

外教社学术阅读文库

外语教学名篇选读(上)

Selected Readings for Foreign Language Teaching (I)

主编 戴炜栋

外语教学名篇选读(上)

Selected Readings for Foreign Language Teaching (I)

主 编 戴炜栋
编 者 张雪梅 冯 辉 王雪梅
任庆梅 吴 菲

图书在版编目(CIP)数据

外语教学名篇选读. 上 / 戴炜栋主编.

—上海: 上海外语教育出版社, 2010

(外教社学术阅读文库)

ISBN 978-7-5446-1459-7

I. 外… II. 戴… III. 英语—阅读教学—高等学校—教学参考资料

IV. H319.4

中国版本图书馆CIP数据核字(2009)第107913号

Every effort has been made to trace copyright and obtain permission, but in the event of negligence or particular difficulty in obtaining permission we shall be pleased to come to a suitable arrangement with the rightful owner.

出版发行: 上海外语教育出版社

(上海外国语大学内) 邮编: 200083

电 话: 021-65425300 (总机)

电子邮箱: bookinfo@sflep.com.cn

网 址: <http://www.sflep.com.cn> <http://www.sflep.com>

责任编辑: 苗 杨

印 刷: 上海信老印刷厂

经 销: 新华书店上海发行所

开 本: 700×1000 1/16 印张 35.25 字数 595 千字

版 次: 2010年5月第1版 2010年5月第1次印刷

印 数: 3 100 册

书 号: ISBN 978-7-5446-1459-7 / H · 0595

定 价: 58.00 元

本版图书如有印装质量问题,可向本社调换

前言

很早以前,在开设外语教学法课程的过程中,我们就产生了选编一本介绍外语教学理论和动态走向的读本的想法。我们选取了国外外语教学研究领域的领军人物近20年来发表的关于教学研究的必读文章,以及一些学者撰写的具有学科指导意义的精品文章,力图帮助广大外语教学领域的研究者从宏观上把握该领域的研究状况,从而获得研究的一手资料。

我们选编的文章既包括2000年以后发表的介绍外语教学研究领域最新进展和发展方向的文章,也包括20世纪80、90年代发表的介绍本学科基础内容的必读文章,以帮助研究者了解外语教学领域研究的不同层面。选编的内容主要包括这几个方面:外语教学基本理论、教学法、教学内容设计、教材编写、测试、师资培训、学习者策略、多媒体教学和语料库研究。

外语教学是研究教授和学习外语规律的科学。它是语言学研究的具体体现,语言学研究的诸多理论成果要放到外语教学实践中去检验。因此,如同语言学的发展一样,外语教学首先是对语言进行静态的教学,然后才逐渐向动态教学过渡。影响外语教学呈动态发展的原因主要有两个:其一,语言学理论的发展;其二,时代要求。一直以来,我们呼唤具有中国特色的外语教学理论,最主要的原因之一是目前中国的外语教学还存在不少问题。我们需要有中国特色的外语教学理论,并不是说我们不需要学习和研究国外的外语教学理论;恰恰相反,具有中国特色的外语教学理论需要对国外相关理论,尤其是第二语言习得理论,进行认真学习、梳理和消化才会有坚实的基础。其实,在过去的几十年里,我国的外语教学理论研究主要是对国外外语教学理论的引进、消化和应用。在这些理论的指导下,我们的外语教学理论研究和教学实践取得了

有目共睹的巨大成就。

受语言学研究由静态研究向动态研究发展的影响，外语教学也呈现出由静态教学向动态教学过渡的趋势。但是，一些人的观念往往滞后于这一发展趋势。因此，我们认为，要持动态的教学观念：要根据不同的学习者、不同的学习阶段而采取不同的教学法。西方国家最早采用的是语法翻译教学法(The Grammar-translation Approach)。它成为一种教学法体系是近一百年的事。

