

外语教育研究前沿

(原名《中国外语教育》)

第1卷 第1期 2018年8月 目录

热点聚焦

- 新时代高校外语课程中关键能力的培养：思考与建议····· 文秋芳 3
新时代基础外语教育课程改革的关键问题——历时与发展的视角····· 徐浩 12

外语教学

- 赋权增能型“个性化英语学习”的课程效益评价：基于学生视角····· 刘浩 张文忠 18
“英语演讲”课在中国高校的本土化再研讨——形成性评估课程设计与实施····· 田朝霞 26
“产出导向法”教学材料的使用理念与实践····· 毕争 35

外语学习

- 中国大学生英语口语产出中的自我修正现象及其心理语言学机制····· 蔡金亭 陈家宜 43
语言体验性研究——来自意大利语看词习得模式的证据····· 王金龙 李文辉 54
对二语语法学习成效中年龄效应的元分析研究····· 赵海永 罗少茜 65

外语教师研究

- “尽头在远方”——通用英语向学术英语转型期外语教师的困惑来源及建议····· 高原 73

书评

- 定向动机流理论及其在二语教学中的应用——《语言学习中的动机流：定向干预框架》评介····· 吴光亭 杨连瑞 81
《理解第二语言加工——可加工性理论概要》述评····· 尹洪山 夏秀芳 86

English Abstracts ····· 90

本刊稿约 ····· 94

版权声明：

本刊已被《中国学术期刊网络出版总库》及CNKI系列数据库收录，如作者不同意被收录，请在来稿时向本刊声明，本刊将作适当处理。

Foreign Language Education in China

Vol. 1, No. 1, August 2018

Contents

Hot Issues

- Cultivating key competencies through university foreign language courses in the new era: Reflections and suggestions Wen Qinfang 3
- Examining the underpinning issue of China's foreign languages curriculum reform in basic education in the new era: A historic perspective Xu Hao 12

Studies on Foreign Language Teaching

- Evaluating the course efficiency of empowered Individualized English Learning from learners' perspective Liu Hao & Zhang Wenzhong 18
- Localization of English Public Speaking (EPS) at universities in China revisited: Formative-assessment instructional designs and their implementation Tian Zhaoxia 26
- Exploring the principles and practices of using the POA-based teaching materials Bi Zheng 35

Studies on Foreign Language Learning

- Self-repairs in Chinese undergraduates' oral English production and their psycholinguistic mechanism Cai Jinting & Chen Jiayi 43
- Linguistic embodiment: Evidence from mode of acquisition for Italian nouns Wang Jinlong & Li Wenhui 54
- A meta-analysis of age effects of grammar attainment of second language Zhao Haiyong & Luo Shaoqian 65

Studies on Foreign Language Teacher

- "The End Is Far Away"—Sources of confusions of foreign language teachers in transition to EAP and the solutions Gao Yuan 73

Book Review

- Directed motivational currents theory and its application in second language teaching—A review on *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions* Wu Guangting & Yang Lianrui 81
- A review on *Understanding Second Language Processing: A Focus on Processability Theory* Yin Hongshan & Xia Xiufang 86
- English Abstracts 90
- Submission Guidelines 94

新时代高校外语课程中关键能力的培养： 思考与建议¹²³

文秋芳

北京外国语大学

© 2018 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 3-11 页

提 要： 本文以“产出导向法”(production-oriented approach, 简称POA)为出发点, 探讨新时代高校外语课程中关键能力的培养。全文分为三个部分: 第一, 说明POA理念的变化(从“全人教育说”到“关键能力说”)及其原因; 第二, 阐述“关键能力”的定义、涵盖的要素及其关系; 第三, 提出培养关键能力的建议。

关键词： 产出导向法; 关键能力说; 外语教育

本文聚焦“产出导向法”(production-oriented approach, 简称POA)(文秋芳 2008、2014、2015、2017、2018)迭代过程中理念的最新变化, 探讨新时代高校外语课程中关键能力的培养。全文分为三个部分: 第一, 解释POA理念的变化及其原因; 第二, “关键能力说”内容; 第三, 培养关键能力的建议。

简要的解释, 很难使教师将其具化在教学实践中。

第二, 为了和2018年中华人民共和国教育部颁布的《普通高中英语课程标准(2017年版)》(下文简称《课标》)对接。《课标》根据党中央精神, 将“立德树人”的任务落实到4项核心素养上, 并对这4项核心素养的内涵、属性及其关系以及育人价值做了明确说明(见表1)。很显然, 高校外语课程应该与《课标》无缝对接, 否则就跟不上时代的发展。

第三, 党中央文件提出了培养关键能力的新要求。2017年9月, 中共中央办公厅、国务院办公厅颁发了《关于深化教育体制机制改革的意见》(下文简称《意见》)(中共中央办公厅、国务院办公厅 2017)。《意见》指出, “要注重培养支撑终身发展、适应时代要求的关键能力。在培养学生基础知识和基本技能的过程中, 强化学生关键能力培养”。《意见》提出了4种关键能力, 并进行了解释(见表2)。表中黑体字为笔者所加, 以突出《意见》中每一种关键能力的丰富内涵。例如, 认知能力包括思辨能力、语言沟通能力和学习能力; 合作能力既有管理和协作能力, 又包括道德品质。

1. 从“全人教育说”到“关键能力说”

1.1 变化原因

在最新的POA理论体系(文秋芳 2018)中, “全人教育说”被调整为“关键能力说”。变化的主要原因有3个。第一, “全人教育说”过于抽象, 不易落实到外语课堂教学中。该理念强调了外语教育人文性和工具性的融合, 突出了外语课程的“育人”功能, 说明了体现“全人教育”不需要花费额外教学时间, 教师所需做的是, 选择恰当的教学内容/活动主题和合适的活动形式。但如此

1 本文是教育部人文社科重点研究基地重大项目(项目编号: 16JJD740002)子课题“产出导向法理论体系与实施方法研究”的阶段性成果。

2 本文内容基于笔者在2018年3月25日第三届全国高等学校外语教育改革与发展高端论坛“新时代、新人才、新方略”大会上的主旨发言“外语课程中关键能力的培养: 思考与建议”。

3 衷心感谢孙曙光副教授和徐浩副教授对本文的仔细阅读和修改。

表1 对英语学科核心素养的解析（中华人民共和国教育部 2018）

名称	内涵	属性及其关系	育人价值
语言能力	在社会情境中，以听、说、读、看、写等方式理解和表达意义的的能力，以及在学习和使用语言的过程中形成的语言意识和语感。	构成学科核心素养的 基础要素 ，蕴含文化意识、思维品质和学习能力的提升。	有助于学生拓展国际视野和思维方式，开展跨文化交流。
文化意识	对中外文化的理解和对优秀文化的认同，是学生在全球化背景下表现出的跨文化认知、态度和行为取向。	体现学科核心素养的 价值取向 。	有助于学生增强国家认同和家国情怀，坚定文化自信，树立人类命运共同体意识，学会做人做事，成长为有文明素养和社会责任感的人。
思维品质	思维在逻辑性、批判性、创新性等方面所表现的能力和水平。	体现学科核心素养的 心智特征 。	有助于提升学生分析和解决问题的能力，使他们能够从跨文化视角观察和认识世界，对事物作出正确的价值判断。
学习能力	学生积极运用和主动调适英语学习策略、拓宽英语学习渠道、努力提升英语学习效率的意识和能力。	构成学科核心素养的 发展条件 。	有助于学生做好英语学习的自我管理，养成良好的学习习惯，拓宽学习渠道，提高学习效率。

表2 对《意见》中四种关键能力的分析

认知能力	思辨能力 ：引导学生具备独立思考、逻辑推理、信息加工的能力	语言沟通能力 ：语言表达和文字写作的素养	学习能力 ：学会学习、养成终身学习的意识和能力
合作能力	自我管理 能力：引导学生学会自我管理	协作能力 ：学会与他人合作，学会过集体生活，学会处理好个人与社会的关系	道德品质 ：遵守、履行道德准则和行为规范
创新能力	创新精神 ：激发学生好奇心、想象力和创新思维，养成创新人格，鼓励学生勇于探索	创新产出能力 ：大胆尝试、创新创造	
职业能力	解决问题能力 ：践行知行合一，积极动手实践和解决实际问题	敬业精神 ：引导学生适应社会需求，树立爱岗敬业、精益求精的职业精神	

1.2 关键能力的种类及其关系

鉴于以上三个原因，POA中的“全人教育说”改为了“关键能力说”。结合《课标》对核心素养和《意见》对“关键能力”的阐述，POA提出了外语教育的6种关键能力¹：语言能力(Language

competency)、学习能力(Learning competency)、思辨能力(Critical thinking competency)、文化能力(Cultural competency)、创新能力(Creative competency)和合作能力(Collaborative competency)。采用英文首字母，上述能力简称为2Ls & 4Cs。

¹ 《课标》中的“核心素养”和《意见》中的“关键能力”，都可以译为“key competencies”（褚宏启 2016），因此本文对这两个中文概念不做区分。

如图1所示,语言能力位于图的中央,是所有关键能力的基础,其他5种能力与语言能力交织在一起,相互联系、相互作用。在这6种能力中,前4种能力(语言能力、学习能力、思辨能力和文化能力)分别对应《课标》中的4种核心素养;后两种能力(创新能力和合作能力)在《意见》中有所描述,是学生踏入社会、进入职场的必备能力。从这个意义上说,大学外语课程除了要强化和发展《课标》中4种核心素养外,还要重点培养创新能力和合作能力,为学生未来的工作和生活做好准备。

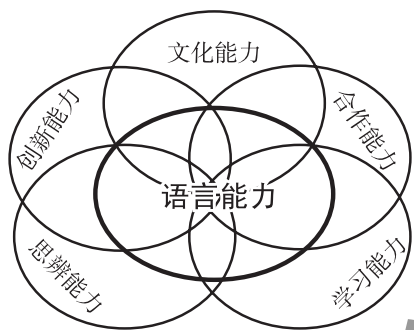


图1 6种关键能力及其关系

2. 关键能力的内涵

2.1 关键能力的测量公式及其各要素的功能

关键能力具有迁移性、灵活性、跨学科性和跨领域性。它不仅有利于学生未来的工作和生活,也有利于学生与自己 and 他人相处。它是可教、可学、可测、可量的行为,而不是抽象概念(褚宏启 2016)。褚宏启提出测量关键能力的公式:关键能力=(知识+技能)^{态度},即“态度是用乘方来连接知识和技能的。若态度为正值,知识和技能会产生乘数效应或放大效应;若为负值,知识和技能会产生缩小效应,甚至产生负面效果”(褚宏启 2016: 9)。但这个公式存在两个明显问题。第一,对负次方的运用和解释不当。一个数的负次方即为此数的正次方的倒数,例如2的负2次方,其结果是 $2^{(-2)}=1/4=0.25$ 。设想如果某人的价值观是负方向,它会对社会形成破坏力,变化应该是从+4变为-4,而不是简单地从+4缩小为0.25。第二,

用“态度”一个要素来涵盖所有非知识和非技能因素过于笼统,也不易准确反映关键能力的全貌。为克服上述两个问题,POA提出如下计算公式:

$$\text{关键能力} = (\text{核心知识} + \text{核心技能}) \times \text{情感品格} \times \text{自我管理} \times (+/-) \text{价值观}$$

根据这一公式,每项关键能力都包括核心知识、核心技能、情感品格、自我管理、价值观5个要素,其功能各异。核心知识和核心技能位于中心,是其他要素的基础或载体,也是测量关键能力的起点。没有这两个要素,其他要素将变成空中楼阁。情感品格决定其他要素能否发挥效力(effectiveness),自我管理决定其他要素发挥作用的效率(efficiency),价值观决定各要素发挥作用的方向,正确的价值观能引导各要素造福于民、促进社会发展;不正确的价值观会将各要素引向反方向,导致犯罪、危害他人或社会。图2展示了关键能力所涵盖的要素及其各自的功能。

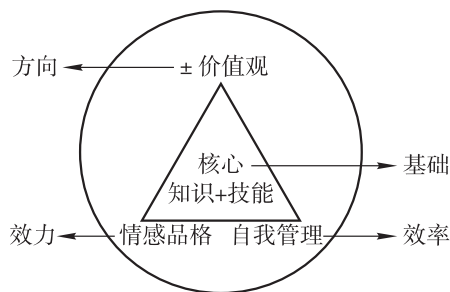


图2 关键能力要素及其功能关系

2.2 关键能力中各要素的进一步解释

图2中所说的核心知识和核心技能涉及所有关键能力。下面以语言能力为例进行说明。语言能力涉及语音、语法、词汇和语用知识,其中何种知识能称为“核心”呢?简单说,生成能力强的属于核心语言知识。例如,语音知识、语法规则、高频词生成能力很强:有限的音素,有限的超音段知识,就能满足口语发音的所有需求;有限的语法规则能够生成无数符合语法的句子;3,000左右的高频词就能完成日常交际任务。语用知识比较复杂,很难界定生成能力的强弱。

如何处理生成能力弱的知识呢?笔者认为案例教学最有效。这里不是学习知识本身,而是培

养学生的学习能力。一旦学生具有了这种能力，就能自我学习、自我发展。以生成能力弱的低频词为例。学生如果掌握了构词法，学会了基本的词根和词缀知识，就能自我拓展词汇体系。

关于核心语言技能，POA认为根据市场的需求，说、写、口译、笔译等产出技能是核心，听和读只是为产出服务。此外，在产出技能中，学生可以根据自己的特长和就业期待，选择成为“全能冠军”或“单项冠军”，外语课程应该为学生提供多种选择。再者，要把知识转化为技能，需要大量时间练习。因此，在有限课时内，只能选择将部分知识转化为核心技能。重要的是，在训练过程中，让学生学会将知识转换成技能的方法，使得学生未来可根据需要，进行知识与技能的自我转化。

法，使得学生未来可根据需要，进行知识与技能的自我转化。

关键能力中的第三个要素是情感品格。表3列出情感品格特征及其解释(文秋芳等 2009)。需要指出的是，这里列出的10个情感特征不是均等地体现在每个关键能力上。例如，与其他特征相比，“自信”“乐观”“坚毅”“求新”“好学”和创新能力的关系更为紧密；“开放”“包容”与文化能力的关系更为紧密；“谦虚”“开放”“正直”“求新”“好学”与思辨能力的关系更为紧密。这就是说，情感品格是个上位概念，体现它的特征有多个，要选择最恰当的情感品格特征融合到外语教学中。

表3 情感品格特征及其解释

序号	特征	解释
1	自信谦虚	自信：深信自己一定能做成某事，以实现既定目标
		谦虚：不张扬、不狂妄，善于向别人学习
2	乐观开朗	乐观：身处逆境时，能够积极向上，不怕困难，不怕挫折
		开朗：正能量大，抱怨少，不猜疑，不计较
3	开放包容	开放：善于听取不同意见，乐于修正自己的不当观点
		包容：尊重不同意见、不同文化，对他人的缺点能够宽容
4	坚毅正直	坚毅：有决心、有毅力、不轻易放弃
		正直：追求真理，主张正义，坚持公正
5	求新好学	求新：对新事物有强烈的好奇心和敏感性
		好学：满腔热情学习新理念、新知识、新技能、新方法

关键能力中的第四个要素是自我管理。自我管理的对象包括目标、资源、过程和结果(文秋芳 2003)。目标有短期和长期两种。长短期之分是相对概念。短期目标可以当下需要完成的任务来设定，也可以一天或一星期为单位来设定。长期目标可以学期、年度甚至更长时间为单位来设定。目标的恰当性是决定关键能力各要素效率的前提。资源有内部和外部两种。内部资源指人本

身拥有的资源，例如人的语言水平、个性特征、学习风格等；外部资源指环境资源，例如财力、物力、时间和人际社会资源。过程分任务前、任务中和任务后。结果指任务完成的情况。结果的好坏一般以目标为参照系数。

对目标、资源、过程和结果的自我管理步骤包括：自我计划、自我监控、自我反思和自我调节。表4列出了自我管理的4个步骤以及每步应完成的具体任务。

表4 自我管理的步骤和具体任务

序号	步骤	具体任务
1	自我计划	根据内外部资源, 区分轻重缓急, 制定恰当目标, 设计详细实施计划
2	自我监控	自我观察、自我检查计划执行情况
3	自我反思	反思目标和资源使用的恰当性、计划执行过程的有效性、结果与目标的吻合度; 反思自己的不足之处
4	自我调节	基于反思结果, 进行自我改变、自我革新

关键能力的最后一个要素是价值观。这里价值观指的是从个人行为层面对社会主义核心价值观基本理念的凝练, 其中包括爱国、敬业、诚信、友善(中共中央办公厅 2013)。我国高校外语课程一定要把握学生价值观的正确方向, 使学生心甘情愿地为振兴中华民族贡献自己的才华智慧; 兢兢业业、踏踏实实做好本职工作; 坚守诚实守信的道德底线, 说老实话、办老实事、做老实人; 乐于与他人互敬互助互爱, 形成健康、和谐的人际关系。如对学生价值观方向引导不正确, 这些高智商的人对国家、对社会、对人类造成的危害更大、更严重。从这个意义上说, 价值观对关键能力的培养起着统领作用, 它是关键能力的“魂”。

3. 关键能力培养路径的建议

上文说明了关键能力的6个类别(2Ls & 4Cs)、每个关键能力的5要素(核心知识、核心技能、情感品格、自我管理、价值观)及各要素之间的功能关系。在外语课程中承担关键能力培养的责任主体至少有两个: 一个是教材编写者, 另一个是授课教师。这两个主体虽然总体职责相同, 但履行职责的途径有别。本节将分别针对这两个责任主体提出建议。

3.1 教材编写者的责任及其履责路径

教材是教学内容的主要载体, 是教书育人的重要资源, 是课堂教学的主要依据。从这个意义上说, 教材编写者是培养关键能力的先遣队、排头兵。2017年国务院成立了自中华人民共和国成

立以来的首个国家教材委员会。刘延东(2017)在成立大会上指出: “教材建设是事关未来的战略工程、基础工程, 教材体现国家意志。”

图3简要显示了关键能力5要素与教材内容选择和练习项目设计的路径。教材编写者首先根据价值观内涵选择教材内容(例如主题、语篇等), 将其作为统领整个教材内容和练习设计的“纲”、把握教材方向的“稳定器”。教材内容决定何种核心知识和核心技能作为教学目标; 同时, 教材与练习内容要受到核心知识/核心技能目标的制约, 如大学英语教材需要关注学生须掌握的新词语。图中的双向箭头显示了教材和练习内容与核心知识/技能之间的互动关系。情感品格和自我管理要素不是教材编写者决定教材内容的出发点, 但他们必须在后续阶段思考教材中涉及这两个要素的具体内容, 然后将其融合到练习设计中。

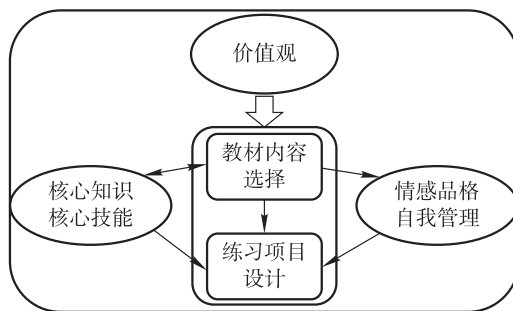


图3 教材编写者落实关键能力培养的路径

以*iEnglish*(王守仁、文秋芳 2015)为例, 这套教材不仅力图在单元主题和选篇的选择上注重关键能力的培养, 在单元各项练习的设计上也充分体现各关键能力所涉及要素的融合。编者从每个单元的选篇到课文练习都力图将“育人”蕴含

其中。表5列出了*iEnglish*两册书的单元主题。选择这些主题的指导思想是：大学生要具有国际视野、中国立场，能够用英语向世界讲好中国故事，同时能够用英语学习国外先进科技和优秀文化。

在这一总体思想指导下，编者决定主题和选篇，然后确立交际和语言目标，再根据交际和语言目标，设计各种活动。情感品格和自我管理要素根据教材具体内容，将其巧妙地嵌入练习活动中。

表5 *iEnglish*两册书的单元主题

序号	第一册	序号	第二册
1	社交媒体与友谊	1	哲学与思想
2	情商与魅力	2	艺术与自然
3	科学与方法	3	语言与交际
4	历史与记忆	4	善良与冷漠
5	中国与世界	5	商业与繁荣
6	文学与想象	6	读写与科技
7	人与自然	7	法律与道德
8	中国传统与文化	8	政治与权力

3.2 授课教师的责任及其履责路径

如果把教材编写者比作“育人”的设计师，授课教师就是“育人”的工程师。工程师的责任是要将设计师描绘出的蓝图在课堂上变为现实。更确切地说，授课教师还需要根据学情和校情，对

“图纸”进行调整和完善。图4大致描绘了授课教师培养关键能力的路径，包括两个主要阶段：理解教材和课堂教学设计。授课教师首先要理解教材，把握教材编写者的意图，即厘清各关键能力的全部要素。在此基础上，再进行课堂教学设计。

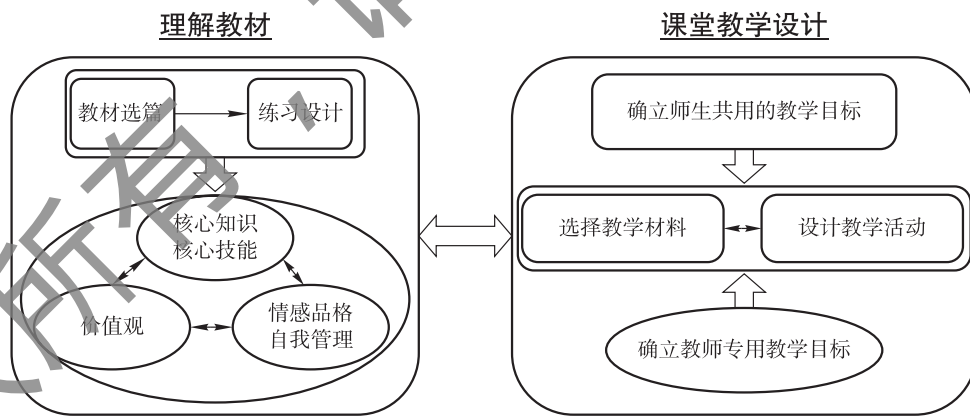


图4 授课教师落实关键能力培养的路径

这里需要特别强调师生共用和教师专用两类目标的确立。有了明确的目标才能优化教学内容的选择。教师千万不要照本宣科，成为教材的“奴隶”。设计教学过程时，要精准对接目标和学生的困难，循序渐进，稳步前行。下面以*iEnglish*第二册第4单元“善良与冷漠”为案例¹，说明这两类不同的教学目标(参见邱琳 2017；孙曙光 2017；张伶俐 2017)。

3.2.1 案例概述

整个单元学习的交际场景是：有个外国学生在网上用英文写了帖子，描写了“小悦悦”事件(具体内容见下文)，批评中国人“冷漠”。中国学生看了帖子后，用英文做了回应。回应的内容包括四个方面：1) 简要描述在纽约发生的案件，以此证明“小悦悦”事件在其他国家也发生过；

¹ 本文介绍的案例分析以2017年POA团队集体备课后，各人上课的实际情况为参照，结合了笔者对她们授课的反思。这里还需要说明的是，虽然邱琳、孙曙光、张伶俐参与了集体备课，但由于各校学生水平不一，实施时有一定差异。本文重点不是比较她们之间的异同，因此未对此进行详细说明。

2) 说明社会心理学家对类似案件的分析; 3) 解释人们如何能够摆脱“旁观者效应”(bystander effects), 给危难中的受害者提供及时帮助; 4) 讨论乐于助人是否属于人的天性。

本单元有两篇文章。授课教师选择以第一篇文章为主, 第二篇文章为辅。第一篇文章介绍了发生在20世纪60年代的纽约惨案, 引出社会心理学概念“旁观者效应”。该案件描述了一美国女子在凌晨回家途中, 受到了歹徒攻击, 最后被刺死。案件持续了35分钟, 有38个人目睹了现场, 却无人相救, 只有一人报警。作者在分析这个惨案时提出了“旁观者效应”, 即旁观者越多, 受害人得到救助的概率越低。社会心理学家还运用实验方法, 验

证了他们提出的假设。作者给予的解释是, 当旁观者较多时, 人们不易断定事件发生的真正原因, 而且道德责任被分散。第二篇课文讨论助人是否属于人类的天性。作者将人与动物的表现进行比较后发现, 人类助人出于善意, 是人类天性的表现。

除了教材中的课文外, 授课教师还补充了“小悦悦”事件的录像资料。2011年10月, 2岁的悦悦在广东省佛山市相继被两车碾压, 7分钟内, 有18人路过, 但都视而不见。最后由一名拾荒阿姨将悦悦送往医院, 但抢救无效, 女孩最终离世。

3.2.2 师生共用教学目标

根据上述交际情景, 授课教师列出了师生共用的具体教学目标(见表6), 包括交际和语言两个方面(核心语言技能和核心语言知识)。

表6 师生共用教学目标(参见孙曙光 2017: 27)

单元产出目标		
交际目标	语言目标	
	语言技能	语言项目
描述悦悦案或吉诺维斯案(旁观者视角)	Describing an emergency/crime	infamous case; shocking crime
	Referring to witnessing an emergency/crime	in case of / come across / witness/observe a criminal/medical emergency/incident; be faced with an emergency
	Describing positive/negative reactions	be afraid to endanger oneself; fear getting caught up in; reluctant to get involved / intervene in; take immediate/no action; offer assistance/help
解释人们在紧急时刻不提供帮助的原因	Explaining the bystander effect	level of ambiguity; the principle of moral diffusion
	Reasons for not helping	be afraid to endanger oneself; fear getting caught up in; look to others for cues
提出鼓励施救建议	Encouraging people to help	escape the collective paralysis; take an initiative; take immediate action; 100% responsible for; resist the urge; not follow the herd
讨论助人是否属于人的天性	Referring to an altruistic act	help without obvious/immediate benefits/gain/payoff; (selfless) act of kindness; out of good will/goodness of my heart; good Samaritan; altruistic motives to help
	Discussing helping and its motives	the fear of criticism; at a cost to one's own interests; lend a hand to (the elderly and the disabled)

3.2.3 教师专用教学目标

表7列出了教师专用教学目标。授课教师运用这一框架指导教学，但不向学生公布。该表有两个维度：关键能力和关键能力要素。本单元涉及上述6种关键能力及其要素。需要说明的是，情感品格、自我管理和价值观三个要素的具体内容相同。

在本单元中，语言能力的核心知识覆盖了词、短语、句子和语篇各层次；核心技能的培养主要是写和说的能力，接受性技能为产出服务。学习能力涉及的核心知识是语块知识，让学生了解到在语言表达中孤立的单词作用有限。例如名词，需要知道修饰该名词的形容词以及该名词所需的动词和介词；其核心技能是运用语块进行语言实践。思辨能力的核心知识是了解陈述某现象原因的基本原则：提供理论和实验两种依据更有说服力；其核心技能是运用理论和实验依据说明旁观者效应。文化能力的核心知识是了解旁观者效应

这一理论假设；其核心技能是说明纽约惨案与小悦悦事件所提供的启示。创新能力的核心知识是解释旁观者效应的其他原因，即课文中未提及的原因；其核心技能是能用准确语言把其他原因表述出来。

就情感品格、自我管理和价值观的内容来说，本单元有着共享目标。本单元侧重提高学生完成口头表达任务的自信心，重点培养他们在评价过程中善于发现别人亮点的好习惯，激发学生对社会学旁观者效应假设的好奇心，渴望学习这一新概念；鼓励学生根据自己的水平，确立自己的写作目标，合理安排教师在课堂上所给时间提炼阅读和视频材料的重点，完成口笔头任务；要求学生发挥想象力，讨论书中未提及的导致旁观者效应的原因，从而让学生自己意识到，要克服旁观者效应，除了旁观者自身努力外，社会和国家层面也需要采取措施保护助人者。

表7 教师专用教学目标

关键能力要素	核心知识	核心技能	情感品格	自我管理	价值观
语言能力	词汇、短语、句子、语篇	口笔头表达为终结目标；听和读为产出服务	自信谦虚 求新好学	管理目标 管理时间	友善 (强调公民之间应互相关心、互相帮助)
学习能力	语块作用	在口笔头表达中运用语块			
思辨能力	了解陈述原因的基本原则：有理论和实验两种依据更好	能够用理论和实验两种依据说明旁观者效应			
文化能力	了解“旁观者效应”理论假设	说明纽约惨案与小悦悦事件的启示			
创新能力	提出解释旁观者效应的其他原因，即书中未提及的原因	能用准确语言表述其他原因			
合作能力	了解同伴评价的重点及其注意事项	能恰当对同伴的产出提出自己的评价			

4. 结语

本文从理论和实践两个层面讨论了大学外语课程培养学生关键能力的相关问题：为什么(Why)，是什么(What)和怎么做(How)。一般来说，

只要精心安排每个单元的教学，语言能力与学习能力、文化能力、思辨能力就能够做到如影随形。这就是说，课堂教学中的任何活动都能够覆盖这四种关键能力，而创新能力和合作能力的培养需要教师做额外“功课”，设计特定活动给予关

照,因为这两种能力与前四种关键能力的天然黏合度不强。以合作能力为例,如单元涉及的主题是“合作”,学生通过阅读选篇能够了解合作的重要性以及合作的策略,但大多数语篇内容可能与“合作”无关。合作能力的培养可通过特定的活动组织形式来实现。例如,在小组活动中,授课教师有意经常调整小组成员,并告诉学生,将来到社会上,他们会遇到很多不同的人,要学习与不同的人打交道。再如,同伴评价和相互依赖的小组活动(jigsaw)都是培养合作能力的好方法。

新时代对高校外语教师提出了新要求,教师要不断学习,紧跟时代步伐,更新理念,提高学生关键能力的专业素养,牢记价值观决定方向,情感品格决定效力,自我管理决定效率,核心知识和技能是基础。具体到每个单元、每节课,授课教师需要根据教学目标和学生的水平确定关键能力所要覆盖的教学内容,要随机应变。

参考文献

- 褚宏启,2016,核心素养的国际视野与中国立场——21世纪中国的国民素质提升与教育目标转型[J],《教育研究》(11):8-18。
- 刘延东,2017,在国家教材委员会成立大会上的讲话,中华人民共和国中央人民政府网(读取日期:2018-7-24)。
- 邱琳,2017,POA教学材料使用研究:选择与转换输入材料过程及评价[J],《中国外语教育》(2):32-39。
- 孙曙光,2017,POA教学材料使用研究:产出目标设定过程及评价[J],《中国外语教育》(2):24-31。
- 王守仁、文秋芳,2015,《新一代大学英语》[M]。北京:外语教学与研究出版社。
- 文秋芳,2003,《英语学习的成功之路》[M]。上海:上海外语教育出版社。
- 文秋芳,2008,输出驱动假设与英语专业技能课程改革[J],《外语界》(2):2-9。
- 文秋芳,2014,“输出驱动—输入促成假设”:构建大学外语课堂教学理论的尝试[J],《中国外语教育》(2):3-12。
- 文秋芳,2015,构建“产出导向法”理论体系[J],《外语教学与研究》(4):547-558。
- 文秋芳,2017,“产出导向法”的中国特色[J],《现代外语》(3):348-358。
- 文秋芳,2018,“产出导向法”与对外汉语教学[J],《世界汉语教学》(3):387-400。
- 文秋芳、王建卿、赵彩然、刘艳萍、王海妹,2009,构建我国外语类大学生思辨能力量具的理论框架[J],《外语界》(1):37-43。
- 张伶俐,2017,POA教学材料使用研究:基于不同英语水平学生的教学实践,《中国外语教育》(2):47-53。
- 中共中央办公厅,2013,关于培育和践行社会主义核心价值观的意见,新华网(读取日期:2018-03-20)。
- 中共中央办公厅、国务院办公厅,2017,关于深化教育体制机制改革的意见,中华人民共和国教育部网站(读取日期:2018-7-23)。
- 中华人民共和国教育部,2018,《普通高中英语课程标准(2017年版)》[M]。北京:人民教育出版社。

作者简介

文秋芳(1950—),教授、博士生导师,北京外国语大学中国外语与教育研究中心研究员。主要研究领域:外语教育、语言政策。电子邮箱:wenqiufang@bfsu.edu.cn

新时代基础外语教育课程改革的关键问题 ——历时与发展的视角¹

徐 浩

北京外国语大学

© 2018 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》), (1), 12-17 页

提 要: 从历时与发展的视角, 考察改革开放40年来我国基础外语教育课程的改革与发展, 可将“新课程”改革和2017年底启动的最新一轮改革作为节点, 划分出“双基教学”“综合能力”“核心素养”三个发展时期。三个时期在整体定位与导向、教材编写、教学实践、教师角色等方面体现出不同特点, 但始终都在着力解决“学用分离”这一共性问题。这也是新时代我国基础外语教育课程改革的关键问题。建议重构对“用”内涵的认识, 突破交际性“用”的范畴, 拓展到全面促进学生成长的“用”; 在“驱动—促成—评价”的课堂教学模式下, 继承、实践有效的传统方法, 开发、尝试新方法, 推进教学实践的发展。

关键词: 基础外语教育课程; 课程改革; 关键问题; “学用分离”

1. 引言

2017年12月29日, 经过四年多的精心修订, 教育部颁布了《普通高中课程方案和语文等学科课程标准(2017年版)》, 标志着以发展学生核心素养为核心理念的新一轮课程改革正式启动。在2017年版课程标准(以下简称“2017版课标”)中外语学科包括了英语、俄语、日语、法语、德语、西班牙语共6个语种, 语种数量较上一版课程标准增加了一倍²。2017版课标在四个“坚持”³基本原则指导下, 进一步明确了普通高中教育的定位, 优化了课程结构, 强化了课程有效实施的制度建设, 凝练了学科核心素养, 更新了教学内容, 研制了学业质量标准, 增强了指导性(中华人民共和国教育部2018: 3-5)。外语学科的课程标准在上述方面也发生了实质性变化, 触及的深度和调整的幅度均非常显著。2017版课标的推出, 不仅会直接影响普通高中外语教育课程的目标定位和改革路径, 也必将对

整个基础外语教育课程的发展带来深远影响, 既蕴含重大机遇, 也面临巨大挑战。

2017版课标从修订工作启动开始, 就备受关注。在课标修订过程中, 课标研制专家组多位核心成员在不少场合对课标的核心理念、基本架构、重要概念等就做过相关介绍和宣讲, 并在课标颁布前后出版了相应的解读性文献(梅德明、王蔷2018a、2018b)。各地外语教研室、师范院校、外语院校、教材出版机构以及各类教师培训部门等也陆续开展了大量针对2017版课标有效实施的培训项目和专业/学术研讨。很多一线外语教师也纷纷打磨基于外语学科核心素养的研究课, 探索新思路、开发新方法, 且尤其关注思维品质在外语课堂上的培养。各方的积极努力值得肯定, 但迄今为止大多数的宣讲、培训、研讨和实践似乎主要关注2017版课标的文件解读和落地实施, 或是着眼于2017版课标与上一版课标的异同, 以进一步明确改革方向。然而, 却很少有从历时与发展

1 本文为教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“中国外语教育理论与实践创新研究”(项目编号: 16JJD740002)的阶段性成果。

2 先前外语语种仅包括英语、俄语和日语。

3 即坚持正确的政治方向, 坚持反映时代要求, 坚持科学论证, 坚持继承发展(中华人民共和国教育部2018: 2-3)。

的视角,对我国改革开放40年来基础外语教育课程改革与发展的历程开展更为宏观的全景分析。任何一次课程改革,都不仅是对上一个课程状态所作的修正和增补,而是同时体现了对之前更多次课程改革中经验积淀与遗留问题的关注与回应(徐辉 2011)。换言之,对某一次课程改革的考察与理解,不应仅关注当下“新”的本身,而应置“新”于更大跨度的历史背景和改革进程中,洞察理念和概念形态变化背后一以贯之的深层议题(史新蕾 2018)。

改革开放40年来我国基础外语教育领域发生了两次重大课程改革,以它们为分界点产生了三种课程状态。本文拟对此做出历时与发展视角的分析,并揭示这一历史阶段内我国基础外语教育课程所面临的深层次共性问题,进而明确此次以2017年版课标为依据的新时代基础外语教育课程改革应着力解决的关键问题。改革开放以来,我国基础外语教育在探索的道路上不断开拓创新,积极完善调整。其间,在外语课程本身的理念、内容和教学方法上有重大突破的当属2001年启动的“新课程”改革(靳玉乐、张丽 2004)和这次基于核心素养的课程改革。以两次重大改革为节点,相对地分隔出三个时期,体现了三种课程状态。下面将从历时与发展的视角,对三种课程状态和两次课程改革做出概要式描述,并解析贯穿三个时期的共性问题,以及推动外语课程整体向前发展的改革动因。

2. “双基教学”时期¹

改革开放以来,我国的外语教育教学继承了很多先前的优良传统和有效方法(张洁、周燕 2017)。同时,由于一直受到凯洛夫教育学的影响,尤其强调“双基”,即学习基础知识与培养基本技能(王策三 2008)。因此,这一时期基础外语教育的总体定位和导向,比较偏重语言知识体系

的学习和语言技能的熟练化训练。语言知识方面,具体表现出两个主要特点:第一,语言知识体系要求按一定次序逐步达到完整掌握的程度。这里的次序主要指语法体系结构性的次序。例如,词法教授通常先于句法;再如,动词过去式往往先于过去分词²。除此以外,语言知识体系的学习应当无遗漏,确保知识点的覆盖面。第二,语言知识学习以精准作为基本标准,即知识的理解、记忆和运用都应准确无误,因而对错误(尤其是语法错误)的宽容度相对较低。语言技能方面,也表现出两个主要特点:第一,技能训练的素材一般都依托知识教学的内容,即知识教学与技能教学在具体材料上结合得很紧密。第二,比较强调通过反复性甚至机械性训练,提高熟练度,力求达到自动化。这一时期最典型的技能训练方式之一就是句型操练(pattern drill),如利用“What's _____ (my/your/his/her/its) name?”³这一句型对形容词同性物主代词这一知识点进行技能转化训练。

基于这样的定位与导向,这一时期的基础外语教材也相应突出了语言知识的体系性,并提供了大量的基础性训练素材。教材根据当时的教学大纲将知识体系中的要点分配到各个学年的不同学期,同时也非常注重不断复现先前知识,以促进复习与巩固;但教材训练素材的形式较为单一,只有句型操练、对话填充、转换/变位练习等若干种较为固定的活动样式。这一时期的教学也较多体现精练结合、循环反复的特点。因此,教师在课堂上的活动大致包括呈现语言样本、解释语言规则、示范训练任务、反馈产出错误等。

综上所述,“双基教学”时期的基础外语课程与教学,非常注重知识的体系性和技能的熟练化,强调精准、流利,但相对缺乏对语言实际运用能力的关注。因此,“学用分离”的问题非常突出,也备受诟病。那个时期对“哑巴外语”的集中批评恰恰是对“学”不致“用”问题的一种典型反映。

1 为了指称上的方便,本文用“双基教学”时期、“综合能力”时期和“核心素养”新时期来代表三种课程状态,但并不意味着这三个时期仅体现了双基教学、综合能力和核心素养三种特征。

