

英语教学研究

邓红英 聂俊俊 李兰杰 主编

 经济日报出版社

前 言

现阶段，“地球村”在 21 世纪的今天正逐步成为现实，“地球村”所强调的一体化、整体化和同步的、瞬时传播的世界正越来越清晰的展现在我们面前，全球化的浪潮正以不可阻挡之势向前发展，冲击着世界的每一个角落。当今，不仅国际间的交流与合作日益频繁和密切，就连竞争也变得日趋激烈，而这种竞争说到底就是人才的竞争。

作为承担着我国外语人才，尤其是英语人才培养任务的大学英语教学也越来越显示出其重要作用。毋庸置疑，我国的大学英语自 20 世纪 80 年代以来，经过长期的探索和发展，无论是在教学上还是在人才培养方面都积累了丰富的经验，取得了丰硕的成果。然而随着政治多极化、经济全球化和文化多元化的发展，社会对大学生的英语水平提出了更高要求，不仅需要拥有较高阅读和写作能力，还要求有相当的口语和交际能力，甚至还要求能够参加一定的国际会议或对外贸易谈判等。面对新的社会需求，如何有效地培养大量质量高、语言精、能力尖的现代化英语人才，满足社会现代化和国际化增长的需求是一个非常关键的问题。

因此，我们必须要从英语教学层面进行创新，运用多种科学化的英语教学模式，解决英语语言教学矛盾，从根本上解决我国英语教学存在的问题，全方位地把语言、环境及学习者有机的融入母语学习的生态环境之中，使英语语言教学效果更好。

本书由甘肃广播电视大学天水分校邓红英、甘肃广播电视大学天水分校聂俊俊以及火箭军工程大学理学院外语教研室李兰杰撰写，由于时间比较仓促，加上作者水平有限，在撰写的过程中难免出现纰漏之处，敬请读者谅解。

目 录

第一章 建构主义下的英语语法教学研究.....	1
第一节 建构主义的基本概述.....	1
一、建构主义的主要流派.....	1
二、建构主义的基本观点.....	2
三、建构主义的活动理论.....	4
四、建构主义的媒介论.....	6
第二节 英语语法教学的历史演变.....	7
一、语法翻译法时期.....	7
二、结构法时期.....	8
三、认知法时期.....	9
四、交际法时期.....	9
五、任务法时期.....	10
第三节 建构主义下英语语法教学的原则分析.....	11
一、语言学习活动的真实性原则.....	11
二、语法知识共同建构原则.....	13
三、语法的实际应用原则.....	15
四、兼顾集中与归纳原则.....	16
五、强化重点突破难点原则.....	18
六、过程性评价原则.....	20
第四节 建构主义下英语语法教学模式的具体构建.....	21
一、建构前的活动.....	21
二、建构中的活动.....	22
三、建构后的活动.....	26
第二章 语境教学法下的英语口语教学研究.....	29
第一节 英语口语语境教学法的基本概述.....	29
一、语境的内涵.....	29
二、语境理论的基本内容.....	30

三、语境与英语口语教学的关系.....	34
第二节 语境教学法下英语口语教学的方法.....	36
一、熟悉语言环境.....	36
二、建构情境语境.....	36
三、学习文化语境.....	37
四、界定交际意图.....	37
第三节 语境教学法下英语口语教学的原则.....	38
一、目的需要原则.....	38
二、合作原则.....	38
三、得体原则.....	39
第四节 语境教学法下英语口语教学的具体步骤.....	40
第三章 中式英语下的英语翻译教学研究.....	41
第一节 英语翻译教学中中式英语的表现形式.....	41
一、词语搭配.....	41
二、句子结构.....	44
三、冗余词汇.....	48
第二节 英语翻译教学中中式英语出现的原因分析.....	50
一、原语理解错误.....	50
二、文化习俗差异.....	50
三、母语干扰.....	52
四、语言习惯干扰.....	53
第三节 英语翻译教学中避免中式英语的应对策略.....	54
一、提升自身的双语能力.....	54
二、提升英语翻译的实战能力.....	57
三、词汇层面的策略.....	61
四、句法层面的策略.....	62
第四章 诊断式教学下的英语写作教学研究.....	65
第一节 英语写作教学的现状分析.....	65
一、英语写作教学现状.....	65
二、英语写作教学法现状.....	67
三、英语写作教学中的问题.....	69
第二节 诊断式教学的基本概述.....	70
一、诊断式教学的内涵.....	70
二、诊断式教学的特征.....	72
三、诊断式教学的类型.....	72

