

教师话语、课堂角色与语言学习

陈 勤

(暨南大学 珠海学院, 广州 珠海 519000)

摘要:从话语输入/交互与语言习得的关系出发,通过分析在以学习者为中心的课堂上,针对文本和学生练习活动的大学英语教师话语对学生语言习得产生的影响,指出作为课堂组织者和指导者的教师使用恰当的功能性语言,创造一个协商、鼓励的语言环境,能够正面影响学生的语言输出。

关键词:话语输入;教师话语;功能性

中图分类号:H319 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-5315(2004)04-0082-05

1. 引言

作为学生语言学习过程中话语输入的一个重要来源,大学英语教师话语可以对语言学习者产生相当的影响[1](189页)。

教师对学生语言学习的影响可以简单分成课前课后两部分。一是课前课程设计,二是课堂组织教学。很多教师意识到教师在课堂上的主要作用是调动学生的积极性,并为他们提供合适的练习机会[2]。课前设计要求教师针对学生的实际水平和满足其需求,对课文的语言材料进行选择 and 分配,相应设计出适合其水平的课堂活动。以学习者为中心的课程设计非常重要,也有很多理论依据[3](22—24页),但它只通过教师对学生起间接作用,所以本文对课堂设计不作讨论。在以学习者为中心的课堂上,尽管传统上教师传授语言知识的角色需要转变成课堂活动的组织者和引导者,给学生提供大量的有效的练习机会和时间,但这并不意味着教师的任务轻松了。相反,教师本人作为活生生的、不拘泥于课本知识的英语语言载体,作为帮助学生进行大量语言操练的组织者,需要帮助学生创造一个能够依附又能够发展的语言环境,需要与学习者合作,将课程设计转换成课堂活动[4](573页)。比起传统的绝

对课堂控制者角色,教师本人的组织能力、语言能力受到更大挑战。由于大学英语教师不是普通意义上的任何活动或项目的组织者,也不单纯只是一个讲英语的组织者,作为一般组织者的素质和能力不是本文涉及的范畴。换句话说,本文只关注作为目标语载体的教师如何通过教师话语,通过组织者、引导者的角色影响学生的语言学习。

从 Ellis 对 Chaudron 对教师话语特点的分析来看,教师话语的实证性研究多集中在语言特征如话语量、语速、词汇、句法和语篇等[4](582页)。这些研究多来自以教师为中心的课堂。还有研究者从话语功能上入手,分析教师话语中的提问方式、交互调整特点及反馈方式[5],另有研究者借此切入点分析以学生为中心的课堂教师话语特征[6]。

教师话语特征及话语功能的研究拘泥于分散的、单一的语言现象,它们对转变以教师为中心的传统观念和具体的话语方式有一定的指导意义,但对教师话语在课堂上作为一种重要的输入语言、创造课堂环境的手段以及为学生提供指导的意义缺乏整体把握,因而对于运用话语有机地促进语言学习的意义有限,可操作性不强。

本文将立足于教师话语是学生可理解性语言输

人的一个重要来源,把教师定位为英语课堂组织者和促进者,尝试从教师话语在以学生为中心的课堂中对学生语言学习可能产生的影响,以及它对学生活动的评价、创造交际的语境等方面讨论学英语课堂教师话语输入者和特殊的组织者角色。为了方便起见,本文在讨论教师话语时,将忽略语言学习发生的语言环境,即不区分二外环境与外语环境,不区分“二语”与“外语”,不区分“习得”与“学得”。

2. 教师话语与学生语言学习的关系

2.1 话语输入与语言学习的关系

教师话语与外国人话语(母语为目标语言,话语对象为目标语言学习者)、本国人话语(母语为非目标语,话语对象讲目标语)、看护人话语(简化的目标语言的话语)一样是话语输入源,对它的探讨可以先从话语输入的一般研究着手。

从外国人话语、本国人话语、看护人话语的语言特点分析到关注外国人话语中交互调整和由此进行的话语处理、话语修复[4](246—264页),对语言输入的研究实现了从静态、单一的研究发展到动态、整体的研究,这种发展符合语言学的发展轨迹。Ellis进一步总结出语言输入/交互与第二语言学习在四个方面的联系[4](286—287页)。其一,输入频率与准确输出之间有关系。带有语法特征的词素的重复与准确的语言输出有关系,这种关系不一定是因果关系。我们可以这样理解,输入语出现频率越高的语言单位在输出语中出现的频率越高,这点可以从Hatch和J. Wagner-Gough的假设中得到支持[7],但它还需要实证。其二,可理解性输入与语言学习的关系究竟怎样还无定论,但是在非交互输入的情况下,语速、阐释性调整和双语态的输入对学生理解有帮助。另外,在交互输入的情况下,交互调整程度、信息量对学生理解有影响。其三,通过澄清请求进行的间接反馈可以促进学习者改进输出,但还缺少证据说明这种间接反馈促成语言学习。其四,合作式交谈对语言学习产生影响。当学习基本句法时,合作式交谈可以帮助句法学习;当学习有关词素的特征时,合作式交谈可能阻碍句法学习。

