



全国基础教育外语教师丛书

丛书主编 张庆宗

英语教学法

胡雪飞 著



WUHAN UNIVERSITY PRESS

武汉大学出版社



基础教育外语教师丛书

丛书主编 张庆宗

英语教学法

胡雪飞 著

丛书主编：张庆宗

丛书编委：张庆宗 王家芝 王志茹

陶涛 胡雪飞 余才胜



WUHAN UNIVERSITY PRESS

武汉大学出版社



图书在版编目(CIP)数据

英语教学法/胡雪飞著. —武汉:武汉大学出版社,2016.12

全国基础教育外语教师丛书

ISBN 978-7-307-18831-0

I. 英… II. 胡… III. 英语课—教学法—中小学 IV. G633.412

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 274982 号

封面图片为上海富昱特授权使用(© IMAGEMORE Co., Ltd.)

责任编辑:谢群英 责任校对:汪欣怡 版式设计:马 佳

出版发行: **武汉大学出版社** (430072 武昌 珞珈山)

(电子邮件: cbs22@whu.edu.cn 网址: www.wdp.com.cn)

印刷: 虎彩印艺股份有限公司

开本: 720 × 1000 1/16 印张: 16.25 字数: 219 千字 插页: 1

版次: 2016 年 12 月第 1 版 2016 年 12 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-307-18831-0 定价: 36.00 元

版权所有, 不得翻印; 凡购我社的图书, 如有质量问题, 请与当地图书销售部门联系调换。

前 言

英语作为一门世界性的语言和国际间主要的交流工具，在国际交往中发挥着重要的作用。随着改革开放的深入和对外合作交流的发展，各行各业对英语人才的需求日益增加，不同层次的学生人数急剧上升。英语教学受到从中央到地方，从社会和学校到家庭和个人等各个层面的重视。英语被列为基础教育的必修课，社会对英语教师的需求量也日益增大。对英语教学进行理论上的探讨和实践上的革新，有着重要的意义。本书作为教育硕士专业学位的“学科教学（英语）”专业课程的教材，也可供英语专业的本科生，以及参加培训的在职教师使用。

英语教学法的研究对象是英语教学，其研究目的是探讨英语教学的内部规律，为英语教学提供科学的理论依据，以及介绍各种教学方法、方式和手段以更好地指导英语教学实践。全书共有六章，第一章是绪论，阐述英语教学的重要性，介绍 20 世纪以来在英语学习与教学领域发生的变化趋势，以及加拿大教学法专家 Stern 提出的外语教学理论三层次模型。第二章讨论外语教学的基本概念，包括对语言本质的探讨、对母语习得和外语学习的异同分析，并剖析了主流语言学理论与外语教学的关系。第三章从历时的角度介绍国外外语教学法的主要流派，客观地评述各种方法的主要特点及其在不同的时期对外语教学产生的影响。本章涵盖十五种教学法：



语法翻译法、直接法、听说法、视听法、认知法、全身反应法、沉默法、社团语言学习法、暗示法、全语言法、多元智能法、词汇法、交际法、内容型教学法、任务型教学法。第四章讨论如何教语言以及发展学生的语言能力。第五章探讨如何培养学生的语言技能。这两章以《义务教育英语课程标准》(2011)为纲,从语音、词汇和语法三个方面,对听、说、读、写四项技能展开讨论,注重该领域的研究前沿动态。既有理论问题的探讨,也有教学活动的设计与分析,坚持理论联系实际,兼顾实用和研究两方面的需要。第六章从理论和实践两个层面讨论语言测试问题,理论层面的探讨包括语言测试的标准(效度、信度、区分度、反拨效应),语言测试的种类(重点介绍了语言行为测试的相关研究)和语言学习评价。实践层面的探讨包括语言测试的设计与实施等问题,在语言测试的实施问题上,重点讨论了口语测试和写作测试的施测注意事项以及评分标准等内容。

关于英语教学法的著作和教材已有很多,本书力图在以下方面做出努力:第一,重点介绍教学法流派,以供教师们在学习各种教学法的优势和不足及其独特的适用范围的基础上,博采众家之长。另一方面,也希望读者能继承教学法先驱们的创新精神,创造性地开展英语教学研究与实践工作。第二,注重介绍外语教学领域的前沿研究,以帮助读者提高学科理论素养和科学研究的能力。第三,在语言知识教学和技能教学部分,列举一些经典的教学设计实例,以供读者分析、思考。第四,对于一些重要的概念,均给出相应的英文表述,以便读者在阅读外文文献时能够快速建立联系。

感谢武汉大学出版社谢群英编审和丛书主编张庆宗教授对本人的指导、鼓励和支持,感谢良师诤友王家芝教授和好友吴喜艳老师的帮助。

本书原计划中的教案编写等内容,由于种种原因未加以探



讨，特此说明。

在编写本书的过程中，笔者参阅了大量有关专著和论文，在此向这些作者们表示衷心的感谢。由于本人水平有限，书中难免有不妥之处，恳请各位专家、同行和广大读者批评指正。

胡雪飞

2016年9月

目 录

C o n t e n t s

1	第一章 绪论
5	第二章 外语教学的基本概念
5	第一节 语言、母语习得与外语学习
5	一、语言
6	二、母语习得
7	三、外语学习
10	第二节 语言学理论与外语教学
20	第三章 外语教学法主要流派
23	第一节 传统的外语教学法
23	一、语法翻译法
26	二、直接法
31	三、听说法
37	四、视听法
40	五、认知法



43	第二节 非传统流派
44	一、全身反应法
50	二、沉默法
53	三、社团语言学习法
56	四、暗示法
62	五、全语言法
65	六、多元智能法
68	七、词汇法
72	第三节 当前的交际流派
72	一、交际法
79	二、内容型教学法
83	三、任务型教学法
94	第四章 语言知识教学
94	第一节 语音教学
95	一、语音教学的目标
96	二、语音教学的意义
99	三、单音的教学
102	四、连贯语流的教学
110	五、语音教学方法举例
115	六、语音教学的原则
117	第二节 词汇教学
118	一、词汇教学的目标
118	二、词的概念
119	三、词汇广度和词汇深度
123	四、词汇教学方法



135	五、词汇学习策略
137	六、词汇教学原则
138	第三节 语法教学
139	一、语法教学的目标
140	二、语法教学的作用
141	三、语法教学的内容
145	四、语法教学的模式
149	五、语法教学的原则
150	六、语法教学活动举例
154	第五章 语言技能教学
154	第一节 听力教学
155	一、听力教学的目标
156	二、听力理解过程
160	三、听力理解的影响因素
161	四、听力策略与技巧
163	五、听力教学策略
165	六、听力材料的选择
166	第二节 阅读教学
167	一、阅读教学的目标
168	二、阅读的性质
170	三、阅读模式
172	四、阅读理解的影响因素
175	五、二语阅读和母语阅读的异同
177	六、阅读教学的模式和原则
180	第三节 口语教学



180	一、口语教学的目标
182	二、口语能力
185	三、口语的语言特征
187	四、口语表达的影响因素
191	五、口语纠错
196	六、口语教学方法
199	第四节 写作教学
199	一、写作教学的目标
201	二、写作过程
204	三、二语写作文本特征
208	四、外语写作的影响因素
211	五、书面纠正性反馈
214	六、写作教学方法
218	第六章 语言测试
219	第一节 语言测试的标准和种类
219	一、语言测试的标准
221	二、语言测试的种类
225	三、语言学习评价
226	第二节 语言测试的设计与实施
226	一、语言测试的目标和内容
228	二、语言测试的题型和步骤
230	三、口语测试
232	四、写作测试
234	参考文献

第一章 绪 论

英语作为一门世界性的语言和国际上主要的交流工具，应用于国际活动的各个领域。英语世界性的形成与发展不仅与英美国家的历史发展密切相关，与英语语言的包容性也有着密切联系。自 15 世纪末起，英国开始殖民扩张；到 20 世纪初，英国建立了比它本国领土大一百多倍的殖民地，成为“日不落帝国”。其语言——英语随之用于世界探险、经济贸易等领域。两次世界大战后，美国获得了称霸世界的实力，取代了英国在世界上的霸权地位，美国英语的地位随之提高，成为与英国英语并驾齐驱的两种区域性变体。英语在殖民地国家的影响使得人民需要借助其为工具开展政治、经济、文化活动，成为世界范围内政治、经贸等领域的通用语（*lingua franca*）。另一方面，英语以其强大的“包容性”吸收并同化了几乎全世界所有主要语种的有用部分，如英语词汇中有一半以上是从其他语言直接借用或派生来的。这种包容性使英语比其他语言更具适应性，也容易被其他民族所接纳。

英语作为一种国际通用语，不仅体现在它在当今世界国际交往中发挥的重要作用，而且体现在它的使用地域范围和充当的角色。英语的使用人数遍布世界各大洲，除了是一些国家的母语之外，还作为第二语言或通用外语在许多国家使用。据英国语言学家 Crystal（1997：361）的统计，世界上使用英语的人数近 20 亿，其中以英语为母语的人数只有 3.5 亿至 5 亿，而英语非本族语人数约为 15 亿。全世界有 45 个国家将英语作为官方语言，三



分之一的人讲英语，75%的电视节目用英语播出，在联合国各种场合中使用的语言中95%以英语为工作语言，互联网的信息80%也是用英语传播的，英语已经成为一种国际性语言被各国接受（王守仁，2006）。

随着国际交流与合作的日益扩大，科学技术的快速发展，各行各业对外语人才提出了新的需求，引起了各个方面对外语学习的重视和研究。综观外语教学史，人们不断进行着理论上的探讨和实践上的革新，对外语学习与教学理念的变化与认识深刻地影响着外语学习与教学的实践。田贵森（2002）指出20、21世纪之交外语学习与教学领域八个方面的转变。（1）由外语教学法单一学科向多边缘跨学科的转变。外语教学研究从对教学方法的探讨，发展为一门具有多学科交叉、理论与实践并重，以语言描写理论、语言学习理论、语言使用理论为基础，涉及语言学、教育学、心理学、社会学、语言测试学以及计算机辅助教学相关领域的综合学科。（2）由怎样教转向怎样学。过去人们着重研究语言本身和教学方法，后来研究者们开始关注语言学习者因素，研究学习外语的心理特征和语言过程。（3）外语教学内容由重语言知识向重语言能力发展。交际教学理论强调以有意义的语言交流为基础，用外语学习知识，获取信息。（4）外语教学方法由过去遵从一种方法体系向综合式、折中式方向发展。由于学习者千差万别，学习目的各不相同，教师风格因人而异，不同阶段有不同的任务，对教学法上的不同思潮采取包容、明智的折中立场，成为后方法时代的一个显著特点。（5）外语课堂教学方式开始给予学生更多的关注。营造以学习者为中心的课堂，鼓励学生大胆练习，敢于冒险，通过学生的体验、参与、实践与合作，实现学习目标，形成积极的学习态度，注重语言的准确性和流利性。（6）外语教学界越来越关注外语教学研究方法的规范性。实证方法受到重视，从印象式的定性走向量化，从定性研究转到定性研究与定量研究相结合。（7）外语教学中知识呈现方式的



变化。计算机网络的广泛应用，给外语教学手段，尤其是外语知识的呈现方式带来了前所未有的冲击和挑战。(8) 外语学习者的队伍和学习目的也发生了变化。学习目的注重交际能力的培养，教学考虑不同学习者的需求。

随着改革开放的深入和对外合作交流的发展，我国对外语人才的需求日益增加，不同层次的学生人数急剧上升。英语教学在国内有了快速的发展，英语被列为基础教育的必修课，对英语教师的需求量也日益增大。外语教学法的探讨在西方始于中世纪末叶，在中国也有逾百年的历史。在这漫长的过程中，出现了形形色色的教学流派和教学方法，从最初的语法—翻译法到当今提倡的融各流派所长的折中教学法，无不指导并左右着不同历史时期的语言教学。因此，对英语教学法展开研究，建构科学的英语教学法体系，对于教学法理论的深化和教学实践的有效性有着重要的意义。

英语教学法的研究对象是英语教学，包括三个方面：“教什么”、“怎样教”、“怎样学”。英语教学法的研究目的是探讨英语教学的内部规律，为英语教学提供科学的理论依据，以及介绍各种教学方法、方式和手段以更好地指导英语教学实践（何广铿，2011）。

Stern（1999）构建的“外语教学理论模型”（图 1.1）为英语教学法理论的发展确立了框架，为理解和评价当前的教学法理论制定了标准，也为英语教师的教学实践和科学研究提供了指导。基础层次是外语教学法理论产生和发展的基础，这些基础学科主要包括：语言教学史、语言学、社会学、人类学、心理学、教学理论等。中介层次指的是应用语言学的理论和研究，包括：语言理论、学习理论、教学理论和环境理论，这些理论从本质上提示外语教学的根本规律。实践层次包括两个部分：方法论和组织。方法论指教学法体系，涉及目标、内容、程序、材料、效果评价等。组织管理方面列出了六项：计划与



管理、初等教育、中等教育、高等教育、教师发展、成人教育和其他形式等。

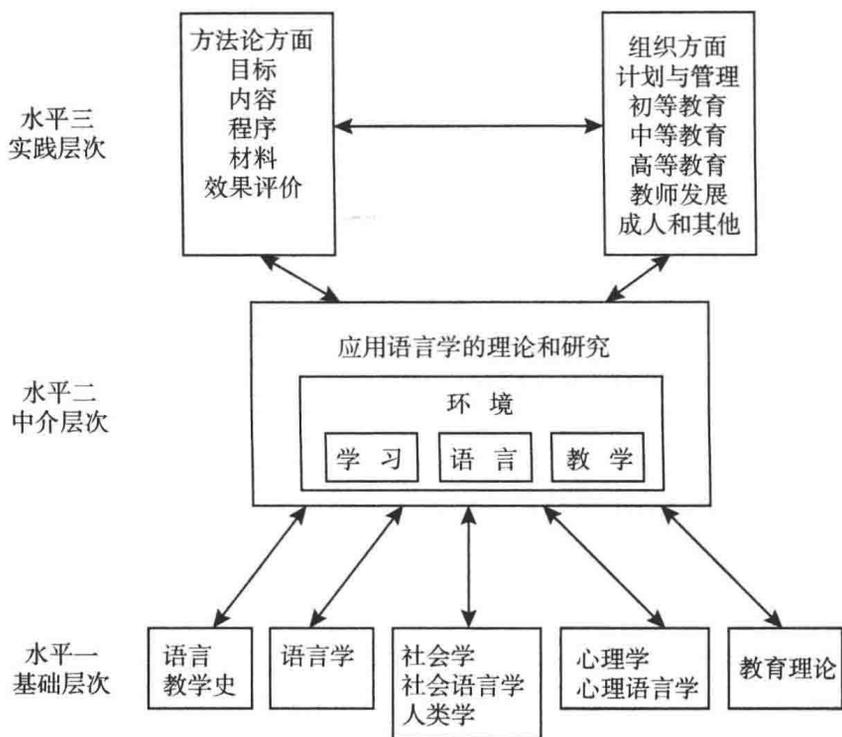


图 1.1 外语教学理论模型

第二章 外语教学的基本概念

本章主要介绍外语教学的一些基本概念，首先对语言进行界定，然后介绍母语习得与外语学习两个概念及其学习过程，最后探讨外语教学的语言学理论基础。

第一节 语言、母语习得与外语学习

一、语言

外语教学法研究的是外语的教与学，对语言本质的认识是外语教学研究的基础。教学大纲的制定、教材的编写、教学内容的呈现、课堂教学活动的安排等都体现了教师对语言本质的认识和理解。

我们无时无刻不在使用语言，人类对语言的思考有着悠久的历史。语言学家、哲学家和心理学家尝试从不同的角度对语言进行界定。现代语言学之父索绪尔（Ferdinand de Saussure, 1857—1913）认为语言是一种自主的结构系统，同时又是一种分类的原则。萨丕尔（Edward Sapir, 1884—1939）认为语言既是一种系统，又是一种交际工具，是人类用符号系统来传达思想、情感和欲望的方法。概括起来，语言具有以下特征（Brown, 2007: 5）：

- 语言具有系统性和生成性；
- 语言是一套任意性的符号；



- 这些符号主要是声音符号，但也可能是视觉符号；
- 这些符号具有约定俗成的意义；
- 语言是用来交际的；
- 语言在特定的语言社团或文化中使用；
- 语言为人类所独有，虽然有可能不仅仅限于人类；
- 人类习得语言的过程大致相同，语言和语言学习都具有普遍性。

基于以上特征，可以归纳出：语言是一套由任意的符号组成的规则系统，用于特定的社会和文化语境以实现特定的交际目的（张庆宗等，2013）。

二、母语习得

母语或第一语言，是一个人出生以后最早接触、学习并掌握的一种或几种语言。儿童在与他人的交流中自然而然就习得了母语，可以说，母语习得的过程就是人类生长成熟、社会化的过程。母语习得的过程一般经过四个阶段：咿呀学语阶段、单词话语阶段、连词成句阶段和语法形成阶段。

解释母语习得的理论主要有四种：行为主义理论，心灵主义的内在论、发展认知论和社会互动论。行为主义理论认为，儿童的语言习得和其他动物的行为习得没有本质的区别，外在的环境刺激是最根本的原因。其代表人物斯金纳（B. F. Skinner, 1904—1990）指出，语言不是先天拥有而是后天习得的。有效的语言行为是个体对刺激物做出的正确反应，学习语言的过程就是形成语言习惯的过程。

20世纪50年代，美国语言学家乔姆斯基（Noam Chomsky, 1928— ）对行为主义理论产生了质疑，指出儿童的语言习得仅靠语言刺激是不够的。成人不可能为儿童示范每一个句子，儿童也不可能通过模仿来学会每一句话，成人也并不总是对儿童说出的话进行强化，然而无论智力高下，儿童都能够在短短几年的时间内顺利地掌握母语。因此，以乔姆斯基为代表的生成语言学



派提出，语言是先天的、具有生物学基础的、相对独立的一种能力，这种能力表现为人类大脑中与生俱来的“语言习得机制”（Language Acquisition Device, LAD）。

发展认知论认为，语言是认知发展的一部分，是伴随着认知发展而发展的，语言能力的发展不能先于其认知能力的发展。在皮亚杰（Jean Piaget, 1896—1980）看来，语言习得就是将语言投射到儿童先前建立的认知结构上，语言能力跟一般认知能力没有本质上的差别。发展认知论者把儿童掌握母语看作先天机制和后天环境相互作用的结果，主张语言是受规则支配的创造性活动，语言学习是掌握规则、构建意义。

社会互动论认为，语言是交际行为的一个方面，人与人之间的交际互动是语言习得的关键因素。儿童习得母语的过程是认识世界并与世界进行交往的过程，是学习如何通过使用语言表达各种意义的过程，是不断社会化的过程。在这个过程中，成人对儿童所说的话必须符合儿童的认知需要和交际需要。这种针对儿童的话语（child-directed speech, motherese, caretaker's speech, parentese）具有自身的一些特征：如速度较慢，语调较夸张、多重重复、句法较简单、词汇较具体，多谈论此时此地发生的事。这些特征有助于儿童对语音的辨别和对词汇和语法的习得。

三、外语学习

在讨论外语学习之前，我们需要先来看看外语教学领域经常提及的一个概念“第二语言”。第二语言通常简称为“二语”。二语和外语常常被当作同义词来用。二语是和母语在同一国家或地区内习得并使用的非母语语言，常常是该地区的官方语言，是参与本国或本地区政治经济生活和接受正式教育所必须掌握的语言。外语则不同，其学习环境和使用环境不同于母语，学习外语的目的是为了和以该语言为母语的外国人打交道、阅读外文书籍、出国旅游等。如对于在美国的第一代华裔移民而言，汉语是母语，英语是二语；而对于第二代或第三代移民而言，英语可能



成了母语，汉语则可能成了外语。

二语和外语的区分一般有这样几个标准（田式国，2011）：第一，二语通常在一个国家内有官方地位或认可功能，外语则没有。第二，二语学习和外语学习的目的不同。由于二语常常是官方语言或公认的语言之一，人们或是用它参与该国的政治和经济生活，或是用于受教育的语言。外语在本国范围内的日常生活中实际用途不是太大，主要是通过课堂学得。学习外语的目的多种多样，如与外国人交流，阅读外国文献。第三，二语是本国的一门语言，比外语有更多的环境支持。二语能在生活中大量使用，所以人们可以对其进行非正式的学习（picked up）或习得。外语缺乏环境支持，所以学习外语要求有更正式的教育环境或其他补偿措施。

在很多情况下二语和外语是通用的。因为，一般来说，某个人的第一语言就是他的母语，第二语言就是他的外语。“二语”、“外语”、“目的语”等概念都是可以替换使用的。从学科名称上看，外语从属于二语，我们在研究英语教学法时，也常常需要借助二语习得的研究成果。

外语学习和母语习得都是为了获得语言的交际能力，在学习的过程中，会采用模仿手段和一些相同的学习策略。神经语言学的研究也表明，外语和母语都受同样的大脑语言区域管辖。但是二者也有许多不同之处，我们不能把母语习得的方法生搬硬套地用到外语学习上面。外语学习和母语习得的不同之处，主要表现在学习的起点、学习过程和学习结果等方面（Saville-Troike，2008）。在学习的起点上，母语习得者只具备先天的语言习得能力，而外语学习者具有母语知识、世界知识和互动技能。在学习过程上，母语习得是儿童认知逐渐成熟的过程，而外语习得却是母语能力迁移的过程；母语习得不需要任何辅助条件，外语学习则不同，反馈的提供、学习者的学能与动机等都会促进或抑制外语能力的获得。在学习结果上，所有正常儿童都能掌握母语，而外语学习者获得的则是双语能力，其外语能力一般不能达到本族



语者的水平，而且程度因人而异。

为了更好地解释外语学习的过程，研究者们试图归纳出外语学习的主要因素，并进而探究各因素之间是如何相互影响的 (Stern, 1999: 338)。尽管研究者提出的外语学习模式各不相同，但是他们对于以下基本要素是达成共识的：(1) 社会环境；(2) 学习者特征；(3) 学习条件；(4) 学习过程；(5) 学习结果。前三个因素（即社会环境、学习者特征和学习条件）决定了“学习过程”，并进而影响到“学习结果”。

这五个要素从不同的角度为我们理解外语学习的本质提供了启示，它们互相依存，联系紧密。社会环境包括社会语言学、社会文化和社会经济学等方面的因素，如国际地位、国家政策、区域特征、家庭环境、社区氛围、学校环境等。学习者对社会环境的感知和理解会影响到学习者的态度和动机。如图 2.1 所示，社会环境直接影响学习条件和学习者特征，这两者又作为学习过程的决定因素，进而产生不同的学习结果。学习者特征包括：性别、年龄、认知因素（如一般性的学习能力、语言学能、以往的语言学习经验、认知风格）、情感因素（态度和动机）、性格特征。学习条件指学习者是在二语环境中学习语言（ESL），还是在外语环境下学习语言（EFL）。不同的学习条件导致不同的学习过程：在外语环境下，通常以课堂上有指导的学习为主；而在二语环境下，除课堂学习之外，生活中与目的语的大量接触可以产生一种无指导的学习或自然的习得。学习过程既包括学习者所采用的外显的学习策略和技巧，也包括内在的心理过程。学习结果指语用能力和知识水平，外语学习的成败会影响人们对教师、学校、外语和外国文化的态度和看法。

上述模式可以帮助我们更好地理解人是如何学会外语的，以及外语学习的过程又是怎样的等问题。田式国（2011）将外语学习的本质归纳为：外语学习是在非目的语社会环境中，通过发挥学习者所具有的意识 and 潜意识学习机制，在广泛而充足的语言输入作用下，学得和习得目的语的形式和语用知识，并通过交际

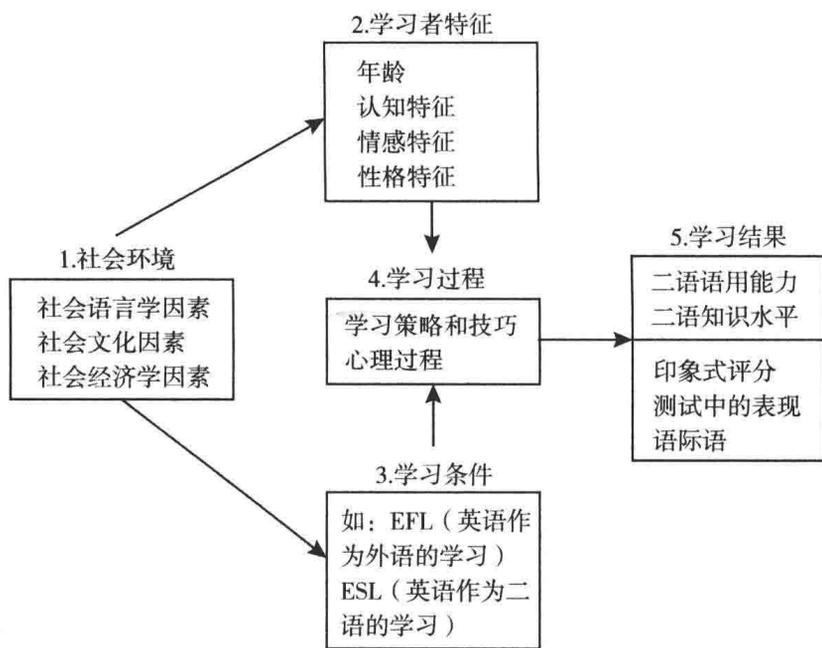


图 2.1 外语学习模式 (Stern, 1999)

活动和语言训练，使其转化为学习者的言语技能并发展为交际能力的认知过程。

第二节 语言学理论与外语教学

语言学与外语教学均把语言作为其研究对象，两者关系密切。语言学研究注重建立能够解释语言现象的理论，而语言教学以学生掌握语言为最终目的。纵观语言教学史，语言学理论是外语教学法流派最直接的理论基础，它影响教学法的形成和发展。一般说来，有什么样的语言观，就有什么样的语言教学观。另一方面，外语教学实践对于语言学理论的形成与发展也有着不容忽视的贡献，语言教师是语言理论和教育理论的实践者，他们的实践反过来又推动着语言学理论的发展。本节将简要介绍以下现代



语言学理论，并简述它们对外语教学的影响，包括：历史语言学、结构主义语言学、生成语言学、功能语言学、社会语言学、心理语言学和认知语言学。

古希腊的思想家在讨论语言和有关语言的问题时就已经开创了广义上的语言学学科 (Robins, 2001: 12)。起初它是哲学的一部分，到 19 世纪上半叶从其他学科中独立出来，这就是历史语言学 (historical linguistics)，也有人称之为比较语言学，或历史比较语言学。历史语言学主要研究某种语言或各种语言的发展史，通过比较各种语言在不同时期语音、词形、屈折变化、语法结构上的相同特点，来建立语言族系，如拉丁语系、罗曼语系、希腊语系、日耳曼语系、斯拉夫语系等，并对这些语系的始源语进行构拟。1786 年，印度的英国法官威廉·琼斯爵士 (Sir William Jones, 1746—1794) 在加尔各答皇家亚洲学会上宣读了他的论文，指出印度古典梵语在动词词根和语法形式上同希腊语、拉丁语极为相似，论证了梵语和拉丁语、希腊语以及日耳曼诸语言在历史上的亲缘关系。这篇论文的发表是语言学作为一门独立的学科的重要标志 (Robins, 2001: 168)。众多的语言学家开始了对梵语和欧洲语言的比较研究，印度语言学的伟大成就也对欧洲语言学产生了深刻的影响。19 世纪中叶对历史比较语言学做出重要贡献的人物是语言学家施莱歇 (August Schleicher, 1821—1868)，他用树形图来构拟原始印欧语的设想为后来的语言学家采用描写方法研究语言提供了有益的启示。概括地说，历史语言学采用比较的方法，通过探究语言的词源来判定语言间的亲缘关系，从而建立起世界语言的谱系，探索语言发展变化的轨迹和导致语言发展变化的原因。历史语言学对外语教学的影响主要表现在三个方面：一是历史语言学对世界语言分类的结果，是外语教学不可忽略的一笔财富；二是比较方法应用于外语教学研究所产生的一些研究及理论，如对比分析理论；三是在外语教学的实践中，对比方法随处可见 (朱志平, 2008: 161)。

结构主义语言学是指 20 世纪以瑞士语言学家索绪尔的语言



学理论为代表以及受这种理论影响而进行的语言理论研究。1916年,《普通语言学教程》出版,标志着结构主义语言学的诞生。该书提出了三个主要观点:第一,语言研究包括共时研究和历时研究;第二,区分语言(langue)和言语(parole),前者指个人的语言能力,后者指实际的语言现象。第三,语言是一个由词汇、语法和语音等相互联系的成分构成的一个系统。索绪尔之后,结构主义语言学形成三大流派,布拉格学派、哥本哈根学派和美国结构主义语言学。其中,美国结构主义语言学影响最大,发展最完备。美国结构主义语言学是20世纪20年代美国学者在调查美洲印第安土著语言的基础上逐渐形成的语言学流派,在传统上跟欧洲有较为密切的联系,但是又形成了自己的特色,它以面向语言材料、注重语言结构的形式描写著称,因此也被称为描写语言学。这一学派的重要代表人物是布龙菲尔德(Leonard Bloomfield, 1887—1949),他的《语言论》(1933)是美国结构主义语言学的奠基性著作,书中提出了研究语言的基本原则,制定了描写语言结构的总体构架。描写语言学家们重视口语,重视对实际语言的共时描写,重视形式分析。在结构分析中,常常采用直接成分分析法来分析结构层次。概括地说,尽管结构主义语言学的各个学派在一些具体问题上有不同的看法,但是他们的基本观点是一致的,都认为语言是一个符号系统,具有分层次的形式结构;在描写语言结构的各个层次时,注重分析各种对立成分,这些观点对后世产生了很大的影响。在20世纪上半叶,结构主义语言学不但占据着整个语言学领域的研究,也在世界范围内掀起了一股结构主义思潮,影响到其他学科,如哲学、精神分析学、社会心理学以及文学批评领域等都运用了结构主义的研究方法。结构主义语言学对外语教学有着深远的影响,例如注重语言结构的教學,将句型作为外语教学的基本单位,以及至今仍被广泛使用的“替换”、“扩展”练习等都体现了结构主义语言观的影响。20世纪五六十年代盛行的“听说教学法”就是在结构主义语言学家的直接参与下发展而来。



生成语言学，也叫转换生成语言学，它的创始人是美国语言学家乔姆斯基。他在《句法结构》（1957）一书中提出转换生成语法（Transformational-Generative Grammar），简称TG理论，标志着生成语言学的诞生。乔姆斯基在美国结构主义语言学家哈里斯（Zellig Harris, 1909—1992）的影响下开始研究语言学，但是他对语言本质的认识不同于萨丕尔、布龙菲尔德等描写语言学家，他认为人类具有先天语言机制和普遍语言能力。假如人类不具有某种独特的遗传机制，便很难理解为什么人类以外的任何动物都没有语言，也学不会语言，而一个发育正常的婴儿一定能学会说话。假如这种机制和能力不是人类普遍存在的，就无法理解为什么儿童能够学会任何一种语言，而成人能掌握任何一种外语。一方面，人类先天具有某种生物学的潜质，另一方面，这种潜质需要环境的激活和后天的操练，才能发展为一种运用具体语言的本领。乔姆斯基试图从数学角度阐述这个问题，他提出：“人类语言具有若干先天和普在的原则，这些原则经由某些参数的作用，得以具体化为各种语言的形式。”（姚小平，2011：406，着重号为原作者所加）乔姆斯基的语言理论对当代语言学及其他学科产生了巨大的影响，被称为“语言学的革命”，其理论在以下方面不同于美国结构主义：在哲学上，乔姆斯基奉行理性主义，跟结构主义的经验主义不同；在人类语言来源上，他主张先天论，一反行为主义的观点；在语言学习上，他主张区分语言能力和语言行为；在研究方法上，他采用演绎法，与结构主义传统的归纳法不同；他不满足于对语言的描写，提倡语法研究对语言的解释力；他重视语言学研究高度的形式化；他不但强调语法的生成能力，同时也主张重视语言的共性（朱志平，2008：191）。

半个世纪以来，乔姆斯基关于人类语言的普遍语法、生成能力、先天机制等等的基本思想始终不变，贯穿于他的所有语言学著作，但他的形式句法体系和具体分析技术却在不断的学术批评与论战中进行修正和更新，令人追赶莫及。语言学界一般把乔姆



斯基 TG 理论的发展分为五个阶段：经典理论（Classical Theory, 1957—1965）、标准理论（Standard Theory, 1965—1971）、扩展的标准理论（Extended Standard Theory, 1972—1979）、管约论（The Government and Binding Theory, 1981—1992）、最简方案（Minimalist Program, 1992— ）。经典理论时期的代表作是《句法结构》（1957），书中首次提出转换生成语法理论及方法，包括三个语法分析的规则：短语结构规则（又叫重写规则）、转换规则（包括移位、删略、添加）、形态音位规则（用于把实际的句子说出来）。标准理论时期的代表作是《句法理论的若干问题》（1965），乔姆斯基修改了转换规则，纳入了语义规则，还提出了“表层结构”和“深层结构”的概念。扩展的标准理论时期的代表作主要是《深层结构、表层结构和语义解释》（1972）和《关于形式和解释的论文集》（1977），这一时期的主张可以归纳为两点：一是对标准理论中有关语义规则的作用的修改，一是提出了“虚迹理论”（朱志平 2008：189）。管约理论时期的代表作是《管辖与约束讲演集》（1981）。管约论的最大特点是强调语法的模块性；语法分为规则系统和原则系统，它们各有相对独立的部分而又相互交织和相互作用。规则系统的转换被简化为只有移位 α 一条。原则系统共有 6 个：界限（bounding）理论、管辖（government）理论、题元（ θ ）理论、格（case）理论、约束（binding）理论、控制（control）理论。在这些原则中，管辖理论起最主要的作用。到 20 世纪 90 年代，乔姆斯基把 TG 理论发展到了第五阶段，即“最简方案”，放弃了深层结构和表层结构的提法，认为语言只由词库和运算（computation）构成，运算结果就生成形式表现。同时从生物语言学角度对内在语言的属性进行研究，强调运算的经济性。可以说，乔姆斯基的理论在不断地发展，并逐步系统化，对语法的解释力不断增强，同时也对语义进行了关注。生成语言学探讨语言的共性，把语言看作人类共有的一种能力，推动了认知语言学和心理语言学的发展，也影响了语言学习理论的探讨与研究，如语



际语理论。乔姆斯基对语义研究的重视有助于当时的外语教学从枯燥的机械操练中解放出来。人们开始质疑“听说法”，并尝试在生成语言学的理论基础上开发新的外语教学方法，如“认知法”等。

与生成语言学一样对当今语言学研究领域产生极大影响的另一个语言学流派是以韩礼德 (M. A. K. Halliday, 1925—) 为代表的系统功能语言学。系统功能语言学在 20 世纪 80 年代中期趋于成熟，其标志是《功能语法导论》(1985) 的出版。系统功能语言学家认为语言是一种社会符号，语言交际是一种社会行为。通过语言系统进行复杂而有效的交际，从而达到各种各样的目的，是人类区别于动物的重要特征之一。系统功能语言学始终把语言的社会性放在一个十分重要的位置而加以研究。韩礼德认为，语言不是人的一种知识或能力，而是语义潜能 (meaning potential)，这种潜能为人类使用语言交际提供了各种各样的可能性，而人们则根据语言交际的需要做出选择。人类运用语言的能力是后天发展而成的，离不开社会环境和文化传统等外界因素的影响。韩礼德使用“语言发展” (language development) 这一术语来强调语言的社会性和语言能力的后天性。系统功能语言学家认为，语言的意义存在于具体的使用过程中，离开语言使用的具体环境，就很难确定语言的意义，因此十分注重意义和功能的研究，提倡语境研究。语境可分为文化语境和情景语境两种。文化语境主要指人类在特定文化背景中的行为模式，这种模式制约语篇的语类结构等带有宏观意义的语义结构。情景语境指的是与语言交际行为直接相关的话语范围、话语基调和话语方式三种因素。系统功能语言学家把语篇作为分析的对象。语篇被界定为一段有意义的连贯的话语。它可能是书面的，也可能是口头的。从长度来看，它可长可短。就题材而言，它可以涉及政治、经济、文化、日常生活中的任何话题。在体裁方面，它包括公函、书信、小说、诗歌、讲演等。研究的内容既包括语如及物性、语态、语气、情态、主位述位、信息~~等~~结构性特征，以及照应、省



略、替代、连接、重复、搭配等非结构性特征这样的微观研究，又包括诸如体裁结构之类的宏观研究（朱永生，2002）。韩礼德的语篇理论与外语教学关系密切，学习者目的语交际能力的培养在很大程度上有赖于他们对目的语语篇的熟悉程度。韩礼德的功能语法理论为交际教学法提供了理论基础，在教学大纲的设计上，它给人们带来了新的设计观念，基于功能—意念的教学大纲也日益受到关注。

社会语言学是“研究语言与社会多方面关系的学科，它从不同的社会科学（诸如社会学、人类学、民族学、心理学、地理学、历史学等）的角度去考察语言”（《中国大百科全书·语言文字卷》，1988：336）。它把语言看成是社会现象，主张把语言放到其得以产生和运用的人类社会的广大背景中去研究和考察。社会语言学作为一个独立的学科诞生于20世纪60年代，但是把语言作为一种社会现象来进行研究，则在语言学史上具有悠久的传统。根据研究的对象不同，有微观社会语言学和宏观社会语言学之分。前者关注言语特征及其与社会环境的关系，其核心是“语言变异”，如：社会阶层、性别、年龄、文化等因素对语言使用的影响。后者将语言问题看作社会问题的一部分，主要研究关于全局的整体性问题，如：语言接触、语言规划、语言与身份认同等。然而，两者之间并非泾渭分明，而是相互渗透、相互贯通的。从研究方向来看，有理论社会语言学与应用社会语言学之分。前者关注研究模式与方法，并试图为交际能力的讨论提供一种普遍性的解释；后者侧重考察语言使用不平等现象背后的社会和政治含义，如法庭、医院、学校等公众生活领域。社会语言学理论中有关交际能力的讨论对外语教学中交际教学法的兴起和发展有着特殊的贡献，交际教学法的倡导者们从社会语言学理论研究中吸取了有益的部分，构建了交际教学法的理论基础（束定芳等，2008：16）。总结起来，社会语言学研究对外语教学的启示主要有以下几点：（1）重视对学生语体意识的培养，使学生懂得如何根据不同的情景和受众来调整自己的语言使用；（2）



重视文化教学，结合社会文化因素讲授语言知识以培养学生使用语言的得体性，提高学生的人文素养；（3）重视对学生社会交际能力的培养，在语篇层次上组织教学活动。

心理语言学的建立有赖于语言学和心理学的结合，兴起于20世纪50年代。心理语言学作为认知科学的一个重要组成部分，是与语言学、心理学、计算语言学、神经科学等学科相互交叉的边缘学科，主要采用实验方法，其研究重点大致包括三个方面：（1）语言的理解（语言感知、心理词库、句子理解和篇章理解）；（2）语言的生成（即用词语表达意思的过程）；（3）语言的习得（主要指儿童的母语习得）。心理语言学用信息处理的观点看待语言的使用，语言的使用过程就是一个语言信息的编码和解码过程。20世纪50年代，心理语言学研究受到结构主义语言学、行为主义心理学和信息论的影响。50年代末60年代初，人工智能的突飞猛进和乔姆斯基的转换生成语法对心理语言学的研究起到了巨大推动作用。70年代，心理语言学开始倾向于使用认知的方法，从而割断了其与语言学的联系。80年代，心理语言学的明显发展趋势是利用语言理论提供的语法规则进行语法分析。进入90年代以后，随着各种先进的实验手段的使用，如计算机模拟人脑思维方法，人们越来越接近语言习得、产生和理解过程的真相（李绍山等，2007）。心理语言学理论的研究使得人们对二语学习者语言习得、理解和产出的心理过程有了更加深入的了解。另一方面，运用心理语言学理论探讨外语教学问题的应用研究涵盖了听、说、读、写、译等各个方面，这对改进外语教学起到了极大的促进作用。

认知语言学诞生于20世纪80年代，是认知科学和语言科学相互交叉、相互渗透而形成的新兴的边缘学科。认知语言学是“一个以我们对世界的经验以及我们感知这个世界并将其概念化的方法、策略作为基础和依据进行语言研究的语言学学派”（张敏，1998：3）。文旭（2014）从认知语言学的四个基本特征入手，即：语言的非自主性、意义的核心地位、心理表征的构式



性、以用法为基础的特性，探讨了认知语言学对外语教学的启发意义。(1) 语言的非自主性。与生成语言学不同，认知语言学反对语言天赋说。它认为：语言能力是普遍认知能力的一部分，语言是人类普遍认知过程的反映；语言是建立在人类有关现实世界的经验基础之上的，并且反映了人类认知系统对我们所生活的世界（空间的、物理的、社会的）的理解，这些理解为理解其他经验提供了参照框架，即概念隐喻。(2) 意义的核心地位。生成语言学认为句法是语言的核心，而认知语言学认为意义是语言的核心。意义并不限于语言系统内部，它产生于人类与世界互动的过程中形成的物质经验，以及说话人的知识、信仰，与语用密切相关。语言的基本功能是传达意义，语言形式服务于意义和语用。语法形式跟词汇项目一样，都是由形式和意义配对组成的，而不是由某种生成规则或者普遍语法操作所产生的。词汇与语法之间并没有清晰的界限，语法的意义往往比词汇的意义更抽象。(3) 心理表征的构式性。人类有两种知识表征系统，即存储形象信息的表象系统和存储言语信息的语义系统。认知语言学认为，知识的表征具有构式性。构式语法打破了词汇和句法之间的界限，明确提出了构式义与词汇义之间的区别及其之间的互动关系，以及强调语言研究的全息观。构式语法认为，研究语言的形式离不开对意义和功能的审视，形式和意义是密不可分整体，即可学会的形式和意义/功能配对。所有的构式构成了人们的语言知识库不可或缺的部分；人类不是通过天赋能力习得语言的，并且习得语言与习得其他知识一样，要借助人类的一般认知能力。(4) 以使用为基础的特性。认知语言学中基于使用的理论认为，语言使用对语言认知表征具有重要的影响。关于语言体验的具体信息会在一定程度上保留在语言中，因而语法就可以看成所有关于语言体验的认知结构。这一观点认为语言使用者在体验语言使用标记的同时，在不同程度上对语言标记进行抽象分类，从而创建一个由语音、语义和语用结合起来的巨大网络，该网络不但受语言使用频率的影响，而且包含了关于形式、语义、



用词及构式的语境。认知语言学理论可以很好地解释许多语言现象，因为认知理论特别强调人类的身体经验以及内在化的知识，这有助于我们理解语言各单元之间的系统关系，对系统的外语教学和学习也具有重要的参考价值。

综上所述，语言学理论深深地影响着外语教学，对语言性质的认识会影响我们对所教内容和教学方法的选择，以及对师生角色的理解和定位。然而，外语教学并非仅仅是被动地接受语言学理论的影响，它会跟语言学理论产生互动。一方面，外语教学在对理论的应用过程中要对理论加以验证；另一方面，在验证的基础上，外语教学会向理论提出挑战，推动理论的发展（朱志平，2008）。

第三章 外语教学法主要流派

外语教学法以探讨外语教学过程及其规律为主要目标，既包括教师“教”的活动的的方式和方法，也包括学生在教师指导下“学”的活动的的方式和方法，是教学活动中师生“教”与“学”方法的统一。

外语教学起源于人们学习拉丁语，而外语真正作为一门课程在学校里教授只有两三百年的历史。在外语教学法发展史上出现过许多教学法流派，每一种教学法流派代表着一种教学主张，有着自己独特的理论基础、基本原则和教学方法。外语教学的发展分为四个主要阶段（张庆宗，2011）：（1）古典语言教学阶段。1880年以前，欧洲大陆的外语教学以教授古典语言（古希腊文和拉丁文）为主，运用语法翻译法，目的是阅读古典文献。（2）现代语言教学萌芽阶段。19世纪中叶，西欧资本主义的发展与扩张，对外语教学法提出了更高的要求，强调口头交际能力的直接教学法开始兴起。在行为主义心理学和结构主义语言学的影响之下还产生了听说法和视听法等教学方法。（3）现代语言教学发展阶段。乔姆斯基提出的生成语言学认为语言习得机制是人类与生俱来的，语言发展是认知发展的不可分割的一部分，这些观点促成了认知教学法的产生。（4）现代语言教学深入阶段。20世纪70年代以后，人们逐渐意识到语言教学的目的是培养学习者实际的语言交际能力，于是产生了交际教学法。受人本主义心理学的影响，人们除了关注语言教学本身，也十分关注学习者因素，尤其是情感因素在语言学习过程中的作用，由此产生了沉默



法、社团语言学习法、全身反应法等教学法。

20世纪80年代以后，在科学技术与信息技术的迅猛发展和经济全球化的推动下，外语教学领域呈现出“百花齐放”之势，外语教学法进入了一个“后方法时代”。各种新的教学法异彩纷呈，如全语言法、多元智能法、词汇法等，以及体现交际理念的合作学习语言法、内容型教学法和任务型教学法等。

综观外语教学法流派的发展与繁荣，可以看出它与教育学、语言学和心理学的紧密联系。随着16世纪欧洲国家工业化与学校教育的普及，现代教育学逐渐发展成熟，人们开始关注外语教学法，外语教学的教学目标、教学大纲、教学设计、教学步骤和教学活动都往往与学校教育条件下的课堂教学联系在一起。与此同时，一种外语教学法的产生又跟一定的语言观联系在一起。18世纪现代语言学的诞生促使人们对古典的语法翻译法进行反思与质疑，开始倡导新的方法，20世纪以来的结构主义语言学、生成语言学、社会语言学、心理语言学、认知语言学等都对外语教学法产生了重要的影响。20世纪60年代以后，外语教学法的选择与应用又受到了心理学的影响，这种趋势在认知心理学兴起以后的七八十年代尤其明显。

外语教学法包括理论研究，教学设计和教学步骤三个方面（Richards & Rodgers, 2008）。

理论层面既要研究教学客体——语言，也要关注学习主体的学习过程，即怎样才能学好外语。教学法要受到语言观和语言学习观两个方面的影响。对教学法影响较大的语言观主要有三种：结构观、功能观和交际观。从近年来的教学法实际研究看，功能观和交际观基本上已经合二为一（朱志平，2008：330）。语言学习理论主要也有三类（Larsen-Freeman & Long, 2000）：先天论（Nativist Theory）、环境论（Environmentalism Theory）和互动论（Interactional Theory）。Richards & Rogers将语言理论分为两类：一类关注语言学习包含哪些心理的和认知的过程，另一类关注什么样的条件可以激活上述过程。他们把前者称为“过程导向



(process-oriented) ”的语言学习观，把后者称为“条件导向(condition-oriented) ”的语言学习观。

教学设计应考虑到教学系统的诸多要素，Richards & Rogers (2008) 指出外语教学系统包含以下六个要素：(1) 教学目的。是只关注语法的学习还是把语言作为一种工具来掌握，或是把外语教学作为人文教育的一部分。一种教学法的目的可以是侧重某个方面，也可能是几个方面的结合。(2) 教学大纲。指教学内容的选择和组织，课程如何设置，是听、说、读、写分别进行还是综合进行，教学内容的顺序如何安排，等等。大纲又分为外显型大纲 (priori syllabus) 和隐含型大纲 (posteriori syllabus)。(3) 教学活动形式。指课堂教学中开展的具体活动，不同于“方法”。有些活动方式是某种教学法所特有的，有些则是共有的，一种教学法总是由一些活动形式把其特点展现出来。(4) 学生角色。学生在教学中的地位和作用，通常表现为学生在课堂里的主动性和参与程度。(5) 教师角色。不同的教学法对教师的作用做出不同的规定，老师在课堂里的角色最能反映一种教学法的特点。(6) 教材的作用。教材是依据教学大纲的要求编写的教学用书，是教学大纲的具体化，为教和学提供具体的内容。

教学步骤既包括具体的教学技巧，也包括教学实践。一种教学法最终是由教学步骤来实现的。

外语教学法发展变革的历史表明，每一种教学法的产生都反映了当时社会对外语的需求，同时也反映了人们在语言和语言学习理论以及相关学科发展上的最新成就。了解外语教学法的历史演变，以及当前外语教学的发展趋向，对推动我们当前的外语教学研究有着重要的意义。本章借鉴 Richards & Rodgers (2008) 的分类方法，将外语教学法的主要流派分成以下三类进行评述：传统的外语教学法，包括语法翻译法、直接法、听说法、视听法、认知法等；非传统流派，包括全身反应法、沉默法、社团语言学习法、暗示法、全语言法、多元智能法、词汇法等；当前的交际流派，包括交际法、内容型教学法、任务型教学法等。



第一节 传统的外语教学法

20世纪70年代,二语习得研究的繁荣发展对外语教学产生了举足轻重的影响,众多新方法和新途径应运而生。本节将要介绍的五种传统教学法——语法翻译法、直接法、听说法、视听法、认知法——代表着70年代之前的主要外语教学流派。

一、语法翻译法

16世纪之前,拉丁语作为欧洲各国的官方语言,不仅用于教育、商务、宗教和政府公务等领域,也用于日常的口语交际。然而16世纪,随着罗马帝国的衰落,法语、意大利语和英语取代了拉丁语的地位,开始逐渐成为人们用于口头及书面交际的通用语言。拉丁语虽然不再是一门活的语言,但却成为欧洲学校中的一门重要课程。17至18世纪的欧洲,古典拉丁语的教学以阅读维吉尔、奥维德、西塞罗等人的经典作品,分析拉丁语的语法和修辞成为多数学校拉丁文课程的主要教学方法。16至18世纪的英国开设有“文法学校”,学生要接受严格的拉丁文法训练,背诵语法规则、变位和词形变化,并且借助双语对照的语篇进行翻译和写作练习。具备一定的基础知识之后,学生就进一步学习高级语法知识和修辞知识。拉丁语被认为具有最严谨、最有逻辑性的语法体系,因而拉丁语的学习被认为是训练推理能力及观察、比较和综合能力的良好方式,有助于训练学生的心智,提高人文素质。18世纪英语、法语等现代语言作为外语进入欧洲学校课程之后,人们自然而然地沿用了教授拉丁文的方法。这种教学法因其对语法、阅读和翻译的重视而被称为“语法翻译法”(The Grammar-Translation Method),成为世界上使用时间最长,影响范围最广的一种教学法。

语法翻译法的语言学基础是萌芽于18世纪晚期、盛行于19世纪的历史比较语言学。历史比较语言学主要研究语言的发展



史，通过比较各种语言不同时期在语音、词形、屈折变化、语法结构上的相同特点来建立语言谱系，考察语言和民族心理的关系。自从 1786 年英国的威廉·琼斯的论文证明了梵语与拉丁语、希腊语和日耳曼语的历史亲缘关系后，历史比较语言学得到了长足的发展。这个时期的语言学家大多认为语言和思维是同一的，一切语言起源于同一种语言并受普遍规律制约，因而各种语言的词汇概念和语法范畴几乎是相同的，只是发音和书写形式不同而已。基于这种认识，语法知识成为外语教学的主要内容，逐字逐句的翻译成为教学的主要手段。

语法翻译法的心理学基础是 18 世纪形成于德国的官能心理学 (faculty psychology)。官能心理学认为，各种官能（如记忆力、理解力等）可以相互分离，单独地加以训练和培养。背诵无意义的复杂的语言形式能发展记忆能力，进行繁杂的语法训练可以发展心智。因此，语法翻译法主张在外语教学中要通过死记硬背语法知识来发展学生的思维能力，磨炼学生的意志。

语法翻译法的教学目标是教会学生阅读和欣赏经典著作，通过对目的语的语法分析和翻译来更好地了解本族语。教材围绕着语法知识进行组织和编写，每一单元包括一个外语篇章、双语对照生词表、用本族语解释课文中出现的语法知识点、练习（翻译或关于语法知识点的问答题）。课堂上，教师花大量时间讲解语法，偶尔点学生做下翻译练习、大声朗读课文并解释所读内容。掌握口语不是外语学习的目标，口语练习仅限于大声朗读单词、句子或段落。翻译练习的句子是为了体现语法规则而生造的，与真实的交际毫无关系。

语法翻译法的主要特点如下：

- 重视语法教学。学生先学习和每一单元的课文相关的语法规则，背诵双语对照的单词表。语法教学采用演绎法，大量而细致地讲解语法规则，然后在阅读和翻译练习中理解、运用、巩固规则。
- 重视语言对比。教学过程中，对目的语和本族语进行词



汇、语法、结构等方面的比较。外语教学的目的是实现两种语言之间的转换，必要的时候可借助词典。翻译是检验学生掌握规则和阅读能力的主要手段。翻译做得好，就表明学生掌握了外语。

- ▶ 重读写，轻听说。语法翻译法把口语和书面语分离开来，认为外语学习的目标是阅读经典，开发心智，所以“读写”能力是教学的主要内容。重视阅读能力的培养，忽视听说能力的训练和语言技能的培养。
- ▶ 充分利用本族语。教师用本族语组织教学，用本族语讲解语法规则。课堂上的主要活动是语法规则的系统讲解和课文句子的翻译。

由上述特点我们可以看出，语法翻译法的教学效果往往不能令人满意：学生虽然经过多年严格的语法翻译训练，在实际交流中却听不懂最简单的对话；重视语法规则讲解的方法也不适合年龄小的儿童学习者。这种教学法由于其过多地依靠本族语，忽视听说能力的培养，忽视学生的认知情感等因素，练习形式比较单一，课堂教学气氛沉闷等缺点，在现代语言教学史上受到诸多新思潮、新流派的批判。

几乎所有的外语教学研究者都批评过语法翻译法，他们深信一定会有更好的方法来教授外语。然而，语法翻译法经受住了近代外语教学改革的冲击，至今仍有广阔的市场。一种教学法能够延续几百年，说明它有诸多的合理性。语法翻译法重视学生的智力因素，重视培养阅读和翻译能力。事实证明，翻译教学法培养出了大批具备阅读和翻译能力的人才。在以培养阅读能力为首要教学目的的情况下，它不失为一种最佳的方法。我们认为，语法翻译法之所以有着较强的生命力，主要得益于它简便易行和适应性强的优势。第一，目标语不流利的教师也可进行大班教学。语法翻译法对教师的外语水平、组织教学的能力、备课授课的负担、教学设备、班级编制等方面的要求较低。因此，在师资和教学设备较差、班级规模大、教师工作量较大或积极性较差的条件



下，语法翻译法往往受到青睐（胡春洞，1990：338）。第二，有助于学生的自学。语法翻译教学法理念指导下编写的教材可供学习者课外自学使用，从入门到高阶，各种水平的学习者均可找到适合自己的材料进行阅读和练习。第三，可以适应不断变化的语言学与心理学理论。语法翻译法中对语法的讲授是顺应时代的发展的，无论是布龙菲尔德的结构主义语言学还是乔姆斯基的心灵主义语言学，他们对语法的研究都可以成为教学的内容。第四，语法翻译法在实践中不断改进。早期的语法翻译法过分强调对语言形式的学习，对词汇有所忽略，不利于学习者阅读课文、理解课文。后来法国的英语教师 J. J. Jacotot 和英国的教育家 James Hamilton 提出“词汇翻译法”，重视词汇的翻译，对学习者掌握词义、理解语言材料的意义有较大的帮助。德国学者 K. Mager 提出“翻译比较法”，主张通过对比翻译的实践来理解语言材料的内容，开始关注本族语和目的语的差异以及学习者对目的语的掌握。20 世纪的语法翻译法被称为“近代翻译法”（章兼中，1983）。近代翻译法具有以下几个特点：在教学中注重语音、语法、词汇相结合，以语法为主线；重视阅读能力和翻译能力的培养，兼顾听说训练；以本族语为中介，翻译既是教学手段，又是教学目的。

