

English

英语教学与研究

◎王湘云 著

英语教学与研究

王湘云 著

山东大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

英语教学与研究/王湘云著. — 济南: 山东大学出版社, 2016. 9

ISBN 978-7-5607-5621-9

I. ①英… II. ①王… III. ①英语—教学研究 IV. ①H319.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 229335 号

责任编辑:张申华

封面设计:张荔

出版发行: 山东大学出版社

社 址 山东省济南市山大南路 20 号

邮 编 250100

电 话 市场部(0531)88364466

经 销: 山东省新华书店

印 刷: 济南新科印务有限公司

规 格: 787 毫米×1092 毫米 1/16

16.75 印张 310 千字

版 次: 2016 年 9 月第 1 版

印 次: 2016 年 9 月第 1 次印刷

定 价: 36.00 元

版权所有,盗印必究

凡购本书,如有缺页、倒页、脱页,由本社营销部负责调换

前 言

自1989年在山东大学外国语学院执教以来,我从教近30年了。回想这漫长而又短暂的教学生涯,自有一番感触与心得。30年外语教学与研究在历史长河中只是沧海一粟,却是我个人生活的全部。这部论文集是反思和总结我自己30年外语教学与研究的重要成果之一。本书的内容主要包含3个模块:语言学基础理论研究、英语诗歌基础研究与外语教学、英语文学的教学与研究。这部作品不敢说是“深耕”之作,却可以说是“细作”之品,是我30年的一点心得,记录了我30年教学和研究所走过的心路历程,体现出3个特点:理论性与应用性相结合、专业性与普及性相结合、抽象性和趣味性相结合。

理论性与应用性相结合是本书的首要特点。二语习得、认知语言学和语用学一直是外国语言学及应用语言学基础理论研究中的重要板块。从宏观层面对语言学理论作哲学探索,对经典语言学大家学术思想的渊源和发展作鸟瞰式把握,对于厘清理论语言学基础研究中存在的问题和偏颇、加深对理论语言学重要术语和问题的理解、解决对理论语言学经典术语理解上的误区具有重要意义。对语言学理论的某些性质作某种恰当的阐释和指认是优化外国语言学及应用语言学基础理论研究工作的基础性保障。揭示出语言学经典术语的哲学意蕴,厘清语言哲学思想的学术发展脉络,特别是它们在整个语言学语境中逻辑的、历史的真正含义,都是深化外国语言学及应用语言学基础理论研究的必要步骤。本书第一编聚焦于语言磨蚀现象,厘清了其理论发展的历史脉络,在理论语言学基础研究的框架内运用实证的方法研究中国学生英语学习的磨蚀现象;本编同时涉及语言污染、语言保护及最新的教育技术的发展与应用及由此引发的教师角色和教学理论的重新定位,并把这些研究成果具体运用到二语习得的微观层面,与二语教学的具体实践融为一体。本书第二编专门

研究英语诗歌的理论和教学,把诗艺技巧和批评理论与大学课堂教学中诗歌欣赏的具体案例融为一体。本书第三编在宏观上把握英语文学的发展态势,系统分析意识流文学和结构主义的特点,深入挖掘文学作品的审美价值,探讨文学与文化之间的微妙关系,并把英美文学的诗学与中国诗学进行比较,阐释经典文学作品的文化意蕴。

专业性与普及性相结合是本书的第二个特点。首先,语言磨蚀研究是发端于20世纪80年代的一门新兴学科,其所包含的各种理论和假说,如语言磨蚀的机制和模式、回归假说、倒置假说、门槛假说、干扰假说、标记性假说和语言休眠假说等都具有极强的专业性。本书把这些专业性极强的语言学理论放到具体的二语习得实践中,用简明易懂的语言进行了阐释,如语言磨蚀的内部机制与外部机制,语言磨蚀的程度、速率、分布和顺序等,这些研究能为二语习得者提供或多或少的指导。其次,本书中关于诗歌形式的研究是英语诗歌基础理论研究的重要内容之一。诗歌基础理论的三大核心内容是诗歌的形式、技巧和批评理论。但这三个方面的任何一项内容都不是一本专著可以解决的问题。本书只是专门针对中国大学生英语学习过程中接触频率相对比较大的一些诗歌专业术语和理论展开阐释,如英语诗歌的基本要素、英语诗歌的形式、英语诗歌的体裁、英语诗歌的语言特点与英语诗歌的修辞等。这些专业性极强的术语与理论是诗歌技巧和诗歌批评理论的基础内容,同时这些内容能够为我国的英语诗歌爱好者和研究者,尤其是英语专业的学生提供借鉴,为英语诗歌的欣赏普及和英语诗歌的深入研究奠定一定的基础。再次,本书第三编的内容专业性更强,对英国文学的鸟瞰式的宏观把握、意识流文学、济慈的美学思想、《尤利西斯》等都涉及英语文学领域中的专业问题;同时,本书所选定的这些内容又都是英语文学中最为基本的问题,是中国英语专业学生都应该了解和把握的基础内容。故本书在处理这些问题时始终坚持专业问题难度适中这个尺度,既考虑了研究问题的专业性,又兼顾研究问题的普及程度。所以这部分的内容既能为英语文学研究者提供一定的参考价值,又能够帮助英语文学爱好者和中国大学生,尤其是英语专业的学生拓展视野、提升自身的英语文学基本素养。

