

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2022.06.003

从课堂话语特征看高中英语 课堂教学方式的变革

孙薇薇

(北京师范大学附属实验中学,北京 100032)

摘要:新课标强调会话式、探究式教学,倡导改变传统的以教师为中心的教学模式,但师生话语互动习惯始终是传统教学方式难以改变的重要因素。通过对两节不同教学方式课堂实录的话语特征的实证分析,发现不同教学方式的课堂教学在师生话语量、话语机会分布、话语内容和功能、会话结构四个方面都存在显著差异。为改变传统课堂教学方式,教师要把“零碎问题式提问”转变成“上位话题式提问”,设计多层次对话活动,避免“教师不停地问、学生不停地答”的单调教学形态。

关键词:课堂话语;高中英语;教学方式

中图分类号:G622.0

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2022)06-0017-07

课堂话语是教学过程中师生间的交流与互动^[1-2]。学者弗兰德斯(N. A. Flanders)认为语言行为是课堂中主要的教学行为,占有所有教学行为的80%左右^[3],是教学过程中传递信息的最主要方式。在课堂教学中,话语是思维和交往的核心媒介,高阶思维是话语互动的内化^[4]。对课堂话语进行分析,不仅有利于分析教学中存在的问题,把握课堂教学背后的规律和实质,也能考查学生在学习中的思维进阶过程。

《普通高中英语课程标准(2017年版)》对英语课堂教学方式提出了新的要求,突出会话式、探究式教学,强调师生间的交流与合作,提出教师要在课堂互动中促进学生对问题的深度思考,培养学生的高阶思维^[5]。自新课标颁布以来,各地区积极响应新课标理念,采用各种途径促进教学方式的改变,但教学的变革实践总是试图通过干预教师教学流程的设计来改变教师的教学行为和步骤,相对忽略了对教师话语习惯的剖析和培养^[6]。目前,英语课堂中的师生话语互动模式仍存在一些问题,比如教师总是害怕课堂陷入安静,

不断提出众多零碎的问题令学生回答,看似“热闹”的课堂往往流于形式,忽略了学生思考和解决问题能力的发展^[7-8];课堂教学大多仍处于“以教师为中心”的格局,学生被提问、被交流、被展示、被打破课堂沉默,很少积极主动地回答问题^[9]。由此可见,目前占主导地位的课堂话语模式不能满足新课标的要求。剖析师生话语互动的特征,有利于我们深刻认识师生在课堂对话中的权力关系,也为本质上改变课堂教学的格局提供可能。因此,本文对两节运用不同教学方式的典型教学实录中的课堂话语进行分析,从课堂话语特征看高中英语课堂教学方式的变革。

1 研究语料

本研究选择两个时长均为45 min的课堂录像,并将其分别标记为课堂A和课堂B,两堂课的讲授内容是北师大版高中英语新教材中的同一阅读语篇。在课堂A中,教师处于主导地位,注重语言知识的孤立学习,提问较零散,可称之为“传统讲授型课堂”。课堂B是基于新课标理念录制

收稿日期:2021-04-04

作者简介:孙薇薇(1996—),女,河南开封人,硕士生,主要从事外语教育与外语教师教育研究。

的示范课,教师注重师生间的交流互动和学生高阶思维的培养,可称之为“新式互动型课堂”。

本文分别从师生话语量的分布、话语机会的分布、话语内容和功能、会话结构四个方面对两个课堂录像的转录文本进行量化和质化分析,旨在揭示不同教学方式中师生对话具有的不同特征以及呈现出不同特征的原因。

2 两节不同教学方式的课堂教学的话语分析

2.1 师生话语量的分析

本研究根据英语课堂的特征将课堂话语分为三种类型:教师话语、学生话语和无话语。其中,无话语包括无理由的沉默、思考问题时的沉默和进行笔头或其他不出声的练习。在两节课中,师生话语量存在着很大差异,具体数据见表1。

