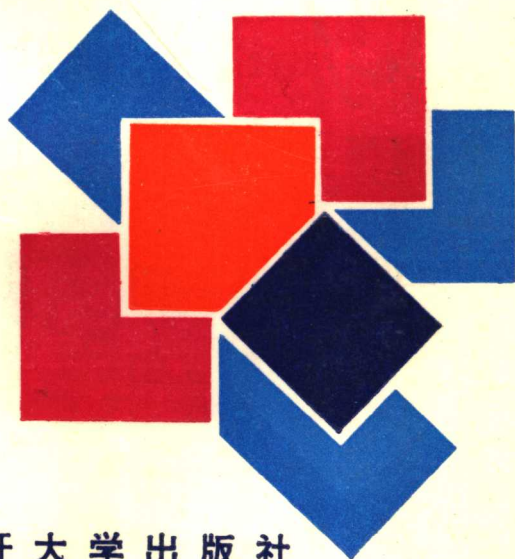


语言教学论争

[美]卡尔·康拉德·迪勒著

孙晖 葛绳武 译



南开大学出版社

语言教学论争

[美] 卡尔·康拉德·迪勒 著
孙晖 葛绳武 译

南开大学出版社

〔津〕新登字 011 号

语言教学论争

〔美〕卡尔·康拉德·迪勒 著

孙 晖 葛绳武 译

南开大学出版社出版

(天津八里台南开大学校内)

邮政编码 300071 电话 3358542

新华书店天津发行所发行

河北省昌黎县印刷厂印刷

1992 年 4 月第 1 版

1992 年 4 月第 1 次印刷

开本: 787×1092 1/32

印张: 6.5

字数: 140 千

印数: 1—1000

00001-1

THE
LANGUAGE
TEACHING
CONTROVERSY

by

KARL CONRAD DILLER

NEWBURY HOUSE PUBLISHERS, INC.

U. S. A., 1978

目 录

本版序言	1
第一版序言	3

第一篇 绪论

第一章 外语教学的双重历史	5
---------------------	---

第二篇 语言学习理论

第二章 结构语言学的经验主义途径	15
------------------------	----

第一节 语言是言语,不是文字	16
第二节 一种语言就是一套习惯	19
第三节 教语言,而不是教什么是语言	21
第四节 一种语言就是操本族语的人所说的话,而不.....	
是某个人认为他们应该说的话	24
第五节 语言是各不相同的	26

第三章 语言学习的理性主义途径	30
-----------------------	----

第一节 活语言的特点是在规则支配下具有创造力	31
第二节 语法规则具有心理现实性	33
第三节 人具有学习语言的特殊机制	37
第四节 活语言是可以用来进行思维的语言	43

第四章 论两种理论间的选择	47
---------------------	----

第三篇 语言学习方法

第五章	模仿、记忆与句型操练	52
第六章	戈安与系列法	67
第一节	系列法的发现	70
第二节	系列法	75
第三节	系列法中的语法	83
第四节	系列法的优缺点	84
第七章	伯利茨和德索泽的直接法	89
第一节	循序渐进	90
第二节	意译	95
第三节	直接法中的语法	96
第四节	写和读	98
第五节	兴趣	99
第六节	只使用外语	103
第八章	两种“邪说”	105
第一节	邪说 I: 只有采用模仿、记忆和句型操练这样 一些方法才能使学生牢固掌握转换生成语法	106
第二节	邪说 II: 语言学习的理性主义理论的含义或 者是 a) 必须完全放弃正规教学, 或者至少是 b) 应该避免讲授语法并放弃使用按语法难度 编排的教材	109

