

“学习策略+自主学习”任务型网络教学模式研究与实践

——英语视听说国家精品课程建设例析

邓杰 白解红 邓颖玲

摘要: 本文以英语视听说课程为实验课程,对“学习策略+自主学习”任务型网络教学模式”的研究与应用进行了探讨。首先简要回顾了语言学、教育学和计算机科学这三大学科领域中与现代外语教学密切相关的理论和技术,着重强调跨学科理论在网络环境下的综合应用和优势互补。然后简单介绍了作者对英语视听说课程所进行的长达近十年之久的改革研究与实践情况,尤其是近四年的国家精品课程建设情况。最后,结合自己的经验和体会谈了几点有关现代教学改革研究与实践的建议。

关键词: 学习策略; 自主学习; 任务型网络教学模式; 英语视听说课程

一、理论基础

本研究横跨语言学、教育学和计算机科学三大学科,涉及外语教学与学习、信息技术与课程整合和计算机应用技术三个领域的理论研究与实践。我们主张跨学科理论的综合应用,强调多种外语教学与学习理论在网络环境下的优势互补和有机结合。

1. 外语教学与学习理论

外语教学与学习理论是本研究最根本的基础理论。其中,任务型教学理论是本教学模式的理论框架,学习策略训练和自主学习活动都是在教学任务的设计、实施和检测过程中体现出来并得以实施和检验。学习策略既是教学内容又是教学方法,英语视听说学习策略体系和英语视听说学习策略训练法都是建立在学习策略理论的基础之上的。自主学习既是教学的最高目标又是教学的中心环节,自主学习理论则为如何开展网上自主学习奠定了理论基础。

任务型教学理论:该理论是在20世纪80年代交际法广被采纳的历史背景下产生的,主要以语言学习和二语习得的有关理论为基础,主张使用真实、有意义的语言输入材料(Nunan, 1991; Willis, 1996; Richards, 1994),让学习者在运用目的语完成教学任务的过程中发展语言

规则(Skehan, 2002),着重通过处理、解决意义来习得语言(Crookes, 1986)。《高等学校英语专业英语教学大纲》在教学方法上明确提出要“多开展以任务为中心的、形式多样的教学活动”(2000:13);教育部在2001年7月制定的《英语课程标准》也要求“尽量采用‘任务型’的教学途径”(2001:29)。可见,任务已成为外语教学领域中的一个核心概念,任务以及与之紧密相连的任务教学法愈来愈受到广泛的关注。

一项任务通常包括目标、输入、活动、教师角色、学生角色、环境六大要素(Nunan, 1989)。目标应具体明确,输入材料要能体现任务的真实性和难易度,活动过程应注重语言意义的表达而不是语言形式,教师应能充分发挥主导作用,学生则应处于学习的主体地位(Nunan, 1991)。Long & Crookes(1992)则强调注重一定的形式(form),而不是所有形式(forms)。Willis(1996)提出任务的设计应体现“前期任务”——“执行任务”——“注重语言形式”这一教学模式;任务的实施则应分三个阶段进行,前期由教师介绍、演示任务并引出需要使用的语言;接着是任务的主体,通常由学生个人或与同学协作完成;最后再由教师对任务完成的情况作出评价和反馈。本教学模式正是基于这种模式发展起来的(详见图1)。

学习策略理论:该理论是近30年来应用语言学中的一项热门研究课题。学习策略指的是“学习者以获得、

邓杰,湖南师范大学外国语学院副教授;白解红,湖南师范大学副校长,教授;邓颖玲,湖南师范大学外国语学院副院长,教授。

储存、重新获得以及使用语言信息而采取的任何操作、步骤、计划和惯例行为”(Wenden & Rubin, 1987:17), 或者“学习者个人用以帮助自己理解、学习或记忆信息的特殊思想和行为”, (O'Malley & Chamot, 1990:1)。研究表明成功的语言学习者拥有自己的学习策略 (Stern, 1983:414)。如果将那些学习策略归纳总结出来, 并以适当的方式传授给其他学习者, 会有助于他们改进学习方法, 提高自主学习的能力并获取良好的学习效果 (华维芬, 2002)。

