

# 对外汉语教学法研究

戴桂芙 刘德联 编

北京大学出版社  
北京

书 名：对外汉语教学法研究

著作责任者：戴桂芙 刘德联 编

责任编辑：胡双宝

标准书号：ISBN 7-301-03201-3/ H · 325

出版者：北京大学出版社

地址：北京市海淀区中关村北京大学校内 100871

电话：出版部 62752015 发行部 62559712 编辑部 62752032

印刷者：北京飞达印刷厂

发行者：北京大学出版社

经销者：新华书店

787×1096 毫米 32 开本 6 印张 135 千字

1996 年 8 月第一版 1996 年 8 月第一次印刷

定 价：10.00 元

# 序

语言教学是一门艺术。这句话包含两层意思：一，语言教学是讲求方法的。二，教好语言绝非易事。这几乎是从事语言教学工作的同志们的共识。

对外汉语教学是一门年轻的学科。几十年来，老一辈的教师在教学中积累了丰富的经验，写出了大量有关教学法方面的文章。这些经验今天仍然具有重要的实践意义。然而，随着对外汉语教学与研究的深入发展，它的局限性也逐渐显露出来。总的说来，还局限于教师教什么和怎么教的范围内，对教学对象的研究有所忽视，或者说研究得很不够。

近些年来，随着对外汉语教学事业的不断发展，对外汉语教学研究的深入开展，一批中青年教师在总结前人经验的基础上，吸取了外语教学的新的理论方法，开始对汉语作为第二语言教学进行多角度多层次的探索研究，写出了一批思路新颖、方法独特的文章，并在一些学术讨论会上发表，令人耳目一新。这是一件可喜的现象。

这本集子收集的是北京大学对外汉语教学中心十几位教师近期写的文章。他们大多是中心对外汉语教学法研究课题组的成员，其中有从事对外汉语教学几十年的老教师，也有参加工作时间不长的新老师。他们有较扎实的对外汉语教学的理论功底，并能在教学实践中大胆实验、认真总结，在课题组成立后的较短时间里，便取得了一些可喜的成果。尽管这些成果是初步的，还有待完善，但他们顽强的进取精神实属可贵。

郭振华

1996年6月

## 前 言

这是一本对外汉语教学法论文专集。内容涉及对外汉语教学法的理论与实践、历史发展与现状。论文的撰写者论述了多种课型的教学方法,如口语(包括初级口语、高级口语及短期口语)、基础汉语、写作、汉字及国情文化课的教学法;并多视角地论述了影响对外汉语教学与习得的因素,如学生情感与课堂教学的关系,对外汉语教师的基本素质等,以及交际性操练的理论与实施。此外,论集中还有对国外语言教学理论与方法的评介等。

我们为什么要出版这样一本论集呢?因为:对外汉语教学这一新兴的学科,作为一门独立的学科,它的理论还很不健全,很不成熟,更谈不上形成完整的学科体系。尤其是对教学法的研究,才刚刚提到日程上来。迄今为止,系统的、大规模的对外汉语课堂教学研究尚未展开。而对外汉语教学事业的蓬勃发展,要求我们课堂教学的各个环节科学化、艺术化,形成具有自身特点的教学模式,以满足为世界各国快速优质地培养汉语言文化人才的需要。因此,着力研究对外汉语教学法已迫在眉睫。在这种情况下,1995年底,北京大学海外教育学院对外汉语教学中心教学法课题组成立了。

课题组一成立,就讨论制定了近期和远期规划。我们将课堂教学作为研究对象,包括不同阶段、不同课型的教学方法,教师课堂行为,学生习得过程,不同国家、不同母语学生的学习特点及其对策,影响教学和习得的诸多因素等进行全方位的实验、调查、研究和分析,并将出版一部对外汉语教学法

研究论集列入 1996 年的课题计划之内。现在论集出版了,我们希望它的出版能引起更多的同行关注并参与到教学法的研究和交流中来,期望在不久的将来,对教学法的研究形成热点和高潮,有更多的研究成果问世。

课题组的成立及近期、远期规划都得到学院和中心有关领导的肯定、支持和鼓励,这是我们课题组得以迅速启动并完成近期规划的重要保证。

教学法课题组成员,由老中青各年龄段的教师组成,形成自然梯队,知识结构和研究方向分布合理,研究热情很高。我们都十分热爱对外汉语教学事业,希望尽自己所能为这项极其有意义的事业多作贡献。由于我们目标明确,志同道合,团结合作,课题组成立以来已有了一批可喜的研究成果。

