**第二语言教学与外语教学**

**11.1** **引言**

本书用一章的篇幅探讨第二语言

教学和外语教学，这样做有着充足的

理由：第一，语言教学一直是**应用语**

言学(Applied Linguistics)的一大关

注点，应用语言学又是语言学的一部

分(或者说一个分支)。实际上，早

期应用语言学的主要关注点就是如何

学习语言和如何教授语言。很多语

言学教材都包括有关语言学习和语言教学的章节。《语言研究》(The Study of Language,2014) 有一章专门讲述了第一语言习得，另有一章专门讲述第二语 言习得。第二，也是更为重要的一点，本书的很多读者是语言教师或即将成为 语言教师。我们相信，掌握一些语言学知识不仅有助于这些读者进一步理解 语言的运作规则，也有助于他们更加深入地理解如何教授语言。语言学理论 直接或者间接地影响着语言教学的途径和方法(Richards &Rogers,2001)。

虽然一章的篇幅并不足以涵盖太多教学理论和实践内容，但我们仍然认为有

必要从语言学角度对语言学习和语言教学进行介绍。事实上，作为研究语言

的 一 门科学，语言学对语言教师有着极其重要的意义(Lehmann,1979)。有

人认为教师们已经完全掌握了某种语言，因此他们不应该再浪费宝贵的时间

去进一步学习有关语言的知识。 McCarthy 和 Carter(1994:xi) 对这种认识 提出了质疑。教师们应该关注怎样更加有效地教授语言，要做到这些仅仅掌 握教学法知识是不够的。

很多教师认为他们确实应该对自己所教授的语言有更深的了解，但是却 不敢肯定他们是否需要语言学理论来指导自己的教学。也就是说，他们不知 道自己是不是应该学习一些语言学知识。对这个问题，我们的答案是肯定的：

为了使教学活动更加行之有效，教师们有必要学习一种或多种语言学理论，至 少应该了解自己教授的语言都有哪些规则。McDonough(2000) 指出，学习

一些语言学理论并且将其应用到语言教学实践是必要的而且是有益的。根据 McDonough 所说，与那些只会依仗自己的权威使用“这是固定说法”“这是 例外情况”或者“这是非正式用法”等措辞来搪塞语言问题的教师相比，能够 对语言特点进行解释的教师更具有信服力(P33) 。Ellis(2006) 认为，教授一 些显性的语言知识可以帮助学生掌握随后接触到的隐性知识。Bachman(2010) 从语言测试的角度指出，语言知识是语言能力的关键组成部分。

语言教师应该向学生呈现真实完整的语言，而不仅仅是语音、词汇或者句 法体系。语言教师也必须借助语言学理论才能获取真实的语言并对所获取的 语言有所理解。鉴于语言教师还有很多其他任务，我们不能期望他们成为语 言学家，但教师显然应该尽可能多地从语言学理论中获取知识。语言教师应 该善于吸收和利用语言学理论的研究成果，而不是在每堂语言课上给学生灌 输这些理论。

教师们还应该认识到，语言学流派并不是唯一的，语言学呈现出的是一种 百花齐放、百家争鸣的局面。不同流派之间存在争议和矛盾，相继出现的不同 派别不断破旧立新，建立自己的学说(Lehmann,1979)。

在本章接下来的几个部分中，我们将讨论与语言学相关的第二语言教学 或外语教学的一些主要领域。“第二语言教学”和“外语教学”在意思上有差别， 但在本章中我们将两者视为可互换使用，敬请知悉。

**11.2** **语言学习**

在探讨语言学研究对语言教学的影响之前，我们先看一下语言学研究是 如何帮助我们更好地理解语言学习过程的。过去，很多语言学习理论是基于 某种语言学理论提出的。事实上，语言学知识能够使我们真正理解学习者应 该学习什么样的语言，能够学习什么样的语言，怎样学习语言以及最终能学到 什么。因此，语言学在语言习得研究和语言学习研究中一直起着十分重要的 作用。 Ellis(1994:1) 指出：“很多早期的(二语习得)研究都以语言学为中 心，特别注重对学习者语言语法特征的研究，并且这些研究是以心理语言学为 导向的。后期的研究则开始对学习者的语言进行语用学研究，而且越来越多 地采取了社会语言学的视角。”因此语言学与二语习得研究确实存在着不可割 裂的关系(Cook,2000:3)。

语言学理论与语言学习研究的关系十分复杂，因此我们不能对所有问题 展开深入的讨论。这里我们只谈其中的几个问题，来说明语言学知识与语言 学习的关系。

在进入下一部分之前，我们还有一个问题需要说明。这里所说的“语言学 知识可以为语言学习服务”,并不是指学习者要通过学习语言学理论来提高自

己的语言学习。虽然一些学习者(例如高水平的学习者和外语专业的学习者) 确实从扎实的语言学知识中获益颇多，但我们并不建议大多数依然在艰难地 学习语言本身的语言学习者去学习语言学理论。因此，本章将着重讨论语言 学理论怎样帮助解决语言学习研究领域中的一些有争议的问题。本章的讨论 与前几章的内容是有关联的。读者(特别是语言教育领域的读者)在阅读本章 时可以对所学语言学知识的具体应用进行深入思考。

**11.2.1** **语法在语言学习中的作用**

是否需要教授语法以及怎样教授语法是二语习得领域内研究者们争论的 焦点问题之一。很多传统的语言教师将语法割裂为孤立的语法知识点来分别 讲解，这种做法已经受到广泛的批评，因为它仅仅关注语言形式而忽略了语言 的意义。然而，沉浸式学习和自然语言习得研究结果表明，当课堂上的二语习 得完全从经验出发并以语义为中心时，一些语言特征最终无法发展到目标语 水平(Doughty &Williams,1998:2)。作为“完全以语言形式为中心”和“完 全以语言意义为中心”的折中途径，近年来出现的“**关注语言形式”**(Focus on Form) 对语言学习中语法的作用采取了一种折中的态度。

“关注语言形式”的核心思想是，虽然语言学习总体上应以关注意义为中 心，以交流为导向，但适度关注语言形式仍然是有益并且是必要的。“关注语 言形式”的做法是，当理解或语言输出遇到问题时，教师和/或一个或多个学 生暂时性地将注意力转移到某些语

法特征上(Long &Robinson,1998: 23)。

虽然大量文献报告了“关注语言 形式”的成功例子，它在实践中的运 用也不是完全没有问题。其中一个问 题就是，哪些语言成分最适合通过“关 注语言形式”的途径来学习。这个问 题大多从语言学的角度出发加以研究 (DeKeyser,1998) 。 主要有两个变量 影响语言成分在“关注语言形式”中 的顺从性(Amenability, 指某个语言

With

Grammar

项目通过学习而发生变化的可能性), 即 普 遍 语 法(Universal Grammar, UG) 的相关度和语言结构的复杂度。

“关注语言形式”的支持者们认为，如 果二语中的某个结构是普遍语法的一

部分，它的顺从性就高；否则，顺从性就低。在“关注语言形式”的教学中， 我们会根据语言结构顺从性的高与低来采取不同的措施。问题在于没有人确 切地知道哪些成分是普遍语法的一部分。这里正是语言学研究要发挥作用的 地方。普遍语法，这种通常被认为是为了产生理论才出现的理论，此时在最实 际的语言学习研究中得到了应用。

