

评析“概念型教学法”的理论与实践

北京外国语大学 文秋芳*

提 要: 本文从理论和实践两个层面评析本世纪兴起的外语教学流派概念型教学法。全文包括四个部分: 1) 剖析概念型教学法的语言观、习得观和教学观; 2) 阐述其教学过程的 5 个阶段(即解释、物化、交际活动、言语化和内化); 3) 报告本文作者对概念型教学法利弊的思考; 4) 预测概念型教学法的未来走向。

关键词: 外语教学; 社会文化理论; 认知语言学; 概念型教学法

概念型教学法(concept - based instruction or concept - based approach) 是本世纪外语教学中出现的最新流派, 由 Lantolf 带领的团队根据维果斯基学派中最著名的教育理论家 Gal' perin 提出的“系统 - 理论教学”(systemic - theoretical instruction) 发展而来, 声称专用于成人二语教学(Lantolf & Thorne, 2006; Lantolf, 2011; Gánem - Gutiérrez & Harun, 2011)。目前该方法开始成为国际二语教学研究的热点(例如 Lai, 2011; Lee, 2012; Gánem - Gutiérrez & Harun, 2011; Negeruela, 2003; Yanez Prieto, 2010)。笔者预测该方法也会逐步引起中国学者的兴趣与关注。本文借鉴 Richards & Rodgers (2008) 的框架, 对概念型教学法的理论与实践逐一给予阐述, 然后报告笔者对概念型教学法利弊的思考, 最后预测该教学法未来的走向。

1. 概念型教学法的理论

一种教学法或教学流派的理论一般包括语言观、习得观和教学观(Richards & Rodgers, 2008)。语言观回答“语言是什么”, 习得观解释“学习过程与学习条件是什么”, 教学观说明“教什么、怎么教、如何评测”(同上)。

1.1 语言观

Richards & Rodgers (2008) 曾经介绍了结构、功能和互动三种语言观。结构观认为语言是表达意义的符号系统。该符号系统可以分解为语音、语法和词汇三个子系统。传统的结构大纲就是结构观的产物。功能观主张语言是完成各种交际功能的工具, 关注的是语言的交际意义而不是形式特征。基于这样的观点, Wilkins (1976) 出版了

意念大纲(notional syllabus)。除了语法、词汇外, 这个大纲列出学习者交际所需要涉及的主题、功能和概念。互动观将语言看作建立人际关系和完成社会事务活动的工具, 强调的是交际模式和基于不同场景的互动任务。

与上述三种语言观不同, 概念型教学法信奉社会文化理论提出的中介观, 即语言是个体从低级心理功能向高级心理功能转化的最为重要的符号中介。语言具有双重功能, 既是个体对外进行人际交流的中介, 反映社会、文化、历史的发展; 又是个体内部思维活动的中介, 体现个体认知活动的成果(Lantolf & Thorne, 2006)。

社会文化理论的中介观与认知语言学的理论不谋而合。认知语言学主张, 语言的意义源于人们对现实世界的范畴化或概念化的过程和结果, 而不是对现实世界的镜像反映(Littlemore, 2011; Tyler 2012)。语言是一种认知活动, 语言能力是人类认知能力的一部分。同时, 语言对现实世界和个体认知产生一定的反作用。世界上有许多民族, 虽然大家都面临着相同的现实世界, 但由于各自选择的认知方式迥异, 因此不同民族反映在各自语言上的认知结构或概念化系统存在着明显差异(王寅 2007: 88 - 89)。

1.2 语言习得观

语言习得观关注语言习得的过程和学习环境。行为主义认为, 语言习得取决于外部刺激的频次与反馈的类型及强度。认知主义认为学习主要发生在个体内部。人脑好比信息处理器, 它将外界输入转化为摄入, 作为陈述性知识储存起来, 再经过不断练习, 逐步转化为程序性知识, 其间学

