

語言學乃語言教學之利器

蘇復興
嘉義大學

語言學的旨旨在於針對語言進行科學性的研究，因此應該是一門和語言教學息息相關的學科。然而語言教師對於語言學往往抱持負面的觀感，卻是不爭的事實。本文析論西方語言學理論的源流與發展，進而確認語言學對於語言教學具有輔助效益；至於其影響則顯現在以下幾個主要範疇：（一）語言學指引語言教育理念；（二）語言學影響語言教學法；（三）語言學導正語言教師的訓練方式；（四）語言學增進語言教師的專業知能等。筆者主張，語言學乃是語言教學的重要礎石，因此語言學家與語言教師兩者之間應該建立良好的協力關係。此外，當今的語言教育日益趨向科際整合，呈現多元化色彩；為此，語言教師必須充實語言學的相關知識，才能克盡厥職。

關鍵詞：語言學、語言教學、語言教師

壹、前言

在若干學術演講的場合乃至師資培育的研討會上，筆者曾經不止一次提出一項構想，主張英、外語教師應該以「教育語言學家」(educational linguist)自許，善用各類語言學的學說理論，增益自己的專業知能及課堂教學的效果。筆者之所以提出上述的主張，乃是因為有鑑於不少英、外語教師對於語言學普遍抱持「敬鬼神而遠之」的態度，對其內涵、功能一知半解，對於其附屬學科的成效心存質疑。許多準教師乃至現職教師都對於語言學抱持「欲迎還拒」的態度，他們普遍認定語言學的訓練令人引為苦楚，堪稱「未蒙其利，先受其害」¹。筆者曾經親耳聽聞某位國小英語教師的抱怨，聲稱修習語言學對於其課堂教學毫無助益。她是標準的「口語本位」派，堅信英語教師只要口若懸河，具備優越的會話能力即可，不必自討沒趣接觸

像語言學這樣「形而上」的科目；即使勉強接受專門的訓練，終究還是緩不濟急，甚至於格格不入。

這位教師的肺腑之言使我聯想到英國語言學家密尼斯(Noel Minnis)的論點。密尼斯在其編訂的「語言學通論」(Linguistics at Large)的序文中語帶詼諧說道，一般大眾無不認為語言學是一門「晦澀」的科目(recondite subject)，難怪某位泰晤士報(The Times)的作家要盡情挖苦，把語言學比喻是「一座語意的叢林」(semantic jungle)，莫測高深，鮮少有人膽敢進入(Minnis, 1971)。可見對於語言學懷抱輕慢心理的其實不僅止於國內的教師，英、美等國的外語教師也大有人在。劍橋大學的萊昂斯(John Lyons)教授在1981年的著作「語言與語言學」(Language and Linguistics)中就提到他和同僚

1 以筆者現在任職的學系為例，曾經幾次試圖為現職英語教師及準教師開設語言學概論、語音學等科目，以增益其基本專業知能。無奈因為乏人問津的緣故，只能悻然作罷。筆者曾詢問幾位富有師資訓練經驗的教授友人之觀感，間接證實中、小學英語教師迫於現學現用的最高考量，對於語言學課程大都不甚熱衷。至於這種現象是否為個案或一般通例，則仍有待證實。

蘇復興，嘉義大學外國語言學系教授。

通訊作者：蘇復興，621 嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號，嘉義大學外國語言學系。E-mail: fhsu@mail.ncyu.edu.tw

在薩西克斯大學（University of Sussex）傳授語言學的慘澹經驗。據他敘述，雖然有一些大學部的學生會受到教學者的「精神感染」而喜歡此一科目，但是願意選擇它當作終生志趣的人卻是寥寥無幾。知名的學者史譚博斯（Michael Stubbs）也有類似的見解。據他分析，許多人都對於語言學的效用心感疑惑，而他們反對的理由不外下列四項：（1）語言學對語言教師毫無助益；（2）語言學太過艱深，教師學來不易；（3）過份簡易的語言學又乏善可陳；（4）教師是講究實際，腳踏實地的人士，理論對他們毫無必要（Stubbs, 1988）。

可喜的是上述的種種負面想法近年來已經出現改善的跡象。伴隨著語言學學門的蓬勃發展，再加上應用語言學在純粹語言學和語言教學之間成功地建立起中介平台，越來越多的中外教師開始正視語言學的可能貢獻。然而仔細端詳若干教師對於此一學科的負面觀感之餘，吾人仍然不免好奇這種偏見究竟是何以致之。衡諸常理，語言學應該是一門和語言教學息息相關的學問，因為其宗旨是要針對語言進行科學性的研究。按照格瑞伯（William Grabe）與卡珀南（Robert B. Kaplan）的定義，語言學乃是對於語言的系統化研究，其目的在於建立各種理論模式，用來解釋特定語言的可能結構，並對這些共通性的基本結構之成份元素進行辨認（Grabe & Kaplan, 1992）。這樣一門井然有序，結構嚴謹的學科按理只應該成為教師的助力，提供他們必要的教學引導，然而國內、外的英、外語教師排斥語言學的訓練卻是一項不爭的事實，立場鮮明者甚至標榜「語言學無用論」，箇中原因豈非耐人尋味？