本论文集所收论文绝大部分是课题组成员撰写的,少数几篇是向汉语中心的一些对教学法感兴趣并有研究成果的教师的约稿。此外,我们课题组成员还分头拜访了邓懿、林焘、杜荣、姚殿芳等老前辈,他们都一致强调教学法研究的重要性和必要性,支持并鼓励我们。82 岁高龄的邓懿先生,还接受了我们两个多小时的采访,跟我们一起回忆了我国对外汉语教学开创时期的教学情况,使我们深受教育和鼓舞。

北大海外教育学院副院长、对外汉语教学中心主任、中国对外汉语教学学会北京分会会长郭振华教授为本书作序。

在本书出版之际,请允许我们向所有支持我们、帮助我们、鼓励我们的前辈、领导和同行,表示衷心的感谢!同时也感谢北京大学出版社对这本论文集的出版所给予的热情支持!

戴桂芙 刘德联

1996年6月6日

# 学生情感 与课堂学习

金 兰

## 0. 引言

心理学、社会学、教育学、认知科学等学科与语言学的结合和交叉研究,使人们对第二语言学习规律的兴趣从语言规律本身转向语言学习者的心理机制。这些研究,使我们对语言学习的高级心理过程有了进一步的了解。

学生掌握第二语言是一个认知的过程。他们要对语言信息进行加工,通过感知、记忆、再认、形成概念、判断和推理等程序,最终达到熟练运用的目的。学生的认知结构、认知功能发展水平、学习动机和人格特征,构成了学习的内因;而教师、教材、班级,是影响课堂语言学习的外因。人是感情动物,第二语言的学习或习得不是机械地模仿。成人复杂的情感结构成为影响第二语言学习的重要因素。兴趣激发学生努力去掌握一门新语言,知识和技能的获得使他们感到欣慰和满足,学习上的挫折使学生沮丧,课堂上不公正的评价使他们压抑和愤怒,教师和同学的鼓励又使他们信心倍增。情感伴随整个学习过程。对外汉语教学是师生在接触、交流、活动中共同完成的,情感因素是我们教学过程中始终面对而不可忽视的因素。

## 1. 情感、学习动机与语言学习

动机是人类在生理需要和心理需要得不到满足时,机体

内部产生一种称作内驱力的刺激 (drive stimuli), 这种刺激引起反应, 将行为指向特定目的, 使需要得到满足。学习动机来自人的心理需要, 即对爱、感情、受人尊重、自尊、好奇心、成功感的追求。因此情感是学习动机的源泉和重要组成部分。

加德纳 (Gardner) 和兰伯特 (Lambert) 于七十年代初提出了著名的第二语言学习的两种动机的看法。即工具型动机 (instrumental motive) 和融合型动机 (integrative motive 或译为综合性动机)。前者是为了某种具体目的而学习, 如找工作; 后者是为了了解并接触甚至与目标语的人民生活在一个社团之中。这两种动机说引进我国并用于对外汉语教学, 曾产生误导作用。首先认为融合型动机更有利于学习。其次是在我国学习汉语的留学生的学习动机也分属这两种类型。实际上, 加德纳等提出这种看法是在对美国少数民族及其后裔的第二语言学习及加拿大以英语为母语学习法语的学生的调查后得出的。Integrative 不仅有综合、一体化、结合之义, 还有取消种族隔离、给予种族上的平等待遇的意思。因此我认为中国对外汉语教学中应慎用此概念。因为把汉语作为第二语言学习的学生极少具有融合型动机, 即使符合喜欢中国、希望了解中国人等条件, 也仅仅是低层面的, 而那些具有工具型动机的学生同样能获得成功。另外, 加德纳原以为融合型动机更有利于学习, 但后来的一些实地调查说明, 在某种情况下, 工具型动机对学习更有利。

当前教育心理学中经常提到的成就动机说 (achievement motivation), 将课堂学习的主要动机分为认知的内驱力 (cognitive drive)、自我提高的内驱力 (ego-enhancement drive) 和附属的内驱力 (affiliative drive) 等三个组成部分。认知的内驱力指向学习任务, 满足这种动机的奖励 (知识的实际获得)