* 文秋芳, 北京外国语大学中国外语教育研究中心教授、博导, 研究兴趣包括外语教学、教师发展、二语习得、语言政策。

感谢刘润请教授仔细审读全文的草稿, 并提出宝贵的修改意见。

习者形成假设,通过外界反馈检验假设、修订假设,使自身的语言体系不断完善(文秋芳 2008)。

不同于行为主义和认知主义,概念型教学法认为二语习得的过程是由外向内。具体地说,语言习得始于个体与外部社会成员的交际,通过群体互动,获得文化符号工具,继而转向个体内部的心理活动(Lantolf, 2006)。这种由外向内的活动不是单向的,因为个体不是消极、被动的接受者。个体运用各种中介积极参与两个层面活动,并将两个层面的活动联系在一起。与二语习得认知派不同的是,这种认知活动不是个体孤立的信息加工与产出,也不是简单地通过管道接受和输出信息(文秋芳 2008)。个体以凝集着数代人智慧的社会文化产物为中介,参与社会层面的交流,与此同时,经历着内化社会文化的意义与认知结构的过程(Pavlenko & Lantolf, 2000: 155)。

概念型教学法的提倡者 Lantolf(2011) 用自创的“普世习得假设”(Universal acquisition hypothesis) 批判当前二语习得界盛行的看法,即第二语言学习者都受相同的习得机制驱动,经历相同的语言学习过程。他指出外语学习不同于二语学习。其主要差别表现在外部学习环境与内部认知环境两个方面。第一,外语教学缺少丰富的、持续不断的外语输入和使用外语的环境,外语学习者难以仅仅依赖有限的输入和输出机会形成程序化知识。第二,外语学习者已经拥有丰富的母语语言知识和以母语为中介形成的对现实主客观世界的体验、理解和概念化的知识,这些都是单语者不具有的知识资源。

1.3 教学观

就教学内容而言,概念型教学法将语言概念作为外语教学的基本单位(Lantolf 2011),例如语法的时、体、情态、被动语态等。概念是以语言为符号的最重要中介,既是行为的单位(a unit of behavior),又是思维的单位(a unit of mind)(Pravdat, 2000: 268)。维果斯基区分了日常概念和科学概念。日常概念由人们通过感官观察现实世界直接获得,具有表面性、不完整性等特点,有时甚至含有错误。科学概念反映事物的本质特征,具有全面性、系统性、概括性等特点。正如毛泽东(1971,第7页)在“实践论”中所说“概念这种东西已经不是事物的现象,不是事物的各个片面,不是它们的外部联系,而是抓着事物的本质,事物的全体,事物的内部联系了。”维果斯基认为教育

的重要任务就是让受教育者获得科学概念,并将其内化,能够用于解决新问题,完成新任务(Lantolf, 2011)。

传统的二语教学将一个概念分解为碎片,按照所谓的循序渐进顺序,零星地教授给学生,学生只见树,不见林,难以将其概念化,形成系统的知识体系。以英语语法的时态为例,根据教材通常的安排,学生先学一般现在时,再学一般将来时,然后是过去时、现在完成时和过去完成时。表面上看,这样的教学无明显缺陷,因为学生不可能同时学习多种时态,但问题是,由此学生获得的印象是,描述一个事件,运用一种时态,表达一种时间,似乎这里存在着——对应关系。事实上,时态的运用取决于说话人对事件认知的不同视角。同一个事件,由于说话人采用不同视角,便选择不同的时态。要打破这种——对应的、僵化不变的关系,就需要帮助学生建立时态的概念化知识体系,而不是孤立的、简单的语法规则(Gáñez - Gutiérrez & Harun, 2011)。更为重要的是,通过这样的教学,还可以打破长期形成的“非对即错”的元对立思维定式,培养灵活的辩证思维(Lantolf & Thorne, 2006)。

就教学方式而言,概念型教学法主张采用显性方式教授科学概念。也就是说,教学要从概念出发,直接让学生学习概念的科学解释,再转向概念的理解与运用。Lantolf & Thorne(2006) 特别强调,概念型教学法教授的科学概念是一种特殊的显性知识,因为个体的显性知识不一定是科学概念,有的显性知识仅仅是老师教授的经验规则(rule of thumb)。

除了强调采用显性方式教授概念化知识外,概念型教学法还要求在解释二语新概念时,根据需要将二语与母语进行比较,使学生清晰了解两种语言的异同,以便促进二语概念化知识的建立。根据 Slobin(2003) 对思维与语言关系的假说,母语概念系统往往处在无意识状态下,潜移默化地影响着第二语言的学习。只有通过有意识地比较,学生才有可能注意到两种语言在概念体系上的差异。与此同时,概念型教学还要求教师不要剥夺学习者运用母语调控自己学习的权利,因为母语是宝贵的中介资源。如果教师强制性地阻止他们使用,那就忽视了外语与母语学习的本质差别。