第四篇 研究方面的问题

第九章	外语教学研究方面的问题	115
-----	-------------------	-----

第一节	语言学习中非方法论方面的易变因素	117
第二节	教育实验中的道德问题	122
第三节	客观性、洞察力和常识	123
第十章	外语学习有没有一个最佳年龄问题	126
第十一章	语言学习才能上的个人差异	138
第一节	大脑半球的作用	139
第二节	其它因素	143
第三节	教学法的含义	145
第四节	什么是语言才能	146
第十二章	培养一个能使用两种语言的人需要	
	多长时间	148
第一节	词汇量	150
第二节	词汇的某些语言和记忆方面的性质	152
第三节	教师应教给学生多少词	154
第四节	课堂教学需要多少小时	156
第五篇	实际应用:我们从这里走向何方	
第十三章	成人语言教学方面的一些新趋势	161
第十四章	结束语:论对教学法的评价	171
参考文献		176

本版序言

本书是语言学和语言教学上非常热烈的论争的一部分，这场论争的根源可以追溯到经验主义者和理性主义者辩论中出现的现代思想。差不多从1933年到1957年，大多数美国语言学家都审慎地称自己为“结构”或“描写”语言学家，他们都拥护一种经验主义甚或行为主义的语言习得理论。自1957年，经验主义的地位受到了乔姆斯基(Noam Chomsky)和生成转换语法的严重挑战；许多语言学家(包括我本人)都转向了理性主义语言习得理论的这种或那种说法。局面虽然因此而焕然一新，但是经验主义者和理性主义者之间的论争却远没有结束。贝弗(Thomas Bever)和卡茨(Jerrold J. Katz)在《经验主义之沉浮》一文中甚至表示了这样的忧虑：经验主义可能正在重新取得其所失去的地盘。

本书第一版于1971年问世，书名为《生成语法、结构语言学与语言教学》，这个名字在某些人看来也许太学究气了，它似乎给本书所揭示的激动人心的辩论罩上了一层面纱。尽管如此，语言教师和学生仍然觉得这本书很实用，在课堂讨论和学习中经常使用它。有位读者甚至建议出版者将该书易名为《语言教师手册》。事实上，这场有关语言教学的各种方法以及各种理论的含义之争至少受到了跟各种理论之争的同样重视。在本修订版中，新增补的三章一定会引起语言教师的特殊

兴趣：一章论述的是成人语言教学的新趋势，一章论述的是培养一个操双语者需要多长时间，一章是结束语，论述的是对教学法的评价。此外，还有一章是探讨有关外语教学研究中的问题的，对教师和实验人员来说，这一章同样也一定会引起他们的兴趣。

对于学习第二语言的最佳年龄问题，几乎每个人都有自己的看法，这是第十章的论题。对理性主义语言习得理论来说，语言才能问题确实是一个重要问题，这个问题将在第十一章中进行讨论。

为了便于教学上使用，我在每章后面都增补了供讨论、复习和进一步研究用的问题。除这以外，本书前八章基本上保持了原来的面貌。

按照顺序，本书首先回顾了语言教学论争的历史，继而探讨了这些竞争的理论对语言教学法、对教学与研究中的实际问题所具有的含义。最后，我们敦促读者在迈出新的步伐走向未来之前运用自己的判断力，肯定我们在语言教学上已取得的成绩，展望我们今后应该努力的方向。

卡尔·康拉德·迪勒

诺斯伍德，新罕布夏

1977

第一版序言

我想写这本书始于1963-64年,当时我正在哈佛教育研究生院学习,我的导师是职业上的怀疑论者和批评家卡罗尔(John B. Carroll)在整个秋季学期,我们每星期二、星期四都审阅一些试图对各种语言现象进行定量分析的人送来的研究报告——我们发现所有报告不是在技术上就是在概念上存在着漏洞,这在一定程度上损害了这些报告的成果。这样开始研究生的学习实在是一条荒废学业的道路。与此同时,我所学的言语理论方面的课程有一半是在麻省理工学院攻读的,导师是哈利(Morris Halle)和乔姆斯基——从积极方面来说,这等于是一种革命经历。在我的思想发展中,这三个人所给予我的影响最大。

其后,我又在哈佛大学语言学系研读了三年,终于取得了哲学博士学位。这里,我要感谢蒂特(Karl V. Teeter)和沃特金斯(Calvert Watkins)两位系主任在扩大我的研究领域方面所给予我的帮助。

