

目 录

序言	孙有中 /iii
前言	傅 荣 /vi

第一部分 19 世纪：语法-翻译法的系统化与教材实践

基于克洛德·热尔曼“四观模型”的语法-翻译法再审视—— 溯源、内涵及其与教材的互动	宋碧珺 傅 荣 /3
《法国语言与文化教程》中的语法-翻译法渊源及其实践路径	申华明 傅 荣 /15

第二部分 20 世纪初—40 年代： 法国古安“序列教学法”的历史价值与当代启示

法国古安“序列教学法”：背景、内容与意义	宋碧珺 傅 荣 /29
----------------------------	-------------

第三部分 20 世纪 20—40 年代：直接法的兴起与教材革新

超越规则：直接法的再审视	宋碧珺 傅 荣 /45
直接教学法的典范：法国对外法语教材《杜邦一家》解析	申华明 傅 荣 /54

第四部分 20 世纪 50—80 年代：视听技术驱动的教材革命

听说法：历史语境、理论贡献与当代反思.....	宋碧珺	傅 荣	/69
《法语和生活》：听说法与视听手段在外语教材中的融合			
.....	申华明	傅 荣	/79

第五部分 20 世纪 60—80 年代： 法国对外法语教学的本土化创新与实践——整体结构视听法

整体结构视听法在法国的兴起与影响	宋碧珺	傅 荣	/93
《法国声音与图像》：第一代法语视听法的开山之作	申华明	傅 荣	/106
从《春天 2》看法国经典外语教材的编写理念与实践	李怡雯	傅 荣	/119

第六部分 20 世纪 80 年代至 21 世纪初：交际法主导的教材创新

从语形到语用：交际法理论溯源、学理思考与法语教材图景			
.....	宋碧珺	傅 荣	/129
《走遍法国》的交际法特色解析	申华明	傅 荣	/148

第七部分 21 世纪初至今：任务型教学法与数字化教材

任务型教学法的理论基石：能力本位、社会建构与行动导向			
.....	宋碧珺	傅 荣	/165
从交际能力培养到任务设计：Alter ego+ 的任务型教学法特色解析			
.....	申华明	傅 荣	/188
结语.....			/209
附录.....			/212

前 言

教学法与教材发展史密切相关，两者相辅相成，共同推动教育的发展。一方面，教学法引导教材的编写与发展，它决定着教学内容的组织方式、教学策略的选择以及学习目标的设定。例如，20世纪初，受结构主义语言学和行为主义心理学的影响，外语教材强调知识点的重复和强化训练；而建构主义兴起后，外语教材更注重情境化学习、探究式学习和自主学习的设计。另一方面，教材作为外语教学和教育的重要工具，既是师生双方进行教学的最重要资源，也是培养学生思维能力和形成社会道德观念的重要途径，更是教学法思想、理念、原则和方法论的主要载体与表征。教材的发展必然会促进教学法的改进和更新换代。例如，20世纪80年代是法国法语交际法教材出版的鼎盛期，从革命性的第一代交际法教材《群岛》(*Archipel*, 1982)，到改良性的第二、三代交际法教材《行稳致远》(*Bonne route*, 1988)、《新无国界》(*Le Nouveau Sans frontières*, 1988) 等，以致交际法的法语名称由初始的单数 (*approche communicative*) 改用复数 (*approches communicatives*)。这也是外语教学法史上首屈一指的现象。由此可见，教学法的革新推动了教材的演变，而教材的发展也促进了教学法的优化，两者相互作用、共同演进。我们主编的这部论文集《法国对外法语教材史研究：教学法视角》，旨在系统梳理和研究法国对外法语教材的发展历史，探讨这些教材的编写理论和创设体系，希望能够为我国法语教材的研究和编写提供有价值的参考与借鉴。

一、研究背景和意义

法国对外法语教学 (*français langue étrangère*, 简称 FLE) 历史悠久，可以追溯到17世纪，与之应运而生的是丰富多彩、独树一帜的对外法语教学法理论与教材建设研究。法国在欧洲是公认的语言教学和教育大国强国，因此在欧洲语言政策与规划，语言教育与培训，语言教学与评估等领域具有较大话语权和足够影响力；法国还拥有一支教学经验丰富、理论素养深厚、创

