

目 录

引言	1
第一章 外语教育的人才培养目标	5
1.1 外语交际能力及其内涵	5
1.2 交际性外语能力与外语应用能力	10
1.3 跨文化交际能力及其他	15
第二章 CMC 与学习者个体差异	32
2.1 CMC 与学习动机	34
2.1.1 CMC 环境中的二语形象	37
2.1.2 CMC 环境中的学习策略	42
2.2 CMC 与焦虑	46
2.3 CMC 与技术素养	52
2.4 小结	54
第三章 CMC 与当面交互的区别	55
3.1 情景性 (contextualized)	57
3.2 实时性 (real time)	58
3.3 配对性 (dyadic)	60
3.4 小结	65
第四章 CMC 工具及 CMC 环境中的任务	67
4.1 CMC 工具的灵魂: 任务协同	67

4.2	CMC 工具及其发展	69
4.3	以学为本的技术	93
第五章	CMC 环境下的跨文化外语能力培养	99
5.1	既往 CMC 研究的特征和缺陷	101
5.2	CMC 与外语能力培养	102
5.2.1	CMC 与口语能力的培养	103
5.2.2	CMC: 学习词汇更轻松	106
5.2.3	CMC: 让写作变得更老练	109
5.2.4	CMC: 发展更真实的交互能力	116
5.2.5	CMC: 体验文化的和而不同	121
5.3	余论	133
第六章	混合式教学: 跨文化外语教育的最佳选择	136
6.1	缘起与发展	136
6.2	混合式教学的运行模式	145
6.3	混合式教学的条件	151
6.4	混合发生的层次	156
6.5	混合式教学中的测试评估	160
6.6	混合式教学面临的问题和挑战	161
第七章	结语	166
	参考文献	170

引言

现代教育技术用于外语¹教学无论对于学生、教师还是研究者都是一个全新的话题。20世纪80年代初出现了计算机辅助教学(Computer-Assisted Instruction, CAI),那时候人们更多地关注计算机如何作为辅助手段服务于外语教学,强调的是学习者如何与机器交互,网络、软件、服务应用还没有用武之地,没法实现信息和资源共享,更不用说感知共享和知识共享(邬贺铨,2019)。在CAI应用于外语教育之初, Frank Otto(1980)就认为我们不能被CAI带来的表面优势所迷惑,并主张开展广泛深入的研究以回应由此带来的六个方面的挑战,列举如下。

挑战一:虽然我们坚信学习者通过CAI能够提高语言水平,但提高的幅度有多大还不清楚,这需要纵向实验研究(longitudinal and experimental research)才能知道答案,而长期以来(即使时至今日),人们多采用截面(cross-sectional)设计的探索性(exploratory)研究来回应用语言学的问题。

挑战二:人们认为CAI为学习者提供了更多接触目标语言的机会、增加了学习时间,但还没有有效可靠的数据证明是如何增加的、增加了多少,这同样需要开展纵向研究才会有答案。

1 在二语习得文献中,人们一般区分二语和外语。无论使用哪种术语,都指在掌握母语后学习的另外一门语言,但前者是指在目标语社区学习的语言,后者是指在非目标语社区学习的语言。本研究为了行文方便,将“外语”用作通称术语,除非有特别说明。

挑战三：有了 CAI，学习者在更短的时间里能够学得更多。但问题是，学习材料经过认真组织 and 编排后，学习者是否真的能够在较短的时间里学到更多的核心概念。

挑战四：CAI 的训练效果在训练结束后能持续多长时间。这样的研究需要至少 3—5 年时间收集数据，而且需要采用较复杂的评估手段来捕捉学习者的情感、认知变化和 能力变化。

