



广东省哲学社会科学“十一五”规划项目

外语输出型教学与 “形式协商”

罗钱军 编著

语言教学应该在保证交际的前提下创造机会使学习者注意语言的形式，以促进其中介语系统的发展；“形式协商”这一教学理念即基于此目的，而它的有效开展离不开与之相宜的输出型教学环境。



暨南大学出版社
JINAN UNIVERSITY PRESS



外语输出型教学与 “形式协商”



暨南大学出版社
JINAN UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

外语输出型教学与“形式协商”/罗钱军编著. —广州:暨南大学出版社, 2014. 8

ISBN 978 - 7 - 5668 - 1114 - 1

I. ①外… II. ①罗… III. ①外语教学—教学研究 IV. ①H09

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 188654 号

.....

外语输出型教学与“形式协商”

编 著 者 罗钱军

出 版 人 徐义雄

策 划 杜小陆 刘 晶

责任编辑 潘江曼

责任校对 杨柳婷

地 址 中国广州暨南大学

电 话 总编室 (8620) 85221601

营销部 (8620) 85225284 85228291 85228292 (邮购)

传 真 (8620) 85221583 (办公室) 85223774 (营销部)

邮 编 510630

网 址 <http://www.jnupress.com> <http://press.jnu.edu.cn>

排 版 广州市天河星辰文化发展部照排中心

印 刷 佛山市浩文彩色印刷有限公司

开 本 787mm × 1092mm 1/16

印 张 14.75

字 数 234 千

版 次 2014 年 8 月第 1 版

印 次 2014 年 8 月第 1 次

定 价 35.80 元

(暨大版图书如有印装质量问题, 请与出版社总编室联系调换)

广东省哲学社会科学“十一五”规划 2010 年度
青年项目（编号：GD10YWW01）

本书获汕头大学出版基金资助

序

我与罗钱军老师相识于2009年，当年他通过汕头大学的“人才引进计划”，从杭州师范大学调入我校工作。他为人谦虚真诚，热爱教学事业，乐意在教学上投入时间，也乐意参加学生活动，因此在学生中人气极旺。更难能可贵的是，在繁忙的教学工作之余，他对科研始终抱有不渝的热情。来汕大第一年就成功申报了一项校级教改项目和一项校级文科基金项目。第二年再接再厉，成功申报了广东省哲学社会科学“十一五”规划2010年度青年项目，眼前的这本书就是该项目的研究成果之一，其探讨的问题主要涉及外语教学法。我有幸在该书出版之前，先睹为快，学到不少知识。

纵观外语教学法的发展历程，主要存在着两对“论争”，其一为“输入与输出”之争；其二为“形式与意义”之争。

先说说“输入与输出”之争。Stephen Krashen 的输入假设认为感受性语言行为（如听和阅读）在语言学习过程中起主导作用，只要提供足够数量的可理解语言输入，语言技巧的提高和语法知识的获得就会随之产生。该学说于20世纪80年代被介绍到我国，当时国内的外语学习环境正处在输入匮乏的年代，输入假设似乎让我们找到了外语教学不理想的症结，语言输入便成为当时教学与研究的热点。但是随着时间的推移，该教学理念的弊端日益显现，重输入轻输出的结果是学习者的理解能力确实有了显著提高，但表达的准确度和复杂度却相对滞后，甚至出现石化现象。在人们学习语言的过程中，语言输入与语言输出都是不可或缺的，这二者在人们学习语言的不同阶段发挥着不同的作用。对于初级阶段的学习者来说，由于受语言发展水平的制约，语言习得处于以理解为基础的阶段，即在与语言材料接触的过程中，主要通过材料的理解而习得语言。在语言习得的高级阶段，学习者已经具备较高的语言发展水平，具有了在语言运用中习得语言的能力，这时的教学可以不



同于初级阶段，而由以输入教学为主转变为以输出教学为主。我国当前外语教学现状是小学、中学、大学各行其道，缺乏有机联系。小学、中学阶段的词汇和基础知识输入量明显偏低，在大学阶段又耗费时间重复输入或补充输入，从而忽略对输出技能的培养。这正是造成我国目前英语教育“费时低效”的重要原因之一。也正是在此背景下，Swain 的输出假设无疑是值得我们关注的，如何让语言输出研究突破“现象描述”的瓶颈，一方面要向理据研究纵深发展，旨在探讨其影响语言习得的长效机制；另一方面要加强应用研究，以形成真正具有可操作性的教学手段，这是需要我们扎扎实实去做的工作。

