

后方法时代外语教学方法的重建^{*}

武和平, 张维民

(西北师范大学, 甘肃 兰州 730070)

摘要:外语教学进入后方法时代, 教学方法概念的地位和内涵需要重新界定。在后方法时代, 方法概念虽然不再享有唯我独尊的核心地位, 但仍然应该成为引领外语教师教学实践和专业发展的重要理论资源。从外语教学方法的历史演变来梳理外语教学方法演变的主要线索以及后方法时代主流外语教学方法的核心理念和共同特性, 对当今我国基础教育英语课程改革有较大意义。

关键词:后方法; 外语教学方法; 任务式教学; 聚焦形式; 意义协商

中图分类号:G633.41 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2011)06-0061-07

一、从方法时代到后方法时代

(一) 方法范式的终结

早在20世纪后半叶, 在见证了种种方法的诞生、消亡、重生循环之后, 一些有识之士就已经开始对这种“专家生产方法, 教师消费方法”的方法至上的神话产生了质疑。在考察了多年语言教学史后, Kelly 感叹道, “本世纪很多标榜为具有革命性的教学理念, 只不过是先前教学思想和程序的重新思考和命名”,^[1] 美国著名语言教学专家 W. Rivers 也一针见血地指出: “所谓新的方法, 只不过是给现有方法涂上一层新鲜染料, 借以用新潮术语来掩盖本质相似性的做法”,^[2] 英国应用语言学家 Allwright 在谈到现有教学方法的效果时, 称之“基本无甚帮助”, 并且预言了方法的死亡。^[3]

这一趋势也得到了旨在检验方法有效性的实证研究的佐证。例如, 在20世纪60年代中后期一项历时四年, 涉及58所高中两千多名学生的“宾州项目”(Pennsylvania Project) 的大型语言教学研究项目中, 研究者非但没有得到当时盛行的听说法优于传统教学方法的证据, 相反, 采用传统外语授课方法的班级在阅读与听力等测量指

标中, 显著地高于采用听说法的班级。^[4]

(二) “后方法”的兴起

在此背景下, 越来越多的研究者重新检视以方法为中心的研究范式。他们深切感到, 方法概念对语言学习和教授只产生有限的约束和影响, 方法不应该被视为唯一有理论价值和实践意义的概念建构。这种对方法范式困境的反思逐渐催生了后方法时代的来临。1994年, 印裔美国学者 Kumaravadivelu 教授首次提出了“后方法”这一概念, 并在其后发表的一系列著述中阐发了这一概念的具体内涵,^[5] 目前, 这一概念已经被外语教育界广泛接受, 成为理解外语教学思想“时代精神”的核心语汇之一。

后方法是在滥觞于20世纪后半叶的后现代主义思潮的大背景下出现的。我们知道, 后现代主义思想的典型特征就是摒弃绝对价值和封闭的概念体系, 倡导怀疑论的、开放的、相对主义、去中心化和价值多元的研究范式。与此同时, 语言学、应用语言学、第二语言习得、外语教师教育、语言教育技术等方法范畴之外的新兴学科和研究领域的兴起和发展, 为外语教育研究提供了丰富的话语体系和广阔的实践空间, 并直接导致了方法范式的消解和终结。

^{*} 本研究获得中国外语教育基金及西北师范大学“知识与科技创新工程”项目资助。

收稿日期: 2011-02-28

作者简介: 武和平(1964—), 甘肃静宁人, 西北师范大学外国语学院教授, 博士, 主要研究外语教育, 语言学习理论; 张维民(1979—), 甘肃庄浪人, 西北师范大学教育学院助教, 在读博士, 主要研究方向为外语教育及外语教师教育。

这些思想反映在外语教学上,就是怀疑任何单一方法的有效性和普适性,强调教学法的多元性、开放性、相对性和特殊性。显然,后方法是对传统方法的批判和颠覆。它将教师从方法至上的桎梏中解放出来,赋予教师在理论创新及教学实践上以更大的自主性和灵活性。方法也不再是教师决策的唯一决定要素,而是和当地语言政策、课程目标、学校资源、学习者需求与水平等因素一起,成为教师构建后方法教学所需的知识和实践资源。

