

*Challenging Tradition:
A Study on Task Design
in English Grammar Teaching*

挑战传统： 英语语法教学中的 语言任务设计研究

喻 红 / 著



四川大学出版社

挑战传统： 英语语法教学中的 语言任务设计研究

喻 红 / 著

*Challenging Tradition:
A Study on Task Design
in English Grammar Teaching*



四川大学出版社

特约编辑:余 芳
责任编辑:张 晶
责任校对:敬铃凌
封面设计:墨创文化
责任印制:王 炜

图书在版编目(CIP)数据

挑战传统:英语语法教学中的语言任务设计研究=
Challenging tradition: a study on task design in
English grammar teaching: 英文 / 喻红编著. —成
都: 四川大学出版社, 2013. 3
ISBN 978-7-5614-6532-5

I. ①挑… II. ①喻… III. ①英语—语法—教学研究
—英文 IV. ①H314

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 042565 号

书名 挑战传统:英语语法教学中的语言任务设计研究

Tiaozhan Chuantong: Yingyu Yufa Jiaoxue Zhongde Yuyan Renwu Sheji Yanjiu

著 者	喻 红
出 版	四川大学出版社
地 址	成都市一环路南一段 24 号 (610065)
发 行	四川大学出版社
书 号	ISBN 978-7-5614-6532-5
印 刷	内江日报印刷厂
成品尺寸	152 mm×230 mm
印 张	15.75
字 数	237 千字
版 次	2013 年 4 月第 1 版
印 次	2013 年 4 月第 1 次印刷
定 价	26.00 元

版权所有◆侵权必究

◆读者邮购本书,请与本社发行科
联系。电 话:85408408/85401670/
85408023 邮政编码:610065
◆本社图书如有印装质量问题,请
寄回出版社调换。
◆网址: <http://www.scup.cn>

To all English teachers and would-be English teachers in China:

*"What you teach is not actually
what they learn, and when you
teach it is not when they learn it."*

(From Long 2000: 182)

前言

在英国纽卡斯尔大学攻读 TESOL (Teach English to Speakers of Other Languages) 硕士学位和在新西兰奥克兰大学攻读第二语言习得 (Second Language Acquisition) 博士学位期间,笔者曾接触到许多先进的英语教学理念,也有机会系统地学习和研究了第二语言习得(二语习得)的理论。然而,多年的中学和大学英语教学经历让我深深感到现实中的中国英语教学,尤其是语法教学不尽如人意。对在汉语环境下学习英语的中国学生来说,应试似乎是英语学习的主要目的,而对所谓语法“知识点”的学习几乎占据了极其重要的地位。但当被问及语法学习的感受时,我的学生们往往会用“枯燥”、“乏味”、“记不住”、“太难学了”,甚至“太恐怖了”等词汇来描述。作为一名教师,这样的现实迫使我一直在思索一些问题:中国的英语语法教学真的就只能依照某种模式吗?这种模式真的就适合中国学生,并且是他们在应试中取胜的唯一途径吗?如果不是,还有什么有效途径可供英语教师们参考呢?寻找这些问题的答案

成了这本书写作的初衷。

在英语新课程标准颁布以前,我国的中学(初、高中)英语教材主要以结构性大纲为主;语法教学则往往侧重以教材上的语法知识为中心,用母语(即中文)对所谓的语法“知识点”进行大量的、显性的、细节的讲授。教师们期望通过这样的教学,结合背诵记忆和做大量语法练习等方法让学生巩固和内化教材上所规定的目标语法项(targeted grammar items)。诚然,传统的语法教学法不无优点(Long, 2000)。从学习者的角度讲,按目标语法项的复杂程度编排教材并按顺序教学语法,能让学习者有一个清晰的学习目标框架,有的放矢,实现逐个掌握目标语法项的目的;从教师的角度看,传统的语法教学模式有助于教师系统讲解语法知识,监控学生对每个知识点的掌握程度,也有助于培养学生分析归纳语法规则的能力。

