

外语学习 情感障碍研究

●文卫平 朱玉明 著

西北大学出版社



外语学习情感障碍研究

文卫平 朱玉明 著

H
08

西北大学出版社

外语学习情感障碍研究

文卫平 朱玉明 著

西北大学出版社出版发行

(西北大学校内 邮编 710069 电话 8302590)

新华书店经销 长安县印务总厂印刷

850×1168 毫米 1/32 开本 7.5 印张 188 千字

1998 年 1 月第 1 版 1998 年 1 月第 1 次印刷

印数: 1 - 2000

ISBN 7-5604-1277-7/G · 169 定价: 12.80 元

目 录

第一章 绪论	(1)
1.1 第二语言与外语	(1)
1.2 第二语言习得理论简介	(2)
1.3 第二语言习得的过程.....	(14)
1.4 第二语言习得研究对我国外语教学的启示.....	(16)
第二章 情感和需要	(23)
2.1 情感	(23)
2.1.1 情感体验与情感反应	(23)
2.1.2 情感的功能与作用	(24)
2.1.3 情感差异	(26)
2.1.4 情感发生的机制及其在课堂教学中的分析模式	(27)
2.2 需要	(30)
2.2.1 需要理论	(30)
2.2.2 我国大学生需要结构	(35)
第三章 影响外语学习的情感变因	(40)
3.1 态度与动机	(40)
3.1.1 动机的类型	(41)
3.1.2 动机的特征及层次	(44)
3.2 焦虑	(47)

3. 2. 1	焦虑的实质及表现	(47)
3. 2. 2	引起焦虑的因素	(48)
3. 3	自我概念	(50)
3. 3. 1	自我概念的功能	(51)
3. 3. 2	影响自我概念的因素	(52)
第四章	外语学习中常见的情感障碍	(54)
4. 1	外语交际恐慌	(54)
4. 1. 1	外语口头表述焦虑	(55)
4. 1. 2	外语领会焦虑	(57)
4. 2	担心否定的社会评价	(61)
4. 3	外语考试焦虑	(63)
4. 3. 1	一般考试焦虑	(63)
4. 3. 2	统考焦虑	(64)
4. 4	习得性无助感	(67)
4. 5	挫折心理和苦恼	(69)
第五章	情感障碍起因分析	(74)
5. 1	学生自身的原因	(74)
5. 1. 1	学习动机	(74)
5. 1. 2	自我效能	(77)
5. 1. 3	归因方式	(80)
5. 1. 4	学习能力	(83)
5. 1. 5	心理疲劳	(86)
5. 1. 6	其他因素	(88)
5. 2	教师的原因	(91)
5. 2. 1	教师职业倦怠	(91)
5. 2. 2	教师功效意识	(94)
5. 2. 3	教师课堂行为、课堂组织及教学方法	(96)
5. 3	师生相互作用	(98)

5.3.1	课堂提问	(99)
5.3.2	教师语言输入	(100)
5.3.3	课堂纠错	(101)
5.4	外语测试	(103)
5.5	环境因素	(107)
第六章	低情感障碍教学法	(113)
6.1	暗示法	(113)
6.2	咨询法	(117)
6.3	沉默法	(120)
6.4	全身反应法	(121)
6.5	自然途径法	(123)
第七章	低情感障碍课堂教学要求及方略	(128)
7.1	皮格马利翁效应	(128)
7.1.1	皮格马利翁效应及自我实现预言的产生	(128)
7.1.2	外语课堂上自我实现预言的传递	(130)
7.2	心理换位	(133)
7.3	归因训练	(139)
7.3.1	指导归因训练的理论观点	(139)
7.3.2	归因训练实施步骤及实例	(141)
7.4	课堂情绪调控	(143)
7.4.1	师生对立情绪的转化	(143)
7.4.2	“生理疲劳”宣泄	(145)
7.4.3	课堂任务酌减	(146)
7.5	表述恐慌缓解	(149)
7.5.1	合唱式答问	(149)
7.5.2	表述提要	(151)
7.5.3	自我暗示	(154)
7.5.4	信息调整策略	(155)