我的哲学博士论文(1967)就是奉献在这里的本书的初稿。这篇论文是在奥尼尔(Wayne A. O'Neil)、豪根(Einar Haugen)和鲍林杰(Dwight L. Bolinger)的指导下完成的。这三位导师都有各自不可动摇的见解,其中至少有两位很难用我的观点来说服。由此而引起的长时间的讨论都是围绕我的

博士论文的主要论点展开的。

目前这本书几乎是全部重新写过的。加尔布雷思(J. K. Galbraith)建议,一部新书稿在定稿出版以前,最好送交银行贵重物品储藏室保存两年。他的《新兴的工业国》一书就是不得不这样处理的,那是因为当时他要到印度去出任大使。我推迟出版这本书并无如此荣耀的理由,不过我还是同意这种做法的。

读者很快就会了解我的倾向。对于经验主义-行为主义的语言学习理论以及侧重“听说”的模仿、记忆和句型操练教学法,我是持批判态度的。我赞成乔姆斯基提出的理性主义语言学习理论以及以此同一理论的较老的说法为基础的、组织上十分严密的直接语言教学法。萨波尔塔(Sol Saporta)(1966)只看到了生成语法对语言学家一直推崇的行为主义的语言教学理论和方法的破坏,但是他和他的同行们却没有看到生成语法可能做出的积极贡献,本书可以看作是对生成语法在语言教学上应具有的意义的一种阐述。

卡尔·康拉德·迪勒

坎布里奇,麻萨诸塞

1971

第一篇 绪 论

第一章 外语教学的双重历史

外语教学的历史好象经常是一部失败的历史。在学习外语的学生中,最后能达到通晓双语这一目标的人为数从来不多。事实上,在美国大学语言专业学生中,最后连能达到该专业培养目标的一半即“最低职业技能”水平的人都很少。在1965年法语专业的毕业生中,百分之九十的人的口语未能达到最低职业技能水平,只有百分之五十的人在阅读方面达到了这种水平(Carroll 1967, 14, 89)。至于哲学博士学位所要求的所谓“阅读知识”水平就更低了,最多也就相当于大学二年级语言课刚刚及格的程度(Harvey 1968)。在美国学者中,能对英语以外的其它语言进行深入研究的人屈指可数。就连语言学家们自己也一再申明,他们并不是通晓多种语言的人。雅柯布逊(Roman Jakobson)常爱提到巴黎的梅耶(Antoine Meillet)教授和耶鲁的斯特蒂文特(Edgar Sturtevant)教授,说这两位世界上最卓越的印欧语言学前辈大师相遇时,每每须借助翻译才能进行交谈。

尽管语言学习上的失败是普遍的,但我们还是听说过有

人在通晓双语方面取得了惊人的成功。有一个人的祖父，据说是出生在瑞士的一个双语区。他童年在学校读书时，每个星期前五天使用法语，第六天使用德语。大约是在十四岁那年，他来到美国，在一家独间校舍里度过了一年时光。在那里，他用英语学习了八年级的课程。结果他很快就掌握了英语，其熟练程度达到了相当于操本族语的人的八年级的水平。就这样，他成了可以熟练使用三种语言的人。

外语学习上的成功与失败，这二者之间的差异颇令教师感到困惑，以致使语言习得成为语言学习理论上最敏感、最易引起争论的问题。与此同时，“新”的语言教学法还在不断地被创造出来，而且就好象是医治现在某种不治之症的灵丹妙药似地被广泛地加以宣传。

有关语言习得的主要争论，用乔姆斯基的话来说，一直是在“经验主义者”和“理性主义者”之间进行的(Chomsky 1965, 47-48)。这两种理论传统都有着很长的历史和各自不同的语言教学方法，它们都力图证实其在下述两个问题上的理论预想，即语言是什么，语言是怎样被掌握的。