(三) 后方法困境及方法重建

后方法在解构了传统方法体系之后,容易让一线的外语教学实践者迷失其中,无所适从。这一后方法困境,在目前由方法时代向后方法时代的转型时期日渐凸显。试想,在大多数外语教师的专业素养、理论水平及实践能力仍处于较低水平,尚无法胜任研究者、实践者和理论构建者三重角色,尚不具备后方法时代外语教学所要求的观察、评估、反思和批判能力的情境下,他们又如何能够超越教育体制、学校、课程以及教材的限制,自主、灵活地选择适合于自己教学情境的教学方法呢?

在后方法时代,方法虽然不再居于中心或统治地位,但后方法与方法并非不可调和,方法本身仍然是教师建构教学理论的重要组成部分。^[6]根据一项在全球 61 个国家八百多名外语教师的调查研究,在后方法时代,外语教学方法,包括一些传统的方法,在全球的外语教师中仍有较高的认同度。^{[7][8]}这些传统方法虽然在外语教育理论家眼里,无异于明日黄花,但一经语言教师的融会变通和改良嫁接,在实践中却具有化腐朽为神奇的功效。^[9]

一种旨在颠覆和批判的理论,无论将其引入何种领域,都负有重建的使命。解构只是手段,建构才是根本目的。在后方法时代,重建外语教学方法体系,重新定位教学方法在外语教学理论中的地位,重新建立迥异于方法时代的方法观,已成为当务之急。一些后方法外语教学的倡导者,从不同的视角,提出了构建外语教学策略与方法框架的宏观构想,如 Stern 的三维框架理论,^{[10][11]} Allwright 的探索性实践框架理论,^[12] Kumaravadivelu 的宏观策略框架理论等。^{[13][14]} 这

些构想的共同特征是指指导教师如何根据语言教学的一般原则(而非某一种“方法”),生成适合本土具体需求的教学策略。

二、形式,抑或意义?——外语教学史上的两难选择

(一) 钟摆现象的启示

加拿大著名语言教学专家 Mackey 在考察了外语教学方法演变的历史时,发现了一个有趣的现象:外语教学思想发展的轨迹就好像是钟摆的运动轨迹。他在其著名的《语言教学分析》一书中写道:

“如果我们考察语言教学的发展,首先就会看到在古代及中世纪,拉 言教学方法从积极地运用口语教授转变到文艺复兴时期的文法教学,后来又回到夸美纽斯所倡导的口语教学,再后来又 是普洛茨的语法规则,最后又是直接法所提倡的口语优先。”^[14]

我们可以看出两条明显的主线:一条是形式主义的教路,另一条是活动主义的教路。^[15]这两种主流观点的主要区别在于,前者强调语言形式、结构和规则的操练、记诵和翻译;后者则着重在语言的直接应用,培养学生的语言使用技能。前者重在语言形式分析;后者重在言语交际体验。这两种语言教学的路线在历史的长河中时而分离,时而接近,构成了外语教学思想演变的最主要线索。^{[16][17]}

造成“钟摆现象”的根本原因在于语言内部形式与意义之间的矛盾和冲突。我们知道,语言本身就是形式和意义的统一体,但在实际语言教学中,我们很难二者兼顾。应该注重语言的形式,还是注重语言的意义,构成了语言教学方法内部最突出的内部紧张关系。形式主义是以语言形式为先的教学体系,活动主义是偏重语言意义的教学途径。片面强调一方,通常是以忽略或否定对方为代价的,这样就容易从一个极端走向另一个极端,出现“钟摆现象”也就不足为奇了。

在 20 世纪 70 年代之后,外语教学思想演变的钟摆偏向于活动主义一端,总的趋势是在语言教学中,对意义给予更多的关注。这种外语教学的理念在交际法、自然法,特别是在加拿大首先试行的沉浸法(immersion program)等方法中

