

国际关系学院中央高校基本科研业务费专项资金资助

项目编号3262019T22

Exploring the Cooperative Effect between
Form-focused Instruction and Content-based Instruction

探索形式教学与内容 依托式教学的协同作用

刘岩◎著

人民日报出版社

作者简介

刘岩，女，博士毕业于北京语言大学，研究方向包括外语教学、二语习得等。现为国际关系学院英语系副教授。代表作品包括 *An Extended Input Processing Model*、《文化语境下的外语教学研究》等专著和学术论文。

国际关系学院中央高校基本科研业务费专项资金资助，项目编号 3262019T22

探索形式教学与内容 依托式教学的协同作用

刘岩 著

人民日报出版社

北 京

图书在版编目 (CIP) 数据

探索形式教学与内容依托式教学的协同作用 / 刘岩著.

— 北京 : 人民日报出版社, 2019.9

ISBN 978-7-5115-6158-9

I. ①探… II. ①刘… III. ①外语教学—教学法

IV. ①H09

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2019) 第 155763 号

书 名: 探索形式教学与内容依托式教学的协同作用

TANSUO XINGSHI JIAOXUE YU NEIRONG YITUO SHI JIAOXUE DE XIETONG ZUOYONG

作 者: 刘 岩

出 版 人: 董 伟

责任编辑: 曹 腾 高 亮

封面设计: 丹彩设计

出版发行: 人民日报出版社

社 址: 北京金台西路 2 号

邮政编码: 100733

发行热线: (010) 65369527 65369509 65369510 65369846

邮购热线: (010) 65369530 65363527

编辑热线: (010) 65369523

网 址: www.peopledaily.com

经 销: 新华书店

印 刷: 保定市金锐华印刷有限公司

开 本: 710mm×1000mm 1/16

字 数: 190 千字

印 张: 14.75

版 次: 2019 年 12 月第 1 版

印 次: 2019 年 12 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-5115-6158-9

定 价: 50.00 元

引言

语言出现后，人类得以更好地表述想法、交流思想、继承前人的经验，继而能够扩展视野、获取更多的知识和信息。而语言学习，无论母语习得，还是外语学习，都涉及诸多因素，是个非常复杂的渐进过程。这也是在笔者从事外语教学工作后，一直都在思考的问题，即，哪些是影响外语教学效果的关键因素？如何才能帮助学生高效地学习目标语言？教师应该重点营造什么样的学习环境？如何有效地提高学习者的学习动机？在外语教学过程中，究竟应该强调形式，还是重视内容？采用内容依托式教学（content-based instruction, CBI）能否促进语言形式的学习？形式教学（form-focused instruction）能否帮助学生提高整体语言能力？基于对这些问题的思考，笔者产生了撰写此书的想法，希望有着相似困惑的外语教师能够从中获取些许灵感。

作为应用语言学的一个重要分支，二语习得的发展时间并不算长。确切的研究起点时间和事件也许已经无从考究，但是研究者们普遍颇为认同20世纪60年代末在该领域发展历史中的重要地位，因为二语习得的理论和实证研究均兴起于这个时期。

二语习得有两个主要研究目标，分别是确定和描述目标语言的语言知

识，以及解释学习者在外部和内部因素的综合作用下逐步习得目标语言的过程（参见：R. Ellis, 2005a）。该研究目标看似简单，然而，由于语言及语言习得机制本身的复杂性，在二语习得的所有研究分支中，人们均有着不同理解。纵向来看，人们的观点一直在变化，横向来看，研究者们的意见始终无法一致，甚至还会出现研究结果相悖的情况。

20世纪60年代之前，二语习得在很大程度上可归类为语言教学法的研究分支，先后受到行为主义和心理学学习理论的深刻影响。因此，学习者在新学一门外语时，最主要的任务就是背单词、记语法，并通过周而复始的反复练习，构建新的刺激—反应模式，培养新的语言习惯，以达到学习目标语言的目的。在形成新的语言习惯的过程中，学习者自然会受到母语使用习惯的影响。因此，为了防止母语对外语学习产生负面影响，研究者们曾经非常热衷进行语言对比研究，认为两种语言差别越大，目标语言的学习便会越难。这种情况于20世纪60年代后期产生了改变，研究者此时转而开始关注学习者接收和处理输入以及产出输出的过程。人们也逐渐意识到，母语和目标语言的相似与否与学习目标语言的难易程度并无直接关系。语言对比研究的风潮也因此逐渐减弱。