在语言教学理论的影响以及自身的不断调整下，当代的语法翻译法有了很大的发展，不再完全以语法规则为中心，教学活动也开始关注交际能力的培养。语法翻译法简便易行和适应性强的优势使它在外语教学史上一直没有完全被摒弃，可以说，“新的教学方法发展了语法翻译法，吸取了其中的有益部分，弥补了其不足之处”（朱志平，2008：337）。

二、直接法

19 世纪中后期，欧美各国之间商业发展迅速，政治、经济交流往来日趋频繁，社会迫切需要掌握外语并能用外语进行口头交际的外语人才。外语学习的目的出现了实质性的变化，不再只



是阅读经典和磨炼心智，而变成了一种社会实际需要，首要体现在对口语的需要。作为当时欧洲学校外语教学的主要方法的语法翻译法却不能有效地培养口语能力，于是一些学者开始倡导外语教学的改革运动，“直接法”（The Direct Method）作为语法翻译法的对立面就出现了。直接法认为，语言的本质是一整套说话的习惯。它主张学习外语应该像幼儿学习母语那样，反复操练就能达到脱口而出的程度，其最终目的是使学生具备听说口语的能力。19世纪末到20世纪20年代是直接法盛行的时期，欧美许多教学机构和教师都竞相使用这一方法。倡导直接法的代表人物主要有古安（François Gouin, 1831—1896），伯力兹（Maximilian D. Berlitz, 1852—1921）和帕默（Harold E. Palmer, 1877—1949）等。其中最有影响的是德国学者伯力兹，他本人通过在美国创办的伯力兹语言学校，运用直接教学法取得了令人瞩目的成功。

直接法的语言学基础是19世纪西欧出现的新语法学派的理论以及在语音研究方面取得的成就。新语法学派（Neogrammarianism）的代表人物 H. Paul 于1880年发表了《语言历史的原则》，提出了“类推”在语言中的重要作用，为直接法的模仿操练提供了语言学理论依据。1886年，国际语音学会（The International Phonetic Association）的成立和国际音标（International Phonetic Alphabet, IPA）的制定，使语音系统的描写分析与传授成为可能，标志着直接法的成熟。国际语音学会的早期目标之一就是推动现代语言的教学，该学会有五项主张（Richards & Rodgers, 2001: 9）：（1）教授口语；（2）进行语音训练以形成良好的发音习惯；（3）采用对话体课文以教授口语短语及习语；（4）用归纳法教授语法；（5）意义的教学依赖于目的语而非本族语。英国语言学家和语音学家 Henry Sweet（1845—1912）的观点对直接法的形成也有较大影响。他指出语言教学的原则应当建立在对语言进行科学分析和对心理学进行研究的基础之上。Sweet 在《语言的实践研究》（*The Practical Study*



of Languages, 1899) 一书中提出了外语教学法发展的四条原则: (1) 仔细选择教学内容; (2) 确定教学范围; (3) 教授听、说、读、写四项技能; (4) 教材内容的编排遵循先易后难的顺序。

直接法的心理学基础是 19 世纪 70 年代由德国心理学家冯特 (Wilhelm Wundt, 1832—1920) 所创建的实验心理学。冯特认为, 在语言行为的心理活动中起主要作用的是感觉, 而不是思维; 是直觉, 而不是理智, 声音能够引起最强的感觉。这种观点为直接法强调“以口语教学为主”、“以模仿为主”而无需先讲语法的观点提供了理论依据。另一位德国实验心理学家艾宾浩斯 (Hermann Ebbinghaus, 1850—1909) 对记忆和联想的研究也为直接法提供了理论支持。直接法强调模仿, 广泛采用手势、表情、动作、实物等直观手段, 充分调动学习者的听觉、视觉等感官, 有助于记忆。

在教育学方面, 捷克教育家夸美纽斯 (Johann Amos Comenius, 1592—1670)、法国思想家卢梭 (Jean-Jacques Rousseau, 1712—1778)、瑞士教育家裴斯泰洛齐 (Johan Heinrich Pestalozz, 1746—1827) 等人的主张逐渐被公众所接受。卢梭的“自然教育”理论认为教育必须顺应儿童的内在自然的发展顺序。现代教学论的奠基人夸美纽斯提出“直观性”和“简易性”的教学原则, 教师应当循循善诱, 把自然的过程展现给学生; 教学过程要注重由近及远, 由易到难, 由简单到复杂, 由已知到未知, 由具体到抽象, 等等。因此, 直接法强调外语教学要依照儿童习得母语的“听、说、读、写”的顺序; 通过视听、模仿、手势、图片等直观方式讲授语义; 不讲解语法, 而是等到学习者对外语有一定的感性知识之后再用归纳的方法教语法规则、句型结构。直接法利用直观手段, 用外语教外语, 采用归纳法等正是对夸美纽斯所提出的教学原则的具体化。

《韦氏英语大辞典》将直接法定义为: “是教授外语, 特别是现代外语的一种方法, 它通过外语本身进行的会话、交流和阅读来教外语, 而不用学生的母语, 不用翻译, 也不用形式语法



(第一批词通过指示实物、图画或演示动作等办法来教)。”直接法主张把目的语和它所表达的事物直接联系起来，不借助学习者的母语，直接学习、直接理解、直接运用目的语。它有以下主要特点：

- 重视口语教学和语音训练，强调模仿。直接法以培养口语能力为主要目标，强调纯正自然的语音语调，以句子为单位，主要采用问答的方式教学。直接法认为语言是一种习惯，习惯的养成在于多模仿、多练习。
- 用归纳法教语法。初级阶段不进行系统的语法教学，而是在学习者掌握大量的实际语言材料之后，引导其归纳、总结语法规则。在高级阶段需要讲解语法时，使用目的语教授。
- 尽量避免使用母语和翻译。采用动作、情境、实物、图画等直观手段来代替母语的释义功能，以建立意义与形式间的“直接”联系。阅读目标的实现也是基于对语篇的直接理解，使外语与思维直接产生联系，而不借助词典或翻译。
- 关注目的语文化。直接法要求教师在课堂上创设生动有趣的情境为学习者提供了解和使用目的语的机会，教学使用的图画通常也是围绕目的语国家日常生活涉及的口语活动情境所精心设计。

伯力兹是直接法的颇具影响的推行者，他创办的外语学校遍及欧美各国。伯力兹语言学校至今仍然遵从以下信条 (Richards & Rogers, 2001: 12)：

Never translate; demonstrate

Never explain; act

Never make a speech; ask questions

Never imitate mistakes; correct

Never speak with single words; use sentences

Never speak too much; make students speak much



Never use the book; use your lesson plan

Never jump around; follow your plan

Never go too fast; keep the pace of the students

Never speak too slowly; speak normally

Never speak too quickly; speak naturally

Never speak too loudly; speak naturally

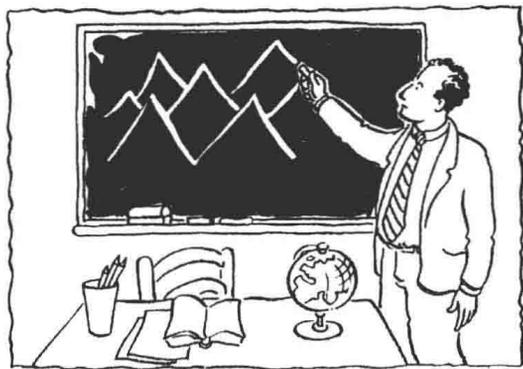
Never be impatient; take it easy

直接法强调不以本族语为中介，直接学习目的语，主张用儿童学习本族语的方式学习外语，注重在实践中培养语言习惯，重视语音和口语教学，利用直观教具等。这些特点有利于激发学生的学习兴趣，能有效地培养学生的听说能力，以及用外语思维、记忆、表达的习惯。然而，直接法在处理本族语与外语、口语与书面语等关系上存在着简单化、片面化的倾向。首先，它过分强调了学生学习外语和儿童学习母语之间的共性，将外语学习等同于母语学习，在外语教学中照搬儿童学习母语的方法。我们知道，母语习得和外语学习是存在着差异的。儿童在习得母语时，只具备先天的语言习得能力；而外语学习者在学习外语时，已经具有母语知识、世界知识和互动技能；就习得过程而言，母语习得基本上是儿童认知逐渐成熟的过程，而外语学习却是母语能力迁移的过程。因此，忽略二者之间的差异是不符合客观规律的。直接法的缺点还在于没有认识到本族语的作用，在外语教学中一味排斥本族语的使用，给教学带来不必要的困难。为了避免使用本族语，对于一些用本族语可以“一语道破”的词语，教师却要费尽心思地用目的语去进行冗长复杂的解释。直接法不对语法进行直接明晰的解释，会导致学习者缺乏目的语的必要知识，难以认识到语言使用中的错误，而造成过早地“石化”(fossilization)。直接法要求教师具备娴熟流利的外语水平或者是本族语者；直接法重视口语练习，适合小班上课，大多数公立学校都很难满足这些要求。

随着 20 世纪 40 年代“听说法”的出现，直接法渐渐淡出



外语教学法的历史舞台。相对于语法翻译法，直接法主张教授“活”的语言，突出了外语教学的本质。直接法与语法翻译法的对立奠定了外语教学的传统，“此后的外语教学法大多是在二者的基础上改进形成的，或偏向阅读，或偏向口语交际，依其教学目的和培养目标而变化”（朱志平，2008：345）。可以说，直接法是外语教学史上的一大进步，它对后世的外语教学产生了深远的影响，为后来产生的听说法、视听法、交际法等现代教学法的发展打下了基础。有的外语教学法直接吸取了直接法的某些核心理念，如20世纪六七十年代出现的全身反应法和自然法。



直接法课堂图示（Larsen-Freeman, 2000: 24）

三、听说法

听说法（The Audiolingual Method）是以口语为中心、以句型或结构为纲要，重视语音语调，强调模仿，着重培养听说能力的外语教学法体系。也被称为“陆军法”（Army Method）、“口语法”（The Oral Approach）、“结构法/句型法”（The Structural Approach）。听说法产生于美国，主要代表人物有布龙菲尔德、弗里斯（Charles C. Fries, 1887—1967）、拉多（Robert Lado, 1915-1995）和特瓦德尔（W. F. Twaddell, 1906—1982）。1941



年太平洋战争爆发，美国正式宣布加入第二次世界大战，亟须派遣外语人才前往各个战场承担翻译等工作。1942年，美国政府启动了“军队特别训练项目”（The Army Specialized Training Program, ASTP），委托各大学参与研究如何在短时间内培养出掌握口语的外语人才。为适应军事人才对于听说技能的要求，培训项目采用短期强化集中教学，由所教外语的本族语者和受过良好语言学训练的高级教师共同执教，以模仿、复述的方式带领学生进行句型操练和会话练习。这个“军队特别训练项目”为数以万计的学员提供了20多种语言的强化训练，在小班授课、学习者积极性较高的条件下，取得了非常好的效果，被称之为“陆军法”。随着战后留学生和移民人数的激增和外语教学需求的增加，人们开始尝试在大学和中学外语教学中使用这种方法。1957年苏联发射第一颗人造卫星，美国政府认识到外语对于国家竞争力的重要性，决定要加强外语教学，以掌握世界上其他国家的科技发展动态。语言学家的参与以及《国防教育法》（*The National Defense Education Act*, 1958）的经济资助为这种方法的推广、完善创造了条件。我国读者非常熟悉的《英语900句》正是在听说法理念的指导之下编写的典型教材。“听说法”在20世纪50年代形成，并一度风靡美国，60年代末开始受到批评，并逐渐走向衰落。

听说法的语言学基础是结构主义语言学（Structural Linguistics），也称作描写语言学（Descriptive Linguistics）。美国当时一些著名的语言学家，最初是研究印第安人文化的人类学家。要研究印第安人文化，首先必须了解他们的语言。在对印第安语的记录和研究的过程中，美国结构主义语言学形成了自身的不同于欧洲语言学研究范式的描写传统。结构主义语言学强调口语的第一性，把语言看作一个由各种小的语言单位根据语法规则组合起来的结构系统。他们把千变万化的言语分析归纳出有限的句型结构，认为扩展、替换和掌握有限的句型结构就能掌握运用外语的能力。以布龙菲尔德为首的美国结构主义语言学家提出了



新的语言教学原则 (Rivers, 1981): (1) 语言是口语, 而不是文字。(2) 语言是一套习惯。(3) 教语言, 而不是教语言知识。(4) 语言是本族语使用者说的话, 而不是某人认为应该怎样说的话。(5) 语言各不相同。

听说法的心理学基础是行为主义心理学 (Behaviorist Psychology)。20 世纪 20 年代, 行为主义心理学的创始人华生 (John B. Watson, 1878—1958) 主张采用客观方法 (观察法、条件反射法、口头报告法、测验法), 通过可观察到的外显的行为来研究人和动物的心理。华生行为主义又称为“刺激—反应心理学” (Stimulus-Response, S-R)。斯金纳 (1957) 把它发展成为新行为主义, 提出“刺激—反应—强化” (Stimulus-Response-Reinforcement, S-R-R)。他认为, 人的言语行为像大多数其他行为一样, 是一种操作性行为, 可以通过各种强化手段获得。其中“强化”是语言学习得以不断持续的关键, 语言学习在“强化”的作用下形成一个循环往复的“刺激—反应链”。

结构主义语言学和行为主义心理学都深受实证主义、经验主义和机械主义的影响, 共同的哲学基础使得它们一拍即合, 紧密携手, 成为“听说法”的坚实理论基础。布龙菲尔德受行为主义心理学的影响, 把语言看作刺激—反应的过程, 提出了一个著名的公式:

$$S \longrightarrow r \dots s \longrightarrow R$$

这里大写 S 指外部实际刺激, 小写 r 指语言的代替性反应, 小写 s 指语言的代替性刺激, 大写 R 指外部的实际反应。布龙菲尔德在《语言论》(1933) 中用了—个实例来进行说明。杰克和他的女朋友吉尔在一条小路上散步, 吉尔饿了, 看到树上有苹果 (实际刺激 S), 于是就说“我要吃苹果” (语言反应 r), 杰克听见吉尔的话 (语言刺激 s), 就爬上树, 摘下苹果给吉尔吃。吉尔吃了苹果 (实际反应 R)。这一观点反映在语言学和语言教学中, 就是认为语言是一种行为, 人们学习语言的过程, 就是通过刺激反应而养成语言习惯的过程。



听说法的教学目标是培养学生具备本族语者的语言能力，让学生最终学会“不自觉地”运用所学新语言。这一教学法认为口语是语言的基础而结构是培养说话能力的核心。学习者在设定的情景中操练所呈现的语言结构，更易形成目的语的说话习惯，掌握语言的实质。其主要特点如下：

- 听说领先，读写跟上。听说法把听说能力的培养当作外语教学的主要目标和培养读写能力的基础，严格按照听—说—读—写的次序进行教学。先学习听说，然后“读写”已经会“听说”的内容。
- 反复操练，形成习惯。结构主义语言学家认为语言是一套习惯。外语学习是行为习惯的形成过程，良好的习惯形成于正确的反应，要靠持久的模仿、记忆和反复练习。在操练过程中强调及时纠错。
- 以句型为中心。结构主义语言学家把语言看作一个由各种小的语言单位根据语法规则组合起来的结构系统，而句型是最基本的结构。句型教学主要通过外语与母语句子结构对比，根据由易到难的顺序进行安排，以突出句型的重点和难点。
- 限制使用母语。既然语言是一套习惯，那么就应当把宝贵的时间全部运用于外语的模仿、记忆与操练。因此，在课堂教学中，要尽量不用或少用母语和翻译。
- 用归纳法教语法。语法教学是手段，不是目的，是为了帮助学生正确地模仿新的语言形式、进行练习和养成语言习惯。语法教学靠归纳性的类推，而不是进行演绎性的解释。类推过程包括归纳和辨别，要在充分操练之后再对语法规则进行简略概要的解释。
- 重视文化的教学。学习者掌握了标准的语音和地道的口语，具备在一定程度上应对目的语国家的日常生活情景的交际能力。
- 充分利用现代化教学技术和手段。听说法大量使用录音



机、录像机、语音室等视听设备进行句型结构的操练。

- 教师是课堂的中心。课堂上的语言学习主要通过师生的口头互动进行，而互动的内容则是事先确定的情景对话和句型结构。由于强调口语，听说法非常重视教学参考书和录音材料（尤其在初级阶段），教学往往要严格依照教学参考书所设计的顺序通过录音材料进行。

听说法的教学活动分为两个部分，前一部分是记忆情景对话，后一部分是反复操练情景对话中的句型，在操练过程中强调及时纠错。句型操练是听说法的一个显著特征，操练的方法形式多样，至今仍经常被采用。常用的句型操练形式有以下 12 种 (Richards & Rogers, 2008: 60-62):

- 重复句型 (Repetition)。听到后说出句型，不看书面文字，做到语音语调语法准确。随着多次重复说出更长的句子。
- 屈折变化 (Inflection)。在句型不变的情况下变换句子中的性、数、格。
- 替换 (Replacement)。用代词替换句中的名词或名词短语。
- 转述句子 (Restatement)。用变换说话角度的方法转述话语，类似于间接引语变为直接引语。
- 完成句子 (Completion)。补充一个单词使句子变得完整，常用于练习代词的用法。
- 变换词序 (Transposition)。如: *I'm hungry. (so) .* → *So am I.*
- 扩展句子 (Expansion)。将单词放入句子合适的位置。如: *I know him. (hardly) .* → *I hardly know him.*
- 缩写句子 (Contraction)。用一个单词替代短语或从句。如: *Put your hand on the table. → Put your hand there.*
- 变换句式 (Transformation)。将肯定句变为否定句或疑问句，或进行时态、语态的变换。



- 合并句子 (Integration)。将两个句子合并成一个句子。
- 按要求应答 (Rejoinder)。根据情景要求对问话做出相应回答。情景要求可以是：做出礼貌的应答，表达认同或不认同，表达惊奇、遗憾等，表示自己没听懂，等等。
- 组词成句 (Restoration)。根据所给词语组成一个完整的句子。要注意使用词语恰当的形式。

听说法是在结构主义语言学和行为主义心理学的影响之下，为适应 20 世纪五六十年代的美国对外语人才的需要而产生的一种教学法流派。它一方面是对语法翻译法的革新，另一方面又是对直接法的继承和发展。我们来看看直接法和听说法的异同。

直接法和听说法的相同或相似之处表现在：(1) 都重视口语能力的培养。(2) 都重视利用必要的教学设备和教学手段进行形象化教学。(3) 都重视目的语文化背景的教学。(4) 语法教学都采用归纳法。(5) 都强调防止学生在练习过程中出现错误（有的主张直接法的语言学家对学生犯错误有不同看法）。(6) 听说法的句型操练实际上也是来自于直接法。帕默于 1916 年出版的《替换练习 100 例》(One Hundred Substitution Tables) 提供了句型操练的范例。

直接法和听说法的不同之处表现在：(1) 在对待学习者母语的态度上，直接法完全排斥母语的使用，而听说法只是限制使用母语，在一定程度上克服了前者的片面性。(2) 听说法强调语言的结构形式，比直接法教学更具系统性。(3) 听说法强调模仿、记忆，在一定程度上忽视了意义的教学，因而在有效培养学生的交际能力方面稍逊于直接法。(4) 听说法强调严格控制词汇量，要求在对目的语和母语进行充分的对比分析的基础上，根据学生的难点选择语言项目和安排语言项目的先后次序，在对教学系统的考虑上比直接法更为成熟。(5) 听说法把语言技能分为听、说、读、写四个方面，这在语言学和语言教学上是一大



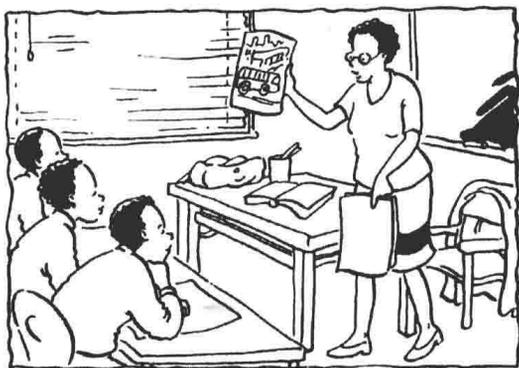
进步，受到了各种教学流派的普遍承认。

听说法是第一个自觉地把语言学和心理学理论作为理论基础的教学法体系。听说法的产生对“听说领先”外语教学理念的传播、对比语言学的发展和应用、教学机器和语言实验室在外语教学中的运用起到了很大的推动作用。句型操练的做法既避免了语法翻译法繁琐的语法分析，又不像直接法那样对教师的外语水平和组织教学的能力有很高的要求，因此能有效地培养学习者的听说能力。这种做法得到了广泛的认可，在很长时间内占据着教学法领域的主流地位。

听说法主张通过练习和反复模仿来掌握第二语言，其最大优点是学习者对语言听说技巧的直接运用，缺点是对语言的基础知识尤其是语法掌握得不扎实。听说法曾经一度风靡美国，但是它过于强调语言结构的掌握和专注于句型操练使得学习过程较为枯燥，把听说和读写割裂开来，在教学过程中也不关注学习者的不同学习风格，不区分教学对象的不同特点，忽视了学生的创造能力和读写能力，显得有些过于机械化和绝对化。听说法也未能培养出它所承诺的具备本族语者语言能力的外语学习者。因此，进入 20 世纪 60 年代后期，特别是随着乔姆斯基语言学革命对结构主义语言学和行为主义心理学的批判，人们开始关注语言学习的心理过程，听说法也就逐渐走向衰落。

四、视听法

视听法 (Audio-Visual Method) 产生于 20 世纪 50 年代的法国，由法国圣克卢高等师范学院法语研究所推广形成，又叫“圣克卢法”，最初运用于成年人法语第二语言短期速成教学。当时大众传播工具的发展十分迅猛，人们开始在外语教学中广泛借助电教手段，如广播、电影、录像、幻灯和录音等。通过运用声光电等现代化设备，把视觉感受和听觉感受相结合，把语言与形象相结合，从而建立起语言与客观事物的直接联系。视听法重视教学过程中语言材料的完整性，也被称为“整体结构法”。视



听说法课堂图示 (Larsen-Freeman, 2000: 38)

听法吸取了直接法和听说法的优点，并发展了情景视觉感知要素，形成了独特的幻灯情景视觉与同步录音听觉相结合的方法体系。

和听说法一样，视听法的理论基础是结构主义语言学和行为主义心理学。视听法强调培养学习者的口语能力，主张外语教学要培养学习者听、说、读、写外语的能力，而不是要求他们掌握语音、语法、词汇等知识。视听法把外语教学过程归结为刺激—反应—强化的过程，视听结合的方法比单纯依靠听觉或视觉来理解、记忆和储存的语言材料要多得多。视觉形象为学生提供形象思维的条件，促使学生自然和牢固地掌握外语。听觉形象有助于习得正确的语音、语调、节奏，获得遣词造句的能力。作为在欧洲大陆发展起来的外语教学法，视听法还在一定程度上吸收了格式塔心理学 (Gestalt Psychology) 的主张，它认为人对语言的认识具有整体性，而且人的视觉、听觉等感知能力也能对刺激形成整体反应，因此，外语教学需要从各个方向学习者展示目的语，从而使学习者的感知能力得到整体运用 (朱志平, 2008)。

视听法具有以下主要特点：

- 听说领先，集中强化教学。集中三个月，用 250~300 课时进行强化教学，以掌握基本的口语能力。在口语基础



上培养书面语能力。

- 以句型为中心。描写语言句子结构，归纳句型进行教学，是后期视听法教学的重要部分。
- 限制使用母语。用外语讲解以培养语感。
- 创设情景，进行语境教学。图像、录音视听结合，使所学外语与情景建立直接联系。
- 重视整体结构的对话教学。完整的对话是视听法教学的基本单位。对话既有利于培养口语能力，又能使课堂变得更生动活泼。
- 充分利用幻灯、录音等电教设备。

视听法发扬了直接法、听说法的长处，是外语教学手段的一种创新。它改变了原有教学手段的单一性，丰富了教学手段，在教学中广泛使用现代化教学技术设备，使语言与形象紧密结合，在情景中整体感知外语的声音和结构。电化教学的手段直到今天仍然被广泛使用，不断发展的声像技术、多媒体、网络等被运用于外语教学，这是视听法的一大贡献。视听法的不足之处是与它的鲜明特点紧密相连的：过分强调视觉直观作用，忽视对抽象词汇和语法结构的处理和讲解；过分重视语言形式训练，忽视交际能力的培养；过分重视语言整体结构，忽视分析语言的有机构成；过分强调口语，忽视书面语的作用，学习者的阅读、写作能力得不到相应的发展（张庆宗，2013）。

视听法没有得到广泛的应用，是因为它自身具有的局限性。一方面，它的理论基础跟直接法和听说法相比没有很大变化，因此其主要教学原则也与二者高度一致。除了声像配合教学这一创新点之外，没有更多的建树。另一方面，视听法的教学目的是短期快速地培养成年人外语口语能力，所以它以口语为主，排除母语和目的语文字等。这些做法显然不能适应长期的外语教学。理论基础和短期教学目的决定了视听法的成果最终只能作为一种配合外语教学的手段，而没能形成颇具影响的教学法流派。



五、认知法

20世纪60年代乔姆斯基提出“转换生成语言学”，猛烈地冲击了当时在美国占主导地位的结构主义语言学和行为主义心理学，而这二者正是听说法的理论基础。乔姆斯基的语言理论是理性主义的，而结构主义语言学是经验主义的，二者有着本质的不同。乔姆斯基认为，语言是受规则支配的体系；人类学习语言绝不是单纯模仿、记忆的过程，而是创造性活用的过程。人类天生具有学习语言的潜能，儿童正是利用这一潜能（语言习得机制，LAD）将抽象规则内化，使之成为语言运用的基础。这些有限的规则将语言的深层结构转化为表层结构，从而生成无限的句子，于是人类能够听懂从来没有听过的句子，说出从未学过的话语。行为主义理论将语言学习等同于其他方面的学习，受制于“刺激—反应—强化—联结”的规律，语言的习得是形成习惯。语言学习的本质是什么？人们是怎样学会语言的？什么方法能有效促进外语习得？人们开始质疑听说法的诸项教学原则，并探索新的教学法。于是，以转换生成语言学为理论基础的“认知法”（The Cognitive Approach）在美国出现了。作为听说法的对立面，认知法强调充分发挥学生的认知能力，重视对语言规则的理解，并在此基础上全面培养学生听、说、读、写的能力。

认知法又称“认知—符号法”（The Cognitive—Code Approach），最初由美国心理学家 John B. Carroll（1964）在“语法翻译法的现代形式”一文中提出。由于它重视语法的作用，有人又把它叫做“新语法翻译法”。认知法重视发挥学生的智力作用，强调认知语法规则，培养实际运用语言的能力，具有坚实的语言学、心理学理论基础。

认知法的语言学基础是乔姆斯基的转换生成语法理论。转换生成语法认为语言是受规则支配的体系，人的语言能力是先天的，人脑具有一种语言习得机制。人类学习语言不是机械模仿和记忆的过程，而是不断理解、掌握语言规则、创造性地运用语言



的过程。因此，认知法主张从学习语言规则入手，培养学生创造性地运用语言的能力，形成了自己的教学观，即语言学习是通过对它的各种语音、语法和词汇形式的学习和分析，从而对这些形式获得有意识的控制的过程。

认知法的心理学基础是认知心理学。认知心理学主张学习外语是一个感知、记忆、思维、想象的过程，是大脑积极思维的结果。瑞士心理学家皮亚杰在 20 世纪 60 年代提出了“发生认识论”（genetic epistemology），认为掌握新知识是一种智力活动，是外界刺激与主体反应双向交流的结果。美国心理学家布鲁纳（Jerome S. Bruner, 1915—2016）认为了解语言的基本概念、原理和规则等“基本结构”有助于学习者认知。而且，外语教学要以“学习者为中心”，主张“发现学习”（discovery learning）。认知心理学家奥苏贝尔（David P. Ausubel, 1918—2008）倡导有意义学习，重视基本概念和规则的理解。认知法教学主张把第二语言作为一个知识体系来掌握，通过分析讲解，理解语音、词汇、语法知识的规则和掌握语言的基本结构，达到培养外语交际能力的目的。

认知法的主要特点是：

- 以学生为中心。教师要了解学生的年龄特点和外语学习的心理认知过程，培养学生具有正确的学习态度、坚定的学习信心和顽强的学习毅力。教师还要懂得学生的智力活动结构和发展过程，为学生提供易于发现规则的足够的语言材料和情景，从已知到未知，引导学生自己去进行“发现学习”。
- 用演绎法讲授语法。在理解语言知识和语言规则的基础上操练外语，强调有意义的学习和有意义的操练。认知法的核心是理解、记忆和使用的综合。理解是前提，操练是手段，记忆和使用才是目的。
- 听说读写齐头并进。认知法主张外语教学一开始就进行听、说、读、写四种能力的综合训练，全面发展。通过



耳听、口说、眼看、手写多种感官刺激，可以收到更好的学习效果。听说是训练口头语言，读写是训练书面语言，二者相辅相成。通过读写强化听说能力，通过听说提高读写能力。

- 合理利用母语。在理论方面，乔姆斯基的普遍语法认为各种语言都具有一定的普遍性、共同性。因此，学习者母语的语法知识、概念、规则会迁移到外语中去，从而促进外语的学习。在实践方面，认知法倡导者认识到成年人学习外语和儿童学习母语的不同之处（成年人缺乏儿童学习母语的語言环境、儿童学习母语是大脑成熟的过程而成年人是在掌握了母语的基础上学习外语的、成年人学习外语是有意识的学习）。因此，进行外语教学时要适当利用母语，进行必要的母语与所学外语的对比分析，使教学更具有针对性和预见性，帮助学生逐步养成用英语思维的习惯。
- 分析语言错误。听说法强调及时纠错，以免学习者的错误变成习惯。而认知法认为学习过程中出现的错误是难免的，因此要容忍学生的语言错误，对错误进行分析和疏导，不能见错就纠，而是只纠正主要错误。
- 广泛运用电化教学手段。认知法认为直观教具和现代化教学手段可使外语教学情景化、交际化，有助于创造外语环境，增加使用外语的机会，强化外语教学过程，是在缺乏语言环境的情况下高质量进行外语教学不可缺少的条件。

从上述特点可以看出，认知法除了同之前的教学法一样关注教学内容（“教什么”）和教学方法（“怎样教”）之外，在认知心理学理论影响下开始关注教学对象，即“怎样学”的问题，这是外语教学的一个重大进步。然而，与听说法相比，认知法并不占居绝对优势（章兼中，1983）。认知法和听说法在美国一度形成对峙的局面：一方面在许多中小学风靡认知法，另一方面是



不少大学还在继续使用听说法；一方面是美国国内的外语教学在推行认知法，另一方面是美国的不少机构在对个英语教学中依旧坚持使用听说法（朱志平，2008）。尽管认知法吸纳了乔姆斯基的语言理论，却没有像听说法那样关注语言学对语言结构描写的成果，因此，它缺少有关教学内容的研究，这使得它在“教什么”的问题上缺少实际内容。尽管认知法在理念上与认知理论具有一致性，但是，认知理论对于语言加工过程和学习策略的许多研究尚处在雏形阶段，不能为外语教学提供具体的指导。认知法作为听说法的对立面而产生，给外语教学带来了更多的选择，但是，由于它完全抛弃了听说法的合理内核，也使得自己的教学主张缺乏系统性和可操作性，不能十分有效地指导外语教学的实践。因此认知法作为一个新的独立外语教学法体系还是不够完善的，必须从理论上和实践上加以充实。

第二节 非传统流派

20世纪60年代后期，乔姆斯基领导的语言学革命在美国外语教学界掀起了轩然大波，甚至可以说，关于语言、语言学习和语言教学的问题至今都没有得到满意的解答。听说法衰落了，却没有一种新的方法能够取而代之。人们开始探索新的外语教学法，外语教学领域进入了一个全面改造、创新和试验的阶段。20世纪70年代受人本主义思潮的影响，出现了“全身反应法”、“沉默法”、“暗示法”、“社团语言学习法”等，这些方法都如昙花般短暂地吸引了人们的兴趣，却最终未能被广泛接受。还有一些方法借鉴了普通教育理论的研究成果，如“全语言法”、“多元智能法”、“合作学习语言法”等。20世纪80年代以来出现的主流外语教学方法主要吸取了当代语言理论和二语习得理论的研究成果，如“词汇法”、“交际法”、“自然法”、“内容型教学法”、“任务型教学法”等。

本节将介绍非传统的外语教学流派，包括全身反应法、沉默



法、社团语言学习法、暗示法、全语言法、多元智能法、词汇法等。前四种方法均体现了人本主义心理学的思想，但流行周期都比较短；后三种方法虽然与交际流派有共同之处，但都具有自身的鲜明特色。

一、全身反应法

在美国，乔姆斯基的转换生成语法理论重创听说法之后，外语教学曾经历了一个“困惑、混乱、不满”的时期。这时候，一些教师抛开语言理论，转向教育学、心理学等其他领域另辟蹊径，寻求外语教学的有效方法。于是出现了人本主义教学法流派，如全身反应法、沉默法、社团语言学习法、暗示法等。为了更好地理解这些教学法所提出的理念，我们先在此对人本主义心理学理论进行介绍。

西方的人本主义心理学 (humanistic psychology) 是 20 世纪 60 年代兴起于美国的西方心理学思潮和革新运动。1962 年美国 人本主义心理学会 (American Association of Humanistic Psychology, 简称 AAHP) 的建立是人本主义心理学正式诞生的标志。人本主义心理学主张研究人的本性、潜能、经验、价值、创造力及自我实现等。其基本观点包括：(1) 坚持以人的经验为出发点，强调人的整体性、独特性和自主性；(2) 坚持以机体潜能为基础，强调人的未来发展的可能性及其乐观前景；(3) 坚持以人的价值和人格发展为重点，强调把自我实现、自我选择和健康人格作为人生追求的目标；(4) 坚持以广泛的社会问题为内容，强调实施心理治疗、教育改革、犯罪防治和社会改造 (车文博, 1998)。人本主义心理学的代表人物有马斯洛 (Abraham Maslow, 1908—1970)、罗杰斯 (Carl Rogers, 1902—1987) 等。罗杰斯认为学习是个人潜能的充分发展，是人格的发展，是自我的发展。他反对行为主义对学习实质的看法，认为学习不是刺激与反应间的机械联结，而是一个有意义的心理过程，因为具有不同经验的人在感知同一事物时，他们的反应是不



同的。因此，学习者了解学习的意义是非常重要的，也可以说，学习的实质在于意义学习。罗杰斯学习理论的特点在于他试图把认知与情感合二为一，强调情感在教育中的重要性，教育的目的是培养出“全人”（whole person）。罗杰斯的学习观是人本主义学习理论的集中体现，可以概括为以下四个方面：（1）学习是有意义的心理过程；（2）学习是学习者内在潜能的发挥；（3）学习是对学习者有用的、有价值经验的学习；（4）最有用的学习是学会如何进行学习，即“学习是成长”。

人本主义心理学强调人的内心世界的重要性，认为人的智力发展和情感发展同等重要，这些思想为人本主义教学法的产生提供了最为直接的理论依据，伴随着 20 世纪六七十年代世界范围内对传统外语教学思想、方法的反思与批判，欧美外语教学界也开始了对“以人为本”的外语教学的探索与实践。外语教学史上出现的全身反应法、沉默法、社团语言学习法、暗示法等，都体现了人本主义的教育思想。上述这些方法虽然在技巧上呈现出多样性，但其核心却是共同的，即对学习者作为“全人”的充分尊重与重视，具有以下共同特征：强调学习中的情感因素与认知因素同等重要；注重为语言学习创设安全环境而不是增加焦虑；促进人的全面发展而不仅仅是语言发展；倡导着重于过程的教学，注重反思；强调学习自主性的培养。

全身反应法（Total Physical Response, TPR）是一种通过协调语言和身体动作教授外语的教学方法，最早由美国心理学教授 James Asher 于 20 世纪 60 年代提出。这种教学法体现出了一定的行为主义心理学的传统观念，强调通过口语刺激引起行动的反应。不过，全身反应法还吸收了其他的心理学、教育学理论。Asher 在研究儿童学习母语时，通过观察发现儿童学习语言的最大特点是理解先于开口，理解又表现为用动作回应指令。Asher 认为人类具有一种内在的语言生理机制，将成人学习外语与儿童习得母语等同起来，因此提出：应该允许成人在学习外语的过程中，起始阶段不开口，只用身体动作来表示是否理解了所教语



言。由于强调在理解的基础上学习外语，也有人把这种方法称为“理解法”（comprehension approach）。采用先听后说的方法，使目的语在学习者的大脑中留下印记，这个主张来自于“记忆痕迹论”（Trace Theory），即追溯记忆连接的频率越高，强度越大，记忆联想就越强，也更可能被唤起。口头机械重复和身体活动相结合的追溯活动有助于提高记忆唤起的可能性。Asher 还吸收了神经语言学对于大脑功能偏侧化的研究，认为左右脑的分工是左脑掌握语言，右脑主管活动，左脑的语言发展必须由右脑主管的活动激活，所以，外语教学应该先用活动配合理解来为左脑发展语言做准备。在全身反应法中，Asher 肯定了情感因素在语言学习中的作用。母语是在自然环境下习得的，儿童没有紧张感，因此在教成人学外语时也要降低他们的紧张和焦虑。那么，一种对语言输出不做过高要求并且带有游戏性质的教学方法可以创造出一个轻松愉快的语言环境，有效提高学习者的兴趣和动力，促进外语学习。在外语教学的过程中强调学习者通过做动作来解释意义，而不是研究抽象的语言形式。

关于全身反应法的语言学理论基础，Asher 并未做过明确阐述。不过从全身反应法的教学设计和教学步骤来看，它的语言学理论基础主要还是结构主义的。朱志平（2008）将 Asher 的语言观归纳为四个方面：一是动词中心论，语言的使用是以动词为中心组织起来的，因此动词是学习语言的关键。二是语言意义具体论，语言内容由抽象和非抽象两种意义组成，其中表示具体意义的词语更为重要。三是理解中心论，即，听的技能先于其他技能形成。四是语言可以整块习得，语言是整体的，不是一些零散的词条，所以要把整个句子教给学生。

全身反应法的主要特点是：

- 强调语言必须通过理解获得。听力理解技能是发展口语表达及其他语言技能的基础，对话一类的练习应推迟至听力理解能力具备之后，通常是 120 个学时之后才开始。



- 教学强调语言的意义，而不是语言的形式。关注学习者对语言意义的理解和掌握。
- 主要教学活动是祈使性听令活动，祈使句中的动词是语言的中心内容。目的语的大多数语法结构和数以百计的词汇项目，都可以通过教师熟练的祈使性指令来习得。
- 降低学习者的紧张感。教师要创设轻松愉快的学习环境，增强学习成效。
- 课堂活动以教师为主。教师是导演，决定教学内容和教学步骤。学生的任务是听和做，是听众和演员。学生不能控制、左右课堂教学内容。
- 对待母语的态度。排斥母语，用目的语组织教学活动。
- 对待错误的态度。教师应当采用父母对待儿童的办法，开始时要容忍错误，随着学习者程度提高逐渐有限度地纠正错误，切忌纠错过多。
- 教材。全身反应法往往没有定型的教材，主要依靠教师的声、行动和手势指挥活动，充分利用教室已有的实物进行教学，在一段时间后，引入图画、其他实物、幻灯、图表等，创设家庭、超市、海滩等情景。

全身反应法的教学目标主要是培养初级口语能力，教学大纲以句子为基础，或者是以语法为基础，词汇则限制在课堂指令可以使用的范围内。教学步骤基本上可以分为三步：

(1) 复习和导入。用祈使性指令要求学生做出相应的动作。如：Eduardo, take a drink of water and give the cup to Elaine. (Eduardo, 喝点儿水，然后把杯子递给 Elaine。)

(2) 引入新的指令，介绍以动词为中心的词语。如：

wash 洗	Wash your hands.	洗手
	Wash your face.	洗脸
	Wash your hair.	洗头发



hold 拿	Hold the book.	拿书
	Hold the cup.	拿杯子
	Hold the soap.	拿香皂
look for 找	Look for a towel.	找毛巾
	Look for the soap.	找香皂
	Look for a comb.	找梳子

在介绍动词以外的其他单词时，也采用祈使句。如：

rectangle 矩形	Draw a rectangle on the chalkboard.	在黑板上画一个矩形。
	Pick up a rectangle from the table and give it to me.	把桌子上的矩形拿起来递给我。
	Put the rectangle next to the square.	把矩形放到正方形旁边。
slowly 慢慢地	Walk slowly to the window and jump.	慢慢地走向窗户，跳一下。
	Slowly, stand up.	慢慢地站起来。
	Slowly walk to me and hit me on the arm.	慢慢地走到我跟前，打我的胳膊。
toothbrush 牙刷	Take out your toothbrush.	拿出你的牙刷。
	Brush your teeth.	刷牙。
	Put your toothbrush in your book.	把牙刷夹在书里面。

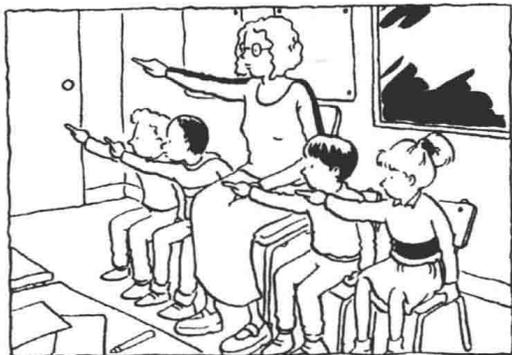
(3) 通过读写来巩固新学的内容。教师把新单词写在黑板上，每个单词配上一个例句，然后边读边做动作演示意义，学生们则把这些单词和句子抄到自己的笔记本上。

全身反应法的课堂教学主要是祈使性的听令活动，强调把握指令的顺序，一定要在听懂的基础上，再要求学生复述，然后鼓励学生开口表达。教学设计大致如下：①教师说出指令并做示范动作，学生边听边观察；②教师说出指令并做示范动作，然后请



学生跟着做；③教师说出指令，不示范动作，请学生按照教师的指令去做；④教师说出指令，不示范动作，要求学生复述指令并完成动作；⑤请一位学生说出指令，教师和其他学生一起执行指令。

全身反应法自问世以来，在外语教育界引起了很大的反响。它对基本句型的重视以及以教师为中心的课堂体现了传统的教学理念，另一方面，它倡导通过语言和身体动作的协调来教授外语，则体现了大胆的创新。把语言转化为让学生乐于接受和喜爱的肢体语言，有助于学生更好地理解授课内容。课堂活动有利于营造良好的课堂氛围，缓解学生的紧张情绪。利用学生的无意记忆和形象记忆让学生在循环反复的练习中学习语言，做到听中学、说中学、做中学、玩中学。全身反应法还通过直接建立“动作”和“声音”在大脑中的联系，实现学生对语言的快速理解，帮助建立外语思维，同时也有利于学生的长时记忆，和听说能力的提高。但是，全身反应法也有一定的局限性，它的有效性还需要更多的教学实践来证明。它主要适用于初级阶段的外语教学，身体动作很难表达抽象的事物和复杂的句式时态；它主要适用于活泼好动的青少年，而不适用于成年人；全身反应法教学中包含大量的游戏活动，对于课堂教学管理有着较高的要求。Asher本人也指出，全身反应法的使用应当跟其他方法结合起来。



全身反应法课堂图示 (Larsen-Freeman, 2000: 110)



二、沉默法

沉默法 (The Silent Way) 是 20 世纪 70 年代由美国心理学家 Caleb Gattegno 创立的, 它主张教师在教学过程中要尽量保持沉默, 学生则要尽量多说话、多练习。沉默法坚持“教从属于学”的原则, 认为学习是学生的事情, 教学只是辅助手段。教师的角色就是研究学习者, 提供各种挑战, 借以促进学生的发展。学生不应该简单、机械地重复老师所讲的内容, 而应该多思考, 多动脑, 在“沉默”中专注于完成任务, 唤醒潜能, 发现所学语言的规律, 建立一套内在标准 (interior criteria)。沉默法不同于其他教学法的一个鲜明的特点是它所使用的独特的教具: 奎茨奈尔彩色棒 (Cuisenaire Rods)、菲德尔卡片 (Fidel Cards) 和彩色挂图来进行外语教学。彩色棒长短不一, 用来教词汇 (如颜色、数字、位置等) 和句法结构 (如时态、语序等)。菲德尔卡片用颜色不同的方块表示元音和辅音, 用来教发音。彩色挂图提供实物和场景来配合外语教学。

Gattegno 对语言理论在教学法中的作用持怀疑态度, 他主张外语教学法应该建立在心理学的基础上, 要重视学生, 以学生为中心。强调内部资源的利用和构建, 强调意识的培养。通过自我意识的培养, 学生可以获得一个“内在标准”, 自己监控和检查所学功课。沉默法还吸纳了教育哲学的观点, 认为教育的目标是培养独立自主、有责任心、具有解决问题能力的学生, 而不只是向学生传授语言知识、培养语言技能。它把自我看作一个富有意识和自我教育能量的自我完善系统, 它把学习聚集于学习行为本身, 而不是学习的内容。语言只是学习的工具, 而语言的掌握则是学习行为的副产品。沉默法所体现的教育哲学思想即: “独立性、自主性、责任心”。

沉默法的学习观认为: (1) 发现或创造比重复和记忆更有益于学习; (2) 实物伴随有利于学习; (3) 通过解决问题掌



握知识。Gattegno 把外语学习看成一个成长过程，主张让学习者体验儿童学习母语的过程，回归到婴孩的心智特点，即服从。不过，他也指出学习外语的过程与学习母语是不同的，因为一种语言系统的建立必定会对另外一种语言的学习产生影响。外语学习是有意识的、有目的的和受控制的学习。因此，不能用学习母语同样的方法去学习外语，而应该用一种严谨的人工方法来进行。沉默法强调学生的主体地位，在沉默中学生专注于自己要学的知识，发现潜在的解决问题的方法。在引导学生积极投入到学习中去的做法上，沉默法与认知法是一致的。在沉默法课堂上，学生深深地沉浸于发现新语言之中，教师却尽量保持沉默。教师使用彩色棒、彩色卡片、挂图和各种手势来引导学生发现和认识新语言，掌握语音、词汇、句法结构等。学生通过自我意识学习，先是迷茫而后在练习和错误中建立起正确的语言体系。

虽然 Gattegno 明确反对听说法把语言理论作为语言教学的基础，但从沉默法对语言材料的处理方式上可以看出，它采纳的依然是结构主义语言观。沉默法把语言看成是经验的替代品，是语音和意义的随机结合。课堂教授的语言材料并不与任何交际条件相关联，语法结构和词汇被人为地分成若干部分用彩色棒表示，再逐一教给学生，教师着重于命题含义，而不是交际含义。句子是教学的基本单位，词汇是教学的核心内容。由于沉默法课堂上教师必须尽量保持沉默，学生只能通过自己的发现和归纳掌握外语，因此所教授的语言材料就受到一定的局限。沉默法把教学词汇分为两类：半高级词（semi-luxury vocabulary）和高级词（luxury vocabulary）。半高级词主要是一些日常生活用语，如食物、旅游、衣服装饰、家庭生活等，高级词是一些用于表达思想的词，如政治或哲学等方面的词汇。

沉默法的主要特点归纳如下：

➤ 教从属于学。



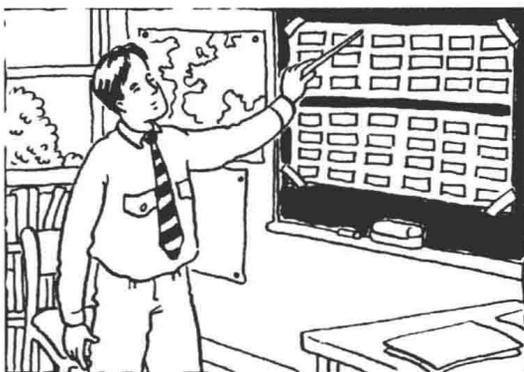
- 利用教具进行教学。色彩和实物可以激发想象、引起联想、增加兴趣。
- 口语领先。
- 用外语教外语。
- 教师不改正学生的错误。教师的主要任务是帮助学生建立一套内在标准，从而自我纠错。
- 强调学生彼此之间的倾听，培养合作学习的能力。
- 强调“独立性、自主性、责任心”，重视培养学生的自学能力，学习行为重于学习内容。

沉默法的教学目标主要是培养初级听说能力和外语自学能力。沉默法的教学活动始于教师示范或提示，然后学生反应、回答，说出更多的句子。当某个学生有错误时，其他学生要主动补充正确的。在沉默法课堂上，学生的角色是多种多样的，有时作为一个独立的学习者，有时作为小组的一个成员。教师则主要根据学生的需要，充当示范者、助手、指导者等。沉默法的教学步骤可简述如下（朱志平，2008）：（1）教师将彩色棒倒在桌子上；（2）教师拿起某个颜色的彩棒，示范读音，或者用教鞭指着图表上的某个字母，示范发音；（3）学生模仿发音或读音；（4）如果一个学生错了，教师再示范或示意另一个学生示范。在全部彩色棒所代表的字母或词语都介绍完毕之后，开始新一轮的学习。

与传统的教学法强调听说读写技能的准确性和流畅性不同，沉默法重视学生的主体性，将外语教学的目标提升到教育和生存的高度，强调培养学生的创造性思维、自主学习能力和合作学习能力。彩色棒、卡片、挂图等教具的使用，强调自我意识自我纠错的做法都体现了沉默法在课堂安排和教学理念上的创新。但是，沉默法也有一些不足之处，如，它很难应用于外语学习的高级阶段。教师在课堂上尽量保持沉默，也使学生失去了大量的吸收语言输入的机会。沉默法的创新也是有限的，在很多教学要素上仍然是传统的，如：在语言学习上采用结构大纲，师生关系也



是传统的，老师虽然保持沉默，却如乐队的指挥一般，严格地掌控着课堂上的一切活动。



沉默法课堂图示 (Larsen-Freeman, 2000: 55)

三、社团语言学习法

美国芝加哥大学心理学教授 Charles A. Curran 在 20 世纪 60 年代尝试将人本主义心理学家 Rogers 提出的心理咨询方法应用于外语教学，目的在于消除学习环境中团体带给个人的焦虑、竞争及冲突的心理压力，这种方法叫做社团语言学习法 (Community Language Learning, 简称 CLL)，也叫咨询学习法 (Counselling Learning)。学生和教师都是社团中的一员，课堂上学生围坐成一圈，通过与其他成员的交流学习外语，教师则站在圈外为他们提供咨询。这种方法将外语学习过程比作病人就医咨询、寻求医生帮助的过程，重新解释了教师和学生语言课堂上的角色，认为教师是咨询师 (counselor)，而学生是咨询者/顾客 (client)。社团语言学习法强调学习源自师生交流以及生生互动，成功的学习是包括老师和所有学生在内的整个社团的成功。在这个学习社团里教师是提供建议、支持、帮助的咨询师，学生就如同带有问题的咨询者，教师帮助学生分析问题找到问题的根源，并通过鼓励与协助来消除学生可能出现的焦虑、挫折感等消极情



感。

关于社团语言学习法的语言学理论基础，Curran 本人没有明确论及。但他的追随者 La Forge 认为语言由一套包含语音、句子、语法的标准组成，外语学习者的任务则是理解目的语的基本音义关系，从而建立起基本的语法结构（Richardson & Rogers, 2008: 91）。La Forge（1983；引自 Richards & Rogers, 2008）超越了这种结构主义的语言观，提出了“语言是社交过程”的语言观，把语言看成是一种人际间的信息交流工具，信息的交流体现在师生互动和生生互动两种互动方式之中。学习者之间的互动通常在内容上是不确定的，因而重在情感交流，通过交流学习者之间越来越熟识，形成一个学习者社团，学习者渴望成为其中的一员而增强学习外语，和同伴共同进步的动机。师生之间的互动要经历五个阶段，如同新生儿的成长过程。第一阶段是婴儿阶段，学生完全依赖老师，重复老师所说的目的语言并倾听老师和其他学生之间的对话。在第二阶段学生开始有了“自我”意识。学生能够使用学过的简单的词语来表达思想。第三阶段是儿童与少年结合期，学生开始独立讲话，为了维护自己的个性而常拒绝老师的辅导，属于不满和排斥阶段。第四阶段是容忍阶段，学生可以自我调节、自我管理，能够处理自己的焦虑，同时也开始关注教师的焦虑，师生形成互助互惠的关系。第五阶段是独立阶段，学生进一步完善自己的语言知识和技能，可以作为知者（knower）向其他学生提供建议和帮助。这个“社交过程”同时也是一个情感冲突的过程。

在心理学方面，社团语言学习法推崇“全人教育”的理念，强调真正的人类学习既包括认知因素，也包括情感因素，是认知过程和情感过程的统一。在学习的过程中，师生关系的发展是核心。教师要为学生提供一个安全的学习环境，有安全感的学生才能自由地参与语言学习和思想交流。师生间的相互理解和积极评价对于外语学习至关重要，Curran 用 SARD 这个首字母缩略词归纳了成功学习的心理要素：



S 代表“安全感”(Security)

A 代表“注意—进取”(Attention and aggression)

R 代表“记忆—反思”(Retention and reflection)

D 代表“辨别”(Discrimination)

也就是说,当学生感到安全时才会产生动机,才能调动其认知资源参与学习;当一个人开始参与、注意所学内容时,才能更好地记忆和反思;当一个人能够记忆和反思时,才能对所学材料进行辨别,才能类推出语言各要素之间的关系,并把课堂上学到的语言知识运用到交际中去。

社团语言学习法的教学过程大致如下:(1) 学生相互介绍;(2) 教师介绍课程目的和原则;(3) 进入目的语课堂活动阶段。有如下一些教学活动:学生围坐一圈或两圈(通常 6 至 12 人,分成一组或两组,每组一个教师,或每个学生背后一名教师)——学生用母语提出话题或想用目的语表达的内容——教师翻译——学生进行小组活动、商议话题、准备对话、策划向另一小组传递的信息等——学生将活动中所说的目的语录音——学生抄写、整理录音内容;(4) 学生交流学习过程中的感受;(5) 师生分析所抄写的语言材料中的词语和语法;(6) 学生自由提问、抄写黑板上教师写下的语法分析(朱志平,2008)。

社团语言学习法没有明确设定教学目标,只限于一般地培养听说能力,少数情况下有一些读写教学。不使用事先制订的教学大纲,没有确定的教材,由学习者决定学习内容。教师根据对学生的了解准备一些话题和词汇、句型加以引导,课堂内容因教师和学生不同而不同。

社团语言学习法的主要特点归纳如下:

- 独特的教师和学生角色。教师是咨询师,是父母;学生是咨询者/顾客,是孩子。
- 关注学习者情感因素,教师要创设安全感的学习环境,消除焦虑和挫折感。
- 听说领先。

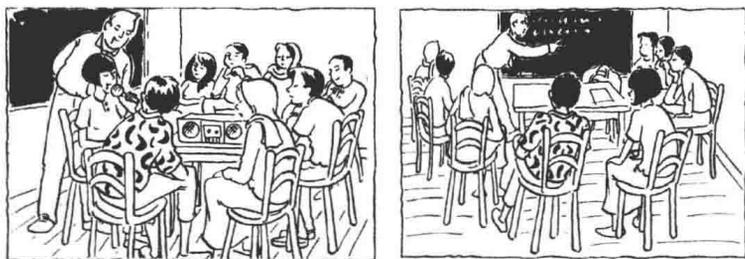


- 不排斥母语，允许初学者使用母语，并借助翻译手段来帮助学习者表达思想。
- 分析目的语语法结构。
- 强调师生互动、生生互动，构建一个互助互惠的语言学习社团。
- 使用录音设备，辅助语言学习。