如果吾人稍為明瞭當前語言學發展的歷史梗概，稍加涉獵各項學說、原理的來龍去脈，便不難判定語言教師對於語言學的排斥心理或許是「不知其然而所以然」。西方的語言學理論發源於西元前五世紀的古希臘，最初主要是以哲學問題的形式出現。蘇格拉底之前的哲學家都企圖對語言學的內涵深入詰辨，希臘三哲自不例外，柏拉圖的「對話錄」（Cratylus）即是一本針對語言的專門記錄（Robins,

1971: 16）。嗣後，中世紀後期懷疑性語法（speculative grammar）興起，把邏輯、形上學、語法理論攪雜一爐；接著，文藝復興之後經驗主義與理性主義的勢力抬頭，對歐洲的語言思想形成重大影響。在這種前提之下，語言學的內容難免失之晦澀，流於抽象，無法達到平易近人，婦孺皆曉的目標。然而降至十九、二十世紀，語言學的面貌已經大為改觀，逐漸揚棄往昔那種純粹以「概念性遊戲」而自豪的「陋習」。從十八世紀後期開始，科學性的語言學研究主題不再侷限於對古典語文的探索，而是擴及對任何自然語言的研究。此一期間語言學家器重的是歷史及比較語言學；他們試圖描述、分析、解釋不同語言之演化、變遷的歷程，以及不同語言與方言之間的關聯。十九世紀末葉，語言學家大肆投入語音學的研究，開始了語言學的實證性研究。而1906年索緒爾（Ferdinand de Saussure, 1857-1913）在日內瓦大學講授通用語言學課程，至此現代語言學可謂規模粗具。此後結構主義（Structuralism）學派應運而生，對行之有年的傳統語言學理論思以反制。該學派大將布隆菲爾德（Leonard Bloomfield, 1887-1949）便曾在其1933年著書「語言」（Language）中批評赫爾曼（Paul Hermann），認為他在1880年出版的「語言學原理」（Die Prinzipien der Sprachgeschichte）一書中提供了太多哲學上及心理學上的「假詮釋」（pseudo-explanation），耽溺於歷史考據，對於事實的描述反而有所疏忽。萊昂斯曾提到，從本世紀初葉以還，語言學及其附屬學科在語言教學上的應用出現日新月異，踵事增華的局面（Lyons, 1981）。

二次大戰以後西方世界開始熱衷於語言的科學性研究，語言學也因此躍升為獨立學門，建立起不可動搖的地位。此外，它與心理學及社會學的整合也造就相關學科的崛起（Stern, 1991）。心理語言學在50年代蔚然獨立，大大增進了人對於關鍵期（critical period）、母語學習、語言感知、語言訊息論、大腦與認知發展等各類知識的瞭解；至於社會語言學則在60年代自闢門戶，針對白話

(vernacular)、標準語言、社會方言、語言規劃、雙語現象、性別角色、與語言使用等各專門領域深入鑽研，促使教師對於非標準語言與多文化主義採取較包容的態度，毋寧也是一大轉變。由此看來，當今的語言學早已出現脫胎換骨的跡象，兼採理論鑽研與實務履踐兩者並行的原則，並非如眾人誤認的只是一門浩瀚無涯不可究詰的學科²。進一步而言，語言學理論未必皆深奧複雜，佶屈聱牙，語言學家未必皆是蹈空凌虛，不食人間煙火之輩。

貳、語言學對於語言教學的影響

整體而言，語言學對於語言教學的影響主要是顯現在以下幾個範疇。

一、語言學指引語言教育理念

首先，語言學上的假說、學理往往會左右某一世代的教育思潮，塑造出合乎時宜，迎合眾人口味的語言教學觀。語言學的理念影響教育觀至鉅，例如傳統的語言學注重古體文及書面語的鑽研，導致十七至十九世紀間歐洲各國的學校競相標榜「古典至上」的觀點，刻意重視對下一代傳授希臘文、拉丁文、希伯來文。1880年起，若干有識之士眼見傳統語言學及文法翻譯法的缺漏，奮力思索改進之道，以現代語言的學習取代古典語文的鑽研。在英國的史威特（Henry Sweet, 1845-1912）、德國的維特耳（Wilhelm Viëtor, 1850-1918）、法國的佩西（Paul Edouard Passy, 1859-1940）、及丹麥的耶柏森（Otto Jespersen, 1860-1943）等人領軍之下，他們

開啓了語言教育史上的改革運動（Reform Movement），推崇口語技能教學為主的原則，強調口語優先的理念，採用連貫性的文本（text）做為教學過程的主體³。他們並倡導一項觀念，即是任何教學法的準則若要趨於完善，必須先對語言進行科學性的分析，並佐以心理學理論的支援才可以（詳見Howatt, 1988; Richards & Rodgers, 1995）。

及至1920年代以降，一群不滿現狀的語言學家在美國語言學學會（Linguistic Society of America）及精神領袖布隆菲爾德的統御之下，奠定了結構主義的鴻業。他們認為人類語言的學習本質上是一套習慣的養成，語言教學應該著眼於言談信號（speech signal）或是語音的研究，也亟須強調對於目標語言進行有意識的模仿、記憶，並對該語言做結構上、系統上的分析。在40到50年代間，弗瑞思（Charles Carpenter Fries, 1887-1967）、派克（Kenneth Pike）、奈達（A. E. Nida）、哈瑞斯（Zellig Harris）、格利生（A. Gleason）、哈克特（Charles Hockett）等廣繼布隆菲爾德的志業，推波助瀾，成效可觀。這些學者使結構主義的勢力在50、60年代間達到峰頂，但也從此開始暴露其破綻（Stern, 1991）。此期間，杭士基（Noam Chomsky）由於不滿結構主義學派僅僅重視聲韻學與構詞學，因此提倡句法學的鑽研，變形衍生語法（transformational generative grammar）的基業於焉奠定⁴。仔細比較結構主義與變形衍生語法對於語言教育的理念，吾人不難獲致如下發現：

