

# 基于二语习得与教学法的高校英语教学困境及路径探析

梁梦琦

西安欧亚学院, 陕西 西安 710065

**摘要:** 中国高校英语教学长期面临理论与实践的脱节问题。本研究以 Spada (2015) 关于二语习得研究与教学法关系的分析以及 Ortega (2009) 的外语学能理论为理论工具, 结合中国高校英语教学的内在逻辑, 从教育生态学视角进行理论反思。长久以来, 中国大学英语教学形成了“应试导向—知识传递—教师中心”的稳定运行逻辑, 这一逻辑在规模化高等教育体系中具有操作可行性, 但在输入质量、输出机会、互动深度及个体差异关注等方面存在结构性制约。为了更好地构建健康的英语学习生态, 则需要尊重学习者的多样性、构建多维度的交互网络、营造包容的心理环境, 并连接课堂与真实世界。本文旨在为大学英语教学的理论反思与改革实践提供参考。

**关键词:** 二语习得; 教学法; 外语学能; 中国高校英语教学; 教育生态学

DOI: 10.64649/yh.jydk.issn3080-2660.202605024

## 1 理论工具——二语习得研究与二语教学法

### 1.1 二语习得研究与教学法的基本关系

二语习得研究关注的是学习者在掌握母语之后获取第二语言的过程。正如多伦多大学的 Nina Spada 所指出的, 该领域关注的核心问题包括语言学习的内在机制、影响学习成效的各种因素, 以及学习者之间存在显著个体差异的原因, 研究对象涵盖语法、词汇、语音及语用能力等多个层面 (Spada, 2015)。经过数十年的发展, 二语习得已形成一个多维度、跨学科的研究领域, 涉及学习者内部因素 (认知能力、年龄、母语背景、动机) 与外部环境因素 (课堂话语、同伴互动、海外经历、技术辅助) 的复杂交互。Ortega (2009) 则从个体差异的角度补充指出, 正是这些因素的交互作用, 导致了学习者在学习速度与最终成效上的巨大差异——她以 Kaplan 与 Watson 两个极端案例的对比, 生动地说明了这一问题的现实性。

在二语习得与教学法的关系上, Spada (2015) 提出了一个核心的判断: 从表面上看, 语言是学习到知识越多, 就越了解如何教, 但实际上, 这二者之间的关系远比这复杂, 甚至存在明显的脱节。指导型二语习得作为与教学最为密切的分支, 主要探讨: 教学是否有效以及如何优化教学效果。但即便在这一分支内部, 实验研究与真实课堂研究之间也存在差距——前者往往具有更高的内部效度, 后者则因在真实情境中开展而具有更高的生态效度, 更容易获得一线教师的认可。这一判断为本研究后续反思中国大学英语教学提供了重要出发点。

### 1.2 外语学能: 个体差异的理论核心

在解释学习者成效差异的各种因素中, 外语学能是最具解释力的理论工具之一。Ortega (2009) 系统梳理了该领域的研究成果。学能通常通过现代语言学能测试 (MLAT) 进行测量, 主要包括三个核心维度: 语法敏感性 (识别语言成分功能的能力)、语音编码能力 (声音识别与音形对应记忆的能力) 以及记忆能力 (机械、去语境化的音义关联学习能力)。

然而 Ortega (2009) 强调, 学能并非一个简单的“天赋”概念。她指出了几个重要发现: 第一, 学能与智力存在部分重叠——语法敏感性与传统智力测量中的学术能力有关, 但语音编码和记忆能力相对独立; 第二, 学能与母语能力也存在一定关联, Skehan (1986) 的追踪研究发现, 儿童期的母语能力与后天的外语学能中的语法敏感性成分显著相关。这意味着, 学生在外语学习中的差异, 部分可能源于其在母语习得阶段就已形成了的语言加工能力; 第三, 学能的作用强度与学习者的年龄密切相关。DeKeyser (2000) 的研究表明, 学能对 15 岁以后开始学习的成人学习者预测作用显著, 对儿童的解释力则弱得多, 而中国大学英语学习者正处于成年阶段, 因此学能差异在教学中的重要性是不容忽视的; 第四, 学能的作用还受到教学条件的调节——在显性教学条件下, 不同学能水平学习者之间的差距可能缩小; 而在隐性学习条件下, 学能差异往往更为突出。这一发现与 Spada (2015) 关于显性教学与隐性教学有效性的讨论形成了理论上的呼应。