2 这或许与不规则动词表按照“动词原形—过去式—过去分词”的序列呈现有关。

3 但我们都知,在真实实际中,问“What's my name?”的情形极为罕见,问“What's its name?”也应当并不多见。

3. “新课程”改革与“综合能力”时期

“新课程”改革体现了对“双基教学”时期基础外语教育领域长期存在的“学用分离”问题的深刻反思和积极改善。在“新课程”改革中，外语学科明确以培养学生综合语言运用能力为定位与导向(中华人民共和国教育部 2012a, 2012b, 2012c)，突出语言运用，强调综合能力，力求实质性地扭转“学用分离”状况。综合语言运用能力具有丰富内涵，包括语言技能、语言知识、情感态度、学习策略、文化意识共五个维度(中华人民共和国教育部 2012a, 2012b, 2012c)。五个维度相辅相成，相互促进，协调发展。这极大地丰富了基础外语课程与教学的视野和内容。为了达成综合语言运用能力的有效提升，语言的交际性成为外语教学的核心要素之一(Richards & Rodgers 2014)，而交际性在课堂中得以实现和彰显的重要抓手就是交际情境和交际任务(Long 2015)。因此，“综合能力”时期外语教学的突出特点之一就是强调在尽可能真实的交际情境中设置交际任务，帮助学生在用外语“做事”的过程中学习外语，提升综合语言运用能力。

基于这样的定位与导向，这一时期的基础外语教材较“双基教学”时期发生了很大变化。教材的单元划分不再以语言知识体系的铺设作为第一要务，而是依托课标所规定的话题和功能进行设计。每个单元围绕某一中心话题，聚焦某一或某些与该话题密切关联的语言功能，设置若干需要用语言做事的任务。由于用语言做事一定会涉及听、说、读、写等活动，教材设计自然就突出了语言技能的显性培养。语言技能作为一条明线，其培养需要相应的语言知识作为基础，因此语言知识在教材中的融入与呈现更像是一条暗线¹。使用这样的教材开展教学，任务型教学似乎就成了最为適切的一种基本模式，即以“任务前—任务中—任务后”²作为

课堂教学设计的基本结构(Ellis 2003)。“任务前”阶段强调已有知识的激活、再现、复习与重构以及新授知识的整体感知和铺垫性学习；“任务中”阶段则更加关注对交际任务达成过程中必要信息的处理和核心语言的教授；而“任务后”阶段是检验任务达成的重要环节，即课堂教学效果的评价环节。基于这样的教学模式，教师最重要的工作就落在了任务的开发与设置以及达成任务过程中各项活动的设计与实施。

由此可见，“综合能力”时期的基础外语课程与教学非常强调语言的交际性和语言学习的综合性，因此凸显了情境和任务这两个要素在教学设计与实施中的基础性作用，促进了“用外语做事”的学习意识和教学实践。当然，在这一时期，实际教学中也存在一些偏差，面临不少挑战。第一，提出综合语言运用能力的重要初衷是解决“学用分离”问题，强调学以致用，且“用”的内涵被赋予了鲜明的交际特色。然而，我国大多数中小学生在课外使用外语进行真实交际的机会非常有限，因此交际视角的“用”较难激发学生的课外外语学习；即便在课内，由于交际情境缺乏真实性，因而学生更多体验的是教学性活动，而非真正意义上的语言交际。总之，交际视角的“用”在我国外语学习环境下具有一定的局限性，对学生学习外语的驱动能力较为有限。第二，“任务前—任务中—任务后”的教学模式容易让教师更多关注任务进程中的信息处理和任务达成的外在表现，而相应弱化了其间的语言学习过程与吸收内化，导致一定程度上忽视了对“双基教学”时期“精准、流利”标准的基本关照，也随之淡忘甚至放弃了很多先前非常适合外语学习者的优秀教学传统和有效方法。

4. 2017版课标与“核心素养”新时期

2017版课标的颁布标志着我国基础外语教育进入了“核心素养”新时期。培养学生的核心

1 这使得不少教师感到不适应——知识的分布不再像先前那样具有系统性，知识的复现也不像先前的教材那样具有规律性。

2 例如阅读活动可分为读前(pre-reading)、读中(while-reading)和读后(post-reading)三个阶段。

素养，最核心的定位与导向可以凝练为“立德树人”“必备能力”和“形成过程”三个关键词（林崇德 2016）。课程与教学首先要关注学生作为“人”的成长与发展，因此整个系统的设计与全部细节的落实都应以“人”本身作为原点，而之前的双基也好，综合能力也好，都是以教学内容为出发点。第二，必备能力的内涵既包括外语学科最基本的语言能力，也涵盖了与学生自主学习与终身发展密切相关的其他能力，如文化意识、思维品质、学习能力等。必备能力的范畴不仅包括当下国家和社会所需人才应具备的能力，还包括通过自我发展来应对未来全新挑战的能力。第三，核心素养的关键点是“养”，是养成，是过程，而不仅仅是形成了某种素“质”，即不仅仅是学习与发展的结果。对外语学科来说，基于这样的定位与导向，最重要的启示就是我们需要重构对“用外语做事”中“用”的内涵的理解。在“综合能力”时期，“用”的交际导向占据主导地位；而进入“核心素养”新时期后，“用”的内涵就不应仅局限于交际中的“用”，而应拓展为学生全面发展中的“用”——学生学外语、“用”外语，不仅为了今天或者将来能参与国际交往，更是为了学习新知、提升能力、训练思维、培养品性、完善人格、实现自我。因此，基于核心素养培养的基础外语课程，为解决“学用分离”问题提供了新的思路，即将学外语、用外语作为促进学生全面发展的一种重要途径。当然，这里的全面发展一定包含了外语综合语言运用能力的提高。

因此，“核心素养”新时期的外语教材，在围绕某一中心话题组织素材时，不仅要考虑到话题的理解与表达涉及哪些内容知识和语言知识，更要充分考虑学生在接触和学习了呈现、展示这一话题的多个语篇后，在认知上、行为上、情感上能达成什么样的主题意义。这样的主题意义并不是教师通过灌输印刻在学生头脑中的，而是学生在使用外语展开理解、表达等活动的过程中，与语篇互动后，建构了新的理解与认识。因此，教材在选择素材、编写文本时，需要以“人”作为

原点，来预设学生在其所处的发展阶段需要且有能力达成的主题意义，并通过话题素材的铺设来预置学生达成预设中的主题意义所需要经历的学习、探索与发展过程。教材编写将不再是根据某一话题选择相应文本，呈现各种语言知识，突出交际功能；更重要的工作将是通过精细的设计，引导学生在完成各项学习活动后，能够建构促进他们自身成长的主题意义。而主题意义建构的过程，必然是一系列“用”外语的过程——“用”外语感知、“用”外语理解、“用”外语思考、“用”外语辨析、“用”外语探究、“用”外语表达、“用”外语沟通、“用”外语传承、“用”外语成长——这也就从根本上解决了外语学习中的“学用分离”问题。

教学上，应倡导在“任务前—任务中—任务后”模式的基础上，赋予“前”“中”“后”更为具体的内涵。“任务前”阶段应当是“驱动”学生学习的重要环节（文秋芳 2015），即通过引入符合学生年龄特点和发展需求的探究性问题来激发内在的学习兴趣和动力，而不只是通过某种外部刺激来吸引和维持学生的注意力。“任务中”阶段应采用更加丰富的教学方法，“促成”学生的语言发展，即努力优化学生的语言习得过程，促进语言的吸收与内化（邱琳 2017）。尤其需要重新审视并充分利用我们在“双基教学”时期就已经形成的非常成熟的、具有中国特色的、行之有效的教学方法和传统。这些传统方法往往非常重视输入与产出的协同（王初明 2010），非常强调输入与产出的“无缝链接”。例如，听写¹（dictation）、释义（paraphrasing）、朗读（reading-aloud）、复述（retelling）等活动都是在听、读形式的输入后即刻要求学生进行说、写形式的产出。这些活动中，学生的产出（production）虽然在内容上未必有很高的创新性，但产出（producing）过程本身必然包含了思维加工、语言创造等对外语学习至关重要的过程。“任务后”阶段则应更加注重对产出成果的评价、学习经验的总结和障碍点的剖析（文秋芳 2016）；同时，这一评价、反馈、反思的阶段

1 此处指的是语篇听写，而非单词听写。

也应更好地和课外学习联结在一起，将课内外融为一体。

基于上述教学方面的新要求，外语教师的角色也需要有所转变。教师将不仅是课堂活动的设计者与实施者，而是主题文本的解读者、学习过程的设计者、语言内化的落实者和教学系统的评价者。第一，教材的文本既体现中心话题这一明线，又贯穿主题意义这一暗线，因此教师需要对教材提供的主题文本进行系统、充分且有创造性的解读，才能真正理清明暗两条线索，才能用活教材，既教好语言，又实现育人(张秋会、王蔷2016)。第二，“任务前—任务中—任务后”的一般模式被具化为“驱动—促成—评价”(文秋芳2015)，因此教师需要针对每一个教学单元，对学生语言学习和全人发展的基本循环做出设计，并将各个单元的学习过程循环有机地联结在一起构成完整的课程。第三，“促成”阶段是外语学科核心素养中核心维度“语言能力”发展的关键阶段，聚集了外语课程最不可替代的要素与环节，是教师在外语教学专业内的特殊知识与专门技能最重要的运用领域。而“促成”的中心任务就是

通过各种途径和方法帮助学生将所学语言内化，获得语言能力提升。因此，教师应分配更多精力专注于创造内化条件并落实内化活动。第四，教师在教学过程所做评价的对象不应只是学生的学习成果，还应包括学习过程。评价的对象也不应只是与学生和学生学习相关的方面，还应包括课程、教学甚至是测评本身。总之，教师的评价对象是一个教学系统，包括了所有与坚持立德树人、发展核心素养有关的主体和过程。

5. 总结与展望

改革开放40年来，以两次基础教育领域的重大改革为节点，基础外语课程与教学呈现出三种不同的状态，构成了三个发展阶段，即“双基教学”时期、“综合能力”时期和“核心素养”新时期。虽然不同时期之间秉承着很多共同的理念，实践着很多相同的方法，但在整体的定位与导向以及教材编写、教学实践和教师角色等方面，仍体现出鲜明的特色。下面的表1对三个时期的主要差异作一梳理。

表1 三个时期教材、教学、教师比较

	双基教学	综合能力	核心素养
教材	语言知识+基础训练	话题+功能	主题—话题—素材
教学	讲练结合、循环反复	任务前—任务中—任务后	驱动—促成—评价
教师	呈现、解释、示范、反馈	活动设计与实施	文本解读、学习设计、内化落实、系统评价

从一个历时与发展的视角考察三个时期的变化与发展，可以清楚地看到，在众多异同背后，始终贯穿着解决“学用分离”问题的探索与努力。这是改革开放40年来我国基础外语教育最本质的问题之一，更是新时代基础外语教育课程改革的关键问题。破解“学用分离”难题，首先要重构对“用”的内涵的认识，要突破交际性“用”的范畴，拓展到全面促进学生成长的“用”。这不但丝毫不会影响提升学生用外语进行交际的能力，反而会迸发出更强、更持久的驱动力，将学外语、用外语变为一种终身学习，成长不断、学用不止。其次，聚集一切语言本体、二语习得、外语教学

等研究领域的经典理论和最新成果，在“驱动—促成—评价”的课堂教学模式下，继承、实践各种有效的传统方法，并开发、尝试各种新方法，突破固有套路，不拘一格，务实、真实地推进教学实践的发展。

参考文献

- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press.
Long, M. 2015. *Second Language Acquisition and*

- Task-based Language Teaching* [M]. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Richards, J. C. & T. Rodgers. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd Ed.) [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- 靳玉乐、张丽, 2004, 我国基础教育新课程改革的回顾与反思 [J], 《课程·教材·教法》(10): 9-14.
- 林崇德, 2016, 《21世纪学生发展核心素养研究》[M]. 北京: 北京师范大学出版社.
- 梅德明、王蔷, 2018a, 《改什么? 如何教? 怎样考? ——高中英语新课标解析》[M]. 北京: 外语教学与研究出版社.
- 梅德明、王蔷, 2018b, 《普通高中英语课程标准(2017年版)解读》[M]. 北京: 高等教育出版社.
- 邱琳, 2017, “产出导向法”语言促成环节过程化设计研究 [J], 《现代外语》(3): 386-396.
- 史新蕾, 2018, “学用一体”与英语学科核心素养落地的若干问题——本刊执行主编访谈录 [J], 《英语学习(教师版)》(1): 11-13.
- 王策三, 2008, “新课程理念”“概念重建运动”与学习凯洛夫教育学 [J], 《课程·教材·教法》(7): 3-21.
- 王初明, 2010, 互动协同与外语教学 [J], 《外语教学与研究》(4): 297-299.
- 文秋芳, 2015, 构建“产出导向法”理论体系 [J], 《外语教学与研究》(4): 547-558.
- 文秋芳, 2016, “师生合作评价”: “产出导向法”创设的新评价形式 [J], 《外语界》(5): 37-43.
- 徐辉, 2011, 《课程改革论——比较与借鉴》[M]. 北京: 人民教育出版社.
- 张洁、周燕, 2017, 我国外语教育传统中的写作教学实践研究 [J], 《外语界》(5): 48-55.
- 张秋会、王蔷, 2016, 浅析文本解读的五个角度 [J], 《中小学外语教学(中学篇)》(11): 11-16.
- 中华人民共和国教育部, 2012a, 《义务教育俄语课程标准(2011年版)》[M]. 北京: 北京师范大学出版社.
- 中华人民共和国教育部, 2012b, 《义务教育日语课程标准(2011年版)》[M]. 北京: 北京师范大学出版社.
- 中华人民共和国教育部, 2012c, 《义务教育英语课程标准(2011年版)》[M]. 北京: 北京师范大学出版社.
- 中华人民共和国教育部, 2018, 《普通高中课程方案(2017年版)》[M]. 北京: 人民教育出版社.

作者简介

徐浩(1983—), 副教授, 北京外国语大学中国外语与教育研究中心专职研究员。主要研究领域: 第二语言习得、心理语言学、外语教师教育与发展。电子邮箱: xuhaokent@bfsu.edu.cn

赋权增能型“个性化英语学习”的课程效益评价：基于学生视角¹

刘浩 张文忠

天津理工大学 中国海洋大学

© 2018 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 18-25 页

提 要：从学生视角对英语课程效益进行评价有助于认识课程、改进课程，并有效提高课程效益，但目前英语教学领域还很少有此类研究。本文以赋权增能型“个性化英语学习”课程为个案，运用问卷调查方法，结合课程自评、课程反思和课堂观察，从学生视角对英语课程效益进行评价。结果表明，“个性化英语学习”课程可以培养学生获取知识、运用知识的能力，并激发他们提出问题、思考问题与解决问题的能力；同时，从学生视角出发评价课程效益有助于加深对课程的认识。本文最后指出，仅从学生视角进行课程效益评价远远不够，还需从教师视角、教育视角等多个角度出发，进行多元化评价。

关键词：个性化英语学习；课程效益；评价

1. 引言

随着《英语专业本科教学质量国家标准》(下称“《国标》”)的研究和制定，英语专业在人才培养目标及人才规格方面有了新的更高要求，在课程体系的设计和创新上也需要新的变革(仲伟合、潘明威 2015；王俊菊 2015)，尤其是具体的课程设置和课堂教学模式更需要创新来契合新的培养目标 and 培养规格。

近年来，我国英语专业教学在课程体系和课堂教学模式上做了许多有益探索(如顾佩娅 2007；张文忠 2007；常俊跃等 2010)，以适应新世纪《高等学校英语专业英语教学大纲》(简称“《大纲》”)[高等学校外语专业教学指导委员会英语组(简称“英语组”)2000]对英语专业人才培养提出的新要求。结果表明，英语专业在课程创新和课堂模式探索上取得了不错的效果(Gu 2002；常俊跃等 2010；张文忠 2011)。但令人遗憾的是，

英语研究领域对课程效益的关注明显不足，很少有研究从学生视角对英语课程效益进行评价。这类研究的不足既不利于了解学生的本体需求及参与课程的效益体验，也不利于完善具体课程和实施课程改革。本文选取南开大学英语专业“个性化英语学习”(Individualized English Learning, 简称 IEL) 课程为例，从学生视角对该课程进行评价，以期深入了解该课程的效益，同时也期待在英语课程效益评价上做出探索性尝试。

2. 文献综述

课程效益指受教育者和社会从课程中获得的效果和收益，概括地讲就是学校的教育效益(陈荷荣 2000)。衡量课程效益的标准主要看课程给受教育者和社会带来的获益程度，与课程效果侧重学生的学习效果不同，课程效益是课程效果的价值实现，不仅是课程的评价标准，而且是课程追求的目标。

¹ 本文为国家社会科学基金项目“赋权增能型英语教育创新体系研究”(项目编号：16BYY078)和2016年度天津市“131”创新型人才培养工程(项目编号：501010001)的成果之一。衷心感谢匿名评审专家和编辑部老师对本文提出的宝贵修改意见。

在结合教育研究对课程效益的定义(如陈荷荣 2000; 李波 2009)和英语课程特征的基础上(何其莘等 1999; 束定芳 2014; 英语组 2000), 本文将英语课程效益界定为英语学习者和社会从英语课程中获得的效果和收益, 可从广义和狭义两个角度理解。具体来说, 广义的英语课程效益指整个英语课程体系的效益, 即英语学习者和社会从整个英语课程体系中获得的效果和收益; 狭义的英语课程效益指某一课程或某一教学模式的效果和收益。

英语学习者是英语课程资源配置的中心, 也是以英语学习为主要任务的受教育者, 因此, 英语课程效益评价的主体首先应是学习者。英语课程的设计和应围绕学习者展开, 游离这一主体的课程效益评价难免有舍本逐末之嫌。梳理相关文献可发现, 从学生视角评价英语课程效益的研究尚不系统, 且多关注广义的英语课程效益(如常俊跃等 2010; 文秋芳、王艳 2015), 只有少数研究(如文秋芳 2011; 张文忠 2011)从学生视角评价狭义的英语课程效益, 且未见针对特定英语课程效益的学生评价研究。事实上, 从学生视角对英语课程效益进行评价有利于了解学生对课程实施情况和教学效果的反馈, 进而对课程进行必要调整。同时, 让学生参与到课程评价中来, 也有利于帮助他们形成对整个课程的认识, 树立合理的语言学习观念, 提升他们的学习自主性。

本研究主要针对狭义的英语课程效益对“个性化英语学习”课程的学习者进行调查。之所以选择该课程, 是因为 IEL 课程是在赋权增能理念的指导下对英语教学方法和学习模式进行的创新, 旨在为学习者提供接触不同教学理念的机会, 并为他们提供兴趣驱动的个性化自主学习平台。研究表明, 以兴趣为驱动的个性化英语学习可使学生在课外时间的投入上保持总体的较高水平, 对英语专业的课程建设及改革具有重要的现实意义(张文忠、夏赛辉 2011)。

3. 研究设计

3.1 研究问题

本文的研究问题是: IEL 课程的学习者对该课程的效益有什么样的评价? 具体来说:

- 1) 学习者在课程目标、学习材料、学习方法、课内活动和课外任务等五个方面对 IEL 课程的效果有什么评价?
- 2) 学习者对自己在整个 IEL 课程中的表现有什么样的自我评价?

3.2 研究对象

本研究的调查对象为参与 IEL 课程的全部 14 名学生, 他们皆是南开大学英语系的大一学生, 且都选修了 IEL 课程, 充分体验了 IEL 实施的全过程。

3.3 研究工具

研究工具包括调查问卷、自评表、课程反思和课堂观察。首先, 为全面地从学生视角了解 IEL 课程的效益, 本文运用《“个性化英语学习”课程学习情况调查》对参与课程的学生进行调查(具体内容见结果报告)。

其次, 向学生发放《个性化英语学习自评表》, 该自评表包含三项内容, 分别是课外任务自评、课堂活动自评和额外奖励, 旨在让学生反思 IEL 课程的学习经历, 就每个项目给自己一个客观合理的自我评价。

再次, 学生在期末撰写课程反思, 该反思描述学生在 IEL 课程学习过程中的所做、所得及对课程的建议, 作为文字性资料, 可与问卷和自评数据互为补充。

同时, 研究者作为非参与观察者, 全程旁听并观察课堂, 从局外人视角观测并记录学生口头陈述、课堂讨论参与及课外任务实施的情况, 可与学生提供的问卷、自评、反思等数据相互验证。

3.4 数据处理

问卷调查和自评表在课程最后一堂课实施, 各发放 14 份, 全部有效回收, 有效率 100%。分

析过程中结合了课程教学计划、学生课程反思及研究者的课堂观察，以便能准确地描述学生学习该课程的情况。

4. 结果和讨论

本文将从 IEL 课程的学习效果和课程自我评价两个方面呈现结果并进行讨论。

4.1 IEL 课程的学习效果

为更好地从学生视角评价 IEL 课程的效益，本文从课程目标、学习材料、学习方法、课内活动和课外任务等五个方面对课程效果进行评价。

1) 课程目标的实现

表 1 显示，IEL 的课程目标得到很好的实现。大部分同学认为自己在兴趣驱动下完成课程学习 (No. 3)，IEL 课程使自己的学习兴趣得到发展 (No. 4)。不仅如此，在 IEL 课程的学习过程中，他们很好地做到了英语学习和英语运用的结合

(No. 5)，不仅提高了听、说、读、写等语言技能 (No. 7)，而且促进了自主英语学习水平的提升 (No. 8) 和批判性思维的开拓 (No. 9)。尽管对语言知识掌握评价的均值要少于其他几项，但通过观察可发现，IEL 课程可以很好地帮助学生实现对语音、语法、词汇知识的掌握 (No. 6)。学生的课程反思也证实了这一点，比如，以地理为兴趣的 Connie 在反思中写道：

毋庸置疑，IEL 课程使我在学习的许多方面取得进步，不仅提升了我的英语水平，而且发展了我的个人兴趣。首先，通过阅读，我学习了许多新单词和新表达。譬如，当介绍长城时，我可使用学到的 ‘You are no hero unless you climb on the Great Wall’。其次，我的阅读速度提升了，同时，我也能对我阅读的材料进行归类了。而且，我现在也学会了如何选择那些有用且有益的阅读资料来提升学习的效率。

表 1 课程目标实现的描述性数据表

项目	人数	最小值	最大值	平均值	标准差
3	14	2.00	6.00	4.7857	1.12171
4	14	5.00	6.00	5.6429	.49725
5	14	4.00	6.00	5.2857	.82542
6	14	3.00	6.00	4.7857	.89258
7	14	2.00	6.00	5.1429	1.09945
8	14	4.00	6.00	5.0714	.73005
9	14	3.00	6.00	5.0000	.96077

IEL 课程的目标是“在兴趣的驱动下实现英语学习和运用的结合，促进兴趣发展，提升自主学习和批判性思维能力”，与《大纲》“注重培养获取知识的能力、独立思考的能力和创新能力”的目标一脉相承，也与《大纲》“打好扎实的语言基本功，注重各项语言技能的全面发展，突出语言交际能力的培养”“加强学生思维能力和创新能力的培养”的教学原则相一致 (英语组 2000: 9)。但在大纲实施过程中，学生的学习兴趣和往往得不到有效激发，学生的思维能力和创新能力往往很

难得到有效培养；同时，学生较难获得足够的语言输入，不能有效提高听说能力和语言理解能力 (陈国华 2008)。我们期待有更多后续研究和类似课程，促使《大纲》的目标和教学原则得到有效落实，满足学生的专业发展需求，促进学生的个性化发展。

2) 学习材料使用情况

表 2 的结果显示，网络是学生获取学习材料的主要来源，其次是图书、杂志、期刊和报纸 (No. 10)，这表明学生学习方式的多样化，不再

拘泥于图书(尤其是教科书),而是通过多种途径获得学习材料。以Anna为例,她的兴趣是咖啡,她在反思中提到:“我浏览了许多英文网站,如Starbucks的官方网站,我还观看了一个与咖啡工业有关的纪录片,这些材料给我提供了大量的知识。”以旅行作为兴趣的韩国留学生Tami在课程反思中也提到:“我阅读的大部分材料都来自网络。

尽管我花了很多时间去寻找和阅读这些材料,但确实很有趣。”计算机、多媒体和网络技术的开发与利用使语言信息的流动更为便利,也为英语学习提供了丰富的学习材料。但在获取这些学习材料时,应正确处理好它们与语言知识学习、技能训练和相关学科知识之间的关联性以及其实际使用的效果。

表2 学习材料来源统计表

项目	10. 学习材料的来源分布: 你的英语学习材料主要来自				
	A. 图书	B. 杂志	C. 报纸	D. 期刊	E. 网络
选择人数	10	4	2	4	14

表3 学生对自选材料的态度分析表

项目	人数	最小值	最大值	平均值	标准差
13	14	4.00	6.00	5.2143	.69929
14	14	3.00	6.00	5.0000	.87706
15	14	3.00	6.00	5.5000	.85485

通过表3可看出,学生普遍认为自己选用的学习材料比教科书更有趣且包含更多的真实语言材料(No. 14)。不仅如此,学生普遍指出在IEL课程中的阅读量要多于其他课堂(No. 15)。IEL课程不仅发挥了学生以兴趣发展为基础自主选择学习材料的主体意识,而且在很大程度上实现了学习材料的趣味性和可理解性(No. 13)。

传统的应试教学往往要求学生死记硬背课本内容、辅导材料或教师课堂讲授的内容,陈国华(2008)认为这些内容提供的语言输入远远不够,也很难能使达到对语言的自然吸收。他同时指出“目前中国中学和大学普遍存在的应试性英语教学模式可以说是违背语言习得和学习规律的”(陈国华 2008: 5)。IEL课程鼓励学生通过多种渠道尤其是网络获取学习材料,体现了《大纲》要求,凸显了学生利用网络获取资料和信息的能力(英语组 2000),同时,学生借助网络进行阅读及从事个性化专题学习,很大程度保证了他们可以根据自己的兴趣发展和语言学习去获取大量可理解性的语言输入,为语言的自然吸收和产出创造

了条件(Gremmo & Riley 1995),有助于弥补应试性教学模式下语言输入的不足。

3) 学习方法的使用

在学习方法上,IEL课程主张英语学习和个人兴趣发展的融合、以展示方式汇报学习成果、实现学习过程“滚雪球式”的发展。表4的结果表明,学生认为IEL课程可很好地把英语学习和兴趣发展结合在一起(No. 16),他们不仅喜欢课堂展示活动(No. 17),而且感到自己的英语学习实现了“滚雪球式”的进步(No. 21)。

在学习原则上,IEL课程主张坚持“观察—体验—阅读—思考—写作—交流”的准则,践行研究性学习的理念,即:鼓励学习者基于兴趣去自主选择和实施与语言学习相关的研究项目,进而实现语言知识和技能、语言学习和运用、多种技能和创新能力的协调发展(张文忠 2007)。表4结果显示,大多数同学坚持了这个准则,能够将学习的反思、经历、感受以及遇到的困难或问题展示给同学,与同学进行交流(No. 19, No. 20)。

表4 学习方法的描述性统计表

项目	人数	最小值	最大值	平均值	标准差
16	14	4.00	6.00	5.2857	.72627
17	14	2.00	6.00	4.6429	1.00821
18	14	4.00	6.00	5.5000	.85485
19	14	2.00	6.00	4.9286	1.14114
20	14	3.00	6.00	5.2143	.97496
21	14	2.00	6.00	4.4286	1.08941

其次, IEL课程坚持大量输入和输出的学习原则(No.18)。表2、表3表明IEL课程可促使学生通过多种渠道获取大量的可理解性输入, 并使学生有更多用英语表达的机会。再者, IEL课程还主张关注和分享的原则, 即学生关注彼此的学习项目, 并分享各自的所感、所想、所悟、所学。调查表明, 大多数同学乐于与同学分享自己的学习所得且喜欢课堂的展示活动, 认可IEL的学习方法和学习原则。通过参加IEL课程中的研究性学习, 学生不再依赖教师的知识灌输, 而是尝试新的学习方式, 变主动为被动, 不仅亲身体验了研究的过程、方法和范式, 而且自主承担学习的责任, 在探索中培养了科学精神, 实现了学习与研究的融会贯通(张文忠 2007)。

4) 课堂活动参与

IEL课程发挥学生的主体作用, 遵循“学生互动、师生互动的原则”(束定芳 2014: 451)通过设置多样性的活动(如主持、讨论等), 引导学生积极参与课堂、主动思考, 培养他们的合作性和合作精神(英语组 2000)。关于学生在课堂活动中的参与情况, 表5的结果表明, 他们对课堂内的主持活动(No. 25)、计时任务(No. 26)、问答—讨论活动(No. 27, No. 28)、小组讨论(No. 29)和信息交流活动(No. 30)皆有较高的评价。但据课堂观察, 学生在课堂展示过程中, 存在读稿而不是脱稿去说的问题, 部分学生习惯去读PPT或笔记上的材料。后续课程应鼓励学生脱稿展示、将兴趣相关的材料理解记忆后再呈现出来, 这样才能更好地实现对学习内容的吸收。

表5 课堂活动参与反馈表

项目	人数	最小值	最大值	平均值	标准差
25	14	3.00	6.00	4.6429	.92878
26	14	3.00	6.00	4.7143	1.20439
27	14	1.00	5.00	2.8571	1.29241
28	14	1.00	4.00	2.2857	.99449
29	14	3.00	6.00	4.9286	.82874
30	14	2.00	6.00	4.8571	1.16732

同时, 在展示过程中, 学生在眼神交流、语音语调的把握上还存在不足, 语言是带有感情的交流工具, 而眼神、语音语调是表达感情的有力方式, 在以后的课程中, 应注意加强对学生演讲技巧、展示技巧的训练。此外, 在问答环节中, 较少学生能积极提问, 大部分时

间以老师的提问为主, 学生习惯听而不习惯问, 习惯被提问而不习惯主动提问, 以后的课程中应增加主动提问环节的训练和练习。毕竟, “语言既有知识(包括规则)成分, 又是技能, 而技能主要靠训练, 开口动手”(桂诗春 2015: 701)。

5) 课外任务学习

关于学生对课外活动执行情况的评价,从表6可见,除了在联系并咨询相关兴趣领域的专家方面没有达到较好的效果外(No. 23),其他任务都取得了很好的效果。这表明,在IEL课程中,学生能较好地确定自己的兴趣点(No. 1),并按照兴趣发展和语言学习的要求制定学习计划(No. 2)。在课程进行过程中,他们会积极参与与兴趣相关的小组、社团或俱乐部(No. 22),比如有的学生

参加了记者协会,运用所学知识撰写新闻报道并发表在校报上。此外,他们还能够找到与自己兴趣相关的网站、杂志、期刊等(No. 24),譬如,一个以咖啡为兴趣的学生找到了有关咖啡制作的主题网站,并将知识记忆下来。在搜集、整理及注解与兴趣相关的英语学习材料方面(No. 11, No. 12),一个选择艺术为兴趣的学生,不仅编写了一份不错的材料,而且对其中的词语和背景信息做了详细的注解。

表6 课外任务学习完成情况的描述性数据表

项目	人数	最小值	最大值	平均值	标准差
1	14	2.00	6.00	5.2857	1.06904
2	14	4.00	6.00	5.2857	.61125
11	14	3.00	6.00	5.1429	.86444
12	14	4.00	6.00	4.8571	.77033
22	14	2.00	6.00	4.1429	1.09945
23	14	1.00	6.00	3.5714	1.50457
24	14	4.00	6.00	5.4286	.64621

束定芳(2014)认为,课外学习是课堂学习的延伸,在外语教学过程中,课外的语言实践尤为重要。何其莘等(1999)也指出,教学方法和教学手段改革应将课堂教学与课外实践有机地结合起来,即“课堂教学重在启发、引导,要为学生留有足够的思维空间;课外活动要精心设计,要注意引导,使其成为学生自习、思索、实践和创新的过程”(何其莘等 1999: 27)。IEL课程实现了课堂教学与课外学习的结合,激励学生在课外学习和课外实践活动中去提高自身的素质,实现了课外学习的情境化和自主化(Hyland 2004; Benson 2011)。同时,也应看到,学生的课外学习并非漫无目的,学生在课堂上对课外学习成果的展示活动确保了课外学习和实践处于教师的可控范围之内,既有利于对课外学习效果的评估,也有利于教师对学生学习困难的适当指导。

4.2 课程自我评价情况

IEL的课程评价由教师评价、学生自评和同学互评构成,分别占50%、40%和10%(此外,还有3分的自我奖励),学生的自评成绩占了很大比重。通过表7可以看出,不管是课外任务自评还是课内活动自评,学生对自己都有很高的评价。例如,Erica的兴趣是“The Secret of Apple’s Success”,她在反思中提到,“最初选择这个话题时,我并不确定自己是否选择了最感兴趣的话题。但通过该课程,我确信我比以前更了解自己的兴趣了,更重要的是,我也比以前更了解自己了。”以“Creativity”为兴趣的Amy在总结中写道:“IEL教会了我要听从自己的内心,要做那些自己喜欢做的事……坚持下去,用好的方法去学习、去思考,不仅要学习来自书本的知识,而且还要学习与兴趣相关的知识。”

表7 IEL课程自评情况汇总表

	人数	最小值	最大值	平均值	标准差
课外任务自评	14	24.00	49.00	42.6429	6.05878
课内活动自评	14	25.00	30.00	27.2857	1.38278
自我奖励	14	1.00	3.00	2.5714	.64621
总评成绩	14	52.00	81.00	72.5000	7.21910

这些自评是学生在对IEL课程学习经历充分反思的基础上做出的，在一定程度上表明，IEL课程可以很好地激发学生参与课内、课外活动的积极性，使他们的学习主体意识和自主学习行为得到了较好的强化。长期以来，高度集中的教育体系在很多方面制约了英语专业课程的评估(Campbell & Zhao 1993)，突出表现在，学生被排除在课程的评价体系之外，导致很难从他们的视角了解课程的实施情况。然而，学生作为整个教学活动的主体，从他们的视角出发评价课程，可以更好地了解课程的效益及其对学生的适应性，从而促进教师更好地做到因材施教，引导学生的个性发展，培养学生的思辨能力、探究性学习能力和自主学习能力。结果表明，在IEL课程中，学生能够对自己的英语学习和兴趣发展做出积极的自我评价；较高的自我奖励也充分说明，IEL课程很好地提升了学生的自信心，使他们能够积极地去奖励自我，培养了学生根据个体情境和需要展开独立学习的能力。

5. 结语

本文从学生视角出发，评价了IEL的课程效益。结果表明，IEL课程能够实现赋权增能，不仅培养了学生获取知识和运用知识的能力，而且培养了他们提出问题、分析问题和提出独立见解的能力。同时也表明，从学生视角出发对课程效益进行评价是可行的，有助于加深对课程的了解，有利于课程的改革，尤其是有利于推出具有更高学生认可度的英语课程体系。

但同时也需注意，本研究存在一些不足：一方面，研究虽已涵盖参与课程的全部学生，但仅

有14名同学，且通过问卷让学生自评来获取数据的方式虽经课程反思和课堂观察多方验证，但因缺乏课程效益的横向或纵向对比，研究的信度可能受到限制。今后的研究最好能获取更多其他数据(如实验对比数据)的支撑。另一方面，仅从学生视角对英语课程效益进行评价还远远不够，还需从教师视角、教育视角等多个角度出发，进行多元化评价。

参考文献

- Benson, P. 2011. *Teaching and Researching Autonomy* (2nd Ed.) [M]. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Campbell, K. P. & Y. Zhao. 1993. The dilemma of English language instruction in the People's Republic of China [J]. *TESOL Journal* 4: 4-6.
- Gremmo, M. J. & P. Riley. 1995. Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea [J]. *System* 2: 151-164.
- Gu, P. 2002. Effects of project-based CALL on Chinese EFL learners [J]. *Asian Journal of English Language Teaching* 12: 195-210.
- Hyland, F. 2004. Learning autonomously: Contextualizing out-of-class English language learning [J]. *Language Awareness* 13: 180-202.
- 常俊跃、赵永青等，2010，学生视角下的英语专业基础阶段“内容·语言”融合的课程体系[J]，《外语与外语教学》(1)：13-17，73。
- 陈国华，2008，关于我国英语教育现状和政策的分析和建议[J]，《中国外语》(2)：4-6，14。
- 陈荷荣，2000，提高外语课程效益策略初探[J]，《课程·教材·教法》(8)：80-82。
- 顾佩娅，2007，多媒体项目教学法的理论与实践[J]，《外语界》(2)：2-8，31。
- 桂诗春，2015，我国英语教育的再思考——实践篇[J]，

- 《现代外语》(5): 687-704。
- 何其莘、殷桐生、黄源深、刘海平, 1999, 关于外语专业本科教育改革的若干意见[J], 《外语教学与研究》(1): 24-28。
- 李波, 2009, 高校课程质量评价体系构建探析[J], 《课程·教材·教法》(11): 93-96。
- 束定芳, 2014, 外教课堂教学中的问题与若干研究课题[J], 《外语教学与研究》(3): 446-455。
- 王俊菊, 2015, 英语专业本科国家标准课程体系构想——历史沿革与现实思考[J], 《现代外语》(1): 121-130。
- 文秋芳, 2011, 《文献阅读与评价》课程的形成性评估: 理论与实践[J], 《外语测试与教学》(3): 39-49。
- 文秋芳、王艳, 2015, “英语+X”本硕贯通人才培养体系成效: 基于学生视角[J], 《外语界》(5): 18-26。
- 张文忠, 2007, 英语专业研究性学习的内涵[J], 《中国大学教学》(10): 81-84。
- 张文忠, 2011, 英语专业学生对依托项目学习的评价[J], 《外国语文研究》(2): 89-101。

- 张文忠、夏赛辉, 2011, 兴趣驱动的课外学习调查: 以“个性化英语学习”课程为例[J], 中国外语教育(1): 3-11。
- 中华人民共和国高等学校外语专业教学指导委员会英语组(编), 2000, 《高等学校英语专业英语教学大纲》[Z]。北京: 外语教学与研究出版社。
- 仲伟合、潘明威, 2015, 论《英语专业本科教学质量国家标准》的制定——创新与思考[J], 《现代外语》(1): 112-120。

作者简介

刘浩(1983—), 天津理工大学外国语学院讲师。主要研究领域: 英语教学。电子邮箱: johnliu1230@163.com

张文忠(1968—), 中国海洋大学外国语学院教授。主要研究领域: 英语教学、第二语言习得。电子邮箱: zhwinston@126.com

“英语演讲”课在中国高校的本土化再研讨 ——形成性评估课程设计与实施¹

田朝霞

南京师范大学

© 2018 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》), (1), 26-34 页

提 要: “英语演讲”课的教育意义已得到广泛认可, 而目前急需寻找有效实现课程目标、易于课堂操作的教学方法。鉴于此, 笔者依据语言习得理论、认知理论以及测评与学习理论的相关理念, 提出了学期课程整体方案, 细化了形成性评估的课程设计, 并详述了实施要点。本方案的优势在于将教学内容、评测点及学习方法有机融合在一起, 以“输出”任务为驱动, 来实现两个“整合”的教育目标, 即整合听说读写外语技能的培养、整合语言技能与跨语言综合素养的培养。

关键词: 英语演讲; 形成性评估; 课程设计; 输出驱动; 整合

1. 问题的提出与前期探讨

自20世纪90年代末以来, 特别是21世纪初, 英语演讲逐渐从第二课堂走进第一课堂。课程教学承担着提升学生综合素养的任务。但如何才能实现此目标呢? 摆在演讲教师面前的最大难题是: 普通学生的英语水平尚不能达到演讲的要求, 更谈不上具备跨语言综合素养。此外, 课程的设立及初期推广很大程度上依赖于美国高校演讲课程模式, 而国外模式与国内外语教学的实际情况差异较大。

在此背景下, 如何同步提升学生的英语技能与跨语言综合素养呢? 这成为英语演讲课程本土化研究的主要内容。前期研究(田朝霞 2013)提出了解决方案的宏观框架, 确定了课程性质为外语课(EFL/ESL), 并提出“输出驱动, 整合教学”(Output-driven Integrated Teaching Approach)这一

