

“后方法”时代下外语教学本质的新思考——基于应用语言学元理论的视角

陈杰

哈尔滨师范大学 西语学院，黑龙江哈尔滨，150025；

摘要：本文基于应用语言学元理论视角，探讨“后方法”时代外语教学的本质。研究指出，应用语言学的三大元理论——现代语言学理论、心理学理论和外语教学法理论——为外语教学提供了理论支撑。结合“后方法”时代的需求，外语教学应突破传统技能训练的局限，转向交际性与人文性统一的全人教育。本文旨在为外语教学本质研究提供新视角，推动应用语言学范式的创新。

关键词：应用语言学；外语教学；“后方法”时代；外语教学本质

DOI：10.64216/3080-1494.25.01.017

引言

近年来，应用语言学成为外语教育研究的重要领域，但国内研究多聚焦教学实践问题，系统性理论探讨相对薄弱。20 世纪 90 年代起，外语教学进入“后方法时代”，强调灵活性与学生主体地位，然而对教学本质的深层思考仍显不足。本文从应用语言学元理论出发，结合现代语言学、心理学与教学法理论，试图在多元教育生态中重新定位外语教学的核心价值，为突破传统研究范式提供新的理论视角。早期学界对应用语言学的认知存在局限性，多将其简化为“语言学理论在语言教学中的直接运用”。随着学科发展，Howard Jackson 提出更具整合性的定义：该学科既涵盖实际语境中语言问题的理论探究，又以第二语言（尤其是英语）教学为实践核心。国内学者于根元则从关系论视角重新定位，强调应用语言学需系统考察语言本体与其他学科领域的交互作用。这些多元化的理论界定，为厘清应用语言学与外语教学的深层关联提供了重要学理基础。

1 应用语言学的元理论追溯

19 世纪以来，应用语言学逐步脱离历史语言学的框架，其学科独立性于 1964 年首届国际应用语言学大会及学会成立后得以确立。国内研究者孙瑞云通过解构性分析指出，现代语言学理论、心理学理论与教学法理论共同构成应用语言学的元理论体系。值得注意的是，尽管教学法理论具有跨学科普适性，但其对外语教学实践的适配性较弱；相比之下，外语教学法理论因聚焦学科特性，能够更精准地指导教学实践。基于此，本研究以三大元理论为框架，既追溯其作为学科根基的理论源流，

又探索其对研究范式的革新意义——通过理论溯源揭示外语教学的本质逻辑，同时为应用语言学的发展注入新的方法论动能。

1.1 现代语言学理论

作为应用语言学的理论基石，现代语言学自 20 世纪初突破传统语法范式确立独立学科地位后，相继衍生出结构主义、转换生成语法及系统功能学派三大理论体系。索绪尔在行为心理学与人类学交叉影响下完成的《普通语言学教程》（1916），通过解构“语言”与“言语”的二元关系，系统阐释符号系统的内在逻辑与运行机制，不仅革新了人类对语言本质的认知维度，更开创性地将语言学与心理学融合，直接催生首个科学化外语教学法——听说法，为语言教学领域奠定了理论与实践双重范式。

1.2 心理学理论

心理学作为应用语言学的理论支柱，通过揭示学习者认知规律持续优化教学策略。17 世纪机械主义语言学催生了语法翻译法；19 世纪末冯特的构造主义心理学奠定直接法基础；20 世纪中叶行为主义心理学支撑听说法发展；60 年代认知心理学推动认知法革新；70 年代心理语言学与社会语言学结合则孕育了交际法。这些教学法的迭代演进，印证了心理学理论对外语教学实践的深刻影响。

1.3 外语教学法理论

作为应用语言学体系的关键构成，外语教学法理论由 Ricard 等学者界定为包含语言本体论与学习机制论

的双重维度：前者聚焦“语言是什么”的哲学追问，后者探索“如何高效习得语言”的认知路径。二者共同构建起以标准体系与原则框架为核心的理论基础，直接指导教学实践的具体展开。从历时维度看，20 世纪语言理论呈现结构主义→功能主义→交际范式的演进轨迹，而学习理论则完成从行为连结→认知建构→人本关怀的范式升级，这种双向互动不断重塑外语教学法理论的时代内涵。

