

上海外语教育出版社

朱纯 编著

外语教学心理学



外语教学心理学

朱 纯 编著

上海外语教育出版社

外语教学心理学

朱 纯 编著

上海外语教育出版社出版发行

(上海外国语大学内)

商务印书馆上海印刷厂印刷

新华书店上海发行所经销

开本 850×1168 1/32 11.75 印张 300 千字

1994 年 9 月第 1 版 1998 年 3 月第 3 次印刷

印数: 2 000 册

ISBN 7-81009-890-X

G·352 定价: 14.00 元

本版图书如有印装质量问题,可向承印(订)厂调换。

前 言

外语教学法史上每一种风行一时的教学法思潮，都以当时占统治地位的心理学理论为基础。外语教学界的先行者早就注意到运用心理学理论来解决外语教学中的实际问题。早期关于语言的心理学研究，曾对各种教学法流派的发展产生重大影响。前人所作的努力是很好的开端，但毕竟限于有关学科的发展水平，许多见解往往停留在某些流派的一家之言，相互指摘多，相互借鉴少。近年来，学习心理学、心理语言学、应用语言学的发展日新月异，各科理论之间的相互借鉴、补充有所增加，然而许多专著仍较多侧重言语现象的研究，而且较多是探讨儿童言语的发展。现在不少人已将注意力转向外语教学方面的研究。这也许正是作为教育心理学分支学科的外语教学心理学应当得到相应发展的契机。

外语教学心理学以教育心理学、学习心理学、心理语言学和实验心理学等方面的研究成果为基础，结合信息技术、传播理论的发展和外语教学的实际状况，探索外语教与学的客观规律，以期有助于外语教师和外语学习者提高教与学的效果。为编写本书，作者集中了能搜集到的国内外有关著述数十册（见参考书目）。无可讳言，本书正是在上述资料基础上完成的。

本书共十五章。第一章为绪论，主要阐明心理学与外语教学的联系，明确外语教学心理学的地位及发展前景。第二、三章介绍学习理论的发展和心理语言学的研究成果，提供有关背景知识。第四章着重讨论对外语的掌握问题，从心理分析角度剖析言语技能内在联系，提出三种掌握层级。第五、六、七、八章对外语的感知、理解、表达、记忆进行了必要的心理分析，揭示相关的过

程和特点。第九、十、十一、十二、十三章，就外语词汇教学、语音、语法教学、口语教学、阅读教学及写作教学，分别围绕某些关键问题进行了扼要的心理分析。第十四、十五章介绍了学习者的心理状态和个别差异，以及外语教师的教学能力。其中第十二章《外语阅读的心理分析》，由传播系英语教师张红玲硕士编写。但愿本书的出版对外语教师及有意学习外语的人士能有所裨益。不妥之处，尤望得到批评指正。

本书编写过程中受到上海外国语学院科研处、传播系及上海外语教育出版社等单位领导关怀、帮助和多方照顾，王德春、阮福根两位教授拨冗审阅书稿，一并致以深深的谢意。

朱 纯

1993年6月

目 录

第一章 心理学与外语教学	1
第一节 心理学在外语教学领域中的影响及其演变.....	1
第二节 外语教学心理学的地位及其发展前景.....	10
第二章 学习理论的发展	17
第一节 行为主义学习理论.....	18
第二节 认知学习理论.....	23
第三节 社会学习理论及其他.....	33
第三章 心理语言学的研究成果	41
第一节 心理语言学的发展.....	41
第二节 体现心理语言学研究成果的几个方面.....	46
第四章 掌握外语的心理分析	68
第一节 对外语知识和技能的分析.....	69
第二节 掌握外语言语技能的三个层级.....	75
第三节 掌握外语言语技能的类型特点.....	80
第四节 掌握外语过程的神经生理基础.....	82
第五节 外语能力分析.....	85
第五章 外语的感知	92
第一节 感知外语过程中各种感觉的作用.....	94
第二节 言语知觉.....	113
第六章 外语的理解	123
第一节 内部词汇的检索.....	124
第二节 句子的理解.....	134
第三节 话语的理解.....	142

第七章 外语的表达	152
第一节 计划表达内容.....	152
第二节 言语计划的执行.....	171
第八章 语言材料的记忆	184
第一节 记忆的一般原理.....	184
第二节 不同层级语言单位的记忆.....	194
第三节 遗忘与改善记忆.....	209
第九章 外语词汇教学的心理分析	214
第一节 词的结构.....	214
第二节 词义的揭示.....	220
第三节 词汇的习得.....	226
第十章 外语语音、语法教学的心理分析	233
第一节 外语语音教学.....	233
第二节 外语语法教学.....	241
第十一章 外语口语教学的心理分析	260
第一节 口语的特点及其与笔语的区别.....	261
第二节 发展外语口语的途径.....	263
第三节 影响口语发展的因素.....	277
第十二章 外语阅读教学的心理分析	283
第一节 阅读过程的本质.....	283
第二节 影响阅读教学的相关因素.....	286
第三节 阅读技能的培养.....	289
第四节 阅读教学的几项原则.....	296
第十三章 外语写的教学的心理分析	304
第一节 书写教学.....	305
第二节 造句水平上写的教学.....	309
第三节 外语作文教学.....	312
第十四章 学习者的心理状态和个别差异	327
第一节 学习者在外语学习中的心理状态.....	327

第二节 学习者心理上的个别差异.....	341
第十五章 外语教师的教学能力	349
第一节 传授和培养外语知识技能的能力.....	349
第二节 外语教学的组织能力.....	354
第三节 外语教师教学能力的提高与发挥.....	358
参考书目	362

第一章 心理学与外语教学

心理学是作用于一切学科的科学，这一点早已为许多学者所接受。对外语教学而言，历史上各种流派的教学法，从来都是以当时心理学研究成果为基础，总是受到一定心理学流派的影响。

第一节 心理学在外语教学领域中的影响及其演变

一、早期的机械主义和联想主义

早在17、18世纪，外语教学中盛行的翻译法，就是在机械主义哲学的影响下出现的。当时的心理学还未成为独立的科学，但实际上心理学上的经验主义和联想主义已在迅速发展。按机械主义观点，认为一切语言起源于一种语言，各种语言的语法是共同的，词汇所表达的概念也一样，差别只在于发音和书写形式不同。因此采取机械对比、对译的办法进行教学。著名经验主义者和联想主义者的传统理解是，一切知识始于感觉，较高水平的复杂观念，则由感觉并通过联想过程获得。一种由简单概念的联合可构成复杂概念的机械主义观点，占据着统治地位。可以说，翻译法是以心理学上的机械主义为理论基础。

在外语教学法史上占重要地位的直接法，则以冯特(Wilhelm Wundt)的构造主义心理学为理论基础。冯特是现代实验心理学的奠基人。他在《语言》一书中断言：“语言心理中起主要作用的不是思维，而是感觉，……最强有力的感觉又是由音响表象所引起

的。”直接法提出以模仿为主，理论无须先行，直接联系，口语为基础等主张的基本点就在于仿照幼儿学习母语的过程来设计外语教学过程。主要点也在于强调培养语感，强调直觉。

帕默(H. E. Palmer)是直接法重要代表人物之一。他深感语言教学理论中心理学规律的重要，很重视学习者年龄、个性、动机、知识背景和过去学习语言的经验等诸多方面，并坚信学习语言最适宜的是导致形成“自动化”习惯和不自觉地使用语言的学习过程，而不是导致形成概念和系统思维的学习过程。在《The Principles of Language Study(语言学习原理)》一书中，帕默曾就形成习惯问题写道：

“语言学习象所有与科学不同的其他艺术一样，是形成习惯的过程。熟练地理解语言结构是通过把语言学习视为科学去研究理论获得的，而熟练地使用语言则只能是完善地形成习惯的结果。没有一个外语词或词组可以在我们能够自动化使用、不经自觉分析而理解意义、毫无犹豫和自觉综合地表达之前，就被‘领会’或‘掌握’。

斯威特(Sweet)则根据当时的联想主义来解释语言学习。他曾提到：

“实际学习语言的心理学基础，就是我们经常提到的重要的联想规律。

学习语言的整个过程就是形成联想的过程。当我们学习自己的语言时，我们建立词、句和思想、行动、事件的联想。”

“语法的功能是……总结我们用以理解和说我们自己的语言及所学外语的联想。”

斯威特强调重复和记忆的必要性。帕默和斯威特一样都赞同外语学习的联想主义心理学。

二、巴甫洛夫学说

40年代至60年代在苏联等一些国家外语教学中占统治地位的

自觉对比法，无疑是在巴甫洛夫学说基础上建立起来的。巴甫洛夫关于高级神经活动的研究，在心理学史上占据重要地位，对学习理论的发展产生了深远的影响。其中关于形成条件反射建立暂时联系的理论，关于两个信号系统的理论，关于强化的理论，关于动力定型的理论，关于兴奋与抑制过程相互诱导的规律等等研究成果，早已在教学上广泛应用。自觉对比法的倡导者们正是根据两个信号系统的原理提出了依靠本族语原则。理由是：新的第二信号系统(外语)只有在旧有的第二信号系统(母语)基础上才能同第一信号系统相联系。认为原有的第二信号系统一旦建立，便有强大的保守作用，对新的第二信号系统的建立能产生迁移，也能产生干扰。主张充分利用“正迁移”，而预防干扰，预防的办法就是进行两种语言对比。

50年代后期和60年代初期，原苏联外语教学界曾进行过外语教学改革的讨论。从那时崛起的自觉实践法至今仍被广泛采用。自觉实践法以别里亚耶夫(Б. В. Беляев)的外语教学心理学为理论基础。别里亚耶夫所著《外语教学心理学概论》主张从自觉学习外语到直觉掌握外语。认为外语同本族语一样，同思维直接联系。从而提出要培养外语思维。从区分语言和言语，区分知识、熟练和技能，提出要向学生讲解语言理论知识，并在理解基础上通过实践活动培养言语熟练。后来列昂季耶夫提出“言语活动”论，把自觉实践法推进到了一个新的发展时期。言语活动理论用培养外语交际能力的提法，取代了别里亚耶夫的培养外语思维的提法。使自觉实践法突出了“交际性”原则，从而为自觉实践法提供了新的理论基础。

巴甫洛夫学说的巨大影响，特别明显地反映在行为主义的发展上。行为主义首先是抓住了条件反射构成自己的基础部分。

三、行为主义心理学

40年代美国兴起的听说法，其理论基础除结构主义语言学外，

就是行为主义心理学。行为主义实际上渊源于巴甫洛夫学说。只是沃森(J. B. Watson)侧重条件反射学说,提出了行为主义心理学公式:刺激—反应(S—R)。斯金纳(B. F. Skinner)则进一步发展成为新行为主义,把重点放在操作行为上,认为强化是条件作用的规律,归结为:刺激—反应—强化。从而听说法倡导者们重视机械性训练,强调重复和模仿,同时也要排斥或限制母语以建立直接联系。

50年代,法国创始的视听法或情景法,在直接法和听说法基础上进一步突出了情景的视觉感受方面。视听法一般说来以行为主义心理学理论为指导,把外语学习过程归结为刺激—反应过程。但强调图象和声音刺激的相互联系和相互作用,在一定程度上也受到格式塔心理学的影响,认为通过视听觉理解语言材料是以整体结构形式实现的。格式塔理论的公式是,“有些整体的行为不是由个别元素的行为决定的,但部分过程本身则是由整体的内在性质决定的”,确认知觉本身显示出一种整体性。因此,视听法倡导者们还主张用整体结构的方法教词汇,并要求学生整体地领会语句的意思。不仅如此,视听法还受到认知心理学影响,把言语交际视为播发者(说话者)和接收者(听话人)的编码和译码传递信息的活动过程。从而提出了排除母语和文字为中介的主张。

听说法发展到60年代,行为主义心理学一直长盛不衰。不少学者继续研究外语教学中心理学问题。里弗斯(Wilga M. Rivers)的《心理学家与外语教师》一书,对听说法教学理论的心理基础进行了批判的分析,就以下四项基本的心理学假设和附加于第一项假设的三点推论,逐一展开了讨论:

假设 1. 外语学习基本上是一个机械的形成习惯的过程。

推论 1: 习惯通过强化来巩固。

推论 2: 外语习惯有赖于作出正确反应而不是出错来最

有效地形成。

推论 3: 语言是“行为”，而……行为只能通过引导学习者进行行为活动。

假设 2. 如果外语材料的呈现是先用口语后用笔语，就能更有效地掌握语言技能。

假设 3. 类推较分析能为外语学习提供更好的基础。

假设 4. 一种语言的词汇对说该语言者所具有的意义，只能在触及说该语言人民的文化的 基础上学到。

里弗斯对假设 1 并未对“语言学习是形成习惯的过程”提出问题，但她不是用斯金纳的术语来解释这个过程，而是认为奥斯古德(Osgood)和莫勒(Mowrer)的新行为主义观点可能更适宜，因为这种观点较少关心学生的外部行为，而较多关心其思想和感情。推论 1 中的强化概念与里弗斯检验的学习理论是大体一致的，但“机械应用某些标准的强化，并不考虑学生对外语技能目标的感知本身还不就是自动强化”。推论 2 中强调正确反应与许多学习理论也是一致的，但解释太狭义，可能引向固定的陈规反应，降低学生在可能的对象中进行选择的能力。推论 3 强调的是“引发”行为，易言之，即强调语言学习的动机和感情方面。里弗斯在心理学理论和有关研究中找到了足够的证据，但听说法实践方面对此却并未引起足够的重视。

在严格坚持假设 2 中关于口语先于笔语的心理学研究方面，里弗斯也极少获得支持。这种观察的实际含义是，禁止使用书面符号产生了问题。里弗斯对假设 3 亦即类推比较分析为好，也没有找到很多证据。她在很大程度上以格式塔心理学和认知学习的研究为基础得出结论认为，用听说法阻止对意义的解释与自由处理是引导上的错误。通过分析发展对结构的理解和通过类比实际操作语言结构，学习者都能在形成正确短语的层次上以及在组织表达复杂思想要求更高的领域里，达到对外语的掌握。里弗斯发现，在文

化语境中进行意义学习的假设4，是人类语言学研究多于对意义的心理语言学研究；而听说法理论和实践常常通过在社会文化语境中损害语言功能来进行操练，过分强调语言形式和实践：“语言交际涉及个人之间的关系，而不仅仅是短语的记忆与重复以及结构练习。”从里弗斯的分析得到的结论是，应更多考虑学习者的感知、动机和感情，把重点从语言形式转向在社会语境中进行交际。

里弗斯在1968年出版的第二本主要著作中，保持了提出第二语言学习基本上是两阶段过程这一思想的立场。就两阶段中较低的早期操作阶段言，行为主义的学习心理学已足够了，而言语表达的较高级阶段则要求练习语言选择，并在语言使用者的支配下更自觉地理解语言资源；在这个阶段，更多地使用认知学习心理学更适宜。里弗斯对心理学与外语教学之间关系的解释认为：

1. 听说法理论过分简化了第二语言学习基础的心理学，有损于教学法。

2. 更深刻、广泛地阅读学习心理学会产生补助斯金纳方法的更为不同的概念，以支持一种经修正的更灵活更可行的听说法理论。

3. 但里弗斯检验的13种理论中，没有一种理论本身能充分提供必要的概念。

通过折衷地从不同的理论公式，特别是奥苏古德和莫勒的新行为主义和格式塔心理学，引出一种较一度最广泛地得以发展的主要是斯金纳方法更适宜的心理学基础。这种见解作为较好的语言学习理论，乃是当代心理学中乐观的观点，虽然在60年代中期曾大受欢迎，却并非争论的结束。

四、认知心理学与心理语言学

60年代中叶出现的认知法，以认知心理学为基础。认知心理学的兴起受现代语言学和信息加工理论的影响。反过来，按乔姆

斯基的说法，语言学则是认知心理学特定的分支。皮亚杰的发生认识论，研究知识的形成和发展，认为掌握新知识是一种智力活动，而每种智力活动都包含一定的认识结构。无论是接受刺激还是对刺激作出反应都是受认知结构支配的。皮亚杰反对行为主义的S—R公式，提出 $S \rightarrow (AT) \rightarrow R$ 公式，意思是：一定的刺激S被个体同化(A)于认知结构(T)中，才能对刺激S作出反应R。又布鲁纳的“基本结构”理论和“发现法”对认知法的发展也颇有影响。基本结构即概念、基本原理、规则等，在教学过程中应让学生掌握。学生掌握基本结构，更易于理解本学科，有助于在记忆中长期保持所学知识，有助于迁移并促进各科学学习。“发现学习”即让学生通过对所学对象的观察、分析、归纳等逻辑思维活动自己发现应予学习的规则、原理。正是在唯理主义基础上发展了与以经验主义为基础的听说习惯理论截然不同的认知学习理论。

在理性主义与经验主义的争论中，乔姆斯基(Noam Chomsky)的理性主义产生了重大影响。乔姆斯基认为，语言是受规则支配的系统，学习语言最主要的不是模仿，而是掌握规则，主要是语法规则。人们借助这种规则能听懂从未接触过的句子，说出从未学过的话语。掌握语言就在于掌握有限的规则以产生和理解无限的句子。而掌握规则的途径则一是发现规则，二是创造性活用规则。重要的是培养学生具有创造性应用规则的能力。从而认知法被认为是经过改革的现代语法翻译法，是在外语教学中强调发挥学生智力作用，重视对语言规则的理解，着眼于培养实际而全面运用语言能力，以认知心理学为理论基础的外语教学法体系，也称认知——符号学习理论。乔姆斯基对斯金纳所著《言语行为》一书的批评，对听说法的理论研究及其在外语教学中的地位产生了强烈的冲击和影响。1964—1970期间，心理语言学的研究，已大大提高了对语言教学理论的理解，同时也引起了一些见解上的矛盾和迷茫的感觉。新概念的出现并未完全消除旧观点的影响。在外语教学实践中不仅行为主义影响依然存在，而且以认知心理学

和心理语言学为基础的教学法流派也在不断演化发展。

70年代初期发展起来的功能法，亦称交际法，很快已发展成为世界上影响最大的外语教学法流派之一。功能法的出发点就是要在交际活动过程中表达意念。由于人类思维有着共同的一般意念范畴，因而可将常用的意念项目作为现代语言教学的共核。这种共核可为制订具体的教学大纲提供依据。功能法以培养学生掌握交际技能为目的，要求教学过程交际化，强调在真实的社会情景中使用真实的语言进行交际活动。说到底，功能法是以社会语言学和心理学为理论基础。

五、第二语言学习心理学

70年代前期，语言教学法方面无休止讨论的失败和关于语言学习心理学理论的激烈争论，逐渐使许多研究者确信，直接实验研究第二语言学习是必要的，不应只是简单地从第一语言习得或一般学习理论去作出一些推理。建议语言教师尽可能了解学习者学习语言的方法，直接研究第二语言学习的心理学。很多学者已将第二语言学习作为心理学问题来研究，提出了不少新的观点。克拉欣 (Stephen D. Krashen) 提出的第二语言“习得理论”和“监控理论”引起了广泛的兴趣。克拉欣和特雷尔 (Traey D. Terrel) 所倡导的自然法，就是以这种习得理论为基础。自然法最重要的出发点是区别习得和学习这两个不同的概念。过去一般认为第一语言是习得的，而第二语言是通过学习掌握的。克拉欣则认为第二语言也应通过习得来掌握。自然法的五项主要假设中，第一项便是习得与学习假设。习得就是在自然的交际情景中使用语言而发展语言能力。不仅对儿童，对成人说来也一样，习得语言是掌握语言技能的重要手段。而语言学习在于了解规则，自觉地了解语法。克拉欣认为，语言学习仅限于监控和修正语言，并不象过去所理解的那样，可以发展交际能力。这就是说，习得对发展交际能力较学习更重要。问题是要考虑如何习得语言。试验证

明，习得只有在理解所学语言的信息时才产生。不理解的输入看来并无助于语言习得。人们是在为传播真实思想而使用语言时习得。这是克拉欣的第二语言习得理论的基本思想。其他还有些语言学家提出过有关第二语言学习的独特观点，也触及心理学问题，这里不一一介绍。

总的说来，语言教学理论与心理学密切相关。心理学的影响不可忽视。心理学和心理语言学乃是不断发展的研究领域。教学法方面不可能有什么一劳永逸的研究，万灵妙药般万无一失的方法是不存在的。心理学只能提供一般的心理活动规律，教学法只能结合具体条件运用心理学规律。心理学关注的是作为语言使用者和语言学习者的个人。由于语言教学关心的是个人习得双重的运用语言能力，其理论必须与语言使用和语言学习的心理学概念共同起作用，而在这些课题上的心理学思考构成了一定的语言教学理论。

过去，国外关于第二语言教育理论与心理学的关系问题的研究，几乎完全根据从其他有关方面进行的研究中获得和应用的信息指导，推断第二语言教学的结果。但近来直接对第二语言学习进行心理学研究的必要性已为更多的人所承认。其结果是心理学与语言教学之间的相互关系得到进一步发展。这意味着，人们将继续多年前已开始的工作，涉足心理学和心理语言学领域，了解与语言教学有关的理论、概念和研究发现，由此推断并计划运用于语言教学理论。另一种情况是，近十年来发展了一种更专门的第二语言学习心理学，直接对第二语言学习、教学和使用进行实验研究。实际上这两方面不能完全分割，应是相互补充、支持，不应孤立进行，应是理论与实践密切联系。

第二语言学习心理学不仅强调理论与实践结合，而且具有另一重要特点，即在理论上不再拘泥于一家一派的学说，而是倾向于博采众长，有机地结合有关方面的有用部分，为外语教学提供更现实可靠的心理学论据，为制订合理有效的教学法服务。

当前外语教学界通过交际法与传统教学法的论争之后,已明显地趋向于调和,要求取长补短。交际法与传统法结合的教学模式陆续出现。利特尔伍德(Littlewood)提出交际前活动包含句型结构活动和准交际活动,而交际活动则包含功能交际活动和社交活动的这样两种实践活动模式。哈默(Harmer)则主张采用“平衡教学活动原则”来体现交际法。要求给学生的输入材料、操练活动、学生的交际活动输出这三者取得平衡。《新编英语教程》编者李观仪在深入分析交际法和传统法之间彼此特点之后,认为二者并非不可调和,主张既逐步采纳交际法的长处,也要继承传统法的有效部分。这种观点基本上代表了当前外语教学法思想的主流,与第二语言学习心理学在一定意义上也就是外语教学心理学的崛起是一致的。当然,无论是外语教学法本身还是作为教学法理论基础一部分的外语教学心理学,都在已经取得重大进展的基础上,要求进一步研究和完善。

第二节 外语教学心理学的地位及其 发展前景

外语教学法史上许多先行的教学法家和心理学家早已开始运用心理学理论解决教学实践中的具体问题,开展了对语言和言语的心理学研究。早期关于语言的心理学研究,曾经对各种教学法流派的发展,产生了重要影响。但对外语教学的比较系统的心理学研究,据一般了解,还应以苏联别里亚耶夫(В. В. Беляев)1959年出版的《外语教学心理学概论》为先导。别里亚耶夫就外语教学方面争论较多的若干问题从心理学角度进行了有意义的探索,并提出了“从心理学到外语教学法”的研究途径。1964年美国里弗斯所著《心理学家与外语教师》一书,就听说法进行了心理学

论证。还有许多人在这方面从事了值得重视的研究。前人所作的努力是很好的开端，但毕竟限于有关学科的发展水平，许多见解也还只是某些流派的初步假设。近年来学习心理学、心理语言学、社会语言学、神经语言学等学科的发展日新月异，然而许多专著仍较多侧重语言现象的研究，而且较多是探讨儿童言语的发展。现在人们已较多地注意到外语教学方面的心理学研究。但这方面的研究，不应是七零八碎由许多相关学科附带研究，而是应当由成为独立学科的《外语教学心理学》对言语教学中各个方面进行系统的研究。

一、外语教学心理学的地位、任务和研究对象

外语教学心理学按学科分类，应是教育心理学领域内的一门学科心理学，是教育心理学的分支。而教育心理学本身则是普通心理学之下的分科心理学。普通心理学研究人的心理现象的一般规律。分科心理学则在普通心理学基础上根据社会生活不同侧面的特殊条件来研究各种活动的心理过程规律。现代心理学中已经发展成为独立科学的分科心理学为数不少。有劳动心理学、艺术心理学、体育运动心理学、青年心理学、社会心理学、语言心理学、学习心理学、教育心理学等等。教育心理学研究对学生进行教育和教学的心理基础。在教育心理学领域内可以有各门学科的教学心理学，如语文教学心理学、数学教学心理学和这里所要介绍的外语教学心理学，以及其他学科教学心理学等等均属之。

外语教学心理学作为分科心理学的一个分支，无疑应以普通心理学一般原理为基础。作为教育心理学领域内的一门学科心理学，必须依从教育心理学上的各种规律。此外，还必须利用学习心理学和心理语言学的成就。由于心理学在长期发展过程中有着各种思想学派的影响，而真正做到用科学方法研究心理现象，很重要的是还必须采取实验的方法，珍视实验心理学的研究成果。由此可见，外语教学心理学作为一门学科心理学，必须综合运用

实验心理学、教育心理学、学习心理学、心理语言学的有关规律来研究外语教学中心理问题，尤其应当广泛开展教学实验，深入探讨外语教学中的特殊规律。其任务就在于研究外语教学的心理基础，为建立外语教学的基本原则和教学方法体系并正确组织外语教学工作提供心理学论据。

各科教学心理学是各科教学法的基础科学，对各科教学有指导意义。而外语教学心理学对外语教学的指导意义显然更深一层。其他学科教学心理学对相应学科教学的指导意义在于根据学科特点解决怎样教与学的问题，而学科内容本身却不是什么心理现象，如物理教学涉及物理现象；化学教学涉及化学现象。外语教学则不然，外语是一门以教会学生运用外国语言为目的的学科，运用语言本身就是心理现象，运用语言的过程就是心理活动的过程。这个过程应由心理学来研究，具体地说，应由心理语言学来研究。因此，外语教师不仅从教学角度要求具备一定的心理学知识，而且应当很好地了解言语活动的心理特点和学习外语、掌握外语的心理活动规律。这就是说，外语教学心理学与外语教学的关系，显然较其他学科心理学与其他学科教学的关系更密切，更具重要意义。

二、外语教学心理学的发展前景

由于外语是国际交往的重要工具，掌握外语早已成为一种社会需要。要求每个人都尽可能懂得些外语，便利自己的工作和生活。而各行各业为发展事业则更需要培养大量高水平的外语人才。显然，改进教学方法，提高外语教学质量，不仅具有加速培养高质量外语人才的社会效益，而且与发展生产密切联系，体现了很大经济效益。当前，学校外语教学质量日益提高，成人外语教学规模也在迅速扩大，特别是广播和电视外语教学的发展，为普及外语发挥着越来越大的作用。

为了更有效地进行外语教学，人们寻求更经济更合理的教和

学的方法。由于科学技术的迅猛发展，各相关学科的理论研究和实际工作水平都在迅速提高。在这样的基础上，通过认真细致的工作，把外语教学方面存在的种种心理问题集中起来，进行科学的分析整理，根据心理学已发现的一般规律和外语教学方面已明确的特殊规律，有效运用有关学科的研究成果和各种先进手段，广泛进行教学试验，并十分注意研究先进教师的教学经验，把理论探讨和教学实际结合起来，解决外语教学中的实际问题，也检验规律本身并发现新的规律，以形成尽可能符合客观规律和实际情况，足以帮助建立最优化的教学法体系，对提高外语教学质量有现实意义的外语教学心理学。

基于以上理解，我们有必要适当修改别里亚耶夫的提法。他认为应从心理学到教学法。现在看来，既要从心理学到教学法，也不应否定从教学法到心理学。从心理学到教学法，意味着理论指导实践。从教学法到心理学，则意味着从实践中探索规律。二者结合显然较仅突出一个方面为好。当前，我们已经拥有前人的许多宝贵研究成果，可以在教学中检验甚至广泛使用，但由于科学技术的发展和人们活动领域在不断扩大，新事物几乎层出不穷。如果说过去外语教学中使用某些视听媒体，曾经将心理学上某个学派思想视为理论基础。现在，电脑、卫星转播等更新的技术已在外语教学中相当广泛地使用。世界各国各地都在急切要求更快更好培养外语人才的声浪中大胆进行各种尝试。例如，计算机辅助外语教学、远程外语教学、电视外语教学等等早已相当流行。所有这些尝试，都无疑要求从心理学上得到必要的论证。

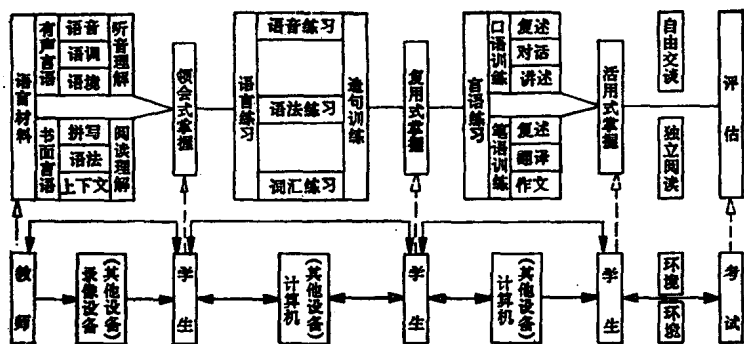
日本广播协会发展的一种静画广播系统，有50个频道，是一种改进外语训练的平行随机存取系统。如以3个频道合用同一套音频程序来编制一套外语教学程序，则频道1伴随外语声载有显现讲话人面部的一系列静画；频道2由外语声伴映外语字幕；频道3由外语声伴映相应的本族语翻译。一般可用频道1进行视听学习；当听不出是什么词时，可掀频道2看外文字幕；仍不理解

时可撤频道 3 看本族语翻译, 理解后迅即返回频道 1。这样的系统能有效地帮助迅速理解和学习材料。当然, 由于学生的个别差异, 尽管已经是学生自己掌握进度, 也还会有产生其他方面困难的可能。为此还须在编程方面更切合学生的具体情况。在技术上, 现已出现更多先进的创造, 有条件的地方已不大使用静画, 而是较多地直接使用活动的电视画面了。类似的教学程序、教学系统是很多, 需要认真试验, 也完全有必要深入进行心理学分析, 把外语教学心理学与外语教学实践更好地结合起来。

此外, 其他有关的基础理论包括语言学、社会学、信息论、系统论、控制论等学科的某些观点, 都在各种类型外语教学实践中被引用。外语教学心理学既不能取代别的学科, 也无意解决外语教学中所有的一切问题, 只从心理上探讨使用语言、学习语言、掌握语言的过程和特点, 尽可能有助于外语教学质量的提高。但有些基础理论与心理学也不无联系, 也不妨与其他理论的某些观念结合, 从而更有利于发挥心理学的指导作用。例如, 信息转换、储存、处理、输入、输出等都是信息论上的术语, 早已为心理学所接受。又控制论被认为是“关于可能结构的可能行为方式的科学”。它借用了行为主义的“行为”概念, 却与行为主义的理解有明显区别。行为主义认为行为是有机体对刺激的反应, 仅仅是可观察和测量的活动。控制论则认为, 行为是客体就环境作出的某种变化。从客体外部可探知的任何改变都可称为“行为”。控制论是在高度抽象的水平上处理问题, 把一切以接受某种输入并作出反应, 从而产生一定输出, 并同时改变其状态的事物称为系统。在这样的基础上, 控制论找到了技术系统与生物系统之间的某些功能上的相似性、统一性, 从而可能在技术上研究出模拟智能的技术装置。这种模拟首先是功能上的模拟。为了进行使用语言和学习语言的模拟, 看来还必须进行认真的心理分析。由此可见, 不同学科的相互配合与借鉴很有必要。控制论特别是教育控制论的某些观点和术语, 无疑可以适当接受和利用。例如, 在外语教学

中,我们可以结合掌握外语的过程构成组合式外语教学控制系统如下:

图 1.1 组合式外语教学控制系统



外语教学是一个非常复杂而庞大的系统。这里只是勾勒了整个教学过程中大大减化了的几个主要环节。每个环节都与技能的发展相适应，并包含许多变量和子变量，都可以建立必要的模型，编制必要的程序。根据技术发展的实际情况，在许多方面还会伸缩和变通。机器能帮助教师和学生进行工作的比重会逐渐增长。然而，一切教学活动的中心还是学生，一切变化都将归结到学生心理上的变化。不仅如此，教师即使在以学生为中心的情况下，仍然起着重要作用。外语教师不仅授业、解惑，而且还要指导学生运用所学语言。这已不是一般机器所能代替，大量的却是心理学上的问题，如理解、记忆、熟练等等。概括言之，外语教学大体上包含以下几个主要方面：

1. 学生首先要接触到所学语言的言语材料;
2. 学生要求理解所学语言材料和规则;
3. 学生要求模仿标准的语音语调和言语范例;
4. 学生要求反复模仿练习;
5. 学生要求进行各种即席口头练习;

6. 学生要求进行口笔语练习和运用语言的活动。

所有这些方面都存在着借助技术设备提高学习效果的可能，但归根结蒂还是外语教学心理学研究的领域。展望未来，外语教学心理学应在尊重其他基础学科并与之配合发展的基础上，逐渐丰富自己发展成为能在外语教学方面起重要作用的一门独立的学科心理学。

第二章 学习理论的发展

对学习的研究,早在心理学成为一门学科之前已经开始。早期的哲学家亚里斯多德就曾提出过控制思维过程的三条联想规律:接近律,指同时产生的思想是相联系的;相似律,指在某种程度上彼此相象或一致的思想是相联系的;对比律,指与相反或颠倒的思想构成联想。例如,就“黑”一词令三人作联想。甲答“夜”;乙答“黑人”;丙答“白”。三种回答代表了亚里斯多德的三种联想规律。甲的回答是按接近律作出的;乙的回答符合相似律;丙的回答属于对比反应。亚氏提出的联想规律,对后来的学习心理研究不无重大影响。

学习心理学发展的早期,有一位德国心理学家首先进行人的学习心理试验。这就是艾宾浩斯(Herrmann Ebbinghaus 1850—1909)。他所作的一系列研究,建立了许多至今仍然有用的原则。第一个对记忆进行了系统的调查。艾宾浩斯关心的是在学习情况下许多不同的变量对操作所产生的效果。他以自己为被试,用无意义音节和有意义文字进行的记忆实验,在记忆保持和时间推移的关系、记忆材料的类型、数量以及一种学习经验对后续学习经验的影响等方面都取得了有重要意义的数 据,发现了遗忘先快后慢的规律,为学习、记忆问题的研究开辟了新的途径。他通过实验绘制的遗忘曲线,这么多年来没有过重大改变。不少试验都是以语言材料为基础进行的,其研究成果对语言的学和教的指导意义更明显、更直接。当然,艾宾浩斯的记忆实验是为了对联想主义学说所提出的一些建议进行检验,立足于经验主义观点。

学习理论从来就是在经验主义和理性主义两种对立观点的争

论中发展起来的。一切行为主义的学习理论都属于联想主义的学习理论。其中包括桑代克(E. L. Thorndike)、巴甫洛夫(I. P. Pavlov)、格思里(E. R. Guthrie)、赫尔(C. L. Hull)、托尔曼(E. C. Tolman)、斯金纳(B. F. Skinner)和机能主义派的学习理论。而处于对立面的格式塔心理学和较新的信息加工理论,则属于理性主义的学习理论。至于托尔曼(E. C. Tolman)式的认知心理学,实际上已在一些重要问题上采取了折衷的态度。

第一节 行为主义学习理论

一、桑代克的联结主义

桑代克(Thorndike E. L. 1874—1949)从1896年开始从事动物心理研究,根据所进行的一系列实验,提出了对学习问题的系统见解和理论。他的心理学说被列入联想心理学派,其学习理论被称为“学习的联结说”或“联结主义”。他认为学习的基础是感觉印象与反应之间的联合或连结。因此他的学说可以说是最早的刺激——反应学习心理学。

通过对动物的研究,桑代克还提出了“尝试与错误”的学习理论。他认为低级动物和人类学习的最典型的方式是试误式学习,把学习视为一种渐进的、盲目的、尝试与错误的过程,随着错误的减少,逐渐形成固定的正确的反应。他对学习成绩采用定量测量方法,如记录错误行为数量和成功所经过的时间。认为所有不成功的反应倾向经多次尝试就被抹掉,导致成功的反应倾向经多次尝试后就打上印痕。打上印痕或抹掉印痕的反应倾向被定形为桑代克有名的效果率。

效果率认为随伴满意的事态发生的反应将与情境更牢固地联结,随伴烦恼产生的反应则与情境的联结将削弱。后经修正,更

强调奖赏，认为奖与惩的效果不是相等或相反的，在某种情况下，奖励比惩罚更有效。桑代克的学习理论对学习心理学的发展有促进作用。

二、巴甫洛夫的经典条件作用

巴甫洛夫 И. Л. Павлов (Pavlov I. P. 1849—1936) 在1890年首先发现了条件反射，从而开辟了高级神经活动的研究领域。对他的经典实验人们都很熟悉。当狗嘴里放入食物后将产生唾液分泌：食物是无条件刺激(US)，唾液分泌是无条件反射(UR)。用任意刺激如铃声与食物的呈现相结合，经多次重复后铃声在没有食物情况下也能引起唾液分泌。这时铃声已经成为条件刺激(CR)，对铃声的反应则称为条件反射。

条件反射概念揭示了学习现象最基本的生理机制，对学习理论的发展产生了深远的影响。西方心理学史上直接把巴甫洛夫的研究与行为主义心理学联系起来，把巴甫洛夫研究的条件反射称为经典的条件作用，归属于刺激——反应学习理论体系。

巴甫洛夫学说中关于建立暂时神经联系的规律为揭示记忆的生理机制，相互诱导规律为揭示注意的生理机制，高级神经活动的系统性和动力定型的形成规律为揭示熟练、习惯的生理机制，都有很大的进展。特别是关于两个信号系统的学说，对语言的学习和研究存在着不容忽视的影响。正是这样，巴甫洛夫的研究被视为学习理论发展史上重要的里程碑。

三、格思里的接近条件作用

格思里(E. R. Guthrie 1886—1959)是早期的行为主义者。行为主义心理学的创始人是沃森(J. B. Watson, 1878—1958)，他在1913年宣布行为主义主张后，直到他被迫退出学术界去从事商业工作，一直是行为主义最突出的代表人物。他把学习看成理解人类行为发展的关键，是一位极端的环境主义者，除否定本能

外，并拒绝承认有任何类型的遗传能力、气质和才干。沃森热衷于经典的条件作用，但并不承认巴甫洛夫的强化律的重要性以及桑代克的效果律的类似性，继续坚持练习率，强调频因和近因是学习的主要因素。但他却未能圆满地发展过一种令人满意的学习理论。

格思里受到沃森的影响，开始在行为主义心理学中采用条件作用的术语。但他与沃森不同，并不完全拘泥于巴甫洛夫式的实验。巴甫洛夫(1932年)曾批评过格思里只强调接近原则，未充分考虑条件作用的复杂性。格思里(1934年)争辩说，巴甫洛夫的条件反射只是学习的一种极其人为的形式，实验中发现的东西还需按更为一般的原理来解释。

格思里提出了一条据以可理解其他学习规律的学习规律。这条规律是：“一组刺激如与某种运动随伴产生，当该刺激再度出现时，该运动将会随之产生。”这一原理把一切学习都归结为刺激和动作的同时结合，成了他巧妙而有趣的学习理论的基础。格思里在几十年时间里，始终倡导以接近律为基础的学习理论。在说明习得反应的加强时他抛弃了桑代克的效果率、频因律及巴甫洛夫的强化律，而代之以“同时性条件作用”。他认为这是心理学中最一般的规律，所有学习或行为的改变，仅仅依赖于刺激和反应的接近性。如果一个刺激一次引起反应，那么刺激——反应的联结就建立起来了。这本质上是一次尝试的学习情境，是他最著名的原理。重复和强化在他的体系中是不重要的。格思里的著作较少实验的证据，但却得到经验的支持。他强烈相信理论对心理学发展的重要性，他的体系是较易理解的体系。人们注意到，许多关于学习的统计模型，大部分是基于格思里的设计。

四、赫尔的系统行为理论

赫尔(Clark Leonard Hull, 1884—1952)在巴甫洛夫的《条件反射》基础上发表和出版了一系列论文和专著，从总体上构成

了二十世纪前半世纪心理学中系统理论的典范。赫尔是行为主义者，他寻求一种行为理论，所著《行为原理》一书，以量的形式提出他的假设，并附有数学符号，将数学语言应用于心理学理论，企图以数量术语来测量反应的力量。赫尔承认中间变量的概念，他认为这些中间变量是与可精确测量的刺激与反应条件紧密联结在一起的。

赫尔把由于偏离最优生物条件而产生的身体需要看成动机的基础，假定了内驱力这个中间变量，认为内驱力的降低是强化的唯一基础。赫尔理论主要集中在强化原则上，这在本质上就是桑代克的效果原则。他认为刺激反应的联结可经多次强化而增强，并称这种刺激反应联结的强度为习惯强度。习惯强度指条件作用的持续性而言，是强化的一个函数。没有强化，学习不可能发生。强化是使内驱力降低所必需。但赫尔的奖励和强化不是依据桑代克的满足观念，而是依据基本需要降低的概念来确定的。因而赫尔的体系被称为需要——降低理论。这与格思里的接近理论是对立的。

赫尔的体系，从所激起的不论是支持或反对其主张的实验或理论研究来看，在1930年至1955年这段时期内，无可否认是影响最大的学说。许多有才华的新赫尔主义者投入发展他的学说的事业。这些后继者都是心理学界出类拔萃的人物。

五、斯金纳的操作条件作用

现代心理学领域中最重要和最有影响的行为主义心理学家斯金纳(B. F. Skinner, 1904—)提出的操作条件作用理论，是由沃森行为主义派生出来的一种新行为主义理论。他主张把任何刺激反应单元都看作反射，而一切行为都由反射构成，心理实验者的任务就是给予已知的刺激，观察学习者的反应，从而探究学习的规律。他标榜自己的学习理论是一种纯粹的“描述性行为主义”，他描述行为，而不是解释行为。他不满意桑代克的满足论和赫尔

的内驱力等学说，坚持只研究刺激与反应的关系。斯金纳提出，有机体的行为可分两类：一是应答性行为，另一是操作性行为。应答性行为是由已知的刺激所引起的反应，操作性行为则没有已知刺激，而是由有机体本身发出的，因而操作性行为亦称自发性行为。斯金纳认为，条件反射也有两种类型：即刺激型条件反射与反应型条件反射。前者适用于应答性行为，后者适用于操作性行为。巴甫洛夫的经典条件作用属于刺激型条件反射，强化与刺激相结合；斯金纳的操作条件作用属于反应型条件反射，强化物与反应相结合。他强调的是与应答性行为相反的操作行为。操作性行为就是那种作用于环境从而产生结果的行为。在这个过程中，行为是获得刺激的手段，所以这种反射又叫做工具反射。反射学习是S—R过程，而操作学习却是R—S过程。他将重点放在操作学习上。认为行为科学最有效的研究途径就是研究操作行为的条件作用和消退作用。操作条件作用的规律是：如果一个操作发生后，接着呈现一个强化刺激，那么这个操作的强度（概率）就增加。斯金纳认为，操作强度增加的关键不在练习而在强化，行为之所以发生变化是由于强化作用。

斯金纳把他的理论和具体研究，比较广泛地运用到教学机器和程序教学中去，在教学上影响很大。1968年发表了《教学技术学》，为教育技术或电化教育方面的研究开了先声，对学习心理的研究作出了巨大贡献。他在1963年为庆祝沃森宣布行为主义正式开始的论文问世50年曾发表一篇题为《行为主义诞生50年》的文章指出，美国实验心理学的巨大进步主要由于行为主义的影响。斯金纳说得对，行为主义已经实际上与实验心理学合流了。

行为主义学派曾经在心理学领域长期占据统治地位，并在教育方面有过极大影响。行为主义理论也曾一直受到各方面的批评。如果说过去行为主义者对待某些批评即使采取不予理会的态度，也仍然无损于其强大的优势。然而随着对认识过程研究的深入，以动物实验为基础的行为主义学派再也抵挡不住来自认知心

理学和人本主义心理学等方面的批评。许多行为主义者开始研究认知心理学和人本主义心理学。行为主义学派已经不复存在，但行为主义观点仍然在许多方面起作用。特别是容纳了行为主义的实验心理学仍然方兴未艾。

斯金纳的《言语行为》一书受到乔姆斯基(N. Chomsky)最有力的批评。乔姆斯基认为，有关刺激——反应关系的知识，不能从任何意义上解释行为；用行为主义方法分析语言是必定要失败的，因为这里分析的只是言语表达的 surface 特征，只有分析语法的“深层结构”才能揭露言语中的大量规律。乔姆斯基在8年后评论自己对《言语行动》一书所作的批评时说：“……我的目的与其说是对斯金纳关于言语推测的批评，不如说是对行为主义者关于较高级心理过程性质的更一般的批评……”。乔姆斯基反对行为主义关于语言的解释，实质上是反对行为主义对心理生活的解释。他的理论对认知心理学和心理语言学的发展产生了巨大的推动作用。斯金纳及其追随者虽也试图回答乔姆斯基的批评，但这些回答没有给人留下有说服力的印象，而心理语言学早已转向认知机制的探索。曾经在语言教学中占统治地位的行为主义思想，已经明显地失去优势。但尽管如此，行为主义方法包含的许多合理部分如强化规律等，在教学中特别是语言教学中仍然在发挥着重要作用。在教育技术领域，斯金纳仍然是最受推崇的先驱。

第二节 认知学习理论

一、格式塔理论

格式塔心理学家把冯特(Wilhelm Wundt, 1832—1920)的构造主义说成是“砖和灰泥心理学”，用联想过程的灰泥把元素粘在一起。他们坚决主张，整体比它各部分的总和多。他们的工作是

从研究似动现象的知觉试验开始的，在对知觉的实验研究中，逐渐形成了关于学习性质的一般理论。似动现象指没有实际的物理运动时所产生的运动知觉。例如两条光线相继出现产生的动感。这种似动是不能被还原为任何再简单的东西的。这说明整体（运动）确实超过它的部分（两条静止的光线）的总和。格式塔理论的基本公式可表达为：有些整体的行为不是由个别元素的行为决定的，但部分过程本身则是由整体的内在性质决定。他们认为，通过感官知觉所得到的都是一些整个的“形”、“式样”，即“格式塔”（Gestalt），人的心理对环境提出一种组织或完形作用，这种组织或完形作用就是学习，也就是说，一种填补“缺陷”的活动就是学习。在他们看来，学习不是依靠“尝试”，而是由于“完形”的出现，即突然地理解，亦即“顿悟”，因此格式塔的学习理论又称为“顿悟说”。

格式塔心理学学派创始人韦特墨（Max Wertheimer, 1880—1943），是在一次度假旅行的火车上，产生了关于运动视觉实验的想法。于是立即下车着手组织实验。合作者考夫卡（Kurt Koffka, 1886—1941）和苛勒（Wolfgang Köhler, 1887—1967）是他在柏林大学时的同学。他们研究的问题涉及似动知觉。韦特墨使用速示器，通过两条细缝投射出两条光线，一条垂直，另一条与之成20或30度角。假定先通过一条细缝显示出光线，然后显示另一条光线。如两条光线出现的时间间隔较长（超过200毫秒），被试者看到的是两条相继出现的光线；如两条光线出现的时距甚短，被试者便看到两条连续的光线。当两条光线之间时距在约60毫秒时，被试者实际上看到光线从一处向另一处移动，而且又移动回去。这是一种很平常的现象，但这种似动知觉却证明了他们的关于整体大于部分之和的论断，从而向当时流行的构造主义观点，即认为一切意识经验都被分析为其感觉元素的冯特体系的解释展开了难以对付的挑战。

韦特墨曾提出著名的知觉结构原则。他认为，一个人象知觉似动现象一样，也是采用直接而统一的方式把事物知觉为统一的

整体而不是知觉为一群个别的感觉。这项原则的基本前提是，任何时候我们看见(或听到)不同的形状或模式，就立即在知觉中产生一种结构。这些结构因素不依赖个体的高级心理过程，也不依赖过去的经验，而是由刺激本身引起。一般地说，格式塔学者集中注意于知觉组织的更直接和原始的外围因素，而不注意学习或经验的作用。

格式塔心理学一开始就反对桑代克的尝试错误的学习，后来也反对沃森的刺激——反应学习。苛勒的顿悟实验为摆脱桑代克和沃森思想的某些消极方面起了值得注意的作用，但全然否定“尝试”的作用，也不符合人类学习的客观事实。人的学习不仅有高级分析综合形式的智慧活动如理解、领悟等，也还有基本分析综合形式的“尝试”。总的说来，格式塔心理学对学习和记忆的研究有一定影响。一小批德国格式塔心理学家的学说在他们死后还长期受到重视。实际上他们是当今认知心理学的先祖，认知心理学现正在学习心理学领域中占据优势。

二、托尔曼的符号学习

托尔曼(Edward Chace Tolman, 1886—1956)是早期的行为主义者，但他是与沃森、格思里完全不同的行为主义者。他反对并部分抵制某些较严格的行为主义限制前提。他的学说，在他的主要著作《动物与人的目的行为》中被称为目的行为主义。后来托尔曼和其他人又把这一学说改称为符号——完形说，或预期说。这样的名称强调了他的学说的认知性质。

托尔曼最突出的贡献，就是他把中间变量的概念引进了心理学。他认为行为的最初原因是由五种自变量组成的：环境刺激(S)、生理内驱力(P)、遗传(H)、过去的训练(T)和年龄(A)。行为就是这些自变量的函数：

$$B=f_x(S, P, H, T, A)$$

在这些能观察的自变量和最终的反应量(可观察的因变量或

行为变量)之间,托尔曼假定有一系列猜想的,不能观察到的因子——中间变量,作为行为实际的决定因子。这些中间变量是把先行的刺激情境和观察到的反应联结起来的内部过程。从而必须把S—R这种陈述理解为S—O—R。中间变量就是在O(有机体)内正在进行的東西,可引起一定的反应去回答一定的刺激。如饥、渴、疲劳这些生理上的需要,都可以是中间变量。托尔曼提出了两种中间变量:需求变量和认知变量,后又修改为三种主要范畴:1.需要系统——特定时间的生理剥夺或内驱力情境;2.信念价值动机——欲望强度和目的物在满足需要中的相对力量;3.行为空间——行为是在个体的行为空间里发生。

托尔曼认为,所有动物和人的行为,都能通过经验加以改变。因此,学习在他的体系中起着重要作用。他提出了学习的认知理论。认为连续地完成一项任务,会建立起符号格式塔,它是环境中的线索和有机体的期望之间已经习得的关系。又他把符号格式塔构成的模式称为认知地图,以此对动物进行实验。在传统的S—R理论中,心理学家假定,机体在选择反应时并不具有任何目标的表征。托尔曼提出了另一种解释:机体学会了目标,所以它们最终知道什么刺激将伴随特殊的S—R组合出现。学习者可以跟着信号,熟悉周围的道路,遵循某种地图走向目标。这些实验以及包含潜伏学习的实验,都对学习理论的研究有重大影响。

三、行为的信息加工理论

行为的信息加工理论是从工程学引入心理学的一门理论化新技术。主要特点是借助计算机模拟人类的认知和行为活动,运用计算机运转程序的形式来进行理论描述。现在人们广泛承认:许多过去只有人类才能完成的任务,可由设计机器来操作。机器的操作能力常较它所替代的人更高一筹。一台精确模仿某生物机体有关行为特征的机器,实际上已构成对该行为的真正解释。机器

设计中的抽象原理——其功能组件和结构思想——事实上很可能与生物机体行为功能的描述一致。设计制造一台模拟某特定行为的机器，也就是该生物机体行为产生的理论得到具体物化。让机器模拟某种行为，是论证该行为机制有关理论的方法，逻辑上等同于通过物化手段求得关于行为的规则。任何一种规定得详尽无遗的理论，都可化为计算机程序。计算机模拟这种新理论方法就称为“信息加工”(简称 IP)。

IP 模型在概念上和目标上与传统的刺激——反应方法大不相同，后者强调对简单的行为进行细致的分析。IP 理论则试图综合复杂行为，构造功能上可与人类媲美的模型。IP 模型一般划分为两种，一是关于心理模拟，二是关于人工智能。前者在使模型从事模拟人类行为；后者在利用模型进行人工智能研究。当然，这两个领域的研究并不截然分开，编入人工智能解决问题程序的原理，常常是从人如何解决问题的观察和内省方面推论出来的。

许多年来，已经设计出不少与行为理论有关的信息加工模型。现在信息加工的概念和术语已完全进入理论心理学，甚至成为熟悉的行话。信息加工语言，如程序、子程序、输入、输出、贮存等已被广泛使用，特别是被认知心理学家所接受。模拟方法对通常在实验心理学中占优势的分析倾向起了矫正作用。对行为进行分析研究固然重要，但不应忽视综合或重组。复杂行为更需要综合(模型)。通过模拟，较高级的心理过程也并不是那么神秘、复杂，以至无法精确模仿。每一复杂的过程都能根据基本的(熟悉的)操作序列来理解。借助合理的科学方法，人们最终能理解较高级的心理过程。纽厄尔·肖(J. C. Shaw)在回顾实验心理学中大量运用符号模式之后，认为“心理学潮流中已经发生了把人视为信息加工模型的这种时代精神的转变”。行为的信息加工理论已成为学习理论武库中重要的一部分。

四、认知理论的新发展

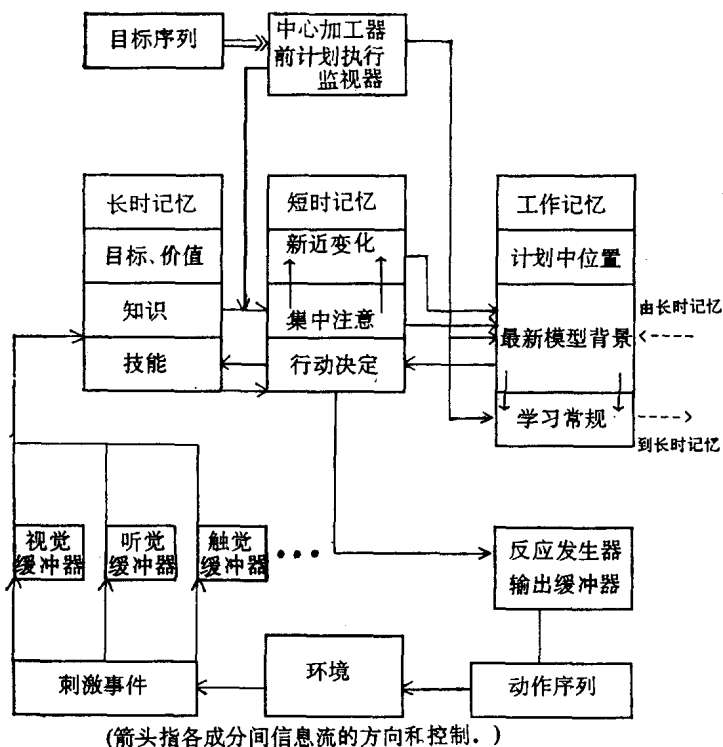
认知心理学研究人的认知过程，强调较高级心理过程的重要性，诸如态度、信念、知觉、记忆、学习、思维和语言等。认知心理学的核心观念是企图把“认知”概括为人的全部心理活动，并把人看成是计算机式的信息加工系统。其基本特征在于能够用符号的形式表示外部环境和自身的一系列操作过程，能对外部环境事件和自身的操作过程进行信息加工。因此狭义地说，认知心理学实际上是一种信息加工心理学，只是研究认知过程的一个流派。现代认知心理学认为，所谓认知，就是“转换、分析、加工、存贮、恢复和使用感觉输入的全部过程”。信息加工系统的基本组成部分是：感受器，接受来自环境输入的信息；效应器，产生反应；存贮器，保持资料结构或行动程序；中心加工器，产生主要的心理活动如思维、判断和作出决定。信息和控制的流程可图解如图2.1。这似乎可认为是人类认知系统的典型图解。

现代认知心理学是一种用信息加工的术语和用计算机工作的原理说明人的心理过程的心理学。但在实质上，却不难发现，一些看来彼此对立的学说之间也存在着基本相似之处。认知心理学，就强调研究人的内部心理过程而言，与传统的意识心理学是一致的；反之，从它强调由环境刺激到外部反应（行为）的过程来看，与行为主义也有类似之处。巴甫洛夫描述人的心理的三个阶段是：外部刺激→大脑皮层的分析综合活动→作出反应（形成条件反射）；认知心理学的模式则是：环境信息输入→中枢加工（对信息的编码等）→产生相应行为（输出信息，作出决策）。无怪有人提到，认知心理学似乎可以认为是传统的意识心理学和行为主义心理学的混合体。

其实，认知心理学不仅是在批判和继承行为主义心理学，在格式塔心理学的影响之下产生的，而且受到语言学发展和某些新兴学科的影响。语言学研究有助于转向对人的内部心理过程的研究

图 2.1 感觉和记忆系统各主要成分图解

(箭头指各成分间信息流的方向和控制)



究，语言学提出的语言具有新颖性和生发性的观点，以及有关人具有先天能力的研究，对现代认知心理学都是一种支持。

过去的数十年里，许多心理学家对认知过程表现了极大兴趣。也许没有一个人比皮亚杰 (Jean Piaget (1896—1980) 作出的贡献更多。皮亚杰是瑞士的著名发展心理学家，他调查了儿童从婴幼儿到青少年各个阶段心理过程的发展情况。他试图通过孩子们的眼睛看到世界，并体验他们看到世界时所有假设的逻辑性。有些心理学家设想儿童的思维与成人基本相同。但他认为，

儿童的智能活动不是成人的小型化；反之，儿童的思维有着品质上的独特性和不同的方式。皮亚杰说，人的心理建立起认知结构，接受外界的感觉输入，进行解释、转换和组织。象艺术家的绘画一样，这样的心理描绘并不是生活的简单复制，而是把人们从经验中获得的东西予以增减独特地结合起来形成的对生活的构造。不大适应的思想必须让位给更适应的思想，模糊的思想必须转变为更高水平的概念，最终形成抽象的逻辑思维能力。

皮亚杰认为个体和环境是在继续的相互作用中结合起来，引向对世界的重新感知和对知识的重新组织。新经验与过去存在的认知结构相互作用，从而改变结构使之更适当。这种经修正的结构，反过来对个体新的感知产生影响。这些新感知然后被体现在更复杂的结构中。按这种方式，经验修正结构，结构也修正经验。这样，个体在与环境的相互作用中，保证了他们自己的发展，引起环境的改变。反过来，个体为了适应修正的条件，他们自己也必须改变。从而人们被他们自己行动的后果所塑造和改变。认知结构通过这种继续转换的过程而出现。个体通过行动确实实地改变着自己。

按皮亚杰的观点，婴儿出生就开始了他们有着简单反射的生活。随着年龄增长，他们逐渐修正自己的全部行为技能以适应各种环境的要求。孩子们在从事各种活动而与环境相互作用的过程中建立了一系列心理图式——概念或模型——来对付他们的世界。图式是皮亚杰用于人们为对付环境中各种特殊情境而发展的思维结构的术语。这些图式是构成可能有组织或有结构的行为类型的认知能力。知识那就是转换(图式)的系统。在判定反对个体环境的支配时，这种系统就逐渐变得更为充实。

皮亚杰认为，适应由两个相互补充的过程组成：同化和调节。同化是按信息与现有图式一致的方式提取和解释新信息的过程。调节是改变图式使之更好地符合现实世界的过程。总之，同化需要在旧的经验中体现新的经验，而调节涉及修正旧的思维结

构以适合新的经验。

同化和调节是涉及个体寻求更好的平衡状态——两个对抗力量的平衡——的双向过程。当平衡存在时，同化又按照通过调节已达到的新图式起作用。而同化又制造新的压力来构建新的认知模式以更好地符合现实。这样，皮亚杰看到的是以改变平衡和不平衡状态为特征的认知发展。在发展中的每个阶段都是由一生中某一时期处于相对平衡状态的一系列特定的图式组成。

皮亚杰认为智力和思维过程的发展要通过四个主要阶段或时期：感觉运动期、前运算期、具体运算期、形式运算期。他的阶段概念意味着发展过程是随着一个阶段到另一阶段产生的行为变化而划分为有等级的层次。每个阶段代表对过去思维方式的 中断；每种新的认知结构组成基本思维组织的新的综合。这种变化的产生是由于前段时期的建筑材料与新的成分联系起来，创造出新的思维结构。

美国第一位推崇皮亚杰所作贡献的心理学家是布鲁纳 (Jerome S. Bruner, 1915—)。布鲁纳早期受到皮亚杰的影响,后来进一步发展了自己的学说。布鲁纳的方法是认知的也是发展的。他对人类表象世界的方法很感兴趣。曾经写道：“三种表象方式——动作性表象、形象性表象和符号性表象——中的每一种都有它独特的表象事件的方式。”按布鲁纳的观点，人们通过三种方式认识事物：通过做——动作的；通过图片形象——形象的；通过某种社会标准手段如语言——符号的。布鲁纳认为认知发展是表象世界方法变化的中心。这三种方式是个体认识世界的手段。

布鲁纳认为发现学习有四个优点：第一，能提高记忆保持，因为要求学生按有意义的方式组织信息；第二，能增长一般智力，因为可给学生提供为解决问题所需的信息；第三，通过使用发现过程中固有的满意和奖励可激发内在的动机；第四，促使习得进取能力和发现的启发性。总之，学生不仅可从发现学习得到概括或概念，还有发现过程的本身。这个过程被认为与解决问

题的过程极为相似。但这些优点也受到其他方面的非议。例如观察学习理论家齐麦曼认为发现学习不适合学习复杂的内容,“猜测”答案不易搞清楚基本规则。斯金纳则坚持认为,发现学习收效不大,因为其中包含大量尝试与错误反应,学生花费大量时间去解决教师一分钟就能解决的琐碎问题。这些批评者认为,希望学生自己发现全部文化内容是不合理的。他们甚至认为发现学习并不优于阐释学习。发现学习常常是与阐释学习相对的。如果说发现学习以归纳为特征,阐释学习则是以演绎为主了。

奥苏伯尔(David P. Ausubel)是阐释学习的主要倡导者之一。他指出,用发现法和阐释法最后都能使我们获得概念和原理。接着我们必须把新的思想与我们已有的知识联系起来。在这第二阶段,我们必须自觉地按这个概念和原理行动,力图记住以便将来对我们有用。他说,我们承担责任用一两种方法记住些东西。我们可能企图不与现有知识联系去记住思想,这是一个称之为“死记硬背学习”的过程。或者我们寻求通过与我们的已知的内容联系来保持这种思想,从而从中“产生意义”,这是称为“有意义学习”的过程。实际上,许多学习既不完全死记硬背,也并不完全都有意义,而是或多或少有点死记硬背,也或多或少是有意义的。

奥苏伯尔是通过一方面区别阐释学习和发现学习和另一方面区别机械学习和有意义学习开始论述认知学习的,然后把这些方面结合起来得到四个结合体:

1. 机械发现学习 学习者自己已获得概念或原理(典型的通过试误),在不与他们掌握的其他知识联系的情况下转入记忆时产生的学习。

2. 机械阐释学习 教师呈示概念或原理,学习者单纯记忆原理时产生的学习。

3. 有意义的发现学习 学习本身形成概念或原理而随后以某种可感觉到的方式与他们原有的思想联系起来时产生的学习。

4. 有意义的机械学习 教师以最后形式呈示概念和原理，而学习者以某种可感觉的方式把这种概念和原理与他们原有的思想联系起来时产生的学习。

因此，按奥苏伯尔的观点，可找到许多学习任务为所有阐释——发现学习和机械——有意义学习等方面结合体作例证。他指出，有许多教师似乎混淆了这些方面，以为所有的阐释学习都必定是机械的，相反的，又以为所有的发现学习都必定是有意义的。奥苏伯尔的划分帮助教师认识到，阐释学习和发现学习都可能是机械的或有意义的。有些教师已发现这种结合是有用的。威特罗克 (Merlin C. Wilrock) 还进一步区分出引导性发现学习和无引导发现学习。前者教师帮助学习者回忆和应用原理但不帮助解决问题；后者教师不提供用于解决问题的原理也不帮助解决问题。这样，引导性发现学习已成为无引导发现学习与阐释学习之间处于中间地位的解决问题形式。

第三节 社会学习理论及其他

在当代学习理论领域，除行为主义理论和认知心理学之间仍存在主要分歧外，没有过于带根本性的不同意见。许多心理学家倾向于采取兼收并蓄的态度。

一、观察学习

班杜拉 (A. Bandura) 等人提出的社会学习理论，就企图给行为矫正原理和认知心理学作出更为平衡的综合。社会学习理论采纳行为主义的塑造原理，而且与注意做中学相比，更主张人类进行的大量学习是通过观察别人的熟练反应（或读到有关报导或看到有关照片），然后再努力模仿示范者的反应才完成的。观察者用这种方法学习新反应，并在以后某个时候表现出这些新反应。许

多技能(例如外语词的发音)没有这种观察学习就根本无法掌握;其他许多技能,如驾驶汽车,能够单纯使用连续强化费力地习得,但实际上,如果用“示范者”的言语指令和演示,教学成效更为卓著。

班杜纳对观察学习进行了一系列卓有成效的研究,揭示出有关的各种变量:

(一)示范者的刺激特点

1. 示范者的年龄、性别和地位之不同影响示范效果。年长而地位高者易受模仿。

2. 示范者与学习者以接近程度影响示范效果。示范者的录象或影片不如本人更受模仿。

(二)示范者演示的行为类型

1. 技能愈复杂,一次观察后的模仿程度愈低。

2. 对敌对的或攻击性的反应模仿程度高。

(三)示范者的行为后果

受奖励的行为易受到模仿。

(四)学习者的动机定势

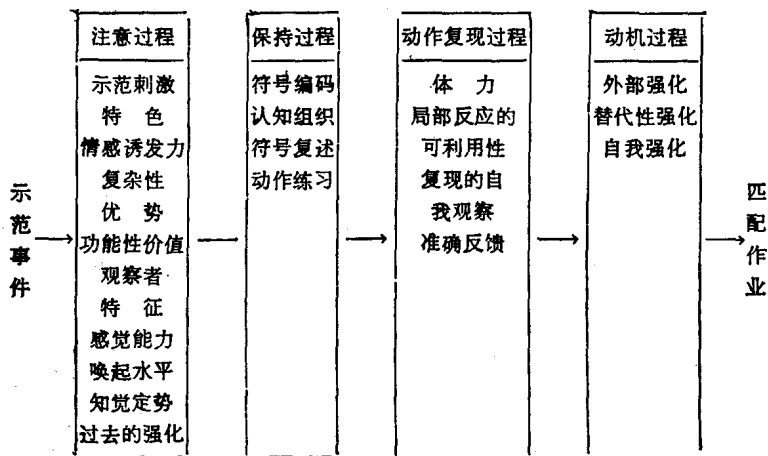
学习者在观看示范之前,得到一定的指示或暗示,从而能引导注意并产生学习示范行为的或高或低的动机。倘无这类指示,学习基本上属于“偶发性”的。

列举观察学习情境中的变量可以无穷无尽。这里只是表示可能性范围。在这些条件下,示范者可传递的行为极广泛,学习者模仿的效果较佳。

观察学习的机制,班杜拉及其同事已作相当广泛的分析。班杜拉在分析观察学习时强调四个相互关连的过程。这些过程和影

响它们的一些变量，如图2、2所示。第一，注意过程，学习者如欲向示范者学习，必须注意示范刺激。有些因素对注意有影响，如示范者的刺激特色和观察者的感觉能力等。第二，保持过程，学习者如欲在记忆中长期保持示范者的行为，示范者的行为作为刺激事件，必须按符号的形式编码，用符号表示。人类的观察学习涉及两种表征系统，一是形象的，二是言语的。试验证明，用语词描述示范者行为学习效果最好。第三，动作复现过程，熟练动作的有关部分对漫不经心的观察者甚至表演者本人也往往是不显著的。为了逐渐塑造这种动作技能，需有较多有结果反馈的动作练习。对有些运动技能进行“认知性复述”或“想象性练习”，常会使实际操作发生重大改进。第四，动机过程，涉及强化的作用。强化可改变观察者学习的水平。在实践意义上，许多行为的最佳训练程序，乃是采用与分化性强化相结合的观察法。吸引观察者共同参与示范，经证明是很有成效的办法。

图 2.2 社会学习分析中控制观察学习的组合过程
(班杜纳1972)



二、加涅的学习条件理论

加涅(Robert M. Gagné)运用信息加工模式解释学习活动,着重考察了影响人类学习的条件。加涅把各种不同的学习划分为五个主要的范畴。他认为必须明确地区别各种范畴的学习结果——即学到的各种不同的才能。这五种主要范畴是:智力技能、认知策略、语言信息、运动技能和态度。

加涅关心如何使学习理论更适合于训练任务。他发现,就应用而言,不仅要对学习者的许多分支技能作心理学分析,使任务——技能层级化,以便排好某些技能的训练顺序,而且要在分析基础上确定若干不同的学习类型。加涅列表说明如图 2.3。他认为这些类型也就是学习的基本形式。这些基本形式的提出,是

图 2.3 加涅的八种类型的学习

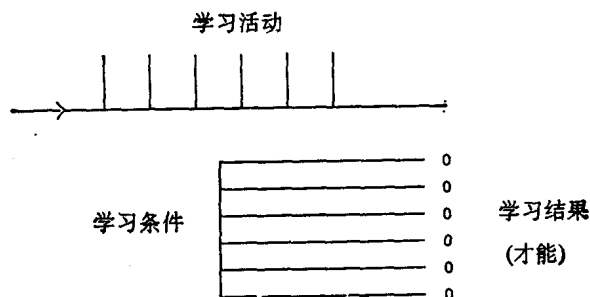
类 型	简 单 描 述
1. 信号学习	1. 巴甫洛夫经典条件反应;在这类学习中个体学习对一个信号作出弥散性反应。
2. 刺激—— 反应学习	2. 桑代克的联结,斯金纳的辨别操作;有时称为工具性反应。
3. 形成连锁	3. 两个或两个以上的刺激——反应联结结合在一起。
4. 言语联想	4. 一连串属于言语的连锁。
5. 多重辨别	5. 对彼此相似以致有时发生一定干扰的刺激作出识别反应。
6. 概念学习	6. 对一类刺激的共同性反应。
7. 规则学习	7. 两个或两个以上的概念连锁;在规则中反映出来,例如“如果是 A, 那末 B ……”, 这里 A 和 B 是两个概念。
8. 解决问题	8. 包括思维活动;按“较高级”的规则,将一些原理结合起来。

由于加涅对桑代克的联想学习、艾宾浩斯的言语联结、巴甫洛夫的条件反射或斯金纳的操作性反应等等“简单”的学习范例采取了肯定吸收的态度,意图尽可能全面地呈现学习的过程和条件,反映这些学习模式与认知心理学的学习模式之间所存在的连续性。

加涅认为,在任何学习开始之前,个体已有的才能是有助于

学习的因素。也就是说,以前的学习才能构成了学习必需的内部条件。学习不仅需要一定的内部条件,还应考虑学习者外部的刺激环境,亦即还应要求不同的外部条件。因为学习是人类倾向或才能的一种变化。当刺激情境及记忆内容影响学习者,以致他的动作从他进入这种情境之前到他进入这种情境之后发生变化时,便产生了学习活动。这种动作的变化就导致学习的发生。而刺激情境和记忆内容就是外部和内部条件。学习活动与学习条件及各种学习结果的关系可用下图表示。学习结果的范畴和学习活动为学习条件提供了一个框架。五类主要范畴学习的才能中任何一种才

图 2.4 学习活动、学习结果与学习条件的关系



能都应有最适宜的内部和外部条件,才能使学习取得预期的效果。而一个项目的学习历程,包含许多不同的过程,可把这些过程分成若干阶段,每个阶段进行一种不同的加工。这种加工阶段的发生即所谓学习的事件。这种学习的加工形成了学习信息加工论的基本结构。一个学习动作自始至终所发生的加工阶段是可以识别的。这些学习事件可提供有价值的指示,提出完成每一阶段所需要的学习条件。为了获得有效的学习成果,首先应识别每项具体学习任务的学习结果类别。然后采取步骤发现哪些内部条件可用于这项学习任务,并进而安排外部的条件,以便获得预期成果。

加涅的学习条件理论，已成为教学设计方面重要的一部分。当然，正如他所指出的，这些学习理论所描述的过程和结构都是从学习的经验研究中推论出来的。这些过程和结构只是大概地反映了人类中枢神经系统的活动，并与神经生理学基本一致。但这些结构和过程毕竟还是一种假设，并未能确切反映大脑的实际状况。

三、学习的神经生理学

对学习的神经生理学研究，始终有赖于探索大脑内部的技术发展。直到二次世界大战前后，最常用的技术仍是切除术，即损坏或切除大脑的某一部位。通过切除手术观察动物在完成某种学习任务时行为上的变化，并作出某种推论。但这种推论并不一定确切。获得脑内信息的另一些技术包括对脑内选定部位的活动进行电记录，或施以人为的刺激。现在，通常使用实验室计算机辅助检测和记录脑电图记录上某些形式的规律性和内在关系。在刺激方面，目前采用的主要技术是对正常的动物大脑局部区域，施以直接的电刺激或化学刺激。近期发展的一种技术，能对来自大脑的各种神经化学物质进行持续的取样和测量。这种技术称“推—采系统”(push-pull system)，在大脑内并排放入两个插管，由一管推入“中性溶液”，溶液带着已分解的神经化学物质，经另一管抽出。也可注入微量作用于神经系统的药物。这些技术的发展，为顺利展开神经生理学的研究创造了条件。

显然，过去的几十年里，神经心理学取得了长足的进步。在意识、心向、识别、模式再认、注意、内驱力、奖励以及许多其他课题的研究方面，神经心理学实验发挥了不可低估的作用。神经生理学主要着眼于一些极为复杂的机制。许多心理学家认为，他们的任务是在流程图的信息加工机制水平上来描述大脑的机能程序。重点放在各个相互作用部分的逻辑体系上，而不考虑神经系统中实际体现的具体细节。与之相反，神经心理学并不满足于停留在

上述水平上。他们致力于发现人脑中发生的演变，希望发现实际的构造及其工作情况。对大脑结构的基本探讨，旨在从这些外周结构深入到中枢神经系统，深入大脑。人们希望知道，在学习时大脑中正常地发生哪些情况。对大脑的结构和工作会提出许多问题。当然，对这些问题的解答至今未达到令人满意的程度。但尽管如此，神经生理学方面已经进行过的大量研究，作出的一些假设，仍然非常可贵。近年来，构思神经网络自动装置的人们，虽然并不认为自己的设计完全代表了神经系统的工作方式，但他们感到满意的是，能够从简单的神经元分子和网络着手工作，而且显然同人们所设计的揭示有机体某些能力的神经生理学证据没有矛盾。斯蒂芬·格罗斯伯格(Stephen Gross-Perg)对学习的神经网络模型作了最为广泛有趣的理论研究。他用数学方程系统阐述了各种相互作用和学习过程，获得了各种学习方程及基本的机制，得出了有关经典性和工具性条件作用、动机与操作、系列学习、记忆广度、完形学习、熟练的运动操作、注意、短时记忆以及同学习理论有关的其他一些现象的大量定理。对学习的神经生理学的研究正加速前进。人们对学习理论的认识和对学习活动生理机制的了解，终将越来越接近真理。

以上关于学习理论发展情况的简略介绍，远未能充分反映前人的全部工作和他们的成就。学习是个非常复杂的问题。过去对学习问题的研究，已经取得了那么多成果，建立了那么多理论体系，即使是相对立的观点，也都对学习心理学的发展作出了了不起的贡献。在心理学的研究方式中，观点上的主要分歧就是经验主义和理性主义之间的分歧，具体反映在刺激——反应理论与认知理论之间的争论。经过长期对峙，随着有关学科和学习理论本身各种观点的进一步发展，许多心理学家愈来愈清楚地看到，各种研究途径并不象过去所认为的那样互不相容。各对立学派逐渐在概念上和方法上相互承认并接受别派的贡献。学派成了历史的东西，尽管其遗产仍继续流传。心理学家不再是分别集合在某种主义的

旗帜之下，而是倾向于对理论、方法和概念持折衷主义态度。今天的学习心理学是以广泛应用其研究成果和原理于教育中实际问题为特征了。

许多学习心理学理论不仅在各种教学中体现，而且创造出各种各样的教学系统。早期的程序教学，早已发展为效率较高的计算机辅助教学。而计算机辅助教学也早已不再停留在翻书机的水平，具有各种各样不同效能的CAI系统被设计出来。如SCHOLAR程序将导师的许多素质移置于CAI系统之中，把启发性的方法在SCHOLAR中编成程序，并使之成为对人类回答问题，进行有趣模拟的装置。后来的设计更引人入胜，WHY系统可教学生有关概念中的因果关系，力图帮助学生去考虑他可能早已知道的一系列简单事实，从而发现正确的因果程序。SOPHIE系统可教工程师学会解决问题的技能，教他们用合理的方法去调整或评价一个个假设。而凯勒(Fred Kellen)倡导的个人化教学系统(personalized system of instruction, 简称PSI)已成为相当普遍的课程教学法。实践证明，在PSI指导下，学生经常学得很多，他们喜欢这种课程，乐于修习更多的PSI课程，并称赞其好处，确认PSI在教许多种课程中都是有效的。然而，所有这些新的学习系统，需要研究、发展，要检验效果不断改进。更重要的是结合理论研究进行缜密的设计。学习理论的发展，不仅推动了各科教学的提高，而且支持了教学设计作为一门新兴学科的发展。外语教学心理学无疑应立足于坚实的学习理论基础之上。

第三章 心理语言学的研究成果

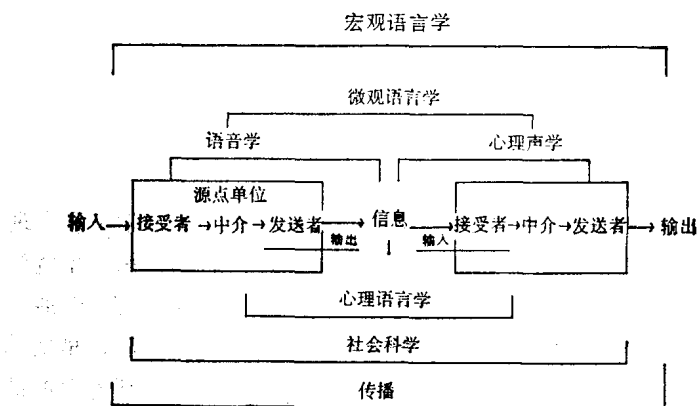
第一节 心理语言学的发展

一、心理语言学的诞生

心理语言学是语言学和心理学发展的结果。语言学家和心理学家都曾对人类的语言问题进行许多研究。1787年,德国生物学家蒂德曼(D. Tiedemain)就尝试记录过一个儿童的语言发展,后来有不少心理学家和语言学家进行类似的研究。然而,早期的研究,对心理学家说来,主要局限于观察儿童学话和智力发展的关系,即通过儿童学话去了解其智力的发展。即使是对语言学习进行研究,也只是依据一般的学习和行为理论;对语言学家说来,主要注意到语言的结构和功能,较少考虑语言的使用和使用语言的心理过程。近几十年来,许多语言学家逐渐认识到研究语言习得和语言使用的心理过程很为必要,同样的,不少心理学家也认识到,要进一步研究言语行为就必须考察交际行为中的语言结构。而现代语言科学和心理学的迅速发展,有可能把这两门学科的研究结合起来,进而研究各种学习和使用语言的心理现象。美国社会科学院的语言学和心理学委员会曾召开学术讨论会探讨过这种结合的可能性。奥古德(C. Osgood)和赛比奥克(T. Sebock)于1954年把讨论会的文件和报告汇编成专集《心理语言学:理论与研究问题概述》(Psycholinguistic: A Survey of Theory and Reseach Problems)。这种调查研究集中了大量关于流行思潮和

研究问题的信息。奥斯古德和赛比奥克从香农的传播活动模式开始，发展了一个限定心理语言学在与其他有贡献学科的关系中作用的理论模式，见图 3.1。

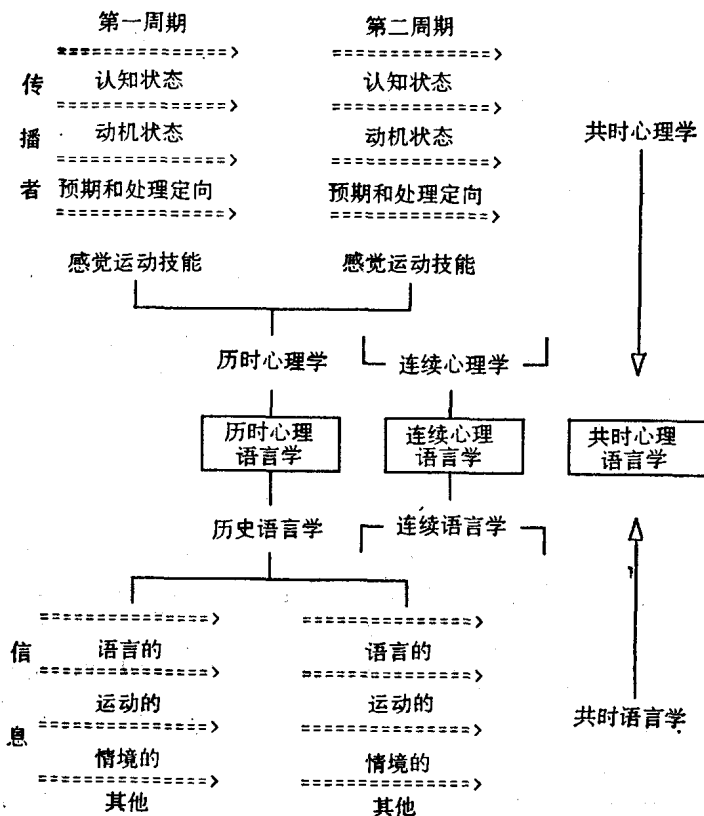
图 3.1 奥斯古德和赛比奥克关于社会科学
语言科学之间心理语言学地位的表示



按这一图解，语言研究的整个领域是宏观语言学。宏观语言学是与人类传播现象相关联的语言研究领域，用统计学方法研究大规模语言现象，包括与编码和解码有关的语言学、心理声学等微观语言学。人类传播包含各种社会科学。作为社会科学一部分的心理语言学，把信息状态和传播状态联系起来，直接论述编码和解码的过程。另一图解(见图 3.2)更清楚地表明了心理学与语言学的结合。