基于上述研究，也许可以认为不应把我国英语教学效果不佳的现实归因于汉语和英语的差异性。那么，真正的原因到底为何？也许通过梳理我国英语教学的历史发展和现状，我们可以更为清楚地理解这一问题。从我国的英语课堂教学来看，有几大特征尤为明显——学生多、年头多、课时多。无论是小学阶段、初高中阶段，还是大学期间，英语都是必修课之一，也是各种升学考试的重点科目之一。我国的在校英语学习者在数量上堪称世界之最。数以百万计的学生周而复始地上着英语课。在小学和初高中阶段，大部分学生学习英语的终极目的莫过于能取得更好的高考成绩。进入大学后，能否取得良好的英语成绩依然非常重要。此外，英语对能否成功申请出国留学的重

要性自不必多言，同时也是国内研究生考试的必考科目。即使那些并未计划继续深造的学生，四、六级英语证书对其日后的就业往往也起着相当重要的作用。总的来说，对于大部分非英语专业学生而言，英语学习的最终目标是能取得一定的英语实际运用能力，步入工作岗位后，能够较为自如地使用英语与他人交流。考虑到英语对教育、职业和社会发展的重要性，英语教学起点早、持续时间长，便也不足为奇。然而，从我们的切身体会来看，虽然必须承认由于义务教育和高等教育的普及程度的提高，人们的普遍英语能力确实有所提高，但是就自如使用英语与他人交流这一目标而言，现实状况并不理想。虽然英语教学一直都是我国教改的重头戏，但似乎一直都没有真正取得预期目标，人们英语素养的提高速度与我国在经济和科技领域的快速进步的状况相差甚远。

早在 1999 年，He 等人（He et al., 1999）在开展一项由教育部牵头的大规模调查后，总结道，大体而言，我国已不需要仅拥有外语技能的外语工作者，而是更为需要同时拥有外语技能和专业知识的复合型人才。基于此调查结论，教育部迅速做出回应，要求在全国范围内，调查和评估英语课程的构成和教学情况，以便规划改革措施。

我国的英语教学可大致分为两个阶段：小学到高中阶段和大学阶段，共长达 14 到 16 年。在这十几年的学习期间，各阶段理应有各自的学习目标和相应的教学方法。设定和选择学习目标和教学方法时，应充分考虑学习者的认知水平和学习环境。然而，现实情况是，政策制定者对学生及其学习状况等具体情况了解有限，往往只能在并无充分参考依据的情况下制定改革措施。我国幅员辽阔，各个省份在经济、教育等领域的发展水平不一，教育部门在统一制定改革措施时，无法顾及所有省份或学校。

除了地域性因素，教师也是影响最终教学效果的关键因素。教改能否成功，英语教学能否取得良好效果，教师扮演着至关重要的角色。于 20 世

纪末开始的高考扩招造成高校学生人数急剧上升。1999年，只有600万，到2014年时，已增长至2468万。大学英语被规定为所有非英语专业学生的必修课，骤增的学生人数导致了教学环境的改变，无疑给教学带来极大挑战。本科生大量扩招，大学教师的需求量也随之大幅增加，英语教师的需求量尤为巨大。然而，新招募的英语教师多是刚刚迈出校门的应届毕业生，其中很大一部分在步入教师岗位之前并未接受过师范教育，而是普遍拥有语言学、文学或翻译类的学历和学位。这是师资培育近年来在教育界颇受关注的主要原因。大学英语教师的继续教育尤为受到关注，毕竟除了拥有足够高的外语水平，大学英语教师还须培养语言意识，了解语言学习的规律和特征，并能熟练使用语言教学的策略和技巧。