抽象性和趣味性相结合是本书的一个特点。本书的理论性和专业性在某种程度上决定了本书的抽象性,同时,本书的应用性和普及性成就了本书的趣味性。语言磨蚀、英语诗歌和本书所涉及的英语文学的各种流派及各种批评理论都具有极强的理论性和专业性,这对于大多数普通读

者而言具有很强的抽象性,甚至会让人产生一种枯燥无味的感觉。这种专业性和抽象性要求读者要具有相应厚实的专业基础,从而在一定程度上限制了这种专业知识在社会上的推广和普及。为了打破这种专业性、抽象性的藩篱,本书特意精心编排了三编内容。第一编的内容把与语言磨蚀相关的各种抽象理论和假说融入到具体的语言学习和语言教学的微观行为中,把抽象的语言学基本理论融入到具体的语言保护政策中、融入到网络技术的运用中、融入到教学理论和教师角色的重新审视中、融入到具体的大学外语类文化课程建设中。这种做法既从理论的高度对每个个体二语习得过程中的语言磨蚀现象作出了合理的阐释,又在微观层面找到了语言磨蚀理论和假设的实践基础和支撑,把语言磨蚀理论与具体的二语习得过程中的趣味性结合在一起。第二编的内容把英语诗歌的高雅形式、专业技巧和抽象的诗歌批评理论融入到经典诗歌和现代诗歌的解读和赏析中;把英语诗歌的各种音韵、格律、韵步、修辞等枯燥的基本知识的解释融入到莎士比亚、弥尔顿等经典名家名作的优秀范例中;把诗歌艰涩的语言融入到生动具体的英语诗歌教学之中;把英语诗歌的形式艺术融入到诗歌主题意蕴的阐释之中;把索绪尔经典语言学理论融入到诗歌的解读之中;把格莱斯语用学理论、后格莱斯语用学理论及现代修辞认知语言学理论融入到英语诗歌的理解和具体教学课堂中。这种融合使得最让人难以理解的英语诗歌变得具体,突显出诗歌理解的趣味性。本书第三编的内容涉及西方文艺理论的各种流派,如结构主义、意识流文学、现代主义和后现代主义、意象主义诗论和文化研究等。这些理论的抽象程度不言而喻。但是本书对这些抽象文艺理论的阐释并不是局限在纯理论层面的剖析,而是全部都深入到每一部作品的具体解读和阐释中。这种做法可以使读者在领略西方文艺理论的博大精深的同时,更能感悟到文学作品解读的新奇与乐趣。

本书3个领域所触及的理论问题涉及诸多学术问题和诸多学科,研究工作的面广量大,是一本书远远无法全面覆盖的。由于本人水平有限,对以上3个领域的研究有一种力不从心的感觉。尽管本人花费近30年的时间和精力在努力,错误之处在所难免,本书只是抛砖引玉而已,恳请专家和读者不吝指教,在此,本人先致以谢忱。

王湘云

2016年9月10日

目 录

第一编 英语语言学理论与教学	1
二语习得者特质的新认知	3
论语言磨蚀机制与模式	10
语言磨蚀原因与应对策略	19
语言磨蚀假说综述	26
英语中的语言污染探源	34
英国少数民族语言的保护与启示	44
谁才是“理想的英语教师” ——基于英语专业四年级大学生的调查	52
网络新技术及其在国外外语教学中的应用 ——从“网志”到“维基”再到“播客”	66
多元智能视角下的大学外语类文化课程建设 ——以《英语国家文化》精品课程建设为例	73
第二编 英语诗歌研究	83
英诗的语言特点与英诗教学	85
英语诗歌的基本要素	92
英语诗歌的形式	119
论英诗外在形式的表意功能	126
英语诗歌的体裁	131
英诗修辞的语用解释	137
索绪尔纵聚合、横组合轴理论与诗歌含混的破译	147

