

· 本书系上海外国语大学学科建设规划项目“外国人学汉语需要的多媒体语料库”
(项目编号: XK00007CXY) 的阶段性成果



目的语环境优势与 对外汉语教学的新思路

Mudiyu Huanjing Youshi yu Duiwai Hanyu Jiaoxue de Xinsilu

仇鑫奕 © 著

世界图书出版公司

目的语环境优势与对外汉语 教学的新思路

仇鑫奕 著

娄开阳 © 著

世界图书出版公司

北京·广州·上海·西安

图书在版编目(CIP)数据

目的语环境优势与对外汉语教学的新思路/仇鑫奕著. —北京:世界图书出版公司北京公司,2010.3

ISBN 978-7-5062-8682-4

I. ①目… II. ①仇… III. ①对外汉语教学—教学研究 IV. ①H195

中国版本图书馆CIP数据核字(2010)第227316号

目的语环境优势与对外汉语教学的新思路

著 者:仇鑫奕

责任编辑:李 建

封面设计:春天书装图文设计工作室

出 版:世界图书出版公司北京公司

出 版 人:张跃明

发 行:世界图书出版公司北京公司
(北京朝内大街137号 邮编:100010 电话:64077922)

销 售:各地新华书店和外文书店

印 刷:

开 本:787mm×1092mm 1/16

印 张:12.5

字 数:200千

版 次:2010年12月第1版 2010年12月第1次印刷

ISBN 978-7-5062-8682-4/H·1164

定 价:29.00元

版权所有 翻印必究

目 录

第一章 绪论：对外汉语教学的性质、特点和优势 /

第一节 对外汉语教学的性质 /

第二节 对外汉语教学的特点 /

- 一、对外汉语教学对象的特殊性和教学类型 /
- 二、对外汉语教学基础的特殊性与教学目标 /
- 三、对外汉语教学内容和方法的特殊性 /
- 四、对外汉语教学现有的课程特点和教学模式 /

第三节 国内对外汉语教学的优势 /

- 一、语言环境与语言习得的关系 /
- 二、目的语环境及其对第二语言学习者的意义 /
- 三、国内对外汉语教学的优势 /

第二章 环境优势在国内对外汉语教学中的作用现状 /

第一节 来华留学生对汉语阅读环境的利用情况 /

- 一、阅读的起点 /
- 二、每日阅读的时长 /
- 三、学生最喜爱的阅读内容 /
- 四、课外中文阅读的收获 /
- 五、不同等级的学生课外很少看中文书报杂志的原因 /
- 六、小结 /

第二节 来华留学生对汉语视听环境的利用情况 /

- 一、课外中文视听的起点 /
- 二、来华留学生课外中文视听的时长 /
- 三、来华留学生最喜爱的中文电视节目和 DVD /



四、留学生中文视听收获 /	
五、不同等级的学生课外很少中文视听的原因 /	
六、小结 /	
第三节 来华留学生对汉语会话环境的利用情况 /	
一、来华留学生用汉语会话的起点 /	
二、汉语会话的目的 /	
三、最喜欢的汉语交谈对象 /	
四、课外用汉语会话的收获 /	
五、来华留学生很少说汉语的原因 /	
六、小结 /	
第四节 来华留学生对汉语环境的利用情况分析 /	
一、来华留学生的汉语提高方式 /	
第五节 影响来华留学生利用课外汉语习得环境的因素 /	
一、影响第二语言学习者利用目的语习得环境的因素 /	
二、我们能够并且应当改变什么 /	
第三章 “课内与课外相结合”的对外汉语教学理念 /	
第一节 对外汉语教师对汉语习得环境的利用情况 /	
一、问卷设计思路 /	
二、答题情况和调查分析结果 /	
三、对外汉语教师对汉语习得环境利用情况综述 /	
第二节 “课内与课外相结合”的对外汉语教育理念 /	
第三节 反思：“课内与课外相结合”的含义及其实现条件 /	
第四章 “课内与课外相结合”的对外汉语教学基础建设 /	
——来华留学生汉语学习资源库建设	
第一节 建库目标和语料要求 /	
一、建库目标 /	
二、语料要求 /	
第二节 来华留学生感兴趣的语料 /	