如前文所述，一方面，英语教学效果不佳，教育界急于改变，希望能够通过改变教学方式改善教学质量。另一方面，我国教育部门大力倡导由单纯的语言能力教育转变为培养同时拥有外语能力和专业知识的复合型人才。于是，融合了语言教学和学科知识教学的CBI开始广泛流行。然而，笔者在近年来的教学实践中发现，外语教师在使用CBI进行语言教学时，会遇到各种挑战和困惑。笔者注意到语言教学在CBI课堂中经常被忽视，希望能够通过撰写本书指出并帮助解决这一问题，毕竟内容只是依托，语言才是最终的教学目标。

本书检视了形式教学和CBI在理论及实践方面的最新进展，讨论了将二者同时应用于外语教学的可能性及必要性，并示范了该教学法在外语课堂中的实际应用。这里所讲的形式教学不同于传统意义上的语法教学。传统语法教学将语言视为学习对象，教师在脱离语境的语言环境中，对语法结构进行明示型教学，并认为借由句型操练、语法练习等练习形式学习的语言知识可应用于真实语言交际。然而，人们已经意识到“无论是从语言学视角，还是从心理学角度来看，讲解并操练某语言形式便可促成语言学习的说法都缺

乏可信度”（Skehan, 1996: 18）。

外语教学的现况显示，学习者的语用表现往往存有欠缺。即使是成绩较好的学生，在真实语境中交际时也会遇到这样或那样的问题。例如，Matsumura（2001）在研究日本学生的英语言语行为（speech act）后，发现在某些语境中，英语母语对话者更习惯使用间接言语行为，而很多日本学生则会使用直接言语行为。以教师的问题“Please tell me what I could do in order to make this class more interesting to you all”（Matsumura, 2001: 637）为例，很多学生都以“You must…”和“You should…”等句式来进行回答。显然，在该语境中，这样的直接言语行为非常不恰当，会被认为不礼貌，甚至粗鲁。可见，学习者在学习语言知识时并不会直接附带习得社会文化知识。与语法错误相比，语用的不恰当使用更易给交际带来负面影响，而脱离语境的语法学习非常不利于文化能力的培养，本书提出的形式与内容的融合教学则可以较好地兼顾语言知识和社会文化知识的学习。

形式教学和 CBI 各自的发展困境凸显了外语教学领域的核心关注点之一：如何在语言课堂最为有效地促成形式 - 意义联结（form-meaning connections）。本书试图通过将形式教学融入 CBI 课堂，解决这一问题。该融合教学方式既可维持课堂的内容性和意义性，又能引导学习者关注目标语言形式，既能避免因过度关注意义而忽视语言形式的表述，又能为语言教学提供内容语境，最大程度地维持形式和内容在外语课堂中的平衡。

本书旨在通过回顾形式教学及以 CBI 近年来的最新发展，基于该领域的研究成果，探讨可将二者的融合教学付诸实际教学的可行性及方法，希望能为广大外语教师提供些许借鉴。

目 录

第一部分 外语教学中的形式教学.....	1
第一章 形式教学在外语教学中的发展.....	2
形式教学的定义.....	2
形式教学的历史发展.....	4
形式教学的反对之声.....	7
形式教学的支持之声.....	8
形式教学与内容教学的相互影响.....	11
形式教学的传统方法.....	14
形式教学的近期发展.....	15
形式教学的教学优势.....	29
第二章 形式教学当前面临的问题.....	31
实施形式教学的时机问题.....	31
影响形式教学时机选择的因素.....	35
语言意识对学习结果的影响.....	37
教师语言意识和语言知识对形式教学的影响.....	39
教师语言意识与外语教师专业知识的关系.....	41
形式教学的目标语言形式问题.....	47

学习者观念对形式教学的影响.....	48
从认知及社会文化视角理解形式教学.....	49
第三章 明示型及隐晦型形式教学.....	53
显性和隐性知识的定义及关系.....	53
形式教学对学习隐性知识的作用.....	61
明示型及隐晦型教学研究.....	62
教师的态度.....	69
第二部分 CBI	71
第四章 CBI 的基本情况概述.....	72
语言和内容融合教学的理论背景及发展.....	73
CBI 的概念及发展.....	74
CBI 模型.....	86
CBI 的教学优势.....	91
CBI 对读写能力发展的促进作用.....	94
CBI 的潜在教学劣势.....	96
相关研究.....	97
对 CBI 的反思.....	100
第五章 CBI 课堂材料的开发.....	104
传统教材的优势和问题.....	104
在 CBI 课程中设置语言教学目标.....	105
对学科和语言教师的不同需求.....	110
课程顺序的安排.....	111
第六章 CBI 的具体操作及评估方式.....	112
教师面临的挑战.....	112
优化学科教师和英语教师的合作.....	114
课前准备部分.....	116
授课过程.....	117

