

第二语言习得研究与教育系列丛书
江苏省教育厅人文社会科学研究专项任务项目
(0105030)



策略培训 与外语教学

陈莉萍 / 著

河海大学出版社

第二语言习得研究与教育系列丛书
江苏省教育厅人文社会科学研究专项任务项目
(0105030)

H09
45



策略培训 与外语教学

陈莉萍 / 著

河海大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

策略培训与外语教学 / 陈莉萍著. —南京: 河海大学出版社, 2004. 11

(第二语言习得研究与教育系列丛书)

ISBN 7-5630-2084-5

I. 策略... II. 陈... III. 外语教学—教学研究
IV. H09

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 017140 号

书 名 / 策略培训与外语教学

书 号 / ISBN 7-5630-2084-5/H·181

责任编辑 / 周 勤 潘仲华

封面设计 / 书衣坊

出 版 / 河海大学出版社

地 址 / 南京市西康路 1 号(邮编: 210098)

电 话 / (025)83737852(总编室) (025)83722833(发行部)

经 销 / 江苏省新华书店

印 刷 / 南京玉河印刷厂

开 本 / 787 毫米×960 毫米 1/16 14 印张 250 千字

版 次 / 2004 年 11 月第 1 版 2004 年 11 月第 1 次印刷

定 价 / 28.00 元

前言

有关第二语言学习策略的研究开始于 70 年代中期,率先进入这一领域的是美国的 Rubin,加拿大的 Naiman, Frohlich 和 Todesco 等人。早期的策略研究主要集中于善学语言者,通过面谈、观察或问卷等方法,研究者们总结归纳出他们使用策略的共同特点。到了 80 年代中期,研究领域被扩大了,有研究者从比较的角度,考察善学者与不善学者在使用策略上的差异,也有研究者考察了策略使用与二语成绩的关系,并找出某些与成绩相关的策略,另有一些研究者考察影响策略使用的因素。虽然研究的侧重点不同,但目标一致,即通过对学习策略的研究进一步提高外语教学,这为后期的策略培训研究奠定了基础。90 年代出版了四本有影响的语言策略研究著作(O' Malley and Chamot 1990, Oxford 1990, Wenden 1991, Cohen 1998),每本书的侧重点都不相同,但对于二语习得者的策略培训都给予了极大的关注。

然而,如何进行策略培训,对此研究者看法不一。有的研究者赞成集中培训,有的研究者则赞成将培训融入正常的教学。早期的培训方式多采用集中培训,然而,经过一系列的试验,研究者们终于认识到策略培训最好融入到外语教学中去。于是,以策略培训为基础的教学(SBI)应运而生。

我国外语学习策略研究略晚一些,开始于 80 年代中期,研究的成果数量虽在不断地增长,但就中国是世界上学习外语人数最多的国家而言,该领域的研究有待向深度与广度发展。例如,就策略培训而言,虽然在少部分大学已经开始,但通常采取的形式仍然是讲座或短期集中培训,而将策略培训融到外语教学中去还很少,这也就是为什么笔者有意研究策略培训与外语教学的关系。笔者希望抛砖引玉,有更多的外语教师能参与到该领域的研究。

作为一种教学模式,策略培训离不开理论的指导,因此本书首先对相关领域,如教学理念、语言学习原理、策略的概念和分类等,作了简短的阐述。然而,本书的重点在于探讨如何贯彻以策略培训为基础的外语教学。

以策略培训为基础的教学模式可以运用于各个学科。由于学科教学内容的不同,具体的教学模式也会产生很大的差异。即使所学的科目都是语言课程,但因学习环境、学习目的、学习者个体差异等因素将导致教师采取不同的教学安排。本书重点讨论英语作为外语的课堂教学中如何贯彻以策略培训为基础的教学。

任何语言,从系统角度来讲可以分为词汇和语法两大块,但是从语言技能来讲,又可分为听、说、读、写四种基本技能,英语尤其如此。鉴于此,本书从系统和技能两方面分别探讨以策略培训为基础的教学。

