



共性与特性： 母语与外语学习者英语读写能力发展研究

秦文娟 著

 复旦大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

共性与特性:母语与外语学习者英语读写能力发展研究/秦文娟著. —上海:复旦大学出版社,2021.3
ISBN 978-7-309-15474-0

I. ①共… II. ①秦… III. ①英语-阅读教学-教学研究 ②英语-写作-教学研究
IV. ①H319.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2021)第 020873 号

共性与特性:母语与外语学习者英语读写能力发展研究

秦文娟 著

责任编辑/唐 敏

复旦大学出版社有限公司出版发行

上海市国权路 579 号 邮编:200433

网址: fupnet@fudanpress.com <http://www.fudanpress.com>

门市零售: 86-21-65102580 团体订购: 86-21-65104505

出版部电话: 86-21-65642845

江苏凤凰数码印务有限公司

开本 890 × 1240 1/32 印张 8.375 字数 233 千

2021 年 3 月第 1 版第 1 次印刷

ISBN 978-7-309-15474-0/H · 3056

定价: 28.00 元

如有印装质量问题, 请向复旦大学出版社有限公司出版部调换。

版权所有 侵权必究

前 言

阅读和写作是人们在信息社会获取和产出知识与观点,并针对社会和学术热点问题展开讨论、增进理解的重要能力。读写发展既是一个认知过程也是一个社会化过程。一方面,它要求学习者习得一系列不同于日常交际用语的,更为复杂、抽象和富有逻辑性的书面语言学特征;另一方面,学习者需要在不断拓宽的社会话语情境中,针对不同的对象、目的、体裁和语域,调整其语言理解和使用模式,以达到高质量的交流。研究和实践观察表明,在英语阅读和写作发展过程中,无论是母语学习者还是外语学习者都面临着不同程度的挑战,这些挑战有些是共性的,而有些是该学习者群体特有的。本书将就母语和外语学习者在读写能力发展过程中的共性和特性问题展开讨论。

本书中所呈现的大部分研究都是笔者在哈佛大学教育学院帕乌拉·尤切利(Paola Uccelli)教授主持的 Language for Learning 研究团队中开展的。在撰写本书过程中,大部分时候,笔者使用了“我们”一词来代指研究者,这是因为本书中所涉及的大部分研究过程和成果都是团队共同努力的结果。尤切利教授作为我就读博士期间的导师,为这些研究提供了很多有益的支持和建议,她同时也是核心学术语言能力理论框架(CALS)和测评体系(CALS-1)的主设计人。尤切

利教授不仅仅是我的学术领路人,更是我的人生导师。“We do research to make this world a better place for our next generation.”(“我们做研究的目的是为了给下一代创造一个更好的世界。”)这是她给我的毕业寄语,也是对教育语言学研究意义和价值的最好诠释。

此外,我要感谢哈佛大学教育学院凯瑟琳·斯诺(Catherine Snow)教授。作为美国历史上迄今为止最大规模的阅读理解教育干预项目“Reading for Understanding”的发起人,斯诺教授以语言学家的视角和教育家的情怀,引导我们从理论层面的、剥离实际的语言学研究,走向以理论推动实践、以语言学研究成果促进语言教学成果的道路。她尤其鼓励研究者关注语言习得与发展中的弱势群体(如来自低收入家庭的孩子、英语非母语的学习者、移民家庭的双语儿童等),以设计和实施更符合他们需求的教育干预项目,从而以语言发展促进教育公平的实现。

Language for Learning 研究团队的其他成员也为我提供了大量有益支持,从研究问题的讨论,研究方法的分享,到最终书稿的修改校对,他们都给予我无私的帮助,包括密歇根州立大学助理教授施恩·阿拉-蒂米(Shireen Al-Adeimi)博士、范德堡大学助理教授艾米莉·菲利普·盖洛伊(Emily Phillips Galloway)博士、哈佛大学教育学院在读博士研究生格拉迪斯·艾古利亚(Gladys Aguilar)和邓兹韵,以及参与数据收集、整理和编码的多位研究助理。此外,被尤切利教授称为我们团队的“隐形成员”的我的先生苟孟然博士,为我们的研究方法提供了大量自然语言处理方面的技术支持。

最后,教育语言学的研究离不开研究者和一线教育者的倾力合作。本书中的研究数据来自美国、中国、法国、墨西哥等七个国家,百余所学校和语言教育机构的千余名语言学习者。在数据采集过程中,我们得到了来自美国波士顿公立学校、巴尔的摩公立学校、纽约