四、诊断式教学的程序.....	75
五、诊断式教学的能力提升路径.....	75
六、诊断式教学的实证研究.....	76
第三节 诊断式教学下英语写作教学的理论依据.....	77
一、支架式教学理论依据.....	77
二、最优化教学理论依据.....	80
三、教学设计理论依据.....	81
第四节 诊断式教学下英语写作教学的系统化设计.....	83
一、教学目标设计.....	84
二、教学内容设计.....	87
三、教学形式与方法设计.....	92
四、教学管理设计.....	95
五、教学评价设计.....	98
第五节 诊断式教学下英语写作教学的策略分析.....	102
一、明确教学步骤.....	102
二、学习写作技巧.....	111
三、结合个性需求.....	114
四、应用多种方法.....	118
参考文献.....	129

第一章 建构主义下的英语语法教学研究

第一节 建构主义的基本概述

一、建构主义的主要流派

建构主义作为一种认知方式和教育教学理念自古以来就存在，其早期一些零散的萌芽思想可追溯到世纪意大利哲学家维柯的“新科学”那里，而康德的“哥白尼式的哲学革命”、波普尔的“经验证伪原则”、维特根斯坦的“语言游戏说”和“家族相似概念”都先后从哲学角度上对建构主义思想的萌芽、形成和发展起到了影响。在皮亚杰、杜威、维果茨基等人的努力下，建构主义思想不断发展完善，逐渐形成了一套比较成熟的理论体系。但在发展过程中，存在流派众多、体系庞杂的现象。

激进建构主义主要是在皮亚杰的认知发展思想及理论的基础上发展起来的流派。皮亚杰等人的研究把学习描绘成儿童自身进行探索、发现和建构的过程，认为知识既非来自主体，也非来自客体。人类的认识或学习活动，就是在自我主客体间动态平衡的双向建构过程。基于皮亚杰理论的建构主义，重点是探讨人类的认知建构能力的发展，认为这是一个新旧知识经验融为一体，不断建构的过程。该理论对我们帮助学生建构语法知识有重大启发意义，但语法知识的掌握并不是学习一门语言的全部。皮亚杰是从认知心理学的角度来谈知识的建构，因此在把其观点应用于英语语法教学时，我们要清楚地意识到知识的建构与语言的建构并不完全是一回事。

社会建构主义该流派的思想可以在维果茨基的历史文化学说中找到渊源。主要观点是将学习者构建的共同体置于学习者个体之前，将合作或对话过程视为教育过程的核心。斯特弗等认为学习除了是个体自己建构与理解的过程外，更是社会性建构的过程。社会建构主义也在一定程度上对知识的确定性、真理的客观性提出了怀疑，但比激进建构主义要温和些。维果茨基有关人类意识及

高级心理活动的研究和其对社会环境作用的强调，进一步推动了建构主义理论的发展。布鲁纳高度评价了维果茨基的心理发展观，认为其同时也是一种教育理论，是一种动态的学习与教学理论。维果茨基的整个思想体系成为当今建构主义，特别是社会建构主义发展的重要基石，并不断应用到教学理论建设和教学实践探索中。

社会文化认知论也是主要受维果茨基思想影响的流派。维果茨基发展了皮亚杰的认知理论，认同学习的本质是学生主动形成认知结构的过程。但他更认为，学习是一种社会建构，是个体在一定的社会文化历史下通过与他人的合作来建构的。即强调认知过程中学习者所处历史、社会文化背景的作用，重视“活动”和“社会交流”在人的高级心理功能发展中的地位。因此该派与社会建构主义相似之处是都关注学习建构过程的社会性方面，但并不像社会建构主义那样强调社会与个人的互动在空间维度上对学习的影响，而是强调社会文化在时间维度上对学习的影响。

