

# 任务型教学法下的教师语言——对中国EFL课堂上教师母语使用效果的研究

刘馨月

华南师范大学汕尾校区公共课教学部, 广东 汕尾

收稿日期: 2023年7月12日; 录用日期: 2023年8月9日; 发布日期: 2023年8月21日

## 摘要

本研究旨在调查教师在外语教学中第一语言(L1)的使用情况, 特别是在实施任务型语言教学法(TBLT)的非母语的英语教学(EFL)课堂上, 教师在中文和英文之间的语言转换。本研究采用定量和定性相结合的研究方法, 从数量、背景、模式、因素四个方面探讨教师的中文使用情况, 以及如何使其实现教学效果的最大化。此外, 本研究还调查了教师和学习者对教师使用L1的态度。结果表明, 教师对L1的使用持有不同的观点, 并在解释语法知识时最常使用中文, 而学习者倾向于教师保持较少的L1输入。本研究从交际语言教学(CLT)的角度出发, 有助于指导教师在课堂上有效使用L1。

## 关键词

外语教学, 任务型语言教学法, 语码转换

## Teacher's Talk in Task-Based Language Teaching Context—Study on the Efficacy of Teacher's L1 Use in Chinese EFL Classroom

Xinyue Liu

Department of General Education, Shanwei Campus, South China Normal University, Shanwei Guangdong

Received: Jul. 12<sup>th</sup>, 2023; accepted: Aug. 9<sup>th</sup>, 2023; published: Aug. 21<sup>st</sup>, 2023

## Abstract

This study aims to find out teachers' use of their first language (L1) in particular, switching between

文章引用: 刘馨月. 任务型教学法下的教师语言——对中国 EFL 课堂上教师母语使用效果的研究[J]. 国外英语考试教学与研究, 2023, 5(3): 119-128. DOI: 10.12677/oetpr.2023.53011

**Chinese and English in teaching English as a Foreign Language (EFL) classroom where Task-Based Language Teaching (TBLT) is implemented. The study employs both quantitative and qualitative research methods to explore teachers' practice in Chinese use from four aspects: amount, context, patterns, and factors, and how the teaching efficacies are maximized in such teaching context. Also, both teachers' and learners' attitudes toward teachers' L1 use are examined. The overall findings suggest that teachers tend to hold different pedagogical opinions toward L1 use, and that Chinese is most frequently used when explaining grammar knowledge. Students, on the other hand, prefer less L1 input. Drawing from the perspective of Communicative Language Teaching (CLT), this study is helpful to guide teachers to effectively use L1 in the classroom.**

## Keywords

English as a Foreign Language (EFL), Task-Based Language Teaching (TBLT), Code Switching

Copyright © 2023 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## 1. 引言

在当今中国外语课堂中,教师的第一语言(L1)和目标语言(TL)的混合使用及其转换一直以来是课堂上的突出困境之一。笔者通过课堂观察及自身教学实践发现,教师的 L1 使用会影响学习者的 TL 提升情况。L1 既可以成为学习者的干扰源,又可以作为学习者的助推器。如何使得教师的 L1 使用助力学习者的目标语言或二语(L2)习得,值得语言教学者进行深入探索。

笔者的研究背景为基于任务型语言教学法(TBLT)的EFL课堂,学生在语言培训机构学习托福(TOEFL)课程。课堂中,教师采用 TBLT 教学法,根据托福考试设计有意义的学习任务,并帮助他们通过体验、练习、参与、合作和交流等环节完成学习任务。托福课程教学以学生为中心、由教师主导,注重培养学生调动语法知识与词汇来提升输出表达的能力。学习者以通过托福考试为学习导向,以提升英语水平为学习的根本目的。TBLT 作为 CLT 的实现,在过去十年中引起了广大教育工作者的关注,并被广泛地应用于 EFL 教学。尽管教学模式以交际性为重点,笔者发现,大部分国内语言教学者在教学大纲中并未对教师在课上的 L1 使用做出明确的规定和指导。

本研究结合 TBLT 教学法与教师的 L1 使用两个方面,旨在探索教师在 EFL 教学中使用中文的频率、语境和原因,以及教师和学习者对教师 L1 使用的看法,以期与国内广大一线教师分享,互为启发,优化语言教学。

