

広島大学学術情報リポジトリ
Hiroshima University Institutional Repository

Title	交##言学理#再探#
Author(s)	YAN, Hui
Citation	Hiroshima interdisciplinary studies in the humanities , 19 : 16 - 26
Issue Date	2024-03-31
DOI	
Self DOI	
URL	https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/00055631
Right	
Relation	



交际语言学理论再探讨

闫慧

天津外国语大学

Abstract: As an important theoretical basis of intercultural communication, Communicative Approach has been developing and developing continuously since its publication, exerting an increasingly profound influence on foreign language teaching. However, since Communicative Approach is a combination of multiple theories, there has always been a certain degree of confusion about its concept and content. Through the literature research method and the investigation method, based on the basic theory as the point of view of the theoretical discussion. The theory of Communicative Approach is developed with the support of a variety of excellent theories, and theoretically it is reasonable. According to the empirical survey data in foreign language teaching practice, the effectiveness of Communicative Language Teaching can promote learners' independent learning and improve their communicative competence and social cooperation ability. Due to localization and other problems, the theory was once questioned. But compared with its adaptability and other problems, more important thing is how to effectively apply the theoretical core point to teaching practice.

Keyword: Communicative Approach; Rationality; Effectiveness; Problem;

1. 引言

新时期背景下,随着我国对外经济合作与文化交流的日趋广泛和密切,外语教育的人才培养也相应强化了交流能力、跨文化交际能力的育成,得体的跨文化交际能力也成为我国外语学习者的必备能力。

交际语言学理论(Communicative Approach,以下简称CA)与培养学习者的交流能力、跨文化交际能力息息相关。不同于结构主义语言学和行为主义心理学,CA不仅关注语言本身的知识结构,而且重视语言的功能和意义,侧重语言在具体语篇中的实际应用。即CA是一种社会构成主义¹⁾、正统周边参加主义式²⁾的语言观和语言理论。

但是,由于CA是一个多元理论结合体,因此自问世以来,对其理论内容及实质有不同的认知。比如:单纯将CA视作一种具体的教学法(Richards & Rodgers, 2014);认为CA是一种过时的、不符合我国国情的教学法。实际上,CA是外语教育中非常重要的理论之一,仅被视为单一的教学法是不全面也是不合理的。此外,CA是基于何种理论发展而来、其问题点等一系列问题都需要进行再探究。

因此,本文将依据CA产生的基础语言观及语言理论探讨其理论合理性、方法有效性及问题点,目的在于对CA进行全面、系统地再认知。

2. 交际语言学理论的合理性

CA自问世以来之所以能在外语教育中占据重要地位,很大程度上得益于其所依据的基础语言理论。CA的形成包含社会语言学、功能主义语言学、应用语言学、交际能力构成要素以及二语习得理论等众多领域的研究成果。本节将引用各领域的主要研究成果来论证其理论合理性。

2.1 社会语言学

CA以培养外语学习者的社会性交际能力为目的。因此,对其发展给予巨大理论支撑之一的是社会语言学。其中,Hymes(1972)的研究发挥了极其重要的作用。Hymes主张除语言知识外,特定语

境下交际信息的传达、交涉能力也同样重要，并首次提出“交际能力”（Communicative Competence）这一概念。与 Chomsky 认为的语言能力不同，Hymes 更加强调语言的实际使用，即言语行为的重要性。

Chomsky (1965:3) 中提及的语言能力模式构建，其实是一种理想的模式，即说话人和听话人相互间的言语交际，除语法要素外，不受其它任何因素的影响和制约。Chomsky 认为语言理论的课题是语言使用者所具备的抽象语言能力，也就是语法面准确无误的话语能力。此外，Chomsky (1965:4) 严格区分了语言能力和语用能力，语言能力是“说话人和听话人所具有的母语知识能力”，而语用能力是“在具体情况下的语言使用能力”。Chomsky 言及的“科学性研究”仅包括语言能力，各种偶发性的错误等都不应作为研究对象。但是，在实际交际中，即使具备此种语言能力的人也未必都能讲出语法完全正确无误的话语。故 Hymes 在对 Chomsky 提出的语言能力予以肯定的同时，也指出应把那些偶发的、外在的因素作为研究对象。

针对 Chomsky 的主张，Hymes 做出以下质疑。首先，Chomsky 谈及的语言能力是与语法知识相关联的，但 Hymes 却认为如果不熟悉语言使用的规则，那么语法规则也会失去存在的意义，再次强调交际能力的重要性；其次，Chomsky 认为科学的研究对象只包含语法知识，除此之外的其它偶然因素是不应包含在内的。但 Hymes 却主张语言只有在不同的社会性、文化性语境中才有意义，与语言使用相关的要素也须作为研究对象。且提出判断语言使用规则的基准：

- (1) 形式可行性 (whether something is formally possible)
- (2) 实际可操作性 (whether something is feasible in virtue of the means of implementation available)
- (3) 语境中的合理性 (whether something is appropriate in relation to a context in which it is used and evaluated)
- (4) 普遍性 (whether something is in fact done, actually performed, and what its doing entails)

