

新世纪语言学与
应用语言学丛书

H09
C476



语言文化 教学策略研究

陈
申◎著



A0950392

北京语言文化大学出版社

(京) 新登字 157 号

图书在版编目 (CIP) 数据

语言文化教学策略研究/陈申著.

—北京: 北京语言文化大学出版社, 2001

(新世纪语言学与应用语言学丛书)

ISBN 7-5619-0936-5

I. 语…

II. 陈…

III. 语言教学—教学研究

IV. H09

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2001) 第 16115 号

责任校对: 苏 琰

责任印制: 乔学军

出版发行: 北京语言文化大学出版社

(北京海淀区学院路 15 号 邮政编码 100083)

印 刷: 北京北林印刷厂

经 销: 全国新华书店

版 次: 2001 年 4 月第 1 版 2001 年 4 月第 1 次印刷

开 本: 850 毫米×1168 毫米 1/32 印张: 7

字 数: 173 千字 印数: 0001-3000 册

书 号: ISBN 7-5619-0936-5/H·01023

定 价: 14.00 元

发行部电话: 010-82303651 82303591

传真: 010-82303081

E-mail: fxb@blcu.edu.cn

第一章 问题和分歧

一、问题的提出

语言文化教学策略研究,顾名思义,既是对语言文化关系的理论探讨,又是对教学方法的实践摸索。这项研究紧紧围绕着当今世界外语界共同关注的一个热门课题:如何在外语教学过程中有目的、有系统和有效率地实施文化教学?

在中国,80年代初出现的文化热引发了一场对语言文化教学和研究的大讨论。这场讨论到了90年代,更为轰轰烈烈,以“文化语言学”为旗帜的理论探索,对国外跨文化交际学说的介绍引进,对各种新的外语教学法的运用尝试,一波接一波,一浪推一浪,将这场讨论推向纵深,推向一个新的世纪。众所周知,关于语言和相关文化不可分割的辩论,关于要不要在外语教学中导入文化教学的争议都已成为历史。无论是对外汉语教学的专家、语言学家和应用语言学家,还是从事英、法、德、俄、日等外语教学的教师,都对文化教学是外语教学中不可缺少的组成部分这一点达到了共识。但是,对于如何在外语教学中实施文化教学这个问题的探讨正方兴未艾。新观念,新方法,新建议,层出不穷,众说纷纭,百家争鸣。

争论的要点始终围绕在三个关键性的问题上:首先,外语教学中的“文化”究竟是指什么?其次,怎样通过各种教学手段使外语和相关文化有机融合,以便使外语学习者通过语言习得而习得文化?最后,如何建立一个较为完整、较为系统的理论框架来指导语言文化教学实践?

作为全书的起点,本章将以这三个问题为基点,分析当前的争议和分歧之所在。不言而喻,这三个问题都非轻而易举地就可以得到

阐明,因此,我们先以分歧为出发点,认清问题的复杂性,而不是一开始就企望求得一个能够达成一致的答案,或者假设会有一个导向共识的结果。

二、文化定义之争

我们先来讨论第一个问题。就外语教学中的文化定义而言,分歧是再明显不过的。

关于文化的定义一直是 20 世纪各门社会科学争论的一个问题。人类学、社会学、心理学等各门学科就文化这个科学术语的解释争论不息。据有关文献记载,1920 年以前,西方有关文化的定义只有 6 条,到了 50 年代,就有 160 多条(邢福义,1990:80)。事实上,早在 1952 年人类学家 A. Kroeber 和 C. Kluckhohn 就专门著书系统地介绍和分析了这 160 多条定义。80 年代初,各学科的文化定义已经达到 450 多条,语言教育家 G. Trifonovich (1980) 劝告外语教师不要期望在这么多的定义中去比较哪一条最适用于外语教学。90 年代,文化定义有增无减,一位从事文化研究多年的学者不无感叹地说:“与文化概念共存的问题就是定义太多了!”(Street, 1993:35)