2 外语教学方法

外语教学的历史演进可划分为两大范式转型期：其一是 19 世纪末至 20 世纪后期的“方法时代”，以听说法、交际法等多元教学法相继问世为标志；其二是 20 世纪末开启的“后方法时代”，突破对普适性教学范式的追寻，转向以学习者认知规律为核心、教学策略动态调适的新阶段。该时期强调教师基于教育生态的复杂性设计教学方案，通过整合认知语言学理论与整体语言观，构建适应个体差异与时代需求的多维语言培养体系。这种演变反映了理论与实践的紧密结合，推动了外语教学方法的不断完善。

2.1 “方法时代”的外语教学方法

外语教学法的历史演变中，听说法、认知法与交际法等代表性方法相继登场，其共性在于以单一视角解构教学规律，具有鲜明的工具理性特征。然而在多学科动态发展的教育生态中，此类方法的局限性迅速显现——社会文化变迁、认知科学突破与教育技术革新持续解构既有理论预设，促使教学法体系呈现螺旋式演进轨迹，即特定历史语境下的理论缺陷成为触发范式革新的内在动力。

2.1.1 听说法

听说法源于 20 世纪 40 年代二战期间，当时美国士兵因外语基础差，难以有效沟通，急需提升口语能力。该方法重口语训练，旨在短期内提升士兵的会话能力。20 世纪 60 年代，听说法达到全盛时期，但随后因学生经机械练习后仍难用于实际沟通而衰退。它将语言结构分析成果用于教学，使教材编写和教学安排更具科学性，对提升教学效果和效率有重要贡献。然而，该法重机械训练，轻语言规则指导，忽视语言分析与讲解，未充分考虑学习者的心理机制，导致学生对语言项目缺乏全面学习。

2.1.2 认知法

20 世纪 60 年代，语言学与心理学领域同步转型：Chomsky 的生成语法理论重构了语言本质的认知框架，

Piaget 的认知发展论则颠覆了行为主义主导的心理学范式。在此双重理论驱动下，认知教学法应运而生。该方法突破结构主义对语言的形式化切割，批判机械训练的局限性，转而将语言习得界定为基于规则系统的创造性认知活动，主张通过内化语法规则实现语言能力的生成性发展。相较于听说法对表层结构的强化训练，认知法虽在理论层面实现突破，但其对“有意义学习”内容的选择性聚焦，导致教学实施面临操作化挑战。然而，教师在教学准备中难以确保所有内容都有意义，且难以评价效果，这对外语教学造成了困扰。

2.1.3 交际法

交际法于 20 世纪 70 年代在 Hymes 和 Halliday 理论基础上形成，是影响较大的外语教学法。它强调语言的交际功能，主张教学应以表意功能为核心，通过交际活动培养学生实际运用语言的能力。其优点在于从学生实际出发，帮助学生掌握并运用知识和经验进行交际。

2.2 “后方法”时代以学生为中心的外语教学方法

面对传统教学范式难以应对复杂教育语境的困境，“后方法”转向于 20 世纪 90 年代逐渐成形。Kumaravadivelu (1994) 开创性地提出该理论框架，将其界定为以教师专业自主为轴心、统整情境特殊性（particularity）、实践可行性（practicality）与教学可能性（possibility）的三维动态体系。这一理论突破催生了外语教学研究的范式革新，发展出整体语言教学、内容依托式教学及任务型教学等实践模型，标志着外语教育从技术理性向生态理性的重大转型。这些方法以学生为中心，更适应时代需求和师生的实际要求。

2.2.1 整体语言教学法

整体语言教学由语言学家 K. Goodman 于 1986 年倡导，旨在弥补听说法的片面性和机械性。它是一种关于语言、语言学习、语言教学、课程内容和社团学习的教育哲理。尽管语言学界对其定义尚未统一，但整体语言教学被认为是一种动态发展的教育理念，随着教学环境变化和教师经验积累而不断完善。早期的整体语言教学强调将语言作为一个整体来教授，而随着教学实践的发展，其内涵不断丰富，逐渐涵盖了合作学习、学生参与教学的学习方式。如今，整体语言教学被广泛用于描述符合其教育哲理的各种教学活动。

2.2.2 内容型教学法

20 世纪 80 年代，跨学科整合趋势催生出内容依托式教学模式（CBI），标志着语言教育从形式训练向认知深度的范式迁移。Snow 与 Wesche 提出该模式的核心