论《威尼斯商人》的语言陌生化现象	152
《箭与歌》欣赏	160
第三编 英语文学研究	163
近 30 年英国文学发展态势	165
论文学“意识流”	175
索绪尔对结构主义文学批评的影响	180
何为“真”,何为“美”	
——济慈的美学思想在纵聚合、横组合轴上的破译	188
从爱尔兰的布卢姆节谈文学与文化遗产保护之间的关系	195
论《尤利西斯》中的中国形象	204
中国古典艺术对庞德诗学思想和诗歌创作的影响	214
客观关联物的诠释与整体意义的构筑	
——论《J. 阿尔弗雷德·普鲁夫洛克的情歌》中意象的叠加	
及其背后的荒原意识	223
为了忘却的记忆	
——论《至爱》对黑人“二次解放”的呼唤	231
参考文献	240

第一編 英語語言學理論與教學

二语习得者特质的新认知

摘要 在二语习得者大脑中同时存在着二语和母语两个语言系统，它们之间的双向迁移丰富并改变着这两个语言系统。这两个共存的、相互增进的语言系统赋予了习得者更宽广的语言应用范围，也提高了他们的概念化能力。这样，二语习得者在二语（过渡语）系统、母语系统、二语应用和认知思维方面便拥有了操单语者所不可企及的特质。这些特质构成了我们二语教学新的认知基础，也是我们进行二语教学改革的立足点和出发点。

关键词 二语习得者；二语系统；母语系统；二语应用；认知和思维

桂诗春认为，二语教学问题不仅是二语教学的方法问题，更是一个包括二语教育政策、培养目标、学习者、教师、教学大纲、教学方法、教材、教具、测验等诸多环节的复杂过程。这些环节环环相扣，互相制约和促进，构成一个有机的整体，共同决定着二语教学的成败（见图1）。我们从图1中也不难看出，二语习得者是二语教学的中心环节和最活跃的因素，是其他因素发挥作用的媒介，也是“对如何界定学习者成败拥有最终发言权的主体”（Allwright, 2005）。因此，要搞好二语教学，首先要明白二语习得者的本质特点。

令人遗憾的是，在谈到二语习得者特点的时候，学者们往往倾向于将一个习得者与另一个习得者进行比较，而且在这种比较过程中他们也只注重研究习得者以二语观点、情感状态、年龄大小、学习能力、学习策略、学习动机和个人性格等为主的内部因素（Ellis, 1994: 467-567; Cook, 2000: 95-117），鲜有学者将二语习得者个人因素与操单语者个人因素进行比较，更没有人对二语习得者在二语系统、母语系统、二语应用和认知思维方面的特点进行探讨，并基于这种新探讨提出一种更适合于二语习得者特点的科学的二语教学的新思路。因此，我们有必要而且必须弄清二语习得者的特质。

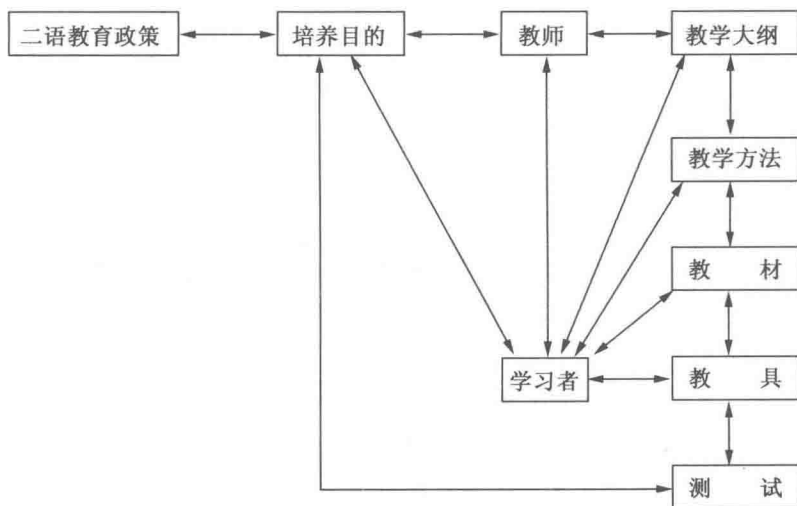


图1 二语教学过程中诸因素的关系(桂诗春,1997:220)

