

以学习者为中心的英语教材：特征、表现与启示

郭宝仙

(华东师范大学 教师教育学院, 上海 200062)

摘要:英语教材作为学习的读本,应有助于培养学习者的自主学习能力,对学习
者“友好”,便于学习者理解,教材元话语能强化其语篇功能与人际功能,满足
学习者情意和认知需求。结合我国和韩国教材样例分析,发现英语教材编写可从中
获得一些启示,进一步加强以学习者为中心的特征,具体包括加强目标的整体性和
内容的一体化,引导学生明确学习预期;增强学习内容的选择性,促进学习的内外
衔接;突显内容间的关联统整,助力学习经验结构化;完善元话语和编排逻辑,调
动学生自我的融入与深度学习。

关键词:高中英语教材;以学习者为中心;编写特点

中图分类号:G633.41 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2022)09-0136-09

DOI:10.19877/j.cnki.kjcf.2022.09.001

教材是课程的主要载体,是连接教与学的重要媒介,既要实现课程标准的内容要求,也事关教与学观念的建构,在引导学生形成积极学习态度和良好学习习惯,养成自主学习能力方面起着重要作用。因此,探讨教材如何由“作为教学之用的主要教材”,转变为“作为学生之用的主要教材”,也就是“学材”^[1],具有积极意义。但国内针对英语教材的相关研究还不多,且已有研究侧重应用性,研究的理论性与系统性尚需加强。

教材编写是一项集理论研究与实践运用为一体的工作,在中外教材比较研究中,我们发现我国和韩国高中英语教材的一些“学材”特点值得关注。中韩两国同处东亚文化圈,两国英语教育的社会文化背景和面临的挑战有诸多相似之处,在新一轮的英语课程改革中都将改变学习方式、培养学习能力作为目标之一。因此,梳理以学习者为中心教材的特征,结合中韩教材分析这些特

征的实际表现样态,探讨英语教材“学材”化路径,无疑有助于深化我国相关研究与实践。

一、以学习者为中心的教材的特征

由“教材”到“学材”,背后隐含着教学观、知识观和学生观的变化^[1],其中最根本的区别在于,以学习者为中心的教材的开发和利用都是从学生的立场出发,是为学生开展有效学习服务的^[2],其主要有以下几方面特征。

(一) 培养学生自主学习能力

教材要为学生开展有效学习服务,一个重要特点就是要激发学生的学习愿望,培养学生的自主学习能力,具体又包含以下特征^[2]:在已知与未知、亲近性与新奇性之间保持平衡,引发学生的疑问和探究发现;利用与学生日常生活、社区相联系的素材;设计问题解决式学习,丰富学生心灵,使其发挥想象;包括多种学习方法和思维

基金项目:上海市哲学社会科学规划一般项目“新时代中学英语教科书中国文化内容重构研究”(2019BYY019)。

作者简介:郭宝仙,华东师范大学教师教育学院教授、博士生导师,主要从事外语教育与教师教育研究。

方式,促进学生共同学习。教材还应是组合多种学习课题和多样化教材的“学习包(package)”,包括学习指导和辅助性材料两大部分。前者向学生展示学习活动的整体内容,包括单元学习目标、学习时数、学习课题、素材、单元总结等,是学习包的核心;后者包括学习板块、资料板块、提示板块等。

同时,研究者指出,培养自主学习能力时,外语教材应指向自主学习过程,包括明确学习需求,设定学习目标计划和学习过程,选择学习资源,开展自主学习实践,监控学习过程,进行评价与反思等方面^[3],并给学生提供自主选择的机会,如制定目标、找到偏好的学习风格和学习策略、设计学习任务,鼓励学习者在课外使用外语,并成为教师和研究者^[4]。

可见,教材培养自主学习能力时需重视其内容的助学特征,尤其要体现自主学习能力中可观察、可识别、可训练的成分。

(二) 对学习者的“友好”

教材为学生开展有效学习服务,应对学习者“友好”,便于其理解,而不是给其理解带来困扰。研究发现,对学习者的“友好”的教材有如下特点。^[5]

