

目 录

总 序	文秋芳	ix
前 言	周丹丹	xii
第一章 引言		1
1.1 研究背景		1
1.2 研究意义		6
1.3 研究内容及章节安排		7
第二章 中国传统教学法的内容		10
2.1 引言		10
2.2 重复		11
2.2.1 内涵		11
2.2.2 前人做法		12
2.2.3 国内外研究		13
2.2.3.1 国外相关研究		13
2.2.3.2 国内相关研究		15
2.3 背诵		17
2.3.1 内涵		17
2.3.2 前人做法		18
2.3.3 国内外研究		20
2.3.3.1 国外相关研究		20
2.3.3.2 国内相关研究		21
2.4 模仿		24
2.4.1 内涵		24
2.4.2 前人做法		25
2.4.3 国内外研究		27

2.4.3.1	国外相关研究.....	27
2.4.3.2	国内相关研究.....	28
2.5	朗读.....	30
2.5.1	内涵.....	30
2.5.2	前人做法.....	31
2.5.3	国内外研究.....	33
2.5.3.1	国外相关研究.....	33
2.5.3.2	国内相关研究.....	35
2.6	小结.....	39
第三章	中国传统教学法的理论依据.....	42
3.1	引言.....	42
3.2	基于使用的语言习得观的基本观点和主要主张.....	43
3.3	频次效应理论的基本观点和主要主张.....	44
3.4	技能习得理论的基本观点和主要主张.....	46
3.5	中国传统教学法的语言学理论基础.....	47
3.5.1	语言的后天习得与经验积累.....	48
3.5.2	记忆的问题.....	48
3.5.3	联想学习.....	50
3.5.4	反复操练.....	51
3.5.5	知识转换与迁移.....	53
3.6	语言学理论对中国传统教学法的启示与指导.....	54
3.6.1	天花板效应.....	55
3.6.2	最佳间隔.....	55
3.6.3	重复的类型.....	57
3.6.4	学习者年龄.....	59
3.6.5	难度控制.....	61
3.7	小结.....	62

第四章 重复对二语口语产出的影响研究.....	64
4.1 研究背景.....	64
4.2 文献综述.....	64
4.2.1 时间压力下的任务重复练习.....	64
4.2.2 重复类型.....	66
4.3 研究方法.....	67
4.3.1 受试.....	67
4.3.2 实验材料.....	67
4.3.3 实验程序.....	68
4.3.4 数据分析.....	68
4.4 研究结果.....	69
4.4.1 任务重复组与程序重复组三个维度上的动态变化....	70
4.4.2 任务重复组与程序重复组组间差异.....	72
4.5 讨论.....	73
4.6 小结.....	75
 第五章 重复对二语笔语产出的影响研究.....	 77
5.1 研究背景.....	77
5.2 文献综述.....	77
5.3 研究方法.....	79
5.3.1 研究问题与研究对象.....	79
5.3.2 研究工具与数据收集.....	79
5.3.3 数据分析.....	80
5.4 研究结果与讨论.....	81
5.4.1 频次对文本借用数量的影响.....	81
5.4.2 频次对文本借用类型的影响.....	82
5.4.3 频次对文本借用功能的影响.....	83
5.5 小结.....	85

第六章 重复对二语读写任务中语块使用的影响研究.... 86

6.1 研究背景.....	86
6.2 文献综述.....	87
6.3 研究设计.....	88
6.3.1 研究问题.....	88
6.3.2 研究对象.....	88
6.3.3 研究工具.....	89
6.3.4 数据收集.....	89
6.3.5 数据分析.....	90
6.4 研究结果与讨论.....	90
6.4.1 二语读写练习频次对语块使用的影响.....	90
6.4.2 频次对不同语言水平学习者语块使用的影响.....	93
6.5 小结.....	96

第七章 重复任务中二语语法自我修正能力研究..... 98

7.1 研究背景	98
7.2 文献综述	99
7.3 研究方法	100
7.3.1 研究问题及研究对象.....	100
7.3.2 研究工具及数据收集.....	100
7.3.3 数据分析.....	101
7.4 研究结果与讨论.....	101
7.4.1 重复任务对语法错误的影响.....	101
7.4.2 二语水平对重复写作中语法错误自我修正的影响..	105
7.5 小结.....	109

第八章 背诵对中国小学生英语口语中一般过去时 使用的影响研究..... 111

8.1 研究背景.....	111
---------------	-----

8.2	文献综述.....	112
8.2.1	背诵与注意的定义.....	112
8.2.2	注意假设与注意评估.....	113
8.2.3	实证研究.....	114
8.3	研究方法.....	115
8.3.1	研究问题.....	115
8.3.2	研究对象.....	116
8.3.3	实验流程.....	117
8.3.4	注意的测量.....	117
8.3.5	问卷调查和访谈.....	118
8.3.6	数据分析.....	118
8.4	结果与讨论.....	119
8.4.1	实验组和对照组概述.....	119
8.4.2	背诵对注意一般过去时的影响.....	120
8.4.2.1	注意得分结果.....	120
8.4.2.2	高分学生与低分学生对一般过去时注意的 比较	120
8.4.3	背诵对一般过去时使用的影响.....	121
8.4.3.1	动词正确使用率.....	121
8.4.3.2	高分学生和低分学生一般过去时运用的 比较	122
8.4.4	讨论.....	123
8.4.4.1	背诵对注意一般过去时的影响.....	123
8.4.4.2	背诵对一般过去时运用的影响.....	124
8.4.5	高分学生和低分学生之间的比较.....	125
8.4.6	高分学生和低分学生采用的学习策略.....	126
8.5	小结.....	128
8.5.1	主要研究结果.....	128