形式的可行性是语言表达在形式和结构上是否行得通，这与 Chomsky 提及的语言能力相符；实际可操作性指语言表达在现实交际场景中的可行性，即语法面正确无误，且符合实际生活中的表达习惯；语境中的合理性是在特定的社会和文化语境下语言使用是否恰当；普遍性是语言表述的一般性，也就是语言的基本认同度 (acceptability)。

综上所述，与 Chomsky 提出的语言能力相比，Hymes 认为语言能力由语法能力和语用能力构成。因此，Hymes 提出的语言理论给予 CA 重要的理论支撑，即注重语言的实际使用。更重要的是，“交际能力”这一概念的提出为 Canale & Swain (1980)、Canale (1983) 交际能力四要素提供了研究基石。

2.2 功能主义语言学

与 Hymes 的语言理论并列，成为 CA 重要理论基础的还有 Halliday 的功能主义语言学。

Halliday (1973:7) 主张语言是表达功能和语义的存在，把语言和与其相关的各种心理、社会性因素相分离是不可取的。而且，语义会因前后语境、上下文脉的不同而不同，并不是一尘不变的。

同时，Halliday 将语言的功能高度概括为三大元功能 (metafunctions)，即概念功能 (ideational function)、人际功能 (interpersonal function)、语篇功能 (textual function)。其对语言功能、语义的详细阐述，更加充实了 Hymes 关于语用能力的论述 (Richards & Rodgers, 2014)。

此后，Halliday (1975:11-17) 进一步梳理了儿童在母语学习阶段与语言使用相关的 7 项功能，分别是：工具功能 (the instrumental function)、控制功能 (the regulatory function)、交互功能 (the interactional function)、个体功能 (the personal function)、启发功能 (the heuristic function)、想象功能 (the

imaginative function)、描述功能 (the representational function)。

由于上述功能也同样适用于二语习得,所以说 Halliday 的功能主义理论,即语言在社会化语境中具有特定的语义和功能,对 CA 重视语言的功能提供了重要的理论支撑。另外, Halliday 提案把语言的功能、语义同语言结构相关联,此提议对 Wilkins 编写功能教学大纲产生了深远的影响。

2.3 应用语言学

对 CA 产生巨大影响的还有 Wilkins 的功能(意念)教学大纲。受 Halliday 影响, Wilkins(1976)指出,过往的教学大纲多以教授语法结构为中心,但却没有涉及如何运用此类知识。而且,外语教学的目的是交际能力的习得,同语法规则一样,外语教学中语言使用的规则也同等重要。因此,除了备受重视的语法教学大纲外,还应设置场景教学大纲。场景教学大纲需要设定具体的场景,然后教授在此场景下使用的典型的语言表达形式。但必须强调的一点是,即使是特定的场景,实际的对话也未必都会使用固定的表达方式。故 Wilkins 提议外语教学中,场景教学大纲固然重要,但更具普遍意义的表达方式也应受到重视。

因此, Wilkins 指出外语教学中理想的教学大纲应囊括“语义”和“语用”两个范畴。其中,“语义”也称“语义—语法范畴”(semantico-grammatical category),“语用”即“交际功能范畴”(communicative function category),比如:“判断和评价”(Judgement and evaluation)“个人情感”(Personal emotions)“对他人的情感”(Emotional relations)等。但交际功能范畴不能直接与特定的语言表达形式相互对应。例如:在传达“邀请”这一交际功能时,就存在多种不同的表达形式,“how about + ING”“why not + ING”“would you like to + INF”等。

而且, Wilkins 统合了语法范畴的教学大纲和情境教学大纲,提出了功能教学大纲 (Notional Functional Syllabus)。功能教学大纲以说话人欲表达的内容为中心,与之相对应的语言形式则是附属的。但 Wilkins 的研究仅限于理论层面,并没有制定出切实可操作的教学大纲。而将 Wilkins 的理论进一步拓展应用到教学实践中的是 Van Ek & Alexander (1975) 的“基础门槛英语”(Threshold Level English),供培养初级水平的交际能力使用。

值得一提的是,功能(意念)教学大纲只是功能教学法理论体系中的一部分,并非全部。功能法理论需要从交际需求出发,解决教学的实际内容和方法问题。

此外,在应用语言学领域, Widdowson 的研究也起到了重要作用。Widdowson (1978 : 65) 指出,话题与语言使用、话题与通过该话题引发的以言行事的能力息息相关,话题和其言外之意相连接形成“语篇(话语)”(discourse)。并强调,与其说 CA 是使用语言来做些什么,倒不如说是在特定语境的交际活动中,需格外关注“语篇”的重要性。此论述对二语习得中,教师和学习者的相互性带来重要的影响。原因在于, Widdowson 言及的语篇是指听话人在听取说话人发话中所包含的信息后,如何解读信息并进一步作出回应。即从说话人的话语中,充分兼顾前后语境、上下文脉,抓取言外之意获取有效信息。“语篇”这一概念的提出,对 CA 重视特定语境中的相互性提供了重要的线索。