2 史登（Stern, 1991: 130）曾分析二十世紀初期對於語言學各學科的研究重點，依序是從1900-1920年間強調語音（語音學與聲韻學）的探索，1925-1960年間重視語法（構詞學與句法學）的鑽研，1965-1970年間注重意義（語意學）的分析，及自1970年起強調文本（言談分析）的結構。

3 史威特著有「語言之實踐性研究」（The Practical Study of Language）一書，1889年出版。維特耳著有、「語言教學應另起爐灶」（Der Sprachunterricht muss umkenren），英譯標題為Language Teaching Must Start Afresh。佩西的著作「法語語音」（Les sons du francais）在1887年寫成，1907年由牛津大學出版社（Oxford University Press）出版，書名英譯為The Sounds of the French Language。他和英國學者瓊斯（Daniel Jones）在1920年代並列為國際語音學學會（International Phonetics Association）的領袖人物。耶柏森是語言學家兼哥本哈根大學的英語教授，其1904著作「外語教學之道」（Sprogundervisning，英譯為How to Teach a Foreign Language）對語言教學界影響力甚大，被人奉為自然教學法的催生者。

4 杭士基受業於結構主義健將哈瑞斯，但是卻不因此劃地自限。1969到1970年間，雷寇福（George Lakoff）、菲莫爾（Charles J. Fillmore）、麥考利（James D. McCawley）等人投身句法學的研究，並擴充到語意學的研究，可說是把杭士基的理念更加發揚光大。

1. 變形衍生語法認定語言是有規則可循的系統 (rule-governed system)，語言的學習首重對於這些規則的內化；至於結構主義則主張語言是一套習慣的養成，強調模仿、記憶、機械式的練習、單獨句型的陳列等。
2. 變形衍生語法兼顧句子的表層及深層結構，較能解釋句子的相似、差異、乃至歧義等問題，對語言有較深的省察力；結構主義則偏好基本句構的學習，講求表面結構的分析、練習。
3. 變形衍生語法重視語言的衍生及創造能力，杭士基本人即主張人類語言行為最顯著、最獨特的特性便是它不受刺激所束縛 (stimulus-free) 而且能夠不斷創新 (innovative)；結構主義則篤信語言行為的刺激、反應聯結，對語言的創造性略而不提。
4. 變形衍生語法強調人類語言的共通性，矢志探求所有語言的共同基本結構；結構主義則較強調語言的個別性及這些特性所導致的學習難易。
5. 對於語言習得的現象及過程，變形衍生語法採取理性主義 (rationalist) 的觀點，亦即是認知心理學的觀點；相較之下，結構主義採取的是經驗主義 (empiricist) 的觀點，亦即是行為心理學的觀點。

另一方面，自 60 年代中期開始，若干語言學學者如亥姆斯 (Dell Hymes)、柯涅爾 (Michael Canale)、絲韋恩 (Merrill Swain) 等有感於結構主義與變形衍生語法過份偏重語言本身的探討，對於教師、學習者等要素有所疏忽，於是轉而研究語言的社會性因素。他們強調對學習者培養目標語言的溝通能力，企圖把語用學、社會語言學、人種誌研究等學科融會貫通。根據英國學者密契爾

(Rosamond Mitchell) 的分析，亥姆斯等人對於前述的兩個學派感到不足而思以革故鼎新，因而促成了溝通式教學法的興起 (Mitchell, 1994)。亥姆斯根據他對傳統社群份子交談的研究，提出了語言能力的新觀念，主張稱職的語言學習者不僅必須對於目標語言的語法、字彙能夠精確掌握，而且知道如何在不同的社會情境中善用已知的知識、能力，傳遞訊息並協調意義。柯涅爾和絲韋恩則進一步把語言能力區分成四種能力，即是語法能力 (grammatical competence)、社會語言能力 (sociolinguistic competence)、言談能力 (discourse competence)、以及策略性能力 (strategic competence) (Canale & Swain, 1980)。這一派學者的共同信念大致如下：(1) 課堂的教學應該儘量提供學習者機會，使其能夠對目標語言做有意義的使用，強調其表達的訊息，而非語言的型式或結構；(2) 學習者所犯的錯誤是其學習的一部份，教師應該視之為不可避免，抱持順其自然的態度；(3) 語言分析與語法解釋僅僅會對一些學習者產生效用，提供充分的語言接觸及經驗則能夠嘉惠每一名學生；(4) 語言教學應使用真實的讀本 (authentic text)，取材應該廣泛，其內容必須能夠促進語言習得 (language-promoting content)；(5) 第二語言的學習應該像第一語言的習得一樣，重視語言的浸淫 (language bath)。整體而言，語言學的發展動向對於語言教育思潮的影響既深且廣，從上述的簡略史實中便可窺見一斑⁵。