一、来华留学生感兴趣的是什么语料 /	
二、为什么要向学生提供个人日常生活语料 /	
第三节 语料的采集思路 /	
一、来华留学生认知审美语料的采集思路 /	
二、来华留学生需要的汉语交际语料采集思路 /	
三、来华留学生需要的日常生活语料采集思路 /	
第四节 语料的难度测量 /	
一、检测文本难易度的主要方法 /	
二、对外汉语语料的难度检测尺度 /	
三、对外汉语语料的难度检测 /	
第五节 来华留学生汉语学习资源库的模块结构 /	
一、语料的类型标注 /	
二、语料的搭配原则 /	
三、按语料的教学功能划分的子库 /	
四、按语料适用对象的汉语水平等级划分的子库 /	
第六节 语料的加工和使用 /	
一、面向习得的语料加工 /	
二、面向教学的语料加工 /	
三、面向科研的语料加工 /	
第五章 “课内与课外相结合”的对外汉语教学设计 /	
第一节 体现“自主学习理念”的对外汉语课堂教学 /	
一、自主学习的理念 /	
二、体现自主学习理念的教学措施 /	
三、体现自主学习理念的课堂教学操作程序 /	
四、体现自主学习理念的对外汉语课堂设计依据 /	
五、自主学习的课堂教学模式的实现条件 /	
第二节 体现自主学习教学理念的来华留学生课外活动 /	
一、常见的留学生课外活动 /	
二、留学生需要的课外活动 /	



三、留学生课外活动的设计依据 /
第三节 建立课内与课外的照应机制 /
一、课内与课外的照应方式 /
二、建立课内与课外的照应机制 /
结束语 /
参考书目 /



第一章 绪论：对外汉语教学的性质、特点和优势

第一节 对外汉语教学的性质

对外汉语教学是以汉语为第二语言的教学。“第二语言”（second language）的概念由来已久。我们在阅读文献资料、参加学术交流时常常会感到人们对它的理解存在很大分歧。概括起来，主要有两种观点：

1. 第二语言与第一语言（first language）相对，指的是习得时间晚于第一语言、熟练程度也稍逊一筹的语言。
2. 第二语言与外语相对，指的是在本土向外国人（讲其他语言的本国人）教授的语言。

这两种观点，虽然看起来完全对立，但却存在内在的统一关系。对此，第二语言教学研究的权威人物 H. H. Stern 有过集中论述。

Stern 在其著作《语言教学的基本概念》（Fundamental Concepts of Language Teaching）中，将“母语”、“本族语”与“第二语言”、“外语”这两组概念区分开来：

L1	L2
第一语言	第二语言
本族语	非本族语
母语	外语
最早学会的语言	后来学会的语言
掌握得比较好的语言	掌握得相对较弱的语言

（Stern, 1983: 9）

他指出，L1 这一组指人们在幼儿时习得的，并且已熟练掌握的那种语言。而 L2 这一组也有两重含义：一方面，是在本族语之后习得（或开始习得的）；另一方面，就熟练程度而言，L2 也在 L1 之下。当然，多语社会中也



有 L1 和 L2 难以区分的情况，例如：在德国，有许多从西班牙、意大利、土耳其来的移民民工，他们在德国出生的下一代仍可能把德语当作第二语言；在加拿大，以德语为第二语言的课堂上，老师可能会发现，很多孩子来自讲德语的移民家庭，他们从家庭生活中获得的德语，既像是本族语但又有一些欠缺。尽管如此，第一语言和第二语言二者间的差别，在欧洲国家总体上十分显著。^①

在对比“第一语言”和“第二语言”的基础上，Stern 又就“第二语言”和“外语”进行了说明。他说：“尽管绝大多数时候‘第二语言’和‘外语’可看作是同义词，但在某些情况下，两者却具有概念性的差异（conceptual distinction）。”^②而值得我们注意的是，Stern 是在语言教学的框架下阐释“第二语言”和“外语”的差别的。他指出，“以英语为第二语言的教学”（TESL）不同于“以英语为外语的教学”（TEFL），前者指的是针对操其他语言的移民在美国进行的英语教学，而后者是在非英语国家进行的英语教学。就学习者所在国家来说，“‘第二语言’通常享有官方语言的地位或者为大众所普遍接受，而外语却不能。”此外，“在目的语国家学习第二语言，比学外语享有更多的环境支持。学习者可以经常通过非正式渠道从身边的目的语环境中习得一些东西。相比之下，外语学习者与外语社会相隔千里，需要更多的学校教育和其他措施来弥补目的语环境的缺失。”^③