除了与“关注语言形式”有关联以外，普遍语法的研究也得到了很多其他 二语习得研究者的重视，原因正如 Ellis(1994:35) 所指出的，普遍语法的知 识在很多方面都对二语习得研究有帮助，例如，它可以用来解释发展顺序和语 言迁移。

语言结构的复杂度这一变量也同样不简单。人们通常认为结构越简单， 可学性就越高。但是复杂度是很难定义的。形式上简单的语言结构可能功能 上很复杂，而形式上复杂的语言结构不一定功能上也同样复杂。这里，我们需 要再一次求助语言学知识来更好地理解语言结构的复杂程度。

目前，人们通常认为语法在语言学习中的作用已经得到了应有的重视。问 题是我们对于语法的了解还不够，甚至对于语法的定义还没有达成共识。完 全基于语法的语言学习和教学之所以失败， 一种可能的原因是我们没有一种 可靠的语法理论作为依据。已经有学者开始尝试研究形式语法、生成语法和 功能语法在这方面的应用(Ellis,1997:73) 。 但是到目前为止，我们还无法 确定究竟应该怎样学习语法。问题不在于二语习得研究者和教师无法在多种 语法理论中作出选择，而是没有任何一种理论是令人满意的。因此，对语法进 行语言学研究的重要性是显而易见的。我们需要对语法作出更好的描述。

现有的广泛应用于语言教学的语法模式之一是功能语法(Halliday, 1985,1994)。基于Halliday 的理论，Lock(1996) 提供了一种功能性描述框 架，旨在帮助语言教师理解不同语法元素之间的关系以及这些元素如何相互 作用并在上下文中产生意义。Lock 分析了关键的英语语法范畴和语法成分，对 第二语言学习者学习各种语法时存在的典型问题作出了解释。

**11.2.2** **输入在语言学习中的作用**

当学习者接受了足够的目标语输入时，语言学习就会自然而然地发生，这 个道理是显而易见的。输入可以是口头语言，也可以是书面语言。口头语言输 入可能发生在交互活动中(如学习者与母语者、教师或者其他学习者的对话), 或者出现在一个没有交互的语境中(如听广播或者看电影)。

虽然输入的作用是毋庸置疑的，但对于学习者到底应该接受哪种输入这 个问题，学者们的观点却不尽相同。那些相信语言学习应始终以意义为中心 的研究者倾向于给学习者们提供原汁原味的真实语言输入。在理想条件下， 不同难度的语言材料都应该提供丰富多样的真实语言输入。换言之，输入应

该在风格、语式、媒介和目的等方面有所不同，并且具有真实语境下目标语言 的典型特征(Tomlinson,1998:13)。

虽然真实语言输入有很多优点，但另一种有力的论点是，任何输入要想对 语言学习产生作用，首先应该是可理解的。根据Krashen(1985) 的输入假设 (Input Hypothesis),学习者主要通过理解语言输入来实现习得。 Krashen 提 出的i+1 理论认为，学习者接触的语言应该略微高于他们的现有水平，这样他 们既可以理解其中的大部分内容，又可以面对一定的挑战，从而争取更大的进 步。输入的难度既不能过大，让人望而生畏，也不能过于接近学习者现有的水 平而失去挑战性。

在 Krashen 输入假设的启发下，很多研究者开始研究最理想的语言输 入，比如“预先调整的输入”(premodified input)和“交互调整的输入” (interactively modified input)。预先调整的输入是指根据学习者的现有水平 事先对语言材料进行精细调整，而交互调整的输入(经常是口语篇章)是在师 生的交互活动过程中得到调整的。前人实验结果证明，交互调整的输入对于 学习者的语言习得更加有效。

虽然输入在语言学习中的作用是不言而喻的，但输入理论及其应用仍然 有很多问题值得研究。问题之一就是我们对不同的输入类型还缺少语言学的 分析。不同类型的语言输入很有可能对语言学习产生不同效果，但是我们并 不知道不同的输入在语言上究竟有哪些区别。针对以上谈到的问题，为了更 好地理解语言输入，我们需要回答下列几个问题：

(1)从语言学的角度来看，真实和非真实的语言输入有什么不同?

(2)如果i+1 的输入是可取的，我们怎么能够保证语言输入材料是i+1 而 不是i+0 或者是i+2? 有没有可靠的语言学标准来判定语言输入“略微高于学 习者的现有水平(不多也不少)"?

(3)如果调整输入(不管是怎样调整的)是我们应该为学习者提供的最佳 输入，我们到底应该怎样来调整输入?是从语言方面还是从其他方面?如果 是从语言方面进行调整，那么标准又是什么?

如果说实证研究已经证明了某种类型的输人对语言学习最有益处~~，那么~~

下一步就要来研究这种输入的语言特征，以便我们可以寻找或编写类似的语 言学习材料。这是语言学能够在语言教学中发挥作用的又一个领域。

**11.2.3** **中介语与语言学习**

除了语言输入以外，输出也可以促进语言习得(Swain,1985;Skehan,

1998)。正确的输出要求学习者根据自己需要表达的信息来组织自己的语言。 当学习者根据表达的需要来组织语言时，他们并不是简单地重复他们所学的 知识，而是在经历一个加工和建构的过程。例如，他们对读到或听到的句法进

行处理，并且构建句法结构以便表达他们想要传达的意思。

从某种程度上来说，认为语言输出对于语言习得有促进作用的观点与**建构** **主义**( Constructivism) 的观点是相互吻合的。建构主义的语言观认为，学习 语言(或者任何其他知识)是一个社会建构的过程(Nunan,1999:304) 。 学 习者们可以通过相互合作、协商和完成各种各样的任务来学习语言。换句话说， 他们在某种社会和文化环境下构建自己的语言。

正处于学习过程的二语或外语学习者构建的语言通常被称为**中介语** (Interlanguage) 。 中介语通常被理解为介于目标语和学习者母语之间的语言。 与目标语相比，中介语还不够完善，但它也不只是学习者母语的简单翻译。其 实，我们也不能把中介语看成是母语和目标语的过渡阶段或者是二者的简单 混合。中介语是一个动态的语言系统，它不断地从初级水平向接近本族语水 平发展。因此，中介语的“中介”实际上表示的是在开始阶段和最终阶段之间。

中介语研究可以从两方面进行：(1)研究中介语学习过程中学习者的心 理、生理和神经机制。(2)研究中介语的语言学特征。学者们已经广泛开展了 第一方面的实验研究，而第二方面的研究却没有得到应有的重视。事实上，这 两方面的研究有着同等重要的作用。针对中介语的语言特征，我们提出以下 值得研究的问题：

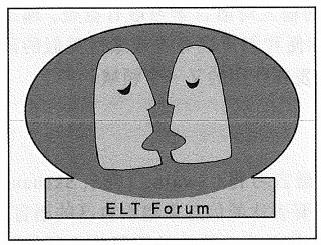
(1)从语言学角度来看，中介语与目标语以及学习者的母语有什么不同?

