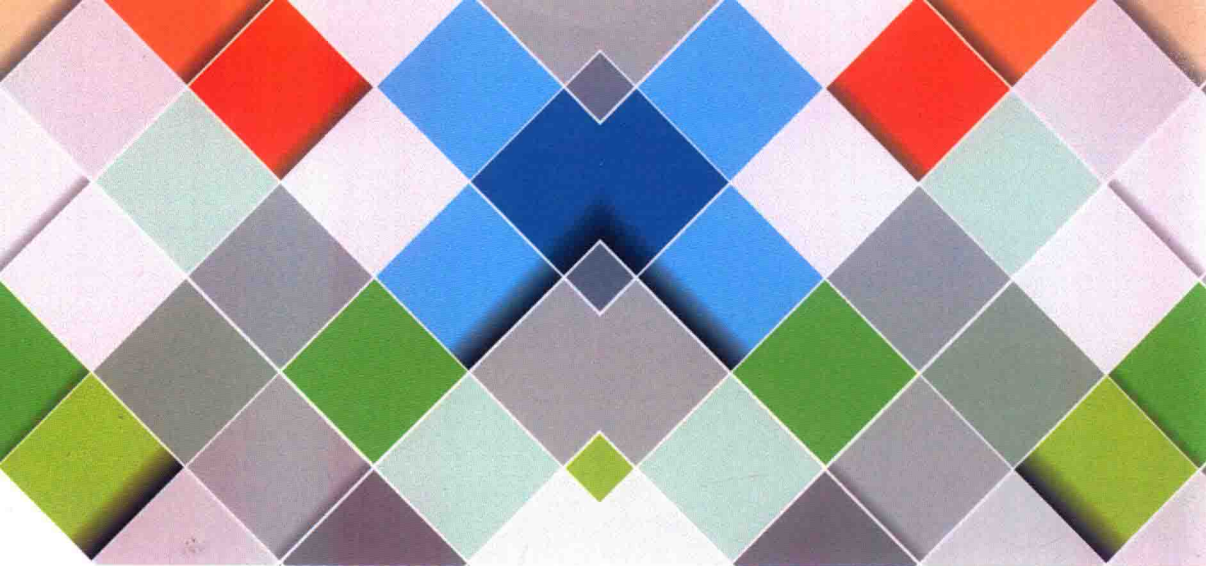




基于多模态话语理论的外语教学模式构建

● ————— 姜毓锋◎编著

基于多模态话语理论的 外语教学模式构建

姜毓锋 编著



北京理工大学出版社

BEIJING INSTITUTE OF TECHNOLOGY PRESS

版权专有 侵权必究

图书在版编目 (CIP) 数据

基于多模态话语理论的外语教学模式构建 / 姜毓锋编著. —北京: 北京理工大学出版社, 2015. 8

ISBN 978 - 7 - 5682 - 0712 - 6

I. ①基… II. ①姜… III. ①外语教学 - 教学研究 IV. ①H09

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 148443 号



出版发行 / 北京理工大学出版社有限责任公司

社 址 / 北京市海淀区中关村南大街 5 号

邮 编 / 100081

电 话 / (010) 68914775 (总编室)

82562903 (教材售后服务热线)

68948351 (其他图书服务热线)

网 址 / <http://www.bitpress.com.cn>

经 销 / 全国各地新华书店

印 刷 / 虎彩印艺股份有限公司

开 本 / 710 毫米 × 1000 毫米 1/16

印 张 / 20

字 数 / 379 千字

版 次 / 2015 年 8 月第 1 版 2015 年 8 月第 1 次印刷

定 价 / 98.00 元

责任编辑 / 武丽娟

文案编辑 / 武丽娟

责任校对 / 周瑞红

责任印制 / 马振武

图书出现印装质量问题, 请拨打售后服务热线, 本社负责调换

前 言

多模态话语分析理论兴起于 20 世纪 90 年代的西方国家,是经西方研究学者在批评话语分析的基础上,结合社会符号学、传统话语分析及系统功能语法等领域的研究成果发展而来的。多模态话语分析理论认为语言是社会符号,除了语言外的其他非语言符号(音乐、绘画、舞蹈等)也是意义表达的源泉,非语言符号模态各自独立又相互作用,与语言符号共同生成意义。此理论突破了传统话语分析孤立研究语言文字本身的局限性,把对话语的研究扩展到了除语言外的颜色、图像、字体等其他意义表达的模态符号,关注多种模态符号在话语中所起的作用。经过 20 多年的发展,多模态话语分析已被广泛地应用在各学科领域,其中多模态话语框架理论对于外语教学也有着不可忽视的重要作用。

