**Advances in Education** 教育进展, 2026, 16(11), 288-294
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ae
https://doi.org/10.12677/ae.2026.16112385

Hans汉斯

# 输入假说视域下初中英语听力课堂可理解性输入的实现策略

**刘　念，何　敏**

黄冈师范学院外国语学院，湖北　黄冈

收稿日期：2026年10月1日；录用日期：2026年10月29日；发布日期：2026年11月5日

## 摘　要

可理解性输入是语言习得的重要条件，其核心在于学习者能够理解略高于自身现有水平的语言输入，但其在初中英语听力教学中的有效实现仍存在理论阐释与课堂实践衔接不足的问题。现有研究多侧重于具体策略或单一维度的问题分析，对影响可理解性输入课堂实现的多重因素及其内在关联关注相对不足。基于克拉申输入假说及情感过滤假说，本文从输入难度、语境支持、课堂活动和情感环境四个方面分析相关教学问题，并提出难度调控、语境支架、任务重构和情感调节等教学策略。本文尝试将可理解性输入理解为由难度调控、语境支架、输入加工与情感过滤共同作用的动态过程，指出初中英语听力教学不宜将“可理解性”简单等同于降低材料难度，而应通过背景知识激活、视觉支持和任务重构等方式促进学生对语言输入的有效理解与加工，在“可理解”与“有挑战”之间形成动态平衡，为初中英语听力教学提供一种可供参考的策略框架。相关策略的实际教学效果仍有待进一步实证检验。

## 关键词

输入假说，初中英语，听力教学，可理解性输入，情感过滤

# Strategies for Implementing Comprehensible Input in Junior High School English Listening Classrooms from the Perspective of the Input Hypothesis

**Nian Liu, Min He**

School of Foreign Languages, Huanggang Normal University, Huanggang Hubei

Received: October 1, 2026; accepted: October 29, 2026; published: November 5, 2026

文章引用: 刘念, 何敏. 输入假说视域下初中英语听力课堂可理解性输入的实现策略[J]. 教育进展, 2026, 16(11): 288-294. DOI: 10.12677/ae.2026.16112385

## Abstract

**Comprehensible input is an important condition for language acquisition. Its core lies in learners' ability to understand language input slightly above their current level. However, its effective implementation in junior high school English listening teaching still faces the problem of insufficient connection between theoretical interpretation and classroom practice. Existing studies mostly focus on specific strategies or problem analysis from a single dimension, and relatively insufficient attention has been paid to the multiple factors affecting the classroom implementation of comprehensible input and their internal relationships. Based on Krashen's Input Hypothesis and the Affective Filter Hypothesis, this paper analyzes related teaching problems from four aspects: input difficulty, contextual support, classroom activities, and affective environment, and proposes teaching strategies such as difficulty regulation, contextual scaffolding, task reconstruction, and affective regulation. This paper attempts to understand comprehensible input as a dynamic process jointly shaped by difficulty regulation, contextual scaffolding, input processing, and affective filtering. It points out that junior high school English listening teaching should not simply equate "comprehensibility" with reducing material difficulty; rather, it should promote students' effective comprehension and processing of language input through means such as activating background knowledge, visual support, and task reconstruction, forming a dynamic balance between "comprehensible" and "challenging", and thereby providing a strategic framework for reference for junior high school English listening teaching. The actual teaching effects of the relevant strategies still need further empirical testing.**

## Keywords

**Input Hypothesis, Junior High School English, Listening Teaching, Comprehensible Input, Affective Filter**

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Open Access

## 1. 问题提出

听力是初中英语教学的重要组成部分，也是学生获取语言信息、发展语言理解和综合运用能力的重要路径。《义务教育英语课程标准（2022 年版）》将听力作为语言技能的重要组成部分[1]。不过，在日常课堂里，听力教学常常碰到一些现实性的问题：有的学生认为材料过易，缺乏足够的学习挑战，学习过程鲜有收获；有的学生则反映语速过快或生词过多，难以形成有效理解。这种材料难度和学生水平之间的错位，使得输入假说所强调的“可理解性”很难真正落到实处。

克拉申提出的输入假说为观察上述现象提供了一个有用的理论视角[2]。根据输入假说，语言习得的关键在于学习者接触到的输入要略高于现有水平，也就是所谓的“i + 1”；同时，情感过滤假说也强调焦虑、动机等情感因素可能会影响到学习者对语言输入的接受和加工。基于此，本文将借助输入假说的“输入是否可理解”这一核心视角审视课堂实践。