学习策略理论主要研究策略的分类方法、训练模式及应用效果。O'Malley & Chamot (1990:119-120) 根据认知学习理论把学习策略分为三类: 元认知策略、认知策略和社会/情感策略, 并认为元认知策略高于另外两种策略; Oxford(1990:16-21)依据策略对目的语学习的作用将策略划分为直接策略和间接策略两大类, 每一大类又分成若干次大类, 共包括 62 个具体策略; Cohen(1998:4-7)根据使用策略的不同目的, 把学习策略分为语言学习策略和语言使用策略两大类。可见, 学者们对策略分类问题并没有达成一致的认识。我们认为策略分类不是问题的关键, 研究的视角和目的不同、理论基础不同, 分类方法自然不一样。关键问题应该是如何训练学习策略? 如何帮助学习者运用策略提高学习效果? 研究表明(Oxford, 1990:201): 不同的策略训练方法, 训练的效果有所不同; 接受过策略训练的学习者一般比未经过培训的人能获得更好的学习效果。

自主学习理论: 该理论是建立在人本主义、认知主义以及建构主义等当代教育心理学理论基础之上, 并随着自主学习模式的兴起而发展起来的。自主学习理论强调学习者的自主性, 主张让学生“对自己的学习负责”(Holec, 1981:3), 并认为“学习者的自主性是我们最终的目标”, “学习者自主性应成为每个学习者和每位教师的目标已在教育界达成共识”(Brooles & Grundy, 1988:1)。另一个重要观点是, 研究者们发现学习策略是促进自主学习的关键(Brown, 1987:94), 如果禁止学习者使用其偏爱的学习方法, 就不会有高效率的外语学习(Dickinson, 1987)。相反, 学习策略可以大面积地改进学生的学习, 提高学习效果和质, 减轻学习负担, 最终达到学习自主性的目的(程晓堂, 郑敏 2002)。我们的“学习策略+自主学习”模式正是基于上述两个方面的观点提出来。

学习策略理论并不忽视学习者作为社会成员对“与人交往、获取支持、及与人相处的需要”(Ryan, 1991:208-238), 而是认为“自主学习并不等同于个人学习或个别学习”(Littlewood, 1999:73), “决不是没有教师参与的学习”(Benson & Voller, 1997:63)。教师的角色在自主学习教学过程中发生了根本性的变化, 教学只是

教师很小的一块功能, 他不仅要参与管理、经营、开发语言课程、制作材料, 同时还是学习者的顾问和信息的来源, 而且还应对学习者在自主学习过程中所采取的方式、方法、策略、成果等及时做出评估和反馈(魏玉燕, 2004)。Williams & Burden (1997:30) 则提出教师、学生、任务和环境是自主学习中相互依存的四大要素, 任何一方都不可能独立于其他三个方面而存在, 四者之间的交互是一个动态的、发展的过程。

2. 信息技术与学科课程整合理论

自 20 世纪 90 年代中期以来, 随着信息技术特别是因特网技术的飞速发展, 国际教育界非常重视培养学习者通过计算机和网络自主获取、分析、加工和运用信息的基础知识和实际能力, 并强调不单开设信息技术课程而将信息知识与能力的培养融于学科知识与能力培养的教学过程之中, 使之“成为课程教学的有机部分”(王琴等, 2003), 实现信息技术与学科课程的“深层次”整合。这就是目前日趋盛行的信息技术与学科课程整合理论。

信息技术对人们的学习、工作、生活、乃至人类生存和社会发展等各个方面都有着深刻的影响。李克东(2001)在强调数字化学习对于培养学生创新能力的重要性时, 把信息技术界定为“拓展人类能力的创造性工具”。何克抗(2002)在阐述信息技术对于新型人才综合素质培养的意义时, 认为“与信息获取、信息分析、信息加工和信息利用有关的基础知识和实际能力既是信息文化水平高低和信息素质优劣的具体体现, 又是信息社会对新型人才培养所提出的最基本要求, 达不到这方面的要求, 将无法适应信息社会的学习、工作与竞争的需要, 就会被信息社会所淘汰”。这些论述无不突出强调信息技术对于现代教育教学的重要意义。

