

第二语言习得与语言形式为中心的结构教学探讨<sup>1</sup>  
**Form-focused Instruction and Second Language Learning:  
Some Pedagogical Considerations and Teaching Techniques**

靳洪刚  
Hamilton College

**提要:** 第二语言习得及课堂教学实验研究证实: 第二语言的获得必须包括一定程度的结构练习, 也就是以语言形式为中心的练习。因此, 语言形式的教学设计及教学技巧的探讨是语言教学研究的一个重要课题。本文以语言结构习得的认知过程为出发点, 试图从四个方面探讨以语言形式为中心的教学理念、技巧及课堂步骤: (1) 两种不同的结构教学流派及语言形式获得的认知心理学基础; (2) 第二语言教学中有认知基础的六种基本结构教学技巧; (3) 介绍一种以语言形式为中心的结构练习课的教学设计; (4) 以语言形式为中心的结构练习课的课堂步骤。

**Abstract:** Recent empirical research in classroom second language acquisition indicates that form-focused practice plays a vital role in second language learning. The systematic studies on form-focused instruction can thus shed light on second language acquisition. Based on a framework of cognitive process in structural acquisition, this paper attempts to explore the following four topics: (1) a brief discussion of two different types of form-focused instruction and their acquisitional and cognitive bases; (2) an introduction of 6 types of form-focused teaching techniques stemming from cognitive processing; (3) a description of form-focused instruction for CFL learners; (4) implementation of form-focused instructional procedures.

近年来, 第二语言习得及教学实验研究证实: 如果第二语言教学完全集中在经验式的语义交流上, 而不注重语言形式的使用及练习, 虽然可能提供大量的语言输入 (language input) 甚至语言互动 (language interaction), 但结果并不一定理想。其问题表现在学习者的语言使用有很多表达错误, 中介语过程拉得较长, 语言发展到了一定阶段后停滞不前, 语言表达能力无法提高并接近母语者 (Harley, 1992; Harley and Swain, 1984)。为了弥补这方面的教

---

<sup>1</sup> 本文曾在 2004 年北京召开的 CFL 师资培训研讨会上发表过。在构思及写作过程中, 多次与梁新欣教授切磋。最后一稿得到两位匿名编审的指导建议及台湾师大华研所梁晓云同学的阅稿及建议, 谨致谢忱。

学欠缺，很多学者开始注重语言教学的实验研究，从过去单纯的语言策略 (language strategies) 研究转向结构教学基础上 (form-focused) 的结构习得研究。他们发现第二语言的获得必须通过一定程度的结构练习，也就是以语言形式为中心的练习。因此，语言形式的教学设计及教学技巧的探讨成为目前语言教学研究的一个重要课题。在下面几节中，我将从四个方面讨论以语言形式为中心的教学理念、技巧与步骤：(1) 两种不同的结构教学流派及语言形式获得的认知心理学基础；(2) 第二语言教学中有认知基础的六种基本结构教学技巧；(3) 介绍一种以语言形式为中心的定式<sup>2</sup>练习课的教学设计<sup>3</sup>；(4) 以语言形式为中心的定式练习课的教学步骤。

## 1. 第二语言教学领域中两种不同的教学理念及其认知心理学基础

### 1.1. 第二语言教学领域中两种不同的教学理念 Focus on forms vs. focus on form

根据Long (1991) 的研究，目前在结构 / 文法教学中，有两种理念不同的结构教学流派。一种是文法中心论 (focus on form S)<sup>4</sup>；另一种是以任务为中心的结构教学 (focus on form)<sup>5</sup>。文法中心论指的是一种以语法结构为教学中心的教学方法，它的课程设计往往是围绕语法点的难易顺序进行安排。因此，有人把这种教程称为：结构式教学大纲 (structural syllabus)。任务中心论的结构教学则是指一种以语言交流为前题，以语言形式为中心的教学方法，它的课程设计是围绕语言的两个侧面：形式与功能，通过各种形式的交际活动或任务完成的。因此，有人把这种教程又称为任务式教学大纲 (Task-based syllabus)。任务式大纲下的结构教学有如下几个特点：第一是鼓励学习者在交际中接触语言结构，不断调整语言系统。方法是通过各种以语言形式为中心的互动练习，协商语义活动以及纠错，让学习者了解并掌握语言结构的使用规律及上下文。第二是利用问答交流及任务活动，在提高语言结构意识的基础上，进行各种理解与表达性强化活动，进而让学习者的注意力集中在必要的语言结构上，以便在交流中建立语言系统并获得第二语言。由此可见，结构教学在第二语言教学中的地位不可忽略，它可以通过两个方面

<sup>2</sup> 有关“定式”的定义及教学理论参见注 7 及Jin (2004)

<sup>3</sup> 本文所介绍的以语言形式为中心的教学设计仅限于结构练习课堂的教学互动设计，不包括其它方面的教学设计，如书面作业中以语言形式为主的练习：完成句子，填空等。

<sup>4</sup> 注意：这里的forms是复数。

<sup>5</sup> 注意：这里的form是单数。

促进语言习得：一是让学习者有意识地学习语言的结构及规则 (supplying the learner with conscious rules)；二是为学习者提供各种练习的机会，将固定化知识转为创造性知识 (converting the controlled knowledge into automatic knowledge)。

近二十年的第二语言习得研究进一步证实 (Doughty & Williams, 1998; Gass, 1997; White, 1991; Pennemann, 1984)：第二语言习得，尤其是成人的习得，必须通过一定程度的语言结构练习 (structural practice)，有意识地提高对语言规则的认识 (consciousness raising) 以及强化语言输入 (enhanced input) 过程。研究者们认为以语言为中心的结构练习是掌握语言规律的一种重要方式，也是使语言结构变为语言系统 (language system) 的必经之路 (Gass, 1997; Doughty & Williams, 1998)。

### 1. 2. 以语言形式为中心的结构教学之认知心理学基础

从认知心理学的角度来看，任何学习，包括语言学习在内，都需要经过三个阶段：一是分析阶段 (analysis)，以语言学习为例，这一阶段是学习者注意到语言结构的规律性阶段，如语序、语法限定、搭配、语境等，二是再分析或重组阶段 (restructure)，这一阶段是学习者开始意识到自己的表达目标语之间的差异，开始做调整。如学习者从不加选择地在过去发生的事物中加“了”到有意识地搭配使用“了”；三是综合上升或从机械使用到自动使用的阶段 (from mechanical to automatic process)，如学习者开始自觉使用所学的目标结构，语言表达正确，数量增多并复杂，错误明显减少，流利度增加等。