社团语言学习法认为语言教学是一个社会过程，关注学习内容与学生生活的密切结合，学生主动大胆，课堂气氛轻松和谐。倡导全人教育的发展观，充分体现个体的价值，实现学习者认知与情感的统一。在不同的阶段，教师的作用也有所不同。在入门阶段，教师的职责是充当学生的顾问和翻译，允许学生把母语带入课堂，以锻炼他们的胆识和建立自信；随着学习者的不断进步，教师要对学习者的交流和讨论起监督作用，并及时提供帮助；教师的另一个重要作用就是建立良好的心理氛围，形成相互信任、相互依赖的人际关系。社团语言学习法重视学生学习外语的情感因素，尊重学生的表达意愿，然而却忽视了教师的指导作用。由学生决定教学内容，使得整个学习过程随意性太强，教学目的不明确，很难达到一定的教学效果。另外，这种方法对教师的要求也比较高，教师要具备较强的母语和外语能力，要有较强的翻译能力，而且要经过特殊的咨询培训，所以并非一般教师所能胜任。社团语言学习法更适合于二语学习环境，虽然这种方法在我国的外语教学实践中很难具体实施，但仍然起到了开阔教育者视野的作用。我们可以吸取其人本主义理念的精华，构建师生之间、生生之间多层次的互动关系，营造良好的外语学习环境，使学生在有安全感的状态下调动认知资源，主动积极地投入到外语学习活动中去，更好地进行记忆、反思、辨别，提高实际的语言交际能力。

四、暗示法

暗示法 (Suggestopedia/Desuggestopedia) 在 20 世纪 70 年代



社团语言学习法课堂图示 (Larsen-Freeman, 2000: 91-92)

由保加利亚心理疗法专家和教育家 Georgi Lozanov 首创，又叫“洛扎诺夫法”。这种方法将暗示理论运用于外语教学，其神秘色彩和别开生面的教学方式受到了各方面的重视，迅速传入欧美等西方国家，并争相实验，在 20 世纪 70 年代形成一股不小的热潮。Lozanov 认为，放松的策略和集中的注意力可以帮助学习者唤醒潜能，更加有效地学习和记忆词汇和句型。他发现通过无意识渠道获得的信息是长时记忆的基础，暗示法指导下的学生对材料的记忆和吸收比其他方法快得多。因此，暗示法强调学习条件或学习环境在学习中的作用，其最显著的特点是强调教室的布置、音乐的使用以及教师的威信。教师要营造一种“暗示性的”氛围，轻柔的音乐、赏心悦目的室内装饰、舒适的扶手椅，教师展示语言材料时所运用的戏剧化手段等等，都是为了让学 生放松，从而能够轻松愉快地学习外语。

暗示法运用心理学、生理学和 精神治疗学中的整体性规律，强调要调动大脑两个半球都参与到学习中。在教学中，综合运用暗示、联想、想象、音乐等方式，充分开发学生的心理潜力，将有意识活动和无意识活动，理智活动和情感活动结合成完整的统一体。Lozanov 把焦虑看作抑制学习潜能的巨大障碍，提出两个教学原则以消除传统课堂带给学生的心理压力。这两个原则是“幼稚化”和“假被动状态” (pseudo-passiveness)。“幼稚化”是指让学生退回到儿童似的心理状态，排除成人的看法、忧虑和



干扰，在孩子般无忧无虑的、嬉戏的轻松状态下学习。“假被动状态”是指用舒缓的音乐让学生身心上得以放松，而保持大脑精神集中和高度活跃的状态，在音乐伴奏下呈现语言材料。

关于暗示法的语言学理论基础，Lozanov 没有明确论及。但暗示法强调词汇的记忆和翻译，表明它的语言观是以词汇为中心的。不过，Lozanov 也曾经提及在“完整的有意义的语境”中感受语言材料的重要性，指出暗示法教学不是指导学生记忆单词，形成语言习惯，而是指导学生用语言进行交际活动（Lozanov, 1978；引自 Richards & Rogers, 2008）。

在心理学理论方面，Lozanov 吸取了前苏联的一些心理学观点，宣称暗示法可以使有语言天赋的人和没有语言天赋的人一样能成功。作为心理医疗专家，Lozanov 将音乐在心理疗法中的作用移植到语言课堂中来。在心理治疗中，音乐有三种功能：其一是建立和维护良好的人际关系；其二是音乐表演可以增强自信；其三是音乐的韵律能够使人精神焕发，音乐的节奏可以调匀呼吸。暗示法将音乐用于外语教学，通过音乐来使学习者放松，并按照音乐的节奏来呈现语言学习的材料。Lozanov 还从瑜伽中得到启示，借鉴其调整意识状态、专注力和韵律式呼吸的技巧。

暗示法的主要观点包括六个组成部分：权威性（authority）、幼稚化（infantilization）、双重交流（double-planedness）、语调（intonation）、节奏（rhythm）和音乐会场景的假被动状态（concert pseudo-passiveness）。

来自权威的信息能够获得接受者的信任感，也最容易被记住。暗示法认为教师的权威是教学方法最为重要的一部分。教师对教学方法的坚定信念、教师的教学能力、媒体对于成功案例的报导等都有利于增强教师和教学机构的权威性。

幼稚化指让学生退回到儿童似的心理状态，师生关系犹如亲子关系，学生之于老师的信任和尊重正如幼儿之于父母。学习者以孩童般的心态参与到角色扮演、歌曲演唱、游戏等活动中，可以重拾幼时的自信、自然和乐于接受新事物的状态。Lozanov 主



张在暗示法的课堂上，给每个学生取一个名字，分派一个角色，学生把自己想象成小孩，教师也把学生当小孩对待，让学生在小孩般的无忧无虑的轻松心态下学习，以消除学习外语时的紧张和焦虑情绪。

双重交流指学习者不仅受直接教学的影响，而且也受到来自教学环境的影响。明亮宽敞的教室，音乐伴奏的背景，桌椅的摆设，教师的个性和教态等，都和教学材料本身一样对学习者有着重要的影响。清新愉快的学习环境能从潜意识方面增进学习效果。

语调和节奏也是暗示法的主要观点。不同的语调可以表达不同的内容，对学习者产生不同的效应。在呈现语言材料时，声调柔和，感情真挚，在音乐的伴奏下努力做到声情并茂，不仅可以强化所学语言材料的意义，也可避免简单重复所带来的单调枯燥之感。Lozanov 认为，节奏有助于潜意识反应的产生，使大脑能吸收、保持并回顾更多的所学的东西。节奏的应用特别适合于诗歌教学，也可应用于文章结构紧凑、语句简洁凝练的段落中。有节奏的朗读会使语言材料在学生的脑海里留下深刻的印象。

背景音乐可以使学习者进入到一种放松的状态，Lozanov 称之为“假被动状态”。暗示法认为巴洛克音乐最适合作为背景音乐，并推出了一系列的慢速乐章（每分钟 60 拍）。音乐节奏影响身体节奏，学生在听这些音乐时身体在放松，思想被唤醒。在舒缓的音乐中，在愉悦、轻松的状态中，学生伴随老师的朗读，去领会课文内容。

暗示法的教学目标是快速培养学生的高级会话能力。它有着详细周密的教学计划，一期课程持续三十天，包括十个单元的学习内容，每周六天，每天四个小时，三天一个单元。每个单元的学习内容包括一段约 1200 字的对话，并附有单词表及语法讲解。对话按照词汇和语法的难易进行编排。每个单元的教学安排如下：第一天，老师介绍对话材料的内容，然后发给学生有母语对照译文的对话材料，回答学生的问题，老师在音乐伴奏下以特定



的方式朗读对话；第二天和第三天，老师就对话材料进行初步学习和拓展学习。初步学习指学习本单元的对话材料，以及 150 个新单词。课堂活动包括模仿、问答、朗读等等。拓展学习包括鼓励学生创造新的句子和对话，阅读和对话内容相似的故事或短文，鼓励学生表达交流，并就课文内容进行角色扮演的活动。

每天 4 个小时的教学活动又分为三个阶段来进行。第一阶段是复习阶段，通过对话、游戏、滑稽短剧复习学过的内容，尽量避免机械练习。第二阶段呈现新的语言材料。在老师的带领下学习新的对话材料，借助译文弄懂意思，一起讨论教师认为重要的或学生感兴趣的语法、词汇、对话内容，讨论时尽量用外语，但不强求学生使用外语。教师要尽量激发学生对新材料的兴趣，同时要避免让他们产生任何心理压力。教师的态度和威信是促使成功学习的关键。第三阶段是音乐会阶段，也是暗示法最具特色的一个阶段，旨在让学生无意中记住语言材料。这个阶段以播放音乐开始，一切对话活动都停止，静默一至两分钟。然后教师随着音乐节拍开始朗诵材料，学生则全身放松地坐在安乐椅上，随着教师朗诵的节拍看所学习的书面材料，并在心中默念。朗诵完毕，静默几分钟，有的老师也允许学生起身活动一下，再进入到音乐会的下半场。同样，静默几分钟后，音乐响起，教师再次朗诵课文，学生合上书本，静听教师的朗读。教师朗读完毕，学生安静地离开教室。教师不给学生布置任何作业，只要求学生在临睡前和次日早晨起床后各朗读一遍课文。

暗示法的主要特点可以归纳为：

- 有意识和无意识的统一，整体大脑活动的统一。
- 关注学习者情感因素，提倡愉快的放松式学习。
- 重视学生听说能力的培养。
- 借助母语进行翻译和对比。
- 容忍学生的错误，维护学生的自信心。
- 强调教师对暗示法抱有绝对的信心，排斥其他的方法和技巧。



暗示法从心理的角度来探讨外语教学，体现了对学习者的情感因素的关注，设计了很多技巧以促进新材料进入人的长时记忆，对于外语教学有着积极的推动作用。但是，暗示法的应用范围比较小，在实践中有一定的难度，如教学班级小（12人），教室装饰等对大多数学校而言都很难做到。暗示法对教师的要求也太高，首先要求教师在学生中树立威信，还应显现出极大的热情。教师需要接受专门的声乐训练，具有一定的表演才能和艺术才能，而且还要掌握一些心理疗法的技巧。另外，以对话为主的语言材料缺乏真实性，在一定程度上会影响语言交际能力的培养。可以说，暗示法对语言理论的忽视，对形式的过分注意，以及对其他教学方法和技巧的排斥，束缚了它在外语教学领域的发展和应用。美国应用语言学家 Scovel 肯定了暗示法的某些教学技巧和教学活动非常适合于外语教学，但对于 Lozanov 排斥暗示理论之外的其他任何教学技巧的做法进行了毫不留情的批判。他说：“（20世纪）70年代留给我们的教训就是：语言教学的艺术从暗示学的伪科学中受益甚少。”（Scovel, 1979；引自 Richards & Rogers, 2008）



暗示法课堂图示（Larsen-Freeman, 2000: 74）

多年以来我国英语教学一直以大班为主，课堂教学多数以教



师为中心，教学以考试为目标，这造成了目前我国英语教学标准过于理性化，教学过程重知识传授，轻学生需求，尤其是个体发展的需求。然而，教育不仅要满足社会发展的需要，而且应满足个体身心发展的需要。人本主义教育思想在外语教学中能增进学习者愉悦的学习情感体验，促进学习者的主动学习，从而挖掘学习潜力，提高外语学习效率。教师应更多地关注学生的内心世界、学习心理、情感体验，以及学习潜力的开发，将知识和技能的学习与个体的成长结合起来，追求知、行、意三者的统一。人本主义教育强调学生的情感因素和综合素质培养，但是在实施过程中也存在着潜在的危机，“以学习者为中心”的理念可能会造成难以实现预期的目标。如在安全感问题上，过度安全可能使学习者完全失去学习压力而什么也学不到。可以说，人本主义的教学方法在思想启迪上的意义远远大于实践效果。

五、全语言法

全语言教学法 (Whole Language) 始于 20 世纪 80 年代中期，起初主要用于小学的母语教育，后来被扩大应用于中学和成人教育阶段的外语教学，成为在欧美影响较大的一项教学改革运动。全语言教学注重将有意义的语言以全面的、完整的方式传达给学生而不应该把活的语言分割成语法、词汇、语音等部分来进行教学。因为，语言是不可分割的，当语言被分割得支离破碎时，就不再是语言。全语言教学理念强调，外语教学要以学生为中心，注重教学从学生的兴趣、需要、能力、目的、学习风格和学习策略出发，调动学生的主动性和积极性，注重语言的实践性，让学生有目的地学习和使用语言。

全语言法将语言看作人类交际的工具，“语言的使用始终发生社会情境之中，这条原则既适用于口语，也适用于书面语；既适用于母语，也适用于外语” (Rigg, 1991)。语言具有个人性和社会性：它服务于思考和交流。语言的听、说、读、写等技能，都需要在真实的环境中学习，使得学习者在社会语境中完成



表达和交流的目的。

全语言教学法的学习理论是人本主义和建构主义的。全语言法的特点被描述成：真实的、个性化的、自我指导的、合作的、多元的。人本主义的学习理论强调一个宽松的学习环境。教师只有与学生建立起良好的人际关系方能起到促进作用。教师首先必须真诚，抛开无所不知的面具，真正信任、接纳和鼓励学生。建构主义的学习理论强调教学指导的“协商性”，认为知识是在社会互动中建构起来的，而非接受或发现的。教师的作用是提供帮助，但要发现学生在哪些方面最需要帮助。教师的任务不是要完成教学计划，而是要以学生的经验、需求和兴趣为出发点，为学生提供帮助，促进其语言能力的提高。

全语言的教学理念包括五“全”因素：全学习者、全教师、全语言、全方法、全语言环境（袁洪婵，2001）。全语言面对的是全学习者（whole learner），它考虑的是学习者的全部：包括学习者的需要、兴趣、特长及其弱项。全语言教学必须是为了学生，反映学生的需要，发挥他们的特长，帮助他们克服弱点。全教师（whole teacher）在学生眼中不是权威，而是以理论为指导，与学生一起学习，胸怀开阔，把学生作为完整的人对待，教学中时刻牢记学生的需要与兴趣。全语言是指语言的各个方面，包括全文（whole text）及全语言技能（whole language skills）。全文不一定是整本的原文书。任何书写的东西，只要它在恰当的场合中意义是完整的就是全文。全技能包括听、说、读、写，不应把这些技能分割开来教；教学的焦点应集中在提高学习者的综合技能。全方法（whole methods）是指不要把方法与学习过程分离。教学方法的选用应根据学习情况的需要。全语言还包括全语言环境（whole environment），语言技能的发展是语言和社会环境共同作用的结果。

全语言教学设计体现了下列教学理念和指导课堂活动的教学原则（Richards & Rogers, 2008）：

- ▶ 使用真实语料进行阅读，而非为训练单个阅读技巧而编



制的文本和练习材料

- 强调真实自然的事件，而非与学生生活体验无关的编写出来的故事
- 阅读学习者感兴趣的真实语料，如文学作品
- 为理解而阅读，为真实的目的而阅读
- 为真实的读者而写作，并非简单地训练写作技能
- 写作是学习者探索和发现意义的过程
- 使用学生自己创造的语料，而非教师编制的，或其他商业化的出版教材
- 读、写和其他语言技能的综合
- 以学生为中心的学习：学生有权选择阅读和写作的内容，赋予学生权利，理解学生的世界
- 强调合作，与同伴一起阅读和写作
- 鼓励冒险和探索，将学生的错误看作学习的发生，而非评判成败的依据

在全语言教学中，教师扮演协助者、示范者和共同阅读者的角色。教师的作用在于引导学习者自学，而非简单传递知识。教师在合适的时候加以指导，而非按照事先设计的教案或脚本进行教学。如，教师引导学生在阅读中怎样进行预测，提出适当的问题，并且分析学生所读的材料。教师鼓励学生将问题或将故事与他们自己的生活相联系。教师引导孩子们参与、分享、谈论他们所读的书籍，或把故事编成剧本进行表演。在写作中，通常由学生自己选择写作的话题，教师参与到构思、起草、修订、编辑等各个环节进行指导。教师致力于创造一个合作的学习环境，激发学习兴趣。

在全语言教学中，学生是合作者——与同伴、教师、文本作者进行合作；学生也是评价者——在教师的帮助下评价自我和他人的学习；学生还是选择者——选择学习材料和学习活动。选择在全语言课堂中至关重要。“唯有具备选择学习活动、学习材料和学习伙伴的能力，学生们才可能有目的地去使用语言。”



(Rigg, 1991)

全语言教学倡导使用真实的语言材料，而非商业化的教材。如文学作品就是很好的真实语料，因为它不是为教学而编写的，作家的创作是为了与读者进行交流。其他资料包括生活中随手可及的语言材料，如：报纸杂志、书信、游记，食谱、地图、说明书、广告等。这些都来源于生活，构成了一种开放的、自然的、丰富的、真实的语言环境。

全语言法的教学过程并不具备区别于其他教学方法的显著特色。它的核心在于一种全语言的理念，强调自然学习具有真实交际目的的阅读与写作，突出学习阅读与写作技能的快乐。在这种理念指导下，全语言教学的践行者根据本地的社会环境、教育目标、学校实际情况、学生的需要等，对教学行为做出适当的修正及安排。Bergeron (1990) 综述了 60 多篇研究论文，归纳出全语言法的四个明显特征（使用文学作品、使用过程写作法、鼓励合作学习、关注学生的态度）和常用的教学活动（独立的或小组的阅读和写作活动、不分级的对话材料、写作档案袋、写作会议、学生自创作品集、写故事）。

全语言教学法的优势在于强调学习者真实的生活体验，课堂所学与实际生活紧密相连，能够促进学习者外语能力的全面发展。然而，反对者认为全语言教学法是对一切外语教学法的否定——否定教学、技能训练和教材的作用，认为仅仅依靠真实的语言材料就足以使学习者学会外语，并获得技能。也有人批评全语言教学不重视语音，过分强调整解的流利性而忽略了语料的准确性。全语言教学作为一项教学改革运动，倡导通过具有真实性、整体性的语言教学，增强语言学习的实际意义，提高学生学习的主动性与参与性。这些理念对于开拓我们的视野，深化教学改革，具有重要的意义。

六、多元智能法

多元智能法 (Multiple Intelligences) 源于美国心理学家



Howard Gardner (1943—) 提出的多元智能理论模型。传统的智能理论认为人的智能是单一的、不变的、与生俱来的,人们常用来测试智商 (IQ) 的斯坦福-比奈量表 (Stanford-Binet Test) 涵盖的只有语言智能和逻辑智能。Gardner (1993) 修正了传统的智能概念,提出人的智能结构是由八种智能要素组成:

- 语言智能 (linguistic intelligence): 创造性地使用语言的能力。律师、作家、编辑、译员常常具有较强的语言智能。
- 数理逻辑智能 (logical/mathematical intelligence): 理性思考的能力。医生、工程师、程序员、科学家常常具有较强的数理逻辑智能。
- 视觉空间智能 (spatial intelligence): 感知视觉空间世界的的能力。建筑师、装修师、雕刻家、画家常常具有较强的空间智能。
- 音乐智能 (musical intelligence): 感受和创作音乐的能力。歌唱家和作曲家常常具有较强的音乐智能。
- 肢体运动智能 (bodily/kinesthetic intelligence): 动作协调性强。运动员和工匠常常具有较强的肢体运动智能。
- 人际智能 (interpersonal intelligence): 关于与人合作的能力。推销员、政要、教师常常具有较强的人际智能。
- 自我认知智能 (intrapersonal intelligence): 认识、了解自己并能成功地发挥自己的才能的能力。各个领域中的成功人士常常都具有较强的自我认知智能。
- 自然认知智能 (naturalist intelligence): 认识、了解大自然的能力。

根据 Gardner 的观点,人的智能具有以下 4 个特征:(1) 多元性。每个人都拥有多种智能,8 种智力要素同等重要,不能只强调某一种而忽视其他。(2) 差异性。既有个体间差异,也有个体内部的差异。(3) 发展性。人的智能可以通过后天的教育和学习得到开发和逐步加强。(4) 实践性。智力是个体解决实



际问题的能力，是发现新知识的能力。

多元智能理论以学生为中心，重视学习过程，注重通过丰富的教学活动形式培养学生的多方面能力。这一理论得到了西方，尤其是美国教育界的认同，并被实践运用到学校教育的多个环节，成为教学改革的一个重要指导理论。依据多元智能理论，语言教学应该摒弃对语言智能狭隘的理解，应该作为全人教育的一部分；通过语言学习，除了提高语言智能外，还应该开发与发展其他智能。语言学习依赖于人的多种感官，并与其他智能有着密切的联系，例如语言的节奏、语调、音量、音调就与音乐能力有密切关联。（文秋芳，2008）

每个学生都可能具备多项智能，但又存在个体差异，教师有必要设计不同的课堂活动以促进学生的语言习得，同时帮助学生认识到自己的潜能。在教学实践中，教师可以列出常用的课堂活动，然后根据不同的智能类型进行分类。这样就能清楚意识到教学中哪些智能得到了重视，哪些智能却被忽视了，从而改进教学活动，促进学生多元智能的锻炼与发展。针对各项智能类型，建议采取不同的课堂活动（Armstrong, 1994; Christison, 1996; 引自 Larsen-Freeman, 2000）：

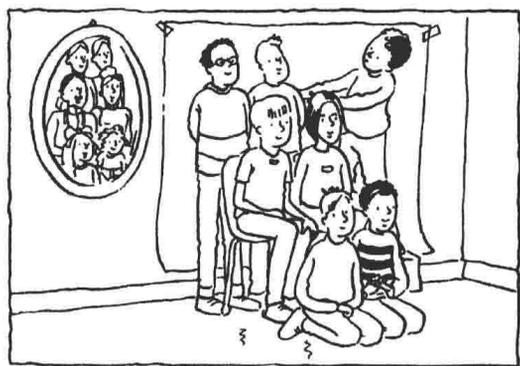
- 语言智能：记笔记、讲故事、辩论
- 数理逻辑智能：谜语和游戏、有逻辑性的陈述和分类
- 视觉空间智能：图表、视频、画画
- 音乐智能：唱歌、演奏、（爵士乐）节奏训练
- 肢体运动智能：手工、实地考察、演哑剧
- 人际智能：对子活动、项目任务、小组合作
- 自我认知智能：自我评价、记日记、自主选择家庭作业

多元智能法没有明确表述其语言教学目标，而是强调将语言课堂当作一个重要的教育场所，学生在这里了解自己的学习经历，认识自己的智力潜能，并设计自己的学习方式，最终成为一个有目标的、快乐的学习者，成为一个对自己学习负责的人。教师首先要理解和掌握多元智能理论，并致力于在语言教学中实践



该理论。教师在多元智能理论的指导下，开发课程，设计教学，组织课堂活动。教师还要突破时间、空间和教室资源的限制，成为一个优秀的演奏家，让学生的不同智能因素得到最大限度的激活与开发。学习者应该认识到自己不仅仅是语言学习者，还应该将语言学习看作人格发展的一部分。多元智能课堂旨在促进全人教育，致力于创设环境，使学生成为全面发展的、善于学习的个体。

多元智能理论强调学习者的个体差异，并倡导教学要针对这种差异而进行设计。尽管多元智能法的理念十分具有吸引力，但如何将之运用到外语教学中，目前还缺乏更具说服力的关于教学实践的报道。然而，我们可以将其理念融入到教学中，了解学生的智能特点，设计多种活动，提供机会让学生扬长避短、取长补短。



多元智能法课堂图示 (Larsen-Freeman, 2000: 171)

七、词汇法

词汇法 (The Lexical Approach) 产生于 20 世纪 90 年代，其主要倡导者是 Michael Lewis。任何一种外语教学法都基于其对语言本质的看法。和其他教学法不同的是，词汇法认为语言学习与



交际的最基本的单位应该是单词或词汇单位 (lexical item), 而不是语法、功能、意念等。词汇法颠覆了句法中心论, 主张词汇在语言中的主导地位 (文秋芳, 2008)。外语教学的目标是培养学生准确流利地运用目的语进行交际的能力, 多年来人们不断尝试着不同的教学方法来达成这一目标。以句法为中心的教学方法强调认知语言的内部结构和描述语言内部相互关联的各个要素及其之间的联系, 却往往缺乏对学生运用语言进行交际能力的培养, 容易忽略语言运用的得体性。以功能/意念为中心的交际法强调语言的意义和交际功能, 重视意义的表述和信息的传递, 但往往在语言的正确性方面难以顾及, 会造成学习者缺乏对语言形式的分析能力和对语法知识的系统掌握。另一方面, 认知语言学和心理语言学理论的发展和研究表明: 语言中存在大量重现率很高的词汇短语。学习者从语言材料和语言交际中收集词汇短语, 并加以分析解构, 得到可再次应用于实际交流的语言单位及语言规则, 并在此基础上创造新句以使语言交流形式更加丰富, 交流过程更加顺利 (黎宏, 2005)。基于此, 人们提出了词汇教学法, 为外语教学提供了一个新的视角。基于计算机技术的语言研究 (如语料库语言学) 的发展使大规模的语料统计分析成为可能, 为词汇教学法的应用提供了技术支撑。词汇法在本质上也属于交际法, 认同交际法所倡导的诸多原则, 如: 强调语言的交际功能, 将外语学习看作交际技能的学习过程等。它们的主要区别在于: 词汇法更加强调语言的词汇本质, 及其对语言教学所产生的影响。

词汇法的核心观点是: “语言是语法化的词汇 (grammaticalised lexis), 而不是词汇化的语法 (lexicalised grammar)” (Lewis, 1993)。因此, 在语言学习和语言使用中, 词汇是第一位的, 语法起辅助作用, 语言意义的产生和理解主要是通过词块 (chunk) 而不是语法结构来完成。词块包括固定短语、搭配和句型, 也叫“预制语块” (prefabricated chunk)。词块是兼有语法和单词特征并依存于语用情景的语言单位, 大量地出现在口头



和书面语言材料中，是流畅连贯的语言交际的构成要素。外语教学中通过培养学生理解、积累和使用词块的能力，能够提高学生的语言流利度。

人们通常把语言划分为语法（结构）和词汇（单词）两大部分；词汇法对这种传统提出了挑战。词汇法认为语言是由词块构成的，这些词块组合起来形成连贯的语篇。自词汇法明确提出以来，人们对词块类型的划分进行了诸多的探讨。Lewis 在《词汇法的实施》（1997）一书中，将词块划分为以下四种类型：（1）单词（Words），指传统意义上的词汇，即词典中所列举的词条，包括单个的词和短语（poly-words）。短语由两个或两个以上的单词组成，其特点是构成成分固定不变，如：by the way, on the other hand, to and fro, bread and butter. 这个范畴的词块数量最大，然而后面要谈及的三个范畴却是给学习者带来最大困难，同时也给外语教学带来最大挑战的词块。（2）搭配语（Collocations），指以较高的频率出现的单词组合，如：make a mistake, a broken home, to catch a cold, absent from, guilty of, consist of.（3）固定表达（Fixed Expressions），指因长期使用而形成的惯用形式，往往是符合语法规则并具有明确的语用意义的完整句子。如：打招呼用语（Good morning; It's a lovely morning, isn't it?; Happy New Year.），礼貌用语（No, thank you, I'm fine; I'll have to be going.），游客常用语（Can you tell me the way to ..., please?; I'd like a twin room for ... nights, please.），俗语（Hang on, you're putting the cart before the horse there.; You're making a mountain out of a molehill.）等。（4）半固定表达（Semi-fixed Expressions），指一种带有空位的结构性句式。如：Could you pass ..., please?; Hello. Nice to see you. I haven't seen you for/since + time expression.; What was really interesting/surprising/annoying was Lewis 还提到一种更长的语篇表达式，如公务信函常用结构，学术论文常用结构等。学术论文的开篇往往会用到以下表达：



There are broadly speaking two views of The more traditional, usually associated with ... and his/her colleagues, suggests that ..., while the more progressive view, associated with ... suggests In this paper I wish to suggest a third position, which, while containing elements of the view proposed by ... also takes account of recent developments in ... which have produced evidence to suggest ...and so on. (Lewis, 1997: 11)

Lewis (2000) 本人也意识到词汇教学法缺乏一个坚实的学习理论基础,他指出词汇法所蕴含的学习观包括以下几点:(1)语言不是通过学习单个的音、结构及其组合学会的,而是通过提高对整体进行分析的能力而学会的。(2)语法的习得是一个“观察—假设—验证”的过程。(3)我们可以有效地整体使用短语,而无需理解其组成部分。(4)通过与目标语水平更高的人交往,习得速度会加快。在 Lewis (1993, 1997) 看来,语言知识的获得和交际能力的提高是通过扩大学生的词汇组块、搭配能力和有效掌握最基本词汇和语言结构而实现的。词块构成了学习者对语言的语法形成自我假设的数据来源,词块习得是创造性规则建构过程的基础,在外语习得过程中占据重要地位。

词汇法的实施已经并将继续在教学内容和教学方法等领域引发热烈的讨论,其影响涉及当下课堂教学实践的方方面面(Lewis, 1997)。

词汇法理念下的教学实践将更加重视以下方面:

- 词块——不同类型的多词组块
- 那些在以往的 EFL 教材中未曾涉及的特殊语言领域
- 初级学习者的听力能力和高级学习者的阅读能力
- 基于母语/外语对比和翻译的教学活动
- 将词典作为积极学习的重要资源
- 学习基于实际运用的语言(如来自于语料库)而非基于



语法所构造的语言

- 整理学习者笔记，发现规律以帮助提取
- 学习者课堂外将接触的语言
- 教会学生最大限度地利用语料（学会分析语料，领会语言）

另一方面，词汇法教学实践将弱化句法练习（如仅涉及单句的填空和句型转换），及少教搭配能力弱的名词，避免在课堂上为了说而说（口语表达应服务于语言学习和实际交流的需要）。词汇法并不反对教语法，它所反对的是过去那种语法占主导地位，忽视词汇教学的做法。词汇法体现了一种外语教学理论和思想的转变，它提高了教师和学生词汇的重视以及对词语搭配的敏感性，强调了学习者在自主学习中认知和运用词汇短语的必要性。

词汇法教学对词块的重视，可以帮助学生提高语言流利性，克服加工限制的局限，提高理解的效率，奠定语言发展的基础，但是实施起来有一定的障碍。首先，对于纷繁芜杂的词块如何进行分类，如何选择和安排教学内容等；其次，语料库的发展固然为词汇法实施提供了技术支撑，但需要相应的软硬件环境与之配套，如教学设施、语料库建设、检索工具的使用、对于教师和学生的培训等；第三，词汇毕竟只是交际能力的一个方面，如何通过词汇教学发展学生全面的交际能力，词汇法的倡导者们尚未提出操作性强的教学设计方案和教学步骤。

第三节 当前的交际流派

一、交际法

交际法（Communicative Language Teaching）的产生得益于语言理论的多元化和西欧各国的语言交际需求，是以培养交际能力为目的，以语言功能项目为纲的一种教学法体系，兴起于 20



世纪 70 年代的欧洲共同体国家。交际法又称功能法 (The Functional Approach) 或功能—意念法 (The Functional-Notional Approach)。交际法是人们深入研究语言功能的结果, 其形成标志着语言教学进行了一个新的时代, 涌现了各种各样的注重交际目标和语言功能的教学方法 (如内容型教学法、任务型教学法等), 对世界各地的外语教学产生了深远的影响。尽管围绕交际法的理论和实践有着诸多的探讨和争议, 每个人都有自己独特的理解, 但是“交际法之魂” (The Spirit of CLT) 已经深入人心 (Pham, 2007)。

外语教学大纲方面的研究促成了交际法的形成。英国语言学家 D. A. Wilkins (1972) 提出了一个以语言的功能和交际为基础的语言教学大纲, 他把语言意义分为两类: 意念范畴 (如时间、顺序、数量、地点、频率等概念) 和交际功能范畴 (如请求、拒绝、邀请、抱怨等功能)。他于 1976 年出版的著作《意念大纲》(Notional Syllabuses) 对交际法的发展起到了重要的作用。

交际法的主要理论基础是美国人类学家、社会语言学家海姆斯 (Dell H. Hymes, 1927—2009) 的交际能力理论 (communicative competence) 和韩礼德的系统功能语言学 (systemic-functional linguistics)。海姆斯 (1972) 针对乔姆斯基的语言能力 (competence) 提出“交际能力”的概念。交际能力指的是不仅能使用语法规则来组成语法正确的句子, 而且能在适当的场合、适当的时间恰当地使用语言。此后, 研究者又对语言交际能力做了进一步的分析和阐述 (如: Canale & Swain 1980; Littlewood 2011)。Canale & Swain (1980) 认为交际能力应包含以下四个方面的能力: 语法能力 (grammatical competence)、社会语言能力 (sociolinguistic competence)、语篇能力 (discourse competence) 和策略能力 (strategic competence)。Littlewood (2011) 在修正 Canale & Swain 的交际能力框架基础上, 提出交际能力应包含以下五个方面:



- 语言能力 (Linguistic competence): 包括传统意义上的词汇、语法、语义和语音知识。
- 语篇能力 (Discourse competence): 指语言使用者掌握连续语篇的能力, 如在较长的书面语篇中使用连接词, 维持较长对话中的话轮转换、进行意义协商、开始和结束谈话等。
- 语用能力 (Pragmatic competence): 指外语学习者在真实情境中利用语言知识表达和阐释意义的能力, 如在交际中由于缺乏背景知识而产生问题的时候如何进行交际。
- 社会语言能力 (Sociolinguistic competence): 主要指在合适的场合恰当地运用语言的能力, 如对正式和非正式语体的选用, 对直接或者委婉的表达方式的选择等。
- 社会文化能力 (Sociocultural competence): 指对文化差异的意识, 了解在跨文化交际中存在着一些会影响意义的传递甚至引起误解的文化知识。

韩礼德的功能语言学理论也为交际法提供了强有力的理论支持。他总结道, 儿童在语言发展过程中, 逐渐掌握了七种功能: 工具的 (instrumental), 控制的 (regulatory), 交往的 (interactional), 个人的 (personal), 启发的 (heuristic), 想象的 (imaginative) 和信息的 (informative) (刘润清, 2013)。交际法学者认为, 第二语言或外语学习同样也是学习并掌握语言的各种功能。

Henry G. Widdowson (1935—) 的语言交际观也对交际法的形成产生了影响, 他在《语言教学交际法》(1978) 一书中, 对交际法的理论依据和实践方法作了系统、详尽的阐述。他指出语言系统和语篇中的交际价值具有密切的关系, 掌握一种语言意味着既掌握其词汇、句法, 又会在语言交际中进行恰当的运用。他强调, 语言能力应包含为达到不同的交际目的而实施的交际行为。例如, 想表达关门的请求, 可以有不同的方式: The door's



open. / Would you mind closing the door? / Close it, please. / It's so cold. 如何在诸多的选择中做出合乎情境的决定，是交际能力的一个重要方面。

概括地说，交际法的语言观主要有以下四点：

- 语言是一个意义表达系统；
- 语言的基本功能是互动和交际；
- 语言结构反映其功能和交际用法；
- 语言要素不仅包括语法结构，也包括体现在语篇中的功能和交际意义范畴。

交际法的学习观倡导“交际性、任务性、意义性”三原则。交际原则，即包含真实交际的课堂活动可促进语言学习；任务原则，即运用语言完成有意义任务的课堂活动可促进语言学习；意义原则，即对学习者有意义的活动有利于语言学习。

Richards & Rogers (2008) 将交际法的发展分为三个阶段。第一阶段所关注的重点是开发基于功能和意念的教学大纲，以培养学习者的交际能力。以 Wilkins (1976) 为代表的研究者们设计了一些功能、意念大纲，不同于以往的基于语法结构的教学大纲。第二阶段重点关注学习者需求问题，致力于探索确定学习者需求的步骤，以 Munby (1978) 为代表的研究者积极倡导将需求分析作为交际法的一个基本要素。第三阶段重点探讨交际法框架下的课堂活动，如小组活动、任务、信息沟、项目活动等。交际法已经成为一个涵盖面很广的概念，可以说交际法出现之后的几十年间，又出现的内容型教学法、任务型教学法、词汇教学法等都不同程度地体现了交际法的基本理念。尽管人们难以像界定语法翻译法、听说法那样准确界定交际法，但交际法这个概念仍然有其存在的必要性。交际法以其对“交际”的强调，时刻提醒着我们：外语教学的目的不是学习碎片化的语言知识，而是提高学生的交际能力。

Littlewood (2011) 指出交际法中的学习过程包括两个维度：分析性学习和体验性学习，这两个维度不是互相矛盾的，而是互



补的，从不同的角度指引学习者，以实现培养其交际能力的教学目标（见图 3.1）。分析性学习和体验性学习是一个连续性的两极，具体的学习活动不同程度地具备一些分析性或体验性特征。在交际性语言练习中，学习者会使用事先学习的形式（词汇或句型）；而在真实交际练习中，学习者有时会重点练习语言学习中的某个难点句型。而且，在一项活动的不同阶段，不同的学习者也会不同程度地聚集于形式或者意义。

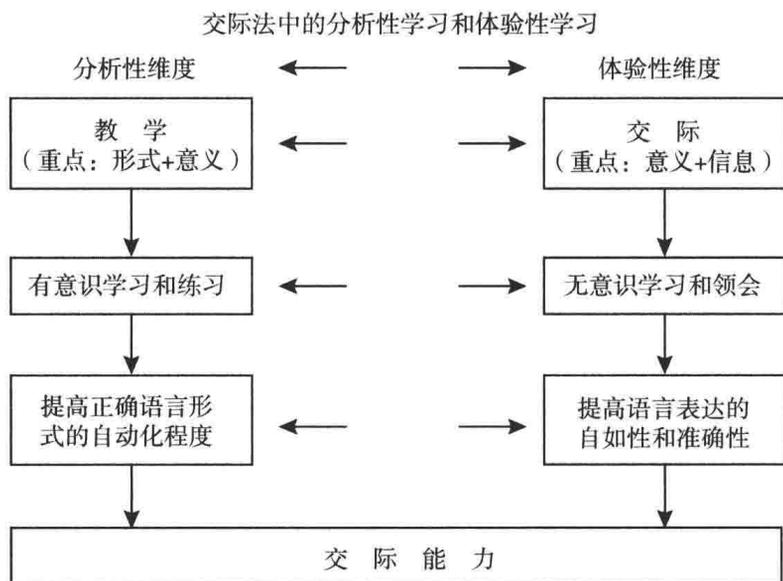


图 3.1 交际法中的分析性/体验性学习连续体

随着交际法的影响日渐扩大，使用范围日益扩展，研究者的不断加入，其教学原则也在不断丰富。Richards & Rogers (2008) 将交际法的教学原则归纳如下：

- 学习者通过使用语言进行交际而学会语言；
- 真实而有意义的交际应该成为课堂活动要实现的目标；
- 流利度是交际能力的一个重要指标；
- 交际能力包括听、说、读、写等不同语言能力的整合；



► 语言学习是基于不断的尝试和修正，并创造性地建构知识的过程。

基于上述教学原则，交际性课堂应具备以下特点：课堂活动能促使学习者通过频繁互动以交流信息、解决问题；使用真实语篇（而非专为学习者所编写的教学材料），设计真实情境中的交际活动，强调听、说、读、写综合技能；秉承以学习者为中心的教学理念，关注学习者背景及其特定的语言需求和目标，允许学生在教学决策中有一定的话语权，培养学生创造性解决问题的能力（Wesche & Skehan, 2002）。具体而言，交际法强调信息的共享和传递；倡导合作学习，如小组活动和对子活动；鼓励学习者进行自由的语言练习，并敢于尝试新的语言项目；设计教学活动时，以交际性任务为基本单位；结合学科知识发展语言能力，使语言知识具体化；注重语言运用的适切性；强调通过分析和反思，关注个体语言学习的过程。由于交际法对体验性学习的强调，人们往往忽略了分析性学习和关注形式的学习活动对语言学习所起的作用。Thompson（1996）曾敏锐地指出，外语教师们对于交际法存在着误解：认为交际法就是“不教语法”，“只教口语”。而在实际的课堂教学中，教师们虽接纳了“交际法之魂”，却在交际的概念之下将之为我所用，衍生了诸多教学方法。

以培养交际能力为教学目的，交际法的教学活动十分丰富。Littlewood 的交际法教学框架（2011）涵盖了分析性策略和体验性策略两个维度。交际法课堂活动构成一个连续体，一端是非交际性学习活动，另一端是真实的交际活动。在交际原则的指导下也应重视词汇和语法的学习，以帮助学习者逐步获得语言交际能力（见图 3.2）。

教学材料影响课堂交际和语言使用的质量，交际法的教材主要有三种：以课文为主的教材，以任务为主的教材以及来源于生活的真实语料。以课文为主的教材，许多是建立在结构研究上的，也有一些以交际为中心。以任务为主的教材，提供大量的游戏活动、角色活动、任务活动等。真实语料来自于日常生活，包



括以文字为主的材料，如路标、广告、报纸杂志，以及可用于交际活动的可视化资源，如地图、图画、标志、图表等。

分析性策略	→	←	体验性策略	
非交际性学习	前交际语言练习	交际性语言练习	结构化交际活动	真实的交际活动
学习语言结构、形式和意义，如：替换练习、归纳学习、发现学习和提高学习者语言意识的活动	进行语言练习的同时关注意义，但不传递新的信息，如：描述图片，或者情景（常采用问答形式）。	使用事先学习过的语言，但要求学习者能够传递新的信息，如：含有信息差的任务，或者回答与学习者个人相关的问题。	设置情景引导学习者使用所学语言，但情景具有一定的不可预测性，如：结构化的角色扮演，或简单的问题解决	使用语言进行真实的交际，情景具有不可预测性，如：创造性的角色扮演，复杂的问题解决，或讨论。
聚焦于形式和意义	→	←	聚焦于意义和信息	

图 3.2 基于“交际活动连续体”的交际法教学（以口语为例）

由于交际法课堂鼓励互动和交际，师生角色也被赋予了新的含义。Breen & Candlin (1980) 指出，学习者应该是自我、学习过程和学习目标之间的协商者 (negotiator)，在相互协作完成交际活动的过程中掌握外语。教师的首要角色是担当交际活动的设计者和组织者，还是交际过程的引导者、示范者和参加者，同时也是需求分析师、咨询师和小组活动的管理者。交际法带来的从“教师为中心”到“学生为中心”的转变使广大教师面临着新的挑战，他们需要转变思想，顺应改革潮流，以新的交际为导向的外语课程标准为指导，为培养学生的交际能力做出应有的贡献。交际教学法对教师提出了更高的要求，Wang (2007) 指出教师



应在以下方面做出努力：重新认识语言教学的本质，从以知识为基础转变为以能力为基础；重新定位教师的角色，从知识的传递者变为身兼多种角色的教育者；学习新的教学策略和技巧；改变评价学生的方式；培养活用教材的能力；使用现代教学技术；提高自身的外语语言能力。

交际法产生在语言理论和心理学理论多元化的时代，对不同理论的吸纳使得它颇具活力，王才仁（2008）称之为“多元理论的联合体”。交际法的主要优点有：重视学习者的需求，教学目标更加明确；重视培养交际能力，不仅强调语言的内容、意义和功能，还关注语言使用的情境和适切性；倡导外语教学过程交际化，创设真实的语言情境。交际法的教学理念在世界范围内得到了广泛的接纳，但是也存在着一些问题留待我们去思考，如：在教学大纲中结构和功能的关系处理；交际课堂的管理；对学生语言能力的测评；学生在小组活动中回避使用外语的倾向；教师自身的外语能力不足的问题；交际法理念与应试教育的矛盾；传统价值观对于新的师生角色的疑虑，等等。



交际法课堂图示（Larsen-Freeman, 2000: 124）

二、内容型教学法

20世纪80年代以来，内容与语言融合学习法（Content and



Language Integrated Learning, 简称为 CLIL) 受到了关注, 以沉浸式教学 (Immersion) 和内容型教学法 (Content-Based Instruction) 为两种最具代表性的教学范式。内容型教学法与交际法具有相同的心理学和语言学理论基础, 是交际教学法的一种。与交际法所不同的是, 内容型教学法对于学习输入的内容非常关注, 主张围绕学生需要掌握的课程来组织语言的教学。鲁子问 (2010) 将内容型教学法定义为“一种主张围绕学生所学的学科内容而展开教学的交际语言教学形态”。它强调围绕学生需要获得的内容或信息, 而非语言或其他形式的大纲来组织教学, 以达到内容教学和语言教学互相促进、共同提高的目的。

内容型教学法的语言观主要有以下三点: (1) 语言是一种获取信息的工具, 而信息是在语篇中建构和传递的, 因此, 语言教学要以语篇为基础; (2) 在现实生活中, 听、说、读、写四项技能是不能分开使用的, 因此, 语言教学也应把四项技能综合起来培养; (3) 语言的使用是有目的的, 因此, 学生在学习过程中要清楚所学语言材料的目的, 并使它与自己的目标联系起来 (崔刚, 2007)。内容型教学法强调关注语言技能以外的能力和素质, 因为“语言本身是个符号系统, 它无非是一种排列组合, 本身的深度和美感来自于它‘运载’的内容” (刘润清, 1999)。2004 年在广州召开的“全国外语院校英语专业负责人联席会议暨英语专业发展战略研讨会”上, 桂诗春强调: “语言始终是一个外壳, 语言再流利, 没有内容和内涵, 仍然是无法交际的。”

内容型教学法关于学习理论的一个核心观点是: 只有当语言被用来作为了解信息的途径而不是为了学习语言本身时, 语言习得才能成功。由此核心原则衍生出下列观点: (1) 只有当学习者认为所学习的内容有趣、有用而且能指向预期的目标时, 语言习得才能成功。如果学习内容和学习者的实际需要紧密相关, 就能增强学习者的动机, 促进更有效地学习。另外, 当学习者的注意力集中在思想、看法、观点等, 而非语言形式上时, 学习者具有更强烈的学习动机。(2) 某些领域比其他领域更适合于作为



内容型教学法所依托的学习材料。地理通常被认为是学科学习与语言学习相结合的最佳选择，因其“具有高度的视觉性、空间性和情境性，对地图、图表、模具等辅助材料的使用，以及用大量描述性语言开展教学的特点”（Stryker and Leaver, 1997: 288）。作为 CBI 教学的另一个范例，渥太华大学的“心理学入门”课程也获得了巨大的成功，吸引了大量的学生选修该课程。

(3) 针对学生需要的教学才能取得最好的效果。内容型教学法强调学习的内容应该根据学生的需要来选择，如：选择真实语料（学生会在生活中遇到的、书面的或口头的材料）作为教学设计的出发点。对于特殊用途或学术用途的培训课程，要基于学生具体的行业需求或学术需求。

(4) 教学应建立在学习者已有经验之上。学生进入课堂时，大脑不是一块白板，而是已经具备了一定的学科知识。

内容型教学法的倡导者们开发了多个 CBI 项目，探索出多种教学模式。Met (1999) 将内容型教学理念描述成一个连续体，一端是内容驱动型教学 (content-driven)，另一端是语言驱动型教学 (language-driven)，在这两极之间存在着多种教学模式，语言与内容有着不同的权重（见图 3.3）。

内容驱动型	←		→	语言驱动型
沉浸式教学 (Immersion programs)	部分沉浸式教学 (Partial immersion programs)	保护式教学 (Sheltered courses)	附加式教学 (Adjunct courses)	主题式教学 (Theme-based courses)
完全用二语为媒介教授学校课程	主要用二语为媒介教授学校课程	由学科教师教授课程，但学生均为二语学习者。	专业课加语言课	围绕学生感兴趣的主题进行教学

图 3.3 CBI 教学模式连续体



完全和部分沉浸式教学以内容为主导，利用二语作为媒介，教授正规的学校课程，它的有效性更多地取决于学生对内容的掌握，语言的掌握是一个副产品。保护式教学的授课对象是非本族语者，由学科领域专家担任教师，但在授课过程中需要关注学生的外语水平，调整教学话语使教学内容更容易被学生理解。此外，教师还需要选择适合于学习者难度的教学材料，并根据学习者的语言能力调节课程要求。附加式教学强调语言学习和内容学习同等重要，附加式教学中的语言和内容融合可以通过团队合作来实现，即语言教师负责学术读写等语言技能，内容教师则负责学术内容的讲授。主题式教学通常在二语或外语教学情境中进行，课程大纲围绕主题或话题，如环境污染、妇女权益、医药卫生等来组织，最大限度地利用内容来传授语言技能。从图 3.3 中可以看出，偏向于内容驱动型的教学模式要求学生具有中级或更高的语言水平，以及相关的学科内容知识；偏向于语言驱动型的教学模式与传统的语言教学更为相似。

内容型教学法秉承“做中学”的教学理念，鼓励学生进行自主学习、合作学习和体验学习。这就要求学习者扮演积极的角色，积极地理解输入材料，有较高水平的歧义容忍度，愿意探索新的学习策略，多角度阐释口头或书面语料。学习者也可参与到学习内容和活动方式的选择当中，为学习内容提供资源。学习者要对内容型教学有十足的信心，积极适应新的角色，成为一个合作型的、参与型的自主学习者。

内容型教学模式下，教师应该兼具语言和专业内容两项专长。这是一个巨大的挑战，因为教师可能是语言专家或某个学科领域的专家，但在这两方面都擅长的人可能少之又少。一个成功的 CBI 教师，必须具备下列知识和技能：学科内容知识、学科教学技能、外语知识、外语教学技能、教材的开发和选择、教学评估等。相应地，CBI 教师集多种角色于一身：需求分析者、课程设计者、教材编选者、合作者、研究者、评估者等。

内容型教学法通常选择真实语言材料作为教材。这个真实性



一方面指本族语学习者所使用的教材，另一方面指来源于报纸或期刊杂志上的文章，并非为语言教学之目的而编写的材料。与真实性相矛盾的是，内容型教学法还必须考虑到学习者的语言水平，教材要具有可理解性，因此，对教材进行一定程度的语言上的简化和冗余的解释也是必要的。总之，教学材料既要具有真实性，又要具有可教性。

内容型教学法的优点在于：语言的形式、功能和意义没有被分裂开来；学生的动机增强、兴趣提高且确保了对认知有较高要求的课堂活动，从而丰富了学生的认知发展（Grabe & Stoller, 1997）。从早期的专门用途英语课程到沉浸式课程，内容型教学法已经被应用到各个层次的语言教学项目当中，如：中小学生学习课程、大学生外语课程、商务外语课程、职业外语课程等。然而，内容型教学法在应用中也存在着一些局限性。最突出的是师资问题，兼具语言知识和学科知识的教师非常匮乏。其次，内容型教学法在多大程度上可以帮助学生发展其语言技能，因为学习者会首要关注学科内容的掌握，而忽略语言使用的准确性。第三，鉴于学习者需求的多样化，很难开发市场化教材，这会导致教师花费大量时间遴选材料。最后是评估方面的问题，是评价学生对学科知识的掌握，还是评价学生的语言能力？

三、任务型教学法

任务型教学法（Task-Based Instruction）源起于交际教学法，“任务性原则”也是交际法的三大实施原则之一。交际法的代表人物 Prabhu 在印度南部的班加罗尔（Bangalore）主持交际教学项目的过程中，让学生“在用中学”，以“任务”的方式呈现课堂教学活动，并于1983年正式提出了任务型教学法，也称任务型语言教学（Task-based Language Teaching, TBLT）。（吴文等，2012）

任务型教学法自20世纪80年代产生以来，一直备受瞩目。它将“任务”置于课程规划的核心地位，认为学习者通过完成



内容型教学法课堂图示 (Larsen-Freeman, 2000: 138)

特定的课堂任务而习得外语，并将交际法语言教学重塑为基于任务而不是基于语言的交际法教学大纲。鲁子问等（2008：71）将任务型教学法定义为：一种以具体的学习任务为学习动力或动机，以完成任务的过程为学习过程，以展示任务成果的方式来体现教学效果的教学方式。任务型教学法强调学习过程，重视培养学习者的交际能力和综合运用语言的能力，同时也不忽视语言知识教学。鲁子问等将任务型教学法所代表的理念归纳为：语言是用来表达思想、交流情感、解决问题的工具，语言学习依靠的是语言的使用，而不是通过以形式为中心的机械训练达到的。语言学习的目的并非仅为掌握语言知识和培养语言技能，而是学会如何使用语言来解决问题。任务型教学法也是义务教育英语课程标准所倡导的外语教学法。

国内外研究者对“任务”（task）这一术语的解释不尽相同。

有助于达到语言学习整体目标的所有课堂活动都可看成是任务，包括简短的语法练习和更为复杂的涉及真实的意义交流的活动。（Breen, 1989）

任务是语言加工的产物或语言理解的结果，如：边听录音边画地图，听指令做动作等。教师通常需要明确任务要求，以衡量



学习者是否成功地完成了任务。多样化的任务可以增强课堂活动的目的性，使学生有机会运用语言，从而使语言教学更具交际性。(Richards, Platt and Weber, 1985)

任务是一项有特定目标的工作或活动，通常作为课程的组成部分，或在研究中用于搜集数据。(Crookes, 1986)

任务就是学习者通过对已知信息进行思考加工而达成某一结果的活动。(Prabhu, 1987)

交际性任务是学习者理解或掌控目的语，并用目的语进行互动的活动，在使用语言的过程中，他们的注意力主要集中于交际意义而非结构形式。(Nunan, 1989)

任务是学习者关注意义，使用语言达成目标的活动。(Bygate et al., 2001) (以上定义转译自 Ellis, 2013: 4-5)

贾志高(2005)认为，学习者应用目的语所进行的促进语言学习的，涉及信息理解、加工，或解决问题、决策问题的一组相互关联的、具有目标指向的课堂交际或互动活动都可以称之为“任务”。

Skehan (1999: 95) 指出任务应具备五个要素：(1) 要有意义；(2) 要有待解决的交际问题；(3) 与真实世界的交际活动相似；(4) 首先要完成任务；(5) 根据结果评估任务。

Candlin (1987) 描述了任务的七项主要特征：

- 输入材料。指学习者完成任务所使用或依据的书面材料或视听材料。
- 角色。指学习者在完成任务时所需扮演的角色，如信息发出者或信息接收者。
- 情景。指任务所产生和执行的环境或背景条件，包括语言交际的语境，同时也涉及课堂任务的组织形式。
- 程序。指学习者在完成任务过程中所涉及的操作方法和步骤，即“怎样做”。它包括任务序列中某一任务所处的位置、先后次序、时间分配等。
- 监控。指确保任务顺利完成的监督过程。



- 目标。任务具有目的性，一是任务本身要达到的非教学目的，二是利用任务所要达到的预期的教学目的。
- 反馈。指教师或同伴对任务完成的整体情况或某一方面进行评价，包括对语言使用的纠正性反馈和其他有用的反馈。

任务型教学法的理论基础是前苏联心理语言学家维果茨基 (Lev Vygotsky, 1896—1934) 的语言和学习理论。他强调语言学习的社会性以及教师和学习者对促进个体学习的重要作用。他认为，语言的获得首先是人与人之间相互作用的结果，然后才转变为自己的知识。学习是一种有社会真实性的协同努力，在其中“师生”共同参与有明确目标导向的互动性任务。

Robinson (2011) 指出任务型教学法的理论依据还包括互动假说 (interaction hypothesis)、输出假说 (output hypothesis)、有限容量假说 (limited capacity hypothesis) 和认知假说 (cognition hypothesis) 等。互动假说强调语言习得中的互动，即意义协商，在二语习得中的决定性作用 (Long, 1983)。意义协商就是当沟通理解发生困难时，交谈的双方必须依据对方理解与否的反馈，进行诸如重复、释义、改变语速等语言上的调整，从而使得输入变得可理解。互动假说关注选择性注意和负面反馈在语言习得中的作用。输出假设提出对输出的关注可以促进二语习得 (Swain, 1995)，给学习者提供语言输出的机会是语言发展的关键所在。在目标语输出的过程中，学习者会注意到“知”与“不知”，“会”与“不会”之间的距离，进而了解自己对外语的掌握情况。输出还为学习者提供了在运用中尝试新语言的机会，并对外语的结构形式进行反思。有限容量假说指在注意力有限而需要关注的语言侧面不止一项（比如语言精确度、语言复杂度、语言流利度）的情况下，学习者会进行优先排序，将注意力更多地投入到某一项中去 (Skehan, 2009)。认知假说是基于一语习得提出的。在一语习得的发展过程中，概念化发展为其创造了条件。对一语和二语习得发展的对比研究表明，成年的二语学习者总在尝试将儿童时获得的概念进行语言编码，即在习得二语时自



