

外语教师课堂话语功能新框架

北京师范大学 康 艳 程晓堂

提 要: 随着外语教学理论的发展,当前的外语课堂教学形式发生了巨大的变化。为了了解新形势下外语教师课堂话语的使用情况,本研究对初中英语教师课堂教学的语料进行了分析。研究发现,教师课堂话语的输入性、支持性和意义协商作用明显,同时还具备一定的社会交际功能。根据以上特点,本研究对外语教师课堂话语的功能进行了重新分类,提出了包含4大类、25小类的教师课堂话语功能框架。研究结论对外语教学和教师教育研究有着重要的参考价值。

关键词: 教师话语; 话语功能; 话语分析

一、引言

外语教师课堂话语是外语教师组织、管理和指导课堂教学的一种手段。教师课堂话语在课堂上发挥着多种重要的功能,如提供语言示范、解释语言规则和意义、组织教学活动、给学生提供反馈。近些年来,随着外语教学的发展,课堂教学的形态也发生了很多变化。比如课堂活动类型、课堂组织方式、师生角色等都与以往有很多不同之处。在这一背景下,课堂话语的形式和功能呈现何种状况,是否也随之发生改变?传统意义上对教师课堂话语功能的分类是否与现在外语课堂教学的实际相符等问题都需要我们加以关注。因此,我们有必要对外语教师课堂话语的形式和功能进行重新分析,以便于更好地了解新理念驱动下的外语教师课堂话语特征,正确评价其对教学的影响,为教学和教师专业发展研究提供参考。

二、教师课堂话语功能的现有分类框架

以往关于外语教师课堂话语功能的研究主要有两类,一类采取互动分析的方法,从教学的角度,考察师生互动与二语习得的关系,研究课堂话语的教学意义;另一类则以话语分析为代表,采用语言学的方法论研究课堂话语的结构和功能。

1. 基于互动分析的外语教师课堂话语分类框架

互动分析的研究方法利用各种观察量表记录课堂上师生互动过程中发生的师生话语,并对这些话语进行量化分析。互动分析的关键环节是制定系统的观察编码表,以便标识师生话语行为。其中最早的研究是 Flanders (1970)对课堂互动类型的描述。他提出的“弗兰德四互动分析框架”(Flanders Interaction Analysis Categories, FIAC)从教师话语、学生话语以及其他言语行为

(如沉默)等三个维度将课堂言语行为分为10类。此后, Moskowitz (1971)对FIAC进行了修改和调整,提出了“外语互动系统”(Foreign Language Interaction, FLINT),将教师话语细分为12类,包括处理情感、表扬或鼓励、幽默、利用学生想法、口头重复学生回答、提问、提供信息、纠正错误、指令、指导操练、批评学生行为和批评学生回答等。

由于互动分析研究受到行为主义心理学的影响,其对课堂话语的分类大多基于教师在课堂教学中可观察的言语行为。量表中对话语的分类依据缺乏一致性,常常混淆了话语的形式和功能。例如, Flanders (1970)和 Moskowitz (1971)都在教师话语中包括了“提问”这一类别,并指出,提问的目的是获取学生回答。但是,提问只是一种话语形式,往往能够实现不同的话语功能。Tsui (1995)发现,依据不同的提问时机,针对不同的学生,教师的提问可以实现引导、提供信息、下达指令、请求等功能;在教学中提问能够起到维持纪律、集中学生注意力、鼓励学生参与、推动教学进程等功能。

基于互动分析的课堂话语研究在20世纪80—90年代仍然十分流行,所采用的理论框架与 Flanders (1970)和 Moskowitz (1971)提出的框架大同小异。

2. 基于话语分析的教师课堂话语分类框架

话语分析主要采用功能语言学的原则和方法论,分析课堂话语的结构和功能。其中,最有影响的研究是 Sinclair 和 Coulthard (1975)的开创性探索。他们通过对母语课堂师生互动的分析,提出了包含授课(lesson)、课段(transaction)、话轮(exchange)、话步(move)和话目(act)等五个层级

