

# 外语教育研究前沿

(原名《中国外语教育》)

第1卷 第2期 2018年11月

目 录

## 外语教学

- 听力元认知教学对英语听力成绩和元认知意识的影响 ..... 王宇 3  
建构课堂口译质量实证研究：从机考录音转写分析角度 ..... 邓小文 10  
进阶还是平行——交传、同传课程设置顺序之争 ..... 邓小玲 19

## 外语学习

- 二语语块理解的语境效应研究 ..... 刘珊 26  
英语专业学生二语动机自我系统变化的跟踪研究 ..... 端义镭 张结根 34  
不同语言经验对儿童语音意识发展的影响：维吾尔族与汉族儿童的对比研究 ..... 韦晓保 王文斌 41  
维吾尔族学生英语水平与维—汉请求策略语用迁移关系研究 ..... 朱效惠 48  
真实语料对提高外语学习者自主学习内在动机的有效性研究——基于翻转课堂的实证研究 ..... 张戈 56

## 外语测评

- 外语教师评价素养发展的理论框架和路径探索 ..... 金艳 65  
语言做事测试评分标准的开发和效度验证：回顾与反思 ..... 徐鹰 73

## 书评

- 《英语语言学习者评测——理论与实践》评介 ..... 黄永亮 81  
社会文化理论在第二语言教育实践中的应用  
——兼评《第二语言教育中的社会文化理论导论：叙事视角》 ..... 张莲 86  
English Abstracts ..... 90

本刊稿约 ..... 94

## 版权声明：

本刊已被《中国学术期刊网络出版总库》及CNKI系列数据库收录，如作者不同意被收录，请在来稿时向本刊声明，本刊将作适当处理。

# Foreign Language Education in China

Vol. 1, No. 2, November 2018

## Contents

### Studies on Foreign Language Teaching

The effect of metacognitive instruction on listening performance and metacognitive awareness .....	Wang Yu 3
A transcript-based empirical study on interpreting quality in SCMT classroom.....	Deng Xiaowen 10
Parallel or sequential—A debate over the teaching sequence of consecutive and simultaneous interpreting .....	Deng Xiaobing 19

### Studies on Foreign Language Learning

Context effects in L2 lexical chunks comprehension .....	Liu Shan 26
A longitudinal study of the changes in English majors' L2 motivational self system.....	Ouan Yilei & Zhang Jiegen 34
The influences of different linguistic experiences upon children's phonological awareness (PA) development: A contrastive analysis of Uyghur bilingual children and Chinese monolingual children .....	Wei Xiaobao & Wang Wenbin 41
A study of the relationship between Uyghur students' English proficiency and pragmatic transfer of request strategies in Uyghur and Chinese Language.....	Zhu Xiaohui 48
The effectiveness of authentic documents in improving foreign language learner's intrinsic motivation in autonomous learning—An empirical study based on flipped classroom.....	Zhang Ge 56

### Studies on Foreign Language Testing and Assessment

Defining and developing the assessment literacy of foreign language teachers .....	Jin Yan 65
Developing and validating rating scales in language performance assessments: Retrospect and reflection.....	Xu Ying 73

### Book Review

A review on <i>Assessing English Language Learners: Theory and Practice</i> .....	Huang Yongliang 81
A review on <i>Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives (2nd Edition)</i> .....	Zhang Lian 86

English Abstracts .....	90
Submission Guidelines .....	94

# 听力元认知教学对英语听力成绩和元认知意识的影响

王 宇

苏州大学

© 2018 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》)(2), 3–9 页

**提 要:** 本研究以 Vandergrift & Goh (2012) 的听力元认知教学法为指导, 提出将课堂元认知教学和课外训练相衔接的听力教学设计, 并对一组17名成人英语学习者进行了为期4个月的强化培训。通过对前后测听力成绩、听力元认知意识问卷调查、学习周记和访谈等数据进行分析, 得出以下结论: 1) 课堂教学和课外训练相衔接的听力元认知教学对提高成人英语学习者的听力成绩有显著作用, 对中低水平学习者作用尤为明显; 2) 元认知教学使学习者的元认知意识得到显著提升, 其中“解决问题”的意识提升最明显。