(2)低水平的中介语和高水平的中介语有什么不同?

(3)学习者是怎样运用中介语来表达意义的?从实用角度来看，中介语在 何种程度上比目标语更有效?

对上述问题的回答必将对语言习得的研究产生有益的影响。然而，对于 中介语的研究必须要有语言学作为理论框架。显然，对这个领域有兴趣的研 究者们应该有一定的语言学基础。

**11.3** **语言教学**



可以说，语言教学的方方面面都可 以从语言学中获得启示。从宏观上看， 语言学理论影响着教学法的总体发展方 向。例如，结构主义语言学把语言看作 是一个结构上互相联系的表义系统。相 应地，语言教学就要教授这些结构，通 常包括语音单位、语法单位、语法规则 和词组(Richards &Rodgers,2001)。

在微观层次上，语法知识帮助语言教师们更好地解释他们所教的具体的语言。

本部分主要讨论宏观层次上语言学与语言教学的关系。

**11.3.1** **基于语篇的语言教学**

以语篇为基础的语言观认为，语言范式(linguistic patterns)存在于语篇 之中。传统语言学研究的对象一直是词汇、小句和句子，而语篇语言学则认为 语言超越了这些单位(McCarthy &Carter,1994)。以语篇为基础的语言观关 注的是口头和书面的完整语篇以及这些语篇所在的社会和文化背景。相应地， 基于语篇的语言教学强调培养学习者的语篇能力，这是与众所周知的交际能 力很相近的一种能力。**交际能力(** Communicative Competence)是指学习者 在具体的语境中恰当并且有效地运用语言进行交际的能力。交际能力包括语 法词汇知识、会话规则以及怎样运用和回答不同类型的言语行为和社会习俗， 以及怎样恰当得体地运用语言。

语篇语言学认为，学习者既要知道如何以及何时在不同情景下运用语言， 也要具备运用各种语言形式的能力，例如语法能力(包括词汇、形态、句法以 及语音)以及语用能力。只有在满足以上两种条件后，我们才能认为语言学习 是成功的。

基于以上理念，在二语学习和外语学习中，教师应鼓励学习者去完成交 际任务，因为完成这些任务有助于他们习得目标语言。在这种理论指导下产 生的最有影响的语言教学途径就是**交际语言教学(** Communicative Language Teaching) 和**任务型语言教学(** Task-based Language Teaching)。在实施交际 语言教学和任务型语言教学的课堂上，学生们通过完成任务来学习语言。

任务的类型大体上有两种：真实任务(real-world tasks)和教学任务 (pedagogical tasks)。真实任务与我们在日常生活或工作中要进行的活动非 常接近。例如学生以小组的形式讨论怎样改进他们学校的运动器材(例如，买 一些新的器材),然后给校长提出一些建议。这类活动属于真实活动，因为在 生活中我们会遇到这样的问题。教学任务是那些学生只是在课堂上开展而在生 活中不会发生的活动。例如，学生两人一组，教师给每个人发一张图片，图片上 的大部分内容是相同的，但是还有一些不同之处。活动要求双方通过各自向对 方描述自己的图片来找出这些不同。在这个活动中，学习者运用语言来做具体 的事情，也就是找出两幅图片的不同。在完成这个活动的过程中，学习者主要 关注的是语言的意义而不是形式，因为活动并不是要求他们练习某些特定的 语言项目。我们把这种活动定义为教学任务，因为在真实生活中我们不会遇 到这种情况。这类活动是专门为教学设计的，其目的是帮助学习者学习或复 习某些语言知识或者技能。但这里并不是说真实任务没有教学上的目的。

基于语篇的语言教学观有很多不足之处，因此受到人们的批评。它过分 强调了语言习得过程中的外部因素而没有对内部因素给予足够的重视。它与

行为主义语言习得观有一个共同之处，即把环境因素和语言输入视为语言习 得的核心。它过于关注语言习得中学习能力和语言功能的作用，却没有注意 到指导语言习得的一些普遍规律。

**11.3.2** **普遍语法与语言教学**

在目前流行的主要语言学理论中，乔姆斯基的普遍语法(UG, 以前叫 TG, 即转换生成语法)接受度更高也更广泛。普遍语法要回答的一个主要问 题是，为什么第一语言习得基于很少的外界输入就能快速获得成功。普遍语 法认为语言习得本质上并不依靠外在的语言输入。

乔姆斯基认为，每一个母语者都具有一种语言能力。儿童出生时就具有 一些带有普遍性的语言知识。在母语习得过程中，儿童把先天的内在语言体 系与母语相比较，从而调整自己的语法结构。因此，语言学习不是一个简单的 习惯形成过程，而是一个不断地建立和验证假设的过程。普遍语法还认为每 一个句子都有深层结构、表层结构和一些转换规则。

另外，乔姆斯基认为输入是贫乏的，仅靠语言输入是不足以完成语言习得 的。主要有两个原因：第一，人们在使用语言的过程中时常出现诸如口误、犹 豫和错误开头等现象，从而降低了语言输入的质量。所以，仅仅依靠输入作为 语言学习的基础是不够的。第二，输入中没有语法校正。也就是说正常情况下， 输入没有反面证据(negative evidence), 而正是从反面证据中学习者可以了 解到目的语中哪些语言是不能接受的。

虽然普遍语法最初不是为了第二语言习得而提出的，但它却给二语习得 领域的研究者和教师以巨大的启示。普遍语法的支持者认为，孩子和成人在 语言习得过程中均遵循着共同的原则。 Cook(2000) 曾撰写专著来探讨乔姆 斯基的普遍语法理论对二语习得研究的启示。

基于普遍语法的语言教学理论也受到了人们的批评。可以说，普遍语法 是专门为了解释语言的运作方式而提出来的。然而，为了解释语言本身，普遍 语法支持者也必须研究语言习得的过程。但关于语言习得的论述在普遍语法 理论中没有得到重视。普遍语法的第二个不足在于它只关注英语句法的核心 语法和通用的规则，而忽略了一些其他语法现象，如每种语言所特有的语法(每 种语言特有而不适用其他语言的语法规则)。第三，语言最重要的功能在于交 际，但是这一点被普遍语法忽略了。最后一点是方法论上的问题，也是最严重 的一个问题。因为乔姆斯基只注重解释和描述语言“能力”,而二语习得研究 者们很难对这种能力进行实证研究。

总之，普遍语法在解释中介语的发展和母语的影响等方面作出了重要的 贡献。在语言教师(或者教育语言学家)如何进行词汇教学和语法教学这个问 题上，普遍语法提供了重要的信息。然而另一方面，还没有确凿的证据来支持

普遍语法确实存在。如果促成了第一语言习得的语言模块(language module) 在第二语言习得中也被证明是可行的，那么二语教学就应该研究怎样才能激 发这种语言模块，并且重新设计语言教学方法。我们也应该更加细致地学习 普遍语法理论，以便给母语和外语教学奠定更加牢固的教育和教学理论基础。