二、建构主义的基本观点

从对以上流派的概要介绍，我们可以看出这几大流派的差异主要来自于皮亚杰和维果茨基思想中一些相左之处。

维果茨基注重社会发展和个体发展的统一，强调一定时期的社会文化历史背景在个体认知发展中的作用，认为内部言语起调节作用，语言不仅是交际工具而且还是内心意识工具。所谓的学习和认知是互动式的对话过程，以言语交际活动为主要方式。言语交际活动是社会言语活动，不是具体的个体言语行为。学习者在早期主要依靠社会、他人等外在媒介的帮助，随着认知能力的发展逐步内化，进行自我控制，通过高级心理活动独立地解决问题。但一旦问题难度加大，学习者又会重新使用早些时候的一些策略，比如求助于他人、查阅书籍、内部言语的使用等，心理过程再次转为社会过程。皮亚杰认为个体是朝社会化方向发展的，而维果茨基认为个体发展的标志是社会关系向心理功能方向的转化。维氏认为现实的认知能力和潜在能力是辩证的，这点与皮亚杰不谋而合。但他认为意识也就是认知，批评皮亚杰就认知而认知、就意识而意识。他认为应该把认知落实在物质方面，如社会活动、生产实践等，落在大脑皮层分管语

言的区域上。维果茨基的接班人就从心理学发展到了神经语言学研究，以社会活动为其研究的落脚点，建构主义虽然流派众多、思想繁杂、涉及面广，研究方式也千差万别，但基本观点还是大同小异——知识的建构并不是对外在知识的简单重视或机械获得，而是认知主体内部对外部世界经验的积极理解而生成的。“知识的建构是通过新、旧知识经验的相互作用而完成的，在问题解决这种高水平的思维活动中，学习者要不断地围绕当前的问题解决活动获取有关的信息，同时又要不断激活原有的知识经验，来解释当前的有关现象，形成新的假设和推论，并通过一定的方式对此做出检验。”在这种活动中，新、旧知识经验之间的相互作用得以充分展开，这为知识的建构提供了理想的途经。即认为建构包括两层含义，既要依赖原有知识对新的知识进行解码、处理，从而获得新的知识，又要在新的输入基础上对原有的知识进行重组。建构的主要方式是问题解决式的学习。

建构主义强调互动的交互特性，主张认知和意义是在互动中完成社会性和文化性建构的。人类获得一门语言的能力有先天和后天发展两种。有人强调前者，有人注重后者。建构主义认为先天是认知和获得语言的基础条件，而社会互动起决定性作用，在互动里达到相互协作，最后共同完成交际任务。个体知识的建构离不开群体、离不开社会，是主体对客体的认知。学校中的学习应该在一种有意义的情境中发生，不能与学习者在“真实世界”中所获得的知识相分离，学习者的校外体验应该与他们的校内体验密切相关。

在教学设计过程中，重视学生的直接参与，即重视学生的直接经验在学习过程中的作用，并且重视学生的独立探索和自我监控能力的培养。认为学习必须是积极的、建构性的、累积性的、目标指引的、诊断性的、反思性的。提倡采用协作式学习，协作学习强调的是配合、协助关系。参与者作为一个有机的整体，相互配合、互相作用，成为一个共同体，一起完成学习任务。协助产生的协同效应既可以使大家集体出色地完成学习任务，又可以使每个学生在这协作活动中获得发展。比如，可以布置学生写篇论文，然后从中选印几篇让学生一起讨论，在这过程中，学生自己发现问题、讨论问题并努力寻找解决的途经，学习的积极性也会很高。

