

教学输入与学习者的语言输出

温晓虹

提要 本文从三个方面探讨了语言的输入与输出的关系。首先从理论研究的角度讨论了从语言输入到语言输出的习得过程。实验研究表明,输入的语言素材必须被学习者所接收;即使接收了的内容也并不会自动进入中介语的体系,而是需要进一步对输入语言进行分解、归类等分析性与综合性的处理。在语言“内化”的基础上,学习者的中介语系统才能够不断地得到重新组合,趋于目的语。另外,学习者在语言输出前和输出时需要调节,以使表达准确、流利。建立在理论研究的基础上,本文提出了三项教学的关键因素:1)语言输入的内容;2)输入方式;3)采取各种互动形式帮助学习者消化吸收,如为学习者提供大量的语义协商的机会鼓励他们在互动中学习。在语言输出方面,教学活动要有高度的组织性,以滚雪球的形式,从典型范例开始,循序渐进,对学生的表达输出要有明确具体的要求。

关键词 语言习得 语言输入 语言输出 课堂互动活动

○ 引言

近二十年来,第二语言习得研究越来越密切地与课堂教学相联系,探讨教学如何引导促进学习者的语言习得过程。比如很多研究讨论关于语言习得的基本条件(如 White, 1991; Trahey & White, 1993),语言输入的内容(如 VanPatten & Sanz, 1995; Gass & Madden, 1985),语言形式特征如何引起学习者的注意(如 Long, 1991; Doughty & Williams, 1998),及如何使语言的输入转变为学习者的语言输出(如 VanPatten, 2003; Swan, 1995)。一系列的理论研究为课堂教学带来了新的理念、新的教学途径与教学方法。

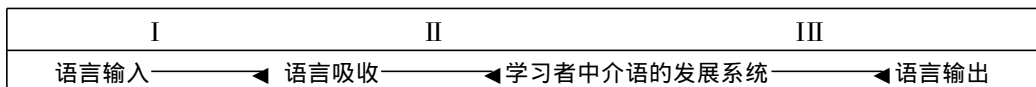
与以往的教学相比,一个实质性的变化是教学理念的不同。以前,师生都把目的语的学习当作一个科目,出发点立足于“教”,从教师的角度研究教什么和怎么教。至于学习者如何对应教学输入,习得能否产生则成为一种自然的结果:教师教什么学生就学什么,就会什么。新的研究成果和教学理论展现给我们的是从学习者的角度出发,起点立足于“学”。教不等于学,输入不会自然地变成学习者的输出。教必须建立在学的基础上,从学习者的现有水平、知识背景、学习方式、学习动机和情感出发。教学内容对学习者必须是能够理解的、教学活动必须是学习者能够积极参与的,“教”才有可能对学习者的有意义,才有可能被吸收。这样,我们首先考虑的问题是“学生是怎么学的?我必须做哪些事情来启发、诱导、促进学生学习?什么样的教学内容和课堂互动方式能够更有效地促进学生的积极参与,使教学的输

入转变为学习者的输出?”换句话说, 课堂教学要适应学生的学习特点和学习兴趣, 应和他们的学习方式, 调动他们积极参与的愿望和努力表达的热情, 促使他们有数量多、质量高的语言输出。教室也不再是一个传统的教语言的地方, 而是一个提供给学习者有组织、高效率、语言输入丰富、语言理解容易、语言运用恰当、语言交际真实的环境。

这种教学理念给教师提出了不同的要求。教师的任务不仅仅是教语言, 更是一个语言环境的策划者和互动教学的组织者。教师必须首先营造一个鼓励学生参与的互动课堂, 激发学生积极参与的愿望。学生语言的输出取决于一系列的教与学的因素, 本文从三个方面探讨语言的输入与输出的过程: 1) 语言输入是如何转变为输出的? 2) 如何使语言输入 (input) 转变为语言吸收 (intake)? 3) 强化性的语言输出 (pushed output)。

一 语言输入如何转变为输出

VanPatten & Sanz (1995) 提出了语言习得中语言转变处理过程的模式。此模式中包括了 4 个概念 3 个过程 (见图 1)。首先是语言的输入。语言输入指学习者从不同的方面所接触的任何语言素材。这些素材可能是从老师那里或书本中来的, 也可能是从同学、朋友或非正式的学习场合听到、看到的。第二, 语言的吸收建立在语言输入的基础上, 是输入的一部分。语言的吸收是通过认知和语言的加工, 用一定的方式解码。理解了输入的内容, 注意到了语法形式的特征性, 才能进入学习者的中介语系统。第三, 学习者的语言发展系统在不断地组合、重建、发展。学习者每接受到新的语言形式和语言功能都会与自己已有的语言系统作比较, 用大量的语料对语言现象、语法功能进行假设、证实、分析加工。第四, 语言的输出, 即学习的结果, 或是以口头或是笔头的形式存在。



(I = 对输入语言的加工处理, II = 同化、重新组建, III = 提取、控制、调节)

图 1 语言习得处理模式 (VanPatten & Sanz, 1995: 170)

VanPatten 和 Sanz 的语言习得处理模式从习得理论上解释了语言从向学生输入到学生自己的输出的转变过程。这一模式有三个特征: 第一, 输入的语言素材必须被学习者所接收; 第二, 接收了的内容并不是自动地就会进入中介语的体系, 而是必须加以消化, 进行加工、分解、归类、综合、总结才能使得学习者的中介语系统不断地组合以逐步趋向目的语; 第三, 在语言输出前和输出时需要调节以使输出的语言正确、准确。

