

英语学习过程诸因素探讨

张思武

(四川师范大学社科学报编辑部, 四川成都610068)

摘要:在外语/二语学习过程中,必须充分考虑语言环境、社会语言环境、学习风格、学习年龄、学习阶段等因素,这些因素对学习者的努力有直接的决定性的影响。它们影响外语/二语学习者是否以及怎样充分利用可以得到的一切学习机会,而是否以及怎样充分利用可以得到的一切学习机会又决定外语/二语学习者能否学得目的语。外语/二语教师应该根据这些因素采取相应的教学策略和途径,来满足外语/二语学习者的学习需求。二语/外语教师在学习过程中的重要作用,体现于引导学习者以最适合自己学习风格的学习方法充分地有效地利用所能得到的二语/外语学习机会。

关键词:英语作为外语/英语作为二语;学习过程;语言环境;社会语言环境;学习风格;学习年龄;学习阶段

中图分类号:H319 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-5315(2005)04-0054-07

1940年代以来,语言科学研究取得了丰硕的成果,语言学迅速发展成为一门独立学科,此前一直受教师个人经验影响的外语教学研究开始在语言学理论指导下不断发展。对于外语教学研究而言,1970年代的海姆斯革命无疑是语言科学发展史上最重要的事件之一。海姆斯(Hymes)针对乔姆斯基(Chomsky)的语言能力(linguistic competence)概念提出了交际能力(communicative competence)概念,认为语言“有运用规则,否则语法规则就会没有意义”[1](15页),使外语教学研究的注意力从语言的形式转移到语言的意义,其直接成果就是交际途径。1980年代交际途径介绍到我国,引起我国外语教学人士的普遍关注,引起我国外语教学界的一场大辩论,并且(至少在理论上)被我国外语教学界广为接受。而在同一年代介绍到我国的乔姆斯基理论,却被人们忽视了。笔者认为,1960年代的乔姆斯基革命对于外语教学研究具有与海姆斯革命同样的重要

性。乔姆斯基转换生成语言学理论向结构主义语言学理论挑战,引起1970年代国外外语教学理论研究的百花齐放百家争鸣,并与认知心理学理论结合而产生了强调创造过程的认知途径。值得注意的是,正是在这一时期,在五花八门的外语教学法纷纷登台亮相之后,外语教学研究开始抛弃“方法观念”,研究重心从“如何教”(教学方法)逐渐转向“如何学”(学习过程)。

然而,先由于10年动乱的隔绝,后由于交际途径的风靡,我国外语教学研究没有经历转换生成语言学理论向结构主义语言学理论的挑战,没有发生听说习惯理论与认知学习理论之间的辩论,从1980年代占主导地位的结构途径直接向交际途径发展。我国外语教学研究发展的历史过程中缺少认知途径这一环节,没有出现从研究教学方法向研究学习过程的重心转移,“方法观念”仍然占主导地位。北京大学著名学者季羨林从事外语教学法研究多年后,

收稿日期:2005-03-27

作者简介:张思武(1949—),男,四川叙永人,四川师范大学社科学报编辑部副教授,山东大学文学硕士(英美文学),东南密苏里州立大学文学硕士(TESOL),印第安那州立大学哲学博士生(CIMT)。

在2002年的一次谈话中提出,“不应该再浪费时间去搞那些教学法”[2]。可惜他的呼声没有引起我国外语教学研究人士的重视。

外语教学研究重心从教学方法转向学习过程,就是以学习主体为对象,研究学习主体所处的语言环境、社会语言环境、语言能力获得的心理机制以及学习主体本身的特点。对学习主体及其学习过程的研究发现,学习主体是否利用、怎样利用可以得到的一切学习机会,可以解释为什么学习者能够学得外语或者为什么不能够学得外语[3]。本文拟探讨学习过程中影响学习主体是否利用、怎样利用可以得到的学习机会的几个因素,即语言环境、社会语言环境、学习风格、学习年龄、学习阶段,以期引起我国外语教学研究人士对学习过程研究的注意。

