

学习策略训练对中学生英语阅读理解的影响

朱琳

西北师范大学外国语学院, 甘肃兰州, 中国

【摘要】学习策略训练究竟会给中学生的英语阅读理解带来什么变化? 本文围绕这一问题展开探讨。学习策略研究发端于 20 世纪 70 年代的西方: 彼时心理学家与应用语言学家把目光转向学习者个体差异, 学习策略随之成为热点议题。它大体指学习者在语言学习与使用过程中, 与特定阶段相关联的思想或行为活动。文中先厘清学习策略的定义、分类与价值, 并采用 Oxford (1990) 等人的分类框架, 将其分为直接策略与间接策略两大类——前者含记忆、认知、补偿三类, 后者含元认知、情感、社会三类。在案例分析部分, 本文以北师大版高中英语必修二第六单元阅读课文《The Medical Pioneer》为素材, 设计了读前、读中、读后三环节的教学案例, 据此考察策略训练的实际运用。分析结果显示, 学习策略训练对学生的阅读理解能力与批判性思维均有积极的促进作用。文末并就该案例的不足之处提出若干改进建议。

【关键词】学习策略训练; 英语阅读理解; 教学案例; 教学效果

1. 研究背景

所谓“策略”, 指的是贯穿语言学习与应用全过程各阶段的心理活动或行为方式 (Ellis, 1994)。在二语习得领域, 策略一般可归为三类: 产出策略、交际策略与学习策略。其中前两类侧重于语言运用层面, 后者则更多指向语言习得过程 (Tarone, 1980)。本文将研究重心置于学习策略之上, 并对相关研究加以梳理与述评。

自 20 世纪 70 年代起, 不少西方心理学及应用语言学学者逐步将目光投向学习者个体差异这一议题。Rubin (1975)、Stern (1975)、Naiman 等 (1975) 以及 Hosenfeld (1976) 等知名应用语言学家先后撰文, 剖析优秀语言学习者所采用的策略特征。这一研究取向的兴起, 既受到当时认知心理学蓬勃发展的推动, 也反映出外语教育研究范式从“教师如何教”向“学生如何学”的深刻转变。此后二十余年间, 学习策略持续引发心理学界与教育学界的共同瞩目, 同时也唤起了语言教育研究者的浓厚兴趣 (McDonough, 1999)。学习策略揭示了二语习得者获取并实现语言知识自动化的内在机制, 其理论基础归属于认知心理学范畴。可以认为, 对学习策略的深入探讨, 不仅有助于揭示二语学习者的个体差异, 更对二语教学实践及理论体系的构建产生深远影响。

在 Ellis (1994) 看来, 美国应用语言学家 Oxford (1990) 所建构的学习策略分类框架或许是目前最为完备的一种。该框架首先

将学习策略划分为直接策略与间接策略两大范畴。直接策略直接介入目的语学习过程, 依赖于大脑对语言信息的加工处理 (Oxford, 1990:37); 间接策略则借助集中注意、统筹计划、自我评估、创造学习机会、克服焦虑情绪、促进协作与情感投入等途径, 为语言学习给予间接性的支持与辅助 (Oxford, 1990:151)。在直接策略之下, 又细分为记忆策略、认知策略及补偿策略三类; 在间接策略之下, 则包含元认知策略、情感策略与社会策略三类。元认知策略旨在协助学习者对自身学习活动与认知过程进行统筹协调; 情感策略聚焦于情绪的管理与调控; 社会策略则通过增进互动与换位理解, 促进学习者之间的协作与共情 (Oxford, 1990)。值得注意的是, Oxford 主张直接策略与间接策略之间属于平行关系、并无层级之分, 这一立场与 O'Malley 和 Chamot 的见解存在明显分歧——后者认为元认知策略在二语习得中居于更为核心、更具支配性的地位。

国内围绕二语学习策略展开研究的学者主要有吴一安、刘润清 (1993; 2000)、文秋芳 (1995; 1996a; 1996b; 1996c)、王文宇 (1998)、杨翼 (1998) 以及江新 (2000)。前四位学者着重考察中国学生以英语为外语的学习策略运用情况, 不过研究对象仅限于英语专业本科群体。后两位学者借助问卷工具, 探讨了来华留学生以汉语为第二语言的学习策略运用与学习成效之间的关联, 然而因研究对象及教学环境的差异, 若干问题尚