从具体的内容来讲,该书仍属于理论性的探索。在相关的理论支撑下,结合当前最新的研究成果,作者指出了如何将策略培训融于相应的教学活动之中。与相应的策略理论研究著作相比,本书更突出策略研究在教学中的运用。然而与相应的教学理论研究著作相比,该书又突出具体教学活动的实践性。这正是本书的特点所在。在本书的第四章,作者简单地描述了以策略培训为基础的词汇教学案例,仅作为示范而已。至于如何将本书中所描述的理论模式运用于教学实践,作者有意于近期另作出版。

书中难免有不足之处,望广大读者批评指正。

作者

2004年10月于随园

目 录

1 语言教学理念 →1

1.1 语言教学理论模式 →1

1.1.1 语言教学理论界定 →1

1.1.2 教学理论模式 →3

1.2 语言教学与研究 →7

1.2.1 历史回顾 →7

1.2.2 语言教学研究要素 →8

1.3 教与学的关系 →9

1.3.1 学习过程 →9

1.3.2 教师类型 →11

1.3.3 教师与学生的责任 →12

1.4 结语 →16

参考文献 →16

2 语言学习原理 →19

2.1 概述 →19

2.2 信息加工论与第二语言学习 →20

2.2.1 记忆功能 →20

2.2.2 接受刺激 →21

2.2.3 刺激编码 →24

2.2.4 信息输出 →25

2.2.5 信息加工论在第二语言习得研究中的应用 →26

2.3 联结理论与第二语言学习 →27

2.3.1 联结理论与语音发展 →29

2.3.2 联结模式与词形变化 →30

2.3.3 联结模式与语句理解 →31

2.3.4 联结理论的启示 →32

2.4 先天语言习得理论与第二语言学习 →34

- 2.4.1 概述 →34
- 2.4.2 普遍语法 →34
- 2.4.3 普遍语法在二语习得中的作用 →35
- 2.4.4 先天语言习得理论的评价 →39
- 2.5 相互作用理论 →40
 - 2.5.1 概述 →40
 - 2.5.2 功能——类型理论与第二语言习得 →40
 - 2.5.3 多元发展模式 →42
 - 2.5.4 多元模式与二语习得 →43
- 2.6 自主学习理论 →44
 - 2.6.1 概述 →44
 - 2.6.2 自主学习理论背景 →45
 - 2.6.3 自主学习因素 →46
 - 2.6.4 影响自主学习的因素 →48
 - 2.6.5 自主学习系统操作 →49
 - 2.6.6 自主学习的前景 →52
- 2.7 结语 →52
 - 参考文献 →53
- 3 学习策略 →58
 - 3.1 概述 →58
 - 3.2 学习策略定义 →59
 - 3.3 学习策略分类 →61
 - 3.3.1 元认知策略、认知策略、社会/情感策略 →62
 - 3.3.2 直接策略和间接策略 →63
 - 3.3.3 学习语言的策略和运用语言的策略 →71
 - 3.3.4 管理策略和语言学习策略 →71
 - 3.3.5 策略分类的理论基础 →72
 - 3.4 调查学习策略的方法 →73
 - 3.4.1 概述 →73
 - 3.4.2 外语教学科研的模式 →73
 - 3.4.3 学习策略研究方法 →76
 - 3.4.4 微变化研究法与学习策略研究 →84
 - 3.5 策略培训 →87

- 3.5.1 概述 →87
- 3.5.2 策略培训的目的 →87
- 3.5.3 策略培训的方式 →88
- 3.5.4 以策略培训为基础的教学 →91
- 3.6 结语 →97
- 参考文献 →100
- 6.5 结语 →165
- 4 以策略培训为基础的词汇教学 →103
- 4.1 概述 →103
- 4.2 词汇的描述 →104
- 4.2.1 英语词汇量与词汇频数 →104
- 4.2.2 书面语词汇与口语词汇 →106
- 4.2.3 词组搭配 →107
- 4.2.4 大脑词库 →108
- 4.2.5 接受性词汇与产出性词汇 →109
- 4.3 词汇的习得 →110
- 4.3.1 词汇习得以语块为主 →110
- 4.3.2 词汇的可及性 →112
- 4.3.3 L1 对 L2 的影响 →114
- 4.4 词汇学习策略 →115
- 4.4.1 直接策略 →115
- 4.4.2 间接策略 →117
- 4.5 词汇教学 →118
- 4.5.1 建立一份词汇表 →118
- 4.5.2 将新词汇融合到旧词表中 →119
- 4.5.3 提供接触机会 →119
- 4.5.4 加强深层次的语义处理 →120
- 4.5.5 使抽象内容具体化 →120
- 4.5.6 使用各种各样的技术 →120
- 4.6 词汇教学案例 →122
- 4.6.1 备课 →122
- 4.6.2 授课 →124
- 4.6.3 评价 →125
- 参考文献 →126
- 8.4.3 强化语法知识 →190