挑战五：学习任务的多样性会提高学习者和教师的满意度，但急需研究如何形成 CAI 的长效学习机制和在学习者及教师中的广泛接受度。

挑战六：急需研究如何在 CAI 课件中融入有声、可视材料，即如何在 CAI 中融入多模态学习材料。

以上六个方面的挑战是三十多年前提出来的，但是无论是研究者还是教师直到今天对很多问题都还没有清晰明确的解决方案或答案。一方面是基于 CAI 的研究设计本身造成的，如挑战一仍然存在，是因为基于课堂的二语习得研究或外语教学研究很少有跨越一年以上的纵向研究，而且一般研究都没有延时后测（delayed posttest）来衡量长期效果（Norris & Ortega, 2000）。另一方面，计算机技术发展迅速，很快就与日新月异的网络技术和层出不穷的软件程序和服务应用相结合，使得信息交换和资源共享变得异常方便和快捷，这一发展变化深深地影响着人们的交际模式，从而影响着外语教学。也就是说，人们还没来得及对 CAI 的方方面面进行深入的思考和探索，就迎来了教育技术的革新，这也许是当年 Otto 没有想到的挑战。以计算机为中介通过互联网实现的交流，即计算机中介交流或计算机辅助交流（Computer-Mediated Communication, CMC¹），将关注的焦点从人-机

1 主流的 CMC 研究关注的是本族语者之间的交流，与语言学习本身无关。是 CALL 研究使得人们开始在 CMC 这一全新视角下重新审视二语习得中的一些核心概念，如交互、反馈等，并探讨这些宏观、微观过程是如何促进二语习得的。

交互转向通过机器实现的人-人交互，它为外语教学提供了无比丰富的想象空间，这种交流模式把（身处异地的）人们通过计算机网络等工具进行连接，建立以学习者为中心的话语共同体，并实现泛在式同伴互动（Herring, 1996）。这种革命性的变化出现在外语教学中，不仅有利于学习者语言水平的提高，而且还有利于语用、文化能力的全面发展。随着时代的发展和技术的进步，这种可能性是通过以下四种途径逐步实现的（Wang & Coleman, 2009）。

- 计算机在单机训练系统中充当导师的角色（提供辅导、支架和暗示）；
- 计算机充当输入的提供者，让学习者接触到前所未有、真实有趣的学习材料；
- 计算机充当输出平台，通过网页和在线发布为学习者提供了真实的听众（读者）和使用目标语言的交际意图；
- 计算机作为社交环境，提供了无穷的交互、自我表达和协同合作的可能性，可以是同步的，也可以是异步的；可以是书面的，也可以是笔头的；可以是一对一的，也可以是一对多的，甚至是多对多的。在这些交际环境中，有学习者，也有教师；有本族语者，也有非本族语者。交际者在互动中通过意义和形式协商产出无比丰富的语言-文化相关片段（language/culture-related episodes），正是这些片段构成了学习机会。

也有人将 CMC 定义为人们为了实现交流而利用网络化的计算机系统传输、存储和提取信息的方式（Berge & Collins, 1995）。因此，CMC 的出现取决于互联网的快速发展和软件程序的层出不穷，这种变化使得计算机之间的信息交换变得异常方便和迅速。这种全新的变化使得人们已经将视线从以往单一的 CAI 向现在的多源数据（multi-source data）无缝连接的 CMC 转移，而信息和通信技术（Information and Communication Technology, ICT）的飞速发展很快实现了媒介的

融合,使得媒介间的界线日渐模糊,这使得交互比以往任何时候都更加自由。另一方面,也许是更重要的一方面,就是学习者群体的变化。现在的外语学习者,尤其是在校学生,最大的特征就是离不开网络,他们甚至被叫作网络公民(netizen),他们积极参与网络社区(如QQ、微信¹)活动,频繁地使用网络进行交际和信息存取(如电子邮件、视/音频聊天、微信互动等),而现代科技的进步已经实现了移动式交际,因此外语教学完全可以利用计算机网络提供的空间,一方面实现真正意义的互动,另一方面实现移动学习(mobile learning),让外语学习无处不在、无时不有,因此CMC被认为是一种全新的计算机辅助语言学习²的形式。

但这种移动式学习或基于计算机网络的互动式学习到底跟传统的互动(Long, 1996)有何区别、它如何与课堂教学相结合、网络互动到底是否让学习者接触到更丰富多彩的输入、什么样的学习任务更有利于激发学习者参与网络互动、网络互动是否可以从深度和广度上提高学习者的语言能力和知识水平、网络互动能否满足新时代外语人才培养的要求(教育部高等学校大学外语教学指导委员会, 2020),都还是悬而未决的问题(参见Otto提出的CAI带来的六大挑战)。