西方最早的著名定义出于英国人类学家 E. Tylor, 他在 1871 年给文化作了一个涵义极为广泛的解释:“文化包括知识、信仰、艺术、法律、道德、风俗以及作为一个社会成员所获得的能力与习惯的复杂整体。”(Tylor, 1871) 如此广义的概括几乎包罗万象,那么为什么后人又对此定论作数百次修正呢?这是由于不同的学科分别从不同的角度、不同的侧重点去解释研究文化。争论的焦点集中在文化的范围及其本质。研究的方向不同,则要求把文化的涉及面限制在一定的范围内。而对文化本质的解释又往往取决于研究的方法与手段。

尽管如此,人们对于文化的定义必须具备完整性这一点达成了共识。任何一个基于某种学科而作的文化定义,都不应该否认与其他学科所作定义之间的内在关系。在分析了百余种富有文化内涵的

词条之后,英国传播学家 R. Williams 作了这样的结论,文化定义可概括为三类:

第一种是理想性的。在这种类别的定义之中,文化被解释为一种具有绝对和世界性价值的人类完美状态与过程。第二种是记录性的。文化被解释为人类智慧与创作的主体,详尽地记录了人类过去的思想与经验。第三种是社会性的。文化被描述为一种特别的生活方式,这种方式代表了在习俗与日常行为中特定的意义和价值观。

(Williams, 1961: 41-43)

他并且还强调,任何完整的文化理论都必须包含这三个方面。反之,不能把这三个方面联系起来的文化定义都不是完整的。

从外语教学的角度上看,通过学习语言而学习文化,要求对文化的解释不仅需要考虑它的完整性,而且必须顾及其可行性。众所周知,任何语言课程都有内容和时间上的限制,都不可能把包罗万象的文化尽列其中。因此,既要选择一个意义完整的文化定义,又要使之在教学实践中行之有效则成了一个难题。外语教师从外语教学的角度给文化下定义不可避免地会有分歧。这个分歧仍然集中在文化的范围与本质上。即文化应包括什么?在教学上如何处理文化?

在考虑外语教学中的文化定义时,美国语言教育家 H. Seelye 作出了如此劝告:外语教师没有必要去给别人未作的文化下定义,只要保持文化范围广阔,不管怎样下定义都可以,更重要的是在教学中可行和得到实施(Seelye, 1974:22)。换句话说,他把文化定义的可行性放在首位。事实上,面对众多的选择,外语教师往往感到无所适从。另一位美国语言教育家 G. Robinson (1985) 从完整性和可行性的角度专门分析了好几类文化定义,鉴定其对外语教学的意义和价值,结果发现无论哪一条都是有利有弊,很难既面面俱到,又行之有效。因此,所谓完整性和可行性都是相对而言的。

早在西方学者纷纷试图对文化作出科学定义时,近代中国学术界的先驱也对文化这个概念作了不同的界定。如果我们参考一下梁漱溟先生和陈独秀先生对文化的诠释,就可以知道他们的观点和西方学者的看法大同小异,一脉相承。不同之处主要表现在对文化范围的界定,有“宽泛”和“狭窄”之别(胡文仲、高一虹,1997:1)。在由文化热引发的语言文化教学大讨论以前,国内外语界基本上沿袭和采纳中外人类学者所作的文化定义。从语言教学角度出发,独树一帜,自立定义者要首数对外汉语教学学者张占一等(1983)。他们将文化分为“知识文化”和“交际文化”:

所谓知识文化,指的是那种两个文化背景不同的人进行交际时,不直接影响准确传递信息的语言和非语言的文化因素。所谓交际文化,指的是那种两个文化背景不同的人进行交际时,直接影响信息准确传递(即引起偏差或误解)的语言和非语言的文化因素。

(引自胡文仲、高一虹,1997:7)

这种将文化两分的做法不可避免地会引起一些争议。首先,从教学角度看,“知识”和“交际”不是两个可以等同的概念。知识是人与客观世界相互作用的产物;交际是人与人相互作用的过程。用它们作文化的定语是很牵强的。其次,用是否直接影响准确传递信息作标准来区分两种文化,也是值得商榷的。人们在传递信息时受到各种因素的影响,其精确度也并非完全取决于文化原因,难以用科学根据来区分“知识文化”和“交际文化”。另外,是否用“知识”和“交际”这一对概念就能包括外语教学中的文化呢?这种两分文化的完整性可能是有欠缺的。但是,如果“这样一种文化观对于对外汉语教学尤为适用”(同上:8),那么我们不妨接受这种文化观,这是从教学中的可行性,而不是从完整性来考虑的。