表1 课堂话语分布

课别	总时长	师话语 时长/s	生话语 时长/s	无话语时长/s			教师话 语时长 占比/%	学生话 语时长 占比/%	无话语 时长占 比/%	师生话 语比例
				沉默	思考	练习				
A	44min50s	1 132	1 113	165	51	229	42.08	41.38	16.54	1.02 : 1
B	45min35s	936	1 777	0	22	0	34.22	64.97	0.81	0.53 : 1

两节课都约45 min。课堂A中,教师话语时长略高于学生话语时长,分别为1 132 s和1 113 s,两者比例为1.02 : 1,可以看出除教师讲授外,学生有不少发言的机会。课堂中无话语时间占16.54%,其中的大部分时间是教师提问后无人应答的沉默和进行语法习题训练,分别为165 s和229 s。课堂B中,师生话语比例出现反转,为0.53 : 1,学生的话语时长约为教师话语时长的2倍,学生占主导地位,有更多自主讨论和发言的机会,而且课堂中的无话语时长中没有无理由的沉

默和习题训练。

综合两节课来看,在第二节课中,教师话语与学生话语时长之比远小于第一节课,学生话语时间在英语课堂总时间中占据主要地位,反映出以学生为主体的特点。

2.2 话语机会的分布

话语机会指话语的次数及平均发言时长,次数代表参与课堂发言的机会,发言时长体现话语的深度和复杂度。两个课堂中师生发言次数及平均时长见表2。

表2 师生发言次数及平均时长

课别	教师发言 总时长/s	教师发言 次数	教师平均话语 时长/(s/次)	学生发言 总时长/s	学生发言 次数	学生平均话语 时长/(s/次)
	A	1 132	141	8	1 113	102
B	936	96	9.8	1 777	54	32.9

由表2可知,课堂A中教师共发言141次,平均时长为8 s;课堂B中教师共发言96次,平均时长为9.8 s。相比之下,课堂B中教师发言次数明显少于课堂A的教师,每次发言的时长高于课堂A的教师。关于学生话语,课堂A、课堂B中学生的发言次数分别为102次、54次,每次发言所用的时长分别为10.9 s和32.9 s。

可见,在课堂B中,学生发言的复杂度高,有机会进行深度发言,教师能与学生进行长时间、有深度的互动;课堂A中,学生多是简短地回答教师提出的零散问题,与教师进行短而快的互动,没有对某一问题进行深度思考和回答。

2.3 话语内容及功能分析

2.3.1 教师话语内容及功能

教师话语执行着向学生传授知识、塑造意识形态、传播价值观念的使命,承载着教师的教学理念,反映师生间的关系。教师话语类型可分为教学话语以及班级管理的话语,教学话语包括阐释知识的话语、启发引导的话语、评价反馈的话语、创设情境的话语、作业讲评的话语;班级管理的话语包括教育引导的话语、维护秩序的话语、情感传递的话语、家长沟通的话语^[10]。在外语课堂教学中,运用多媒体教学可以获取学生注意力、呈现教学材料、引发期待行为、提供反馈、进行教学评价

等,因此,运用多媒体是外语课堂中不可或缺的一种教学行为,常见的教师话语为“Please look at the screen.”“Let’s watch a video.”等。此外,教师用来维护秩序的语言也非常重要,通常用于监督、督促学生完成学习活动以及实现从一种教学行为到另一种教学行为的过渡,如“Ok, time is up, and now please don’t share with your classmates

anymore.”等。本研究结合英语课堂的特点,将教师话语分为讲解、提问、呈现、评价、维护秩序和运用媒体六种核心教师话语,课堂问候语、告别语不计在核心话语之中。笔者以教师完整的一句话为单位对两节课中教师的话语内容和功能进行具体统计,数据见表3。