国内有关输入假说与英语听力教学的研究主要集中于两个方面：一是讨论“i + 1”原则在听力材料选择、分层教学中的应用；二是从情感过滤、语境创设或多媒体支架等角度提出教学策略。已有研究为输入假说应用于听力教学提供了有益启示，但仍存在两个值得进一步讨论的问题：其一，可理解性往往

主要被处理为语言材料的难度匹配问题，对语境、任务加工和情感因素之间的关联关注不足；其二，部分研究侧重策略罗列，对“何种输入能够转化为学习者实际可加工的输入”缺乏进一步解释。基于此，本文将梳理初中英语听力课堂中影响可理解性输入的关键因素，构建可理解性输入的课堂分析框架，并提出相应的教学改进方法策略。基于此，本文将梳理初中英语听力课堂中影响可理解性输入的关键因素，构建可理解性输入的课堂分析框架，并提出相应的教学改进方法策略。

## 2. 理论内涵

输入假说虽然是克拉申二语习得理论的核心内容，但将其应用于初中英语听力课堂时，仍需结合具体教学情境对“可理解性”的实现条件进行进一步分析。本文认为，可理解性输入至少涉及四个相互关联的维度，它们共同构成了本文的分析框架。本文并非将四个维度均视为输入假说的直接构成，而是以输入假说和情感过滤假说为理论起点，结合听力理解的认知加工研究与语言匹配输入研究，对可理解性输入的课堂实现条件进行拓展分析。

(一) 从“i + 1”到动态难度

克拉申用“i + 1”来描述可理解性输入，意思是输入要比学习者现有水平稍微高一点[2]。这个表述在理论上是清晰的，可到了实际教学中，“稍微高一点”到底高多少，难以精确测定。从已有研究来看，贯彻“i + 1”原则需要教师依据学生实际水平对材料进行分级，并随能力提升逐步增加难度。但初中班级人数多、教学进度紧，教师难以对每个学生的“i”进行精准测定。所以，从课堂操作层面看，与其将“i + 1”视为可以精确测定的固定难度值，不如将其理解为一个动态调节原则。教师可依据学生的理解表现和任务完成情况持续调整输入难度，使其保持在学生借助适当支架能够理解、同时又具有一定挑战性的范围内。

(二) 从语言难度到语境支持

可理解性并不完全取决于语言本身有多难。盖淑华提出的“语言匹配输入”概念就强调，输入材料应该在语言形式、认知难度和情感维度上都与学习者相匹配[3]。在听力理解中，语境支持同样是影响听力理解的重要因素。比如，一段材料里即使有几个生词，但如果话题是学生所熟悉的，再配合图片、视频或者教师的背景介绍，学生仍可能借助相关语境线索理解语篇大意。冯桂芳、陈锦从语言理解理论出发指出，听力理解高度依赖语境信息，包括物理语境、语言语境和文化语境[4]。这说明，降低语言难度只是提高可理解性的一种方式，多模态手段和背景知识同样能够为听力理解提供必要的语境支架。

(三) 从输入接受到输入加工

输入假说突出可理解性输入在语言习得中的作用，但听力理解本质上是一个主动的加工过程，学生需要在短时间内完成语音解码、语义提取和语境推理，所以从听力理解过程来看，输入的提供并不意味着理解的自动发生。何莲珍、熊笠地在对二语听力认知加工模式的研究中就强调，听力理解涉及高阶思维能力，如语用推理和信息整合[5]。如果课堂活动设计不当，不能引导学生对语音、语义和语境信息进行必要的加工，即使学生接触了相应的听力材料，其理解深度也可能受到限制。所以，可理解性输入不仅要求材料本身可理解，还要求通过适当的课堂活动促进学生对输入进行认知与加工。

(四) 从认知负荷到情感过滤

克拉申的情感过滤假说强调，焦虑会阻碍输入进入语言习得机制[2]。在听力活动中，如果任务难度明显超出了学生现有的理解能力，持续的理解失败会加剧焦虑，并进一步影响学生参与听力活动的意愿和投入。在听力活动中，如果任务难度明显超出了学生现有的理解能力，持续的理解失败会加剧焦虑，并进一步影响学生参与听力活动的意愿和投入。白丽茹编制的英语听力理解焦虑诱发因素量表也显示，任务压力是诱发学习者听力焦虑的重要因素之一[6]。这种情绪在青春期学生身上表现得尤为明显，因为

