

认知视域下以能力等级量表为成果导向的 语法教学新模式

吴伟华

(北京理工大学珠海学院 外国语学院, 广东 珠海 519088)

摘要: 近年来语法研究热度不减,但语法教学在英语专业中却呈现被边缘化的趋势,语法教学亟需在语法理论的支撑下探索一套高效可行的教学模式。根据英语专业学生的语法水平和认知特点,以认知语法的原型观、整合观和体验观为指导,借鉴 OBE 成果导向理念,将能力等级量表整合为具体的教学目标,据此反向设计基于语篇的情境化教材,开展以阅读和写作来驱动语法知识应用的教学活动,可以有效提升学生的语法知识应用能力。

关键词: 英语专业语法教学; 认知语法; OBE 成果导向; 能力等级量表; 阅读; 写作

中图分类号: H 319 **文献标志码:** A **文章编号:** 1009-895X(2022)01-0040-07

DOI: 10.13256/j.cnki.jusst.sse.2022.01.007

Cognitive Perspective on the New Mode of Grammar Teaching Oriented to CSE as Its Outcome

WU Weihua

(School of Foreign Languages, Beijing Institute of Technology, Zhuhai 519088, China)

Abstract: Despite the constant zest for grammar research in recent years, there seems to be a marginalized tendency for grammar teaching in English major's curriculum, which urges to explore an efficient and practical teaching mode based on the grammatical theory. According to students' knowledge of grammar level and their cognitive characteristics, it is necessary to establish a new mode for grammar teaching guided by The Prototype Theory, The Integration View, and The Embodied View of cognitive grammar, as well as the OBE (Outcome-Based Education) philosophy. The paper develops the CSE grammatical competence scale into specific teaching objectives, designs text-based contextual teaching materials and carries out activities to practice grammatical knowledge in reading and writing. The new teaching mode aims at effectively improving students' grammatical competence.

Keywords: grammar teaching for the English major; cognitive grammar; OBE; CSE; reading; writing

根据《普通高等学校本科英语类专业教学指南》,英语语法属于专业核心课程,但近年来随着交际教学法和情境教学法的流行,传统的语法课程

因缺乏交际性和情境性,出现逐步被边缘化的趋势,成了英语专业课程中的“鸡肋”。纵观 20 年来在 10 种外语核心期刊上发表的语法研究文章,涉及语

收稿日期: 2020-09-25

基金项目: 北京理工大学珠海学院“教育教学改革”项目(2019018JXGG)

作者简介: 吴伟华(1976—),男,讲师。研究方向: 英语专业语法与写作教学。E-mail: teachman@126.com

法教学的仅占 9.7%，可见“研究者对语法的重视胜过教师对语法的重视”^[1]。而即使是语法教学类文章，也多集中在理论层面上探讨某些因素与语法学习的关系，例如探讨读后续写任务条件^[2]、语言形式聚焦^[3]、语言学能^[4]对语法学习的影响。论述语法教学的各种现象（what）固然重要，但基于某种理论提出可操作的教学方案（how）更显迫切。虽已有学者提出将认知语法理论应用于语法教学，但研究较为零散，多是顺带谈及语法教学方面的感想和建议^[5]，对教学的前提“目标”和教学的依托“教材”均鲜有论述。鉴于此，本研究以认知语法为理论指导，以《中国英语能力等级量表》中的语法能力部分为教学目标，据此反向设计教材和教法，以期建立一套系统的教学模式，聚焦“教什么”和“怎么教”的问题。

一、理论依据

传统语法教学依据的是结构主义语法，按照语言的不同层级依次开展词、词组、句子的教学，这往往导致学生获得的只是零散、孤立的语法点，缺乏对语法知识的系统构建和灵活应用。语言的应用主要体现在语言输入时的理解和语言输出时的创作，因此帮助学生提升阅读与写作能力应是语法课程的重点^[6]。英语专业学生已具备成年人的认知能力，本研究尝试以认知语法理论为指导将阅读和写作融入语法教学。