基本外语教学观。“输出驱动”包含两层意思: 输出(“写”和“说”)为教学的主要任务; 输出又是驱动力, 指向“整合”这一教学总目标。“整合”包含两个层面: 听说读写等英语技能教学的整合; 外语技能与跨语言综合素养培养的整合。前期研究还提出以“拓展式写作方法”及思维训练作为突破口(田朝霞、杨玲 2015)。

“输出驱动, 整合教学”在具体教学中如何操作? 写作及思维训练作为驱动如何展开? 这是现阶段研究要回答的问题。

2. 形成性评估课程设计的制定

本文提出一个可行的途径——形成性评估(formative assessment)教学方案, 具体表现为学期课程设计。下文将讨论该课程设计的目的与任务、评测与学习的理论基础及课程设计的制定。

¹ 本文为“江苏高校品牌专业建设工程资助项目”(项目编号: PPZY2015C256)和江苏省教育厅教学改革重中之重项目“基于国际人才培养目标的口语教学改革”(项目编号: 2017JSJG515)的研究成果。非常感谢多位审稿专家提出的宝贵意见。

2.1 课程设计的目的与任务

2.1.1 “英语演讲”课程本土化的框架及内部关系

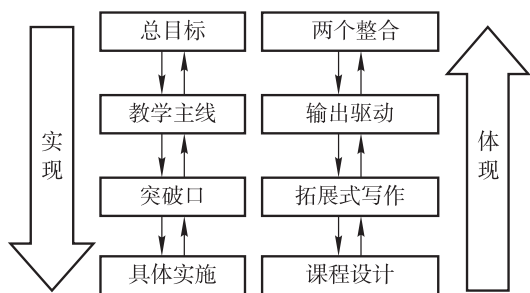


图1 “英语演讲”课程本土化的框架及内部关系

如图1所示，课程本土化的框架分为四个层次：总目标、教学主线、突破口和具体实施。总目标为两个整合——英语的输出与输入技能的整合和外语技能与跨语言综合素养的整合。教学以输出——“写”（讲稿写作）和“说”（舞台演讲）为主线；讲稿写作作为舞台演讲的重要准备环节以及外语能力提升的重要途径更为重要。突破口为写作过程中的逻辑思维训练。课程教学的具体操作在最下面一层。这个体系框架内部的各环节双向互动：自上而下为总目标的实现过程，自下而上为具体的课程教学一步一步地体现总目标的过程。

2.1.2 课程设计的目的与任务

课程设计的目的是完成课程本土化框架内部的实现与体现的互动关系（见图1）。课程设计要具有可操作性，需要明晰两个整合中的要素。英语技能的所指较为清晰，包括语言输出技能（写、说）和语言输入技能（读、听）。跨语言综合素养指在解决实际问题过程中所需要的相对独立于语言技能的各种能力，至少包括三大要素：知识储备、思维能力和情感素质¹。加上外语技能，四要素的关系及其在教学中的地位如图2所示。

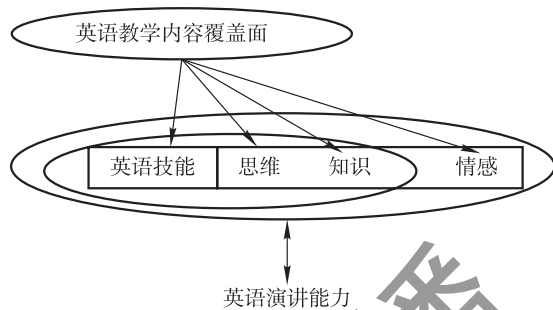


图2 “输出驱动，整合教学”教学内容的覆盖面

它们既构成英语教学的主要内容，也是英语演讲的主要内容。从语言与跨语言的描述中，我们将EFL的教学覆盖面与英语演讲对接起来（参见田朝霞 2013）。从心理学角度看，英语技能、知识储备和思维能力可以构成智力维度，智力维度与情感维度体现整体认知能力。在“输出驱动，整合教学”中，思维能力提升以逻辑思维为起点和基础，迫使学生在高度的线性思维训练中全面发展（参见Karl 1984），特别包括提升信息素养（information literacy）的内容。

现在将“整合”的要素加入“输出驱动，整合教学”中（如图3所示），课程设计的任务便明晰了。有较强可操作性的课程设计要将两个整合所涵盖的要素呈现出来，并清晰交代教学内容、教学过程和评测内容。

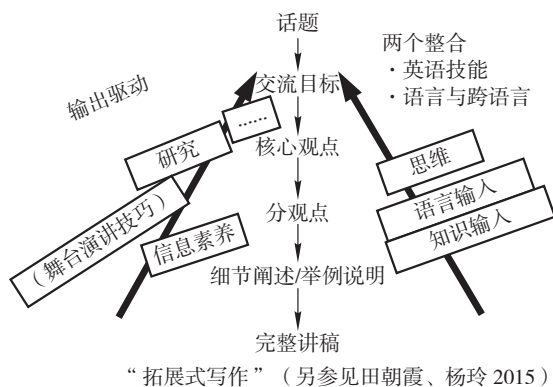


图3 “输出驱动，整合教学”教学设计的任务

¹ 对于跨语言综合素养的描述可以从不同纬度进行，故可能产生不同的要素组合。本文从“解决问题”或“信息加工”角度广泛地分解出“知识”“思维”和“情感”，其中细节待另撰文陈述。“情感”维度在目前的本土化研究进程中尚未涉及。

2.2 课程设计的评测与学习的理论基础

如果我们关注学生的学习效果,则必须关注评测环节。这一点对于克服目前的教学困境有特殊意义。有些学者将教学困境描述为外语焦虑与公众演讲焦虑的双重焦虑(如Lucas 2013)。从学习效果反思教学问题,如果双重焦虑未能有效缓解,至少有两方面原因:一是未能确保大量语言输入和实践;二是未充分考虑学生的获得感,“学生中心”意识不够,“促学”力度不够。

Earl & Katz (2006) 所讨论的评测与学习之间的三种关系——以测检学 (assessment of learning), 以测促学 (assessment for learning), 以测为学 (assessment as learning)——给英语演讲教学极大的启发。“以测促学”打破了关于评测的传统观点,视其为“促学”的途径。评测的对象也拓展至各种学习行为,包括课堂表现、平时作业、学习记录、交谈等(Earl & Katz 2006); 教师通过反馈激发学生的学习积极性; 课堂教学的文化氛围更加关注学生的学业进步。“以测为学”强调学生通过“测”的标准了解学习目标,提高自身的学习责任感,促进自主学习。“以测促学”和“以测为学”均为形成性评估 (formative assessment)。形成性评估的重点是弄清学生现有水平和学习目标之间的差距,直接目的为“促学 (enhance learning)”,而非评估本身。这点区别于终结性评估 (summative assessment) (Cauley & Mcmillan 2010; Harlen & James 1997; 杨华、文秋芳 2014)。

借鉴“以测促学”的评测与学习理念,我们的课程设计至少需考虑三点:第一,明确教学重点、学习目的与任务,评教照应,促教促学,以增强教学双方的获得感;第二,有效提高学生的自主学习性;第三,分解任务,积少成多,保证语言输入量,有效提高外语学习能力。

2.3 学期课程设计的制定

“以测促学”形成性评估课程设计的目的是自上而下地实现“输出驱动”和“突破口”的目标,

也是自下而上地体现各级目标(参见图1): 整合教学、输出驱动、逻辑思维驱动。

2.3.1 课程设计体现“输出驱动”原则

首先,学期课程设计中的各项任务应体现“输出驱动”。图4为一个课程设计的示例¹。左栏为主要任务名称与评估比重,右栏为任务细节。

任务与比重	任务细节
提纲 10%	思路提纲; 组织结构
自我介绍演讲 10%	录像; 互评得分
信息型演讲 25%	讲稿; 录像; 互评得分
说服性演讲 25%	讲稿; 录像; 互评得分
演讲评析(两份) 10%	自由评论; 根据标准评析
测验/简答 10%	每章知识点考查
平时表现 10%	出勤; 参与; 每周范例学习记录

图4 学期任务描述及学业成绩比例构成

此课程设计示例对英语演讲的教学内容(Lucas 2010; Verderber 2015)进行重组,将学业成绩分解为七个构成部分,包括七项大任务——一份提纲、三次演讲实践、两份演讲评析(算一项大任务)、每章知识点考查和其他平时积累。它包含了英语演讲的主要教学内容;同时也包含了“写”(写提纲、写讲稿、写评论)和“说”(三次演讲)的任务,体现了“输出作为教学主线”这一外语教学原则,体现了“输出驱动”的教学设计。

2.3.2 课程设计体现“整合教学”理念

“整合”或“一体化”概念是英语演讲课本土化研究的核心,是课程教学与教育总目标的实现方式。将跨语言能力融入课程设计的具体任务,需要明确各项任务重点培养哪些能力。例如,提纲写作 (outline) 聚焦学生的逻辑思维及交流意识培养; 信息型演讲任务 (informative speech) 强调信息素养,即搜索、采集、甄别、选择、合成信息等基础研究能力; 说服性演讲任务 (persuasive speech) 强调劝说技巧、思辨能力 (critical thinking) 以及舞台表现力 (presentation skills); 两次演讲评析任务 (speech review) 考查演讲理论知识的应用; 测验/简答 (quizzes / essay

¹ 这里提供一个示例。教学内容从不同维度有不同的分解方式,各项任务的权重也可以随着具体的教学环境(学生程度、课程长度、教学方法、课程目标等)而变化。

questions) 考查演讲知识的预习情况(教学内容及知识体系基于Lucas 2010)等(见图5)。

任务与比重		教学目标/评测点	
提纲	10%	交流意识; 逻辑思维……	
自我介绍演讲	10%	交流艺术; 自信心; 创造性……	
信息型演讲	25%	信息素养; 语篇组织; 条理性……	
说服力演讲	25%	劝说技巧; 思辨; 舞台表现力……	
演讲评析(两份)	10%	公众意识; 演讲理论知识……	
测验/简答	10%	演讲基础知识……	
平时表现	10%	出勤; 团队合作; 勤奋……	

图5 学期任务的教学目标及能力培养设计¹

具体任务与分项能力进行对接, 跨语言综合素养作为能力培养目标, 与具体任务整合, 以此实现跨语言素养与外语技能的整合。这是第二个整合。英语技能的整合将在下一节讨论。

3. 形成性评估课程设计的实施

“英语演讲”课在中国高校本土化研究的主要

Outline(提纲)要求

- Outline 包括
 - A. Topic; General Purpose; Specific Purpose; Central Idea
 - B. Introduction; Body; Conclusion
 - C. Bibliography
- Topic(话题)的语言表述须直白、清晰。Topic不是Title(标题)。
- General Purpose(基本目的)为to inform(提供信息)或to persuade(说服)。
- Specific Purpose(具体目的)仅为一项, 是演讲的唯一目的。
- Central Idea(核心观点)为一句话, 对Specific Purpose进行正面回应, 概括全文, 并预示Body(主体)的内容。Introduction(开头)和Conclusion(结尾)交代该部分的交际目的与手段。
- Body由Central Idea拓展而来, 再拓展细化(参考Lucas 2010: 118-120)。
- Bibliography(文献目录)需要编号, 包括讲稿准备期间的所有参考资料, 提供标题、作者、发表年代、出版社(网址)、网上材料读取日期等信息。

图6 任务指令的设计: 评测点、知识点、学习方法的融合

“提纲”任务所包含的各项内容(主要基于Lucas 2010)便是评测的项目, 如交流目的、核心内容、主体框架等。指令还要求列出文献, 表明该项任务需要以阅读为基础, 并包含信息素养的要求。指令对演讲各主要部分逻辑关系的要求, 如交流目的、核心内容、主体之间的逻辑关联要

任务是从最高的教学目标出发, 一步一步探索至具体的教学环节, 使得教学目标不断具体化, 使之清晰、易操作。在上一节的讨论中, 课程设计将“输出”任务体现出来, 并且将跨语言综合素养作为能力培养列入其中。在具体教学中, “整合”还需要进一步具体化, 要看得见、摸得着。要使任务指令与评测点对应, 需细化输出任务完成过程, 促成两个整合。

3.1 整合评测点、知识点及能力要求: Outline示例

我们以第一项任务“提纲”为例。任务包括提交演讲思路的提纲, 确定演讲的内容结构框架(见图4), 能力培养目标包括逻辑思维、交流意识等(见图5)。这一课程设计的实施需在师生互动中完成, 教师的指令至关重要。指令承担多重任务: 明晰评测点, 揭示知识体系, 传授学习方法等。图6为指令示例:

求, 既是评测点, 也是知识点, 还从能力方面培养学生初步的研究意识。这个例子表明, 在输出任务“写提纲”中, 融入了语言输入训练——阅读, 也融入了信息素养、逻辑思维、研究意识等综合能力的培养。

如何达到教学、评测、学习相融合呢? “提

1 在能力要求中, “交流艺术”和“舞台表现力”特别关注“说”的技能, 也包含非语言和副语言运用能力。

纲”任务可以分多次完成,例如至少可以分为三次:在信息型演讲的初期准备阶段,学生完成提纲并进行自测;修订之后进入小组互评,学生基于小组建议,再次进行修改;最后一次(可以放在学期末,允许学生不断修改)由教师进行评估。就这一项任务来说,八项要求必须首先满足“量”的要求,即各项都要“有”;其次,对于Purpose、Central Idea和Main Points之间的逻辑关系作硬性要求,若不能达到各部分逻辑通畅的要求,则这一项不能通过。虽然这一项只占学业成绩的10%,但是因其重要性,也因为它能够在一个学期内掌握,可以作为必须“通过”的一项任务。这是“以测促学”的具体运用。

3.2 其他过程性评估任务的实施要点

三个主要类型的演讲实践任务,自我介绍演讲、信息型演讲、说服力演讲,特别是后两项为课程学习的主要内容。教师需要针对每一类型演讲提供细致的评分表。例如,《演讲的艺术》作者Lucas的评分表包括五大部分¹: Introduction、Body、Conclusion、Delivery和Overall impact,近25个相关知识点及能力要求。但是,学生如何通过学习达到这25项评测标准,则需要教师在教学中根据“整合”的目标,给出指导性的指令。

根据我们的前期研究所确定的突破口——“拓展式”讲稿写作原则(参见图3),教师应引导学生对照提纲,审视各部分逻辑关系及交流目的,并不断获得新的信息(通过阅读或听力),进行充实或修订。通过有目的的输入和输出,学生将在两者循环过程中提升语言技能(参见Gass & Selinker 2008;文秋芳 2013)。例如,可以考虑“续写”任务设计(王初明 2016),促使学生聚焦交流(“写”和“说”)目的,不断获得信息与知识。“写”任务为“说”(舞台演讲)提供必要的准备环节,有效地消除外语焦虑。

演讲评析包括两篇。第一篇评析针对自由选择的一篇经典演讲,在系统了解评分表上的演讲

知识体系之前完成,但需要基于广泛的阅读,包括演讲的背景及他人的评析。第二篇针对小组成员的一项演讲任务(一般指定为信息型演讲),需要对照评分表完成。

“测验/简答”这一项任务针对下一节课的知识要点及其应用进行考查,是对传统的预习任务的改革。在形成性评估课程设计中,此项任务与学期成绩直接挂钩,旨在加强师生双方的教学目标意识,以促使任务中蕴含的语言与知识的输入以及独立思考训练更有效地进行。

“平时表现”部分与传统评测模式中的平时成绩对应,但更加明晰评测的要求,以保证学生的投入。例如,出勤与团队合作这两项可以通过小组的学习日志进行记录;每周演讲学习这一项可以要求学生聆听或观看一定数量(比如两篇)的经典演讲,并进行简要的书面记录。

以上各项学期任务均可效仿“提纲”部分,给出细化的评测标准(即任务要求),以使听、说、读、写英语技能以及跨语言综合能力具体地呈现于学期任务的完成。对于不同的任务,其完成的“量”与“质”的要求可以有差异:能够在短时间内掌握的对“质”提出要求,而需要长期积累的则主要提出“量”上的要求。学生在学期过程中提交分项任务的作业,并存入自己的文件袋(portfolio),学期末文件袋已满,学业成绩也慢慢积累起来(Davis & Ponnampereuma 2005; Furr 1991; Murphy 1997)。这样,教学设计以测促学,实现“输出驱动,整合教学”的教学总目标。

3.3 来自教学实践的反思与反馈

2010年至2016年间,我们一直探索“输出驱动,整合教学”以及“逻辑思维突破口”的实现方式,不断反思教学内容安排、学生的输入量以及思维等方面的训练,对课程任务进行过多次调整。教学方式在不断改进,但是效果并不明显,也有顾此失彼的情况。究其原因,归结为学业成绩结构未做相应调整,一直采用“30%(平时

¹ Lucas教授对三种主要类型的演讲均提供了细致的评分表,详见www.connectlucas.com。另参见2013年和2015年由外语教学与研究出版社主办,由Stephen E. Lucas主持的全国英语演讲教师研习班汇编手册。

投入)+40%(写作,包括提纲写作和一篇讲稿写作)+30%(舞台演讲)”的构成方式。虽在教学重点上有所调整,但学生的学习目标意识未能有效加强,进而学习投入的时间和效果也不明显。细化的形成性评估课程设计帮助达到了“促学”的目的。

学期任务在学期初的课程介绍中布置给学生,学期末,学生所收获的是一个硕果累累的文件夹,里面有一份提纲、三篇演讲稿及演讲录像、两篇演讲评析、每周两篇演讲学习记录、预习作业等。在这些任务的完成过程中,大量有目的性的语言输入(阅读和听力)促进其书面输出能力的显著提高。“写”的满意度决定了舞台演讲的信心,“说”的质量随着丰富内容的表达而提高。课程学习帮助学生提高语言技能,任务的完成所需要的综合能力也得到同步发展。本文所分析的课程设计在2017年对英语专业、大学外语及MTI翻译硕士的四个班进行了教学实践。学生在学期末的反馈显示,学习获得感较往年明显增强。虽然任务繁重,但是绝大多数学生认为“学期任务可以承担”。学生在课程学习总结中写道:“煎熬了一个学期,收获真是巨大,进步真是巨大。”

4. 讨论

本小节阐述形成性评估课程设计的制订与实施所展示的知识体系、实施策略,以及对于学习和“促学”的理解,进一步探讨本土化方案的框架及运作。

4.1 知识体系及实施策略

4.1.1 知识体系及互动关系

课程设计是英语演讲教学本土化的具体操作方法,那么,方法背后的课程知识体系是怎样的?所涉及的外语技能、演讲理论,以及跨语言综合素养的结构体系及互动关系又是怎样的呢?

先看外语技能。外语的基本技能包括语言输出(“写”“说”)和语言输入(“听”“读”)。输入是习得外语的关键(Krashen 1985),输出能力是外

语水平的标志(Swain 2005),输出能力依赖于语言输入的质与量,外语技能在输出与输入(特别是阅读)的循环过程中得以提升。作为信息载体的语言,其运用体现于信息内容,语言习得依赖于内容的学习(Brinton *et al.* 1989),知识的获取与积累是语言习得的必要条件。再看演讲理论。公众演讲的主要内容基本基于西塞罗所描述的修辞学的五大过程要素(Cicero 1888, 西塞罗 2007; 蓝纯 2010):立意(*invention*)、谋篇(*arrangement*)、风格(*style*)、记忆(*memory*)和呈现(*delivery*),与外语教学中的“写”和“说”基本重合。在“英语演讲”本土化解决方案“输出驱动,整合教学”中,外语技能与演讲要素进行合并(田朝霞 2013),将具体的能力培养融入具体教学环节的课程设计。运作中的语言系统与认知系统不可分割,语言是整体认知能力的一部分(Evans & Green 2006);语言使用与思维模式密不可分(Gleitman 2005),语言使用离不开内部言语(*inner speech*)为形式的思维活动(维果茨基 1997),用目标语言思维亦是高级二语学习者的重要标志(Guerrero 2005)。因此,思维可以链接语言与跨语言能力。逻辑思维所要求的目的性和关联性是思维训练的起点和关键(参见Elder & Paul 2016)¹,因此,以逻辑思维为驱动可以促进语言、知识及其他综合素养的提升。

4.1.2 实施策略

课程设计实现“输出驱动”的目的,采用明暗两条线索并行的策略。明线索为“输出驱动”,暗线索为“整合教学”(见图7),关注有效“促学”。

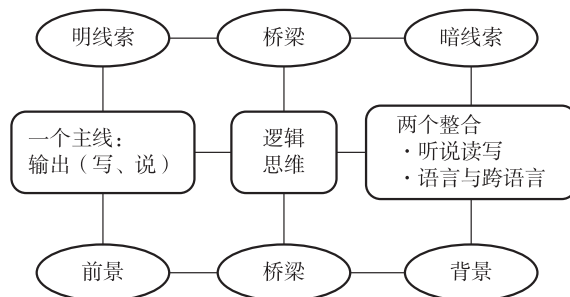


图7 “输出驱动,整合教学”的明暗两条线索

¹ Paul & Elder 思维模型中的八大元素 (Purpose, Question at issue, Information, Interpretation and inference, Concepts, Assumptions, Implications and consequences, Point of view) 中,“目的”始终为思维训练的出发点。

输出,即“写”和“说”,为教学的主要任务和关注焦点,“写”任务更加重要。这是明线索。输入,即“读”和“听”,作为输出的准备工作,融入到输出任务;跨语言综合素养通过输出任务的设计来体现。因此,“输出”在教学中被置于前景(foreground)，“整合”处于背景(background)。连接输出(特别是“写”)与跨语言综合素养的是逻辑思维训练,因为逻辑要求“写”的过程中包含跨语言综合素养的运用——在“拓展式”过程中,为确保逻辑严谨(如图3所示;另参见田朝霞、杨玲 2015),学生需要进行推理、分析、判断等一系列思维活动,在理据不充足时,则需要运用搜索、获取、分析整合等信息素养,而在此过程中知识积累不断加强。跨语言层面的综合素养至少包括知识储备、思维能力、情感素养(参见 2.1.2)。两个整合是暗线索,也是最终目的。当外语焦虑和演讲焦虑并存时,外语学习为“前提”(文秋芳、孙旻 2015),同样,当外语焦虑缓解时,演讲焦虑也可能随之消失。

学期课程设计确定整个学期的多项任务,并与评测挂钩。“以测促学”是关键。任务指令交代评测点及标准,并与知识点以及获取过程相联系,以使授课内容、评测内容、学习内容高度统一。

4.2 关于学习与“促学”

“英语演讲”的本土化研究旨在帮助学生同步提升外语技能与跨语言综合素养;换言之,旨在“促学”。在我们讨论是否学有成效时,还需考虑一个根本问题:什么是学习?什么是学有成效?三个基本的学习理论对此有不同的回答。行为主义(behaviorism)关注可观察到的外部行为,学习的获得表现为“正确答案”的获得;认知主义(cognitivism)关注大脑内部的信息加工过程,学习的获得更重视解决问题过程中正确的思维过程;建构主义(constructivism)认为学习是在体验中创造意义和价值,是意义建构(Ertmer *et al.* 2013)。

高层次的学习,如语言发展、解决问题、推

理、思维等方面不适合采用行为主义学习理论(Schunk 1991)。外语以及跨语言能力为高层次学习,更适合采用认知主义和建构主义学习理论。“输出驱动,整合教学”基本教学观以思维训练为突破口,符合认知主义的学习理论。细化的形成性评估课程设计,要求学生进行大量的学习投入,鼓励学生进行最大限度的学习体验,这是知识建构的必要条件。建构主义学习理论认为,“学习”不是在主观世界里达到一个客观世界的标准,而应是学习者根据所获得的信息,自主地建构自己的知识体系并使之运行,学习以“学生”和“学”为中心(Ertmer *et al.* 2013;另参见Piaget 1970)。在英语演讲教学中,当形成性评估课程设计能够营造积极的学习氛围,促进学习体验,激发自主的思考和探索,促使学生不断建构自己的知识体系,并不断地进行操作实践时,学生的学业便不断地进步,教学则成功地行使“促学”责任。这是“输出驱动,整合教学”的目的。

5. 结语

“英语演讲”课在中国高校的本土化研讨,聚焦核心教学难题,旨在探索易于操作的教学方法,帮助学生克服外语焦虑,同时提升跨语言综合素养。前期研究确定了“输出驱动,整合教学”基本教学观,并提出以逻辑思维训练为突破口,采取“拓展式写作方法”。本文在此基础上,探索实现教学目标的具体途径,制定学期课程设计。课程设计吸收“以测促学”的评测与学习理论,采取形成性评估方式,将细化的评测点、知识点以及学习方法相融合,鼓励学生最大限度地进行学习体验,并在此基础上构建自己的知识与能力体系,最终达到同步提升外语技能和跨语言综合素养的教学目标。

本文探讨的形成性评估课程设计方案从外语教学、学习理论及评测理论维度为目前的英语演讲教学提供参考。但是一些具体的教学环节,例如师生之间的互动细节、如何适应具体班级规模

和学生特点等, 还需要因地制宜。此外, “促学”之外的“评估”细节应该如何处理? 如何同时关照任务完成的数量与质量? 这些问题也有待继续探讨。

参考文献

- Brinton, D. M., M. A. Snow & M. B. Wesche. 1989. *Content-based Second Language Instruction* [M]. New York: Newbury House.
- Cauley, K. M. & J. H. Mcmillan. 2010. Formative assessment techniques to support student motivation and achievement [J]. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 83 (1): 1-6.
- Cicero, M. T. 1888. En invention [A] In M. T. Cicero & C. D. Yonge (eds.). *The Orations of Marcus Tullius Cicero* [C]. London: George Bells and Sons.
- Davis, M. H. & G. G. Ponnampereuma. 2005. Portfolio assessment [J]. *Journal of Veterinary Medical Education* 32 (3): 279-284.
- Earl, L. M. & M. S. Katz. 2006. *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning* [M]. Manitoba Education, Citizenship & Youth.
- Elder, L. & R. Paul. 2016. *Thinner's Guide Library: The Guide to Critical Thinking* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Ertmer, P. A., T. J. Newby & K. L. Medsker. 2013. Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective [J]. *Performance Improvement Quarterly* 26 (2): 43-71.
- Evans, V. & M. Green. 2006. *Cognitive Linguistics: An Introduction* [M]. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Furr, R. 1991. Portfolios: Assessment in language arts [A]. Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills. (ERIC Identifier: 334603) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED334603.pdf>. Retrieved on 20 December, 2017.
- Gass, S. M. & L. Selinker. 2008. *Second Language Acquisition: An Introductory Course* [M] (3rd Ed.). New York / London: Routledge.
- Gleitman, L. 2005. Language and thought [A]. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (eds.). *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 633-663.
- Guerrero, M. C. M. de. 2005. Inner Speech...L2: Thinking Words in a second Language [M]. New York: Springer.
- Harlen, W. & M. James. 1997. Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment [J]. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 4 (3): 365-379.
- Karl, A. 1984. *Brain Building: Easy Games to Develop Your Problem Solving Skills* [M]. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Direct.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications* [M]. New York: Longman.
- Lucas, S. 2010. *The Art of Public Speaking* [M] (10th Ed.). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Lucas, S. 2013. English public speaking and the cultivation of talents for Chinese college students [J]. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 36 (2): 163-182.
- Murphy, S. M. 1997. Who should taste the soup and when? Designing portfolio assessment programs to enhance learning [J]. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 71 (2): 81-85.
- Piaget, J. 1970. *The Principles of Genetic Epistemology* [M]. London / New York: Routledge.
- Schunk, D. H. 1991. *Learning Theories: An Educational Perspective* [M]. New York: Macmillan.
- Swain, M. 2005. The output hypothesis: theory and research [A]. In E. Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* [C]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 471-483.
- Verderber, R. F. 2015. *Challenge of Effective Speaking* [M]. (15th Ed.). Boston: Cengage Learning.
- 蓝纯, 2010, 《修辞学: 理论与实践》[M]. 北京: 外语教学与研究出版社。
- 列夫·谢苗诺维奇·维果茨基, 1997, 《思维与语言》[M], 李维译。杭州: 浙江教育出版社。
- 田朝霞, 2013, “英语演讲”课在中国高校的本土化研讨——其课程性质与基本教学观[J], 《中国外语教育》(2): 34-40。
- 田朝霞, 2015, 大学生英语演讲能力培养中的问题与对策——从Peter Pober教授对全国英语演讲大赛选手的点评谈起[J], 《中国大学教学》(8): 62-68。

- 田朝霞、杨玲, 2015, “英语演讲”课在中国高校的本土化再研讨——从学生问题探索通向清晰思维与有效交流的路径[J], 《中国外语教育》(1): 33-41。
- 王初明, 2016, 以“续”促学[J], 《现代外语》(6): 784-793。
- 文秋芳, 2013, 输出驱动假设在大学英语教学中的应用: 思考与建议[J], 《外语界》(6): 14-22。
- 文秋芳、孙旻, 2015, 评述高校外语教学中思辨力培养存在的问题[J], 《外语教学理论与实践》(3): 6-12。

- 西塞罗, 2007, 《西塞罗全集·修辞学卷》[M], 王晓明译。北京: 人民出版社。
- 杨华、文秋芳, 2014, 目标在外语课堂即时形成性评估中的动态变化特征及方式[J], 《外语教学与研究》(3): 389-400。

作者简介

田朝霞(1971—), 南京师范大学外国语学院教授。主要研究领域: 英语语言学、英语语音学及英语教学。电子邮箱: zhaoxia.tian@163.com

“产出导向法”教学材料的使用理念与实践¹

毕 争

北京外国语大学

© 2018 外语教育研究前沿 (原《中国外语教育》) (9), 35-42 页

提 要: 本文采用个案研究方法, 对北京某理工科重点院校一位大学英语教师一个单元的教学进行跟踪调查, 探究该教师使用“产出导向法”(POA)教学材料的理念与实践。通过分析课堂观察、教师访谈、教案、反思日志等多种数据, 发现教师使用POA教学材料的理念在整体上以POA理论为指导, 认为产出目标决定教学材料的使用, 教师在材料使用过程中起主导作用, 材料内容、学生水平和认知过程是教师选择、加工和转换材料时考虑的主要因素。教学材料的使用流程包括设定目标, 加工、转换和应用材料, 以及基于材料应用效果对材料进行调整。教学材料的使用理念决定使用实践, 而实践后的反思又进一步丰富和修正理念。

关键词: 大学英语教学; 产出导向法; 教材使用; 教师认知

外
语
教
学

1. 引言

教学材料(teaching materials), 从广义上讲, 指用于教学的所有材料(Tomlinson 2012), 是教师备课和组织课堂活动的重要依据。目前, 对教学材料的研究以本体研究居多, 如教材编写(Nunan 1988; 程晓堂、康艳 2009)、教材评价(McDonough & Shaw 1993; 赵勇、郑树棠 2006)等。近年来, 也有研究开始关注教学材料使用, 如教师使用教学材料的信念(张凤娟、战菊 2013)、使用策略与动机(Miguel 2015; 徐锦芬、范玉梅 2017)、教学材料使用与课堂生态中其他要素之间的关系(Guerrettaz & Johnston 2013; 徐浩 2010)等, 但总体而言, 缺乏实际课堂教学中教学材料的使用过程方面的实证研究(Garton & Graves 2014; Harwood 2014)。

在这一背景下, 文秋芳(2017)提出“产出导向法”(以下简称POA)教学材料使用与评价理论框架, 旨在为POA教学材料的使用提供理念、流

程和效果评价等方面的指导。POA教学材料指基于POA理论编写的教学材料, 它的使用理念、使用流程和评价标准都以POA理论为指导。本研究聚焦POA教学材料的使用理念与实践, 图1展示了本文的研究框架, 其中, POA教学材料使用理念包括“教师主导说”“产出目标决定说”和“输入材料服务说”, 即教师的主观能动性起关键作用, 制约着产出目标的设定和教学材料的使用, 而产出目标对如何具体选择和加工教学材料起决定作用。教学材料使用实践具体可分为两个阶段: 1) 备课阶段, 教师设定产出目标, 选择和加工材料内容, 然后将材料转换为教学活动设计; 2) 上课阶段, 教师应用材料实施教学活动。以此框架为研究起点, 本研究拟回答两个问题: 1) 教师使用POA教学材料的理念有哪些? 2) 教师如何在实际教学中使用POA教学材料? 研究目的包括三方面: 1) 探究教师在实际教学中使用POA教学材料的理念与实践是否与理论框架一致, 旨在验证理论框架合理性的同时, 对其进行进一步补充和完善;

¹ 本文为教育部人文社科重点研究基地重大项目(项目编号: 16JJD740002)子课题“产出导向法理论体系与实施方法研究”和第九批中国外语教育基金项目课题“基于《新一代大学英语》的教学材料使用与评价研究”(项目编号: ZGWYJYJ2018A33)的阶段性成果。

- 2) 通过实践明晰POA教学材料使用的流程和特点; 3) 解读POA教学材料的使用理念与实践之间的关系。

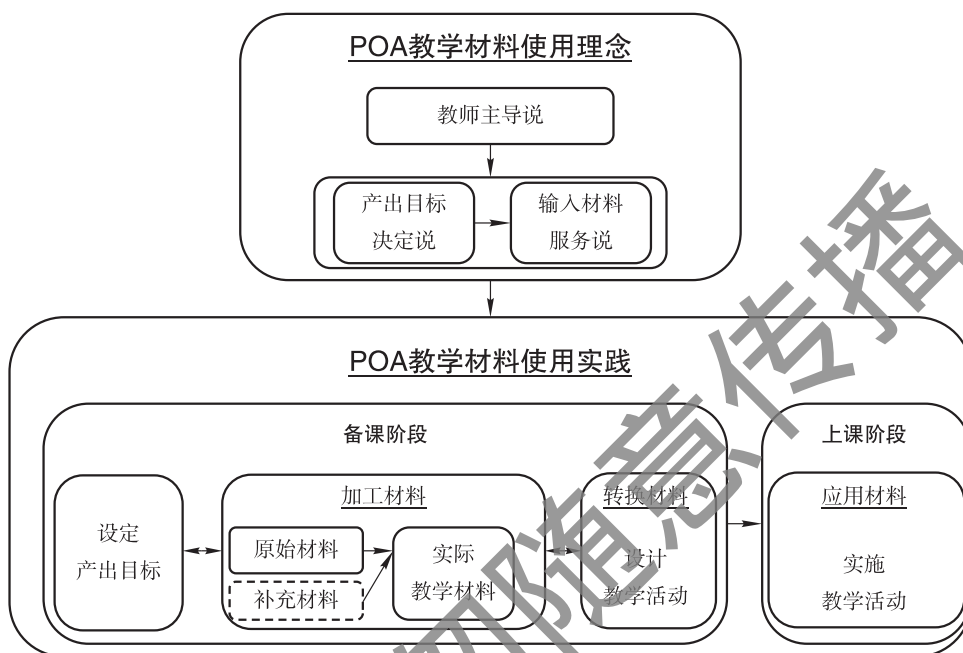


图1 POA教学材料的使用理念与实践理论框架（改编自文秋芳 2017）

2. 研究方法

本研究采用辩证研究范式，遵循“学习借鉴—提出理论—实践理论—反思诠释”的研究流程，旨在通过理论与实践的互动，达到同时优化理论、实践与阐释的目的（文秋芳 2018）。具体采用个案研究方法，对一名经验丰富的大学英语教师使用教学材料的理念与实践进行为期两周的跟踪研究。

2.1 研究对象

研究对象是北京一所理工科重点院校的一名大学英语女教师。该教师从事大学英语教学12年，教学经验丰富，曾多次荣获全国教学大赛奖项；对教学具有强烈的责任感和事业心，能够与学生建立互信友好的师生关系。该教师的教学对象是55名非英语专业大一新生，中等英语水平（B1）。

2.2 教学材料

该教师使用的教材是以POA理念为指导编写的《新一代大学英语综合教程2》（以下简

称《新一代》）第四单元，主题是Kindness and Indifference。教材提供的材料主要包括：两篇题为“The bystander effect”（《旁观者效应》）和“The kindness of strangers”（《陌生人的友善》）的课文、相关视频和图片，以及课后的产出活动。教材配有丰富的网络平台资源，提供与主题相关的辅助输入材料和产出活动，供教师根据需要选择和改编。

2.3 数据收集与分析

本研究主要数据来源包括课堂观察、教师访谈和教案。课堂观察历时两周，共8个课时，每个课时45分钟，每周4个课时。为了便于回看，课上全程进行了录像。教师访谈在单元教学结束后进行，时长半小时，转写后长度为7,447字。教案指教师备课时撰写的单元教学计划，以及在此基础上做的教学课件。数据分析以访谈数据的质性分析为主，采用自上而下和自下而上相结合的分析方式。第一步，将访谈数据按照内容主题分类，查看其是否都可归到理论框架中包含的主题类别之下，即自上而下验证研究框架中的主题类别是否完整、恰当。理论框架中包含的一级主题

类别是教学材料使用理念和教学材料使用实践；它们包含的二级主题类别分别是教师的作用、产出目标的作用和输入材料的作用、设定产出目标、加工材料、转换材料、应用材料。第二步，对访谈数据进行自下而上的分析，即考察有没有新的主题类别产生。例如，在分析教师使用教学材料的实践时，发现教师会基于教学材料的使用效果对材料进行调整，所以基于数据生成两个新的二级主题类别：即时调整和延时调整。教案用于分析教师对教学活动和材料使用的设计。课堂观察笔记和录像用于分析课堂上教学活动实施和材料应用情况。三种数据相互补充和印证，增强数据的可信度。

3. 研究发现

本节依次报告两个研究问题的发现，即教师使用POA教学材料的理念与实践。其中，使用理念分为两部分：一是关于POA教学材料使用的整体理念，二是在教学实践中改编和使用某一具体教学材料的理据。由于后一部分与使用教学材料的实践密切相关，为了便于读者理解，该部分发现将与POA教学材料的使用实践结合在一起报告。

3.1 POA教学材料使用的整体理念

教师在访谈中对教学材料使用理念的阐释主要围绕两个方面：教学材料的作用和教学材料使用的决定因素。以下分别从这两个方面报告教学材料使用理念。

3.1.1 “教材支撑，教师主导”

当受访教师被问及教学材料的作用时，她打了个比方：“我感觉教材是我的舞台，它支撑着我，给我提供了一个发挥的空间……我自己就像个舞者一样在上面跳舞。”她解释说，教材的“支撑”作用体现在它的课文、视频、教学活动等资源是教师设计教学内容的基础。也就是说，教材是教学的抓手，教学内容的设定和活动设计都以教材为依托。虽然如此，受访教师更加强调教师在使用教学材料过程中的主观能动性：

教材是死的，我是活的……我脱不出教材这个舞台，必须要在它的上面跳，但具体怎么跳其实有的时候还真是跟它关系不是特别大……教材对于我没有那么大的捆绑力。

该教师解释说，教材所提供的内容是既定不变的，但这些内容不一定完全适合学生的水平和兴趣，而教师作为教学材料使用的主体，需要发挥主观能动性，对教材内容进行选择和加工，并将其转换为适合在课堂上实施的教学活动，而不是被教材所“捆绑”，完全照本宣科。由此可见，教师虽然认可教材对教学的支撑作用，但同时认为，教师的主导作用更为关键。

3.1.2 “教学目标决定材料使用”

