

汤姆森英语教师丛书

TEACHING LANGUAGE

From Grammar to Grammaring

语言教学

从语法到语法技能

Diane Larsen-Freeman (美) 著

外语教学与研究出版社
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

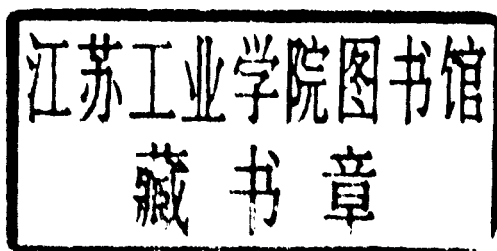
汤姆森英语教师丛书

语言教学：从语法到语法技能

Teaching Language: From Grammar to Grammaring

Diane Larsen-Freeman (美) 著

陈国华 (北京外国语大学中国外语教育研究中心) 导读



外语教学与研究出版社

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

北京 BEIJING

汤姆森英语教师丛书

专家委员会

主 任 张连仲

副 主 任 王 蔷 李 力 程晓堂

委 员 (按姓氏笔划为序)

马寅初	王 蔷	田贵森	任 真	刘兆义	许时昇	孙平华
李 力	邱 锋	何向明	何安平	张连仲	陈国华	范东生
周 燕	胡春洞	夏谷鸣	徐 庆	程晓堂	鲁子问	潘炳信
穆林华						

本书导读 陈国华

出版说明

当前,我国外语教育领域正在进行着全面而深入的改革。改革的内容涉及到外语教育的方针政策、基本理念、基本原则、教育文化、教育实施、教育评价等各个方面,也关系到新世纪亿万学生的成长和可持续发展。随着课改新理念、语言新方针和教育新策略的确定及课改的逐步推开,教师培训工作的重要性和关键作用变得越来越突出。从某种意义上说,课改能否最终获得成功,取决于广大教师对课改的认识、取决于他们的语言理论水平和实际工作能力。

对英语教师来说,新一轮的课改提出了许多新的理念和原则:强调学习者的个性发展的“以人为本”的教育思想;强调语言学习与人的可持续发展的关系;强调语言目标的新内涵:知识、技能、策略、文化和情感等;强调语境教学与综合全面评价理论的引进。所有这些具有丰富内涵的理念,都需要广大教师学习和了解。

同时,国家英语课程改革对英语语言教学理论和实践提出了新的、更高的要求,研究学生如何学、教师如何教、考试如何考和教师如何在教学实践中提高自我素质已成为新世纪英语语言教学研究的主要焦点。针对国家英语课程改革的实际,外研社精选并引进国际著名出版机构——汤姆森学习出版集团设计的多部论著和专业教程(均为当代语言教育领域的力作),由当今国际语言教育界的权威人士 David Nunan, Diane Larsen-Freeman, Neil Anderson, Andrew Cohen, Tom Scovel 等编著,并由国内英语教育界专家学者撰写导读。这些专家学者在认真阅读原著的基础上,结合我国外语教师的需求和现状,有针对性地用深入浅出的语言对原书作了概括、总结与评价,有助于英语教师和语言工作者、研究者对原著的学习和理解。本丛书 19 个分册都是目前英语教师关注的深层和热点专题。

在这 19 本书中,有关于外语教学理论的,如 *Learning New Languages*, *Teaching ESL K-12*, *Understanding Language Teaching*, *Teaching English as a Second or Foreign Language*; 有关于语言教学技能和实践的,如 *Exploring Second Language Reading*, *Teaching and Learning Vocabulary*, *Teaching Second Language Writing*; 有关于学法指导的: *How to Be a More Successful Language Learner*; 有关于课程设计的: *Designing Language Courses*; 有关于语言测试与评估的: *Learning about Language Assessment*, *Assessing Language Ability in the Classroom*; 有关于外语教学中科研方法的: *Doing Teacher Research*; 有关于师资发展的: *Pursuing Professional Development*; 有关于语境和文化教学的: *Teaching Culture*, *Teaching Language in Context*, *Teacher's Handbook*; 还有关于教学