如果看不到理性主义者和经验主义者这种存在已久的理论分野，外语教学的历史就会显得杂乱无章而让人无法理解。有关语言教学的著作通常都有一章论述语言教学历史的文字，把由古至今相继出现的不同的教学法罗列在读者面前，诸如奥兰多夫教学法(the Ollendorff method)、雅克托教学法(the Jacotot method)、自然教学法(the natural method)、模仿教学法(the imitative method)、系列教学法(the series method)、直接教学法(the direct method)、阅读为主教学法(the reading method)、军队语言教学法(the army method)、

语法教学法(the grammar method)、翻译教学法(the translation method)、归纳教学法(the inductive method)、口语领先教学法(the linguistic method)、口语教学法(the oral method)、听说教学法(the aural-oral method)、讲听教学法(audiolingual method),除此之外,大概还有十几种其他教学法,最后是作者的“新”教学法。

这些历史并不十分令人满意,因为它们通常都不指出这些不同教学法之间的任何关系。所有的教学法似乎都是从其创造者的头脑里生成的,它们既不受前人的影响,也不影响后人。这些历史似乎是说,这些比较陈旧的教学法是没有理论根据的,老式的教学法全是在特定环境下随意创造出来的。其结果,展现在人们面前的根本不是历史,而是彼此毫不相干而且显然是不成功的教学法目录。

描写语言学家有时试图改变教学法上的这种混乱状况,使其条理化。他们甚至还提出了某些理论上的思考,然而却断言:在美国描写语言学家参加第二次世界大战以前,根本不存在建立在科学基础上的语言教学法。例如,拉多(Robert Lado)在其《语言教学:科学的方法》(1964)一文中就曾指出:最早出现的是古典的语法翻译法。然而这根本不适用于语言教学,因为它教不会人们说话。后来,凡是在第二次世界大战前教口语的人都被说成是采用了“直接法”。他提到了被其视为“直接法”的倡导者的叶斯泊森(Otto Jespersen)和帕尔默(Harold E. Palmer)。他写道:“由于种种原因,直接法的这些倡导者未能取得决定性的成果,到了二十世纪三十年代,他们便逐渐把自己局限在阅读知识这一范围更为狭小的目标上了。这是对借助词典查阅难词的分级读物的一种十分消极的

理解。”(Lado 1964,5)最后,语言学家们终于找到了科学的方法,为第二次世界大战期间的军队专门化训练计划创造了模仿、记忆和句型操练这样一些教学法。

拉多提出了一个十分简明的语言教学史纲。遗憾的是,这一史纲是完全错误的。首先,叶斯泊森和帕尔默并不是“直接法”的倡导者。叶斯泊森明确表示过他与戈安(François Gouin)和伯利茨(M. D. Berlitz)(二者确实都是直接法的提出者)毫无关系。他拒绝接受“直接法”这一术语。他认为把他的语言教学的“模拟法”与“直接法”混为一谈是非常不恰当的(Jespersen 1904,2)。而帕尔默则宣称:“排除母语一般来说是造成许多极其有害结果的错误步骤,尽管并非总是如此”(Palmer 1917,251)。仅此声明就足以取消帕尔默的教学法作为“直接法”的资格了。事实上,叶斯泊森和帕尔默以及十九世纪末期的一大批语言学家(叶斯泊森列出来的人有:斯维特(Henry Sweet)、施托姆(Storm)、西弗斯(Siovers)、塞斯(Sayce)和龙德尔(Lundell)都是二十世纪美国语言学家的模仿、记忆和句型操练教学法的先驱。正如豪根(Einar Haugen)所指出的,布龙菲尔德(Leonard Bloomfield)有关语言教学的所有观点都是“建立在他提供给欧洲作者特别是叶斯泊森的资料基础之上的”(Haugen 1955,244)。模仿与记忆在叶斯泊森的方法论中起着核心作用,但他也赞同句型操练这种说法。帕尔默对模仿与记忆同样也持赞同态度,并于1916年发表了他第一部英语作为外语的句型操练著作。概言之,自从十九世纪八十年代语言学家们提出模仿、记忆与句型操练法以来,在这些语言学家和主张直接法的语言学家(如戈安、伯利茨和德索泽(Emile B. de Sauzé))之间就一直存在着争论。