然而,传统的语法教学模式弊大于利(Long, 2000)。首先,教师对所谓语法“知识点”的讲解往往脱离语境;同时,学生在花费了大量时间和精力后所掌握的语法“知识点”并不能满足其在真实交际会话中的需求,反而成了学完就忘的、无用的知识,造成极大的时间和精力上的浪费。因此,这种教学模式实质上是“以不变应万变”,教的是语法的“用法”,而不是在真实交际会话中如何“运用”语法,严重地挫伤了学生学习英语的积极性和兴趣。其次,按结构性大纲编写的教材所选用的语言材料往往存在着交际功能上的局限性。为了按语法的复杂程度编排语法项(如动

词的第三人称单数),教材中所使用的语料往往需经过人为的简化,一些真实交际会话中所必须的语法特征(如现在完成时)则被删去,因此,语料往往缺乏真实性,显得虚假。如在以往的教材中,我们曾看到这样的对话:“A: Hello, how are you? B: I'm fine, thank you, and you? A: I'm fine, too.”试问这样的语料与真实的交际会话有多少相似性呢?我们在真实交际场景中会怎样去跟人打招呼、问好呢?真实的交际会话中充满了语言的瞬时性(spontaneity)和不可预测性(unpredictability)以及话题转换、(说话人、听话人)角色转换、互动方式转换和时间上的紧迫感。第三,传统的语法教学模式忽视了学习者语法学习的过程。二语习得研究表明,语法的“可教性”(Teachability)与其“可学性”(Learnability)并不相吻合(e.g. Pienemann, 1994; 1998; Mackey, 1995; Lightbrown, 1983; Ellis, 1989)。通过外界因素(如教材编写)所规定的语法教学顺序并不代表学习者语法习得的顺序。换句话说,二语习得者习得目标语法项的顺序与这些目标语法项在教材上呈现的顺序并不吻合。相反,“可教性”受“可学性”的限制,如第三人称单数在初一教材中就已出现,但研究表明,中级甚至于高级的二言习得者仍然会犯类似的语法错误。因此,Long (2000)告诫所有的二语教师们说:“你们教的并不真正是他们(学生们)所学的。你们教的时候也并不一定是他们学的时候。”第四,语法习得的过程并不是一个“一次一项,逐个掌握”的过程。要习得新的语言形式或

目标语法特征,二语习得者必须经过一定的中介语发展过程。同时,一个目标语法项的掌握与其他的目标语法项的掌握有着不可分割的联系。第五,传统的语法教学法所导致的最严重的后果是学生“闻语法而色变”,或“闻英语而色变”。由于课堂教学总是被显性的、细节的语法“知识点”讲解所占据,加上深奥难记的语法术语和大量脱离交际语境的机械操练(如替换练习、翻译、造句等),造成英语课堂教学枯燥无味、晦涩难懂。一些学生因而注意力分散,英语学习积极性下降,甚至放弃英语学习,造成了令教师们头痛的“两级分化”。

那么,二语习得者到底是怎样习得语法的呢?换句话说,他们要经过哪些途径才能真正习得目标语的语法特征呢?二语习得理论研究为这个问题提供了复杂的、多层次、多角度的解释。其主要理论可归纳如下:

Krashen (1980; 1985) 的“输入假说”(Input Hypothesis)认为,充分地(如通过听和阅读的手段)“输入”目标语是二语习得的必要前提条件;而充分地输入含有大量目标语法项(如一般过去时)的语言材料是习得该目标语法项的前提条件。然而,认识角度的二语习得研究发现(e.g. Carrell and Eisterhold, 1983; Cook, 1989. Cited in Batstone, 1994),绝大多数二语习得者在检索语言信息时都会采取“自上而下”(Top-down Processing)的模式,即利用上下文和已有的图示知识去理解输入中的语言信息,而不会采用“自下而上”(Bottom-up Processing)的模式,即通过