8.5.2	研究意义.....	129
8.5.3	研究局限性及对后续研究的建议.....	130
第九章	模仿对二语语音学习的影响.....	131
9.1	研究背景.....	131
9.2	文献综述.....	132
9.2.1	理论背景.....	132
9.2.2	模仿与频次的实证研究.....	133
9.2.3	超音段特征的实证研究.....	133
9.3	研究方法.....	134
9.4	结果与讨论.....	139
9.4.1	重复模仿对二语语音学习的影响.....	139
9.4.1.1	重复模仿对句子重音划分的影响.....	139
9.4.1.2	重复模仿对调型表现的影响.....	141
9.4.2	重复模仿影响的个体差异.....	142
9.4.2.1	重复模仿对句子重音划分影响的个体差异.....	142
9.4.2.2	重复模仿对调型表现影响的个体差异.....	145
9.4.3	重复模仿的影响在句型方面的倾向性.....	147
9.4.3.1	重复模仿对句子重音划分的影响在句型 方面的倾向性.....	147
9.4.3.2	重复模仿对调型表现的影响在句型方面的 倾向性.....	148
9.5	小结.....	151
第十章	朗读中的词汇注意及习得研究.....	153
10.1	研究背景.....	153
10.2	文献综述.....	154
10.2.1	理论背景.....	154

10.2.2	实证研究回顾	155
10.2.3	国内外相关研究不足	156
10.3	研究方法	157
10.3.1	研究问题	157
10.3.2	受试	157
10.3.3	研究工具	158
10.3.4	实验流程	159
10.3.5	数据分析	160
10.3.5.1	目标词产出频率	160
10.3.5.2	目标词使用准确性	161
10.4	结果与讨论	162
10.4.1	目标词产出频率	162
10.4.1.1	目标实义词产出频率	163
10.4.1.2	目标功能词产出频率	164
10.4.2	目标词使用准确性	165
10.4.2.1	目标实义词使用准确性	167
10.4.2.2	目标功能词使用准确性	171
10.5	小结	173
第十一章	结语	176
11.1	研究结果总结	176
11.2	理论价值与教学启示	180
11.3	研究不足及未来研究方向	182
参考文献		185
附录		220

第一章 引言

中国传统教学法是中国文化的重要组成部分。在中国文化走出去的今天，我们必须更加重视中华优秀传统文化的继承和发展。中国的外语教学要取得长足的可持续发展，应充分吸纳传统教学法的精髓。这不仅意味着对传统的继承，还意味着中国传统文化在世界的传播与接受。中国传统教学法的核心内容与应用语言学领域的一些热点理论问题有着紧密的联系。这些理论从根本上解释了传统教学法的运作机制，对其精华部分进行了理论上的阐释。以应用语言学领域的理论热点为背景，考察中国传统教学法，从传统教学中汲取精华，重新思考其利弊，有助于完善现有传统教学法的体系，提高中国传统教学法在当下的认可度。

1.1 研究背景

对于中国传统教学法的内涵，不同学者有着不同的理解。本书所指的中国传统教学法主要指我国古代语文教育中重视语言基本功训练的一系列教学方法，包括朗读、背诵、模仿、重复等。我国传统教学法有着完整的步骤和方法，一般由三个阶段组成：第一阶段是启蒙阶段，主要解决基本的识字、写字问题；第二阶段是基础阶段，主要包括简单的读写训练；第三阶段是提升阶段，包括更进一步的阅读和写作训练。在启蒙阶段，突出的做法是在一年左右的时间里集中教儿童认识两千个左右的汉字（张志公 1962）。也就是说，在较短的时间内让儿童认识数量较多的汉字，这种教学方法还是非常有成效的。随后的读写阶段最主要的做法是强调多读，最好朗读。古代就有“呻其占毕”的说法，意思就是大声朗读课本。“书读百遍，其义自见”“熟读唐诗三百首，不会作诗也会吟”，这些都强调了多读的重要性。

张隆华（1991）指出，从古人的教学经验来看，至少有三点值得我们学习：一是记诵和积累；二是多闻和阙疑；三是熟读和精思。首先，传统教学法提倡广泛阅读，在多读的基础上形成丰富的知识积累。阅读时养成边读边记的

习惯，否则过目即忘。黄宗羲在《论文管见》里说过：“要使古今体式，无不备于胸中，始不为题目所压倒。”西方学者中也有支持这一观点的，其中最为知名的学者当属美国语言学家 Krashen，他提出的输入假说认为只要有足够的可理解输入，语言习得自然发生。输入是语言习得的真正原因，语言产出能力通过可理解输入的积累逐渐浮现（Krashen 1982）。

其次，中国传统语文教学法主张多闻和阙疑。上面说的多读主要指阅读，而多闻主要指在学习中多观察、多体验。《淮南子·泰族训》中提到，“夫物常见则识之，尝为则能之”。通过大量的体验，可以加深对语境、文字的理解。句子的排布、段落的展开、篇章的布局、语调的抑扬顿挫、语义的轻重婉直等，只有通过不断观察体验才能领会其中的奥妙。阙疑指在读书过程中要培养存疑的能力和批判性思维。在学习体验过程中，凡有疑虑的地方，须反复看，看到无疑为止。《宋元学案》描述了读书形成疑惑、化解疑惑的过程，指出读者在一开始通常没有疑惑，随着阅读逐渐推进，便渐渐形成了疑惑，甚至每一节都有疑惑；继续读下去，这些疑惑便能逐步化解，从而达到融会贯通的效果，这才是真正的学习。只有在读书的过程中反复体验，不断揣摩，才能真正掌握阅读的内容以及文字的运用，将其内化为学习者的内在知识。

