

语言习得与语法教学

温晓虹

(休士顿大学 语言系, 美国 休士顿)

[摘要] 语言习得研究的一个主要方面是语法规则的习得。语法知识的建立分为两种: 一种是在交流时无意识形成的; 另一种是能明确说出来的。本文提出教师要通过大量的有特征性的语言输入来促使学生把语言规则提炼出来, 再融入到自己的语言系统中, 使之不断地趋于目的语。这种教授语法的理念不同于传统的语法教学, 有益于促进学习者中介语系统的发展, 通过对语言形式的练习来促进学习者对语言特征的注意, 使语言经验概念化, 学习者能创造性地运用语言。这种语法教学是在语言交际的前提下进行的。本文以课堂活动设计实例来说明这一观点。

[关键词] 语言习得; 中介语; 交际能力; 任务型活动

[中图分类号] H 195. 1 [文献标识码] A [文章编号] 1003- 7365(2008) 01- 0076- 09

§ 0 引言

简单地说, 语言习得是一个从理解输入语言的内容并吸收到产出语言——把自己的意思表达输出的过程。语法不论是在对输入语言的理解还是在对输出语言的可接受性、准确性方面都起着决定性的作用。比如一个句子对说英语的汉语学习者来说不容易理解, 但是如果用语法分析的策略, 把主、谓、宾语和句式结构提取出来, 理解上的困难立即得到化解:

“……, 电脑……成为……不可缺少的工具, ……同时, 也带来了……烦恼和忧虑, ……电脑综合症……成为……现代病, 引起……注意。”^①

上面一段例文本来是一个很长的、内容和形式都颇为复杂的句子, 由于语法结构的提示, 变得简明易懂了。语法技能对帮助学习者理解输入必不可少, 对学习者的输出表达更是起着“让他人明白(comprehensible output)”的重要作用。语法使表达准确以使他人理解其意; 语用使表达恰当以使他人不产生误解。

§ 1 语法规则的习得过程

语言习得研究的一个主要方面是语法规则的习得, 如果能弄清学生习得语言的规律, 我们的教学势必会更加有的放矢。教师如何教取决于学生怎样学。虽然我们对语法规则习得的研究刚起步, 了解有限, 但不妨把现有的研究总结一下, 以指导教学实践。

从心理语言学的角度来讲, 语法知识的建立分为两种。一种是交际时在无意识的语言运用中所形成的。在第二语言习得过程中, 学习者首先要接触大量的有意义的语言输入, 自然语言的大量出现和运用激活了大脑中的语言习得装置(LAD), 语言习得装置把学习者所接触到

① 参见周质平、王学东、杨玖《中国的危机与希望 China's peril and promise: an advanced reader》第194页, 普林斯顿大学出版社, 1996年。

的语言输入材料概念化、规则化、抽象化,逐步给大脑中的普遍语法参数赋值。这样,学习者产生了语感,能够辨别句子的正确与否。这样的语言知识是抽象的、隐含于大脑中的,有无限的生成力。另一种是能明确地说出来的语法规则和语言知识,如教材中所描述的语法条例。这些知识通过学习而获得,跟第一种语言知识不同。为什么我们不提倡单一地讲语法呢?因为这一类语法与语言的生成没有直接的关系,而是对语言的习得起间接的推动作用。Long (1988)和Ellis (2002)指出语法书上的语法条例只是语言学家们分析归纳的结果,对语言习得、对学习者的语言系统来说并无直接的关系。

语法在教学中是否应该束之高阁呢?不是的。学习者语法系统的习得虽然是无意识的,但有意识的教学可以使有意识的学习活动转为无意识的习得(Ellis 2002)。以前有学者(如Krashen)认为有意识和无意识这两种知识系统是分开的、互不影响。近十几年来,不少实验研究表明(如Schmidt 1990, Seliger 1979),这两种体系是紧密联系的。当学习者学习某一具体的语法特征时,这两种语法系统互动发展,把有意识的学习升华为无意识的习得。在此过程中,“注意”(Notice)是把输入的语言变成吸收和正确输出的必要条件。习得通过可懂输入产生,也就是说,输入的内容与形式很重要,但教师对语言输入方面所下的工夫并不能保证学习者对语言的习得(Gass, Mackey & Pica 1998)。决定习得成败的是学习者自己。如果学习者能够首先注意到某些语法特征,就有可能在以后接收处理输入时不停地意识到所学的结构,就能把对语言的感性认识概念化,并对某些语法特征加以推测和假设。能够使学习者注意到语言规则特征的各种教学活动都是可取的,都能帮助学生习得语言的形式。