二、語言學影響語言教學法

語言學對於語言教育的另一項立即而明顯的影響便是造成教學法的變革，而教學法的變革勢必又會帶動教學技術、課程設計、教材選擇、測驗評

5 值得一提的是正當大西洋彼岸的美國如火如荼採行結構主義之際，此岸的英國卻在佛斯 (John Rupert Firth, 1890-1960) 及哈勒迭等 (Michael A. K. Halliday) 人的領軍之下，展開另一種革新。佛斯深受人類學家瑪立諾斯基 (Bronislaw Malinowski) 影響，強調語言的研究必須考量其情境、狀況，注重意義，並觸及語言的三個層面，即是語言實質 (substance)、語形 (form)、情境 (context)。哈勒迭批評結構主義學派忽略語言的情境意義 (contextual meaning)；至於變形衍生語法學派蔽於一曲，疏於對語言的各層面提出整體性的觀照，他也同樣感到不滿。

量、師資訓練的變動，形同連鎖反應，其力量不容小覷。十六至十八世紀間文法翻譯法當道，盛行於英格蘭的文法學校（grammar school）強調死記文法規則、熟悉詞尾變化、瞭解動詞詞形變化、翻譯及例句練習等。倡導文法翻譯法的學者如賽登史塔克（Johann Seidenstucker）、伯洛茲（Karl Plotz）、歐能鐸爾福（H. S. Ollendorf）、梅丁哲（Johann Meidinger）便主張學習外語的目的在於能夠利用第二語言來閱讀文學，達到心智紀律與智慧發展等目標。在實際教學上，此一方法強調讀寫，忽略聽說，注重精確，嚴禁錯誤。它重視學習者對於構詞與句法系統能夠明瞭，採用譯入語及譯出語之間的對譯，以演繹法傳授文法規則，以母語為語言學習的中介，便於產生對比，講解規則⁶。反觀十九世紀末期的改革派則標榜利用自然而實用的語言教材，例如耶柏森便認為教師應該以目標語言做為課堂首要的溝通媒介，讓學習者利用已知的語言來學習語法規則，對實物、觀念與字彙能夠直接產生聯想。維特耳本人竭力主張語音學的訓練有助於教師培養精確的發音，此一理念後來導致自然教學法及直接教學法的興起，而他 1882 年的著作更儼然被奉為直接教學法的聖經（Rowlinson, 1994）。

二次大戰後期到 70 年代間，結構主義學派大行其道，連帶造成聽講教學法（audiolingual method）與視聽教學法（audiovisual method）的興起，教學技術上大量採用電視、收音機、錄音機、影片放映機、語言實驗室、電腦輔助教學等。而成人語言教育、個別化教學、雙語教育、密集及浸淫式（immersion）語言課程等也相繼問世，呈現漪歟盛哉的局面。弗瑞思及同事派克、奈達、瑪爾克瓦德（Albert H. Marckwardt）等在密西根大學的英語中心進行各項教學試驗，之後其弟子雷多

（Robert Lado）克紹箕裘；此一團隊不但把語言學的實用價值充分發揮，更有效開啓了語言學與語言教學密切合作的先河⁷。語言學理論發展的動向足以左右甚至支配語言教學法的興衰立廢，這似乎是一項不爭的事實。

三、語言學導正語言教師的訓練方式

由於語言學的發展方向對於語言教育理念、語言教學法具有舉足輕重的影響力，因此也連帶導致吾人對於教師必備的能力、資格產生不同的觀點，間接影響語言教師的教育及訓練方式。單以教師必備能力為例，文法翻譯法講求教師能夠利用學生的母語來進行授課，他們必須具備完善的文法分析能力，即便是不諳口語亦無妨。相較之下，直接教學法崇尚口語能力（oral proficiency），輕視文法分析的本領，強調教師必須由母語人士或是具備近似母語人士之能力（nativelike proficiency）的人士擔任，才能有效指導學生從事言談的訓練，不至於左支右絀。至於聽說教學法則要求教學者對於目標語言的結構、字彙能夠運用純熟，具備良好的發音，充當語言學習的模範，並能分析、糾正學生的錯誤，進行合適的編序式語言教學（programmed language teaching）。反觀溝通式教學法則是力主教師的角色主要在於促進溝通，設計四項技能的協同教學；教師必須對目標語言的運用能夠流利自如，與母語人士能夠溝通無礙。由此看來，此法對於教師的要求更是嚴格（Celce-Murcia, 1991）。凡此種種皆說明語言學的學理、原則會對某一時代、地區的語言教育思潮造成牽引作用，進而為教師的養成教育及在職訓練樹立方針，以便培養適才適所的語言教師。

6 主張直接教學法的谷因（Francois Gouin, 1833-1896）對於文法翻譯法似乎不懷好感。在其 1892 年著作中，他曾提到自己利用古典學習法如翻譯、文法書、查字典等來學習德語而功敗垂成的經驗。

7 弗瑞思自 1941 到 1956 年間擔任密西根大學英語中心（English Language Institute）的主任一職。此外，他和同事派克及多爾（W. Freeman Twaddell）還創辦「語言學習：應用語言學季刊」（Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics），創刊號於 1948 年問世。