从下图中可见，上面一半是心理学部分，对作为传播者的人进行分析。下面一半是语言学部分，研究传播和信息。心理语言学是二者的汇合场地，把两方面内容结合起来了。奥斯古德和赛比奥克这本《心理语言学》的问世，标志着心理语言学这一边缘学科的诞生。

图 3.2 奥斯古德和赛比奥克关于心理语言学
内容组织的示意图



二、心理语言学的重大进展

(一) 转换生成语法引起的震动

五十年代后期, 乔姆斯基(N. Chomsky) 的异军突起, 使心理语言学取得了重大进展。乔姆斯基发表的《句法结构(Syntactic Structures)》一书, 提出了转换生成语法 (Transformational-Generative Grammar) 理论, 在语言学界引起了震动。打破了结

构主义语言学和行为主义心理学的一统天下。他的语法的哲学基础是笛卡儿(Descartes)的唯理主义,其体系并不完整,研究方法也不乏主观片面之处,但所提出的语言能力(Linguistic competence)和语言运用(Linguistic performance)、表层结构(Surface structure)和深层结构(Deep structure)等重要概念,对心理语言学的研究起了一定的开拓作用。他认为心理语言学的任务,应该是研究语言能力和深层结构怎样通过转换规则变为表层结构。在这两方面开展研究就能深入了解习得和使用语言的心理过程。他把心理语言学视为认知心理学的一个分支。语言学界就乔姆斯基的理论曾进行热烈的争论,不少人提出新的模式,如“格语法”、“功能语法”等等。这些模式的一个共同特色是:研究重点从表层结构和言语行为转移到深层结构和认知结构。他们不但从心理学中吸收了语言学所需要的理论养分,而且还移植了一整套心理测验的方法。米勒(G. A. Miller)首先试用记忆和反应的心理学实验方法去验证转换生成语法;布朗(R. Brown)到托儿所去观察儿童是怎样形成自己的语法的;伦尼伯格(E. Lenneberg)则从生物学和神经生理学的角度去研究语言产生的物质基础。心理语言学家认识到,心理语言学要成为一门独立的学科,不能只局限于验证某一语言模式,而必须研究语言运用的模式:在听和说的过程中,语言知识是怎样被使用的。从而他们感到需要更扎实的心理学的理论基础。

乔姆斯基曾不断修改自己的理论。米勒学派中也有人提出了修正米勒心理语言学的观点。如斯洛宾(D. Slobin)在所著《心理语言学》中陈述的某些观点,不仅修正了米勒学派的一些缺点,而且实际上对乔姆斯基的语言能力观点提出异议。但斯洛宾仍然力求用心理实验来证明乔姆斯基的语言理论。他的《心理语言学》虽经修订重版,基本上仍保持乔姆斯基的心理学观点。

(二)各种学科的新汇合

乔姆斯基的语言理论对心理语言学研究产生了巨大影响,不少心理学家和语言学家曾按照他们对待转换生成语法的态度重新组合,各立门户。各种观点展开了热烈的争论。不仅心灵主义与机械主义之间的争论迄未止息,心灵主义内部也有不同意见的争论。为了论证自己的观点,心理语言学家更加扩大了研究的领域,探讨有关的理论。布鲁纳(J. Bruner)向心理语言学界介绍了皮亚杰(J. Piaget)和维戈茨基(Vygotsky Виготский)的理论,使心理语言学获得新的论据。皮亚杰是现代认知和心理学的奠基人,他认为儿童的心理发展、智力发展、语言发展是内因和外部相互作用的结果。许多心理语言学家开始接受皮亚杰的观点,并产生了研究苏联心理语言学的兴趣。

原苏联心理语言学在近几十年来得到迅速发展。维戈茨基提出的“内部言语”说,不仅大大丰富了认知心理学,而且创建了当时苏联心理语言学派。他的同事和学生鲁利亚(A. Luria)企图从神经语言学方面来证实“内部言语”说。苏联心理语言学广泛采用神经心理学的实验材料,对言语过程进行神经心理分析。鲁利亚所著《神经语言学的基本问题》、《语言和意识》等书,从语言学角度分析语言信息的编码和解码问题,反映了最新研究成果。

心理语言学在发展心理学和神经心理学不断创新的基础上已经面目一新。现在,心理语言学已在许多国家大力开展研究。欧洲心理语言学家把乔姆斯基和米勒的观点同欧洲传统的心理学联系起来,如英国心理语言学家格林(P. S. Green)所著《心理语言学:乔姆斯基与心理学》,从欧洲心理学立场阐述了实验心理学的成果。我国以及德国、法国、日本等许多国家也都先后编著或翻译出版了各有一定特点的《心理语言学》。心理语言学家普遍倾向于充分利用有关学科和学派的研究成果。心理语言学的研究领

域已逐渐伸入现代神经语言学和社会语言学的藩篱，不同学派某些对立的观点在新的学习系统中被容纳，显然，心理语言学方面已经出现了多种学科和各个学派的新汇合。

第二节 体现心理语言学研究成果的几个方面

千百年来，语言使学者们感到兴趣，不仅由于它是人们交际的复杂而有力的工具，而且由于它还是人们思维的工具。哲学家和语言学家传统地对语言的结构和功能寄以极大兴趣。但在语言的心理学中，人们关心的是三个过程：理解、表达和习得。通过许多年来的研究，心理语言学方面已经取得了不少可资借鉴的成果，明确了若干有利于实际应用和进一步研究的概念和问题。

一、语言(Language)和言语(Speech)

语言和言语并非同义词。早在本世纪之初，瑞士语言学家索绪尔(F. de Saussure, 1857—1913)就提出了应区分语言(Langue)和言语(Parole)。这已成为当代语言学特别是心理语言学中最重要的理论问题。可以认为，这种区分已为多数学者所接受。许多著作中即使没有提到区分语言和言语，实际上所研究的内容，如言语理解、产生等，仍以这种区分为基础。

语言是交际工具，言语是用语言工具进行交际的过程和成果。语言是社会现象，其创造者和所有者是使用这种语言的民族或人民，为了学习语言的历史，必须注意人民的历史，语言的存在不取决于个人；言语则是个人心理现象，其创造者和所有者是个人。为了研究言语的发展，必须考虑个人年龄等有关状况，言语行为是由个人完成的。当然，这里所说的社会现象与个人现象并不是对立的，必须辩证地理解两方面的关系。没有个人现象就没有社会现象，没有社会现象也就没有个人现象。社会现象只能在个人

现象中表现出来，而个人现象则为社会现象所制约。二者不可对立，也不可等同。必须区别语言和言语，不可混淆。

言语作为用语言进行交际的过程，即人的言语活动，可划分为听、说、读、写的过程。言语也可以是实现交际过程的结果，即一定的文字记录，如文章等言语产品，以及用录音设备记录下来的录音制品。人的言语活动只在人活着时才存在，而且完成后随即消逝，而言语活动的成果则在人死后依然可以存在，可以处理和复制。从而也可称为语言材料。心理语言学家感兴趣的首先是人的言语活动，亦即个人运用语言如何在心理上成为可能的问题。

区分语言和言语，主要为了便于研究言语活动，并不把言语和语言绝对地隔裂开来。语言和使用该语言的言语实际上是存在于相互制约、不可分割的统一之中，离开了语言也就不可能有言语。因此，在语言教学中必须恰当地处理好语言和言语的关系。

二、语言的结构 (Structure of Language)

语言作为系统是一个整体。但对语言结构的研究，却必须从语音、语法、词汇和语义等几个方面着手。这就有了语音学、语法学(包括词法和句法)、词汇学和语义学。语言的结构可从这几个方面分析语言的各个层次：

音素 语音的最小结构单位是音素，是说本族语者能分辨的最小语音单位。音素可分为元音和辅音两大类。英语有45个音素。语音方面的大量成功的研究，不仅为人类的语言学习创造了极好的条件，而且对言语交际有很大影响。音素的发音能部分决定特定词义和所表达的意思。“perfect”读为/'pə:fɪkt/是形容词，表示“完美的”；读为/pə:'fekt/则为动词，表示“使熟练”。发音的重音改变使同样的字母序列产生意义上的变化，代表两个不同的概念。显然，如何分析语音，能部分决定特定的词义解释。

音节 虽然音素是可分辨的最小语音单位，但在言语活动

中音节却是比音素更易察觉的语音单位。音节是由一个或多个音素构成，通常为c(辅音)v(元音)结构，也有vc、cvc、v及音节尾有各种辅音丛等多种结构。一个音节在发音时就是一次胸部搏动(Chest pulse)，包含一个响音峰(Peak of sonority)。研究证明：对音节的识别反应较音素为快。

词素 词素是语言最小的意义单位，可由一个或多个音节构成。如“best(最好)”和“greatest(最大)”这两个词可用以说明音节与词素之间的区别。“best”是一个音节，也是一个词素，因为它有意义。“greatest”有两个音节，一个音节本身有意义(great)，另一个音节“est”不是独立存在的自由词素，而是必须与其他词素结合才有意义的粘着词素。(在法语中est 却是一个词素。英语中还有“er”、“ist”等都是粘着词素)。一个或多个词素可构成词。

词 词是用以构成句子或话语的最小单位，必须至少由一个自由词素组成。词不但有词汇意义，代表特定的事物或行为等。本身具有具体完整意义的词称为实词；本身没有独立词汇意义，只能为某种结构提供语法意义的词称为虚词。根据语法特点词可分为若干词类，如名词、代词、动词、形容词、副词、介词、感叹词等等词类。其中名词、动词等为实词；介词、感叹词等为虚词。词是人们掌握语言必不可少的重要语言材料。任何一个词都可能有多重意义，但只在一定的句子里才具有特指的现实意义。早期有人把词视为语言的基本单位，以为只要熟记大量单词就掌握了语言。实际上以词为基本单位是不对的。背诵大量单词并不等于掌握语言。

短语或词组 词按一定的语法联系可组成有意义的短语。短语不包含主语和谓语，往往作为句中的一个成分。短语根据在句中的功能，可分为形容词短语、副词短语、名词短语、动词短语、介词短语、不定式短语、分词短语等等。在语言分析中，短语起着重要作用。结合短语来掌握词汇较孤立地熟记单词更有

效。

副句 复合句可分解为两个或更多的副句。副句有自己的主语和谓语。副句可以是主句和从句，也可以是并列副句。在复合句中各个副句之间，常用一定的连接词连接起来。

句子 句子包含主语与谓语(至少暗示二者)而表达完整的意思。从结构的角度看，句子乃是最大的语言单位。对句子可进行语言分析。也就是说，句子可分析成各种构成成分的一个语法形式。在转换生成语法中，句子也就是一种由短语结构规则和转换规则生成的结构。各种语言构成句子的方法可能不一样，不同的语言使用的语法形式千差万别，但归纳起来不外语序、虚词、重音、语调、内部屈折、重迭、异根法、附加法等八种语法手段。每种语言总是以其中几种手段为主，另一些为辅。句子已被公认为语言的基本单位。关于言语活动的大量研究，主要集中在句子方面。复合句是由两个或两个以上副句组成(每个副句都有主语和谓语)。

句子可大致分为两个层次：由声音、词、短语和从句——大小不同的表层构成成分——组成并作线性排列的表层结构，以及由按并列关系、从属关系或补充关系相互结合的命题组成的深层结构。表层结构说明句子是怎样发音的，深层结构则指出要传达的是什么意思。

话语或语段 话语即构成一个相当完整的单位的语段，通常限于指单个说话者传递信息的连续话语。话语可以是口头的，也可以是书面的。副句、短语和句子是按语法规则形成的语法单位，话语则属于较大的语言单位，如段落、会话等。话语语言学作为语言学的一个分支，研究口头和书面的话语。

三、语言的功能(Function of Language)

语言的基本功能是交际。在交际活动中有三个主要因素：

1. 说话者；
2. 听话者；
3. 信息系统。在交际过程中语言的

功能与说话者和听话者的心理活动，特别是说话者的意图和要传递的思想，以及听话者现有知识，是密切相关的。第一，说话者意图给予听话者一定影响，而且必须使他们了解这些意图。因此所用句子应反映这些意图；第二，说话者要传递一定的思想，而要做到，句子还必须反映听话者关于物体、状况、事件和事实的思维方法；第三、说话者必须对听话者此刻在想什么以及他们想把谈话引向哪些方面，有一些概念。所用句子必须反映这些概念。语言功能的这三个方面可冠以言语活动、命题内容和题材结构等名称，并已得到广泛的研究。

说话者说出句子是为了进行言语活动——提问、言事、允诺等等。用句子来表示的言语活动直接或间接在其结构中反映出来。在进行言语活动时，说话者传达命题内容——指出客体、状况或事件以及他们言语活动中提到的事实。他们使用的句子表达命题，而这些命题则意味着客体、状况或事件，以及特定方面的事实。最后，说话者与他们的听话者合作慎重地使用他们的句子。在每个句子中他们指出已知信息和新信息（他们判断听者知道或不知道的信息），主语和谓语（他们谈到的事物以及关于该事物他们说点什么），以及框架和插入物（他们的思想框架及其内容）。简言之，句子的不同方面实现着不同的功能。

有些学者认为语言有三项主要功能：叙事功能、表态功能和社会功能。语言的叙事功能传递事实信息。这是可陈述或否认，有时甚至是可检验的信息类型，例如：

It must be below ten degrees outside.

（外面气温很可能是在10度以下。）

语言的表态功能是提供关于说话者及其感情、偏爱、偏见和过去经验的信息。例如：

I'm not inviting the Sandersons again.（我不再邀请桑德森一家了）。

在说话时当然还可以适当的语调表示说话者不喜欢桑德森家，而

这也就是他不再邀请他们的理由。语言的社会功能为在人们之间建立和保持社会关系服务。例如：

Will that be all, Sir? (就这些吗, 先生?)

饭店服务员用这样的话标志服务员与顾客之间特定的社会关系。服务员把顾客放在较高的关系位置上。当然, 这些功能有时是重迭的, 特别是表态功能和社会功能。

英国语言学家哈利戴也认为语言有三种主要功能:

1. 构思功能, 即组织说话者或写话者对真实世界或想象世界的体验, 也就是说, 语言涉及真实的或想象的人、事、行动、事件、状况等。

2. 人际功能, 是指出、建立或保持人们之间的社会关系。这种功能包括称谓、言语功能和情态等。

3. 话语功能, 是创造内部紧密结合而适合特定使用情境的书面或口头的话语。

奥斯汀(J. L. Austin)则根据讲话的意图和方式, 把言语行为分为五类:

1. 对事态作判断, 亦即对事物真相或价值作判断的言语行为。例如, 估计、推断和评价等。

2. 行使权力, 施加影响或运用权利的言语行为, 如任命、表决、命令、劝告或警告等。

3. 说话者承担某些义务的表白, 如允诺、保证、宣布意图、表示信仰或信念的言语行为。

4. 表达诸如道歉、祝贺、慰问或挑战等的言语行为。

5. 表示对某事所持态度的言语行为, 如争论、答辩、让步、假设和推测等

关于语言功能的研究, 对功能语法、功能教学法和语用学的发展, 都有很大影响。

四、语言和思维 (Language and Thought)

早期符茨堡学派认为思想是某种不依赖形象也不依赖语言的精神行为。他们认为思想在表述之前已是现成的了。思想“体现”于词，如同人体穿衣一样，把现成的“思想”在现成的语言外壳中“体现”出来。

行为主义者沃森对符茨堡学派的学说提出挑战。他认为“言语”和“思维”都应归结为“言语的习惯”，言语是“外显的语言习惯”，思维是“内隐的语言习惯”。或者说，言语是“大声的思维”，而思维则是“无声的自语”。行为主义观点对符茨堡学派观点说来是一大进展，但思维与语言等同的观点，也乏人苟同。

沃夫(B. L. Whorf)则认为语言是一种相对独立的能力，是决定思维的结构。他根据对印第安语的观察和与英语比较，认定不同语言具有全然不同的语法结构，因而不同语言具有不同的决定思维的方式。例如，阿剌伯语有六千个词可表示骆驼；爱斯基摩语有许多词可表示雪。有些语言，如霍皮语，没有表示过去和未来的词。沃夫的假设是强调语言反映现实的结构，他是极端的语言决定思维论者。他的假设曾引起强烈反响和争论。但许多人的研究结果并不完全支持这种假设。罗希(E. Roche)就达尼语(Dani)，一种新几内亚文化，发现他们只有黑、白两个词表示颜色。如果沃夫的假设的是正确的，达尼人就不可能分辨各种颜色。经过调查可知，达尼人和我们一样能感知各种颜色。这说明语言并不完全决定思维。一种语言里没有相当其他语言中所有的词，不等于没有同样的思想。

原苏联心理学家维戈茨基(Vygotsky)在30年代发表的《思维与言语》，已对思维与言语之间非常复杂微妙的关系作了精辟的论述。他认为“思想不是在词中体现，而是在词中完成”。初始的“思想”，只是受动机驱使产生的对现实的极其复杂的概括反应。这些直接发生作用的，非中介性的，如感知觉、不随意注意、机

械记忆、形象思维、情绪冲动性意志等心理过程均属于低级心理机能。高级心理机能包括逻辑记忆、随意注意、概念思维等，是在低级心理机能基础上发展起来的。这种心理机能是中介性的，须借助语言和符号的中介而实现。维戈茨基反对“完全现成的思想”的假说，提出了关于“思想”向扩展性言语转化的原理。他认为初始的“思想”与最后的外部表述之间有一个必要的中间环节，这就是内部言语。内部言语不是自言自语，也不是只有语法形式的无声言语；不同于思想，又有别于外部言语。应列入内部言语的是一种述谓性内容，这是内部言语的功能特征。凝缩性、简化性和无语法形态性，则是另一特征——形态特征。内部言语由外部言语逐渐凝缩并向内部转化而产生，在此过程中已失去形态上扩展的语法特性。维戈茨基用“意思”这一术语表示言语表达思想的主观特性，把意义理解为词所承担的，不依主体需要而反映现实现象的客观联系系统。从而，内部言语是把内部的主观意思转化成外部扩展性言语意义系统的一种机制。维戈茨基的著作在60年代译成英语在美国发行后受到心理语言学界极大重视。经过许多语言学家和心理学家的努力，关于思维和语言的研究又有不少新的发展。

布鲁纳(T. S. Bruner)的观点，不象沃夫那样极端，而且受到维戈茨基和乔姆斯基等人极大影响。他强调语言是一种特有的认知系统，在思维过程中起重要作用。皮亚杰认为语言只是许多符号功能中特殊的一种，亦即语言只是一般认知活动的一个特殊方面。早期的符号功能，如表象等即早期的思维没有语言参加，可见思维发展早于语言。语言随着智慧运算阶段的发展而发展，语言发展是智慧发展的结果。这种观点对驳斥语言决定论的极端观点有积极意义，对心理语言学理论的发展也有深刻影响。但随着心理语言学研究的进展，对这种认知假设也提出了疑义，要求重新评价。一般认为皮亚杰的观点对语言和认知发展的关系随年龄变化的情况未充分估计，对守恒运算作业中言语因素的重要作

用考虑不足。皮亚杰本人对思维和语言关系的问题也产生了观点上的微妙变化，对他曾经坚持的思维和语言的单向关系观点已有所改变，认为语言和认知领域平行发展的观点是可取的。信息加工认知心理学则把人脑的工作原理和计算机的工作原则相比拟，把思维看作是人脑复杂的信息加工系统。人脑在思维过程中所提取的信息总是离不开语言的摹象表征和命题表征。从这个意义而言，信息加工认知心理学是以表征的方式承认语言在思维过程中的作用。

语言和思维是两个极为复杂的研究领域。前人提出的许多假设使研究更见深入。虽然迄今还不能认为哪种学说已经作出圆满的解答，但综合各方面的研究成果，我们都或多或少已能从中获得许多启示。有些问题显然已日益明确。语言和思维二者的关系是能动的、双向的，在功能上相互交织、相互影响，却又存在着各自相对独立性。思维与语言不能等同，而抽象思维必须以语词为工具。神经心理学和神经语言学对思维和语言的神经机制也都进行了大量研究，力求通过实验的方法描绘说话者和听话者大脑中发生的以及由此构成的话语产生和感知的现实过程。尽管在新兴领域中还有许多问题尚未解决，但他们运用神经心理学的方法能卓有成效地分析言语编码和译码的复杂过程，已经取得可喜的初步成果，为进一步研究打下了基础。

五、语言的运用

心理语言学着重研究人怎样使用语言，即语言的运用问题。语言的运用，按米勒(G. Miller)的意见，即“在人们使用句子时进行着的心理过程”。前面已经提到，使用语言进行交际的过程即言语。研究语言的运用主要是研究言语活动。言语活动包括听、说、读、写等过程。其中听和读是接受性的，说和写是产生性的。这也就是言语活动的两个主要方面：言语的理解和言语的产生。

(一)言语的理解

言语理解是一个将言语表层结构转换为深层结构，然后再转换成初始的言语思维最深层的语义表象的译码过程。完成这个译码过程，须从三方面着手来获得理解：

1. 听者应能感知和理解言语中的词。不能感知和理解词及其语音结构和意义，就失去了理解言语的物质基础。大量研究证明，言语不是作一连串音素被感知的。感知的代码实际是音节和词素。人们能从言语中抽取音节类型和词素意义。但也不是只要有了音位听觉和词义知识就能感知词和理解词义。语言中几乎每个词都是同音异义词或多义词。正确辨别词在话语中所表示的具体意义，是理解话语的首要条件。为此必须弄清楚该词所处的语境。词的理解是从许多可能的词义中选取所需意义的积极过程。

2. 听者应能理解整个句子的结构。亦即听者应能洞察由组成的整个句子所表达的意思。听者应先揭示句子的表层结构，然后经句子的深层结构理解句子的总的意义，或称句子总的语义。

理解(译码)句子的过程是由句子本身到表层句法结构，再到深层句法结构，最后理解句义的过程。即使是简单的句子也是多义的。在释义过程中，听者从生疏的言语中取出、切分并识别表层结构中的构成成分，就每个成分建立相应的命题。把每个命题加入到现已形成的对句子的解释中去，放在一起的这些命题则构成完成的解释。在这个过程中听者通常在工作着的记忆中逐词保持着这些成分，直到它们已越出句子的边界，然后消去它们，仅仅保留已完成的解释。怎样来做到这一点呢？设想听者可采取多种策略以推测某些成分是什么以及意欲传达什么。这些策略可划分为两种主要的类型：句法类型和语义类型。句法类型策略使用功能词、后缀、前缀、实词等语法范畴作为识别构成成分的线索，或从这些构成成分建立命题。词义类型策略利用指称真实客体、状态、事件等这个事实，并使符合进行着的话语来推测欲表达的

内容。听者依靠这些策略的灵活结合，从在语境中弄懂意思的命题开始，然后检查表达这些命题的表面成分。但不论是怎样的策略，其目的是要解决听话时潜在的模棱两可问题。通常这些模棱两可现象是在不知不觉中解决的，但每次解决都占用时间。若句中包含若干嵌入部分，理解就更复杂，因句子被隔开成两段，中间嵌入了另一个从句或插入短语。显然，必须经过很大努力才能理解这类结构所表达的多种关系，尤其要经过专门的中间转换，把语句切分为各个单句，才能分析诸组成部分之间的各种可能的关系，克服理解整句的困难。

3. 听者在理解单句后，还应转向理解整个话语。 整个话语的意思不等于单句意义的总和。为理解话语，必须弄清楚句与句之间的关系，选取具有关键意义或主导意义的句子，然后才能说出话语的总体意思。有时还要体会话语的动机，以求理解话语的暗示意义。对复杂话语(语篇)的理解，是个非常复杂的过程，需要进行十分复杂的分析和综合。话语的各个片断可能引起种种次要的联想，必须抑制这些次要的联想才能正确理解话语。理解话语的过程要有稳定的选择性。

近年来，学者们特别注意探索传递言语信息的语言结构模式，认真研制能对言语过程进行仔细分析的各种心理实验方法，包括神经心理学的分析方法，为分析言语编码和译码的实际过程作出了重要贡献。当然，心理语言学上关于言语理解，多数偏重口头言语方面。对书面言语的理解，通常在阅读的心理过程方面研究。口语和笔语的理解确有很大差别，但大体的过程还是接近的。对笔语说来，感知过程的结构显然取决于通过眼睛接受的刺激信息。知觉是对符号唤起的经验的自觉和了解。是通过感知使符号获得意义。阅读中的交际是通过编码、记录和解码的过程产生。阅读的理解作为解码的过程，并不仅仅是书写的词与口头的编码匹配或从图形编码转为口头编码，不是音位与字母的匹配。这只是记录而不是解码。只有当意义与书写符号联系以及作者欲与读者共

知的意义被读者接受时才产生解码。阅读也是一个感知过程，一个解释过程，一个理性的和思考的过程。

(二)言语的产生

言语产生是一个由起始动机和总的意向，经过内部言语阶段形成深层句法结构，再扩展成为以表层结构为基础的外部言语的编码过程。这个过程可从说话者计划说什么和言语计划的执行两方面分析。

1. 说什么的计划 说话者在计划说什么时，面临一系列相关的问题。这些问题是在话语、句子或句子成分层次上得到解决的。说话者必须赋予话语以结构。目的在于安排信息流的次序，从而使话语能达到每个预定的目的。在对话中，其目的可以是商谈交易、发掘信息、闲聊交谈；在独白中，其目的可以是描述景物、解释某物如何使用或讲故事。在这两种情况下，说话人都必须考虑层次、内容、次序以及各条信息之间的关系。这归结为一个完整的计划，规定如何开始，遵循什么路线以及在何处结束。对话中的参加者必须在进行谈话时协调他们的路线。

在话语中，每个句子都是就地计划的，大体上一次一句。说话者在这个层次上必须解决的问题是：哪个句子将把话语引向适合整个结构的方向？说话者在选择句子时，必须决定命题内容、非惯用语内容和主题结构。他们必须选择能反映自己要给人理解的思想的命题。他们还必须借助适合所计划话语的适当条件，然后决定表现该言语活动的一种方式。他们必须设计每个句子，使其主语和谓语、已知信息和新信息以及框架和插入物，适合他们的意图并与听者的知识吻合。

句中的词却不是全都瞬即计划好的。说话者显然是按句子的大体计划进行工作并一个成分一个成分粗略地选词。说话者选择 *a* 或 *the*，是以判断听者是否知道为基础的。他们对主导名词及其修饰语的选择是以所指事物从属的一批词，以及所指事物此刻是

否为听者所意识到为基础的。他们对亲密程度和礼貌分寸的选择则以对社会因素的判断为基础。

2. 言语计划的执行 言语的计划 and 执行是一个夹插并行的复杂过程。说话者力图做好两件事。他们力图立即为每个主要成分选词，但与此同时，又力图在流利的思想传递中单独构成每个成分。他们常常由于遇到各种困难而不能实现这两个目标。他们可能在充分计划之前开始说出一个成分而且被迫停止。一旦他们已经计划好，他们有两个选择：可以在成分中间留下一个明显的无声停顿再继续下去，或者是回到开始处再流利地说出整个成分。不同的说话者可作不同的选择。

说话者在说话时，必须由一个发音清晰的程序告知发音肌肉何时向何处运动。发音清晰的程序，显然是在按每次一个主要成分在几个步骤中形成的。第一步是建立成分的句法轮廓。这是由一连串附加有重音模式的词位组成的。第二步是选择名词、动词、形容词和副词，并将它们插入适当的位置。第三步是插入功能词到它们的位置，并用上带适当前缀和后缀的实词为结束。最后一步是填入语音切分本身，并加上定时和节奏。每一步都很易出错，而这些错误多因口误而产生。

总之，言语的传递永远蕴含在连贯言语的语流中。言语的产生要经过若干阶段，从初始意向开始，经过按述谓关系构造的内部言语，从语义表象到话语的深层句法结构，最后经过话语的表层句法结构而到话语。话语总是利用一定的语言代码单位系统，而这种系统本身具有一定的组合结构，又有复杂的聚合结构。言语编码，与语言代码单位的掌握和运用密切相关，包括一系列各不相同的心理生理因素（如动机、初始图象、过程的系列结构、依次传递的信息向同时性“类空间”可见图象的转化等）；每一种因素各由不同的、但协同工作的大脑皮层予以保证。

六、第一语言的习得

(一) 幼儿语言的初步

通常把人的母语称为第一语言，亦称本族语，指随父母和生活环境自然习得并用于交际的语言。幼儿是在现实环境中联系周围事物接触语言的。习得语言首先是要大量接触语言。父母有意识地经常对幼儿讲话，较不大对幼儿讲话，幼儿习得语言的效果明显较好；对幼儿讲话的人多，较很少有人与幼儿接触的情况下，幼儿习得语言也较快。但幼儿接触语言必须联系一定事物、情境。离开一定的情境，不与周围事物联系，虽无数次地接触语言，幼儿还是不可能习得。幼儿认识世界与习得语言基本上是同时的。或者说智力和语言是并行发展的。习得语言首先是要通过联系语境接触语言，也就是获得对话语的理解。理解言语先于言语的产生。当幼儿开始讲出某些词语时，实际上已经能够听懂不少词语了。幼儿在独词句阶段，已能表达自己的要求和愿望。在双词句阶段，他们常在简单话语中结合已知信息和新信息，并用重音指出什么是新信息。成人为了让幼儿尽可能多地理解言语，总是迁就他们现有的语言水平，往往随伴产生一种幼儿易于接受的小儿化语言。

(二) 幼儿语言的发展

幼儿一旦越过了双语词阶段，就开始对他们的第一语言的结构和功能有所注意。在语言结构方面，幼儿已能说出语法基本正确的简单句子，能表达否定或提出问题。在使用语言进行交际时，对决定什么是已知信息和什么是新信息的问题上，逐渐变得更敏感。在语言的产生方面，幼儿在一岁左右就能发出第一批可认知的词。最初，他们对不同切分的掌握是很不确定的，有时可能会用几种不同的方法来发音。当他们掌握更多切分并开始建立复杂

的音节和词时，他们发出的词开始更象成人的发音，因而更易于识别。在习得的最初阶段，幼儿通常省略最后辅音，省略非重读音节，有时重复简单的音节，或将词发成简化的形式。在他们掌握更多的切分和切分系列以后，这类简化也就消失了。

总的说来，幼儿习得语言大体可划分为三个阶段：

1. 单独词句阶段，亦称命名阶段。

通常用一个词指称一个物体。但幼儿并不仅仅使用单词指称物体，他们还往往用单个词表达复杂的思想。妈妈不在家时，孩子叫“妈妈！”表示“我要妈妈！”手指某种物体，如裙子，说“妈妈。”表示“这是妈妈的裙子。”研究证明，幼儿用一个词表示成人需用整个句子来表达的意思。研究者曾指出，幼儿还能用几个单词句来描写复杂些的情境，如“肉，妈妈，碗”表示要求妈妈把肉拈到他碗里。当然，幼儿用单词句表达意思，要求成人了解其意图。这是不完备的思想交流，但这是言语发展最初的过程。

2. 二三词句阶段，亦即电文阶段。

幼儿到两岁左右已开始能产生二三词句的表述。如果说单词句阶段指裙子讲“妈妈”意味着“妈妈的裙子”，到二三词句阶段，幼儿会说“妈妈的裙子”，意思是这是妈妈的裙子。讲这话的目的可能是回答问题，也可能是警告别人不要动。表示是“所有”，一个语义关系。二三词句表达最突出的特点是已能表示多种目的和较复杂的语义关系。斯坦伯格(Steinberg)曾对幼儿二三词句表述进行语义分析，如下表：

Child Utterance	Possible equivalent	Possible purpose	Semantic relation
幼儿表达	相当成人表达	可能的目的	意义关系(表示或暗示)
Want cookie	I want a cookie.	Request	(Experiencer)-State-Object
要小饼	我要一个饼。	要求	(感受者)-状态-客体
More milk	I want samemore milk.	Request	(Experiencer)-State-Objects;
多奶	我要多些牛奶。	要求	Quantification
			感受者-状态-客体; 量

Joe see	I (Joe) see you.	Informing	Experiencer-State-(Object)
爵看见	我(爵)看见你。	通知	感受者—状态—(客体)
My cup	This is my cup.	Warning	Possession
我的杯	这是我的杯。	警告	所有
(余略)			

由上表可见，幼儿使用语言要求、警告、命名、拒绝、提问、问答、通知等等都是可能的目的。为了达到这些目的，其表述包含各种语义关系和概念，如施事、动作、感受者、接受者、状态、客体、所有、地点、归属、相等、否定、数量等。

幼儿表述的第二个特点是功能词如冠词、介词、连词等的作用较小。主要使用的是名词、动词、形容词。这些实词是信息性最强的词类，通常总是先学，这是无足为怪的。这时表述的显然有电文讯息的特点。故又称为电文阶段。对幼儿语言的研究，过去强调语法分析。把“妈妈裙子”分析为等于名词加名词，在这里实际上没有多大意义，后来倾向于注意到表述语意方面。

3. 词素和转换阶段

当幼儿开始产生较长的表述时，功能词、名词和动词的变化以及复杂的句法结构也就开始出现了。这里要分析的是，这些功能词和变化的词素是如何习得的。这些词素通常按一定次序习得，决定这个次序的，有两个普遍性的变量，那就是语言指示程度和音变可觉察程度。指示程度涉及语言指称客体、事件或情境的明显程度。例如，区分一只或更多的狗(构成复数)，比识别一个既非说话者又非听者的人(标志为单数的第三者)就较容易。变音可觉察程度涉及一种语言的变化被感知的难易程度。例如，增加或改变元音较增加或改变辅音容易觉察。增加元音就往往增加音节，也影响重音。如play变成playing比较容易觉察，jump变成jumped就相对地不易觉察。元音变化如come变为came也比辅音改变容易觉察。通常两个变量程度均高者接受较快，反之程度低者接受较慢。一个变量程度高，另一变量程度低者则居中。值得注意的

是，频率变量对学习次序并不能说明什么。冠词和作为助动词和系动词的be的缩略形式或非缩略形式在成人言语中较现在进行式或前置词in和on是更为频繁的，但这些高频率内容较低频率内容学得更慢。无疑地，频率是学习中的一个因素，和其他许多因素一样。但这个变量只有在其他更有力的变量已发挥作用时才起作用。

随着较长表述的产生，简单的结构被处理而产生较复杂的结构。代词化、问题和否定等正是许多复杂规则即变换规则中的几种，这也就是儿童在前5年习得的几种。掌握各种转换规则都要经历一定的阶段和过程。尽管在习得语言过程中个别差异是很大的，但都必须通过性质相同的一系列发展阶段。

儿童在5岁时已能产生其母语的多数基本结构。但被动态及其他复杂转换规则还须习得。虽然研究工作还须揭示何时能完全习得这些结构，粗略估计10岁时可能差不多。当然，这主要指儿童习得母语的基本运用。至于语言知识和言语能力的进一步提高，那却是没有止境的。任何人都必须继续不断地学习语言。

七、第二语言的学习

第二语言是掌握本族语后通过学习而掌握的另一种语言。通常在各民族聚居的国家或地区，或在使用两种语言的国家，第二语言仍然是国内的一种语言，也总是存在着使用该语言的人们和环境。如果所学的第二语言是外国人的语言，可称为外语，但对学习者而言，却仍然是第二语言。因而第二语言是非本族语，也可以是外语。对掌握多种语言的人来说，还可以有第二外语和第三外语等等。这就是说，对第二语言的研究也包含了对外语的研究。

第一语言是在使用该语言的生活环境中结合智力的发展自然习得的。对第二语言的掌握则须在人为的环境里进行有计划的学习。第二语言学习的效果，很大程度上取决于第二语言和第一语言在语言体系上的差别。语言体系接近，差别不大的语言无疑较易

学习,反之,差别极大的语言,学习中困难较多,要求学习上下更大功夫,对学习方法的要求会更高。第二语言的学习与第一语言的习得存在着明显的区别。这种区别首先是自然习得和有计划学习之间的区别,可归纳为以下几点:

1. 有计划的学习对学习者的心理和社会的要求。 无论是学校外语教学还是自学第二语言,一旦参加学习,心理上就必须承受学习上的负担,要付出时间和精力,按一定程序进行学习,完成规定的作业,参加有关的练习活动。学校学习,应遵守课堂教学的各种规定,准时出席听课。即使是自学也总会有人帮助或得到有关方面支持。实际上也是承担了一种社会责任。所有这些对第一语言习得说来则是不必要的。

2. 经过挑选的语言材料。 第二语言学习总是围绕一定的教材进行的。这些教材是根据一定的目标,考虑学习者的具体情况,按照一定的教学法指导思想,经过周密选择语言材料编定的。第一语言在生活中习得,一般不需要这样的教材。

3. 学习语法规则。 如果说第一语言主要是通过自然习得而实际掌握语法规则的运用,而不是先理解语法规则,那么第二语言则相反,通常只能是先学习理解语言规则,通过人为的模拟、练习,才能实际运用。

4. 非真实而且有限制的语言环境。 第二语言学习,由于缺少使用语言的环境,只能人为地模拟,创造一种非真实的语境帮助学习者进行言语实践练习。这种模拟往往受到各种条件的限制,不可能象习得第一语言一样,随时随地都在实际运用语言。

5. 教学辅助手段和各种作业。 为了帮助学习者学习第二语言,可大量采用各种有利学习的辅助手段,如录音机、录像机、计算机及各种书刊资料等。特别是应让学习者及时完成规定的作业。所有这些,对第一语言习得是不必要的。

上述有关第二语言学习与第一语言习得之间的区别是指一般情况而言。实际生活中具体情况非常复杂。有些国家具有两种语

言，如加拿大有法语，也有英语。学习第二语言的条件较好。有些侨民子女，在国外先学外语为第一语言，回到祖国学习本族语反为第二语言。虽然是本族语，这时却仍须通过学习方能掌握。当然，生活在所学语言的环境里，学习条件无疑是比较好的。又第一语言和第二语言的语言体系上的差别不仅影响学习效果，也在很大程度上影响学和教的方法以及有关学习的其他因素。例如，法国人学习英语就不会遇到象日本人对英语冠词所感到的那种困难，因为日语中没有冠词。这里实际上存在着一个第一语言对第二语言的迁移和干扰问题。第二语言学习如何有效地利用正迁移并避免可能产生的干扰，应了解第一语言和第二语言之间的差别，更应恰当地考虑所使用的教和学的方法。通过不同的方法学习第二语言，其学习结果是大不一样的。各种教学方法本身又还有许多不同的做法，人们在不断探求更有效掌握第二语言的方法。

斯坦伯格对各种教学法的评价是这样的：

1. 语法翻译法：

优点：可大班上课，本身口语不流利的教师也可担任教学工作，适合各种程度的学生学习，学生在没有教师帮助情况下也能独立借助教科书掌握语言的某些重要方面。

缺点：要求熟谙语言知识的教师参加工作，大多数题材与个人无关，比较疏远；对年幼儿童和某些侨民等文化较低者不适合；缺少人际间语言交际，接触自然言语受到限制。

目前状况：仍然方兴未艾。大量使用而且相当成功。

2. 自然法：

优点：在语境中提供流利自然的言语能力，适合各种语言水平的学生，大量接触自然言语。

缺点：只能小班学习，课堂内很难提供各种有趣的活动，要求具有口语流利的教师。

目前状况：几乎已绝迹。常用于幼儿。

3. 直接法：

优点：在语境中为言语提供有用的语言知识；适合各种语言程度的学习者；能接触一定的自然言语。

缺点：只能小班教学；课堂里难于提供各种有趣的情景活动；要求教师具有流利的言语能力。

目前状况：除法国和南美部分地区外，这种方法已基本上不再使用。

4. 听说法：

优点：可用于人类适中的班级；提供大量听说实践；适合各种程度学生。

缺点：要求教师具有流利的言语能力；过多的重复令人生厌，而且禁止关注规则假设；较少接触自发言语。

目前状况：虽因结构语言学和行为主义基础的动摇而衰落，仍广泛得到使用。

5. 认知代码法：

优点：可大班上课；容忍错误；多种技能结合可加强学习，适合各种程度学习者。

缺点：没有规定的方法。

目前状况：趋于折衷主义。

6. 沉默法：

优点：刺激规则假设；在情景语境中学习语言。

缺点：仅限于小班学习；要求经特别训练语言流利的教师；学习者处于极为紧张的情景中；没有范型难于掌握正确发音；缺少语言范型在介绍材料之外其他方面的进展受到限制。

目前状况：有人推崇。对教师和学习者不能保持一般的吸引力。

7. 现场语言学习法：

优点：语言用于个人交流的语境。

缺点：仅限小班；会话常是强迫的或夸张的；需有语言流利经过训练的教师。

目前状况：理论和实践的扩大已使之失去独特性。可结合到其他方法中去。

8. 暗示法：

优点：爱好海顿及其他某些经典作曲家作品的人感到轻松。

缺点：仅限小班；使不喜爱海顿及其他经典作曲家的人感到厌烦；代价昂贵；不提供中高级使用。

目前状况：有人推崇。奇异的学习要求难获支持。可能很快消失，除索菲亚和多伦多之外。

9. 理解为语法：

优点：可通过观察学习词汇和规则，而没有产生言语时的紧张。

缺点：教师必须提供有趣而且在一段较长时期内有所变化的语言输入；不提供中高级使用。

目前状况：有争论。可能发展为一种直接法变体，其基本思想是很有根据，值得发扬。

10. 表演法：

优点：在表演过程中刺激讨论，从而在语境中使用自然的语言。

缺点：仅限小班；对沉默寡言学生有一定困难。

目前状况：有争论。作为补充方法特别有用。

上述心理语言学的部分研究成果，尽管许多方面还极不成熟，很多问题需待进一步研究。但或多或少都对外语教学心理学研究提供了有益的参考。

第四章 掌握外语的心理分析

人们学习外语的目的虽有极大不同，但总的说来，主要目的还是要掌握外语，以便将外语作为交际工具使用。由于学习者学习目标和主客观学习条件的差别，掌握外语所要求达到的水平和实际能达到的水平都存在着极大悬殊。有些人学了一辈子外语，却最终没有达到最低限度使用外语的水平，似乎永远没能入门。很遗憾，他们到头来没有能够掌握外语。但也的确有许多人，通过几年有效的学习训练，甚至是自学，确已达到相当熟练地使用外语的程度。尽管掌握外语的程度仍会因人而异，却不能不承认，他们已在不同程度上掌握了所学外语。

近年来，国内外外语教学界相当普遍地借助各种测试手段，结合所制订的各种标准，对外语学习所达到的水平，划分出一定的等级或层次。各级学校则在教学大纲中明确规定一定期限应达到的水平。例如，高等学校英语专业基础阶段英语教学大纲，将基础阶段分为四级，对二、四级提出了学生应达到的具体要求。这些要求是从语音、语法、词汇、功能意念、交际能力和听、说、读、写等项目分别提出的。每个项目都罗列了应掌握的全部内容。总的说来，要求学生通过基础阶段的学习和训练，应牢固掌握英语基本语音、基本语法和基本词汇，并在此基础上能正确熟练地用英语进行听、说、读、写，达到进行交际的目的。高等学校文理科本科用大学英语教学大纲则将基础阶段的教学分为六级，称为大学英语一级至六级。以达到四级为基本要求，达到六级为较高要求。分别按语音、词汇、语法、阅读能力、听的能力、写的能力、说的能力等七个项目提出应达到的目标，并就词汇和

读、听、写、说等方面提出具体要求。以期达到培养学生具有较强的阅读能力、一定的听的能力、初步的写和说的能力，使学生能以英语为工具，获取专业所需要的信息，并为进一步提高英语水平打下较好基础。其他如中学外语教学、业余外语教学及各种短期外语训练等各种不同性质、不同形式的外语教学，终极目的可能大不相同，但都要求在一定程度上掌握外语。

这里提到的高校英语教学大纲，乃是集中了众多专家的智慧和经验，在大量参考国内外有关资料，广泛吸收群众意见基础上制订的。虽然远不能说已经十全十美，无可指摘，但毕竟在一定程度上代表了当前的认识水平。从大纲提出的要求可见，掌握外语不是掌握关于外语的知识，而是要在掌握必要的语言知识同时，熟练掌握运用外语进行交际的各种技能。这就是说，我们掌握一门外语，就是要掌握有关的知识和技能。

第一节 对外语知识和技能的分析

一、语言知识和言语技能的关系

根据许多语言学家和心理语言学家的意见，把语言和言语区别开来。语言是交际工具，是社会化的一种规范的信息系统，而言语则是使用语言工具进行交际的过程，是个人心理现象。语言和言语之间最本质的区别之一就在于二者掌握的途径不同。语言可以通过直觉地掌握这种语言的言语来实际掌握，这就象儿童掌握本族语一样，在掌握言语的基础上掌握相应的语言规范。同样的，语言还可以在学校条件下通过理论学习来掌握。一般外语学习都是这样进行的。通过这样的学习，学生能够获得有关语言体系的知识，但并不能作为交际工具使用。至于言语，则它只能通过相应的实践来逐渐掌握。读、听、说、写等每一种言语技能，

都是在大量接触现实的言语的条件下反复实践练习逐步形成和完善起来。每种言语技能还包含若干次技能或微技能以及各种熟练。一个人如果对某种语言的发音都不会，又怎么能流利地讲这种语言呢？对从未听到过的外语，即使熟读其语法，也是全然不可能听懂的。一言以蔽之，掌握语言知识与掌握言语技能是必须加以区别的两回事。

知识是以经验或理论的形式存在于人脑中的对客观现实认识的结果，反映客观事物的属性与关系。事物的种种联系、关系，特别是事物的本质和规律，是不能单纯通过感知觉直接认识到的，必须通过一种思维活动——理解——才能认识。人类知识是人们经过反复实践对事物的本质和规律达到理解的产物。知识的学习都要通过理解。按认知学派的结构同化说，新知识的获得主要依赖认知结构中原有的相应观念，通过新旧知识的相互作用，把新知识同化于已有的认知结构，或改组扩大原有的认知结构容纳新知识，这便是理解。可见对知识的掌握首先是要达到理解的程度。当然学生在学习的不同阶段，理解还可以有不同的水平，一般是从低水平的肤浅理解（认识事物的部分联系）进入高水平的深刻的理解。不应认为只有揭露事物的本质与规律才算理解，而应根据学生的具体情况，提出对学习内容的理解应该达到和可能达到的要求，并不断促进其理解水平提高。简单的事物稍加指点即可达到理解，复杂的事物则往往要在丰富而正确的感性材料基础上更好地进行分析、综合、比较、抽象、概括，才能理解其本质与规律。而且任何水平的理解都是以原有经验、知识为基础的。掌握基本概念、基本原理就能更好地掌握新知识，使理解水平更好地提高。但必须指出，知识一旦被理解，即使经一次讲解达到的理解，也是对知识的掌握。一再重复讲解是完全没有必要的。这种简单的重复讲解，不仅无助于使学生加深理解，反而会产生厌烦情绪，降低学习效果。当然，已经获得的知识需要在记忆中长久的保持。如果“一学就忘”也就无法掌握知识。一般说来，对内容

理解的学习是有意义的学习，有意义的学习较不理解实质内容的机械学习，能更好地保持所学到的知识。尽管如此，适当的复习还是必要的。对知识的复习只是适当的重温，不是要进行某种机械性练习。总的说来，知识的特点是可以理解和记忆。至于知识的应用则不仅与其性质有关，而且涉及心智技能的发展。

技能是顺利完成某种任务的活动方式，包括心智活动方式。有种观点认为，知识在实践中运用就成为技能。这种解释把技能说成是由知识变来的，显然并不符合实际。知识本身不可能转化为技能，因为技能乃是完成一定行动的方式，只能以相应的行动为基础。我们获得了有关游泳的知识，对学习游泳可能有些帮助，但游泳的技能不是从知识变来的。实际上许多人是在完全没有游泳知识的情况下学会游泳的。有些射击运动员命中率很高，有些篮球运动员投篮很准确，这全然不是什么知识转化，而主要是模仿和练习的结果。因而技能的特点是可以模仿和练习。又如驾驶汽车，必须懂得交通规则并了解汽车上各个部件和开关的作用，知识非常重要，但仅仅知道这些还是不能驾驶汽车。重要的还是在于经久的练习。当然，技能还可以分为运动技能和心智技能。前者表现为肌肉运动和明显的实际操作；后者指借助内部言语在头脑中进行的认知活动。运动技能与心智技能既有联系又有区别。感知、表象、思维和肌肉运动是组成技能的必要环节。外部运动是心智技能的体现，心智技能是外部动作的调节者。在完成比较复杂的活动过程中，心智技能和运动技能都是必要的。掌握知识需要理解，而理解本身就是一种心智技能。这是说理解作为一种活动方式是心智技能，而被理解的内容则仍然是知识。知识的应用则更少不了技能。知识与技能有密切联系，但不能等同。对培养技能说来，知识只能起促进作用，不能以掌握知识代替技能。

语言知识和言语技能的关系是尤其复杂的。就儿童习得本族语而言，他们可以不懂发音的规则而通过模仿学会语音，不学语法知识却能基本正确地讲话。这并不是说他们只有言语技能，没

有语言知识，而是他们在良好的语言环境中通过掌握言语而实际掌握了语言知识。而言语技能则只有通过读、听、说、写的实际训练，才能获得。

一般说来，技能经多次重复达到自动化程度可成为熟练。但学习外语不能归结为培养外语熟练。因为人们在使用语言时总是重新组织自己的言语，创造性地运用言语熟练和语言知识。当他们通过听或读来感知和理解言语时，他们经常接触到新的材料，亦即接触到新的思想内容和新的语言形式。既然这些材料过去从未感知过，那么读这种材料本身并不是熟练，而是在读的技术方面包含某些次技能的熟练。同样的，口语本身，就表达说话者自己的思想，永远不可能是熟练，而是一种初次实现的动作，是一种技能。但口语技能中如无词的发音熟练、词的变化和相互组合的熟练等次技能熟练，也就不可能流利地讲话。这就是说，掌握外语在于培养熟练的外语技能。熟练的外语技能包含多种熟练和有关的知识。由此可知，外语教学过程中单纯强调掌握语言知识和单纯强调重复操练以培养熟练，同样是不适当的。掌握外语应着重培养包含相应知识和熟练的外语言语技能。

二、各种言语技能之间的关系

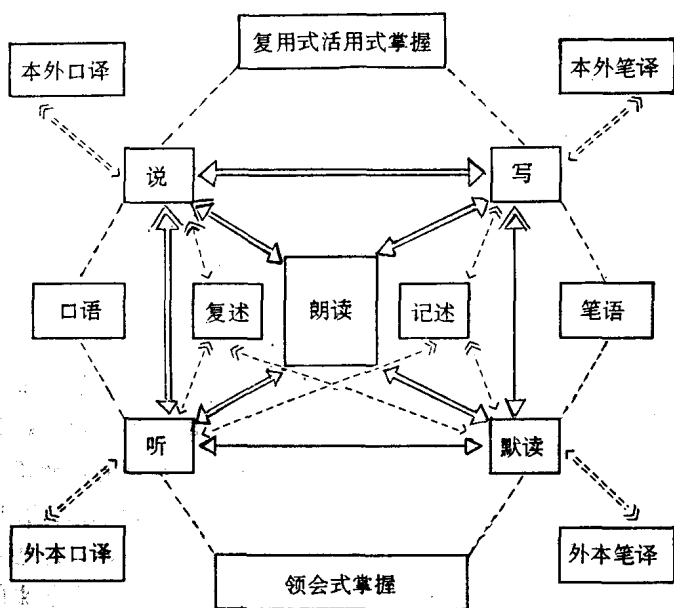
主要的言语技能，不外读、听、说、写、译等几种。每种言语技能有着不同的生理心理特点，但各种言语技能之间却存在密切的内部联系。读和听同属于领会理解性言语技能，前者主要借助视觉器官，而后者主要借助听觉器官，经过不同的通道来接受言语信息。说和写则同属于表达运用性言语技能，前者构成口语，而后者构成笔语。在口语中，听和说是相依存的。在笔语中，读和写是相对应的。这两组相互对应依存的技能中，缺少任一方面都不可能实现言语交际功能。在进行每种言语活动时，除直接相关的感官处于最积极状态外，其余器官也都参加工作，皮层中各个有关区域都会存在不同程度的兴奋。例如在“说”的时候，动觉分

析器是最主要的活动器官，但不可避免的，听觉分析器和视觉分析器也都参加工作。正是由于每种言语活动中都包含多种器官的作用，从而使各种技能中很自然地会存在着一些共同的东西，包括知识或次技能。每种技能的形成都与其他技能密切联系，彼此相辅相成。

由于人们掌握了两种语言，这就给言语活动带来了新的因素。思想在两种语言之间的转换，这就构成对人类实践活动有重要意义的言语活动——翻译。两种语言之间思想的转换可以实现在用本族语和用外语进行的读、听、说、写四种言语活动中。听到的本族语话语所表达的思想，通过外语理解并用发声的外语话语来表达，这就是本外口译；反之，听到的外语话语所表达的思想，通过本族语理解并用发声的本族语话语来表达，这就是外本口译；看到的外语词句所表的思想，通过本族语理解并用看到的本族语词句来表达，这就是外本笔译；反之，看到的本族语词句所表的思想，通过外语理解并用外语词句来表达，这就是本外笔译。思想在两种语言之间的转换，是以两种语言体系在脑皮层上建立起来的牢固的动型或认知结构为基础的。同时又是以两种语言的读、听、说、写为活动形式。应该强调的是，翻译并不是可以不经努力自然完成的。有许多通晓两种语言的人并不能有效地进行翻译。为了培养翻译技能必须进行相应的训练。这里，我们简单地分析了“翻译”这种言语活动的特点，也说明了“翻译”与读、听、说、写之间的关系，从而更突出了读、听、说、写技能在诸种言语活动中的重要地位。为了更清楚地说明问题，我们将读、听、说、写、译诸种言语技能之间的关系构成简单的示意图如下：

图中听、说属于口语方面，默读和写属于笔语方面；听和默读属领会式掌握语言，说和写属复用式或活用式掌握语言。朗读既与笔语有关（读的是书面材料），也与口语活动有关（把看到的言语变成发声的言语）；既与领会式掌握有关（感知理解笔语），也与复用式掌握有关（发声的言语可为人感知和理解，从而通过朗

图4.1 各种言语技能的内在联系示意图



读可传达别人的思想而且可以成为背诵)。如图所示，读、听、说、写之间主要联系以双线表之，次要联系用单线表之；一种技能对另一种技能的主要影响以双箭头表之，其反过来的促进作用以单箭头表之。读、听、说、写各与一种翻译形式密切联系，听可为外本口译打下基础，默读可为培养外本笔译打下基础，能说才能进行本外口译，能写才能进行本外笔译。无疑地，进行这些翻译活动在一定程度上又能帮助读、听、说、写能力的提高。图中增加了复述和记述这两种言语活动，前者是默读或听与说的能力的结合，同时也是利用默读和听培养说的技能的过渡，后者是听或默读与写的能力的结合，同时又是利用听和默读来培养写的技能的桥梁。根据以上分析可见，没有一种言语技能是孤立存在的。各种技能之间有着不同程度的依存关系，或相互影响，或相互补充，对一种技能的掌握有利于另一种技能的发展。

第二节 掌握外语言语技能的三个层级

前面曾提到,学习外语所达到的水平可划分为不同的等级和层次。按教学大纲规定的必须掌握某些知识、技能的具体要求,固然可划分出与学习期限相适应的多级水平,但这样划分出的各级之间,仅仅是掌握语言的材料的数量和各种技能熟练程度上的差异,并不体现本质上的区别。为了帮助学习者更好地确定学习目标,有效地掌握外语。我们认为,应从掌握外语的心理特点和客观规律方面寻找有本质区别的等级分界线。在各种言语技能内在联系示意图中,我们曾注有领会式掌握、复用式掌握和活用式掌握这样三个层级。有人称为三种掌握外语言语技能的基本形式。看来,这还不能认为是形式上的区别,复用式掌握和活用式掌握在形式上往往是不易分辨的。因而确切地说,这是掌握言语技能的不同层级。

一、领会式掌握外语言语技能

领会式掌握,表现在对言语的感知和理解。当人能听懂(听觉领会)或读懂(视觉领会)言语时,这表明他已达到领会式掌握言语技能的程度。学习者通常并不满足于领会式掌握。但许多学习者在达到领会式掌握的水平后,却长期停留在这个层级。他们只能阅读理解,既不能说,也写不出什么。有些人已能听懂些外语,但自己还不能讲话。显然,这是最先达到也是多数学习者一般能达到的境界——领会式掌握的层级。

无论是读懂还是听懂,都是感知和理解言语的过程。这个过程总是从感知外部言语信息(声音或文字符号)开始,然后进行内部词汇的检索,在词汇信息基础上建立句子的结构,把词汇信息和句法信息综合起来进行解码形成语义表征以理解其意义。理解

的过程也就是解码的过程。说到底是个接受的过程。一切外在的信息，一切知识、技能，都是首先通过视觉或听觉来吸收和学习。听懂或读懂是能说和能写的基础，亦即表达运用性言语技能以领会理解性言语技能为基础，或者说“理解性言语技能的形成先于表达性言语技能”。听懂和读懂表明已具有听的技能和读的技能。运用听或读的技能不仅包含感知的过程，同时还包含记忆的过程。输入的言语材料必须与原有的认知结构相互作用，才能使视觉和听觉刺激中编码的意义变成接受者脑中的意义。按神经生理学的分析，在最初感知某种材料之后，人脑中已留下某些痕迹并形成了神经联系。当重复感知时，在相应的中枢中会产生一定的神经兴奋，这便是认知，是一种认识感的产生。由于这种认知是因重复感知而产生，在不予感知时还不能主动地再现材料，因而可认为是被动地再现材料。这也就是说，领会式掌握以认知为特征。在这个层级上还不能自如地再现材料，不可能随心所欲地进行以再现材料为特征的表达性言语活动，因为还不具备说、写技能。

这里所说的“理解性言语技能的形成先于表达性言语技能”，只是一种相对的说法，而且主要是就学习的结果而言。在学习外语、培养言语技能过程中，听和说作为口语，读和写作为笔语，两方面都各有其特点，两方面的两种言语活动或技能都是相依相存、紧密联系的。许多练习也都是两种活动结合在一起的。例如口语中的会话练习，不可能只听不讲。所以听的技能提高对说的技能的提高是不可少的重要支持，反过来，说的技能提高对听的技能也有影响。能说出来的东西，听起来也就很方便。阅读技能的提高有利于写的技能的发展，同样的，写的技能的提高也能促进阅读能力的提高。但尽管如此，听和读的能力总是发展较快。无论是本族语习得还是外语学习过程中也总是先会听后会说，先会读后会写，也就是说，先学会理解言语，后学会言语表达。

但就本族语学习和外语学习比较而言，掌握言语的状况却是大不相同的。说本族语是在幼小时期就已习得的能力，倒是阅读

能力必须通过长时期学习才逐渐获得。也就是说，阅读技能是在说的技能之后掌握的，说的技能对阅读技能的培养有重要的支持作用。要求用外语说话，表达思想，却完全是另一回事。一个初学者所有的只是听说读写本族语的能力，外语知识、技能可能是一无所有。要掌握外语就必须经过艰苦的学习。当然，不同的学习环境对学习会产生不同的影响。在所学语言的环境里，例如在国外学习，有较多听说外语的机会，说的能力可能发展很快，甚至有可能较阅读技能的形成更快。但在本族语环境中学习外语，尽管可以大量使用各种现代化媒体帮助学习，一般说来，阅读技能总是先于说的技能而得到发展。有的人也许能阅读、翻译大量外语资料，却永远不打算开口讲话。这可能与学习过程中因条件限制对某些言语活动有所偏废不无关系。学习者学习外语的主客观条件不同，掌握外语的进程会有快慢，成绩会有高低，但总会有一个领会式掌握外语言语技能的过程。

二、复用式掌握外语言语技能

在心理学上复用指的是在记忆中再现某种材料，也就是在没有言语信息输入的情况下主动地再现材料。在生理上，复用要求痕迹和神经联系的活跃，但这种活跃是由于神经兴奋从邻近的皮层区域而不是从感受器传来开始的。因此可以说，领会式认知起源于末梢，复用则起源于中枢。复用的特点就是再现过去感知并掌握过的某些语言材料。在复用时也会产生认识感。因而复用并不排斥领会，实际上是包含领会。

恢复过去感知和掌握的言语，例如利用背熟的语言材料讲话，这便是复用式掌握语言。在复用的言语中，说话人通常不加入任何自己的创造性的东西，只是象演员一样背诵已准备好的台词。显然，复用式掌握语言要求记忆保持高度紧张程度。思维即使在起作用，也是象别人思考的那样来思考。有时甚至完全不加思索，成为机械的背诵。当然，机械背诵是不可取的，一般会注

意避免，但依靠背熟的材料讲话却是复用式掌握语言的普遍现象。复用式掌握在形式上已经表现为主动地说或写。只是说和写的内容还不能按主观要求自由地表达，停留在使用已熟记的现成材料水平上。我们在口试场上，常常可以看到有些学生能够很流利地讲述故事和其他事件，但却不能回答很简单的即席提问。原因很简单，他们的讲述是事先背熟的。靠背熟材料讲话或写话，不能充分自由表达自己的意思，不能认为已经很好地掌握了所学语言。但就学习外语而言，能够达到复用式掌握语言的水平也并非轻而易举。复用式掌握，至少在形式上已经掌握讲和写等技能包括发音、书写等次技能和有关的语言知识。无疑这也是外语学习过程中的一个层级。达到这个层级的学习者为数是很多的，掌握语言的情况也会有很大差别。有些人已基本上能进行简单的谈话，虽然依靠的还是反复背熟的一些句子，但对语言知识的理解较深；有些人虽然熟记了许多语言材料，却对一些重要的语法概念并不十分清楚。有些人学了许多东西，却不能运用，只能讲几句背熟的话语；有些人所学无多，但学了都能用，只是由于学得太少，讲来讲去还是这几句话，也是在复用等等。各种情况都可能产生，但所有这些人毕竟还只能依靠熟记现成的语言材料来说和写，一句话，他们还是停留在复用式掌握的层级上。

三、活用式掌握外语言语技能

学习外语达到能够不必依靠背熟的语言材料而比较自由地创造性地运用所认知和再现的材料进行说或写时，可以认为已经达到了活用式掌握语言的水平。活用式掌握是以创造性再现所学材料为标志的，要求编造词的表述形式表达自己的意思。因而活用式掌握外语所具有的说和写的技能，已不是背书，而是实际运用外语进行交际的技能。由于表达性言语技能总是以理解性言语技能为基础，听不懂别人讲话就不可能形成说的技能；能写出言语作品让别人阅读而自己不能阅读，同样不合逻辑。此外，说、写

活动总还是要充分运用领会式和复用式掌握所学语言材料。因此，活用式掌握，不仅要领会，而且要会用。这就是说，活用式掌握，要求读听说写全面发展，特别应提高表达性言语技能，做到能说、能写。为了把外语作为交际工具来使用，尤应培养相互作用技能和交际能力。这些也就是前面提到的掌握外语应具有的各种知识技能。从而可以说，活用式掌握外语应是掌握外语的较高层级。

活用式掌握与复用式掌握在形式上似乎颇难分辨。其实二者之间有着重大的区别。即使在外观方面也不难看出：活用式掌握所表现的是谈吐自若、很自信、较少由于言语表达而迟疑和停顿；复用式掌握则反之，离开背熟的材料就容易张口结舌、不自信、出现过多次迟疑和停顿。最主要的区别还在于两个掌握层级之间心理活动上的差异。复用式掌握主要依靠背熟的材料进行言语活动，因此主要侧重在记忆方面，与思维联系较少，而且一般是用本族语思维。活用式掌握虽然也要选用记忆中保持的语言材料，重要的却在于言语活动与思维活动的紧密联系，而这时的思维却是用外语进行的。正因为这样，活用式掌握才表现为创造性地再现语言材料。

现在的问题是，既然活用式掌握外语的要求这样高，学习外语能否达到活用式掌握的水平呢？诚然，在不具备较好的外语环境和学习条件的情况下，要达到活用式掌握外语的境界，的确是不容易的，甚至是不可能的。反之，如能创造必要的条件，科学地展开教和学的活动，经过一定时间的磨炼，达到活用式掌握外语的水平倒也不是那么高不可攀。实践中的确已有不少人通过学习达到了这样的水平。只是由于学习者主客观条件的限制不可能全都达到这个层级。学习者从实际出发根据需求和可能，也可以径直以领会式掌握或复用式掌握为目标。这里提到的领会式掌握、复用式掌握和活用式掌握，正是从掌握外语言语技能的心理特点划分的三个有区别的层级。

上述掌握外语的三个层级是客观存在的，不管其本人愿意不

愿意，在一定时间他就是处于某个层级。三个层级成塔状，底层人数最多，最高层人数最少。这些层级在一定时期是稳定的，但实际上是在不断发展、变化。在同一层级上质量数量都在变动，一般是在继续提高，发展到一定程度，就会发生质的变化，进入较高的层级。提高外语教学质量的关键就在于如何有效地推动和加速三个掌握层级上的发展、变化。

掌握外语三个层级的发展是很复杂的，并不只是一种三个层次分立的简单模式。由于学习环境和主客观条件的不同，特别是教和学的方法包括一系列有关的教学措施安排等方面的差异，掌握外语的三个层级可能出现多种不同的态势：1. 最终只能达到领会式掌握外语的层级。2. 在领会式掌握外语基础上进而达到复用式掌握层级。3. 在领会式掌握同时达到复用式掌握的层级，但却停留在这个层级。4. 在领会式掌握和复用式掌握基础上进而达到活用式掌握的层级。5. 在领会式掌握和复用式掌握同时达到活用式掌握的层级。

从以上不同的掌握情况可见，各个层级发展和变化的速度是大不一样的。人们掌握外语存在如此巨大的差别，除语言环境和一般的主客观条件之外，个人掌握外语言语技能的类型特点也是必须认真考虑的。

第三节 掌握外语言语技能的类型特点

生活中常见这样的情况：有些人很善于模仿别人的言语，学习口语特别快；另一些人则重视语言规范，不大喜欢讲话，而对阅读和写作感兴趣；当然也有些人口笔语能力均强、理论知识和实际操练并重。通常在理论与实践、口语与笔语的关系上容易偏于这个或那个方面。因而可划分为掌握外语言语技能的两种基本

心理类型：

一、感性直觉类型

属于这种类型的人掌握外语可见以下特点：

1. 主要通过实践掌握外语，不大重视语言理论知识；
2. 善于模仿，能较快掌握所学语言材料；
3. 外语常挂嘴边，有时甚至误向不懂外语者说外语；
4. 常力图用外语思维；
5. 有时在梦中使用外语；
6. 对翻译不感兴趣；
7. 能感觉出别人言语中错误，但常不能予以说明。

二、理性逻辑类型

掌握外语的理性逻辑类型存在着相反的特点：

1. 重视获得语言的理论知识，以语法分析为主要学习手段；
2. 掌握语言缓慢，发音、说话困难；
3. 掌握语言主要是领会式的，对实际使用语言无特别满意感觉；
4. 通常要通过翻译来理解语言材料，翻译成为重要的学习方法；
5. 基本上不用外语讲话，也不在讲本族语时插入外语词；
6. 梦中从不使用外语；
7. 借助语法知识能发现别人言语中的某些错误。

对比两种掌握外语的基本类型的特征可见，第一种类型是在语感基础上掌握外语。在这种情况下易于形成外语思维。从而外语与思维直接联系。掌握外语的第二种类型，以自觉推理地使用语言知识为特征，也就不可能直接用外语思考，因为在这种情况下外语与思维并不直接联系。要明确外语思维的作用，有必要了解掌握外语过程的神经生理机制。

第四节 掌握外语过程的神经生理基础

早在1861年，布罗卡（P. Broca）就发现左脑额下回和言语表达有关，是词的运动表象中枢。可称得上是脑和语言研究史上的里程碑。许多年来，研究高级神经活动、特别是研究神经语言学的学者们，从神经病理方面研究脑损伤与言语破坏现象的关系，对感觉失语症、运动失语症、失读症、失写症等失语现象进行了广泛而深入的探索。不少实验证明，有些通多种语言的失语症患者的言语障碍，可能仅涉及某一种语言的言语能力，而另一些语言的言语能力则保持不变。例如，可能仅仅丧失一种理解英语文章的能力或者用俄语表达思想的能力。显然，掌握每一种语言都要求在大脑皮层上存在着特别的神经机制。这就是说，掌握外语和掌握本族语的神经机制是近似而有所区别的。

巴甫洛夫把客观世界一切直接作用于机体的刺激物称为第一信号，把由第一信号引起的皮层活动称为第一信号系统。言语中的词也可以成为条件信号，作为特殊的刺激物，标志着某一事物，成为这一事物的信号。巴甫洛夫把这种信号称为第二信号，即信号的信号。由第二信号唤起的皮层活动称为第二信号系统。但必须指出，词本身作为外在刺激物，与其他物理性刺激物没有什么区别，亦即第一信号。在词中有着感性基础，可以看到、听到和发出声来。因而它首先作用于第一信号系统，也就是说，它首先是第一信号刺激物。词和其他物理刺激物一样，可以感觉、知觉和表象出来。在由词引起的第一信号系统兴奋的基础上人的意识中产生词的视觉、听觉和动觉的复杂形象，或者说是词的表象。人在感知完全不认识的同时（无论是本族语词或外语词都一样），当他不理解该词时，这个词还只是第一信号刺激物。为了使外语词真正成为第二信号刺激物，还要求作一些工作并为此花费不少

时间。

为了引起第二信号系统兴奋，首先要求或多或少具有联系到词所指那些不同客体来感知这个词的过去经验。在掌握本族语时，儿童认识许多不同的客体，与此同时也听到其他的人如何称谓这些客体。很快他就觉察到虽然有许多客体可用同一个词来称谓，但远非所有的词。这就迫使他在用这个词称谓的客体中抓住某种相同的一般的東西，并以此与该词建立起联想。从而在词的影响下产生着第一信号具体刺激物的概括，亦即形成了反映相应客体本质特征总和的概念。一般信号中的词变成了信号的信号，成了许多具体刺激物的代表。这种概括活动正好是第二信号系统的典型特征，而且可以说是它的基本作用。因此，第二信号系统被认为是用概念和判断进行思维的生理基础。由于这种思维只能借助词而形成，思维也就只能借助词来进行并在词中表现出来，亦即永远与词联系。

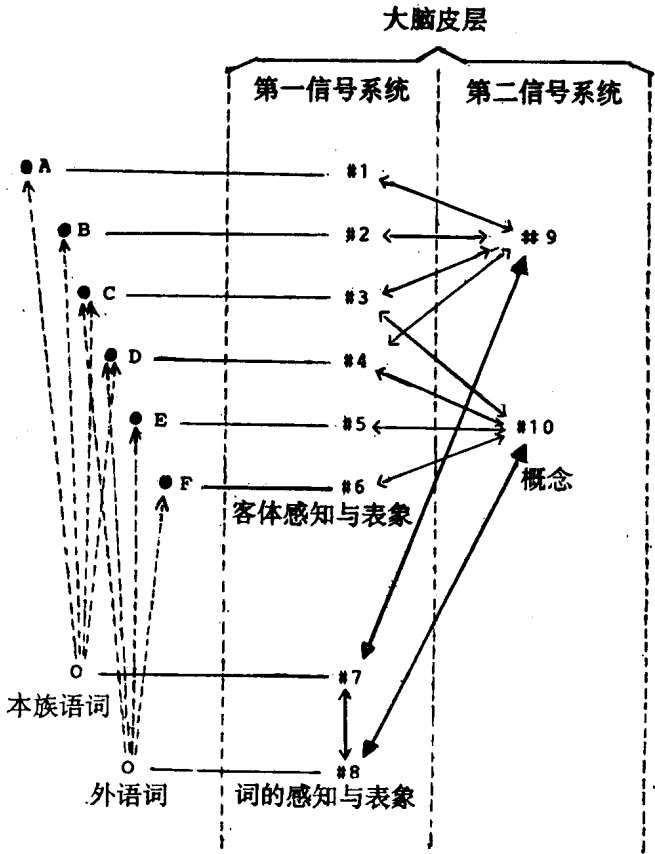
第二信号系统仿佛是建筑在第一信号系统之上的。词与客体表象的联系或词的第一信号复合体与类似实物复合体之间的联系完全一样，但这已不是直接联系(如动物对词建立条件反射)。而间接联系，通过第二信号复合体(通过概念)而实现。当听到的词唤起关于相应客体的表象时，神经兴奋就从第一信号词的复合体先是过渡到第二信号复合体(理解词)，然后再过渡到第一信号实物复合体(理解词后想象物体)。反之，在称谓被感知的物体时，我们把它纳入相应概念的范围，亦即神经兴奋沿相反的方向，重新通过第二信号系统。

掌握外语要求在大脑皮层上形成同样复杂而结构近似的动力定型，具体的第一信号神经联系复合体是相同的，而词的第一信号复合体和第二信号(概念的)复合体则有所改变，因为外语词的视觉、听觉、动觉结构及这些词所表的概念系统都不同了。所有上述关于语言动型的机制，可用图表直观地表现出来。尽管这种示意图已大大简化了事实，而且空间地割裂了首先是在机能方面

不同的东西，我们认为，它毕竟能帮助理解两种不同语言中思维和言语机制的复杂性，以及这些机制之间的本质区别。

现用示意图说明如下：

图 4.2 使用两种不同语言的思维和言语机制



在本族语思维基础上的第二信号神经联系复合体 (9)，既与由于感知外在客体 (A、B、C、D) 而形成的第一信号神经联系复

合体(1、2、3、4)密切联系,也与本族语词的视、听、动觉形象基础上的第一信号神经联系复合体(7)相联系。当我们用本族语词称谓被感知或表象的客体时,皮层上的神经兴奋的进程是2—9—7。但当我们在被感知词的影响下想象该词所标志的客体时,则神经兴奋按相反方向7—9—2前进。

作为外语思维基础的神经机制,一部分与本族语思维的机制相同,另一部分则不同。属于这些不同的神经机制的,首先是在第二信号系统水平上形成的暂时神经联系复合体(在外语词汇后面隐蔽着有些不同的概念系统)。至于第一信号系统,则在这个水平上作用着已有的相应于外在客体的暂时联系复合体,以及重新形成的相应于外语词视、听、动觉复合体的暂时联系复合体。因此在使用外语词称谓被感知或表象的客体时,皮层上的神经兴奋沿4—10—8路线传递,而在词的刺激物影响下则沿相反路线8—10—4传递。当然,这里所描绘的,仅说明外语与思维直接联系的那些情况。

在通过翻译来掌握外语的情况下,词的称谓和理解的特征则在于神经兴奋所通过的路线有很大改变。在用外语词称谓客体时,神经兴奋通过的路线是2—9—7—8;而在感知和理解外语词时则其进程为8—7—9—2。从而神经机制一方面是复杂化了,另一方面是有了本质上的改变,因为不可能形成作为外语词所表概念之生理基础的第二信号系统神经联系复合体。由此可见,翻译地掌握外语,不能说已真正掌握外语,因为外语词并未成为第二信号刺激物,而只能是第一信号刺激物,结果是外语失去了本身的特点。

第五节 外语能力分析

外语能力常与人的先天禀赋混淆起来,解释为人生来就获得

的一种特殊的天赋。实际上人不可能获得任何与生俱来的外语能力。所谓语言天资只不过是一种便利学习语言的生理上的可能性，并不存在现成的语言能力。不经学习不仅不能掌握外语，本族语也同样不能掌握(如无适当的语言环境)。如果一个学生外语能力的发展较另一学生要困难得多(在相同的条件下)，那可能是由于困难的学生较另一学生天资较差。天资差并不就是永远不可能掌握外语。在一定的条件下通过有效的学习也可能很好地掌握外语。外语教师的基本任务应该是形成和发展学生的外语能力，没有这些能力就不可能顺利地掌握所学外语。因为一定的能力是顺利形成技能的前提，是顺利完成学习和其他活动任务的个性心理特征，表现在掌握相应技能的难易及对技能调节的难易上。另一方面技能又是知识掌握到能力形成与发展的中间环节，技能的形成对能力发展有重要的促进作用。

外语语言活动象其他活动一样，要求具备的不只是某一种能力，而是为数相当多的各种外语能力。这些外语能力一般可划分为：掌握一定语言规范的能力、外语语感和外语思维。

一、掌握一定语言规范的能力

每种语言系统中都有语音、语法、词汇、修辞等规范，人们在言语实践中使用着这些规范。掌握每一种规范，都应视为一种外语能力。

外语语音能力，指那些有助于顺利掌握外语语音的能力。其中包括能够区分外语语音(音位)的辨音能力；能准确再现外语语音的发音能力；具备听觉和动觉的控制能力及发音动作的协调能力；具备自动化言语动作熟练及感知和再现外语语调的能力等等。

顺利掌握外语词汇也要求具备相应的能力。这些能力可称为词汇能力。属于词汇能力的是：有助于牢固记住词的感性基础的形象记忆(听觉的、视觉的和动觉的)；迅速而准确地区别某些近

似词的能力；迅速形成新的概念并掌握有关词义区别的能力；迅速理解词的具体(上下文的)意义的能力；识记各种外语词组、短语、成语的能力；在感知口笔语时迅速认知和理解词的能力；迅速找出必要的外语词来表达自己的思想的能力等等。

外语语法能力包括分辨各种词类和句子成分的能力；觉察外语词结构及语法特点的能力；根据语法规则变化单词并将词联成句子的能力；迅速而准确地辨认和再现各种句法结构的能力；正确使用冠词或其它限定词的能力；正确掌握词的一致关系的能力；具备正写和正读的熟练等等。

外语修辞能力方面，首先应是概括这一种或那一种语体词汇和语法特点的能力，其次是辨认各种语体并在自己的口笔语中再现这些语体的能力。

以上语音、语法、词汇和修辞等能力只是个别方面的语言能力。仅仅发展其中一种能力，还不能进行言语交际，但言语活动中却又不可或缺。这些能力正好是在言语活动中表现出来。而言语活动不仅表现在以上述能力为基础的语言外壳方面，而且更重要的还涉及言语的思想内容。语言外壳要求直觉感知和创造，言语的思想内容则要求理解和表达。二者实际上在言语活动中紧密联系不可分割。语言外壳围绕一定思想内容而体现其功能，思想内容通过语言外壳而进行交际。从心理上分析，前者主要诉之于感知觉，后者侧重思维。由此不难理解，流利的外语言语少不了两种重要的能力，那就是语感和上节中提到的外语思维。

二、语 感

语感在心理学上应属于被称为理智感的情感范畴。人除了有属性的感觉之外还有特殊的关系感觉和情感，如同异感、差别感等，它们可以而且应该被称为理智感或认识感。借助这些理智感或认识感，人能够直觉地认识各种各样的联系和关系。当人所感觉到的联系或关系还未被意识到时，直觉的认识只能是感性的。

人们的实际活动只有在由于相应的实践经验培养成了特殊的敏感性才可能是有效的。飞行员只有在具有飞行感的条件下才可能自如地操纵飞机；好的足球队员应具有球感；游泳能手应具有水感；音乐家不能没有节奏感和旋律感。同样的，使用语言决不能没有语感。语感应理解为对语言的感性反映。语言是作为交际手段的复杂体系，使用语言的语感无疑也是一个复杂的结构，可在三大范畴中反映出来。一是反映词与所标志客体之间（即词义基础）的联系与关系；二是反映语言特征的（指语音、词汇、语法、修辞等语言特点）那些联系与关系；三是反映两种不同语言体系之间的联系与关系。人在实际掌握语言时，所有这些语言联系和关系已直接体验到，但并未意识到。语言联系和关系的所有这些感性反映形式构成巨大而复杂的感性复合体，这便是语感。这种语感使人能够不必意识到语言的这些或那些特点而实际掌握语言。

别里亚耶夫曾就掌握外语问题进行过广泛的调查。在询问某些掌握外语的人们时，提出过这样一个问题：“通常如何确定用外语表达某种思想的正确或错误？”他们的回答都是：“感觉到是这样，常不能予以证明”；“一下子就感觉到了，找证明很困难”；“常常不过是感受到”等等。对于在运用外语时是否需要记忆各种规则（读音规则、语法规则等）的问题，所得到的回答几乎全部是否定的。可见语感在使用语言过程中的重要作用是不可忽视的。教师应尽可能采取一切手段帮助学习者尽早形成外语语感。言语实践是形成语感的决定因素。先天素质和掌握相应的理论知识在一定程度上有助于语感的形成，但没有实践就不可能培养学习者对所学语言的语感。语感无疑应被认为是一种重要的外语能力。

三、外语思维

对外语思维的心理特性的研究，是从语言与思维相互直接联系形成不可分割的统一这个基本原理出发的。思维只有在这种或那种语言基础上才能起作用。问题是本族语思维与外语思维是否

完全相同。就思维形式而言，概念、判断、推理等思维形式和比较、分析、综合等思维过程，在操任何语言时都是共同的，没有什么差别。就思维内容而言，却完全是另一回事。人们在翻译外语时总是去寻找词汇和语法上的等价物。事实上这是完全不可能的。因为不同民族在不同环境不同条件下从不同角度来观察客观存在的事物，不可能形成完全相同的概念系统。英国人、德国人、法国人把二楼说成一楼；俄国人说的“夜晚两点钟”，法国人会说是“早上两点钟”；西方人对时间、地址等等都是倒过来讲：年月日，他们会列为月日年或日月年；我们说或写地址先写大地名，逐步小到几号几楼几室，他们正好相反，从门牌号码开始，最后才是什么省什么国家。从词汇用语，处处可以看到思维上的差异。对“75”这个数字，英美人说“seventy five”，与我们有些接近，而德国人则说“fünfundsiebzig”，成了“5+70”；法国人则说“soixante-et-quinze”，成了“60+15”。我们说时间，如“7点15分”，英国人说“a quarter past seven”，我们说“8点55分”，英国人则说“five to nine”，他们总是先说分后说点。又我们在描述某事物时，形容词总是放在所修饰的名词之前，而法国人、西班牙人却把形容词放在名词后面。不仅如此，不同的民族对许多客观现象甚至会采取相反的态度。中国人看到白色可能联想到丧葬，西方人看到白色却联想到婚礼。所有这些表明，尽管客观存在的一切对任何人都相同，亦即人们思考的客观内容是相同的，但反映这些现实的主观内容，亦即人们思维中形成的概念和判断却很可能是不同的，这便是思维内容上的差异。这说明外语思维与本族语思维不可能完全相同。由于不同语言的词所概括的概念内涵与外延都可能不同，按本族语的概念系统去理解和运用外语肯定会笑话百出。

