

短语理论视角下的英语教师课堂话语探究^{*}

华南师范大学 何安平

提 要: 本文借鉴语料库短语理论的视角,采用计算机自动切分词语块的方法,对比2001年实施英语基础教育新课程改革之前和之后20余万词次的中学英语课堂教师会话语料。通过对高频四词语块的语言形式、意义和功能分析,揭示课堂教学理念的更新和转变。研究发现,课改以来英语课堂教学的师生互动明显增强,教师更多关注在外语学习中对学生认知思维的指引,而且教学指令正在从规约型向探究型发展。在研究方法上,本文证实了“机切”语块作为语料库视角下短语单位诸多形态中的一种,其高频的呈现模式具有形式和语义的典型范式,并且能够诠释其中隐含的思想意识。

关键词: 短语理论; 四词语块; 教师话语; 课程改革

1. 背景

自2001年启动的新一轮基础英语教育英语课程改革已实施10年,它顺应了国际教育从教师中心到学习者中心和以学习为中心的发展与变革,尤其突出地表现在课堂教学的实践中。本文拟对比本次课改之前和之后教师课堂话语的短语序列特征,来揭示新课程标准实施给基础英语课堂教学带来的理念更新和转变。下面从两个层面陈述本研究的理论依据和研究意义。

2. 教师话语分析的发展特点

教师的课堂话语分析在半个多世纪以来经历了研究目标、研究内容和研究方法上的发展与变化。首先是对EFL课堂教学话语的评估指标已经从教师本人语言水平和表达能力拓展为师生互动话语的教育功能与效果。其次在分析的内容方面,以往关注的大多是教师某些课堂话语行为(如提问语、反馈语、自我修补语)的语言形式特点与频数分布;而近年来有不少研究更关注教师话语行为背后折射的教育教学理念,例如从教师反馈语的后续话语探究师生深层互动理念(Tsui, 1995: 61; 2000: 194);从教师话语的话题内容看香港回归后的教育教学意识(He, 2006);从教师指令语看课堂教学的认知思维导向(何安平, 2003),等等。正如Schiffrin等人(2001: 1)所归纳的话语分析的目标可归为三类:1)研究语篇中的语言使用;2)研究超越句子层面的语篇结构;3)研究语篇所折射的社会行为和意识形态重要组成部分。本文关注第3类目标,即通过对比分析两个不同时

期的群体性教师话语最具倾向性的短语语义功能来演绎其隐含教育教学理念的演变。这里说的“倾向性”的形成主要靠频数驱动。因为语言作为思想意识的载体,语言形式的高频使用易于形成一种惯性思维并传递使用者的某种理念。前人已有的研究表明:“反复出现的并且已范式化了的词语搭配序列具有自身的语义内涵并隐含了其使用者的理念”(Stubbs, 1996: 172)。“被众人反复使用的话语方式折射出众人的思维方式,它不再是单个人的话语特点,而是一类话语群体共享的价值观念”(同上, 2001: 215)。

第三,在研究方法上,早年有采用既定话语分析模式的质性类分析,如Sinclair等(1975)对课堂话语进行课段、回合、话步及话目切分的个案解构。而近年更兴起了对课堂教学语料库的量化分析。基于这类语料库所提供的大量真实记录的课堂话语所展开的“语篇分析、会话分析、社会构建学习理论的应用和批判性话语分析”(O'Keeffe et al., 2007: 244)能帮助教师了解和发现创设学习机会的最佳时机和语境,从而揭示有效性教学的本质与内涵,具体如:怎样的提问技巧最有效,学生怎样回应提问,堂上的师生话语哪些属于教学型,哪些属于真实交际型,等等(McCarthy, 2008: 571)。例如Wakh(2006)利用语料库构建了教师话语的自我反思性评价模式。又如Biber et al. (2004a)为了揭示各类学术话语(如大学教材、课堂教学、日常会话和学术论文等)的语言特征和功能,对近1.3百万词次的大学课堂话语中

高频“机切”四词语块进行语法形式分类和语用功能归纳,发现和其他三种语类相比,课堂话语的语块频数最高,而且在结构类型上(分独立句结构、名词/介词短语和动词短语三类)和功能类别上(分立场标记、语篇组织和命题诠释三种)都特别丰富且分布均匀,充分显示这种教育机构性话语的显著特征与功能。这类研究近年更发展至将整堂课的话语根据词汇类型的共享程度自动切分为词汇语篇单位(Vocabulary-Based Discourse Units, 见 Biber et al. 2004b),同时考察上述的教学话语的“机切”语块在课堂教学不同时段分布特征(Cosmay & Cortes, 2009)。受启发于以上教师话语研究的新资源和新视角,本文拟对逾 35 万词次的国内中学英语课堂教学语料库^①进行“机切”语块的量化探究。