四、語言學增進語言教師的專業知能

至於語言學對於語言教師的助益，則主要在於培養、增進他們下列各項能力：檢驗的能力、預測的能力、分析的能力、詮釋的能力、以及決斷的能力。首先，誠如湯廷池（民82）所言，語言學是一門經驗科學或實證科學（empirical science），因此一切有關語言的假說與理論都必須經過檢驗，證明他們確實符合自然語言（natural language）的實質以後才能夠成為語言學上的「真理」。謝國平（民83）也提到，語言學研究在方法上也是科學研究的一環，因此大有必要強調其客觀性（objectivity）、系統性（systematicity）、與可驗證性（verifiability）。職是之故，語言教師必須本於語言學的專業素養，對於各項學理、假說的理論效度加以檢驗，評鑑它們在教學實務上的適用程度。其次，語言學使教師對於語言學習的社會、文化、心理、生物性因素有辦法做合理的推算與預測，知道學習目標語言的先後順序及難易程度；至於特定教材、教法的實質效益，乃至學習者的預期成就、學習困難等，他們也必須能夠進行合理的估算。在分析的能力方面，教師因為擁有語言學的知能，因此對於特定語言的系統、結構能夠加以剖析，明察秋毫，對於學習者在語音、聲韻、語意、句法、構詞、語用等各層面上的語言能力與語言行為有所掌握，知其然也知其所以然。至於詮釋的能力方面，藉由語言學的訓練，教師對於上述各層面的規則、系統能夠了然於胸，並且能夠使用容易理解的言語進行解說，傳授給學習者，以開其茅塞。最後，語言教師必須能夠將其檢驗、預測、分析的成果加以有效的利用，結合他們對於目標語言、學習者、教學者的全盤瞭解而做有效的統整，詳考其得失，展現其決斷的能力，落實到課程設計、教材選擇、教

法應用之上⁸。

參、語言學與語言教學之間的互動

加州大學洛杉磯分校教授樸瑞特爾（Clifford H. Prator）曾經聲稱語言學是語言教學最重要的礎石，而斷代語言學（synchronic linguistics）或描述語言學（descriptive linguistics）和語言教學之間的關係尤其密切，不可須臾或離。儘管兩者看似密不可分，但是樸瑞特爾（Prator, 1991）也坦承語言學家和語言教師之間的戀情（affaire de coeur）不是太親就是太疏，語言教師對於語言學的態度不是太過依賴就是太過排斥。據他觀察，不少語言教師對於語言學心存顧忌，這似乎是很自然的本能反應，因為語言學家往往太過自以為是，認定光憑語言學理論即可「庇蔭」所有的語言教學，讓凡事迎刃而解。如此一來，語言教學被迫降格為語言學的附屬品，語言教師自然心有未甘。此外，若干語言學家毫無教學經驗，他們所撰寫的教材令人不忍卒讀；他們對於無意義的語言做長篇累牘的練習，過度使用陌生的術語和象徵，導致語言和真實生活中的溝通有所距離，無怪乎會遭人詬病。

國內也有若干學者對於語言學「介入」語言教學一事大表不耐，期期以為不可。輔仁大學前德文系主任孫志文便曾對於語言學家插手語言教育一事發出微詞，不假顏色。他強調「在外語課程裡該教該學的是能活用的語言能力，語言學理論的目的和語言教學不能混為一談，因為理論家為了達到理論本身完整的效果常抓住有利的片面現象而犯了以偏概全的錯誤。所以由這些現代語言理論推衍出的教學法，先天上就不可能達到理想的效果」（孫志文，民75：30）。黃自來（民82）的態度較為持平，他探討語言學與英語教學的關係，認為英語教

8 我們同樣也不應忽視語言學對於語言教材的影響。克爾克（Randolph Quirk）曾說到，語言學對於語言教育最明顯的功用便是提供字典、文法書編訂的參考準則。倘若沒有語言學，字典學家及文法學家便會有束手無策之感，此乃因為沒有標準可資遵循之故。除此之外，他還提到語言學家所具備的洞察力使他們能夠對於言談及寫作提高警覺，避免產生歧義、晦澀的文字，對於不相干或不妥善的弦外之音能夠加以預測，並使用結構較為完善的片語達到有效的溝通。這類知覺對於教材設計、編訂的水準也有提升的作用（Quirk, 1971）。

師若是沒有接受過語言學的訓練，將會因為無法瞭解、評估語言學理論而感到挫折、失望。儘管如此，由於一些欠缺實際教學經驗的語言學家或是應用語言學家提供的指導令人不滿，英語教師在失望之餘只好退而求其次，從坊間參考書中尋求靈感，或將自己過去的學習經驗如法炮製，又退回到傳統的教學法，等於原地踏步。