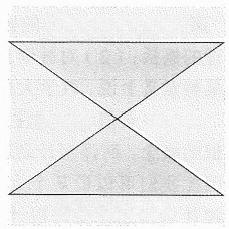
**11.4** **教学大纲的设计**

教学大纲的设计在语言教学中有着举足轻重的地位。从某种意义上说， 大纲设计是联系教学理论和教学实践的桥梁。教学大纲把教学理论应用到教 学实践之中并且为实践建立了一个可操作的框架。设计教学大纲最重要的部 分是选择和安排教学内容。显然，对语言的选择和排列应该基于对语言系统 的充分理解，这也是语言学理论能够发挥作用的重要领域之一。

**11.4.1** **教学大纲与课程计划**

在 语 言 教 育 领 域 的 文 献 中 ，课 程 计 划(Curriculum) 和 教 学 大 纲

(Syllabus) 这两个词语有时是可以换用的，有时 是加以区别的，有时会被误用或误解。同样地，大 纲设计(syllabus design)和课程发展(curriculum development) 经 常 造 成 研 究 者 和 教 师 的 误 解 。 这种概念上的混乱至少有两个原因。第 一 ，这 两个词在美式英语和英式英语中的用法是不同 的。第二，“课程计划”这个词的含义在近年发 生了变化。Stern(1983:434) 对两个概念的解释 如下：



Curriculum design

Course design

Syllabus design

“课程计划”这个词经常用在两个相互联系的意义上。首先，它指一 个教育机构或者体系中某个教育项目的教学内容。因此我们可以说学校 课程计划、大学课程计划、法语学校课程计划或者苏联教育课程计划。在 更加严格的意义上，它指学习的课程或者某一个具体科目的内容，例如我 们可以说数学课程或历史课程。在这个意义上，它和英国大学及学校在 某一科或者某一门课程上所谓的“教学大纲”是同义词。然而，近年来“课 程计划”这个词不仅用来指某一科目的内容，并且指代整个的教学过程， 包括材料、设施、考试以及教师培训等。简而言之，与学校、课程内容和 研究内容相关的所有教学措施都可以用这个词指代。

在 Stern 的定义的基础上，Nunan(1988:3) 指出，“课程计划”是指包括

语言学习、学习目的、学习经历以及师生关系在内的一个比较广义的概念；而 “教学大纲”是一个更加具体的术语，它是对教师和学生在实施课程时课堂上 所发生的具体活动的描述。

Rodgers(1989:26, 转引自Richards,2001:39) 对教学大纲和课程计划 作了类似的区分。Rodgers 指出，教学大纲预先规定了一门课的课程内容，它 可能是整个教学计划的一小部分，也可能是全部的教学计划。课程计划则是 一个广得多的概念。课程计划是孩子在学校参加的所有活动的总称。其中不 仅仅包括学生们要学什么,也包含了学生要怎样去学，教师怎样帮助学生学习， 使用什么样的教学材料，测评的方法和风格以及要用到哪些设备。

20世纪80年代以来，在语言教学领域，课程发展(开发)是语言教学整 个程序的中心环节这种说法愈加得到人们的认同。从20世纪80年代开始， 很多国家的政府教育部从课程设计的角度出发，参照标准来制定统一的国家 教学大纲(Richards,2001:41) 。 结果，过去被人们称为“教学大纲”的文件 现在被称为“课程计划”。

在本章中，教学大纲和课程计划这两个概念是有区别的。“教学大纲”用 来指课堂中具体发生的活动，通常包括教学的目标和内容，有时也指教学方法。 “课程计划”所提供的则是：(1)对语言理念、语言学习和语言教学的基本原 理的概括；(2)对教学目的和目标的具体说明；(3)教学计划的具体实施。从 某种意义上说，教学大纲是实施课程计划的一部分。

另一点值得我们注意的是，大纲经常用来指称和“语言教学途径”非常相 似的概念，而课程计划则指代为某国家或地区的语言课程所设计的具体文件。 因此我们可以说某个大纲是语法大纲或任务型大纲，但是我们不能说语法课 程计划或任务型课程计划。基于这点不同，我们认为大纲设计是一个教学法 领域的问题，而课程制定则是一个教育规划的内容。

**11.4.2** **教学大纲设计的理论背景**

多数情况下，外语教学的大纲设计主要包括选择教学内容和排列教学内 容的顺序两个步骤。选择教学内容是必须的，因为学习语言的整个体系既不 现实也没必要。选择的过程包括两个步骤：第一，把语言限定在某个特定的方 言和语域内。第二，根据一定的标准，例如出现的频率、难易度或者课堂需求等， 从所选语域中进一步选择要学习的语言。整个过程应该涵盖语言的所有层次， 例如语音层次、语法层次、词汇层次以及语境层次(语义或文化方面的)。

在实际大纲设计过程中究竟选择什么样的教学材料，从很大程度上来说 取决于设计者对语言的理解。如果设计者信奉结构主义的语言观，那么他会 选择主要的语言结构作为教学内容。如果设计者坚信功能主义的语言观，他 则会选择最常出现的语言功能或者概念。

在选择了一系列的语言项目后，下一个步骤就是要按照实际教学目的合 理安排教学的先后顺序。这个过程通常被称为“分级”(grading), 通常由两 个子步骤组成。第一步要为这些语言项目规定一定的教学期限，通常以年、学 期、月、星期、天和课时为单位。第二个步骤就要为语言项目规定教学次序。 这里有必要把分级过程的每一个具体步骤都用一个专门的术语来表示。我们 可以把分配学习期限的步骤叫作“分阶段”(staging), 而把安排语言项目的教 学顺序叫作“排序”(sequencing)。

这些实际操作貌似与语言学没有什么关系，但事实上，语言学在这里大 有作为。第一，语言学为我们描述了第二语言，并且解释不同的语言成分是怎 样组成整个语言系统的。第二，在制订教学计划的时候，适当参考语言学的分 类是有必要的，因为这样可以保证我们把必要的语言知识渗透到教学内容中。 这并不意味着我们要把语音体系、书写体系、词汇、语法和语境知识分开作为 独立的教学内容。这些只是语言学分类，是语言描述概念，而不是教学步骤。

目前，教育改革的重要趋势之一是将标准作为课程的核心组成部分。在 语言课程中，标准是对每位学生应该掌握什么样的语言知识和语言技巧所做的 陈述。中国在2001年到2018年间针对中小学英语教育出台了四个版本的英 语课程标准；在2004年和2007年颁行了两个版本的大学英语课程教学要求(同 课程标准)。标准的颁行时常引发人们对其合理性、创新性、可行性或缺陷的 讨论。但是在英语课程标准中，有一个问题还没有引起人们足够的重视，那就 是英语课程标准应该基于什么基础来制定。换句话说，就是课程设计者如何确 定特定阶段的学生应该学习什么内容?如果课程标准就是学生需要学习的内 容，那么我们要怎么确定什么是真正需要的?如果标准是学生能够学习的内容， 那么我们怎么知道学生到底能够学习什么?他们能够学习什么常常取决于他 们手头可利用的资源，比如：学习时间、学习材料、教师数量和质量。要回答 这些问题，我们就要用到理论，语言学理论就是其中的基础性理论。