表3 教师各类话语分布表

课别	教师发言总句数	讲解	提问	指令	评价	运用信息技术	维护秩序
A	198	25	75	49	40	3	6
B	189	20	49	39	65	1	15

在课堂A中,教师话语集中在提问、指令和评价上,分别为75、49和40句。其中在75句的提问中,17句用于确认学生是否清楚问题,21句用来检测学生对知识的理解,15句用来引导和考查学生对知识的运用,8句提问旨在促进学生对知识的迁移。教师在评价时,多用简短的话语给出鼓励表扬或中肯评价,在40句的评价中,仅有7句是通过追问诱导启发学生进一步思考问题,其余反馈都是直接指出学生的回答是否正确。在本课中,教师指令语的句数较多,为49句,主要用于给学生提出要求,以保证课堂活动顺利进行。

在课堂B中,教师提问的句数大大减少,为49句,其中3句用于检测学生对知识的学习理解情况,7句考查学生对知识的运用,15句用于引导学生迁移所学,解决真实情境中的问题。教师评价的句数占比最大,为65句,其中30句用于诱导启发学生进一步思考。本课的39句指令语主要用于提出要求和在学生遇到学习困难时提供建议。

总体来看,“提问”“评价”和“指令”是影响课堂的三个重要指标。在提问中,课堂B的教师更倾向于对拓展知识的提问,引导学生运用和迁移所学知识,对其他知识的提问分布也比较均衡;

课堂A对课本中语言知识的提问远远超过对其他知识的提问。关于评价,课堂B的教师多诱导启发,给学生更多的探讨空间;课堂A的教师多选择以简短的话语直接反馈,忽视对学生深度思考力的培养。课堂A中教师的指令语多用来要求学生,课堂B中教师的指令语重视给学生提供学习建议。相比而言,课堂B给学生的自主空间更大,更能体现学生的主体性。

2.3.2 学生话语内容及功能

社会文化理论强调课堂参与对语言学习的重要作用,衡量学生课堂参与度的重要指标是学生在课堂上产出的话语,其直接反映了学生的学习水平、态度和习惯。学生话语的重要性体现了以学生为中心的教学要求,能突显学生在教学中的主体地位。在外语课堂中,学生充分享有话语权能保证学生英语语言的输入和输出,实现从学习到应用实践进而到迁移创新的转变^[11]。本研究将学生的话语分为回答、讨论(同伴讨论和小组讨论)、朗读、提问和评价5种形式,其中,回答包括主动回答和被动应答。评价分为自评和对其他人的评价。笔者以学生完整的一次回答为单位统计学生各类话语的分布,具体见表4。

表4 学生各类话语分布

课别	回答		讨论		朗读	提问	评价
	主动回答	被动应答	同伴讨论	小组讨论			
A	25	77	1	3	0	0	0
B	46	4	1	2	5	0	0

在两个课堂中,学生提问和评价的次数均为0,可见回答教师问题是学生话语的主要体现。对

于教师的提问,在课堂A中,学生被动回答问题77次,主动回答问题25次,学生的参与度不是很

高。在课堂 B 中,学生多回答较上位的问题,即有更多思考和探究空间的问题,比如“*What do you think of Mr. Jenkins? Why?*”这一问题,学生无法用一个零散的词或句子简单应付,必须深入文本并整合文本中的零散信息,才能有理有据地论证自己的观点。此外,虽然在课堂 B 中学生回答次数少于课堂 A,共 50 次,但学生主动回答问题 46 次,远高于被动回答问题的次数。可见课例 B 中学生参与度高,学生主体性体现明显。课堂 A 中同伴讨论和小组讨论的次数分别为 1 和 3,虽然教师能意识到学生之间交流互动的重要性,但是讨论的目的都是商讨语法练习题的答案。在课堂 B 中,学生则通过 1 次同伴讨论和 2 次小组讨论探究问题,多角度理解文本内容,并在小组活动中通过描述阐释内化所学。关于语言知识的学习,在课堂 B 中,教师令学生自主推导出语言结构,然后通过朗读赏析内化语言,因此课堂 B 中