中世纪希腊语和拉丁语在欧洲盛行，拉丁语是当时欧洲文化教育、著书立说的国际语言及官方语言，当时的教学方法就是翻译法。到18、19世纪，英语、法语兴起，学校开始开设英语、法语等现代语言课程。由于找不到新的教学方法，语言教学就自然地沿用教授希腊语、拉丁语等古典语的翻译法。语法翻译法创建了外语教学中利用母语的理论，在教学实践中把翻译既当成教学目的，又当成教学手段。在课堂教学中，使用翻译法教学的教师，不必有流畅的外语口语，一般只要按照课文，逐词逐句地进行翻译讲解，用母语解释清楚所学语言的准确意思即可。课堂教学过程比较好控制，选择对学生的测试方法也比较容易。但是，过分强调用翻译法进行教学，容易养成学生在使用外语时依靠翻译的习惯，不利于培养学生用外语进行交际的能力。

19世纪下半叶，西欧各国的资本主义有了进一步的发展。为了发展自己的经济、吸取别国的科技成果，国与国之间的交往越来越频繁，语言不通也就成为各国之间人们直接交往的障碍。原有的语法翻译法在这种新的社会需求面前显得完全无能为力了。与此同时，语言学、心理学、教育学等外语教学法的邻近科学都已有了长足的长进，为新方法的产生提供了理论基础。这些学科的发展使人们对外语教学有了新的认识，在外语教学要进行改革的呼声中，直接法(The Direct Approach)应运而生了。直接法是仿照幼儿学习母语的自然的 basic 过程和方法，来设计外语教学过程和基本教学方法。它在外语专业的打基础阶段，特别是入门阶段，是比较有效的，相对于语法翻译法，直接法是教学史上的一大进步，并成为以后教学法现代改革派的发端。但它偏重经验、感性认识，对人的自觉性估计不足，而且它忽视了成年人学语与幼儿学语的区别和母语在第二语言习得中所起的作用。

到了20世纪30、40年代，由于世界各国交往频繁而急需大量外语口语人才，听说法(The Audio-lingual Method)应运而生，其理论基础是

刺激-反应学习理论,它重视机械训练,而忽视语义的传授。因此,和语法翻译法及直接法一样,听说法仍然是静态地教语言。受功能语言学的影响,20世纪70年代产生于英国等欧共体国家的功能法认为,语言最基本的功能是语言的社会交际功能,它认为外语教学的目的就是要培养学生掌握交际的能力,所以这种方法也叫交际法(Communicative Language Teaching)。功能法强调培养学生的交际能力。要培养交际能力,教师只教给学生句法结构,只重视句型训练机械的模仿,显然是达不到目的的。因此,外语教学转到了教语言的运用上来了,即要教会学生如何运用语言进行有效的交际,而交际法的产生标志着外语教学开始由静态的教学转到动态的教学上来了。

在用交际法进行教学的过程中,首先要注意课堂教学活动应是任务型的。要让学生的注意力主要放在怎样利用语言作为媒体以实现交际目的,完成交际任务,而不只是关心自己所说句子的结构是否完全正确。为了完成这个任务,任务型教学(Task-based Language Teaching, TBLT)应运而生。任务型教学是20世纪80年代兴起的一种强调“做中学”(learning by doing)的语言教学方法,它是20世纪80年代外语教学法理论和第二语言习得理论结合的产物。任务型教学强调以话题为主,用目标语进行活动(情境);以交际目的为目标(教师为主导);以学习者为中心进行活动。任务型教学法的核心是“以学习者为中心”和“以人为本”,以“建构主义”(Constructivism)为理论基础,符合二语习得内化过程的理论假设。在任务型教学中,通过合理设计和成功完成任务,会有效协调与平衡语言形式与语言意义之间的矛盾、发展语言系统和发展语言交际能力之间的矛盾、语言课堂教学与语言自然习得之间的矛盾、提高语言流利性和准确性与任务复杂性之间的矛盾。因此,无论从任务型教学的教学目标,还是从教学模式来看,任务型教学综合了传统教学法和交际教学法的优势,从而在理论上具有极大的吸引力。

除了这几种教学方法的介绍之外,本书还选编了几章内容,对教学任务的具体设计进行详细的介绍,其中包括教材编写、课程设置、大纲设计等。关于教材真实性的讨论在交际英语教学法中尤为重要。真实的语言与教材语篇之间的脱节往往会影响学习者交际能力的提高;课程设置作为学校教育体系的重要组成部分,其界定、设置原则、课程类别、学制学分等问题对于确保教育质量、提升教学效果至关重要。由于该领域本身具有一定的多元性,国内外教育界和外语界对相关问题的探讨可

