

# 大学英语口语课堂中的教师话语研究

王晓妍

(东北林业大学, 哈尔滨 150040)

**提 要:** 大学英语口语课堂是教师利用言语交际活动培养学生口语输出能力和交际能力的重要场所, 教师话语为研究口语课堂教学的真实情况和学习者语言习得成效提供一个理想切入点。为寻求提高语言学习者口语交际能力的有效途径, 本文在二语习得相关理论框架中研究大学英语口语课堂中教师话语与学生语言习得成效之间的关系, 探讨如何提高教师话语的质量。课堂上, 教师应该通过高质量的教师话语引导学生使用目标语思考与讨论, 鼓励学生主动参与各种语言输出活动以及反复使用输入的语言知识, 帮助学生建构自己的语言生成系统, 达到语言习得的目的。

**关键词:** 大学英语; 口语课堂; 教师话语

中图分类号: H319.3

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2013)03-0119-4

## The Analysis of Teachers' Talk in College English Oral Class

Wang Xiao-yan

(Northeast Forestry University, Harbin 150040, China)

College English oral training class is very important for teachers to develop students' output capability. Teachers' talk is a key to studying the true state of college English oral class and the effect of the students' language acquisition. In order to find effective ways to improve the oral communicative competence of language learners, this paper, which is based on relevant theories on second language acquisition, makes a critical exploration of the relationship between teachers' talk and the efficiency of language acquisition in college English oral class, and discusses the problem about how to improve the quality of teachers' talk. In class, through teachers' talk, the teacher can lead the students to think and discuss in the target language, encourage the students to participate in various language output activities, let the students exercise the input knowledge repeatedly, help the students build their own language generating system, and eventually achieve the goal of language acquisition.

**Key words:** college English; oral training class; teachers' talk

### 1 引言

近年来, 国内外众多学者深入研究语言课堂。大量研究成果表明, 在语言习得过程中, 教师话语和课堂交互活动至关重要。随着对语言学习者英语口语交际能力要求的提高, 大学英语口语课堂语言习得成效研究的必要性凸显出来。然而, 国内专门针对大学英语口语课堂的研究并不多, 因此本文以教师话语为切入点, 在二语习得相关理论的框架中研究大学英语口语课堂中教师话语与学生语言习得成效之间的关系, 探讨如何提高教师话语的质量。

### 2 相关理论研究反思

大学英语口语课堂是教师利用言语交际活动

培养学生口语输出能力和交际能力的重要场所。研究这一课堂过程, 首先要了解二语习得领域相关的理论成果。

早在 20 世纪 80 年代, S. Krashen 提出并完善“输入假设”(Input Hypothesis)。他指出, 接受大量的“可理解性语言输入”(comprehensible input)是学习者语言习得的唯一方式, 学习者的注意力应集中在输入的信息本身而不是语言表面上。此外, “为了使语言习得者从一个阶段进入另一个更高阶段, 提供的语言输入必须包括下一阶段的语言结构”, 略高于学习者现有水平的可理解性输入能促进二语习得(Krashen & Terrell 1983: 32)。他特别强调, 语言习得通过接收“可理解性输入”产生, 当学习者理解了输入的信息

时,语言结构也就习得了,语言结构在自然语言交际过程中习得(Krashen 1981: 101)。

M. H. Long 在 S. Krashen 的“输入假设”理论基础上提出“交互假设”(Interaction Hypothesis)理论。他认为,“意义协商”在交互活动中能够促进语言习得;与“单向交际”相比,“双向交际”更利于语言习得(Long 1983: 177 - 193)。在双向交互活动中,交际双方既要关注对方表达的意思,又要准确表达自己的意思,当一方无法领会另一方意图时可以与对方沟通。这能够促使双方意义协商和交互调整,提高语言输入的可理解性。

