论高校英语口语教师的角色定位

邓春霞
(四川内江师范学院 外语学院,四川 内江 641112)

摘要:造成我国大学生英语口语交际能力普遍偏低的原因是多方面的。而高校英语口语教师的角色应当是其中一个重要原因。长期以来,我国高校英语口语教学是以教师为中心的,学生处于口语教学的"边缘"。由此,如何根据学生的"主体地位",来重新界定英语口语教师的角色地位,是一项具有重要意义的研究课题。本文认为,高校英语口语教师应该是口语表达能力的促进者,学生非智力因素的激发者和学生主动学习的引导者。

关键词:高校英语;英语口语教师;角色定位。
中图分类号:H319 **文献标识码**:B **文章编号**:1008-5831(2004)06-0116-03

一、高校英语口语教师是学生口头表达能力的促进者

当前,随着我国对外开放和社会发展对复合型外语人才强烈需求,大力提高学生的英语口语表达能力显得十分迫切和紧要。知识与能力是相互关联的,但二者之间存在着明显的"剪刀差"。语言知识并不能直接转化为口语能力,很多大学生拥有丰富的英语知识但口头表达能力极端贫乏。口语能力的提高,应通过其主体的口语实践活动未实现。因此,口语课应是一门典型的语言实践课,或是一门以学生为主体的语言活动课,其教学目标应是大幅度地提高大学生的口语表达能力。口语教师在传授基本的英语口语知识的同时,应着重注意提高学生的口语表达能力。要实现这一目标,口语课教师必须首先摆脱传统教学观念的束缚,将"教师自我中心"逐渐转移到"学生活动中心"上来,在如何提高学生的门语表达能力上下功夫。学习英语是为了表达,为了沟通,为了交流。传统的口语课教学强调将语言信息注入到雪糁的大脑中去,属于"灌输式"和"复述式"的教学。现代英语口语教学则应着力于学生主体语言能力的生成和拓展,它是一种"内发式"和"探究式"的教学。

从现代信息论的角度分析,英语口语教学过程是一个动态的、双向的语言信息传递与交流的过程,它涉及到口语信息发出者、口语信息和口语接受者三因素之间的互动、互果关系。口语信息发出者根据一定的愿望选择适当的方式或渠道发出信息;口语信息接受者接收和理解信息后做出相应的反馈。这时口语信息的发出者同接受者的位置互换或角色互易,开始进行第二轮信息交流(图1)。

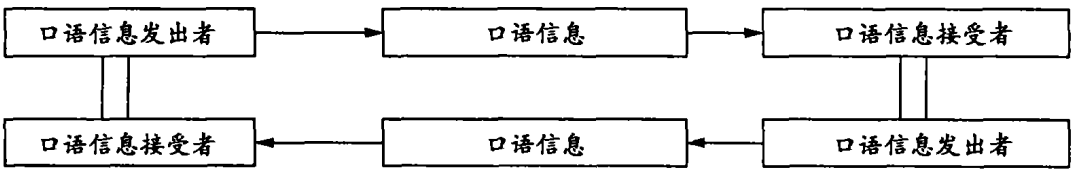

图1 英语口语教学信息交流过程

英语口语教学是由"双向主体"所进行双边口语交流活动的过程,它对信息发出者和信息接受者都提出很高的要求。首先,口语信息发出者需要尽可能运用标准的语音语调、适当的语速、正确的语法结构,以利于口语信息接受者对话语和语境的理解。口语的本质特征是"可理解性"和"易理解性"。"理解"是口语交流的前提,也是进一步交流的基础。在特定的时间、空间和场景里,口语信息接受者越是能够准确识别和追踪口语信息发出者的话语,那么口语信息的可理解性、可解释性就越强。而不正确、不适当的语音发出者不自觉的"吞音"、"加音"或用其他的因素来代替正确的发音,或者不适当的使用重音、节奏、语调、词语之间的连接,以及运用不正确的句法结构,甚至不断地重复、更正自己和重新组织语句,都会干扰口语信息接受者对于信息的理解。有研究表明,人们用英语(作为外语)口头交流时,由于紧张的缘故,往往会加快语速,从而影响口语信息的"可理解性"。由于在正式或非正式场合中,会话者都需在极短的时间内迅速进行口语信息的输入、筛选、分类和总结,再将有关口语信息进行二次归纳和整理后输出,完成意义构思、语言选择、口头表达等一系列活动。口语过程的这些特点决定了口语表达的难度。其次,口语信息接受者在听话与受话的过程中,不仅仅是口语信息的"容器"或"载体"。他们在接收和理解一定的口语信息的基础上,可由语言接受者变为语言表达者,由被动复述他人的话语到主动建构自我的话语,由"鹦鹉学舌"到"自言自语",实现由被动说话到主动说话的嬗变。这种嬗变应该是英语口语教学的重点,同时也是英语