1 微信是一款集多重功能于一身的移动通信应用程序,它具备很多国际流行的社交媒体应用程序的功能特征,可以通过信令通道(SMS)和数据通道(MMS)发送免费信息、进行语音/视频通话、实现朋友圈分享和游戏。它通过一个应用程序将多种通信工具整合进一个平台,用户无需离开应用程序就可以实现远程视频、文本消息、语音消息、小组讨论等活动,但所有这些交流活动只能在联系人之间完成。到目前为止,还鲜有研究探索如何将其融入外语课堂。中国的QQ比微信出现得早,其邮件功能和超大附件传送功能使其仍然流行于广大用户中。

2 一般说来,在论及CALL或CMC时,应该专门介绍其核心概念,如hypertext、hypermedia、multimedia等,但由于本书并非技术普及的著作,故略去了对这些概念的专门介绍,只在适当的地方视必要进行简述,读者可参考相关文献,如Beatty(2003)。

第一章 外语教育的人才培养目标

1.1 外语交际能力及其内涵

根据学习环境的不同，人们习惯性地将语言学习分为母语获得、二语习得和外语学习（参见“引言”脚注1）。母语获得是指儿童从生下来到2—3岁之间通过接触语言输入到全面掌握母语的过程，其结果是个体实现对母语的完全掌握，且个体之间的语言水平没有差别，它是通过激活语言习得机制（Language Acquisition Device, LAD）实现的（Chomsky, 1986）。二语习得指的是学习者在获得母语能力之后学习第二门语言的过程（Gass & Selinker, 2001），这一过程如果是在目标语环境中（即二语环境，如中国人在美国学英语），而且是在青春期（12—13岁）之前完成，则相对比较容易，否则将会是一个十分缓慢、费时低效的过程（Johnson & Newport, 1989）。无论是母语获得还是二语习得，强调的是在自然环境中获得语言输入，但是语言习得机制超过一定年龄后就没法再被激活，因此二语习得一般被认为不可能像母语获得那样实现对目标语言的全面掌握，而且个体之间会存在巨大的差异（Bley-Vroman, 1990）。外语学习是指在外语环境中学习一门语言（如中国人在中国学英语），它的主要（甚至是唯一）输入渠道是正规的课堂教学，因此也被称作二语授得（instructed second language acquisition）。但随着现代教育技术不断用于外语教学，学习者不论在课堂里还是课堂外都能接触到较为真实的学习材料，而且随着现代教育技术提供了越来越完善的交互平台，学习者接触到的

输入输出活动更加丰富多彩，这为实现外语教育目标提供了更大的可能性。

母语中获得的语言能力 (competence) 是一种普遍语法 (Universal Grammar, UG), 它是指孩子在接触母语语言特征后抽象出来的语言原则 (principles), 这些原则统领所有的自然语言。不同母语背景的孩子在接触自己的母语语料后, 对这些原则设置不同的参数 (parameters), 从而实现母语语言能力的获得 (Chomsky & Lasnik, 1993)。在 Chomsky (1986) 看来, 语言能力是一个静态的概念, 每个母语使用者 (Chomsky 将其称作理想的说话人-听话人) 都拥有这种能力, 而且个体之间没有本质差别。换句话说, 语言能力是对语言结构的一种心照不宣的知识, 这种知识之所以心照不宣, 是因为它一般不会上升到意识层面, 一个理想的说话人-听话人没法对这种知识进行言说, 但凭借这种知识, 说话人-听话人可以说出并听懂任何一个合格的句子。

针对外语学习, Hymes (1972) 根据 Chomsky 的语言能力提出了交际能力 (communicative competence) 的概念。这是一个动态的概念, 是一个逐渐接近本族语水平的发展系统, 个体之间存在巨大差异, 因此很多学者认为外语学习中的交际能力实际上就是外语水平 (proficiency)。要想了解交际能力的本质和内涵, 首先必须清楚交际的本质。Canale (1983) 认为, 交际是一种社交互动, 交际能力只能在这一过程中获得。交际的内容和形式具有相当的不可预见性, 交际者在社交互动中创造性地使用语言来展示自己的交际能力, 哪怕是外语学习者也不是照搬教材中的语言形式来完成交际任务的。但这种创造性受到语篇和社会文化语境的约束, 同时又受制于交际个体的心理、生理因素。交际的成功与否不是看学习者造出了多漂亮的句子, 而是看他是否恰当地使用了语言并实现了交际意图。但恰当是个多维概念, 正是这种多维成分构成了交际能力的基本成分, 具体通过语境的多维

