

目录

第一章 大学英语教学概述.....	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.....	11
第三节 大学英语教学现状与存在的问题.....	17
第二章 大学英语教学策略.....	21
第一节 英语教学策略的基本内容.....	21
第二节 教学策略的结构和产生途径.....	27
第三节 英语教学策略的研究意义及现状分析.....	30
第四节 常见的英语教学策略.....	34
第五节 英语教学策略的选择与整合.....	47
第六节 英语教学策略的实践操作.....	51
第三章 英语教师专业素质要求.....	68
第一节 英语教师的基本角色.....	68
第二节 大学英语教师专业素质结构.....	71
第三节 大学英语教师专业素质发展的路径.....	81
第四章 英语听力与口语教学研究.....	88
第一节 英语听力教学.....	88

第二节 英语口语教学.....	92
第五章 英语词汇与语法教学研究.....	100
第一节 大学英语词汇教学研究.....	100
第二节 大学英语语法教学研究.....	112
第六章 英语阅读与写作教学研究.....	126
第一节 大学英语阅读教学研究.....	126
第二节 大学英语写作教学研究.....	140
第七章 英语教师教学管理与提升.....	153
第一节 课堂管理方式.....	153
第二节 说课与试讲课.....	155
第三节 公开课.....	159
第八章 大学英语教学与跨文化教育.....	161
第一节 大学英语教学中开展跨文化教育的必要性.....	161
第二节 大学英语教学中开展跨文化教育的原则.....	166
第三节 大学英语教学中对学生跨文化交际能力的培养.....	169
第九章 大学英语与专门用途英语的有效结合.....	183
第一节 大学英语与专门用途英语的有效结合.....	183
第二节 ESP 课程设计.....	190
第三节 ESP 教师.....	199
第四节 ESP 视角下的大学实用英语教学.....	207
参考文献.....	227

大学英语教学概述

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《语言的系统和功能》与《语言功能探索》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) 控制功能。控制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, 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。语篇功能有主位结构、信息结构和衔接三个重要组成部分, 其中主位结构由主位和述位构成。主位是信息的起点, 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

美国哲学家乔姆斯基在《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的。

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

卡纳尔和斯温的交际能力学说，属于应用语言学范畴，解释和指导了第二语言或外语的教学和测试。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,英国哲学家约翰·朗肖·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别。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 确实躺在床上躺着,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。

一是以言指事行为，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。

二是以言行事行为，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。

三是以言成事行为，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。

一是承诺类：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。

二是表达类：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。

三是断言类：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。

四是宣告类：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。

五是指令类：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 等。

塞尔的重新分类具有很强的科学性，直到今天仍在使用的。

(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”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，可以使我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。

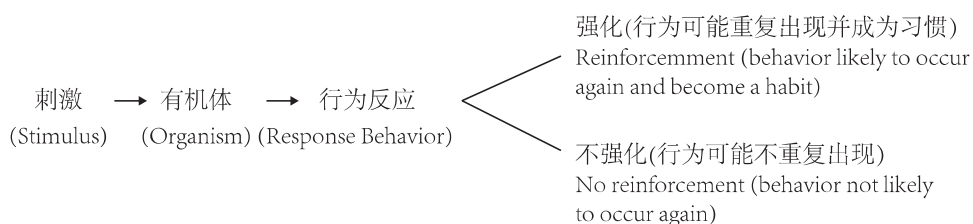


图 1-1 行为主义的学习模式

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习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、概括而获得母语的使用能力，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
不知无觉的过程	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。