推向了极致。沉浸法要求在某段时期内,把英语作为所有学科的教学语言,让学生在课程学习甚至在课外活动中,完全沉浸在英语学习的环境之中。但正是这种最能体现活动主义教学思想的方法却暴露出一个普遍的缺点:学习者的语言流利性可与操本族语者媲美,但语言准确性却不尽如人意,有些语言错误已经“化石化”(fossilized),到了难以改正的地步。^[19]这正是沉浸法仅关注意义的表达和思想的交流,而忽视语言形式的后果。

出于沉浸法等活动主义方法过于注重意义而忽视形式的倾向,M. Long 和 Doughty 等人在 20 世纪 90 年代提出的“意义优先、聚焦形式”的构想,这一研究成果可以帮助我们进一步厘清语言教学中形式与意义的关系。

(二)“意义优先,聚焦形式”研究的启示

“意义优先,聚焦形式”是由语言学家 Michael Long 率先提出的。^{[19][20]}他使用的术语是 focus on form,并且将 focus on form 与 focus on forms 区别开来。^①前者是指在以意义和交际为中心的基础上,将学习者的注意力引向语境中出现的语法形式,其宗旨是对形式的关注应建立在意义和交际的基础之上,后者指的是脱离语境和交际活动的前提下,单纯、孤立的形式操练。

“意义优先,聚焦形式”的理据主要有三个:一是从心理学角度出发的“记忆容量有限说”,该理论认为人的短时记忆的容量有限,如果在语言学习过程中同时处理语言形式和意义,就会超过短时记忆的正常负荷,语言学习的效果不佳,为了让学习者有效地处理语言的形式,必须是以意义的正确理解为前提。二是从认知心理学角度出发的“注意假设”,^{[21][22]}该假设认为只有被注意到的语言输入才有利于语言的内化,如果这种注意不断得到强化,就有可能提高学习者对语言形式的意识,帮助学习者注意到自身中介语系统与目的语之间的差距,从而促进学习者中介语系统的重组;^[23]三是从教学法角度出发的“互动假设”,该假设认为促进二语发展的一个关键因素就是学习者之间的言语互动,其中在互动过程中

出现的意义协商尤为重要,这种意义的协商能突显造成理解困难的语言形式,有利于学习者把握二语形式与功能之间的关系,促使他们把注意力放到形式上,提高语言表达的准确性。^[24]

Long 等人提出的“意义优先,聚焦形式”的理念,是我们正确处理外语教学过程中形式与意义矛盾的一把钥匙。这一理论及相关的实证研究表明,注重形式的教学并不排除学习对意义的关注,而以意义为中心的教学活动也需要学习对语言形式进行加工。只有在教学过程中兼顾形式与意义两个方面,贯彻意义优先的原则,才能促进学习者在语言流利性、准确性与复杂性三个维度上的全面发展。

三、后方法时代方法群的共核与基础

(一)后方法时代语言教学方法群

如前所述,解构与颠覆唯方法论的神话是后方法时代外语教学的最主要特征。但正是在有人宣称“方法已死”的时代,新的外语教学方法如雨后春笋般不断涌现,如词汇法、全语言教学法、基于任务式教学、基于项目式教学、基于内容式教学、基于主题式教学等等。这一现象,一方面反映了方法中心论长期的思维惯性,另一方面则表现了我们对外语教学规律的更加深入的理解和探索。

以下是近一二十年来几种最有影响的外语教学方法的简要介绍。

1 词汇法(The Lexical Approach):这种教学方法为英国语言教育家 Michael Lewis 首创。传统的语言观将语言视为受规则支配的符号系统,把语言划分为语法与词汇孤立的两部分。Lewis 指出这种两分法的弊病,认为介乎于语法与词汇之间的词汇组块才是语言使用的重点,因此也理应成为语言教学的重点。词汇组块法可以把语言知识的学习和交际能力的培养有机地结合起来,从而避免了结构法和交际法的偏激倾向。

2 全语言教学法(The Whole Language Approach):美国的语言学家 Ken Goodman 是全语言最早的倡导者之一,他最早给的定义是:

^① 汉语名词并无单复数区别,所以单纯从字面上看, focus on form 与 focus on forms 这两个术语极易引起混乱。本文根据 Long 等人的阐释,将前者意译为“意义优先,聚焦形式”,将后者译为“单纯关注形式”。

“全语言教育是一种视儿童语言发展和语言学习为整体的思维方式”。^{[129][126]} 全语言最早是美国、加拿大等国家用来教授儿童母语的教学方法，后来广泛用于第二语言教学。全语言的“全”最主要表现在把语言首先看成是一个整体，而不能人为地将其肢解为诸如语音、语法、词汇、句法等，教授语言也不应人为地把听、说、读、写等技能割裂开来分别进行。

3 基于任务的语言教学 (Task-based Language Teaching): 任务型教学派生于 20 世纪七八十年代盛行的交际语言教学方法，并于 90 年代在一批语言教学和学习专家的倡导和推动下，^{[119][127][128]} 演变成为一种具有全球影响的语言教学运动。我国新颁布的《全日制义务教育普通高级中学英语课程标准（实验稿）》，也把任务型教学方法作为主流英语教学方法向全国的中小学英语教师推广。简单地说，任务型教学法就是让学习者在完成与生活经验直接相关的任务过程中体验、学习语言，让学生在教师的指导下，通过直观感知、亲身体验、自主实践、积极参与和小组合作等方式，主动地运用所学语言去做事，在做事的过程中自然地运用所学语言，在用语言做事的过程中，提高语言运用的准确性、流利性和复杂性。它以完成具体任务的欲望为动力，以用语言做事为完成任务的过程，以展示任务成果来体现教学的成效。

4 基于内容的语言教学 (Content-based Language Teaching): 基于内容的语言教学的前身为盛行于 20 世纪 70 年代的特殊用途外语教学运动以及加拿大的沉浸式语言教学法。简单地说，基于内容的语言教学，就是把语言教学目标与特定内容教学有机结合起来的外语教学方法，亦即将专业与学科教学内容与语言技能训练进行整合的教学方法。基于内容的语言教学从本质上是一种双重教学法，要求教师在所有教学环节中，都要明确自己的双重职责，即既教语言又教专业。与传统上语言教学课程以知识、技能、情景、功能等范畴为出发点迥然不同，基于内容的语言教学课程设计的出发点为学科内容，以内容的学习带动学习者语言运用能力的全面提高。

5 基于主题的语言教学 (Theme-based Language Teaching) 基于主题的语言教学是基

于内容的语言教学方法的一种变体。它意在通过相关话题信息的输入建立起以内在的逻辑关系为核心的背景知识网，同时为学习者提供足以支持同类主题输出的语言材料，以更好地提高学习效果。所以，在这一模式下的学习者将在不断扩展的知识外延中不断刺激原有的语境，并在此基础上扩大已知的语境，从而达到最终的学习目的。比起基于内容的教学方法来说，主题式语言教学在学习材料的取舍、学习内容的安排和学习活动的设计上，更加强调与主题与学生生活经验的联系，因此比内容式语言教学更加灵活多样，更易激发学生的学习兴趣 and 语言学习动机。

6 基于项目的语言教学 (Project-based Language Teaching): 基于项目的教学思想肇始于美国教育家 John Dewey 倡导的问题教学法 (Problem Method of Teaching)，后经其学生 W. H. Kilpatrick 总结、提炼和推广发展而来。^[129] 该方法在约 20 年前引入语言教学领域。^{[130][131]} 该方法以学习者学习生活和社会生活中的问题为载体和驱动，力图创设一种类似于科学研究的情境，让学生在通过收集、分析和处理信息来实际感受和体验知识的生产过程，接受语言输入，体验和使用语言，进而了解社会、学会学习，培养分析问题、解决问题的能力及科学探究精神和批判性思维能力。近年来，随着国际互联网在教育领域的广泛应用，基于信息技术特别是网络技术的项目学习逐渐成为主流外语教学方法之一。