公立学校以及英孚(Education First)教育集团的鼎力相助。这些学校和机构的一线教师们在收集数据过程中的认真、敬业让我们钦佩,他们期望通过研究来改变教育现状、帮助学生热情更成为激励我们进行研究的巨大动力。

秦文娟

2020年7月于上海

目 录

| | |
|---------------------------|---|
| 第一章 引言 | 1 |
| 1.1 不同的“语言学习者” | 2 |
| 1.1.1 英语作为母语的学习者 | 3 |
| 1.1.2 英语作为第二语言的学习者 | 4 |
| 1.1.3 英语作为外语的学习者 | 5 |
| 1.2 母语学习与外语学习的异同 | 6 |
| 1.2.1 母语学习与外语学习的差异性 | 6 |
| 1.2.2 母语学习与外语学习的相似性 | 8 |
| 1.3 本书的主要内容 | 9 |

母语学习情境下的读写能力发展

| | |
|------------------------------|----|
| 第二章 学术语言的概念起源及研究趋势 | 17 |
| 2.1 学术语言的研究有哪些新方向? | 20 |
| 2.2 如何定义学术语言? | 23 |
| 2.3 哪些语言技能可以促进阅读理解和写作? | 25 |
| 2.3.1 一般语言技能 | 32 |
| 2.3.2 从一般语言技能转向学术词汇知识 | 34 |
| 2.3.3 从学术词汇转向学术语言能力 | 35 |
| 2.4 青少年对学术话语实践的观点和认识 | 38 |
| 2.4.1 元语言教学对文本理解有何作用? | 38 |
| 2.4.2 语言学习者对学术语言的认识 | 39 |

| | | |
|-------|---------------------|----|
| 第三章 | 核心学术语言能力的理论框架及其测评体系 | 52 |
| 3.1 | 研究背景 | 52 |
| 3.1.1 | 学术语言的多重定义 | 52 |
| 3.1.2 | 学术语言研究的历史渊源 | 53 |
| 3.2 | 学术语言的主要特点 | 55 |
| 3.3 | 核心学术语言能力理论框架 | 62 |
| 3.4 | 核心学术语言能力测评体系 | 65 |
| 第四章 | 学术语言能力与阅读理解的关系 | 71 |
| 4.1 | 阅读理解的理论模型 | 71 |
| 4.2 | 研究设计 | 74 |
| 4.2.1 | 研究样本 | 74 |
| 4.2.2 | 研究变量与测试工具 | 74 |
| 4.2.3 | 数据分析方法 | 75 |
| 4.3 | 研究结果 | 76 |
| 4.3.1 | 描述性统计分析 | 76 |
| 4.3.2 | 核心学术语言能力与学生背景的关系 | 77 |
| 4.3.3 | 核心学术语言能力与阅读理解水平的关系 | 78 |
| 4.4 | 讨论与总结 | 79 |
| 第五章 | 学术语言能力与科学写作的关系 | 85 |
| 5.1 | 写作研究的理论模型 | 86 |
| 5.2 | 核心学术语言能力的接受与产出 | 88 |
| 5.2.1 | 接受型学术语言 | 88 |
| 5.2.2 | 产出型学术语言 | 89 |
| 5.3 | 研究设计 | 90 |
| 5.3.1 | 研究样本 | 90 |
| 5.3.2 | 研究工具与测量指标 | 92 |
| 5.3.3 | 总结性写作的语料分析 | 93 |
| 5.3.4 | 数据分析方法 | 96 |

| | | |
|-------|---------------|-----|
| 5.4 | 研究结果 | 96 |
| 5.4.1 | 描述性统计分析 | 96 |
| 5.4.2 | 多层线性模型 | 99 |
| 5.4.3 | 多级优势分析 | 101 |
| 5.4.4 | 调节变量分析 | 102 |
| 5.5 | 讨论与总结 | 104 |