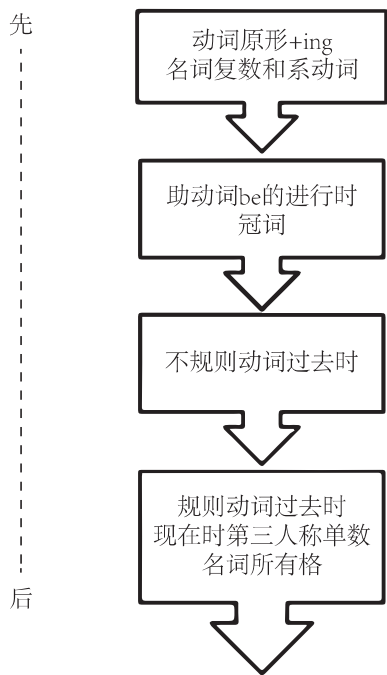


图 1-3 词素习得顺序

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。

一是足够的输入（ $i+1$ ）。“ $i+1$ ”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。

二是可理解性。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。

三是既有趣，又有关联。趣味性与关联性可以增强语言习得的效果。

四是非语法程序安排。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。

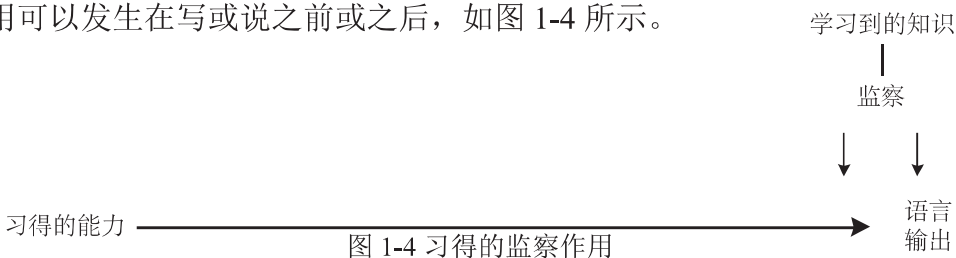


图 1-4 习得的监察作用

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、知道规则和注意语言形式。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。“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。

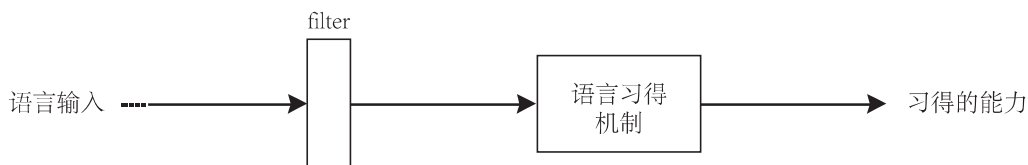


图 1-5 情感因素对语言学习的作用

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”之间的联结形成的，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·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，而是通过有目的地、主动地了解和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

美国教育心理学家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，发现学习法是最佳的学习方式。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·奥苏贝尔的认知—同化学习理论

美国认知心理学家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

作为英语教学的参与者，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·加德纳的多元智能理论,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。人类智能包括以下八种类型。

(1) 数理逻辑智能:敏感的辨别能力,通过逻辑或数字的思维方式,进行连锁推理的能力。

(2) 自我认识智能: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) 身体运动智能:对身体运动的控制能力以及熟练的器械操作能力。

(4) 自然观察智能:对自然物种的敏感性,能够进行精细的感觉辨别。

(5) 视觉空间智能: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) 人际沟通智能: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) 音乐韵律智能: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) 言语语言智能: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。

3. 语言潜能差异

语言潜能是一种固定的天资,指学习外语的能力倾向或学习外语所需的认知素质。语言潜能可以通过学生的认知素质预测其学习外语的潜在能力。

戴维·卡罗尔认为,外语学习的能力主要包括四个方面:归纳性语言学习能力;联想记忆能力;语法敏感性;语音编码解码能力。

(1) 归纳性语言学习能力是有关语言材料的组织和操作。

(2) 联想记忆能力是关于新材料的吸收和同化。

(3) 语法敏感性是从语言材料中推断语言规则的能力。

(4) 语音编码解码能力是关于输入处理的能力。

学生在语言潜能上存在着明显的个体差异。因此,教师应努力了解学生的语言潜能,使学生针对不同的学习任务在不同场合发挥各自的长处,以获得事半功倍的效果。

4. 情感差异

(1) 态度。态度是人们在自身道德观和价值观基础上对人或事物的评价和行为倾向。范·艾尔斯将态度分为以下三种类型:认知成分,认知成分指对某一目标的信念;情感成分,情感成分指对某一目标的好恶程度;意动成分,意动成分指对某一目标的行动意向及