**11.4.3 教学大纲的类型**

理论上讲，根据大纲设计者的不同语言观和语言教学观，教学大纲可以有 很多不同的编写方法。在过去的几十年主要出现了语法大纲、词汇大纲、技能 大纲、功能一意念大纲、内容大纲和任务型大纲。有些大纲受到了人们的重视， 有些则被忽视。下面我们将简要介绍影响较大的几种教学大纲。

1.结构教学大纲

受到结构主义语言学的影响，**结构教学大纲**(Structural Syllabus)主要以 语法教学为导向，以语言结构为基础。大纲编写者参考结构的使用频率、复杂 程度和有用程度等因素精心安排大纲中出现的词汇和语法规则在教学中的先

后顺序。

语法大纲潜在的理念是把语言看作一系列由语法规则组成的体系；学习语 言就要学习这些规则并且把这些规则应用到实际语言运用中。大纲是根据语 法规则的难易度来组织的。这类大纲每一单位课时介绍一个语言点，并且要 求在学习下一个语言点之前要完全掌握前面的知识点。

结构大纲应用了很多年，并且现在在中国大部分的英语课堂上还是占据 着统治地位。然而，越来越多的人开始意识到它的不足之处。主要的不足在 于这种大纲只关注语法结构和单个词语的意义，而认为长句的意义是显而易 见所以无须讲解的，而且对句子意义的解释不考虑语境的因素。学生没有学 会在真实的语境下地道地使用语言。结果是，被结构大纲教出来的学生往往 缺少实际的语言交际能力。

2.情景教学大纲

**情景教学大纲(** Situati onal Syllabus)没有明确的语言学理论作为基础。 我们可以认为情景教学大纲的编写者们视语言为一种交际工具。编写情景大 纲的目的是要具体区分目标语使用的不同场景。语言的选择和组织都是以情 景为线索的。其中包括语法结构和句型介绍及练习，但是它们被编在对话中， 对话的题目往往是“在机场”“在超市”“在银行”等等。课堂上，教师往往 采用**听说法**(Aural-Oral Teaching Method)。在学习新的语言材料时，学生 们先听说，再读写。或许这种教学法仍然是以教师为中心的，然而相比语法翻 译教学法，它已经加入了更多的学生参与。教师可以运用图片、实物或者是现 场演示来组织学生对话或者角色扮演。

相比之下，情景教学大纲比结构教学大纲更具优势，因为它开始关注学习 者直接的交流需要。然而，情景式大纲要依附于已有的语言观，而现在这个语 言观仍然是结构主义的，因此从本质上看，情景式大纲仍然是以语法为主线的。 有些人称之为“假功能”大纲。课本中谈到的情景不可能是完全真实的。另外， 这些情景的组织安排也没有什么系统性可寻。

3.交际教学大纲

**交际教学大纲(** Communicative Syllabus)的目的是培养学生的交际能力。 它以**功能一意念大纲(** Notional—functional Syllabus)为基础，教授表达和 理解不同语言功能时所需要的语言，并且强调交际的过程。

在总结了前人关于交际大纲设计理论的基础上，Yalden(1983) 列出交际 大纲的十个要素：

a.要具体考虑学习者要习得目标语言的所有可能的用途；

b. 学习者会在哪些场合下应用目标语(自然环境和社会环境都要考虑在 内);

c. 在使用目标语时学习者可能扮演的社会角色，以及其对话者的角色；

d. 学习者可能参加的交际活动：日常生活场景，工作职业活动，学术活动 等 等 ；

e. 这些活动中可能出现的语言功能，或者说学习者运用语言要达到的目 的和完成的任务；

f. 交际可能涉及的概念，或者学习者要谈到的概念；

g. 完成对话和语篇需要的语言技巧：语篇和修辞技巧；

h. 需要用到的目标语的不同类型，以及学习者要达到的口语表达和书面 写作的水平；

i. 需要用到的语法内容；

j. 需要的词汇。

以上十个要素被认为是涵盖了实现交流的所有需求。即使交际大纲无法 考虑到所有因素，也应该包括其中的大部分。根据对这些因素所强调重点的 不同，交际大纲又分为从结构功能型的到完全交际型的等不同类型。

4.任务型教学大纲

任务型教学大纲更加关注激发学生的课堂学习过程，而不是学生所要掌 握的语言知识和技能。这些教学大纲对于课堂上学习者所进行的任务和活动 列出了说明。

尽管任务型教学约有三十年的发展历史，但是现有文献中对于任务还没 有统一的定义。随着任务型教学的不断发展，不同研究者从不同角度对任务 进行了定义。较早的一个定义是由Long(1985) 给出的。Long 认为，任务是 “我们为自己或他人无偿或有偿做的一些事情，比如给栅栏刷油漆、给孩子穿 衣服……换句话说，任务就是人们在生活、工作和娱乐中所做的各种各样的 事情”。

Prabhu(1987) 把任务定义为学习者根据所给信息经过思考得出某种结果 的活动，并且允许教师控制和调整这个过程。根据这个定义，当学生们从事任 务时，要提供给他们一些信息，并且要求他们处理这些信息来达到某种结果， 但是，究竟要达到何种结果并不明确。

Nunan(1989) 认为，任务是指课堂上学习者理解、处理、输出目标语或 用目标语进行交流的各种学习活动，在这些学习活动中，学习者的注意力主要 集中在表达意义上，而不是在操练语言形式上。

这些定义的一个明显差别在于，对于Long 而言，任务指的是现实生活中 所做的各种事情，而对于Prabhu 和Nunan 而言，任务是课堂上所做的各种活 动。这大概是后来的研究者将任务划分为真实任务和教学任务这两大类的原 因所在。真实任务是人们在生活和工作中所做的各种各样的事情，而教学任

务是要求学生在课堂上所做的各种事情。

值得注意的是，这些定义并不矛盾，而是互补的，每种定义强调某些方面。 一方面，谈及语言学习任务时，它们都不可能是完全真实的。毕竟，课堂上的 大多数活动都是为了学习和操练相关语言而设计的。另一方面，教学任务可 以与现实生活有不同程度的相似。

在后来的定义中，真实与不真实的界限似乎被有意模糊了，尽管真实性一 直被强调为任务的关键特征之一。Skehan(1998) 没有对任务进行简单的定义， 而是描述了任务的特征。他指出，任务是这样一种活动：

——表达意义是首要目的；

——学习者不是简单地重复他人提供的意思或信息；

——学习者所做的事情要与现实生活中的某些活动有联系；

——完成任务是最重要的；

——对任务的评价要以结果为依据。

因此，任何符合以上(或大多数)标准的事情都可称作任务，因此，任务 可以是真实的、半真实的或者不真实的。

文献中较新的一个定义是由Bygate,Skehan 和 Swain(2001) 给出的。他 们认为，任务是要求学习者使用语言为达到某个目的而完成的一项活动，活动 的过程中强调意义的表达。这个定义与Willis(1996) 的定义非常接近：“任 务是学习者为了交际意图(目的)使用目标语而达到一定结果的活动。”

根据当前对任务型教学及其在实践中应用的理解，Bygate,Skehan,Swain

和 Willis 对任务的定义都是可行的，其实质是，任务是学习者使用目标语做事 情的活动，通常以非语言操练为目的。

由于任务型教学仍然是一种不断发展的语言教学方法， 一些学者建议应 当制定设计任务的步骤或准则，而不是一味地追求对任务的明确定义和描述。 以下是大多数倡导任务型教学的研究者认为的教师在设计任务时可以遵循的 六条原则：