综上所述, Wilkins、Widdowson 的理论性研究以及 Van Ek & Alexander 的实践性教学大纲的制定,对 CA 的方法论及教材研发等产生了深远的影响。

2.4 交际能力构成要素

基于上述语言理论, Canale & Swain(1980 : 28-31) 强调为了构建更有效的依托于 CA 的外语教学实

践,进一步明确了交际能力包含的具体内容,分别为:语法能力(grammatical competence)、社会语言能力(sociolinguistic competence)、策略能力(strategic competence)。其中,社会语言能力又细分为社会文化运用规则(sociocultural rules of use)和语篇规则(rules of discourse)两个方面。

Canale & Swain 谈及的语法能力是 Chomsky 主张的语言能力和 Hymes 提出的语言形式的可能性,即与语言符号本身相关的知识,包括词汇、语音、句法等基本句平面上遣词造句的能力。社会语言能力是在不同的社会文化环境中,适当理解和表达话语的能力。其中语境因素包含话题、交际双方的社会地位、交际目的等。策略能力是为了克服交际障碍,应对各种交际场合,说话人通过语言和非语言行为,用来补救交际中断、交际冲突等特殊情况下具备的应变能力。比如一段谈话的开始、结束、维持、修复等的技巧。

此外,Canale (1983:6-12) 进一步丰富并细化了 Canale & Swain (1980) 的提案,将“语篇规则”从“社会语言能力”中分化出来,提案交际能力包括:语法能力(grammatical competence)、社会语言能力(sociolinguistic competence)、语篇能力(discourse competence)、策略能力(strategic competence)。并强调语篇能力是通过衔接语言形式和语义,来理解语篇结构获取有效信息并表达符合逻辑关系、语句通顺的能力。即根据话语或语篇所传达信息的前后语境正确理解信息,语义连贯的构建完整话语内容的能力,是超越句平面上组织语段的能力。因此可以看出语篇能力从社会语言能力中分离出来,进一步折射出 CA 是在具体的社会性、文化性文脉中,以完整语篇的形式进行沟通的交际语言观。

Canale & Swain、Canale 强调,交际能力四要素并不是孤立存在的,而是相互联系的整体,但遗憾的是并没有明确这些构成要素在交际中的相互关联性,仍然是一种静态的理论模型。

同时,提到交际能力,不得不提及 Bachman 关于交际能力构成要素的论述。Bachman (1990:96-99) 主张,交际能力由语言能力(Language competence)、语用能力(pragmatic competence)、策略能力(Strategic competence)、心理·生理运动机制(Psychophysiological mechanisms) 4 方面要素构成。其中,语言能力包含组织能力(organizational competence)、语法能力(grammatical competence)、语篇能力(textual competence);语用能力由以言行事能力(illocutionary competence)和社会语言能力(sociolinguistic competence)组成;策略能力主要包括评估(assessment component)、计划(planning component)及实施(execution component)。

关于策略能力,Canale & Swain 的侧重点在于交际陷入僵局或交际中断时,说话人和听话人如何做出应变的一种能力。但 Bachman 则认为策略能力是所有语言交际使用中极其重要的一个部分,不仅仅是在语言能力不足需要应变时使用的技巧和手段,也是在一般的语言交际中的一种普遍认知能力。在其 1996 年修正的交际能力模型中,策略能力被看作是一种元认知能力(knowledge structure: knowledge of the world),其重要性不言而喻。

综上所述,Bachman 主张的交际能力包含范围更广泛、内容更详细、更具普遍性,尤其是强调了各要素之间相互作用的动态关系。而且 Bachman 在其交际语言能力模型中展示了语言能力与语言表达的关系。但是,遗憾的是 Bachman 对心理·生理运动机制这一动态因素的描述是不足的。

2.5 第二语言习得理论

第二语言习得的相关研究也对 CA 产生了较大影响。首先需要提及的是 Krashen (1976,1981,1985) 提出的 5 种假说,其中最主要的内容是输入性假说。输入性假说是指,学习者在不安度较低、学习动机较高的情况下,大量输入、理解目标语言信息时,第二语言的习得才更容易发生。而且,Krashen (1985)

还主张，与其教授第二语言，倒不如通过第二语言教授所有的学科，即提供学习者频繁接触目标语言的机会，此提案对在加拿大盛行的“沉浸式教学”产生了极大的影响。同时也让我们了解到，在外语教育中给予学习者大量的、合理的知识输入的重要性和必要性。教师的作用不是直接传授语言知识，而是在合理的范围内提示学习者应掌握的内容，因为第二语言的习得是学习者主观能动习得的内化过程。