最后，将熟读和精思结合。熟读以诵读为主，选择好的范文熟读。这种阅读不同于普通的默读，是诵读或朗读。朗读的益处非常多，不仅可以提高阅读能力、改善语音语调，对于写作以及学习策略的改进都有极大的帮助（Gibson 2008）。精思以熟读为基础，光读而不深思便体会不到书中的情味与理趣。朱熹在《读书之要》里曾经说过，读书时必须先要熟读，使这些语句仿佛出自自己之口；接着需要精思，使这些思想仿佛出自自己的内心。只有熟读加上精思，文章的妙处才能显现出来，持之以恒，自己作文时也能灵活运用这些早已烂熟于心的妙语，一些语病和错误自然也会消失殆尽。

以上是中国传统教学法所提倡的教学原则，从具体教学方法来讲，传统教学法的突出特征主要有以下几点：（1）重视背诵。背诵有助于提高语言水平。学生在背诵课文的过程中能够注意到文字细节，内化所学知识，提高语言流利度和语言表达地道性（丁言仁、戚焱 2001）。（2）提倡模仿。儿童学习母语多靠模仿，成人学习外语亦如此。要想最终达到和本族语者一样的水平，那

么模仿是学习的第一步，从语音语调到词汇选择、句子结构，都要尽量和目标语无限接近。从模仿开始，慢慢摸索语言的基本规律，掌握作文技能技巧，培养语感，最后运用起来才能得心应手。(3) 强调多练。除了接触模仿本族语者的地道语言之外，语言操练 (drill) 也非常重要。正如 Swain (1985) 提出的输出假设，输出可以让学习者意识到自己同目标语的差距，提高对语言形式的敏感性。多练在强化输出效果的同时，还可以加快陈述性知识 (declarative knowledge) 向程序性知识 (procedural knowledge) 的转换。陈述性知识基本上是静止的知识，有关历史、地理等事实，编码后储存于记忆中；而程序性知识属于个体在认知系统中存储的、关于操作程序的知识类型，可帮助个体将规则性知识用于认知和动作操作 (Lyster & Sato 2013)。就语言而言，陈述性知识指显性的语言项目在大脑中的表征，如词语定义、语法规则；而程序性知识指大脑如何进行认知操作，如从长期记忆中提取语料进行语言输出。根据技能习得理论 (Skill Acquisition Theory)，陈述性知识可以通过有意义的重复练习转换成程序性知识 (DeKeyser 2015)。

传统教学法所主张的核心内容，无论是熟读还是多闻，背诵或是练习，都和应用语言学领域的语言习得理论不谋而合。这些理论对传统教学法的有效性作出了合理解释，比如，频次效应和传统教学法直接相关。频次效应的核心观点认为，人类通过经验学会语言。自然输入中存在大量语言实例，学习者接触后经过加工归纳将这些语言实例逐步类化，最后形成概括性强的抽象语言构式 (Ellis 2002a, 2012)。接触和使用语言的频次对语言习得起着重要的促进作用。在语言输入中出现频繁的语言形式被学习者注意到的概率更高，因此也更容易融入学习者的语言体系中。频次的增加可以调整和强化经常同时出现的语言成分之间的联系，原本并不清晰的语言规律性逐渐浮现，促成语言习得的完成。

根据 Ellis (2002a, 2012) 有关频次效应的论述，重复率和接触量决定语言学习的成败，频次是学好语言的关键因素，总结起来主要有三点。首先，语言学习以范例 (exemplar) 为基础。掌握抽象的语法规则并不等同于熟练运用语言知识，学习中真正起作用的是大脑中储存的曾经接触过的大量语言范例。人脑的记忆库里存储着成千上万个语言范例，它们互相联系，组成一个巨大的网络，从中抽象提取出来的中心趋势就是语言规律性。频次效应强调了对于语

言范例的重复接触和记忆。传统教学法也从实践的角度强调，记忆对于语言初学者来说是非常实用且必须经历的过程。朱自清曾经提及，只有通过正确的诵读教学才能真正提升学生对于白话文的理解与写作。先由教师示范，后由学生跟着读，再由学生练习着读，有时还得背诵（张隆华 1991）。Ding（2007）通过对成功英语学习者的访谈发现，这些学生相对于水平较弱的学生来说，有着更好的英语语感，而他们将这种语感的获得归因于中学时代养成的背诵课文的好习惯。背诵使他们更加注重语言细节，同时不断加强语言操练，将已经注意到的细节逐渐从短期记忆转换成长期记忆，需要时也比较容易提取。

Ellis（2002a, 2012）也认为语言学习具备联想学习（associative learning）的特点。频次决定语言习得，语言规则从学习者对语言输入频次分布特征的长期分析中涌现。最初的形式和功能的匹配需要刻意地注意和识别。但是，在语言学习过程中，经常同时出现的语言要素之间的联系也会逐渐增强。语言体系的调整和完善在很大程度上通过语言频繁使用中不断加强的形义匹配完成。教育家陶行知给年轻老师传授经验时指出，“教小学生读书识字的方法要一句一句的教，不要一个字一个字的教”，“你们用报纸写字块，意思很好，倘若把字块灵活的联成各式各样的短句教更好”[陶行知（1991：467），转引自张隆华（1991：275）]。这种连字成句的教学法就充分利用了频次效应强调的联想学习的重要性，将语言与其出现的语境共同学习记忆，提高学习成效。人们接触一个事物，在头脑中就会建立与之相关的各种联系，接触越多，联系也越多，因此频繁出现的事物更容易被感知和学习。想要成功习得语言，学习者需要在反复出现的语言素材之间建立联系，并不断练习以强化这些联系。在这一过程中学习者能够逐步认识到语言的规律性，从中提取可能的学习模式。传统教学法推崇的背诵、模仿、多练，无一例外地强调语言要素之间的联系，并且通过练习的强化将这些联系不断增强，形成比较牢固的连接通道，这样在使用语言时，这些成分以及相邻成分的激活也会容易得多。