整合的目标应根据不同课程、不同学科的特点, 营造出新型教学环境, 实施新型教学方法, 使信息技术不仅仅是辅助教学的工具, 而成为教学系统四要素(教师、学生、媒体、教材)中媒体和教材这两个要素的统一体(何克抗, 2005)。整合的方法, 其关键在于“融”, 而不能仅停留在“用”的层面。潘克明(2004)提出信息技术与学科课程整合, 是将信息技术既作为意识, 又作为内容、方法和手段, 融于课程教学之中的理论、实践与结果。整合不仅仅是为了提高信息技术在学科教学中的应用水平, 而必须充分、有效地发挥信息技术在学习过程中所独具的开放性、资源性、自主性、交互性、协作性、研究性等特点与优势, 帮助教师更好地进行教学设计, 促进学生更好地学会学习。根据整合理论的目标和方法, 我们在教学任务的设计和实施环节, 通常结合单元主题融入大量要求学生从网络检索、分析、加工和运用相关

信息的任务(见图1课内与课外自主学习环节),让学生在视听课程学习的过程中,同时发展信息技术能力,实现信息技术与视听课程的“深层次”整合。

3. 面向对象理论

面向对象理论(Object-Oriented Theory)属于计算机应用技术范畴,是在彻底改变传统面向过程理论(Procedure-Oriented Theory)的基础上发展而来的。传统的计算机应用软件系统的设计和开发依赖于深奥的算法(Algorithm)和繁杂的过程(Procedure)。这种软件的设计与开发方法同人们认识客观世界的思维方法相距甚远,必然导致计算机软件的构造变得异常困难,构造出来的软件也往往似“天书”一般,常人难以理解和维护(Nils, 2000)。

面向对象理论主要包括面向对象表示理论(OOP-Object-Oriented Presentation)和面向对象方法学(OOM-Object-Oriented Methodology)两个方面的内容。面向对象知识表示理论属计算机科学人工智能领域,研究如何以“对象”(Object)的方式把人类的知识表示为计算机可以识别和处理的“知识”(Knowledge),也即对象的知识化表示。面向对象方法学(Larman, 1998)在对象的知识化表示的基础上,用“对象”来表示客观世界中存在的实体,用对象的“关联”(Association)来描述实体之间的相互关系,力图还客观世界以对象的本来面目,以便能让计算机模拟人类的思维范式来认识世界和处理事务。基于面向对象知识表示理论和面向对象方法学设计和开发的应用软件系统,符合人类的思维方式,便于理解、易于维护和移植,因此能更好地体现应用领域的实际需求,且能灵活地适应需求的变化,具有传统软件系统无法比拟的优越性。

面向对象方法学要求对应用需求进行深入分析——“需求分析”(Need Analysis),并依据分析结果建构三种对象模型:(1)反映应用领域中客观存在的实体及其相互关联的“静态对象模型”(Static Object Model);(2)反映数据变化和流向的“对象功能模型”(Object Function Model);(3)体现操作过程和状态变化的“动态对象模型”(Dynamic Object Model)。软件系统的设计、开发、维护和完善必须严格依照模型体系的要求,通过对这三种模型的“建构”(Modeling)和“实例化”(Instantiation)来进行。我们在深入分析英语视听网上教学与自主学习的用户需求的基础上,根据面向对象理论和面向对象方法学原理建构了“英语视听网上教学与管理对象模型体系”(邓杰, 2002),为教学软件的开发、教学资源的信息化处理 and 课程的网上教学与管理提供了切合实际需求并能灵活适应需求变化的对象模型。

