

教师课堂教学的诱导模式和性质

赵敏¹, 郭庆民²

1. 外语教学与研究出版社, 北京 100089; 2. 中国人民大学 外国语学院, 北京 100872

摘要: 交换结构理论最初形成于对课堂会话结构的分析, “诱导”一词是该理论框架内的一个基本分析单位。笔者试图采用交换结构理论, 通过分析大学英语阅读课堂上教师的诱导模式与性质及其在课堂互动活动中的作用, 从一个侧面揭示课堂上师生互动活动的现状, 对如何提高课堂教学效率问题提出一些粗浅的看法。

关键词: 诱导模式与性质; 课堂互动活动; 交换结构理论

中图分类号: H319 文献标识码: B 文章编号: 1002 2643 (2008) 04 0060 07

1.0 引言

对于教师在课堂互动活动中的角色, 长期以来一直是学者们关心的问题。特纳(2000: 50-53)提到: “自第二次世界大战结束以来, 教师一直面临着巨大压力, 感到自己不得不放弃长期以来以教师为中心的教学模式, 虽然这种模式自 18 世纪以来在第二语言教学中一直获得广泛应用。”

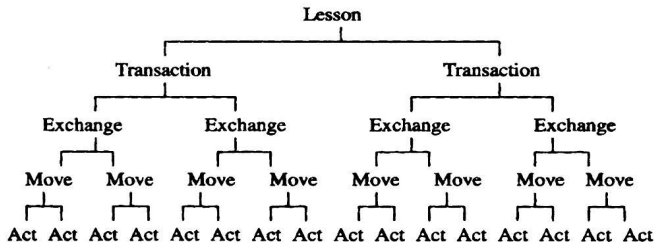
教师的诱导模式实际上创造出一种语言环境, 这种环境为学生的语言理解和输入提供了支持, 影响着语言理解和输入的效果。正如特纳(2000: 57)所说, “教师必须提供一个适当的语言环境, 为学习者提供合适的语言输入, 并能使他们开展创造式的互动活动。”(2002: 13)也提到有效的课堂互动活动在语言教学中的重要性, 因为“课堂互动促使学习者输出更准确、合适的语言。”

教师在课堂上能否与学生开展成功的交流, 其教学能否达到预期的效果, 这在很大程度上取决于其诱导模式, 因为课堂诱导是课堂上师生互动活动的起点, 决定了互动活动的本质, 进而决定了教学活动的效率。当我们声称自己的教学是以学生为中心时, 我们的诱导方式是否体现了这种指导思想呢? 当我们强调个性化学习, 当我们主张提高学生自主学习能力时, 教师和学生之间的课堂语言互动是否有助于这些学习能力和习惯的培养呢?

本文并不想探讨教学是否应该或如何以学生为中心的问题, 而只想利用交换结构理论对教师的诱导方式进行具体分析: 通过调查课堂中教师使用的诱导模式, 分析师生之间的语言互动是否有利于提供一种促进英语学习的环境。

2.0 交换结构理论对诱导模式的界定与分类

交换结构理论首先由哈里斯(1975)以及从事话语分析的伯明翰学派提出, 他们的研究是以分析课堂数据为起点的。他们发现, 课堂活动是按特定结构组织而成的, 下列结构被用来描述一堂课的组织方式:



(见特纳 2002: 26)

收稿时间: 2007 12 20

作者简介: 赵敏(1980-), 女, 汉族, 河南新乡人, 编辑, 研究方向: 语篇分析、英语教学。http://www.cnki.net

郭庆民(1961-), 男, 汉族, 山东聊城人, 院长助理、副教授, 博士生。研究方向: 语篇分析, 语言学, 英语教学。

从图中可以看出，“行为”（行为）处于这个结构的最底层，构成了最小的分析单位。薛利平（1975）借鉴了特曼（2002）和特曼（2001）对特曼的定义，但将特曼用于更广泛的目的。例如，在他们的理论中，特曼可以通过话语（行为）完成，也可以通过口头语（如“你准备好了吗？”），或非语言行为等来实现。他们认为，特曼一般按特定步骤顺序完成，构成一个特曼。他们发现了三个基本特曼，即来自于老师的启动（行为）、来自于学生的反应（行为）、以及教师对学生的行为的评价（行为），三者构成所谓特曼结构，即一个特曼。下列会话表现出这种结构：