Ellis（2002a, 2012）的另一个观点也和传统教学法核心内容最直接相关的，就是练习频次（task frequency）的重要性。语言习得的关键是建立语言表征形式和功能的匹配及联系，而联系的加强主要依靠练习频次。和其他技能的获得一样，语言学习需要成千上万个小时的练习，单纯靠获取陈述性知识

远远不够。人类处理信息有受控处理和自动处理之分。前者缓慢、低效、费力，执行时需要集中注意力，一般执行新任务时的信息处理就属于前者。而后者具有快速、高效、省力等特点，可无意识执行，体现在已熟练掌握的技能中（Anderson 1982；Segalowitz 2003）。实现两者转换的关键在于重复练习。从受控到自动处理也被认为是衡量某项技能是否成功习得的标志。作家叶圣陶说过，只有通过长期训练才能培养语言能力。语文教学以培养学生的实际语言能力和良好的学习习惯为目的，训练是唯一的秘诀。传授、解释知识和技能只能算一个开始，而不是终点；只有当学习者完全吸收、内化了技能与技巧，形成习惯，不偏离正确路径，这才是真正的目标（张隆华 1991）。语言学家吕叔湘（1987）也赞同这样的观点，学习语言不是学一套知识，而是学一种技能，养成一种习惯。习惯只有通过正确的模仿和反复的实践才能养成。传统语文教学法提倡多练是掌握语文知识的重要途径，这和频次效应理论倡导的基本观点完全吻合。事实上，虽然传统教学法被认为扼杀创造性而受到诟病，但相关研究相对匮乏，此外，部分国内外学者从不同角度表达了和传统教学法相似的观点，例如，Skehan（1998）认为，重复练习可以帮助学习者熟悉学习任务，减轻在线加工负担，从而更好地实现语言的综合发展。Bygate（1999）也提到，通过练习频次的增加，学习者可以在熟悉学习内容的前提下，更多地关注语言的选择和正确运用。通过将注意力从内容转移到语言形式的方式，学习者有可能在流利性、准确性和复杂性等方面获得较为全面的发展。如果学习环境不停变换，刚接触的知识很快就会被遗忘。学习者要想掌握新学的知识，学习环境必须保持相对稳定。只有在相对稳定的环境中，不断增加练习频次，才能习得知识。DeKeyser（2010）指出，要真正学好语言，仅仅熟悉语言形式远远不够，掌握运用语言形式的技能才是语言教学的目标。语言处理是一项需要大量练习的复杂技能，无论是词汇还是语法知识，都需要不断的积累和重复的练习。Lyster & Sato（2013）跟以上学者的观点基本一致，他们认为，技能习得是一个渐进的过程，语言操练不但可以加快陈述性知识向程序性知识的转换，而且可以改变已经石化的中介语表达。教学的最终目标不是不断传授新知识，而是提供足够多的机会让学生吸收和巩固知识。学生需要重复的机会来回忆、提取以及重塑对目标语的已有知识。

国内有关传统教学法的研究无论是从数量上还是质量上都有待进一步提升。目前以传统教学法为研究内容的研究基本上以理论讨论为主（曹怡鲁 1999；范万军 2000；刘天放 2008），或者只考察个别教学法，如背诵的有效性（戴祯琼、丁言仁 2010；丁言仁、戚焱 2001），而且大部分研究也是从中小学语文教学的角度来探讨传统教学法的意义，如史玮（2004）、张娟（2013），研究视角比较单一。

其实，应用语言学理论并不排斥中国传统教学法，相反，这些理论从根本上解释了传统教学法的运作机制，对其精华部分进行了理论上的阐释。在应用语言学领域的理论热点背景下考察中国传统教学法，从传统中汲取精华，重新思考传统教学法的利弊，可以完善现有传统教学法的体系，提高其在现代的认可度。

1.2 研究意义

目前国内以传统教学法为研究内容的研究数量不多，语言教学中对传统教学法的使用也往往处于一种自发状态。应用语言学的相关理论解释了传统教学法的有效性和合理性，在应用语言学理论基础构建传统教学法的理论框架，一方面在语言学研究范式转变的大环境中，将传统教学法与语言学理论研究前沿相结合，能够重新诠释传统教学法的可取之处及其在新语境中的适切性，使我国传统教学法为更多人所了解和认可。另一方面，在当代应用语言学领域的理论热点背景下考察中国传统语文教学法，分析利弊，汲取精华，可以完善和改进现有传统教学法体系，使中国传统教学法更好地适应中国外语教学的现实和需求。将应用语言学有关理论用于指导传统教学法在外语课堂中的实施，不仅给传统教学法理论构建指明了方向，同时也指出了在语言教学实践中如何充分发挥传统教学法长处，提高教学效果。虽然传统教学法存在不足之处，但也具有一定科学性，值得我们认真思考、发展和完善。构建传统教学法的理论体系，探讨符合中国文化特色、教育传统和学生特点的外语教育方法，可以为继承和发扬传统作出有益的尝试和贡献。