2.2 教师话语与语言学习的关系

到目前为止,尽管对语言输入如何作用于学习者的认知系统并形成学习行为还没有令人信服的研究成果,但对语言输入与第二语言学习关系的认识对我们深入了解和处理教师话语与学生语言学习的

关系仍然富有启发性。

教师话语是语言输入渠道之一,课堂又被大多数学生认为是重要的语言环境,教师话语的影响可能相应被看重。这时,教师话语的质量高或低可能会影响学生心理上的认同或排斥,从而间接影响语言学习。也有调查显示,教师英语水平高只是一堂课成功的次要因素[2]。这也许可以部分解释一些母语为英语、却没有受过专业训练的教师教学失败的情况,至少可以说明教师英语水平高不是保证学生英语水平提高的直接原因。那么,什么样的教师话语与学生的语言学习有关系呢?

首先,根据Ellis对输入频率与准确输出关系的论述,重复和准确的语言单位输入频率越高,它们在输出语中出现的可能性越大。我们也有这种体会,不论听英语还是汉语,我们往往关注一些关键词而忽略句子本身的结构。当教师的语言丰富,并有意识地经常多重重复一些相关的关键词或习语时,学生就极有可能输出这些关键词或习语,前提是必须保证它们在输入语中经常出现,而且是以交流的、互动的形式出现,而不是以讲词汇或短语的形式单独处理。这就是说,教师控制词汇或习语的能力不是有限的释义或造句,而是开放的有机应用的能力。

其次,从Parker和Chaudron[8]直接的研究出发,Ellis进一步指出,一方面,在非交互输入的情况下,学生对话语的理解受说话人语速和对信息的阐释性调整的影响,比如重复、意译、使用同义词等过剩的方式进行的调整,还有对主题结构的扩展重置、删除重置等调整方式[4](286页)。Holobrow, Lambert和Sayegh的一项实验显示,一个文本以学生的母语口头叙述后再阅读时,学生的对它的理解比直接边听边阅读原文或直接阅读原文的效果强[9]。另一方面,在交互输入的情况下,信息量、信息类型、交互者双方的意义协商程度影响学生的理解。对教师而言,第一,适当的语速是学生跟进的前提;第二,由于处理文本有时是非交互性输入,在文本基础上的重复、意译、同义词替换等能促进学生对文本的理解,直接翻译、过分扩展细节无助于学生的理解。大学课堂不鼓励母语提示,但尝试用简化的英语叙述文本与母语叙述的效果应该近似,因为二者都是综合的、完整的、简单的,因而是可理解性的。相应地,在交互性输入的情况下,学生感兴趣的信息,信息的处理量较大,交互程度强时,学生的理解更好。一味

地输入过多信息,弱化交互程度,或者交互程度强,但仍纠缠于有限的信息,都会减弱学生的理解。把握信息量、对文本的各种方式的处理同样要求教师有良好的综合处理文本的能力。

第三,Nobuyoshi 和 Ellis 及其他一些学者的研究显示,当学习者被推动,如给予澄清请求时,学生语言输出质量提高[10]。Ellis 又提出,确认核实和澄清请求是自然环境中常用的意义协商方式,但课堂上教师却多采用理解核实方式[11](128页)。Ellis 认为教师这样做是为了保证控制课堂。理解核实指说话人直接询问对话人是否听懂了自己的话,确认核实指说话人核实对话人的话是否得到正确理解,澄清请求指说话人要求对话者提供更多信息或请对话人解释他前面说的话。周星二人的研究显示,以学生为中心的课堂上,确认核实使用超过理解核实使用,但澄清请求使用最少[6]。从他们的研究中我们可以注意两点:与学生进行意义协商时,使用确认核实方式并不意味着课堂失控;澄清请求需要更多使用。这样,我们能为学生提供一个意义协商方式近似于自然环境的课堂,促进学习者的输出水平。我们也看到,由于确认核实和澄清请求比理解核实方式需要更多的信息处理,所以对教师综合处理文本的能力要求更高。

第四,合作式交谈指教师有意识与学习者一起粘合重整某一词、某一表达法,促进学习者慢慢正确输出那个词或表达法。我们的学生大多具有表达基本意思的能力,当然可能会用词不当,结构不完整,语法不对,或者发音有问题等。和他们进行基本的句法练习,即使有帮助,可能也不行不通,他们认为这是初级学生的事。有趣的是,总有学生说话时 she、he 不分,第三人称动词需要加 s 时,总会漏掉。Ellis 指出,这些有关词素的错误如果在合作式交谈中提出,学生的句法学习会受影响[4](287页)。实际上,即使经常指出,这些学生会继续犯同样的错误。这也从侧面给我们一个启发,在交谈时单独处理学生的语言错误不能促进语言学习。