注意并理解输入中的目标语法项的特征和意义来理解语料。如在读一篇英文故事时,学习者一旦了解到故事发生在过去,就不会再去注意语料中所涉及的语法特征,如动词的过去式“-ed”,而是根据上下文和已有的相关生活经验和文化背景知识去理解故事内容。因此,即使输入中含有大量目标语法项也是“多余的”(redundant),这些语法特征并不会引起学习者的注意。

因此,Schmidt (1990) 提出了“注意假说”(Noticing Hypothesis),即二语习得者必须有意识地留意语言输入中目标语法项的特征,并一直保持对其的注意,这是“摄入”(intake)目标语法特征(即临时存储在记忆中)的前提条件。换句话说,目标语法项应该以能引起二语习得者有意注意的形式呈现在语言输入中(如刷黑、斜体或填空等)。同时,二语习得理论认为,个体学习者在学习了一个目标语法项后,会形成一个自己对该语法使用规则的假设(hypothesis),并依照自己的假设将语法运用到所掌握的词汇上去。如在学习了动词的一般过去时后,学生不仅会写出“walked”,还会写出“flyed”。之所以犯类似错误,是因为学习者在形成假设的过程中“过度概括”(over-generalize)了一般过去时的使用规律。当发现该假设是错误的时候(如受到老师或同伴的纠正),学习者会注意(notice)到该语法项的某些语言特征,然后重构(re-structure)自己对该语法使用规则的假设,再将其运用到语言运用或语言产出(language production)中去。因此,二语习得的过程实际上

是一个学习者“形成假设—检验假设—注意特征—重构假设”的过程。这个过程诸因素可以多次、反复地循环,即学习者会对目标语法项反复注意,反复检验假设,然后反复重构假设,直至掌握。需要指出的是,在这个过程中,学习者会去注意哪些语法,会注意到它的什么特征,什么时候注意,都由学习者的个体差异性决定(包括年龄、性别、英语水平、英语语言学能、工作记忆能力、学习方式、学习策略、学习动机、焦虑程度以及是否愿意主动用目标语进行交流);而来自外部的(教师的)显性的语法教学(如对语法知识点的讲解)只对语法习得起一定的促进作用(Ellis, 2008)。这个理论似乎能充分地解释为什么教师们会发现学生们总是在犯他们纠正了“千百遍”的语法错误;为什么有的学生语法学得很好,而有的学生语法就是学不好。

Swain (1985)在跟踪调查了沉浸式(Immersion)教学模式后提出了“输出假说”(Output Hypothesis)。她发现,学习法语的英国学生在经过了七年的沉浸式教学后(即学生所学的所有科目均使用目标语,即法语教授),其所产出的语言(包括口语和书面语)无论是在语法准确度(grammatical accuracy)还是交际的恰当性(appropriateness)上都和讲母语者(native speaker)有很大的差距。Swain 认为,造成这种现象的原因不是因为这些学生的目标语“输入”不够,而是因为他们“输出”的不夠:这些学生课堂上几乎没有机会说法语,即使有机会说,也只是短短两三个字的一句话。因此,Swain 认为,充分的目标语语言输入并不能保证学习者

