

前 言

英语教学是一个复杂的过程，它由很多方面构成，有关于教学法的、教学内容的、大纲的、学生方面和教师方面的因素以及技术和研究。鉴于此，本书把英语教学看作一个有机整体，对上述各个方面进行了介绍和研讨。在前五章对教学法进行了介绍，其包括对教学法的回顾和对交际法的介绍；第四章专业英语部分虽然主要介绍的是国外（尤其是美国）的经验和做法，但对于我国这样一个英语作为外语教学的环境也有参考价值。从第六章开始到第十九章涉及的是对英语教学中听、说、读、写和语法五个方面的教学方法介绍和例证。这个部分是我国英语教师在工作中经常要借鉴和参考的内容，可以说是本书的中心部分。

本书对听、说、读、写和语法各部分分别用了两到三章的篇幅从教学原理、技能策略等方面进行了描述和阐述。同样，这些章节中的很多例证来自英语作为第二语言（~~第二语言~~）的背景，但随着我国经济的发展和对外交流的增多，这些方法对我国的英语教学来说，具有前瞻性。

随着英语教学的发展和社会对英语教学要求的提高，人们开始倡导更为综合全面的方法进行英语教学。其中具有代表性的是基于内容和浸没模式的教学、尝试和协商语言学习以及双语法语言学习（第二十章到第二十三章）。

但就像我前面提到的那样，英语教学是由多个方面构成的，是一个有机整体。只研究教学方法是不能够提高英语教学质量的。在教学方法之外，我们首先还要研究学生。所以，本书的第三个部分（第二十四章）对学生的学习和策略进行了阐述。对学生有了了解后，教师就要进行备课，选择教材、教学方法和教学手段等进

行教学。另外，教师要在英语教学职业上有所发展，就要进行科研。所以，在本书的最后部分还对课堂研究、行动研究等进行了介绍，为英语教师在教学中进行科研活动提供帮助。

本书有两大特点：一是把英语教学作为有机的整体，把教学法、语言技能教学、对学生的研究和教师本身应具有的技能以及教学技术手段和教师科研结合起来；另一个特点就是大量引用了国外进行第二语言教学和外语教学研究的例证，对我国的外语教学来说具有很大的前瞻性。

高玉芬

二〇〇九年 缘月

目 录

第一章 对语言教学方法的总体回顾	(1)
第二章 21 世纪的交际性语言教学	(6)
第三章 语言课堂教学的准则	(17)
第一节 语言的引出	(17)
第二节 任务	(20)
第三节 帮助	(25)
第四节 纠错和反馈	(27)
第四章 专业英语:按学生需要设置课程——面向世界	(29)
第一节 ESP 的概念	(29)
第二节 ESP 计划涉及的问题	(30)
第三节 准备 ESP 大纲	(34)
第四节 课程范例	(36)
第五章 学科大纲设计	(38)
第一节 语法大纲与教学方法	(38)
第二节 需要分析与目标	(40)
第三节 基于能力的语言教学(CBLT)	(42)
第四节 标准动向	(42)
第五节 九种大纲设计方法	(43)
第六节 任务种类	(45)
第六章 听力理解教学的理论与实践	(47)
第一节 回顾历史:听力和语言学习	(47)
第二节 语言和听力行为的一些社会心理方面	(49)
第三节 感受和态度	(52)
第四节 设计听力理解活动和材料	(54)
第五节 听力自学和语言学习	(58)
第七章 熟练听的技巧和策略	(61)
第一节 语言理解的过程	(61)
第二节 听力技能的发展观	(65)
第八章 口语技能教学	(74)
第一节 口语技能课	(75)
第二节 活动	(76)
第三节 EFL 背景下的口语技能教学	(80)
第四节 评价	(81)
第九章 发音教学	(84)

第一节	语言的辩论与现实目标	(84)
第二节	英语语音系统描述	(85)
第三节	发音教学的交际性框架	(91)
第四节	发音教学方法	(92)
第五节	媒体和技术	(95)
第六节	评价	(96)
第十章	在 ESL 中培养儿童的听说能力	(99)
第一节	作为语言学习者儿童与成年人之间的不同	(99)
第二节	方法和资源	(101)
第十一章	第二语言中的儿童读的技能教学	(109)
第一节	阅读是一个复杂的、交际性的过程	(109)
第二节	培养第二语言的读的能力	(110)
第三节	有没有读写教学的最佳办法	(112)
第四节	标准与第二语言的关系	(117)
第十二章	培养成人的阅读能力	(119)
第一节	阅读教学的背景	(121)
第二节	就业前和工作地阅读能力	(123)
第三节	教学大纲和教学的设计	(126)
第四节	ESL 阅读教学大有可为的动向	(129)
第十三章	学术性阅读:ESL/EFL 教师的指导方针	(132)
第一节	阅读的重要性	(132)
第二节	有效阅读教学大纲的目标	(134)
第三节	通过有意义的指导认识阅读的复杂性质	(136)
第十四章	掌握写作技能的功能性任务	(146)
第十五章	教 ESL 和 EFL 写作课程要考虑的问题	(153)
第一节	建立背景知识	(153)
第二节	写作课程	(154)
第十六章	写作中的语法	(163)
第一节	把语法融合到写作教学中的一般原则	(164)
第二节	把语法融入写作教学中的活动	(167)
第三节	错误的诊断和纠正	(174)
第十七章	语法教学	(178)
第一节	三维语法体系	(178)
第二节	学习与教学过程	(182)
第三节	结构及其意义	(185)
第四节	应用与应用后的反馈	(188)
第五节	相关的教育教学问题	(190)
第十八章	用认知法进行语法教学	(193)
第一节	语言与思维之间的关系	(194)