帕爾默（Frank Palmer）曾語帶揶揄說道：「我從未懷疑英語教學這一個學科需要有健全的（語言學）理論當作基礎，但是許多理論所提供的卻僅僅是純粹的臆測罷了……」（1971: 266）。樸瑞特爾也曾經斷言：「最好的語言學家未必就是最好的語言教學者」（Prator, 1991: 14）。這樣斬釘截鐵的宣告或許失之武斷，卻多少反映了若干教師的共同心聲。儘管沒有詳盡的統計數字以為佐證，但是可以想見對於語言學心存質疑的教師應該為數不少。然而語言學家與語言教學者之間，語言學與語言教育之間是否一定要出現這樣貌合神離，形同陌路的緊張關係，或是尚有轉圜的餘地？英國劍橋大學教授及應用語言學先驅史粹文斯（Peter Strevens）曾莞爾說道，有人或許對語言學一竅不通，但卻對語言教學十分內行，而每一位應用語言學家也未必都對語言教學瞭若指掌。然而不容否認，教師若具備語言知識，往往較能駕馭（harness）智識性的作為（intellectual effort），進行外語教育的改革（Strevens, 1991）。旨哉斯言！布隆菲爾德（1946）曾批評美國的英語教師因為不諳語言學原理、原則，以致在教學上犯錯頻仍，讓人難以置信。他提到：「各學校內的基礎讀寫教學、標準英語教學、作文教學（乃至不可思議的所謂的「通用語言」的教學）仍然受制於一些教書匠手中。這些人對於語言一竅不通，浪費全體孩童的時間，害我們的社區淪落為半識字狀態。」帕爾默認為布隆菲爾德這樣毫不容情的諷刺有助於提醒眾人一件事情：研究語言的人士（語言學家）和教授語言的人士（語言教師）之間應該搭建起完善的溝通管道。無獨有偶地，帕爾默本人也批評英國的英語教師囿於職前教

育的不足，對於利用語言學原理來灌輸學童基本知識一事既不內行又不熱衷。他們不知長進，其行為「令人厭惡」（deplorable）（Palmer, 1971）。

個人堅信語言學不僅僅只是一門談玄論虛的學科，避免這門學科「淪落」的首要良方便是維繫語言學家和語言教師之間密切的合作關係。格瑞伯與卡珀南曾以當今各先進國家盛行的語言規劃為例，說明語言學或應用語言學知識之不可或缺。此一工作的成功除要仰賴非語言（nonlinguistic）人員及測驗專家、語言教育專家的協助外，至少還必須網羅聲韻學家、詞彙學家、語法學家、乃至社會語言學家與心理語言學家，才能功德圓滿，水到渠成（Grabe & Kaplan, 1992）。他們因而倡導，任何理想的英語（語言）教師其實都應該是「實踐型的應用語言學家」（practicing applied linguist），他們既要對描述性的語言知識（descriptive language knowledge）奠立深厚的基礎，又必須對規範性的語用資訊（prescriptive usage information）知之甚詳，能夠舉一反三，駕輕就熟。唯有同時兼具這兩種知識，他們才能突破理論鑽研與實際作為之間的鴻溝，和語言學家及教育學家相互抗衡，平分秋色。

誠如加拿大學者史登（Stern, 1991）所述，要保持語言學與語言教學之間巧妙的關聯並不容易，通常吾人難免會顧此失彼。他因而主張建立一個中介學科（mediating discipline），在兩者之間取得一個妥善的平衡點。這個中介學科便是教育語言學（educational linguistics）。知名的語言學家威鐸生（Henry Widdowson, 1979）也提到，教師不應執迷於語言學的理論與假說，況且語言教學上的實際需求或許也會刺激新穎理論的產生。格瑞伯（1992）及威鐸生（1979）都勉勵教師以應用語言學家（applied linguist）自居，不必一意守株待兔，期盼語言學家提供給他們可資應用的事物。試觀目前坊間較為流行的各類語言學入門書籍如「語言概論」（An Introduction to Language, Fromkin, Rodman, & Hyams, 2003）、「語言學：語言與溝通之概論」

(Linguistics: An Introduction to Language and Communication, Akmajian, Demers, Farmer, & Harnish, 2001) 等，其作者都不約而同提到，書籍內容不僅僅適用於語言學的主修生，對於其它領域如心理學、人類學、外語教學、以英語為第二語言之教學 (TESL) 等各類主修生也不無裨益。熟悉語言學的各種學理、假說、概念有助於語言教學者的專業素養，甚至是他們維持專業知能之所須，這種想法已經逐漸為眾人所認同。

筆者在此必須再三強調，語言學與語言教學之間其實原本就可以互通聲氣，互通款曲，並非一定是扞格不入，不相為謀。重要的是語言教師應該對於語言學的效用抱持相信而不輕信，遵從而不盲從的態度，如此一來，建立兩者之間的協力關係庶幾有望，而以語言學輔佐語言教學的理想也可望落實。杭士基在 1966 年對參加美國東北區會議 (Northeast Conference) 的語言教師演講時提到，對於任何語言教學的觀念與主張，教師有責任加以獨立判斷，不應被動地接受權威式的教條。杭士基的談話雖然距今已經超過一個世代，但是吾人重新咀嚼之餘，益覺鞭辟入裡，擲地有聲，可謂「此中有真意，欲辯已忘言。」

肆、建立以語言學理論為規範標準的語言教學實務

對於眾多學者而言，語言學的中心目標就是要對語言的語音、語意、句法、構詞等各層面發展出適合的理論，並對人類使用語言的現象尋求出一套通用的規則，進行合理的解釋。加拿大學者史登 (H. H. Stern) 在回顧 60 至 70 年代間結構主義過渡到變形衍生語法的歷史過程時曾經論道：「語言學家想要追求的或許是建立某一語言學理論的效度，保持其學說的連貫、一致；至於語言教師則是針對某一理論在教材設計、課程發展、或語言教學上的用途加以判定」(1991: 174)。美國伊利諾大學教授瑟維雍 (Sandra J. Savignon) 回溯 60 到 80 年代間外語教育的進展，她歸納說儘管語言教學的理論千