Hinkel & Fotos (2002)这样总结语言的习得过程:当一个语言点反复出现且得到经常性的注意时,学习者就会无意识地把它和自己已经建立的中介语的语法系统相比较,无意识地对已经注意到的语言点提出假设,对注意到的新的语言现象和他们现有的语言能力之间的不同提出假设。他们无意识地通过两个渠道来验证自己的假设:一是继续对大量的语言输入中的语法现象加以观察、注意;二是在运用和表达输出中进行检验。当学生进入这种学习阶段时,他们就能重新建立他们隐含的无意识的语言知识体系。

§ 2 语法教学例释

解释和练习语法的目的并不仅仅是让学生会用语法规,更重要的是帮助他们注意到某些语法特征,明白语法规则的实质内容。教师虽然无法控制学习者的习得,但可以用众多的措施与途径去提高学习效率。通过大量的语言输入,教师能够促进学生把语法规则提炼出来,再融入到自己的语言系统(即自己的中介语中),使之不断地趋于目的语。这种教授语言结构的理念不是传统语法教学的重复,而是以发展学习者中介语语言系统为目的,是透过对语言形式的练习,促进对语法特征的注意,使语言经验概念化,创造性地生成与运用。赵金铭(1997)指出对外汉语语法教学的六个原则,以“学”为出发点,在“学”的基础上讨论“教”。这六个原则包括:(1)是教学语法而不是理论语法;(2)是教外国人的语法而不是教本族人的语法;(3)是从意义到形式而不是从形式到意义;(4)不仅是分析的语法更是组装的语法;(5)不仅是描写的语法更是讲条件的语法;(6)不是孤立地讲汉语语法,而是在语际对比中讲汉语语法。

应该提到的是,对语言形式和语言结构的教学是在语言交际这一大框架下进行的。这样的教学思路,与“精读课”对有限的几个语言点的密集训练使学生准确无误地掌握语法有本质

差别,也与交际法只是把语言点隐入语言输入中而不进行明确地讲解迥然不同。此外,所教的内容不是语法分析,而是教学语法,是学习者容易在表达理解方面出错误的语言规则和句法结构。这些语法内容教师应该用某些教学手段和教学策略来提醒学生,唤起他们的注意,激活他们的习得状态,促进他们重建自己的语法系统。如果教师能够帮助学生有选择、有意识地注意语言的形式和语言形式的内在关系,习得就会发生(Ellis 2003)。

近十多年来,在交际语言教学的框架下(CLT-Communicative Language Teaching),对语言形式,即对句式结构特征的展现和语法教学,不但得到了众多的第二语言习得实验研究结果的证实,而且作为一项教学中的独立内容得到了研究者和教学一线老师的共同重视。和传统教学不同的是,对语言形式,即语法教学一定要从对语言的理解入手,从意义开始;要把语言的特征清楚地展现给学习者,使无意识的习得在有意识的引导下产生。语言输入的数量和质量要跟学生习得的不同阶段和语言水平联系起来,为此教师应做到如下几点。

第一,从理解入手(comprehensible input)。如何使学生注意到语言形式的特征?讲解语法常常达不到目的。因为教师的讲解是外在的,不是学习者内在的活动。首先使学生对学习的内容有很好的理解,只有在理解的基础上才能谈到“注意语言的形式”。输入的内容以语义为主,有真实的内容,易于理解。为了帮助学生理解新知,一方面可以运用非语言输入(如实物、图片、手势),这给学生提供视觉上的刺激、涉世知识方面的便利,使他们容易进入情景。另一方面可以引导学习者在已知的基础上来学习未知,新的学习总是建立在已有的基础上。比如,在介绍一个新语法点时,语言的形式是新的,但功能可能是旧的。这就需要把语言形式、内容和功能紧密地结合起来。以“把”字句为例,“把”字句常用于祈使句或叙述句中,而祈使(如请求他人做事)和叙述(如看图说话),都是学生熟悉的语言活动,因此介绍“把”字句时不妨从祈使句入手、从听力理解开始。为了帮助学生理解“把”字句的语用特征——强调动作的结果,强调动作给宾语带来的变化,可以用“完全行为反应法”(Asher 1982)提供给学生大量的感性经验,使他们在行动中体验“强调动作给宾语带来的变化”的含义,比如:

[例1:理解输入,把字句]

活动目的:用实地实物、听力理解来帮助学生熟悉“把”字句的语用含义。教师首先把句式和典型范句用板书的方式输入给学生:“请把 N. V. Complement. 请把书打开。”,然后一边说一边做打开书的动作。在学生理解输入的意思后,进行师生互动。

(1)教师向学生做语言输入,用祈使句做实地实物要求(教师可以变换名词,如“书、本子、笔、手机、手表”等)。教师通过学生的行为知道他们是否理解。例如:

“请把你的书从书包里拿出来。”(学生把自己的书从书包里拿了出來)

“请把你的书放在桌子上。”(学生把自己的书放在了桌子上。下同)

“请把你的钱拿出来。”

.....

(2)师生互动,教师输入。这只是对个别同学提出的要求。例如:

(教师指着教室的门)“海伦,请把门打开。”

(教师指着教室的灯)“汤姆,请把灯关上。”

(3)生生互动,学生输入。要求学生都站起来,每个人想好三个祈使句,说给他/她的同桌,一个说,一个做。然后变换角色。

(4) 生生互动, 全班性的再次做总结练习。教师请两三个学生分别用“把”字句请求或命令, 要求所有的学生用行动做出回答。

这一课堂活动的特点是用实地实物来帮助学生理解。这四个小活动中, 每个句子中的宾语或者改变了其原来的位置(如“把书放在桌子上”), 或状态发生了变化(如“请把灯关上”), 希望学生通过对多种方式输入的理解, 能够意识到“把”字句的语用特征。

学习“把”字句的难点最少有两个: 首先是学生不容易明白什么时候用“把”字句, 这是语用方面的问题; 其次是语法方面的, 如词序和动词补语的难度。

第二个例子是用实物来帮助理解。围绕实物, 用叙述的形式把它表达出来。实物是说话者所关注的焦点, 由于动词的作用发生位置上的变化, “把”字句便成为必用的句式。

[例 2: 叙述, 把字句]

学生用叙述句来表达他们所发现的老师的“秘密”。

(1) 首先教师用口头与板书的方式输入句式特征与典型范句——“Subj. 把 N. Verb. Complement. 老师把什么带来了?”, 并且带领学生把典型句说流利。

(2) 教师从自己的包里每拿出一样东西, 就让学生先集体后个人把它叙述出来。教师把物体一一整齐地摆在讲桌上。例如:

老师把苹果带来了。 老师把面包带来了。 ……

(3) 教师用口头与板书的方式输入典型范句: “Subj. 把 N. Verb. Complement. 我把苹果拿走了。”, 教师告诉大家“这些都是老师给你们的礼物, 请你们把它一一拿走。”学生分别上台来拿, 每拿一个叙述一句话。例如:

John 把苹果拿走了。 Mary 把面包拿走了。 ……

(4) 教师请个别学生汇报一下“谁把什么拿走了”。下面是一个学生的汇报:

“我没有把橘子拿走了。我把面包拿走了。John 没有把苹果拿走了。他把奶酪拿走了。Chris 把火腿拿走了。我们做三明治。”

由上可见, 语法教学是从理解入手, 最后又落实到学生之间的互动上的。语法技能要在语言的形式、内容与功能三位一体的练习中获得。比如, 在活动(2) (“老师把什么带来了?”) 的基础上, 可以给学生一个任务型的练习——“你把什么带来了?”。同桌之间互动, 发现彼此书包里的“秘密”, 然后向全班汇报“侦探”的结果。由于练习是实地实物, 学生好理解, 易交流。

第二, 把语言的特征清楚地展现给学生, 让学生有机会意识到并抓住其特征。对语法项目的提示, 特别是第二语言学习者容易出错的地方, 应加以提醒和有意的编排以引起学生的注意。这就需要在语言形式的输入上做文章, 在语料上下功夫。陈贤纯(1995: 25) 提出: “第二语言教学至关重要是选用什么样的语料, 怎样使用语料以及语料的数量。”