传统的教学所注重的是语言的输出, 即在语言输出时进行大量的练习, 以保证学习者所产出的语言不出错, 如图 2 所示。

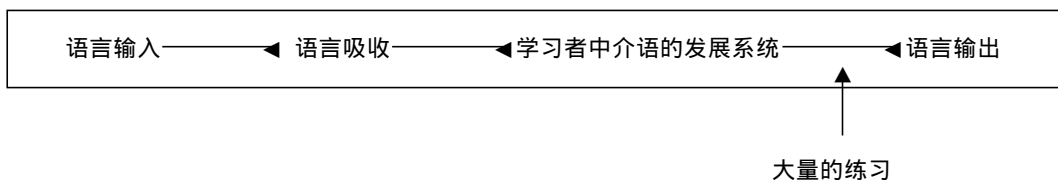


图 2 传统的教学模式

新的教学理念把重点更多地放在如何使教学的输入引起学习者的兴趣和注意、使之变

成学习者的吸收上,如图 3所示。

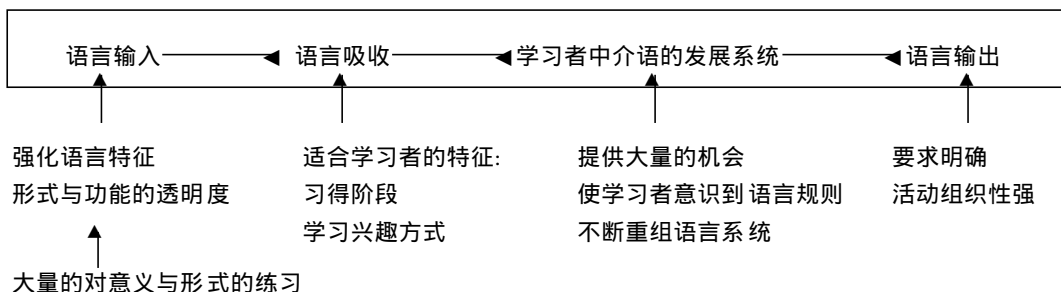


图 3 新的教学理念

换句话说,新的教学理念着重于习得的过程,即语言的输入和如何使输入的内容能够被学习者接收。学习的结果,即学习者语言的产出也很重要,但如果只是强调最后一步就为时过晚了。学习者如果不能对学习的内容分析、加工、吸收,即使产出正确的句子也很可能是机械性的。

二 如何促进使语言输入转变为语言吸收

促进教学的语言输入转变为学习者的语言吸收,这是建立在对语言输入如何转变成语言输出的认识上。在上节对语言习得理论的讨论中可以总结出三个关键的因素:一是在语言输入内容上下功夫;二是在输入方式上做努力;三是采取灵活多样的互动形式帮助学习者消化吸收,如为学习者提供交流互动、语义协商(negotiation of meaning)的机会,鼓励学生总是在互动中,或是自己与学习内容的内在互动,或是学习者与教师或同学的外在互动。

2.1 输入的内容与方式

输入内容。内容要以意义为基础,易于理解,有选择地提供适合学习者水平的语言形式。Savignon(1983)提出语言的交际应该包括三个方面:理解(interpretation)、表达(expression)和语义上的协商沟通。理解是前提,有了理解才有语义上的协商,信息方面的交换,意思上的表达。易懂输入的内容往往来源于日常生活。这些内容不但包括学生的校园生活,更包括当代中国社会文化热点,即学习者所关心的社会现象、文化习俗、中西文化的比较及现代与传统文化的对比。因为它是来自于学习者的日常生活(如打招呼、问地方、约时间、打电话、谈价钱、交朋友),是他们所熟悉的内容,就有兴趣;学习者感兴趣的内容也易于理解,而文化内容往往是语言学习者所感兴趣的。把学生感兴趣的如社交礼节、当代文化热点搬进教室,教室就成为一个室内小世界,变成一个容易交流的自然环境。在这种环境下,内容来自于学习者的生活经验与交际的需要,他们就能有说话的意图,且言之有物。

大量的信息输入(input flood),循序渐进,组织严密(well structured input)。输入的内容要得到充分的、从易到难的互动,学习者才能有机会用自己的经验注意到其语言形式的特征。课堂组织方式和对每一个活动的要求都是有目的、有组织、细心策划的。比如,组织方式从输入下手。一个句型的输入以板书的形式把结构特点简明醒目地展现出来,并用典型例句帮助学生理解如何运用这一语言形式。把起点放在单句上,学习者容易对其句式结构进行观察理解。对于句式结构和范例,教师可以先示范用全班“大合唱”、小组“小合唱”、个人“独唱”的方式带领学生掌握。然后用问答、替换、提供具体语境完成句子等形式来反复

练习, 让学生进一步意识到语言的形式和语用的特点。在会说单句的基础上延伸, 以段落进行交际。这时语言的形式、内容便与语用功能融为一体, 自然地被学习者掌握了。课堂上的内容既来自于课本中, 同时又超越了课本而来自于学习者自己的生活中, 是鲜活生动的, 有很强的交际性。练习以句子为单位、以师生互动的输入开始, 经过以对话为单位、反复的输入与练习, 最后到学生与学生之间的互动, 输出以段落 / 对话为单位而结束。

例 1 就是一个典型范例。从这个例子里可以看到, 首先教师所提供的输入醒目, 让学生知道整个句子的结构特征和用法, 同时用例句让学习者进一步明白并且熟练地掌握。紧接着教师用交际性的提问和替换的方法进行语义上的协商与语言形式上的再练习。然后进行第二轮输入由单句发展为对话, 形成一个语境篇章, 进一步加强了交际的内容和对语言功能的运用。这样的循序渐进给学习者众多的机会来理解意思, 注意句子的结构特征, 并意识到其形式和功能的关系。