變萬化，但萬變不離其宗，都是企圖要建立有系統、有規則可循的教學觀，即是以理論為基礎而建立的教學實務 (teaching practice grounded in theory)。這樣的論點透露了一項玄機，即是各種語言學的假說其理論效度有時反而必須仰仗語言教學來加以檢驗、證實，否則便有淪為空想或文字遊戲之虞 (Savignon, 1991)。哈勒迭 (Michael A. K. Halliday) 等人在 1964 年出版「語言科學與語言教學」(The Linguistic Science and Language Teaching) 一書，被人稱譽為自帕爾默 (Harold Palmer) 之後試圖將語言學與語言教學巧妙結合的一本力著。作者在書中揭櫫一個理念，即是「對於語言做完善的描述，是語言學家對於語言教學所能做的最主要貢獻」。國內學者如吳又熙 (民 83) 也曾提到雖然語言學和語言教學之間並無必然的關連，但是由於當今語言學界盛行教學實驗的風氣，也因此帶動教師對於語言學的重視。由此看來，語言學既是一門理論性的學科又是一門實證性或描述性的學科 (descriptive discipline)，語言學家不應該離群索居，死守學術的象牙塔，一味以理論鑽研為能事。

依此判斷，語言教師當務之急便是設法建立以語言學理論為規範標準的語言教學實務，勤於涉獵論證精嚴，首尾不懈的語言學著述，並將學理納入課堂教學之中，實地細察，佐以個人經驗，期能充分發揮語言學之所以為實證性或描述性學科的功能。香港翻譯家劉宓慶曾推崇翻譯是一種語言技能的實踐，但是「沒有理論指導的實踐只是盲目的實踐」(民 86: 4)。這個推論似乎也適合用來規範任何一種語言教育。為數廣大的語言教師需要語言學的學理原則以為輔佐規範，而臺灣的外語教育也不宜淪落為盲目的實踐，任憑諸多教師在處理錯綜複雜的課堂教學時一味摸石子過河，跟著感覺走。

伍、結論

應用語言學家寇德 (S. Pit Corder) 曾經明言：「沒有參考語言學提供給我們的有關語言的知識，便不可能會產生有系統的語言教學改革」

(Corder, 1973: 15)。對於從事實際教學多年，認定語言學一無足取的教師來說，這樣的論調或許有些誇大其辭，然而標榜語言學的功效不等同於否定語言教學的重要，諸多教師不妨做如是觀。帕爾默提到對於以英語為母語、第二語言或外國語言(ESL/EFL)的各類教育，語言學家皆能夠提供下列三種貢獻：對英語提供精確的描述、對學習者本身的語言提供相關的資訊、能夠以較通俗的術語，敘述孩童學習某種語言(特別是第二語言)的現況(Palmer, 1971)。黃自來(民82)認為要提高英語教學的效果不能僅依靠語言視聽設備，而是必須借助現代語言學來深入洞察英語的結構與功用。但是語言學和英語教學畢竟是不同的學問，有不同的目標、不同的方法、不同的問題。在選擇和陳述教材方面語言學家或許會有貢獻，但是只有語言心理學家、英語教師、或社會語言學家才是決定教材、教法的適當人選。王士元(民77: 165)在回顧近幾十年來美國語言學的發展歷程之餘，強調中國語言學界最好能夠把工作重心放置在具體問題的研究上，不要一味鑽牛角尖，繞著抽象的概念打轉。他主張「研究具體問題，總要比搞抽象的、全盤性的理論好得多。」上述學者的論點平允且富有深意，也替語言學家與語言教師之間若即若離的「戀情」提供完善的定位，刻意加以撮合，可謂用心良苦。

值此語言教育日趨科際整合，呈現多元化色彩的當頃，吾人不能不設法追求語言學家和語言教師之間和平共榮的遠景。為此，筆者提出下列見解：

- (一) 語言學的專業訓練促使教師在教材選擇、課程規劃、教法應用上較能得心應手，使他們做出明智的決定(informed decision)，減少嘗試錯誤的頻率及時間。當今任何教育措施皆講求成本效益，此一功能尤其不能等閒視之。
- (二) 語言學知識促使教師能夠對於不同語言系統

之間的關聯、互動產生跨文化、跨語言的認知，兼顧學習特定語言時的普遍性及獨特性，不至於在傳授學生時犯下以偏概全的毛病。

- (三) 語言學的素養有助於語言教師對於目標語言的本質、特性產生洞察力，協助他們在面臨困難的教學情境時能夠思索解決問題之道，破解自己的盲點與疑惑，減少沒有經過深思熟慮的教學決定。
- (四) 語言學的訓練使語言教師能夠對於學習者在語音、語形、語意、語法、語用等諸多層面的學習狀況有所掌握，進行較專業、較準確的診斷，施以針砭，以做為落實補救性教學、個別化教學的依據。
- (五) 現今知識分工日趨細密，語言教育日益講究與其它人文、社會學科的互動整合，語言教師更需要仰賴語言學以為媒介，與其它學科做有效的聯結，互通有無，以期奠立語言教育成為實證性學科的目標⁹。

要言之，未來語言學的發展目標之一即是輔佐、促進語言教學，進而成為語言教育的砥礪之具；語言學之於語言教學，一如綠葉之於紅花，或群星之於明月。綠葉陪襯紅花，旨在烘托其顏色；眾星拱抱明月，旨在增益其光采，兩者皆志不在喧賓奪主，互別苗頭。語言學乃是語言教學的利器，而語言學家則是外語教師的良伴，其事理至為明顯，有志此道者應詳加細察。