他们对失败比较敏感，自我意识也强。所以，情感过滤不能仅仅被看作一个独立的心理因素，它与认知负荷是交织在一起的。

(五) 四个维度的关联机制

上述四个维度并非彼此孤立，而是相互影响、相互制约。动态难度会影响学生的情感体验：难度过高会加剧焦虑，难度过低则削弱挑战感；语境支持可以降低语言难度的实际负荷，使同一材料在不同支架下呈现不同可理解程度；输入加工决定学生能否把“听到的输入”转化为“理解的输入”，而任务设计又直接调节加工深度；情感过滤则反过来影响学生是否愿意投入注意、调用已有知识并坚持完成听力任务。例如，一个“任务重构”设计——把“听后立即答题”改为“听前预测－多遍聆听－小组核验－听后复述”——会同时联动三个维度：多遍聆听和信息定位支架调整了输入难度，小组核验降低了失败焦虑，听后复述又促进了更深层的输入加工。因此，可理解性输入的课堂实现应被视为一个动态系统，而非四个策略的简单相加。

## 3. 初中英语听力课堂可理解性输入的现实失衡

基于上述分析框架，本文结合已有研究所反映的听力教学问题，从语言难度、语境真实性、任务设计和情感因素四个方面分析可理解性输入在初中英语课堂中的可能失衡。

(一) 语言难度与学生水平失配

在统一教材和教学进度的约束下，教师较难针对学生个体差异持续调整听力材料的难度。这种“一刀切”的做法，使得输入材料对某些学生来说可能低于现有水平，对另一些学生又可能高得太多，“i + 1”原则在这种统一输入的模式下很难落实。罗立胜等在讨论克拉申语言输入说与外语教学时也指出，教师应重视输入的质与量，并根据学生实际水平选择适当的输入材料[7]。在教学实践中，还应避免把“i + 1”原则简单理解为“多教授几个生词”或者“略微加快语速”，这其实误解了可理解性的本质。盖淑华提出的语言匹配输入概念则进一步提醒我们，输入材料应在语言形式、认知难度和情感维度上与学习者相匹配[3]。

(二) 真实性与可理解性失衡

教材配套的听力材料通常经过一定程度的教学化处理，在语音、语速、词汇和句式等方面具有较强的可控性，跟真实交际场景中使用的语言存在差距。如果听力输入长期局限于教学化处理的语料，学生接触自然语言特征和多样交际情境的机会可能受到限制。但另一方面，如果直接把真实语料原封不动地搬进课堂，比如天气预报、日常对话、旅游介绍或者原版电影片段，初中生又常常因为连读、弱读、口音变异和背景知识缺失而听不懂。冯桂芳、陈锦从语言理解理论出发指出，学习者听力理解中的困难主要在于语音、词汇和意群划分等障碍[4]。盖淑华提出的语言匹配输入概念则进一步提醒我们，输入材料在语言形式、认知难度和情感维度上的匹配缺一不可[3]。所以，真实语料本身并不等于更好的输入，关键在于如何在真实性和可理解性之间找到一个平衡点，让材料既保留真实语境的特征，又不超出学生的理解能力。

(三) 测试任务挤压输入加工

初中英语听力课堂的常见模式是“放录音－做题目－对答案”，这种流程本身未必有问题，但当“做题”成为课堂的核心任务时，学生的注意力更多会集中于寻求答案。教师也会出现过于注重应试技巧训练而忽视学生听力能力实质性提升的倾向。从输入加工的角度看，当学生把注意力集中于选择答案的时候，他们对语音、语调、语用信息的加工深度就会打折扣。测试逻辑和习得逻辑并不是完全对立的，但如果课堂时间被答题和对答案占满，学生用于深层加工输入的认知资源就会被严重挤压，整体意义建构和语言信息加工的机会因此受到限制。

(四) 高任务压力诱发情感过滤

任务压力是诱发听力焦虑的重要因素之一。白丽茹编制的英语听力理解焦虑诱发因素量表显示，任务压力是诱发焦虑的重要来源之一[6]；余卫华等人的研究也发现，外语学习焦虑与学习成绩之间存在着明显的负相关关系[8]。这种焦虑在“听完立即答题”的课堂模式下会被进一步放大，因为学生没有缓冲时间去消化听到的内容，一旦没理解当下所听的内容，后面的内容也容易跟着慌乱。初中生正处于自我意识快速发展的阶段，部分初中生对同伴评价和任务失败比较敏感，高压力的听力任务因而容易加剧部分学生的焦虑体验，如果课堂再强调答案正确率和个体排名，情感过滤也会被推得更高，学生持续参与听力活动并有效加工输入的可能性也会随之降低。

