

# 目 录

总 序.....	文秋芳 v
前 言.....	viii
<b>第一章 绪论.....</b>	<b>1</b>
1.1 为什么要写听力课堂活动设计? .....	1
1.2 课堂活动设计是什么? .....	3
1.3 本书的内容和结构.....	4
1.3.1 能力目标导向.....	4
1.3.2 了解学生需求.....	6
1.3.3 运用听力研究成果.....	7
1.3.4 综合听力教学经验与方法.....	8
1.3.5 激发学习兴趣.....	10
1.4 如何使用这本书? .....	11
<b>第二章 理解型听力活动.....</b>	<b>12</b>
2.1 理解型听力的情境案例 .....	12
2.2 理解型听力的理论框架 .....	13
2.2.1 理解型听力的定义.....	13
2.2.2 听力理解模型.....	13
2.2.3 影响二语听力理解的因素.....	14
2.3 理解型听力的教学目标 .....	16
2.3.1 加强语音能力.....	16
2.3.2 扩大听力词汇量.....	17
2.3.3 有效使用策略.....	19
2.3.4 善用知识储备.....	20
2.3.5 拓展语音记忆.....	21

2.3.6	学会合作互动.....	21
<b>2.4</b>	<b>理解型听力教学设计实例 .....</b>	<b>22</b>
2.4.1	理解型听力活动设计一：准确感知和切分语音流.....	22
2.4.2	理解型听力活动设计二：熟悉常见的英语口语.....	27
2.4.3	理解型听力活动设计三：听力词汇学习.....	30
2.4.4	理解型听力活动设计四：激活背景知识.....	35
2.4.5	理解型听力活动设计五：拓展工作记忆.....	41
2.4.6	理解型听力活动设计六：开展合作听力.....	44
<b>第三章</b>	<b>思辨听力活动.....</b>	<b>49</b>
3.1	思辨听力的情境案例 .....	49
3.2	思辨听力的理论框架 .....	50
3.2.1	思辨能力.....	50
3.2.2	思辨听力.....	50
3.2.3	思辨能力的理论模型.....	52
3.2.4	二语思辨听力的认知框架.....	55
3.3	思辨听力的教学目标 .....	56
3.3.1	以语言理解为基础，发展高层次思维能力.....	56
3.3.2	以认知技能为重点，兼顾情感特质的发展.....	56
3.3.3	识别听力材料中的思维要素.....	57
3.3.4	评价听力材料中的思维要素.....	58
3.4	思辨听力教学设计实例 .....	59
3.4.1	思辨听力活动设计一：识别和评价“目的”.....	59
3.4.2	思辨听力活动设计二：识别和评价“问题”.....	63
3.4.3	思辨听力活动设计三：识别和评价“信息”.....	67
3.4.4	思辨听力活动设计四：识别和评价“推断”.....	70
3.4.5	思辨听力活动设计五：识别和评价“概念”.....	74
3.4.6	思辨听力活动设计六：识别和评价“假设”.....	77
3.4.7	思辨听力活动设计七：识别和评价“蕴意”.....	81

3.4.8 思辨听力活动设计八：识别和评价“观点”.....	85
--------------------------------	----

## **第四章 跨文化听力活动..... 90**

4.1 跨文化听力的情境案例 .....	90
4.2 跨文化听力的理论框架 .....	92
4.2.1 跨文化能力.....	92
4.2.2 跨文化听力.....	95
4.3 跨文化听力的教学目标 .....	97
4.3.1 识别听力材料中的文化现象.....	97
4.3.2 阐释听力材料中的文化现象.....	97
4.3.3 对比听力材料中的文化现象.....	98
4.3.4 评价听力材料中的文化现象.....	98
4.4 跨文化听力教学设计实例 .....	98
4.4.1 跨文化听力活动设计一：文化自我意识的表达.....	99
4.4.2 跨文化听力活动设计二：其他文化基本信息的 识别.....	102
4.4.3 跨文化听力活动设计三：不同文化现象的对比 分析.....	105
4.4.4 跨文化听力活动设计四：评价听力材料中的跨 文化现象.....	108

## **第五章 学术听力活动..... 114**

5.1 学术听力的情境案例 .....	114
5.2 学术听力的理论框架 .....	115
5.2.1 学术听力的定义.....	115
5.2.2 学术听力的难点.....	116
5.3 学术听力的教学目标 .....	120
5.3.1 加强学术词汇学习.....	120
5.3.2 识别学术话语的基本结构.....	121

