

语音分级教学对大学英语教学改革的启示

李琼,王丽

(武汉工程大学外语学院,湖北 武汉 430205)

摘要:为了深化大学英语教学改革从根本上提高学生的英语听说能力,文章从语音图式理论着手,进行了语音与听力的相关性研究,试图论证语音能力的薄弱是导致学生听力无法提高的重要因素之一;通过对实验班级进行语音分级教学培训后的结果分析,发现学生的语音因素对英语听说能力的提高有作用,但并不像实验假设那样,是影响学生听说水平的重要因素;分析导致这一结果的原因,建议大学英语教学改革应把语音教学元素带到以交际模式为导向的听说教程中来,从而推动整个教学改革的进程。

关键词:大学英语改革;听力理解图式;语音图式

中图分类号:H319.1

文献标识码:A

doi:10.3969/j.issn.1674-2869.2010.06.017

1 听力教学改革研究背景

根据教育部最新颁发的《大学英语课程教学要求》(试行),大学英语的教学目标是通过培养学生英语综合应用能力,特别是听说能力,使他们在今后工作和社会交往中能够运用英语有效地进行口头和书面的信息交流,同时增强其自主学习能力,提高综合文化素养,以适应我国经济发展和国际交流的需要。

众所周知,本科教学改革的目的就是“要培养学生英语综合应用能力,特别是听说能力”。因此英语教师有必要、有义务去调查研究这种课堂听力教学模式是否合理,是否可以加以改进,使这一新的听力教学理念更上一层楼。根据图式理论,笔者假设语音图式和语音意识的缺失,可能会影响到学生听说能力水平。如假设成立,那么大学英语教学就应该给予语音教学足够的重视,并提出相应的举措。

2 图式理论

图式理论由心理学家康德(Kant, I)1781年首先提出,但人们通常将这一理论的发展主要归功于心理学家巴特利特(Bartlett, F)^[1]。到了20世纪70年代,图式理论才开始备受关注,在语言学、人类学、心理学和人工智能等领域都有了发展和应用。由于各自的研究兴趣不同,不同的学者

发展了不同的图式理论,从各个不同的角度给图式下了定义,有的还运用自己的术语,对此进行了不同的分类。无论怎样划分,他们都一致认为,图式作为一种经过抽象和概括了的背景知识,对理解过程非常重要。也就是说,如果我们的大脑中存在一定的图式,并且在输入信息时被成功地激活,就会加快我们的理解过程,否则理解速度就会受到阻碍^[2]。

根据图式理论,语言图式(语音、词汇、语法知识),内容图式(文化背景知识)和形式图式(文章的结构)构成了学习者的理解能力。而语言图式是内容图式和形式图式的基础。不难设想,没有掌握一定的语言图式,学习者便无法识别文中的词、短语、句子,也就无法利用文中提供的信息来调动相应的内容图式和形式图式做出预测。当然如果只有语言图式,没有掌握相应的内容图式和形式图式,或者有但不会调用,也达不到理解的目的。图式理论模式即相互作用模式,无疑对我们如何有效地进行听力教学有很大的启发^[3]。根据以上理论,聆听者所需要的语言图式中最基本的内容应该是语音知识的掌握了。语音知识越完善,听者越能准确、快速地解码,即识别听到的以声音的形式传来的信息,从而调动相应的内容图式和形式图式,进行猜测—证实,达到正确地理解,反之则误解^[4]。

文章在分析了语音图式在英语听力过程中的重要性后,结合听力教学实践,发现在目前的听力

收稿日期:2010-03-09

收稿日期:湖北省教学研究项目(2007003)

作者简介:李琼(1965-),女,湖北宜都人,副教授。研究方向:英语应用语言学。

或者听说教学中普遍存在着忽略语音的现象。笔者假设,语音图式应在英语听力理解过程中占据基础性地位。

3 实验设计和步骤

3.1 选题的依据

(1)中国大学非英语专业语音教学的现状。大多数学校很少为非英语专业学生设置“语音课”,不设置并不代表学生的语音或口语水平已经基本完备,不需要进行系统的学习。

(2)分级教学现状。目前很多学校都对大学非英语专业的学生进行不同程度的分级教学。通常做法是根据试卷听力部分和综合测试部分的分数对学生进行大体上的分级,但没有根据口语分数进行分班^[5]。在分班时,是否应该将听说读写四项基本因素同时兼顾来检测学生的综合能力呢?根据前面提到的语音现状,分级过后的学生并没有办法接受系统的语音训练。

