

外语教学法的继承与发展

杨小鹏

(成都信息工程学院 外语系, 四川 成都 610041)

摘要: 外语教学法的发展标志外语教学的发展。外语教学是人类文化传承活动之一, 所以外语教学法在发展中也具有传承性, 不可能从天上掉下来一种“全新的”“先进的”外语教学法; 任何一种外语教学法也不可能像政治朝代一样地“此起彼伏”。本文将从国外几十种外语教学法流派中选介代表性最强的七种流派, 分析其本质特点和对前后流派的继承与影响, 希望能帮助广大同行形成自己的观点, 从片面追求新兴教学法中解脱出来。

关键词: 外语教学法; 继承; 发展; 二语习得

中图分类号: G633.41 **文献标识码:** B **文章编号:** 1000-0186(2004)11-0068-06

外语教学法研究外语教学的观点、模式和技巧, 涵盖外语教育政策、课程、资源、手段等内容, 所以任何外语教改不可能不涉及外语教学法。外语教学法在国外是语言教学研究的主要内容, 也泛称外语教学, 二语教学, 语言教学; 目前国内还称之为外语学科教学论(虽然两者仍有区别), 并得到较大发展。但建国以来, 在外语教学领域一直存在着追赶国外“最新教学法”的现象, 并且常常是在所追赶对象已受到批评之时开始追赶。比如, 20世纪50年代学习原苏联的自觉对比法, 而当时苏联国内已在酝酿自觉实践法; 60年代开始引介听说法, 而当时它在英美已受到批评; 80年代风靡功能法和克拉申的输入说, 而当时两者在西方正受质疑; 90年代我国结合自己的经验提出并运用了华式结构—功能法, 而进入新世纪之后也被视为“传统的”落后

方法, 并开始尝试任务型语言教学途径。这样, 在外语教学法的选用上以至整个外语教改, 我们始终跟在别人后面打转, 了无主见; 忽略了根据“在中国的土地上教中国青少年学好外语”这个最基本的“实事”去“求是”^[1]。这对我国外语教学效益的负面影响之大, 不言自明。为了引起同行对这个问题的重视并进而予以改变, 本文将从国外外语教学法流派中选介七种主要流派, 分析其特点和在发展中的继承关系, 最后并以第二语言习得理论的发展变化作为语言教学法中必然存在继承关系的佐证, 抛砖引玉, 希望有助于同行认识外语教学法发展中的继承现象, 从而很好地总结我国的外语教学经验和教学法理论, 借鉴国外的研究成果, 逐渐形成并不断发展适合我国外语教学国情的外语教学法。

收稿日期: 2003-06-10

作者简介: 杨小鹏(1953-), 四川成都人, 成都信息工程学院外语系副教授, 主要研究应用语言学。

一、拉丁语教学法

近代学校型的外语教学首先发展于西欧、推广于西欧。西欧各国在文艺复兴之前的1000年里所用官方语言、科学语言、通用语言都是拉丁语，文艺复兴中拉丁语在学校里才由“类本族语”转为“外语”；但西欧各国的本族语（统称现代语言）大都借助拉丁语语法来规范自己（如英语）。所以作为外语的拉丁语教学和作为本族语的现代语教学，都会有意无意地引用拉丁语教学法。下面介绍几种运用于早期英/外语教学的拉丁语教学法。

（一）“生活对话”教学法

这是一种以教材制约教法的教学法，名称是笔者所拟，主要流行于15世纪之前。它把学习者所急于使用的有关生活、社交、买卖的内容编为对话，每课开头是对话中的主要词组，二段为对话，末尾为祷告、劝说等促进积极学习的话语。教学步骤是：抄写、背诵课文/对话，背诵时先背问答再背全文；背诵后教师按内容逐一提问。所以，这种教学法的最大特点是结合生活需要选择学习内容并重视口头运用，它主要适应了欧洲大陆（德、法）的人到英国经商和生活的需要。