从 Stern 的论述中我们不难发现，“第二语言”的概念内涵与其使用者的观察视角密切相关：多数情况下，第二语言就是外语，外语就是第二语言，两者与第一语言相对；但在语言教学领域，第二语言和外语却是两个不同的概念，须加以区别对待。而有无目的语环境的广泛支持，正是“第二语言教学”和“外语教学”的重要区别标志。

对外国人的汉语教学，有的在中国境内进行，有的在中国境外开展。前者通常称为“对外汉语教学”，后者通常称为“海外汉语教学”。按照上述分析，两者既不同于以汉语为第一语言的教学，又分属不同的性质——

① Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press. 上海外语教育出版社 2000 年版，第 9 ~ 14 页。

② 同上，第 15 ~ 16 页。

③ 同上，第 16 页。



“海外汉语教学”是以汉语为外语的教学；而“对外汉语教学”则是以汉语为第二语言的教学。认清这一点，有助于我们从根本上把握对外汉语教学的特点和优势。

第二节 对外汉语教学的特点

——与以汉语为母语的教学相比

一、对外汉语教学对象的特殊性和教学类型

对外汉语教学的对象以成年人为主^①，就汉语学习的目的和动机来看，有些是为了完成学业（为专业学习做准备），找到合适的工作；有些是为了方便在中国的工作、生活；还有些是因为对中国感兴趣，想了解中国人、中国文化和当代中国；对汉语本身感兴趣，为研究或教授汉语而学汉语的人较少；也很少有人像习得汉语的儿童那样源于强烈的生存动机。近10年，中国经济的快速发展吸引着越来越多的外国人选择从事与中国有关的事业，甚至来中国工作和生活。如果说，10年前为完成学业而来的学生中，有一部分并不是自愿的、主动的，那么今天的学生选择来华学习汉语，显然是多了几分理智和热情，学汉语的动机有更多的实用色彩。当然，由于来华留学的成年学生在很多情况下可以用自己的母语（或媒介语）生活和交际，汉语学习的动力往往是有限的。对外汉语教学因此特别需要保护好学生的学习热情，不断激发学生的学习动力。

与学习目的的多样性相关，在华外国人的汉语学习需要也呈现出多元化的倾向。通常，来中国学汉语的外国人都很希望迅速提高汉语口语听说能力，很多学生希望经过系统的汉语学习，“听、说、读、写、译”各项技能全面提高，但也有部分学生只需要集中培训某项汉语技能。比如，有些外国人为了体验中国的生活，满足在华日常言语交际的需要，只想学些简单、实用的日常口语；有些学生觉得汉字难写、难认，在自己的生活和工作中用途不大，希望教师绕过汉字，用拼音辅助口语教学；而另有一些

^① 也有中小学生和退休老人，但所占比例较小。



学生（以华裔学生为主），日常口语已经基本过关，当务之急是集中学会汉字，进而提高读写能力。总之，有的学生需要接受学历教育（包括为从事其他专业而进行的汉语预备教育），有的则只需要一般进修或短期的速成强化训练。

因此，国内针对外国人的汉语教学，就出现了汉语进修教学、汉语短期教学、汉语速成教学和汉语言专业教育四种基本类型。其中汉语进修教学、汉语短期教学和汉语速成教学均属第二语言教学；汉语言专业教育包括专业基础教学和专业教学两个不同阶段，分别属于第二语言教学和专业教育。

对于后者，赵金铭先生主编的《对外汉语教学概论》中有专门论述，他指出，留学生的汉语言专业本科学历教育“作为一个应用型语言专业，其专业基础教学阶段的主要任务就是要解决学生的语言水平和语言能力的问题，其教学的基本目标就是要使学生具有较高的听说读写能力，具备在中国各高校入系学习本科专业的语言能力。这个阶段的教学从整体上应当纳入对外汉语教学范畴，体现把汉语作为第二语言教学的教学特点，遵循第二语言教学的规律。专业教学阶段的主要任务和教学目标既有对语言能力的要求，又有对专业知识和更广泛的素质方面的要求，这个教学阶段应更多地体现专业教育的特点，尤其是要根据社会的需求，培养具有不同专业方向的复合型语言人才”。^①

可见，以汉语为第二语言的教学，即通常所说的“对外汉语教学”，就其教学类型来看，包括国内针对外国人进行的汉语进修教学、汉语短期教学、汉语速成教学和汉语言专业教育中的专业基础教学。