在输入假设和交互理论基础上,M. Swain 提出并完善语言输出理论。他指出,虽然可理解输入是语言习得的重要条件,却并非充分条件,语言学习者必须通过有意义的语言使用才能使自己对目标语的掌握达到本族语者的水平;在语言习得过程中,输出有以下作用:(1)在意义协商过程中,学习者的语言输出必须精确、连贯与恰当,这会促使学习者掌握和扩展必要的语法知识。Swain 将这种现象称为“受推动的语言运用”。(2)语言输出为学习者提供检验假设的机会,使他们了解自己对于目标语的种种假设是否正确。(3)在理解信息时,学习者往往不必分析语言输入中的语法结构,然而语言输出能迫使学习者注意表达意义的语言形式(Swain 1985: 248 - 249)。

显然,仅仅依靠可理解输入还不能使语言学习者准确而流利地使用语言,成功的语言学习者既须要接触大量可理解输入,又要产出可理解输出。因此,大学英语口语课堂上的语言习得过程应该呈现出从输入到输出到再输入的螺旋式过程。要实现从输入到输出的转换,课堂交互活动是一个有效手段。D. Allwright 与 K. M. Bailey 明确提出,教师话语在课堂交互活动中至关重要,“教师话语既是教师向学习者传达信息的主要方式,又是教师控制学习者行为的重要手段”(Allwright & Bailey 1991: 83)。一方面,教师话语的可理解输入能够使语言学习者更多接触目标语言,更好理解与掌握目标语的使用规则及使用语境。另一方面,教师话语可以引导学习者正确的语言输出,为学习者设置良好的语言输出环境。因此,教师话语为我们研究口语课堂教学和学习者语言习得成效提供一个理想的切入点。

### 3 研究设计

#### 3.1 研究问题

“学生是知识建构和知识生成的主体,Ham-

mar(1994)的‘平衡活动法’(a balanced activities approach)强调,语言教学必须引导学生通过各种输出活动和反复操练所输入的语言知识才能使其进入已有的知识结构之中,形成自己的语言生成系统。所以教师必须诱导学生独立地进行思考和实践,从而不断提高其认知水平。”(谭玮 2009: 127)本研究旨在描述大学英语口语课堂教学中教师话语的真实情况,主要研究以下与课堂交互活动紧密相关的问题:(1)教师话语量;(2)提问方式;(3)教师话语的句子特征;(4)教师话语的反馈方式。

#### 3.2 研究方法

本研究目的在于描述教师话语特点和了解真实的课堂教学过程,研究者对课程设计和课堂教学不进行任何形式的干预,因此采用自然调查法。

##### 3.2.1 课堂观察与录音

本研究在真实的大学英语口语课堂中进行。研究者认真观察课堂教学活动的几个关键点,用录音设备全程录制课堂教学的全过程。该口语课是正常教学计划的一部分,时长50分钟,任课教师采用其常规教学模式:首先通过一段视频引出本堂课的主题,根据教学内容给出讨论题目“我心目中的理想伴侣”,然后要求学生采取自愿组合的原则分组讨论,每组由4到6名成员组成。讨论过程中,每名学生要用几个关键词描述自己心目中的理想伴侣并给出具体原因。讨论结束后,每组选出一名代表陈述小组讨论的结果。

##### 3.2.2 问卷调查

为了更加全面地了解教师话语的特征,本研究还采用问卷调查方法,让学生评价口语课堂上与教师话语相关的内容,共发出问卷53份,收回有效问卷52份。

#### 3.3 受试

参与本项研究的受试为东北林业大学2009级某非英语专业二年级学生,共53人。从刚进入大学开始,教师在该班级的听说课中就有意识地训练学生进行口语交流与讨论。因此,到参与本项研究时,该班级学生已经基本适应了小组讨论和总结陈述这种课堂模式,具备了一定的英语语言表达和交流能力,能够顺利进行课堂交互活动。

## 4 结果与讨论

### 4.1 教师话语量

大学英语口语课堂的基本属性决定课堂上的话语时间包含教师话语时间和学生话语时间。在转写录音材料后,笔者详细统计与分析转写的

材料。

课堂话语总长为 50 分钟。其中,教师话语时长为 15 分钟,占总体比例的 30%;学生话语时长为 31 分钟,占总体比例的 62%;其他活动为 4 分钟,占总体比例的 8%。统计数据表明,教师话语量相对少于学生的话语量,这凸显出学生的主体地位。R. Ellis 指出,“学习者只有通过使用第二语言的尝试才能达到促进第二语言习得的目的”(Ellis 1990: 95)。M. Swain 的输出理论也认为学习者“必须通过有意义的语言输出准确并流利地使用目的语”(Swain 1985: 248 - 249)。输出在语言习得过程中十分重要,能迫使学习者注意表达意义的语言形式并推动学习者掌握和扩展语言知识,只有当学习者受到推动时,语言输出才有助于他们的语言学习。