实际行动。

一般来说，封闭自我或对他族文化具有轻蔑、厌恶甚至仇视态度的学生难以取得理想的学习效果。求知欲旺盛、好奇心强的学生往往对异域文化具有兴趣，并渴望了解其历史、文化与习俗，因而持有积极的学习态度，可以获得良好的学习效果。

(2) 动机。学习动机是指激发个体进行学习活动、维持已引起的学习活动，并使行为朝向一定的学习目标的一种内在过程或内部心理状态。学习动机通常可依据以下两个标准进行分类。

一是学习动机依动机发生的原因不同，可分为内在动机与外在动机。内在动机是由外语学习者本身产生的，主要来自个人对外语学习的兴趣、爱好、好奇心等。持有内在动机的学习者丝毫不会受到外界因素的干扰，他们学习英语的目的只在于英语学习过程本身。外在动机指英语学习者学习英语并非出于主观意愿，而是受到外力推动，如为了高分、升学、文凭、表扬等而学习英语。因此，一旦外部因素失去意义，持外在动机的学习者很可能会放弃英语学习。

二是学习动机按照学习目的不同，可分为融入型动机与工具型动机。融入型动机又称“结合型动机”，指学习者学习语言的目的不仅是要掌握语言，还准备接受使用这种语言的人们的文化和生活方式，即融入第二语言社团中。工具型动机指学习者学习英语是为了某些实际目的（如进行资料翻译、查找文献资料等），并不准备与英语社团进行交际。因此，一旦学习者认为目的已经达到，动机便立即消失。两种分类的相互关系如表 1-2 所示。

表 1-2 两种动机的相互关系

	内在动机	外在动机
融入型动机	英语学习者希望融入英语文化，如通婚、移民	别人因为各种原因希望英语学习者学习英语。
工具型动机	英语学习者希望通过英语学习达到某种目的，如出国、工作。	外部力量推动学习者学习外语，如公司安排的语言培训。

目前，融入型动机与工具型动机被认为是影响英语学习的重要因素，而且融入型学习动机往往比工具型学习动机更容易取得良好的学习效果。

(3) 性格。性格是指表现在人对现实的态度和相应的行为方式中比较稳定的、具有核心意义的个性心理特征。性格不仅是学生的重要情感因素，而且是决定学生外语学习成功与否的关键因素之一。

在心理学上，人的性格主要有内向型和外向型两种。罗德·埃利斯指出，性格倾向对英语学习能力的影晌主要体现在英语学习的不同专业技能方面。

一是在英语的阅读理解方面，性格内向者深沉稳重，办事谨慎，善于利用其沉静的性格对有限的输入进行更深入细致的分析，往往具有优势。而性格外向者在认知方式上属于短时记忆，容易受到外界因素的干扰。因此，大学英语教师在进行阅读训练时应帮助性格外向的学生集中注意力，激活相关背景知识，提高其认知的准确程度。

二是在英语的口语表达方面，性格外向者活泼开朗，热情大方，不怕出错，善于交际，能获得较多的语言输入和实践机会，比性格内向者具有更大优势。所以，教师应努力使内向型学生在口语表达训练时表现活跃，积极参与到话题讨论中来。

三是在英语的听力理解与书面表达方面，性格倾向的影响基本相同。

总之，教师应根据学生的不同性格倾向因材施教，以获得更好的教学效果。

二、教师

教师是大学英语教学的重要因素，在英语教学中起着主导作用。在英语课堂上，教师主要充当两种角色，即掌控者和引导者。作为一名合格的英语教师，应该具有纯正的发音。然而，并非所有的英语教师都具有纯正的发音，所以教师可借助VCD、广播以及多媒体等手段来弥补自己的不足，确保学生在课堂上所听的内容都是纯正的。同时，教师在讲解单词、句子、课文时，应该穿插一些解释，对难懂的词语要不断重复。