再来谈一谈外语教学中的“形式与意义”之争。语言教学研究者常常将各种教学方法归为两类：一类是“以形式为中心”的教学（Form-Focused Instruction，简称 FFI）；另一类是“以意义为中心”的教学（Meaning-Focused Instruction，简称 MFI）。FFI 通常分为传统的 Focus-on-forms（通常译为“纯形式教学”）和时下新兴的 Focus-on-form（通常译为“聚焦形式教学”）两种。“纯形式教学”是基于结构主义语言观的综合教学法，课堂活动的中心首先是语言形式而不是意义。在“纯形式教学”中，课程设计者首先对目标语言进行分析，将语言形式分解为孤立的学习对象，然后以线性的方式将其排序，形成教学大纲。教师按照教学大纲进行授课，学生按照既定的顺序系统地学习一个个语言点，并通过各种课堂练习，巩固所学的知识。也就是说，该教学方法不注重学习者在真实语境下的交流，而是关注学习者对持续呈现的语法结构的掌握与否，事实证明此方法并不有益于学习者的二语发展。

而“聚焦意义教学”（Focus-on-meaning）的支持者们则认为，只要向学习者（成人或青少年）呈现足够的可理解的二语输入，他们就能够像儿童习得母语那样习得二语。自然主义教学法（The Natural Approach）、沉浸式教学法（The Immersion Approach）等都可以归为这种取向。尽管研究者的观点和具体教学方法不尽相同，但他们大多持“不干预”（noninterventionist）的立场，不将语言本身作为学习目标，而将语言作为意义交流的媒介，提倡所有语言活动以意义的理解和表达为核心，教师只给学习者提供正面证据和大量的交际机会，避免外显的语法教学。这一模式曾非常盛行，以至让“语法教

学”一度成为教师们避之唯恐不及的字眼。但这种取向也渐渐暴露出一些问题，加拿大沉浸式（immersion）项目的研究表明：学习者的语言能力在以意义为中心的沉浸式课堂中不太可能达到很高的水平。由此，启发了二语习得研究者如 Merrill Swain（1995）的观点：学习者不仅需要在交际互动中使用语言，还应当注意具体的语言形式。二语习得及教学实验研究证明：如果二语教学完全集中在经验式的语义交流上，而不注重语言形式的使用及练习，虽然可能提供大量的语言输入（language input）甚至语言互动（language interaction），但结果并不一定理想。其问题表现在学习者的语言使用有很多表达错误，其中介语发展过程拉得较长，语言发展到了一定阶段后停滞不前，语言表达能力无法提高到接近母语者的水平。越来越多的二语研究者提出，应当在以意义为中心的交际课堂中引导学习者把注意力转到语言形式中来，这样才能真正有效地提高其语言交际能力。“聚焦形式教学”（Focus-on-form）就是在这种共识下应时而生的；尽管在表述上与“纯形式教学”（Focus-on-forms）只是 form 一词后有无 s 的差别，但在内容上却大相径庭。Focus-on-form 是指语言形式和意义两者兼顾的教学方法，提倡语言教学仍以有目的的交际和语意表达为核心，但不忽视语言形式的学习；其理念是：强调二语教学应以意义和交流为核心，但当教师和学习者在理解或输出过程中遇到问题时，应暂时将注意转移到语言形式本身，这种对语言形式的关注并不妨碍语言意义的沟通，它同时能够使学习者更有效地学习语言形式，并在语言的形式与意义之间建立联系。但如何将上述理念付诸实践，形成完备的、可操作的教学模式，目前尚处于摸索阶段。