5.3.3	识别学术话语标记或线索.....	121
5.3.4	综合运用听力策略.....	121
5.4	<b>学术听力教学设计实例</b> .....	122
5.4.1	学术听力活动设计一：学术词汇“听中学”.....	122
5.4.2	学术听力活动设计二：识别讲座的结构.....	127
5.4.3	学术听力活动设计三：识别讲座中的话语线索.....	132
5.4.4	学术听力活动设计四：学会记笔记.....	135
<b>第六章</b>	<b>欣赏型听力活动</b> .....	<b>140</b>
6.1	欣赏型听力的情境案例 .....	140
6.2	欣赏型听力的理论框架 .....	141
6.2.1	什么是欣赏型听力? .....	141
6.2.2	欣赏型听力活动和语言学习的关系.....	142
6.2.3	欣赏型听力活动对听力教学的积极作用.....	142
6.3	欣赏型听力活动的教学目标 .....	144
6.3.1	活跃课堂气氛，寓教于乐.....	145
6.3.2	提供真实语言场景，训练听力基本功.....	145
6.3.3	确保听力输入的量.....	146
6.3.4	增加生词的附带习得.....	146
6.3.5	提高跨文化能力.....	146
6.4	欣赏型听力教学设计实例 .....	147
6.4.1	欣赏型听力活动设计一：纠正发音、掌握节奏.....	147
6.4.2	欣赏型听力活动设计二：增加词汇的附带习得.....	152
6.4.3	欣赏型听力活动设计三：学配音，观察副语言.....	155
6.4.4	欣赏型听力活动设计四：跨文化对比.....	158
	<b>参考文献</b> .....	<b>162</b>

# 总序

“全国高等学校外语教师丛书”是外语教学与研究出版社高等英语教育出版分社近期精心策划、隆重推出的系列丛书，包含理论指导、科研方法和教学研究三个子系列。本套丛书既包括学界专家精心挑选的国外引进著作，又有特邀国内学者执笔完成的“命题作文”。作为开放的系列丛书，该丛书还将根据外语教学与科研的发展不断增加新的专题，以便教师研修与提高。

编者有幸参与了这套系列丛书的策划工作。在策划过程中，我们分析了高校英语教师面临的困难与挑战，考察了一线教师的需求，最终确立这套丛书选题的指导思想为：想外语教师所想，急外语教师所急，顺应广大教师的发展需求；确立这套丛书的写作特色为：突出科学性、可读性和操作性，做到举重若轻，条理清晰，例证丰富，深入浅出。

第一个子系列是“理论指导”。该系列力图为教师提供某学科或某领域的研究概貌，期盼读者能用较短的时间了解某领域的核心知识点与前沿研究课题。以《二语习得重点问题研究》一书为例，该书不求面面俱到，只求抓住二语习得研究领域中的热点、要点和富有争议的问题，动态展开叙述。每一章的写作以不同意见的争辩为出发点，对取向相左的理论、实证研究结果差异进行分析、梳理和评述，最后介绍或者展望国内外的最新发展趋势。全书阐述清晰，深入浅出，易读易懂。再比如《认知语言学与二语教学》一书，全书分为理论篇、教学篇与研究篇三个部分。理论篇阐述认知语言学视角下的语言观、教学观与学习观，以及与二语教学相关的认知语言学中的主要概念与理论；教学篇选用认知语言学领域比较成熟的理论，探讨应用到中国英语教学实践的可能性；研究篇包括国内外将认知语言学理论应用到教学实践中的研究综述、研究方法介绍以及对未来研究的展望。

第二个子系列是“科研方法”。该系列介绍了多种研究方法，通常是一本书介绍一种方法，例如问卷调查、个案研究、行动研究、有声思维、语料库研

究、微变化研究和启动研究等。也有的书涉及多种方法，综合描述量化研究或者质化研究，例如：《应用语言学中的质性研究与分析》、《应用语言学中的量化研究与分析》和《第二语言研究中的数据收集方法》等。凡入选本系列丛书的著作人，无论是国外著者还是国内著者，均有高度的读者意识，乐于为一线教师开展教学科研服务，力求做到帮助读者“排忧解难”。例如，澳大利亚安妮·伯恩斯（Anne Burns）教授撰写的《英语教学中的行动研究方法》一书，从一线教师的视角，讨论行动研究的各个环节，每章均有“反思时刻”、“行动时刻”等新颖形式设计。同时，全书运用了丰富例证来解释理论概念，便于读者理解、思考和消化所读内容。凡是应邀撰写研究方法系列的中国著作人均有博士学位，并对自己阐述的研究方法有着丰富的实践经验。他们有的运用了书中的研究方法完成了硕士、博士论文，有的采用书中的研究方法从事过重大科研项目。以秦晓晴教授撰写的《外语教学问卷调查法》一书为例，该书著者将系统性与实用性有机结合，根据实施问卷调查法的流程，系统地介绍了问卷调查研究中问题的提出、问卷项目设计、问卷试测、问卷实施、问卷整理及数据准备、问卷评价以及问卷数据汇总及统计分析方法选择等环节。书中各个环节的描述都配有易于理解的研究实例。