第二节	第二语言或外语学习中认知模式的三个要素	(196)
第三节	一堂交际性 ESL 或 EFL 语法课	(200)
第四节	教学启示	(205)
第十九章	语汇学习和词汇教学	(207)
第一节	对历史的回顾	(207)
第二节	当前的问题	(208)
第三节	词汇学习的策略	(211)
第四节	搭配	(213)
第五节	最近的发展	(216)
第二十章	第二语言和外语教学的基于内容法和浸没法的范例	(220)
第一节	基于内容的教学:理论基础	(220)
第二节	基于内容教学的范例	(221)
第三节	基于内容的教学的当今与未来的趋势	(230)
第二十一章	把文学作为内容进行 ESL 或 EFL 教学	(233)
第一节	界定文学性文章	(233)
第二节	利用文学作品发展语言	(235)
第三节	应用文学作品教学综合技能	(240)
第四节	应用文学作品培养文化意识	(242)
第二十二章	尝试性的和商议的语言学习	(245)
第一节	尝试性学习	(245)
第二节	协商过程	(247)
第三节	课题工作	(248)
第二十三章	语言学习的双语方法	(257)
第一节	谁会从双语方法中受益	(257)
第二节	双语法:教学类型	(258)
第三节	从教学范例到质量标志	(261)
第二十四章	语言学习的风格和策略	(264)
第一节	学习风格	(264)
第二节	学习策略	(267)
第三节	对第二语言教学的启发	(270)
第二十五章	备课	(272)
第二十六章	教材:为选择而进行的评价和为实施而进行的分析	(276)
第一节	为选择而进行的评价	(276)
第二节	为实施而进行的分析	(278)
第二十七章	当教师不是母语者时	(283)
第一节	谁是本土语者	(284)
第二节	英语本土语教师和非英语本土语教师:支持与反对	(287)
第三节	谁更有价值,英语本土语教师还是非英语本土语教师	(293)
第二十八章	养成意识和实际技能促进跨文化交际	(295)

第一节	文化与第二语言·····	(296)
第二节	在语言课堂教学跨文化意识·····	(297)
第三节	教学文化和说的方式·····	(299)
第四节	写作教学中的文化·····	(301)
第五节	第二语言或外语阅读的复杂性·····	(302)
第六节	在课堂上培养有效性·····	(304)
第七节	对文化和具体的文化研究·····	(305)
第八节	编制资料培养跨文化意识·····	(306)
第二十九章	语言教学中媒体的应用·····	(308)
第一节	媒体·····	(308)
第二节	课堂媒体·····	(310)
第三节	媒体课程·····	(312)
第三十章	语言教学中的计算机应用·····	(319)
第一节	对未来清楚认识的准备阶段:历史的回顾·····	(319)
第二节	计算机所不能做的·····	(319)
第三节	计算机可以做什么·····	(322)
第四节	创作并评价基于计算机的活动·····	(327)
第三十一章	语言教学中的行动研究、教师研究和课堂研究·····	(329)
第一节	关键术语的定义·····	(329)
第二节	语言课堂研究的发展·····	(332)
第三节	教师在语言课堂中的作用·····	(335)
第三十二章	英语语言教学中的反省教学·····	(338)
第一节	反省教学·····	(338)
第二节	反省教师探索的主题·····	(339)
第三节	反省教师收集信息的工具·····	(341)
第四节	两个根本的顾虑·····	(345)
第三十三章	第二语言评价·····	(349)
第一节	理论基础·····	(350)
第二节	评价语言技能·····	(352)
第三节	测试的设计和实施·····	(356)
附录	听力、词汇、说和写的技能的评价内容·····	(363)
参考文献	·····	(367)

第一章 对语言教学方法的总体回顾

第二语言教学或外语教学领域经历了许多的波澜起伏，原因是许多语言教师对自己所从事的事业缺乏历史的认识，而且并不了解各种方法的历史基础。通过对这些教学法的简要回顾，可以使教师对不时出现的所谓的教学改革或出现的新的教学方法有自己的观点。

一、20 世纪前的主要潮流

20 世纪前的语言教学法在“教学生使用语言”和“教学生分析语言”之间摇摆不定。所谓“教学生使用语言”就是教学生讲这种语言并理解这种语言；“教学生分析语言”就是教学生语法规则。古希腊和中世纪拉丁时期的语言教学是以强调语言应用为特征的，先是古希腊语然后是古拉丁语被用做交际语，在整个欧洲对其他方面的学习主要是以这两种语言为媒介进行的，这两种语言被广泛用于哲学、宗教、政治和贸易。如此，受教育的精英们能熟练地使用这些语言。可以想像，语言教师使用的是非正式的、或多或少的直接法转达语言的形式和意义；他们使用视听法，没有课本，用于教学的是一些手抄的课文，用两三种语言加注的未成型的词典。