### 1.3 学能与教学的匹配: 从理论到实践

Ortega (2009) 介绍了学能—教学交互作用的研究传统。Wesche (1981) 发现, 当根据学

习者的学能特征将其分配到相匹配的教学班后,匹配组学生在多项测试上显著优于不匹配组学生。Spada(2015)也指出,教师对二语习得研究成果的了解程度,直接影响其教学决策的质量。然而,二语习得研究与教学实践之间的脱节现象仍然存在。从教师角度看,研究文献过于技术化、难以阅读;从研究者角度看,学术评价体系对纯研究文章的偏好高于教育学文章。弥合这一差距需要双方的共同努力。

## 2 中国高校英语教学的内在逻辑

### 2.1 制度与课程定位: 大学英语的结构特征

中国高校英语教学在特定的制度环境中运行。大学英语作为公共基础课,近年来学分从早期的16-20学分压缩至8-12学分甚至更少,教学需要在有限课时内完成多项目标。另一个重要制度因素是大学英语四、六级考试。该考试已成为衡量大学生英语水平的重要参考,在就业、升学等环节被广泛使用,对教学内容产生强大的反拨效应。教材方面,现行教材大多以单元为单位,语言经过分级和简化处理,便于统一教学进度。

### 2.2 课堂实践的基本特征

在课堂层面,大学英语教学呈现出较为稳定的运行模式。教师讲解课文中的词汇和语法结构,学生听讲并做笔记,随后完成课后练习,课堂中穿插提问和回答环节。教师话语占据课堂时间的较大比例,学生之间的互动相对有限。师生互动多采用“教师提问—学生回答—教师反馈”的基本结构。从语言输入的角度来看,课堂输入主要来自教师话语和教材文本。这两种输入来源都具有较强的可控性和规范性,语言错误较少,语法结构相对完整。从输出的角度来看,学生的语言输出以回答问题、朗读课文和完成书面练习为主,持续表达和意义协商的机会相对有限。

### 2.3 中国国情与英语学习的现实需求

理解中国高校英语教学的内在逻辑,必须考虑中国作为英语外语国家的基本国情。与英语作为第二语言的国家不同,中国学生在日常生活中缺乏自然使用英语的环境。英语输入主要依赖课堂、教材以及自主选择的课外材料(如英文电影、新闻、社交媒体等),而非日常交际。这一特点决定了课堂教学在英语学习中的核心地位。

从社会需求来看,中国对英语能力的需求量大且层次多样。首先是国家战略层面,对外开放、国际交流、“一带一路”倡议等对具备

国际视野和跨文化交际能力的人才提出了持续需求。其次是就业市场层面,外资企业、国际贸易、金融、科技、旅游等行业的岗位普遍要求一定的英语能力,四、六级成绩仍然是许多用人单位筛选简历的重要参考。再次是升学层面,研究生入学考试、出国留学申请均对外语成绩有明确要求。此外,随着互联网的普及,普通民众通过英语获取信息、参与国际社交平台、消费全球文化产品的需求也在增长。

从学习者规模来看,中国高校在校生总数超过4000万人,其中绝大多数需要修读大学英语课程。这一庞大的学习者群体在语言基础、学习能力、学习动机和发展需求上存在显著差异。一部分学生入学时已具备较强的英语基础,目标是通过更高水平的考试或出国深造;另一部分学生基础相对薄弱,首要需求是通过大学英语课程的基本要求和四级考试;还有一部分学生在满足基本要求之外,希望在听说能力或专业英语方面获得提升。这种多元化的需求结构与统一的教学安排之间存在天然的张力。

## 3 理论反思——构建大学英语学习的教育生态

本文引入教育生态学的视角,对现有教学实践进行理论反思。教育生态学强调有机体(这里指大学生)与生态环境(包括课堂、社交、网络、文化等)之间的相互作用。从这一视角来看,建立大学生英语学习的“教育生态”,本质上是要打破传统课堂的孤岛效应,构建一个动态平衡、自我循环、可持续发展的学习系统。以下从三个维度展开分析。