3. 短语理论视角下“机切”语块研究的意义及应用

将“机切”语块作为研究教师话语的切入点是笔者运用语料库短语理念于话语分析的一次尝试。短语理念(phraseology)源自语料库语言学的词汇语法理论(lexical grammar),其核心理念是语言的基础意义单位应该是短语而不是单词。短语单位的意义构成包含一个形式不变的核心(core)以及与之频繁共选共现的词汇搭配(collocation)、语法搭配(colligation)、语义搭配(semantic preference)和语用功能传递(semantic prosody, 见 Sinclair, 2004: 141-142; 2008: 407),由此构建起词汇语法范式(lexical grammatical pattern),又称短语范式(phraseological pattern, O'Keeffe et al., 2007: viii)。可见界定短语的关键是它必须由多词组合而成(multi-word unit 或 coselection of words),而且能够从批量真实语例中归纳其形式和意义统一的复现范式(recurrent pattern)。根据这一定义,笔者尝试将“机切”语块也视为这种短语的模式之一^②。它是由计算机自动切分出来的两个词以上(或更多词)的连贯序列。例如 I want you to look at the picture 这句话语可被自动依次切分出以下多个四词语块: I want you to | want you to look | you to look at | to look at the | look at the picture

虽然大部分切分出来的语块结构不完整,语

义也不清晰,但是这种自动提取方法所涌现的一批高频复现的语块却已经被证明具有典型的结构范式和语用功能。以口语语料库的“机切”语块为例, O'Keeffe et al. (2007: 63)称它们是“一气呵成的、连贯的、有词汇和语法范式的,可表达语义和语用功能的话语序列……表现出语言使用的最基本特征”。Biber 和 Barbieri (2007)定义它们为形式与功能高度相关的“语篇的基本构件”,是“更长语句的语用启动式,起着表述新信息的语篇框架功能”。Hopper (1998, 转引自 O'Keeffe et al., 2007: 70)则指出它们即便不完整也“是揭示话语互动如何展开和话语语法如何涌现的重要标记”。因此有理由把“机切”语块看作是语料库短语模式中的一种,即话语分析的意义单位之一。正如 Sinclair (2008: 410)所指出,“短语的模式可能呈现为重合式的,分离式的,或包孕式等多种复杂形态……还可能是仅有统计学意义上的语言序列单位,因为它可以循环操作,能够提升量化研究的准确性,从而更穷尽地勾勒出整个语篇的词汇相貌”。本文以“机切”语块作为基本意义单位切入课堂教师话语研究,正是一种自下而上的,更为彻底的话语调查方式;它能更快捷地处理大批量语料,倘若通过频数驱动获得的高频“机切”块能归纳出其语义范式和语用功能,便能够诠释大批量教师使用这类语块所传递出来的教育教学理念。

4. 研究思路、语料与方法步骤

目前用“机切”语块分析法(lexical bundle analysis)对教师话语的研究(见上文)多见于大规模的以英语为本族语者的大学教师课堂话语研究,本文则尝试用它来探讨具有一定规模的国内中学英语课堂教学课堂的教师话语。具体研究问题如下:1)课改前后教师课堂话语的高频语块有何差异?2)这些差异折射出课改以来教学理念的何种变化?

4.1 语料

本研究调查的语料是华南师范大学外文学院自 1997 到 2010 年来收集的国内初、高中英语课堂语料,内容包括新课程改革前后全国或广东省优质英语课大赛的获奖课(约占 1/3),以及我们

① 源自笔者主持建设的华南师范大学外文学院《中国英语教育教学语料库》(近 4 亿词次)之《课堂教学》子语库(逾 87 万词次)。

② 国外已有学者(Warren M., 2008)将短语的模式大致分为三种,即语义拓展单位(meaning shift unit)、搭配框架(collocational framework)和语篇组织框架(organization framework)。

在日常中学调研时收集的普通课共 101 节, 分别由 101 位不同的教师授课, 初中课和高中课的比

例均为 2:1), 经录像转写之后的语料总词量见表 1。

时间	语料(简称)	总词量(万)	教师话语总词量(万)
1997-98	初高中 52 节	18.3	11.3(以下简称 PRE)
2004-09	初高中 49 节	17.1	9.7(以下简称 PRO)
合计	101 节	35.4	21.0