第三个子系列是“教学研究”。该系列与前两个系列相比，有两点显著不同：第一，本系列侧重同步培养教师的教学能力与教学研究能力；第二，本系列所有著作的撰稿人主要为中国学者。有些著者虽然目前在海外工作和生活，但他们出国前曾在国内高校任教，也经常回国参与国内的教学与研究工作。本系列包括《英语听力教学与研究》、《英语写作教学与研究》、《英语阅读教学与研究》、《英语口语教学与研究》、《翻译教学与研究》等。以《英语听力教学与研究》一书为例，著者王艳副教授拥有十多年的听力教学经验，同时听力教学研究又是她博士论文的选题领域。《英语听力教学与研究》一书，浓缩了她多年来听力教学与听力教学研究的宝贵经验。全书分为两部分：教学篇与研究篇。教学篇中涉及了听力教学的各个重要环节以及学生在听力学习中可能遇到的困难与应对的办法，所选用的案例均来自著者课堂教学的真实活动。研究篇中既有著者的听力教学研究案例，也有著者从国内外文献中筛选出的符合中国国情的听力教学研究案例，综合在一起加以分析阐述。

第四个子系列是“课堂活动”。该系列汇集了各分册作者多年来的一线教学经验，旨在为教师提供具体、真实、具有较高借鉴价值的课堂活动案例，提高教师的课堂教学能力。该系列图书包括《英语阅读教学活动设计》《英语听力课堂活动设计》《英语合作式学习活动》等。以《英语阅读教学活动设计》一书为例，阅读教学是学生学习语言知识和教师培养学生思维的重要途径和载体。该书第一作者陈则航教授多年来致力于英语阅读教学研究，希望通过该书与读者分享如何进行具体的阅读教学活动设计，探讨如何在课堂教学中落实阅读教学理念。该书包括三个部分。第一部分介绍在阅读前、阅读中和阅读后这三个不同阶段教师可以设计的阅读教学活动，并且介绍了阅读测评的目的、原则和方式。第二部分探讨了如何通过阅读教学促进学生思维发展。第三部分展示了教师在阅读课堂中的真实教学案例，并对其进行了分析与点评，以期改进阅读教学活动设计提供启示。

教育大计，教师为本。“全国高等学校外语教师丛书”内容全面，出版及时，必将成为高校教师提升自我教学能力、研究能力与合作能力的良师益友。编者相信本套丛书的出版对高校外语教师个人专业能力的提高，对教师队伍整体素质的提高，必将起到积极的推动作用。

文秋芳

北京外国语大学中国外语与教育研究中心

2011年7月3日

# 前 言

2013年暑假，外语教学与研究出版社在长沙举办了一次教学研讨会。在会上，我很荣幸作为讲座人，和来自全国各地的老师们探讨外语听力教学。在与参会教师们交流互动的环节中，我收到很多老师递过来的小纸条，上面写着他们在听力教学中遇到的一些问题。有一位老师写道：“听力课上，学生往往学得很被动。他们被动地去听和理解信息，缺乏动力和兴趣，而且由于心理因素的影响，在练习过程中气氛紧张，效果不佳。如何将学生的学习主动性、听力学习规律与课堂设计结合起来，达到一个生动有效的效果，这是一直困惑我的问题。”

这位老师的问题很有代表性。听力教学面临的共性问题包括学生积极性不高、教学目标不明确、课堂教学形式单一、教师缺乏指导学生提高水平的方法，等等。在交流中还发现，听力课教师认可听力教学的重要性，但对听力教学的复杂性认识不够。他们希望上好听力课，让学生提高水平，但是对如何达成这个目标充满困惑。许多老师希望我介绍一些听力活动，他们可以拿去就用。可以看出，他们迫切希望找到能提高课堂教学有效性的方法。我推荐了自己刚刚出版的《英语听力教学与研究》。我在这本书的教学篇中，设计了从语音、词汇、语法、语篇和策略能力等五方面入手提高听力技能的教学活动。同时，我也在思考如何全面拓展。

长沙研讨会之后的几年中，我国高等教育进一步深化改革，旨在切实提高人才培养质量，推进内涵式发展。这期间，我受外研社邀请，加入北京外国语大学思辨英语系列教材的编写团队，主编《大学思辨英语教程视听说》1—4册。在编写过程中，我亲身体会到，随着我国国力的增强和国际地位的提高，国家和社会对外语人才的培养提出了更高的要求。传统的外语听力课堂应加



快改革，不断开拓创新，从而提高人才培养质量，全面提升学生的素质、知识和能力。

在长沙研讨会上收到的这些纸条，我保留至今。近年来，我又多次参加听力教学研讨活动，收集了更多学生和教师的反馈。我把与他们的交流同自己教学实践中的心得以及科研中的探索放在一起，写成这本新作。在书中，我以听力目的为视角，从理解、思辨、跨文化、学术和欣赏等五个目标探讨听力课堂活动的设计，期望能为教师在提高学生语言能力、思辨能力、跨文化能力、学科知识和人文素养等方面助一臂之力。