例 1: 输入

Subj 是 Mod (的) N. 之一。 火药是中国古代的四大发明之一。

1) 教师可以先示范用全班“大合唱”、小组“小合唱”、个人“独唱”的方式带领学生流利地说会例句。2) 接着可用师生互动的方式继续练习例句 1。如教师先问全班然后个人: “造纸呢?” “指南针呢?” “印刷呢?” “算盘呢?” “中医呢?” “电灯呢?” “唱片呢?” “蒸汽机呢?” “老花镜呢?” 3) 在熟练掌握单句的基础上教师用对话给学生继续示范说明。输入方式可以是口头, 如用两个小木偶对话, 也可以是笔头, 如把对话投影在黑板上。教师仍然用全班“大合唱”、小组“小合唱”、个人“独唱”的方式带领学生流利地说会典型范例对话: “你知道长江吗?” / “知道, 长江是中国的两条大河之一。” / “你知道 Thomas Edison 吗?” / “知道, 它是美国最有名的发明家之一。” 4) 生生互动, 要求学生两人一组在范例对话的基础上用句型生成一个对话。下面是一对学生所做的: “你知道 George W. Bush 吗?” / “知道, 他是美国最喜欢战争的总统之一。” / “我想他是最保护美国人的总统之一。” / “什么? 你有病?!”

输入应采用视听双形式。首先, 学习者接收输入的方式不同, 比如有的以听为主, 以看为辅; 有的以看为主, 以听为辅。有的学习者对图片美术的输入形式情有独钟, 能够一目了然; 有的则喜欢用听的途径, 过耳不忘。为了服务于学习者不同的学习方式, 教学中口头和书面的输入都应该有, 以多种形式来应和学习者不同的学习特点, 使他们能够以适合自己的、最有效的方式理解语言内容, 注意到语法结构的特征。

比如上面对例句 1 的输入应该有板书展现句型结构和典型例句 (Subj 是 Mod (的) N. 之一。 火药是中国古代的四大发明之一。)除了大量的口头输入和练习外, 笔头也不可少。这个句型的一个难点是词序, 它和学生的母语(英语)的词序不同, 所以练习重点放在词序上。如让学生用 3-5 分钟做下列笔头练习, 让学生把所给的词组成句子或填空练习。

例 2: 注意结构特征

(一) 把每行的所给词组写成句子。

- 1) 美国 最受人 尊敬的 华盛顿 总统 之一 是
- 2) 最 有名 的 林肯 总统 之一 是 美国
- 3) 老花镜 Franklin 发明 的 最 重要 之一 很多 是

(二) 用适当的词填空。

- 1) 火药是 _____ 的 _____ 之一。
- 2) 造纸技术是 _____ 的四大发明 _____。
- 3) 唱机是美国科学家 Edison 的 _____。
- 4) 张艺谋是 _____ 的 _____ 之一。
- 5) _____ 是 _____ 的 _____ 之一。

2 对输入内容的互动吸收

对输入的互动练习应新颖多样。只有这样才能服务于学习者不同的学习方式,使教学高效率,生动有意义。教师应该用不同的技巧来组织教学情景和语境以引起学习者对目的语结构的注意,如句型练习与交际对话,个人练习与双人/小组练习,模拟面谈、采访、角色扮演、口头与笔头练习等方式。

输入需要有大量的不同角度的反复练习,比如,教师的非言语(non-verbal)行为,如手势、动作、表演、图片(或是生词卡片和图片,或使用电脑以多媒体的方式投射在银幕上)都是很好的输入方式,几乎在每节语言课中都需要。其优点,第一,节省教师说话的时间。在一堂语言课中教师说得越少越好,以把时间留给学生使他们有大量的机会做语言实验活动,让他们来积极参与。第二,高效率。以手势、动作,以图代话可以快速灵活地向学生提供各种语境、情景、提示或句型替换内容。比如在练习、检查学生词汇时用生词卡片,在句型练习时迅速地用手势或图片给学生以提示输入,在做阅读前的导读时首先展现出源于学生所熟悉的生活内容而且与本课阅读紧密相关的图画,在学生做任务型练习前先给他们展示几张生动的图片,以在内容、构思和语境、情景方面给他们理解上的启发与引导。仍以例 1 的练习为例。教师可以一边口头说“指南针呢?”一边展现学生一张指南针的图片,图片上既有画又有汉字与拼音。这样学生马上明白指南针的意思,就能较快地说出“指南针也是中国古代的四大发明之一”。第三,互动性强。以手势动作,以图代话自然要求学生抬头,或是看老师或是看同学,都是面对面的互动交流。其输入的内容或是一个句式结构与一个典型例句,或是一个要讨论的话题与相关的语言情境,或是学生表达时会用到的句式和内容的提示,它们都是学生在面对面的交际中能够很方便地用到的。

输入练习的多样化也表现在组织活动的形式上。不论班级的大小,教师都能够做到让所有的学习者时时刻刻积极地参与。学生之间的互动可根据班级的大小、人数的不同来变换练习方式。其目的是让所有的学习者时时刻刻都在积极地互动。如两人一对的会话练习,然后请几对在班上表演;或是分别请学生上教室前边接受采访,回答其他同学的提问;或是让他们做记者(同时也是被采访者)去采访别的同学然后在全班汇报;或是请学生做“侦察员”调查询问别的同学的日程安排;或是让学生猜测说出听力或阅读输入中的人名、地名、事件等;或是给学生设计密切结合语言形式和内容的各种游戏在互动中学习;或是给学生和生活相联系的主题与语境,要求学生做任务型的活动。不论是很小的对话,还是较大的任务,都让学生觉得时时有新意,使他们愿意参与语言活动,积极地注意输入的素材,进行加工处理。

