

大学英语语音音段和超音段的教学先后顺序 ——一项基于大学生语音学习实践的 实证研究

梁 波

北京大学

© 2010 中国外语教育(2), 35-43 页

外语教师与外语教学研究

提 要: 本研究采用了“先音段, 后超音段”和“先超音段, 后音段”的两种教学顺序, 对62名大学生进行了15周的语音教学实验。通过3次口语录音测试和1次问卷调查, 分别收集了学生在朗读和叙述方面的口语能力, 以及对音段和超音段的教学先后顺序的看法。口语测试的数据分析支持“先超音段, 后音段”的顺序, 但是问卷数据分析发现, 学生显著性地(81%)认同“先音段, 后超音段”的顺序。这说明, 学生的体会与超音段教学的首要性(语音教师、学者的主流观点)相左。这一发现增加了后续研究就同一问题进行进一步论证的必要性。本文最后就如何在教学实践中处理音段和超音段的先后问题提出建议。

主题词: 英语语音教学; 语音教学顺序; 音段和超音段; 口语能力

1. 引言

英语语音的教学内容可以分为音段和超音段两个部分, 他们在教学实践中孰轻孰重, 孰先孰后是两个重要的问题。国内很多学者, 如吴光琴(2006)和王桂珍(2007)等, 提出超音段的教学应当是大学英语语音教学的首要内容, 认为超音段内容的教学要比音段内容(元音和辅音)的教学对大学生听说能力的培养更具有紧迫性和必要性。国内学者对超音段教学的优先重视和许多国外学者所强调的超音段教学的首要性是同出一辙的。超音段教学的首要性强调超音段内容(如节奏、重音、语调等)在EFL/ESL语音教学中的首要地位, 认为超音段内容在英语交际中起到了更大的作用。这种首要性是源于当今流行的

交际教学法理论。该理论认为, EFL/ESL语音教学的目标应当是帮助学生获得能被“轻松听懂”的语音发音能力(comfortable intelligibility), 而不是获得“标准规范”的语音发音能力(perfect accuracy)(Field 2005: 400-402; Morley 1994: 1-2; Setter & Jenkins 2005: 2)。但是, 超音段教学的首要性更多地是建立在理论探讨之上, 得到的实证研究的支撑屈指可数(Derwing, Munro & Wiebe 1998: 394; Hahn 2004: 202-203)。

基于目前的相关研究, 我们还不能回答音段和超音段在英语语音教学中的地位孰轻孰重的问题。Pennington & Richards (1986: 217)回顾了6项针对英语音段或超音段教学效度的研究, 其中2项表明音段教学有助于改善成年学习者的音位发音和听辨能力, 4项表明超音段教学提高了受试者

的听说能力。Munro & Derwing (1995a: 76) 在文献回顾中发现, 在影响话语“轻松听懂”度上, 有3项研究表明超音段起到主要的作用, 也有2项研究发现音段起到主要的作用。Hanh (2004) 和 Field (2005) 的实验分析结果说明超音段内容在英语交际中起到关键作用; 另外, 在关注音段和超音段影响话语“标准规范”度的研究中, 借助语音操控的手段 (speech manipulation), Kamiyama (2004) 的研究表明超音段起到了显著性的主要作用, 而Mareuil, Brahimi & Gendrot (2004) 的研究则说明音段起到了显著性的主要作用。

但是, 从上述研究结果来看, 我们可以得出, 在大学英语语音教学中, 兼顾音段和超音段的内容不失为明智之举。这种观点也在以下研究中得到支持。Derwing, Munro & Wiebe (1998) 对48名中级水平的成人英语学习者进行了12周分组别的教学实验: 音段组、超音段组和参照组。数据分析发现: 1) 在语句朗读上, 音段组和超音段组在“轻松听懂”度和“标准规范”度方面进步显著, 音段组在“标准规范”度方面还显著性地优于超音段组; 2) 在即兴讲述上, 只有超音段组在“轻松听懂”度方面取得显著性的进步。该文最后讨论认为, 上述发现并不一定支持抛弃音段教学的观点; 相反, 兼顾音段和超音段的教学更能使学习者受益。Jenkins (2000: 158-159) 基于对大学留学生交际中的真实语料的分析, 以“轻松听懂”为目标, 提出了英语“通用语语音核心 (Lingua Franca Core)”。该语音核心既包含了部分音段的内容, 也涉及了部分超音段的内容, 并且各部分之间无主次之分。梁波 (2009) 调查发现, 虽然中国大学生一般都从小学高年级或初中就开始了课堂英语学习, 但是英语语音教学一直受到忽视, 在进入大学之前, 他们仍然缺乏足够的英语语音音段的学习和训练; 范连义、曩洪汉 (2005) 和Rajadurai (2001) 发现, 有91%的大学生报告说他们从音段的教学中获得更多。

