

外语教育： 研究与实践

waiyu jiaoyu:
yanjiu yu shijian

樊长荣 等著

外语教育：研究与实践

樊长荣

(以下按章节顺序排列)

张再红 徐锦芬 钟 华 孙云梅 范杏丽

著



中南大学出版社

外语教育:研究与实践

樊长荣 等著

-
- 责任编辑 孙如枫
出版发行 中南大学出版社
社址:长沙市麓山南路 邮编:410083
发行科电话:0731-8876770
传真:0731-8710482
印 装 湖南航天长宇印刷有限责任公司

-
- 开 本 730 × 960 1/16 印张 21.5 字数 391 千字
版 次 2004 年 12 月第 1 版 2004 年 12 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 7-81105-067-6/G · 028
定 价 26.00 元
-

图书出现印装问题,请与出版社调换

前 言

外语教学在西方源于对圣经的翻译,在中国则始于四夷馆。外语教学至今已有数百年历史。一部外语教学史实际上是实践、研究、再实践……的历史。研究是基于实践的研究。理论研究,尤其是“教”与“学”的研究主要是针对实践问题,以推进实践并为实践服务为目的。作为外语教师,本书作者得益于教学研究,也深感正是“教学”之水载“教学研究”之舟而行,而且二者相得益彰。作为外语教育者和外语教育研究者,本书作者愿以《外语教育:研究与实践》为题,为新时期的外语教育奉献我们的研究与心得。

随着高等教育日益国际化,我国对外语教育的要求越来越高。跨入 21 世纪后,尤其是中国进入 WTO 后,在频繁的国际交往中,人们对外语的需求空前增长,使用外语的频率比以往任何时候都高,从而对外语教育提出了新的挑战。《外语教育:研究与实践》一书,就是在这种形势下问世的。全书共分为八章,一、二、三章从学的角度撰写;四、五、六、七章从教的角度讨论;单独辟出第八章谈外语教学的另一面——师资培养。本书系统地介绍、分析和评价了中外外语教育中的几大核心问题和热点研究问题:学习者研究、自主性学习、网络教学、外语教学法、外语测试、母语迁移与干扰、文化的理解与导入、师资培训与提高,旨在反映国内外外语教育研究与实践的最新成果以及几位作者在相关领域的研究与实践,为外语教育工作者和外语教育研究者提供外语教育与研究的视窗。本书适用于英语教育专业本科生、硕士研究生,应用语言学专业和教育学专业研究生作为教材使用,也是外语教学与研究、语言学学习与研究,以及外语师资培训与研究的重要参考资料。

本书是在几位笔者长期授课、学习、探索、研究的基础上写成的,是基于国内外外语教育研究的最新成果与几位作者在相关领域的研究与实践写成的。几位笔者都是华中科技大学语言学及应用语言学的硕士生导师,长期从事语言学各相关分支的教学与研究,并在相关领域发表著述,为贡献其教学与研究心得,兹撰写本书。全书内容充实、理论联系实际,立足点高、视角新。本书共分八章,由樊长荣教授拟出书纲,圈定文稿及审校书稿。第一、七章由张再红副教授执笔,第二、五章由徐锦芬副教授执笔,第三章由樊长荣教授执笔,第

四章由钟华副教授执笔，第六章由孙云梅副教授执笔，第八章由范杏丽副教授执笔。

《外语教育：理论与实践》在写作过程中得到多方面的支持和帮助，笔者在此表示衷心的感谢。首先要感谢华中科技大学外语教育研究所的同仁们，是他们的建议、鼓励敦促了本书的完成。其次要感谢几位作者的至诚合作、潜心研究和百忙中撰文，本书由此才得以成文成章。第三，要感谢长沙大学，是他们的资助，我们心血的结晶才得以轻松走出 PC 屏幕付梓。尤其要感谢的还有本书的责任编辑中南大学出版社的孙如枫女士，感谢她在本书的出版和编辑过程中所做的大量细致的工作和她提出的宝贵的建设性意见。由于篇幅有限，其余就不一一列举了。