二、研究与实践

1. 模式结构研究

如图1所示,本教学模式以任务型教学模式(Willis, 1996)为框架,在修改邓杰(2007)提出的任务实施模式的基础上,将教学分为学习策略导入、课内与课外自主学习和效果检测与评价三个主要环节。三个环节以学习策略为训练内容,强调通过学习策略训练,提高学生的策略运用能力,发展英语听说技能;以自主学习为中心环节,强调将课内和课外自主学习相结合,充分发挥教师主导作用、学生主体作用和测评反拨作用,培养学生的自主与终身学习能力;以网络应用技术为手段、以网络教学资源为保障,强调通过应用技术创新和教学资源开发,为网上自主学习教学创造优越的软件和资源环境。

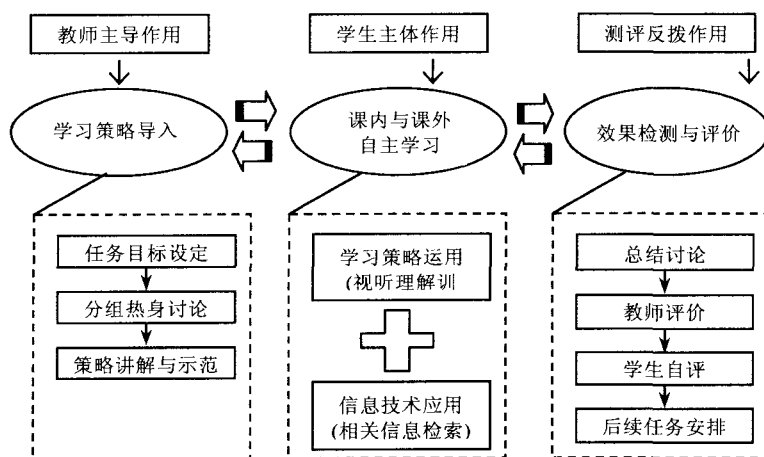


图1 “学习策略+自主学习”式任务型网络教学模式

学习策略导入：此环节包括任务目标设定、分组热身讨论和策略讲解与示范三个步骤，着重强调教师的主导作用。首先，明确提出学习任务的目标，指导学生在自主学习过程中进行自我计划、自我检测和自我调整。然后，结合单元主题引导学生开展讨论，一方面训练口语表达能力，另一方面为下一步自主视听理解训练作铺垫。最后，结合具体语言输入材料，重点对相关学习策略进行讲解和示范，引导学生在自主学习过程中运用策略进行视听理解训练。

课内与课外自主学习：此环节是三个教学环节的中心，也是本研究的核心内容。该环节由学习策略运用和信息技术应用两个部分组成，重点突出学生的主体作用，学生在教师的监督、指导和帮助下，灵活运用所学策略在家中、寝室、网吧等场所随时进行自主学习。学生首先必须完成规定的学习任务，然后再根据自己的具体情况进行自选任务的学习。学习过程中，学生重点围绕所学策略进行有针对性的策略训练，培养视听理解能力；同时结合单元主题在网上进行相关信息的检索和运用，提高信息技术应用能力。

效果检测与评价：此环节包括总结讨论、教师评价、学生自评和后续任务安排四个步骤，强调通过教师评价和学生自评进一步促进、调整后续学习策略的训练。首先，学生根据自主学习环节的视听内容，分小组进行总结讨论；接着教师通过听取汇报，检查学生对视听内容的理解情况和学习策略的运用效果，并做出反馈和评价。接着学生则通过填写自评问卷和小组自评，及时总结所取得的成绩和存在的问题。最后，教师和学生根据测评的反馈信息有针对性地安排后续学习任务。

2. 策略体系研究

本教学模式首先根据课程自身的特点和 O'Malley & Chamot(1990)的策略分类，将英语视听说学习策略分为全程策略和阶段性策略两大类。全程策略训练贯穿于各个学习阶段，旨在培养学生的自我计划、自我监督、自我评价、自我调整等元认知策略能力。阶段性策略训练则根据不同学习阶段学生认知水平的不同，进行有针对性的认知学习策略训练。

