

语言的输入、输出与课堂的互动设计

温晓虹

(休士顿大学, 美国 休士顿)

[摘要] 本文探讨第二语言的输入、输出模式与互动性的课堂活动设计。首先从二语习得理论研究的视角探讨语言输入与输出的关系。输入的语言信息必须被学习者所接收; 即使接收了的内容也不会自动变成中介语体系, 而是要进一步进行分解、归类等分析性与综合性的加工处理。在语言“内化”的基础上, 学习者的中介语系统才能不断地得到重新组合并趋于目的语。最后讨论了四项教学的关键因素: 语言输入的内容、输入方式、互动活动、对于学生表达的要求和语言形式与意义之间映射的练习设计。

[关键词] 二语习得模式; 二语习得过程; 语言输入/输出; 课堂活动设计

[中图分类号] H195.1 [文献标识码] A [文章编号] 1003-7365(2013)02-0086-09

一、第二语言习得理论研究模式

语言习得过程是一个由语言输入到输出的过程, 输入是手段, 输出是目的。如下图1是第二语言习得过程研究的一个理论框架(Ellis 2003), 该框架中的习得过程由五个概念组成: (1) 注意/察觉到的语言输入信息(Noticed/Appereceived input); (2) 被理解的语言输入(Comprehended input); (3) 语言的內化吸收(Intake); (4) 內隐的语言知识/中介语系统的形成(Implicit knowledge/Interlanguage System), 而语言的內化吸收(Intake)会转变为两种形式储存: 一种进入內隐的语言知识/中介语系统, 另一种以元语言知识储存(Explicit knowledge); (5) 语言输出(Output)。这五个概念的基本情况如下:

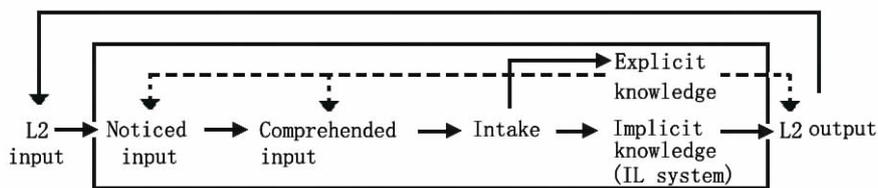


图1 第二语言习得调查研究的理论框架

(1) 注意/察觉到的语言输入信息。建立语法系统时并不需要所有的输入, 首先要用到的是“注意到的语言输入”, 即能够把注意到的目的语的语言信息与自己已有的语言经验联系起来。为什么有的语言特征会引起学习者的察觉注意, 有的则不能呢? Gass & Serlinker(2008) 认为四个因素起着关键的作用: (A) 语言出现的频率; (B) 学习者的背景知识, 如语言知识和涉世知识; (C) 对输入语言特征的注意力, 特别是学习者对自己的语言知识系统和目的语之间所观察到的不同之处的注意; (D) 情感因素, 如学习者的动机态度、对文化的认同、焦虑情绪的影响等。这四个因素相互作用。

(2) 被理解的语言输入。不是所有的可理解输入都能被学习者察觉注意到, 即使注意到的输

入也不是都能够转变为被理解的语言输入。在语言交际中,对内容的协商(Negotiation of meaning)及根据学习者的水平对输入所进行的调节有助于学习者把注意到的语言输入信息转变为被理解的语言输入。在这一过程中,普遍语法、第一语言和第二语言知识均对输入语言理解的质量产生作用,促进对语言输入的高层次的分析加工。

(3) 语言的内化吸收。不是所有的被理解的输入都可以转化为语言的内化吸收。被理解的输入可能有两个走向:一是在交流中用过即消失,一是转化为语言的吸收。“语言吸收”是一个语言内化的心理过程,是语言输入和学习者语言系统的中介。被理解的语言输入是否能转化为语言吸收,还取决于对输入理解的分析层次。比如,在语义上的分析不如在句法上的分析更深层、更能转化为语言的吸收。(Call 1985; Farch & Kasper 1986) 在这一过程中,学习者像一个实验员,把新的语言知识与已有的知识相比较,建立对语法的假设并对假设进行验证之后再决定取舍,或是保留,或进行修正,形成新的更接近目的语的假设。如此循环而进。