就教学评估而言,概念型教学法主张采用动

态评估。评估内容不限于学习结果,更关注学习者超越自己的最近发展区(zone of proximal development) 的学习过程(Lantolf, 2011)。评估不只是了解学习者已经达到的水平,更要了解未来发展的潜能。以往研究常用准确性、复杂性和流利性来测量学习的效果。问题是这些特征展现的只是学习者已经获得的结果。基于这些结果我们难以观察到中介的作用,也无法洞察中介调节者的变化过程。概念型教学法提倡运用中介的种类及其抽象程度和中介调节者的类型及其调节的深度与广度来测量外语学习的发展过程。Lantolf (2011) 强调社会文化理论的根本原则是,人类所有的高级精神活动都依赖某种中介。有的是物质中介,例如书、钢笔、钟表、电脑等;有的是符号中介,例如数字、图表、图式、语言。不同种类的中介具有不同的抽象度。物质中介的抽象度低于符号中介;在符号中介中,图表的抽象度低于图式,图式又低于语言符号本身;在语言符号中,低层次概念的抽象度低于高层次概念中介。个体发展从运用抽象程度低的中介逐步过渡到运用程度高的中介。运用中介的抽象程度越高表明个体外语水平发展得越好。中介的调节者可能是他人,例如教师、同学、学生的家长;也可能是学生自己,从他人控制中介到自我控制是一个连续体。自我控制程度越高表明个体发展的阶段越高。

2. 概念型教学法的实践

基于 Gal' perin 系统 - 理论教学的原则,概念型教学法将教学分为 5 个阶段: 1) 解释(explanation); 2) 物化(Materialization); 3) 交际活动(communicative activities); 4) 言语化(verbalization); 5) 内化(internalization) (Lantolf, 2011: 38)。需要强调的是,有些学者(Lantolf, 2006: 306) 主张,我们没有必要严格遵照这里规定的顺序。在教学过程中,可以根据情况灵活安排。例如 Negueruela (2003) 将第 3 和第 4 阶段的活动结合起来,同时进行;再如 Gánem - Gutiérrez & Harun (2011) 将 verbalization 直接安排在 materialization 之后。

2.1 解释

概念型教学的首要任务是对语言中某个概念进行系统解释。例如, Lai (2011) 在教授英语本族语者学习中文的时间概念体系时,尝试将中文的时间概念与空间方位联系起来。该体系包括前后与上下两个维度。前与后分别代表“far past”(例如前天、前年) 和“far future”(例如后天、后年)。中文的“上”和“下”分别代表英语中“immediate past”(例如上一周,上一年) 和英语的“immediate future”(下一周,下一年)。Boroditsky (2001) 指出,英语母语者一般多用横向维度,而很少用纵向维度(见图 1)。

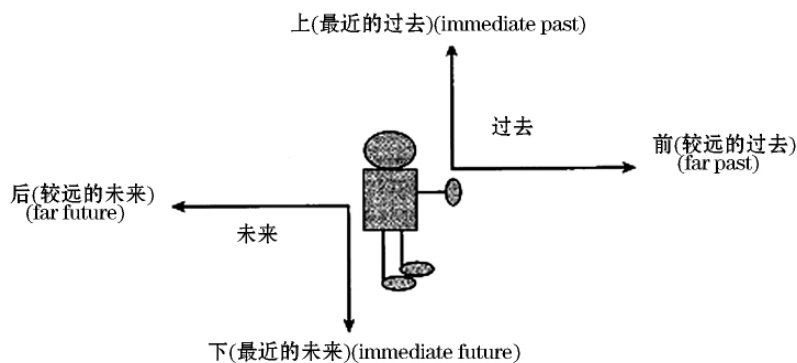


图 1: 中文基于方位词的时间概念图①(Lantolf 2011: 41)

2.2 物化

在概念型教学法中,物化指的是将所教授的抽象概念转换成具体的、形象的图式,为的是帮助学习者识解、言语化,最终内化概念性知识。单纯的言语解释稍纵即逝,单纯的书面解释过于复杂,不易获得心理地位。如果为学习者提供可触摸的

