

Strategies in EFL Acquisition

英语 学习

策略

◎ 李宗宏 编著

 兰州大学出版社
LANZHOU UNIVERSITY PRESS

Strategies in EFL Acquisition

英语 学习

策略

◎ 李宗宏 编著



兰州大学出版社

LANZHOU UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

英语学习策略/李宗宏编著. —兰州:兰州大学出版社,
2007.4

ISBN 978-7-311-02953-1

I. 英... II. 李... III. 英语—学习方法 IV. H319.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 042205 号

英语学习策略

李宗宏 编著

兰州大学出版社出版发行

兰州市天水南路 222 号 电话:8912613 邮编:730000

E-mail: press@onbook.com.cn

<http://www.onbook.com.cn>

兰州大学出版社激光照排中心排版

兰州残联福利印刷厂印刷

开本: 880×1230 1/32

印张: 7.375

2007 年 4 月第 1 版

2007 年 4 月第 1 次印刷

字数: 207 千字

印数: 1~1000 册

ISBN 978-7-311-02953-1

定价: 16.50 元

(图书若有破损、缺页可随时与本社联系)

前 言

回顾刚刚过去的 20 世纪的外语教、学发展便可发现,回荡在这一百年间的一个主旋律就是“方法的兴亡”。其间,我们看到各种主要方法的产生和发展是一个纵横交叉、长期并存的过程。其中具有世界范围影响的就不下十种,如 Audio-lingualism, Communicative Language Teaching 等。同时,继续探索新的外语教学方法和学习方法体系仍然是当前外语教、学发展的主要趋势。20 世纪 70 年代由美国学者 Rubin 及加拿大学者 Stern, Naiman 等开创的第二语言学习策略研究经过 30 多年的发展,至今已成为一个自成体系的应用语言学研究热点。目前虽然在其理论构建上尚存在一些需要解决的问题,但众多研究者在第二语言学习策略系统对第二语言习得过程所起的促进作用及其核心的策略、技巧的定义、描述方面已达到相当的认同。本书就是作者在这一研究领域主要研究成果和自己实际教学和研究工作的基础上,通过对第二语言学习策略理论以及研究中存在的一些问题的研究和实践,提出了一些较为有效可行的具体的外语学习策略,以期能通过这些策略来提高我国外语学习者的学习效率。

20 世纪以来,第二语言学习策略的研究及发展如火如荼,生机盎然。策略研究的发展速度很快,探索的问题也很多,理论艰深且层出不穷。外语教、学思想的发展经历了由关注教的内容到教法最后到学法的转变。传统的语法体系,结构语言学,功能语言学和社会语言学等理论对语言系统的结构属性及其社会交际功能的科学认识为语言学习的内容选择和编排提供了科学理性的依据,解决了“学什么”的问题。从 20 世纪初在欧洲及北美开始的各种新兴的二语教、学法和应用语言学、教育心理学的发展对语言教学活动的程序、方法建立了日渐科学的理论框架及指导原则,解决了“如何教”的问题;但至此为止,“省时高效”的语言学习似乎仍然只是语言学习者和教师的一种美好憧憬。这时,应用语言学家们逐渐开始更多地注意学习者的学习过程和学习行

为以及对二语学习者之间的个体差异(Individual Differences)的观察研究。这种研究始于Rubin对“善学语言者”(Good Language Learner)的观察研究,研究者们认为“善学语言者”可能拥有一个更加有效的学习策略和行为系统。第二语言学习策略研究的意义主要在于其超越了传统应用语言学只研究语言教学内容及教学程序、方法的窠臼,它以研究造成学习者个体差异的认知行为为切入点,对于帮助学习者认识并有效调控自己的认知学习活动、提高学习效率具有十分重要的意义。尽管到目前为止第二语言学习策略理论尚不能给二语教师和学习者提供一种“高效速成”的教学方法,但它的发展预示着会出现一种或几种真正符合教育心理学、认知心理学、二语习得理论的教与学的方法论,也是二语教学由经验主义或半经验主义真正走向科学理性化的重要理论依据。

