

通过学习者训练培养学习者自主性的实验^{*}

张彦君

提要: 外语教学的成功与否不只是一个教的问题,在很大程度上取决于学生的学习态度和方法。本文采用课堂上的“元认知策略训练”和课后的“签署学习者合约”相结合的方法,来培养学习者的自主学习能力。通过问卷调查、实验前后的成绩测试和跟踪采访,并运用定量和定性分析,实验结果表明:1)学习者自主意识明显提高;2)运用“元认知策略”的频率增加了;3)学习者合约不仅培养了自主学习的习惯,而且弥补了听、读和写方面的不足;4)促进了学习者学习成绩的提高。

关键词: 自主学习性;学习者训练;学习者合约;元认知策略

Abstract: The efficiency of EFL teaching is largely determined by student's learning attitude and method. What is being advocated here is the development of learner autonomy through learner training. In this experiment, two modes "Metacognitive Strategy Training in Class" and "Signing Learner Contract with the Learner after Class" are used to develop learner autonomy. Data collection was conducted mainly through questionnaires, pre- and post-examination paper and individual interviews. The result, which were analyzed in the quantitative and qualitative methods, showed that 1) the learners' autonomous awareness has greatly improved; 2) learners have employed metacognitive strategies more frequently; 3) the method of signing learner contract with the learners not only developed learners' autonomous learning habit, but also improve learners' listening, reading and writing abilities; 4) development of learner autonomy is helpful in improving learners' learning achievement.

Key words: learner autonomy; learner training; learner contract; metacognitive strategy

中图分类号: H319 文献标识码: B 文章编号: 1004 - 5112(2004)01 - 0054 - 08

一、课堂教学与自主学习

20 世纪 80 年代以来,外语学习中的自主性一直是一个被广泛关注的话题。不同的学者对自主学习有不同的定义,除了 learner autonomy 和 autonomous learning 以外,还有许多别的名称,如“独立学习”(independent learning)、“学习者控制的教学”(learner-controlled instruction)、“非传统型学习”(non-traditional learning)、“开放式学习”(open learning)、“参与式学习”(participatory learning)、“自我为导向的学习”(self-directed learning)、“自我组织的学习”(self-organized learning)、“自我计划的学习”(self-planning learning)、“自学”(self-study)、“自我教学”(self-teaching)和“自我接触”(self-access)等。

“self-instruction”指的是一种情景(situation),在

这种情景中,学习者的学习不直接受到老师的控制。

“self-direction”指的是一种学习态度(attitude),即学习者要对自己的学习负责。它与“self-instruction”不同的是,它强调的是学习态度而不是学习技巧。

“self-access”指的是一种途径(way),也就是鼓励学习者离开老师的控制走向自主。

就“autonomy”而言,不同的学者有不同的看法。有的学者认为,“autonomy”是一个学习过程,在这个过程中,学习者积极练习对自己的学习负责,他们根据自己的需求和现有的知识确定自己的学习目标、制定学习计划、监控学习过程和评估学习结果;另外一些学者认为“autonomy”是一种学习能力,它强调的是学习者的特点而不是学习过程。但总的来

* 本实验为上海外国语大学束定芳教授主持的上海市教委“曙光项目”、教育部“高校优秀青年教师资助项目”“外语教改理论与实践”的一部分。本实验实施过程中得到了上海工商外国语学院薛琳老师的大力支持,特此致谢。

讲,学习者自主性包含以下两个特征:首先,学习者应该对自己的学习负责;其次,“对自己的学习负责”意味着学生部分或完全有权力决定那些传统上由老师决定的事项。

Dickinson (1995) 认为,自主学习“既是一种学习态度,又是一种独立学习的能力”。他解释说,态度就是一种对自己的学习做出决策的责任;能力就是对学习过程的决策和反思。