(3)语音图式的构建与传授。语音图式是可以系统地构建并教授的,并且在学生的听力理解中的作用不容忽视。它涉及到上述语音传统教学方法的几种,音位练习如训练听辨和发音的能力,以及超切分音位的教学如语句重音、节奏和语调等。

3.2 选题意义

语音图式的建立对学习者听力水平的提高有积极的促进作用,可以给目前的教学改革带来以下几点启示:

(1)大学英语教学也应该和英语专业学生一样,引入语音教学;或者将语音教学纳入听说教材中,作为影响听力水平的一个部分引起重视。

(2)大学英语学生的分级不能只依据卷面的语言基础进行分级教学而忽略学生语音的因素,因为英语的听说读写是密不可分的,一个不敢开口讲英语的学生即使语言组织能力再强阅读能力再强也只是哑巴英语^[6]。大学英语的分级分班教学的测试应纳入听说这一环节。

(3)过分的强调自上而下或者自下而上的听力理解模式,都是极端的,和阅读理解过程一样,在聆听过程中,自下而上与自上而下的加工应同时在任何分析水平上发生,所以语音图式这个最小的因素也不容忽视^[7]。

3.3 解决的问题

(1)在非英语专业学生中是否有必要进行单独的语音教学。

(2)语音图式的构建是否对大学生英语听力产生积极的作用。

(3)是否有必要将大学生的语音水平也作为英语分级教学的一个考虑因素。

3.4 研究步骤、方法及手段

3.4.1 问卷调查 被试武汉工程大学2007级一年级非英语专业新生。通过问卷调查,分析学生的语音意识。同时也对教授这些大学新生的教师们做一个问卷,来分析目前语音教学的现状。本项目选择了非英语专业学生共255人进行了问卷取样,其中240份问卷调查为有效问卷。

问卷由开放性问题(open-ended questions)和封闭性问题(close-ended questions)两部分组成。通过这些问题我们试图了解学生对语音学习的掌握程度、学生对语音学习的态度、学生平时对语音重要性的认知程度、语音培训在哪些方面对他们最有帮助。

通过问卷,有47%的学生认为自己听、说、读、写四项技能中最差的一项是说,除了1%的学生认为自己听力很好以外,50%的学生对自己听力的评价是一般,31%的学生认为自己听力很差。对于阻碍自己听力水平提高的原因,53%的学生认为主要是弄不清楚语音变化(如连读、弱读、省音等),35%的学生认为与词汇量有关,30%的学生偶尔不能根据生词的音标准确地读出该词,55%的学生认为自己能大部分读出生词的音标。认为自己能够熟练掌握英语发音中不完全爆破的学生占8%,52%的学生只知道其定义但不知道应用。系统学过音标的学生占4%,其它的都是不系统学习,或者没好好学,或者没有学习过。44%的学生仅知道极少数有弱读形式的词汇,而40%的学生只是听说过,但不知其义,13%的学生从未听说过。对于英语中的语调模式(升、降调等)现象的了解情况,60%的学生仅知道有升调和降调,其它不太清楚。9%的学生认为自己了解连读,55%的学生认为自己基本了解,说明连读是老师在教授过程中比较常提到的一种语音现象。对于重读现象,11%的学生认为自己非常注重单词、句子的重读并能熟练掌握,还有70%的学生仅知道单词有重读,不知道句子重读,19%的学生从来不注意重读与非重读。大多数同学认为好的发音非常重要,46%的学生认为好的发音可以提高自信心,42%的学生认为有利于将来的就业深造,10%的学生希望自己和外国人交流时可以不被人笑话。83%的同学认为有必要进行语音培训,90%的学生觉得有必要在非英语专业开设语音培训课。