的描述框架。其中,话步是最小的话语单位,研究者从话语功能的角度归纳出22类话步,包括:诱发(elicitation)、检查(check)、指令(directive)、提供信息(informative)、提示(clue)、提名(nominate)、评论(comment)、接受(accept)、评价(evaluate)等。这些话步又能够实现开始(opening)、应答(answering)、跟进(follow-up)等教学功能,构成教学话轮(teaching exchange)。研究者认为,课堂交际普遍呈现出IRE的模式,即发起(initiation)/回答(response)/评价(evaluation);此后,研究者又将该模式改进为IRF,即发起(initiation)/回答(response)/跟进(follow-up)(Sinclair & Coulthard, 1992)^①。

但是,IRF话语模式也遭到了众多的质疑。研究者认为,在IRE/F的话语模式中,教师在课堂中具有绝对权威,体现的是由教师主导的师生关系,与现代外语教学所提倡的以学生为中心的课堂模式相去甚远,因而不足以准确反映课堂话语的特点(Thornbury, 1996; Cullen, 1998; 贾爱武, 1999; Walsh, 2006; 胡青球, 2007)。此外,课堂并非完全由不同的IRE/F循环构成,有的教师话语(如讲解语言知识、介绍活动内容和步骤)并不需要学生回答。有些话轮并不包含教师的评价或跟进,即便是跟进也可能呈现不同的形式。根据IRE/F结构分析教师课堂话语,很难了解其真正目的和在教学中的作用。

此后,话语分析研究逐步融入了教育学和教育心理学的研究成果,考察语言使用对教学的影响。Jarvis和Robinson(1997)的研究是其中较有代表性的一个。研究者从学习的社会性特征出发,通过对小学英语课堂师生互动的研究,归纳了包括6类话语功能,包括:接受学生话语、示范语言、提示、发展话语、澄清以及拒绝或批评等。在对话轮组合(exchange complexes)进行系统分析的基础上,研究者建立了新的课堂互动模式:聚焦(focus)、建构(build)和总结(summarize),并指出,教师对学生话语的积极响应和有效利用是提高学习成效的重要因素。

虽然国外研究者对IRE/F结构已经提出了较多的质疑,这一问题还没有引起国内研究者的足够重视。目前相当多的研究仍然主要以该框架为研究的理论基础。

三、外语教师课堂话语功能:基于实际语料的分析

为了了解目前中国语境下外语教师课堂话语

的使用情况,特别是外语教师课堂话语的功能,我们以英语教师课堂话语为研究对象,采用实际语料分析的方法,考察了英语课堂教学中教师话语的功能性特征。我们尽可能地吸收和综合了前人(如Sinclair和Coulthard, 1975, 1992)所提出的课堂话语功能框架中列出的各种功能,分析了三位初中英语教师15次课堂教学转录稿所构成的语料。研究以C单位(communication unit)为分析单位,即有交际价值的任何语言单位,包括句子、短语、单词等,对三位教师的课堂话语进行标记。同时,我们对话语功能类别保持开放,将不能归入以往理论框架中的话语进行标记和重新编码。在分析和编码过程中,我们发现了大量的以往理论框架中并未包括的话语功能类型。下面我们首先从四个方面对这些话语功能作初步的分析。

1. 教师话语的语言输入功能

在英语课堂中,语言既是教学的内容,也是教学的手段。教师话语的一个重要教学作用就是为学生提供语言输入。但是,这一教学功能在以往的教师课堂话语分类框架中没有得到足够的重视。本研究发现,能够为学生提供语言输入的教师话语类型主要包括:示范和利用学生话语等。

示范指教师展示语言读音或用法,提供语言范例时所采用的一种话语方式。在片段1中,教师带领学生齐读单词的方式(第13、15、17行)就是英语课堂中语言输入的一种常见方式。