(4) 内隐的语言知识/中介语系统的形成。只有把语言信息融会贯通后才能转化为学习者隐含的语言知识系统。被吸收的输入也有两个走向。有些语言输入经过加工处理后并未能融入中介语系统,就会以语法项目和规则的形式储存起来,成为显性知识(Explicit knowledge)。显性知识有可能促使语言吸收的形成,可在语言输出时起监控作用。另一些语言知识则被长期吸收,以内隐性的形式融入中介语中。

(5) 语言输出。语言输出对习得起着积极重要的作用,而且与输入互补,构成语言习得的整个过程。首先,可理解的输出能够用来检验学习者自己对语言所建立的假设。检验的过程则又是一个语言信息处理的过程。其次,输出可以推进句法层面的分析。这样,学习者进一步得到了所需要的反馈,或是正面或是负面的输入。

输出能够引起学习对语言形式特征的注意。在进行有意义的语言表达时,学习者有可能警觉、意识到自己语言和目的语的差异。语言习得过程是一个不断地对语言形式建立假设,并不断地对假设进行验证、比较、修正、使之趋于目的语的过程。学习者表达中的偏误就表明他们在对目的语的形式做出假设。对假设的验证通过不同的方式进行,比如通过意义协商,说话的双方互相做内容上的澄清,理解上的核实,交际上的修补回应,互相给予反馈,各自获取对自己的假设判断、验证的机会。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,加强自己运用元语言功能(Metalinguistic function)的技能。这样,学习者就有机会更多地参与句法认知处理,体会语言结构的特征。

第二语言习得调查研究的理论框架(见图1)提纲挈领地把握第二语言习得研究中每个阶段的主要任务呈现在我们面前。这一理论框架把每一个环节,如学习者建立中介语的内部过程(如对语言信息处理所用的图式与机制)和外部的协助作用(如可理解输入、在交际中有意义成系统的互动与反馈)、学习者内在因素(如情感、动力、兴趣)和外在因素(如语言环境、社会环境)之间互动的条件与影响,以及认知科学与普遍语法的作用等重要问题做了简明扼要的概括。以下虽然讨论的是第一个和最后一个环节,即可理解输入与可理解输出,但内容涉及了整个第二语言习得研究的过程。

二、语言输入假说

Krashen(1979,1982,1985)对监控模式做了进一步的发展,其中一个重要的发展就是输入假

说。Krashen(1982,1985)认为,语言的获得建立在理解的基础上,通过吸收可理解的输入信息来获得语言知识。那么,什么是有意义、可理解的语言输入呢?首先,输入的内容要适合学习者现有语言水平,既不能太难也不能太容易。如果把学习者的水平比做*i*,那么可理解的输入应该是*i+1*,*1*表示比学习者现有的水平略高一些。其次,输入的内容很重要,而且有足够的量度,使学习者能够有很多机会把注意力集中于对意义和信息的理解上,对意义进行加工,在无意识中习得语言。在这一过程中,理解是至关重要的,包括听力理解和阅读理解。

研究表明,操本族语的人在与学习者交际时常常把自己的言语加以调整,于是出现了“保姆式话语”(Caretaker Language),如对习得第一语言的幼儿说话;对第二语言的成人说话“外国人话语”(Foreigner Talk, FT)。当说本族语的人和第二语言学习者交流时,就会有意识或无意识地放慢说话速度,使用简单化的句子结构和词汇,以使学习者理解说话的内容。外语教师在授课或与学生交谈时也有这种情况,如在语速、停顿、重音以及词汇、句法和语篇方面进行调整。下面的例子是在句子结构和词汇方面所做的调整。第一句(例①a)是说本族语的人(NS)之间用的;第二句(例①b)则是对外国人的话语(FT)。(Ellis 2003)

①a. NS. The 747 is a large - sized jet manufactured by Boeing, an American company, with a seating capacity of over 500, arranged on two decks.

b. FT. The 747 it is a big jet. It is made by Boeing which is an American company. The seats, they are on two levels. There is a top level and a bottom level.

例①a、b的不同在于,第二句把一个长句裁为四个分句,而且其中两句都以主述题的形式出现。主题前移是外国人话语中的一个重要特征。这一特征经常在叙述中出现(如例①a、b);在对话中也常出现(如例②a、b)。(Gass & Selinker 2008)

②a. NNS: How have increasing food costs changed your eating habits?

b. NS/FT: Oh, rising costs we've cut back on the more expensive things. Gone to cheaper foods.