有进一步探讨的空间。本研究拟以此为切入点,着眼于具体课堂案例,考察学习策略训练对中学生英语阅读理解能力的实际影响。

2. 英语学习策略

2.1 学习策略的定义

20世纪70年代以来,国内外二语习得领域的研究者先后从信息加工机制、策略与语言材料的互动关系、策略运用的目的指向以及策略在学习过程中的功能定位等多个维度,对学习策略的内涵进行了阐释。Bialystock (1978) 将学习策略视为优化二语学习效果的最佳信息利用途径; Stern (1983) 则从学习者行为倾向的视角,把学习策略概括为语言学习者所呈现的一般性方法趋势或风格特征; Weinstein 和 Mayer (1986) 立足于信息加工立场,将学习策略定义为学习者在学习活动中为干预自身编码过程所实施的行为及思维活动,这一定义着重强调了策略对知识编码与存储的调控功能; Rubin (1987) 主张,学习策略是辅助学习者搭建语言系统并直接作用于学习进程的策略性手段; O'Malley & Chamot (1990) 将学习策略描述为学习者借以促进新信息理解、习得与记忆的特定思维方式和外显行为; Oxford (1992) 则指出,学习策略旨在提升二语技能,是学习者所付诸的行动、步骤化行为及方法路径,能够推动新语言的吸收内化、存储保持、调整修正与实际运用。

国内学者亦立足本土视角对学习策略加以界定。文秋芳 (1996) 提出,学习策略系为提升学习效能而实施的各类举措,既有宏观层面的管理性手段,也涵盖微观层面的语言学习技巧; 程晓堂、郑敏 (2002) 进一步阐明,英语学习策略是学生为增进英语学习成效而采用的总体方法路径与具体操作手段,涵盖认知策略、元认知策略、情感策略及交际策略等类型,其核心理念在于学习者对学习全过程的主动驾驭与调控。

尽管迄今学界尚未形成一种为二语研究者与教学实践者共同公认的经典性学习策略定义,但对于以下界定要点已达成基本共识: 学习策略是学习者提升外语能力而采用的方法与途径,贯穿语言习得与运用的全部环节; 学习策略以问题为导向,服务于语言活动中实际困难的解决; 学习策略兼具灵活性与多样性特征; 学习策略受多重因素制约与影响; 它既可表现为外显的可见行为,也可呈现为内隐的心理活动; 同时,学习策略是

可以通过训练加以培养和习得的 (Chamot, 2005)。

2.2 学习策略的分类

当前,学界对学习策略主要形成了以下四种分类体系: (1) O'Malley & Chamot (1990) 以 Anderson 的认知理论为框架,依据信息加工理论,将学习策略划分为元认知策略、认知策略以及社会/情感策略三大类别。(2) Cohen (1998) 以策略运用的功能指向为分类依据,将语言学习策略区分为学习策略与使用策略两类。(3) Oxford (1990) 从学习策略与语言材料的关联程度出发,将学习策略分为直接策略与间接策略,并以此为依托开发了"语言学习策略量表" (SILL),为学习策略领域的实证研究提供了不可或缺的测量工具。(4) 文秋芳 (1993) 在着重关注学习策略与学习过程及学习材料之间关系的基础上,将学习策略归为管理策略与语言学习策略两大类。

在上述四种分类体系中, O'Malley & Chamot 的分类体系莫基于实证研究,覆盖面广且体系较为成熟,具有较强的代表性,已被国内多位学者借鉴与引述。Cohen 的分类虽在实际应用中有时容易引发混淆,但该分类的价值在于提醒注意辨别哪些属于输入性策略、哪些属于输出性策略,从而有助于培养学习者的输出策略意识。Oxford 的直接与间接分类表面上看来较为简明,但其优势在于从学习者与语言材料的互动层面阐释了哪些策略直接介入语言活动,这一思路引起了一些国内学者的关注,他们据此分类对学生的策略运用状况展开调查与分析,并就学习策略的调整优化提出了相应建议。文秋芳的分类体系则是在吸收借鉴前人成果的基础上加以总结、补充与完善而成,带有一定的本土特色,对于指导我国外语教学语境下的学习策略研究与实践具有重要参考价值。