片段1:

13. T: Now how can we describe other people? Have a look at the words first. Read after me. Calm

14. Ss: Calm

15. T: And, wild

16. Ss: Wild

17. T: OK, Serious. One by one please. Serious

18. S1: Serious

19. S2: Serious

在下面的片段2中,教师的语言输入作用体现第153行中给学生做出的示范。当学生针对教师的提问沉默较长时间后,教师自己完成了第一个填空练习,为学生示范了比较级的用法。由于该输入的作用,在第155行中,学生开始主动配合

^① IRF模式中的F有时也代表Feedback(反馈)。

教师的指令,齐声回答此后的问题。教师通过示范给学生提供的语言输入,为学生顺利完成后面的任务奠定了基础。

片段 2:

153. T: OK, you know the answer? Who want to show me your answer? Please. Guo Jingjing has ——. (6 second silence) OK, Guo Jingjing has longer hair than Zhang Yining.

154. Ss: Longer

155. T: The second one. Zhang Yining ——

156. Ss: ... has shorter hair than Guo Jingjing.

除了直接为学生提供语言输入外,教师还常常将学生在课堂中产出的话语转化为一种语言输入。这主要有两种策略:对学生话语的重复和重述。片段 3 中的教学活动是利用学生口头产出的句子,完成书面复述,练习一般现在时“have”的用法,复习关于球类的单词。该段互动的基本模式为教师发起后的学生回答和教师反馈的循环。其中,教师反馈的形式基本由两部分组成:认可学生回答,如 OK,并重复学生回答中的主要信息,如第 61 行中的 water polo,第 73 行的 I don't have a volleyball 等。该活动的语言信息主要来自于学生(S1—S5),教师在这里之所以不断重复,是为了强化这种语言输入,帮助其他学生更好地理解这些信息,以便他们能够顺利完成后面的任务。

片段 3:

59. T: Now, I'm going to test your memory. I'll ask five students to say, "I don't have blablabla...". S1

60. S1: I don't have a water polo.

61. T: OK, water polo. S2.

62. S2: I don't have a volleyball.

63. T: volleyball. OK.

64. S3: I don't have baseball.

65. T: I don't have, I don't have...(教师手指黑板上写的 a)

66. S3: a base ball

67. T: A baseball. (手指下一个学生)

68. S4: I don't have a basketball.

69. T: OK. S5.

70. S5: I don't have a volleyball.

71. T: Pardon?

72. S5: I don't have a volleyball.

73. T: I don't have a volleyball. OK. Open your notebook and write down what you can remember in the form "He doesn't have blablabla...".

利用学生话语的另一种形式是重述,即教师针对学生的语言产出进行重新措辞。如:

片段 4:

119. Ss: She is going to be a student at an art school in Paris.

120. T: So, in other words, she is going to study —— art, study art.

第 120 行中的教师话语是对 119 行中学生话语的重新措辞。通过这种方式,教师为学生展示了不同的表达方式(有时可能是更准确的表达方式),给学生提供额外的语言输入。

2. 教师话语的支持性功能

教师话语的支持性功能指教师通过自身话语协助学生完成语言表达或课堂任务的功能。Walsh(2006)将之称为“支架作用”(scaffolding),即教师通过话语“引导学生产出更为完整、准确、恰当的话语”的功能(44)。在所分析的语料中,教师话语的支持性功能不仅能弥补学生语言能力的不足,还能够为他们提供认知和思维等方面的支持。

(1) 导入

具有导入功能的话语常常出现在课堂活动之前,其目的是介绍与活动相关的信息和背景知识,为完成活动提供一定的思维起点,并为学生示范完成任务所需使用的语言形式。

在片段 5 中,教师以自己为例,用一段简短的叙述性话语描述了自己最近的一次旅行经历,回答了自己提出的讨论话题。教师从自己的经历引入,在思维上引导学生思考自己的经历,也为学生完成该活动所需的语言提供了范例,使学生能够在此之后顺利与同伴进行活动。

片段 5:

54. T: So, what did you do on your last trip? For example, on my last trip, I went to Shanghai and visited some universities. I had a lot of fun there. So, what did you do on your last trip? Talk with your partner about your last trip.