表 1 课改前后的课堂语料表

4.2 步骤

基于高频性即具有核心性和典型性的原则(Hunston, 2000: 42), 本文的高频语块被界定为在上述两个微型语料库(PRE 和 PRO)中平均每万词次出现 10 次^①及以上并且出现在 3 节课及以上教师话语中的四词连贯序列(除去四词之间有明显停顿的序列, 以下简称四词语块)。首先用 Antconc3.2.1w^②软件的 N-Grams 工具自动提取出 PRE 和 PRO 各自的四词语表, 然后参考

Sinclair(2004: 141)关于短语单位意义构建的框架, 从词汇、语法和语义三个层面分析其典型特征, 最后从带有这些典型特征的四词语块进行两者对比并诠释其折射的教育教学理念。

5. 结果与讨论

据以上“机切”语块的操作定义, 首先检索到 PRE 的 110 个和 PRO 的 62 个四词语块, 表 2 列出其中双方最高频的 10 个:

序号	频数	PRO	频数	PRE
1	50	I want you to	47	I want you to
2	49	thank you very much	41	thank you very much
3	43	who would like to	34	who would like to
4	30	can you tell me	40	can you tell me
5	54	do you think so	74	good sit down please
6	54	do you want to	54	listen to the tape
7	34	would you like to	52	now the whole class
8	26	what do you think	38	now please look at
9	39	thank you so much	36	now read after me
10	35	we are going to	40	what does it mean

表 2 PRO 和 PRE 四词语表最高频的 10 个语块

表 2 显示双方 10 个高频语块中相同的只有 4 个(见序号 1—4), 而余下的是 PRO 带 you 的疑问句居多(见序号 5—8), PRE 则是祈使句或命令句居多(见序号 5—9)。这表明课改前后教师课堂上最常用的语块明显发生了变化。以下从语块词汇构成、结构形式和语义语用功能上逐一分析。

5.1 词汇差别

采用 Antconc 的 Keyness 工具调查双方四词语块表的词频差异, 发现最具显著性差别的词如下(KEYNESS 值 ≥ 3):

PRO: you, think, to, know, want, find, give, will, like

PRE: please, good, now, sit, at, this, looks, doing

以上可见 PRO 比 PRE 显著高频的词有两个特点: 其一是第二人称代词 you, 这是一种“使读者或听者高度投入对话的语篇类型特征”(highly personal involvement)(Biber, 1989)。进一步检索 PRO 中所有带 you 的疑问句, 更发现有 70% 以上是指向单个学生, 表明教师在与个别而非全班学生进行交流。其二是心智类动词如 think, know, want 和 like, 这类动词往往能揭示“实现教学目标过程的认知特点”(Krathwohl, 2002: 213), 例如询问学生的观点、知识和喜好等等。反

① 由于两个教师话语微型语料的总词量不同, 所以“高频”切割点在 PRO 设为 ≥ 10 , 在 PRE 为 ≥ 12 。

② 该软件系日本早稻田大学科学工程学院科学工程英语教育中心 Laurence Anthony 博士研发, 免费下载网址为: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>

观 PRE 的显著高频动词则是 please, sit, look 和 doing, 似更侧重行为动作, 例如要求学生坐下、注目等。至于这些词汇差别在高频语块中会传递出什么样的语义语用功能, 则需进一步分析由这些动词构成的语块结构。

PRO	PRE
<p>you want to know how do you know do you know about you know how to what do you know I'd like you to the weather like in I would like you I would like to who would like to would like you to would like to be would you like to like to have a would you like to you like to try can you think of do you think so what do you think do you think of you think it is do you think it I want you to do you want to you want to be you want to know want to have a if you want to you want to have want you to do want to be a</p>	<p>what am I doing stop doing hard work what were they doing what were you doing look at this picture now let's look at let's look at the now look at this now look at the now please look at look at the picture please look at the please look at this look at your books look at the blackboard look at the pictures look at this boy good sit down please sit down please now very good sit down yes good sit down OK sit down please sit down please OK please open your books please read after me the whole class please now please open your</p>
PRO 动词范式归纳	PRE 动词范式归纳
Know: (what/how) + do + you + know Think: (what) + do + you think + ... Like: (who/ I/ you) + would like to + do sth. Want: (do) + you/ I + want to + do sth.	Doing: what + BE + I/you/ they + doing Look: now/ please/ let's + look at + sth. Sit: (good/ ok/ now/ please) + sit down Please: please do sth. (open/ read)