思维内容上的差异，常常会使初学外语者感到惊异。实际上这是很自然的事，不足为怪。要学习使用别国的语言，不仅要容忍这些差异，而且要顺应这些差异。换句话说，为了流利地讲外

语，应当用外语思维。问题是外语能够与思维直接联系吗？别里亚耶夫曾经进行过一系列试验，证明外语可与思维直接联系。他认为，当人在足够完善的水平上掌握外语时，本族语词和外语言语反应时间没有任何显著差异。只有在人掌握外语没有达到应有水平时才觉察出使用外语的过程有某种迟缓。由此可见，外语同思维的联系并不一定只能是间接的，同样可以是直接的。任何学过一些外语的人都常常会遇到这样一种情况：即已经了解外语词的确切意义，但却找不出相当的本族语词来翻译。正是这样，本族语中引进的许多外来词才多数是从译音开始，也正说明这些词是与人的思维直接联系，并非经过本族语的中介。前面关于掌握外语过程的神经生理基础一节中，对两种不同语言中思维和言语的复杂机制已经图解说明，只有外语与思维直接联系，才是真正掌握外语。因而在培养外语言语技能过程中，必须十分注意外语思维的训练。外语思维是一种有效进行言语活动的重要能力。

当然，外语思维的能力并不是轻易得来的，因而不能认为是顺利掌握外语的基础条件，反之，倒是掌握外语才是能够运用外语思维的必要条件。也即是说，外语思维不是掌握外语的条件，而是掌握这种语言的结果，是掌握外语使外语思维成为可能。未直接掌握语言手段就不可能出现外语思维。因而外语思维和外语语感是外语言语能力的最高表现。

总之，外语能力并非在学习者开始学习外语之前已经具有。学习者在开始学习之前所有的只是一定的禀赋和过去的知识和经验。它们对能力的培养有一定影响，对外语学习可能非常有利也可能不那么有利。好的禀赋能使外语能力更好地得到发展；不好的禀赋只要通过有效的学习和实践也能使外语能力发展到较高的水平。不言而喻，外语学习过程中只有进行有效的言语实践并注意外语思维的培养才能培养语感、发展外语能力，从而实际掌握外语知识技能，作为交际工具掌握所学外语。前面已经多次提到，

学习外语因学习目的不同要求达到不同的掌握层级和更多不同的具体情况，不可能要求所有外语学习者都具有上述外语能力。但要求熟练掌握外语口语者，应尽可能提高这些能力。

第五章 外语的感知

前一章中曾经提到，领会式掌握语言表现在对言语的感知和理解。通过听觉或视觉达到听懂或读懂，这便是感知和理解的过程。这个过程是从接受外部输入言语信息(声音或文字符号)的言语知觉，经过分析综合达到对言语的理解。这就是说，言语知觉是言语理解的前提，没有对言语的感知就谈不上对言语的理解。感知是感觉和知觉的合称。感觉是人脑对客观事物的个别属性的主观反映，是知识的泉源，各种心理活动的基础。知觉是分析器对外界事物、现象的整体进行的直接反应，是脑形成整体性映象的认识过程。知觉和感觉同属于感性认识过程。知觉不同于感觉的是，感觉反映事物的个别属性；知觉反映整体，并具有选择性、理解性和恒常性等特点。知觉是在出生两三月后出现的。人有了知觉后，感觉就被包括在知觉之中，成为知觉的成分。因此当我们说到对外语的感知时，所指的已是包含感觉和知觉。

言语知觉是言语理解的准备阶段。二者密切联系，有时甚至很难区分开来。因为感知和理解都是主观反映客观世界的基本过程，而且这些过程常常是在非常短暂的时间里完成，一经感知立即理解。因而很难将二者严格区分。如果注意到这些过程的心理特点及其生理机制，将不难看到区别感知和理解的可能性和必要性。感知，如上所述，是客观世界事物、现象完整的主观反映，是以事物、现象对感官的直接作用为条件的。因而，在生理上，感知必须以大脑的第一信号系统活动为前提。由于直接反映的不仅可以是事物、现象，而且还有它们之间的联系和关系，这正是作为感性认识的直觉所具有的特征。语言是表达思想的各种语音、

语法、词汇和修辞手段的非常复杂的复合体，其重要特征也就是存在着人们可以直觉感知的联系和关系。可以认为，言语知觉的基本任务就是从言语信号中抽出语音切分成分，然后组成音节或词等较高级的单位。至于理解，则是和语言及言语不可分割地联系着的那些联系和关系的反映，因而永远是自觉的。理解在生理上乃是第二信号系统的活动，在心理上则以领悟所感知到的对象为特征，从而永远以展开逻辑推理的思维形式表现出来。理解有种种不同水平，其发展要经过一段从低水平的简单理解到高水平的复杂理解的过程。言语理解的基本任务就在于对所感知的言语信号进行解码而揭示其思想内容。因此也可以说，理解的过程也就是解码的过程。

人有两个信号系统，其中第一信号系统由具体的刺激物引起活动，而第二信号系统则仅仅在词的刺激物影响下发生作用。言语的感知可归结为第一信号活动的过程，言语的理解则可归结为第二信号系统活动的过程。知觉虽然是客体的全面反映，但更重要的是，它是没有词随伴着的直接的感性反映。同样的，理解的更重要的特征还在于它不仅要求第一信号系统而且要求第二信号系统发生作用，亦即与词不可分割地联系着，由此而成为自觉的。考虑到感知和理解的这些特点，似乎可以这样说：感知是感性的理解，限于第一信号系统的活动；理解是直觉的感知，为第二信号系统所制约。既然言语的思想内容总是以词的表述形式表现出来。那末思想内容的领悟也就是言语的理解。同样的，既然思想的语言外壳通常只是直觉地为人感受到，那末语言外壳的反映也就是感知。这也就是说，在人们的言语交际中，言语的思想内容被理解，而思想的语言外壳被感知。语言外壳的感知有直觉性质，相应思想的理解则有自觉推理性质。理解总是词的逻辑的或推理的思维，而直觉的感知从来不是真正的理解，而只是理解的感性基础。

在理解言语的思想内容时，对语言外壳只是直觉地感知，这

是熟练使用语言者进行言语交际的一般情况，并不意味着语言外壳永远不可能被意识和理解。当表达某种思想的语言手段令人特别感兴趣时，注意到为了表达这种思想应使用什么样的词和在什么样的词组中使用，以及使用什么样的语法规则和修辞手段等情况下，语言外壳才被意识到。又当我们对言语进行词汇和语法乃至语音或修辞分析时，或在言语中寻找某种文艺创作方式时，当我们从这些方面去比较一篇文章与另一篇文章或一种语言的言语与另一种语言的言语时，也都能理解和意识到语言外壳。这时我们不仅直觉感知语言外壳，而且自觉领会，使之成为逻辑理解的对象。这种理解已是在另一些语言手段与作为理解对象的那些语言手段相比较的基础上进行的。例如，初学外语者在阅读外文时往往不能立即领会文章内容。因此不得不对所读文章首先进行词汇、语法分析，然后翻成本族语。但在这种情况下，不是思想内容而是语言外壳成了自觉理解的对象或客体。至于思想内容，在这种情况下当然未被理解，被理解的不是外语文章而是它的翻译，以及有关的语言知识。反之，熟练掌握某种语言的人，在阅读时能立即理解其思想内容，一般并不把意识集中在语言外壳上。同样的，他们在感知和理解口语时也一样，只是自觉理解言语的思想内容，并不考虑相应的语言外壳，而是在语感的控制下直觉地予以感知。由此可见，言语的感知和理解是一个从语言的表层结构达到底层意义的统一的心理过程，而言语的感知和言语的理解却又是难于划分的两个阶段，各有自己的任务和特点。

第一节 感知外语过程中各种感觉的作用

在感知任何一种语言的口笔语过程中，首先是感觉器官发挥着重要作用，离开了感觉也就不可能产生任何言语交际活动。一般言语知觉主要涉及听觉、视觉、动觉等感觉。当然，其他感觉

在一定条件下也会不同程度地影响言语知觉。例如，盲人除听觉外主要依靠触觉以代替视觉来获取信息。此外，在言语活动中还往往伴有如发声器官动作中的平衡觉之类独特的协调性感觉。这里，分别就听、视、动觉略加分析。

一、言语听觉

在感知口语时，听觉无疑非常重要。听觉器官能将频率为16—20000次/秒(赫兹)的音波——适度的听觉刺激——作为声音信息来接受。听觉的主观体验是音高、响度和音色，分别对应于声学上的三个基本量度：频率、强度和振动形式。

(一)音高 语言的音高由声音的频率决定。听到的声音频率愈高，其音调就愈高；频率愈低，音调愈低。男人说话的振动频率约为95—142赫兹；女人说话频率可达272—653赫兹，显然比男人的声音为高。但尽管音调有高低，一般并不影响词义。同样一句话，男人讲或女人讲，意思是一样的。这就是说，就语言材料的本义而言，音调的高低或者说音高不同，并没有什么关系。但如从讲话的语气和修辞方面分析，音调不仅有丰富的感情色彩，而且音的高低实际上可以伴生许多含义。这是因为由声音高低变化可以构成不同的旋律模式即语调。例如，英语中Okey?和Okey前者为升调，后者为降调，含义不同。由此可见，音高虽不决定词义，但在一定的语境中也影响言语意义。

(二)响度 响度是可以听到的声音强度，与音波的物理强度对应。音波越强，振幅越大，声音也越响；音波越弱，振幅越小，声音也越轻。一般响度的相对级可用分贝(db)为单位。响度一般属主观印象，不能用测定功率或振幅那样的方法来客观地测定。一段话语讲得轻些或响些，并不改变语义。但在言语交际中，说话的响度无疑也能表达一定的思想感情。表示礼貌或爱抚，言语的音量当然比较低；表示狂怒或激愤，自然会大声喊叫。不仅如此，有时声音的突然变强变弱也可能表示相反的意义。另外，

语音强度与清晰度有重大关系。当强度增至刺激阈限以上时，清晰度的百分数逐渐增加，直到差不多全部语音都被正确听出的水平；强度再增加，清晰度百分数仍保持不变，直到强度增至痛阈为止。一般是以经常超出平均强度的语音作为阈限值。例如，在不同语音的相对强度上以[ɔ]的平均强度为零db，那么[θ]就必须达到25—30db才能被听到。

(三)音长或音延 指一个语音发音所用时间的长度。语音不仅具有音高、响度和音色，使人产生一定的听觉印象，而且能使人听出不同的语长。显然，只要能确定音和音节之间的边界，就能利用仪表，如音谱仪，量度音的持续时间。在有些语言中，元音的长短也是区别词义的特征。例如德语中的kam (kommen “来”的过去时)，其元音是长音，而Kamm (梳子)中的元音则是短音。在俄语中重读音音总是较非重读音音稍长。在英语中长短元音作为不同的音位。如sheep (羊) [ʃi:p]，ship (船) [ʃɪp]，peak (山顶) [pi:k]，pick (掘) [pɪk]等，其中[i:]，[ɪ]是两个不同的音位，却是长短元音。但这种长短并无持续时间上的绝对值。因为同样的长元音，也会彼此长度不同。如barn (谷仓) [bɑ:n]中的[a:]，就比bean (豆) [bi:n]中的[i:]显然较长。语音和音节的绝对持续时间取决于话语的速度。传递的平均速度大约是每秒6—20个音不等。快些或慢些一般并不影响言语的可理解性。认知一个语音所要求的时间取决于语音的性质和音高。元音和辅音在这方面有明显区别。元音仅需持续约4毫秒就有可能被认知。音长作为一种时间因素，在语言使用上有一定意义。

(四)音色 音色指嗓音音质的特点，即基本频率和强度相同的情况下附加振动成分(陪音)不同的声音能彼此区别开来的特殊品质。音色是由构成复合音的各个部分音波的相互关系决定的。在复合音中，频率最低而振幅最大的音波叫基音。每个单纯音都包含基音和陪音。陪音的振动频率通常都是成倍地高于基音的频率。这些陪音间隔地散处在不同的频率带。如果基音的频率是每

秒振动 100 次，那末陪音的频率就可能是每秒振动 300、600、700 或 1200 次不等。在每个语音声谱中都有少数具有最大振幅的陪音，称为共振峰。不同的音有不同的共振峰组合状态，形成一种语音特调。每个元音都有两个最大的共振峰，辅音也能分析出有些陪音具有最大振幅，可成为这个辅音的特征。因此，不论元音、辅音都有自己的特调。词只有根据言语中每个音的特调音色才能加以区别。如果说音高和响度的变化并不区别词义，而音色的不同却是以根据一定语言的音位体系；划分音位从而区别词义。音色的不同是由于它们的陪音的数目、频率、振幅各不相同所致。为了区别某种语言中语音的音色，需要在听觉分析器中形成根据该语言所具有的音位属性来感知语音的听觉，叫做音位听觉。音位听觉也就是言语听觉。

每个语音的全部构造，可在频谱仪上对声音进行三维地描述。垂直方向表示声音的频率(赫兹)；水平方向表示时间；频谱上不同部位的暗影表示强度或响度。暗影愈深则响度愈大。频谱上暗影中色最浓的暗带即共振峰，如图 5.1。由于真实言语所作频谱中难于看出主次，一般使用同一话语的简化图示频谱。简化图示频谱包含真实频谱最重要的特性，如图 5.2。

共振峰一般并不在同样的频率上保持很久，几乎是在不断改变。为便于说明共振峰，不妨由低至高予以编号。最低的共振峰 F_1 在 300—700 赫兹左右；第二共振峰 F_2 在 1000—1800 赫兹附近；第三共振峰 F_3 则在 2500—3000 赫兹左右。如图 5.2 所示，频率较高的共振峰声音较轻，没有较低的共振峰那么响。大多数对识别不同音位有用的信息是集中在 100 至 4000 赫兹范围内，是包含 F_1 、 F_2 、 F_3 等共振峰的范围。较 F_3 更高的共振峰通常很弱，对识别音位并不重要。但较高的共振峰对于使声音具有人声特点却很重要。没有这些共振峰，言语就变成微弱无力的假声。通过利用合成言语逐个改变共振峰等因素进行的试验，给我们提供了不少语音中的听觉线索。从图 5.3 中的各种类型可见，区别

图 5.1 “The dog snapped”的声谱(真实声谱正面)

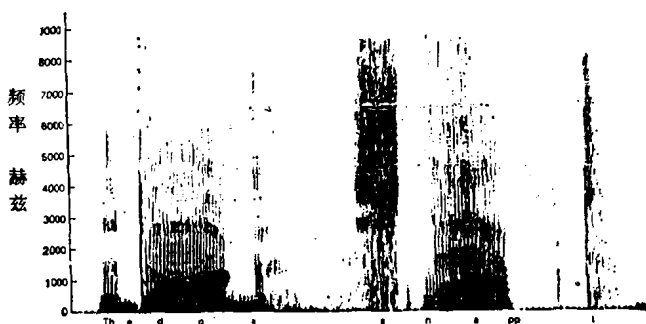
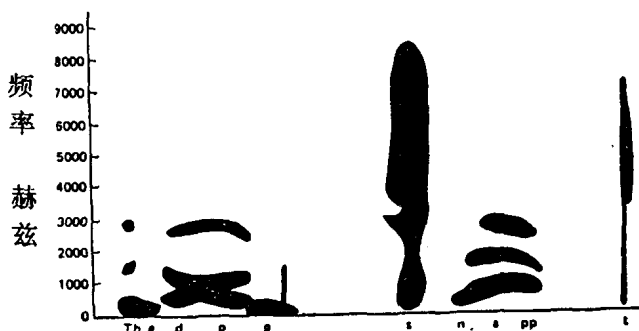


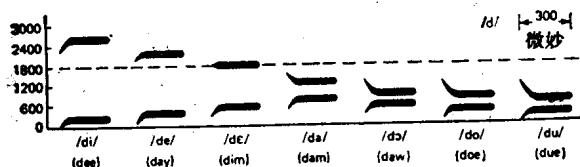
图 5.2 表上图中共振峰类型的图示声谱



元音的主要标志在 F_1 和 F_2 之间的关系，而不仅是某个共振峰的特点。例如， F_1 对 /de/ (day) 和 /do/ (doe) 说来是同一的，主要的 F_2 不同。 F_2 对 /dɔ/ (daw) 和 /do/ (doe) 说来是同一的， F_1 却不同。由于第三共振峰很弱，一般声音主要以两个最低的共振峰为特征。

基于上述频率、振幅、时间等因素的变化，反映在一定语言的言语中，可构成某些有重要意义的言语特性。首先是韵律因素，对言语的听觉有影响。韵律音素包括语调、重音、节奏等。

图 5.3



1. 语调 即音调变化构成的旋律模式。英语和其他许多语言均属语调语言，其中旋律音调模式是句子结构的一部分，而不属于词的结构。语调是语言的一种特性，人们借助语调来使用语言的词汇和语法结构，传递句中表达的思想，表明说话人对他人和思考对象的态度。不同的语调要求作出不同的言语反应或以某种活动作出反应，构成不同的交际类型。问题语调要求回答；命令语调要求执行；请求语调要求予以同意或拒绝……知觉语调的交际类型与认清句子的词汇组成和句法结构密切联系。但按最一般的特点，人们也可能知觉甚至陌生语言的言语语调。

言语的语调与说话人的面部表情和身体姿势密切相关。语调是依靠发声器官来实现的。因此对语调的听知觉在一定程度上取决于对谈话对方面部表情和身体动作的视知觉，而且伴随着听者发声器官模仿发音的神经活动。对某几种语调的知觉特别明显地依赖说话者的面部表情和身体动作表情。这似乎是可以看见的语调。这种伴有表情和手势的语调，不仅表示说话者的态度，也在一定程度上表达句子的思想内容。人们能从感知语调而领会对方的意思。

语调有**意义作用**，其物质基础也就是赫兹次数、陪音、振幅等相互联系并随时变化的物理特性。感觉器官把语调的物理特性转换为可知觉的性质，从而人所知觉的不是赫兹次数、陪音和振幅，而是言语的音调音色、响度和重音。但在通常的言语交际过程中，人们并不能清楚地意识到语调的可知觉性质，而知觉到的是某种叙述、问题、敦促或感叹，并对语调的交际意义作出反应。

这就是说，在知觉语调时，不仅仅以物理特性为对象，还以意义的(逻辑的)和形象的语言意义为对象。

由于语调有着足够明确的物理结构，与词汇组成、句法结构和句子的交际类型密切联系，可划分为多种语调类型。第一类由以下语调组成：问题、惊奇、诧异、感叹、警告等。这些语调的基本音调为升—降—升，是表示激情的语调。第二类由命令、劝说、邀请、温和的请求、通常的请求、训诫等语调组成。这些语调的基本音调是升—降。这是意志中强的语调，意志与思维或感情联系。第三类由叙述、列举、比较、漠不关心等语调组成。这些语调中基本音调为升—平。属此类的是逻辑语调。第四类是肯定语调。这种语调似乎是意志语调与逻辑语调的结合，近乎升—降—升—平。第五类由训斥、威胁等语调组成。在这些语调中基本音调高低和发音强弱协同有节奏地变化，并以意志语调结束，成为升—降—升—降—升—降。这是明显表达的意志语调。

语调中的形象作用和意义作用是客观的。形象作用在知觉文学作品时得到发挥。语调是表现艺术形象的一种手段。同时，言语中又存在着用语调传达的意义作用。同一句子，由于发音的语调不同能改变其思想内容。例如，英语中“Sing a song!”(唱支歌吧!)“Sing a song?”(唱支歌?)语调不同，意思也不同。俄语中“Как вам *показать*?”(怎么对您讲呢?)“Как, вам *сказать*!”(怎么，对您讲吗?)“Как вам *сказать*!”(按对您说的吧!)都表明同样的句子由于语调不同而意思不同。

另有一种能够区别词义的语调称为声调。汉语属于声调语言。声调语言的词、词义和语法范畴可以用声调特征来区分，声调类型是词的结构的一部分而不属于句子结构。汉语普通话有阴平、阳平、上声、去声四个调。这是汉语与其他语言不同之处。其他语言一般没有声调上的区别。

2. 重音 重音是多音节词中某一音节或句中某词发音响度较大的现象。词的重音是词的语音结构的一部分。在俄语和英语

中词的重音均有重要意义。重音错误常引起词义的改变。俄语词 *мыка́* (面粉) 与 *мы́ка* (痛苦) 重音不同, 意义相距甚远。英语词 *permit* (允许), 重音在前是名词, 重音在后则成为动词, 而这类现象甚多。句子的重音亦称逻辑重音, 对每种语言都同样重要。重音落在不同的词上突出了不同的意义。显然, 我们是结合听觉线索和关于语言重音规则的知识来感知重音的。当然, 对重音的主要听觉线索是声音的强度。但音节发音的速度也影响对重音的感知。在 *light house keeper* 短语中, /t/ 和 /h/ 之间短小的停顿能改变所感知的重音。无停顿时, 可听到第一重音在 *light* 上, 第二重音在 *Keeper* 上, 第三重音在 *house* 上, 这就是 *a keeper of lighthouse*, 意思是“灯塔管理人”。有停顿时, 第一重音分落在 *light* 和 *house* 上, 第二重音落在 *Keeper* 上, 意思是“管理少量家务的管家”。言语中总是重读音节能较快地被察觉, 重音对言语听觉很重要。人们倾向于根据重音位置来解释连贯的言语。

3. 节奏 即话语中重读音节和非重读音节的音响运动模式。语言中使用重音的方式对节奏有很大影响。例如, 英语、俄语、德语都是以重音计时的语言, 亦称重音均拍语言 (*stress-timed language*), 即重读音节间的时距大体上相等。而法语则是以音节计时的, 亦称音节均拍语言 (*syllable-timed language*), 即说每个音节所耗时间大体上相同, 有等音节 (*isosyllabism*) 特点。说话者在说话过程中是以停顿的次数和长度以及发音所耗时间来改变产生言语的速度。试验表明, 在言语加快时, 元音延续时间减少, 标志各种辅音区别的线索也有所改变。声音发出时间 *VOT* (*voice onset time*) 是清浊塞辅音的重要线索。发出时间短与 /b/、/d/、/g/ 等浊辅音相联系; 发音时间长常见于 /p/、/t/、/k/ 等清辅音。这种发出时间的值对言语速度是很敏感的。言语速度加快, 声音发出时间的值就减少。因而发音时间并非不变的, 而是取决于上下文。言语中前面的音节用慢的或正常的或快的等不同速度发音时, 听者会从后面音节听出不同的声音。速度快时,

清浊音之间界限转向较少 VOT 值, 即语音发出时间短。速度慢时则正相反。例如, 对 /g/ 和 /k/, 用正常速度讲话时被感知为 /g/, 速度较快时则被感知为 /k/。

又在重音均拍语言中, 一句话可以划分为若干音步, 尽管音步的音节数不同, 但发音的时间却大体相同。例如, He saw/a black/bird (他曾看见一只黑鸟。)与 He saw a/blackbird (他曾看见一只乌鸫鸟。)节奏不同, 意思也不同。前者说明鸟的颜色, 后者说明鸟的种类。由此可见, 听觉上感觉到言语节奏上的不同, 关系到对言语内容的理解。

在多数情况下, 言语总是伴有其他声音。由于某种干扰声的存在, 有可能产生清晰度阈限升高的效应, 亦即清晰度有所降低, 这是一种对言语的掩蔽作用。通常噪声掩蔽言语时, 语音的觉察阈限和清晰度阈限随噪声强度的增加而增高。言语对噪声的比值 (平均言语功率与平均噪声功率之比, 略为 S/N) 在很大的强度范围内是一个常数。只在很低或很高的噪声水平时, S/N 才必须增加。就一般噪声而言, S/N 必须超过 6dB, 才能获得满意的通话效果。试验表明, S/N 在 5dB 时, 语音强度在 70dB 左右, 清晰度最好。

人的语音的全部频谱是相当宽的。如利用滤波器截除言语频率的某些部分, 对清晰度有一定影响, 但在适当增加响度的情况下, 仍能保持很高的清晰度。言语中的低频携带着大部分功率, 但对清晰度帮助并不大。当低于 1000 赫的频率部分被截除时, 言语功率大约降低了 80%, 而清晰度则仅减弱 10%。高频的截除影响辅音的清晰度比影响元音的清晰度为多, 截除低频则对元音的影响较对辅音的影响更大一些。人们在通过电声媒体来感知言语时, 总是会感到一定程度的失真, 这是由于通讯系统为了节约的原因已截除了某些频率部分。必须对频率与言语听觉的关系和本质特点有足够理解, 才可能有选择地截除和保留某些频率部分而不使言语清晰度变坏。

言语声波中不仅频率可以截除，其高振幅部分也可削减。这便是振幅畸变。这种削减高振幅的变化称为峰端削波。峰端削波会降低言语的自然程度，却并不影响清晰度。甚至峰端削波达到24dB之后，仍有超过95%的单音节单词被正确地听到。如为中心削波则危害较大，仅削去言语声波的1/4(2.5dB)，就足以使单词清晰度减至30%，削去声波一半(6dB)，就只剩下噪声而不是言语了。中心削波是削去整个波形的中央区域，只保留了上下两端。峰端削波则仅声波的波峰和波谷被削平。因为元音一般较辅音强有力(二者可能相差5—10倍)，前者振幅大，后者振幅小。峰端对辅音影响不大，只削去元音较大的压力，小的压力仍保存。元音有一小部分与辅音共同使用着声波的中央部分。元音发音变弱，言语听觉所受影响不大。也就是说，人们即使是通过电声系统去感知为节约电力已产生振幅畸变的言语也能达到相当清晰的程度。当然，无论是说话者还是受话者，都有必要了解言语声波和言语听觉的特点并进行必要的训练，才能有效地提高言语听觉，适应各种电声设备传播的言语。

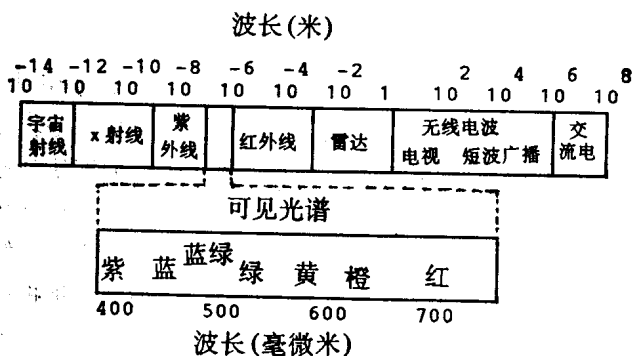
二、言语视觉

通常在有声言语中起主要作用的是言语听觉，但言语活动中也往往会产生词和句子的表象。这说明即使在口语中也存在着言语视觉的作用。当然，在感知书面语时，言语视觉才起着主要作用。视觉是辨别外界物体、明暗和颜色特性的感觉。视觉器官眼球的折光系统，包括角膜、水晶体、玻璃体等，能将外界物体所反射的散光聚集在视网膜上形成清晰的视象。视网膜是眼球的感光系统，其最外层的视细胞是直接感受光刺激并转换成神经冲动的光感受器。视细胞里层的双极细胞能将神经冲动传递给神经节细胞。神经节细胞的轴突汇集成一束，经网膜上的盲点穿入脑内，形成视神经。视神经经交叉后大部分投射到丘脑的外侧膝状体，这是视觉的低级中枢。在外侧膝状体处经过中继的神经纤维

呈放射状投射到大脑皮质的视觉区，形成视感觉。

视觉的适宜刺激是波长为 760 毫微米到 380 毫微米之间的光波，也叫可见光，仅在整个电磁波范围中的一部分(见图5.4)，在紫外线与红外线之间。视觉的绝对阈限很低，五个光子就能引起视觉。

图 5.4 电磁波与可见光谱(Geldard 1972)



对书面语的感知、理解，也就是人类获取信息最重要的形式——阅读。阅读必须作为感觉过程开始，亦即由视觉刺激开始。只有通过视觉，读者才能对图形符号作出识别反应。视觉在阅读中是重要的，人们想象和感知的过程明显地取决于通过眼睛接受的刺激信息。阅读成绩与感觉器官的效率有关。

视敏度是视觉辨认客体或符号细节的敏锐程度。能辨认客体或符号细节的尺寸愈小，视敏度就愈高。通常视力表测试，视敏度1.00表明在标准距离(一般为20呎)看清线宽为1弧分的字母或符号的能力。如果在20呎处只能看清应在40呎看清的字母或符号(即该距离的张角1弧分的字母或符号)，则其视敏度是20/40或50%，即0.5的视力。具有很好视觉的人可能达到200%即2.0这样高的视敏度。

影响视敏度的重要因素是光强。在0.0001毫朗伯的星光下，能看到一页书却看不出上面的字；在0.01毫朗伯的月光下，能分辨出一个个字母，还不能顺利地阅读；到10毫朗伯时，明视觉已完全占优势，这才能使阅读感到舒适。光强进一步增加，视敏度还会继续改进。

视敏度标志着视力的好坏。好的视力对从事任何工作都是必要的。但也不能认为视敏度对阅读有太大的影响。一个人在20呎看不清楚的东西，在16呎处还能看得清楚。一般阅读只需要0.3的视敏度就够了。当然，人们应当保持良好的视力，至少应有0.7的视敏度。正常视力以百分之百的视敏度只能看到视野中非常小的一部分，也许不会多于4或5个字母。总的说来，视敏度不高并非阅读不佳的主要原因，但却在一定程度上可能影响感知的效率。近视的产生并不能区分阅读效果的好坏，一般近视还不致成为成功阅读的障碍。

对感知书面语有重要意义的是眼的运动。眼运动是以注视（眼停）、注视之间的运动即眼动，包括向后的运动即回视等为特征的。阅读所耗的时间有两部分：注视时间和运动时间。注视时间约计为阅读时间92%至94%，而运动时间则约为阅读时间的6%至8%。一次注视的时间因阅读材料的不同而不同，容易阅读的材料约220毫秒（0.22秒），科技文献材料约236毫秒，多项选择题为270至324毫秒。在注视期间，读者认知字母、单词甚至短语。这时吸收过程暂停而阅读的内部过程产生。注视是眼睛运动的停顿，以便对刺激作出反应。这是阅读的暂停，因为感知中产生的视觉信息输入不是连续的，材料被划分为组块。这些组块由大脑重新装配成时空上连续的视觉词。一次感知组块单位的大小取决于读者认知词的熟练程度、材料的熟悉程度、材料的物理特征等。也有人认为应以对词汇及上下文的熟悉程度作为注视持续时间的决定因素。好的阅读者，注视频率明显地受到其目的和個人特点影响，显示出一种习惯的注视类型。材料的困难程度、内

容的熟悉程度以及材料的形式，也都影响注视的类型。每个读者发展自己个人的眼运动习惯，可能与其他人很不相同。注视与注视之间的眼动约为10至23毫秒。眼动时并不能从字里行间获取任何视觉信息，只是仅仅得到一种模糊的印象。一般每次眼动平均可扫视约10个字母。有时作反向眼动，这便是回视。成熟的读者阅读时眼运动有15%的回视。一般可以认为，回视表明读者在材料的某些部分未看清楚或不甚理解，有必要回过去再加分析。阅读能力较低者回视次数较多。通常阅读能力强，读物容易或阅读要求低时，眼停的次数就较少，注视的时间也较短。

要了解注视在阅读中所起的作用，必需熟悉三个术语，即视野、视觉幅度和认知幅度。视野一般由一个约 180° 的水平弧和约 60° 的垂直弧组成，包括周遭和中央视觉（最清晰的视觉点）以及视觉中的深度。视觉幅度亦称周遭幅度，即一次注视所看到的量（通常按数目、字、字母或词计量）。有的测试认为，每次注视最多可见6—7个字。按泰勒(Taylor)等编制的表格看来，大学生阅读中每次注视只能看到1.33个词，一年级小学生只能看到0.55个词。认知幅度则是一次注视所认知和理解词的数量。认知幅度的大小是用阅读时所作停顿即注视的数量来除所读词的数量获得的。这种幅度因材料难度和读者的知识而不同。读者对刺激情境了解愈少，在一次注视中能理解的也愈少。

事实上，人们在阅读过程中并非逐词一次次解释所读内容，往往是要读到足够数量的材料才进行解释。他延迟解释视觉吸入的材料，直到感知了足够材料得以领会一个思维单位。这就要求读者记住足够数量的上下文，以便作出最好的解释。也就是说，眼睛实际上已超出了解释产生点一段距离。这段超前距离称为眼忆幅度。这是就默读而言。在朗读过程中，眼睛总是超前于发声开始处，也就是说，读者读到某处时，眼睛已经看到前面去了。眼睛超前的这段距离，称为眼声幅度。成熟的读者有较宽的眼忆幅度和眼声幅度。通常在默读中成熟的读者具有15至20个字母的

眼忆幅度。在朗读中则稍少些。阅读速度的提高，在很大程度上取决于减少注视次数和停顿时间，扩大眼忆幅度和眼声幅度。这里谈到的言语视觉乃是阅读的感性基础。

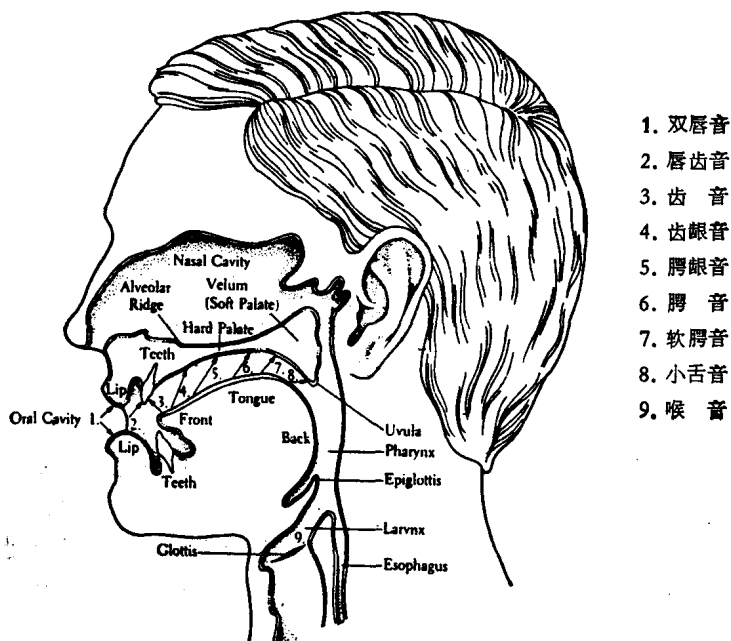
三、言语动觉

言语动觉是由发音器官(包括声带、口腔等)中的肌肉、肌腱和韧带内各种动觉感受器和传入神经将信息返转传入大脑皮层第二、第三额回所产生的感觉。人们在说话和朗读时，借助这种言语动觉和自己的听觉，能立即了解自己讲话和朗读的内容、过程和错误。在默读时，这种言语动觉最为明显。书写时手的动觉也可认为是言语动觉，但通常所说的言语动觉主要指口头言语中来自发声器官的动觉。

言语动觉来自发声器官。一种语言所有的语音完全可根据声道生理结构的运动来描述。空气从肺部发出，经过声道进入口腔或鼻腔。语音之间的区别主要在于气流是否受到阻挡，在何处和怎样受到阻挡。发元音时，气流不受阻挡，发辅音则气流总是会在某个部位受阻。有些辅音，如/b/和/p/，是在唇部发音的，可称为双唇音。其他如/d/和/t/发音时舌尖紧贴上齿龈形成阻碍可称为齿龈音。又如/g/和/k/，产生于口腔后部，发音时舌后部抬起，紧贴软腭形成阻碍，可称为软腭音(一般发音位置见图5.5)。另按发音方式区分，辅音与辅音之间也不相同。塞辅音是在一段时间完全阻塞气流，然后放开发出的。以上提到的几个辅音全都是塞辅音。擦辅音是不完全阻塞气流产生的，如/f/和/s/，气流从狭窄的唇齿之间或舌齿之间通过，摩擦成音，另一种辅音称为塞擦音，是塞音和擦音的合音。塞擦音是阻塞由随后的摩擦慢慢放开发出的。如chuch中的/tʃ/或judge中的/dʒ/，是塞擦音。

辅音之间最后一种区别涉及空气从肺部流经声带时，声带是并合还是分开。声带之间放开称为声门。如果声带并合，气流必须着力通过声门，从而引起声带振动。构成的音称为浊音，如

图 5.5 口腔；发音位置



/b/。如果声带分开，空气完全没有阻碍，这样发的声音称为清音，如/p/。

英语中辅音的特点可归纳如下表：

表 5.1 英语辅音 (Glucksberg和Danks, 1975)

		发 音 位 置						
发音方式		双唇音	唇齿音	齿 音	齿龈音	腭 音	软腭音	喉音
塞音 清音	p(pat)				t(tack)		k(cat)	
浊音	b(bat)				d(dig)		g(get)	
擦音 清音			f(fat)	θ(thin)	s(sat)	ʃ(fish)		h(hat)
浊音			v(vat)	ð(then)	z(zap)	ʒ(azure)		
塞擦音 清音						ʧ(church)		
浊音						ʤ(judge)		
鼻音	m(mat)				n(nat)	ŋ(sing)		
流音					l(late)	r(rate)		
过渡音	w(win)				y(yet)			

表中归纳了英语辅音的发音位置、发音方式及清浊等特点。同样的，英语元音也可以列表说明。元音之间的区别主要在于其发音位置是在口腔前、中、后部和舌位的高、中、低（见表5.2）。

表 5.2 英语元音 (Glucksberg和Danks 1975)

	前	中	后
高	i(beat)		u(boot)
	I(bit)	ə(bird)	u(book)
中	e(baby)	ə(sofa)	o(bode)
	e(bet)		ɔ(bought)
低	æ(bar)	ʌ(but)	a(palm)

所有这些发音机制，学习者必须在发音练习和言语实践中才能掌握。只有正确掌握所学语言的发音，才能形成正确的言语动觉。言语动觉存在于各种形式的言语活动中。外语学习者言语动觉的形成与完善是外语学习成绩提高的重要标志。

四、言语知觉中各种感官的相互作用

言语听觉、言语视觉和言语动觉，从来都不是孤立存在的感知觉。在知觉口语或笔语过程中各种感官总是起着相互配合、相互补充的作用。

在感知口语时，听觉虽然很重要，但在听的过程中实际上伴有一种言语动觉，已如上述。正是在听觉和动觉的相互作用中得以正确感知言语。与此同时，听觉还常唤起相应的视觉形象。除文盲外，一般有文化的人，特别是学习和掌握外语者，听觉形象总是受到视觉形象的检验。当有人说他姓Chéng时，人们一定会问他是哪个Chéng。因为姓“成”或“程”发音相同。这时他回答说“丕呈程”，这才由于视觉的补充而使对方能准确地感知。又如果

他回答说“陈，不是成”，这就还应由动觉形象来检验听觉了。因为“陈”应是“Chén”，不是Cnéng。我们在听别人讲话时，不仅听声音，而且看到说话者的发音动作、面部表情、手势和身体姿势。这些动作、表情和姿势，都能不同程度地传播一定的信息，有助于言语知觉。谈话双方都能借助视觉了解客观情景，从而更确切地听取对方的讲话。因此可以说，口语的知觉包含着听觉、动觉、视觉等感官的相互作用。

同样的，在感知笔语过程中，除视觉外，听觉和动觉也都积极参加工作。看到的文字符号都有自己的读音，这些读音都与发声器官的运动相联系。读的过程也就是看到的词向听到的和发声的词转换的过程。因此笔语的知觉也少不了各种感官的相互作用。听得较熟、能够正确发音的词语，读来很快很容易，反之，生疏拗口的词语，阅读也很困难。

感觉虽然仅反映客体的个别属性，但知觉、理解都是在综合各种属性的基础上产生的。有些个别属性，甚至可以成为有决定意义的重要标志。例如，德语中元音的长短对决定意义很重要。在英语中元音的长短也是决定词义的标志，halve(二等分)按美国英语读音为/hæ:v/与have(有)/hæv/之间的区别只是元音有长短。是元音的长短区别了读音近似的词。又如重音区别词义等在前面有关言语听觉部分已经提到，不予赘述。但必须明确，不论是元音的长短还是重音位置的不同，都是一些个别的语音属性。当然，这些语言现象所反映的也不仅仅是个别属性，实际上也反映一定的联系和关系。对语音长短的感觉往往是相对的，是比较的结果。应该说，人不仅感觉到各种特性和属性，而且也感觉到对这些客体有代表性的那些联系和关系。对各种联系和关系的所有这些感觉，正如对客体的特性和属性的感觉一样，有着同样的感受性质。对这些属性和关系的感受，都是言语知觉的重要组成部分。在知觉口语和笔语过程中总是存在着各种感官的相互作用。这些言语感觉在言语实践中能发展成为一种重要的外语能

力——语感。

五、语感的形成

语感问题，在第四章中已予简单介绍，曾提到在三大范畴中的感性反映。这里进一步分析其形成。

语感的第一个范畴就是反映词与所表客体之间的联系和关系，这便是复杂的语感结构中的词义感。词义感可以而且应该划分为词的基本意义感和词的具体意义感。词的基本意义感反映词与概念的联系。而词的具体意义感则反映存在于词与该词所指称的那些事物或现象之间的关系。除词义感外，属于复杂的语感结构的还有语言本身的关系感，首先是词汇及语法的关系感。属于这种关系感的还有许多局部的词汇和语法感。人在实际掌握语言时，不加思索地正确进行词的数、性、格、人称和时间的变化，使用必要的前置词等等。所有这些都是根据自己的语感。掌握语言还要求具有一系列语音感和修辞感。我们在使用语言时并不考虑所有这些方方面面。有人计算过，如果我们要把所有这些都考虑到，我们必须记忆廿四条规则，这就需要若干分钟的时间。那我们就要在自己的言语中长时间讷讷难言，也永远听不懂别人的讲话。

作为语言内部体系特征的那些联系和关系的直接感性反映是这样的：在语音方面有语言的单音之间以及完整的语音复合体之间的同异感，还有言语的节奏感、动力感、旋律感等等各种特点的语感。所有这些语音感的总和可称为语音鉴别力。通常只有在学习语言过程中，特别是在学习外语过程中，才意识到语言的语音特点。语言的被意识到的语言特点形成语音知识，或构成对所学语言语音的了解。当学习者在学习外语语音时，做到使这些知识成为自己语音感的真正领悟是非常重要的而必不可少的。在语音方面，除听感觉外还有另一种运动因素，即作为说话之基础的发音动觉。这种发音感，也可称为发音基础感。在学习外语过程

中，要真正领悟作为外语发音基础的所有特点，只有在这种领悟是以相应的发音感为基础的条件下才是可能的。除了词的视、听、动觉结构外，人还具有存在于词的各种形象之间的那些关系感。言语表象包含两类和四种形象，那便是：感觉形象（视觉的和听觉的）与运动形象（发音的和书写的）。言语形象所有的这些感觉和运动的组成部分乃是统一的复杂的联想复合体，是人在使用词时所感性体验到的。

语感的第三种范畴是反映两种不同语言之间联系与关系的语感，这是掌握了好几种语言的人的特征。属于这种语感的基本上是一种语言的语音、语法、词汇和修辞特点与另一种语言的这些特点之间的同异感。这种同异也可理解为两种语感之间，即一种语感与另一种语感之间的同异。因此，人们只有在直觉掌握第二种语言时，才可能存在第三种范畴的语感。

人借以与别人进行交际的复杂的语言体系是外在的，不依个人意志为转移，以特殊的理智感——语感——形式在人的意识中反映出来。这种语感使人能够不必意识到语言的这些或那些特点而实际掌握语言。语感的心理特征，可归纳为这样三点：第一，语感不是普遍适用的；能感觉一种语言（本族语），并不就能感觉到另一种语言（外语）。第二，语感和所有一般的心理现象一样，不能遗传，并非与生俱来，而是后天获得的，是培养起来的，是在人的生活中产生和发展的。第三，既然语感的结构非常复杂，人的语感的形成永远不可能是立即的、整个的、各个方面的，而是逐渐形成的。

就外语语感的形成而言，以下几方面因素是有帮助的：

1. 先天的素质。 这些素质本身依机体一般的特别是神经系统方面的解剖生理特点为转移。神经生理机制在大脑半球皮层上具有一定的定位。除一般的听觉区域、视觉区域和动觉区域之外，还存在着对实际掌握语言有直接关系的言语动觉区域或发声区域、言语听觉区域、书写动觉区域和言语视觉区域等，每个区

域的损伤都会构成相应的失语症。例如言语视觉区域破坏就不能阅读；言语听觉区域受损就不能理解别人的口语。但也不能认为这些区域是彼此孤立地发生作用。鲁利亚认为象语言这样复杂的机能系统是由很多因素组成的，他反对狭隘的空位论，也反对极端的整体论。那就是说，语言的实现有赖于脑的各个区域的协同活动，但在脑的这种整体的工作中也可以看到某种类似的分工情况。因此人脑各个部分包括中枢到各种感受器以及感觉器官和言语发声器官等各个部分的发展，由于人们生理状态上个别的差异，往往表现为先天素质的高低，表现在感受性的灵敏程度、分析综合能力的快慢等等。所有这些，对语感的形成都具有一定的影响。但仅仅有这些先天素质并不能自然而然地形成语感。

2. 语言的理论知识。 语言知识在很大程度上有助于语感的形成。力求掌握外语的人在获得关于语言的语音、词汇、语法和修辞特点的理论知识的情况下，语感的产生和形成较学习者企图纯然用直觉的办法掌握语言要早得多快得多。这因为知识有可能成为经常的强化手段，提高感知的效果。但仅仅依靠知识本身永远不能导致语感的形成，没有语言实践它们依然只是些纯语词的，理论的或抽象的知识。

3. 实际运用语言的言语实践。 语感最初的产生和以后的发展和完善，只有在相应的实践活动条件下才有可能。言语实践是形成语感的决定因素。没有言语实践就不可能形成所学语言的语感，没有语感要掌握语言也是完全不可能的。

总之，能最快形成语感的那些人，他们第一，具有一定的学习语言的先天素质；第二，掌握相应的理论知识；第三，具有足够的实际运用语言的言语实践。

第二节 言语知觉

知觉不同于感觉。感觉在人脑中反映客观事物的个别属性，

只是走向对现实更充分更精确地进行知觉的一小步。知觉不同于思维。在思维过程中，以已知觉的事物现象的本来标志为基础，从知觉的现实“回过来”结合并分析这些标志，对我们不能直接知觉的内容有所了解。当我们看到风云骤时，我们能推断出将开始下雨，这是简单思维活动的结果。而我们只能知觉实际的云层。但随后将可以看到，思维包含在实际的知觉过程中。知觉不是被动地“吸取”信息。为了知觉某事物，必须完成特定的活动，必须采取主动的步骤来知觉现实。

一、知觉的特点

人的知觉具有整体性、结构性、恒常性、意义性和具体性等特点。整体性指知觉反映的不是客体的个别属性或标志，而是客体作为整体的形象。我们甚至从分散的感觉，有时甚至按不同的通道（视觉的、听觉的、触觉的等）来建构形象。结构性在于知觉具有从分散的不必同时感知的单位建立整体形象的能力。我们在知觉一个词时，我们感知构成词的一些语音等。恒常性指“保持”真实客体继续变化的特性；甚至客体的大小、照明状况、颜色浓淡等，都可能一直在变化，而我们能继续知觉客体的形象，正如知觉恒常不变的事物一样。意义性指知觉时使我们所看到或听到的东西产生意义并予指称的特性。这是思维过程在知觉中起作用。如果客体对我们是陌生的，我们将自觉企图分析客体的标志亦与某些已知的范畴联系起来，如果可能，给予某种言语“标志”，亦即予以指称。具体性在于人们所知觉的，不是抽象的形象，而是实际存在的客体的形象。当我们从外部世界接受某种信息时，我们立即将此信息与以我们的生活经验为基础的一定事物或现象联系起来。这是一个不自觉的或者说是自动化的过程。

上述知觉的特点使我们能够满怀信心地在不断变化和更新的世界里明确方向。如果知觉没有恒常性、结构性和整体性，人就不得不一再处理所知觉的刺激物的特点，无休止地建立新的联合

体，不停顿地分析、综合并解释其感觉。实际上这在真实环境中是不可能充分起作用的。知觉的这些特点在无尽的感觉输入过程中提供间歇，使我们能够调节和组织我们的行为。如果知觉没有意义性，人就不能在知觉过程中领会他自己的经验和包含在概念和词汇意义中的人类社会经验。可以说所有这些知觉特点，使我们在思维方面省力，而着眼于更加深入现实。知觉是一种独特的活动，或者更确切地说，是包含在这种活动中的动作系统，可称为知觉动作。

严格说来，知觉包含各种类型的知觉动作。人们在第一次面临一个客体或一种现象时，他必须为形成给定客体的知觉形象执行一个相当完整的程序，他必须突出与知觉有关的信息特点：根据掌握任何活动的一般规则，这些特点将首先是分散的知觉操作。这些操作然后变成自动的，而且整个形象作为知觉的操作单位起作用：我们不再需要通过分析客体的各种特点并将它们装配起来，我们能作为一个完整的系统一下子知觉这些特点。我们只是在整体感知过程中产生某种困难时才回过来分析零散的个别特点。这可用外语语音系统之例来显示。首先，当我们感知外语的语音时，其区别声音的特点是作为操作单位被领悟的：我们自觉而有目的地力求确定，学习者“听到”英语中的齿龈音/t/或/d/，或者德语中 ich laut，即 ch 位于 e、i 后发出的前腭音。随后学习者将开始就外语音的整体形象进行操作。再往后，操作单位将被进一步扩大：它们将不再是由分散的音组成，而是由发音的词和词串组成。

第二种常见的感知情况产生在一个人不是第一次遇到给定的客体，而他面前的任务不是形成知觉形象而是识别知觉形象时，这里知觉动作倒是有不同的特点。识别，需要用我们记忆中保持的标准形象与知觉的形象进行比较，需要对它们进一步分类并予解释，引向最后的“标志”：是“这个”而不是“那个”。但为了识别被知觉的形象，绝对没有必要检查其全部信息特点，也没有任何

必要用标准形象去比较知觉形象的所有组成部分。

在实践中，对知觉形象的识别，其进行步骤是这样的。首先，我们对刺激有所领会。然后我们选出足以识别知觉客体形象必需的某些特点。这些特点是什么？我们如何了解这些特点？我们不是在真空中面临所知觉的客体，而是在一个非常明确的情境和明确的上下文中。例如当我们知觉印在书上的一个词时，我们已经知道这是一个词，所以为了识别知觉的形象，我们必须寻找该词与其他词书写上的分界线。此外，我们已读前文也就是大大减少了可能出现的词的数量；我们已作出所谓“概率预测”，而且能够以一定程度的概率期望在文中给定部位找到一定的词。事实上，识别的过程迳直进一步确定了我们的期望：我们知觉的词与我们所期望的词是一致的（与标准词一致），或者至少是少数可能的词中的一个（即我们在几个标准词之间作出选择）。显然，为了比较知觉形象与一定的标准形象，选择几个特点——一个有特征的字母、印刷词的一般外形等——就够了。为了做到这一点，我们必须懂得如何作为整体的操作单位来处理词的形象。另外，这正是为什么我们在读或识别那些与在给定的情境和上下文中可能出现的其他词相似的词时常常会出错；我们读出了应该在那儿而不是实际存在那儿的词。这便是为什么在校对时发现错误是那么困难，除非知觉的词的形象有太明显的缺损。

由此可以证明，知觉与人的智力活动的其他方面，过去经验、目的及情感特点等均有紧密联系。但知觉活动的任务却是极重要的：如果仅仅是阅读文章，知觉按一种方式展开；如果研究这篇文章，知觉按另一种方式展开；如果校对，则按第三种方式展开。而知觉形象的形成，如无对客体的积极尝试和探索是不可能的。这种尝试与探索是由不同层次上的运动构成的。在探索或认知层次上都能建立形象。在认知主要形式的视知觉中，眼的运动就是快速扫视。这是对被知觉客体的断续的眼运动：停—动—停。动的时间不超过用于看的时间的5%，其余时间用于停下注视。在

几乎是瞬息间实现的认知识别中仍然有眼的运动，但却有着不同的性质。知觉不再是对实际知觉的客体进行“操作”，而是对视网膜上的反映进行工作；与此同时，这些替代的微运动正是在保持注视的瞬间产生。当注视被稳定保持时，可能知觉的幅度将从4个小单位改变为8个。

二、言语知觉的过程

首先，必须指出，听到的词的知觉形象的形成，也是由于用发声器官进行特殊“尝试”的结果。为了能正确地听，必须从词的发音开始。因而外语的口语是听觉理解的基本的先决条件。听觉理解只有在学习者已经形成足够强的与词语意义系统相关的知觉操作单位才是可能的；亦即，当发音的词的的形象已经形成时才是可能的。

词的知觉能预见与知觉任何其他客体相同的特征。我们并不知觉“t+a+b+l+e”的声音序列，而是依靠保存在我们记忆中该词的标准，知觉有意义的词 table，尽管我们仍然会使用该词的知觉形象中零散的成分。重要的是应强调，有一定功能内容的客体范围形象，正如 table 的标准形象保存在我们记忆中一样（并强调让我们甚至在与桌子很不相同只是简单地作为“桌子”使用时也这样来识别桌子），所以 table 一词的形象与该词的语义是不可分割的。这样，当我们听到一个词并研究其标准时，我们同时使用其语音标志及与意义有关的“解答”：例如，我们已从文中猜出问题中的客体是一件家具。

一旦发现了必要的标准，我们将以其某些语音标志的特点与词联系起来，从而确信这的确是所需要的词。用这种方式，词在两个“方面”进入我们的头脑：作为用以探寻标准的标志系统，和作为标准本身。为探索我们使用感知印象之部分的语音标志，也使用语义（实际是语义语法）标志，考虑在作为整体的语言中和特定上下文中这些标志产生的可能性。至于标准，那是听到的词的

形象即听觉词型的印象。但知觉不仅在分散的词的水平上产生，而且也在词的结合和整个话语中较高水平上平行产生。当然还有更一般化特性的印象标准，例如用于识别话语中句法结构的语法结构标准。在知觉连贯言语时，我们同时沿着几条路子运动，在一个水平上考虑在另一个水平上获得的知觉结果。知觉分散的词的结果出现在最高的层次上，而至于分散的词的知觉却是语义语法分析的结果。

三、言语知觉中感觉与思维的统一

语音被感知为音位，亦即感知为用以区别词义(英语中pen—pan)和语法形式(俄语中 столá—столý)的音。如果某种语言的某个音区别词义及语法形式，那么这个音就被感知为属于该语言语音组成的音位。同一个音在一种语言里被感知为音位，在另一种语言中则并不能感知为音位。这取决于该语言的音位体系。例如，在德语、法语或英语中并不区别“硬 l”和“软 l”作为音位，而俄语中则不区分 o 的长短音“o:”和“o”等。

感知外语语音过程中感觉与思维的统一还表现在，这种统一是取决于外语语音与本族语语音的自觉对比，同样的还决定于模仿。

最初的语音知觉带有综合性，学习者听到的是词，不是个别的音位。因而最初知觉外语语音是极不准确的。学习者通常是按本族语的发音方式来感知外语语音。本族语语音的发音和感知的动型是极端牢固的。只有通过自觉比较才有可能形成新的动型。学习者对外语音位知觉和发音方面的错误，典型地是由于依靠本族语的语音组成而产生。

在知觉语音时，听觉器官具有特别细微的区分能力，但这只有在被感知的音能区别词义时才有可能。在自觉学习外语过程中，亦即通过与本族语对比以及在所学语言内部进行比较，对语音的知觉具有分析的性质。

在发音时知觉自己发声器官的动作是极不完善的。学习者不仅对外语不能知觉发不同的音时的舌位，对本族语也一样。只有舌尖的发音动作能最准确地感知到。爆破音等发音动觉与触觉结合的音也较易感知。但如果从听到的音结合动觉与听觉印象，从图解显示的发音器官位置结合视觉来学习或正确区分发音部位，学习者就能最快地掌握。

能最准确感知的，不是与本族语音位相同的那些外语音，而是与本族语音多少有些接近的音，以及那些声学形象和发音方式虽与本族语特点不同但并不越出范围的音。

在思维与感觉结合的基础上有可能大大提高言语听觉和动觉感受性，其中包括言语分析器的活动。

四、言语中感知和理解的关系

言语的知觉与理解是彼此紧密联系的。二者的相互关系极为复杂。一方面，没有知觉不可能理解言语，正如没有对言语个别属性的感觉就不可能知觉言语，没有言语的物理特性的即时刺激也就不可能感觉到言语的个别属性一样。另一方面，通过听来知觉一个最简单的句子，例如，“Гдежеребята?”要拆开就取决于对句子的理解。一种理解迫使我们按“Где же ребята?”(孩子们究竟在哪儿?)的顺序来知觉，而另一种理解则按“Где жеребята?”(如误听为 жеребятина 则意为，小马肉在哪里?)的顺序来知觉。不懂俄语的人，不理解句子内容，不可能知觉句子的划分。

解决困难的办法不在于认为，似乎我们感知的是言语外壳，而我们理解的是言语的思想内容。问题不在这里。例如，对隐喻或成语的知觉，要求在理解某个方面的情况下完成在知觉中把发声的或看见的言语转换为神经过程的过程。在理解的直接词义方面，如“dog”一词立即能知觉为一种动物的标志；在理解的隐喻或成语方面，却是并不真实的信息的标志。转换间接感觉印象的这个方面是在话语结构或具体交际环境中实现的。因此，言语知

觉不可能没有对感官的直接刺激，也不能没有为理解句子思想内容制约的某个方面。这不是何者在前何者在后的问题，因为彼此是不可分离的。知觉与理解的统一构成认知言语并作出反应的具体过程。

五、言语知觉中的意识部分与未意识部分

试验证明，知觉口、笔语时，我们未意识到其语言特点（语音的、词汇的、语法的和修辞的）。一般而言，人能够自由地说和写，即使不了解自己言语中的语言特点，没有学习过语言科学。掌握本族语语法的人，照例在谈话或书写过程中并未意识到，言语划分为语段，语段分为句子，句子分为意群，意群分为词，词分为音节，音节分为音，而音还可分出其语流中的音高、音色特点、响度和持续时间、以及相互联系的和变化的部分。有些人甚至以为，他们是直接与谈话对方交换思想，符合其感情，体验其意志的影响。还有人认为，思想、感情和意志可以没有语言的中介而表达、传递和领会。实际上，没有语言，思想是不可能产生、表达和传递的。

此外，只要我们把分析的意识转向言语过程，我们就会注意到，自觉开始在言语中分解物理上完全不能分解或仅能部分分解的内容。语段照例用物理的停顿来划分；句子也能物理地划分，但已常常不是物理上划分的意群，而是用可知觉的停顿来划分；无论是词、音节、音，还是它们的个别物理特性都不能分解。但在我们已掌握语言知识并经长期练习后，我们才能加以分解或划分。

因而，在日常生活中作为以语言为中介传达思想的言语，并未意识到其组成中的语言单位和特点，未意识到组成中的语言信号。这不是第一信号刺激物，而是第二信号刺激物，其中与感觉性材料和感觉上的代表都已失去直接联系。现在言语信号所有的不是感性的直观内容，而是语言意义。当然，言语信号也符合语

言意义的结构，即符合该语言的语音、词汇、语法、修辞等方面特点来知觉。这便是我们为什么划分言语中个别的词，尽管语流并不能物理地划分出词来；这便是为什么我们能听到音节，尽管词并非音节的总和。

这样，言语在语言特点方面是未意识到的，它是用语言进行交际当时自然的直接的过程。意识到所有语言特点的言语，我们是根据语言中语音、词汇、语法和修辞等系统来感知的。

六、言语中的发声材料和语言意义

我们在言语中感知的客观的东西，不仅有发声的材料，还有语言的意义。上述一切说明，言语中发音的语言材料，作为言语知觉的泉源，全是特殊的材料。这不是普通的有着振动次数、陪音、强度、振幅和时间等特性的自然音。语言材料具有所有这些物理特性。但这些特性在言语知觉中起着按语音、词汇、语法和修辞规则定形(编码)的作用。我们把这些特性知觉为具有语言意义。

为了懂得这一点，必须考虑通常的联系图示，可能是借助电讯设施。拍电报者发出消息，利用符号进行电子编码。例如，俄语字母“а”可编码为三长两短的电脉冲，字母“б”为两长三短等等。在这种情况下，消息改造为符合规则符合代码结构的一定的信号序列。因而，在这种情况下的电脉冲，不是普通的物理材料，而是具有符合某种代码意义的材料。在利用语言进行交际时产生的是同样的情况。我们利用具有语言意义亦即似乎是按语言的语音、词汇、语法和修辞等方面规则进行编码的物理(发声的)信号来传递我们的思想。

这样，知觉口语时的对象，不仅仅是物理的声音，不仅仅是语言的发声材料，还有语言的意义。更准确地说，在言语的语言

材料中，我们知觉具有按该语言规范组织的传达语言意义的物理声音。

一言以蔽之，我们知觉音位、音节、词、句和语段。

第六章 外语的理解

通过言语知觉可以识别语言信息的组成单位(语音、书面信号、符号等)。但真正的言语理解还应利用在知觉中形成的语言表象进行不同层次的处理才能获得。言语理解一般可在词汇、句子和话语这样三个层级来处理。如果把言语知觉的处理加上去,实际上语言的处理可分为以下四个层级:

表 6.1 语言处理的四个层级

层级	定义	实例
言语知觉层级 词汇理解层级	识别语言信息的组成单位。 从记忆中恢复词的词汇表征并与继续展开的上下文结合。	f-i-r-e-f-i-g-h-t-e-r-s firefighters (消防人员)
句子理解层级	在处理句子时决定其句法结构并储存句子的主要意思。	Since she could not jump, the firefigtwrs had to get her. (因为她不能跳,消防人员 必须救助她)。
话语理解层级	识别句子前后的上下文, 并把句子的表征与上下文 结合起来。	As the fire engulfed the opera house and drove both singers and custom- ers to panic, There was a rush to the doorways and the soprano twisted her leg. Since she could not jump, the firefighters had to get her. (当火势蔓延到歌剧院,迫 使歌手和观众惊恐万状,拥 向出口,女高音扭伤了腿。 因为她不能跳,消防人员必 须救助她。)

上表描绘了我们面临口笔语形式语言时产生的四个处理层级。在知觉层级上，我们描述用于编码词的字母组成的一系列眼运动。在词汇层级上，我们运用识别的字母从记忆中恢复词的词汇表征。这种表征包括词的意义、拼写、发音、词类及其他有关特征。简言之，表征是我们就一个词所知道的。在句子层级上，我们分析继续展开的言语信息中的句子结构。表中例句包含两个副词，而且从句在前。我们在处理第二副词时，运用工作记忆，储存第一副句的内容，然后形成统一的整个句子的表征。最后是话语层级，我们使用层次较高的单位，如语段。从表中例句可在句子层级上识别句法结构，但要理解女高音歌唱家要求助于谁，必须使用前面的上下文等等。

要一下理解每个层级上发生的情况是实际上不可能的。我们依次就言语理解三个层级进行分析和讨论。当然，这些层级并非截然分开的，而是整体的有目的的行动。划分层级分别讨论是考虑到其中复杂性和便于理解。

第一节 内部词汇的检索

在通过言语知觉形成语言表象之后，进行言语理解的第一件事就是理解词的意义，亦即要寻找、发现储存在这个表象下面的关于词的语法和语义信息。在找到这些信息之前，词对听者来说实际并无意义，对句子的理解也不起作用。人脑中存在着类似词典的内部词汇，从记忆中寻找提取这些词汇的信息称为词汇检索。词汇检索的速度很快，每分钟可听 250 个词并对这些词有所理解，其中包括知觉处理和理解处理。据估计每个词的检索时间仅 150~200 毫秒。

储存在词汇中的第一种信息是语音。第二种信息是有关词的语法信息。首先表明其词类，在句子中的地位及与句中其他词的

关系，适用于何种结构，动词后是否可有宾语，搭配关系如何等等。第三种信息是词汇意义。一般认为，心理词汇中一个词的意义只包括百科全书知识中的一部分，即这个词的本质属性的认识。但也有一种理解，认为词的意义是指该词基本的本质特性的认识，相当于词典中的定义。

词汇检索和信息提取，通常受到词的使用频率、词的结构、语境及词的歧义等因素的影响。

一、影响内部词汇检索的因素

1. 词的使用频率。一般说来，词的使用频率愈高，检索愈容易，检索所需时间愈短。关于为什么高频词容易检索的问题，确切的答案是在于与频率有关的另一因素——新近性。按照这项假设，新近听到的词较过去听到的词能较快的恢复。由于常听到的词一般也都是较新近的，似乎频率可以预见词汇检索速度。当然实际上大部分是近现的效果。

2. 词素的结构。音位表征可切分为词素。词素是具有语法功能的最小单位。英语动词 *speaking* 是由两个词素组成的，词干 *speak* 和后缀 *ing*。后者由于起着语法作用而作为词素，表示动词的进行式。形容词 *unlovely* 由三个词素组成：*un*+*love*+*ly*。在词汇检索时，音位表征被切分为词素。分析话语中音位表征为词素可提供解决切分问题部分手段。例如，对音位串 *quickly-fading light*，由于知道 *-ly* 是通常处于词尾的词素，可分出 *quickly fading light*。同样的，由于 *-ing* 这个后缀，使能方便地从 *light* 把 *fading* 切分出来。由此可见，词缀 *un-*、*-ing*、*-ed*、*-ly* 等能起两种作用。第一，它们常提供话语中语法结构的重要线索。第二，它们能帮助切分音位表征为适于词汇检索的单位。当然，内部词汇中是否有必要将词汇分解为词素成分，在很大程度上还取决于词汇的出现频率。经常出现的词，虽然由几个词素组成，但在内部词汇中却很可能作为独立的项目储存。反之，不常用的多词素

词则可能以几个词素的形式分别储存。

3. 语境因素。 词在句子和话语中的上下文，显然对从内部词汇中恢复其意义有影响。当我们听到“The fisherman brought the boat closer to the bank.”(渔民使小船更靠近岸边)时，很自然地会想到 bank 是表示“岸”，而不是“银行”。一般成熟的读者都能从前面读过的词预期后面的词。照例一个词的上下文可缩小加工范围到较少的词或词义。我们运用词的知识方面的选择性是理解自然语言的一种内在特性。

许多实验证明语境对内部词汇检索有很大影响。有些上下文中可容易地预期某词的出现，但有些上下文则对这个词无预期作用，甚至起阻碍作用。阅读时眼睛对限定程度高的词注视的可能性小而注视时间也短，而对限定程度低的词则注视的可能性较大而且注视时间较长。又如果预期性大的词有拼写错误，读者发现错误的可能性也较小。一般说来，上下文有利于检索较阻碍检索为多。

影响上下文对检索的有利程度的另一因素是词对认知的难易。难词(例如低频词)较容易的词更能从上下文中获益。这就是说，难于孤立认知的词通过上下文理解的效果明显高于易于孤立认知的词。

4. 词的歧义。 在语言的理解方面，几乎可以说每个句子都会包含一定程度的歧义。有时，给定的一个词可以有多于一种以上的意义，一个句子可以有多于一种以上类型的表层结构，或者实际上被按多种方式理解。甚至可以说，所有的句子在我们看到或听到它们的结束之前，都是歧义的。因此，歧义是语言最一般的特点，却是非常重要的，任何语言加工理论都千方百计争取处理好解决歧义的过程。

在这方面反省并没有什么帮助，因为我们通常并不认知或记忆所听到的词的多种意义。但也有某些例外。给朋友朗读下面句子并问其反映：Rapid righting with his uninjured hand saved

from loss the contents of the capsized canoe. (用未受伤的手使翻侧的皮筏迅速恢复平稳从而挽救了货物的损失)。多数人会吧第二词听成 writing, 可能是由于这是比较普通的意义。此外, 一直到读完全句, 句中并没有什么可以驳倒这种解释。主观上的印象是, 我们一开始就已经抓住了一种意义, 一直到我们发现错误。实际上这是同音词引出的歧义现象。

更多的歧义还在于词的多义。我们往往不注意到词的多种意义, 部分原因在于歧义总是由于支持某种解释而似乎已很快得到解决。一般认为, 虽然歧义词的多种意义只是简略地被容纳在一起, 歧义仍能很快地解决。各种词义使用的相对突出或频率, 似乎是解决词汇歧义问题的重要因素。有些词具有多种意义, 在没有任何倾向性的上下文中, 这些意义大体上是等值的。但在另一些情况下, 一种意义明显地超过其他意义。按前面提到的词的使用频率, 也可以认为, 如果其他因素均相同, 通用的意义应较不通用的意义更易于检索。使用频率较高的意义, 和使用频率较高的词一样, 激活阈限均较低。此外, 句子的上下文信息也能较其他因素更能引发一种意义。意义的使用频率和上下文信息结合能构成一种激活词所有各种意义的类型。

二、内部词汇的语义结构

有些词很自然地能使人想起其他的词。bread(面包)能引出butter(奶油), table(桌子)使人想起chair(椅子), dog(狗)可联想到cat(猫)。词之间这些很快很强的联想, 可能掩盖存在于词之间比较间接和微弱的联系。例如, Butter(奶油)和smooth(光滑)有联系, 但并不明显。为了说明这些关系, 我们可能要求助于空间的比喻, 说某些词“更接近”词之间的“距离”与它们的相似程度或关系密切程度相联系。

这种直观的概念在语义网络这个概念中已经更突出了。按照这样的观点, 词在记忆中是通过一个广泛的关系网来表征的。每

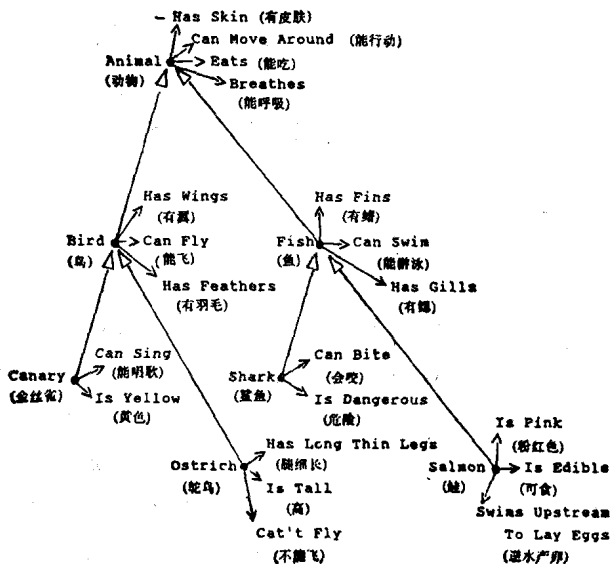
个词的概念表征为网中一个独特的节点，并借助各种标志的关系或环节与其他的词相联系。例如，dog和cat是同等的，是下属于animal(动物)的，但又是collie(大牧羊犬)的上一级词。当然，词之间可能存在许多不同类型的关系。米勒(Milner)曾制订一份关系类型表包含十一种类型(见表6.2)。乍看此表会发现，我们的内部词汇一定是惊人的庞大。考虑到这种复杂性，心理语言学家已对少数基本程序进行了大量工作，并已尽力使用从实验设计得来的数据建构了内部词汇的各种模式。

表 6.2 Classification of word relations
(词的关系分类)

Relation (关系)	
Contrast(对比)	wet-dry(湿—干) black-white(黑—白)
Similarity(相似)	man-woman(男人—女人) blossom-flower(开花—花) pain-hurt(痛—伤)
Subordination(从属)	swift-fast(迅速—快) animal-dog(动物—狗)
Coordination(并列)	man-father(男人—父亲) apple-peach(苹果—桃) dog-cat(狗—猫)
Superordination(上位)	man-boy(男人—孩子)
Assonance(半谐音)	spinach-vegetable(菠菜—蔬菜)
Part-Whole(部分—整体)	pack-tack(包装—钉住) petal flower(花瓣—花)
Completion(续完)	day-week(一日—星期) forward-march(向前—进)
Egocentrism(自我中心)	black-board(黑—板) success—I must(成功—我必须)
Word Derivatives(派生)	lonesome-never(寂寞—从不) run-running(跑—正在跑)
Predication(断言)	deep-depth(深—深度) dog-bark(犬—吠) room-dark(房间—黑暗)

1. 层级网络模式。 网络模式认为, 词的概念在记忆中以网络形式储存。网络是有层级的。记忆中的每个词都表现为网络中一定层级上的一个节点, 并与别的词形成各种各样的关系, 构成完整的系统。柯林斯(Collins)和奎良(Quillian)的研究成果可认为是这种网络模式的典范。柯林斯等使用的语言表征模式, 如图6.1所见, 主要是范畴关系(即从属、上位等)和特性关系(如能呼吸等)的网络。研究者的基本设想是实现认知经济原则。他们认为储存语义信息的空间是有限的, 因而可以储存在多处的某些信息, 仅储存于尽可能最高的节点上。例如, birds(鸟)是能够呼吸的, “能呼吸”这个信息是储存在 animal(动物)层级上的, 这对所有的动物都是真实的。但并不需要把这个信息储存在所有的节点上。也就是说, 这个信息只须储存一次, 但应使其他节点通过网络关系能够得到。例如在鸟的节点上也可提取呼吸这个信息。为

图6.1 关于动物的语义信息层级网络模式



某一个词所特有的特征，如鸟能飞，这样的信息就应直接储存在这个节点上。同样的，对各种鸟来说，就不再储存这种信息了。

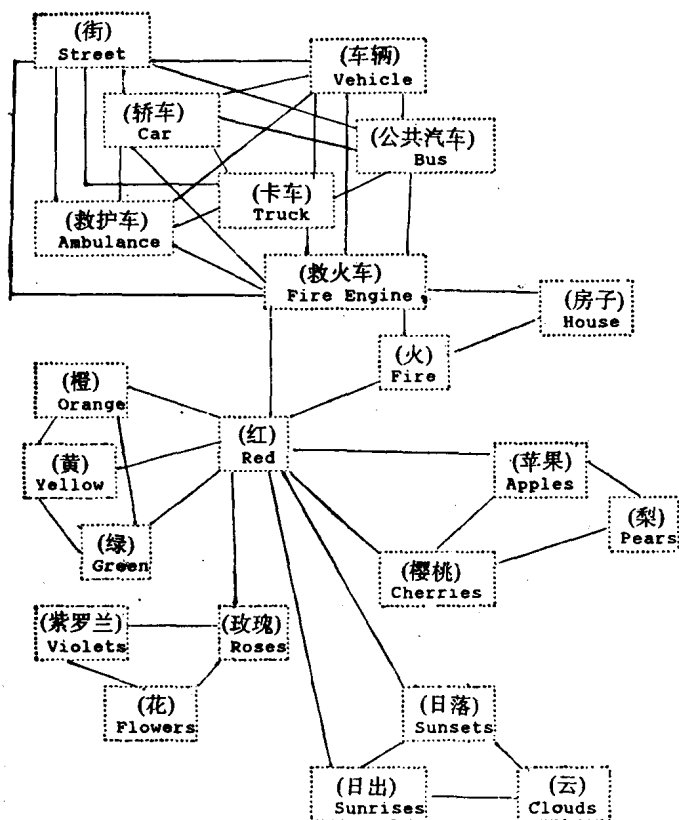
为了从模式中得到可验证的预告，柯林斯和奎良必须作出关于提出语义信息方法的补充假设。考虑典型的语义验证工作中的情况。就 *A bird is an animal* (鸟是动物) 这个句子而言，可激活 *bird* (鸟) 和 *animal* (动物) 这两节点。决定这个句子是真实还是错误的过程，按柯林斯等的意见，应以“相交”机制为基础。既然两个节点都活跃起来，就会由一个节点向另一节点扩展，直到两个项在句中“相交”。最后应检查并肯定句子描述的关系与内部词汇中的关系是否符合。在 *An animal is a bird* 句中也可以产生相交，但检查其关系可见，句子与内部词汇中的信息是矛盾的。网络中的关系是自上而下，从词汇到特征（如图6.1中箭头所示）不能相反。如句中关系和网络中关系相符，可判断为真，反之判断为错。“*A fish is a bird*”则由于鸟和鱼不相通，节点活动不能相交，应是错的。

显然，层级网络模式中词和概念之间的关系以及与特征之间的关系，实际上都只是一种逻辑关系。人的心理活动不一定按照逻辑关系进行。各种心理因素及其他因素均有可能影响我们实际的语义储存、提取和理解。柯林斯及其他心理学家在原模式基础上进行了修正，提出了另一种模式——扩展激活模式。

2. 扩展激活模式。 经柯林斯(Collings)和洛夫特斯(Lof-tus)修正形成的这种模式，近年来在认知心理学方面很流行。他们认为内部词汇中词是以关系的网络为表征的，但其组织并不象原来的模式那样有严格的层级。反之，其组织只是接近于由节点相联的网状，节点之间的距离取决于如范畴关系之类的结构特征，如典型性以及各种概念之间联系的程度等功能上考虑(见图6.2)。这种模式似乎体现了原网络模式及另一种由史密斯(Smith)等人提出的语义特征模式的某些方面。“概念是作为相连的环节储存”这个观点被保存了，但“所有这些关系是相等”的观点，已作修改，

认为某些节点较其他节点更易接近，其容易接近的程度与使用频率和典型性等因素有关。

图 6.2 语义知识的扩展激活模式



语义信息得到恢复的过程也在这种模式中有所修正。不再是通过网络相交，而是在扩展激活过程中产生。激活是在一个节点上开始，然后按平行形式扩展贯穿网络。这种激活经距离而减弱，这就保证了关系较近的概念比距离远的概念更易被激活。扩展激活的过程正如向静静的池水投石的效应一样。涟漪从入点向周围

扩展，其能量决定于最初投入的强度、有关部位之间的距离及已逝去时间等因素。

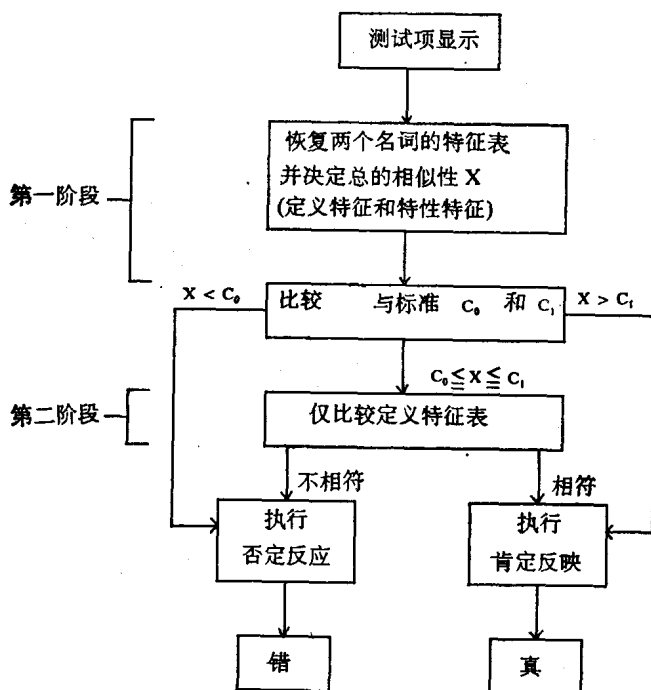
此外，柯林斯等认为，每个节点的激活都有一定的阈限。当各种影响积累达到超过阈限，有关节点才会活跃起来。这时我们才能领会词或概念。例如，验证“A bat is a bird.”（蝙蝠是鸟）这一陈述句，部分地取决于两个概念在网络中的接近程度；因为蝙蝠有一些鸟的特征，这两个概念理所当然的是接近的。但验证还取决于范畴信息，就这一陈述而言那就不一致了。范畴环节在这方面超过语义信息的其他类型，因而蝙蝠是鸟的陈述是错的。这种模式企图解决典型性效用问题，认为小鸡和鸟之间的距离大于知更鸟与鸟之间的距离。这两组的范畴信息是相同的，但关系信息却使知更鸟与鸟能较快得到验证。

总的说来，这种模式更复杂，提供了较其他方法更全面的关于词汇知识的观点。此外，网络模式忽视世界知识，语义特征模式则明确区别词的知识 and 世界知识这两方面知识。这种模式将两种知识结合起来成为单一的语义网络。

3. 语义特征模式。 在网络模式中，单词表征作为完整的单位分散在词汇中。另一种方法是作为一束语义特征来表征。史密斯，肖本和里普斯据此提出了语义特征模式。他们区别两种类型的语义：定义和特性。定义特征是一种必须作为概念部分实例提出的特征。特性特征严格说来对范畴成分并非必要，但仍然典型地与词相联系。例如，鸟的两项定义特征是，它们必须有翼和有生命。特性特征是，鸟能唱歌。这种模式认为，语义验证是通过两阶段的过程决定的（见图6.3）。第一阶段，主谓语的所有特征均恢复，并予比较而获得两个项相似性的总的估计。如果它们高度相似，我们所作回答是真实的。如果它们高度不相似，我们回答是错的。如果相似程度是中等的，我们进入第二阶段，这时只考虑定义特征。典型的效果被认为是由于第一阶段中特性特征的操作。因此，A robin is a bird（知更鸟是鸟）使我们恢复了

robin和 bird 一般相似的特性特征。这就增加了可能性，使由于二者相似者甚高而略过第二阶段，从而减少反应时间。相反的，对 A chicken is a bird 的反应时间会长些，因为总的相似较低，从而需要第二阶段。

图 6.3 语义验证行为的语义特征模式



以上介绍的三种模式，层级网络模式要求我们按语义网络形式贮存词的知识，有些词在网络中表征为处于较其他词为高的节点上。扩展激活模式是网络模式的修正形式，强调网络中语义关系的差异。语义特征模式把词的词汇表征视为一系列语义特征。早期的方法倾向于强调词汇中的结构信息，特别是范畴信息，近

来的模式已认识到词的结构属性和功能属性结合，为词汇提供心理上现实的方法的必要性。

第二节 句子的理解

在句子层级上进行处理的语言理解，受到结构、功能、加工等因素的影响。这是因为，理解是在所有这些方面相互作用的基础上进行解码的结果。这个解码的过程，也就是通过句法和语义处理发现句子底层结构，从字符或声音吸取意义的过程。当然，读的理解过程和听的理解过程不完全一样。字符和声音各有自己的特点：声音瞬息即逝，要求逐词记忆和快速分析，但不乏冗余信息，而且可能有其他语境信息得以借助；字符长时存在，可多次重读和检查，却往往很少冗余信息及其他语境信息。这两种通道的理解过程之间还是在很大程度上有共同之处。这里先介绍与句子理解有关的因素，然后讨论句子的处理。

一、句子理解中的结构、功能和加工

1. 结构方面的考虑。 第三章中曾经提到，转换语法设想句子包含表层结构和深层结构，而且可以运用转换规则对前者进行操作以产生后者，亦即使用转换操作去发现句子的深层结构。近年来已放弃这种思考方式，因为这样转换必待句子结束才能开始对句子的分析。显然人们并非如此理解句子。通常是在讲话开始之后即开始识别，尽管会产生一些猜测，但决不会等到句子结束后才处理句中关系。

以转换为基础的模式虽不适当，却并不妨碍我们认识到，必须以某种方法恢复句子底层关系。许多句子处理方法的共同设想是，我们通过处理所听到或看到的句子表层结构来吸取句子的底层关系。人们发现，句子表层结构揭示其底层结构的程度，对理

解也是有重要意义的因素。例如,“The man the dog bit died.” 就比 “The man whom the dog bit died.” 较难理解, 因为前句缺少关系代词 whom, 以致难于确定已识别的这些词的底层结构。按这样的观点, 我们处理表层结构的特征并发展关于深层结构的假设来吸取句子的底层结构, 有助于对句子的理解。

有些句子即使其中没有歧义词也是歧义的。例如, “I saw the student reading in the classroom.” 可以理解为“我看见学生在教室里读书”, 也可以理解为“我在教室里读书时看见学生”。正如对付词汇歧义一样, 我们常有宁取某种意义的倾向。这种相对的偏颇在某种程度上取决于上下文。在 “They are eating apples.” 句中, 究竟是“他们正在吃苹果”还是“这些是食用苹果”, 取决于说话人指的是人还是水果。这是结构上的歧义。显然, 我们对在句子水平上产生的歧义是可以感知的, 但全面地审视句子的理解, 还须借助句法和语义知识来解决歧义问题。

在大多数日常话语中, 我们能够识别他人表达的意义, 必要时还能解释成新的句子。例如, 我们在 “Bob sold the house.” 和 “The house was sold by Bod.” 这两个句子中很容易认出其意义的相似性。主动句和被动句的语言学分析固然在当前还有争议, 但这些句子之间的意义关系却是可以理解的。作为句子理解之基础的表征系统说来, 要便于感知这类意义的相似性还是很必要的。

2. 功能上的考虑。 一种语言的语法知识, 使我们在听别人讲话时能决定说话者所说句子的意义。但这对达到交际目的还是很不够的, 因为我们通常对说话者当时使用句子的意思更感兴趣, 而不关心句子的单纯的语言学意义。如果有人对你说, “I like the way your hair looks. (我喜欢你的发式)。” 对这种评价可以作不同的理解。可能是简单的断言, 说话者注意到你的发式并表示赞赏; 也可能是更复杂的意见, 包含一种或更多含蓄的意思 (例如, 说话者在你作出改变之前并不喜欢, 或者喜欢你的头

发却不喜欢你的衣服)在进行交际;在某些情况下,这类话乃是常规用语,作为恭维话而已;在另一些情况下,可解释为某种浪漫情趣。

显然,使用句子的功能并非完全决定于结构。特定话语的交际内容,除句子的语言结构外,取决于话语呈现的上下文及说话者和听者所作的假设。这些假设是以语用学知识为基础的。语用学研究者承认我们许多语言交际具有推理性质,并试图证实我们所作推理的种类及作出推理的过程。

奥斯汀(Austin)对言语表达功能的各个方面进行了大量研究。他区别说话者的表述(称为表述行为)、听者对话语的解释(称为非表述行为),以及表述对听者的作用(称为效果行为)。“Close that door! (把门关上!)”是祈使结构的表述,解释为一项命令,可能产生的作用是别人关门。

这里主要的焦点在非表述行为上。这种非表述行为近来也被称为言语行为。言语行为可根据每个可用以传达的意图的类型组织入功能范畴。巴赫(Bach)和哈立希(Harrish)所证实的主要类型如下表所示:

表 6.3 言语行为的主要类型

言语行为	定 义	例 句
述愿	说话者表示相信,意图使听者同样相信。	I assert the window is open. (我断言窗子是开着的。 I conclude the case is closed. (我断定此案已结束。)
指向	说话者对听者的未来行动表示感兴趣,意图为这种行为给人提供话语。	I recommend this class to you. (我给你介绍这个班级。) I prohibit you from taking that action. (我阻止你采取那种行动。)
许诺	说话者许诺做些什么。	I promise you it will not happen again. (我答应你们,这事不会再次发生。)

感谢

说话者对听者表示感情，是真实的也是社会期待的感情。

I offer you the house for \$300 a month.