三、建构主义的活动理论

活动理论是苏联心理学中最重要的概念之一，它解释心理过程，试图从一个更“马克思主义”的理论基础上解释高级心理活动过程。活动理论提出的根本问题是“在某一特定情境下，个体或者是群体在做什么”。要回答这个看似平凡无奇的问题，却不是我们想象的那么容易，要从以下三个不同的分析层面来探讨——活动、行为和操作。其中活动是最高层面，活动指的是社会机构决定的背景或情境，这是以对该背景参与者使用的角色、目的、方式等一系列的假设为基础的。在活动理论中，活动与动机是密不可分的。在一个大的社会文化背景下实践活动很多，但究竟做什么，是由动机来决定的。教育者要把握好某特定环境下活动的动机，并因势利导，帮助学习者作出正确的选择。第二个层面的行为，总是指向一定的具体目标。但目标不是物理现实，而是大脑预期下某行为会出现怎样的结果并进行反思，或者说大脑对要达到的结果的预先构思。这样就可以在实际操作之前比较和评价活动拟达到的目标和实际的行为结果。此外，任何一个行为都可以在不同的活动中出现，从而有不同的意义。而且，目标一旦形成，不一定就稳定不变了，而是可以修改、推辞，甚至完全放弃。第三个层面的操作主要是行为的执行方式，无论是物理的还是心理的，显然都要受到实际情境的制约。在不同的活动中，同一目标可通过不同的操作来实现，但我们一般首选那些我们很熟练，很有把握的操作方式。当在执行活动的过程中，出现了其他的问题，操作可以暂时性地提升为活动目的或次目的，一旦问题获得解决，又重新回到其操作层面。

活动理论也存在一些问题，比如，过多套用马克思主义的一些概念，对社会文化高级层面的活动解释力不够强，以及理论出现逻辑循环论证。活动理论与维果茨基理论的最大不同就在于活动理论不再将符号媒介看作理论最核心的一部分，重点转移到了社会实践活动，具体要解决的问题是在某一特定环境或情境下，个体或社会群体在做什么，为什么这样做以及怎么做。由此可见，活动理论将人类心理活动和具体社会行为及行为效果有机结合起来。其主要观点是人类先是有活动动机或活动意图，即对某一特定活动背景的看法，而这一看法是受社会机构制约的，然后才开始有目的性的活动，并在活动实施过程中，根据具体问题，积极调整实施行为，甚至更改先前活动目标。活动理论注重对

行为的动机和目标的分析,认为如果动机和目标不一样,就算表现的行为是一样的,也属于在进行不同的活动。换句话说,即使都在完成同一个任务,但在活动理论看来,他们进行的不是同样的活动。因为尽管任务最终都完成了,但动作行为的潜在动机和目的是不一样的。因此,有必要调查学习者的深层学习动机和完成某一活动任务的目的,我们可以这么认为,开展任何一种教学活动成功与否很大程度上取决于我们的学生决定如何进行任务,即如何看待该任务,采用什么解决问题的方法等。当学生在活动过程中表现不佳时,我们不应急于给出问题答案,而是首先要从了解、引导、激活学生的动机入手,帮助学生树立切实可行的活动目标。同时,该理论指出不能简单、统一化地看待任务,因为活动本身会随着参与者和环境的变化而变化,不能控制学习者以某一定的方式行动。参与者在活动时,对任务赋予了自身的目标、行为、文化背景和观念,因此,会自己改造任务。教师要较少关注任务的结果,更多关注在实施课堂任务时,学生的意向和各种各样的目标。这种研究给任务型教学在技术上、实践上提供了很有价值的参考意见。

因此要解释语法教学活动,就要了解教师和学生是如何看待在目前的学习环境下进行语法学习的,以及在这种看法影响下的语法教学目标和具体采用的措施。先是观念,然后就是目的,而为了达到这个目的,某些行为就要被选出、被突出、被强化,而某些行为就要被抑制,最后是结合具体的活动情境采用具体的方法,要适应物理条件和物质环境。因此当我们在进行语法教学研究时,要考虑这三者及其相互关系,而我们目前的研究大多都是只关注操作层面。具体说来,我们的语法教学实践从活动理论中至少可以得到这么几点启发:第一,在我们开展任何语法教学活动之前,首先要了解我们的教学大环境,主要是学习者的环境,即学习者的学习动机、对语法学习的看法、喜欢的学习方式、现有语法水平等;第二,拟构语法教学目标,可以分近期和远期。要预先估算能够达到的语法教学目标与学习者所希望的目标之间的差距,在教学过程中不断反思、修改,不断缩短两者之间的距离;第三,在具体实施语法教学时,我们要关注教学对象在学习过程中的反映,根据环境的变化,不断调整我们的教学步骤。提倡在学习者已有的语法水平上,用他们熟悉的学习方式来解决新问题。