根据问卷调查,发现大多数没有受过系统语音训练的学生认为自己有必要接受进一步的语音

培训。同时,大多数同学对于语音知识实际上比较匮乏,而在听力方面,大家对自己的评价趋于一般或者很差。

同时对37位非英语专业教师进行了考察(包括听说教师)。35%教师大体讲过英语各元音和辅音的发音方法,54%教师一带而过;大多数教师对听力材料中的语音变化,如弱读、连读、省音、重读、不完全爆破、语调模式(如疑问句的语调模式及其语用意义等)、英语语音同化、英语重读、英语省音会选择一带而过的方式。极个别教师会教授这方面的知识,也有部分老师从未涉及教授语音方面的知识。

3.4.2 根据语音测试水平分班 对参加过这次问卷调查的2007级本科非英语专业255名学生,进行了一次语音测试。涉及语音的各个部分知识,严格控制学生通过自上而下的方式理解听力的意思,在听力材料的选择方面,没有选择较长的语篇,都是孤立的句子,无法根据句子意思进行猜测,因此在选择上多是无意义的句子,主要是为了测评学生面对语音变化的句子能否正确地把握其意义。

根据语音水平测试成绩,选择成绩最好的60名学生,根据首尾平均分配成两个班,一个作为实验A1班,接受为期一学期的语音培训;另一个不做任何培训,为控制A2班。选择成绩最差的60名学生,根据首尾平均分配成两个班,一个作为实验B1班,接受为期一学期的语音培训;另一个不做任何培训,为控制B2班。

3.4.3 听力前测 这次的听力和阅读材料来自于大学英语新视野听说教材一,不对听力内容有任何限制,得到学生的听力水平测试成绩。

3.4.4 语音培训 对实验A1和B1的实验班学生分别进行了为期一学期的语音图式的培训。通过活动(activity)、小组讨论(group discussion)、朗读(rcad)、听辨等口语形式对学生进行培训;对控制班A2和B2的学生不进行任何的语音培训。

3.4.5 听力后测 这次的听力材料来自于大学英语新视野听说教材二,不对听力内容有任何限制,得到学生的听力水平测试成绩。

4 数据分析

4.1 对于语音基础较好的学生成绩的统计分析

4.1.1 听力后测成绩和语音后测成绩之间的相关性分析 对于实验组A1,经过完整的语音训练之后,再测试其听力成绩(A1组听力后测成绩)和语音成绩(A1组语音成绩),研究这两者之间是

否存在相关性。得到其相关系数约为0.29。对于控制组A2,在没有经过语音训练的前提下,测试其听力成绩(A2组听力后测成绩)与语音成绩(A2组语音成绩),得到其相关系数约为0.21。但由于这一相关系数较第一种情况小了0.08,说明是否进行语音训练对于听力的影响没有显著的相关性,但语音训练对听力成绩会有一些积极的影响。

4.1.2 听力前测和听力后测成绩的显著性分析

由实验组A1与控制组A2的60名学生的听力前测成绩作为样本,取显著性水平为0.05,利用皮尔逊检验,可发现这些学生的成绩服从均值为71.12,方差为79.80的正态分布。实验组A1听力前测成绩作为总体X,以实验组A1听力后测成绩作为总体Y,取显著性水平为0.05,检验总体Y的均值是否较X的均值有显著提高。检验数据见表1。

表1 实验组A1与控制组A2听力前测和听力后测成绩的显著性分析

| | 听力前测 A1 | 听力后测 A1 |
|------------------|----------|----------|
| 人数(N \sum) | 30 | 30 |
| 总分(Tott \sum) | 2087 | 2183 |
| 均值(Mean \sum) | 69.56667 | 72.76667 |

执行回归分析变量的显著性检验

$$T \approx -0.23 < 1.67$$

数据有效。

接受该假设,即实验组A1的听力后测成绩较听力前测成绩有显著提高。从平均成绩来看,实验组A1从69.57分提高到72.77分,平均提高了3.2分。

当然,对于控制组A2的听力前测成绩与后测成绩,也可以做类似的检验。以控制组A2听力前测成绩作为总体X,以控制组A2听力后测成绩作为总体Y,取显著性水平为0.05,检验总体Y的均值是否较X的均值有显著提高。检验数据见表2。