一、二语系统:过渡语“动态”本质和“趋近”性

长期以来,人们对为数极少的准本族语者(near-native speaker)能否真正像操单语者一样运用语言的问题争论不休。Bongaerts (1999)发现,少数习得过12年法语或英语的荷兰人能够不带任何口音地讲法语或英语,他们的口音已经和操单语者没有什么区别了。但是,Coppetiers的“语法性判断”调查问卷发现,本族语者对问卷的回答表现出相当的一致性,而大量的准本族语者却表现出很大差异,他们中没有一个人能够像本族语者那样回答问卷。由此看来,极个别的习得者能够不带任何口音地使用二语并不能说明他们具有和操母语者相同的语言能力和特质,更不用说绝大多数普普通通的二语习得者了。

Cook(1991)指出,操单语者只有一个语言系统,那就是他们的母语系统。二语习得者却在自己的大脑中同时拥有母语和二语两个语言系统(103-117)(绝大多数习得者的二语系统在某种意义上只能称为“过渡语”)。这种作为由母语向目的语过渡的语言系统有三个突出特点:

第一,系统性。过渡语是一个相对独立的语言系统,同习得者的母语一样,它也具备一套独特的语音、词汇、句法和语用规则系统。习得者正是基于这套自己建立起来的系统运用目的语从事各种交际活动。Ellis(1994)认为,尽管过渡语是动态变化着的,但是习得者对过渡语的运用却是有规则的、可预测的。(416-417)Cook(1969)认为,习得者的过渡语自成系统,它既

不同于习得者的母语系统,也与其目的语系统有别。(207-216)

第二,渗透性。二语习得过程是一个开放的过程,其间习得者的过渡语不断受到来自习得者母语和目的语规则和形式上的渗透,例如母语的迁移、过度概括等。在这种渗透过程中,过渡语错误也不断得到修正,从而更接近目的语。

第三,动态性。作为二语习得者在二语能力发展过程中按照自己所建构的目的语系统来使用的语言系统,过渡语反映出了语言习得者的语言能力向目的语系统“趋近”的动态本质。因此,我们可以把二语习得过程看成二语知识日积月累的过程,整个过程构成一个连续体,每个阶段可以用连续体上的某个点来表示(Selinker, 1972)(见图2)。

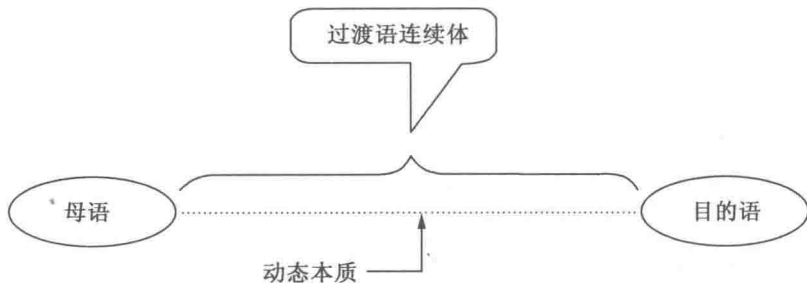


图2 过渡语连续体(Interlanguage Continuum)

从过渡语的三个特点,尤其是其“动态性”特点,我们不难看出过渡语系统在母语和目的语的双重渗透和习得者自我修正过程中表现出向目的语系统“趋近”的倾向,但是这种“趋近”并不等于“习得”。Selinker(1972)的研究还发现,95%的二语习得者最终未能达到目的语水平,也就是说,他们中的绝大多数人的过渡语没能到达连续体的终点。所以说,二语习得者的二语(即“过渡语”)系统与操单语者的母语系统有着显著差异。

我们需要明白的是,二语习得者这种在语言系统方面表现出来的与操单语者的差别并不是什么缺陷,人们不应该将二语习得者同时拥有两个语言系统的大脑的复杂状态与操单语者的相对简易的单语系统相比量;同时,二语习得者的学习目标也只能是像二语习得者一样使用第二语言,而不是要努力成为操本族语者。如果习得者能够在习得过程中充分表达自我,即使有时表达方法有悖于目的语规范,也都应该得到鼓励而不是批评。