新意识超强且长期积极投身欧洲语言建设的专业研究队伍，以法国为主要代表的欧洲学派在世界外语教育理论与实践的建构中发挥着极其重要的推动作用。例如，法国学者在深入探讨外语教学规律的同时，更加关注外语教育，倡导通过语言文化育人，提出的“终身学习”“多元语言文化能力”和“面向行动的语言教学”等观念与主张正被世人广泛了解并接受，成为当今欧洲外语教学法研究课题的前沿，并深刻影响着欧洲的语言政策和语言教育政策。法国对外法语教材的发展不仅反映了法国文化和语言传播的历史进程，也展现了法国对外法语教学法从语法-翻译法到交际法，再到行动导向的任务型教学法的变革过程。了解法国对外法语教材的历史发展，有助于更好地把握法语教学法核心理念，更深入地理解外语教学法理论与教材建设实践的互动关系，因而具有重要的学术价值和现实意义。

二、研究方法和内容

本书采用外语教学法视角分析法国对外法语教材的历史发展，一方面确定影响其编写的关键因素，如语言学理论、教育理念、社会文化背景等，对在法国对外法语教学史上产生过重要影响，特别是法国学者做出过重大贡献的主流教学法展开深入细致的条分缕析；另一方面选取各个教学法流派具有代表性的法国对外法语教材进行实证研究，追溯其在不同历史阶段的主要特点，分析其内容、结构和教学策略的变化，探讨教学法与教材之间的互动关系，研究各类教学法，如语法-翻译法、直接法、听说法、交际法、任务型教学等如何影响教材的设计，同时结合教学法演变经验，提出教材优化建议，以提升法语学习的有效性和适应性。

本书分为七章，以外语教学史上主流的教学法为理论线索，运用比较成熟的教学法分析框架和教材分析工具，结合同时代具有典型意义和代表性的法国对外法语教材进行实证研究，深入探讨主流教学法理论如何通过具体的教材得以全面落地，深刻揭示教材与教学法的联动和互动关系。这不仅可为我国法语教材发展史的研究提供重要参照，也可为我国法语教材的编写提供借鉴。

三、研究成果和展望

本书主要取得两个方面的研究成果：

1. 通过系统梳理各类主流教学法理论及其指导下的法国对外法语教材的

历史发展，揭示了法国对外法语教材编写与外语教学法互动的学理机制，为外语教学法研究和法国对外法语教材史研究提供了新的视角。

2. 本书运用加拿大学者克洛德·热尔曼提出的包含语言观、学习观、教学观和教学法观的“四观模型”(Germain 1993: 14, 见表1), 分析外语教学法的基本理论框架, 同时也用于分析和理解不同历史阶段的法国对外法语教材编写。这一理论工具特别有助于厘清法国对外法语教材编写的基本规律和特点。

表1 克洛德·热尔曼的“四观模型”

语言观	语言的本质 文化的本质
学习观	学习的本质 学习者的角色
教学观	教师的角色 教学材料的角色
教学法观	教师—目的语关系 (1) 选材 (2) 组织课堂教学 (3) 呈现教学内容
	学生—目的语关系 (1) 母语/第一语言的角色 (2) 课堂活动
	师生关系 (1) 师生互动 (2) 语误的处理

本书为多位作者撰写，依照论文集的体例编排，每一章呈现2—3篇围绕同一主题但内容相对独立的论文。开篇是对相关教学法的学理分析，为随后进行的教材编写史实证研究提供必要的历史背景和理论依据。读者既可按照全书的目录顺序依次阅览，便于整体了解、理解和把握本书的核心内容——法国对外法语教材的历史沿革、阶段特点及其影响，也能切身感受外

语教学法在法国对外法语教材中的具体应用。读者也可根据自己的需求，任选书中某一章节或某一篇自己特别感兴趣的文章先睹为快。

四、致谢

在此，我要特别感谢参与本书编写和研究的两位博士研究生和一位硕士研究生，感谢他们一年多来的辛勤付出和无私奉献。同时，我也要感谢北京外国语大学时任副校长孙有中教授，是他领衔申请获批了北京外国语大学“双一流”建设重大项目，使我们能够入围“国外教材研究”子课题。最后，我还要感谢本书责任编辑的悉心审校，没有他们的全程支持和帮助，本书不可能顺利完成。

傅 荣

2025年1月30日

参考文献

Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.