在对教材内容进行选择和加工之前，教师首要考虑的是整体单元教学目标的设定。教师在反思日志中写道：“首先需要梳理教材内容，理出单元教学逻辑主线，……根据这条线思考教材中设定的产出目标链是否有不够理想的地方，如有，就需要改写和调整。”由此可见，依据逻辑关联性设定单元总目标和各个子目标是教师进行教学设计的第一步，其中，对教材中设定的教学目标的反思与调整是教师发挥主观能动性的体现。依据“教学逻辑主线”设计的各个子目标共同形成一个“产出目标链”，确保各部分教学内容环环相扣，循序渐进。教师继而在访谈中谈道：“其实教学材料到底用什么，补哪些，不用哪些，都是围绕产出目标链来的……这个定了以后，课本上哪些材料能用得上我就把它拉过来，没有的我就要自己找。”因此，产出目标是教师使用教学材料的决定因素，“能够服务于教学目标”是选择教学材料最基本的要求，即“教学目标是教材使用的指南针、方向标”（Tyler 1949）。

3.2 POA教学材料的使用实践和具体材料的改编理据

研究发现，教学材料使用实践包括三个阶段，即备课阶段、上课阶段和课后反思阶段。本节依次报告教师在这三个阶段使用教学材料的过程以及对教材中所提供的材料进行改编的理据。

3.2.1 备课阶段

备课阶段是教师使用教学材料的准备阶段，包括设定教学目标，加工教材内容，然后将教学材料转换为教学活动设计。

1) 设定目标

访谈发现，教师在备课初期会对教材内容进行分析，并在此基础上设定教学目标，主要考虑因素是教材内容是否适合学生水平，以及教材内容作为输入材料是否与产出任务相匹配。例如，教材第四单元设定的教学目标是：(1) Describe the bystander's psychological reactions to an emergency; (2) Discuss why many people do not help in emergencies and how to encourage them to help; (3) Explain why humans are willing to help others, even strangers, for no reward. 教师在教案中对教学目标进行了调整，将原子目标(1)简化为“Describe an emergency (Kitty Genovese's case or Yueyue's case)”，并将原子目标(2)一分为二，改为“Discuss why many people do not help in emergencies”和“Explain how to encourage bystanders to help”，同时删除了原子目标(3)。教师在访谈中解释说，这样改的原因有两个，一是学生英语水平有限，“描写案件本身对于我的学生来说就是一个短板”，而原子目标(1)要在描写案件的基础上再进行心理活动描写，对于学生水平而言难度过高；二是为了使输入和输出更好地结合：“课文花了三分之一的篇幅在描述案件，产出任务中却没有描述案件的部分，……为了让学的和用的能对上，我就把描写案件作为一个子任务。”这正体现了POA的教学理念，即以输出为目标，以输入为促成手段，使输入和输出有机结合。

2) 加工材料

教师使用了四种策略对教材内容进行加工，包括选择(selecting)、调序(re-ordering)、修改(revising)和增加(supplementing)。由于篇幅所限，以下以“修改”和“增加”为例，报告教师如何对教学材料进行加工。

(1) 修改

修改指教师对教材的语言或教学活动进行

改编。例如，教材在课后提供了一个“Kitty Genovese 案件描写填空练习”，让学生填入描述案件的关键动词，例如scream, alarm, open等。教师对该活动进行了改编，让学生在填空的基础之上，基于关键词对案件进行口头描述。教师解释说：“填空只是单词和短语层面的产出，而故事复述是句子层面的，这两步都要有，否则学生可能会填空，但还是不能产出完整的句子。这就是POA所要求的‘渐进性’。”由此可见，教师对材料的改编体现了POA的教学理念，即促成活动要有“渐进性”（邱琳 2017，文秋芳 2017），通过设计一系列认知难度递增的活动，帮助学生逐步达成最终的产出目标。

(2) 增加

教师对材料的增加分为两种情况：一是扩充(expansion)，指在同一教学目标之下增加不同形式或种类的材料；二是补充(expanding)，指在引入新的教学目标的同时增加相应的教学材料(McDonough *et al.* 2013)。以上两种情况在教师加工材料的过程中都有涉及。例如，教师在课文文字叙述的基础上，增加了Kitty Genovese案件的新闻报道视频，她解释说：

这个案件其实对于大学生来说是有一点遥远的，必须要有视频的东西，视频对于了解整个凶杀案以及它对当时全世界的那种震惊非常有用……我把自己放在学生的角度去想，光从课本上的文字怎么能读得出旁观者效应？要通过视频让学生获得一些直观的感受。

虽然课文已经提供了案件的文字描述，但教师从认知心理学角度出发，认为“文本描写有点苍白”，因此增加视频材料，希望从情感层面带给学生更为直观的感受，从而进一步激发学生的兴趣。最后的教学效果证明，增加视频材料很有效，教师说：“很多同学在后来的作业中就用上了视频中的语言……当你看一个东西跟它感同身受的时候，你的印象就会特别深刻。”

除了基于同一教学目标对材料形式进行扩充之外，教师也基于引入的新教学目标补充了部分材料。如3.2.1.1节所述，教师为了夯实学生的描

写能力，增加了“描写悦悦案或Kitty Genovese案”这一子目标，同时也增加了相应的材料。“因为悦悦案的描写任务是新增的，教材中没有相应材料，我就自己去找新闻视频，转写文本，然后设计一系列翻译活动……文本中的语言和视频中内容是对上的，也就是说，语言促成和内容促成要结合起来才是最好的。”由此可见，教师对输入材料的增加客观上取决于新增的产出任务，而在主观上，教师的教学观是决定教学材料使用行为的深层因素，即“输入服务于输出”和“内容与语言要捆绑促成”。

3) 转换材料

在材料加工之后，教师需要把材料转换为可以在课堂上具体实施的教学活动。有些教材中提供的教学活动被教师选择或改编后使用，但与此同时，教师也需要基于新增的教学材料设计新的教学活动。例如，如3.2.1.2节所述，基于新增的“描写悦悦案”这一教学目标，教师增加了悦悦案的新闻视频和文本等材料，继而将材料转换成一系列翻译活动。在访谈中，教师谈到了翻译活动的设计过程：

开始设计的时候就只是让学生把部分短语和句子翻译成英文，后来想这其实不够，还要增加几步：第二步，变换翻译的短语和句子；第三步去掉所有中文，再从从头到尾翻译一遍，这样学生就过了至少3遍……这么设计都是基于一种学习的过程，能在短期内强化记住刚才产出的那个东西。

可以看出，在设计教学活动时，教师从学生角度换位思考，分析学习的过程，考虑目标语言项目的学习频次是否足够帮助学生达成产出目标。在反思教学效果时，教师说：“悦悦案的促成效果非常好，学生写得出高我的期望，也就是说那个活动设计还是很有效的，所以教师需要去思考学习的过程。”由此可见，教师对教学活动的设计源于她所秉持的语言学习观，即对目标语言项目的学习要达到一定的频次，这样才有可能达成认知效果。

3.2.2 上课阶段

通过课堂观察发现，教师基本上按照预先设计的教案，应用材料实施教学活动。但是，当教师察觉学生的问题时，也会当堂对既定的教学内容进行即时调整，从而导致材料使用的调整。

课堂观察发现，教师在课堂上让学生以给定的中文关键短语为提示，叙述作为旁观者，如何打破“旁观者效应”，积极救助需要帮助的人。随机叫起的两位学生一位觉得太难，叙述不出来；另一位叙述得断断续续，每一句开头都需教师提示。教师当堂与学生沟通，意识到这个任务对于学生而言，既有组织内容方面的认知压力，又有将中文短语转换为英文的语言方面的挑战，所以立即降低了输出材料的难度，即提供了中文短语出现的英文上下文，让学生在此基础上串成一段连贯的英文。调整之后，第一次叙述不出来的那位学生也能较为顺利地完成任务。这说明，即使教师备课时做了充分准备，但学生出现的有些问题是无法预测的。有经验的教师能够在与学生的互动与协商过程中，把握学生的“最近发展区”（Lantolf 2011），从而动态调整授课内容和材料的难度，但由于时间压力，这种调整通常幅度较小。

3.2.3 反思阶段

反思阶段指教师在课后对教学情况进行反思，具体包括两种情况：一是在单元教学过程中，教师基于学生的课堂表现或口笔头产品中出现的问题，对下次课的教案和材料使用进行调整；二是在单元教学完成之后，教师进行整体总结和反思，从而对之后的教学有所启示。以下分别从这两个方面报告研究发现。

1) 对教学内容和材料使用进行后续调整

教师在课后收到学生作业之后，会对作业中的问题进行分析和反思，如有需要，会在下一次课上增加部分内容，以帮助学生解决作业中的问题，而这种课下的后续调整也往往导致教学材料的增加或改变。例如，教师让学生写一篇短文，回应外国人指责中国人在“小悦悦案件”中冷漠地见死不救，有同学在作文中这样写：

How could you say Chinese people are cold?
Why don't you check up yourself before
criticizing other people? (学生作业例句1)

教师在访谈中评论说：“就像吵架一样，没有给出例证，并且语气也不礼貌。”针对这个较为普遍的问题，教师在下一节课上增加了一个教学活动，同时精心设计了教学材料，从作业中挑出几个句子，让学生在课上对比并讨论，从而帮助他们认识和改进相应的问题。由此可见，有经验的教师会根据学生在学习过程中出现的问题，在下一节课上进行“补救性教学”（文秋芳 2015），同时在下一节课前补充或调整部分教学材料，这种后续调整相对于课上的即时调整来说时间更充裕，所以对补充材料的设计也往往更加精细和系统。

2) 单元教学整体反思

在单元教学全部完成之后，教师也会对教学过程和效果进行全面反思，其中包括教学材料的使用情况。例如，教师在访谈中提到：

这单元我用心设计的几个教学活动，从学生产出文本来看，目标语言基本都落地了……但也有个别同学觉得有些地方老师处理得过于细致……今后还需考虑如何平衡学生的自主性和教师讲解之间的关系。

由此可见，教师对整体教学情况的反思会反过来影响教师的教学理念和使用教学材料的理念。随着教学实践的深入，教学理念和教学材料使用理念也更加符合实际教学情境，从而使理念与实践在循环互动中同时得到优化。

4. 讨论

本节基于研究发现，分别讨论POA教学材料使用理念与实践的特征，以及两者之间的关系。

4.1 POA教学材料使用理念的多重性

根据研究发现，POA教学材料使用理念具有多重性，既包括教师对教学材料的作用和教学材料使用的决定因素的认知，也包括POA理论蕴含的教学理念和改编材料的具体动机。通过分析发

现，POA教学理念贯穿POA教学材料使用的始终，所以对基于特定的教学理论编写的教学材料而言，材料的使用方式受教学理论制约。教学材料的作用和教学材料使用的决定因素属于教师已内化的认知，而改编材料的具体动机是教师与教材内容、学生水平等情境因素互动之后的产物，受教师已内化的语言观、学习观和教学观所影响。以往相关研究（如张凤娟、战菊 2013）虽然揭示了教师的教材观、学术背景、教学经历、学生水平等因素对教学材料使用的影响，但并未区分这些因素的复杂性及其相互作用关系。

4.2 教学材料使用实践的动态性

根据研究发现，教师使用教学材料的具体策略包括选择、调序、修改和增加，这与以往研究（如Miguel 2015；徐锦芬、范玉梅 2017）的发现基本一致。但是，以往相关研究主要关注教师对具体任务的改编，并未分析教学材料使用的全过程，也没有凸显教学材料使用的动态性，即教师会根据课堂教学效果对材料使用进行进一步调整。动态性是课堂生态的重要特征（Guerrettaz & Johnston 2013：788），所以教材研究也需要关注教师对教学材料使用的动态调整。但是，正如McGrath（2002：70）所说，这种调整要求教师有较强的课堂应变能力和反思能力，往往在有经验的教师身上才会充分体现。

4.3 教学材料使用理念与实践的关系

由研究发现可知，教学材料使用理念决定教学材料使用实践，具体体现为：教师基于专业背景、学习和教学经历、职业态度等形成的语言观、学习观和教学观，以及教师对教材内容、学生水平等情境因素的认知，共同影响教师使用教学材料的行为。同时，教师在使用教学材料的实践中积累的经验 and 形成的反思又反过来进一步丰富或修正教师原有的教学材料使用理念，从而影响教师后续的教学实践。

基于以上研究发现与讨论，本文将“POA教学材料使用理念与实践理论框架”进行改编如图2所示，主要改动是：1) POA教学材料使用理念部分，增加“POA理论指导说”，进一步凸

显POA理论对POA教学材料使用的指导作用；将“教师主导说”改为“教师主导、师生共建说”，在肯定教师主观能动性的基础上，兼顾学生水平和课堂及作业反馈对教学材料使用的影响；

2) POA教学材料使用实践部分，增加课堂上对材料使用的即时调整和课下的后续调整，更加完整地呈现教学材料的使用流程和动态调整的特点。

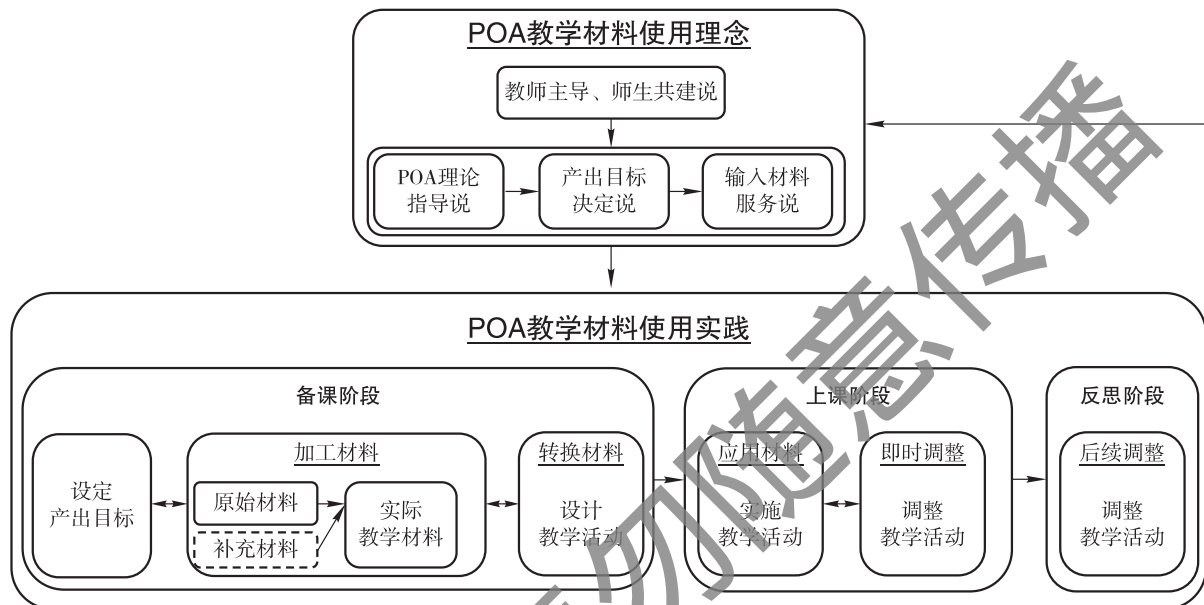


图2 修订后的POA教学材料使用理念与实践理论框架

5. 结语

本文探究大学英语教师使用POA教学材料的理念与实践，通过考察教师使用教学材料的全过程，揭示了POA教学材料使用理念与实践的特点及相互关系，同时构建了POA教学材料使用理念与实践理论框架。但是，教师的专业背景、教学经验和语言能力不同，使用教学材料的方式也不同(Larsen-Freeman 2014)，未来研究可以聚焦更多的大学英语教师，探索不同教师教学材料使用方式的多样性。同时，本研究只从研究者和教师视角探讨教师如何使用教材，并未从学生视角进一步探讨教学材料使用与语言习得之间的关系，未来研究可以从多个视角综合考察教学材料的使用过程和效果。这些研究都将进一步丰富我们对大学英语教学材料使用的了解，从而提升教学材料在教学中的促进作用。

参考文献

- Garton, S. & K. Graves. 2014. Identifying a research agenda for language teaching materials [J]. *Modern Language Journal* 98 (2): 654-657.
- Guerretaz, A. M. & B. Johnston. 2013. Materials in the classroom ecology [J]. *Modern Language Journal* 97 (3): 779-796.
- Harwood, N. (ed.). 2014. *English Language Teaching Textbooks: Content, Consumption, Production* [C]. New York: Palgrave Macmillan.
- Lantolf, J. 2011. The socialcultural approach to second language acquisition [A]. In D. Atkinson (ed.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* [C]. London & New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. 2014. It's about time [J]. *The Modern Language Journal* (2): 665-667.
- McDonough, J. & C. Shaw. 1993. *Materials and Methods in ELT* [M]. Cambridge and Mass: Blackwell.
- McDonough, J., C. Shaw & H. Masuhara. 2013. *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide* [M]. Oxford: Wiley-Blackwell.
- McGrath, I. 2002. *Materials Evaluation and Design for*

- Language Teaching* [M]. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Miguel, N. M. 2015. Textbook consumption in the classroom: Analyzing a classroom corpus [J]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 198: 309-319.
- Nunan, D. 1988. Principles for designing language teaching materials [J]. *Guidelines* (10): 1-24.
- Tomlinson, B. 2012. Materials development for language learning and teaching [J]. *Language Teaching* 45 (2): 143-179.
- Tyler, R. W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction* [M]. Chicago: The University of Chicago Press.
- 程晓堂、康艳, 2009, 中小学英语教材编写的若干问题探讨[J], 《课程·教材·教法》(3): 39-45。
- 邱琳, 2017, POA 教学材料使用研究: 选择与转换输入材料过程及评价[J], 《中国外语教育》(3): 32-39。
- 文秋芳, 2015, 构建“产出导向法”理论体系[J], 《外语教学与研究》(4): 547-558。
- 文秋芳, 2017, “产出导向法”教学材料使用与评价理论框架[J], 《中国外语教育》(3): 17-23。
- 文秋芳, 2018, “辩证研究范式”的理论与应用[J], 《外语界》(2): 2-10。
- 徐浩, 2010, 教学视角下的英语教材与教材使用研究[J], 《基础英语教育》(2): 3-6。
- 徐锦芬、范玉梅, 2017, 大学英语教师使用教材任务的策略与动机[J], 《现代外语》(1): 91-101。
- 张凤娟、战菊, 2013, 大学英语写作教师的教材观——基于六位教师的个案研究[J], 《山东外语教学》(5): 19-23。
- 赵勇、郑树棠, 2006, 几个国外英语教材评估体系的理论分析——兼谈对中国大学英语教材评估的启示[J], 《外语教学》(3): 39-45。

作者简介

张争(1983—), 北京外国语大学中国外语与教育研究中心在读博士研究生。主要研究领域: 二语习得和外语教学。电子邮箱: kathybi@126.com

中国大学生英语口语产出中的自我修正现象及其心理语言学机制¹

蔡金亭 陈家宜

华南理工大学

© 2018 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 43-53 页

提 要: 本研究通过图片描述任务, 分析了40名中国大学生英语口语产出中179处自我修正现象。结果发现: 各类修正现象的频数有显著差异, 按照出现的频数由高到低排列, 其层级为词汇修正>形态修正>句法修正>语音修正。按照它们的正确率由高到低排列, 其层级为语音修正>形态修正>词汇修正>句法修正, 其中词汇修正和形态修正的正确率显著高于其错误率。最后, 根据二语产出的动态心理语言学模型, 本研究解释了各类自我修正现象产生的心理语言学机制。

关键词: 英语口语; 自我修正; 心理语言学机制

1. 引言

自我修正 (self-repair) 是指说话者在监测到自己的言语失误后纠正自己话语的行为 (Schegloff *et al.* 1977: 363), 在母语和二语口语产出中甚是常见。母语自我修正研究着重探讨了各类自我修正的分类、使用情况及其背后的心理语言学机制, 研究已较为完善。二语习得领域的自我修正研究也取得了可喜的成果, 国外许多研究集中探究了自我修正的分类 (如 Fox *et al.* 2010; Kormos 1999; van Hest 1996)、自我修正的使用情况 (如 Fox *et al.* 1996; Kasper 1985; Kormos 2006) 及影响自我修正的因素 (如 Ahmadian *et al.* 2012; Fox *et al.* 1996; Wiese 1984) 等, 但这些研究中的受试者母语背景较为单一, 并未涉及对中国学习者的讨论。国内研究大多借鉴国外学者分类调查中国学习者自我修正的使用状况及影响因素等 (如 Liu 2009; 陈立平、濮建忠 2007; 权立宏、吴旭东 2016), 但它们只停留在对各类修正使用频数的描述及自我修正与交际能力、交际策略的关系的分

析上, 并未深入讨论其背后的心理语言学机制。总体来看, 国内外二语自我修正研究大都集中在对学习自我修正的现象描述和影响因素分析, 存在分类标准不统一、缺少实证数据、修正背后的心理语言学机制尚不清楚等问题。鉴于此, 本文拟对中国大学生英语口语产出中的自我修正现象进行实证分析, 并从心理语言学角度分析其产出机制。

2. 研究背景

2.1 自我修正的定义与分类

学界对自我修正的定义并未达成一致意见, 争议主要体现在两方面: 一是是否应把修正结果的正确性作为判断自我修正的前提。有人认为自我修正的结果须是正确的 (如 Rieger 2003; Schegloff *et al.* 1977), 有人认为只要学习者在之前言语的基础上进行修改变动就应视为自我修正 (如 Kormos 2006; Levelt 1989)。二是重复策略 (repetition) 是否属于自我修正。有人认为重复也是说话者尝试对产出言语进行监控和修正的表现

¹ 本文为教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“英语创意写作与推动中国文化走出去”(项目编号: 17JZD039)子课题“英语创意写作与中国文化走出去立体实证研究平台建设”的阶段性成果。

(如Fox *et al.* 2010); 有人认为重复和自我修正是两种不同的策略(如Dörnyei & Scott 1997; Tarone & Yule 1987), 应该加以区别。笔者认为, 自我修正的结果不论正确与否, 都体现了说话者对产出话语的监控和为了改正错误而做出的认知努力, 均应被视为自我修正; 而对之前话语的重复大多表明说话者未完成概念或内部言语生成, 不涉及自我修正。基于此, 笔者将“自我修正”定义为: 说话者在监测到产出言语的错误或不当后对其进行修改的现象, 只要修改后的言语与之前产出的言语不同, 无论结果正确与否, 都视其为自我修正。

对自我修正进行科学的分类是开展系统性研究的前提。其中被广泛沿用的分类方式有两种。Fathman (1980) 在分析儿童二语自我修正行为的基础上, 把自我修正分成语音修正(phonological repair)、形态修正(morphological repair)、句法修正(syntactic repair)、语义修正(semantic repair)和词汇修正(lexical repair) 5种类型。它们在之后的研究中均被归入错误修正。Levelt (1983) 把自我修正分为不同信息修正(different repairs)、恰当性修正(appropriateness repairs)、错误修正(error repairs)、隐性修正(covert repairs)共4类, 并探讨了它们背后的认知机制。尽管这一分类方法在之后的研究中被广泛使用, 但其中仍存在一些问题, 如错误修正中的对词汇修正和句法修正的区分并不明确, 导致在分析具体语料时的模糊界定。

2.2 二语自我修正研究

自我修正研究先从母语使用开始, 后来才发展到二语研究中。母语自我修正研究多采用实证的方法, 着重探讨了各类自我修正的分类、使用情况及其背后的心理语言学机制(如Levelt 1983, 1989)。二语自我修正研究是在母语相关研究的基础上发展起来的, 前者与后者有在频数等方面有明显差异(Hieke 1981; Wiese 1984)。二语研究者主要探究了不同类型自我修正的分布情况(Clark & Wasow 1998; Kormos 1999; Perrin *et al.* 2003; Rieger 2003)。例如, van Hest (1996) 在前

人研究的基础上将二语自我修正分为不同信息修正(different repairs)、恰当性修正(appropriateness repairs)、错误修正(error repairs)、隐性修正(covert repairs)和其他修正5类, 其中恰当性修正占了全部修正比例的39.7%, 错误修正占了22.4%。Fathman (1980) 和 Lennon (1994) 则发现, 在二语学习者的各类自我修正中词汇修正占了较大比例, 分别为50%和73%。也有人发现, 不同二语的学习者对自我修正的使用也有区别, 在使用重复策略时, 英语二语学习者在口语产出过程中常重复动词、代词和介词, 法语二语学习者则倾向于重复状词、限定词和动词, 且德语二语学习者使用重复策略的频数高于英语学习者(Bada 2010)。Liu (2009) 通过口语测试任务收集中国学习者语料, 发现除重复策略(78.3%)之外, 错误修正(1.9%)的使用频数最大。纵观上述研究, 受试的母语多为印欧语, 少数以中国学习者对象的研究(如Liu 2009; 陈立平、濮建忠 2007; 权立宏、吴旭东 2016) 主要采用语料库的方法, 或沿用前人的分类方式探讨自我修正与语言、交际能力的关系, 或对比母语者和学习者在自我修正中对策略的使用情况, 无法提供中国学习者在英语口语口头叙事语篇中自我修正的真实情况。

在分析学习者的自我修正现象的基础上, 也有人开始讨论这种现象背后的心理语言学机制。在Levelt (1989) 对母语自我修正心理语言学机制进行分析的基础上, Kormos (1999) 指出二语和母语自我修正过程中的监控机制有相似之处, 因为母语和二语产出过程中对错误的监测及自我修正的使用模式类似。但她没有认识到两者的不同之处, 例如二语学习者在话语产出时需同时调用两个语言系统, 两种语言系统的各层次存在抑制与选择等问题, 花费的认知努力也远大于母语者。迄今为止, 还没有研究专门针对中国英语学习者口头叙事语篇中的各类自我修正现象进行细致的定量, 并剖析其发生的心理机制。

3. 研究设计

本文集中回答一个研究问题: 中国大学生英

语口语产出中各类自我修正的频数和正误情况如何?

3.1 受试与数据收集

本研究选取了来自国内北部华北水利水电大学和中部洛阳师范学院两所大学共40名本科英语专业一年级的学生作为受试,其中女性34人,男性6人,均接受全日制英语相关课程的系统学习,他们在接受测试之前从未在英语国家生活过。受试在大学第一学期初进行英语图片描述测试,测试包含6张图片,共同描述一个父亲与儿子的故事。主要情节是孩子不想上学在家装病,父亲悉心照顾,后来发现了真相。要求受试在英语口语后进行相同内容的汉语口述,以便语料分析过程中对受试自我修正类型的判断。测试在安静的教室里进行,通过录音收集语料。

3.2 语料编码与分析

语料编码前,根据受试口语产出内容如实转写语料,包含停顿、语气词、声音延长、修

改、口误等。参照本研究对自我修正的定义和Fathman (1980) 与Levelt (1983) 的自我修正分类,主要类型有4种:语音修正(PR)、词汇修正(LR)、形态修正(MR)和句法修正(SYR)。其中,词汇修正主要指修正后的言语中对某个单词的增添、替换或省略。形态修正在本研究中主要包含对单复数、所有格、时体、词性转换等语法信息的修正。句法修正主要指受试对句子结构进行变换后实现了比之前言语更准确的表达,包含了否定形式的修正。

然后对自我修正进行标注,包括类型和正误情况。修正类型的标注标准和符号详见表1。就正误标注而言,把受试自我修正后结果正确的标注为正确修正,修正后仍然错误的标注为有误修正。标注完成后,按自我修正类别分别统计出现频数,使用卡方检验判别受试对这四类修正的使用频数是否有差异。并统计它们的正误情况,用特殊Z检验(详见Woods *et al.* 2000: 183)比较正确率和错误率之间是否具有显著差异。

表1 口语自我修正分类

修正类型	定义	例子
语音修正 [PR]	针对语音编码或发声阶段的口误的修正。	Which...was stand on the books <u>to peach...to pick</u> [PR] the cherry on the tree.
词汇修正 [LR] 名词修正 [NR] 动词修正 [VR] 形容词修正 [ADJR] 状语修正 [ADVR] 介词修正 [PREPR] 连词修正 [CONJR] 代词修正 [PRONR] 冠词修正 [ARTR]	针对产出言语中词汇(如名词、介词等)的增添、替换及省略。	Er... <u>His father...the little boy</u> [LR][NR] lied on the bed. His father...er... <u>was...his father say</u> [LR][VR]... After that moment, their dog... <u>lovely</u> [LR][ADJR] dog jumped in their basket... <u>But he already...but he still</u> [LR][ADVR] gave the book to his...to his son. Their mother <u>stand on, stand behind</u> [LR][PREPR]the gate to say goodbye to them. Er... <u>while...when</u> [LR][CONJR] they reached the countryside... His father let <u>Tom</u> go to school...his father let <u>him</u> [LR][PRONR] go to school. <u>Their...the</u> [LR][ARTR] football were...

(待续)

(续表)

修正类型	定义	例子
形态修正 [MR] 屈折变化修正 [IR] 单复数形式修正 [-S] 过去时修正 [PT] 进行时修正 [-ING] 所有格修正 [CASE] 派生变化修正 [DR]	针对语法编码阶段的错误的修正, 如屈折和派生变化。	Xiaoming went to the library to lend the book... <u>lend the books</u> [MR][IR][-S] to his father. A few minutes later, the father <u>come, came back</u> [MR][IR][PT]. He found his son, <u>found, found his son was sleep, was sleeping</u> [MR][IR][-ING]. Father came to his son's room to <u>call he, to call his</u> [MR][IR][CASE] son get up. So <u>he went outdoor...went outdoors</u> [LR][DR] and to find his son.
句法修正 [SYR]	针对句子结构编码阶段的口误的修正。	They want to <u>...they want a picnic</u> [SYR].

4. 结果与讨论

4.1 各类自我修正的频数

转写后的语料共 21,373 词, 包含 179 处自我修正, 频数由高到低依次是: 词汇修正 (95 次) > 形态修正 (61 次) > 句法修正 (15 次) > 语音修正

(8 次)。卡方检验 (见表 2) 表明, 受试对四类自我修正策略的使用频数有显著差异 ($\chi^2=112.285$, $p<.01$), 具体来看, 受试对词汇修正 ($\chi^2=70.411$, $p<.01$) 和形态修正 ($\chi^2=78.590$, $p<.01$) 中各次类型策略的使用频数也有显著差异。我们将对使用频数较高的修正策略进行讨论。

表2 中国大学生英语口语产出中自我修正频数

修正类型	次类型	频数	卡方检验结果
LR	NR	20	$\chi^2=70.411$ $p=.000$
	VR	28	
	ADJR	0	
	ADVR	1	
	PREPR	20	
	PRONR	11	
	ARTR	7	
	CR	8	
MR	IR	58	$\chi^2=78.590$ $p=.000$
	PT	39	
	-S	5	
	-ING	2	
	CASE	12	
	DR	3	
PR		8	
SYR		15	

在自我修正策略中, 词汇修正的使用频数最高, 与之前的研究发现一致 (如 Fathman 1980; Lennon 1994; Liu 2009; van Hest 1996)。其中, 名词修正、动词修正和介词修正的频数较高。在

名词修正中, 说话者通常意识到当前产出的言语在替换名词情况下可会更准确、恰当, 如例 (1)、(2)。上述情况在名词修正中甚为普遍, 共 7 处, 占自我修正总数的 4%。名词修正的另一种常见

情况为主语替换,指的是说话者在混淆主语的情况下进行自我修正,如例(3)、(4)。该情况在语料中出现了13次(7%),主要是由于说话者在言语产出时无法准确实现线性化(Levelt 1982),即在表达复杂信息时无法清楚分辨即将产出的言语内容。如例(3)、(4)中,说话者混淆了两个主语“father”和“son”,无法在接下来的言语产出中做出准确辨别,导致了错用:

- (1) So the hospital ... so the doctor said he must stay in hospital.
- (2) The most important thing is ... don't let ... your son ... your ... child ... say say a lie.
- (3) Er ... His father ... the little boy lied on the bed.
- (4) But he was surprised to find that his father, his son was ill.

动词修正体现在说话者对不同动词的选择上,通常有以下两种情况:一是说话者试图用另一个动词进行更准确的表达,如例(5)、(6),二是说话者想要表达其他的信息,如例(7)。前者在语料中出现了18次(10%),在这种情况下,修正之前与之后的词在语义上都是合理的,但修正后的信息比修正前更准确。后者在语料中出现了10次(6%),在例(7)中,说话者原先试图用“he let”产出较为复杂的言语,但后来放弃了,原因可能是说话者先生成了概念信息,后在语法编码阶段意识到自己难以顺利进行言语信息表达,因此对先前的句子进行修正。

- (5) When his father go, when his father ... er, come in the house.
- (6) His father, er, take his bag, bring, bring his bag.
- (7) And he let, he, er, and he said: “ You can, er, have a rest today.”

在介词修正中,说话者倾向于在先前话语中省略或添加介词,这类自我修正通常发生在概念生成之后、前言语信息构成阶段,如例(8)、(9),该情况在语料中出现了20次(11%)。通常说话者在需要对诸如空间信息进行描述的情况下,若无法提供准确的信息,就会更频繁地进行自我

修正(Levelt 1983)。例(8)、(9)也表明,由于汉语和英语介词系统的差异,中国大学生难以准确地对英语介词进行语法编码,因此在感知到误用介词后就会进行自我修正:

- (8) The boy drink a hot tea ... and lie and lie in lie on and lie on the bed.
- (9) His father sit ... sit the bed and rock the bed...singing a story for Tom to Tom.

形态修正的使用频数仅次于词汇修正,主要包含对时态、所有格、单复数形式、词性的修正,如例(10)、(11)所示。这类修正在语料中出现了64次,占自我修正总数的34%,在Fathman(1980)的研究中也有类似的发现,形态修正的使用频数(20%)仅次于词汇修正的使用频数(50%)。在言语产出过程中,说话者在提取正确单词形式的过程中需要激活三类信息:单词的形态构成(morphological makeup)、脑海中感知到的词汇形态(metrical shape)和单词的组成部分(segmental makeup)(Levelt *et al.* 1999),缺少上述任何一类信息都可能导致无法产出形式正确的单词。此外,词汇表征与概念表征的分离、母语与二语心理词库的分离、母语与二语加工过程中的不对称性与选择性提取也可能成为二语学习者进行形态修正的原因(Brysbart & Duyck 2010)。如在例(10)、(11)中,说话者产出错误单词形式的原因可能是汉语对时态、复数的标记不体现在词汇本身上,导致在从二语词库提取词汇的过程中受到了母语的抑制。Portin *et al.* (2008)发现,母语形态特征影响二语词汇形态加工,母语形态贫乏(如汉语)的学习者在加工形态丰富的二语(如英语)复杂词时,通常使用整词加工策略(whole-word processing),即不以词素作为词汇加工的基本单位。

- (10) He find that he found that the little son seemed to have a headache.
- (11) A minutes a minute later, his son felt a little better.

4.2 各类自我修正的正确率

在179例自我修正中,正确修正有141例

(79%)，有误修正38例(21%)。特殊Z检验显示，正确修正的比例显著高于有误修正的比例

($Z=10.87>1.96, p<.05$)。4类自我修正的正误情况如图1所示。

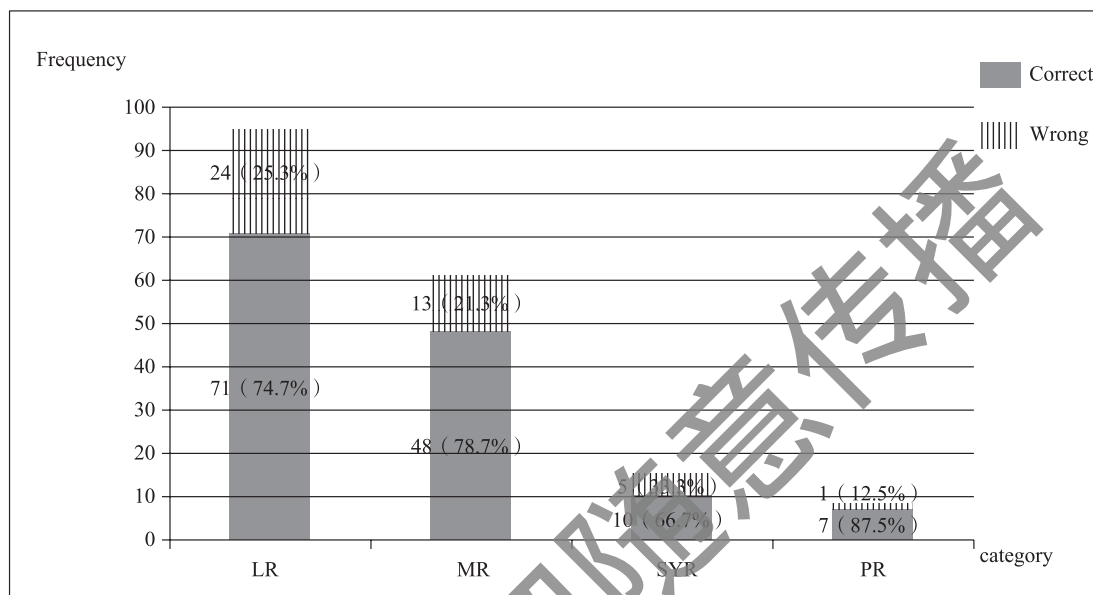


图1 各类自我修正中正确修正和有误修正的频数

在141处正确修正中，71例为词汇修正，48例为形态修正，表明学习者对言语内容的监控多于对语言形式的监控(如Kormos 2006; van Hest 1996)。事实上，说话者在意识到自己犯错误时不一定会立刻进行自我修正，Green & Hecht (1993)发现，以英语为二语的德国学习者只修正了他们错误言语的13%。通常说话者在衡量是否需要产出言语中的错误进行修正时优先考虑三个层面(Hendrickson 1978)产出言语的错误是否妨碍交流或影响信息的可理解性；2)产出言语的错误(语法、语音等方面)是否会让本族语者对说话者产生误解或偏见；3)产出言语的错误是否较为常见。在本研究中，形态修正的正确率(79%)高于词汇修正的正确率(75%)，这一结果与前人研究不一致，Kovač & Milatović (2012)发现词汇修正的正确率高于形态修正的正确率，这反映了母语背景不同的学习者对语法形式的敏感度不同。通过对比4类修正的正确率，发现词汇修正($Z=3.95>1.96, p<.05$)和形态修正($Z=3.36>1.96, p<.05$)的正确率显著高于

错误率，而句法修正($Z=0.67<1.96$)和语音修正($Z=0.33<1.96$)则无显著差异。Krashen (1994)指出，自我修正的正确率高低并不能体现出监控机制的有效性，而可能是说话者在自我修正中存在主观倾向性。在本研究中，受试因受中国课堂英语教学的影响，更容易注意到语法错误，对其进行修正也就更容易，因而形式修正的正确率较高。在进行词汇修正时，说话者通常要根据语境判断是否需要省略、增添、替换单词，故词汇修正的正确率稍低。而在进行句法修正时，说话者需要衡量语境与自己的表达意图产出结构完整的句子，付出的认知努力比其他三类修正更大，所以正确率最低。

4.3 自我修正产生的心理语言学机制

因为本研究中的受试处于英语学习的中级阶段，适用于蔡金亭提出的“二语产出的动态心理语言学模型”(蔡金亭 2017: 44)的中期阶段(见图2)，因此笔者运用此模型解释各类自我修正产生的心理语言学机制。

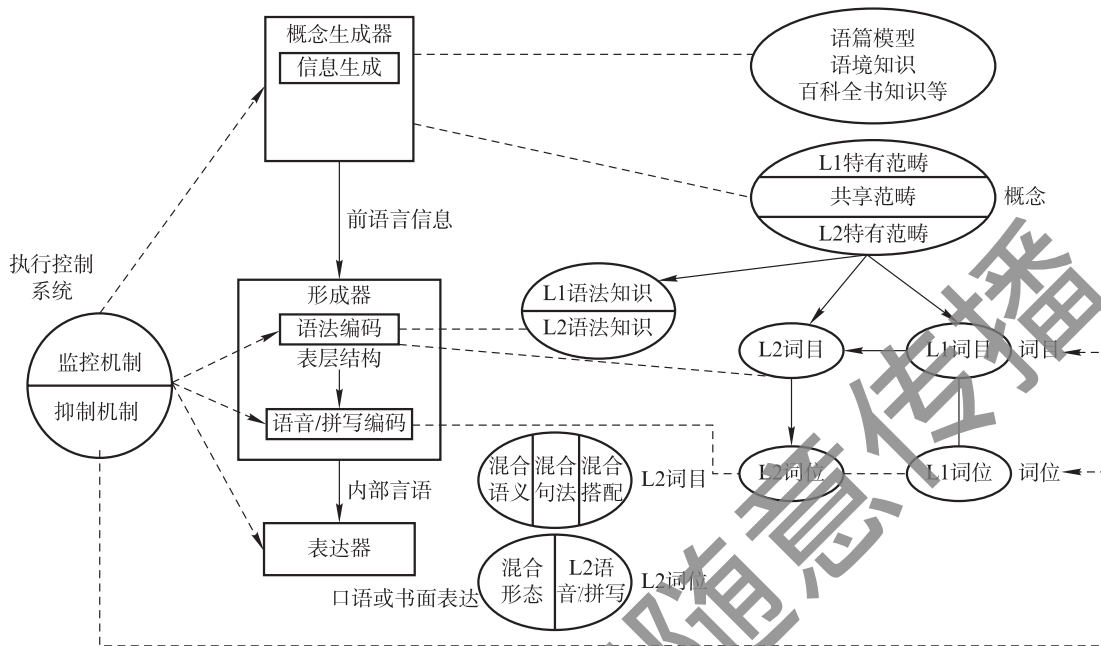


图2 二语产出的动态心理语言学模型（中期阶段）

在该模型中，方框代表语言加工的组件，圆形和椭圆形代表知识储备。中间三个方框为二语产出模型的主机制，按运行顺序依次为概念生成器、形成器、表达器。蔡金亭在提出该模型时借鉴了Levelt (1989) 的单词产出机制，也做了一些调整。首先，为了更集中地说明从生成交际意图到二语产出的过程，暂未考虑后期对二语产出进行自我监控的过程，因此该模型未包含听辨和言语理解系统。其次，把Levelt模型中属于概念生成器的监控机制独立出来，与抑制机制一起共属于执行控制系统，作用于二语产出的整个过程。知识储备是二语产出过程中主机可以调用的资源，主要包括两类知识：一是模型右上角的语篇模型、语境知识和百科全书知识，体现了说话者的交际意图；二是双语词汇知识 (De Bot 1992; Jiang 2000)，包含三个层次，首先是概念层 (conceptual level)，具体包括母语特有范畴、二语特有范畴和共享范畴即母语与二语一致的词汇和语法范畴；其次是词目层 (lemma level)，包括母语与二语的语义、句法信息；最后是词位层 (lexeme level)，包括母语与二语的形态、语音信息。执行控制系统包括监控机制和抑制机制，监

控机制用来发现二语产出时语言激活过程中两个或以上成分间的差异；抑制机制是学习者在完成一项任务时抑制注意力分散、信息干扰和误导的能力 (Jarvis *et al.* 2013)。下面笔者将依据该模型依次解释词汇修正、形态修正、句法修正和语音修正产生的心理语言学过程。

词汇修正。说话者的词汇修正发生在概念生成器或形成器中。一般来说，说话者启动概念生成器，确定交际意图，形成前语言信息后，概念表征中的相关范畴就被激活，执行控制系统也开始运行。在这一阶段，学习者二语词目的选择以从词汇概念到母语词目再到二语词目的间接路径为主，母语词目包含的语义、搭配信息都处于准备调用状态。如果说者能够选择正确的二语词目，抑制其他相关词目的干扰，从而激活正确的搭配、句法信息，语法编码就能顺利完成。但如果监控系统不够敏感，选择了不恰当的二语词目，语法编码也相应会出现错误，不过它能否在显性话语中表现出来还取决于语音编码和表达器的工作情况。

对于二语学习者来说，概念层与二语词目层之间的直接连接强度较弱，多数概念到词目的

通达是从概念经由母语词目激活二语词目实现的。如例(12)所示,说话者在对“父亲走出房间”这个事件进行编码时,能表达“走出”这一动作的动词有很多,这些动词相互竞争,故说话者在选择了“get”后,该动词的词目和词位信息均被激活,经由表达器产出了显性话语。在这一过程中,执行控制系统监测到这一动词不是表达目的概念的最佳动词,于是在形成器中重新选择二语词汇“go”,最终说话者进行了自我修正产出了后续话语。

(12) When his father got ... went out the room.