物件或可见的图式展示所教授的概念,这就能够成为他们学习初期的中介支持。随着学习的进展,他们就会逐步抛开这些物化中介,转向依靠自己形成的内部语言完成交际任务,最终他们能够将自己对概念的理解内化为简约的、浓缩的、抽象程度更高的概念化知识储存在大脑中,用来完成

① 在原图上增加了中文翻译。

新任务(Lantolf & Thorne 2006)。

例如 Lai(2011) 用图 1 来代表中文基于方位词的时间概念图式。根据 Lantolf(2011) 的报告,她运用这个物化图式教授某大学一年级学生的中文初级课程。研究结果表明该教学方法取得了明显成效。可以想见,这样直观、形象的图式,确实能够将中文和英文在时态上的差别一目了然地呈现出来,便于学习者理解和比较,最终在大脑中构建以方位小品词形成的中文时间概念体系。

2.3 交际活动

教师要以帮助理解和运用物化图式为目标,设计以语言为工具的系列交际活动,有的是口头,有的是笔头。Lantolf(2008) 特别指出,概念型教学法倡导的显性教学仍旧需要大量交际活动的支撑,使其最终成为可以自动化提取的科学知识。如果缺少与实践相连的交际练习,所学的科学概念就只能停留在陈述性知识(declarative knowledge),这会成为传统教学的顽疾。遗憾的是,现有文献未对交际活动进行详细描述,因此我们尚不清楚各项活动的具体形式和内容。

2.4 言语化

言语化是帮助学生深入理解所学语言概念的一个关键环节。所谓言语化就是要求学生用元语言描述语言概念本身。Gánem - Gutiérrez & Harun(2011) 的研究表明言语化的作用至少有两个。第一,能够使学生逐步理解教师提供的物化图式;第二,有利于学生对所学概念进行自我调控。这项活动可以单人完成,也可以对子形式进行。通过不同的形式,学生可以多次进行这样的言语化活动。刚开始时,学生很可能只能朗读教师对概念所做的解释,或者是复述教师的解释;随着练习次数的增加,学生就能够运用自己的语言对概念进行解释。例如下面是 Gánem - Gutiérrez & Harun(2011: 106) 研究中被试将所学“体”言语化的示例:

英语的体是说话人用于表达对事件完整性的认知。说话人是否报告一个完整的情景,或是其中一部分,或是与其它事件关联,或是与说话时间有关,这取决于说话人观察事件的视点和他对事件的体验(Aspect in English is how the speaker expresses the completeness of an event. It's up to the speaker's view and experience of that event, whether he reports the event as a whole complete one or just some part of a whole situation, or in relation to

other events, and it relates to the present time of speaking.)

2.5 内化

根据社会文化理论(Lantolf & Thorne, 2006),内化是个体从社会交流平台(“I - You”)转换到个体内心理活动平台(“I - Me”)的必要环节,是实现高级认知功能的必经之路。“I - You”代表个体与他人交际,代表人际交流的心理平台,“I - Me”代表个体内心的交流,是个人心理内的活动平台。在个体内心活动时,个体既是活动的执行者(I),又是活动的监控者(Me)。当个体能够成功实现执行者 - 监控者双重身份时,内化环节就顺利完成。当然,内化过程的完成不是简单地、单向地从社会层面活动转换为个体心理层面活动,这两个层面的活动存在着复杂的互动关系,可能需要多个循环。

促进内化的机制是模仿(Lantolf & Thorne, 2006)。这里的模仿不是行为主义的“鹦鹉学舌”,它是学习者在自选目标的驱动下,持续进行的认知活动。每次模仿不是对原始输入的简单复制,而是对自己前一次模仿行为的调整与修正。如此循环多次,个体就能获得更加抽象的概念性知识。

3. 对概念型教学法的思考

笔者认为概念型教学法所主张的理论(语言观、习得观和教学观)有其独到之处,但外语教学的学情、师情、国情各不一样,我们不能全盘照搬、照抄国外的理论与实践。笔者建议我国外语教育工作者对概念型教学法进行深入思考,从而得到恰当的启示。以下是笔者对两个问题的思考。