评估方式的设计准则.....	120
中国式学习文化对教学及测试的影响.....	121
第三部分 形式教学与 CBI 的协同作用	125
第七章 在 CBI 中进行形式教学的必要性及可能性.....	126
必要性.....	127
形式教学与 CBI 融合教学的教学优势.....	132
将形式教学融入 CBI 的课堂操作.....	134
第八章 形式教学与 CBI 融合教学之课堂实践.....	137
确定语言教学目标.....	137
教学效果评估.....	145
教学流程展示.....	147
关于纠错反馈.....	158
关于母语的使用.....	159
评估教学目标的达成.....	160
影响课程成功的其他因素.....	163
结 论.....	171



第一部分

外语教学中的形式教学

第一章 形式教学在外语教学中的发展

◆ 形式教学的定义

形式学习在语言习得过程中的重要性如今已获得广泛认同。Schmidt(1994)曾指出,没有对形式的自觉关注,语言学习便无从谈起。参考 Williams(2005)的观点,可认为形式包括语言的各种形式内容,像语法形式、语音形式、词汇形式及语用形式。

关于形式教学,人们提出了或简或繁的定义。Spada(1997:73)认为“形式教学意指在以意义为导向的二语教学课堂中,或明示或隐晦地吸引学生关注语言形式的教学活动,教学活动可能随机地出现在课堂之上,也可能经由预先设计”。R. Ellis(2001b:1)认为形式教学是一个涵盖性术语,意指“引导学习者关注语言形式的任何预先设计或附带式的教学活动”。从广义上讲,开展形式教学,意味着要在教学过程中引导学生关注某些目标语言特征。但在教学环境、引导方法等方面,各定义对此则提出了不同要求。例如,Spada的定义强调课堂教学必须保证意义语境,而R. Ellis的定义在这方面却没有特别说明。本书提倡将形式教学融入CBI课堂,因此对此概念的理解与Spada(1997,

2011) 的主张较为一致, 即, 更为强调意义语境在语言形式学习过程中的重要性。

从形式教学的定义可以看出, 形式教学与结构主义 (structuralism) 教学所主张的语法教学方式并不相同。形式教学将语言形式视为具有意义潜势 (meaning potential) 的资源, 而不只是以提高语言精准性为目的而习得的脱离语境的语言特征。传统的语法教学则往往脱离语境, 强调语言形式的学习和分类, 并不重视语言形式和交际功能之间的关联。长期以来的教学实践和研究均证明孤立的语法教学只能获取非常微弱的教学效果 (Lightbown, 1998)。在很大程度上, 这是因为将语言教学 and 实际语言使用相割裂的做法很可能导致学习者将二者区分对待, 不能推动新学知识的学以致用。换言之, 学习者也许能够熟练应用在孤立语法课程中学到的语言知识, 从而在语言测试中游刃有余, 但在真实实际互动中却往往显得无能为力。

在实际教学过程中, 教师可运用多种方式引导学生关注语言形式, 如, 语法课程 (以归纳或演绎的方式教授某些语法特征)、形式聚焦任务 (引导学生理解或产出目标语言形式的任务活动), 以及形式教学手段 (如: 纠错反馈, corrective feedback) 等。然而, 如上文所述, 现阶段比较推崇的形式教学意指在交际语境中进行语法教学, 帮助学生在语境中理解和使用目标语言。换言之, 一般认为, 将交际语境融入形式教学, 最能产生积极教学效果。当然, 关于融合的内容、方式、程度, 以及形式教学手段的选择等问题具有一定程度的复杂性, 下文就此有更为详细的论述。

一言以蔽之, 任何类型的形式教学都秉承一个基本理念, 即, 足够关注语言形式是实现语言习得的必要条件。相关课堂研究大多证明了形式教学的积极施教影响, 并显示, 同时关注形式和意义比只关注意义的教学方式更为高效 (参见: Lyster, 2007; Spada, 2011; Swain, 2000)。