本书是几位作者平时教学与研究的结晶。由于作者水平有限，经验不足，缺点在所难免，诚挚地欢迎广大读者提出批评和建议。

编者
2004 年 12 月

目 录

1 学习者分析	(1)
1.1 引言	(1)
1.2 认知因素	(3)
1.3 情感因素	(18)
1.4 本章小结	(37)
2 自主性学习	(46)
2.1 引言	(46)
2.2 自主性学习的理论基础	(47)
2.3 近年来国内外“自主性学习”研究状况	(50)
2.4 自主性学习能力综合评价指标体系和模型的建立	(62)
2.5 我国大学生自主性英语学习能力现状	(71)
2.6 自主学习模式下教师的角色	(79)
2.7 “自主性学习”研究的启示及发展趋势	(84)
2.8 本章小结	(85)
3 母语迁移与干扰	(92)
3.1 引言	(92)
3.2 母语迁移现象	(93)
3.3 母语迁移现象分析	(107)
3.4 母语迁移现象研究片断	(120)
3.5 母语迁移研究对外语教学的启示	(125)
3.6 本章小结	(128)
4 文化的理解与导入	(133)
4.1 引言	(133)
4.2 文化的理解	(133)
4.3 文化的导入	(149)
4.4 本章小结	(169)

5	教学法理论与实践	(174)
5.1	教学法的理论基础	(174)
5.2	外语教学法主要流派：简介与分析	(177)
5.3	外语教学法流派：综合评论	(205)
5.4	外语教学法流派在中国	(208)
5.5	本章小结	(213)
6	测试理论与评估	(216)
6.1	外语测试的意义及作用	(216)
6.2	外语测试的类型	(217)
6.3	外语测试的标准	(224)
6.4	外语测试题型及适用范围	(228)
6.5	语言测试研究动态及发展方向	(239)
6.6	本章小结	(247)
7	网络教育	(251)
7.1	引言	(251)
7.2	网络教育的定义	(251)
7.3	网络教育的特点	(252)
7.4	网络教育的理论基础	(253)
7.5	网络教育的发展概况	(257)
7.6	网络教学课程平台介绍	(262)
7.7	网络教育的传播形式	(264)
7.8	网络教育的教学形式	(264)
7.9	网络教育的学习模式	(266)
7.10	我国网络教育发展中存在的问题及对策	(274)
7.11	现代远程教育发展趋势	(277)
7.12	本章小结	(278)
8	师资培养与提高	(280)
8.1	引言	(280)
8.2	教师的本职与外语教师的素质	(282)
8.3	中外师资培训现状	(284)
8.4	国内外外语师资培训现状	(288)
8.5	师资培养模式的变化与发展	(290)

8.6	外语师资培训策略	(292)
8.7	英语专业教师评估途径和标准	(296)
8.8	专业英语教师的培训	(299)
8.9	中国外语师资教育存在的问题及对策	(303)
8.10	本章小结	(303)
附录 1	各章术语(汉英对照)	(306)
附录 2	国内外主要外语测试简介	(313)

1 学习者分析

1.1 引言

在过去二十多年中,越来越多的二语习得研究者们将注意力从研究教师如何教学转向研究学习者如何有效地学习。其中一个重要的研究领域是研究造成学习成绩差异的因素,包括学习者的个人因素和环境因素。早在1978年, Cook (1978)将影响二语学习的因素分为三类:学习者二语的发展、学习者对二语学习的贡献以及学习者所处的环境。从那时开始,有关学习者的研究如雨后春笋般涌现(Gardner, 1985; Horwitz & Young, 1991; Krashen, 1981; Oxford, 1990; Spolsky, 1989; Stern, 1983)。他们的研究至少覆盖了影响二语学习的十多种因素。这些因素大致可以归纳为三大类。第一类是认知因素(Cognitive Factors),指认知的各个方面,包括智力(Intelligence)、语言天赋(Language Aptitude)、学习策略(Learning Strategies)及先前的语言培训和经验等。第二类为情感因素(Affective Factors),指学习者对任何环境的反应,如学习态度(Attitude)、动机(Motivation)、语言焦虑(Language Anxiety)、自尊心(Self-esteem)、性格(Personality)及学习风格(Learning Style)等。第三类包括了其他诸多方面的因素,如年龄、社会文化经历等,既有认知方面的,也有情感方面的。

