

外语学习中元认知策略的培训^{*}

纪康丽

提要: 本文通过英语阅读课程教学对大学一年级学生进行了元认知策略的培训,并调查了学生对元认知策略培训效果的看法。本研究旨在通过该培训过程提高学生自主学习的意识,成为管理和支配学习的主人。希望以此克服传统教学方法中的不足,开发学生的创造性。本文介绍了培训的内容以及学生的反映,文章最后讨论了本研究的理论和教学意义。

关键词: 元认知策略;培训;外语学习

Abstract: This study reports a metacognitive strategy training program and investigates the effects of the training in an attempt to cultivate learner autonomy and encourage students to manage their own studies. Students were trained on four metacognitive strategies i. e. becoming aware of learning processes, self-evaluation, establishment of objectives, and planning. The findings showed that most students' metacognitive awareness and ability to use those strategies have been enhanced. The theoretical and pedagogical implications are also discussed.

Key words: metacognitive strategies; training; foreign language learning

中图分类号: H319 文献标识码: B 文章编号: 1004 - 5112(2002)03 - 0020 - 08

1. 引言

元认知策略 (metacognitive strategies) 是学习策略 (learning strategies) 的一种,它与元认知知识 (metacognitive knowledge) 同属于元认知 (metacognition) 范畴。在二语和外语学习中,元认知知识是关于学生对语言学习过程的认识 (knowing about learning, O'Malley et al. 1989. 参阅 White 1995: 210)。Flavel (1987: 22 - 23) 从学习者、学习任务和学习策略三方面给元认知知识下了定义,即学生对自己认知能力的了解,也就是自己擅长哪方面的学习,如是文字能力还是空间能力;对学习任务及要求的判断,即不同难度的任务需花费不同气力去解决;以及对如何以最佳方式达到目的的知识。元认知策略则是为了成功学习一门外语而采取的管理步骤 (regulatory measures), 如制定学习计划 (planning)、监控学习过程 (monitoring) 和评估学习效果 (evaluating) (Brown et al. 1983. 参阅 O'Malley & Chamot 1990: 44)。培养学生对学习性质的元认知知识也属元认知策略

(Wenden 1987a: 160)。元认知知识或意识是使用元认知策略的基础。只有当学生对所学语言的特点和规律有了一定的认识,了解自己语言学习的能力,才能制定符合自己情况的学习目标,随时监控学习中遇到的困难,最终找出克服困难的方法。所以,对元认知知识和策略的培养是帮助学生“学习如何学习” (learn how to learn), 使学生成为学习的主导者。众所周知,掌握一门外语仅靠课堂学习是不够的,而要靠大量的实践和自学,包括离开学校以后的继续学习过程。鉴于我国目前的外语教学还存在许多不足之处,学生从小学到中学一直受到“教师中心”传统教学方法的影响,外语教学存在着严重的应试教育倾向,学生主动学习的机会很少。往往是老师将要学的一切包括重点都告诉学生让他们死记硬背,以应付考试。因此,在中国大学英语教学中对学生进行元认知知识和策略的培养对学生现在和将来的外语学习都是非常重要的。

近 20 年来出现了许多对于学习策略 (包括认知策略、元认知策略和社会与情感策略) 的研究,但在

* 本研究得到清华大学 985 科研项目经费支持,特此感谢! ——作者

学习策略培训方面的研究还不够深入,尤其是学习策略培训对学生产生效果的研究还不多见(Nunan 1997),且研究结果不尽相同。以下简单回顾一下元认知策略培训方面的研究。