在理论层面上，本书通过系统研究中国传统教学法的理论基础，构建中

国传统教学法的体系。传统教学法缺乏完整的体系，更缺乏自有理论支撑，本书尝试将其统一在应用语言学的理论基础上进行重新梳理，为教学法提供理论解释。探讨中国传统教学法的内涵，并将其置于当代应用语言学理论热点背景下进行考察，从传统中汲取精华，可以重新思考传统教学法的利弊，完善现有传统教学法，进而提高其在现代的认可度。同时通过对传统教学法的重构，反思应用语言学相关理论，为应用语言学理论在中国背景下的发展和完善作出贡献。

在实践层面上，在语言学研究新范式下重塑传统教学法。本书涉及的研究结合新兴语言学理论，从全新的角度来审视传统教学法的可取之处以及运用时应该注意的事项，使传统教学法能够在现代得到认可和重视。同时，研究结果可以为传统教学法在英语教学实践中的应用提供建设性意见，使教学结合最新语言学理论，在实践中优化传统教学法，扬长避短，顺应新时代英语教学的需要。

在方法论层面上，本书实证研究部分的方法论探索为未来研究提供了参考。本书在课堂实验研究的基础上，结合质性研究方法，忠实记录和跟踪传统教学法实施过程中二语语言能力的动态发展以及各种因素交互影响的综合作用，描绘出语言的细微变化和个体的发展轨迹，在方法论方面为未来研究提供更多参考意见，弥补目前传统教学法缺乏实证研究数据支撑的不足。

1.3 研究内容及章节安排

宏观上，本书将在语言学研究新范式的语境中，重新梳理传统语言教学法，总结其特点和规律，同时从语言习得理论的角度探讨传统教学法的语言学机制，为传统教学法的实施提供理论依据。微观上，本书从实证研究的角度探讨传统教学法在语言学习中的作用，通过全面记录中国英语学习者听说读写各种技能及其他微技能在传统教学法作用下发生的动态变化，深入了解传统教学法在二语学习中的效果。本书将总结中国传统教学法的内涵与特点，从应用语言学理论的角度分析中国传统教学法的利弊，为中国传统教学法的国际传播寻求途径。

本书共分为十一章。第一章为引言，简单介绍本书的研究背景、研究意义。第二章回顾并总结中国传统教学法的内涵，对传统教学法的概念及主要内容进行梳理。同时，总结传统教学法的研究现状，指明相关研究的不足之处。第三章阐述中国传统教学法的语言学理论基础。与中国传统教学法密切相关的语言学理论主要包括基于使用的语言学理论、技能习得理论等，这些理论从不同角度阐述了中国传统教学法的内在机制，对构建具有中国特色的传统教学法理论具有借鉴意义。第四至十章汇报了中国传统教学法在语言习得中的作用，分别阐述了重复、背诵、模仿和朗读这四种主要的传统教学法对于语言学习的影响。其中，第四至七章讨论了重复对二语口/笔语产出、语块习得及语法准确性的影响。重复为传统教学法最常见、使用最普遍的方法，在国外的任务教学法中也占有一席之地，现有相关研究最为丰富。因此，本书将重复作为研究重点，用了最多的篇幅讨论这一方法。分别从口语、笔语以及语言地道性和准确性方面探讨重复对于语言学习的影响。一方面可以和以往研究进行比较，展示这一研究领域的复杂性和多样性；另一方面，与国外研究就同一话题进行对话，有利于中国传统教学法的对外传播，扩大其国际影响力，为教学法的研究贡献中国智慧。第八章考察背诵对语法使用的影响，具体为背诵对一般过去时使用的影响。背诵通常被认为是适合低龄学习者的教学法，该章选取小学生为研究对象，同时也使用了适合小学生语言水平的一般过去时习得作为检验传统教学法实施效果的目标语言形式。根据以往研究，背诵的主要功能在于提高学习者对于语言形式的关注度，因此该章重点关注背诵与语法准确性之间的关系。第九章研究模仿对语音的影响。本书前面几章涉及口语和写作等宏观技能，没有涉及语音这一微技能。以前关于模仿的研究也主要集中在写作和口语等宏观语言技能上，对于重音和语调等韵律特征却没有给予足够的关注。而模仿对于语音和口语的重要性是毋庸置疑的，尤其是在提高语音的地道性方面。因此，第九章将模仿对于语音的影响作为研究重点。第十章探讨朗读对词汇学习的影响。中国传统教学法注重的诵读与本书中的朗读有着异曲同工之处。诵读，就是要把那些见之于文字之外的东西读出来，将文章音乐化，融入读者的情感，培养学生的理解和写作能力。朗读不仅有助于提高字、词、句的认识能力，还能促进写作能力的提升。第十章从阅读与写作的基础——词汇入手，讨

论词汇习得如何受朗读的影响。第十一章为本书的结语，总结主要研究发现。本研究的结果有助于构建中国传统教学法理论体系，完善并发展现有应用语言学理论，对于语言教学及实践也具有重要的指导意义。更为重要的是，研究结果可以为中国传统教学法的传播与发展提供一定的参考意见。本书的研究也存在着一些不足，未来研究可以从研究对象、研究变量等方面进一步完善。