外语学习情境下的读写能力发展

| | | |
|-------|-------------------------------|-----|
| 第六章 | 从语言复杂度到语用灵活度 | 113 |
| 6.1 | 语言复杂度的定义和研究方法 | 114 |
| 6.1.1 | 词汇复杂度 | 114 |
| 6.1.2 | 句法复杂度 | 115 |
| 6.1.3 | 语篇复杂度 | 117 |
| 6.2 | 语言功能与语体意识在外语学习中的意义 | 117 |
| 6.2.1 | 相关理论模型和实证研究 | 117 |
| 6.2.2 | 语用灵活度: 评价外语写作能力的创新概念 | 119 |
| 第七章 | 语用灵活度: 外语水平与母语背景的共同作用 | 127 |
| 7.1 | 语用灵活度的理论模型 | 127 |
| 7.2 | 研究设计 | 129 |
| 7.2.1 | 研究样本 | 129 |
| 7.2.2 | 研究工具和测试步骤 | 130 |
| 7.2.3 | SCW-I 语料库的语言学度量 | 132 |
| 7.2.4 | 数据分析方法 | 137 |
| 7.3 | 研究结论 | 140 |
| 7.3.1 | 描述性统计分析 | 140 |
| 7.3.2 | 二元相关性和主成分分析 | 142 |
| 7.3.3 | 英语测试水平与语言复杂度的关系 | 146 |

| | | |
|------------|-----------------------|------------|
| 7.3.4 | 英语测试水平与语用灵活度的关系 | 146 |
| 7.4 | 讨论与总结 | 155 |
| 第八章 | 元话语在跨语境写作中的应用 | 166 |
| 8.1 | 元话语的相关研究 | 166 |
| 8.1.1 | 元话语的定义 | 168 |
| 8.1.2 | 元话语与跨语境交际 | 168 |
| 8.1.3 | 元话语与写作质量 | 170 |
| 8.2 | 研究设计 | 172 |
| 8.2.1 | 研究样本 | 172 |
| 8.2.2 | 学习者语料库信息 | 173 |
| 8.2.3 | 研究度量 | 173 |
| 8.2.4 | 元话语编码 | 175 |
| 8.2.5 | 数据分析方法 | 177 |
| 8.3 | 研究结果 | 178 |
| 8.3.1 | 元话语标记的跨语境分布 | 178 |
| 8.3.2 | 正式与非正式语境元话语标记使用差异 | 181 |
| 8.3.3 | 元话语标记与写作质量的关系 | 184 |
| 8.4 | 讨论与总结 | 189 |
| 8.4.1 | 从形式到功能 | 190 |
| 8.4.2 | 通过元话语标记提升写作质量 | 193 |
| 8.5 | 局限和研究意义 | 196 |
| 第九章 | 外语学习者写作能力的体裁差异 | 202 |
| 9.1 | 记叙文与议论文写作 | 203 |
| 9.2 | 不同体裁写作质量的预测指标 | 204 |
| 9.2.1 | 以文本特征预测母语学习者的写作质量 | 204 |
| 9.2.2 | 以文本特征预测外语学习者的写作质量 | 205 |
| 9.2.3 | 不同体裁中写作质量预测指标的对比 | 206 |
| 9.3 | 研究设计 | 206 |

| | | |
|-------|----------------------------|-----|
| 9.3.1 | 研究样本 | 206 |
| 9.3.2 | 数据收集 | 207 |
| 9.3.3 | 测量指标和数据编码 | 208 |
| 9.3.4 | 数据分析方法 | 212 |
| 9.4 | 研究结论 | 213 |
| 9.4.1 | 写作质量及词汇、句法的体裁差异 | 213 |
| 9.4.2 | 各体裁写作质量预测指标 | 215 |
| 9.4.3 | 写作质量预测指标示例 | 223 |
| 9.5 | 讨论与总结 | 226 |
| | 结语 | 236 |
| | 附录 | 243 |
| | 附录一：核心学术语言能力测试(CALS-I)内容概览 | 243 |
| | 附录二：本书所使用的产出型学术语言特征分析软件汇总 | 246 |
| | 附录三：学习者语料库中元话语标记使用频数及跨语境分布 | 248 |

第一章 引言

美国,加利福尼亚州。这是一个收入不错的中产家庭。父亲迈克从加州州立大学毕业后进入一家硅谷的科技公司担任高级工程师,而母亲琳达是全职太太,全心全意地照顾着一家人的生活起居。他们的孩子内森从小接受英语教育,是流利的英语母语使用者。但是,在最近一次全州的中学语文标准化测试中,内森的阅读和写作成绩亮了红灯,老师说“他没有达到该年级教学目标所要求的英语读写水平”。作为一名悉心陪伴孩子成长的母亲,琳达对此表示不解,因为在她看来,孩子在生活中可以和同龄人进行无障碍英语交流:他们一起谈论新上映的电影或者自己喜欢的偶像明星;他可以毫无障碍地阅读哈利·波特的系列小说并以此为乐;心情好的时候,他甚至偶尔还在日记本上写写连载小故事。在父母看来“英语”从不应该成为内森的学习障碍。