在培养二语阅读过程的元认知意识方面,Carrell (1989)对学生进行了两种元认知策略的培训:“语义图表法”(semantic mapping)和“经验—课文联系法”(experience-text-relationship),目的是帮助学生在阅读课文之前通过语义联想和新旧知识的对比了解阅读前需要做何种准备以促进对课文的理解。结果发现经过培训的学生在回答开放式问题时比未经过训练的学生成绩好。为提高学生对说明文不同写法的元认知意识,Tabolt (1995)对香港大学生进行了“图表法”(mapping)元认知策略培训。结果发现经过培训的学生对三种不同写法的说明文如对比法、因果法、问题—解决法有了较高的意识,因此在考试中阅读成绩高于未经培训的学生。然而,也有元认知意识培训结果与预期存在差异的例子。如Wenden(1982)试图对哥伦比亚大学的二语水平很高的学生进行语言学习各个方面的意识培养,如学习中碰到的问题,解决问题时使用的策略以及对语言的本质和语言学习的看法。采用的手段是将有关二语学习的研究资料发给学生专门进行培训。然而,经过7周的培训,问卷调查显示23名接受培训的学生中7名认为他们的方法有所改变,5名认为学到了以前没有学到的东西。多数人认为这种培训没有用处。培训开始3周后有一个班只剩下7人,而且他们的目的是来练习语言技能的(Wenden 1987a:164)。Wenden对其原因的解释是单纯培养元认知意识效果不佳。

另一种培训方法是对不同种类的学习策略如元认知策略和认知策略同时进行培训。O'Malley (1987)对高中二语学习者就元认知策略(包括自我评估、有意注意和计划)和认知策略进行培训。结果发现这种培训对提高学生的口语能力有显著效果,但在听力方面没有效果。

Nunan (1997)对香港大学一年级60名学生进行了15种学习策略的培训,其中包括确立目标、有意注意、反思等元认知策略。通过对培训前后学生就同一份问卷回答的结果看,经过培训和未经过培训的学生在学习动机、有关学习策略的知识和其用途方面存在显著差异,即前组学生比后组学生在这

三方面的意识有了很大提高。只有在使用策略方面两组没有显著差异。结果还显示了在“反思学习方法”和“自我评估”两项元认知策略上,培训与未经培训的学生没有差异。原因可能是这两项策略没有成为课堂训练的重点,因此没有引起学生的注意。

第三种培训方法是使学生在学习过程中学会运用元认知策略。Holec (1987)对自学中心的成年学习者进行了案例研究,目的是帮助自学者确立学习目标,选择合适的学习方法和技能,评估自己的进步和所学课程。研究中发现,这些学习者一开始对学习目标不甚明了,分不清“目标”(要学什么)和“需求”(为什么学)的区别。在老师的帮助下,学生开始意识到如何根据自己的情况设立目标,即学完教材要达到什么目的。同样,学生开始并不知道如何评价自己所使用的学习方法。在老师的帮助下,他们开始质疑以前使用的方法,并考虑选择适合于自己的最佳学习方法。最后,在评估方面,学生可以很快对学习材料的难易程度做出判断,但是在评价课程设置方面还有所欠缺。这个调查表明,通过元认知策略的培训,学生在管理和支配自己的学习上有了很大变化,从不知道如何学到主动为自己的学习设立目标、制定计划和评估效果。

以上事实说明,对学生进行元认知策略的培养有助于提高学生管理和支配自己学习的能力,根据自己的目标和需求选择方法并在学习中采取主动地位。但由于培训元认知策略的研究还不很多,研究结果也不尽一致,因此有必要做进一步的研究,使我们对这个问题有比较深入的了解。本研究的目的在于找出一条培养中国大学生对外语学习过程的元认知意识和使用元认知策略的途径,并且了解经过培训的学生是如何看待这些策略培训的。培训的内容包括四个方面,了解学习过程、自我评估、确立学习目标和制定学习计划。

本文共分六部分。第二部分介绍研究设计;第三部分为培训过程;第四部分报告和分析研究结果;第五部分讨论研究结果;第六部分给出研究结论。

2. 研究设计

2.1 受试

本研究选取的受试为清华大学2000级(00级)英语辅修班一年级的本科生,共62人,分两个班上课。从1997年起清华大学开始实行英语辅修班制

度。它是根据《大学英语教学大纲》(1988)中因材施教的精神创办的。考入清华的学生都是各中学的佼佼者,但由于地区性差异,学生入学时的英语水平也是参差不齐的。有鉴于此,外语系决定从每届新生中通过分级考试和口试选拔出前 60 名左右的学生进行因材施教。即根据学生的现有水平设计课程内容,配备师资,两年学完八门必修课英语达到外语系英语专业本科生二年级水平。因此,这批学生在毕业时除了领取自己专业的毕业证书外,还可领到一个证明英语水平的辅修证书。笔者为 00 级两个辅修班的英语阅读课任课教师,因此,这些学生就成为本次研究的受试。