在兼顾音段和超音段的教学, 他们的教学先后顺序就是另一个不可回避的具有实际意义的研究问题。超音段教学具有首要性的观点有暗

示超音段教学要先行的倾向, 这种倾向大有颠覆传统语音教学顺序的趋势。传统的语音教学顺序是先讲音段的内容, 然后再讲超音段的内容。国内外的语音教材在章节顺序安排中也体现出上述2种不同的教学顺序, 如Orion (1999) 和Grant (2008) 支持先超音段后音段的讲解顺序, 而Hancock (2003) 和杨立民 (2006) 支持先音段后超音段的讲解顺序。然而, 笔者尚未发现专门针对音段和超音段的教学先后顺序的研究。本研究试图在实证中探寻音段和超音段教学孰先孰后的问题。教学内容的先后顺序问题应当是和教学目标紧密联系的。笔者以为, 大学本科生的英语语音教学目标应当是: 首先帮助学生获得能被“轻松听懂”的语音发音能力, 同时激励学生掌握“标准规范”的语音发音能力。虽然交际教学法所强调的“轻松听懂”的目标更具有现实可行性, 但是当今社会, 尤其在竞争激烈的就业市场, 对英语口语偏差缺乏容忍度, 持有偏见 (Derwing & Munro 1997: 2; Ferrier *et al.* 1999: 36)。这样的事实又促使英语语音教学与测试不能不重视“标准规范”的语音发音能力。“轻松听懂”和“标准规范”虽各具独立性, 却也相互关联 (Munro & Derwing 1995b: 302)。

本研究立足于对实验数据的掌握与分析, 考察不同的音段和超音段教学先后顺序在促进大学生口语语音能力发展上的功效差异。实验以教学顺序为自变量——先音段后超音段 (A顺序) vs. 先超音段后音段 (B顺序), 以大学生朗读和叙述口语语音能力 (语音准确度、语调恰当度、能被听懂度和表达成功度) 为因变量, 提出下面的研究问题: 在A顺序和B顺序之间, 哪一个教学顺序更有利于提高大学生英语口语的语音能力?

2. 研究方法

2.1 实验对象

实验对象是62名选修英语语音课的大学生, 他们都通过了校内英语四级水平考试。根据上课时间, 他们自然地分为A组和B组, 分别有27人和35人。A、B两组中各只有14名学生参与了实

验中所有的口语录音,因此,只有他们的录音材料被评价,相关评分被用于组间和组内的差异分析。其他学生由于请假、退选或补选语音课等原因未能参与所有的录音,也有个别学生是因为某次录音质量太差,而被排除在外。

2.2 教学过程

教学时长为15周¹,每周2课时。教学内容分为音段和超音段两个部分:前者用时7周,14课时,课上只进行元音和辅音、单词重音²等内容的讲解,开展英语单词的朗读与听写训练,要求学生从听说的角度掌握《大学英语参考词汇表》中的单词;后者也用时7周,14课时,课上只进行句子重音、弱化与连读、语流节奏和语调等内容的讲解,开展英语段落和对话的朗读训练与检测,要求学生掌握英语语篇的听说方法和技巧,对音段发音不作任何的讲解和要求。A组学生前7周先接受音段部分的教学,后7周接受超音段部分的教学;B组反之。

2.3 口语测试数据的收集

2.3.1 口语测试录音

1) 段落朗读:在第1周、第8周和第15周的课堂上,A、B两组朗读了一段76词的英语段落(详见附录),并在同一语音教室用磁带进行录音。每次朗读录音前,学生有5分钟的练习时间。

2) 即兴叙述:在第1周,A、B两组用了1分钟进行自我介绍;在第8周和第15周,A组分别用了1分钟介绍室友和家人,而B组则反之。上述即兴介绍都在同一语音教室用磁带进行录音。

2.3.2 录音材料准备

笔者把磁带录音转成电脑音频文件,然后对音频文件进行如下的编辑处理:1)删除即兴叙述录音中30秒以后的录音,这样每个录音的长度都是30秒³,学生的叙述都是连续和有内容的;2)

在录音文件的录音后面增加一段10秒的静音,静音前后都插入提示音(小号声),分别表明录音文件的结束和下一个录音文件的开始。这样,评价者有10秒钟的时间用于完成对每段录音的评价。最后将整理后的段落朗读和即兴叙述录音分别进行随机排序,并保证相邻的录音既不是同一人的,也不是在同一时间收集的。段落朗读录音共有84个文件(28×3),叙述录音共有81个文件(27×3)⁴。

为了让评价者熟悉评价工作,也按照上述步骤准备好了3个练习用的录音文件,练习文件来自3名未参加所有实验录音测试的学生。

2.3.3 评价者和评价要求

参与学生录音评价的是3位斯坦福大学的大三学生,都是21岁,均在美国出生,操泛美英语口语。他们都学过8-14个月的汉语,并在中国学习生活了6周,都很熟悉中国学生的英语口语。

对所有的录音,笔者要求评价者采用李克特九级量表进行“语音准确度(accuracy of articulation)”和“语调恰当度(appropriateness of intonation)”的评价,“1”为“没有外来口音(no foreign accent)”,“9”为“有很强的外来口音(very strong foreign accent)”。此外,对段落朗读的录音,评价者还进行“表达成功度(success of message delivery)”的评价,“1”为“完全成功(total success)”,“9”为“完全失败(total failure)”;在听评时,评价者可以看到该段落的文字作参考。对即兴叙述的录音,评价者还进行“能被理解度(comprehensibility)”的评价,“1”为“能被理解(comprehensible)”,“9”为“不能被理解(incomprehensible)”;在听评时,评价者没有录音文字作参考。