第一部分 19世纪：语法- 翻译法的系统化与教材实践

基于克洛德·热尔曼“四观模型”的语法-翻译法再审视——溯源、内涵及其与教材的互动

宋碧珺 傅 荣

摘 要：语法-翻译法作为外语教学史上最古老、最早系统化的教学法，发源于欧洲古典语言教学传统，植根于古希腊语言哲学思想和“希腊-拉丁语法体系”，体现了将语言视为规则系统的结构化认知范式。该教学法强调智力训练和系统记忆，突出教师的主导作用，遵循“阅读—分析—翻译—讲解—背诵”的固定模式，将翻译作为核心教学手段。尽管语法-翻译法存在机械性强、忽视交际能力等局限，但其对语法系统性认知的重视以及所体现的人文教育特质，对当今外语教学仍具有重要的启示意义；其理念也对外语教材编写产生了深远影响，形成了以语法规则为纲、双语对照为要的编写传统。本文谨梳理语法-翻译法的渊源及发展历程，以加拿大学者克洛德·热尔曼的“四观模型”为理论框架，从语言观、学习观、教学观和教学法观四个维度系统考察其内涵，并尝试描述该法与外语教材的历史互动。

关键词：语法-翻译法；四观模型；外语教学；教学法史；教材编写

语法-翻译法（la méthodologie grammaire-traduction）是外语教学史上最早成型的系统化教学法之一，肇始于15世纪的欧洲，以语法规则的讲解和文本翻译为核心教学活动。该法由于最初用于拉丁语等“古典语言”（即死语言，*langues mortes*）的教授，故又被称为“古典法”，其影响延续至今，在21世纪仍以翻译练习的形式广泛应用。本文拟从语言哲学的视角，对这一外语教学法的鼻祖进行系统考察，并借助克洛德·热尔曼的“四观模型”深入解析其理论特征、实践价值，探讨其对教材编写的深远影响。

1 理论基础与形成发展

应用语言学家科德（Stephen Pit Corder）说：“若不以语言学为参照，语言教学研究难以获得系统性进展。因为语言学关注语言的整体性，为具体的语言教学与交际实践提供科学方法论支持。”（转引自袁春艳 2006：15），但

语法-翻译法却是伴随语言学研究从零开始而逐步发展起来的教学体系。当该法初现雏形时，支撑近当代教学法发展的语言学、心理学等尚处萌芽阶段，反而是古希腊哲学家们围绕语言本质与起源展开的论辩，成为西方语言哲学的重要思想源泉，进而对语法-翻译法形成产生了深远影响。

1.1 从“应然”“当然”之辩到希腊-拉丁语法体系

古希腊语言哲学关于“语言本质”的讨论，集中体现在柏拉图（Plato）的《克拉底鲁篇》（*Cratylus*）对话中。该对话主要围绕语言符号与其所指对象的关系展开：赫谟根尼（Hermogenes）代表了惯例派（Conventionalists）的立场，主张语言符号是基于社会约定的产物；而克拉底鲁（Cratylus）则作为自然派（Naturalists）的代表，认为词语是事物的衍生物，坚持语言符号与其所指对象存在内在的、必然的联系，反映了语言的“当然”性质。在《解释篇》（*On Interpretation*）中，亚里士多德也明确表达了他的语言观：“声音和书写符号首先是灵魂印象的象征，而语词则是约定的（by convention）声音符号”。他支持惯例派的立场，认为语言符号与其所指对象的关系由社会约定形成，体现了“应然”性质，而非自然形成的必然联系。