## 2. 文献综述

### 2.1. 关于教师在 EFL 课堂上使用 L1 的研究

在二语习得(SLA)领域,教师在课堂上是否应该使用学习者母语的问题一直在争论之中。学者们通过进行一系列的实证研究来调查教师 L1 使用在教学实践中的效果。Duff 和 Polio (1990)试图量化和弄清教师 L1 使用的功能,他们发现,教师使用 L1 主要是为了语法教学、课堂管理、表明同情或团结的立场,以及词汇学习和理解[1]。在 Macaro (2001)的研究中,6 名教师的 L1 使用量从 4%到 12%不等,平均为 4.8%,最小的使用量为解释教材内容,如词汇教学、翻译、语法知识,以及用于课堂管理和师生关系构建[2]。研究中的使用量与 Rolin-Ianziti 和 Brownlie (2002)的研究结果相似,他们对 4 位大学法语教师的调查显示,

L1 的使用量从 0% 到 18.2% 不等, 他们认为使用 L1 的功能是 L2 学习者理解新知识的有力工具, 特别是在完成语法任务的过程中[3]。

上述研究表明, 尽管教师在二语课堂上 L1 的使用量各不相同, 但其使用功能在语言目的和非语言目的上都有共同点。前者涉及词汇和语法教学, 后者则是课堂管理和交际目的。然而, 这些研究只看到了 L1 的功能, 而没有把它的背景作为一个整体来考虑。我们应该意识到, 一个成功的教学法是普遍性和特殊性的结合, 这意味着教育者也应该仔细考虑不同的教学背景, 正如 Macro (2001) 所主张的, 在教学实践中, 教师要有一个 L1 的使用框架来参考[2]。

近年来, 国内的学者们逐步开始在 EFL 课堂环境中探索教师使用 L1 的价值, 证明其积极作用。Wang (2003) 对一所中学的学生和教师进行了调查研究, 结论是在 EFL 课堂上, L1 应该发挥促进、支持和补充教师课堂教学的作用[4]。同时, 应该注意的是, L1 的使用量应该是足够的, 换言之, 在目前的 EFL 课堂环境中, 既不过多依赖, 也不完全禁止。然而, 该研究的发现更多的是来自于学生的报告, 而不是教师的反思性调查, 这影响了数据的可靠性, 因为学生的想法有时是有偏见的, 不能完全反映教师的 L1 使用情况。

大多数关于教师使用 L1 的相关研究都是基于定量的方法。Pan (2000) 研究了语码转换的功能, 结果发现, 教师考虑到的两个因素为教学法和情感联系。在教学上, 语码转换可以澄清意思, 提高效率; 在情感上, 学生会感到被传递的鼓励, 从而创造一个和谐的课堂环境[5]。

## 2.2. 关于在 TBLT 教学模式下应用 L1 的研究

教师的 L1 使用与 TBLT 框架在 L2 课堂的应用并不冲突, 并且我们可以合理认为, 在 TBLT 教学模式下, 教师的 L1 输入能够促进学生 SLA 过程的发展, 原因有以下三个方面:

首先, 从认知角度来说, L1 的使用目的与 TBLT 的教学目的一致。Antón 和 DiCamilla (1998) 在研究中表明, 大学生参与者有效地使用 L1 (英语) 来合作解决语言问题, 并完成了 L2 (西班牙语) 的写作任务[6]。从脚手架的角度来说, 如果 L1 在学习者 - 学习者的同伴合作中作为一个有效工具, 那么可以推断在教师 - 学习者的脚手架搭建过程中, 只要运用得当, 为实现任务结果服务, 教师的 L1 使用将满足学习者获取 L1 知识的愿望。

其次, 当教师在任务中提供词汇和语法输入时, 从他们的观点来看, 使用 L1 是一个高效的办法。通过快速准确地把 L2 输入翻译成 L1, 教师可以确保任务的顺利进行, 并使学习者坚持下去。正如 Swain 和 Lapkin (2000) 所报告的那样, L1 作为一种中介工具, 不仅可以调节学习者的行为, 而且还可以具体解释目标语言的结构, 同时避免产生误解[7]。