文艺复兴时期，印刷术的发明使得书籍的大量印刷成为可能，这也使得对希腊语和拉丁语的语法正式学习流行起来，可是就拉丁语而言，人们发现古文的语法与人们用于交际使用的拉丁语语法不同，于是，用于交际的拉丁语被认为是粗俗的语言（即平民语言），文艺复兴时期语法描述的古拉丁语（学校教学的正式目标）与人们日常生活中使用的拉丁语之间产生了巨大差异，与此同时，拉丁语被人放弃，不再是交际语言（没有人使用古拉丁语，欧洲的几种本地语言逐渐被人们使用并流行）。回顾历史，我们可以发现正是因为文艺复兴时期对古拉丁语的正式教学，才导致了拉丁语在欧洲作为一种交际语言的灭亡。

欧洲本地语言的使用流行使得一个国家或地区的人认识到学习另一个国家或地区的语言的重要性和必要性，于是，17 世纪语言学习的重心又从语言分析回到语言应用，当时最有名的语言教师和方法论者是捷克学者 Johann Amos Comenius，他在 1631 年和 1658 年出版了关于自己教学法的书，他使用或支持的教学法精神主要有：①使用模仿而非规则教授语言；②让学生跟着老师重复语言；③刚开始时仅使用少量词汇；④使用图片教授语言使得语言有意义。Comenius 第一次明确地把归纳法作为一种语言教学的方法，语言教学的目标是教会学生使用语言而不是分析语言。

Comenius 的观点在一段时间内占据了统治地位。然而，19 世纪初期，对古拉丁语及其语法的系统学习研究又席卷了整个欧洲的学校（包括大学），用分析法的语法翻译法不仅扎根于拉丁语教学，还蔓延到现代语言的教学。这种教学法被对语言教学产生极大影响的德国学者 Karl Ploetz 编入了典籍。然而，摇摆还在继续。到 19 世纪末，曾把语言应用能力而不是语言分析作为语言教学目标的直接法开始成为与语法翻译法并存的切实可行的教学方法。法国人 Francois Gouin 在 1880 年开始出版与他的直接法有关的著作，他倡

导在课堂上广泛使用目标语。直接法在法国和德国非常流行，教师中有很多热情的追随者，即使是现在也不例外。

当直接法首先在欧洲流行起来的时候，1886年，Henry Sweet, Wilhelm Viëtor, 以及 Paul Passy 等学者成立了国际语音协会，他们创建了国际音标并成为19世纪90年代语言教学改革的一部分。这些语音学家倡导：①语言的口头形式是最基本的，应该先教；②语音方面的研究成果应该应用于语言教学；③语言教师必须接受过扎实的语音训练；④应该给学生提供语言训练，建立良好的语言习惯。他们的主张为语言教学做出了一些有真正科学意义的贡献。这些语音学家注重发音和口语技能，他们认为这些技能在使用语法翻译法时被忽略了。所以，尽管不一定被认为是完满的语言教学方法，但是，它的支持者们却对以后的方法产生了巨大影响。

与此同时，直接法的影响迅速扩大，20世纪初 Gouin 的追随者 Emile de Sauzé 把直接法带到大西洋的彼岸克里夫兰 (Cleveland, Ohio)，她此行的目的就是在克里夫兰的所有公立学校的语言教学中都使用直接法。然而她的努力并没有换来完全的成功，因为美国几乎没有外语教师，他们都能熟练地讲自己教授的语言。后来，美国现代语言协会赞同使用阅读法进行语言教学，因为鉴于多数教师的技能和局限性，对学生学习外语的期望只能是读懂目标语（即读懂用目标语撰写的文学和哲学作品）。

正如 Michael West (West, 1941) 以及其他人在著作里所反映的一样，直到20世纪30年代末及40年代初阅读法还在美国占主导地位，这时二战爆发，美国军方必须迅速有效地教学生听懂并能够讲外语。于是美国政府雇佣语言学家编写听说法的教学材料并用此法进行教学 (Fries, 1945)。听说法主要是吸取了结构语言学 (Bloomfield, 1933) 和行为心理学 (Skinner, 1957) 的理论而形成的。在英国，同样的历史压力使得口语情境法产生了 (Pittman, 1963)，这种方法主要以 Firth 的语言学理论以及英国教育者们进行口语外语教学总结的经验为依据，提倡围绕情境组织结构为学生尽可能多地提供机会练习目标语。一些语言教学的历史学家们认为早期的改革运动对美国的听说法和英国的口语情境法的形成发展起了重要作用。

二、20世纪语言教学的九种方法

除了语法翻译法、直接法、阅读法、听说法和口语情境法外还有四种不可忽视的外语教学法在20世纪后期产生并被广泛使用，这样就有了九种教学法：①语法翻译法；②直接法；③阅读法；④听说法（美国）；⑤口语情境法（英国）；⑥认知法；⑦重视人性法；⑧基于理解法；⑨交际法。

1. 语法翻译法

语法翻译法是把用于古代语言教学的方法进行延伸而用于现代语言，它的特点是：①语言教学是用学生的本族语进行的；②目标语几乎不用于交际；③教学的中心是语法分析，即词形和词缀；④早期对较难的文章进行阅读；⑤典型的练习方式是把句子从目标语翻译成学生的本族语或从本族语翻译成目标语；⑥使用这种教学法的结果通常是学生不能使用目标语进行交际；⑦教师不必讲目标语。

2. 直接法

直接法是对语法翻译法不能够使学生用所学外语进行交际这一缺陷做出的反应，其特点如下：①不允许使用本族语，即教师不需要懂学生的母语；②外语课以现代会话方式的对话或轶事开始；③使用图片和动作把意思解释清楚；④用归纳法学习语法；⑤文学篇章的阅读用于娱乐欣赏而不是用于语法分析；⑥目标语的文化也用归纳法教授；⑦教师必须是目标语的本族语者或具有和本土语者同样水平的语言能力。