以上方法均为近一二十年来外语教育领域出现的新方法。孤立地看，每一种方法都各具特色，分别强调了外语教学方法的不同维度和侧面。但如果将这些方法作为一个共存于同一时代场域的方法群整体来看，就能发现这些方法的交集和共核，从中梳理出最能体现我们这个时代精神的外语教学的核心理念和原则，深化我们对于外语教学规律的认识，并为教师自主选择 and 构建方法提供理论前提 and 实践基础。

(二) 后方法时代外语教学方法的核心和基础
我们可以从语言观、教学观、学习观和教师观等四个方面来把握后方法时代外语教学方法群所共有的理论思想和方法策略。

1 整体语言 意义优先——后方法时代的

语言观

在语言学研究中,传统上把语言分解为音、形、义三个部分,受其影响,语言教学也是基本上循着语音—词汇—句子—语篇这一由低级到高级语言单位的路径进行。但现代语言教学则颠覆了这一传统。首先是交际法在20世纪70年代打破了句子本位的语言学思想对语言教学的统治地位,而是将语篇作为语言教学的基本单位,强调在语境中对语言意义与形式的整体把握;到了90年代,词汇法打破了词汇与句子之间的壁垒,将兼具词汇和句子特征的词汇组块作为语言教学的基本的教学单位;而全语言教学法则更是强调对目的语言的整体感知。现代语言学也向我们昭示,语言间不同水平的语言单位之间并非彼此孤立,而是存在着相互依存、相互联系的关系,而人类在语言处理时,既有由低级单位到高级单位的线性处理过程,也有各个语言单位同时激活的并行处理过程。这种语言处理方式要求我们在外语教学中,首先在语篇层面整体呈现语言的全貌,突出语言的完整性、自然性和真实性,摒弃过细分析和任意肢解语言的做法,不要把语言知识和语言技能人为地割裂开来。

如前所述,形、义之辩是贯穿整个外语教学史的一条主线。谁是这场争辩的最后赢家,目前尚无定论,但“意义优先,聚焦形式”的观点目前不仅得到语言学习研究者的广泛认同,而且后方法时代各种教学方法也不约而同地采取了“意义优先”的教学原则和策略,所不同的只是“聚焦形式”的程度。值得注意的是,这里所说的意义具有双重含义,我们知道,所有的语言符号都承载某种意义。但现代外语教学思想所倡导的意义并不仅仅局限于语言符号本身所承载的意义,而是在课堂活动及所涉及的语言形式。针对学习者的生活经验世界来说,也是有意义的。唯有如此,交际双方才能在接近自然的语言交际环境中,进行意义协商,更多地注意到对交际造成困难的语言形式,从而达到聚焦形式的目的。所以,教师设计的语言学习内容及活动,是否能让学习者感到有意义,也是衡量外语教学活动有效性的一个尺度。

2 回归生活 实践体验——后方法时代的外语教学观

回归生活世界,创设真实语境,促进语言实践,是后方法时代外语教学方法群共享的精神气质。任务型语言教学倡导在做中学,将外语学习与学生的日常经验世界相联系;基于项目的教学把学生置于一种科学研究的情境中,让他们提高思维能力和在分析、解决问题的过程中,提高外语水平;基于内容的外语教学也力图促进学习者外语能力与学科知识的同步增长;基于主题的外语教学则让学生在探索一个个与生活紧密相连的领域过程中,增长语言知识及语言使用能力,贯穿这些方法的一个核心精神就是通过呈现真实的语言材料,把学生置于一种与现实生活世界相似的语言学习环境,不把外语学习看成是一个孤立于学习者对生活世界和生命体验之外的活动,而是倡导对学生现实生活、科学认知、情感体验和价值诉求的关照,体现了外语课程所具有的工具性和人文性的有机统一。

注重实践是后方法时代外语教学方法所共有的另一个显著特点。这些方法主张让学生在完成任务中、在探究过程中、在认知和情感体验中提高语言技能和交际能力,强调在做中学、在用中学,把语言知识的学习和实践技能及认知能力提高看作相辅相成的过程,提倡在语言教学中实现多维目标。传统上语言知识(语法、词汇、语音)与语言技能(听、说、读、写)的之间的分野也越来越被淡化,语言知识的学习与语言技能的训练融为一体。