1. 组织结构严谨,宏观(如章节或单元层面)与微观(如文本)层面都按照一定逻辑如因果关系、时间顺序等呈现信息。

2. 能以各种方式向读者提示信息的重点,如主标题、次标题、信号词等。

3. 采用一致的叙述口吻或修辞模式,协助读者预测文本结构,找出作者意图。

4. 文本内部逻辑联系紧密。

5. 用字清晰精准且定义清楚,读者不需做过多推断。

6. 概念密度适中,且以合理的方式呈现新概念。

7. 以读者为直接叙说的对象。

8. 具有教学引导工具,如图表、目录、摘要或大纲等。

可以看出,上述特征既有内容上的,也有组织结构上的。

(三) 教材元话语强化语篇功能与人际功能与一般的交际文本一样,教材中的话语包括

基本话语和元话语(metadiscourse或metatext)两个层面^[6],前者是关于话题的命题信息,后者是“关于话语的话语”^[7],即作者用于组织命题信息,表明自己对信息的态度,协调与读者之间的关系,以使读者更容易而有效地理解信息的语篇元素。基本话语实现语言的概念功能,元话语实现语言的人际功能和语篇功能。研究表明,教材等教育类语篇的元话语影响读者的阅读理解程度、写作质量、运用水平等。^[8]因此,从学生视角设计元话语是教材服务学生学习的重要途径。除了语言符号,教材还可以使用视觉元话语^[9],如版面设计、图例、颜色搭配、外部框架等,以实现元语言功能。

上述对以学习者为中心的教材特征的认识视角各有侧重,又有诸多交叉重叠之处,从中可以看出,“教材”到“学材”无论有怎样的变化,都体现在教材的内容选择、组织编排与呈现三方面。^[1]

二、以学习者为中心的教材特征的表现

以往的教育改革经验证明,从转变观念到将观念付诸实践,仍然有许多理论问题需要研究,有很多实践空白需要填补。^[10]上述以学习者为中心的教材的特征如何物化到具体的教材中,还需要很多理论和实践探索。分析这些特征在教材中实际的表现样态,有助于为理念向实践的转化提供具体参考路径。下面结合以学习者为中心的教材的上述特征,以我国四套和韩国一套新版高中英语教材为例,从内容、组织编排与呈现(元话语)三方面分析这些特征的表现样态。

这五套教材采用围绕主题或大观念的单元组织结构编写,主题是指作者/说话者通过文本传递的主要内容,它为学科育人提供话题和语境,也为语言学习提供范围和语境。^[11]而大观念是指反映学科本质、处于课程中心地位、统摄教学过程的学科概念架构、内容联结与方法,它在碎片化的小概念之间建构有意义的联结,具有广泛的适用性和解释力。^[12]主题语篇蕴含一定的大观念,教学就是让学生通过主题内容理解语篇的大观念。五套教材的板块设置不尽相同,但基本都包括引入板块、语言技能板块(如听说、阅读、写作、看/视频、读写或综合技能等)、语法板

块、项目学习和反思/评价板块。此外，我国的一套教材和韩国教材在每个单元还设置了文化板块。

(一) 内容方面

1. 展示单元目标，使学生有明确的学习目标和预期

学习目标具有导引、激励等功能，帮助学生明确学习目标，有利于学生开展有效学习。^[13]五套教材都在单元引入板块列出单元目标，但目标类型及表述方式不尽相同。韩国教材将大观念作

为教学目标，通过单元标题展示学生需要内化的大观念，并列理解与表达大观念需要掌握的重要语言点和语言功能例句。这套教材共两册，由其单元标题（见表1）可见，每个单元的标题都含有明显的价值判断，明示单元的主题意义和价值引领，学生能从中获得足够的信息提示，明确学习本单元后应当树立的大观念。如《英语Ⅰ》第二单元《拥抱我们的不同》，该标题中“拥抱”一词说明本单元的大观念是接纳人与人、国与国、文化与文化之间的差异。

表1 韩国两册教材各单元的标题与大问题

	单元	单元标题	大问题 (big question)
《英语Ⅰ》	第一单元	你内心的火花	怎样激发我们的潜能？
	第二单元	拥抱我们的不同	如何尊重他人？
	第三单元	我们是紧密联系的	我们如何生活在一起？
	第四单元	建设更美好的社会	我们可以为社会做出什么贡献？
	第五单元	观察、思考、创造	从哪里获取灵感？
《英语Ⅱ》	第一单元	生命中珍贵的事物	如何保存生命中珍贵的事物？
	第二单元	换位思考	如何更好地理解他人？
	第三单元	做一个批判性思考者	为什么批判性思维很重要？
	第四单元	做自己热爱的事	是什么让你的心脏保持跳动？
	第五单元	技术：改变的引擎	技术正在如何改变我们的生活？