法的: *Working with Teaching Methods, Teaching Languages, Methodology in TESOL*。

本丛书从英语语言教学的理论和实践两个层面,为英语教师的教学实践提供理论指导,并为英语教师的在职教育和终生职业发展提供了丰富的资源。

外语教学与研究出版社

语

言教学：从语法到语法技能

导读

作为外语教学一个极为重要的组成部分，语法教学长期以来存在两个普遍问题。一是效果欠佳。课堂上，教师似乎把语法规则一条一条都讲清楚了，学生似乎也听明白了，相关练习题也做了，然而课后说话、写文章仍免不了出错。这种课上学的知识课下不会用的现象，上世纪著名英国哲学家怀特黑德（Whitehead 1929）称为“惰性知识”（inert knowledge）问题。语法教学的另一个问题是，学生普遍觉得语法和语法教学枯燥。本书作者拉森—弗里曼认为，解决这两个问题，关键在于转变教师和学生的语法观念。她（1992）提出，不应把语法视为一套静止的规则，而应把它当成一种与听、说、读、写并行的技能教给学生。为此，她造了一个词 *grammaring*，用来指称“准确、有意义而且得体地使用语法结构的能力”。在本书中，作者对语法技能（*grammaring*）这一概念进一步作了深入、全面的阐述，对一些传统的语法观和语法教学观提出了有力的挑战。她主张语法教学不仅要告诉学生怎样说和写，而且要多向他们解释为什么要这样说和写。

拉森—弗里曼博士现任美国密歇根大学英语语言学院教育学教授兼院长，曾任《语言学习》（*Language Learning*）主编（1980~1985），是外语教育领域的一位著名专家，主要研究第二语言习得、语言教师教育、英语语言学 and 语言教学法，1999 年被《英语作为第二语言杂志》（*ESL Magazine*）

评选为“ESL 开拓者”(ESL Pioneer), 2000 年获美国 Heinle & Heinle 出版社颁发的终身成就奖。中国英语教学界对她的名字并不陌生, 外研社 2000 年引进了她与迈克尔·朗(Michael Long)合著的 *An Introduction to Second Language Acquisition Research* (《第二语言习得研究概况》), 北大出版社 2002 年出版了玛丽安娜·塞尔斯-穆尔西亚(Marianne Celce-Murcia)与她合著的 *The Grammar Book* (第二版)的中译本《英语教学语法》。由她担任系列主编的《汤姆森三维英语语法》(*Grammar Dimensions: Form, Meaning and Use*) 2002 年在我国出版后深受英语教师和学生的欢迎。这本《语言教学: 从语法到语法技能》(*Teaching Language: From Grammar to Grammmaring*) 是她的最新著作。

1

全书结构与总体评价

■ 全书结构

本书可以分成3大部分：第1部分（1~2章）主要从宏观上阐述语言观与语言教学的关系以及作者的新语法观；第2部分（3~7章）从语言的动态、语言的形式、意义和使用，规则和道理，选择的语法，话语的语法这5个方面深入介绍新、旧语法观的不同之处；第3部分（8~11章）讨论语法的习得、产出练习、反馈和教学问题。

▶ 总体评价

本书围绕外语（特别是语法）教学中存在的一些老大难问题，带领读者广泛、深入地展开讨论，解答他们的各种疑问，既有对第二语言习得理论的探讨，又有作者自身丰富教学经验的总结，同时还介绍了众多外语教师的教学体会和第二语言习得研究者大量的最新研究成果。本书视野宽阔，作者提出的许多观点和做法值得我们思考和借鉴。在语言上，本书深入浅出，避免过多使用专业术语，可读性较强。作者借助“教师之声”、“研究与反思”等形式，与读者时时展开互动，拉近了彼此之间的距离，同时也为那些有志于语言教学研究而苦于摸不着途径的读者指明了方向。

2

各章节主要内容与导读

第一章 界定语言，了解问题

探讨语言教学问题，首先要对语言有一个定义，因为如何界定语言直接影响到教什么及怎么教。作者先归纳了近百年来语言教育家对语言的 10 种定义，每一种定义都有与之相适应的教学内容 (syllabus unit) 和教学方法。例如，定义 9 把语言看作知识的载体。持这种观点的人学习英语，主要目的是借助英语掌握某种专业知识。他们掌握了英语最基础的语音、词汇和语法知识后，就直接进入某一专业领域英语的学习；他们的教学方式主要是基于内容的活动。