多模态话语可将多种符号模态并用,极大地丰富了信息输入法的手段,强化了学习者对教学内容的记忆。在多模态教学当中,主要强调把多种符号模态(语言、音乐、图像、网络等)引入教学过程中,充分调动学生的多种感官参与学习过程,刺激学生在记忆词汇的同时产生多方面的联想,从而达到增强知识的记忆效果。此方法比单一语言讲解更深入,更能加强学习者迅速记忆的能力。多模态教学采用多种教学手段(小组合作、网络、角色扮演、联想等),调动学习者的积极性及主动性来参与教学互动,达到了外语教学中注重视听说写练相结合的特点,激发了学生学习语言的兴趣。学生不仅在亲身参与教学活动过程中发现了新知识,在师生互动环节中,还能掌握大量的教学知识,在日常趣味练习中,便不知不觉地逐步提升了个人学习能力及听说能力。多模态话语的魅力就在于能让学生在活跃、轻松、自主的学习氛围中,提高个人学习成绩并增强学习能力。多种教学方法的灵活运用,在很大程度上弥补了传统单模态教学方式的不足。多模态教学主张教师根据教学内容、教学目标、教学环境等基本理念为学生选择一或多种教学方法(听说法、情景教学法、交际法、暗示法、语法翻译法、全身反应法、直接法等),并将其合理运用到语言环境中,这对于学生进行语言理解和掌握是必要的。在多模态课堂教学中,教师结合多媒体手段创设真实的情境环境,通过听觉、触觉、视觉等多感官刺激,使学习者体验真实的目标语语言环境,提高学生输出运用词汇的能力。

随着现代信息技术的发展与多媒体教学设备的普及和完善,教学环境也得到了大改善,为多模态教学引入课堂提供了基本的技术条件。尽管目前国内多模态话语分析理论仅仅局限在应用于语言教学的研究,在国内还处于初步发展阶段,但我们相信随着多模态理论和外语教学实践研究的进一步探索与深入,该理

论将会日趋成熟。多模态话语作为一种新生的教学模式，势必为外语课堂的教学注入新生命与新理念，它完全符合语言学习的规律和原则，对于外语词汇教学产生的积极影响更不可取代。我们相信在今后的教学中，教师可以应用多种教学方法与手段来进行合理结合，使通过多渠道、多感官刺激的多模态教学成为日后我国外语教学界的主流发展趋势。

本著作力图从多模态话语的构建、意义和评价体系等方面结合大学外语教学的实践进行论述，提出教学构想并服务于大学外语教学实践。本著作系 2011 年度教育部人文社会科学研究规划基金项目“认知理论与多模态外语教学的整合与同构”（11YJA740039）的阶段性成果。在此，特别鸣谢课题组全体成员及外语同仁的大力支持与帮助。

姜毓锋

2015 年 3 月

于哈尔滨

目 录

第1章 大学英语教育教学理念	1
1.1 第二语言习得和外语学习	1
1.1.1 第二语言与外语的区别	1
1.1.2 二语习得理论综述	1
1.1.3 二语习得理论与大学英语教学	13
1.2 大学英语教学中的影响因素	16
1.2.1 学生	16
1.2.2 教师	17
1.2.3 教材	18
1.2.4 课程设置及考试方式	18
1.2.5 教学条件	18
1.2.6 教学环境	19
1.2.7 学校政策	19
1.3 大学英语教学理论和方法创新实践	19
1.3.1 20 世纪外语主要的教学法回顾	20
1.3.2 国内英语教学法研究综述	24
1.3.3 教学法选择和运用的理论依据	25
1.3.4 近年来国内大学英语教学理论和方法创新实践成果综述	26
第2章 大学英语教学及改革状况	30
2.1 从教学大纲到教学要求	30
2.1.1 大学英语课程发展历程	30
2.1.2 大学英语课程教学要求	33
2.1.3 新课程要求指导下的教学研究	35
2.2 大学英语教材建设	37
2.2.1 大学英语教材建设回顾	38
2.2.2 目前使用最广泛的教材及评价	42
2.3 大学英语师资队伍建设	45
2.3.1 大学英语师资队伍建设现状与问题分析	45