本研究对上述4个评价尺度的具体的定义如下:“语音准确度”指的是元音和辅音等音素的发音规范程度;“语调恰当度”指的是语流的连贯、节奏和升降等特征的恰当程度;“表达成功度”指

1 第一周主要是课程简介和第一次录音的收集。

2 单词重音本应属于超音段部分,但单词重音与从听说角度掌握英语单词的教学要求紧密相关,故放在音段部分。

3 段落朗读录音的长度在38—45秒之间。

4 因为录制质量很差,无法用于听评,有1名A组同学的叙述录音被排除在外。

的是段落朗读在内容、情感、态度和结构等信息表述上的成功度；“能被理解度”指的是即兴讲述在内容、情感、态度和结构等信息传递上的可被理解的程度。

2.3.4 评价过程和信度

笔者利用语音教室的教师用电脑来播放录音，3名评价者用学生座位的耳机来独立地听评录音。笔者向评价者发放英语版的评价表，并用英语简单地介绍了评价要求。由于评价者没有英语语音学和音系学的知识背景，笔者告知他们可以凭借英语母语的语感，在4个评价尺度上对所听录音进行评分。接着笔者让他们试评了练习文件，并询问他们是否需要进一步明确评价要求，他们都表示不需要，并可以开始听评工作。评价者先听评朗读录音，后听评叙述录音，中间休息

了10分钟。整个评价过程用了150分钟左右。

在对段落朗读和即兴叙述的录音评分上，评价者之间的信度（Cronbach's Alpha）分别是0.91和0.89。

2.4 问卷调查

在第15周，笔者随堂进行了一次匿名的问卷调查¹，问卷是笔者自行编制的，包含一段介绍文字，讲明调查的目的和匿名性质，问卷的题项6采用三选一的多项选择形式，收集了有关选课学生如何看待音段和超音段教学先后问题的信息。问卷调查收回了58份有效问卷，A、B两组分别为24和34份。

3. 数据分析结果

表1 朗读录音评分数据描述及相关数据分析结果

		评分数据描述				Mann-Whitney U 检验		Wilcoxon Signed Ranks 检验				
		组别	人数	均值	标准差	检验范围	检验结果		检验范围		检验结果	
							z 值	p 值			z 值	p 值
语音准确 度	第1周	A	14	4.50	.941	第1周 A与B组之间	-1.329	.184	第8和第1周的A组内		.000	1.00
		B	14	5.29	1.484				第8和第1周的B组内		-.401	.688
	第8周	A	14	4.50	1.036	第8周 A与B组之间	-1.413	.158	第15和第1周的A组内		-.355	.723
		B	14	5.17	1.286				第15和第1周的B组内		-1.890	.059
	第15周	A	14	4.67	.970	第15周 A与B组之间	-.139	.890	第15和第8周的A组内		-.281	.779
		B	14	4.79	1.369				第15和第8周的B组内		-1.346	.178
语调恰 当度	第1周	A	14	4.50	.725	第1周 A与B组之间	-1.961	.050*	第8和第1周的A组内		-.828	.408
		B	14	5.52	1.578				第8和第1周的B组内		-.746	.456
	第8周	A	14	4.76	1.008	第8周 A与B组之间	-.745	.457	第15和第1周的A组内		-.178	.858
		B	14	5.12	1.035				第15和第1周的B组内		-1.742	.082
	第15周	A	14	4.50	1.211	第15周 A与B组之间	-.832	.405	第15和第8周的A组内		-.666	.506
		B	14	5.00	1.384				第15和第8周的B组内		-.472	.637
表达成 功度	第1周	A	14	2.98	.606	第1周 A与B组之间	-1.671	.095	第8和第1周的A组内		-.045	.964
		B	14	3.74	1.242				第8和第1周的B组内		-.560	.575
	第8周	A	14	3.02	.800	第8周 A与B组之间	-1.300	.194	第15和第1周的A组内		-.063	.950
		B	14	3.57	1.058				第15和第1周的B组内		-2.359	.018*
	第15周	A	14	2.93	.718	第15周 A与B组之间	-.813	.416	第15和第8周的A组内		-.177	.860
		B	14	3.26	1.047				第15和第8周的B组内		-1.157	.247

注：*表示在 $p \leq 0.05$ 时有显著差异。

1 问卷调查包含了9个题项，主要收集学生：(1) 如何评价教学内容对提高口语表达能力的作用；(2) 如何评价教师课堂教学的满意度；(3) 如何评价自己学习语音的努力程度；(4) 如何评价课下网络软件对提高口语表达能力的作用；(5) 如何选择音段和超音段的教学时长跨度；(6) 如何看待音段和超音段教学的先后顺序；(7) 如何看待音段和超音段教学的主次地位；(8) 课下网络软件学习的优点有哪些？(9) 课下网络软件学习的缺点有哪些？前4项采用10分制评分，1—4题项的信度为0.705 (Cronbach's Alpha)，5至7项为三选一选择题，最后2项为开放式问答题。题项6具体如下：