这 10 种定义可以分为两类：定义 3、4、10 是从形式上定义，其他都是从功能上定义。传统的语法教学，焦点是在语言的形式上。

尽管在对语言的界定上可以有形式派和功能派之分，两派的教学目的却只有一个，即教会学生使用语言。另外，这些定义并不彼此排斥，多数人也并不仅用一种定义看语言，于是也就常出现多种教学方法并用的现象。问题是，在教学实践中语言形式的教学和语言功能的教学往往是分开进行的，而学生学了一个语言形式后，常常不知道怎样去用。换句话说，学生学到的只是一种“惰性知识”。作者认为，解决“惰性知识问题”的关键在于，在语言形式和功能的教学之间建起一座桥梁。为此，首先要转变对语法的传统认识。

第二章 挑战传统语法观

要想扭转语法教学的现状，必须纠正人们对语法的一些片面认识。作者列举了 12 种较为常见的观点。前 6 种观点是对语言性质的看法，第 7~9 种观点是对语法学习的看法，最后 3 种观点是对语法教学的看法。

第 1 种观点把语法视为一种知识。作者认为与其把语法视为一种知识，不如将之视为和听、说、读、写一样的第 5 种技能——“语法技能”（grammaring）。和掌握其他技能一样，要想掌握语法，必须经过足够量的练习。

第 2 和第 5 种观点把合乎语法跟语言形式的正确等同起来，认为学语法的好处是能让你知道哪一个答案是正确的。作者认为，语法不仅要解决语言形式是否正确的问题，还要保证意义恰当。这里所说的意义，我理解是语法或信息结构意义。例如在回答 *Where can I find a pencil?*（我在哪儿能找到一支铅笔？）这个问题时，只能用 *There is a pencil on the table*（桌子上有支铅笔）。用 *It's a pencil on the table*（桌子上是支铅笔）或 *A pencil is on the table*（一支铅笔在桌子上）都不能算合乎语法，因为所选的句型不对，所表达的语法或信息结构意义不当。作者指出，在表达某个意义的时候，往往有多个语言形式可供选择。语法不仅要回答形式上的正误问题，还要解决正确形式之间的选择问题。

第 3 种观点认为语法仅与规则有关。作者举出 3 条理由说明这种认识不完全正确。首先，她认为语言中有相当多的成分属于套话和固定搭配，如 *I see what you mean* 和 *NP + tell + to + the truth*。这些成分，人们学的时候是作为整体进入记忆的，用的时候也是作为整体从记忆中抽出来，不牵扯语法规则的应用。其次，作者引述（Goldberg 1999）的观点，认为有一些句型或结构超越具体词的意思以及把词串在一起的句法规则，而表达相同的语法意义。例如 *Subj V Obj Obj* 结构表示主语（X）使宾语（Y）收到某物；*Subj V Obj Obl*^① 结构表示 X 使 Y 移动到 Z 位置；*Subj V Obj Xcomp*^② 结构表示 X 使 Y 成为 Z。拿 *sneeze* 和 *run* 来讲，本来 *sneeze* 仅有不及物的用法，可是当它用在 *Pat sneezed the napkin off the table*（帕特一个喷嚏使餐巾飞离了桌子）这句话里，就有了“使动”的意思；*run* 本来也仅有不及物的用法，可是在

① Obl 是 oblique case（旁格）的缩写。旁格是主格（nominative）和呼格（vocative）之外所有其他格的统称。

② Xcomp 中的 X 应该代表前面的 object，comp 是 complement（补语）的缩写。

Pat ran Bill ragged (帕特使比尔精疲力尽) 这句话里,却有了“使,成”的意思。第三,作者认为学语法不仅要掌握规则,还要弄清规则后面的道理,这样才能理解规则和不符合规则的例外。可是,由于对“什么是规则”缺乏定义,作者用来反驳“语法仅与规则有关”的这3个理由似乎都不十分过硬。