(2) 提问调整

当互动出现困难,尤其是当学生未能对教师

的发起进行适当的回应时,教师常常会做出提问调整,即对自己的提问形式进行简化、变换,或对提问所涉及内容进行逐步分解。Cazden(1988)认为,这种提问调整(reformulation)有利于逐步降低学生完成任务过程中的认知压力,帮助他们顺利完成

任务。下面是教师检测学生对阅读文章理解的一个片段。当学生在第30行对教师提问保持沉默时,教师迅速做出了提示(第31行)。当困难仍然存在之后,教师又对自己的问题进行了调整(第33、35行),引导学生一步一步回忆文章中的主要内容(第34、37行),直至用完整的句子将意义表述清楚。在整个互动过程中,教师通过不断提示和对提问进行调整的方式实现了自己的支持性功能,协助学生顺利完成了意义的表达。

片段6:

29. T: OK, answer my question. My question is, where did they buy the gifts?

30. S3: (3 second pause)

31. T: They bought —

32. S3: They bought — (2 second pause)

33. T: Erhum, what did they buy?

34. S3: lots of gifts.

35. T: Yeah, they bought lots of gifts — —.

In WHICH PLACE?

36. Ss: The gift shop.

37. S3: — gift shop.

38. T: In a sentence.

39. Ss: They bought lots of gifts in/ at the gift shop.

40. S3: — They bought lots of gifts at the Gift Shop.

41. T: Good. They bought lots of gifts at the Gift Shop.

(3) 纠错性反馈

纠错性反馈指教师在不明确指出学生错误的前提下,纠正或协助学生纠正话语中错误的行为。纠错性反馈主要有两种形式:其一,由教师直接对不恰当的表达进行全部或部分的重新措辞(recast);其二,教师通过自身话语提示学生,由学生自己完成改错。提示方式一般为用升调重复错误或通过提问等形式加以诱导。郑佩芸(2007)认为,纠错性反馈迫使学生对输出的话语与目标语之间的差异予以注意,并积极提取相关的陈述性

知识,思考纠正错误的方案,推动陈述性知识向程序性知识的转化。因此,纠错性反馈的使用对学生生活语产出和语言能力的提高具有支持性作用。

片段7:

256. T: What did S1's grandparents do for her?

257. S2: No.

258. T: No?

259. S2: He cooked —

260. T: THEY cooked —

261. S2: They cooked the food.

262. T: OK, they cooked many delicious food for S1. Now, what class did S1 take?

263. S3: She take a —

264. T: She —

265. S3: (6 second pause).

266. T: She take or she took?

267. S3: She took a math class.

片段7展示了纠错方式:重新措辞(第260行)、重复学生错误(第258行)、诱导学生修改(第264、266行)。在整个互动过程中,教师对学生的语法错误始终保持关注,但在纠错方式上却更多地扮演了支持者的角色,通过各种纠错性反馈策略纠正或引导学生自己纠正话语中的错误。

(4) 拓展

拓展性话语大多出现在学生话语之后,是教师对学生话语的说明、解释或扩充。它不是对学生回答形式的评价,也不是对其中内容的简单评论,其目的是使学生话语更为准确,包含的内容更为丰富,并为其他学生提供即兴的学习机会。

在下面的片段8中,学生对教师展示的图片发生了强烈的兴趣,教师抓住这一机会,在第189、191行中通过参考性问题对学生的兴趣进行了拓展,推动学生表达自己的想法。当学生在第192行中出现表达困难时,教师用升调重复了该学生的回答,提示其再次思考。当学生顺利说出该词后,教师又对此进行了拓展(第195行),促使学生完整表达了自己的想法(第196行)。尽管该话语存在语法错误,但教师并没有直接纠正,而是对其进行了重新措辞。教师话语的支持性作用在于,通过对学生话语的不断拓展,引导并支持学生进行意义表达,实现“受推动的语言产出”(pushed output, Swain, 1985)。此外,教师在第197行中对学生话语的重述也给学生展示了更为准确恰当