3. 阅读法

阅读法是对在实施直接法过程中出现的问题做出的反应，阅读被看作是使用外语时最有用的技能，因为那时很少有人到国外旅行；另外，很少有教师能使用目标语像使用本土语一样熟练，能在课堂上用直接法进行教学。其特点如下：①只教授对阅读理解有用的语法；②开始时词汇受到限制然后扩展；③翻译再次成为课堂上重要的环节；④阅读理解是唯一受到重视的语言技能；⑤教师不需要有好的目标语的口语技能。

4. 听说法

听说法是对阅读法及其缺乏对听说技能的重视的反应，这种方法在 20 世纪的 40 年代、50 年代和 60 年代在美国处于主导地位；它吸纳了改革运动和直接法并且加入了结构语言学 (Bloom, 1933) 和行为心理学 (Skinner, 1957) 的特征。它的特点是：①课程以对话开始；②利用记忆和模仿，基于语言是习惯养成这一假设；③语言技能的培养是按顺序进行的：听—说—读—写；④从一开始就重视发音；⑤在开始阶段词汇受到严格限制；⑥经常在不考虑语言意义及上下文的情况下演练语言；⑦教师只需要在目标语的结构、词汇等方面精通，因为学习活动和材料都是受严格限制的。

5. 口语情境法

这种教学法是对阅读法及其缺乏对听说技能的重视的反应，它在 20 世纪 40 年代、50 年代及 60 年代在英国处于主导地位，它吸纳了改革运动和直接法并增加了 Firth 语言学和刚刚出现的语言教育学的特征。其强调：①口语是最基本的；②所有语言材料在以书面形式呈现之前都要进行口头练习，阅读和写作教学只有在建立起词汇和语法形式的口头基础后才可以进行；③在课堂上只能使用目标语；④努力确保使用最常见的和有用的词汇；⑤语法结构按从易到难进行分级；⑥在情境中对新的词汇和语法进行介绍和练习。

6. 认知法

认知法是对听说法的行为主义特征的反应，它受认知心理学 (Neisser, 1967) 和乔姆斯基的语言学影响 (Chomsky, 1965)。认知法有以下特征：①语言学习被看作是语言规则的习得，而不是习惯形成；②教学指导个性化，学生对自己的学习负责；③语法必须教，但既可以用归纳法教也可以用演绎法教；④不强调发音，完美的语言被认为是不现实的也是不可能获得的；⑤读和写再次得到与听说一样的重视；⑥词汇教学被重视，尤其是在中高级水平；⑦错误是不可避免的，可以建设性地用于语言学习过程；⑧在目标语方面教师要有好的综合语言技能和分析语言的能力。

7. 注重人本主义法

这种方法是对听说法和认知法总的缺乏人本考虑的反应 (Curran, 1976; Moskowitz, 1978)。其特点：①强调尊重个人（每个学生和教师）的感受；②强调对学习者的有意义的交际；③教学中有许多二人和小组活动；④认为课堂气氛比教学方法和教学材料更重

要；⑤同伴支持和交往被看作是学习的必要组成；⑥外语学习被看作是实现自我的经历；⑦教师是顾问或帮助者；⑧教师要熟练掌握目标语和学生的母语，因为在初级阶段为了使学生不感到不安，会经常使用翻译法，随着学习的逐步进行，翻译教学会逐渐减少并退出课堂。

8. 以理解为基础的方法

对第一语言习得的研究使得一些方法论者认为二语习得与第一语言习得相似，于是产生了这种教学法。其特点是：①听力理解非常重要，被看作是说、读、写技能形成的必要条件；②学生开始时要听有意义的话语，在自己能用外语做出回答之前的阶段用有意义的非语言形式做出应答；③学生在自己觉得还不能讲目标语之前不讲目标语，这样他们的发音要比被迫过早讲目标语好；④学生外语水平的提高是通过使他们多接触比他们的外语水平略高一点的外语实现的；⑤语法学习可以使学生意识到自己在干什么，但不能帮助他们习得目标语并自发使用目标语；⑥纠正错误被认为是不必要的，甚至是有害的，重要的是学生能听懂别人讲目标语并使自己在讲目标语时被别人听懂；⑦如果教师不是目标语的母语者，教学资料中一定要有适合的录音带和录像带，这样才能给学生提供恰当的语言输入。

9. 交际法

交际法是人类语言学家们和 Firth 语言学家们成果的发展，他们认为语言首要的是一套交际系统。其特点是：①交际法认为语言教学的目的是培养学生使用目标语进行交际的能力；②交际法认为语言课程的内容不仅要有语言结构还要有词汇概念及其社会功能；③学生经常在一个知道某个信息而另外的人不知道的情境中进行二人的或小组的交流信息的活动；④学生经常进行角色扮演、戏剧表演等活动，使他们能在不同的社会背景下使用不同的语言；⑤课堂活动和学习材料经常是具有真实性的，反映现实生活的情形和需求；⑥四种技能的培养是同时进行的，每一个活动都可能需要听、说、读甚至写的技能；⑦教师的角色首先是帮助交际的进行，其次才是纠正错误；⑧教师应当熟练恰当地使用目标语。