认识到过渡语的特点对于我们的二语教学意义非凡,它实际上是纠正我们以往试图将二语习得者训练成操单语者一样使用语言的教学目标的理论基础。

二、母语系统:源于双向迁移

早在 20 世纪中期,Weinreich(1953)就谈到了母语对二语习得的干扰,他把这种干扰称作“出现在双语者话语中的背离二语和母语规范的事例”,也就是后来所谓的“语言迁移”。在此后的 50 多年中,关于母语是如何影响二语习得、二语应用的研究可谓遍地开花。(Cook, 2003: 1-18)然而,直到 21 世纪初才有学者开始研究另一种迁移,即二语知识向母语系统的迁移,这是一种与母语知识向二语系统迁移的方向相反的迁移,是一种反向迁移(reverse transfer)。这种迁移虽然不如母语知识向二语系统的迁移明显,但也的确在很多方面、相当程度上改变了习得者的母语知识。

词汇方面,Laufer(2003)通过对习得希伯来语的俄罗斯人研究发现,希伯来语对习得者母语的“词汇知识方面的直接影响是显而易见的”:随着时间的推移,二语知识的丰富,他们母语的词汇量却越来越小了,在用俄语表达自己时,他们反而会感到嘴笨舌拙,力不从心。(19-31)

语用方面,Pavlenko(2003)指出,习得过英语的俄罗斯人在概念化过程中有一种向二语系统转移的倾向,“这种转移在情感概念化方面表现得尤为突出,实验参与者求助于英语表达法来对自己的情感进行编码,在此过程中他们突破了俄语的句法和语义制约”,“其中一些实验参与者还逐渐意识到英语成了他们表达自我情感的首选方式”(32-61)。

句法结构方面,Cook(2003)等人的调查发现,日语中不存在主语和谓语的数的一致性,“只有习得过外语的人才有复数概念”。因此和那些不懂英语的日本人比起来,习得过英语的日本人更喜欢用复数作主语,这已经成了他们的“一个显著特点”。(193-253)MacKay & Flege(2004)的研究表明,习得过英语的意大利人在讲母语时更倾向于使用长句子。(373-396)

文体复杂性方面,Kecskes & Papp(2000)的研究发现,在接受了将近三年的“沉浸式教学法”或“强化式教学法”的教育后,那些习得英语、法语或俄语的匈牙利孩子在用匈牙利语写作时,他们的文本在句法和文体方面要比对照组的孩子的文本更复杂,也更灵活。(16-36)

母语的丧失。一些二语习得者,尤其是年少的二语习得者,由于长期“沉浸”在二语环境中而很少使用母语,以至于完全丧失了母语知识和技能。(Seliger & Vago, 1991: 3-15)

由此可见,在二语习得过程中,习得者的母语系统和二语系统之间存在着相互影响、相互迁移的关系,这种影响和迁移不像过去人们认为的那样是单向的,而是双向的。二语向母语方向迁移的新研究成果至少可以为我们

的二语教学提供以下两个方面的启示:第一,二语课堂教学中母语的重要性。二语习得者由于习得二语而在母语方面的力不从心乃至对母语的淡忘和对母语句式的改变,实际上说明了“沉浸式教学法”的负面效应,从而间接地说明了二语课堂教学中适量使用母语的必要性,因为二语习得的目标绝对不是建立在对母语的忘却或对母语使用水平的降低的代价之上的。第二,二语习得之于改变习得者思维方式的可能性的存在。二语习得者在二语习得的过程中对目的语文化、概念、情感认知、思维模式的吸收,实际上间接地说明了二语教学中对习得者文化知识、情感陶冶、思维能力的拓展等方面培养的可能性和必要性。

三、二语应用:延展了的语言应用系统

在二语应用方面,二语习得者和操单语者最显著的不同首先表现在前者具有“语码选择”“语码转换”和“翻译”的能力。Richards, Platt & Platt (2003)指出,二语习得者“在与他人进行交际时,如果有不止一种语码可供选择,那么他们在某些地方与某些人交际时通常会有目的地选择一种语码,而在另一些地方与另一些人交际时则可能有目的地选择另一种语码”(72)。Paradis(1997)把二语习得者的这种语码转换能力看成是对操单语者“释义”和“文体转换”能力的延展。(331-354)Cook(2003)则从另一个视角把操单语者的语言能力看作是二语习得者语言能力的“有限版本”(a limited version)(5)。在二语教学中,二语习得者的这种语码选择、语码转换和翻译能力,应该被看作是一种具有积极意义的能力,是优于操单语者的一种素质,这也从侧面说明了二语习得者将像操母语者那样使用语言作为二语习得目标的不合理性。