Rubin受Carton对于外语学习者在推测策略(Inferencing Strategy)使用中的个体差异研究的启发而开始研究“善学语言者”的认知学习行为、策略。Rubin把学习者的学习策略系统归纳为三类:learner psychological characteristics, learner social strategies, learner cognitive strategies。后来她又重新归纳为直接促进学习策略和间接促进学习策略。这种二分法被后来的美国学者Oxford所采用。其后,Stern总结了可用以区分“善学语言者”的十种策略。后来,Naiman等在第二语言学习策略里程碑似的研究成果*The Good Language Learner*中又归纳为较笼统的五种策略。1987年,美国学者Wenden和Rubin的*Learner Strategies in Language Learning*可算是对该研究领域在当时所取得成果的一次小结。其中Wenden对元认知策略(Metacognitive Strategies)的描述和定义使后来研究者认识到元认知策略在二语学习认知活动中的重要作用。Cohen关于二语学习策略研究中所采用的各种收集数据的方法之利弊的论述也是其中十分引人注目的成果。他在1998年的*Strategies in Learning and Using a Second Language*一书中也用了一章的篇幅来探讨二语学习策略研究中的方法论。

进入20世纪90年代,二语学习策略研究逐渐进入了相对成熟完善的阶段。此时最引人注目的研究是由O'Malley, Chamot和Oxford

三位美国女学者做出的。Oxford 对前人研究中所观察到的所有微观策略、技巧进行了归纳和分类,她在专著 *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know* 中提出了后来在学术界被广泛认同和采用的二语学习策略分类体系——SILL (Strategy Inventory for Language Learning)。这一分类体系集众家所长,层次分明,类属清楚,更加全面系统,它把直接参与认知过程的认知策略技巧与支持、调控认知过程的行为活动相区分,总共包括 64 种微观策略技巧,SILL 现已成为二语学习策略研究的标准工具。O'Malley 和 Chamot 的研究别具特色,她们避免了前人二语学习策略研究缺乏科学理论基础的弊病,把 Anderson 的认知心理学理论——ACT (Adaptive Control of Thought) 理论和 McLaughlin 的认知信息处理 (Information Processing) 理论作为二语学习策略系统的理论基础。O'Malley 和 Chamot 认为语言习得是一个动态的技能习得过程,语言习得技巧和策略由认知阶段 (Cognitive Stage) 到联系阶段 (Associative Stage),在认知活动中经过无数次的使用进入自动阶段 (Autonomous Stage)。即起初的控制性信息处理方式 (Controlled Processing) 逐渐变成无意识的自动化信息处理 (Autonomous Processing)。该理论独到之处在于把二语学习策略系统视为一个在使用中不断发展的由“自为”到“无为”的动态系统。以往的研究者往往只注重静态地考察学习者对各种学习策略技巧的使用频率及效果,而没有充分认识到学习者的策略系统本身也是动态发展的。

O'Malley 和 Chamot 的二语学习策略系统包括元认知策略 (Metacognitive Strategies), 认知策略 (Cognitive Strategies) 和社会-情感策略 (Socio-Affective Strategies)。该系统的核心是认知策略,它负责在语言习得过程中处理信息,解决认知任务。元认知策略的功能是对认知活动及行为进行计划、监控和评价,它等于是认知策略的指挥决策系统,因而它高于认知策略系统。而社会-情感策略则是构成学习者认知活动顺利成功的外围环境因素及学习者个体情感因素。O'Malley 和 Chamot 的二语学习策略系统做到了内因与外因并重,但又以认知策略为核心。该理论与 Oxford 的二语学习策略体系相比,更加简洁明了,内部层次关系清楚。上世纪 90 年代后期二语学习策略研究才有了