3 互动协商 合作探究——后方法时代的外语学习观

互动是现代语言学习理论的核心概念之一。第二语言习得的相关研究认为,外语课堂中的师生、生生互动能有效给学习者提供更多的可理解性语言输入和输出,并凸显所学语言形式特征,促进学习者之间的意义协商,而师生互动过程中不断调整的话语又及时充当类似于“脚手架”的中介作用,最终导致目的语语言 and 文化的习得和内化。^[34]而互动的这些功能在后方法时代的外语教学法流派中都得到充分的体现。例如,基于任务的语言教学和基于项目的语言教学,都是通过学习者之间的相互协作、言语互动及合作探究,来完成任务或项目的。

4 赋权增能 自主决策——后方法时代的

外语教师观

后方法时代打破了方法至上的神话和唯某一种方法独尊的迷信,取而代之的是体现现代语言观、学习观和教学观的方法群,这一变化直接引起了由“教师被动接受方法”到“教师主动选择方法”的转变,要求教育决策者和领导者将方法选择的权利赋予教师,让教师利用个人的专业知识,自主决策或选择适合本地教学情境的外语教学策略和方法,而不是由教育专家或教育决策部门规定某种教学方法,自上而下地“推广”,让教师被动接受。而在这一过程中,教师被赋予研究者、实践者和教学决策者等多重角色,其本身的专业能力和素养也得到提升,在后方法理论模式中,外语教学不再属于“劳动密集型”,教师也并非某种权威的教学方法的忠实执行者,而属于“智力密集型”,更多地体现了教师在选择或整合教学方法时的理论思考和自主决策。

四、结语

方法概念在外语教学理论架构中,曾长期居于核心地位。进入后方法时代后,外语教学方法虽然不再享有唯我独尊的特殊地位,但如果无视语言教学研究者数世纪以来对外语教学方法孜孜不倦的探索成果,无视后方法时代外语教学方法依然百舸争流的繁荣景象,后方法只不过是一个时髦而空洞的标签。梳理方法概念的历史脉络,把握后方法时代教学方法的主流和共核,重构后方法时代的语言观、学习观、教学观和教师观,是实践后方法语言教学理论和策略的起点和基础。

参考文献:

- [1] L. G. Kelly *Twenty-Five Centuries of Language Teaching* [M]. Rowley: Newbury House, 1969
- [2] W. M. Rivers *Mental Representations and Language in Action* [J]. *The Canadian Modern Language Review*, 1991 (47): 249—265
- [3] R. Lallwright *The Death of the Method* (working paper) [A]. The Exploratory Practice Center, The University of Lancaster, England, 1991
- [4] P. Smith *A Comparison of the Audiolingual and Cognitive Approaches to Foreign Language Instruction: the Pennsylvania Foreign Language Project* [M]. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1970
- [5] B. Kumaravadevelu *The Post Method Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching* [J]. *TESOL Quarterly*, 1994, 28 (1): 27—48
- [6] D. M. Bell *Methods and Postmethods: Are They Really Incompatible?* [J]. *TESOL Quarterly*, 2003, 31 (2): 325—336
- [7] Liu Jun *Reconceptualizing English Language Teaching in the 21st Century* [J]. *Foreign Language Teaching in Schools (FLTS)*, 2002, 25 (1): 7—11, 25 (2): 1—5
- [8] Liu Jun *Methods in the Post-methods Era: Report on An International Survey on Language Teaching Methods* [J]. *International Journal of English Studies*, 2004, 4 (1): 137—152
- [9] 杨永林. 是范式的交替, 还是方法的突破——外语学科中的范式理论应该缓行 [J]. *现代外语*, 1999 (4): 420—427.
- [10] H. H. Stern *Fundamental Concepts of Language Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1983
- [11] H. H. Stern *Issues and Options in Language Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1992
- [12] B. Kumaravadevelu *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching* [M]. New Haven and London: Yale University Press, 2003
- [13] B. Kumaravadevelu *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod* [M]. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006
- [14] W. F. Mackey *Language Teaching Analysis* [M]. London: Longman, 1965
- [15] W. M. Rivers *Teaching Foreign Language Skills (2nd Edition)* [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1981
- [16] 武和平. 交际教学思想的全球化和本土化 [J]. *外语界*, 2000 (2): 2—7
- [17] 张正东. 论中国英语教育的发展思路 [J]. *教育研究*, 2007 (7): 78—83
- [18] J. Cummins. *Immersion Education for the Millennium: What Have We Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion?* [A]. In M. R. Childs, R. M. Bostwick (eds.) *Learning through Two Languages: Research and Practice* [Q]. Second Katoh Gakuen International Symposi-