此外，在以上三个阶段中，再分析或重组过程至关重要，其中包括四个子程序：(1) 建立语言假设，检测假设 (hypothesis testing)；(2) 进行语言系统上的认知比较 (cognitive comparison)；(3) 意识到自己的中介语系统与目标语之间的差异 (noticing IL/TL differences or gaps)；(4) 意识到自己的语言结构错误 (noticing IL deficiencies)；在此基础上，研究者们还提出，进入语言习得三阶段的前提是学习者的意识或注意力，英文称为 attention。换句话说，只有学习者有意识地从结构的角度考虑目标语言，他/她才能注意到目标结构的规律性以及自己的母语与目标语之间的差异，她/他也才有机会进行语言分析、重组、上升使用，最后使其成为自己语言系统的一部分。

在分析语言学习过程 (language processing) 的基础上，第二语言研究

者们，特别是课堂分析的专家们，又对第二语言学习者的语言行为进行了实验分析，他们发现有一些认知因素可以直接影响以上提到的语言处理及习得的三个阶段 (Doughty, 1991; Ellis, 1994a, 1994b; Gass, 1997; Lightbown, 1991)。这些因素是：(1) 语言结构的高频反复 (frequency)，如高频率、大剂量地重复某一重点结构；(2) 大脑中新旧知识的联系性 (prior knowledge)，如有意识、有系统地将新的语言结构与以前所学结构联系起来；(3) 语言结构突出效应 (saliency<sup>6</sup>)，包括两种：一种为视觉效应，如利用不同的方法(字体、颜色、加黑等)在视觉上突出语言结构的特点；另一种为对比效应，如利用结构对比突出强调不同结构的差别，以使学习者的注意力集中在重点结构或结构差异上；(4) 语言反例 (negative evidence)，如错误分析、错误讲解、比较中介语与母语的不同等语言反馈；(5) 结构意识 (consciousness of structures)，如让学习者对语言结构的了解上升为有意识的了解，而不是下意识地使用。经过不同语言的第二语言课堂实验分析，结果证实，以上六种认知因素都可以在一定的程度上转化为有认知基础的第二语言教学技巧，而且均可应用在第二语言课堂中帮助学习者获得语言 (Doughty & Williams, 1998)。

由此可见，以语言形式为中心的结构教学，对第二语言习得来说，不但十分必要，而且需要相当系统的教学技巧与之配套，以便帮助学习者完成第二语言的学习。

## 2. 第二语言教学中六种有认知基础的结构教学技巧

以上提到，围绕第二语言习得的认知过程，如：学习者的注意力 (attention)；语言反例 (negative evidence)，高频反复 (high frequency)；结构意识 (consciousness of structures) 等，研究者们提出一系列以语言形式为中心的教学技巧。到目前为止，被实验肯定并较为外语教学专家接受的有六个基本类型。我将这六种技巧分别归纳为：大剂量输入、加强性语言输入、直接纠错、间接纠错、语义协商及加强性语言输出。这些教学技巧使用与语言学习的三个认知阶段有着密切的关系。下面是对这六种基本教学技巧的具体介

---

<sup>6</sup> 本文所提到的语言突出效应 (saliency) 源于第二语言习得的认知理论 (Gass, 1997; Doughty & Williams, 1998)。这一理论强调突出效应 (saliency) 在第二语言习得过程中不但起重要作用，而且具有不同的表现形式，其中包括：(1) 某一结构在交际应用中的出现频率可以决定语言结构获得的先后；(2) 目标结构与母语结构的差异大小可以直接影响习得顺序；(3) 不同的目标结构的呈现形式 (视觉或其他) 可以影响学习者对该结构的语言意识，进而影响语言学习的效果。

绍与讨论。

### 2. 1. 大剂量输入 (input flood)

大剂量输入的方法基于高频反复 (high frequency) 的认知理论。方法是教师通过不同的语言活动让学习者高频率, 大剂量地接触目标结构, 以使学习者注意到目标结构的语言规律。具体作法有: (1) 对一个目标结构进行反复强调; 使用各种教学重复: 如合班课上的“大合唱”, “小合唱”, “独唱”等; (2) 举例: 较有效的举例方法是利用教学提问一边交际, 一边举例说明目标结构 (target structure) 的用法。如在练习“发生……变化”时, 教师可以围绕教学重点结构进行提问: “你们学校最近发生了一些什么变化?” “为什么会发生这些变化?” 等; (3) 提供多重方式及媒介的呈现: 如阅读, 听力练习中均使目标结构反复出现, 让学生了解目标结构在不同文体中的使用。这一技巧的目的是为学习者提供大量语言输入及使用上下文, 以便引起学习者对目标结构的注意 (attention) 并产生语言意识 (noticing), 进而导致语言分析及语言重组过程。但是很多学者 (Swain, 1998; White, 1996) 也指出, 尽管大剂量输入的出发点很好, 但无法控制学习者的吸收。因此, 不能保证学习者在大量输入中一定能意识到新的语言规则或语言规则中的细微差异, 还需要其它技巧或活动进一步协助完成目标结构的学习。

### 2. 2. 加强性输入 (input enhancement)

这一技巧是基于语言结构突出效应 (saliency) 及认知意识 (noticing) 理论。教学技巧主要包括三个类型的输入加强。一是视觉加强 (typographic enhancement); 二是音调加强 (intonation enhancement), 三是重点选择性加强。

视觉加强的方法包括利用颜色标注重点, 字型放大, 黑体加强, 画线突出等。例如, 我们在定式<sup>7</sup>教学中采用的简式 (放大并加黑的画线部分) 与全

---

<sup>7</sup> 本文所使用的“定式”的概念最初源于Krashen and Scarcella (1978) 的理论。这一理论将formulaic speech归为两种类型: 一种为“程式” (routine), 一种为“句式” (pattern)。前者是指以整句或整段为单位进行学习记忆的语言形式, 后者是指利用句中部分固定成分作为填充或替换的句型。此外, Ellis (1985) 指出语言定式也指“整段”定式, 如打招呼的固定程序。本人认为, 语言定式 (formulaic speech) 不但是一种语言习得现象, 而且也是语言处理策略及交际策略。语言定式不但是语言发展的必经阶段, 而且也是创造性应用第二语言的基础与前提。在此基础上, 本人提出教学意义上的语言定式。这种语言定式的概念旨在利用有效的教学程式及句式帮助学习者完成从语言模仿到创造使用语言的习得过程。