(我給你提供三百美元一月的房子。)

I congratulate you on your appointment.

(我祝贺你就职。)

I apologize for causing you inconvenience.

(我很抱歉给你造成不便。)

通常我们说“The window is open”而不说“I assert that the window is open”；说“This is a good class”而不说“I recommend this class to you”。但愈是正规的陈述，愈能清楚地揭示言语行为的特点。

语言功能与语言结构是密切联系的。带有问句结构的句子如“Is this the way to the concert hall?”(这是去音乐厅的路吗?)可以是用于问建筑物的地点的问题，而不是为把咖啡溅在别人裤子上而道歉。同样的，陈述句通常用于述愿。因而句子的结构限制了功能的使用。

间接言语行为 虽然结构限制功能，但功能并不由结构来决定。通常当言语行为与并非意图表达的话语相联系时就产生了间接的言语行为。“It's hot in here.”(这里面很热)很明显是述愿的，但可用于指向。另一例子如“Can you pass the salt?”(请把盐递给我，好吗?)这在形式上是个问句，但可作为一种要求。要求常可作客气的方式间接表示。当你劝说某人同行很久以后，他突然说“When do we go?”(我们什么时候去?)这种间接形式避免了明确表示承认因劝说而改变了决定。

间接言语常使人迷惑，因为它要求听者脱离字面意义去推断说话者的意思。虽然看来一句话可以表示几乎任何事物，许多人还是认为，达到解释间接言语的过程却是规则控制的，决定于说话者和听者共同的假设。这些假设中首先是存在着一种常规。语言交际是在说话者和听话者之间共同常规的语境中产生的。常

规就是关于语言如何在交际情景中使用的明确的准则。格赖斯(Grice)曾提出过控制谈话的四项基本的准则,如下表:

表 6.4 谈话的四项准则

-
1. 量的准则: 提供所要求的信息量, 不必多于所要求的信息量。
 2. 质的准则: 尽量使所提供的信息是真实的。不说任何你认为是虚假的东西。
 3. 关系准则: 提供的内容应与进行谈话的目的有关。
 4. 方式准则: 要求明确。使用语言应尽力避免含糊、歧义、唠叨和混乱。
-

当然, 这些准则并未为成功的谈话提供更基础的规则, 我们常常会遇到信息不足、不明确、与题无关和不老实等问题。格赖斯的观点是, 这些准则为解释别人的意思提供基础, 是因为我们一般认为, 除非我们有信息提供给对方, 这种准则才会得到遵守。两位克拉克(Clark and Clark)提出的一个简单例子, 说明了违反准则所发生的情况:

Steven: Wilfred is meeting a woman for dinner tonight.

(斯蒂芬: 威尔弗里德今晚遇到一个女人并与她共进晚餐。)

Susan: Does his wife know?

(苏珊: 他妻子知道吗?)

Steven: Of course she does. The woman he is meeting is his wife.

(斯蒂芬: 当然知道。他遇到的女人就是他的妻子。)

显然, 斯蒂芬违反了量的准则, 以致苏珊感到困惑。

3. 加工方面的考虑。 在吸取句子意义方面的加工主要应考虑, 这种加工所需的信息是否超过工作记忆中可得到的那些信息。一般说来, 我们倾向于一开始就对句子立即进行加工, 而不是等到句子结束。在功能上, 这种方法会使所有的句子都产生歧义。这里存在着一个权衡的问题。如果我们在不完全的信息基础上进行加工, 我们可能会得出错误的理解。另一方面, 由于加工上的限制, 我们不能完全推迟对前面一些词的处理, 为了有处理后续词

的余地，必须至少将前面的词分析到一定程度。这便是加工的即时性。

加工限制的另一含义是，我们可能有必要选择地处理句子。这就是说，我们可能只要找到一个或少数与迅速展开的句子一致的可能的句子结构。区别算法和启发在这里是很有用的。算法是一个过程，如能完全遵循，经常能获得正确解决的结果。启发是一条捷径，并不保证成功。算法以必然性为基础，而启发则以从经验中获得的或然性为基础。在听到一个句子时，按算法方式可考虑接受在最先出现的几个词后每个可能的句子结构。反之，按启发方式则仅仅选择那些有可能并将进一步处理的结构。一般说来，我们在句子加工方面使用启发方式而不是算法方式。这些启发方式是以我们的语言经验为基础的，我们借助这些经验对句子的其余部分进行猜测。

与其他层级的语言处理一样，结构、功能和加工等方面的考虑，提供观察句子理解的不同观点。从结构观点，我们必须揭示句子的表征，以恢复其底层关系。就功能而言，句子可从许多不同的方面来解释。我们依据说话者的话语、语境因素以及与语言使用相联系的常规知识去理解说话者企图表达的意思或言语行为。从加工的观点，吸取句子底层结构和作出复杂推断所需的信息是重要的。工作记忆的限制使我们不可能将句子处理推迟到句子结构完全清楚以后。权衡这些处理要求，我们倾向于使用以经验为基础的启发方式对听到的句子立即进行分析。

二、句子的处理

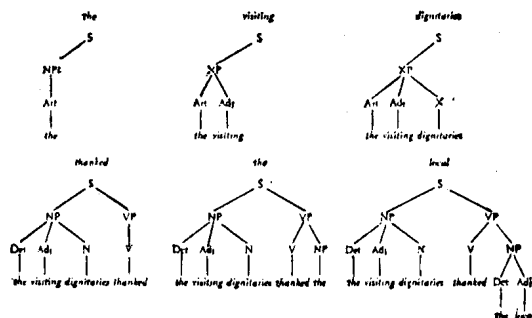
句子意义的吸取涉及句法和语义两方面因素。以下面句子为例：“The visiting scholar thanked the local organizers and then left on the morning flight. (访问学者拜谢了当地组织者，然后趁早班飞机离境)。”在句法水平上，我们识别句中从句之间的主要停顿，决定句中的语法关系，如明确 the visiting

scholar 是一个由冠词、形容词和名词组成的完全短语。在语义水平上, 我们识别句子各种词所起的语义作用 (scholar 是施事, organizers 是 thanked 行动的受事) 并决定句子哪些不同的词合在一起形成连贯的句子意义。句法和语义虽然密切相关, 在语言上却是截然不同的。我们将首先讨论句法处理, 然后是语义处理, 再考虑二者之间的相互作用。

1. 句法处理。 吸取过程的第一步就是把表层结构中的成分划入语言范畴, 这就是众所周知的语法分析程序。语法分析的结果即句中语言关系的内部表征, 通常呈树状结构形式或短语标志形式。这种结构是在句子展开时建立在工作记忆里的。在句子结束时, 树状结构已完成, 这时句子的意义可能已被归纳出来并与过去的句子相结合。与句子相适应的树状结构随即从工作记忆中移去, 留出分析后两句子的空间。

图 6.4 表示在分析句中前面几个词时可能通过的语法分析中的连续点。每个新词都在短语标志中增加一个语言上限定的节点。这个过程上的任一点上, 存在着的结构是未定的, 可能采取几种不同形式中的一种。树状结构的形成标志着句子的主要停顿。

图 6.4 句子语法分析的六个阶段



S—句子；NP—名词性短语；VP—动词性短语；

Det—限定词；N—名词；V—动词 Adj—形容词

如上所述，由于处理因素的影响，我们在眼睛接触到书面的词或耳朵听到有声的词时，立刻就开始分析句子。一般的观点是，在得到关于句子的进一步信息时，我们展开关于句子结构的假设。如果后续部分倾向于肯定我们较早的印象，那么它们也就很容易理解；如果不能肯定，则将延缓理解的过程，也许还要求对前面的材料重作某些分析。

2. 语义处理。 除注意句子的句法特性外，我们必须形成句子的语义解释。这种处理要求我们决定单词的语义特征以及词的语义作用，适应并有利于整个句子意义的方法。在言语理解过程中，常常会产生语义错觉。这些语义错觉说明了在句子理解过程中单词的语义特征结合的方法。单词的语义表征用于建构整个句子的连贯意义。这种处理称为语义构成。构成方式大体如下。

首先，我们从句中提取单词，置入短语标志作为对句子的语法分析。此外，每个词的词汇表征在词汇中被激活。当这些条目被激活时，建构处理遂得以保持它们之间的关系。在完全正常的句子，如“Moses took the ten commandments down from the mountain.(摩西带着十诫从山上下来。)”中，摩西在听者或读者的记忆中恢复成一个人，由此推理，是人就能够完成如带物到各处的行动。在非正常的句子里，语义特征所激活的是句子不正常的推理关系。在构成错觉的句子里，看来正好是存在着语意正误之间的相似性，以致造成错误。这说明，建构处理可能在语词界限上进行工作。

3. 句法和语义的相互作用。 一般认为，句子理解是一个积极的相互作用的过程。句法和语义在理解过程中自始至终是不断相互作用的。读者或听者有时立即确定句子结构而不是等待副句结束。如果是迅即作出决定，很可能在最初的确定中并不仅仅是

句法信息。问题是语义信息是否在副句结束之前影响句法决定。例如听两个包含结构歧义短语的句子部分，每个部分的第一个副句就使听者偏向于一种句子内容。这两个句分部分是：

If you walk too neer the runway, landing planes...

(如果你过分走近跑道，降落的飞机……)

If you've been trained as a pilot, landing planes...

(如果你受过飞行训练，降落飞机……)

显然，在这两个未完句中，语义上下文对 landing planes 引出了不同的解释。这两者后面接下去是“are”还是“is”更适当呢？无疑是“are”适合第一句，“is”适合第二句。这说明我们能够用上下文立即确定句子的结构意义。

许多研究者都同意这种意见：在句子理解的处理过程中，要进行多种不同层次的(词汇的、句法的、语义的、语用的)处理，这些层次在句子处理过程中的某些点上相互作用。

第三节 话语的理解

近年来对话语的研究越来越受到重视，这是因为，首先，我们很少用孤立的句子讲话，而话语却是更自然的言语单位。句子离开了话语上下文常常产生歧义或难于理解。其次，正如我们需要检验句子结构使完全适应词的处理一样，我们必须懂得话语结构以适应句子的处理。另外，话语还能为那些对在语言中使用认知处理感兴趣的人提供丰富的资源。这里我们首先分析话语的组织，然后考虑话语的处理。

一、话语的连贯性

对话语的理解不是单纯依靠个别句子的意义，重要的在于依靠句子的安排。把一些各有一定意义而彼此不相联系的句子拼凑

在一起，变得毫无意义。例如下面几个句子：

Harry arranged to take golf lessons from the local professional. His dog, a cocker spaniel, was expecting pups again. Andrea had the car washed for the big wedding. She expected Harry to help her move into her new apartment.

（哈里安排向当地职业运动员学打高尔夫球。他的一只西班牙长耳狗正期待再生崽。安德烈亚为举行大婚把汽车送去擦洗过了。她希望哈里帮她迁入新居。）

看了这几句话，无疑会感到不知所云。反之，对下面一段话就会容易理解得多了。

John bought a cake at the bake shop. The cake was chocolate with white frosting and it read "Happy Birthday, John" in red letters. John was particularly pleased with the lettering. He brought it over to Greg's house, and together they worked on the rest of the details.

（约翰在面包房买了只蛋糕。蛋糕由巧克力加白色糖霜制成，上面用红色字母写着“生日快乐，约翰”。约翰对这几个字特别高兴。他把蛋糕带到格雷格家，他们一道安排其他细节。）

是什么使某些片断很容易理解，而另一些片断则实际上不可理解呢？一般说来，当我们读一段材料时，我们依靠的是作者为理解提供所需的信息。如作者按照读者也同样熟悉的常规来组织话语，理解将比较容易。

控制话语最基本的常规之一就是片断中各个句子之间应以某种方式相互联系。因此，作为读者，我们是被推动去寻找句子之间的联系。如果句子彼此很容易联系起来，那末话语应该是连贯的。在连贯的片断中，我们能够找到话语中的“主线”，以及个别句子配合达到目的的方式。

在前面列举的两段材料中，后一段用常规方式相连接，比较容易理解。在第一句中“a cake”，因为尚未提起过，用不定冠词

“a”，第二句中the cake，因为已提到过，用定冠词“the”，这是惯例。后面的代词“it”正是代替前面的“cake”。如果没有前文，“it”就是不可理解的。总的说来，后一段是连贯的，容易理解。而前一段似乎是假定我们全都知道所提到的事件，但我们既不知道西班牙长毛狗有过小狗，也不知道安德烈亚在搬家。其中唯一能连贯故事的基础是重复了Harry和Andrea这两个名字，这对达到理解的目的是极为不够的。

当然，话语中句子的联系也并非任何时候都必须非常明确。有时适当省略，让读者自己去推理，也是可以的。如 John bought a cake at the bake shop. The birthday card was signed by all of the employees. The party went on until after midnight. (约翰在面包房买了一只蛋糕。所有的工作人员都在生日卡上签了名。晚会进行到午夜之后。) 其中 cake、card、party 都与同一事件相适应，即庆祝生日。有关知识使我们容易作出判断，弥补了某些句与句脱节之处，借助记忆中的信息使松散的句子结合起来变得前后连贯。这就是说，读者的知识在话语理解中起重要作用。

以上三个小段说明了话语结构的两个方面。第一段与第二段的不同在于微观结构即话语中单句之间关系有所区别。而第三段与第一段在微观结构上相近，其区别则在于宏观结构的不同。第三段的整个结构或意义是可理解的，能包容所属各句的意义。微观结构和宏观结构都是重要的。

一段言语材料可以认为是一段精致的具有一定结构的作品，其中总的主题或题目一开始就得到介绍，随后还要在后续的评论中一再回到主题。这些评论通过与主题的关系被编织到整个结构中。根据这样的观点，理解的任务主要关系到发现总的题目，然后揭示后面对主题陈述的关系。结构严密的文章中各种阐述、发挥和重申都是增加整个话语的连贯性，而不是相反。

在话语中任何给定的一点上，某些信息作为讨论的议题突出

起来,其他信息就必须与这个焦点联系。最初,主题占据重要地位,但接下去文章将在一定时间里停留在某些副题上,然后才回到主题。因为处于读者意识中心的是一些副题。在微观层次上,话语连贯性的基本观点是作者确定以后将与读者共享的题目,然后介绍读者能用以与题目信息结合的新信息。

在这个意义上区别作者估计读者已经知道的已知信息和读者可能不知道的新信息是很有用的。大多数句子都包含已知信息和新信息。下面两个句子在语法结构上是相似的:

It was Steve who robbed the bank.

(那是抢劫过银行的斯蒂夫。)

It was the bank that Steve robbed.

(那是斯蒂夫抢劫过的银行。)

然而却传达着不同的期待,前一句假设读者知道银行被劫一事(已知信息),但不知道是谁干的(新信息),而后一句则假设读者知道斯蒂夫进行过抢劫,但不知道抢劫了什么。在处理的语境中已知信息和新信息的重要性在于对话语结构的关系。话语的连贯性是在新信息与已知信息结合时达到的,已知信息和新信息的识别为此提供手段。已知信息应符合话题,而新信息则由某些未知的细节组成。理解是在新材料与已知和已懂材料相联系的过程中进行的。按照这样的观点,材料中的已知信息如与读者所知相符,可以预期其理解是比较容易的。

话语实现连贯的另一重要方面是前后照应,即后面材料照应前面材料。各种语言都有不少照应手段。最简单的办法是重复前面用过的词语。例如:

Ralph gave his secretary the document. She xeroxed two copies of the document and handed the document back to him.

(拉尔夫把文件交给他的秘书。她复印了两份并将文件交还给他。)

在这两句中直接重复使用“document”，很容易明确前后提到的是同一客体，意思很连贯。但这种直接重复无疑显得很笨拙。通常使用代词、同义词或一定的描述来照应，使话语连贯。了解使用语言的这些特点，就能比较容易地理解连贯的话语。

二、话语微观结构的模式

不少研究者曾通过分析话语的微观结构来探讨对话语的处理。金奇(Walter Kintsch)曾经提出过一种以命题为基础的文章模式，对丰富话语处理知识有重要贡献。按金奇的意见，命题是由谓语和一个或多个谈话中心组成。谓语通常由动词、形容词、或连词来表示；谈话中心通常用名词表示。谈话中心基本上即命题所谈论到的，谓语即关于谈话中心的情况。有些句子仅由一个命题构成，但通常一个单句中有几个命题，如“The Egyptian king prepared an impressive pyramid.”(埃及国王准备了一个动人的金字塔。)句就包含三个命题：

命题1：谓语是Egyptian，谈论中心是king

命题2：谓语是prepare，谈论中心是king，pyramid

命题3：谓语是impressive，谈论中心是pyramid

这种谈话片断中句子命题内容的方法人们还不熟悉，但却很有用。第一，这是一个句子或一组句子所表意义的测量，不是准确的措词，这样也就避免了释义问题。第二，命题可用精确而客观的方法来确定，所以不同的研究者能同意句中有哪些命题。第三，命题提供一种自然的方法来描写话语中诸单位如何彼此联系。而了解这最后一点是极关重要的。在金奇的系统中，命题在有着共同的谈论中心情况下彼此是相联系的。命题2与命题1联系，因为都有king；命题3与命题2联系，因为都有pyramid。话语的层次观念是这样的，任何重复前一命题中部分或全部谈话中心的命题即其从属命题。这被称为重复规则。从而命题2从属于命题1，命题3从属于命题2。(同样可以说，当我们识别句中新信

息时，我们也就是把它从属于记忆中的已知信息。)这样我们就能贯穿全文，按这一规则识别每个命题的层次。

根据重复规则，话语是作为以谈论中心来连接的命题网络贮存在记忆中的。在读或听一段材料后，我们能以不同方式使用这种记忆结构，如回忆这个片断，回答有关问题，进行概括等等。在我们进行这些工作时，记忆结构中的不同部分变得活跃起来。结构中一个概念的激活可扩散到有关的概念，对记忆结构上最近的部分影响最大。

三、图式与话语处理

上面提到如何通过识别文中命题，靠重复谈论中心连接命题，并创造层级组织结构等来达到话语连贯。所有这些活动都从属于话语微观结构，文中命题及存在其间的局部关系。命题之间的关系也可以通过它们在整个话语宏观结构中的位置来确定。这里我们探讨这些宏观结构的表现及其可影响处理的手段。

故事和记叙文提供关于话语中宏观结构的作用的某些有趣的说明。作为读者，我们主要对故事的情节和人物这两个方面感兴趣。我们有着关于情节安排、由动机和目的引导人物的方式、以及他们在人际情境中如何作出典型反应等某些观念。这些观念可在故事图式中找到。图式是语义记忆中的结构，说明主要信息的一般安排。故事图式包含所有我们期望在故事中产生的信息。我们有许多故事图式，有侦探小说、童话、言情小说等不同的故事图式。

图式的概念在心理学上早已有之。二十世纪三十年代巴特利特(Sir Frideric Bartlett)关于故事回忆的早期著述就曾检验过在重建过程中图式的引导作用。他认为记忆并非死记硬背或再现的过程，而是保持事件全部要点，然后从整体印象重建细节的过程。巴特利特的观点在当时并未很好地为人接受，但近年来由于心理学家已开发新的技术探讨人们理解和记忆故事的方法而获得

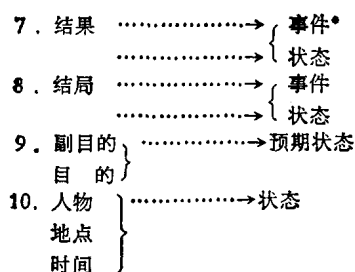
新的意义。巴特利特的图式观点虽然有吸引力，但还是相当含糊，而他的著作的现代增订部分主要已集中在更精确地描写图式知识的特征和决定话语理解和记忆过程中如何使用这种知识等方面。

正如命题概念在理解微观结构中起重要作用一样，图式概念在宏观结构理论中也起重要作用。每一种故事图式中的共同主题是我们能说明“合理布局”的故事的结构。在一个故事中主要人物首先从某种目的出发，进入某种困境，然后解决困难，这便是合理布局，反之，按解决问题、复杂情况、目的这样的安排，多数人都认为是不合理的布局。在不正常的句子之间和布局不合理的故事之间已作出类推。就句子而言，可接受的句子和不合理的词串之间的区别可用能说明符号结合方法的规则来解释。同样的，桑代克(Thorndyke)为故事制订了一系列与短语结构作用相似的规则(见表 6.5)。

规则 1 说明，故事按顺序由背景、主题、情节和结局构成。背景本身又由人物、地点和时间组成(规则 2)。在某些情况下，一个符号可重复使用(用星号标示)。因此，情节可由一个或多个事件构成(规则 4)，而事件由副目的、一项或多项企图和结果构成(规则 5)。括号指任意成分，所以事件可以在介绍主题时产生，也可以不产生，当这些事件全部产生时，在实现人物目的之前，可以有好几个事件。

表 6.5 简单故事语法的规则(桑代克, 1977)

1. 故事	→	背景 + 主题 + 情节 + 结局
2. 背景	→	人物 + 地点 + 时间
3. 主题	→	(事件)* + 目的
4. 情节	→	片断*
5. 片断	→	副目的 + 意图* + 结果
6. 意图	→	事件*
	→ {	片断



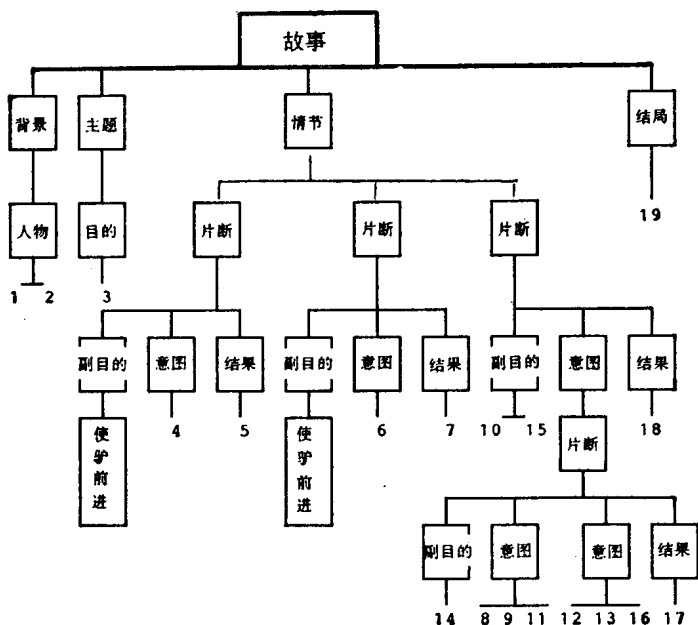
上表中规则表征的图式是一般知识结构，不是事实的固定配置，而且可用许多不同形式表现。关于故事一般展开方法的知识引导我们进行话语处理。这使我们有可能预见关于故事中接下去将出现什么，最大处理难点可能在何处，以及文中何处有节约信息等等。

这里我们就下面的故事，看看如何使用桑代克的故事语法来分析。数字相应于图6—5所表树状结构中图解的故事部分。

The Old Farmer and His Stubborn Animals

(1) There was once an old farmer. (2) Who owned a very stubborn donkey. (3) One evening the farmer was trying to put his donkey into its shed. (4) First, the farmer pulled the donkey, (5) but the donkey wouldn't move. (6) Then the farmer pushed the donkey, (7) but still the donkey wouldn't move. (8) Finally, the farmer asked his dog. (9) to bark loudly at the donkey, (10) and thereby frighten him into the shed, (11) but the dog refused. (12) So then, the farmer asked his cat (13) to scratch the dog (14) so the dog would bark loudly (15) and would thereby frighten the donkey into the shed. (16) As soon as the cat scratched the dog, (17) the dog began to bark loudly. (18) The barking so frightened the donkey (19) that it jumped immediately into its shed.

图 6.5 《老农民和他的骡畜》的树形结构



(译文： 老农民和他的骡畜

(1)从前有个老农民。(2)他有一匹很犟的驴。(3)一天晚上这农民力图赶驴进棚。(4)起初，农民拉驴，(5)但驴不动。(6)然后农民推驴。(7)但驴还是不动。(8)最后，农民要他的狗。(9)对驴大声吠叫，(10)从而吓唬驴子进棚。(11)但狗拒绝吠叫。(12)于是农民要他的猫(13)抓狗，(14)以使狗大声吠叫，(15)从而吓唬驴子进棚。(16)猫一抓狗，(17)狗就开始大声吠叫。(18)吠声吓得驴子(19)立即跳进了棚。

按桑代克的语法，这是合理布局的故事。故事由背景(命题1—2)、主题(3)、下分数个片断的情节(4—18)，以及结局(19)。这种结构描写故事的组织和理解者记忆中的组织两方面：你一旦已经理解这个故事，你就应在记忆中有类似图 6.5 中的

图式。

总的说来，故事的处理受控于故事如何典型组织的惯用观念。这些观念在故事图式或故事语法中得到明确的描述。故事图式说明合理布局的故事中可容忍的事件安排顺序。关于图式引导话语处理的一般概念已很好地确定：我们不去或不能激活相应的图式，并极大地注意作为我们赖以进行操作的图式之中心的故事各个部分，要理解作品细节是很困难的。

为了解话语，我们应做些什么？前面曾提到，连贯性是在理解过程中达到的。这说明在读或听的过程中我们从事的理解活动对听懂或看懂起着关键作用。在处理新材料时很容易局限于死记硬背的策略，如能变换处理策略，灵活适应目标，则效果要好得多。主要应注意底层命题结构。前面曾经提到，话语的内部特征是句子内容的重迭，从而已知信息可用以介绍新信息。在材料开始处，几乎每件事都是新的，但一经介绍，所限定的概念就与后续的概念明确地连接起来。我们必须在重复规则产生某种意义之前就知道命题是什么。不完全理解前者而意图理解后者无疑是白费功夫。这就是说，明确找出话语中概念之间的关系的策略是有益的。这种策略能产生内部联系的命题网络，其中每个概念可作为恢复的线索为其他概念服务。其次，即使你没有进行推论所需的信息，明确找出命题之间关系也能“深入”处理的层次，从而提高对个别命题的保持程度。最后，由于命题是相互连系的，也是彼此有上位或下位关系，从而引向层级记忆结构，可用以组织对材料的记忆或作出概括。因此，注意细节对更深入理解话语中的概念是非常重要的。当理解者变得比较熟练时，可转而重视宏观结构的处理策略。在初接触不熟悉的材料时仔细注意微观结构很有必要。但仅仅了解定义是不够的。定义很重要，而同样重要甚至更重要的是为什么介绍这些定义，为什么在这点上而不是那点上提出这个概念。只有注意到宏观结构，才能使人处于更佳地位来把握话语的“主线”。

第七章 外语的表达

外语的表达，即用外语表达思想，亦即用外语说和写。用语言说和写，在心理语言学上称为“production of speech”，通常被译为“言语的产生”。“产生”这个术语未尝不可接受。但如果把“说外语”表述为“外语的产生”，似乎很容易被理解为“外语体系被创造和建立”，意味着产生了一种外语。而实际上只是用外语来表达思想。因此，这里用“表达”代替了“产生”。

心理语言学上关于言语的产生，在第三章中已予简单介绍。曾经提到，言语产生是一个由起始动机和总的意向，经过内部言语阶段形成深层句法结构，再扩展成为以表层结构为基础的外部言语的编码过程，并就言语计划及其执行作了扼要的说明。本章将在言语产生基础上进一步阐述外语表达的心理特点。

第一节 计划表达内容

言语产生过程主要包含计划和执行这两个步骤。外语的表达，同样包含这两个步骤。用外语表达思想，首先要计划表达内容。当然，这两个步骤实际上不是截然分割的。反之，人在说话时往往是前面话语正在执行而下面的话语又在计划中，是彼此交织在一起的。尽管如此，二者毕竟是不同的活动，不妨分别予以探讨。

说话者在计划表达内容时，实际上意味着在解决问题：“应选择什么语言手段按自己的意图来影响对方？”为此说话者有必要考

虑以下几个方面：

1. 听话人的知识。 说话人计划说话内容应估计对方知道些什么。对方已知的内容，不能作为新信息传递。又虽系未知内容，如果对方一时无法理解，也不能简单地作为新信息传递。用语言表达思想，主要应使对方能够理解。否则谈话将无法进行下去。而用外语表达思想时，如对方属说该外语国家，使用语言上可以比较自由，只要自己说得出来，即使有些错误也不愁对方不理解；而在思想内容上则限制较多，许多东西对方还不易接受。这就要求说话者在计划表达内容时，考虑对方可理解的程度组织材料，安排话语。

2. 合作原则。 谈话双方都必须遵守合作原则才能顺利进行对话。为此说话人计划表达内容时总是应当注意到：混乱而违背客观规律的胡言乱语，不能为对方所理解；信息性：空洞无物，不说明任何问题的词句，不可能得到对方的积极响应；相关性：离题很远，全然无关的内容，会使对方感到不知所云；明确性：语词意义含混，难于正确理解，同样不能实现说话人和听话人双方的合作交流。

3. 社会语境。 不同的社会语境要求使用不同的语言材料和表达方式。在一定的民族习俗、人际关系、地位、场合等社会语境中，总是存在着特定的、最适宜的表达方式。这对外语学习者往往是最困难的。不考虑语境和社会习俗，言语表达就不可能取得预期的效果。

4. 语言手段。 言语表达主要依靠选用的语言手段包括词汇和惯用的短语乃至句子。语言手段需要长期积累并积极掌握。外语学习者用外语表达思想首先遇到的困难就是词语贫乏，或虽学习过不少词语却未积极掌握不能很快地再现，更缺乏选择恰当的语言手段的能力。但无论程度高低，说话者在计划表达内容时，总应在自己已掌握的语言材料中考虑选用恰当的语言手段。

说话者要解决的问题，因所计划的单位而不同。计划表达内容，以话语为单位时，主要的问题是组织信息流，以便所有有关信息最后能得以表达和理解。以句子为单位时，问题更具有战术性。设计的句子应与话语相适应，并恰当地传递信息。以成分为单位时，问题就更限于局部范围，即为听者挑出本句中要传达的客体、事件和事实。当然，这些层级并不是截然分割的。但依次考虑每个层次却便于解决问题和揭示解决问题的过程。现分述如下：

一、话语计划

人们说每个句子都须慎重设计，使适应他们的话语。以故事为例。一个故事由伴有情节的背景组成，情节由一种可能性构成。讲故事时，人们必须注意这种结构，不然就会被认为是未能恰当地讲故事。讲故事是一种技能：这种技能是要学习和培养的。

故事有结构是很明显的，但其他种话语就并不太明显。乍看起来，会话、描写、解释及其他“即席的”谈话似乎是自然的，并没有审慎的计划。实际上并非如此。以上几种情况中每一种都有其复杂的结构，并要求说话者缜密计划——解决问题。这些情况一般可划分为两个范畴：对话（两个或更多的人在一起谈话）和独白（一个人单独讲话）。这两个范畴使说话者面临很不相同的问题。在对话时，双方的讲话必须并列，而在独白时，必须计划全部话语，不受他人干扰。就这两方面举例详细说明是有益的，可以更清楚地看到说话者是怎样计划他们讲话的整个过程。

（一）会话

多数会话看来都很简单，用英语来说，以“Hello”开始，“Goodbye”结束，而中间还有许多谈话。但现实中，会话的计划是很复杂的。一次会话的每个参与者都有自己特定的目的，也知

道对方有自己的目的。要解决的问题是如何并列双方的言语，使他们能共同达到各自的目的。萨克斯 (Sacks) 等通过分析自然背景下自发会话对这个过程进行了研究。他们研究了三个问题：如何依次讲话？如何开始会话？如何结束会话？

1. 如何依次讲话？ 会话双方要共同达到各自的目的，他们就会对依次讲话的办法产生一种默契。这种办法显然有以下要求：

- 1) 每个参与者都应有机会说话。
- 2) 一次应仅一人讲话(这样才有人听)。
- 3) 转换之间隔应很短(为了效率)。
- 4) 讲话次序和讲话量不须事前固定。
- 5) 决定谁应何时讲话要有一定方法。

这些要求合起来形成依次讲话的系统。在两方会话时，甲和乙之间的转换为甲乙甲乙甲乙甲乙。但多人会话，讲话次序就比较复杂。但这个并列对话问题，按萨克斯等人的研究已经解决，可按常规纳入这样三条规则。

规则 1. 下一个讲话的，应是现在讲话者提到的人。

规则 2. 下一个讲话的，应是先讲过的人。

规则 3. 下一个讲话的，应是现在讲话者自己，如果在别人还未讲话之前，他要继续讲话。

这三项规则中，规则 1 优先于规则 2、3。如果现在讲话的甲向乙提出问题，乙有必要接下去讲话，丙不宜抢先。规则 2 优先于规则 3。这些规则本身形成了决定谁应何时讲话的方法。重要的是，这些规则解决了如何有效协调对话的问题。

大部分依次讲话都是由规则 1 排列的，即由一个讲话者提到第二人讲话，于是第二人讲话。这两次讲话合起来有一种邻近的搭对关系。会话中可以有好多种搭对，现例举几种如下：

(1) 问—答

A: What do you want for drink?

(甲: 您要喝什么?)

B: Coffee will be fine.

(乙: 咖啡就很好了。)

(2) 问好—问好

A: Hello!

(甲: 你好!)

B: Hi!

(乙: 你好!)

(3) 提议—同意或拒绝

A: Let's go to the movie tonight.

(甲: 我们今晚去看电影吧。)

B: Okey.

(乙: 好的。)

(4) 宣告—获知反应

A: Bill didn't even come home the next night.

(甲: 比尔第二天晚上甚至没回家。)

B: Oh, yeah?

(乙: 呵, 是吗?)

(5) 赞扬—接受或拒绝

A: I'm glad I have you for a friend.

(甲: 我很高兴有你作为朋友。)

B: Ah, go jump in a lake.

(乙: 啊, 去你的吧。)

(6) 要求—同意

A: I don't want to see Monkey Business again.

(甲: 我不想再看《恶作剧》。)

B: Okey, let's go to A Night at the Opera.

(甲: 好吧, 让我们去看《歌剧院之夜》。)

这些搭对所起作用还不仅限于排列讲话次序, 而是各有特定

的目的。问题用于得到信息。问好用以表示正式接触。提议表示愿做点什么。如此等等。搭对还有更多的作用。当甲向乙提问题时，甲不仅为获得信息而提问，而且还指明，乙可立即通过回答问题进行合作。对乙说来，通过回答问题他不仅提供了甲所需的信息，而且示意甲他愿意在会话中合作。乙的回答通常隐含请甲继续会话的意思。接近的搭对对甲和乙说来，是通过一系列相应的义务来安排他们谈话的次序。当然，这些搭对还有更广泛的目的。可以帮助开始会话，协调行动，说明事实，变换话题，结束会话等等。特别重要的在于达到合作。

2. 如何开始会话？ 一个人要开始会话，必须让别人注意，并表示进行会话的愿望，而别人也必须表示愿意参加。为此就有了一种呼唤——应答顺序。一个人说“Hey, Bill,”(喂，比尔)另一人说“Yes?”(什么?)或第一人向陌生人说“Parden me, sir”(对不起，先生)，陌生人说“what?”(什么事?)或第一人拍拍第二人肩膀，第二人说“Oh, hi, Sally!”(呵，你好，莎丽!)第二人作出回答，表示愿意谈话，这时第一人有责任提供话题。当然，第二人如不愿参与谈话，可以不回答或走开。而第一人如不提供话题，谈话也就无法展开。自己不准备话题，又何必找人开始谈话呢？

同样的，在电话中谈话也是以呼唤——应答开始的。如第二人不回答，或第一人不提供话题，谈话也就进行不下去。同违反其他规则一样，违反呼唤——应答规则将导致很坏的后果。试想，如果甲向乙打招呼，乙转身不予答理，结果会怎样呢？甲会认为乙是有意蔑视和侮辱他，当然根本不可能合作。按呼唤——应答顺序开始会话，第二人必须作出回答。

3. 如何结束会话？ 结束会话更为复杂。以简单的电话会话为例，参与者双方以某种方式解决了协调会话的问题，从而要在双方同意的情况下结束谈话。要解决这个问题，萨克斯等表明，结束会话有两个主要步骤。第一，双方同意结束。第二，他

们实际结束会话。第一步最困难，须用其他会话手段来解决，那就是预示结束的建议及其回答。如执行恰当，这种建议就开始了会话的结束部分，并以常用语“Goodbye,” “Goodbye.” 结束。这又是一种起重要作用的搭对。

结束电话中谈话，产生于谈话一方提出一种理由建议结束谈话，对方接受建议并同意结束谈话。例如两个人谈了一会，一方感到对现在的话题已没有什么可说的。他可能会说“Well”(好吧)或“Okay”(好的)或“So-oo”(就这样吧)，暗示对方他认为话题已谈完了。这就构成了一种预示结束的建议，暗示对方就刚读完的话题结束谈话的可能性。这种建议实际上要求对方，提出新的话题，或者同意结束谈话。

于是对方提出新的话题，“So let me tell you what happened to me yesterday”(我告诉你昨天我遇到的一件事)或者说“Yes”或“Okay”同意结束谈话。有些过于健谈的人，他们总是会提出新的话题，似乎从不考虑对方结束谈话的暗示。如果强烈要求结束谈话，那就应在预示结束的建议中提出“Well, I've got to go now.”(好吧，我现在要走了。)或“Well, I'll let you get back to work now.”(好，现在你回去工作吧。)在双方接受结束谈话的建议后，才能恰当地进入结束部分。

结束部分以预示结束的建议加对方的回答开始，以最后相互道别结束。有时，甚至在双方同意结束谈话以后，还有些准备工作。他们可能会安排会面或下次通话时间。或双方互道珍重，或祝愿健康愉快等。萨克斯等曾引用过一段简短的结束部分：

A: Yeah.

B: Yeah.

A: Alrighty. Well, I'll
give you a call
before we decide
to come down.

Okay?

B: Okay.

A: Alrighty.

B: Okay.

A: We'll see you then.

B: O. K.

A: Bye bye.

B: Bye.

此外，在结束谈话之际，如一方有新的信息补充，仍可以“By the way”(顺便说说)或“Incidentally”(附带说一句)或“I forget to tell you,”插入结束部分，作为早应介绍的信息。

在任何电话谈话中，打电话者首先必须有打电话的目的。如果他要告知对方刚看到的事件。他必须按常规开始会话，否则他就不可能既不浪费时间又不开罪对方，而顺利地将该事件告知对方。会话开始后，他还必须按常规提出话题，使对方能在每一点上都对会话的进程表示同意。一旦话题谈完，必须提出预示结束的建议，并按结束谈话的规则，在对方同意后才能结束谈话。这每一步骤都是由双方的默契和义务控制的。双方同意的步骤没有特殊情况不能随意改变。对这些常规必须学习。会话参与者对会话的每个步骤按常规迅速地进行计划。

(二)描述

在描写风景时，作者面临一系列问题：

1. **层次** 在哪个层次上描写？仅仅说“我看到一张美丽的风景画”，还是要提到最后的每片树叶和每块卵石？

2. **内容** 在给定的层次上，应包含哪些部分并省略些什么？一般说来，包含每样东西，风景画也就太复杂了，因而内容必须予以拣选。

3. **次序** 决定包含的部分应按什么次序安排？应从左到右，

从最近到最远，从最重要到最不重要，从最大到最小或其他？

4. 关系 就给定的层次、内容和次序，各部分之间应如何发生关系？现列各部分是够了还是应当考虑其他方面给每个部分确定确切位置？作者解决这些问题最终取决于他们的目的。他们要读者能再创造这景致的客观细节吗？要突出一个客体并描写与其他每件事物的关系吗？要引起一种面面俱到的状态吗？

以描写寓所为例，应从起点就地来计划话语。不能只是简单地回忆过去说过或听过的东西。要解决的问题在于“怎样描写寓所中的每个房间，听者才能想象出每件东西在何处。重要的是内容(包含哪些房间和省略哪些)、次序(按什么次序来描写)以及其中关系(各房间彼此间关系)等。

实际上解决这些问题的方法大体相同。很少有人按寓所的写景图来描写的，绝大多数都是用参观游览的方式来描写。例如
You walked in the front door.

There was a narrow hallway.

To the left, the first door you came to was a tiny bedroom. Then there was a kitchen, and then bathroom and then the main room was in the back, living room, I guess.

(你走进前门。有一条很窄的过道。向左你走到第一个门是一间小卧室。再过去是厨房，然后是浴室，后面是主要房间，我想是客厅。)

旅游方式一下子解决了内容、次序和关系等所有的问题。这里提到了每个房间，按一定的次序，指出了每个房间与其他房间的关系。当然，并未讲出寓所的全貌。可能只是一层的计划。关于这些房间的形状和大小也很少提供信息。而这主要在于描述者关于内容的决定。房间大小、形状的描写并不经常是必要的。

内容和关系等问题也都倾向于有相同的处理办法。这些描写的基本单位由两部分组成：向量和房间。例如在“And on your left, you would find the master bedroom, which is a very

large bedroom.”(你的左边,可看到主要卧室,这是一间很大的卧室。)向量就是把房间置于与旅游有关的某个方向的单位部分。可有两种类型,静态的和动态的。静态的,如 to the left...(左边)/straight ahead of you...(你的正前方)。另一方面,动态的向量则用于不同的目的。当访问者向房间里张望而不进入,通常用静态向量。他们只是说房间静止地就旅游的关系上存在何处。但当他们进入房间到达更远的另一房间时,他们使用动态向量,指示他们通过房间的动作。因此访问者区别他们所走的路线和看这条路线的视线。

许多问题都有一种解决办法是多数人认为最理想的。要描写当时发生的事件,例如车祸或网球赛,人们通常按时间次序来说明事件的始末。时间次序可以解决其他较困难的问题。但人们面临的最严重的问题是如何分割一个事件被描写成用言词表达的组块。

(三)话语的结构

话语有两种结构,一种是等级结构,一种是局部结构。等级结构首先是由于说话者谈话的目的形成的。在电话中会话,甲因特定目的给乙电话,为了得到信息、劝告、帮助或其他。谈话的开始就围绕着介绍甲的目的展开,彼此交谈帮助实现这个目的。会话以结束部分告终。在描述寓所时,人们是要告知听者关于寓所的安排,而且总是采取尽可能最有效的办法。这个目的支配着分级结构:从何处开始,如何进行,突出什么以及何处结束等。不管话语是对话还是独白,说话者总有一个他们力图始终遵守的总的分级计划。

但每个句子却必须是局部计划的。在会话中下一个句子是通过说话者所作对其他参与者的瞬间的同意而说出的。这种同意常常是经搭对——问与答、相互问好等等——来实现的。参与谈话者不能在未注意最后提到的内容就选择下面的话语。在描写寓所

时，说话者应在说出第一个词之前能可信地设计全部话语，但他们并不如此。他们事先设计的只是游览，而不是对游览的描写。是游览帮助他们决定在话语的每一点上接下去要说什么。

话语还因每次通过解决问题其结构在多大程度上是惯例的和多大程度上是重新计划的而有所不同。例如故事，有惯例等级结构，而一系列事件的描写则并不如此。课堂讨论有惯例的等级结构，可能较酒吧间里谈话的结构有更多的限制。在所有各种结构的话语中，说话者至少有某些问题需要解决。他们至少应选择要说的句子。下面将介绍句子的计划。

二、句子计划

在计划句子时，说话者有许多选择。这些选择可划分为三个范畴：命题内容、言外内容和题材结构。第一，说话者要谈的是关于什么状态或事件？这是属于命题内容。第二，说话者意欲如何处理命题？是要作出断言、要求、允诺还是别的什么？这便是言外内容问题，反映说话者要进行的言语行为。第三，说话者要以什么为主语？他认为听者知道和不知道什么？他要将话语安置在何种框架中？这些都属题材结构的问题。说话者在组织一个句子之前必须就这三个方面作出决定。

计划句子——就这三个方面作出决定——要求正如计划话语一样复杂地解决问题。问题的解决同样是，说话者选用什么语言手段对听者产生意图达到的影响。但要考虑的是，如何构想要说的状态和事件，说出句子的确切意图是什么，设想听者对所谈内容知道多少等。说话者遇到的问题就上述三个方面而言是不同的，因而有必要分别予以介绍。

(一)命题内容

所计划的句子的核心是它的命题——反映说话者欲表达的思想的意义单位。说话者在能够断言、提问、允诺或命令之前，必

须有什么东西可陈述、提问、允诺或命令。以描写寓所为例，可划分出一系列命题如：

you enter the door(你进门)

the door is at the front(门在前面)

the bedroom is left of the hallway(卧室在过道左侧)

等等。这些未加修饰的命题能构成句子之前，必须与言外内容和题材结构有效地结合起来。结果可能是陈述，

You are entering the front door. (你正走进前门。) 也可能是要求，Enter the front door. (走进前门。)

结果也可能因框架和插入物而不同，如：

A bedroom is on the left. (一间卧室在左边。)

On the left is a bedroom. (左边是间卧室。)

经验组块 说话者必须解决的第一个问题似可称为经验组块问题，这是在话语计划中暗指的问题。在计划话语时必须在此层次上决定所描写的内容、次序和关系。而这种描写却是以一系列命题为基础的。每个命题表征一个切分。经验组块有赖于两个紧密联系的因素，即概念特征和词语表达能力。而所描写的内容还取决于对话语的相关。

1. 概念特征 有些情节不是作为同样平稳的事件被体验或被想象的。情节有“接点”，即从一种状态迅即转变为另一种状态的转换点，以及那些接点之间的“间隙”。一次迅速的变化是一个接点，相应于一种动态的命题。而间隙则相应于静态的命题。转为命题的是人们体验到的接点、间隙和状态。

2. 词语表达能力 虽然语言有为主要经验组块设计的命题，但却不会为所有事物设计的命题。许多组块是作为一种命题复合体来描写的，而且描写也不是那么精确。有许多情况是不可言传的，因此不能成为人们描写的一部分。另一些事，并非完全不可用言语表达，却要求用许多难词来描写。说话者是由可得到的命题引向经验组块。不是所有的接点、间隙和状态都相应

于能在语言中表达的命题。

3. 相关性 人们并不经常选择描写所有看到的接点、间隙和状态，而是仅仅使用最相关的部分。每个经验组块都被设想为对一个或更多的参与者有关动作或状态。

简易准则 尽管有许多限制，说话者还是常有多种命题可选择。例如，核桃及其外壳可描写为：

the nut in the shell (核桃肉在壳中)，也可描写为：

the shell surround the nut (壳包着核桃肉)。

在这种情况下，人们可能采用简易准则，亦即造出可用的最简单的命题，除非有理由要求采取别的办法。实现简便准则可从遵守三项规则着手：

规则 1 从描写对象本身出发来说明。例如两物一上一下，可说A在B上，也可说B在A下。按规则1，描写A的位置时说A在B上；描写B的位置时则说B在A下。

规则 2 如A很突出、稳定，可说B在A下；如B很突出、稳定，则说A在B上。例如我们可以说“蚂蚁爬在锅上”，不说“锅在蚂蚁下”。

规则 3 如规则1、2均不适用。则违反规则使用A在B上。总之，先用规则1，不合则用规则2，再不合，最后用规则3。三项规则体现了简便准则的具体运用。一般说来，A在B上较B在A上更简便。这反映在规则3中。这条规则规定，A和B同样突出而无其他限制时，可用A在B上。

由此可见，要把客体和事件编码为命题，常有一种“自然的”或“简单的”次序。下面是几种经过检验的次序：

1. 垂直排列 这是正常地由上而下编码。如A在B上，不是由下而上，如B在A下。

2. 时间顺序 这种顺序倾向于从最先到最后依次编码。如A在B之前，而不是从后到前，如B在A后。

3. 比较次序 这种比较倾向于从肯定方面向下而不是从否

定方面向上编码。例如，人们通常描写两个客体为A大于B，而
不大说B小于A。

4. 肯定和否定 人们偏向于根据肯定的而不是否定的命题
来编码经验。在描写客体时总是说“A是在B里面”，而不说“A不
在B外面”。当然，有时使用否定编码也是必要的。如说话者要明
确否定早先的某种估计，他们就要使用否定编码，优先于肯定编
码。

(二) 言外内容

在计划句子时，说话者还应决定句子的言外内容——要进行
何种言语行为以及如何进行。以“John will be here”中所表的命
题为例：

John will be here.

(约翰将来这儿。陈述)

Will John be here?

(约翰会来这儿吗？是非问题)

I warn you that John will be here.

(我警告你，约翰要来这儿的。警告)

I bet you that John will be here.

(我与你打赌，约翰会来这儿。打赌)

.....

言语行为的选择对话语进程是很关键的。不仅如此，任何言语行
为还有不同的表示法。是非问题可直接或间接表示：

Will John be here?

(约翰会来这儿吗?)

Do you know whether John will be here?

(你知道约翰会到这儿来吗?)

Tell me whether or not John will be here.

(告诉我，约翰是否会到这儿来。)

Please let me know whether John will be here or not.

(请让我知道, 约翰是否会到这儿来。)

这里说话者有两个问题要解决。第一, 他们要传送什么言语行为? 第二, 用什么形式表现这种言语行为?

措词适当条件 为了恰当地实现言语行为, 说话者必须注意满足一定的条件。言语行为一般可划分为以下几个范畴:

表述行为(Representatives)如断言、结论等

John is home. (约翰在家里)

指令行为(Directives)如命令、请求等

Go home. (回家吧!)

承诺行为(Commissives)如允诺、保证等。

I promise you I will go home (我答应你我会回家)。

表情行为(Expressives)如道歉、致谢等。

I apologize for going home. (我很抱歉要回家去。)

宣告行为(Declarations)如解雇、命名等。

You are fired. (你被解雇了。)

每种言语行为都有类似的适当条件。塞尔(J. R. Searle)曾就允诺行为提出过四条规则作为适当条件。这四条规则是:

1. **命题内容规则** 命题内容必须意味着说话人将来的行为。

2. **前提规则** 说话人能做到而对方希望他做到。

3. **意愿规则** 说话人有意这样做。

4. **实质规则** 说话人说出句子时, 承担义务这样做。

就其他言语行为而言, 这些条件依然有用, 但要求有所不同。以“警告”为例, 其命题内容仍是将来的事件, 前提是说话者认为事件发生对对方不利而且认为对方不了解事件将发生。意愿在避免事件发生。实质是作为一项保证, 指出事件对对方不利。当然, 对每种言语行为说来, 适当条件一般是不同的。以实质规则为例, 不同范畴的言语行为各不相同。陈述行为方面说话者确认命题的真实性; 指令行为方面, 说话者意图使听者做某件事;

承诺行为方面，说话者对某种将来行为承担责任；表情行为方面，说话者表示自己对某事的心理状态；宣告行为方面，说话者要改变他们已控制的某种状态。

言外内容的选择 虽然说话者选择言语行为必须考虑这些适当条件，但如何选择还所知甚少。总的说来，说话者对言语行为的选择并无一致的程序。不同的情境可按不同的路线引向相同的目的。但在许多情况下，这个问题的解决实质上是预先决定的。大多数独白，设计为传递信息，是由一系列不受干扰的陈述组成的。而对话在各种类型言语行为中都是很多的，其中许多主要决定于前面的句子。当说话者说出一个搭对的前一半时，他指定对话的人通常会说出相应的后一半。在提问时，对方总是用断言，用陈述行为。在打招呼问好时，对方回以问好，用表情行为。在要求做什么时，对方答以允诺，用承诺行为，如此等等。但搭对的前半也并不能完全保证后面出现的言语行为。从谢格洛夫 (Schegloff) 提出问答序列例可见：

A: Are you coming tonight? (你今晚来吗?)

B: Can I bring a guest? (我能带个客人来吗?)

A: Sure. (当然可以。)

B: I'll be there. (我会来的。)

B在回答A的问题之前，他需要了解更多的信息。于是他插入他的问题能否带人，在回答A最初的问题之前，他要得到A可以带人的回答。B的问题和A的回答合在一起称为插入序列。这种插入序列本身又可包含插入序列，从而对原始问题的回答可能会推迟到许多句子之后，但并不会忘记。刚才的问答可以发展为：

A: Are you coming tonight? (你今晚来吗?)

B: Can I bring a guest? (我能带个客人来吗?)

A: Male or female? (男的还是女的?)

B: What difference does that make? (有何区别?)

A: An issure of balance. (平衡问题。)

B: Female. (女的。)

A: Sure. (当然可以。)

B: I'll be there. (我会来的。)

直接和间接言语行为 说话者一旦决定了特定的言语行为,就必须决定应采取的形式。在问约翰是否在那里时,可选择“Is John there?”“Could you tell me if John is there?”“Please let me know whether or not John is there?”以及其他形式。选择的根据是效率。有些形式较简短,不象其他形式那么繁琐。但更通常的根据却是解释。言语行为的间接表现通常带有细微不同的解释。

各种间接表现要求作出很好的说明。主要不同是在礼貌方面:

1. Open the door.
2. I would like you to open the door.
3. Can you open the door?
4. Would you mind opening the door?
5. May I ask you whether or not you would mind opening the door?

拉柯夫(R. Lakoff)认为这些礼貌程度上的不同主要围绕两条礼貌规则而产生:

规则 1 不强加于人。

规则 2 给予选择余地。

第一句最明显是强加于人,从而最不礼貌。不给选择余地,似乎说话者有相当权威凌驾听者之上。第二句给予听者的选择在于他是否使说话者高兴。没有许多选择,虽不象第一句那样生硬,却仍然是强加的。第三句给予了明确的选择机会,听者能对开门的可能性问题作出是与否的回答。似乎较少权威,也很少强加于人,因而较第一、二句显然有礼貌。第四句较第三句更进一步,给予听者说出开门是否过分要求的选择机会。第五句是极端客气,

因为这个句子甚至对向听者提出开门是否过分要求的问题，还要征得对方的允许。显然，第一句一般属粗野无礼，而第五句则显得过分客气。

因此，在第一至五句中作出选择时，说话者必须决定几个问题。首先是他们的地位与听者的关系如何？大人对小孩，上级对下级，讲话态度常会命令语气较重。其次，要决定他们是要粗鲁些还是客气些，达到何种程度？是否应给予选择余地？但在紧急时，如失火了，就不用给予选择，而总是大叫开门。当然，我们虽然能说出进行选择的条件，而对进行选择的具体过程仍所知甚少。

(三)主题结构

说话者的另一种选择涉及主题结构。他们必须决定什么是主语，什么是谓语，什么是已知信息和新信息，以及什么是框架，什么是插入物。主语指明句子提到什么，谓语指明就主语说些什么。已知信息是预期听者唯一能证实的信息；新信息则是听者还不知道的信息。框架是话语的结构；插入物是话语框架中的内容。通常这三对功能是一致的。句子提到的对象是听者知道的，是作为谓语和新信息置于其中的情境。但二者也可以分开。说话者必须解决的问题是，他们为了进一步达到目的应该选择什么。

总的说来，计划一个句子时，说话者必须决定他们要说的命题内容、言外内容和主题结构，然后选择相适应的句子。

三、成分计划

在计划句子时，并不是在说出第一个词之前已把所有的词都选择好了。当然，如果认为要在选出下个词之前才说出一个词，那也同样是不对的。实际上，说话者是一次计划了一个以上的词，但常常不是立即计划好整个句子。显然，这里还存在着一个成分计划阶段。在指称一个特定人物的名词短语中，形容词和名词的选择是相互依存的。同一个人可以称为 an immense happy man

(大个子快活人)，也可以称为 a happy giant(快乐的巨人)，但不能说是 an immense happy giant(大个子快乐的巨人)。与此同时，这种选择在前面或后面成分中对选词并没有很大影响，因为句子的整个轮廓已经计划好了。在 The happy giant decided to buy himself a sandwich 句中第一个名词短语作些急速变化，对句子其他部分的选词并没有什么影响。

因此，特定词的选择可能是这样的。说话者对全句作出轮廓计划，作为话语的一部分。然后用词充实。当然，严格说来，这些名词短语的内容是句中命题内容的部分。总之，名词短语表示各种命题。但意思是这样的，人们一般是在计划装入每个后继成分的命题之前，先计划骨干的命题。

正如计划话语和句子使说话者面临要解决的困难问题一样，计划成分也有许多困难问题要解决。但每种类型的成分有自己的问题。由于不可能考虑每种不同的成分，比较方便的还是着重在名词短语上。在计划名词短语时，说话者必须解决如何使听话者想到他们所提到实体或一群实体的问题。在解决这个问题时，他们必须特别注意到过去提到过的东西、隐含的替代物、社会礼俗，以及直接包含在对冠词、形容词、名词和代名词的选择之中的各种因素。

在计划说什么时，说话者面临一系列相互联系的问题。这些问题的解决是在话语、句子或成分的层次上进行的。在总体层次上，说话必须给出话语的结构。目的在于安排信息流的次序，使话语达到预定的目标。在对话中，目的可能是谈判问题、取得信息或闲聊交谈；在独白中，可能是描写景致、解释问题或讲故事。在每种情况下，说话者都必须计划层次、内容、次序和信息之间的关系。结果是形成一个完整的计划，说明如何开始，遵循什么路线，何处结束。

在话语中，每个句子都是局部计划的，一次粗略计划一句。在这个层次上说话者要解决的问题是，什么句子将把话语引到适

合总计划的方向。选择一个句子时，说话者必须决定命题内容、言外内容和主题结构。他们必须挑选反映他们意欲使人理解的思想的那些命题。他们必须着重在突出的可言语表述的事件和状态以及参加者，而且必须找到相应的命题。他们还应决定具有适当条件的言语行为，适合计划的话语，然后停留在表现该言语行为的一个方面。他们必须设计每个句子，使主语和谓语、已知信息和新信息、框架和插入词语均相适应，并与听者的知识紧密配合。

但句中的词并不是瞬间全部计划好的。说话者看来是围绕句子的大体计划进行工作的，一个个成分粗略地选词。就名词短语而言，问题是要找到听者能有效理解所指对象的名词短语。说话者在选用英语中“a”还是“the”时，是以他们判断听者是否了解为基础的。

第二节 言语计划的执行

计划要说什么是一回事，执行计划是另一回事。在计划言语时，说话者建立话语的总体结构，形成要说出的句子的骨架，一个成分一个成分地选词装配这个骨架。接下来的任务，就是要执行这个计划，使他们的发音器官——喉、口、舌等——发出他们预期的声音。

乍看起来，言语计划的执行似乎是无可指摘的。人们在说话时是胸怀已经形成的计划并予以执行。但日常言语中并非所有的言语都执行得很好。实践中存在一些基本问题。首先，他们在开始执行之前，常未充分形成计划。由此他们往往开个头就说不下去而且出现各种错误。第二，在执行的最后准备中，他们必须建立一个“发音程序”，也就是工作记忆中的计划，告知发音器官肌肉在何时做什么。在形成这个程序时他们也常出错。因此，在执

行过程中有必要检验两个问题：计划与执行之间的交替，另一个是发音程序的形成。

执行过程的单位是什么？在什么层次上进行？言语是在话语、句子和成分等层次上计划的。在这些层次上所计划的一般是话语的组块、句子的轮廓和个别的词。例如，说话者试图立即计划一个简单的成分，他们试图在简单的不受干扰的言语链中执行这个计划。但在执行言语计划时，需要注意更多的层次——主要是词的信息和语音切分形成等层次。这些附加的层次对言语的执行增加了令人惊讶的复杂性。

所有关于言语执行的信息，实际上都来源于言语错误。这些错误可大致分为两类。有些错误是说话者企图同时计划和执行遇到严重困难的结果。这类错误包括迟疑、纠正、呐呐难言，以及说话者为进一步计划而干扰执行的迹象。另一类错误是说话者在形成发音程序引导发音器官肌肉发声过程中更局部的困难引起的。这些错误包括所有的“口误”，这在说话者感到疲劳，很匆忙或处于一定压力之下时往往成倍增加。

一、计划与执行

人们在即席发言时，总是哼哼唧唧，一再重复和改正，结结巴巴，不能流畅地表达意思。显然，谈话前没有进行言语计划。有些人虽然进行了计划，到说出来时仍错误百出，这便是执行上的问题了。对学习外语者说来，在计划方面往往由于词汇贫乏，不能迅速选词，效果不佳；在执行时则常因基本技能不够熟练，不能准确流利发音，而使言语受阻。因而提高言语表达能力，应在言语计划和执行两方面下功夫。说话者一般是一个成分一个成分选词的，而成分有大小，小者仅两个词，大者可有七八个词，一个短小的副句。在执行过程中，主要目的是执行已计划的成分，使尽可能流利。但有时说话者必须在一个成分完全计划好之前就开始讲话。这时他们不得不停下来，计划一下，再重新流利地把

这个成分说出来。

当人们知道要说什么而且能流利地说出来，这便是“理想的传输”。在理想的传输中，大多数类型的副句都是在一种流畅的语调轮廓下用单一而流利的言语链来执行的。另一方面，这些副句之间“语法上的结合部”可能包含短暂的停顿。语言的设计要使说话者可以呼吸而不影响流利的言语。在理想的传输中，说话者可在接合部呼吸，但不是在副句中间。这不是说副句中间不可以有停顿。有些惯例的停顿是完全必要的，因为这种停顿还具有特定的语言目的。

说话者之所以追求理想的传输，为的是使听者能更好地理解说出的话语。不在成分的交界处停顿的言语是很难理解的。在理想传输中，所有的停顿都落在句子或主要副句中的语法结合部上。这样的停顿能帮助理解而不是妨碍理解。

在理想的传输中最常见的破坏就是迟疑停顿——不论是无声的停顿，词与词之间一时间没有言语，还是填补的停顿，用啊、哦、呃(ah、er、uh、mm)之类声音填补间隙。言语的速度几乎完全取决于这类停顿的多少。讲得慢的人迟疑处很多，他们加强讲话速度，就是要消除停顿，而不是缩减语词。戈德曼-艾斯勒发现，停顿占去人们全部讲话时间的6%~65%；多数人的停顿在讲话时间的40%~50%之间。显然，人们有许多讲话时间并未用于讲话。人们讲话快由于迟疑少，讲话慢由于迟疑多。说话者讲话的流利程度主要取决于他们对迟疑的倾向。

常见的各种言语错误，包括无声停顿和填补停顿，可归纳如下表：

错误名称	英语例句
无声停顿	Turn on the//heater switch.
填补停顿	Turn on, uh, the heater switch.
重 复	Turn on the heater/the heater switch.
出错(不折回)	Turn on the stove/heater switch.

出错(折回)	Turn on the stove/the heater switch.
改正	Turn on the stove switch/I mean, the heater switch.
插入叹词	Turn on, oh, the heater switch.
口吃	Turn on the h-h-h-heater switch.
口误	Turn on the sweater hitch.

表中例句主要是个祈使句“打开加热器开关”。出现了9种错误。其中停顿有无声停顿和填补停顿；重复是个别词的重复；出错的情况下也有两种做法，一种是不折回，直接出正确词，另一种是前面一部分再说一遍。改正则除说出前面一部分之外，还常加话，如 I mean (我的意思是)。插入叹词即用感叹来填补停顿时间。口吃即结结巴巴，有的是属于习惯，多数由于不熟练。口误常因各种影响产生，多数由于错误的联想，接近的材料容易混淆。所有这些都是常见的言语错误，但主要侧重迟疑停顿方面，至于语音、语法、修辞等其他方面错误，只能笼统并入出错或口误处理，不再具体分析。

这些错误也正好表明，说话者总是力图在执行中保持一个个完整的成分。他们把成分作为执行的基本单位。显然，在执行中，能以成分为主要单位比较有利，因为说话者先计划好句子的骨架，然后充实各个成分。一个单位计划好，就可能在一次流利的语流中说出来。说话者在计划下一个成分时就可以执行已计划好的成分。理想的传输要求每个成分在流利的语流中执行。有时也可能先计划的还只是不太完全的骨架，有待随后发展。最初的计划只能说是命题内容的一个粗略的大纲。按照骨架加成分的观念，成分是计划中的重要单位。但必须明确，要求保持完整的成分，要求减少迟疑停顿，决不意味着言语中可以没有停顿。没有停顿的言语是不可理解的，也是完全不可能的。问题是应有合理的停顿。一般认为，言语中存在着三个主要的停顿点：

1. **语法接合部** 这是停顿下来计划句子骨架和第一个成分的逻辑位置。在这些接合部的停顿较长也较频繁。

2. **其他成分边界** 句中这些边界是停顿下来计划下一主

要成分细节的适当位置——确切地说即将什么名词短语、介词短语、动词短语或副词短语装入下一成分进入句子骨架。这个停顿位置被典型地标志为填补停顿。

3. 成分中第一个实词之前 这是说话者已确定拟执行成分的句法形式之后，计划好填入其中确切的词之前的一点。这个停顿位置给予说话者时间计划下一主要成分。典型地以无声停顿来标志(the//dirty cups)或重复成分的开始部分(the/the dirty cups)。

这些停顿揭示了说话者是如何受到两种相对力量的牵制，一是理想的传输，另一是会话的压力。在他们产生理想传输的努力中，他们喜欢停顿直到充分计划下一个句子或至少是下一个主要成分。这种倾向导致产生第一、二类停顿。另一方面，会话有一种压力。如果他们在这些点上停留太久，他们知道其他人会以为他们的话已讲完，将开始由对方讲话了。为防止这种可能性的发生，说话者必须大胆地开始下一个成分的第一个功能词，特别是以此开始一个句子时，而且只有在这时才停下来计划成分的细节。这样才能使听者了解他们的话还未说完，而这样做他们才能作出第三类停顿即成分中第一个实词之前的停顿。

插入叹词和改正 说话者之所以能在句子中间停顿，这是有许多原因的。他们可能忘记了他们要提到的事；他们可能正在寻找适当的词；也可能他们正在选择他们也许会提到的某个例子。英语中有两种值得注意的手段，说话者可用以说明他们为什么停顿，这就是插入叹词(Oh, ah, well, say等)和改正(加I mean, that is, well等)。这两种手段进一步证明，成分是计划的重要单位。

插入叹词象迟疑停顿一样，说明说话者必须停顿以考虑下面要说些什么。他们选择特定的插入叹词表明他们为什么停顿。不同叹词表志不同的情况。用oh表示选择对象。如 John would like, oh, carrots. 句子原意是“约翰会喜欢胡萝卜”。加上了个

“哦”，成了“约翰会喜欢，哦，胡萝卜。”这意味着说话者有多种对象可提到，选择了胡萝卜。用 *ah* 表示记起来了。John would like, ah, carrots. 这里加了个“ah”，意思是“约翰会喜欢，啊，胡萝卜的。”表示说话者忘了又想起来了。用“well”表示近似词。上面这句话里“ah”换成“well”，这意味着说话者认为胡萝卜仅仅是约翰所喜欢的蔬菜中比较近似的一种。同样的，用“say”可表示举例，上面这句话中“ah”若换成“say”，意味着 carrot 是一例。中文似乎可以这样说，“约翰会喜欢，比如说，胡萝卜。”

改正短语和插入叹词一样，表明说话者为什么要打断自己的话。通常用“that is”表参考性校正，意味着进一步说明某点。如 He hit Mary—that is, Bill did—with a frying pan. 意思是“他用平底煎锅打了玛丽——这就是说，比尔打人了”。用“or rather”表细微差别的校正，如 I’m trying to lease—or rather, sublease my apartment. 意思是“我要出租，更确切地说，是转租，我的住房。”用“I mean”表示校正错误。如“I really love—I mean, despise—getting up in the morning”. 意思是“我真喜欢——我的意思是真讨厌——早上起床。”这里改正了完全错误用词。

计划和执行，在实际传输的层次上，是在成分上进行工作的。说话者计划一个成分，然后到计划下一成分予以执行。当计划被破坏或需要改正时，他们仍然力图作为一个完整的成分来执行，而这也常意味着折回某些步骤。也许最奇特的还在于，说话者是在某种自觉程度上，了解自己所作的选词和改正的，因为他们常向听者示意其理由。这些插入叹词和改正短语也就是说话者为何那么说的评注，并非直接信息本身的一部分。

二、发音程序

言语最终是由一系列发音动作也就是口部肌肉收缩的协调连续运动组成的。许多年前，拉施利 (Lashley) 就提出过，象这样

的言语执行要求有个计划——引导这些发音动作排序和定时的计划。这个计划就称为发音程序。在发音程序中还有一些低层次的计划与执行，与词、音节和音的形成有关。

许多学者对口误的研究，对发现发音程序的性质作出了重大贡献。口误的主要类型可分列如下：

最常见的口误类型

名称	测试实例
预置	take my bike → bake my bike
反复	pulled a tantrum → pulled a pæntum
颠倒	Katz and Fodor → Fæts and Kodor
混合	grizzly + ghastly → grastly
简化	Post toasties → Posties
误派生	an intervening node → an intervenient node
词替换	before the place opens → before the place closes

在预置这一项中，例中说话者本来打算说 take my bike 结果说成 bake my bike，“预置”bike 中的 b 在 take 的发音中。箭头表示“错发音为”。在这个例中，take 是目标词，bike 是错误的起因（因为 b 是由此而来）。对预置说来，口误是在起因之前出现。至于反复，口误则在起因之后。两个切分相互交换，从而一处错误的起因也就是另一错误的目标或相反。混合有两个目标词，常常是各一半合并成一个错词。简化则漏掉一部分。误派生则由于加错词缀。最后，在词替换方面则说话者说出错词，但典型的是总与要说的词在语义或语音方面有关联。

从这些口误可见，发音程序应在几个层次上计划并形成。很可能，词替换在前置、反复和颠倒等不同的层次上产生。也很可能，误派生在另一个层次上产生，或在另二者之间。发音程序首先是要赋予一个轮廓，填入名词、动词、形容词，然后填入功能词、前缀和后缀。最后，还应安排节奏和定时，调节言语速度。

在理解中，有必要从最小到最大安排单位等级。如：

区别特征	浊音化
语音切分	[b]
音节	[bro]
词	[broken]

较大构成成分 the broken promise

继续向上排可以到整行。但就言语产生而言，可以想象，说话者可将每个可能的短语的整个运动形式贮存在记忆中。在说“in the manor house”（在庄园住宅里），说话者将启动适当的储存的运动形式，象录音机一样让它放完。如果是作为完整的单位编程，其中就不可能产生迟疑，那么发音程序中也就不存在较小的单位。但甚至从计划时就必须断定，短语作为发音程序中的最后单位是太大了。最后单位应是什么呢？最后单位是怎样在较大的单位里形成的呢？口误回答这个问题。发音程序中的单位正是上述的那些单位：区别特征、语音切分、音节、词及较大的构成成分。

发音程序必须至少使用语音切分，因为它们常在口语中互换。问题在于，如果词是不可分解的单位，那么语音切分就不可能作为那些单位的部分来互换。语音切分进入发音程序无疑是可行的。

言语“横向地”划分为语音切分，而每个语音切分又可“纵向”划分为区别性特征（如浊音化、鼻音化和粗糙化等）。有许多突出的口误实例，说明发音程序还与区别性特征有关。如 Terry and Julia → Derry and Chulia，这里颠倒的不是两个完整的切分，而仅仅是两个切分浊音化。又如 clear blue sky → glear plue sky，这是浊化和清化的颠倒。还有许多关于其他特征被预置、反复和颠倒的实例。因此，弗罗姆金(Fromkin)认为，发音程序必须具有这些区别性特征，这些语音切分中可作为单位得到的纵向组成部分。如果说语音切分是作为不可分解的单位编入程序的，那么特征方面的这些转变就是绝不可能产生的。

音节是另一个明显的单位。切分的颠倒，几乎总是在两个音

节的“类似的”部分之间产生。一个音节的第一个辅音与另一个音节的第一个而不是最后一个辅音调换等。弗罗姆金曾提出过词内颠倒的例子：

harp-si-chord → carp-si-hord

a-ni-mal → a-mi-nal

两例中颠倒的两个切分都是音节的第一个切分（音节是用连字号分开的）。前面提到的所有这些颠倒之例中，颠倒的切分也都是音节的类似部分。因此音节必然是发音程序的一部分，因为它说明哪些切分能预置、反复或颠倒，而哪些切分不能。

音节本身通常由辅音和元音组成如ba。有些语言允许在开始音节中有多于一个的辅音，如英语中的 *spla* 和 *shra*，有的可以省去开始的辅音，如英语中的 *l*，有的可以在一个元音后跟一个或多个辅音，如英语中的 *bests* 和 *limps*。但结构还是开始的辅音丛加元音丛，如 *bl+imps*，构成 *blimps*。还应注意的是，许多开始的辅音丛是作为整体完全颠倒的。而混合则常常是第一个词中开始的辅音丛与第一个词的元音丛之间由目标词混合成另一个词。

整个词也都涉及预置、反复和颠倒等。如：

a tank of gas → a gas of tank

a lighter for every purse → a purse for every lighter

wine in being served at dinner → dinner is being served
at wine

可见发音程序至少与词甚至更大的单位有关。第一例中的 *tank* 和 *gas* 颠倒，二者都存在于发音程序中。a tank of gas，也就是一个构成成分。原始词和目标词在同一个构成成分里几乎没有变化，通常二者都是重读的，在六七个词之内。一般的结论是，发音程序处理的构成成分不多于六七个词的长度。这个结构非常重要，因为它与前面的结论是吻合的。前面的结论曾提到，这样大小的构成成分是计划和执行的主要单位。

从这样一些线索中，弗罗姆金勾划出了说话者如何在执行之前，在记忆中形成发音程序的图景。加勒特 (Garrett) 提出了相同的模式。发音程序的形成大体上有五个步骤。

1. **意义选择** 第一步是决定考虑中构成成分具有的意义。

2. **句法轮廓的选择** 第二步是建立构成成分的句法轮廓。它说明词位的连续，并指出哪些词位有主重音，次重音和无重音。

3. **实词选择** 第三步是选择名词、动词、形容词和副词以适合相应的词位。

4. **构成词缀及功能词** 下一步是在决定实词后，弄清楚功能词(如冠词、连词及介词等)、前缀和后缀的音位形态。

5. **语音切分的说明** 最后一步是一个音节一个音节地建立充分说明的语音切分。

进入第五步，发音程序已完成，可以执行了。但典型的是，人们监控他们实际上讲出的话语，看是否与他们要表达的意思一致。任何时候发现错误，他们都会停下来进行改进，然后继续讲下去。诚然，许多口误都未被说话者和听话者注意到而放过了。

另外，应注意，这些步骤是骨架加构成成分模式的自然继续。说话者从预期的信息开始，建立句子的整个骨架，最后着手计划每个构成成分去适应这个骨架。按弗罗姆金的建议，说话者然后为每个主要构成成分确立句法上的大体安排——不是象骨架一样为整个句子考虑——填入实词，并最后弄清楚功能词及前后缀的音位形态。

这里还有一个需要回答的基本问题。词在长时记忆中是如何表征的？在建立发音程序时，说话者显然利用了他们记忆中词的音位学知识。如动词 *act* (做)，在记忆中在某种程度上肯定是表征为一个独立的单位，具有内在的意义，作为准备插入发音程序的一串音位切分。至于 *acted*，是 *act* 的过去时。至少有两种表征方式。可以是一个单位“*acted*”，*act* 后面加上语义信息，成为其过去时。也可以由两个单位组成，*act* + [过去时]，然后转入

发音程序 [æktid]。这两种观点最终可称为词形成的具体理论和抽象理论。

如 a maniac for weekends (周末狂) 中的 maniac 和 weekend 在“第一重音”、“第二重音”和“复数”等特征保持时是互换的。按具体理论, maniac, maniacs, 和重读的单复数形式以及其他重音水平的形式全都储存在记忆中。按抽象理论, 仅一种形式储存在记忆中。随后加上构词规则、“第一重音”、“第二重音”或“复数”等。maniac 这种形式还可用以形成 maniacal, 还有另一种重音类型。因而抽象理论是有效的。它要记忆中的一种形式代替四种, 或更多的形式。不太明显的词的部分也可以用抽象形式来说明。弗罗姆金认为象 imprecise (不精确的)、disregard (不理)、unclear (不清楚) 及 nothing (没什么) 等这类词可用抽象的否定前缀 [NEG] 来表征, 这就是 [NEG]+precise, [NEG]+regard, [NEG]+clear, [NEG]+anything。

除了构词问题之外, 不是所有的词都能同样地嵌入发音程序。这可用“话在嘴边”现象最生动地表明。例如我们在问某人关于中国一种平底船的名称时, 对方可能知道这个词, 但却一时想不出来。常常会想出一些接近的词。过一定时间才突然想到是“舢板”。这类“话到嘴边”经验的典型部分是, 经验者想到的词很象目标词又认为不对。这是由于他能接近记忆中的某些音位信息, 但非全部信息。