2. 设置相关内容，帮助学生准确理解大观念的内涵

大观念是高度整合、抽象的上位观念，要帮助学生理解概括性概念，就一定要以学习者为中心、基于其原有的认知结构与水平设计教学，帮助其发现新旧知识之间的关系和连接，在强调自主建构的同时，强调教学引导。^[14]五套教材大多在单元引入板块设置了与单元大观念相关的一种或多种内容帮助学生理解大观念，其中使用最多的是名人名言或谚语与主题图的组合。例如，韩国教材《拥抱我们的不同》单元引入板块呈现谚语“用你喜欢别人对待你的方式对待他人，因为善有善报，恶有恶报”“接受和尊重我们是不同的”，相关思考题是“尊重他人意味着什么？”这些引入性内容将要学内容与学生生活经验建立联系，阐释了单元大观念的内涵，有助于学生准确理解大观念。此外，韩国教材单元各板块分别围绕大观念的某个方面展开，展示大观念的内涵及

其与子观念的概念关系，这样的安排体现了基于大观念的课程结构化的特点，能促进深度理解。^[14]

大观念既可以作为课程目标和内容，也可以作为教学与评价的组织方式和教学与评价的对象，具有重要的课程意义。^[15]大观念作为课程目标，凸显了目标从知识理解向素养形成的变化；作为课程内容，赋予个别语言知识和技能以意义；作为教学与评价的对象和组织方式，则有助于知识的记忆、理解与迁移，避免了碎片化、无序态学习。由韩国教材的上述内容可见，大观念也是韩国英语课程内容。

3. 设置弹性、探究内容与学习支架，帮助学生生成自己的目标、内容与过程

如前所述，培养学生自主学习能力，包括让学生对学习目标、内容和方式等有选择的机会，提高其对学习任务背后的学习策略的认识，帮助其确定自身偏好的学习策略和风格等^[4]，在教材

中有如下表现。

(1) 设置弹性和探究性内容, 适应不同需要, 引导探究

其一, 提供弹性内容, 满足不同需要。如我国的一套教材在高中起始册设置初高中衔接单元, 帮助基础薄弱的学生补课; 韩国教材每册书设有特别单元, 供学生根据需要学习。其二, 设置探究性内容, 引导学生自主探究。五套教材在各单元都设置了项目学习内容, 大多将其作为独立的板块, 通过具体情境将单元内容与学生生活建立联系, 引导学生开展主题探究。例如, 我国教材要求学生学习了“世界上的语言”单元后, 选择对自己最有用或最难的词, 创建并与同学分享自己的英语词库; 学习了“自然灾害”单元后, 制作急救方法信息包; 学习了“互联网”单元后, 比较英语学习网站或 App 等。韩国教材则将每个单元的大观念转化为“大问题”, 激发学生思考和探究, 大观念由此变得易于理解、可学。两册书各单元的大问题都是开放性问题, 与学生学习、生活密切联系, 回答这些问题时需从不同视角思考。

(2) 搭建探究支架或提供拓展学习资源信息, 让学生学会探究

发展学生运用学习策略的能力是提高其学习能力的主要途径, 是教学的重要内容。^{[16]40} 五套教材都注重在学习活动中显性融入学习策略, 结合学习内容训练策略的运用。我国教材非常重视输入文本的结构和语言分析策略、语言输出的过程性指导, 为学生提供相应策略支架, 培养其分析语言和文本结构的能力、理解与沟通的能力以及创建文本的能力。例如, 多套教材针对阅读语篇设置图表等, 引导学生分析语篇的结构、内容和语言, 并结合语篇特点, 以批注的方式提示活动中需要运用的阅读策略。一套教材将写作板块分为“写作规划”和“写作检查”两部分, 前者包括“学习文本类型”“学习文本结构”和“学习语言”三方面, 分别介绍写作任务每方面的特点及写作建议; 后者引导学生从标点符号、拼写、语法、选词、语篇风格、结构等方面检查作文是否有误, 并通过思考题引导学生对作文开展自我和同伴批改。

另外, 还有两套教材设置板块鼓励学生在课

外学习英语。我国的一套教材在每单元末设有“拓展学习”板块, 推荐与单元主题相关的资源, 如网址、小说、电影、纪录片、小视频等, 学生可视自身情况在课后选择资源开展自主学习。韩国教材则在文化探究板块提供文化信息检索关键词, 要求学生查找相关资料开展文化探究。