5 以策略培训为基础的语法教学 →129

5.1 概述 →129

5.2 语法的描述 →130

5.2.1 语法就是意义 →131

5.2.2 语篇语法 →131

5.2.3 语法变体 →133

5.3 语法习得过程 →133

5.3.1 注意 →134

5.3.2 推理和假设 →134

5.3.3 建构与再建构 →135

5.3.4 自动应答 →135

5.4 语法学习策略 →136

5.4.1 管理策略 →136

5.4.2 认知策略 →138

5.4.3 结语 →141

5.5 语法教学 →142

5.5.1 过程性教学 →142

5.5.2 互动性反馈 →143

5.5.3 增强文本的显性度 →144

5.5.4 以任务为基础的教学 →144

5.5.5 以语篇为基础的教学模式 →146

5.6 结语 →146

3.3 参考文献 →147

6 以策略培训为基础的听力教学 →151

6.1 概述 →151

6.2 听的过程 →152

6.2.1 自上而下的过程 →152

6.2.2 自下而上的过程 →152

6.2.3 阻碍听力理解的障碍 →153

6.3 听的策略 →155

6.3.1 记忆策略 →155

6.3.2 认知策略 →156

6.3.3 元认知策略 →157

- 6.3.4 社会情感策略 →158
- 6.4 听力教学 →158
 - 6.4.1 确立听力教学的目标 →158
 - 6.4.2 选择听力教学的材料 →159
 - 6.4.3 设计课堂听力活动 →160
 - 6.4.4 当前听力教学的研究成果 →160
- 6.5 结语 →165
- 参考文献 →166

7 以策略培训为基础的口语教学 →169

- 7.1 概述 →169
- 7.2 口语语篇的特征 →169
- 7.3 口头表述能力的提高 →170
 - 7.3.1 目标的确定 →170
 - 7.3.2 言语交际能力的界定 →172
 - 7.3.3 交际策略 →174
- 7.4 口语教学 →175
 - 7.4.1 口语教材的选择 →175
 - 7.4.2 口语教学内容 →176
 - 7.4.3 口语课堂活动的安排 →178
 - 7.4.4 口语教学新理念 →180
- 参考文献 →181

8 以策略培训为基础的阅读教学 →184

- 8.1 概述 →184
- 8.2 阅读过程 →184
 - 8.2.1 互动的过程 →185
 - 8.2.2 有目的的过程 →185
 - 8.2.3 批评的过程 →187
- 8.3 阅读策略 →188
- 8.4 阅读教学 →188
 - 8.4.1 流利地认读单词 →188
 - 8.4.2 加强词汇学习 →190
 - 8.4.3 强化语法知识 →190

- 8.4.4 强化语篇结构知识 →191
- 8.4.5 加强背景知识 →192
- 8.4.6 提高阅读速度 →193
- 8.4.7 推广泛读教学 →193
- 8.4.8 激发学习者的阅读动机 →194
- 8.5 结语 →195
- 5.3 参考文献 →195