式（未放大及加黑的部分）的呈现就是一种视觉加强（Jin, 2004a）：

……（地点名词：学校/我家/宿舍）**的附近有很多**……（名词：饭馆/加油站/商场），**所以**……（动词短语：吃饭/加油/买东西）**根本不+V**（是一个问题）

White (1998) 的时态习得实验证实：有视觉加强（如黑体加强）的实验组在时态使用的成绩上远比对照组高。因此，视觉加强有助于引导学习者的注意力集中在目标结构上。音调加强包括在表达目标结构时语气加重，语调改变，语速放慢，声音提高等，这些技巧均在我们的教学中得到广泛使用，这里不再重复。综合性重点加强是一种课堂互动过程中常用的技巧。可以是版书呈现，也可以是口头讲解。如主题导入法（Jin & Liang, 2004）就是利用版书，系统地将重点语言结构组织为有主题的大纲。教师在课上针对某一语言规则的讲解，对比及练习则是口头加强的例子。加强性输入技巧的使用不但可以突出教学重点，而且可以弥补大剂量输入技巧的不足。

### 2. 3. 直接纠错 (negative evidence or error correction)

直接纠错的教学技巧是基于语言反例 (negative evidence) 及语言意识 (consciousness of structures) 等认知理论，也是语言形式为中心的结构教学的一个重要技巧。第二语言研究证实 (Gass, 1997; Long, 1999) 直接纠错可以为学习者提供语言的反例 (negative evidence), 其作用是促进学习者的结构再分析过程 (restructure)。直接纠错可以利用反馈为学生提供三个方面的语言信息：(1) 目标结构在语言规则上及使用上的限定性；(2) 学习者的第一语言系统与目标语系统的差异；(3) 学习者中介语表达与母语者或教师表达之间的差异。

纠错的方法可以分为两种：一种为计划性纠错；另一种为自然交际中顺便纠错。计划性纠错技巧又分两种 (Ellis, 1994a)：一是课上分析举例法 (problem illustration)，如利用上课的时间，拿出学生的错误进行专门讲解，其目的是让学生意识到目标结构的语言规则；二是导出错误法 (garden path) (Tomasello and Herron, 1988, 1989)，即先将学生带到容易混淆或扩大化使用规则的语言点，诱出学生的语言表达然后根据情况进行纠正。如：在讲解中文形容词搭配名词的使用规则时，教师可以从单音节的形容词使用规则开始，如“单音节形容词+名词”：“好人”，“大房子”，“小桌子”，然后过渡到双音节形容词，如“\*好看+人”不能说，但需要加上“的”来形成“好看的人”，最

后引出“双音节形容词+的+名词”的规则。这种方法的好处是可以通过错误诱导学习者注意到 (notice) 规则的限制及范围。

自然交际中顺便纠错也可以分为两种;一是自发性纠错 (self-initiated error correction)。这一方法是引导学习者自己找错,如教师说“不对”或“再试试”,但不提供正确的答案,以便让学生自己完成纠错过程;二是交际中,在不打断交流的前提下直接改正学习者的错误。如:

教师:今天怎么样?

学生:\*我一点儿累。

教师:我有一点儿累。(强调“有”字)

学生:啊,对,我有一点儿累。

Lightbown (1991) 指出:一堂成功的语言课意味着教师要把握好改错的时间,要将改错集中在学生自发性表达时,并使学生清楚地意识到:不同的话题、观念、思想、感觉须通过其特定的语言结构及表达方式来完成交流。

#### 2. 4. 间接纠错 (recasting)

间接纠错的一种主要技巧是 recasting,也就是重述。重述是最近几年第一语言及第二语言习得研究的一个重要课题。Doughty & Varela (1998) 用实验的方法证实教师有策略地重复学生的错误,不但可以起到纠错的作用,而且可以引导学习者进行规则对比。间接纠错强调使用语言停顿及语调功能,采用打断不唐突,改错不直接的重复法,顺着学习者的原语料进行纠错。间接纠错的方法有两种:一是故意重复学习者的错误,以便引起注意;二是在重复学习者的语句时进行改错。如:

学生:\*这件衣服比我的不舒服。

老师:\*比我的不舒服?(语调提高,语速放慢,句尾加疑问声调)

学生:噢,这件衣服不.....

老师:这件衣服没有我的舒服。(突出“没有”)

学生:这件衣服没有我的舒服

老师:对了。

相对于直接纠错,间接纠错技巧对教师的挑战较大,要求丰富的教学经验。在纠错过程中,教师要学会利用各种暗示,如声调、停顿、手势、板书、眼光等清楚点出交流中的错误点。没有一定的经验或训练,教师很难做得完

美。因此，系统训练十分必要。

## 2. 5. 语义协商 (negotiation of meaning)

语义协商是一种常见的，多功能的，不单是用来加强语言结构的课堂技巧。方法是使用各种不同功能的回应性提问 (echoic question) 促使学习者调整其语言，并注意到自己的表达与交流对方的差异 (Jin, 2004b)。主要的课堂技巧是采用各种回应性提问 (echoic questions)。按照 Long and Sato (1983) 的研究，回应性提问可以分为三种：一是理解检测类提问 (comprehension check)：这类提问通常是为了确定对方的理解度而提出的问题，如：“我去吃了一顿年夜饭，‘年夜饭’你知道吧，就是大年三十晚上全家吃的饭。”这里“‘年夜饭’你知道吧”就是一种确定对方是否理解“年夜饭”一词的方法。二是要求说明类提问 (clarification check)：这类提问是要求对方进一步说明，或进一步澄清没有听清或没有理解的信息，如：“你说什么？我不太明白你的意思。”“什么，什么？”等都属于要求说明类提问。三是确定理解类提问 (confirmation check)：这类提问是说话者通过提问，确定是否已准确理解对方所表达的意思，如：“你是不是说……”。

过去几十年的课堂互动研究证实：互动调整 (interaction modification) 是课堂第二语言获得的关键，而三类回应性提问则是课堂上及自然对话中最易引起互动调整的提问方式。这类提问常常要求回答者不但调整对话结构、角度或方式，而且还需要说话者重复、强调或扩展自己所说的话。因此，虽然在引发互动方面也许作用不大，但是在持续互动及促进互动调整方面，回应性提问起着相当重要的作用 (Ellis, 1994)，是第二语言教师应该掌握，并有意识地去使用的提问形式。最常见的课堂方法是教师在练习语言定式时，故做不懂或不明白而让学生进行解释或说明。如下面一段师生课堂对话实录：