国内外语教学界对文化定义所作的较为完整、较为系统的概括

与分析可见于胡文仲、高一虹(1997)合著的《外语教学与文化》。他们较为详尽地分析了文化定义的复杂性和多样性,并赞同在外语教学中采用人类学家已作的定义:

从外语教学这一特定角度出发,我们倾向于采用文化人类学家通常使用的定义,将“文化”看作特定人群的整体生活方式。这是因为,这一界定的范围比较宽泛,既涉及日常生活和习俗,也涉及隐藏在习俗之后的价值观念。文化人类学家既注意具体行为细节的描写,也注重建构理论模式以解释行为。

(同上:8)

显然,他们都相当重视文化定义的完整性。与此同时,他们也没有忘记教学中的可行性,不仅接受“知识文化”和“交际文化”的两部分,而且列出另外几对矛盾并指出教学侧重点:

如果用其它视角来观照,那么就“物质文化”和“精神文化”而言,我们更注重精神文化对物质文化的支配作用;就“制度文化”和“行为模式”之间,我们更注重一定制度之中人们的行为模式;就“知识文化”和“交际文化”而言,我们主张二者并重,且应将知识文化贯穿于交际文化的传授之中。

(同上:9)

有关“知识文化”和“交际文化”的争议,实际上不仅仅是一个文化范围确定的问题,而且关系到对文化本质的解释。文化可以被视为知识,也可以被视为行为。交际是行为的一种。如果我们将文化的本质解释为知识或者行为,那么我们在教学上就会采取相应的措施,用不同的方法来处理文化。因此,对文化本质的解释与采取何种教学策略是息息相关的。问题在于对文化本质的解释不应当限制在知识、行为的两分对立,而应该鼓励多样化的提议。国外学者是怎样

解释文化的本质的呢?让我们来看一看国外外语教学领域内有关文化本质的争论和分歧。

国外虽然没有“知识文化”的提法,但是“文化作为知识”(culture as knowledge)是一种普遍为人接受的观念。可是对于知识的解释却有几处模糊不清的地方。一种观点认为知识是存在于人脑外部的信息系统。文化作为知识,“它是一种储存在记忆、书籍和其他物体之中,便于将来使用的群体所共同拥有的知识。”(Kluckhohn, 1944:24)根据这种观点,知识是外在的,独立而自成系统的,我们可以通过教学来传递。例如,我们可以通过课堂传授或阅读书籍来学习一种文化,也可以通过研究音乐、美术、雕塑等文化载体来了解某种文化,有知识即有文化。

另一种观点认为知识是存在于人脑内部的信息组织系统。知识固然可以通过书籍来描写、记载,也可以通过其他物体反映,但一旦存入人脑,那就是另外一回事了。“文化不是一种物质现象。文化并不是由事物、人、行为和情感所组成,而是所有这些事物构成的一个组织系统。它是人脑中存在的一种事物存在方式,用以认识、联系和解释外部事物的一种模式。”(Goodenough, 1964:76)这种通过人们认知过程将外部知识变为内部知识的文化定义,引起我们对外语学习者如何用自己脑中现存的认知模式来解释外来知识的关注。可想而知,强调将文化作为外部知识通过教学手段向外语学习者传授,和强调外语学习者通过认知过程对内部模式进行调整而建构新的内部知识,是完全不同的两码事。内部知识说和外部知识说势必引导出两种截然不同的语言文化教学策略。

国外的文献中,与所谓“交际文化”比较接近的两个观念分别是“文化作为行为”(culture as behaviour)和“文化作为意义”(culture as meaning)。日常生活中人们需要交际,无论用口头语言,还是书面语言,甚至用非语言性质的手势、体态、眼神、表情来交际,都是一种行为。人们交际的目的,无非是为了传递某种意义:可能是互相交流信