**关键词:** 元认知教学; 听力成绩; 元认知意识; 教学设计; 成人英语学习者

外  
语  
教  
学

## 1. 引言

在二语听力教学和研究领域, 对听力本质和过程的理解在过去几十年中发生了很大的改变, 逐渐摒弃了把听力看作是一种被动的、几乎不需要课堂关注的技能的偏见, 对听力理解的评价也不再只停留在结果本身, 而是认为听力“本质上是一个需要运用语言知识和世界知识的推理过程”(Vandergrift 2007: 193), 学习者使用自下而上和自上而下两种过程来调用这些知识。听力教学法也逐步从以材料为中心、以交际为中心转向为以学习者为中心, 且注重听力过程(Vandergrift & Goh 2012)。

Vandergrift(2003, 2004, 2007)提出把自下而上和自上而下的听力教学与元认知意识培养相结合的二语听力教学模式, 正是上述理念的体现。Vandergrift & Goh (2012)将其完善后称为“听力元认知教学法”(a metacognitive approach to listening instruction, 本文简称为“元认知教学”)。该教学法以听力课堂为依托, 建立了基于过程的元认知教学理论框架。根据该框架, 听力课堂教学可采用“听前计划/预测—听中验证一听后反思”的教学步骤, 各步骤都包含相应的元

认知策略训练; 倡导通过精心设计任务, 使学习者参与听力过程, 促进听力能力和元认知意识的提高; 提出元认知策略训练应持续到课外, 建议教师设计一些与课堂教学活动类似的任务供学生课外完成, 以增加课外训练时间, 有针对性地为学生搭建“脚手架”。与传统的策略训练(strategy training)相比, 该教学模式有更全面的理论框架, 更强调学习者了解听力过程的重要性, 倡导教师通过精心设计学习活动, 引导学生对听力过程和策略进行思考, 以提高综合听力水平。

然而, 目前基于听力元认知法开展的听力教学实证研究并不多见(Vandergrift & Cross 2017)。在国内有关听力元认知的研究中, 在实证研究基础上提出有效的听力教学方法的研究极少(施渝 2009), 以接受英语培训的成人学习者为对象的实证研究也很缺乏, 更缺少专门探讨课堂教学和课外训练相衔接的听力元认知教学设计有效性的研究。

本研究尝试把课堂听力元认知教学和课外听力活动设计相衔接, 并对一组17名成人英语学习者进行4个月的强化培训, 旨在探究元认知教学对该群体的听力成绩和元认知意识的影响。研究

者收集了培训前后听力测试成绩、听力元认知意识问卷调查、学习周记和访谈等数据，采用定量和定性相结合的方法，从听力成绩和听力元认知意识两个方面对教学效果进行分析，以期为此领域的研究提供进一步的实证证据，也希望为有效提高英语听力教学质量和服务者听力能力提供借鉴。

## 2. 研究设计

### 2.1 研究对象

本研究以17名参加英语强化培训的学员为对象。他们均来自某市级政府各部门，具有国内大学本科以上学历，都有一定的英语基础，工作年限8年至20年，年龄从30岁到43岁不等。学员在平时工作中几乎都不需要使用英语，英语水平和听力水平参差不齐。所有学员均未接受过学习策略相关训练，但均有很强的学习动机，培训结束后学员需参加BFT<sup>1</sup>考试，通过该考试并达到选拔要求的学员可获得政府资助赴美攻读公共管理硕士学位的机会。