总之，前五种教学法中的一些教学法是在发现它前面的教学法的不足或不够实用后出现的，后出现的四种教学法在一定程度上也是如此，然而，每一种教学法又都是依据于不同的二语或外语习得理论或观点，每种教学法都有自己的中心点，其他方面都是围绕这一点进行的：

认知法：语言是受规则控制的认知行为（而不是习惯形成）。

注重人本主义法：学习外语的过程是实现自我的过程，是与他人相联系的过程。

以理解为基础的方法：语言习得只能在学生理解了有意义的语言输入的情况下实现。

交际法：语言的目的和语言教学的目标是交际。

这四种后出现的教学法并非相互冲突，我们可以比较容易地设计一种综合的教学法，这种教学法既注重语法规则、人本又注重理解和交际，事实上，我们发现，如果认真综合设计的话，这是非常有吸引力的一种方法。

有这么多种教学法，教师应该在了解各种教学法的基础之上，找出那些被证明是成功的实践范例进行应用。另外，教师在决定选用哪种教法前，应作好以下几个方面的工作：①了解学生的需要，他们为什么学外语？学外语的目的是什么？②了解制约教学的条件，

如课时、班容量、教材以及教学设施，然后决定怎样在此条件下进行教学；③弄清每个学生的学习态度和学习风格，在此基础上设计教学材料和教学活动；④识别学生需要学习的话语风格，语言活动和文章种类，把它们融进教学材料和教学活动；⑤明确规定学生语言学习的测试方式。能作好以上几个方面的工作，教师就可以从这些教学法中吸取有用的教学原则和方法，设计出最富成效的课题进行成功的教学。

第二章 21 世纪的交际性语言教学

一、交际性语言教学的概念

不久以前，在美国结构语言学和行为主义心理学影响盛行之时，语言教学的方法和材料也受这两种观点的影响，外语教师谈论交际需要的语言技能时总是指听、说、读、写四种技能。这些技能范畴在当时被人们广泛接受，而且还提供了现成的方法指南、学习材料以及教师培训框架。说和写这两种技能总的被描述成积极的技能，读和听被描述为被动技能。现今，听和读已经不再被认为是被动的行为，进行听和读的人被认为是积极的参与商议语言意义的人，人们用“图式”、“期望”、“自下而上”或“自上而下”这些词来说明这种商议意义的复杂的、互动的本质。人们用“产出性技能”这个词代替“积极的技能”来指说和写的技能，用“接受性技能”指带“被动的技能”听和读，这种“产出/接受”二分法阻碍了人们对作为商议的交际的充分的、全面的理解。

尽管与使用“积极/消极”相比，“产出/接受”的使用有了很大的改善，但是并没能达到表达交际的互动这一本质的目的，它把“信息发出”和“信息接受”这样一个相互协作而产生意义的本性给丢掉了。信息看似固定，我发出，你接收，但它就像足球场上的足球，我们看足球赛时，感兴趣的不是足球，而是足球运动员在场上的策略——如何踢球、传球、做假动作。而交际的乐趣同样在于交际参与者的策略，最能体现交际的协作本质的词语是“理解”、“表达”和“商议”。交际者需要的交际能力不仅包括语法能力，还要有语用能力。

现在，人们已经意识到语言使用的“四种技能”模式的不足和听说法的缺陷，并总的接受了这样的观点：写和口语交际技能是复杂的、相互关联的，学生有获得交际体验和商议意义的需要。较新的、更综合的语言理论和语言行为已经取代了那些寻求美国结构主义和行为主义心理学支持的理论，这些理论所提出来的语言行为互动性的观点给许多教师带来了大量的挑战，比如，在教结构时，如何把形式和功能统一？对学生的恰当的标准是什么？如何判断这个标准？什么是错误？如果出现错误又该如何处理？如何衡量外语学习是否成功等。接受交际性的标准就必然要诚然地解决这些复杂的问题。

二、交际性语言教学的产生和发展

当今的交际性语言教学可以说是同时起源于欧洲和美国。在欧洲，移民和外来劳工对语言学习的需要迅速增加，丰富的英国语言学传统用社会背景以及语言背景来描述语言行为，而这一传统促使欧洲议会制定了以意念功能概念为语言使用基础的教学大纲。功能性语言学认为语言有潜在的意义，在理解语言体系和语言功能时有它的核心性，根据这个观点在大纲中以学习者应该用目标语做什么描述了欧洲各主要语言的起点水平（van Ek，

1975)。语言功能是以对学习者的需求评估、明确的教学目标为依据，而语言的交际性则是在基于对学习者的需求评估基础上通过这种意念—功能教学大纲进行的特殊目的的教学实现的。

交际性语言教学在欧洲其他地方发展的核心主要是交际性课堂语言教学的过程。例如，在德国，在人们普遍关注个人民主权利这样一个背景之下，语言教学方法论者率先编写了鼓励学习者可以根据自己需要进行选择使用的课堂教学资料（Candlin, 1978），他们为交际性英语教学编制的系统的各类练习被用于师范课程和培训班，帮助教师适应课程的变化。在编定时，这些练习充分利用了特殊语法结构的各种社会意义和功能，这种系统的各种练习鼓励教师和学生通过有原则地选择相关练习阐明他们的学习方式（Piepho, 1974; Piepho and Bredella, 1976）。同时，在英国兰卡斯特大学任教的 Candlin 以及法国南希大学的 Holec 和他的同事们也都进行了类似的探索性研究。在 20 世纪 70 年代用于促进课堂交际性语言教学的补充性教师用书也大行其道。