Littlewood (1996) 认为自主学习主要是“学习者独立做出选择的愿望和能力”。所谓愿望是指学习者要对自己的学习负责的动机和信心;所谓能力是指既具备为自己的学习做出选择的知识,又具备为能够执行自己选择的技能。正像 Littlewood 强调的,“学习者独立行动的愿望取决于他们的动机和信心的程度;学习者独立学习的能力取决于他们知识和技能的程度。”

Benson (1997:25) 认为语言学习的自主性有以下三个方面:1) 自主学习是一种独立学习的行为和技能;2) 自主学习是一种指导自己学习的内在的心理动能;3) 自主学习是一种对自己学习内容的控制。

Wenden (1991:15) 总结说,“实际上,那些成功的、具有专门知识和技能的、有才智的学习者已经学会了怎样学习,他们已经获取了学习策略和有关学习的知识和技能;他们也具备了有信心、灵活地、恰当地、独立于老师地运用这些知识和技能的态度。所以他们被称为是自主的。”

从以上描述中我们发现,自主学习在外语学习上的主要成分包括:

1) 态度 (attitude)。学习者自愿采取一种积极的态度对待自己的学习,即对自己的学习负责并积极地投身于学习;2) 能力 (capacity)。学习者应该培养这种能力和学习策略,以便独立完成自己的学习任务;3) 环境 (environment)。学习者应该被给予大量的机会去锻炼自己负责自己学习的能力。

没有外部的环境,如老师、教学设施和学习资料,特别是在培养自主学习的初级阶段,实现前两项是不可能的。也就是说我们无法培养学习者的自主学习的态度和能力。

1. 课堂上的自主学习

Dickinson 在他的 *Self-Instruction in Language Learning* 一书中着重强调了一系列课外自主学习的策略。作者认为自主学习决不仅代表独自学习,应该把它看作是一种学习态度,而不只是一种没有老

师指导的外部的学习形式,正像 Little (1990:7) 所指出的,自主学习基本上是一种对学习过程和学习内容的心理反应 (psychological reaction)。Holec (1985:173-190) 也强调,自主学习本身是一个概念上的工具 (conceptual tool), 即设计和管理自己学习计划的能力。他把课堂上的自主学习分成“无声的自主学习” (silent autonomy) 和“有声自主学习” (loud autonomy)。在课堂上没有被老师甚至学生注意到的自主学习被称为无声的自主学习。无声的自主学习者把老师的目标当作自己的目标努力来实现。他们能够和老师更好的合作。无声自主是一个更加个人化的学习方式。虽然表面上看起来是在老师的控制下,实际上自己已默默地管理着自己的学习。这些学生可以从同样的课堂上获取很多不同的知识。如今越来越多的老师开始赞成以学习者为中心的方法。他们设计教学大纲来满足学生的需求,并开展各项活动鼓励学生参加,而且他们还给学生提供机会选择学习方法和学习范围。在这样民主的气氛中,学生们逐渐改变他们被动接受者的传统角色,敢于表达自己的思想。我们把这种情况称作有声自主学习。

2. 课外的自主学习

课外的自主对我们来说并不陌生,常见的形式有:预习功课、课后完成家庭作业、选用参考书等。在这些活动中,学生都在不自觉地运用自主学习的方法。比如:独立思考、独立分析,独立决定完成作业的时间、方法,独立选择适合自己需求的材料等。当为某次考试做准备时,他们有可能自己决定用多长时间实现自己的目标和阶段性地评估自己的进步。但大多数学生特别是中学生和一些大学生,他们这样做的目的只是为了完成老师的任务或得到好的成绩,而不是满足个人的需求。教师应该让学生充分意识到作为语言学习者,应该扮演什么样的角色和学习语言的本质,把自己从单纯的考试和学校的课程限制中解脱出来,真正学会怎样学习。因为“教育的最终结果,就是培养一个独立的学习者” (McDevitt, 1997:34)。

