

第 1 章

英语教学¹ 的本质

英语在当今世界中具有独特的地位 (Chvala, 2020; Richards, 2015)。在全球化日趋激烈的当代, 英语作为全世界最为广泛使用的语言, 有助于各国之间的信息沟通与交流, 达到“通事”(李宇明, 2018)之目的; 进而有助于各国合力“构建人类命运共同体, 促进全球治理体系变革”(习近平, 2017), 使各国人民共同面对和解决环境、疾病、霸权主义等问题对人类生存所构成的挑战。例如, 2020 年的新型冠状病毒 (COVID-19) 席卷全球, 对世界各地人民的生活造成了巨大冲击。在此情况下, 只有共通的语言才能保证世界各国达成共识并展开通力合作, 共同协商各方权益, 从而最大限度共同防御疾病对人类生存的毁灭性破坏 (张红玲、姚春雨, 2020; Chvala, 2020)。

当代社会, 英语已经成为许多领域关键性部门所广泛使用的语言, 也反映着社会各阶层人民对教育、技术和知识等资源的掌握情况 (Richards & Rodgers, 2014)。因此, 英语教学在当今世界起着举足轻重的作用。一方面, 英语教学是为了在当今变革时代培养学生应对当前和未来现实生活的能力、提高他们在就业市场的竞争性、稳定性和成就感 (Chvala, 2020); 另一方面, 英语教学也是教育现代化的必然要求, 是提高国民素质、培养世界公民、强化学生全球化意识、提升主权国家国际事务参与程度和构建人类命运共同体的必然要求 (文秋芳, 2014a)。通常来说, 英语教学最初在国际上主要有两种提法, 一种是“英语语言教学”(English language teaching, ELT), 为英国学者所常用;

1 在本书中, 我们使用的“英语教学”既包括教师的教授行为, 也包括学习者的学习行为; 既强调知识传授和技能培养, 也注重师生人格的培养, 即育人。

另一种则是“英语非母语教学/对外英语教学”(teaching English to speakers of other languages, TESOL),为北美学者所常用。后来,两个缩略语经常被学者们交替使用(Gray, 2016),或统称为“英语教学”。

1.1 英语教学的学科关联性

英语教学具有悠久的历史,但是直到20世纪,它才真正成为一种职业。在这一时期,应用语言家及其他领域学者试图借助语言学、教育学和心理学理论来发展有效的语言教学方法、设计有效的教学材料(Richards & Rodgers, 2014)。不少基于理论的英语教学方法在这一时期得以创立和发展,如盛行于20世纪50年代及之后的情境教学法(situational language teaching)、听说法(audio-lingual method)等。

英语教学是一个多面性学术学科领域,需要教师接受语言学、二语习得、语言教学法、语言测试与研究、课程设计、项目管理、跨文化交际等多方面的培训。鉴于英语教学最初植根于语言学、教育学和心理学三个学科(Kramersch, 2000; Pennington & Hoekje, 2014),本章在此主要探讨英语教学与这三个学科之间的关系。

1.1.1 英语教学与语言学

语言学对英语教学具有认识论和方法论上的指导意义。语言学理论往往会通过显性或隐性方式指出语言应当如何教(Kramersch, 2000),并且语言学理论的发展往往会直接或间接地对英语教育政策的制定、教材的编写和英语教学方法的使用与发展产生重要影响(程晓堂, 2012)。20世纪之前的语言教学法(如语法翻译法)几乎不涉及语言学、教育学和心理学等方面的理论(Richards & Rodgers, 2014)。19世纪中晚期,欧洲国家之间的交流日渐频繁,使得这些国家对高口语水平的人才需求与日俱增。因此,部分国家开始逐渐质疑和抵制当时盛行的语法翻译法,认为公共教育系统无法履行其责任并培养国家需要的人才。在此

背景下,不少语言学家和教师发表了大量文章、出版了不少书籍和宣传册等,呼吁创新语言教学方法,这一努力在语言教学史上被称为“改革运动”(Reform Movement)。