四、建构主义的媒介论

“人类的思维是媒介了的”这一理论是维果茨基建构主义理论的基石。他认为人类同物质世界的作用是借助于物理工具，而心理世界是通过心理工具或者称为符号工具，其中最重要也是最基本的一种工具就是语言。前者的目的是改变世界及我们生存的环境，而后者是调节人际关系。同时，无论是人类的社会生产实践活动还是人际交往或个体意识活动，无论是物理工具还是心理工具，都随着人类历史文化的发展，带有社会文化色彩，代代相传，但也不断发展变化以满足一定社会文化阶段的需要。在文化构建的诸多媒介途径中，他特别强调语言的作用，认为是对语言的掌握推动了个体发展过程的质变，促使他们能够独立调控自身内外行为，成为具有真正社会意义的独立个体。说话者可以使用目的语进行社会交际并不一定意味着可以用它来协调认知活动，这是因为尽管进行交际的言语来自于社会言语，但是言语的心理功能需要花一定的时间，并要基于适当的经验获得发展的前提下。也就是说，语言不仅是交际工具，也应是认知工具，语言作为认知手段的能力是要在各种社会文化背景下不断得到锻炼才能发展成熟。维果茨基是重视对意识的研究的，认为意识是心理学的主要研究课题。近年来在第二语言习得研究和外语教学中心出现了意识和认知转向，相关研究如学习者策略、语法意识提升教学等。在维果茨基看来，先有社会意识、群体意识，然后才有个体意识。在所有的认知发展，首先也是最重要的，是人际心理过程，即个体在具体的社会活动时的互动结果。通过参与对话性构建的社会互动，个体能力之间的差距会缩短，是帮助个体认知获得发展的一个很有效的途经。学习也是一种认知活动，学习者应根据自己建构的目标，共同参与交际活动，这有助于语言能力的发展，为此提倡协作型学习方式。而且有研究显示，在协作活动的学习环境下，可以激起成人使用内部言语，自我引导完成超越现有能力的活动，对自我调控能力的最终形成也起了关键性的作用。此外，成人二语学习者在一定的环境下又会恢复到对内部言语所有功能的使用上，用内部言语进行自我调控，而且这种自我协调能力在个体自身发展中是一直存在的。

我们认为把语言这种工具类比于物理工具是不科学的，不能说我们社会生产力在不断变化，计算机在不断更新，那么语言使用者也在不断地改造语言，

从而我们人类使用的语言也处于不断的发展变化中，这种说法是不符合历史发展事实的。语言仍然是个相对稳定的体系，不然，人类的文化遗产就无法继承和发展。此外，调节人际关系是外部言语，调节内部心理活动是内部言语。思维是通过语言与客体建立联系，改造主观是心理的性质，改造客观是物理的性质。成人主要的思维活动是内部言语，然后进行外部言语，互动促使外部言语的内化，认知从而发展。学习者语法能力的发展也应是具体的，在群体社会活动中获得的。这样，学习者既可以扩展自己的语言知识，又能促进学习伙伴的语言能力的发展。这说明单给个体语言学习者提供语言输入，不是引起语言体系发生改进的唯一方法。或者说仅仅靠语言输入是不够的，要让学习者在与伙伴的学习交往活动中互相交流。在开始协作性的小组学习之前，要训练学生习惯这种学习方式，可以通过各种小组活动内容，不一定是和英语学习有关的，主要的目的就是让学习者互相了解，喜欢一起解决问题，倾向于遇到问题时通过大家讨论协商的方式找到解决问题的途径。小组成员不是固定的轮流发言、不必死板的话轮传递，互相称呼时更多的使用“我们”而不是“你”或“我”，而且会话角色的相互交换很灵活。此外，语法也是社会文化发展的产物，我们在教英语语法时，有必要让学习者了解这种文化的承递性，适当结合英语语法的变迁来教。维果茨基对内部言语作用的强调，提醒我们要注意培养学习者的内在心理策略，内部言语的功能即使在成年后仍然存在，但我们都忽略了该功能的存在，学习者偶尔用到了内部言语，但大多也仅是一种下意识行为。