第三, Storch 和 Wigglesworth (2003) 认为, 教师的 L1 使用可以使学习者减少焦虑, 适应目标语言的新知识[8]。根据 Krashen 的情感过滤器学说, 一种无形的障碍(如态度、动机等)会阻碍学习者的语言习得。如 Atkinson (1987) 和 Tang (2002) 所指出的, 教师的 L1 输入将通过设计相关的活动和创造一个对学习友好氛围来减少学习者的犹豫和对学生的恐惧[9] [10]。

综上所述, 学者们一直试图弄清教师 L1 的使用量和情况, 并调查背后的原因。然而, 很少有研究在特定的教学方法中对该主题进行调查。目前, 在二语习得领域, 尚缺少对在国外的 TBLT 课堂模式下教师使用 L1 的研究。Long (1991, 2005) 以及 Long 和 Robinson (1998) 一直在寻求一种关注形式的特殊方法, 在这种方法中, 学习者的注意力被吸引到交际任务所需的语言特征上, 并参与到对语言意义的沟通中[11] [12] [13]。在 TBLT 的概念中, EFL 教学和学习过程的主要重点是完成任务, 而语言则是执行任务的工具。因此, 教师的支持性输入不会打断任务的循环, 而是促进任务的进行, 所以 L1 的使用可能对完成任务是大有裨益的。既然 TBLT 的目的是培养学生的交际能力, 那么教师的母语输入是否会促进学生语言能力的发展? 以前的研究结果是否也适用于 TBLT 的情况? 如果是的话, 是否有模式可供教师遵循, 以便使 L1 的功效达到最

大? 换句话说, 在 TBLT 中, 教师应该在何种情况下使用 L1 来促进与学习者的互动, 以推动他们的学习?

笔者希望本研究能对当前中国 EFL 课堂背景下的 TBLT 教学法带来启示, 同时启发教师制定相应课堂策略, 帮助学习者取得进步和有效的学习效果。为了实现这一目标, 本研究将解决以下两个问题:

- 1) 在辅助学生完成交际任务的过程中, 托福英语教师是如何使用中文的(数量、功能、模式和因素)?
- 2) 托福英语教师和学习者对教师使用 L1 的态度是什么?

### 3. 研究对象和方法

#### 3.1. 研究对象

本研究随机抽取新东方国外考试培训机构的 20 名(男=9, 女=11)托福教师和 40 名(男=20, 女=20)学生。所有参与者的母语都为普通话。教师的年龄在 25 至 35 岁之间, 学生的年龄在 15 至 25 岁之间。教师都经过教学培训且教学经验都在两年以上, 学生的英语语言等级为 B2, 目前在学习托福英语强化课程。

#### 3.2. 研究方法

本研究采用的三种数据收集方法为: 封闭式问卷调查、半结构式访谈和课堂录音。三种方法的顺序被设计为在开始时使用“解释性”调查问卷作为定量研究方法, 以确定学生和教师对教师使用 L1 的看法。问卷调查的结果由访谈来验证, 访谈的目的是更深入地探讨问卷调查的一些答案。课堂录音在检查和证明参与者回答的有效性方面发挥作用, 确保报告的看法与课堂环境中的实际情况相一致。问卷中有关特定环境的问题项目是根据文献和 EFL 学习经验的观察改编的。问卷中关于外语课堂中 L1 使用的问题基于 Duff 和 Polio (1990)、Cook (2001)、以及 Turnbull 和 Arnett (2002)的研究[1] [14] [15]。笔者亦参考 Levine (2003)对问卷格式和内容进行设计, 如用程度来衡量学生对教师使用 L1 的看法[16]。半结构式访谈的问题是根据教师的问卷回答而设计的, 需要教师进一步解释: 使用中文的频率、在 TBLT 中使用中文的具体语境以及使用中文的影响。

四段课堂录音也被转录下来, 并通过抽样方法对教师使用中文的情况进行了量化, 通过话语分析, 摸清教师使用 L1 的频率。研究使用 Duff 和 Polio (1990)提出的编码系统对教师语言转换的语篇进行分类 [1] (见表 1)。

**Table 1.** Coding table of utterances in EFL classroom

**表 1.** EFL 课堂话语编码表

a	L1	这段话完全是用英语说的。
b	L1c	语气是英语的, 有一个目标语言的单词或短语。
c	混合	该话语大约是英语和目标语言的平等混合。
d	L2c	语气为目标语言, 有一个英语单词或短语。
e	L2	教师的话语完全用目标语言表达。
f	暂停	没有发言权。
g	?	该话语不够清晰, 无法进行编码。