觉地采取了对意义/概念——形式/语言进行匹配的个体发生学的既定顺序 (Robinson, 2005)。在设计教学任务时,要参照儿童习得母语时所对应的认知要求,基于认知复杂度逐渐上升的原则对任务进行排序,使任务序列能为二语学习者提供最佳的帮助,以便应对真实交际中相应水平的任务要求。因为“只有复杂的语言才能表征复杂的事件”(Givon, 2009),所以,当任务难度和学习者的认知水平相匹配时,则可避免因认知复杂度和语言精确度两者无法兼顾而顾此失彼的现象。

二语习得研究者做了大量的实证研究,力求解释任务的设计和实施对语言学习的影响。三十年来的研究发现,“任务”对以下二语习得过程产生促进作用 (Robinson, 2011; 赖鹏, 2013): (1) 任务能提供意义协商和理解输入的语境; (2) 任务能就学习者的输出提供吸纳纠正性反馈的机会; (3) 任务能提供整合内化修订过的输入的机会; (4) 任务揭示自身输出与源输入之间的差距; (5) 任务的认知要求能将学习者注意力集中到特定形式上,促进语法化过程和输出的精确度; (6) 认知要求低的任务促进自动化过程和输出的流利度; (7) 认知要求高的复杂任务促进句法化程度和输出的复杂度; (8) 任务的认知要求能促进概念化重塑; (9) 任务排序能强化记忆; (10) 以上情况必须建立在具体的交际语境之上。上述结论体现了任务型教学法研究发展的轨迹,即从起初关注如何通过互动和意义协商促进对输入的理解,转为如今关注如何促进对输出的注意和更接近目的语的言语输出。

对任务特征分类体系的研究主要考察哪些特征对互动和习得最有影响力,以利于教学任务设计。Skehan (1999: 99) 根据语言的复杂性 (code complexity)、认知的复杂性 (cognition complexity) 和交际的紧张度 (communicative stress) 来划分任务的难度。Ellis (2013) 从输入 (input)、任务条件 (conditions)、认知加工过程 (processes) 和任务目标 (outcomes) 等四个方面描述任务特征。输入包括四个变量: 媒介、语言复杂性、认知复



杂性和信息熟悉度。任务条件包括三个变量：参与者关系、任务要求、完成任务所涉及的话语模式（对话或独白）。认知加工过程指完成任务所涉及的认知加工层次，从信息交流，到进行推论，到进行观点的交锋。任务目标包换三个变量：媒介（通过图画、口头或书面语展示结果）、任务结果是开放式的还是单一解决方案、任务结果所涉及的语篇模式（描写、叙述、分类、指示、辩论等）。

Robinson (2011) 综合前人研究建立了任务的三维成分框架（见表 3.1），从三个方面描述任务特征：任务复杂度（认知因素）、任务条件（互动因素）和任务难度（学习者因素）。他指出分类框架的优劣应以是否能对教学有益并促进习得的最大化为标准。

表 3.1 任务的三维成分框架

任务复杂度(认知因素)	任务条件(互动因素)	任务难度(学习者因素)
分类标准:认知要求 分类方法:信息理论分析	分类标准:互动要求 分类方法:行为描述分析	分类标准:能力要求 分类方法:能力评估分析
(1) 资源导向型变量 是否此时此地 语境提示是否丰富 是否进行空间推理 是否进行因果推理 是否进行意图猜测 是否进行角度选取	(1) 参与度变量 开放式/唯一解决方案 信息的单向/双向传递 趋同性/多种解决方案 参与人数多少 参与者对任务目标的贡献 是否需要进行协商	(1) 能力变量 工作记忆能力 推理能力 任务转换能力 学能 场独立/场依存认知风格 推断对方意图的能力
(2) 资源分散型变量 计划时间长短 单一任务或多项任务 任务结构简单或复杂 任务步骤数量 步骤是否具有连续性 是否具有背景知识	(2) 参加者变量 语言水平是否相当 性别相同或相异 是否互相熟识 是否具有相同的学科背景 地位角色是否平等 是否具有相同的文化背景	(2) 情感变量 愿意尝试新事物 控制情绪 任务动机 焦虑程度 交流意愿 自我效能感



任务难度由二语学习者的个体差异引起，是一种个人因素，具体包括情感因素和能力因素两个维度。例如，学习动机强的学习者比动机弱的学习者更能高效快速地处理信息，学习者的语言能力和智力水平决定了他们完成任务的困难大小。而任务复杂度取决于任务对学习者的认知加工要求，是一种客观因素。一项既定任务对不同学习者来说难度不同，但任务复杂度是相同的，因为任务复杂度受任务本身的结构和设计影响，与学习者个人能力无关。Robinson 将任务复杂度进一步细分为“资源导向”和“资源分散”两个维度。在完成二语任务过程中，两个维度对学习者的注意力资源的分配产生截然不同的影响。在资源导向维度上增加任务复杂度能够将学习者的注意力资源导向特定的语言结构和形式，使产出的语言更加准确和复杂。在资源分散维度上增加任务复杂度则会消耗学习者更多的注意力和工作记忆（working memory），使学习者分配给语言形式的注意力资源相对减少。Robinson 的模型认为学习者可以调用多重注意力资源，任务复杂程度的提高也有可能使学习者的表现得到提升，因此学习者对形式和内容的关注并不一定是矛盾的。（黄骞，2013）

Nunan（1989）提出任务型教学法应区分两种任务类型：真实任务和课堂教学任务。前者指那些基于学习者需要而设计的模拟真实交际而进行演练的任务（如，“制定假期出游计划”包括决定目的地、预订航班、选择旅馆、预订房间等系列任务；而“申请大学”则包含更多的任务：写申请信、回复信件、咨询经济资助、选择课程、电话或网络注册、支付学费等）；后者指那些基于二语习得研究，但不一定能反映真实交际而设计的语言学习任务。Willis（1996）从教学的角度提出六种任务类型：列举、排序、比较、解决问题、分享个人经历和创造性任务。创造性任务指较为复杂的任务或项目，通常需要分几个阶段完成，有时还要做一些调查。Prabhu（1987）从认知的角度划分出三种任务类型：（1）信息沟任务（information-gap activity），指对所给信息进行由此及彼的传递，由一个传递给另一个人，或形式上的转换



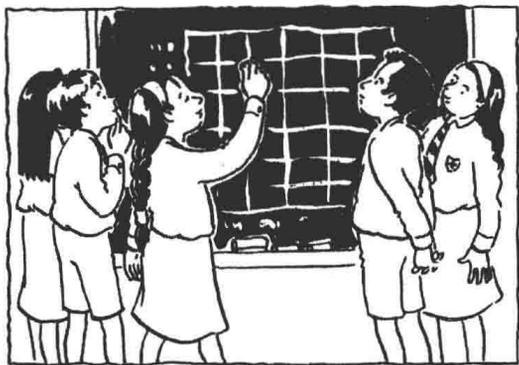
(如将文字信息转换成图表), 或时空的转换, 涉及对语言的解码和编码。(2) 推理沟任务 (reasoning-gap activity), 指根据所给信息通过推理、演绎, 或对关系、模式的识别等过程推导出新的信息, 如根据班级课表推导出教师的课表。(3) 观点沟任务 (opinion-gap activity), 指针对所给情景, 明晰地表达个人喜好、感受或所持态度。如续编故事、参与讨论等, 这类任务的结果通常是开放式的。

Willis (1996) 提出了任务型教学法的三个步骤: (1) 任务前活动 (Pre-task); (2) 任务环 (Task-cycle, 包括任务、计划、报告); (3) 任务后活动 (Post-task, 包括聚焦于语言形式的分析和操练)。鲁子问 (2008) 基于中国国情, 将任务教学的课堂教学程序分为任务的设计、准备、呈现、开展和评价五个阶段。程琳等 (2012) 指出, 任务型语言教学途径是一种教学思想, 而非具体的教学方法。在实际运用中, 任务型教学有不同的操作方式, 对于一些简单的任务, 可能只需要一两个步骤就能完成; 而对于复杂的任务, 则需要分阶段进行。复杂的任务一般分为任务前、任务中和任务后三个阶段。任务前阶段即任务呈现和准备阶段, 是决定教学课堂成败的关键。任务中阶段即任务实施的阶段, 是学生运用语言的过程, 在这一过程中, 任务难度极为关键。任务后阶段的活动是语言活动, 可以开展任务重做、语言聚焦和任务展示等活动, 这一阶段是语言意识培养的重要阶段。

在任务型语言教学中, 教师是任务的选择者和决策者, 要根据学生的需要、兴趣及语言水平设计、选择任务并决定任务顺序。在引导学生进行完成活动的活动时, 教师还扮演着多重角色, 如参与者、组织者、协调者、评价者等。在学习语言的过程中, 教师还承担着培养学习者的语言意识的责任。学生是小组活动的参与者、监控者、探究者和发明者 (Richards & Rogers, 2008: 235)。在完成活动的过程中, 学生会观察自己和同伴的表现, 监控自己和他们使用语言和学习策略的情况, 并尝试用最好的办法去解决问题。



任务型教学法自诞生以来，已经被广泛地运用于全世界的语言课堂中，“任务”已经成为许多教学流派语言教学主流技巧的一部分。然而，关于任务型教学法是否比其他教学方法更有效，尚缺乏有力的证据。在实际教学过程中，以“任务”为基本单位组织教学，也还存在一些问题，如任务选择、任务排序、任务评价等仍需进一步的探讨。吴文等（2012）分析了亚洲语境下任务型语言教学的相关研究，指出任务型教学法在亚洲语境下的实施存在一定的困难，因为它与亚洲的文化语境、语言教学的传统观念及语言教学条件的限制等存在一定的冲突，他们建议在实施该教学法时应结合亚洲的社会文化进行折中化和本土化，并致力于构建课堂内外自然与真实的语言实践环境。



任务型教学法课堂图示（Larsen-Freeman, 2000: 145）

综观外语教学史，人们起初致力于找寻一种最佳的方法，于是出现了流派繁多、异彩纷呈的局面。至20世纪七八十年代以来，交际语言教学成为普遍接受的一种理念，在教学方法的探讨方面不再追求独树一帜和独特效果，而是采取了折中主义的态度，并且逐渐出现了“再谈方法已显过时”的趋势。Kumara-vadivelu（1994）提出，我们已经进入了“后方法时代”（post-methods era），外语教学成功与否的关键不在于采用或设计何种



方法，而是如何适应不同的需求以产出最满意的学习效果。Kumaravadivelu (2003) 构建了后方法时代的“宏观策略框架”(macrostrategies framework)，宏观上确定大体方向，留给教师更大的创造空间，设计出符合特定社会文化情境、特定学习者群体的微观课堂。这些宏观策略包括：

- 使学习机会最大化；
- 促进协商交流；
- 使感知误解最小化（编者注：指教师意图和学生领会之间的差距）；
- 采用直觉启发式教学；
- 培养语言意识；
- 将语言输入语境化；
- 培养综合语言技能；
- 倡导自主学习；
- 增强文化意识；
- 确保社会相关性。

美国教学法专家 H. D. Brown (1941—) 基于对外语教学历史与现状的分析，提出“根据原理教学”的思想，标志着外语教学从迷信方法的年代进入了一个开放的理性时期。自 20 世纪 90 年代以来，基于对第二语言习得领域的相关研究成果，Brown (2013) 从学习者的角度出发，提炼出外语教学的 12 条原则。

◇ 认知原则

Cognitive Principles

1. 自动化 (Automaticity)
2. 有意义学习 (Meaningful Learning)
3. 激励原则 (The Anticipation of Reward)
4. 内在动机 (Intrinsic Motivation)
5. 策略投入 (Strategic Investment)
6. 学习自主性 (Autonomy)



- | | |
|---------------------------------------|---|
| ◇ 社会情感原则
Socioaffective Principles | 7. 打破自我封闭 (Language Ego)
8. 交际意愿 (Willingness to Communicate)
9. 语言与文化相关联 (The Language-Culture Connection) |
| ◇ 语言学原则
Linguistic Principles | 10. 母语效应 (The Native Language Effect)
11. 语际语 (Interlanguage)
12. 交际能力 (Communicative Competence) |

每一种新的外语教学法都是在试图克服已有教学法缺陷的探索中出现的，极大地丰富了我们的视野。每一种外语教学方法都在外语教学史上发挥过积极的作用，各种流派长期并存并不断自我完善。然而，各种外语教学法都有各自的优势和不足，各有独特的适用范围。万能的教学法是不存在的。因此，我们要辩证地对待外语教学法问题，在教学中根据不同的教学目的、教学对象、教师水平和教学条件选择合适的教学方法。

第四章 语言知识教学

英语语言教学常常分为语言知识和语言技能教学两大类。语言知识教学包括语音、词汇和语法教学等三个方面，语言技能教学包括听力、阅读、口语和写作等四个方面。听力和阅读属于接受性技能，口语和写作属于产出性技能。

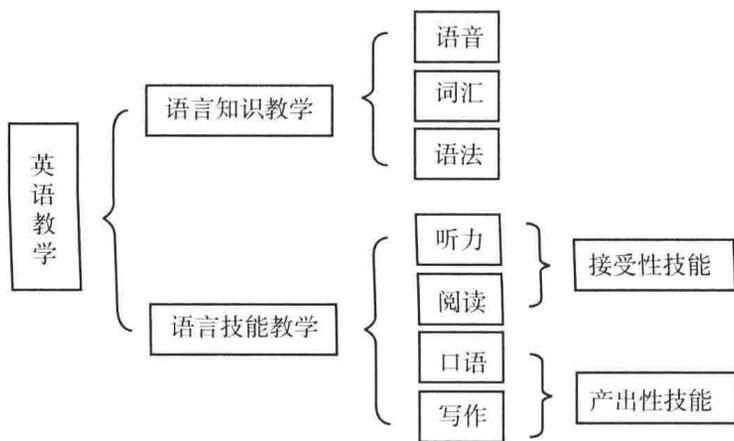


图 4.1 英语教学的主题

第一节 语音教学

语音作为语言的三大要素之一，是语言存在的物质外壳和物质基础，是语言的外在表现。没有语音，语言就不能得到体现，



就不能达到交际的目的。要学会说一种语言，先要掌握这种语言的语音。Skehan (1999) 将语音编码能力（即学习者识别语音的能力）看作语言学能的一个重要指标。英语语音学习不但有利于正确地表达思想，还会影响和制约听、说、读、写等各项技能的发展。语音的掌握与年龄有关，也很容易出现僵化现象。因此，在基础教育阶段要深入开展语音教学，让学生全面了解语音知识，并在交际中正确运用语音语调。本节将从语音教学的目标、意义、内容、方法和原则等方面进行阐述。

一、语音教学的目标

大多学者认为，外语学习者的语音很难达到本族语者的标准，除非他/她很小的时候就开始学习外语。王蔷等（2000）提出语音教学的比较现实的目标：（1）连贯性。语流顺畅自然。（2）可理解性。语音基本正确，口头交际的双方能够互相“达意”。（3）交际性。能运用适当的语调表达说话人的意思。

世界上有 43 个国家以英语为本族语，或官方语言（Cook, 2011），这就使英语学习者面临一个选择哪种模式来学习的问题。由于英国和美国在世界上的影响力，英式英语和美式英语成为学习者选择的两种主要变体。无论选择哪种英语口语作为标准，只要是大多数人容易听懂的标准音就可以，如 GB（General British 通用英音）或 GA（General American 通用美音）。当然这与学习者所在地区有关，如在欧洲，学习英式发音更合适；在香港，通常也会选择英式发音；在日本，通常会学习美式发音。英国学者 Cruttenden（2014）认为，应该选择大范围流通的、被广泛理解的、教科书中大量使用的并且有丰富的语音资源的语音模式作为学习和模仿的标准。按照这些标准，英式英语成为中国学习者所选择的模式。目前我国中小学教材的语音资料大部分是英式英语，教师们大部分也以英式发音为主。然而，随着美国在世界政治、经济和文化上的影响力越来越大，美式英语也越来越流



行,美式口音成为我国众多英语学习者模仿的对象。美国的出版公司也参与编写中小学教材,大城市中甚至有聘请外教教授英语的幼儿园和中小学。在两种口音旗鼓相当、平分秋色的情况下,作为英语教师需要提醒学生注意以下两点:第一,无论选择英音还是美音,都要保持一致性,避免混合式口音;第二,要了解其他口音的特点,并适当接触其他口音,如选择不同口音的材料进行听力练习。

语音教学的目的是培养学生的综合语音能力,使学生能够根据不同的语音特征判断说话人的会话含义,并根据自己的意图、情感和交际目的正确地使用语音。《义务教育英语课程标准》(2011)对于小学和初中阶段的语音教学目标做出了如下描述(见表4.1)。

表 4.1 基础阶段语音教学目标

级别	标准描述
二级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 正确读出 26 个英文字母 2. 了解简单的拼读规律 3. 了解单词有重音,句子有重读 4. 了解英语语音包括连读、节奏、停顿、语调等现象
五级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 了解语音在语言学习中的意义 2. 在日常生活会话中做到语音、语调基本正确、自然、流畅 3. 根据重音和语调的变化,理解和表达不同的意图和态度 4. 根据读音规则和音标拼读单词

二、语音教学的意义

语音教学是英语教学的基础,其教学效果的好坏,关系到学习者其他知识和技能的发展。

语音与拼写 英语是表音文字。欧洲大多数语言,如英语、



法语、德语、西班牙语等都是表音文字。表音文字由于符号数目有限而形体也比较简单，其拼写表现为符号（字母）同语音单位之间的对应关系。英语的拼写存在很多不规则的地方，学习拼写对于母语和二语学习者都很困难。汉语是表意文字，对于母语是汉语的英语学习者而言，英语拼写学起来就更加困难。英语拼写中语音与字母的对应关系表现得十分复杂。Cook（2011）以双元音/eɪ/和字母 a 为例，说明这种复杂的关系。至少有 12 种字母或字母组合发音为/eɪ/：lake, aid, foyer, gauge, stay, café, steak, weigh, ballet, matinée, sundae, they。另一方面，字母 a 在单词中至少有 11 种发音：

age /eɪdʒ/	arm /ɑ:m/	about /ə'baʊt/	beat /bi:t/
many /'meni/	aisle /aɪl/	coat /kəʊt/	ball /bɔ:l/
canal /kə'næl/	beauty /'bjʊ:ti/	cauliflower /'kɒlɪflaʊə/	

英语单词拼写中，也是有一些规律可循的，例如：元音对应规则（Cook, 2011: 93）。元音对应规则之一是“不发音 e 规则”，即开音节的元音字母发字母本来的音，而闭音节中的元音字母发短元音。例如：

'a'	/eɪ/Dane	/æ/Dan
'e'	/i:/Pete	/e/pet
'i'	/aɪ/fine	/ɪ/fin
'o'	/əʊ/tote	/ɒ/tot
'u'	/(j)u:/dune	/ʌ/dun

元音对应规则的另一条是“辅音字母双写规则”，即双写辅音字母前的元音字母发短元音。例如：

'a'	/eɪ/planing	/æ/planning
'e'	/i:/beta	/e/better
'i'	/aɪ/biter	/ɪ/bitter
'o'	/əʊ/hoping	/ɒ/hopping
'u'	/(j)u:/super	/ʌ/supper



由于英语的拼写较为复杂，教师要注重培养学生对语言的敏感性，加强语音知识和音形对应规律的教学，从词形和语音上准确掌握学习中遇到的每一个新词。

语音与词汇 语音是学习词汇的最初印象，如果读不出音就记不住词形，也难以和词义联系起来。英语语音有区别词义的功能，将单词重音读错，会造成词义的混乱。如 lead，读作/li:d/时，是动词，意为“领导”；读作/led/时，是名词，意为“铅”。又如 desert，读作/'dezət/时，是名词，意为“沙漠”；读作/di'zɜ:t/时，是动词，意为“抛弃”。再如，重音会造成合成词和词组的区别，如 blackboard（黑板），作合成词时第一个音节重读；black board（黑色的板子），作词组时第二个音节重读。如果把单词读错，听者就很可能不知所云，如把 SEcretary 读成 secREtary。

语音与语法 语音和语法关系密切，许多语法现象都是通过语音来体现的。同一个单词，由于语法作用不同，发音也往往不一样。如 read /ri:d/，用作过去时和过去分词时，则读作/red/。语调在口语中还能起到类似书面语中标点符号的作用。如“He's going.”读成降调时，是一个陈述句，而读成升调时（He's going?），则是一个疑问句。再如，“I am sorry you can't come with me.”如在 sorry 处用降调并停顿，听话者则会理解为“I am sorry.”“You can't come with me.”两个简单句。但若在 sorry 处不停顿，且在 come 处用降调，则表示一个概念，即表语从句“I am sorry that you can't come with me.”。

语音与听说读写技能 语音是提高听、说、读、写技能的关键。在实际的语言交流中，听说读写通常表现为一种综合的语言能力。打电话的时候，不仅要听懂对方的话，还要应答，有时还需要记录下重要的信息。在餐馆点餐的时候，要读菜单，向服务员询问。听讲座的时候，不仅要用耳朵听，用眼睛看，还要用笔记，在问答环节还要具备口语表达能力……在这些情景中，语音成为“做事”的前提。只有发音正确才能听懂别人的话，也才



能被别人听懂。语音不准，单词的读音就不准，单词读不准，就会影响单词的记忆。如果词汇量小，阅读和听力都会有困难，当然也谈不上用英语写作了。

语音与文化 语音具有社会属性，不同地域、不同文化群体有着不同的语言变体。英语由于其独特的发展历史，已成为当今世界上使用人口最多的一种语言，成为一种“通用语”（English as a lingua franca, ELF），或“世界语”（English as an international language, EIL），有学者提出应该用复数的“World Englishes”来指代“英语”。在英国、美国、澳大利亚、加拿大、爱尔兰等国，英语是本族语；在新加坡、印度、南非等国，英语是作为官方语言的第二语言（ESL）；在中国、日本、韩国等国，英语作为一门外语（EFL）拥有广大的学习者群体。英语在不同的国家和地区形成了不同的语言变体，它们在语音方面也有着明显的不同。除了地区性的差别之外，在同一个国家中，社会、经济地位不同的人之间也存在语音的差异。

语音与交际 Dalton & Seidlhofer（1994）指出，语音本身并不是目的，而是在特定的社会文化、人际环境中进行意义协商的工具，并概括了语音的六大交际功能：突出所言重点（prominence），进行话题管理（topic management），区分新旧信息（information status），话轮转换（turn-taking），展现社会意义和角色（social meanings and roles），表达参与程度（degree of involvement）。这些都依赖于停顿、语调的高低和重音的正确使用。如果处理不当，则会引起困惑甚至误解，导致交际失败。

语音教学具有不容忽视的重大意义。具体到教学实践上，英语语音教学应该涵盖单音教学和连贯语流教学两个方面。

三、单音的教学

单音，在语音学专业术语中叫做“音素”（phoneme）。音素是最小的语音单位，具有区别意义的功能。在几千种人类的语言中，使用的音素是有限的，就某一个具体的语言来说，少的有



11 个, 多的有 141 个 (Cook, 2011)。一般来说, 英语有 44 个音素 (其中 20 个元音, 24 个辅音)。记录音素的标写符号叫做音标, 表 4.2 是目前通用的英式音标。

表 4.2 英式音标 (Roach, 2000)

i	as in 'pit' pɪt	i:	as in 'key' ki:
e	as in 'pet' pet	ɑ:	as in 'car' kɑ:
æ	as in 'pat' pæt	ɔ:	as in 'core' kɔ:
ʌ	as in 'putt' pʌt	u:	as in 'coo' ku:
ɒ	as in 'pot' pɒt	ɜ:	as in 'cur' kɜ:
ʊ	as in 'put' pʊt		
ə	as in 'about, upper'		
	əbaʊt, ʌpə		
eɪ	as in 'bay' beɪ	əʊ	as in 'go' gəʊ
aɪ	as in 'buy' baɪ	aʊ	as in 'cow' kaʊ
ɔɪ	as in 'boy' bɔɪ		
ɪə	as in 'peer' piə		
eə	as in 'pear' peə		
ʊə	as in 'poor' puə		
p	as in 'pea' pi:	b	as in 'bee' bi:
t	as in 'toe' təʊ	d	as in 'doe' dəʊ
k	as in 'cap' kæp	g	as in 'gap' gæp
f	as in 'fat' fæt	v	as in 'vat' væt
θ	as in 'thing' θɪŋ	ð	as in 'this' ðɪs
s	as in 'sip' sɪp	z	as in 'zip' zɪp
ʃ	as in 'ship' ʃɪp	ʒ	as in 'measure' meʒə
h	as in 'hat' hæt		
m	as in 'map' mæp	l	as in 'led' led
n	as in 'nap' næp	r	as in 'red' red
ŋ	as in 'hang' hæŋ	j	as in 'yet' jet
		w	as in 'wet' wet
tʃ	as in 'chin' tʃɪn	dʒ	as in 'gin' dʒɪn



英汉两种语言分属于不同的语系，在发音特点和语音构成方面存在很大的差异。从发音特点来看，英语语音发得比较“紧张”，而汉语语音比较“松弛”。这些差异成为中国学生语音学习的重点和难点。在学习英语单音时，学习者常常会受到母语发音的影响。在语音构成上，英汉语也有较大的差异。学生在学习英语语音时经常会碰到这样两种情形：

- (1) 英语中有而母语中没有的音素；
- (2) 英语和母语中相似的音素。

上述两种情形容易产生发音的错误。例如，把 *thin* 读成 /sin/，把 *this* 读成 /lis/，或者 /zis/，或者 /dis/，原因是汉语中没有 /θ/ 和 /ð/ 这两个音素，学生用其他的音去替代。把 *bit* 读成 /bit/，把 *little* 读成 /'litl/，也是因为汉语中没有 /ɪ/ 这个音素，学生就用汉语拼音的 (i) 去替代。成节音的读音，往往也是一个难点，如把 *table* 读成 /'teibə/，把 *apple* 读成 /'æpə/。第二种情形会产生更多不易察觉的发音错误。如汉语拼音中的 (ai) 和英语中的 /aɪ/，学生会把 *eye* 读成汉语的“爱”，把 *die* 读成汉语的“代”。汉语的声母发音时通常带一个元音，(b) → (bo)，(p) → (po)，(m) → (mo)，(f) → (fo)，(d) → (de)，(t) → (te)，(g) → (ge)，(k) → (ke)，学生会把 *come* 读成 /'kɒmu/ 或者 /'kɒmɒ/，把 *book* 读成 /'bʊkə/。汉语中没有辅音连缀，学生在发音时常常在辅音之间加上一个元音。把 *class* 读成 /kə'la:is/，把 *group* 读成 /gə'ru:p/，把 *please* 读成 /pʊ'li:z/，把 *cards* 读成 /kɑ:dəs/。(注：汉语拼音置于圆括号内以示区别)

单音的发音在不同的环境中，会产生不同的变体，如：/t/ 至少有以下 8 种不同的变体（见表 4.3）。

表 4.3 单音 /t/ 在不同环境中的变体（张金生等，1999）

特征	送气	不送气	鼻腔爆破	舌侧爆破	不爆破	圆唇化	齿化	卷舌
例词	table	stone	certain	little	apartment	twice	eighth	train



四、连贯语流的教学

连贯语流的发音涉及英语节奏、同化、省音、连读和语调等几个方面。

1. 节奏

节奏和重音关系密切，节奏通常是指重读音节在句子中有规律地重复出现。我们先来分析重音，英语重音分为单词重音和句子重音两类。

单词重音一般分为主重音、次重音和非重读音节，每个单词至少有一个重读音节。音节是怎样构成的呢？我们通常用辅音（C即consonant）和元音（V即vowel）来分析音节结构。英语中的音节必须含有一个元音，除个别例外（如button /'bʌtn/中的/n/，bottle /'bɒtl/中的/l/）。英语中的音节结构有以下几种：

- V：最简单的音节由一个元音构成，如eye /aɪ/；
- CV：由一个辅音加上一个元音构成，如tie /taɪ/；
- VC：由一个元音加上一个辅音构成，如earn /ɜ:n/；
- CVC：由一个辅音加上一个元音再加上一个辅音构成，如bike /baɪk/；

英语的音节还有辅音连缀现象，既可以出现在音节开头，也可以出现在音节末尾。有两个辅音连缀（CC），如play /pleɪ/，ask /ɑ:sk/，有三个辅音连缀（CCC），如screen /skri:n/；next /nekst/，有四个辅音连缀的（CCCC），通常出现在音节末尾，如texts /teksts/；在古英语中，末尾还会出现五个辅音连缀（CCCCC）的现象，如“Thou triumphst!”中的/mpfst/。汉语中没有辅音连缀现象，在碰到这种情况时，学生常常容易读错，出现加音或漏音现象。

重音是指在读一个音节时所用力的强度。英语单词由单音节、双音节或多音节构成，单音节词本身为重读音节；大多数双音节词中的一个音节是重读音节，另一个为非重读音节；多音节词的一个音节是重读音节，其余的是非重读音节，有些多音节词



有次重读音节。重读音节响亮，元音长度长、饱满；非重读音节很轻，元音长度短、弱，声音较低。学生的单词重音错误通常表现在以下两个方面：一是重音位置错误，如把 interesting 读成 /in'trɪstɪŋ/；二是增加额外重音，如把 communism 读成 /'kɒmjʊ'nɪzəm/。单词重音读错，会造成误解，影响交际。因此，在学习新单词时，不仅要把音发准，还要把重音读对。有些语言的单词重音有固定的位置，如法语单词的重音在最后一个音节，波兰语单词的重音在倒数第二个音节，捷克语单词的重音在第一个音节。与上述几种语言不同，英语单词的重音没有固定的位置。但是英语中合成词的重音有一定的规律可循，即合成词重音一般落在第一个音节上。

前面讲到了单词重音，而在真实的交际中，单词往往不是孤立出现的，常常出现在句子当中。在句子中，并不是每个单词都重读。句子重音一方面有表情达意的作用，另一方面也是节奏和语调的基础。句子重音的一般规律是：内容词（content words）（名词、谓语动词、形容词、副词、疑问词等）通常重读，功能词（function words）（冠词、介词、连词、代词、系动词、助动词等）通常不重读。如：

What do you **think** of the **book**?

This is a **map** of the **world**.

但是，为了表达的需要，一些内容词可能不重读，一些功能词可能要重读。也就是说，单词是否重读主要取决于说话人的表达意愿。例如下面这句话，句子重音位置的不同表达了说话人不同的意愿。

Michael wanted to buy the red **shirt**. (是“衬衣”，而不是毛衣或裤子)

Michael wanted to **buy** the red shirt. (是“买”，而不是偷或借)



Michael wanted to buy the red shirt. (是 Michael, 而不是 Jack 或 Tom)

Michael wanted to buy the **red** shirt. (是“红色的”, 而不是其他颜色)

Michael **wanted** to buy the red shirt. (是“想要”买, 却没有买)

英语句子中有的单词重读, 有的单词不重读。非重读单词读得较快, 所花时间较短, 要在一个节拍里完成, 有些单词通常以弱读形式处理。如: to/tu:/读作/tə/, was/wɒz/读作/wəz/。弱读形式是连续语流的特征之一, 是语音教学的难点, 也是听力中的难点, 初学者往往难以反应过来。英语中大约有 40 个词有强式 (strong form) 和弱式 (weak form) 两种不同的发音方式 (Roach, 2000)。具有强式与弱式这两种形式的词几乎全是功能词, 如冠词、代词、介词、连词、助动词等。这些词除在特定场合用强式外, 一般都用弱式。使用强式的情况有以下几种:

- Wait for **the** end. (在元音前)
- What's he shooting **at**? (在句末)
- The letter's **from** him, not **to** him. (两个词形成对比时)
- It's **him** that I met in the corridor. (表示强调时)
- You shouldn't put "**and**" at the end of a sentence. (单独引用时)

学生在使用这类词时常常只记住它的强式读音, 在绝大场合都使用强式, 不仅会使语句听起来没有节奏, 而且会影响说话的流利程度。本应该重读的音节不能突出, 还会造成交际时对方的误解。另外, 由于本族语者说话时大量使用弱式, 不了解或不熟悉弱式读音, 在听英语时会遇到很大困难。所以, 学习英语发音时, 了解并学会弱式发音非常重要。

节奏 (rhythm) 是指重读音节在句中有规律地重复出现。语言学家将语言节奏分为音节节拍节奏 (syllable-timed rhythm) 和



重音节拍节奏 (stress-timed rhythm) 两大类: 音节节拍节奏指所有音节不论重读还是非重读, 它们之间相隔的时间大致相同, 如法语; 重音节拍节奏指重读音节之间相隔的时间大致相同, 不管有没有或有多少非重读音节, 如英语。也就是说, 在读英语时, 每两个重读音节之间的时间间隔是相同的。重读音节间的非重读音节越多, 它们就读得越快, 就好像被“挤紧”了似的。英语句子读起来所需的时间取决于它有多少个句子重音, 于是形成了这样的节奏特点: 重音和非重音间隔出现, 形成鲜明的对比; 重音间隔出现的时间大致相等 (类似音乐的节拍)。

2. 同化

同化 (assimilation) 是一个音在语流中受相邻音的影响而变得与其相像的现象。受同化影响的音多为辅音。同化常常出现在快速、随便的话语中 (rapid casual speech), 而在慢速、仔细的话语中则较少出现。同化可以出现在相邻的单词之间, 也会出现在单词内部。单词内部音位间的同化现象常常形成一定的规律而固定下来, 如表示否定的前缀 im/in, 与紧随其后的音素有关 (impossible, indirect)。动词第三人称单数, 名词复数, 名词所有格后面的 s 的发音与其之前的音素紧密有关, 如:

cats /kæts/ jumps /dʒʌmps/ Kate's /keɪts/
 dogs /dɒgz/ runs /rʌnz/ Tom's /tɒmz/

根据同化作用的方向, 可以区分出顺向同化 (progressive assimilation)、逆向同化 (regressive assimilation) 和相互同化 (mutual assimilation)。顺向同化表示前面的音影响后面的音, 逆向同化表示后面的音影响前面的音, 相互同化是指在发音位置上相距较远的两个音相互影响、相互靠拢所形成的一个新的、折中的音, 相互同化也叫合音 (coalescence)。

顺向同化 good girl /gʊg¹gɜ:l /
 good boy /gʊb₁ 'bɔɪ/
 ten boys /tem₁ 'bɔɪz/



this year /ðɪʃ 'jɪə/

逆向同化 in the /ɪn ðə/

get them /get ðəm/

read these /riːd ðiːz/

相互同化 /t/ + /j/ -what you want /wɒtʃu 'wɒnt/

/d/ + /j/ -Would you? /'wʊdʒu/

/s/ + /j/ -in case you need it /ɪŋ keɪsju 'niːd ɪt/

/z/ + /j/ -Has your letter come? /hæʒɔː 'letə kʌm/

3. 省音

省音指在某些语境中一些音的消失。省音分为历史省音 (historical elision) 和语境省音 (contextual elision) 两种。自古代英语开始, 英语单词就表现出某些弱读音节的脱落特点, 这种省音现象在现代英语中也很常见。有必要区分历史省音现象 (其拼写仍然是早期的完整形式) 和现行的语境省音现象。历史省音就是一个词中早期存在的某个音, 后来消失了。语境省音就是在一个词或短语中, 某个音因受邻音的影响, 或位于轻读音节, 因而消失 (桂灿昆, 1985)。语境省音出现在快速、随便的话语中 (rapid and casual speech), 在慢速、仔细的话语中 (slower, more careful speech) 仍然会受制于拼写的影响而发出完整的音节 (见表 4.4)。

表 4.4 单词中的省音现象

音素	省音类型	现象 举例
元音	历史省音	一些地名中, 如: Gloucester /'glɒstə /
	语境省音	非重读的 /ə/, /ɪ/, 如: preferable /'prefrəbl/, territory /'terətɪrɪ/ /l/ 前的元音, 如: family /'fæmlɪ/, buffalo /'bʌfləʊ/ /l/, /n/, /r/ 前的弱读元音, 如: police /pliːs/, tonight /'taɪt/, correct /krekt/



续表

音素	省音类型	现象举例
辅音	历史省音	位于词首的/w/, /k/, /g/, 如: write, knife, gnaw 位于词中的/ɫ+/n/, 或/ɫ+/l/, 如: listen, often, castle 位于元音后的浊音/l/, 如: talk, walk 位于词尾的/b/, /n/, 如: climb, hymn
	语境省音	/ɫ/, /d/在辅音串中, 如: handsome, Westminster /θ/的省音, 如: asthma, months 浊音/l/在元音/ɔ:/后面, 如: always, already, although /p/在辅音丛中, 如: glimpse

注: 表中例词采纳英式发音 (GB)。

除了单词中的省音和弱读所涉及的省音之外, 连续话语中也常常出现省音现象, 这种情况通常发生在相邻词语之间。元音和辅音都有省音现象。元音的省音有两种情况。第一种情况是音位变体造成的, 当一个音节以一个闭口双元音结尾 (即/eɪ, aɪ, ɔɪ, əʊ, aʊ/), 而其后的音节又以元音开头时, 双元音中的第二个元素被省略。如: go away /gɔ: 'weɪ/, I enjoy it /aɪ ɪn 'dʒɔɪ ɪt/, try again /tra ə 'gen/. 元音省音的第二种情况是整个音素的省略。位于词首的/ə/常常被省略, 尤其当它前面一个词以辅音结尾, 而后面是一个连续音 (continuant) 的时候。(注: 连续音是可以被加长的音, 所有的元音都是连续音, 鼻音、流音/l/和/r/和摩擦音也是连续音。爆破音则不是连续音。) 这种情况下元音/ə/的丢失由连续音的成音节性予以补偿。如: not alone /nɒt 'ləʊn/, he was annoyed /hi wəz 'nɔɪd/. 当位于词尾的/ə/后面跟着连音/r/和以元音开头的单词时, /ə/被省略。如: as a matter of fact /əz ə mə'trəv 'fækt/, father and son /fɑ:ðrən 'sʌn/. 辅音的省音现象主要发生在词界处形成的辅音串 (consonant



clusters) 中, 以爆破音 (plosives) 的省略最为常见, 如: next day /neks 'deɪ/, last chance /lɑ:s 'tʃɑ:ns/, old man/əʊl 'mæn/, I walked back/ɑɪ 'wɔ:k bæk/, get me some paper /gemɪ sm 'peɪpə/, a piece of cake /ə pi:ɪ ə 'keɪk/。

4. 连读

连读指在语流中有时将尾首相连的两个词中前面词结尾的辅音与后面词开头的元音连起来读, 如: it is, a glass of water 其中最常见的是连音 r (linking r), 即拼写中一个词词尾为不发音的字母 r, 碰到后一个词的词首是元音则将 r 与后面的元音连读。如: there is /ðeəɪz/, a pair of shoes /ə 'peərəv 'ʃu:z/。连读和弱化是中国英语学习者的薄弱环节, 应当给予重点训练。教师除了介绍语音知识和规则之外, 还要进行练习, 先练单词和词组, 后练句子和段落, 待较为熟练后再在课文朗读和口语中训练, 使学生形成良好的发音习惯。

5. 语调

语调 (intonation) 就是说话时音高 (pitch) 的抑扬变化。世界上已知的语言主要有两种类型的音高变化。一种依附于音节或词, 具有区别词义和语法范畴的功能, 称为声调 (tone)。如汉语、泰语、越南语等东南亚国家的语言, 以及南部和西部非洲国家的语言都属于声调语言。另一种音高变化依附于连续话语, 是连续话语中各个音节、词的不同音高所形成的音调模式, 称为语调。英语和欧洲一些国家的语言都属于语调语言。

汉语是声调语言 (tone language), 英语是语调语言 (intonation language), 在语流中, 两种语言中音节与音节、词与词之间的衔接方式存在明显差异。汉语的词与词之间存在相对明显的界线, 而英语的音节之间、词之间的界线比较模糊。前者“像钢琴键的跳动声, 各个音之间有明显的间隔和分界”, 后者则“像一股流水, 又像小提琴的滑动音, 听不出音节与音节之间, 或词与词之间有什么分界线” (桂灿昆, 1985: 311)。

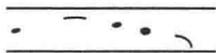


英语语调的基本单位是语调群 (tone group), 语调群的内部结构包括 4 个部分: 调头前成分 (pre-head, 简写为 PH)、调头 (head, 简写为 H)、调核 (tonic syllable, 简写为 TS) 和调尾 (tail, 简写为 T)。可以表示为 (PH) (H) TS (T), 括号内的成分可有可无。即: 除调核是必须有的成分外, 其余都是选择性的。英语语调的基本调型有 5 种: 升调 (rising tone)、降调 (falling tone)、升降调 (rising-falling tone)、降升调 (falling-rising tone) 和平调 (level tone)。调核音节必须带有前述五种调中的一个。

常用的英语标调方法有以下两种:

画两条平行线, 上面一条表示最高调的极限, 下面一条表示最低调的极限。在两条线中间用圆点表示轻音节, 用一长横表示重音节, 用曲线表示最后一个重音节的升或降。

It's 'time to get 'up



'Are you 'quite 'sure?



另外一种是在词形的标调方法:

Come here. What's wrong? How did you come?

Did he finish his work?

You mean you can't come?

语音语调正确与否非常重要, 它直接影响人们交际的效果。语调可以表达说话人的情感和态度, 一般来说, 降调表示肯定和话轮结束, 升调表示疑问、列举和鼓励, 降升调表示不确定、犹豫; 升降调表示惊讶、感叹。如“Hello”, 用高降调 (high fall) 时, 表示欢迎; 用低降调 (low fall) 时, 比较冷淡; 用降升调 (fall-rise) 时, 表示疑问。如“Goodbye”, 用低降调时, 表示礼貌的告辞; 用高降调时, 表示不欢而散。语调还用于指示语篇的关系, 通常一个新的话题以高调开始, 以低调结束。教学中常常



把语调和句型联系起来进行练习，降调主要用于陈述句、特殊疑问句、祈使句和感叹句。升调主要用于一般疑问句、陈述疑问句、选择疑问句的前半部分和反义疑问句的后半部分等。

如果在与外国人的谈话中某些词的发音不太准确，或者用词不太恰当，只要不影响意义，对方还是容易谅解的。但假如用错了语调，我们本是无心，对方却觉得是有意，很容易引起误会，甚至反感。相比用词错误，语调引起的语用失误更难被觉察（说者不知语调用错，听者则会误解说者的意图）。英国语言学家 Cook（2011）讲到他的经历：一位女学生下课时用高降调跟他说“Goodbye”，教授很诧异，不知道这位学生为什么如此愤怒，难道是课程内容或说话方式冒犯了她。后来，教授发现这位学生每次下课都会用这种语气跟他说“Goodbye”，于是意识到那位学生不是因为生气，而是因为不懂英语语调的功能而犯的一个错误。

英汉两种语言在语调上的差异使语调教学成为语音教学的一个难点。母语为英语的汉语学习者很难掌握汉字的声调，反之，母语为汉语的英语学习者亦很难掌握英语的语调。教学中要通过多听、多说来训练学生识别并模仿英语语调。

五、语音教学方法举例

对于单音的教学，教师首先要让学生意识到英汉两种语言的不同，然后展示正确的发音，并进行大量的发音练习。英语的重音和节奏与汉语的节奏也有着较大的差别，在教学中应当向学生反复讲解清楚并持续不断地加以训练，教学生准确地分配句子重音，注意元音的弱化、连读，辅音的同化，意群的停顿等技巧，以习得准确、地道的语音。英语语调因其自身的复杂性以及与汉语语调的差异而成为语音教学中的一个难点和薄弱环节。语调教学应注重综合训练，避免简单化、孤立化等倾向。首先，有必要向学生讲授语调知识，了解语调的基本类型和语用功能。其次，通过播放录音、视频、示范等，引导学生对基本语调、声调、声



调组进行训练，加强语调组合模式的训练。第三，把语调本身的教学与语调作为一种交际手段的教学结合起来。同一语调可以表达不同的意义，而同一话语用不同的语调说出，也可以表达不同的意义。因此，在选择语调教学材料时，应注重材料的情境性、真实性和交际性。

语音教学通常可采用下列方法：

观察和模仿：教师作示范发音，并借助发音部位图讲解发音要领。学生通过观察教师来模仿发音。在反复模仿的基础上，可以录音进行分析对比，找出问题，及时纠正。

语音挂图：利用语音挂图教学语音。

i:	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eɪ		
e	ə	ɜ:	ɔ:	ʊə	ɔɪ	əʊ	
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eə	aɪ	aʊ	
p	b	t	d	tʃ	dʒ	k	g
f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ
m	n	ŋ	h	l	r	w	j

听音辨音：让学生听辨最小对立对 (minimal pairs)。如：sit → seat; sit → hit; light → right; ship → sheep; bet → bat; bet → bed; man → men; pen → pan. 美国教学法专家 Brown (2013: 344) 设计的最小对立对听辨练习加入了情境因素，如下：

Conversation 1

T: This pen leaks.

S: Then don't write with it.

Conversation 2

T: The sun is hot on my head!

S: Then get a cap.



T: This pan leaks.

T: Oh, no, I missed the bus.
I'm going to be late!

S: Then don't cook with it. S: Then get a cab.

绕口令: 重点练习某个发音, 或者对比发音。如: She sells sea shells on the seashore. 练习和对比/s/和/ʃ/的发音。

听发音写单词或句子: 让学生用音标写出所听到的单词或句子, 轻松诙谐的句子通常会收到很好的效果。

英语语音游戏: 常用的有 Bingo 游戏和纵横填“音”游戏(改编自纵横字谜游戏)。

Bingo 游戏的设计与规则如下: 教师将音标制作成若干套卡片, 给学生准备画着 4×4 或 5×5 方格的硬纸板。做游戏时, 教师将卡片发给学生, 然后随机读卡片上的音, 要求学生将听到的音标卡片放在相应的方格中。当放置的卡片形成一行时(垂直、水平或斜线均可), 学生就举手喊“Bingo”, 成为胜利者。

纵横填“音”游戏 (Scrivener, 2011: 277)

1		2		3		4
		5				
6				7		

Across

1 Past of 1 Down

3 Some teachers do this too much!

5 Soldiers work for this organisation.

6 Past of 7 Across

7 ' _____ here!'

Down

1 ' _____ your time!'

2 No movement; still.

3 A clock makes this noise.

4 You use this to make your hair tidy.

答案:

Across: 1. /tʊk/ 3. /tɔ:k/ 5. /'ɑ:mi/ 6. /keɪm/ 7. /kʌm/



Down: 1. /teɪk/ 2. /kɑ:m/ 3. /tɪk/ 4. /kəʊtəm/

单词重音练习 (Scrivener, 2011: 278):

Put the words into the correct columns.

□□□	□□□

interview computer revision
innocent completely important
suitable example recorder
universe opposite

语调练习:

He: Ready? ↗

She: No. ↘

He: Why? ↘

She: Problems. ↘

He: Problems? ↗

She: Yes. ↘

He: What? ↘

She: Babysitter. ↘

Student A: Did you get some tickets for the concert?

Student B: No, I didn't. I didn't have any time.

Student A: I have a few extra tickets. Do you want some?

Student B: No, thanks. I am going to buy my tickets

this afternoon.

(Brown, 2013: 342)

(桂灿昆, 1985: 250)

最后, 在此介绍一下风靡语言培训机构的以幼儿为主要教学对象的自然拼读法。

自然拼读法 (phonics) 是一种通过培养学习者的语音意识 (包括听、辨认、使用音素等能力) 来教学英语读写的方法, 从而教会英语语音和代表这些语音的拼写形式之间的对应关系。其目标是通过建立字母与读音之间的对应关系, 学习者获得“见字能读, 听音会写”的能力, 以及拼写和识字的能力, 为获得阅读能力打下基础。这种拼读实践方法广泛运用在欧美国家儿童母语早期教育阶段。

自然拼读法以直观、生动的形式, 从字母到读音, 对英语单词的音和形进行大量对照练习, 帮助学生建立音形之间的直接联系, 从而能够做到一方面不借助音标就能识读单词, 另一方面听到单词的读音就能大致拼写出该词。自然拼读法采取生动活泼的形式, 以音形对照反复练习的方式, 教学 26 个字母及字母组合



在单词中的发音规则，建立字母及字母组合与发音的感知，掌握英语拼读规律，做到见其形，知其音；听其音，知其形。

Lloyd & Wernham (1992) 在 *The Phonics Handbook* 一书中建议分 7 组进行语音教学，而非按照字母的顺序 (<http://jollylearning.co.uk/overview-about-jolly-phonics/>)。其分组如下：

1. s, a, t, i, p, n
2. c k, e, h, r, m, d
3. g, o, u, l, f, b
4. ai, j, oa, ie, ee, or
5. z, w, ng, v, oo, oo
6. y, x, ch, sh, th, th
7. qu, ou, oi, ue, er, ar

这种分组方式的优点是：在学完第一组字母之后，教师就可以让学习者进行单词拼读与拼写的练习，如 at, is, pin, sat。这有利于区分一些发音容易混淆的字母，因为 b 和 d, m 和 n 等都不在同一组中。Lloyd & Wernham 强调教会学习者以下五项技能：(1) 学习字母发音；(2) 通过用手指比划，学会拼写字母；(3) 学习拼读；(4) 听词辨音；(5) 掌握特殊单词的读音与拼写（特殊单词指不符合基本的拼读规则的例外词，需要单独进行教学）。

二十一世纪出版社于 2015 年引进的《英语字母拼读法》(*Super Phonics*) (林素娥、谢静惠，台湾东西图书) 分三册来系统训练儿童学习英语拼读规则。第一册是字母的发音，第二册是元音的发音，第三册是特殊组合的发音。三册书包含以下拼读规则（拼写和读音的对应规则）：

- 重读开音节中元音字母的读音
- 重读闭音节中元音字母的读音
- 重读音节中元音字母组合的读音
- 非重读音节中元音字母和字母组合的读音
- 辅音字母的读音



- 辅音字母组合的读音
 - 字母 r, w, y 构成的字母组合的读音
- 该书设计了许多生动活泼的练习形式:

<p>The sound of letter a</p>	<p>◇ Ted has a pet. His pet is a cat. The cat is fat. The fat cat sat. The fat cat sat on a rat. The rat is sad, sad, sad.</p>
<p>shore, seashore, by the seashore, ship by the seashore, sheep on the ship by the seashore, <i>There is a sheep on the ship by the seashore.</i></p>	

自然拼读法的特色在于不借助音标作为中介，帮助学生建立英语单词音和形之间的直接联系。自然拼读法所利用到的读音规则虽然覆盖面很广，但英语语言还包含大量并不符合基本读音规则的单词。因此，要达到中高级水平，在学术或专业环境中运用英语，还需要学习音标。

六、语音教学的原则

国内外外语教育工作者都十分重视语音教学理论与实践，心理学以及二语习得理论的兴起和发展促使人们对语音教学的模式进行着不断的尝试和革新。特别是 20 世纪 50 年代以来语音教学的模式发生了重要的变化：教学重点从强调音位的单音教学，发展到侧重超音段特征的教学；练习方式从机械性操练，发展到有意义的交际性练习。20 世纪五六十年代，在行为主义学习理论的影响下，语音教学主要采用机械性练习方式，重点放在听音辨音和发音准确性等方面，强调语音的标准性和及时纠正学生错



误。20世纪六七十年代，在语言对比分析理论的影响下，语音教学的重点是对学生的母语和外语进行比较分析，使用音位图、发音图表等讲解两种语言的发音区别，并进行对比性练习。随着20世纪70年代交际教学法的兴起，研究者们认识到交际中重音、语调和节奏的错误比单个发音的错误更容易造成理解上的障碍。语音教学重点也就从音素和单词的发音转到重音、节奏、语流、语调等方面，并且注重将语音教学与语言功能、互动的交际活动结合起来。兴起于20世纪60年代的人本主义心理学主张教学要满足学生的需要，关注学生的情感，开发学生的潜能，促进学生身心全面发展。王初明（2004）提出“外语语音学习假设”，认为语音掌握的好坏影响学习者对自己整个外语学习能力的评价（即外语学习自我概念），进而影响外语学习成绩。自我概念和情感因素（如焦虑、动机、态度等）对语音学习有极大的阻碍或促进作用。因此语音教学要关注学生的情感因素，减少学习时的紧张焦虑情绪。教师尽量避免当众纠正学生的每一个发音错误，要多给学生正面鼓励，给学生自我纠正和学生之间相互纠正的机会。

综合上述语音教学的研究和实践，我们可以得出语音教学的一些原则：

1. 准确性原则

对语音特性的正确知觉是辨别词义、语义的先决条件。教师要通过各种教学方式和教学手段，保证学生掌握准确的发音，养成良好的发音习惯。

2. 综合性原则

综合性原则涉及两个层面。其一，语音教学不是孤立的发音教学，要避免过分对单个的音素，即音段音位进行机械操练；要将音段音位和超切分音位教学相结合，并将学习重点放在连读、重音、节奏、语调等方面。其二，不应把语音作为课堂教学的主题，而应当根据教学的内容将语音教学融入听力、口语和阅读教学，把语音教学融入有意义的语言练习和任务型的语言训练，在



实践中学习。

3. 趣味性原则

根据学生的心理特点，采用多种多样的教学方式，如做游戏、做动作、打手势、比赛、绕口令、说歌谣、唱歌等，借助图片、动画、多媒体技术等手段，创造愉快的学习氛围。在语言教学的同时，培养学生的自信心和合作能力。

4. 交际性原则

在语言教学中应该将语音置于特定的交际语境之中，让学生体会、分析语音的交际含义，在交际中使用所学的语音知识，掌握正确的语调、重音、节奏等技巧，准确表达自己的交际意图（鲁子问，2010）。

第二节 词汇教学

词汇是语言知识的三大要素之一，是语言的建筑材料。正如 Wilkins (1972) 所说，“没有语法，人们表达的事物寥寥无几；而没有词汇，人们则无法表达任何事物”。词汇之于语言的重要性是不言而喻的。Lewis (1993) 指出词汇学习是二语习得的中心任务，每一项语言能力的学习和提高都离不开对词汇的依赖，但是二语词汇的习得又是一个伴随终身的认知过程，无人能掌握一门语言的全部词汇。因此，二语词汇的习得也是外语学习的一个难点。鉴于词汇在交际中的重要作用，学习者很自然地将掌握单词作为外语学习的重要目标（知道的单词越多，就越能准确地表达想要表达的事物。）然而经验告诉我们，掌握单词绝非易事。课本上长长的单词列表及其对应的母语翻译似乎总也记不住，即便是记住了一些单词，却也不总是能恰当地表达我们想要表达的意思。可见，词汇的学习不是机械的记忆单词，也不是外语和母语的简单对译，还包括词语之间的关系、构词法知识、词汇的语用问题等方面，我们要树立科学的词汇观，系统地研究词汇的教和学。本节先介绍词汇教学的目标，然后讨论词的概念、



词汇广度和词汇深度等问题，接着探讨词汇教学方法和词汇学习策略，最后归纳出词汇教学原则。

一、词汇教学的目标

《义务教育英语课程标准》（2011）从单词的构成、单词的音义形、单词的数量以及单词的运用等方面描述了词汇教学的目标（见表4.5）。

表 4.5 基础阶段词汇教学目标

级别	标准描述
二级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 知道单词是由字母构成的 2. 知道要根据单词的音、义、形来学习词汇 3. 学习有关本级话题范围的 600~700 个单词和 50 个左右的习惯用语，并能初步运用 400 个左右的单词表达二级规定的相应话题*
五级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 了解英语词汇包括单词、短语、习惯用语和固定搭配等形式 2. 理解和领悟词语的基本含义以及在特定语境中的意义 3. 运用词汇描述事物、行为和特征，说明概念等 4. 学会使用 1500~1600 个单词和 200~300 个习惯用语或固定搭配

注：* 话题包括：个人情况、家庭与朋友、身体与健康、学校与日常生活、文体活动、节假日、饮食、服装、季节与天气、颜色、动物等。

二、词的概念

一般而言，词语是语言中表达意义的最基本单位。作为最小的语言单位，词具有意义，有一定的语音形式，能够独立运用。我们可以通过查词典，了解词语的意思。然而词的界限并不是很清楚，至少有以下几种情况：

(1) 形式相同，意义不同，有时发音也不同。fair 作为名词，意思是“集市、交易会”，而作为形容词，意思是“美丽的”；lead 作为动词，意思是“领导”，作为名词，意思是



“铅”，读音也不同。

(2) 复合词。compact disc, post office, mother-in-law, 这些词由 2~3 个单词组成，但表达的却是一个概念：“光盘”、“邮局”、“岳母，婆母”。

(3) 习惯用语。call it a day, 由 4 个单词组成，但其意义却不能从单个的词义相加而来。

(4) 固定搭配。不同的搭配有不同的意义，如 take on, take off, take in, take to, take after, take care of, tack aback; put on, put off, put out, put up with 等。

(5) 缩略语。如：radar (radio detecting and ranging, 雷达), DNA (deoxyribonucleic acid, 脱氧核糖核酸), APEC (Asia-Pacific Economic Cooperation, 亚太经济合作组织) 等。

可见英语词汇不仅仅指单词，还包括短语、习惯用语和固定搭配等形式。英语教育家 Ur (2000) 建议在术语上使用“词汇项目” (lexical items) 而不是“单词” (words) 来涵盖词汇的各种形式。

三、词汇广度和词汇深度

1. 词汇广度

词汇广度指词汇量的大小。词汇量历来受到语言教学的关注，Crystal (1987) 估计英语的总词汇量在 50 万到 200 万之间 (引自桂诗春, 2013)。即使是本族语者，也不可能懂得和使用英语的全部词语，只是一个懂得多少词语的问题。按照桂诗春 (2013) 对本族语者词汇量的估算，一般人是 1 万，专业科学家是 8 万，大学生在 6 万至 10 万之间。而对于外语学习者的词汇量，我国通常采用的说法是：大学英语四级 4200，大学英语六级 5500，英语专业八级 10000，GRE 在 12000~13000。《义务教育英语课程标准》(2011) 对五级水平 (即初中毕业水平) 在词汇量上的要求是掌握“1500~1600 个单词和 200~300 个习惯用语或固定搭配”。



为了提高词汇学习的效率,适应不同学习者的需求, Nation & Chung (2009) 从语言教学的角度将词汇划分为四个不同的层次:

(1) 高频词。英语中的高频词有 2000 个左右,以 Michael West 于 1953 年编制的《通用英语词表》(*General Service List of English Words*, GSL) 为代表。GSL 共有 2000 个词族 (word families), 它覆盖了 90% 的小说文本 75% 的非小说文本和 75% 的大学英语语料库的文本 (桂诗春, 2013: 163)。虽然 GSL 词表编制的年代较早 (不包含一些现在常见的词语, 如 computer, email, internet), 但仍然非常有价值。

(2) 大学词语。大学词语指在高中或高等学校学习中经常会碰到的一些词语。Coxhead (2000) 基于艺术、商业、法律、科学四大类 28 个学科的语料, 编制了《大学词表》(*Academic Word List*, AWL), 其中收录了 570 个词族。AWL 是和 GSL 配合使用的, 意味着大学阶段必须掌握 GSL 中列举的高频词以外的一些常用词语。

(3) 专业词汇 (Technical words)。不同学科不同专业拥有自身的一整套词汇, 如: 建筑业 (*dwang, truss, nog, eaves*), 应用语言学 (*negotiation, interaction, phoneme, token*)。专业词汇数量庞大, 可能是高频词、大学词语, 也可能是低频词。那么, 如何确定一个单词是专业词汇呢? Chung & Nation (2003, 2004) 指出, 可以通过对比专业文本中词汇的频率和相同词汇在一个大的综合语料库 (不含有所要研究的该专业领域文本) 中出现的频率来认定专业词汇, 其准确率高达 90%。仅在专业文本中出现, 或者在专业文本中出现的频率是非专业文本的 50 倍, 这些词汇可以确定为专业词汇。

(4) 低频词。上述三类之外的词汇皆为低频词, 这些词数量众多, 频率高低不一, 其中许多也值得外语学习者去掌握, 以便达到 98% 的单词覆盖率, 从而达到流利无障碍的语言使用水平。

2. 词汇深度

词汇深度即词汇知识或词汇能力。研究者们对于词汇知识要素



进行了多维度的探讨, 试图回答“习得一个词意味着什么?” (What it means to know a word) 这个问题。Nation (2001) 从形式、意义和使用三个角度, 把词汇知识要素归纳为 3 个种类 9 个方面, 每个方面又有接受性知识 (R) 和产出性知识 (P) 之分 (见表 4.6)。

表 4.6 词汇知识要素

形式	说	R 该单词是怎样发音的?
		P 该单词是怎样拼读的?
	写	R 该单词是什么样子的?
		P 该单词是怎样拼写的?
	单词的构成	R 该单词由哪些部分构成?
		P 该单词的哪些部分可以实现表达意义之需?
意义	形式和意义	R 该单词的形式表示什么意义?
		P 该单词的哪些形式可以用来表达这个意义?
	概念和所指	R 该单词的概念里包括什么?
		P 该单词的概念可以表达哪些含义?
	联想	R 该单词使我们联想到哪些别的单词?
		P 哪些单词可以替换该单词?
使用	语法功能	R 该单词出现在什么结构中?
		P 在什么结构中使用该单词?
	搭配	R 哪些单词或哪些类型的单词与该单词可以搭配使用?
		P 在使用该单词时, 必须和哪些单词或哪些类型的单词搭配?
	制约因素 (语域、频率等)	R 在什么地方、什么时候、是否经常读到或听到该单词?
		P 在什么地方、什么时候、是否会经常使用到该单词?