的语言表达,为他们提供了额外的语言输入。

片段 8:

187. T: *Now, let's look at this old man.*

(ppt 中出现一个类似脑白金广告中老爷爷的图片)

188. Ss: 脑白金

189. T: 脑白金? *So, what do you think of 脑白金?*

190. Ss: *Famous.*

191. T: *Famous. Very famous. Why is he famous?*

192. S1: *Advert.*

193. T: *Pardon?*

194. S1: *Advertisement.*

195. T: *OK, why do you say the advertisement?*

196. S1: (2 second pause) *Advertisement—make—the man famous.*

197. T: *Very good. It's famous because of the advertisement. Right?*

3. 教师话语的意义协商功能

在二语习得研究中,意义协商(negotiation of meaning)常用来指学习者与其对话者为了消除彼此的交际障碍而做出的互动调整。研究者认为,意义协商不仅能给学习者提供更多的可理解性输入,还能在交际的过程中,凸显语言的形式特征,使学习者关注自己的输出,实现受推动的输出(Long, 1983; Swain, 1985; Long, 1996)。

一般而言,意义协商的形式主要有三种:理解核实(comprehension check)、确认核实(confirmation check)以及澄清请求(clarification request)(Chaudron, 1988)。协商互动可由教师发起,也可由学生发起。在英语课堂中,由教师发起的理解核实主要指教师询问学生是否听懂自己说的话或在学习过程中是否存在困难。一些简单的话语可以完成以上功能,如:“Understand?”、“Clear?”、“All right?”、“Yes or no?”、“Any question?”等。确认核实,指教师核实自己是否正确理解学生话语的意思。常通过问句形式实现,如:“Do you mean...?”、“Did you say...?”;有时教师会用升调重复学生话语的形式以示确认。澄清请求,指教师要求学生提供更多信息,帮助其弄清前面所说的话。该类型的话语形式较为多样,可以为问句或祈使句。此外,教师也常使用一些简

单的话语,如:“Pardon?”、“You what?”、“Eh?”、“Again”等。对教师语料的分析发现,这三种策略在教学中都有所体现。

在片段 8 中,教师在第 189 行使用了确认核实,第 193 行使用了澄清请求的策略。由教师发起的澄清请求常常是要求学生对自己的话语加以修正、调整或解释,促使学生完善自己的话语。

片段 9 中也出现了多种意义协商手段。教师在第 161 行以升调重复学生话语的形式,与学生确认自己对学生话语的理解。第 163 行中,教师又通过理解核实(All right?)了解学生是否掌握“admire”的意思。在第 165 行中,教师又对学生发出了理解核实(Shall I go on?),以了解他们是否理解之前所导入的内容。由片段 9 可见,理解核实类话语没有太多交际性,更多地只是教师了解学生学习情况,控制教学进度的一种手段。

片段 9:

159. T: *So, today we're talking about a real person I admire. So, now, who do I admire? (教师在 PPT 上打出 a guessing game. Who do I admire?) If I admire someone, I love him or her and want to learn from him or her. I like him and I want to learn from him. That's admire.*

160. Ss: *Husband.*

161. T: *Husband?*

162. Ss: *Yeah.*

163. T: *No. I love my husband, but I don't admire him. To admire means you can learn from him. All right?*

164. Ss: *Yeah.*

165. T: *So, look at this baby. I admire him. Now, have a look. (ppt 上显示一位少年的照片) The boy was born on July 13, 1983. He is a famous sports player. He is good at running in the hurdle-races. So, shall I go on? He holds the world record for the men's 110m hurdles. He started hurdling in 1999. He hurdled for 8 years. Who is that?*