### 3.1 生态位: 尊重学习者的多样性与差异性

在教育生态中,每个学生都有其独特的“生态位”。生态系统的健康程度取决于其内部的生物多样性。Ortega(2009)的外语学能理论表明,学习者在语法敏感性、语音编码能力和记忆能力上存在显著差异,这些差异直接影响其学习效果。然而,如第二部分所述,中国大学英语教学在统一的教学大纲、教材和评价标准下运行,学生的个体差异在客观上被淡化处理。这种“一刀切”的模式相当于将不同物种置于同一生态位上,导致竞争加剧而共生减少。尊重多样性意味着需要分层分类教学,根据学生的语言水平、专业需求和学习风格设计差异化方案,利用数字化平台允许学生选择不同学习模块,让每个学生在适合自身的生态位上获得发展。

### 3.2 能量流与物质循环：构建多维度的交互网络

在学习生态中，“能量”表现为信息、知识和动机，“流动”依靠互动实现。Spada (2015) 指出，真正的语言习得发生在意义协商的过程中，而非单向的信息传递中。然而，第二部分的分析表明，中国大学英语课堂的互动以简短结构为主，学生之间的互动有限，意义协商的机会较少。能量流动路径较为单一——主要由教师流向学生，学生之间的横向流动和学生自我反馈回路都比较薄弱。要构建更健康的能量流动系统，需要重新定位课堂中各参与者的角色。教师不再是唯一的知识源，而是生态系统的“催化剂”。课堂引入真实的语料，如TED演讲、国际会议论文、热点新闻等，作为高质量的语言输入。学生不再是信息的被动接收者，而是能量的“消费者”和“再生产者”。

### 3.3 生态承载力：营造包容与低焦虑的心理环境

生态承载力指环境对种群的承载能力。压力过大——如过度强调应试、频繁负面评价——会抑制学生的成长。当前学习者的工具性动机主导，外部考试压力构成心理负担。健康的学习生态需要适当承载力，既要有挑战性又不能超负荷。在评价方面，应降低终结性评价权重，提高形成性评价比例；在课堂文化方面，应鼓励试错，将错误视为成长的养料。

#### 参考文献：

- [1]Carroll, John B. Modern Language Aptitude Test. Psychological Corporation, 1959.
- [2]Ortega, Lourdes. Understanding Second Language Acquisition. Routledge, 2009.
- [3]Robinson, Peter. “Aptitude, Complexity, and Task-Based Learning.” *Language Learning*, vol. 55, suppl. 1, 2005, pp. 1 - 32.
- [4]Skehan, Peter. “Individual Differences in Second Language Learning.” *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 11, no. 2, 1989, pp. 207 - 34.
- [5]Spada, Nina. “SLA Research and L2 Pedagogy: Misapplications and Questions of Relevance.” *Language Teaching*, vol. 48, no. 1, Jan. 2015, pp. 69 - 81.
- [6]Wesche, Marjorie B. “Language Aptitude Measures.” *Language Testing*, vol. 1, no. 1, 1984, pp. 1 - 24.

**作者简介：**梁梦琦（1996.10—），女，汉族，陕西，多伦多大学—教育学硕士，助教，研究方向：课程与教学论。

### 4 总结

本研究以 Spada (2015) 和 Ortega (2009) 的理论为工具，结合中国高校英语教学的内在逻辑，从教育生态学视角进行理论反思。研究的基本判断是：中国大学英语教学的困境是制度环境、课堂实践、学习者特征及社会需求等多重因素共同作用的结果。现有逻辑在规模化体系中具有操作可行性，但从语言习得规律看，在输入质量、输出机会、互动深度及个体差异关注等方面存在结构性制约。

教育生态学视角为理解这一困境提供了新工具。健康的英语学习生态应具备四个特征：尊重学习者的多样性，为不同学能特征的学生提供适宜的生态位；构建多维度的能量流动网络；营造具有适度承载力的心理环境；连接课堂与真实世界。这一框架回应了 Spada (2015) 关于缩小研究与实践差距的呼吁，也呼应了 Ortega (2009) 关于重视个体差异的理论主张。

本研究的主要局限在于理论分析层面，缺乏对具体教学案例的实证考察。后续研究可在本文框架基础上开展课堂观察或教学干预研究。如何在有限课时和大班教学约束下落实生态化教学，仍有待更深入的实践探索。希望本研究能够为中国大学英语教学的理论反思与改革实践提供一份有益的参考。