(i) 任务目的要明确

设计任务时，应该使学生非常清楚做这项任务的目的。从理论上讲，在课 堂上不管让学生做什么,都应当明确目的。比如让学生跟读录音，其目的可以 说是为了练习口语(发音、语调等等);让学生用所给动词的恰当形式填空， 其目的可能是为了复习或巩固有关时态的语法知识。但是，我们说的任务应 该有目的，指的是交际目的，而不是纯粹的教学目的。例如，让学生通过采访 来调查班上同学最喜欢的食物，这项任务的目的是为了获取学生所喜爱的食 物的信息。当然，当他们做这项任务时，他们会用到已有的语言知识和技能， 可能还会学一些新的语言。然而，像这样的任务，不能说其目的是为了学习如 何询问和回答问题，或是学习如何描述食物。在课堂上，经常会让学生分角色

朗读课本上的对话或让他们自编一段类似于课本上的对话。这个活动肯定有 教学目的，但是没有真实的交际目的，因此不是任务，或者准确地说，不是真 实任务。

(ii) 任务要与真实活动有某种程度的相似

理论上，与真实事件越相似的任务就越能激发兴趣。与真实事件相似指 的是，要求学习者所做的事情与现实世界中人们在生活或工作中所做的事情 相似。比如，如果让学生听某个国家主要城市的天气预报，并让他们记录一些 (不是全部)城市的未来天气状况，这就是一项任务，它与许多人在日常生活 中实际所做的事情很接近。但是，如果让学生做正误判断练习，这就不是一项 任务，因为在日常生活中，人们通常不会在听完天气预报后进行正误判断。同 样，从 A、B、C、D 四个选项中选择正确答案来回答阅读理解问题，将段落改写 成被动语态，给句子排序等等这些活动都不能算作任务。

(iii) 任务要涉及信息获取、加工和传递

能调动学生学习积极性的任务应该涉及信息的获取、加工和传递。换句 话讲，当学生们做这项任务的时候，不管怎样他们都需要获取信息、重组信息 并且传递信息。比如，当学生们通过采访来调查班上同学最喜欢的食物时，他 们需要从每个同学那里获取信息，并把这些信息汇总起来进行一些统计，然后 通过图表来呈现结果。事实上，课堂上有许多活动并没有涉及信息的获取、加 工和传递过程。例如，当要求学生们分角色朗读课本上的对话时，他们仅仅是 凭记忆或看着课本念出自己的部分，甚至不用听对方说什么就可以做到。

(iv) 任务要使学生以一定的方式做事情

教师在设计任务时要预想学生在从事任务时实际所做的事情。理论上讲， 任务应该使学生以一定的方式做事情，他们必须做能够被观察到的事情。因此， 传统的课堂活动，诸如“认真听讲并准备回答问题”,不能算作任务。在这些 活动中，教师无法发现学生们是否在认真听讲(事实上，某些学生回答不出问 题并不意味着他们没有认真听讲)。这并非教师不信任学生，关键在于，当学 生们从事具体的可观察的学习行为时，他们可能更加专心，而且这种可观察的 行为可以反映学生的内在学习过程。通过增加一些具体的要求，如“一边听指 令一边画图(给图片涂颜色，把图片配对)”,可以把传统的课堂活动改造成任 务。当然，还有许多做事情的方式，比如讨论、做笔记、绘制图表、画图。

(v) 任务要以表达意义为主

尽管关于任务型教学的观点各不相同，大多数倡导任务的研究者都同意 任务应该使学习者关注意义而不是形式，即，学习者的注意力主要集中在理解 意义和传递意义上，而不是在操练语言形式上。下面的例子可以说明这一点：

**Writing**

A head-teacher is speaking to a teacher in her school:Next week we're going to clean the school as follows:Classroom Building 1 on Monday. Building 2 on Tuesday.The computer room and sound lab on Wednesday.The science labs on Thursday.The library and the Teachers'Rooms on Friday. Please write a notice for the students and put it up.Thank you.

Work with your partner and write a large notice.Start like this: Classroom Building 1 will be..

做这个活动时，学生们只需要把句子从主动语态变为被动语态，这只不过 是用另一种形式来表达意义，并没有传递新的意义或者学生自己的意义，因此 这个活动不能算作任务。如果让学生自己制定学校大扫除的计划就是任务。

(vi) 任务结束后要有明确的结果

大多数提倡任务型教学的研究者和教师都认为，完成任务后应该形成一 个最终的结果，理论上讲应该是看得见摸得着的结果，比如说在小型访谈基础 上所做的报告或图表、小组讨论出的购物清单、旅行计划或者根据所给信息所 画的图画。最终结果有几方面的意义：(1)可以表明任务已经(或者没有)完 成；(2)在某种程度上表明任务完成得怎么样；(3)可以与其他小组的学生分 享；(4)可以作为学习成绩写入学生档案。

强调任务应该形成最终结果，并不是说任务型教学是一种强调结果的 (product-oriented) 语言教学途径。相反，任务型教学是一种强调过程的 (process-oriented) 教学途径(Nunan,1988), 它更关注学生如何学习而不是 学了什么;它倡导学习体验，让学生在用语言做事情的过程中体验和探究语言。

11.4.4 **教学大纲设计的趋势**

教学大纲设计总是受语言理论和语言教学理论的影响，目前教学大纲设 计有以下几种趋势：

(1)新旧并存。虽然过去三十年里提出了许多不同类型的教学大纲，但是 目前传统的教学大纲(如语法教学大纲和词汇教学大纲)还没有完全被摒弃， 较新的模式(如内容教学大纲和任务型教学大纲)还没有被普遍接受。例如， 语法教学大纲虽然是最早的一种教学大纲，但仍然在世界上许多地方继续使 用。尽管任务型教学大纲经常被认为是最新的大纲，但是与许多教学环境不 相融合，因而还没有被广泛采用(Richards,2001;Ellis,2003)。

(2)强调学习过程。与传统的教学大纲相比，较新的模式(如内容教学大 纲、程序教学大纲和任务型教学大纲)更关注语言学习的过程，而不是语言学 习的结果。这些大纲有时被称作过程教学大纲，即注重学习过程本身。这类

大纲经常与强调结果的教学大纲相比较，后者注重学生在学习后所掌握的知 识和技能(Nunan,1988)。

(3)大纲中包含非语言目标。与传统的教学大纲相比，新的大纲通常包括 一系列非语言目标，例如学习策略和情感态度的培养。Richards(2001) 把这 些目标称为非语言结果，包括情感态度的培养(如自信心、动机和兴趣)、学 习策略、思维能力、人际交往能力和文化意识。这个教学大纲设计趋势的基本 理念是，作为一门学校课程，语言教育不仅仅是帮助学生掌握语言知识和技能， 还有义务使学生得到全面发展，这既包含智力发展，也包含情感态度、文化意 识和学习策略的发展。