我首先要特别感谢孙有中教授及北外思辨英语系列教材编写团队的所有老师，引领我踏入思辨和跨文化领域，拓展了听力教学中能力培养的空间。没有你们的启发，我不会发现这一片新天地。感谢外研社的编辑陈阳老师和李晓雨老师，感谢你们耐心的等待，也让我有机会不断把最新的思考纳入书中。责任编辑都帮森老师对全书进行了细致和专业的审校，我在此特别致谢。在这本书写作期间，我正在编写《大学思辨英语教程视听说》，本书的一些素材来自这套教材，感谢外研社高英分社的伙伴们一如既往的支持和帮助。感谢我的导师文秋芳教授和丁言仁教授，在我教学和科研的道路上给予的关心和指导，让我时刻谨记教学研究的重要性。最后，感谢我的家人，是你们付出了时间，换来我能有时间写作。本书是我个人的实践心得，并不试图要给出一个完美的方案，书中不当之处，恳请广大读者批评指正。

王艳

南京大学

2022年4月6日



# 第一章 绪论

---

本章作为全书的开篇，旨在帮助广大读者了解本书的写作目的、内容结构和使用方法。本章将首先简要介绍听力的本质，以帮助读者了解听力教学的复杂性，然后阐述本书以“学”为中心展开课堂活动设计的理念，最后介绍本书的使用方法。

## 1.1 为什么要写听力课堂活动设计？

听力在外语学习中占有举足轻重的地位。听是外语交流的前提和基础，它不仅决定外语交流的顺畅程度，还影响外语学习者语言能力的整体发展。在世界各国的交往越来越广泛和深入的今天，良好的外语听说能力已经成为人才培养之必备。然而，由于种种原因，听力教学与研究长期以来一直被忽视 (Vandergrift & Goh 2012)。这与听力本身的复杂性有一定的关系。

与读和写相比，听是对口头语言的处理。与对书面文字的处理不同的是，听具有在线性和即时性的特点。在阅读和写作过程中，看不懂可以多看几遍，写不出来也有时间反复思考，学习者在一定程度上可以自主支配时间。但是，听的过程要求听者即时理解，没有机会多次回顾。在真实的交流中，如果听不懂，也不可能让说话人多次重复。与说相比，听是接受，说是产出。在说的时候，不会说的可以不说，或者换一种方式说，但是在听的过程中，听者不能决定所听的内容，也不能决定说话人的语速和口音，等等。因此，从本质上说，听懂一门外语并不容易。

Rost (2011) 从神经科学、语言学、语义学和语用学等四个维度对听进行了定义。第一，听是人的生理机能。在听的时候，人的神经系统参与工作，产生意识、施加注意力。注意力具有有限性和选择性两个特点。人的大脑一次只能处理一个信息源，尽管我们可以在不同信息源之间来回切换，或者把它们集中起来一并处理。正因为注意力资源的有限性，当大脑面对众多信息源时，必须做出选择 (Rost 2011: 20)。选择性注意是听力过程的一个重要特点，因为没

有被注意到的，自然就得不到处理，也就谈不上理解或者习得。

第二，从语言学角度来看，听涉及一系列解码过程，如语音信号的感知、词汇的识别、音位结构规则的使用、语法解析，以及韵律特征和非语言线索的利用，等等。大脑中关于语言的各种知识也被运用在听力理解过程中。这种“自下而上”的处理过程（由所听的语言信号驱动）和“自上而下”（由大脑中的概念驱动）的处理过程是并行和互补的，它们相互协同，完成对语言的理解（Rost 2011: 52）。

第三，从语义学层面来讲，听要实现对说话人话语的理解，即听者理解所听语言在个人体验或客观世界中的所指。这涉及听者和说话人的知识结构，心理学家称之为图式。图式正是听者在理解口头语言时所不可缺少的。听的时候，相关的图式被激活，随时供大脑调用。同时，听者能在多大程度上理解说话人的意思，还取决于两人共同拥有的对这个世界的知识和看法。因此，听的过程既是一个认知被调动的过程，也是一个社会因素在起作用的过程。对于理解过程中遇到的缺失或者没有明说的信息，听者会采用自己的知识去推断说话人的意思。因此，听的过程是形成假设和验证假设的过程，也是决策的过程（Rost 2011: 57）。然而，即便如此忙碌，大脑仍然可能错过某些词和句子，或者来不及决策。这时，听者会使用策略来弥补。因此，在听的过程中，听者实际上非但不是被动在听，反而是在主动参与。

第四，从语用学层面看，听不仅仅是指语言的感知、解码和语义处理，还包括应听出真正的含义。说话人和听者都有会话意图。在交流中，他们不断指向时间、地点、事件、人物、物体、状态等，交流双方通过互动促成会话的意义。从听者的角度来看，如果不关注这些要素，那么即便没有语言的困难，也可能在理解上有偏差。理解说话人的意图，也应成为听的首要目标（Rost 2011: 78）。

由此可见，听的过程极为复杂，听懂外语并不是一项容易掌握的技能。事实上，听力仍然是外语基础技能教学中的薄弱环节，听力也仍然被许多学生认为是最难提高的能力。那么，怎样才能让听力课堂成为有效提高听力的地方？