培养学生的自主学习能力也与当代国际教育界强调培养学生的创新能力以及学习方式和学习重点的转移的趋势相一致的。

近年来,国外研究型课程的开发反映了培养学生自主学习能力的要求。在美国,学校开设的研究型课程有以下几个特点:(1) 注重学生批判性思维、

发现问题与解决问题的能力培养,并且通过探究或实践活动去试图解决问题。其中最重要的是解决问题的过程,问题能否得到解决倒是其次;(2)使学生能够主动学习,能够有兴趣、有信心、有责任心地探索和解决问题。在课程实施中强调学生自主活动,由学生自己设计并控制学习的整个过程,亲身体验自己对自然和社会的责任;(3)使学生通过实践与具体探索的过程,获得知识、能力、态度、情感、品质等方面的发展;(4)使教室从封闭走向开放,实现课堂与社会的有机结合。研究型课程是一种开放性学习的教学形式,它不局限于一间教室,一本书、几门课程,而是让学生走出课堂,走向社会,认识到他们的态度、行为和决定能够对现在和未来的世界产生影响。

在日本,研究型课程的目的在于:(1)培养学生丰富的人性和社会性以及作为国际社会秩序中的日本的民族生存意识;(2)培养学生自己发现问题、自主学习、独立思考、自主判断及解决问题的能力。让学生掌握学习方法和思考问题的方法,培养主动地、创造地解决问题以及进行探究活动的意识和能力,并尽量思考自己的生存方式;(3)与实际生活相联系,培养学生具有健康的身心、自律的意识、关心同情他人的情感与品德,以及与他人合作的能力。

从国外研究型课程的目标来看,以下几个特点值得我们注意:第一,重视知识的掌握,但更注重学习的方法。这表明研究型课程的重点不在于知识而在于方法的习得,从而培养学生的自学能力。第二,强调主动学习。美国的课程目标指出:“在研究型课程中,不是将现成的结论告诉学生,而是让学生通过自己的实践活动和搜集到的资料来理解社会与自然,在实践中得到发展。第三,科学精神与人文情怀并重。一方面,注重学生批判性思维、发现问题和解决问题能力的培养,着眼于科学精神的塑造;另一方面,强调培养学生具有自律意识,关心同情他人的情感与品德,以及与他人合作的能力,着力于人文情怀的培养。

研究性学习与接受性学习作为两种不同的学习方式,在实践中并不是互相排斥的。相反,在实际的学习活动中,它们往往结合在一起。为推动学习方式转变,人们将研究性学习单独设课,这不失为一种

可行的策略,但如果把研究性学习课程与接受性学习课程截然分割开来,那就注定要犯历史性的错误。

学会学习最重要的是学会提出问题。鼓励学生提出问题就要容忍,甚至鼓励学生提出错误的问题。任何科学的发现与技术发明不可能一蹴而就,不容许错误其实就是堵塞了人们通往发现与发明的道路。

但是,在我国,由于传统的教学观念的影响,同时也由于应试教育的误导,课堂教学更注重的是知识的讲解和记忆,忽略了学生自主学习能力的培养,更忽视了学生创新意识能力的培养。“我们的中小学生对大部分精力放在记诵昨天的知识上,而昨天的知识有没有转化为创造明天的能力。这样在创造明天的能力上,我们的学生一开始就处在落后的位置上。这就决定了在以后的竞争中要想超过人家是不大现实的。所以说到底,输在终点的背后是输在起点”。

前面我们已经提到,掌握一门外语,仅靠课堂教学是远远不够的,仅靠记忆语言规则也是不行的。要达到与本族语人相近的外语交际能力,学习者必须学会学习,抓住并有意识地创造各种机会参加真实的交际活动,例如参加外语角,外语日或外语夏令营活动,与外国人交往等。学校、家庭也应创造机会让学生参加各种社会和语言实践活动,培养学生的社会实践能力和自我学习能力。例如,参加赴目标语社团的短期访问、赴海外短期学习、参加学生交流和通信/笔友项目、通过录像/磁带进行语言交流等,这些活动显然只有作为课外活动来安排。这些活动一方面需要学生具有一定的课外自主学习的意识和能力,另一方面通过这些活动,又可以明确学生学习外语的目的性,增强自主学习的意识和能力。