美国,得克萨斯州。这是一个收入不高的移民家庭。父亲弗朗西斯科和母亲格拉蒂斯两年前从墨西哥通过劳工移民到达美国,以谋求更高的收入和为他们的两个学龄孩子马莉娅和杰克森创造更好的教育机会。这对父母在墨西哥接受过一些义务教育,只能满足基本的西班牙语读写和日常交际。马莉娅和杰克森在踏入美国之前从未听到过西班牙语以外的任何语言,现在却即将入读一所以英语为唯一教学语言的美国公立小学。在学校,他们不仅要从头学习英语的听说读写,更要通过英语去学习新的学科知识,比如数学、地理、历史,等等。不出所料,兄妹

两人在进入美国学校学习的第一次考试中所有学科均未及格，学校不得不把他们纳入了“Special Education”（需要接收特殊教育）的班级，与那些认知能力发展较为滞后的学生一起学习更为简单的课程。殊不知，马莉娅和杰克森在墨西哥的学校就读时，学习成绩一直名列前茅，更不存在“认知能力发展滞后”的问题。

中国，北京；美国，波士顿。雯子是一位刚刚从中国某著名高校毕业的留学生，前往美国某知名学府就读硕士研究生。她在中国接受了四年专业的英语教育，获得了英语语言文学的学士学位，并且在托福考试中取得了接近满分的好成绩。对于自己的英语水平，她一向自信满满。然而，在入读研究生院后，一门叫作“Portraiture Writing”（描写性写作）的课上，当教授要求同学们对某一事件、人物撰写一篇细致刻画的语篇时，雯子犯了难。虽然为了准备托福和 GRE 考试，她曾经练习了无数篇议论文写作；在本科期间，她也曾接受过系统的学术写作训练，但是在她的语言学习中从未涉及过描述性写作。面对这个完全陌生的写作体裁，她发现自己曾经死记硬背的那些复杂单词、语法结构和写作模版此时此刻似乎都派不上用场了。

1.1 不同的“语言学习者”

这三个故事是笔者在从事语言习得的相关研究时遇到的真实案例。从某种意义上说，故事中的主角都是“语言学习者”，但因其家庭成长环境、学校环境、社会文化背景和母语背景等因素的差异，他们在语言发展过程中面临着一些共性的和特性的挑战。

在应用语言学和英语教育的相关研究中，我们通常将英语学习者分为三个类别，即：英语作为母语的学习者（English as a native language learners）、英语作为第二语言的学习者（English as a second language learners）以及英语作为外语的学习者（English as a foreign

language learners)。以下将对三类学习者的不同定义及其语言发展过程的特殊性进行探讨。

1.1.1 英语作为母语的学习者

什么是母语?对于这个问题的解释目前研究者们仍存在诸多不同见解。有些学者将母语等同于“第一语言”(first language),即一个人出生之后最先接触并获得的语言。这一定义认为,一个人从小接触并获得的第一语言一般都是从父母一辈习得的,也就是继承了前辈的语言,即母语。但也有观点认为,母语并不能等同于第一语言。例如,对于那些从非英语国家(如:中国、墨西哥等)移居到英语国家(如:美国、澳大利亚等)的人来说,他们的子女在英语国家出生、上学、交际,首先大量接触和习得的可能是英语。英语是这些移民子女的第一语言,却并不是他们的母语。另外一种理解是将母语定义为本民族的语言(native language),即语言学习者自己的民族所使用的语言。一般情况下,每个民族都有自己的独立的语言系统。当一个人儿时从父母那里习得本族语言的时候,他的第一语言和本族语是一致的;但当一个人儿时从父母或者其他照顾者那里习得外族语言时,他的第一语言就不是本族语。总而言之,第一语言、母语和本族语三个概念关系密切,但又不能完全等同。就大多数人来讲,第一语言、母语和本族语是一致的。但是由于本族语的消亡、母语的流失、母语和第一语言分离等现象的存在,现实中有些时候,三者所指并不能完全等同。在本书中,我们仅讨论第一种较普遍的情况。母语学习者被定义为英语是其第一语言、母语以及本族语的学习者。因为本书中所探讨的大部分母语学习研究是在美国进行的,所以以下研究中的“母语学习者”特指像上文中内森那样在美国出生成长、英语为第一语言、母语以及本族语的学习者。