收稿日期:2004-08-19
作者简介:邓春霞(1963—),女,辽宁营口人,四川内江师范学院讲师,主要从事翻译学研究。

口语教学的难点。而口语教师是实现这一嬗变的关键。

目前,我国高校英语口语教师在教学中往往以单一的口语信息发出者自居,以书本知识为指南,很少考虑到学生口语表达的强烈动机和需要。教师在课堂上采用的往往是综合英语中的一些句型练习。这些句型练习在一篇课文中所占比例很小,内容是某一题材的语言知识点或语法要素。例如,"购物"时应该使用什么样的句型,"找工作"时应该使用什么样的句型,"上餐馆"时应该使用什么样的句型等等。教师要求学生用一些替换词来照套这些句型,并且时刻在会话练习中提醒学生使用这些句型。学生照葫芦画瓢,不能越雷池一步。这种"符合式"英语口语教学方式,不仅不能有效提高学生英语口头表达能力,相反会阻碍学生语言思维能力的发展。这种教学与其说"教说",还不如说是一种"说教"。

高校英语口语教学应是一门以培养学生口语交际能力为目标、以实现生活为话题、以学生自主活动为途径的课程。由此,教师中心要转向学生中心,口语知识中主要转向口语表达能力中心,课堂授受中心要转向口语交流中心。教师必须改变传统的教学观念和教学模式,充分认识到英语口语教学的本质特点。它既不是语法课,也不是语音课,或二者的综合。口语教师要以严谨、科学的态度对待教学,在课堂内外循循善诱、潜移默化地感染学生,激发学生主动表达和交流的欲望,做学生英语口语表达能力的促进者。同时,口语教师还可以积极配合有关职能部门,开展丰富多彩的课外活动,营造一种浓厚的英语口语交际氛围,让"哑巴英语"离我们远去,让英语学习回归到表达和交际的本质上来。

二、高校英语口语教师是学生非智力因素的激发者

口语是认知因素与情感因素、符号系统与动力系统相互作用的统一。长期以来,中国语言文化处于一种封闭状态,与外界的交流很少。对中国人而言,英语作为一种外来语言文化,在相当长的历史时间里是陌生的。所以,人们在讲英语时,有一种谨慎、胆怯和保守的心态。而克服这种心态,是中国人成功地进行英语会话的关键。心理学研究表明,非智力因素在人的学习中发展着80%左右的作用。因此,如何在高校英语口语教学中,积极调整学习者的心态,调动学生的非智力因素,培育一种主动、积极和开放的口语交流的心理环境,是摆在高校英语教师面前的一个重要课题。

美国语言学教授克拉申(Krashen,1982)继承和发展了"情感过滤"说。克拉申指出,语言学习者的动机、自信心以及焦虑程度等情感因素,对语言输入到大脑中的语言习得器官起着阻碍或促进作用。如果学习者动机明显、自信心强,而焦虑程度低,即他们的情感过滤程度低,那么他们的语言输入量就较大,且输入效果好。相反,缺乏动机、自信心弱、焦虑程度高的语言学习者的情感过滤程度高,语言输入量小,输入效果差。因此,创造一个情感过滤程度较低的语言环境,是语言输入的前提,也是良好输入效果的保证。相对而言,"语言输出"是口语教学的本质特点,学生"开口说话"和"开口能说",是英语口语教学的最佳境界。由此,保持良好的非智力状态对提高学生语言输出意识和能力尤为重要。

许多大学生虽然掌握了一定的语言知识,但各种各样的心理阻碍妨碍着他们英语语言能力的提高,这种情况尤其表现在口语能力方面。与阅读、写作、听力的最大不同之处在于,口语是一种由信息发出者和信息接受者所组成的双向的、主动的语言交流活动。会话要求说话者完全"暴露"在听众面前,如同演员在舞台上表演一样。口语交际中的这种"暴露"现象或说话者需要从人群的背景中凸现出来的特点,对学习者无疑是一种很大的心理压力或挑战。许多学生常常担心自己在会话中出现错误,害怕丢面子或者羞于启齿而"金口难开",从而使他们失去了自我表达的机会,口语意识受到极大的抑制,口语能力往往很难提高。同时,一部分学生错误地认为英语口语并不重要,只要能读会写就行了。在这种观念的支配下,他们缺乏强烈的英语口头表达的动机、动力和欲望时,口语课缺少期待、渴望和兴趣,表现出一种冷漠、被动、消极的态度。由此可见,学生们在英语口语课堂上"无话可说"或"有话不说",主要是缺乏说话的勇气和动力。