第4种观点认为语法是任意的。作者接受索绪尔的观点,认为某一语言符号的声音和意义之间的联系可以说是任意的,例如英语用-ed表示规则动词的过去时,但是该语言符号的用法和其意义的发展却很难说是完全任意的。

第6种观点认为,语法主要包括形态和句法,只解决句子内部的问题。作者论证说,许多语法问题,例如冠词的使用,在句子层次是说不清的,语法教学应该把话语(discourse)也包括进去。

第7和第12种观点认为语法是自然习得的,不必教。作者的看法是,语法是否需要教,要看是谁在什么情况下学语言。在缺乏自然语言环境的条件下,要想在比较短的时间里掌握外语,语法必须教;即使身处自然语言环境,对许多人来说,语法教学也是大有裨益的;至于儿童,如果明着教他们语法效果不好,可以暗着教。

第8和第9种观点涉及语法结构习得的顺序和方式。作者指出,语言习得是非线性的,不是在一个单一过程之内完成的。

第10种观点主张不改学生的语言错误,让学生慢慢自我改进其语言质量。作者分析正面和负面证据在语言习得中的作用,认为有正、反两方面的证据比只有正面证据更有利于语言学习。其实改错对语言学习是否有利,要看它是否会打消学生的学习积极性。适度改错的效果可能比每错必改要好。

第11种观点是,语法(教与学)枯燥乏味。作者认为要转变这种看法,必须在教学方法的改革上下功夫。



第三章 语言的动态

语言除非已经死亡,否则总是处于动态。作者提出4种动态概念,前两种是历时(over-time)和实时(real-time)动态。“历时动态”指语言的历史变化,例如在过去的几百年中英语第二人称代词失去了数的区别和大部分格的区别,现只剩下you, your和yours这3种形式。值得研究的是,当代英语怎样区分第二人称的单复数?在缺乏相当于“汉语中的您”这样一个第二人称敬称代词的情况下,怎样用英语表达对交谈者的尊敬?

在第3小节中,作者举出当代英语口语中正在发生的4个变化。首先是 myself 之类的反身代词。据拜博等(Biber et al 2000: 342)调查,反身代词常被当作人称代词用,如 He will go in the same as myself. 其次是 more 作为形容词比较级的用法。一般来说单音节形容词的比较级是后缀-er,可拜博等(Biber et al 2000: 522)发现,有时也出现 more fair, more full 之类的结构。第3个变化是 had better。过去 had better 一直被当作短语对待,现在被语法学家视为半情态动词,而且在口语中常省略 had。最后是 whom 的用法。规定性语法的规则是 whom 作为 who 的宾格使用。可是在口语疑问句里,宾格位置上 who 比 whom 常见得多(Biber et al 2000: 214);在关系从句里,who 也常出现在宾格的位置上。

“实时动态”指言语行为本身的动态过程,即人们在言语活动中总是根据不同的语境构建、调整自己的语言。关于实时动态,作者没有举例说明,不过布拉泽尔(Brazil 1995)提出“增量语法”(Incremental Grammar)这一概念,其对言语实时构造过程的分析描述体现了语言的实时动态性。另外我们从英文原书图 3.1 中霍珀(Hopper 1998)关于“先验语法”(a priori grammar)和“渐成语法”(emergent grammar)的对比,也可以看到语言实时动态的某些方面。

作者提出的第3种动态是“有机动态”。这种观念把语言视为一种有机体。有机体的进化是通过个体的遗传变异实现的,语言的进化也主要是通过个人语言中非有意产生的变异实现的。

作者提出的第4种动态是“中间语的动态”。学习第二语言是一个过程。在这一过程的每一阶段,学习者掌握的仅是第二语言系统的一部分,这种处于第一和第二语言之间的语言,塞林格(Selinker 1972)称之为“中间语”。中间语的动态指中间语的不断增长。中间语的动态观不再把第二语言视为某种可以最终获得的客体,而是把语言学习和语言使用视为一体,学习者学习语言的过程就是其参与并成为语言社区成员的过程。