2.3 学习策略的意义

文秋芳 (1995) 认为,在其他条件相同的情况下,英语学习策略的差异对成绩有决定性影响。她 (1997) 还指出,任何被正确使用学习策略都更有可能带来学业成功。MacIntyre & Noels (1996) 提出,学习策略有助于理解学习过程,减少学习者的困惑和焦虑,保持他们的热情和动机,或改善态度和动机。

在 O'Malley & Chamot 的三分策略理论中,元认知策略 (或文秋芳的管理策略),由目标

设定、计划、策略选择、自我监控、自我评价和自我调整组成,在整个学习过程中尤为重要,它们在很大程度上支配着选择、注意、推理和精确计算等认知策略的效果。元认知概念的提出可追溯至 Flavell (1979),他认为元认知是个体对自身认知过程的认知与调控,包括元认知知识和元认知体验两个维度。据 Vandergrift (1996) 所述,元认知策略使学习者能够全面了解自己的学习过程,预测和监控错误,最终进行反思、评价、纠正和建构正确的知识。O'Malley 还指出,不知道如何管理自己学习的学生,实质上没有方向或机会回顾自己的进步和成就,也没有机会思考未来的目标。

认知策略是学习者用来分析、归纳和转换语言材料的策略。词汇学习策略的实证研究为此提供了有力佐证: Gu 和 Johnson (1996) 对北京师范大学 850 名非英语专业学生的调查显示,元认知策略和某些认知策略(如上下文猜测、词典使用)与词汇量和总体语言水平呈显著正相关,而机械重复记忆策略则与语言水平呈负相关。王文字 (1998) 对中国学生词汇学习策略的研究也得出了类似结论。

情感策略包括学习者用来与他人进行言语互动以及调节自身情绪、态度、动机等的策略。语言源于社会需求并回应社会需求,因此语言学习也应发生在真实的社会情境中,学习者在其中互动和交换信息。对于外语学习者来说,在社会交际中,不仅存在信息不对称和持续互动、相互协商的需要,而且在用目标语言表达内容时还存在语言形式的不足,此时交际者可以利用社会交际策略来弥补不足,改善语言的形式和内容,在中介语尚不完善时通过迂回方式完成交际任务。并且情感策略与元认知策略一样,对其他策略的选择具有约束和调节作用,特别是在自主学习中。Krashen (1985) 的情感过滤假说认为学习者的焦虑、动机和自信等情感因素会影响语言输入的吸收效率,低焦虑、高动机的学习环境更有利于语言习得。Benson & Voller (1997) 认为,学习活动的成功在某种意义上取决于学习者对世界的态度,特别是对学习活动的态度、学习者对自我的态度以及他们的学习愿望。

学习策略是可教的。Oxford (1990:204) 为此提出过一个八步训练模型; O'Malley 和 Chamot 则主张依靠大量练习,促使策略程序

化、逐步内化。Chamot (2005) 在综述相关教学研究后提醒,显性的策略教学——先告知策略名称、示范用法,再提供练习机会——比隐性渗透式教学更有利于策略迁移。文秋芳 (2003) 的看法相近,只是她额外强调训练须长期坚持,让策略真正成为外语课程的有机组成部分。实验层面的证据同样存在: Graham 和 Macaro (2008) 的策略教学实验发现,系统的训练不仅能明显改善中低水平学习者的成效,效果在训练结束后还能延续一段时间。不过也要看到,策略的使用因人而异: 外语学习越成功的学习者,动用的策略往往越多; 同一套方法对甲有效,对乙却未必合适,初中高各级学习者适用的策略也不尽相同。笔者在问卷调查和研究中还注意到,学习策略在某种程度上是一种本能(苏远连, 2003), 学习者凭借先天的问题解决机制便能自动获得部分基本策略,而现实中绝大多数学生从未接受过策略训练。基于可教性原则,笔者倾向于按策略的显性状态,将其分为自我认知策略、激活策略和学习策略三类; 初级学习者、学习困难者与自主学习者尤其需要引导和训练。当然,策略绝不是万能的。Field (1998) 指出,策略本质上带有补偿性质,主要用于弥补语言知识的欠缺。相关研究还发现,二语习得中策略的使用随语言水平提高而减少,但到了高级阶段和自主学习中又会频繁起来。归根结底,语言学习仍须循序渐进,肯下功夫,再辅以恰当的策略运用,方为成功之道。