4. 教师话语的社会交际功能

社会交际功能指教师通过话语维持或发起人际交往。具有社会交际功能的课堂话语与真实交际中的话语基本相似,尽管其本身可能并不具有特殊的教学意义,但却能反映出课堂中的师生角

色定位。本研究所分析的语料中包含了一些蕴含社会交际功能的话语。

片段 10 呈现的是一个标准的 IRF 话语模式。但不同的是,教师在第三话步中并未对学生回答进行形式上的评价或反馈,而是针对学生话语的内容做出了积极回应。师生就学生话语中所蕴含的话题完成了几个回合的话轮,其交际模式更加接近真实话语的特征,达到了传递信息,增进师生了解的效果。

片段 10:

95. T: *Ah, you visited your grandpa. How about you?* (用手势邀请 S7)

96. S7: *I went to the violin class.*

97. T: *You went to the violin class.*

98. S7: *Yeah.*

99. T: *When did you start playing violin?*

100. S7: *Grade 3.*

101. T: *Oh, that's a long time. You must be good at it. Maybe some time you can play for us.*

102. S7: *OK.*

三、一个新的外语教师课堂话语功能分类框架

本研究对三位中学英语教师课堂教学的语料进行了分析。研究发现,以往理论框架中所归纳的教师话语功能并不能全面反映教师话语的真实使用情况。与传统的以教师为中心的课堂教学相比,语料中三位教师的教学更加倾向于以学生为中心,师生关系更加平等,课堂互动中的意义协商较多,常常呈现出交际性特点。在教学过程中,教师通过自身话语为学生提供语言和认知等方面的支持,辅助学生完成任务,提高语言输出质量。

根据以上特点,我们从话语功能的角度对英语教师的课堂话语进行了重新归类。Walsh (2002)指出,分析教师话语是否合理、有效,就需要分析教师话语是否与课堂教学活动的目的相吻合以及是否有效地促成了教学目的的达成。可见,在分析教师话语时,我们既需要考虑课堂话语本身的形式和功能,也需要分析其所承载的教学功能。因此,我们在新的框架中区分了教师话语的宏观功能和微观功能,前者涉及话语的教学功能等宏观层面,后者则涵盖语言交际和话语本身的形式和功能这一微观层面。由此,我们在宏观层面将教师话语归纳为四类主要功能,并在微观层面将之细分为 25 种类型(表 1)。

1. 语言输入

在英语课堂中,教师的话语不仅是组织课堂教学的工具,同时还是学生可理解语言输入的主要来源(Nunan, 1991)。语料分析发现,英语教师主要通过示范和利用学生话语的方式为学生提供直接或间接的语言输入。其中,教师利用学生话语的主要形式为:重复学生话语或对学生话语进行重述。教师对学生语言的恰当重复,不仅是肯定学生课堂贡献的一种策略;同时,还能够强调该话语中所包含的重要语言信息,使之作为一种输入,在学生当中得到强化。对学生话语加以重述后,教师将相同的内容以更为准确恰当的形式再次呈现给学生,为学生提供一种语言输入。

2. 实施教学

教师话语的另一个重要宏观功能就是实施教学。按照所用话语的目的,我们将这一功能细分为三类:讲解知识、师生互动和组织活动。

(1) 讲解知识

实现讲解知识功能的教师话语是直接讲解,指教师为学生提供或解释语言知识、文化背景知识或其他相关知识或信息时所使用的话语。此类话语一般以陈述的形式呈现,是课堂教学中向学生传递知识或信息最为常用的一种话语类型。