### 4. 结果与讨论

#### 4.1. 托福英语教师在整個与学生的交际任务中是如何使用中文的?

##### 4.1.1. 教师在课堂上使用中文的频率

表 2 列出了问卷调查中托福教师在 EFL 课堂上使用中文的频率。结果显示, 一半的受访教师表示“偶

尔”会使用中文，而 40%的人声称“总是”。没有教师回答“从不”，只有 10%的人回答“有时”。学生参与者对教师“总是”使用的回答与教师的回答趋近相同。

**Table 2.** Frequency of Chinese used by TOEFL English teachers in EFL classroom  
**表 2.** 托福英语教师在 EFL 课堂上使用中文的频率

	教师参与者	学生参与者
总是	8 (40%)	17 (42.5%)
有时	2 (10%)	18 (45%)
偶尔	10 (50%)	2 (5%)
从不	0 (0%)	3 (7.5%)

通过仔细研究问卷答复，笔者发现，其中一位教师受访者将“有时”的频率解释为：课堂上 L1 使用的时间约占课堂时间 1/3，并指出教师在 EFL 课堂上对 L1 的使用主要取决于其功能，如下面的摘录所示。

“平均来说，在 45 分钟的课堂上，我使用中文的时长大约占 30%。托福英语学习是以考试为导向的学习，需要教师使用中文，特别是在涉及到语法知识和一些考试技巧的时候。这不仅仅是让我的讲解有多易懂和高效，我认为当学习者在母语认知中理解这些知识时，知识会更好地得到吸收。”(参与者 ID: B)

上述问卷调查结果和访谈摘录表明，L1 (中文)在 EFL 课堂上占有一席之地。教师适当地使用一些中文以澄清知识作为一种教学策略。

#### 4.1.2. 教师使用 L1 的主要功能和模式

**Table 3.** Teachers' feedback on frequency of the functions of Chinese use in TOEFL classroom  
**表 3.** 教师对托福课堂上中文功能使用频率的反馈

项目数量	始终如一	有时	偶尔	从不
1.翻译词汇项目和短语	10 (50%)	10 (50%)	0	0
2.与学生交流语法(动词变位等)	17 (85%)	2 (10%)	1 (5%)	0
3.与学生交流教材内容的主要观点	7 (35%)	5 (25%)	6 (30%)	2 (10%)
4.与学生交流外国文化	6 (30%)	3 (15%)	9 (45%)	2 (10%)
5.与学生沟通，与学生做话题性的讨论	7 (35%)	3 (15%)	5 (25%)	5 (25%)
6.与学生沟通托福考试政策和应试策略	16 (80%)	3 (15%)	0	1 (5%)
7.与学生沟通，给出任务的指示	7 (35%)	3 (15%)	7 (35%)	3 (15%)
8.非朗读目的(休息时间聊天，课堂管理)	13 (65%)	7 (35%)	0	0

表 3 列出了教师对不同语境下 L1 使用频率问题的反馈。在表中的八种不同语境中，中文在(2)解释语法知识和(6)解释托福考试政策和应试策略时使用得最多，分别占到 85%和 80%。另外两种情况下，教师可能会使用中文，即(8)用于非语言目的和(1)翻译词汇项目和短语时。在(5)与学生交流主题讨论和(7)下达任务指示时，教师中文的使用为最少，受访者(N = 5, N = 3)表示“从不”。

为了找出教师的语言选择模式，笔者分析了四次课堂录音的数据，对问卷中列出的八种情境下教师 L1 的使用进行了具体分析。下面的样本说明了教师是如何使用中文来促进与学习者在交际任务中的互动。

##### 1) 与学生就语法知识进行交流

在一次写作任务中，一名学生向老师求助，要求澄清和修改她的作文。



*例1: 关于句子结构的解释*

老师: Let's check. The number increased from 12% to 13%, but that dropped to 12% in 1930.你不应该用 that, 应该用 then. Then the number dropped to..., 而且你重复使用了句式, 不太美观。

(托福写作课程 1, 教师参与者 ID: 05)