(4)多元大纲的出现。由于现有的教学大纲理论难分高下，“为(语言) 课程设计大纲框架时，最关键的不是究竟选择哪种理论，而是要突出哪些方面。 大多数课程大纲里通常都包含了不同的维度，例如语法和技能与语篇相结合， 任务与话题和功能相结合，或者技能与话题和语篇相结合”(Richards,2001:

164)。因此综合性的教学大纲应运而生，也称作多元教学大纲。设计多元教 学大纲并不是简单地把不同类型大纲中的要素拼凑在一起，而是优先考虑哪 些内容。

目前，在语言课程中完全贯彻一种类型的大纲并不多见，大纲设计者倾向 于采用多元教学大纲，通常有两种做法：第一种做法，设计一种融合当今各种 流行大纲特点的多元教学大纲；第二种做法，在课程的不同阶段采用不同类型 的教学大纲。例如，初始阶段按语法组织大纲，然后从功能角度呈现语法；或 者初始阶段的大纲安排也可以是功能性的，按照不同功能的语法要求来选择 语法项目(Richards,2001:164)。

**11.5** **对比分析和错误分析**

大量研究证实，母语在第二语言习得的过程中发挥着重要的作用，尽管我

们对其具体发挥着什么样的作用所知不多。对母语作用的研究通常被称作语

言迁移研究，语言迁移指先前学习的心理过程转移至新的学习环境(Gass & Selinker,2001:66), 或者指“由于目的语与先前(可能不完全)习得的其他 任何一门语言之间的异同所导致的影响”(Odlin,2003) 。 例如，学生在母语 中掌握的知识和技能可以迁移到第二语言或外语中。

**11.5.1 对比分析**

**对比分析(** Contrastive Analysis,CA)是通过对比不同语言(如第一语言

和第二语言)来确定潜在错误的方法，从而把第二语言学习环境下必须学习的

和不必学习的东西最终区分开来(Gass &Selinker,2001:72)。对比分析的 目的是为了预测哪些领域容易习得，哪些领域不易习得。早期的对比分析与 行为主义和结构主义相关。对比分析的主要假设如下：

(1)语言是习惯，语言学习就是要建立一套新的习惯。

(2)先前所学的第一语言影响第二语言的学习；输出和理解第二语言过程 中出现的错误的主要来源是母语；第一语言和第二语言之间的差异越大，越容 易产生错误。

(3)在第二语言中所犯的错误可以由第一语言和第二语言的差异来解释。

(4)第一语言对第二语言产生迁移。第二语言学习的一个重要部分就是 学习差异，而相似之处则可以放心地忽略掉。

(5)需要对第一语言和第二语言之间的异同之处进行仔细的分析。

(6)教师应该关注负迁移。

虽然对比分析有助于我们从多方面理解语言学习和教学，但是它仍存在 着诸多问题：

(1)第一语言和第二语言的差异可以从语言学的角度进行解释，但是语言 难度也涉及心理层面。语言层面有难度的知识点，心理上不一定觉得困难。

(2)大量事实表明，对比分析不能预测所有的错误。另一方面，有些基于 对比分析预测的错误并没有出现。对比分析可以预测双向错误，但研究发现 并非如此。例如：

英语：I see them.

法语：Je les vois.(Je=I;les=them;vois=see)

研究表明，尽管以英语为母语的法语学习者会说“Je vois les”, 但是以法 语为母语的英语学习者却不会说“I them see”(他们会说“I see them”)。另 一方面，有些错误明显不能用对比分析解释，例如：

\*He comed yesterday.

\*There is one people like golf.(in our class)

(3)对比分析无法预测实际中出现的困难，预测的一些困难并非总能出现

(Odlin,2003)。

如今，在文献中，“对比分析”这一术语正逐渐被“跨语言影响研究”所 取代。

**11.5.2** **错误分析**

并非所有的错误都可以由对比分析进行解释，这使得人们对对比分析不

再抱有过大的希望，对比分析逐渐被错误分析所取代(Ellis,1994)。 错误分 析(Error Analysis,EA)的主要主张是，第二语言学习者所犯的许多错误，除 了第一语言的影响外，还有其他因素的影响。Corder(1967) 指出，不能仅仅 把错误看成是要消灭的东西，错误本身也具有重要意义。

错误分析的文献中经常要区分错误(error) 和失误(mistake) 这两个概念。 错误通常是由于学习者知识不足所致。换言之，学习者由于不知道正确的形 式或者不能正确地使用语言而出现错误。失误则是由于学习者没有发挥出自 己的能力而出现差错。也就是说，学习者已经学会了某种知识或技能，但是由 于不注意或者其他因素的影响而没能正确地使用语言。

根据错误来源，错误经常分为语际错误(interlingual error)和语内错误 (intralingual error)。学习者由于误用与母语有共同特征的语言项目而产生的 错误叫语际错误(或迁移错误),例如学习者运用了第一语言而不是目的语的 某些特征(语音、词汇、语法或语用上的)而出现的差错。语内错误是在目的 语内部所犯的错误(也称为发展性错误),例如将某一规则扩展到超出其使用 范围而造成的过度概括(overgeneralization)。

根据错误性质，错误经常被划分为五种类型：省略(omission) 、 添加 (addition) 、 双重标记(double marking)、形式错误(misformation) 和顺序错 误(misordering) 。 以下是对这五种错误类型的说明和举例。

**表11-1**

|  |  |
| --- | --- |
| 错误类型 | 说明和举例 |
| 省略 | (1)完整的语句中缺少一个必要的成分。  例如：She sleeping. |
| 添加 | (2)完整的语句中多出一个不必要的项目。  例如：He is works in a factory nearby. |
| 双重标记 | (3)在句子中重复使用时态标记。  例如：We didn’t went there. |
|  | (4)词或结构的形式使用错误。 |
| 形式 | 例如：The dog finished to eat the bones.  The dog eated the chicken. |
| 顺序 | (5)词(词组)在句中的位置放错。  例如：What John is doing? |

错误分析包括以下几个步骤：

(1)识别错误。分析学习者所输出的句子时，首先要看语法是否正确。如 果不正确，那么就存在着错误；如果正确，进一步检查在交际语境下句子是否 恰当，如果不恰当则说明有错误。

(2)描述错误。如果错误的句子可以理解，把它与本族语者所输出的句子 相比较，找出错误和失误。如果句子的意思不清楚，可以根据学习者的母语来 发现他所要表达的意思，进行对比分析。考虑到语言在社会环境中的使用，除 了描述错误以外，还可以描述失误。

(3)解释错误。识别和描述完错误后，要试图回答“为什么学习者会犯这 个错误”这一问题。也就是说，要假设导致学习者出错的心理过程，这会为“人 们如何学习语言”这一基本问题提供答案。

语误分析也存在着一些问题(Gass &Selinker,2001)。首先，依靠错 误来研究第二语言的习得过程是不充分的。我们需要把错误和非错误一起考 虑，以便全面了解学习者的语言行为。其次，我们经常很难确定学习者究竟错 在什么地方。例如：There are so many Taiwan people live around the lake. 不 清楚出现错误到底是由于在 people 后省略了who 还是由于用了live 而没用 living。第三，错误分析过分强调语言表达中的错误，因而可能无法解释错误 回避这一现象(由于没有把握，学习者有意回避使用某个词或结构)。