谓众说纷纭。此外，教学大纲的设计在体现如何合理安排课堂教学、提高语言材料输入的过程性控制方面是十分重要的。它有助于学习者科学地按照二语词素习得的顺序和难易程度习得目的语，这也是第二语言习得研究在教学上一个很好的运用。除此以外，我们还要根据二语习得的原理多设计一些与实际语言环境有联系的教学活动，它们与正常的交际活动有关，而另一方面，减少一些有关语言用法的材料。这样有助于提高学生的自信心和积极性，进而有利于学生语言水平的整体发展以及学习自主性的提高。

现在世界各国外语教师都普遍面临着一种空前的压力——教学改革与创新所带来的压力。这种压力是在全球化社会和全球化经济背景下语言的地位和作用不断提高的情况下引发的。Donald Freeman 曾经提出，外语教学改革应该以教师研究为本。因此，我们如果不把研究的聚焦对准教师，英语教学的改革绝不会有大的起色。而要把研究的聚焦对准教师，我们就必须要深入到基层，深入到教学第一线，搜集教师课堂教学的一手材料，了解他们教学认知的形成，了解他们在面对各种复杂因素的情况下，选择此方法而非彼方法的原因。因此，本书节选了几篇关于师资培训的文章，探索教师如何通过自己的教学实践来提高课堂教学效果，提高学生目的语输出的能力。

近年来，随着人本主义教育理念的推广和个性化教学理论的发展，外语教学越来越重视学习者的个体差异研究。学习策略和学习风格作为个体差异的重要因素，相关理论阐释和实证研究较多，具体涵盖概念界定、分类、相关关系、策略培训等方面，可谓诸说纷呈、不一而足。我们也选取了几篇文章，涉及学习风格、教学风格及其相关关系等方面，基本上涵盖了该领域的主要研究内容，具有一定的代表性，供广大研究者参考。

从教学的媒介来说，多媒体网络教学也是近年来关注的热点。如何使用多媒体网络教学来加强对学生听、说、读、写、译等综合技能的培养，如何使用多媒体网络培养学生的自主学习能力、合作学习意识，多媒体网络教学作为教学改革与创新的媒介，多媒体网络教学作为教与学的“工具”，多媒体网络教学作为健全师资培训机制以及多媒体网络教学在英语教学中的误用等一系列亟待解决的问题在本书精选的几篇文章中都进行了有益的探讨。

我们认为，计算机和网络的普及，已经为课程网络化的实现提供了

保证，以计算机为平台的远程教育、优秀课程的共享也将成为现实。但是，网络课程的选择、课件的制作绝对不是容易的事。选择网络课程应该有一个基本的原则，这个原则至少有三点，那就是课程的通适性(可以是基础课程，也可以是知识性课程，应该是该专业的主干课程)、教材内容的新颖性和执教老师的优秀性。至于课件制作，不应该是原始授课的照搬，而应该在综合考虑课文内容、知识点、教学法的基础上，合理编制、设计课件脚本。这对推动外语教学的改革将是非常有益的。

在外语教学理论的发展过程中，积累了数量不算太小的文献，其中精品文章不少。但是，由于篇幅的限制，在我们的读本里只能按照 14 个题目选取了 42 篇文章，这些文章大体上涵盖了外语教学研究的最主要的内容，每个题目下入选的文章可以说是加深对这个题目了解的必读文章。在每一章前我们都写了一个简要的导读，介绍所选文章的研究背景和理论依据，同时以简洁的文字对各篇选文进行概述，提纲挈领，帮助读者加深理解。

对本书所选的 42 篇阅读文献的原作者及有关出版社，我们表示衷心的感谢，感谢他们对我们工作的支持。

编者
2009 年 9 月

编者的话

《外语教学名篇选读》终于成书准备付印了。

改革开放以来,我国高等外语教育规模不断扩大,取得了举世瞩目的成绩。仅以英语专业为例,迄今全国有近1000所高等学校开设了英语专业,在校生已达上百万。当前,我们迫切需要以二语习得研究成果为指导,借鉴国外先进的外语教学理论,并结合我国外语教学现状,摸索出一条适合我国国情、具有中国特色的外语教学新路子。编写这本选读的初衷就是向我国外语教学领域的广大教师、学生和研究者提供国外外语教学研究领域领军人物撰写的具有指导意义的精品文章,每篇入选文章均配有导读和概述,以点评形式帮助读者加深理解。