上述弹性、开放、探究性的内容拓展了学习目标与内容, 使教材既面向所有学生, 又为不同层次学生生成学习目标和内容提供了空间, 使学习更具个人意义。探究支架外显了学习策略, 有助于提升学生学习策略意识和策略使用能力。基于探究资源的学习则丰富了学习方式, 拓展了学习的广度与深度。

4. 提供学习引导工具, 展示单元内容结构与关联

对学习“友好”的教材会提供各种引导工具, 提醒学生聚焦重要信息。例如展示内容概况、内容间的关联架构等, 帮助学生对内容形成整体认识, 并将各板块内容置于整体之中学习; 又如运用总结和结论提示重要信息等。^[5] 我国的一套教材在学生迁移运用单元所学开展项目学习前, 设置“思维训练”板块, 用可视化图引导学生围绕主题归纳本单元要点, 分析自身情况, 或表达自己的看法。韩国教材则在每单元引入板块, 用可视化结构流程图展示大观念、大问题与单元各板块间的关联, 学生在学习前就能清楚地知道单元结构、各部分的重点及与大观念的关联。图1的左边为谚语和对“尊重”的解释(文字略), 单元大问题是“我们如何相互尊重?”单元各板块分别从不同角度给出回答。单元内容由大问题出发, 依次构成一个问题引领的学习循环。

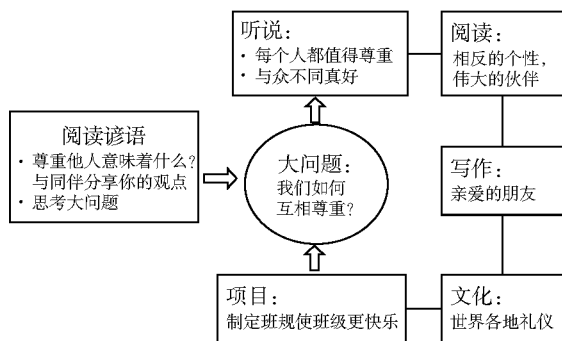


图1 《拥抱我们的不同》单元结构

显性的导引工具有助于学生整体把握单元内容,避免知识技能学习的碎片化,从而对单元主旨形成更全面和完整的认知。学生在回答大问题,或者在对单元内容进行归纳的过程中,由关注语言和文本到运用语言学习,反观自身,建构意义。

(二) 组织结构

教材是教学内容结构和方法结构的统一体,是知识合理化表达的存在体。教材以怎样的方式呈现知识,关系到“理想的课程”能否有效转化为“经验的课程”^[1],这就要求教材采用清晰、科学的逻辑结构,顺应学生的学习心理需要。五套教材中的相关表现可从两方面分析。

1. 宏观层面:大观念统领教、学、评,搭建单元一体化学习结构

大观念具有认识论、方法论和价值论三重意义。^[17]围绕大观念组织学习内容,以观念建构推动知识学习和技能发展,已成为创新教学内容和方式的重要途径。五套教材每单元都有评价板块,评价内容与形式不尽相同。如前所述,大观念在韩国教材中是单元目标与学习内容,它同时也是单元学习评价的对象。该教材自我反思板块的第一部分要求学生参考答案样例,回答单元大问题;第二部分要求学生思考本单元学习内容哪些较为困难,哪些新颖有趣等。可见,整个单元围绕大观念搭建了教、学、评一体化学习结构。此外,该套教材多个板块都有“学习监控”部分,引导学生结合具体板块的学习目标,监控和评价自己的学习,评价既指向单元学习结果,也指向学习过程。

大观念具有中心性、网状性、抽象性、持久性、迁移性的特点^[12],围绕大观念组织教材内容,能帮助教师确定教学目标,选取教学内容,组织教学流程^[18],形成教、学、评一体化的理念;帮助学生提高学习的逻辑性与连贯性,建构知识网络,深化学科观念,提高迁移能力,从而养成学科核心素养。

2. 微观层面:遵循清晰的编排逻辑

中小学教材编写要考虑学生相关概念的发展水平,教材内容的呈现方案必须与学生认知规律相匹配,即从感性到理性发展。^[19]五套教材对学生学习心理逻辑的观照,明显的表现有以下三个方面。