第二节 英语语法教学的历史演变

一、语法翻译法时期

语法翻译法时期，即为语法教学古典时期或传统语法教学时期。早在两千多年前，最早研究的外语是古希腊语和拉丁语，主要就是对其进行语法分析，用语法术语详尽地描绘目的语的形态特征和句法结构，及进行书面语的翻译。学习一门外语主要是通过将目的语翻译成本族语，背诵记忆语法规则和词汇，并通过大量的语法翻译练习来强化记忆。特点是强调语法知识的掌握，认为语

言学习实质上就是学习一套外语语法规则。教学用语为本族语，教材多为文学作品，用演绎对比的方法讲解语法规则，分析语法现象，注重书面语的读写训练，听说能力不受任何重视。这种教学法是以语法教学为中心，能较好地培养学生分析语言现象的能力，有助于训练学生的阅读和翻译书面文献的能力，但对培养言语交际能力的作用较小，学生的语言使用能力普遍较弱。过于追求语法的精确性，忽视了学生的语言创造能力，不能充分发挥语言学习者语言学习的主观能动性。

二、结构法时期

语法翻译法受到直接法的挑战，语法在外语教学中仍占主要的位置，但强调了意义的因素，上下文成为语法教学必须考虑的因素。直接法在结构主义语言学和行为主义心理学的刺激反应原理影响下发展为听说法。听说法的特点是注重口语，教学活动主要是句型操练和反复强化练习，通过一个个句型的简单机械操练来教语法，很少使用本族语和翻译。句型的呈现顺序严格按照其结构的难易、从易到难线性安排，很大程度上根据本族语和目的语的结构对比分析来确定语言学习的难易度，并解释其中的语法现象。典型的教学过程安排先由教师展示某一语法点，然后学习者按照固定的格式句型或情景对话操练，最后学习者经过反复训练能自发地输出要求掌握的语言形式。听说法教学初阶段可以打下听说能力的基础，但掌握句型不等于实际的言语交际。其优点是系统、全面、循序渐进地教授语法。缺点是语法概念过于狭窄，语法教学过于抽象，脱离实际，训练出来的学生无法应付自然的言语交际。此外，忽视学习者的主动认知能力，学生的学习积极性受到很大影响。情景教学法中的语法项目学习在一个个具体的交际或情景活动中完成，如在问路、购物活动中等。特点是通过情景对话引入目的语的语言结构和词汇，解释其中出现的语法点。教学方法借助推理法，主要课堂用语为目的语。先通过口语教学，帮助学生积累一定的词汇和语法，然后再进行阅读和写作训练，对写作要求也不是很高。由于一定的语法结构总是与特定语言功能相联系，这种语法教学实际上仍是以语法结构分析为基础的。

直接法、听说法与情景教学法的共同点是三者的语法点都是按照从易到难

的线性顺序呈现给学习者，不同之处是呈现方式，前两者通过单个的句型，后者是在情景对话中出现。听说法以句型结构代替语法，结果仅把语法重点从词法转到了句法，教师不会花过多的时间讲解语法规则。要注意的是，即使通过对话和句型操练的形式进行的大量口语输入仍是严格按照语法次序安排的语法大纲来设计的、按照一定的语法结构组织的，学生的大部分时间还是花在操练语法结构上，也就是说句型练习主要还是为了训练学生掌握目的语的语法结构。

三、认知法时期

受认知心理学和语言习得的认知观以及转换生成语法影响，认知法逐渐形成。与结构法相反，认知法不是在句型操练中养成习惯，而是要求理解规则，从有限规则生成无限话语。学生对外语语法日益正确的理解，每一阶段都能发挥语法的生成能力。认知法认为所有外语技能的训练都应以语法的教学为基础，语法教学强调建立在学习者已有的知识基础上，注重演绎式学习。学生只有掌握了语言规则才能够进行言语交际。由此可见，认知法教学的目的是培养语言能力，而不是言语交际能力。到此时为止，语法都是课堂所有教学活动的主要组织内容，起主宰作用。直到交际教学法的出现，语法才被置于边缘地位，取而代之的是各种形式的交际活动。