二、一项实验

本实验是在上海工商外国语学院实施的。该校是上海具有一定规模的民办专科学校(正在申报本科),学生是经过上海“三校”生考试被录取的。我们之所以选定这类学校,是因为据调查这些学生自我管理 ability 比较差,更需要培养学习的自主性。

实验目的:通过元认知策略的训练培养学生的自主学习性。1)改变学生的学习观念,树立自主学

陈玉琨,《基础教育再认识—兼论人才培养模式的改革与创新》,《文汇报》2002年11月25日。

Stern, H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. P. 149

习的意识;2)有意识地使用学习策略来管理自己的学习;3)更多地、独立地负责自己的课内外学习;4)促进学习成绩的提高。

实验对象:60个受试者来自该校2002届物流专业一年级的两个班。一个班为实验班,实施了我们的全部计划。另一个班为控制班,基本上按学校正常教学。

实验内容:元认知策略在培养学习者自主性中的意义。

元认知策略是培养学习者自主性的关键。Wenden (1985)说:“学习者运用元认知策略监控、管理或自主自己的学习。”O'Malley等指出:“没有掌握元认知策略的学生基本上是一个没有方向和没有能力评估自己的进步、自己的成绩和确定自己未来的学习方向的人。”(1985a:24)显然,元认知策略是使学习者承担他们自己学习责任的高级管理方法或工具。

计划、监控和评估是元认知策略的三个主要的功能,它们也是通向自主学习的一个桥梁。

计划性:学习者应该就所要学习的资源和策略做出决策,也就是说,学习者必须决定为什么、什么时候对下列内容做出决定:1)特别的需求和兴趣;2)来自朋友的挑战和忠告;3)对特殊语言运用的例子做出正、反两方面的反馈。学习者还要对未来学什么、怎么学做出决定,他们需要确定目标和评估成绩的标准。

监控性:“监控策略被用来控制当前发生的事情”(Wenden,1985)。另外,学生们还要监控他们的语言学习的过程。

评估性:学生随时可以检查自己的学习结果。

从以上的描述,我们可以看出掌握了元认知策略就意味着学生们能够对自己的学习负责任了。能够管理或监控自己学习的学习者就可以称作是一个自主学习者。换句话说掌握了元认知策略的学生,基本上就是一个学有方向,并且有能力评估自己的进步、成绩和有能力确立自己未来学习的学习者。

1. 课堂上的元认知训练

任务:学习者训练必须包括让学生掌握一套学习策略——元认知策略。通过课堂上元认知策略的训练,我们希望学习者能够有意识地运用下列技能:1)确定目标。学习者需要有能力改进他们的思维分析模式,确立自己的学习目标,确定优先要满足的需求,把学期目标分成短期目标,并把评估结果作为确

定新的目标的基础;2)确定内容。学习者要有能力选择有助于实现目标的语言材料,收集学习资料,判断这些资料和目标的相关度,判断他们的优缺点;3)确定技巧。学习者要有能力设计学习活动,评估学习活动的有效程度,了解在某种情形下某种方法的优与劣,理解每一种活动的潜在的用途,并且建立自己的学习档案;4)确定学习地点、时间和进度。学习者应该有能力选择适合于自己的学习环境,并且根据学习内容和类型改变学习进度;5)评估学习过程和结果。学习者应该有能力决定自己的评估标准,测评自己的学习进步。

训练方法:1)用Nunan(1999:322)设计的综合性“需求分析问卷调查”(need analysis questionnaire),刺激学生考虑自己的需求和目的,自我反思自己的过去和未来,分组讨论调查结果,互相参考,互相借鉴,确定每个学习者的需求和目标。2)Nunan(1999:62)指出:“策略训练应该纳入正规的语言教学计划中,不要把它作为独立的成分。”我们采用明示的方法,将每项策略融进语言学习任务,老师对可能用到的策略进行描述、示范并举例说明,为学生提供语境化的策略练习,从而引出更多使用策略的例子,分组或全班对所学策略进行讨论,反复使用,只有学生清楚在用什么样的策略,他们才能有机会更经常、更有效地使用这些策略。