◆ 形式教学的历史发展

语法教学向来都是语言教学领域争议最多的话题之一。教还是不教？应该教授哪些内容？在什么时机教？应该明示地（explicitly）教还是隐晦地（implicitly）教？是否应该贯穿语言教学的各个阶段？正如 Kelly（1969）所言，这些争议自语言教学之初便已存在。然而，这并不是说人们的观点一成不变，事实上，随着二语习得理论及实践的发展，人们对语法教学的态度也产生了较大的变化。

在相当长的一段时间内，人们认为语言由词汇和语法构成，相应地，语言教学就是词汇和语法的教学。语法教学既是教学的主要内容，也是编写课程大纲和选择教学材料的基准。语言教师们普遍将学习目标语言等同于记诵语言使用规则。根据 Rutherford（1987）所述，语法之所以成为语言教学的中心，是由于以下历史原因：首先，中世纪时期的哲学和科学研究都非常重视语法的重要性，语法研究与法律、神学等学科关系紧密，而且在该时期，人们普遍认为学习语法知识可有效提高个人的修辞技巧。其次，人们曾经普遍认为学习母语语法可有效地帮助二语学习，并相信拉丁语法是学习其他语言的最佳模型。拉丁语法因此成为课程体系的重要组成部分，并被认为有助于培养学习者的心智。

在这种情况下，应该学习哪些语言使用规则，以什么样的顺序学，熟悉语言使用的哪些功能性，均由教材的编撰者决定，这显然带有相当的主观性，毕竟“关于语言使用的直觉观点经常被证明是错误的”（Biber et al., 2002: 10）。实际教学效果也证明了这个观点，即，以语法教学为中心的教学方法无法切实提高外语学习者的交际能力。R. Ellis 等人（2002: 421）曾指出“虽然能够充分证明语法教学可让学习者在分离式测试（如托福考试中的语法测试）

中取得好成绩，但显示学生因此能够提高口语交际能力的证据则少得多”。

随着交际教学法于 20 世纪 70 年代的兴起，在外语教学领域中，人们对语法教学的态度出现极大改变，开始出现语法教学被弱化、被边缘化的趋势。有不少研究者提出，在语言体系的内在化过程中，语法教学无法对其产生直接影响，不能改变学习者习得语法结构的顺序，更是无力帮助学习者获得交际能力（参见：Krashen, 1985; Krashen & Terrell, 1983）。有人甚至提出语法教学会“阻碍意义的学习，从而给外语学习带来负面影响”（Prabhu, 1987: 2）。交际法的出现不仅弱化了语法教学的地位，还导致外语教师普遍开始对语法教学持有负面看法。外语研究者将教学效果的种种不尽如人意统统归因于语法教学，认为语法教学老套、无趣、无用，甚至最好将其规避。在很短的时间内，曾在外语教学中占据核心地位的语法教学变成了人们指责和批评的对象，经历了从中心位置到被边缘化的巨大改变。

交际教学法认为语言学习应该以获取交际能力为主要教学目标，即在真实实际中表达和理解意义的能力。然而，实际教学情况显示，在完全不进行形式教学的情况下，很难取得这一预期教学效果。虽然与接受传统教学的学生相比，交际课堂的学生普遍拥有更高的口语流利性，但与此同时，欠缺语法精准性的现象非常常见。有研究者认为，在纯交际课堂中，“学习者自己不能很好地从交际活动内容自行推断出语言系统知识”（Widdowson, 1990: 161）。换言之，无须一定程度的语言意识（consciousness）便可顺利习得一门外语的假设并不成立（参见：Schmidt, 2001; Sharwood Smith, 1993）。近年来，外语教学研究者逐渐意识到，只重视意义，不顾及语言形式的教学法具有本质上的缺陷。语法及语法教学的重要性在近年的研究中再次得以重视。外语课堂不应忽视语法教学在促进语言习得方面的积极作用。如，Long（1983）经研究指出形式教学对语言学习非常重要，有助于提高二语教学的施教影响。R. Ellis（1994, 2001a）、Larsen-Freeman 和 Long（1991）等人均发现虽然讲授型