在多数英语课堂上，教师的讲话占据课堂时间的大部分，不可否认，教师的讲话有利于学生的语言习得，但也不能因此牺牲掉学生的练习时间。同时，教师还要注意不断变化教学的形式，以增强课堂的趣味性。一个合格的英语教师还应具有一定的应变能力，能预测课堂活动中出现的状况，能很好地处理课堂上的突发事件，确保课堂活动的有序开展。

此外，教师应该随时调整自己的提问方式、语言运用、提供反馈的方式。在英语课堂中，提问是教师常用的一种教学手段。通过提问，可以有效激发学生的学习兴趣，促使学生积极思考，帮助教师诱导某些知识结构。另外，语言运用的方式也很重要，为了让学生对所讲述知识有一个充分的了解，教师在教学中可以采用重复话语、降低语速、增加停顿、改变发音、调整措辞、简化语法规则、调整语篇等措施。

学生是英语教学的重要反馈者，同样，教师的反馈也是十分重要的。所谓提供反馈就是指教师为学生的学习情况提供反馈。教师的反馈可以是对学生话语的回答，如表示学生问答正确或错误、赞扬鼓励、扩展学生的答案、重复学生所答、总结学生回答、批评等。总之教师的目的就是采用不同形式的教学方法，调动学生的积极性，扩展学生的知识面，培养学生的学习能力，提高整体教学的效果。

三、教学方法

教学方法是教师和学生为了实现共同的教学目标,完成共同的教学任务,在教学过程中运用的方式或手段的总称。从古至今,英语教学中出现过不少教学方法,并且它们都在英语教学中发挥过作用。然而,事实证明,教学方法没有最好的,只有最有效的。具体地说,英语教学中采用固定的、一成不变的方法,将会引起学生的反感,也就会降低外语教学的效率。即使在一堂课使用一种教学方法,学生也会感到单调、乏味。因此,英语教学所采用的方法应具有灵活、多样等特点,要对各种语言技能有所侧重,这样才能全面提高英语学习的能力。

四、教学环境

(一) 教学环境的要素

教学环境是一个由多种不同要素构成的复杂系统,广义的教学环境是指影响学校教学活动的全部条件,它可以是物理环境和心理环境。狭义的教学环境指班级内影响教学的全部条件,包括班级规模、座位模式、班级气氛、师生关系等。在此,我们将教学环境的要素总结为以下几方面。

1. 社会环境

社会环境是影响和制约外语教学的重要因素,它主要涉及社会制度、国家的教育方针、科学技术水平、经济发展状况、人文精神、外语教育政策、社会群体对英语学习的态度以及社会对英语的需求程度等。英语教学发展的主要动力就是社会环境,它对英语教学有着极强的导向作用。

2. 学校环境

为学生提供学习场所和学习手段的最佳环境就是学校。学校环境对英语教学的影响是最重要和最直接的,它决定着多数学生英语学习的成败。学校环境主要涉及课堂教学、接触英语时间的频率、班级的大小、教学设施、教学资料、英语课外活动、英语教师及其他教职工对英语的态度及其英语水平、校风班风和师生人际关系等。

3. 个人环境

个人环境也会对学生的英语学习具有一定的影响。个人环境一般包括学生的家庭成员、同学、朋友的社会地位,物质生活条件,文化水平,职业特点和对英语学习的态度、经验、水平及学习方式,成员之间的关系及感情,学生的经济状况,拥有的英语学习设备

和用具等。

（二）教学环境对英语教学的影响

教学环境对英语教学有以下几个方面的影响：

（1）教学环境能够使教师在教学中更加努力地营造良好的课堂环境，充分利用现代化教学设备，优化教学环境，提高学生对英语语言的运用能力；

（2）教学环境可以帮助教师正确认识环境对学生英语学习的影响，结合我国英语教学的现状，理性地分析、判断和选择其他国家英语教学的理论和方法；

（3）教学环境可以帮助教师有效地加工语言输入材料，科学地设计语言练习，创设良好的课堂英语使用环境；

（4）教学环境有利于教师在不断学习和实践优化课堂教学环境的策略，创设良好的英语教学环境的过程中，提高其自身的教学素质。

第三节 大学英语教学现状与存在的问题

我国的英语教学受到传统教学方法的影响，在发展过程中出现了很多问题。下面对英语教学的现状与存在问题进行分析，从而更加科学地指导教学工作的展开。

一、教学模式单一

在我国很多地方的英语教学中，存在着教学模式单一的问题。在教学过程中，教师是教学的中心，通过黑板、粉笔、课本进行固定的教学活动。虽然随着多媒体技术的发展，英语教学活动变得相对多样，但是教师的教学仍然采取的是单向的知识灌输方式，忽视了学生在学习中的主体地位和中心作用。