(2) 师生互动

师生互动是实现具体教学环节及其目标的主要途径,也是课堂中进行信息传递和知识建构的重要手段。实现师生互动的教师话语类型主要有 12 种,包括发起、认可、评价、评论、提示、导入、提问变换、直接纠错、纠错性反馈、拓展、澄清请求、确认核实等。其中,前 5 种与 Sinclair 和 Coulthard (1975, 1992) 分类框架中的含义基本一致。同时,我们又增加了具有支持性功能的教师话语,如:导入、提问变换、纠错性反馈、拓展等,以及具有意义协商功能的澄清请求和确认核实。

(3) 组织活动

组织活动指教师开始或结束活动所使用的话语,主要包括:元指令、指令、点名、召唤、激励、总结语等类型。使用元指令(metastatement)的目的是提示“话语的发展方向”(Sinclair & Coulthard, 1992)。它通常出现在活动前,用以介绍活动的步骤、组织形式或要求等;但有时也会出现在活动完成之后,用于结束当前的活动,提示下一个活动,保持活动的连贯性。它有助于学生了解教师下一步的教学意图和具体安排,以便他们能够顺利融

宏观功能		微观功能	话语特征及功能描述
语言输入		示范	展示语言读音或用法, 提供语言范例
		利用学生话语	将学生话语转化为新的语言输入
实施 教学	讲解知识	直接讲解	解释语言、文化背景知识, 或提供其它相关信息
		发起	发起互动, 寻求学生响应
		导入	介绍与活动或教学内容相关的信息
		提示	补充提供完成任务所必须的信息
		提问变换	对提问形式进行简化、变换, 或对提问内容进行分解
		认可	接受学生话语
		评价	对学生话语形式做出接受或拒绝的评判
		直接纠错	指出错误并直接纠正
		纠错性反馈	不指出错误, 通过重述、重复、诱导等方式纠错
		评论	对学生话语内容做出简单评论
		拓展	对学生话语内容进行说明、解释或补充
		澄清请求	要求学生就前述内容加以解释或提供更多的信息
		确认核实	确认正确理解了学生前述内容
	组织活动	元指令	介绍活动的目的、要求和组织方式等
		指令	下达活动或任务指令
		提名	直接点名让学生参与或允许其参与
		召唤	召唤学生参与
		激励	鼓励或催促学生迅速做出回应
总结语		总结或评价活动情况	
课堂管理	话轮标记	标记话轮的开始或结束	
	理解核实	核实学生的学习进度及其对教学内容的理解	
	维持纪律	维持课堂纪律和秩序	
社会交际	会话	维持或发起人际交往	

表1 英语教师课堂话语功能新框架

入教学, 积极完成任务。出现在活动结尾的总结语(conclusion)是教师在活动结束后总结或评价活动情况时所使用的话语, 其作用是对活动内容的归纳或其完成情况的评价。

指令的目的就是指示学生采取某种行动。当需要学生回答问题或展示活动成果时, 教师通常会直接提名学生, 即点名, 或召唤学生主动参与, 如“Volunteers?”, “Hands up”等。当学生在活动过程中出现停顿或迟疑时, 教师通常会以“Come on”, “Hurry up”, “Have a guess”等形式鼓励或催促学生积极尝试, 完成任务。

3. 课堂管理

课堂管理类话语的主要功能是控制课堂教学节奏, 为教学创造良好的环境。它包括三种话语类型: 话轮标记、理解核实和维持纪律。当教师进行教学内容或学习模式的转换时, 常常使用过渡性话语标记语, 如“OK”、“all right”、“now”、“so”、“next”等来吸引学生的注意力, 提示话轮的开始或结束。话轮标记的作用犹如书面语中的标点符号, 对于帮助学生追随教学进程和课堂话语的发

展有着重要的作用(Walsh, 2006)。

理解核实是教师通过自己的话语掌握学生的学习进度, 监测其对教学内容的理解的一种形式。当然, 在师生互动中也可能存在理解核实, 用以确认对交际内容的理解。但在本研究中, 由教师发起的理解核实则更多地呈现出监控教学的功能。最后, 维持纪律类话语就是用来维持课堂纪律和秩序, 保证教学正常进行所使用的话语。