2.4 学习策略的分类

Stern (1983) 将学习者在掌握不同语言技能时有意识地运用且可观察到的具体学习策略称为学习技能, O'Malley & Chamot 称之为认知策略, Oxford 称之为直接策略, 文秋芳称之为语言学习策略。它们名称不同,但共同意义在于: 这些学习策略受具有宏观指导作用的元认知策略的制约,仍属于认知策略的范畴,但与认知策略有明显区别; 它们是学习策略的核心,直接指向具体的学习活动,与如何学习语言的每一个细节相关,体现在掌握各种语言技能的全过程中,学习策略的灵活性和多样性在此最为突出。Grabe (1991) 在对第二语言阅读研究的综述中指出,阅读策略的运用是区分熟练读者与非熟练读者的关键因素之一,熟练读者能够根据阅读目的灵活调整策略组合。

就阅读技能的习得而言,常用的认知

(或直接)策略按由低到高排列,大致可归为十四种。头几类解决的是语言基础问题:词汇输入策略,要求尽量多掌握单词的音、形、搭配与构词法,以此扫清阅读中的词汇障碍(Nation, 2001);语法输入策略,借助语法学习理清语言结构;翻译策略,在目标语无法直接处理意义时,退回母语做间接理解;词典策略,即阅读中随手查阅词典(Knight, 1994)。接下来的几类关乎阅读的推进方式:逐词阅读策略用于研究语篇中的目标信息;重复阅读策略提倡略读之后回过头来反复咀嚼重难点段落;语法分析策略专治长难句,遇到时借助语法分析化解。再往上一层的策略带有明显的“猜”与“补”的色彩:补偿策略靠常识、逻辑和零散的已知信息展开想象与预测,弥补信息缺口;逻辑梳理策略依据已知细节理顺上下文关系;判断策略循着信息线索或语篇走向做判断、推理,乃至推导深层含义;猜测策略利用语篇上下文猜词猜句(Goodman, 1967)。最后几类关乎阅读的宏观调度:选择性注意策略教学生只盯关键的字词与信息;语境策略把语篇看作连贯而有逻辑的整体,自上而下地处理阅读信息;泛读策略则主张把书籍、报刊、杂志、网络电子文本等真实语境中的各类媒体都利用起来(Day & Bamford, 1998)。

3.课程描述

3.1 教学目标

本案例选自北师大版必修二第六单元阅读部分《A Medical Pioneer》,教师的教学目标如下:

- (1) 理解每段的大意,圈出关键词并整理问题的答案。
- (2) 借助关于屠呦呦的新闻中提供的词汇和短语,用自己的话复述青蒿素的发现过程。
- (3) 在教师的引导下,总结屠呦呦在《A Medical Pioneer》这篇新闻中具备的品质。
- (4) 与小组成员讨论并模仿范例,写下屠呦呦被称为“医学先驱”的原因。
- (5) 根据结构框架,用自己的话撰写并向他人推荐屠呦呦。

3.2 选材分析

选文落在“人与社会”主题语境下,所属主题群为社会,聚焦的是对社会有杰出贡献的人物。课文本身是一篇特写报道,讲的是屠呦呦带领团队在条件艰苦、资源匮乏的情况下发现青蒿素、最终获得诺贝尔奖的经过。

报道的两条线索值得留意:一条记录了团队如何在困难中摸索出治疗疟疾的途径,另一条则刻画了屠呦呦作为医学先驱身上所体现的品质,这两条线索也能引发学生展开讨论与思考。就育人价值而言,这篇课文对帮助学生树立正确、无私的价值观是有益的。