《外语教学名篇选读》分为上、下两册,共有14章,基本上涵盖了外语教学领域的不同层面。前言部分简述了外语学科发展的由来、理论基础、分支流派和动态走向,以及当前该学科在国内的研究发展情况。

全书由我策划、构思,由我的五位博士生分别选编和撰稿,最后由我负责统稿和全书审订工作。参加选编和撰稿的五位博士都是非常优秀的年轻学者。她们的理论功底坚实,在二语习得和外语教学领域内研究成果颇丰,已经撰写和发表过许多高水平的论文,出版过专著,参与了多项国家社科项目和省部级社科项目的研究工作,并编写过国家级规划教材。她们耕耘在外语教学第一线,具有多年教学实践经验,熟悉我国外语教学现状,是编写这本选读的最佳人选。选编和撰稿的分工是:张雪梅(上册第3、5、6章和下册第2章),冯辉(上册第7章和下册第6、7章),王雪梅(上册第4章和下册第1、4、5章),任庆梅(上册第1、2章和下册第3章),前言由吴菲撰写。本书的出版是我们师生多年辛勤耕耘的成果。

《外语教学名篇选读》在成书过程中得到了上海外语教育出版社和

苗杨、梁晓莉编辑的大力支持和帮助，在此一并表示谢忱。

由于我们的学识有限，掌握的资料有限，对国外这一领域的最新研究成果了解也有限，参加编写的又有好几位博士，因此在介绍和点评入选学者的作品及其观点时繁简不一，挂一漏万之处在所难免，恳请广大读者不吝赐教，以便以后修订再版。

戴炜栋

2009年9月于上海外国语大学

CONTENTS

CHAPTER 1	Fundamental Concepts of Foreign Language Teaching	1
	Three Misconceptions about Age and L2 Learning	3
	Towards Intercultural Communicative Competence in ELT	33
	Feedback on Second Language Students' Writing	43
CHAPTER 2	Teaching Methodology and Approaches	91
	There Is No Best Method — Why?	93
	TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends	111
	Exploring Input Processing in the Classroom: An Experimental Comparison of Processing Instruction and Enriched Input	139
CHAPTER 3	Foreign Language Teaching Research Methods	189
	Action Research: An Evolving Paradigm?	192
	Exploratory Practice: Rethinking Practitioner Research in Language Teaching	240
	Making Sense of Language Teaching: Teachers' Principles and Classroom Practices	270
CHAPTER 4	Curriculum Development	311
	French Core Programs across Canada: How Can We Improve Them?	315
	The Use of a Research Model to Guide Curriculum Development	334
	Developing Web-based Curricula: Issues and Challenges	343
CHAPTER 5	Materials Development	363
	The Textbook as Agent of Change	366

The Empirical Evaluation of Language Teaching Materials	386
Materials Development and Research — Making the Connection	396
CHAPTER 6 Syllabus Design and Needs Analysis	419
A Critical Look at the Communicative Approach (I)	422
A Critical Look at the Communicative Approach (II)	439
On Notional Syllabuses	459
Negotiating the Syllabus: A Win-win Situation?	475
CHAPTER 7 Teacher Education	485
Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education	488
Teachers' Theories in Grammar Teaching	509
The Sociocultural Turn and Its Challenges for Second Language Teacher Education	523

CHAPTER 1

Fundamental Concepts of Foreign Language Teaching

注重提炼外语教学中的基本概念既能展示与外语教学密切相关的哲学、心理学、教育学、心理语言学、社会学等诸领域的主要理论精华，亦能涵盖外语教学实践的主要范畴。正是本着这样的宗旨，本章从理论角度介绍有关外语教学的若干基本概念，以期读者能够基于对外语教学理论的认识和理解逐步推衍到比较合理的教学原则，乃至比较具体的教学技巧和策略。然而，纵观百年外语教学发展史，关于外语教学的理念无时无刻不在发生变化。而且外语教学的基本概念非常广泛，很难对其一一进行详尽的描述和讨论。因此，本章节根据外语教学环境的主要特点从国外语言教学研究权威学术期刊上精选了部分重要概念加以介绍，如学习者的年龄、跨文化交际能力的培养、语言反馈等，但完全不否认其他概念对外语教学的同等重要意义。