第一,由感性到理性,即从观察语言现象到归纳规则,再到迁移运用规则。五套教材中的语法大多采用上述编排逻辑。例如,我国一套教材将语法板块分为“探究规则”“归纳规则”“运用规则”三部分:第一部分在语篇中呈现语法规则,通过示例引导学生在语篇中观察、探究目标语法现象;第二部分引导学生归纳语法规则;第三部分依次设计句子层面封闭性语法练习、语篇中意义性练习和交际性运用活动。这种编排方式以语言意义和语言运用为导向,“形式—意义—使用”相结合,引导学生发现学习,有利于培养学生语法意识。由于语法板块的语篇与单元主题密切联系,学生在学习语法的过程中又进一步加深了对单元主题的理解。

第二,从微观到宏观,即学习内容从贴近学生生活的个体视角展开,然后转向宏大的国家、国际视角,体现了由近及远的编写理念。如韩国教材“建设更美好的世界”单元,让学生从谈论身边同学如何为社会做贡献,到学习韩国被日本占领时期两位爱国人士为国家做贡献的故事,再到了解联合国教科文组织世界记忆名录里韩国和其他国家为世界做贡献的重要事件。这种编排逻辑引导学生从当下、历史、本国社会乃至世界等不同视角观察和思考问题。

第三,从观念到实践,即先阐释大观念,再引导学生将大观念付诸实践。例如,韩国教材第一册第二单元前半部分侧重帮助学生形成尊重人际差异的观念,后半部分则关注如何正确处理这种差异。这种编排逻辑使学生在学完本单元后不仅能理解单元大观念,还能用实际行动践行大观念。

(三) 教材元话语

有意义的学习须经历“选择”“组织”及“统整”三个关键的信息转化和认知历程。学习者通过选择性注意将信息纳入工作记忆,分析文本信息,在概念之间建立连接,获得理解,将信息统整到已有知识结构中,形成高层次理解。^[20]教材要使学生进入这一学习过程,首先要进入学生的选择性注意,有效使用元话语有助于学生与教材视域融合。

1. 视觉元话语

视觉元话语可辅助、解释、强化语篇的命题

信息。^[9]五套教材都重视这些基于学习者年龄特征,发挥视觉元话语的功能。例如,我国教材注重版式设计的整体性,每个主题单元都设有独特的主题色,目录与主体中前后呼应,便于学习者明确教材各板块的功能定位,辨认、查找相关内容;通过版面设计、图例、外部框架等视觉手段,凸显或解释重要信息;插图真实,易于引发对学习内容的学习兴趣等。

2. 互动式元话语

元话语分为交互式元话语和互动式元话语。^[21]前者是用来组织语篇,使其连贯且有说服力的语言手段,包括重述、举例、详述、衔接标记语、框架标记语等;后者是作者介入和评价语篇信息,实现与读者互动的语言手段,包括态度标记语、参与标记语、自我提及标记语等。五套教材大多用第二人称代词“你”“你的”“你自己”等参与标记语,直接以学生为叙说对象,引导其使用教材。韩国教材单元标题和大问题中还多处用“你”“我们”等直接的互动表述,体现学习对象与读者间的联系。

另外,多套教材的前言部分除了介绍教材各板块的特点与意图,还向学生阐释了英语学习的意义和应树立的学习观念,通过态度标记语和激励语来加强学习指导,提醒注意事项。例如,强调学好英语应树立信心,确定学习目标,具备良好的学习习惯方法,持之以恒努力。这些元话语使知识以“对话者”的身份表现在教材中,邀请学习者参与知识和意义的建构,对于满足学习者的参与感和情意需求都可产生正面影响。

可见,教材编者通过元话语,以亲切友爱的专家形象与学习者互动,向其传递对其独特性和需求的观照,可以激发其参与学习的意愿。

三、以学习者为中心的英语教材的编写及使用启示

综合五套教材中以学习者为中心教材特征的上述表现,对于以学习者为中心的教材编写与使用,我们可以获得诸多启示,下面融合内容、结构与呈现三方面阐述。

(一) 加强目标的整体性和内容的一体化,引导学生明确学习预期

聚焦学生核心素养的发展是当前课程教学改

革的基本导向。核心素养是知识、技能、能力和品格等具体素养成分交互整合而成的有机整体,而非它们的简单叠加,核心素养的发展必然要求一种更具整合性的教学样态。大观念的多重课程意义及广泛的迁移力使其对学生的学习与发展都具有整合作用。^[16]教材可通过提升其整体性,加强促学特征。