马广惠(2007)考虑到词汇学习过程中的学习者因素,从元词汇知识和词汇知识两个层面构建词汇知识模型。元词汇知识是有关词的宏观知识,涉及词的概念、词义、词的规则和词的变体等方面的知识。词的概念回答“什么是词”的问题;词义知识涉及词义类型和词义关系;词的规则涉及词的音位规则、构词规则、句法规则和语用规则;变体知识涉及词性和词义因社会、文化和语境不同而出现的变异。学习者可以运用元词汇知识计划、管理和监控二语词汇学习。元词汇知识既可以在自主学习过程中习得,也可以在课堂教学中学得。词汇知识回答的是“习得一个词意味着什么”的问题。它指的是学习者具有的对每一个词的微观知识。词汇知识包括以下12个方面:音位知识、拼写知识、形态知识、语义知识、母语知识、词频知识、搭配知识、句法知识、语体知识、语用知识、变体知识和词汇策略知识(见图4.2)。

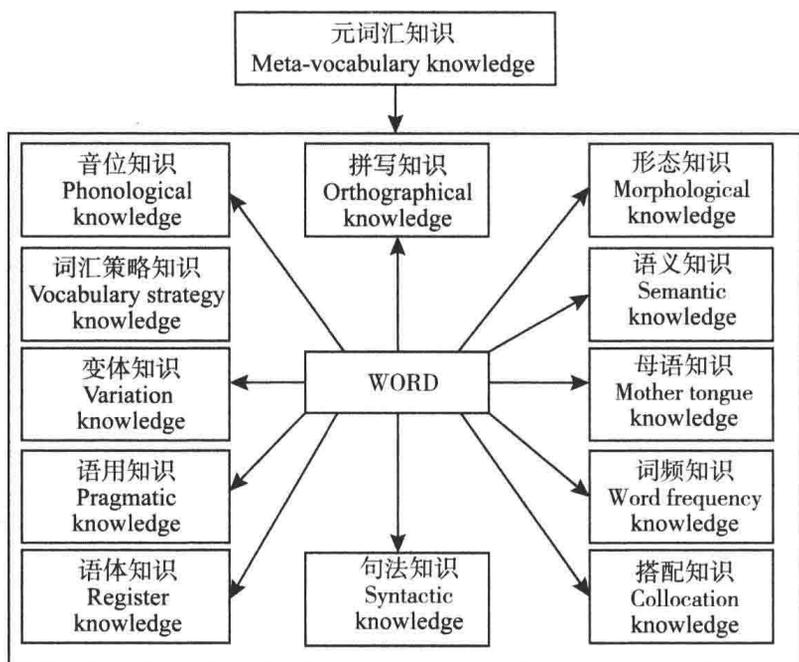


图 4.2 二语词汇知识理论框架(马广惠, 2007)



学者们对词汇知识模型的探讨为词汇教学提供了理论基础。词汇教学主要包括以下几个方面的内容（张庆宗，2011）：

- 词汇形式：包括发音、拼写、词根和词源等。
- 使用词汇的语法规则：包括词语的屈折变化和派生形式，如：英语名词的可数与不可数，代词的性、数、格，动词的及物与不及物、人称、时态、语态变化等。
- 搭配：指词与词之间固定的关系，包括短语、习惯用语和固定搭配等。
- 功能：指在不同场合确切地使用各大类不同的词汇及同义词等。
- 意义：包括词汇的概念意义（即词典中所标注的意思）、词汇的语内意义（如同义、反义、多义、上下义关系）和词汇的语外意义（如各种含义、联想义、比喻义、风格文体意义和社会文化意义等）。

四、词汇教学方法

词汇能力的发展是语言学习者听、说、读、写等语言技能发展的基础，也是英语课堂教学的重点。英语词汇教学可以按照词汇呈现和词汇巩固两个阶段来展开。

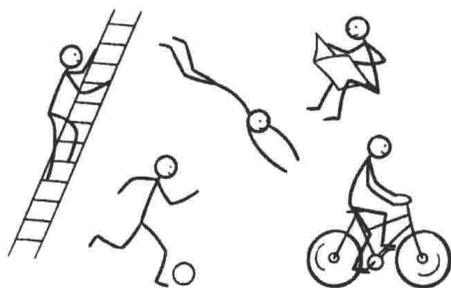
（一）词汇呈现阶段

呈现词汇就是将新词汇以一定的方式引入并展示给学生。多样化的呈现方式，有利于调动学习者的积极性，增强学生对新词汇的理解和掌握，加深记忆。英语教师在教目标词汇时，要精心设计多样化的呈现模式，展现词汇的意义、内部结构，以及在具体语境中的用法。关于在一节课中呈现多少新词汇的问题，我们无法给出一个确定的答案，Gairns & Redman（2009）的建议是8~12个产出性词汇，随着学习者语言能力的发展而增加新词汇的呈现数目。

1. 直观演示法



直观演示法指利用实物、图像、动作表情等方式来展示词汇的意义，给学生以直观的印象。通过形象、声音、动作等方式激活学生对新词汇的感官印象，可以促进学生对词汇的认识和记忆。教师可以直接利用实物，如与学校、教室、文具有关的词汇（playground, tree, grass, desk, chair, blackboard, whiteboard, door, window, pencil-box, eraser 等）。还可通过图片、简笔画等方法呈现单词，如水果、建筑物、天气词汇（apple, banana, grapes, kiwi, school, bank, post office, school, hospital, sunny, cloudy, rainy, windy 等）。还可将与词汇有关的声音信息播放出来，如动物词汇（bee, horse, ox, dog, duck 等）。还可通过肢体语言展示动作，并带动学生模仿动作，这也是全身反应法所倡导的英语学习方法，如动作词汇（walk, jump, run, stand, sit, knock, swim, row 等）。还可以用歌曲和童谣呈现新词汇，歌曲、童谣节奏明快，朗朗上口，词汇复现率高，便于记忆。



简笔画示例 (Scrivener, 2011: 72)

2. 口头解释法

口头解释法包含两种技巧，一是将目标词汇翻译成学习者的母语进行释义；二是用英语解释目标词汇。我们先来看翻译法。在各种教学流派的讨论中，母语的使用一直是个广受关注的问题。尤其是在交际理念盛行的今天，教师在课堂上使用翻



译的方法时，常常会感到惶恐不安，担心阻碍了学生的外语习得。事实上，翻译可以成为释义的有效方法，适当地使用翻译可以节省时间，有效地帮助学生理解低频词的意思（这些词复现率低，学生少有机会巩固）。当然，在使用翻译法时，要注意两点：一是要意识到英汉语词汇的文化差异，很多词表面上看起来意思一样，但有着不同的文化内涵；二是要提醒学习者不可过分依赖母语翻译，否则不利用建构外语习得的知识结构。

另外一种口头解释法，是指用英语来解释目标词汇。通过分析新词汇的语义成分，用完整的、简短的句子进行表达，以帮助学生理解词义，同时也增加了学生听力理解的机会。如：Wellingtons，可以用下列句子解释（Scrivener, 2011: 108）：

You wear them on your feet.

They're made of rubber.

You wear them when you walk in mud.

Farmers often wear them.

Fishermen often wear them.

They are difficult to take off.

They are often black or green.

They are quite tall.

在词汇巩固阶段，将这种方法翻转过来，还很适合设计成猜词游戏。选一名学生背对黑板，然后老师在黑板上写一个词，其他同学说句子进行提示，直到背对黑板的学生猜出正确的单词。教师再在黑板上写一个词，如此反复。

3. 构词分析法

英语词汇的构成有着其内在的规律，教师可以教给学生一些基本的构词法知识。通过分析词根、词缀和复合词的组合方式，将学生原有词汇与新的词汇相关联，达到掌握新词汇的目的。



Nation (1993) 在频数、规律性、能产性和预测性四条原则的指导下, 为英语学习者编制出了一个派生词缀分级表 (见表 4.7)。

表 4.7 派生词缀分级表 (引自桂诗春, 2013)

级 别	派 生 词 缀
1 级 (10 个)	-able, -er, -ish, -less, -ly, -ness, -th, -y, non-, un- (用法均有限制)
2 级 (11 个)	-al, -ation, -ess, -ful, -ism, -ist, -ity, -ize, -ent, -ous, in- (用法均有限制)
3 级 (50 个)	-age (leakage), -al (arrival)*, -ally (idiotically), -an (American), -ance (clearance), -ant (consultant), -ary (revolutionary), -atory (confirmatory), -dom (kingdom, officialdom), -eer (black marketer), -en (wooden), -en (widen), -ence (emergence), -ent (absorbent), -ery (bakery, trickery), -ese (Japanese, officialese), -esque (picturesque), -ette (usherette, roomette), -hood (childhood), -i (Israeli), -ian (phonetician, Johnsonian), -ite (Paisleyite; 化学用语), -let (coverlet), -ling (duckling), -ly (leisurely), -most (topmost), -ory (contractor), -ship (studentship), -ward (homeward), -ways (crossways), -wise (endwise, discussion-wise), anti- (anti-inflation), ante- (anteroom), arch- (archbishop), bi- (biplane), circum- (circumnavigate), counter- (counter-attack), en- (encage, enslave), ex- (ex-president), fore- (fore-name), hyper- (hyperactive), inter- (inter-African, interweave), mid- (mid-weed), mis- (misfit), neo- (neo-colonialism), post- (post-date), pro- (pro-British), semi (semi-automatic), sub- (subclassify, subterranean), un- (untie, unburden)



续表

级 别	派 生 词 缀
4 级 (11 个)	-able **, -ee, -ic, -ify, -ion, -ist, -itron, -ive, -th, pre-, re-
5 级 (16 个)	-ar (circular), -ate (compassionate, captivate, electorate), -et (packet, casket), -some (troublesome), -ure (departure, exposer), ab-, ad-, com-, de-, dis-, ex- ('out'), in- ('in'), ob-, per-, pro- ('in front of'), trans-

* -al 在 2 级和 3 级都出现, 前者为 -al 所构成的形容词, 如 national, propositional, 后者则为 -al 所构成的名词, 如 arrival, approval 等。

** -able 在 1 级和 4 级都出现, 是因为它们和词根的构成方法不同, 后者指那些带有 -ate 的动词, 如 attenuate, permeate, 它们在加后缀时, 需要先去掉 -ate, 然后构成形容词, 如 attenuable, permeable。

除了词缀之外, 教师还可以教给学生一些构词功能强大的词根, 有利于学生认识新词汇。很多教材常常会给出常用词根列表, 本书就不再列出了。

教师用构词法知识引导学生在复习已学词汇的基础上认识新单词, 有利于学生理解和记忆新单词的拼写和意义, 同时通过训练学生分析词形猜测词义的能力, 能增强学生学习的成就感, 进一步激发学习动机。

4. 语境展示法

语境是人们在语言交际中为表达特定意义和功能时所依赖的上下文。词汇学习中常常出现词汇意义混淆, 词的搭配不当等问题, 因此, 将词汇以句子、语段的方式展示给学生, 在语境中教单词, 不但可帮助学生准确地理解词义, 而且有助于学生恰当地使用所学单词。如: 教 mop 和 lawnmower 时, 可以将它们放在具体的语境中, 学生凭借语境中的线索就能准确地猜出这两个生词的意义 (Gairns & Redman, 2009: 28)。



The (follor's)really (dirty); can you give it (a wash)with the mop?

Can we borrow your lawnmower? Ours has broken and the (grass) has got terribly (long).

5. 语块教学法

语块即词汇短语，也叫预制语块。它是英语中的一种特殊的多词词汇现象，是以整体形式被语言学习者习得并保存在长时记忆中，在使用时可直接提取，无需语法生成和分析的固定或半固定、模式化的结构。根据不同的结构和功能，语言学家对词汇短语有不同的分类方法。Nattinger & DeCarrico (2000) 从形式和结构方面将语块分为以下四类：

(1) 聚合词 (polywords)：具有单词作用的、较短的、固定的词语组合。如：for the most part (大部分，大体上是)，by the way (顺便一提)，so long (再见)，hold your horses (等等看，忍耐一下)，a piece of cake (轻而易举的事情)；by and large (大体上，总的说来)，as it were (可谓，可以说)，all in all (整个说来，大体而言)。聚合词形式固定，不能随意改变。

(2) 习惯表达 (institutionalized expressions)：主要指说话者可以用来整体存储的语言构块，包括谚语、警句和社交公式语，形式固定，不可变异。如：A watched pot never boils (忠告)，Have a good day (告别)，Once upon a time (叙事框架)，How do you do (问候)，Be that as it may (让步)。

(3) 限制性结构短语 (phrasal constraints)：由某些固定词语构成的短语框架，可根据需要填入相应的词或词组，其作用较广，变化多样。如：a ____ ago (时间关系) 可以生成短语 a day / a long time ago；as I was ____ (话语提示词) 可以生成 as I was saying / mentioning；the ____ er, the ____ er (比较关系结构) 可以生成 the sooner, the better；the busier, the happier；See you ____ (告别) 可以生成 see you soon / later / tomorrow 之类的短语。

(4) 组句短语 (sentence builders)：相当于人们常说的句



型，为表达某个概念提供一个句子框架，并且可以根据需要填入相应的词语或从句，具有较强的可变性。例如：I think (that) X (陈述) X 可由从句替代；又如：not only...but also.

语块研究为我们的词汇教学提供了一个新的角度。本族语者讲话、写作之所以非常流利，原因之一就是词汇是以语块的方式来存储，而非一个个单词的单独记忆。单纯的词汇量并不能保证英语学习者能够有效地使用英语，人们使用语言的能力很大程度上取决于其大脑中存储了多少语块以便在表达时直接提取和运用。语块能防止母语负迁移的影响，提高语言表达的地道性和生动性，从而有效提高语言使用的准确性。因此，在呈现词汇时，要以语块为单位，结合词的搭配、用法、意义、短语、句型等，引导学生对语块加以重视，了解语块学习的重要意义，从整体上把握语块的意思，以减轻记忆负担，提高记忆效果。

词汇展示的方法多种多样，一个词汇也可以有不同的展示方法，如：watch (手表)，可以拿实物，可以用图片，可以用简笔画，可以用翻译，也可以用英语句子进行解释 (It tells you the time. You wear it on your arm.)。英语教师要熟悉各种方法，在教学中灵活运用。

(二) 词汇巩固阶段

英语词汇量非常庞大，初学的单词若不加以巩固，很容易被渐渐遗忘。教师可采用各种方法来引导学生复习、巩固新学的词汇。

1. 归类法

词汇并非只是一些毫无关系的零散元素的集合，而是一个互相联系的有机整体，因此有必要以一种成体系的方式将词汇教给学生，如此，既能体现词汇的内在系统性，也便于学习者以一种合理的方式内化所学词汇。Gairns & Redman (2009) 建议可以从语义场、语法特征、语音特征等多方面进行归类。

按主题归类。如：水果、服装、家具等。



按活动或过程归类。如：驾驶汽车的步骤、购房的步骤等。

近义词归类。如：“漂亮”（pretty, lovely, attractive）；“走”（limp, tiptoe, amble）；“看”（peer, squint, glance, stare）。做这种归类时要特别注意词义的区别。

反义词归类，如：old/new, buy/sell, lend/borrow 等。

程度不同的类词，如：作文评价语（excellent/very good/good/satisfactory/weak），年龄（a child/a teenager/an adult）。

按“词族”归类，如：psychology, psychologist, psychological；pleasant/unpleasant, helpful/unhelpful, friendly/unfriendly 等。

按语法功能归类，初级阶段可以将介词、程度副词、不规则复数变化、不规则动词变化归类。中高级阶段可以按表达进行归类，如：表达可能性的句型（There is a good chance that..., He's likely to..., It's bound to...），表达邀请的句型（Do you fancy..., Do you want to..., How about..., Would you like to...）等。

篇章衔接标记语归类，如：to begin with, in the second place, last of all, unless, otherwise, or else, provided (that) 等。

短语归类，如 to ring up, to call up, to get through, to ring back; out of sorts, under the weather, on top of the world 等。

将拼写或发音较难的词进行归类，集中学习。如：星期（Wednesday），月份（January, February），食物（menu, pie, vegetable, recipe, spaghetti）等。

按英式美式语言变体归类，如：petrol = gasoline, pavement = sidewalk, lorry = truck; lift = elevator, programme = program, centre = center 等。

2. 叙事法

叙事法借鉴叙事理论和认知科学的研究成果，主张从叙事与认知的角度组织教学，通过营造真实的情境，使认知活动生活化或艺术化。以叙事化形式组织词汇教学可以构建较真实的交际情景，使词汇教学情景化、生活化和交际化，能够增强学生对词汇



的认知和运用能力（刘嘉，2011）。

教师可以把某一单元、某一课、某一段或某几个生词构建一个叙事，也可以把某个词放在一个叙事中。可采取复述、编故事、戏剧表演等形式。复述包括简单复述和复杂复述。简单复述就是要求学生运用所学词汇对一段材料或语篇中的一段进行叙述，这种叙述可以是一个比较短小的故事，最多不超过三个小句。复杂复述就是要求学生运用所学词汇对所学课文或一个较长的故事进行叙述，运用三个以上的小句。还可以要求学生运用所学词汇叙述自己的生活经历、社会新闻等。教师还可以让学生运用所学词汇创编故事，如看图描述、组词成段、连锁故事等。看图描述是指教师给出一些图片，要求学生用所学词汇讲述一个故事；组词成段是指教师给出一些重点词汇，让学生发挥想象运用所给词汇合理创编故事。连锁故事是指教师将学生分成几个小组，事先准备好与小组人数相同的单词卡片。分给小组内的每个同学一张卡片，由老师或学生给故事开个头，然后其他学生按次序将故事继续下去，要求使用卡片上所给词汇。这种将词汇叙事化的过程，突破了词、句本位思想，上升到语篇层面，不仅有助于学生掌握词汇的用法，还有助于学生记忆更多词汇。对于较高水平的学习者，还可以组织访谈、演话剧或小品表演等活动创设真实的交际语境，让学生扮演角色参与其中。

在词汇教学中运用叙事法，不仅可以强化学习者对词汇的记忆，深化对词汇的理解和运用，还能培养他们的自主学习能力和创新意识，是值得尝试的一种方法。

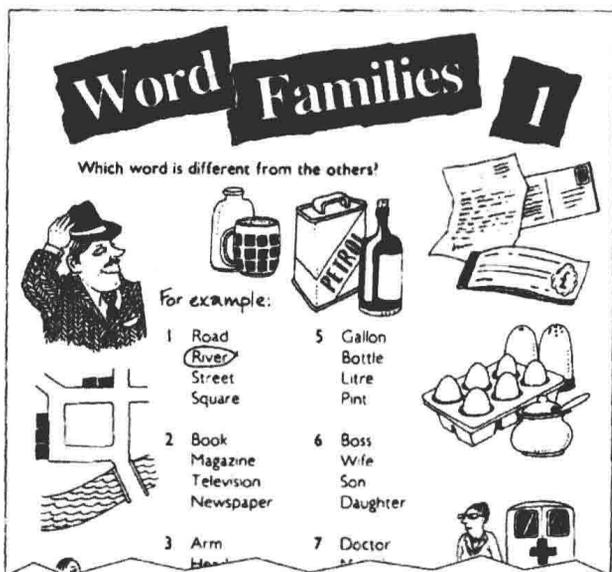
3. 词典法

词典是英语学习者必备的工具书。灵活、正确地使用词典能够有效地促进词汇的记忆。教师要针对不同阶段学生的学习特点给予指导，主要包括以下内容（鲁子问，2010）：（1）选择与学习水平相适应的词典；（2）指导学生何时查词典：不要一遇到生词就立刻查词典，而应该先结合上下文或构词法猜测词义，然



后带着疑问去查词典；(3) 指导学生要获取有用信息：不仅获取词汇的意义，还需要从词典的例句中提取、获悉有关词汇的搭配、语法以及语用等信息。

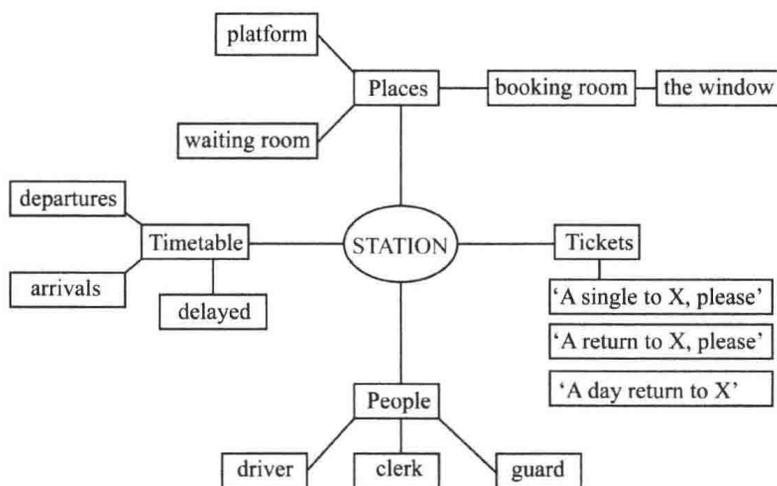
词汇教学技巧举例：



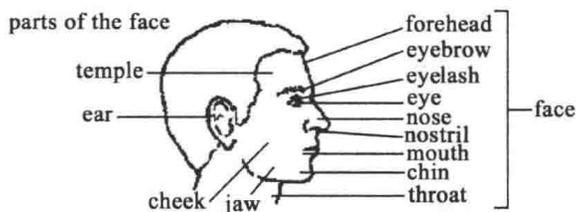
词类练习 (Howard-Williams & Herd, 1986; 引自 Scrivener, 2011: 191)

Noun (thing)	Noun (person)	Adjective	Verb (present-past- past participle)	Adverb	Phrases
happiness	-	happy	-	happily	Happy birthday! I'm not happy.
report	reporter	reported	report-reported- reported	-	-

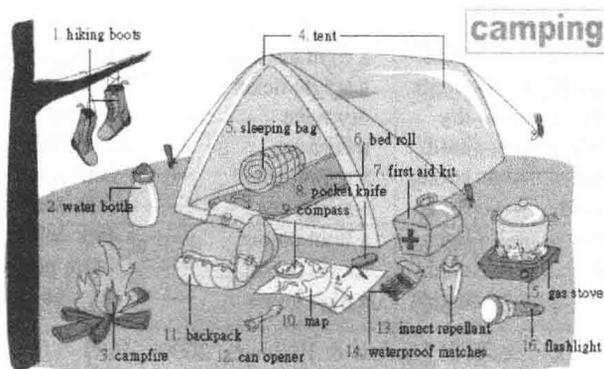
词形变换 (Scrivener, 2011: 203)



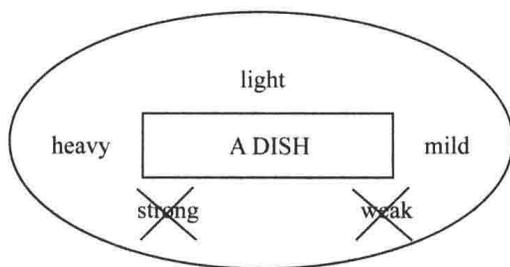
主题网络图 (Scrivener, 2011: 202)



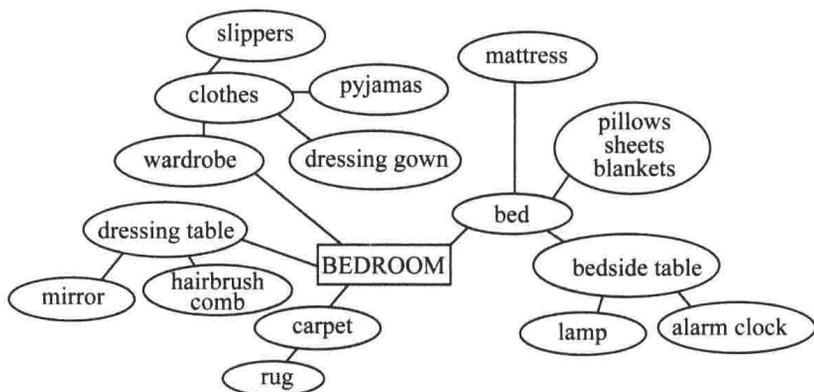
单词归类：部分与整体 (Gairns & Redman, 2009: 28)



单词归类：野营 (<http://www.jydoc.com/article/899820.html>)



搭配练习 (Gairns & Redman, 2009: 39)



语义网络图 (Gairns & Redman, 2009: 97)

1	2	3	4
left	— right	a right answer	— a wrong answer
married	— single	a single ticket	— a return ticket
wet	— dry	dry wine	— sweet wine
soft	— hard	a hard job	— an easy job
weak	— strong	a strong smell	— a faint smell
smooth	— rough	a rough sea	— a calm sea
heavy	— light	a light colour	— a dark colour
hot	— cold	a cold person	— a warm person
low	— high	a high voice	— a deep voice

反义词 (Gairns & Redman, 2009: 138)



五、词汇学习策略

从教师的角度来看,要使词汇教学取得良好的效果,除了探索展示词汇和巩固词汇的教学技巧之外,还应该将词汇学习策略作为一个重要的教学内容。国内外研究者对词汇学习策略进行了研究和探讨。下面介绍 Schmitt (2002) 的词汇学习策略分类。Schmitt 基于对日本的英语学习者的调查,将词汇学习策略分为“发现策略”(Discovery Strategies,指发现一个新词的意义时所用的策略)和“巩固策略”(Consolidation Strategies)两个维度,5个类别(决定策略 Determination Strategies,标记为 DET;社会策略 Social Strategies,标记为 SOC;记忆策略 Memory Strategies,标记为 MEM;认知策略 Cognitive Strategies,标记为 COG;元认知策略 Metacognitive Strategies,标记为 MET),共 58 项具体的策略(见表 4.8)。

表 4.8 词汇学习策略分类

发现策略 (Discovery Strategies)		巩固策略 (Consolidation Strategies)	
DET	分析词性	SOC	通过小组活动学习和练习意义
DET	分析词缀和词根	SOC	教师检查学生的单词卡片或词表以确保正确
DET	判断是否为母语同源词	SOC	和本族语者交流
DET	分析所看到的图片或手势		
DET	根据上下文语境猜测	MEM	利用图片学单词
DET	使用双语词典	MEM	想象单词的意义
DET	使用单语词典	MEM	把单词和个人经验联系起来



续表

发现策略 (Discovery Strategies)		巩固策略 (Consolidation Strategies)	
DET	使用词表	MEM	将单词和与之搭配的成分联系起来
DET	使用单词卡片	MEM	将单词与其近/反义词联系起来
		MEM	使用语义图
SOC	请老师提供母语翻译	MEM	使用“量表”学习分组形容词
SOC	请老师解释或给出同义词	MEM	使用挂钩法
SOC	请老师给出含有新词的例句	MEM	使用位置法
SOC	问同学新词的意义	MEM	通过分组学习单词
SOC	通过小组活动发现新词的意义	MEM	通过分组将单词排列在纸张的不同位置以学习单词
		MEM	用新词造句
		MEM	将单词串在故事里
		MEM	学习单词的拼写
		MEM	学习单词的发音
		MEM	大声朗读单词
		MEM	想象单词的写法
		MEM	重视单词的首字母
		MEM	重视单词的形状和结构
		MEM	使用关键词法
		MEM	记忆词缀和词根
		MEM	记忆词性
		MEM	用目的语解释词义
		MEM	使用同源词
		MEM	结合习语学习
		MEM	使用身体动作学习单词



续表

发现策略 (Discovery Strategies)		巩固策略 (Consolidation Strategies)	
		MEM	使用语义特征表格
		COG	口头重复
		COG	反复书写
		COG	使用词表*
		COG	使用单词卡片*
		COG	在课堂上记笔记
		COG	使用教材上的词汇部分
		COG	听词表录音
		COG	在物体上贴英语标签
		COG	持有单词本, 记录所学单词并经常翻阅
		MET	利用英语媒体 (音乐、电影、新闻报道等)
		MET	使用单词测验来自测
		MET	定期进行单词练习
		MET	有选择性地学习新词
		MET	长期坚持学习单词

*注: 策略分类本身十分复杂, 有些策略既运用在发现新词意义的阶段, 也用于巩固阶段。事实上, 几乎所有的发现策略都可用于巩固阶段, 此表在两类策略中仅列出了最为明显的两项: 使用词表和使用单词卡片。

六、词汇教学原则

束定芳、庄智象 (2008) 根据语言的本质特征以及外语教学的特点, 提出了外语词汇教学的五条原则。

(1) 系统原则: 应注意词汇的各种系统关系, 如聚合关系、组合关系;

(2) 交际原则: 让学生在真实的交际环境中学习词汇;



(3) 文化原则：在词汇教学中应注意培养学生的文化意识；

(4) 认知原则：提高学习者的整体认知能力有助于学习者的词汇学习；

(5) 情感原则：在词汇教学中，应充分调动学习者的学习兴趣，培养学习者积极的学习态度和动机，努力克服学习过程中的负焦虑，提高学习的效率。

第三节 语法教学

语法教学一直占据着外语教学研究与实践的中心地位，经历了漫长而曲折的过程。中世纪拉丁语和希腊语的教学，强调语法规则的学习并将其应用于翻译练习（即语法翻译法）。18 世纪初期的欧洲现代语言教学主要是沿袭传统的方法进行。20 世纪中期有影响力的语言学家（无论是以布龙菲尔德为代表的结构语言学派，还是以乔姆斯基为代表的转换生成学派）仍将语法视为语言的基本组成部分，在语法教学实践中分别体现为视听法和认知法，始终将掌握目标语言的语法系统视为首要目标，而将语音、词汇和一般的交际功能列为次要目标。这些教学方法将语法看作是一套规则，其对语法的定义强调规则和形式上的准确性，而忽略了功能和意义。20 世纪 70 年代，交际教学法开始得到普及（Hymes, 1972; Widdowson, 1978），至今仍在外语教学方法论领域占据着重要的地位。交际法以语言功能项目为纲，以培养语言交际能力为目的，似乎更强调交际的有效性，而将语法的准确性问题放在其次。20 世纪 90 年代以来，语料库研究的兴起（Biber et. al., 1999）以及词汇法（D. Willis, 1990）的提出，对语言的意义和使用更加重视，而对语言的形式有所弱化。对语法教学的探索和认识形成了两个阵营——以形式为中心的语法教学和以意义为中心的语法教学，这两种认识在不同的历史时期和不同的社会文化背景中各有侧重。外语语法教学经历了由重视到淡化、由淡化到迷茫，又到一定程度的理性回归这样一个曲折的



历程。检视当今的外语教学，语法无论是在外语教学研究文献，还是在课堂教材和实践中都占据着中心的位置。尽管世界各国的教育部委都大力推广交际法和任务型教学法，语法教学和语法练习仍然是外语课堂中的重要活动。本节从语法教学的目标、作用、内容、模式等方面进行介绍，并归纳出语法教学原则，最后给出一些语法教学活动的实例。

一、语法教学的目标

《义务教育英语课程标准》(2011) 强调语言学习的实践性和应用性，从语言运用的角度描述了英语语法教学的目标。(见表 4.9)。

表 4.9 基础阶段语法教学目标

级别	标准描述
二级	1. 在具体语境中理解以下语法项目的意义和用法： <ul style="list-style-type: none"> • 名词的单复数形式和名词所有格 • 人称代词和形容词性物主代词 • 一般现在时，现在进行时，一般过去时和一般将来时 • 表示时间、地点和位置的常用介词 • 简单句的基本形式 2. 在实际运用中体会以上语法项目的表意功能
五级	1. 理解附录“语法项目表”中所列语法项目* 并能在特定语境中使用 2. 了解常用语言形式的基本结构和常用表意功能 3. 在实际运用中体会和领悟语言形式的表意功能 4. 理解并运用恰当的语言形式描述人和物；描述具体事件和具体行为的发生、发展过程；描述时间、地点和方位；比较人、物体及事物等

注：* 语法项目表中列出了学生应该掌握的 14 个语法项目，包括：名词、代词、数词、介词和介词短语、连词、形容词、副词、冠词、动词、构词法、句子种类、简单句的基本句型、并列复合句、主从复合句。



课程标准对小学和初中阶段的具体要求，体现了不同年龄段学生的心理认知特点。对二级语法知识标准的两条描述指出了语法学习的两个层面——理解和运用。在理解层面，强调具体的语境，一方面，语法要在具体语境中呈现，教师不能脱离语境去讲解语法规则；另一方面，让学生多在语境中接触语法现象，重视学生对所学语法在语境中的意义和用法的理解。在运用层面，对于小学生的要求是“体会”，也就是说，对语法的表意功能的了解要靠学生在运用实践中亲自体验领悟出来。因此，语法的学习是要让学生通过大量接触去理解意义和用法，通过实践运用体会表意功能。

在五级语法知识标准中，课标强调“在特定语境中使用”和“表意功能”，提出“体会”、“领悟”、“理解”、“使用”、“描述”、“比较”等用英语做事情的目标要求（陈琳等，2012：138）。这些描述自始至终贯穿着“重视语言学习的实践性和应用性”的课程基本理念，强调在语言实践中运用语言知识，强调语法的功能而不是语法形式本身。

在语法项目表中，某些项目带有说明或限定，如非谓动词后面的限定是：“动词不定式做宾语、宾语补足语、目的状语。”这些限定和说明是该项目教学的范围和把握的尺度，这个范围和尺度是根据学生语言学习发展的需要而制定的，在教学中不能重知识轻理解，不要因单纯追求语法知识的系统性而盲目地提高知识的难度或扩展知识的范围。

二、语法教学的作用

随着人们对语言本质的探讨，语法的定义也被赋予了新的内涵。《朗文应用语言学词典》（Richards et al., 2000）给出的定义为：“语法是语言结构及词和词组等语言单位组成句子的方式的描述，它通常包括这些句子在各个系统中的含义和功能。”这个定义不仅肯定了语法作为语言静态形式的一面，而且也指出了语法作为语言动态功能或语言行为的一面。



语法教学对语言学习，尤其是外语或第二语言的学习，起着重要的作用。语法能力本身就是交际能力的重要组成部分，也是语言能力上升到高级水平的必要工具（Brown, 2013）。Piennemann（1984）对二语习得顺序的研究指出，虽然语法习得顺序不会改变，但是语法教学可以加速对某些结构的掌握。如果语法教学与语际语发展阶段恰好吻合，则会极大地推动学习者语际语的发展。Swain（2000）通过对“浸入式”外语教学的研究发现，如果第二语言学习纯粹是以交际的方式进行，虽然学习者接触了大量的语料，但仍然不能正确使用某些语法形式。因此，要提高学生使用语法形式的准确率，最有效的方式就是通过语法教学。Norris & Ortega（2000）指出，显性教学比隐性教学更有效，仅有可理解的目标语输入并不能保证学习者正确地习得目标语。Larsen-Freeman（2005）认为应当把语法看成是一种与听、说、读、写并行的技能教给学生，并创造性地提出“grammaring”这一概念，即“准确、有意义而且得体地使用语法结构的能力”。Loewen等（2009）使用问卷调查了754名美国大学的二语学习者对语法教学的看法，结果表明，大部分学习者认为语法教学不仅有助于提高他们的综合语言能力，也有助于提高单项语言技能，尤其是听力、阅读和写作等三项技能。

语法教学的作用可以归纳为以下三点：（1）语法教学能使语言材料输入更易接受，帮助学习者更准确地理解语言。（2）语法教学可以加快语言学习的进程，缩短掌握语言的时间，尤其是较为复杂的语言结构。（3）语法教学能够使学习者创造性地学习和运用语言，如构词法知识对于理解新词汇的作用。

三、语法教学的内容

大多关于语法的书籍都认为语法教学应该涵盖词法和句法，此处以两本语法书为例。英国语言学家Yule（2002）所著《如何教授英语语法》（*Explaining English Grammar*）包含九个方面：冠词、时态和体态、情态动词、条件句、介词和分词、



间接宾语、不定式和动名词、关系从句、直接引语和间接引语。章振邦主编（2009）的《新编英语语法教程》（第5版）作为国家级规划教材，是一部“兼有教科书和参考书双重功能的新型英语语法著作”，也是我国英语专业大学生首选的语法教科书。该书共有40讲，涵盖下列内容：句子结构、主谓一致、名词和名词词组、名词属格、限定词、代词、动词和动词词组、动词的时和体、将来时间表示法、被动态、虚拟式、助动词、不定式、-ing分词、-ed分词、形容词和形容词词组、副词和副词词组、比较等级和比较结构、介词和介词词组、陈述句/疑问句/祈使句/感叹句、存在句、IT句型、并列结构、从属结构、关系分句、条件句、直接引语和间接引语、修饰、替代、省略、后置/前置/倒装、从句到篇。该书不仅包含词法和句法，还涉及语篇语法，正如其前言中所概括的“内容充实，兼收并蓄”。

前文提到，新课标的语法项目表中列出义务教育阶段学生应该掌握14条语法项目。这些都属于“教学语法”，即以教授语言为目的。教学语法来源于描述语法，但含有大量的规定性语法的成分。这种语法体系存在着一些问题，如：规定性的规则较武断，对语言现象的描述不充分，忽略句子的功能等。

Ur（2009：6）对语法教学内容的概括强调形式与意义的统一，知识与技能的统一（见表4.10）。

表 4.10 语法教学的内容

	形 式	意 义
听	能够听辨语法结构的口语形式	能够在具体语境中听懂所学语法结构的意义
说	能够说出语法形式正确的句子	能够在口语中运用语法结构表达意义



续表

	形 式	意 义
读	能够辨认语法结构的书面形式	能够在具体语境中读懂所学语法结构的意义
写	能够写出语法形式正确的句子	能够在写作中运用语法结构表达意义

Larsen-Freeman (2005) 则进一步提出语法的三维体系。她指出语法并不是一套关于结构的静态规则, 而是一套有意义的动态系统, 包含形式、意义、用法三个子系统。形式既包括视觉上的, 也包括听觉上的, 如声音、手势、书写符号、屈折词素、功能词、句法结构等。意义基本等同于语义学所研究的对象, 包括词义、派生词素、多词短语、意念(时间、空间表征等)。用法主要涉及语言使用的得体性, 包括社会功能(如承诺、邀请、赞成、反对、道歉等)和语篇结构(如衔接与连贯)(见图 4.3)。

Larsen-Freeman 分析了以下两个句子在用法上的不同:

(a) There is a pencil on the table.

(b) A pencil is on the table.

想象一下这个情景, 你正在接电话, 此时你需要一支铅笔来记录信息, 旁边的人使用了 there be 句型 (a), “a pencil on the table” 是此结构引出的新信息, 这是友好的帮助。而 (b) 句型则不表达新信息, 如果旁边的人对你这样说, 言外之意则是: “铅笔就在桌上, 你难道没看见吗? 还用来问我?” 可见语言得体性在交际中是何等重要, 而用法维度恰恰是外语学习者最难掌握的。

再如英语的被动语态 (Larsen-Freeman, 2005), 其形式和意义很容易讲清楚, 但是用法却较复杂, 不容易讲清楚。

形式: 助动词 be/get+过去分词, 过去分词通常为及物动词, 有时由 by 引出施动者。

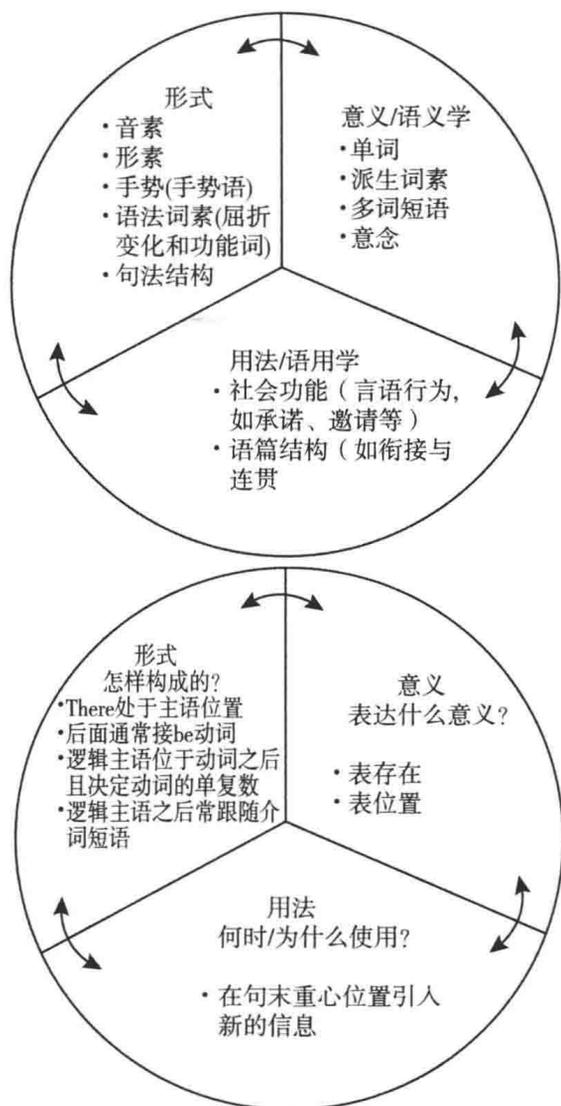


图 4.3 语法的三个维度, 以 There be 结构为例 (Larsen-Freeman, 2003)

意义: 结构重心的变化和强调对象的转移。

用法: 即什么时候, 为什么使用这一语言形式 (When/Why is it used?) 至少有以下五种情形: (1) 当施动者不明确时;



(2) 当施动者表述累赘时 (Agent is redundant); (3) 当说话人为了把句子的语义重心放在事件本身而不必提到施动者时; (4) 受上下文和语境的支配, 如为了避免中途变更主语, 或者为了上下文的紧密衔接; (5) 当需要强调客观性时, 如学术话题、研究性论文中常用被动结构。

因此, 语法教学要放到具体的交际语言环境中, 通过适当的语境来传达语法信息, 用一种有意义的、交互式的方法来进行, 让学生在掌握语法知识的同时获得语言技能, 培养语法运用的准确性。

四、语法教学的模式

语法教学对外语学习具有促进作用, 其重要性是不言而喻的, 但是对于如何教语法, 国内外研究者有着不同的看法。我们认为, 语法教学要重视语言交际功能的本质, 在吸取新的学习理论和语言理论的基础上, 应考虑教学目标、教学对象、教学环境特别是社会文化环境以及教师水平等因素, 灵活多变地选择教学模式。

最常见的语法教学方法有演绎法和归纳法。使用演绎法教学时, 教师先讲解语言规则, 然后举例说明, 接着学生通过做练习来掌握规则。归纳法则不同, 教师先将语言材料呈现给学生, 学生通过观察、分析、综合语言现象, 归纳出反映某一语言现象的规则。演绎法和归纳法各有利弊。使用演绎法讲授语法, 规则清楚了, 学生容易明白规则的内容; 教师直接讲解要点, 省时省力, 可以留给學生有更多时间操练和应用。但这种方法以教师为中心, 难以调动学生的积极性和主动性。由于规则是教师灌输的, 学生对规则的印象可能不牢固, 还容易让学生误以为学语言就是学语法规则。而归纳法以学生为中心, 学生通过自己思考发现规则, 印象会比较深。但归纳法比较耗费时间, 在有限的时间内归纳出正确的规则, 对有些学生来说难度较大, 而且有时学生归纳的规则也会有错误。(何广铿, 2011)



下面再介绍几种比较流行的语法教学模式。

1. 任务型语法教学

任务型教学法是 20 世纪 80 年代以来逐步形成和发展的一种强调从做中学的语言教学方法。其课堂操作程序表现为一系列的教学任务。在任务实施过程中，学习者注重语言交际的意义，充分利用已有的目的语资源，通过交流获取所需信息、完成任务。在任务型语法教学模式中，语法教学不单独进行，而是让学生在任务完成过程中掌握语法结构，在发展语言能力的同时掌握语法知识。任务型语法教学对教师的要求很高，要求教师具备很强的外语能力，同时更要具备丰富的想象力和教学设计能力，将语法教学融入到交际任务中，实现知识与技能的无缝对接。任务型语法教学对学生语言水平也有一定的要求，对于语言知识有限的初级水平的学习者而言，可能很难完成交际任务。任务型语法教学模式能够为学生提供学习语法、运用语法的机会，同时有利于发展学生信息处理能力、交际能力和合作能力。然而，也有一些研究者对任务型语法教学的有效性表示怀疑（Richards, 2002; Swan, 2005），他们指出，有时候学生为了达成任务目标，往往只使用最简单、最基本的语言，甚至只是最简单的词汇，根本没有语法。鉴于此，人们不主张以纯粹的交际性任务作为语法教学的主要手段，而尝试以语法形式和意义的显性教学作为交际任务的重要补充。可见，在教学实践中怎样根据所教语法项目、学生的语言水平以及社会文化环境等影响因素，设计合适的任务，最大限度地发挥任务型教学的优势，仍需要我们在外语教学中不断地摸索和实践。

2. 过程法

过程法又称为输入处理教学（Input Processing Instruction），是一种基于 Van Patten（2003）的“语言输入处理模式”的显性语法教学法，通过组织大量的语言输入活动，鼓励学习者对语法结构有意识地加以注意和理解，在形式与意义之间建立起正确的联系。过程法具有三个基本特征：（1）教师向学习者明确讲解



关于所学目标语结构或形式的规则，即与目标结构有关的显性信息，但一次只能侧重一个形式或规则；（2）教师向学习者指明可能会导致他们错误地处理语言输入的某条处理策略，即关于处理策略的显性信息；（3）教师组织一些结构性输入活动，使学习者避免使用那些不太理想的策略，从而将注意力转移到正确的形式、意义联系上来（白丽梅等，2011）。由于强调对语言输入的处理，过程法有利于发展学生对目标语的理解能力，促进学生语法系统的内化。

3. 语篇法

从系统功能语法的角度来看，意义的基本单位是语篇，而不是句子。语言对语境具有很强的依赖性和敏感性，上下文、情景和文化等语境因素会对语篇意义产生很大的影响。语言只有与语境相联系才具有可理解的意义。例如，祈使句的基本功能是表达请求和命令，但在实际运用中，祈使句还有其他交际功能：表达祝愿（送别朋友时说，Have a good trip.），表示建议（医生对病人说，Drink plenty of water and have a good rest.）。疑问句一般用于表达疑问，但在实际交际中，常常表达的却是一些非疑问功能，如：表示邀请（Are you coming to the party?），表示建议（Shall we go out for a walk?），表达请求（May I have an orange?）。

语法不是孤立的规定性的语言规则，它是一种动态结构，只有通过语篇，学习者才能真正领会语法形式的句法功能和语用功能。近年来，以语篇为基础的语法教学受到了研究者的广泛关注。传统语法教学采用脱离语境的机械操练来促成语法结构的掌握，而语篇法则是通过广泛使用真实或简化了的语篇，向学习者提供大量含有语言使用情景的目的语结构，让学习者逐步建立起形式与意义之间的联系。结合语篇情景教授语法形式胜过孤立地教授语法规则，语篇语法可以帮助教师解释那些在句子层面无法解释的问题。

4. 互动反馈法

互动反馈是指在交际过程中为了增进理解，语言学习者做出



的各种形式的意义磋商和修改策略，如重复、请求澄清、检查确认等。这些反馈可以是针对语言形式的，也可以是针对意义的。这种互动可以促使学习者有意或无意地注意到目的语中的语法形式。互动性反馈策略可以使学习者注意到语言形式或语用的问题，促使他们有目的地调整矫正语言输出，以便准确地说出可理解的语言（戴炜栋等，2005）。在互动性反馈过程中，意义协商（negotiation of meaning）起着非常关键的作用。协商不仅为学习者提供可理解性输入，还为学习者提供可理解性输出，学习者在协商过程中能够关注到语言形式，了解目的语使用的社会规范，从而获得语用能力。已有大量研究表明互动性反馈对学习者的第二语言语法体系的建立和语法规则的内化起着重要的作用，但是这种互动反馈的方法更适合于哪些语法项目的教学，以及在何种条件下能更加有效地促进学习者掌握语法结构等问题还需要进一步研究。

5. 语料驱动法

自 20 世纪 80 年代中期至今的三十多年来，语料库研究方法的影响渗透到了语言学和语言教学的各个方面，这种方法也为语法教学提供了新的视角。语料库是一个由大量在真实情况下使用的语言信息集成的专供研究使用的资料库，利用语料库研究语言的特征，已成为语料库最重要的应用之一。语料库最强有力的工具是中心词索引，我们通过对语法结构、时态、功能词等检索，可以即时验证各种语法结构的典型用法。我们还可以利用上下文语境共现的分析，将某个单词或某种词组形式在语料中每一次出现的前后语境全部列出，并且可以按需要设定其前后语境延伸的长度（何安平，1997）。语料库所拥有的丰富的数据，快捷的检索方式等为语法分析提供了无可比拟的便利。学习者可以在课外利用检索工具找到更多更丰富的语言样本，对语法结构进行分析和探讨。通过学习在真实语境中展示的语法特征，学习者的语法意识和语用能力得到强化。这种方法使学习者成为语言规则的探索者，而不只是被动的接受者，有助于激发学习的主动性。随着



计算机技术的日趋成熟,各种大型语料库得以建立,如口语语料库、学习者语料库等,贮存了大量口语语料和中介语语料,通过分析这些语料,我们可以深入了解学习者语法的构建过程,更好地开展语法教学。

6. 合作输出法

有的研究者借鉴加拿大学者 Swain 的输出假设 (Output Hypothesis),从输出的角度强化学习者对语法形式的意识,提出合作输出语法教学模式。Swain 和她的同事们在“沉浸式”教学法项目研究中发现,许多学习者在接触了大量有意义的语言输入后,二语的准确性仍然达不到理想的程度。其主要原因在于仅靠输入无法促使学习者进入更高层次的语际语水平,因而强调语言输出在二语习得中有着不可替代的作用。促进语言输出的较为常用的方法是完成有侧重点的交流任务,即“合作输出任务”;另一种方法是合作完成某一特定的语言输出任务。例如,合作听写 (Dictogloss) 就是一种合作输出任务。老师将一篇文章读两遍,然后要求学习者分成小组尽可能准确地复述文章。合作听写不仅能促进外语交流,而且能提高目的语形式的使用准确性。在合作输出目的语时,学习者会注意到他们语言知识存在缺陷,随后他们会通过合作找到解决问题的方法 (衡仁权, 2007)。

语法教学是提高外语学习者准确使用目的语能力的必不可少的条件之一,然而任何一种语法教学法都不可能面面俱到。上文介绍的各种语法教学模式各有特点,但都强调在大量的语言交际活动中呈现语法形式,增强学习者的语法意识,进而领会和掌握语言形式,实现形式、意义和用法三者的结合。

五、语法教学的原则

1. 系统性原则

语言是一个完整的系统,语法正是这个系统的体现,所以语法教学必须符合系统性。语法教学要依据教材中的语法系统,同时也必须符合语法发展的规律,语法内容的选择要力求贴近学生



的实际生活，以满足交际的需要（鲁子问，2010）。

2. 交际性原则

语法教学的目的是培养学生用外语进行交际的能力，因此教师应尽可能地创设交际性语言环境，模拟真实的交际活动，使学生在活动中感知、体验、理解和学习语言，从而获得交际能力。

3. 综合性原则

在语法教学中要避免单一性，要做到方法、内容和技能等的综合运用。力求做到：归纳与演绎相结合，隐性教学与显性教学相结合，语法教学与听、说、读、写活动相结合（鲁子问，2010）。

4. 多样性原则

多样性的语法教学力求增加教学的趣味性，激发学生的学习动机。多样性表现在教学方法、教学活动、课堂组织及评价等各个方面。

5. 循环重复原则

语法学习的关键是重复，因为一个语法项目的学习不可能在一个阶段完成，学生也不可能接触某个语法项目一次后就能完全掌握。因此，在课堂上语法项目的分散操练和循环出现很重要，教材通常也会考虑到语法项目的复现率，我们在语法教学中要注意以旧带新，温故知新，逐步深化，帮助学生掌握和巩固语法知识。

6. 对比原则

在认识事物的过程中，我们常常需要进行对比和比较，以把握事物之间的异同。在语法教学中的对比，既包括英语中相似的语法概念之间的对比，也包括英汉两种语言的对比分析。

六、语法教学活动举例

1. 形容词的比较级（Harmer，2007）

Harmer（2007）设计了针对初学者和中低水平的学习者的形容词比较级教学活动。



第一步，听对话，对话内容是人们谈论并比较事物。

第二步，将学生分成两人一组，完成下列练习。

Look at this!

old→older	new→newer	light→lighter
big→bigger	thin→thinner	
noisy→noisier	silly→sillier	
expensive→more expensive	beautiful→more beautiful	

Now work this out!