新的发展,上文提到的 Rubin, O'Malley, Chamot, Oxford 和 Cohen 等人继续在这一领域研究并丰富完善各自的理论,而且又出现了新的研究热点,如 Oxford 开始关注不同国家、民族的学习者在策略使用倾向上受到文化定势的影响。与此同时,许多研究者为了更深入地了解二语学习策略使用行为,他们把研究方向聚焦在某一特定的语言学习技能领域的策略研究。另外学习策略研究也有了自己的互联网站。

第二语言学习策略研究经过 30 多年的发展,其理论对于我国的二语或外语教学具有重要的应用价值。也是学习者提高二语学习效率的重要突破口。当然,在其理论构建方面仍存在一些需要解决的问题。如要构建一个普遍认同的科学、系统的第二语言学习策略理论体系,就需要一种较为认同的认知心理学理论或二语习得理论作为其理论基础;对所有涉及到语言习得的微观策略、技巧描述定义的困难;对于二语学习策略使用现象的评价在最初的研究成果中存在有简单化的倾向;策略技巧的使用表现并不等于语言能力,二语学习策略研究成果并没有为广大学习者提供一种可拿来即用的“超级”学习法等。这些事实提醒我们必须对语言习得过程的复杂性有充分的认识。

在英语学习中,语法等方面固然重要,但更为复杂的是词语问题。英语程度的优劣,不仅仅看语法等正确与否,更重要的体现在词语掌握的多寡,掌握的准确程度以及活用能力的强弱等。所以学习英语应把大量的时间花在词汇学习方面,而其中常见词的学习更应放在首位。词汇学习应在语言实践中学,要经过听、说、读、写等各种训练,才能做到熟能生巧,运用自如。然而在学习过程中,了解一些有关词语的知识也很有必要。它对我们的英语学习会起一些补充、辅助和促进作用。本书编写的目的主要不在于理论方面的探讨,不图求全,而是从词语学习的各个实际问题入手,强调英汉对比,重点放在常用词学习方面。在介绍语言知识的同时,着重讨论一些语言学习中容易混淆的问题,介绍一些学习方法和策略,也适当介绍一些现代英语的新动向,并穿插适当的词语趣闻,希望在解决问题的同时,提高学习英语的兴趣。本书共分十六章,分别对词形、语音、语义、词性、词缀、同形词、同音词、习语(成语)、谚语等各种问题进行了讨论。综观全书,该书具有如下特点:

可读性强。作者介绍了一些英语词语方面的知识,适宜于英语爱好者、英语初学者和同等程度的读者阅读,也适宜于我国大学一、二年级的学生阅读和参考。该书吸收了近年来语言学和词汇学的研究成果,将两领域的各个论题作了较全面、系统、客观的概述分析,通俗易懂,适合阅读者自己阅读和独立思考。本书十六章的内容前后呼应,可以互为充实,配合使用。这也体现了全书内容的系统性和完整性,使读者很容易把握本书的全部内容。另外,为了避免抽象的纯文字性的理论讲解和论述,作者设计了许多内涵丰富、逻辑性和视觉感极强的图式化分析(schematic analysis),还大量使用了丰富的语言实例来做出形象生动的演示和说明,理论和实践相结合,对读者深入了解各种研究方法的原理及其使用具有更强的实践指导意义。这样既有利于读者更透彻的理解,也增加了内容的可信度、可读性和分析使用的可操作性。