在教学活动中,针对学生非智力品质丰富、敏感、活跃等特点,教师要通过创造情感过滤程度较低的语言环境,营造一种宽松和谐的课堂氛围,降低大学生的情感或情绪衰落乃至失落程度,充分调动学生的情感内因,激发其学习动机,任何学习都不可能真正发生。奥苏伯尔曾明确指出:动机以增强行为的方式促进学习,而所学到的知识反过来又可以增强学习的动机。这一观点同样适用于英语口语练习。当学生尝到了用英语交流的甜头和乐趣,就有可能产生提高口语能力以增强交流的动机。因此,在课堂上,教师要经常采用鼓励式教学原则,运用"皮格马利"效应来激发学生的学习热情,鼓励学生大胆参与,让他们体验到成功表达的快乐,尽量减少其挫折感和失败感。教师还应采取情感教学原则,在包容口语错误的环境中,帮助学生解除心理压力,释放心理负荷,让学生轻轻松松、毫无顾忌地说英语,逐渐由"要我说"的被动状态达到"我要说"的自觉状态,使学生具有"开口说话"的强烈愿望和"开口能说"的充分自信,为过渡到"能说会道"打下良好的基础。

三、高校英语口语教师是学生主动学习的引导者

"知识授受"是我国的一种传统教学模式。在这一模式中,教师是主体,学生是客体。教师是传知者,学生是认知者。教师是主体,学生在教学过程中始终处于一种被动接受和消极回应的状态。这种教学状况同样存在于高校英语口语教学中。例如,教师通常占用大量时间教学生认读生词和讲解句型,告诉学生如何用新的语言点造句等。学生则照搬照套和反复练习所学的新句型。郑树棠教授(1997)所做的调查表明,68%的教师承认学生在英语口语课堂上花大部分时间"听",而不是"说"。这种做法使"听"和"说"的比例严重失调,大大偏离了英语口语课的教学宗旨,也违背了英语口语课应以学生为活动主体的教学原则。另外,即使在比较规范的英语口语课堂上,学生主动参与交流的程度也往往是极不均衡的。在分组进行的英语口语练习中,常常会出现这样的情形:一两个学生在那儿独自演讲,滔滔不绝,而其余的学生则一言不发,默坐静听。小组里少数有强烈支配意识和表现欲望的学生,完全控制了会话练习的内容形式,大多数的学生缺少主动表达与交流的意识和机会。

当代英语口语教学必须遵循口语课和学习者的心理规律与特征,讲究科学和有效教学方法。变传统的"认知式"教学为现代的"功能式"教学,使学生由"符合式"学习过渡到"探索式"学习,培养学生对语言的主动理解能力和运用能力。为此,教师必

须充分认识到,口语课教学的目标不仅仅是教给学生几个固定句型和几固定表述,然后让学生不断机械性地操练直到完全掌握为止。除了讲授正确的语音、语调、语速和句法结构。正确地教授重音、节奏、语调、词语之间的连接,以及展开话题、调控进程和结束话题等一系列会话知识与技巧外,教师还应该提供丰富的语言材料和与话题有关的文化背景知识,特别是要注意引导和帮助学生"内化"和"活化"他们所接收的语言经验、语言体悟和语言智慧。

符合科学规律的口语教学要能充分体现学生主动学习的价值取向。学生是口语教学活动中的主体,是会话舞台上的"主角"。而教师是使口语教学朝着学生主动学习目标前进的"向导"或"导演"。教师构思、策划、设计课堂教学,并要巧妙地引导学生自觉得实施其课堂教学计划,这是一种很高的艺术。在英语口语教学中,教师要甘当幕后人,让学生成为英语会话的主人。尤其不要唱"独角戏",搞"一言堂"。事实证明,分配给学生练习时间的多少与口语教学成功与否呈正相关,因此教师要保证学生有充分的时间和机会多说多练。同时,教师还要确保每一个学生都有开口说话的机会,营造自由表达的氛围,实现参与的均衡性和平等性,要注意控制少数学生天南海北的任意发挥,积极关注那些处于弱势或不善言词的学生,让每一个学生都能深切体会到教师的关注和成功的快乐。教师必须善于在适当的时候进行巧妙的教学调控和有效干预,将教学进程控制在预定线路上。成功的口语教学还以为着给学生提供丰富多彩的课堂活动,以保持口语学习的新意与活力,保障学生有旺盛的学习动机和兴趣。实践证明,小组讨论的方式往往可以最大限度地利用课堂时间,使学生有多说多练的机会。而且心理学研究表明,在语言学习中,同伴之间的相互影响具有优先于教师影响效果,故有"同伴影响"教学法。为了提高口语课堂活动的效率,教师在分组之前可以预先确定讨论的话题,使其与学生在阅读、听力、写作等课程中所学的内容保持一定的连续性和相关性,学生在其熟悉的材料和丰富的背景知识铺垫下更能激发出强烈的参与兴趣和欲望,由一个消极被动的语言习得者或认知者,变为一个积极主动的语言探索者和发出者。