认知语法伴随着认知语言学的兴起始于 20 世纪 70 年代末。认知语法以体验哲学为理论基础，认为人们与世界的互动产生感知和经验，形成人们对事物的认知，这种认知过程进而概念化（conceptualization），形成语义，而语义进一步促使词法和句法结构的生成，并通过语言符号的象征形式体现出来^[7]。简言之，语法是对外界事物的认知进行概念化和结构化之后形成的一种符号象征（symbolization）。认知语法研究的是语言形式如何表达意义，强调形式与意义的统一，注重综合和使用^[8]，因此有助于指导学生构建综合的语法形式体系，并应用于语义的理解和输出，即阅读与写作，这正是专业语法教学的重点。认知语法观理论丰富，可提炼以下三方面指导教学。

（一）原型范畴观

原型范畴理论（Prototype Theory）认为，范畴

是人们依据事物的共同性质对事物进行的归类，例如语法范畴有时、体、态等。原型是范畴中属性最明显、最具代表性的成员，范畴是以原型成员为中心，通过家族相似性不断向外扩展的^[9]。原型范畴包括原型成员、非原型成员和边缘性成员。

原型范畴观的启示是，对某一语法范畴的学习是一个从原型成员向边缘成员扩展的过程，这种从典型到特殊的过程符合学生的认知特点。例如，学生已熟悉分裂句的原型 it + be + NP + that-分句（举例：It is cognitive grammar that I am learning.），则要加强非原型的学习，例如 it + be + PrepP + that-分句（举例：It is usually from textbooks that we learn grammar.），以及加强分裂句原型与其他句式原型组合的学习，例如与名词性分句原型 what/how NP do 的组合（举例：It is how students learn grammar that needs more research.）。

（二）整合观

整合观（The Integration View）认为语言表达式仅具有产生某种意义的潜势，其意义不完全是通过各部分的组合而获得，它只有与特定语境进行整合处理后才能产生完整的意义^[10]。

整合观的启示有两方面：一是语内整合，即语法的形式、意义和语用的整合，这也符合语法具有一体三面的观点^[11]；二是语外整合，即语法与语境的整合，认知语法观强调语法教学应在有意义的情境中交互式地进行^[12]，因此语法教学应基于语篇阅读与写作而不是单句讲练进行。

（三）体验观

体验观（The Embodied View）是认知语法的哲学基础，认为语法构造是基于身体体验通过认知加工形成的，它模拟了人类与认知对象的互动关系，即句法象似性^[9]。例如儿童会根据自身体验来学习

“I kick the ball out of the room.”这句话的语法构造是：施事者（I）通过身体的动态经验（kick）将动能传递给了受事者（ball），导致受事者离开了说话者所体验到的空间范围。

体验观的启示是，推进体验式教学：一是基于语篇阅读和写作加强语法情境体验，丰富语言和情境的关联，提升在语境中应用语法的能力；二是将“老师讲学生听”的被动式教学转变为“学生讲同伴评”的互动式教学，让学生通过归纳、演绎等认知手段，构建基于自我体验的语法体系。

二、教学流程

(一) 确立教学目标

认知语法的三个观点对教材设计和教学方法均有宏观指导作用,但对于微观的目标制定则需借鉴OBE成果导向理念以及《中国英语能力等级量表》(下称《量表》)。

1. OBE 成果导向理念

OBE (Outcome-Based Education) 是一种以学习成果为导向的教育理念,认为学生最终取得的学习成果就是教学设计和教学活动的终极目标^[13]。OBE 强调教学从一开始就必须设定明确具体的目标,并以此为起点,反向进行课程设计,综合开展教学和评估^[14]。

以目标为导向的教学可以转变传统以教材章节为序的散点式线性教学,有助于学生把握重点、有的放矢地构建语法体系。此外,OBE 强调学习成果应以明确的应用能力来体现,因此以能力应用为目标的教学还可以转变以语法知识传授为目标的传统教学,有助于学生提升语法应用能力。