2.3.2	加强大学英语师资队伍建设的应对策略	49
2.4	大学英语教学改革的发展历程及成果	52
2.4.1	大学英语教学改革的发展历程	52
2.4.2	大学英语教学改革的实践与前景	57
第3章	基于多模态话语理论的外语教学模式的提出	60
3.1	多模态话语各模态之间的协同关系	61
3.1.1	多模态话语的媒体系统	61
3.1.2	多模态话语形式之间的关系	62
3.1.3	多模态话语在外语教学中的协同关系	64
3.1.4	多模态在大学英语课堂中的协同原则	77
3.1.5	教学启示	78
3.1.6	小结	78
3.2	外语教学的多模态课件开发	79
3.2.1	多模态课件的相关概念	80
3.2.2	多模态课件开发的理论基础	81
3.2.3	多模态课件中的逻辑媒介	85
3.2.4	多模态课件的模态选择原则	91
3.2.5	多模态课件辅助的多模态学习	95
3.2.6	多模态课件开发的建模	97
3.2.7	小结	102
3.3	多模态话语的认知过程分析	103
3.3.1	多模态话语分析的理论基础	103
3.3.2	多模态话语分析的主要学派	103
3.3.3	多模态话语理论的实际应用	105
3.3.4	多模态话语的认知过程	109
3.3.5	多模态话语在教学过程中的认知分析	109
3.3.6	多模态的运用	115
3.3.7	认知过程的分析	116
3.3.8	多模态理论在写作教学模式中的应用	121
3.3.9	多模态信息加工中的效应与机制	122
3.3.10	小结	124
3.4	认知理论与多模态外语教学的整合与同构	124
3.4.1	认知理论	124
3.4.2	多媒体外语教学模式	130
3.4.3	双语教学模式	136
3.4.4	实践教学模式	141
3.4.5	认知理论在多模态外语教学中的运用	144

第4章 基于多模态话语理论的外语教学模式的影响和意义	153
4.1 校内影响和意义	153
4.1.1 研究问题	153
4.1.2 理论基础	153
4.1.3 研究对象	154
4.1.4 研究手段	154
4.1.5 问卷和访谈结果分析	156
4.1.6 小结	158
4.1.7 启示	158
4.2 国内其他影响和意义	171
4.2.1 多模态话语理论对诗歌解读的影响	171
4.2.2 多模态话语理论对图文关系构建的影响	177
4.2.3 多模态话语理论对多媒体语篇的影响	185
4.2.4 小结	190
4.3 国外影响和意义	192
4.3.1 多模态话语分析的流派及发展现状	192
4.3.2 多模态隐喻研究	195
4.3.3 多模态研究的发展前景以及面临的挑战	198
4.3.4 小结	199
第5章 多模态话语外语教学模式的构建	200
5.1 多模态话语分析	200
5.1.1 定义及产生背景	200
5.1.2 理论基础与理论框架	205
5.1.3 多模态应用性研究回顾	209
5.2 多模态话语语境下大学外语教学模式构建	222
5.2.1 传统大学外语教学模式问题分析及对策	222
5.2.2 多模态话语语境微课教学模式	225
5.2.3 多模态话语语境“3-Class”教学模式	230
5.2.4 多模态话语语境大学英语翻转课堂教学模式	233
5.2.5 多模态话语语境大学英语实践课教学模式构建	236
5.2.6 多模态话语语境下体验式外语教学模式构建	238
5.2.7 对未来大学外语教学模式改革的思考	240
5.3 认知理论视域下的多模态话语理论的外语教学模式	242
5.3.1 当代认知理论与教学思想的融合	242
5.3.2 三位一体的多模态大学英语课堂教学的构建	247
5.3.3 大学英语多模态认知教学模式的问题与策略	258
5.4 多模态话语对外语课堂教学的调控作用	259

5.4.1	大学英语课堂教学模式的现状	261
5.4.2	大学英语课堂教学中多模态文化语境构建	261
5.4.3	多模态话语理论在大学英语教学中的运用	265
5.4.4	多模态大学英语课堂教学的研究意义	266
5.4.5	多模态形式在二语学习中的应用原则	267
5.4.6	教师多模态元话语对教学效果的影响	271
5.4.7	多模态大学英语课堂教学的实现途径	272
第6章	多模态话语外语教学评估体系	277
6.1	外语教学评估现状	277
6.1.1	外语教学评估的概念和作用	277
6.1.2	外语教学评估的现状	279
6.2	多模态话语外语教学评估体系的提出	285
6.2.1	多模态话语理论	287
6.2.2	外语教学评估体系的创新与完善	290
6.2.3	多模态话语外语教学评估体系的提出	294
6.3	多模态话语外语教学评估体系的构建	297
6.3.1	多模态话语外语教学评估体系构建的理论依据	297
6.3.2	多模态话语外语教学评估体系构建的基本原则	297
6.3.3	多模态话语外语教学评估体系构建的标准	299
6.3.4	多模态话语外语教学评估体系的构建内容	303
参考书目		309