四、交际法时期

针对当时出现的学习者掌握了语法规则，却不会交际性的使用目的语的现象，研究者认为应把教学重点转移到学生言语交际能力的培养上。这种教学法强调言语环境真实化，注重意义，降低对语言结构的准确度要求，让学生在言语中学习语言。其缺点是没有系统的、阶段性的、按照从易到难的顺序安排语言材料。此阶段的语法教学地位受到了严重削弱，语法项目的教学服从于交际教学目的，有些语法项目甚至被完全忽略。交际法时期，语法教学是没有什么地位的。即使交际法提倡者并不否认语法教学对交际能力的作用，但在实际教学过程中，对交际意义的过于关注，使得语法教学被排除在外。

自我监控理论认为，语法不应该进入课堂活动，因为语法所起到的作用只是边缘性的，语法教学对二语能力的发展只起外围、很小的作用。该理论认为语法教学的影响会随着时间的推移而逐渐减弱，语法形式的学习对学习来说

是不可靠的。他们的主要观点是认为不需要显性的语法教学，而是通过大量的以意义为中心的语言输入，让学习者自然而然地习得目的语语法。

五、任务法时期

任务型教学法是交际式语言教学的方法之一，是一种以任务为核心组织语言教学的教學方法，旨在让学习者在真实化、社会化的语言教学中，通过完成各种各样的任务来达到对语言的学习和使用。所谓的任务指的是有目标的交际活动或学生为达到某一具体目的而进行交际活动。任务法教学认为任务是必需的，但也不是不考虑对语言学习者的语言形式提出要求，不反对在任务开展前和开展后进行与任务活动有关的集中教学，并认为借此可以提出学习者的语言能力和交际能力。尽管如此任务法对语言形式的要求并不高，只要达到可以接受的语言形式水平即可。因此对这种教学法争论的焦点是什么样的水平才算可以接受，以及如何在任务活动中获得。许多研究结果还质疑广泛大量的任务型活动对学习者的语言能力的发展究竟能起多大作用。根据相关研究结果显示，任务型活动中，学习者所用来交流的语言正确性极低。学习者也许能够进行意思交流，但即使到了中高年级，所使用的语言仍不是地道的目的语，而且很不规范。学习者的语言准确度较差，最终将导致高水平的言语交际能力难以实现。显然，这很大程度上是由于任务法教学不能保证基于任务型的教学活动全面系统地覆盖目的语语法，更何况，其中的任务主要都是集中于意义而不是形式。目前有研究者提出基于任务的语法教学模式，其目的在于提高学习者对语言形式的意识程度。同时，这些任务又是交际性的，学习者必须以意义为主的交流来完成，还有的任务本身就是一个语法项目，语法项目成了语言交际任务的内容，必须通过交际活动的方式来完成，这样解决问题的过程也就是学生积累语法知识和提高交际水平的过程。对此，有研究者提出了三种类型的语法型任务——以结构为基础的产出型任务、理解型任务及增强意识型任务，但其研究结果也表明语法型任务并不能达到和传统的、以教师对语法点讲解为中心的语法课一样水平的长期语法学习效果，认为也许这是因为我们对交流和语言习得之间关系的本质还所知甚少。研究者还指出这种语法型任务不太适合初学者，因为他们还不会用目的语交流而且他们还达不到把语法作为讨论话题这个水

平。对此我们持不同看法，因为中高级水平的学习者已经掌握了大部分的语法规则，他们不必再去讨论、去发现、去归纳，他们的问题不是不知道这些规则，而是不会在具体的语境中应用，经常会犯语法错误。任务型教学法提倡封闭式任务，因其对问题只有一个确定的解决方法比开放式任务能更有助于信息的交流，这点也适合于语法教学。因为众所周知，语法是相对稳定，数量有限而且有规可循的，在一定的语境中，语法的使用是相对唯一的。通过以结对子或小组讨论的方式让学习者对某一语法现象进行讨论协商，最后归纳出有关语法规则，这样学习者既掌握了语法知识，又进行了互动、交流了信息，对问题有更全面的了解。但这种任务型语法教学方法费时，在我国目前学时紧张、安排不合理的情况下，不太适宜，可考虑挑选一些学习者感觉最困难或经常犯错误的语法点来采取这种活动，便于学习者理解记忆。由于语法规则是学习者自己“发现”的，他们会感觉到学习语法的乐趣，有成就感，学习动力也会不断增强。