參考文獻

- 王士元(民77)。語言與語音。臺北：文鶴出版有限公司。
- 吳又熙(民83)。應用語言學及其在外語教學上的功能研究。臺北：正中書局。

9 誠如史登(Stern, 1991: 516)所述，現今的語言教育傾向於對課堂教學的過程及成效採用多因子(multifactor)與多學科(multidisciplinary)的詮釋，而非單因子與單學科的詮釋。在這一方面，語言教師必須充實語言學的相關知識，才能克盡厥職。

- 孫志文 (民 75)。外語教學的反省。臺北：聯經出版社。
- 湯廷池 (民 82)。語言學與語文教學。臺北：學生書局。
- 黃自來 (民 82)。應用語言學與英語教學。臺北：文鶴出版有限公司。
- 劉宓慶 (民 86)。英漢翻譯訓練手冊。臺北：書林出版有限公司。
- 謝國平 (民 83)。語言學概論。臺北：三民書局。
- Akmajian, A., Demers, R. A., Farmer, A. K., & Harnish, R. M. (2001). *Linguistics: An introduction to language and communication*. Cambridge, MA & London, UK: The MIT Press.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago and London: Chicago University Press.
- Bloomfield, L. (1946). Twenty one years of the Linguistic Society. *Language*, 22, 3.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative language approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Corder, P. (1973). Linguistic theory and applied linguistics. In P. Corder & E. Roulet (Eds.), *Theoretical linguistic models in applied linguistics* (pp. 11-19). Brussels: AIMAV, Paris: Didier.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2003). *An introduction to language*. Boston, MA: Heinle.
- Grabe, W. (1992). Applied linguistics and linguistics. In W. Grabe & R. B. Kaplan (Eds.), *Introduction to applied linguistics* (pp. 35-58). Redwood City, CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (Eds.). (1992). *Introduction to applied linguistics*. Redwood City, CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A., & Stevens, P. (1964). *The linguistic science and language teaching*. London: Longman.
- Howatt, A. P. R. (1988). *A history of English language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lyons, J. (1981). *Language and linguistics*. London and New York: Oxford University Press.
- Mackey, W. F. (1965). *Language teaching analysis*. London: Longman.
- Minnis, N. (Ed.). (1971). *Linguistics at large*. New York: The Vikings Press.
- Mitchell, R. (1994). The communicative approach to language teaching. In A. Swarbrick (Ed.), *Teaching modern languages* (pp. 33-42). London and New York: Routledge.
- Palmer, F. (1971). Language and the teaching of English. In N. Minnis (Ed.), *Linguistics at large* (pp. 247-267). New York: The Vikings Press.
- Prator, C. H. (1991). Cornerstones of method and names for the profession. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 11-22). Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Quirk, R. (1971). Linguistics, usage, and the user. In N. Minnis (Ed.), *Linguistics at large* (pp. 295-313). New York: The Vikings Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1995). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Robins, R. H. (1971). The structure of language. In N. Minnis (Ed.), *Linguistics at large* (pp. 13-33.). New York: The Vikings Press.
- Rowlinson, W. (1994). The historical ball and chain. In A. Swarbrick (Ed.), *Teaching modern languages* (pp. 7-17). London and New York: Routledge.
- Savignon, S. J. (1991). Current directions in foreign-language teaching. In W. Grabe & R. B. Kaplan (Eds.), *Introduction to applied linguistics* (pp. 109-122). Redwood City, CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Stevens, P. (1991). Applied linguistics: An overview. In W. Grabe & R. B. Kaplan (Eds.), *Introduction to applied linguistics* (pp. 13-31). Redwood City, CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Stubbs, M. (1988). *Educational linguistics*. Oxford and New York: Basic Blackwell Ltd.
- Swarbrick, A. (Ed.). (1994). *Teaching modern languages*. London and New York: Routledge.
- Widdowson, H. (1979). Directions in the teaching of discourse. In H. Widdowson (Ed.), *Explorations in applied linguistics* (pp. 89-100). Oxford, UK: Oxford University Press.

初稿收件：民國 93 年 12 月 20 日

完成修正：民國 94 年 1 月 24 日

正式接受：民國 94 年 5 月 10 日 ■

Linguistics as a Facilitating Tool for Language Teaching

Fu-Hsing Su

National Chiayi University

Being committed to the scientific study of human languages in all its manifestations, linguistics should be vitally interrelated to language teaching. Nonetheless, there is an undisputable fact that language teachers tend to hold a negative impression of linguistics.

The current article analyzes the emergence and historical development of linguistic theories and principles in the West, aiming to highlight the field as a facilitating tool for language teaching. The impacts of this discipline are actualized in the following domains: (1) Linguistics guides the principles and ideas of language teaching; (2) Linguistics influences teaching methodology; (3) Linguistics adjusts teacher education and preparation; (4) Linguistics fosters professional expertise for language teachers. Taking into account the role of linguistics as a foundation of language teaching, I propose the establishment of a constructive partnership between linguists and language teachers. The field of language teaching has in recent times moved toward the ideal of interdisciplinary integration and has become more diverse. Accordingly, language teachers have to enrich their knowledge in linguistics to measure up to their job expectations.

Keywords: linguistics, language teaching, language teachers