2. 课外的元认知策略训练

任务:为了培养学习者课外的自主学习能力,我们要求学习者有意识的把在课堂上学到的元认知策略运用到课外学习任务的管理上。一方面养成自主学习的习惯,另一方面弥补听、说、读、写以及其他方面的不足。

课外自主学习计划的设计考虑了一些发展学习者自主性的关键因素。

第一,自愿。自愿是自主语言学习的关键因素之一。自愿参与自主学习计划的学习者可能比那些被迫参与的学习者获益更多。

第二,学习者选择。学习者选择是自主学习的必不可少的一项活动。确定学习目的、学习内容、学习进展;选择学习方法、技巧;监控学习过程,评估学习结果,都由学生独自完成。学习者选择就意味着学习者可以按照自己步伐学习,也就是自己决定学什么,什么时候学,怎样学和学多长时间。

第三,灵活性。自主学习计划中的灵活性是指学习者可以根据自己的需求改变他们的选择(如:目

的、内容、进度等)。

第四,老师的支持。和学生建立良好的关系对老师来说是非常关键的。因为老师要及时的支持和指导他们的学生,帮助他们明确自己的目标,给予他们不断的鼓励。

第五,同学间的支持。自主学习不只是个人化的,也是社会化的。学习不是发生在真空中的。互相影响(interaction)、相互协商(negotiation)、合作(collaboration)等都是促进自主学习的重要因素。

训练方法: Dickinson(1987)早在 80 年代就提倡用“学习者合约”(learner contract)规范学习者的学习任务。学习者合约就是学习者与老师之间,学习者与学习者之间的一个协议(an agreement)。Dickinson 认为,“这个合约要求学生不仅决定做什么,而且决定参加什么样的活动;使用什么样的材料,怎么样达到自己的目标”(1987:99)。所以,我们在课外的训练中,采用和学习者签订合约的方法,为每个学生创造机会使用元认知策略管理自己的学习。具体办法是:1)要求每个学生首先找出自己在英语学习方面的不足或需求,确定自己的长、短期目标。2)按照合约的要求写出达到这一目标所需要的具体的时间、材料、方法(此合约选自 Lee, I., 1998)。3)合约一式两份,学生和老师在合约上签字。在签订合约之前,老师要和每个学生审视合约的具体内容,确认符合每个学生的实际情况方可签订。4)在合约执行的过程中,老师根据学生的不同情况,定期检查和分组讨论,及时反馈信息,交流经验,监控进展,评估效果。

在学期结束时,我们通过个人采访(individual interview)调查了这项训练的结果,鼓励学生签订下一个目标的合约。

课内实验过程:实验过程分四个阶段进行。1)实验开始前,我们先做了三个方面的问卷调查和一个成绩测验,他们分别是:(1)受试者对自主学习的态度(a survey of subjects attitude to learner autonomy)。(2)受试者使用学习策略的频率(frequency of learning strategies use by learners)。(3)受试者需求(a survey of learners needs)。(4)60 学生参加实验前的英语测试。2)训练学生的计划性、先进行短期计划的训练,然后再进行长期计划和具体任务计划训练。3)训练自我监控性。监控自己的错误,学习内容选择、学习进度的快、慢等。4)训练自我评估性。首先采用选自“*Learner-Directed Assessment in*

ESL”(Abstain & Pierson 2000:37 - 47)的评估表(checklists)对每位学生做一个全面评估,然后让学生自己评估自己的阅读速度和阅读理解能力。阅读速度评估方法选自 *Executive Learning* (Schumm & Post 1997:44)。最后要求学生自己设计评估测试方案,这个设计是模仿 Gardner & Miller(1999:212)“Learner-Prepared Assessment”的训练。