另外,即使在相同的交际环境中,二语习得者和操母语者的语言运用方式也有着显著的差异。只要有二语习得者在场,交际参与者之间的关系就会发生一些微妙的变化。一方面,二语习得者的语言会变得比操母语者更礼貌。例如在表达对别人的谢忱时,他们不会简简单单道一声“Thanks”,而是要不厌其烦地说一句“Thank you very much indeed”。(Cook, 1985: 177-196)另一方面,操本族语者在与二语习得者交流时会“调整他们的语言和会话以适应非本族语者”(桂铸春,2005年,第243页),他们也并不期望二语习得者能够像自己一样讲自己的母语(Ellis, 1994: 128, 265),因此,在二语习得者用“Thank you very much indeed”这样的句子来表示谢意时,操本族语者也并不觉得有什么奇怪的了。二语习得者与交际对象间的交际态度的这种微妙变化也从另一个侧面说明,将像操母语者那样使用语言作为二语习

得目标是没有必要的,这对大多数习得者来说也是不切实际的。因为,一方面不同的母语者之间的微妙文化差异是一种现实存在,它不可避免地会反映到语言之中,使二语习得者不可避免地运用一些与操母语者稍有差异的表达;另一方面,操母语者对二语习得者的调适态度使二语习得者所操的、与操母语者的母语稍有差异的表达在操母语者眼中成了一种期待中的合理化表达。

四、认知和思维:借助两种语言系统的概念化过程

二语习得者集双(多)语系统于一身,多项能力的影响已经远远超出了语言技能领域,过去 50 多年的语言教学研究已经证实了二语习得对学习者的认知和思维能力的影响。

首先,二语习得者的思维更为敏锐。不仅他们的智力与操单语者比较起来毫不逊色,而且在“思维/认知适应性”方面要明显优于操单语者。早在 40 年前,Lambert(1975)的研究就表明,“增益双语”教学不仅可以使学生熟练掌握一门语言,而且有助于学生认知和语言能力的发展。(55-83) Dr. Bialystok(2001)也指出,“操双语的儿童比操单语的同伴更具有稳定优势的领域之一就是元语言学意识领域”(134)。

其次,二语习得者的读写能力更胜一筹。Lombardi(1986)的研究表明,在中学就习得二语的学生要比没有习得二语的孩子能够更快地发展其读写能力。这种观点似乎不合乎我们的本能直觉。但是,人们发现在小学就习得二语的孩子并没有让他们的二语学习经历把自己搞得晕头转向;相反,他们的学习却因此得到大幅度提高。(103-114) Yelland et al. (1993)进一步指出,些许的二语习得经历也足以对孩子们的读写能力发展产生积极的影响。(423-444)

再次,二语习得者的概念化能力更强。在学生习得二语的初期,习得者如果要理解某个概念所表示的意义,唯一的途径就是通过翻译法找出母语中的对应词,这就是 Kroll & Stewart(1994)所谓的“与字词连结模型”(word association model)。(149-174)然而,随着习得者二语流利程度的提高,其概念化的方式和过程也会发生相应变化,逐渐开始接受通过二语获得的知识和概念,从而越来越少地依赖母语词汇连结去理解概念含义。(Cook, 2003: 250)

所以,语言习得者的语言决定着他们的思维和认知:语言不同,认知和思维方式也就不同。二语习得者由于二语的习得而改变了自己的认知和思维方式,以至于他们在认知和概念化过程中采用一种既不同于母语、又与二

语有差别的认知和思维方式。

总之,二语习得者在二语系统、母语系统、二语应用、认知和思维方面与操母语的单语者存在着显著差异,他们是有着既不同于操本族语者、又有着与操目的语者相异的特质的“第三族群”(a third ethnicity)。这个第三族群在二语习得目标方面、在对教师教学目标确立的要求方面、在课堂语言选用的要求方面以及对教师素质的要求方面都有别于操母语的单语者,是我们二语言教学改革的立足点和出发点。

(原文载于《山东大学学报》2006年第5期,有改动)