学生：中国对我有很大的影响。由于中国的影响，我对我自己和美国明白得多。

老师：什么？明白得多？

学生：我的意思是我知道我要做什么，我有自信，什么的。

老师：噢，你的意思是你对你自己和美国有了进一步的了解？（同时指黑板提示学生刚学过的结构）

学生：对了，对了。由于中国的影响，我对我自己和美国有了进一步的了解。

老师：现在我明白了。那……



## 2. 6. 加强性 / 有效性语言输出 (pushed output / enhanced output)

“有效语言输出”(pushed output)是指由教师提问引出,由学习者完成的,且有重点结构,语义准确,交际功能完整的语言表达。Swain 早在 1985 年就提出:第二语言学习者不仅需要大量语言输入来建立第二语言系统,而且需要通过各种语言输出来检测对语言规律的各种假设。因此,教师的课堂任务除了提供学习者语言理解的活动外,还应该为学习者提供大量的语言使用及表达机会。换句话说,教师应有意识地通过各种互动“促进”(push)学习者在交流中使用符合交际场合的各种语言结构。

Swain (1997) 还进一步指出,第二语言学习者的“有效的语言表达 / 输出”需要通过不同的课堂教学活动及技巧来完成。“加强性语言输出”(output enhancement)就是一种帮助学习者进行语言表达的重要技巧。这一教学方法强调除了给学生提供大量的语言输入及说话机会外,教师还需要设计出有针对性的交际任务,对学习者的语言表达提出明确的、有一定挑战性的结构要求,让学生围绕目标结构进行交流。

加强性语言输出教学法十分注重学习者跟教师互动时语言表达的质与量,例如,学习者的话轮次数,平均句长等。此外,这一理论还强调语言输出须达到三个认知功能:一是意识功能 (noticing function),因为学习者在有意义的语言表达时方能意识到自己的语言与目标语的差异;二是语言假设功能 (hypothesis testing function),学习者只有在与他人的互动交流中方能检验规则的限定性,并通过别人的反馈来再分析或重组其第二语言系统;三是语言上升为规则功能 (metalinguistic function),学习者在语言表达的同时可以将不同的语言材料转化为有系统的语言规则,并纳入第二语言系统,进而获得第二语言。

加强性语言输出的教学技巧的种类很多,最常采用的有下面五种:第一种是利用有目的,有重点的教师提问,也就是说通过教师的教学提问<sup>8</sup>,直接引导出学习者带有目标结构的回答。最典型的例子是我们常见的问答式定式练习对话,如表 1.:

---

<sup>8</sup> 教学提问通常是指课堂上经过教师课前设计,已知问题答案,但要求学生回答的提问,也是我们平常说的“明知故问”的问题。关于“教学提问”的详细解说参见Jin (2004b)

目标结构的简式	..... (好象) 对.....有兴趣
目标结构的全式	(看起来) ..... (高伟立/你的室友/同屋) (好象) 对.....(中文/地理/一个国家的移民)有兴趣 / 帮助
功能	表达兴趣, 说话者的猜测
话题链	高伟立的同屋 > 你的同屋 > 多数的美国大学生
提问 1	● 高伟立的同屋对什么很有兴趣?
提问 2	● 那你的同屋对什么有兴趣?
提问 3	● 要是你的同屋对.....有兴趣, 她 / 他会对你的什么方面很有帮助?
提问 4	● 在美国, 多数的大学生都喜欢看什么方面的书?

第二种是在练习单句的基础上, 将几个单句结合起来, 使目标结构<sup>9</sup> (target structure) 的练习逐渐复杂化并上升为段落, 方法是采用有多重连词的连环套式提问法, 如表 2.:

提问顺序	提问方式
提问 1	● 你觉得什么样的练习对你的语言学习有帮助?
提问 2	● 除了听录音带以外, 还有什么方法对你的中文学习有帮助?
提问 3	● 既然你觉得看电视对你的中文也有好处, 那你每天晚上都看些什么电视新闻?

这里三个问句都含有目标定式“对.....有帮助/好处”, 此外, 三个问句用了两个有连接功能的定式: “除了.....以外”“既然....., 就.....”。最后, 这三个问句不但意义衔接顺畅, 而且结构复杂度不断增加, 并顺利过渡到下一个定式 (不仅....., 而且.....)。

第三种是提供有趣的, 有意义的主题, 通过各种有主题的讨论, 让学

<sup>9</sup> 本文所提到的“目标结构”或“目标定式”均指通过各种教学手段使学习者掌握的语言教学重点, 英文翻译为target structures。

习者自发使用目标语言及结构进行自我表达或讨论（见图 1）。第四种是提供与主题有关的定式与结构，建议或要求学生使用，有目的地控制学习者的表达。常见的方法有：在活动单的主题下面写出明确的结构要求，列出要求使用或建议使用的定式或结构（见图 1）。

图 1. 用主题讨论限定目标结构的使用范例

**去哪儿吃饭?**

**角色：**A：学生 / 室友      B：学生 / 室友（很会吃饭交友）

**场景：**在房间里

**主题：**询问，商量吃饭地点

**任务：**A想邀请一个他 / 她最喜欢的男/女同学去吃饭。A问B什么地方又方便又便宜，去那个地方怎么走。B来了一年了，所以对学校附近的饭馆很了解。

**时间：**十分钟

**建议使用结构：**

**在学校附近吃饭怎么样？**（……的附近有很多……，三步一家，五步一个，所以……根本不是一个问題）

第五种是采用信息综合练习 (dictogloss)。这一方法是由 Swain 等 (1998) 创造的一种语言结构练习活动。这种方法是教师针对某一目标结构，让学习者先听一篇短文，边听边记原文大意，然后分小组讨论短文的原意并集体写出短文的主要意思，最后各组之间进行比较。课堂过程的转写资料证实，在学生的分组写作过程中，40%的讨论集中在语言结构上，30%在词汇使用上。由此说明，采用信息综合练习较易使学习者进行规则讨论 (metatalk)。实验还发现实验组较对照组的语言表达成绩在后测 (post-test) 中有明显提高，结构复杂度也较对照组高。因此，信息综合练习 (dictogloss) 不失为一种加强性语言表达活动。这一活动为第二语言学习者提供了多重语言表达（口头讨论，书面表达），语义协商（将组员的记忆综合起来，协商沟通短文的意思