此法结合学生生活并按其需要选择教学内容的主张被继承下来了。

（二）拉丁语标准化教学以后的教学法

拉丁语标准化教学主要是对“生活对话教学法”的一种改革，重点是用语法规范拉丁语教学的内容，它将重视口语的对话中心转变为重视语法规则和经典文章翻译的课文中心。时间主要是15~16世纪。此法按其特点又可分为两种。

1. 古典语法翻译法

此法认为系统地学习语法是外语教学的基础，学生必须按词法→句法的顺序背诵语法规则的例句，然后才开始阅读课文，印证所学语法。

此法重视语法学习以及运用翻译和阅读课文的观点为后世所继承。

2. 古典词汇翻译法

此法认为外语教学的基础是经典著作中的词汇，而不是抽象的语法，故主张从经典性原著中选取课文，初级多选福音书，以后选其他经典著

作。头七课通过“朗读←→逐词翻译←→标准翻译”活动，由教师帮助学生从翻译中理解词汇含义；七课之后训练学生独立进行“逐词翻译←→标准翻译”，并逐步帮助学生对课文进行语法分析，多次分析后进行语法概括，并阅读课文。总的来说，这个教学法继承了古典语法翻译法重视语法、翻译和阅读成篇课文的做法。它的创新在于兼重词汇的语境含义和多种翻译形式，以及引用学生的独立作业。这些也被后世所继承。

古典语法翻译法和词汇翻译法产生有先后，在逐渐交叉或混合使用中产生过许多改革，到17世纪因夸美纽斯的学说而使语言教学法分向翻译和直观两路发展。到18世纪末至19世纪初，近代语法翻译法便形成了。

二、近代语法翻译法

这是近现代语言教学法中生命力最强、使用域最宽的一种流派。现在仍在相当广阔的范围中使用。它始于J·V·梅丁格尔（J. V. Meidinger）提倡的以句子为基础的教学法，到18世纪末成型于德国，19世纪初由普鲁士政府定为法定外语教学法。它适应了班级教学的要求，在继承古典教学法重语法和翻译的前提下，把语言三要素汇合教学，并以课文为中心，以句子为教学的基础；把翻译经典文章改为逐句翻译范文而从中学习语法和词汇。它主张先教发音，再以语法为纲进行课文教学，同时还可开设语法课。其教学过程大致可以分为以下几个步骤：译述课文大意→逐句翻译，串讲分析→准确翻译→直接阅读和直接理解的训练（相当于古典语法翻译法用学到的语法去学习、理解新课文）。

实际上近代语法翻译法的教学过程远非这几步可以概括。因为此法运用面广，在运用中实践者可能因其本国文化和教学传统而变化其实施过程。比如，我国就把语法翻译法的教学过程变得类似汉语文教学的“串讲”。在理论研究方面，近代语法翻译法这一流派有不少学者先后提出了一些影响后世外语教学的观点、学说。比如，奥伦多尔弗（H. G. Ollendorff）主张通过问答学习活的语言，并且让每个问题都包含一个与答案密切相关的语言材料，同时他还实施分级教学。扎科托（J. J. Jacotot）提出万能教学法，主张通

过滚雪球式地听读“短语—短句—长句”而全面透彻地理解课文，并称之为 All is in all，从而把教学过程变成了推动学生自学的过程。马西尔(C. V. A. Marcel)提出了按“读—听—说—写”顺序进行的阅读侧重法。普林德加斯特(T. Prendergast)认为学会体现语法规则的句型便能学会目的语，从而提出“控制系统”，实质上是最早的句型教学。所以近代语法翻译法包含了不少我们还不得不加以“推陈出新”的“传统”。这个流派实际上可以包含 18 世纪末到 19 世纪末的许多教学法，在很大程度上还影响着今天的外语教学。