7. 6	可理解输入	(157)
7. 6. 1	教师课堂语言的调整	(157)
7. 6. 2	其他语言材料的调整	(160)
7. 6. 3	i + 1 输入的设计	(162)
7. 7	寓教于乐——课堂教学游戏	(163)
7. 7. 1	揣测对方心理	(164)
7. 7. 2	谣传	(165)
7. 7. 3	小组心理疗法	(167)
7. 7. 4	信息关联	(168)
7. 7. 5	找出谁	(170)
7. 7. 6	无冲突情景与冲突情景	(171)
7. 7. 7	书信	(174)
7. 7. 8	从墙上获取信息	(175)
第八章	启动情感动力	(178)
8. 1	情感动力的功能作用	(178)
8. 2	培养积极的先决情感	(180)
8. 2. 1	布卢姆的“三大教学变量”	(180)
8. 2. 2	积极的先决情感的培养	(182)
8. 3	实施教学的积极情感背景原则	(183)
8. 3. 1	积极的情感背景原则的教学功能	(184)
8. 3. 2	实施积极情感背景原则的要求	(184)
8. 4	学习动力内化	(191)
8. 5	增加班级凝聚力	(196)
8. 5. 1	班集体对学生的影响	(197)
8. 5. 2	有效班集体的构建	(198)
第九章	低情感障碍外语教学实践	(203)
9. 1	成果产生的背景	(203)
9. 1. 1	大学英语教学的现状	(203)

9. 1. 2	学生学习英语的情感因素	(204)
9. 1. 3	西方理论的启示	(205)
9. 2	成果实施的基本情况	(206)
9. 2. 1	低情感障碍教学的设想和目的	(206)
9. 2. 2	低情感障碍教学的指导思想和原则	(207)
9. 2. 3	实施步骤	(207)
9. 2. 4	实验班的确定和基本情况	(208)
9. 2. 5	措施	(209)
9. 3	成果的效果检测	(225)
9. 3. 1	九四级实验班情况	(225)
9. 3. 2	九二级实验班情况	(227)
后记	(230)

第一章 绪论

1.1 第二语言与外语

第二语言和外语都是非本族语，但两者有不同的含义。第二语言是指在多民族聚居的国家或地区，人们为方便起见而学习的一种用于同本国人交际的非本族语言；而外语则是人们用来和外国人进行交际的语言。除了用它直接进行对外交际外，人们还可以以它为工具，阅读外文书刊，收听外语广播，以提高自己的文化科学水平^①。第二语言和外语的这种区别在英国特别明显。英国人认为，外语是一门功课，但不是教学用的语言，也不在政府部门或工商企业使用。例如，英语在法国、日本和中国等国家就是外语。第二语言虽不是本国语，但被广泛用于教育部门。通常除第二语言外，还有另一种或几种语言同时使用。例如，英语在斐济、新加坡和尼日利亚等国就是第二语言。也有人认为，尽管第二语言和外语使用的环境不同，但从都为非本族语言这个角度来看，它们没有本质的区别，因而没有区分的必要。在美国，第二语言和外语常指同一个概念，而将两者相提并论。

伴随着第二语言和外语两个概念，在语言教学领域产生了第二语言习得和外语习得两个概念，以区别所学语言在社会交际中的地位。但是在语言习得研究中，多数学者认为，作为一种语言学习过程，第二语言习得和外语习得具有相似的普遍规律。因而

他们在使用“第二语言习得”这一术语时，常常兼指“第一语言习得”以外的各种类型的语言习得^②。

那么第二语言习得与外语学习是否也可等同？有些研究者认为两者不能等同，因为第二语言习得是下意识的、非正式的、自然的、甚至是“拾遗式”的语言学习过程，而外语学习则是有意识地、正式地、明确地学习语言的规则^③。然而也有一部分学者将之笼统化，其代表人物是联邦德国的祈连母亢 (Wolfgang Klein)。Klein 博士认为，按习得的方式，第二语言习得可分为“自然途径”的第二语言习得和“课堂教授”的第二语言习得。前者指通过与说本族语者的直接交往而学习第二语言，后者指通过教师在课堂上的传授而学习第二语言。根据 Klein 的理论，第一类是下意识的、非正式的、自然的语言学习过程。第二类是有意识的、正式的、明确的语言学习，相当于我们说的外语学习。从这个角度来看，外语学习是第二语言习得的一种途径。我国学者王宗炎曾指出，所谓第二语言习得，指的是人们逐步提高其第二语言或外语水平的过程^④。在第二语言习得研究中，研究者们很少专门将外语学习区别开来，这是因为人们试图将课堂上的这种语言传授和学习过程尽量自然化、非正式化，使学生能在正规的学习环境里无意识地习得另一种语言，获得母语习得的效果。这一点正是第二语言习得研究和理论对我国外语教学的借鉴和指导意义之所在。第二语言习得的规律有助于揭开人类学习与使用语言的奥秘，只有彻底认识了语言习得的规律，外语教学才能获得最佳的效果。