Gardner(1999)将所有这些因素都归纳在他的二语习得社会-教育模式中(图1)。跟其他研究不同的是, Gardner的模式专门针对在组织完善的课堂环境下,而不是在自然环境下的第二语言习得。该模式以二语课堂为重点,试图分析影响二语习得因素之间的相关关系。这些因素包括四个方面:先前因素、学习者个人差异、语言习得环境及语言学习结果。

该模式认为要研究学习者个人差异在二语学习过程中的作用,有必要考虑两个方面的先前因素。一方面是生物学的因素,如性别、年龄等。另一方面是经验方面的因素,如先前的语言培训经验等。比如,一个人的智力具有生物学的基础,学习者的年龄可能影响他所使用的学习策略,先前的语言学习经验有可能影响学习者对待目的语及目的语文化的态度、学习动机,也可能导致语言焦虑。

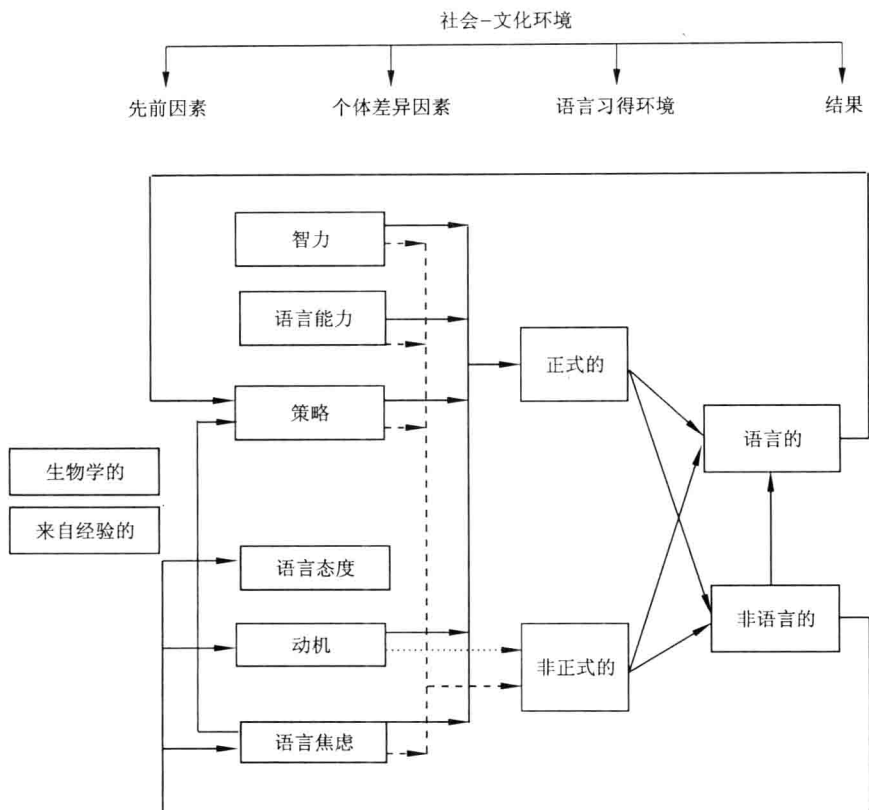


图1 二语习得社会-教育模式的图式表述

社会-教育模式的第二个方面介绍了影响二语习得的个人因素，主要有两大类，六个方面。一类为认知因素，包括智力、语言能力和语言学习策略等；另一类为情感因素，包括语言态度、学习动机和语言焦虑等。