2.2 工具

本研究是由培训元认知策略与调查学生反馈两个部分所组成。本研究的性质是以案例研究(case study)为主、统计分析为辅,选用的收集数据的工具基本上是开放式问卷、访谈(包括正式及非正式)、学生对本课的书面评估意见以及封闭式问卷。使用不同的方法可以从不同角度观察研究对象,从而对研究对象有一个全方位的了解。

2.3 分析数据方法

通过开放式问卷、访谈和书面反馈获取的数据经过逐句分析,找出代表一定内涵的主题(themes),并将这些主题进一步归类形成较高层次的范畴(categories),找出其间的关系,进而讨论并阐释其代表的意义。通过封闭式问卷获取的数据拟采用频率统计方法。

3. 培训过程

培训的内容主要集中在四项元认知策略,并分三个方面叙述:1) 提高学生对学习过程的元认知意识;2) 帮助学生做自我评估;3) 协助学生确立学习目标、制定学习计划。

3.1 提高学生对学习过程的元认知意识

培养学生管理支配自己的学习首先应该提高他们的元认知意识,即对学习、学习任务和方法的意识。那么如何培养学生对这些因素的认识呢?除了向他们讲明这些因素外,更重要的是让学生在实践中学(learning by doing)。根据学生的兴趣和意愿,我选择了让学生参与英语阅读课的选材和讲解,以此提高他们对学习过程涉及的因素的了解。因为在选材和准备讲解的过程中能够锻炼学生对自己语言

能力的意识、对文章难度的意识以及对理解课文最佳方法的意识。这里突出的是了解语言任务。

为了让学生明确自己的任务,我给他们做了选材方面的具体规定。如文章的篇幅在一千词以内,生词控制在 40 - 50 之间。要讲出选择某篇文章的理由,并能从宏观上把握内容,如文章的结构和大意等。还要讲解生词、词组和难句。学生被分成三人一组,每周向大家汇报。每组的三个同学可以根据对自身学习能力的判断选择老师规定的学习任务。在完成各项任务的时候,学生又要对它们的性质、难度做出判断,以便选择最佳解决办法。因此选材的过程就成为培养学生对语言学习性质的元认知意识的过程。

3.2 帮助学生做自我评估

“自我评估”是培训的第二种元认知策略,指的是反思自己的学习,如在完成某项语言学习任务时做得怎样(Nunan 1997:60)。单纯了解学习过程还不够,学生还要知道如何进行自我评估,以便随时掌握自己的学习水平和进展状况,有的放矢,学有目标。在培养学生的自我评估能力方面我主要采取了以下措施:1) 根据中学学习英语的情况判断自己目前的英语水平;2) 阅读不同层次的英语读物,判断其英语水平,如大学英语一级、二级或三级;3) 网上自测英语水平;4) 通过完成标准试卷进行自我评估,找出自己的弱点并制定今后计划。下面逐一进行解释。

英辅班的学生大都来自各省市重点中学,这些中学对学生的英语水平要求相当高。如北京师范大学附属中学的实验班在高中阶段已经学习了大学英语三级教材。沈阳东北育才中学要求学生在校期间考试考托福。总之,一些重点中学比普通中学对学生的英语有更高的要求。因此,学生一入学就让他们评估一下自己的英语水平可以提高学生对自己英语水平的意识。

其次,课堂上我还拿来一二十本不同层次的英语读物让学生们判断属于什么英语水平。如名著简写本、时文报道、名著节选加注释本和英文原著。每人读 15 分钟后写出读物的水平,并就其使用范围提出建议。这样做既可以增强学生对不同层次英语读物的感性认识,又能够使他们了解自己的水平并为今后选择适合自己的课外读物铺平了道路。