同时，在美国，Hymes (Hymes, 1965) 对 Chomsky (Chomsky, 1965) 提出的“理想的本土语者”的语言能力特征提出质疑，他认为应该用“交际能力”代表在社会背景下的语言使用或对社会语言准则适合性的遵守。但是 Hymes 对语言团体、语言融合、交际及文化的兴趣与英国语言学传统中的 Halliday 相同 (Halliday, 1978)。Hymes 的交际能力可以看成是 Halliday 意义潜能的对应词，类似的是，他关注的不是语言学习而是作为社会行为的语言。随后，美国的方法论者在解释 Hymes 的观点对学习者的重大意义时倾向于把重心放在本土语者的文化规范和对于在非母语者课堂环境下真实再现它们的困难。鉴于这种困难，作为教学目标的交际能力的适合性遭到了质疑。

同时，在美国 Illinois 大学的一个研究项目中，Savignon (Savignon, 1972) 使用了“交际能力”这个词来表征课堂上学习语言的学生与其他人互动交流的能力，用以区别他们背诵对话、完成语法方面的客观题的能力。有时，句型练习和避免错误是语言教学的规则，对成人法语课堂教学的研究关注的是把“模仿”作为教学计划的实践效果。通过鼓励学生询问信息，寻求解释，使用迂回策略等语言和非语言资源使学生们能够鼓起劲儿来协商意义并坚持把手边的交际任务完成，教师则要率领学生去冒险，讲的一些目标语并不是背诵句型。这个研究里的模仿策略成为了 Canale 和 Swain (Canale & Swain, 1980) 的“策略能力”的基础，策略能力与语法能力、社会语言能力一起成为他们二人所提出的交际能力三元素框架。每学期的考试结果表明了令人信服的结果：进行交际练习取代句型练习的学生在完成语法客观题时精确度一点也不逊色。另一方面，流利度、可理解性、在无准备情况下口语交际量等衡量标准下，进行交际练习的学生很大程度上超过那些没有进行交际练习的人。学生对考试模式的反映进一步支持了这样一个观点：即使是初学者也能够对那些让他们集中注意力于意义而不是结构特征的活动作出不错的反应。

于是，人们编制了许多如角色扮演、游戏等用于交际性课堂的法语外语教学活动资料，在这些资料的辅助说明中，描述了这些资料的目的是使学生参与交际并获得交际经验，鼓励教师用法语为学生提供词语解释并用诸如：“…用法语怎么讲？”“请重复”等。与 Candlin 和他的同事们在欧洲进行英语二语教学的背景不同，这儿的重心放在了课堂教学过程和学生自主性上，游戏、角色扮演、二人活动以及其他的小组活动的应用被广泛接受并广泛应用于现在几乎所有语言的教学。

这样交际性语言教学就被看作是起源于多学科，至少应包括语言学、心理学、哲学、社会学以及教育性研究，其一直是通过学生参与交际性活动详细制定并实施那些能够促进学生功能性语言能力的教育计划和教学方法。其核心是把语言学习理解为教育和政治两方面的事情，语言教学不可避免地 与语言政策联系在了一起，从国内和国际多文化角度看，不同的社会政治背景可以产生不同的语言学习目标和不同的教学方法策略，教学计划和实施取决于政策的决定者、语言学家、研究者和教师之间的谈判协商，对教学计划是否成功的评估也要求类似的通力合作。对适用于目标和教学背景的教法和教学材料的选择是以对受社会制约的学生学习需求和学习风格的分析为基础的。

三、对交际性语言教学的解释

课堂教学模式表明了被提出来的构成交际能力的四种因素综合 (Savignon, 1972, 1983, 1987; Canale & Swain, 1980; Canale, 1983a; Byram, 1997)。Savignon (Savignon, 1983) 的倒金字塔模式显示了通过越来越多样的交际性练习，学生是如何逐渐地提高他们的交际能力的，这种交际能力包括有语法能力、话语能力、社会文化能力和策略能力。尽管各个方面的相对重要性取决于总体的交际能力，然而每一个方面又都是必要的。另外，各方面能力之间都是相互联系相互作用的，没法单独发展或衡量某一能力，因为这些方面能力的发展不像是穿在一起的珠子，从一个到另一个，而是任何一个方面能力的发展都可以使交际能力全面提高。

语法能力是指句子水平的语法形式，是识别语言中词汇、词素、句法以及音韵等特征的能力并应用这些特征理解、解释并构成词和句子的能力。语法能力与任何的语法理论没有关系，也不与背诵语法规则有 任何联系，一个人的语法能力是通过他在解释、表达、与人协商意义时使用语法规则表现出来的。

话语能力与单个的词或短语没有关系，而是与构成文本的、形成一个有意义的整体的一系列相互联系的语言如：话语、书面的词汇、短语等有关系。这个文本可能是一首诗、一封短信、一个节目广播或是一个电话交谈、一部小说。识别单个的语音或词语可以帮助理解整个文本的意思，这是人们所知道的自下而上的过程。另一方面，对文本主题或目的的理解可以有助于对单个的语音和词汇的理解，这是自上而下的过程。这两种过程在交际能力中都是非常重要的。