斯多葛（Stoics）学派继承了两派的争论，发展了“能指”和“所指”两种系统的辩证关系，对时态、语态和非限定动词等语言现象进行了系统性归纳，建立了语法的基础范畴。其语言理论主要通过两个渠道传播：一是传为古希腊语法学家狄奥尼修斯（Dionysios Thrax¹）所著的《读写技巧》（*Art of Grammar*），代表希腊传统；二是多谢图斯和普利西安所代表的拉丁传统。《读写技巧》被认为是西方语言学的开山之作，尽管其具体成书年代和作者仍有争议，但它总结了动词、名词、形容词、代词、副词、介词、连词和冠词的八分系统，实现了对词类的科学分类，书中包含约150个语法术语，最初为希腊语术语，后被翻译成多种西方语言，至今仍在西方语言学中使用（褚孝泉 2004：119），可以说是最早的“元语言”，西方最早的语法学均以此为蓝本和语法楷模（胡鑫墉 1981；转引自胡壮麟 2017：6-7）。希腊-拉丁语法体系就此逐步建立，确定了主语、谓语、表语、定语、状语等。语法也被视为拉丁文“传统三艺”之一，这一时期的语法研究成果构成了日后“语法-翻译法”的主要理论渊源（罗立胜、石晓佳 2004：84）。

于是，威廉·里利（William Lily）编写的拉丁语法书《语法基础》

1. 也译作第翁尼修斯·司拉克斯。

(*Rudimenta Grammatices*) 在 1534 年问世; 威廉·布洛卡 (William Bullokar) 在 1586 年编写出版了最早的英语语法书《语法手册》(胡壮麟 2017: 6-7); 1660 年, 法国皇家学院波尔图瓦尔学派的核心人物之一克洛德·兰斯洛 (Claude Lancelot) 与哲学家安托万·阿尔诺 (Antoine Arnauld) 共同编写了《普遍唯理语法》(*Grammaire générale et raisonnée*)¹, 是法国语言学史上的开创性作品, 首次系统性地提出了“语言普遍性”的概念, 认为所有语言都遵循某些共同的理性原则, 是人类理性的体现, 并将语法与逻辑思维相结合。现代语言的语法书逐渐问世, 为语法教学提供了理论基础, 也为语法-翻译法的实践提供了早期理论支持与教材。

1.2 形成发展——滥觞于死语言的教学法

语法-翻译法的形成既得益于语法研究的理论积累, 也植根于语言教学的实践沃土, 它经历了三个重要发展阶段: 死语言的教学, 即古希腊语和拉丁语教学、拉丁语-现代语言的二语教学 (*latin-langue vernaculaire/langue vivante*) 和现代语言的二语教学 (*langues vivantes*)。这一演变不仅反映出欧洲语言教育从古典传统走向现代转型, 也伴随着语法-翻译法的产生与分野。

法国作家福楼拜曾经说, 19 世纪法语教学的核心方法就是文本分析 (*explication de texte*), 此法可追溯到两千年前古罗马的“朗读”式学习。古罗马学生在学习过程中, 需要对传统诗歌、戏剧进行逐字逐句的文本释义、语法和韵律分析以及风格评论。待到拉丁文在 16 世纪后广泛流通、成为欧洲国际语言后, 其教学方法也继承了罗马人学习希腊语的方法。文艺复兴初期, 拉丁语虽在日常交际中趋于消亡, 却承担起了新的文化功能——成为培养思维能力和人文素养的重要工具。在教学课堂上, 学生用自己的母语 (*langue maternelle*) 学习拉丁语, 课程设计也从母语开始, 教师先依据所要讲授的语法点, 举出母语的句子, 要求学生背诵记忆。教师采用演绎法进行教学, 即先陈述语法规则, 继而举例论证。语法与翻译并非天作之“合”, 翻译元素其后在语法讲授中逐步融入, 将母语或称第一语言 (L1) 译为目标语的练习 (*thème*, 下文称“译解”) 在实践中成为基本的教学手段, 与语法学习并行不悖 (Puren 1988: 66)。这就是语法-翻译法的雏形。