## 4. 可理解性输入的课堂实现策略

针对上面提到的几种失衡，下面从难度调控、语境支架、任务重构和情感调节四个方面提出一些教学建议。这些建议不是简单的“问题–对策”配对，而是围绕可理解性输入的实现条件展开的系统性思考。在此基础上，本文进一步补充输入–互动–输出闭环与评价衔接策略，以回应输出假说、互动假说以及现行考试评价体系下的现实挑战。

(一) 难度调控

由于同一班级学生的听力基础和理解能力存在差异，统一的输入材料难以完全适应不同学生的理解需求。盖淑华提出的语言匹配输入概念为分层教学提供了理论依据，输入材料应在语言形式、认知难度和情感维度上与学习者相匹配[3]；在具体操作层面，教师可以围绕同一核心语料设置不同强度的理解支架。对于理解基础较弱的学生，可提供图片、关键词、信息框架或适度语速支持；随着理解能力提高逐步撤除支架，使不同水平学生均能在原有基础上完成具有适度挑战性的听力任务。这种支架不是固定不变的，教师要根据学生的进步情况动态调整，让输入始终维持在学生借助适度支架能够理解且具有一定挑战性的范围。罗立胜等在讨论输入假说与外语教学时也指出，教师应重视输入的质与量，并根据学生实际水平选择适当的输入材料[7]。

为增强可操作性，教师可设计分层听力任务单，见表 1。任务单围绕同一听力语料设置三级支架：第一级为关键词提示，适用于理解基础薄弱或焦虑水平较高的学生；第二级为句子框架，适用于能捕捉部分信息但难以组织完整意义的学生；第三级为摘要填空，适用于已能理解大意、需要进一步训练信息整合的学生。教师可根据学生的表情、举手情况、同伴讨论质量和答题正确率，动态选择或撤除支架。例如，若学生在前一遍聆听后能准确说出关键词，第二遍可撤除关键词提示，改用句子框架；若学生仍普遍困惑，则应保留关键词提示并降低语速或增加图片支持。

**Table 1.** Sample layered scaffolding listening task sheet for junior middle school English
**表 1.** 初中英语听力分层支架任务单示例

| 支架层级 | 任务单设计 | 适用表现 | 撤除依据 |
|---|---|---|---|
| 关键词提示 | 提供人物、地点、时间、动作等关键词，学生边听边勾选或排序。 | 能听懂个别词，但难以形成句子意义。 | 能准确勾选大部分关键词并说出大意。 |
| 句子框架 | 提供“First, ___. Then, ___. Finally, ___.”等框架，学生填入关键信息。 | 能捕捉部分信息，但表达不完整。 | 能独立完成信息转述，错误较少。 |
| 摘要填空 | 提供语篇摘要，挖空关键信息，学生听后补全并复述。 | 已能理解大意，需要训练整合与概括。 | 能脱离摘要，用完整句子复述主要内容。 |

(二) 语境支架

真实语料确实有其价值，但直接使用于教学中往往不可理解，所以改编就成了关键环节。教师可以

选取英语动画片片段、新闻简讯或者广播节目这类真实语料，通过图片、背景知识、关键词、预测任务、图形组织器等方式进行呈现和可理解性改编。冯玲、刘爽在探讨多媒体支架式教学时指出，教师可以通过多媒体和网络资源为学生搭建听力理解的支架[9]。这种支架的作用，就是在真实性和可理解性之间搭一座桥，既让学生接触到真实语境里的连读、弱读和口语化表达，又不至于因为难度过高而完全听不懂。从实际情况来看，视觉线索的引入特别有效，画面、肢体语言等多模态信息能够帮助学生补偿语音瞬时性带来的理解困难。教师还可以学生的生活经验、已有知识和听力内容为依据，选择适当的音乐、视频或背景材料。教师还可以定期整理各情境下的常用词汇和短语，让学生在听之前有一个知识上的准备。

(三) 任务重构

听力课堂需要检测理解程度，但检测的方式可以更加灵活，不必每听一段就立即做题。在听前阶段，教师可以通过图片、视频或者简短讨论来激活学生的背景知识，帮助学生形成初步的内容预期。在听中阶段，可根据材料难度和教学目标安排不同功能的多遍聆听。例如，首次聆听侧重整体意义建构，后续聆听可分别承担信息定位、推断验证或语言形式注意等功能。聆听次数应依据学生理解表现动态调整，而非机械固定。需要调整的是“听后立即核对答案”的习惯，可以通过小组讨论和同伴核验等方式，引导学生的注意力从“对错”走向“理解过程本身”。因此，听力测试任务不应止于结果检测，而应与输入理解、意义加工和语言注意形成连续的学习过程。