由于教师的精心策划组织,提供给学习者多种形式的输入与不同方式的活动,学习者就有可能和有兴趣互动,进行语义上的协商、信息上的交流。每个星期的语言输入形式和输入的练习方式都与上个星期不一样,有大量的对语言形式的重复练习。但是由于方式方法灵

活多样, 师生都觉得有意思、不枯燥。

教学难度要跟学生习得的不同阶段和语言水平联系起来。Ellis (2002) 提出在学生学习的最初阶段要有计划地提醒、启发诱导, 让学生能够观察, 从大量的语言素材中体验、积累语言经验。语言习得实验研究结果 (如 VanPatten, 1991; Bardovi-Harlig, 2004) 表明, 学习者在最初阶段吸收的是以词汇为主的内容。他们在大量的语言输入中寻找的是词组、短语, 希望从中涉猎语义、明白意思。那么这个阶段的教学就应该从词汇结构入手, 重点先不放在对语法的操练上, 应向学习者提供、组织他们练习定式词组、短语、定式结构, 让他们能够吸收大量的易懂语料。比如《新实用汉语课本》(刘 等, 2002: 1) 的作者提出的一个特色正是这样: “第一册前六课, 在集中学习语音的同时, 通过掌握简易的口语会话, 让学习者先接触多种基本句式, 但暂不做语法的系统讲解; 第一册的后八课及第二册 12 课共 20 课, 是语言结构教学的第二次循环, 逐个介绍并练习主要句型结构。”

在学习者稍积累了感性认识, 并有一定的词汇量、能理解后, 开始加强对语言形式的精讲多练。这个阶段教学的重点从学生前期的理解逐步转入吸收, 转向对内容与形式互动的融会贯通。这个阶段的学习仍然要在一定的指导和要求下进行 (guided tasks), 学习者可以容易地有规可循, 从单句开始到能够成段地表达, 并能够用较复杂的结构表达。比如, 例 3 的活动是故意给两个学生信息方面的差异, 让他们去向对方寻找信息, 并进行理解和语义上的协商。例 3 活动除了对阅读输入的理解, 并在理解的基础上做分析、提纲挈领把大意写出来外, 还包括跟同学的讨论, 双方都必须表达和协商以咨询到自己所需要的内容, 并用逻辑思维把获得的内容组织起来, 觉得对方说的部分和自己读的部分能合理地连在一起, 在自己满意的情况下, 完成作业, 然后在班上做汇报讲演。这一活动包括了 5 项互动任务, 练习了 4 个语言技能。

例 3: 互动活动——语义协商

活动目的: 寻找信息做语义上的协商, 练习分析总结能力。

任 务: 1) 阅读理解。2) 写出阅读的段落提纲。3) 和同桌做口语语义上的信息交流活动。4) 获得信息后完成全部的阅读提纲。5) 以小组的形式向全班汇报所获得的内容。

语言功能: 语义交换。

步 骤: 1) 家庭作业: 学生分为 A、B 两组, 各发给同一个题目的不同的阅读内容, 如“高薪穷人族”(《新实用汉语课本》第 3 册, 151 页), 把文章从意思上分成两部分分别发给 A、B 两组。再发给每个学生一份阅读理解提纲, 让他们把阅读后的内容大意写在提纲上。把阅读中没有的内容空下。2) 生生互动。上课的时候 A、B 两组每两个同学一对互相咨询, 向对方寻找自己没有的内容, 把没有写完的阅读提纲做完。3) 老师可以对 A、B 两组向对方咨询来的内容进行测验。4) 然后让学生向全班作讲演, A、B 分别表达他们从对方咨询到的内容。

三 强化性的语言输出

以内容为主的易懂输入 (comprehensible input) 和以语义协商为内容的课堂互动活动已

得到了广大语言习得研究者和教师的认同。语言的输出,即学习者的表达,同样是语言习得的重要的一部分。Swain (1985) 提出,仅有易懂输入不足以使学习者的语言能力达到高水平,应该提倡强化性的可理解输出 (pushed output comprehensible output), 给学生提供机会,创造语言情境,促进他们的语言表达成句、成段、成章。她指出:输出能激发学习者从语义为基础的认知处理转向以句法为基础的认知处理。前者是开放式、策略性的、非规定性的、在理解中普遍存在,后者在语言的准确表达乃至最终的习得中十分重要。因此,输出在句法和词法的习得中具有潜在的重要作用。(Swain, 1995: 128)

输出能够引起学习者对语言形式特征的注意 (noticing trigger)。在有意义的语言表达时,学习者有可能警觉、意识到自己的语言和目的语的差异。语言习得过程是不断地对语言形式作出假设,并不断地对假设进行检验、比较、修正,使之趋于目的语的过程。学习者表达中的偏误表明他们对目的语的语言形式做出自己的假设。对假设的验证通过不同的方式进行,而输出则是其中最常用、有效的一种。比如通过语义协商,说话双方互相进行内容上的澄清 (clarification), 理解上的核实 (confirmation), 交际上的修补回应,互相给予反馈,各自得到了对自己的假设加以检验、判断的机会。此外,学习者在进行输出表达时会对语言的形式进行反思、分析,强化对语言结构本身 (metalinguistic function) 的理解。这样学习者有机会更多地、有意识地参与句法认知处理,体会语言结构的特征,从而促进语言的习得。