拉多说直接法的倡导者由于未能取得决定性的成果而转向了阅读法,这也是没有根据的。不错,科尔曼(Algernon Coleman)在《现代外国语言研究》赞助下发表的一篇报告中确实介绍过阅读法(Coleman 1929)。但是直接法的倡导者们并没有接受科尔曼的报告。《现代外国语言研究》指导与监督委员会的三名委员为此还发表了一篇不同意科尔曼报告的声明,后来科尔曼对此报告个人承担了全部责任,从而使参与这项研究的其他人得到了解脱。此外,在《现代语言杂志》上还发表过一封抨击科尔曼报告的公开信,信上签名的八十六个人全都是直接法的主要倡导者(Mercier 等,1931)^①。直接法不但根本没有消亡,而且一直生机勃勃,特别是在伯利茨学校(直接法在那里已经有力地持续使用了一个世纪)和克利夫兰公学,后者实施德索泽的克利夫兰计划已经有五十多年的历史。近来出现的许多新教科书无不是德索泽经验的产物。^②

直接法的倡导者与主张模仿、记忆和句型操练法的语言学家之间自十九世纪八十年代以来一直存在着争论,对这一事实,拉多和其他描写语言学家何以会没有注意到呢?这至少有两个原因。第一,他们对自己的科学语言学的正确性太自信了,他们甚至连想都不可能想到语法上的其他一些理论会有充分的根据与其进行合理的争论。他们自认为他们找到的那条学习语言的“新”途径,无需经过严肃的争论就可以取代语法上的所有其他理论。第二,强调科学的新发展使他们看不到

① “论《现代外国语言研究》的政纲”,同时参阅 Barall 1949, Morgan 1930, Meras 1931 和 Mercier 1931。

② Lenard 1965, 1969, Pucciani 和 Hamel 1967, Traversa 1967, Pfister 1968。

这样一个事实,即布龙菲尔德的理论源自欧洲的前辈。这也正是哈斯(Mary R·Haas)在1943年何以会作出如下的论述:“最初用来记录美洲印第安诸语言的那些原理已经被应用到东方语言的教学上,并且取得了出乎意料的好结果。”(Haas 1943,203)正如豪根所指出的(1955),他完全忽视了这样一个事实:欧洲语言学家在对非印第安诸语言进行描写时就已运用过这些原理,而且在欧洲语言的教学上,这些原理也确实早已得到了应用。不过,描写语言学家对新东西向来是高度重视的,直到1960年,弗里斯(Charles C. Fries)还在坚持说他的方法是“语言学习的新途径”。贝拉斯科(Simon Belasco)和瓦尔德曼(Albert Valdman)于1965年出版了他们的《大学法语新解》;霍尔(Robert A. Hall, Jr.)于1966年出版了《学习外语的新方法》一书——他们所提倡的其实都是那种早在1916年就已经发展到了很高水平的方法。

显而易见,外语教学的历史并不是直线发展的。根本不存在这样一种情况,即某一方法的缺点为一种新方法所纠正,每一种方法都被后一种所取代。事实是存在着两种分离发展的历史。语言学家中的经验主义者与理性主义者在理论上的深刻分歧也导致了语言教学方法论上的尖锐对立。以叶斯泊森、帕尔默以及主张“改革法”的其他欧洲语言学家为一方,这派教师同布龙菲尔德和追随他的一批美国描写语言学家一起,在语言习得问题上坚持“经验主义”或“行为主义”的理论。而以戈安、伯利茨、德索泽以及其他许多传统语法学家为另一方,这派教师在语言习得问题上则坚持一种与乔姆斯基的转换生成语理论十分相似的“理性主义”理论。

经验主义一派的教学法大都是模仿、记忆和句型操练这