性来实现。外语学习者一旦进入交际,就会对语境的多维成分进行评估以确定话语的恰当性,这些成分大致包括场景、参与人、交际意图、行为序列、语气、渠道、交互常规、语体等(Hymes, 1972: 277)。换句话说,语言的意义存在于文化建构的操习中,并通过这些操习来实现(Gee, 1999),外语学习者使用目标语参与交际,其能力不能完全看其语言的语法合法性,而应看其语言运用是否遵守了语言社区的社交操习(参见下文对语用能力的阐述)。

基于此,Hymes认为,交际能力包括四个方面的社会文化因素:语法的正确度、语言的可行度、语言的得体性和语言的实际完成度,这四个方受语言使用者的社会、心理、文化和语言知识的影响,并相互作用促成交际的顺利完成。交际能力是没法测量的,人们只能通过观察(测量)交际表现(communicative performance)来评价交际能力。换句话说,交际能力不是个体或个体行为内生的,而是外部对个体表现的一种评价,评价的维度涉及交际意愿、知识水平和交际技巧。语法的正确度往往根据本族语者的标准进行判断,这也是目前唯一的标准,在外语教学研究或二语习得研究中,最经典的语法判断测试(grammarality judgment test)就是利用本族语者的标准来评价学习者的语言水平。语言的可行度指的是语言使用者根据现有的条件产出话语的可能性。传统的交际模态无外乎口头、笔头,但随着传播手段的日益更新,现代技术正改变着人们的交际方式,如CMC不仅拓展了人们的交往空间,而且还改变了人们的交往风格,并逐渐形成新的语域(register),因此对语言可行度的测量需要有新的测量标准和手段。语言的得体性是指语言使用者在评估情景因素和社交变量后作出的语言选择在多大程度上能成功地完成交际意图,这实际上就是指语用能力。语言的实际完成度指的是语言使用者在考虑了所有的情景变量和交际手段后,根据自己内在的语言资源进行的语言规划在多大程度上得以执行,以及执行该语言规划后产生了何种言语效果。由于

Hymes 的交际能力充分考虑了交际的社会、文化、情景因素,因此这种交际能力在某种意义上就是文化能力,不过这种文化能力依赖的是特定文化(目标文化)的言谈规约,只能被看成是特定文化的交际能力,还不具备跨文化交际能力的特征。

Canale & Swain(1980)区分了外语教学中的语法路子 and 交际路子,前者重形式,后者重功能。他们认为,交际能力是由交际所需的知识和使用这些知识所需的技能构成的体系,是指语法能力和社会语言能力相互作用完成交际任务的能力,包括语法能力、社会语言能力和应对能力。语法能力跟 Hymes 的语法正确度相似,是一种生成正确的目标语并利用语法知识正确地理解目标语的能力。社会语言能力指的是根据社交情景变量准确理解和产出目标语言的能力。应对能力即策略能力,这种能力帮助语言学习者在目标语言资源不足的情况下,通过使用相应的交际策略来完成交际任务。策略能力的使用呈现出较大的个体差异,如习惯冒险的学习者常采用成就策略(阐释、替代、造词等),以极力实现交际意图,而性格内向的学习者在同样的情况下则会采用回避策略,从而使交际效果大打折扣,同时对语言能力的发展也不利。策略能力不仅是交际能力的一个重要成分,同时又是提高交际能力的一个重要手段,因为乐意并善于使用交际策略的学习者在交际过程中能积极参与,从而赢得更多的输入输出机会,以此提高语言能力的全面发展(Swain, 1985, 1995; 文秋芳, 2013)。在 Canale & Swain 的框架中,交际能力是显性的,而且基本上能解释学习者的能力水平,同时又能为外语教学大纲设计和外语能力测试提供理论框架。