二、对外汉语教学基础的特殊性与教学目标

以汉语为第二语言的上述四种类型的教学，虽然教学活动是在高校，但与国内各大学中文系的汉语教学相比，性质并不一样。用李杨先生的话说，“大学中文系汉语教学是从感性上升到理性，提高理论认识的过程，侧重知识的讲授。把汉语作为外语的教学则是为掌握运用汉语，通过训练

^① 赵金铭（主编）《对外汉语教学概论》，商务印书馆，2005年，第44页。



而提高交际能力的过程，侧重技能训练”，^①“整体上仍属于基础性教学”。^②然而，这并不意味着国内的对外汉语教学，就等同于以汉语为母语的基础教学。

（一）对外汉语教学基础的特殊性

1. 对外汉语教学与以汉语为母语的基础教学起点不同

以汉语为母语的基础教学，学生入学前，已经通过自然习得掌握了汉语的语音、常用词汇和基本语法，形成了良好的口语语感。入学后，教学的重点是培养读写能力，增强学生个人的汉语整体素质。以汉语为第二语言的初学者则不同，他们没有习得基础，需要从有意识地学习汉语的语音、常用词汇和基本语法，逐渐发展到自然习得。这注定了针对初学者的对外汉语教学，是从零开始，教学初级阶段应当以听说为主，听说领先。

2. 对外汉语教学必须面对学生母语带来的影响

对外汉语教学的对象来自不同的国家和民族，绝大多数人具有高中以上的文化程度，“头脑中已经贮存了大量的概念，而且已经形成了一个跟思维能力紧密联系在一起完整的语言系统，能够按照一定的规则把有关的词语组织起来，表达各种复杂的思想”^③。他们具有较强的分析理解能力，但其汉语能力却不足于表达思想，需要“通过模仿和记忆逐渐学会用这种跟母语不同的声音和结构形式来表达已知的概念和已有的思想”^④。在此过程中，其母语和原有的思维定势既有可能产生正面的促进作用，也有可能产生负面的不利影响。

因此，对外汉语教学是一种以语言对比为基础的语言教学。对外汉语教师必须对比分析汉语与学生的母语，尽早发现学生母语中可资利用的参照点，预测学习过程中可能遇到的难点，帮助学生避开障碍，少走弯路，并对学习过程中产生偏误的根源及时做出判断。

① 李杨《中高级阶段汉语教学的性质与任务》，《对外汉语教学概论》，北京语言文化大学出版社，1997年，第23页。（原文发表于《中高级对外汉语教学论文选》，北京语言学院出版社，1991年。）

② 同上，第24页。

③ 吕必松《对外汉语教学概论（讲义）》（内部资料），国家教委对外汉语教师资格审查委员会办公室1996，第47页。

④ 同上，第48页。



3. 对外汉语教学必须面对学生可能遇到的各种跨文化交际障碍

由于学生多为成年人，其思维模式和言语行为不可避免地带有母语文化的印记，即使学到了一些汉语文化知识，在学习过程中仍然会有不少疑惑，在用汉语社交时难免还会产生误解。这要求对外汉语教学必须向学生揭示隐含在汉语语言系统中与言语表达和理解密切相关的文化因素，帮助学生形成文化适应能力。

（二）对外汉语教学的目标

对外汉语教学的根本目标，是培养学生运用汉语进行交际的能力。^①

交际能力（communicative competence）这一概念最早由卡姆柏奥（R. Campbell）和威尔斯（R. Wales）提出。1972年经美国语言学家、人类学家海姆斯（D. Hymes）论述^②，很快便成为社会语言学的基本概念，并在第二语言习得和外语教学研究领域引起了很大反响。受其影响而衍生出来的功能教学、交际教学的新思路，改变了传统外语（第二语言）教学注重语言形式忽略语言功能的局面。如今，第二语言教学和外语教学以培养学生目的语交际能力为根本目标，这在语言教学界已成共识。“交际能力”也已成为第二语言教学研究领域极其重要的基础概念。而如何理解这一概念的内涵，如何界定外国学生运用汉语进行交际的能力，则是把握对外汉语教学目标的关键所在。

1. 交际能力

海姆斯是在转换生成语法的鼎盛时期，针对乔姆斯基（N. Chomsky）（1965）的所谓“语言能力”（linguistic competence）论述“交际能力”的^③。其目的是为了阐明社会语言学和生成语言学的分歧，说明社会语言学需要新的描写框架。

① 刘珣《以语言交际能力为目标、技能训练为核心的基础汉语教学》，《对外汉语教学概论》，北京语言文化大学出版社，1997，第14页。（原文为《汉语听力说话教学法》一书的序，北京语言学院出版社，1996年。）

② 按照 M. Canale, & M. Swain. (1980) 和 A. Davies. (1989) 的说法，最早提出 communicative competence 这一概念的学者是 R. Campbell 和 R. Wales。读者可以参见 Campbell, R. & R. Wales 1970 年发表的 *The Study of Language Acquisition*，载于 J. Lyons (ed.) *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.