价值在于构建“双轨并进”机制——通过学科知识载体激活二语认知系统，实现学科能力与语言素养的协同提升。这种教学理念不仅彰显应用语言学跨界融合的学科特质，更重新定义语言教学的功能维度：主张以语篇为载体的意义建构，要求语言实践紧扣特定交际目标并整合多维技能，从而突破传统教学中语言形式与认知内容割裂的局限。

2.2.3 任务型教学法

作为交际法理论的实践延伸，任务驱动型教学模式于20世纪80年代逐步形成，其核心理念在于通过“行动导向”重构语言学习路径。该模式主张将真实语境下的交际需求转化为可操作的教学任务，教师通过系统设计任务链引导学生完成信息处理、观点协商及问题解决等语言实践。区别于传统的分项技能训练，这种教学范式将语言知识与应用能力的整合置于真实交际场景中，使学习者在任务执行过程中自然习得语言规则，同时激活其认知参与度与学习自主性，最终实现语言综合运用能力的立体化建构。

3 对外语教学本质的思考

国内学者孙瑞云虽梳理了应用语言学的元理论，但未结合“后方法”时代探讨外语教学本质。本文提出，外语教学本质应超越理论争鸣与单纯语言教学，转向语言全方位应用及全人培养，成为提升学生综合素养的重要平台。

教育部2003年《普通高中英语课程标准》强调语言工具性与人文性统一，但国内应试教育影响下，外语教学过于注重考试成绩，忽视语言实际应用和全人培养。

外语教学本质在于交际性与人文性统一。教师应培养学生语言综合运用能力，帮助学生在真实情境中有效表达。同时，外语教学需与其他学科结合，通过语言学习拓展视野、感悟人生、提升情操，培养学生的探索、鉴赏和批判能力，从而实现全人教育目标。笔者对外语教学本质的新思考包括以下两个方面：

3.1 专业性——专门用途英语（ESP）理念的贯穿

专门用途英语（ESP）是与特定职业或学科相关的英语课程，旨在满足学习者的特定需求，强调语言在各学科领域的应用性。国内ESP概念于20与21世纪之交明确提出，虽起步较晚，但发展迅速，研究者众多。ESP课程应与其他学科专业知识紧密结合，体现应用语言学

的跨学科特点，成为外语教学领域的重要组成部分。

3.2 教育性——人文素质的提高及全人教育的践行

孟子的“仁义礼智根于心”思想揭示出人文素养的本质在于道德认知的内化与外显的知行统一。吴宗杰等学者据此提出，外语教育应突破工具理性的局限，通过语言符号系统构建学习者对社会现实与生命价值的深度理解。这种教育观与全人教育理念深度契合——后者主张通过通识教育打破专业壁垒，在全球化语境中培育兼具文化自觉与创新能力的“世界公民”。高等教育机构作为智性共同体，其核心使命在于突破技能训练的窠臼，通过跨学科语言实践培养“整全的人”：既掌握专业话语体系，又具备伦理判断力与跨文化沟通力的新型人才，以此回应时代对复合型主体的深层诉求。

4 总结

“后方法”时代的到来，促使外语教学从单一方法转向多元生态。本文通过应用语言学视角，强调语言教育需兼顾工具性与人文性——既要通过ESP理念强化专业应用，也要以全人教育提升综合素养。教师应跳出固定模式，灵活设计教学；学生则需超越应试局限，将语言转化为探索世界的工具。未来，外语教学需在理论与实践的结合中不断革新，真正实现“语言育人”的目标。

参考文献

- [1] 林添湖. 为构建“商务语言学”鼓与呼——漫谈商务语言及商务语言学[J]. 外语界, 2014(2): 2-9.
- [2] 马蓉, 秦晓晴. 二语写作流利性研究趋势[J]. 现代外语, 2013(3): 315-322+331.
- [3] 杨枫, 孙凌. 关于大学英语教学ESP论的一点思考[J]. 外国语文, 2013(3): 1-6+87+94.

课题项目：本论文是黑龙江省高等教育教学改革研究项目（一般项目）：基于混合教学模式的大学英语视听课程思政理论与实践研究，（SJGY20210478）；哈尔滨师范大学高等教育教学改革研究项目“基于雨课堂的大学英语混合式教学模式研究与实践”（XJGY2023049），黑龙江省研究生课程思政课程建设项目“《研究生公共外语》（英语）”项目的阶段性成果。