此外，Krashen 还区分了“学习” (learning) 和“习得” (acquisition) 的不同，并指出无论是母语，还是第二语言，交际能力的获得都是无意识的习得过程。其原因在于，Krashen 理论的核心是以知识的输入、学习者的理解为主，但遗憾的是 Krashen 并没有意识到知识输出的重要性。

与 Krashen 相对，Long (1981) 提出交互式假说，强调二语习得中知识输出的重要性。Long 所说的交互是指学习者通过与教师或其他学习者的沟通交流，可以进一步加深对语言的理解，通过此过程可以促进语言习得。即在相互交流对话中，通过灵活使用各种交际策略，比如：转换说法、重复、反问等技巧来提高对语言的理解度，进而促进习得。

同时，更加强调语言输出效果的还有 Swain (1985) 的输出性假说。Swain 指出应充分重视沉浸式教学中学习者语法成绩和社会语言能力较低的事实，其原因就在于缺乏足够的语言输出。也就是说，如果只是单纯理解内容的话，仅以词语的词义作为线索足以。但为了更好的进行语言交际，语法的正确性同样不可忽视。并且，通过输出型交际，学习者能够切实意识到自己产出的语言和目标语言之间存在的差异，这种自我意识才是语言能力习得的关键。

因此，输入、输出、交互式的学习模式，成为外语学习中交际语言活动的中心，也成为重视语言能力和语用能力的 CA 的重要理论基础。

本节主要从社会语言学、功能主义语言学、应用语言学、交际能力构成要素以及二语习得理论出发，对构建 CA 的基础理论进行了再梳理与分析。同时，为了更直观地理解 CA 的发展，从历时性视角对其核心理论进行再整合，如图 1 所示。

事实表明，在培养学习者实用性交际能力、跨文化交际能力的浪潮中，CA 以多种优秀的理论为背景发展而来，是富有生命力的语言理论。其不仅重视语言本体结构，更强调语言是一种社会性的存在，必须充分考虑语言的社会性、文化性属性，在灵活使用交际策略的基础上，以完整话语的形式进行交际的语言观和语言理论。因此，从支撑 CA 的语言观及语言理论来看，其在理论面具备合理性。

3. 交际语言教学法的有效性

交际语言教学法 (Communicative Language Teaching, 简称 CLT) 是基于 CA 产生的外语教学法之一。但 CLT 并不是一种固定单一的教学模式，其核心内容在于学习者“学会如何使用语言”和“用目标语言去学”，而不是单纯的“学目标语言”。最终教

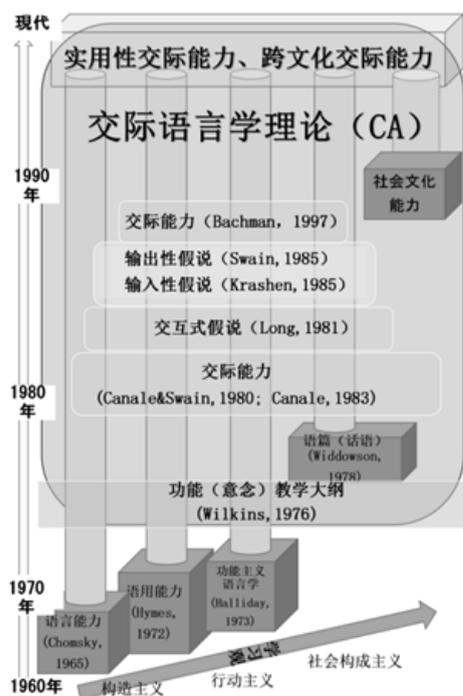


图 1 CA 的历时性发展图

学目标是培养学习者如何使用目标语言来表达、完成沟通任务,让学习者获得足够的交际能力。

本节主要通过 CLT 的教学成效、CLT 与自主式学习法和 CLT 与任务式语言教学法的异同三个方面,探讨交际语言教学法的有效性。

3.1 交际语言教学法的教学成效

随着 CA 的不断更新和发展,探讨基于 CLT 的外语教学活动成效的研究也逐渐增多。本节主要依据在各国或地区的外语教学中,以实证调查为主的研究为分析数据,探究 CLT 的教学成效。

Savignon(1972) 将伊利诺伊大学法语初学者分为 A、B、C3 个小组,所有小组都以音声法为主要教学法,但 A 小组同时运用交际语言教学法。最后对交际语言教学法小组(A)和音声教学法小组(B和C)的教学效果进行了对比分析。结果表明,各小组的句法正确性无显著差异,但 A 小组的学习者交际能力得到显著提高。

Savignon 的研究是首次通过实证性调查来验证 CLT 教学成效的,其对外语教学中与交际活动相关的实证性研究做出较大贡献。

通过实证调查考察 CLT 有效性的代表性研究有加拿大的沉浸式教学计划,比如: Stern (1984)、Lightbown & Spada (1987, 1989, 1990) 等。Lightbown & Spada (1987, 1989) 中报告了 CLT 授课模式和传统授课模式的对比调查结果。结果表明:在理解能力、口语表达流畅度及使用目标语言交流时的自信度等方面,CLT 授课模式更具优越性。随后,Lightbown & Spada (1990) 进一步实证考察了使用 CLT 讲解语法时的教学效果。其结果证实:虽然没有直接通过传统法讲授句法结构,但通过在学习者言语行为中修正其句法错误可以很大程度提高句法的准确度和熟练度。