覆盖面广,内容翔实,实用性强,实践性强。书中诸多讨论和举例有利于夯实论证和操作的客观性,同时又给读者进行跨英汉语对比学习、研究提供了较为丰富的素材和依据,也避免了例证和说理的片面性及局限性。作者特别强调理论对实践的指导作用。此论著是作者讲授“英语词汇学”、“语言学”等课程,并不断积累和探索理论和实践的结晶。本书的目的就是通过对词汇语义和语用的理解及学习过程进行讨论来帮助读者把语言学习中模糊的、无意识实施的理论变成明确的、有意识的、贯彻的和内化的系统。这样既具有语言学上的应用价值和实践意义,又丰富了词汇学习、词汇语义等的普遍研究。作者注重多渠道帮助读者形成关于语义和词汇等方面的独立见解。对语义和语用的透彻理解是语言学习和研究的基础。对语言学习的复杂过程的了解并不一定能直接导致更加有效的学习和研究,但它能激励人们去进行批判性的思考,对旧原则提出挑战,力争在此过程中形成新的指导原则。本书非常实用,能为读者提供尽可能多的背景知识和理论依据。

由于作者水平有限,该书还存在一定的不足之处,疏漏不妥在所难免,谨请读者批评指正为谢。

李 宗 宏

二〇〇七年一月

· V ·

目 录

前 言	(I)
第一章 “输入 - 输出”策略	(1)
第二章 语音 - 拼写策略	(13)
第三章 语义策略	(17)
第四章 构词策略	(26)
第五章 换称策略	(58)
第六章 数量对比策略	(66)
第七章 习语策略	(73)
第八章 英汉对应策略	(77)
第九章 英汉比喻策略	(81)
第十章 背景知识策略	(88)
第十一章 谚语策略	(95)
第十二章 词汇语义策略	(103)
第十三章 歧义性策略	(143)
第十四章 拟声策略	(153)
第十五章 修辞格策略	(163)
第十六章 禁忌 - 委婉语策略	(193)
参考文献	(210)

第一章 “输入-输出”策略

“输入”和“输出”是语言学习的两大关键要素,也是讨论语言学习策略的首要话题,所以本章尝试从分析如何扩大和加强“输入”,促成“输出”等方面来探索外语学习中一些具体的途径和方法。首先,本章将简单地回顾和分析 Krashen 的“输入假设”理论和 Bialystok 的语言学习模式。接着,着重讨论分析在实际的语言学习中“输入”和“输出”的具体应用,使外语学习者对“输入”、“输出”的作用有一个较全面、较现实的理解。本章的分析主要集中讨论“输入”、“输出”在真实的外语学习环境中的应用及其可用性。

一、关于“输入”(Input)和“输出”(Output)

语言的输入和输出是外语学习中值得倡导和高度重视的一个问题。在现实生活中,听与说,读与写(理解与复用,输入与输出)是密不可分,相互依存,相互促进的,因而我们很少考虑何者更为重要。其实,外语学习的目的就是要培养学习者创造性的、有目的的外语输出能力。为此目的,学习者首先应该对所学语言有一个足够的输入,大量地接触目标语言,广泛地阅读语言材料,充分地听到真实的交际语言,通过听觉或视觉感知语言材料,通过听读理解语言信息。耳濡目染,学习者就会不知不觉地将所听到和看到的大量的语言信息贮入大脑。在新的输出环境中,贮入的语言材料再经他们大脑的处理加工,重新组织,就可以输出,用来表达他们的思想感情。俗话说,巧妇难为无米之炊。如果没有语言的输入,那么语言的输出就会成为无源之水、无本之木,交际活动就无从谈起。如果语言输入不充足,语言输出也会出现贫乏,使言语的交际活动难以顺利进行,当然还是达不到我们的语言学习目的。此外,如果输入的方法不当,或者只是采用一种输入方式,那同样会给输出带来不利,最终影响输出能力的培养。总之,对于缺乏自然环境的