## 1.2 课堂活动设计是什么？

美国教育学家泰勒 (R. Tyler) 1949 年在《课程与教学的基本原理》一书中提到课程设计的四条基本原则，即：1) 明确合适的学习目标；2) 确定有用的学习经验；3) 组织学习经验使教学更有效；4) 评估课程并改进被证明无效的做法。用现在的术语来表述，这四条原则分别指的是教学目标、教学内容、教学组织和教学评估。课堂活动设计属于如何组织教学的范畴，解决的是怎样上课的问题，但它与其他三条原则是相辅相成的。

课堂活动设计与课程质量紧密相关。课程是人才培养的核心要素，是“教”和“学”发生的载体和场所。要创建具有高阶性、创新性和挑战度的优质课程，必须重视和加强课堂设计。传统的听力课堂大多以“理解法”为主要方式 (Field 2008)，教师播放听力材料，学生做听力练习题。听完之后，教师核对答案。这种“放录音、对答案”的方法更像是在测试，难免枯燥乏味。对一部分听力困难大的学生来说，焦虑感也比较高。当然，它的最大弊端还在于无法从根本上发现学生听力问题的根源，从而不能有针对性地采取办法来帮助学生解决这些问题。学生一方面觉得自己听力困难很多，一方面却对听力课提不起兴趣，直到课程结束，也仍然感到自己的能力没有得到提高。有效的听力课堂应该将上述的四条原则紧密结合，首先根据大纲和标准制定明确的教学目标，然后分析达成目标的途径并制定具体的方案，再选择合适的材料、运用合适的课堂活动来实现。在实施过程中，应充分了解学习者知识、态度、水平的变化，动态评估教学效果。因此，本书并不只是单个活动设计的集合，而是力求遵循上述这些原则，在充分阐述教学目标和教学方案的基础上，再以案例说明课堂活动的设计。

众所周知，我国的课堂教学理念正在实现从以教师“教”为中心到以学生“学”为中心的转变。以“学”为中心的课堂是以学生的学习活动为教学核心，以学生的全人发展为本。在以“教”为中心的课堂上，教师传递知识，只需要 chalk 和 talk，学生则是被动接受的角色。前面说到的听力教学“理解法”则与以“教”为中心的方法是一脉相承的。而以“学”为中心的教学理念，则以学生为认知主体，认为知识是学生主动建构的，而不是教师灌输的。在这种理念

下，教学设计的核心是激发学生主动建构知识，并为此创设必要的情境。“学习是活动，活动获得经验，经验改变大脑”（赵炬明 2018）。在交流、合作、互动和探究中，学生的素质、知识和能力得到全面发展。这同样也是听力课堂活动设计所应遵循的理念。

## 1.3 本书的内容和结构

怎样才能设计好听力课堂活动？笔者认为，课堂活动设计应遵循明确的教学目标，考虑学生现有的水平、需求和发展阶段，解决学生疑难，促进有效学习的产生；应以国内外语言学领域，特别是听力领域的学术成果和教学经验为基础，体现活动的科学性、合理性和实用性；应紧密联系真实生活的情境，充分为学生提供合作互动的机会；应尽可能富有趣味和成效，让学生积极参与并学有所得。本书各章节的内容设计和结构安排遵循了这些理念。

### 1.3.1 能力目标导向

随着国际形势变化和我国国际地位提高，国家对于外语人才培养提出了更高要求（胡文仲 2018）。教育部高等学校教学指导委员会于 2018 年颁布了中国高等教育领域首个教学质量国家标准——《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》。其中的《外国语言文学类教学质量国家标准》（以下简称《国标》），对外语类专业学生的素质要求是“具有正确的世界观、人生观和价值观，良好的道德品质，中国情怀和国际视野，社会责任感，人文与科学素养，合作精神，创新精神以及学科基本素养”；知识要求包括“外国语言知识、外国文学知识、国别与区域知识，熟悉中国语言文化知识，了解相关专业知识和人文社会科学与自然科学基础知识，形成跨学科知识结构，体现专业特色”；能力要求包括“具备外语运用能力、文学赏析能力、跨文化能力、思辨能力，以及一定的研究能力、创新能力、信息技术应用能力、自主学习能力和实践能力”。从《国标》可以看出，对外语专业学生的要求在提高，不仅要求外语技能，还要求具备人文素养、专业知识、思辨能力、跨文化能力和学术能力，等等。

对于大学外语教育，国家也提出了新的定位。《大学英语教学指南（2020版）》（以下简称《指南》）指出，大学英语兼具工具性和人文性。工具性重在提升语言应用能力，提升跨文化交际能力和思辨能力，增强运用英语进行专业和学术交流的能力；人文性表现在注重以人为本，注重学生的综合素质培养和全面发展。大学英语课程需在课程建设、教材编写、教学实施等各个环节努力实现工具性和人文性的统一（教育部高等学校大学外语教学指导委员会，2020：3）。可见，无论是专业外语教育还是大学外语教育，均要求人才培养更加全面、多元、融合，以满足时代和社会的需要。