第三,清华外语系自学中心为学生们的自学准

备了 60 台电脑。其中存有“英语自适应测试”软件,专供学生进行自测。这个软件里有大学英语一至六级的单词、语法及阅读的试题。学生可以自己上网进行测试。入学几周后我要求学生把测试的结果汇报给我,以便掌握情况。通过这种方法学生又掌握了一种了解自己的途径。

第四,选用标准试卷测试学生以帮助他们了解自己的英语水平。由于多数学生认为自己的英语水平处于大学英语三至四级之间,而且入学两个月后参加“清华英语水平考试一”(较全国大学英语四级统考稍难)的同学几乎都通过了考试。于是接近期末时我选择了国家大学英语六级而不是四级统考试卷测试学生。让学生完成正规试卷的考题有助于他们了解自己的实力和制定相应目标。测试完成之后请他们就试卷难度、自己存在的弱点和今后如何打算等做了书面评估。这样就达到了初始的目的,即让学生了解自己、发现学习中的难点、弱点和困难,为下一步制定目标和计划做好了准备。

总之,以上贯穿于整个学期培训计划的四种方法帮助学生提高了自我评估能力,有利于学生发现学习中的问题,并设法去独立解决。

3.3 协助学生确立学习目标,制定学习计划

确立学习目标是另一种元认知策略,指的是学完一门课后想要达到的目的或所能掌握的本领(Nunan 1997:64)。通常确立学习目标是在一门课程的开始。但由于一年级学生刚从中学过渡到大学,对大学的体制和规定不甚了解,需要一个适应阶段。因此放在了解学习过程和评估策略之后。将确立学习目标作为培训的元认知策略之一是因为 Green & Oxford (1995)的研究显示它是学习过程的重要方面。还有研究发现,明确学习目标与学习动机有显著相关性(Jones and Jones 1990, Reilly 1994, 参阅 Nunan 1997:64)。由于确立目标与制定学习计划紧密相连,故将两者放在一起。

尽管课程设置上对课程目标有规定,起初学生并不清楚自己在一学期之后究竟要达到什么水平。通过参与选材和自我评估等活动,学生掌握了自己的现有水平,同时也了解了学校的要求。于是他们找出了自己的差距并制定出符合个人情况的学习措施,以实现自己设定的和课程要求的目标。

具体地讲,学生为自己设立的短期目标,即该学期或一年内需要达到的目标有:1)通过大学英语四、

六级考试;2)通过《清华英语水平一级考试》;和 3)通过期末考试。这里需要解释一下。尽管我们实践的是素质教育,旨在提高学生应用语言的能力,但衡量学生的标准仍然脱离不了考试。因此,学生确立学习目标还是以考试为标准。为了达到以上目标,不同学生又制定了适合于自己情况的实施计划。如:

“针对自己的弱点进行强化补充,尤其是词汇方面;尽量扩大阅读量,总结方法。通过以上问题,在尽量短的时间内改进自己的方法,形成自己的一套更适应大学英语学习的方法。”

“练习好表达能力,通过两个途径:1)阅读大量材料,记忆 useful expressions, Build up active vocabulary. 2)配合有声读物训练口语表达,将阅读东西用上。每周看完一份英文报纸,每天记忆 30 个词……”

从以上学生制定的计划中可以看出学习目标的确立可以激励学生学习、帮助他们学有方向、克服盲从、选择适合于自己的方法去学习。

本节从四个方面介绍了如何培养学生的元认知意识和策略,它们是了解学习过程、自我评估、确立目标和制定计划。通过有意识的培训,学生在这四方面的意识和能力都有所提高,并且他们今后把握自己的学习、发现问题和解决问题的能力都得到了培养。