虽然名词修正中许多修正发生在概念生成器中,但也有一部分修正在形成器中发生,如例(13)中,说话者的前语言信息已经形成,但在表层结构编码时,“son”和“child”在二语词目的选择阶段形成了竞争,最终执行控制系统监测到“son”在语境中不是最恰当的,故说话者进行了自我修正。

(13) The most important thing is ... don't let ... your son ... your child ... say a lie.

在例(14)中,受试的自我修正发生在词目选择过程中,在他选择表达一个完整信息所需要的词目的过程当中,这些词目的搭配信息和句法信息被激活,并按照二语习惯表达的顺序排列,从而产出有效的表层结构。如受试想表达“父亲为汤姆唱了首歌”,“sing”这个词目相对应的搭配、句法信息就被激活了。然而对本研究的学习者来说,二语语法知识大部分以陈述性知识(declarative knowledge)的形式存在,在激活词目对应的搭配和句法信息时还无法实现自动化(automation),因此存在动词介词搭配误用。执行控制系统会对每个环节进行监控,监测到不恰当的词汇选择时,便进行自我修正。而随着学习者二语水平的提高,程序性知识(procedural knowledge)的比重将不断增加。

(14) His father sit ... sit the bed and rock the bed ... singing a story for Tom to Tom.

形态编码发生在语法编码之后,这时说话者已经完成语法编码,形成了话语的表层结构。在形态编码阶段,二语词目的激活引发二语词位的

激活,但由于二语词位的形态信息并未发展完善,有一部分与母语形态信息混淆,两类形态信息处于混合储存的状态。此时如果执行控制机制能够实行有效监控,抑制母语形态信息对二语形态的干扰,说话者将准确完成形态编码;如果抑制系统未能抑制母语形态的影响,形态编码的结果则有误,但说话者是否会产出错误的显性话语从而进行自我修正则由执行控制系统在表达器中的运行情况决定。

形态修正。形态修正多发生在词位层,在这一阶段,由于学习者二语词目、词位信息发展不完善,兼有母语和二语的特征,故其形成的表层结构可能有错误,经由表达器产出的显性话语也会出现错误。例如,在例(15)中,当学习者想表达“去学校”这个信息时,概念层与母语词目、词位的通达速度比二语更快,但母语词位中的形态信息会对二语词位信息产生干扰,导致学习者产出“go”,在执行控制系统监控到错误后,便进行了自我修正。

(15) John was shamed, and go to school ... and went to school.

句法修正。本研究中的句法修正既指针对句子结构编码阶段的口误的修正,也指重新产出全新信息的修正,所以句法修正发生在信息生成和语法编码两个阶段。如例(16)中,句法修正发生在概念生成器中,说话者已经生成了前语言信息即“学习是我们的……”,但在语法编码过程中遇到了困难或是执行控制系统监控到了不当的词汇、语法选择,进而通过抑制机制压制错误的产生。此时概念生成器中重新生成想要表达的信息“学习对我们来说很重要”,经过语法、语音编码产出修正后的显性话语。而当句法修正发生在语法编码过程中时,多个二语词目已被顺利选择,需将其组合成恰当的句子结构,这时二语词目中的句法信息和说话者的二语语法知识相应地被激活。在这一过程中,说话者容易受到母语句法和语法知识的影响而犯错,这时执行控制系统如果能监控到母语与二语间的相似之处,或抑制母语句法和语法不恰当的影响,说话者就能形成正确的句子表层结构,反之说话者将受到干扰形成错误的

表层结构。如例(17)中,说话者对前语言信息进行语法编码时,二语词目对应的搭配和句法信息不能实现自动化,故出现“we should more”这种不符合英语惯例的表达,在执行控制系统的监控下,说话者进行了自我修正。

(16) As a student, study is our ... extremely important to us.

(17) But we should more ... more ... we should learn to study hard.

学习者对目标二语词汇进行语音编码时主要依据词汇形式,即词位层中的形式信息。由于这个阶段的学习者的概念层到词目层的通达大多通过概念层到母语词目再到二语词目的路径完成,概念层与二语词目层的连接不强,故说话者在激活二语词目时,与目标词目形态、语义相近的词汇也被激活,并相互竞争。如果执行控制系统能够在语音计划形成前抑制有误的形式、语音信息,说话者将产出正确的显性话语,否则当其监控到错误的显性话语时,就选择进行自我修正。

语音修正。语音修正多发生在语音编码阶段,如例(18)中,二语词目“tell”被激活,在词位层,其形态信息和语音信息需相应被激活,完成表层结构和语音编码后,说话者形成语音计划通过表达器产出显性话语,但执行控制系统监测到产出的话语中有语音错误,故对其进行修正。

(18) His father give her a cup of hot water, tall tell tell her tell he must have a rest.

从上述对词汇修正、形态修正、句法修正和语音修正的讨论来看,它们都会形成于形成器之中,词汇修正和句法修正也会发生在概念生成器中。可以看出,说话者能否产出正确的显性话语,除了依据表达器的运行情况之外,还取决于说话者能否正确进行语法、语音和形态编码,而这一过程得以实现则是根据概念层信息与二语词目、词位层信息能否顺利实现通达。影响这一过程的因素有两个:一是执行控制系统是否能准确监控到母语与二语的相似之处、抑制其不同之处;二是说话者二语知识提取的自动化程度。随着说话

者二语水平的提高,二语知识逐渐完善,口语产出时语言加工的自动化程度越来越高(McLaughlin *et al.* 1983),概念层到二语词目的通达会成为词目激活的主要路径,这时母语词目的消极影响变小,相应的二语词位信息和语法知识也被激活,从而促进语法编码和形态编码的完成。

5. 结语

本文通过对中国大学生英语口语产出中自我修正现象的分析,发现4类自我修正出现的频数由高到低依次为:词汇修正>形态修正>句法修正>语音修正,它们的正确率按照由高到低排列依次为:语音修正>形态修正>词汇修正>句法修正。其中,词汇修正和形态修正的正确修正比例显著高于有误修正,句法修正和语音修正的正确率与错误率之间则无显著差异。在此基础上,笔者还运用二语产出的动态心理语言学模型(中期阶段),解释了二语学习者产生英语自我修正的心理语言学机制。本研究指出4类自我修正都可能在形成器中发生,词汇修正和句法修正也可能发生在概念生成器中,而且二语学习者口语产出正确与否还受执行控制系统的工作情况和学习者二语水平的影响。今后研究中可关注不同任务难度、二语水平及个体差异等因素对二语学习者自我修正使用的影响。

参考文献

- Ahmadian, M., P. Abdolrezapour & S. Ketabi. 2012. Task difficulty and self-repair behavior in second language oral production [J]. *International Journal of Applied Linguistics* 22 (3): 310-330.
- Bada, E. 2010. Repetition as vocalized fillers and self-repairs in English and French interlanguages [J]. *Journal of Pragmatics* 42 (6): 1680-1688.
- Brysbaert, M. & W. Duyck. 2010. Is it time to leave behind the revised hierarchical model of bilingual language processing after fifteen years of service? [J]. *Bilingualism: Language and Cognition* 13 (3): 359-371.

- Clark, H. H. & T. Wasow. 1998. Repeating words in spontaneous speech [J]. *Cognitive Psychology* 37 (3): 201-242.
- De Bot, K. 1992. A bilingual production model: Levelt's 'Speaking' Model adapted [J]. *Applied Linguistics* 13 (1): 1-24.
- Dörnyei, Z. & M. L. Scott. 1997. Communication strategies in second language: Definitions and taxonomies [J]. *Language Learning* 47 (1): 173-210.
- Fathman, A. K. 1980. Repetition and correction as an indication of speech planning and execution processes among second language learners [A]. In H. W. Dechert & M. Raupach (eds.). *Towards a Crosslinguistic Assessment of Speech Production* [C]. Frankfurt, Germany: Peter D. Lang. 77-85.
- Fox, B., M. Hayashi & R. Jaspersen. 1996. Resources and repair: A cross-linguistic study of syntax and repair [A]. In E. A. Schegloff & S. A. Thompson (eds.). *Interaction and Grammar* [C]. Cambridge University Press. 185-237.
- Fox, B., Y. Maschler & S. Uhmman. 2010. A cross-linguistic study of self-repair: evidence from English, German, and Hebrew [J]. *Journal of Pragmatics* 42 (9): 2487-2505.
- Green, P. S. & K. Hecht. 1993. Pupil self-correction in oral communication in English as a foreign language [J]. *System* 21(2): 151-162.
- Hendrickson, J. 1978. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice [A]. In K. Croft (ed.). *Readings on English as a Second Language* [C]. Cambridge: Winthrop. 153-175.
- Hieke, A. 1981. A context-processing view of hesitation phenomena [J]. *Language and Speech* 24 (2): 147-160.
- Jarvis, S., M. O'Malley, L. Jing, J. Zhang, J. Hill, C. Chan & N. Sevostyanova. 2013. Cognitive foundations of crosslinguistic influence [A]. In J. Schwieter (ed.). *Innovative Research and Practices in Second Language Acquisition and Bilingualism* [C]. Amsterdam: John Benjamins. 287-307.
- Jiang, N. 2000. Lexical representation and development in a second language [J]. *Applied Linguistics* 21 (1): 47-77.
- Kasper, G. 1985. Repair in foreign language teaching [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 7 (2): 200-215.
- Kormos, J. 1999. Monitoring and self-repair in L2 [J]. *Language Learning* 49 (2): 303-342.
- Kormos, J. 2006. *Speech Production and Second Language Acquisition* [M]. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kovač, M. M. & B. Milatović. 2012. Analysis of repair distribution, error correction rates and repair successfulness in L2 [J]. *Studia Linguistica* 67 (2): 225-255.
- Krashen, S. D. 1994. Self-correction and the monitor: Percent of errors corrected of those attempted versus percent corrected of all errors made [J]. *System* 22 (1): 59-62.
- Lennon, P. 1994. Self-correction and error in advanced learner spoken narrative [A]. In G. Bartelt (ed.). *The Dynamics of Language Processes: Essays in Honor of Hans W. Dechert* [C]. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Levelt, W. J. M. 1982. Linearization in describing spatial networks [A]. In S. Peters & E. Saarinen (eds.). *Process, Beliefs, and Questions* [C]. Dordrecht, Reidel. 199-220.
- Levelt, W. J. M. 1983. Monitoring and self-repair in speech [J]. *Cognition* 14 (1): 41-104.
- Levelt, W. J. M. 1989. *Speaking: From Intention to Articulation* [M]. Boston, MA: The MIT Press.
- Liu, J. 2009. Self-repair in oral production by intermediate Chinese learners of English [J]. *TESL-EJ* 13 (1): 1-15.
- McLaughlin, B., T. Rossman & B. McLeod. 1983. Second language learning: An information processing perspective [J]. *Language Learning* 33 (2): 135-158.
- Perrin, L., D. Deshaies & C. Paradis. 2003. Pragmatic functions of local diaphonic repetitions in conversation [J]. *Journal of Pragmatics* 35 (12): 1843-1860.
- Portin, M., M. Lehtonen, G. Harrer, E. Wandé, J. Niemi & M. Laine. 2008. L1 effects on the processing of inflected nouns in L2 [J]. *Acta Psychologica* 128 (3): 452-465.
- Rieger, C. 2003. Repetition as self-repair strategies in English and German conversations [J]. *Journal of Pragmatics* 35 (1): 47-69.
- Schegloff, E., G. Jefferson & H. Sacks. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation [J]. *Language* 53 (2): 361-382.
- Tarone, E. & G. Yule. 1987. Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage [J]. *Language Learning* 30 (2): 417-431.
- van Hest, E. 1996. *Self-repair in L1 and L2 Production* [M]. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Wiese, R. 1984. Language production in foreign and native languages: Same or different? [A]. In H. W. Dechert, D. Möhle & M. Raupach (eds.). *Second Language*

Productions [C]. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Woods, A., P. Fletcher & A. Hughes. 2000. *Statistics in Language Studies* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

蔡金亭, 2017, 《中国大学生英语产出中的母语迁移历时研究》[R]. 国家社科基金项目结项报告。

陈立平、李经纬、赵蔚彬, 2005, 大学生英语口语自我修正性别差异研究 [J], 《现代外语》(3): 279-287。

陈立平、濮建忠, 2007, 基于语料库的大学生英语口语自我修正研究 [J], 《外语教学》28 (2): 57-61。

权立宏、吴旭东, 2016, 汉英会话自我修补的重复和替换策略对比研究 [J], 《现代外语》(4): 516-527。

作者简介

蔡金亭 (1973-), 华南理工大学外国语学院教授。主要研究领域: 二语习得。电子邮箱: jtc@scut.edu.cn

陈家宜 (1994-), 华南理工大学外国语学院硕士生。主要研究领域: 二语习得。电子邮箱: kathy.chan1994@foxmail.com

版权所有、

请勿随意传播

语言体验性研究——来自意大利语名词习得模式的证据¹

王金龙 李文辉

西南科技大学

© 2018 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 54-64 页

提 要: 本研究借助 Della Rosa 等 (2010) 的语义表征维度研究数据, 采用回归分析法, 从体验认知视角构建了 417 个意大利语名词的具体性、意象性、语境可及性 (简称“三性”) 与习得模式间的回归模型和体验性词汇习得模式模型。结果表明, 无论是从总体数据的角度, 还是从具体词、抽象词的角度, 习得模式与三性均存在线性递减关系, 而三性之间则呈线性递增关系。研究揭示了语言的体验认知机制, 搭建了词汇习得中体验性内涵的理论框架, 为英语词汇教学提供了理论参考。

关键词: 具体性; 意象性; 语境可及性; 语言体验性; 习得模式

1. 引言

Lakoff & Johnson (1999) 的体验哲学主张, 心灵、概念、认知具有体验性。概念与思维的实现需借助人的身体经验, 而非超验、抽象符号。人类的范畴、概念、语言主要源于人与世界的互动体验, 且经由后天习得。王寅 (2008、2009) 主张语言的体验性具有普遍性, 并提出了“体验式外语教学”的基本理论。Meteyard *et al.* (2012) 回顾了前十年间神经科学和心理学的研究, 发现“体验性假设”研究持续增长, 认为其主导语义学的神经科学研究的时代已经到来, 所有相关理论都可置于强体验到完全无体验表征之间。因此, Gibbs (2006) 提出了基于“体验前提”的“新研究策略”。Glenberg (2008) 主张将体验性作为心理学研究的统一视角。

体验性认知研究成为后认知主义的主要方法, 主张认知是多模态性的、知觉行为过程, 且依赖于身体和语境 (Barsalou 2008a; Smith & Sheya 2010; Stapleton 2013)。概念表征并非独立的抽

象符号或心理表象, 而是一种神经表征, 是主体经验到知觉、运动及内省的体验过程。通过知觉、运动或身体经验获得的知识成为词汇意义的重要内容, 人类体验世界时激活的知觉运动状态同样会反映在思考世界时的模拟当中 (Barsalou 2008b; Gallese & Lakoff 2005)。

2. 研究背景

从语义表征与加工维度研究对象概念的体验性成为近年来认知心理学研究概念加工的一个热点。通常在具体性、抽象性二分的基础上, 以具体名词、抽象名词为研究对象, 探讨词汇的具体性效应和语义丰富性效应, 以探索概念的表征、加工与习得。初期研究集中在具体性 (concreteness)、意象性 (imageability)、语境可及性 (context availability)、情感性 (emotionality)、熟悉性 (familiarity)、习得年龄 (AOA) 等变量, 如 Paivio *et al.* (1968)、Coltheart (1981)、Paivio (1986)、Schwanenflugel *et al.* (1988)、De Groot

¹ 本文系 2017 年四川外国语语言文学研究中心重点项目“大学生英语词汇联想数据库建设及认知研究” (项目编号: SCWY17-12) 的阶段性研究成果。本文数据分析由西南科技大学鲜大权教授协助完成, 特致谢忱。

et al. (1994)、Altarriba *et al.* (1999) 及张钦、张必隐 (1997)。通常采用七点尺度调查法收集数据, 受试根据知觉经验对词汇特征进行评价和判断, 由此建立不同的刺激词标准。近年来调查范围扩展至身物互动性 (body-object interaction)、情感经验 (emotional experience) 及知觉经验评价 (sensory experience ratings) 等知觉运动模态相关属性。大量采用词汇命名、图像命名、词汇判断、语义分类等视觉词汇识别实验方法, 对知觉运动、情感信息、知识或属性进行评分, 考察语义反馈激活框架的变动状况, 即刺激材料对反应速度和准确度的影响。研究发现, 若概念与更多语义信息关联, 则词汇加工速度更快。尤其是 Pexman *et al.* (2008)、Yap *et al.* (2012) 的研究表明, 语义丰富性效应具有显著性和概括性。鲍贵 (2016) 调查了输出任务类型和词语意象性对英语学习者词汇习得的影响, 发现任务类型效应在某种程度上受到词语意象性的制约。

研究发现, 概念语义加工中存在具体性效应 (如陈士法等 2017)。具体词汇 (如“电脑”) 比抽象词汇 (如“自由”) 更好理解, 加工具体词汇具有明显优势。根据双重编码理论, 具体词同时具有意象和言语表征, 更容易储存和检索, 而抽象词仅具有言语表征系统。另一方面, 语境可及性假设强调语境、情境在词汇回述中的作用。由于具体词更易于激活语境, 所以更容易检索到 (Schwanenflugel *et al.* 1988, 1992)。Altarriba *et al.* (1999) 的相关性分析表明, 具体性与意象性、具体性与语境可及性、意象性与语境可及性均表现出极高的正相关, 分别为 0.87、0.80、0.82。前述调查发现, 具体性、意象性、语境可及性 (以下简称“三性”) 两两相关性保持在 0.64—0.95 之间。

Wauters *et al.* (2003) 首次提出了习得模式 (MoA) 变量, 将研究重心转向概念习得过程, 将词汇习得体验纳入词汇属性研究中。他们主张, 词汇习得受到经验或体验方式的影响, 词汇意义可通过知觉、语言或二者组合的方式习得。Howell *et al.* (2005) 建构了情景语言习得模型, 发现知觉运动特征可促进词汇、语法学习。Kousta

et al. (2007) 将习得模式与习得年龄分开研究, 发现习得模式较其他变量更具独立性且更有效。习得模式与反应时的相关性研究表明, 与语言性词汇习得相比, 体验性词汇习得加工速度具有明显优势。Della Rosa *et al.* (2010) 第一次明确提出构建一个跨抽象、具体二分的词汇属性研究方法, 建立了 417 个意大利语名词的刺激词标准。他们发现, 习得模式、具体性和抽象性存在本质差异, 习得模式与三性的相关性依次为 -0.85、-0.85、-0.86, 且习得模式可作为具体性和抽象性的独立预测指标, 以知觉、运动系统为基础的三性及其他语义特征可由词汇习得模式变量预测。同时, 他们与 MRC (Coltheart 1981) 数据库中对应的英语名词的测量数据作了比较, 发现意大利语名词与英语名词在这些变量上存在显著相关性。研究表明, 来自不同语言的受试在评价某个变量时会依赖同一类型的信息。

3. 研究目标

很多学者从认知语言学、神经认知科学视角对语言体验性进行了大量研究, 如 Lakoff & Johnson (1999)、Bailey (1997)。语义表征与加工维度研究从不同维度为语言体验性研究提供了众多实证数据, 基于互动体验维度的词汇三性从不同维度表征了词汇的经验体验性程度, 可分别用于预测词汇体验性的一个维度。但极少见到借助语义加工维度实证数据探讨语言体验性的研究。

因此, 我们可从这些实证数据中为语言体验性寻找证据。能否借助语言习得模式及三性检验语言体验性假设? 到目前为止, 还未发现类似研究。这成为本研究的主要目标。理由如下: 一是名词的具体性指向外部经验世界, 意象性指向内部心理世界, 语境可及性指向外部经验世界和语言上下文; 意象性和语境可及性以具体性为基础, 是具体性效应的表征; 二是具体性与感知觉相关, 意象性与视觉相关, 语境可及性与身体运动、情感及整体思维相关, 三者具有共同指向和体验性内核; 三是词汇习得经过体验性概念化过程形成对词义的理解, 无疑会受到体验方式的影响。

4. 研究设计

4.1 研究问题

本研究将借助意大利语名词习得模式及三性数据, 检验语言体验性假设。同时, 通过揭示名词三性与习得模式间的内在关系, 建构一个基于词汇体验性的习得模式模型, 以反映名词的综合体验性程度。

4.2 研究方法

本研究以Della Rosa等的调查数据为样本, 对数据总体、具体词、抽象词三种环境下习得模式与三性的相互关系进行回归分析, 以构建意大利语名词的体验性习得模式模型。

研究变量: 词汇体验性EMB、习得模式MoA、具体性CNC、意象性IMG、语境可及性CA; 具体词的习得模式、具体性、意象性和语境可及性分别为 C_{MoA} 、 C_{CNC} 、 C_{IMG} 、 C_{CA} ; 抽象词的习得模式、具体性、意象性和语境可及性分别为 A_{MoA} 、 A_{CNC} 、 A_{IMG} 、 A_{CA} 。

抽象词、具体词定义: 为便于统计分析, 我们将名词按具体性分为低、中、高三类: $100 < CNC < 300$, $300 \leq CNC < 500$, $500 \leq CNC \leq 700$ 。将低具体性词定义为抽象词($N=136$), 将高具体性词定义为具体词($N=206$)。

样本数据总体($N=417$) 详见Della Rosa等的补充材料。为了研究方便, 我们同时给出意大利语名词的英语对等名词。

4.3 统计方法

以往研究已对上述四个变量(习得模式及三性)进行了相关性分析, 发现它们之间存在显著相关关系, 尤其是习得模式与三性之间。这为开展回归分析、获得可靠结果奠定了有利基础。本研究数据为定距变量, 根据分布趋势及应用语言学研究惯例, 我们选择回归分析方法, 使用MatLab工具进行数据模拟。

以下拟合图中星号(*)表示样本数据分布点, 点号(·)表示拟合点。

5. 结果与讨论

5.1 研究结果

首先给出了变量的统计描述, 然后做了基于样本总体、具体词及抽象词的三性回归分析, 最后得出了名词体验性习得模式模型。

5.1.1 变量的统计描述

表1给出了样本变量统计数字特征, 表2至表4分别给出了习得模式总体变量、习得模式具体词变量及习得模式抽象词变量的相关性 γ^2 。

表1 样本变量统计数字特征

	变量	符号	均值	标准差	最小值	最大值
总体	具体性	CNC	464.5292	196.1484	132.3529	700
	意象性	IMG	484.2444	182.6053	129.4118	700
	语境可及性	CA	519.3597	127.1830	200	700
	习得模式	MoA	380.3612	153.6306	110	663.1579
具体词	具体性	C_{CNC}	652.4044	47.8128	500	700
	意象性	C_{IMG}	653.5974	51.1186	438.2353	700
	语境可及性	C_{CA}	625.1604	53.1869	395.8333	700
	习得模式	C_{MoA}	261.5541	105.9201	110	594.7368

(待续)

(续表)

变量	符号	均值	标准差	最小值	最大值	
抽象词	具体性	A_{CNC}	238.2303	41.9320	132.3529	297.0588
	意象性	A_{IMG}	284.2129	73.0789	129.4118	596
	语境可及性	A_{CA}	383.0040	75.9960	200	575
	习得模式	A_{MoA}	529.7275	72.5719	331.2500	663.1579

表2 习得模式总体变量相关性 γ^2

	CNC	IMG	CA	MoA
CNC	1	0.9184	0.8006	0.7179
IMG		1	0.8528	0.7178
CA			1	0.7376
MoA				1

表3 习得模式具体词变量相关性 γ^2

	C_{CNC}	C_{IMG}	C_{CA}	C_{MoA}
C_{CNC}	1	0.4837	0.3346	0.3788
C_{IMG}		1	0.4801	0.3607
C_{CA}			1	0.4204
C_{MoA}				1

表4 习得模式抽象词变量相关性 γ^2

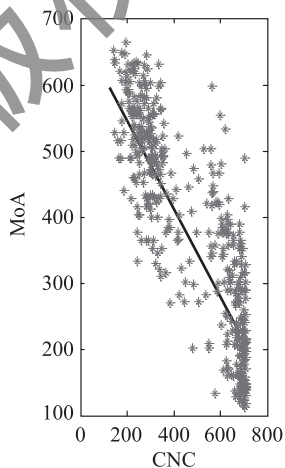
	A_{CNC}	A_{IMG}	A_{CA}	A_{MoA}
A_{CNC}	1	0.2898	0.2666	0.1412
A_{IMG}		1	0.4572	0.1821
A_{CA}			1	0.2808
A_{MoA}				1

5.1.2 基于样本总体的三性回归分析

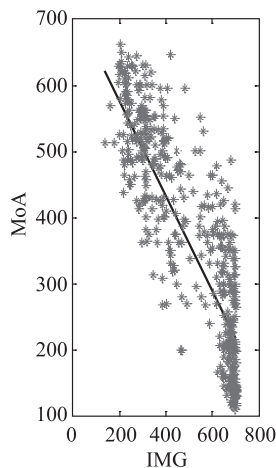
(CNC, CA, CNC) 和 (CA, IMG) 的样本分布和回归曲线分别如下:

(CNC, MoA) , (IMG, MoA) , (CA, MoA) , $(IMG,$

(CNC, MoA) 样本分布与回归曲线



(IMG, MoA) 样本分布与回归曲线



(CA, MoA) 样本分布与回归曲线

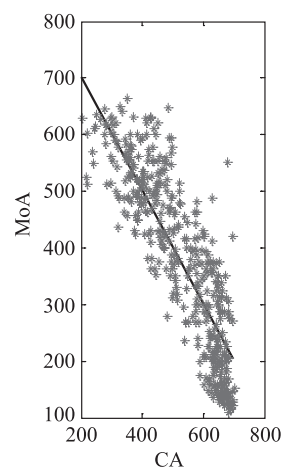


图1 三性与习得模式样本分布与回归曲线

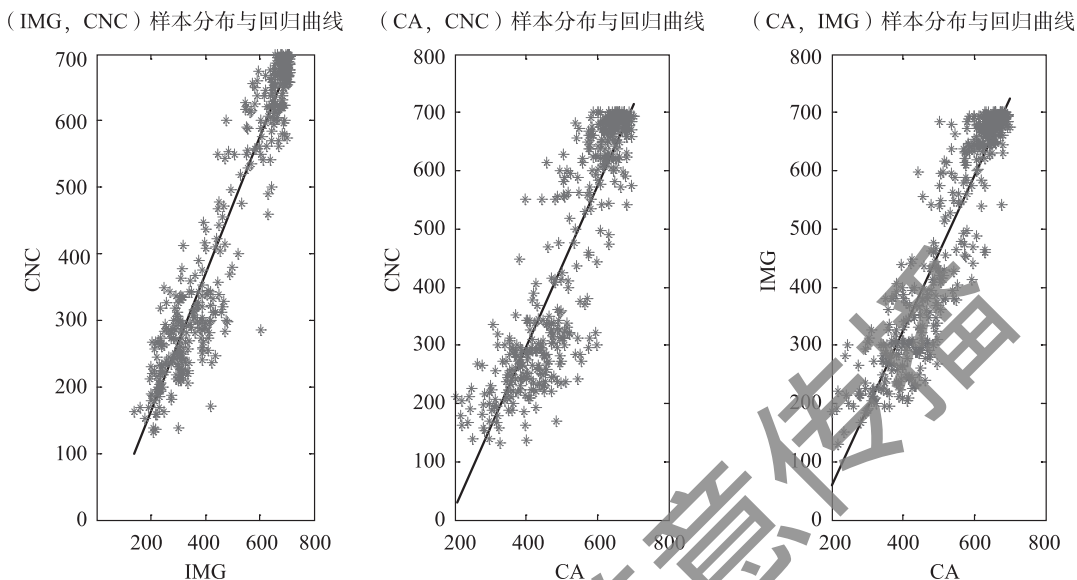


图2 三性间样本分布与回归曲线

其中(CNC, MoA), (IMG, MoA), (CA, MoA)呈单调减特性(图1),表明三性越高,习得模式越倾向于依赖经验的体验性习得。反之,越倾向于语言性习得。而(IMG, CNC), (CA, CNC)和(CA, IMG)呈单调增特性(图2)。它们的回归方程分别为: $MoA = -0.6636CNC + 688.6384$, $MoA = -0.7128IMG + 725.5313$, $MoA = -1.0374CA + 919.1446$, $CNC = 1.0294IMG - 33.9432$, $CNC = 1.38CA - 252.1649$, $IMG = 1.3259CA - 204.3837$ 。

这表明样本总体环境下的名词语境可及性对习得模式的影响最大,其次是意象性、具体性。而具体名词的三性相互影响不明显。因此我们可推断,语境信息对习得模式的影响显著。

5.1.3 具体词的三性回归分析

具体性数据不小于500的具体词(N=206, M = 652, SD = 0.72)的三性关系(C_{CNC} , C_{MoA}), (C_{IMG} , C_{MoA}), (C_{CA} , C_{MoA}), (C_{IMG} , C_{CNC}), (C_{CA} , C_{CNC})和(C_{CA} , C_{IMG})的样本分布和回归曲线图分别如下:

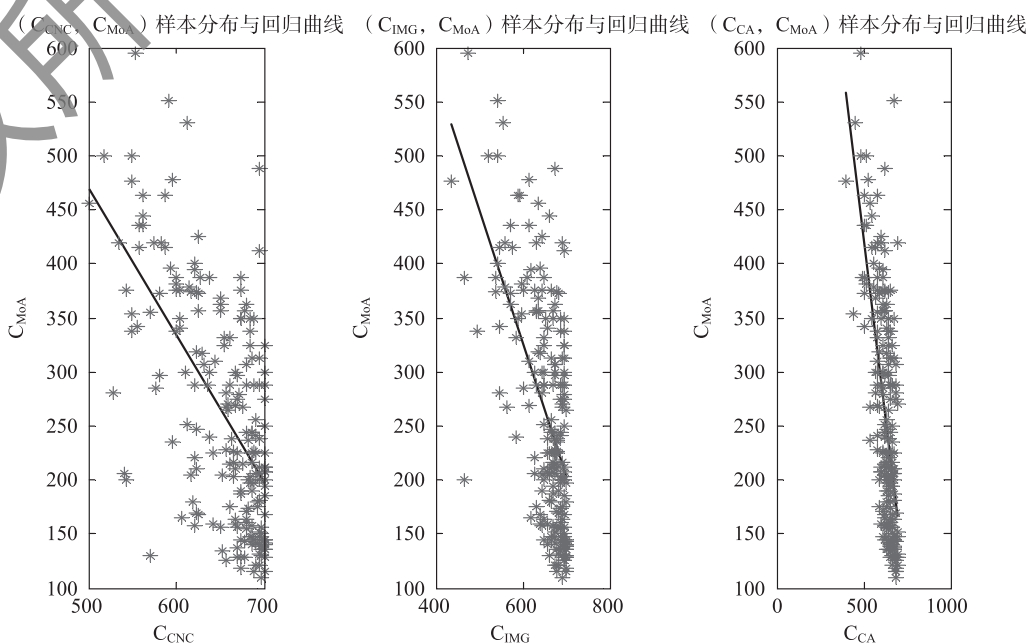


图3 具体词的三性与习得模式样本分布与回归曲线

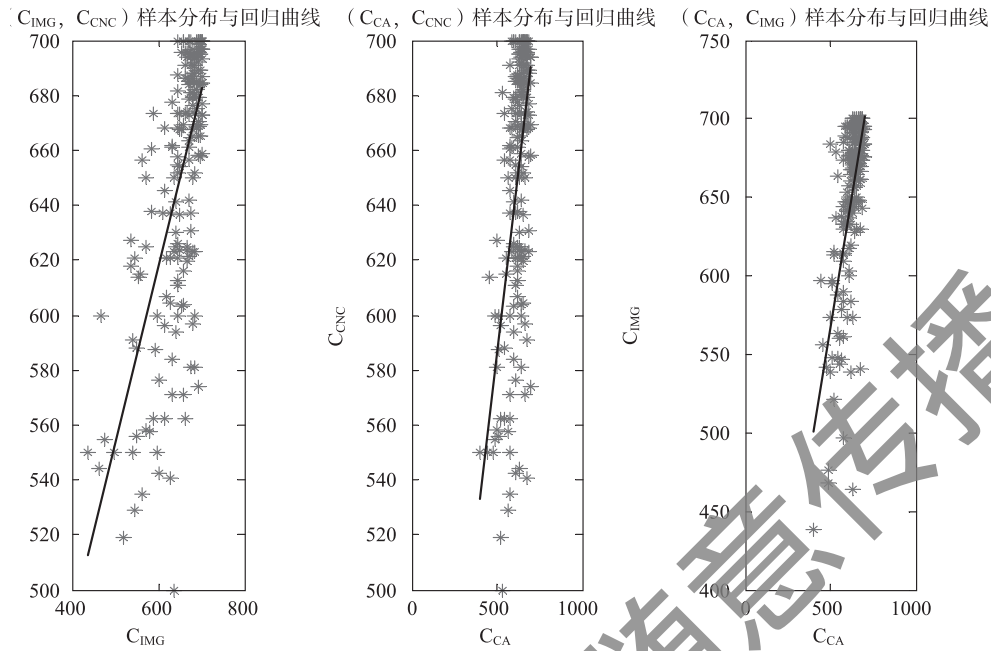


图4 具体词的三性间样本分布与回归曲线

其中 (C_{CNC}, C_{MoA}) , (C_{IMG}, C_{MoA}) , (C_{CA}, C_{MoA}) 呈单调减特性(图3), 表明具体词的三性越高, 习得模式越倾向于体验性习得。 (C_{IMG}, C_{CNC}) , (C_{CA}, C_{CNC}) 和 (C_{CA}, C_{IMG}) 则呈单调增特性(图4)。回归方程分别为: $C_{MoA} = -0.0014C_{CNC} + 1151.1$, $C_{MoA} = -0.0012C_{IMG} + 1074.9$, $C_{MoA} = -0.0013C_{CA} + 1068.8$, $C_{CNC} = 0.6505C_{IMG} + 227.2177$, $C_{CNC} = 0.52C_{CA} + 327.3309$, $C_{IMA} = 0.6659C_{CA} + 327.3309$ 。

这表明具体名词的语境可及性对习得模式的

影响最显著, 其次是意象性、具体性, 这与数据总体环境下结果一致。而具体名词的三性相互影响不明显。因此我们可推断, 具体名词的语境信息对习得模式的影响显著, 语境信息越多, 越倾向于体验性习得。

5.1.4 抽象词的三性回归分析

对具体性数据小于300的抽象词(N=136, M = 238, SD = 1.39)的三性关系 (A_{CNC}, A_{MoA}) , (A_{IMG}, A_{MoA}) , (A_{CA}, A_{MoA}) , (A_{IMG}, A_{CNC}) , (A_{CA}, A_{CNC}) 和 (A_{CA}, A_{IMG}) 的样本分布和回归曲线图分别如下:

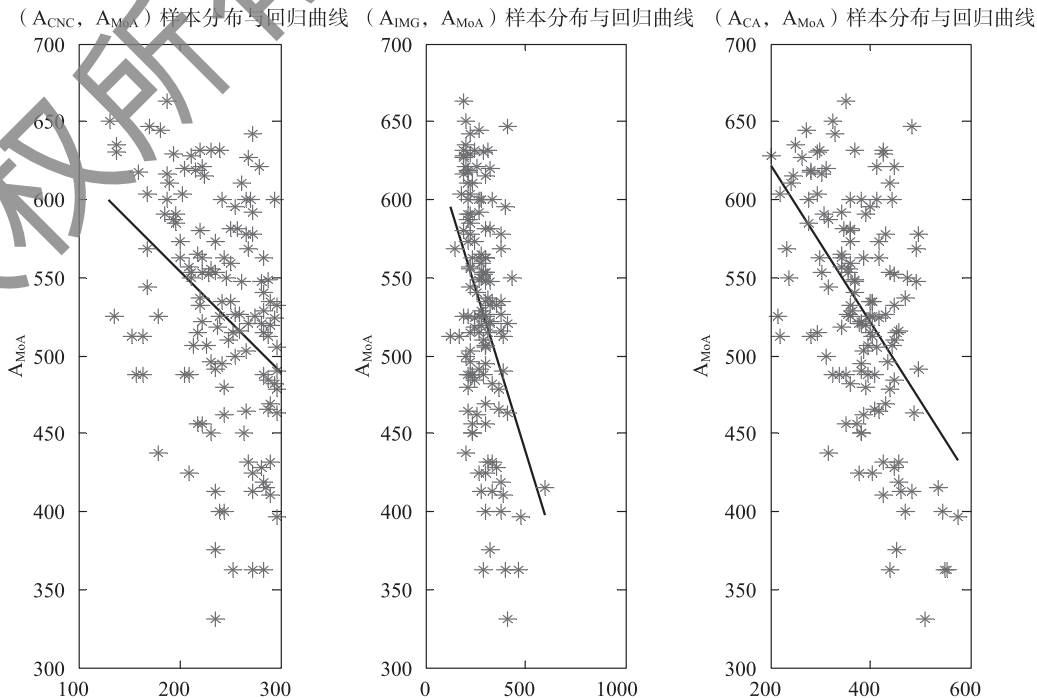


图5 抽象词的三性与习得模式样本分布与回归曲线

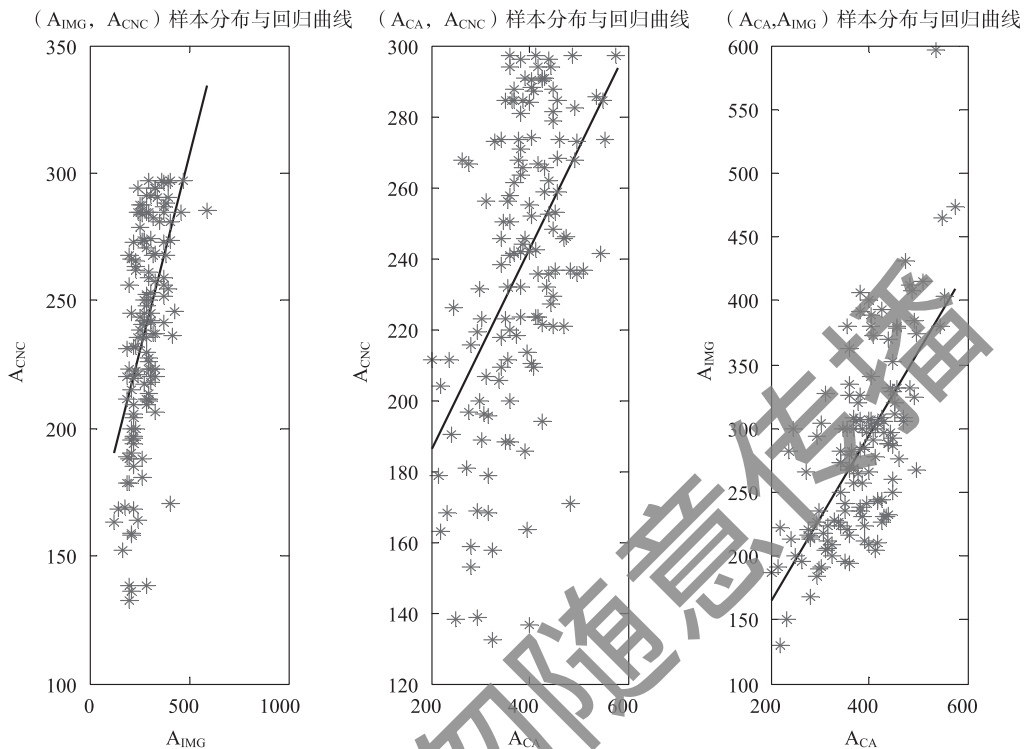


图6 抽象词的三性间样本分布与回归曲线

其中 (A_{CNC}, A_{MOA}) , (A_{IMG}, A_{MOA}) , (A_{CA}, A_{MOA}) 呈单调减特性(图5),表明抽象词的三性越高,习得模式越倾向于体验性习得。而 (A_{IMG}, A_{CNC}) , (A_{CA}, A_{CNC}) 和 (A_{CA}, A_{IMG}) 则呈单调增特性(图6)。它们的回归方程依次为:

$$A_{MoA} = -0.6504A_{CNC} + 684.663, A_{MoA} = -0.4238A_{IMG} + 650.1726, A_{MoA} = -0.506A_{CA} + 723.5234,$$

$$A_{CNC} = 0.3089A_{IMG} + 150.4416, A_{CNC} = 0.2849A_{CA} + 129.1055, A_{IMG} = 0.6502A_{CA} + 35.1825。$$

表明在抽象名词局部环境下,三性对习得模式的影响差异不明显。而抽象名词的语境可及性对意象性影响则较大。

5.1.5 名词体验性习得模式模型

依据以上分析,我们构建以词汇三性表征词汇的体验性习得模式模型EMoA(embodied mode of acquisition) $EMoA = c_1CNC + c_2IMG + c_3CA$, c_1, c_2, c_3 为加权系数,分别取为:

$$c_1 = -\frac{1}{3}r(MoA, CNC), c_2 = -\frac{1}{3}r(MoA, IMG),$$

$$c_3 = -\frac{1}{3}r(MoA, CA)$$

$$r(MoA, CNC), r(MoA, IMG)$$

和 $r(MoA, CA)$ 依次为MoA与CNC, IMG, CA的相关系数。由Della Rosa *et al.* (2010)的数据总体(N=417)可算得:

$$r(MoA, CNC) = -0.8473, r(MoA, IMG) = -0.8472, r(MoA, CA) = -0.8588$$

因此得:

$$EMoA = 0.28243CNC + 0.2824IMG + 0.2863CA$$

这表明三性与体验性习得模式存在正线性相关,且语境可及性对体验性习得模式的影响大于具体性和意象性。

5.2 讨论

本研究分析了语义表征与加工维度实证数据对语言体验性的证明力。结果表明,无论是在数据的总体环境,还是在具体词和抽象词的局部环境,词汇的习得模式、具体性、意象性和语境可及性均存在线性关系。其中习得模式与三性呈线性递减关系,而三性之间呈线性递增关系。它们的线性关系在不同数据环境的差异性仅表现为线性增减的速度略有变化。由于三性对习得模式的依赖度更高,这为我们用习得模式表征三性提供了理论支持。

5.2.1 模型所揭示的语言体验认知机制

本研究采用回归分析法模拟语义表征维度与体验性习得模式之间的动态关联性。名词的三性基于知觉、运动经验模型表征了词汇的语义范畴化过程，它与基于经验的词汇语义习得过程具有相似本质特征，即体验性。且名词三性在人的认知过程中的指向性有趋同性，都指向人对概念的感知运动经验过程，这一过程激活了先在的知觉运动信息。三性与习得模式之间及三性之间的回归方程的显著检验相关系数为0.7~0.9，表明它们均存在显著相关性，也证明我们的假设是合理的。因此，词汇的体验性习得模式模型揭示了名词的整体体验性程度，在很大程度上表征了人的体验性认知的一种可能模态。

图2、4、6表明三性之间可成为彼此的预测指标，它们基于体验性的关联性与早先的研究结论一致。图1、3、5表明三性程度越高，习得模式更趋向于通过经验习得的体验性习得。因此，名词的习得模式与其体验性紧密相关，且前者可成为后者的预测指标。词汇体验性越高越趋向于经验习得则验证了它们之间在体验性上的关联性。

名词体验性习得模式模型揭示了词汇的语义加工变量具有体验性的认知特点。该结论从一个侧面为体验性假设提供了可靠理论证据，为揭示概念的本质特征奠定了一个大致的理论框架。由此我们推测，在更大范围内，词汇的各种语义特征均与其概念加工存在线性关系。因表征模态、加工任务不同，其相关程度可能呈现波动。未来的神经认知科学研究可将体验性习得模式变量纳入实验研究，以进一步寻求来自神经成像技术的科学证据。

本研究基于意大利母语者测量数据建立的体验性习得模式模型，从体验认知视角揭示了意大利语名词语义表征维度三性间的显著线性关系及具体、抽象名词的认知语义机制。基于语言体验性的普遍性，在互动体验基础上形成的知觉运动经验具有普遍性。因此，不同语言间，尤其在同一语族内各语言间，语义加工维度上应具有较高的相似性。根据Della Rosa等的研究结果，本研究中使用的意大利语名词与MRC心理语言学数据库中对应的英语名词在CNC、IMG两个变量的相关性高达0.96、0.90 ($p < .01$)。我们推测，该模型可能适合英语名词，在印欧语族内可能具有普遍性。

在Della Rosa *et al.* (2010)的研究中，为何词汇习得模式变量具有更高的概括性、可用于预测其他变量？来自不同语言的受试在评价某个变量时为何会依赖同一类型的信息？这类信息有何特点？他们并没有回答这些问题。以上结果可帮助我们寻找从语言体验性的普遍性中找到答案。通过三性与习得模式相关程度研究来验证语言体验性的“恰当性”问题，仍需进一步探索。

5.2.2 模型建构了一个词汇习得中体验性内涵的理论框架

体验性习得模式EMoA模型直观反映了习得过程的经验实在性，为语言体验性习得模式构建了一个理论框架。据此可由词汇三性的数量指标获得词汇习得中相应的体验性习得模式数量指标，进而大致了解词汇习得中的体验性差异。

例如，名词 *area* (*area*)¹、*accordo* (*deal*)、*ideale* (*ideal*)、*logica* (*logic*)、*amore* (*love*)的三性与相应体验性习得模式指标如表5：

1 括号内为对应的英语名词。下同。

表5 名词的三性与体验性习得模式范例¹

意大利语名词	CNC	IMG	CA	EMoA
area (area)	344	400	433	334.08382
accordo (deal)	262	300	368	264.07506
ideale (ideal)	158	209	488	243.35994
logica (logic)	220	195	585	283.2566
amore (love)	297	474	575	382.36181

显然，五个名词的体验性习得模式顺序为：*ideale* < *accordo* < *logica* < *area* < *amore*。

此结果可由生活经验得到解释。*Amore* (爱)² 的体验性最高，与人属于社会情感动物完全契合。而*ideale* (理想) 的体验性最低，因为*ideale* 一词带有明显主观色彩，很难借助个人经验来理解，只能通过语言描述习得。

可见，体验性习得模式指标可用于衡量词汇的综合体验性大小。在417个样本词汇中，体验性习得潜势最低的是*congettura* (*guess*) (猜想，其EMoA = 229.3553)，最高的是*cammello* (*camel*) (骆驼，其EMoA = 526.8211)。

5.2.3 模型对二语习得的启示

以上模型表明，无论是在数据的总体环境，还是在具体词、抽象词的局部环境，语境可及性变量对体验性习得效应的影响均明显大于具体性和意象性。因此，习得模式受互动环境的影响很大，与Della Rosa等的习得模式与三性的相关性一致。也与认知心理学的主张一致，即许多概念知识是通过情境化的概念化过程习得的。这一过程涉及两类环境：一是外部环境，如主体、客体、事件；二是内部环境，如情感、内省。它们对概念的特征和加工都很重要。本结论也为Barsalou (2010) 的背景化认知 (*grounded cognition*) 提供了理论证据。根据他的背景化认知定义，环境、情境、身体及大脑模态系统中的模拟将认知中的中心表征背景化，认知系统利用环境和身体作为外部信息结构，以补充内部表征。

该模型的跨语言普遍性为英语二语词汇习得提供了理论参考，可用于制定具体的词汇教学策略。如依据词汇的三性基础数据，对不同体验性大小的名词，采用不同的教学策略。对体验性较低的词汇，教学时应创设更丰富的体验情景以提高习得效能。尤其在英语学习初级阶段，可通过增加词汇意象性、创造词汇运用语境，如使用图片、视听材料、多媒体或采用全身反应教学法 (TPR)，以提高体验性习得比例。词汇体验性习得策略将另文研究。

6. 结语

本研究借助Della Rosa等的调查数据，采用回归分析方法，从体验认知视角构建了意大利语名词的三性与习得模式间的回归模型和体验性词汇习得模式模型。结果表明，无论从总体数据的角度，还是从具体词和抽象词的角度，词汇的习得模式、具体性、意象性和语境可及性均存在显著线性关系。其中习得模式与三性呈递减关系，而三性间则呈线性递增关系。体验性词汇习得受语境因素影响最大。结果揭示了语言的体验认知机制，搭建了词汇习得中体验性内涵的理论框架。所展示的词汇习得中体验性内涵的研究思路及方法可用于探索语言体验性的普遍性，为二语习得认知机制与教学实践提供理论参考。由于研究数据来源的局限性，

¹ CNC表示具体性，IMG表示意象性，CA表示语境可及性，EMoA表示体验性习得模式。前三个变量数据来源于Della Rosa et al. (2010)，变量EMoA数据根据模型EMoA方程计算而得。EMoA值越大，越倾向于体验性习得。

² 括号内为意大利语名词的汉语意思。

研究结果及体验性习得模式的跨语言普适性有待进一步探讨。

参考文献

- Altarriba, J., L. Bauer & C. Benvenuto. 1999. Concreteness, context availability, and imageability ratings and word associations for abstract, concrete, and emotion words [J]. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers* 31(4): 578-602.
- Bailey, D. 1997. *A Computational Model of Embodiment in the Acquisition of Action Verbs* [D]. Ph.D. dissertation. University of California, Berkeley.
- Barsalou, L.W. 2008a. Grounded cognition [J]. *Annual Review of Psychology* 59: 617-645.
- Barsalou, L.W. 2008b. Situating concepts [A]. In P. Robbins & M. Aydede (eds.). *Cambridge Handbook of Situated Cognition* [C]. New York: Cambridge University Press.
- Barsalou, L.W. 2010. Grounded cognition: Past, present and future [J]. *Topics in Cognitive Science* 2(4): 716-724.
- Coltheart, M. 1981. The MRC psycholinguistic database [J]. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* (33A): 497-505.
- De Groot, A., L. Dannenburg & J. Van Hell. 1994. Forward and backward word translation by bilinguals [J]. *Journal of Memory and Language* 33 (5): 600-629.
- Della Rosa, P., E. Cauterà, G. Vigliocco & S. Cappa. 2010. Beyond the abstract—concrete dichotomy: Mode of acquisition, concreteness, imageability, familiarity, age of acquisition, context availability, and abstractness norms for a set of 417 Italian words [J]. *Behavior Research Methods* 42 (4): 1042-1048.
- Gallese, V. & G. Lakoff. 2005. The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge [J]. *Cognitive Neuropsychology* 22 (3-4): 455-479.
- Gibbs, R. 2006. *Embodiment and Cognitive Science* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glenberg, A. 2008. Embodiment as a unifying perspective for psychology [J]. *Advanced Review* 1 (4): 586-596.
- Howell, S., D. Jankowicz & S. Becker. 2005. A model of grounded language acquisition: Sensorimotor features improve lexical and grammatical learning [J]. *Journal of Memory and Language* 53 (2): 258-276.
- Kousta, S., P. Della Rosa, S. Cappa & G. Vigliocco. 2007. The effect of mode of acquisition on lexical representation and processing [R]. Paper presented at the 13th Annual Conference on Architectures and Mechanisms for Language Processing, Turku, Finland.
- Lakoff, G. & M. Johnson. 1999. *Philosophy in the Flesh—The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought* [M]. New York: Basic Books.
- Meteyard, L., R. Cuadrado, B. Bahrami & G. Vigliocco. 2012. Coming of age: A review of embodiment and the neuroscience of semantics [J]. *Cortex* 48 (7): 788-804.
- Paivio, A. 1986. *Mental Representations: A Dual Coding Approach* [M]. New York: Oxford University Press.
- Paivio, A., J. Yuille & S. Madigan. 1968. Concreteness, imagery, and meaningfulness values for 925 nouns [J]. *Journal of Experimental Psychology* 76 (1): 1-25.
- Pexman, P., I. Hargreaves, P. Siakaluk, G. Bodner & J. Pope. 2008. There are many ways to be rich: Effects of three measures of semantic richness on visual word recognition [J]. *Psychonomic Bulletin & Review* 15 (1): 161-167.
- Schwanenflugel, P., C. Akin & W. Luh. 1992. Context availability and the recall of abstract and concrete words [J]. *Memory & Cognition* 20 (1): 96-104.
- Schwanenflugel, P., K. Harnishfeger & R. Stowe. 1988. Context availability and lexical decisions for abstract and concrete words [J]. *Journal of Memory and Language* 27 (5): 499-520.
- Smith, L. B., & Sheya, A. 2010. Is cognition enough to explain cognitive development? [J]. *Topics in Cognitive Science* 2 (4): 725-735.
- Stapleton, M. 2013. Steps to a properly embodied cognitive science [J]. *Cognitive Systems Research* 22-23: 1-11.
- Wauters, L., A. Tellings, W. van Bon & W. van Haaften. 2003. Mode of acquisition of word meanings: The viability of a theoretical construct [J]. *Applied Psycholinguistics* 24 (3): 76-86.
- Yap, M., P. Pexman, M. Wellsby, I. Hargreaves & M. Huff. 2012. An abundance of riches: Cross-task comparisons of semantic richness effects in visual word recognition [J]. *Frontier of Human Neuroscience* 6 (72): 72.
- 鲍贵, 2016, 输出任务类型和词语意象性对英语学习者词汇习得的影响[J], 《外语与外语教学》(6): 56-65, 74。

- 陈士法、宋丽洁、刘佳、杨连瑞, 2017, 词汇具体性 ERP 研究的新进展[J],《现代外语》(4): 575-582。
- 王寅, 2008, 认知语言学的“体验性概念化”对翻译主客观性的解释力[J],《外语教学与研究》(3): 211-217。
- 王寅, 2009, 语言体验观及其对英语教学的指导意义[J],《中国外语》(6): 63-68。
- 张钦、张必隐, 1997, 中文双字词的具体性效应研究[J],《心理学报》(2): 216-224。

作者简介

王金龙(1968—), 西南科技大学外国语学院英语系副教授。主要研究领域: 认知语言学、心理语言学、二语习得。电子邮箱: wangjinlong@swust.edu.cn

李文辉(1971—), 西南科技大学外国语学院大学英语系讲师。主要研究领域: 认知语言学、二语习得。电子邮箱: 496425483@qq.com

版权所有、

请勿随意传播

对二语语法学习成效中年龄效应的元分析研究¹

赵海永 罗少茜

北京师范大学

© 2018 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1) 65-72 页

提 要: 为探讨二语语法学习成效的年龄效应, 以及学习环境、测试条件和测试任务对其的影响, 本文采用元分析对相关研究进行整合和分析。基于早学者和晚学者语法学习成效平均分研究的3,886个样本计算出21个d值, 又从始学年龄和语法学习成效相关性研究的1,431个样本计算出17个Zr值。结果表明: 1) 整体来看, 二语学习越早, 语法成效越好 ($d=.92, Zr=-.840$); 2) 二语环境、限时和不限时条件下和听觉语法判断测试中, 早学者具有明显优势, 而在外语环境下和视觉语法判断测试中, 早学者优势不明显。

关键词: 元分析; 年龄效应; 二语语法学习成效

1. 引言

“年龄作为语言习得研究及语言政策制定中的关键问题, 具有重要的理论及现实意义。”(文秋芳 2010) 研究显示二语学习始学年龄是预测学习成效的最大变量, 能解释其30%左右的方差(Granena & Long 2013a)。语言的三大要素中, 大多数研究表明二语学习始学年龄与语音呈显著负相关, 但对词汇学习缺少负相关的证据, 而对语法学习成效影响的讨论还未达成一致意见。在语法学习年龄效应的研究中, 不同学习环境、不同测试条件和任务中的研究结果也不尽相同。虽然针对始学年龄和语法学习成效关系的综述文章很多, 但多从理论层面综述, 缺乏对研究结果的综合分析。为了深入了解始学年龄对语法学习成效的影响, 有必要对现有研究进行整合。这有助于进一步认识二语习得年龄效应, 对二语语法教学和测试有一定的参考价值。

元分析是一种带有创新的整合研究方法, 目

的在于发现研究中自变量、因变量和调节变量之间的关系。该方法以第一手研究为被试, 通过统计手段分析各项研究中变量之间的关系, 从而得出某一研究领域的综合结论, 它最大的优势在于严格遵守步骤, 采取统计手段对定量研究进行整合分析, 客观地总结以往研究结果(蔡金亭 2012)。二语研究领域元分析的典范是Norris & Ortega (2000) 关于二语教学研究的元分析。同类研究在国内外外语界使用较少(刘文宇、高荣涛 2011; 秦学峰、杨东英 2013; 邢加新、罗少茜 2014、2016), 而针对始学年龄和二语语法学习成效的元分析就更少见。虽然Qureshi (2016) 对二者关系的研究进行了元分析, 但该研究存在以下不足: 1) 文献截止到2012年; 2) 纳入的文献不仅包括形态句法研究, 还包括写作研究; 3) 纳入计算的效应量有的是始学年龄和总样本的相关系数, 有的是和子群样本的相关系数。本研究按照元分析的步骤和程序, 探讨始学年龄和语法学习成效的关系。

¹ 本文为北京市教育科学“十三五”规划2017年度重点课题“高中英语课程标准核心素养对学生表现效果的历时研究”(项目编号: CADA17076)的阶段性成果。

2. 研究设计

2.1 研究问题

本文的研究问题为：

- 1) 二语学习始学年龄和语法学习成效的关系如何？
- 2) 学习环境、测试条件和测试任务在多大程度上影响二者的关系？

2.2 文献检索及筛选标准

本研究文献来自 ProQuest 系列、Science Direct、SAGE Journals Online 等数据库。所用关键词有：

- 1) age constraints on second language acquisition;
- 2) age of onset;
- 3) age and ultimate attainment;
- 4) age and second language acquisition;
- 5) age factor in second language acquisition;
- 6) effect of age in second language acquisition;
- 7) problem of age in second language acquisition;
- 8) effects of starting age;
- 9) ultimate attainment in second language acquisition;
- 10) maturational constraints in second language acquisition;
- 11) critical period effects in second language acquisition;
- 12) sensitive period for acquisition.

来源期刊有：1) *Applied Linguistics*; 2) *Applied Psycholinguistics*; 3) *Bilingualism: Language and Cognition*; 4) *International Journal of English Studies*; 5) *International Journal of Multilingualism*; 6) *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*; 7) *ITL: Review of Applied Linguistics*; 8) *Journal of Cognitive Neuroscience*; 9) *Journal of Memory and Language*; 10) *Journal of Psycholinguistic Research*; 11) *Language Learning*; 12) *Modern Language Journal*; 13) *Psychological Science*; 14) *Second Language Research*; 15) *Studies in Second Language Acquisition*; 16) *System*; 17) *TESOL Quarterly*; 18) *The Canadian Modern Language Review*.

文献筛选步骤和标准如下：

笔者先进行数据库筛选，再辅以手工检索：

首先通过浏览标题，保留始学年龄对语法学习成效影响的实证研究，剔除非实证研究；然后通过阅读摘要剔除不符合本次元分析所需的文献；最后阅读全文，确定纳入本研究的原始实证研究。纳入本研究的文献需满足以下条件：

- 1) 探究始学年龄和二语水平的关系；
- 2) 测量学习者的形态句法水平；
- 3) 有早学者和晚学者分组以便进行比较；
- 4) 提供了样本量、均值、标准差、相关系数、 t 值和 F 值等信息；
- 5) 提供了早学组和晚学组的比较设计或始学年龄和语法学习成效相关设计；
- 6) 文章发表时间为1967—2016年；
- 7) 博士论文和期刊论文中使用同一样本的研究只取其一。

本文不包括以下文献：

- 1) 始学年龄与其他语言知识关系的研究，如语音、词汇等；
- 2) 将目的语本族语者和高水平二语学习者比较的研究；
- 3) 二语学习起始速度的研究；
- 4) 未提供计算效应量所需足够信息的实证研究。

经过以上步骤，共筛选出符合要求的文献20篇，其中两篇为博士论文。

2.3 研究特征编码

在元分析中对纳入的研究特征进行编码是重要一步。本研究编码包括以下信息：1) 文献信息：作者、出版年份；2) 学习环境：二语/外语环境、居住/学习时长；3) 研究方法：样本量、被试的母语和二语、移居/始学年龄、测试时年龄、工具信度系数、限时/不限时、听觉/视觉测试；4) 测量指标：语法测试平均分、标准差、始学年龄和语法学习成效相关系数、 t 值、 F 值等。

2.4 效应量计算

本研究提取的是连续性变量计量资料，通常使用的效应指标有相关系数 r 、均数差、加权均数差、标准化均数差和 Z_r 值。在计算不同年龄组的平均分时，本研究使用标准化均数差，通常采用Cohen's d 值作为效应量。在探讨始学年龄和语法

学习成效相关性时,通过文献所报道的 r 值计算 Zr 值,该系数能将纳入的数据标准化。

收集第一手文献并将其编码后,发现有些文献报道的信息不全面,主要表现为:

1) 比较了三个及以上子群组的平均分和标准差(如Granena & Long 2013b)。笔者将始学年龄在15岁及以下的二语被试定义为早学组,15岁

以上的被试定义为晚学组(见Abrahamsson 2012; Granena 2012)。根据Review Manager 5.3提供的公式将子群组的数据资料分别合并成早学组和晚学组的平均分、标准差。如Seol (2005)将3—7岁、8—10岁和11—15岁等三个子群组合并为早学组,而将16—24岁和25—34岁等两组合并为晚学组。计算公式如表1:

表1 计算公式

	组 1	组 2	合并后
样本量 (N)	N_1	N_2	N_1+N_2
平均分 (M)	M_1	M_2	$\frac{N_1M_1+N_2M_2}{N_1+N_2}$
标准差 (SD)	SD_1	SD_2	$\sqrt{\frac{(N_1-1)SD_1^2 + (N_2-1)SD_2^2 + \frac{N_1N_2}{N_1+N_2}(M_1^2+M_2^2-2M_1M_2)}{N_1+N_2-1}}$

如需合并三个及以上的组,则先将组1和组2合并为生成组(1+2),然后再将组(1+2)与组3合并为生成组(1+2+3),以此类推。

2) 只报道了早学组和晚学组的平均分,但没报道其标准差(如DeKeyser *et al.* 2010)。此类文献则先计算两组被试的均数差(MD),然后结合 T 检验中的 t 值计算均数差标准误(SE), $SE = \frac{MD}{t}$,以此推断出两组被试的平均标准差, $SD = \frac{SE}{\sqrt{\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}}}$ 。

3) 同一篇文章报道了两个不同的研究(如McDonald 2000),或同一篇文章使用不同条件、不同任务对被试进行测试(如Granena 2012),或历时研究分别报道两次测试的平均分和标准差(如Pfenninger 2016)。笔者将此类文献中每一次研究和任务视为单独研究,其效应量被逐一计算,并分别标注,如McDonald 2000a、2000b。通过以上方式,本研究共计算出21个 d 值和17个 Zr 值。

2.5 分析工具

本研究使用Review Manager 5.3计算效应量 d 值,使用Comprehensive Meta Analysis Version 2.0计算 Zr 值。

3. 结果与讨论

3.1 二语语法学习年龄效应

虽然Johnson & Newport (1989)的研究存在些许不足,但该研究被认为是二语语法年龄效应

研究的里程碑作品。后续很多研究证实或证伪该研究,其中Abrahamsson (2012)、DeKeyser *et al.* (2010)发现始学年龄与学习成效呈显著负相关,Birdsong & Molis (2001)等发现始学年龄与语法学习成效相关不显著,早学者和晚学者不存在显著差异。而外语环境下的研究并不支持早学者具有优势(Larson-Hall 2008; Pfenninger 2016)。

为探讨始学年龄和语法学习成效的关系,笔者首先计算相关研究中两组被试的标准化均数差。表2呈现了纳入元分析的21个研究中早学组和晚学组的均值、标准差、样本量、加权系数、效应量和95%的置信区间。元分析要求首先对各个独立研究的同质性进行检验。RevMan提供了两种同质性检验的方法:1) Q 统计量检验法。 Q 服从自由度为 $K-1$ (K 为所纳入独立研究的总数)的 χ^2 分布。若 χ^2 分布 $p > .05$,则说明各研究具有同质性,若 $p \leq .05$ 则各研究具有异质性;2) I^2 统计量检验。当 $I^2=0\%$ 时,表明各研究具有同质性, I^2 统计量越大异质性就越大,异质性的低、中、高程度分别用 I^2 统计量25%、50%、75%表示(王丹等 2009)。表2显示 Q 统计量的 χ^2 为572.37 ($p < .05$)且 I^2 为97%,均表明所纳入的21项研究具有异质性,因此笔者选择随机效应模型合并统计量。

效应量合并后,95%的置信区间为[.49, 1.34],总效应量为.92,为大效应量(Cohen 1988)。说明将样本扩大到3,886人,早学者的语法学习成效比晚学者高0.92个标准差,且达到显著水平($Z =$

表2 二语语法成绩平均分效应量

序号	纳入研究	早学组			晚学组			权重系数	标准均数差随机效应模型	
		均值	标准差	样本量	均值	标准差	样本量		效应量	95%置信区间
1	Seol 2005	171.48	11.11	17	129.06	22.42	16	2.61	[1.65,3.56]	
2	Johnson & Newport 1989	253.06	16.33	23	210.30	22.80	23	2.12	[1.38,2.85]	
3	Granena 2012a	76.24	10.07	50	57.63	7.90	50	2.04	[1.55,2.53]	
4	Granena 2012b	79.39	9.73	50	60.47	9.28	50	1.97	[1.49,2.46]	
5	Granena 2012d	76.77	9.13	50	61.27	9.05	50	1.69	[1.23,2.15]	
6	McDonald 2000a	92.80	4.30	14	79.40	10.60	14	1.61	[.74,2.48]	
7	Granena 2012c	72.03	10.18	50	57.88	8.39	50	1.51	[1.06,1.95]	
8	Birdsong & Molis 2001	263.29	6.52	29	234.50	26.90	32	1.42	[.85,1.99]	
9	DeKeyser <i>et al.</i> 2010a	187.27	15.14	11	166.72	15.14	12	1.33	[.41,2.25]	
10	Huang 2014	85.02	6.91	82	76.00	7.00	36	1.29	[.87,1.72]	
11	Granena & Long 2013b	74.07	8.51	47	64.25	5.70	18	1.24	[.65,1.82]	
12	Abrahamsson 2012	53.00	8.81	101	45.00	5.29	99	1.09	[.80,1.39]	
13	DeKeyser <i>et al.</i> 2010b	181.70	20.70	13	158.70	20.70	7	1.06	[.07,2.05]	
14	Johnson 1992	248.18	8.72	18	240.67	11.66	9	.75	[-.08,1.57]	
15	McDonald 2000b	87.20	9.40	14	82.70	7.80	10	.49	[-.33,1.32]	
16	Larson-Hall 2008	114.70	10.70	61	112.30	10.10	139	.23	[-.07,.53]	
17	Pfnninger 2016a	24.20	3.78	100	23.45	3.41	100	.21	[-.07,.49]	
18	Qureshi 2015	78.81	12.51	225	81.24	13.09	110	-.19	[-.42,.04]	
19	Pfnninger 2016b	41.93	3.31	100	42.95	2.79	100	-.33	[-.61,-.05]	
20	Dwaik & Shehadeh 2015	6.77	3.47	940	8.15	3.01	906	-.42	[-.52,-.33]	
21	Cenoz 2002	12.60	5.58	30	23.20	5.58	30	1.88	[-.249,-1.26]	
总量(95% CI)		2,025			1,861			97	.97	[.49,1.34]

Heterogeneity: Tau²= .89; Chi²=572.37, df=20 ($p<.00001$); I²=97%

Test for overall effect: Z=4.22 ($p<.0001$)

4.22, $p < .0001$)。在纳入的21项研究中,有13项研究的效应量大于1,均为二语环境下的研究。在其他8项研究中,有4项研究的效应量为负值,除Qureshi (2015)外,其他3项研究的置信区间均不包含0;另外4项研究中,有3项研究的效应量为小效应量,1项研究的效应量为中等效应量,且这4项研究的置信区间均包含0;除Johnson (1992)和McDonald (2000b)外,其余6项均为外语环境下的研究。

本研究采取随机效应模型计算各个独立研

究的Zr值(见表3)。共有17项研究纳入相关计算,总的效应量 $Zr = -.840$,为大效应量,所有效应量Zr均为负值,表明随着始学年龄的增长,语法学习成效逐渐减弱,支持早学者具有优势。其中Larson-Hall (2008)是外语环境下的研究($Zr = -.400$),为小效应量,其余16项研究均是二语环境下的研究,其效应量为中等到大效应量($-1.249 \sim -.604$)。该结果证实了两组被试平均分差异的比较结果,支持二语学习越早,语法成效越好。

表3 始学年龄与语法成绩相关性效应量

序号	纳入研究	被试人数	Zr	标准误	方差	95%置信区间		Z	P
						最低值	最高值		
1	Seol 2005	34	-1.249	.180	.032	-1.601	-.897	-6.954	.000
2	DeKeyser <i>et al.</i> 2010a	76	-1.099	.117	.014	-1.323	-.869	-9.387	.000
3	DeKeyser <i>et al.</i> 2010b	62	-1.071	.130	.017	-1.327	-.816	-8.230	.000
4	Johnson & Newport 1989	46	-1.020	.152	.023	-1.319	-.721	-6.691	.000
5	Birdsong & Molis 2001	61	-1.020	.131	.017	-1.278	-.763	-7.771	.000
6	Patkowski 1980	67	-.950	.125	.016	-1.195	-.705	-7.604	.000
7	Granena & Long 2013b	65	-.929	.127	.016	-1.178	-.680	-7.313	.000
8	Flege <i>et al.</i> 1999	240	-.873	.065	.004	-1.001	-.746	-13.443	.000
9	Jia 1998	105	-.829	.099	.010	-1.023	-.635	-8.374	.000
10	Johnson & Newport 1991	21	-.741	.236	.056	-1.203	-.279	-3.146	.002
11	DeKeyser 2000	57	-.741	.136	.019	-1.008	-.475	-5.448	.000
12	Huang 2014	118	-.725	.093	.009	-.908	-.542	-7.775	.000
13	McDonald 2000a	28	-.709	.200	.040	-1.101	-.317	-3.545	.000
14	Amrahamsson 2012	200	-.693	.071	.005	-.833	-.554	-9.729	.000
15	McDonald 2000b	24	-.678	.218	.048	-1.105	-.250	-3.105	.002
16	Johnson 1992	27	-.604	.204	.042	-1.004	-.204	-2.960	.003
17	Larson-Hall 2008	200	-.400	.071	.005	-.540	-.260	-5.615	.000
	总量	1,431	-.840	.057	.003	-.952	-.728	-14.744	.000

3.2 不同学习环境、不同测试条件下和不同任务中的语法学习年龄效应

为探讨不同学习环境下始学年龄对学习成效的影响,笔者根据二语环境和外语环境将研究分类。笔者从二语环境下的研究中提取15个效应量,当将所有效应量合并后,95%的置信区间为[1.25,1.73],总效应量为1.49,为大效应量。表明

二语环境下,当样本量扩大到1,045人时,早学者的语法学习成效比晚学者高1.49个标准差,且达到显著意义($Z = 12.12, p < .01$),相关分析 $Zr = -.874$,表明二语早学者在语法学习成效上具有优势。但二语环境下的各研究样本量较小,只有3项研究的样本量超过100,有的研究样本量甚至低于30人(如McDonald 2000)。所以,在二语环境下,

早学者语法学习的优势还需要大样本研究的证实。笔者从外语环境下的研究中提取6个效应量,当将所有效应量合并后,95%的置信区间为[-.65,.01],总效应量为-.32,为小效应量,表明外语环境下,当样本量扩大到2,841人时,早学者的语法学习成效比晚学者低.32个标准差,且不具统计学意义($Z=1.88, p=.06>.05$),说明外语早学者没有明显优势,而只有Larson-Hall(2008)报道了相关系数, $Zr=-.400$ 。除Cenoz(2002)的样本量为60,其余几项研究的样本数量都在200以上。在这6项研究中,Larson-Hall(2008)与Dwaik & Shehadeh(2015)的被试将英语作为第二外语来学习,其余研究中被试都将英语作为第三外语来学习。无论是研究的总量,还是所选被试,外语环境下还需要更多的研究论证。

不同测试条件对早学者和晚学者的学习成效亦产生影响。在以往研究中,针对同一批被试所使用的测试相对单一。而Granena(2012)分别在限时和不限时条件下实施听觉和视觉两种类型的语法判断,研究表明,所有被试不限时语法判断的表现优于限时语法判断。在四项语法判断中,早学者的表现显著优于晚学者。与限时语法判断相比,晚学者在不限时语法判断中的成绩提高近20%。说明晚学者在显性语法测试和不限时任务中能取得更好的成绩。McDonald(2000, 2006)认为晚学者工作记忆能力较低、词汇解码能力较弱、二语加工速度较慢,因此晚学者面对听觉形式或限时任务的二语句子时会遇到加工困难。这说明在有压力的情况下,影响语法能力的是加工困难而不是年龄因素。

在限时条件下,笔者共提取11个效应量,当将所有效应量合并后,95%的置信区间为[.38, 1.56],总效应量为.97,为大效应量。表明在限时条件下,当样本量扩大到2,870人时,早学者的语法学习成效比晚学者高0.97个标准差,且达到显著水平($Z=3.22, p=.001<.05$)。在不限时条件下,笔者共提取10个效应量,当将所有效应量合并后,95%的置信区间为[.16, 1.56],总效应量为.86,为大效应量。这表明在不限时条件下,当样本量扩大到1,016人时,早学者的语法学习成

效比晚学者高0.86个标准差,且具有统计学意义($Z=2.40, p=.02<.05$)。

影响语法学习成效的第三个因素是测试形式。在使用语法判断测量学习者语法学习成效的研究中,多数研究采用听觉形式语法判断,而少数采用视觉或纸笔形式语法判断,这些研究大多对同一批被试采用一种测试任务;而有些研究对同一批被试采用不同形式的测试任务(如Granena 2012)。

在使用听觉形式测试的研究中,笔者共提取12个效应量,当将所有效应量合并后,95%的置信区间为[.98, 1.85],总效应量为1.41,为大效应量。这表明在听觉形式的测试中,当样本量扩大到900人时,早学者的语法学习成效比晚学者高1.41个标准差,且具有统计学意义($Z=6.35, p<.05$)。在使用视觉形式测试的研究中,笔者共提取9个效应量,当将所有效应量合并后,95%的置信区间为[-.23, .80],总效应量为.28,为小效应量。这表明在视觉形式测试中,当样本量扩大到2,986人时,早学者的语法学习成效比晚学者高.28个标准差,但不具有统计学意义($Z=1.08, p=.28>.05$)。始学年龄对语法学习成效的影响在听觉形式语法测试中($Zr=-.855$)比在视觉形式语法测试中($Zr=-.704$)要强。分析表明,在针对外语学习者语法学习成效的研究中,使用听觉形式语法测试对被试语法水平进行测量的研究较缺乏,将来可尝试用此类任务探讨外语学习者的学习成效。

以上结果表明,在整体上、二语环境中、限时和不限时条件下以及听觉任务中,平均分效应量在.86—1.49之间为大效应量,支持语法学习早学者具有优势,而外语环境下和视觉任务中的效应量为小效应量则不支持早学者具有优势。二语环境下早学者具有优势的原因可能是因为学习者在沉浸式的环境中生活和学习,能够持续不断地接触到大量高质量的二语输入,并且课堂内外都有机会使用二语,这有助于早学者发挥隐性学习机制,从而促其优势得以体现(DeKeyser 2000)。而外语环境下,外语学习主要发生在课堂中,外语来源为课本和教师,基于课堂的传统外语教学主要是显性学习,外语学习有限的时长和密度不

能帮助早学者发挥优势,而且外语输入的质和量不能给学习者提供隐性学习所需要的环境。一般而言,课堂环境下外语学习的最低标准为学习者每年需要系统接触200小时的目的语(Nunan 2002)。虽然有研究报道学习者获得了大量的学习时长,如416小时和726小时(Muñoz 2006)、1,923小时(Larson-Hall 2008),但远低于二语环境下至少居住5年至10年所接触到的二语时长(DeKeyser 2000)。早学者的优势只有在浸入式的学习环境下才可得以体现。

在限时和听觉任务中,早学者和晚学者的语法成绩差异均大于其对应的非限时和视觉任务中二者的差异。这表明在需要更强的认知加工能力的任务中,晚学者由于加工能力和解码能力下降,具有较大的加工困难,而早学者更具优势(McDonald 2000, 2006),早学者在听觉和限时任务中加工的速度更快一些。这也表明在一定程度上,以往研究的差异可能是由所采用的研究方法所造成的。

4. 结语

本研究使用元分析探讨了不同测试环境、测试条件和测试任务中语法学习成效的年龄效应。

研究发现,始学年龄与语法成绩均呈显著负相关,除视觉形式测试和外语环境下d值为小效应量外,其余测试中d值均为大效应量,支持早学者在语法学习上具有优势。

研究启示:1)年龄效应研究多在二语环境下进行,且样本量较小;外语环境下的研究较少,可在外语环境下使用大样本、采用听觉任务进一步探讨始学年龄对语法学习成效的影响;2)此类研究多使用语法判断,缺少其他测试的研究,如元语言知识测试,今后可使用多种形式的测试对同一批被试进行测量;3)研究多采用共时方法探讨不同始学年龄学习者的语法学习成效,以后可采取历时研究对被试多次重复测试;4)在现有研究中,数据报道不够全面,以后此类研究应报道研究工具的信度、不同年龄组的平均分、标准差、*t*值、*f*值、始学年龄-语法成绩的相关系数,以便比较不同研究;5)相关研究进行数据分析时使用

较多的方法是相关分析、*T*检验和ANOVA,将来研究中的数据分析可采用其他方法报道数据,如多元回归。

研究局限:1)本研究没有对语法判断中不同任务刺激和具体语法结构进行分析;2)本文使用Review Manager 5.3提供的公式合成效应量。今后可尝试分析不同始学年龄学习者在不同任务刺激及具体语法结构上是否存在差异,还可尝试其他效应量计算器合成效应量。

参考文献

- Abrahamsson, N. 2012. Age of onset and nativelike L2 ultimate attainment of morphosyntactic and phonetic intuition [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 34 (2): 187-214.
- Birdsong, D. & M. Molis. 2001. On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition [J]. *Journal of Memory and Language* 44 (2): 235-249.
- Cenoz, J. 2002. Age differences in foreign language learning [J]. *ITL: International Journal of Applied Linguistics* 135 (1): 125-142.
- Cohen, J. 1988. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd Ed.)* [M]. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DeKeyser, R. M. 2000. The robustness of critical period effects in second language acquisition [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 22 (4): 499-533.
- DeKeyser, R. M., I. Alfi-Shabtay & D. Ravid. 2010. Cross-linguistic evidence for the nature of age effects in second language acquisition [J]. *Applied Psycholinguistics* 31 (3): 413-438.
- Dwaik, R. & A. Shehadeh. 2015. The starting age and ultimate attainment of English learning in the Palestinian context [J]. *English Language Teaching* 8 (10): 91-99.
- Flege J. E., G. H. Yeni-Komshain & S. Liu. 1999. Age constraints on second-language acquisition [J]. *Journal of Memory and Language* 41 (1): 78-104.
- Granena, G. 2012. Age Differences and Cognitive Aptitudes for Implicit and Explicit Learning in Ultimate Second Language Attainment [D]. Ph.D. dissertation. Maryland: University of Maryland.