体裁上,选文是新闻,分获奖消息和人物故事两块,语言以客观、准确见长,带有鲜明的新闻特征。两部分的界限比较清楚——先消息后特写,学生读下来能直观感受到新闻的语言风格。内容层面,屠呦呦团队发现青蒿素造福了全人类,她作为团队领头人的角色也使得这份诺贝尔奖实至名归。语言运用上,数字、直接引语与间接引语的穿插增强了报道的真实感与准确度;人物故事部分又集中出现了一批与研究相关的词汇,把科学研究的艰辛和繁琐写了出来,人物品质也由此得到烘托。文体特征方面,新闻特写采用的倒金字塔结构叠加时间线叙述,恰好为学生学习语篇组织(Carrell, 1984)提供了不错的范例。

3.3 教学设计

本节教学设计围绕医学先驱屠呦呦展开,目标是把她的生平与贡献较全面地呈现给学生。整节课划成读前、读中、读后三个环节。如此安排的依据,是二语阅读教学中的交互阅读模式(Carrell & Eisterhold, 1983):阅读不是符号辨认的单向过程,而是背景激活、意义协商、产出巩固三者交替推进的循环,自下而上与自上而下两条信息加工路径在其中相互补充。

读前环节从一张屠呦呦的照片讲起。照片既是话题的引子,也先把学生的注意力拢住了。教师随后补上几项背景信息——她的经历、在医学上的贡献,以及让她拿到诺贝尔奖的那项工作。铺垫过后,学生带着对主题的大致印象进入文本。按图式理论(schema theory)的说法(Rumelhart, 1980),这一步真正起作用的地方,在于把学生头脑里与主题相关的内容图式、形式图式先唤醒。Carrell和Eisterhold(1983)早就指出,二语读者读不下去,症结往往不在语言知识本身,而是背景知识(内容图式)储备不足——这也正是读前导入不能省掉的原因。

读中环节有两项活动,先是快速阅读,再是仔细阅读。快速阅读由教师示范开头:怎么扫视文本、怎么快速锁定问题答案。随后学生限时快读,边读边圈关键词,略读的

技巧由此得到操练,文章的结构与内容也在这一遍里大致摸清。**Goodman (1967)**把阅读比作一场“心理语言学的猜谜游戏”——读者凭已有知识对文本做选择性取样,一边预测一边证实;限时快读练的正是取样与预测的本事(**Nuttall, 1996**)。快读过后转入仔细阅读,节奏明显放缓。学生逐段细读,回答更有深度的问题:屠呦呦身上有哪些品质,发现青蒿素意味着什么,研究路上经历过哪些波折;教师还带着学生推敲关键词与短语,把文本读透。**Anderson (1999)**主张把细读阶段的策略训练落到实处——借语境推断词义、辨认语篇标记、时时监控自己的理解,让学生在走进文本深处的同时,也对理解过程保持觉察。细读结束,教师发下一份时间线,请学生按时间顺序把文中事件理一遍。这一步用的是语篇结构分析策略;**Carrell (1984)**的实证结果显示,对语篇修辞结构做显性教学,会明显提升二语读者的理解与回忆水平。

读后环节以一份表格收尾。表格留出空位,学生须经过思考,把屠呦呦的品质与成就填进去;填写的过程既是巩固理解,也是想清楚“她为何被称为医学先驱”。接下来是仿写:参照教师给的范例,用自己的话回答“为什么屠呦呦被称为医学先驱? ”。这一步逼着学生把想法落在笔头,边想边写,理解与分析能力都得到锻炼。**Swain (1985)**的“可理解输出假说”(comprehensible output hypothesis)可以解释这一设计的用意:光有可理解输入,不足以保证语言准确习得,学习者还得靠说、写这类输出活动,去察觉自身语言系统的不足,进而对语言形式做更深的加工——读后仿写,正是把阅读输入引向语言输出的关键一环。回过头看,整个教学案例希望学生有意义地走近屠呦呦的生平与工作,阅读技能、批判性思维以及对伟大科学家贡献的欣赏,也随着这条主线一并带动起来。

4.课程分析

这节课以医学先驱屠呦呦为主线,把多种阅读策略揉进了课堂各环节。以下逐一分析这些策略的实际运用情况。课程以照片加关键生平背景信息开场,用意在于激活学生的先备知识,为后续阅读搭好框架。图式理论认为,新信息唯有与读者已有的知识结构建立联系,才能被理解、被记住(**Rumelhart, 1980**);**Anderson (1977)**也强调,每一次理