4. 学生对培训的态度

本节旨在报告经过一个学期的培训,学生在元认知知识的了解和元认知策略的使用方面有何变化,以及学生对培训的认识如何。将学生的反馈作为研究对象不但可以衡量本培训计划是否成功,还可以了解学生所持态度,如果这种态度是肯定的则可以影响他们今后有意识地使用元认知策略。有文献记载学生对学习所持的信念可以影响他们选择的学习策略(Wenden 1987b)。本节由两部分组成:统计结果分析及定性结果分析。

4.1 统计结果分析

期末考试时和试卷一同发给学生的是一张调查问卷,内容是就本学期的培训的元认知策略询问学生的态度,即这种培训是否增强了学生使用元认知策略的能力。整理出来的有效问卷共 56 份。请看表一显示的结果。

表一：培训前后学生元认知策略能力提高程度

元认知策略 \ 学生反馈	提高程度					占百分比	
	大幅度提高	提高了	和以前一样	不如以前	其他*	前两项	后三项
确立目标	9	28	16	2	1	64 %	33 %
制定计划	10	20	23	2	1	53 %	46 %
了解学习过程	5	42	8	1		83 %	16 %
自我评估	5	41	10			82 %	17 %

学生总数 = 56

(注：此处的“其他”表明学生在问卷的那一项中没打勾，示意在“其他”栏目里解释)

从表一可以看出，学生们认为通过一个学期的训练在使用元认知策略能力方面有了很大或一些提高。值得注意的是，占总数 82 - 83 % 的同学认为自己在了解学习过程和自我评估方面有了很大提高。

本研究还表明 64 % 的同学认为自己在确立学习目标能力上较以前有了提高。然而，在制定学习计划方面只有 53 % 的同学认为较以前有了提高，46 % 的同学认为没什么提高，其中两个学生还出现退步现象。

从这部分调查结果看，学生在元认知策略使用的能力上都有不同程度的提高。

4.2 定性研究分析

封闭式问卷的调查结果为我们提供了学生对元认知策略培训后自己能力提高的总体认识，但要深入了解学生为什么如此认为以及对培训的态度，则要与学生进行面对面的交谈或阅读他们的书面反馈。本节拟就访谈、书面反馈和通过问卷中开放式问题答案获得的定性数据进行分析，目的是深入了解学生对元认知策略培训的态度和看法。

与统计结果报告的顺序相同，定性研究结果也从三个方面叙述：1) 了解学习过程、学习如何去学；2) 评估自己的学习；3) 对学习目的的全新认识。下面逐一介绍。

4.2.1 了解学习过程，学会如何去学

“了解学习过程”是经过培训的学生认为获益最大的一个选项。这主要体现在学生对学习任务的了解和策略的选择方面。如挑选什么难度的文章、怎样准备课文和如何讲解课文等。在采访和阅读学生对本课的评估时发现，由于需要自己查找材料、备课、讲解、答疑等，学生逐渐培养了针对不同学习任务使用不同策略的意识。请看学生是如何评价这项

元认知策略培训的。

“通过自己探索，我逐渐发现了学什么和怎样学。”

“由于要做 PRESENTATION，我必须到图书馆查询资料，翻阅国外的文献期刊杂志，做了大量的阅读，开阔了我的眼界，扩大了词汇量，也增强了捕捉信息的能力。在准备发言时，训练了我组织语言、分析文章、归纳总结的能力……最重要的是它培养了我的自学能力，使我养成自觉学习的习惯。”

“阅读材料都很有趣吸引人。尽管要想掌握其中的全部知识比较难，但我发现自己在这门课中有了很大进步。课堂上我们不像鸭子那样被填充知识，但却像猎人那样去寻找知识。”

“我学到了很多超出课本的学习方法和思维方法。”

“老师教我们如何学习，这项技能将使我受益终生。”

学生通过参与选材备课不但了解了学习过程所必备的知识，还提高了兴趣、开阔了眼界、看到了自己的进步。这都成为他们喜欢这种培训的原因。更重要的是这种培训锻炼了学生的自学能力，使他们在管理自己的学习方面增强了意识，这些方法将使他们今后的学习将受益无穷。