1. 围绕大观念设计目标,引领学生在意义探究中培养核心素养

《普通高中英语课程标准(2017年版2020年修订)》强调“关注主题意义,制定指向核心素养发展的单元整体教学目标”^{[16]56},“以主题为引领,以活动为重点,整体设计教材学习单元”^{[16]109}。但是在教学实践中,由于缺乏学科大观念的支撑,教师仍然较多关注课时层面,缺乏对单元整体的观照,背离了单元整体教学的初衷。^[22]五套教材的单元目标类型及表述方式不尽相同,有的教材为分板块目标,有的为单元主要板块的读写活动,这类目标指向明确,突出语言能力的培养,容易在教学中落实,但也容易使单元目标变成各板块目标或核心活动的简单累加,有“单元之形”而“素养之魂”不足,难以让学生对本单元应达成的目标形成整体认识。因此,围绕大观念设计目标,提升目标的整合性,有助于真正发挥单元“结构”的力量。

2. 外显大观念,便于学生准确理解学习目标

学生准确理解学习目标,目标才能发挥其学习导引作用。外显大观念,就是对大概念进行表征和描述。大观念有多种表现形式,如概念、命题、有争议的结论或观点、理论、基本假设、问题等,也可以“以各种形式体现,如一个词、一个短语、一个句子或者一个问题”^[23]。韩国教材单元标题大多采用短语或句子的形式,单元各板块分别围绕子观念展开,学生能清楚地从中把握单元的价值取向,在学习过程中自主建构意义。我国教材单元标题较多采用词的形式,如“旅行”“音乐”“地方”“互联网”等,这类标题的解读有很大的开放性,有利于发挥师生的创造性,但不同地区师生状况差异较大,这也容易导致理解偏颇。因此,可修改单元标题的表述方式,展示概念与概念间关系,或统筹设计单元标

题和导入板块的名人名言、引导性问题等,以便既为学生领会大观念提供信息,又留有一定的探索空间。教师也可以设计相应的活动,弥补教材的不足。

3. 丰富评价内容,引导学生一致性地规划和反思自己的学习

学生的自我评价和反思是促进他们改进学习的重要途径。高中英语新课标要求“推动教、学、评一体化实施”^{[16]77}“评价目标设定和实施手段……重点关注学生在语言能力、文化意识、思维品质、学习能力等维度的整体表现与协同发展”^{[16]81}。教材作为课程的主要载体,应引导学生围绕大观念,从一致性视角规划和反思自己的学习,不仅在单元结束时反思学习结果,在学习过程中也要不断进行自我监控、评估和调整;不仅评价具体知识、技能、学习兴趣、困难等,还要反思是否生成将具体知识和技能联系起来的大观念。教师也可设计可视化支架,帮助提升教、学、评一致性。

(二) 增强学习内容的选择性,促进内容的内外衔接

1. 增强内容的选择性

学生的语言能力、认知水平和发展需求是多层次、多样化的,教材为学生开展有效学习服务,就需提供适宜的素材和平台,使学生有自主选择的机会,满足多样化需要。五套教材都重视探究学习和策略渗透。而相比之下,弹性内容还没有得到普遍重视。为学有余力学生设置备选材料,为基础薄弱学生在学段起始年级安排衔接性内容,加强各阶段之间的知识联系,有利于学生前后连贯地学习,满足个性化需求。

2. 加强内容的内外衔接

英语学习是学生日常学习与生活中的有机组成部分,具备优秀衔接性的教材除了关注自身内容的选择性,还注意自身与外界的协同作用,立足课内,辐射课外。具体做法是围绕单元主题推荐多层次、多模态的学习资源,鼓励学生自主学习。教材通过主动介入和引导学生的课外学习,加强课内外学习的关联性,避免课外学习的随意性。而社会生活中丰富多彩、生动活泼的英语学习资源为不同发展倾向的学生提供个性化的自主选择机会和学习空间,拓宽了英语学习渠道,促