OBE 理念对规划和实施教学目标具有导向作用,但具体制定怎样的能力目标则需从《量表》中的“语法知识应用能力”进行归纳。

2. “语法知识应用能力”等级量表

《量表》以语言运用为目标,把语言使用作为

描述的出发点^[15],这契合 OBE 的能力目标导向。其中的“语法知识运用能力”是语法知识和能力的结合,是指“在具体情境中应用语法知识准确地理解和表达意义的能力”,这也契合本研究将阅读与写作融入教学以提升语法应用能力的原则。阅读与写作能力的根本是句法能力,对英语专业低年级学生的教学目标可集中在“表 13 句法知识应用能力”的五至八级。这四个级别可采取“同类合并、舍低取高、化虚为实”的原则进行整合,按词、句、语用功能进行归类,取同类中的最高一级要求作为能力目标,而将诸如六级中“能理解和掌握复杂句法结构的意义”此类笼统描述转化为具体的句式目标。

《量表》可作为语法教学的纲领性目标,但对于实际教学,各项要求还需逐一细化。例如对于虚拟语气,只在五级中有两处描述(见表 1),这显然不符合具体的教学目标,须将本级别以及其他级别中涉及相关句式能力的要求迁移到虚拟语气中,见表 2。

表 2 的描述虽不是针对虚拟语气,但可以将其化为虚拟语气的目标,例如五级中的“情态动词”“被动语态”以及七级中的“零动词句”均可以融入虚拟语气,如 The patient would have been saved but for the traffic jam。表 2 虽然按级别列出了所有能应用于虚拟语气的句式要求,但这些句式之间仍缺乏有层次的逻辑关联,须基于认知视角将其再具体化为可操作、可测量的能力目标。

根据 OBE 分阶段实现目标的原则,将虚拟语气的教学目标分为两个阶段。第一阶段学习虚拟语气的 be-型和 were-型,第二阶段学习虚拟语气与其

表 1 “表 13 句法知识应用能力”五至八级分类整合表

Tab. 1 Reclassified and reorganized CSE 5-8 levels of “Table 13 Syntactic competence”

要求	类别	内容
熟练使用	词语	具有多词性的常见词的句法功能。
	时态	过去完成时、现在完成进行时、将来进行时和将来完成时。
	被动语态	如 “It was found that no cases of stealing had been recorded.”。
	情态动词	复杂用法 “might have done” 表达逻辑推理。
	虚拟语气	如 “If I were you...”; “If I had..., I would have...”。
		正式和非正式的典型句子,如 “Were they to come...” 常用于正式表达。
	从句	名词性从句、定语从句,状语从句(因果、方式、让步、条件);变换从句顺序增强表达效果。
	特殊句式	倒装句、强调句、存在句、零动词句、直接引语和间接引语、平行结构、非限定结构、名物化现象。
	语用功能	副词或情态动词表示可能。
		根据不同场合、不同体裁等选用恰当的句式结构。
语篇		常见的惯用句式,如 “I’m hoping...”,礼貌地表达观点。
		使用多种形式,改变句子强调的重点。
语篇		使用适当的语言结构,清晰组织语篇和表达思想。

表2 基于“表13 句法知识应用能力”要求拓展的虚拟语气教学目标

Tab.2 Extended teaching objectives of subjunctive mood based on CSE “Table 13 Syntactic competence”

级别	描述
	能掌握情态动词的复杂用法。
	能使用被动语态，增强表达的客观性。
五级	能使用倒装句，改变句子强调的重点。
	能使用多种句式结构，如表语从句、定语从句、非限定结构。
六级	能掌握主从句之间的因果、方式、让步、条件等逻辑关系。
	能使用特殊句式增强表达效果，如变换从句顺序等。
七级	能理解和使用相关专业语域中特有的复杂语法形式，如名物化现象。
	能正确使用特殊句式结构达到效果，如零动词句。
	能使用惯用句式，礼貌地表达自己的观点。
八级	能使用复杂的句法结构，表达意思的细微差别，如使用不定式等表达逻辑推理。