第二语言或外语学习来说,必须把语言输入当作培养学习者的交际能力的头等大事来抓,因为足够的语言输入和掌握正确的输入方法乃是培养学习者熟练进行语言输出的必要条件。

1. Krashen 的输入假设理论(the Input Hypothesis)

输入假设是 20 世纪 80 年代早期 Krashen 第二语言习得五大理论的内容之一,并占有重要位置。“习得—学得差异可能是最基本的假设”(1982:10),而“输入假设试图回答可能是最重要的问题”,“输入假设与习得相关,与学得无关”(1982:20-22)。Krashen 在 *The Input Hypothesis: Issues and Implications* 一书中全面地论述了“输入语”的重要性。为什么“输入语”如此重要呢? Krashen 说,因为它回答了语言学习中的一个关键问题,怎样才能习得一种语言,特别是第二语言或外语。“输入语”假设理论与过去的外语教学法的理论大相径庭。以前的结构主义语言学家提倡先学句子结构,然后再在此基础上去进行交际。他们认为这样可以培养学生熟练运用外语的能力。而 Krashen 的“输入语”假设却反其道而行之,即:学生首先应接触大量易懂的实际语言(输入语),然后通过具体的交际情景和上下文理解其意思。这样,寓于交际语言中的句子结构就自然学会了,语言的交际功能也会自然实现。他认为这是第二语言与外语习得的唯一途径。Rod Ellis(1982)把 Krashen 的理论与交际教学法联系起来,认为 Krashen 的理论在很多方面和交际教学法原则是一致的。

Krashen 认为,外语习得只有通过理解信息才能完成。“输入语”假设中,Krashen 一再强调的 comprehensible input 是指稍微高出学生现有水平的大量反复出现的输入语。输入假设认为:(1)从 i 阶段(学习者现阶段的语言能力)进到 $i+1$ 阶段的必要条件是学习者能理解含有 $i+1$ 阶段的输入。此处的理解是指学习者集中输入的意义而不是语言形式;(2)通过理解含有略高于现阶段语言能力的语言($i+1$),就可习得新的语言结构;(3)当交际成功时,即输入可理解时, $i+1$ 就会自动进入现阶段的语言能力;(4)当习得者通过理解性输入达到一定语言能力时,话语能力自然产生,但它不能直接教会。输入语假设还提出了理想输入的条件:(1)输入是可理解的(comprehensible input);(2)输入

是有趣或相关的;(3)输入不按语法顺序进行;(4)输入必须有足够的数量。由此可见,运用第二语言或外语的熟练程度不是通过学习语言规则来达到的,而是靠在具有大量的、合适的输入语的环境中逐渐形成的。语言输入是学习者接触语言的直接来源,能否因人施教,因材施教,使学习内容简单明了,通俗易懂,关键在于语言的输入是否满足上述条件中的前两个。语言输入因未能遵循上述规律会导致低效或无效的语言学习。语言输入超出学习者现有水平,缺乏趣味性或相关性时,他们就难以理解所输入的材料。

因此,Krashen 认为,对于初学第二语言或外语的人来说,一开始就置身于本族语者之中,听他们正常语速的谈话,尽管输入语多,但不能理解其意思,很容易失去信心,产生恐惧心理,这并不利于他们习得这种语言。这也就是说,课堂教学对初学第二语言的人来说是很重要的。联系到我国的外语教学情况,Krashen 所强调的“输入语”等学好外语的重要因素正是我国外语学习者的弱点所在。在我们的中学外语教学和公共外语教学中,强调语法规则而忽视提供高质量的、足够的、可理解的“输入语”的情况还十分普遍。不少人误以为“语法规则+词汇=语言掌握”,把许多宝贵的课堂教学时间花在无休止的语法分析上面。学生也以为读破一本语法书就可以学会外语。即使在专业外语教学中也往往把过多的时间和精力花在讲解语法规则和词汇用法上,花在分析课文的细枝末节上,以为只有教师讲了的学生才会,殊不知掌握外语必须依靠学习者自己的努力,依靠学习者大量接触实际的语言材料。所以,借鉴 Krashen 的这一理论来指导我们的外语学习必将收到很好的效果。