是由学习本身提供的,也称内部动机。自我提高的内驱力指向学习中的名次和学习后职业生涯中的地位,把成就看作赢得地位与自尊心的根源,是一种外部动机。附属的内驱力则是指一个人为了保持长者(如教师、家长等)的认可或赞许而表现出来的把工作做好的一种需要。尽管成就动机表现出来的这三部分的比重,会随着年龄、性别、地位、人格结构等因素的不同而有所变化,但可以肯定,学习过程中学生可以同时具有这三种内驱力。

学习动机在学习过程中始终存在,我认为它可以从不同层面和不同维度进行划分。从学习过程看,动机可划分为初始动机和过程动机(后续动机);从动机持续的时间划分,可分为长时动机和短时动机;从动机的行为表现上划分,可分为外显动机和内隐动机。动机及动机驱策的行为受知觉、冲突、观念、感情等因素的共同制约。因每个人情感类型、认知结构的不同,学习动机也各有不同。能够成为汉语学习初始动机的有:(1)在中国就学;(2)回国或在驻华机构就业;(3)研究中国;(4)修学分;(5)旅游;(6)喜爱汉语。初始动机处于汉语学习的第一个层面,它可能会因为诱因或强化物的作用而继续保持,成为长时动机而升入第二个层面——过程动机系统,也可能成为短时动机,在学习过程开始后消失或被新的动机所替代而无法升入更高一级的动机系统。初始动机不能决定学习的成败,因为没有一种动机能够成为永动机,动机是在学习过程中不断更新和强化的。比如一个从电视上看到长城的美国人,为中国古老的文明所吸引,来中国学习汉语。他的初始动机是出于对中国文化的兴趣。而这种动机在学习开始后可能会因为各种各样的困难和挫折而中止,也可能会因为兴趣和目标的转移而淡化,还可能随着知识的增加进一步得到强

化。此外,他的动机数量还会随着学习过程的深入而增加,直到他的需要得到满足。

汉语学习的过程动机可以是初始动机的延续,同时还包括成就动机的三个组成部分。在学习过程中,这些动机可能是互相分开的,具体化了的,也可能是结合在一起的。动机还是变量,会随着学习的深入发生各种变化。在课堂上有些长时动机可能暂时居于次要地位,成为内隐动机,而一些短时动机则有可能因为课堂学习的迫切需要而居主要地位,成为外显动机。

无论哪一种学习动机,都对汉语学习有促进作用。因此,在具体的每一堂课上都应当给动机赋予活力,把它巩固、深化,使它升入更高一级的动机体系。由于初始动机与实际目标相距遥远,安排教学环境的实质就在于把学生的未来生活的一些因素有机地引入他今天的生活中,使他今天就尽可能像未来那样生活。这样,学生就会因为动机的强烈而使汉语学习更富于成效。

## 2. 认知结构、情感与迁移

所谓认知结构,就是学生头脑里的知识结构。广义地说,它是学习者观念的全部内容和组织,包括知识、技能、情感、态度、社会文化背景等等。狭义地说,它是学生第一语言的知识结构。

2.1. 人格与认知风格。 认知结构中的情感因素主要表现在人格结构上。它包括行动、认识、智能、思想、情绪、身体结构等。这些因素一方面已对学生的知识结构产生了影响,另一方面决定了学生的认知风格,这对第二语言的学习效果有很大影响。

关于人格的形成,伊扎德认为幼儿早期的认知、情感活动同时进行,从而产生认知情感的交互作用,久而久之,即形成所谓认知感情结构,固定下来,成为人格的核心结构。某种特定的感情模式和特定的认知定势的长期相互结合,实际上受诸多因素的制约。从个体角度讲,每个学生会有不同的人格特征,这是因为每个人的生活环境、教育程度、成长经历、性格特征不同。学习上的挫折、教师不适当的批评、同学的嘲笑,可能会使学生自尊心受到伤害,进而采取逃避的态度,而这种感情模式固定下来,就形成了学习上的内倾人格。他们在课堂上不主动发言,不提问,不回答,不与同学交流。这样做使他们感到安全,反之他们会有心烦意乱、局促不安的心理感受。从社会角度看,社会制度、价值取向、信仰等等文化因素对学生人格的形成提供了大的背景。以东西方文化差异为例:西方人崇尚个人奋斗,自我为中心,藐视权威,直言不讳,鼓励竞争和冒险;而东方人则讲究集体中心,尊卑有别,长幼有序,谦逊忍让,少出风头。在不同的文化背景下,学生的行为所得到的奖励是不同的,而奖励所引发的正情绪也就指向不同的目标,因而形成不同的感情认知结构。我们所看到的欧美学生与日本、韩国等中国文化圈诸国学生,大致具有上述区别特征。