三、直接教学法

直接教学法是 19 世纪末欧洲语言教学改革运动的产物，1892 年德国教育部在全国推广时称之为新教学法，1901 年法国教育部才命名为直接教学法。直接法重视口语并力图通过教材直接学会。它使用在具体情境中接触外语的方法代替背诵语法，以对语言的实际使用代替翻译。它使用听、视、联想、模仿、手势、图画、实物等外部直观方式和口授法、口授逻辑法等内部直观方式去弄懂句子的含义。由于它第一个可以明确地用联想主义心理学和索绪尔结构主义语言学论证其理论基础，又被看做第一个“科学的语言教学法”。它之后的教学法流派大都直接、间接地继承了它的一些理论和方法。比如，着重口语并按听说读写顺序教学；主要使用归纳法教语法；重视语境教学；将课文口语化后教给学生（把非真实性语言的课文真实化）；开展课堂表演和课外活动；按使用频率挑选词汇和按学生发展选择范文；等等。

四、听说法/结构法

此法起自 20 世纪 40 年代美国的陆军口语法，创始者为美国结构主义语言学家布隆菲尔德(L. Bloomfield)，成熟于应用语言学发起人弗里斯(C. C. Fries)。弗里斯 50 年代后期担任日本英语教育研究所顾问期间所提出的口头入门法(Oral Approach)实际就是突出教材之范型和情境的听说法。听说法的主要原理有五点：第一，外语学习是形成语言习惯的类推过程；第二，按

听→说→读→写的顺序学习最为有效，因为掌握外语音系比词汇更为重要；第三，类推法优于分析法，归纳法优于演绎法；第四，词义的理解必须结合目的语集团的文化背景，故必须把学习目的从阅读转到听说读写的技能训练，以保证更全面、实用地学习目的语民族的文化；第五，语言是一种结构，其特点可以体现于句型，故学习句型既可掌握惯用法又可了解语法。因此，听说法在操作层面上的原则是：听说领先，通过口语掌握目的语；句型操练，由培养语言技能而形成目的语习惯；语际和语内对比，即通过描写性结构分析的系统对比，了解目的语和母语之间和目的语内部各形式之间的异同，作为选择、处理教材和确定课堂教学之重难点的准绳。

对听说法的批评发端于 50~60 年代，集中于它的操练方式太机械，它的学习内容偏重语言形式，它的理论基础是刺激—反应学说。这些批评是否全都正确，还值得考虑。单从其主要原理和操作原则来看，它把学习语言看做形成习惯，重句型操练并按听说读写顺序教学以形成语言技能，是继承了直接法的做法；它通过句型和归纳法教语法以及语际对比是继承了近代语法翻译法，乃至古典语法翻译法的做法；它重视目的语文化之全面而实用的教学，由机械操练逐步推进到自由选用的练习体系，以及听音会意等技巧，又为其后的教学法流派所继承。

五、视听法

视听法是借助电教手段，通过视、听在一定情境中出现的目的语整体材料，从而理解所学语言材料的结构和含义，所以又叫情景法(Situational Approach)和视听整体结构法(The Audio-visual Global and Structural Method)。这种方法发端于 1941 年弗斯(J. R. Firth)根据自己的“情景联系”理论，为英国皇家空军制订的日语训练计划。情景联系理论认为，言语行为是在文化和情景联系中发生的，其含义是这种联系的作用。50 年代初南斯拉夫人应用了这种“按学习者急需选材并复制出相应的使用情景以帮助学习”的方法。其后，法国圣克卢高等师范学校所设“全世界普及法语研究所”规范并推广了这个方法。它实际是一种成人速成教学方法。它首先