9 以策略培训为基础的写作教学 →199

- 9.1 概述 →199
- 9.2 二语写作发展 →200
- 9.2.1 控制性作文模式 →200
- 9.2.2 当代的传统式修辞 →200
- 9.2.3 过程写作法 →200
- 9.2.4 以语体为基础的写作 →201
- 9.3 写作过程 →202
- 9.3.1 酝酿 →202
- 9.3.2 起草 →203
- 9.3.3 修改 →203
- 9.4 写作策略 →204
- 9.4.1 以听促写策略 →204
- 9.4.2 以说促写策略 →204
- 9.4.3 以读促写策略 →205
- 9.4.4 其他可选策略 →205
- 9.5 写作教学 →206
- 9.5.1 综合教学 →206
- 9.5.2 注意语篇结构 →207
- 9.5.3 加强酝酿训练 →208
- 9.5.4 让任务情景化 →208
- 9.5.5 强化训练表达能力 →209
- 9.5.6 鼓励学生修改文章 →209
- 9.5.7 重视反馈 →210
- 9.6 结语 →210
- 参考文献 →210

1 语言教学理念

1.1 语言教学理论模式

1.1.1 语言教学理论界定

多数语言教师都把自己视为从事实践工作的人,与理论研究无关,甚至有些教师认为语言教学理论与语言教学实践是相对立的,因为理论家们所提出的一切很难运用到教学实践中去。目前,语言教学仍存在诸多问题,原因之一就是语言教学理论的缺乏。其实早在1964年,美国心理学家Carroll在一次国际性的现代语言教学大会上就呼吁:“当前所需要的不仅仅是研究,而且要根据当前心理学以及心理语言学的理论去深刻地思考语言教学的理论。”

任何实践都应该有相应的理论指导,语言教学可以看作是一项在教学原则指导下解决问题的活动。授课是一种自觉的探索过程,课堂授课活动都是在某种理论或原则的指导下进行的。教学的成功在于理论的正确指导,在于教师采用与理论相适应的教学手段。

就像物理学、化学等自然学科一样,语言学以及语言教学都有一定的科学理论,只是这些领域的理论含义更松散、更宽泛,包含着相应的实践活动。例如,教育理论往往指与教育这一话题有关的思想系统,把教育活动看作是相互联系的、连成一体、但又是可以分成相应的部分的事件。该理论为教育活动提供了一个思想体系,一个分析方法,一个概念框架,以便观察、分析不同的现象或活动。

也许由于这些理论具有宽泛性和松散性之特点,因而这些理论招致了很多的批评。Carroll(1971)就指出语言教学理论存在四大问题,即错误的两分法、不相关

的对立、不坚实的概念、忽视关键因素和变量。

语言教学理论应该从什么角度提出,应该达到什么样的标准,怎样才能避免与回应以上的这些批评,这些是语言教学者们都在思索的问题。Stern(1983)根据Hall和Lindzey(1957),Snow(1973)的研究成果,为语言教学理论提出了以下几条标准。

• 实用

也许这是最为重要的一条标准。对于语言教学理论来讲,它的主要功能是指导教学实践活动,因此,该理论必须是实用的,其实用性表现为能有助于教学管理者制定出相应的教育政策,能使教师们拿出具体的教学方案。一条好的语言教学理论应该与教学实践有关,能对教学实践给出相应的意义,在具体的教学活动中能发挥作用。然而,最关键的一点是能对语言学习产生相应的影响,起指导作用。

• 明示

任何理论都应该明确地陈述、定义其主要的论点。任何语言教师都是在一定的语言教学理论指导下进行教学活动的。有的教师能意识到理论的重要性,有些教师则没有意识到,但他的教学决策、教学活动以及价值评判中都隐含着相应的理论体系。如果语言教师自始至终都未能意识到语言理论的存在,这是语言教学理论构建者的过失。Brown(1980)指出,语言教育理论著作的价值就在于唤起读者对理论的意识,如果理论不能明确地阐述其观点,那么所有重要的讨论与思想的进步都是不可能的。

• 概括

任何一条理论都综合了许多的事情,因此,衡量理论的另一条标准就在于该理论是否在许多事件的基础之上总结概括出一个模式,能否用一个模式、数据、图表加以体现。对于语言教学活动来讲,理论的概括性、前后一致性尤为重要。