解都是新输入与已有图式的结合。让学生先熟悉屠呦呦的背景,向文本的过渡因此顺畅许多,新信息也有了可以挂靠的地方。略感不足的是,本课没有明确安排预测环节。教师其实可以让学生根据图片和初始信息先猜一猜课文会讲什么——预测既能调动参与,也能引发批判性思考,学生需要就文本的内容与结构形成自己的假设。**Goodman (1967)**的阅读心理语言学模型早已说明,预测是阅读理解的核心机制,熟练读者的高效正来自“预测—验证”循环的持续运转。

快速阅读阶段由教师示范。学生跟着学如何扫读全文、定位答案、识别关键词,略读能力由此得到增强,短时间内也能对文本的结构和内容形成总体印象。**Grabe (1991)**把略读与扫读列为快速阅读的两项基本技能,并指出熟练读者的标志之一,正是能按阅读目的在两者间灵活切换。快速阅读之后,学生转入对特定段落的细读,回答理解层次更深的问题;语言的细微差别与深层含义成为关注焦点,分析和理解复杂文本的能力随之提升。遇到复杂句子时,教师引导学生做句法与语义分析——这是典型的自下而上加工,既巩固了语法知识,也帮助学生抓住文本主旨。二语阅读研究的共识是,高效的阅读依赖自下而上(词汇解码、句法分析)与自上而下(背景知识、语境预测)两种加工方式的交互协作(**Rumelhart, 1980; Carrell & Eisterhold, 1983**),本课把语法分析与语境理解结合起来,恰好落在这一平衡点上。生词方面,教师鼓励学生借助上下文线索和背景知识推断词义——这种补偿策略能帮学生越过词汇障碍、不中断阅读,理解的流畅性得以维持。实证研究也支持这一做法:通过上下文猜测词义是词汇量增长的重要途径之一,且与总体语言水平显著正相关(**Gu & Johnson, 1996**)。细读之后的时间线,让学生把文中事件按序排列,内容的逻辑顺序与整体结构一目了然——语篇结构意识本就是二语阅读能力的重要构成(**Carrell, 1984; Grabe, 1991**)。

表格环节由教师呈现、学生填写,填写内容指向屠呦呦的品质与成就。学生在填表过程中回望课文,把“医学先驱”这一称号的来由想清楚、说清楚,与文本的互动也随之深入。仿写环节要求学生参照教师提供的范例,写下各自对“为什么屠呦呦被称为医学先驱?”的回答。既要用上所学,又要自己拿观

点,写作技能也得到操练。按 Swain (1985) 的输出假说,这类产出型任务促使学习者从语义加工转向句法加工,在“推动”语言走向精确的同时,也把内容理解往深处带了一层。

总结环节里,学生依教师给出的结构归纳各部分大意,复习巩固之余,提炼要点的能力也得到练习。元认知理论 (Flavell, 1979) 对此的解释是:总结本质上是一种自我监控与自我评价,学习者边复述边提炼,随时检查自己对材料的理解到了什么程度。课后作业包括重读课文、背诵关键词,或依思维导图复述文章,指向泛读与温习。Day 和 Bamford (1998) 的泛读研究显示,大量接触难度适宜、内容有趣的材料,对阅读流畅度、词汇量与阅读动机都有可观的提升。纵观整节课,多种阅读策略被编入同一主题之下,学生的理解力、批判性思维与课堂参与度皆有依托;屠呦呦的生平与贡献,也在这一过程中被学生逐步认识与体味。