有 5 次学生朗读。相比较而言,课堂 B 中学生的自主性强,内化学习内容的机会更多。

2.4 会话结构分析

Sinclair 和 Coulthard 指出,在课堂语言教学中三段式的会话结构很普遍^[12],即 I-R-F 模式。三段式 I-R-F 会话通常是由教师首先引发话题 (Initiation), 然后由学生回答 (Respond), 再由教师给出反馈 (Feedback)。此种会话结构并不能给学生创造充分的交际机会,多出现在以教师为中心的传统型课堂中。在真实的课堂中,不仅具有语言正确性的操练,也有真正意义上的话语交际,因此会有更加复杂和灵活的对话结构。

为了解课堂的会话结构和师生互动的效率与质量,笔者对两节课实录的转写文本进行详细分析,对两堂课中出现的会话结构类型及所占比例进行统计,结果如表 5 所示。

表 5 会话结构对比

课堂	具有 IRF 结构的会话		具有比 IRF 结构更加复杂的会话		总会话时长/s
	时长/s	占比/%	时长/s	占比/%	
A	859	73.2	314	26.8	1 173
B	119	10.7	998	89.3	1 117

如表 5 所示,在课堂 A 中共有 1 173 s 的会话时间,859 s 的会话结构为 IRF 结构,占会话总量的 73.2%,而只在短短 314 s 的时间中会话结构比 IRF 复杂。下面这段对话出自课例 A,为课堂中的典型 IRF 会话结构:

T: Here, Mr. Jenkins uses “should” to express...? (I)

S: To express regret. (R)

T: Ok, look at here (指黑板). Now, you can see we can use “should” and “wish” to express regret. (F)

在此段对话中,教师询问文本的主人公 Mr. Jenkins 运用“should”一词表达的情感,从而引出“should”的语用功能,在学生回答之后,教师给予肯定反馈。IRF 会话结构的主导说明,教师在很大程度上控制着课堂,几乎所有会话都由教师发起,学生处于被动回答的地位。学生只能像学习机器一样作出反应,而不是积极地处理信息,不利于学生的语言习得。此外,笔者发现,在该教师的课堂中还存在一部分 F 缺失的会话结构。如下

例所示:

T: Next one, Fang Xiaoxian (点名). (I)

S: The government should have put more money towards science education. (R)

T: Yes or no? (I)

S: Yes. (R)

T: This time we come back to “the time”. Past or present? (I)

在上面这段对话中,教师点名让一位学生将 PPT 中的句子“*The government didn't put enough money towards science education.*”转换为含有“should”的句子,学生回答后,教师接着面向全班学生发起提问,令大家向回答问题的同学给予反馈,但全班同学说出“*Yes*”之后教师未给予任何反馈,接着开始引发下一话题。纵观这次对话,从问题本身来说,教师只是令学生做出一个句型转换,并没有进行有效的目的语练习,学生没有足够的思考空间,且教师自身针对学生的回答并没有给予评价,一方面不尊重回答问题的学生,另一方面也令学生不清楚自己的回答正确与否。

除此之外,课堂中充斥着零碎的问题,看似热闹的课堂,并没有引发学生的深度思考。在本节课中含有大量 IR-IR-IR-F 会话结构,如下例所示:

T: Yes, the first sentence in red is in the...? (I)

S: Present (R)

T: The fourth sentence is in the...? (I)

S: Past. (R)

T: And the last one...? (I)

S: In the present. (R)

T: Ok, good. Sit down, please. (F)

在这段对话中,教师询问 PPT 上呈现出的句子时态,以教师说出前半句、学生答出后半句的形式检测学生对语法的认识,最后教师统一给出肯定评价“good”结束对话。此次对话中学生只是对句子时态做出简单判断,没有引发学生思考,且教师干预过多,没有体现学生的自主性。

在课堂 B 中,仅有 10.7% 的会话结构属于 RIF 类型,89.3% 的结构都要比 RIF 结构更复杂,给学生创造了更多的交际机会,如下例所示:

T: Can you work out the structure of past perfect tense? What is the structure of past perfect tense? (I)

S: Had done. (R)