1.2 第二语言习得理论简介

语言习得 (language acquisition) 研究已有几十年的历史，最初研究的焦点集中在儿童怎样习得母语。这一研究的理论主要分

为两大流派：行为主义理论 (behaviouristic theories) 和天赋论 (innatism)。

以心理学家斯金纳 (B. F. Skinner) 为代表的行为主义者基于他的操作性条件反射 (operant conditioning) 理论, 指出语言习得跟学会任何其他技能一样, 只不过是刺激反应形成习惯而已。斯金纳认为, 在学习过程中, 后位强化刺激的作用要比单纯前位刺激大得多。只有反应得到强化, 行为反复出现, 才能形成习惯, 学习者进而学会某种技能。1957年斯金纳发表了《言语行为》(Verbal Behavior) 一书, 进一步扩充了这一理论。儿童的言语活动也被说成是对环境或对成人的活动作出的一种反应。如果反应正确, 便可受到鼓励, 从而得到强化, 形成语言习惯。例如一个孩子要喝水, 当他碰巧发出“喝水”二字的声音时, 这便是反应。母亲应声把水端来, 孩子如愿以偿, 这便是强化刺激。这一过程反复进行, 于是形成了语言习惯, 结果孩子学会了说“喝水”。这便是行为主义者对语言习得过程的解释^⑥。乔姆斯基 (N. Chomsky) 则从心灵主义 (mentalism) 的天性论 (nativist) 出发, 将语言习得归结为人类具有一种语言习得机制, 这是一种动物所没有的天赋的内在的语言能力。语言习得机制是乔氏语言学说的理论基石, 它可以用来解释何以人类各种语言之间, 即便是历史上和地理位置上互不相干的语言之间, 都存在着显著的相似之处——语言普遍现象。同时也可以用来说明儿童学习第一语言为什么会那么快、那么轻松而富有规律性——语言习得问题。

近三十年来, 语言学家和外语教育工作者受母语习得的启发, 提出了第二语言或外语是怎样习得的这个问题。母语习得与第二语言习得虽然同是人类学习与习得语言的过程, 但存在着很大差别。后者的习得涉及到许多因素, 个人的认知风格、对目的语文化的态度、对目的语言语行为准则和交际原则的掌握、社会和心理因素的影响、学习方略、语言环境等, 这些都起一定的作用。研

究者在研究这些问题的过程中，不断地吸取人类学、社会学、心理学、教育学等相关学科的成果，得出了以下一些令人耳目一新的结论：

1) 母语习得的经验与知识为理解第二语言习得提供了基础。两者之间的许多重大差异对外语教学有重要的指导意义。

2) 第二语言习得是人类学习知识、技能的组成部分，也归同于人类习得、认知和思维的总规律。

3) 学生认知风格不同，习得方式和学习策略也各不相同。

4) 个性、人格特征及自我概念和自我意识对外语学习有很大的影响。

5) 语言错误是一种自然现象，外语表达中出现的错误与数学计算中出现的错误是截然不同的两码事。学生在认识与自我纠正错误的过程中，能加深对语言习得规律的理解，提高习得能力。

6) 交际能力及其有关的所有技能的获得是外语学习者学习语言功能及语用、语篇、语域、人类交际的言语行为与非言语行为的最终目的。

7) 只有在能测知学生的交际能力如何以及学生能提供有意义的交际信息时，我们才可能了解我们的教学或理论研究假设是否正确并且行之有效^⑧。

以上几条构成了第二语言习得理论的基本框架。目前的第二种语言习得理论就是建立在这个基础之上的，其中影响较大的主要有下面几种理论：

文化适应模式 (Acculturation Model)。

文化适应模式研究的是自然途径的第二语言习得。这一理论是由社会心理学家舒曼(J. Schuman)于70年代后期提出来的。舒曼从社会心理学的角度去观察第二语言习得，认为第二语言的习得是文化适应过程的一部分。学习者的语言熟练程度取决于其对目的语文化的接受、认可程度。也就是说学习者与目的语文化在