第1章 大学英语教育教学理念

1.1 第二语言习得和外语学习

1.1.1 第二语言与外语的区别

第二语言与外语是两个不同的概念。西方学者通常认为第二语言是指母语以外的,在社会生活中经常使用的语言,例如移民为适应新国家所学习并使用的语言。移民通常在家庭内部使用母语,而在家庭以外的社会生活中使用生活所在地的地方语言。例如对于移民到美国的华人来说,英语就是他们的第二语言。而外语则指除母语以外的,在课堂中学习的而非在生活中使用的语言。例如我国学生大多在学校里学习英语,但是在社会生活中却几乎没有机会使用英语,这种情况下英语就是外语。

外语学习与第二语言学习既有相似也有不同。首先,语言环境不同。第二语言的学习者有着优越的语言环境,他们生活在目标语言的环境里。与目标语言的使用者及其文化朝夕相处,第二语言的输入量大、真实、地道。而外语的学习者仅有的外语环境就是课堂,外语输入量小,输入的语言缺乏灵活性。其次,学习动机不同。第二语言学习者为了生存,学习动机强烈,没有回避学习或者怠慢学习的选择余地。而外语的学习者则大不相同,他们的学习动机往往是功利性的,除非是迫于考试、择业等压力,否则他们往往不会具有十足的学习动力。

综上所述,我国的外语学习与西方学者所谓的二语习得是既相似但又不同的。在我国的外语教学中,对于二语习得的理论,我们既要重视、吸收和利用,又要慎重、甄别和取舍。

1.1.2 二语习得理论综述

二语习得(Second Language Acquisition)理论,即“在自然或指导的情况下通过有意识学习或无意识吸收掌握母语以外的一门语言的过程”(Ellis, 1985.5),是我国外语教学模式构建的重要理论依据。

20世纪60年代末,在西方国家,人们获得语言能力的机制,尤其是获得外语能力的机制得以研究,期间综合了语言学、神经语言学、语言教育学、社会学

等多种学科，慢慢发展出一门研究二语习得过程及其规律的新学科，即“第二语言习得”，简称“二语习得”。20世纪80年代，二语习得理论传入我国，并在我国学者的努力下蓬勃发展。

下面，我们将对国内外二语习得理论研究的主要方面，即中介语理论、普遍语法假设、认知模式研究、监察模式、文化适应研究、学习者个体差异研究、二语习得环境论、二语习得的关键期理论等进行简要介绍。

1.1.2.1 中介语理论

中介语（Interlanguage）是指语言学习者在学习外语过程中自发创造及运用的一种介于母语与目标语之间的中介语言，1969年为语言学家 Selinker 在其论文 Language Transfer 中最早使用。随着心理学和语言学的发展，二语习得的研究中心逐渐从教学方法转移到了学习过程，在习得过程中学习者所使用的语言——“中介语”受到了研究者的广泛关注。

Selinker (1972) 认为，中介语有五种来源：语言（指母语）迁移、培训迁移、二语学习策略、二语交际策略和对目标语言规则的过度概括。学习者的母语和目标语是中介语产生的两个基本因素。尽管学习者所采用的学习方法及策略各不相同，但都会借助于母语知识，吸收第二语言的新知识，使原有知识与新知识交织、融合，从而实现构建起一套自己的过渡语系统（Ellis, 1994）。

中介语研究大致分为两个时期（王建勤，2000）。20世纪60年代末至70年代初为早期理论阶段，在此期间 Selinker, Corder, Nerve 等人提出了关于二语学习者的语言系统的理论假设，把中介语作为介于学习者母语与目标语之间的一种兼有学习者母语和学习者所学目标语特征的语言变体。其内在的假设是，中介语的起点是学习者的母语，然后随着目标语知识不断摄入，中介语逐渐向目标语靠拢。尽管所用术语不同，如分别用“中介语”“过渡能力”“渐进系统”等，但是都提出了中介语的系统性和可变性等属性。

随着对中介语研究的深入，后期研究者改变了上述看法。Ellis (1994) 认为，在二语习得中，学习者建构了一个抽象的语言规则系统，即中介语系统，作为理解与生成第二语言的基础。这个规则系统被看作是一种心理语法（Mental Grammar），可以解释为学习者拥有的一种内隐的（Implicit）第二语言的知识系统，随着时间的推移，学习者将有规律地改进这个系统。到了20世纪80年代，中介语研究产生了许多新的理论模式。尽管有些理论模式，如“可变能力模式”是在早期中介语理论的基础上发展起来的，但多数理论模式，如“文化适应模式”“言语输入与交互作用模式”在理论和方法上与最初的中介语理论已有相当大的区别。