- a) How do we make one-syllable adjectives into comparative adjectives?
- b) Why are **big** and **thin** different?
- c) What has to change when we make words like **noisy** and **silly** into comparative adjectives?
- d) What is different about *expensive* and *beautiful*? Why?

通过完成上述练习，让学生自己发现并归纳出比较级的构成规则：单音节形容词原形上加-er；重读闭音节结尾的词，双写末尾的辅音字母，再加-er；辅音字母加y结尾时去y变i再加-er；多音节形容词在原形前加more。

第三步，巩固练习。通过设计交际活动让学生熟练运用规则比较人、物体或事物。如：在黑板上写上一些动物名称或者贴上动物图片，让学生选择任意两个进行比较：An elephant is bigger than a mouse.

Harmer 指出这种要求学生自己发现规则的做法也存在一定的问题。首先，语法规则本身是很复杂的，上例中的比较级变化就没有包含不规则的变化（如：good - better），学生总结出的语法规则可能是片面的不完整的；另外，无法保证所有学生都喜欢这种形式的探索练习。当然，这种语法教学的方法可以鼓励学生积极地思考语言现象，适用于教学较为明显的语法规则。

2. 形容词的比较级和最高级 (Ur, 2009)

Ur (2009) 针对形容词的比较级和最高级的练习与巩固设



计了一系列的教学活动。此处介绍以下两种：(1) 排行榜；(2) 世界之最。

“排行榜”活动：将学生分成小组，选择同一范畴的事物数个，以及可以描述该类事物的形容词数个，设计成表格如下，分配给各小组。

	healthy	tiring	productive	enjoyable
watching TV				
swimming				
driving				
studying				
sleeping				

各组学生展开讨论并根据横行的各个标准进行排序；小组排序完成后，再与其他小组比较排序的结果。在这样的活动中，学生可获得大量的练习和使用语言的机会。

“世界之最”活动：设计一些关于世界之最的问题，让学生口头回答或者写出答案，建议使用完整的句子。如：Which is the highest mountain in the world? Which is the lowest place in the world? 这个活动还可以有一些变化，如给出一个事物，如 Mount Everest; the Dead Sea, 让学生说出该事物的最显著特征。还可以鼓励学生自己搜集信息，设计问题。

3. 现在进行时 (Harmer, 2007)

在设计语法练习时，非常重要的是要避免机械的句型操练，尽可能地体现交际性原则，为练习活动设计一个交际的情境。Harmer (2007) 针对初级学习者设计了一个“我在哪儿”的活动练习现在进行时语法项目。

第一步，让学生在心中默默地想象自己正在某个地方（如：海滩、运动场等），并在纸上写下三个句子以描述他们所看到的



正在发生的事情（如：在观看足球比赛时会写下以下句子：A lot of people are shouting. A man is blowing a whistle. Someone is kicking a ball.）在学生写句子的时候，老师在教室内走动并帮助有需要的学生。

第二步，请学生走上讲台，大声读出自己写的句子，并问全班同学“Where am I?”，其他同学根据描述猜场景。这种猜测渗透了游戏的元素，体现了趣味性原则。

第五章 语言技能教学

第一节 听力教学

听是人类获取信息的重要途径，其在交际中的重要性是不言而喻的。在日常交际中，人们花在听、说、读、写等方面的时间约为 45%，30%，16% 和 9%（Oxford, 1993; Celce-Murcia, 1995, 引自 Hedge, 2002）。视听媒体的发展及世界经济文化交流机会的日益增多，对外语学习者的听力能力提出了更高的要求。从外语学习的角度来说，听力是交流的基础，它向学习者提供语言输入，有利于内化语言规则，促进其他语言技能的发展（Rost, 2002; Vandergrift, 2007）。“听”在日常生活中如此重要，然而在外语教学研究领域，听力一直以来并未得到足够的重视。Lynch（2011）指出，人们对二语听力的过程、教学与测试的探讨和研究，相比于其他三项技能而言，都显得不足。一些教学法认为听的能力可以通过语法、词汇的学习以及读写技能的增强而自然获得。视听法虽然将“听”置于四项技能之首，然而也只为学习者提供了有限的对话材料的听力练习，听的目的主要是为语言形式的学习和巩固服务。长期以来，人们认为听力是被动的过程，学生在语言环境中能够自然而然地听懂外语。也有人将听力过程等同于阅读过程，主张将阅读技巧和策略运用到听力教学中。直到 20 世纪 80 年代，随着交际法的诞生，听力教学才受到足够的重视，成为一个独立的研究领域。本节先呈现听力教学的



目标，然后解读听力理解的过程，分析影响听力理解的各种因素，探讨促进听力理解的策略与技巧，最后对听力教学策略和听力材料的选择提出建议。

一、听力教学的目标

听力教学的最终目标是培养学生在现实生活中进行真实交际的能力。学生听力能力的发展与认知能力的发展紧密相连，因此听力教学的目标在不同的学习阶段也有着不同的要求。《义务教育英语课程标准》（2011）对于小学和初中阶段的听力教学目标做出了如下描述（见表 5.1）。

表 5.1 基础阶段听力教学目标

级别	标准描述
二级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能借助图片、图像、手势听懂简单的话语或录音材料 2. 能听懂简单的配图小故事 3. 能听懂课堂活动中简单的提问 4. 能听懂常用指令和要求并做出恰当的反应
三级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能识别不同句式的语调，如陈述句、疑问句和指令等 2. 能根据语调变化，体会句子意义的变化 3. 能感知歌谣中的韵律 4. 能识别语段中句子之间的联系 5. 能听懂学习活动中连续的指令和问题，并做出适当的反应 6. 能听懂有关熟悉话题的语段 7. 能借助提示听懂教师讲述的故事
四级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能听懂接近自然语速、熟悉话题的简单语段，识别主题，获取主要信息 2. 能听懂简单故事的情节发展，理解其中主要人物和事件 3. 能听懂连续的指令并据此完成任务 4. 能听懂广播、电视等媒体中的初级英语教学节目



续表

级别	标准描述
五级	<ol style="list-style-type: none">1. 能根据语调和重音理解说话者的意图2. 能听懂有关熟悉话题的谈话，并能从中提取信息和观点3. 能借助语境克服生词障碍、理解大意4. 能听懂接近自然语速的故事和叙述，理解故事的因果关系5. 能在听的过程中用适当方式做出反应6. 能针对所听语段的内容记录简单信息

这些听力教学目标根据学生的年龄特点和认知心理特点，从听力材料的语速、体裁、听力技能、媒体方式等方面提出不同层次的要求。小学阶段（一到二级），听懂和一般理解单词、教师指令和小故事；初中阶段（三到五级），听的内容增加电视广播的节目、句子、语段、语调、重音、猜词、完整故事、要点。从听力语言材料的体裁上看，逐渐从图片、指令、故事，发展为句子、段落，新闻广播、天气预报、幽默；听的要求从识别图片、理解故事发展为辨认语气和态度、提取信息观点、猜生词、推断立场和目的、排除口音干扰等。（朱晓燕，2011）

二、听力理解过程

听力理解是学习者积极地进行意义建构的过程，这个过程建立在诸多因素的基础之上，包括听的目的，对听觉和相关视觉输入的注意，以及实时进行的自动加工，必要的推理和判断，最后达成理解，实现有意义的交流（Buck，2001）。听力理解是一个极其复杂的过程，它涉及语言、认知、文化、社会知识等各种因素。由于听力过程的隐性特质，使得对听力理解过程的研究比较难以进行，特别是很难构建出理论模型。听力理解过程非常复杂，它会受到源于听者本身的内部因素的干扰，也会受到说者、文本、语境等外部因素的影响。而且，“听力”是一个隐性的知觉过程，我们不易观察到听者头脑中所进行的加工，常常只能借



助于学习者对听力练习的完成情况推测其听力水平，然而听者看似正确的反应也并不足以保证真正的理解。

在听力理解过程中，人们对语言信息的加工处理有以下三种模式：自下而上模式、自上而下模式和交互模式。自下而上模式又称文本驱动或材料驱动模式，该模式认为，听力就是一个语音解码的过程。听者利用语音、词汇等语言知识以及对语言因素的分析来进行听力理解，即从语音、单词、句子到整个语篇的意义，强调语言知识是正确理解的基础。自上而下模式也叫图式驱动模式，该模式认为，听力不只是语音解码，而且是一个预测、检验和证实的过程。在这一过程中，听者利用非语言手段，如文化知识、语用知识、社会知识、策略知识以及与听力材料相关的话题知识、与说话人和场景相关的知识，对听力材料进行预测，分析和处理，从而达到对所听信息的理解。然而这两种模式极少独立地进行信息加工，它们总是平行作用的，于是就有了第三种加工模式——交互模式。交互模式把听力理解过程看作大脑长时记忆中的图式知识与听力材料相互作用的动态过程，即学习者对听力材料的理解不仅要运用语言知识，还要主动地借助大脑中的相关背景知识，对所听到的语言材料进行信息的加工处理，进而理解听力材料中的意义和内涵（鲁子问，2010）。成功的听力理解过程是自下而上和自上而下两种加工模式共同作用的结果，不过，学习者在具体的情境中采用何种加工模式通常取决于多种因素：听的目的，学习者语言水平，听力事件发生的具体情境等（Vandergrift, 2011）。如果需要确认具体的细节信息，听者会更更多地依赖于自下而上的处理模式，如天气预报，航班信息等。

Anderson (1995) 的听力理解三阶段模型主要从认知的角度探讨了听力学习者意义建构的过程。Anderson 将听力理解过程区分为感知处理 (perception)、解析加工 (parsing) 和资源利用 (utilization) 三个相互联系而又循环往复的听力认知阶段。Vandergrift (2011) 对其进行了修正，并将自下而上模式、自上而下模式、元认知等概念整合在一个框架之内（见图 5.1）。

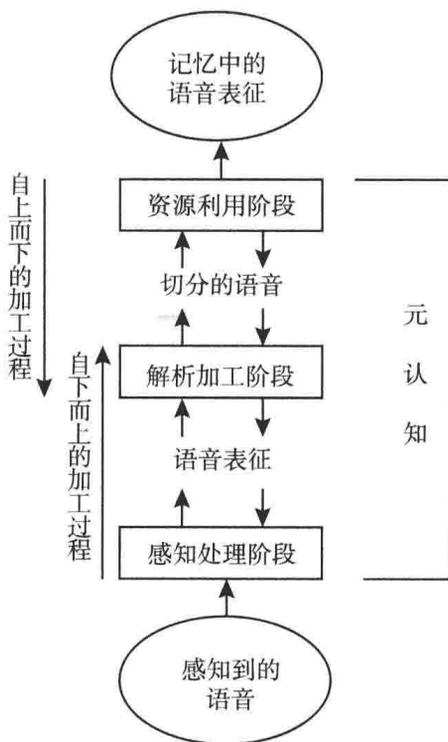


图 5.1 二语听力理解认知加工三阶段模型

在感知阶段，听者利用工作记忆，对听到的声音信号进行分析，并试图从语流中切分出音素，以便理解。这一语音解码阶段主要采用自下而上的信息加工模式。学习者在这一阶段遇到的困难有：不能识别单词，不能切分语流，注意力难以集中等。语流切分是外语听力学习者所面临的巨大挑战，在阅读材料中，单词之间有空格隔开；而在听到的言语中，相邻单词的界限却往往难以区分，听者必须利用自己的语音知识将听到的语流切分成有意义的单位，然后才能获取意义。因此，学习者需要掌握足够的语音知识，并能对常见的语音现象（省音、同化等）做出辨析，这样才能对连续不断的语流进行正确的切分。

在解析加工阶段，听者试图切分单词，并与长时记忆中的单



词进行比对，做出选择，建构意义。意义是切分单词的主要依据，随着语言能力的提高，听者能够越来越熟练地激活候选词群。就功能词和实义词而言，听者更易辨别出实义词。实义词是承载语流核心意义的重要词汇，能迅速激活听者大脑中相关的知识储备。在多数情况下，语流中的实义词以重音节开始，实义词的重音节拍既是单词界限的标志，也是语流切分的重要提示特征。学习者在这一阶段遇到的困难有：听过即忘，无法将听到的词在头脑中建构词义，未识别部分导致无法理解后续部分等。因此，要熟悉英语的节奏特点，捕捉语流切分的提示性特征，将语流切分成或独立或相互联系的若干语言信息单位。

在资源利用阶段，听者主要采用自上而下的信息加工模式，利用长时记忆中的信息资源来诠释意义。此阶段的听力理解类似于问题解决的活动，听者利用他们的世界知识和语言知识来解决这样一个问题：理解说话者的意图。学习者在这一阶段遇到的困难有：理解单词但不理解其所传递的信息，或混淆意义、模棱两可。

这些瞬间发生的听辨信息处理过程包含两个方面：认知流利度（cognitive fluency，即听者能否快速将言语信息与意义联系起来）和注意控制（attention control，即对线性展开的言语信息进行实时的聚焦）。成功的听力理解依赖于听者对这两个方面进行有效的协调。母语者的听力理解过程是自动化的，基本上无需对一个个的单词进行有意识的注意。而外语学习者受制于有限的语言知识，不能对所有听到的信息进行自动化的处理。基于不同的语言水平，听者可能需要有意识地关注部分输入信息，或者学会选择性地关注关键信息（如实义词）。如果时间允许的话，听者不能够即时处理并与长时记忆中的知识相匹配的信息都会转入受控制的加工（与自动加工相对）。受控制的加工需要听者分配更多的时间和注意力资源，然而工作记忆容量的有限和源源不断输入的新信息会导致听力理解出现问题：无法理解所听内容，或者采取补偿策略、上下文信息或任何可借助的资源等猜测无法听懂的部分。



听力理解是一个复杂的认知过程，研究者提出了不同的模型对其加以解释，他们在以下几点上是一致的：（1）只有当学习者的注意力集中在输入材料时，才有可能对信息进行加工，这个信息加工的过程包括一定数量的解码活动和对信号的分析活动。（2）新信息的加工基于从长时记忆中提取的已有知识和图式。（3）成功加工听力信息的能力取决于对所听语言信息的加工速度。由此可见，听力理解并不是简单地单向输入和被动地接收信息的过程，也不只是对语言表层信息的识别，而是新信息与听者原有的知识经验或背景知识双向作用的过程，听力学习者在此过程中积极地建构意义，以达到理解与交流的目的。

三、听力理解的影响因素

Brown & Yule (1983) 指出影响听力理解的因素来自于四个方面。第一方面的因素与说者有关，包括参与者人数，语速快慢，谈话内容中重叠信息的多寡，是否使用方言等；第二方面的因素与文本内容有关，包括语言因素，文本的篇章结构，所涉及的背景知识等；第三方面的因素与听者有关，包括动机强烈程度和要求回答的信息涵盖量等；第四方面的因素与听力辅助手段有关，指是否为听者提供帮助理解的视频材料或印刷材料（引自 Hedge, 2002: 253）。

束定芳和庄智象（2008）指出影响听力理解的重要因素包括听力材料的特征、说话者特征、任务特征、学习者特征和过程特征。听力材料的特征指时间变量、语音、词汇和句法，以及视觉上的支持等材料本身的一些特点；说话者特征主要指性别因素；任务特征指的是听力理解的目的和听力学习所涉及的问题类型；学习者特征指学习者的语言水平、记忆力、情感因素和背景知识等；过程特征主要指听力理解的心理过程，如学习者采用的是“自下而上”、“自上而下”模式还是互动模式。

人们对听力理解影响因素的研究主要集中在两个方面：一个是与听力任务有关的因素；另一个是与听力学习者有关的因素



(Brunfaut & Révész, 2015)。

任务因素	}	任务输入变量, 如: 听力文本长度、语速、语言复杂度、文本内容
		任务程序变量, 如: 任务指令、所听次数
		听力问题特征, 如: 问题类型、所需答案的长度和复杂度
听者特征	}	认知因素, 如: 工作记忆容量
		元认知策略意识
		情感因素, 如: 焦虑和动机
		语言因素, 如: 语言知识和语言加工速度

其中, 对于听力材料的语言复杂度研究得最为广泛。语言复杂度决定于听力材料在语音、词汇、句法和语篇上的特征。就语音而言, 缩略形式会增加语音复杂度。就词汇而言, 词汇难度(低频词和短语的比例)、词汇多样性、词汇密度(实词所占比例)、实词的抽象性/具象性等因素都会影响词汇复杂度。就句法而言, 从句、否定式会对语言复杂度产生影响。就语篇而言, 衔接与连贯手段、语篇结构等变量会影响语言复杂度。

四、听力策略与技巧

从 20 世纪 90 年代中期开始, 外语学习者听力策略的使用和听力策略的干预研究越来越受到关注。在听力学习方面, 研究者尤为重视元认知策略的作用。Vandergrift (1997) 采用访谈的方法对听力学习者进行了研究, 旨在找出听力学习者在理解过程中所运用的策略, 以及策略使用和听力水平之间的关系。Goh (2008) 指出能够合理管控听力的隐性认知过程以达到理解之目的的核心就是具备听力元认知知识, 一个成功的听力学习者能够在听力过程中更好地运用元认知策略(计划、监控、评价)。Rost (2002) 深入地探讨了如何将元认知策略教学融入听力教学, 以及采取何种教学手段有针对性地帮助学生获得具体的元认知策略(见表 5.2)。



表 5.2 听力元认知策略教学

元认知策略		学生活动	教学手段
计划策略	先行组织策略	明确听力任务目标	在黑板/白板上写下听力话题
	针对性注意	听懂大意	要求学习者预测将要听到的信息
	选择性注意	注意听懂细节	在听第二遍之前, 给出要求听出的细节问题
	自我管理	保持完成听力任务的动机	听力任务前, 教师用外语讲解, 以帮助学生进入听力的状态
监控策略	理解监控	通过提问检查理解是否正确	给予学生提问的机会以澄清是否理解
	听力监控	检查对词语和语法的理解情况, 哪些听懂了, 哪些没听懂	设置细节问题以检查学生对关键词和语法结构的准确感知和理解
	任务监控	监控听力任务的完成过程	通过提问了解学生的任务完成情况, 完成到了哪一步
评价策略	完成情况评价	判断任务完成情况	明确任务完成标准, 以便学生能对照标准进行自我评价
	发现问题	知道自己在哪些方面仍然存在问题	帮助学生找出自己的薄弱环节

Vandergrift (2004) 基于对听力教学技巧研究的综述, 探讨了两种教学途径和目标。一种致力于提高学生的元认知意识, 主要结合自上而下的信息加工过程, 以“理解”为目标, 强调通过听来获取信息, 关注意义而不是形式; 另一种致力于发展学生的单词切分和识别技巧, 主要结合自下而上的信息加工过程, 以“习得”为目标, 强调听力在促进语言学习方面所扮演的角色。他总结道: “听在语言学习中扮演着十分关键的角色, 学习者需要学习如何听 (learn to listen), 只有这样, 他们才能更好地通



过听来学习语言 (listen to learn) ”。

鲁子问等 (2008) 指出听力技能包括以下七个方面的能力:

(1) 语音解码 (phonetic decoding)。语音解码包括对音节、重读、连读、意群、节奏以及语音、语调等方面的解读。语音自动解码能力是听力教学的起点和基础。

(2) 选择性注意 (directive/selected attention)。选择性注意是指在听的过程中能将注意力集中于文章大意或者是具体细节信息, 否则在听的过程中就可能受到各种信息的干扰, 影响对所欲获取信息的提取。

(3) 大意理解 (listening for gist)。大意理解是听力理解中的核心技能之一, 要求听者能够综合所听信息判断其反映的主题、话题等。

(4) 细节理解 (listening for specific or detailed information)。细节理解表现形式很多, 如信息的判断、信息的提取、信息的再现, 而细节理解的训练方式也是最多的。

(5) 推理推论 (inferring)。推理推论是高层次技能, 不仅包括理解事情的前因后果, 理解说话者的言外之意, 还包括理解语句的言外行为和会话含义。

(6) 词义猜测 (word-guessing)。能借助上下文和一般生活常识猜测词义, 获取信息。

(7) 记笔记 (note-taking)。记笔记是听力的一种常用技能, 尤其是在听较长的语段时, 能够弥补工作记忆的限制性, 准确提取更多的信息。

策略的使用是高度个性化的, 且具有较强的稳定性。在听力教学过程中, 教师要重视培养学习者的听力策略意识, 使学生具备各种策略的知识, 并引导他们根据听力任务的特点有选择性地运用听力元认知策略和认知策略, 以提高听力理解能力。

五、听力教学策略

听力理解是指运用英语语言知识以及一般生活常识去理解英



语语言中有意义的语音，并做出回应，是学习者积极地运用策略建构意义的过程。尽管听力过程不易被观察到，教师不能对听者的心理加工过程进行干预，但却可以通过设计任务和活动以帮助学习者通过自我调节加工过程而提高其听力能力。如让学生了解听力任务的性质和要求有助于提高听力理解。Vandergrift (2004) 提出的听力教学模式（见表 5.3），将听力教学分为五个环节：（1）计划/预测环节；（2）第一遍听和验证环节；（3）第二遍听和验证环节；（4）第三遍听和验证环节；（5）反思环节。每一个教学环节中都融入了某些元认知策略，使学生在听力学习的过程中潜移默化地习得元认知策略能力。该教学模式的有效性在实践中也得到了进一步的证实（Vandergrift & Tafaghodtari, 2010）。

表 5.3 基于元认知策略的听力教学过程

听力教学过程	相对应的元认知策略
<p>计划/预测环节</p> <p>1. 学生根据听力话题和体裁类型，预测将要听到的信息类型和可能出现的词汇</p>	1. 计划策略和针对性注意策略
<p>第一遍听和验证环节</p> <p>2. 学生对起初的预测进行验证，如果有误需改正，并记下已听懂的信息</p> <p>3. 小组讨论，比较记下的内容，修正错误，确定争议及需要进一步关注的重要细节</p>	<p>2. 监控策略</p> <p>3. 监控策略、计划策略和选择性注意策略</p>
<p>第二遍听和验证环节</p> <p>4. 选择性地注意有争议的信息点，修正错误，记下听懂的新信息</p> <p>5. 全班讨论，建构听力材料的主要内容和相关细节。学生反思自己是怎样确定某些单词的意义或理解某部分材料的内容的</p>	<p>4. 监控策略和问题解决策略</p> <p>5. 监控策略和评价策略</p>



续表

听力教学过程	相对应的元认知策略
<p>第三遍听和验证环节</p> <p>6. 学生着重听上一个讨论环节中所暴露出的自己没听懂的部分, 或者对照听力文本检验自己的听力理解</p>	6. 选择性注意策略和监控策略
<p>反思环节</p> <p>7. 基于之前对运用策略弥补听力困难的讨论, 学生制定下一次听力活动的练习目标。对照听力文本检验听力理解也可放在此环节进行</p>	7. 评价策略

朱晓燕(2011)提出的“英语听力教学策略的思路框架”包含以下要素: 点拨所听语言材料的语言特征, 明示所教的听力微技能目标或者听力策略, 预测和诊断学生听力学习难度, 开展针对性的听力训练活动。简言之, 即: 语言材料、教学目标、学习难度、练习活动四个方面。

六、听力材料的选择

随着交际语言教学的发展, 外语教学越来越重视学习者语言使用能力的培养。真实语言材料被广泛应用于语言教学之中。与为教学而录制的听力材料相比, 真实的听力材料具有以下特点: 第一, 包含省略、迟疑、重复、补充等口语特征; 第二, 语速较快且节奏多变; 第三, 包含各种地方口音; 第四, 有插话或几个人同时讲话的现象; 第五, 有环境噪音。在选择听力材料时, 有必要考虑上述因素, 给学习者提供更真实的练习听力的机会。在交际中, 由于说话参与者的目的、情境、人数等变量的不同, 所呈现的语段也具有不同的特征。Hedge(2002)曾概括出基于单向话语(Monologue)和双向话语(Dialogue)两大类别的各种语



段所具有的特征(见表 5.4)。

表 5.4 不同类型的话语特征

话语类型	话语特征
单向话语 (<i>Monologue</i>) 1. 无脚本的语段(但常常是有准备的),如:讲座、谈话、演讲等 2. 有脚本的语段,如:新闻、报告、故事等 3. 公告	具有一些本族语者谈话(第4条)特征,但是表述更加明晰,语篇更有条理,使用更多的语篇标识语,语速会稍慢 类似于书面语,几乎没有重复、重新措辞、迟疑等现象;语速适中,话语风格较为正式 语速较慢,风格正式,使用格式话语,信息量大,常伴有音响效果不佳和环境噪音等现象,因此不易听懂
双向话语 (<i>Dialogue</i>) 4. 本族语者之间的非正式谈话 5. 解说、报道或评论 6. 电话交谈	重复、重新措辞、迟疑、自然节奏、缩略形式、不完整的句子、语速快、各种口音、口语词汇及表达 具有很多本族语者谈话(第4条)特征,大量使用不完整句子,语速多变,如:体育节目解说 具有一些本族语者谈话(第4条)特征,但是运用更多的话轮转换手段,语速稍慢。噪音、声音失真、视觉线索的缺乏等易导致误解

第二节 阅读教学

相对于其他语言技能,阅读能力一直备受重视与关注。对于



外语学习者而言，阅读既是获得语言的途径（如通过阅读获得可理解性输入），也是语言习得的目标（即学习者需要掌握阅读的技能以获得知识）。本节先呈现阅读教学的目标，然后探讨阅读的性质，接着介绍不同的阅读模式和阅读教学目标，分析影响阅读的语言因素和非语言因素，阐述二语阅读和母语阅读的不同，归纳出阅读教学的一般模式和教学原则。

一、阅读教学的目标

阅读能力是英语交际能力中不可分割的重要部分。《义务教育英语课程标准》（2011）对于小学和初中阶段的阅读教学目标做出了如下描述（见表 5.5）。

表 5.5 基础阶段阅读教学目标

级别	标准描述
一级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能看图识词 2. 能在指认物体的前提下认读所学词语 3. 能在图片的帮助下读懂简单的小故事
二级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能认读所学词语 2. 能根据拼读的规律，读出简单的单词 3. 能读懂教材中简短的要求或指令 4. 能看懂贺卡等所表达的简单信息 5. 能借助图片读懂简单的故事或小短文，并养成按意群阅读的习惯 6. 能正确朗读所学故事或短文
三级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能正确地朗读课文 2. 能理解并执行有关学习活动的简短书面指令 3. 能读懂简单的故事和短文并抓住大意 4. 能初步使用简单的工具书 5. 课外阅读量应累计达到 4 万词以上



续表

级别	标准描述
四级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能连贯、流畅地朗读课文 2. 能理解简易读物中的事件发生顺序和人物行为 3. 能从简单的文章中找出有关信息，理解大意 4. 能根据上下文猜测生词的意思 5. 能理解并解释图表提供的信息 6. 能读懂简单的个人信件、说明文等应用文体材料 7. 能使用英汉词典等工具书帮助阅读理解 8. 课外阅读量应累计达到 10 万词以上
五级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能根据上下文和构词法推断、理解生词的含义 2. 能理解段落中各句子之间的逻辑关系 3. 能找出文章中的主题，理解故事的情节，预测故事情节的发展和可能的结局 4. 能读懂相应水平的常见体裁的读物 5. 能根据不同的阅读目的运用简单的阅读策略获取信息 6. 能利用词典等工具书进行阅读 7. 课外阅读量应累计达到 15 万词以上

这些阅读技能的目标描述，是根据学生的年龄、心理和认知特点而提出的具体要求：小学阶段重点训练朗读、拼读和阅读习惯；初中阶段重点训练阅读策略（理解大意、猜测词义、使用字典、理解逻辑等）；阅读材料的体裁涉及书信、说明文、故事等；课外阅读量从初一年级 4 万词，逐渐增加到初二年级 10 万词，初三年级 15 万词。

二、阅读的性质

认知心理学的发展促进了人们对阅读的理解。Goodman (1967) 认为，阅读是一种心理语言学的猜测游戏 (a psycholin-



guistic guessing game), 是思想和语言的相互作用过程。阅读是“从书面材料中获取信息并影响读者的非智力因素的过程”(张必隐, 2002)。阅读是“读者通过认识和理解代表作者的思想 and 观点的文字符号而在自己的头脑中建立意义的心理活动过程, 是一个不断假设、证实、想象、推理的积极、能动的认知过程”(鲁子问, 2010: 176)。可见, 阅读是一个积极的、有目的的、创造性的心理过程, 在这个心理过程中, 读者带着自己的情感、观点和已有的相关知识, 根据文本所提供的信息, 去建构文本的意义。

阅读过程具有互动性、目的性和批评性三个特点 (Hedge, 2002)。

1. 互动性包含两个方面。一方面, 是指读者与文本之间的关系。Widdowson (1979) 称这一过程为读者与文本的对话, 或者读者与作者的对话。在对话的过程中, 读者借助各种知识去尝试理解文本, 如句法知识、词汇知识、世界知识、社会文化知识、话题背景知识、语体知识等。另一方面, “互动”指语言系统知识和图式知识的相互作用。前者帮助读者解决文本的语言问题, 后者使读者通过文本的阅读获取意义。因此, 阅读中的互动过程是指读者所具备的语言知识与背景知识的相互作用。在互动过程中, 语言知识占主导地位, 背景知识起着推动促进的作用。

2. 目的性。阅读有不同的目的, 例如: 为特定信息阅读, 对某个话题感兴趣或根据指令完成一项阅读任务; 为娱乐目的阅读, 读报纸杂志、欣赏小说; 为交际目的阅读, 与朋友同事保持联系, 如读信, 知晓国际国内时事; 为语言知识阅读, 主要是外语学习者进行的阅读活动。阅读目的在一定程度上决定阅读者选用不同的阅读技巧。

基于阅读的目的、所使用的阅读策略以及语言知识与背景知识相互作用的程度, Pugh (1978) 和 Lunzer & Gardner (1979) 将外语阅读划分为 5 种类型, 他们所使用的术语已被外语教学界广泛采纳 (引自 Hedge, 2002)。



- 接受性阅读 如：读故事、看报纸、读说明书等；
- 反思型阅读 读一读，停下来思考或回看，评判前后的观点是否一致；
- 浏览性阅读 大体上了解文本的信息，如读杂志时，先浏览标题、每段的开头几行；
- 扫描性阅读 快速扫描以寻找具体的细节信息，如时刻表上的相关时间，目录上的相关条目，或学术性文本的重要观点等；
- 精读 指仔细研读文本，如文学专业的学生认真研究诗歌以鉴赏其词句，或者律师研读法律文本的精确表述等。

这种阅读类型的划分对教学具有很大的启发意义，成为教材编选的依据和课堂活动安排的重要参考。

3. 批评性。阅读不只是心理语言学的过程，它还是一种社会行为。文本的作者以一定的方式构建文本，使读者接受潜藏在文本中的意识形态，而读者在阅读过程中不断地审视决定是否接受作者的观点。阅读是读者与文本之间的互动，在阅读过程中，读者要么接受文本中隐含或阐述的观点，要么对这些观点进行驳斥。读者学会阅读，也就学会了构建自己的世界观。

三、阅读模式

20世纪60年代以来，人们致力于对阅读模式的探讨，试图更加准确地揭示语言理解的心理过程，比较有影响的有：自下而上模式、自上而下模式、交互作用模式和图式理论模式。

自下而上模式深受结构主义语言学的影响，把阅读看成是一个解码的过程，读者逐词、逐句、逐段理解，依赖词汇和语法结构对文本进行解码，最后理解整篇文章。然而，有时候读者即使理解了单词、句子，却不一定真正理解了文章的主旨和作者的意图。自下而上模式将阅读理解的问题等同于语言方面的问题，低估了读者的主动作用，没有把读者看成是信息的积极处理者。针对自下而上模式的不足，Smith（1973）提出了一个完全相反的



模式——自上而下模式。

自上而下模式强调读者以先前的知识和经验作用于阅读文本，阅读就是一个包括猜测、预测、验证预测、修正预测和调整预测的循环往复的过程，是读者与文本，或读者与作者互动的过程。在这个过程中，读者不是被动地接受、逐字逐句地领会文字信息，而是从整篇文章入手寻找信息，积极地建构意义。但是，自上而下模式过分强调了高层次的技能（即用背景知识或语境线索进行意义预测），而对低层次的能力（如快速、准确地识别词汇和语法结构）有所忽视。这种模式也无法解释实证研究中的一些阅读现象，如：即使在缺少语境信息，无法做出预测的情况下，高水平的读者比低水平的读者能够更快更好地识别文字；低水平的读者和高水平的读者一样会借助先验知识对阅读材料进行猜测。于是，人们提出了交互作用模式以试图更全面地解释阅读理解的过程。

交互作用模式认为，信息的处理和传递并非是线性和单向的，而是双向和交互的。自下而上的信息处理保证读者能发现新的信息和发现不同于自己假设的信息；自上而下的信息处理帮助读者消除歧义并在可能的意义方面做出选择（何广铿，2011）。因此，阅读过程是读者的先验知识和文本信息之间相互作用的过程。交互作用模式较好地解释了阅读的心理过程，对阅读教学有着较大的影响。

英国认知心理学家 Bartlett（1932）提出了图式概念：图式指“过去的反应，或过去的经验的积极组织”。图式是存储于大脑中的一种假设的结构，是对一类事物的反映，它不是一个个体实例的堆砌，而是具体实例中共性的结合。美国人工智能专家 Rumelhart（1980）进一步发展完善了图式理论。他指出，图式理论基本上是一种关于人的知识的理论，该理论强调人已经拥有的知识及知识结构对当前的认知活动起决定作用。学习者的图式知识结构可分为三种：内容图式（content schema）、形式图式（formal schema）和语言图式（linguistic schema）。内容图式作为



阅读的核心部分，指读者对文章主题的熟悉程度。它是理解特定语篇所必须具备的外部世界知识，直接影响语篇意义的理解。形式图式指读者对文章体裁结构的理解程度，即一定的语篇修辞结构知识。一定的形式图式知识可以帮助读者在阅读过程中分析文章的总体布局，明晰作者的写作思路和方法，并对全文做出正确的预测。语言图式是阅读的前提和先决条件，指学习者对词汇、语法、习惯用法等语言知识的掌握程度及语言运用能力。具备相应的语言图式，可以实现对输入的语言信息的解码，为调动大脑中的内容图式和形式图式做准备，在阅读理解中发挥最基本的作用。（张法科等，2010）

四、阅读理解的影响因素

影响阅读理解的因素可分为两大类：语言因素和非语言因素。语言因素包括建立形音联系，识别单词、词汇、句法、篇章结构等；非语言因素包括阅读策略、背景知识、阅读动机、阅读量等。

1. 语言因素

英语母语阅读研究发现流利地认读单词是阅读理解能力中的一个重要因素，特别是在早期发展阶段。自动化是流利认读单词的关键，阅读的流利程度与自动辨认单词的能力密切相关。二语研究也发现，二语单词认读能力是二语阅读理解能力的一个重要的预测性指标（Kahn-Horwitz et al., 2005）。由于汉语和英语的文字书写体系有着非常大的差别，建立形音联系和单词认读成为影响学习者阅读速度的一个障碍。

对英语母语词汇知识的研究表明，词汇知识和阅读能力高度相关。高中毕业生应具备平均 40000 个单词的接受性词汇量（Stahl & Nagy, 2006）。要达到这个词汇量，学习者需要通过不断的阅读练习大量地接触新单词。大量地阅读不仅为学习者丰富了词汇知识，还使学习者具备更强的阅读能力，获得大量的概念知识（Stanovich, 2000）。二语词汇知识的研究也表明词汇与二



语阅读理解具有相关性。Carlo et al. (2004) 以英语为二语的四年级学生为研究对象, 采取显性的词汇强化教学, 考查了词汇与阅读能力的关系。结果发现: 与对照组相比, 实验组在词汇知识和阅读能力方面都有显著的提高。张学宾等 (2006) 以英语专业大学生为研究对象, 对 EFL 环境下词汇知识的广度和深度与阅读的关系进行了实证研究。词汇广度知识指接受性词汇量, 词汇深度知识包括词义、形名搭配和动名搭配。研究发现: 词汇量、词汇深度和阅读成绩间存在显著正相关关系; 词汇深度对阅读成绩的预测能力强于词汇量对阅读的预测能力。

语法知识对阅读理解的重要性不言而喻。研究发现, 句法意识, 即对语法结构的反思和操控的能力, 往往能够区分、预测英语母语儿童的阅读能力 (如 Perfetti et al., 2005; Mokhtari & Thompson, 2006)。在二语阅读中, 对某些语法结构的加工能力决定阅读理解的成败, 正确地分析句子的语法结构的能力实际上也是文本理解的一个重要组成部分 (Alderson, 2000)。阅读需要语法技能; 即使是词汇都很熟悉, 长句和复杂的句法结构也会阻碍理解。句法知识在两个方面对阅读理解的提高有促进作用: 第一, 阅读者的句法敏感性越强, 他们借助语境确定新词意义的的能力就越强; 第二, 语法知识和阅读理解是相互联系的, 因为句子层面的理解是更高层次理解的基础; 具体讲, 语法敏感性可以帮助读者发现并改正阅读错误, 从而提高他们的理解监控水平 (惠亚玲, 2006)。张东波等 (2011) 考查了隐性及显性语法知识对英语第二语言阅读理解的贡献, 发现: 以自动加工及高效句法加工为特征的隐性语法知识对二语学习者成功地理解语篇至关重要。

篇章结构知识有助于阅读理解。Horiba (1993) 研究发现, 高水平学习者比低水平学习者更多地利用语篇知识来回忆文本的信息。训练学生识别文本的篇章结构, 可促进其对文本的理解。文本中含有大量的语篇信号系统, 这些系统可以帮助读者解释文本中的信息, 例如, 代词指代系统、主题信号系统、过渡词和



句、铺垫和照应句法机制等。因此，在教学中应将文本结构知识教给学生，例如，着重解释过渡词句的用法，解释文本中的修辞模式、主题句、句首的短语等，还可训练学生用示意图来表示文本结构以引起对语篇的关注。贺春英等（2013）探讨了语篇模式辅助阅读教学对大学生阅读水平和阅读策略使用的影响。语篇模式从宏观角度揭示谋篇布局的规律，展示写作的目的，有利于读者把握篇章的整体结构。读者对篇章宏观布局和写作意图的掌握有助于读者去设定阅读目的、制订阅读计划和监控阅读。同时，读者也可以更好地预测、略读、寻读和概括，从而读者的阅读动机被调动和激发，减少焦虑，更有利于促进阅读策略的应用。

2. 非语言因素

阅读是对文本的意义进行积极建构的过程，这个过程不仅涉及阅读者的语言知识，同时也涉及阅读者过去的生活经验和对事物已经形成的抽象观念，即阅读理解不仅是对语言文字和语篇的处理过程，而且是对已有背景知识的应用和处理过程。即使理解了语言结构，如不具备相关的背景知识便无法真正地理解语篇。东西方的文化差异往往会成为阅读障碍，学生不了解英语国家的历史、文化、宗教、习俗等各种文化背景知识，只能从字面上加以理解。这样会造成阅读障碍，会影响到对文章段落的理解，甚至出现误解。动机与学习的关系是不言而喻的，在阅读方面也是如此。阅读动机对阅读时间、阅读成绩都有很大的影响，即个体阅读动机水平的高低影响其投入阅读活动的时间与精力，从而导致了阅读成绩的差异。内部动机的影响更为深远，如果学生进行阅读不仅仅是为了得到表扬或者奖励，更重要的是为了满足求知欲、兴趣、好奇心，他们就会进行主动、自觉地阅读。阅读能力是在不断的阅读练习中得到锻炼的，一个人的阅读动机越强，阅读面越广，阅读能力就会越强；反过来，一个人的阅读能力越强，阅读速度也会更快，知识面越广，这样就形成一个良性循环。相反，缺乏阅读动机则是阅读速度慢，词汇量不够，知识面



狭窄，理解受阻，阅读进程不畅的主要原因。

阅读策略是读者在阅读活动中进行有效阅读或解决阅读问题而采取的方式、技巧或行为。阅读策略既是内隐的规则系统，也是外显的操作程序或步骤（李炯英等，2005）。Oxford（1990）对学习策略的分类非常全面，被广泛用于策略研究。在Oxford的分类系统中，有一部分是关于阅读策略的。例如，认知策略包括总结、解释、预测、分析、使用上下文暗示等阅读策略。记忆策略包括通过重组和联系形成心理概念、语义影射、使用关键词、利用词汇联想等阅读策略。补偿策略则包括类推、阅读中猜测、查阅词典等阅读策略。元认知策略包括在阅读过程中有目的地集中注意力、自我监控和纠正错误等阅读策略。情感策略包括阅读者的自我鼓励行为、减少焦虑和激励阅读。最后，社会策略包括阅读过程涉及其他个体、与同伴的合作、质疑、要求修正和反馈。策略研究表明，成功的二语阅读者不仅要知道使用什么策略，而且知道如何成功地使用这些策略，还知道如何与其他策略相协调。

五、二语阅读和母语阅读的异同

早在1984年，Alderson就提出了一个问题：“二语阅读是阅读问题还是语言问题？”即，二语阅读是主要依靠母语的阅读能力，还是主要依赖外语语言水平？与此相对应的是两个既矛盾又互相联系的理论假说：语言阈值假说（The Linguistic Threshold Hypothesis, LTH）和语言相互依赖性假说（The Linguistic Interdependence Hypothesis, LIH）。语言阈值假说指二语学习者必须具备一定的语言水平才能进行熟练的二语阅读，即只有在语言阈限以上，母语阅读能力才能发生正迁移，在语言阈限以下，母语阅读能力对二语阅读几乎不起作用或发生负迁移。语言相互依赖性假说认为不同语言的阅读能力的本质是相同的，母语阅读能力的迁移与二语水平无关。

尽管母语阅读与二语阅读都需要具有语言知识，都涉及类似



的认知加工过程，但它们之间也存在着差异，这些差异对阅读教学和测试都有一定的影响（Grabe, 2009）。

- 和母语阅读相比，学习者的二语知识基础非常薄弱：词汇、语法、语篇知识都十分有限；他们缺乏本族语者对语言结构的直觉，对语篇标记语和语篇的组织方式不敏感。
- 总体而言，二语学习者二语阅读的体验远远少于母语阅读的体验，他们在二语阅读方面的实践极少。
- 二语学习者在二语阅读过程中获得的体验不同：阅读时的认知加工过程涉及两种不同的语言。
- 除了认知加工过程不同之外，二语阅读者还会体验到迁移的效应（如认知技能、阅读策略、阅读目标和期望等）。有些迁移来自于母语的干扰，有些迁移会促进二语阅读。与迁移有关的一些问题包括语言阈值假说和二语阅读的独特性。语言阈值假说指出当二语语言知识达到一定的水平时，二语阅读就会更加流利地进行。二语阅读的独特性指学习者在进行二语阅读时所使用的方法，而在母语阅读时则不会使用，如：阅读时大量地借助注释，在心里伴随着翻译，使用双语词典，猜测词义等。
- 二语阅读中，由于文化差异，学习者所依赖的背景知识也不同。二语语篇中会出现一些学习者不熟悉或很难接受的一些社会文化概念或风俗习惯等。在母语阅读时所惯用的一些推理方法在二语阅读中甚至会产生误导。

关于二语阅读和母语阅读的差别有着广泛的讨论（如：Koda 2005；Genesee et al. 2006），总结起来，有以下4个主要观点：（1）在初级和中级水平上，二者之间的差别更大，而在高级水平上，二者的差别较小；随着二语阅读者在阅读能力上的提高，阅读过程变得越来越相似（或许永远不可能完全相同）。（2）母语和二语的语言差距（如西班牙语和英语的差距，相对于汉语和英语的差距）会对二语阅读产生不同的影响。这种语



言差距所造成的影响也会随着二语阅读水平的提高而逐渐缩小(但不会消失)。(3) 母语和二语的语言差别对阅读的影响与学习者年龄之间具有相关性,语言差别对青少年和成人学习者阅读活动的影响更大。(4) 学习者需要具备一定的二语语言水平,高级的母语阅读策略才能够更容易地迁移到二语阅读中。总之,二语阅读和母语阅读的深层认知加工过程在本质上是一样的。随着二语阅读水平的提升,学习者积累了更多的词汇、语法、语篇知识,了解了更多的二语文化背景知识,有了更多的阅读体验,也不必再过多地依赖注释、翻译、词典等手段,因此,两种语言的阅读理解过程也就变得更加相似。

吴建设等(2013)采用“技能成分分析”的视角,以中国外语专业学生为研究对象,对母语和二语阅读理解模式进行了比较研究。他们借助结构方程模型,探讨了工作记忆、快速命名、音位/正字法/句法/语义加工能力对母语与二语阅读流利性与阅读理解的预测作用。结果发现:就阅读流利性而言,各种不同技能成分对母语与二语的预测作用相似,但语义加工能力对二语阅读流利性的预测作用更大;而就阅读理解而言,各技能对母语与二语的预测力有较大差异。预测母语阅读理解变异的有语义加工能力与句法加工能力,而预测二语阅读理解变异的则是阅读流利性、语义加工能力与音位加工能力。总体而言,语义加工能力对二语阅读技能的影响明显要强于对母语的影响。该项研究对外语阅读教学有一定的启示意义:我们不仅应了解母语与二语在阅读技能上的相通之处,也应关注某个具体的语言加工技能,以便对学习者的阅读能力的培养。

六、阅读教学的模式和原则

PWP 三阶段英语阅读教学模式是我国中小学英语阅读教学中普遍采用的教学模式(鲁子问,2010)。三阶段指读前(pre-reading)、读中(while-reading)和读后(post-reading)三个阶段,具体教学活动设计如下:



(1) 读前。读前是指阅读的准备阶段。读前准备的主要任务是明确阅读目的和布置任务。主要活动有导入或引出话题、激发学生的阅读兴趣、优化阅读心理、介绍相关话题的背景知识、激活相关图式、扫清阅读理解上的文化障碍、呈现和学习关键词句、扫清阅读语言障碍、根据题目预测主题或相关内容,使阅读理解过程成为印证性阅读。

(2) 读中。读中是指阅读活动的展开阶段,其主要任务是阅读理解课文并在阅读过程中训练学生的阅读策略和阅读技巧。主要教学活动有浏览了解课文大意,扫读捕捉具体信息,将事件排序,回答事实性问题和推理性问题,根据上下文推测词义,推测作者的深层寓意,识别文章体裁,概括段落大意,分析课文结构特征和写作特点等等。

(3) 读后。读后是指阅读内容的拓展阶段,主要任务是根据所读内容开展一些评价或应用性活动,口、笔头巩固阅读成果,如复述大意、讨论、角色扮演或换角色讲故事,介绍自己类似的经历,缩写、改写、仿写、续写等。

PWP 三阶段阅读教学模式适用于课堂精读教学,但是要提高阅读能力,还需要大量的阅读实践,在阅读体验中巩固阅读技巧,获得阅读的乐趣。

好的阅读教学包括语言知识的学习和阅读策略的训练,应遵循如下原则(Grabe, 2009):

(1) 阅读教学应该基于学习者需求分析,结合教学目标,采用真实的语言材料,设计大量的阅读练习,培养学生的阅读策略,调动学习者阅读的积极性。

(2) 阅读材料应该能激发学生的兴趣,题材广泛,数量充足,易于获得,方便实用。

(3) 学生可以自主地选择一些阅读材料。

(4) 在阅读教学过程中融入阅读策略教学,有助于提高学生的元语言意识以更好地理解语篇。



(5) 阅读教学应按照 PWP 三阶段进行设计，但是这些活动应该有所变化，不可千篇一律。

(6) 阅读教学应有助于学习者在以下方面得到提高：

—提高单词识别能力

—积累大量的接受性词汇

—训练促进理解的技能，如：语法意识、概括大意等

—培养语篇结构意识，如：分析语篇结构，掌握语篇标记语，识别指代关系等

—阅读流利性练习，如：快速阅读，反复阅读等

—进行泛读训练

—激发阅读动机，调动学习者阅读的积极性和主动性

—语言学习与内容学习（如学科知识等）相结合

(7) 提供机会让学生在阅读中获得成功的体验。

(8) 要求学生在课外经常性地广泛的进行广泛的外语阅读。

阅读能力的提高依赖于大量的阅读活动，这种阅读活动被称为“泛读”。Bamford & Day (2009) 为我们提出泛读活动的 10 条原则。

(1) 在基础教育阶段，泛读内容主要应是简易读物，包括名著的简写本等。

(2) 泛读内容应当广泛，包括多种文体和题材。

(3) 学生应自主选择自己爱读的东西。

(4) 泛阅读量要大，要有大量语言输入，以量取胜。

(5) 应学习快读、略读、重点读、浏览等阅读技巧。

(6) 要为兴趣、信息和提高语感而读。

(7) 主要是默读。

(8) 设置相关问题以跟进学生的阅读进程。

(9) 教师应当帮助学生选择读物并就读物内容给予指导。

(10) 最好教师本人给学生做出广为涉猎的榜样。



第三节 口语教学

口语能力是听、说、读、写四大语言技能之一，这四项技能在真实交际中紧密交织在一起，往往无法截然分开。根据参与对象，口语能力分为单向交流（独白，如讲故事、演讲等），和双向/多向交流（如人际交往中的大多数情景，询问、请求、办事务等）。从“你会说英语吗？”这样一句问话，可以看出人们出于直觉，认为“说”是外语运用的核心技能，然而在流派纷呈的外语教学史中，口语教学并没有得到应有的重视。最早的语法翻译法显然毫不关注口语能力。尽管视听法非常强调语音和语法的口头流利性和准确性，诸多标准化考试仍然以测试学习者的书面能力为主。20世纪70年代后期兴起的交际法理念重视口语表达能力，人们将“交际”视作“口语”的同义词，将交际法理解为以小组活动的形式开展语言教学的方法（Thompson, 1996）。然而，交际法并非强调口语能力本身，它只是将口语能力视作语言创造性发展的一个主要媒介，一个互动学习的条件，一个对话得以进行的先决条件。交际法将口语能力视作外语学习的媒介，而不是作为一个必须掌握的目标技能加以关注。当今的趋势表明人们越来越重视外语口语能力，这一点从口语测试项目的研究和开发中得到最好的证明。本节先呈现口语教学的目标，然后阐述口语能力的构成要素，分析口语的语言特征和影响口语表达的各种因素，最后介绍口语纠错方式和口语教学方法。

一、口语教学的目标

《义务教育英语课程标准》（2011）对于小学和初中阶段的口语教学目标做出了如下描述（见表5.6）。



表 5.6 基础阶段口语教学目标

级别	标准描述
一级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能根据录音模仿说话 2. 能相互致以简单的问候 3. 能相互交流简单的个人信息, 如姓名、年龄等 4. 能表达简单的情感和感觉, 如喜欢和不喜欢 5. 能根据表演猜测意思、说出词语 6. 能学唱英语儿童歌曲和歌谣 15 首左右 7. 能根据图、文说出单词或短句
二级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能在口头表达中做到发音清楚, 语调基本达意 2. 能就所熟悉的个人和家庭情况进行简短对话 3. 能运用一些最常用的日常用语(如问候、告别、致谢、道歉等) 4. 能就日常生活话题作简短叙述 5. 能在教师的帮助和图片的提示下描述或讲述简单的小故事
三级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能在课堂活动中用简短的英语进行交际 2. 能就熟悉的话题进行简单的交流 3. 能在教师的指导下进行简单的角色表演 4. 能利用所给提示(如图片、幻灯片、实物、文字等)简单描述一事情 5. 能提供有关个人情况和个人经历的信息 6. 能讲述简单的小故事 7. 能背诵一定数量的英语小诗或歌谣, 能唱一些英语歌曲 8. 能在上述口语活动中做到语音、语调基本正确
四级	<ol style="list-style-type: none"> 1. 能根据提示给出连贯的简单指令 2. 能引出话题并进行几个话轮的交谈 3. 能在教师的帮助下或根据图片用简单的语言描述自己或他人的经历 4. 能在教师的指导下参与角色表演等活动 5. 能在上述口语活动中使用正确的语音、语调



续表

级别	标准描述
五级	1. 能就简单的话题提供信息, 表达简单的观点和意见, 参与讨论
	2. 能与他人沟通信息, 合作完成任务
	3. 能在口头表达中进行适当的自我修正
	4. 能有效地询问信息和请求帮助
	5. 能根据话题进行情景对话
	6. 能用英语表演短剧
	7. 能在以上口语活动中做到语音、语调自然, 语气恰当

根据学生的年龄段、不同的心理认知特点, 课程标准从口语材料的体裁、口语活动量、口语微技能等方面对口语教学的目标进行了具体的描述。小学阶段侧重简单句子、短语和日常话语的训练和口语表达习惯的培养; 重视语音、语调, 模仿和讲小故事等。初中阶段强调对多项口语微技能的掌握, 口语训练活动有角色扮演、介绍个人信息、背诵英文小诗或歌谣、表达观点和意见、与他人沟通信息、自我修正、询问和求助、情景对话、表演短剧等。(朱晓燕, 2011)

二、口语能力

外语口语产出过程是一个复杂的心理过程, 对这一过程的研究一直是心理语言学、认知语言学、二语习得等学科关注的一个核心课题。心理学家通常从信息处理的角度来研究言语产生的模式(对于言语产出的研究主要集中在对口语的研究上)。Anderson (1980) 的三阶段模型包含(1)构造阶段: 依照目的来确定要表达的意思; (2)转换阶段: 应用句法规则将思想转换成言语的形式; (3)执行阶段: 将言语形式的消息说出或写出来(引自王甦, 1992)。Levelt 的言语产出模式(1989)由观念形成器、构成器、发音器和自我监察器四个信息处理成分组成。其主要特点是: 信息的处理以平行的方式进行; 低层次处理较之高层



次处理更加自动化。

基于 Levelt 模式,二语习得领域的研究者(如:Kormos, 2006)认为口语的加工过程包括四个阶段:概念形成(conceptualization)、组词成句(formulation)、执行计划(articulation)和自我监察(monitoring),自我监察实际上贯穿于口语加工的全过程。在概念形成阶段,说话者试图解答这个问题:“我应选择一些什么语言手段来按照我的意图去影响说话人?”要解决这个问题,说话者需要考虑以下因素:关于听话人的知识、合作原则、现实原则、社会语境、供说话人采用的语言手段等(桂诗春, 1991)。组词成句阶段主要包括说话人对语法、句子、句子成分的计划与选择,以及对所要表达的意念进行排序以决定先说什么后说什么。执行计划阶段指发音程序的执行,即调动发音器官协同动作,发出物理的声音,包括单词、音节和声音等不同层面上的加工处理。自我监察属于元认知,在上述提及的三个阶段中进行监控,并随时进行调整和自我纠正。

口语能力应该包含哪些方面,怎样从一段语料中判断学习者的口语能力,这个问题看起来简单,实则不然。笔者曾经参加过高考的口语评分及专业八级的口语评分工作,在正式评分之前至少需要花费半天时间认真地参加培训,学习评分标准,并对播放语段进行试评分。在试评过程中,评分员们常常对一些语段的评分有较大的争议。因此,要进行英语口语的教学与测试,我们首先需要弄清楚口语能力包含哪些要素以及怎样提高口语能力。

吴旭东(1997)提出外语课堂条件下口语发展的理论框架,“将外语课堂条件下口语的发展视为学习者运用所学的语知识来表达某些‘功能’(或称概念)的能力的发展”。对于大多数学习英语的中国学生而言,他们已经掌握了想要表达的概念,他们所要学习的是用以表达已有概念的具体方法,即学习一套不同的语言系统,来表达自己的概念。吴旭东将口语能力的发展分为两个阶段。第一个阶段,学习者通过课堂教学获得有关目的语的知识(发音、词汇、语法等“陈述性知识”),形成“过渡语”系统。第二个阶段,学习者将自己的“过渡语”系统运



用到口头表达中。在反复运用“过渡语”系统的过程中，学习者逐渐形成一套运用这一系统的步骤，以加快运用的速度，这就是所谓的“程序性知识”。学习者最终的口语水平取决于“程序性知识”的发展水平。

20世纪90年代以来，国内外研究者开始关注到二语口语流利性发展问题的研究。Schmidt (1992) 将流利性表述为一种“自动化的程序性的技能 (automatic procedural skill)”，是真正使用语言时对语言的处理能力，而不是对作为学习对象的语言的处理能力。张文忠 (1999) 将第二语言口语流利性定义为：使用一种可被接受的第二语言变体，流畅、连贯地表达思想的能力，其流畅连续性、连贯性和语言可接受性应为言语听辨者所感受到。如果缺乏流畅连续性、连贯性和语言可接受性中的任何一种，则语言表达的流利性就会受到影响。在这个定义中，流利性包含流畅连续性、连贯性和可接受性等三个特征。

从口语测试的评分体系中，我们也可看出人们对听力能力的解读。在衡量口语能力时通常采用等级评分表 (rating scale)，有的口语考试使用整体等级评分表 (holistic rating scale)，也有的采用分析性等级评分表 (analytic rating scale)。刘芹 (2008) 设计的中国大学生口语能力评估体系从语言能力 (language competence) 和策略能力 (strategic competence) 两方面评价口语能力，这两个方面共包含 8 个细目 (见表 5.7)：

表 5.7 中国大学生英语口语能力评估体系

维度	项目	细目	说明
语言能力	组织能力	语音	1. 语音语调是否准确、是否达到本族语者水平
		语法	2. 在词汇和句法上是否正确
		语篇连贯性	3. 是否能运用恰当的衔接手段将语篇连成一体



续表

维度	项目	细目	说明
语言能力	语用能力	言外语用能力	4. 能否清晰表达意思并快速对他人话语做出合理反应
		社会语用能力	5. 是否符合语言使用环境（如方言、语域和俗语）
策略能力	灵活交流	使交流顺畅进行的能力	6. 话轮转换能力（例如取得话轮，保持话轮，将话轮转换给他人等）
	非言语交际	体势语	7. 是否能合理使用目光接触、手势、面部表情等体势语更好地传递信息
		副语言	8. 是否能运用非言语特征（如声调、音量、重音等）帮助自己表达意思

三、口语的语言特征

口语的语言特征表现在三个层面：语音、语法词汇和语篇。口语词汇和书面语词汇有着明显的区别，口语表达呈现出词块化特征；口语在语法结构方面的特征主要表现为句子短、插入语多、结构较松散，口语片段一般会有大量的补充和自我更正。口语语篇多使用并列结构，如连词 *as, and, or, but*，书面语篇则多使用从属结构。

下例中 Carlo 在与房东太太的电话交谈中使用了过于书面化的词语 (*absent, arrive, approximately*):

Mrs. Jones: Hello?