话到嘴边现象说明两件事。第一, 词的语音类型在能从记忆中提取的速度上是不同的。第二, 这些类型的音节结构、重音类型及语音切分可在一定程度上独立储存。

言语执行的最后一步是语音切分的实际发音。可能是通过发音程序送到发音器官的命令指定了“理想的目标”, 即发音器官在某些语音切分发音时应处的位置。发音程序指定发音器官的目标位置, 而发音肌肉则估计到其现有位置与目标位置之间的差异, 并开始一种发射运动以消灭差异。当言语加速时, 就更难成功地

达到每个目标，从而很容易省略“远”的目标，并结合一定的邻近目标成为一次单一的运动。

在非正式的言语中，一定的语音切分常被省略，显然是由于其复杂性。儿童可能计划较复杂的目标，但只能达到较简单的发音目标。对外语学习者而言，这种情况是相同的。

发音中的节奏、定时和捷径都是相互关联的。节奏是发音程序中基本的组织力，这在典型地包含重读音节的口误中可见，也可在规则的节奏类型之上附加不规则的语音类型的拗口令中看到。当言语加快时，说话者倾向于简化发音程序中的非重读部分，但保持包含节奏的重读部分。在最详尽的层次上，发音程序看来规定一系列要求发音器官去完成的“目标”动作。说话者试图达到每项目标，但在加速的言语中可能漏掉一些，并掉一些，还有另一些发音出错。

自然言语的计划和执行是以一种复杂的形式交织在一起的。理由是，说话者在谈话时力图做两件事。他们力图一下子为每个主要的构成成分选词，但与此同时，他们又力图在一种理想的流利传输中执行每个构成成分。他们常常由于陷入各种困难而受阻于完成这两项目的。他们可能在充分计划之前开始执行一个构成成分，而且通常在第一个实词之前被迫停止。一旦他们已经计划好，就有两种选择。他们能继续进行，让构成成分中间保留一个可注意到的无声停顿，或者回到开始处，再流利地执行整个构成成分。不同的说话者作出不同的选择。使计划困难并导致迟疑、重复和改正的因素，包括话语计划、每句计划和找出恰当的词等方面的困难。

在言语的执行本身，说话者必须形成一种发音程序，告诉发音器官肌肉何时何处运动。发音程序显然是一次一个主要构成成分通过几个步骤形成的。第一步是建立构成成分的句法框架。这是由一串加有重音形式词位组成的。第二步是选择名词、动词、形容词和副词，并嵌入相应的词位。第三步是插入功能词到词位

中，并完成加恰当的前后缀。最后一步是填入语音切分本身并加定时和节奏。每一步都难免出错，而这就表现为口误。

本章以“外语的表达”为题，但实际上主要讨论了口语的表达，很少触及笔语的表达问题。这是因为口语是有时间性的，而笔语在时间上总是比较宽裕。口语与笔语诚然有很大区别，却存在着一些基本的共同的东西。尽管彼此经由不同的通道输出，毕竟使用着共同的语言体系；尽管彼此在词汇的选择和句子结构的组织方面各有一定的特点，而计划言语和执行计划的心理过程却基本上应是一致的。只是笔语的表达可以有更多的时间来计划和执行计划而已。因而口语的表达显然更有代表性。至于笔语中许多更高的要求，则主要反映在文学创作方面，已经超出一般外语学习的范围。

第八章 语言材料的记忆

前两章介绍了言语的理解和表达。其实理解和表达从来都离不开记忆。人们在说、听、读、写等各种言语活动中包含一定的记忆过程，而且随时都在运用各种类型的记忆。通常记忆按记忆内容可划分为形象记忆、逻辑记忆、情绪记忆、运动记忆等多种。语言是多方面的，记忆内容可以是词、句（以及字母、音素等）的视觉表象，也可以是这些词、句的听觉表象；可以是语音或语法的某些规则；更多的还是词、句、话语的意义；言语发音动作也是记忆的内容。显而易见，这些内容分属于形象记忆、逻辑记忆和运动记忆等方面。对外语学习者而言，如果没有发音动作的运动记忆，没有语法规则的逻辑记忆，没有词、句等语言材料的形象记忆，也就不可能理解言语的意义，也就不存在对话语语义解释的逻辑记忆。所有这些方面各有自己的特点，但却彼此紧密联系，语言毕竟是一个整体。言语活动中要求记忆的各个方面集中起来，主要是对语言材料的记忆。无可讳言，学习任何语言都必须熟记该语言的大量语言材料。

第一节 记忆的一般原理

记忆是心理学上研究最多的领域。大量文献触及记忆研究的各个方面，并从生理学、心理学、生理化学和控制论等不同侧面提出了一系列值得重视的假设和记忆模式。尽管记忆心理学方面仍然有许多问题并未弄清楚，许多问题还有着不同的解释，不少

概念仍然比较混乱，而人们的认识毕竟在逐渐深化，从而逐渐在许多问题上取得一致。我们既尊重传统心理学如行为主义心理学的研究成果，也充分运用认知心理学的观点和方法，包括用信息加工的原理来解释和研究记忆现象。

记忆是过去经验在人脑中的反映，也是人类对客观现实的反映。识记、保持、再认和重现是记忆的基本过程。按信息加工观点，识记也就是信息的输入和编码过程；保持则是信息贮存的过程；而认知和重现便是信息的提取过程，或称恢复或输出。输入、储存、输出是记忆语言材料过程中的重要环节，同时又都是影响语言材料记忆效果的重要因素。为提高语言材料的记忆效果，有必要在这三个方面下功夫。

一、输入和编码

这是涉及察觉信息，将其中一种或多种分类特征抽象化并创造相应记忆痕迹的过程。这个过程是在呈示材料期间产生的，因而学习与记忆的界限并不是截然分割的。总的说来，好的学习能改善记忆。编码过程常常包含着信息的积极转换，而不仅仅是一个机械登记的消极过程。通常人们在会话中彼此都是听取对方的意思，并不逐词逐句识记，有时甚至不考虑其直接意义，而是由此进行推演，并记住这些推论本身。也就是说，人们通常不是听对方说什么，而是听他们的意思。但在“非常”的情况下，逐词记忆却可能是很重要的。演员记台词，学生进行听写……都须逐词记忆。这样做需要具有一定的技能，要求多次重复和艰苦的工作才能形成。同样的，人们完全不可能在听会话一小时后逐词重现所听到的话语。显然，这种识记要求提出不同的任务，从而具有不同的过程。在正常的输入情况下要求从听获得意义，在非常情况下要求逐词记忆，即记忆表层形式。例如，要求某人读十个不相联系的句子并随后重复，他们就不能单单为了解意义而读。他们必须密切注意材料的表层细节，并力图记住，为的是能够逐词

重现这些句子。研究证明，输入状态亦即识记是影响人们记忆的重要因素。

识记是记忆过程的第一阶段，人的一切记忆都从识记开始。识记按其有无预定目的和是否经过主观努力，还可分为有意识记和无意识记。

有意识记，亦称“随意识记”，指具有预定目的，按一定方法、步骤，经必要的意志努力所进行的识记。有意识记是一种比较复杂的智力活动。其效果取决于识记的任务。识记任务以及识记方法和态度都是提高有意识记效果的重要条件。外语学习，特别是对语言材料的记忆，主要应进行有意识记。但恰当地创造进行无意识记的条件也常能收到意想不到的良好效果。

无意识记，亦称“不随意识记”，指没有预定目的、不经任何努力的识记。无意识记有明显的选择性。识记效果取决于对象的性质。易于引起兴趣和注意的对象，特别与本人关系密切的事物，最易引起无意识记。无意识记往往有偶然性，生活中遭遇的有些事或者是某人讲过的一句话，可能终生难忘。人们在学习中掌握的有许多材料也是无意识记的结果。因此，学习除主要依靠有意识记之外，还有必要巧妙地运用无意识记使学习收到事半功倍的效果。例如，为外语学习创造好的外语环境，使学生尽多接触道地的外语。学生并不有意去记忆什么，却有许多材料给他们留下了深刻印象，受益不少。人们通过无意识记能够容易地接受外界的各种影响，但由于缺少目的性，不可能借此获得系统的知识。

根据识记材料之有无意义或学习者是否了解其意义，识记还可区分为意义识记和机械识记。

意义识记是通过对材料的理解进行的识记，基本条件是对材料的理解。艾宾浩斯的实验最能说明问题：识记12个无意义的音节，需要重复16.5次才能重现；而识记包含480个音节的六节诗，只重复不到8次就能成诵。如果我们面前摆着两篇外语材料，一篇条理清楚很容易理解，另一篇内容庞杂混乱，令人不可理解，

毫无疑问，前者看一遍就能记住主要内容，后者用极大力气也难以记住什么。进行意理识记时，学习者必须运用已有的知识经验，积极思维，弄清材料的意义及内部联系方能奏效。意理识记一般说来其效果远较机械识记为好。对外语材料的识记，总是应当首先予以理解，而不应要求学生死记硬背。但有时机械识记也是必要的。

机械识记是依靠机械重复进行的识记，主要是根据材料的外部联系，采取简单的重复。机械识记的效果不如意理识记，但学习中毕竟还有许多材料少不了机械识记。例如，外语的发音、重音、词形变化、不规则动词时态等等，很多都要求熟记，正如乘法口诀一样。尽管也都能说出一些有关理论，但基本上还是机械识记为主。许多成语、惯用语以及许多词汇，虽然具有本身的意义，却不能按已掌握的语法规律产生，因而也都必须依靠机械识记，通过多次重复来熟记。又有些材料本身很有意义，但限于学生水平一时还难于理解，也可先进行机械识记，然后逐步理解消化。当然，为了提高识记效果，也可以对必须机械识记的无意义材料，有意识地赋予一定意义，增加意义联系，使产生一定程度的意理识记效果。如 82419912358 这样一串数字，单凭机械识记不易记住，即使短时记住也将迅即遗忘。但如变成 8.24.1991, 23.58 亦即理解为外语方式表达的年月日时分，1991年8月24日23点58分，那就无疑比较容易记住。如果这个时间是某人的生日或对自己有什么重要意义，那就可能永志不忘了。

二、储存

输入材料一经编码就必须保存在存储器中以备必要时提取。这便是传统心理学上的保持。保持不仅为巩固识记所必需，而且是实现再认和重现的重要保证。保持并不仅是对信息的简单贮存，而是包含着对信息的加工改造。按保持的状态和久暂，记忆还可划分为感觉记忆（亦称感觉登记或瞬时记忆）、短时记忆（亦称工

作记忆)和长时记忆。

感觉记忆指感知停止后瞬间即逝的记忆,是将进入的感觉信息保持到其类型被认知的系统。保持的时间一般不超过一两秒钟。看电影时能将一张张静止的画面看成连续活动的过程,这是视觉保留的作用,这种视觉保留亦称后象,也就是感觉记忆。感觉记忆是对信息的简单储存,不进行心理加工,人还没有意识到所感知的材料,其记忆容量很小,限于感受器所能接受的刺激量。信息的存储是以感觉痕迹形式被登记下来,有鲜明的形象性。每种感觉都有自己的感觉登记。对学习外语而言,主要应考虑到视觉和听觉。视觉是吸取一般信息特别是书面言语的主要通道,而听觉则是口语的输入通道。视感觉登记即图象记忆,登记的表征是图象,也就是形象或表象。听觉登记亦称声象记忆,登记的表征是声音的表象。图象能延续约 $1/4$ 秒,而声象能延续数秒。在图象或声象消失以前,必须认出。认出后信息乃进入短时记忆。任何感觉信息,如不进入短时记忆就衰退而消失。

在识别言语的语音过程中,实际上存在着非常短暂的三个阶段。这就是听觉阶段、语音阶段和音位阶段。在听觉阶段,听者接收达到耳鼓的一小段原始的听觉信号,对信号进行初步的听觉分析,将结果存入听觉记忆。这时还未识别言语切分。在语言阶段,听者将此听觉记忆的内容作为“听觉线索”予以检验,把这些线索放在一起,并将线索的每种类型识别为特定的语音切分,例如 [s]。这些识别被置入具有范畴性质的语音记忆。这里保持语音如 [s] 的识别,但不再保持构成这种识别的听觉线索。在音位阶段,听者考虑语音切分顺序的限制,并初步识别以符合这些限制。例如把英语中的 [fpin] 改为 [spin], 因为英语中不可能有 [fpin] 这样的顺序。最后的结果存入短时记忆。

听觉记忆可称为“前范畴听觉储存”,储存的只是听觉线索,保持时间仅很少的几秒钟。语音记忆则只储存切分的名称。听觉记忆持续到语音阶段识别切分为止,而语音记忆能以较长时间储

存名称。语音阶段的主要目的是识别言语切分，其重要特点在于对切分名称的识别是范畴的。而音位阶段可以是后于语音阶段，也可以与语音阶段同时进行，形成短时记忆的内容。人们听到的每一个英语新词，都期待符合英语的音位规则。对本族语而言，人们能准确地判断哪些语音顺序是可能的，哪些是不可能的。对学习外语说来，不先掌握有关规则，不培养语感，也就不可能作出任何正确判断。

感觉记忆的材料如被注意，就会进入短时记忆。短时记忆是瞬息即逝的感觉记忆和经久储存的长时记忆之间的中间记忆过程。短时记忆储存容量很有限，保持时间也很短。如非自觉保持，所储存的信息大约20秒后就消失了。但短时记忆是唯一能自觉处理材料的记忆阶段，只要材料处于自觉注意的情况下，就能保存下来，远远超过无注意情况下的20秒时间。这便是为什么也称为工作记忆。从感觉记忆传来和从长期记忆提出的材料（两方面都是不自觉的）都可在短时记忆中加工、组织、考虑。短时记忆使用最新信息，也使用来自长时记忆的信息，来帮助解释新的感知。进入短时记忆的言语范式通常保持一种听觉形式，甚至通过眼睛获得也是如此。例如，字母D常混淆为T，而不是O，问题在于声音接近而不是外形相似。一般说来，人们在短时记忆阶段主要依靠听觉编码，但有时也使用视觉编码和语义编码。

短时记忆的有限容量称为即时记忆广度。在记忆不相联系的项目时，短时记忆的容量似乎是在5到9个信息单位，这就是人们常说的魔数7加或减2个单位。这种单位被称为“块”。块可以有大小，如字母、词、短语、句子、话语及任何有意义的项目。如果我们看到一批字母，立即可记住其中7个左右字母。如果把这些字母组成词，一个词就可有不少字母。以词为块的话，一下子就可以记几个词，这就有许多字母，远远超过7个。这种把小单位组成大单位就是所谓“组块”。“i-n-t-e-r-n-a-t-i-o-n-a-l”为12个字母，按字母来记忆早已超过 7 ± 2 ，如果次序打乱，将

很难记出全部字母。但如组块为词成为international (国际的), 那就太容易了。因为这还仅仅是一个单位, 一个块。这样多字母的词还可以同时记好几个。如果组块为句, 那就可以一次记忆几个句子。显然组块是可以大大增加记忆容量的。但组块也不是可以随意加大的。不熟悉不同层次内容之间的关系, 骤然形成较高层次的组块是困难的。初学外语者如对字母还不熟悉, 要以词为组块, 看来暂时还无能为力。从一种编码水平到另一种编码水平, 需要有一个熟悉内部联系和操作练习的过程。正是这样, 熟练掌握外语的人, 其短时记忆的容量远较初学外语者为大。然而, 对任何人说来, 在自己原有基础上尽可能发挥组块的作用, 对提高记忆效果和掌握外语的能力自有很大裨益。

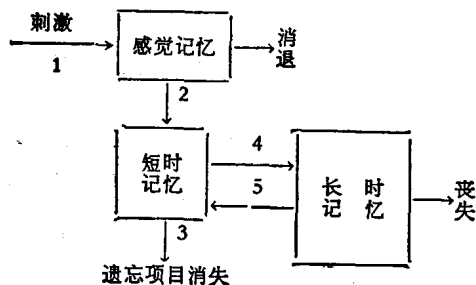
进入短时记忆的信息, 如不予重温, 很快就会消失。重温就是信息在短时记忆中隐蔽地重复。如果有人告诉你一个重要电话号码, 你用笔在本子上写下来, 这时是凭短时记忆写下来的。待到拿起电话听筒准备拨号时, 号码又忘了。只得再翻开本子看一下, 又是借助短时记忆拨出了电话。打完电话后这个号码又不复记忆了。如果是自己家里的电话号码, 经过多次内部重复已经进入长时记忆, 那就能在需要时准确地重现。实际上生活中有许多信息并无长期保持的必要, 问题解决后即可忘去。现代化生产中, 按仪表显示的数据进行操作和控制的门类日益增多, 这就需要借助短时记忆准确地使用仪表显示的数据。当然, 对人有重要意义必须长期保持终身不忘的内容, 那就必须储存在长时记忆中了。

长时记忆的形成是由于短时记忆活动痕迹的积累。结构痕迹一经形成就不易消退, 并在一定条件下能够恢复。短时记忆的材料, 经过编码处理或通过语言复述才能进入长时记忆。长时记忆具有极大的容量, 只要有充分的复习, 记忆广度可以没有限制, 而且遗忘较缓慢。有三种表征, 称为记忆代码, 可用以在长时记忆中储存信息。这便是语言的(言语的)、表象的和运动的代码。其中最重要的代码是语言。这样, 人们就可用相当随意的符号——

语词——来改码，不必仅仅限于处理具体形象。虽然语言编码也有某些形式，而最主要的还是意义即语义编码。语义代码在记忆中是重要的，表象编码形成语言材料的视觉或听觉表象，也能极大地提高对材料的记忆。而运动编码则意味着对技能的记忆。以游泳为例，仅仅能表象或能说出游泳动作要点，还并不能游泳。表象或讲解，不会游泳者也能做到。要学会游泳必须亲身实践，必须学习有关运动行为，而且一旦学会并形成熟练，即使许多年未练习，必要时也还能恢复。外语学习中无论是发音、还是书写都无疑是很现实的运动技能，而读、听、说、写等各种言语技能也同样包含运动技能成分，也就是说，运动代码起着重要作用。这种运动编码的记忆，亦称感知——运动记忆。言语编码的记忆亦称为语义记忆。至于表象编码的记忆则接近有些学者所提出的情节记忆。情节记忆记录个人的某些经验和情节。语义记忆则储存概念和规则。动词第三人称单数加词尾-s，这是语义记忆的一部分，而对某加有s的动词的回忆则是情节记忆。情节记忆易受如前摄抑制和后摄抑制等各种破坏影响，而语义记忆则相对地不太受影响。在某些方面，语义记忆是比较基本的，当然这两种长时记忆彼此相关，因为所有语义信息最初遇到时基本上都是情节信息。

感觉记忆、短时记忆、长时记忆各有不同特性。三种记忆的基本关系可用下图说明。

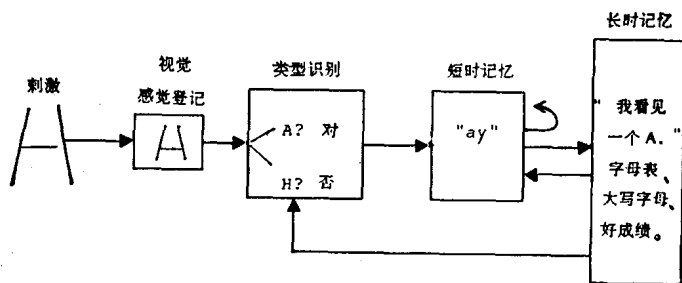
图 8.1 三种记忆的关系



图中， 1. 所有刺激信息进入感觉记忆，在此，信息消失很快； 2. 信息流入能得到内部重复的短时记忆； 3. 信息未予内部重复就被遗忘而消失； 4. 信息被送入长时记忆； 5. 长时记忆中的信息不回到短时记忆就不能重现。

此外，必须指出，信息从感觉记忆进入短时记忆时，还得在类型识别(或称图形识别)过程中改变最初的形式。刺激在感觉登记中被认知，还必须与长时记忆中的相应信息比较(见下图)。

图8.2 类型识别过程



短时记忆倾向于保持逐词内容，而长时记忆则倾向于保持意义。许多研究表明，逐词内容和语义解释都能在短时记忆中暂时保持，但“正常的”只有语义解释在长时记忆中储存。也不是说短时记忆保持话语的所有表层特征。迟疑、口吃及其他无关特征通常都被滤去，短时以后就不可能在任何精确程度重现出来。词序也往往不能精确表现，在立即回忆时会不知不觉地出现某些细微的改变。总的说来，短时记忆仅仅是理解过程的中途站。听者对话语必须工作的时间愈多，他们保持话语的形式愈少，保持其要旨则愈多。对学习外语者而言，如果长时记忆中缺少外语材料，而保持的要旨也都是以本族语为基础的，那就很难实现在短时记忆中的比较，无疑将影响外语的理解和表达。

三、输出和恢复

储存在记忆中的信息必须能够提取，记忆中信息的提取是一个输出的过程，也是一个记忆痕迹恢复的过程。记忆痕迹必须能够恢复才是有用的。恢复主要包含两种形式，一种是再认，另一种是重现。

再认也称认知，是指原始刺激再度呈现时仍然认识的心理过程。再认可有不同的速度和不同程度的确定性。这取决于两个条件：1. 原始刺激在记忆中保持的牢固程度；2. 当前呈现的刺激与记忆痕迹之间的接近程度。保持牢固而且无太大变化则容易再认，反之则难于再认。再认由于原始刺激的再度呈现而存在着大量线索。因此一般说来，再认是比较容易的。但当再认困难时，又往往借助重现提供更多线索来再认对象。外语教学中常用的多项选择练习，基本上属于再认的性质。只是有些练习提供选择的句子主要是意义上与原始句相近，旨在检查理解。事实上，不仅一般是非问题、归类问题等等属于再认，通常对外文的阅读也都是再认。至于翻译，可以说外译汉是再认的过程，而汉译外却是重现的过程。

重现亦称回忆或再现，指过去经历过而当时并未呈现的刺激，在脑中重行呈现出来的记忆过程。如唤起感知过的事物的表象，记起学习过的言语意义，执行练习过的动作，都是重现的表现。重现按是否有预定的目的，可划分为有意重现和无意重现。无意重现一般没有预定目的，自然产生。但多数是由于“触景生情”。这样重现的内容多数是对自己印象最深也最熟悉的。学习语言要做到在一定情境下脱口而出，而不必苦苦思索词句，看来必须联系具体情境学习各种语言材料，并达到非常熟练的程度。有意重现通常都是自觉地回忆记忆中保持的材料。如果记忆很牢固而内容很有系统，重现也能随心所欲。否则重现将发生困难。通常教师在学生重现困难时会予以启发，亦即提供某种线索或暗示，

帮助学生恢复记忆，达到重现的目的。外语学习中的复述，作文和一般的讲话，都实际上包含重现的性质。再认和重现是恢复记忆的两种形式，但彼此并不截然分开。能重现的，一般都能再认；能再认的，却不一定能重现。再认较重现容易，但有时再认没有把握也可借重现来确定。又为达到重现的程度，总是首先做到能够再认。

总的说来，恢复并不仅仅取决于记忆中储存的信息本身，相应的情景和线索常常起着重要作用。适当的恢复线索常有助于记起似乎已经遗忘的信息。线索的效果很大程度上决定于线索与信息编码储存方式的关系。符合记忆痕迹中信息的线索有助于记忆的恢复。这种线索与编码特点有关。人们在接触到某一对象时，总是就其特定的方面编码。恢复线索将有效地帮助发掘这种编码。因而记忆效果至少决定于两个因素：如何编码，以及恢复环境中的信息(线索)如何符合信息编码的方法。此外，刺激的独特性也大有利于对记忆的恢复。一个三位数放在若干个三位数中间很难记住。如果这个三位数放在若干四位数或二位数中间就显得很容易记了。这种现象称为冯雷斯托夫效应。一般说来，比较突出的对象容易记住。这也许是由于恢复因素的作用。独特的对象是通过减少过多线索来帮助记忆的。

第二节 不同层级语言单位的记忆

语言材料包含不同层级的语言单位。所有层级中词、句、语段应是最主要的单位。不同层级语言单位有不同的记忆特点。本节将就这三个层次的记忆进行必要的分析。

一、词汇的记忆

词是语言的一个单位，是可以单独用来构成句子或话语的最

小单位。学习任何语言都必须掌握大量词汇。词汇的记忆对学习外语说来，无疑是十分重要的一个方面。然而，在外语教和学的实践中，许多单纯背诵词表的学习者往往事倍功半收效甚微，很少能学有所成。从而在外语教学中对是否要组织词汇教学和如何学习词汇，一直存在着不同的意见。现在看来，一味强调熟记单词，以为只要记住些单词就能掌握一种语言的观点当然不对，而仅仅强调以句子为基本单位进行学习，完全忽视词汇的掌握，同样是错误的。因为前者孤立记忆单词不易记住，即使记住些单词也很难在言语中使用；后者在句子学习中固然也能掌握单词，但完全撇开词的学习，对词的理解不深，记忆不牢固，而言语使用过程中实际上要求对一个个替换框架中的空位迅速用词来填补。不仅如此，一个单词在很多情况下也可以是句子。对话中的简单回答，也往往是一个词。词的熟记对掌握语言的重要性是无容置疑的。强调记忆各种层次上的语言材料，在重视句子教学同时也重视词的教学实属必要。因而学习外语必须十分注意词汇的记忆。应了解有效记忆词汇的原理和方法，这才能使外语的教和学事半功倍，而不是相反。

如前所述，记忆的恢复有两种形式：再认和重现。对记忆词汇说来，极应注意这两种恢复形式的特点。每个外语学习者都用各种方法记住了不少外语单词。所记住的这些词，一般都能用来理解外语材料。当然这里所说的记住，首先是对所记的词已有正确理解。至于表达，至于在言语中使用，则往往只能是所记住的词中很少的一部分。这就是我们前面提到的不同的掌握程度。领会式掌握总是先于复用式和活用式掌握语言材料。领会式掌握的突出标志是理解，仅仅要求对记忆的材料再认，即当原刺激重新呈现时能认出；而复用式和活用式掌握则突出表达和使用，要求对记忆的材料能够重现，即当原刺激不存在时能够回忆出来。这虽是一个完整的掌握语言过程的两个阶段，但由于人们学习外语的条件和要求并不完全一样，不同阶段的水平也可以成为不同学

习者各自的学习目的。不同的目的也可以采取不同的方法。因此我们在谈到词汇的记忆时，不妨就再认和重现这两个方面来分析。

(一)以再认为主

在以再认为主的教学活动中，首先应帮助学生理解生词意义。学习者应当知道，一段材料中如存在少量生词，有时并不妨碍对材料的理解，反过来，在理解整段材料之后，对个别生词倒反而能够猜出其意义。学习者还必须明确，他们不可能也没有必要一下子记住任何一个词的全部意义，只能是先记住词的一般意义。总是要在各种上下文中多次接触以后，才能逐渐熟悉一个词的多种意义和用法。

不同类型的词，其记忆效果也是不同的。一般说来，比较具体的实词，有着确定的形象，最容易记忆。虚词虽然使用较复杂，毕竟数量有限，而且出现的频率高，因而也不难掌握。问题倒是那些不易构成形象的词，亦即那些具有抽象概念的名词、动词、形容词和副词。这些词都有足够的内容，为正确理解材料所必需，但有些词太抽象，而且出现的频率太低，不易记住。因此词汇记忆中最大的问题也正是集中在这些词方面。

其次，词汇的记忆方面，形式可能比意义更重要。我们是依靠词的形式引向词的意义的，因为我们总是先看见或听见特定的“形态”，然后试图记忆该形态的意义。因此在以理解为主的教学活动中，应以形式作为通向意义的主要通道。至于产生则正好相反，是由意义引向在特定情境下恰当的形式。

关于记忆的研究表明，词是在联想网络中储存和记忆的。这些联想可有许多类型，并与许多通道连接。例如，我们的内部词汇中的词，不仅在意义、形式和语音等方面，而且还在视觉上——我们把相似的形状在心灵的视野中联系起来——以及在学习和经验这些词的语境中其他部分都彼此相互联系。了解词义就成

了解与其他词之间联想的任务。因而要有效地教词，就必须在联想网络中来呈示要教的词。

研究还表明，心理活动对记忆产生有力的影响，“认知深度”与保持有着紧密联系。意思是说，愈是积极地解决问题，就愈能使信息持久储存。因而组织各种形式的词汇练习很有帮助。不仅如此，为巩固已学的词汇，还应鼓励学习者运用适当的记忆方法来帮助记忆词汇。

1. 地理位置 这是最古老而为人熟知的记忆方法，其主要依据是，人们就“认知图式”进行操作的事实。“认知图式”是熟悉的视觉形象序列，易于重现。这些形象(位置)通常可以是处于便于旅游的通道上，但也可能是在熟悉的房间里的实物，著名故事中的事件或任何其他这类熟悉的序列。要记忆一个词，可形成其视觉形象，并置于想象的图景中的一个位置上。回忆起这整个图景时，这些词的恢复也就毫不费力了。例如一批表示身体器官的词，面部有哪些器官，胸腹部有哪些脏器，结合各种器官所在位置进行记忆，显然比记一张词表，效果会好得多。

2. 对偶联合 正如位置法有助于记忆一定的词的序列一样，还有其他一些记忆方法，能使用其他联想帮助记忆。有些还长期在教学中使用。例如直接法常力图用视觉形象与新词建立联想。在教“hard”一词时，出示岩石，从而“hard”不是作为一个孤立的词被记忆，而是与岩石形象构成了对偶联想，从而易于回忆。除这样的视觉联想之外，还可进行意义和语音等方面的联想。对偶联合作为一种记忆方法，把同音或同义的两个词连接起来，也被证明是有效的。正是在这个意义上，用本族语中相应的词释义并帮助记忆已成为普遍使用的方法，实践证明是有效的。

3. 身体动作反应 许多动词可与学习者的身体动作建立联想。这种联想对记忆常有戏剧性效果。因为学习者在听到或看到某种动作命令能作出身体动作反应，这就比消极地感知所学词汇收效会好得多。

4. 认知深度 对一个外语词,如果只是简单地从词表上查出其译义,不熟悉其发音,也不了解其搭配和用法,这就印象不深,不易记住。人们发现,对词的理解愈深亦即认知深度愈大,则对该词的记忆效果也愈好。通常词汇在上下文中比较容易学习,理由是有意义的上下文中有可能进行更复杂更深刻的处理。学习者必须全神贯注地投入学习任务,避开毫无启迪性的障碍,引入一种感觉到能大量吸收储存词汇的状态,从而提高认知深度,加固对词汇的记忆。

5. 按形态归类 人们通常通过词的形式来记忆词汇。因此为提高储存效果应更多地集中在形式方面进行练习,借形式的联想来记忆词的形式本身。如能把这些词放在一起,就能建立联想,相互支持。了解词的形态上特点,特别是关于词缀的基本知识,有助于对词的解码。一般说来,学习者应熟悉词的基本形式。而这些词缀则可运用各种方式来学习。熟悉一些外来语词缀也是必要的。例如拉丁语和希腊语词缀常常是构成复合词的基础。许多复合词均由一定的词根加派生的词缀构成。如 telephone(电话)中 tele- (远、远/距离), -phone (声音); photograph (照片)中 photo(光、照相), -graph(写、记录)。这些都是由少量词素构成的。另外还有一些专业性很强的词,一般不必作为主要材料来记忆。

6. 按词根归类 上述关于按形态归类已提到利用熟悉各种词缀构词的问题。按词根归类则是进一步利用构词法知识划分词族,把由一个特定的词根能派生的词都集中起来。这些词有着近似词根含义的一般意义。学习者能根据词根含义及附加的词缀猜测出词的比较确切的意义。一个词根可派生出很多的词(当然还可以合成和转化)。记住一个词根也就意味着很容易吸收许多有关的词。例如 act(行动)是个词根,也是一个词,可以派生出比较常用的有 action, activable, activate, active, activism, activist, activity, activate, actor, actress 等一系列单词。这

每个词再加上不同的前缀或后缀又能构成很多的词。active 加前缀 in 就是 inactive (不活跃的), 加后缀 -ly 就成了 actively, inactively 等。总之, 在一个词族中的词, 尽管词义上还有许多差别, 却不难理解和记忆。因此, 按词根归类来记忆词汇的确可以有事半功倍的效果。但即使采用这种办法记词, 也还有不同的具体做法。一种是简单地罗列经归类整理的词表。这对学习者说来, 尽管也有帮助, 却是消极的, 仍然是在背诵词表。另一种具体做法则不仅提供经整理的词表, 而且围绕词表组织各种形式的练习, 首先是附有包含有关派生词的例句供阅读参考。如:

Tom is a *active actor*, who *acts* in social *activities actively*

...

An *experiment* is valid only insofar as the *experimenter*

...

学习者不能只是读背词表, 还必须结合句子或话语中上下文理解和记忆。

7. 多次强化 信息必须经过多次强化才能在记忆中牢固保持。但强化不是机械地简单重复。大量阅读可在上下文中帮助再认学过的词汇; 各种形式练习也都具有巩固词汇的作用。记得五十年代初期曾经介绍过一种“循环记忆法”。当时的做法是定时反复记诵词表。考虑遗忘规律安排反复识记时间未始不无意义, 但简单背诵词表毕竟很难提高记忆效果。循环记忆法的失败, 不在于“多次强化”是否必要, 而是在于强化方法上的不足和失当。

8. 多通道输入 每个词都有其形、音、义和一定的变化, 包括结构变化、语音变化和语义变化。听觉感觉到词的发音而未见过词的形态, 甚至根本不了解其词义, 这就并未获得理解达到认知的程度。对词的掌握总是要视、听、动觉多方面的协同工作。曾为此创造了许多有益的教学方法, 也有过不少争论。争论的焦点似乎多数集中在视、听的先后次序上。实践证明, 彼此的做法也并非水火不能相容, 效果也并无太大悬殊。使用每种方法都曾

培养过出色的外语人才。问题是必须根据不同的学习条件，针对不同的学习目标，采取不同的学习方法。由于当代科学技术的迅猛发展，录音、录象等先进技术进入教学领域，以致有可能创造必要的学习条件来帮助学习。词的形、音、义可以同时显示，组织多通道输入，使学习者能够迅速建立各方面联系，准确掌握词的各个方面，有利于理解和保持。

(二)以重现为主

在以表达为主的教学活动中，对学习者的来说，更为重要的是尽可能迅速而不费劲地运用新储存的语言材料，而不是等待准确掌握所有的词汇(或完美地掌握语法)。即使他们的表达还不够标准，也应在某种流利程度上积极参加会话，争取更多使用语言的机会。有人主张在学习初期应鼓励学习者使用“洋泾浜”外语。意在使学习者勇于讲话，不要怕错。学习期间使用语言，错误在所难免。怕错就不敢讲，不敢讲就失去练习机会，不能积极掌握语言材料。为避免错误，应在提供的语言材料和学习方法等方面下功夫。例如，在初期，多用实词，多用具体名词，多用没有形态变化的名词和动词等等。信息的储存并不能保证恢复，必须考虑使有效利用恢复线索的可能性得以增加的方法。首先是需要侧重词义方面的方法，因为表达时必须找到适合特定情况的意义。因而为表达所需的最有效的联想骨干是与词及其意义相联系的。以下是按意义集中词汇的几种方法。

1. 情境序列 情境序列是话语中词汇关系的内聚锁链，是由于话语中的主题其目的或其结构而联想的词群，是与特定的情境有关的一些词。例如，关于百货公司的会话，很可能包含 *price* (价格)、*floor* (底价)、*sales* (拍卖)、*charge* (收费)、*clothes* (服装)之类的词；关于学校则包含 *teacher* (教师)、*student* (学生)、*class* (班级)、*textbook* (课本)、*lesson* (课)等等。这都是人们所熟知的情况。因而许多以“在邮局里”、“在教室里”、“在运

动场上”等为题的材料都包含某些特定的词汇。因而情境序列组织材料不失为一种便于恢复所学词汇参加会话的手段。

2. 语义序列 语义序列包含由各种推论关系构成联系的词。同情境序列一样,语义序列也是把有关的词集中起来,使这些推理联想更明显。词可归类为:同义词、(sofa 沙发,couch 沙发长椅)、反义词(wide 宽,narrow 窄)、同座标词(oak, elm 栎树、榆树)、上座标词(wolf, animal 狼、动物)、下座标词(fruit, pear 水果、梨)等。所有这些类别还可按同义词进一步下分。如正规的和不正规的同义词(child 孩子,kid 俚语中孩子);肯定的和否定同义词(thrifty 节约的,stingy 吝啬的),核心的和加强的词(mad 疯狂的、furious 狂暴的)。另外一种语义序列是刺激—反应对偶,如 accident(事故),car(汽车);baby(婴儿)、mother(母亲)。人们对一定刺激词的反应似乎有着很大的一致性,应利用这一特点来组织材料帮助学习者形成更有效的联想。

3. 隐喻序列 根据某些比较具体或比较熟悉的事物去理解某些常常是抽象或神秘的事物的隐喻,能对我们的思维和行动的方法施加有力的影响。例如把争论喻为战争,可使用 attack(攻击),conquer(征服),demolish(推翻),concede(认输)等隐喻词汇。显然,隐喻也是组织语言中词汇的普遍原则,有利于对词汇的记忆。这些隐喻结构无疑能提供联想性连结。如 waste(浪费),spend(花费),cost(价值为),invest(投资),spare(节省、抽出),worth(值……的),borrow(借),profit(收益)等词虽然也可以作为情境系列来组织,但根据Time is money(时间就是金钱)的比喻,这些词很容易联系起来成为隐喻系列。

4. 搭配 语言中有些词习惯上要求一定搭配词,不能乱用。英语中如 heavy rain(大雨),heavy 与 rain 搭配,不用 big 与 rain 搭配;convenient time(合适的时间),但不能用 convenient person(适当的人)。每个词有一定的搭配范围,这些搭配范围限制词的意义和用法。一般说来,搭配有两个重要特点。一是一个

词的意义同与之有共同联想的词关系很大。这些联想不仅帮助学习者记忆，还有助于确定词的语义范围，能帮助学习者从上下文推断意义。二是搭配使人能知道他们期待发现的是哪一类词。人们总是能够从前面一个词预见后续的是什么信息，常能在听到熟悉的搭配的第一部分就猜出其意义。这也是理解组块的另一种表现。总的说来，由于这些固定的搭配往往可以作为整体来记忆，从而不仅有助于对词汇的记忆，而且便于在言语中表达、使用。

5. 预制言语 从组块的观点出发，可以认为，人们记忆中储存的语言材料，并不仅仅是个别词素和单词，而常常是经预制的组块，也就是一种预制言语。预制言语有利于更有效地恢复，也有利于说话者在表达时把注意力集中到话语中较大的结构上，而不是把注意力狭窄地集中在个别单词上。预制言语包括：

(1) **固定短语** 其意义常不能用语法的正常规则来分析。这种短语常可用单词替换。成语(如kick the bucket 死掉)、委婉语(如powder room 女用盥洗室)、俚语(如better half 妻子)、复合动词(如put up 举起)等均属之。

(2) **短语性框架** 相当固定的短语包含可作某些变换的定位，多数没有规范的形式(a year ago 一年以前，down with the king 打倒帝王)；问好(how do you do 你好)；分别(see you later 回头见)；感叹(you can't be serious! 你不能当真呀!) 侮辱(you creep 没用的家伙)。

(3) **指示惯用语** 这种惯用语由副句或句子构成，是基本的调节手段。其目的在于表示态度、期待、让步、挑战、防护、支持、退避(as far as I know 据我所知，don't you think 你不认为，if I were you 如果我是你，for that matter 就此而言，frankly, I mean to say 老老实实，我的意思是说)等，另外还可用以进行社交行动调控(hey, wait a minute 嗨，等一会，now look 现在你看，see here 看这儿，shut up 闭嘴，and then what 又怎么办)。

(4)造句结构 长度由短语到句子,变换较大,包含参词或论点的定位,可提供表达完整思想的骨架。这些结构常常是没有规范的,也不是连续的,广泛用于各种社交场合(not only ...but also...不仅……,还有……, if I..., then I ... 如果我…… 那么我……, the...-er, the...-er 愈……愈……)。

(5)情境用语 通常为完整的句子,遵守句法规则,极大依附于社会语境,提供特定社交框架结构:问好(How are you today 今天好吗),分别(I'll see you next week 下周再见),礼节(Thanks very much for...谢谢你……),问题(Could you tell me...你能告诉我……吗?),以及许多常用的社交语言(What's new? 有什么新鲜玩意? Cold enough for you? 你够冷吧? I won't tell another living soul 我不会告诉别人,How have you been getting along with...? 你同……过得怎样?)

(6)引语 不同长度、极少变换的完整话语,常作惯用的组块直接使用,有记忆的序列(数字、字母表、周日)、格言(The public se'dom forgives twice 下不为例),谚语(A rolling stone gathers no moss 滚石不生苔,转业不聚财)以及所有作为单位储存被认为有效的那些组块。其中有些是一般的单位,每个人都可在言语交际中使用,另一些则涉及个人独特风格和爱好。

这些预制言语同样能使学习者不致违反一定的词汇限制,也不会产生许多不协调的登记。也许最重要的还在于这些短语将导致流利的说和写,因为这样可使学习者把注意力转到话语的较大结构上和相互作用的社会方面。这些预制言语的记忆,可以象学习本族语一样,从多数基本的固定短语开始。以后逐渐增加能适当替换的语言材料。通过反复练习增加熟练程度和认知深度,对成功记忆词汇和短语有重要意义。特别应注意把重点放在对实现特定言语功能所需的词汇和短语方面。

综上所述,对词汇的记忆可从再认和重现这两个方面来考虑。再认一般先于重现。许多能再认的词,不能在言语中重现以表达

思想。因此对词汇的习得首先是达到再认的程度，然后才是达到重现的程度。

二、句子的记忆

句子是介于词与段落之间能表达“完整意思”的语言单位。一个句子呈示一次以后，我们记住的是什么，这是一个非常有趣的问题。即使是对一个单句的处理，也是十分复杂的。可以相信，扎实的处理导致持久的保持。在话语中，总是一个句子紧接着另一个句子迅速出现，我们不可能精确地保持全部内容。也许能记住某些突出的部分并用以回忆其他的某些部分。或者全都混合成一种简单概括的思想。这里，首先应弄清楚句子在我们记忆中保持的是句中一个一个的词，或仅仅是句子的意义。

(一)意义和表层形式的记忆

心理语言学研究证明，人们在听完句子后保存在记忆中的主要是意义而不是表层形式。其实，这是以使用本族语为主的受试者进行试验获得的结果。对学习外语者而言，就会出现非常复杂的情况。对已经较熟练地掌握外语的受试者，有可能象感知第一语言一样，迅速理解并记住句子的意义。对初学外语或尚未熟练掌握外语的受试者，就难免会以较多时间停留在句子的表层形式上，从而理解很缓慢，因而很难听懂快速的言语。另外，即使已经获得对句子的理解，而这种理解也常常是借助本族语的译解。这样，如果我们记忆中保持的只是意义，也就是保持的只是本族语命题和概念。这样记忆句子对学习外语也就并没有什么好处。因此，外语学习者对句子的记忆，仍应努力在理解基础上识记表层形式，掌握一些常用的典型句子。这些句型通过大量替换练习牢固保持在记忆中可以作为组块在言语中使用，同时又与其他语言材料共同形成语义网络和认知图式在各种认知活动中发挥作用。这即是说，学习外语者在未掌握大量语言材料之前，基本上

只能用本族语思维,这时对外语句子的理解,便是极力避开本族语也不可能。例如有些教师用实物和动作来表示,最终学习者还是用本族语译解。一旦学习者熟练掌握较多的外语材料和比较系统的语音语法知识,才能逐渐形成和运用外语认知图式进行认知活动,相对减少本族语的参与。例如,在听到“The window is not closed.”这样一个句子后,熟练掌握外语者会很容易地想到“It's open.”初学者则需逐词译成本族语“窗子不是关着的。”或“窗户未关”。如果要求他们对以下四句作多项选择,找出与第1句意义最近的句子:

a; The window is not closed.

b; The window is closed.

c; The window is not open.

d; The window is open.

显然,熟练者会很快地选出第4句来,而初学者要经过反复译解,即使正确选出,时间必然很长。可见熟练者与初学者对句子的理解和记忆均有不同表现。从探讨外语教学心理而言,当然应侧重在学习者方面。对句子的记忆主要强调掌握语言材料,必须熟记一些表层形式,并争取尽早尽多运用外语思维,运用已形成的外语认知图式来理解所接触的外语材料,从而用外语命题来记忆感知的句子。

(二)记忆中的命题

句子有两类表征,即逐字逐句表征(表层形式)和命题表征(意义)。人们在理解句子的同时建立起底层的命题和命题网络。记忆中保持的就是这些命题。命题是句子的储存方式,也是句子记忆的基本单位。命题是关于一个或几个概念的判断。大多数命题都可从一个组成成分构出。每个组成成分包含一个至数个命题。例如,

“George hit Harry.”(乔奇打了哈瑞。)可表征为:

“Hit (George, Harry)”。

句子的被动形式：“Harry was hit by George.”或

“It was Harry who was hit by George.”以及

“The one who hit Harry was George.”等这些句子，虽然表层形式上很不相同，却全都传递同一个命题。命题抓住句子的意义而不是形式。人们在最初接触一个句子时，取其意义并建立表征该意义的命题。与此同时，句子的表层形式被保留在工作记忆中。我们对句子所记忆的，是句子的意义，其言词表达，以及理解时所作的推理。许多实验表明，在句子的保持中，意义占主要地位。推理可以成为我们从句中摄取的意义核心的细节补充。推理的结果也是命题。研究表明，句子隐含的命题经推理出来后，和句子明显表达的命题是以同样方式储存在记忆中。在长时记忆中两种命题的提取效果无明显差别。

命题由一个谓语和一个或数个中项组成。谓语通常是用动词或形容词表示；中项通常用名词表示。有些句子只包含一个命题，但一个句子常有几个命题，例如，

“The Egyptian king prepared an impressive pyramid.”

（埃及国王筹建了一座给人印象深刻的金字塔。）

句中包含三个命题：

命题1 谓语=Egyptian

中项=king

命题2 谓语=prepare

中项=king, pyramid

命题3 谓语=impressive

中项=pyramid

这些命题中的每一个命题都可可在一个句子里言语化，如：

“The king was Egyptian.”

“The king prepared a pyramid.”

“The pyramid was impressive.”以及用其他形式构成的许多句子。命题中的中项可以调换，如：

“X is handsome.”可写成“Handsome(X)”。中项被填入的结果即命题。给定X的值，若X为John，则命题是“Handsome(John)”，

其表层形式则为“John is handsome.”。

综上所述可见，对句子的记忆，如果着重在表层形式上，这只是将句子作为一个词，一个组块来记忆，对初学者积累语言材料确属必要。但单靠背熟的句子，既不能迅速理解连贯的言语，也不能自由地准确表达思想。因此真要掌握语言达到进行言语交际的目的，对句子的记忆只能是着重由命题表征的意义。对外语学习者说来，如能逐渐用外语来建立命题，亦即用外语提出谓语和填补中项，这就有助于培养外语思维，提高运用语言的能力。

三、语段的记忆

人们在阅报或听别人一般谈话时，常常并无意去记忆其内容。这时的认知活动主要是识别话题，把句子联系起来，跟踪语流。但在阅读课本或听取特别有趣的言语时，却愿意记住某些片断或全部内容。由于理解和记忆是紧密联系的，要记忆一个语段所需的许多工作都是在理解的基础上完成的。对语段的记忆有赖于对记忆句子有重要意义的许多因素。语段的特点、任务要求、用于记忆的活动，以及对话题的了解，都对如何重现一段话语产生有力的影响。所有连贯的散文都有题目，有支持主要题材的从属概念。显然，对内容熟悉的语段，能记忆得更多。评价语段记忆最简单容易的办法就是立即进行自由重现。读一篇材料，直到认为已经理解，然后放开，试着用自己的话回忆内容。不要急于记忆准确的词。而是要集中记忆意义。要记下语段所述内容，不是想当然的东西。要能随心所欲按任何次序自由地重现信息。

研究表明，语段的基本概念单位仍然是命题。一般说来，命题是“连接”语段中各个部分的“纽带”。具有共同中项的命题是相互联系的。在“The king was Egyptian.”和“The king prepared a pyramid.”这两个命题中有着共同的中项 king 而彼此相互联系，同时还表现出等级状态。凡是一个命题重复了前一命题中某个或全部中项，那么这个命题就是前一命题的下级命题。因而命题

prepare (king)是命题 Egyptian (king)的从属命题,因为重复了中项 king。而命题 impressive (pyramid)则从属于命题 prepare (pyramid),因为重复了 pyramid。按这项规则可确定语段中每个命题的等级。命题中有的处于最高层次,有的属第二级、第三级。一般言,等级高的命题,提取比较容易。而高层次命题一经回忆出来,回忆低层次命题也就比较容易。

按重复规则,话语是作为连接中项的命题网络储存的。在读或听一段材料后,可按各种方式使用这种记忆结构,如回忆这段材料,就材料回答问题,总结内容等等。在进行这些活动同时,记忆结构的不同部分被激活起来。结构中一个概念的激活可扩散到有关的概念,对记忆结构中最近的那些概念影响也最大。这种以命题为基本单位的语段结构可称为语段微观结构。

在宏观结构理论中则存在着图式的概念。在《外语的理解》一章中曾提到桑代克(Thorndyke)的模式,每个故事图式(有时称故事语法)的共同主题是,我们能说明“正确形成”的故事的结构。这种结构描写了故事的组织和理解者的记忆组织。一旦理解了故事,就会在记忆中产生如第六章中图解的图式。

另外,香克(Schank)提出的另一种图式理论,对提高语段记忆效果也很有用。香克模式以程式概念为中心。程式说明产生在特定活动中事件的典型序列,例如参加生日晚会或上餐馆。餐馆图式中的活动顺序是人所皆知的:进入、就坐、点菜、进餐、付款、离开。其中每一项又各有自己的顺序。总的说来,图示的共同特点是: 1. 说明故事中事件可接受的顺序; 2. 分级安排; 3. 作为一般知识结构; 4. 通过对结构和内容提供预期来引导话语处理; 5. 通过经验归纳得来。无可讳言,如果学习者对所学材料形成相应的图式,那么对材料的记忆将是困难的。在编码时激活的图示所提供的观点,在我们努力恢复的过程中似乎起着组织作用。研究证明,图式在话语处理中具有引导功能。儿童与成人同读一篇材料,结果儿童的记忆不如成人,这首先是由于儿

童还未形成适当的图式。对结构混乱、内容含糊而没有标题的材料，我们很难理解，更难以记忆。如告知标题并加提示，回忆效果就有很大改进。

第三节 遗忘与改善记忆

人们为了掌握语言，必须熟记大量语言材料。但人们在不断学习和记忆新材料的同时，许多学习过的语言材料却在逐渐遗忘。遗忘是正常的生理和心理现象。在某种意义上说来，遗忘甚至还是一种对人类生存和健康发展有重要意义的生理心理机制。如果所有接触到的无用的琐事都长期保持在记忆中，那么人脑的负担也就太重了。对毫无用处、应予淘汰的信息，遗忘是非常必要的。但现在的问题却在于许多必须牢记的材料被遗忘。

一、关于遗忘产生的两种解释

1. 消退说 这种解释认为遗忘是由于记忆痕迹未得到强化而逐渐消退。我们能记住今天听到的演讲，而回忆几周前听到的演讲就比较困难，除非那次演讲是非常生动有趣，印象很深。一般情况下，储存的信息，除非定期得到使用（得到练习），总是逐渐减弱，最后消失。这个过程类似过时的照片逐渐褪色。

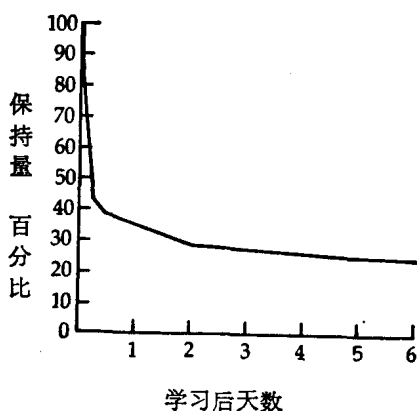
2. 干扰说 这种解释认为，由于记忆痕迹受到内外因素的干扰，引起相应的神经抑制过程，呈现遗忘现象。一旦抑制过程解决，记忆仍能恢复。干扰对记忆产生的损害主要归因于两个过程：一是反应竞争；二是忘记已学材料。在反应竞争方面，重现项目受阻于其他储存信息，机体难于决定在两个或更多的反应中何者适当。有两种类型的反应竞争：倒摄抑制和前摄抑制。倒摄抑制产生于新的记忆取代旧的记忆时（指后学习的材料对先学习的材料的保持所产生的干扰作用）。前摄抑制则产生在旧的记忆取代新

的记忆时(指先学习的材料对后学习的材料的保持所产生的干扰作用)。倒摄抑制受前后两种学习材料类似程度、难度、时间安排及识记的巩固程度等条件所制约。前后材料近似或熟记材料后进行较困难的作业,都会产生一定的倒摄抑制,也就是说对前面材料的记忆或对熟记材料的重现,其效果明显降低。前摄抑制在无意义材料的记忆中会造成大量遗忘,在有意义材料的记忆中也无影响。在学习一种材料过程中,总是首尾容易记住,中间部分识记较难而且容易遗忘。这是因为开始部分不受前摄抑制,终末部分不受倒摄抑制,中间部分则受到两种抑制的影响。

二、影响遗忘进程的几种因素与改善记忆的途径

1. 时间因素 记忆中保持的信息总是会随着时间的推移而逐渐消失。艾宾浩斯的遗忘曲线,表明了遗忘发展的一条规律:遗忘进程并不是均衡的,在识记的最初时间遗忘很快,后来逐渐缓慢,到一定的时间,几乎不再遗忘。一般说来,遗忘的进程是先快后慢。从识记开始到进行恢复(亦即进行再认或重现)的时间

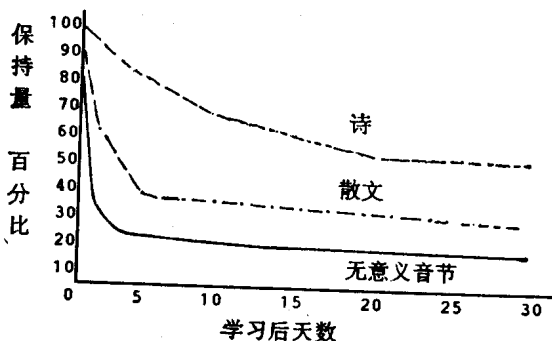
图 8.4 艾宾浩斯遗忘曲线



间隔体现了这一点。根据上述遗忘特点,对已经识记的材料,不应是等待已经遗忘后再来追忆和复习,而是应在遗忘之前,通过各种活动运用材料,从而达到熟练掌握,战胜遗忘的程度。这就有必要在学习后迅速予以巩固,并合理安排复习性活动时间,才能取得较大的效益。在熟记过程中尤应尽早开始重现材料,应能使复习获得良好效果。重现是一个比较积极的过程,要求大脑皮层处于更活跃的状态,有利于牢固的保持。

2. 材料性质因素 不同性质的材料,记忆效果不同。通常无意义的材料、内容艰深费解的材料或过于专业化与学习者无关的材料,很容易遗忘;而有意义的材料、内容难度适中,切合学习者志趣的材料却最易保持。又熟练的动作遗忘最慢,形象材料也比较容易记住。韵律也能帮助记忆。吉尔福特(J. P. Guilford)的研究,反映了不同性质材料的遗忘情况(见下图)。

图 8.5 不同性质材料的保持曲线



这种曲线对外语教和学的启示是,选材对学习效果有极为重要的关系。采用适合学生特点的材料无疑有利于提高记忆效果。

3. 材料数量因素 材料量对熟记效果有很大影响。实验证明,随着材料量的增大,识记所需的时间并不是材料量增大的比例增加,而是较这个比例大得多。拉依翁的实验结果表明,由于材料

量的加大, 识记每 100 个词的平均时间也随着增加, 如下表:

表 8.2 材料数量增大与识记时间增多比较表

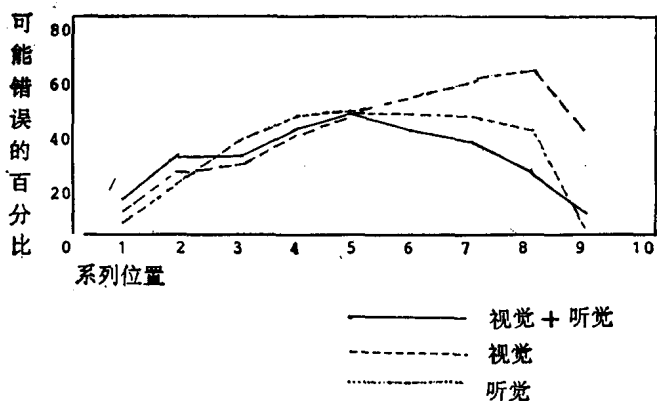
材料中词数	识记总时间(分)	识记100个词(分)
100	9	9
200	24	12
500	65	13
1000	165	16.5

材料量增大, 识记时间之所以这样逐渐延长, 是由于神经细胞逐渐增长的抑制。尽管重现出来的内容绝对数量随着材料量的增加有所增加, 但恢复的比例却降低了。按前述关于前摄抑制和后摄抑制对记忆的干扰, 学习材料也需适度划小。从组块的角度分析, 每次学习最理想的材料量应是5—7个块。块的大小按一定的学习阶段适当增大。7被认为是一个魔数。如果一篇材料仅5个新词, 学后能全部重现(100%), 材料中包含10个新词, 则可能记住7个(为70%)。要是以句以块, 一次呈示5—7句的一段材料, 比较容易记住。这就要求将较长的整篇材料适当分段来学习。当然, 这主要就记忆而言, 有些材料的阅读, 单纯为了理解并不要求熟记则又当别论。为改善对材料的记忆, 这就应当适当考虑整体与部分的关系。材料量小而且简单易懂, 不妨整体识记; 材料量大而且生词较多时, 宜用部分法熟记。一般采用整体与部分结合的方法可以较好熟记材料。这种结合的方法即先通读材料理解一般意义, 再分段学习深入掌握细节, 分别熟记, 最后重新对全文进行工作。这就总是能比较容易地重现所学材料。

4. 输入方式因素 信息是通过简单的呈示还是结合一定的

情境通过多样的活动促使学习者积极感知,识记效果大不相同。单纯通过听觉或视觉一个通道输入,与视、听、动觉多通道输入,效果也不一样。克劳德(Crowder)的试验,以一系列可能产生错误的百分比来表现识记效果。从表8.3可见,成绩最好是在开始部分和结束部分。这符合一般记忆规律。开始部分成绩好是一种首因效应,结束部分成绩好是一种近因效应。而试验的主要兴趣在于揭示呈示通道对重现的影响。结果是在单纯运用视觉的条件下,只有视觉输入,错误较多。另两种情况下视觉呈示伴以听觉呈示。听觉参加的好处到最后三个输入位置已经很明显。听觉呈示较视觉呈示的近因效应强得多。视觉呈示的近因效应到最后系列位置已大为减低。而视听结合的两种呈示则基本上没有多大区别。只是一般情况下跟读在开始时常常容易出错(减少了首因效应),这是与听相比较而言。

图 8.3 不同输入方式的识记效果



为了改善记忆效果,必须十分重视呈示方式。对学习外语说来,最重要的莫过于结合一定情境,视听动觉结合,学用结合。

第九章 外语词汇教学的心理分析

关于词汇在外语教学中的地位问题，教学法史上有过许多争论。有些人认为只要记住单词并懂得语法就算掌握了语言，这就是砖头、水泥的办法；另一些人认为学习语言应以句子为基本单位，不必孤立地记忆单词。现在看来，过分强调词汇教学和全然忽视词汇教学均不利于掌握外语。任何一种言语技能的形成都必须以一定的语言材料为基础。积累语言材料最重要的一个方面是掌握外语词汇。因此，无论使用何种教学法进行外语教学，词汇教学总还是占据一定的地位。必要时甚至可以分出单独的词汇课。由于教学目的、教学方法上的不同，掌握词汇的效果当然也大不一样。通常人们在学习外语时，首先是感到词汇很难记，再就是记熟了许多词又用不出来，用时容易出错。其中原因很多，单就词汇教学本身而言，可能教师和学生对词的结构、词义的揭示以及词汇的习得等方面还考虑不足，从而教与学的方法也就不可能十分合理和有效。

第一节 词的结构

一、词的感性基础

从心理学观点分析，词的结构包含两个基本方面。一方面是在感知和理解口笔语时可以通过听觉和视觉听到和看到的复合刺激物。另方面，是在口笔语中表达自己思想时可以通过发音和书写说出和写出的回答反射。词的发音和书写是随伴着动觉的。因

此，掌握一个外语词，要求在大脑半球皮层上形成视、听、动觉皮层区域之间足够复杂的暂时神经联系复合体。按认知理论的说法，也可以认为是通过感觉登记和短时记忆储存在长时记忆中的多种编码的信息痕迹。但都不可否认，词具有一个视、听、动觉结构，作为其感性基础。

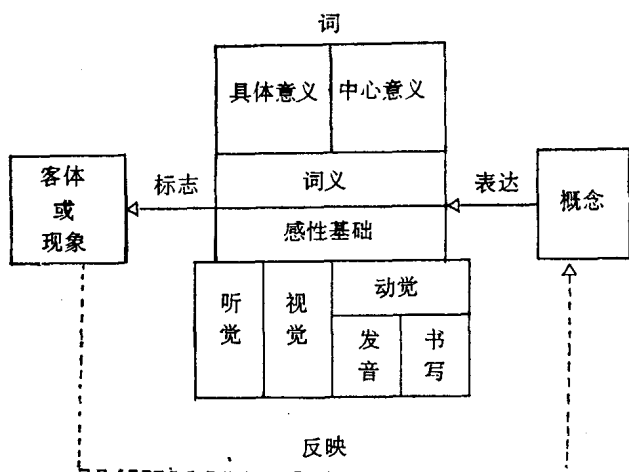
作为视、听、动觉复合体的词，不仅可以感知，而且还可以表象出来。在感知或表象这两种情况下，人的意识中都有着词的形象，只是前者由词的刺激物决定，而后者则是形象的再现，亦即在记忆中恢复。在记忆中恢复的词的形象称为词的表象。词的表象总是视、听、动觉的，亦即词的心理结构中包含着词的听觉表象、视觉表象和动觉表象。但无论是感知还是表象，还只是词的外部具体特点的反映，只是作用于感官或分析器而人只能感觉到的那个方面。除了这个感性基础之外，词中还有可理解的方面，这便是词义。关于词的感性基础部分在第五章外语的感知中已作介绍，这里不再赘述。

二、词义与概念

词义顾名思义也就是词所表达的意思。在词义中还应将词的中心意义和词的具体意义区别开来。词的具体意义指的是词对所表客体或现象的关系。词的中心意义则决定于词与概括地反映着现实的相应概念之间的直接联系。而与此同时，词又标志着或称谓着什么。把词义方面和词的感性基础统一起来并注意到词和所表概念以及所指客体或现象之间的关系，我们得到词的足够复杂的总结构。这个结构以对词的各种联系和关系为特征。以上关于词的分析可用图 9.1 表之：

词的中心意义总是贯穿在这个词所有的具体意义之中，因此也可称为词的基本意义。由于中心意义常被称为词的一般意义，包括词所有的个别意义。因而词的中心意义与具体意义之间的关系乃是一般与个别的关系，亦即概念之间的从属关系。词的中心意

图 9.1



义或者说一般意义或基本意义相应于词所表的类概念，而所有的个别意义则相应于实际使用时属于该词所表类概念中的种概念。因此在不同的语境中，用飞机一词可标志攻击机，也可以标志轰炸机；可标志螺旋桨式飞机，也可标志喷气式飞机；可以是军用机，也可以是民航机等等，直到那些结构、任务、色彩、机号不同于一切其他飞机的单一的飞行器。在这里飞机一词是以一个中心意义和许多不同的具体意义为特征的。词的具体意义系统总是与相应概念的系统吻合。又在进行抽象的逻辑思维时，词通常用于最广泛的意义中，亦即用于基本意义中，从而它们变成了术语，其特点是没有许多不同的具体意义。

通常外语教学中，学生对词汇的掌握上常常出现这方面或那方面的不足。主要由于词的结构中的一部分被忽视。比较普遍的是在释义方面往往简单地介绍词的某一具体意义，而未能让学生既了解具体意义，又理解词的中心意义。实际上掌握中心意义尤为重要。因为如果这个词不与所表达的概念联系起来，就既不

能理解这个词也不能在言语中用以表达思想。例如，英语词 car，在具体情况下可以称谓汽车、轿车、电车、电梯、车厢等等，而其中心意义则为有轮子能运行的车辆。掌握词的中心意义才能比较准确地形成具有一定内涵的概念。

概念是在感知和表象的基础上形成的，但词却是概念产生和存在的必要条件。没有词便没有概念，同样的，没有概念也没有词。为了使词和概念统一起来，仅仅给学生介绍个别具体意义是完全不够的。表象只是个别客体具体特点的反映，而概念则是现象的概括反映，必须用词来表达。表象中包含本质的和非本质的特征和属性。概念则只是本质特征的总和。每一个概念不仅有内涵，而且还有外延即范围。概念的范围中包括所有相应的具体客体。

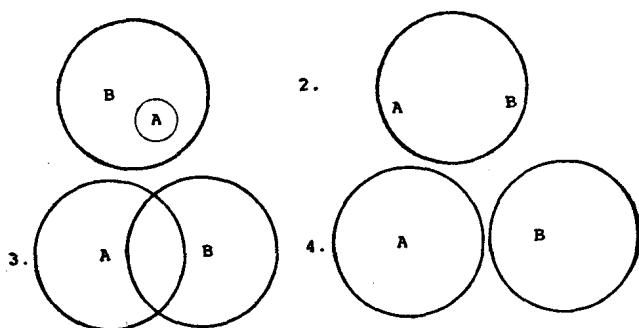
概念的形成，是由于人们利用语言相互交际而实现的。在客观现实中有无数具体事物摆在每个人面前。与此同时，他也听到别人称谓这些事物，这些称谓也是很多的。人开始觉察到这一事物或另一事物是如何称谓的，而且也能看出，这一词不仅可以用来称谓这一事物，而且可以称谓许多其他的事物。当人掌握了以同一个词称谓的那些客体所具有的共同的东西时，也就是说在他的脑里形成了相应的概念。因此，概念的形成一方面要求有词，另方面要有许多被感知或被表象的客体。

每个概念按内涵以及按外延都与任何其他概念有所不同。概念的外延所指的正是由这个概念反映其本质的那些客体的数量。概念的内涵不是某单一物体或事实，也不是相同物体或现象的简单的总和，而仅仅是为一切相似或同类客体所共同的东西。概念的外延则以同类客体的数量为特征。如果我们用一个词称谓某一实物(或现象)，同时我们也就是将这个实物(或现象)列入这个或那个一般的范畴。因此我们用同一个词来称谓具有同样本质特征的那些客体中的每个客体。如果我们用不同的词来称谓同一客体，这就意味着我们把这个客体划入不同的概念范围。

概念与概念总是彼此保持在一定的相互关系中。概念之间相

互关系可以有四种基本形式如下：

图 9.2



两个概念之间的第一种关系称为从属关系。当一个概念(A)相对地较窄一些而且完全包含在另一个相对较宽的概念(B)的范围里,如 *fitter* (钳工) 和 *worker* (工人) 这两个概念,可用这种形式说明。较宽的概念称为类概念,而较窄的则称为种概念。类概念照例包含好几个种概念,但不少于两个。属于第二种相互关系的是那些可称为完全相合或同义(意指等义)的概念。当两个概念(A和B)内涵不同而外延一样,亦即同样包含某些客体时,如, *drug* (药物) 和 *medisine* (医药),可用这种关系形式说明。概念之间的第三种关系可称为部分相合或交叉。其特征是,一个概念(A)的范围中一部分,同属于另一个概念(B)的范围。换句话说,有些客体仅属于一个——这个或那个——概念。另有些客体则既属于这个概念也属于那个概念的范围。例如, *teacher* (教师) 和 *musician* (音乐家) 这两个概念,有些教师并不是音乐家,正如有些音乐家不是教师一样,但也有些人既是教师又是音乐家。概念之间的第四种关系是这样的。这些概念内涵不同,而且各自包含着完全不同的物体和现象。这即是说,一个概念(A)和另一个概

念(B)无论在内涵和外延上都没有任何共同的东西。概念之间的这种关系称为概念的互不相涉,如, bicycle (自行车)和planet (行星)。

由于概念是通过词来表达,很明显,概念之间的各种关系,同时也就是词与词之间的几种关系。又因为可以用一定的词来称谓那些在思考中属于相应概念范围内的物体或现象。很明显,在概念的从属关系中,属于种概念的客体同时也属于类概念,可以用这个或那个词来称谓。例如,黄莺可称为鸟。但如果某一客体仅属于类概念范围,则无论如何不能用种概念的词来称谓。不能用黄莺来称谓所有的鸟。在概念完全相合时,相应的两个词总是能够相互替换。在这种情况下,这些词是等值的,等义或同义的。如果概念不是完全相合只是部分相合,则某一物体只可用这个词来称谓,另一物体只能用另一个词来称谓,第三个属于两个概念范围的物体,则既可以用这个也可以用另一个词来称谓。在概念完全相互排斥的情况下,我们用这个词来称谓的物体,无论如何也不可以用另一个词来称谓。这里主要谈到词的本义用法或本义词的法。但在我们的日常言语中以及文学作品中,常常会遇到词的转义用法。这种用法本身也决定于被称谓的客体与词所表概念的内涵和外延之间的一定关系。

在使用转义词时,所称谓的客体处于该词所表概念的范围之外。因此所称谓的客体存在着另一些本质属性。而我们仍然使用这个词是因为这个客体与这个词所表概念范围内那些客体有某种相似的东西。这种相似涉及本质和非本质的特性。例如,英语中star (星)用于天文气象方面其本义是星,而用以称谓电影演员即明星,那就是转义了。

如上所述,由于每个词都具有一个相当复杂的结构,每个侧面都在语言使用中发挥一定的作用,而各个侧面又常常是相互依存的。从而在外语教学过程中,无论是对词义的揭示还是对词汇的习得来说,都还有许多值得探讨的问题。

第二节 词义的揭示

一、不同语言的词之间的相互关系

一种语言的词在多数情况下不是简单地与另一种语言的词相适应，而是在彼此之间存在着非常复杂多样的关系。这些关系的复杂多样，是由于一种语言的词所表概念系统与另一种语言的词所表概念系统远不是相同的。由此在词的具体意义中可以看到极为明显的分歧。一个外语词的意义范围可能较本族语词的意义范围宽些或窄些。按心理学观点言，这是由于不同的民族有着用他们语言中的词所表的不同的概念系统。

当然，这里所说的不同的概念系统，仅指那些用词来表达的概念系统，即这种或那种语言中用词所表的那些概念。不是说掌握不同语言的人不可能有同一的思想。每个民族的人在思维中都毫无例外地可以具有其他民族所具有的概念。可为一个民族掌握的概念，别的民族也同样可以掌握。但不同语言的词所表概念的涵义和外延却决不会相同，有些甚至差别很大或在别的语言中没有类似的概念。例如，俄语中的сутки指一昼夜，24小时，在英语中没有这个词，要表达这个概念只能用 one day and one night 或 twenty four hours 来表示时间量，或用 day and night 来表夜以继日的状态。这不是说英美人没有昼夜这个概念，只是没有相应等值词。在利用翻译实现相互理解时，交际者的言语并非以孤立的词而是以句子来表达完整的意思。这些句子的意义已不再是概念而是判断。显然，说不同语言的人可以用表不同概念的词来表达同一个思想（同一判断）。这也说明一种语言翻译成另一种语言的可能性。

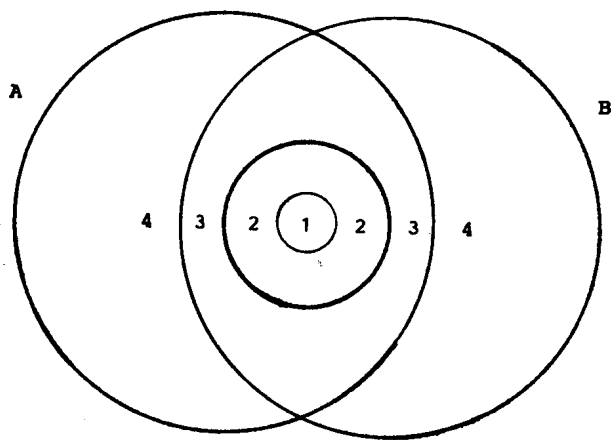
不同语言的词所表的概念，以不同的形式反映现实。仍以“一

昼夜”为例，俄语中有 сутки 一词表示一个总的概念，另有 вечер (晚上)，ночь(夜)，утро(早上)，день(日)等词表示一昼夜中的几段时间。英语中没有单独表示昼夜的词，但有 morning(早上)，evening(晚上)，night(夜)，P. M.(下午)，A. M.(上午) day(日)等词表示一昼夜中的几段时间。在德语和法语中也都没有表示昼夜的单词，都要用24小时或日夜来表示。以上这些表时间的词，看来似乎相近，但也并不经常是完全相当的。即使在一种语言里，也会有些混淆的概念。例如早上，到底是指天亮到日中还是半夜零时至中午零时。按正规的说法，我们应将半夜2点说成今晨2点。但俄语却仍说 два часа ночи。而俄语中的ночь是指22点至4点这段时间，而这段时间既包含昨天也包含今天，于是 два часа ночи 就应译为今夜2点。这就容易引起误解。实际上这里指的是今天清晨之前的夜间。又如英语中 evening 指日落到就寝这段时间，night 指日落后与白昼相对的时间，实际上night 也包含了 evening。但我们晚上与人打招呼只说“Good evening!”要在晚间道别时才说“Good night!”又无论是英语的 morning 俄语的 утро，德语的 Morgen 还是法语的 matin 都延续到中午时分，已经上午11点了，还要对人说“Good morning!”而我们的“早上”和“上午”却是严格区别的，“上午10点”决不说成“早上10时”。

不同语言的词不可能都是等义的，不可能完全相合而且绝对等值。很多词只是部分相合，或者处于种属关系。例如，我们汉语中的“烧”，有很多意义，用在烧饭、烧菜时是类概念，具体的烧法可以有煮、煎、烤、炖等一系列种概念。俄语中可以有 жарить(煎)、варить(煮)печь(烤)、обжигать(烧)等种概念，而 обжигать 这个词并不包含其他几种，因而不成为类概念。同样的，在英语中只能用 prepare a meal 来表示做饭菜，而不能用 burn(烧)来表示烧饭，除非“饭烧焦了”可用 the rice is burning。这类情况是很多的。我们区别兄和弟，英语中 brother，俄语中 брат 却兄弟不分；我们区别姐和妹，英语中 sister，俄语中 сестра 却姐

妹不分。我们区分毛与发，而英语中 hair 和俄语中的 *волос* 却毛发不分。对一座楼房说来，我们认为是三楼，英国人却认为是 second floor (字面为“二楼”)，德国人也认为是 der zweite stock (字面是“二楼”)。如此种种，说明不同语言的词之间存在着不等值的关系，一定的解释仅适用于一定的语境。总之，词义完全相合的词是极少的。两种语言中大多数的词是处于概念的从属或部分相合的关系中。不同语言的词之间的相互关系 (从而也是这些词所表概念之间的相互关系) 可用下图表现出来。

图 9.3



“A”、“B”表两种不同语言的词汇系统。

“1”表相同概念的词(完全相合)。

“2”表处于类与种关系中那些概念的词(从属)。

“3”表处于部分相合或相互交错关系中那些概念的词。

“4”表用另一种语言中单词不能表达的那些概念的词。

二、揭示外语词义的方法

通常外语教学中采用词汇对译的方法揭示词义，另有不少教师则强调采取直观的手段，如演示事物或图片等来揭示词义。当然，这些办法也在一定程度上能让学生初步理解外语词的个别具体意义。但严格说来，学生并未确切掌握词义。根据以上关于不同语言的词所表概念的相互关系可见，只有在完全相合或等值的情况下，用翻译揭示词义才是有效的。然而这种情况却很少。这就是说，用翻译揭示词义的办法应只在真正有着相应概念完全相合的那些极少的情況下采用。例如，英语中的rice可译为稻、米、饭等，如果用“饭”来翻译词义，学生就会以rice去与有关动词连用表示吃早饭、吃午饭等等。而早餐、午餐等在英语中还有break-fast, lunch等另外的词。简单地用译词揭示词义显然不够，单单依靠这种方法很容易造成混乱。

至于采用直观手段揭示词义，通常被认为是有效的方法。理由是鲜明的形象有助于提高兴趣、帮助理解、增进记忆。例如，南方人未见过雪，出示雪景无疑对教英语词snow很有必要。又如国外有些东西，我们根本没看见过，例如有些食物品称很不容易搞清楚，一旦自己看过尝过后，有关的词也就很容易理解并记住了。外国人常用cheese(乳酪)和butter(奶油)之类食品，极少接触西方食物的中国学生就很难分辨。因此采用直观手段揭示词义不无道理。但为了正确形成概念，单单运用直观手段还是很不够的。因为就一个词用一种实物或图片释义，即使为学生所领会，那也还只是一项具体意义。了解一项具体意义可能对基本意义还并不清楚。而且对个别具体意义的理解也可能并不十分准确。例如，教师出示一张图片，上面有一条鲤鱼，旁边有个英语词“carp”这时学生认为carp就是鱼。当然鲤鱼也是鱼，可不是所有的鱼都是鲤鱼。这种简单利用直观手段造成误解的情况是很多的。外语词实际上不应与实物直接联系，而是应与概念直接联系。例如

教英语词“machine”(机器),各种各样的机器是种类繁多的。要用直观手段就应出示大量图片反映各种类型机器,单出示任何一种机器都会造成误解。如果让学生形成了词与某种机器的联系,那就意味着他并未准确掌握词的基本意义。由此可见,单纯采用直观手段揭示词义,也并不是很好的办法。

使学生正确理解词义最合理的方法,应当是根据词的特点,分别采用翻译、直观演示、构词分析、同义词、反义词、上下文等手段,并着重就词所表概念进行必要的讲解。主要在于让学生就所学的词形成正确的概念。例如,对一些抽象的词可先翻译,然后适当解释;具体的对象可用直观手段并伴以解释;与过去学过的词有同义、反义等方面关系,可用同义词和反义词启示并加解释;能在上下文中猜出的词尽量让学生猜测后再予解释;能从词的结构分辨词义的词,特别是复合词,可通过构词分析先予引导,然后补充解释。如此等等,采用多种方式来揭示词义。解释可根据需要或简或繁。很易于理解而不致产生误解的词,不予解释也是可以的。初级阶段可用本族语解释,稍有基础后可逐渐增加外语解释。用外语解释词义或要求学生逐渐使用外语释义词典,对帮助掌握词汇提高外语水平有重要意义。用外语解释当然应考虑学生的接受能力,不会无限制地扩大范围,用新词来解释新词,而是逐步用已学过的词来解释新词。例如, parent — father or mother, grandfather — father of one's father or mother等等这类外语解释,一般学生都能接受。只是还应突出说明,“The father of one's mother is also called grandfather.”(母亲的父亲即外祖父也称 grandfather)。必要时用本族语解释也是可以的。例如,俄语中的 футбол 一般译为“足球”,实际上 футбол 并非具体的“球”(俄语为 мяч),而是一种运动或游戏。这种解释总是要求非常扼要,不宜占用许多时间。但必须指出,对词义的解释,实际上就是给词下定义。定义意味着阐明词的意义。在一个定义中被定义的词与用以定义的词在意义上是相等的,词的数量

则可能不同，用以定义的词可能是一组词或更多的词。例如“Tiger means a large, striped, ferocious feline indigenous to the jungles of Asia. (虎是生于亚洲丛林的一种身带条纹、性情凶猛的大型猫科动物。)”其中Tiger是被定义的词，其余为用以定义的词。这便是用定义揭示了“tiger”一词的意义。通常的定义都是约定俗成的。社会生活各个方面在不断发展，新事物层出不穷。新事物也都有自己的名称和意义。雄虎与雌狮杂交得到的子兽英语中可称为“tigon”（虎狮），雌虎与雄狮杂交得到的子兽则称为“liger”（狮虎）。许多词是这样杜撰出来，也有些词可以是旧词新义。一般都是利用这种约定俗成的定义来赋予词以意义。同时也可以这种定义来揭示词义。但为了避免词义含混，通常依靠词典定义来分辨一些意义上模棱两可或不甚明确的词。有些词意义接近但程度上有区别，如 love, like, beautiful, handsome, pretty 等这类词，如欲恰当使用，有必要从词典定义上了解其细微差别。love 也能表示喜欢，但却是 very fond of 很喜欢。比起 like 来，明显地程度较强。对什么人用什么词，在什么语境中用什么词，只有对词汇定义已经确实了解才能运用自如。特别是有些词具有多种意义，如英语中 light 可以是“光”，也可以是“轻”；bank 可以是“银行”，也可以是“河岸”。在言语中必须结合一定的语境和上下文才能理解。而好的词典定义有助于区别一些不明确的含义并恰当地使用词汇。

词典定义对词汇教学很是重要，但这种定义毕竟还是一般的。对某些专业使用的要求说来，那当然是不够的。每个专业都有自己的专门术语。每个术语都有自己的准确定义。专业词汇与一般词汇的含义有很大区别，一个术语常常不是从字面上可以理解的。“软件”决不是什么软东西。对专业外语教学说来，强调解释某些术语是完全必要的，而且也完全有必要充分运用准确定义来释义。一般的外语教学并不强调对专业术语的介绍，但生活中却也无可避免地会接触到某些专业术语。学生应知道，任何一个词作为专

业术语时其意义与原有的基本意义是不同的。他们可以不了解无关专业术语的含义,但对一般科普性质的专业术语适当有所了解还是很有好处。特别应培养查阅有关专业词典的能力和习惯。

第三节 词汇的习得

每种语言都有数以万计的大量词汇。人们能掌握的,即使是本族语词汇,也是很有限的。按我国高校英语专业基础阶段四级要求,应认知5000—6000个词,熟练掌握其中2000—2500个词及其最基本的搭配,能在说话和写作中灵活正确使用。这里的认知和熟练掌握意味着本书前面提到的领会式掌握和活用式掌握,也就是词汇的习得,就是词在人的长时记忆中储存并随机取用。这种储存在长时记忆中的词汇,是经过内化构成的内部词汇。这里我们要探讨的是内部词汇的积累和如何在言语交际中习得词汇。

一、内部词汇的积累

对外语词的习得意味着学习者内部词汇的积累。外语词的被习得表现在 1. 其意义被认知和理解(不是猜出),不受语境影响; 2. 可自然而适合情境地使用,语音、语法正确。这也就是表现在理解和表达两方面。理解是接受性使用,表达是产生性使用。一般接受性使用先于产生性使用。学习者能认知理解的词远较能产生和表达的词为多。因而内部词汇主要是能认知理解的词汇,仅其中部分词汇达到熟练掌握,能用以表达思想的程度。从理解到表达不仅仅是熟练程度上的不同。必须看到,理解和产生毕竟是两种不同的心理过程,也是内部词库的不同使用。产生过程中的部分活动,须由按欲传达的意义选择适当的词构成,从而词的形式转换为继续处理为言语的音位状态。其映射的方向就是由意义到声音。在理解口语时则正相反,映射方向从声音到意义。这

些区别表明,对内部词汇而言,产生性使用时最佳索引是按意,而接受性使用时最佳索引是按语音。由此可以认为,存在着两种索引,各对一种过程。感知和表达的语言过程部分地相对独立,正是由于内在词汇中两种索引的存在。

外语学习者在长期的学习过程中积累了大量内部词汇。但在理解言语和表达思想时,人们常常并不能同样有效地调动已积累的词汇。有些很熟悉的词,当别人说出来时竟会听不懂,这首先是由于在感知方面还存在缺陷,也就是说对该词的语音特征尚未熟练掌握。一经重新指出顿时恍然大悟。另有更多的内部词汇,在用以表达思想时,却往往想不起来,或虽然想起却使用不当。这固然是由于记忆上还不够牢固,而实质上主要还是由于许多词还仅仅是处于领会式掌握状态,未能达到用以在言语中表达思想的程度。为此,习得一个词的具体要求是多方面的。应基本上能正确发音,包括正确掌握重音和语调;应熟悉词的形态变化和使用中的搭配关系;应理解词的基本意义和一定的具体意义,并能在口笔语中自如地使用。这也正是外语教学中对掌握词汇的要求。而这些要求从来不是一次学习所能达到的,总是通过多次接触,反复再认、重现,逐渐更全面更熟练地掌握词的各方面特征。因而任何人任何语言的内部词汇都不是一次形成后固定不变,而是在学习中一直不断变化、发展、丰富的词库。

内部词汇是怎样丰富起来的呢?人们在一生中对本族语词的积累,甚至说不清楚,怎么一下子就能够讲话、看书、读报了。家庭、学校、社会中多种行为活动都在不断扩充人们的内部词汇。同样的,外语词的积累也有这样的过程。虽然这些词汇经过学习、使用而内化的先后次序是随机的,但人的内部词汇却并非词与词各自孤立,乱七八糟地充塞在记忆中的。在第六章中曾提到内部词汇的语义结构,介绍了多种语义模式,如层级网络模式、扩展激活模式、语义特征模式等。总的说来,还是在于在语义上建立各种形式联想。除上述各种语义模式之外,为帮助学生使词汇联

想程序化，还可在相同句法范畴中就有关的词建立纵聚合联想或横组合联想。纵聚合联想指在一个结构中占据某个相同位置的形式之间的垂直关系，如：

I'm sorry.

right.

happy.

sad.

busy.