根据研究者对课堂活动的观察,教师话语量的减少为学生话语量的增加提供可能。在小组讨论环节,学生有充分的时间参与课堂交互活动,用目的语与组内成员沟通交流。这种课堂模式让学生切身体验到自己在目的语的词汇、语法和表达方式等方面的不足,驱使学生主动增加语言知识,进而提高学生使用目的语时的准确性和流利程度,激发学生主动学习语言的积极性。此外,问卷调查的结果显示,89% 的学生认为在课堂上使用英语进行小组讨论和总结陈述能够提高他们学习语言的积极性。

#### 4.2 提问方式

提问环节在课堂教学过程中十分重要,不仅能促使学习者思考教师话语,而且能形成良好的生生互动与师生互动。早在 20 世纪 90 年代, J. Richards & C. Lockhart 就明确指出,“教师不仅可以通过提问促使学习者参与互动交流,而且可以通过提问促使学习者调整自己的语言,使其具有可理解性”(Richards & Lockhart 1996: 185)。

教师在课堂上提出的问题可分为展示性问题和参考性问题。前者指教师已经知道答案的问题,旨在进行语言练习。后者指教师并不知道答案的问题,只是为了寻求自己不了解的信息,其答案具有不确定性,关键在于学生能够自圆其说。C. A. Brock 的研究表明,参考性问题“可以增加学生在课堂上的语言输出,促进语言习得”(Brock 1986: 52)。此后, D. Nunan 的研究进一步证实,当教师使用参考性问题时,学习者使用的语言“更为复杂,更加接近自然环境中的话语”(Nunan 1987: 13 - 145)。据统计,在本堂口语课上,教师共提出 11 个问题,其中展示性问题 3 个,为

27.27%;参考性问题 8 个,为 72.73%。可见,教师的课堂提问以展示性问题为主,教师通过提问促使学生思考,锻炼学生思维,增加学生的语言输出,提高学生使用语言的熟练程度,培养学习者的语言能力和交际能力。通过展示性问题为主的提问方式,教师角色也从绝对主导者转换为学生学习语言的引导者,角色转变为学生语言输出提供了更大空间。

#### 4.3 教师话语的句子特征

##### 4.3.1 单句含词量

录音结果显示,在为时 50 分钟的口语课上,教师讲了 107 句话,共计 737 个单词,每句话平均使用 6.88 个单词,句子长短不一。在导入、讲解讨论题目和点评学生发言时,教师多使用长句子;在组织课堂活动时,教师多使用短句子。

##### 4.3.2 句子结构

在细致整理转写材料中的教师话语后,得出以下数据:教师话语总计 107 句,其中简单句 57 句,占总比例的 53.27%;复合句 21 句,占总比例的 19.63%;并列句 29 句,占总比例的 27.1%。以上数据显示,教师话语句子结构以简单句为主,配以一定比例的复合句与并列句。对于学生来说,以简单句形式为主的语言输入容易理解,可以保证课堂教学活动顺利展开;配以一定比例的复合句与并列句,教师话语的难度有所增加,但观察发现,该教师使用的复合句多为比较基础的语法句型结构,虽略高于学生的现有水平,但并未超出学生的理解范围,属于可理解性输入。根据输入假说的观点,略高于学生现有水平的可理解性输入会促进学生的语言习得(Krashen & Terrell 1983: 32)。问卷调查结果也显示,86.79% 的学生认为教师的课堂话语略难但可以理解。