- 6) 经过本课程的学习，您认为本课程采取哪种教学顺序最适合您自己：
A. 先讲元音和辅音部分 B. 先讲节奏和旋律部分 C. 无所谓

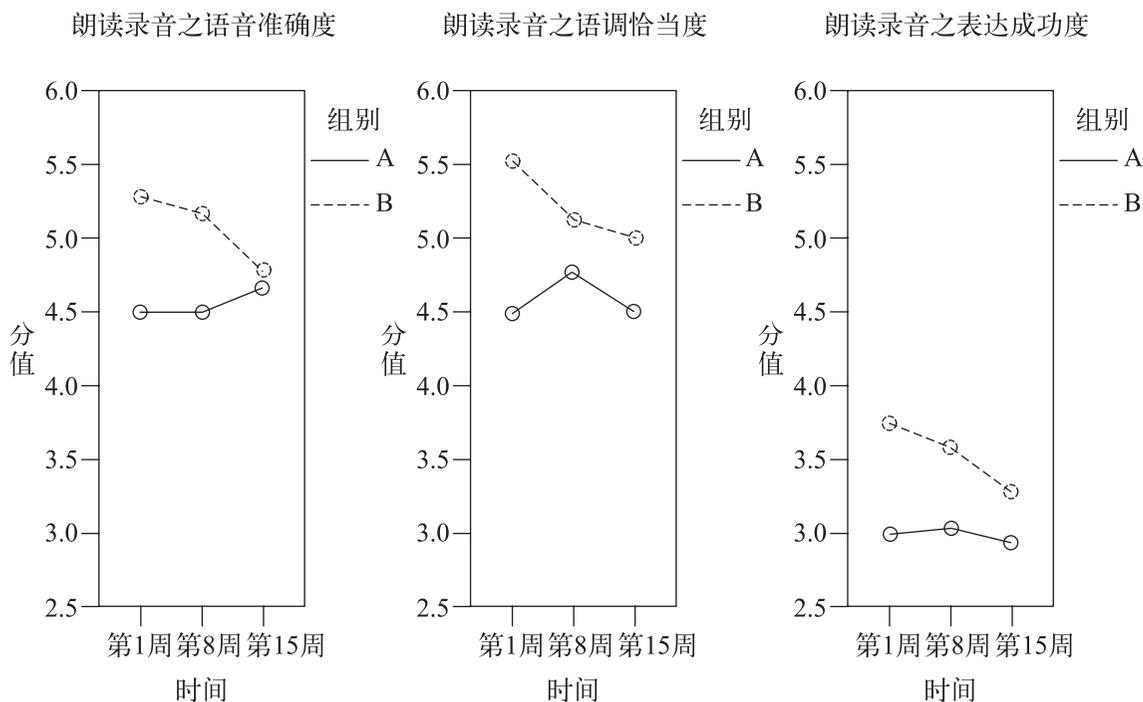


图1 朗读录音的评分均值

3.1 段落朗读

表1和图1显示: 在3个方面上, A组的分值都低于B组; 在不同时间点之间, A组表现出小幅的波动, 最大波动差值为0.26; 与之相对照, B组的分值表现出持续下降的趋势, 最大降值为0.52。

Mann-Whitney U检验结果表明: 只有在第1周时, A、B两组在语调恰当度上存在着显著性的差异 ($z=-1.961, p=0.050$), 在表达成功度上的差异较接近显著性 ($z=-1.671, p=0.095$)。Wilcoxon Signed Ranks 检验结果表明: 只有B组在第1周和第15周之间在表达成功度 ($z=-2.359, p=0.018$) 上表现出显著性的差异, 在语音准确度 ($z=-1.890, p=0.059$) 和语调恰当度 ($z=-1.742,$

$p=0.082$) 上的差异较接近显著性。

朗读录音数据分析的结果表明: 超音段的教学应当先于音段的教学。在接受语音教学的14周之后, 无论是语音准确度、语调恰当度、还是表达成功度, B组表现出明显的进步, 并在表达成功度上的进步具有显著性。而A组却表现出无显著性差异的波动。

3.2 即兴叙述

表2和图2显示: 在3个方面上, A组的分值都低于B组; 在不同的时间点之间, A组的分值虽然表现出小幅的波动, 但是总体保持上升的态势, 最大升值为0.62; 与之相对照, B组的分值展现出持续的上升趋势, 最大升值为0.43。

表2 即兴叙述录音评分数据描述及相关数据分析结果

		评分数据描述				Mann-Whitney U 检验			Wilcoxon Signed Ranks 检验		
		组别	人数	均值	标准差	检验范围	z 值		检验范围	检验结果	
							z 值	p 值		z 值	p 值
语音准确度	第1周	A	13	3.97	.833	第1周 A与B组之间	-1.076	.282	第8和第1周的A组内	-0.879	.379
		B	14	4.31	.810						
	第8周	A	13	3.85	.823	第8周 A与B组之间	-1.741	.082	第15和第1周的A组内	-1.583	.113
		B	14	4.52	.977						
	第15周	A	13	4.33	.545	第15周 A与B组之间	-1.080	.280	第15和第8周的A组内	-2.002	.045*
		B	14	4.74	1.127						