习得语法;学习者必须获得大量“受推式输出”(pushed output)的机会,即通过语言任务创设类似真实的交际情景,使学习者在完成该任务的过程中使用目标语表达其真实的交际意图。Swain和她的同事们经过大量的实证研究发现,“受推式输出”具有三大功能:(1)使用目标语表达真实的交际意图为学习者提供了检验假设的机会;(2)提供了注意目标语法特征的机会。在使用目标语完成任务的过程中,学习者会注意到自己说出的语言和目标语言之间的差距(如发现自己口语很差,或说不出来),并注意到自己或对方语言中的错误;(3)产出修正式输出(modified output)。在交际过程中,学习者很容易从同伴或教师那里获得对自己语言运用的反馈;同时,他必须修正自己的语言输出以达成与同伴或其他会话者的有效交际。在以上理论的基础上,Long(1996)提出了“互动假说”(Interaction Hypothesis),即(教师与学生,学生与学生之间的)互动能为二语习得者提供二语习得的四大前提条件:获得“意义协商”(negotiation of meaning)的机会,注意目标语言形式(focus on form)的机会,获得纠错式反馈(corrective feedback)的机会以及产出修正式输出的机会。因此,课堂教学中的师生互动,以及完成语言任务过程中的学习者之间的互动能促进二语习得。

以上理论为我国英语语法教学提供了诸多启示:(1)英语教师们应在英语学习的过程中为学生提供大量的、含有目标语法项的语言材料;(2)通过有效途径引起学生对

目标语法项的有意注意;(3)为学生提供大量的检验假设、引起注意、获得纠错式反馈、重构假设的机会(如提供充分的课堂互动机会,包括师生互动和小组活动的机会)。然而,目前在我国的中学英语教学,甚至大学英语教学中仍然存在着许多与二语习得理论相违背的做法。为改变这一现象,我国教育部进行了新一轮的英语课程改革,颁布了英语新课程标准,重新编写了中学英语教材,并花费大量的人力和财力组织了全国范围的中小学教师培训。同时,对中考和高考的题型和侧重点也做出了相应的修改。目前,任务性教学法已为国内外二语习得界和教学界所提倡。然而,目前国内尚无一本系统介绍如何通过语言任务设计教学英语语法的书籍。一些教师虽然有志提高自己的语法教学现状,但苦于缺乏理论指导和科研资源以及无暇参加培训,对于什么是语言任务缺乏深度的认识,对于如何科学地设计和实施小组任务也一筹莫展。

本书以国内外二语习得理论研究的最新成果为基础,选用了国外大量的优秀语言任务和活动,旨在传播英语语法教学的科学理念,探索中国语法教学的新路子。全书分为六章。第一章向读者介绍“语法”的概念性定义,即什么是语法?怎样定义语法?以及语法在日常交际会话中的重要性。第二章用浅显易懂的语言讲述二言习得理论关于语法习得的认知机制和原理。第三章系统介绍目前国内外语法教学的主要流派和方法。第四章从定义上区分语言“任务”与“活动”的概念,并系统讲解教师在语言任务设计和

实施过程中所必须考虑的诸多变量。第五章以不同语法教学法为框架,着重分析每一种教学法所常用的语法教学活动的利弊。第六章为读者提供大量的语法教学任务范例,并以这些范例为框架,训练教师语言任务设计中一个重要环节,即“任务指令语”的写法。

本书可作为中学英语教师、高等院校英语师范专业本科生的学习资料。作者期望本书能帮助读者了解英语语法教学的性质和方法,掌握课堂语法教学中的任务设计和实施技巧。本书所选用的语法教学活动和任务虽不一定能适合我国英语语法教学的地域性差异,但笔者期望本书能启发教师们语法教学和语言任务设计的灵感和创造性,为贯彻任务型语法教学和素质教育做一些微薄的贡献。由于目前我国国内二语习得界对二语习得的许多重要概念缺乏统一的翻译,为避免概念滥用和引起曲解,本书采用英文撰写,但在语言上力图通俗易懂,避免复述的理论概念和词汇。本书也为有意于报考应用语言学或第二语言习得专业研究生的学习者提供相应的理论入门知识。本书内容曾作为高等师范院校英语专业本科生教育类专业选修课教材在教学中不断积累和反复修改,得到了师生们的一致好评。

在本书即将付梓之际,我要对长期关心帮助我的各位师友表示衷心的感谢。我在英国纽卡斯尔大学攻读 TESOL 硕士期间,我的导师林梅博士以及 Paul Seedhouse 博士, Wendy A. Scott 博士为我传授了国外先进的英语教学理论、教材设计理论和研究方法,为我后来的学习打下了良