上世纪八十年代 CLT 传入我国,已被国内大多数外语教师认可和接受。当前,CLT 仍是我国外语教学中重要的教学法之一,在教学实践中被众多的外语教师所采用。

向华(2012)以重庆市十个学校的 50 名学习者作为调查对象,通过让学习者听歌曲填空单词、给出话题进行口头描述、将调查对象分成 2 组进行辩论等任务,目的在于对学习者的英语交流能力进行考察。调查结果表明在听力方面学习者总体差别不大,但在使用英语进行交流的技能方面,一外的学习者具有明显优势。他们用英语交流时犯错较少,语言的流畅度和准确度较高。同时需要用英语的场合(辩论时)能及时胜任。其原因在于:一外使用的教材是以 CLT 为目标的经典教材,无论词汇、语法还是语言交流技能等方面都提升到更高的层面。一外的教师课堂上用英语教学、学习者用英语进行交流。而且学习者平时使用英语展示和表现的机会较多,完全沉浸在良好的语言学习环境中,多方面深层次培养了学习者的英语素质,从而达到了用英语交际的教学目标。

邹怡兵(2019)以哈尔滨市某中学初三年级的 83 名学习者作为对象,A 班为实验班,采用 CLT 模式授课,B 班采用传统的听说教学模式。A 班和 B 班教学内容相同,进度和上课总时长保持一致。在试验前对 A 班、B 班学习者的听力和口语进行了前期测试,两班学习者听说成绩基本处于同等水平。经过 4 个月的实验阶段,再次对 A 班、B 班学习者的听力和口语进行了后期测试。结果表明受试后 A 班的英语听说水平显著高于 B 班,充分表明 CLT 可以使学习者英语听说水平得以提升。王环宇(2020)运用实证研究法证明了 CLT 在高中英语阅读教学中的有效性。

综上所述,CLT 作为外语教学中重要的教学法是具有有效性的。CLT 可以提高学习者的听说能力、阅读能力等,符合新课标的要求,符合学习者的逻辑思维,可以激发学习者的学习兴趣,逐步培养学习者交际的自信心和积极性。

3.2 交际语言教学法与自主式学习法

自主式学习 (Active Learning) 即“主动性学习”“积极性学习”，核心是从多种不同视角出发，学习者自身要学会观察问题、发现问题并不断深化对问题的思考。

Dickinson (1995) 认为，自主式学习既是一种学习态度，也是一种独立学习的能力。与 Dickinson 想法相似，Littlewood (1996) 提出，自主式学习是学习者独立做出选择的意愿和能力。而态度和意愿是学习者对自己学习负责的动机，是一种主动性学习。能力是对学习过程的决策和反思，是深度性学习。但在实际的教学过程中，常常伴随有教师与学习者、学习者相互之间的对话式学习。

因此，自主式学习主要是主动学习、深度学习及对话学习。且此三种学习并不是独立存在的，是一个相互连贯的学习过程。主动学习是培养学习者积极主动的学习欲望，学习过程中自己规划进度和安排学习内容。自主式学习的课堂模式主要是教师积极引导并为学习者设计和提供多种学习方式，通过安排小组讨论、发表、辩论等一系列学习活动，学习者主动参与整个学习过程，并在其中发现问题、探讨解决方案。

CLA 的特点主要以学习者的“学”为中心，通过组织讨论、情境对话、小组辩论等多种语言活动，以促进和激发学习者的学习兴趣和热情，目的在于有意识地调动学习者的交际意识，培养交流能力。需要强调的是，CLA 只是一种教学思路，不是具体的教学法，实现其教学目的的方式可以是多样的。

基于以上论述，可以认为 CLA 的教学模式和自主式学习模式是有相通之处的。即学习者是整个学习过程的核心，通过多种形式的课堂活动，比如：讨论、发表、辩论、演讲等，学习者主动参与学习，善于思考并解决问题。不同的是，CLA 的主要目标是培养学习者的交际能力，而自主式学习着眼于深度学习，更加重视基于相互交流探讨时的协作性，培养学习者的辩证思考力、判断力、表达力。也就是说，CLA 和自主式学习有着深刻的关联性。

在全球化、信息化程度不断加深的当下，外语学习者为了能够更好地应对多语言、多文化的社会环境，需具备与时俱进的交际能力，因此自主式学习日益盛行。即随着时代和社会的发展，自主式学习是应对当前多变的国际和社会环境的有效方法之一。