从上述分析可以看出,教师话语对学生的理解和语言学习有相当影响。如果教师对文本、主题或任务有整体的、综合的把握,就有可能进行有效的交互输入,促进学生的理解,并以确认核实、澄清请求的意义协商方式促进学生的输出水平。仅关注语言现象去处理文本或主题不利于学生语言学习。

3. 特殊的组织者

3.1 课堂环境

以学习者为中心的理念建立在现代语言学的研究成果上。传统语言学关注语言尤其是书面语言的结构和规律。在传统课堂上,教师是语言知识的拥有者,是传授语言知识的人。现代语言学对人的认知规律和语言作为一种社交工具的研究显示,语言能力是一种交际能力,学习者不是被动的知识接受者,其语言能力是在使用过程中、通过大量的语言练习学习的,而非通过学习语言规律获得。

课堂环境与自然环境都可以为学习者提供大量的语言练习机会,但是,课堂环境有它的特殊性。第一,时间、地点、话题的局限性。第二,学习以正规的、虚拟的形式进行。第三,教师和学生的话语输入和输出都是封闭式的,往往教师在活动的过程中调整或在终端给予评价和反馈。有研究显示,在课堂环境里学习,对语法的掌握强于自然环境里的学习,但口头表达力较弱[12](215页)。

口头表达力包括对语言结构的把握,也包括对语言功能和社会功能的把握[13](1—6页)[3](32—35页)[4](165页)。语言结构代表对语言基本的表面结构的把握。Fathman 的上述研究说明,课堂环境缺乏自然环境提供的体现语言功能和社交适度度的机会,所以学生在注意语言本身内容的准确性时,不容易意识到语言的功能性和社会性,因而其话语能力较差,交际能力弱。

交际法针对语言的结构性、功能性和交际性提出了以学习者为中心的教学。它尝试帮助学生把语言与其社会交往意义联系起来作为社会交往工具来使用。教师的角色即为学习者提供语言练习机会,帮助他们在课堂上模拟与现实生活类似的交际活动。这时,教师与其说是课堂的控制者,不如说是课堂的组织者。课堂交际活动的目的是,提供各种适合学习者水平的实践机会,提高学习者的积极性,使学习者在接近自然环境的条件下学习,促进学习者之间及学习者与教师之间的关系,从而使学习者愿意在更加人性化课堂环境里学习[13](17—18页)。接下来的问题是:学生进行大量的、综合的语言能力训练时,教师的角色是什么?

3.2 教师的角色

既然学生的语言能力必需靠大量的、综合的语言能力训练来建立,教师就要为学生提供符合学生

兴趣和水平的练习机会,如小组活动、解决问题、角色扮演、模仿等。这些活动使学习者进行话语协商、话语权交换、信息交流等在现实环境中的交往活动。Nunan认为,在教室这样的非自然环境里学习的语言技能可以在真实的自然环境里产生正迁移[3](78—80页)。也就是说,尽管课堂环境有它的局限性,但在有限的条件下模拟自然环境里各种交往活动的语言操练从而提高语言能力是可行的,也是有效的。

除了为学生提供合适的语言练习机会,教师还应该是积极的组织者、促进者。首先,教师在确定把学生的注意引向哪个方面有很大的主动性。教师活动前的指示和要求及活动后的反馈和评价学生的语言注意力起引导作用。另外,教师在衔接各项活动,促进学生练习时,尤其需要体现本身就是语言交际功能的语言技巧,这种语言技巧对学生可以起到示范作用,通过这种语言输入对学生的语言学习产生影响,提高学生话语的交际质量。

关于教师对学生学习活动的指导、反馈和评价,在前面分析教师话语/交互与语言学习的关系时,已经有所涉及。一堂课要涉及的重难点内容,教师会做阐释性调整,使重点内容在重复、意译、重置后变成学生的可理解性输入。教师的讲解属于非交互性输入,不宜多;更多的机会和时间应该交给学生。在学生进行各项语言操练后,教师对学生的反馈和评价属于交互性输入,教师反馈什么、如何反馈,对学生的理解和输出尤其重要。周星二人的调查显示,在以学习者为中心的课堂中,教师讲解课文和语言知识在教师话语量中只占小部分;提问时参考性问题多于展示性问题;在进行交互调整时,确认核实方式多于理解核实;教师对学生活动的反馈多是积极、有效的反馈形式,而很少纠正学生的错误[6]。我们看到,除了缺乏自然环境中使用的澄清请求,课堂上的提问方式、交互调整接近在自然环境中采用的方式。如果有意识的朝这方面启发学生,使双方交互调整的信息量加大,交互程度加强,学生受到更强的推动,输出质量会相应提高[4](286页)。