在改革运动中,语言学在二语或外语教学中的地位得以突显。一批有见识的语言学家(如英格兰的 Henry Sweet、法国的 Paul Passy 等)建立了语音学,专门探究口语过程,并认为口语是语言的基本形式。他们于 1886 年成立了国际语音协会,随之又于 1888 年创立了国际音标(International Phonetic Alphabet)。国际音标的产生虽然基于语言学研究者的发现,但是其目的却是服务于语言教学(Allegra, 2018)。国际语音协会主要倡导:①学习口语;②对学生进行语音训练,以帮助他们建立良好的发音习惯;③利用会话文本引介会话短语及习语;④采用归纳法教授语法;⑤通过目标语言教授新意义。因此,国际语音协会的成立以及国际音标体系的建立可谓是语音学家对英语教学做出的首次真正科学(语言学)意义上的贡献(徐锦芬, 2006)。国际音标体系对 20 世纪许多英语教学法都产生了深远影响(如情境教学法、听说法、交际教学法等)(Allegra, 2018)。



图 1-1 语言学与英语教学关系图(Close, 1966: 100)

实际上,语言学并不一定直接影响英语教学实践。一般情况下,语言学理论和研究可能经历几个阶段才能用于课堂实践。Close(1966)将语言学应用于课堂实践的过程描述为四个阶段、三个跨度(span)(如图 1-1 所示)。其中阶段 1 与阶段 2 之间为第一个跨度。阶段 1 代表语言学研究(如对英语的语言学分析),阶段 2 则指将语言学研究有选择性地应用于英语教学以解决一般性问题。阶段 2 与阶段 3 之间为第二个跨度。阶段 3 代表着将阶段 1 和阶段 2 的成果用于具体的环境中(如地域环境)以满足一定教学目标。这一过程需要通过制定具体的教学大纲和教学材料、对教师进行培训等行为才能实现。阶段 3 与阶段 4 之间代表第三个跨度。阶段 4 代表着将教学大纲、教学材料等内容落实到具体

的课堂教学设计和教学行为中。

过去几十年的英语教学研究及实践表明，语言学理论影响英语教学法、英语教育政策、二语习得理论等方面（程晓堂，2012；Richards & Rodgers，2014），而无论是教学法（束定芳，2019）、语言教育政策（程文华，2012；Xu & Fan，2017）还是二语习得理论（文秋芳，2017；Kramsch，2000）都会直接或间接地影响到英语（课堂）教学实践。因此，基于图 1-1，我们可以将语言学与英语教学实践的关系进一步具体化（如图 1-2）。也就是说，语言学中所涉及的各种理论（包括普通语言学、应用语言学、心理语言学等）对课堂英语教学实践的影响主要通过二语习得理论、语言教学法和语言教育政策等方面产生。然而这些理论及政策又主要反映在教学原则、课程设置、教学大纲等方面，随之最终落实到教学设计、任务安排、语言使用（如母语使用量等）、测评方式等具体的教学实践行为当中。Close（1966）提出的语言学—课堂实践关系模型表明：语言学与英语课堂教学间是一个抽象与具体、宏观与微观的关系。下文重点从二语习得理论、语言教学法、语言教育政策三个方面讨论其在弥合语言学理论与英语教学中的中介作用。

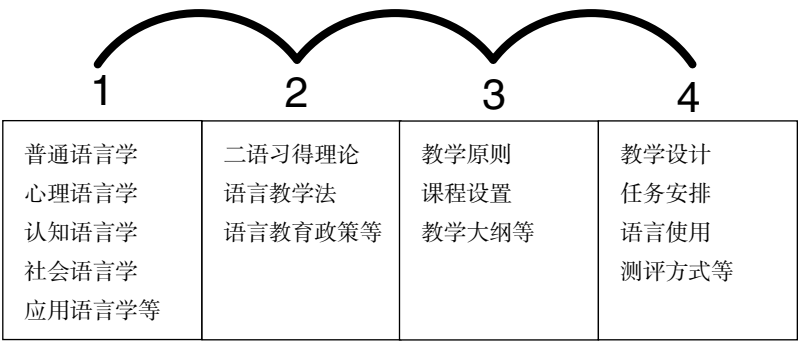


图 1-2 语言学对英语教学实践的影响

1. 二语习得理论与英语教学

二语习得是一个多学科理论融合的领域，但其最为主要的理论影响还是来自（普通）语言学和心理语言学（Mitchell & Myles，2004）。语言学家和心理语言学家通常专注于分析和模拟个体学习者用于加工、学