类比(如替换练习) 就是一个明确显示语言结构特征的方式。通过替换练习来组装创造新句子, 变换、扩大句子的意思与内容。这是一种用同样的形式建造不同内容的技巧, 适合“旧的形式, 新的内容”的习得特点(Operating Principles, Slobin 1985; Andersen 1984), 也适合学生的认知技能, 新内容建立在旧的结构上。由于语法结构展现得清楚, 学生容易掌握其规律, 学起来较轻松, 并有机会不断地调节、重建其中介语的语法体系。

[例 3: 展现语序, 连动句式]

活动目的是, 复习语序, 明白修饰语在句中的位置。活动任务包括用句型回答问题, 看图

说话, 和同学做互动交流。活动前准备: 学生熟练地掌握了有关的动词结构和副词短语。语言形式是: Time+ Subj. + Adv. Phr. + 来/ 去/ 到(PL)+ VP。具体步骤如下。

(1) 教师可先把汉语语序结构展现在黑板上以引起学生的注意:

Time	Subj	Time/Freq.	Adverbial (manner, means, location, etc.)	来/ 去/ 到 (PL)	VP. (Purpose)
	我			去	看电影
	我			回家	吃饭
今年夏天	我		从纽约	去北京	看朋友
上学期	我	常常	和张萌一起骑车从宿舍	到图书馆	学习

(2) 教师可以用图片、词汇卡片以及多媒体动画形式, 用非语言动作、手势等提示, 给学生词汇内容方面的输入, 做替换练习。先让学生从简单的短句开始, 再用长句子来表达完整的意思。若长句有困难, 可用倒练/ 金字塔的形式来帮助学生提高句式表达的流利程度。

(3) 用不同的对话方式来做有意义的交际。问句先由老师引导, 然后转给学生。

(4) 让每个学生去充当一个记者的角色, 采访两个同学, 问问他们这个春假的打算, 或圣诞节的计划, 或日常生活中常常和谁从哪儿去哪儿做什么, 等等。

(5) 每个学生根据“采访”的内容写一篇“新闻报道”作为课后作业交上来。学生在这些交际活动中会有意识或无意识地用上刚刚练习过的句型。

第三, 以交际为主题实现语言的形式、内容和功能的统一。在语言教学中, 无论是备课还是课堂教学, 接触的第一个问题都是语言形式(句式结构)、内容意义与语用功能的相互关系。Garrett(1991)在对语法教学与交际能力的关系进行论述时指出, 在语言习得过程中, 学习者的一个任务就是把功能范畴特征用恰当的形式表现出来, 即习得两者之间的“映射”(Mapping)的能力。因此, 课堂教学的重点应在语言形式与语用功能的对应规则(mapping rules)的输入与练习上, 而不是单纯地讲解语法。

不同的教学原则对语言的形式、意义与功能的认识各有不同。在交际语言教学的框架下, 应该采用三者兼顾的原则, 即以交际情景为出发点, 把语用背景情境化、具体化, 以语义交流、意思的协商为内容, 以语言的形式为重点。换句话说, 语言的内容、形式和语用之间不应有冲突, 而应紧密结合。把这三点从内容上连为一体的方式多种多样, 在以交际为目的的教学观念中, 则以语言内容的功能为纲, 从交际话题入手, 重点放在语言形式的练习上。

教学内容应是日常生活中学习者所熟悉的、最常用的、最有兴趣的。这些内容不仅应该涉及学生的校园生活, 更应该涉及当代中国社会文化的热点, 即学习者所关心的社会现象、文化习俗、中西文化的比较及现代与传统文化的对比。语言的内容与功能密不可分。如果教学内容来自于日常生活, 语言的交际性就会增强, 比如问候、介绍、请求、道谢、告别、抱怨、致歉、婉绝等。当学生在交际中完成这些语言功能时, 就会从学习中获得成就感。

语言的内容、功能和形式往往有内在的一致性。比如交际的题目是求职面试, 语言的内容就会包括谈论自己的经历, 语用功能为强调性的陈述, 语言形式则会用到某些句式, 如“是……的”、动词后缀“- 过、- 了”, 句尾“了”和时间短语等。