(待续)

(续表)

		评分数据描述				Mann-Whitney U 检验			Wilcoxon Signed Ranks 检验		
		组别	人数	均值	标准差	检验范围	z 值		检验范围	检验结果	
							z 值	p 值		z 值	p 值
语调恰当度	第 1 周	A	13	4.18	.727	第 1 周 A 与 B 组之间	-1.164	.245	第 8 和第 1 周的 A 组内	-.269	.788
		B	14	4.55	.686				第 8 和第 1 周的 B 组内	-.702	.482
	第 8 周	A	13	4.18	.716	第 8 周 A 与 B 组之间	-1.431	.152	第 15 和第 1 周的 A 组内	-1.774	.076
		B	14	4.69	.947				第 15 和第 1 周的 B 组内	-.737	.461
	第 15 周	A	13	4.59	.654	第 15 周 A 与 B 组之间	-.318	.750	第 15 和第 8 周的 A 组内	-1.769	.077
		B	14	4.74	1.007				第 15 和第 8 周的 B 组内	-.118	.906
能被理解度	第 1 周	A	13	3.00	.652	第 1 周 A 与 B 组之间	-1.083	.279	第 8 和第 1 周的 A 组内	-.905	.366
		B	14	3.33	.773				第 8 和第 1 周的 B 组内	-.534	.593
	第 8 周	A	13	3.25	.963	第 8 周 A 与 B 组之间	-.564	.573	第 15 和第 1 周的 A 组内	-2.276	.023*
		B	14	3.55	1.152				第 15 和第 1 周的 B 组内	-1.268	.205
	第 15 周	A	13	3.62	.769	第 15 周 A 与 B 组之间	-.418	.676	第 15 和第 8 周的 A 组内	-1.497	.134
		B	14	3.69	1.179				第 15 和第 8 周的 B 组内	.000	1.00

注：* 表示在 $p \leq 0.05$ 时有显著差异。

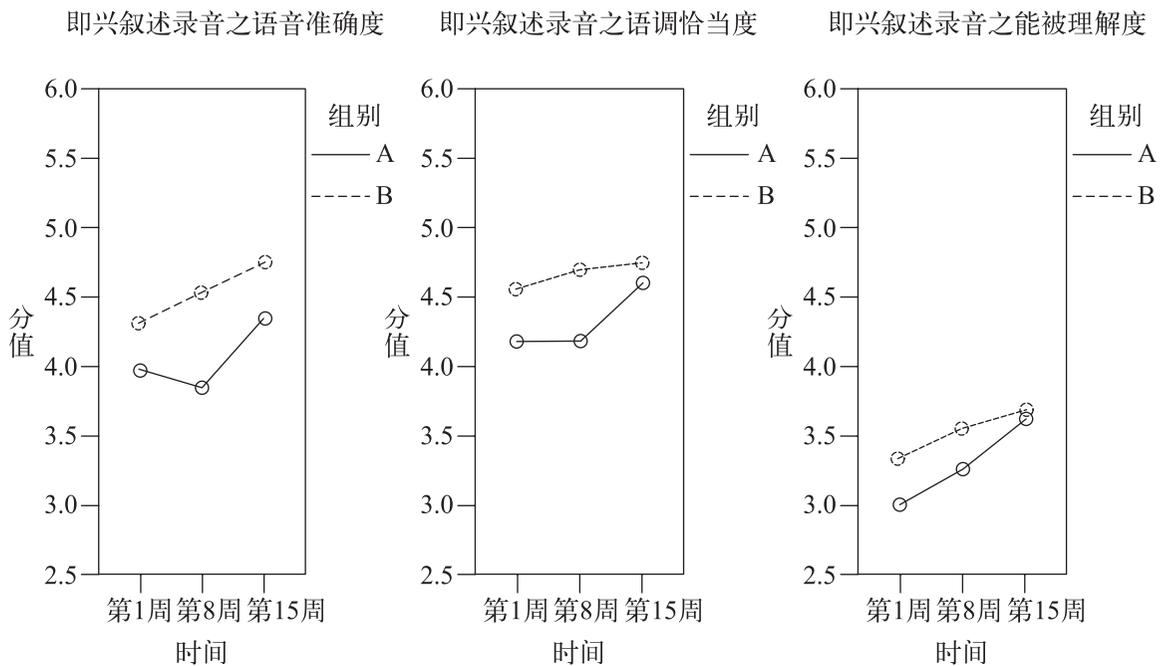


图 2 叙述录音的评分均值

Mann-Whitney U 检验结果表明: 只有在第 8 周时, A、B 两组在语音准确度 ($z=-1.741, p=0.082$) 上的差异较接近显著点。Wilcoxon Signed Ranks 检验结果表明: A 组在第 8 周和第 15 周之间在语音准确度 ($z=-2.002, p=0.045$) 上表现出显著性的差异; 在第 1 周和第 15 周之间在能被理解度 ($z=-2.276, p=0.023$) 上表现出显著性的差异; 在第 1 周和第 15 周之间 ($z=-1.774, p=0.076$) 和第 8 周和第 15 周之间 ($z=-1.769, p=0.077$) 在语调恰当度上的差异都较接近显著性。B 组只有