社会距离 (social distance) 和心理距离 (psychological distance) 上的大小决定第二语言习得的程度。

社会距离是影响学习者与其所学语言集团接触的许多社会因素相互作用的结果。社会因素决定着整个学习环境的“优与劣”。舒曼认为具备了以下条件可称为“理想的”学习环境，形成积极的社会距离：

- 1) 目的语集团和第二语言学习者都认为相互的社会地位相等。
- 2) 目的语集团和第二语言学习者双方文化差异小。
- 3) 第二语言学习者容易被目的语集团的文化融合和同化。
- 4) 目的语集团和学习者都希望双方能共享前者的社会设施和条件。
- 5) 双方都对另一方持积极态度。
- 6) 学习者期望更长时间地留在目的语地区。

反之，则被视为“不理想”的学习环境，形成消极的社会距离^⑦。

心理距离则是涉及学习者个人的各种心理因素相互作用的结果。心理因素包括：

- 1) 语言障碍 (language shock)，即学习者在运用第二语言时所感受到的疑虑和慌乱。
- 2) 文化障碍 (cultural shock)，即由于双方文化上的差异，学习者感到迷惑、压抑、胆怯等。
- 3) 动机。
- 4) 自我中心。

社会距离和心理距离决定了学习者接触目的语量的大小和接受语言输入程度的高低而影响着第二语言习得。社会心理距离越小，学习者对目的语文化持积极态度，对其生活方式和行为方式表示赞赏，那么他们习得外语、与外国人接触的愿望越强烈，对

语言输入的筛选、过滤就越小。

这一理论虽然主要解释的是自然状态下第二语言习得的过程，但我们应该知道，第二语言习得过程中的态度与动机极其重要性对于课堂中的外语学习有着相同的作用。

适应理论 (Accommodation Theory)。

在研究多语集团中各语言集团语言运用特点的基础上，贾尔斯 (H. Giles) 从社会语言学和心理语言学的角度提出了适应理论，主要探讨自然途径的第二语言习得。

与文化适应理论相同的是，适应理论在阐释成功的语言习得的原因时是通过考察学习者所属社会集团与目的语集团的关系实现的。贾尔斯将学习者所属集团称之为“内部集团”(ingroup)，而将目的语集团称之为“外部集团”(outgroup)，两个语言集团之间的关系依据感知 (perceived) 到的社会距离去解释。贾尔斯认为，内部集团与外部集团之间的关系如何对第二语言习得起重要作用，这种关系是每一交际过程中不断沟通的必要条件。

适应理论在揭示语言习得成功的因素时，非常强调动机因素，认为动机水平是获取第二语言能力的决定性因素。动机水平高，学习者所获得的第二语言能力就高，反之，则低。在贾尔斯看来，决定动机水平高的标准是由以下四个因素组成的^⑥：

- 1) 学习者归属于某一集团的意识。归属意识是淡薄还是强烈。
- 2) 学习者所属集团与外部集团的比较。学习者所属集团是低劣还是优越，地位是高还是低，势力是大还是小。
- 3) 学习者所属集团与外部集团在文化和语言上的差异。学习者是否认为两个集团之间的文化、语言差异很大，难以逾越。
- 4) 学习者的自我感觉。学习者对自己在内部集团中的地位是否感到满意。

适应理论提出的动机观点，在某种程度上与加德纳 (R. Gardner) 的动机观点不谋而合。尽管它只局限于自然途径

的语言习得，我们认为，对课堂教授的语言习得即外语学习同样有指导和参考作用，因为语言学习就本身来说有其内在的规律。

话语理论 (Discourse Theory)。

在第一语言习得研究的基础上，哈奇 (E. Hatch) 提出了话语理论。该理论的目的是通过话语分析说明话语形成对过渡语形成过程的作用，即说明第二语言习得的过程。哈奇认为，学习者第二语言能力的发展不仅是通过吸收输入，而且还通过积极地参与交际来实现。第二语言习得是通过交际完成的。在交际的过程中，会话双方通过协商意义、填补信息差等方略，不断地调整输入，从而创造可理解输入，以便学习者吸收。输入被吸收了，习得的任务也就完成了。因此交际的过程也就是习得的过程。