4.2.2 评估自己的学习

学生认为另一个获益较大的培训项目是“自我评估”策略。经过访谈，我们发现其原因是学生以前很少有机会这样有意识地采取具体措施去了解和评估自己。中学的学习渠道毕竟不如大学多，平时接触的读物很有限，而且词汇量是在一定限度之内的，所以那时感觉不出词汇量不足。上了大学以后视野开阔了，自学的渠道也变多了，如可以接触到不同层

次的书籍,进行网上自测和参加标准化考试等。这时才感到自己的差距和不足。以下是学生做的评论。

“自己对于资料搜寻能力有较大提高,学习资源更多。”

“学会通过计算机测试自己的英语水平。”

“我发现了自己英语学习中的很多弱点,这无疑会促使我改进和克服它们,达到一个更好的水平。”

“现在发现自己有比较大的缺陷,词汇不够了。以前看的文章没有涉及到这些词汇,好像够用了。”

由此可见,通过多种途径学生对自己的英语水平进行了判断与评估,发现了自己学习中存在的问题。这为指导以后的学习奠定了基础。

4.2.3 对学习目的的全新认识

尽管学生认为“确立目标”和“制定计划”的培训效果不如其他两项,但认为其有效的学生则感受到这两项策略培训的必要性。原因是中学的应试教育导致了学生对英语学习目的认识上的偏颇。经过这两项策略的培训,学生对学习英语的目的从观念上发生了变化。请看他们是如何讲的。

“我们中学特别重应试,到最后英语周报的试题一篇篇的做。我觉得越做越学不好。高一、高二学习,到高三每天做题,根本不学……现在这种学法挺好。让自己查资料很有意思。”

“那时学英语的目的就是把书后的题做会了。也就是学完文章是为了做书后题,做书后题是为了考试能做出题,最后学英语就是能够给一个句子挖掉一个空,底下给四个词知道怎么填,这样才是学。我觉得现在学习英语的概念不一样了。最明显的就是知道学习英语就是为了用英语能表达……”

这两位同学就中学和大学两种不同的学法做了评价。认为中学的应试教育只是应付考试,对真正掌握知识帮助不大。经过确立目标、制定计划的元认知策略培训,他们对语言学习的本质改变了看法,从单纯为了考试转变为使用英语。这一转变使他们心中有了明确的学习目标,可以放开步子去学,不拘于考试这惟一的目的。

5. 讨论

本文探讨了四种元认知策略的培训方法,即了解学习过程、自我评估、确立目标和制定计划,同时调查了学生对元认知策略培训的态度和认识。培训结果表明,将元认知策略培训列入英语教学计划是

可行的,操作过程中应该把培训项目融入教学中,使二者成为一体。

有关学生对培训的态度方面,本研究数据表明学生经过培训在四方面的能力有了提高:“了解学习过程”、“自我评估”、“确立目标”和“制定计划”。问卷结果显示,绝大多数(82 - 83%)学生认为在了解学习过程和自我评估方面的能力较以前有了提高,多数(64%)同学认为在确立目标能力上有了提高,半数以上(53%)的同学认为在制定学习计划能力方面有了提高。定性数据的分析证实了统计数据的结果,即培养学生掌握元认知知识和使用元认知策略有利于提高学生对学习过程的认识,了解自己学习中存在的问题,确立目标并制定计划去实施这些目标。

本培训计划之所以取得了良好效果,关键在于它帮助学生转变了一些固有观念,对学习目的、学习者和老师在学习中所扮演的角色给予了重新定位。允许学生参与选材和讲课调动了学生的积极性,提高了他们的自信心,使他们意识到自己应该而且也能够对自己的学习负责。

首先,我们发现学生对学习的本质从观念上发生了转变。中学时代多数学生把通过高考作为学习英语的惟一目的,偏向死记硬背的学习方法和每道习题必有标准答案的思维习惯。经过一学期的培训,他们渐渐明白了语言学习的目的就是运用,通过听说读写译的训练最终达到能与外国人交流的目的。考试不是学习语言的主要目的,而是监测阶段性的学习成果。不是每一道练习只有一个正确答案,而可能有多个答案。因此学生的视野开阔了,学习也有了明确的目的。