他句法结构的综合应用（即表2的具体化）。这种从典型到特殊、单一到综合的教学方式，有利于学生逐步构建网络状的而非散点式的语法体系。这正是认知语法的原型范畴观和整合观在确定教学目标方面的具体应用。

（二）编制教学材料

教学目标是教学活动的指南，教学材料是教学

活动的依托。目前通行的教材，采用层次分析法，按词、词组、句子依次编排，这割裂了语法项目之间、语言与语境之间的关联。无语境的单句，难以培养学生在具体语境中灵活应用语法的能力^[16]。鉴于此，语法教材的设计应遵循以下三个原则。

1. 以《量表》为能力目标，反向设计教材

依据 OBE 教学理念，首先根据本校的教学需求和学生水平，选定语法体系中的核心能力项目，制定各个项目的核心能力目标（如表3），接着以其中的句式目标为主线，以句法带词法、以句法组语篇地编排教材结构，按以下原则选编教学内容，实现 OBE 强调的材料对目标的“聚焦”和“映射”。

2. 以认知体验观为指导，融入语篇阅读

语言需要在语境中体验，而语境则靠语篇来营造，因此应把现行教材以句子为载体的零语境编排，转变成以篇章为载体的情境式编排，开展基于语篇的语法教学^[17]。

具体是，根据制定的教学目标能力列表，选编目标集中、情境明显的文章。例如可以从同一学期开设的阅读课的课文中选编，让学生在熟悉的阅读语境中体验目标句式的应用，将语法、语义和语用相结合，隐性地构建融通的语法体系。选编的文章按表3目标分为两类。一是句式单一的阶段1文章（称为“原型篇章”），旨在帮助学生归纳和熟悉原型与非原型句式；二是句式综合的阶段2文章

表3 基于认知视角以《量表》为成果导向的虚拟语气教学目标（句式部分）

Tab.3 CSE-oriented teaching objectives of subjunctive mood from the cognitive perspective (syntactic part)

要求	项目	阶段	目标句式	示例
在阅读中准确理解、在写作中熟练表达虚拟语气		阶段目标1 (原型观)	原型句型	1. If there <i>were</i> no subjunctive mood, English <i>would</i> be easier. 2. If subjunctive mood <i>had never been</i> invented, I <i>would have learned</i> English better. 3. The linguist <i>insists</i> that subjunctive mood not <i>be</i> overemphasized.
			非原型句型	1. <i>Whether</i> the linguist <i>be</i> right or wrong, he will have my support. 2. I <i>wish/would rather</i> he had explained subjunctive mood more clearly.
			边缘句型	1. If <i>he were to have explained</i> subjunctive mood this way, I would have been able to understand it more easily. 2. <i>If only</i> I had remembered all the rules of subjunctive mood.
			+情态动词	Who <i>would</i> have thought that subjunctive mood <i>should</i> be so complex!
		阶段目标2 (整合观)	+非限定结构	There <i>being</i> no subjunctive mood, conditionals would be less complex.
			+无动词分句	<i>But for subjunctive mood</i> , conditionals would not be so complex.
			+名词性分句	<i>That subjunctive mood should be made so easy</i> is rather unexpected.
			—>倒装句	<i>Were it</i> not been for subjunctive mood, conditionals would be less complex.
			—>名物化现象	The linguist's <i>insistence</i> that subjunctive mood not be overemphasized is reasonable.

(称为“拓展篇章”),旨在帮助学生综合应用句法知识提升阅读能力。

3. 以认知整合观为指导,融入语篇写作

现行的教材基本限于系统介绍语法点,在语法应用能力上未能有效支撑应用型课程,如写作。认知语法注重基于语言运用进行语法教学^[18],通过写作这种输出性应用可以盘活语法知识,反向促进语法知识的融通。

表4 基于认知视角以《量表》为成果导向的虚拟语气教学目标(功能部分)

Tab.4 CSE-oriented teaching objectives of subjunctive mood from the cognitive perspective (function part)

类别	功能
虚拟语气	能使用倒装句、强调句等,改变句子强调的重点
	能使用变换从句顺序、零动词句等增强表达效果
	能使用平行结构,强调并列信息
	能礼貌地表达观点,如: I was wondering if you would...
	能表达逻辑推理,如: If writing were integrated into grammar teaching, it might be easier to...