T: Yeah, “had done”, very good. (F) And do you know when we use this tense? When do we use this tense? (I)

S: ... (思考)

T: We can read these sentences again. And think about when we use this sentence. Read it

again. (I)

S: ... (读)

T: Talk with your partner. When to use it? Here we go. (I)

(Pair work)

在这段对话中,教师提问学生对时态的认识,学生给出简单答案后,教师给予肯定反馈并进一步追问,当学生思考时,教师以提示的方式进一步引导,再次发起提问,最后建议学生同桌两人讨论时态的使用语境,会话结构呈 I-R-F-I-I-I 的模式。在这一段对话中,教师在学生难以回答问题时多次给予引导,并最终令其在讨论中更深层次地认识时态的意义和使用情境,有利于发展学生的高阶思维。

经过对比可知,教师 A 更重视学生的回答是否正确,而很少关心学生回答的内容,当学生回答不出问题时也没有进一步引导;教师 B 重视学生的自主探究,给予学生时间深度思考和探讨某一问题,并不断通过反馈和追问给学生创造更多练习语言的机会,也使其有更多自主思考的时间。

3 思考与建议

3.1 教学方式不同的课堂呈现出不同的师生话语特征

本研究以两节典型的课例作为研究对象,虽然样本覆盖面不够广,但还是可以清晰地看到,由于教学方式不同,师生互动话语也呈现不同的特征,见表 6。

表 6 教学方式的变革

话语特征	传统型课堂(课堂 A)	基于新课标理念的课堂(课堂 B)
师生话语量	教师话语多于学生话语,无话语时间较多	教师话语远少于学生话语,学生话语占主导地位
话语机会分布	学生多是简短回答零散问题,与教师进行短而快的互动	学生有机会进行时间较长的复杂性、创造性发言
教师话语类型	提问多检测语言知识的学习,反馈简单,多权威式要求	提问多检测学生对知识的内化和拓展,反馈注重引导启发,多引导式建议
学生话语类型	类型单一,多被动回答问题	类型多样,多主动回答问题
会话结构类型	以 RIF 结构为主,反馈简单	以比 RIF 结构更复杂的结构为主,反馈具有启发性

3.2 精心设计师生话语方式,促进学生深度思考

课堂教学并非简单执行流程的线性过程,而是随着师生语言互动不断生成的过程,不同的话语方式决定了不同的教学形态和学生参与教学的

方式。

在上述两节课中,教师都设计了一系列的问题,但是不同的问题导致不同的课堂教学形态。在课堂 A 中,教师主要提出三类简单的问题:学

生不用深度思考就能回答的“是否”问题;教师讲前半句、学生答后半句的“半截式提问”;学生只要看书就能回答的简单提问。而在课堂B中,教师把传统的“零散问题式提问”转变成“上位话题式提问”,即:学生需要整合、重组信息才能回答出的问题,给学生充足的思考空间,学生主动回答问题的次数更高,更能全身心地投入到课堂活动中。

因此,教师要用具有一定挑战性、探究性的上位问题来培养学生的高层次思维,这样学生必须通过一定的思考,在实践性活动中深入探究文本,并重组认知结构,才可能给出问题答案,从而促进师生之间展开深度对话。

3.3 设计多层次对话活动,创造探究式学习环境

IRF 会话模式一般只能简单考查学生对知识的掌握情况,无法对学生的高层次复杂能力进行观察和培养。在以学生为中心的探究式教学中,IRF 结构是罕见的^[13]。因此,教师在设计对话方式时,要精心设计一系列多样化的活动,让学生在同伴、小组活动中交流、思考、体验和内化,避免教师不停地问、学生不停地答的单调教学形态。此外,教师起着引导的作用,要将大部分的课堂时间归还学生,不能直接把知识呈现给学生,要引导其在意义探究中逐步发现语言知识的功能和意义,并在一系列实践性活动中内化所学,进而迁移应用到真实的生活情境中去解决问题,充分体现学生的自主性。