但有学者(Schachter, 1990)认为,Canale & Swain 的这个理论框架缺少语用能力这个维度,因而不能全面解释外语能力。其框架中的社会语言能力显然不能等同于语用能力,因为人们通常将社会语言能力定义为理解和产出与语境相符合的语言的能力,包括对语言变体和

语域差异的敏感性 (Lyster, 1994: 266)。然而, 仔细审视人们对社会语言能力的操作, 就会发现这一时期的社会语言能力实际上涵盖了语用能力的大部分内容, 只是没有使用语用能力这个术语。如人们通常将社会语言能力操作为角色扮演中的言语行为能力 (如请求、建议、抱怨等), 或根据语境信息选择最合适的言语行为实现交际意图的能力, 这实际上就是语用能力的部分内容。

语用学家眼中的语言运用是受语用准则影响的。如 Grice (1989) 提出的合作原则就包括四个准则, 而 Leech (1983) 提出的礼貌原则包括六个准则。如果把这些准则看成是一个连续统的话 (如谦虚——骄傲), 那么语言运用到底处于连续统的什么位置为最佳不仅取决于文化语用原则, 而且还取决于具体的语用情景变量, 这些语用情景变量又受制于社交语用中的交际原则 (sociopragmatic interactional principle)。

Canale (1983) 自己也认为, 虽然外语教学有了交际能力这一概念, 但对于如何应用这一概念还缺乏统一的认识, 也很少有人认真研究这一问题。鉴于此, Canale 在实践的基础上全面考察了交际的性质、交际能力与实际交际的区别、以及交际能力的构成成分, 通过增加语篇能力这一主成分进一步丰富了交际能力的理论框架。虽然 Canale (1983) 和 Canale & Swain (1980) 提出的交际能力的主成分只有细微区别, 但 Canale 将每一个能力成分具体化, 并讨论了在听、说、读、写四项技能中如何实现, 这样就大大增强了在实际应用中的可操作性。在 Canale 的框架中, 语法能力包括音位知识、正字知识、词汇知识、构词法知识和句型知识。社会语言能力包括在不同的社交情景中理解和表达恰当的社交含义的能力, 以及为实现特定的交际目的理解和表达特定的语言形式的能力。语篇能力指的是学习者在听、说、读、写过程中理解和产出语篇的能力, 包括如何实现不同语篇的衔接 (cohesion) 和连贯 (coherence)。策略能力指的是在交际过程中由于

语法、社会语言和语篇能力不足的情况下调用补偿策略的能力，如寻求参照的能力、词汇替换的能力、请求澄清的能力、避免冷场的能力等，甚至包括如何应对干扰和背景噪音的能力。在 Canale 的框架中，交际能力既包括语言能力，也包括非语言能力，要想实现这种交际能力的培养目标，仅仅靠语言教授显然是不够的。

显而易见，交际能力并不是单维的，它是由几个独立的因子构成的多成分能力框架，而且这种多成分性已经得到了实证的支持。但每个成分或成分模块是否一定就是上文所指，却没有足够的实证证据。在实际交际中，不能说某一个成分模块的知识和技能比另一个模块更重要，每一个模块同等重要。然而，如前文所述，无论是 Hymes 还是 Canale & Swain 都没有明确提出语用能力的概念；显然 Hymes 的语言得体性和 Canale & Swain 的社会语言能力不能等同于语用能力。正是由于没有明确区分这二者，有学者（Schachter, 1990）认为这两个交际能力的框架是不完整的。如果把语用看成是语言的运用（language use），它就应该服务于表意功能、人际功能和语篇功能，培养学习者的交际能力，就是培养这三个方面的能力（Berns, 1990；Savignon, 2003），但是用语言的元功能来衡量外语教育的能力目标显然不具备现实的可操作性。

1.2 交际性外语能力与外语应用能力

在应用语言学发展的时间轴上，交际能力的提出始于 20 世纪 70 年代，基于此的实践一直持续到 80 年代。到了 90 年代，Bachman（1990）用交际性语言能力（communicative language ability）代替了交际能力这一概念。如前文所述，交际能力是一种抽象的语言能力，需要通过观察（测量）语言表现才能捕捉得到，它实际上包含了元交际能力（语言能力和常识）和特定目的交际能力（语言变体知识和专业