其中sorry, right, happy, sad, busy 等词之间存在着一种纵聚合关系，这是在语言使用中构成的纵聚合联想。与此同时，线性序列的语言成分之间还可以构成横组合关系，如come quickly(请快来)中come和quickly就有着横组合关系，可在语言使用中构成横组合联想。两种联想的内部词汇组织同样是很重要的。学习为掌握新词，有必要建立多方面的词汇联想。特别是语义联想，在产生中有重要作用。这就有必要使用以呈示方法为基础的语义场。语义场意味着几个意义有关的词，出现在相似的上下文中，如“*I sit on a chair/settee/stool.* (我坐在椅子/长靠椅/凳子上)”中的家具名称。利用语义上的这些联系有利于成批地记忆外语词汇。

除上述种种模式之外，另一大有助于丰富内部词汇的途径就是借助构词知识，在掌握一批重要根词基础上，迅速吸收有关的词族词。这种利用词缀派生大量词汇的现象在德语中最为突出。列门-阿布里柯梭夫在所著《德语词汇教学》中指出，掌握200个根词，就能很容易得到10000个派生词，因为每个词根都能派生大量的词，如，ziehen(拉、牵)可派生150个词；wohnen(住)可派生53个词；一般的词根都能派生不少于20个词；200个词根可得万词的提法是按平均每个词根派生50个词计算的。当然这一万个词首先指能理解，能在言语中用以表达思想的词会少得多，而且还须下很大功夫进行习得活动。尽管如此，教师如在组织词汇方面能考虑到构词特点和词族的分布，并适当指导学生运用构词

知识有效地识记、内化、保持和反复运用，就有可能迅速大量积累内部词汇。

二、关于词汇习得的教学法考虑

通过以上关于词的结构和内部词汇的分析，显然对如何有效地组织词汇教学，帮助学生有效地习得词汇已经提供了若干可资参考的线索。至少可以概括出以下几条初步意见：

1. 词汇可以分出来集中学习。许多人不主张孤立地学习词汇，这也不无道理。因为词总应在语言中使用，只有结合使用才能牢固掌握词汇，而孤立地记词容易遗忘。但如进一步分析，也不难看到，句子是言语的基本单位，而词是语言的基本单位，同时也是句中的基本单位。再说，有时一个词也可以成为句子。词汇在处理中实际上是一个独立的实体。因此，将词汇工作部分地独立出来进行学习活动，也并不是没有意义的。如果这种词汇工作是根据内部词汇的一定模式或构词知识等构成一定的网络和系统，那就不能认为是孤立地记词。只要这些系统都能结合语言使用进行，学习都将是有效的。组织得好的词汇学习也能出现很好的成绩。

华东师大一附中教师张思中曾对大面积提高中学外语教学质量长期进行试验。他的教学方法受到有关部门肯定，经初步推广已取得一定成效。张思中教学法中的第一条重要的措施就是集中识词。他的办法主要是要求学生用循环记忆法结合分析结构、联想、对比等方式记忆成批单词。有一个试点班上，每天一节课教100个词，学生每周应识500词，三周集中学习1200个词。结果全班34人，记住1000词以上的有13人，800词以上9人，600词以上9人，最差的记住400词以上。这就是说，最差的仅3人，能记住总词量三分之一；其余均记住半数以上；三分之一以上的人基本上能全部记住。这样的学习效果应该说是不错的。当然，这中间因素还很多。检查方法是要求认知还是再现，这有很大区别。学

生准备情况也有关系,利用强记可以记住不少东西,但检查后大部分很快遗忘,所以有准备检查与无准备抽查,其结果不会相同。从该校另一位教师蔡宝珠采用张思中教学法进行的试验来看,词汇集中教学取得很好的效果。做法也是集中三周时间攻克初中1—6册全部单词。经过多次相对集中反复循环学习,一个阶段下来,学生在随机抽取50个词和50个词组的默写测验中取得好成绩。两个班平均成绩为85分和90分。另有不少学校也在试验中取得好效果。

从他们的实践中,我们看到了词汇分出来集中学习的可能性。但这不是说,我们容忍孤立地强记词汇,也不是这种集中识词的方法是学习外语的唯一途径。张思中也并未将集中识词作为目的,而是作为手段,使学生树立学好外语的心理优势,培养学生记忆能力和主动的学习习惯。而集中识词也只是张思中教学法的一部分。他们还运用了许多动员学生积极学习,影响学习动机的手段。当然,我们并不了解他们的学生学习后在外语上提高的真实情况。但可以并非武断地认为,他们试验中取得的成绩,是整个系统安排强调了语言使用的结果。集中识词由于运用了构词知识和语义网络等系统而避免了孤立学词的缺陷,在合理安排并强调语言使用的教学过程中,充分动员了学生的积极性,使所记的词汇得到足够的复习和运用,从而内化并牢固地保持在记忆中。反之,如果离开了整个教学过程的合理安排,一味孤立地记忆词汇,结果必然事与愿违,尽管词汇记得再多再熟,很快即将遗忘,而且记住了也不能使用。因此我们只能说,词汇可以分出来集中学习。这也就是说,结合在语言材料中学习词汇,只要安排合理,尽多在良好的语言环境中进行言语实践,这种方法或那种方法都能取得很好的效果。

2. 词汇释义应采取有效手段,力求简单而准确。揭示词义的方式很多,可根据词的特点分别采取直观演示、构词分析、同义词、反义词、上下文等手段,也可以进行翻译和必要的讲解。

前曾提到，为了让学生就所学的词形成正确的概念，适当的解释应是最有效的办法。问题是应否用本族语释义，本族语是否会妨碍外语学习。现在看来，人们掌握的外语词完全不与本族语词联系是根本不可能的。一张桌子可以用英语称谓为“table”，即使不用汉语说出来，中国学生也会知道是桌子。有人甚至把不同语言中指称同一事物的词视为同义词。不同语言的词按不同语言的语法系统来使用。这已经是外语学习中常见的事实。关键是应使学生尽多接触外语，不能喧宾夺主。简单明确地用本族语解释词义，仅占用极少时间，保持以外语为主，这就不致妨碍外语学习，而是增加对外语的理解。当然，如能创造条件用外语讲解，那是再好不过的。但也需视条件而定，并非任何性质的外语教学均能做到用外语讲课，也可以用本族语释义。

3. 词汇学习在形、音、义全面掌握要求下应特别重视语音。掌握词汇应在形、音、义等方面均达到一定的要求。词义方面虽不要求初学期间就了解全部意义，但至少应确切了解其基本意义及所接触到语言材料中的具体意义。形态方面对拼写乃至使用上形态变化应较熟悉。这些都很重要，但语音方面则更应特别重视。因为语言是有声的语言。语音未掌握就既不能听懂，也不能读出，更不能说话。不仅如此，词义只要解释一次，一经理解也就不必多讲，而发音的正确却往往需要反复模仿、练习、纠正才能达到要求。在使用语言过程中，无论是读或听或说或写，都存在着以语音为基础的动觉。这便是为什么词汇学习应特别重视语音。

4. 为丰富词汇，必须建立多方面词汇联想。任何一种语言技能的形成都必须以一定的语言材料为基础。积累语言材料首先在于要丰富词汇。孤立的词是很难长期保持的。只有凭借各种模式语义结构、词族和构词关系、同义词及反义词等各种语义关系、上下文关系等等建立多方面的联想，才不仅能够有效地长期储存在记忆中，而且便于检查和提取。例如，教英语词love一词，让学生从词典上不仅知道其发音，弄清楚词的基本意义，语法上可

以是动词或名词，还要求找出主要的派生词 lovely, loveless, loveable, lover, loving等。再鼓励他们进一步了解其反义词 hate, 相似词 like, fondness, 从属于 feeling等。如按扩展激活模式 (spreading activation model) 展开, 有关的词将可逐次大量增长如图表 9.1, 必要的话还可无限地扩展下去。

表 9.1

people-party	parents-brother
country	sister
love	
basketball	apple
football-volleyball	pear-banana

利用这种模式, 不仅可以成批地掌握词汇, 而且可以在这些材料基础上大量进行问答等言语活动, 提高运用语言的能力。当然, 还有许多词却是在无意中借助已获得的各种知识技能在言语实践中习得的。反之, 已学习的词汇也只有反复的言语实践中才能更加巩固和熟练, 成为能实际运用的语言材料。为此, 根本的问题还是应在良好的外语环境中大量进行言语实践。

这里以 love 一词举例, 只说明每个词都可以构成多方面联想, 把有关的词串起来容易记忆。当然, 教学上并不局限某种教法。一篇课文, 一段对话, 都可以成为词的网络和系统。关键在于应巧妙地构思, 使学生能容易地产生各种联想, 饶有兴趣地积极参与言语实践, 从而在有意无意之中提高言语能力, 也大大丰富自己的内部词汇。

第十章 外语语音、语法教学的心理分析

前面曾经提到，一般学习外语主要为了将外语作为交际工具使用，要求掌握听说读写外语的能力。为此，不仅应掌握足够的词汇，而且也必须掌握必要的语音、语法知识和技能。语音和语法同样是语言结构中不可分割的组成部分，在外语教学中占据一定的地位。

第一节 外语语音教学

学习任何一种语言总是从学习发音开始。每种语言都有其特殊的语音系统。在第五章《外语的感知》中，从言语听觉、言语视觉、言语动觉等诸方面就有关语音系统的若干特性进行了较全面的介绍。从这些介绍中不难发现，许多语音现象本身是语言学研究的问题，而人们如何掌握和运用一种语言的语音却存在着一系列生理、心理方面的问题。在组织语音教学时不能回避，而是必须恰当地从心理学角度处理好这些问题，从而作出正确抉择和安排。

一、语音教学的范围与安排

每种语言的语音系统都是复杂的。但研究语音与为学习语言而掌握语音的范围则显然不同，后者无疑会小得多。由于学习外语还会有不同的目的和层次，从而不同层次学习者要求掌握语音的范围也有很大差别。高层次的学习者不仅应准确、流利地掌握

道地的语音语调，而且有必要掌握足够的语音知识。对于那些仅以一般阅读外文为目的的学习者说来，没有必要也不可能用许多时间去掌握准确、流利的语音语调，当然也没有必要去熟悉太多的语音知识。但不论学习目的为何，也不论要求掌握的程度怎样，要学习外语必须学习最基本的语音。最低的要求应当是能够基本正确地朗读出来。那就至少应掌握所学语言中字母和音位的基本发音，初步掌握词与句子的重音和语调，熟悉最起码的语音变化规则。至于高层次的学习者，特别是专业外语学习者，他们不仅应流利而准确地朗读，而且应在言语交际中做到语音语调正确、流利。他们所掌握的语音知识虽然也还是基本的，但却应当提到理论的高度，能够初步解释基本的语音现象，能够说明每个音的构成，亦即不仅能正确发出音来，而且知道发音的部位，能说出所以然。这才能自觉地掌握语言。因此，我们以最有效地掌握语言为度，提出语音教学的范围，大体可包含：字母和音位的发音、一般读音规则、音位组合、音位交替、音节、重音、语调等。

人们在习得本族语时，在学会讲话的同时也基本上实际掌握了语音。在学习外语时，通常是在学习笔语的同时掌握口语基础的，亦即在学习字母读音的同时掌握所学语言的各个音位。也曾有人主张先安排一个口语阶段，但由于语言环境等各方面影响，这种安排并不能收到很大效果，也根本不能就此掌握所学语言的语音。因此，一般的外语教学，前面都有一个比较集中的语音阶段，时间长短视整个教学安排决定，通常为二三周，长则二三月，大多与入门教学或会话教学结合进行。语音阶段可结合会话教学进行，但仍以语音教学为主，全部安排应服从语音教学的需要。

人们在生活中习得语言时最大的缺陷是发音不准。许多人连自己的本族语都往往长期不能摆脱乡音。现代科学的语音教学却能使学习者在短期内学会另一种语言的发音，掌握一个新的语音系统。当然，在短短的语音阶段里，学习者只能初步学会发音，

能够朗读并进行简单问答。要达到准确、流利地使用语言，还须在以后较长的学习期限中，进一步学习语音。可以结合言语训练提高学习者的语音能力，可以在外语教学过程中适当穿插语音练习或对语音知识作必要的补充，还可以安排一定的课时作为独立的语音课，进行系统的语音训练。所有这些安排最终应服从课程大纲的规定，服从教学目的的要求。总的说来，语音教学的安排应使学习者心理上能够承受，便于最有效地帮助学习者掌握所学外语。语音阶段在整个学习过程中是最基本的，也是关键的。语音学习的效果直接影响到以后的学习成绩。发音不佳，不仅严重影响口语的发展，而且阅读能力也不可能迅速提高。为了有效地培养学习者顺利掌握所学外语，语音阶段的教学不可忽视，为时不宜过短，应以较好地完成基础发音的教学为限。语音阶段过长则占用学时太多，而且容易降低学习者的学习兴趣，也并不恰当。

二、语音教学的方法

在考虑对一定的学习内容应采取的方法时，首先应明确我们要求得到的学习结果究竟是什么。这也就是说，应当明确是哪一类学习。加涅曾将学习分为智慧技能、认知策略、言语信息、动作技能和态度等五类。又将智慧技能再分为若干亚类：1. 辨别，2. 概念，3. 规则，4. 解决问题。认为人的智慧发展过程主要是一些习得的能力的累积过程。语音教学实际上与五类学习都有一定关系，但如果强调学会发音，则主要应是运动技能的学习，并在一定程度上包含智慧技能的学习和言语信息的学习。加涅认为“运动技能是协调运动的能力。”“运动技能实际上有两个成分：一是描述如何进行运动的规则；二是因练习与反馈而逐渐变得精确和连贯的实际的肌肉运动”。显然，发音和书写都是运动技能，都是习得的能力。

心理学上通常把运动技能的学习划分为三个阶段：（一）认知

阶段或知觉学习阶段，重点在于注意动作特点和作出反应的线索。任何运动技能的学习都必须经历这个阶段，但不同的运动技能学习所需时间不等。对于学习一门外语的语音说来也正是这样。为了学会一个音位的发音，学习者至少应事先了解他是在学习一个什么音位，初步了解些关于这个音位的一般知识，不会一无所知地单纯学习某个音位。(二)联系形成阶段，重点在使适当的刺激与反应形成联系。即加涅所说的“建立动作连锁”。在这个阶段应排除过去经验中的习惯，建立新的习惯。语音教学中表现在克服本族语的发音习惯，培养外语的发音习惯。(三)自动化阶段，重点在形成以后随意注意为特征的熟练。这时一系列动作自动完成，无需特殊的注意和纠正，动作可不经意志努力而实现。语音教学中学习者通过反复练习形成熟练的语音技能。

上述形成运动技能的三个阶段对外语语音教学说来基本上是一致的。其中影响技能学习的因素，第一是有效的指导和示范，对学生说来即要求注意观察、理解，以便于模仿。无可讳言，模仿实际上是动作技能学习中最重要的一部分。第二是练习，包含最初的尝试与错误和模仿活动。任何新的比较复杂的运动技能的学习，都需进行多次练习方能掌握。随着练习次数的增多，动作的精确性、速度和协调性等都会逐渐提高。第三是反馈和纠正错误，使学习者了解自己行为的结果，从而改正自己的错误，改进自己的技能。以上三方面因素并不是分阶段按线性序列先后进行的，有时几乎是在同一时间里出现。其中作为教学方法突出运用的，首先是强调模仿。

通常外语教学中把教语音的方法主要划分为直接模仿法和分析模仿法。其实模仿总是直接的，这里所称直接模仿法主要指单纯模仿，即在不作任何解释的情况下进行模仿。反之，分析模仿法则需由教师说明所学音位的发音部位和语音上的某些特点，让学习者自觉模仿。当然，根据语音知识自觉控制发音器官或依靠其他语言的经验发出某些外语音来也不是不可能的，但往往不甚

可靠，没有把握。如果没有听过可资模仿的范音，学习者对自己的发音是不可能有信心。因此对学习语音说来，模仿是很重要的。

模仿在心理上是一个随着感知进行再现或尝试的过程。这是人类一切学习活动中最重要的一种形式。对外语教学中的语音教学有着尤其重要的意义。因为模仿是习得语言最有力的手段。离开了模仿几乎可以说不可能掌握任何语言。但人们运用模仿学习语音时也可以有不同的做法。可以完全不理解音的特点单纯地模仿，也可以在懂得了发音的方法进行自觉的模仿。由于语音教学的目的有的只在于实际学会发音，只要能正确发音，并不要求对每个音作科学的解释，因此通过简单模仿能够正确发出的那些音位，使用直接模仿法也是可以的，无需过多的解释。对另一些较难掌握的音说来，仅仅直接模仿就不够了。应该让学习者理解发音的部位和有关特点后再进行自觉模仿。在自觉模仿语音的过程中，学习者意识到自己的发音动作，能自觉控制自己的发音器官。为此教师有必要简略地介绍发音方法和发音器官的动作，必要时还须进行适当的比较，要求学生在模仿过程中自觉调节发音器官的动作。有些外语音是本族语中没有的，如俄语中的颤辅音[p]，每个中国学生在开始学习时期都难免要用较多的时间来对付这个音位的学习。有些人甚至长时期未能学会。当然，只要指导得法，勇于尝试和练习，也还是不难学会的。倒是那些与本族语中某些音相似而有区别的外语音，反而容易混淆，往往用本族语音去代替外语音，导致发音不够准确，难于纠正。

语音练习无疑是语音教学阶段中的重要活动。为了有效地进行语音练习。不仅应有合理的教学安排，使语音学习与口笔语训练巧妙地配合，相互促进，迅速提高，而且应选用或自编适合学习者的最佳练习材料。练习中应以足够的例词例句包含要求积极训练的内容，注重清浊、软硬、以及其他相似音之间的区别和对比练习，对重音、语调，也都须配有相当的材料进行练习。如能选

用常用的词、句，对提高口语能力也不无帮助。这种语音材料还不仅仅是文字材料。最好能配以录音材料或录像材料。或者甚至是以录音、录像为主的语音练习材料。多听道地的外语是学习任何语言所不可或缺的重要条件。没有一个从未听到过外语的人能够讲出使人理解的外语。外语录音、录像教材为学习外语创造了极好的条件，对提供语音练习材料尤为有效。

另一种很重要的手段是利用计算机辅助语音教学。各种练习的结果都对学习有反馈作用。反馈有外部的即行为结果的知悉和内部的肌肉运动的刺激所提供的信息。学习者通常依靠了解自己行为的结果来改进自己的技能。但对自己动作过程中是否正确，往往不易察觉，这就要求教师和其他人提供反馈信息，利用录音、录像等手段也能达到提供反馈的目的。只是所有这些反馈都不过是反映外部状态，并不深入事物的本质。有时甚至正误难以分辨。如果利用计算机显示，亦即利用言语声谱显示器(SSD-type of display)，就能迅速反映出每个音的有关本质特性，从波形上分辨出正误。美国西切斯特大学(West Chester University)利用计算机对中国学生进行语音教学的经验很有价值^①。他们每周有一小时由一位教师带领7—10名学生在实验室进行特殊的语音训练。训练取得很好效果并积累了宝贵经验。正音在音位、词和句子等不同层次上进行。学生在教师指导下运用计算机进行学习，几个学生所用终端与主机相联，因而更多的学生参加学习也是可以的。同学之间还可以相互讨论。单音的练习一般压缩在相当短的时间之内，不致影响流利言语的发展。加利·莫尔霍尔特(Garry Molholt)在介绍发音在计算机上显示的优点时指出，用计算机显示发音状况，可将学生的发音与正确的语音模式进行比较，能立即显示学生发音的部位、程度、类型及错误性质和改

^① "Computer-assisted Instruction in pronunciation for Chinese Speakers of American English"

Garry Molholt, TESOL QUARTERLY Vol. 22, No. 1, March 1988

正错误方面的进步等客观信息。例如,图10.1的1a中1与2之间距离较图1b中1与2的距离为大,这是因为/p/在a中是送气音。从/p/起始爆破1到元音开始2之前存在送气。美国人似乎是把图1b中1到2之间的短距离解释为试图发出浊塞音/b/,而不是送气的清塞音/p/。莫尔霍尔特在文中着重介绍的特征分为音位、词和句子三个层次。他并不认为这个层次应较那个层次更重要。而是说各个层次都有必要而且很容易利用立即显示言语信号来进行教学。这种方法甚至对那些到美国年代很久而发音已僵化难改的人,也都很有用。在音位层次上,就频率、送气、音长等方面显示的图形,即时准确地揭示了发音的正误,找出错误的症结,从而便于迅速纠正。例如,中国学生一般没有浊塞音,只有浊擦音,通常语言中的频带高于英语。因此,中国学生学习英语语音初期,重要的是应培养对低频带语音的感受性。做到这一点的一种办法是,帮助他们学习控制频率。如发/s/音时,舌尖很接近牙齿,这时频率很高。当舌尖沿牙龈向硬腭逐渐降低。图10.2的2a表示频率如何下降,图2b表示振幅如何增高。他们就是这样针对中国学生的发音特点利用声谱显示来帮助有效地纠正错误,学习道地的语音。

图 10.1 言语声谱显示

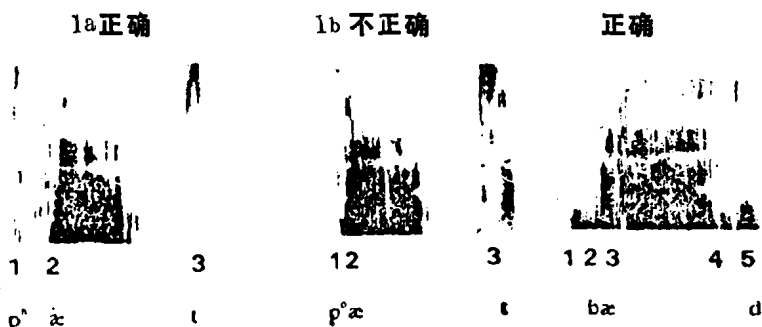
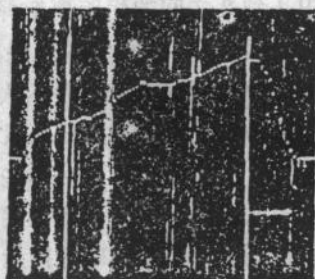


图 10.2 频率控制练习

2a 频率降低

2b 振幅加大



在语音教学阶段只是打好语音基础，但培养语音熟练的工作不可能在语音阶段结束。特别是语音、语调的训练，只能随着语言材料的增加逐渐增加。朗读、背诵、问答等练习形式不仅是掌握语言材料的重要手段，同时也是培养语音技能正确掌握语音、语调的主要活动形式。又由于语音教学属于基础训练，学习者的语音错误必须及时纠正，因错误的动型或者说错误的发音习惯一旦形成，要改正就比较困难。心理学上的不同学派，对待学习中错误的态度，从来就是不同的。行为主义者强调有错必改正；认知论者对待错误的态度则正相反，他们并不主张对学习过程出现的错误多加纠正。双方都有一定的道理，问题是应区别具体情况来运用他们的观点中有用的部分。培养基本的发音技能，必须重视纠正错误，发现错误立即纠正。因这样纠正并不影响学生的思维过程。虽然在情绪上会有一些影响，但只要学习者有明确的学习目标，他会理解教师的纠正对他改正错误有利而表示欢迎。当然，如果是训练学习者连贯说话，即使言语中有些错误也不宜打断予以纠正，必要时可在事后指出。其他在语音教学中可能接触到的心理学问题，在别的章节中均将提到，这里不予赘述。

第二节 外语语法教学

语法，一般说来，是关于语言知识的系统描写。作为语言学研究的一部分，语法学包括形态学和句法学，是与语音学和语义学并列的。但某些语言学家主张把语法看作包含一切的语言分析理论。如转换生成语法，试图提供描写所有语言的模式，将语音和语义等均纳入语法的组成部分。乔姆斯基的标准理论，对语言学研究影响巨大。然而语言学语法还不能直接用于教学。语法教学，还应有自己的教学语法。多数语言学家仍赞成语法应是描写性的，应系统阐述生成句子和理解句子的规则，使语法成为学生掌握语言必须学习的一个重要方面。这里，拟就语法在外语教学中的地位、语法的掌握和使用等方面，从心理学角度作进一步分析。

一、语法在外语教学中的地位

上面提到应区别语言学语法和教学语法。语言学语法旨在发现和展示使说话者理解一定情境中任意句子成为可能的机制，而教学语法则力图为学生获得理解和产生这类句子的能力。语言学语法考虑的是关于表达能力的抽象模式，不必描述甚至也不用比较语言使用的心理过程。这类语法能帮助教师深刻理解语言结构，搞清楚题材的各个方面，但对如何教学生用外语进行交际等并不提供任何指导。而这一点，正是教学语法的主要任务。教学语法应在语言学语法已确定的原则基础上，决定对学生心理上最适宜的教材范围和安排顺序。当然，这种教学语法对不同性质不同阶段的外语教学可以有不同的表现形式。除专业外语教学会使用独立的语法教材外，一般都是将语法内容编入外语教科书中。由于教学法指导思想上的差异，语法在教学中的地位极不相同，

从而语法内容在外语教科书的比重和具体安排也很不相同。

《新概念英语》作者亚力山大(Louis G. Alexander)来华讲学时曾经就结构和功能的关系提出过四种框架模式。第一种是纯功能框架。这种框架安排如问好、接待、否定、拒绝……等一系列功能项目,教材便是按这样的框架编写的。用这样的教材教语言不是通过结构而是完全通过功能。这样的安排对已具有一定外语基础而主要为了掌握外语口语的成年学生也许是适宜的,对初学者则肯定是不适宜的。因为每一种功能都可以多种不同的结构来表示,这些结构显然难易程度差别很大,同时出现会让学生难以招架,只能死记硬背。第二种是结构——功能框架。意思是先结构后功能。这就是说,先提出一种结构,随即放入真实语境中体现一定的功能使用。这与情景结构法也不同。情景结构法虽然安排了情景,却始终是进行结构练习,学习者一直专注在结构方面。这种传统方法对初学者也还是无可厚非。但如能在结构基础上迅速转入功能训练自然对习得语言收效更大。例如,教“This is...”结构,当然就一些实物进行练习,如“This is a pen.”“This is a pencil.”等,并无不可,但这都是很勉强的,因为学生已经知道这是笔、这是铅笔。实际上人们不会这样讲。如果以此结构结合某种功能例如介绍认识,可以说“This is Mary Brown.”“This is John Smith.”“How do you do?”这样就是用交际法在教“This is...”结构。看来这种框架比较适合一般外语学习者,特别是初学者。第三种是功能——结构框架,即先功能后结构。这种框架显然只能用于有一定基础的中高级程度学习者。第四种是题材框架或题材领域。这就是围绕一定的题材来教控制结构的语言。例如教学生如何用外语问路,可先教一些用语包含一定的结构,如“Where is the nearest...?”“It’s...”“Go along this road until you come to the landmark, turn left at the landmark...”等,教学习者进行问路的实践练习掌握题材范围内的知识技能。这种框架可用于初学者也可用于高级程度学习者。当然,

做法上会有很大差异，材料范围和教学要求都是很不相同的。总的说来，这几种框架安排各有自己的特点，适合不同的对象和要求。亚力山大曾说过：“We have to have different methods for different activities.”（我们对不同的活动应有不同的方法）。这句话很有道理。任何方法和手段本身一般无所谓好与不好，主要在于使用是否适当。

从亚力山大对大纲的分析可见，结构的教學亦即語法教學還是不可缺少，特別是對初學者而言。國內的外語教學也是這樣。一般的外語基礎課程中，語法教學佔據着相當大的比重。高校新編英語教程主編李觀儀曾撰文強調發揚傳統教學法中的長處，吸收交際法中適合我國國情能為我所用的辦法。主張兼收並蓄、博採眾長^①。認為最好的辦法是傳統法與交際法互為補充，也就是說，為了達到正確、流利、得體地掌握外語，在重視功能交際活動同時，不能放鬆前期的句型結構活動。在新編英語教程中第1、2冊是以語法結構為基礎的，第3、4冊則以課文為中心。除這套基礎課教程中包含語法教學之外，低年級還另設獨立的系統語法課。過去和現在，語法教學都佔據相當重要地位。就中等學校而言，外語教學無論採取何種教學方法，對語法結構的教學均極重視。上海不少中學在推廣張思中的俄語教學經驗。張思中是華東師範大學一附中的俄語教師。據報導，他在教學中取得了相當突出的成績，培養的學生大多數能掌握一門外語閱讀能力，在高中時能閱讀外語原著。他的經驗有一條即“語法集中教學”^②。這裡暫不討論其具體做法的利弊，只在說明一般中學外語教學中，語法教學普遍受到重視，而且不同的安排可以得到不同的效果。甚至提倡自然法的克拉欣（Stephen D. Krashen），在強調習得語

① 《傳統教學法與交際教學法相結合可行乎？》李觀儀 《外語界》1989年第一、二期第1頁

② 《大面積提高中學外語教學質量的試驗報告》張思中 《外語界》1989年第三期第35頁

言的同时，也还是认为自觉学习语言规则能够产生监控作用，能对习得系统的输出进行检验和改正。当然，在他看来，这种监控的使用是很有限的，自觉学习的作用不大。但这不等于他不重视语法规则本身。他是主张学习者无意识地习得语法的一般规则。这乃是教学指导思想上的不同，当然也是教学安排、教学方法上的不同。按照自然法的安排，除了为实现监控作用有限地自觉学习语法规则之外，主要在通过大量可理解的输入习得语言，包括必要的语法规则。由此可见，各种类型的教学，实际上都包含着语法教学的内容。在外语教学中语法总是据有不可忽视的地位，学习者总应在一定的阶段学习语法，只是不同的方法服务于不同的教学目标而已。

二、语法教学的目标

人们是在不同的环境和条件下怀着不同的目的采取不同的方法来学习外语。前面第四章中曾经提到，尽管学习外语的目的千差万别，而总的目的是要掌握外语。掌握外语则可大分为领会式掌握、复用式掌握和活用式掌握等层级。学习外语实际上还是以达到这三个掌握层级中的一个层级为目的。例如有人只要求学习外语能够阅读外语书刊，这就是说仅以领会式掌握该语言为目的。语法是语言的重要组成部分。按不同层级学习目的而组织的外语教学，语法教学的目标无疑也是很不相同的。领会式掌握语言以认知为特征，表现在对言语的感知和理解，形成接受性言语技能。语法教学的目标只在于帮助学生理解所学语言的言语。理解的过程也就是解码的过程。输入的言语材料必须与原有的认知结构相互作用，才能使视觉或听觉刺激中编码的意义变为接受者头脑中的意义。这就是说，为了帮助学习者理解言语，语法教学应让学习者熟悉一定范围的语法规范，培养一定的语法能力，例如能分辨各种词类和句子成分的能力、觉察外语词结构及语法特点的能力、根据语法规则变化单词并将词联成句子的能力等等。

这些能力归结起来无非是熟悉基本的语法规则，初步了解语言的用法。

如果学习者要求学习外语达到熟练掌握听说读写技能正确地运用语言进行言语交际的程度，这也就是以活用式掌握语言为目的。活用式掌握语言以创造性再现所学材料为标志，要求正确、流利、适合情景地选词造句表达自己的思想，表现为产生性言语技能。为此，语法教学的目标在于帮助学习者流利地产生话语并适合情景地使用语言进行交际。这就不仅应让学习者熟悉一定范围的语法规则，尤应熟练掌握运用语法规则选词造句的技能，包括迅速而准确地辨认和再现各种句法结构的能力，流利而适合情景地运用语言进行交际的能力等。这些能力标志着语法教学已不单是了解和掌握语言规则的用法，而是突出了语言的使用。

大多数情况下，人们学习外语仅限于打基础，以复用式掌握语言为目的。既不只是为了培养阅读技能，又不指望能够流利讲话进行交际。主要强调熟记规则和材料。学习者能够选出与语境无关的句子，却很难进行生动、流利的对话。为达到这一层级，语法教学的目标在于帮助学习者初步掌握一定范围的语法规则和语言材料，通过语法练习熟悉词的变化和用词造句的规则，初步掌握语言的用法。

以上对语言的三种不同层级的掌握，反衬着语法教学的不同目标。领会式掌握语言，仅仅要求初步了解语言规则的用法；复用式掌握语言则要求初步掌握语言规则的用法；活用式掌握语言不仅了解和掌握语言规则的用法，而且特别强调语言的使用。用法和使用是不同的。掌握了用法，可以造出句子来。造句的能力是语言学习中很重要的一部分，但却并非学习者需要习得的唯一能力。重要的还在于如何使用句子达到交际效果。有些句子在语法上是正确的，但与语境不适合，不能进行交际。这就是说，所产生的句子和话语，不仅应正确，还应当得体并适合情景。例如，

“A book is on the table.”作为一个句子在语法上是正确的，说出这个句子显示其初步掌握语法规则的用法。但这种句子与进行交际活动则毫无意义。就语言的使用而言，这样的句子是很少会产生的。当然，这个句子可以回答“What is on the table?”的问题。但这样的问题本身是多余的，因为没有必要去问已经知道的东西。这样问答并未实现交际功能。如果教师找不到抹布，问“Where is the duster?”学生回答“Under your chair.”或其他处所，那就显然很自然地进入了交际活动。这样说来，我们的语法教学目标实在不必局限于了解和掌握语言规则的用法，而是必须强调语言的使用。尽管用法和使用这二者是有区别的，是可以分别掌握的。但正常情况下的语言行为，却实际上既包含掌握用法，也包含对语言的使用。领会式、复用式、活用式是实际存在的三个掌握言语技能的不同层级或目的。如目的在于达到活用式掌握，就必须充分考虑到语言使用的各个方面，创造必要的条件，运用科学的有利于迅速培养言语技能的方法，使学习者较快地摆脱复用式掌握语言的状态，有效地习得语言，达到活用式掌握的程度。

三、语法教学的方法

语法教学的方法是多种多样的。但从心理学角度，即从思维过程特点来划分，主要有三种方法：归纳法、演绎法、类比法。过去有些教学法流派往往偏爱其中一种，而排斥其他。近年来，多数外语教师已不再拘泥于这类限制，而是根据教学内容的特点和学习者的具体情况分别选用这三种方法中的一种，有时甚至是交替使用或混合使用之，例如采取归纳——演绎法等等。

(一)归纳法

归纳的过程即由特殊到一般的过程。采用归纳法进行语法教学，在学习者就特定结构的使用进行练习之前，先让他们接触一

定数量的实例，使从中概括出该结构的有关规则。在规则已为学习者所明确之后，通常进行大量练习应用所学语法规则。各种教学法流派对归纳法有着不同的理解和安排。但一个由特殊到一般的归纳过程却总是大体一致的。按归纳的方法进行学习，可避免单纯抽象的讲解，学习者通过接触具体生动的语言实例，能够很容易地找出某些规律，容易懂，容易记。许多语法要点通过归纳法进行讲授都能获得较好的效果。为了便于利用归纳法进行教学，有些教科书上有意识地提前安排一些语法现象，先作为单词、词组或句式出现，然后在一定语法点上归纳、总结、引出定义和规则，并在以后的课文和练习中反复出现。

每种语言都有一些不同于其他语言的语法范畴和概念。例如，名词的性，在英语中并非重要的语法范畴，除少量名词的阴性由加后缀“-ess”或“-tris”等构成外，绝大多数名词的性是根据词汇意义所表自然性别划分，如阳性、阴性和无生命名词为中性。此外，还有些名词可以是阳性也可以是阴性，可称通性名词，如，parent, student, teacher等。在使用中名词的性与代词及相应限定词的选择有关。在俄语中名词的性显然是比较重要的范畴。不仅与代词、限定词有关，而且还要求与形容词、副词、数词及动词过去时一致。俄语名词的性虽然也分阳、阴、中性，却并非无生命名词均属中性，例如，солнце(太阳)是中性，луна(月亮)是阴性，дом(房屋)是阳性，комната(房间)是阴性等等。而其通性名词如брюзга(唠叨者)男女都可用，语法上却是阴性。俄语名词都是从词尾的不同来表示不同的性。这种情况在其他语言中也有。例如德语中名词的性也很关重要，但表现形式不同，每个名词都有一个表性的冠词。这些与本族语截然不同的语法范畴和概念，怎样才能使学习者理解并内化为外语知识技能的一部分，正是语法教学中必须考虑的问题。一般说来，抽象地讲解任何语言现象都是不易让人理解的。如果能充分展示具体的实例，有些抽象规则甚至可以不言自明。正是这样，归纳法被认为是极有效的语法

教学方法。

(二)演绎法

演绎的过程即由一般到特殊的过程。采用演绎法进行语法教学,先简单扼要地向学习者提出抽象的语法规则,随即举例说明,将抽象的规则引用于具体的语言材料,并以大量类似的练习材料帮助学生独立运用。有些语法范畴和概念,如不事先交待清楚,即使有很多实例也会使人莫明所以。这就应当先提出规则,再举例说明。例如英语中对如何用 yes 和 no 作肯定或否定回答,中国学生常感困惑。如果有人问“这不是你的帽子吧?”汉语中回答“不,这是我的。”英语中则为“Isn't this your hat?”“Yes, it's mine.”汉语回答“对,这不是我的。”英语却回答得正相反,“No, it's not mine.”如果教师能事先说明“yes”和“no”在用于回答否定问句时,不是对问句表示同意或不同意,而是仅仅表示自己的答句是肯定还是否定。指出这是两种不同的表达习惯,并适当举例说明。学习者就可以减少许多错误,通过一定练习变得运用自如起来。又还有许多只需简单交待就可以理解的规则,也可用演绎的方法讲授。只要用些实例帮助说明问题,再进行大量练习,就同样能取得很好的效果。当然,外语教学最忌烦琐的讲解。离开语言材料进行过多抽象的解释通常收效甚微。例如教师讲解一种语言结构,一下子介绍了许多变化和用法,即使也举例说明,学习者却获益不多,有时反而产生厌烦情绪。语法集中讲授在某些情况下可能是有效的,例如学习者条件适宜教学安排合理,而且讲授方法也能力避满堂灌等等。总之,演绎法虽然始于讲授规则,但语言教学毕竟是以实践为主。另外,语言学方面提出的许多规则,如转换成语法提出的短语结构规则、转换规则,以及用树形图说明句子结构等等,对研究语言诚然很有意义,在教学中就一定对象未始不可使用,但应适度控制,不使画蛇添足,增加学生负担。人在运用语言时,从来也不会考虑什么名词短语、动词短语。语法分

析也许在检验正误时是必要的。正是这样，克拉欣认为认知上的成熟能产生监控能力，使学习者能自觉地注意到语言形式。不过许多学者还是强调归纳和演绎二者都在外语学习中起重要作用。二者结合使用，将使教学更灵活、更令人满意。

(三) 类比法

类比的过程是从特殊到特殊的过程，也是从具体到具体的过程。采用类比法讲授语法，既不先提出一般的规则，也不要求概括出规则，只是根据一类具体的实例来掌握另一类实例。教学中使用类比法，能有效地利用已经掌握的个别语法要点的 具体用法，引伸到新的语法要点的用法。这种办法很节省时间。通常根据句型掌握语法实际上就是运用类比法。初学阶段的许多句法，不必多作语法说明，就能让学习者按句式模仿套用而直接掌握，这便是类比的结果。当然，到一定程度，进一步归纳、整理，帮助学生掌握系统的知识仍然是必要的。但这并不取消类比法在教学中的作用。一般说来，凡与旧材料在某些方面相同或相近的材料，都可用类比法讲授。

上述归纳法、演绎法和类比法是语法教学的几种主要方法。这些方法在教学中是相互转换交替使用的，实际上不可能有什么绝对单纯的归纳或演绎或类比，只能是以何者为主。因为“学习”总是一个从具体到抽象、从抽象到具体不断深化发展的过程。通常为说明一个概念，可用归纳法也可用演绎法；特殊的语法范畴先用演绎法交待清楚为宜；一般变化、用法用三种中一种均可；相同相近的变化和用法，似乎用类比法更省事些；一般的语法现象多数应采用归纳的方法，便于更多地唤起学习者参与。这些方法在语法教学过程中应巧妙地结合起来，根据材料特点灵活运用。无论采用何种方法，为了使学习者容易理解并形成正确的语法概念，从而有助于培养言语技能，语法教学有必要重视以下三个方面：

1. 提供丰富的感性材料。 语法教学应在让学习者充分接触语言材料的基础上进行。只有在丰富、典型、正确的感性基础上,才有可能进行必要的分析、综合与抽象、概括,从而使学习者获得准确的理解。感性材料不足或不够典型,很难使学习者形成明确的概念和正确使用语言的能力。

2. 提供大量变式和创造必要语境进行练习和运用。 变式即保持语法要点的本质属性而变换某些成分或属性的语言材料。语言教学中通常使用的句型练习,就是变式练习。学习者在初步掌握一定的语法要点之后,还必须通过大量变换性练习提高熟练程度,并在相应的语境中灵活运用。

3. 语法知识的系统化。 在强调通过实践练习熟练掌握语法知识技能同时,还应适当重视语法知识的系统化。如果所掌握的内容停留在零散孤立状态,毫无系统,则知识技能的运用和进一步提高将是困难的。因此,语法教学中对掌握的知识,到一定阶段应进一步归纳,使之构成系统。使学习者了解各个部分之间关系,从而能触类旁通,在头脑中形成比较明确、完整的图式,有利于吸收更多新材料。

以上是按思维过程特点划分的三种方法,但采用每种方法进行教学的具体活动仍不外是呈示教材和练习两大部分。呈示教材可以有多种做法:可以通过举例和讲解;可以通过口语模式;可以通过综合情景的口语模式;还可以通过表演角色等手段来呈示语言项,在语法教学中首先是呈示结构项即语法要点。语法要点可按内容繁简分解较小的部分,亦即大项划分为小项,大步分为小步,称为结构分级。呈示新的结构项应达到两个要求: 1. 学习者能认知新结构,能构成形式; 2. 能明确所学结构的用法,能构成意义。为此教师必须提供结构模式(口头或磁带)。这些结构模式呈示的时间和数量及学生参与程度则视所采取的是归纳法、演绎法还是类比法而异。呈示后的另一阶段,要求学习者熟练掌握和运用,这就是说,应进行大量练习。

四、语法教学中的练习活动

古往今来,任何技能学习都离不开练习。没有练习就没有熟练的技能。语言学习,如果不是仅以了解关于语言的知识为目的,总是应培养相应的言语技能,才能作为交际工具来使用。以行为主义学习理论为基础的听说法,认为外语学习基本上是一个形成习惯的机械过程。形成习惯的过程,按行为主义的解释就是,当对刺激的正确反应一直受到奖励,习惯就形成了。习惯是刺激、正确反应和奖励一再在一起的结果。这也就构成了学习语言必须进行练习的理论基础。其他学派不同意语言学习在于培养习惯,但却强调习得语言;不主张组织练习,却十分强调语言的运用和言语交际。实际上,与其说他们反对组织练习,不如说他们是反对无意义的机械操练。克拉欣主张通过习得活动发展口语交际能力。习得活动也就是练习,只是强调了在一定情景中运用语言。可以说是言语练习,而不仅仅是操练语言结构个别方面的语言练习。当然,学习语言不能归结为形成习惯,但也不同于掌握知识,语言的运用不可能没有技能。我们在第四章中曾经提到,外语学习过程中只有进行有效的言语实践才能培养语感、发展外语能力,从而实际掌握外语知识技能,作为交际工具掌握所学外语。无可讳言,练习在外语教学过程中占据着重要的地位。

语言学习是一种乐趣,但首先是艰苦的劳动。再生动的练习也难免为学习者所厌烦。因而教学过程中特别是语法教学过程中必须强调练习的多样化。做到练习多样化的简单办法,首先是使用不同的练习形式,或在对同一句型进行操练时使用不同种类的提示和线索。练习的使用应尽多吸引学习者参与。教师提示一个词或甚至作无声的提示,也能引出学习者完整的话语。为了帮助学习者掌握语法结构,口头操练一般较书面练习更有趣味,能提高学习者讲话能力。又学习者自己归纳出来的语法规则,一般比教师直接告知的规则记忆得好些。当然,归纳练习必须组织得好,

不使有可能产生误解。练习组织得不好，学习者很可能作出错误的概括，使练习失败。此外，练习中的语言材料应尽可能接近现实语言。有许多教科书上的练习过于生造，学后很难在生活中直接使用。学习者只在提高某种语法结构个别方面的熟练程度有必要进行比较机械的语言练习，更多的应着重运用所学语法要点于言语交际的言语练习。因此必须较多地进行有意义的练习。学习者不仅应充分理解练习内容，理解自己说话的意义，而且这些练习材料也都可以在现实生活中使用。这就是说，言语练习不仅应是有意义的，而且也应是现实的。现就语法教学中常用的几类练习分述如下：

(一)跟读或跟讲练习

在简单的跟读或跟讲练习中，教师读出或说出包含特定结构和形式的范句，要求学习者准确地跟读或跟讲。跟读或跟讲虽然不是创造性的言语练习，却对接受新材料，掌握典型句式有重要意义。跟读或跟讲的过程是模仿的过程，也是重复强化的过程。由于人在感知过程中对所感知的内容会产生短时的暂留，这就为模仿创造了很好的条件。因此跟读或跟讲总是能相当准确地在接受后立即再现出来。在外语课上，跟读或跟讲无疑是学习新材料特别是语法教学方面吸收新的范句和句式的重要形式。但也必须指出，对已经正确、流利掌握的句子一味跟读或跟讲则是没有意义的。而且无论是教师还是录音带领读或领讲，都必须正确，能够成为学习者模仿的榜样。

(二)替换练习

替换练习也称句型练习或模式练习，是在跟读或跟讲基础上适当增加个别部分的变化。练习过程中提供一个范句，然后说出一个词或短语或副句作为提示，要求学习者用以替换句中的相应部分。例如，教师：“We bought a book.” 学习者：“We bought

a book.”这是单纯重复,即跟读。教师提出范句后再提示 pencil, 学习者则替换相应部分为 “We bought a pencil.” 教师继续提示, 学习者继续进行替换练习。这样的练习既能使学习者反复熟悉句型, 又对特定的部分进行了练习, 有利于掌握特定的结构。由于范句及提示均由教师提供, 学习者负担很轻, 只需在小范围内作出迅速反应, 进行有一定部分应替换的重复。因而这是语法教学中最常用也是对特定结构进行练习最有效的形式。替换练习还可划分为多种:

1. 简单替换练习 仅仅替换一个词或一个成分。通常可按四步法进行练习。如:

范句 Do you see my father? He's over there.

提示 Brother

学习者答案 Do you see my brother? He's over there.

正确答案 Do you see my brother? He's over there.

学习者跟讲 Do you see my brother? He's over there.

(继续提示) (uncle, son, George, Mr. Smith...)

练习可由教师口头引导进行, 也可利用留有回答时间的录音带代之。练习结构也可以只用两步或三步。正确答案后学习者不必跟讲则为三步, 如正确答案也予免去, 则为两步。通常语言实验室所用练习带多为三步。练习结构当视实际需要确定。练习中存在着固定的增长作用。在上例中 “Do you see my...,” 可以许多有生命的阳性名词来替换。而其他部分固定不变, 可以减轻学习者记忆负担, 以便集中注意于要求作出的微小变化。通常句子宜稍短, 比较容易掌握。学习者还必须注意替换词的性、数甚至格方面的一致。这种替换练习的使用可以很灵活, 有时由教师提示进行练习, 有时可由某学习者在回答后再作出提示由另一学习者接下去。这就构成接力式的游戏, 更增加学习者的兴趣。必要时还可采用替换表来进行替换练习, 如能结合一定情景则效果会更好。

2. 复合替换练习 与简单替换相同的是都必须以一定的新成分去替换相应的现有成分。不同处在于有两处空位可以替换。

例如:

范句 If I find it/I'll give it to you.

提示 If you want it

学习者答案 If you want it/I'll give it to you.

提示 He'll sell it to you

答案 If you want it/he'll sell it to you.

这种练习要求学习者根据意义在适当的空位上进行替换。

3. 相关替换练习 范句中一个成分被替换, 要求句子其他部分作相应变化。这类练习对学习如英语中的物主代词、反身代词、动词现在时第三人称单数加 s 结尾、动词be的变化形式、不规则动词、关系代词后的动词变化、复数形式、属有形式及关系副句中时态的一定顺序等都是很有用的。这种练习显然较跟读和简单替换要困难些, 要求较多地注意到相关词的变化。如:

提示 I really hurt myself. What about Mary?

答案 Mary really hurt herself too.

提示 Jim really enjoyed himself.

What about you two?

答案 We really enjoyed ourselves too.

4. 多项替换练习 这种练习可在范句中任何成分位置上替换。为了正确地将提示置于恰当的位置, 学习者必须考虑全句的意义, 变换替换重点。此外, 对相关的词也应同时变换。可数及不可数名词的使用就应区别much和many。

范句 She brings too many pencils to school.

提示 Peter

答案 Peter brings too many pencils to school.

提示 money

答案 Peter brings too much money to school.

提示 takes

答案 Peter takes too much money to school.

提示 library

答案 Peter takes too much money to the library.

提示 books

答案 Peter takes too many books to the library.

提示 Students

答案 Students take too many books to the library.

最后一个答案中还包含相关替换，可检验和显示学习者的能力。

(三)转换练习

转换指在练习中将肯定句变为否定句、陈述句变为疑问句、简单陈述句变为加强陈述句、主动语态变为被动语态、现在时态陈述变为过去时态陈述等等。这类练习长期来都是外语教学中的主要练习形式。与替换练习不同的是，转换练习要求使用不同的形式(常带有相关变化)、变换词序、介绍新成分，甚至重建话语。这为表达个人思想选择形式结构，发展使用语言的灵活性很有用。这种变换过程与转换生成语法的某些方面(如变否定、变被动、变疑问等)是一致的，另些方面则不同。作为练习，范围广得多。改变句子类型、两句并为一句、改变语态或时态、改变词类(如用代词取代名词)、短语换副句或副句换短语、单词换短语或短语换单词等等均属之，一般还可下分为三种练习形式：一般转换、并句、转告。

1. 一般转换练习， 单句形式上的转换属于一般转换。通常使用最多的是陈述句变疑问句的转换。疑问句是语言中最常见的形式，这种转换易于提供情景和人物供运用。一般疑问句的变换主要表现为主语与动词be的倒置或与助动词do的倒置，当然还有助动词have和do以及情态动词的倒置。这类练习对初学者说来很重要，但也并非轻而易举。至于变否定句及其他变换都有一

定难度，要求学习者充分运用已学的知识技能。转换中除了词序等语法上要求之外，语调也须注意。这也正是口头练习的优点。练习的安排应使难度逐渐增大。

2. 并句练习 这种练习已涉及复合句的结构。例如，“I saw the man that you photographed.”句显然是由“I saw the man.”和“You photographed the man.”两句并合而成。这里用“that”代替了“the man”使两句并为一句。其实在这样的句子里“that”也可省略。当然，省略后的句子应是可接受的。并句还可采取其他手段，如用现在分词开始的短语也可以将两个句子并合为一句。如：

提示 He arrived at the station.

He went straight to the ticket office.

答案 Arriving at the station, he went straight to the ticket office,

又 before, after等介词也常用以并句。

3. 转告练习 这是另一种很有用的转换练习。实际上这首先是一种直接言语与间接言语之间的转换。如：

提示 Ask Alice where she's going.

答案 Where are you going, Alice?

提示 Ask her to wait for you.

答案 Wait for me, please.

这种练习总是设想各种转告的情景进行练习。有时可令学习者分组活动。如：

A: Tim must be ill.

B: What did he say?

C: He said Tim must be ill.

(四)改句练习

这类练习包含扩展练习、删略练习、续完练习等三种。

1. 扩展练习 扩展有两个目的。一是严格要求进行语法操作, 首先对学习副词在句中位置很有用处。二是给予学习者按基本句另行造句的机会。练习常可在竞赛气氛中进行。应鼓励学习者使用幽默的内容增添练习的趣味性。

为了练习副词位置及其他语法特性, 扩展练习可在基本句中适当增添副词等有关成份。例如:

基本句 She left the house.

提示 early

答案 She left the house early.

提示 rarely

答案 She rare'y left the house early.

提示 last year

答案 Last year she rarely left the house early.

为了让学习者获得较多造句机会, 扩展练习可由学习者采取接力的连环形式相互提示和回答。如:

A: The man crosses the street.

B: The tired old man crosses the busy street.

C: The busy business man crosses the main street
hurriedly twice a day.

2. 删略练习 这种练习基本上可以是扩展练习的相反过程。作用在于提高控制结构的灵活性。

3. 续完练习 这种练习以句子的一部分为提示内容, 学习者应接下去按提示已限定的意义参照基本句续完整句, 句中语法结构应作相应变化。如:

范句 A person who drives a cab is a cab driver.

提示 A person who builds houses...

答案 A person who builds houses is a builder.

提示 A person who sells meat...

答案 A person who sells meat is a butcher.

练习也可以不受基本句限制，可以自由续完，如：

提示 She has decided...

答案 She has decided to marry him.

She has decided not to marry him.

She has decided to leave the country.

She has decided to take a job.

提示 You needn't...

答案 You needn't go to school today.

You needn't pay me yet.

(五)问答练习 广义地说，一切要求作答的口头作业都是问答练习。但这里主要指学习者回答问题或学习者练习提问，以及对别人讲话作出惯常的应答。能够自由地提出问题并对别人的问题作出适当的回答，乃是言语交际的基础。问答练习经常是基本的教学活动，在语法教学方面尤为重要。许多语法要点可通过问答练习帮助学习者更明确、熟练地掌握。问答常可与图片、幻灯片、电影、阅读资料、游戏及某些活动或设计结合进行。通常教学中以教师提问学生回答为多。但结合一定要求可进行以学生提问为主的练习。有时还可以采取游戏形式，例如，一个学习者藏一样东西，大家用问句猜为何物，在何处如此等等。这些方法都可以根据需要使用。

(六)翻译练习 许多教师不大使用翻译练习，主要害怕本族语的干扰，部分也是由于过去批评语法翻译法的影响。无可讳言，外语教学中过多使用翻译确实利少弊多。但作为许多练习中的一种，翻译练习却非但不是不可使用，而且在某些方面具有明显效应。当我们进行汉外翻译时，汉语仅仅是作为提供产生外语话语的刺激，在交际中使用的仅仅是学生可以得到而且认为有用的很自然的约定俗成的话语。要练习的语法要点可以有意识地包含在本族语句中，选用熟悉的词汇并注意不致从语法特性的练习方面移开。翻译练习要求学习者产生本族语刺激的语义等值，因而鼓励

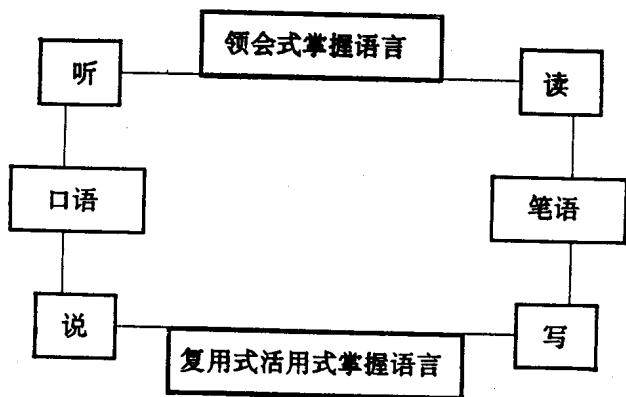
学习者用外语思考。总之，口头翻译练习对快速复习是很有用的形式，对加强学习记忆，突出原有不够精确之处均有明显效果。

第十一章 外语口语教学的心理分析

口语是外语学习中最重要也是最困难的一部分。因此外语教学中的口语教学应被视为最重要的部分。专业外语教学非常重视口语课的教学。一般外语课程也总是以较多的时间用于口语教学活动。

口语并不单单是“说”，如果不能听懂对方的讲话，又能“说”什么呢？在作用动力方面，口语是包含“说”和“听”两个方面的过程。前曾提到，“听”是理解言语的过程，属于领会式掌握语言；而“说”则是用语言口头表达思想的过程，属于复用式和活用式掌握语言。不论是领会式掌握还是复用式活用式掌握语言都可以有两种形式——口语和笔语。笔语包含读和写的过程。这几方面关系可以下图表示：

图 11.1 基本言语过程分类



第一节 口语的特点及其与笔语的区别

口语包含说和听两个方面。说和听是口语交际中密切相关但却是形式上完全不同的两个相反的行为过程。因此，通常教学实践中常常把听的训练也独立出来开设听力课，从而口语课或听说课或视听说课这类课型则实际上以训练说话能力为主。听和说只在会话活动中统一起来。至于口语活动的内容，不仅说和听的内容是一致的，口语和笔语也基本上应是相同的。因为所有说出来的都可以用文字记录下来，所有写出的也都能读出声来。这即是说，口语可以使用统一的语言材料，亦即使用同样的词汇和语法结构。也正因为如此，口语训练和笔语训练之间能产生相辅相成的作用。

然而，人们在运用口语与笔语时，又实际上使用着在一定程度上有所区别的词汇和语法结构。这是由于所使用的语言体裁和风格上的不同，亦即会话语与书卷语之间的不同。例如，书卷语中用词比较正规和讲究，句子较长而复杂。会话语则常常很简短，而用词也较通俗。口语还只是一种使用语言的口头形式，并非所有的口语都是会话语。同样的，也不是所有的笔语都是书卷语。正如我们用语体文写出的材料，读出来和口语一样，用文言文写出的材料，读起来就文诌诌地不象人讲话那么通俗了。因而一方面笔语可用书面形式储存口语输出的信息，反过来书面材料也可以为口语训练提供语言材料。另一方面却不是任何书面材料都可以直接用以训练口语。正是在这个意义上，人们反对“象书本一样讲话”。

口语中听和说这两个过程，从传递信息的角度而言，说是主动的过程，听是被动的过程。尽管听的过程也包含主观分析等主动因素，但却无法摆脱其被动地位，因为别人讲什么由别人决定，

自己不能作主。因而听被认为是被动的过程。不仅如此，从表现上说来，说的过程是外显的，说些什么，说得好坏，对方很清楚，不难评价。而听的过程则是隐蔽的，是否听懂往往不是立即能发现。一般说来，听是吸收的过程，输入的过程；说是表达的过程，输出的过程。但二者在口语中紧密联系，不可分割。听是说的基础，能听懂才能说出。但说的技能对听的技能的提高也具有很大帮助，能流利说出的东西才能很快地听懂。这就是说，口语作为一种技能包含听的技能和说的技能。听属于理解言语的技能，而说则是言语表达的技能。听和说的技能乃是一种运动——感知技能。语言是交际工具，口语除运动——感知技能之外，还包含一种相互作用技能，亦即交际技能。通常口语课应发展这三种技能，但主要在于培养说的能力。口语的特点首先表现在说的以下几方面：

(一)“说”是一种自觉或不自觉运用所学语种的词汇和语法规则，按一定的节奏和语调类型正确发音来口头表达思想的技能。有人将这种技能比拟为驾驶汽车，看来很有道理。驾驶汽车如不懂交通规则，不了解汽车上各种机件上的作用，就不可能让汽车正常的启动和行驶。但仅仅懂得交通规则和机件的作用而没有熟练的驾驶技能，那是根本不可能驾驭汽车的。显然，为了学习说外语，不仅应掌握必要的语言知识，尤应培养说的技能。知识和技能都是可以理解和记忆的。而技能则还须通过模仿和练习才能获得。

(二)“说”受时间因素的限制。说话必须按语言结构的正确次序连续发音，不能在讲话过程中胡乱地把每个音或每个词拖长或作过长的停顿。半天讲一个词，对方是怎么也听不懂的。流利的讲话，就是要保持恰当的语速。正是由于时间的限制，说话者不可能有太多的时间来计划自己的言语，因而句子一般较简短。此外，用词不当，语法出错以及语音欠准等情况时有发生，遗漏要说的内容甚至自己已经说过的话语又去重复的情况也不鲜见。这就

是说,时间压力影响语言形式,而且常使说话者不能按理想的计划执行。因此说话者必须在极短暂的时间里决定说什么和怎样说,计划、组织和执行传播信息的言语活动。

(三)“说”受相互作用影响。说话人无论是在独白或进行会话时,所说的话总是给人听的。听话人总是能对听到的言语表示赞成或不赞成和不理解,并能对言语中的错误给予改正。说话者每次决定说什么、如何措词,都受到对方反应的严重影响。为了保证交际活动的顺利进行,他们必须注意到听者,使说出的信息适合听者的反应。借助这些反应使信息逐渐得到调节,理解得到提高,从而有利于完成说话者的任务。说话者应重视这种反馈。否则,他们将视为社交上的迟钝,也许是疏远、傲慢或愚蠢。相互性的好处就在于补偿言语中的混乱,迫使说话者注意别人,并给对方讲话的机会,根据对方反应改变拘泥形式的程度,使能选择对方可能会感到兴趣的话题。如果说时间因素这种强制性处理条件对表达能力是一种限制,会影响使用语言单位的大小,相互作用则是激励说话者调节使用语言能力的条件。

第二节 发展外语口语的途径

外语教学实践中,许多教师都强调发展口语,但做法因人而异,效果大不相同。现在看来,尽管做法上如何千差万别,概括起来主要不外采取两种不同的发展口语途径: 1. 通过语言练习和背诵发展外语口语; 2. 通过课内外言语实践发展外语口语。

通过语言练习和背诵发展口语,是通常学校外语教学中普遍采取的途径。这种途径着眼于提高语言能力,大量进行语言练习特别是语法句型的练习,要求学生准确地按语法规则讲话。整个教学过程只是学习语言体系到背熟材料进行情景对话的过程。通常以课文或会话课教材为教学内容。先分析材料理解材料,进行

语音语法练习、跟读、背诵，然后是看图讲话等言语练习。对学习外语说来，这样的安排原无可厚非。从掌握语言形式进而使用语言表达思想，看来也不无道理。做得好的，也能收到较好的效果。事实上，确有不少人是沿这条路走过来的。

但也必须看到，更多的学习者通过这条路却并未能达到熟练掌握口语，流利地用外语讲话的程度。原因是多方面的。为此必须认真分析发展口语的途径是否正确。许多人勤奋地学习了许多年仍然不能用外语讲话。显然学习者投入的时间和精力并未取得应有的效果。他们语法很熟，却不能产生得体的话语来表达思想，他们背诵了许多材料，却不能在必要时用于交际。这的确是学习外语者最感困扰的问题。决不能认为，懂得语法，记熟了一定数量的词汇或背熟了某些会话材料就能造出无限的话语表达自己的思想。语言练习和背诵还并不等于已经发展口语。

语法练习有助于理解语言体系知识，但并未实际掌握语言。背熟的材料最多只是复用式掌握。记忆固然很重要，但单靠再现背熟的材料还只是背书而不是真正表达思想的讲话。显然，复用只是记忆活动，活用才能与思维活动相联系。由此可见，通过语言练习和背诵来发展口语肯定还有许多不足。

通过课内外言语实践发展外语口语，是所谓“交际法”采取的途径。交际法教学以语言的功能意念为纲，强调教学材料的“真实性”，广告、地图、火车时刻表……都可以成为教材，主要着眼于实际生活中的交际。从一开始就在课上用外语进行交际活动。教学过程亦即交际过程本身。交际活动与学生的实际需要相一致。交际法无疑是当代教学法发展的一种新趋势。

然而，我们的教学毕竟不是在所学语言国家进行，没有所学语言的客观环境，甚至还缺少口语流利的教师，这也许正是交际法难能被普遍接受的主要原因。缺少语言环境也就缺少可理解的语言输入。而这种输入正是语言习得的泉源。人们总是惊讶幼儿习得母语之迅速，从出生到四岁短短时间里已基本上能流利地讲

话。当然，幼儿习得母语有其本身的特点。首先是幼儿的母语是与其认知能力同步发展的，在认知某客体的同时也掌握了其词的表达形式，并形成相应的概念。他们是在交际中习得语言，因而他们的言语活动是与思维活动直接联系的。这便是活用式掌握语言，亦即实际掌握语言。问题是成人能否也象幼儿一样习得外语。

这里提到的习得，实际上也是一种学习，但却是一种无意识的学习。许多学者主张把习得与学习区别开来，认为学习是自觉的活动。过去一般认为，儿童能习得第一语言，成人则是学习第二语言或外语。近来又提出了成人第二语言习得问题，认为第二语言或外语也可以习得，或者说习得和学习并存。这种观点在一定程度上与我国某些主张传统教学法与交际教学法结合的观点还是比较接近的，只是提法不同而已。看来这类观点所提出的已是第三种发展口语的途径。这里我们围绕外语习得和外语学习问题作进一步阐述。

一、习得与学习

克拉欣认为，区别习得与学习，在理论上很重要，也很有用。成人学习者发展外语技能特别是发展口语，有两种不同的途径和方法，那就是习得和学习。简单地说，习得就是无意中获得。习得语言就是不经听课而学会语言，亦即在自然的交际情境中通过使用语言发展语言能力。语言习得的结果即已习得的语言能力乃是无意识的。他们并不一般地记忆语言规则，但却具有一种正确与否的感觉，这也就是语感。听到言语中错误时也许不能准确地知道错在何处，但却能感到有错误。成人也能习得。他们并不完全象儿童一样习得语言，但看来，语言习得对成人也是掌握语言技能的重要手段。

语言学习不同于习得。语言学习是理解知识，自觉了解语法知识。如果说习得是无意识的，学习却是自觉的。学习有赖于“明

确”理解规则,而习得则对规则的理解是“隐含的”。许多研究者相信,语言习得能可靠地培养说外语的能力。语言学习则只有利于培养监控能力。我们用习得启动外语句子,从学习中得到的只是能够在思考后进行校正和改错的能力。但自觉的规则在外语使用上的作用却是有限的。这是说自觉的语法规则只能使言语有所改变,希望作出校正。这些变化可能出现在句子说出之前,也可能在实际说出之后(自我纠正)。为了进行纠正,必须具有几个条件:

1. 说话人在话语说出之前应有时间予以检查;
2. 说话人应自觉关心话语的正确性;
3. 说话人应懂得规则。在自然的会话中,这些条件常不易具备。正常的会话通常很快,说话人较多注意说什么,较少注意如何说。口语中过多的监控就会产生犹疑、停顿和不连贯。说外语者应在不影响交际的情况下使用已学的规则才能产生最理想的监控作用。

克拉欣的监控理论认为,成人发展第二语言能力有两个独立的系统:无意识的语言习得和自觉的语言学习。这些系统在不同方面相互联系,但无意识的语言习得显然更为重要。其关系如下图:

图 11.2 习得与学得的关系(一)

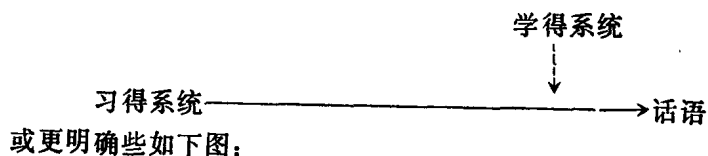


图 11.3 习得与学得的关系(二)



二、习得的产生

根据第二语言习得方面的研究,可以认为,习得只能在理解目标语信息时产生。不理解的输入(例如听不懂的语言广播)看来无助于语言习得。人们在习得时,侧重的是说什么,而不是如何说;语言是用于交际,用于交流真实思想。这就是说,外语课堂教学时间,主要用于引导学生进行真正的言语交际活动。

用外语流利说话的能力不是直接教出来的,而是通过输入习得足够的能力之后自然形成的。输入即吸收,在习得过程中占据重要地位。这种输入必须是理解的。为了使习得者在习得目标语过程中进入下一阶段,也就需要理解包含作为下一阶段一部分结构的输入语言。习得者从 i 阶段(习得者的能力水平)移向 $i+1$ 阶段($i+1$ 阶段是按某种自然次序接下去的阶段),理解包含 $i+1$ 的语言。达到理解的办法是通过上下文语境和附加的语言信息。儿童习得本族语时,监护人(即父母等亲属)把他们的谈话限制在“此时此地”,限制在当时孩子能理解的范围之内,为孩子们提供语境。好的外语教师利用视觉手段及其他附加的语境也能做到帮助习得者借助意义来习得语言。教师必须做的就是让学生理解。只要能让学生理解,输入并不仅限于 $i+1$,而是包含 $i+1$ 。这种包含 $i+1$ 的输入可称为结构的“网”。输入仅限于 $i+1$,这是一种微调输入,通常许多语法练习都是微调的,限于一种结构。输入成为包含 $i+1$ 的“网”,则已是一种粗调输入,教师的谈话大都可能是粗调的。粗调输入显然在好几个方面优于微调输入:

1. 粗调输入时,肯定包含 $i+1$,微调时难免还把握不住学生的实际水平;
2. 粗调输入时,能保证经常循环复习,微调时生怕越雷池一步,什么练习也不能展开;
3. 粗调输入能适应多数习得者,甚至班内学生程度有些参差也没有问题,而微调时往往仅适合个别学生;
4. 教师谈话或外国人的谈话作为粗调输入,总是比仅仅针对个别语法要点进行练习更有趣,也更有效。

图 11.4 微 调 输 入

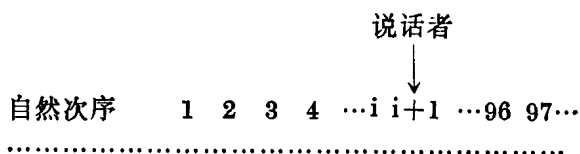
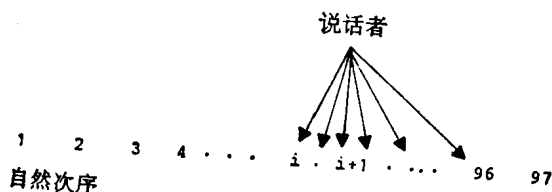


图 11.5 粗 调 输 入



在微调输入的情况下，说话者审慎地尽力在言语中包含学生 $i+1$ 水平的许多范例。在粗调输入的情况下，说话者则在言语中存在着包含习得者 $i+1$ 水平的结构网。

克拉欣关于输入的假设主要强调： 1. 与习得有关，与学习无关。 2. 通过理解略高于现有能力水平的语言进行习得。这须借助语境来实现。 3. 熟练的口语是逐渐形成的，非直接教会。 4. 当监护人对习得者谈话，使之理解信息时，输入自动包含习得者准备习得的语法结构 $i+1$ 。

理解输入即吸收对语言习得的确有重要意义。但听懂并不等于能讲话。那种过分强调“先天行为”和“语言习得机制”能自然而然掌握语言的观点，忽视了语言环境的作用，因而不可能说明语言习得的真实。必须看到，产生习得除吸收外还需要与熟练掌握所学外语的人特别是所学外语国家的人进行某种形式的交往产生一种相互作用。这种相互作用乃是帮助学生习得语言、形成交际能力的基础，体现在各种形式的习得活动之中。与此同时，还必

须指出,习得过程中实际上也包含着模仿强化和熟记。正是这些因素的存在,也正是因为在一定语境中的相互作用,习得才成为积极主动的过程。习得也就在足够的理解输入和包含模仿、强化熟记和相互作用的言语实践中产生。习得的产生实际上也就是熟练技能的形成。

三、发展口语的习得活动

习得活动是口语教学的核心,不同于自觉的语法练习,也不同于听说操练或认知学习练习。为了产生习得,用于每项活动的题目必须有意义、有兴趣,使学生的注意集中在话语的内容而不是形式上。初始阶段的活动最重要的作用在于提供可理解的输入,主要任务在于发展听能。这时有必要适当限制用目标语输出,通常用单词和短语作出反应。在言语形成阶段,口头表达则起较重要作用。首先应给予学生足够的机会运用他们已习得的能力。当他们意识到自己能运用所学语言表达思想的能力提高时,会感到情绪上的满足。其次,当学生能越来越多地生成外语时,他们的表达对其他同学也是可理解的输入。当然,这种表达只是一种中间语言,但毕竟是可理解的,是交际的,而且也包含i+1能力水平的范例。

每种习得活动一般都侧重一个特定的话题或情景,例如,学生昨晚做了什么、如何在饭店叫菜、如何道歉、如何拒绝请求、早餐吃了什么、喜欢在电视里看到什么等等。学生通常了解活动重点。活动有时也可能倾向于重复使用特定的形式或结构,但活动的目的是提供可理解的输入而不是教特定的结构。事实上,多数学生可能并未意识到活动的语法内容。如果他们专注于结构和形式,就不能进行真正的言语交际,也就会妨碍习得。

保证最佳输入的第二个方面是提供便于理解的手段。监护人帮助儿童理解本族语是通过限制话题于“此时此地”。一定的语境为儿童提供了附加的语言支持,使之了解说话人的思路,并理解

稍高于其水平的语言。同样的,外语教师也能给予学生附加的语言支持。又好的视觉材料是极有用的手段,能促进语言习得。除视觉材料外,附加的语言信息也可用于帮助理解。谈论的话题应在一定程度上为学生所熟悉,使学生能利用他们的知识达到理解。如学生对教师所说内容有一般了解,能帮助他们猜测意义。为此,教师应采用学生所熟悉的内容作为最初讨论的话题,如学生住在何处,每天做些什么及其熟悉的事件等。反之,教师在谈论学生全然不熟悉内容时,会给学生增加巨大负担去理解新语言的信息。

适当调节活动内容的困难程度也很重要。如果学生在活动中遇到过多新词和新的结构,他们就倾向于把时间用在翻译方面而不是参加谈话。教师应保证活动中的语言不超过学生的现有水平 $i+1$ 。

在保证可理解的输入方面,学生本身也能发挥积极作用。当听而不懂时,他们应知道如何调节输入。办法是要求讲话者重说、解释或放慢语速等等。如果早一些教会学生运用这些交际手段,他们就能控制自己的输入;运用这些手段,他们也就可以在课外与外国朋友交谈。

教师必须对学生是否理解交际内容有所了解。不必检查是否理解每个句子,因为经常进行检查必然会影响信息交流。又检查理解不应是直接问学生是否理解,而是注意他们的言语反应和非言语反应是否表明理解。学生对活动越专注,就越容易确定他们是否理解教师及学生相互之间的输入。任何习得活动的效果,都可用学生对已谈论的话题进行评论和提出问题的兴趣来衡量。这些相互作用的活动是最有价值的,因为真正的交际正是在这些后续活动中产生。

习得活动一般可分为四类: 1. 交流情感活动; 2. 解决问题活动; 3. 游戏活动; 4. 吸取新知识活动。这种划分只在便于说明,因为现实中的许多活动一般包含不止一种类型的成分。交流情感活动可转向进行游戏,而游戏也可能涉及解决问题等等。

所有这些问题的设计都影响到深化习得过程。这些活动从两方面提供理解的输入：通过学生的中间语言和活动中教师的讲话，当然还可以通过其他媒体。关键是在进行活动，而不是单纯进行语言练习。活动中运用语言，但语言不是自觉活动的重点。

交流情感活动涉及学生的感情、意见、愿望、反应、思想和经验。这种活动可采取日常对话、会见、选题问答、想象描述、扮演角色等形式。日常对话通常简短有趣，包含一定数量易于吸收的习语和句型。这种对话允许学生进行某些创造性替换，以保证重复机会，集中在特定的会话情景。

A: What do you like to do on Saturday?

B: I like to _____.

A: Did you _____ last Saturday?

B: Yes, I did.

(No. I didn't. I _____.)

这样，借助一定的指示，学生常能开始使用尚未完全习得的结构，并仍能保持交际的相互作用和创造性。各种活动形式常可结合使用或相互联系。在日常对话基础上增加必要的情景刺激可进行扮演角色活动，提高活动兴趣和习得效果。

会见通常有明确的情景和主题重点。但教学中使用的会见，除有意组织的真实会见活动，一般还是模拟的。当然，学生之间相互会见也是很有意义的活动。最好的会见是侧重学生自己生活中有趣的事件进行交际。当学生的要求、需要、情感、意见得以用目标语表达时，会见是成功的。这些会见允许学生一对一地进行经常的相互作用，有较多使用习语和句型的机会。会见时学生的中间语和会见后与教师进行的后续活动中教师的讲话，都能提供可理解的输入。

选题问答是围绕一定方面展开的交际活动。例如谈论个人爱好。可以“My favorite summer activity”为题，学生按自己的爱好作出回答。事先可提供些有关这类活动的材料 swimming,

reading novels, playing tennis, cooking等。在这样的活动中学生有机会用目标语表达自己的意见和感情。教师在问答之后还可以就此进行后续谈话。从而教师的讲话和学生的回答都是可理解的输入。另外, 使用图表作为选题问答的手段也是很好的交流情感活动。这种活动在提供输入方面作用相同, 但输入的问题可能更开放, 允许学生有机会作更复杂的回答。编制学生信息表可作趣味谈话的基础。例如教师将学生一周活动列成图表在黑板上显示如下:

	Monday	Wednesday	Saturday
John	works	studies	plays baseball
Jim	studies	has baseball practice	works in super-market
Louise	studies	has swimming Team practice	plays water polo
Herman	works at record store	lifts weights	visits friends

图表可作为提供所期望的可理解输入进行生动问答的基础。谈话的水平取决于班级的实际程度。在刚开始的言语形成阶段, 以下问题是适宜的:

Who has baseball practice on Wednesdays? What does John do on Saturdays? Does Herman lift weights on Wednesdays?

当学生表达能力提高时, 教师输入的困难程度也可相应提高:

Does Jim have baseball practice on Wednesdays? What team is he on? What position does he play? Who plays water polo on Saturdays? Why does she play on Saturdays? Does she play during the Week? Does she play for fun only or is she on a team? What position does she play? Do girls and women ordinarily play water polo? Why?

Why not? Do you suppose Lowise knows how to swim?
Well? Why?

这类图表也可让学生先以个人信息填写,然后以此信息为后续谈话的基础。在后续活动中教师尽可能自然地扩展会话。图表内容是多方面的,如健康、饮食等个人信息均可列表使用,作为选题问答的基础。要求学生展示自己的信息。

此外,还可以进行想象描述。要求学生想象某些情景、人物或可能产生的某种相互作用。让他们描写想象中所看到的景物。通常可令学生闭目想象有一定特点的地方,例如一个快乐的地方或一个恐怖的地方。这类活动能开拓学生思路,让学生有很多机会通过想象来表达自己的。重要的是学生对彼此的想象感兴趣,都能专注于所提出的问题。教师在后续活动中还将提供好的可理解输入。

解决问题活动的主要特点,在于学生的注意力集中于就问题或情景找到正确答案。语言用来呈示问题和解决问题,但语言不是活动的明显目标。这类活动只有在由于在某些方面有用处或成为一种愉快的活动而感到兴趣时才是成功的。这些活动中的可理解输入有多种方法提供。教师常在解释要解决的问题时作出可理解输入。在许多情况下,学生可在小组内使用目标语讨论和解决问题或发现期望的信息。班级和教师也可一道讨论问题、解决问题。解决问题可采取任务模式、序列模式,或借助图解、地图及假定的情景等进行活动。在任务模式中,常以描写某种活动的所有组成部分为目标。例如,假定题目是“洗车子Washing the car”。活动包含三个步骤。首先由教师引导学生发展为谈话活动所必需的词汇。然后学生和教师一道创造话语描写工作程序以完成活动。学生可以说: First I look for a bucket and a sponge or some rags. Then I park the car in the driveway. I use the hose to wash the car first with water only. 这些话语随伴着讨论和问题,如 Which is better to use, a sponge or a clean rag?