Gass & Selinker(2008)认为,主述题句式是外国人话语(FT)的一个明显的特征(例①b、例②b)。操本族语的人在跟二语学习者谈话时用大量的主述题结构来帮助学习者理解。如Sasaki(1990)认为,在习得第二语言时,不论学习者的母语是怎样的语言,在他们的中介语的初级阶段往往存在着一个主题突出的特征。温晓虹(1995)、陈凡凡(2010)调查了典型的主述题结构——汉语存现句的习得。其研究表明,最常用的汉语存现句大量地出现在学习的初级阶段,学习者能够较早地习得这一主述题句式。

汉语是主题突出的语言,如果我们在教学输入中能够把语言的内容用主题突出的方式(如例①b、例②b)展现给学生,会使得输入信息易于接受。这种方法应该有助于提高输入的可理解性。特别是口头交际中,说话者双方用重复、提示和澄清等手段不断地做语言意义协商,潜意识地帮助语言输入的理解加工。

不少教学方法可以给学习者提供理解的空间,如全身反应法(Total Physical Response)。(Asher 1982)学习者听懂后,用行为或表情表现出来,在行为表现中理解并吸收。这样不但使得学习者把注意力有效地放在理解上,而且可以通过行为动作减少焦虑,降低情感过滤的作用。沉浸式教学(Language Immersion)是另一种注重输入理解与语义交流的教学手段。学习者在目的语的环境中,或在教师所营造的模仿目的语的课堂情景中,接触大量的可理解输入。同时,任务型教学法也重视语言互动的真实性、交际的必要性,输入的理解与潜意识的学习。

三、语言输出假说

作为一个语言习得理论,可理解的输入是语言习得的一项外在因素。即使学习者能够理解输入的信息,也要把可理解输入转化成为吸收,并使之逐渐发展成为内隐的语言系统,最后达到输出。可理解输出假说由 Swain(1985)提出,她对在加拿大沉浸式教学中学习法语的六年级学生进行了调查。在沉浸式教学环境中,很多课程都用法语教授,应该说学生有大量的机会得到可懂输入。然而 Swain 的调查结果表明,学生虽然听力和阅读水平得到了较大的提高,但由于缺乏练习,在口语和写作中,尤其是在语法的准确性方面没有显著进步。

语言输出假说从心理语言学的理解和输出的角度出发,认为学习者需要有一定的“强制性的语言表达”机会,来发展他们的语法知识系统。因此,第二语言习得,特别是对语法的准确性、对表达的连贯性以及语用的得体性的获得不仅仅需要以语义为基础的加工处理(可理解输入),而且需要以语法为基础的加工处理(可理解输出)。可理解输出可以对目的语的结构及语义进行假说与验证,学习者不但能够注意到自己试图表达的内容和实际表达的内容之间的差距,而且有机会意识到自己对某一种语言特征所做的假设,这是语言习得的一个重要部分。

语言输出假说认为,交际中强制性的输出是关键,是过程;可理解输出是目的。当输出没有让对方听明白时,他会继续努力,试着用不同的(正确的)语言形式并借助听话者的反馈来修正。这样的过程有助于语言的习得。如果只是鼓励学生发言而没有积极的互动与反馈,则不可能达到习得的目的,充其量只会帮助学习者发展一些技能;相反,在交际中如果学习者沟通得不顺利,就会想办法将自己的语言形式不断地从语义到语法进行调节修正,包括试用从来没用过的语法形式,以使他人明白。因此,强制性的输出,不但可以激发学习者准确、通畅地进行交流,而且能够促进他们注意到语言的特征,不断地提高语言表达的准确性。

Swain(1995)认为,对输入的理解,常常在语义层次上即可进行,而语言的表达却不是这样。可理解输出激发了语言习得从以语义为基础的认知加工层面,提升到以语法为基础的结构组织层面上。因此,输出在语法习得中具有潜在的重要意义。Pica et al.(1989)的实验也发现,在学习者和说本族语的人交谈时,学习者在确认、澄清或修正自己的表达时,不仅仅在语义上,而且在语法上也做出了修正与完善。对于非直接的反馈,如要求学习者澄清或确认交际的意思时,他们必须得修正自己的言语以便让他人听懂。这种强制性的语言表达提高了学习者语法的正确度。