参考文献:

[1]仲彦,刘丹花. 中西思维模式差异对英语口语教学的文化影响[J]. 重庆大学学报(社会科学版),2004,(2):74-76.

(上接第112页)

不是用自己已翻译的参考译文去"灌输"给学生,积极引导学生思考和翻译实践,真正突出"以学生为中心"的教学模式。"引导"的翻译过程就是帮助学生发现、分析和解决问题。这种过程翻译教学法与传统的结果翻译教学法也就是"渔"与"鱼"的关系。

五、结语

无参考译文的教材对老师的要求是很高的,而对付多少有些"不可控"的课堂翻译对教师提出了严峻的知识水平挑战和对教师心理素质的考验。教师应做到祥备课,精练习,重引导,多总结,充分应对课堂翻译中可能出现的问题,尽可能向学习者传递更多的翻译理论和技巧,对学生的翻译活动进行疏导引流,实现翻译教学的提高学习者语言应用能力的根本目的。

翻译从本质上讲是源语概念在目标语中相似概念的激活和建构问题。由于英语和汉语在概念上的表达不尽相同,依据概念组成的命题也有相应的差异,因而在翻译这一语码转换过程中不可能建构成等同的信息体,必然在目标语中要激活相似概念进行重构。充分利用认知语境来激活目标语概念,从而能更准确地建构目标语信息。

翻译是一种译者对原文信息进行目标语再现的言语活动,尽管原文的语句特点多种多样,译者应尽可能把握住原文的语篇特征,力求在译文中保留原文风格,这些都只有通过大量的实践才能掌握。如果学习者的书面语码转换可以达到自由操作的境界,那么将其"嫁接"至口头表达应当是自然的事情,那样的话不但实现了翻译教学的真正目的,而且还能让学生口头交流时真正有内容可说,实现语言的文化交流功能。

参考文献:

[1]Fodor, J. The Modularity of Mind [M]. Cambridge: MIT Press, 1983.
[2]Sperber, D. & Wilson, D. Relevance: Communication and Cognition [M]. Oxford: Blackwell, 1986/1995.
[3]Widdowson, H. G. Teaching language as communication [M]. Oxford: Oxford University Press. 1978: ix-x.
[4]王宗炎. 谈谈桂诗春杨惠中的科研项目"中国学习者英语语料库"[J]. 现代外语, 2003(2):220-221.
[5]董亚芬. 我国英语教学应始终以读写为本[J]. 外语界, 2003(1):2-6.
[6]文秋芳. 英语学习策略论[M]. 上海:上海外语教育出版社,1996.
[7]余渭深等. 求新研究生英语系列教材. 重庆:重庆大学出版社,2003.
[8]李红. 可理解输出假设的认知基础[J]. 外语与外语教学,2002,(2):10-12.
[9]刘国辉. 历史比较语言学概论[M]. 成都:四川大学出版社,2000
[10][10]刘正光,崔刚. 反语理解三假说[J]. 外国语,2003,(2):32-38.
[11]罗立胜,喻洁,郝慧侠. 略论硕士研究生英语课程设置[J]. 清华大学教育研究,2001,(2):156-159.
[12]罗立胜,李健. 试论研究生英语写作课程的设置与实践[J]. 学位与研究生教育,2003,(2):32-34.
[13]葛校琴. 翻译教学 输出 理论意识[J]. 上海科技翻译,2002,(1):29-32.
[14]袁锦翔. 略谈篇章翻译与英汉篇章结构对比[J]. 中国翻译, 1994,(6):2-6.
[15]张瑜. 全球化时代的中国翻译教学走向[J]. 外语界,2003,(1):13-16.
[16]许余龙. 对比语言学概论[M]. 上海:上海外语教育出版社, 1992.
[17]汪兴富. 激活学生英语表达潜能研究. 重庆大学硕士学位论文[D]. 2002.