要达到学习者产出的语言准确、得体、流利和高质量,需要在语言训练各方面努力。在此提出三点: 1) 教学活动要有高度的组织性 (well-structured), 以滚雪球的形式,从典型例句开始,循序渐进,以段落结束; 2) 在不妨碍意思表达和语义协商的原则上,对于学生的输出要求尽量明确、具体; 3) 采用任务型的活动来促进学习者的积极参与,自觉学习,大幅度地输出。

3.1 教学活动要有高度的组织性。本文中的例 1—3 都是这样的例子。例 1 从输入练习一个句式结构开始,在教师的带领下用交际性的提问和替换进行语义上的协商和语言形式上的再练习。然后进行第二轮输入,由单句发展为对话,形成一个语境篇章。最后,活动由学生两人一对,把自己做出的、包括所练习的目的语语法结构在内的会话表演给全班同学。例 3 从学生阅读回答问题、梳理出提纲开始,到学生之间的互动练习,咨询内容进行语义协商,并且把全文的提纲写出来,最后向全班汇报从对方咨询到的内容。从个人阅读到二人交谈,从梳理提纲到向全班做报告,体现了由简到难、循序渐进的原则。

对最后的成段表达所要做的铺垫工作很重要。铺垫除了包括目的语句式结构外,也要考虑可能用到的词汇学生是否熟悉,语境是否容易让学生产生联想,使他们在语用方面恰当表达。交际活动的铺垫往往是对词汇与句式结构的大量练习为前提的。这样学生在做成段表达时就能流利、准确。所以一个课堂活动总会由若干个步骤组成,且步步紧跟,环环相扣,为下一步难度更高的语言表达架桥修路,引导学生逐步用更复杂的句式做成段表达。

3.2 对学生的表达输出,要求要明确具体。在不妨碍意思表达、语义协商的原则下,教师给学生的要求应具体。这些要求往往是针对语言的结构提出的,并且应在给学生布置练习或任务时就交待清楚。这样可以避免学生回避重点或难点句型。比如在练习单句结构时,要求学生说整句而不是一个词组。如果教学的目的是练习复句,产出较长的句子,如对教师的提问:“除了中文以外,你还学过什么外语?”就应该用整句回答,而不是简单的“日

文”。如果教师对学生的输出有具体的要求, 学生就会把句子说完整, 用复杂的结构来表达。即使在生生互动语义交流的练习中, 教师也可要求学生“用整句提问, 整句回答”。

在学生进行交际输出时, 不管会话还是段落篇章表达, 对学生的要求应该具体。比如以交际题目“找工作”为例。在学习了语法结构“是……的……”和动词后缀“-了、-过”及句尾“了”句式结构后, 让学生写一个找工作的申请信, 申请 W aM art在北京的一个分店的经理职位。可先给学生一份此工作的广告, 最好是真实语料, 可把其中个别的生僻专用词稍作改动。学生在阅读了广告后, 写一封申请信, 对广告中所要求的学历、工作经历、生活经验、兴趣等内容条件一一做应答。在广告对内容有所要求的基础上, 教师对语言形式则要有更具体的要求。比如对段落的长度和运用某些词汇和句式结构的明确要求。如“根据广告内容, 请写一封求职申请信, 信中最好用到下列句式结构”:

- (1) 是……的……
- (2) Subj V. 过……
- (3) Subj V. (Obj V) 了 period of time (了)
- (4) Subj V. 了 period of time (的) N
- (5) 时间短语: ……以前, sentence/……以后, sentence/已经
- (6) 连词: 虽然……但是…… 因为……所以……

下面是一个二年级学生所写的:

人事经理:

我对经理的工作在北京的 W aM art很有兴趣。我明年五月要毕业。我是在修士顿大学学的中文。我学中文已经学了两年了。我要学中文三年。我去过中国。我去年夏天在北京学习了一个月。我去北京以后, 我知道我以后还要去。虽然我在 W aM art没有工作, 但是我在 Kroger商店工作过。在 Kroger以后我也在很多商店工作过。因为我很喜欢中国, 所以我要去中国工作。

毕利沙

不仅是书写, 口语练习也要给学生具体的要求。在交际过程中, 学习者必须把自己的语言表达准确、清楚、连贯, 以使别人容易听懂。比如继续上一个活动, 可前一天先给学生写工作申请信的家庭作业。第二天在课堂上四人一组请他们模拟工作面试, 一人申请, 三人提问。教师的要求仍然是要用上边的 6 个语言形式与词汇, 学生的提问就会包括所要求的 6 个语言形式。如:

- | | |
|-------------------|-----------------|
| (1) 你是在哪儿上的高中? | (2) 你学中文学了几年了? |
| (3) 你学中文以前学过什么外语? | (4) 你去过中国吗? |
| (5) 你是什么时候去的中国? | (6) 你为什么申请这个工作? |

3.3 对输出的要求建立在给学生提供大量的具体引导 (facilitating) 的基础上。以写作为例。写作是一个综合性的表现技能。写作表达涉及的技巧范围比较广, 除了在语言运用方面要求准确、得体、文体一致外, 在内容上要求清楚、意思完整、构思有条理、上下文呼应。众多的技巧是对学习者能力的挑战, 同时也对教师提供引导工作提出了更高的要求。教师可根据课堂教学目的, 采用多种形式提供给学生不同的途径与内容, 引导学生的想象力和逻辑思维。要深入浅出、循序渐进, 以化解写作输出的困难。罗青松 (2002, 2006) 提出了

一系列帮助学生写作表达的具体措施,根据不同的内容写不同文体的习作。如组画写故事,根据漫画写评论,根据音像材料写作(电影片段、录像、记录录音、观后感、小评论),根据语言材料(仿写、改写、回信、内容概述、读后感),根据语言点(关联词语、句型、引导词语)的提示写作等。下面一个例子(罗青松,2006:3)是根据对话写故事:

小马看球记

要求:叙述故事时尽量保留对话中的画线部分;发挥自己的想象,使得内容更加丰富有趣;适当用上表示承接关系的关联词语。

大明:昨天北京青年足球队跟上海队的足球比赛怎么样?