等)的机会。

语言学习的三个认知阶段	适用的教学技巧
1. 分析阶段	大剂量输入: 各种教学重复; 举例, 各种方式的结构呈现 加强性输入: 视觉加强, 音调加强, 综合性重点加强 直接纠错: 计划性纠错两种(分析举例法及导出错误法)
2. 重组阶段	加强性输入: 视觉加强, 音调加强, 综合加强 直接纠错: 计划性纠错(分析举例法及导出错误法)及交流中顺便纠错(自我改正法及教师纠错法) 间接纠错: 直接重述法, 重述改错法 语义协商: 理解检测提问, 要求说明提问, 确定理解提问 加强性语言输出: 提问导出法, 连环套式提问法
3. 综合上升阶段	加强性输入: 视觉加强, 音调加强, 综合加强 直接纠错: 计划性纠错(分析举例法及导出错误法)及交流中顺便纠错(自我改正法及教师纠错法) 间接纠错: 直接重述法, 重述改错法 语义协商: 理解检测提问, 要求说明提问, 确定理解提问 加强性语言输出: 提问导出法, 连环套上段提问法, 主题讨论法, 目标结构控制使用法, 信息综合法

从上面的表 3. 不难看出, 以上六种技巧与语言学习者的三个认知阶段都有相应的关系。不同的语言学习阶段需要采取不同的或多种教学技巧来完成。例如, 在分析阶段, 系统的、大剂量的语言输入十分关键, 但间接纠错并不一定有效。原因是在这一阶段, 学习者仅开始对某一结构建立语言假设, 他们还不具备自我改正的能力, 因此不宜在此阶段使用间接纠错技巧。再如, 在重组阶段, 有重点的加强性输入要比大剂量输入有效得多, 原因是在这一阶段, 学习者可能开始注意到母语与第二语言系统上的差异, 也就是 Gass (1997) 所说的“gap”; 并试图建立新的语言假设, 因此, 引起学习者结构意识

的加强性输入练习在此阶段极为重要。总之，在具体教学中，教师应根据学习阶段的不同，课堂的需要及课型的不同选择使用不同的教学技巧。在使用的过程中还要根据教学进度、学生的水平、个人情况进行不断调整，最终目的是通过不同的教学手段让学习者分析，重组并最终将目标结构综合到学习者的第二语言系统中。在下面一节，我将讨论如何将以上教学技巧应用在中文教学的设计及实施中。

### 3. 以语言形式为中心的结构练习课<sup>10</sup>的教学设计

前面提到，从认知心理学的角度看，语言学习有三个必经阶段：一是语言分析阶段 (analysis)；二是语言再分析或重组阶段 (restructure)；三是综合上升阶段或从机械使用到自动使用的阶段 (from mechanical to automatic process)。设计以语言形式为中心的结构练习课时，教师应有意识地围绕这三个认知阶段决定教学重点，设计教学活动，采纳与之相应的教学技巧。这种教学活动的设计一般包括五个方面：(1) 确定教学重点；(2) 写出教学重点的简式与全式；(3) 排列定式的最佳顺序；(4) 写出与目标定式相关的交际话题；(5) 写出课堂上师生交流时可能用到的教学提问及信息提问。

#### 3. 1. 根据语言定式选择原则 (Jin, 2004a)，确定教学重点

教学重点的确定应考虑以下三个方面的问题：一是定式的结构特点：是否在语法，语义，篇章上有结构特点，是否有必要利用课堂集中练习，是否可形成定式 (patterns and routines) 让学习者用来表达整句或复杂句式，是否可以有效利用新旧重点词汇，等；二是交际功能：所选目标结构是否有清楚的交际意义，是否在实际交际中有较高的使用频率，是否可以利用几个定式连成一段话来表达一个主题，完成一个任务或几个任务；三是重点定式的可学数量：根据不同的语言水平及结构难度，一课课文的重点结构不宜太多，应为 7—12 个<sup>11</sup>。在此基础上，列出目标定式的简式来，例如，在【中国社会文化写实】(Jin, Xu, & Hargett, 2000) 中『秋云』一课可选出下列定式，其中包括前面提到的句式 (pattern) 及程式 (routine) (表 4.)：

<sup>10</sup> 由于篇幅的限制，这里教学活动的介绍仅限于以语言形式为中心的结构练习 (structural practice) 设计及课堂技巧介绍，其它类型的练习 (如分组活动，个别对话，书面练习等) 不在本文的讨论范围之内。

<sup>11</sup> 具体标准参见 Jin (2004a)

序号	目标定式
1.	在....., .....实行.....政策 / 计划
2.	就是因为.....才.....
3.	.....被.....抛弃/领养/打动/发现/扔在+place
4.	....., .....是一个很好的例子
5.	.....以.....的名义 do sth.
6.	根据+介绍/了解/法律/协议/规定/sb.说的, .....
7.	在.....发表..... (文章/演说/看法/意见)
8.	对(于).....来说有(着)特殊的/重要的/特别的意义。
9.	对.....负有(.....的)责任.....
10.	.....直至(到).....(为止)
11.	每逢+N./+句子, .....

### 3. 2. 在简式的基础上, 写出定式的全式

写全式的过程对每一个语言教师来说都是一种挑战。因为这一过程要求语言教师综合考虑目标结构的语法限定、语义搭配、可能出现的语言反例(结构错误及表达错误)及重组情况、纠错计划、与其它结构的联系与区别、结构的反复频率、学习者的新旧知识(已学词汇结构及新的词汇及结构)、认知过程、交际功能及交际上下文等。因此, 编写定式的过程应该由全体教师参与, 并在使用中不断修改提升。此外, 教师还应考虑如何使用最有效的视觉或图表方式将目标定式的规则呈现出来, 将其结构特点突出强调出来。方法可以采用黑体视觉加强, 音调加强, 版书加强, 图表或图片加强。如表 5:

简式	对.....负有（.....的）责任.....
全式	（根据+介绍/了解/法律/协议），（政府 / 父母 / 儿女）对.....（老百姓 / 子女 / 父母）负有（.....保护 / 教育 / 膳养的）责任，（直至 [到] ..... [时间词：2050 年，动词+名词：成人 / 过世] 为止）
功能	陈述义务或责任，信息来源，截止日期或阶段等

### 3. 3. 排列出目标定式练习的最佳顺序

在排列定式的顺序时，教师要特别注意语言结构之间的逻辑关系及交际顺序，以使一个定式的练习到另一个的过渡不但要有意义而且自然。例如，在『中国社会文化写实』中，『秋云』一课的目标定式 9. 「对.....负有（.....的）责任.....」与定式 10. 「直至（到）.....为止」在结构上过渡很容易，而且可以使两个目标定式结合起来得到高频重复，同时利用前一个定式的话题来加强练习后一个定式。因此，这两个定式应该排为相邻定式。如：