表 3 PRO 和 PRE 各自高频动词构成的语块形态及结构范式

表 3 显示 PRO 栏语块中高频动词 know, like, think, want 的搭配词主要是人称代词 you, 疑问助词 do 和疑问词 what, how, who, 从而构成了疑问句式(共 12 种); 而 PRE 栏语块的高频动词 doing, look, sit, please 则基本是命令型祈使句式(共 21 种)。虽然两种句式的教学功能都可归类为指令语, 但表达的语气却不尽相同。PRO 带有 you 的疑问类语块对学生的指向更为清晰和具体, 显示出师生更直接的互动, 其频繁使用的弱式情态词 would 也显得语气比较缓和。PRE 中显著高频使用的祈使类语块除了对单个学生的回答做出的简短反馈语“good, sit down please”以外, 其余的都是对学生提出集体行为动作类的要求, 例如要求全班同学翻开书, 看图画, 跟老师读, 等等。其互动性自然比不上能引发学生回答的疑问语, 因为后者表现的是一种具有强烈互动交流的“毗邻对子”(adjacency pair, Schegloff & Sacks, 1973)。有学者(Dendrinos 1992: 62)在研究语言教材的指令性话语时指出命令式祈使句往往传递出教育者的“权威性”, 尤其

5.2 结构差别

将上节从 PRE 和 PRO 检索出来的显著性高频动词分别作为检索项到各自的四词语表中提取相关语块, 结果见表 3。

是以行为动词(如 write, listen, read, ask)后加简短宾语的祈使句(如 Read the dialogue; Ask like this)暗示着学生没有选择的余地和积极做事的动机, 会对学生的行为有较强的制约。而行为动词后面加带心智类动词(如 think, want, like)的指令语(如 Tick what you think only girls or only boys can do)则续有更有细致的提示, 显得更为开放, 同时允许学生有个人的选择余地, 所以规约程度相对减弱。笔者曾对课改前后国内中学英语教材的指令语进行过对比分析(何安平, 2007), 结果也发现课改后的教材指令语带有更多由心智动词祈使的指令语。可见教材和教师这两个作为实施教学改革的最重要的因素都呈现出教育者与学生更平等的对话态度和更深切的交流互动。

5.3 语义差别

针对 PRO 比 PRE 显著更多包含第二人称 YOU、心智类动词和疑问句式的语块特点, 我们进一步对比双方含有疑问词和 YOU 的语块(设检索项为 wh * * you * | how * you *)。尤其关注 YOU 之前的疑问词和之后的动词的语义倾

向,结果见以下图1和2^①。

```

5 why do you think
7 why do you like
3 where would you like
4 when do you feel
4 what should you say
11 what do you want
3 what do you usually
36 what do you think
6 what do you like
14 what do you know
11 what do you do
10 what can you see
4 what about you two
3 what about you please
3 how will you be
6 how do you say
27 how do you know
5 how do you feel

```

图1 PRO的检索结果截图

```

4 which do you prefer
16 which do you like
5 which do you find
11 where are you going
9 what would you say
5 what would you do
5 what will you try
10 what will you do
23 what were you doing
9 what do you want
11 what do you think
18 what do you mean
4 what do you do
8 what can you see
11 what are you going
11 what are you doing
13 how do you usually
18 how do you spell
4 how do you say
4 how do you pronounce
11 how do you know
8 how do you do
4 how do you ask
6 how are you today
5 how are you getting

```

图2 PRE的检索结果截图

以上图1和图2的数字列是指每种语块的出现次数。将检索结果按语块首词的字母倒序排列

可更清晰地显示两者的差别(详见表4)。

疑问词	PRO	PRE	心理动词	PRO	PRE
Why	12	0	Think	41	11
Where	3	11	Like	16	20(加 prefer)
When	4	0	Feel	9	0
What	102	110	Want	11	9
How	41	73	Know	41	11
Which	0	25	Mean	0	18
合计 ^②	5/160	4/129		5/118	3/69

表4 图1和图2的疑问词和动词统计

首先看疑问词的语义倾向,在中学英语的课堂提问中,what \where \when \which类的疑问通常指向具体的事物、时间和地点;而 why \how则指向原因和做事的过程。表4显示PRO带有