在《国标》的规定中，听力课程或视听说课程在各外语专业中均为核心课。以英语为例，英语专业核心课程不再含有“英语听力”，而是改为“英语视听说”。为什么从“听力课”改为“视听说课”？主要有两点原因，一是20世纪80—90年代的听力课大都采用听音频的方式，而后来视频原声材料大量出现，丰富了输入模式，提高了语言真实度，输入方式变为“视”和“听”；二是为了重视“视”“听”“说”的结合，旨在综合提高语言运用能力。虽然名为“视听说”课程，但是要培养的核心能力还是“听”，不能忽视。“听”和“说”这两种能力，尽管两者之间有密切的联系，但从语言习得的本质上说相当不同。在二语研究领域，两者是分开研究的。而且，无论在国际考试系统还是国内语言能力标准中，“听”都是单独测试的技能，如《欧洲语言共同参考框架》和《中国英语能力等级量表》都把听力单列。“视听说”课所训练的核心技能“听”，正如“英语口语”课所训练的核心技能为“说”一样，两门课程各有其不同的聚焦。本书的目标是听力活动的设计，并不刻意突出“视”和“说”。这是因为，在听力课程中采用视频作为输入材料已经非常普遍，听前听后的练习也常常采用说的方式，“听力课程”与“视听说课程”在本质上并不矛盾，教学目标也是一致的。同样地，本书的活动设计常常融合听和说的活动，这也不影响教学专注实现听力能力的各个目标。

本书以发展语言能力、思辨能力、跨文化能力、学术能力，以及外语歌曲和影片赏析能力为目标来设计听力课堂活动。从第二到第六章，分别为理解型听力活动、思辨听力活动、跨文化听力活动、学术听力活动和欣赏型听力活动。

### 1.3.2 了解学生需求

好的活动设计离不开对学生需求的了解。学生的需求主要包括学生未来使用语言的目标、对这门课程的期待和自身的困难与不足。学生来到听力课堂，大都抱有远期和近期的目标。远期的目标可能是在将来工作中流畅使用外语，顺利通过四、六级考试，为出国留学做准备，等等；近期目标也许包括通过课程考试、拿到学分、能不借助字幕看懂原版影片，等等。教师清楚了解学生的需求，对设计活动十分有好处，比如可以在设置活动情境、选择材料的内容、话题和难度等方面做到有目的、有依据，从而增强活动的有用性和真实性。教师可以把学生个人需求与专业培养标准充分挂钩，使学生明确教学目标与个人需求的关系，从而更加积极主动地投入学习。

除了了解学生学习语言的目的，教师对学生的听力困难也应清楚掌握。学生所表述的困难，往往是对现象的描述，比如“语速太快，我听不懂”，表面上是语速的原因，而实际上可能是语音识别能力弱或者听力词汇量不足；又如“句子一长，我就跟不上，听了后面忘了前面”，这表面上看是没有记住，但其实是因为学生没有理解所听到的信息或者理解不充分，导致所处理的信息还留在短时记忆中，被后来进入的信息挤掉的缘故。教师应能透过现象看本质，通过对听力困难的分析，发现学生的根本问题所在。

学生所表述的困难，还能反映出他们在听力活动中的行为、观念和态度。例如，常常听学生说“我能听懂一些词，但是来不及把所有的都翻译出来”，这表明该学生可能认为，听就应该听懂每一个词，而且还要翻译成中文来理解。其实这是一个误区。除了听写段落这种精听练习，学生不太需要在听的时候把注意力集中在每一个词上，而且这也很难做到。因为人的注意力是有限的，在听的过程中通常是选择性地施加注意，无法面面俱到。如果学生带着这种错误的观念去听，就可能造成策略使用出错，如纠结于某个细节，结果错过后面的重要内容，或者没有抓住主旨。把每个词都翻译过来再理解，导致理解路径变长，大脑很快就会来不及处理源源不断进来的信息。教师应通过耐心倾听学生对困难的表述，剖析其行为、观念和态度上的原因，准确发现其薄弱环节和不当策略使用，有的放矢地进行活动设计。



建构主义理论认为，学生的知识并不是教师传授的，而是自己建构的。教师的角色是创建适合的环境，搭建适合的脚手架，帮助学生学习。因此，只有了解学生的需求，教师才知道如何去帮助学生建构。因此，本书在每章开篇都会安排一个结合学生困难和教学困惑的小案例予以引入，在目标阐述和教学具体实例中也会涉及学生的常见听力困难。