根据整合观对结构形式与语义功能相结合的要求,可将写作中需要表达的功能融入语法教材的句式应用中,以虚拟语气为例,见表4。

上表整合了“表13句法知识应用能力”五至八年级中所有适用于虚拟语气的功能要求。例如,在正式场合使用“I should be much obliged if you would explain it again.”可表达礼貌请求;使用倒装句“Whatever be his explanation, I will accept it.”可增强让步语气。将句式学习融入情境功能表达中,可促进语法知识向语法应用能力的转化。

综上,在认知语法的整合观和体验观的指导下,语法教材可融入阅读与写作元素,实现教材的情境化和功能化。

(三) 开展教学活动

教学活动始终以依据《量表》制定的教学目标为导向,以依据认知语法观确定的情境阅读与篇章写作方式为主线,围绕Ellis提出的任务型教学三要素即提高意识、阅读理解、语言输出展开^[19]。

1. 课前自主学习

(1) 阅读“原型篇章”,归纳原型句式。认

知语法强调从语境中概括语法^[20],而语境可通过篇章阅读来提供。指导学生阅读教材中的“原型篇章”,通过自主学习微课、参考资料等方式,归纳出阶段目标1中的原型句式和非原型句式,在语境中提高对语法形式和语义的双重“注意”度,超越Long提出的“聚焦于形”(Focus on Form)^[21]的局限,增强语法语用意识。

(2) 根据“原型篇章”,仿写原型句式。语言输出可以有效推动语法应用水平的提高^[22]。指导学生仿照“原型篇章”中的语境以及目标句式,仿写出句法结构一致、逻辑功能相近的原型句式。例如,对于“It was certainly unfortunate that he should have paid his visit on this sorrowful day.”(选自杨立民编《现代大学英语阅读1》),可引导学生联想“遍插茱萸少一人”的语境,仿写出“It is highly regrettable that I should have been absent from the ascent on the Double Ninth Festival.”

2. 课中合作学习

(1) 讨论原型句式,构建目标1句式体系。让一组学生汇报课前归纳和仿写的句式,其余学生进行评论,教师退居为引导者,让学生在同伴互评中不断调整,构建对目标句式的自我认知,这较之流行的PPP法可概述为“III法”(Induction 归纳—Interaction 互动—Internalization 内化)。

(2) 阅读“拓展篇章”,理解并合编目标2复杂句式。归纳原型句式只是能力应用的基础,还需通过大量阅读情境丰富、句式复杂的文章来提升对原型句式的综合和演绎能力,实现从典型到具体、简单到复杂的过渡。

引导学生阅读“拓展篇章”,找出阶段目标2中涉及的综合句式,分析其句子结构,并理解其在文中的语义及语用功能。接着引导学生讲解所选的句子并进行互评,然后以小组合作的方式,应用这些复杂句式合编成一个情境化语篇,实现从原型认知向综合认知的过渡,实现基于语篇提升句式应用能力的目的。这也是VanPatten提出的“输入加工法”在语法教学中的输出性应用^[23]。

3. 课后创编学习

语法学习是学习者自我建构的探索过程和认知过程^[24]。学生根据课堂讨论结果弥补或修正自己课前归纳和仿写的内容,撰写总结报告。引导学生从课外读物中选出包含目标句式的段落,仿照教材自

编“原型篇章”和“拓展篇章”，分析其中目标句式的结构和语义，并应用这些句式创写出形式、语义、功能相统一的篇章，将语法、阅读和写作训练融为一体，综合提升语法应用能力。