表2 控制组A2听力前测和听力后测成绩的显著性分析

| | 听力前测 A2 | 听力后测 A2 |
|------------------|----------|----------|
| 人数(N \sum) | 30 | 30 |
| 总分(Tott \sum) | 2180 | 2219 |
| 均值(Mean \sum) | 72.66667 | 73.96667 |

执行回归分析变量的显著性检验

$$T \approx -0.72 < 1.67$$

数据有效。

接受该假设,即控制组A2的听力后测成绩较听力前测成绩也有显著提高。从平均成绩来看,控制组A2从72.67分提高到73.97分,平均提高了1.3分。

从横向比较来看,实验组 A1 的听力成绩平均提高了 3.2 分,而控制组 A2 的听力成绩提高了 1.3 分,实验组 A1 较控制组 A2 的提高幅度还是较为显著的。这表明,对于外语基础较好的学生来说,进行语音训练对于听力成绩的提高是具有一定作用的。

4.2 对于语音基础较差的学生成绩的统计分析

4.2.1 听力后测成绩和语音后测成绩之间的相关性分析 对于实验组 B1,经过完整的语音训练之后,再测试其听力成绩(B1 组听力后测成绩)和语音成绩(B1 组语音成绩),研究这两者之间是否存在相关性。其相关系数约为 0.24。对于控制组 B2,在没有经过语音训练的前提下,测试其听力成绩(B2 组听力后测成绩)与语音成绩(B2 组语音成绩),研究这两者之间是否存在相关性。其相关系数约为 0.01。这一数据表明:是否进行语音训练对于听力成绩的提高没有显著的影响,但由于这一相关系数较第一种情况小了 0.23,表明对外语基础较差的这类学生,语音训练与否对听力成绩具有较小的相关性。

4.2.2 听力前测和听力后测成绩的显著性分析

由实验组 B1 与控制组 B2 的 60 名学生的听力前测成绩作为样本,取显著性水平为 0.05,利用皮尔逊检验,可发现这些学生的成绩服从均值为 56.83,方差为 161.57 的正态分布。

以实验组 B1 听力前测成绩作为总体 X ,以实验组 B1 听力后测成绩作为总体 Y ,取显著性水平为 0.05,检验总体 Y 的均值是否较 X 的均值有显著提高。检验数据见表 3。

表 3 实验组 B1 与控制组 B2 听力前测和听力后测成绩的显著性分析

| | 听力前测 B1 | 听力后测 B1 |
|-------------------|----------|---------|
| 人数($N \sum$) | 30 | 30 |
| 总分($Tott \sum$) | 1706 | 1845 |
| 均值($Mean \sum$) | 56.86667 | 61.5 |

执行回归分析变量的显著性检验

$$T \approx -1.65 < 1.67$$

数据有效。

接受该假设,即实验组 B1 的听力后测成绩较听力前测成绩有显著提高。从平均成绩来看,实验组 B1 从 56.87 分提高到 61.5 分,平均提高了 4.63 分。

当然,对于控制组 B2 的听力前测成绩与后测成绩,也可以做类似的检验。

以控制组 B2 听力前测成绩作为总体 X ,以控

制组 B2 听力后测成绩作为总体 Y ,取显著性水平为 0.05,检验总体 Y 的均值是否较 X 的均值有显著提高。检验数据见表 4。

表 4 控制组 B2 听力前测和听力后测成绩的显著性分析

| | 听力前测 B1 | 听力后测 B1 |
|-------------------|---------|---------|
| 人数($N \sum$) | 30 | 30 |
| 总分($Tott \sum$) | 1704 | 1830 |
| 均值($Mcan \sum$) | 56.8 | 61 |