息,口头交谈,书信来往;可能是出于社会的礼节,关心问候,随意攀谈;可能是一种感情的流露,慷慨陈词;也可能是形势需要,公开演说。总而言之,交际是一种有意义的行为。

“文化作为行为”的观念来源于心理学和社会学中的行为主义和功能主义。社会学家 R. Bain 干脆直截了当地称“文化就是通过各种信号反映出来的所有行为”(Bain, 1942:87)。语言作为最重要的信号,反映和表达了人类的行为。从这个意义上来说,语言是观察某个文化社团行为的丰富资源。如果文化仅仅是行为,那么我们要问,是否所有的行为都是可以观察得到的呢?是否所有可以观察到的行为都是可以正确地鉴别出来呢?答案是有疑问的。行为主义与功能主义的理论前提是文化行为与功能都能客观地鉴别。但是由于不同的观察鉴别者处于不同的立场,所作的鉴别往往是大相径庭。如果观察和鉴别的结论是不准确的,那么,把他们的结论应用于教学,结果将适得其反,引起交际中的文化误解。因为这个原因,美国人类学家 W. Haviland 批评了行为主义的观点。他说:“文化不是一群人的可以观察到的行为,而是从这些行为中派生出来的抽象体。”(Haviland, 1974:264)这种由观察到的行为向不可观察到的抽象部分延伸,使我们更加重视在某个特定文化社会中的一些难以描述、难以鉴别的行为规范和价值系统,同时注意作为观察与鉴定者,防止用本身已经具备的行为规范和价值系统去解释另一种文化行为。不难理解,将教学的重点偏向可观察的行为还是抽象的行为规范和价值系统,也必然导致不同的教学策略。

将文化视为知识和将文化视为行为反映出对文化本质的两种不同解释。Robinson 认为,有一种重要的文化观,可以填补由认知法而产生的“知识说”和由行为主义、功能主义产生的“行为说”之间的沟壑,那就是将文化作为意义(culture as meaning),这种观念的注意点“既不放在外部事件的发生,也不放在内部组织机制本身,而是放在外部事件与内部机制互相作用后而产生的意义上”(Robinson,

1985:11)。按照她的观点,将文化的本质解释为意义,意义的产生、表达、传递必须依赖于知识,还取决于各种知识的正确应用,这个过程又通过行为表现出来。由此可见,意义把知识与行为有机地联系起来了。

从外语教学的角度看,意义的产生来自一个本国文化与外国文化相互作用的过程。意义的传递是交际者用原有的认知模式解释新的外部事件,而新的外部事件又使交际者的内部认知模式潜移默化。意义正是由这种外部和内部变化而产生的结果。因此如果我们把文化的本质解释为意义,那么我们有可能会克服把文化看作知识与行为的局限。但这不等于说,将文化作为意义的观念没有任何问题。这里所说的意义相当抽象,而且特别强调交际者的内部认知模式和外部事件的互动。显然,这里的意义是基于个体的意义,而并没有明确涉及社会群体约定俗成的那一部分意义。为了克服这个缺点,我们与其把文化视为意义,不如将其视为“话语”(discourse)。

必须指出,这里所指的“话语”远远超出我们通常所讲的说话和书写的内容,它特指建构某种意义的语言实践,即语言使用是如何围绕意义产生和协调来组织的,又是如何受某些规则左右、支配的;这些规则决定谁能说,谁不能说,说什么和在什么时候说,什么样的话被认为是真实可信的,什么样的话是不被接受的。美国语言教育家 C. Kramsch 认为:“话语是意义的载体与反映,它具有表达双重声音的作用,既表达说话者的个人思想和意向(text),又代表说话人所属语言社团的期望(context),两者形影不离,相互依存。”(Kramsch, 1993:10)将文化作为话语(culture as discourse)的观念对于外语教学来说是至关重要的。它将抽象的意义和具体的语言使用紧紧结合起来,是一种很有潜力的语言文化观。

不论是将文化看成知识或行为,还是将文化解释为意义或话语,都代表着一种分歧,也是使文化定义日趋相对完整、相对可行的一种努力。对文化范围的界定和对文化本质的解释所存在的分歧必然造