与学习者个人因素密切相关的另一个方面是语言学习环境。该模式认为语言学习者的个人因素通过与语言习得的正式和非正式环境相互作用而产生影响。语言习得的正式环境指的是具有直接语言指导的环境，如正式的课堂学习环境。相反，非正式的环境指的是学习者可以获取语言知识或练习机会的其它环境。它的主要特点是它的“自愿性”，即学习者可以自愿或不自愿加入非正式的语言习得环境。在正式环境下，学习者的智力和语言能力起主要作用。而学习者的学习动机对非正式环境下的语言习得起直接作用。

该模式的最后一个方面是正式和非正式的语言习得环境下产生的语言的和

非语言的学习结果。通过体验语言,学习者在语言能力、语言知识和语言技能等方面发生一些变化(语言结果)。同时,他们对语言本身、环境以及一些与语言相关的因素的看法也会有所不同(非语言结果)。成功的、正面的经验会导致语言结果提高,也可能提高非语言的结果。而失败的、负面的经验不会改善语言及非语言结果。Ellis 指出,能将语言结果和非语言结果相结合的学习者往往具有较高的语言能力和积极的学习态度。

这一模式对从事二语教学的教师和二语习得研究的研究者具有重要的指导意义。对教师来说,这一模式表明,学习者的课堂经验不仅可以影响学习者的成绩水平,而且影响学习者现在和未来对语言学习的感情和动机。对研究者而言,这一模式为他们研究各种因素在语言学习过程中所起的作用提供了理论架构。

本章将主要围绕这一模式,重点讨论影响二语习得的认知因素和情感因素两大类。

1.2 认知因素

影响二语学习者学习的认知因素有很多,本章将重点讨论智力、语言能力和学习策略等因素。

1.2.1 智力(Intelligence)

自从心理学诞生以来,智力一直是心理学研究的重点领域。传统智力观大多以心理测量为基础,试图寻找智力的各种构成因素。这种研究对于智力理论的发展起到了积极的推动作用,但传统智力观以语言能力和数理逻辑能力为核心,局限于学业智力,认为智力是由言语能力、推理能力、记忆能力等因素组成,它可以较好地预测个人的学业成就,但难以预测个人在生活及事业上的成功。

针对传统智力观的弊端,20世纪80年代以后涌现出许多新的智力观。其中,Gardner(1983,1993)、Das等(1992)、Sternberg(1988,1997)、Goleman(1995)以及Perkins(1995)等人的研究最具有代表性。他们出版了一系列的著作,对该领域的研究进行了总结,并提出了自己的观点和看法。

1) 多元智力理论(Theory of Multiple Intelligences, MI)

发展心理学家 Gardner 及其同事(1983)提出的“多元智力理论”(Multiple Intelligences, MI)引起了世界范围的广泛关注,并成为许多西方国家20世纪90年代以来教育改革的重要指导思想。Gardner认为,一方面,智力与一定社会和

文化环境下人们的价值标准有关，因此不同社会和文化环境下的人们对智力的理解不尽相同，对智力表现形式的要求也不尽相同；另一方面，智力既是解决实际问题的能力，又是生产及创造出社会需要的产品的能力。Gardner 多元智力理论认为人的智力由言语 - 语言智力、音乐 - 节奏智力、逻辑 - 数理智力、视觉 - 空间智力、身体 - 动觉智力、自我认知智力和人际协作智力构成。这七种智能代表每个人七种不同的潜能，这些潜能只有在适当的情境中才能充分展示出来。他们特别强调多元智力在学校教育与家庭教育中的应用，同时他们自己也规划或参与多元智力课程设计、教学与评估的研究。Gardner 的多元智力理论对二语教学非常重要。二语教师可以针对不同的学习者，以不同的方式创造个性化的学习环境，提高学习者的二语学习能力。