选定学习者最需要使用目的语的一些情景（相当于今天的“话题”），再到这些情景中去录下人们讲的话，根据这些话筛选使用频率最高的1000~1500个词，然后分别按情景编写课文。教学时在观看相应情景图像下，循听说写读顺序使学生整体感知所授语句的含义与结构（语法）。它与直接法、听说法相同，在写读之前排除文字，也排除母语。如果教师、小班和音像设备齐全，通过120个小时的教学，学生就能使用目的语在所学的情景中进行沟通。因此，视听法对以往教学法，尤其是直接法与听说法的继承是多方面的，如充分使用直观手段，听说先行，句型教学，语境教学，按使用频率筛选词汇等等。视听法根据学习者的需要按情景取材，实开嗣后的交际法和今日按话题教学之先河，交际法主张的学习真实语言、只学所选材料的语法以及教学过程交际化，也能从视听法中找到源头。

六、交际法

20世纪60年代是流行折衷法和心理演进性教学法的时代；进入70年代，交际法就以意念法/功能法/意念—功能法的名称出现了。催生交际法的主要因素是欧共体过重的翻译负担和因之而流失的经济效益。当时的欧共体已有九种通用语言，雇用了400多名翻译，费钱费时之状可见一斑。更麻烦的是成员国人民由于避免在欧共体申请专利时承担九种文字的翻译费用，纷纷到美国去申请专利权，使到手的经济利益为美国所得。因而欧共体力求找到一种加速外语学习的实用性强的教学法。另一方面，英国学者奥斯汀（J. Austen）在1962年提出了语言行为理论（Speech Act Theory）。他认为，传统语法界定的每个句子在不同的语境中具有多种功能，而一种功能又可由多种句子表达。这就把语言形式与功能作了区分，并认为功能具有制约性。因此，说出来的言语不只是话，实质是实现语言功能的行为，即言语行为。言语行为包含“以言述事”、“以言做事”和“以言成事”三类行为，而以言做事在交际沟通中用得最多。所以欧共体建构新教学法时决定以学习“以言做事”为主，觉得只学习学习者将要用以做事的语言功能，必然会快

速取得沟通能力，比根据语言形式体系去学习目的语要事半功倍得多。据此理念作为交际法之雏形的功能法/意念法曾企图以意念范畴—功能范畴取代传统的语法教学，威尔金斯（D. A. Wilkins）率先提出的三大意念功能范畴就充分反映了这种意图。他把借助语法形式表述的意义划为“语义—词法范畴”，把情态动词表达的意义划为“情态意义范畴”，把说话人的目的或意图划为“交际功能范畴”。这种摒弃语法的观点导致了大西洋两岸学者的长期论争，但最后一致认为学习语法是语言学习的一个重要组成部分，只是不必按语法书——去学。为此，学者们先后提出了重使用（use）轻用法（usage）以及培养语言意识（language awareness）等解决办法。当前仍在寻求不同的解决办法。由此可见，交际法继承了必教语法的观点。事实上，以言做事的语言/句子必须依靠语法才可构成，如果说句子是语言形式，做事是语言内容，则为了教学内容，交际法也不能不兼顾形式，从而在一定程度上继承以往教学法重视语言形式的观点。至于教学过程，交际法只有一个“教学过程交际化”概念，而无公认的步骤，这引致许多实施交际法的模式，从而使交际法成了一种教学思想/观点。所以张正东教授认为：交际法的理念是“按学生需要取材，急用先学，学了就用，立竿见影”。^[2]但理想不一定全能变成现实，语言学习能否不按“知识—技能—能力”的顺序去发展运用语言的综合能力？对于处在目的语社会、主要为侨民语言学习的二语教学尚有可能，对于远离目的语社会的外语教学则极少可能。所以在这一点上，交际法也不能不对以往教学法有所继承，不同的交际教学法变体/教学模式都不完全排斥“知识—技能”训练，乃至在不同程度上引用了机械操练。