上述教学活动，从自主归纳到同伴互评，是一个自主学习和合作学习相结合的体验过程；从原型句式到综合句式，是一个从一般到特殊、简单到复杂的认知过程；从“原型阅读”和仿写到“拓展阅读”和编写，是一个融合输入与输出以搭建“脚手架”的整合过程。这三个过程体现了认知语法的体验观、原型观和整合观在教学活动中的应用，三者交织成一个基于语篇阅读与写作构建语法形式并将其转化为语法能力的教学过程。

三、教学评估

目前语法测评的一大弊端是将语法点作为独立项目进行测试，题型多是单一句子选择题和填空题。例如 2019 年专四考试第 17 题 “The bad news was that he could be a very dangerous person ____ he choose to be.” 考查虚拟语气 should 的倒装用法。这种在选项刺激下补全句子的考题测试的是语法知识点的拼凑能力，并不能有效考查学生在语境中辨析句子语义的阅读能力以及根据需要表达的语义构建句子的写作能力，而这两项能力正是学习语法的目的。因此，教学评估可在认知语法的体验观和整合观的指导下，在融合阅读和写作的情境中，测试学生应用语法知识对语言进行识解和构建的能力。

（一）以篇章阅读测试语法“解码”能力

根据制定的目标 1 和目标 2，分阶段选取含有目标句式的段落，检测学生在阅读时能否应用语法知识去解构句子结构，并重构句子意义。例如 “It turns out that the only way to get a computer to recognize any conceivable tree you might show it is to program every possible tree into its memory.”，学生必须融通 it 作形式主语、省略 that 定语从句、以及 show 接双宾语等，才能剖析句子结构从而“解码”句子语义。

（二）以篇章写作测试语法“编码”能力

语言的构建需要语法，语法能监控语言输出的精确性^[25]。写作这种输出型测试，能直观反映学生的语法应用能力。根据制定的目标 1 和目标 2（见

表 3），并结合目标句式的表达功能（见表 4）进行分阶段测评。第一阶段测试单一句式的原型和非原型用法，第二阶段测试多种句式的综合应用。

测试分两类。一类是规定性写作，例如给出一张交通事故图，指定使用各种虚拟语气句式表达猜测、建议等功能，测试学生是否已构建融通的句式体系，并能根据表达需要主动调用进行内容“编码”。另一类是无规定性写作，例如还是上述图片和同样的表达功能，但不提示使用何种句式，而让学生根据需要自由调用已掌握的句法进行内容“编码”。这类写作能有效检验出学生在无刺激的情况下能够活用的句式及其复杂度和综合度。

分阶段、分句式的测试构成形成性评估，未通过某阶段评估的学生通过微课、慕课平台等进行自主学习，只有通过所有阶段的评估才可进行终结性评估。终结性评估侧重各阶段目标的融通，判断学生是否能将语法体系综合应用于阅读和写作。

四、优势与局限性

本研究针对传统语法教学重语法知识传授而轻语法能力培养的目标缺陷，针对现行语法教材基于单一句子进行语法点罗列的编排，针对常规语法测评偏向在选项的被动刺激下完成句子拼凑的弊端，提出以《量表》为成果导向，依据认知语法的原型观和整合观设立“以句为本”的教学目标，并以此设计以情境化语篇为载体的教材，采取语法与阅读和写作相融合的教学活动，以期能够带动语法知识融通和提升语法能力应用。但本研究也有其局限性，首先，由于强调语法的理解性和输出性应用，所以在能力目标中强调了“句本位”而弱化了词法层面上词素、词类、词义的教学目标，容易导致语法能力出现两处薄弱环节。一是在阅读中不能有效借助词的构成与派生、词类转换和词义转变等词法知识来剖析句法结构；二是在写作中容易出现前后缀误用、词类意识薄弱、词义混用等用词问题。另外，以《量表》为导向制定教学目标时发现，《量表》的描述偏于概括和笼统，许多能力目标并不针对某个语法点，需要根据具体句式的特点进行移植和补充，而且各级目标之间缺乏层次性和系统性，还需根据具体教学需求提炼关键目标进行关联与整合。再者，在以同一学期开设的阅读课的课本为原料编制语法教材时发现，书中的段落和情境并不能涵盖某些句式的所有原型和非原型结构，而对于边缘句