特曼：你准备好了吗？	特曼：你准备好了吗？
特曼：你准备好了吗？	特曼：你准备好了吗？
特曼：你准备好了吗？ 特曼：你准备好了吗？	特曼：你准备好了吗？

（例子见薛利平，1975: 21）

其中，特曼：你准备好了吗？构成下一个特曼的起点。

他们进而将特曼结构细分为特曼和特曼。徐碧美（2000）对特曼做了更深入的研究，将特曼结构细分为特曼和特曼以及特曼。两者之间的具体区别将不在这里细述，因为他们对特曼的功能进行了基本一致的界定：指任何能够引发听话人的应答（行为）或行动（行为）的话语。（徐碧美，2000: 80）

在徐碧美（2000: 81—89）的分析框架中，特曼被细分为六种模式：

1) 诱导—告知（特曼—特曼）：要求应答者提供信息，例如：

特曼：你准备好了吗？
特曼：你准备好了吗？

2) 诱导—确认（特曼—特曼）：要求应答者确认说话者的假设，例如：

特曼：你准备好了吗？
特曼：你准备好了吗？

3) 诱导—赞同（特曼—特曼）：要求应答者赞同说话者的假设，例如：

特曼：你准备好了吗？
特曼：你准备好了吗？

4) 诱导—承诺（特曼—特曼）：要求应答者同意做某事，例如：

特曼：你准备好了吗？
特曼：你准备好了吗？

在这个对话中，说话者不仅要求应答者做出语言应答，而且要求应答者同意与之开展一次谈话。

5) 诱导—重复（特曼—特曼）和 6) 诱导—澄清（特曼—特曼）：应答者要求说话者重复，或澄清前面说过的话，例如：

特曼：你准备好了吗？
特曼：你准备好了吗？

特曼—特曼和特曼—特曼在课堂互动活动中出现的频率较低，因此本研究没有对它们进行分析。

本研究主要对前四种模式在大学英语阅读课课堂师生互动活动中的频率和效果做初步调查和分析。同时也应该指出，上文对诱导模式的介绍和引用的例子只是一种高度简化的概括性介绍，实际课堂中师生会话模式要复杂得多，徐碧美本人也提到了各种复杂情况。另外，对实际数据的记录和归类是一个非常困难的过程，必须参考话语产生的上下文线索，本文对数据的归类难免带有一定程度的主观性。

3.0 对教师课堂诱导模式的调查和分析

笔者旁听了中国人民大学和北京航空航天大学大一、大二非英语专业的英语精读课教学。在征得这 10 位教师同意后，对课堂的部分教学内容（尤其是师生之间的对话）进行了录音，并对一些关键环节做了笔记。但是，由于篇幅所限，本文只能节选部分录音材料作为分析例子。

经过对所收集数据的初步整理，对 10 位教师课堂诱导模式的总统计结果见下表：

例 5. 教师: ... 学生: ...

例 6. 教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

一般来说,在此种诱导模式中,讲话人提供某种信息,听话人应该根据具体情况对其进行否定或者肯定。“诱导—确认”模式至少有如下用途:用来检验学生对某一知识点的理解,引导学生在发言时使用新词语,可以在不伤害学生面子的情况下纠正其错误等等。遗憾的是,从上表的统计可以看出,这种对话模式使用频率过低。另外,从例 4 可以看出,在这种诱导模式下,学生的参与程度也不是很高,因为通常情况下,学生对教师所提供的信息都给予肯定的回答,极少提出置疑。

(4) 诱导—告知

在这种对话模式中,说话者要求听话者提供某方面的信息。

例 6. 教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

例 7. 教师: ... 学生: ...