**11.6** **语料库在语言教学中的应用**

第十章已经讨论过，语料库是输入到计算机中的一大批语言材料的结集。 语料库为教材编写人员选择真实、自然、典型的语言提供了依据。语料库中两 个最重要的因素是所选语言材料的长度和类型。 一般来说，语料库的用途决 定了语料库中语言材料的数量和类型。

**11.6.1** **语料库的类型**

根据功能语料库可以划分为四个类型：

一般语料库。 一般语料库不是各个专业领域——技术、方言、青少年等 等语料的结集，而是从多个渠道搜集的具有广泛共性的语料。在一般语料库 中，不同语料的特征不明显，除非研究者专门从中分离出一个特殊语料库。一 般语料库主要用于对整体语言的研究。

专门语料库。这种语料库适合特殊用途的语言。如果要研究特定职业如 何使用语言，就从该职业内选取语料。

样本语料库。样本语料库是一种语体语料库，集结了大量从各种语体中 随机节选的小片段。

监控语料库。这是一种巨型语料库，不断更新语料，可为研究提供“语言 的最新发展状况”。

**11.6.2** **语料库的用途**

语料库最重要的用途就是可以帮助我们了解语言在现实中的实际使用情 况。语料库通常可以提供以下几类信息：

(1)频度信息。语料库可以表明某些语言项目或语言结构的使用频率，这 种信息对于在语言课堂上选择教学内容、教学重点以及重点要涵盖的意义十 分有用。

(2)语境(context) 和上下文本(cotext) 信息。语境指语言使用的情景 环境，上下文本指语言环境。有时我们很难区分两个意义相似的词或短语，但 是，通过观察使用它们的语境和上下文就会发现差异所在。

(3)语法信息。我们通常会在语法书上查阅语法信息，但是语料库所展现 的远比语法书上描述的语法复杂得多。例如，语料库上的信息表明，英语中的 条件句远不止三种。

(4)搭配信息。第二语言或外语学习者很难掌握词语的搭配，例如，应该 说make effort还是take effort? 在语料库里搜索一下就可以解决问题。

(5)语用信息。语料库能为我们提供有关语言在实际交际中使用情况的 信息。例如，学生们经常被告知，如果有人说“How do you do?”, 他们也应 该用“How do you do?”来回答。但是语料库中的数据表明，对“How do you do?” 的回答方式不止一种，例如也可以说 “Nice to meet you”。

语料库研究改进了对语言的描述，为教学法的发展打下了基础，既提供了 更好的参考工具(如语法书和词典),又能够更好地决定教学大纲应该包括哪 些词项、意义和语法结构(Sinclair,1991)。

**11.7** **外语教育政策**

外语教育之所以一次又一次受到批评，主要原因是绝大多数学生学习外 语仅仅是因为外语是考试的科目。如果在教室以外的更为广阔的社会空间中 没有使用英语(或任何外语)的机会，学生就不会产生学好外语的动机。大 部分中国学生有没有必要熟练使用英语是一个十分值得商榷的问题(Feng, 2012)。事实上，绝大多数中国公民在真实的社交或职业场景中很少有机会使 用英语。如果有一天，英语在中国得到广泛使用，那么人们就会自发地抽出时 间和精力把它学好。 一个国家国民的英语熟练程度取决于社会是否把英语看 作并且真正接受其为于社会有益的事物。另外，即便在工作中很少用到英语， 如果想要升职加薪，人们往往也必须越过英语这道坎。很多人在实际工作中 没有机会使用英语，但要想取得资格证书，也不得不学习英语。

目前，人们在课堂以外并不经常使用英语，这是事实，这也是中国学生缺

乏学习英语的动机的真实佐证。但是，如果学习某些东西的真正动机只在于 其实用性，那么我们同样可以质疑学生们是否具有学习历史、艺术或化学科目 的真实动机。我们掌握的历史知识、艺术知识和化学知识在社交或职业场景 中有什么实际用处呢?如果把有益于社会的事情定义为在社会上广泛使用的 事情，那么很多科目都不能视为对社会有益。就连很少受到批评的数学可能 也不能算是有益于社会了。在日常生活中，除了基本的计算，我们多少次用到 过在小学和中学学到的其他数学知识呢?

语言不仅仅是日常交流的工具。与其他任何语言一样，除了实用性，英语 还是一种思考的工具、认识世界的工具、调节社会关系的工具。学习英语的价 值远远大于掌握一门通用语言。鉴于多学一门语言的重要性，所有的欧洲国 家都把外语教学列为初等教育阶段的必修课。因此，基本上所有进入中级教 育阶段的学生至少都开始了一门外语的学习。英语是一门教授最为广泛的外 语(Eurydice,2008)。

很多在学校学过英语的学生在社会和职场上并不使用英语，出现这种现 象的原因是什么呢?是因为他们的英语不够好?或者他们没有必要使用英语? 亦或是他们本来就不应该使用英语?

“没有必要使用”常常被当作不学英语的正当理由。但在现实中，使用英 语的必要性远远高于人们想象的程度。假设一个人在大学从事行政管理工作， 难道他不会面对不懂中文的外国客人和外国学生?难道他不需要了解国外大 学是如何进行管理的?

Feng(2012) 曾说过，近几十年来，中国大陆使用英语的社会需求和个人 需求达到了空前的水平。随着经济、旅游、外贸和教育国际化的发展，中国对 精通英语的双语者的需求呈现指数级别的增长。从大型国际活动到边远少数 民族地区的村庄小旅馆，我们很难正确估算出各种场合对英语的巨大需求。

我们应该认识到，尽管英语在中国的使用并不广泛，但学习英语(以及其 他语言)仍使得数以百万计的中国学生有机会到国外接受教育。如果没有国 家在英语教育方面付出的努力，出国学习的学生数量将大大少于现有数量。

总而言之，正如 Qu(2012) 所说，在中国的历史长河中，从来没有一个时 期像现在一样，掌握一门外语如此重要，外语对个人生活的影响如此巨大。因 此，我们有充足的理由认为中国学生应该学习英语。

**11.8** **结论**

语言学理论在很多方面影响着语言教学领域的决策，如确定学习目标、设 计教学大纲、组织教学内容、选择教学方法和步骤、确定评价标准等等。所有 这些环节都相互关联，任何决策环节的背后都反映出一定的语言观和语言学

习观。自20世纪70年代早期以来，语言学理论的发展趋势推动着应用语言 学家和语言教师朝交际目的迈进，然而理想模式在实践中所取得的成效甚微。

在讨论了语言学理论在语言教学领域的一些应用和启示之后，有两点值 得读者注意。第一，语言教学是一项实践性很强的工作，对语言学理论的深刻 理解并不能保证一个人可以成为一名出色的语言教师。教师自己应该从实际 出发，选择对自己适用的和相关的语言学理论。必须时时了解学生的需要，而 不是被形形色色的语言学概念所左右。第二，语言学不是唯一对语言教学实践 有影响的理论领域，其他如教育学和心理学也对语言教学发挥着重要的作用。 教学法的理论背景在很大程度上是以心理学为理论基础的。因此，要恰当地 处理好语言学与其他理论领域的关系。