第二章 中国传统教学法的内容

2.1 引言

教学法可分为狭义与广义。狭义的教学法常指传统的“教授法”“以教师为主体，以强制性的学习、记忆、背诵和模仿为教学手段”，在调动学生能动性方面有所欠缺（耿红卫 2013：132）。广义的教学法则包括教法、学法，学生从被动的教学受体转换为主动的学习主体，在教师指导下掌握学习方法（耿红卫 2013）。广义教学法始于陶行知于 1919 年 2 月发表的《教学合一》——其中首次提出将传统的“教授法”改为“教学法”，完全成型于 1919 年到 1927 年间（耿红卫 2013）。英国语言学和英语教学法专家 Brumfit 把传统教学法的教学顺序描述为：介绍语言项目—机械操练—在上下文中练习（Brumfit & Johnson 1979）。俞艳珍（2015）认为，中国传统教学法以扩充学生的词汇量、使学生掌握语法知识和语法结构为教学目的，以讲授单一语法点、让学生大量练习、鼓励学生表达运用为教学设计，以教师为教学主体。由此，中国传统教学法的内容主要涉及狭义上的教学法。

传统语文教学主要包括两层含义：一是语言文字，即汉语汉字的教学，二是语言 and 文化的教学，这两种语文教学是相辅相成，相得益彰的（施正宇 2001）。中国传统语文教育的核心则可概括为“博闻强记”四个字（曹怡鲁 1999；陈有、洪文静 2014；王世龙 2014），其中“博闻”指大量阅读，“强记”指大量记忆。

我国传统语文教学对教学活动严格控制、循环，分阶段突出教学目的与教学重点（丁伟 2006）。其过程可以分为三个阶段（张隆华、曾仲珊 2000）：第一阶段为蒙学阶段，教学内容主要是识字、书写，以及搜集基本的学习材料，培养学习兴趣与能力，教学活动的控制范围是机械唱读、记诵、模仿，而循环内容则主要是语音、书写、语感。第二阶段为“开讲”以后的讲读阶段，控制范围仍延续第一阶段的记诵，但将背过的部分内容从头讲解。第三阶段为练习

写作阶段，以写作训练为重点，控制范围通常是书本内的写作题材，并通过模仿范文、背诵修改之后的作文来循环所学内容。丁韪良肯定了这种控制、循环的原则，因此当他在京师同文馆推行中国英语教学本土化课程体系时，就遵循了该原则，将西方的语法翻译法与中国传统语文教学法巧妙结合，呈现了英语教学的分阶段教学特点（丁伟 2006）。

张志公（1962）归纳了我国传统教学中的四个阶段：第一阶段为集中识字阶段，即背诵识字课本；第二阶段为进一步的识字阶段，即背诵知识读物，从而继续识字、增长知识，并开始熟悉文言的词汇句式；第三阶段是对读写进行基础的训练；第四阶段则是进行更深入的阅读和写作训练。

张隆华（1991）将学习古文的三个方法归纳为记诵和积累、多闻和阙疑、熟读和精思。记诵和积累强调广泛积累、边读边记，从而获取、储备大量知识。多闻和阙疑则是指大量阅读、观察与体验。熟读和精思通常指的是诵读、朗读，而非默读，并在朗读时深入思考，体会文章的妙处。

中国传统教学法的主要内容大致可分为四项，即：重复、背诵、模仿、朗读。每种方法的内涵、前人做法及国内外相关研究将在下文具体论述。

2.2 重复

2.2.1 内涵

古往今来，“重复”这一教学方法常与其他教学法相结合，指反复进行同一种教学训练，比如反复抄写经典作品（陈小萍 2009）、反复朗读文章（陈小萍 2009；唐文治 2005c；王继红 2006；王珏 1999；杨敬丛 2010；张廷玉等 1985）、反复背诵文章（张廷玉等 1985）。

与之相关的“任务重复”（task repetition）则指让学习者将一项任务重复一次或多次（Ellis 2015），或者是在一定的时间间隔内让学习者重复执行相同的或稍有改变的的任务的教学方法（Bygate & Samuda 2005）。类似的教学方法还有“任务类型重复”（task type repetition），亦称“程序重复”（procedural repetition），即仅仅重复相同的任务流程，但任务的具体内容存在差异（Bygate

2001)。除了“任务重复”和“程序重复”之外，Patanasorn (2011) 还定义了“内容重复”(content repetition)，即仅重复相同的内容，但采用了不同的任务流程。

2.2.2 前人做法

中国传统教学中倡导让学生多次、反复进行相同的练习，从而达到加深印象的作用。古人常常让学子反复抄写思想经典著作、史书和书法作品，使学子至迟暮之年犹对这些作品记忆深刻（陈小萍 2009）。朗读与背诵更是离不开重复练习，古人常强调朗读遍数之多（王珏 1999）。古时学堂中，常由教师先讲明句读、字音，进行范读，等学生学会之后，便要自己重复朗读，反复诵记，直至熟背（杨敬丛 2010）。晋代诗人陶渊明曾说过：“好读书，不求甚解；每有会意，便欣然忘食。”陈小萍（2009）将其解读为读书不必追求一次性理解全篇文章，而是通过反复阅读，理解那些之前未能理解的部分。韩愈在《上兵部李侍郎书》中说过：“沈潜乎训义，反复乎句读”，也是强调要反复朗读文章。

朱熹在《训学斋规》中指出，“凡读书……只是要多诵遍数，自然上口，久远不忘”。一方面，朱熹强调诵读的遍数，敦促学子重复诵读；另一方面，朱熹指出了重复诵读的作用，认为重复诵读可帮助学子自然记忆，故无须死记硬背。