2) 智力的 PASS 理论(PASS Theory)

在这一时期，认知心理学家将智力理解为为了达到某一目的在一定心理结构中进行信息加工的过程，包括模式识别、注意、记忆、表象、言语和问题解决等心理技能。例如，Das(1994)等人提出了智力的 PASS 理论，认为智力由计划(Planning)、注意(Attention)、同时性加工(Simultaneous Processing)和继时性加工(Successive Processing)四种过程组成。计划为个体提供认知控制、应用知识、解决问题、评价答案有效性的方法；注意为认识事物提供合适的唤醒状态和选择性注意；同时性加工负责刺激整合，以便大脑能同时处理多项信息；继时性加工负责将刺激整合成特定系列，以便大脑能按照这一系列加工信息。

3) 三重智力理论(Triarchic Theory of Intelligence)

美国心理学家 Sternberg(1985)认为，不论是基于结构还是基于过程的单一智力理论都不能对智力进行清晰完整的描述。人的智力是复杂而多层面的，只从一方面对智力加以衡量与测量难免会有失偏颇。另外，人类对智力内涵的认识在很大程度上取决于社会文化环境和人的经验等因素。而传统的智力理论，无论是心理计量学派还是信息加工学派恰恰忽视了这些重要的方面。他提出著名的“三重智力理论”，包括“实践亚理论”(Practical Intelligence)、“经验亚理论”(Experiential Intelligence)和“成分亚理论”(Componential Intelligence)。其中实践亚理论涉及智力与环境的关系，包括能够适应正式或非正式的教育环境以及对环境的适应能力和塑造能力。经验亚理论涉及处理新任务和新环境的能力以及信息加工自动化的能力。成分亚理论则与个体的内部世界相联系，涉及有效加工信息的能力，包括驾驭认知过程的元认知成分、执行成分和知识获得成分的能力。他极力主张智力通过学习和练习可以得到提高。“三重智力理论”

全面考虑了智力同环境、经验和心理机制的关系，考虑了结构与过程的统一。

4) 成功智力理论(Successful Intelligence)

在相隔 11 年之后，Sternberg(1996)又提出“成功智力”理论。他认为，成功智力包括分析性智力(A analytical Intelligence)、创造性智力(Creative Intelligence)和实践性智力(Practical Intelligence)三个关键方面。分析性智力是主体有意识地规定心理活动的方向，以发现问题的有效解决办法的能力。它是成功智力中唯一与传统智力测验所测得的学业智力有重合的部分，但分析性智力的外延要比学业智力宽广，Sternberg 更强调分析性智力中的元认知策略和能力。创造性智力是一种超越已知知识和信息并产生出新颖独特思想的能力。这种智力在影响成功的众多因素中是至关重要的一个成分。实践性智力又被称为社会智力，是与学术智力相对而言的，指个体解决实际生活问题的能力，它随着年龄增长而逐渐发展，与个体的隐含知识量有关。一般来说，学术智力脱离个体的日常生活，而实践智力与个体的日常生活密切相关。

Sternberg 指出，成功智力是一个有机整体，事实上，每个人都具有分析性、创造性及实践性智力，只是三者在每个个体身上所占的比例及平衡状况有所不同。三者相互依存，相互制约，相互协调，共同构筑与学业智力截然不同的成功智力系统。成功智力以问题解决为主线，它的三个组成部分所起的作用可以简单表述为：分析性智力用来发现好的解决问题的办法，创造性智力帮助形成好的问题和观点，实践性智力则可将分析结果以一种行之有效的方法来加以实施。Sternberg 认为，成功智力只有在分析、创造和实践能力三方面协调、平衡时才最为有效。知道什么时候以何种方式来运用成功智力的三个方面，要比仅仅具有这三个方面的素质显得更为重要。具有成功智力的人不仅具备这些能力，而且还会思考在什么时候、以何种方式来有效地使用这些能力。