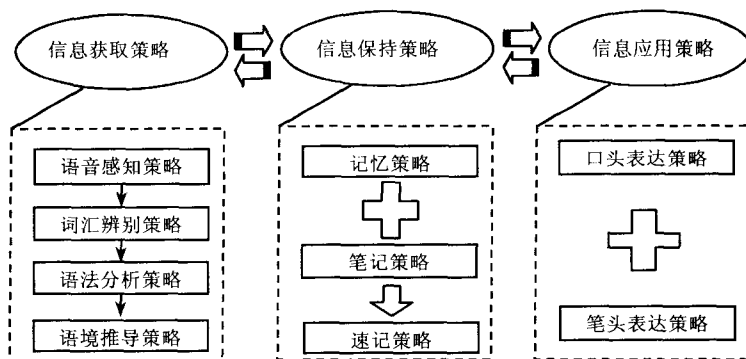


图2 英语视听说认知学习策略体系

二语言习得理论认为(Cele-Murcia, 1995)听力理解包括自上而下和自下而上两个信息处理过程，这两个过程又包括语音感知、词汇识别、语法分析和语境推导等主要环节(Rost, 1991)。基于这些观点，本教学模式又对相应的认知策略按信息的输入、加工和输出的认知心理过程进一步划分信息获取、信息保持和信息应用三个子类，并构建了英语视听说认知学习策略体系。三类策略相互关联、相互影响，共同促进语言的理解和表达：信息获取策略针对语音感知、词汇识别、语法分析和语境推导等几个听力理解环节的策略进行训练；信息保持策略以记忆策略和笔记策略训练为主，笔记策略训练进入中高级阶段则以速记为主；信息应用策略主要包括口头和笔头表达策略，着重训练学生根据视听输入的信息进行输出表达的能力。

3. 网络环境建设

本教学模式的顺利实施依赖于良好的计算机网络环境。网络环境中硬件设施的性能、软件系统的功能和教学资源信息化程度都会影响到教学活动的正常开展，进而直接影响教与学的质量和效果。

硬件环境建设：湖南师范大学外国语学院于2005年成立了现代外语教育技术中心和学生学习中心，建立网络语言实验室，并购置专用数据库服务器、网站服务器、网络存储、境外卫星电视接收系统和精品课程自动录播系统等硬件设施。同时，为确保硬件设施的正常运行，现代外语教育技术中心设立了网络技术人员岗位，为日常教学与管理 and 网站维护提供技术支持和服务。

软件环境建设：在邓杰(2002)建构的对象模型的基

基础上,自主研发了“数字媒体逻辑标记技术”(详见邓杰,2006),并结合数据库、多媒体和网络等技术开发了英语视听说多媒体网络教学系列软件和国家精品课程教学与管理网站(<http://englishvls.hunnu.edu.cn>)。教师无需对多媒体文件进行剪辑,就可方便地进行多媒体教学设计;不用制作网页,就能得到功能强大的动态页面。

数字媒体逻辑标记利用多媒体文件的时间信息,通过设定起始时间点和结束时间点的方式对特定时段的多媒体信息进行标识,因此不需对多媒体文件进行“物理切割”即可实现词、句、段等任意时长的音视频信息的“逻辑分离”。同时,教师还可自由编辑逻辑标记的录音文本和参考译文。教师不需要掌握复杂的多媒体编辑或剪辑技术,只需设定起始和结束时间点,就能实现对多媒体播放进行精确定位并得到相应的录音文本和参考译文。

在课程的教学与管理网站中,所有教学页面均由系统自动生成。多媒体文件和相关的习题、解说、链接及教学活动安排等所有教学内容的信息均保存在大型数据库中,使用时动态从数据库中获取并在教学网页中自动集成。同时,教学网页还具有精确定位、同步展现、听

写模式播放、词句点读、循环复读等多种播放控制功能,为网上自主学习提供了功能强大的应用平台。

资源环境建设:目前虽然各类外语学习资源浩如烟海,但如果不经教学设计处理而是长期随取随用,则会导致教学失去目标,影响教学效果和质量。英语视听说课程组成立了教学资源开发小组,对现用教材、网络资源和境外卫星电视节目进行信息化教学设计,并根据英语视听说学习策略体系同步开发《英语视听说》立体教材,不断扩充和更新教学资源库,为网上自主学习提供了丰富的资源保障。