#### 目标定式 1：.....对.....负有（.....的）责任

.....对.....	负有	（.....扶养 / 教育 / 保护 / 的）责任 / 义务	（直至 [到] .....为止）
-------------	----	--------------------------------	------------------

- 中国的政府对老百姓负有什么责任？
- 父母对孩子负有什么样的义务？
- 那子女对父母呢？

#### 目标定式 2：.....直至（到）.....为止

.....（句子）	直至（到）	.....2008 年 / 成人 / 毕业 / 过世	为止
-----------	-------	----------------------------	----

- 父母对孩子负有教育责任，直至什么时候为止？
- 那子女对父母呢？这种责任要负到什么时候？
- 老师对学生负有一定的责任，这种责任到什么时候才能停止？
- 既然老师对学生负有责任，那学生对自己的语言学习呢？

### 3. 4. 写出与目标定式相关的交际话题

写出交际话题的目的是进一步将语言形式与功能结合起来，使教学练习变成自然的对话交流，以建立语义协商的基础和回应性提问的可能性。同时，这一过程也可帮助教师在课前考虑能否利用定式进行两个以上的问答轮回（即加强性语言输出），如：谈地方特点时，最易用到的词汇和定式是什么，以前学过的有哪些，新的有哪些，如何利用话题及课文中涉及到的词汇引出话流，即两个或多个对话交换 (exchanges)。例如『留学中国』(Jin & Xu et al, 2003) 的第三课的一个定式可以有两个话题，分别是“学校附近的饭馆”和“美国的中国饭”。利用这两个交际话题可以将语言形式及功能结合起来，用自然交流的方式进行练习（见下例）。

#### 目标定式 3: 根本+negation (不/没)+V

.....	根本+negation (不/没)	+ V (不是问题 / 没有说清楚 / 不受欢迎)
-------	-------------------	---------------------------

#### 话题一：学校附近的饭馆：

- 你们学校附近的饭馆多不多，在校外吃饭是不是一个问题？(.....的附近有很多.....，[三步一家，五步一个]<sup>12</sup>，所以.....根本不是一个问題)
- 但是为什么对很多同学来说，点菜还是很困难？（根本看不懂菜单，根本听不清楚服务员说什么）

#### 话题二：美国的中国饭：

- 在纽约的中国城吃中国饭方便吗？(.....的附近有很多.....，三步一家，五步一个，所以.....根本不用担心 / 不会找不到)
- 美国的中国饭到底算不算是真正的中国饭？（根本不是真正的中国饭，根本就没有中国特色）
- 如果根本不是真正的中国饭，为什么还是有很多人喜欢去吃？(接下一个定式)

<sup>12</sup> 这里“三步一家，五步一个”是课文中出现的一种固定表达短语，可以作为选择性成分列在定式练习中，如果学习者程度允许，可以加入练习以便让学习者使用。



### 3. 5. 写出与目标定式相关的教师提问

这一步骤的中心点有五个方面：一是考虑如何让学生在交流中自然地使用目标定式来回答或提出问题，并让他 / 她在与老师和其它学生的互动中掌握定式的使用规则、限制及上下文；二是如何交替使用不同的教师提问：如教学提问、信息提问及回应性提问<sup>13</sup>；三是教师的问题要简短，有目的性。好的提问不但能引出目标定式，而且能引起学生表达的欲望，导出较长或较复杂的句子；四是准备几个重复性的提问，如上例话题二（美国的中国饭）中的提问可以有三个，其中第二个问题还可以让学习者进行两个以上带目标定式的回答：“美国的中国饭到底是不是真正的中国饭？”回答可以是（1）根本不是真正的中国饭；（2）根本就没有中国特色等。当然，在实际练习时，教师还可根据学习者的回答决定是否使用其它提问策略，以便促使目标定式的使用，如：为什么等问题。这样，一个话题可以诱出 (push out) 多个目标定式，不断进行重复、加强及上升；五是考虑如何使问题与问题之间有意义上的联系，以便进行持续性的交流。如下例中的话题都以兴趣爱好为中心，引导学生练习目标定式：

#### 目标定式 4: ..... (好象) 对.....有兴趣

.....	(好象)	对.....	有兴趣
-------	------	--------	-----

- 你对什么样的杂志/文章比较有兴趣？
- 他（指着旁边的同学）好象对历史很有兴趣,你要不要问问他是怎么开始对历史有兴趣的？
- 那么你的女朋友呢？她喜欢做什么？
- 要是你对移民问题比较有兴趣，你会看什么样的文章？

### 4. 以语言形式为中心的结构练习课的课堂步骤

在上一节中，我们讨论了以语言形式为中心的结构练习课的教学准备工作，下面我们集中讨论在这种课型中如何将教学技巧与教学步骤结合起来，并在课堂上具体实施。根据我们的经验，一堂结构练习课应包括下面四个教学步骤（见表 6.）：

<sup>13</sup> 具体标准参见Jin (2004b)。

顺序	教学步骤及目标
第一步	介绍定式的语言形式及结构限制，提供大量的语言输入 (framing, & modeling): 如举例、结构分析、提示等，提供有直接反馈的教学重复
第二步	利用加强性语言输入(视觉、音调及版书等)集中练习目标定式，通过在交流互动中的提问与回答、直接与间接纠错、语义协商等活动，突出强调语言规律，帮助学习者建立规则 (rule generating, exemplifying)
第三步	利用各种教学提问、回应性提问、有主题的语义协商讨论、信息交换等引出学习者的目标定式表达，检查在不同上下文中的目标结构使用，帮助学习者注意到规则使用的细微差异，以便使其调整、扩展规则 (reinforcing, checking)
第四步	通过各种加强性语言输入及表达活动进一步综合练习目标定式，加强、上升结构使用的复杂度及长度，归纳总结，过渡到新的定式 (summary, expansion, and transition)