课堂上教师除了对学生的学习活动进行指导、反馈和评价,与学生之间也进行着真正意义上的,即在自然状态下的一样交流,那就是用功能性语言进行恰当的衔接,或者说组织。围绕指导、反馈和评

价的教师话语主要和学习的内容和任务有关,话语的信息量、可理解性及方式影响学生的话语输出。而在衔接任务或活动时,恰当的教师话语能够引导、组织不同水平、不同心态的学生积极参与学习活动,活跃气氛,为学生创造一个良好的语言环境。

衔接不是独立于指导、反馈和评价之外的语言,它本来融合于指导、反馈和评价之中,如一个主题与另一个主题之间,一句话与另一句话之间,都要有衔接的成分。如何使谈话继续,如何插话,如何准确地表达自己的意图和观点,如何征求别人的意见,如何表示不同程度的否定或肯定,等等。这些功能性语言在英语的自然环境里和语言的句法结构融为一体,它们反映出说话人的态度、口气、谈话的语境(如正式或非正式)、说话人与对话人的关系(亲疏、上下级等关系)[14](1页)[15]。但是很多学生与教师或与同学说话时,直切主题,缺乏过渡,表达单一,语气生硬。在课堂上,学生会注意活动的内容而忽略内容之间的衔接,与同伴完成任务时彼此的话语衔接有时不得当或生硬。教师在这方面需要把课堂作为一个真实的语言环境,让学习者体会英语的交际功能,并逐渐使之表现在话语输出中。

教师的指导者和组织者作用主要体现在引起话题、转移话题、承接话题、概括或评价学习活动等。当教师改变传统的控制者角色时,对待学生的学习活动就能由控制、审判的态度变成开放、协商、激励的态度。相应地,为任务而任务的命令句、祈使句就会让位给协商式、鼓励式的话语,学生也会从协商式、鼓励式的语气中受到激励,更重要的是能体会到交际的技巧。这样,教师以得体的话语指导和组织学生的活动,创造出一个好的语言环境,从而促进学生符合语言功能的话语输出。

4. 结语

尽管现在的大学生有多种学习渠道,但课堂仍然是主要的、正式的渠道。在课堂上,教师将目标语言进行处理、整合,使之变为可理解性输入,通过不同的交互方式帮助学生理解,从而提高学生的输出质量。同时,教师在组织学生的语言练习活动时,要充分使用功能性语言,创造一个开放、协商、激励的语言环境,从而促进学生的语言学习。针对文本的教师话语及组织、引导学生的功能性语言的使用对教师语言的综合能力提出了较高的要求。

参考文献:

- [1] Nunan, D. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc., 1991.
- [2] 周燕. 英语教师培训亟待加强[J]. 外语教学与研究, 2002, (6).
- [3] Nunan, D. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- [4] Ellis, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- [5] Pica, T., M. Long. 1986. The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Day, R. (ed). Rowley, Mass.: Newbury House, 1986. 转引自[6].
- [6] 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).
- [7] Hatch, E., J. Wagner-Gough. Explaining sequence and variation in second language acquisition. *Language Learning, Special Issue 4*, 1976.
- [8] Parker, K., C. Chaudron. The effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension. University of Hawaii. *Working Papers in ESL*, 1987, (6).
- [9] Holobrow, N., W. Lambert, L. Sayegh. Pairing script and dialogue: combinations that show promise for second language learning. *Language Learning*, 1984, (34).
- [10] Nobuyoshi, J., R. Ellis. Focused communication tasks. *English Language Teaching Journal* 1993, (47)
- [11] Ellis, R. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 1990.
- [12] Fathman, A. EST and EFL learning: similar or dissimilar. *TESOL '78: EFL Policies, Programs, Practices*. Blatchford, Schachter(eds). Washington D. C.: TESOL, 1978. 转引自[4].
- [13] Littlewood, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- [14] Jones, L., C. Von Baeyer. *Functions of American English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- [15] 张思武. 英语基础阶段交际能力培养探讨[J]. 四川师范大学学报(社科版), 1990, (增刊).

Teacher Talk, Teacher's Role and Second Language Acquisition

CHEN Qin

(Zhuhai College, Jinan University, Zhuhai, Guangzhou 519000, China)

Abstract: Based on the literature about input /interaction and second language acquisition and functions of English, through an analysis of the effect of college English teacher talk on the language acquisition in a student-centred classroom, this paper points out that, as a special guide to the classroom activities, the teacher's sound handling of the text and his or her proficiency in functions of English will promise a negotiating and encouraging context for successful language acquisition.

Key words: input, teacher talk, function

[责任编辑:张思武]