1. 《普遍唯理语法》又名《波尔-洛瓦雅尔语法》。该书基于唯理主义哲学, 为传统语法学向现代转型提供了重要方法论基础。

17世纪,现代语言教学蓬勃发展。根据豪厄特(A. P. R. Howatt)的《英语语言教学史》(1984: 1; 转引自罗立胜、石晓佳 2004: 84)记载,现代语言教学的萌芽可追溯至中世纪末期。当时除拉丁语外,一些“活语言”(langues vivantes)即现代语言的教学,如英语、法语和德语等,也采用了与拉丁语如出一辙的教学方法,这些语言教学的共同目标都指向了一种智力训练。这种语法-母语译写教学法(méthode grammaire-thème)伴随文艺复兴运动在欧洲广泛传播,形成了一种将语法规则与翻译训练相结合的学习模式,并由thème逐步拓展为系统的双语互译实践(thème et version),分野由此产生。语法-翻译法于1783年被奥朗多弗(Ollendorff)引入德国并加以完善,后于19世纪传入美国,在当地被冠以“普鲁士法”(méthode prussienne)之名。系统化的语法-翻译法于19世纪初成形(Puren 1988: 66),逐渐成为语言教学的“标准范式”(paradigme standard)(Titone 1968: 29)。

然而,语言教学的发展轨迹在19世纪末的教学实践中发生了重大转折,随着外语教学改革运动的兴起,现代语言教学开始突破死语言教学模式的桎梏,走上了与语法-翻译法大相径庭的道路。

2 克洛德·热尔曼“四观模型”视角下的语法-翻译法

在语法-翻译法视阈下,语言由规则构成、受规则驱动,基于规则的语言集合。学习被视为基于记忆的被动机械活动,学习者以母语为本位解读拉丁语或二语文学作品,教学者具有主导性的权威地位,文本互译则扮演着教学目标和测评手段的双重角色。

2.1 语言观——基于规则和文学作品的语言

在语法-翻译法之前,已有不少的语言教学模式,如日常生活谈话式、人造对话式、主题词汇列表式、格言和成语集合式等。在这些未成体系的诸多教学模式中,语法教学始终占据主导地位。而“语法”一词正是源于希腊语中的“文字”。公元9世纪,伯尔尼图书馆的一份手稿显示,时人将语法定义为“优美表达的学问、博雅艺术的源泉和基础”,学习语法的目的是“阐释诗人和修辞学家的科学”,“并在掌握了基本文字之后就应学习语法,方能优美地表达文字”(Germain 1993: 95)。

语法-翻译法将语法作为语言主体的地位系统化,将语言概念化为一个由规则系统及其例外情况构成的可分析整体(Stern 1983: 15),并认为掌握语法规则是语言习得的关键要素(Richards & Rodgers 1986: 3-4)。该方法认为,不同语言在语法体系层面存在本质的相似性,即“语言共性”(universaux linguistiques),源语与目的语之间可建立系统的对应关系。这种以语言形式为中心的理论取向,深刻体现了传统语法研究的理论影响。

根据1840年《法国官方教育通函》(*Instruction officielle*),语法-翻译法下的课程体系呈现出以语法为出发点和主干的三段递进结构:第一学年注重语法和发音的基础训练,通过背诵、听写(dictées)和文本互译(versions et thèmes)夯实基础;第二学年侧重语法难点的突破,深入探究语言特质(génie de la langue)和习语(idiotismes),同时开始导入古典文学翻译实践,如德莱顿(John Dryden)译维吉尔(Virgile)的《埃涅阿斯纪》(*L'Énéide*)和蒲柏(Alexander Pope)译荷马的《伊利亚特》(*L'Illiade*)等;第三学年转向文学性学习,通过口译和写作练习强化语言运用能力,最终要求学习者能用目标语理解课程内容并完成课程总结(Puren 1988: 35)。由此可见,语法-翻译法主导下的课程设计,无论是在课程编排还是在教学进程方面,都体现出明确的语法优先原则。