成教学策略的多样化。

三、语言文化教学之辩

第二个有争议的问题是:怎样通过各种教学手段使外语和相关文化有机融合,以便使外语学习者通过语言习得而习得文化?这个问题是本书讨论的重点,在下面的三个章节内,我们将对国内外现存的各种文化教学方案作详尽与深入的讨论。为了理清各种语言文化教学策略的相互关系、来龙去脉、利弊得失,我们有必要检查一下语言文化教学中关于某些基本概念的争议。这些分歧主要表现在与本问题直接有关的语言与文化、语言教学与文化教学以及语言习得与文化习得的关系上。我们简要地分述如下:

语言与文化的关系错综复杂。语言与文化是两个独立的概念,它们既不完全等同,又互相重叠,紧密相关,不可分离。Kramsch 将语言和文化的关系归纳为三条:

第一,语言表达文化现实。人们在使用语言时,用词造句都是为了表达一种共同的经验。他们用语言表达的各种事实、主意和各种事件之所以能够通过交际传递,正是因为他们对世界所具备的知识是与其他人共享的。交际者使用的语言言辞同时也表达了他们的和别人的态度、思想、信仰和观点。

第二,语言体现文化现实。一个文化社团的成员不仅仅用语言来表达共同经验,同时他们也通过语言来创造经验。他们在交际中选择不同的媒介,赋予语言各种意义。例如他们可以采用电话交谈或面对面交谈,书信来往或传递电子邮件,阅读报纸或解释图表。他们通过口头、书面、形象等媒介创造各种各样的意义,这些意义能为属于同一文化社团的成员所理解。例如说话者的语调、口音、传统文

体、体态和面部表情等。

第三,语言象征文化现实。语言作为一种信号系统,具有特别的文化价值。说话人通过使用他们的语言来区分非属他们同一社团的人。他们将语言视为鉴别一个人社会身份的标志。如果对一种语言的使用加以禁止,那么,说这种语言的人将视之为对该社团和该文化的歧视与排斥。

(Kramsch, 1998:3)

在语言文化关系的诸多论说中,最具争议的是“语言相对论”(linguistic relativity)。这种观点认为,人们因思维不同而说话不同,与此相应,如果它们使用的语言采取了不同的方式表达与描述世界,那么他们的思维也必然不同。持这种观点的代表人物是美国人类语言学家 E. Sapir 和他的学生 B. Whorf。Sapir 认为:“人类并不住在一个客观世界里,而是很大程度上生活在某种特定语言所决定的社会,这种语言是表达他们社会的媒介。”(Sapir, 1929:209)换言之,他主张语言和文化之间存在着一种强有力的关系,即我们对现实的认知,我们通向自己文化的渠道,是完全由我们所用的语言决定的,语言既是人们认识世界的钥匙,同时也是囚禁人们的桎梏。

Sapir 的学生 Whorf 在大量研究了许多北美土著语言,特别是一种叫 Hopi 的印第安语后,提出了一个假说,声称某种语言,特别是其语法,提供给说话者一种表达思想的特殊习惯模式,使说话者用一种既定的模式来看世界,从而造就不同的文化(Whorf, 1956)。依照他的解释,语言是一种滤色透镜,透过它的客观世界是不尽相同的。操不同语言的人眼里的世界是不一样的。这个假说在出现的一开始就引起了极大争议,问世后的几十年来从未停止过。有人反对这种语言决定思维的主张,指出它有可能导致种族偏见与歧视;有人不断地重新解释这种假说,因而出现了“强式”和“弱式”两种版本;还有人试图用实验的方法加以验证,结果发现“没有令人满意的证据使人相信

一种语言会反映出特别的世界观,与之相反,却有证据显示对世界的任何认识都可以用任何语言表达出来。”(Carroll, 1973:136) 尽管如此,语言相对论并没有被彻底推翻或遗忘。人们否定了语言决定思维的极端说法,但并不否定语言对思维的方式是有影响的。从对 Sapir-Whorf 假说的争论中我们可以起码得到两点重要启示:其一,“语言作为一种信号,反映出文化成见和约束了人们的思考方式”;其二,“在意义通过语言的编码过程中,语言外部的情景极为重要”(Kramsch, 1998:4)。