*例2: 解释句子的语气和时态*

老师: You can see the different situation in USA.这样的用法是很不地道的。It would be better to write like "As for the USA, the picture shows a different situation.", show 用一般时态, 不用过去时。

(托福写作课程 1, 教师参与者 ID: 05)

*例3: 解释从句语气*

老师: 托福作文中应当使用一些虚拟语气。If 从句的谓语动词用一般过去时, 主句用 would/should/could/might 加动词原型。下面我们来运用虚拟语气的表达结构造句。

(托福写作课程 1, 教师参与者 ID: 05)

从以上例子可以看出, 当教师在任务中解释语法时, 展现的模式是: 教师切换到 L1 来指出学习者的语法错误, 并强调关键知识点。对于中级水平的学习者来说, 教师用英语解释语法术语会较费时, 因为学习者不熟悉 L2 的术语输入, 易导致误解。

## 2) 与学生沟通托福政策和学习策略

*例4: 解释托福写作考试政策*

老师: 写作有四个评分标准, 第一个是扣题度, 第二是逻辑和连贯度, 第三是语法, 第四是词汇。

(托福写作课程 2, 教师参与者 ID: 03)

*例5: 解释词汇学习策略*

老师: 背诵单词最重要的是科学有效的复习, 克服单词的自然遗忘, 根据艾宾浩斯记忆曲线, 层层推进。

(托福写作课程 2, 教师参与者 ID: 03)

上面的例子显示了另一个教师频繁使用 L1 的情况——用中文解释考试政策和学习策略, 有利于学习者理解他们的迫切要求, 即弄清楚在学习过程中应该关注哪一部分。当教师用母语传达学习目标和方法的关键信息时, 也有助于学习者更好地理解教师给出的任务。

## 3) 翻译词汇项目和短语

*例6: 即时翻译*

老师: (重复听力内容) Despite that the rent of the house is cost-efficient, I consider it better to buy it in the long run. In the long run, 长远来看。

(托福听力课程 1, 教师参与者 ID: 04)

*例7: 即时翻译*

老师: Lead to/give rise to/contribute to/result in, 导致

(托福写作课程 1, 教师参与者 ID: 05)

*例8: 延时翻译*

师: (读阅读课文中的句子) If water is scarce and energy is abundant, for example, it is easy to desalinate and transport water...Anybody knows what abundant means in this sentence?

学生: 不知道。

老师: It means 充足的。

(托福阅读课程 1, 教师参与者 ID: 02)

**例9: 延时翻译**

老师: (讲授写作策略) In your essays, you should use one or two inverted sentences, do you know inverted sentences?

学生: (沉默)

老师: 就是倒装句的意思。

(托福写作课程 2, 教师参与者 ID: 03)

这些例子表明, 教师在翻译词汇项目和短语时, 其使用 L1 的模式可以分为两种: 即时翻译和延时翻译。前者是在 L2 表达之后立即完成的, 没有检查学习者的理解情况, 而在后者, 翻译是延迟的, 并使用提示语, 如“……是什么意思?”和“你知道……吗?”, 然后强调词汇和语法知识。

上述发现支持了以前研究中发现的教师在 EFL 课堂上使用 L1 的功能[1] [2]。总的来说, TBLT 课堂上的教学方法可以概括为注重语言的意义和注重语言的形式的良好结合。从在解释托福考试政策和学习策略时高度频繁地使用中文, 以及在基于话题的讨论和给出任务指示时低频率地使用中文来看, 教师在课堂上强调了语言的意义。当用中文解释考试政策和学习策略时, 学生更有可能专注于所传达的信息并清楚地理解学习目的。另一方面, 教师在以话题为基础的讨论中较少使用中文, 反映了教师对目标语言的主导作用, 从而使学习者有机会提高交际能力。同时, 足够数量和简明的中文使用说明, 作为向学习者提供明确和有效的 L2 语法规则输入的工具, L1 的作用是不可或缺的。