进了英语课内外学习的衔接、英语学习与社会和个人生活的衔接、英语与其他学科学习的衔接等,从而提升了学习的整体效益。

(三) 凸显内容间的关联统整,助力学习经验结构化

学习引导工具能凸显内容间关联,引导学生聚焦重要信息,从而对教材内容形成整体认识,这体现对心理逻辑与学科逻辑的观照。

1. 两种认知路径

在语言学习过程中,学生要不断经历具体—抽象—具体的循环过程,其中涉及归纳和演绎两种思维方式。因此,教材可以采用演绎式教学和归纳式教学两种路径建构学生认知,促进两种思维的协同。韩国教材在单元学习前通过呈现大观念—大问题—子观念,呈现单元总目标和具体目标,采用“问题—回答”式的单元编排结构,清晰地展示了单元各板块与大观念间的关联,这种演绎式教学路径可以逐步培养学生自主建构大观念的能力。我国的一套教材在迁移运用活动前,引导学生围绕主题总结所学各语篇要点,体现了归纳式教学路径。教材可根据学习内容和学生情况灵活设计不同路径,为学生提供清晰的学习框架,引导其将知识结构化,如采用单元结构图、语篇关系图、内容概要等。教师也可以设计相关活动,帮助学生统整意义。

2. 两类引导性问题

用问题作为引导工具,应注意不同类型问题引导性的差异。概念性问题侧重揭示概念的内涵及概念间的关系,激发性问题侧重激发思考探究^[24],具有发散性。教材可设计适当的问题组合,联系单元内容,引导学生自主构建观念。例如,可以像韩国教材《拥抱我们的不同》单元,依据大观念的层级结构,分析出能够支撑大观念的概念元素、基本事实,设计概念性问题,引导学生关注大观念下重要概念的理解、对概念间关系的认识;也可以设计开放性、激发性问题,创设探究情境,促使学生围绕主题展开讨论,让学生在提升语言交际能力的同时,深度理解和认知能力得到发展。

(四) 完善元话语和编排逻辑,调动学生自我的融入与深度学习

教材作为特殊的文本,如何呈现信息,让学

生一接触教材内容,注意力就被吸引,进而展开积极的信息转化与认知加工,这对改进学习效果至关重要。^[20]从这方面看,我们可获得如下两点启示。

1. 加强元话语的读者意识,提升教材的亲合力

教材解码和传递知识的过程,也是认知情感传递的过程,教材中知识话语的沟通形态在很大程度上影响并限制了学习者对知识的情感认可度和价值判断。^[25]教材的前言、引入板块、指令语等要体现明确的学生读者意识,避免使用脱离学生语言和认知水平、过于专业化的术语及脱离学生所处物理和社会语境的学术化表述。例如,有教材“前言”介绍自身特点时用到“教、学、评一体化”“学业质量标准”等表述,就有所不妥。要使知识具有对话性、参与性和情感性,即对学习者而言具有亲和力。

2. 编排逻辑清晰化,促进学习者的思维发展

清晰的编排逻辑可使学习者对后续学习有所预期,帮助其掌握有关方法。^[5]五套教材都能从学生视角切入单元和各语篇的学习,体现由已知到未知的编排顺序,而从各单元整体看,有的单元各板块语篇演进的逻辑顺序并非总是清晰且有规律可循。学生语言学习具有进展性、阶段性、差异性、层次性等,教材遵循清晰多样的编排逻辑,能满足学生多样化的认知需求。除了前文所述的逻辑顺序,教材还可以采用时间、事件发展、程度递进、循环往复等逻辑顺序,也可结合教学实际调整教材各板块的教学顺序。

总体来说,教材以学习者为中心,即在内容选择、组织编排与呈现等方面体现对学习者的认知和情感需求的观照,激发其学习兴趣与动机,培养其自主学习能力。本文在分析以学习者为中心的教材特征的基础上,结合对中韩教材样例的分析,探讨了对编写以学习者为中心的英语教材的启示。由于调研样本较小,尚不能体现教材相关特征的全貌,加上缺少对教材编者的访谈,对教材样例的分析难免未能精准体现教材的编写意图。希望能抛砖引玉,为英语教材“学材”化路径提供参考。

参考文献:

- [1] 李志超. 从“教材”到“学材”:以学生为中心的教材观研究[J]. 课程·教材·教法, 2020(8): 25-31.
- [2] 张德伟. 日本基于新学力观和生存能力观的教材观[J]. 外国教育研究, 2002(10): 27-32.
- [3] REINDERS H, BALCIKANLI C. Do classroom textbooks encourage learner autonomy? [J]. Novitas-ROYAL, 2011(2): 265-272.
- [4] NUNAN D. Second language teaching and learning [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2001: 43.
- [5] DREHER M J, SINGER H. Friendly texts and text-friendly teachers [J]. Theory into practice, 2001(2): 98-104.
- [6] CRISMORE A. The rhetoric of textbooks: metadiscourse [J]. Journal of curriculum studies, 1984(3): 279-296.
- [7] VANDE K W J. Some explanatory discourse on metadiscourse [J]. College composition and communication, 1985(36): 82-93.
- [8] GLAVA A E. Metadiscourse markers in science schoolbooks as facilitators for metacognitive regulation of learning [C] // SANDU A, CIULEI T, FRUNZA A. Multidimensional education and professional development: ethical values. European proceedings of social and behavioural sciences, 2016: 249-256.
- [9] KUMPF E P. Visualmetadiscourse: designing the considerate text [J]. Technical communication quarterly, 2000(4): 401-424.
- [10] 郑桂华. 文化, 语文教材建设的根本 [J]. 语文教学通讯, 2018(11): 19-22.
- [11] 陈新忠. 高中英语教学中语篇的主题与主题意义 [J]. 英语学习, 2018(11下): 8-11.
- [12] 王蔷, 周密, 蒋京丽, 等. 基于大观念的英语学科教学设计探析 [J]. 课程·教材·教法, 2020(11): 99-108.
- [13] KLIMAS A. A goal-setting logbook as an instrument fostering learner autonomy [M] // MIROSLAW P. MYSTKOWSKA-WIERTELAK A, BIELAK J. Autonomy in second language learning: managing the resources. Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 2017: 21-34.
- [14] 吕立杰. 大概念课程设计的内涵与实施 [J]. 教育研究, 2020(10): 53-61.

- [15] 崔允漭. 论大观念及其课程意义 [J]. 上海课程教学研究, 2015 (2): 3-8.
- [16] 中华人民共和国教育部. 普通高中英语课程标准 (2017 年版 2020 年修订) [S]. 北京: 人民教育出版社, 2020.
- [17] 李松林. 以大概概念为核心的整合性教学 [J]. 课程·教材·教法, 2020 (10): 56-61.
- [18] 顿继安, 何彩霞. 大观念统摄下的单元教学设计 [J]. 基础教育课程, 2019 (18): 6-11.
- [19] 林崇德. 中小学教材编写心理化设计的建议 [J]. 课程·教材·教法, 2019 (9): 9-11.
- [20] 唐淑华. 培养阅读素养, 何必远求? 从设计一本“以学生为主体”的中学课本开始 [J]. 教科书研究, 2017 (2): 1-31.
- [21] HYLAND K, TSE P. Metadiscourse in academic writing: a reappraisal [J]. Applied Linguist, 2004 (25): 156-177.
- [22] 崔超. 大观念视角下英语单元教学的重构 [J]. 教学与管理, 2020 (4): 42-45.
- [23] 威金斯, 麦克泰. 追求理解的教学设计 [J]. 闫寒冰, 宋雪莲, 赖平, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2017: 77.
- [24] 蔡小瑛, 刘徽, 张倩雯. 归纳与演绎: 大概概念建构的两种路向 [J]. 上海教育科研, 2022 (1): 25-30.
- [25] 闻人行, 庞继贤. 知识亲和力的教学话语建构 [J]. 浙江大学学报 (人文社会科学版), 2012 (6): 186-194.
- (责任编辑: 严匡正)

Learner-centered English Textbooks: Characteristics, Representations, and Implications

Guo Baoxian

(College of Teacher Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: As learning materials, English textbooks are supposed to cultivate learners' autonomy, be learner friendly and meet learners' cognitive and affective needs by reinforcing discourse functions and interpersonal functions of meta-discourses in the textbooks. Based on the elaboration of the above characteristics of learner-centered textbooks, this paper analyzes the ways these characteristics are demonstrated in five sets of English textbooks for general senior high school in China and South Korea. It is suggested that textbooks improve their characteristics of learner-centeredness by adopting the following strategies: to reinforce the integrity and alignment of the objectives and content in the unit so that the students can have clear learning expectations; to provide diversified content to promote the cohesion of learning in and out of class; to show the connections between the contents clearly to make students' knowledge more structured; and to improve the meta-discourse and compiling logic to facilitate students' engagement and deep learning.

Key words: English textbooks for general senior high school; learner-centered; compilation characteristics