第一步：介绍定式的语言形式（包括语音，语法，语用上下文等）。教师可利用版书的简式先“唱”出定式，再下到个人检查学生的发音，然后从核心词出发逐步扩展到含目标句型的短语，如：在练习“对……负有责任”时，教师可以从核心词开始：“负有责任”>“负有教育的责任”>“对孩子负有教育的责任”。“唱”定式的作用是暗示学习者当前的目标定式，过程要简短、集中、快捷。全班练妥后，教师从课文或个人经验出发利用提问引出话题：如“我们的课文提到，谁应该对秋云负有教育责任？”。第一个问句的作用是给学生介绍定式规则。因此，第一个互动回合的问句要尽量含有目标定式<sup>14</sup>。视定式难易，教师可以决定重复唱，个人唱或全班合唱，一边唱，一边纠错，以便检查学生对目标定式的了解程度。

第二步：在互动中总结语言规律，建立规则。跳出课文，利用信息提问问一些与定式和重点词汇有关的课外问题，如：“在美国，谁应该对老百姓的生活负有责任？”“那谁应该对你的医疗保健负有责任？”“你认为谁应该对孤儿负有责任，社会还是政府？为什么”等。此类问题应尽量联系到学生的实际生活和兴趣，以便形成有意义、有目的的交流。在交流的过程中，教师

<sup>14</sup> 注意：并不是所有的定式都可在问句中使用。

要有系统地，巧妙地利用不同的问题引出目标结构的使用规则：如核心词前后的固定搭配、肯定与否定式、副词与否定词的位置，与其它结构的配合使用和段落表达等。例如：

教师：父母对子女负有什么样的责任？不负有什么样的责任？

学生：父母对子女负有教育的责任，但是不对子女负有找工作的责任。

教师：是吗？但是这里你应该说“对子女并不负有找工作的责任。”<sup>15</sup>

问答式互动回合一般进行约两到三个，让学生在练习的过程中归纳定式规则和掌握定式使用的上下文。如果老师此时确信学生已掌握了目标定式的使用规则，可以在引导问句中不再使用目标定式，但是要求学生用目标定式问问题，或回答别人的问题，如“一个人成人后，你认为他对家庭有什么责任？”

第三步：检查、加强。在这一阶段，教师可以利用各种教学提问、回应性提问，或者通过各种活动，如有主题的语义协商讨论，信息交换活动等引导学习者自然使用目标定式进行表达，不断检查在不同上下文中的目标定式使用的正确度及合体度，帮助学习者注意到规则使用的细微差异，并测试在表达中的使用情况。在此基础上决定练习的方向：原地练习还是上升练习。在这一阶段教师可以采取多个定式套用的办法提高练习的复杂度和熟练度（见表2）。

第四步：归纳总结，过渡到新的句型。最后一步要考虑用什么样的问句让学生复习目前或之前的目标定式并自然地过渡到下一个定式。最好的办法是在练到最后一个问题时，让目标定式在问句中再一次出现，同时引出下一个定式。如：

教师：美国的中国饭到底算不算是真正的中国饭？

学生：我觉得根本不是真正的中国饭，根本就没有中国的特色。

教师：那如果根本不是真正的中国饭，为什么还有很多人喜欢吃？

学生：那是因为美国的中国饭馆……(接下一个定式：一是……，二是……，三是……)

为了进一步说明语言学习理论在中文语言教学中的实际应用，我利用一个前面提到的目标定式实例，将教学步骤及教学实施对照列出（见表7）。

<sup>15</sup> 这里只牵涉到几个主要的语言反馈的教学技巧，具体介绍及使用将在另一篇文章详述。

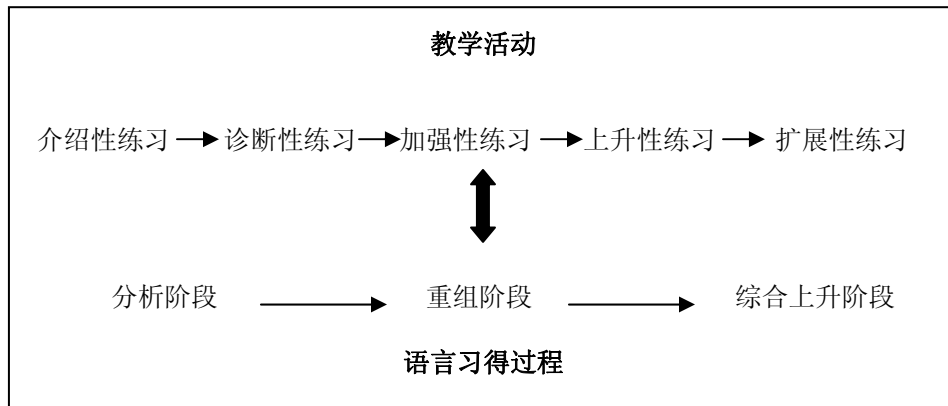
从表 7. 可知, 语言学习的认知过程、教学技巧的使用及课堂活动的步骤, 三者之间有着相互依赖, 相互促进的关系。

表 7. 以语言形式为中心的课堂互动的四个步骤举例	
目标定式	.....根本不 / 没 + V .....
板书	(.....的附近有很多.....), (三步一家, 五步一个), 所以, .....根本不 / 没 + V .....
目标功能	描述事实, 表示完全否定
话题链	在校外吃饭 > 在学校附近找快餐店 > 美国的中国饭馆 > 美国的中国饭
步骤	教师引导练习及提问举例
第一步: <ul style="list-style-type: none"> <li>● 利用提问引出目标定式</li> <li>● 如果可能, 尽量使用带有目标结构的提问建立可重复性话题</li> <li>● 利用提问强调目标定式的完全否定形式</li> <li>● 利用学生的回答诱出可能错误并改正错误: 如“根本”与肯定式不可同用</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 根本不是问题 (手势: 跟我说)</li> <li>● 根本没有问题 / 根本听不懂 / 根本没有.....过</li> <li>● 你们学校附近的饭馆很多吗?</li> <li>● 所以在校外吃饭根本不是问题吗?</li> <li>● 那在校外找一家西方的快餐店呢? (其它个人性话题: 买东西 / 坐出租车呢?)</li> </ul>
第二步: <ul style="list-style-type: none"> <li>● 利用提问总结“根本”句的使用范围, 搭配规律: 必须与否定词连用</li> <li>● 变换“根本”后面的否定动词短语</li> <li>● 扩展目标结构, 要求用完整的句子进行交流</li> <li>● 在自然交流中插入直接纠错及间接纠错</li> <li>● 尽量在对话回合中使用各种回应性提问, 以便引起语义协商</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 你是不是说学校附近的快餐店很多? 所以, ..... (故意拉长连词, 暗示使用目标结构)</li> <li>● 那为什么对很多同学来说, 去饭馆叫菜 / 点菜还很难? (根本听不懂 / 听不懂服务员的话 / 看不懂菜单), 你是不是说.....</li> <li>● 那你在美国生活时有这样的感觉吗?</li> </ul>
第三步: <ul style="list-style-type: none"> <li>● 利用各种类型的信息提问让学生在表达个人经验时使用目标定式</li> <li>● 利用相关主题, 围绕目标定式进行</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 在美国, 中国饭馆 / 加油站 / 星巴克多吗? 如果我要想.....是不是一个问题?</li> <li>● 那在中国城吃饭呢?</li> </ul>