不仅早期的语法-翻译法将古代经典作品作为主要语料,19世纪法国的课程安排也体现了文学在语言教学中的核心地位。文本选择以其文学价值为依据,而非语言难度或词汇考量。语法和句法教学均以文段内容为基础。通过文学翻译开展文化教学,反映了人文主义教育理念,学习者主要通过文学和艺术等精英文化构建对外国文化的认知。

2.2 学习观——基于被动机械的智力活动

语法-翻译法将第二语言学习定义为一种智力活动,强调语言学习是一个由规则掌握和实例“记忆”构成的过程,学习过程从母语出发。

语法-翻译法在其理论构建初期,将语言学习设定为一个通过持续记忆、反复练习和错误修正来实现的过程。学习者被置于相对被动接受的地位,其主要任务是通过系统性记忆掌握语言形式和规则,包括动词变位和词汇表。要通过语法-翻译法实现高效学习,学习者自身需具备一定程度的智力或理解力。然而,这种以书面语言为中心的理论取向和以机械记忆为主的学习模式,不可避免地导致了对语言交际能力的忽视。

学习者的第一语言（母语）扮演着不可替代的角色，作为课堂教学语言（包括教师指令及其讲解等）使用，但第二外语的语音语调被视为无关轻重，教学内容完全不涉及。

2.3 教学观——作为教学手段的翻译

教师被视为课堂上具有主导性和权威性的角色，是知识的掌握者及正确答案的拥有者。课程伊始，教师依据所要讲授的语法知识点，列举母语中一些单独的句子并要求学习者记忆，后者被动地执行教师的要求，不具有主观能动性。教学者的任务首先在于挑选学习文本，课堂上，教师从两个维度向学生逐一提问：（1）考察学习者的理解程度；（2）促使学习者将文本与个人经验联系起来。教学者还应准备练习，如“完形填空”等。

语法-翻译法的教学理念深深植根于教学翻译（traduction pédagogique）实践。译写练习（thème）在经过时间的检验之后，从早前的诸多教学实践，生活情景对话（colloque）、生编硬造的对话、主题词汇表、格言或成语合集等，逐渐脱颖而出，并在教学课堂内风靡一时，与语法的学习相辅相成（Puren 1988: 66）。

在这一教学体系中，翻译活动不仅是教与学的核心手段，也是评估教学效果的主要方式。法国学者居克（Jean-Pierre Cuq）指出，教学翻译可根据其使用时机呈现不同价值：译解练习（version，从目的语译至母语）主要用于评估理解水平，而译写练习（thème，从母语译至目的语）则侧重于检验语法知识的实际运用（Cuq 2003: 239）。另一位法国学者普伦（Christian Puren）进一步论证了译解与译写练习在不同历史时期的地位演变，虽然一些教材在实际教学中会将两种练习并用，但历史流变展现了从thème到version模式的转移（Puren 1988: 23）。

2.4 教学法观

从课程的微观视角看，语法-翻译法的教学过程遵循“阅读—分析—翻译—讲解—背诵”的固定范式。词汇学习主要依赖机械记忆，通常采用脱离语境的词汇列表，其含义直接通过翻译获得。每个教学单元围绕一个或多个语法点展开，并借助课文选段进行阐释。语法点的选择和排序往往基于母语而非目标语的递进逻辑。

在阐释方法上，语法-翻译法采用显性语法教学与演绎式学习相结合

的模式。所谓显性语法教学,即直接运用元语言进行讲解,明确使用“介词”“时态配合”和“品质形容词”等语言学术语,整体教学遵循“从一般到个别”的演绎原则,先学习语言规则,后进行应用练习。

在课堂互动方面,教学过程呈现出明显的单向性特征。教师作为课堂的绝对主导者,掌握着教学进程的控制权,学习者的主观能动性受到极大限制;教师需要及时纠正学习者的语言错误,提供标准答案,并要求学习者立即改正,直至达到教师的要求标准。