### 1.3.3 运用听力研究成果

20世纪80年代之前，听力技能并没有得到足够的研究。由于“听”的输入是声音信号，不像“读”有方便研究的文本，也不像“说”和“写”有方便研究的输出。听力研究本身的难度使听力教学的研究也一直滞后于其他技能教学的研究。直到20世纪80年代，情况才有所改变。人们认为把听理解技能分解成微技能，逐个学习，就能提高听力水平。Richards (1983) 提出33条听力微技能，包括区别单词重音、识别讲座主题、识别语篇标记、推断说话人关系，等等。这一列表的缺点是没有实证研究支撑，也没有按照认知难度排序 (Aryadoust 2018)。后来的研究发现，二语学习者在听力测试中主要使用的微技能只包括理解关键词、理解明晰信息、理解细节等 (Goh & Aryadoust 2015)。另一种常见的分法是宏观技能和微观技能，前者是指听者使用背景知识、概念结构等去构建图景，对应“自上而下”的处理方式；后者是指从感知发音到识别词汇、理解句子意思等一系列技能，对应“自下而上”的处理方式。

从20世纪90年代开始，对听力策略的研究出现。O'Malley & Chamot (1990) 研究了听力过程中元认知策略、认知策略、社会-情感策略的使用，发现当实验组的学生主动施加注意、采用笔记策略和合作策略来完成听力任务时，表现好于对照组，虽然统计上并不显著。随后，Mendelsohn (1995) 提出策略教学法，认为听力教学应旨在教会学生听的方法，通过了解语言功能，发展元认知意识和能力来完成听力任务。Thompson & Rubin (1996) 证实了策略使用与听力表现有一定显著性的联系。Vandergrift 等 (2006) 开发了听力元认知意识问卷，旨在加强学习者对元认知策略的使用意识。随后，不少实证研究佐证了策略使用对语言学习和有效完成听力任务的积极作用 (如 Graham &

Macaro 2008; Vandergrift & Tafaghodtari 2010)。以策略学习为目标的教学方法将听力过程由被动变为主动,使听力水平不那么高的学生有更多办法来处理交流中的障碍,以及应对测试。

20世纪90年代中期,对互动听力的重视,加上视频材料的普及,促使视听说教学发展起来。互动听力是指双向听力,即在对话中交流,而不是像听新闻、听讲座这样的单向听力。单向聆听无法体现互动,而双向听力既可加强语篇理解,又能在交流中促进对话语真正含义的理解,还能够锻炼策略使用能力(Buck 1995)。此外,互动听力还可练习即时解码、思辨技能和“听—想—说”同时进行的复杂技能(Morley 1995)。在互动听力中,双方通过合作来争取让对方听懂,这一过程提供了意义协商的机会,能够促进语言的发展(Brown 1995)。上述这些研究,促使传统听力课向注重互动的视听说课程转变。

听力领域的研究成果对听力教学方法产生了直接的影响。虽然,随着时间的推移,教学的要求和条件也在发生改变,但是了解前人的研究方法和结论仍然十分重要,能为教学活动的设计提供经验和依据,从而扬长避短,力求做到中国语境下的创新。本书各章在撰写具体听力教学方案时,会对听力学术领域相应的研究做出回顾和引证。

### 1.3.4 综合听力教学经验与方法

Vandergrift & Goh (2012)在对第二语言听力教学法的回顾中,总结了不同历史时期的代表性方法,即注重文本理解、注重交流理解、注重学习者这三种教学方法。20世纪50—60年代的听力教学深受读写教学法的影响,听力材料大都是书面文本的朗读录音,并不是生活中原汁原味的口头语言。书面文本的词汇和语法比口语复杂,听力过程中的认知负担相对较重。听力学习者需通过回答听力理解问题来检查自己是否听得正确,也就使课堂很像测试。这些题目有的是考查对全篇主旨的理解,有的是考查是否听懂了某个细节。这一教学法类似前面提到的“理解法”,直到现在还在很多听力课堂上使用。

20世纪70年代之后,交际法出现。受其影响,听力课也将交际作为目的,听力输入采用原汁原味的听力材料,或是取自真实录音录像,或是模拟真

实生活的场景。20世纪80年代初风靡全国的英语教学节目《跟我学》(*Follow Me*)采用的就是交际法。同时,借助听英文歌曲和看电影来学习英语的方法也开始兴起。这一阶段,听力被视为由很多微技能组成的复杂技能,所提倡的教学方法也以提高微技能为特点,如训练区分词汇边界、识别关键词、根据上下文猜测词汇含义、推断事件之间的联系,等等。微技能把听力细化,易于诊断学生的困难,易于操作。

20世纪90年代左右兴起的对听力策略的研究,促使教学开始注重学习者意识和学习过程,注重教会学生怎么去听。教师通过培养学生的策略意识和策略使用能力,使他们能够更好地掌控听力过程。策略除了认知策略和情感策略外,还包括用来管理认知的元认知策略。这种方法强调学生对自身学习进行反思,通过内省式和基于过程的学习活动来提高听力。这种方法有助于学习者增强自我调控学习过程的意识和能力,从而使他们在课外以及离开学校后,都知道如何继续学习。