七、任务型教学法/语言教学途径

这是实现交际教学法观点的一种途径或模式，起自20世纪80年代，不宜看做“先进的新兴教学法”。交际法（Communicative Approache）在向多元化发展中形成了许多变体，比如，结构—功能法，功能—结构法，华式结构—功能法，活动教学法（Activity-based Ap-

approach), 平衡活动法 (A Balanced Activity Approach), 综合法 (Integrative Approach), 以及任务型教学法 (Task-based Approach) 等等。任务型教学法也称 Process-based Approach, 原系实现强交际观的教学模式, 但逐渐与实现弱交际观的平衡活动法相互补充而偏离了强交际观点——“教学目的是交际, 学习语言是完成交际的副产物”。归纳任务型教学法的创新特点, 在于把体现功能的话题/情景剖分为微话题/情景, 并将实现微话题的活动规范为任务或任务链, 通过完成任务去学习目的语, 用以逼真地实现“教学过程交际化”, 从而不仅可以融结构学习于功能活动之中, 还能结合学生生活学习真实语言, 学了就用或在用中学习, 达到交际法的最佳理想。

但是实践与理想却存在距离。以当前流行较广的威利斯 (J. Willis) 提出的任务教学模式为例: 其教学过程分为前任务、任务环和语言聚焦三步。前任务指尚未进入任务教学的准备阶段, 其内容接近 3P 模式的呈现, 基本是从知识到技能、能力的训练阶段。任务环是对子和小组活动、组间汇报、共同评价等合作学习阶段, 在一定程度上也保存了 3P 模式产出阶段的内容。语言聚焦类似我们课堂上的语言点教学或 3P 模式和实践阶段。这样看来, 任务型教学在操作上也继承了以往教学法的一些“传统”。

八、继承的原因分析

综上所述, 任何教学法的发展都必然要继承前面教学法的某些理念和做法, 交际法和任务教学的一些观点, 如按学生需要取材, 学习真实语言等等, 也都有所传承。其原因何在? 笔者认为, 有四点值得考虑。

(一) 文化传承的延续性

方法是人类发展的首要前提, 已成为人类文化的重要内容与载体。虽然当代科学的发展已今非昔比, 但在科学活动领域仍在广泛使用笛卡尔方法论的四原则, 尤其是把问题剖分后择易而逐个解决的原则, 几乎仍是一切科学研究必用的程序性策略。孔子离我们已两千多年了, 而他的“学而时习之”仍在我国一切学习领域使用, 外

语也不例外。这些说明, 人类所用方法的延续性在一定程度上保证了人类文化的共性和不同民族文化特性的保持与传承, 它是不可能被折断或抛弃的。

(二) 学会语言所用方法的复杂性

语言是一种极其复杂多变的系统, 但人类可以在童稚之年轻易地学会母语, 而在智力成熟时期却得极为费力才能勉强学会二语或外语。个中道理, 人们一直在力求弄个清楚: 通过模仿—重复而养成语言习惯, 依靠天赋语言习得机制而自然就会, 以及根据不同语言学假说而提出来的学语假设, 都不无道理, 但都没被确认为公理。这说明人类学会语言所用的方法极为复杂, 语言教学方法只能兼收并蓄。只要对教学实践稍作分析, 就可看出: 我们的教师既用了当前流行的方法, 也用了过去流行的方法。最明显的例子是第二语言习得理论的发展。开始, 它是根据乔姆斯基语言习得机制立论, 认为既然学会语言是天赋习得机制的自然作用, 则不应称语言学习, 而应称语言习得; 研究的内容也侧重于语言习得的顺序, 学习者内部大纲, 普遍语法的作用, 学习者内部因素的差异, 核心语法等等。但现在二语习得论已将过去语言学习论研究的内容, 如外部因素的作用, 课堂教学等等, 都引入了自己的研究内容, 最初的习得论已被看做心灵主义的习得论而予以舍弃。这应可佐证, 由于语言教学方法的复杂性, 不可能存在一种与过去不相联系的方法或方法论。