话语理论研究的仍是自然途径的第二语言习得，哈奇提出了习得的几条原则，埃利斯 (R. Ellis) 将其概括总结以适应于外语学习^⑥。这三条原则是：

1) 第二语言习得在句法发展上所遵循的是一条自然途径。

2) 在交际过程中，操本族语者不断调整自己的言语以便与操非本族语者协商意义。

3) 用以协商意义的会话方略及通过会话方略调整了的输入内容，从以下几个方面影响着第二语言习得的速度和途径。

学习者学习第二语言语法的顺序是由输入中语法特征出现的频率决定的 (比如，学习者接触得最多的语法结构最先掌握)。

学习者在习得了常见的语言形式后，才对其内含的成分进行分析。

应首先帮助学习者纵向地构建句子，因为纵向结构是横向结构的先决条件。

中介语假释 (The Interlanguage Hypothesis)。

中介语假释是由美国语言学家赛林格 (L. Selinker) 等人于 60 年代末 70 年代初提出来的。所谓中介语是一种对第二语言运用起

作用的独立的语言结构。尽管讲话人的第一语言和第二语言影响到中介语言,但中介语系统既不同于第一语言又不同于第二语言。这个假释把第一语言和第二语言的关系归结为一个独立的语言系统,两语言间的联系要靠这一中介来沟通。这个独立的系统是如何形成的呢?赛林格指出,学习者在习得第二语言时,受五个认知过程的影响,从而形成了一个独立的语言结构,这五个认知过程是:

1) 语言迁移。学习者在习得第二语言的过程中套用第一语言的规则。

2) 训练迁移。学习者在学习过程中套用教师在课堂上使用过或训练时使用过的某些规则。

3) 第二语言学习策略。学习者在学习过程中对所学语言材料的处理方法和手段。

4) 第二语言交际策略。学习者在实际交际中所采用的具体方式。

5) 对目的语规则的过度概括。学习者在学习过程中将目的语的某些规则或语义延伸到不应有的范围。

中介语假释开辟了错误分析的新领域。这一领域的研究成果反过来为第二语言习得提供了科学依据。通过对学习者各阶段口语和书面语错误的分析,研究者发现中介语所反映的错误模式及交际策略很有规则,且自成体系。学习者的许多错误是在语言能力的发展过程中形成的,只要他们接触足量、恰当的语言输入,这些错误最终会消失。洋泾浜语也是一种中介语,操这种语言的人在中介语发展的早期就僵化了。其主要原因是学习者接触的语言输入不够,缺乏学习动机或进一步完善语言技能的愿望。Selinker认为,只要继续为之提供大量的可理解输入,调动学习者自身的积极性,学习者能突破这个阶段,逐步达到接近操本族语言者的水平。

中介语理论给我们的启示在于，学习者必须接触大量的可理解输入。大量的可理解输入加上学习动机与愿望，学习者在语言发展的过程中将不断地朝目的语靠拢，而不至于在某个阶段停滞不前以至僵化。

语言监控模式 (The Monitor Model)。

语言监控模式是 70 年代至 80 年代早期第二语言习得研究中最有影响的理论之一。克拉申 (S. D. Krashen) 曾声称他的理论是第二语言习得研究中最全面的一种理论，而且对语言教学具有重要的启发意义。该模式论及了自然途径第二语言习得和课堂第二语言习得两个方面，由五个假释组成：

1) 习得/学习假释 (The acquisition learning hypothesis)。

该假释认为成人通过两条独立而互异的途径逐步习得第二语言。这两条途径分别为习得和学知。习得是无意识的、在自然语言环境中发生的，其重点在于意义。克拉申认为，当人们不把注意力放在语言本身时，人们就习得了语言。更确切地说，是当人们使用语言时把注意力集中到对口头语和书面语的理解上，这样才能习得语言。学习则是有意识的、在正规课堂教学中完成的，是学习语言形式特点的结果。“习得”的知识储存在大脑左半球的语言区域，可用于机械性处理程序。“学习”的知识也储存在大脑的左半球，但不一定在语言区，只能用于控制处理程序。克拉申的第二语言习得理论虽强调“习得”，但并不排斥“学习”的作用，只不过是学习的位置要放得适当。

2) 自然顺序假释 (The natural order hypothesis)。

语言习得研究在最近十几年来最激动人心的发现之一便是人们发现语法结构的习得顺序是可以预测的。习得者首先习得基本规则，然后习得另一些规则。也就是说，学习者习得语法规则的顺序是大致相同且相对固定的，其顺序如下 (见图 1)：