当进一步探讨教师在三种情况下高度频繁地使用 L1 的模式时, 我们能从课堂记录中得到的启示有三个方面。首先, 正如例子 1、2、3 所显示的, 教师在讲解语法知识的同时, 用 L1 指出错误并强调关键点。应该注意的是, 母语的使用并不需要特别详细, 而是做到简明扼要, 直奔主题, 即教师在使用 L1 时要注意以恰当的方式和使用量来最大化 L1 的功效。第二, 当教师在讲解托福考试政策和学习策略时, 只要向学习者明确传达信息, 就能高效地达到全面理解的效果。第三, 教师在语码转换时存在即时翻译和延迟翻译。

**4.1.3. 影响教师使用 L1 的因素**

**Table 4.** Teachers' feedback on factors that affect teachers' Chinese use

**表 4.** 教师对影响教师使用中文的因素的反馈

	完全	经常	一些	从不
学生的英语水平	13 (65%)	6 (30%)	0	1 (5%)
教师的英语水平	10 (50%)	3 (15%)	4 (20%)	3 (15%)
学生的偏好	5 (25%)	3 (15%)	10 (50%)	2 (10%)
教学内容和教学目标	17 (85%)	2 (15%)	1 (5%)	0
机构的语言政策	7 (35%)	3 (15%)	9 (45%)	1 (5%)

表 4 列出了教师问卷调查第三部分的数据, 确定了影响教师使用 L1 的因素, 每个项目用四个等级来衡量反映她/他自身情况的程度。结果显示, 在五个因素中, 教学内容和教学目标近乎被受访者完全认同。65% 的教师认为“学生的英语水平会完全影响我的中文使用”, 其次是教师的英语水平这一因素, 有一半受访者回答“完全”影响, 学生的偏好被认为是影响最小的因素。

在访谈中, 笔者特别要求教师表达他们对“教学内容和教学目标”的看法。其中一位教师回答说, 她在教授语法知识时提到了中文, 这很好地诠释了教学内容如何影响教师的语言使用。

*“我的中文使用主要取决于我的教学内容。以被动语态和主动语态为例, 在英语语法中, 用被动语*

态表达句子是很常见的。例如, ‘It can’t be denied that’, 或者 ‘It should be realized that’, 这些表达方式在英语口语中使用频率很高, 然而, 在中文中, 我们说 ‘我们不可以否认’, ‘我们必须意识到’, 在中文中我们习惯用主动语态来表达意思, 这与英语语法正好相反。这只是英语和中文语法系统之间差异的一个典型方面。因此, 用英语解释时, 学生真的很难理解, 因为这只是两个语言系统之间存在的普遍事实。”(参与者 ID: C)

以上访谈记录表明, 教学内容和教学目标对教师的语言选择影响最大, 如访谈中提到的解释课程中的语法知识, 教学内容和目标也可以被视为 L1 使用的一个突出因素。50%的受访者承认, 自身 L2 语言水平会影响他们在课堂上的 L1 使用。这表明教师应提升自身 L2 语言水平, 确保学生的学习成果不受自身水平的影响。

## 4.2. 托福英语教师和学习者对教师在教学实践和学习过程中使用中文的态度是什么?

### 4.2.1. 托福英语教师对 L1 使用的态度

调查数据显示, 超过一半(55%)的受访者反对使用中文, 35%的受访者表示同意。然而, 我们不难发现, 他们对 L1 使用的看法与实际行动趋于相反。虽然大多数教师认为应有限地使用中文, 但在现实的课堂环境中, 他们的实际表现却恰恰相反, 较为频繁地使用中文。采访中, 笔者特别关注了这种矛盾现象背后的原因, 为了回答这个问题, 其中一位受访者从教学目标和学习者能力的角度解释如下。

“我认为一个人的预想其实并不总是可以去实际操作的。托福考试在某种程度上是一种功利性的测试, 或者我们从更广泛的意义上说, 学生为什么要学习英语? 它仅仅作为能够在外国大学学习的证明, 还是在讲英语的国家与母语者更好地交流的工具? 这始终是个问题。我的工作专注于学生的短期计划, 帮助他们克服目前的学习困难, 所以有时会忽略了宏观的教学方法。但对于学习成绩好的学生, 我肯定会少用中文。而且我知道有些学习者会喜欢老师多用中文, 因为这在心理上是对他们外语能力缺乏信心的一种补偿。”(参与者 ID: D)