中介语有四种模式：

1. 规则组合模式

Selinker (1972) 认为，中介语系统是由不同的心理过程生成规则构成的。在上文指出的五个中介语来源中，母语迁移和目标语规则的泛化是中介语产生的重要根源，前者使母语与目标语具有某些相似的特征，可促进学习者对两种语言

进行比较和识别,从而产生语际间的迁移;后者则反映了学习者在目标语内部过度类推而产生偏误的后果。

2. 渗透模式

Adjemian (1976) 认为,渗透是双向的,包括母语对中介语的渗透和目标语规则泛化及扭曲时对中介语的渗透。这一观点揭示了中介语的重要特征——可变性。

3. 能力连续体 (Capability Continuum) 模式

Tarone (1982) 认为,在习得过程中,习得者拥有异质的 (Homogenous)、逐渐变化的不同系列中介语,反映了他们在不同习得阶段或情境中所拥有的不同语言能力。

4. 参数设置模式

White (1983) 认为,如果母语和目标语享有共同的参数,学习者学起来容易;否则学习者就会因需要重设参数而产生学习困难。在习得进程中,初期的中介语表现出较多的母语参数特征,到了后期则目标语参数的特征表现得更强。

对于中介语的特性,不同学者虽有不同观点,但都承认可变性是中介语的本质属性,同时认为中介语还具有系统性和相对稳定性 (中介语的石化现象) 特征。

1. 可变性

中介语是不断变化的。这首先表现在它可以受到来自学习者的母语和目标语的规则的渗透,这种渗透实际就是母语和目标语规则的迁移,包括正迁移和负迁移;其次还表现在中介语能够逐步地向目标语靠近,尽管这种运动轨迹是反复的、曲折的。

2. 系统性

Corder 的系统偏误观点反映了学习者的内在大纲,因而学习者的语言具有系统性;Nemser 的渐进系统是具有“内在结构”的语言系统,表明了它的内在一致性;Selinker 认为,学习者的言语行为可预测,学习者的母语迁移、规则泛化等潜在心理过程是普遍存在和有规律可循的;王建勤 (2000) 认为,中介语的系统性首先表现为语言规则的系统性,反映了学习者运用学习策略的普遍性。

3. 稳定性

稳定性主要表现为石化 (Fossilization, 又译为“伏息”或“僵化”) 现象,即在二语习得过程中,当学习者学到一定程度时,其语言能力就会发生停滞,这种现象在语音和语法方面表现得尤为突出。除少数人外,一般都很难达到与母语使用者相同的语言水平。石化现象是学习者长期反复地使用有限的语言形式进行低层次的、低信息量的交际所造成的。Selinker 认为,成功的学习者能激活潜在的语言心理结构 (即语言习得机制),而大部分人则无法做到这一点,在关键期 (Puberty) 后只能求助于 Selinker 所说的一般认知结构,从而产生石化现象,无法企及习得的终点。

1.1.2.2 普遍语法假设

20 世纪 80 年代初,乔姆斯基和其他一些语言学家在研究儿童习得母语的过程中,提出了普遍语法假设,即普遍语法是人类大脑中先天存在的特有知识。

Chomsky 等生成派语言学家在研究儿童的母语习得现象时，发现儿童习得语言的能力惊人，正常情况下，他们可习得的母语系统知识远超其所能实际接触到的母语输入。Chomsky 等认为，儿童接触到的母语刺激或“正面数据”（Positive Evidence）是“匮乏的”——不仅句型简单、数量有限，而且包含不少不合语法、不够通顺的句子。此外，在母语输入中，能让儿童通过对自己语言错误的信息反馈习得母语的负面数据（Negative Evidence）同样匮乏，因为成年人一般不会去纠正儿童所说的不符合语法的句子，除非交际发生障碍，与此同时，这种匮乏并不妨碍儿童成功与高效地习得母语的知识体系；本族语者不仅可以理解自己从未听说过的句子，而且可以正确地判断其是否合理。生成学派语言学家将母语刺激的贫乏与儿童母语能力的超强之间的矛盾称为“语言习得的逻辑问题”。这一问题无法用来自外部环境的语言输入因素来解释，只能从人的内部因素，即天生的语法能力或语言习得机制方面找寻答案，最终导致了语言天生论和普遍语法理论的产生。

Chomsky 认为，语言学家研究的目的是鉴别构成普遍语法的原则和参数，并确定那些在具体语言中产生作用的原则和参数；而学习者的任务则是通过后天学习决定对此作何种设定或选择。