(三) 外语学习途径的交叉性

外语教学法是教学生学会外语的方法, 学生学语途径制约教学方法的发展。从外语学习实践看, 我们可以把学习途径概分为两种: 接触→类推与理解→套用; 知识技能→运用能力。前者为模仿感性途径, 后者为认知、理性途径。按思维活动的逻辑看, 两者是交叉的。因为两者都要经历假设—验证, 且归纳与演绎必须互补。再从外语学习理论看, 学会外语可以从两个途径中选用一个: 一个是先掌握陈述性知识 (knowledge about, 指由能够作为命题储存起来并要通过有意识加以掌握的事实、概念或观点构成的信息), 再通过自动化将这些信息转化为过程性知识 (knowledge how to, 指我们知道怎样做的一些

事情而并非有意识掌握的知识)。另一个途径则完全相反,先掌握过程性知识,再通过重构将它转化为陈述性知识。这两种途径殊途同归,并无优劣之分,而且两者因果交错,互相交叉。这样,我们就很难采用一种方法而把其他方法都看做旧传统予以排斥。

(四) 外语教学方法之制约因素的多样性

外语教学方法主要指在学校条件下进行外语教育的方法论及其方法,它受到许多因素的制约。比如,从宏观上讲,受经济发展、政治制度、价值取向、国际交往和教育政策的制约;从中观讲,受到外语教育政策、社区发展程度、地缘关系、学生特点、目的语的实用价值以及学校条件等因素的制约;从微观讲,受到教材、教师、设备、学校管理等因素的制约。这些制约因素又因其产生的历史和存在的现实情况的不同,而各有特点,各使用不同的解决方法,因而教学方法必须承前启后地朝多样化发展。这种多样化必然会扩大、延伸对以往教学方法的继承。所以外语教学界一直认为,外语教学法的不同流派是长期共存,不会像改朝换代那样此起彼伏。刘骏

教授 2001 年在中国教育学会外语教学专业委员会年会上报告他抽样调查的结果:60 个国家的外语教师正使用着十种外语教学法,^[3]其中包含本文论及的自近代语法翻译法至交际法等五种。这充分证明了外语教学领域的继承与共存现象是不容抹煞的客观现实。

分析继承的原因可以探讨外语教学法的发展机理。如果认可继承是外语教学法发展的重要机理,我们便可着眼中国的和外国的两种文化传承关系,采用辩证唯物主义方法去更好地处理我国的外语教改问题。

参考文献:

- [1] 张正东,李少伶. 英语教学论 [M]. 西安:陕西师大出版社,2003. 101.
- [2] 张正东. 琼林撷萃——外语教学论著自选集 [M]. 北京:人民教育出版社,2002. 216—217.
- [3] 刘骏. *Re-conceptualizing Methods in the Post-methods Era* [J]. 中小学外语教学,2002, (1): 10.

(责任编辑:陈兵)

The Heritage and Development of Foreign Language Teaching Method

(上接第 43 页)

- [2] 涂尔干. 道德教育 [M]. 上海:上海人民出版社,2001. 123.
- [3] 筑波大学教育学研究会. 现代教育学基础 [M]. 上海:上海教育出版社,1986. 366.
- [4] 中华人民共和国教育部. 全日制义务教育品德与生活课程标准(实验稿) [S]. 北京:北京师范大学出版

社,2002. 7—10.

- [5] 中华人民共和国教育部. 全日制义务教育品德与社会课程标准(实验稿) [S]. 北京:北京师范大学出版社,2002. 7—16.
- [6] 鲁洁. 品德与社会·教师用书(三年级上册) [M]. 南京:江苏教育出版社,2002. 2—4.

(责任编辑:杨瑞卿)

Moral Curriculum: Returning to Life

GAO De-sheng

(Research Institute of Moral Education, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: The former moral curriculum loses contact with students' life. In order to extricate from the dilemma, we should bring children's whole social life into the curriculum, and provide specific time and guidance for their reflecting and arranging their own life. At present, achievements have been made in the drawing up of the curriculum standards and the reform of the compilation of teaching materials, but there still exist some problems to be solved.

Key words: returning to life; moral curriculum