③ Hymes, D. H. 1985. *Towards Linguistic Competence*. Review de i' AILA2. 9 ~ 23.



按照乔姆斯基的观点，语言理论包括两个部分：语言能力（competence）和语言运用（performance）。前者指交际主体对所使用的语言的语法知识（the speaker-hearer's knowledge of his grammar），后者指的是在具体语境中对语言的实际运用（the actual use of language in concrete situations）^①，现代语言学应当忽略与语言行为有关的细枝末节。

海姆斯在 On Communicative Competence（《论交际能力》）一文中，从社会文化的角度对“语言能力”和“语言运用”这种二分法以及将“语言能力”看作是“理想的说话人和理想的听话人所固有的语法能力”的观点进行了批驳。他认为“交际能力有包括语法能力在内的若干参数。换句话说，交际行为的深层是一些规则体系，这些规则体系表现为信息表达者的判断和能力”，进而提出应当从是否合乎语法、语言形式的可接受性、常见程度和适切性四个方面来判断交际能力^②。具体地说，他认为，从言语交际的角度，交际能力表现为发话人在以下几方面的判断：

- （1）话语在形式上是否（在多大程度上）可能，即话语的语言形式是否合乎语法，或者在某些场合具有交际性；
- （2）话语用于交际是否（在多大程度上）可行，即话语的长度、语法的嵌套是否超出了人脑感知、记忆的范围，是否便于信息接收；
- （3）言语是否（在多大程度上）得体，即话语是否切合情景和文化；
- （4）话语实际运用的可能性有多大，换句话说，在交际对象所属的言语社团中使用频率高不高。^③

可见，在海姆斯看来，交际能力的内涵既涉及到语法尤其是口语语法，同时也涉及到词汇、语用文化和交际对象所属言语社团的言语习惯。交际能力必须在交际实践中获得，社会化则是一个人获得交际能力的唯一途径。

继海姆斯之后，语言学与应用语言学界对交际能力的概念又有许多新的补充和发展。其中影响最大的是1980年卡内尔（M. Canale）和斯韦恩（M. Swain）在总结前人研究成果（Allen & Widdowson, 1975; Halliday,

① Chomsky, N. 1965. *Aspects of The Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press. 4.

② Hymes, D. H. 1972. *On Communicative Competence*. J. B. Pride & J. Holmes (eds.): Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin. 269 ~ 293.

③ 同上。



1970; Hymes, 1967, 1968; Johnson, 1977; Morrow, 1977; Stern, 1978; Wilkins, 1976; Widdowson, 1978) 的基础上提出的研究交际能力的理论框架。他们认为, 交际能力主要包括: 语法能力 (grammatical competence), 社会语言学能力 (Sociolinguistics competence) 和策略能力 (Strategic competence)。^①

我国语言学界也有学者对海姆斯的观点进行了补充, 认为言语交际能力应包含言语理解能力和书面语交际能力^②。在对外汉语界, 有学者将社会语言学家后来对交际能力的论述概括为:^③

- (1) 语言能力 (包括语音、正字法、词汇、语法、语义知识和听、说、读、写技巧等);
- (2) 社会语言能力 (包括功能、意念、场合、社会地位、性别、身份、心理因素、行为语言、语体等);
- (3) 话语能力 (就是连贯的话);
- (4) 交际策略 (包括解释、迂回、改正、重复、犹豫、回避、猜测、语体转换、代码转换等)。

显然, 这与海姆斯所说的交际能力已经有很大的差别。就其描述的内容来看, 与其说是儿童母语交际能力或第二语言交际能力, 倒不如说是成年人的母语交际能力。而第二语言交际能力与母语交际能力究竟有没有差别, 两相对比, 第二语言交际能力究竟指什么, 也正是对外汉语教学研究所要关注的内容。

2. 第二语言教学所要培养的交际能力

最早, 国外语言教学理论并不刻意强调哪些交际能力是第二语言教学所要培养的, 哪些是针对讲母语的本族人而言的。甚至有的学者公开宣称, 没有必要区分本族人和非本族人的交际能力。下表是戴维 (A. Davies) 1989年在论述海姆斯 (1970)、卡敏 (Cummin, 1979) 和菲尔墨 (Fillmore,

① Canale, M. & M. Swain. 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics* 1: 28 ~ 31.