3 近代的否定与当代的再审视

语法-翻译法的核心始终停留在语言形式特征的分析上,体现了早期语言教学中朴素的结构主义倾向,但也因形式的语言观和机械的学习观在近代招致许多批评之声。16—17世纪期间,吉尔斯·杜盖(Giles du Guez)和约翰·洛克(John Locke)等人批评语法-翻译法机械记忆语法规则的学习方式,法国学者贝斯(Henri Besse)的研究亦证明其与学习效率的负关联,即使学习者以每周5—6小时的强度持续学习8—10年,仍难以获得真正的语言运用能力,写作水平也未见显著提升(Besse 1985: 27)。这种低效习得在真实语境下尤为凸显,原因可归结于以下几个方面:其一,教学中常用的是脱离实际语境的机械性练习句子,如“我姑姑的钢笔在我叔叔的桌子上。”(La plume de ma tante est sur le bureau de mon oncle.) Titone 1968; 转引自 Germain 1993: 168)这类人造语料,语法规则的掌握并不等同于真实情境下语言的正确使用;其二,教学中知识传递呈现出明显的单向性——从文本到人、从规则到学习者,这种模式强调学习者对语言知识的被动接受,忽视了其主动参与和创造性运用的机会;其三,受制于翻译作为语言教学手段的局限性,字对字的翻译也仅能实现意义的近似传达,难以达到真正的语义对等与功能对等。此外,语法-翻译法尤其适用于以研读文学作品为主要目标的教学场景,且其对口语交际能力要求相对较低,因此更适合文学专业的学习者而非一般语言学习者、更适合心智成熟的学习者而非初学者,无法实现早前人们期待的学习者“听、说、读、写”能力的全面发展。

但在当代外语教学研究中,将全面掌握上述四种能力作为统一要求的做法,已经受到学界的质疑。《欧洲语言共同参考框架》(以下简称《欧框》)提出,语言能力可以是不均衡的,学习者可以在某些领域具有较强

的语言运用能力，而在其他领域相对薄弱。《欧框》执笔者之一、法国学者贝阿科（Jean-Claude Beacco）提出了“语言多元化”（plurilinguisme）的理念（傅荣 2009：36），强调语言能力的习得应是“差异化”和“情境化”的过程，即基于学习者的实际需求和应用场景，有针对性地培养“部分能力”（compétence partielle）。语法-翻译法在特定教学情境下，特别是在专门用途语言（langues sur objectifs spécifiques，简称 LOS）教学领域或分类卓越人才培养体系中，可有效服务于特定语言技能目标。在教学法的“后方法”时代，语言教学者应超越对语法-翻译法的刻板印象（stéréotype），重新审视其教学功能，允许语言能力的非均衡发展，并为此有的放矢地选择教学方法。

作为一种历经数百年发展的教学法，除语言多元化视角下的教学价值外，语法-翻译法的人文价值及学理价值均应辩证看待。作为伴随文艺复兴诞生的首个外语教学法，它体现了系统化的教学理念，对于语法的体系性溯源具有语言传承意义；关注经典文本意义阐释和解读，在文本理解层面深入探索，具有深厚的人文关怀；注重通过语言学习实现学习者的心智训练，将“德育”“智育”与“语言教育”相结合，将语言学习作为“育人”的途径（见图1），与当今的课程思政育人理念不谋而合。

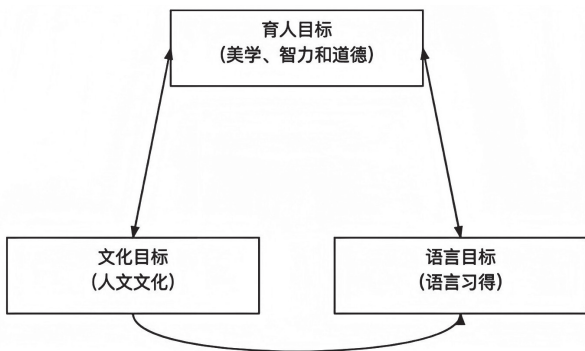


图1 外语教育中育人目标、文化目标与语言目标的互动关系
（译自 Puren 1988：24）

语言教学历经沧海桑田，今人依旧受惠于前人的朴素理论智慧。虽然语法-翻译法“无论是在语言学、心理学还是教育学层面，都缺乏理论依据”（Richards & Rodgers 1986：5），但该法的许多表征体现了与语言学、心理学