第 1 周和第 15 周之间在语音准确度 ($z=-1.694, p=0.090$) 上的差异较接近显著性。

叙述录音数据分析的结果表明: 超音段的教學应当先于音段的教學。因为, 虽然 A、B 两组的口语语音能力都表现出下滑的趋势, 但是只有 A 组的下滑表现出显著性的差异。

3.3 问卷调查

表 3 和图 3 显示问卷调查的信息。

表3 教学内容的顺序

			教学内容的顺序			人数总计
			先讲音段	先讲超音段	两者皆可	
组别	A	实际人数	19	1	4	24
		所占比例	79.2%	4.2%	16.7%	100.0%
	B	实际人数	28	0	6	34
		所占比例	82.4%	.0%	17.6%	100.0%
合计		实际人数	47	1	10	58
		所占比例	81.0%	1.7%	17.2%	100.0%

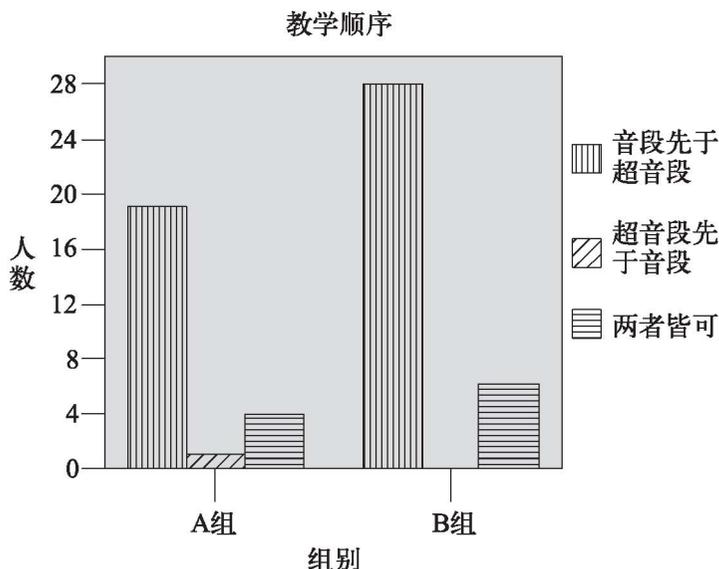


图3 教学内容的顺序

在教学内容的顺序上，A、B两组都明显倾向选择先讲音段内容，Chi-square tests表明这种倾向具有显著性（A组： $\chi^2=23.250$, $df=2$, $p=0.000$ ；B组： $\chi^2=14.235$, $df=2$, $p=0.000$ ）。同时，Two-way (crosstabs) Chi-square tests揭示：A、B两组的选择倾向没有显著性的差异。调查问卷的结果表明：音段的教學应当先于超音段的教學。

4. 讨论

录音数据分析结果支持先超音段后音段的教學顺序。然而，我们应该谨慎对待上述结果，因为口语测试实验可能存在如下的局限。

第一，在朗读能力上，A组出现了学习停滞的现象，可能是受到“天花板效应（ceiling effect）”影响。这种影响体现在以下3个方面：1) 在教学开始之前，A组朗读能力优于B组，有

的优势具有显著性；2) 在所有测试中，B组始终都没有超过A组；3) 在学习前后的比较中，无论是音段教学还是超音段教学，A组没有出现显著性的变化。在实验中，学生被告知他们在朗读和叙述等方面的表现都不计入期末成绩。这很可能导致了他们付出的努力还不够，而对于A组而言，更大的压力有消除学习停滞现象的可能。为避免上述干扰，后续的研究最好选择水平相当，处于中等或以下水平的参与者。同时，后续的研究可以想办法调动参与者的学习努力度，比如把数据收集设计在期中和期末的考试中。

第二，在叙述能力上，A、B两组有逐步下降的趋势。同时，在语音教学过程中，部分大学生向笔者报告：在学习之初，他们明显感觉到自己反而变得有点不敢说话了。这些都体现出“重构效应”（restructured effect）的征兆（Macdonald, Yule & Powers 1994: 80）。McLaughlin (1990) 认

为,在学习外语语音的过程中,学习者会调整前已有的音系结构,尝试纠正其中的错误与偏差,试图建立新的音系结构;在“重构效应”的影响下,学习者可能会暂时体会到外语听说能力退步的现象,但随着练习的不断増加,学习者会逐渐树立新的音系结构,培养出新的技能。实验对音段和超音段的教學各只安排了7周的时间,为避免“重构效应”的干扰,后续的研究可以延长音段和超音段的学习时长,比如各増加到一个学期(15周)。