一 语言环境

学习主体所处的语言环境有二语环境与外语环境。以英语为例,母语为非英语者,在以英语为母语的社会学习英语,就处于二语(ESL)环境,而在以非英语为母语的社会学习英语,就处于外语(EFL)环境。在无须区别不同的语言环境的情况下,外语教学研究人士一般将学习者所学母语以外的语言称为“目的语”,这时英语教学叫 TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages)^①。澄清二语教学或外语教学发生的语言环境,是因为语言环境对目的语学习有至关重要的影响。

语言环境决定学习者与语言材料的关系,包括接触语言材料的机会和这种机会的性质,即是否真实语境、是否真实材料、接触的广度、深度、频率以及接触的正式或非正式途径等等。在不同语言环境中接触语言材料的机会和这种机会的性质是不同的,因此二语环境或外语环境中学习者掌握目的语的心理机制是不同的。在二语环境,学习者受到目的语的耳濡目染,可理解的语言输入有经常性保证,或早或迟可以不同程度的“自然习得”目的语。即使某些学习者(如成人、学习依赖性较强或性格十分内向者)不能自然习得目的语,其努力学习的成果也能得到经常性的语言材料的巩固。在外语环境中,可理解的语言输入得不到经常性保证,反而经常性地受到非目的语的干扰,“自然习得”目的语简直是天方夜谭。外语学习者只能通过有意识的努力学习来掌握外语。

二语学习者或外语学习者的心理过程,可以概

括为努力摆脱母语羁绊逐渐向目的语靠近的过程。对学习过程和学习主体的研究发现,“学习者在其语言发展的每一阶段都在使用一种明确的语言体系”[4](10页),这种自成一体的语言体系介于其母语与目的语之间,通称中介语或中间语(interlanguage),笔者称之为“学语”,与儿童习得母语过程中自成一体的语言体系“儿语”相对应。“学语”与“儿语”的共同之处在于,两者都处于不断尝试、不断犯错的过程,都包含不符合语法规范的现象,“这种错误是学习者使用的语言体系的证明”[4](10页)。不同的是,“儿语错误”一般在儿童成长的一定阶段自然消失,儿童习得的母语日益规范,而“学语错误”却不会自然消失,反而存在“僵化”的可能。学语错误僵化的原因在于,“学语错误”没有得到来自语言环境的负反馈(纠正),或者得到来自语言环境的正反馈(认可),而在学习者的语言体系中沉积。不言而喻,在不同语言环境中,二语学习者或外语学习者得到的正反馈或负反馈无论在质量上还是数量上都是不同的,因此其学习过程即克服僵化逐渐规范的过程也是不同的。

所以,二语环境或外语环境对采取何种教学策略和途径的影响不容忽视。从外语教学法百余年的演变,“可以看到行为主义习惯派与心灵主义理性派的对立”,“分别为两种理论所决定的教学法交替占上风”[5],最终难辨孰优孰劣。其实,不同流派的外语教学理论及途径的合理性应该置于具体的语言环境来考量。一般而言,二语环境比较适合强调习惯过程借助归纳思维的教学策略和途径,而外语环境比较适合强调认知过程借助演绎思维的教学策略和方法。脱离语言学习者所处的具体语言环境,孤立地研究教学法,只能事倍功半。相反,根据语言学习者所处的具体语言环境决定教学策略和途径,可以帮助学习者充分利用所能得到的一切学习机会,取得事半功倍的效果。

二 社会语言环境

社会语言环境包括:目的语与其他语言在家庭和社会的地位和作用,社会对目的语和双语的价值取向,以及国家或地区对目的语和双语采取的语言政策,尤其是由该政策决定的相关教育资源配置等等。语言教学研究者通过对学习主体及其学习过程的观察和分析,发现目的语学习的结果是由学习者与其所处的社会语言环境之间的相互作用(inter-

play)决定的[3]。这种相互作用,在社会语言环境方面,表现为社会语言环境影响学习者的态度,决定学习者可以得到的目的语学习机会,包括社会为目的语学习提供的在教育机构学习的正式机会,和非正式机会,如与持目的语为母语者接触的潜在机会;而在学习者方面,表现为学习者因其对目的语学习的态度而是否利用所能得到的一切学习机会,即最终是否能够学得目的语。