在谈及话语能力时人们还经常提到另外两个概念：一致性和连贯性。文本的一致性是指在一个文本中所有的话语或句子都是围绕着该文本的那个中心观点的这种关系，也就是说，文本中所有的话语句子都是为文本的中心思想服务的，而话语或句子之间的这种关系就叫一致。一个文本的主题或中心思想的确立是理解和表达所不可或缺的，文本有了主题或中心才使得对构成每个句子的单个的句子的理解成为可能。而连贯性是指单个句子之间的局部联系或结构联系。Halliday 和 Hasan (Halliday & Hasan; 1976) 以鉴别英语中使用的各种连贯手段而著名，他们的工作对培养英语作为第二语言或外语教师所使用的资料产生了重大影响。

社会文化能力超出了语言形式，是多学科交叉领域，与语言使用的社会规则有关。社会文化能力要求对语言使用的社会背景的理解：参与者的角色、他们分享的信息以及相互

交流的功能。尽管我们还要有一定的语法知识，我们对社会文化恰当性的描述还远远不够，但这些却可以使我们在许多不同的情形下成功地交际。当然，学习者不可能预见各种各样的情形下的社会文化方面。另外，英语经常用于不同的母语的人之间的交际，而多文化交际的参与者不仅对附着于语言的文化含义很敏感，还对语言使用的社会习俗感兴趣，比如：话语的轮换、内容的恰当性、非语言行为以及语调等。这些习俗对信息的理解产生影响，于是重要的是文化意识性而不是文化知识，只对英语国家的文化有了解并不够，我们必须对目标语国家文化有总体的感情移入和开放。因此，社会文化能力就包括愿意进行意义协商，愿意推迟判断而从语言使用的风俗和文化差异方面考虑其可能性。而所有这些特征都可归于文化的灵活性或文化意识。

“理想的母语者”——在所有社会交往中都能够使用完美恰当的语言进行交际的人，只存在于理论当中，没有人能够完全了解世界各地各种各样的英语，交际能力通常来说都是相对的。我们在不熟悉的环境下使用的应对策略有限，这是因为我们对规则方面的了解不够或疲倦、分散注意力等可使用的策略有限，而这些的使用表现了“策略能力”。有了实践和经验，我们在语法能力、话语能力和社会文化能力方面都有提高，而策略能力的相对重要性就减少了。然而有效地使用应对策略对于在所有情形下的交际能力来说是非常重要的，它能够把高水平交际者与其他水平者区分开来。

通过定义，交际性语言教学把重心放在了学生上。学生交际需要为制订功能性方面的教学计划目标提供了框架，这暗示了对学生的全面的质量化的评价而非语言特征的量化评价。关于恰当的考试方法问题的论战一直在进行，许多革新的教学大纲因其未实现预期的改革目的而被废除。目前的教学改革青睐于文章写作、课堂演讲以及一些更能够全面考察学生能力的方法，一些项目已经开始了对学生作业的评价，如对学生的创作的诗歌，写的报告、故事，拍摄的录像带等类似的工作进行收集评价，目的是给予学生更客观、更富有鼓励的评价。

尽管现在交际性语言教学有了这样一个新名字，受到研究的普遍关注和广泛认可，然而它并非一个新的观点。在整个语言教学的历史长河中，一直有人在倡导关注意义而不是形式；关注发展学生的用于真实交际的使用语言的能力。

因自身知识储备情况和阅历的不同，教师们对交际性语言教学的反应也有所不同。一些教师对于在讨论交际能力时的模糊性感到沮丧，他们认为意义协商是崇高的目标但缺乏精确性而且不能提供一个评价学生的统一标准，能力是变量且高度依赖于交际的背景、目的以及参与交际的人的角色和态度。另外一些教师则乐于有机会自己挑选或编制材料，为学生提供一系列的交际任务，对学生的进步进行全方位的评价。

让有些教师沮丧的第二个原因是第二外语习得的研究发现语言习得的途径在很大程度上不受课堂教学影响。对第一语言习得的研究始于20世纪70年代，不久第二语言习得的类似研究也开始了，基于对没有事先准备的口语交际的表达的考察发现，语言习得是遵循一个形态句法学规律的，而这样一个规律是不受学生年龄和学习背景影响的。这些发现确实令人感到尴尬，教师们也可以从自己对学生的日常观察中证明这一点，那就是课本上教给学生的语言、句式并不能确保学生自发使用。这些发现还批驳了语法翻译法和视听法（这两种方法把语言习得的重任放在教师讲解语法规则以及坚持训练学生语言的精确性上），还与“能让人们掌握基本的英语、法语、德语…”的教材发生了冲突，于是，教师

们拒绝这些研究发现，重新开始用客观题的语法考试评价学生，甚至用学生母语授课以确保学生会语法。

四、形成交际性教学大纲

最近几年的教学大纲、教学计划的改革创新给新老教师提供了令人眩目的选择，游戏、瑜伽、慢跑、爵士乐等都是被推荐的语言学习的辅助手段，越来越多的以计算机为媒介的交流机会（同步的有网上聊天、异步的有各种各样的网上信息交流、布告栏、电子邮件等）为全世界的学习者提供了全面的交际机会。

在向外语教师解释交际性语言教学时可以把交际性教学大纲分成五个部分，这些组成部分可以被看作是与主题相关的一组活动或与语言使用或用法相关的经历，这种分法可以有效地把那些促进交际性语言使用的策略进行分类。用“部分”一词为这些活动分类非常恰当，因为这个词可以避免人们误解为有什么顺序或水平。对交际性教学法的实验表明五个部分在教学的各个阶段都可以被混合应用。把以下活动融入教学活动可以充分说明教学大纲里内容的可选择性并表明它们之间的相互联系对学生的益处。这五个部分是：①语言艺术课；②有目的的语言；③我的语言是我：个人的英语语言使用；④你怎样，我就怎样：表演艺术课；⑤课堂之外。