5. 建议

结合前文的策略梳理,笔者对这节课提出若干改进想法。课文涉及“malaria”(疟疾)、“artemisinin”(青蒿素)、“Nobel Prize”(诺贝尔奖)等关键词汇,宜在阅读开始前先行交代,帮学生扫清词汇障碍。Nation (2001) 提出学习者须掌握文本中约 95%—98% 的词汇,独立阅读才谈得上顺畅。词汇讲解可以把这些词的常见搭配与构词规则一并给出;Gu 和 Johnson (1996) 的研究表明,关注构词法与搭配的深层词汇处理策略,与词汇量及语言水平呈显著正相关,机械重复记忆则不然。再说背景知识的扩充。除照片之外,屠呦呦的早年生活、教育与职业生涯都可适当补充,疟疾及其治疗历史的铺垫也能让学生更真切地体会青蒿素发现的分量。Carrell 和 Eisterhold (1983) 的观点在此依然适用:背景知识(内容图式)与语言能力共同决定二语阅读理解的水平;就科技新闻报道而言,相关领域知识的铺垫甚至比语言难点的讲解更为关键。

快速阅读环节可以设定明确的时间限制,让学生在规定时间内完成任务,读速与效率方能真正练出来。Nuttall (1996) 即建议以限时训练阅读速度,理由是读速与理解效率相辅相成,逐词慢读反而妨碍整体理解。与此同时,方法上的指点也不可少——如何快速定位关键信息、如何把握文章大意,这些技巧点破之后,训练才不至于盲目。

仔细阅读环节不妨让学生把注意力放在关键细节与语言点上:青蒿素如何被发现,屠呦呦团队经历了哪些困难,这项发现的意义何在。文中结构复杂的长句,教师也可挑出来与学生一起分析语法、拆解结构,把句意理顺。

学生若在某几句或某几段上卡了壳,不妨允许他们借助翻译工具或词典理解文意。Knight (1994) 的实证研究发现,允许查词典的学生,在阅读理解与词汇习得两项指标上都显著优于无词典组——词典是助力而非阻碍。当然,分寸也要拿捏:应先鼓励学生尝试凭上下文和背景知识猜测词句含义,猜不出再查,阅读能力与语感方能慢慢长起来。

碰到生词或陌生短语时,教师可以引导学生调用已有的知识和经验去推断。比如文中出现的专业术语,学生完全可以动用生物课、化学课上学到的概念去理解;故事情节的走向、研究可能的结局,也可以让学生先做预测、再回文中验证。Krashen (1985) 的输入假说提醒我们,阅读材料难度宜略高于学习者现有水平(即“i+1”原则),任务过难或过易都不利于习得,教师因而需要依学情对阅读任务做分层调整。

表格还有加细的空间。现有表格偏重个人信息与成就,屠呦呦的品质、研究方法 & 工作的价值若能补入,学生对人物与医学领域的理解会完整得多;改成小组合作填表亦可一试——合作学习研究显示,同伴互动中的意义协商能为学习者带来修正性反馈与深层加工的机会 (Swain, 1985)。仿写环节同样可以再推一步:提供写作框架或模板,帮学生先把思路立住;进而鼓励他们在写作中动用更高级的词汇与句式。读写结合的研究已多次证明,写作任务能促使学习者对阅读材料做更深层次的加工 (Swain, 1985)。

各部分大意总结完,不妨顺势让学生写一篇全文摘要,把对内容的理解再巩固一轮。如何提取关键信息、如何有逻辑地组织内容、如何用简洁的语言表达——这些总结技巧,教师可以适时点拨。此类活动属于元认知策略训练的范畴,长期坚持下来,学习者监控与评估自身理解的习惯便逐渐养成 (Flavell, 1979; Chamot, 2005)。

作业方面,推荐阅读的半径可以再大一些:写屠呦呦的其他文章、疟疾治疗的历史、中医药的发展,都在可选之列;英文报刊、杂志与书籍也应鼓励学生接触,阅读能力与

语感都会在阅读中生长。选材的分寸, Day 和 Bamford (1998) 在泛读教学十条原则中讲得清楚——难度适中、内容有趣, 让学生在大量可理解输入中自然习得语言 (Krashen, 1985)。