英语视听说教学资源的信息化处理以“逻辑标记”为核心,其信息结构如图3所示。从图中可以看出,逻辑标记是联系媒体文件和教学任务的桥梁,所有教学资源的素材加工、教学设计和教学应用都充分体现了标记技术的核心作用。标记技术的应用实现了教学内容与教学方法的有机融合,不仅解决了“教什么”,而且还解决了“如何教”的问题,促使教学材料从“原始素材”到“信息资源”的“质”的飞跃。可以说,逻辑标记信息是教学资源的信息含量和信息价值的集中体现。

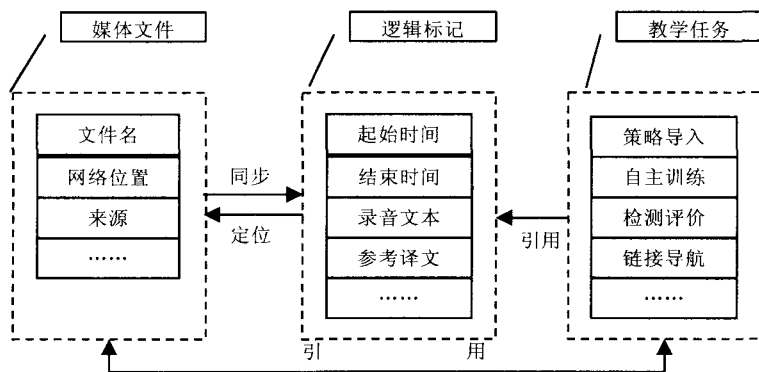


图3 教学资源信息结构图

4. 师资队伍建设

要顺利开展教学模式的创新和改革,首先教师必须提高自身的理论研究水平和教改实践能力,同时更要加强团队建设,既分工又合作,充分发挥集体力量和团队优势。英语视听说课程组以国家级精品课程和国家级教学团队为依托、以国家级教学名师领衔,建设了一支具有语言学、教育学、计算机学科多学科(方向)交叉优势,年龄、职称、学历结构优化,教学教研成果丰硕的师资队伍。8名教师中,有中老年教师1人、中青年教师4人、青年教师3人;教授2人、副教授2人,讲师4人;英语语言文学博士2人、英语语言文学硕士+教育学博士1人、英语语言文学学士+计算机应用软件硕士+语言

测试学博士1人、英语语言文学硕士4人;先后主持或完成相关国家课题4项、省级课题7项,发表相关论文27篇,获国家级高等教育教学成果奖一等奖1项、高等学校教学名师奖1项,并获湖南省优秀教研室称号。师资队伍建设和本教学模式的研究与实践不仅提供了强有力的师资保障,同时也奠定了坚实的理论基础,获得了充足的项目支持。

参考文献:

- [1] Benson, P. & P. Voller(eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*[C]. Harlow: Longman, 1997: 63.
- [2] Brookes, A & P. Grundy. *Individualisation and Autonomy in Language learning*[M]. Modern English Publications in association