Carlo: Uh, is that Mrs. Jones?

Mrs. Jones: Yes.

Carlo: Oh, Mrs. Jones, this is Carlo. I'm phoning because I'm going to the cinema after school so I'll be **absent** for dinner.



Mrs. Jones: O. K. Carlo, that's fine. What time shall I see you, then?

Carlo: I think I'll **arrive** home at **approximately** ten o'clock.

一般情况下，电话交谈应使用非正式的语言，正式的词句拉远了对话双方的距离。适合的话语为：I won't be home for dinner. ... I think I'll be home at about ten o'clock.

口语常常发生在交谈者在现场的面对面的情境中，这种“现场性”情境同时意味着双向性（reciprocity）和时间压力（time pressure）（Bygate, 2009）。“双向性”情境反映了说话双方的话语权，说者要考虑听者的知识背景、兴趣和期望，同时也要表达理解和参与以保证听者行使自己的话语权，这样交流才能得以继续下去。“双向性”也意味着对话双方共享话语情景，说话时使用的语调、面部表情和手势都是对实际说出的话语的一种补充，因此口语中人们常使用省略结构，并较多地使用代词。“时间压力”情境表现为说者没有太多的时间去计划所要说的话，同时作为听者，也要给对方一定的时间去组织话语。

口语发生的“双向性”和“时间压力”情境使其具有片断性（fragmentation）和参与性（involvement）的特征（Bygate, 2009）。片断性如停顿、自我纠正、说错话、重述等类似书面语中的编辑特征。因为口语中的时间压力使得说话者没有时间进行充分的准备，这些“编辑”的过程表现在口语中就呈现为“片断”。如以下几种情形：为赢得思考的时间，说话者采用一些并列结构或词块化的从属结构短语（如，I think that..., I guess..., it is obvious that...）。口语中常常使用重复来应对时间压力，也给听者时间以理解意义（如，The soccer game last night, it was really exciting. 又如，My teacher is really nice, the one from America.）对话双方也常常使用一些补白词（如，说话者用 er, well, hmm, um 等替代沉默以组织话语，听话者用 uh-huh, oh, yeah, I see 等附和说话者以促使说话者继续说下去。）在书面语中，这些编辑的特征几乎总是隐含的，片断被进行了加工处



理，话语更加精练，句子结构更为复杂。而口语篇章的形成是说话人在讲话过程中完成的，因此口语语料中的编辑特征是显性的，片断依然是片断。

“双向性”可以用来解释口语的参与性特征。例如，面对面的交流意味着需要关注“消极面子”，交谈双方会更更多地使用情态动词，模糊限制语和模糊词语；或使用表达强烈感情的限制语（如副词、形容词）；或使用表达说话者态度或观点的插入语（如 *honestly, frankly, surprisingly, hopefully, interestingly, unbelievably*）。“双向性”也使口语语篇具有不同于书面语篇的特点，例如，口语语篇中有一些特定的“相邻语对”和问答序列；有话轮转换的规则，如怎样开始和结束谈话，何时插入会话，如何转换话题，如何进行意义协商等尽量减少威胁面子的举措。在书面语篇中，读者是隐含的受众；而在口语语篇中，听者是显性的受众。这种“身临其境”和“现场性”使口语语篇具备了不同于书面语篇的一些特点。

语言的使用取决于语境。在正式场合，如讲座和演讲，说话人使用的是最为正式的口语，与书面语十分接近。而电子邮件、论坛公告等非正式的书面语，往往表现出口语的特征。然而，在大部分场合，我们不能随意选择使用哪一种方式来表达。语言必须适合情景，这是语言使用的基本规律。我们的口语教学往往侧重于语言结构的分析和操练，而没有对口语和书面语的不同特点给予足够的重视，学生常常会发生一些语体上的错误，如口语中使用文绉绉的语言，或者在写作时使用过于口语化的语言。当然，正确区分口语和书面语的差异，对英语学习者来说是有相当难度的。因此，教师在口语教学中应注意培养学生区别口语与书面语的能力，引导学生在基本掌握会话技能后针对不同对象和场合选用不同的表达方式。

四、口语表达的影响因素

口语交际能力是衡量一个人外语能力的重要指标，而我国英



语学习者的口语能力普遍薄弱。大多数人在学习了8至10年的英语之后，仍然不能就熟悉的日常话题进行简单的英语交流，更不用说讲一口相对正确和流利的英语。导致学习者口语表达障碍的影响因素主要来自于社会文化环境、情感因素、语言输入与输出模式等方面。

从社会文化环境来看，英语是一门外语，学生在课堂以外使用英语的机会很少。我国的英语教学历来十分重视语言知识的学习，只重视笔试能力和听力的培养，不太重视英语口语能力的培养。基础阶段对于英语口语的忽视是造成大部分学生不敢开口的重要原因，高级阶段（大学期间）由于资源有限等原因一般也没有开设英语口语课。

影响学生口语表达的情感因素主要有焦虑、动机、自信心、性格等。

焦虑主要在以下三个方面对学生口语输出产生负面影响。首先，焦虑干扰学生做出正常、连贯的语言表达，导致其不断改变语音节奏，反复更正、重复自己的语句，频繁出现犹豫、停顿等现象。其次，焦虑影响学生的短时处理语言的能力及记忆输出，在语言表达时出现“张口结舌”或者“无话可说”的难堪局面。最后，焦虑使学生产生抑制情绪。心理上的压抑感和恐惧感使他们选择回避“自我形象”受到的威胁，甚至放弃尝试用英语进行口语表达的机会。

Gardner & Lambert (1972) 把动机分为工具型和融合型两类。融合型动机，是由直接兴趣而产生的动机。持融合型动机的语言学习者对目的语社团文化抱有好感，渴望了解其语言、历史、文化及社会，希望能够更好地同目的语者进行交际与交流。工具型动机，是指出于某种目的或实际需要而掌握第二语言的愿望，是由间接兴趣而产生的动机。拥有此动机的学习者大多想在第二语言测试中获得好成绩，或者把目的语作为一种获取高薪工作或提高其社会地位的工具。学习动机对学生的英语口语发展起着至关重要的作用。但是，一方面学生缺乏与目的语者进行交流



的机会，另一方面大多数的英语考试以笔试和听力为主，而口语并不作为考试项目，所以学生对英语口语的学习也不重视，认为英语口语无关紧要，因而口语学习的动机和积极性较差。

自信心是学习主体对自我价值和能力的主观评价和意识。具有自信心的外语学习者从不认为学习过程中的错误是愚蠢的表现。他们在学习中不怕犯错误，在口语课上愿意主动地接收信息和理解信息，抓住每一个机会表现自己，锻炼自己的发音和口语，口语输出机会越多，外语熟练程度也越高；反过来，语言越熟练，他们就越自信，越敢于实践，这样就形成一种良性循环。相反，当学习者缺乏自信心时，生怕在教师或同学面前暴露自己的“缺陷”，因而本能地筑起心理屏障，以回避、躲闪的态度来避免课堂练习，因而其发音或口语得不到提高，最终导致沉默。

关于性格因素和英语语言能力关系的研究，很多集中在对“内向和外向”性格的探讨上。根据直觉判断，一般都认为外向的学生英语口语学习会较好，因为外向的学生易于和别人交流，从而获得比内向的学生更多的练习口语的机会。然后研究结果表明学习者性格的外向与否与他们的语言能力没有显著的相关性。何小凤等（2003）采用卡特尔的16人格因素问卷（16 Personality Factors Questionnaire）探讨了大学生性格因素和英语口语能力的关系。卡特尔的问卷从乐群性、聪颖性、情绪稳定性、恃强性、兴奋性、有恒性、敢为性、敏感性、怀疑性、幻想性、世故性、忧虑性、实验性、独立性、自律性、紧张性等16个维度对人的性格特征进行描述。口语成绩含五个方面：发音（语音、语调）准确度、语篇组织能力、语法和词汇水平、语言交际能力和总体得分。研究表明，除了敏感性、聪颖性、独立性等少数因素外，其他性格因素和英语口语能力之间的相关性并不是很明显。

张文忠（1999）指出与第二语言口语流利性发展最为相关的外部因素有：语言输入（linguistic input）、语言练习类型（types of L2 practice）、语言练习数量（amount of L2 practice）、



语言练习质量 (quality of L2 practice) 和语言练习焦点 (focus of L2 practice)。语言输入指呈现给学习者且可能为学习者接收、注意和进行练习的目的语样本, 包括课堂教学内容和其他以文字或声音形式表现出来的语言样本。语言练习类型指的是学习者为练习第二语言所从事的各种活动, 包括有指导和自发的听、说、读、写等学习活动。语言练习数量指的是用于第二语言的听辨和产出的时间总量, 包括学习者课堂内外获得的练习第二语言的机会。语言练习质量指的是学习者参与各类练习的投入程度。这些练习可以是机械训练, 也可以是有意义的交际应对, 还可以是与高级学习者甚至本族语者所进行的交流活动。语言练习焦点指学习者练习第二语言时有意注意、控制或强调的语言方面, 包括发音、语法规则、套语、词语搭配、句法结构、句子和语篇等。这些外部因素在不同学习者的学习过程中可能会有不同的表现, 从而不同程度地影响他们第二语言口语流利性的发展。

输入与输出对口语发展的影响也是二语习得研究者们颇为关注的话题。Krashen (1982) 认为: “教口语的最好途径, 或许是唯一的途径, 就是提供可理解性输入 (comprehensible input)。”他引用大量的数据试图证明, 只需可理解性输入无需输出就能发展口语能力, 如“沉默期”后语言能力的提高, 广泛阅读对口语发展的影响等。然而, 加拿大学者 Swain (1995) 等人在法语沉浸式教学实验中发现, 仅有可理解性输入是不够的, 还应该有大量语言输出的练习, 以促使学习者最大限度地运用他们的语言资源, 充分发挥语言能力。语言输出在语言学习中发挥着八大功能 (张庆宗等, 2013): 引起学习者对目的语的注意 (noticing/triggering)、有助于学习者对目的语进行假设检验 (hypothesis-testing)、元语言功能 (metalinguistic function)、增强流利性 (developing fluency/automaticity)、生成更好的输入 (generating better input)、迫使学习者进行句法处理 (forcing syntactic processing)、帮助学习者提高语篇能力 (developing discourse skills)、有利于学习者学会表达自我 (developing a personal



voice)。基于中国的外语教育背景，孙艳等（2003）通过教学实验对比分析了输入与输出对口语发展的影响。他们的研究发现：（1）可理解性输入是第一性的；（2）以大量词汇和短语为核心的非自然输入能迅速提高表达能力；（3）操练是第二性的，但复用操练有助于已理解的输入转换成口语复用能力。

五、口语纠错

口语纠错可分为在线纠错（on-line corrective feedback）和离线纠错（off-line corrective feedback）。在线纠错指在表达过程中纠正错误，其中有些是随错随改，有些纠错会等待说话者一句话或一段话说完之后再进行纠错反馈。离线纠错指在完成某项交际任务后，学习者边听自己讲话的录音边检查、边改错。口语纠错还可分为提供输入型（input-providing）和输出诱发型（output-prompting）。在提供输入型纠错中，教师直接为学习者提供正确的形式；在输出诱发型纠错中，教师试图启发学习者自己说出正确的形式。口语纠错可以是隐性的（implicit），也可以是显性的（explicit）。在隐性纠错中，教师只是针对学生的错误要求澄清信息；在显性纠错中，教师直接纠正学生的错误，有时也给出元语言解释。一种常见的纠错方式是重铸式纠错（Recast）。重铸式纠错是指在保持中心意思不变的同时，通过改变一个或多个句子成分（主语、谓语动词或宾语）对学习者言语所做的重新表述。这种纠错方式在互动过程中保持以意义为中心，不中断会话的连续性，并且能有效地提高学习者对正确语言形式的意识（Long, 2007）。Sheen & Ellis（2011）从隐性/显性纠错和提供输入型/输出诱发型两个维度分析了9种常见的口语纠错方式（见表5.8）。

国外关于口语纠错的研究主要围绕以下5个问题展开：（1）外语学习者的语言错误是否应该纠正；（2）何时纠正；（3）应纠正哪些错误；（4）怎样纠正；（5）由谁纠正（Hendrickson 1978；Chaudron 1988）。



表 5.8 口语纠错方式

	隐性纠错	显性纠错
提供输入型	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 会话型重铸（重新表述学生的话语以达到理解沟通之目的。这种重述常常伴随着信息确认，如使用反义疑问句：“Oh, so you were sick, were you?”） 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 教学型重铸（虽然没有出现理解沟通的问题，仍然用正确形式重新表述学生的话语） ◇ 显性纠错（以语言或非语言形式指出语言错误，并给出正确的形式） ◇ 显性纠错+元语言解释（指出错误、给出正确的形式、进行元语言解释）
输出诱发型	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 重复型反馈（教师不更正错误，仅重复学生的错误部分） ◇ 澄清请求型（教师表明没听懂，以引导学生关注自己的错误表达） 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 元语言提示（教师不提供正确的用法，而通过简单提示语法规则引导学生说出正确的形式） ◇ 诱发式反馈（通过提问等语言形式启发学生说出正确的形式） ◇ 副语言信号（通过非语言信号启发学生说出正确的形式）

Hendrickson (1978) 认为教师应该纠正学习者的口语错误。从理论上讲，纠错反馈有助于学习者检验自己对于目的语所做的假设；从实践上讲，学习者希望能够得到指导和纠正。然而，并非所有的语言教学方法都支持这一看法，各种不同的教学法对纠错有着不同的立场。Ur (2000) 综述了各种教学法在纠错上的观点。视听法强调语言习惯的形成，负面的评价于正确的语言表述没有任何裨益，所以对于学习者而言最好是防患于未然，重点应放在避免错误的发生，而不是放在错误的纠正上。人本主义教学法强调给予积极的、肯定的评价，以保护学习者的自尊。技能理论 (Skill theory) (Johnson, 1996) 主张二语学习的过程在很大程度上和弹奏乐器、游泳、驾驶等技能学习相似，即陈述性知识通过练习转化为程序性知识，认为学习者需要得到关于他们语



言学习行为正确与否的反馈，因而持续地提供真实的评价（包括纠错）至关重要。在后方法时代，人们倾向于肯定口语纠错的必要性，同时也注意到纠错可能对学习者的情感有一定的负面影响。Ur（2000）总结道，纠错显然有一席之地，但是我们不能过高地估计它的作用。因为纠错往往不能消除错误，教师应该花费更多的时间用于避免错误而非纠正错误。

教师应该何时纠正学习者的口语错误呢？是在错误发生时及时进行纠正，还是延迟纠正？教师常常以“准确性”和“流利度”为标准进行判断，认为在以“准确性”为目标的口语练习中，教师可及时纠错；在以“流利度”为目标的口语练习中，教师应延迟纠错。Harmer（2000）指出，学生在进行交际活动时，教师不要去打断学生，指出错误，要求修改或重复等。Hedge（2002）给出了一些延迟纠错的方法，如记录口语活动然后让学生听录音发现并改正自己的错误，或者用笔记下错误待学生口语活动结束后再指出错误并进行纠正。

错误是学习者的语际语发展变化的必然产物。学习者口语中常常有很多错误，哪些应该得到纠正呢？首先需要对错误进行分析。Corder（1967）指出错误（error）与失误（mistake）的差别。“错误”属于语言能力范畴，是由于不具备完整的陈述性知识而导致学习者自身无法辨别与纠正；“失误”属于语言运用范畴，指学习者由于口/笔误、心理状态、生理因素导致学习者不具备完整连贯的程序性知识。从错误产生的语言学因素角度看，错误可分为语内错误（developmental errors）和语际错误（L1 interference）。语内错误，也称发展性错误。第二语言学习者在学习目的语的过程中，由于对目的语的语言知识有了一定的掌握但并没有达到完全掌握，在使用目的语时，作出不正确的假设或推理，从而导致错误。语内干扰产生的错误有过度概括、忽略规则限制、不完全应用规则、不正确的概念假设等。语际错误是学习者受母语的干扰在语音、词汇、语法和交际等方面出现的错误。从可接受性角度，错误可分为显性错误（overt errors）和隐性错



误 (covert errors)。显性错误指的是表面形式上不合目的语语法的错误。隐性错误指的是表面形式是对的，但表达的不是本族语者在该语境中表达的意思，因此在该语境中是不能接受的。从可理解性角度，错误可分为全局性错误 (global errors) 和局部性错误 (local errors)，前者相对于后者会导致句子难以理解或无法理解，从而影响交际。对待学生的错误要认真分析，因人而异，把握纠错时机。纠错的方法参见表 5.8，此处不再赘述。

纠错可以由学习者本人完成，也可以由同伴、教师承担。对外语教学中由谁来纠错的问题，一直未达成共识。有人主张学生自己纠错或者学生之间互相纠错，不赞成教师纠错，其理由是，教师纠错有可能挫伤学生学习的积极性。有人持相反意见，认为绝大多数学生愿意教师纠错，因为学生水平低，没有能力自己改错。在“以学生为中心”的人本主义教育思想指导下，教师常常被建议给学生提供自我纠正的机会，如果学生自己不能纠正自己的错误，则请同伴来帮助纠错 (Hedge, 2002)。表 5.8 中的“输出诱发型”纠错方式将纠错的责任交给学习者本人，教师通过显性的或隐性的，言语的或非言语的手段指出错误，启发学习者进行自我纠正。自我纠正的分布结构与学习者的语言水平密切相关，初级学习者主要修正词汇、语法和语音等低级语言错误，而高级学习者主要纠正信息内容及语言恰当性方面的错误。自我纠正的方式也存在一些问题，首先，学习者通常更愿意由教师来为他们纠错；更重要的是，只有当学习者具备必要的语言知识时，才能纠正自己的错误，此时教师纠错就成为学习新语言形式的必备条件。还有，输出诱发型纠错方式只能让学习者意识到自己的错误，但并没有指明所犯错误是语言方面的，还是交际方面的。因此，尽管自我纠错方式备受推崇，却不是在任何情况下都能实现的。另一种做法是同伴纠错，给学习者提供纠正同伴口语错误的机会，这种纠错方式更多地应用在写作反馈中。

文秋芳等 (2005) 对高水平英语学习者口语自我纠错能力进行了研究，结果显示：高水平英语学习者纠错的成功率达到



95%；学习者纠正形式错误的比例高于纠正内容错误的比例；在形式错误中，学习者纠正语法错误的比例最高，语音错误第二，词汇错误第三；学习者在线纠正的语法、语义错误数多于离线纠错，但在线纠正的语音错误数高于离线纠错数。此研究告诉我们：学生具有一定的纠错能力，口语纠错的责任应该由学习者和教师共同分担。教师要调动学生纠错的积极性，凡是学生自己能够纠正的错误都应该留给学生自己去做，不应该取而代之。但教师要帮助学生纠正自己不能纠正的错误，否则这些错误就会长期保留在学习者的语际语体系中。因为学生对不同类型错误的纠错率不一样，教师最好多纠正那些学生自我纠错率低的错误，此外还要提醒学习者对那些不易发现的错误要给予更多的关注。

马冬梅（2002）研究了大学生在小组口语活动中所犯错误频率、错误类型以及小组纠错中的纠错频率、纠错类型和纠错方式。她将学生的语言错误分为语音、语法、词汇、表达和语篇错误等5种类型，将学生纠错过程分为对语言形式的纠正和对意义的纠正两种情况。结果表明，学生犯错和纠错都很多。就错误类型而言，学生犯的语法错误和纠正的语法错误都最多，纠正的语篇错误最少。小组纠错中，同伴纠错和自我纠错频率相当，但前者正确率高于后者，过程也比后者复杂。因此，英语教学应注意提供口头交际的机会，还应注意培养学生的语篇能力；培养流利性的交际性教学活动应和培养准确性的纠错活动适当结合；小组纠错能给学生提供更多使用语言的机会，是一种很好的纠错方式。

纠错是一个非常复杂的问题，没有简单的法则可供教师遵循。至于怎样才能最好地纠正学习者的错误这一问题，仍需进一步加以探讨。纠错要因人、因时、因地制宜，没有哪一种方式是适合所有教学情境的，也没有哪一项研究可以圆满地回答 Hendrickson（1978）提出的五个问题。然而，这些努力和探究可以给纠错实践带来启示，为教师们提供一些可供参考的策略和方法，使之根据具体的教学情境而灵活地加以应用。



六、口语教学方法

Nation (2007) 提出外语教学应该实现以下四个方面的平衡：聚集于意义的输入活动、聚集于意义的输出活动、聚集于语言形式的学习活动和流利性发展活动。因此，外语口语教学应从以下四个方面展开：(1) 准备许多有意义的输入活动（如通过“听”和“读”来学习“说”）；(2) 提供足够的机会进行有意义的输出活动（即通过“说”来学习“说”）；(3) 设计聚集于语言形式的活动：学习语音、词汇、短语、语篇，以及错误反馈等；(4) 进行口语流利性训练。

流利性是外语教学追求的目标之一。为了获得口语流利性，常用的方法有重复练习法 (repetition)。Mackey (1965) 指出，重复练习“能强化已学的模式并使它们成为习惯或技能”（引自张文忠，1999）。重复练习能够促进知识的程序化和语言提取的自动化，从而增进口语表达的流利性。

重复练习有不同的组织形式。如：“金字塔程序” (Jordan, 1990)，学习者先单独准备一个话题，然后讲给同伴听，再讲给小组成员听，最后讲给全班听。

Maurice (1983) 为提高英语学习者的口语流利性设计了 4/3/2 重复练习法。练习步骤如下：在“结对”练习中，A 角向 B 角就一个话题讲述 4 分钟；然后交换同伴，A 角向 B1 角就同一话题讲述 3 分钟；再次交换同伴，A 角向 B2 角就同一话题讲述 2 分钟。然后再由 B 角分别向 A、A1、A2 进行讲述。这样，每个练习者就其熟悉的同一话题讲给 3 个不同的对象听，而每重复一次，所用时间减少 1 分钟。张文忠 (2002) 概括了该法的三个重要特点：不同的对象、重复的内容和递减的时间，这三个特点以不同的方式促进口语流利性的发展。每次面向不同的对象，练习者的注意力就能够一直集中于同一信息内容上。如果对同一对象讲述两遍或更多，那么练习者可能觉得需要更换信息内容以使同伴保持听下去的兴趣。第二个特点，内容重复，对流利性的



影响最大。通过重复,练习者对于要表达的内容越来越熟悉,在表达过程中提取表达内容所对应的语言形式的速度也相应加快。第三个特点,时间递减。时间愈短,练习者为了在规定时间内讲完信息内容,加快语速的压力就愈大。

Arevart & Nation (1991) 进行的 4/3/2 重复练习法教学实验表明,4 分钟会话与 2 分钟会话相比,语速有所提高,犹豫情况减少,语法错误减少,复杂句子数有所增加。实验结果说明流利度的提高同时也伴随着准确性和语法复杂性的提升。可见,准确性与流利性二者并非是互相对立的,口语流利性蕴含了准确性。周爱洁(2002)以中国大学生为研究对象所做的教学实验得出了类似的结论:受试者后一次讲述的流利性和准确性就前一次讲述而言都有所改善;重复机会越多,流利性和准确性就越高。孟凡韶(2009)采用课堂观察的方法,对新西兰某大学 EPP 项目(English Proficiency Program)中的 6 位英语语言学习者进行了研究,发现 4/3/2 教学技巧能够有效地帮助学习者获得语言技能,增强语言表述的流利性。Nation(2011)指出口语流利性发展应该具备四个条件:(1)练习材料必须是学习者熟悉的材料,不含生单词、新的语法结构和学习者未接触过的语篇特征。(2)活动的中心应该是传递信息,练习活动应该是交际性的任务。(3)让学习者有比平时说得更快的压力,如 4/3/2 练习法中时间的递减。(4)大量的练习。流利性练习应该是口语课堂的重中之重,流利性发展必须通过大量的练习和重复,练习越多,流利性越好。

近年来,语块在外语学习者口语产出中的作用也引起了广泛关注,流利性研究已经把语块分析纳入其中。话语流利产出的一个重要前提就是语言知识提取的自动化或语言知识的程序化。Pawley & Syder(1983)最早指出本族语式的提取(nativelike selection)和本族语式的流利(nativelike fluency)这两种语言能力在相当大程度上取决于词汇化的句段(lexicalized sentence stems)。如果学习者大脑中储存了大量语块,并且在使用时能轻



而易举地加以检索调用，就能快速提取语言知识，减少语言规划、信息加工和编码的任务，减轻大脑在实时言语产出时的负荷（如重构话语表达的句法负担），使停顿时间变短且频率降低，从而大大增强言语产出的流利性。鉴于语块知识在口语流利性发展中的重要作用，研究者们对语块教学的兴趣与日俱增。语块教学有助于学习者接触更多的构成语块的语法规则，这些规则无论对于初级的二语学习者记忆语块，还是对中高级的二语学习者从语块中分析句法规则，都有促进作用（胡元江，2011）。语块教学通常采用下列三种方法：语块整体操练法、语块成分填空法和语块成分分析法（Wray，2000）。

我国学者也对语块教学的实施进行了积极的探索。毕会英（2011）将语块分为交际语块和主题语块。口语交际的过程一般为打招呼、开启会话、切入话题、维持交谈、转换话题、结束交谈和告别等，其中每个环节都有一些较固定的语块。口语交际还需要有一定的语篇能力，具体包括逻辑连接、时间连接、流利方式、举例、评价和总结等。语篇能力中要有一些语块为其提供组织功能使之能构建起话语的结构。我们可以将这些在口语交际中相对固定的语块定义为交际语块。主题语块是指涉及人们生活、工作和学习等方面的某些话题的惯例化的表达方式。教师应当引导学生在一定的语言情境之中来学习语块，激发学生对语言学习的兴趣，增强他们对语块的敏感度，克服母语负迁移的影响。毕会英指出在口语训练的基础阶段应强调交际语块的训练，帮助学生了解英语口语交际的基本特征，获得最基本的交际能力；在课文学习阶段应强调对主题语块的学习，围绕各单元的主题指导学生开展口语活动，以使对语块的学习能贯穿于学生学习的课前、课中和课后。陈艳等（2010）设计了基于语块的口语教学程序：先引入语块知识，介绍语块的概念、特征、分类和作用。教学过程分为三个环节，一是课前预习环节：学生预习课文，找出语块；学生跟读录音，体会语块的韵律。二是课堂教学环节：教师讲解重点语块及相关语块的扩展，进行词汇替换、词义搭配、选



词填空、句子翻译等多种形式的练习；教师讲解语篇中语块的语用功能；教师结合任务型教学法组织课堂活动，根据课文主题，利用相关的话题语块，进行口语表达训练。三是课后复习环节：学生使用4/3/2重复练习法，锻炼口语的流利度；背诵经典段落，达到举一反三的效果；进行写作练习，以写促说。

第四节 写作教学

外语写作是外语学习中的一大难点，也是外语教学研究领域内的一大热点。半个多世纪以来，二语写作研究的总体目标在于探索二语写作的教学模式，试图确定构建语篇的策略和技巧，为从事二语写作教学的教师 and 需要获得二语写作能力的学生提供指导。

20世纪五六十年代，大批留学生涌入英语国家的大学攻读学位，二语写作研究应运而生。早期的研究继承了西方对比修辞的传统，重点研究话语和概念结构，发现来自不同的语言和文化社群的人其组织话语和概念的模式也不同，如英语段落的发展是直线型的，而东方语言（如汉语）的段落模式是迂回型的。这个时期的二语写作研究，在理论基础和研究方法上主要借鉴应用语言学领域的研究，如：语篇语言学、话语分析、民族志、跨文化交际等。近几十年来，研究者致力于分析语篇的整体（宏观）特征和局部（微观）特征，探讨一语文本和二语文本的区别，涌现了大量成果，加深了对二语写作本质的认识，为二语教学提供了理论和实践的基础。本节先呈现写作教学的目标，然后评述对写作过程的研究，分析二语文本的特征，再阐述二语写作的影响因素，最后探讨书面纠正性反馈的方式和写作教学的模式。

一、写作教学的目标

英语写作是以书面方式传递信息的语言技能。《义务教育英



语课程标准》(2011)对于小学和初中阶段的写作教学目标做出了如下描述(见表5.9)。

表 5.9 基础阶段写作教学目标

级别	标准描述
一级	<ol style="list-style-type: none">1. 能正确书写字母和单词2. 能模仿范例写词句
二级	<ol style="list-style-type: none">1. 能正确地使用大小写字母和常用的标点符号2. 能写出简单的问候语和祝福语3. 能根据图片、词语或例句的提示, 写出简短的语句
三级	<ol style="list-style-type: none">1. 能正确使用常用的标点符号2. 能使用简单的图表和海报等形式传达信息3. 能参照范例写出或回复简单的问候和邀请4. 能用短语或句子描述系列图片, 编写简单的故事
四级	<ol style="list-style-type: none">1. 能正确使用标点符号2. 能用词组或简单句为自己创作的图片写出说明3. 能写出简短的文段, 如简单的指令、规则4. 能在教师的帮助下或以小组讨论的方式起草和修改作文
五级	<ol style="list-style-type: none">1. 能根据写作要求, 收集、准备素材2. 能独立起草短文、短信等, 并在教师的指导下进行修改3. 能使用常见的连接词表示顺序和逻辑关系4. 能简单描述人物或事件5. 能根据图示或表格写出简单的段落或操作说明

根据学生的年龄和心理认知特点, 各级写作技能的具体目标在写作材料的体裁、写作量、写作技能、语言表达等方面的要求从低到高有所不同。小学毕业(二级)对英语写作的要求基本停留在句子层面。初中一年级(三级)对英语写作的要求提高到简单的文段层面, “能用短语或句子描述系列图片编写



简单的故事”；初中二年级（四级）“能在教师的帮助下或以小组讨论的方式起草和修改作文”，开始从句子向篇章层面过渡；初三毕业水平（五级）英语写作要求涉及事件和人物的叙述文，说明文，写作的体裁有短文、短信（朱晓燕，2011）。初中二年级和三年级的写作教学开始更加注重写作的过程（如修改），强化语篇意识（使用连接词），涉及不同的写作类型和不同的体裁。

二、写作过程

写作过程融合了思想、情感、学识和技巧等方面的复杂心智活动，包括从感知到想象、从形象思维到抽象概括、从内部言语到外部言语等一系列复杂的心理流程，既有具体的、外在的操作性活动，又有作者内在的、非直观的心理活动步骤的演进。写作过程模式理论经历了四个阶段的发展历程：阶段模式、认知过程模式、社会互动模式、社会认知模式。这四种模式分属不同时期，有不同的理论支撑，但彼此之间相互关联（见表 5.10）。在对写作本质的认识方面，存在一个由外部文本转到内部机制再扩展至外部社会因素的趋势；在对写作过程的描述方面，由单一线性特征改变为个体的认知行为，继而由社会品质扩展至认知心理与外部环境的结合体。因此，在很大程度上，后期模式是前期模式的提升和综合，具有延续、递进、上升的特点（王俊菊，2005）。

表 5.10 写作过程模式理论之综合比较（王俊菊，2005）

	阶段模式	认知过程模式	社会互动模式	社会认知模式
写作本质	写作是一种外在对象的产出	写作是个体心理的选择与决定等运作过程	写作是一种与读者的沟通方式	写作是通过认知心理过程而完成的交际手段



续表

	阶段模式	认知过程模式	社会互动模式	社会认知模式
写作过程	从写作者到作品的单一线性过程	从写作者到作品的递归循环过程	从写作者到作品再到读者的递归循环过程	在特定社会背景下的从写作者到作品再到读者的递归循环过程
理论基础	行为论/结构主义	认知论/后行为主义	社会建构论/信息论	交际论/功能主义

这四种模式分别诠释了写作过程的不同方面，它们之间具有一定的兼容性。可以说，完整的写作活动不仅涉及个体心理的认知过程，也涉及共享社会实体的交际目的，并具有粗略的阶段性行为表现。从认知的角度看，写作是一连串复杂的思维过程，是写作者从大脑的长时记忆系统里提取写作资料及策略、解决不断涌现的困难及障碍、最后写出文章的过程；从社会互动和社会认知模式的角度来看，整个写作活动的架构包括作者、文本及读者。文体知识与修辞技巧只是文章的成果表现，是作者在写作过程中不断推敲、修改的产物，所呈现的内容已经过作者的修订、润饰，在某种程度上不同于作者在写作开始及写作时所想的内容；从交际的角度看，写作是一种沟通行为，写作不仅是对作者思想进行表达，更是一个与读者的交流过程，是一种与潜在读者在一定社会文化条件下进行交流并达到共享信息与理念的途径和手段。

写作的具体过程涉及计划、表达和修改等写作步骤。计划过程 (planning) 是写作者确定目标和产出想法的过程，包括分析题目、酝酿内容等活动。表达过程 (text-generating) 就是成文的过程，开始于对写作任务的心理表征，终结于写在纸上或输入到计算机内的文章。能否在表达的同时自动完成拼写、加标点及检查语法等活动，反映了熟练作者和新手作者的差异 (吴庆麟，



2000)。修改过程 (revising) 是对所写内容进行评价和更改的过程, 有宏观修改、微观修改、校读等几个层面。

王文字等 (2002a) 基于实证研究, 构建了二语写作过程模型 (图 5.1)。此模型包括三个部分: 任务环境、认知处理和作者的长期记忆。任务环境包括写作提示、作文文本两部分, 是写作活动中的输入与输出。在输入和输出之间进行的是认知处理, 包括解题、内容构思、结构构思、文本输出和过程控制等五类思维活动。各类思维活动之间以双向箭头连接, 表示它们是循环往复、穿插进行的 (长方形表示以二语为主的思维活动, 椭圆表示以母语为主的思维活动)。第三个部分是作者的长期记忆, 作者从中提取相关的主题知识、语言知识和语篇知识, 其中主题知识和语篇知识的存储以一语为主, 语言知识则以二语为主。

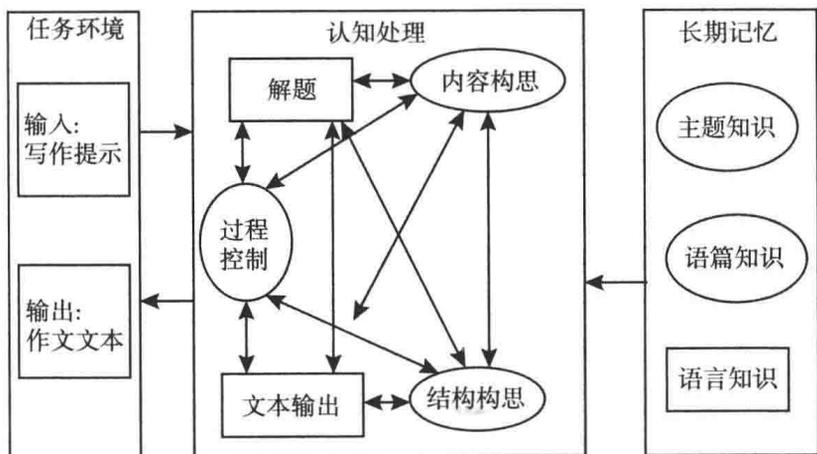


图 5.1 二语写作过程模型 (王文字等, 2002a)

上述模型中一个值得关注的问题是母语思维在外语写作过程中的作用。研究发现, 学生在外语写作过程中使用母语的现象较为普遍。文秋芳等 (1998) 将母语的功能归为五类, 即转换中介、内容生成中介、形式检索中介、内容检验中介、程序管理中介。然而, 母语思维与二语写作水平之间并非存在着简单的正相



关或负相关的关系，研究发现它们之间的关系颇为复杂。王文宇等（2002b）把内容构思、结构构思和文本输出过程中的母语思维量与作文的单项分（即内容分、结构分和语言分）做了相关分析。结果显示，只有文本输出过程中的母语思维量与作文的语言分呈负相关。这表明：文本输出过程中母语思维的影响是消极的，而内容构思和结构构思过程中的母语思维活动对二语作文的质量并无明显的负面影响。此外，根据母语在外语写作过程中的迁移理据和路径，王立非等（2004）发现母语水平变量可以通过直接或间接路径对二语写作能力产生影响，同时外语水平在母语能力变量向二语写作能力的迁移中起着制约作用。随着学生外语水平的提高，借助母语的情况呈现下降趋势。因此，学生的外语水平影响到学生思维语言的选择和母语的使用量。

三、二语写作用文本特征

针对二语写作用文本特征的研究涵盖两个方面：宏观（语篇）特征和微观（语法、词汇）特征。

1. 二语文本的语篇特征

20世纪七八十年代以来，研究者纷纷采用语篇语言学和话语分析的方法研究二语文本，对语篇特征的研究涉及文章的整体结构、段落发展、主题句、论据的类型和组织、衔接、连贯等方面。几乎所有的研究都表明一语文本和二语文本在语篇的各个层面具有明显的不同，如：二语语篇的组织过程不同于一语语篇，在诸如计划、复查、修改等写作步骤上二语写作者的付出都不如一语写作者。然而，Taylor & Chen（1991）比较了中美大学生的已发表的学术论文，发现一语语篇和二语语篇有同有异。随着科学语篇的国际化，以及英语写作教学在全球范围内的开展，那种由于不同语言的修辞传统所导致的语篇范式差异将会越来越小。大量的对比研究表明，与一语写作者相比，二语写作者在语篇结构和段落发展方面具有以下特征（Hinkel, 2011）：

➤ 在语篇的组织 and 推进方面不同于一语写作者，主要是由



于受到自身文化思维模式的负迁移影响;

- 构思中心思想句 (thesis statement) 的方式不同, 中心思想句在文章中出现的位置也不同, 甚至完全省掉中心思想句;
- 在论证、劝说、解释、叙述等方式上存在着逻辑上和概念上的区别;
- 易忽略批驳反方观点, 忽视读者反映;
- 用个人观点而不是用客观事实或数据来支持论点;
- 常常仅给出论点却不给予充分论证;
- 对论点或解释性信息的排序不符合英语文章的要求;
- 流利性较差, 缺乏详细论证;
- 语篇较短, 阐述较为肤浅;
- 对读者的背景知识预估不足, 在清晰性和明确性方面处理不当;
- 延迟或省略段落主题句, 结论过于简略或缺少结论部分;
- 在引用资料时使用了不同的策略;
- 在语篇的衔接和连贯方面, 过多地依赖明显的语篇标识语, 不善于使用词汇和主题手段;
- 在分段、排序、段落划分方面有所欠缺, 如有些段落过长, 需要分解成几个段落; 有的段落过短, 需要将几段整合在一起。
- 在解释或衔接时, 过多地依赖重复的方式;
- 表达观点不够直接和明晰 (如, 在应当直接陈述观点时采用问句或隐喻的方式);
- 在论述或劝说时常常借助道德或情绪手段而非逻辑手段。

国内对二语语篇特征也展开了深入的研究。例如, 尹广琴 (1999) 对大学生的英语语篇思维模式进行了调查与分析, 发现中国学生在英语写作中明显缺乏“直线型”语篇思维模式。英语学习者的作文在语篇思维模式和句式衔接方面很大程度上受汉语的影响; 在英语作文的构思和写作过程中学生普遍用汉语思



维，而且英语基础越差的学生用汉语思维的比例也越高；同时，中国学生的英语作文还表现出大量交际策略的运用，如回避、简化和母语直译，因此导致其英语作文内容贫乏甚至言之无物；加上母语直译的影响，使得他们的英语作文句子结构松散，句子和语篇的汉语化倾向严重。吴婧（2003）考察了篇章主题句和段落主题句的运用。和英语段落呈直线型发展的特征不同的是，中国大学生英语论说文的语篇结构明显具有汉语“迂回型”和“灵活型”语篇模式特征，他们所写的篇章主题句与英语语篇预期的篇章主题句存在差异，缺乏概括性和拓展性。同时，中国大学生不擅长用段落主题句预示段落内容和发展趋向。还有的研究探讨了衔接的使用情况。马广惠（2001）对中美大学生英语语篇进行对比修辞分析，结果显示，中国学生英语作文的主体句型是简单句，美国学生作文的主体句型是复合句。中国学生使用定语从句和宾语从句的数量显著低于美国学生，使用连接词语的数量显著高于美国学生。

对二语文本语篇特征的研究表明，二语的写作用本在原则上、技巧上、整体布局上都与一语文本有着明显的差别。因而，我们不能简单地将二语写作能力等同于一语写作能力。鉴于此，应该开发设计出培养二语写作能力的教学方案。

2. 二语文本的语法和词汇特征

对二语文本的微观（语法、词汇）特征方面的研究通常采用量化的方法，在大量的写作语料中分析一语文本和二语文本的语言特点，从中发现具有统计学意义的显著差异。对二语文本微观特征的研究涉及各个方面，如：代词、情态动词、句子结构、连词、过渡句、介词短语、具体/抽象名词、动词时态和体态、衔接手段（如词汇重复），近义词、主动/被动结构、词汇/语法错误等。研究者常常会选择一个或几个观测点，对一语文本和二语文本作比较研究，如比较并列连词（如 *and*, *but*, *yet*, *so*），总结标记语（如 *in short*, *in sum*, *in a nutshell*）的使用频率和使用语境等。大量研究表明，有限的词汇和语法知识是二语文本的突



出特征。

与一语写作文本相比，二语写作文本在语法和词汇方面具有以下特征 (Hinkel, 2011):

- 词汇较为单一和简单;
- 惯用语和搭配明显少于一语写作文本;
- 词汇密度较小, 有更多的词汇误用现象;
- 句子和从句较短, 每个句子所包含的单词数量较少;
- 较多的不完整句 (如, 缺少主语或动词, 动词短语不完整, 句子片断等);
- 常常重复实义词 (名词、动词、形容词、副词);
- 过多进行简单解释, 或者过多使用指示代词 (如: this, that, it);
- 使用较短的单词 (两个或两个以上音节的词用得较少), 过多使用口语化的高频词 (如: good, bad, ask, talk);
- 较少使用修饰性和描述性的介词短语, 常出现介词误用现象;
- 较少使用从属关系的句子, 过多使用并列关系的句子;
- 较少使用被动结构;
- 较少使用词语和句子的修饰成分 (如: 形容词、副词、从句);
- 常出现动词时态不一致的现象;
- 较多使用表达情绪或个人感受的词语 (如: believe, feel, think);
- 较多使用人称代词 (如: I, we, he), 较少使用非人称代词或指示代词 (如: it, this, one);
- 较少使用抽象名词和名词性短语;
- 较少使用副词修饰语和状语从句;
- 较少使用表达认知立场或可能性的插入语 (如: apparently, perhaps), 较多使用口语化的插入语 (如: sort of, in a way);



- 较多使用口语化的强化词进行强调、夸张（如：totally, always, huge, for sure）；
- 频繁使用数量有限的弱化词（如：almost, hardly）；
- 使用更多的含糊词汇（如：maybe）。

国内学者也从多个角度研究了二语写作文本在微观层面上的一些特征。李景泉等（2001）用语料库方法研究了大学生英语作文中出现的冠词误用现象，发现冠词误用有一定的规律性和变异性，按其特点可分三大类：冠词省略、冠词冗余和冠词混用，而且第一类误用现象比后两类更为普遍。这些误用现象可能由语言迁移、对冠词使用规则的过度概括和对冠词用法没完全掌握引起。马广惠（2002）比较了中美大学生写的英语作文，研究变量包括66个语言特征。结果显示，两者在9个语言特征的使用上存在显著性差异。中国学生的英语作文在第二人称代词、语篇虚词、连接词和形容词的使用上显著高于美国学生的作文；而美国学生的作文在文章长度、because引导的状语从句、that引导的定语从句和that引导的动词宾语从句以及说服动词的使用上显著高于中国学生的作文。文秋芳等（2003）以英语专业大学生为研究对象，分析了英语作文中的代词使用和词汇分布情况，发现英语学习者的书面语有口语化倾向，具体表现为：过度使用第一/第二人称代词；过度使用2000个高频词。但随着英语水平的提高，他们书面语中的口语化倾向有逐渐减弱的趋势。

对二语文本微观特征的研究表明，二语写作者在词汇和语法层面上的欠缺影响了其写作文本的质量。二语写作文本在众多指标上都与一语写作文本有着显著的差别，即便是那些在英语国家求学多年并获得博士学位的专业人士，和相似背景的本族语者相比，他们的词汇和语法储备都十分有限。

四、外语写作的影响因素

许多研究者从不同的视角对影响我国学生英语写作的因素进行了实证研究。元认知在英语写作认知过程中起着积极的作用，



与写作成绩之间存在显著正相关,优秀的英语写作者对写作认知活动有较强的了解、计划、监控、评价和调节能力(韩松,2008)。马广惠等(1999)发现汉语写作能力、英语口语表达能力和英语表达(复用)词汇水平对英语写作能力有直接影响,并可以解释73%英语写作能力上的差异。王立非(2002)通过实验发现,增加课外非命题写作练习对提高英语写作水平能产生积极作用。邓鹂鸣等(2007)探讨了背诵式语言输入对中国学生二语写作能力发展的有效性。研究表明:背诵式语言输入有助于中国学生写作词汇、语块的习得和巩固;能有效增强语感、减少学生写作输出中的母语的负迁移;能促进学生写作整体水平的提高;学生的背诵水平与英语写作水平显著相关。

写作条件、写作任务类型对写作水平会产生一定的影响。邵继荣(2003)调查了不同的任务类型(个人资料写作、图画描述写作和观点陈述写作)和任务条件(有时间限制和无时间限制)对非英语专业大学生英语写作的影响。结果表明,任务类型、任务条件与完成任务时语言运用的准确度、复杂度和流利度有着复杂的关系:相同的受试完成不同的任务时语言运用表现出差异,而这些差异又与任务特性、任务条件、语言运用的测量手段和受试的目的语水平有关。

写作任务的提示特征也会对写作水平产生影响。综合写作任务旨在真实有效地测量考生的写作能力,一些写作测试已经开始采用这种方式,如美国的新托福考试(TOEFL iBT)、2013年推出的“‘外研社杯’全国英语写作大赛”。与传统的独立写作任务相比,综合写作任务提供了有意义的语言背景,即写作提示,其形式一般为听力提示、阅读提示或两者兼有。何莲珍等(2015)以全国各地大学生的综合写作任务表现为研究对象,采用计算语言评估的方法具体考察综合写作任务中不同提示特征对学生写作文本的表层及深层语言特征的影响。对议论文的两类提示特征和508份作文文本的定量分析结果表明:不同提示特征会对综合写作任务表现产生不同影响。具体表现在:不同话题域的写作提示



使文本显现出不同的文本特征影响因素；不同任务说明导致学生在写作中采用不同的论证模式。

影响二语写作的情感因素有写作焦虑和自我效能感等。周保国等（2010）采用有声思维和回访的方法，记录了15名高焦虑和15名低焦虑二语写作者看图作文的动态思维过程，并对受试的作文长度、作文成绩以及有声思维过程中的母语使用情况进行了考察。数据分析显示，二语写作焦虑与二语写作成绩呈负相关，与有声思维过程中的母语使用量呈正相关。李航（2015）采用“二语写作焦虑量表”和写作测试等研究工具，以330名非英语专业大学生为研究对象，追踪考察了外语写作教学情境中英语写作焦虑和写作成绩的变化及其准因果关系。研究结果表明：学生的写作焦虑和写作成绩都发生显著变化，在一学期内学生的写作成绩显著提升，而学生的写作焦虑虽然呈现上升趋势，但总体仍处于适度的焦虑水平，对于学生的写作成绩没有产生妨碍性影响；学生学期初的写作焦虑能够显著负向预测他们学期末的写作成绩，但学期初的写作成绩不能显著预测学期末的写作焦虑，表明写作焦虑是写作成绩的影响因素。李航等（2013）探讨了在外语写作课堂教学情境下，大学生的外语写作自我效能感在写作焦虑与写作成绩之间的中介效应。结果表明：（1）外语写作焦虑显著负向预测外语写作自我效能感；（2）外语写作自我效能感显著正向预测外语写作成绩；（3）外语写作自我效能感在外语写作焦虑对外语写作成绩的影响中起到了完全中介的作用。闫嵘等（2015）采用不同复杂度写作任务作为实验材料，以英语专业学生为研究对象，探讨了任务复杂度、任务难度与自我效能感对外语写作的影响。研究结果表明：（1）任务复杂度与任务难度并不能等同视之，前者体现任务设计者的教育目标，后者则是外语学习者对任务的心理感知；（2）在排除目的语水平的影响后，任务复杂度对学习者的总体写作成绩和语言表达的准确度、流利度、复杂度的影响均不显著；（3）任务复杂度与自我效能感对外语写作准确度具有显著交互作用，高自我效能感水



平学习者在高复杂度写作任务中语言表达的准确度显著高于低复杂度任务。该项研究对于任务型语言教学具有一定的启示和指导意义。

五、书面纠正性反馈

书面纠正性反馈 (Written corrective feedback) 是指针对学习者写作中的语言错误而提供的书面反馈信息。这种针对学习者书面产出的纠错一般是离线的 (off-line) 或者是延迟的 (delayed), 通常发生在学习者完成写作任务之后。和口语纠错一样, 书面纠正性反馈也分为提供输入型 (input-providing) 和输出诱发型 (output-prompting) 两种类型, 又称为直接纠错 (direct correction) 和间接纠错 (indirect correction)。直接纠错指为学习者提供正确的形式或者重写整篇文章; 间接纠错指在页边或者文中出现错误的地方指明学习者所犯的 error。两种纠错方式都可以给出或不给出元语言信息加以解释。需要注意的是, 口语纠错方式中的隐性/显性之分不适合于书面语纠错, 因为所有的书面语纠错都必须显性的, 即学习者需要知道自己犯了错误 (Sheen, 2010)。Sheen & Ellis (2011) 从直接/间接纠错和是否提供元语言信息两个维度分析了 7 种常见的书面纠正性反馈方式 (见表 5.11)。

表 5.11 书面纠正性反馈方式

	直接纠错	间接纠错
提供元语言信息	◇ 给出正确的语言形式, 并提供简短的语法解释	◇ 在学生作文中使用错误代码标出错误, 如: VT (verb tense) 表示动词时态错误 ◇ 提供简单的语法解释 (如: 对学生作文中的错误类型进行编号, 然后在文末附上对每一种错误类型的简短解释)



续表

	直接纠错	间接纠错
不提供元语言信息	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 仅给出正确的语言形式 ◇ 重写整个句子或段落 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 指出错误但不标明具体位置（如：在有错误的行末画 X），且不提供正确的语言形式 ◇ 指出错误但不提供正确的语言形式（如：用下画线标出错误的语句）

书面纠正性反馈的有效性一直以来颇多争议。Truscott (1996) 大胆地断言：“二语写作中的语法纠错在写作过程中非但没有意义而且必须放弃。”他随后著文指出他人研究的不足，以说明纠正反馈不具有长效性。他甚至认为，纠错有害无益，它浪费了教师本该用来组织其他更有助于学习的活动的活动的时间。更糟糕的是，纠错反馈会导致学生使用简单化的语言，以避免犯错。另一方面，以 Ferris (1999) 为代表的学者却针锋相对，坚称书面语法纠错不仅有效，而且也是学生的要求，有效的纠正反馈可以提高学习者写作语言的准确度。这场争论催生了大量的书面纠正反馈的实证研究，其中很多实证研究表明纠正反馈对提高二语学习者写作能力是有帮助的（如：Ferris, 2006）。Chandler (2003) 探讨了语法纠错对写作成绩的影响。教师对实验组学生进行错误反馈教学，对控制组学生的习作仅画出错误部分。10周后对学生进行写作测试，通过对比作文文本发现，实验组学生的作文准确性更高，即所犯语法错误较少。