另外,3次测试数据显示了如下的态势:学生的朗读能力体现出増长的趋势,而叙述能力则表现出下降的趋势。这很可能是因为在段落朗读中,学生已经熟悉了内容,会更多地注意语音形式,而在即兴叙述中,学生则会更多地关注说话的内容,“重构效应”的影响就显现出来了。

相比之下,问卷调查的发现应当更具有说服力,因为参与问卷调查的人数是58人,而参与口语测试的人数仅为28人;同时,他们在问卷中所作的选择不可能受到上述两种效应的干扰。

问卷调查的结果支持先音段后超音段的教學顺序。在体验完两种不同的教學顺序之后,A、B两组学生都显著性地倾向于认为最好先进行音段教学,然后进行超音段的教學。这说明大学生更多地认同这样的语音学习过程:先纠正错误的发音,掌握标准规范的语音,然后再学习语流的节奏与连贯,获得流畅得体的语调。在大学阶段,他们希望自己的英语既是标准规范的,又是能被轻松听懂的。大学生的这种英语语音学习目标超越了语音教师和学者更重视轻松听懂度的教學目标。

虽然问卷调查的发现比口语录音的结果更具有可信度,但是问卷调查的发现仅仅是学生在体验语音学习之后的主观感受。而很多语音教师学者的观点(即超音段教学具有首要性)也是建立在他们的教學理论和经验之上的主观感受。如果用一种主观感受去否认另一种主观感受,这难于让人信服。遗憾的是,和引言中提到的研究一样,本研究中的口语测试数据分析结果未能令人信服地支持或否定超音段教学的首要性。因此,

超音段教学的首要性问题还有待于更多基于数据分析的客观研究结果来验证。有意思的是,本研究发现,在超音段教学的首要性问题上,中国大学生和语音教师学者的主流观点相左。这增加了后续研究就超音段教学的首要性问题进行进一步论证的必要性与意义。

5. 对语音教学的启示

在音段和超音段的教學顺序问题上,我们陷入一个两难的境地:问卷调查发现,在15周的亲身学习体验之后,学生明显地赞同先音段后超音段的顺序。学生是教学的主体,他们的学习感受和需求理应在教学中得到重视和满足;但是口语测试数据分析却支持先超音段后音段的顺序,实验数据分析则更具有客观性。从教學实践上来看,笔者认为,两种顺序各有利弊。先学习音段的话,学生可以打下扎实的基础,为超音段的学习作好铺垫,但容易感觉到学习与训练的枯燥,不易感受到进步;先学习超音段,学生可以早一些感觉到进步,有利于増进学习的兴趣与自信,但是有些超音段内容,如连读和弱化,需要扎实的音段发音基础。

在两难的抉择中,最好能让学生自己选择学习音段和超音段的顺序。我们可以先向学生说明两种学习顺序的利与弊,给予他们自主选择的机会,然后让他们根据自身的学习特点与需求,自由地选择学习顺序。我们可以开设2门相关联的语音课程,分别讲授音段内容或超音段的内容,也可以在1门课程里,同时开设2个班,不同的班遵循不同的教學顺序。

另外,我们还可以尝试以交叉的方式进行音段和超音段的教學。这种教學顺序在某些语音教材中有所体现,如Gilbert(2005),其利弊值得后续研究去论证。

参考文献

- Derwing, T. M. & M. J. Munro. 1997. Accent, intelligibility and comprehensibility [J]. *Studies in Second*