普遍语法假设基于人脑的语言系统在习得和使用任何语言时都遵循一定的普遍性原则展开。该原则反映了人脑的内部结构是先天规定的，是适用于一切人类语言的高度抽象化的语法属性。某一具体的语言可能并不具有某些原则，但是没有任何语言违反这些原则。例如邻接原则就是这样一条普遍性原则，它对从深层结构生成表层结构过程中句子成分可以移动的最大距离作了界定，一个成分一次最多只能跨越一个界限节点。因为界限节点的界定范围存在着语言之间的参数变化，所以不同语言对移动距离所作的限制程度不一。“参数”是变量，反映了语言与语言之间的差异，有两个或两个以上的值。不同语言之间的差异体现为不同的参数值。不变的原则与可变的参数进行变换的组合，便产生了不同的语言。相近语言之间的参数更为接近，而不同语言的差异则是由不同的参数导致的。例如，有些语言允许代词脱落，而有些语言则不允许，那么这里就有两个参数值，即“脱落”和“非脱落”。英语不允许代词脱落，是非脱落语，而汉语则允许代词脱落，是脱落语。

普遍语法是人类通过生物进化和先天遗传获得的一种固有的语言知识，是人类与生俱来的语言初始状态，而后天获得的个别语法则是对普遍语法原则进行参数设定或参数选择的结果。以普遍语法为起点，儿童通过后天的语言习得经验确立和设定目的语的参数值，从而建构个别语法。需要指出的是，上述假设是有争议的。例如对于邻接原则是否适用于一切母语习得者和二语习得者的问题，语言学家对不同母语背景的英语学习者得出的检测结果完全不同，当对二语习得者与母语习得者进行对比试验时，结果也不同（例如该原则在以马拉加西语为母语的学习者身上发挥的作用较强，而在以汉语为母语的学习者身上几乎不发挥作用），

这种结果对普遍语法假设提出了严峻的考验。

Chomsky 认为, 普遍语法在本质上是认知的 (Chomsky, 2000; 2005), 因为语言是一种认知能力的表现, 是一种在大脑中有物理实现形式的具有生物性的自然客体; 徐烈炯 (1988) 指出, 认知语言学和生成语言学都是“对人类大脑机能的一种研究, 是在抽象的高度对大脑物质进行的一种研究”。所以, 普遍语法与认知论两种理论取向的结合能更全面地解释二语习得的过程并探究二语知识的本质, 是目前二语习得研究的趋势。

1.1.2.3 认知模式研究

认知语言学问世于 20 世纪 80 年代, 主要探讨认知语言学理论并以此描述英语、汉语等具体语言。随着理论研究的深入和成熟, 其研究成果不断被用到二语习得和教学中, 以解释和解决二语习得和教学中出现的问题并检验认知语言学理论。

认知语言学对语言习得的基本观点:

(1) 母语和第二语言都是以具体用法为基础逐步习得的: 学习者通过输入, 从具体事物中提炼出抽象结构或图式, 经过加工后作为类符储存起来, 再通过归纳概括出高层次的类符。在此过程中, 有两类因素至关重要: 主观因素是学习者的动机和注意 (Hudson, 2008: 109); 客观因素是语言的频率, 包括形符频率和类符频率 (Bybee, 2008)。因此, 在二语习得教学中要充分重视具体语境中的具体用法, 要设法引起学习者的充分注意, 让他们结合语境多练习常用表达。

(2) 儿童母语习得与二语习得都是通过一般的学习机制获得, 但二语学习者的学习机制与母语学习者有所区别。世界上大多数二语学习者都部分或主要依赖课堂学习, 缺乏丰富的交际环境, 许多人的学习目的也不是了解目的语的文化。在课堂中, 老师只是根据教科书向学生介绍词汇、语法、语篇等方面的规则和规律, 虽然有时学习者也会依靠有限的目的语输入进行类比、结构映射和结构合并, 但大多数情况下都是由老师引导进行的, 交际意图识别和文化学习起的作用明显比在母语习得中小。

(3) 二语习得受母语干扰、母语知识的遮蔽和阻断等因素的影响较大 (Ellis, 2008)。对以课堂学习为主的二语习得来说, 这种差别更大。例如, 学习主要依赖课堂的二语学习者接受的目的语的输入严重不足, 不仅无法与母语习得相比, 而且相比目的语的环境的输入量也相差很多, 因此很难熟练掌握第二语言, 甚至会发生二语固化现象 (Fossilization)。

(4) 二语习得要充分利用语言的动因。认知语言学认为, 语言不是任意的, 而是一般认知过程的反映。语言的动因表现在三个方面:

1) 意义—意义联系: 词汇各义项的排列不是无序的, 而是以原型义项为核心, 按照与原型意义的关系远近向外扩展的。

2) 形式—形式联系: 主要表现在语音层面, 包括押韵、头韵和半韵。

3) 形式—音意联系: 即语言的音系形式和意义之间的相似性反映。

(5) 恰当利用原型和图式能促进二语习得。

(6) 强调学习者的自身参与, 因为语言是在具体的社会环境中, 通过真实互动学会的。(Robinson & Ellis, 2008: 490)

1.1.2.4 监察模式

克拉申的监察模式是二语习得领域的重要理论, 对二语习得领域影响深远。克拉申将其监察论归结为五项基本假说: 输入假说、习得与学得假说、自然顺序假说、监察假说和情感过滤假说。

输入假说是监察理论的核心内容。该假说强调合理的输入是语言习得的唯一方式。所谓合理的输入, 是指输入的质和量的问题。关于质的要求, 主要是指难度方面的把控。克拉申认为, 输入的语言的难度必须高于学习者现有的水平, 但是又不能高出太多, 因为当输入的难度过大时, 会造成习得者的理解困难从而阻碍习得。因此, 他强调“可理解的输入”。他将这种略高于习得者现有水平的难度用“ $i+1$ ”来表达。其中 i 是习得者现有的水平, 1 代表难度略有增加。关于量的要求是指输入的量要足够大, 习得者才能真正领会从而取得进步。根据这种理论, 习得者通过大量的语言输入, 根据语境理解含义, 并同时适应和掌握其中包含的语法, 并在交际中运用这种语言, 实现输出。然后以此类推, 随着输入的难度逐渐加大, 习得者的水平逐渐提高。

习得与学得假说: 克拉申习得与学得假说认为习得和学得是两个不同的概念。成年人掌握一门外语既可以通过习得也可以通过学得。其中习得是指一种并非有意的过程, 是沉浸在外语环境下出于交际的必须自然理解和掌握语言知识的过程。克拉申认为习得的过程与儿童掌握母语的过程是一样的, 而学得则是指习得者有意地学习一门语言的语法规则, 类似于课堂的学习方式。

自然顺序假说: 20 世纪 70 年代, 一些研究者采用双语句法测量等方法研究二语习得者有关语素的习得情况。Dulay & Burt, Madden & Krashen 及 Robertson 等发现被调查者的语素运用正确率呈相当稳定的顺序排列。在此基础上, 克拉申提出了“自然顺序说”, 声称学习者按可以预测的顺序习得语言规则, 且不受课堂教学中语言规则顺序的影响 (Krashen, 1985)。

监察假说: 克拉申认为, 在正常情况下, 只有通过“习得”所掌握的语言才是真正能够用于交际的语言。人们只有通过习得才能真正地建立起语感, 并获得流利的语速。那么学得的语言呢? 克拉申认为刻意学得的语言知识很难在口语交际中被顺利地应用。但是, 学得的语言知识可以用来监控语言的准确性。由于监控需要时间, 所以在口语交流中, 人们迫于表达含义实现交流的目的, 一般很难在有限的时间内监控语法准确度。但是在写作等时间充足、有准备余地的语言活动中, 习得知识的作用会比较大。人们会字斟句酌地用习得的知识来监控自己写出的句子是否正确。

情感过滤假说：情感过滤是指由于学习者的情感因素所导致的学习受阻。例如焦虑心理就会阻碍语言的习得。这是对输入假说的补充，也就是说，若想习得一门外语，除了充足的可理解的输入外，还必须考虑情感因素。这里所说的情感因素主要包括学习动机、自信心和顾虑。学习动机影响学习行为，动机明确而且强烈的学习者付出的努力自然多，收获也更大。一般自信的学员进步更快，顾虑越少的人，在交流中越活跃，输入和输出的量更充足，习得效果也更好。

1.1.2.5 文化适应研究

文化适应角度的二语习得研究是指习得者对目标语言所属文化的适应程度对语言习得效果的影响。目前这一理论在我国尚不成熟。我国学者研究文化适应主要是从西方文化对我国的影响展开的，例如西方的饮食文化、娱乐文化对我国的冲击。虽然随着全球化交流的增进，我国学者也已经开始关注跨文化适应的问题，但是主要集中在两个方面：一是华裔移民在海外的文化适应；二是在华的外国人对中国文化的适应。