2. Bialystok 的语言学习模式

Bialystok 区分了两种语言知识——显性语言知识(explicit linguistic knowledge)和隐性语言知识(implicit linguistic knowledge)。这两种语言知识内容相同,都指学习者具备的所有目标语(target language)的语言知识,包括语音、语法和词汇等方面的知识。所不同的是它们的存在方式,显性语言知识存在于学习者的意识层中,学习者可以将这些知识清晰地表达出来。但是,显性语言知识并不能改进使用语言的流利

程度(Krashen and Terrell 1983)。而隐性语言知识存在于学习者的潜意识层(subconscious)中,是那些内化了的语言知识(internalized linguistic knowledge,即 Krashen 所说的 acquired knowledge)。学习者不一定能够清晰表达,但潜意识层中的隐性语言知识能使他不假思索流利地使用语言,隐性语言即我们常说的语感(intuition)。由此可见,熟练地理解目标语或用目标语表述思想必须具备隐性语言知识。隐性语言知识越多,熟练使用目标语的程度就越高,课堂内外语的学习开始总是显性语言知识,但通过各种操练能够使其转化为隐性的语言知识,传统语言学习中背诵正是由于加强了知识的巩固而能够将原本是显性的语言知识转化为隐性的语言知识。积累得多了,词汇、语法内化,语音与意义之间也建立了联系,交际能力自然会发展。

所以,我们的外语学习需要从语言习得和“输入语假设”的角度重新评价和改革我们以往的某些做法,应通过各种途径大量增加生动有趣的语言素材,使外语学习者“沉浸”在实际语言的海洋之中,把教者和学习者从枯燥无味的语法规则和繁琐的分析讲解中解放出来。自然,这需要各方面的配合,需要重新训练和培养教师,要有合适的教材,需要研究切实可行的教法等等。可喜的是,这正是当前我国外语教学发展的主要趋向。

二、“语言输入”的分类

1. 视听输入和精泛输入

语言输入的分类按照输入的不同途径和输入的处理方式,一般可分为如下两种:

(1)视听输入,即听觉和视觉输入。听觉输入即听音,包括听别人讲述和操目标语言国家人的讲话以及录音和外语广播节目等。视觉输入包括让学习者大量接触文字材料,广泛阅读以及副语言(paralanguage),即我们常说的体态语言(body language)的输入。还可视听并举,同步进行,让学习者既能看到有情景色彩的画面,又能听到对此画面所作的语言说明,如电影、电视等。这种输入的效果最好,应该积极设法多进行这方面的输入。

(2)精泛输入,即精听、精读;泛听、泛读输入。精输入指学习者将所读、所听语言材料彻底理解、完全掌握而进行的听、读活动。而泛输入则一般指学习者自己独立进行的大量的广泛的听、读活动。这是巩固和提高学习者听说能力和阅读能力的主要途径。这种精泛输入跟 Krashen 的输入语假设也是相吻合的。

2. “精调输入”和“粗调输入”

Krashen 的“语言输入假设”认为,语言学习中应有两种输入,“精调输入”(finely-tuned input)和“粗调输入”(roughly-tuned input)。前者指的是对语言做过调整之后的输入材料,而后者指的是未进行任何调整的语言输入。Krashen 认为,外语学习没有必要费力费神地去为学习者准备“精调输入”,而应采用“撒网”(casting a net)的方法,大剂量地为学习者提供“粗调输入”。由学习者根据自己的语言水平(i)挑选新的语言知识($i+1$)。Krashen 的这种假设,从认知心理学和学习原理的角度考虑,有一定的合理性。但是,这一假设又有很大的局限性。首先,这一假设无法揭示出语言输入是如何内化为学习者的内在语言知识的,即 Bialystok 所说的“隐性语言知识”;其次,这一理论对于实际操作几乎没什么指导意义,等于是说,要把学习者统统放在目标语社会中,外语学得才有可能。事实上,即使我们完全按照 Krashen 的假设去做,将学习者放入目标语社会中,当学习者具有足够的“粗调输入”时,仍然有无数失败的例子。在旅居海外的华侨中,有多少人的外语习得算得上是成功的?同样,香港、新加坡等地的语言输入状况已接近理想状态,但仍然有相当数量的人并没有获得目标语能力,很多人所讲的语言,充其量只能称作“混合式英语”(Pidgin English)。