5) 情绪智力理论(Emotional Intelligence, EI)

情绪智力一词首先由 Peter Salovey 和 John Mayer(1990)首创，并将其界定为社会智能的一种形态，也就是一种管理自我和他人情绪，辨别不同的情绪以及善于利用资料引导个人思维和行为的能力。Salovey 和 Mayer(1990)将情绪智能描述为以下四种能力：①情绪的知觉、评估和表达能力；②思维过程中的情绪促进能力；③理解与分析情绪以及习得情绪知识的能力；④对情绪成熟的调节，以促进情绪与智力的发展。这四方面能力在发展成熟过程中有一定的先后和级别高低的区分。

20 世纪 90 年代中期 Goleman(1995)提出将情绪智力界定为以下五个方面：

认识自己情绪的能力、妥善管理自己情绪的能力、自我激励的能力、认识他人情绪的能力和人际关系的管理能力。事实上，Goleman 所指的情绪智力涵盖了 Gardner 个人智能的观点，是 Gardner 多元智力理论中的自我认知智力和人际协作智力的另一种称谓。

一些实证研究指出，情绪对个体的认知、动机及行为会产生影响。例如，Weiner(1985)探讨成就动机的归因理论与情绪时，指出情绪稳定会对成功期望产生影响，然后成功期望与情绪共同作用于行为。Cooper(1997)研究情绪智能的应用时发现，情绪智能有助于人们做出最佳的决策，并且能令人获得满意又成功的生活。他同时强调，重视情绪智能可以节省时间和增加机会，并能将此能量专注于应用以获取更好的结果。Pool(1997)在研究情绪健康时指出，情绪健康能有效预测学业成就、工作、婚姻及身体健康等层面，所以建议应将情绪智力的五个层面——情绪自我觉察力、情绪管理、自我激励、同情心及社交技巧纳入学校教育中。Ghosn(1999)对情绪智力的文献进行探讨后发现，情绪智力比智商(IQ)更可预测学业成就。McDowelle 和 Bell(1997)探讨大学生的情绪智能与教育领导能力之间的关系时，指出许多研究发现情绪智力与组织领导才能有关。如果欠缺情绪智力技巧，会导致团队效率降低及团队互动功能不强。综上所述，情绪智力不但与成功期望有密切关系，而且是决定一个人日后成就高低的关键因素(Mayer & Salovey, 1993; Salovey & Mayer, 1994)。

情绪智力的优点在于它突破了传统智力只注重认知能力的局限，而且它不单可以预测个体的成就，还可以预测个体的生活幸福、心理健康等。此外，和多元智力一样，情绪智力也强调可培养性，而非遗传决定。虽然基本情绪受遗传因素的影响很大，但丰富的情绪和情感体验，各种复杂的情绪和情感的表现，以及对别人情绪的辨别，主要是后天学习的结果。

Perkins(1995)的研究则侧重于如何测试和提高智商(IQ)。他认为智商包括三个方面，即神经智力(Neural Intelligence)、经验智力(Experiential Intelligence)和反思智力(Reflective Intelligence)。神经智力指一个人的神经系统的效率和精确度，可以通过“使用”得到维持和提高。经验智力指一个人在不同领域所积累的知识和经验。反思智力是一个人广泛用于解决问题、学习和完成在智力上富有挑战性任务的策略，包括持之以恒的态度、系统性、想象力、自我监控和自我管理，它是一种控制系统，帮助充分利用神经智力和经验智力。

百年之后，当我们重新审视心理学中的智力概念和智力研究时发现，现代智力学概念充满矛盾。智力仍然缺乏统一的定义，智力外延也极不确定，对智力结构的看法也各不相同。

1.2.2 语言能力(Language Aptitude)

1) 语言能力内涵

语言能力和智力是两个彼此不同但又相互关联的概念,都对语言学习具有重要的影响。Carroll(1981)认为语言能力是影响语言学习的一个重要因素并且是可以测量的。他在对早期的能力研究进行综述时将语言能力定义为“学习语言材料或掌握语言技能所需要的时间量”(Gardener & MacIntyre, 1992)。

