将其归为口头禅一类。而这类口头禅达到每学时 47 次,过多的口头禅会让听者感到课堂流程欠流利,是课堂中的一种不和谐音符,教师应有意识地尽量避免使用这类口头禅。

3. 5 提问

教师在课堂中提的问题分为展示性问题(display question)和参考性问题(referential question)两大类。展示性问题指提问者已知问题的答案,这类问题主要用于语言操练,在课堂外的自然交际中人们很少提展示性问题。Long and Sato (1983) 和 White (1992)等人发现,教师在 L2 课堂中提的问题大多是展示性问题(Ellis 1999b:587—589)。参考性问题指提问者并不知道问题的答案,提问的目的是获取信息。人们在自然交际中问的大多是参考性问题。Brock (1986)认为应该训练教师多提参考性问题,因为这类问题能促使学生提供内容更丰富、句法更复杂的回答。Nunan (1987a)也发现参考性问题可导致学生使用更复杂的语言,学生交互更接近自然交际中的交互(Nunan 1991:194)。

本研究中受试的提问情况如何呢?请看下表:

表 5 提问

项目	次/2 学时	展示性问题(次)	参考性问题(次)	wait time (平均)
集体抽问	6	4	2	
个别抽问	5	4	1	
总计	11	8	3	4"

受试在 2 学时内共提问 11 次,其中集体抽问 6 次,个别抽问 5 次。问卷调查显示,23.53% 的学生喜欢集体抽问,20.59% 喜欢个别抽问,55.88% 喜欢二者混用,这说明受试的提问方式符合学生需求。但提问总次数远低于其它研究结果:Johnston (1990)在 3 小时的语言课中记录到 522 次各种提问,Long and Sato (1983) 在 6 堂 ESL 基础课中记录到 938 次提问(Ellis 1999b:586)。本研究中受试的提问次数少表明该课堂中双向式交互活动少,展示性问题多更不利于学生的积极参与和语言输出。要转变这种局面,首先得转变教学模式,切实推行以学生为中心的教学模式。与此同时,强化教师的提问意识,训练提问技巧,有意识地多提参考性问题,促进意义协商,促使双向交互产生。

受试提问后留给思考的时间平均为 4 秒,高于其它研究结果。Rowe (1974,1986) 发现教师的平均 wait time 不足 1 秒,Shrum and Tech (1985) 发现教师的 wait time 不足 2 秒,Long and Crookes (1986)也有类似发现。尽管本研究中的 wait time 高于其它研究结果,但问卷显示,58.82% 的学生认为 wait time 不足或很仓促。Holley and King (1971) 发现,当德语教师受训后延长 wait time 时,学生的回答更长,也更复杂(Nunan 1991:193)。笔者注意到,受试给回答不上问题的学生的 wait time 较长,从而使平均 wait time 高于其它结果。平均 4 秒的 wait time 是否导致学生回答更长、更复杂,还有待进一步的研究。

3. 6 反馈

反馈分为积极反馈和消极反馈。行为主义研究表明,在改变学生行为方面积极反馈比消极反馈有效得多。积极反馈既让学生知道他们有效地完成了任务,又通过表扬增强其学习动机。但语言教师提供的许多反馈是机械的,其对学生的最终影响值得怀疑(Nunan 1991:196-197)。本研究中受试提供的反馈大都是机械的,如 yes (3 次/1 学时)、good/very good (1 次/1 学时)、right (1 次/1 学时)。有 3 次反馈是消极的,如“Sorry, I can't catch it.”。处理这 3 次消极反馈的策略是教师走到学生面前帮忙念书中答案。这种越俎代庖似的做法不利于激发学生的动机,更不利于激励学生参与双向交际。教师应经常反思自己提供给学生的反馈信息,研究不同反馈形式对学生的不同影响,探索出一些有利于二语习得的积极反馈,鼓励学生积极参与课堂活动,让反馈对学生产生良好的引导作用。