一般认为,语言输出是学习者把已经学到的知识进行展现,即学习者积累了一定的语言能力后才能够表达。可理解输出假说打破了这一传统的观念,认为强制性的输出同时也是引起学习者对某些语言特征的注意、验证自己对目的语所做的假设,使表达形成自动化(Developing automaticity)的过程。当然,这一颇有创新的假说需要得到实验证明。

强化性的语言输出存在以下几个问题。第一,在实际的交流中,协商的发生不是非常普遍。如 Ellis et al.(1994)的实验说明,在42个学习者中,只有7个学生在不断地做意义上的协商。第二,作为协商结果,学习者确实造出了正确的句子,但这样的情况不多(如 Lyster & Ranta 1997等)。第三,在实施中,强制性的输出需要一定的要求。理想的环境是在语言沉浸式项目中或双语的环境下,学习者直接跟操本族语的人,或与教师谈话。在互动中,学习者收到的反馈要有一定的内容与质量,比如澄清确认,真正能引导帮助学习者造出正确的句子(Output modification)。回答澄清性的问题是开放型的,学习者须自己解决听者听不清楚的地方,属于强制性的输出。这就要求与学习者交谈的人驾驭谈话,引出学习者正确的语言形式。这就对谈话者提出了较高的、专业化的要求。

四、教学输入与学习者的语言输出

第二语言习得研究越来越密切地与课堂教学环境相联,探讨教学如何引导促进学习者的语言习得过程。与以前的教学相比,课堂教学一个实质性的变化是教学理念的不同。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。

4.1 促使语言输入转变为语言吸收

将语言输入转变为语言吸收的关键因素有三:一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。学习中既有自己与学习内容的内在互动,又有学习者与教师或同学的交际互动。

输入内容要以意义为基础,易理解并有选择地提供适合学习者水平的语言形式。Savignon (1983)认为,语言的交际应该包括三个方面:理解、表达和意义上的协商沟通。理解是前提,有了理解才有信息方面的交换和意思上的表达。易理解的输入内容往往来源于日常生活。凡是生活中所熟悉的、被学习者形象化和概念化的,就容易理解。而且是来自于学习者所熟悉的内容,他们很感兴趣;有兴趣就易于被理解。比如,文化内容往往是语言学习者所感兴趣的话题。把学生有兴趣的搬进教室,教室就成为一个小世界,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。

语言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。大量的丰富的信息输入,循序渐进,组织严密。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,教师首先可以提供醒目的语言输入,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。随后,教师可以用交际性的提问和替换的方法进行意义上的协商与语言形式上的再练习,由单句发展为对话,形成一个语境篇章,进一步加强交际的内容和对语言功能的运用。这样循序渐进的输入方式给学习者更多的机会来理解意思,来注意句子的结构特征,从而意识到其形式和功能的关系。

语言输入应采用视、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;有的则过耳不忘。教学中口头和书面的输入应以多种形式来应和学习者不同的学习特点,使他们能够用适合自己的最有效的方式去理解语言内容,注意语法结构的特征。

教师的非言语行为如手势、动作、表演都是很好的输入方式,每节课中都需要。其优点是:第一,节省教师解释的时间。在一堂语言课中,教师说得越少就越可以把时间留给学生使他们有大量的机会做语言实验活动。第二,提高效率。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展示给他们几张生动的图片,以便在内容、构思和语境、情景方面给他们以理解上的启发与引导。

新颖多样的互动练习活动能激发学生对语言特征的注意、建立假设,对语言分析进行高层次的加工处理,检验假设并在语言使用中肯定、修正或否定自己的假设。教师应该用不同的技巧来组织

教学情景与语境,引起学习者对目的语结构的观察,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。

学生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都积极地互动。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)去采访别的学生然后在全班汇报;或是请学生做“侦察员”调查询问别的学生日程安排;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使他们在动中学习;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,积极地对输入的素材注意,并进行加工处理。

4.2 强化性的语言输出

要使学习者产出的语言准确、得体,需要在各种语言训练方面做出努力。我们在此提出三点建议:(1) 教学活动要有高度的组织性,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、语义协商的原则上,对学生输出的要求尽量明确、具体;(3) 采用互动活动来促进学习者的积极参与,着重语境中对语言形式与功能的映射练习。