执行回归分析变量的显著性检验

$$T \approx -1.43 < 1.67$$

数据有效。

接受该假设,即控制组 B2 的听力后测成绩较听力前测成绩也有显著提高。从平均成绩来看,控制组 B2 从 56.8 分提高到 61 分,平均提高了 4.2 分。

从横向比较来看,实验组 B1 的听力成绩提高了 4.63 分,而控制组 B2 的听力成绩提高了 4.2 分,实验组 B1 较控制组 B2 的听力成绩的提高幅度并不显著。这表明,对于外语基础较差的学生,语音训练并不是首要要解决的任务。

5 实验结果和原因分析

从实验结果来看,基本证实了最初本实验的假设:即语音的培训对非英语专业学生的听力有着积极的影响。

从分班的情况来看,语音意识好的同学听力前测的平均分数是 A1 班 69.57 分,A2 班 72.67 分;而语音水平薄弱的学生,听力前测的平均成绩是 B1 班 56.87 分,B2 班 56.8 分,尽管实验结果证明语音水平和听力成绩没有显著性相关,但实际上,从分班的情况来看,语音水平较差的学生,相对听力平均水平要薄弱一些。

对语音意识不错的学生,进行专门的语音培训之后,听力成绩提高的幅度要比没有经过培训的学生大;并且语音成绩和听力成绩的相关性也要比没有经过培训的学生要大一些。说明对于听力不错的学生,语音水平和听力水平存在着正相关性。

但对于语音较差的学生,他们的听力成绩不管有没有进行语音培训,都有类似幅度的提高。这说明语音对听力成绩较差的学生,并不构成最主要的影响;也许影响他们听力水平的原因很多,比如词汇、语法、文化知识的欠缺、对英语学习的动机以及用心程度等。

6 结 语

整体来看,影响这次试验结果的原因很多,比

如实验的样本小规模化,培训的时间有限,时间延续一年,培训的间隔为2周一次;另外就是学生课后的努力和掌握程度无法监控等。但总的来看,这个实验还是给英语教学改革带来了一定的启示。

实验结果证明:在非英语专业学生中没有必要进行单独的语音教学;但鉴于语音教学的特殊作用,需要在听说教程课中纳入语音教学环节;语音图式的构建对听力基础不错的学生能起到更好的效果,对于听力基础较薄弱的学生,语音的培训还不是目前最主要的教学方向;在很多学校的分级考试中,语音都不会作为英语分级教学的一个考虑因素,但事实证明,不同听力水平的学生对语音的教学存在着不同的需要,同时语音意识的建立也会对不同英语水平的学生产生不同的影响,因此非常有必要将大学生的语音水平也作为英语分级教学的一个因素考虑。

参考文献:

- [1] Bartlett F C. Remembering: A study in experimental and social psychology [M]. London: Cambridge University Press, 1932.
- [2] 桂诗春. 心理语言学[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1985.
- [3] 贺杏兰. 图式论对外语听力研究的启发[J]. 贵州大学学报, 1995(2): 84-88.
- [4] 刘世文. 图式理论与英语听力教学[J]. 龙岩师专学报: 社会科学版, 1998(6): 80-82.
- [5] 范连义, 龚洪汉. 大学非英语专业英语语音教学实践调查报告[J]. 西安外国语学院学报, 2005(4): 22-24.
- [6] 李华. 大学英语听力课中的语音教学[J]. 宜宾师范高等专科学校学报, 2002(2): 35-37.
- [7] 王珏纯. 论听音与阅读心理过程之相似性[J]. 解放军外国语学院学报, 1999(9): 62-65.

Research of classified mode of phonetics teaching in college English teaching

LI Qiong, WANG Li

(School of Foreign Languages, Wuhan Institute of Technology, Wuhan 430205, China)

Abstract: Guided by the Schema Theory from cognitive psycholinguistics, this paper discusses phonetic schema in the process of listening comprehension, which is a kind of bottom-up information processing. Generally, in College English teaching, non-English major students don't have the chance to receive the guidance of phonetics, a basic knowledge for the oral English. After a relative study on the mutual influence between phonetics and listening, the paper further proves the significance of phonetic schema in the process of listening comprehension, and suggests that the weakness of college students' phonetic awareness is also one important factor leading to the failure of listening interpretation, to which more importance should be attached.

Key words: listening comprehension; phonetic schema; bottom-up information processing

本文编辑: 邹小荣