社会语言环境对学习者的影响主要取决于国家或地区对目的语和双语采取的语言政策,而主要表现为社会对目的语和双语的价值取向。学习者在决定学习一种目的语之前以及在决定之后的学习过程中,都会受到社会对目的语和双语的价值取向、目的语与其他语言在家庭和社会的地位和作用这些因素的影响。这些影响决定学习者对目的语学习的态度,包括对持目的语社团的态度、对学习环境的态度、对学习任务的了解以及对学习结果的期望,而这些态度决定学习者的学习动力,并因此而影响其目的语学习。对于学习者来说,首先要解决学习动机问题。学习动机决定学习动力,决定学习是否持之以恒。这些因素——而不是某种教学方法——最终决定学习者是否充分利用所能得到的一切学习机会。如果学习者所处的社会语言环境有利于目的语学习,例如社会以目的语为官方语言或第一语言或工作语言,或周围的人都学习或赞成目的语,甚至以掌握运用目的语为个人能力的评价标准,他/她要获得社会的认同就必须掌握目的语。在这种情况下,对于学习者来说,“为什么要学”几乎不成问题。如果学习者处于不利的社会语言环境,他/她的学习动机能否使其目的语学习持之以恒,就是语言教师应该特别关注的问题。与其绞尽脑汁在方法上下功夫,不如首先帮助学生端正学习动机,使其无论处于有利的或不利的社会语言环境都能持之以恒,都能尽可能地充分利用所能得到的一切学习机会。

社会语言环境对学习者的影响还表现于前者决定学习者可以得到的目的语学习机会。不言而喻,这种影响主要取决于国家或地区对目的语和双语采取的语言政策。但是,国家或地区的语言政策确定以后,相关的教育资源配置确定以后,语言教师在学习者的学习过程中,在学习者“如何学”方面,仍然可以发挥不可忽视的作用。实际上,与传统语言教学的情况相比,语言教师在学习过程中的作用和责

任更大了。语言教师可以帮助学习者在现有条件下发掘学习机会,抓住学习机会,可以帮助学习者在诸多学习机会中把握适合自身条件的机会,尤其可以帮助学习者以适合自己学习风格的方式充分利用一切学习机会。语言教师在帮助学习者利用学习机会的过程中,也必须根据语言学习者所处的具体社会语言环境调整自己的教学策略和途径。如果说,传统的语言教学一种方法就可以对付或应付一个班的甚至所有的学习者,那么,在以学习主体为中心的学习过程中,语言教师则要以不同的策略和途径来解决每一个学习者个体的具体问题。

三 学习风格

如果说社会语言环境决定学习者是否利用所能得到的一切学习机会,那么个人的学习风格就决定学习者怎样利用所能得到的一切学习机会。语言教学研究者通过对学习主体及其学习过程的观察和分析,发现学习者的学习风格是二语教学或外语教学成功与否的一个决定性因素,它可以解释为什么某一学习者“在学”或者某一学习者“不在学”。学习风格是由学习者的个性特征决定的,而个性特征是由学习者生于斯长于斯的文化决定的。

从不同的角度研究文化会产生不同的文化分类结果。霍尔的研究聚焦于人际之间的交际风格,以交际风格来显示基本的文化差异与文化相似,从不同类型文化中区分出“高环境”(high-context)文化与“低环境”(low-context)文化[6](66页)。所谓的“高”和“低”的概念,笔者以为应该来自“高教会”(high church)和“低教会”(low church),借指社会对个体施加的遵从(conformity)压力的高低。另外的研究证明,“当一种文化的成员比较于另一种文化的成员的时候,这些个体倾向于展示一种共同的感知模式”,这些个体之间存在一种共同的“文化个性”(cultural personality)[7](188页)。语言教师可以通过研究学习者的文化背景来了解其文化个性。对文化背景的研究以及所得到的对文化个性的了解可以是多层面的,例如东方人与西方人的,中国人与印度人的,中国沿海与内地、城市与乡村的,等等。虽然任何文化中的人际间交际风格都存在例外和重迭,但是人们仍然可以根据人际间的交际风格正确地辨别某一种文化是高环境文化或低环境文化。例如,中国文化相对于美国文化,前者应是高环境文化,而后者应是低环境文化;中国内地乡镇文化相对