教学活动有高度的组织性。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,引导学生能够逐步用更复杂的句式做成段的表达。比如,为成段表达所做的铺垫工作很重要。铺垫除了包括句式结构外,也要考虑可能用到的词汇学生是否熟悉,语境是否容易给学生提供联想,交际活动的铺垫往往是从对词汇与句式结构的大量练习开始。这样学生在做成段的表达时才能流利、准确。以交际题目“找工作”为例,其步骤包括(1) 语言输入:如用替换、在情景中完成句子的形式练习或复习要用到的句型。(2) 生生互动:同桌之间用刚刚练习过的句型对话,然后汇报各自所得到的信息。(3) 读写练习:阅读工作广告,并写一封应聘申请。(4) 完成任务:小组活动模拟找工作的面试。(5) 任务后评鉴:小组讨论决定是否录用。

对于学生的表达输出,要求明确具体。在不妨碍意思表达、语义协商的原则下,教师给学生的要求要具体。这些要求往往是针对语言的形式结构所提出的,并且应该在给学生布置练习作业或交际任务时就交待清楚。这样可以避免学生回避重点或难点句型。即使在生生互动语义交流的练习中,教师也可明确地向学生提出要求。仍以交际题目“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,让学生写一封找工作的申请信,申请 Walmart 在北京的一家分店的经理职位。可先给学生一份此工作的广告,把其中个别的生僻专用词稍加改动。学生在阅读广告后,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。在广告对申请信内容有所要求的基础上,教师对语言形式则更要有具体的要求。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等。比如“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
- (6) 连词:虽然……但是……/因为……所以……

在交际过程中,学习者必须准确、清楚、连贯地进行表达,使别人容易听懂。比如继续上一个活动,可前一天先布置学生写工作申请信的家庭作业。第二天在课堂上请学生四人一组模拟工作面试,一人申请(Interviewee),三人提问(Interviewer)。教师的要求仍然是套用上述的6个语言形式与词汇。学生的提问就会包括所要求的如下6个语言形式。

- (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?

采用互动活动来促进学习者的积极参与,着重对语言形式与功能的映射练习。高年级课堂面临的一个挑战是学生的背景不一、水平不齐。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结合在一起,以互动的方式表演着不同的角色。每个同学都有自己的强项。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于教师和课本,更来自于同学、伙伴。这样学到的语言才更鲜活有生命力。(Barnhardt 1999) 下表1是学生互动中所涉及的语境情景、意义功能和语言形式结合的例子,包含了两个语言形式:方位的表达和“把”字句的运用。

表1 举例:语言的情景、内容、功能、形式的统一

交际情景	活动方式	语言内容	语用功能	语言形式
问地点	两人一组 口语互动	描述方位 问方向	询问 请求 解释 澄清	方位的表达 存现句 Modifier 的 N. S. 在 PL (adv.) S. 在 N. 的方位词。 N/(在) N. 的方位词有 N。 N. 的方位词是 N。
我喜欢的一个饭馆/一条街	小组游戏: 猜猜我喜欢的饭馆/街的名字	存现句 方向、方位	叙述、说明	把 Obj. V. Complement。 请把你的钱包从书包里拿出来。 请把你的钱从钱包里拿出来。 请把你的钱给老师。
听指令做动作	小组游戏 听力练习 Simon says	“把”字句和 常用的动词,如 “拿、放、带”等	祈使、要求	小鹏把左边墙上的旧画儿拿下来。 把学生的作文贴上去。 小友和大明把桌子抬到门口。 把花瓶和宾客登记册放在桌子上。
看图布置会场	小组活动 听说练习	分配任务 “谁把什么 怎么样”	陈述、描述	先把 N. 放在 PL 上, 再把 N. V. Complement, 然后把 N. V. Complement, 最后把 N. V. Complement。
怎么做 N. 怎么做炒米饭 怎么用 ATM 取钱	听说练习	用“把”字句 说明某种技巧	介绍、说明	

表1的第一个例子以问方向、找地方为主题,对方位词和存现句做了交际性的练习。第二个例子以“把”字句为语言形式用循序渐进的方式,从“听指令行动”到叙述说明,都是在一定的语境中把语义功能和其对应的语言形式进行互动练习,强化语言的输出。

概括而言,语言习得研究模式从理论上解释了教学输入到学习者自己语言输出的过程。在这一过程中学习者要能够正确恰当地映射语言形式和意义之间的关系,学习者的任务就是把功能范畴特征用正确的语言形式表现出来,习得两者之间的“映射”。因此教学的重点应放在语言形式和与其对应的语用功能规则(mapping rules)的练习上。从交际出发,把语用情景化,以意义交流协商为内容,以语言的形式为重点来设计组织课堂活动。