小马:北京队踢得不错,一比零赢了。

大明:是吗?谁进的球?

小马:3号王东。遗憾的是我没看到这个全场唯一的进球。

大明:为什么?

小马:路上堵车,我到球场的时候上半场已经快要结束了。本来从学校去体育场骑车也只要半个小时,可昨天我坐公共汽车路上足足花了一个小时。

大明:真遗憾,你要是骑自行车去就好了。

小马:是啊,我本来也想骑自行车去,可我的自行车被一个朋友借走了。

大明:那下半场怎么样,也一定很精彩吧?

小马:确实很精彩!北京队的王东和成强踢得很好,王东跑得快,成强传球传得很准。

大明:上海队的李军怎么样?我很喜欢看他踢球。

小马:他确实不错,可是昨天他因为腿伤没完全好,没有上场。

大明:下个星期这两个队还要赛一场,到时候我们一起去看看吧。

小马:行!这次我好不容易买到了足球票,可只看到了半场球。下次咱们可要早点儿出发。

“小马看球记”有5个特点:第一,提供了有主题有情节的内容,化解了写作输出的难度。第二,鼓励了创作力与想象力。学生的输出源于对话却远远超出了所提供的内容,引导学生自己的构思写作。第三,要求具体明确,特别是对语言形式的要求,注重了句式的结构(“保留对话中的画线部分”)和表达的句式长度与复杂性(“用上表示承接关系的关联词语”),有助于语言的习得。第四,实现了语言内容(日常生活交际主题:球赛)、功能(叙述描写、称赞、惋惜)和形式(动补结构、连动结构、被动结构、点式与段式时间状语)的统一。第五,练习了两个技能(读、写),引导学生意识到读与写在文体上的不同。

3.4 任务型的活动:促进学习者的强化性的输出。强化性的输出仍然在交际语言教学的框架下进行。任务型教学是20世纪80年代兴起的一种强调“做中学”的语言教学方法。所谓任务实际上就是一个鼓励学生积极地用语言进行交际的手段。其优点有三:第一,在“做中学”的过程中,学习者容易被活动所吸引,想参与,处于一种积极主动的学习心理状态;第二,在完成任过程中,学习者一定要与别的同学接触,或是解释咨询,或是小组活动,他们之间一定是有意义的互动;第三,“任务型”的学习过程提供了学习者自然地有意义地运用语言环境和资源的机会,在这一过程中,学习者会调动各种语言和非语言的可达资源来解决问题,完成任务。总之,任务型的活动建立在学生的积极参与、体验、独立思考、合作研

究和有意义学习的基础上,给学习者充足的机会进行口头和笔头的输出。

任务型活动的设计组织很重要。首先,要顾及到学习者之间所进行的不是单向而是双向的信息交流。双向的信息交流更能激发语义协商,更接近于真实交际。(Long 1981) 第二,活动中应体现信息交换的必要性。由于信息交换是必须的,语义协商就会大量地出现于其中。(Doughty & Pica 1986) 第三,应该给学生提供大量的强化性的可懂输出的机会。只有通过这样的机会,学习者正在形成的语言能力才能被强制运转起来。(Swain 1985)

任务型的练习在于教师的策划。教师的任务是营造一个学生可以进行真实交际的语境与情景。教学活动既可在低年级、又可在高年级进行,不同的是,随着语言水平的提高学生要做的任务也随之复杂起来。比如中文方位的表达法对说英语的学习者来说不容易。不容易的原因不仅仅是因为中文的方位表达词序与英文不同,而且空间概念从认知角度来讲就比较抽象,再加上方位处所的表达法中常常涉及到介词,而介词的运用又受制于不同文化所影响的感观造成的不同概念上的表达。(Bowenman 1989)下面是任务型的方位表达的练习举例。

- 1) 发现性的学习。老师告诉学生:“老师把 20 多样东西(铅笔、纸、笔记本、表、中国邮票、苹果、香蕉、梨等等)放在教室里了,你能帮老师找着吗?你找着的每一个东西都要用 2-3 个方位词来描述它在哪儿,如‘这个笔记本在那把椅子的上头,桌子的下头,窗户的旁边。’每个同学最少要找着两样东西,然后向全班汇报你是在哪儿找着的。这是有奖活动:你可以选一样你找到的东西自己留起来。”
- 2) 识别性的学习。请详细地描述一个大家熟悉的校园的楼房(如图书馆、书店),用口述的方式让大家猜猜你所说的地方。同样的练习也可以描述本市大家都喜欢的一个饭馆儿的位置,美国一个州的位置,世界上一个国家的位置,请大家猜猜你描述的地方的名字。
- 3) 看地图说话。你在新生指南办公室工作,你的主要工作是帮助新生找他们要去的地方,并告诉他们怎么去那儿。
- 4) 小组活动。你是一个房屋建筑设计者,请你设计一幢你非常喜欢的房子,并告诉你的同学这幢房子的社区位置和环境及房子里的每个房间的位置。

上述 4 个例子难易程度不同,可循序渐进,也可在同一个课堂同时用于汉语水平程度不同的学习者。另外在给学习者布置任务时,教师可以对学生要用到的语言的形式结构给出具体的要求,以使学生的输出中不仅包括例句的句式结构,而且句子要有一定的长度和复杂性。即使是任务型的活动,教师也应该用不同的教学技巧来组织教学情景与语境,以引起学习者对目的语结构的注意、分析、比较与内化。