3.1 语言概念知识的教授

概念型教学法将科学概念作为外语教学的主要内容,反对单纯教授经验规则,也反对缺乏理性知识指导的语言实践。很显然,这一流派是对传统教学流派的挑战。概念型教学法认为语法翻译法或听说法强调经验规则,而这些规则缺乏系统性和科学性。虽然这些规则来自于日常生活的体验,具有一定的解释力,但很多例外情况被排斥在规则之外。交际法重视听、说、读、写的语言活动,任务型教学关注富有交际意义的任务。这些活动或任务虽有一定的真实性,但缺乏理论指导的实践活动不具有概括性和迁移性。概念型教学法倡导的是有理论指导的语言实践活动。概念源于人类的社会文化实践,经过数代人的抽象和概括,以

语言概念为教学的出发点,采用显性方式,让学生掌握科学概念,以指导自己的语言实践。概念型教学法声称这样的外语教学能够收到事半功倍的效果。

长期以来,我国的外语教学对概念性知识的讲授未引起足够重视。概念性知识的缺失使得外语学习者经常犯一些“难以纠正”的错误,例如时态的混淆、情态动词的乱用、多义介词的错选等。有鉴于此,我们需要开展补救性教学(remedial teaching),多多讲授概念性知识,帮助学生摒弃零散且不完全正确的语言知识,形成完整的、科学的语法概念体系。一旦学生拥有这样的体系,他们就可以调整和监控自身的语言行为,拥有更高的学习自主性。

不过,笔者对概念性知识的教授有两点疑虑。第一,语言学习虽然属于认知活动,但它又不能完全等同于学习数学、历史等课程的认知活动,它还需要类似体育、音乐等课程的技能训练。语法概念的讲解需要运用较多的专业术语。从熟悉专业术语到理解概念,再到概念化这些科学知识,学习者往往需要花费更多时间。外语课堂教学时间极为有限。如果把这有限的时间首先用于学习这些专业术语,而这些术语并不能直接用于完成交际任务,显然会事倍功半。由于时间的不足,学习者很可能只停留在概念知识层面上,没有时间和精力继续进行技能操练。这岂不又重蹈覆辙,只懂概念,不会运用吗?此外,抽象概念的学习即便辅以图表、意象图式等可视化的中介工具,理解概念的初级阶段仍旧比较抽象、枯燥,难以使教学生动、有趣,很可能会挫伤学生的积极性。

第二,目前概念型教学法对“什么是外语中的‘概念’”未做明确界定,Lantolf 等人的论述只是提及了部分语法概念,显然这些概念并不能代表语言的全部。我们知道,概念中有低层次概念和高层次概念之分,有大概概念和小概念之分。如果无法区分这些差异,我们就难以确定教学内容和教学顺序。

3.2 母语的作用

“母语在外语学习中的作用”这一议题一直在外语教学界备受争议(Stern,1983),至今没有定论。归纳起来有两种对立的观点。一种是,教学中只能运用目标语,鼓励学生用目标语思维;另一种是,用母语教授目标语,鼓励学生进行双语对比。近百年来出现的教学流派都对母语的使用有

着鲜明的立场。Cook (1999: 201) 指出:除了经久不衰的语法翻译法以外,几乎所有的教学流派(例如听说法、视听说法、交际法、沉默法)都坚持外语教学不能使用母语的原则。Howatt (1984: 289) 对此倍加称赞道:单语规则对 20 世纪的课堂语言教学做出了无与伦比的贡献,现在仍旧是其它教学原则的基石。

我国的情况也大致如此。一直到上个世纪 90 年代后期,各层次的外语教学大纲中都有“在课堂教学中尽量少用母语”的忠告。但进入 21 世纪后,这一条忠告已经彻底消失。笔者认为大纲编写者不再关注这个问题,并不表明该问题已经在理论与实践上得到彻底解决。我们需要认真审视概念型教学对母语作用的看法,提出适合我国外语教学实际的原则和操作方法。

笔者认为概念型教学法在这个问题上的阐述,缺乏辩证的态度,片面地纵容学生使用母语,不利于外语概念系统的建立。根据我国已有的实证研究(例如 Su, 1997; Wang, 2000; Wen, 1993; 文秋芳 2001)发现,母语确实是外语学习的中介。归纳起来,使用母语可能产生的积极作用有:降低对输入内容记忆的负担;增加对输入材料的理解,提高厘清口笔头要表达内容的速度;减少理解与记忆执行任务指示语的注意力资源。正如 Cook (1999: 202) 所说:我们应该将母语看作外语学习过程中的积极因素,而不是消极因素。母语扎根于外语学习者心中。每个看得见的目标语活动背后都是无声的母语活动。表面的目标语活动往往掩盖了学生内心中的母语思维。