交流 ● 根据学生在交流中的错误，插入各种纠错	● 跟北京的饭比，美国的中国饭怎么样？有什么特色？
第四步： ● 使用不同导向的信息提问引起讨论 ● 利用连环提问推动学习者上升段落进行表达 ● 再次在提问中使用“根本”句 ● 利用相对复杂提问复习总结目标定式，并过渡到新的语言定式	● 要是美国的中国饭根本不算是真正的中国饭，为什么有很多美国人还是很喜欢去中国饭馆？可以说出两个原因吗？（暗示使用下一个目标定式：……一是……，二是……，三是……）

总之，从上面四个步骤的讨论，我们不难发现，虽然语言练习时师生互动变化无常，但其教学步骤不外乎是以下五种练习的循环反复，这五种练习的有效使用可以直接影响语言学习的三个认知阶段（见图 2.），决定第二语言的获得与否。

图 2. 以语言形式为中心的练习与语言学习的认知过程的关系



如图 2. 所示，以语言形式为中心的练习是一种有认知基础，有理论的教学过程。以上五种练习都与学习者的认知阶段相关。首先是介绍性练习：通过各种语言意识活动，如大量输入、加强性输入、直接纠错等方法，介绍目标结构的规则，帮助学习者进入语言学习的第一个阶段：即分析阶段。第二是诊断性练习：通过各种互动方法，如加强性语言输入、协商语义、间接

纠错、语言表达等诊断学习者的问题，了解学习者在结构掌握上的难点，检验学习者是否已注意到结构的特点及区别，是否需要更多输入或语言反例。如果没有，直接进行下一步的加强性练习。如果诊断结果表明仍有问题，针对问题决定是回到第一阶段进行介绍性练习还是原地反复循环。第三是加强性练习：通过各种输入及输出练习：有效语言表达、加强性输入、直接纠错、间接纠错、语义协商等互动练习，强化目标定式的细节规则，帮助学习者建立各种语言假设，重组已有的语言系统。诊断性及加强性练习在语言学习的重组阶段至关重要，这两种语言练习的设计是五种练习中最有挑战性的练习之一；第四是上升性练习：通过大量输入及输出练习、纠错活动、语义协商、扩展话题、转换话题方向等帮助学习者把固定知识转化为创造性知识；最后是扩展过渡性练习：通过重复练习，一方面加强已学完的目标结构，另一方面开始向下一个循环过渡。这样，新的目标定式在旧的基础上出现，周而复始，不断上升、扩展、深化。

总之，以上介绍的以语言形式为中心的结构教学技巧及步骤仅是在互动教学过程中的一个教学初探。希望以此抛砖引玉，在今后看到更多的这方面的理论探讨及教学实践。

### References

- Doughty, Catherine. 1991. Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(4), 431-469.
- Doughty, Catherine, & Williams, Jessica (eds.). 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Doughty, Catherine & Varela, Elizabeth. 1998. Communicative focus on form. In Doughty, C. & Williams, J. (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. 1984. Formulaic Speech in Early Classroom Second Language Development. In J. Handscombe, R. Orem and B. Taylor (eds.) *On TESOL'83: The Question of Control*, Washington, D.C.: TESOL
- Ellis, Rod. 1994a. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 1994b. A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis, (ed.). *Implicit and Explicit Language Learning*. London: Academic.
- Gass, Susan. 1997. *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Law-

- rence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey: Mahwah.
- Krashen, Stephen. & Robin Scarcella. 1978. On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning*, 28:283-300.
- Harley, Birgit. 1994. Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2(2), 159-183.
- Harley, Birgit & Swain, Merrill. 1984. The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Criper, & A. Howatt (eds.). *Interlanguage*. Edinburgh: Edingburgh University Press.
- Lightbown, Patsy. 1991. What have we here? Some observations on the influence of instruction on L2 learning. In A. Philipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain, (eds.). *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Long, Michael. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. de Bot, R. Ginsberg, & Kramersch (eds.). *Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, Michael & Sato, Charlene. J. 1984. Methodological issues in interlanguage studies: a perspective. In A. Davies, C. Criper, & A. Howatt (eds.). *Interlanguage*. Edinburgh: Edingburgh University Press.
- Long, Michael. 1999. *Task-based Language Teaching*. Oxford: Blackwell.
- Jin, Hong Gang. 2004a. The role of formulaic speech in teaching and learning patterned Chinese structures. In *Journal of Chinese Language Teachers Association*, Vol.39:1.pp. 45-62.
- Jin, Hong Gang. 2004b. The importance of CFL teacher training on elicitation techniques. In *Journal of Chinese Language Teachers Association*, Vol.39:3.pp. 29-50.
- Jin, Hong Gang & Liang, Hsin-hsin. 2004. A thematic approach to teaching language forms and functions. In *Journal of Chinese Language Teachers Association*, Vol.39:2. pp. 85-110.
- Jin, Hong Gang, Xu, De Bao & Hargett, James. 2000. *China Scene: A Multimedia Approach to Chinese Language and Culture*. Cheng & Tsui Company, Mass: Boston.
- Jin, Hong Gang, Xu, De Bao, Chao, Derlin, & Chen, Yeafen. 2003. *Crossing Path: Living and Learning in China*. Cheng & Tsui Company, Mass: Boston.
- Pienemann, Manfred. 1984. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214.
- Swain, Merrill. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

- 
- Swain, Merrill. 1998. Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams, (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael. & Herron, Carol. 1988. Down the garden path: Inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom. *Applied Psycholinguistics*, 9:237-46.
- Tomasello, Michael. & Herron, Carol. 1989. Feedback for language transfer errors: the garden path technique. *Studies in Second Language Acquisition*, 13:513-17.
- White, Lydia. 1991. Advanced placement in second language acquisition: Some positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7(2), 133-161.
- White, Joanna. 1996. An input enhancement study with EASL children effects on acquisition of possessive determiners. Ph.D. Dissertation, McGill University.
- White, Joanna. 1998. Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams, (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.