于沿海都市文化,前者应是高环境文化,而后者应是低环境文化。对于二语/外语学习来说,霍尔的这种文化分类模式的实际意义在于,语言教师在有机会研究学习者的个性特征之前,可以了解学习者的文化个性。学习者的个性特征与其文化个性是紧密相关的,因而了解学习者的文化个性有助于了解其学习风格,从而制定相应的教学策略和途径。

所谓文化个性实际上是同一种文化的个体在个性方面表现出的共性。不同文化的个体感知世界的方法不同,因而表现出不同的个性特征,形成不同的学习风格,而同一文化的个体感知世界的方法相似,个体之间存在共同的文化个性,因而“在某一种文化中倾向于以某一种学习风格为主”[8](168页)。如果承认文化个性、承认共同的文化个性产生共同的学习风格,就可以利用霍尔的研究成果很方便地观察分析学习风格。高环境文化中学习者的学习风格表现为“现场依赖”型(field dependence),而低环境文化中学习者的学习风格表现为“现场独立”型(field independence)[8](168页)^②。这种依赖或独立的程度是相对的,例如,中国沿海文化的文化个性产生的学习风格,相对于中国内地文化的学习风格,可以表现为现场独立型,而相对于美国文化的学习风格,则可以表现为现场依赖型。社会对个体的控制越强,现存社会结构对个体施加越大的遵从压力,其个体的学习风格就越“现场依赖”,反之亦然。基于“现场依赖—独立”这一研究,学者们从学习者与同伴的关系、与教师的个人关系、与教师的学习关系等方面提出了关于学习者学习风格的“观察指标”[9]。这一观察指标有助于帮助语言教师发现学习者的学习风格,并采取相应的教学策略和途径。一般而言,现场独立型比较适合强调探索发现归纳总结、强调个人价值的教学策略和途径,而现场依赖型比较适合强调提供明确的规则原则、强调人性化的教学内容、强调(师生之间以及同学之间)人际关系的教学活动的教学策略和途径。

四 学习年龄

研究二语学习或外语学习过程必须考虑学习年龄这个重要因素,因为儿童具有无意识地习得非母语的潜能,这种潜能一般认为在开始进入青春期中时逐渐消失^③。实践证明,智力一般的儿童能够在二语环境中无意识地习得第二语言,而在外语环境中,即使智力超常的儿童也必须通过有意识的训练才能

学得外语。这种训练就是系统的专门的“学习”,与无意识的“习得”有本质的区别。也就是说,儿童独具的无意识地习得非母语的潜能只有在二语环境中才能自然发挥^④。所以,语言教学研究需要分别关注儿童在外语环境中或二语环境中的目的语学习和成人在外语环境中或二语环境中的目的语学习。就我国的实际情况而言,值得关注的是在外语学习过程中如何充分利用儿童独具的二语习得潜能,以及对于已经丧失了二语习得潜能的成人采取何种教学策略和途径。

适合儿童的心理特点的应该是强调感知、体验、模仿等习惯过程借助归纳思维的直接途径。儿童习语的心理过程是直接感知、体验、模仿语言现象。儿童理解能力弱,强调认知过程借助演绎思维的教学策略和途径方法不适合儿童的心理特点,不能激活儿童的二语习得潜能。要求儿童先掌握规则再按照规则造句是强人所难,是对儿童自身具有的二语习得潜能这一优势资源的浪费。儿童在二语环境中的目的语学习是自然习得,虽然存在“学语错误”,但这种“学语错误”像“儿语错误”一样,在儿童目的语学习的一定阶段会自然消失,儿童习得的目的语会日益规范。在外语环境中,语言教学研究应该关注如何借助儿童独有的二语习得潜能,充分利用这一优势资源。笔者认为,在我国外语大环境中,可以创造二语小环境,这就是课堂教学环境。“课堂活动可以逼真地模拟二语环境”,激活发挥儿童的二语习得潜能[10],使其“学语错误”日益规范。适合儿童心理特点的直接途径的方法是多样的,如视听法、听说法、情景法、社团法、全身法等等,在封闭的课堂环境中这些课堂活动都有助于创造模拟的二语环境。这些课堂活动可以为学习者提供大量二语环境中的感知、体验、模仿的机会,并且能极大地激发学习者的兴趣,而学习兴趣可以决定是否利用所能得到的一切学习机会即最终是否能够学得目的语。就模拟的“逼真”程度而言,当首推视听法创造的二语小环境。另外,在模拟二语环境的课堂教学中,教师的英语素质是关键。教师的英语素质很大程度上决定模拟的二语环境的质量。