② 束定芳, 庄智象《现代外语教学——理论、实践与方法》, 上海外语教育出版社, 2008年, 第87页。

③ 盛炎《语言教学原理》, 重庆出版社, 1990年, 第21页。



1979) 相关理论的基础上提出的“交际能力和教育思考”。他认为, 讲母语的本族人也存在他所说的 A 列情况, 而且仅仅就 A 列交际能力而言, 讲母语的本族人相互之间差距也很大。^①

交际能力					
A	一般交流	有限的词汇	掌握人际交流基本技能	不得体	外语学习
B	熟练	修辞	熟练掌握学术语言	得体	外语和母语学习

图 1-1 交际能力和教育 (Davies 1989:168)

但是不言而喻, 交际能力的确有高低之分, 而且第二语言教学所要培养的交际能力, 的确有别于母语教学所应达到的目标。这一点在上世纪 70 年代初出现的以开发交际能力为目标的交际教学大纲和交际法 (CLT) 中得到了证实: 交际大纲和交际法特别强调有效表达内容, 不苛求形式, 认为虽有缺陷但却有效的交际可以作为教学目标。

1980 年卡内尔和 斯韦恩在综述有关交际能力的几种主要理论时, 提出了基本交际技能 (basic communication skills) 的概念。他们指出:

“基本交际技能理论, 特别重视第二语言学习者应对最常见的第二语言交际场景所需具备的最低水平的 (主要是口语) 交际技能。”

(A theory of basic communication skills can be characterized as one that emphasizes the minimum level of (mainly oral) communication skills needed to get along in, or cope with, the most common second language situations the learner is likely to face.)^②。

与此同时, 他们也批评第二语言教学 (Savignon, 1972; Shulz, 1977; Van Ek, 1976; 以及 Paulston, 1973 年谈到的研究等) 只要求学生能用第二语言表达自己的意思, 勉强与讲目的语的人在日常言语场景中进行简短交谈, 建立或保持社会联系; 不强调语法的准确度 (grammatical accura-

^① Davies, A. 1989. *Communicative Competence As Language Use*. *Applied Linguistics* 10: 168 ~ 169.

^② Canale, M. & M. Swain. 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics* 1: 9.



cy); 不重视交际能力的其他方面, 例如在不同社会场景中的言语得体性 (appropriateness of utterances with respect to sociacultural context)。^①

2000年, 牛津大学出版社出版了一套《牛津语言教师手册》。其中海芝 (T. Hedge) 的《语言课堂上的教与学》 (Teaching and Learning in the Language Classroom) 第二章第二节《语言交际能力由哪些成分构成?》 (What are the components of communicative language ability?) 从以下五个方面对交际能力的构成因素进行了论述^②:

- (1) 语言能力 (Linguistic competence), 包括拼写、发音、词汇、构词、语法句法和语义几个方面。
- (2) 语用能力 (Pragmatic competence), 包括“语内行为能力” (Illocutionary competence) 和社会语言能力 (Sociolinguistic competence) 两种。前者指的是能够用语言实现某种交际目标或意图, 后者指懂得选择恰当的语言形式应对不同的语境和不同角色和地位的人。
- (3) 连贯的话语表达能力 (Discourse competence), 指的是懂得如何进行话轮转换、如何保持对话、如何展开话题。其指出, 第二语言学习者应当习得引起对话、进入对话、打断对话、核对信息、确认信息的能力, 同时还需要发展类似的书面交际能力。
- (4) 策略能力 (Strategic competence), 指学习者因缺少必要的表达手段不能用所学语言进行表达的时候, 用来应对真实言语交际、保持信道通畅的交际策略。
- (5) 流利度 (Fluency), 指能熟练地进行连贯的口语表达, 语速适中, 没有不恰当的停顿。

文中特别指出: “语言教师需要特别注意, 语言能力是交际能力必不可少的基础 (An important part for the teachers to note is that linguistic compe-

① Canale, M. & M. Swain. 1980. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics* 9: 10.

② Hedge, T. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press. 46 ~ 56.