教师: “匿名的”。

教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

笔者通过比较“诱导—告知”和“诱导—承诺”,发现它们都能有效地诱发学生的回应,只是后者有时诱发的是非语言的回应。至于为什么在课堂上前者会比后者有更高的使用频率,笔者认为可能是由于教师的个体差异所致。

4.0 对各类诱导模式的效果的对比分析

客观地讲,各种诱导模式都有其适宜场合,并不存在抽象的优劣。例如,向学生发出指令时,教师可能更多地使用“诱导—承诺”模式,检验学生对文章内容的理解时,教师可能更多地使用“诱导—告知”模式,而检验学生对词语的理解时,教师可能更多地使用“诱导—赞同”或“诱导—确认”模式等等。但是,这并不意味着某种模式与某种目的之间存在必然的对应关系。换言之,不同的诱导模式可以达到同一个目的,而同一种诱导模式也可以达到不同的目的。而真正重要的是各种诱导模式在促进师生交流上所取得的效果:哪种诱导模式增强了课堂活动的互动效果,实现了师生之间更有意义的交流,哪种就是更有效的,值得提倡的。

在笔者旁听的过程中,有几位教师正好在讲授同一篇课文,因此,将他们与学生的对话做一个对比分析,我们会从中得到一些启发。

例 8. 教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

例 9. 教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

教师: ... 学生: ...

教师问：“犛”是什么意思？

学生问：“犛”是什么意思？

教师问：“犛”是什么意思？

学生问：“犛”是什么意思？

例 10. 教师问：“犛”是什么意思？

学生问：“犛”是什么意思？

教师问：“犛”是什么意思？

学生问：“犛”是什么意思？

教师问：“犛”是什么意思？

学生问：“犛”是什么意思？

教师问：“犛”是什么意思？

学生问：“犛”是什么意思？

教师问：“犛”是什么意思？

在例 8 中，教师问到了“犛”的具体表现，很明显，教师在检查学生对课文所举例子的理解。当学生给出答案以后，对话结束。

在例 9 中，教师也在帮助学生理解课文所举例子，可以看出，当教师发现学生回答问题有些吃力时候，她解释了一些可能给学生的理解造成障碍的词汇。另外，由于提问的质量不高，学生参与对话的程度很低。

在例 10 中，学生对教师的提问首先是采取了照本宣科的做法，教师则要求其用自己的语言回答。在其后的每一轮对话中，教师紧追不舍，不断就学生的回答进一步提出问题，直到学生最后给出满意的回答之后，教师进行总结，对话才结束。

对比以上三个例子不难看出，在处理几乎同一个问题时，由于三位教师诱导方式不同，对话产生的效果各异。作为对话，例 10 显然更丰富，教师的诱导更富有挑战性和深度。这提示我们：真正使对话变得更有意义的因素不是素材本身，而是教师对素材的处理方式，其中很重要的因素之一是教师的诱导方式。

再对比下面两个例子：

例 11. 教师问：“犛”是什么意思？

学生问：“犛”是什么意思？

教师问：“犛”是什么意思？

例 12. 教师问：“犛”是什么意思？

学生问：“犛”是什么意思？

教师问：“犛”是什么意思？

学生问：“犛”是什么意思？

教师问：“犛”是什么意思？

学生问：“犛”是什么意思？

这两位教师的诱导方式也存在很大差别。在例 11 中，教师先就课文内容提问了一个问题，但还未等学生做出回答，却转向问“犛”和“犛”这两个词的区别，教师的问题变成了学生对词汇的理解。在例 12 中，教师要求学生用自己的话表达，而且，当这位教师发现学生的回答偏离了文章内容时，通过