就像其他的社会科学领域一样,语言教学活动包罗万象。首先,语言教学涉及到教与学两个方面。就教而言,该活动的原因、过程、结果、目标是多层次,多角度的。对学来讲,从对象到目标都是多维的。例如,基础教育阶段的语言教学活动与高等教育阶段的语言教学活动,其对象、目标、场景不同,导致了不同的教学决策。甚至就是在同一阶段,教学对象的差异也会产生不同的教学手段和结果。作为一条语言教学理论,它必须考虑到这些差异的存在并能对这些差异进行概括与总结,能反映出语言教学活动的基本规律。

• 推动研究

一条好的理论应该能够指出在一定的领域内还有哪些问题有待进一步去调查研究并加以验证,也就是说,一条好的理论应该能推动该领域的研究,理论与

研究相辅相成。只有当研究与现有的知识体系、理论假设联系起来,才会有意义。Brooks(1960/1964)提出了语言与语言学习理论,然而 Bazan(1964)在仔细研究这些学习理论时发现这些理论价值有限,因为它们不能推动该领域的理论研究。

• 简洁明了

一条好的理论应该是简单而且明确的。当然,简单并不意味着就是过于概括或过于简化。可以说,目前许多语言教学理论往往缩小了语言本身的复杂性以及语言学习过程中不可捉摸的现象。Stern(1983)认为二语习得中刺激—反应理论就是其中一例。该理论将同一学习模式运用于第一语言学习、第二语言学习,亦即运用于所有的语言学习行为。然而,该理论无法解释语言习得与语言使用中的许多重要的方面,因为它过于简单化了。

1.1.2 教学理论模式

鉴于上面对语言教学理论的界定,在此列出目前常用的语言教学理论模式。理论模式不同于具体的教学模式,它是具体教学活动的理论支撑,是具体教学活动的决策依据。虽然所有的理论模式都在探讨相同的问题:哪些语言科学对语言教学产生影响,它们之间的最有效关系是什么,除了语言科学以外还有什么因素对语言教学产生影响等。但由于各自的出发点不同,因此产生了多种理论模式,这儿只列出具有代表性的四种理论模式。

• Campbell(见图 1-1)

在语言教学理论发展过程中,语言学与语言教学活动之间的内在联系作为一个关键问题凸显出来。美国应用语言学家 Campbell(1980)首先提出两者之间的关系,并指出应用语言学可以作为两者之间的中介。他的观点得到同行学者们的广泛支持。

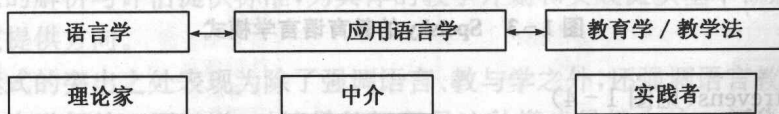


图 1-1 Campbell 的语言教学理论模式 I

然而,对于外语教学或第二语言教学,上面的理论模式是不充分的,因此, Campbell 在模式 I 的基础之上又提出模式 II(见图 1-2)。该模式在当时是一个进步,但今天的应用语言学家们对此提出了许多质疑。

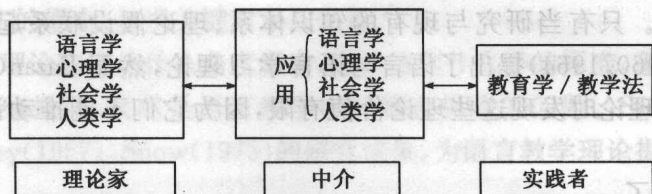


图 1-2 Campbell 的语言教学理论模式 II

• Spolsky(见图 1-3)

Spolsky(1980)在研究过程中发现,仅有语言学作为语言教学的理论基础是远远不够的,即使加上心理学也是不充分的。他认为,语言教学特别是外语教学,至少应包括三个方面的内容作为理论支撑:语言描写,语言学习理论,语言使用理论。语言描写来自普通语言学,语言学习理论源于心理学以及心理语言学,语言使用理论基于社会语言学。这四门学科结合在一起构成教育语言学(Spolsky, 1980),共同解决语言教育问题。Spolsky 称之为教育语言学,以此代替人们常用的应用语言学,因为他认为应用语言学更适合翻译、词汇语法、语言策划这些应用领域,教育语言学不仅与第二语言教育有关,而且还涉及到语言教育方面的其他问题,如第一语言教学、阅读教学、口语教学等。