母语是如何习得的呢?以往研究大体将母语习得分分为两个阶段:第一阶段是早期的潜意识语言学习。在这一阶段,儿童在潜意识的自然环境中,通过大量语言输入、交际活动、身体语言、环境信号

等手段在潜移默化中习得语言。这一阶段的语言学习以口语和听力为主,较少涉及阅读和写作。第二阶段是在正规的学校课堂教学活动中有意识地学习语言,通常是从小学阶段开始。在学习过程中,学生在教师的指导下,有目的、有计划地学习语言;学生的口语和听力能力继续提升,但阅读和写作将成为这个阶段的学习重点。在学习语言知识的同时,学习者也需要深入了解语言所负载的本族文化,并通过语言逐步建立对客观世界的认识。本书中将重点探讨的是第二阶段的语言学习,特别是读写能力的发展。与第二语言或者外语学习者相比,母语学习者一般具有如下特点:首先,学习者具备一定的语言基础,在进入正规学校时已经基本掌握了用该语言进行日常交际的能力;其次,学习者拥有较好的语言环境,可以通过家庭语言、社会语言的输入和输出不断实践在课堂上所学到的语言知识;再次,语言知识的学习和对客观世界的认知同步进行。

1.1.2 英语作为第二语言的学习者

第二语言是指一个人掌握了第一语言之后所学的另外一种或者多种语言。一般情况下,第一语言和第二语言的划分主要按照语言学习的先后顺序而定,先习得的语言为第一语言,而后来习得的语言为第二语言。第二语言既可以指代外国的语言(foreign language),也可以指代本国的其他民族的语言或者本族语之外的本国通用语。在全球化的大背景下,在移民国家出现了越来越多的二语学习者,而语言的多样化也成了教育者需要面临的一个重要问题。例如,在美国,每年有大量的来自移民家庭的学生进入以英语为主要教学媒介的学校学习。学生不仅仅需要在短时间内学习英语语言知识,更需要用英语去理解教师话语、阅读课本知识、参与课堂讨论、写作学习报告等。在本书中,我们将这类语言学习者统称为“二语学习者”。

获得第二语言的途径与母语有很大不同。如果二语学习者移居到英语国家的时间较晚、年龄较大(一般认为,6岁左右是一个重要的时间节点),那么就越过了母语习得中的第一阶段,即“潜意识的语

言学习”，而直接进入第二阶段的语言学习。在这一过程中，二语学习者面临双重的挑战：一方面要学习语言知识，理解与其母语不同的或者相似的语音、词汇、语法知识和语用特征等；另一方面要通过第二语言习得多学科知识，建立社交关系，融入社区文化。遗憾的是，部分英语国家的学校和教育者并未充分认识到二语学习者所面临的诸多挑战，仅以其在标准化英语测评中的语言成绩对其“智商”或者“学习能力”进行评定，从而就有了如上文所描述的马莉娅和杰克森那样的不幸经历。

1.1.3 英语作为外语的学习者

在一些研究中，研究者将二语学习(English as a second language)和外语学习(English as a foreign language)混用，但笔者认为，二语学习者和外语学习者定义的范围不同。外语属于第二语言，但并不是所有的第二语言都是外语。例如，在中国的学校英语课堂或者语言培训机构学习英语的学习者属于外语学习者也属于二语学习者；而在美国的华人移民家庭的孩子，仅属于二语学习者却并非外语学习者。换言之，二语所指的范围比外语更广，或外语学习者包含在二语学习者之中。在本书中，“外语学习者”特指英语作为外语的学习者，即上文中雯子那样的、在非英语国家通过英语课堂的正式教学活动学习英语的学习者。

与发生在英语国家的母语学习和第二语言学习不同，外语学习有其自身的特点。首先，外语学习者缺乏自然的、浸入式的语言环境，其语言输入全部从教科书或者教师话语中获得。此外，外语教学往往重视语言的形式，如词汇拼读、语法知识记忆等，学习者缺乏在真实情境中实践所学知识的机会，以了解语言形式所负载的话语功能。其次，外语学习过程中需要学习者具备明确的学习动机。因为远离目标语国家和缺乏真实的使用情景，外语学习者可能将外语学习视为通过考试的手段、就业的工具、了解目标国家文化的媒介，等等，而不同的动机可能直接或间接导致不同的学习效果。