习和储存新语言知识的内部心理机制 (mental mechanism), 试图描摹并解释学习者语言发展的路径。Ortega (2015) 在回顾当代十条二语习得理论时指出: 技能习得理论 (skill acquisition theory) (DeKeyser, 2015)、输入加工理论 (input processing theory) (VanPatten, 2015)、认知互动理论 (cognitive-interactionist perspective) (Gass & Mackey, 2015; Loewen & Sato, 2019)、社会文化理论 (sociocultural theory, SCT) (Lantolf et al., 2015)、复杂理论 (complexity theory) (Larsen-Freeman, 2015) 五个理论与二语课堂教学最为相关。这些理论明确强调教学能优化学习过程, 并且为如何教学才能有效促进二语习得提出了具体建议。在这五个理论中前三者更为关注二语学习的内部过程, 而后两者则具明显的社会导向性, 认为二语学习不仅仅是学习者的内部过程, 还产生于学习者与外界互动的过程中。具体来说, 这五条理论中, 技能习得理论主要基于认知心理学, 输入加工、认知互动和社会文化理论主要基于心理语言学, 而复杂理论则主要融合了语言学、心理学等多学科的理论。我们在此主要以输入加工理论和认知互动理论为例讨论基于语言学理论的二语习得观对英语教学的影响。

1) 输入加工理论

输入加工理论认为二语学习具有独特性, 其结果是学习者大脑中形成一套隐性系统 (implicit system), 其中词汇、形式以及一套抽象的句法限制性系统相互交织构成一个统一整体。输入加工理论关注学习者如何从输入中获取知识, 如何在聚焦意义的理解过程中分析句子。在这一过程中, 学习者通常基于两条基本原则从输入中获取吸收 (intake): 意义优先原则 (the primacy of meaning principle) 和句首名词原则 (first-noun principle)。意义优先原则指二语学习者在加工语言输入时, 往往倾向于先关注意义, 而非语言形式; 而句首名词原则是指二语学习者最初加工句子输入时, 将句首名词或代词当作句子的主语/行为执行者。

VanPatten (2015) 认为大部分课堂二语教学作用有限的原因在于教学关注语言产出和规则内化, 而非加工过程。因此, 如果教学不能解释如何对输入进行加工才能获得吸收, 那么学习者就无法达到理想的学习效果。鉴于此, 基于输入加工理论的研究者 (如 Chan, 2019;

Uludag & VanPatten, 2012) 力图通过一种教学干预来介入英语学习者的输入加工过程, 从而改善加工行为, 帮助学习者获取更为丰富的语法吸收, 这种教学干预称为加工教学 (processing instruction)。它力图设计活动操控输入, 从而使学习者摒弃不恰当加工策略、依靠形式或结构建立正确的形式—意义映射 (form-meaning mapping) 或开展恰当的句子分析 (parsing)。这种经过操控的语言输入被称为结构性输入 (structured input), 而操控输入的活动则被称为结构性输入任务 (structured input task)。加工教学包含两个基本要件: 第一, 教师提供特定形式或结构的显性信息 (explicit information), 尤其是要提醒学习者不恰当的加工策略会影响他们语言加工过程中对形式或结构的吸收; 第二, 学习者需要在教师的督促下通过参与结构性输入任务加工语言形式或结构。

2) 认知互动理论

认知互动理论主要基于两大假说: Long (1996) 的互动假说和 Swain (2005) 的可理解性输出假说。这一理论认为语言学习产生于各种因素的交互过程中, 这些因素既包括学习者内部因素 (如对语言形式的注意), 也包括学习者外部因素 (如能够提供有效二语输入和反馈的任务设置)。外部环境能够为学习者提供语言习得的数据, 但是习得本身却仅仅发生在大脑内部, 是大脑内部加工的结果。

互动假说认为学习者与他人的意义协商能够促进语言附带习得 (incidental acquisition)。意义协商常发生于互动者解决交际问题的过程中, 表现为理解核查 (comprehension checks) (意在阻止交际问题的发生)、确认核查和澄清请求 (意在解决已发生的交际问题) 等会话策略 (徐锦芬、舒静, 2020)。通过意义协商, 会话者会调整话语, 为会话另一方提供修正性输入 (modified input), 进而促进会话者对意义的理解。Long (1996) 还借助 Schmidt (1990) 的注意假说指出意义协商能够使学习者选择性地注意并习得输入中的语言形式。因此, 意义协商实际上为学习者在语言形式和他们想表达的意义之间建立正确的映射提供了机会。