不同的人基于不同的人格和认知的组合,会有不同的理解和组织信息的方法。虽然这些学习认知风格在某些情况下有所不同,但一个人往往倾向于有一种独特的风格。

David Hunt 的概念水平的理论 将学生按概念水平的高低分成四个发展阶段。概念水平低的人喜欢具体思考,往往以两维思维方法(非此即彼、黑白分明)看待世界,处理关于人及其感情和行为的能力也较低。概念水平高的人喜欢以抽象

思维思考,运用多维思维方法处理信息,人际关系成熟性程度也较高。

布朗将外语学习者分成两种类型:一类人学习外语不依赖环境(field independence,或译场独立性、非域依);另一类人则依赖环境(field dependence,又译为场依存性、域依)。前者分辨构成整体的诸因素的能力较强,并能把自己的结构加到这些成分上;后者“整体”理解力强,但分辨细节的能力较差。

审慎风格(reflectivity)和冲动风格(impulsivity)区别是:前者对问题作出慢速而考虑周到的回答,后者则作出快速而猜测性的回答。

对歧义的容忍(tolerance)是指开放型的学生能够考虑甚至内化跟已有思想相矛盾的意识、事件和见解;对歧义的不容忍(intolerance)则指封闭型的学生拒绝这类矛盾的东西,希望每一个新的见解都跟他原来的认知结构一致。

2.2. 认知结构对学习的迁移。 认知结构(包括语言知识和情感因素)、认知功能发展水平(或认知能力)、认知风格等因素共同对第二语言的学习产生作用。

在学生来到课堂之前,他们已形成完整的认知结构,他们具备了母语文化背景和母语知识,他们还可能有专业知识和其他语言的知识,这就造成了学生认知结构与汉语水平的悬殊。在母语习得中,语言水平和理性知识是同步发展的,但在接触新的语言时,二者则完全失衡。这就给学生带来情感上的不安、焦虑。成人情感的复杂性正是第一语言习得与成人第二语言学习的主要差别所在。但与儿童不同的是,成人的认知功能发展水平也已经达到很高程度,成人丰富的阅历、成熟的抽象思维能力都是他们学习的优势,也是课堂教学中值

得重视和利用的成分。

课堂学习是认知结构与新知识相互作用的过程,也是认知结构的组织与重新组织的过程。学习的进步,取决于认知结构的内容和组织特点的积累变化。认知结构对汉语学习的影响是通过迁移来实现的。

学生利用认知结构中已有的信息,对新信息进行加工,纳入的信息一般是与原有的信息有联系的。现有知识储存在长期记忆中,新话语的意义与现有的知识之间的联接是通过扩展的激活作用而出现的,长期记忆的知识被激活到使它同短期记忆的新意义发生联系,从而实现迁移。比如在听力理解中,学生常应用原有的知识补充或猜测输入的材料。

情感的迁移作用反映在学生对新语言的好恶选择上。比如汉语的四声对母语为无声调语言的学生是一个极大的障碍。从理智上讲,他们知道汉语就是这样说,但就感情而言,汉语听起来很怪,说起来就更难了。而汉字对多数学生来说如同天书。我在学日语时曾学到夏目漱石这个人名,念的时候我不禁哑然失笑,因为“石”的日语读音与朝鲜语“崽子”的读音很相似,我想,这么一个名人怎么能叫这种名字呢!这种接触新语言时的抵触情绪,是学习中常出现的情感负迁移现象。

### 3. 情感与认知操作

克拉申的情感过滤假说(1983)认为,情感因素可以影响学习速度,但是不影响自然顺序。换言之,情感、动机可以加速过程,但不会引起过程本身的顺序变化。心理学家的研究证明,感情不仅仅在量上影响认知,而且在质上影响认知,即改变信息加工模式。语言习得的过程作为认知的过程会因