下面表1 仅是一个把语言的内容、功能和形式结合起来的简单例子, 实际运用要根据课堂活动的目的、语言内容和形式的要求、学生的具体情况来进行。

表1 语言的内容、功能、形式的三统一举例

交际情景/ 题目	语言内容	语用功能	语言形式
求职面试	谈自己经历	强调性叙述 过去的经验、 已完成的行为 与事件	是……的 Subj. V. 过…… S. V. (Obj. V) 了 period of time (了) 时间短语: ……以前(后)
初次见面	介绍自己 认识他人	寒暄问候 自我介绍	V. 一下儿(介绍一下儿) 形容词作谓语 请问、叫、姓、贵姓
定约	时间、地点、做 事情、疑问副 词	请求、允许、 建议	S. 有时间 V. Obj. S. + Time+ PL. + V. + (Obj.) Sentence, 好吗? N. 呢?
询问地点	地点名词、方 向词、方位词	询问、描述	S. 在 PL(adv.) Modifier 的 N. S. 在 N. 的方位词
“我喜欢的一条街”	存现句、方向 方位	叙述、说明	N / (在) N. 的方位词有 N N. 的方位词是 N
听指令做动作	把字句和常 用的动词, 如 “拿、放、带”等	祈使	把 Obj. V. Complement Verb Complement
计划布置会场	用“把”字句 分配任务	陈述、描述	S. 把 O. V. Complement Sarah 把 O. 搬出去(搬到 PL) ……
怎么做 N (“怎么做炒米饭”)	用“把”字句 说明某技巧	介绍、说明	先把 N. 放在 PL, 再把 N. V. Comple- ment, 然后把 N. V. Complement, 最后把 N. V. Complement

第四, 使无意识的偶然习得在有意识的引导下产生: 一个途径是要增加语言项目的出现频率(Input Flood), 反复出现以引起学生的注意; 另一个途径是使学生学到的语言固定形式(Formulaic speech)和语法规则变成习得的有利条件(Acquisition Facilitators)。当学生掌握较多数量的语言定式和语法规则后, 当他们在教师的引导下注意到语言概念中关键的特征时, 有意识的学习便逐渐为无意识的习得铺开了道路(Seliger & Long 1983; Ellis 1992)。

语言定式是在语言习得初级阶段, 第一语言(Brown 1973)和第二语言(Bardovič Harlig 2002)学习者普遍采用的语言运用策略。Lynons (1968)指出, 语言定式是大脑中未经分析加工就应用的固定表达方式。语言学习者在初级阶段对所接触的大量语料并不做一一分析, 而是作为整个语言组块, 即词组/短语甚至句子来运用。教学中, 特别是在低年级语言教学中不妨因势利导, 帮助学生掌握大量的语言定式。语言定式在习得中的优点: (1) 准确率的提高, 学习者学到的是组合起来的大词组和句型; (2) 学习任务难度的降低, 学习者学到了一个固定的架构后就可可在语义上进行替换, 创造出无数新内容, 使语言有了生成力^①; (3) 迎合了认知学

① 如根据“Subj. 是 clause 的 N.”可造出“小王是我昨天认识的新朋友/新餐厅是我常去的饭馆儿”等句子。

习技能“旧的形式,新的内容”的习得特点,学习建立在已知的基础上,学起来比较轻松,并有机会不断地调节、重建学习者中介语的语法体系;(4)有意识的学习为无意识的习得打下基础。学习者有意识地掌握了大量的语言形式,有助于对目的语的语言规则进行有意识和无意识的假设,不断地调整自己的中介语系统,使之逐步趋于目的语。

第五,语言形式的输入/输出的数量和质量要适合学生习得的不同阶段和语言水平。Ellis (2002)提出,在学生学习的最初阶段,可以不把语法作为一个单独的内容进行训练,而是有计划地提醒、启发诱导,让学生通过观察从大量的语言素材中体验、积累语言经验。输入自始至终都包括有特征性的、容易让学生理解的语言形式。