成人在二语环境中虽然可以通过模仿“捡到”一些表达法,但毕竟因为年龄关系不再具有自然习得二语的潜能,不能像儿童那样自然习得系统的目的语。除了个别语言天赋很高的例外,成人在二语

环境中必须通过有意识的系统训练才能学得目的语。当然,二语环境中的系统训练可以受到语言环境的正面影响,可以经常得到真实的语言材料的巩固,这是外语环境中的系统语言训练所不能奢望的优势。所以,在外语环境中,语言教学研究更要研究学习者的特点,采取相应的教学策略和途径方法。与儿童比较,成人理解能力强,推理能力强,比较适合强调认知过程借助演绎思维的教学策略和途径方法。具体地说,成人“具有充分的认知能力”,可以通过“对语法规则的演绎”[11]来学习外语。语言教学研究发现,演绎语法规则可以取得事半功倍的学习结果,因为“[语法]是迄今为止用来描述语言的唯一的生成体系,……对于学生的学习,生成体系作为一种语言组织方式比非生成的项目分类更经济”[12](420—424页),学习者可以用较短的时间掌握有限的语法规则,根据语法规则举一反三,生成大量有用的话语。相反,正如威尔金斯(Wilkins)指出的那样,“没有语法,人们可以表达的事物寥寥无几”[13]。对于成人来说,在二语环境中是这样,在外语环境中更是这样。

五 学习阶段

学习阶段可以与学习年龄相应,也可以与学习年龄无关。为了方便讨论,这里先不考虑学习年龄,只考虑学习过程中不同的进展阶段。学习者的学习阶段一般可以分为入门、初级、中级、高级、精湛,体现为从“学习”到“运用”的过程。相同的语言环境,相同的社会语言环境,相同的学习风格,相同的学习年龄——具有这些相同因素的学习者并不一定适合相同的教学策略和途径,因为处于学习过程中不同学习阶段的学习者具有不同的学习特点和需求,不同的学习特点和需求适合不同的教学策略和途径。具体地说,就是处于不同学习阶段的学习者对语言的形式/用法和语言的意义/运用的不同学习需求。二语/外语教学研究发展的历史经验证明,忽视处于不同学习阶段的学习者的不同学习特点和需求,从理论出发而不是从实际出发,即使以当时最先进的语言教学理论为指导,也无法取得令人满意的教学效果。早期欧洲、北美的交际途径倡导者过分强调语言的意义/运用而忽视语言的形式/用法,一开始就把学习意义/运用放在第一位,而不是先学习形式/用法。其实,这一错误策略产生于对交际途径的片面理解,因为语言能力从来就是交际能力的一个

重要组成部分[14]。“交际涉及到用适当的方式来运用适当的形式,……所以,获得语言形式是语言学习的一个中心部分”[15](65页)。“语言运用的知识不可避免地必须包括语言用法的知识”[16](18页)。然而,这一早在1980年代就在国外受到批评的错误策略却随着1980年代交际途径介绍到我国而风靡我国外语教学界[17],直到今天仍然大有市场,表现为反对初级阶段学习语法。这一错误策略的根源在于混淆了学习过程中的不同学习阶段,把学习意义/运用与学习形式/用法齐头并进甚至把学习意义/运用置于学习形式/用法之先。语言的形式和用法是语言的意义和运用的基础,没有基础哪有意义和运用?实践证明,没有一定的语言基础要想获得运用能力是完全不可能的[16](67页)。因此,应该把二语/外语教学“分为两个方面——学习语言形式,然后学习语言形式的运用”[15](65页),在初级阶段“完全忽视[运用]而集中教授‘形式’”[15](66页)。