毋庸置疑, 文献中关于教师使用 L1 的争论在教育工作者和研究者中仍然存在。虽然教师们的意见不一, 本研究显示的结果表明, 教师参与者更倾向于反对在 EFL 课堂上使用 L1。然而, 由于教学目标和学生喜好的限制, 教师在整堂课上对母语的的实际使用量都多于他们所认可的使用量。因此, 如以短期提升作为教学目的等因素成为教师不得不妥协其语言使用信念的原因, 并以更实际的方式进行教学以满足学习者。由于目前的研究没有进一步探讨教师关于使用 L1 的观点和他们的实际行为之间的差异, 从数据中得出的相关教学意义暂时在于, 建议教师在他们的教学信念和实际教学之间保持相对平衡, 即最大限度地发挥前一个研究问题中提到的 L1 效度。

### 4.2.2. 托福学习者对教师使用 L1 的态度

**Table 5.** Students’ feedback on factors that affect teachers’ Chinese use  
**表 5.** 学生对教师使用中文的态度的反馈

	极为赞同	同意	不关心	不同意
学生对教师使用中文的态度	5 (12.5%)	5 (12.5%)	8 (20%)	22 (55%)

**Table 6.** Students’ feedback on ideal frequency of teachers’ Chinese use  
**表 6.** 学生对教师使用中文的理想频率的反馈

	总是	有时	偶尔	从不
教师使用中文的理想频率	1 (2.5%)	10 (25%)	23 (57.5%)	6 (15%)



表 5 的结果显示, 超过一半(55%)的学生参与者不同意他们的老师在 EFL 课堂上使用中文。他们的态度也可以反映在表 6 中, 57%的人表示愿意教师“偶尔”使用中文, 表示强烈同意和中等程度同意的受访者数量相同(N = 5), 不应忽视的是, 20%的参与者对这个问题“不关心”。

总体而言, L2 学习者赞成教师在学习过程中频繁使用目标语言。同时, 反馈结果表明, 他们的态度与理想频率相一致。换句话说, 他们不同意教师使用 L1, 且希望教师低频使用中文。学生们意识到了自己的语言能力, 并对接受 L2 输入表示了高度的积极性。因此, 我们可以从两个方面得出教学原则。第一个方面是要求教师优化使用 L1。正如前文所总结的那样, 由于 L1 的使用在 EFL 课堂上不可避免, 因此应将 L1 视为一种语言代码, 并通过最大限度地发挥其功效和减少其风险来进行使用。另一方面, 教师要考虑到塑造交际性语言学习的环境。学习者对减少母语输入的强烈偏好可以解释为在对参与、练习、交流时对 EFL 课堂环境的要求。教师的语言选择应该是谨慎的, 并具有建设性的意义。

## 5. 结果与讨论

首先, 研究探索了教师在 TBLT 课堂上使用中文的情况, 表示“偶尔”与“总是”的回答占 50%左右。其次, 关于教师使用 L1 的功能以及模式的倾向性的结果表明, 在与学习者交流语法知识、解释托福考试政策和学习策略时, 教师更倾向于使用中文。相比之下, 教师在组织与学习者的话题讨论和给予任务指导时, 使用的中文较少。课堂记录显示出的特征是, 第一, 在交际任务中, 教师倾向于用中文指出学习者的错误, 并强调语言重点, 以提高学习者在语法背景中的意识。第二, 教师倾向于用母语传达有关学习方法和目标的信息, 以达到让学习者彻底理解的目的。第三, 教师在语码转换时会进行即时翻译和延时翻译。同时, 研究发现, 有内在因素会影响教师的 L1 使用, 这涉及到教学内容和目标, 以及学生和教师的 L2 熟练程度。在进行语法练习时, 教师会比正常情况更频繁地使用 L1。总之, 由于不同的因素, 教师的 L1 使用是不固定的。

另一方面, 我们可以得出结论, 研究中的 EFL 教师对课堂上使用 L1 的问题倾向于持有两种不同的观点。然而, 与教师的观点不同的是, 研究中的大多数学生参与者反对教师使用 L1, 他们大多希望教师偶尔使用母语。根据推测, 学习者认为教师的母语使用会削弱他们掌握目标语言的努力程度。此外, 从定性的角度来看, 该研究还发现教师心中的语言偏好与他/她的课堂行为不匹配。一位受访者提供了可能的解释, 如教学目标和学习者的 L2 熟练程度会导致他们的态度和做法不匹配。