- with The British Council, 1988.
- [3] Brown, H. D. Principles of Language Learning and Teaching[M]. NJ: Prentice Hall Regents, 1987:94.
- [4] Cele-Murcia, Mariane. Discourse Analysis and the Teaching of Listening [A]. Principles & Practice in Applied Linguistics [C]. Eds. Guy Cook and Seidlhofer Barbara. Oxford: OUP, 1995.
- [5] Cohen, A. D. Strategies in Learning and Using a Second Language[M]. Addison Wesley Longman Limited, 1998.
- [6] Crookes G Task Classification: A Cross Disciplinary Reviews (Tech.Rep.No.4). Honolulu: Social Science Research Institute, Center for Second Language Classroom Research. University of Hawaii at Manoa, 1986.
- [7] Dickinson, L. Autonomy, self-directed learning and individualisation[A]. ELT Documents 103. London: The British Council, 1978.
- [8] Holec, H. Autonomy and Foreign Language Learning[M]. Oxford: Pergamon, 1981:3.
- [9] http://www.jpkcnet.com/new/zhengce/announces_detail.asp?announces_id=13.
- [10] Larman, C. Applying UML and Patterns: An Introduction to Object-Oriented Analysis and Design[M]. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1998.
- [11] Littlewood, W. Defining and developing autonomy in East Asian contexts [J]. Applied Linguistics, 1999,1:71-94.
- [12] Long, M. & Crookes, G. Three approaches to task based syllabus design [J]. TESOL Quarterly, 1992,1:27-56.
- [13] Nils J,[郑扣根, 庄越挺译]. Artificial Intelligence[M]. 北京: 机械工业出版社, 2000
- [14] Nunan, D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: CUP, 1989.
- [15] Nunan, D. Communicative Tasks and Language Curriculum [J]. TESOL Quarterly, 1991, 2:279-295.
- [16] Richards, J. The Language Teaching Matrix[M]. Cambridge: CUP, 1994.
- [17] O'Malley, M & A. Chamot. Learning Strategies in Second Language Acquisition[M]. Cambridge: CUP, 1990.
- [18] Oxford, R. L. Language Learning Strategies[M]. Heinle & Heinle Publishers, 1990.
- [19] Rost, M. Listening in Action[M]. London: Prentice Hall International Ltd., 1991
- [20] Ryan, R. M. The nature of the self in autonomy and relatedness[A]. In Strauss et al. The Self: Interdisciplinary Approaches[C]. New York: Springer, 1991:208-238.
- [21] Skehan, P. A nonmarginal role for tasks[J]. ELT Journal, 2002, 3:289-295.
- [22] Stern, H. H. Fundamental Concepts of Language Teaching[M]. Oxford: OUP, 1983:414.
- [23] Victori M & Lockhart W. Enhancing metacognition in self-directed language learning[J]. System, 1995,2.
- [24] Wenden A L. Metacognitive knowledge and language learning[J]. Applied Linguistics, 1998,4.
- [25] Wenden, A. & J. Rubin. Learner Strategies in Language Learning[M]. Prentice Hall International (UK)Ltd, 1987:17.
- [26] White S. Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: research findings [J]. System, 1995,2.
- [27] Williams, M. & R. L. Burden. Psychology for Language Teachers[M]. Cambridge: CUP, 1997:30.
- [28] Willis, D. A Framework for Task-based Learning[M]. London: Longman, 1996.
- [29] 程晓堂, 郑敏. 英语学习策略[M]. 北京:外语教学与研究出版社, 2002.
- [30] 邓杰. 基于 HiSC 对象模型的现代教学与管理研究——智能化多媒体网络教学与管理的知识表示及其应用[MA], 2002.
- [31] 邓杰. 技术创新与现代教学改革研究——标记技术及其在英语视听说教学中的应用[J]. 外语与外语教学, 2006(7).
- [32] 邓杰, 邓颖玲. 网络环境下英语视听说任务型教学研究[J]. 外语教学, 2007 (5).
- [33] 何克抗. e-Learning 的本质——信息技术与学科课程的整合[J]. 电化教育研究, 2002 (1).
- [34] 何克抗. 信息技术与课程深层次整合的理论与方法[J]. 中国大学教学, 2005 (5).
- [35] 华维芬. 外语学习者策略训练刍议[J]. 外语界, 2002(3).
- [36] 李克东. 数字化学习——信息技术与课程整合的核心[J]. 电化教育研究, 2001(8).
- [37] 潘克明. 用系统科学方法论指导信息技术与课程及学科教学整合[J]. 中国电化教育, 2004(1).
- [38] 王琴, 杜华, 张舒予. 信息技术与课程整合的三种模式[J]. 电化教育研究, 2003(9).
- [39] 魏玉燕. 促进学习者自主性:外语教学新概念[J]. 外语界, 2002(3).
- [本研究获国家级教学团队“听说读写英语基础课教学团队”(教高函[2007])23号)、国家精品课程“英语视听说”(教高函[2006]26号)和湖南省教改课题“英语视听说国家精品课程建设与创新型外语人才培养研究”(湘教通[2007]230号)支持项目]

[责任编辑: 陈立民]