语言习得实验研究结果表明(VanPatten 1991; Bardovič Harlig 2004),学习者在最初阶段吸收的是以词汇为主的内容。他们在大量的语言输入中寻找的是词组、短语,希望从词汇、词组和短语中涉猎语义以明白意思。那么这个阶段的教学就应该从词汇和词汇结构入手,如向学习者提供、组织他们练习定式词组和短语,让他们能够吸收大量的易懂语料。

在学习者积累了感性认识,有了一定的词汇量并能理解后,开始加强对语言形式的精讲多练,学习大量的句型结构。在这个阶段,教学的重点从学生前期的理解吸收逐步转向在教师指导下的陈述表达。学习者一方面仍然在不断地接受语言输入,另一方面拥有大量的机会练习交际能力。这个阶段仍然是在一定的指导和要求下进行(Guided tasks),学习者可以有规可循,从单句开始到能够成段地表达、进行语义协商,并能够用较复杂的结构表达。教学的重点由此进入更高的阶段,从理解吸收和指导下的表达发展到较自由地表达和成段讨论,组织学生进行大量的语言输出。

语言输出是语言习得中的第二个阶段,学习者在第一个阶段通过大量的语言输入来对语言现象进行观察总结并提出假设,需要通过语言的输出来检验自己的假设是否正确,需要众多的机会来进行注意、观察、比较、假设、证明,使自己的规则逐步趋于目的语。根据学生的情况,表达可以是强化性的(Swain 1997),要求学生表达的语言包括适当的语言形式,语义准确,语用得体的,交际功能完整。对学生的要求更是对教师的要求:教师设计一个把语言形式和语言内容紧密地交织为一体的交际任务,对语言结构的运用有明确的要求。比如学习比较句时,常出现学生的输出不充分、不完整的情况。教师可先用实物实地让学生做比较。就地取材的优点是益于理解、容易接收,学生的输出速度快。然后教师用醒目或夸张的手段,如图片或多媒体投影,来引导学生发挥想象力,引导他们“比吹牛”。

下面例4是另一个强化性的语言输出活动。

[例4:强化输出:比较级]

练习目的是,强化性的输出,复习各种比较表达法。练习任务包括:(1)写一段短文“我和我__(爸/妈/哥/姐/弟/妹/朋友/老师)”; (2)口头叙述;(3)回答同学的问题,做语义协商。练习前的准备:学习者熟悉比较句型,也掌握了一定数量的形容词。语言功能包括语义输出,陈述描写,和同学做语义上的协商。语言形式,即对短文要求包括以下形式:

A比B Adj得多/一点儿/ # N. A很Adj, B比A更Adj
A(没)有B那么Adj A不如B Adj
……, 不过…… 对……来说,……

下面是一个学习者题目为《我和我的狗》的输出练习:

我的狗叫4月(April)。他是 Irish Setter,不过他比别的 Setter 大、也高得多。他比我矮一半,也比我轻一半。他跑得很快,可是他没有姚明跑得快。我不如他跑得快。对他来说,我是他最好的朋友。我吃什么就给他吃什么,我做什么他就做什么。要是我去打球他也去打球。要是我去游泳他也要游泳。不过我去上课,他不上课。狗很聪明,它比别的狗更聪明。要是他上课,他一定是好学生。

教师在设计练习语法结构的活动时应该注意以下四点。

(1) 教师的板书输入要明了醒目,句式结构公式化并有典型范句。学习者容易一眼看出句式的特征,从视觉到概念上引起注意,然后通过大量的练习使学习者在运用的过程中意识到语言形式与语用功能的特征。

(2) 以意义为主。学习者不论是在处理输入还是在表达输出时,所寻找和所依赖的是意义。即使在做机械性的训练时,其内容也是有意义的、交际性的。

(3) 教师应该在设计活动时考虑到把交际功能、语言结构、语用情境三个因素紧密地结合在一起,即教师要设计一个能把语言形式和语言内容紧密地结合为一体的任务,通过活动培养学习者的理解能力和沟通能力。

(4) 语言形式的教学要重视学习者的语言水平和习得发展阶段。向学习者提供什么样的练习取决于其语言水平。如上文提到的,中文学习刚开始,要注重词汇和语言定式的输入,以理解为主,以日常用语为主要内容。初、中级教学则侧重于对结构的大量反复输入、理解、语义协商、吸收和有指导的输出;高年级的学习者则应鼓励高质量的表达和强化性的输出。