3.5 用交际情景、任务活动来化解学生程度不齐的难题。高年级课堂上语言输出面临的一个挑战是学生的背景不一、程度不齐。这一挑战恰恰反映了真实的语言社区中人际交流的特点:人们的语言水平交际能力都是参差不齐的。教师的任务就是要通过不同的教学活动和教学技巧把课堂变成一个语言交际场所,不同背景和不同程度的学生被交际任务自然地联系在一起,以互动的方式表演着不同的角色。每个学生都有自己的强项。在这种环境下,学生能自然地互助学习。语言的输入不仅仅来自教师和课本,更来自于同学、伙伴,学到的语言更鲜活、更有生命力。(Swain 1997, Bamhardt 1999)

任务型的教学要求高度的组织性。在策划与设定活动的内容和方式时要顾及学生不同的语言背景,让每个学生都积极地参与进来;让程度高一点儿的学生仍然觉得有一定的挑战性,程度低一点儿的学生觉得能跟上且有意思。Shih (2006)介绍了一些任务型教学法,如运用综艺节目和辩论的形式,从难度较低的寒暄问好、主持会议、介绍来宾到难度较高的正式讲演、辩论等,不同语言水平的学生按照角色的难易程度相配合,各演所长。语言教室转变成一个说中文的小社会,共同的任务活动自然而然地把背景和程度不齐的学生融合在一起,提供给每个学生取长补短、各尽所能的机会。

Shih (2006)认为在口语教学中,不论是在语言的内容还是形式上,体现的是一个灵活多样的原则。活动形式要有高度的组织性、给学生练习的机会要频繁众多,并用不同的方式来调动他们的积极性。同样的任务常常会有不同的语言内容,用不同的方式来完成;同样的问题往往有各种各样的回答;即使是同样的话题也会引出完全不同的内容。教学的起点要根据学生的具体情况来定,可高可低。一堂课应有多层次的活动,把容易的留给水平较低的学生。而对水平高的学生尽量给他们发挥的机会,鼓励他们的创造性。随着学生水平的提高,每个学生的任务和扮演角色进行轮换,教师的要求也随着不断地调节、提高。对学生输出的要求只有最低限度,没有最高标准,以鼓励他们不断地对自己提出新的更高的要求。

四 结语

本文从三个方面探讨了语言的输入与输出的关系。首先从理论研究的角度讨论了从语言输入到语言输出的习得过程。实验研究表明输入的语言素材必须被学习者所接收;即使接收了的内容也并不会自动进入中介语的体系,而是需要进一步对输入语言进行加工、分解、归类等处理。在语言“内化”的基础上,学习者的中介语系统才能够不断地得到重新组合,趋于目的语。另外,学习者在语言输出前和输出时需要调节,以使表达准确、流利。建立在理论研究的基础上,本文提出了三项教学的关键因素:1)语言输入的内容;2)输入方式;3)采取各种互动形式帮助学习者消化吸收,如为学习者提供语义协商的机会鼓励他们在互动中学习。在语言输出方面,笔者提出教学活动要有高度的组织性,以滚雪球的形式,从典型范例开始,循序渐进,对学生的表达输出要有明确具体的要求。此外教师应该提供灵活多样的引导,比如用任务型的活动来促进学习者的积极参与。

参考文献

- 刘 等 (2002) 《新实用汉语课本》,北京:北京语言大学出版社。
- 罗青松 (2002) 《对外汉语写作教学研究》,北京:中国社会科学出版社。
- 罗青松 (2006) AP Summer Institute 2006 Beijing AP Workshop Lecture Handouts Beijing
- Bardovičar, K. (2004) The future of desire: Lexical futures and modality in L2 English future expression. *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition, Conference (GASLA 2004)*, ed. by Laurent D'ekydtspotter et al., 1-12. Somerville, MA: Cascadia Proceedings
- Bamhardt, S. (1999) Establishing a learner-centered foreign language classroom. From The National Capital Language Resource Center. www.nclrc.org/readings/hottopics/learnercenter.html
- Bowen, M. (1989) Learning a semantic system: What role do cognitive predispositions play? In M. Rice & R. Schiefelbusch (eds.), *The Teachability of Language*, 133-171. Baltimore: Brookes Publishing Company

ny

- Doughty, C. & J. Williams (eds.) (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Doughty, C. & T. Pica (1986) Information gap tasks: Do they facilitate acquisition? *TESOL Quarterly* 20, 305–326
- Ellis, E. (2002) The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In E. Hindle & S. Fotos (eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Gass, S. & C. Madden (1985) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House
- Long, M. (1981) Questions in foreign talk discourse. *Language Learning* 31, 1, 135–57.
- Long, M. (1991) Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*, 39–52. Amsterdam: John Benjamins
- Savignon, S. (1983) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison Wesley
- Shih, C. (2006) The language class as a community: A task design for speaking proficiency training. *Journal of the Chinese Language Teachers Association* 41, 2, 1–22
- Swain, M. (1985) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House
- Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*, 125–144. Oxford: Oxford University Press
- Swain, M. (1997) The output hypothesis, focus on form and second language learning. In V. Berry, B. Adamson & W. Littlewood (eds.), *Applying Linguistics*, 1–21. Hong Kong: University of Hong Kong
- Trahey, T. & L. White (1993) Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 181–204
- VanPatten, B. (1991) The foreign language classroom as a place to communicate. In B. Freed (ed.), *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, Mass.: D. C. Heath
- VanPatten, B. (2003) *From Input to Output: A Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York: McGraw-Hill
- VanPatten, B. & C. Sanz (1995) From input to output: Processing instruction and communicative tasks. In F. Eckman, D. Highland, P. Lee, J. M. Leham & R. Weber (eds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*, 169–186. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- White, L. (1991) Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7, 2, 133–162