罗钱军老师的可贵之处在于，将上述两对“论争”（“输入与输出”之争和“形式与意义”之争）纳入整体性研究视野，敏锐地察觉到将这两者结合后可能产生的研究价值，进行了深入的探索和研究，提出当前高校外语教学要以“输出型课堂”为依托，以“形式协商”为核心教学策略，以保持语言形式与意义的平衡。统观全书，作者的文献查阅和整理工作扎实而细致，观点阐述有理有据并富有创见，不仅丰富了该领域的理论成果，还注重理论与实践的结合，探讨了“输出型教学”、“聚焦形式教学”和“形式协商”等核



心理在课堂中的表现和应用,因此能够为实际教学提供参考和借鉴。希望罗钱军老师学术肌理日益丰满,学理基础日益扎实,在已有的研究成果上继续探索,继续向前发展。

李 杰

2014年6月2日于汕头大学

前 言

美国语言学家 Stephen Krashen (1981) 提出的语言输入假设 (The Input Hypothesis) 认为, 只要人们接收得到足够的输入性语言知识, 同时这些输入性知识又是可理解的, 人们就能习得语言。在他的假设中, 输入是第一性的, 输出是第二性的。这一观念在我国现行英语教学中有着普遍的认同, 高校也不例外。在实际的高校英语教学中普遍存在着重输入轻输出的现象, 这种以输入为教学起点和主要教学手段的教学模式, 对于已具备一定的英语知识积累和英语技能的学习者, 不能充分调动其英语学习资源, 制约了他们英语学习积极性的发挥, 不利于其形成英语实际应用能力。

语言学习的最终目的是实际的应用, 如果学习者只接受语言输入而无输出, 便不能保证可理解输入假设的可行性。多年来, 我国高校英语教学经历了一系列基础建设和改革发展, 教学条件尤其是英语语言输入途径与输入量等问题有了显著改善, 但教学效果仍不理想。在此背景下, Merrill Swain (1985) 提出的输出假设开始引起我国外语界的注意, 已有相当一部分研究者和教师以语言输出方面的说和写为切入点, 探究和深化高校英语教学改革, 以促进大学生英语交际能力的提高。本书旨在顺应这一改革的潮流, 探讨如何在高校输出型课堂教学中有效开展外语的形式教学。

语言运用的目标有三个方面的: 流利性、准确性和复杂性 (Tarone & Yule, 2000), 其中语言的流利性与语言的意义相关, 而语言的准确性和复杂性则与语言的形式相关。语言教学中若只是注重意义的表达, 虽有利于提高学习者表达的流利性, 但其语言的准确性势必受到影响。Peter Skehan (1999) 认为, 学习者在交际活动中如果过多地注意语言的意义, 则会导致在实际语言运用中更多地趋向于实例和记忆系统, 这样其内在的句法化压力就无法起作用, 语言系统就得不到发展, 所以语言教学应该创造机会使学习者注意语言



的形式,促进其中介语系统的发展。众多的研究也表明,兼顾语言的形式和意义能够获得更为理想的教学效果;本书的核心理念“形式协商”即基于此目的。

本书的内容安排就是按以上的思路进行的,全书分为十四章:

第一章和第二章分别从理论上探讨了输入假设的不足和输出假设兴起的背景与核心理念。第三章从我国高校英语教学的实际情况出发,阐述了开展输出型教学的必要性。Swain (1993) 认为输出假设对语言习得有三大功能,即注意功能 (noticing function)、假设检验功能 (hypothesis-testing function) 和元语言功能 (metalinguistic function)。本书的第四章至第六章对此三大功能进行了深入的探讨。第七章从假设检验功能这一角度引入“协商互动”和“纠错性反馈”等概念,并探讨了彼此间的内在联系。第八章引入交互式教学理念,着重探讨了交互中的协同机制,以及输出在促进协同中的潜在价值。第九章从语言学习中过度使用交际策略带来的负面影响出发,引入“形式教学是否必要”这一论题,指出在语言教学中保持形式与意义之间平衡的重要性。大量的教学实践表明,教师给学习者提供大量的可理解输入和交际机会后,虽然学习者的理解能力和表达的流利度接近母语使用者,但其语言表达的准确度和复杂度却不尽如人意,甚至出现中介语石化现象。因此,第十章从中介语发展的角度探讨语言形式控制的必要性,重新审视形式教学在语言学习中的地位与作用。没有一种教学法能全然摒弃形式教学,但在具体的教学中,究竟应以形式为重还是意义为重始终是困扰语言工作者的一个难题。第十一章对形式教学在各大外语教学法中的地位进行了大致的梳理,认为总的发展趋势是从“纯形式教学”(Focus-on-forms)走向“聚焦形式教学”(Focus-on-form)。第十二章对“纯形式教学”、“聚焦意义教学”(Focus-on-meaning)和“聚焦形式教学”三者的概念内涵做了分析,列述了各自的特征,重点阐述了聚焦形式教学的教学理论基础和教学策略。任务型教学在创造接近真实自然的语言学习环境、提供交流互动和协商机会、促进学生积极的认知参与、培养用语言做事和解决问题的能力等方面的潜能和价值备受关注,因此第十三章从任务型教学的角度审视聚焦形式教学。第十四章探讨