- Granena, G. & M. Long. 2013a. *Sensitive Periods, Language Aptitude, and Ultimate L2 Attainment* [M]. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Granena, G. & M. Long. 2013b. Age of onset, length of residence, language aptitude, and ultimate L2 attainment in three linguistic domains [J]. *Second Language Research* 29 (3): 311-343.
- Huang, B. H. 2014. The effects of age on second language grammar and speech production [J]. *Journal of Psycholinguistic Research* 43 (4): 397-420.
- Jia, G. X. 1998. Beyond Brain Maturation: The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition Revisited [D]. Ph.D. dissertation. New York: New York University.
- Johnson, J. S. 1992. Critical period effects in second language acquisition: The effect of written versus auditory materials on the assessment of grammatical competence [J]. *Language Learning* 42 (2): 217-248.
- Johnson, J. S. & E. L. Newport. 1989. Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language [J]. *Cognitive Psychology* 21 (1): 60-99.
- Johnson, J. S. & E. L. Newport. 1991. Critical period effects on universal properties of language: The status of subadjacency in the acquisition of a second language [J]. *Cognition* 39 (3): 215-258.
- Larson-Hall, J. 2008. Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation [J]. *Second Language Research* 24 (1): 35-63.
- McDonald, J. L. 2000. Grammaticality judgments in a second language: Influences of age of acquisition and native language [J]. *Applied Psycholinguistics* 21 (3): 395-423.
- McDonald, J. L. 2006. Beyond the critical period: Processing-based explanations for poor grammaticality judgment performance by late second language learners [J]. *Journal of Memory and Language* 55 (3): 381-401.
- Muñoz, C. 2006. *Age and the Rate of Foreign Language Learning* [M]. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nunan, D. 2002. The impact of English as a global language: Policy and planning in greater China. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 7 (1): 1-15, 423.
- Norris, J. M. & L. Ortega. 2000. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis [J]. *Language Learning* 50 (3): 417-528.
- Patkowski, M. S. 1980. The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language [J]. *Language Learning* 30 (2): 449-472.
- Pfenniger, S. E. 2016. The literacy factor in the optimal age discussion: A five-year longitudinal study [J]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19 (3): 217-234.
- Qureshi, M. A. 2015. Age and Knowledge of Morphosyntax in English as an Additional Language: Grammatical Judgment and Error Correction [D]. Ph.D. dissertation. Arizona: Northern Arizona University.
- Qureshi, M. A. 2016. A meta-analysis: Age and second language grammar acquisition [J]. *System* (60): 147-160.
- Seol, H. 2005. The critical period in the acquisition of L2 syntax: A partial replication of Johnson and Newport [J]. Teacher College, *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 5 (2): 1-30.
- 蔡金亭. 2012. 元分析在二语研究中的应用 [J]. 《外语教学与研究》(1): 105-115.
- 刘文字、高荣涛, 2011. 元认知策略培训对中国学生英语写作影响的元分析研究 [J]. 《外语教学》(2): 60-63.
- 秦学锋、杨东英, 2013. 系统评价软件RevMan在外语元分析研究中的运用 [J]. 《河北联合大学学报》(4): 132-138.
- 王丹、翟俊霞、牟振云等, 2009. Meta分析中的异质性及其处理方法 [J]. 《中国循证医学杂志》(10): 1115-1118.
- 文秋芳, 2010. 《二语习得重点问题研究》[M]. 北京: 外语教学与研究出版社.
- 邢加新、罗少茜, 2014. 不同形式修正性反馈在中国大学生英语写作中的作用比较——一项基于国内研究的元分析 [J]. 《中国外语教育》(4): 78-86.
- 邢加新、罗少茜, 2016. 任务复杂度对中国英语学习者语言产出影响的元分析研究 [J]. 《现代外语》(4): 528-538.

作者简介

赵海永(1981—), 北京师范大学文学院(珠海校区)博士后, 讲师。主要研究领域: 应用语言学。电子邮箱: zhyzhaohaiyong@126.com

罗少茜(1961—), 北京师范大学外国语言文学学院教授。主要研究领域: 应用语言学。电子邮箱: sgluosheila@bnu.edu.cn

“尽头在远方”——通用英语向学术英语转型期外语教师的困惑来源及建议¹

高原

中国科学院大学

© 2018 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (4), 73-80 页

提 要: 学术英语是近几年高校英语教学改革热点之一, 而处在通用英语向学术英语转型期的外语教师面临诸多困难。本研究旨在明晰学术英语改革带给外语教师的困惑来源并提出应对之策。研究采访了13位正在经历转型的外语教师, 发现困惑主要有四个来源: 学术界、学校和院系的指导性意见不够明确; 外语教师心理负担过重, 知识结构不全, 实践经验不足; 学生对学术英语的重要性以及自身需求认识不足, 教师团队的内部合作在理念上的不一致甚至冲突。本研究希望为正在或即将进行英语教学改革转型的外语教师群体提供参考和借鉴。

关键词: 学术英语; 转型; 教师; 困惑来源

1. 引言

教育部最新版的《大学英语教学指南》中提出: 大学英语在注重发展学生通用语言能力的同时, 应进一步增强其学术英语或职业英语交流能力和跨文化交际能力, 以使学生在日常生活、专业学习和职业岗位等不同领域或语境中能够用英语有效地进行交流。可见, 在大学英语新一轮改革中, 通用英语与学术英语互为补充(文秋芳 2014), 并重推进的大方向已日渐明朗。

英语教师是教学改革成败的关键(束定芳、陈素燕 2009; 夏纪梅 2007; 王守仁、王海晔 2011)。“英语教师对ESP的态度是进行学术英语转型的关键”(蔡基刚 2013: 9)。学术英语转型“最难以克服的难题在于大学英语教师的角色变换和自我提升”(严世清 2017: 32)。因此, 我们应认真倾听一线教师的挣扎与拼搏、困惑与应对, 为外语同行提供参考、激发思考, 以促进新一轮英语教学改革的逐步推进和平稳发展。

2. 研究背景

学术英语在世界各个地区均有发展。可是, 各地学术英语项目基于自身的学术历史和社会现实, 形成了各具特色的发展现状(Labassi 2010: 20), 众多学术英语项目虽有共性, 却不可能规定统一的要求或标准。而绝大多数学术英语教师均由通用英语转型而来(Campion 2016), 他们离开舒适区, 转型踏入陌生的未知领域(a strange and uncharted land)(Hutchinson & Waters 1990: 158), 缺乏职业安全感(Alexander 2007)。然而目前, 对英语教师如何在转型过程中克服困难却鲜有研究(Campion 2016: 60; Wu & Badger 2009)。

本研究深度采访13位正处在学术英语转型期的英语教师, 试图回答的研究问题是: 学术英语转型期英语教师的困惑源自哪些方面? 面对这些困惑来源, 本文也提出了相应的建议。

¹ 本文为2018年北京市社会科学基金项目“北京高校学术英语教师的专业发展研究”(项目编号: 18YYB002)、中国科学院大学院所合作项目“认知语言观的心理学实证研究”(项目编号: Y652023Y00)和中国科学院大学校部2017年度大学生创新实践项目“经济管理类学术英语的语料库建设”(项目编号: 2017D086)的阶段性成果。

3. 研究设计

3.1 采访对象

13位受访者来自中国科学院大学，一所所以“科教融合”为教育理念的高校，对学术英语有着刚性的需求。中国科学院大学从2016年5月开始学术英语改革，目前正在艰难地跨越转型，因此这所大学外语老师的声音能够在一定程度上代表同样进行学术英语转型的英语教师的集体心声。

受访者从教育背景上讲，有硕士和博士；从

职称上讲，有讲师和副教授；从教学年限上讲，有新入职1年的青年教师，也有从事外语教育24年的资深教师；从工作分工的角度讲，有组织学术英语教学的管理者也有普通教师；从学术英语实践的角度讲，有已经开始开设学术英语课程的老师，也有正在积极准备并即将开设课程的老师，有已经启动学术英语教材编写的老师，也有还未进入教材编写工作的老师（见表1）。研究充分考虑到受访者身份背景的多样性，以期更全面地代表外语教师的群体。

表1 受访者背景信息

受访者	性别	学历	职称	教龄(年)	是否从事管理工作	是否开设过学术英语课程	是否编写过学术英语教材
A	女	博士	副教授	17	否	是	否
B	女	博士	讲师	2	否	是	否
C	女	博士	副教授	19	否	否	否
D	女	在读博士	副教授	19	否	否	是
E	女	博士	副教授	10	否	是	否
F	女	硕士	副教授	24	否	否	是
G	女	硕士	副教授	13	否	否	是
H	女	硕士	副教授	23	否	否	否
I	女	硕士	副教授	16	是	否	是
J	女	硕士	讲师	3	否	是	否
K	男	博士	讲师	1	否	否	是
L	男	硕士	讲师	3	否	是	否
M	男	硕士	讲师	3	否	否	是

3.2 数据收集

访谈准备开始前，受访者可就与本次访谈相关的任何问题，如访谈的目的、个人信息的保密等向采访者提问，待受访者所关心的全部问题得到解答后，受访者和采访者在知情同意书上签字。

研究采取半结构式访谈。采访者根据研究目的和研究问题，准备好访谈提纲（见表2），包括导入问题、宏观问题、侦测性问题和收尾问题（杨鲁新等 2013；杨延宁 2014）。

表2 访谈问题

导入问题	你的教龄有几年?
宏观问题	你如何看待学术英语改革? 学术英语改革对学生的意义是什么?
侦测问题	学术英语改革对外语教师的意义是什么? 你在学术英语转型中遇到哪些困难?最大的困难是什么?有何解决办法?
收尾问题	你对学术英语改革有何建议与展望?

采访者与受访者均为同事关系,其中一名受访者主动要求接受采访,研究采取一对一的单独访谈,在访谈过程中进行录音。采访者向受访者说明访谈是对外语教学改革的客观记录,以期为更大的外语教师群体提供借鉴,受访者的个人信息不会以任何方式泄露,个人利益也不会受到任何程度的损害。这一说明发生在受访者在知情同意书上签字之后,知情同意书上同样有着“个人信息不会泄露”以及“个人利益不会有损”的字样。通过书面文件和口头承诺的双重保证,以期达到受访者可以实话实说的目的。而且,为避免导向性干预,采访者向受访者解释清楚自己不会频繁地参与讨论,受访者的每一次表达完成后采访者才会进行下一轮提问,受访者因此能够充分地畅所欲言。由于受访者不同的表达特点和健谈程度,访谈持续21分钟至80分钟不等,共用时7小时53分钟,转写成104,019字的文本(其中采访者提出问题并解释问题的部分转写较为简略),转写完毕的文本随后发给受访者,请受访者确认文本是否真实记录了访谈过程。其中,两名受访者找到采访者并当面指出文本中的几处不够准确的转写,还有两名受访者在文本中将理解有误之处用颜色标出,并通过电子邮件反馈给采访者。总体来说,受访者对此次采访表现出非常认真的态度,能够体现外语教师对于通用英语向学术英语转型的严肃思考。

3.3 数据整理

数据整理基于扎根理论(Strauss & Corbin 1998),即研究结论完全立足于对原始资料的整理、分析和浓缩。数据整理共分五步。第一步标识转写文本中所有涉及困难和对策的部分,以下

各步的处理将只针对第一步的标识部分。第二步为数据预编码,通过反复阅读文本,根据研究问题进行标注,特别关注反复出现的表达,如“老师得多多关注理工科写论文跟我们自身专业的区别”(受访者I)、“问卷调查采访的这些方法跟理工科用的方法不相关”(受访者L)。本阶段只对文本文字作简要摘录、缩写或转述,不作抽象命名,本研究称之为数据预编码。第三步为一级编码,这一阶段着力发现预编码之间可能存在的关联,将相关编码归类。比如第二步中的“专业区别”“方法不相关”就可聚类为“文理差异带来的困难”。第四步为二级编码,反复阅读文本和一级编码,直到主题慢慢浮现。以一级码“文理差异带来的困难”为例,实际上这是教师“知识结构不全”的一个方面,如果英语教师对理工科的规范和方法有所了解,就不会把人文学科的规范和方法灌输给理工科学生,从而造成授课内容和学生需求的错位。二级编码发觉一级编码之间的关联,并抽象出相应的主题。第五步为三级编码,仍需反复阅读文本和二级编码,发掘主题与主题之间的关联,比如“知识结构不全”属于“教师自身因素带来的困惑”,其他的自身因素还包括“心理负担过重”“实践经验不足”等。

4. 研究发现

我们发现学术英语转型阶段的外语教师的困惑主要源自四个方面:上级指导、自身因素、授课对象和实践团队。

4.1 指导意见不明带来的困惑

对于外语教师而言,指导性意见来自三个方面:学术界、学校和院系。

学术界没有明确有关学术英语的纲领性意见，各个院校在制定大纲、设置课程和进行评估时缺乏参照性标准。一方面，学术英语的开展的确应立足本校实际，但另一方面，一线教师迫切期待学术界能够针对学术英语改革提出权威性指导意见。

现在进展的工作虽然有很多可以参考，但是参考的东西很多是试用性的，像摸着石头过河一样，每走一步都是很茫然的。(受访者G)

学校政策往往给学术英语改革带来直接影响。老师们担心，如果学校无法给予长期稳定的倾斜政策，教学改革将很难达成最初设定的目标。老师们希望得到学校方面充分的肯定，学校的政策支持能够坚定大家开展学术英语教学的决心。

这是全学校的改革，不是我们外语系的改革。他们需要给更大的重视，无论是学分还是课时，都需要提高，才能完成学校给我们设立的目标。(受访者M)

在院系层面，虽然学术英语改革不可能一步到位，但如果前期的准备工作没有尽可能地全面深入，授课教师难免会感到困惑。院系应充分考虑学术英语改革对一线教师产生的冲击，应与每一位任课老师详细沟通有关学术英语的基本方向、课程目标及授课重点等，制定相对完善的整体规划并清楚地交代给任课老师。学术英语转型之初，老师们普遍感到茫然，整体规划有助于他们明晰自身定位，减少茫然带来的无助感。

接下来咱们的发展重点是什么，我是一个老师，我对系里要有点什么贡献？我要怎么做啊？其实我有时候也感到很困惑，分成本科学术、硕士学术，将来博士生可能也有，这是将来要发展的方向吗？我能做什么？我能贡献什么？(受访者C)

学术英语改革是一个“牵一发而动全身”(受访者M)的巨大工程，院系层面在形成整体规划的同时，还应尽量考虑各环节的工作细节，否则在实际操作中就会遇到问题。

口头报告的评估也好大一张纸，好多条的，那些都是上课没有讲过的，包括你的introduction里面要讲什么，那个eye contact，有没有signal conclusions, signal ending。(受访者J)

4.2 外语教师自身因素带来的困惑

“心理负担过重”“知识结构不全”“实践经验不足”等外语教师的自身因素造成了学术英语教师的最大困惑。

“心理负担过重”普遍存在。学术英语的改革意味着老师们不得不“打碎过去”(受访者F)、“颠覆自我”(受访者H)，被迫面对教学生涯中的一个“急转弯”(受访者G)。

下学期我要教了，我很恐慌……内心的纠结挣扎是可以预想到的。(受访者H)

但是恐惧虽然存在，却未必是压倒性的，很多老师在恐慌的同时并不是不愿意接受挑战。

下学期这个课有一点恐慌，但是也有小小的激动，拿下这块就好像身上长出一些力量一样，是好事。(受访者H)

“知识结构不全”分两种情况：一种情况是对学术英语领域知识的理解不够深入，基本概念不够清晰。

当时是比较模糊的，或者说对学术英语的理解并不是很清晰，不知道学术英语可以分为通用学术英语和专业学术英语，也不知道专业学术英语是有不同的技能。(受访者I)

一种情况是对授课对象专业知识的匮乏。外语教师的知识结构以人文学科为背景，理工知识的输入往往非常有限。

比方说这次找材料，找化学的。咱们文科的，高二就不学数理化了，……你说要是找哪个分子哪个什么，那是会要人命的。（受访者F）

而且，授课对象来自不同学科，“专业五花八门”（受访者K），学科之间的行业规范不尽相同，不同学科的差异性和多样性对于外语老师来说极难掌握，甚至令人尴尬，无所适从。外语老师也许可考虑先选择一个专业重点钻研，之后再试图举一反三。

我们老师能不能自己选择某一类期刊某一个领域自己钻研一下，比如我对化学感兴趣，在化学方面多涉猎一些文章，多研究一些文章，每个老师不要求面面俱到。（受访者C）

“专业知识”这个问题在受访者中存在较大争议。老师们比较关心“英语老师教学学术英语到底需要教到什么程度？”（受访者L）或者：学术英语应关注“学术”还是“英语”？学术英语中的学术部分将会不可避免地威胁到外语教师在课堂上的权威身份，老师将不再是知识的绝对拥有者，不得不注意“讲到什么程度才不会暴露自己”（受访者D），或是尴尬地发现“很难点评学生的演讲”（受访者K）。

“实践经验不足”是外语老师面临的又一个普遍困难。经验能够给予我们最为直观的感受，有着理论所无法比拟的鲜活感。受访者B反复强调了first-hand experience的重要性：

文章的酝酿到最后写成，如果整个过程你都体会到了，你肯定知道最struggle的地方在哪里，比如说讲literature review，看上去好像谁都能讲，但是你有写review的经验和你没有写review的经验，我想达到的效果肯定是不一样的。（受访者B）

作为研究者的经验将促进教学上的经验，进而形成良性的循环。然而目前对于大多数一线教师而言，不仅学术英语的教学经验有待丰富，研究经验的普遍缺失也没有为教学实践提供充足的给养。

4.3 授课对象带来的困惑

学术英语不是老师一厢情愿开展的改革，从根本上讲是基于学生需求而进行的改革。与通用英语一样，学术英语需要考虑学生的接受程度，教与学的完美对接是最理想的状态。

一部分学生对学术英语的学习动力不足。很多人没有接触过学术英语，对需求的判断源自过去的学习经验，对为什么学习学术英语并不清楚，不大容易很自然地产生认同感，甚至“一直疑疑惑惑”（受访者H）。

学术英语对本科生他们现在不是那么重要，他们自己也感觉不是那么重要，他们还没有从高中的那个英语当中摆脱出来。（受访者J）

一部分学生由于英语水平的局限对学术英语的接受度较差。老师的期望和学生真正达到的程度之间往往存在落差。

我有期望达到一个什么，但是我发现怎么等了这么久大家还没出答案啊，以后是不是要等这么久才能出答案，会不会比较难啊。（受访者D）

一方面，老师为学术英语花费很多时间，投入大量精力，一门学术英语课往往是老师的心血之作；而另一方面，对于学生而言，“学术英语只是一门课”（受访者L），淹没在其他繁重的课业之中。“理想和现实肯定会有一个渡过的不是那么好看的时期”（受访者D）。

4.4 团队合作带来的困惑

团队合作能够有效帮助一线教师，是学术英

语开展的积极助力，但这不代表团队内部不会产生矛盾。团队领导与团队成员以及团队成员之间都可能出现矛盾。

I是团队的管理者，她的一席话能够反映出管理者的困惑：

从负责人的角度，最大的困难就是能够说服老师，让他们做一个激进的学习者，……投入大量的精力到学术英语的教学，那是不是原来我学的专业就顾不到了呢，对于很多老师来讲，是很难以割舍的东西。（受访者I）

老师对学术英语不够热情甚至有所抵触也许并不全然因为学术英语的困难大到难以克服的地步，而是因为他们认为投入精力不会带来个人专业发展的回报。

团队领导和团队成员对学术英语的看法可能出现分歧，比如双方可能对教学的重点难以达成一致。

当时要求重点在 impersonalization，但我认为应该更加强调 structure。（受访者A）

团队成员会有理念不合的情况，也会有实际操作层面上的冲突。

主要会遇到大家理念不一致，尤其是比如说大多数老师比较一致，然后个别的不一样的时候，这个时候就是讨论要说服他，还是比较困难的。（受访者M）

每个个体都不相同，大家做事的方式方法多有差别，要想统一思想并不容易，因此，团队内部的彼此磨合和互相理解需要一个过程。

5. 讨论

5.1 针对指导意见不明的建议

各国学术英语的改革经验不尽相同 (Kennedy 2012)，有自上而下发起的政策改革 (Fox 2009)，也有自下而上推动的草根改革 (grassroot project)

(Celani 2008)。学术英语建设不一定借鉴外来的方法，要具体问题具体分析，考虑本国国情 (Labassi 2010)。中国的学术英语改革也应立足本国实际，学术界应认真思考何为适合我国国情的学术英语发展之路，以推动我国学术英语改革的平稳发展。

学术英语发展的成功离不开学校层面的支持。研究显示，支持教师开展学术英语的相关活动，比如参加培训确实会促进教师发展 (Rajabi et al. 2012)，而且这些老师的学生的提高也更大 (Terraschke & Walid 2011)。

院系应根据本校的具体情况，设计真正符合本校发展的学术英语改革方案，还须切实考虑一线教师之不易，花大力气与教师进行深入细致的沟通。一个学术英语项目的成功是多方努力的结果 (Labassi 2010)。学术英语改革需要深思熟虑和反复论证，切忌“无头苍蝇式的为改革而进行的改革” (受访者D)。

5.2 针对教师自身因素带来困惑的建议

学术英语教师须不断学习。一方面，可借助外部资源，多方取经；另一方面，关键是发挥自身因素，如行动研究就是提升学术英语能力的有效工具，教师通过实践将潜能转化为执行力，在不断实践中实现学术英语教师的身份认同 (identity-in-practice) (Kanno & Stuart 2011)。

如果将具备1—5年实践经验的教师归为新手教师 (Jašková 2016)，那么转型期的学术英语教师都是新手老师，初期的迷茫和困惑是可以理解的，但同时还应对未来充满信心。从捷克学术英语发展的经验来看，只需3年就可以明显地看到学术英语教师的职业发展与成长 (同上)。

专业知识缺乏是学术英语教师的最大困境 (Wu & Badger 2009)。Watson-Todd (2003) 对比了通用英语教师和学术英语教师的工作范畴，发现二者最大的区别在于后者需要与专业老师寻求合作。在英语老师和专业老师合作的众多案例中，有成功的、也有失败的经验 (Barron 2003)，无论如何，积极加强与专业老师的沟通对学术英语教师来说是个很好的选择。

5.3 对授课对象带来的困惑的思考

需求分析是学术英语发展的基石,是学习动机的关键推动力。学术英语课程在研究生群体中往往比在本科生群体中更受欢迎(Leki 2006),原因在于前者对自身的需求更为明确,学习动机更强。我们需充分了解学习者的学术英语需求并尽量满足需求。

一部分学习者对需求认识比较模糊,所以需求分析不能只着手学生,还需调查学术英语的利益相关者,包括学生、英语教师、专业教师、用人单位、教育部门等(Tajino *et al.* 2005),全面深入地认识学习者的真正需求。

需求分析促使我们不仅要从个体认知发展的角度考虑学术英语,还要将其扎根社会语境(Leki 2006)。因此,真实性(authenticity)在学术英语教学中得到反复强调,包括真实材料、真实任务、真实互动等(Vaičičūnienė & Užpalienė 2012)。现代教育技术的发展有助于实现教学的真实性(Arnó-Maciã 2012),教师可通过技术手段适当安排真实的课后任务,这也会提高学习者的学术英语能力(Li & Ruan 2015)。

5.4 对团队合作带来困惑的思考

近年来,职业主动性(professional agency)在教育改革的语境下屡被提及,即教师主动做出选择采取行动以成就不同(Toom *et al.* 2015)。职业主动性主要指涉个体层面,而集体主动性(collective agency)则少有关注(Hökkä *et al.* 2017),即集体成员通过集体力量去实现目标。实际上,个体主动性和集体主动性关系密切,转型期的集体努力往往始于个体的动议,而集体的成果又将激励个体的主动性。

我们不应将学术英语的发展和个人的发展对立起来,长期而言,学术英语必将促进专业发展,因为研究的基本思路是学术英语要讨论和培养能力。而且,团队内部应尽最大努力统一理念,实际操作的层面才有可能步调一致。学术英语终将落实到每位老师身上,“同一篇课文,有的老师就还是往通用去教,有的老师就特别学术”(受访者M)。因此,理念不一致很可能导致前功尽弃。

6. 结语

受访者H说:“学术英语的尽头在远方。”无独有偶,Campion(2016)的一个采访对象说:“The learning never ends.”转型期的学术英语教师们经历着相似的困惑。面对上级指导、自身因素、授课对象以及实践团队四个方面所带来的困惑,学术英语教师应打开宏观视野,把握学生的真正需求,加强与同事、同行以及专业教师的沟通协作,在学习和教学实践中提升自信。师资队伍建设是学术英语发展的重要前提。只有学术英语教师成长起来,中国的学术英语教育事业才能真正发展起来。

本研究的不足之处在于:质化分析由研究者一人完成,如再引入一人,可信度将会提高;而且,本研究主要针对转型初期学术英语教师面对的困惑,未来的研究应进一步追踪学术英语教师的成长轨迹。

参考文献

- Alexander, O. 2007. Groping in the dark or turning on the light: Routes into teaching English for academic purposes. In Lynch, T. (ed.). *Teaching Languages for Academic Purposes* [C]. Edinburgh: IALS, Edinburgh University.
- Arnó-Maciã, E. 2012. The role of technology in teaching languages for specific purposes courses [J]. *The Modern Language Journal* 96 (1): 89-104.
- Barron, C. 2003. Problem-solving and EAP: Themes and issues in a collaborative teaching venture [J]. *English for Specific Purposes* 22 (3): 297-314.
- Campion, G. C. 2016. “The learning never ends”: Exploring teachers' views on the transition from General English to EAP [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 23 (19): 59-70.
- Celani, M. A. A. 2008. When myth and reality meet: Reflections on ESP in Brazil [J]. *English for Specific Purposes* 27 (4): 412-423.
- Fox, J. D. 2009. Moderating top-down policy impact and supporting EAP curricular renewal: Exploring the potential of diagnostic assessment [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 8 (1): 26-42.

- Hökkä, P., K. Vähäsantanen & S. Mahlakaarto. 2017. Teacher educators' collective professional agency and identity—Transforming marginality to strength [J]. *Teaching and Teacher Education* 63: 36-46.
- Hutchinson, T. & A. Waters. 1990. *English for Specific Purposes: A Learning-centered Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jašková, J. 2016. Subjective perceptions of ESP (English for Specific Purposes) university teachers' professional beginnings: Quantitative research into pedagogical content knowledge [J]. *Journal of Language and Cultural Education* 4 (1): 86-98.
- Kanno, Y. & C. Stuart. 2011. Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice [J]. *The Modern Language Journal* 95 (2): 236-252.
- Kennedy, C. 2012. ESP Projects, English as a global language, and the challenge of change [J]. *Ibérica* 24: 43-54.
- Labassi, T. 2010. Two ESP projects under the test of time: The case of Brazil and Tunisia [J]. *English for Specific Purposes* 29 (1): 19-29.
- Leki, I. 2006. Negotiating socioacademic relations: English learners' reception by and reaction to college faculty [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 5 (2): 136-152.
- Li, C. & Z. Ruan. 2015. Changes in beliefs about language learning among Chinese EAP learners in an EMI context in China: A socio-cultural perspective [J]. *System* 55: 42-53.
- Rajabi, P., G. R. Kiany & P. Maftoon. 2012. ESP in-service training programs: Do they change Iranian teachers' beliefs, classroom practices and students' achievements? [J]. *Ibérica* 24: 261-282.
- Strauss, A. & J. Corbin. 1998. *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques* [M]. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tajino, A., R. James & K. Kijima. 2005. Beyond needs analysis: Soft systems methodology for meaningful collaboration in EAP course design [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 4 (1): 27-42.
- Terraschke, A. & R. Wahid. 2011. The impact of EAP study on the academic experiences of international postgraduate students in Australia [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 10 (3): 173-182.
- Toom, A., K. Pyhältö & F. O. Rust. 2015. Teachers' professional agency in contradictory times [J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21 (6): 615-623.
- Vaičičūnienė, V. & D. Užpalienė. 2012. Authenticity in the context of technologically enriched ESP [J]. *Social Technologies* 2 (1): 189-201.
- Watson-Todd, R. 2003. EAP or TEAP? [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 2 (2): 147-156.
- Wu, H. D. & R. G. Badger. 2009. In a strange and uncharted land: ESP teachers' strategies for dealing with unpredicted problems in subject knowledge during class [J]. *English for Specific Purposes* 28 (1): 19-32.
- 蔡基刚, 2013. 台湾成功大学从EGP向ESP转型的启示[J], 《外语教学理论与实践》(3): 7-11.
- 束定芳, 陈素燕, 2009. 宁波诺丁汉大学英语教学的成功经验对我国大学英语教学改革的启发[J], 《外语界》(6): 23-29.
- 王守仁, 王海啸, 2011. 我国高校大学英语教学现状调查及大学英语教学改革与发展方向[J], 《中国外语》(5): 4-17.
- 文秋芳, 2014. 大学英语教学中通用英语与专用英语之争: 问题与对策[J], 《外语与外语教学》(1): 1-8.
- 夏纪梅, 2007. 大学英语教学改革对教师的挑战: 教师发展问题与对策[J], 《中国外语》(2): 4-6.
- 严世清, 2017. 《大学英语教学指南》与大学英语教学改革与发展[J], 《当代外语研究》(4): 32-36.
- 杨延宁, 2014. 《应用语言学研究的质性研究方法》[M]. 北京: 商务印书馆.
- 杨鲁新, 王素娥, 常海潮, 盛静, 2013. 《应用语言学中的质性研究与分析》[M]. 北京: 外语教学与研究出版社.