##### 4.3.3 句子类型

转写材料显示,教师话语中陈述句 63 句,占总比例的 58.88%;疑问句 37 句,占总比例的 34.58%;祈使句 7 句,占总比例的 6.54%。数据说明,本堂口语课的教师话语以陈述句和疑问句为主,其中在布置讨论题目和点评学生发言时,该教师多使用陈述句;在提问、引导学生讨论和交互调整时,该教师多使用疑问句。陈述句的使用可以让学生理解讨论题目,拓宽学生思维广度,进行正确语言输出;疑问句的使用可以提高学生兴趣,引发学生思考。

此外,转写材料显示,只有在组织课堂教学时,教师才使用祈使句。S. C. Levinson 认为祈使句的语用功能是“组织他人的行动”(Levinson

2003: 275)。教师使用的祈使句少,说明教师在课堂上的角色发生转变,从知识的传授者、示范者这一绝对主体角色转变为学生语言习得的引导者。教师主体地位的弱化给学生提供更多的空间,降低学生学习语言时的心理压力,让学生自由发挥,使得学生主观上愿意用英语讨论与交流,增加其英语输出量。问卷调查的结果显示,92.45%的学生认为教师在课堂教学中很少使用祈使句或命令性语言;84.91%的学生认为英语口语的教学氛围比较轻松,自己愿意在这种环境中练习口语。

#### 4.4 教师话语的反馈方式

教师对语言学习者课堂表现的反馈方式在很大程度上影响着学习者的学习兴趣与动力。Nunan 的研究表明,教师积极反馈学习者的课堂表现,不但能使学习者清楚知道自己准确完成课堂任务,而且能通过表扬加强学习者的学习动机(Nunan 1991: 104)。可见,积极反馈比消极反馈更有助于改进学习者的行为。分析转写材料发现,教师在本次口语课上对学生课堂表现的反馈总量为 9 句,其中简单表扬一句,占总比例的 11.11%;重复并加以表扬 4 句,占总比例的 44.45%;表扬加点评 3 句,占总比例的 33.33%;引导学生自我修正一句,占总比例的 11.11%。从统计数据看出,教师的积极反馈以重复加以表扬和表扬加点评为主。与简单的 very good, yes, you are right 相比,这两种反馈方式主要有两个特点:第一,信息量较大;第二,再次形成师生互动,为学生创造良好语言交流环境。因此,这两种积极反馈方式能使学生意识到自己能够清楚、准确使用目标语向听话人传达信息,从而提高学习信心,增加学习动力,通过师生交互活动促进语言习得。

## 5 结束语

第一,决定大学英语口语课堂效果的是教师话语质量。第二,高质量的教师话语能够使学生获得更多的可理解性输入。第三,以小组讨论模式进行的口语活动能够使学习者获得更多的时间和空间进行语言输出,促使学习者注意表达意义的语言形式;同时,小组讨论活动能为学习者营造轻松、自然的语言输出氛围,提高语言输出的数量

和质量。

综上所述,在大学英语口语课堂上,教师应通过高质量的话语引导学生使用目标语思考与讨论,鼓励学生主动参与各种语言输出活动,反复使用输入语言知识,帮助学生建构自己的语言生成系统,促进语言习得。

#### 参考文献

- 谭 玮. 论大学英语教学培养学习个性的教学原则[J]. 外语学刊, 2009(2).
- Allwright, D. & K. M. Bailey. *Focus on the Language Classroom* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Brock, C. A. The Effects of Referential Questions on ESL Classroom Discourse [J]. *TESOL Quarterly*, 1986(1).
- Ellis, R. *Instructed Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Blackwell, 1990.
- Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning* [M]. Oxford: Pergamon, 1981.
- Krashen, S. & T. D. Terrell. *The Natural Approach* [M]. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- Krashen, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implication* [M]. London: Longman, 1985.
- Levinson, S. C. *Pragmatics* [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2003.
- Long, M. Linguistic and Conversational Adjustments to Non-native Speakers [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1983(5).
- Nunan, D. Communicative Language Teaching: Making It Work [J]. *ELT Journal*, 1987(2).
- Nunan, D. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers* [M]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc., 1991.
- Richards, J. & C. Lockhart. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Swain, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development [A]. In S. Gass & C. Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition* [C]. Rowley, Mass.: Newbury House, 1985.

收稿日期: 2012-10-21

【责任编辑 郝 丹】