4 结语

本研究中受试的 TTT 占了 79%,讲解语言点时英汉夹杂时间占 64.53%,语言点讲解占 TTT 总量的 71.71%,理解核实占课堂管理方面教师话语的 28.1%,所提问题大多是展示性问题,提供的反馈既有机械的积极反馈,又有消极反馈。这些发现与周星、周韵的研究结果大不相同。这表明,在实际教学活动中,贯穿教材《新编大学英语》的以学生为中心的主题教学模式并不能被该教材的所有使用者付之实践。使用同一种教材,不同教师在贯彻实施该教材的编写理念时会有不同表现。要转变长期形成的以教师讲解为主的单向式教学模式还有很长的路要走。推广教材的出版社对教师进行专门的教材培训可加强教师对教材的理解,各种级别的培训对转变教师的传统角色会起潜移默化的作用。教师自身也应加强终身学习,了解本专业的前沿知识和学术动态,并在教学实践中不断摸索如何减少教师话语数量,提高教师话语质量,鼓励学生积极参与交际,实现更具交互性质的双向交际教学模式,全面培养学生的语言交际能力,以适应不断变化中的新的教学形势。

参考文献

- [1] Ellis,R. Understanding Second Language Acquisition [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1999a.
- [2] Ellis,R. The Study of Second Language Acquisition [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1999b.
- [3] Nunan, D. Language Teaching Methodology [M]. Prentice Hall International (UK) Ltd., 1991.
- [4] Stern, H. H. Issues and Options in Language Teaching [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 1999.
- [5] 桂诗春, 宁春岩. 语言学方法论[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1997.
- [6] 王银泉. 教学方法和非语言因素对英语教学的影响—第 33 届 IATEFL 年会侧记[J]. 外语教学与研究, 1999, (4): 48—49.
- [7] 周星, 周韵. 大学英语课堂教师话语的调查与分析[J]. 外语教学与研究, 2002, (1): 59-65.

附: 问卷调查

- 1 你对目前进行的阅读课教学模式的总体印象是: (1) 很满意 5.88%, (2) 较满意 85.3%, (3) 不满意 5.88%, (4) 很不满意 2.94%
- 2 该教学采用的是: (1) 以教师为中心的教学模式 50%, (2) 以学生为中心的教学模式 50%
- 3 老师在课内讲解占用的时间: (1) 很多 14.71%, (2) 较多 35.29%, (3) 合适 47.06%, (4) 很少 2.94%
- 4 学生发言在课内所占时间: (1) 很多 0%, (2) 较多 5.88%, (3) 合适 50%, (4) 很少 44.12%
- 5 目前的生词与难点讲解方法: (1) 很好 5.88%, (2) 较好 73.53%, (3) 不太好 20.59%, (4) 很不好 0%

- 6 讲解语言点（如生词的意义、用法与难句等）时有没有必要英汉夹杂？
(1) 很有必要 38.24%, (2) 较有必要 52.94%, (3) 不太必要 8.82%, (4) 毫无必要 0%
- 7 有没有必要对课内阅读文章进行语篇分析（即内容理解方面的分析）？
(1) 很有必要 8.82%, (2) 较有必要 70.59%, (3) 不太必要 20.59%, (4) 毫无必要 0%
- 8 你喜欢集体抽问还是个别抽问？
(1) 集体抽问 23.53%, (2) 个别抽问 20.59%, (3) 二者混用 55.88%
- 9 教师提问后留给学生思考的时间：
(1) 很足 2.94%, (2) 较足 38.24%, (3) 不足 47.06%, (4) 很仓促 11.76%

A Case Study on Teacher Talk in a College English Reading Class

LI Shun-ying

(School of Foreign Languages, Chongqing Medical University, Chongqing, 400016, China)

Abstract: The author conducted a case study on teacher talk in a College English reading class. She found that the teacher using New College English which was compiled according to the student-centered topic-based approach was actually adopting a teacher-centered one-way communicative approach in her teaching. The students didn't have much opportunity to participate in two-way communicative activities. There is still a lot to be done before the student-centered, two-way communicative approach can be really put into practice.

Key Words: Teacher talk; Case study; One-way communication; Two-way communication

收稿日期: 2003-10-29; 本刊修订稿, 2003-12-16

作者简介: 李顺英, 重庆医科大学外语系副教授。研究方向: 二语习得、教学法。