um on Immersion and Bilingual Education Japan: Katoh Gakuen, 1998; 34—47

- [19] M H Long Focus on Form: *A Design Feature in Language Teaching Methodology* [A]. In K De Bot, R Ginsbert, C Kramsch (eds). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* [C]. Amsterdam: John Benjamins, 1991; 39—52
- [20] M H Long, P Robinson *Focus on Form: Theory, Research and Practice* [A]. In C Doughty, J Williams (eds). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 1998; 301
- [21] R Schmidt The Role of Consciousness in Second Language Learning [J]. *Applied Linguistics*, 1990 (11); 129-158
- [22] R Schmidt. *Attention* In P J Robinson (ed), *Cognition and Second Language Instruction* [M]. Cambridge, U. K., 3 - 32
- [23] Schmidt, Frota *Developing Basic Conversational Ability in A Second Language: A Case Study of An Adult Learner of Portuguese* [A]. In R Day (ed). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* [C]. Rowley, MA: Newbury House, 1986; 237-326
- [24] M H Long *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition* [A]. In W Ritchie, T Bhatia (eds). *Handbook of Second Language Acquisition* [C]. San Diego, CA: Academic Press, 1996; 413—468

- [25] K S Goodman *What's Whole in Whole Language?* [M]. Toronto: Scholastic, 1985
- [26] K S Goodman *What's Whole in Whole Language?* [A]. In J Hydrick (ed) *Whole Language at the Chalk-Face* [C]. New York: Scholastic, 2006; 191—211
- [27] N S Prabhu There Is No Best Method-Why? [J] *TESOL Quarterly*, 1990 24 (2); 161—176
- [28] P Skehan A Framework for the Implementation of Task-based Instruction [J]. *Applied Linguistics*, 1996, 17 (1); 38—62
- [29] W H Kilpatrick *School Method from the Project Point of View* [A]. In M B Hillegas (ed), *The Classroom Teacher* [C]. Chicago: Teacher Inc, 1927; 203—240
- [30] T Hedge Project Work [J] *English Language Teaching Journal*, 1993, 47 (3); 276—277
- [31] G H Beckett *Projectbased Second and Foreign Language Education* [A]. In G H Beckett, P C Miller (eds). *Project-based Second and Foreign Language Education: Past, Present and Future* [C]. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing Inc, 2006; 3—18
- [32] N Spada, P M Lightbown *Interaction Research in Second/ Foreign Language Classrooms* [A]. In A Mackey, C Polio (eds). *Multiple Perspective on Interaction in Second Language Acquisition* [C]. New York: Routledge, 2009; 157—175

(责任编辑: 陈 兵)

Reconceptualizing the Concepts of Methods of Foreign Language Teaching in the Post-Method Era

WU He-ping, ZHANG Wei-min

(Northwest University, Lanzhou Gansu 730070, China)

Abstract: In the post-method era of foreign language teaching, both the status and the content of the concept of teaching method should be redefined. While the concept of method does not have the prestigious status that it had been enjoying in the history of language teaching, it remains part of the theoretical resources that steer the teaching practice and professional development of language teachers at the time of method-postmethod shift. The present paper examines the historical development of language teaching methods and compares the mainstream foreign language teaching methods currently popular in the post-method era, with a view to sorting out the central thread running through the evolution of foreign language teaching methods, and to generalizing the shared theoretical grounds and common denominators of the teaching approaches in the postmethod era.

Key words: post-method; teaching method of foreign languages; task-based teaching; focusing style; meaning consultation