第二,通过实际参与选材、备课、讲解等过程使学生从原先被动地听老师讲变为主动地去学。这一转变使学生感到自己成了学习的主人,学习完全可以由自己根据需求去控制,而不必完全由老师去规定学习内容并指出应该学习的重点等。这一由以“教师为中心”的方法转变为以“学生为中心”的教学方法增强了学生的自信心和学习动力,有利于引导学生独立思考和自主学习。这样使他们感到自己的潜力能够发挥出来并且得到认可,大大促进了学习的积极性。

第三,当学生发现自己存在的潜力、建立了学习信心以后,他们会转变过去“老师才是绝对权威”的观念,而把老师看做是自己的领路人、指导

者和咨询者。这一发现增强了学生自主学习的欲望,促使他们愿意去寻找适合自己的学习材料和方法。

针对个别同学认为自己确立目标、制定计划的能力不如以前,笔者专门进行了走访。他们认为这两项能力与老师无关,应该是靠自己自觉地去做的。一位同学觉得自己目前在确立目标和制定计划方面还不如中学时期完全是个人原因造成的。由此我想到,结果显示的近一半同学认为自己制定计划的能力较以前相差无几,是否也因为他们与这位同学的想法一致呢?因为在我看来,清华的学生之所以能够考上清华必然会有不同于其他学校学生的特点。那么我们是否可以假设,这些学生在管理自己学习能力方面要优于其他学校的同学,比如在计划自己的学习方面?这有待于今后进一步研究。

本研究结果证实了 Holec (1987) 的实验结果,部分证实了 Nunan (1997) 的实验结果,但与 Wenden (1987a) 的结果相反。它还表明,中国大陆的学生和香港及国外的学生有不同之处。正如 Nunan (1997) 分析的那样,香港大学生从中学考入大学后对英语学习的动力不足,尤其表现在讨厌做自我评估上。而中国大陆的学生恰恰相反。他们考入大学后学习动力非常强,只苦于没有好的学习方法。一旦老师给予必要的引导,学生就会如虎添翼,迅速掌握学习方法。接受 Wenden (1987a) 的教训,本研究将元认知知识和策略的培养与教学本身结合起来,取得了与 Wenden 完全不同的效果。这说明元认知策略的培训应该与语言学习结合起来。

本研究将 Wenden (1987a) 提出的学习策略培训原则部分考虑在内取得了预期效果,如首先让学生了解学习策略与其重要性,对提高元认知意识与具体管理策略如制定计划、自我评估等同时培训,学生对培训的态度可作衡量培训计划是否有效的一个指标等。另外,正像 Nunan (1997) 指出的那样,教师首先要了解这些策略才能为学生创造课堂练习机会。

总之,经过元认知策略的培训,学生对语言学习发生了观念上的转变,摆正了自己在学习中的位置,变被动学习为主动承担学习责任,在自学的道路上迈出了可喜的一步。

6. 结论

本研究可以得出如下结论:一、元认知策略的培

训可以纳入英语教学计划;二、允许学生参与选材是增强元认知意识的可取方法;三、元认知策略的培训可以提高学生对外语本身、自我水平和策略选择方面的意识;四、元认知策略的培训可以提高学生在学习中使用自我评估、确立目标和制定计划等策略宏观调控自己的学习。由于本研究是在特定环境中做的小范围实验,得出的结论也仅适用于受试。

总之,本研究证明元认知策略培训对学生的学习和有很大的促进作用,在转变学生的学习观念、培养独立思考和自主学习的能力方面也有很大帮助。它对我们今后的大学英语教学以至专业英语教学都有积极的启发意义。我们可以考虑将元认知策略列为教学内容,逐步将学习的责任从老师身上转移到学生身上。