值得一提的是，无论是 CLA 或自主式学习法，强调的是整个活动的有效衔接。在教学活动中，不应单纯局限于一些方法手段，更应该把握教学中教师和学习者、学习者和学习者之间的整体交流互动，即通过对话式的教与学，引导学习者进行深度、辩证思考，培养其主动性、积极性、交际性，实现对话学习、深度学习的效果。

3.3 交际语言教学法与任务式语言教学法

任务式语言教学法 (Task-Based Language Teaching, 简称 TBLT) 是基于 CLA 发展而来的，是一种被广泛提倡的教学法 (Richards & Rodgers, 2014)，是将 CA 导入外语教育行之有效的有效方法之一。依据 Richards & Rodgers (2014)，TBLT 的特征主要归纳为以下 3 点：

- (1) 重视语言结构，同时关注语言的功能和意义；
- (2) 二语习得中，必要的适当的“输入”和“输出”是不可或缺的；
- (3) 可以促进语言交涉、语言修正以及语言转换等语言交际所需的技巧；

即 TBLT 是在教学活动中，学习者灵活使用目标语言，通过完成某项任务来实现提高交际能力这一目标。

佐藤 (2006) 以非英语专业的大学 2 年级学习者的英语写作课为调查对象, 将 WebOCM³⁾ 引入写作课, 探讨了 WebOCM 的使用过程及学习者的反馈。结果表明, 学习者对运用 WebOCM 进行的教学活动给予积极肯定的评价。比如:

- (1) 不知不觉中发现自己开始专注于写作;
- (2) 网络提交作业, 并且可以查看其他人的作业是非常好的学习过程;
- (3) 整个学习过程完全是自己积极主动的;
- (4) 使用网络这种新的课程设置非常充实、便捷、高效;
- (5) 查阅资料、问卷分析、整理结果, 感觉大脑充分发挥了其作用;

学习者将自己撰写的文章发表到网络专栏“新世界”, 其他学习者阅读后可以填写评语, 自己的文章可以得到关注并收到反馈。通过回复反馈, 学习者认为写作这一行为本身不单是一份作业, 而是一项社会性的活动, 非常具有成就感。通过运用 WebOCM 的写作课, 充分调动了学习者的主动性, 实现了与其他学习者更好的沟通和交流, 并对大家的反馈进行深度思考、修改, 最终完成写作这一任务。

深泽 (2017) 以埃及某国立大学 3 年级的 20 名学习者对象, 将“策划埃及旅行 - 更多了解埃及”作为主题, 围绕 3 个任务探讨了 TBLT 的教学效果。结果表明, 通过小组讨论策划方案, 然后将自己的方案讲给游客并听取意见。最后以游客的意见为基础重新修改后进行小组发表展示。最终通过此过程, 80% 的学习者认为通过积极主动地参与学习任务, 与小组成员及游客不断深入的交流探讨, 可以充分运用学习过的语言知识, 自信放松地阐述想要表达的内容。

综上所述, TBLT 是将 CA 引入外语教育中的有效的教学方法之一, 主要通过发挥学习者的自主性, 依托相互间的沟通交流及对获得反馈的深入思考, 进而提高学习者的表达能力和解决问题的能力。但同时也存在诸如授课目标不明确、教学时间不足等其他限制而无法达成目标的情况。

本节主要以实证调查为主的研究为依据, 探讨了 CLT 的有效性。与传统的教学法相比, 以 CA 为指导的外语教学法在以下 4 点是有效的:

- (1) 与传统法相比, 可以提高学习者的交际能力、社会协作能力;
- (2) 提高学习者的学习动机及学习欲望;
- (3) 促进学习者的主动性学习;
- (4) 提高学习者的自我表达能力、接收信息及输出信息的能力。

无论是 CLT, 还是 TBLT, 其核心是学习者的主动自律性学习, 其次是教师与学习者、学习者之间的相互交流、反馈, 最终能够协同解决问题, 实现目标。但需要注意的是, 教师在教学设计中, 在调动学习者积极主动性的同时, 需对学习者的表达内容给予充足的反馈, 以实现有效的教学目标。

4. 交际语言学理论的问题点

CA 作为培养外语学习者实用性交际能力的语言理论具备理论合理性。通过实证调查数据可知, CLT 作为外语教学中重要的教学法之一也具备有效性。但即使是一种被广泛推崇的语言理论, 也不能因此说其是完美的, 本节主要探讨 CA 的问题点。

上世纪六十年代, 为了满足在欧洲务工的劳动者掌握在当地生活所需的交际能力, CA 应运而生。即伴随着欧洲一体化进程的推进, 为了解决日益高涨的使用第二语言进行交际的必要性问题, CA 得以问世。经过实践证明, 具有特定的学习需求及语言环境, CA 是适用且有效的。而在一般性的外语教育中, CA 的适应性和有效性是值得深究的。围绕此问题, 语言学家和国内一线教师纷纷展开争论。

其中,韩彩英(1999)曾指出,交际法是依托于欧共体国家相近的文化背景应运而生的。从它产生之时,就打上了时代的烙印、地域的烙印,也就决定了其社会历史局限性。张国华(2000)也指出,交际法是不适合我国国情的教学法。