Carroll(1962)认为语言能力由四种认知能力组成。第一种是语音编码能力(Phonemic Coding Ability),即对不同的声音进行切分、确认、储存,并形成这些声音与其所代表的符号之间的联系。语音编码是二语能力中非常独特的听觉成分,在强调口语的课堂上显得尤其重要。第二种能力是语法敏感性(Grammatical Sensitivity),即辨别句子中的词或其他语言结构语法功能的能力。这种能力对于强调用分析法教授第二语言的课堂可能比较重要。第三种是记忆能力(Rote Learning Ability)。学习者对二语的记忆力似乎因人而异。第四种是语言学习的归纳能力(Inductive Ability),即从所学习的语言材料中总结语言运用规律的能力。和一般的归纳能力一样,二语学习中的归纳能力也会因人而异。

Pimsleur(1996)的语言能力理论与Carroll的理论具有相似之处,但并不完全相同。他认为一个人学习外语的能力由三种成分构成。第一种是言语智力(Verbal Intelligence),即对词的熟悉程度以及对话语材料的分析能力,第二种成分是语言学习动机(Motivation),第三种成分是听的能力(Auditory Ability)。

2) 语言能力测验

语言能力测验的研究以及对语言学习的影响早就是二语研究的方向之一。为了测量学习者潜在的语言能力以及预测将来学习语言的成就,研究者需要可靠的语言能力测验系统,目前有两种语言能力测验受到肯定并广为使用,它们是MLAT和PLAB。

由Carroll和Sapon(1959)所开发的“现代语言能力测试”(MLAT)适用于成年人和高中学生,包括数字、语音、拼字、句中的词和词汇配对五个部分。他们还还为三至六年级的学习者开发了一套初级版的测试包(EMLAT)(Carroll & Sapon, 1967)。虽然这些测试在公立学校并不常用,但是都提供给了教师。然而,研究显示,这些测试可能在学术环境下对学习者的分级、提供咨询以及根据学习者的能力、动机和学习风格调整教学有所帮助(Stansfield, 1989)。

MLAT在美国和加拿大的政府机构中得到广泛运用。另外,美国国防部还

开发了一套“军队语言能力测试”(ALAT)、VORD(Parry & Child, 1990)以及“国防语言能力包”(DLAB)(Peterson & Al-Haik, 1976)。不同的机构以不同的方式使用这些测试系统。例如,美国国防部采用DLAB选拔学员到加利福尼亚蒙特里国防语言学院学习。美国政府将不同类型的语言按照对以英语为母语人群的难易度划分为四个等级,然后根据DLAB测试的分数决定学员学习何种难度的语言。美国联邦调查局也采用DLAB的测试分数及政府对语言的分级制度来决定让情报人员接受脱产语言训练的成功可能性。加拿大公共服务委员会采用MLAT以及PLAB的第五、六部分,每年为大约20 000名政府雇员提供语言培训。母语为法语的学习者参加MLAT的法语版测试。测试分数作为选拔接受语言训练的学员和按照语言学习能力对学员进行分级以及决定学员接受语言训练期限的依据。这些测试的每一部分的分数也为教师了解学习者在学习过程中所遇到的问题提供诊断措施。

“Pimsleur 语言能力测试包”(PLAB)是另一项受欢迎的语言能力测验,是Pimsleur(1966)专门为七至十二年级青少年所设计的。

MLAT和PLAB之间的主要的差别(Larsen Freeman & Long, 1991)表现在以下两个方面:第一,PLAB认为动机是语言学习成功的因素之一,而MLAT把动机看作一个独立因素,需要另外研究。第二,Pimsleur认为言语智力是衡量语言能力的主要指标,因此,PLAB将言语智力(Verbal Intelligence)融入测量中,分别由PLAB中的词汇部分和语言分析部分检测,但是MLAT并不认为如此。事实上,言语智力和动机是否应该纳入语言能力测验中作为分析的因素,一直是研究者们争论的焦点。