第四章 语言的3个方面

传统上人们主要从形式和意义这两个方面研究语言。20世纪60年代以来,语言使用方面的问题愈来愈引起哲学家和语言学家的关注,从而诞生了一门新兴的语言学分支——语用学。今天,语言研究已形成了语言形式、语义和语用研究三足鼎立的局面,本书作者认为,语言教学,包括语法教学,应该反映这种局面,加强语用教学。

作者所说的语言形式涵盖很广，包括音系学、字系学（graphology，即对文字单位和结构的研究）、符号学、形态学和句法。语义学不必多说。作者所说的语用学主要涉及语言使用的得体或得当性（appropriateness），如当提问是 What is this? 得当的回答是 This is a book 或是 It's a book。

另外，作者还指出，语言学习者是以不同方式学习语言形式、语义和语用这 3 个方面的，每一方面学习的难易程度也不同。某一语法项目，总有一个方面最难学，最具挑战性，作者把这称之为挑战原则。她发现，语用往往最难掌握。拿英语的被动态来说，其意思和形式三言两语就能讲清，可是其用法却不那么容易说清楚，说不清自然也就用不对。

第五章 规则和道理

人们通常把语法和规则联系在一起，认为语法就是构词造句的规则。本书作者对这种看法提出异议，认为规则是对语言形式的静态描述或规定，而语法（语言）却完全不是静态的；另外规则通常是对通例的概括，而语法是灵活的，为了表达意思的需要，经常允许出现违反规则的情况。为了让学生理解语法，并准确、自如地表达思想，需要让他们了解规则及其例外背后的道理，不再把语法视为一堆枯燥、任意、需要死记硬背的规则。例如教师在教 there be 句型时一般会说，这种句子表示存现，动词后面的词如果是单数，通常要受表示不定指的限定词 a 限定，至于为什么要这样往往并不交待。学生碰到 There is the snowstorm coming 这样的句子时，不知道这里为什么没有用 a，也吃不准句子究竟表达什么意思。作者详细解释了上面句子和存现句 There is a snowstorm coming（要来暴风雪了）之间的不同之处，说明选择某一特定的语法形式总有其道理。只有把道理说清了，学生才能真正领悟这一语法形式。此外，作者对英语主谓不一致、间接引语中的时态不协调、连动结构中后一动词的形式的选择、短语动词宾语与副词的相对位置以及双宾语彼此的相对位置等现象的解释，也都给人一种豁然开朗的感觉。

第六章 选择的语法

所谓“选择的语法”（the grammar of choice）指语法往往不是一个对与错的问题，而是在几个形式都正确的结构中选用哪个结构更得当的问题。作者认为，要建立起选择的语法，必须首先打破“一个正确答案”（one right

answer) 这一神话。许多教师和学生的头脑里有一个根深蒂固的观念,那就是表达一个意思总有一个正确的形式,这就是“一个正确答案”的神话。作者指出,由于语境的不同,人际交际仅仅做到语言形式上正确是远远不够的,还要考虑人际关系、交际目的、语用效果等多种因素,做到话语得当。作者举例说明,说话者所选择的某一语言形式,可以反映其自身的态度、权力或身份。

第七章 话语的语法

传统上语法仅包括形态学和句法这两部分,不涉及句子之间的联系和大于句子的语言单位。可是脱离具体的语境(context)和上下文本(co-text),句子层次上的许多问题是说不清楚的,这就要求把语法概念扩展到话语(discourse)的层次,开展对篇章(text)的研究。

话语指由一段大于句子的连续语言所构成的言语事件,如一个笑话,一次发言;篇章则是“为分析和描写目的而记录下来的一段语言”(克里斯特尔 2000)。作者认为,在话语的层次上,语法结构可以在以下 5 个方面发挥作用:

1. 组织篇章,使之衔接;
2. 连接思想,改进篇章的连贯;
3. 增强篇章性(texture);
4. 建立话语模式;
5. 承担话语功能。

最早而且迄今对篇章的衔接和连贯进行最系统、最深入研究的是韩礼德和哈桑。本书作者列举了韩礼德和哈桑(Halliday and Hasan 1976; 1989)发现的 8 种实现篇章衔接的手段,接下来她举例说明韩礼德和哈桑阐述的主位—述位发展(theme - rheme development)和已知信息—新信息的分布怎样促成篇章的连贯。主位和述位是布拉格学派使用的一对术语。主位指位于句首的实词性成分,通常由名词短语、副词短语、介词短语、小句等担任,是一条信息的出发点。述位囊括句子的其他成分,起发展和完成该信息的作用(Halliday 1985)。作者说,本章头一节里未经拆散的例段体现了话语的 Z 字形发展模式。所谓 Z 字形发展模式指前一句的述位或其某一成分在下一句里作为主位出现,例如:

What happened to the Red Sox yesterday?