式更是鲜有使用,因此为了让学生掌握某些句式的特殊结构,还需从其他课程的课本中进行挖掘和补充。以上从句本位原则、《量表》目标制定和教材编写三方面指出本模式的不足之处,还需进一步研究和完善。

五、结束语

英语专业的语法教学是一项基础但又复杂的工程,只有综合与之契合的语法理论和教学理念,才能构建起高效的课程体系。依据 OBE 成果导向理念、《量表》能力目标、认知语法理论三者结合构建的教学模式,以句式目标为出发点,以语篇情境为依托,将语法形式与意义相结合,将语法知识与阅读和写作能力相结合,以期能够有效地将学生的语法知识转化为语法应用能力。

参考文献:

- [1] 戴炜栋,陈莉萍.二语语法教学理论综述[J].[外语教学与研究](#),2005,37(2):92-99.
- [2] 辛声.读后续写任务条件对二语语法结构习得的影响[J].[现代外语](#),2017,40(4):507-517.
- [3] 徐锦芬,李昶颖.任务前后语言形式聚焦对英语学习者语法习得影响的对比研究[J].[外语教学理论与实践](#),2018(1):74-80.
- [4] 赵海永,罗少茜.语言学能对二语语法学习的影响[J].[西安外国语大学学报](#),2020,28(2):63-68.
- [5] 王寅,王天翼.基于体认语言学的英语语法教学[J].[外语界](#),2019(1):44-52.
- [6] 王初明.外语教学三大情结与语言习得有效路径[J].[外语教学与研究](#),2011,43(4):540-549.
- [7] GOLDBERG A E. *Constructions at Work*[M]. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- [8] LANGACKER R W. *Foundations of Cognitive Grammar (Vol. 1): Theoretical Prerequisites*[M]. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- [9] 王寅. *认知语言学*[M]. 上海:上海外语教育出版社, 2007.
- [10] 王寅. *认知语法概论*[M]. 上海:上海外语教育出版社, 2006.
- [11] LARSEN-FREEMAN D. *Teaching Language: from Grammar to Gramaring*[M]. Boston: Heinle ELT, 2003.
- [12] 桂诗春.我国外语教学的新思考[J].[外国语](#), 2004(4):2-9.
- [13] SPADY W G. *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*[M]. Arlington: American Association of School Administrators, 1994.
- [14] 李志义.成果导向的教学设计[J].[中国大学教学](#), 2015(3):32-39.
- [15] 刘建达.中国英语能力等级量表与英语测评[J].[中国考试](#),2018(11):1-6.
- [16] 程晓堂.关于英语语法教学问题的思考[J].[课程·教材·教法](#),2013,33(4):62-70.
- [17] CELCE-MURCIA M, OLSHTAIN E. *Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- [18] LANGACKER R W. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*[M]. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- [19] ELLIS R. *Task-based Language Learning and Teaching*[M]. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- [20] 林正军,贾磊.英语语法教学改革的路径探索[J].[外语教学理论与实践](#),2015(3):57-62.
- [21] LONG M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology[C]//DE BOT K, GINSBERG R, KRAMSCH C. *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991:39-52.
- [22] SWAIN M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue[C]//LANTOLF J P. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000:97-114.
- [23] VANPATTEN B. Processing instruction: an update[J].[Language Learning](#), 2002, 52(4):755-803.
- [24] RÜSCHOFF B, RITTER M. Technology-enhanced language learning: construction of knowledge and template-based learning in the foreign language classroom[J].[Computer Assisted Language Learning](#), 2001, 14(3-4):219-232.
- [25] KRASHEN S D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*[M]. Oxford: Pergamon Press, 1982.

(编辑:朱渭波)