参考文献:

- [1]陈凡凡. 语言习得中的主题突出特征[J]. 语言教学与研究, 2010 (1).
- [2]温晓虹. 主题突出与言语存现句的习得[J]. 世界汉语教学, 1995 (2).
- [3]Asher James J. *Learning another language through actions* [M]. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1982.
- [4]Call M. E. Auditory short term memory, listening comprehension, and the input hypothesis [J]. *TESOL Quarterly*, 1985, (19).
- [5]Ellis R. *The study of second language acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- [6]Ellis R., Tanaka Y. & Yamazaki A. Classroom Interaction, Comprehension, and the Acquisition of L₂ Word Meanings [J]. *Language Learning*, 1994 (44).
- [7]Farch C. & Kasper G. The role of comprehension in second language learning [J]. *Applied Linguistics*, 1986.
- [8]Fuller J. & Gundel J. K. Topic – prominence in interlanguage [J]. *Language Learning*, 37, 1987.
- [9]Gass S. & Selinker L. *Second Language Acquisition: An Introductory Course* [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. (Previous edition 2003) 2008.
- [10]Krashen S. The Monitor Model for second language acquisition [A]. In R. Gingras (Ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* [C]. CAL, 1979.
- [11]Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [M]. Pergamon Press, 1982.
- [12]Krashen S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications* [M]. Longman, 1985.
- [13]Krashen S. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* [M]. Prentice – Hall, 1988.
- [14]Long M. Native speaker/non native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input [J]. *Applied Linguistics*, 1983 (4).
- [15]Long M. A role for instruction in second language acquisition: task based language teaching [A]. In Hyllentam & Pienemann (Eds.), *Modeling and Assessing Second Language Acquisition* [C]. Clevedon, Avon: Multilingual Matters (1985a).
- [16]Long M. Input and second language acquisition theory [A]. In Gass & Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* [C]. Cambridge, MA: Newbury House Publishers (1985b).
- [17]Long M. Task group and task – group interactions. University of Hawaii Working Papers in ESL 1989 (8).
- [18]Lyster R. & Ranta L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1997 (19).
- [19]McLaughlin B. Restructuring [J]. *Applied Linguistics*, 1990 (11).
- [20]Nobuyoshi J. & Ellis R. Focused communication tasks and second language acquisition [J]. *ELT Journal*, 1993 (47).
- [21]Pica T. Interactive adjustments as an outcome of NS – NNS negotiated interaction [J]. *Language Learning*, 1988, (38).
- [22]Pica T., Holliday L., Lewis N. & Morgenthaler L. Comprehensible output as a consequence of linguistic demands on the learner [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1989 (11).
- [23]Sasaki M. Topic prominence in Japanese EFL students' existential constructions [J]. *Language Learning*, 1990 (40).

- [24] Savignon S. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice* [M]. Reading, Mass: Addison Wesley, 1983.
- [25] Schmidt R. Psychological mechanisms underlying second language fluency [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1992 (14) .
- [26] Schmidt R. Attention [A]. In P. Robinson(Ed.) ,*Cognition and second language instruction* [C]. Cambridge: Cambridge University Press 2001.
- [27] Swain M. & Lapkin S. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning [J]. *Applied Linguistics*, 1995 (16) .
- [28] Swain M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development [A]. In S. Gass & C. Madden(Eds.) *Input in Second Language Acquisition* [C]. Rowley, MA: Newbury House , 1985.
- [29] Swain M. Three functions of output in second language learning [A]. In G. Cook & B. Seidlehofer(Eds.) *Principles and practice in the study of language* [C]. Oxford: Oxford University Press ,1995.

Input ,Output and Design of Interactive Class Activities

WEN Xiao-hong

(Dept. of Modern and Classical Languages ,University of Houston ,Houston ,USA)

Abstract The present study examines the theoretical framework for second language(L₂) acquisition. It analyzes the process from input to output ,and synthesizes concepts such as noticed input ,comprehended input ,intake ,and restructuring for knowledge. Based on the theoretical L₂ acquisition model ,this study proposes that instruction must be interactive because of the interactive nature of learning. It emphasizes that class activity designs should provide ample opportunities for learners to notice the linguistic features of the input ,and process them through form and meaning mappings in communicative situations. It also provides curriculum design and instructional examples.

Key words: L₂ acquisition; L₂ learning process; noticed input ,output; interactive learning