“形式协商”的认知理据和策略优势，认为输出型教学是“形式协商”得以有效开展的教学环境，而“形式协商”作为一种教学干预手段，并不会阻断学习者本身的语言学习加工过程，它在保持课堂互动的前提下，能兼顾语言的形式与意义，加快陈述性知识向程序性知识的转化，因而具有极大的策略优势。

受限于时间和篇幅，本书侧重于理论层面的探讨，一些教学构想的可操作性和有效性尚有待实践的检验。由于作者学识尚浅，撰写中一定存在疏漏和不妥之处，敬请各位专家、学界前辈和教学同仁批评指正。

罗钱军

2013 年 10 月于汕头大学桑浦山麓

目 录

序 /1

前 言 /1

第一章 语言输入假设之不足 /1

第二章 语言输出假设之兴起 /14

第三章 高校英语教学应侧重语言输出 /27

第四章 语言输出与注意 /41

第五章 语言输出与反馈 /55

第六章 语言输出与元语言功能——兼论语法知识教学的必要性 /65

第七章 假设检验、协商互动与纠错性反馈 /86

第八章 交互式教学中的输出 /104

第九章 交际策略的危机——兼论语言教学中形式与意义的平衡 /115

第十章 中介语发展与语言形式的控制 /131

第十一章 语言形式教学在几大外语教学法中的地位 /148

第十二章 从纯形式教学到聚焦形式教学 /165

第十三章 任务型教学和聚焦形式教学 /187

第十四章 外语输出型教学中的“形式协商”：认知理据及策略优势 /204

附 录：重要术语说明 /220

后 记 /222

第一章 语言输入假设之不足

在应用层面上，外语学习通常被归结为听、说、读、写四种语言技能的学习。“说和写是主动的行为，因此是语言产出技能；而听和读是被动的，所以是语言接受技能”（Widdowson, 1999）。20 世纪下半叶，语言的输入和输出在外语教学中的作用是国内外研究者们经常探讨的问题。许多研究认为，如果一个学习者有较强的语言接受能力，他的语言产出技能就会同时得到较好的发展。美国南加州大学教授、著名语言学家 Stephen Krashen（1981）提出了语言输入假设（The Input Hypothesis），认为只要人们收到足够的输入性语言知识，同时这些输入性知识又是可理解的，人们就能习得语言。在他的假设中，输入是第一性的，输出是第二性的。这一观念在我国英语教学中得到普遍的认同，高校也不例外，在实际的高校英语教学中依然普遍存在着重输入轻输出的现象。结果往往是投入多、产出少，即英语教学费时多，效率低；学生学习英语的时间长，会用英语者少。长期以来，这已成为困扰我国高校英语教学的一个难题，中国的大学生虽已学了好多年英语，但开口说英语、动手写英语文章的能力却远远不能适应实际形势的需要。有鉴于此，我们有必要对 Krashen 的语言输入假设做一回顾，以期发现其存在的不足之处。

一、Krashen 语言输入假设述要

（一）产生背景

西方语言学界从 20 世纪 60 年代开始专门探讨母语以外的语言的学习。到 20 世纪 70 年代时，研究者逐渐把视野从语言学转向心理学，以探索外语学习过程的心理规律作为建立有效的外语教学体系的突破口。由此兴起了“第二语言习得”这一研究领域，并对外语教学实践产生了很大的影响。美国