好的基础。我在北京外国语大学中国外语教育研究中心攻读博士预修班期间,文秋芳教授、刘润清教授、吴一安教授、陈国华教授、高一虹教授、韩宝成教授、戴曼纯教授、武尊明教授、张莲教授等带领我走进了应用语言学的殿堂。感谢文秋芳教授培养我的治学精神,教育我“做学问先做人”。感谢吴一安教授为我向奥克兰大学写了攻读博士的推荐信,让我至今心存感激。我在新西兰奥克兰大学攻读二语习得博士学位期间,受到我的导师 Robert Batstone、Jenifer Philp 以及黄炎教授、Rod Ellis 教授、Peter Skehan 教授的诸多指点。他们渊博的专业知识、睿智的思维、严谨的学术态度让我受益终生。

此外,四川大学出版社为本书的出版提供了积极的支持和帮助。同时,本书的出版得到了内江师范学院所提供的学术专著出版基金的资助,在此一并感谢。

由于时间和水平有限,书中难免有疏漏与不妥之处,敬请各位专家和读者不吝赐教。

喻 红

2012年10月于内江师范学院

Contents

Unit 1 Why Focusing on Grammar

1. What is 'grammar'? (1)
 - 1.1 Prescriptive grammar (1)
 - 1.2 Descriptive grammar (7)
 - 1.3 Differences between prescriptive and descriptive grammar (10)
2. Why is it important for a second language learner to learn grammar? (17)
 - 2.1 Grammar is an integral part of a language (17)
 - 2.2 Grammar is a vital tool to achieve effective communication (19)
 - 2.3 Grammar remains a difficult object of learning for countless schoolchildren (22)

Unit 2 How Do Second Language Learners Acquire Grammar

1. Idealized grammar vs. detailed grammar (23)

ii	<i>Challenging Tradition: A Study on Task Design in English Grammar Teaching</i>
----	--

2. The grammar on grammar books and in real-life language use (27)
3. How do second language learners acquire grammar? (29)

Unit 3 Introduction to Major Approaches to Grammar Teaching

1. Major approaches to grammar teaching (47)
2. Teach grammar with a priority of Focus on FormS (FoFS) (58)
3. Teach grammar with a priority of ‘Focus on Meaning’ (FoM) (65)
4. Teach grammar with a priority of ‘Focus on Form’ (FoF) (71)

Unit 4 Defining Tasks and Task Types

1. Defining a ‘task’ (79)
2. Task-based approach in second language teaching and learning (98)
3. Task design features (110)
4. Task implementation variables (112)

Unit 5 Analyzing Activities in Second Language Grammar Teaching

1. Activities with a priority of Focus on FormS (FoFS)

.....	(120)
1.1 'Noticing' activities	(124)
1.2 'Structuring' activities	(130)
2. Activities with a priority of Focus on Meaning (FoM)	(145)
3. Activities with a priority of Focus on Form (FoF)	(155)
3.1 Input-based activities	(157)
3.1.1 Listening activity	(157)
3.1.2 Reading activity	(158)
3.1.3 Dictogloss tasks	(160)
3.2 Output-based activities	(163)
3.2.1 Jigsaw tasks	(163)
3.2.2 Planning tasks	(164)
3.2.3 Reflection tasks	(170)
3.2.3.1 Editing tasks	(170)
3.2.3.2 Reformulation tasks	(171)

Unit 6 Writing of Task Instructions

1. Teach adverbs	(176)
2. Teach conjunctives	(179)
3. Teach countable/uncountable nouns	(181)
4. Teach future tense	(183)
5. Teach '-ing' form of verbs	(186)
6. Teach comparative and superlative of adjectives	(188)
7. Teach 'Wh-' questions	(190)