后来的研究者扩展了协商的含义 (Loewen & Sato, 2018), 指出形

式协商跟意义协商一样，也能促进语言习得（如 Lyster et al., 2013）。形式协商作为一种常见的协商形式，通常发生于没有产生交际障碍的互动中，以语言使用的准确性为目标（徐锦芬、舒静，2020）。形式协商互动中，会话双方通常以显性求助及隐性求助来请求对方予以语言上的辅助，以重述、纠错、诱导和元语言反馈等话语策略帮助对方产出正确的语言形式（范玉梅、徐锦芬，2016；徐锦芬、舒静，2020）。与意义协商类似，形式协商同样能使学习者注意到语言形式并建立正确的形式—意义映射（Ellis & Shintani, 2014），从而有助于学习者的语言习得。

随着基于互动假说的二语习得研究不断发展，研究者意识到学习者协商过程中修正性输出（modified output）的重要性。Swain（1985, 1995, 2005）提出的可理解性输出假说指出，输出能够通过三种方式发展学习者的语法能力：首先，语言输出有助于学习者注意自己的语言知识空白，进而触发他们的认知过程并且生成新的语言知识，或者巩固已有知识；其次，语言输出使学习者有机会检验自己对二语形成的假设，这种假设检验的渠道之一就是纠正性反馈及其后的修正性输出过程；此外，语言产出还能使学习者有意识地反思二语形式。

Ortega（2007）基于认知互动理论指出，二语课堂教学应当遵循三个原则：互动性、真实意义性以及任务设计针对性。互动性是指学习者之间需要具有足够结对或小组互动的机会；真实意义性是指教师需要将目标语言形式尽可能真实地穿插到交际任务中去（徐锦芬、李昶颖，2018, 2019, 2020），此外，真实意义性还要求教师所设计的任务能够让学习者从认知、情感、行为等方面全身心投入同伴互动活动中（范玉梅，2019, 2020；徐锦芬、范玉梅，2019）；任务设计针对性是指设计专门的任务以训练特定的语言形式。

2. 语言教学法与英语教学

英语教学法和二语习得是应用语言学的两大分支领域，具有不同的历史背景。长久以来，英语教学主要依赖于理论学者和实践者的直觉。直到 20 世纪 60 年代，也就是二语习得作为一个学科领域诞生之时（Lightbown, 1985），语言教学才具备了实证基础，从二语习得研

究中获得了大量关于教学复杂过程的实证启发。由此可见,虽然近年来英语教学法与二语习得似有不可分割之势,但是语言教学法的诞生远远早于二语习得;而且我们也应该认识到,由于二者实际上在研究焦点上有所差异(二语习得侧重于探究语言学习机制,而语言教学法则聚焦于如何“教”才能促“学”),语言教学法不能完全基于二语习得理论/研究,二语习得研究也并非能为语言教学法提供全部支撑(Lightbown, 2000)。

20 世纪是语言教学成为一个专业性领域的时代,其原因在于这一时期的研究者开始借助语言学和心理学方面的理论去发展语言教学的原则、设计语言教学的步骤、开发语言教学材料等。这一时期不断有学者基于理论提出新的教学法,试图证明这些教学方法的有效性和价值所在。这些学者认为他们所提出或支持的教学法反映了其对语言学习理论的正确理解,而且相比之前的教学法,新设计的教学法在促进语言学习方面具有显著优势(Richards & Rodgers, 2014)。我们在此介绍语言学如何影响教学法,进而影响课堂教学实践。

1) 语言认知观

语言认知观的根本观点是语言能够反映思维。Atkinson (2011) 指出语言认知观的核心特征包括以下四个方面。①大脑如计算机一样:语言的学习就是大脑吸收外界输入、加工并存储这些输入并最终产出语言代码的过程;②语言学习是一种表征过程:语言学习过程中大脑会将外界事件形成内部表征储存于大脑中;③语言学习是一种抽象知识习得:语言学习是从语言使用中提取抽象规则的过程;④语言是一种代码:这些代码需要依据一系列符号和句法规则组构起来。语言产出和理解实际上是一个编码和解码的过程;在该过程中,编码和解码的内容实际上就是一种思维单位。也就是说,语言就是一种指涉或编码世界的工具。

Chomsky 于 20 世纪后半叶提出的普遍语法实际就是典型的语言认知观。普遍语法理论认为,在人的大脑中存在一套心理语法;该语法包含许多适用于一切语言的普遍性原则和一些因语言而异的参数。语法翻译法(grammar-translation method)可以被理解为是语言认知观的典型例子。这一教学法倡导学习者通过语言翻译活动和语法学习提取大