这种现象最主要的原因是教师没有从根本上摆脱传统教学思想观念的束缚。在这样单调乏味的教学模式中，教师基本采取“满堂灌”的教学方法，课堂教学不能互动起来，学生的交际能力也无法得到有效的培养与提高。对于教师而言，教学过程变成了简单的重复，缺乏创新。而处于被动地位的学生由于接受知识的过程枯燥无趣，其课堂学习效率十分低下。

二、教材选用不当

教材是英语教学的纲领性材料,对教学质量和学生语言能力的提高有着重要的影响作用。但是,纵观我国使用的英语教材,其中的一些问题影响着教学质量的提高。教材的编写受到教学大纲的限制,其所附录的词汇在很大程度上与大学之前的词汇重复。有关调查显示,在《大学英语教学大纲》规定的要求掌握的4200个单词中,有1800个是重复中学词汇。随着学生学习阶段的不断推进,英语词汇表中的词汇也应该是全新的,或者在释义方面至少要在中学词汇表的基础上有所延伸和拓展。

另外,当代英语教材在内容选择上多以文学、政论为主,而忽视了实用性内容,这不利于培养学生的英语应用能力。教材的更新速度非常缓慢,有的教材可以连续使用十几年。此外,由于传统英语教学对口语要求很低,所以教材中很少有实用性很高的口语练习。虽然现在重视实用性的新教材不断出现,但是有些教材太过简单,不利于学生提高英语水平;有些教材一味地增加口语练习,导致与上一阶段的学习脱节,这些都不能达到理想的教学和学习效果。

三、能力培养失衡

众所周知,语言具有两套系统:表达形式和表达功能。但是,目前我国的英语教学过程中过分重视语言表达形式的教学,而忽视了对学生语言表达能力的培养。虽然《英语教学大纲》对大学英语的教学目标提出了明确的要求:“培养学生具有较强的阅读能力和一定的听、说、读、写、译能力,使他们能用英语交流信息。”但是,大部分学生实际运用英语的能力并不强,听、说方面的能力很差,造成学生在实际应用中“听不懂,说不出”的尴尬局面。此外,“费时低效”的现象在英语教学中特别明显。大学英语作为一门大学公共课,一般在大学一、二年级开设,时间跨度为两年。据有关学者分析,很多大学生几乎把前两年大学生活一半的时间和精力花在了英语学习上,但效果却并不理想。造成“费时低效”局面的原因是多方面的,主要原因如下:学生出现哑巴英语的现象与大学英语四、六级考试这种单纯的分析性考试密切相关;与教学中一直以来强调的记忆式学习有关,教学中只注重英语知识的积累,却忽视了让学生运用这些知识去交流;与我们所处的社会环境有关,学生在课堂上学习到的英语知识没有机会在实际生活中得以运用。

总的来说,英语教学严重忽视了对学生语言表达功能的培养,导致学生语言能力发展失衡。当前的社会是一个信息型社会,英语作为获取外语信息的主要语言工具之一,其主要的功能必须引起我们的重视。

四、师资力量匮乏

目前,我国高等教育不断扩招,这必然会造成英语教师师资不足。英语教师的教学任务十分繁重,大部分英语教师都是超负荷工作。同时还要进行备课、设计教学、批改作业、课后答疑解惑及科研任务等,过重的教学工作和任务使教师失去了很多自修的时间,很少有机会进行教师的专业进修和休息调整。这些对英语教师提高工作效率和改善身心健康都极为不利。