关于第二语言学习者的文化适应，影响最大的是 Schumann 提出的“文化适应模式”。该模式认为，学习者对目标语言所属文化的适应度越高，二语习得效果就越好。

“文化适应模式”假说认为，“社会距离”和“心理距离”两方面的内容是互相渗透的，“二语学习者可以处在社会距离和心理距离构成的连续体上的任何一个位置”，不能简单地区分和判断哪方面的影响更加明显。后来的研究者在关于社会和心理距离大小与第二语言学习效果高低的相互关系上，所做出的验证也均无一致结论。Stauble, A. M (1981) 对日语成人和西班牙语成人以及 Kelley, J. P. (1982) 对西班牙语成人的研究结论均为零相关；Kitch, K. A. (1982) 对西班牙语成人和 Schmidt, R. (1983) 对日本成人的研究得出的结论是社会距离负相关，心理距离一正一负。Brown (1994) 提出了从认知领域和情感领域两个角度来研究二语习得，并把情感领域分成“个性因素”和“社会文化因素”两个方面，考察环境及情感因素对第二语言习得效果的影响。

文化环境适应角度为研究二语习得提供了新的思路，该模式用社会距离和心理距离来衡量文化适应度，其中社会距离是主要因素。“文化适应模式”的提出，为二语学习研究者们系统了解第二语言学习者的文化适应状况与文化适应对第二语言学习的影响提供了比较完整的理论体系。Schumann 理论模式将第二语言学习的过程延伸到课堂之外，更加符合二语学习的特点，可以帮助研究者们更好地理解二语学习者的文化适应问题，从而准确地理解学习者的语言学习，促使教师在教学实践中关注语言知识传授的同时，也关注语言学习者对目的语文化的适应情况，善于捕捉二语学习者语言错误并理解其深层次的原因，进而全面理解他们的语言学习等。

通过上述总结可见：有必要对文化适应进行更多角度和更深层次的研究，开

辟新的研究视角对文化适应的相关研究具有重要的理论和实践意义。

1.1.2.6 学习者个体差异研究

不同的语言习得之间是存在差异的，自20世纪50年代以来，研究者们对这种个体差异对语言习得产生影响的研究从未间断。尽管这项研究还处在发展阶段，尚不成熟，但其现实意义不言而喻，因此一直吸引着大量学者。目前，研究个体差异究竟应该关注哪些变量还没有定论，不同的研究者选定的变量也不同，下面列举几位著名学者的观点：

(1) Allnan 在研究个体差异时关注的变量包括：年龄、性别、过去的语言学习经验、母语熟练程度、性格因素、语言学能、动机与态度、智力程度、感觉方式偏爱、认知方式、学习策略等。

(2) Skehan 关注的是：语言学能；动机；语言学习策略；认知与情感因素，包括内外向性格、冒险精神、智力、场独立的认知方式、焦虑感等。

(3) 在 Larsen - Freanan 和 Long 的研究中，列出的因素有：年龄；社会心理因素，包括动机和态度；性格因素，包括自尊，外向、内向，焦虑感，冒险精神，对拒绝的敏感性、移情性、压抑性，歧义容忍度等；认知方式，包括场独立依靠，范畴宽度，审慎与冲动，视觉与听觉方式，分析与格式塔方式等；脑半球侧化；学习策略；其他因素，如记忆、性别等。

(4) Ellis 则将个体差异分为个人因素和普遍因素两大类。个人因素主要指观念和情感状态。所谓观念，是指学习者个人对第二语言和语言学习所持的观点。这种个人观念自然会影响学习者的行为进而影响学习效果。情感是指习得者在学习过程中产生的情感，其中得到关注最多的一种情感是焦虑。近年来，学者对外语学习中的焦虑情感关注得越来越多，不可否认的是，焦虑情感对学习效果是有影响的，轻微的焦虑可能转化为动力，而严重的焦虑则会成为学习的障碍。普遍因素是指二语习得者所共有的因素，包括可调整 and 不可调整两种类型。可调整因素如学习动机和学习方法，不可调整的因素包括年龄因素、语言学能等。

综上所述，在研究习得者的个体差异时以下五个变量受到了普遍关注：

(1) 年龄：对于年龄与二语习得的关系，我们可以参照下文中的关键期理论，在此仅做一些简要归纳。通过研究者大量的对比试验和理论分析，得出下述观点：①在语法句法方面，成人习得者，由于自控能力、抽象思维能力的成熟，一般在学习语法方面较儿童习得者更具优势，但是如果习得者有足够的二语接触，那么成人的优势会随着时间的推移而减弱，最终往往是儿童的习得效果更为理想。②在语音习得方面，儿童具有明显的优势。一般幼儿可以获得母语水平的发音能力，但前提条件是儿童大量接触并获得了二语输入。而成人在习得二语语音时，绝大部分摆脱不了母语发音的影响。尽管某些语言学实验发现，成年以后习得二语并且发音达到母语水平的习得者也是存在的，但是只是被当作个例或者特例，不具备普遍性。儿童在发音方面的优势是绝对的，但是这种优势产生的年