参考文献

- [1]ANDERSON N J. Exploring second language reading: Issues and strategies[M]. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- [2]ANDERSON R C. The notion of schemata and the educational enterprise[C]//ANDERSON R C, SPIRO R J, MONTAGUE W E, eds. Schooling and the acquisition of knowledge. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977: 1-31.
- [3]BENSON P, VOLLER P. Autonomy and Independence in Language Learning[M]. London: Longman, 1997.
- [4]BIALYSTOCK E. A theoretical model of second language learning[J]. Language Learning, 1978, 28(1): 69-83.
- [5]CARRELL P L. The effects of rhetorical organization on ESL readers[J]. TESOL Quarterly, 1984, 18(3): 441-469.
- [6]CARRELL P L, EISTERHOLD J C. Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language reading[C]//CARRELL P, DEVINE J, ESKEY D, eds. Interactive approaches to second language reading. Cambridge: Cambridge University Press, 1983: 81-113.
- [7]CHAMOT A U. Language learning strategy instruction: Current issues and research[J]. Annual Review of Applied Linguistics, 2005, 25: 112-130.
- [8]CHAMOT A, O'MALLEY J, et al. A study of learning strategies in foreign language instruction: First year report[R]. Washington DC: Inter America Research Association, 1987.
- [9]COHEN A D. Strategies in Learning and Using a Second Language[M]. London: Addison Wesley Longman Limited, 1998.
- [10]DAY R R, BAMFORD J. Extensive reading in the second language classroom[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- [11]ELLIS R. The Study of Second Language Acquisition[M]. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- [12]FIELD M L. Skills and strategies in foreign language listening comprehension[J]. System, 1998, 26(4): 553-565.
- [13]FLAVELL J H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry[J]. American Psychologist, 1979, 34(10): 906-911.
- [14]GOODMAN K S. Reading: A psycholinguistic guessing game[J]. Journal of the Reading Specialist, 1967, 6(4): 126-135.
- [15]GRAHAM S, MACARO E. Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French[J]. Language Learning, 2008, 58(4): 747-783.
- [16]GRABE W. Current developments in second language reading research[J]. TESOL Quarterly, 1991, 25(3): 375-406.
- [17]GU Y, JOHNSON R K. Vocabulary learning strategies and language learning outcomes[J]. Language Learning, 1996, 46(4): 643-679.
- [18]KNIGHT S. Dictionary use while reading: The effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities[J]. The Modern Language Journal, 1994, 78(3): 285-299.
- [19]KRASHEN S D. The input hypothesis: Issues and implications[M]. London: Longman, 1985.
- [20]刘润清, 吴一安. 中国英语教育研究[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2000.
- [21]MACINTYRE P D, NOELS K A. Using social psychology, second language acquisition, and the transactional approach to improve language teaching and learning[J]. International Journal of Intercultural Relations, 1996, 20(3-4): 281-300.
- [22]MCDONOUGH S H. Learner strategies[J]. ELT Journal, 1999, 53(1): 1-2.
- [23]NATION I S P. Learning vocabulary in another language[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [24]NUTTALL C. Teaching reading skills in a foreign language[M]. 2nd ed. Oxford: Heinemann, 1996.
- [25]O'MALLEY J M, CHAMOT A U. Learning strategies in second language acquisition[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- [26]OXFORD R. Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know[M]. Rowley, Mass.: Newbury House, 1990.

- [27] OXFORD R L. Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions[J]. TESOL Journal, 1992-1993, 2(2): 18-22.
- [28] RUBIN J. What the "good language learner" can teach us[J]. TESOL Quarterly, 1975, 9(1): 41-51.
- [29] RUBIN J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology[C]//WENDEN A, RUBIN J, eds. Learner strategies in language learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987: 15-30.
- [30] RUMELHART D E. Schemata: The building blocks of cognition[C]//SPIRO R J, BRUCE B C, BREWER W F, eds. Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980: 33-58.
- [31] STERN H H. Fundamental concepts of language teaching[M]. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- [32] SWAIN M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development[C]//GASS S, MADDEN C, eds. Input in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1985: 235-253.
- [33] TARONE E. Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage[J]. Language Learning, 1980, 30(2): 417-431.
- [34] VANDERGRIFT L. Listening strategy use in a second language[J]. The Canadian Modern Language Review, 1996, 53(1):51-76.
- [35] 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.
- [36] 王文字. 观念、策略与英语词汇记忆[J]. 外语教学与研究, 1998, 30(1):47-52.
- [37] 文秋芳. 英语学习策略论[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1996.
- [38] 苏远连. 论学习策略的定位与指导[J]. 教育导刊, 2003(7):26-29.