忽视不同学习阶段的不同学习特点和需求的另一种表现,是要求尚处于初级阶段或中级阶段的学习者掌握意义运用语言甚至熟练地掌握和运用。近年来反对大学英语、反对英语四、六级考试的呼声不绝于耳,反对者的理由之一是通过四、六级仍然不会运用英语[17][18][19]。“许多手持四、六级证书的大学毕业生在实际工作中运用英语的能力几乎为零,……因此,大学英语教学应以培养学生的交际能力为目的”[20]。而我国教育管理部门和外语教学界的反应则是在中级阶段以下的学习中忽视甚至歧视形式/用法的学习,强调“听”与“说”方面的意义/运用的学习。“大学英语的教学目标是培养学生的英语综合能力,特别是听说能力”[21]。其实,达到六级充其量也就是达到中级水平,不会运用是正常的。中级水平的学习者要“综合应用”、特别是“听”、“说”方面综合应用,实在是力不从心。对于理解能力强、推理能力强的大学生,正应该通过演绎语法规则来取得事半功倍的学习结果。在中级阶段以下的学习中,应该首先以学习形式/用法为主,有了一定的语言基础,再以学习意义/运用为主。

学习年龄与学习阶段结合起来考虑,针对中学生尤其是处于9年级与11年级之间的中学生的教学策略和途径最难拿捏。因为,这个年龄段的学习者刚刚丧失或刚刚开始丧失儿童具有的自然习得二

语的潜能,却尚未像成人那样具有充分的认知能力;而这个学习阶段的学习者已经学习了3年甚至6年以上(小学3年或3年以上)外语,处于初级阶段或初级阶段与中级阶段之间。这个问题有待于教育心理学研究者和语言教育研究者共同努力探索。相对于这个学习年龄和学习阶段的学习者来说,其他学习年龄和学习阶段的学习者的问题就比较简单。一般来说——当然会有例外,初级阶段比较适合强调语言的形式/用法的教学策略和途径,而高级阶段比较适合强调语言的意义/运用的教学策略和途径;儿童初级阶段应该强调感知、体验、模仿等习惯过程并借助归纳思维来掌握语言的形式/用法,而成人初级阶段完全应该强调理解、推理、生成等认知过程借助演绎思维来掌握语言的形式/用法;中级阶段则从强调语言的形式/用法向强调语言的意义/运用过渡。

形式/用法的学习与意义/运用的学习主要与不同学习阶段关联,既可以采取强调习惯过程借助归纳思维的教学策略和途径,也可以采取强调认知过程借助演绎思维的教学策略和方法。

综合以上讨论可以得出结论,因为学习过程中诸因素的影响,对于所有二语/外语学习者来说,不可能只有一种完美的学习方法。同样,对于每一位语言教师来说,不可能只有一种完的教学方法。“任何二语学习理论,如果看上去导致一种单一的方法,都是错误的”[3]。二语/外语教师在学习过程中的重要作用,不再体现于用什么“方法”去教,而体现于如何引导学习者去学,体现于引导学习者以最适合自己学习风格的学习方法充分地有效地利用所能得到的二语/外语学习机会。

致谢:

本文写作过程中,香港浸会大学从事语言习得研究的学者杨素英博士提出不少宝贵的意见,包括“注释”中各条,特此表示衷心的感谢。

注释:

- ①在不区分不同语言环境的情况下,也有不少学者将母语以外的语言称为“二语”。
- ②也有学者将其称为“背景依赖”或“环境依赖”、“背景独立”或“环境独立”。
- ③在乔姆斯基提出语言习得能力是与生俱来之后,不少学者力求证明语言能力是由人类生理或基因决定的。如果语言习得能力真是由生理决定,那么就on应该同其他由生理决定的行为一样有关键期(critical period)。学者们相信,这个关键期由出生后起到成熟期(12、13岁)。过了成熟期,语言习得能力就会下降。1970/80年代很多研究都是证明二语习得愈早愈好。但最近一些研究也证明,青春期少年其实在习得速度、习得持久和最终成绩等方面都超过儿童。儿童最明显的优势是语音,在语法和词汇上并不一定有特别大的优势。另外,儿童有更多的时间,和较小的压力。总之,对于有没有关键期,现在没有一致的看法。
- ④Krashen在1970/80年代提出了他的语言习得理论。他的理论是以乔姆斯基理论为基础的。Krashen理论的基本假设包括学习和习得的区别。这二者最基本的区别是有意识还是无意识,而不是学习环境。当然,在二语环境中,特别是儿童在二语环境中,习得的情况多一些,而在外语环境中,学习的情况多一些。根据Krashen理论,就是在外语教学教室里,也是有可能创造习得的条件,就是着重交流的环境。