作者简介

温晓虹, 教育学与心理语言学博士。美国休士顿大学副教授, 中文专业主任, 世界汉语教学学会理事, 中文教师学会理事。主要研究领域为语言习得及对外汉语教学。

(通讯地址: Dept. of Modern and Classical Languages, University of Houston, Houston, TX 77204)

‘ issue bounded variation’. More specifically the meaning structure of the *bǔ*-construction is a compound propositional style with distinct gradation, the outer layer of which is a subjective qualitative proposition to ‘ cause issue bounded variation’, the middle layer a compound proposition expressing ‘ cause issue bounded variation’, and the inner layer a simple proposition expressing objective issues. Seen from the constructional meaning the *bǔ*-construction is an analyticity indicative sentence, which subjectivity is mainly a qualification combined in an indicative sentence and to cause of issue bounded variation from the speaker. The *bǔ*-construction is a special sentence-pattern in Chinese. The study of it has important value on cognitive typology.

Keywords: *bǔ*-construction, issue bounded variation, analyticity indicative, subjectivity, cognitive typology

Natural focus of the descriptive adverbial-verb configuration functioning as predicate

..... XUAN Yue p64

This thesis discusses descriptive adverbial-verb configuration to support the view point that the modified verb in an adverbial-verb configuration is the natural focus in a sentence in Chinese. Following Cinque (1993), it analyses the modified verb as the most deeply embedded component or focus in syntactic structure. It proves the claim by using question test and the contexts in which the configuration is used. It accounts for the misinterpretations in terms of distinguishing different levels of syntactic units: contrastive focus, semantic focus and natural focus. Finally, along the same line of reasoning, it is held that the predicate or the modified verb following the *bǔ*-construction is the natural focus in a sentence.

Keywords: focus, natural focus, descriptive adverbial-verb configuration

Synonymy, near-synonymy and confusable word: A perspective transformation

from Chinese to interlanguage..... ZHANG Bo p98

Driven by the needs of teaching Chinese as a second language, the traditional research on the relationships of synonyms is expanded to those of near-synonyms in its broad sense and to the discrimination of confusable words in the framework of near-synonyms. It is argued in this paper that this expansion would make the limits of near-synonyms blur and make bits of confusable words ignored because semantically they are not similar to each other. Therefore, the conventional principles of synonymy and near-synonymy should be given up and methods aimed at avoiding or reducing errors in interlanguage should be adopted in discriminating confusable words in teaching Chinese as a second language. Confusion occurs when a second language learner uses or understands Chinese both in speaking or writing as well as in reading or listening comprehension. According to the factors that may cause confusion, we categorize confusable words in Chinese interlanguage into several types and put forward several points which should be paid attention to in the study of confusable words.

Keywords: synonymy, near-synonymy, confusable words, word-discrimination

Instructional input and learner's output..... Xiaohong Sharon WEN, p108

The present study examines the process of instructional input and learner's output. Drawing upon the theoretical basis of learning processes, the study discusses how input can be perceived, categorized, and synthesized to become the intake of the learner, and how instructions can promote learners to be aware of distinctive linguistic features embedded in the input, and

thus facilitate language acquisition. The analysis of how learners can produce language communicatively in formal instructional settings is presented. It is proposed that contents and presentational manners of the instructional input are of primary importance. Instructors should create a variety of communicative topics, daily life situations, and task-based activities for learners to negotiate meaning in interactive ways. Classroom activities should be well-planned and coherently structured with clear requirements. In this way, learners are provided ample opportunities to use the language functionally to produce 'pushed language output'.

Key words language acquisition, language input, language output, interactive classroom activities

Australia's language policy and ecology of Chinese language education

..... **Joseph Lo Bianco and Guo-qiang Liu, p120**

In order to maximise its geographic advantages in relation to and expand its economic ties with Asia, Australia in mid 1980s embarked on the development and subsequent implementation of a national language policy which aimed at encouraging and promoting teaching of some major Asian languages including Chinese. This paper explores the ecology of Chinese language education in Australia moulded and influenced by this national policy. It discusses Chinese language education against the background of this national language policy and the impact of a change in this policy at a later stage, and analyse issues encountered in Chinese language education in various settings, i.e. in the school systems, at universities and in community Chinese language schools.

Key words language policy and planning, language ecology, language maintenance, Chinese language education, community language

The preference order of adverb acquisition in early children: A case study of adverbs acquisition of a Beijing Mandarin-speaking child

..... **ZHANG Yunqiu and ZHAO Xuebin, p132**

Taking a case of a Beijing Mandarin-speaking child, this paper focus on the preference order of adverb acquisition in early childhood within the framework of functionalist acquisition theory. Through a case study of a Beijinghua-speaking child, we reached some inclined rules: semantically, the semantic range indicated those adverbs of acquisition priority is relatively simple, that is to say, easy to process cognitively, so they can be understood and used easily. In terms of syntax, adverbs that can make a relatively simple syntactic construction with the verb related will be acquired with priority. In terms of frequency, adverbs of higher occurrence in adult language enjoy acquisition priority (including the frequency of the acquired-inclined feature and that of the general adult language data). Under the same or similar condition mentioned above, the acquisition sequence of adverbs within one and the same semantic hierarchy is also restricted by phonetic features such as the pronunciation, tone and the structure complexity of a syllable, and the degree of cohesion. In addition, our observations show that the restricting conditions at every level have significant positive correlations.

Key words early children, adverb acquisition, preference order