目前所使用的语言能力测试系统已有15~30年的历史。在此期间,有关语言学习、语言教学和语言测试的新理论、新见解层出不穷。例如,认知心理学家揭示了人类学习的一般认知过程,尤其是语言学习的认知过程。社会心理学家研究了学习态度、学习动机、性格以及其他情感因素与二语学习之间的关系。教育心理学家发现学习者个人的学习风格、学习策略以及大脑半球的结构与语言学习是否成功有关。而学习者的这些变量又受到其他因素的影响,如教师的个人性格、所采用的教学方法、学习任务特征、学习环境以及所要求达到的语言水平等。所有这些变量有必要进行系统地研究。因此,二语学习能力这一概念需要更进一步发展和完善。这一概念应包括除学习者个人因素以外的、与成功的二语学习有关的其他相关变量。例如,Skehan认为,MLAT忽略了一个重要组成部分,即交际能力。最近一项关于日本ESL学习者语言能力的调查研究表明,传统的语言能力测试方法如MLAT的确能够预测学习者L2学习成功的差异(Sasaki, 1993)。但是这套测试方法需要改进,以便能与近期心理语

言学关于注意力的本质、记忆和学习的研究相一致,从而更适合日本学习者。

语言能力和智商之间又有什么样的关系呢?是否高智商的人,他的语言能力测验分数就高呢?目前,并没有确切的证据证明两者之间的关联。Gass 和 Selinker (1994)指出,由于多元智能理论的出现和缺乏完整的统计资料,故仍然无法以智商的高低来判断语言能力的强弱。Massad(1968)的研究也表明,语言能力和学习者的社会经济背景的关系要比智商强许多。Gardner 和 Lamber (1965)的研究结果表明智商和语言能力在某些方面具有相关性,在某些方面又没有什么关连。Sasaki(1996)也研究了外语熟练程度、语言能力和语言智力三个因素之间的关系。她指出语言能力和语言智力都含有抽象思考的认知能力,所以应该是这种认知能力影响语言能力和语言智力,学习者的认知能力越强,他在语言能力和语言智力方面的表现就会越好,因此他的外语能力也会比较突出。

1.2.3 语言学习策略 (Language Learning Strategies)

二语习得领域的学习策略研究从 20 世纪 70 年代开始已经历了三十多年时间。在此期间,国内外语言学家运用各种研究方法,如问卷调查、面谈、观察、口头报告、日记、回忆法以及计算机跟踪等,从不同的侧面,对综合性学习策略、学习策略与学习成绩、学习策略与学习任务,以及学习策略与学习者个人特征之间的关系进行了理论性及实验性研究,为探讨不同背景和不同类型的学习者如何运用学习策略,促进外语学习提供了科学依据。为了进一步推动我国在学习策略领域的研究,本节将从解释学习策略的理论基础、学习策略的定义、学习策略的分类以及策略培训的有效性等四个方面回顾二十多年来学习策略研究的成果,并探讨这一领域中容易令人混淆的一些问题,为我国今后的学习策略研究提供借鉴。

1) 学习策略研究的理论基础

学习策略研究的初期正是 Krashen 的二语习得理论的鼎盛时期。Krashen 认为二语习得是一个无意识的过程。其中,可理解性输入起关键作用(Krashen, 1982)。然而,学习策略研究表明,学习者能够描述他们的心理活动。并且,优秀的语言学习者能够意识到自己的学习状态,并有意地采取有效措施来帮助学习。Krashen 的理论无法解释这一现象。因此,有必要寻求另一套理论体系来解释学习者的学习过程。

认知学理论为解释语言学习过程提供了有力的理论依据。该理论认为学习者学习一语或二语的脑力过程是一个积极的、动态的过程。学习者首先从接受