课外实验过程分五个阶段:1)确定目标。2)制定计划。3)签订合约。4)履行合约。5)采访。整个过程和课内训练基本同步进行。

数据收集:1)学习者自主学习能力调查问卷(Learner Autonomous Learning Ability Questionnaires)。该问卷由四个部分 42 个问题组成,分别调查一学期的实验后学生的计划性、自我监控性、自我评估性和自主程度。2)实验前后的考试卷(Pre-and Post-test papers),调查实验班和控制班实验前后学习成绩的变化。3)课堂观察(Classroom Observations)。六次课堂观察掌握老师的训练方法和学生的策略接受和使用情况。4)跟踪采访(Individual interviews),主要调查学生课外履行学习者合约的情况。

实验结果和讨论

为了检验学生自主学习能力的发展,在期末考试(post-test)时,同时发放了“学生自主学习能力调查问卷”。另外,还发放了“策略使用频率调查问卷”。下面是部分调查结果的总结和讨论。

1. 受试者自主学习能力的发展

1)计划性:如后页表一所示,通过训练,实验班学生对自己长期和短期的目标的规划明显好于控制班。实验班分别有 70%和 76.7%的学生能够科学地规划自己的长期和短期学习计划,而控制班分别只占 23.3%和 30%。

经过计划性的训练,实验班已经没有学生从来不制订学习计划,而控制班还有一定比例的学生从来不制定计划。实验班有 66.6%的学生能够使自己的计划符合自己的实际情况,控制班只有 23.3%的学生能够做到计划合理性。计划的实施情况相对差一些,实验班只有一半的学生能够或在大部分情况下能够完成学习任务,而控制班只有 13.3%的学生能够执行自己的计划。由此可见,训练学生确定目标,制定合理的学习计划有一定的成效,但学生独立完成计划的能力还需进一步训练。

表一 实验班和控制班计划性对比

策 略		实 验 班					控 制 班				
		A (%)	B (%)	C (%)	D (%)	E (%)	A (%)	B (%)	C (%)	D (%)	E (%)
计 划 性	长期计划	26.7	43.3	23.3	6.7	0	0	23.3	46.9	46.7	3.3
	短期计划	30.0	46.7	16.7	6.7	0	3.3	26.7	46.7	26.7	6.7
	合理性	23.3	43.3	26.7	6.7	0	0	23.3	46.7	30.0	0
	实施情况	23.0	33.0	16.7	20.0	3.3	3.3	10.0	63.3	20.0	3.3

2) 自我监控性:从表二,我们看到了一个有趣的现象,在控制班,回答 C(基本能监控)的学生比例要比实验班的高,但是,从回答 A(能监控)和 B(大部分情况下能监控)结果统计看,实验班分别有 46.6%,63.3%,53.3%和 50.0% 的学生能够或大部分情况下能监控自己的学习,而控制班分别是 16.7%,46.6%,36.7%和 23.3%。结果表明,经过

训练,几乎一半以上的学生都能够或在大部分情况下能监控自己的学习,其中纠错能力和参与性有了明显的提高。相反,在控制班,回答 D(不能)和 E(根本不能)的学生比例比实验班高了许多。看来,训练至少使更多的学生有了自我监控的意识。要想提高这种意识,还需要更多的时间和方法让学生有更多机会锻炼自己的监控能力。

表二 实验班和控制班自我监控性对比

策 略		实 验 班					控 制 班				
		A (%)	B (%)	C (%)	D (%)	E (%)	A (%)	B (%)	C (%)	D (%)	E (%)
自 我 监 控 性	调节学习方法	13.3	33.3	46.7	6.7	0	10.0	6.7	50.0	33.0	0
	参与性	30.0	23.3	36.7	10.0	0	16.7	20.0	26.7	30.0	6.7
	纠错能力	33.3	30.0	26.7	6.7	3.3	13.3	33.3	40.0	10.0	3.3
	调整计划性	23.3	26.7	20.0	16.7	13.3	10.0	13.3	40.0	26.7	10.0