虽然我们在理论上可以承认一种语言和与其相关的文化是不可分割的,但是在教学实践中我们常常会遇到处理这种关系的困难。例如,现代通讯技术的发达使地球村变得越来越小,经济的全球化使一些语言迅速由一种民族语言变成世界性语言。就英语来说,英语不仅仅与英、美、加、澳等操英语国家的文化相关,也与许多非英语国家的文化结下了不解之缘。这种现象使我们在把英语作为外语教学时遇到了一个困惑:与英语相关的文化是指什么? 英国文化、美国文化还是其他? 是否将英语变成一种文化中性的语言来学呢? 同样,汉语与汉文化紧密相连,但由于汉族的华人移民遍布世界各地,他们同样可以用汉语表达各种不同的文化,因此在世界汉语教学中,我们是坚持汉文化与汉语同时教学,还是强调汉语与本土文化相结合呢? 所谓“相关文化”又是指什么呢?

另一个引起外语教师困惑的问题是:既然语言和与其相关的文化是不可分割的,那么教授一种语言,就不可避免地会教授其相关文化,我们是否因此而推断,语言教学包含文化教学,语言教学即文化教学呢? 语言教学和文化教学是不是可以分割呢? 这也不是用简单的“是”与“否”就能很快回答的问题。

的确,如果说语言教学不包含文化教学,这是完全不符合逻辑的。任何一种语言教学都不可能在文化真空中发生。语言与文化紧密相关的三种关系说明,只要语言一被人们使用,一被赋予意义,它

总是要与一种文化发生关系,无论是“表达”一种文化,或者是“体现”一种文化,还是“象征”一种文化。语言和文化融合成一体的事实使我们相信,无论我们采用什么语言教学方法,都会自然而然的导致文化教学。但是我们决不可以因为语言和文化的这种不可分割性进而误认为语言教学和文化教学是同一个概念。

语言教学会或多或少地包含了文化教学,但是反过来,文化教学可以通过与其相关的语言来教学,也可以用另一种与其没有内在联系的语言来教学。我们对外国文化的了解不一定要在掌握了与之相关的外语以后才能达到。“逻辑上来说,一种单语的个人和民族是可能达到多元文化的,除非一个人准备承认一个人不说外语就不可能懂得外国文化。”(Joseph, 1998:40)文化教学是可能以其独立和独特的方式存在于语言教学之外的。

此外,从教学的角度来看,语言教学的目的和文化教学的目的也是不尽相同的。教学是一种有目标(objectives)的活动,我们期望通过教学过程使学习者达到预期的学习成果(outcomes)。文化方面的学习成果当然是语言教学在一开始制定目标时就应当考虑到的。我们不可以将文化教学的目标和通过语言教学获得的文化成果混为一谈。我们这里所说的“文化教学”应当是指有目标、有计划的教学活动,而不是无意识、非自觉的学习行为。

在语言教学方面,由于多种语言理论、语言学习理论和其他学科诸如心理学、社会学、人类学和教育学等理论的影响,各种语言教学法纷纷出现,我们在外语教学中有许多选择。台湾学者林寿华(1995, 1997)将现存的外语教学法列成了一份表。从表中我们可以看到,列出的教学法基本上都是以语言技能为中心,文化教学的目标至少未被给予明显的一席之地。许多对文化教学关注的外语教师认为确立听、说、读、写四项技能的目标还不够完整,应当考虑“第五技能”,即“文化”。Kramsch (1993)批评了这种将文化教学的目标定为“第五技能”的提法,因为她不认为文化是一种独立的技能,而是一个

与四项技能紧密相关的特别的层次。比较容易接受的是 L. Damen (1987) 的提法, 她将文化称为外语教学中的“第五维面”(the fifth dimension)。

美国语言教育家 A. Ramirez (1995) 认为当今的外语教学法不完全是以技能为中心的。总的来说, 外语教学法可以归纳为三类: 第一类是交际为本 (communicative-based), 强调语言在各种社会情景中的使用; 第二类是技能为标 (proficiency-oriented), 强调在不同水平上四项语言技能的训练; 第三类是互动为本 (interactive-based), 强调创造交际情景, 表达和接收具有真实意义的信息, 这些信息对交际双方都有强烈的感染力。在下面的三章内我们将以文化教学为主题讨论这些教学法中的文化教学方案。