南加州大学语言系教授 Stephen Krashen (1981) 提出了一套完整的第二语言习得模式, 即可理解的输入假设 (The Comprehensible Input Hypothesis), 全面解释了第二语言的习得过程。Krashen 的第二语言习得理论实质上是对之前二三十年以来第二语言或外语学习研究的总结, 并把各种研究成果加以理论化、系统化, 从而形成了自己的体系。

(二) 要义概述

Krashen 的二语习得理论包括五个假设: 习得—学得假设 (The Acquisition-Learning Hypothesis)、监控假设 (The Monitor Hypothesis)、输入假设 (The Input Hypothesis)、情感过滤假设 (The Affective Filter Hypothesis) 和自然顺序假设 (The Natural Order Hypothesis)。在这五个假设中, 输入假设可以说是其中最重要的一个。Krashen 的输入假设认为: 语言习得是通过接收大量可理解输入而产生的, 即学习者首先接触大量易懂的实际语言, 通过上下文和情景去理解其意思。这样, 寓于交际语言中的句子结构就自然学会了。Krashen 认为感受性语言行为 (如听和阅读) 在语言学习过程中起主导作用, 只要提供足够数量的可理解语言输入, 其他语言能力包括语言技巧的提高和语法知识的获得就会随之产生。

输入假设是 Krashen 第二语言习得理论的核心部分。这一假设表明了 Krashen 对第二语言习得者是如何接受并吸收语言材料这一过程的实质的认识。以前的外语教学由于受结构主义语言学的影响, 大力提倡先学句子结构 (即句型), 然后再将这些学得的句型在交际中加以练习。他们认为只有这样才有可能培养学生流畅地说外语的能力。而 Krashen 认为, 只有当习得者接触到“可理解输入” (comprehensible input), 即略高于他现有语言技能水平的第二语言输入, 而他又能把注意力集中于对意义或信息的理解而不是对形式的理解时, 才能产生习得。如果习得者现有水平为“ i ”, 能促进他习得的就是“ $i+1$ ”的输入。根据 Krashen 的观点, 这种“ $i+1$ ”的输入并不需要人们刻意去提供, 只要习得者能理解输入而且又有足够的量时, 就自动地提供了这种输入。按照输入假设, 说话的流利程度是随时间的流逝自然而然地达到的, 不能直接教会。

(三) 理想的输入

Krashen (1981) 认为,理想的输入应具备以下几个特点:

(1) 可理解性 (comprehensibility)。理解输入语言的编码信息是语言习得的必要条件,不可理解的 (incomprehensible) 输入只是一种噪音。

(2) 既有趣又有关联 (interesting and relevant)。要使语言输入对语言的习得有利,就必须对它的意义进行加工,输入的语言材料越有趣、越有关联,学习者就越能在不知不觉中习得语言。

(3) 非按语法序列安排 (ungrammatically sequenced)。语言习得关键是足量的可理解的输入。如果目的是“习得”而不是“学习”,那么按语法序列安排的教学不仅不必要而且不足取。

(4) 要有足够的输入量。要习得一个新的语言结构,单靠几道练习、几篇短文远远不够,它需要连续多个小时的有内容、有乐趣的广泛阅读和许多的会话才能发挥作用。

(四) 可理解输入

“可理解输入”理论是由 Krashen (1981) 首先提出的。该理论的基本公式是“ $i+1$ ”。“ i ”代表习得者现有的语言知识,“1”代表略高于习得者现有语言知识的部分。该理论认为:决定习得者是否能从一个等级向更高一个等级迈进的必要条件是输入的内容要为习得者所理解,但又不能完全是习得者已有的知识。这是因为,如果输入的内容全部为习得者已有的知识,习得就不能发展。相反,如果输入的内容完全不为习得者所理解,习得也不可能发生。所以“可理解输入”必须包含超过习得者已有知识的部分。

根据 Krashen 的观点,“可理解输入”理论有四个方面的含义:

(1) “可理解输入”理论与习得 (而不是学习) 有关。学习是有意识地获取知识、了解规则的过程,而语言习得是一个下意识的过程。习得者并没有真正意识到他在习得语言,只知道他在用这种语言交流。习得的结果也是无意识的。一般习得者对所习得的语言规则没有明确的意识,只有一个“对”或“错”的感觉。语法正确的句子他就感觉“对”,错误的句子他也能感觉