但是,值得深思的是,其一 CA 与 CLT 是不同的,CLT 是基于 CA 产生的外语教学法,CA 作为一种语言理论,其理论背景没有被正确理解,而直接被视为教学法引入外语教学实践,并在不断的试错中反复着(Richards & Rodgers, 2014)。即 CA 在各国或地区的外语教育中,被诠释为多种不同的形态,持有不同教育背景的实践者抱有不同认知,也在教学实践中尝试着不同的方法;其二,TBLT 由 CLT 发展而来,且被实践证明是行之有效的教学法之一。因此,与适应性等相比,CA 的最大问题是如何将其核心理论有效地应用到教学实践中。

鉴于 CA 的理论合理性及 CLT 的方法有效性,本文尝试绘制了以 CA 为理论依据的重视学习者主体性和相互性的学习模型图(图 2)。

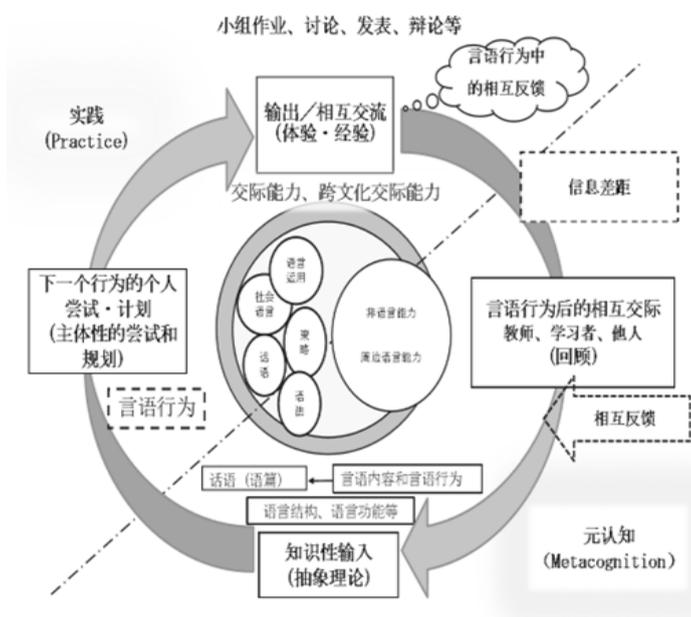


图 2 CA 循环式学习模型图

如图 2 所示,CA 循环学习模式始于语言结构、功能等知识性输入(抽象性理论),通过学习者积极主动的输出、相互交流(体验·经历),不断意识到自己学习过程中的优势、劣势,并学会进行自我反思。同时,结合教师给予的反馈,尝试进入下一个言语行为的学习循环模式。

其中,知识输入和自我回顾、反思属于“元认知”,在此阶段学习者主要通过知识的大量输入获得认知。因此,外语教学中的输入重点在于大量吸收并理解语言结构、语言功能等知识。同时,学习者主体性的尝试与规划、输出与相互交流属于“实践”范畴。在外语教学中,输入的知识通过学习者灵活多样的言语活动,教师和学习者及学习者之间不断进行的相互交流(转换说法、内容的明确化、话题变更等)保持持续输出,从而促进语言习得。

通过“元认知”和“实践”的不断循环,输入的知识经过摄取(intake)这一过程,即进入大脑的储备知识会重新进行架构、统合(integration)形成新的知识体系,学习者为了更好地表达自己,会灵

活调取储备知识保持输出。在反复的输出过程中,会意识到自己的不足,这种不足会成为一种新的认知,在下一个阶段的实践中做到更好。

5. 结语

本文从社会语言学、功能主义语言学、应用语言学、交际能力构成要素、二语习得理论等支撑CA的基础理论出发,对其合理性进行了探讨。CA以培养学习者实用性交际能力为目的,以多种优秀的语言理论为背景,不断充实着自身的理论体系。同构造主义语言学和行为主义心理学不同,CA主张语言是一种社会性的存在,更加关注语言的社会性、文化性属性,是一种社会构成主义、正统周边参加主义式的语言理论。

在此基础上,通过收集整理以实证调查为主的研究,分析CLA在外语教学中的有效性。结果表明,CLT可以提高学习者的交际能力、社会协作能力,促进学习者的主动性学习及学习的动机和意愿。

鉴于CA产生的社会文化背景,有学者和一线教学实践者会质疑其导入我国外语教学的必要性和有效性。但是,同适应性、有效性相比,更重要的是如何将CA的核心理论应用于外语教学实践中。比如,在外语能力测验领域,CA为外语能力测试提供了重要的参考要素(邹绍艳等,2015)。因此,本文认为,我们应抱持包容、开放的态度,在外语教学实践中,教师应更新观念、转变教学模式,建立融洽的师生关系,激发学生兴趣,依据学生的可接受度,灵活地实施外语课堂教学,在实践中将培养学生用外语进行交流的能力贯彻始终。