参考文献:

- [1] 陈贤纯. 语言是不是知识? [A]. 第四届国际汉语教学讨论会论文集[C]. 北京语言学院出版社, 1995.
- [2] 刘 珣, 张凯, 刘社会, 陈曦, 左珊丹, 施家炜. 新实用汉语课本[M]. 北京语言大学出版社, 2002.
- [3] 赵金铭. 教外国人汉语语法的一些原则问题[J]. 语言教学与研究, 1994, (2).
- [4] 周质平, 王学东, 杨玟. 中国的危机与希望 China's peril and promise: an advanced reader [M]. 普林斯顿: 普林斯顿大学出版社, 1996.
- [5] Andersen, R. W. The one to one principle of interlanguage construction [J]. Language Learning, 1984, (34).
- [6] Ardovi Harlig, Bardovi Harlig, K. A New Starting Point? Investigating Formulaic Use and Input [J]. Studies in Second Language Acquisition, 2002, (24).
- [7] Bardovi Harlig, K. The emergence of grammaticalized future expression in longitudinal production data [A]. In M. Overstreet, S. Rott, B. VanPatten, & J. Williams (Eds.). Form and Meaning in Second Language Acquisition (pp. 115-137) [C]. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.
- [8] Brown, R. A First Language: The Early Stages [M]. Cambridge: Harvard University Press, 1973.
- [9] Ellis, R. The Study of Second Language Acquisition [M]. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- [10] Ellis, R. The place of grammar instruction in the second /foreign language curriculum [A]. In E. Hindil and S. Fotos (Eds.). New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms [C]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- [11] Garrett, N. Theoretical and pedagogical problems of separating "grammar" from "communication" [A]. In B. Freed (Ed.). Foreign Language Acquisition Research and the Classroom [C]. Lexington, Mass.: D. Heath and Company, 1991.
- [12] Gass, S., Mackey, A. & Pica, T. The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition: Introduction to the Special Issue [J]. The Modern Language Journal, 1998, (3).

- [13] Hinkel, E. & Fotos S. From theory to practice: A teacher's view [A]. In E. Hinkel and S. Fotos (Eds.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* [C]. Lawrence: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- [14] Long. Instructed interlanguage development [A]. In L. Beebe (Ed.). *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives* [C]. New York: Newbury House, 1988.
- [15] Lynons, J. *Introduction to Theoretical Linguistics* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.
- [16] Schmidt . R. The role of consciousness in second language learning [J]. *Applied Linguistics*, 1990, (11).
- [17] Seliger, H. On the nature and function of language rules in language teaching [J]. *TESOL Quarterly*, 1979, (13).
- [18] Seliger, H. & Long M. (Eds.). *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition* [M]. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.
- [19] Slobin, D. Crosslinguistic evidence for the language making capacity [A]. In D. Slobin (ed.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition Volume 2: Theoretical Issues* [C]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1985.
- [20] Swain, M. The output hypothesis, focus on form and second language learning [A]. In V. Berry, B. Adamson & W. Littlewood (Eds.). *Applying Linguistics* (pp. 1- 21) [C]. Hong Kong: University of Hong Kong, 1997.
- [21] VanPatten, B. The foreign language classroom as a place to communicate [A]. In B. Freed (Ed.). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom* [C]. Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1991.

Language Acquisition and Grammar Teaching

WEN Xiaohong

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

Abstract: A major focus of research on language acquisition is the acquisition of grammatical rules. There are two kinds of grammar knowledge: declarative or explicit knowledge developed through formal instruction, and implicit knowledge acquired through communication. If a learner's attention can be guided to the level of awareness of linguistic knowledge, he/she may be able to notice certain important linguistic features embedded in the input. Discrepancies between a learner's noticed information and his/her existing system of linguistic competence subsequently initiate the restructuring of the learner's implicit system of linguistic knowledge. It is proposed that class activities should help learners raise their awareness of grammar forms, especially through form-rich and communicative exposures, to provide opportunities for learners to subconsciously make comparisons and construct new hypotheses to accommodate the differences. Form-focused instruction can make grammatical structures more relevant and applicable for learners to internalize, thus, facilitate language acquisition.

Key words: language acquisition; interlanguage; communicative capability; task-based learning