除了Vandergrift & Goh (2012)所概述的这三种教学方法,合作听力作为一种新兴的方法,正在受到重视。在听力课堂上,学习者组成对子或小组,他们的互动能否促进对听力材料的理解和听力能力的发展,引起了研究者的广泛兴趣。Cross (2010)和Vandergrift & Goh (2012)认为,同伴之间的讨论能够激活和调节学习者计划、监控、评价和解决问题的过程,让他们对作为二语学习者的自己更加了解,对听力任务的性质、需求以及听力策略的使用等也更加清楚。笔者也通过一项研究发现,同伴互动对难度大的任务(如思辨任务)有更显著的促进作用,不仅能带来意义协商和形式协商,还能够让学生有机会锻炼思辨技能。同伴互动使学习者更容易发现自己听力过程中的问题,促使他们施加注意,从而有利于听力能力的发展(王艳2019)。

以上教学法是按照时间顺序回顾的,那么是不是新出现的教学法就一定好于之前的教学法?我认为,无论什么教学法都有优点和缺点,我们应该根据教学目标、教学内容和学生情况,选择合适的方法。练精听,用文本段落录音去听写,没问题;当然,用原声音视频也可以。原声材料还可以用作泛听,让学生练习听大意,学会容忍自己有听不懂的情况出现,并知道用后面的信息弥补;课堂可以播放听力材料、对答案,但是不能一味这样测试,令学生既不知

道困难产生的原因，也不知道怎样去解决。此外，还应知道策略法是教会学生怎样去听，但是策略本身并不能取代听力练习。没有大量的练习，策略就是空中楼阁。教师应充分了解各种方法，扬长避短，灵活运用。

本书各章节均根据具体目标设计了活动实例，这些实例来自笔者的教学实践，仅作为示例，远不是最好的，相信广大教师读者都有无穷的智慧，会根据自己的课堂设计出更精彩的活动方案。

### 1.3.5 激发学习兴趣

在二语习得中，情感因素是指那些与学习者个人相关的情绪、感觉或者态度等制约行为的因素。关注情感因素能使学习更加有效，一方面可以创造和利用正向的、有促进作用的情感（如自尊、移情、动机，等等）促进语言学习，另一方面要克服负面情感（焦虑、恐惧、压力、压抑，等等）的不利影响（Oatley & Jenkins 1996: 2）。在活动设计中，可以从以下几个方面考虑，来激发学生的学习兴趣。

第一，营造语言学习的真实场景。研究表明，集中精力听外语，在几分钟后就会产生疲劳。传统教学中类似测试的教学模式形式单一，时间一长，学生极易产生倦怠，注意力降低，学习兴趣下降甚至丧失。如果在课堂上模拟真实的交际场景，设计真实的交际任务，创造与之契合的交际氛围，不但有趣，而且也能让学生体验到听力的实际运用。第二，选择新颖的话题和材料。选材和任务设置应与当今时代热点和学生需求紧密联系。实践证明，这样的选材和活动更受学生欢迎。第三，适当设置有挑战性的活动。不论学生的水平处于哪个阶段，教师都可以用难度稍高一些的任务和活动来激发学生的好胜心和求知欲。第四，注意活动类型的创新和变化。青年学生喜欢新鲜事物，具有好奇心，不喜欢一成不变，课堂的变化能吸引他们的注意。第五，注意个体差异。比如，教师对焦虑感强的学生要善于引导并设法增强其自信。遇到难点，教师可让学生们先相互讨论再个人发言；或者教师说一半，让学生接一半；或者让一个学生开个头，余下部分由其他学生共同完成，等等。此外，经常找机会表扬和鼓励

暂时落后的学习者，让他们也有成就感。这种内在的“成就动机”对人的激励往往有意想不到的巨大作用。本书的活动设计力求体现上述的一个或几个方面。

## 1.4 怎样使用这本书？

本书的第一章为绪论，第二到第六章分别为理解型听力活动、思辨听力活动、跨文化听力活动、学术听力活动和欣赏型听力活动。这样安排章节既是从英语专业《国标》和大学外语《指南》中要求的能力出发，也是借鉴了 Rost (2002) 和 Lucas (2008) 对听力目的的分类。每章由四个部分组成。第一部分为情境案例，从教师的视角讲述与这一章主题相关的真实故事，旨在触发读者相似的经验，引起思考。第二部分呈现的是与本章主题相关的理论框架，为后面制定教学目标打下基础。第三部分是为实现本章所讨论的能力而设定的具体教学目标，是基于听力研究领域的成果和笔者的听力教学实践所做出的设计。第四部分为教学设计实例，包括要点讲解、课前准备、活动实例、音视频文本、变化与拓展等五个小部分。

教师可以根据自己院校的情况，选择其中的章节和自己使用的教材配合使用，达成教学目标。本书活动设计中的听力材料，有的改编自《大学思辨英语教程视听说》教材，有的改编自开放的网络资源。活动实例是作为例子，用来说明实现目标的方法，教师完全可以根据自己的教学目标和学情，做出自己的创造。