作者简介

高原(1976—), 中国科学院大学外语系教授。主要研究领域: 认知语言学、语言教育。电子邮箱: gaoyuan@ucas.ac.cn

定向动机流理论及其在二语教学中的应用 ——《语言学习中的动机流：定向干预 框架》评介¹

吴光亭 杨连瑞

江苏师范大学 中国海洋大学

© 2018 外语教育研究前沿 (原《中国外语教育》) (3), 81-85 页

提 要：二语动机研究专家 Zoltán Dörnyei 与 Alastair Henry、Christine Muir 于 2016 年合作出版了专著《语言学习中的动机流：定向干预框架》，集中展示了定向动机流研究所取得的最新成果。本文在概述各章主要内容的基础上从理论创新、理论与实践的结合、跨学科视野等角度对该书进行了简要评价。

关键词：定向动机流；二语习得；语言教学

1. 引言

动机是一种由特定目标所激发和维持的促成个体行为的心理过程或内在动力，也是直接影响二语教学效果的一个重要个体因素。二语动机研究始于 20 世纪 50 年代末，大致经历了四个发展阶段：社会心理学阶段、认知情景阶段、过程导向阶段和社会动态阶段。社会动态动机研究聚焦于学习者、学习任务和学习环境相关因素之间的交互性动态复杂关系。在此阶段，长期致力于探索二语习得动机本质属性与动态影响的著名学者 Zoltán Dörnyei 教授与合作者提出了一系列创新性概念，例如“二语动机自我系统”和“未来自我形象” (Dörnyei 2009)、“理想二语自我” (Dörnyei 2010) 与“愿景” (Dörnyei et al. 2014)。其中，愿景成功解释了激发长期二语学习行为的动机基础，因为愿景使学习者聚焦于形象化未来目标，不断强化实现语言学习目标的动力和韧性。2013 年，他与 Christine Muir 教授基于愿景概念提出了定向动机流理论 (Directed Motivational

Currents, 简称 DMC)，并不断撰文进行深入探讨和论证 (Dörnyei et al. 2014; Dörnyei et al. 2015; Henry et al. 2015)。基于对 DMC 的系统研究，Zoltán Dörnyei 教授与 Alastair Henry 副教授、Christine Muir 教授合作撰写了专著《语言学习中的动机流：定向干预框架》 (*Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions*)。该书集中反映了 Zoltán Dörnyei 教授与合作者在 DMC 研究方面所取得的系列成果，“标志着二语动机理论研究的最新进展” (常海潮 2016: 704)。本文首先概述该书各章的主要内容，然后对其进行简要评价。

2. 内容简介

除去前言和致谢，全书共由 9 章构成，可以分成三部分。在前言中，作者主要阐述了什么是 DMC，DMC 与动机理论之间的关系及其对课堂教学的重要价值。DMC 指一种强烈的长期动机，因与洋流类似而得名；“定向”意指动机能量流的

1 本文为国家社会科学基金重点项目“中国英语学习者二语语用能力发展研究” (项目编号: 17AYY023) 的阶段性成果。

运行路径具有明确方向性。DMC理论不但强调动机激发性行为的路径，而且重视动机与相应行为之间的互动性，将两者视为一个统一体，因为DMC不仅激发目标导向性行为，也提供驱动和维持行为的能量。这些均是先前动机理论所忽视和欠缺的内容。DMC具有强大的产出能力，其生成条件或构成要素可以用作课堂学习动机干预框架，有效促进长期学习行为。

第一部分（即第1章）在界定DMC构念基础上分析了DMC与心流(flow) (Csikszentmihalyi 1975)的异同，并以三名语言学习者的DMC经历为例简要阐述了DMC的核心要素。DMC具有明确目标，是“一种能够激发和支持长期行为（例如二语学习）的强大动机驱动力或涌流”（Dörnyei *et al.* 2016: 25）。DMC与心流均突出学习者对学习任务的全身心投入，但两者在时间跨度、积极情感源和基本结构三个方面存在明显差异：心流主要出现在仪式、游戏等单个结构化活动中，而DMC则涉及具有较长时间跨度和共同终极目标的多个独立任务；心流由任务所固有的奖励属性激发，而DMC所涉及的系列活动不必有趣，但能引导个体实现一个极具价值的终极目标；心流是一种自成目的性体验(autotelic experience)，所涉及活动本身即为行为目标，而DMC所涉及活动则聚焦于实现某个长期目标。三名学习者的亲身经历表明DMC具有五个核心要素，即明确且重要的目标、可识别的激发因素与启动、过程性结构、积极情感及衰退和终止。这些核心要素是该书第二部分详细论述的主要内容。

第二部分（由第2章至第7章构成）重点阐述了DMC框架的理论基础和结构特征。第2章在回顾二语动机研究发展历程的基础上论述了提出DMC构念的必要性及其理论基础。主流二语动机研究忽视动机的过程性，缺乏涵盖动机与行为相关性的构念，无法解释激发长期二语学习行为的持续性动机。这是作者提出DMC构念的主要动因。心理学的时间透视、依存路径和目标追踪速度理论有助于研究动机的时间维度；而愿景(vision)概念(Dörnyei & Kubanyiova 2014)则能更好地解释长期学习行为的动机基础。这些理论

和概念是作者提出DMC构念的主要依据。此外，二语动机自我系统理论等社会动态动机理论也是DMC构念的重要理论源泉。DMC是对愿景的拓展，是愿景与相应行动计划的完美结合，能够协同众多因素引导学习行为沿着目标明确的路径前进。因此，作者将DMC视为激发和维持长期二语动机行为的最佳干预框架。

第3章阐述了DMC的定向性与目标对行为的指引作用。DMC总是指向具体且明确的终极目标，否则DMC不会出现。因此定向性是其核心属性。既定终极目标能够引发持续性个体努力，凝聚个体能量，引导动机激发性行为。愿景、自我协调目标(self-concordant goals)和最近子目标(proximal subgoals)是引导DMC定向运行的三个重要构念。愿景指个体的感官化未来自我形象，是对抽象终极目标的具象化，能将DMC路径中的各个子目标关联起来。自我协调目标是由个体身份决定的自我选择，与个体的持久兴趣、激情及核心价值观、信念密切相关，所激发的动力具有持久性。远期目标无法引发适应即时情境的具体行为，而最近子目标则能够启动具体行为，最终促成远期目标的实现。

第4章介绍了DMC的启动过程与基本条件。DMC的成功启动依赖两个核心因素：基本条件的协同性和具体诱发刺激的可达性，前者是后者存在的前提。基本条件包括目标的清晰设定、所有与控制意识、挑战与技能的感知性平衡和对DMC经验的开放态度。这些条件为诱发刺激奠定基础，使DMC系统更加灵敏地响应激发性影响。能够成功启动DMC的具体诱发刺激具有多样性，可以是积极的，也可以是消极的。协同一致的适宜基本条件与恰当的具体诱因一旦结合，DMC就会成功启动，推动相关行为持续发展。作者指出，DMC是“一个具有高效再激活机制的长期动机过程”（Dörnyei *et al.* 2016: 108），未来自我形象在DMC中具有长期可达性。

第5章在描述DMC具体结构基础上阐释了DMC维持长期动机的工作机制。DMC的三个重要结构成分是自动化惯常行为、子目标和进度检查与肯定反馈。自动化惯常行为是DMC的核心

结构,是“动机型自动驾驶仪”(Dörnyei *et al.* 2016: 125)的一部分,其运作无须动机加工或意志控制。子目标所构建的复杂结构是疏导动机能量的通道,对DMC过程至关重要。同时,子目标还充当行为评价标准。进度检查能够清楚反映投入水平和收益总量,进而加强持续性努力。肯定反馈是DMC的主要反馈类型,是一种动力强大的进度检查,使目标导向性进步真实可达,进而激发进一步的努力。三者构成的DMC结构具有保持动机流动的程序性功能,是DMC的核心部分。

第6章探讨了DMC亲历者所体验积极情感的本质属性及其对DMC的促进作用。DMC亲历者所体验的积极情感基调与独特的快乐满足感是DMC的突出特征。这种深层积极情感源自一种完全连通感,即个体对真实自我基本理解的连通感。产生幸福感的活动涉及“个体技能和智力的发展,生活目标的提升,或两者兼有”(Waterman 1993: 679,转引自Dörnyei *et al.* 2016)。在DMC中,个体认为参与任务能获得满足感,这种期待性快乐感渗透于DMC路径所囊括的活动和子目标。幸福感与真实感密切相关,后者是前者的基础。真实感指个体所达到的一种平衡状态,置身其中的个体能感受到持久的满足和平静,因此真实感所产生的影响具有长期性。对学习者的而言,DMC中的理想自我可以成为自我概念的一个恒定部分,甚至会成为真实自我的一部分。作者指出,在二语环境中赋予学习者可变换的身份能够使之体验真实感和幸福感。

第7章详细阐述了动机流的衰退和终止。DMC不能永恒存在,总会出现衰退或突然终止,这种变化通常会对个体的惯常行为和情感状态产生深刻影响。在二语环境中,二语DMC的终止与语言学习的结束很可能不一致,这要求教师清醒地认知DMC的衰退和终止,帮助学习者以最佳方式应对这种情况。作者认为,愿景性专注保护屏出现裂缝是DMC接近终止阶段的重要标志。终止时,DMC显性结构的控制机制不再有效运行,无法保持或增强能量流,此时相关行为亟须专注和

努力。DMC的终止既可以激发积极情感,又会诱发消极情感。前者与实现目标的满足和放弃挑战性惯常行为的释然相关,后者与已经做出的牺牲和深刻的失落感相连。如缺乏必要指导,动机能量的缺失可能会对二语学习者的语言学习造成持久性消极影响。

第三部分(由第8章和第9章构成)重点介绍了群体型DMC及其在语言教学中的应用。第8章从多个角度探讨了群体型DMC。作者指出,事实证据和相关研究均证明个体型DMC框架可以拓展应用于群体型DMC。在课堂教学中,群体型DMC表现为具有清晰动机目标的集约化群体项目。此类项目必须具有相关且真实的目标内容、具体结果和明确的成功标准。群体型DMC的目标和刺激因素融为一体,学习者对项目的兴趣和参与由目标激发。基本教学条件和学习者的心智成熟程度是影响目标成功激发学习行为的重要因素,而项目结构则是决定群体项目成败的核心要素。成功的项目结构是一个由子目标和其他目标(包括二语目标和项目特定目标)构成的强劲混合体,能够进行多元化进度检查与正常反馈。群体型DMC产生的积极情感源自学习者在成功合作后体验到的团体幸福感。作者强调,群体项目的后期至关重要,教师应该帮助学习者明白所取得的成果,鼓励其思考如何利用新技能保持好习惯,确保其获得积极心态。

第9章具体探讨了群体型DMC在语言教学中的应用。作者认为,只有综合利用职业技能和激情,语言教师才能在二语课堂上有效组织群体项目,充分激发学习者的DMC。为此,教师应该培养项目教学观念,将学习视为一个积极探索的过程,重新思考职业角色、功能和师生关系,给予学习者更多自主性。成功组织小组项目教学须满足三个前提条件:恰当的课堂活力、充足的支持框架和设施以及清晰有趣且指向具体结果的项目目标。作者指出,理想的项目模板应囊括构成DMC的所有重要成分:清晰界定的目标、精细复杂的结构和积极的情感,能够孕育强大的DMC动机序列。最后,作者介绍了七种能够在二语课堂教学中激发DMC的定向干预框架。

3. 简要述评

如上所述，该书结合二语教学从理论和实践两个角度较为系统地介绍了定向动机流理论。理论创新是该书的一个突出特征，也是对二语学习者动机研究的一个重要贡献。首先，DMC理论关注的是强烈的长期动机，将动机视为一个能够自我更新持续发展的动态过程，而不只是行动踏板。这是DMC理论的创新性动机观，也是与其他动机理论的根本区别。其次，DMC理论是对动态系统理论、心流理论、二语动机自我系统、目标设定理论、计划行为理论等多种理论的融合与发展，既关注了动机的时间维度，又强调了动机与行为之间的互动性。因此，具有显著的跨学科属性的DMC理论为二语动机研究提供了新视角与新思路。最后，DMC理论认为DMC是一个由五个维度构成的复杂系统，而每个维度又由多个要素互动形成多个子系统。这是DMC理论的创新性动机系统观，进一步论证了复杂系统理论在二语动机研究中的重要价值。

该书构建了一个全人视角二语学习动机框架，这是其理论创新的集中体现。早在2005年，Dörnyei就产生了构建全人视角动机理论的构想，指出“与其他学校课程一样，外语不仅是学会的交流符号，还是个体人格的‘核心’，参与大多数心理活动，且构成个体认同的重要部分，所以我越来越倾向于从全人视角研究动机”（93-94）。该书主要从明确且重要的目标、可识别的激发因素与启动、过程性结构、积极情感及衰退和终止五个维度阐述DMC理论。该理论所涉及的五个维度涵盖了认知、行为和情感三个范畴，与柏拉图的意、知、情心智三部曲思想不谋而合（Dörnyei 2012）。第3章基于愿景、自我协调目标和最近子目标详细论述了DMC的定向性，强调了学习者认知因素对动机维持和强化的决定性作用，彰显了学习者的主体性和核心地位。第4章、第5章和第7章分别探讨了DMC的激发与启动、结构和衰退，指出自动化惯常行为、子目标和进度检查与肯定反馈是DMC的三个重要结

构成分，其中自动化惯常行为居于核心地位。这些均是学习者在DMC驱动下的自主行为，而这些自主行为若与DMC形成正向互动，则能进一步增强DMC力度，强化其指向性。第6章论述了积极情感对DMC的推动和促进作用，主要涉及幸福感和真实性，属于学习者动机的情感范畴。因此，本书所阐述的DMC理论融合了认知、行为和情感三个范畴，构建了一个较为系统的三位一体的全人视角二语学习动机框架。

理论和实践的成功融合是该书的另一个突出特征。作为一本旨在系统论述定向动机流理论的学术专著，该书切实做到了理论与实践的密切结合，理论与研究的相互关照。这主要表现在三个方面：第一，利用多个真实案例，且多为课堂教学案例；第二，时常参照第1章所介绍的三个学习者个案；第三，适时结合课堂教学阐述具体教学启示，详细列举具体指导原则。开阔的跨学科视野也是该书的一个突出特征。在论述DMC理论的过程中，该书从社会心理学、认知心理学、二语习得、教育学、地理学等学科借鉴大量术语、概念和理论。这种多学科视野使作者的论述深刻透彻，也赋予了DMC理论的跨学科属性。

当然，该书也存在一些不足之处。在阐述DMC理论时，该书时常参照或者引述相关研究，但对如何进行DMC研究并没有提及。诚然，读者可以根据所提供的参考文献查寻相关研究，了解DMC的研究方法。如果作者能够专辟一章详细讲解DMC研究方法，读者将会加倍受益，该书也会锦上添花。再者，该书所论述的DMC理论也存在一定局限性。基于作者论述，我们认为DMC是一个由五个维度构成的复杂系统，而每个具体维度又由多个要素互动形成多个子系统。作者对每个子系统的运行机制进行了较为详细的描述和阐释，但对整个DMC复杂系统的运行机制语焉不详，例如各个维度子系统之间的互动关系等。另外，作者的核心目的是构建一个融合了学习者认知、行为和情感的三位一体的全人视角二语动机框架，因此过多强调了学习者主观因素对DMC的制约和影响，而对影响二语学习动机的客观因素缺乏足够的关注和重视。

参考文献

- Csikszentmihalyi, M. 1975. *Beyond boredom and Anxiety* [M]. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. 2009. The L2 motivational self system [A]. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* [C]. Bristol: Multilingual Matters. 9-42.
- Dörnyei, Z. 2010. Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self [A]. In S. Hunston & D. Oakey (eds.), *Introducing applied linguistics: Concepts and skills* [C]. London: Routledge. 74-83.
- Dörnyei, Z. 2012. *Motivation in Language Learning* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Dörnyei, Z., A. Henry & C. Muir. 2016. *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions* [M]. New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., & M. Kubanyiova. 2014. *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., C. Muir & Z. Ibrahim. 2014. "Directed Motivational Currents": Energising language learning through creating intense motivational pathways [A]. In D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (eds.), *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice* [C]. Amsterdam: John Benjamins. 9-29.
- Dörnyei, Z., Z. Ibrahim & C. Muir. 2015. "Directed Motivational Currents": Regulating complex dynamic systems through motivational surges [A]. In Dörnyei, Z., P. MacIntyre & A. Henry (eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* [C]. Bristol: Multilingual Matters. 95-105.
- Henry, A., S. Davydenko & Z. Dörnyei. 2015. The anatomy of Directed Motivational Currents: Exploring intense and enduring periods of L2 motivation [J]. *Modern Language Journal* 99 (2): 329-345.
- 常海潮, 2016, 定向动机流——二语动机理论研究新进展[J], 《现代外语》(5): 704-713.

作者简介

吴光亭(1979—), 江苏师范大学外国语学院讲师, 中国海洋大学博士研究生, 赫尔辛基大学文学院现代语言系访问学者。主要研究领域: 二语习得、模糊语言和商务话语。电子邮箱: swiftsoul@163.com

杨连瑞(1963—)(通信作者), 中国海洋大学外国语学院教授, 博士生导师。主要研究领域: 二语习得。电子邮箱: lryang@ouc.edu.cn

《理解第二语言加工——可加工性理论概要》述评¹

尹洪山 夏秀芳

青岛科技大学

© 2018 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》), (1), 86-89 页

提 要:《理解第二语言加工——可加工性理论概要》一书从发展和变异的视角阐释了第二语言的加工过程, 在全面梳理可加工性理论概念内涵的基础上, 向读者展示了可加工性理论的发展脉络和应用前景。本文介绍了该书的主要内容, 从三个方面进行了简要评价, 并就其理论和实践价值展开了讨论。

关键词: 第二语言; 可加工性理论; 可教性

Pienemann (1998) 的可加工性理论是二语习得研究中的一个重要理论流派, 该研究范式的提出极大地推动了语言习得顺序的研究。根据这一理论, 在二语发展的任何阶段, 学习者只能产出并理解语言加工机制在当前状态所能处理的语言形式。可加工性理论从语言的认知规律出发, 在描述语言加工器作用机制的基础上, 对二语形态句法的发展路径进行了预测, 并得到了许多实证研究的支持, 目前已经发展成为一种主流的二语加工理论。在可加工性理论提出近二十年之后, John Benjamins 出版公司于2017年推出了悉尼大学 Bronwen Dyson 和 隆德大学 Gisela Håkansson 合著的《理解第二语言加工——可加工性理论概要》(Understanding Second Language Processing: A Focus on Processability Theory) 一书。该书共分8章, 全面梳理了可加工性理论的概念内涵和实证研究中遇到的一些问题。本文将介绍该书的主要内容并作简要评价。

1. 内容概述

第一章 绪论 绪论部分首先介绍了可加工性理论的主要观点, 并阐述了语言习得顺序与

发展阶段方面的几个问题。作者指出, 可加工性理论对二语习得发展阶段的预测具有普遍性, 不受学习者年龄、性别、学习环境、学习背景和目标语言的影响, 但该理论的某些预测在表述上不够清晰; 可加工性理论虽然能够预测二语发展过程中的系统性心理语言变异, 但却未能充分阐释某些主要的变异类型; 该理论所提出的“发展就绪”(developmental readiness) 概念对语言教学和评估具有宝贵的启示意义, 但课堂教学所受到的心理语言制约并没有过去所想象的那么大。本书正是围绕这三个方面, 讨论了可加工性理论的发展脉络和应用前景, 并试图从发展和变异的视角解释第二语言的加工过程。

第二章 英语作为第二语言的发展 本章主要从形态和句法两个方面介绍了英语作为第二语言的发展阶段。从可加工性理论的角度看, 英语作为二语的形态发展涉及五个阶段的加工程序, 从低到高构成了一个序列等级: 词汇成分→名词复数与属格→名词短语一致→时态一致→主谓一致。句法发展主要体现在语序的变化方面, 主要涉及六个阶段的加工程序: 词汇成分→SVO语

¹ 本文为山东省社科规划项目“中国英语学习者句法能力发展的界面机制研究”(项目编号: 16CWZJ16) 和山东省高等学校科研计划项目“中介语语篇建构的句法与语用制约”(项目编号: J14WD27) 的部分成果。

序→状语前置/Do前置/话题化/否定→一般疑问句倒装→特殊疑问句倒装→从句取消倒装。作者指出,上述习得阶段虽然得到了一些实证研究的支持,但大部分证据来自于学习者的口语语料,英语作为二语的书面语发展是否遵循这一规律尚缺乏足够的实证支持。另外,可加工性理论提出的形态句法发展阶段是否适用于语言理解过程也需要进一步的研究。

第三章 斯堪的纳维亚语作为第二语言的发展 斯堪的纳维亚语主要包括丹麦语、挪威语和瑞典语等一些北日耳曼语言,这些语言有着较为相似的语法特征。本章主要以瑞典语为例介绍可加工性理论在二语习得顺序方面的研究文献,结果表明,瑞典语作为二语的形态和句法的发展均受到语言加工机制的制约,与可加工性理论预测的习得路径相一致。另外,本章还介绍了近年来与可加工性理论相关的研究热点,如语言习得阶段与语言测试之间的关系、二语形态发展与句法发展之间的关系、二语书面语发展与口语发展之间的关系等。

第四章 可加工性理论中的类型学挑战 世界上的语言类型多样,这对可加工性理论的应用提出了挑战。本章首先介绍了世界语言的分类问题,涉及语言谱系、形态类型、构型语言与非构型语言、中心词标记与从属标记、外部结构与内部结构等。作者介绍了可加工性理论在17种语言中的验证情况,结果表明,不同类型的语言在习得过程中经历了类似的发展阶段,可加工性理论能够有效地预测这些习得阶段。除此之外,该理论的一个贡献在于,从语言加工制约机制的角度对语言迁移现象做出了新的解释。根据可加工性理论,语言迁移受学习者语言加工能力的制约,对于低级阶段的学习者而言,处于语言加工程序较高等级的结构不会发生迁移。

第五章 可加工性理论与学习者特征 基于可加工性理论的研究大多以二语学习者研究对象,因此,对来自不同类型学习者的语料进行分析具有十分重要的意义。本章从三个方面对此进行了论述:外语与二语环境下学习者的语言发展;课堂环境与非课堂环境下的二语学习;听障学生

的瑞典语书面语作为二语的发展。相应地,本章也对可加工性理论在母语习得研究中的应用进行了阐述,主要涉及四个方面:单语者的语言发展研究;双语者第一语言发展研究;族裔语言发展研究;儿童语言损伤研究。作者指出,双语儿童语言损伤的临床诊断是可加工性理论的一个新兴应用领域,该理论提出的语言发展阶段可作为临床语言康复治疗的参考标准。

第六章 第二语言加工中的变异 本章首先介绍了二语学习者语言变异研究的起源,即20世纪70—80年代Meisel和Pienemann等学者关于学习者语言简化现象的研究,然后着重讨论了可加工性理论在句法变异和形态变异方面的研究。作者从Pienemann(1998)提出的假设空间和发展性冲突的角度讨论了二语句法和形态变异问题。假设空间是指学习者在二语发展的特定阶段所能使用的语言结构,发展性冲突则反映了语言加工制约与语言表达的准确性之间的矛盾。另外,本章还讨论了二语发展性特征中的变异问题,如形态趋向和句法趋向的发展差异等。最后作者分析了研究趋势的变化,认为习得环境在学习者心理语言变异中的作用将极具研究价值。

第七章 语言教学、评估与加工 本章着重讨论了可加工性理论在教学过程中的应用。可加工性理论对第二语言教学的一个重要启示就是可教性问题,即如果学习者尚未在心理语言方面“准备就绪”,语言教学超前于其所处的语言发展阶段,他们依然无法习得所教的内容。作者从跨语言的视角讨论了可教性假设的验证及其与教学评价的关系,认为学习者的“准备就绪”与教师的教学活动之间存在着一定的互动性,语言的可教性问题并不是绝对的,课堂教学对二语发展阶段的影响也不容忽视。另外,本章还围绕语言加工与语言教学的关系讨论了大纲、教材和教师所起的不同作用,并展望了该领域的发展前景。

第八章 讨论与结语 在本书的最后一章,作者结合前述各章的主要内容简要回顾了绪论中提出的三个问题,并就可加工性理论的启示意义提出了自己的见解。作者认为,可加工性理论具有很强的生命力,可广泛应用于第二语言教学、

语言测试与评估、语言损伤、双语习得、心理语言学及认知科学等领域的研究。

2. 简要评价

第二语言的加工制约及其可教性问题在学界一直备受关注，本书着眼于当下二语加工研究的理论前沿和外语教学实践需要，对可加工性理论的发展脉络与应用前景进行了全面、客观的阐述，为该领域的深入研究提供了新的视角。纵观全书，其主要特色如下：

1) 注重问题导向。可加工性理论自提出以来经历了众多的实证验证，如何评述这一理论的发展历程对本书来说是一个不小的挑战。本书以可加工性理论在验证和应用过程中存在的三个主要问题作为论证过程的主线，起到了纲举目张的作用。这三个问题分别涉及语言习得路径的普遍性、语言发展阶段的变异性以及第二语言的可教性，作者在论证过程中遵循了从一般到特殊、从理论到实践的技术路线，体现了学术研究范式的精髓。无论是熟悉该领域的研究者还是初涉语言加工的学习者，都能从阅读本书中获益匪浅。在问题的探究方面，本书体现了客观、公正、求实的态度，也兼具一定的质疑和批评精神。例如，支持可加工性理论的早期证据主要来自于英语、德语等为代表的日耳曼语言。当该理论的验证和应用范围扩大到更多的语言类型以后，以日耳曼语言为基础所预测的二语句法和形态发展路径是否具有普遍性？作者通过跨语言的分析和研究肯定了可加工性理论的预测能力，同时也指出了其局限性。以问题为导向的论证方式不仅使本书更具逻辑性和条理性，而且有助于提高读者的分析能力和问题解决能力。

2) 凸显应用价值。可加工性理论发展至今已经逐渐走向成熟，其应用价值成为本书着重阐述的一个方面。正如作者在绪论中所说，推动该理论在认知科学、双语研究、心理学与教学研究中的广泛应用是本书的宗旨之一。可加工性理论最直接的应用领域就是外语教学，其对二语句法和形态发展路径的预测在教学大纲的编写和教材内

容选择方面具有启示和指导意义，本书的第七章对此有较为详尽的论述。在心理学领域，可加工性理论对语言迁移现象做出了新的解释，本书着重阐述了该理论在预测语言迁移方向方面的应用价值。此外，可加工性理论在双语儿童语言康复方面的应用也是本书的一个亮点。在以往的著作中，可加工性理论的应用研究大多局限于语言教学，本书将该理论的应用价值推广到了语言康复领域，有助于人们了解语言加工制约机制与语言障碍机制之间的关系，从而扩大了可加工性理论的应用范围，提升了该理论的应用价值。

3) 彰显独到见解。本书在评述相关文献的过程中始终保持着独立的学术精神，在一些富有争议的问题上提出了自己的独到见解。例如，第二语言的可教性是可加工性理论中的一个重要支点，本书就这一问题展开了比较透彻的论述，并对可教性假设的观点进行了修正。根据可教性假设，课堂教学不能超越学习者所处的语言发展阶段，只有当学习者已经具备了加工所学语言结构的先决条件时，才能习得所教内容。本书结合多方面实验证据就可教学性问题提出了新的观点：语言习得阶段并非不可“逾越”，之前可加工性理论不仅低估了学习者的加工潜能，而且对课堂教学所起的作用认识不足。本书的这一结论具有独特的理论和实践意义，有助于人们重新审视课堂教学与语言习得顺序的关系，为充分发挥教学过程的能动性提供了理论依据。

本书的上述特色集中体现了可加工性理论的发展前沿，其最重要的贡献在于从理论和方法两个方面对可加工性理论的学术价值作出了客观的评价，标志着语言习得顺序研究进入了一个新的发展阶段。可加工性理论提出之后的一段时间，许多研究者在验证过程中对理论本身存在一些误读，Pienemann (2008) 对此曾作过一些概念上的澄清，不过当时该理论的应用范围有限，观察的视角也未必能够涵盖问题的全貌。可加工性理论提出近二十年以来，其验证范围逐渐扩大，据不完全统计，国内外至少涌现出了一百多篇相关研究论文或其他成果(王筱晶、郭乙瑶 2017)。本书的出版在可加工性理论的发展历史中具有风向标

意义, 其对可加工性理论的热点问题所做的讨论, 特别是对形态和句法发展之间关系的探究反映了二语习得顺序和语言加工研究的新趋势。

本书也存在一些不足之处。首先, 本书没有对可加工性理论的认知基础进行充分的介绍, 初涉这一领域的读者会感觉该理论缺乏一定的深度。其次, 本书虽然对可加工性理论的跨语言验证有比较详尽的介绍, 但所涉及的语言仍然以印欧语系的语言为主。以汉语的习得为例, 书中仅列举了一位华人学者的研究, 更多的研究案例则没有收录到本书的文献中, 如Gao(2005), Wang(2013), Tang & Zhang(2015)等, 不得不说这是一个小小的遗憾。

然而, 瑕不掩瑜。本书从理论和应用两个视角, 全面介绍了可加工性理论的研究现状和趋势, 向读者展示了第二语言加工领域的最新研究成果。本书的出版丰富了语言加工研究的思路和方法, 不仅有助于研究者进一步探索其中未解的争议性问题, 对教学一线的外语教师也极具参考价值。

参考文献

Gao, X. D. 2005. Noun Phrase Morphemes and Topic Development in Dialectal Mandarin Chinese: A Processability Perspective [D]. Ph.D. dissertation.

Wellington: Victoria University of Wellington.

Pienemann, M. 1998. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory* [M]. Amsterdam: John Benjamins.

Pienemann, M. 2008. *Processability Theory* [A]. In B. Van Pattern & J. Willians. (eds.). London: Lawrence Erlbaum Associates. 137-154.

Tang, H. & Y. Zhang. 2015. An investigation of Chinese students' acquisition of oral and written English through the measurement of processability theory [J]. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 4 (2): 207-212.

Wang, X. J. 2013. *Grammatical Development of Chinese among Non-native Speakers. From a Processability Account* [M]. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

王筱晶、郑乙端. 2017, “语言可加工理论”研究述评——基于22种国内外语言类期刊(1999—2015) [J], 《中国外语教育》(4): 69-75。

作者简介

尹洪山(1967—), 青岛科技大学外国语学院教授。主要研究领域: 应用语言学、第二语言习得。电子邮箱: yinhs@qust.edu.cn

夏秀芳(1975—), 青岛科技大学外国语学院讲师。主要研究领域: 第二语言习得、外语教学。电子邮箱: xiufangxia@163.com

English Abstracts

Cultivating key competencies through university foreign language courses in the new era: Reflections and suggestions

WEN Qiufang..... 3

Abstract: The paper discusses the cultivation of key competencies through university foreign language courses in the new era from the perspective of the Production-oriented approach (POA in short). It consists of three sections. The first section proposes and explains one major change in the teaching principles of the POA, i.e. from the “whole-person education” to the “key competencies”. The second section expounds how a key competency is defined, and what elements are included and how they are related in one key competency. The third section puts forward a few suggestions for developing students’ key competencies.

Keywords: Production-oriented approach; key competencies; foreign language education

Examining the underpinning issue of China’s foreign languages curriculum reform in basic education in the new era: A historic perspective

XU Hao..... 12

Abstract: Adopting a historic perspective, this article first describes the three periods of China’s foreign languages curriculum development in basic education in the past 40 years of reform and opening-up, conceptualized as knowledge-skill period, comprehensive-ability period, and key-competency period. As two major curriculum reforms were implemented in between, the three periods are characterized by contrasting goals which, to a considerable extent, lead to differences in materials compilation, teaching practices and teacher roles in different periods. A fundamental challenge underlying the differences, i.e., disconnection between language learning and language use, has persisted through all the three periods. Therefore, the author suggests that conceptually, the use of language be extended beyond its communicative functions to include whole-person development; and that pedagogically, the “motivating-enabling-assessing” model be encouraged in classroom teaching with both traditional and innovative teaching methods effectively used.

Keywords: foreign languages curriculum in basic education; curriculum reform; underpinning issue; disconnection between language learning and use

Evaluating the course efficiency of empowered Individualized English Learning from learners’ perspective

LIU Hao & ZHANG Wenzhong..... 18

Abstract: Evaluating English language course efficiency from learners’ perspective is helpful for getting a better understanding of the course and promoting language teaching and learning. But there are few studies

conducted to evaluate course efficiency in English language teaching research in China. This article reports an empirical study that takes Individualized English Learning (IEL) as a case to evaluate course efficiency from learners' viewpoint. It proves that IEL is effective in terms of cultivating learners' ability to acquire and use knowledge as well as stimulating their capacity to find out, think over and solve problems. The article concludes that it is not enough to assess course efficiency only from one perspective, and more efforts should be made to improve English language course system.

Keywords: Individualized English Learning; course efficiency; evaluation

Localization of English Public Speaking (EPS) at universities in China revisited: Formative-assessment instructional designs and their implementation

TIAN Zhaoxia..... 26

Abstract: Despite an increasing recognition of the educational impact of English Public Speaking (EPS), there is an urgent need for teaching strategies effective in fulfilling the curriculum goals and easy to apply in the classroom. Drawing upon language acquisition and cognition theories, and assessment and learning theories, the present paper proposes an overall EPS course plan, presenting detailed instructional designs based on formative assessment and expounding the specific guidelines for implementing them. The major contribution of the paper to EPS teaching lies in an incorporation of specific teaching contents, assessment and learning in semester planning, through which an output-driven approach helps realize the two "integrations" of the teaching as well as educational goals, namely, the integration of the four language skills and the integration of the linguistic and cross-linguistic competences.

Keywords: English Public Speaking (EPS); formative assessment; instructional design; output-driven; integration

Exploring the principles and practices of using the POA-based teaching materials

BI Zheng..... 35

Abstract: The present study explores the principles and practices of using the POA-based teaching materials by a Chinese university EFL teacher. Under the Dialectical Research Paradigm, the study employed the qualitative research method. Data were collected through classroom observations, the teacher interview, the teaching plan and the teacher's reflective journals. The results showed that the POA teaching principles determined the practice of the materials use, and the teacher believed that the teaching materials served the purpose for the teaching objectives, and the teacher played a guiding role in the practice of materials use, while the content of the materials, the students' proficiency level and their cognitive process and results were the teacher's major considerations. The procedures of materials use included setting the objectives, processing, transforming and applying the materials, and making adjustments based on the effects of materials use. The principles of materials use determined the practice, and at same time, the reflection after the practice further enriched the principles.

Keywords: college English teaching; the production-oriented approach; materials use; teacher cognition

Self-repairs in Chinese undergraduates' oral English production and their psycholinguistic mechanism

CAI Jinting & CHEN Jiayi..... 43

Abstract: This study analyzed 179 tokens of self-repairs in the oral English narratives, which were elicited through a picture-description task from 40 Chinese undergraduates. It was found that four repair types were significantly distributed following the hierarchy of lexical repairs > morphological repairs > syntactic repairs > phonetic repairs. Their accuracy rates were ranked according to the hierarchy of phonetic repairs > morphological repairs > lexical repairs > syntactic repairs. Besides, the accuracy rates of lexical and morphological repairs were significantly higher than their error rates. Finally, the psycholinguistic mechanism behind these four types of repairs were discussed by recourse to the dynamic psycholinguistic model of L2 production.

Keywords: oral English; self-repairs; psycholinguistic mechanism

Linguistic embodiment: Evidence from mode of acquisition for Italian nouns

WANG Jinlong & LI Wenhui..... 54

Abstract: With semantic representation dimensions data collected by Della Rosa *et al.* (2010) and by means of the regression analysis, this study constructed from the perspective of embodied cognition a regression model of concreteness, imageability, context availability ("three properties"), and mode of acquisition for 417 Italian nouns, and ultimately modeled an embodied mode of acquisition. Results revealed that, whether with the data total or with concrete or abstract words, there exists a linear reduction between the mode of acquisition and each of three properties; whereas a linear increase was found between three properties. They unveiled the linguistic embodiment mechanism, established a theoretical framework for the embodied vocabulary acquisition and provided a theoretical reference for English vocabulary teaching and learning.

Keywords: concreteness; imageability; context availability; embodiment; mode of acquisition

A meta-analysis of age effects of grammar attainment of second language

ZHAO Haiyong & LUO Shaoqian..... 65

Abstract: Using meta-analysis, this paper explores the age effects of grammar attainment of second language and the impact of learning contexts, testing conditions and task modalities by synthesizing and analyzing the related empirical researches. 21 d values were got with a sample of 3,886 learners based on studies comparing the mean scores between early starters and late starters. And 17 Z_r values were got with a sample of 1,431 learners based on studies of the correlation between age of onset and grammar attainment. Data analysis shows that: 1) overall, the earlier the learners learn a second language, the better their grammar attainment will be ($d=.92$, $Z_r=-.840$); 2) early starters significantly outperform late starters in second language context, timed

and untimed conditions and aural grammaticality judgment tests, but early starters do not show any advantage in foreign language context and visual grammaticality judgment tests.

Keywords: meta-analysis; age effects; grammar attainment

“The End is Far Away”—Sources of confusions of foreign language teachers in transition to EAP and the solutions

GAO Yuan..... 73

Abstract: Academic English has been one of the hot points in college English reform in recent years. However, foreign language teachers on the transition from General English to EAP are confronted with many difficulties. The aim of this study is to explicate the sources of confusions for foreign language teachers in teaching EAP reform and the possible suggestions for them. By interviewing 13 English teachers on the transition to EAP, the author finds that their confusions mainly came from four aspects: lack of guidance from the academia, the university and the faculty; language teachers' excessive psychological burden, and insufficient relevant knowledge and practical experiences; students' lack of awareness of the importance and self-need of EAP; and inconsistency or even conflicts in the understanding of EAP among members of the community of practice. This study was conducted in the hope of being useful to the community of foreign language teachers who are or will be through the process from teaching General English to EAP.

Keywords: EAP; transition; teacher; sources of confusions

本刊稿约

《外语教育研究前沿》[原名《中国外语教育》，中文社会科学引文索引(CSSCI)来源集刊]由北京外国语大学创办，外语教学与研究出版社协办。每年4期。本刊注重理论联系实际，学术性与应用性兼容，科学性与社会性并重，鼓励研究者以教师所关注的问题为研究重点，支持一线教师开展理论与实践的创新性研究，研究范围包含多语种、覆盖全学段，致力为我国外语教育研究者搭建学术交流的专业平台。

本刊主要栏目包括：“热点聚焦”、“外语教学”（外语教学、外语教师、外语课程与教学资源、外语教育政策及理论等方面的研究）、“外语学习”（外语学习与外语学习者的研究）、“外语评测”、“一带一路语言人才培养”、“书评”、“学术动态”等。诚望全国外语教育研究者批评指正并不吝赐稿。

本刊已列入《中国学术期刊网络出版总库》及CNKI系列数据库。

一、稿件内容要求

1. 本刊发表文章以实证性研究为主，同时也刊登部分外语教育理论和外语教育政策方面的文章。文稿要求格式规范、语言简练、通俗易懂、观点明确、方法可靠、数据准确。
2. 为了增强实证研究性文章的可读性与应用性，正文中研究方法部分应避免难懂的专业术语，力求文字简明扼要。
3. 文章的讨论部分应较为详细地说明研究结果在外语教学中的应用及操作方法，避免空洞无物的讨论。
4. 为了确保研究数据的可靠性与数据处理的准确性，投稿时请以附件形式提交：
 - 1) 研究中所使用的原始数据文件（采用SPSS、Excel等通用格式）；
 - 2) 研究中得到的统计分析的结果文件（采用SPSS、Excel等通用格式）；
 - 3) 对数据处理方法作逐步说明的Word文档。
5. 各栏目的文章一般不超过8,000字（含中英文标题、摘要、关键词及参考文献）；书评4,000—5,000字。
6. 书评栏目所评介图书限两年内出版的外语教育及应用语言学类相关学术图书。

二、稿件正文格式要求

1. 来稿组成

- 1) 作者信息（单独页面），提供作者的通讯地址、联系电话、电子邮件、稿件标题和100—200字的作者简介，作者简介应包含作者真实姓名、性别、出生年、工作单位、学历、职称、职务、主要研究兴趣等信息；
- 2) 中文标题、摘要（250字以内）和关键词（3—5个），用分号隔开；
- 3) 英文标题、摘要（250—300词）和关键词，用分号隔开；
- 4) 正文、参考文献和附录；

- 5) 实证研究中的数据附件及必要的说明文档。
2. 文件格式及版式：一律以Microsoft Word 96/97/2003/2010格式提供。标题用宋体小3号，一级标题用宋体4号，二级标题用宋体小4号，三级标题用宋体5号，正文用宋体5号。一律用单倍行距。
 3. 标题层次序号：全部左顶格写，按1，1.1，1.1.1序号，后空一格再写标题，限分3级。正文内序号用1)，2)等。
 4. 图表：图表分别连续编号，图题位于插图下方，表题位于表格上方，图题格式为“图1 图题”，表题格式为“表1 表题”。图题、表题及图表中的文字一律采用中文。

三、参考文献格式要求

英文及其他语种的文献在前，中文文献在后，参照以下标准执行。

1. 期刊论文

Bolinger, D. 1965. The atomization of word meaning [J]. *Language* 41 (4): 555-573.

朱永生, 2006, 名词化、动词化与语法隐喻[J], 《外语教学与研究》(2): 83-90。

2. 论文集论文

Bybee, J. 1994. The grammaticization of zero: Asymmetries in tense and aspect systems [A]. In W. Pagliuca (ed.). *Perspectives on Grammaticalization* [C]. Amsterdam: John Benjamins. 235-254.

文秋芳, 2003a, 英语学习者动机、观念、策略的变化规律与特点 [A]. 载文秋芳、王立非(编), 《英语学习策略实证研究》[C]. 西安: 陕西师范大学出版社. 255-259。

3. 网上文献

Jiang, Yan. 2000. The Tao of verbal communication: An elementary textbook on pragmatics and discourse analysis [OL]. <http://www.polyu.edu.hk/~cbs/jy/teach.htm> (accessed 30/04/2006).

王岳川, 2004, 当代传媒中的网络文化与电视批评[OL], <http://www.blocchina.com/new/display/58592.html> (2005年11月18日读取)。

4. 专著

Bloomfield, L. 1933. *Language* [M]. New York: Holt.

吕叔湘、朱德熙, 1952, 《语法修辞讲话》[M]. 北京: 中国青年出版社。

5. 译著

Nedjalkov, V. P. (ed.). 1983/1988. *Typology of Resultative Constructions*, trans. Bernard Comrie [C]. Amsterdam: John Benjamins.

赵元任, 1968/1980, 《中国话的文法》(*A Grammar of Spoken Chinese*) [M], 丁邦新译。香港: 香港中文大学出版社。

6. 编著/论文集

Giacomone, A. & P. J. Hopper (eds.). 1998. *The Limits of Grammaticalization* [C]. Amsterdam: John Benjamins.

北京语言学院语言教学研究所(编), 1992, 《现代汉语补语研究资料》[C]. 北京: 北京语言学院出版社。

7. 学位论文

Tabor, W. 1994. Syntactic Innovation: A Connectionist Model [D]. Ph.D. dissertation. Stanford: Stanford University.

祖生利, 2000, 元代白话碑文研究[D]. 博士学位论文。北京: 中国社会科学院。

8. 会议论文

Traugott, E. C. 2000. Promise and pray-parentheticals [R]. Paper presented at the Eleventh International Conference on English Historical Linguistics, Santiagov de Compostela, Spain, September 2000.

崔希亮, 2002, 事件情态和汉语的表态系统 [R]. 第十二次现代汉语语法学术讨论会论文, 湖南长沙, 2002年4月。

9. 报刊文章

田志凌, 2005, 《魔戒》的尴尬与文学翻译的危机 [N], 《南方都市报》, 2005-8-24。

10. 词典及其他

Hornby, A. S. 2000. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (6th edition) [Z], ed. Sally Wehmeier. Oxford: OUP.

中国社会科学院语言研究所词典编辑室(编), 2002, 《现代汉语词典》(*The Contemporary Chinese Dictionary*) (汉英双语) [Z], 外语教学与研究出版社语言学与辞书部双语词典编辑室翻译编辑。北京: 外语教学与研究出版社。

四、投稿方式及其他相关事宜

1. 在线投稿: <http://submit.celea.org.cn/file1>
2. 投稿时请自留底稿, 本刊不退稿。
3. 本刊严格按照国际学术期刊惯例, 采取同行专家双向匿名审稿制度, 并实行预审、初审、外审、复审、终审的五审制度。稿件投出后90日内若未收到编辑部反馈即可自行处理。
4. 稿件内容文责自负, 但编辑部有权出于版面需要对稿件进行必要的修改。
5. 稿件发表后, 赠送作者当期样刊两本。