1. 语言艺术课（或语言分析）

语言艺术课是第一个组成部分，它包括那些教师最擅长的事情，事实上也许是教师们学到的一切，这个部分包括有母语教学中训练学生准确性所使用的大量练习。在英语作为第二语言教学中，语言艺术的核心是英语组成结构，包括句法、词素和音素，例如，如果写作是一个教学目标，那么拼写测验就非常重要。注重组成结构时，一些为人熟悉的活动（翻译、听写、机械记忆等）非常有用。扩大词汇量可以用下定义、同义词、反义词、词汇搭配等方法得以实现；发音练习、动词用法的句型重复、结构特征以及对常规句式规则、语法的解释都有助于对语言形式的关注。还有许多各年龄段学生喜欢的用于交际的语言艺术方面的游戏，只要不被过度使用也别被当作解决各种语言问题的金钥匙，这些游戏就可以成为教师的资源库中一分子。

2. 有目的的语言或语言实践

有目的的语言或语言实践是第二个部分，与语言分析相对照，语言实践是为了能在当前的真实交际中使用英语，但并非所有在学英语的人都是为了同样一个目的。学生对具体的交际目的的需要关注在选择材料和安排顺序方面是非常重要的，但不管学生的交际需要是多么遥远或不具体，每个以交际能力为目的的教学计划都应对英语的有意义的使用而不是英语的组成结构给予充分重视。

在用英语授课的英语作为第二语言教学的课堂上，学生有对英语的自然真实的交际需要，此时，有目的的语言是学习环境内在的特征。在英语作为第二语言教学环境下，教师与学生共同的语言多数情况下是其他语言而不是英语，那么，教师就一定要多为学生使用英语的机会，其中，全程使用英语授课是一种方式。在所谓的基于内容的教学中，重心不是英语语言；内容，如历史、音乐、文学等是通过英语的使用而被教授的。使用浸没式教学计划的小学、中学甚至大学使用英语教授所有课程，这种方式为学生最大程

度地提供了语言实践的机会。

习惯于母语授课的学生在老师对他们讲英语并希望他们能听懂甚至做出反应时会感到很不适应，这时教师要特别留心帮助学生明白他们并不需要听懂每一个词，也没有人要求他们像讲母语一样地去讲英语，告诉他们努力理解大意，使用策略去表达、解释、协商意义，这些对交际性能力都非常重要。对于那些习惯于母语、注重语法和准确性的语法翻译法的学生来说，过渡到英语授课非常困难，但是在教师的帮助和鼓励下，培养他们理解、表达、协商意义所需的策略能力，就会有令人满意的结果。

3. 我的语言是我：个人语言使用

这个部分是交际性大纲中的第三个部分，与学生在英语中出现的身份有关。学生的态度是他们成功的最重要的也是惟一的因素，无论学生学习语言的动机如何，他的交际性能力的养成需要有他的全面参与，最成功的教学计划是那些能够考虑到语言学习情感和认知方面的计划，这些计划使学生在心理和智力两个方面都能积极参与。

在计划交际性语言教学时，教师应记住一点——不是每个人在同一角色上都自在的，在教室这个小群体内与在社会大舞台一样，有领导者和追随者，两种角色对小组活动的成功都非常关键。在小组讨论中，总有一些人说得最多，而那些在较大的小组活动中保持沉默的学生在二人活动中却表现很好，有时他们更喜欢单独完成任务。不过，交际性活动种类越多越能使更多的学生参与。

“我的语言是我”首先告诉我们要在学生使用英语时尊重他们，尽管语言艺术活动为准确性提供了合适的背景，个人英语语言使用却没有，多数教师了解这一点，所以当学生表达他们个人的感受或经历时教师会凭直觉把注意力集中在意义上而不是语言的组织结构上，然而一再地对课本和考试中结构准确性的强调会让没有注意到并不妨碍意义的不像母语的教师的教师感到不舒服，了解了交际性语言教学中解释、表达、协商意义的重要性和语言艺术与“我的语言是我”的区别可以使教师安下心来，他们为学生提供的交际性练习对学生来说是非常重要的。

当学生使用英语自我表达时尊重学生不只是少揪住学生所犯的形式错误不放，还要认识到所谓的像本土语者并不是学生所要达到的目标。外语教学已经经历漫漫长路，“像本土语者那样讲英语”不再是听说法占据主导地位时期教学的理想。在目前这样一个多元文化的世界，在评价交际能力时使用“本土的”、“像本土语的”之类的词语已经不再合适。另外，本土语者，正如我们已经观察到的那样，一点也不“理想”，他们在交际能力的风格和程度上都有很大差异。

不仅如此，随着英语越来越多地被用做全球性交际语言，所谓的英语“非母语者”的数量远远超过英语“母语者”的数量，对于第二语言教学来说，没有必要去判断某个人的“母语”是什么。Chenny Lai 认为：

As to the definition of “native” or “first” language we discussed in today’s class, I came up with the idea that we have no say about whether a person’s native language is his native one. It is the speaker who has the right to FEEL which language is his native one. The native language should be the one in which the speaker feels most comfortable or natural when making daily communication, or more abstractly, the one in which the speaker does all his thinking. There are two major languages spoken in Tai-