They were beaten by the Yankees...

篇章性指篇章作为一个连贯整体给人的感觉，作者阐述了时态的选择对于提高篇章性的重要作用。接下来，作者举例说明话语里两个共同出现的结构可以起到建立话语模式的作用。例如 *used to* 和 *would*，它们的意思接近，孤立地比较很难说清彼此有什么不同；放在文本的大环境里，就能看出它们功能上的差异。在语法结构所承担的话语功能方面，作者主要分析了时态的选择和转变所起的作用。

第八章 学语法：来自第二语言习得研究的见解和语言意识的提高

语法学什么、怎么学？教什么、怎么教？这不仅取决于我们对语言和语法本身性质的认识，还取决于我们对语言习得过程的认识。一般人看来，学外语的过程主要就是背单词、记语法；语言习得研究者却不这样看，他们大多数认为语言习得实际上起始于学习者对目标语的规则形成假设。在假设是怎样形成的这一问题上，主要有经验论和先验论这两派观点。

传统上，在对语法知识的认识方面，经验主义占据主流。经验主义语言学家认为，语法规则是语言学习者和语法学家在语言实践中通过假设和验证的方法一条条归纳出来的。这一过程对于母语学习者来说一般是下意识的，对于语法学家来说却是有意识的。外语教学的一个重要内容就是把这些已经归纳出来的规则直接灌输到学习者的大脑里，免得费时费事地摸索。

以乔姆斯基为代表的先验论者认为 (Cook 2000)，儿童在习得母语的过程中从外界获得的语言输入不仅是有限的，而且大都支离破碎，不足以从中梳理出一套可以生成无数新颖、完整、复杂句子的语法。然而任何正常儿童都能在短短三五年内习得其母语，对此的唯一合理解释就是，每个人脑子里都有一套与生俱来的语法，乔姆斯基称之为“普世语法” (universal grammar)。普世语法由原则和参项 (parameter) 两个部分组成。原则适用于一切语言，乔姆斯基一共发现了包括结构依存 (structure-dependency) 原则、投射 (projection) 原则、约束 (binding) 原则在内的六七条原则。其中结构依存原则指人们在进行句法操作时，遵循的是词与词之间的结构关系，而不是它们之间的线性关系。参项指语言基本结构方面的一些变项，如代词作主语或宾语时是否允许脱落 (pro-drop parameter “代语脱落参项”)、中心语在

短语中是居前还是居后 (head parameter “中心语参项”) 等。根据参项设置的不同, 英语被定性为非代语脱落和中心语居前 (head-first) 语言, 而西班牙语和日语则分别被定性为代语脱落和中心语居后语言。人们习得母语就是在先验原则的基础上, 根据特定语言的输入, 设定该语言的具体参项, 而习得第二语言则是根据第二语言的输入重新设定参项。既然普世语法是与生俱来的, 参项的设定和重新设定又是语言习得者的自主行为, 那么语法教学在外语教学中能起什么作用便大有疑问。

也有语言习得研究者 (Gasser 1990; Plunkett and Marchman 1993; Elman et al. 1998) 认为, 语言习得并不是学习者在有意识地摸索规则, 而是其大脑的神经网络在映现语言输入中存在的模式。他们模拟大脑的神经网络建立起计算机模型, 神经网络由通过突触 (synapse) 连接在一起的神经元 (neuron) 组成, 而其计算机模型由相互连接的节点 (node) 组成。给计算机模型输入大量语言时, 网络某些节点的连接便会得到增强, 而语言的结构便通过这些增强的连接反映出来。这一学派的理论被称为“连接主义”。连接主义可以较好地解释隐性学习, 也可以解释大量固定和半固定表达方式的习得。这一理论对第二语言习得最重要的启示就是, 语言输入要有一定的频率才能导致语言习得。