三、加大“输入”,促成“输出”

从输入到输出,没有直通道,其间应有一个实践操练的过程,学习者才能将输入的语言材料内化为自己的言语。语言不同于数学、物理、化学等。在语言学习中,记忆是根本,试想学习完全不同的一门外国语如何能避开记忆?尤其是在学习初期,词汇要记,读音要记,组词顺序要记,惯用法要记,特殊句子结构要记,只有记得多了,才能逐渐摸索出

规律来,记得也才能越来越快,达到能够自由运用的程度。英语同属于语言教学,有着和我国语文学习相同的规律。中国有着悠久而成功的语文教育史。传统的语文教育强调的中心可以用四个字概括——博闻强记。博闻即大量的阅读,强记即大量记忆。观其本质可以看出它强调的是大量输入,记忆是投入了更多注意力的输入,因而中国有诸多的古训如“文选烂,秀才半”、“熟读唐诗三百首,不会作诗也会吟”、“读书破万卷,下笔如有神”、“书读百遍,其义自见”等。而且中国语文教学历来就重视通过背诵进行输入,达到输出的目的,认为背诵是加强记忆的有效手段,从当年私塾教育到如今的小学和中学,乃至大学无不把背诵这种输入方式放在重要的位置。受我国语文教学传统的影响,我国的外语教学传统也是重视大量的输入。付克曾对我国过去的中学及大学的英语教学作过细致描述。总的来说有以下几个特点:(1) 实践时间长;(2) 阅读量大;(3) 练习着重实际能力培养。

可见,无论是中国传统的语文教学还是外语教学,都把输入放在首位,用通俗的话说就是多读多背,多读是多背的前提;多背是促进所读语言内化(internalize)的输入活动,效果如何呢?据有关人士回忆,有些中学的毕业生能够达到相当熟练地运用英语的程度(付克 1986: 58)。王大伟也论证了输入的第一性,指出“输入本身(没有复用操练)便可发展语言能力,而复用操练本身不能发展新的语言能力”(王大伟 1997:44)。

从学习的规律来看,输入是第一性的,是输出的基础。既然输入第一性,输出第二性,那么外语学习应更加着重输入,而事实上理论界往往对输出有所偏重。显然,近二三十年的英语教学对输入的重视远远不够。一方面,中学生几乎没有时间大量阅读,时间大多花在做多项选择题上面;另一方面,多项选择题的测试方法使得学生偏离了正确学习英语的方向,将大量精力用在了对语法的细致研究和词汇的辨析上,而没有将语法看作是帮助语言理解的工具。词汇的辨析也没有上升到正确的高度,只是停留在做题的水平上。因而,现在的学生很少有语言材料的积累,以至不得不用汉语的思维、英语的词汇依靠语法编造句子,这既造成汉语式英语的出现,又由于脑中翻译的过程降低了表达速度。

而且,由于考试中没有考查背诵输入的试题,学生中有轻视背诵输入之风。另外,对“死记硬背”的批判也使正常的背诵输入受到了牵连,使背诵输入之风渐衰。但是,背诵输入的意义仍在,它能有效提高语言能力。这也可以用前面提到的 Bialystok 的语言学习模式和 Krashen 的“输入语”假设进行解释。

四、捕捉“语言输入”机会,提高“语言吸收”(Intake)效率,以促成“语言输出”