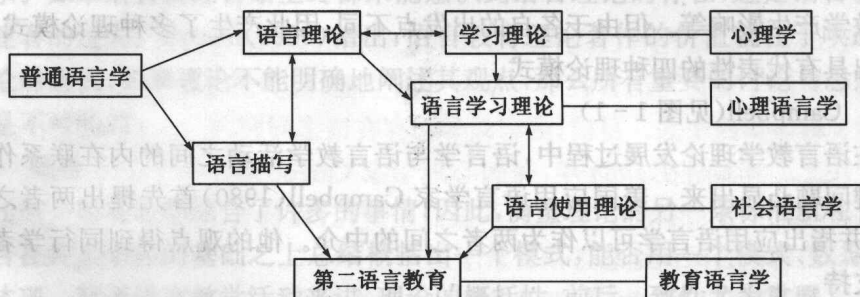


图 1-3 Spolsky 的教育语言学模式

• Strevens(见图 1-4)

Strevens(1976, 1977)提出的语言教学理论模式侧重点与前面的理论模式的侧重点略有不同,该模式的目的是将构成语言教学以及教学中所发生的语言学习的特征都集中到一个模式中。因此,该模式涉及的不是将语言学的观点运用到语言教育中,而是将政策因素包含于理论构建之中,而且将教学过程细化。事实上,该模式是教与学过程的流程图。

该模式由 12 个因素组成,前 3 个因素为语言教育活动的起因,中间 6 个因素体现了具体教学活动的执行,最后 3 个因素描述了学习的结果。在前 3 个因素中,

第一个因素体现了语言教学的社会性,第二个因素包含了语言教学中所必需的财政和行政管理参数,第三个因素综合了 Spolsky 和 Campbell 模式中的各学科,即教育学、语言学、心理学、社会学、心理语言学、社会语言学等。具体教学活动的执行因素体现了语言教学活动的多样性、多层次、多维度。最后三个因素反映出学习结果对教学效果的反馈。

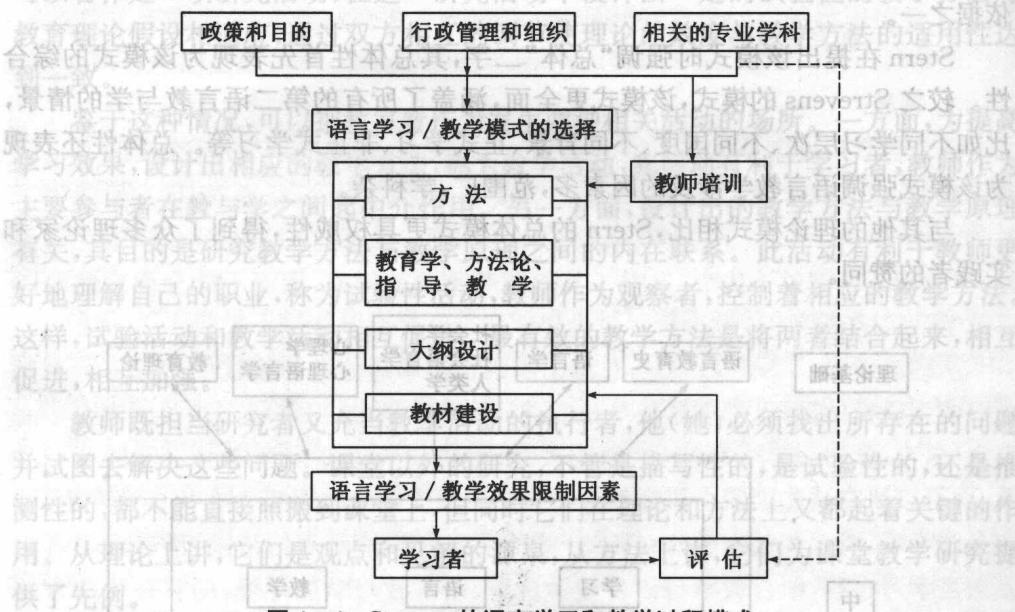


图 1-4 Sterns 的语言学习和教学过程模式

• Stern(见图 1-5)