五、文化意识淡薄

目前,我国英语教学活动还是停留在传统的语言教授层面,文化教学涉及的很少。造成这一现象的原因主要有以下几个方面:

(1) 教师自身所受的教育是传统的英语教育,因此教师的教学观念存在一定程度上的偏差。在课堂教学中,大部分英语教师只关注学生掌握语言形式的正确性,很少介绍英语文化知识及如何正确运用语言形式。有些教师担心文化教学会增加学生的学习负担,课堂时间紧张而宝贵,因此教师很少把时间花在文化教学上。还有些教师认为学生记住单词,掌握语法知识就算是学好了英语,没有必要教授文化知识。

(2) 英语作为第二语言,教师缺少英语学习的社会环境,教师本身掌握的跨文化知识比较零散琐碎。

(3) 教师的教学任务十分繁重,教师很少有时间和精力进行文化教学研究。

六、偏离教学目标

虽然英语教学与大学英语四、六级考试之间并无必然联系,考试只是院校自主选择参加的,用于评定英语教学质量的方式之一。但是,由于大学英语四、六级考试是国家组织的全国性考试,同时也成为用人单位评聘人才的重要依据之一,所以考试的通过率成为很多高校英语教学的主要目标。一些学校片面利用大学英语四、六级考试结果来评价英语教学工作,这些观念在一定程度上左右着英语教师的教学工作,给贯彻执行《英语教学大纲》所规定的教学目标和要求造成障碍,同时也增加了教师的心理负担。

为了应付考试,教师花大部分时间在讲授语法和词汇上,而学生则把时间花在做大量的模拟试题上面,大搞题海战术。在这个学习过程中,学生只是追求标准的答案,过分依赖教师的讲解,忽视课堂讨论等交际活动,结果导致学生应试技能较强,而交际能力得不到提高。虽然学生在考试中游刃有余,但是在真正需要和英语作为母语的人士交流时,却显得手足无措。

总之,当代英语教学的现状不容乐观,存在很多问题。过分注重表达形式而忽视表

达功能，造成了“以教师为中心”的教学模式；教学中对学生主体作用的忽视，必然造成学生学习的被动性和依赖性；“满堂灌”的教学方法不仅不利于培养学生的学习兴趣，学生的语言表达能力也无法得到提高。这些问题是造成当代大学生学习英语中出现“费时低效”“哑巴英语”的主要因素。现阶段的英语教学现状和效果，远远不能适应面对 21 世纪国际竞争态势的要求，迫切需要对英语教学进行改革。

大学英语教学策略

20 世纪 60 年代以后，以美国匹兹堡大学罗伯特·格拉塞（Robert Glaser）为带头人的一批认知心理学家首次使用了“教学策略”（teaching strategy）一词。在教师的教学过程中，教学策略的作用是不可忽视的，教师对教学策略的采用会影响其处理问题的方法，进而形成自己的教学风格。现代教育思想认为，教师不仅仅是教学任务的执行者，而且必须是教学活动的决策者。因此，为扮演好决策者这个角色，教师必须注重对教学方法和教学策略的合理计划和选择，并能够在面临教学问题时创造性地运用，努力实现灌输型教师向研究型教师的转型，而这些都是教学策略的重要内容。

目前教育界对教学策略的含义还没有形成统一的口径，因此教师普遍困惑于在教学过程中采取什么样的教学策略才最合理有效，很难制定或选择行之有效的教学策略。针对这种现象，我们就有必要探讨教学策略，使教师能够正确理解教学策略的含义，并能根据自身情况选择适合自己的教学策略。

第一节 英语教学策略的基本内容

一、教学策略的概念

现今，研究者对于教学策略概念的描述大概有四种，搜集了有关资料之后，归纳如下：

- （1）教学策略与教学方法、教学步骤、教学模式等具有相同的含义。
- （2）教学策略是为有效解决教学问题的方法、技术的操作原则及程序的知识，进而达到一定的教学目标而采取的一系列教学方式和行为。
- （3）教学策略是一种教学思想的体现，可以看成是一种教学观念或原则，是教学设计的有机组成部分，通过教学方法、教学模式和教学手段得以体现。