为感情的作用而改变。

3.1. 起始。 感情因素影响认知的起始。皮亚杰于晚年(1981)指出,感情决定着对情境是接近还是回避的倾向,从而影响人的智能努力朝着什么方向和方面去发挥,这种现象反过来必然影响知识的获得。对于不感兴趣的内容,学生不会产生学习动机,因此内驱力不会指向学习目标,学习也就无法开始。学生选择学习汉语,就是因为他们有掌握汉语的愿望。没有初始动机,汉语学习不可能开始。

3.2. 纳入信息。 学习过程的第一步是对信息的接触,许多人称之为输入(input)。从教师的角度考虑问题,这种提法不无道理,但将学生作为学习的主导者,纳入(intake)这个概念更为贴切。纳入受到情感因素的影响。克拉申的情感过滤假说主要适用于成人,学生会由于兴趣、喜好、文化定式等因素的影响,有选择地纳入所接触的信息。情感和认知风格还会影响到学生的注意力,注意力又影响纳入过程。

学生作为认知操作的执行者,最初是通过听和读纳入信息的。以听为例,我们常发现这种现象:学生兴趣浓厚、注意力高度集中时,很容易捕捉住话语中的每一个信息,纳入的信息较多。理解带来的愉悦会使学生注意力更集中,从而形成良性循环。学生对听的内容不感兴趣或注意力不集中时,任何输入都只是一耳进一耳出,学生纳入的信息会大打折扣。不理解造成的焦虑不安、自信心下降等因素,又会使学生对信息产生排斥倾向,形成心理屏蔽。关于阅读,Olshavsky 经过研究得出结论说,兴趣较高的读者更能积极地研读课文。而Fransson(1984)发现,对课文的兴趣可以引发更为有效的“深层理解”(deep level)过程。

3.3. 理解。 信息纳入的过程也是理解的过程,它受

各种心理变因的影响。在听力理解中,学生首先感知话语,声音在形声记忆中保留下来。形声记忆的基本特点是,由于能力的限制,一组词列无法保留几秒以上,而且,听者所留意的信息几乎立刻取代了旧信息。但在形声记忆时,学生可能已开始对语言代码进行最初的分析,学生的认知结构和新的语言信息在此时交汇碰撞,产生理解。但心理学家发现,处于焦虑状态下的学生,信息加工可能只限于即时直接的线索,而那些认知结构中已自动化的非语词的加工模式则很少被利用,他们只把注意力指向词的形式特征而忽略词的意义,因而影响了理解。这就是说,负情绪对加工有干扰影响,并降低加工质量。

3.4. 记忆。情感因素对记忆的影响也是得到实验证明的。鲍尔(Bower, 1981)等人的研究证明了心境一致性效应(mood-congruent effect),即一个心情愉快的人记令人愉快的材料比记令人悲伤的材料容易;同时,一个悲伤的人记令人悲伤的材料比记令人愉快的材料容易。特别是在正情绪下,这种表现更为明显。艾森(Isen, A)认为,这是由于人倾向于保持正情绪而忘掉负情绪,因此同正情绪相联系的信息储存得到再编码的机会多于与负情绪相联系的信息提取。而且,对正负情绪的认知结构可能有所不同:在认知系统里,正情绪材料比负情绪材料有更多的机会进行精细的加工,而负情绪缺乏“修补心境(负性)习惯”的结构。不仅如此,负情绪还削弱信息加工,如抑郁情绪状态对精细加工的削弱作用比对简单句子加工的削弱作用要大。悲伤情绪也同样会降低记忆成绩。

3.5. 步骤。情感因素还影响学生解决问题的能力、速度和步骤。心理学家的研究表明,恐惧和痛苦等负情绪带来抑

制、消沉和紊乱,阻碍和破坏思维加工,会造成解决问题步骤混乱、学习过程缓慢、操作活动笨拙等现象,而且操作时间比正情绪状态下要长,且差别显著。

3.6. 输出。 情感因素对语言输出的影响主要表现在对语言形式和词语的选择上,这种选择我认为有主动选择、被动选择和放弃选择三种情况。

贾尔斯在论及学习者运用“群体话语标志”时的两种变化形式时,认为心理因素影响语言的输出。如上升聚合,即包括减弱了的群体内部话语标志,这种现象发生在学习者主动乐于与群体外部进行交际时(诸如他的社会、心理感觉良好时)。下降分离包括加强了群体内部话语标志,这种现象发生在学习者不愿意主动与群体外部进行交际时(诸如他的社会、心理感觉不好时)。在语言交际中出现的这两种变化形式,反映了学习者对其群体内部和群体外部的交际所持的态度。