本章收录了三篇论文。第一篇“Three Misconceptions about Age and L2 Learning”是刊登在 *TESOL Quarterly* 2000 年总第 34 期上的精品文章，作者是 S. H. Marinova-Todd, D. B. Marshall 和 C. E. Snow。年龄向来都被视为影响学习者语言发展的主要因素之一。研究者通常认为，从习得一门新语言所付出的努力程度看，儿童学习者要少于成年学习者；而从最后的语言水平看，儿童学习者要高于成年学习者。针对这些问题，本文作者认为，年龄导致的学习效果差异是由学习环境的不同所导致的，并非由于学习能力不同。文章澄清了关于年龄问题的三个误解：语言学习者的年龄越大，学习语言的速度越慢；大龄语言学习者学习效果较差是由于他们大脑中储存两种语言的区域以及大脑分析处理两种语言的速度与年幼学习者不同；成年人学习外语不能达到接近本族语者的语言水平。在承认学习者年龄差异的确影响语言发展的前提下，作者认为，年龄问题涉及社会学、心理学、教育学等因素，这些因素共同作用，影响学习者语言水平的发展。因此，无论是对双语教学、第二语言教学，

还是外语教学,本文皆有积极的指导作用。

第二篇文章“Towards Intercultural Communicative Competence in ELT”选自 *ELT Journal* 2002 年总第 56 期,作者是 C. Alptekin。本文对基于本族语者语言水平的交际能力发展模式的效度提出质疑,认为这样的模式对于英语这样一种国际化语言来说过于理想化,没有反映出英语作为族际通用语(*lingua franca*)的作用,未能将语言的真实性与本族语者的社会环境相联系。因此作者认为,英语应被视为一种世界性语言,交际能力的含义应加以更新。在实际教学过程中,教师既要考虑学习者的具体学习环境特点,又要注重培养学习者的跨文化交际能力。因而,本文对外语教学策略、教学方法、教材的选择等都提供了重要的指导思想。

第三篇文章“Feedback on Second Language Students' Writing”选自 *Language Teaching* 2006 年总第 39 期,作者是 K. Hyland 和 F. Hyland。这篇文章强调反馈在语言发展过程中的重要性,涉及诸多有关语言教学的重要概念,如以过程为中心的课堂教学、教师提供的书面反馈、教师提供的口语反馈、其他学习者作为合作伙伴提供的反馈、合作学习、学习者自我评价、计算机辅助式反馈等,旨在探讨反馈式教学对促进学习者的写作能力,乃至其整体语言运用能力的作用。本文立足于二语环境下的写作教学,全面描述了提供反馈的情景语境的特点。本研究对培养外语学习者的自主学习能力和提高整体教学效果具有重要的指导意义。

本章介绍的有关外语教学的重要概念无不与外语教学以及教师专业发展紧密联系。外语教师在阅读这些精华之作时,应结合自身的教学实践,正确理解语言科学理论和语言教学实践之间的相互作用,积极运用所掌握的专业知识去分析、评判教学实践活动,提炼自己的教学经验,不断加深对外语教学规律的认识。同时,外语教师要对自己原有的语言教学的理论体系和基本概念框架进行梳理和反思,以促使自身的专业理论框架逐渐成熟,从而形成合理化和专业化的知识系统。

THREE MISCONCEPTIONS ABOUT AGE AND L2 LEARNING

Stefka H. Marinova-Todd,
D. Bradford Marshall, and Catherine E. Snow

Age has often been considered a major, if not the primary, factor determining success in learning a second or foreign language. Children are generally considered capable of acquiring a new language rapidly and with little effort, whereas adults are believed to be doomed to failure. Although older learners are indeed less likely than young children to master an L2, a close examination of studies relating age to language acquisition reveals that age differences reflect differences in the situation of learning rather than in capacity to learn. They do not demonstrate any constraint on the possibility that adults can become highly proficient, even nativelike, speakers of L2s. Researchers, in other words, have often committed the same blunders as members of the general public: misinterpretation of the facts relating to speed of acquisition, misattribution of age differences in language abilities to neurobiological factors, and, most notably, a misemphasis on poor adult learners and an underemphasis on adults who master L2s to nativelike levels. By clarifying these misconceptions, we hope this article will lead to a better understanding of L2 learning and, in turn, better approaches to L2 teaching.