还有许多古代学者也倡导多遍诵读以达到精熟。成书于 1315 年的《程氏家塾读书分年日程》中提出，学生在读《小学》时，每段话必须看读百遍、背读百遍、通读二三十遍，从而达到百遍成诵的效果。康熙皇帝要求皇子们将儒家经典的所有内容朗读 120 遍、背诵 120 遍并且接受抽查，由此培养了清朝皇帝的汉学造诣（张廷玉等 1985）。清代诗人贺貽孙在《诗筏》里说过：“李、杜诗，韩、苏文……反复朗诵至数十百过，口颌涎流，滋味无穷，咀嚼不尽。乃至自少至老，诵之不辍，其境愈熟，其味愈长。”由此体现反复诵读的要求。

在当代教学中，重复也是一种常见的教学方法。王继红（2006）在教学中布置学生对课文进行“四读”，即朗读课文四遍，且每遍都有不同的要求：第一遍重点在于读出语气，辨识字词；第二遍要对作者的情感进行思考、揣摩与

体会；第三遍着重感受与理解词句的表现力；第四遍则是从文本中读出自己的情感。陈小萍（2009）要求学生在多次阅读课文之后，将课文多遍抄写，从而有助于学生感知词汇使用的语境，对写作能力也起到提升作用，其有效性和准确性优于简单的背诵。此外，陈小萍（2009）还提倡对学生的重复练习进行量化，如要求学生将每篇文章朗读 50 遍，从而全方位提升学生的英语水平。

2.2.3 国内外研究

2.2.3.1 国外相关研究

部分国外学者对重复持否定态度，将“重复”称为“背诵课文”之外的另一个“歹徒”（Cook 1994）。然而，更多学者则着眼于重复的正面影响，尤其是任务重复的积极作用。Skehan（1998）把每一次任务的重复视作下一次任务前的准备和排演，认为其有助于熟悉任务内容。DeKeyser（1998）指出，重复训练有利于“陈述性知识”的重构，加快其向“程序性知识”的转化，从而减少“工作记忆负荷”（working memory load）。Stakanova & Tolstikhina（2014）指出，教师可以让年幼的外语初学者重复背诵相同的诗歌、聆听相同的童话故事、演唱相同的歌曲、观看相同的卡通，直到数百遍，由此有助于学生以较为轻松愉快的方式掌握外语语法和范式、减轻母语思维的干扰。

较多国外学者着眼于口语任务重复的实证研究。Ahmadian & Tavakoli（2010）的研究发现，通过重复完成复述默片的任务，被试的口语流利性、准确性和复杂性都得到了提升。Lambert *et al.*（2017）让日本的 32 位不同水平的英语外语学习者重复完成 6 次口语对话实验，发现不同水平被试的口语流利性都得到了较大的提升。Thai & Boers（2016）让两组越南的英语外语学习者各重复演讲三次，其中一组三次演讲的时间限制分别为 3 分钟、2 分钟和 1 分钟，而另一组则均为 2 分钟。结果表明，前者被试的口语流利性有很大提升，但准确性、复杂性无明显改变；后者被试的口语流利性提升程度没有前者明显，但准确性、复杂性均有一定程度提升。Duong *et al.*（2023）的研究表明，任务重复对 90 名被试的口语流利性及词汇使用均无显著影响。

部分国外学者着眼于听力任务重复的实证研究。Jensen & Vinther（2003）

让分成四组的 84 名丹麦大学生连续听三遍各种语速的西班牙语对话，前三组三遍的对话语速分别为“快速—慢速—快速”“快速—慢速—慢速”“快速—快速—快速”，第四组对照组则不进行任何速度调整，结果表明他们在听力理解方面都有所进步。Kiewra *et al.* (1991) 让 71 名美国大学生重复听三次讲座的录音，并让他们记笔记、参加信息回忆测试，结果表明学生在此过程中逐渐加深了对讲座内容的理解。

也有部分国外学者进行了写作任务重复的实证研究。Perin (2002) 让 141 名美国的二语学习者参加了间隔时间为一周的写作任务重复试验，每次以同一个题目进行写作，结果表明，五项指标中的三项显著增高（总字数、体现源文本观点的语句数量、重要观点数量），一项显著降低（从源文本中抄写的语句数量），还有一项保持不变（准确性）。Tabari *et al.* (2024) 对 96 名美国大学生的研究表明，任务重复和任务复杂性的协同效应有助于提升学生的议论文写作水平。

关于前文提到的“任务重复”“程序重复”和“内容重复”之间的区别，有些国外研究者也关注了三者影响的区别。Patanasorn (2011) 对比了“任务重复”“程序重复”和“内容重复”在二语口语合作任务中对学习者口语产出的作用，结果表明，“程序重复”提升了被试口语表达中时态运用的准确性，“内容重复”提升了被试口语表达的总体流利性，而“任务重复”则没有产生任何显著性影响。Kim & Tracy-Ventura (2013) 对比了口语的“任务重复”与“程序重复”，结果表明，两者均能有效提升被试的口语语法准确性，但对流利性与词汇复杂性无明显效果；而与“任务重复”相比，“程序重复”更能促进句法复杂性的发展。Amiryousefi (2016) 针对写作中的“任务重复”与“程序重复”进行了对比实验。通过对 35 名完成了“任务重复”和 35 名完成了“程序重复”的英语外语学习者进行前测与后测，Amiryousefi (2016) 发现，“任务重复”和“程序重复”均能提升被试口语产出中的流利性与准确性，“任务重复”在这两方面起到的效果优于“程序重复”，然而口语产出中的复杂性并未得到提升。