正如 Krashen 和 Bialystok 所论述的那样,学习者(尤其是初级阶段)是不会自动将语言输入立刻转化为语言吸收的。高效的语言输入不仅要依靠所采用的语言材料,更重要的还是学习者必须善于捕捉语言输入和输出的机会。中国传统语言教学非常重视输入和牢固准确的记忆,应该说这是相当成功的。我们应当借鉴优秀的传统经验,让其服务于我们的语言学习实践。鉴于此,本文拟提出几种旨在输入的、有助于提高知识内化的学习策略,以求学习者能够综合利用,加速掌握目标语,成功地输出目标语。

1. 勤读辞典,加大词汇“输入”、“输出”

对于学习英语的中国学生来说,有限的词汇是阅读的“瓶颈”(Song 1998: 20),它直接影响着阅读的速度和理解程度。而作为最主要的输入途径的阅读是听力理解和说写的基础。扩大词汇量的途径之一就是读辞典直接记忆单词。这是一种非自然的输入方式(王大伟 1998: 43-48)。由于辞典中含有大量的有上下文的例句,且有对词性、词的用法类型、正式程度、语音、同义词、反义词等的说明,因而能够帮助学生深入了解词的真正含义及使用场合。这是一种迅速有效的扩大词汇量的可行方法。葛传槊、钱钟书先生都曾得益于直接学习辞典。

另外,不可忽视常见的、自认为认识的词汇。这些词意义繁多,又有数量庞大的惯用法。它们构成了日常会话的百分之八九十。如: rain cats and dogs; between you and me(保密); beside oneself(大怒); blue blood/be born with a silver spoon in one's mouth(出身高贵)等等。

2. 分析词缀,加大词汇学习的“输入”、“输出”

词缀法(affixation)是非常有用和有效的扩大词汇“输入”、“输出”方法。许多英语单词的前面或后面添上不同的“附件”,就构成了新词。有时一个词可以引出好几个、甚至更多具有共同词根、带有不同词缀的表示某些特定的词性和词义的词,就好像同属于一个家族的许多后裔一样。同根词的现象在英语中相当普遍,例如:able 带上不同的词缀,就可派生出 unable, enable, disable, ability, disability 等词;有的词有两种不同的词义,按不同的词义,就有两套派生词,例如:like 有同根的 dislike, unlike, alike 和 likely 等同根词。所以掌握一些常用词缀,可以根据构词的规律,分辨一些容易混淆的词,触类旁通,扩大词汇量,有助于活学和活记词汇。有时借助词缀的帮助,可以减少死记硬背,所以是值得提的一种科学的方法。

然而事物往往有利也有弊。词缀带来的同根词,既然属于同一个“家族”,与其它词相比时,自然看得出特征,例如:illness 和 bitterness 都是名词,而且 illness 必出自 ill, bitterness 必出自 bitter。但是同一单词所派生出的同根词之间却很容易混淆,例如:pleased(感到高兴的)、pleasant(令人高兴的)、pleasure(喜悦)三词都从 please(使……高兴)派生而来;terrible(可怕的)、terribly(可怕地)、terrify(使恐怖)、terrified(感到害怕的)、terror(恐惧)都是同根词。正是因为它们彼此相似,所以特别容易混淆,就像把一个家庭里的弟弟误认为哥哥那样不足为奇。因而了解同根词之间的区别,是学习词缀时必须重视的问题,切不可只看到词缀带来的方便,而忽视了同根词带来的麻烦。

特别应该注意的是:词缀能够帮助我们巩固旧词,还能在阅读中帮助识别一些新词,但却不能根据构词法来“如法炮制”,自造新词。例如:我们不能说 undifficult 来表示“不困难的”,也不说 unsick 来表示“无病的”。我们只能遵循英美人的习惯,“人云亦云”而已。

另外,添加了词缀以后派生出来的新词义,有时颇为特别,不像我们想象中的那么简单。如:different - indifferent, valuable - invaluable, price - priceless, easy - uneasy(不安的), shameful(可耻的) - shameless(无耻的,不要脸的), bend - unbending(不屈不挠的;不一本正经的)