第三节 建构主义下英语语法教学的原则分析

一、语言学习活动的真实性原则

言语活动就是交际双方理解和建构话语的过程。通过具有一定信息差的言语活动任务，可以唤起学生的好奇心和强烈的求知欲，促使他们更积极地进行话语理解和建构。认知心理学认为，如果输入到大脑的信息具有一定的趣味性、实用性或与日常生活经验结合紧密，那么当它到达大脑这一中心加工器时，大脑便会产生兴奋的情感，输出活跃的思想与行为。真实、活泼、生动的学习情景，有助于学生快速理解接收到的信息，并能激活思维、激发主动探索、建构传递信息的愿望。我们可以借助意义或语境对语言形式认知处理的帮助在言语活动中进行语言教学，而且可以根据教学需要，反复在不同的语境中凸现某一特定语言形式。设计交际任务和互动活动时要提出高标准的语言要求，激活学习者的语法能力，而不仅仅是词汇能力。根据建构主义的活动论，当学生在交际活动中遇到语言形式的困难时，语言形式任务即转为当前主要的活动任务，此时我们不能过于强调交际的流利性，而应抓住机会、开展相关的语言形式活

动，这时候的语法学习效果才会很好，学生的积极性也会很高，语法教学也更体现其实用性。当学生在言语活动中感受语法时，语法不再只是一些抽象的规则，而是活生生的交际生活中一个必不可少的组成部分。

社会文化理论研究者们的研究重心不是将语言看作输入，而是看作用于参与各种构成我们日常社会活动的资源，对这些活动的参与既是学习的过程又是学习的结果。因此，真实的活动意味着将语法学习与实际生活有机结合起来，激发学习者的积极性，促进语法学习。而我们课堂教学中的一个常见问题就是严重脱离学习者的日常生活实践。有学者认为是社会结构及在该结构所进行的活动的性质决定了学习的最后成效。学习者的学习目标、学习动机在不同的学习阶段、不同的学习环境中，是会根据具体情况的变化而变化的。研究者 Thorne 指出，某些社会物质条件不是提供而是消耗个体发展转变的机会，并通过试验证实可以通过改善学习的社会物质条件转变学习者对语法学习的消极态度。Thorne 研究中的一名受试者通过与网友的网络媒体跨文化交流而产生了一系列的变化，最富戏剧性地是她从先前的怕学语法、没有信心学好它到喜欢上了语法。在这个案例中，转变了知识获得的方式，或者说改变了学习的社会物质条件对语法学习产生了积极作用，语法课本、教师不再是掌握语法知识的唯一途径。受试者 Kirsten 是通过人际媒介的方式提高其语法学习能力的。具体说，一个和她年龄相仿的本族语的网上伙伴主动为她提供及时的正面反馈，纠正其语言和语用错误，将这作为不断发展的社会关系的一部分。先是增强自信、强化动机，然后通过对方有意识的外显语言帮助，学习者参与用目的语进行广泛自然的对话，其中有些语言知识和言语使用是无法从课本和非本族语教师中获得的。通过与此相关的一系列实验研究，研究者认为，动机不是孤立存在、一成不变的，而是建立在以往和正在进行的活动联系中的，随着社会物质环境的变化而变化的。因此我们要充分认识到语法教学任务最终的落实还是要靠设计一系列的教学活动，积极创造适宜的学习活动环境，对某一语法点要不断变化其出现的上下文和实际生活场景。广泛使用各种信息资源，如可通过大量使用原版的、地道的或者简化了的语篇，让学习者在丰富的语篇语境里接触掌握目的语的语言结构。借助现代多媒体网络教学，使课堂成为超越时空的立体化交际活动环境，实现教学环境的立体化。充分利用网络媒介对外语学习者交际活动