此外，在研究任务重复时，国外研究者也采用了不同的时间间隔，比如无间隔 (Boers 2014; de Jong & Perfetti 2011; Lynch & Maclean 2000, 2001)、

几天 (Bygate 1996; Pinter 2005)、几周 (Fukuta 2016)、几个月 (Azkarai & García Mayo 2017; Bygate 2001)。Suzuki & DeKeyser (2015) 认为, 在一定的时间间隔下进行任务重复比连续进行任务重复更有助于大脑保留知识, 这正是 Glenberg (1979) 所定义的“间隔效应”(spacing effect)。Kim & Webb (2022) 通过元分析发现, 间隔重复对二语学习具有中到大的效应; 较短的间隔重复在即时后测中与较长的间隔重复一样有效, 但在延迟后测中不如较长的间隔重复有效。Kobayashi (2022) 的研究发现, 间隔重复组 (1 周) 相比集中重复组的词汇多样性得分增加得更多, 体现了间隔重复对词汇多样性提升的显著作用。Hanzawa & Suzuki (2023) 将 64 名日本的英语外语学习者分为无间隔组、短间隔组 (45 分钟)、长间隔组 (1 周) 三组, 结果表明两个间隔组的被试更倾向于认为任务重复较为有效, 其中短间隔组的任务重复成效相对最理想。

然而, 也有研究发现集中重复比间隔重复效果更好。Rogers (2023) 回顾了 Bui *et al.* (2019)、Suzuki (2021)、Suzuki *et al.* (2022) 和 Suzuki & Hanzawa (2022) 的一系列研究, 发现集中重复比间隔重复对流利性的提升作用效果更佳。Bui *et al.* (2019) 选取了 71 名英语外语学习者, 设计了描述图片任务的重重复试验, 间隔时间分别为零间隔、1 天、3 天、1 周、2 周。结果表明, 口语的准确性、流利性和结构复杂性在所有间隔的任务重复中均得以提升, 而其中的流利性和结构复杂性则更得益于零间隔或较短的间隔; 具体而言, 1 周的任务重复间隔最有可能提升结构复杂性和修复流利性, 而零间隔最有可能提升语速流利性。Suzuki (2021) 发现, 集中重复 (AAA, BBB, CCC) 比交错重复 (ABC, ABC, ABC) 更有利于促进流利性; 基于此, Suzuki *et al.* (2022) 指出, 集中重复有助于被试再次使用之前任务中的词汇结构, 从而提升流利性。Suzuki & Hanzawa (2022) 的研究表明, 在无间隔组、短间隔组 (45 分钟)、长间隔组 (1 周) 当中, 仅无间隔组的被试在任务重复的过程中流利性有所提升。

2.2.3.2 国内相关研究

唐文治曾将读文教学与作文教学有机结合, 首创了“三十遍读文法”。对此, 他制定了具体的读文训练原则: “学者读文, 务以精熟背诵不差一字为主, 其要法每读一文, 先以三十遍为度。前十遍求其线索之所在, 划分段落, 最为

重要。次十遍求其命意之所在，有虚意，有实意，有正意，有言中之意，有言外之意。再十遍考其声音，以求其神气，细玩其长短疾徐抑扬顿挫之致。三十遍后，自不知手之舞之，足之蹈之，虽读百遍而不厌矣。能得斯境，方能作文，然实各有其性之所近，至易而无难也”（唐文治 2005c: 265）。由此可知，唐文治要求学生每篇文章朗读 30 遍，且以 10 遍为一个单位、每单位提出不同的要求：前 10 遍厘清脉络与结构，中间 10 遍理解文章具体含义，最后 10 遍注重语音语调。

王明月（2014）肯定了反复磨炼法的重要作用，即通过大量书面重复书写和记忆的方式输入信息、提升能力。许多在全国大学生英语竞赛和各类演讲比赛、写作比赛中取得成功的英语学习者都常采用反复磨炼法（王明月 2014）。

部分国内学者关注口语的任务重复。孙云梅、刘欢（2023）通过元分析揭示了任务重复对二语口语产出准确性、复杂性、流利性的积极影响，并发现其受到任务重复类型、重复间隔时间、任务时间限制、实验场所等因素的调节。杜娟、张一平（2011）选取了 66 名英语专业本科生，将他们随机分为三组，即同一内容任务实验组、不同内容任务实验组和对照组，每组 22 人，让他们复述了 8 次漫画内容。结果表明，任务重复能显著提升口语流利性和准确性，但未能促进复杂性；与不同内容重复相比，同一内容重复对口语流利性的提升更为显著，但对准确性和复杂性的促进效果未达到显著不同。

周丹丹（2004，2006b，2010）对口语任务的重复进行了多次研究，其中的三项研究汇报如下：在第一项研究中，周丹丹（2004）让被试在三天时间内将一段录音复述 6 遍，结果表明，其内容和形式方面的进步曲折反复而非呈现单一的线性发展，而其注意力在经过多次重复之后逐渐从内容转到形式上，从而促进语言学习的进步。在第二项研究中，周丹丹（2006b）选取 16 名英语专业二年级学生并分为四组，在一个下午内让其中一组学生听录音一遍，复述四遍；另外三组学生分别听录音二、三、四遍，复述一遍。结果表明，输入频率主要能促进故事复述内容的进步，提升流利性和词汇复杂性；而输出频率对故事复述的准确性、流利性、句法复杂性都有促进作用；输入频率使流利性的进步缓慢而平稳，输出频率对流利性的作用先快后慢；句法复杂性的进步在输入频率的作用下在第二次到达峰值，而后逐渐回落，而在输出频率的作用下基