1. Introduction

The term *critical period* for language acquisition refers to a period of time when learning a language is relatively easy and typically meets with a high degree of success. Once this period is over, at or before the onset of puberty, the average learner is less likely to achieve nativelike ability in the target

language. It is generally accepted among psycholinguists that a critical period for L1 acquisition exists, but controversy arises when the critical period claim is extended to L2 learning. The existence of a critical period for second language acquisition (SLA) would have serious implications for foreign language teachers working with older students, not the least of which would be a need for a complete overhaul of expectations and methods of evaluation. If older students are biologically incapable of mastering another language to a very high level, then they should not be graded in comparison to native speakers. As expectations are lowered, so should teaching methodologies be modified to promote limited proficiency, allow for a greater number of errors, and avoid even broaching the unreachable goal of native fluency. Furthermore, if a critical period for L2 learning does exist, then schools should obviously introduce foreign languages earlier, and all states should introduce policies to accelerate the exposure to English of immigrant children, as California has done. Clearly, knowing the facts about the critical period for SLA is relevant to policy and to practice in education.

The purpose of this article is to analyze some common misconceptions about L2 learning by examining the relevant literature; it does not present a comprehensive review of critical period research.¹ We conclude from this analysis that older learners have the potential to learn L2s to a very high level and that introducing foreign languages to very young learners cannot be justified on grounds of biological readiness to learn languages. Rather than focusing on the low probability that adults will acquire fluency in L2s, we argue, it is more productive to examine the factors that typically lead to nativelike proficiency in L2s for any learner. Such an approach can also inform sensible decisions about the allocation of resources for foreign language of L2 teaching.

The idea of a critical period was first introduced by Penfield and Roberts (1959), who argued that language acquisition is most efficient before age 9, when "the human brain becomes ... stiff and rigid" (p. 236). Later Lenneberg (1967) claimed that during this period of heightened plasticity, the human brain becomes lateralized. He argued that puberty represents a biological change associated with the firm localization of language-processing abilities in the left hemisphere. He also claimed that postpubertal language acquisition was far more difficult and far less successful than acquisition occurring during the

prepubertal period of rapid neurological development. Krashen (1973), among others, challenged Lenneberg's characterization by showing that brain lateralization may be completed by the age of 5. Lamendella (1977) argued that Lenneberg's conclusion regarding the critical period was overstated and introduced the term *sensitive period* to emphasize that language acquisition might be more efficient during early childhood but was not impossible at later ages. Today, many researchers in the field use the two terms interchangeably, as we do throughout this article.²

Case studies of several individuals who began to acquire an L1 late in life, and who were generally not very successful, are available. Most concern *wolf children*, children reared in isolation without any linguistic input (e.g., Genie in Curtiss, 1977) or congenitally deaf children whose hearing was improved with the help of hearing aids only after puberty (e.g., Chelsea in Curtiss, 1989). Such cases, though rare, demonstrate the effortfulness and poor outcomes associated with language learning in later childhood or adolescence as compared with its normal course in early childhood. Furthermore, most people can think of dozens of acquaintances who have attempted to learn an L2 after childhood, found it a challenging and frustrating task, and achieved only rather low proficiency. These two phenomena seem on first view to be quite similar and to converge to support the credibility of a critical period for language learning. It is thus not surprising that the notion of a critical period for L2 learning is widely taken for granted. We argue, though, that the cases of children deprived of an L1 and those of L2 learners who encounter obstacles to high-level achievement are entirely different and that the critical period that limits the learning of the first group is irrelevant to explaining the shortcomings of the second.

Neither researchers nor others can ignore the overwhelming evidence that adult L2 learners, on average, achieve lower levels of proficiency than younger L2 learners do. However, this evidence is not sufficient to conclude that a critical period for SLA exists; a careful reexamination of the arguments offered in support of the critical period hypothesis suggests that each of them is subject to one of three fallacies: misinterpretation, misattribution, and misemphasis. The person in the street will offer as support for the existence of the critical period the observation that