1.2 母语学习与外语学习的异同

“第二语言学习是母语学习的翻版吗？”在1978年澳大利亚首届应用语言学研讨会上，著名语言学家、教育家及功能语言学的创始人韩礼德(Halliday)先生提出了这个发人深省的问题。其实关于母语、第二语言和外语学习的相似性与差异性的问题由来已久。因本书中所设涉及的研究主要为英语为母语和外语的学习者，因此，在余下的章节我们将重点探讨母语学习和外语学习的异同。

1.2.1 母语学习与外语学习的差异性

传统观点认为，母语的学习和外语的学习之间存在“内在的、语言学的和本质的(internal, linguistic and qualitative)”的差异(Gley-Vroman, 1989)。母语是一种无意识的学习而外语学习是有意识的学习，故母语学习常常被称为语言习得(language acquisition)，而外语学习被称为语言学习(language learning)(Krashen, 1998)。这种观点认为，母语学习往往是在“自然环境”下发生的，学习者无需经过刻意的诱导，且语言形式的获得和知识的获得几乎是同步发生的。相较之下，外语学习则是在“诱导式的环境”下进行的，在缺失自然语言环境的情况下，语言的教师和学习者需要人为创造一些特定的语言使用情景，来理解和练习语言形式在不同情景中的使用规则。

一种观点认为，母语学习和外语学习之间存在过程性的差异，前者是一种有序的、循序渐进的学习，而后者是一个更加复杂的、无序的过程。一般来说，母语学习的初学者是婴幼儿，母语学习的过程也是婴幼儿逐步了解和认知世界的过程。具体在语言上，这种循序渐进既表现在语言结构上，也表现在语用功能上。从结构上讲，婴幼儿刚开始学习说话时，只有一两个词汇，逐步发展为分割的简单句、长句，最终形成复杂的语篇结构。从功能上讲，语言形式的复杂化伴随着语用场景的扩展。0到12个月的婴儿只关注眼前的、具体的事物，他们习惯用手指指向自己感兴趣的事物来获得成年人相应的语言输

入。在积累了一定量的输入性词汇之后,12个月至18个月的婴幼儿进入了自我表达的阶段,他们会用分割的单词(以名词为主,伴有少量动词)表达自己的需求。18个月至36个月之间,是幼儿产出性语言迅猛发展的阶段,分割的单词变成了简单的句子,甚至较为复杂的句式,而话题也从眼前的、具体的事物逐渐延伸为远离的、抽象的内容[如这个阶段的母语学习者会频繁地问“为什么”(why)和“怎样”(how)的问题]。36个月之后,在拥有了一定口语的基础上,母语学习者进入读写能力的培养阶段,而读写能力的发展同样要经历从音素、单词、句子直至语篇的发展路径。以往的观点认为,母语学习者的语言和读写能力发展到小学阶段已经基本完成,之后更多的是知识和内容获得。但最新研究表明,母语学习者的语言在中学以上的阶段依然在发展,且青少年被认为是语言发展的“第二个黄金期”,这主要体现在学术语言的习得和发展。已有大量研究着眼于母语学习者的早期语言发展,而我们对青少年时期的读写能力发展轨迹和影响因素还知之甚少,这也是本书第一部分中将重点探讨的话题。

尽管外语学习近年来体现出低龄化的趋势,但大部分国家和地区的外语学习者都是在已经掌握了自己的母语之后再开始外语学习的。从语言教材的表面看,外语学习貌似也是循序渐进的。例如,一般的英语初级教材首先按照语音学习的顺序出现单词,从简单的单词过渡到句型,从简单的时态、语态过渡到被动语态、虚拟语气等复杂的时态、语态和表达方式,等等。但其实,这种“循序渐进”流于语言表面的形式,不涉及语音、单词、语法以外的知识体系的建立。例如,打开任何一本英语初级教材,无论其所对标的学习者是两三岁的儿童还是二三十岁的成年人,可以看到单词列表都是从语音和语法构成中最简单的单词开始的。这些词汇所负载的内涵已经通过学习者的母语在脑中建立,学习者只需将其匹配到另外一种语言符号之上。但也正是因为这种语言水平和知识水平的不对等,对很多外语学习者,尤其是青少年和成年外语学习者而言,外语学习显得枯燥无味,因其学习内容只停留在语言形式的记忆和匹配,却未能给学习者知识体系提供新鲜的、值得思考的养分。尤其令人遗憾的是,在一些