- Language Acquisition* 20: 1-16.
- Derwing, T. M., M. J. Munro & G. E. Wiebe. 1998. Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction [J]. *Language Learning* 48 (3): 393-410.
- Ferrier, J. L., L. N. Reid & K. Chenausky. 1999. Computer-assisted accent modification: A report on practice effects [J]. *Topics in Language Disorders* 19 (4): 35-48.
- Field, J. 2005. Intelligibility and the listener: The role of lexical stress [J]. *TESOL Quarterly* 39 (3): 399-423.
- Gilbert, J. 2005. *Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in North American English* (3rd ed.) [M]. New York: Cambridge University Press.
- Grant, L. 2008. *Well Said: Pronunciation for Clear Communication* (3rd ed.) [M]. Boston: Heinle.
- Hahn, L. D. 2004. Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals [J]. *TESOL Quarterly* 38 (2): 201-223.
- Hancock, M. 2003. *English Pronunciation in Use* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals* [M]. Hong Kong: Oxford University Press.
- Kamiyama, T. 2004. Perception of foreign accentedness in L2 prosody and segments: L1 Japanese speakers learning L2 French [OL]. http://www.isca-speech.org/archive/sp2004/sp04_721.pdf (accessed 22/07/2008).
- Macdonald, D., G. Yule & M. Powers. 1994. Attempts to improve English L2 pronunciation: The variable effects of different types of instruction [J]. *Language Learning* 44 (1): 75-100.
- Mareuil, P. B. D., B. Brahimi & C. Gendrot. 2004. Role of segmental and suprasegmental cues in the perception of Maghrebien-accented French [OL]. <http://www.limsi.fr/Individu/mareuil/publi/inter.pdf> (accessed 22/07/2008).
- McLaughlin, B. 1990. Restructuring [J]. *Applied Linguistics* 11 (2): 113-128.
- Morley, J. (ed.). 1994. *Pronunciation Pedagogy and Theory. New Views, New Directions* [M]. Alexandria, VA: TESOL.
- Munro, M. J. & T. M. Derwing. 1995a. Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners [J]. *Language Learning* 45 (1): 73-97.
- Munro, M. J. & T. M. Derwing. 1995b. Processing time, accent and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech [J]. *Language and Speech* 38 (3): 289-306.
- Orion, F. G. 1999. *Pronouncing American English: Sounds, Stress and Intonation* [M]. Beijing: China Waterpower Press.
- Pennington, M. C. & J. C. Richards. 1986. Pronunciation revisited [J]. *TESOL Quarterly* 20 (2): 207-225.
- Rajadurai, J. 2001. An investigation of the effectiveness of teaching pronunciation to Malaysian TESL students [OL]. <http://eca.state.gov/forum/vols/vol39/no3/p10.htm> (accessed 26/09/2008).
- Setter, J. & J. Jenkins. 2005. Pronunciation [J]. *Language Teaching* 38: 1-17.
- 范连义、曩洪汉, 2005, 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》(4): 22-24。
- 梁波, 2009, 大学英语英语语音专题选修课的需求调查 [A]. 载北京大学外国语学院外国语言学及应用语言学研究(编), 《语言学研究》(第七辑) [C]. 北京: 高等教育出版社。221-231。
- 王桂珍, 2007, 精品课程内涵的建设——国家级精品课程英语语音的课程建设 [J], 《广东外语外贸大学学报》18 (5): 8-10。
- 吴光琴, 2006, 大学非英语专业英语语音教学探析 [J], 《新疆石油教育学院学报》9 (1): 91-94。
- 杨立民, 2006, 《现代大学英语——语音教程》 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社。

作者简介

梁波 (1974—), 北京大学外国语学院英语系讲师。主要研究领域: 英语语音学、英汉对比语音学、英语语音教学法。电子邮箱: bobpron@126.com

附录: 朗读文字材料

Congratulations for enrolling in this speech improvement course. Why did you make this choice? It means you are seriously interested in making progress toward being more easily understood by Americans. If your American English is understandable, it will positively influence your working career, and your improved speech will set you at ease in casual communication with Americans. If you study and practice diligently, we know, you'll soon be sounding like a native speaker of American English.

The pedagogical order of segmentals vs. suprasegmentals in college English pronunciation teaching—An empirical study based on college students' pronunciation learning

LIANG Bo 35

This study tries the segmentals-before-suprasegmentals instruction order and the suprasegmentals-before-segmentals one on 62 college students in a 15-week quasi-experiment of pronunciation pedagogical effectiveness. Students participate in 3 recorded oral tests on their competence in passage reading and spontaneous speaking, and a questionnaire about their opinion on the order in pronunciation instruction. The recording data analysis provides evidence to support the suprasegmentals-before-segmentals order in pronunciation teaching; but the questionnaire data analysis reveals that students significantly (81%) favor the segmentals-before-suprasegmentals instruction order. This discloses that college students do not agree to the primacy of suprasegmentals (the mainstream view of pronunciation teachers or researchers). This finding adds to the necessity for later research to further the study on the same issue. Accordingly, suggestions are supplied on how to deal with the instruction order in pronunciation pedagogical practices.

A case study on the practical knowledge of foreign language specialists

LU Yisong 44

Some in-depth study on the practical knowledge of outstanding senior EFL teachers will help us to understand the basis of Chinese EFL education tradition. Teachers' practical knowledge is a mixture of knowledge, beliefs and values and a reflection of their personal history. Based on relevant literature and interviews, this study probes into two famous EFL specialists' accumulation of practical knowledge and the contributing factors. The findings show that their knowledge is shaped by their life experience and is reflected in their conception of learning, language and teaching. Their teachers' guidance, their own never-ending pursuit of learning and the nourishment of the environment they are in are the major sources of their expertise. The study also shows that their ideas on education are still thought-provoking and forward-looking.

Socio-cultural factors that affect task difficulty in TBLT

LUO Shaoqian 52

With the implementation of the Chinese National English Curriculum Standards (Ministry of Education 2001), task-based language teaching is becoming more and more popular in Chinese classrooms to enhance learners' ability to use the language. Yet how to make tasks appropriate to learners' needs and ability and the socio-cultural environment remains a question. The current study involved an investigation among 3 groups of 24 teachers and 60 students focusing on one of the factors that affect task difficulty, the socio-cultural factors, by using a number of tasks. The results from task-based questionnaires and interviews suggest that different students with different life experiences and socio-cultural environment have different perceptions of task difficulty. Their background knowledge such as different socio-cultural values, family backgrounds and communities in different regions leads them to different interpretations of the same task despite the fact that they are familiar with the task topic. The factors that affect task difficulty are not limited to language knowledge and cognitive proficiency but also the differences in communities they live in. Therefore, to achieve equity of learning and education, socio-cultural factors play an important role in language learning for learners and in task design for textbook writers, classroom teachers and test writers.