总而言之, 本研究通过对总体情况的详细描述和分析, 对教师在 TBLT 课堂模式中使用 L1 的效果进行了深入研究。作为当前 EFL 课堂的一个重要问题, L1 的作用是教师、教学大纲设计者和语言政策制定者所不能忽视的。教师应注意, L1 的输入量要保持足够且明智。它可以被用来强调语法规则, 并对词汇进行同等的解释, 作为一种标记性的代码使用, 与目标语言保持相关。

同时, 当 CLT 在课程设计和语言政策中被广泛实施时, 教师应将 L1 视为一种有用的支架工具。建议教师在教学过程中采用适当频率的 L1 使用策略, 以促进他们同时关注语言的意义和形式, 同时确保教师在辅助学生进行交际任务时, 能够将关注语言的意义作为 L1 的使用目的, 从而达到最初的教学目标。教师亦应在教学实践中对自身教学进行批判性反思。

本研究得出的另一个启示是, 学习者对教师使用 L1 的态度和看法应不容被忽视。语言教师、教学大纲设计者和语言政策制定者应该仔细考虑在设计 and 开展交际任务中教师 L1 和 TL 的使用量占比, 例如在讲解不同难度 TL 语法时 L1 的使用量。教师亦有必要定期改进教学计划、提升自身教学能力和语言水平。

## 参考文献

- [1] Duff, P.A. and Polio, C.G. (1990) How Much Foreign Language Is There in the Foreign Language Classroom? *The*

- Modern Language Journal*, **74**, 154-166. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1990.tb02561.x>
- [2] Macaro, E. (2001) Analysing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*, **85**, 531-548. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00124>
- [3] Rolin-Ianziti, J. and Brownlie, S. (2002) Teacher Use of Learners' Native Language in the Foreign Language Classroom. *Canadian Modern Language Review*, **58**, 402-426. <https://doi.org/10.3138/cmlr.58.3.402>
- [4] Wang, L. (2003) Switching to First Language among Writers with Differing Second-Language Proficiency. *Journal of Second Language Writing*, **12**, 347-375. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2003.08.003>
- [5] Pan, Y. (2000) Code-Switching and Social Change in Guangzhou and Hong Kong. *International Journal of the Sociology of Language*, **146**, 21-41. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2000.146.21>
- [6] Antón, M. and DiCamilla, F. (1998) Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *Canadian Modern Language Review*, **54**, 314-342. <https://doi.org/10.3138/cmlr.54.3.314>
- [7] Swain, M. and Lapkin, S. (2000) Task-Based Second Language Learning: The Uses of the First Language. *Language Teaching Research*, **4**, 251-274. <https://doi.org/10.1177/13621688000400304>
- [8] Storch, N. and Wigglesworth, G. (2003) Is There a Role for the Use of the L1 in an L2 Setting? *TESOL Quarterly*, **37**, 760-770. <https://doi.org/10.2307/3588224>
- [9] Atkinson, D. (1987) The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource? *ELT Journal*, **41**, 241-247. <https://doi.org/10.1093/elt/41.4.241>
- [10] Tang, J. (2002) Using L1 in the English Classroom. *English Teaching Forum*, **40**, 36-43.
- [11] Long, M. (1991) Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: de Bot, K., Ginsberg, R. and Kramsch, C., Eds., *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*, Benjamins, Amsterdam, 39-52. <https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon>
- [12] Long, M. (2005) TBLT: Building the Road as We Travel. In: Bygate, M., Ed., *Domains and Directions in the Development of TBLT: A Decade of Plenaries from the International Conference*, John Benjamins, Amsterdam, 1-26. <https://doi.org/10.1075/tblt.8.01lon>
- [13] Long, M. and Robinson, P. (1998) Focus on Form: Theory, Research and Practice. In: Doughty, C. and Williams, J., Eds., *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 19-41.
- [14] Cook, V. (2001) Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, **57**, 399-423. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402>
- [15] Turnbull, M. and Arnett, K. (2002) Teachers' Uses of the Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics*, **22**, 204-218. <https://doi.org/10.1017/S0267190502000119>
- [16] Levine, G.S. (2003) Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study. *The Modern Language Journal*, **87**, 343-364. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00194>