除上述发现以外,已有的实证研究还发现:

1) 随着外语水平的提高,学习者使用母语的频次逐步减少,使用的范围也逐步缩小;2) 对母语的积极态度与使用母语策略呈正相关,而使用母语策略与外语水平又呈负相关,这就意味着母语观念越强,可能对母语依赖程度越高,使用母语越多,外语水平可能越低。第一个发现表明母语使用的程度是外语水平高低的一个标记,也就是说,在外语学习过程中,学生会逐步减少对母语的依赖;第二个发现说明学生对母语的 attitude 会对使用母语的行为产生一定的能动作用。如何帮助学生“扔掉母语拐棍”,这是外语教师的责任。我们首先要做的是,为学生提供更多的接受外语输入和产出输出的机会,这是“扔掉母语拐棍”的物质基础和前提条件,而不是简单地要求学生“忘记母

语”或是不切实际地禁止学生使用。与此同时,我们也要充分利用学习观念对学习行为产生能动作用的一面,帮助学生树立正确使用母语的观念,使他们认识到母语毕竟是外语学习过程中的“拐棍”,终究要“丢掉”,意识到这一点学生就会在主观意识上和行动中尽量少用母语,从而促进外语思维的发展。

4. 结语

Lantolf (2011: 25) 预测概念型教学法将从语法教学延伸到语用学和隐喻,特别是语言与文化的接口,是未来二语教学研究的热点之一。他相信任何概念域都可以采用概念型教学法,目前的困难是缺乏清晰、系统的概念图式和恰当的交际活动,但克服这些困难需要极大的创造性。目前滨州大学已有多位博士生以探究概念型教学法的应用为题,完成或正在完成博士论文,并陆续在学术期刊上发表相关论文。可以推测,在以 Lantolf 为首的研究团队推动下,概念型教学法的理论与实践将进一步得到发展与完善,在二语习得界产生更大影响,同时也会受到学界更多的挑战、质疑和批评。

参考文献

- Boroditsky, L. 2001. "Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time". *Cognitive Psychology* 43: 1 - 22.
- Cook, V. 1999. "Going beyond the native speaker in language teaching". *TESOL Quarterly*, 33(2): 185 - 209.
- Gánem - Guitiérrez, G. A. & Harun, H. 2011. "Verbalization as a mediational tool for understanding tense - aspect marking in English: An application of concept - based instruction". *Language Awareness*, 20(2): 99 - 119.
- Howatt, A. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lai, W. 2011. "Concept - based foreign language pedagogy: Teaching the Chinese temporal system". *Unpublished Doctoral Dissertation*, The Pennsylvania States University.
- Lantolf, J. P. 2006. "Sociocultural theory and L2: State of the art". *SSLA*, 28: 67 - 109.
- Lantolf, J. P. 2008. "Praxis and classroom L2 development". *ELIA* 8: 13 - 44.
- Lantolf, J. P. 2011. "The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development". In D. Atkinson. (ed.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 26 - 47).
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, H. 2012. "Concept - based approach to second language teaching and learning: Cognitive linguistics - inspired instruction of English". *Unpublished Doctoral Dissertation*, The Pennsylvania State University.
- Littlemore, J. 2011. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Negeruela, E. 2003. "A sociocultural approach to the teaching - learning of second languages: Systemic - theoretical instruction and L2 development". *Unpublished Doctoral Dissertation*, The Pennsylvania State University.
- Pavlenko, A. & Lantolf, J. P. 2000. "Second language learning as participation and the (re) construction of selves". In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 155 - 177). Oxford: Oxford University Press.
- Prawat, R. S. 2000. "Dewey meets the 'Mozart of psychology' in Moscow: The untold story". *American Education Research Journal* 37 (3): 663 - 96.
- Reichenbach, H. 1947. *Elements of Symbolic Logic*. New York NY: Macmillan.
- Richard, J. C. & Rodgers, T. S. 2008. *Approaches and Methods in Language Teaching* (second edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. 2003. "Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity". In D. Gentner and S. Goldin - Meadow (eds) *Language in Mind: Advances in the Study of Language and Thought* (pp. 157 - 192). Cambridge, MA: MIT Press.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Su, X. J. 1997. "A Study of the changes of tertiary English majors' beliefs." *Unpublished MA Thesis*. Nanjing University.
- Tyler, A. 2012. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning*. New York: Routledge.
- Wang, W. Y. 2000. "An investigation into L1 use in the L2 writing process of tertiary - level EFL learners in China". *Unpublished Ph. D. Thesis*, Nanjing University.
- Wen, Q. F. 1993. "Advanced level English language learning in China: The relationship of modifiable learner variables to learning outcomes." *Unpublished Ph. D. Thesis*, Hong Kong University.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