参考文献:

- [1] D. H. Hymes. On Communicative Competence (1971). Brumfit, C. J. & Johnson, K. (eds). *The Communicative Approach to Language Teaching*. London: Oxford University Press, 1979.
- [2] 鄢秀. 季羨林谈外语教学[J]. 明报月刊(香港), 2002, (9). 转引自: 参考消息, 2002-09-10, (16).
- [3] B. Spolsky. Bridging the Gap: A General Theory of Second Language Learning. *TESOL Quarterly*, 1988, 22, (3).
- [4] S. P. Corder. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- [5] 张思武. 百年外语教学: 历史的启示[J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 1999, (增刊).
- [6] B. Hall. High-Context Culture and Low-Context Culture. from *Multicultural Education*. Christine I. Bennett. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

- [7] K. M. Worthley. Learning Style Factor of Field Dependence/Independence and Problem Solving Strategies. from *Multicultural Education*. Christine I. Bennett. Boston: Allyn and Bacon, 1995.
- [8] 参阅: *Multicultural Education*. Christine I. Bennett. Boston: Allyn and Bacon, 1995.
- [9] A. Castaneda, G. Tracy. Biconognitive Process in Multicultural Education. *Educational Leadership*, Vol. 32. from *Multicultural Education*. Christine I. Bennett. Boston: Allyn and Bacon, 1995.
- [10] 张思武. 社会语言环境与小学英语教学[J]. 四川师范大学学报(社会科学版), 2003, (增刊).
- [11] D. A. Ausubel. Adults vs Children in Second Language Learning: Psychological Considerations. *Modern Language Journal*, 1964, 48, (7).
- [12] C. J. Brumfit. Teaching the "general students". from *Communication in the Classroom*. Johnson, K. & Morrow, K. (eds). London: Longman, 1981.
- [13] 转引自: 徐畅贤. 关于改进英语语法教学的认知思考[J]. 湖南城市学院学报(人文社会科学), 2003, (4).
- [14] M. Canale, M. Swain. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Learning and Testing. *Applied Linguistics*, 1984, (1).
- [15] K. Morrow. Principles of Communicative Methodology. from *Communication in the Classroom*. Johnson, K. & Morrow, K. (eds). London: Longman, 1981.
- [16] H. G. Widdowson. *Teaching English as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- [17] 朱月芳, 张郁. 语法翻译法在大学英语教学中的存在价值[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2003, (专辑).
- [18] 张景勇, 李柯勇. 谢克昌委员质疑现行英语教育[N]. 中国教育报, 2004-03-08.
- [19] 蒋晨. 还英语教育本来面目[N]. 中国青年报, 2004-03-10.
- [20] 教育体制遭质疑 学英语不该全民化[OL]. <http://www.edu.cn/20040310/3100855.html>
- [21] 吴小馨. 交际教学法与大学英语教学[J]. 教育探索, 2005, (2).
- [22] 教育部办公厅关于印发《大学英语课程教学要求(试行)》的通知[R]. 教育部办公厅文件, 2004[1]号.

Several Considerations in EFL/ESL Learning Process

ZHANG Si-wu

(Editorial Office of the Journal of SNU, Sichuan Normal University, Chengdu, Sichuan 610068, China)

Abstract: In the process of EFL/ESL learning, such factors as language environment, social-linguistic context, learning style, learning age and learning stage must be take into adequate consideration, for they have direct decisive impact on the outcome of the learners' effort. They affect whether or how an EFL/ESL learner makes full use of the available learning opportunities, which in turn determines whether an EFL/ESL learner can learn the target language or not. EFL/ESL instructors must adopt corresponding strategies and approaches to these factors to meet EFL/ESL learners' personal learning needs. The important role of instructors in EFL/ESL learning is embodied in their guidance of EFL/ESL learners to a full efficient use of the available learning opportunities in a way most compatible with their own learning style.

Key words: EFL/ESL; learning process; language environment; social-linguistic context; learning style; learning age; learning stage

[责任编辑:李大明]