显而易见, 无论是乔姆斯基的普世语法理论还是连接主义, 都不能解释所有语言习得现象。有人把这两者结合起来, 认为先有固定和半固定表达方式的习得, 在此基础上才有生成语法规则的发现。本书作者认为, 除了靠归纳法和演绎法发现语法规则外, 拐引 (abduction) 法在言语的创新方面起了重要的作用。所谓拐引法, 就是不按逻辑推理, 有什么能提供解释就抓住什么。

以上这些理论有一个共同特点, 就是看不到社会互动在语言习得中发挥什么作用。事实上, 没有哪个人的语言不是在社会互动中习得的。哈奇 (Hatch 1978) 发现幼儿学话早期常出现的垂直结构 (即孩子先说出一个词, 母亲为了弄清孩子的意思接着问一句话, 然后孩子又说出一个词补充自己的意思), 就是人际互动的结果。之所以称为垂直结构, 是因为这种以单个词为单位的话语转写到纸上看上去是由上到下垂直进行的。母亲在孩子语言习得的过程中发挥了引导和扶持的作用, 维高斯基 (Vygotsky 1989: 61) 把这一作用形象地比喻成脚手架 (scaffolding)。对于外语学习者, 教师和同学无疑也可以起到脚手架的作用。

脚手架怎样搭, 里面大有学问。克拉申 (Krashen 1981) 认为, 教师只要为学生提供程度适当的可理解目标语输入就行了, 没有必要把语法明明白白地教给他们, 因为有意识的显性学习和下意识的隐性学习之间没有或很少

有互动。克拉申的观点遭到了多位第二语言习得研究者的批判。他们证明,仅有可理解的目标语输入并不能保证成人正确地习得目标语 (Schmidt 1994),显性教学比隐性教学更有效 (Norris and Ortega 2000),激发语法学习兴趣的是不可理解的输入而不是可理解的输入 (White 1987)。

本书作者发现,第二语言习得领域的研究许多都集中在提高学习者的语言意识上。提高语言意识首先要设法使学生留意要学的语言项目,其次要为他们设计各种提高语言意识的任务,还要对语言输入进行处理。合作性对话、师生课堂对话和社区语言学习对话等各种脚手架性的对话是提高语言意识的有效方式。

在本章的最后,作者回答了是否应该把显性的语法规则教给学生和是否应该在教学中使用语言学术语这两个问题。

第九章 输出练习和产出

输出练习即说写练习,输出产出即实际生活中的说写活动。本章讨论输出练习和产出在语言学习中的作用。

以往说到练习,一般就指说写练习。在 3P (Presentation - Practice - Production) 这一常见的语言教学模式里,练习就是造句、操练之类输出活动。现在第二语言习得研究者通常把练习分成输入和输出两种。在过去 20 年中,输出练习,特别是针对语言形式的练习,在语言教学中的地位大为下降。

在输出练习与语言习得的关系上,存在 3 种观点。一种是人们普遍持有的“强对接”(strong interface)观点,这种观点认为在输出练习与语言习得之间存在直接对接关系,“熟能生巧”,学生只要多练习就能掌握所教的知识。这种观点显然无法解释惰性知识问题,于是便出现了“弱对接”(R. Ellis 1993b, 1998)的观点。这一观点认为,输出练习与语言习得之间的对接不是无条件的,“熟”不是任何时候都能生“巧”——只有当学生到达一定发展阶段,有了掌握某项知识的心理准备后,练习才有用。至于成人习得外语有没有顺序或阶段性,哪些知识的习得在先而哪些在后,相关研究不是很多。第三种观点是克拉申提出的“无对接”理论。克拉申 (1982: 60) 公然宣布“熟不生巧”。他 (1998: 180) 声称,“没有直接证据表明可理解的输出导致语言习得”;相反,“有无数研究证明,不进行任何语言产出,我们也能达到极高的语言和识字能力”(Krashen 1998: 177)。在克拉申看来,可理解的输入才是语言习得的关键。