Should you use soap or other cleaners to wash a car? 进展一般较慢。在程序建立后的最后阶段, 讨论将扩大到包括学生自己生活中特殊活动的问题。如:

How often do you wash your car? When? Where? Do you enjoy it? Why? Why not?

序列模式也是一种刺激学生解说和提供可理解输入的有效活动。通常由一系列能构成故事的照片或图画组成序列。学生应在其特定的水平上用语言创作故事。根据图片的特点可用过去时解说故事; 教师也可要求学生想象将来发生的事情, 或对每件事作出反应。序列活动中的可理解输入, 可由教师在学生创作故事之前或伴随故事创作提供。

What is this young woman doing in picture one?(waking up). Where is she? What time of day shall we say it is? Do you want to give her a name? How old is she? What does she do in picture three? Why? etc.

外语报刊杂志和宣传手册及其中包含的广告、图解和地图等, 都能提供创造交际情景的信息, 可用以组织各种解决问题的活动。例如利用地图进行问路、找方向等实践; 利用旅行信息表编制旅游计划; 利用广告内容组织如找房子、购物等各种活动。当然, 通过假定情景也能进行各种解决问题的活动。如让学生去完成寄信、购物等任务。

游戏最能唤起参与者的兴趣, 可以认为是很好的习得活动, 常为外语教师在课上广泛使用。游戏被认为是习得活动, 因为学生在游戏过程中能吸收可理解的输入并轻松地运用习得的语言。游戏可采取许多种形式。在任何特定的游戏中, 我们可以首先侧重词语、讨论、动作、竞赛、解决问题和猜测。当然, 多数游戏表现为这些方面的结合。侧重词语的游戏很简单。一般是构成不合理的搭配, 要求学生指出搭配上的错误。例如:

What is strange about,

a bird swimming
a tree crying
a television laughing
a person flying
a table eating

在这样的游戏中很容易通过讨论提供可理解的输入:

Has anyone ever seen a bird swimming? (I have).
What kinds of birds swim? (Penguins). Has everyone seen
a penguin? Do you know what a penguin is? (a black
and white bird). Where do penguin live? (Where it's cold).
That's right. They prefer cold climates. Can penguins fly?
(No, They walk and swim). Are they good at walking?
Can they walk fast? (No). They are clumsy (new word).

几乎所有的游戏活动都能进行竞赛。分组争速度的比赛在任何活动中都可组织。许多游戏也都具有解决问题的成分。大多数解决问题活动又都适用于作为游戏。许多游戏还包含猜测成分。猜测游戏有许多种形式适用于外语教学。最简单的形式是选一名学生担任主持, 其他学生必须提出该主持可用 yes 或 no 回答的问题, 来猜测主持人确定的猜测对象。在这种游戏中, 学生饶有兴趣地运用习得的语言进行言语交际, 而学生的言语又是可理解的输入。

吸取新知识活动强调学习题材广泛的新内容。重要特征仍然是保持学生兴趣并保证可理解的输入。这种活动可通过幻灯片、表演、报告和呈示、“看说”活动、音乐、电影、电视报告、新闻广播、客座讲演、所学语言国家来访者、所学语言国家文化的阅读和讨论等都有可能成为口语教学中习得活动的一部分。

所有这些习得活动中, 理解输入是语言习得最重要的成分。而更重要的还在于学生一直是在一定的情景中进行真正的言语交际。正是由于大量言语交际活动在起着沉浸作用, 一些重视言语

交际教学的班级里，学生在很短时间里已能讲出不少的话语。反之，一些学习外语多年、掌握大量语法规则和词汇的人，一旦进入交际场合竟一句话也讲不出来。这便是为什么我们要重视口语教学中的语言习得。

四、监控的使用

前曾指出，习得的能力可用以生成话语，而学到的知识主要起监控作用。习得活动在口语教学中占据主要地位，但也不能说，自觉的学习活动毫无意义。有些学生完全依靠习得活动来掌握语言技能，不学习和使用语法知识，从而使用监控不足，也就很难正确掌握语言。即使能流利地讲几句日常的话语，也难免出错，而且不易提高。在心理上也总感到自己不懂语法，使用语言信心不足。另有些学生强调自觉学习语法知识，着重语法练习，从而使用监控过多，影响了交际和习得过程本身，结果是未能很好地习得语言。看来对使用监控的过与不及，其效果均不佳。这即是说；只有恰当地使用监控，才有助于正确进行交际，并对习得能力有所补充。

当然，恰当使用监控并无绝对标准。成功使用监控的能力水平不仅因人而异，而且取决于一些相关因素。特别是不同的语言有不同的特点。本族语与所学外语之间在某些语法范畴上相距很远时，如果毫无语法概念会长期感到困扰，即使语言环境很好也难顺利地习得语言。教师和学生有必要分出相当数量的时间进行语言练习发展监控能力。不仅如此，有些语言练习完全可以与习得活动巧妙结合，例如在围绕昨天的活动进行交流和讨论时，实际上就是对动词过去时的练习。如果教师能适当指点、归纳，并对某些不规则动词稍加突出或重复，就能收到很好的效果。总的说来，发展口语主要应创造条件组织大量习得活动达到习得语言的目的，但在不过分影响交际的情况下适当安排部分语言练习，能有助于提高使用语言的准确和熟练程度，也就有利于语言习得。

第三节 影响口语发展的因素

外语口语教学中常常可以看到，在同样条件下，学生进步情况有很大差别。这因为影响口语发展的因素还很多。这里提出几种与心理有关的因素略加说明。

一、学习外语的先天素质、能力

在相同的条件下，有些人学习外语进步很快，另一些则似乎相当困难。这中间的确存在着一定的个别差异。制约能力发展的条件之一，就是学习者学习外语的先天素质。素质即有机体生来具有的某些解剖生理特点，特别是神经系统、脑、感觉器官和运动器官的解剖生理特点。各种能力的形成和发展均以素质为前提，聋哑人当然谈不上发展口语，低能儿讲话也必然困难。对一般人来说，尽管看不出太大的区别，但实际上人们的先天素质总是存在一定差别的。好的素质有利于能力的迅速发展。反之，素质不佳会妨碍能力发展。素质方面存在一定不足也能发展能力，那就要求在环境、教育和实践活动等其他方面有所补偿。不仅如此，人的先天素质也并非完全是遗传的，实际上存在着后天的影响，而且可以继续改变。大脑皮层的神经过程主要的三种特性是强度、平衡性和灵活性。由这些特性的不同可构成多种不同的神经类型，表现为不同的气质。气质有不同的类型。胆汁质型兴奋性强、反应迅速、有外向性；多血质型兴奋均衡、反应迅速、灵活性高、有外向性；粘液质型兴奋均衡、反应缓慢、沉默寡言、有内向性；抑郁质型属于弱型，孤僻、行动迟缓、有内向性。显然，多血型和胆汁质型对发展口语有利，粘液型和抑郁型适于语法分析和阅读理解。一般说来，外向的人常表现为能说会道，善于交际，而内向的人则沉默寡言，善于思索。神经过程强而灵活的人，知觉广

度大；弱而不灵活的人，知觉广度小。不同的素质对能力的形成有一定影响。

就发展外语口语而言，在同样条件下，有些人似乎具有一种特殊的能力。他们能取得较快的进步，而另一些人则相形见绌，很难开口。这首先是由于先天素质的影响，以致在语音编码能力、语法感知能力、归纳能力等方面出现不同程度的差别。先天素质能影响能力的发展，但二者并不一一对应。同样的素质也可能形成不同的能力，同一种能力也能在不同素质基础上形成。主要在于应恰当地运用其他因素来弥补原有素质的不足。

二、对外语的学习态度

学习态度是一种个性意识倾向性，是人进行活动的基本动力，表现在对认识和活动对象的趋向和选择性上。这种趋向的产生是由于人的需要。需要被意识到时将驱使人去行动，并以活动动机的形式表现出来。

学生的动机是影响外语学习成功的重要因素。如果一个学生全然无意学习外语，即使有很好的先天素质和语言环境，也不可能有效地掌握外语。学习动机可以是多种多样的。但一般按性质可大分为：1. 为实现个人重大愿望而产生的动机；2. 为从活动过程中获取乐趣而产生的动机；3. 为从活动结果获得对一定要求的满足而产生的动机。动机总是个人的，但也受环境影响。人们在从事某种活动时，往往抱有一种综合的动机，即既包含大的愿望也包含小的满足的动机。但总有一种动机处于主导地位，显示力量最强。就学习外语口语而言。学习者可以怀有掌握外语口语进行国际间交往的愿望，也可以只是为了获取教师的嘉奖而积极参加某次口语交际活动。显然，这里存在长远的概括的动机，也存在着短暂的局部的动机。长远的动机能使学习活动保持一定的方向性，而近期的动机则起着直接的推动作用。二者结合起来是活动的极大推动力。教师应使学生对学习的客观必要性有一定认

识，树立远大目标，同时也应采取多种手段唤起学生积极参与各种习得活动的兴趣。人在同一个时间里可以有几种动机，但主导的动机决定着行动的结果和对行动的坚持性。当正确而强烈的动机稳定地保持下来时，也就形成了一种积极的学习态度。对外语的学习态度无疑也是影响口语发展的重要因素之一。

三、熟记常用习语和句型

每种语言都包含一定数量的习语和句型。这些习语和句型往往是常用的有特定意义的句子、短语或甚至单词，要求全句或部分熟记而不必进行语法分析。例如，英语中的How do you do? How is...? 等问好语。德语中Guten Tag! (您好!) Bitte! (请!) 俄语中Здравствуйте (您好!) Пожалуйста! (请!) 等等。有位青年初学俄语，当他与一位俄籍教师谈话结束时，向教师用俄语说了声谢谢“Спасибо!”对方回答“Пожалуйста!”青年以为对方未听清楚，又说一遍谢谢，对方又同样回答一次。就这样连续四次，得到的是同样的回答。最后才不解地说了声“再见”离去。后来才知道，“пожалуйста”还有表示同意的意思。这类常用的习语，处处会碰到，必须熟记。还有些部分熟记另一部分可替换的句型，如“That's a...”等，也都可以在学习最初就熟记使用，暂不考虑语法关系。初学者在尚未习得语言之前，借助熟记一定数量常用的习语和句型，已可进行初步的交际活动，能够打个招呼，在有限范围内说点什么。这也正是通常初学外语者敢于讲话的原因。问题是如果语言习得上不能很快跟上去，单靠熟记少量习语是不可能充分表达思想的。熟记的习语和句型，如果只是从书本上读来，可能对语言习得并无明显效果，但对促使学习者运用外语较早地进行言语交际却不无帮助。如能从言语交际中吸收并熟记大量常用的习语和句型，将大有助于外语口语的发展。因而熟记外语习语和句型不能不认为也是影响外语口语发展的一种因素。

四、学生的年龄差异

不同年龄学生在掌握外语口语方面明显地表现出不同的效果。一般说来，儿童较易于掌握口语，成年人相对地比较困难。这首先由于儿童具有较大的可塑性。在记忆、模仿、灵敏等方面较成年人有明显的优势。另一重要原因在于儿童主要依靠习得语言，而成人往往偏于自觉学习语言。尽管在初期还有可能超过儿童学语的速度。这是因为，成人理解力强，能动员各方面知识，帮助理解输入，并利用本族语加监控，自觉地组织言语材料进行简单交际。而儿童学语往往还有缄默时期。不过，如果儿童在一定的外语环境里坚持习得下去，一个时期以后，儿童的口语发展有可能远远超过成人。当然，这不是说成人就不能有效地发展口语。事实上，有许多人甚至在国内条件下也已能流利地用外语讲话，并达到较高的水平。但这是从其他方面创造了更有利条件克服了年龄上某些限制所致。年龄差异对口语发展的影响依然是存在的。

克拉欣认为，儿童在第二语言习得方面最终会比较好，是由于情感的因素。接近青年期时，情感渗入就会增强。有“正确”态度的人(较强动机和自信，低焦虑)更多地倾向于相互作用，从而获得更多输入，而情感渗入则较低。青年期是外语习得方面为取得最后成功的转折点，有理由假设，正是在青年期，情感渗入会戏剧化地增强。在青年期前，情感变量对外语习得的作用似乎不会很强，不致限制儿童时的最终获得。给以足够的机会接触语言，大多数儿童都能达到外国人讲外语的水平。

青年期产生的情感变化是怎么回事？为什么说情感渗入会在这个时期增强？因为青年期常常是情绪高涨的时期，也是灵敏和自觉的时期。青少年常以自我为中心，为自己的外表和行为所控制。他们一直相信自己是注意的中心，预期他人的反应。这使他们产生一种“经常受到他人监视”的感觉，从而不大愿意抛头露面，

感到害臊和易受攻击。他们的抽象思维能力增长，使他们能更好地概括别人的思想，但却错误地认为，别人会象他们一样关心他们的行为。敏感和自觉似乎可以认为是青少年典型的特征。

情感渗入在青少年时期大大增强，是年龄差别的必然趋势。严格说来，在青春里语言习得过程并没有根本的变化。习得能力在青春并未消失，也未受到严重损害，而是必要输入常常受阻，从而为习得所获较少。必须指出，这种区别有时也并不大，而且有的成人在外语习得方面表现得特别好。看来如果能有效地降低情感渗入，创造低焦虑的环境，年龄差异带来的影响也是可以克服的。

发展口语是外语教学中最艰巨复杂的问题。历史上各种各样的教学法流派，已从不同角度侧重个别方面提出过各自的主张，都不同程度地略有所得。从心理学角度分析，过去各派主张共同的思路，还是强调创造各种条件帮助学生进行自觉的学习和操练，以掌握言语知识技能。一般说来，这条思路不无道理。通过长期实践也证明似乎还是相当有效的。但现在看来，单单依靠这样的语言练习还很难达到流利讲话表达思想的外语水平。因而当今交际法、自然法等新的流派应运而生。交际法强调语言的意义和运用，置语言运用的流畅于首位，要求学生在学习初期就运用所学语言流畅地表达思想。也就是说，重视言语活动而忽视语言练习，重言语的流畅而轻语言的正确。李观仪在《传统教学法与交际教学法相结合可行乎？》一文中提出了交际法与传统法结合的构想。文章从教学原则、教学内容、教学过程等方面进行了深刻的分析，肯定二者并非不可调和的矛盾，可以兼收并蓄，博采众长。这种理解是可以接受的。只是从心理学上分析，对关键的特点究竟何在这个问题还没有说透。克拉欣提出的自然法，把语言习得和语言学习区别开来，倒是已经触及事物的本质。通过不自觉的语言习得产生流利的话语，通过自觉的语言学习获得监控能力，保证言语的正确。这便是克拉欣的主张。我们接受“习

得”这个概念,主要考虑到语言练习和言语交际之间存在不同的心理特点。前者注意力集中语言形式上,后者注意力集中在语言内容上。前者不能等同于后者,也不能直接转换为后者。真正的口语交际能力只能在语言环境中实际掌握。这种实际掌握也就是“习得”。对语言习得最重要的是可理解的输入,也就是吸收。从输入到输出并不简单的是一个刺激反应的过程,也不能认为,输入到达先天的语言习得机制立即就变成了习得能力。习得总是一个过程,这是技能形成的过程,也是信息加工过程。没有人能听一次就学会语言,而是必须通过多少次反复接触,也就是通过一定重复,在包含模仿、记忆、分析、综合等一系列实际掌握语音、语法、语义等多方面知识、技能的习得过程中才能形成习得的能力,启动流利的话语。习得要求良好的语言环境。在国内学习外语的情况下,不仅要求有口语道地的教师,还须争取有与所学语言国家人士交谈的机会,并充分利用外语电影、电视、广播等各种媒体创造条件,使有更多时间接触外语。巧妙地安排各种习得活动,加上自觉的学习,将能在口语教学方面取得更好的成绩。

第十二章 外语阅读教学的心理分析

阅读是一个认知和言语交际的过程，也是极为复杂的生理、心理过程。这一过程的完成要求阅读者利用逐渐掌握的阅读技能，领会作者通过语言符号表达的意图，使这些符号意义化，从而达到与作者的思想沟通。阅读的过程实质上就是对语言信息的理解过程。其中，语言符号、译码和语言结构是主要组成部分，对有效完成阅读过程具有重要的意义提示作用。

既然阅读是一项复杂的人类活动，影响阅读成效的因素也必然多种多样。学生的智力水平、生理条件、兴趣和个性、社会经济文化背景、语言基础、学习方法等等无一不影响学生阅读技能的提高。为了使每个学生尽可能迅速提高阅读水平，除周到考虑各种相关因素，尤应充分了解阅读和阅读教学的心理特点。

第一节 阅读过程的本质

阅读过程主要包含符号辨认和理解两个阶段。作者的思想通过语言符号传达给读者，读者则对一连串的语言符号进行信息处理，加以理解、接收。作者和读者实际上是在交流思想，其媒介为语言符号。读者通过语言结构的提示而进行译码（亦即理解）。由此可见，语言符号、译码和语言结构是阅读过程中的重要因素。

一、符号系统

一切交际的目的在于达成双方共同的理解，而理解的基础便

是在阅读这一作者与读者相互作用的交际活动中起重要作用的语言符号。作者通过语言符号来刺激读者产生感知和理解，因而阅读首先是一个感觉的过程。在这个过程中，读者必须对语言符号作出区别性的视觉反应，眼睛随着符号从左向右移动（有些文字则由右向左或由上向下移），并不时停下来感知某些符号，产生了一个单词辨认过程。关于眼运动的规律在第五章已作较详细介绍，不予赘述。一般说来，初学阅读的学生应掌握笔语的区别性特征和字母、单词的一般排列形式。与熟练的阅读者相比，初学者由于不能充分利用句法、语义等非视觉信息来源，而更多地依赖视觉信息，根据语言的表层结构和字母的视觉排列来归纳意义。这样，他们常常陷入机械阅读，即只注意单词辨认和发音，而忽视篇章的理解——阅读的最终目的。与之相反，熟练的阅读者则集中注意力于意义的理解，有选择地对部分关键词和语段进行信息处理，而不是对材料逐词加以辨认。

阅读者对语言符号的不同处理方式决定了阅读效率，导致阅读理解率和阅读速度的差异。

二、译码

译码实质上是一个理解过程。关于阅读中的理解，在第六章《外语的理解》中已作一般介绍。这里我们进一步强调译码的重要意义。阅读的关键在于理解，仅仅辨认语言符号而不能理解是无意义的。阅读者为了达到最终的理解，应使语言符号意义化，将其与自己已具备的知识、经验联系起来加以思考、判断、证明、修正或猜测。语言符号本身没有意义，阅读者不可能从符号上看见作者描写的人、物或事件，亦即看不见意义，呈现在读者眼前的只是作者提供的语言符号。这就要求阅读者在理解作者意图时，超出语言符号，通过感知、思考对看得见的语言符号进行释义。

阅读者具备的同材料相关的知识和经验是译码的基础。作者通过语言符号向读者传递信息，实际上是在刺激阅读者通过联想

自己的知识、经验来挖掘意义。读者与材料相关的知识、经验越多，理解也越好。例如，阅读一篇有关癌症的科技论文，对癌症了解较多的读者肯定比那些所知甚少的读者理解率高。阅读能获得更多的知识、经验，而丰富的知识、经验又有利于更有效地阅读。由此循环往复，阅读水平将逐渐提高，知识、经验也将日益丰富。

三、语言结构

辨认语言符号是阅读过程的准备阶段，用来表达意义的符号并非杂乱无章，而是通过语言结构(或句法)组织起来。句子的理解不是对其中每个字母、单词作精确、细致、有序的感知，而是看作一个整体，根据句法特点，透过表层对深层意义进行理解。

古德曼(Goodman)曾将有关阅读的心理语言学观点归纳为：“阅读是一个在阅读者预测的基础上进行选择的过程。其中部分是利用从感知输入中选出的最少量的语言提示。在处理这部分信息过程中，提出的初步论断随着阅读的进展而被证实、否定或改进”。在这个部分信息处理过程中阅读者同时使用三种信息来源：文字、语义和句法。作为感觉过程的阅读注重文字信息：印刷或手写的字母及其组成的单词；作为知觉过程的阅读注意语义信息：词汇意义，或作者提供的刺激读者联想自己知识、经验的信息；作为语言过程的阅读则注重句法信息：结构、词序、词的范畴和句型。

语言结构是指某种语言因素的排列规则。阅读者要提高自己的阅读水平，不仅应掌握丰富的语义知识，还有必要深入了解该种语言的结构规律(即句法)，因为句法结构可为语义联想提供线索和方法指导。语言结构中，语法、词序、句型、语调及词尾曲折变化都可能影响对某语言信息的理解。熟练阅读者尽量减少对区别性特征和表层结构的依赖，而充分利用文章的语言内在信息，对深层结构加以分析、理解，边读边预测，并通过表层结构的部

分信息来检验自己的预测。

第二节 影响阅读教学的相关因素

阅读是一项重要的人文活动，阅读水平的提高有待于后天的学习培养。因而学生的智力水平、生理条件、心理状态和语言基础必然影响其阅读成绩。影响阅读教学的相关因素甚多，这里就几个主要的方面分述如下：

一、智力水平

智力是指学生学习和使用所学知识的能力。阅读是一个认知、思考的过程，所需阅读技能和背景知识，都要经过学习才能掌握。智力高的学生较智力低的学生无疑学得快也学得好。但学生的智力水平很难判断。每个学生天生具有一定的智力潜力，而这种潜力的发挥又受后天生活环境的影响，有的环境促进智力的提高，有些则限制其发展。教师在某种程度上在扮演一个环境学家，虽不能扩大学生的智力潜力，却能帮助他们开发潜力，尽快达到其年龄层次应有的平均智力水平。现在通常用智商来表示一个人的智力水平，根据各年龄层次的平均状况，分为高、中、低三种智力水平。教师在阅读教学中不仅应分析和了解每个学生的智商，还须尽力创造条件，开发他们的智力潜力。

二、生理条件

生理条件包括性别、成熟情况和身体各器官的功能发挥好坏等。一般说来，女生比男生在阅读中进步较快，一则由于兴趣、性格等易于接近语言学习，二则由于女生较同龄男生早熟一至一年半。成熟也是学习的前提条件，学生在不同年龄开始不同的学习任务，在一定程度上要求作好生理成熟的准备。建立在学生生

理发展成熟基础上的教学，学生最易于接受。如果学生在生理成熟度不足时被迫开始某种阅读技能学习，势必造成学生学习热情减退，影响教学效果。一般说来，学生生理成熟度越高，发展某种技能所需的练习就越少，学习进展也越顺利。

学生的视、听、思维等功能发挥情况对阅读学习也很重要。假如眼、耳、大脑或神经等某器官有缺陷，不能正常工作，会导致严重的阅读困难。此外，营养不良、维生素缺乏、消化不良等症状也都会对阅读效果产生一定影响。

三、兴趣和性格

阅读能力与阅读兴趣有关，学生阅读兴趣越高，动机愈强，越有利于广泛阅读，提高技能，培养和改善阅读习惯。兴趣是阅读爱好者的内在动因。但兴趣并非与生俱来，而需经过后天培养发展。教师在培养学生的阅读兴趣时，应考虑其年龄、性别、智力、社会经济文化背景和阅读材料。选择难度适当、合乎学生兴趣的材料最为有效。

学生的性格也是影响阅读教学的一个重要因素。虽然学生们成长规律大致相同，但其性格和情感各异。开朗、大方、勇敢且意志坚强的学生往往能适应各种学习任务 and 教学方法，学习中心障碍较少，也勇于战胜困难；而内向、羞怯、自卑的学生常常与周围环境格格不入，学习中顾虑重重，难以专心，遇到困难则灰心丧气，学习成绩进展不快。学习成绩差又反过来影响个性发展和对社会的动态。长此恶性循环，后果严重。阅读教师有责任因材施教，鼓励差生增强信心，使逐渐改变性格上的不足，向有利于阅读教学的方面发展。

四、社会经济文化背景

首先，学生家庭的社会地位和经济状况对其智力发展、生理身体成熟作用极大。家庭条件好，学生成长和学习的客观物质条

件优越，学生不致受到无钱购书、营养不良等客观困难的侵扰，从而这类学生普遍感到乐观、自信。实践证明，许多阅读学习困难的学生来自贫困家庭。他们不得不替父母分担家庭的经济重负，除了缺少必要的学习条件外，甚至还得献出部分学习时间从事家务劳动。但也有另一种现象。家境较好的学生，在家庭教育不太严格的情况下，往往耽于享乐，学习上不太用功，不大喜欢读书；而不少家境困难的学生却能刻苦学习，埋头钻研，从而能较快地提高阅读能力。

其次，学生的文化背景，主要是周围人们的文化素养和知识层次，对阅读学习的影响尤为显著。如果学生父母文化素质较高，有一定外语基础，注意随时随地扩大子女的知识面，就能为他们的阅读学习提供知识、经验，减少学生阅读各种题材作品可能遇到的障碍。反之，文化素质差的父母，对子女在文化知识方面所起的潜移默化的作用很小。孩子获取阅读背景知识的渠道很少，阅读时显得知识贫乏、理解也就困难重重，阅读效率必然不高。

五、语言基础

语言基础通常指已经掌握的语言知识和言语技能。阅读技能乃是言语技能的一部分。各种言语技能之间各有自己的特点，又存在着密切的内部联系。外语阅读技能的培养不同于本族语阅读技能的培养。本族语总是先掌握口语后掌握笔语，即先会说话，后会阅读。外语阅读则不然，一般在本族语环境下，不可能先会说话，倒往往是先发展阅读能力，甚至仅仅能够阅读。第四章《掌握外语的心理分析》中，对语言知识、言语技能及各种言语技能之间的关系已予阐释。外语阅读技能是可以通过语言学习来掌握的，亦即通过掌握语言知识和语言材料来掌握。同时，其他言语技能的提高对阅读能力的提高也有重要促进作用，正如阅读能力提高对其他言语技能的发展会产生一定促进作用一样。这就是说，阅读能力是不可能离开语言基础而发展的。语言基础好，阅读技

能发展必快。反之，语言基础很差，阅读技能的提高也将会比较困难。因此，明智的外语教师总是从提高学生语言基础着手，进一步培养学生的阅读能力。

六、教学方法

阅读是一项重要的学习任务，涉及教与学的双边关系。学生的主观努力和客观条件固然是决定阅读成绩优劣的重要因素，但没有教师的正确引导，再好的学生也很难取得阅读学习的圆满成功，因为阅读教师的作用不仅在于向学生传授语言知识和阅读技巧，还指导学生有步骤、有顺序地操练，帮助学生掌握正确的学习方法，帮助学生挖掘潜力，开发智力，培养兴趣，使学生能顺利地完成阅读学习任务，迅速提高阅读能力。为此，教师必须随时注意改进自己的教学方法。

第三节 阅读技能的培养

在第四章《掌握外语的心理分析》中，曾就各种言语技能的内在联系用示意图说明。图中“说”、“写”、“听”和“默读”作为四种主要技能各据一方，而朗读则居于中央地位。这是因为默读和写属于笔语方面，默读与听属于领会式掌握，而朗读既与笔语有关，也与口语活动有关（把看到的言语变成发声的言语，同样可以让对方通过听来理解）；既与领会式掌握有关（感知和理解笔语），也与复用式掌握有关，可以成为背诵。因而朗读成了各种言语技能的基本技能。毫无疑问，朗读与默读都属于阅读，只是形式和作用存在一定差别，二者都是很重要的阅读技能。朗读不仅是一种基本技能，在高度发展的情况下甚至可以成为有重要意义的语言艺术，如诗歌朗诵、表情朗读等等。但通常所说提高阅读能力主要指发展默读能力而言。

外语教师普遍认为朗读是学习语言的重要手段，不仅能增强记忆、培养语感，还有利于理解欣赏文学作品。这由于朗读具有一些独特的作用：1. 可用以朗读散文、诗歌、戏剧、故事等文学作品，有利于理解欣赏、改正发音、增强节奏感、提高措词和释义能力；2. 通过朗读能够诊断阅读中的不足，检查流利与准确情况；3. 朗读可使学生认识到书面语只是口头语的不完整的记录，朗读时，同口语一样有着能表达意义的语调、表情等不可能在书面语中得以精确再现的方面。但教师在阅读教学中为培养学生快速阅读能力，要求尽量做到默读，似乎朗读与默读之间存在着矛盾。其实，在一般情况下，特别是对初学者说来，朗读和默读的区别只在出声与不出声。而不出声并不等于没有发音动觉的存在。初学者在默读时虽不读出声来，发声器官却仍在参加工作，而且默读与朗读的速度基本上是差不多的。有些成熟读者例如专业的广播员，其朗读速度甚至可以达到相当高的程度，使有些人看材料也跟不上。但对熟练的默读者说来，其默读速度无疑比朗读快得多。应该承认，朗读的速度远较默读为低。这倒并不象有些人设想的，默读省掉了朗读中的发声阶段，感知刺激与意义直接联想。因为默读不必读出声来，并不意味着可以完全摆脱语音动觉，言语知觉中存在着多种感官的相互作用，不可能依靠孤立的视觉进行阅读，只是参与有多少、强弱、主次而已。默读时，对言语动觉似乎要求较低，没有对语音、语调、响度等方面正确适度的要求，甚至不知发音的词也可用自己的音代替。语言毕竟是有声的，主要是以听觉形象储存。第五、六章曾经提到，阅读过程中并非逐词一次次解释所读内容，往往是在读到足够数量的材料时才获得理解。这种延迟理解要求读者记住足够数量的上下文。眼睛实际上超出解释点一段距离，这段超前距离称为眼忆幅度。成熟的读者可以有很宽的眼忆幅度，通常可达15至20个字母。而这里所记忆的是音而不可能去记忆字母单词的形象。视觉形象及其他各种线索主要作为一种辨认依据，只有音的序列才

能在语言知觉中进行操作和处理。默读中存在的语音动觉是不可避免的。但熟练的读者主要依靠减少注视次数和停顿时间，扩大眼忆幅度和眼声幅度，增大组块提高认知幅度，并简化读音或允许缺漏和必要的省略等办法来提高阅读速度。为了训练快速阅读，确有必要适当摆脱一些朗读习惯。

当然，这不是说可以忽视朗读的重要意义。对初学者，朗读固然很重要，对任何层次上已经熟练掌握外语的人，经常练习朗读同样非常必要。事实上有许多作品，只有通过朗读才有可能获得从默读中无法得到的文学效果。朗读与默读作为各有一定特点的阅读形式，前者常在语音教学范围内进行训练；后者则主要在综合性阅读课或泛读课上培养。本节着重分析默读技能的培养。

一、分析性阅读与综合性阅读

外语阅读按其心理过程是以分析为主还是以综合为主可划分为分析性阅读和综合性阅读。分析性阅读伴有对材料的全面分析，必要时还使用翻译，从而推理地间接理解文字材料。这种阅读在外语教学中有重要意义，特别是在初级阶段。因为初学外语者还不具备看到文字材料就能直接理解涵义的能力。他们需要分析形式而揭示材料的内容。不仅如此，通过分析还能加深和巩固词汇、语法、语音知识，发展有关技能。因此分析性阅读在各种性质的外语教学中，都被视为主要的阅读教学形式。即使在层次较高的外语教学中，分析性阅读仍然是必要的，只是分析的内容可以偏于修辞甚至文学方面，不再停留在语法、词汇的分析；可以用外语解释，而不是过多地使用翻译。这种阅读，就其做法和在教学中的地位而言，相当于目前外语教学中通常所称的精读。精读与泛读是指对阅读投入时间与精力的集中与分散，也是从阅读范围和要求的宽度和深度来划分。从不同侧面提出的术语，有共同之处，也各有特点。从心理学角度考量，我们采用分析性阅读和综合性阅读这对术语。当然，分析只是一种手段，不是目的。最终

目的是掌握不经翻译进行阅读理解熟练技能。而综合性阅读正是一种要求不经翻译直接理解的阅读。这不是说综合性阅读过程中，完全不存在分析过程，而是说，即使遇到某种语言费解的困难，也能迅速进行内部的（不出声的）分析甚至翻译，必要时还可查阅词典，仍能流畅地进行阅读理解。理解材料过程的心理学分析使我们可能这样说，分析性阅读教学应与综合性阅读教学配合进行。因为不经翻译的理解乃是推理性理解的完善阶段。两种阅读各有自己的特点，教学方法也不相同，但彼此是相互联系的。二者都对达到阅读教学的最终目的有重要意义。实际上分析性阅读应是综合性阅读的基础。

在外语教学实践中，由于各种言语技能的训练都是借助教科书提供语言材料，大都是从掌握书面的语言材料开始的，因而精读亦即分析性阅读一般都作为基础教学的主要形式。各种言语技能训练主要是围绕精读课展开的。倒是另设的泛读课，才作为以培养阅读能力为主的课程。综合性阅读从而也多数是在泛读课上进行。在基础教学初期分析性阅读的教学中强调培养朗读能力，并与其他言语技能的训练同时进行。而后期的综合性阅读教学，则无疑强调培养默读能力。

分析性阅读与综合性阅读都需要充分理解语言材料，但各有自己的特点。分析性阅读通过分析和翻译等手段达到理解，综合性阅读则综合已知的各方面知识直接理解语言材料。

学生综合理解材料非一朝一夕，而是逐渐达到的，是长期进行不经翻译直接理解外语材料教学的结果。当然，也决不能忽视分析性阅读教学打下的基础。顺利进行综合性阅读教学，要求解决两个基本问题：一是应选用适合程度的语言材料；二是应考虑组织和检查综合性阅读的教学方法。

（一）对综合性阅读所用材料的要求

供综合性阅读使用的材料，除具有一定的教育意义之外，在

语言方面首先应比较浅易。否则学生也就不可能不经翻译地理解其意义。如果所读材料包含过多的新词，难免不停地查阅词典，如果句子结构过分复杂，每句都须反复多次重复推敲，那么学生必然很快失去阅读兴趣。因此综合性阅读的材料应以熟悉的词汇和语法结构为基础。可以有少量新词，也应是可猜测其意义的。这种猜测词义的体验，对提高外语阅读能力有重要作用。当学生经检验发现自己通过猜测获得正确理解，会感到愉快，而且能长久保持在记忆中。综合性阅读材料新词不宜多，但词汇总量则不妨略多，而且应多准备些材料，使学生有可能大量阅读。阅读材料数量可多些，然而材料内容的兴趣性却必须十分注意。内容能唤起学生阅读兴趣的材料有助于进行综合性阅读教学。一旦培养起学生的阅读外文的兴趣，学生的阅读将会迅速提高。

(二)训练学生进行综合性阅读的练习

在进行综合性阅读前后甚至同时，适当插入一些特殊的练习，对提高阅读效果和培养阅读能力大有好处。这些练习的目的在于教会学生利用上下文揭示词义，分析句子的语法结构和词类形式，迅速抓住基本思想，并学会使用词典。所有这些对顺利完成面临的阅读任务都是非常必要的。首先是与发展语言猜测有关的练习对提高综合性阅读能力有重要意义。学习者必须逐渐学会通过分析词的结构以及上下文关系帮助理解词义。这些练习应逐渐提高困难程度，使学生不断克服阅读中可能遇到的困难。例如，用填空练习，可猜测空出的词或词组；用是非练习也可以检验自己猜测的正误。其次是要求找出阅读材料中基本思想或描述主要事件的练习。这种练习教会学生迅速抓住主要思想，很好地把握住情节发展的动向，区分出本质与非本质的内容，从而突出最基本、最主要的东西。此外，还应进行一些使用词典的练习。所有这些练习均有利于提高综合阅读能力。学习者应了解为什么进行这些练习，否则也就失去了练习的意义。

(三)对综合性阅读的指导和检查

综合性阅读可以在课上进行也可以在课外进行。无论在课上或课外进行阅读,在阅读材料之前,教师均应进行适当布置,告诉学生要读的是什么样的材料,有时还应稍加介绍,但不解释情节。如果阅读原文材料而学生对作者不熟悉,应就作者和作品背景作简单介绍。特别是当所读材料仅为某作品中摘选的一个部分时,让学习者知道全貌,就会减少学习者许多不知所云的烦恼。必要时还应就文学上或政治上或其他方面较突出的问题适当提示,甚至对某些费解的词和短语进行简明扼要的解释。所有这些都在于帮助减少阅读中的困难。外语教学中一般应使用外语来讲解,但须视教学的性质和学习者的实际情况决定,对某些比较困难复杂的内容,用本族语补充解释也是完全必要的。总之,教师的介绍和讲解应具有一定的吸引力,能够唤起学习者阅读的强烈愿望。

在课上进行的综合性阅读,教师应安排好时间,使学习者能在规定的时间内进行阅读,前后应留有足够时间进行介绍和检查。阅读前可提出些思考问题,阅读后可提出些供检查理解的问题。要让学习者迅速掌握主题,理出头绪,分出主次。检查理解的办法很多,可以要求学习者口头回答问题,也可以要求他们复述或进行其他口笔语练习,甚至进行翻译。如果是在家里阅读,应在课上布置和讲解,规定学习者阅读范围,提出一定要求,并告以检查方式和时间,一般都在下次课上进行阅读检查。心理学上许多试验证明,有一定的任务要求和强烈的兴趣,最能提高活动的效果。提高综合性阅读成绩,必须十分注意教师的指导和检查工作。

三、阅读速度的提高

对阅读的要求,首先是理解,其次是速度。读得快,不理解

等于未读，能够理解而阅读速度太慢，则效率太低，意味着阅读能力不够。因而阅读教学中很重要的任务应是在能够理解的条件下提高阅读速度。为此，教学中在达到一定水平后可进行速读训练。速读是一种找出文章大意的快速阅读。这种阅读在生活中有着很大的实用价值。通常在没有时间仔细阅读，或决定一篇文章是否值得细读时，总是进行速读。进行速读时主要搞清楚：所读材料主要内容是什么？准备说明什么问题？作者抱何种态度？经验证明，速读时阅读材料的标题和每段的第一句和最后一句有助于抓住大意。为了使学能有效地进行快速阅读，在安排他们速读之前，可以提出一些相关问题作为提示和引导。除一般速读之外，还可以进行掠读。掠读同样要求快速阅读，但目的性更强，要求寻找时间、地点、数字等非常具体的信息。

培养速读和掠读能力时，学习者往往由于害怕漏掉或错误理解某些信息而裹足不前。其实这种顾虑是毫无必要的，因为速读和掠读的目的并不要求仔细理解每个信息，而且任何人在阅读速度上都还会有一定的潜力，从而加快阅读速度也并不是想象的那么困难。正是由于影响阅读速度的重要原因在主观心理方面，教师应帮助学生消除这种心理障碍，让他们知道阅读速度是可以通过积极练习较快提高的。影响阅读速度的因素很多，除目的、材料、智力水平、语言基础等等之外，学习方法、阅读习惯也都有可能导致阅读速度缓慢。因而教师必须了解学生的具体情况，针对学生的特点进行必要的帮助，使学生注意改变慢速阅读的习惯，逐渐提高阅读速度。

四、专业阅读能力的培养

在学习者已掌握一般的阅读技能基础上，无论是何种性质的外语教学，都有可能结合本专业特点对学习者的进行专业阅读训练。许多高等学校均普遍开设专业外语阅读课，其目的正是在于，在继续提高外语水平同时，学会将外语作为交际工具使用，通过阅

读大量获得所需信息，做到学以致用，促进专业水平的提高。

专业阅读以一般阅读技能为基础，另有许多自己的特点。在专业性较强的材料中，专业术语多、复现率低、信息量大。为了顺利进行阅读，学习者的专业水平也有一定影响。专业水平和专业阅读二者有着相互促进的关系。专业知识丰富，有利于进行阅读；通过阅读又转而提高专业水平。反之，专业知识不足，也会在阅读中产生某些困难。专业阅读的目的性一般较强，如果阅读者能充分意识到阅读的目的和具体要求，就有可能恰当地把握住阅读时所需理解的深度和阅读速度，集中精力解决主要问题，从而提高阅读效率。

不同专业有不同的语言特点，专业词汇的含义和概念范围各不相同，体裁、风格甚至语法结构也都不无区别。文学作品的阅读，强调欣赏价值。作家常常使用夸张、比喻等许多文学修辞手法进行生动形象的描写，使读者产生身临其境的感受，引起作者与读者之间情感上的共鸣。社会科学专业的阅读，要求阅读者掌握有关词汇，正确理解历史信息、因果关系，组织材料，寻找事实，解释抽象概念，理解时间、空间、时空顺序等概念，深入理解原文，保持批评态度，形成自己的观点。科技阅读完全不同于文学作品阅读，来不得半点夸张，特别要求阅读者能够对包括各种专门术语、概念在内的信息进行系统的理解、分类、记忆，掌握大量技术词汇，学会运用公式和定律等。

总的说来，有效的专业阅读必须以单词辨认、理解、速读等基本阅读技能为基础，掌握该专业的特殊词汇、概念，从而较快地提高专业阅读的能力。

第四节 阅读教学的几项原则

阅读是一种重要的言语行为。有效地培养阅读技能是阅读教

学的主要任务。由于学生知识水平、生理和心理条件上的差异，阅读和阅读教学都无疑是一个相当复杂的过程。从事阅读教学的教师，不仅应具有较好的外语水平和外语教学能力，而且必须在教学中遵循与阅读教学有关的教学原则，才能得心应手地工作，有效地帮助学生提高阅读技能。这些原则是：

一、阅读的兴趣性原则

学习者对阅读是否能产生浓厚兴趣是阅读教学成败的关键。教师可通过各种有趣的课堂活动提高学生兴趣，使他们不仅要学会阅读，还要乐于阅读，从被动到主动。兴趣大的学生往往阅读非常主动，掌握阅读技能也快得多。

为了培养学生的阅读兴趣，教师应尽量减少学生觉得枯燥乏味的教学活动。当发觉学生注意开始分散时，应注意形式和内容的适当变换或穿插其他活动，使阅读教学经常保持新鲜的感觉，学生乐于接受。教师还应经常鼓励和表扬学生，使他们看到自己的进步，增强信心，愿为取得阅读学习的好成绩而继续努力。

二、阅读训练的心理准备原则

任何一项学习任务的完成都要求学生从知识、能力、生理及心理上作好准备。阅读教师应了解传授每项阅读技能的最佳时间。过早，所学技能会超过学生潜力，使其难于接受；太迟，会造成不必要的时间浪费，并影响学生的进取心。两者都不利于提高阅读效率。影响阅读准备的因素同影响阅读过程的因素一样错综复杂。除了第二节中提到的智力水平、生理心理条件、经济文化背景、兴趣、性格、语言基础外，学生的感知能力也极为重要，因为它是阅读过程的第一步。语言符号本身没有意义，学生对词的反应取决于他们已掌握的知识和经验的数量和质量，重新建立和组织这些知识、经验的能力及其生活环境。感觉器官是感知的生理基础，知识、经验、文化背景是决定学生理解水平的关键。

虽然感知不可能对作者编码时的意图作精确释义,但充分的知识、经验和相应的文化背景有利于阅读者接近理解作者的原始意图。所以阅读教师有必要了解学生的感知、释义能力,在传授每项阅读技能前确保学生做好感知能力上的准备。

三、阅读速度调节原则

阅读的根本目的是理解,所以阅读速度亦为理解速度。理解是重要的,一味加快速度而不理解是没有意义的。而提高阅读速度也就是要提高理解速度。一般学生阅读时,阅读速度低于其理解能力所允许的限度,应有的效率未能充分发挥。这种情况远不能满足信息时代的要求。许多人逐渐意识到提高阅读速度的重要。这里我们就阅读理解与速度的关系、阅读速度的灵活性等方面说明,阅读教师在教学中应如何处理阅读速度问题:

(一)阅读理解与阅读速度的关系

学生在开始学习阅读时,总是要放慢速度进行理解。随着词汇量的扩大,语义、句法知识的增加,语感的增强和阅读技能的提高,阅读速度逐渐同理解速度同步发展,读得越好,理解也越快。总的说来,学生在理解能力差而阅读速度慢时,应加强语言基础知识和一般阅读技能训练,不宜迫使学生加快阅读速度;阅读速度快而理解率低的学生亦然;只有那些理解率高而速度慢的学生,才应着重阅读速度的训练,充分挖掘潜力,提高阅读效率。低于自己速度潜力的慢速阅读往往会分散读者的注意力,不利于抓住关键句群,从而难于做到尽快尽好地回答老师读前布置的阅读任务。所以教师应该鼓励学生在理解能力范围内尽量提高阅读速度。

(二)阅读速度的灵活可变性

阅读的任务并不仅仅在于提高阅读速度,重要的是应根据要

求对材料进行有效的理解。速度慢并不一定意味着阅读水平低，因为慢速阅读有时也可能是一种需要，正如旅游者不时停下来领略绮丽风光一样，阅读者对于某些材料，如诗歌、合同、理论等，仅知其大意远远不够，还应细细地读，深入地分析领会，认真思考、品味、评价、批评和欣赏。这种细嚼慢咽地吟味，与前面提到的快速阅读并不矛盾。好的阅读者，有如一辆有变速功能的汽车，可以根据材料性质和任务要调节阅读速度，可快可慢。阅读速度的这种灵活可变性是区别不同水平阅读者的重要标志。好的阅读者以理解为目的，自动变化速度；而差者则一味逐词逐句进行阅读，以这种方式获得的理解似乎只是阅读过程的副产品，并非阅读的主要目标。

遗憾的是，许多外语阅读者在速度变化上显得迟钝，不灵活。他们往往坚持一种典型的阅读方法，如精读，对各种材料及各种阅读方法采取一种一成不变的速度，这是缺乏适当训练的结果，因为速度是可以通过练习提高的。

四、阅读教学的因材施教原则

个人差异是指学生在先天生理素质基础上受后天影响而形成的个人心理特点之间的不同，表现在身体、情感、气质、智力和兴趣等诸多因素上。这种差异的存在是很自然的现象，它一方面给教学带来困难，另一方面又使教学趣味无穷。

阅读学习是一项终身的活动，学生不可能在短时间内全面掌握各种阅读技能。他们的词汇知识、理解能力、阅读速度、专业阅读技能以及阅读兴趣和习惯，都是在不断学习和实践过程中得以完善和提高的。学生学习阅读的进程，由于存在着个别差异而有所不同。教师应注意满足不同水平学生的特殊需要，使每个学生都能相应地发展阅读技能。学生的特殊需要大体表现在高才学生和落后学生在阅读学习中的不同特点上。

(一)高才学生 在智力测试中智商高于130，考试成绩明显高

于同龄人，经教师长期观察证明确属智力较高的学生，可认为是高才学生。他们一般身体健康，心理素质良好，反应敏捷，好奇心强，富有想象力和创造力，而且自学能力强，很少死记硬背，多采用联想学习法，在阅读学习中表现主动，喜欢阅读各种题材文章。因此他们知识面广，阅读中障碍较少，理解率和速度往往成正比发展、提高。

由于高才学生具备这些阅读学习的优势，一般课堂教学常常使他们有吃不饱的感觉，无以发挥其学习潜力。对于这类学生，教师应当了解，他们学习主动、灵活、不希望教师给予过多的监督和刻板的要求。作为引导者的教师，应明确何时传授，何时指导，何时让学生自学。适合一般学生的教材，对高才学生不宜过多重复，过细讲解，应在照顾大多数学生的前提下，向这类学生提出一些较抽象复杂的问题，布置一些富有挑战性的任务，如快速阅读、评论所读材料等，以激励他们的学习热情，提高学习效率。另一有利于高才学生阅读学习的办法是充分利用课外时间，要求他们大量阅读，满足其阅读欲望，适当注意读物的介绍，并通过读书报告等形式予以检查、指导。

(二)落后学生 智商介于50—89的学生，一般被列为学习落后的学生。他们智力水平相对较低，阅读时速度缓慢，逐词逐句，经常停顿，反复较多，而且理解率很低。他们阅读成绩不佳，固然有智商欠高的原因，而他们的生活环境和主观心理素质也是导致这种结果的重要因素。落后学习者常常会受到周围同学、老师、朋友甚至父母有意或无意的蔑视。这对于本来就极为自卑的落后学生，恰如雪上加霜。久之，他们将更加灰心丧气、自暴自弃，从而学习上更加困难。

其实，学生无论智商高低，通过学习培养，能力都会增强。阅读训练更是如此。充分的自信心，结合教师的适当引导培养，落后学生的阅读成绩也能显著提高。对落后学生的阅读教学似应注意以下几点：

1. 创建一个友好温暖的学习环境，使这类自卑的学生体会到教师和同学的关心和鼓励，从而树立战胜困难，取得进步的信心。

2. 注意词汇、语法等语言知识和基本阅读技能的学习训练，不宜过早强调阅读速度和开始专业阅读。

3. 根据学生的实际水平，给予特殊的帮助：阅读材料的难度、数量及阅读任务要求应适当；讲解要详略适宜，方法多样；布置任务简单明确；复习回忆机会增多；个别辅导也很必要；复杂的阅读技能应分小步完成，制定短期学习目标。

4. 经常表扬、鼓励，让他们看到自己的进步，保持学习积极性。

高才学生和落后学生的特点较为明显地揭示了学生之间的个别差异。在阅读教学中，教师还应对某些阅读成就低于才能潜力的学生和由于家庭经济、社会原因而影响成绩的学生给予必要的关心和指导。对前者，应尽量迫使他们挖掘潜力；对后者，应从关心其生活着手，使其专心学习，赶上其他同学。实质上，没有任何条件完全相同的学生，每个学生的学习都有其特殊的要求。但教师的时间和精力毕竟有限，不可能大量进行个别指导。因而只能根据现有条件，认真分析每个学生的特点，将他们大体分为几类，在教学中有意识地对各类学生提出不同要求，采取不同的方法，并利用课外时间，与同学建立友谊，从心理上去关心他们，理解他们，了解他们的困难，鼓励他们树立信心，找出不足，互相帮助，争取最有效地提高阅读水平。

五、阅读教学的总体设计原则

组织阅读教学应有一个符合实际情况的合理的总体设计。这种设计应从材料选择、任务确定以及课后练习等诸方面作出全面而深入的考虑。

首先，阅读材料的选择有决定意义。关于选材，前已提到不

予赘述。总之，教师应考虑学生的具体状况，力求选择他们感兴趣的题材。为了照顾各类学生的特殊需要，教师甚至应选择难度较高的材料并配以简单练习；选择简单材料配以复杂的问题和练习。

材料的难易程度可以一定的难度标准来测量。从文章中选出词数一百的几个典型段落，数出每段中完整句的数量，然后数出这些完整句中词的数量，用句子数量除词的数量可得出句子的平均长度；再数出全段中三个以上音节的词的数量，用这个数除所选出的词数为—百的段落的数量，就可得到文章中长词的百分数。句子的平均长度加上长词的百分数即为难度标准。文章的难度愈高，阅读愈困难。当然，并非文章难度愈低，阅读一定容易，因为这种标准尚未考虑到背景知识和学生的阅读水平等因素，只是单纯以测量一篇材料本身句子和词的平均长度为基础的。

判断文章难易程度的另一种方法是使用填空程序，系统地省略文中的每个词。教师可根据填空测验来确定本班学生能否阅读所选文章，也可据此检查学生阅读后的理解情况。这种方法与前面所介绍的难度标准不同的是，难度标准不考虑意义和语言结构的上下文。

材料选定后，教师有必要重新考虑学生对阅读材料应有的准备，以制定阅读任务。阅读之前，教师可让学生完成一些特别设计的练习，让他们接触材料中将出现而尚不熟悉的语言结构，并对材料的来源和背景知识有所了解，使产生一定的兴趣和动力。这些阅读准备活动可以是讨论，学生结合自己的知识和经验，对材料中有关问题提出自己的观点，预见文中将发生的事件；也可以是问答，由教师准备一些调查性的问题，了解学生对文中信息的态度，并对文章的难易度作好准备。根据难易搭配的原则，要求学生完成一些任务，如找出日期作为阅读一篇困难文章的任务，可能是件容易的事，但如果作者在文中没有明确提出这个日期，学生必须通过仔细阅读材料进行计算的话，那又是一件困难的任

务。确定阅读任务可让学生选择最合适的阅读方法。引导学生使用不同方法的阅读任务可列举几项如下：

阅读并找出各种事件发生的日期等有关数字信息；

阅读并选择某个问题的正确答案；

阅读并概括从事某活动的主要理由；

阅读并确定自己是否同意作者的观点；

阅读并对某事件作出归纳和解释。

通过制定阅读任务，学生的阅读就能有很强的目的性，注意力也相对集中。另外，阅读教师还应提高学生对文中线索的觉察能力，这种线索能帮助他们预见下文。教师通过具体指导，可提高学生从文中诸如语言单位、逻辑联系、情态、内涵和外延、分段等方面的觉察能力，从而更快更好地完成阅读任务。

最后，阅读教学不能忽视读后的反馈活动。为了检查学生理解材料和完成阅读任务的好坏，教师可让学生概括大意、回忆主要信息、回答具体问题、评论作者的观点或写作手法等提出自己的见解。形式同读前准备活动基本相同，可以是问答、填空、选择等。不仅如此，反馈活动还能帮助教师了解自己的教学效果，发现教学中的不足，以期在以后的教学中逐步改进、完善和提高。

第十三章 外语写的教学的心理分析

世界上现在使用的文字系统中，大多数属于以表音为主要特征的字母文字，如英语等许多西方语文均属之。当代仅有的音节文字系统便是日语。而汉语则是字符文字系统的主要范例。字符文字是一种象形文字，是从图画发展而来的。字符文字最容易理解，可以见符思义，但却不能见符读出音来。反之，字母文字可以按字母拼读，却不能从词形理解其意义。彼此各有长短，但表音文字显然有更多方便之处，容易学习，便于打字，有利于传播。

表音文字，一般说来，书写与拼读应当是一致的。但由于文字系统的变化较口语发音的变化要慢得多，从而文字的拼读不得不依靠一系列变音规则来适应已变化的口语发音。以英语为例，词中字母经常不是音位的准确代表。当然，世界上还有许多语言至今没有文字系统，也就不存在写和写的教学问题。不言而喻，我们这里所指的写的教学，主要指母语为字符文字系统的中国学生学习使用其他国家或地区的表音文字来表达思想，进行交际。

在一般的外语教学中，“写”常常未被作为学习的目标。多数是以培养阅读外语书报和进行简单会话的能力为最终目的。阅读当然也是与笔语打交道，但只是培养理解笔语的能力。而写的教学当然应以培养产生性笔语能力为主要目标。这在高校外语专业的大纲中已有明确规定，设有一定课时的作文课，要求实现规定的写的任务，培养大纲规定的产生性笔语能力。当然，各种具有特定目的的外语教学，常常侧重某个方面的语言能力，培养写的能力的外语教学也是同样可以组织的。再者，即使是不以培养写

的能力为目标的教学，表面看来似乎没有“写”的地位，实际上写的活动仍然是存在的，尽管还只是停留在较低的层次上。例如，用笔语回答问题，这便是常见的帮助学习的写的活动。许多书面作业也都是写的活动。

这里必须充分考虑到外语学习或第二语言学习的特点。如果第一语言即本族语总是先在生活中实际掌握了口语，然后通过文化学习来掌握笔语，那么，外语学习却是口笔语结合同时学习的。除生活在特殊语言环境中的少数人外，一般在国内条件下都不可能先掌握外语口语。先学习几句话是可能的，要掌握口语则显然不那么容易。通常总是通过书本来学习外语。尽管现在有了较好的视听媒体可以利用，一般外语教学还是从认读字母开始，少不了书面材料。从初学开始，写的活动就一直占有一定的比重。首先是应学会书写。由此可见，写的教学固然主要指高年级或专业外语方面的写作课或作文课，以帮助学生学会写文章、信件、报告、日记等各种类型书面材料为目的。但也不能不包含句子水平的书面练习，甚至最基本的书写能力的培养。书写即书法，还根本不是写作，但却是不可缺少的组成部分。从而理所当然地被视为低层次的写的教学任务。

第一节 书写教学

一、书写的心理分析

书写是人用手握笔在纸张或其他材料表面上写出文字符号的运动技能。按加涅的说法，运动技能是协调运动的能力。这种能力是习得的，是通过练习和反馈逐渐形成的精确和连贯的，受到内部心理过程控制的实际肌肉运动。因而也称为心因运动技能(psychomotor skill)。又运动技能常与知觉联系在一起，也可称

为知觉——运动技能(perceptual—motor skill)。

书写作为一种运动技能具有以下特点：

1. 书写是一种连续的技能。连续的技能是要求在内部心理过程控制下对外部情境进行不断调节，以连贯的操作和动作（或称熟练的操作和动作）为特征。书写总是一个字母连着一个字母写出来，字母之间每一中间反应都是指引学习者在反应连锁中前进一步的思想。初学者几乎是把下一个字母读出来，这也就是将操作分解成许多小步。随着练习的增多，中间反应逐渐成为不必要而消失。学习者可以流利自如、快速而准确地写出词和句来。

2. 书写是手脑并用的技能。口语依靠发音器官的运动，用声音把要讲的话说出来，而笔语则用手部动作把要讲的话写下来。没有意识的控制，发音器官和手的动作都不能构成所需的言语。同样的，即使掌握一门语言的知识技能，没有手的书写活动或者说没有经过书写训练，也不可能产生书面的言语。这中间存在着一个由思考中的动觉编码亦即可听到的词通过手部的动觉编码转换为视觉编码即可看到的词的过程。

3. 书写是一个包含自动化部分的自觉过程。书写过程中存在着认知心理学所强调的目的、计划、内部程序或表象的作用，也存在着行为主义主张的强化和自动化的作用。总体上说，书写是一个自觉的过程，随时受到意识的监控和所发出的指令。但部分写的动作却因反复练习而自动化。从而在熟练的书写过程中，局部的自动化动作被融于综合的大连锁之中，并不对每个字母的书写作出孤立的反应。

基于以上心理特点可知，书写技能是一种不同于一般运动技能的以手部动作产生言语信号的运动技能。而这种技能是可在充分考虑有关心理特点基础上通过有效训练获得的。

二、外语书写技能的获得

学习外语不同于学习本族语，一般都是口笔语同时学习的，

亦即大都是从书本上学习语言。因此在学习的最初就要学会发音和书写。二者是紧密相连的。写出字母而不知读音,那等于绘图,不成其为语言符号;反之,发出音来而不知如何写,这样的音也就捉摸不定。两种情况带给外语初学者的只是尚未掌握字母的感觉。

通常都是在入门教学阶段,结合语音教学进行书写教学。教完字母的发音之后应随即教字母的书写。书写教学以临摹亦即模仿为主,临摹包括模仿教师的板书和按习字帖或教科书上的字样书写。为了使学能有效地模仿从而取得较好的书写成绩,从心理上分析,主要有以下几个方面值得注意:

1. 应适当指出书写要领和应注意点。 学生在没有指导的情况下虽然也能看到教师的书写动作或书上字母的形状,但对许多细微的关键部分和要求却并未正确地领会。特别是学生的注意,如无适当的引导,往往很难恰如其分地指向最重要的地方。因此,简单地讲解要领极为重要。通常外语教学过程中进行书写教学时应提出明确的规范,如要求字母大小基本一致,笔划、笔顺合乎规格,指出哪些字母应高起来,哪些应低下去;指出每个字母的书写特点是什么,如俄语中 И, М 不能写成英语中的 l, m, 关键是应了解有哪些基本笔划;指出字母书写的笔顺,如英语中的 E, 第一笔是 L, 然后才是二、三笔横着两划写成 E。但一般容易写成相反的顺序,先写两横再写一直一横。许多初学者的外语书写错误都是来源于不懂书写要领。

2. 应在学习最初打好书写基础。 许多人书写很恭整美观,这是学习最初就严格训练、认真按规格书写的结果。许多人书写不佳,长期不能得到改进,也正是由于初期未重视书写,未经过严格训练的结果。当然,这不是说,以后好好练习就不能练好书写,而是说一开始就抓好书写训练比较方便、省事,轻而易举。以后重新抓书写训练相对地比较困难,因为错误的习惯一旦形成要改变也很困难。正是由于书写是一种运动技能。运动技能

一经形成，不致轻易遗忘和消退。会游泳者即使数十年不下水也仍能游泳。学习最初迅速掌握书写技能显然很为有利。为此，应当严要求。应让学习者多临摹好的书写范本，要求最初使用三格练习本准格书写。做得更好的，可以分解基本笔划，进行基本笔划训练。合理的书写教学，还应考虑按笔划特点逐渐增长书写难度。逐渐从单个字母的书写到字母连写进而转入词和句的连续书写。这就要求进行节奏练习提高书写速度。

3. 应关心书写技能的发展。 许多人在学习初期能认真书写，以后似乎再也不必注意书写了。其实，学习初期即入门教学，虽然能进行些基本训练，也可能取得较好的成绩，但能够达到的程度并不太高，特别是不可能很熟练。为此，在以后的学习中仍应不断注意学生书写技能的发展。须知运动技能的形成一般有三个阶段：认知阶段、联系形成阶段和自动化阶段。书写正是这样，首先应通过认知阶段，注意应予反应的线索，知道如何书写。然后通过联系形成阶段，建立动作连锁。在这一阶段还必须排除过去经验中习惯的干扰。本族语语文的书写不可避免地会对外文的书写产生一定的迁移或干扰（即负迁移）。学习不同的语言迁移和干扰的情况也大不相同。最后才是自动化。要达到这样的水平，必须经过大量实践。要达到较高的水平，需要经过多年的练习。要保持较高的水平，同样需要大量练习。因而仅仅在学习初期打下的基础还是很不够的。必须在以后的学习过程中继续提出书写正确、美观的要求，并不断纠正错误，进行适当指导，保持良好的书写习惯，培养流利的书写技能。

4. 重视练习和反馈。 掌握技能不同于掌握知识。不经多次甚至是许多次的练习很难形成熟练的技能。外语教学过程中，除入门阶段即语音教学阶段应重视书写教学，适当讲解书写要领并安排必要的练习之外，在随后长期教学过程中还须结合各种书面作业，对书写提出一定要求。让学生在各种书面作业中不断练习书写，使达到较高的水平。为提高练习效果，还应在练习过程

中适当提供反馈信息。反馈信息可来自外部，如自己观察书写的结果，或教师及其他人告知书写过程中情况，也可通过录象记录书写的全过程，提供客观的信息。学习者通过对自己书写情况的了解来改进自己的书写技能。反馈信息也可来自内部，主要是肌肉运动的刺激也就是一种动觉提供的信息。一般运动技能练习已达到一定熟练程度时，许多反馈信息可从内部提供，如协调、平衡、节奏等感觉须靠自己体验。书写技能也正是这样，到能够体验到内部信息反馈后，动作才能流畅、自如。

第二节 造句水平上写的教学

如前所述，写的教学有不同的层次。书面造句水平上写的教学，应视为写的教学的组成部分，但只是低层次的教学任务。不能正确地造句也就根本不可能顺利写作。掌握语言仅仅停留在造句水平则明显不足，还需继续提高。书面造句还不是写作，只是写作的基础。

一、书面造句的心理分析

造句是言语产生的基本能力，是属于言语表达技能的一部分。口语表达即“说”以口头造句为基础；笔语表达即“写”则无疑应以书面造句为基础。关于言语表达的心理特点，曾在第七章中介绍。但造句毕竟还不是表达思想。表达思想必须考虑社会语境等许多因素，而造句只是按语法要求组织词汇及短语等语言材料。一般说来，书面造句还只是一种语言练习，以培养语言技能为目的。但造句也有不同的层次。初期常用的替换性造句，即围绕一个句型调换个别成分写出句子来，当然是再简单不过。这种练习还只在于熟悉句型，只要求语法正确，不严格限制所表达的意义。较多的造句练习则停留在就一个单词或一种句法结构自由

造句，或回答问题，或将本族语句子译成外文句子等这样的水平上。这样的造句除语法正确的要求之外，已经触及语义上的要求。也就是说，造出一个句子总应表达一种思想，提出一点信息，当然不一定是自己的思想。但如果是进行真实书面交际在写作某种材料过程中的造句，那已是在通过造句表达思想。这就必须考虑上下文关系，考虑读者及体裁等诸多方面。

从以上分析可见，造句有不同的层次。而所指“造句水平”主要还是侧重在自由造句方面。在这个层次上，只在句子范围内要求词汇和语法上使用正确，暂不考虑修辞上问题。但必须看到口头造句和书面造句是截然不同的，其明显的区别在于：

1. 口头造句有时间限制，要求迅即完成，而且无暇修改和校正。书面造句一般不受限制（例如课外作业）。即使限时完成（课内练习），也总是比较从容，完成后还能再予检查改正。

2. 口头造句多为急就，无法使用工具书；语法、词汇的使用一般较简单。反之，书面造句有较多时间考虑，而且有可能使用工具书，语法、词汇的使用相应较复杂。

3. 口头造句主要依靠发音器官的发音技能来实现输出功能，造句的效果部分地取决于发音的质量。书面造句主要依靠手的书写技能来实现输出功能，从而书写在书面造句方面也有一定地位。当然，句子内容的优劣主要还是决定于言语表达技能中最为重要的，规范地使用词汇和语法结构形成句子的能力。在这一点上，口语和笔语的训练是一致的。但对笔语在选词造句的质量上有较高的要求，因为人们在运用口语与笔语时，实际上使用着有一定程度区别的词汇和语法结构。也就是说，从语言体裁和风格上，会话语与书卷语之间可以有所不同。

二、书面造句能力的培养

书面造句通常都是课堂教学中的一种练习形式，其作用一般在于帮助掌握语言，培养言语技能。但为了培养写的技能，无疑

应当首先培养书面造句的能力。从而书面造句的练习在教学过程中占据相当重要的地位。当然，并非仅仅通过造句练习就能有效地培养造句能力。每种能力和技能的提高，常常都是多方面配合的结果，特别应当强调的是语言手段的长期积累和积极掌握。语言手段即语言材料包括词汇和惯用的短语乃至句子。无论是口语还是笔语，在计划表达内容时，总是在自己已掌握的语言材料中考虑选用恰当的语言手段。不熟练掌握语言材料和熟悉各种句型，也就不可能顺利地造句。

为了有效地培养学生的书面造句能力，从各种能力心理分析考虑，似应明确以下几点：

1. 对培养书面造句能力说来，学习和习得都是重要的。应自觉掌握语法规则并熟练地自觉运用规则正确造句，又应自觉不自觉地大量言语实践中广泛接触和积累外语材料。各种语法练习、句型练习都有助于造句能力的培养。

2. 书面造句能力的培养并不限于笔语活动。口语的习得对书面造句也有很大帮助。已经在口语上掌握的句子，写下来就是书面造句。因此，进行写话练习就是利用口语提高造句能力的好形式。而且大量口语活动能大大提高掌握语言材料的熟练程度。

3. 对培养书面造句能力最有帮助的是阅读。从阅读中能大量接触各种各样的语言材料。新材料可通过多阅读而逐渐吸收，旧材料在读物中出现能得到复习和巩固。应做到课内外结合，自觉进行大量阅读。

4. 培养书面造句能力，既不能仅仅限于进行书面造句练习，而应与其他各方面学习活动结合，同时又不能在进行各方面学习活动情况下完全撇开书面造句不管。应在合理组织各种学习活动同时，侧重书面造句能力的训练，这才能有效地提高书面造句能力，为进一步进行写的训练打好基础。

第三节 外语作文教学

写的训练，除学习初期的书写教学和一般的书面造句练习等安排之外，对高校外语专业学生、或中学及其他性质外语教学的高年级说来，一般都设置作文课。作文课上可以要求学生写各种体裁和题材的作品。因而是训练写作技能的课。一般作文课的具体安排，大体是结合一定范文命题要求学生独立写作，然后交教师修改讲评。不同的教师有不同的做法，当然也有不同的效果，更重要的是他们各持不同的理论依据。这里我们不再就各种指导思想展开讨论。但须提出一些我们认为比较符合实际可以接受的观点。首先应明确，写不同于说。“说”要求自动化，而“写”除部分书写技能外主要是一个自觉的过程，并不要求自动化，必须自觉学习。“写”只能借助文字和标点符号来表达思想，没有面部表情、手势、身体动作等辅助，也没有即时的反馈。唯一的好处是有较多时间进行思考、慎重措词，有时间重看修改，考虑对读者的效果。

正由于写作是一个自觉的过程，意识和记忆在写作过程中有着特别重要的作用。记忆的恢复并不是一个自动化的机械过程。大脑也并非可以随意开关的机器。思绪是可以分散的。人们在聚精会神进行某种工作或进行某种有趣活动同时，也会突然产生某种幻想或怪念头。人们能意识到自身的感觉或感情，有时也可能把意识停留在未完成的工作或个人职责上，或纠缠在某些问题上。这种思绪涣散的情况并非病态。正常的思维包括想象和幻想在内。与意识有关的几种状态——感觉、意象、幻想、独白、空想、突然焦虑、引导的思考——在意识流中交替变换。在写作时特别有可能变换意识的状态。静坐时，信息处理能力对内部刺激更有效。意识中所有各种非引导的状态，特别是创造性思考和表

达,对有次序的思考都是关键的。潜意识中自动出现的某种状态,可能正是对写作中引导的思考不能解决的问题有了解决办法。非常能干的作者使用这种变动的意识流去发现和形成他们要说的话,也不常常是成功的。在作者意识中任何时刻得到的东西,能保持在短时记忆中,但却是不可预料的。

写作是一个自觉的过程,通常包含以下几个阶段:

- | | |
|------|------------------|
| 准备阶段 | 考虑要写什么并搜集资料; |
| 酝酿阶段 | 深入考虑材料内容,进行新的构思; |
| 计划阶段 | 考虑安排材料及内容展开方式; |
| 执笔阶段 | 开始写作,完成初稿; |
| 审看阶段 | 通读全文,划出不足之处; |
| 订正阶段 | 修改、润色、订正。 |

这个过程并非固定不变的。作者根据自己的条件安排写的过程。有时需要周密计划,有时却很简单;有的准备较多,有的修改较多;审阅和订正也可合为一个阶段。写的过程中有些阶段还可反复。这六个阶段中,前三个阶段都在写作前,也可统称为准备阶段或构思阶段。执笔阶段是写的主要过程即写作中。审阅阶段和订正阶段是写作后的过程。通常学校教学中,审阅阶段和订正阶段与教师的审阅、评改有关。这里我们就写作前、写作中、写作后主要的心理活动,进行简略的分析。

一、写作前的主要心理活动

(一)对题目的决定与考虑 学校教学中作文题通常由教师指定,但也有时在一定范围内由学生自选。如为自选题目,无疑应当写自己最感兴趣而且了解最多的东西。在这种情况下往往是改变题目来满足自己的意图。因而必须慎重推敲所定题目涉及的范围。通常应避免选写范围过大的题目。这就应当注意缩小题目范围。没有必要在一篇文章里向读者介绍所有你所知道的事情。写得太广泛,往往不能深入,读者会感到肤浅而厌烦。对一个问题如

欲介绍得详细，就得缩小范围，集中于较小的特殊领域。题目的选定应首先按适当的范围加以限定。这里实际上是考虑了一个“写什么？”的问题。严格说来，选题首先要确定的是写作目的和写作对象，即“为什么写？”和“给谁写？”或者说“读者是谁？”这两个问题的决定影响写作的全过程，当然也首先影响题目范围的确定。正是应考虑写作目的和读者的需要来限定题目的范围，把题目确定下来。

如果是就指定题目进行写作，则不存在选题的问题。然而为写出符合题目要求的文章，作者必须下功夫分析题目的各个方面，现在的问题不是缩小题目范围来适应自己的兴趣，而是要求广泛收集资料来满足题目的需要。这时重要的是要千方百计把指定的题目变成自己的题目。首先是要弄清楚题目涉及的范围与自己已知的东西有多大联系，要尽可能使自己的兴趣和经验与之联系起来。个人经验正好是进入题目所需要的。

(二)酝酿、构思和捕捉灵感 题目既定，应留出一些时间进行酝酿和构思。通过酝酿能促使下意识选择和评价材料，作出新的联系，有时可获得新的观点或解决办法。在尚不知从何下手之际，暂别开始写作，留出时间思考是必要的。不仅如此，当一时思路枯竭时干脆适当休息，去游泳或参加其他活动。回来再提起笔时，可能又有了不少新的想法。当然，这样短时间的放开，不是因循、怠惰、无所事事。酝酿在于积极构思。构思既不全然在于工作，也不全然在于灵感。这是一个意识从集中到分散，在自觉与不自觉之间往返移动、搜寻的过程。往往是在一个奇妙的瞬间，从一个词、一句话或者一件事物、一种现象，产生了新的联想，发现了解决问题的办法，从而获得一种灵感。这是一个在自觉艰苦工作基础上无意识发现灵感的神秘的过程。谁也说不清何时、如何发现灵感。但只有努力工作才有灵感的出现，也就是所谓“豁然贯通”。等待灵感往往是很少有灵感的。这就是说，有效的构思既要有扎实的工作为基础，也要讲究方法善于捕捉灵感。

帮助构思和捕捉灵感的方法不少，作者总是根据自己的条件和经验适当选用。从来不会有什么可以一成不变对各种情况都有效的方法。但了解一些方法作为参考，适当结合本人情况试用，看来还是不无好处。这里简介几种如下：

1. 信笔畅书 在构思过程中适当用笔配合很为有效。如能围绕题目不停地畅写二十分钟，写时不管拼写、标点、语法甚至内容的正确与否，迳直想到就写。二十分钟后，读所写材料，划出自己感兴趣甚至感惊讶的部分。然后再就感兴趣的部分不停地写十分钟。完成后，可能会从中找到些自己希望得到的东西。用笔帮助构思的做法还包括图解、树形图、词束网络等多种不同方式。

2. 检验冲突 许多经验都是从冲突中产生的。找到冲突的实质才能找到解决冲突的办法。在构思过程中分析与题目有关的问题，从不同的侧面回答这些问题，就能从发现和检验冲突过程中，明确自己的态度和观点，进而找到许多自己要说的话和思路进一步展开的契机，这也是灵感。

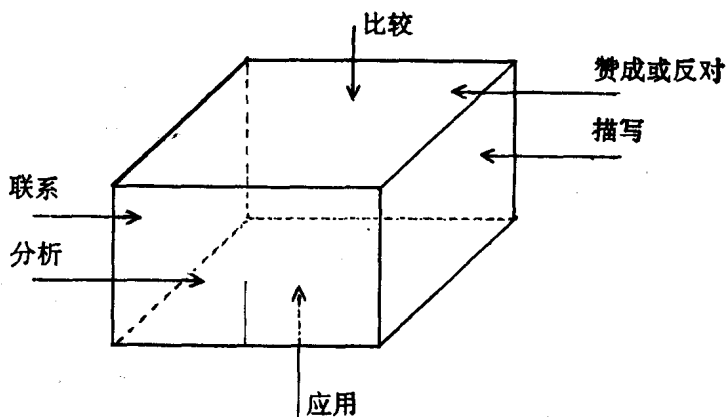
3. 提问六个“w”。 一旦题目已定，也缩小到可对付的范围，作者常可就六个“w”对自己提出问题。这就是 who（谁），when（何时），where（何地），what（什么），why（为什么），how（如何）。一篇文章实际上是问答了一系列问题。当然，有些问题是不能回答的，但问题愈多，愈能深入题目的核心。通过这些基本问题还可以产生其他问题。所有这些问题能帮助产生材料，从许多材料中能找到进入文章的办法。当然，任何文章都并不要求面面俱到，总是有所侧重。因而实际上我们总是从这些基本问题中找出与题目的要求最关重要的个别基本问题来进行写作。这也就是以一个基本问题帮助限定要解决的关键问题或冲突。不同的限定关键问题的方法，引出不同的写作成果。如问 why（为什么），则作者应研究理由、动机、目的等等。当然，强调个别基本问题并不完全忽略其他方面的关系。在问为什么的同时，必要时也应介绍事件是如何发生的等。不过这是属于次要的方面。重

要的是选择问题，这可以认为是决定性步骤。这中间包含着艰苦细致的工作，也包含一定偶然因素和灵感。

4. 有目的地阅读和听取别人意见。 酝酿、构思过程中并不全然是冥思苦想。抽出部分时间阅读有关资料，将能从大量信息中受到启发，从而产生新的想法。必要时与周围的人进行交流，听取各种不同意见，有助于扩大眼界，拓开思路。为写作而阅读是一种特殊的阅读，是有着明确目标的阅读。阅读中接触到大量材料。材料中总是会有一些与题目有关的词、短语、思想或例子出现。这些都是丰富的思想之源。一个简单的短语有时可引出一连串有重要意义的思想。

5. 立体地用多种方式思考问题。 回答6个“w”的问题，虽然能够全面揭示问题的实质，但还仅限于一般地描写和分析，很少涉及周围环境的关系。为了更深入地了解内层的各种关系，还须使用比较、联系、应用、赞成或反对等其他方式。这些方式可设想为一个立体的六个侧面，如下图：

图 13.1 思考方式的六个侧面



通过这样多种方式的思考，检验安排材料的新思路，有可能发现

感兴趣的问题。

(三) 笔语的计划 在第七章中曾介绍言语的计划问题。这里则侧重笔语的产生。由于笔语有充裕的时间进行准备，计划当更周密，可能涉及诸多方面，并形成文字，通常可称为题纲。

笔语的写作可大分为两种类型，一种是以事实为中心的写作，作者已经知道大部分内容，写作的任务在于明确而有效地呈示内容。另一种是思索性的以思想为中心的写作。这种写作是反身的，突然出现的。作者是在写作过程中发现许多内容。写作的任务是组织和表达这些内容。当然，两种类型的写作并不是截然分开的，而是有些类似悬挂斜拉桥的两个主塔，桥面的每个部分实际上都在不同程度上共享双方的支持。各种体裁的文章也正是这样，总是与这两个方面相关，问题是以何者为主，分属不同的类型。

以事实为中心的写作，有大量材料需要简明扼要地阐释，应为写作草拟一个初步计划，使材料得到控制并为读者安排次序。以思想为中心的写作，在不知道内容将是什么时，也应有个暂时计划，需要有一种引导的意识和某些概念。也可先写个草稿，再作题纲，这种题纲有助于使内容更集中而有条理。如果进行以事实为中心的写作，题纲是很有用的工具。一种句式题纲有助于组合主要思想并排列次序。每一句都可能展开成为话语的段落。

许多作者喜欢按题纲进行写作，但不喜欢句式题纲这样正规和有限制。一种非正式题纲，只罗列要点，有着和句式题纲相同的作用。但不必都是完整的句子，可以是一个词或一个短语表示一个要点。可称为要点题纲。用这种题纲，可以有关信息和具体细节就要点展开。这种题纲容易勾勒，也比较灵活。

另有些作者喜欢使用一种主题句，把要表述的主要内容集中在一个完整的句子里，用以作为写作依据，帮助组织要点，保持适当的方向展开。这样的句子应是全面而简洁的。如欲选择主题句作为组织材料的主要方法，应记住两点：一是应投入足够的时间使句子相当全面。如不列入意图展开的要点或设定读者可循的

方向，这种句子也就毫无意义。二是不宜以主题句为文章首句。应以此为指南，而不是介绍。通常可找到更有意义更精彩的句子来开头。

不论用什么计划来展开写作，都应是灵活的。写作过程中还会出现新的思想火花，要求调节既定的题纲。计划是在选题和酝酿的基础上完成的一个腹稿或雏型。文章将从这里展开、丰富起来。显然，文章的形式和主要内容基本上都是写作前决定的。因而写作前的选题、酝酿和计划是最为关键的阶段。

对于外语写的教学说来，一个更突出的问题倒是，所有这些写作前的准备，究应在本族语基础上完成还是在外语基础上完成。实践中不难发现，许多中国学生在写外文时，是先写出汉文再翻译成外文。这实际上不是作文，而是翻译。同样是一篇外文作品，写出来与译出来不仅心理过程完全不同，结果也大多是有差别的，译文总有译文的痕迹。要达到炉火纯青的境界才能使译文与写作近似。外语作文教学应要求学生用外文写作，这就应当用外语思维，用外语写出题纲。

二、写作过程中的心理活动

真正的写作总是要求考虑到写什么，给谁写和为什么写这样三个方面，否则就不成其为写作，而仅仅是练习。初学者往往很难随时注意到这三项要求。作文教学的初期应使学生形成习惯，经常考虑到意义、读者和目的。

(一)考虑主题的意义 尽管在写作之前已作过一定的酝酿和计划，写作时仍必须首先考虑到自己的思想是否值得费时间写出来，是否值得让读者费时间阅读，所写的内容读者是否需要知道。这并不是说，每时每刻都要写新鲜玩意，或者总是去写那些严肃而复杂的问题。而是说，告诉读者的至少应该是为他们所感兴趣的，或者为他们提供有用的信息，或者为他们增加某种享受和乐趣，或者就他们熟悉的问题展示新的观点……如果为了参加

考试而写一篇文章，所写内容应能显示自己对有关问题有足够的认识和自己的见解。如果是学习中的一篇试作，其意义则在于生动地叙述个人的经验等等。如果所写的内容是自己深知而别人急盼了解的，即使是很简单、很平常的事物，读者也会感到值得一读。反之，如果所写题目内容繁琐，连自己也感到厌烦，读者必然读来索然寡味。为此，作者随时都须斟酌所写每段、每句，甚至每个词到底有多大意义。考虑对有意义的内容如何更好的表达，与此同时，对意义不大的无关内容则不惜大加删削。

(二)考虑写作对象 写作时应十分明确是为谁而写。应考虑到，他们希望知道什么，他们知道些什么，他们会有些什么问题，他们读后会如何评价，采取什么态度。作者可想象某些人具有作为读者的一些重要特点。写作时常保持着这类读者的形象。这种形象可通过读者网络进行读者分析得到。读者网络是由一系列问题构成的。