参 考 书 目

- [1] Carrell P L. Metacognitive strategy training for ESL reading [J]. *TESOL Quarterly*. 1989, (23): 647 - 678.
- [2] Flavel J H. Speculations about the nature and development of metacognition [A]. Weinert F E, Kluwe R H. *Metacognition, Motivation and Learning* [C]. Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum Associates, 1987: 21 - 29.
- [3] Green J M & R Oxford. A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender [J]. *TESOL Quarterly*, 1995, (29): 261 - 291.
- [4] Holec H. The learner as manager: Managing learning or managing to learn? [A]. Wenden & J Rubin. *Learner Strategies in Language Learning* [C]. Prentice Hall International (UK) Ltd., 1987.
- [5] Nunan D. Strategy training in the language classroom: An empirical investigation [J]. *REL C Journal*, 1997, (26): 56 - 81.
- [6] O'Malley J M. The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as a second language [A]. Wenden A & J Rubin. *Learner strategies in language learning* [C] Prentice Hall International (UK) Ltd., 1987: 133 - 144.

(下转第 14 页)

- and Problems [M]. Dublin: Authentik, 1991.
- [4] Benson P & P Voller (eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning* [C]. Harlow: Longman, 1997.
- [5] Pemberton R, E S Li, W F Or, and H D Pierson (eds.) *Taking Control: Autonomy in Language learning* [C]. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.
- [6] Cotterall S & D Crabbe (eds.) *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change* [C]. Frankfurt, Peter Lang, 1999.
- [7] Brookes A & P Grundy. *Individualisation and Autonomy in Language learning* [M]. Modern English Publications in association with The British Council, 1988.
- [8] Nunan D. Closing the gap between learning and instruction [J]. *TESOL Quarterly*, 1995, 29/2: 133 - 158.
- [9] Dickinson L. Autonomy, self-directed learning and individualisation [A]. *ELT Documents 103*. London: The British Council, 1978.
- [10] *ELT Documents 103. Individualization in Language Learning* [C]. London: The British Council, 1978.
- [11] Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- [12] Lee Icy. Supporting greater autonomy in language learning [J]. *ELT Journal*, 1998, 52/4: 282 - 290.
- [13] Brown H D. *Principles of Language Learning and Teaching* [M]. NJ: Prentice Hall Regents, 1987.
- [14] Abbott G. Motivation, materials, manpower & method: some fundamental problems in ESP [A]. *ELT Documents 103*, 1978.
- [15] Cotterall, S. Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses[J]. *ELT Journal*, 2000, 54/2, 109 - 117.
- [16] Green C F, E R Christopher, and J Lam. Developing discussion skills in the ESL classroom [J]. *ELT Journal*, 1997, 51/2:135 - 143.
- [17] Lynch T. Peer Evaluation in Practice [A]. A. Brookes & P. Grundy (eds), 1988.
- [18] Oskarsson M. *Approaches to Self-Assessment in Foreign Language Learning* [M]. Pergamon, 1978.
- [19] Blue GM. Self-assessment: The Limits of Learner Independence [A]. Brookes and Grundy (eds), 1988.
- [20] Matsumoto K. Helping L2 learners reflect classroom learning [J]. *ELT Journal*, 1996, 50/2: 143 - 149.
- [21] 周谦. 学习心理学[M]. 北京:科学出版社, 1992.
- 作者单位: 上海交通大学外国语学院,上海 200240

(上接第 26 页)

- [7] O'Malley J M. & Chamot A U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- [8] Tabolt D. Metacognitive strategy training for reading: Developing second language learners' awareness of expository text patterns. Unpublished PhD dissertation. Hong Kong University, Hong Kong, 1995.
- [9] Wenden A. Incorporating learner training in the classroom [A]. Wenden A & Rubin J. *Learner Strategies in Language Learning* [C]. Prentice Hall International (UK) Ltd., 1987a. 159 - 168.
- [10] Wenden A. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners [A]. Wenden A & Rubin J. *Learner Strategies in Language Learning* [C]. Prentice Hall International (UK) Ltd., 1987b. 103 - 117.
- [11] White C. Autonomy and strategy use in distance foreign language learning: Research findings [J]. *System*, 1995, (23): 207 - 221.
- 作者单位: 清华大学外语系,北京 100084