在前人研究的基础上 Stern(1983)提出了第二语言教学理论的总体模式。像其他模式一样,该模式的目标非常明确:为语言教学的理论发展提供概念框架,为现有理论的解析与评估提供标准,为具体的教学计划和实践提供基本概念,为该领域的研究提供方向。

该模式的突出之处表现为除了强调语言、教与学之外,还强调语言教学是在特定的情景中进行的。可以说,对情景的解释是这种模式最根本的一部分。就语言教学活动来讲,情景可以解释为下列三种情形:

语境。学习者的第一语言、目的语体现于一定的社会、文化和政治情景之中,它们对语言学习产生一定的影响。在总结概括语言教学理论时常问的问题是“在这个社会中语言以及语言学习的地位如何”,“语言教学是在什么样的社会语言背景中进行的”。社会科学,即社会学、社会语言学、社会心理学、文化人类学等学科,有助于研究者回答这些问题。

教育背景。第二语言教学发生于一定的教育情景之中,因此,在研制理论时应

该考虑语言在整个教育情景中的地位,以及第二语言教学如何与具体的教育背景相适应。

语言教学背景。语言教学背景与语言教学理论密切相关,但往往都被忽略了。语言教学不仅是一个共时的活动,同时也是一个历时的活动,现有的教学理念与方法都是在过去的基础之上演变发展而来的。语言教学背景是提出语言教学理论的依据之一。

Stern 在提出该模式时强调“总体”二字,其总体性首先表现为该模式的综合性。较之 Strevens 的模式,该模式更全面,涵盖了所有的第二语言教与学的情景,比如不同学习层次、不同国度、不同背景、正式学习、非正式学习等。总体性还表现为该模式强调语言教学涉及的因素多,范围广,学科杂。

与其他的理论模式相比,Stern 的总体模式更具权威性,得到了众多理论家和实践者的赞同。

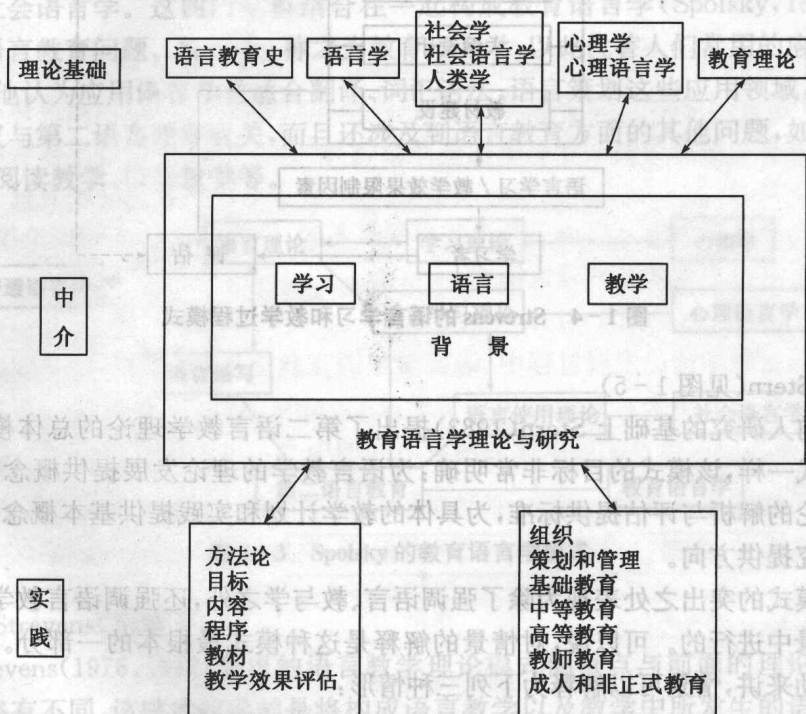


图 1-5 Stern 的第二语言教学的总体模式