读 者 网 络

I. 谁将会读这篇文章？

是否已指定读者？

我能否指定读者？

谁是理想的读者？

II. 读者会对题目感兴趣吗？愿意阅读吗？

他们会接受我的观点吗？为什么？

他们有能力按我的建议行动吗？

他们愿意学习并接受劝告吗？

III. 读者对我的题目已经知道些什么？

我指望他们在这个问题上有什么经验？

我能否使用专业用语？应该使用吗？

我所写的内容中有多少对他们是新的？

我怎样才能给他们新的信息或思想？

IV. 读者对这个问题抱何态度？

有何共同利益？

他们有些什么倾向？

何种方法可能会疏远他们？

他们的年龄、性别、社会地位、经济水平、教育程度对
他们的阅读方式有何影响？

V. 读者从阅读中希望得到什么？

他们会有哪些特殊问题要求我尽力回答？

通过回答这一系列问题，读者的情况已很清楚，正如已找到其坐标位置一样。从而产生了读者的形象。当然，这样许多的问题不可能在写作时逐一回答。但人们凭着自己的经验和知识，却能在瞬间实际上从回答个别问题而一般地了解许多问题的答案，从而迅速作出决定。为了适应读者的需要，作者在用词、造句、语气、表达方式等许多方面都有必要作出相应的变化。

(三)考虑写作目的 通常作文课上多数由教师指定写作目的。有时也让学习者选择自己的目的。无论是指定还是自选，写作时都应考虑到写作的目的，为什么而写。无目的的写作常常是浪费时间而没有实际意义。为了明确写作目的，同样也可使用目的网络来确定。

目的网络

I. 为什么写？

是否已指定写作目的？

指定的目的是什么？

能否自定目的？

对什么刺激作出反应？

II. 希望通过写作完成什么？

使人高兴？

作出通知？

交流经验？

施加影响？

予以刺激？
引起情感反应？
进行劝告？
引起读者好感？
对读者的思考挑战？
强化现存思想或态度？
就某些问题予以开导？
上述某几种情况？

Ⅲ. 要读者读后采取什么行动？

参与共事？
表明经验？
考虑新观点？
不做什么？

Ⅳ. 希望出现什么变化？

读者改变他们的行为？
读者接受建议？
读者改变或重新考虑他们的意见或态度？
不必有什么改变？

通过回答这一系列问题，能够恰当地确定写作目的。从而使写作能有的放矢地顺利进行。

上面关于考虑写作对象和写作目的分别介绍，只是为了便于说明问题，有经验的作者都知道，在写作过程中，这二者实际上是不可分割的。写作对象在某种程度上也是由写作目的决定的。同样的，读者的某些特点也可能影响写作目的。因而实际上二者是同时考虑的。

(四)组织和形成思想 写作要把思想呈现在纸上，有必要把所有的思想集中起来。作者在写作时必须考虑到保持其写作统一的方法。应使读者获得完整的印象和方向感，并保证读者能跟上思路，不致茫然或混淆。最好不让读者为理解意义而反复捉摸。

应使读者读后感到满意。通常可采取以下策略帮助组织思想：

I. 组织思路，顺应读者的期待。 文章大都有着开始部分、中间部分和结束部分。读者期待开始部分介绍主题，中间部分进行展开，结束部分适当概括并强化某些主要论点。一般读者倾向于在阅读中期待这样的结构。作者不宜忽视这种期待。开端就应展示全文的计划，促使读者继续阅读。这种结构的基本形式是：1. 序言；2. 正文；3. 结论。有时本文中仅仅提出一种论点还不够，有必要提出正反两种观点。这就构成：1. 序言；2. 正面观点；3. 反面观点；4. 结论。对解说文而言，则往往并不需要序言介绍。可以是：1. 第一事件；2. 第二事件；3. 第三事件；4. 第四事件；5. 结论。一般记叙文都可以是：1. 开端；2. 展开；3. 结束。总之，作者可按任何设计来安排自己的文章，只要能把自己想到的告知读者。这就要求使用一些简单的陈述和过渡的短语、段落，如英语中的 First of all, On the other side of the issue, Next 等，来承上启下，体现计划中的路标作用。如果作者不努力组织思路，读者就会随意强加一种设计，曲解文章的意思。当他们发现作者所写内容未能满足其最初估计时，会责怪作者使之造成混乱。不要认为组织思路是件小事，这是基础。

I. 找出控制的思考类型 人们是通过不同类型的过程来思考的。作者有时使用这些类型作为关于主题的思考方法。视主题与思考类型交织的结果而产生材料。最常用的思考类型是：描写、解说、处理、分类、定义、比较因果、描述环境、证明等。这些类型可为适应主题形成文章提供逻辑的构思。例如，可使用定义和因果，先对问题予以限定，然后分析原因和后果。这就应是：1. 序言；2. 对问题定义；3. 分析原因；4. 分析后果；5. 作出建议。

另外，也还可以使用解决问题类型或问答类型。而最有用的类型应是比较。写作中运用比较类型通常有两种基本设计：一种是整体比较，即先就某一问题或对象陈述各种特征，然后就另一

问题或对象陈述各种特征，最后作出结论；另一种是分项比较，即先就某一特征对两个问题或对象进行比较，然后就另一特征进行比较，依次就各种特征进行比较，最后作出结论。作者无论使用何种思考类型，都能接通读者熟悉的自然的思维过程，并给予他们一种方向感，帮助他们跟上作者的思路。

Ⅲ. 作出许诺和应答 另一使作者和读者一致的重要策略，几乎对任何文章都适用，那就是许诺和应答。作者使用这种策略，在文章起始部分对读者自觉地作出许诺，并以此作为展开其余部分的基础。许诺可以是直接的也可以是间接的。在直接许诺中，作者可以陈述文中提到的问题开始写作。这种公开的陈述就是许诺，因为提出问题，要求作者为满足读者的期待而进行解释并予展开。另一种直接许诺可采取激起争论的问题形式，介绍作者欲提到的问题。读者知道这里不是作出简单的回答，而是可以期待读到更多关于争论的内容。

间接许诺可采取轶事或叙述的形式。以特定的开场引起读者的希冀，使之在文中对引人注目的事件有更多的发现。这种开场的重要作用在于为读者预示内容。读者在开始阅读时要知道的是期望什么，因此这样有助于他们集中注意于主要思想内容。同时他们也不愿导致在阅读时感到失望。作者也已或明或暗地对他们作出了许诺，建立默契，有责任予以实现。因而作者在写作时还应记住“应答”、“执行”和“报偿”。

Ⅳ. 组块内的组织 即使作者已确定文章的类型和方向，也还必须继续组织和形成思想。因为读者在阅读时有大量信息须继续分组处理，从而每个部分都须设计。如果作者不为读者提供方向，他们就会按自己的思路前进，或认为文章是不连贯的。作者不应随机地简单提供思想。即便是举几个例子，也自然会有个顺序问题，应明确何者在前，何者在后，何者最为重要。在一个组块中（组块可以是短文中的一个段落，或者长作品中的一个部分）作者必须强加一个设计：简单的可以是一个顺序（first、second、

third), 复杂的可以是一个完整思考类型(cause and effect)。这种小范围的组织策略使作者能够有效地表达思想。在短文中, 可将重要的观点、事实或论据置于最受注意的部分, 如段落的开始部分或结束部分, 予以强调。关键的思想可用强调其重要性的短语如 “the chief issue, however, is”, “the most significant development” 等来出示。在较长的作品中, 可将新思想直接放在一个部分之首, 或加小标题等, 予以突出。还应考虑到, 总是最后读到的部分记忆得最好, 结束处总应是给读者留下最深印象的内容。最后还应考虑比例的重要性。如果用很大篇幅去讨论一个小问题, 而以很小的篇幅去讨论重大的问题, 读者很容易把小问题认为是大问题。如果序言占去三分之二的篇幅, 这已不是序言; 如果结论只是平淡的一句话, 可能是把重要的文章视为不屑一顾。一句话, 应了解读者不仅对作者所写内容, 而且对作者怎样写作作出反应。

V. 使用过渡的词或短语 文中的许多思想, 可用各种手段连接起来。其中最常用的应是过渡的词或短语。这些挂钩和导向信号保持着写作的连贯, 产生思想流畅的印象。过渡词为结构完整服务。最普通的英语过渡词和短语按其作用分列如下:

likewise	}	表相同
similarly		
in the same way		
however	}	表对照
instead		
nevertheless		
although		
in spite of		
on the other hand		
not only		

moreover	}	表增加
in addition to		
for example		
hence	}	表结果
consequently		
therefore		
as a result of		
thus		
because	}	表原因
since		
for		
next	}	表顺序
subsequently		
after		
finally		
first, second 等		

这些都是外部的连接手段，加上因果、比较等类型所体现的内部连接手段，都是避免写作中的不连贯和不规范所必需的。为使文章流畅，改善连接和过渡，有必要充分积累常用的过渡词，通过练习而熟练使用。当然，其他手段还很多，甚至标点符号也应善于使用。

综上所述，外语教师是在学生已掌握外语书写能力和基本的造句能力基础上，安排作文教学。作文教学应与翻译教学区别开来。作文教学中应要求学生运用外语知识、技能，即按照外语的语法、修辞规则组织外语语言材料来书面地表达思想。教学中教师应指导学生做好写作前的酝酿、构思和计划，重视写作中的思路导向，并十分注意尊重所学语言的言语习惯，掌握各种连接过渡的手段，使读者能容易地了解甚至接受作者的思想。写作是一

个自觉的过程，自始至终要求作者积极思考。这里所作的心理分析，旨在帮助掌握思考的导向，使思考更为有效，亦即提高写的教学的效果。

第十四章 学习者的心理状态和个别差异

教学工作的成效，即学生学习的效果，不仅取决于帮助学生学习的客观条件，而且主要决定于学习者本身的主观条件。弱智的学习者即使处于最佳的学习条件下也不可能在学习上产生超过正常学习者的奇迹；一个根本无意学习外语的学习者，即使本身条件再好也不可能在学习上有什么突出成就。前者涉及学习者的智力和语言天赋，后者涉及学习者的学习动机和态度，都是影响外语学习的内部因素。其他如学习者的认知方式、认知因素、个性特点等等因素也都对外语学习有一定影响。这些因素因人而异，而这些心理上的个别差异，也正是在相同的外部条件下学习者之间学习效果不同的重要原因。为了提高教学效果，教师有必要了解学习者的心理状态和个别差异，才能采取必要的措施，发挥积极方面克服消极方面。本章将从学习者心理上的个别差异和在教学过程中学生的心理状态，分别予以阐述。

第一节 学习者在外语学习中的心理状态

心理状态是人在一定时期表现心理生活全貌的一种暂时特征。人们在从事任何活动或进行任何工作之际，总是一定的心理状态在起作用。一个出色的运动员，体力和运动技术均居上乘，如果没有良好的心理素质，他往往会在关键时刻败下阵来。在外语教学过程中，学生的心理状态无疑一直在起着重要作用。

心理状态表现心理生活的全貌，这是因为任何一种状态都是

注意、记忆、思维、感情、意志等所有的心理过程或特性的集中反映。从事每种活动都有必要动员生理、心理各个方面处于积极性状态。当疲乏产生时，注意会涣散、记忆会减退、情绪会降低……从各方面表现出工作能力下降。有时某种心理状态似乎明显表现在个别心理过程中，如注意等，实际上各种心理过程是密切联系的，一种心理过程的变化不可能不引起其他过程的变化。当一个人情绪低落时，注意当然也就不易集中。

心理状态不是一成不变的衡常状态，总是在一定的时期保持一定的心理状态。一种心理状态在一定条件下会转换成另一种心理状态。有些心理状态保持时间很短，如激情——一种强烈而短暂的情感爆发，会引导进行不加考虑的行动。有些心理状态则较持久，如长时间紧张工作后产生的疲乏状态。不仅如此，持久的心理状态也不常常是很稳定的。疲乏状态就实际上还可划分为三个阶段：1. 工作能力稍有减退；2. 大大降低工作能力；3. 疲劳过度，工效极度低落，乃至工作产生混乱。

心理状态表明人在当时完成工作的可能性，成为对工作主观准备的信号。最能干的人，有时他们的工作会低于他们的可能性，有时由于强烈的刺激，工作能力会急剧提高。有些学生平时比较懒散，一旦有所触动，动员起来也能得到不坏的成绩。如果教师不了解学生的心理状态，也就很难有效地传授知识技能。

外语学习过程中，学习者的心理状态是极为复杂多变的。便是在一节课上，学习者的心理状态也常不能始终如一，保持稳定的积极状态。外语课上为了培养学生的言语技能，要求学生积极参加言语实践活动。活动中难免会有许多重复，也少不了会出现一些错误。重复会使人感到厌烦，错误的改正也不是很方便的事。特别是外语学习中，总是会出现这样那样的困难。有些音不易发准，有些语言现象使人感到费解甚至怪诞。有时听不懂呈示的话语，有时答不上教师的提问。特别是最初所学的语言材料总是非常简单、幼稚，很难唤起学习者的兴趣。而教师欲取得良好的教

学效果，不仅要上好每节课，而且要求学习者积极对待外语课业，自觉进行各种言语练习。有必要深入地了解学习者的心理活动，力图帮助学生对外语学习保持积极的心理状态。为此，教师应当考虑到这样几个方面：

一、善于引导学习者的注意，培养学习外语的兴趣

通常学生在课上积极性的标志是注意地和有兴趣地听教师讲课并积极参与教学活动。教师常常可根据学生是否迅速而准确地完成提出的要求来判断学生的积极性。外语课上我们不难看到这种情况：教师要一个学生读一段课文，但要第二个学生接下去读时，他不知道第一个学生读到何处。可能这些学生对朗读课文这样的形式实际上不欢迎，但这个学生的注意力是涣散的，显然不是处于积极性状态。积极性状态首先表现在注意力集中。因此，掌握课堂，首先强调的是掌握学生的注意力。

注意可分为不随意注意、随意注意和后随意注意等三种。不随意注意是在没有自觉意图、不作任何努力的情况下发生的。引起不随意注意的原因，主要是客体本身的外部特点，即新异性和这些客体对人能引起的兴趣性。任何一种强烈的刺激都能引起注意。一阵突然的爆炸声，会引起一个非常忙碌的人注意。但起决定作用的与其说是刺激的绝对强度，不如说是刺激的相对强度，即一个刺激与作为背景的其他刺激在强度上的对比关系。在大炮轰击的隆隆声中，霹雷声能成为一种不显著的声音；而完全寂静的夜间，即使是很微弱的沙沙声都能引起注意。一种突然的不习惯的变化，同样也会引起注意。如果教室里墙上取下了一张不再引人注意的墙报，那么墙上的空白会引起人们的注意。声音、光线突然加强或减弱，也都会引起极大注意。客体的新异性可以成为不随意注意的泉源。而千篇一律地多次重复刻板的东西就不会引起注意。因此在教学过程中，教师适当掌握声音的强度，充分运用各种现代媒体和直观手段，选择有效的教学方式和生动、活

泼的教材，就有可能有效地掌握学生的注意。

客体对人能引起的兴趣性，在引起不随意注意方面起着主要作用。产生兴趣的两个基本因素是求知欲和对客体的肯定的情绪态度。凡是能在我们所熟悉的方面增加新知识的事物，是我们感兴趣的，这与求知欲有关。凡与我们任务相联系的事物或与我们所迷恋的工作相联系的事物，也能引起兴趣，这与肯定的情绪态度有关。但这种兴趣还只是一种直接兴趣，即对客体本身的兴趣。直接兴趣是不随意注意的泉源。

随意注意具有自觉的目的，而且要求作一定的意志努力，没有随意的注意要完成任何持久的有计划的活动都是不可能的。学生必须善于把自己的注意随意地集中在课业上，而且必须善于强制自己对不能引起注意的内容予以注意。支配着随意注意的不是直接兴趣。间接兴趣即对结果的兴趣。这种兴趣在自觉从事任何活动时都可能产生。当工作本身不能引起兴趣时，就必须为了间接兴趣努力把注意集中在工作上。

兴趣是可以培养和改变的。由某种间接兴趣开始的工作，在最初必须用最大的努力来保持随意注意，但渐渐地可能使人感到兴趣，这即是说，间接兴趣变成了固定的兴趣。不少人最初也许是为了某种目的学习外语，对外语本身并无好感。经过一段时间学习，有了一些进步，开始对外语学习产生了兴趣。间接兴趣向固定兴趣转化，也就是随意注意向后随意注意的转化。随意注意是必要的，但长时间紧张地把注意集中在丝毫不能引起直接兴趣的事物上则不可能也不必要。真正要有效地完成已开始的工作就必须逐渐对工作产生兴趣并减低注意的紧张程度。后随意注意帮助我们解决了这个问题。

后随意注意也表现在熟练的形成。学习用外语讲话时，最初对自己的言语表达总是伴有紧张的随意注意，经过长期系统的训练掌握了必要的言语技能时，随意注意就转到高级阶段成为后随意注意了。后随意注意仿佛是随意注意重新变成不随意注意，可

以不经意志努力而实现。但决不应将后随意注意与不随意注意混淆起来。因为后随意注意是随意注意发展的结果，虽可不经意志努力而实现，却与预先确定的目的相联系，保持着一定的监控作用，具有一种与不随意注意截然不同的性质。如果我们意识到伴随随后随意注意的活动时，亦即重新以随意注意指向活动时，那末这种活动反而会受到障碍。

良好的注意必须是集中的、紧张的、稳定的。集中表现在注意指向有限范围的客体而不是漫无边际地注意所有事物；紧张表现在对客体的高度专注而不是松懈地漫不经心地对待客体；稳定表现在长时间保持着集中而紧张的注意而不是动摇不定随时分散注意。良好的注意对人的一切活动都是必要的。为了培养注意，不能仅仅依靠直接兴趣，应尽可能养成对某些工作的固定兴趣，即养成作为后随意注意基础的兴趣，这是培养注意的重要途径。随意注意是以个人自觉性为前提的。这种自觉性要求以充分紧张的注意去完成甚至完全不感兴趣的工作。但最重要的是，应尽可能在进行工作时使随意注意容易地过渡为后随意注意。

这里必须说清楚一个问题。前曾提到，克拉欣主张将自觉的学习和无意识的习得区别开来，提出了成人习得第二语言的问题。这是否意味着掌握外语是可以不必集中注意的呢？不，没有集中的注意是不可能从事任何活动的。问题是在于应将注意集中在哪个方面。克拉欣所说的自觉学习是指自觉学习语法，即仅将注意集中于语言形式的了解方面。而习得活动则要求学习者将注意集中在话语的内容而不是形式上。如果一个人在讲话过程中，注意力始终停留在语法分析水平上，也就不可能进行正常的言语交际。当然，克拉欣区别学习与习得，这里指的是狭义的学习，而广义的学习无疑是应当包含习得在内的。强调习得语言也就是要求实际掌握语言。仅仅理解语法不等于掌握语言。现在看来，在国内条件下学习外语，通过学习语法再进行大量实践掌握外语，仍然是主要途径，但尤应创造条件使学习者广泛接触和运用外语，在

大量言语实践活动中，通过类比、归纳等过程有效地习得语言。这便是当前为有效进行外语教学所持的基本指导思想。

二、重视学习者的情感变化，培养学习外语热情

积极的心理状态除注意方面的表现之外，很重要的还包含着情感因素。情感即人对现实世界各种事物所抱的不同态度和不同的体验。这些体验如满意、不满意、喜、怒、爱、憎等都是心理学上所称的情感。情感不是事物、现象本身的反映，而是事物、现象与人的需要和活动动机之间所存在的关系的反映。随着人的需要是否得到满足，就产生肯定的或否定的情绪体验(不满意、痛苦)。人们的需要是多样的，从而人的情绪体验也是复杂的。关于需要和动机的问题，将在稍后另行阐述。

(一)生活中不同的情绪体验

一般说来，人对许多事物都是无所谓，并非每种事物或现象都能引起人的情绪态度，只有那种与人的需要有着直接或间接联系的东西，才使人产生情绪态度。凡能带来成功或帮助人达到既定目标的东西，就会引起肯定的情感；凡是招致失败的东西，就会引起否定的情感。情绪体验是人的行动是否获得成功的信号。只有人对它具有一定的肯定情绪的那些目标，才能引起人的积极的创造性活动。为了创造，就必须对自己的工作具有狂热的情感，体验到创造中的愉快。情绪体验在人的实践活动中有巨大作用。由于不同情况下可能产生肯定的情感或否定的情感，情绪体验便表现出积极性和消极性。凡能提高人的生活活动，增强人的精力，驱使人去活动的情绪体验，称为积极的情绪体验。消极的情绪体验则压抑人的生活活动，减低人的精力。

情感的强度由某一现象或活动对人具有的意义决定。对人的意义愈大，所引起的情绪体验的强度也愈大。人的情绪体验在强度上是常常有差别的。在某种活动上的成功或失败，由于情况不

同可以产生不同的情绪体验。外语课上学生对练习中的错误并不在意，在考试中发现错误就可能产生强烈的情感。情感的强度与当时所处的状况也有关系。对经常受到表扬的学生给以口头奖励，他也许并未感到太大的欣慰。反之，对一个从未受过表扬的学生给以同样的奖励，他可能会产生较强的情绪体验。情感不仅为当时直接作用的客体所决定，同时也为过去经验中所形成的暂时联系系统所决定。本身并不使人感到愉快的工作由于过去受到的赞许，可能引起肯定的情绪体验。反之，有趣味的工作，由于过去产生的不快，也可能触景生情变为不愉快的事情。

感觉、知觉、思维等每一种心理过程都能获得情感色彩，即都能引起情感。这种情况是由于与各种心理过程相适应的神经过程从皮层扩散到皮层下中枢产生的。皮层下神经过程在情感的生理机制中占显著地位。由于调节内脏器官活动的神经中枢都位于皮层下，这就决定着情感和机能变化的密切联系。机能变化主要指心脏、血管、呼吸器官的活动，以及身体动作、面部肌肉和外部腺体内分泌活动。根据这些变化的总的情况，在颇大程度上可以断定人在当时体验着何种情绪。例如，心脏活动的增强就在于帮助机体适应某种需要持久而紧张运动的情境；肾上腺分泌的增多便提高了血液中的糖分，从而增强了为提高工作能力不可缺少的肌肉力量。巴甫洛夫研究证明，植物性神经所保证的内脏活动也是受大脑皮层调节的。因此在人的情绪和情感中起主导作用的是大脑皮层，甚至在最简单的情绪中也有大脑皮层参加活动，从而人能有意识地控制情感及其外部表现。情感与第二信号系统密切联系，通过言语可以引起和调节人的情感。

（二）影响学习活动的情感状态

在多种多样的情绪体验中，可以区分出心境、激情、热情、焦虑、紧张等等一系列情感状态。其中热情是掌握整个人的身心，决定思想行为基本方向的强烈、稳定而深刻的情感状态，具有很

大的行动力量。热情的社会价值由其所指向的对象所产生的社会意义来决定，可以有积极的内容和消极的内容。外语教师必须经常注意培养学生学习外语的热情，使产生热切学习愿望，动员全部力量投入外语学习活动。

经常对外语学习活动产生影响的还是一种情绪紧张状态。紧张多数是面临危险或要求承担重大责任的情况下产生的。这些情况常能激起人们机体中相当短暂但却特别强烈的紧张情绪。但紧张可以有两种情况：一种是单纯的情绪紧张。这种人主要是缺少心理上的锻炼，对很小的困难也会惊惶失措，束手无策，在紧张情绪控制下，认知、意志等方面的作用均无从发挥。这样的紧张状态不利于外语学习，常常起破坏作用。例如在外语课上，突然有人来听课，有些学生在回答教师问题时就会由于出现紧张情绪而影响回答质量，有时甚至不能作答。这并非因为他不会，而是由于紧张。另一种情况则可称为操作性紧张。这种紧张是与完成特定活动的必要性相联系的，能动员各方面力量集中在活动方面，经常能将活动引向最佳表现。例如飞行员使飞机着陆，驾驶员高峰时间开车，教师在课堂上课，学生参加考试等等都会体验到这种操作紧张状态。

显然，教师的任务就是要创造一种气氛，避免学生产生单纯的情绪紧张。反之，应刺激形成操作紧张状态。在这方面，教师的能力和经验的极端重要的。在培养学生外语交际技能过程中，学生的活动和操作表现具有相当复杂的性质，不同自觉程度上的习惯和技能与能力交织在一起，情绪紧张将导致明显的破坏，以致张口结舌说不出话来，注意力涣散，对错误的控制能力减退，操作记忆变坏，整个工作能力降低。在这种情况下，学生的言语质量降低，言语动型遭到严重破坏，各种错误包括偶然发生的口吃等错误数量增长。所有这些情况，照例会受到教师和班级的批评，这也就是无怪学生会产生否定的情绪，不仅影响其说外语的意图，而且可能影响其对待外语这门课程的态度。态度是一个

对待外在事物、活动或自身的思想行为所持的一种向与背、是与否的概括的倾向性。有肯定的态度和否定的态度；有积极的态度和消极的态度等等。态度与情感体验有关，但不能说情感就是态度。态度还与人的立场、认识和需要有关。学习者对课业的态度，主要是先前情境性的情绪体验与理智性识知相结合形成的。单纯讲道理是无济于事的。态度形成之后，情感便具有概括而稳定的倾向。这就是说，是情境性情感决定态度，而态度决定概括性情感。因此，外语教师有必要深入课堂的情感氛围，尽可能保证使学生形成有利于学习活动的情感状态，随时注意降低情绪紧张程度。随时注意在情感和认知两方面下功夫树立正确的学习态度。

三、重视对学习者的意志品质的培养，激发学习动机。

（一）坚持学习是重要的意志品质

积极性状态中不仅具有情感色彩，而且总是会有着一定的意志表现。意志是为了达到目的在与克服困难相联系的行动中表现出来的心理过程。意志表现在克服困难，首先是要克服行动之前的内心障碍。意志表现在善于强制自己做认为必要的事情而抑制有阻碍的愿望，自觉支配和调节自己的行动。同时意志也表现在克服外来障碍上，如克服工作困难及其他反抗力量。意志坚强的人能够把工作坚持到底，达到既定目的。学习外语一般都是有目的的，而且学习过程中总是会有这样那样的困难，因而总体上来说来，也是一种意志行动。

意志与心理生活的其他方面紧密联系，情感是意志的强大动力，对一切都漠不关心的人不可能胸怀大志。同时意志又是对情感的控制为前提的。善于使情感服从理智乃是坚强意志的必要条件。意志与思维密切联系，意志行动乃是深思熟虑的行动。坚强的意志以自觉性、果断性和坚持性为特征。就学习外语而言，坚持性尤为重要。坚持性要不畏困难，迫使自己去执行已经作出

的决定,表现为行为的精力和毅力。并非所有的人都常常兼有精力和毅力这两种品质。坚持学习是这两种品质发挥作用的结果。有些人特别有精力地从事一件工作,但很快就疲惫了。他们只有短期突击的能力,缺乏毅力去克服许多持久的困难。真正有坚强意志的人,能长期不倦地精力奋发,在遇到障碍时不但不会松懈,反而更坚强。意志表现在克服困难上,但要克服困难,只有当自己知道为什么要这样做的情况下才是可能的,因而首先应该是有理想、有追求、有明确目标的人。教师应创造条件,帮助学习者克服困难、重视意志品质的培养,坚持外语学习。

我们说外语学习也是一种意志行动,而意志以自觉性为特征,那么是否会与习得语言的不自觉过程有抵触呢?须知意志行动严格说来只是作为动机斗争结果对提出的几种可能选择作出一种自觉的选择。打开收音机,要听外语还是听音乐,这里要求作出选择。他最终选择了听外语,克服了其他方面的干扰,这是意志行动的表现。有时意志行动被等同于随意行为。这是误解。随意行为(或操作)只是受随意注意控制的非自动化动作。任何活动中都可能有许多动作是受随意注意控制的,同样的,又总是有许多动作已达到自动化程度,受后随意注意的控制。而对整个行动中重大决定则完全是自觉的,属于意志行动。决定学习外语并继续坚持学习,这是意志行动的表现。学习过程中有些操作是随意的,另有许多操作则已达到自动化程度。有些习得活动甚至可以在无意中学习,这也正是学习语言的特殊之处。学习过程中包含自动化部分,并不改变意志行动的自觉性质。

(二)动机在外语学习中的作用

意志行动是由一定的动机引起的。如果说学习目的是学习要获得的结果,动机则是促进达到目的动因。学习动机是直接推动学生进行学习的一种内部动力。这种动机通常产生于某种需要。需要有不同层次。外语学习无疑属于较高的层次,是一种获得性

需要。对外语学习的需要却又是千差万别的。人们可以怀着各种各样的动机从事外语学习。有人为了能阅读外文书籍，有人为了参与外事活动……不同的需要产生各种各样的动机。一般可对动机从不同的角度作多种划分。如按动机性质似可划分为：

1. 指向活动本身的动机，如从事体育活动的直接动机。学习外语也可以成为这样的动机。这常常是由于对活动产生了兴趣。

2. 指向人与人之间交往关系的动机。有些人是为了家长、教师或其他有关的人学习，也可能为了别人而反对学习。交往动机是由于与他人接触发展起来的。愿望与外国朋友交谈也可以成为学习外语的动机；同样的，也有人为了得到别人的好感而学习外语。

3. 指向活动结果的动机。这种动机大都可称为成功动机。从事某种活动的人为的是活动成功和成功后得到的赞许。其中包含着力求成功的需要和力求避免失败的需要。有些人学习外语由于确信自己能够学好，如果预计自己成功机会不大，也就降低了学习动机。

4. 指向社会效果的动机，主要是声誉动机。人们从事某种活动，总是希望对社会有所贡献，从而受到尊敬和赞扬。这也是一种争取一定成就和被承认有一定成就的需要。有些人对学习外语并无兴趣，甚至条件也并不优越，只是为了日后的发展和提高自己的声誉而产生了努力学习外语的动机。

概括起来，实际上可将动机大分为两大类。一类是直接的狭义的动机，如求知的需要、认知兴趣等；另一类则是间接的广义的动机，如将学习视为自身的社会职责，或为实现一个远大的目标等等。在较复杂的意志行动中，动机也是非常复杂的，常常会同时产生许多动机。为了活动的成功，上述两大类动机有必要相互联系，相互补充，有机结合，从而更有利于推动学习。但另一方面也必须看到，有些动机却是对立的，不可能同时实现，这就产生了动机斗争，例如一个学生此刻又要学习外语又想外出游泳，

二者只能取其一，这就要通过意志努力来作出决定。

诚然，并非一切学习活动都需有动机来推动。人类生活中有些学习是可以在没有任何明确学习意向的情况下偶然发生的。但这种情况并不否认，每当动机存在并发挥作用时，总是能够大大地促进学习。为了有效地进行长时期有意义的学习，动机是绝对必要的。学习外语不经过长时间艰苦的工作不可能奏效，也就断不能忽视动机对学习的促进作用。

(三) 学习动机的培养和激发

学习动机的培养是使学生把社会和教育提出的客观要求变为自己内在的学习需要，是学生从无需要或很少需要到产生需要的过程。培养动机可采取的办法可以是：

1. 通过学习目的教育，使学习者了解学习外语掌握外语对社会和对个人的意义。
2. 通过各种生动活泼的形式引导学生接触外语，逐渐培养对外语的兴趣。
3. 通过对学生的深入了解，利用学生原有动机的转移，使产生学习外语的需要。
4. 通过有效的帮助使学习者在学习中提高成绩，获得一定的满足，进一步唤起学习的需要和学习兴趣。

教师不仅应注意培养学习者学习外语的动机，而且还须在教学中随时激发学习者已形成的动机。这就有必要利用一定的诱因，使已形成的动机由潜伏状态转入活动状态，使之成为实际上起推动作用的内因，从而调动起学习积极性，来解决当前的学习任务。与此同时，还应使已形成的动机不断得到巩固、加深和提高。

激发动机主要依靠在教学内容、教学方法及教学组织等方面进行细致的工作。除一般地让学习者了解授课目的，重视内容和方法的新颖性，使学习者产生兴趣之外，主要应强调启发学习者

积极思维，并适当组织比赛等活动，引进竞争意识，利用学习成果的反馈作用，让学习者看到自己的进步，从而激起进一步学习的愿望。给予正确评价，适当进行表扬和鼓励。与此同时，还应加强正确对待缺点和不足的教育，提高学习者克服缺点的能力，激励自己更加努力克服困难继续前进。

四、兴奋与抑制过程的调节

以上关于注意、情感、意志等心理过程机制，在生理上已经能够得到比较确切的解释。注意表现在皮层上一定区域中的优势兴奋过程，情感表现在皮层下部位的兴奋，意志则明显地表现在第二信号系统对皮层下部位兴奋过程的调节控制和积极抑制。兴奋过程总是意味着一定的神经物质的消耗。神经系统的工作不可能无止境，一直保持兴奋状态是不可能的，要求有另一种状态——保护性抑制——来替换。在学习中应保持足够的兴奋水平，但不应过分紧张以致造成兴奋过程的停顿。

为了保持一定强度的兴奋，必须具有相应的刺激强度。外语教学中教师的言语示范、讲解、动作、直观媒体以及学生多样的实践活动都应达到一定的强度才能引起学习者一定强度的兴奋。除这些外在的刺激之外，内在的刺激也很重要。如果教师讲话声音并不高，但内容很有趣，这也能使学生达到应有的积极程度。要求教师讲解生动、内容丰富和通俗易懂，也就是要求为使学形成积极状态提供必要的内在强刺激。外语学习中的内在刺激有：
1. 理解； 2. 运用技能的经验； 3. 言语技能提高的体验。内外刺激的强度无疑是决定学习者能否保持一定强度兴奋的重要因素。如果刺激微弱，就会产生兴奋扩散状态或抑制状态，学习者的注意力必然涣散，学习积极性迅速低落。

学习中兴奋和抑制过程应是协调的，二者之间应保持平衡。二者间平衡被破坏是产生极不良现象的根源。过度兴奋或过度抑制都将产生对良好学习气氛的破坏，失去正常的工作能力，对教

学工作产生不良影响。这类情况的产生，常常由于超强度刺激的作用。例如对学生提出太困难的要求，会使学生产生激动、兴奋过程或兴奋过程停滞等状态。强度规律被破坏时，可能出现三种反常情况：

1. 对不同强度刺激的反应变成同样的(均衡抑制相)；
2. 强刺激引起较弱刺激更弱的反应(反常抑制相)；
3. 刺激引起保护性抑制代替兴奋(超反常抑制相)。

有时新刺激的突然出现，也会破坏兴奋与抑制之间正确的相互作用。新教师走进教室通常会引起极大兴趣，教师行动中微小的缺点，也会引起学生高度的兴奋性反应。过去未用过的新的提问形式也会引起震动，从而使学生忘记了已经掌握的语言材料。

教学中不能容忍以抑制过程的消极性为基础的心理状态。学习者对课业不感兴趣就会产生烦闷状态。过多反复的讲解，一再重复学生已经熟知的材料，千篇一律毫无新意的作业活动，对最勤奋的学生也是很难不陷入烦闷之中。又一些否定的情绪体验，如害怕情绪等，都会产生抑制状态。外语学习中表现最突出的害怕情绪是怕错，怕讲错而不敢开口。利用语言实验室进行外语学习完全能避免这类怕错的心态。但积极的办法还是让学习者尽可能在集体中讲话或回答问题，逐渐使之增长信心，克服害怕情绪。另有一些学习者由于未能对课业作充分准备，也会表现出迟疑和信心不足。教师应了解学习者的特点，作出相应的处理和帮助。

有时过快地要求将兴奋转为抑制或相反，或几种相反的刺激同时起作用，都会破坏两个过程正确的相互关系。如教学进程过快，没有任何过渡，急剧改变活动性质；有时不同教师提出不同要求；或者教师与家长的教育不统一等等，均可能造成神经过程的冲突。教师不仅应当了解学习者的心理状态，也应熟悉高级神经活动的一般规律。

兴奋和抑制过程是依照相互诱导规律进行的。在大脑皮层内产生与原过程相反的神经过程，这种现象称为“诱导”。任何一种

神过程，一旦开始集中，就会使其周围神经细胞的机能状态向相反方向改变，这就是皮层诱导的本质。大脑皮层的一定部位发生的兴奋，会在其周遭部分引起抑制过程(负诱导)。在一定部位发生的抑制，也在其周遭部分引起相反的兴奋过程(正诱导)。在不同神经元群里同时产生兴奋与抑制两过程并相互加强的现象就称为同时诱导。在同一些神经元内相继发生的兴奋和抑制过程相互加强的现象就称为继时诱导。诱导现象就是各种不同肌肉的工作轮换的基础。这种轮换也就是积极的休息，使人的活动具有极高的效率。人的肢体的屈曲和伸张，就是相互诱导的机制。屈肌和伸肌相互配合，屈肌不放松伸肌就不可能伸张。正确运用客观规律，就能使学习活动更有效。例如，一篇很动人的外文故事，讲给学生听时学生很感兴趣，注意力高度集中。但如接下去仍然反复讲这个故事，学生的兴趣就会急剧下降，注意力很快会分散。了解神经活动的这些规律，对教学上的合理安排有很大作用。例如把外语课放在体育课之后，或者上完专业外语课立即上第二外语课，效果都不会好。处处都可以看到，神过程相互诱导规律在起作用。

第二节 学习者心理上的个别差异

上一节简要地分析了学习中一般的心理状态。然而，即使在相同的条件下采取完全相同的方法，对不同的学习者而言，仍然可能产生各种不同的心理状态，获得不同的学习结果。有人学得很好，显得轻松容易，也有人相形见绌，显得困难重重。这因为教学过程中存在着许多变量。每个变量都在一定程度上影响着学习的进程。学习者本身就是最主要的变量。外语学习者之间的差别，首先是心理上的个别差异。这些差异表现在年龄特征、智力和语言天赋、认知方式、个性因素等诸多方面。现分述如下。

一、学习者的年龄问题

不同年龄的学习者具有不同的心理特点和心理状态。例如，学前儿童的各种心理过程都带有明显的具体形象性和不随意性。成人则大不相同，各种心理过程都难免第二信号系统的参与，有着较强的随意性。儿童学习外语，模仿、记忆很容易，喜欢讲话，语法分析和阅读比较困难。反之，成人学习外语理解力强，喜欢钻研语法理论，感到阅读似乎比讲话容易。当然，这只是一般而言，由于内外部条件的不同，每个人在学习上都会有自己的特点。这里，我们不拟详细介绍各种年龄学习外语的特点。单就学习外语的最佳年龄问题，略加探讨。

从来认为儿童学习外语较成人容易，主张早学。国内外关于何时开始学习外语的问题，曾经有过不少争论和尝试。以前是在初中开始学习，后来又主张再提早，在小学三年级就开始设置外语课程。提早学外语的结果究竟如何呢？如果从近年来外语高考入学成绩来看，外语院校招收的新生显然有所提高。但这却完全不足以说明是由于提早学外语。倒是国外发行的某些外语学习录音带可能起了不小作用，有些孩子几乎听熟背熟了。当然，某些中学教学质量提高也会是原因。

国外对外语学习的最佳年龄问题有过一些不同的观点。彭菲尔德(Penfield)认为青春期早期是学习外语的关键时期。克拉欣(Krashen)根据皮亚杰的智力发展阶段认为语言发展的关键时期是在早期感觉运动阶段之后，是在青年期形成操作期以前。一般认为幼儿很容易习得外语。这种观点在五六十年代很流行，相信早期是学习语言最佳甚至是关键时期。但另一种观点却与之相反，认为认知能力愈成熟，学习经验愈丰富，愈有利于掌握外语。奥苏伯尔(Ausubel)强调成人学习的长处曾说过，有关儿童和成人学习语言的研究证据是不足的。虽然儿童也许对习得新语言的口音有一定优越性，但桑戴克多年以前就发现，儿童在学习

外语的其他方面的进步，并没有成人那末快。

许多试验证明，早一些或晚一些沉浸在外语中进行过对比，发现晚沉浸的两年相当于早沉浸的8至9年。可见开始学习的早晚并非主要问题，重要的是投入的时间多少。如果投入的教学时间量大，学习开始较晚的学生可比学习开始较早的学生进步更快。更近期的研究表明，各种年龄学生都能在学习中有进步。但较年长的学生在词法和句法方面学得比年幼的好。词汇方面掌握得也较年幼者强。十几岁的学生在这方面有长足进步。只在语音掌握上，不同年龄学生有小的区别，似乎年幼者模仿和矫正语音较年长者为易。克拉欣在进行了许多研究之后表示：“成年和较年长儿童一般在最初习得第二语言较年幼儿童为快（就习得速度而言年龄较大者较好），但就最后获得而言，通常还是儿童较好（在长期学习中年龄较小较好）。

总的说来，年龄在外语学习中作用的问题，在很大程度上只限于最佳年龄问题的讨论。这是年龄与学习成果之间关系的问题。斯特恩(H. Stern)曾提出一些建议作为年龄问题的初步总结。他认为，语言学习可产生在从幼年到成年不同的成熟水平上。对第二语言的一切方面而言，不存在关键的年龄或阶段。但对习得语言的不同方面，却有年龄上的差异。显然幼儿更容易直觉地在交际情景中对语言“习得”作出反应，而较长的学生能更容易利用认知和课堂学习的方法学习语言。应该承认，一种语言可从任何年龄开始学习。接受这条原则，就可从教学目的、各门课程的关系和有关的具体条件来考虑何时开始学习外语的问题，而不是简单地一味要求提早学习。这里必须注意的是这样一个问题：学习任何课程，重要的在于收到实效。如果花费很长时间进行学习，而最后一无可获或者说根本没有用处，那也就失去了学习的意义。事实上，我们有太多的人学习外语多年却基本上等于没学什么。原因是多方面的，有主客观条件问题，有教学方法问题，反正学了等于没有学，便是学习失败。与其浪费许多时间而毫无收获，倒不

如到需要学习而条件具备时，组织有效的学习取得重大进展。这可能正是探讨年龄问题又一种考虑。现在看来，不少中学的外语教学质量正在提高，一般在初一开始学习外语还是适宜的。有条件的话，开设小学英语甚至组织幼儿英语学习也是完全可以的。但需创造条件争取学有成效，否则半途而废，徒然浪费大好光阴。总的说来，开始外语学习年龄，应根据学习目标决定。要求掌握外语口语能力，一般以高小、初中开始为宜；要求掌握阅读理解为主者，则年龄较长时开始学习，亦不算太晚。

二、学习者的智力和语言天赋问题

智力一般可认为是人的各种基本能力的综合，包括观察力、注意力、记忆力、想象力、思维力等。虽然至今未获得准确的定义，但大体上已经有些比较接近的看法。最早给智力定义的是德国的斯特恩(L. Stern)，他认为智力是个体通过思维活动来适应新情境的一种潜力。后来许多心理学家曾发表过自己的见解，主要可归纳为三种意见：推孟(L. M. Terman)等认为智力主要指抽象的思维能力；迪尔伯恩(W. F. Dearborn)等认为智力是学习的潜能；平特勒(R. Pintner)等认为智力是适应新情境的能力。基本上与斯特恩的定义并无很大差别。斯特恩首先提出表示人的智力水平的一种相对量数为智商。后经推孟改进并采用，通常用IQ来表示。也就是说，可用智商来表示智力的高低。智商即心理年龄(MA)与实际年龄(CA)之比。这种心理年龄是智力测验的结果，即在智力年龄量表上达到的年龄。计算智商时通常乘以100以避免小数。其公式为：
$$IQ = \frac{MA}{CA} \times 100$$
IQ大于100，表示智力较高，IQ小于100，表示智力较低。最初的智力测验是由法国的比奈(A. Binet)、英国的伯特(Burt)、美国的斯丹福(Stanford)和推孟(Terman)等相继提出。这些测验有许多共同之处，所作测量不受实际学习影响，仅测量能力而不是思想内容。

智力测验的主要作用就在于预测被试学习成功的可能性。这就为选拔培养人才、选择专业或职业，以及便于区别对待，因材施教。美国韦克斯勒 (D. Wechsler) 创造的新的智力测验，他的全部智力量表适用于从幼年到老年的年龄范围。但总的说来，智力测验虽有一定参考价值，但却不能期望过高，即使测验结果准确反映了实际情况，毕竟不是影响学习的唯一因素。对外语学习说来，一般的智力测验就显然更难说明问题了。智力测验得分很高，却完全不足以说明，一定能在外语学习中取得好成绩。因为学习外语还有许多特殊的要求。从而早在 20 年代已开始有了外语语言天赋的研究，随即出现了早期的语言天赋测验。

语言天赋测验和包括智商测验在内的各种心理测验一样，都是作为“预测”和“诊断”的实际工具发展起来的。这种测验可用在进行语言训练之前挑选学习者，或供编班分组便于施教；也可对有发展前途和无发展前途的学习者进行专业或职业选择；当然还有利于语言学习的理论研究。语言天赋由多种可以改变程度的成分组成。语言天赋测验也必须是多方面的。早期的语言天赋测验，如 1930 年西蒙 (Symonds) 的 “Foreign Language Test” (外语测验)，代表当时的教学法思想，着重处理语法概念和进行翻译的能力。较近期的语言天赋测验，如卡罗尔 (Carroll) 和萨朋 (Sapon) 的 “Modern Language Aptitude Test (现代语言智能测验 MLAT)” 以及 “Elementary Modern Language Aptitude Test” (基本现代语言天赋测验 EMLAT) 或皮姆斯勒 (Pimsleur) 的 “Language Aptitude Battery (语言天赋测试序列 LAB)” 等则反映五六十年代听说教学法原则。这些测验评价语言分辨能力、音符关系、语言记忆、句子结构感受性、语言学习归纳能力等等听说理论的特点。MLAT/EMLAT 和 PLAB 这两类测试有某些共同之处，但有些方面并不完全相同。这些测验主要检查与外语学习有关的几个方面：听力、语音与符号联系能力、语法能力、言语记忆等。PLAB 不包含记忆因素，这也许是较大的区别。卡

罗尔认为,语言天赋包括四种能力 1. 语音编码能力; 2. 语法感受能力; 3. 言语记忆能力; 4. 推理能力。当然,这些能力对外语学习无疑是很重要的内部条件。但严格说来,这些测试还是较多考虑语言学习的认知方面和分析方面。反之,对直觉的和非分析的方面以及交际和社会特点等方面则并未予以考虑。因此,测验的形式和内容均有待进一步改进。即便如此,语言天赋测验仍不失为预示外语学习成绩的一种很稳定的变量。卡罗尔的试验表明,MLAT 的信度为 55%。这意味着还有一半的可靠性。

智力和语言天赋作为能够影响外语学习成败的条件,一般认为主要是先天的遗传因素,但实际上智力和语言天赋有许多成分却是在活动过程中形成的。显然,天赋的某种能力是可以通过训练得到发展。而语言天赋不仅与外语学习有关,与本族语学习,与特殊语言、代码、数学及其他领域的符号系统的习得也都不无关联。因此,本族语智力测验和成绩测验,也在一定程度上可以测量外语的天赋。

三、学习者的个性问题

认识学生典型的心理状态是必要的,但还必须了解学生的个性。有些心理状态明显的是个性表现。这就不能用一般的办法对待。要了解学生的个性有必要了解学生的神经类型。巴甫洛夫根据严格的客观材料创立神经类型的分类,以皮层基本的机能特性——强度、均衡性和灵活性——作为分类的基础。

根据上述分类基础,神经系统类型可大分为四种:兴奋型、活泼型、安定型、抑制型。这种划分正好与气质说的四种类型(胆汁质、多血质、粘液质、忧郁质)吻合,从而实际上为气质说提供了自然科学基础。气质是个性心理的重要特征之一,表现于心理过程的速度和稳定性、心理过程的强度,以及心理活动的指向性特点(外倾或内倾等)。四种气质类型在行为方式上的典型表现为:

胆汁质,相当于兴奋型,两种神经过程均强,但兴奋较抑制

更强。行动上活泼主动、精力旺盛、反应迅速；情绪上兴奋性高、热情直率、容易冲动；心境变换剧烈，而且具有明显的外倾性。

多血质，相当于活泼型，两种神经过程均强。好动、敏感、反应迅速；爱与人交往，喜欢环境新颖多变；不爱单调、注意力易转移，兴趣多变；具有外倾性。

粘液质，相当于安定型，两种神经过程强而均衡。行动上活泼性较差，安静沉着，有节制，反应缓慢；情绪不易外露，沉默寡言，对周围冷淡；注意稳定但难于转移，善于忍耐；具有内倾性。

抑郁质，相当于抑制型，两种神经过程均较弱，抑制较占优势。行动迟缓，不甚强烈；情绪体验深刻，善于觉察细节，感受性高；喜爱单调环境，对新环境胆怯，小心翼翼，有些孤僻；具有明显的内倾性。

以上各种类型的特点都在一定程度上影响外语学习的效果。有人进行过心向与外语教学关系的研究。一般认为，心向外倾的学生，直率、随俗而健谈，在语言学习上的成就大于那些多反省而不善交际的心向内倾伙伴。通过测验发现，外倾学生在口语流利程度方面及模仿或听懂方面提高较快。开朗的性格对语言学习是很有利的心理因素。外语课堂里，几乎许多要求学生讲话的时间会被心向外倾的学生占去，教师不得不加意照顾内倾学生发言的机会。由此可见，在口语方面，外向的学生很容易占上风。内倾学生也可能在语法、翻译、阅读理解方面钻研更深，但要在口语上提高还得克服一些心理上的障碍才能取得较好的成绩。

人的个性表现为个人特有的意识倾向性和比较稳定的心理特征。意识倾向性包括需要、动机、兴趣等等；稳定的心理特征中一个重要的方面就是性格。性格是十分复杂的心理构成物。许多性格特征与神经类型有关，也就是说，气质能够影响性格的表现方式，使性格具有独特的色彩。同是具有勤勉性格的人，属胆汁质者表现为情绪饱满，属粘液质者则表现为踏实肯干。因而同样

性格的人，处理问题方式也可能不同。气质可以影响性格形成和发展的速度和动态。反过来，气质本身也在性格的影响下得到改变。具有坚强性格的人可以“克制”气质中的某些消极方面，发展积极的方面。个性虽然在一定程度上受到遗传的影响，但最终是在社会历史条件下形成和发展的。任何性格特征都不是一朝一夕形成，而是长期受到环境的影响、教育的熏陶和自身实践的作用。教师必须注意培养学生良好的个性品质，但不可能指望在短期改变学生的不良个性表现，重要的是应当了解学习者的心理状态和个别差异，采取相应的措施进行因材施教，从而帮助学生取得较好的学习效果。

第十五章 外语教师的教学能力

外语教学获得成效的重要条件之一是教师具有一定的教学能力。能力即足以使人成功地完成某种活动的心理特性。外语教学中教师的工作是多方面的，因而教学能力也就不可能不是一种复杂的心理特性。

教师应具有一切优良的品质，他的世界观、道德水平、感情、意志等都有重要意义。没有这些个别特性就不能顺利地进行工作。然而这并不意味着思想水平高就可以代替教学能力。这些特性还只是发挥教学能力的条件。此外，智力、感情、意志及其他如文学艺术修养等所有这些个性特点都只能是教学能力的基础。而进行实际工作的教学能力则总是通过教学实践来培养的。对外语教师说来，不仅要求具有向学生传授和培养外语知识和技能的能力，而且应具备较强的组织学生学习和运用外语的能力。

第一节 传授和培养外语知识技能的能力

传授和培养外语知识技能的能力，主要表现在善于讲授、善于示范、善于提问启发、善于引导学生进行练习和善于发现错误、改正错误。现分述如下：

一、善于讲解

讲解是一切教师必须具备的最主要的工作能力。善于讲解首先表现在，教师能够深入浅出地将困难复杂的教学内容变得通俗

易懂，使学生易于领会和掌握。对外语教师说来，不宜用太多的时间进行烦琐的讲解，又总是有许多方面不能不进行必要的讲解。要使学生能够正确发音，发音的部位和方法应适当指出，有关的发音规则应让学生知道；各种语法现象不加解释是很难理解的，有关的语法要点，应采取适当的方法作有效的讲解；词汇的意义、使用及搭配关系等等，甚至修辞色彩，以及教学方法、学习方法本身，也都要求教师进行相应的介绍和解释。这就是说，外语教学不仅要求外语教师讲解，而且要求更有效地进行讲解。

讲解的目的在于使学生理解。但为使学生易于理解，并非随意照本宣科所能达到。教师对所讲授的内容至少应当是比较熟悉的。但仅仅自己理解还不一定能使别人理解。这就要求教师在了解学生的基础上通过细致的备课，认真地分析教材，为有效地讲解作出具体讲授内容的准备。尽管学校教学中一定课时讲授的教材多由大纲规定，但具体安排仍决定于教师。优秀教师的高明之处，正在于能够合理地组织教材。从而讲解能做到：1. 突出重点，简化材料，区分主次。如果众多的材料平铺直叙或杂乱无章地硬灌，显然不易为学生所接受。2. 就体量衣，根据学生实际水平决定讲授的繁简，尽可能利用学生已有的知识。由已知到未知，这是帮助理解最有效的途径。3. 对症下药，针对不同的材料和对象选择适宜的讲授方法，不论是语言材料或语法知识的讲解，都有个讲授方法问题。语法知识用归纳法还是演绎法或者类比法讲解，词汇用何种方法释义，都应根据材料和对象来决定，前已介绍，不予赘述。有经验的教师同样必须很好地备课，但显然所耗时间和精力会大大减少，应变能力增强，从而能够在讲授过程中作出各种变化和选择。特别是能够用自己的语言讲话。这标志着讲解能力的提高。

二、善于示范

外语教学不仅传授知识，更重要的在于培养技能。技能训练

中要求学生认真进行模仿，教师必须十分重视外语语言各方面的示范。言语本身就是直观因素，无论发音、书写、朗读、说话，甚至语法造句中的范例，都是学生模仿的直接对象。为使学生能够容易地正确模仿，对教学中的示范应有若干较高的要求：1. 示范必须正确。这要求教师本身具有较高的语言水平。当然，这只是相对而言，要求国内培养的外语教师都象所学语言国家人士一样流利使用语言，那也是不现实的。但基本的发音等应能正确示范。有些方面也可充分利用国外的音像制品来达到正确示范的目的。能恰当地使用这些手段进行示范，也应被认为是很重要的示范能力。2. 示范必须与讲解巧妙结合。孤立的示范是没有意义的。教师的示范能力，不仅仅表现在能够正确做出某种示范动作，而且必须善于用示范去配合讲解，或利用讲解来突出示范中的特点。尤其应注意通过讲解使学生具有一定的知识准备和进行模仿的思想准备，产生需要教师示范以便进行模仿的强烈愿望。示范与讲解应巧妙地结合起来。3. 示范必须与学生的实践结合。首先应明确，示范是为了供学生模仿。如果教师认真示范而学生无意模仿，这就失去了示范的意义。学发音时，学生只看到教师的动作自己不发音，肯定不可能学会正确发音。因而示范必须与学生的模仿亦即与学生的实践结合。能够做到让学生有效地模仿，这才称得上“善于示范”。

三、善于提问启发

有经验的教师与无经验教师最突出的区别，常常反映在提问启发的能力方面。向学生提问是外语教学很重要的手段。提问在教学过程中不同的步骤有不同的目的和作用。在讲授新材料之前，多用提问检查复习旧材料，唤起记忆，为接受新材料作准备。在讲授新材料过程中，多用提问保持学生高度注意，了解学生理解情况，从而提高讲授效果。在讲授新材料之后，多用提问检查理解并推动学生运用所学材料积极参加言语实践活动。在言语技

能训练过程中，多用提问启发学生思维，使学生能更主动更顺利地进行言语交际活动。在检查、测验过程中，提问当然也是重要的形式，可用以判定学生掌握和运用所学语言的实际情况。教师应按不同的目的恰当地提出问题。要求教师熟练灵活地使用外语，并具有一定的机智，能结合当时情况即席提出有启发性的问题。特别重要的在于启发。启发不是暗示，不是把答案直接告知学生，而是给学生指出解决问题的途径。应了解学生的困难所在，适当运用各种联系通过提问帮助唤起一定的联想，从而激励学生充分利用所学材料，发挥已具有的语言能力，积极参加言语活动。提问也是启发思维的重要手段。

教师应在教学实践中不断提高提问能力。提问的质量不在问题本身的难度而在于对学生的适应度。一系列困难的问题提出来，弄得学生不知所措，闻而生畏，这不仅无助于帮助学生进行言语练习，而且将在一定程度上影响学生的学习兴趣和信心。反之，如果提出的问题，使学生感到能够回答出来，这就会大大提高他们的学习兴趣并信心倍增。因而教师必须理解学生的困难，才能适当地启发帮助。教师还必须随时处理好提问时可能出现的各种情况。首先是教师提问的态度应亲切，应使学生感到教师会帮助他，使之不仅不放弃回答的愿望，而且愿意尽量回答得圆满、得体。需要考虑的问题应给予学生考虑时间。如为了培养学生迅速反应能力或提问要求熟记的材料时则不必给予考虑时间而应要求迅速回答。学生回答不出时，可补充启发性问题，或让其他同学帮助。其他同学回答正确时，应让回答不出的学生重行回答。课堂教学中进行提问应注意全班学生积极性的发挥。主要应注意集体与个别结合。集体回答不应过多，避免可能产生的错误不能得到纠正。一般集体回答限于最简单的熟记性问题。如某学生在回答时忘掉一个词，教师可令全班说出这个词来。还有一些答案比较固定的替换练习也可全班进行。通常教学应向全班提出问题，让每个人都做好回答的准备，然后指定个别学生回答。即应先提问

后提名,不宜先提名后提问,否则容易导致许多学生置身事外,降低学习积极性。课上应避免过久地对个别学生进行工作,也不能遗忘个别学生,从而提问应普及,使每个学生都有较多练习机会。如使用语言实验室上课,教师提出的每个问题,所有的学生都能同时回答并予录音,这就大大增加了学生的实践活动。问题是教师应合理安排时间去审听学生的回答和录音。

四、善于引导学生进行练习

培养言语技能要求进行大量言语实践活动。对外语教学说来,所有这些实践活动都应视为“练习”。提问也是练习,但练习还有更多的活动形式。除语音练习、语法练习等语言练习之外,尤应重视实际运用语言的各种言语练习。教师工作的大部分时间实际上都是在引导学生进行练习。如果教师对言语技能培养的过程和各种练习的作用没有充分的了解,一味组织学生进行一些琐繁而没有实际帮助的练习活动,无异于有意浪费时间。因此,教师应熟知各种练习形式的作用并建立有效的练习体系,与此同时,也应能够自如地引导学生进行这一系列练习。有些练习形式比较简单,如组织学生对话等,但要使之收到好的效果,就应从提供学生感兴趣的题材内容着手,让对话变得生动、活泼,从而使学生感到有收获。另有些练习形式比较复杂,有的还需要借助一定的视听媒体来进行活动,如利用电影或电视进行的一些讲话练习,这就还有些技术性工作要求教师适当安排处理,才能有效地引导学生进行活动。

五、善于改正学生言语中错误

学生在练习过程中不可能不产生这样或那样的言语错误。教师不仅应能发现错误,还须有效地帮助改正错误。教师要做到能够有效地改正学生言语中错误,一应了解错误产生的原因,能采取相应措施帮助改正。有的错误由于发音欠准产生,应纠正发音;

有的错误由于语法不规范，应重温有关语法规则；有的由于对词义错误理解或使用不当，应适当指出予以纠正……二应掌握改正学生错误的时机。教师在引导学生进行言语实践过程中，对待学生言语中的错误，应具体分析，分别对待。有些错误不必纠正，例如口吃、重复、无意中错漏词等一些自己能改正的错误，不必多费时间予以一一指出。有些错误必须纠正但不立即打断学生的讲话，应在讲话结束或告一段落时再予指出，以免打断学生思路。另有些错误则应立即停止活动进行改正并向全班着重讲解或示范。这些不同的处理是依据错误的性质及其对言语技能发展的影响作出的。在侧重语言基本技能训练时，对语音、语法错误应立即严予纠正；在侧重言语技能训练时，即使发现语音、语法错误，也应寻找适当时机纠正。但如学生在进行连贯讲话时出现严重错误，例如学生对会话练习的话题未能正确领会，谈话会引入歧途，这时教师就应予以纠正，不使偏离主题；如谈话一方回答显然出现严重错误，使对方很难理解，谈话已很难继续，这时教师也应立即帮助改正错误，使谈话得以继续；又如学生在练习过程中多次出现某种错误，而且非个别学生产生这种错误，教师有必要在适当时间打断学生的谈话，指出错误，帮助改正。

以上五个方面基本上概括了教师传授和培养外语知识和技能的能力。外语教师有必要在提高自己的语言水平和涉猎教学法理论基础上重视这五个方面能力的提高。

第二节 外语教学的组织能力

教学中的组织能力主要指教师动员和组织学生集体进行学习的特殊能力。外语教学是一个比较复杂的过程，要求教师具有较强的组织能力。外语教师的组织能力，一般表现在有效地掌握课堂和有效地动员学生积极参加学习等方面。

一、有效地掌握课堂

不少新参加工作的教师，虽然外语基础很好，也具备一定的传授知识培养技能的能力，但由于不能有效地掌握课堂，学生根本未能参与到教学活动中来，这就很难说有什么好的教学效果。掌握课堂方面最重要的心理特性是注意的分配。教师在课上总是必须同时注意到几个方面：1. 注意教材内容、自己的言语和言语表达；2. 注意学生理解和表达的正确性，包括语音、语法、词汇及思想内容等各个方面；3. 注意课堂情绪和纪律；4. 注意工作方法和时间等等。要有效地分配注意，必须具备一系列条件：1. 熟悉教材，牢固掌握有关的知识技能；2. 熟悉学生，深知每个学生的性格特点；3. 理解学生的内心活动，充分了解课堂内外的情况；4. 善于观察课上情况和学生的心态变化；5. 十分沉着、镇定，这是极为重要的素质，在集体之前神经紧张就会降低工作能力。有了这些条件，教师才能合理分配注意，自如地掌握课堂。但这还只是涉及教师自己如何分配注意，而掌握课堂，说到底还是在于掌握学生的注意力。这在第十四章《学习者的心理状态和个别差异》一章中已作较详细的介绍，这里不再展开。

对教师说来，要掌握学生的注意力还须有一定机智。这种机智表现在迅速考虑当前情况下应如何处理。教师对一个人数较多的集体进行工作，随时都可能有新的情况、新的问题产生。讲解过程中有的学生早已理解，有的学生可能还不太明白；提问时有的愿意回答，有的不愿回答；有些学生能积极参与活动，大胆讲话，有的不能积极参与，噤若寒蝉……教师要即时正确处理，表现得很机智，与一定的准备有关。教师不仅应有丰富的知识，而且应能随时运用这些知识。如能对各种情况事先有所估计从而有所准备，特别是在实践中多次处理过类似情况，也就必然会变得越来越沉着、机智。当然更重要的是外语基础好，语言流利，能够容易而迅速地解答语言中的难题，对教师处理各种情况尤为有

利，也就不难做到有效地掌握课堂。

二、动员学生积极参与学习

有些教师掌握课堂能力很强，课堂里鸦雀无声，学生在认真地听取教师讲课。这表明教师有一定的组织能力，但对外语教学说来却还是很不够的。因为要培养外语技能还不能仅仅停留在掌握课堂要求学生安静地听课，还必须千方百计动员学生积极思维，积极参与学习活动。这就要求教师具有一定创造性。这种创造性就表现在教师对各种教学活动、教学方式的考虑和发现方面。发挥教师才干的一种心理状态可称为创造性灵感。这种灵感是由内外因素引起的。对许多教师说来引起灵感的首先是课堂的存在。教师一踏进课堂也就进入了一种创造性境界，思维活跃，有丰富的联想，能够很容易地自由运用知识技能，以极大兴趣对待工作和学生，从而对学生产生有力的感染，愿意全身心地投入教师引导的学习活动。

教师对学生进行工作的重要手段是言语。外语教师主要应以外语上课，但必要时也可适当使用本族语。特别是基于教学目的、要求和办学性质的不同，教师用本族语上课来教外语，实际上已是很普遍的现象。这种现状是客观的现实条件决定的。在没有外籍教师 and 没有精通外语的本国教师情况下，外语口语较弱的教师执教是不可避免的。问题是究竟是否可以用本族语上外语课，效果如何。现在看来，高校专业外语教学必须用外语上课是无可置疑的。中学外语教学甚至高校公共外语教学，有条件的也都应用外语上课。其他各种业余外语教学视教学要求的不同，使用本族语上课也未可厚非。用外语上课指在课上主要使用外语，并不绝对排斥本族语，必要时仍可使用。可以确信，用外语上课效果必较用本族语上课为好。但使用本族语上课，对初学者教学或对语法、阅读、翻译教学却也是必要的，如果善于利用各种媒体来帮助学生接触道地的外语，也能在一定程度上弥补教师讲外语较

少的缺陷。

教师流利的外语本身就是动员学生学习的一种力量。用言语影响学生的能力，首先是教师的言语必须发音清晰、流利从容，特别是内容明确、易懂。有经验的外语教师能够按教学对象的水平来组织自己的言语，使用学生学习过的词汇和语法结构，一般不随意使用复杂的结构和困难的术语。尽管语言简单，但却力求内容生动，并正确表达。师生通过外语相互勾通，引导学生积极参与学习。

外语水平高是外语教师建立威信的一个重要方面。教师的威信则常常是动员学生积极参与学习使教学工作获得成效的重要因素。当然，仅仅外语水平高还不足以建立应有的威信。有威信的教师，在人格方面应受到学生普遍尊重和敬爱，在学生心目中成为学习的榜样。教师不应采取表面的人为的形式来建立威信。如果一个教师喜欢用威胁办法引起学生畏惧，这就很难发展学生的求知欲和主动精神。学生对态度高傲、喜爱吹嘘、追求表面效果的教师多抱否定态度。学生喜欢教师的亲切、诚恳、不说空话。教师威信的高低，应根据对学生影响的深度来判断。最深刻的影响表现在学生学习成绩的提高，以致学生在获得低分时会感到愧对教师。有威信的教师能唤起学生对学习的特殊兴趣。

教师在学生心目中产生的威信，有某些共同的形成规律。首先是教师的头几节课和第一次与学生见面有很大作用。教师给学生留下的最初印象，往往特别强烈，因为在这个时候，学生的兴趣很高，注意力高度集中，特别敏感。在头几节课上，学生很快就会注意到教师的教态、外语水平和教学能力，而且很快也就会有一种肯定或否定的态度。因而教师不仅应认真备课，使教学具有较高质量，而且应十分注意自己的言语、行动和精神状态。如果教师在课上表现出既欠冷静，又乏热情，言语枯燥毫无感染力，甚至精神不振，这就很难在学生心目中产生好的印象。

在一般情况下，教师通过头几节课的教学已能获得一定的威

信。但严格说来，教师的威信却总是在师生之间更多了解之后逐渐提高的。当学生学习成绩显著提高，深感教师对自己关怀和帮助至大时，教师的威信也会越来越高。当然，教师的威信也可能因各种不同的条件而降低。最常见的原因是教师对自己的工作采取了不负责任的态度：不认真备课，课上照本宣科，不讲求教学质量，不注意学生的个别特征和情绪。其实，教师在课上很小的疏忽都可能导致教学上的失败。例如，教师对不应表扬的学生表示赞赏和宠爱，或过分夸奖他们，就会引起全班学生的不满。教师的一言一行稍有失慎，都有可能损坏自己的威信，降低学生对他的尊敬。

如果学生知道教师的个人生活中有某些事实证明他没有足够高尚的道德水平，也会降低教师的威信。教师要想恢复自己已经丧失的威信，必须作出很大的努力。事先获得威信要比恢复丧失的威信容易得多。只有努力培养敬业精神，热爱自己的专业和学生，不断提高业务水平，克服工作中的不足，才能获得应有的威信，使自己成为深受学生欢迎的外语教师。有威信的教师能最有效地动员学生积极参与学习活动，从而提高了教师的组织能力。

第三节 外语教师教学能力的提高与发挥

一、外语教学能力的提高

尽管某些新参加工作的外语教师，在参加工作之前接受过一定的师范训练，但新教师毕竟是新教师，不可能在工作伊始就具备很强的教学能力。其教学能力总是随着教龄的增长而逐渐提高，而且提高的快慢，也总是因人而异。一般说来，外语基础较好的新教师，教学能力提高也会较快。但也不尽然，有些新教师外语基础相对较弱，教学效果倒很好，深受学生欢迎。这中间有着不

同因素在起作用。因而每个教师都应当解剖自己，了解自己。就教学能力的各个方面看到自己的强项与不足之处。只有针对自己的缺陷，坚持不懈地下一番功夫，才能克服不足得到更大的提高。

当然，了解并致力克服自己的缺陷，并不常常都是那么轻而易举，对某些人行之有效的一套办法，对另一些人可能全然无济于事或者收效甚微。这就是说，教师必须善于学习。应注意吸收别人的长处，但决不能盲目仿效，决不照搬别人的经验。教学对象不同，教学上必然有不同的特点。教师有必要将好的经验加以修正，使之适合自己的条件。提高教学效果，也提高自己的能力。教学能力总是在教学实践中提高。

如果一个教师已经了解自己的不足，又善于学习，深知提高自己应采取一套办法，那么对他说来最重要的就是坚持。教师教学能力的提高，最终决定于改善自己的心理素质，应磨练自己的意志。一个意志薄弱的人，从事任何工作都很难说有什么成就，同样也很难对自己的能力有太大的提高。

二、外语教学能力的发挥

一定的教学能力诚然是教学获得成效的重要条件之一。教学能力很差，而教学效果很好，除非学生全是天才，否则是不可想象的。反之，教学能力很高，而教学效果并不理想，这却是常有的。其中最主要的问题在于教学能力是否得到应有的发挥。教学能力包含多种具体的工作能力前已提到。这些能力只是条件，或者说只是工具。怎样让这些条件和工具充分发挥作用，还有个策略问题。例如一位教师善于讲解，经他讲解后学生能很容易地理解，这似乎不错。但如果学生总是依靠教师“嚼碎喂下来”，倒又很可能降低了学生的独立钻研能力。这就是说，不能因为教师讲解能力强就一味多讲。外语教学依不同的目的，不同的对象，不同的条件，无疑应采取不同策略，不同的方法。任何教师在教学

中总是自觉不自觉地在一一定的教学法指导思想影响下进行工作。教师的各种教学能力总是在一定的教学法思想指导下发挥作用。

关于历史上各种教学法流派的基础和发展状况，在本书的第一章就已作过简要的介绍。直到现在，许多最原始的教学法思想也仍然会在某些教师的头脑里起作用。问题是曾经在过去一定时期占统治地位的教学法思想已先后被推翻，而实际上许多深层的问题并未全面合理地解决；新型的教学法指导书虽然层出不穷，却已不可能再出现以某种思想一统天下的可能。不少教师仍然认为，只要懂外语就能教外语。更多的人基本上是跟着感觉走，过去怎么学，今天怎么教。这种种论调不足为怪。在一一定的层次上，他们也是在教外语。当然，我们也不指望在他们的实践中出现什么奇迹，或者说在他们那里学到什么。时至今日，心理学、语言学、教育学、社会学、信息理论、传播理论及教育技术等相关的科学技术，都已得到不同程度的快速发展。特别是电脑正在越来越多的领域发挥重大作用。许多单位利用电脑等技术设备进行外语教学，不仅大大改善了学习外语的条件，而且已经明显地取得优良的教学效果。无数外语教师正在深入探讨有关教学理论的基础上展开积极的教学试验，企图建立有效的教学法体系。无可讳言，这些试验可能短时间还不会取得什么意想不到的最佳效果，要建立合理有效的教学法体系的愿望也许并不那么容易实现。但我们仍然坚信，外语教师积极钻研教学理论，注意改进教学方法，将大有助于充分发挥自己的教学能力，从而极大地提高其教学效果。

外语教学中从来就不会有什么“包医百病的灵丹妙药”。也不可能找到作为“不变真理”的教学法指导书。外语教学心理学更不可能是什么规定教师必须这样做或那样做的法规条例。然而，相关学科不断进步的研究成果，却正在越来越深入地在外语教学领域中揭示各个方面的有关规律，对实际教学工作具有一定的指导作用和参考价值。外语教学心理学从心理上探讨使用语言、学习

语言和掌握语言的过程和特点，以提高外语教和学的实际效果为目的，为外语教师及所有学习和研究外语的人们服务。有才干的教师尊重基础学科的存在，强调心理上的分析研究，但决不迷信任何现成的结论，而是从中吸取营养，受到启发，结合实际情况制定自己的策略和具体方法。许多人往往在工作中由于受到某种启发而作出惊人的成绩和贡献。外语教师有着发展自己潜力的广阔天地，外语教学心理学正逐渐丰富自己，成为外语教师最可靠的助手，为外语教学作出应有的贡献。

参考书目

REFERENCES

Чистяков В. М., *ОСНОВЫ МЕТОДИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА* УЧПЕДГИЗ. 1949.

Теилов Б. М., *ПСИХОЛОГИ*, УЧПЕДГИЗ, 1954.

Позняков Н. С., *МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА* УЧПЕДГИЗ, 1955.

Рахманов И. В., *МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ* Изд. Академии Педаг. Наук, 1956.

Андреевская Л. С., Михайлова О. З., *МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА*, УЧПЕДГИЗ, 1958.

Беляев Б. В., *ОЧЕРКИ ПО ПСИХОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ* УЧПЕДГИЗ, 1959.

Артемов В. А., *КУРС ЛЕКЦИИ ПО ПСИХОЛОГИИ*, Изд. Харьковского Университета, 1958.

Gauntlett J. O., *Teaching English As A Foreign Language*, Macmillan and Co. Ltd., 1957.

Rivers W. M., *The Psychologist And The Foreign-Language Teacher* The Univ. of Chicago Press, 1964.

Mcgaugh J. L., *Learning And Memory*, Albion Pub. Co., 1973.

Clark H. H. & Clark E. V., *Psychology And Language*, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977.

Dechant E. V., *Psychology In Teaching Reading* Prentice-Hall, Inc., 1977.

Foss D. J. & Hakes D. T., *Psycholinguistics*, Prentice-Hall, Inc., 1978.

Stern H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford Univ.

- Press, 1978.
- Widdowson H. G., *Teaching Language As Communication*, Oxford Univ. Press, 1978.
- Falk J. S., *Linguistics and Language* John, Wiley and Sons, Inc., 1978.
- Byrne D. & Kantowitz B. H., *Psychology — Understanding Behavior*, Holt, Rinehart and Winston, 1980.
- McDonough S. H., *Psychology In Foreign Language Teaching*, George Allen and Unwin, 1981.
- Leontiev A. A., *Psychology And The Language Learning Process* Oxford, Pergamon Press, 1981.
- Wittig A. F., *Psychology of Larnin*, McGraw-Hill Book Co., 1981.
- Krashen S. D., *Second Language Acquisition And Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.
- Steinberg D. D., *Psycholinguistics*, Longman, 1982.
- Dejnozka E. L. & Kapel D. E., *American Educators' Encyclopedia*, Greenwood Press, 1982.
- Frawley W., *Linguistics And Literacy*, Plenum Press, 1982.
- Krashen S. D. & Terrell T. D. *The Natural Approach* The Alemany Press, Pergamon Press Ltd., 1983.
- Martlew M., *The Psychology of Written Language*, John Wiley and Sons, 1983.
- Garfinkel A., *The Foreign Language Classroom: New Techniques*. National Textbooks Co. 1983.
- Ruch J. C., *Psychology — The Personal Science*, Wadsworth, Inc., 1984.
- Vander Zanden J. & Pace A. J., *Educational Psychology*, Random House, Inc., 1984.
- Platt J. & Weber H., *Longman Dictionary Of Applied Linguistics*, Longman Group Limited, 1985.
- Kantowitz B. H. & Readiger H. L., *Experimental Psychology*, West Pub. Co., 1985.
- Zimbardo, *Psychology And Life* Scott, Foresman and Co., 1985.
- Ornstein R. & Baron R. A., *Psychology*, Harcourt Brace Javanovich, Pub., 1985.

- Titone R. & Danesi M., *Applied Psycholinguistics*, Univ. of Toronto Press, 1985.
- Carroll D. W., *Psychology of Language*, Brooks, Cole Pub. Co., 1985.
- Scinto L. F., *Written Language And Psychological Development*, Orlando, Academic Press, Inc., 1986.
- Ellis A. & Beattie G., *The Psychology Of Language And Communication*, The Guilford Press, 1986.
- Heffernan J. A. & Lincoln J. E., *Writing*, Norton and Co., Inc., 1986.
- Bygate M., *Speaking*, Oxford Univ. Press. 1987.
- Anderson A. & Lynch T., *Listening*, Oxford Univ. Press, 1988.
- Hairston M. & Ruszkiewicz J., *Scott, Foresman Handbook For Writers*, Scott, Foresman and Co., 1988.
- Molholt G., *Computer-Assisted Instruction In Pronunciation For Chinese Speakers Of American English*, TESOL QUARTERLY, Vol. 22, No. 1 March 1988.
- Nation P., *Speaking Activities: Five Features* ELT Journal Volume 43/1 January 1989.
- Tarvin W. L. & Al-Arishi A. Y., *Rethinking Communicative Language Teaching: Reflection And The FEL Classroom* TESOL QUARTERLY, Vol. 25, No. 1 Spring 1991.
- Murphy J. M., *Oral Communication In TEFL: Integrating Speaking, Listening, And Pronunciation*. TESOL QUARTERLY, Vol. 25, No. 1 Spring 1991
- Nattinger J. & Channell J. *Some Current Trends In Vocabulary Teaching Psycholinguistic Considerations In The Study Of L2 Vocabulary Acquisition*
- Rivers W. M., *Rules, Patterns, And Creativity In Language Learning From "TEACHING FOR COMMUNICATION"*
- 阎德润 《巴甫洛夫高级神经活动学说讲义》
人民教育出版社, 1954 年
- 潘 菽 《教育心理学》
人民教育出版社, 1980 年
- 舒尔茨等 《现代心理学史》
人民教育出版社, 1981 年
- 哈特曼等 《语言和语言学辞典》
上海辞书出版社, 1981 年
- 索 理等 《教育心理学》
人民教育出版社, 1982 年
- 章兼中 《国外外语教学法主要流派》
华东师大出版社, 1982 年

- 赫葆源等 《实验心理学》 北京大学出版社, 1983 年
- 皮特·科特 《应用语言学导论》 上海外语教育出版社, 1983 年
- 王德春 《现代语言学研究》 福建人民出版社, 1983 年
- 赵世开 《现代语言学》 知识出版社, 1983 年
- 华师大心理学系 《心理学》 华东师大出版社, 1984 年
- 桂诗春 《心理语言学》 上海外语教育出版社, 1985 年
- 杨 清 《简明心理学辞典》 吉林人民出版社, 1985 年
- 文理科大纲修订组 《大学英语教学大纲》 上海外语教育出版社, 1986 年
- 鲍尔等 《学习论》 上海教育出版社, 1987 年
- 邵瑞珍 《教育心理学》 上海教育出版社, 1988 年
- 喻爱菊 《英语快速阅读实验报告》载《外语教育与研究》1988 年第 3 期
- 李观仪 《传统教学法与交际教学法相结合可行乎?》
载《外语界》1989 年第 1、2 期
- 蔡宝珠 《张思中老师“十六字教学法”移植英语教改的试验》
载《外语界》1989 年第 2 期
- 张思中 《大面积提高中学外语教学质量的试验报告》
载《外语界》1989 年第 3 期
- 高校大纲制定组 《高校英语专业基础阶段英语教学大纲》
上海外语教育出版社, 1989 年
- 朱曼殊 《心理语言学》 华东师大出版社, 1990 年
- 沈家煊 《心理语言学述评》载《外语教育与研究》 1990 年第 2 期
- 刘润清 《决定语言学习的几个因素》载《外语教育与研究》1990 年第 2 期



封面设计：龙纯立

ISBN 7-81009-890-X



9 787810 098908 >

ISBN 7-81009-890-X
G·352 定价：14.00 元



[General Information]

书名=外语教学心理学

作者=朱纯编著

页数=365

SS号=11137221

出版日期=1994年09月第1版

出版社=上海外语教育出版社

封面

书名

版权

前言

目录

目 录

第一章心理学与外语教学

第一节心理学在外语教学领域中的影响及其演变

第二节外语教学心理学的地位及其发展前景

第二章学习理论的发展

第一节行为主义学习理论

第二节认知学习理论

第三节社会学习理论及其他

第三章心理语言学的研究成果

第一节心理语言学的发展

第二节体现心理语言学研究成果的几个方面

第四章掌握外语的心理分析

第一节对外语知识和技能的分析

第二节掌握外语言语技能的三个层级

第三节掌握外语言语技能的类型特点

第四节掌握外语过程的神经生理基础

第五节外语能力分析

第五章外语的感知

第一节感知外语过程中各种感觉的作用

第二节言语知觉

第六章外语的理解

第一节内部词汇的检索

第二节句子的理解

第三节话语的理解

第七章外语的表达

第一节计划表达内容

第二节言语计划的执行

第八章语言材料的记忆

第一节记忆的一般原理

第二节不同层级语言单位的记忆

第三节遗忘与改善记忆

第九章外语词汇教学的心理分析

第一节词的结构

第二节词义的揭示

第三节词汇的习得

第十章外语语音、语法教学的心理分析

第一节外语语音教学

第二节外语语法教学

第十一章外语口语教学的心理分析

第一节 口语的特点及其与笔语的区别

第二节发展外语口语的途径

第三节影响口语发展的因素

第十二章外语阅读教学的心理分析

第一节阅读过程的本质

第二节影响阅读教学的相关因素

第三节阅读技能的培养

第四节阅读教学的几项原则

第十三章外语写的教学的心理分析

第一节书写教学

第二节造句水平上写的教学

第三节外语作文教学

第十四章学习者的心理状态和个别差异

第一节学习者在外语学习中的心理状态

第二节学习者心理上的个别差异

第十五章外语教师的教学能力

第一节传授和培养外语知识技能的能力

第二节外语教学的组织能力

第三节外语教师教学能力的提高与发挥

参考书目