附表 1: 语言教学法历史概述

语言教学法	年代	听 说 读 写	代表人、机构
文法翻译法	1780 ~ 1920	* *	Latin Grammar School
直接教学法	1780 ~ 1969	* * * *	Berlitz School
听说教学法	1950	* * *	
认知教学法	1950	+ + + +	
教学方式/模式:			
咨询学习/群体语言	1955	+ + * *	Curran
全身回应法	1960	+ +	Asher
密集教学课程	1970	+ +	Dartmouth College
建议教程教学法	1970	+ +	Lazanov
同化模式教学	1976		Shumann
功能/观念性教程	1976		Commission of Europe
自然教学法	1977	+ +	Terrell

(续表)

语言教学法	年代	听 说 读 写	代表人、机构
监督模式教学	1977	+ + + +	Krashen
纯熟度教学	1979	+ + + +	ACTEF
了解教学法	1981	+ +	Postovsky & Winitz
沟通/交谈实力	1981		Johnson & Morrow
潜移默化法	1983	+ +	Gattegno
发问教学法			Freire
折衷教学法			

附注: + 为主要强调重点 * 为次要强调重点

(林寿华, 1997:50)

另一个值得提出的问题是语言习得和文化习得的关系。语言文化不可分割的一个实证基础就是语言习得和文化习得的同时性。对第一语言习得的研究表明,母语的习得过程也就是本民族文化的习得过程,其中意义是语言文化习得过程中的关键。在这一方面, M. Halliday 的社会符号学理论(Social Semiotic Theory)和 R. Hasan 研究儿童第一语言习得以证明社会符号学理论的努力为我们提供了很好的例子。

根据 Halliday (1974, 1975, 1978),语言和文化通过意义有机地结合在一起,语言作为一种意义的潜在表现体构成了一种特别的文化。换言之,文化并不是独立的,而是由语言构成的。为了证明这一点, Hasan (1984) 运用了一个三岁半的小女孩和她妈妈的对话作为例子。当这个女孩问她妈妈,她们的波斯猫会不会和人一样死去时,妈妈告诉她波斯猫将在它“该走的时候”离开世界。Hasan 认为这位母亲实际上在重复着基督教圣经上的观点,而这个正处于母语习得过程中的女孩通过语言的意义接受了一个文化现实。她学习的文化

现实是一个受语言左右的文化现实,而不是由她自己发现的现实。Halliday 和 Hasan 把人类为了能在社会群体中生存和起作用而必须学习知识的自然过程称为“文化适应”(enculturation),并指出这个过程在儿童咿呀学语的一开始就发生了。语言具有意义,那是因为它是在社会文化情景中习得的,从某种文化派生出来的意义又由语言使之永久化。

但是我们如果将语言文化视为一体,相信我们所了解的文化现实仅仅是语言允许我们所认识的文化现实,那么我们就无法解释为什么我们可以放弃我们在童年时所相信的东西,并随着年龄的增长调整我们对文化现实的认识。我们是否一定要忘却母语,掌握另一种新的语言,才可能了解另一种新的文化?显然,答案应当是否定的。采用静止方法解释语言文化关系的观点更是站不住脚。我们可以通过生活在另一种文化环境中了解另一种文化,也可以通过书本、电脑网络和其他资源来了解另一种文化;我们可以通过自己的母语来了解另一种文化,也可以通过学习一种相关语言来了解另一种文化。根据 Damen (1987:16)的解释,一个具备第二语言能力的人的文化习得过程常常包括两种:“分别是‘文化适应’(enculturation),即学习最初的一种文化,和‘文化移入’(acculturation),即学习另一种文化”。“文化适应”一般发生在第一语言习得之中,“文化移入”则发生在第二语言习得的过程中。

比较一下第一语言习得过程中的“文化适应”和第二语言习得过程中的“文化移入”,我们可以发现一个实质性的区别:前者是语言文化从零开始,从无到有;后者是以已有的第一语言文化为基础,从少到多。在第二语言习得过程中,学习者的原有母语会对掌握目的语产生影响,于是出现“中介语”(interlanguage)现象。“中介语”是由美国语言学家 L. Selinker 率先提出来并被许多研究第二语言习得的学者广泛接受。“中介语是第二语言学习者部分地从自己的第一语言,但已不同于第一语言,部分地从目的语(第二语言)而获得的一种内