总之,教师要打破对话话语权的“独裁”,为学生主动提问、生生对话、师生对话留下空间,设计多样化活动,为学生提供积极的多维互动机会,创造合作式、探究式学习的开放性学习环境。

4 结语

本文通过对两节典型课堂实录的分析来探讨课堂教学方式的变革,发现不同教学方式的课堂在师生话语量、话语机会分布、话语内容和功能、会话结构四个方面存在差异。总体而言,传统型课堂倾向于以教师为中心,教师话语简单化,会话结构以 IRF 为主,提问没有给予学生充足的自主探究时间,提问和反馈方式也不能有效引发学生目的语的输出。在基于新课标理念的课堂中,学

生可以自主发言,思考并回答上位的问题,有充足的机会与其他同学交流,在多样化的活动中发展思维能力和语言综合能力。本研究对课堂教学有以下启示:教师要关注师生话语互动方式,把传统的“零散问题式提问”转变成“上位话题式提问”,整合、精简琐碎的小问题,给学生提供充足的探究和交流空间;设计多层次对话活动,避免教师不停地问、学生不停地答的单调教学形态,从对话内容、对话伙伴等方面精心设计师生话语互动方式。

本研究也存在一定的不足之处,如果课堂语料样本较小,难以反映普遍状况。期望后期有更多的学者对教师课堂话语展开更深入的研究。

参考文献:

- [1] CAZDEN C B. Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning [M]. Portsmouth: Heinemann, 2001.
- [2] SEEDHOUSE P. The International Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective [M]. MA: Blackwell, 2004.
- [3] 魏宁. 信息技术支持的教学分析方法——FIRS 篇[J]. 信息技术教育, 2006(2): 60-62.
- [4] 教育部. 普通高中英语课程标准(2017年版)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2018.
- [5] 张光陆. 深度学习视角下的课堂话语互动特征: 基于会话分析[J]. 中国教育学刊, 2021(1): 79-84.
- [6] 王伟. 从师生话语特征看课堂教学方式的变革——基于三节不同教学方式课例的实证分析[J]. 教育科学, 2017(5): 38-44.
- [7] WIGGINS G, MCTIGHE J. Understanding by Design (Expanded 2nd ed.) [M]. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
- [8] 安富海. 促进深度学习的课堂教学策略研究[J]. 课程·教材·教法, 2014(11): 57-62.
- [9] 刘静, 郭芬云. 学生课堂话语权的失衡与重构[J]. 教学与管理, 2020(5): 1-3.
- [10] 王林, 陈昌来. 教师话语系统研究[M]. 上海: 学林出版社, 2017.
- [11] 王丹. 对外韩语课堂学生自主话语及师生互动研究[M]. 成都: 四川大学出版社, 2017.
- [12] SINCLAIR J, COULTHARD M. Towards an Analysis of Discourse [M]. Oxford: Oxford University Press, 1975.
- [13] 佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2003.

On the Transformation of High School English Teaching Approaches from the Perspective of Classroom Discourse Features

SUN Weiwei

(School of Foreign Languages and Literature, Beijing Normal University, Beijing 100975, China)

Abstract: The New Curriculum Standards emphasizes conversational and inquiry-based teaching, and encourages teachers to change the traditional teacher-centered teaching approach. However, the interaction between the teachers and students is always a key factor that makes the traditional teaching mode difficult to change. Through the empirical analysis of the discourse features of two English classes which adopt different teaching modes, this paper finds that there are significant differences in the amount of discourse between teachers and students, the distribution of discourse opportunities, the content and function of discourse, and the structure of conversations in the two types of classes. In order to change the traditional teacher-centered teaching approach, teachers should transform the fragmented-questioning mode into the way of upper-topic-questioning by integrating trivial small questions. In addition, teachers are supposed to design multi-level dialogue activities to avoid the monotonous teaching pattern that teachers keep asking and students just answer passively.

Keywords: classroom discourse; high school English; teaching approaches

(责任校对 龙四清)