3) 自我评估性:在调查问卷中,自我评估这一项就包括 17 个问题。这里我们只选了四个问题进行讨论。从表三,我们可以看出,对于具体任务评估和周评估,回答 A(总是)和 E(从不)的百分比几乎都是零。这就说明了两个问题,第一,虽然经过了一个学期的训练,但学生还是不能总是监控自己的学习。这说明,长期以来学生对老师的评估依赖性太大了。第二,经过训练,几乎没有学生不对自己的学习进行评估了。所以,我们要对那些依赖性

太强、不能坚持训练的学生多加训练。另外,阅读速度的评估和自我评估方案设计的专项训练收到了良好的效果。从表三我们看到,实验班分别有 83.3%和 96.7% 的学生回答了 A(能)、B(大部分情况下能)和 C(基本能),控制班分别是 50.0%和 63.3%。看来,学生对评估方法的掌握要比平时对自己具体学习任务的评估要快得多。这就提醒我们一定要改变依赖老师评估的观念,给学生更多自我评估的机会。

表三 实验班和控制班自我评估性对比

策 略		实 验 班					控 制 班				
		A(%)	B(%)	C(%)	D(%)	E(%)	A(%)	B(%)	C(%)	D(%)	E(%)
自我评估性	周评估	0	20.0	40.0	40.0	0	3.3	13.3	30.0	46.7	6.7
	具体任务评估	0	13.3	43.3	40.0	3.3	0	33.0	36.7	46.7	13.3
	阅读速度评估	23.3	26.7	33.3	10.0	6.7	0	10.0	40.0	46.7	3.3
	自我设方案	26.7	30.0	40.0	3.3	0	0	13.3	50.0	30.0	6.7

4) 策略的使用:另一个调查结果显示,实验班的学生使用元认知策略的频率比实验前有所提高。实验前,元认知策略的使用频率是 2.8,而实验后,平均分达到了 3.4。根据 Oxford(1990,引自 Brown 1994:208)的评定标准,学生几乎总是能够(almost usually)使用元认知策略。

表四 实验前和实验后策略使用频率对比

策 略	平均分	
	实验前	实验后
认知策略	3.0	3.1
元认知策略	2.8	3.4
社会-情感策略	2.9	3.0

5) 学习成绩:实验前我们假设,自主能力提高了,学习成绩也会相应提高。根据表五和表六,我们可以初步判断,不管是和控制班比较还是和实验前比较,实验班的学习成绩都有所提高,但学习成绩的提高还有待时间的检验。我们相信只要把实验落到实处,坚持不懈,自主能力是能够培养的。而且,自主能力越强,学习成绩就越高。

表五 实验班和控制班实验后学习成绩对比

	平均分
实验班	73.93
控制班	71.52

表六 实验班实验前后学习成绩对比

	平均分
实验前	68.41
实验后	73.93

2. 签订学习者合约是提高自主能力的良好途径

课外的元认知策略训练主要是通过学习者合约实现的。我们选了 6 个受试者(3 个优等生,3 个差生)作为跟踪采访的对象。3 个优等生根据自己的需求,确定了更高的学习目标。3 个差生主要从培养学习兴趣和信心方面考虑,确定了适当的学习目标。对于实现目标所需要的时间,所采用的材料和方法,都由他们自己确定。老师只起指导和监督的作用。下面是他们一学期后的体会。

3 个优等生:通过对他们的采访,我们发现,成功的学习者已经不自觉地在使用元认知策略,只是他们没有得到过明确的策略训练。在采访中他们说:

S₁:“实际上我一直在用这种策略管理我的学习,只是过去不知道这些策略叫做元认知策略。通过训练,我们可以明确地使用这些策略了。”

S₂:“和老师签订合约后,我的学习更加明确了。由于学到了更多的自我监控和评估方法,我的自主学习能力更强了。”

S₃:“我很喜欢学习合约这种学习方法,它使我的学习更加规律、更加有趣了。”

3 个差生:他们对英语学习已经到了厌倦的程度。起初,他们很不情愿做我们的跟踪采访对象,他们认为他们的英语学习已经不可救药了,在这种情况下,我们帮助他们进行了个人需求分析,确定了短期目标,制定了切实可行的计划,然后指导和监督他们执行计划,在最后的采访中,他们说:

S₄:“我现在明白了,过去英语学不好,主要是没有适当的学习策略来管理自己的学习。通过和老师签订合约,我的阅读速度和理解能力有了明显的提高。”

S₅:“原来我一上英语课就头疼,老师进行的这些训练,让我开了窍。我发现学习还得靠自己,掌握了自主学习的方法,就能对自己的学习负责了。”

S₆:“我的听力有了进步,这全靠学习合约的约束。现在我已经养成了自主学习的习惯,每天晚上按计划听一小时的英语,同时还使用了一些听力策略,现在拿到听力测试已经不紧张了。”

尽管该实验范围小、时间短,但我们还是从中得到很大的启示。在现行的教育体制下,我们要尝试多种渠道提高学生的学习效率。自主学习能力的培养可以和当前的教学任务结合起来,调动学生的积极性,让他们参与教学,用策略管理自己的学习。这样,既培养了学生的自主能力又提高了学习效率。

参 考 书 目

- [1] Benson P and Voller P. Introduction: autonomy and independence in language learning [A]. In Benson P and Voller P (eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning* [C]. New York: Addison Wesley Longman, 1997.
- [2] Brown H D. *Teaching By Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* [M]. Englewood, Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1994.
- [3] Dickinson L. *Self-Instruction in Language Learning* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- [4] Dickinson L. Autonomy and motivation: a literature review [J]. *System*, 1995, 23/ 2:165 - 174.
- [5] Gardner D & Miller L. *Establishing Self-access: From Theory to Practice* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- [6] Holec H. On autonomy: some elementary concepts [A]. In Riley P (ed.). *Discourse and Learning* [C]. London: Longman Group, 1985. 173 - 190.
- [7] Lee I. Supporting greater autonomy in language learning [J]. *ELT Journal*, 1998, 52/ 4:282 - 290.
- [8] Little D. Autonomy in language learning: some theoretical and practical considerations [A]. In Gattercole I. (ed.) *Autonomy in Language Learning* [C]. London: Center for Information on Language Teaching and Research, 1990. 7 -

- 15.
- [9] Littlewood W. Autonomy: an anatomy and a framework [J]. *System*, 1996, 24/ 4:427 - 435.
- [10] McDevitt B. Learner autonomy and the need for learner training [J]. *Language Learning Journal*, 1997, 9.
- [11] North B. Defining a FLEVIABLE common measurement scale: descriptors for self and teacher assessment [A]. In Ekbatani G & Pierson H. (eds.) *Learner-Directed Assessment in ESL* [C]. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2000.
- [12] Nunan D. *Second Language Teaching & Learning* [M]. Boston: Heinle & Heinle Hennebury, 1999.
- [13] O'Mally J M et al. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students [J]. *Language*, 1985.
- [14] Schumm J S & Post S A. *Executive Learning: Successful Strategies for College Reading and Studying* [M]. New Jersey: Prentice Hall, 1997.
- [15] Wenden A. Learner strategies [J]. *TESOL Newsletter*, 1985, 19:1 - 7.
- [16] Wenden A. *Learner Strategies for Learner Autonomy* [M]. London: Prentice-Hall, 1991.
- [17] 范焯. 浅谈大学英语中的“学习者训练” [J]. 外语界, 1999, (3).
- [18] 华维芬. 外语学习者策略训练刍议 [J]. 外语界, 2002, (3).
- [19] 纪康丽. 外语学习中元认知策略的培训 [J]. 外语界, 2002, (3).
- [20] 束定芳, 庄智象. 现代外语教学—理论、实践与方法 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1996.
- [21] 王笃勤. 大学英语自主学习能力的培养 [J]. 外语界, 2002, (5).
- [22] 张彦君. Developing Learner Autonomy through Learner Training [D]. 上海: 上海外国语大学, 2003.

作者单位: 宁夏职业技术学院, 宁夏 银川
750001