WHY的疑问语块有两种共12次而PRE一次也没有。这类涉及理据的提问超越了对事实的认知而提升至对事实背后的理性探究。例如以下图3的语例:

```

3 why do you like them \ <S1> because . they are very nice .... \ <T>very nice . that's :
4 why do you like him \ <S2> mr tang is very friendly . and I think he is very clever \
5 why do you like him . math teacher \ <S3> because ..because he is very friendly \ <T>oh
6 why do you think it is good.. very cool. we have air conditioner right <Ss> umhm\ <T>wl
7 .why do you think they are .they look alike each other ?because: .\ <Ss> *that* .\ <T>:
8 why do you think the boy smile? yes. li weishen. please.\ <S> choose d. he was a very :
9 why do you like him. What qualities does your friend have.ok-now work in pairs.(student
10 why do you like sunny days\ <S> because it's a . because i can \ <T>because you can pu
11 why do you think Hellen behave like this. Why is she stubborn, troublesome, unbearable
12 why do you think so?\ <S> after the incident, he did a lot of good things, he devoted
13 why do you think so. please. why do you think so\ <S> it can help you relax\ <T>it can

```

图3 PRO中教师<T>向学生<S>提出的部分WHY类问题

① 由于两个四词语表的四词语块总数量不同,所以频数切割点在PRO设为 ≥ 3 在PRE为 ≥ 4 。

② 此栏为词型种类与词型出现频数之比(type/token ratio)。

图3语例的前部(即每行的第一个\杠之前)都是教师的提问语。关注其后面<S1><S1><S1>或<S>的话轮都表现出学生在回答时能够较完整地说明理由(见例3、4、5、7、10、12、13),其中有的理由还不止一条(如例4)。值得注意的是例7、9和11表现出教师在提问why之后还有更多的启发和指引,甚至组织学生结对讨论(见例9)。可见高层次提问引发学生的回答通常都有较长的话语表述而非简单的yes/no,再次体现了师生之间的深层互动。

再看表3中动词的语义倾向。PRO有心智类动词如think(41次),know(41),like(16次),want(11次),feel(9)共118次;而PRE虽然也有类似的动词,但频数总共只有69次,不及PRO的三分之二。PRE的how类语块总次数虽然比PRO多得多(73>41),但从语块的意义和功能看却发现和其中有40%以上(共30次)是用于询问学生某个字如何发音、拼写或作问;余下的又有近半数用作一般客套问候,如how do you do, how are you (getting on)等。而PRO的how类语块绝大部分是在关注学生获取答案的过程,如how do you know (it/that),体现的同样是较高层次的思维过程。

6. 小结

通过对比课改前后百余名中学英语教师课堂话语的高频四词语块在词汇、句式和语义三个层面上显示的不同特征,我们似可以诠释出实施新课标以来课堂教学中的一些理念转变:

1)教师高频使用you来直接与单个学生对话,显示出课堂上师生的互动在增强;

2)教师更多使用了疑问式话语而非命令或祈使类话语,显示课堂教学正在从规约型向探究型发展;

3)教师提问类话语涉及的认知层面更丰富,显示教师在堂上越来越多地关注对学生深层次思维的引导。

诚然,这些仅仅是从话语形式层面对其反映的教学理念的推导,但也能从一个侧面反映出新课标实施以来对教师教学理念带来的更新。它一方面与国内外教育领域提倡的以学习者为中心、以学习为中心、以互动教学和探究性学习为特色的教育大环境相呼应;另一方面也体现了英语新课程标准的相关理念,即“学习和使用语言的过程与发展思维能力有密切的联系。学习一门新的语

言能够进一步促进人的心智发展”(教育部,2010)。另外,本研究采用从词汇入手自下而上的语块分析法也表明,借助语料库语言学的理念和方法通过“机切”语块的手段提取机构性话语中高频复现的短语序列可以归纳其形式和意义范式并诠释其隐含的思想意识。这种将“机切”语块作为意义单位的实证研究也是对语料库短语理念应用的一种拓展。