此外,从具体性层次不同的词汇中做出选择也常常是态度的一种标志。如:玛丽、女同学、同学;那个红书包、书包、包。这是两组具体性层次不同的词。在交际过程中,选择具体性强的词(如玛丽)常表示一种较强的喜爱,同时也表示愿意继续谈论该话题。具体性差的词则不包含喜欢的情感。

在汉语中介语中,输出也经过情感过滤。学生常选择他们感情上认可的词,而回避与原有认知结构相抵触的词。如韩国学生常回避表首肯或应答的“嗯”,因为韩国语中“嗯”虽具有与汉语相同的词义,但却非敬体,对初识者或长者使用这个词会使学生感到失礼或冒犯。

以上几种现象可称为受情感影响的主动选择输出。

有些学生常因为紧张等因素而导致无法进行正确选择,

出现“急不择词”的现象,这常导致选择错误。前文已提及负情绪会导致操作活动笨拙,在紧张时学生表现出与实际水平并不相符。这是因为负情绪对信息检索产生了消极影响,负情绪在此时抢先占用了本来应该分配给信息检索的容量,造成学生无法进行准确的输出。这是情感因素影响下的被动选择输出。

有些学生也许掌握大量词汇,精通语法,但却无法表达。交际时紧张、结巴、困窘、卡壳,怕说错而不说,这实际上是心理因素影响了他们运用汉语的能力,造成输出中断,交际失败。这是认知操作过程中的放弃选择。

#### 4. 情感与课堂教学方式

在课堂教学中,教学内容固然重要,但教学方法及这种方法对学生认知过程的促进作用更为重要。因为我们不能断定我们输入的东西学生就一定能纳入。贮存选择是学生的个人行为,是不能通过内容的反复灌输教授的。教师在教学中应该了解学生的心理特点。

影响学习的心理因素有三个方面的内容:一是认知结构,二是认知风格,三是情感因素。我认为教师可以从两个方面作出努力:首先是通过调动情感因素促进教学,二是根据学生不同的认知结构和认知风格调整教学。

4.1. 调动情感因素促进教学。 课堂上调动学生情感的目的是激发学生的学习动机,学习动机的形成有赖于学生情感中正情绪的指向。那么如何做才能创造良好的情感环境,促进学习呢?

4.1.1. 培养学生的学习兴趣,把学生的注意力吸引到学习上。兴趣作为情感,是成功学习的重要心理条件,它具有中

强水平的兴奋和紧张度,因而它是维持对外界事物的注意的最优状态。实验证明,个性、语言环境、同班级的联系以及学生对教学质量的评论等,与学习兴趣相比,都居于次要地位。学生真正从学习中得到享受,才是成功学习的保证。

每个教师都会采取不同的方法培养学生的兴趣,在教学中有许多行之有效的办法。例如:

缩短课堂学习与真实交际的距离,让学生感受到真实交际的乐趣。通过真实交际环境,学生用学得的汉语表达思想,进行交流,他们会获得一部分满足,这种满足会使学生兴趣增加,兴趣又驱策学生将行为指向更深入的学习,以便进一步实现交际目的。当学生的注意力集中在表达和接受真实的信息(包括对交际双方都颇为重要的情景和双方感兴趣的话题)时,也就是通过相互作用,学生才能达到熟练使用一种语言的程度。如果没有真实交际环境,学生永远在一种虚假的交际环境中徘徊,是无法“断乳”的。反过来说,事实上学生在课堂外就置身于中国人之中,具有真实交际的条件,而且 Datsy M .Lightbown 也认为“课堂中的学习者如果不接触课堂外的语言,就不可能学会这种语言。”课堂内外的学习和习得是相辅相成的。但如果学生发现课堂上学习的东西与实际差距很大,在真实交际中根本用不上,他们对课堂学习的兴趣就会大大降低。

通过“解决问题”使学生忘情地投入学习。如果学生感到他们是在运用所学的语言做一些有用的事情,那么他们学习汉语的积极性便会提高。而“认识深度”与记忆之间存在密切的关系(Craik & Lockhart, 1972),就是说,学生越是积极设法用汉语解决问题,对用来解决问题的材料就越熟悉,就越有可能长久地储存语言信息。学生在忘情于解决问题的过程中