4. 社会交际

在英语课堂中, 教师话语除了完成特定的教育教学功能外, 还具有一定的社会性。Cazden(1988)认为, 建立和维持社会关系是课堂话语的一个重要功能, 属于一种社会性功能。课堂话语社会交际功能的实现在某种程度上反映了教学中更为平等的师生关系以及合作性的话语共建意识, 有利于学生综合语言运用能力的发展。

四、结语

本研究通过对教师课堂教学的语料分析提出了教师课堂话语功能的新框架, 将英语教师的课堂话语分为四大类, 25小类, 并从宏观和微观层

面区分了话语的教学功能和交际功能。这对于我们充分理解当前英语教师课堂话语的形式和特征具有重要意义。当然,教师在课堂中所说的话并不一定只具有一种功能。对教师课堂话语功能进行归类的目的不是要对这些话语进行简单的量化计算,而是为了更好地从课堂参与者和话语建构者的角度对这些话语进行分析,了解不同类型和功能的话语如何构成教师特定的课堂话语模式,影响教学成效。

参考文献

Cazden, C. B. 1988. *Classroom Discourse; The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Chaudron, C. 1988. *Second Language Classroom: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cullen, R. 1998. Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, (3), 179—189.

Flanders, N. A. 1970. *Analyzing Teacher Behavior*. Reading, MA: Addison—Wesley.

Jarvis, J. & Robinson, M. 1997. “Analyzing educational discourse: An exploratory study of teacher response and support to pupils’ learning.” *Applied Linguistics*, 18 (2), 212—228.

Long, M. H. 1983. “Native speaker/non—native speaker conversation in the second language classroom”. In M. Clarke & J. Handscombe (Eds.), *On TESOL ’82; Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington D. C.: TESOL.

Long, M. H. 1996. “The role of linguistic environment in second language acquisition”. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413—468). San Diego, CA: Academic

Press.

Moskowitz, G. 1971. “Interaction analysis — A new modern language for supervisors.” *Foreign Language Annals* 5(2), 211—221.

Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology*. Hemel Hempstead; Prentice Hall.

Sinclair, J. & M. Coulthard, 1975. *Towards An Analysis of Discourse; The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford; Oxford University Press.

Sinclair, J. & M. Coulthard, 1992. “Towards an analysis of discourse”. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in Spoken Discourse Analysis* (pp. 1—34). London; Routledge.

Swain, M. 1985. “Communicative competence; Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development”. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235—253). Rowley, MA; Newbury House.

Thornbury, S. 1996. “Teachers Research Teacher Talk”. *ELT Journal*, 50(4), 279—288.

Tsui, A. B. M. 1995. *Introducing Classroom Interaction*. London; Penguin.

Walsh, S. 2002. “Construction or obstruction; teacher talk and learner involvement in the EFL classroom”. *Language Teaching Research*, 6(1), 3—23.

Walsh, S. 2006. *Investigating Classroom Discourse*. London; Routledge.

胡青球, 2007, 优秀英语教师课堂话语特征分析,《山东外语教学》(1), 54—58.

贾爱武, 1999, 语言课堂话语模式的分析与改进,《解放军外国语学院学报》, 22(4), 72—73.

郑佩芸, 2007, 形式协商的多视角研究和思考,《外语界》(5), 76—82.

(通讯地址:北京师范大学外文学院, 100875)

A New Framework of the Functions of Foreign Language Teachers’ Classroom Discourse

by KANG Yan & CHENG Xiaotang

Abstract With the development of language teaching methodology, the classroom practice of English language teaching has been undergoing many changes. Aiming at investigating the discourse used by the English teachers in the junior high school classrooms, this study discovers new functions of English teachers’ classroom discourse, based on which a new framework of discourse functions including 4 categories and 25 sub—categories is proposed. The results of the research are expected to provide insights for the study of language teaching and language teacher education.

Key words classroom discourse, discourse function, discourse analysis