参考文献

- Biber, D. 1989. "A typology of English texts". *Linguistics* 27.
- Biber, D. et al. 2004a. "If you look at ...: Lexical bundles in university teaching and textbooks". *Applied Linguistics* 25/3.
- Biber, D. et al. 2004b. "A Corpus Linguistic Investigation of Vocabulary-based Discourse Units in University Registers". In A. Partington, J. Morley & L. Haarmann (eds.), *Corpora and Discourse*. Bern: Peter Lang.
- Biber, D. & F. Barbieri. 2007. "Lexical bundles in university spoken and written registers". *English for Specific Purposes* 26.
- Cosmay, E. & V. Cortes. 2010. "Lexical bundle distribution in university classroom talk". In Stefan Th. G., Stefanie W. & Mark D. (Eds.), *Corpus-linguistic applications: current studies, new directions*. The Netherlands: Rodopi.
- Dendrinos, B. 1992. *The EFL Coursebook and Ideology*. N. C. Grivas Publications.
- Ho, A. E. 2006. "Subject matter in Hong Kong primary English classrooms: a critical analysis of teacher talk". *Critical Inquiry in Language Studies: an International Journal* 3/2-3.
- Hunston, H. 2006. *Corpus in Applied Linguistics* (应用语言学中的语料库). 北京: 世界图书出版社/剑桥大学出版社.
- Krathwohl, D. 2002. "A Revision of Bloom's Taxonomy: An overview". *Theory into Practice* 41/4.
- O'Keeffe, A. et. al. 2007. *From Corpus to Classroom: language use and language teaching*. Great Britain: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. 2008. "Accessing and interpreting corpus information in teacher education context". *Language Teaching* 41/4.
- Schiffrin, D., D. Tannen & H. E. Hamilton (eds.). 2001. *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishers, Malden, MA.
- Schegloff, E. A. & H. Sacks. 1973. "Opening up

- closings". *Semiotica* 8.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. M. 2004. *Trust the Text: Language, Corpus and Discourse*. London: Routledge.
- Sinclair, J. M. 2008. The phrase, the whole phrase and nothing but the phrase. In Granger, S. & Meunier, F. (eds.), *Phraseology: an Interdisciplinary Perspective* (pp. 407-410). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Stubbs, M. 1996. *Text and Corpus Analysis*. Blackwell Publishers Inc.
- Stubbs, M. 2001. *Words and Phrases: corpus studies of lexical semantics*. Great Britain: Blackwell Publishers Inc.
- Tsui, A. B. M. 1995. *Introducing Classroom Interaction*. England: Penguin Group.
- Tsui, A. B. M. 2000. *English Conversation*. 上海: 上海外语教育出版社.
- Walsh, S. 2006. *Investigating Classroom Discourse*. London & New York: Routledge.
- Warren, M. 2008. "Why Concgram?" In Greaves, C. (ed.), *ConcGram Manual*. ppl-11.
- 何安平, 2003, 基于语料库的英语教师话语分析, 《现代外语》第2期.
- 何安平, 2007, 语料库辅助的基础英语教材分析, 《课程、教材、教法》第3期.
- 何安平, 2011, 语料库视角的英语口语“立标语块”探究, 《外语教学理论与实践》第1期.
- 中华人民共和国教育部, 2010《全日制义务教育英语课程标准(修订稿)》, 北京师范大学出版社.
- (通讯地址: 510631 广州石牌华南师范大学外文学院)

EFL Teacher Talk Analysis in the Perspective of Phraseology Theory

by HE Anping

Abstract: Enlightened by phraseology theory of corpus linguistics, this study adopts an automatic retrieval of 4-word bundles from a 210,000-word EFL teacher talk database which was collected before and after the EFL education reform starting in 2001. Analysis is made on bundles with high frequency in terms of form, meaning and functional patterns, results of which are interpreted into teaching ideology renewal. It is found that teacher-talk in classes after the reform has greatly enhanced interaction between teachers and students, offering more guidance in students' cognitive development and shifting teaching mode from prescriptive to explorative. Moreover, this methodology proves that recurrent lexical bundles in oral speech can be regarded as one mode of phrasal unit in corpus linguistic perspective, as they are patternized and meaningful in revealing user's ideology.

Key Words: phraseology theory; 4-word bundles; teacher talk; education reform

订正:

2011年第1期何安平的《语料库视角的英语口语“立标语块”探究》一文中排版错误订正如下:

1)第28页表3之后的第二行文字“/情态类词”之后应另起一行。

2)第30页顶部左边栏第二行的“情态词”右上角的脚注应删掉,而应该附加在右边栏第二行的“强势情态词”的右上角。

3)第30页的图5与第29页的图1重复,应改为右图。

	I will go there
I think	I will
	I will go to
	I will be a
	I will I will
I will	I will
	I will stay at
	I will try my
perhaps	I will go
perhaps	I will I
think	I will be
	I will choose another
	I will feel very
	I will tend to
	I will not go
	I will not pay
	I will read some
maybe	I will go
so perhaps	I will
	I think I will

图5 NNS的I和will搭配