国内学者也探讨了纠正反馈与写作之间的关系。王颖等 (2012) 以英语专业二年级学生为研究对象，以整体性评估、分析性评估和客观性评估为指标，对教师反馈对写作准确性、流利性、复杂性和写作水平的作用进行了研究。结果表明：接受反馈并及时进行修改的实验组学生其语言准确性和作文得分，比对照组学生有显著提高。两组学生的作文内容和组织方面都有显著进步。访谈结果亦发现，大多数学生重视教师反馈，认为教师反馈



有助于英语写作水平的提高。杨鲁新（2013）采用个案研究的方法，跟踪观察了一位经验型英语写作教师的写作教学以及四名非英语专业学生的英语写作学习情况，收集了教师的书面反馈、学生的多稿作文、教学材料、访谈等多种数据。数据分析表明：该教师的书面反馈细致而全面，特别关注了学生写作中出现的语言问题，但针对文章整体内容及思路的反馈相对较少。学生重视并采纳了大部分教师书面反馈，认为这些反馈对其作文修改和写作能力提高帮助很大。另外，教师书面反馈对学生的影响并不局限于作文修改，而且对学生写作习惯的培养及写作态度均有一定程度的正面影响。

在证实了纠正反馈的有效性后，一些研究者进而探讨纠正反馈的形式和内容对纠正反馈效果和外语写作质量的影响。Van Beuningen 等（2012）认为非焦点反馈与真实的教学实践相一致，具有很高的生态有效性；焦点反馈可以使学习者聚焦于某类错误，可促进其有针对性地修正语际语系统。焦点反馈促使语言准确性的提升，而且反馈越明确，学生从中获益越大。陈晓湘等（2009）以非英语专业大学生为研究对象，采用实验研究的方法，探讨教师书面纠正性反馈（直接反馈、间接反馈、无反馈）是否能提高学生语言的准确性和写作水平。研究表明：在语言形式方面得到书面纠正性反馈的学生其语言准确性有显著提高，接受直接反馈的比接受间接反馈的学生提高程度更显著；教师就学生作文整体内容方面给予具体反馈和笼统反馈都能有效提高作文质量。吴炜（2015）研究了教师反馈焦点和反馈策略对英语写作修改效果的交互影响。反馈焦点指反馈针对哪个方面的写作问题，是语言形式问题还是内容与篇章结构问题。反馈策略指的是教师采用的反馈方法（直接修改、间接提示）以及提供反馈信息量的多少。通过分析教师书面反馈焦点及其对应的学生修改情况，结果发现教师反馈焦点和反馈策略对学生作文的修改效果有显著交互作用：（1）对于语言错误，标明错误的准确位置和直接标明错误类型的反馈策



略的效果较好；(2) 对于内容方面的写作问题，标明错误的准确位置和间接指出错误类型的反馈策略效果较好；(3) 结构反馈对反馈策略不敏感。侯建东（2015）采用选择性纠错的方式，选取了不完整句、粘连句和主谓不一致三类错误，考察书面纠正性反馈对于二语写作准确率的影响以及核查清单对于纠正反馈的作用。研究发现，纠正反馈与核查清单的使用可提升受试对于语言输入的注意，促进其对语言形式的吸收，从而提高写作语言的准确率。该研究还指出，无论是纠正反馈的效果还是核查清单对写作准确率的影响都有一定的延迟效应，因此不会在写作初始阶段立刻生效，而是随着写作过程的不断推进才会起到应有的作用。

六、写作教学方法

英语写作教学方法一直是英语教学领域关注的问题。国外写作教学法至今经历了半个世纪的发展，影响较大的有以下五种：结果教学法、过程教学法、体裁教学法、内容教学法和任务教学法。

结果教学法以行为主义理论和结构主义语言学为理论基础，认为写作是一个自下而上的信息处理过程，重点在于对词汇、句法和衔接手段的正确使用。结果法将教学重点放在最终的成品上，强调语言的正确性及文章的结构和质量。教学步骤是由教师提供范文，进行分析、讲解，然后学生模仿范文进行写作，最后教师进行评改，教学是一个线形过程。结果教学法存在一些不足之处：教师无法及时发现学生写作过程中出现的问题并加以指导；评估方法单一，教师往往把重点放在纠正拼写和语法结构等表层错误上，教师的评语只指出文中存在的一般性问题，使学生无法了解具体问题所在，导致同类语言错误反复出现；学生只关心分数，是被动的接受者。

过程教学法产生于20世纪70年代。过程法认为写作是一种交际活动，注重写作的过程。它将写作分为写前准备（pre-writ-



ing)、撰写初稿 (drafting)、编辑校正 (editing)、反复修改 (revising/rewriting) 等不同的阶段。写作过程不是直线的, 而是曲折反复的, 从构思到最后完成写作成品的过程中需反复进行斟酌、修改。通过写作过程的反馈, 学生可以不断发现并纠正错误, 并从反馈者那里得到启发, 同时也给予其他学生同样的帮助。过程写作教学法将教师的角色从主宰者和权威变为读者、编辑、提示者、组织者, 教师的责任是使写作活动成为一种协作性的学习过程。过程法把教学重点放在学生的写作过程和写作能力上, 有利于学生了解自己的写作过程, 充分发挥他们的主观能动性, 并发展其思维能力。过程法所受到的最大挑战在于: 由于注重写作的过程, 费时较多, 学生没有足够的时间对多种文体和题材进行写作练习。另外, 受制于有限的语言能力, 同伴反馈可能达不到预期的效果。

体裁教学法是 20 世纪 80 年代中期以来随着体裁理论的发展而出现的一种写作教学方法, 在英国、澳大利亚、新西兰等国家较为流行。体裁法把体裁和体裁分析理论运用到课堂教学中, 围绕语篇的图式结构开展教学活动。其目的是: 让学生了解属于不同体裁的语篇具有的不同交际目的和篇章结构; 让学生既掌握语篇的图式结构, 又能够理解语篇的建构过程, 从而帮助学生理解或撰写属于某一体裁的语篇。体裁教学法在专门用途英语 (English for Specific Purposes, 简称 ESP) 和学术用途英语 (English for Academic Purposes, 简称 EAP) 的教学与研究中备受推崇。体裁教学法的主要教学步骤是: 范文分析——模仿写作——独立写作。体裁法的优点是: 强化了学生的体裁意识, 使他们在写作时有规律可循, 创作出得体的英语语篇。体裁法的不足之处在于: 体裁的规约性可能导致教学活动具有浓厚的“规定主义色彩”, 学生的写作作品容易出现千篇一律的倾向。

内容教学法在专门用途英语 (ESP) 和学术用途英语 (EAP) 等教学项目的课程设置中占据着重要的席位 (Mohan, 1986)。内容教学法在美国比较流行, 常见的模式有: 沉浸式教



学、部分沉浸式教学、主题语言教学、语言教师——学科教师合作学习、全语言教学等。内容写作教学法认为二语阅读、写作和学科内容教学应该融为一体，在语境中习得语法和词汇。在教授读写核心技能的同时，注重提高二语作文在语篇、语法和词汇等各个层面上的质量。内容教学法以专题内容为教学主线，帮助学生在写作过程中拓展和深入专门知识领域。其突出的优点是：与主题阅读相结合，学生的思路比较开阔，写作内容比较丰富。其弊端在于：学科内容知识难以与语言知识的学习协调平衡；对写作教师的知识结构要求较高，教师需要既具备语言知识又拥有专业知识；不适合中低级水平的外语学习者。

任务教学法研究始于 20 世纪 80 年代，它强调语言学习的社会性和互动性，让学生参与以意义为中心的语言使用活动。任务教学法坚持以学生为中心的原则，以交际任务为单位计划和组织教学活动。Willis (1996) 将任务教学法分为任务前阶段（介绍主题和任务）、任务循环阶段（做任务、计划、报告等）和语言聚集阶段（分析语言点并练习巩固）等教学步骤。但是，任务法应用于写作教学虽然突出了写作任务的真实性和有意义性，在总体上却难以把握写作训练的系统性。

徐昉 (2011) 归纳了各种写作教学法的主要特点和适用对象（见表 5.12），并进而指出，每一种教学法的不同源于看待写作教学的视角的不同。当某种教学法符合适用条件时，就能为教学目标服务。写作教师应当依据学生水平和课程目标，灵活运用各种教学方法，有时多种方法可以综合运用。例如，在英语学术论文写作教学中，可以结合运用“结果”、“过程”、“体裁”和“内容”4 种教学法。体裁教学法帮助学生明确科研范文的体裁结构和语言特征；内容教学法帮助学生熟悉语言学、文学、文化、翻译等专业领域相关的语言表达式；过程教学法帮助学生整理文章框架思路，进行多稿写作与修改；而结果教学法帮助语言水平偏低的学生及时得到纠错反馈，提高论文的质量。



表 5.12 不同写作教学法的主要特点和适用对象 (徐昉, 2011)

写作教学法	主要特点	适用对象
结果教学法	以写作结果为导向, 使学生理解并注意汲取范文精华, 写作有模仿标准; 提供系统的写作训练; 教师给予显性指导, 及时纠错	学生二语水平较低; 高风险评估考试 (如托福、雅思、英专四级、大英四级考试)
过程教学法	着重开发学生潜能; 重视学生在写作与修改中发现、探索和创造的认知心理过程; 写前活动丰富多样, 评阅阶段师生互动。	教师善于启发学生探索问题和表达意义; 有充分的写作教学时间。
体裁教学法	着重分析和模仿范文体裁特征, 使学生尽快熟悉某一类体裁写作的特点。	学术论文写作教学; 技术写作与职场写作教学。
内容教学法	以不同专题来组织教学, 直接教授专题内容与二语写作技巧。	教师知识广博; 学生能用目的语构思写作。
任务教学法	以学生为中心, 有助于学生实际语言能力提高, 让学生体会到“做中学”的乐趣。	教师善于设计任务, 能创造互动环境, 能给予学生写作、修改、汇报、评价等各环节的具体指导。

第六章 语言测试

语言测试是一部发展史，它的变革无不反映语言学、心理学和科技等领域的新发展。在外语测试变革中出现了以下三种理论模式：心理测量—结构主义模式、心理语言—社会语言学模式和交际语言测试模式。这三种模式各具特点，各有优劣（见表6.1）。

表 6.1 语言测试理论模式比较（戴曼纯等，1999）

	心理测量模式	心理语言测试模式	交际语言测试模式
1	分解语言成分	不可分语言能力	分解交际功能
2	分离式试题	（一般）综合性试题	综合性试题
3	间接测试能力	间接测试能力	直接测试能力
4	常模参照	常模参照	标准参照
5	效度低	效度低	效度高
6	客观评分	（一般）客观评分	主观评分
7	评分信度高	评分信度高	评分信度低
8	重视语言（知识）的正确性	重视语言（知识）的正确性	重视语用得体的性
9	阅卷速度快	阅卷速度中	阅卷速度较慢
10	命题难度大	命题容易	命题简便
11	需抽样分析	无需抽样分析	需抽样分析



续表

	心理测量模式	心理语言测试模式	交际语言测试模式
12	便于大规模考试	便于中小规模考试	不便于大规模考试
13	测试听、读、写	测试听、读、写	测试真实的综合技能
14	对教学有不良反拨	对教学有不良反拨	积极促进教学

第一节 语言测试的标准和种类

一、语言测试的标准

我们常常从效度、信度、区分度和反拨效应等几个方面去评价一项测试的好坏。

效度 (validity) 是衡量语言测试最重要的指标, 指一项测试测量了它所要测量的内容的程度。测试的效度如何, 取决于它是否达到了测试的目的和是否真正测量了它所要测量的内容。效度的概念包括若干方面。内容效度 (content validity) 指测试内容包括了所要测的语言技能、语言结构等方面有代表性的要素。同期效度 (concurrent validity) 指将一次测试的结果与另一次同时或时间相近的测试的结果相比较, 或者与教师对学生的评价相比较而得出的相关性系数。预测效度 (predictive validity) 指测试结果预测考生未来的语言水平的准确程度。结构效度 (construct validity) 指测试能明确体现出要测的能力。结构效度的高低是指考试的结果能在多大程度上解释人的语言能力及与语言能力有关的心理特征。一般来讲, 直接测试在结构效度上不会有太大问题, 但间接测试可能会产生结构效度的问题。表面效度 (face validity) 指测试看上去是否能够测出它所要测的能力。如



果一个测写作能力的测试却不要求学生写作，则被认为无表面效度。(林立，2000)

信度 (reliability) 指考试测量学生语言能力一致性的程度，即考试结果的可靠性和稳定性。测试的信度包括测试本身的信度和评卷的信度两个方面。检验测试信度的方法有重复测试法 (test-retest method)、分半法 (split-half method) 和平行试题法 (parallel-form method) 等。重复测试法指用同一套试题，在考后较短时间内对同一组学生再考一次，然后计算两次测试分数的相关性。分半法只进行一次测试，然后将试题的题号按奇偶数分为两半，计算两半所得分数的相关性。平行试题法是指设计一套形式及内容与原来试题相当的试题，让同一组学生在连续时间内或者极短时间内考这两套试题，然后计算两次成绩的相关性。评分者信度 (scorer reliability) 在客观测试中的信度系数可以达到 1 (最高)，在主观测试中则会产生问题。评分者信度研究的目的就在于最大限度地提高评分的准确性和一致性，减少人为主观因素对分数客观性的影响。评分者信度可分为两个方面，一是同一个评卷人前后评卷标准的一致性 (inter-scorer reliability)，二是不同评卷人所用标准的一致性 (intra-scorer reliability)。

信度和效度是衡量测试质量的最重要的两项指标。它们之间既相互依存，又相互排斥。一项测试如果没有信度，也就无所谓效度，信度是效度的前提或必要条件。然而，有信度的测试未必就一定有效度。对于一项测试而言，信度与效度都是必不可少的。但是，任何测试都难以兼具极高的信度和极高的效度。因此，语言测试应侧重考虑效度要求，在此基础上尽可能地追求信度。(张庆宗，2011：254)

试题的区分度是指某一试题对于不同水平考生区分的能力。如果好的考生能做对一道试题，而差的考生做不出，说明该题的区分度高，因为它区分出了不同能力档次的考生。相反，如果水平差的考生做对一道试题，而水平好的考生反而做错该题目，则该题的区分度较差，应予以修改。为保证试题有较高的区分度，



一套试卷应该包括各种难度的题目。

测试的反拨效应是指语言测试对语言教学与学习的影响。测试对受试者和教师有着直接的影响。对受试者的影响主要体现在三个方面：一是参加考试的体验或备考的体验；二是根据其考试成绩所提供的反馈；三是根据其考试成绩所做出的决定。对教师的影响体现在对教学过程的影响，如教学目标、教学内容、教学方法、教学评估等方面（Bachman & Palmer, 1996；引自补爱华，2011：60）。语言测试的反拨作用既有积极的一面，也有消极的一面。积极的反拨作用能反映和鼓励良好的课堂实践，而消极的反拨作用对教学和学习产生不利的影响，导致以考试为指挥棒的应试教育。因此，积极的反拨作用是评估语言测试的主要标准之一，也是语言测试设计要遵守的原则之一。

二、语言测试的种类

依据不同的标准，语言测试可以分为不同的种类。

从测试目的的角度，语言测试可分为学业成就测试（achievement test）、水平测试（proficiency test）、学能测试（aptitude test）、诊断性测试（diagnostic test）和编班测试（placement test）。学业成就测试是一种检查教学情况的考试，按照教学大纲和教学内容命题，命题一般由教师进行。期中考试、期末考试、单元测试、毕业考试等都属于学业成就测试。水平测试考查学生的语言能力是否达到了一定的水平，从而决定其能否适应以后的升学或工作的需要。设计者不考虑受试者所学课程的内容或目标，以及学习经历。托福考试、雅思考试等都属于水平测试。学能测试用于预测学生学习语言的潜在能力。学能考试不根据过去教学内容来命题，而是基于对语言潜在能力的结构分析。学能包括发音能力、语法结构敏感性、机械记忆能力等。学能测试的目的是通过考查考生模仿、记忆等方面的能力来判断其学习语言的潜力。诊断性测试与学业成就测试相似，用于考查学生掌握某一教学内容的情况，可以用来考查单个语言项目，也可



以是综合性的，其目的在于改进教学，调整教学计划，进行个别指导。编班测试，顾名思义，是为了把学生按不同水平分在不同的班级以便于以后的教学，根据学生的语言水平选择教材，合理地进行课时分配等。

从测试题型的角度，语言测试可分为分离式测试（discrete-point test）和综合性测试（integrative test）。分离式测试是在结构主义语言学的影响下产生的，主张分项测量语言知识和语言技能，强调每个测试题目只测试一个语言点，并且答案唯一，常用的题型为单项选择题和多项选择题。综合性测试以心理语言学为基础，认为单项语言知识和语言技能的总和不等于一个人的语言能力，主张考查学生综合运用语言知识的能力。常用的题型有完形填空、阅读理解、段落听写、口语、写作、翻译等。综合性测试通常同时测试几种不同的语言技能，如听力—口语、阅读—写作。

根据解释分数的方法，语言测试可分为常模参照型测试（norm-referenced test）和标准参照型测试（criterion-referenced test）。常模参照型测试是指把某一考生的考试成绩与参加同一考试其他考生的成绩相比较以判别其语言能力的测试。常模参照型测试主要用于大规模的选拔性考试中，我国的高考就属于这种测试类型。标准参照型测试是以某种特定的语言能力标准作为判别标准的测试。其关键是设定标准，然后依据标准进行命题，测试结果根据标准进行评定。托福考试，大学英语四、六级考试，英语专业四、八级考试等都属于这种测试类型。

根据评卷标准，语言测试可分为主观性测试和客观性测试。主观性测试的评卷标准主要根据阅卷者个人的判断，常用的题型有简答题和作文题。客观性测试的评卷标准事先确定，通常是唯一答案，不需要阅卷者个人主观的判断，随着技术的发展，这一类型测试题的评卷工作可以由机器快速而准确地完成。

根据实施测试的媒介，语言测试可分为传统的纸笔测试、计算机辅助语言测试（Computer-Assisted Language Testing）、计算



机自适应语言测试 (Computer Adaptive Language Testing)。计算机辅助测试依赖强大的题库具有生成试卷、实施测验、辅助阅卷、分析试卷、管理成绩等功能,能够减轻教师的负担,提高教学质量和效率。计算机自适应语言测试是对每个考生提供难易度合适的测验项目的一种测试方法,它有三个主要特点:(1)考试项目根据单个考生的情况而定;(2)当考生的能力水平得到确定时考试结束;(3)考试项目较一般纸笔考试更少,时间更短(补爱华,2011:9)。

随着交际语言教学和任务型语言教学理念的广泛影响,以及对传统的标准化考试的批评,人们展开了对语言行为测试(performance testing)的研究。语言行为测试被冠以各种名称,如:直接测试(direct testing)、非主流测试(alternative testing)、真实语言测试(authentic testing)。语言行为测试主要通过让考生完成现实生活任务或仿真任务来测量考生用语言做事的能力或通过做事所体现的语言能力。Brown(2004)从测试内容、评分标准、分数解释三个方面列举了语言行为测试的主要优点以及对课程开发、决策及师生间交流、教师与家长间交流的积极作用(见表6.2)。

表 6.2 语言行为测试的主要优点 (引自孔文等, 2007)

项 目	主 要 优 点
测试内容	能测量产出性语言的使用 能测量接受性和产出性技能之间的互动 能测量对真实的语言任务的反应能力 既适合成就测试又适合水平测试 能测量语境化的复杂语言 能测量高层次的认知技能 能测量学习过程 能测量学生对程序式知识的理解



续表

项 目	主 要 优 点
评分标准	利用真实生活中的衡量标准来选择测试任务和对学生的语言行为评价或打分 帮助教师或评分者做出更精确无误和具有连续性的评价
分数解释	减少学生猜测因素在考试成绩中的比重 为以功能型或任务型为基础的教学大纲提供诊断性或成就性信息 鼓励并记录学生的批判性思考、创作和自我反思过程 能用详细的、生活中的术语来展示学生的优、缺点 能更准确地预测学生在未来真实情景中使用语言的能力 鼓励把分数解释的推广限制在班级和学校范围
课程开发	可融入并成为课程设计的一部分，与课程设计的目标保持一致 测试和教学活动都与真实的现实生活中的活动紧密相关 帮助教师对学生进行全面评估 对教学产生积极的反拨作用
决策	可记录对学生做重要决策的过程 为决策提供多方面的信息 鼓励在班级和学校层面控制决策
交流	教师和测量小组成员共同参与对学生的考评 可以帮助教师向学生解释构成学业优异的各个环节和多种因素 可以帮助教师向学生说明如何进行自我评价 可以帮助教师向家长解释考评目标和结果

语言行为测试形式多样，既重学习过程，又重学习结果，有着良好的反拨效应，特别适合教师进行课堂评估。语言行为测试也同样适用于大规模测试，尤其是特殊用途考试，如 IELTS, OPI (Oral Proficiency Interview) 等。



三、语言学习评价

学习评价是指依据数据或资料对学生的^①学习过程及学习结果的分析与评定，可分为形成性评价（formative assessment）和总结性评价（summative assessment）。形成性评价指在教学过程中为了获得有关学习的反馈信息，对学生所学知识掌握程度进行的系统评价，是针对学生的学习行为与能力发展所进行的过程性评价，是教学过程的有机组成部分（鲁子问，2010：244）。总结性评价指学习过程之后进行的对学习成果的测量。它是一种结果性评价，是在某一相对完整的教学阶段结束后对整个教学目标（或学习目标）实现的程度做出的评价（鲁子问，2010：247）。形成性评价和总结性评价有着不同的作用，在教学中应根据教学情况和学生特点选用合理的评价方式，实现形成性与总结性评价相结合（见表6.3）。

表 6.3 形成性评价与总结性评价的区别（张庆宗，2011）

	形成性评价	总结性评价
评价的目的	调整教学各个环节和学生的学习行为；认清学生现有水平和学习目标之间的差距，帮助指导学生学习；了解教学效果，探索教学中存在的问题	评判学习效果，确定学生的最终成绩；判断是否达到教学目标，检查教学的有效性和教材教法的适当性
评价的时间	教学/学习过程中	一门课程或教学活动结束后
评价者	教师、辅导员、家长、学生及同伴等	学校和教师
评价的方法	观察、日记、问卷、访谈、文献和资料分析、自我评估等	测验、考试



续表

	形成性评价	总结性评价
评价结果的 处理	测验分数不记入成绩册，不评定学生的等级或名次	对学生的成绩进行分组，记入成绩报告单，作为某种资格认定或升级、留级的依据
评价的影响	诊断性的，基本上起积极的作用	判断性的，有时有负面作用

第二节 语言测试的设计与实施

一、语言测试的目标和内容

开发一项测试，设计者需首先明确测试的目标和内容。在教育测量领域，测试目标指学生经过学习在认知、情感、技能等方面所取得的行为变化的结果。这类测试目标的设置一般采用教育目标分类学的研究成果。布鲁姆（Benjamin Bloom, 1913—1999）教育目标分类学按知识和认知过程两个维度分类。知识分事实性知识、概念性知识、程序性知识和元认知知识 4 个类别；认知过程分记忆（remember）、理解（understand）、运用（apply）、分析（analyze）、评价（evaluate）和创造（create）六个级别。测试的内容通常需要从以下三个方面加以考查：测试内容的相关性、取样的充分性和评分的可靠性。

韩宝成等（2015）以 TOEFL iBT 考试为例，深入探讨了语言测试目标和内容设置框架问题。TOEFL iBT 基于交际语言能力理论，目的是测量考生在能够反映北美大学生生活的情景和任务中表现出的英语语言能力。其测试内容是学术环境下典型的语言使用任务，这些任务涵盖语法、词汇、语篇、语用等多种语言特



征。TOEFL iBT 不再单独测量语言知识，相关知识和技能被融入语言使用任务中，完成这些任务需要理解、分析、综合、推断、解释和评价等多种认知能力，这些构成了它的测量目标（见表 6.4）

表 6.4 TOEFL 2000 测试内容和测量目标
(引自韩宝成等, 2015)

测试内容		具体测量目标
读	基本理解	能理解文本的词汇、句法和语义内容，以及主要思想； 能理解重要的句子层面信息； 能将信息进行局部关联。
	推理	能理解强烈暗示但没有明说的论点或思想； 能识别具体阐述特征与作者修辞目的之间的联系； 能理解语篇中多个连续的句子在词汇、语法和逻辑上的关系。
	以读促学	能串联整个文本中的信息； 能识别文本的组织结构和目的，并理解相对重要的思想； 能理解修辞功能和目的，并将重要的信息进行分类。
写	表述、解释和支撑观点	能就多种一般性话题阐明和交流观点，写出有一定长度且有组织的书面文本以表达和支撑基于个人知识和经验的个人观点，并同时考虑预期读者的知识。
	简述、描写	能连贯组织和准确表达学术材料的内容和结构，以展示能够理解阅读材料和讲座中关于某一学术话题的关键思想以及链接文本信息时所采用的修辞关系，如论断/反驳、问题/解决方案和建议/反建议。



续表

测试内容		具体测量目标
说	个人相关	能根据个人经验和知识就普通日常话题清晰地表达个人见解； 能恰当、清晰地表达对给定范围内的某一行为的偏好，并做出相应的解释。
	校园环境相关	能恰当、清晰地结合和传达与典型校园情景相关的阅读和听力文本中的关键信息； 能恰当、清晰地传达有关校园典型问题的对话中的主要观点； 能使用个人知识拓展已有信息。
	学术内容相关	能恰当、清晰地结合和传达代表学术课程内容的阅读和听力文本中的关键信息； 能恰当、清晰地传达代表学术课程内容的讲座中的主要思想。
听	基本理解	能理解讲座和对话的主旨大意、重要观点和支撑这些观点的细节。
	语用理解	能理解讲座或对话中说话人做某一陈述时的目的； 能理解说话人的立场，即其表达出的态度或确切程度。
	信息关联	能理解单一刺激中多个信息间的联系； 能根据讲座和对话内容进行信息综合、推理、判断、概括和预测。

二、语言测试的题型和步骤

Ur (2000: 38-39) 介绍了 12 种常用的语言测试题型。

(1) 简答题。几乎可用于测试所有语言知识和技能，有的要求简短的回答，有的要求较详细的回答。

(2) 判断正误。基于材料判断所给句子的正误，主要用于



测试听力和阅读。命题容易，评分便捷。

(3) 多项选择题。包含一个题干和若干选项（一般为4个），要求考生选出唯一的正确选项。命题难度较大，但评分便捷，被大量用于标准化考试。

(4) 填空题。要求考生填充词语补全句子，有时给出单词要求填入正确的形式。通常用于测试词汇和语法知识，命题难度比多项选择题要小一些，评分便捷。但是有时答案并非唯一。

(5) 搭配题。给出两组单词、短语或句子，找出对应关系。常用于测试词汇知识，命题有一定难度，较为费时，但便于评分。

(6) 听写题。考官读单词、句子或段落，考生写下来。主要用于测试拼写，也考查标点符号、大小写等技巧，可对学生的语音、词汇和语法知识提供反馈。从表面效度来看，还测试考生的听力理解。然而，听写题不能测试口语、阅读和写作能力。命题较易，但不易确定各类错误在评分时所占的比例。

(7) 完形填空题。将一篇文章有规律地或者由命题人员根据测试目的删去一些词或词组，让考生参照上下文将空缺补全。对于空缺部分，有的会给出选项供选择，有的则是开放式的。可用于测试阅读、拼写、词汇和语法，能考查学生综合运用语言的能力。命题较易，但可能会有多种可接受的答案。

(8) 句型转换题。根据要求对所给句子进行转换。如给出一个一般现在时的句子，要求将其转换为一般过去时；将主动语态转换为被动语态。可用于测试语法知识，命题、评分都比较容易，但是效度值得商榷。考生能够正确地转换句型，不一定能在交际中正确地使用相关语法以表情达意。

(9) 改写句子。给出一个句子，要求考生用另一种表达方式改写，但保持句意不变。与句型转换题相比，难度要大一些，要在理解原句的基础上，写出新的句子，本质上是一种指导性写



作测试。命题难度较大，评分比较主观。

(10) 翻译题。传统教学法比较推崇但交际语言教学并不鼓励的一种方法，可用于测试考生的综合语言能力。命题容易，但评分比较主观。

(11) 作文题。要求考生根据所给话题写出一定长度的文章，用于测试写作能力。命题容易，但评分较难且费时。

(12) 口语表达。要求考生根据所给话题表达观点，用于测试口语能力。命题容易，但实施起来比较费时，且评分标准较难把握。

编制测试题一般可分为四个步骤 (Hughes, 2000)。第一步，明确测试目的。即是什么类型的测试、测试哪种语言技能，测试的反拨作用及局限性等。第二步，明确测试要求。包括测试内容、题型、时间分配、学生应达到的语言能力和标准、评分程序等。第三步，编写测试题。试题确定后要给出评分标准。第四步是预测 (pretesting)。为了保证试卷的质量，可在较小的范围内进行一次预测，发现问题及时设法解决。

三、口语测试

根据测试的组织形式，口语测试可分为三种：直接型口试、半直接型口试和间接型口试。直接型口试是一种传统的口语能力测试方式，可以是一个考生面对一个或两个考官，也可以是两个或多个考生同时参加口试，考官当场评定考生的成绩。半直接型口试是一种介于直接型口试和间接型（录音）口试之间的口语测试方式。测试时，考官与考生面对面地进行交流，考试过程全部录音。考官当场不评分，待全部考试结束后，根据考生的录音给予成绩。间接型口试是一种借助录音磁带或光盘，在语言实验室内进行的口语测试方式。测试时不需要考官与考生面对面的交谈，一个考官可以同时测试大批考生，考生根据录音要求，或提问和回答，或个人独白、对话和讨论，考生所有的口语活动均被



录在磁带或光盘上。考试结束后，考生录音带寄往考试中心，由经过训练的考官统一审听评分。

口试的评分方法主要有两种：分析法（analytic approach）和综合法（holistic approach）。分析法是将口试表现分解为若干要素，如语法、内容、语音语调、流利程度、准确度、词汇等，对不同的要素作不同的加权处理，各要素得分总和即为口试的总分。综合法注重评价考生综合运用语言的交际效果，也叫印象性评分，是评分员根据自己的总体印象按照一定的标准进行评分。综合法的优点是能从总体上把握考生口试表现，评分的速度比较快；分析法须给出分项得分，易忽视考生的总体表现，评分比较费时，但可诊断出考生在某项技能上的缺陷。

口试常用题型有：朗读（reading aloud）、复述（retelling）、口译（interpreting）、看图说话（picture-cued conversation）、角色扮演（role play）、面谈（interview）、自由表达（free talk）、讨论（discussion）、辩论（debate）等。

口语测试的准备与实施要注意以下 9 个方面（补爱华，2011：163-164）：

- (1) 确定口试目的及考查重点。
- (2) 确定口试方法及考试时间。
- (3) 命题。题型和话题是学生所熟悉的，确保学生能够较好地展示他们的口语表达能力。
- (4) 制订评分标准。
- (5) 准备材料。设计题目和制作图片、考题录音及准备考试用录音设备等。
- (6) 选定考官并且进行考前培训。
- (7) 确定每个考场考官的人数。
- (8) 选定考务人员。组织考生在候考室等待，引导考生至准备室按规定时间准备，之后引导其进入考场。
- (9) 规定考试场所。候考室、准备室、考场、离开的路径，



确保已考考生不与候考考生接触。

四、写作测试

写作测试作为一种直接测试法，其最大优点是效度高；作为一种主观测试，其信度较低，评分标准不易统一；作为一种行为测试，考查的是学生实际运用语言的能力，给教学带来积极的反拨作用。因此，写作在各级各类测试中都是不可或缺的项目。

写作测试的评分方法主要有两种：整体评分法（holistic / global scoring）和分析评分法（analytic scoring）。整体评分法是指评分人员在对文章整体印象的基础上依据评分量表或者评分细则给文章评分，也被称为印象评分法。整体评分的细则通常对写作文本的不同等级做出解释，一般涉及内容、组织、语言等几个方面。整体评分法的优点是效率高，适合大规模的考试。分析评分法要求评分人员根据作文文本在语言能力的各个分项上做出评价，并赋予单独的分值。分析评分法的评分细则一般也包括内容、组织、语言等方面。分析评分法的优点是可操作性强，能有效减弱评分员主观因素的影响，提高评分的信度；缺点是评分较为费时费力，不适合较大规模的考试。

写作测试的命题类型按照文体学分类，可分为记叙文、描写文、说明文、议论文等四类。从考试实用的角度，命题作文通常有以下几种：段首句作文或主题句作文（给出每一段的第一句话）、提纲型作文、情景作文、关键词作文、看图作文、图表作文、摘要型作文或概要型作文、书信作文等。

语言测试与语言教学密切相关，语言教学的改革和发展必将促进语言测试的改革和发展。语言测试发展的总趋势表现出如下特点（补爱华，2011：10-11）：从重语言形式转向重语言运用；从重分项技能转向重综合技能；从间接测试转向直接测试；从单一的总结性评估转向形成性与总结性评估相结合；从纸笔测试转



向计算机辅助测试到网络测试；语言测试的研究方法更趋复杂化和多样化，除了常用的信度系数和因素分析等方法外，还运用 Rasch 模型和结构方程模型（structural equation model）等方法展开研究。

参 考 文 献

- [1] Alderson, C. *Reading Assessment*. NY: Cambridge University Press, 2000.
- [2] Alderson, J. Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.). *Reading in a Foreign Language*. London: Longman, 1984: 1-24.
- [3] Anderson, J. R. *Cognitive Psychology and Its Implications*. (4th ed.). New York: Freeman, 1995.
- [4] Arevart, S. & Nation, P. Fluency improvement in a second language. *Regional English Language Centre Journal*, 1991, 22: 84-95.
- [5] Bamford, J. & Day, R. R. 如何设计课堂泛读活动. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.
- [6] Bartlett, F. C. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1932.
- [7] Bergeron, B. S. What does the term Whole Language mean? *Journal of Reading Behavior*, 1990, 22: 6-7.
- [8] Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson Education Ltd., 1999.
- [9] Breen, M. & Candlin, C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1980, 1:



- 89-112.
- [10] Brown, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. (5th ed.). NY: Pearson Education, Inc., 2007.
- [11] Brown, H. D. 根据原理教学: 交互式语言教学 (第3版) (王立非导读). 北京: 清华大学出版社, 2013.
- [12] Brunfaut, T. & Révész, A. The role of task and listener characteristics in second language listening. *TESOL Quarterly*, 2015, 29: 141-168.
- [13] Buck, G. *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [14] Bygate, M. Teaching and testing speaking. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.). *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd., 2009: 412-440.
- [15] Canale, M. & Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, 1: 1-47.
- [16] Candlin, C. Towards task-based language learning. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.). *Language Learning Tasks*. London: Prentice Hall, 1987: 5-22.
- [17] Carlo, M., August, D., McLaughlin, B., Snow, C., Dressler, C., Lippman, D., Lively, T., & White, C. Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 2004, 39: 188-215.
- [18] Chandler, J. The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 2003, 12: 267-296.
- [19] Chaudron, C. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.



- [20] Chung, T. M. & Nation, P. Identifying technical vocabulary. *System*, 2004, 32: 251-263.
- [21] Chung, T. M. & Nation, P. Technical vocabulary in specialised texts. *Reading in a Foreign Language*, 2003, 15: 103-116.
- [22] Cook, V. 第二语言学习与教学 (第4版) (高远导读). 北京: 外语教学与研究出版社, 2011.
- [23] Corder, P. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 1967, 5: 161-170.
- [24] Coxhead, A. A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*. 2000, 34: 213-238.
- [25] Cruttenden, A. *Gimson's Pronunciation of English*. (8th ed.). NY: Routledge, 2014.
- [26] Crystal, D. 剑桥语言百科全书 (第2版) (马壮寰, 王克非导读). 北京: 外语教学与研究出版社, 2002.
- [27] Dalton, C. & Seidlhofer, B. *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- [28] Ellis, R. 任务型语言教与学. 上海: 上海外语教育出版社, 2013.
- [29] Ferris, D. Does error feedback help student writers? New evidence on the short and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.). *Feedback in Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006: 81-104.
- [30] Ferris, D. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott. *Journal of Second Language Writing*, 1999, 8: 1-10.
- [31] Gairns, R. & Redman, S. 如何提高词汇教学成效. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.
- [32] Gardner, H. *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*.



- NY: Basic Books, 1993.
- [33] Gardner, R. C. & Lambert, W. E. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- [34] Genesee, F., Geva, E., Dressler, C., & Kamil, M. Synthesis: Cross-linguistic relationships. In D. August & T. Shanahan (Eds.). *Developing Literacy in Second Language Learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006: 153-174.
- [35] Givón, T. *The Genesis of Syntactic Complexity*. Amsterdam: Benjamins, 2009.
- [36] Goh, C. Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *Regional English Language Centre Journal*, 2008, 39: 188-213.
- [37] Goodman, K. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 1967, 6: 126-135.
- [38] Grabe, W. & Stoller, F. Content-based instructions: Research foundations. In M. Snow & D. M. Brinton (Eds.). *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. New York: Longman, 1997.
- [39] Grabe, W. Teaching and testing reading. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.). *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd., 2009: 441-462.
- [40] Harmer, J. 怎样教英语 (田贵森导读). 北京: 外语教学与研究出版社, 2000.
- [41] Hedge, T. 语言课堂中的教与学. 上海: 上海外语教育出版社, 2002.
- [42] Hendrickson, J. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research and practice. *Modern Language Journal*, 1978, 62: 387-398.
- [43] Hinkel, E. What research on second language writing tells us



- and what it doesn't. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (Vol. II)*. NY: Routledge, 2011; 523-538.
- [44] Horiba, Y. The role of causal reasoning and language competence in narrative comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 1993, 15: 49-81.
- [45] Hughes, A. 外语教师测试手册 (林立导读). 北京: 外语教学与研究出版社, 2000.
- [46] Hymes, D. On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972; 269-293.
- [47] Johnson, K. *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford: Blackwell, 1996.
- [48] Johnson, K. 外语学习与教学导论 (田贵森导读). 北京: 外语教学与研究出版社, 2002.
- [49] Jordan, R. R. Pyramid discussions. *ELT Journal*, 1990, 44: 46-54.
- [50] Kahn-Horwitz, J., Shimron, J., & Sparks, R. Predicting foreign language reading achievement in elementary school students. *Reading and Writing*, 2005, 18: 527-558.
- [51] Koda, K. *Insights into Second Language Reading*. New York: Cambridge University Press, 2005.
- [52] Kormos, J. *Speech Production and Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.
- [53] Krashen, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
- [54] Kumaravadivelu, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.
- [55] Kumaravadivelu, B. The post-method condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quar-*



- terly, 1994, 28: 27-48.
- [56] Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. 第二语言习得研究概况 (蒋祖康导读). 北京: 外语教学与研究出版社, 2000.
- [57] Larsen-Freeman, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press, 2000.
- [58] Larsen-Freeman, D. 语言教学: 从语法到语法技能 (陈国华导读). 北京: 外语教学与研究出版社, 2005.
- [59] Levelt, W. J. M. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press, 1989.
- [60] Lewis, M. (Ed.). *Teaching Collocations: Further Developments in the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications, 2000.
- [61] Lewis, M. *Implementing the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications, 1997.
- [62] Lewis, M. *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications, 1993.
- [63] Littlewood, W. Communicative language teaching: An expanding concept for a changing world. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (Vol. II)*. NY: Routledge, 2011: 541-557.
- [64] Lloyd, S. & Wernham, S. *The Phonics Handbook: A Handbook for Teaching Reading, Writing and Spelling*. (4th ed.). Essex Chigwell: Jolly Learning Ltd., 1992.
- [65] Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S. & Chen, X. Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, 2009, 93: 91-104.
- [66] Long, M. H. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 1983, 4: 126-141.



- [67] Long, M. Recasts in SLA: The story so far. In M. H. Long (Ed.), *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum, 2007: 75-116.
- [68] Lynch, T. Academic listening in the 21st century: Reviewing a decade of research. *Journal of English for Academic Purposes*, 2011, 10: 79-88.
- [69] Maurice, K. The fluency workshop. *TESOL Newsletter*, 1983, 17: 29.
- [70] Met, M. Making connections. In J. K. Phillips & R. M. Terry (Eds.). *Foreign Language Standards: Linking Research, Theories, and Practices*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company, 1999: 137-164.
- [71] Mohan, B. *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.
- [72] Mokhtari, K. & Thompson, H. How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Reading Research and Instruction*, 2006, 46: 73-94.
- [73] Munby, J. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- [74] Nation, I. S. P. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- [75] Nation, I. S. P. Second language speaking. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (Vol. II)*. NY: Routledge, 2011: 444-454.
- [76] Nation, I. S. P. The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2007, 1: 1-12.
- [77] Nation, P. & Chung, T. Teaching and testing vocabulary. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.). *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.,



- 2009: 544-559.
- [78] Nattinger, J. R. & DeCarrico, J. S. 词汇短语与语言教学. 上海: 上海外语教育出版社, 2000.
- [79] Norris, J. & Ortega, L. Does type of instruction make a difference? Substantive findings from a meta-analytic review. *Language Learning*, 2000, 51, Suppl. 1: 157-213.
- [80] Nunan, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- [81] Oxford, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. NY: Newbury House, 1990.
- [82] Pawley, A. & Syder, F. H. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*. London: Longman, 1983: 191-227.
- [83] Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. The acquisition of reading comprehension skill. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The Science of Reading*. Malden, MA: Blackwell, 2005: 227-247.
- [84] Pham, Hoa Hiep. Communicative language teaching: Unity within diversity. *ELT Journal*, 2007, 61: 193-201.
- [85] Pienemann, M. Psychological constraints on the teachability of language. *Studies in Second Language Acquisition*. 1984, 6: 186-214.
- [86] Prabhu, N. S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- [87] Richards, J. C. & Rodgers, T. S. 语言教学的流派 (第2版) (文秋芳, 王才仁导读). 北京: 外语教学与研究出版社, 2008.
- [88] Richards, J. C. Accuracy and fluency revisited. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.). *New Perspectives on Grammar Teaching in*



- Second Language Classrooms*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2002: 35-50.
- [89] Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. 朗文语言教学及应用语言学辞典 (管燕红译). 北京: 外语教学与研究出版社, 2000.
- [90] Rigg, P. Whole Language in TESOL. *TESOL Quarterly*, 1991, 25: 521-542.
- [91] Rivers, W. M. *Teaching Foreign Language Skills* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press, 1981.
- [92] Robins, R. H. 语言学简史 (第4版) (姚小平导读). 北京: 外语教学与研究出版社, 2001.
- [93] Robinson, P. Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics*, 2005, 43: 1-32.
- [94] Robinson, P. Task-based language learning: A review of issues. *Language Learning*, 2011, 61, Suppl. 1: 1-36.
- [95] Rost, M. *Teaching and Researching Listening*. London: Longman, 2002.
- [96] Rumelhard, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1980: 35-58.
- [97] Saville-Troike, M. 二语习得引论 (吴一安, 胡荣导读). 北京: 外语教学与研究出版社, 2008.
- [98] Schmitt, N. Vocabulary learning strategies. In Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.). 词汇: 描述、习得与教学. 上海: 上海外语教育出版社, 2002: 199-227.
- [99] Scrivener, J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. (3rd ed.). Oxford: Macmillan Pub-



- lishers Ltd. , 2011.
- [100] Scrivener, J. 学习教学：英语教师指南. 上海：上海外语教育出版社，2002.
- [101] Sheen, Y. & Ellis, R. Corrective feedback in language teaching. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning (Vol. II)* . NY: Routledge, 2011; 593-610.
- [102] Sheen, Y. Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 2010, 32: 203-234.
- [103] Skehan, P. Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency and lexis. *Applied Linguistics*, 2009, 30: 510-532.
- [104] Skehan, P. 语言学习认知法. 上海：上海外语教育出版社，1999.
- [105] Skinner, B. F. *Verbal Behavior*. NY: Appleton Century Crofts, Inc. , 1957.
- [106] Smith, F. *Psycholinguistics and Reading*. NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc. , 1973.
- [107] Stahl, S. & Nagy, W. *Teaching Word Meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.
- [108] Stanovich, K. *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. NY: Guilford Press, 2000.
- [109] Steinberg, D. D. & Sciarini, N. V. 心理语言学导论（崔刚导读）. 北京：世界图书出版公司，2007.
- [110] Stern, H. H. 语言教学的基本概念. 上海：上海外语教育出版社，1999.
- [111] Stryker, S. B. & Leaver, B. L. (Eds.). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1997.



- [112] Swain, M. French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2000, 20: 199-211.
- [113] Swain, M. Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995: 125-144.
- [114] Swan, M. Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 2005, 26: 376-401.
- [115] Taylor, G. , & Chen, T. Linguistic, cultural, and subcultural issues in contrastive discourse analysis: Anglo-American and Chinese scientific texts. *Applied Linguistics*, 1991, 12: 319-336.
- [116] Thompson, G. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 1996, 50: 9-15.
- [117] Truscott, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 1996, 46: 327-369.
- [118] Ur, P. 语言教学教程: 实践与理论 (吴一安导读). 北京: 外语教学与研究出版社, 2000.
- [119] Van Beuningen, C. , de Jong, N. H. & Kuiken, F. Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in Dutch multilingual classrooms. *Language Learning*, 2012, 62: 1-41.
- [120] Vandergrift, L. Learning to listen or listening to learn? *Annual Review of Applied Linguistics*, 2004, 24: 3-25.
- [121] Vandergrift, L. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 2007, 40: 191-210.
- [122] Vandergrift, L. Second language listening: Presage, process, product, and pedagogy. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook of*



- Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. II). NY: Routledge, 2011: 455-471.
- [123] Vandergrift, L. The strategies of second language (French) listeners: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 1997, 30: 387-409.
- [124] Vandergrift, L., & Tafaghodtari, M. H. Teaching students how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 2010, 60: 470-497.
- [125] VanPatten, B. Processing instruction: An update. *Modern Language Journal*, 2003, 52: 755-803.
- [126] Wang, Qiang. The National Curriculum changes and their effects on English language teaching in the People's Republic of China. In J. Cummins & C. Davison (Eds.). *International Handbook of English Language Teaching*. Boston: Springer Science & Business Media, 2007: 87-105.
- [127] Wesche, M. B & Skehan, P. Communicative, task-based, and content-based instruction. In R. B. Kaplan (Ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. NY: Oxford University Press, 2002: 207-228.
- [128] Widdowson, H. G. *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- [129] Widdowson, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- [130] Wilkins, D. *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold, 1972.
- [131] Wilkins, D. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- [132] Willis, D. *The Lexical Syllabus*. London: Collins, 1990.
- [133] Willis, J. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman, 1996.



- [134] Wray, A. Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, 2000, 21: 463-489.
- [135] Yule, G. 如何教授英语语法. 上海: 上海外语教育出版社, 2002.
- [136] 白丽梅, 黄友之. 二语习得中的语法教学理论述评. 基础英语教育, 2011 (1): 3-9.
- [137] 毕会英. 运用语块提高大学生英语口语输出能力的探讨. 教育探索, 2011 (11): 40-41.
- [138] 补爱华. 语言测试方法论. 上海: 上海交通大学出版社, 2011.
- [139] 车文博. 西方心理学史. 杭州: 浙江教育出版社, 1998.
- [140] 陈琳, 王蔷, 程晓堂. 义务教育英语课程标准 (2011 年版) 解读. 北京: 北京师范大学出版社, 2012.
- [141] 陈晓湘, 李会娜. 教师书面修正性反馈对学生英语写作的影响. 外语教学与研究, 2009 (5): 351-358.
- [142] 陈艳, 赵倩倩. 语块习得与口语交际能力的相关性研究. 山东外语教学, 2010 (2): 52-55.
- [143] 戴曼纯, 肖云南. 现代语言测试发展: 理论与问题. 湖南大学学报, 1999 (3): 32-35, 42.
- [144] 戴炜栋, 陈莉萍. 二语语法教学理论综述. 外语教学与研究, 2005 (2): 92-99.
- [145] 邓鹏鸣, 王香云. 背诵式语言输入对中国学生二语写作能力发展的有效性研究. 外语教学, 2007 (4): 52-56.
- [146] 桂灿昆. 美国英语应用语言学. 上海: 上海外语教育出版社, 1985.
- [147] 桂诗春. 多视角下的英语词汇教学. 上海: 上海外语教育出版社, 2013.
- [148] 桂诗春. 实验心理语言学纲要. 长沙: 湖南教育出版社, 1991.



- [149] 韩宝成, 张允. 高考英语测试目标和内容设置框架探讨. 外语教学与研究, 2015 (3): 426-436.
- [150] 韩松. 元认知在非英语专业研究生英语写作中作用的实证研究. 外语与外语教学, 2008 (10): 53-56.
- [151] 何安平. 谈语料库研究. 外国语, 1997 (5): 21-26.
- [152] 何广铿. 英语教学法教程: 理论与实践. 广州: 暨南大学出版社, 2011.
- [153] 何莲珍, 孙悠夏. 提示特征对中国学生综合写作任务的影响研究. 外语教学与研究, 2015 (2): 237-250.
- [154] 何小凤, 杨敏敏. 大学生性格因素和英语口语能力的相关性研究. 外语界, 2003 (3): 14-19.
- [155] 贺春英, 潘春英. 语篇模式在大学英语阅读教学中的应用. 外语学刊, 2013 (5): 119-123.
- [156] 衡仁权. 国外语法教学研究的最新发展综述. 外语界, 2007 (6): 25-34.
- [157] 侯建东. 核查清单对英语写作中书面纠正性反馈效果的影响. 解放军外国语学院学报, 2015 (4): 89-96.
- [158] 胡元江. 口语产出中的语块研究: 回顾与展望. 外语教学理论与实践, 2011 (2): 55-63.
- [159] 黄骞. 任务复杂度对学生英语阅读理解和词汇习得的影响. 外语界, 2013 (3): 22-30; 76.
- [160] 惠亚玲. 外语学习者语法水平对阅读理解能力的影响. 西安外国语学院学报, 2006 (1): 63-65.
- [161] 贾志高. 有关任务型教学法的几个核心问题的探讨. 课程·教材·教法, 2005 (1): 51-55.
- [162] 孔文, 张守进, 李清华. 发展中的语言行为测试国外研究综述. 现代外语, 2007 (2): 200-208.
- [163] 赖鹏. 从“任务型教”到“任务型学”——《任务型语言学习》(2011) 评述. 英语教师, 2013 (4): 65-70.
- [164] 黎宏. 词汇教学法与英语学习者语言能力的培养. 外语



- [194] 王文宇, 文秋芳. 母语思维与二语写作: 大学生英语写作过程研究. 解放军外国语学院学报, 2002a (4): 64-68.
- [195] 王文宇, 文秋芳. 母语思维与外语作文分项成绩之间的关系. 外语与外语教学, 2002b, (10): 17-20.
- [196] 王颖, 刘振前. 教师反馈对英语写作准确性、流利性、复杂性和总体质量作用的研究. 外语教学, 2012 (6): 49-53.
- [197] 文秋芳, 丁言仁, 王文宇. 中国大学生英语书面语中的口语化倾向——高水平英语学习者语料对比分析. 外语教学与研究, 2003 (4): 268-274.
- [198] 文秋芳, 郭纯洁. 母语思维与外语写作能力的关系. 现代外语, 1998 (4): 44-56.
- [199] 文秋芳, 庄一琳. 对高水平英语学习者口语自我纠错能力的研究. 外语界, 2005 (2): 33-37, 51.
- [200] 文旭. 认知语言学的基本特征及其对外语教学的启示. 外语教学理论与实践, 2014 (3): 16-22.
- [201] 吴建设, 郎建国, 何晓静, 杨磊. “技能成分分析”视角下的 L1 与 L2 阅读理解模式比较研究. 解放军外国语学院学报, 2013 (6): 68-74.
- [202] 吴婧. 大学生英语论说文语篇结构特征调查. 国外外语教学, 2003 (2): 35-42.
- [203] 吴庆麟. 认知教学心理学. 上海: 上海科学技术出版社, 2000.
- [204] 吴炜. 反馈焦点与反馈策略对英语写作修改效果的交互影响. 解放军外国语学院学报, 2015 (2): 85-93.
- [205] 吴文, 潘康明. 亚洲语境下的任务型语言教学研究. 现代外语, 2012 (3): 312-318.
- [206] 徐昉. 英语写作教学法的多视角理论回顾与思考. 外语界, 2011 (2): 57-64.
- [207] 闫喙, 张磊. 任务复杂度、任务难度和自我效能感对外语



- 写作的影响. 外语界, 2015 (1): 40-47, 72.
- [208] 杨鲁新. 教师书面反馈对大学生英语写作学习影响的个案研究. 山东外语教学, 2013 (5): 12-18.
- [209] 姚小平. 西方语言学史. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011.
- [210] 尹广琴. 大学低年级学生英汉语作文对比实验与分析. 外语教学, 1999 (3): 21-27.
- [211] 袁洪婵. 全语言——理论基础、实践、启示. 外语与外语教学, 2001 (8): 6-8.
- [212] 张必隐. 阅读心理学 (修订版). 北京: 北京师范大学出版社, 2002.
- [213] 张东波、赵守辉. 隐性及显性语法知识与第二语言阅读. 外语教学与研究, 2011 (3): 387-399.
- [214] 张法科, 王顺玲. 图式理论在 EFL 阅读教学中的应用研究. 外语界, 2010 (2): 87-94.
- [215] 张金生, 辛献云, 刘云红. 从孤立形式到连续话语——关于英语语音教学的思考. 解放军外国语学院学报, 1999 (6): 72-76.
- [216] 张敏. 认知语言学与汉语名词短语. 北京: 中国社会科学出版社, 1998.
- [217] 张庆宗, 吴喜艳. 应用语言学导论. 武汉: 湖北教育出版社, 2013.
- [218] 张庆宗. 外语学与教的心理学原理. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011.
- [219] 张文忠. 4/3/2 口语练习法之能为与不能为. 现代外语, 2002 (4): 419-422.
- [220] 张文忠. 第二语言口语流利性发展的理论模式. 现代外语, 1999 (2): 205-217.
- [221] 张学宾, 邱天河. 词汇知识和阅读关系的实证性研究. 外语教学, 2006 (1): 38-42.



- [222] 章兼中. 国外外语教学法主要流派. 上海: 华东师范大学出版社, 1983.
- [223] 章振邦. 新编英语语法教程 (第5版). 上海: 上海外语教育出版社, 2009.
- [224] 周爱洁. 论 4/3/2 活动对提高英语口语流利性和准确性的影响. 外语教学, 2002 (5): 78-83.
- [225] 周保国, 唐军俊. 二语写作焦虑对写作过程影响的实证研究. 外语教学, 2010 (1): 64-68.
- [226] 朱晓燕. 英语课堂教学策略——如何有效选择和运用. 上海: 上海外语教育出版社, 2011.
- [227] 朱永生. 系统功能语言学与转换生成语言学的主要差别. 外语研究, 2002 (4): 1-5.
- [228] 朱志平. 汉语第二语言教学理论概要. 北京: 北京大学出版社, 2008.
- [229] 中国大百科全书出版社《语言文字》编委会. 中国大百科全书·语言文字卷. 北京: 中国大百科全书出版社, 1988.
- [230] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准 (2011年版). 北京: 北京师范大学出版社, 2012.

全国基础教育外语教师丛书

张庆宗 《如何成为优秀的外语教师》

王家芝 《英语课程设计》

王志茹 《英语学习策略》

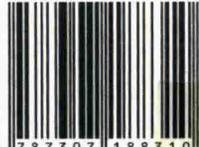
陶 涛 《如何有效组织课堂教学》

胡雪飞 《英语教学法》

余才胜 《外语教学研究方法》

- 责任编辑 / 谢群英
- 责任校对 / 汪欣怡
- 版式设计 / 马 佳
- 封面设计 / 罗 兀

ISBN 978-7-307-18831-0



9 787307 188310 >

定价: 36.00元