到“错”，即使并不知道错在哪里。习得是一种隐性的、非正式的和自然的学习。Krashen 认为，有效地获得语言的方式是习得而不是学得。

(2) 习得是通过理解超出学习者已有语言知识的部分而完成的。Krashen (1981) 认为：超出部分的新知识是可以被习得者理解的，因为人类理解语言，不仅仅借助已有的语言知识，还要依靠上下文、背景知识以及非语言信息，如表情、眼神、手势、体语等。

(3) 当交际成功、输入得以理解时，也自然就有了“可理解输入”。Krashen 认为最理想的输入并非是刻意地设计和追求“ $i+1$ ”，而是大致地去遵循这一原则。他用 Herbert Clark (1977) 对儿童母语习得研究的结果解释了这一观点。他认为这一观点与保姆或家长在抚育儿童时的语言运用情况相近。Clark (1977) 指出，保姆用一种经过修饰而简化了的语言对儿童讲话以便被理解，她没有刻意设计采用什么样的难易程度的语言去和孩子讲话，而是大致接近孩子现有的语言水平。换句话说，她的语言并非正好符合孩子现有的语言水平，而是在孩子不断进步的过程中试图用更复杂的语言去与孩子沟通。如果通过这种自然的交流能够提供“ $i+1$ ”的话，那么保姆就没有必要刻意设计考虑语法结构等内容。第二语言习得和母语习得具有共同性。Krashen 所谓的不刻意追求“ $i+1$ ”是指不主张按照教学大纲把一项项的语法内容作为“1”的输入内容。

(4) 习得者输出（产出）的能力是逐步自然产生的，而不是被直接教出来的。Krashen (1981) 认为，口语表达的流畅性不是直接教出来的，而是经过一段时间以后自己显现出来的。支持这一理论的论据是儿童母语习得的研究实验。儿童在会说话前都有一段“安静期”（silent period）。二语习得与母语习得有相似性，人们是先通过听和理解周围人的话来构建语言知识的。因此，说的能力是于建立在听和理解基础上的语音能力获得之后自然显现出来的。他认为最好的口语教法是先提供大量的“可理解输入”。否则，在习得者没有接受足够的输入的情况下就让他输出，势必会导致他求助于母语语法规则，从而产生一种中介语。

二、基于输入假设的课堂教学模式——自然法

(一) 产生背景

基于输入假设教学模式的典型代表就是“自然法”(The Natural Approach)。1977年加利福尼亚大学的西班牙语教师 Tracy Terrell 提出语言教学中的自然法。Terrell 同 Krashen 进行了一系列的合作,力图用 Krashen 颇具影响的第二语言习得理论给自然法提供详尽的理论依据。1983年,他们两人合作出版了《自然教学法:教室里的语言习得》一书,向人们阐述了自然法的原理及实践,由于 Krashen 第二语言习得理论的影响力,此书获得了广泛的关注。

“自然”(natural)一词表明:这一教学法的基本教学原则是与儿童自然习得语言的学习原则相一致的。这一新的语言教学理念试图提出新的教学建议,把儿童习得语言的“自然”方法应用到第二语言习得的研究中。自然法强调语言理解的核心作用,并认为:

(1) 在语言学习过程中理解能力先于表达能力。

(2) 理解能力的教授应先于口头表达能力的教授。

(3) 通过听力获得的能力可转化成其他能力。

(4) 教学应注重意义而不是形式。

(5) 教学应尽量减少学习者的压力。

(二) 理论基础

Krashen 和 Terrell (1983) 认为交际是语言的首要功能,由于自然法注重对学生交际能力的培养,因此自然法同交际法是相一致的。Krashen 和 Terrell 声称,自然法同当时正在使用的其他交际法是相类似的。他们放弃了早期的语言教学法,如视听法、听说法,它们把语法结构看作语言的核心组成部分。Krashen 和 Terrell 在自然法中强调了语言意义的首要性。他们强调词汇的重要性,认为语言的基础是词汇;语法仅具有次要的功能,它只是确定如何用词