(下转第 11 页)

参考文献

- 陈 静 2007, 关于普通高校外语专业复合型人才培养的冷思考,《兰州交通大学学报(社会科学版) 》第 2 期。
- 戴炜栋、张雪梅 2007. 对我国英语专业本科教学的反思。《外语界》第 4 期。
- 杜瑞清 1997, 复合型外语人才的培养及实践,《外语教学》第 2 期。
- 桂 杰 2003, 北京语言大学: 外语优势造就复合型人才,《中国青年报》3 月 4 日。
- 何其莘、殷桐生、黄源深、刘海平 1999, 关于外语专业本科教育改革的若干意见,《外语教学与研究》第 1 期。
- 胡文仲 2008, 英语专业“专”在哪里? 《外语界》第 6 期。

- 胡文仲、孙有中 2006, 突出学科特点 加强人文教育,《外语教学与研究》第 5 期。
- 马秋武 2011, 依托学科优势 大力培养应用型外语专业人才,《外语语言文学》第 1 期。
- 秦秀白、吴古华 1999, 发挥理工院校的办学优势, 努力培养复合型的英语专业人才,《外语界》第 4 期。
- 汪家树 2002 21 世纪复合型外语人才培养的思考,《同济大学学报(社会科学版) 》第 2 期。
- (通讯地址: 200092 上海市四平路 1239 号同济大学外语学院)

(文字编校: 王亚民)

The Dual-track Mode of Education for Foreign Language Majors —Illustrated with MTI Education

by SONG Ying MA Qiuwu

Abstract: Commencing over 60 years ago, foreign language teaching as a specialty education is currently a discipline with the largest enrolment of undergraduate students in China. The present paper begins with a general survey of the changing disciplinary orientations in foreign language teaching over the past years, then explicates the establishment of the dual – track mode of foreign language education, necessitates the correction of several erroneous conceptions and policies when implementing the dual – track mode, examines the disciplinary planning for the foreign language specialty, and finally elucidates the principles to follow and the problems to avoid when employing the dual – track mode.

Key Words: education for foreign language majors; academic master; professional master; dual – track mode

(上接第 6 页)

- Yanez Prieto, M. D. C. 2010. “Authentic instruction in literary worlds: Learning the stylistics of concept – based grammar.” *Language and Literature*, 19(1): 59 – 75.
- 毛泽东 1971 实践论, 载于《毛主席的五篇哲学著作》, 人民出版社。
- 王寅 2007,《认知语言学》, 上海: 上海外语教育出版社。
- 文秋芳 2001 英语学习者动机、观念、策略的变化规律与

特点,《外语教学与研究》第 2 期

- 文秋芳 2008 评析二语习得认知派与社会派 20 年的论战,《中国外语》第 3 期
- (通讯地址: 100089 北京市西三环北 2 号 45 号信箱)

(文字编校: 汪婉萍)

A Critical Evaluation of the Theory and Practice of Concept-based Instruction

by WEN Qiufang

Abstract: The paper critically evaluates Concept-Based Instruction (CBI) in terms of its theory and practice, which is a newly-emerging foreign language teaching (FLT) approach at the beginning of this century. The paper includes four sections. Section One analyzes its theoretical views about language, learning and teaching; Section Two describes five phases of CBI which includes explanation, materialization, communicative activities verbalization, and internalization; Section Three presents the authors’ reflections on the advantages and disadvantages of CBI for our FLT and Section Four briefly describes the future of CBI.

Key words: foreign language teaching, sociocultural theory, cognitive linguistics, Concept-Based Instruction