本文为天津市哲学社会科学规划青年项目“培养日语学习者交际语言能力的理论与实践探究”(TJYYQN20-005)的阶段性成果。

注释:

- 1) 社会构成主义是通过和他人进行社会性的沟通和交流,进而获取知识体系的立场。
- 2) 正统周边参加主义认为,学习是一种不断增加各种社会实践共同体的参与度,是一种沉浸于当前状况之中从而获取知识。
- 3) WebOCM是将外语教学作为设计的中心,为了还原教学一线实践而研发的学习管理系统。

参考文献:

- [1] Bachman, L.F. 1990. *Fundamental Considerations Language Testing*[M]. Oxford: Oxford University Press.
- [2] Canale, M., & Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing[J]. *Applied Linguistics*. 1(1),1-47.
- [3] Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy[A]. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*[C]. 6-12. London: Longman.
- [4] Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*[M]. Cambridge, MA: MIT Press.
- [5] Chomsky, N. 1966. Linguistic theory[A]. In J.P.B. Allen & P.Van Buren(Eds.), *Chomsky: Selected readings*[C]. 152-159. London: Oxford University Press.
- [6] Halliday, M. A. K. 1973. *Explorations in the Functions of Language*[M]. London: Edward Arnold.
- [7] Halliday, M. A. K. 1975. *Learning How to Mean: Explorations in the development of Language*[M]. London: Edward Arnold.
- [8] Hymes, D. 1972. On communicative competence[A]. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*[C]. 269-293. Harmondsworth: Penguin Books.
- [9] Krashen, S.D.1985. *The Input Hypothesis: Issues and implications*[M]. London: Longman.
- [10] Krashen, S.D. & Terrell, T.D. 1983. *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*[M]. New York: Pergamon.
- [11] Lightbown, P.M. & Spada, N.1990. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language:Effects on second language learning[J]. *Studies in Second Language Acquisition*. 12, 429-448.
- [12] Long, M.H. 1981. Input, interaction and second language acquisition[A]. In H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition(Annals of the New York Academy of Sciences)*[C]. 379, 259-278.
- [13] Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 1986. *Approaches and methods in language teaching (1rd Ed.)*[M]. Cambridge: Cambridge University Press.

26 The Re-exploration of Communicative Approach

- [14] Richards, J.C. & Rodgers, T.S. 2014. Approaches and methods in language teaching (3rd Ed.)[M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- [15] Savignon, S.J. 1972. Communicative competence: An experiment in foreign language teaching[M]. Philadelphia: The Center for Curriculum development.
- [16] Savignon, S.J. 2007. Beyond communicative language teaching: What's ahead? [J] Journal of Pragmatics. 39, 207-220.
- [17] Swan, M. 1985. A critical look at the communicative approach (1)[J]. ELT Journal. 39, 2-12.
- [18] Swan, M. 1985. A critical look at the communicative approach (2)[J]. ELT Journal. 39, 76-87.
- [19] Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in development[A]. In S. Gass & C. Madden(eds.). Input in Second Language Acquisition[C]. 235-256. Rowley, MA: Newbury House.
- [20] Van Ek, J.A. & Alexander, L.G. 1980. Threshold level English[M]. Oxford: Pergamon Press.
- [22] Widdowson, H.G. 1978. Teaching language as communication[M]. Oxford: Oxford University Press.
- [22] Wilkins, D.A. 1972. The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system[M]. Ms. Strasbourg: Council of Europe.
- [23] Wilkins, D.A. 1976. Notional syllabuses[M]. Oxford University Press.
- [24] 韩彩英 .1999. 关于交际法适用性的分析 [J]. 外语界 ,(2):8-10.
- [25] 深澤香 .2017. Learner-Centred の考え方を意識したコースデザインから得た気づき [J]. コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告書論文集 ,(8):35-64.
- [26] 王环宇 .2020. 交际教学法在高中英语阅读教学中的应用 [D]. 河南大学 .
- [27] 向华 .2012. 新课标下高中英语交际教学法在口语中的调查研究 [D]. 重庆师范大学 .
- [28] 张国华 .2000. 关于交际法适用性的再认识 [J]. 山东外语教学 ,(4):82-85.
- [29] 邹邵艳, 熊邵华 .2015. 交际语言能力概念的嬗变及其对语言测试的影响 [J]. 青岛农业大学学报 (社会科学版) .27(01):89-93.
- [30] 邹怡兵 .2019. 交际教学法在初中英语听说教学中的应用研究 [D]. 哈尔滨师范大学 .
- [31] 佐藤慎司・熊谷由理 .2017. コミュニカティブ・アプローチ再考 — 対話、協働、自己実現をめざして — [J]. リテラシーズ ,(20):1-11.
- [32] 佐藤健 .2006. コミュニケーション活動としてのライティング授業における WebOCM 利用の意義について [J]. e-Learning 教育研究 ,(1):24-35.