(四) 情感调节

降低情感过滤不是让学生完全放松、没有要求，而是把压力控制在适度范围内。在材料选择上，应优先选择与学生生活经验相关的话题，让他们在理解中获得成就感。在任务设计上，听前预测、听后小组讨论这类活动的风险比较低，学生不必单独面对“答错”的压力。冯玲、刘爽的研究表明，通过手势回应、角色扮演等参与形式，可以让学生在无压力环境中主动完成输出，逐渐摆脱行为焦虑[9]。在评价方式上，过程性评价比单次测试更能保护学生的积极性，教师可以多关注学生的听力进步，而不是只盯着某一次练习的正确率。余卫华等人关于外语学习焦虑的研究也提示我们，情感因素与学业表现之间存在着密切的关联[8]。总之，降低情感过滤的关键并非简单营造一个轻松的课堂，而是通过材料、任务和评价设计减少与学习目标无关的焦虑，使学生能够持续参与听力理解过程。

(五) 输入–互动–输出闭环与评价衔接

输入假说主要关注输入，但听力课堂不能止于“听懂”。Swain 输出假说强调，输出能够促使学习者注意语言形式并检验语言假设[10]；互动假说也提醒教师，意义协商和同伴互动能够为输入理解提供反馈和修正机会。因此，听力课可以设计“输入–互动–输出”闭环活动。例如：听前通过图片和问题激活背景知识；听中安排多遍聆听并完成信息定位、推断验证等任务；听后先进行同伴核验和意义协商，再安排复述、角色扮演、简短采访或观点表达等输出活动。这样，输入理解、互动协商和输出运用形成连续链条，学生不仅听懂，还能运用。

同时，在现行考试评价体系下，教师不宜完全排斥测试，而应将过程性评价与终结性评价相结合。具体而言，可将课堂观察记录、听力任务单、同伴互评、听后复述表现等纳入过程性评价，把期末听力测试作为终结性评价的一部分。这样既能回应考试要求，又能减少单次测试带来的应试压力，使评价服务于听力理解能力的持续发展。

## 5. 结语

本文以输入假说为理论视角，从动态难度、语境支持、输入加工和情感过滤四个维度分析了初中英语听力课堂中可理解性输入的实现条件，并针对语言难度失配、真实性与可理解性失衡、测试任务挤压加工空间以及高任务压力诱发情感过滤等问题，提出了梯度输入、语境支架、任务重构和情感调节四条

策略。在此基础上，本文进一步讨论了四个维度之间的联动机制，补充了输入–互动–输出闭环与评价衔接策略，并设计了小范围行动研究方案。这些策略的核心思路是，可理解性输入的实现不能仅依靠降低材料难度，而要通过多种途径提高学生对输入的理解程度，在“可理解”和“有挑战”之间保持动态平衡。

此外，输入假说对语言输出在学习过程中的作用关注相对有限，而 Swain 输出假说强调输出同样能够促进学习者注意语言形式并检验语言假设[10]。因此，本文所提出的策略主要聚焦听力输入及其理解加工，对于听说整合及输出能力的发展仍需结合相关理论进一步讨论。其实际教学策略仍有待通过课堂观察、教学实验等研究进一步检验。

## 参考文献

[1] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准(2022 年版) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.

[2] Krashen, S.D. (1985) The Input Hypothesis: Issues and Implications. Longman.

[3] 盖淑华. 基础外语学习的“语言匹配输入假说” [J]. 外语教学与研究, 2019, 51(4): 596-607+641.

[4] 冯桂芳, 陈锦. 基于语言理解理论的英语听力理解障碍研究[J]. 外语界, 2022(4): 49-56.

[5] 何莲珍, 熊笠地. 二语听力理解认知加工模式发展新探: 结合认知诊断与标准设定的方法[J]. 外语界, 2021(4): 35-43.

[6] 白丽茹. 英语听力理解焦虑诱发因素量表编制[J]. 外语界, 2016(5): 79-88.

[7] 罗立胜, 李子男, 葛岚. 克拉申语言输入说与外语教学[J]. 清华大学学报(哲学社会科学版), 2001, 16(4): 71-74.

[8] 余卫华, 邵凯祺, 项易珍. 情商、外语学习焦虑与英语学习成绩的关系[J]. 现代外语, 2015, 38(5): 656-666+730.

[9] 冯玲, 刘爽. 以行动导向探究听力课中的多媒体支架式教学策略[J]. 现代教育技术, 2010, 20(8): 88-90.

[10] Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. In: Gass, S. and Madden, C., Eds., *Input in Second Language Acquisition*, Newbury House, 235-253.