### 2.2 教学设计

根据培训计划，听力元认知训练共18周，每周

课堂教学4个课时，课外训练4次，每次一个小时。

#### 2.2.1 听力材料

课堂教学材料来自正式出版的听力教材，内容为与文化、教育、经济、社会生活等有关的一般话题。课外听力材料包括3类：一是分项技能训练（如听数字、时间、专有名词，抓关键词等），取材于英语国家生活和学习的实际场景；二是分级新闻听力（包括VOA慢速和常速新闻），涉及教育、文化、体育、经济、政治等各个方面；三是学术听力（如短讲座），侧重管理、教育、科技类话题。技能训练和学术听力也选自教材；新闻听力材料由研究者自选，并专门设计了练习，如改错、填空、简答和摘要写作等形式，同时兼顾任务难易度。

#### 2.2.2 课堂教学

培训开始首先向学员介绍元认知意识的概念和分类。课堂教学借鉴Vandergrift & Goh (2012)提出的教学步骤，引导学员按照“听前预测—听材料验证—听后反思评价”的步骤完成听力材料理解（见表1），其中“听材料验证”可重复进行，直至听力任务完成。每次课都遵循该步骤开展教学。

表1 教学步骤

教学步骤	教学内容
1	学员根据标题、生词表和任务，预测可能听到的信息。（前3周班级集思广益，第4—10周同伴合作完成，第11周起学员单独完成。）
2	学员听音，将预测的信息和实际听到的信息进行核实，完成相应的练习。
3	学员与同伴讨论理解的信息，并确定需要解决的问题和需要特别关注的细节；讨论使用的策略。
4	学员听第二遍，注意听与同伴不一致或自己未理解的信息，解决困惑点，并记录新理解的信息，完成相应的练习。
5	全班一起讨论以校验主要内容和相关细节；讨论听懂某些词汇和某部分内容所使用的策略。
6	学员听第三遍，对于班级讨论中提及的自己先前未能理解的信息，再次加以验证。这一步学员可选择是否对照文字材料听。
7	班级讨论，总结完成任务所使用的策略，为进行下一个听力任务作准备。

#### 2.2.3 课外听力训练

学员每周完成一定量的自主听力任务，包括规定任务和自选任务。学员到指定的学习中心进行练习，有两名助教轮流值班。规定任务完成后，再

根据需要选做其他任务。在每周第一次自主训练时段，学员在助教的帮助下制定本周的听力计划，在最后一次自主训练时段撰写学习周记。作为课堂教学的延伸，这种有指导的自主听力训练可以继续引

<sup>1</sup> BFT考试是由国家外国专家局主办的中国国际化人才外语考试，是对出国培训备选人员进行选拔的国家级考试。

导学员进行计划、监察、评价等元认知活动，体现了课内外任务完成过程中元认知训练的一贯性。

### 2.3 研究工具

#### 2.3.1 听力测试

培训前听力测试选用往年BFT真题，培训结束后第3天所有学员参加了当年的BFT考试。BFT考试听力试卷内容包括4个部分：电话交谈，简短对话或独白，对话或短文，较长对话或短文；题型分别为填空、配对、判断和多项选择；不仅考查听写和记录的能力，还考查听懂材料主旨和大意、听懂具体细节以及对所听内容进行判断的能力。听力部分满分为50分。

#### 2.3.2 问卷调查

问卷借鉴Vandergrift *et al.* (2006) 设计的“听力元认知意识问卷”，共21个题项，分为解决问题、主体知识、计划和评价、引导性注意和心理翻译5个类别，其中前4个类别得分高表明这4个方面的意识强或使用频率高，第5类“心理翻译”得分高则说明避免边听边转换成母语的能力弱。问卷选择项采用李克特6级量表，从“完全不同意”(1分)到“完全同意”(6分)。

#### 2.3.3 学习周记和访谈

学习周记的撰写要求学员围绕本周听力任务的难点、听力学习计划和评价、策略使用情况等几个方面进行总结和反思，每周最后一次自主训练时完成。

本研究依据前测成绩选取了较低、中等和较高水平学员各两名作为访谈对象：CJ和GF(较低水平)，YW和WS(中等水平)，ZJ和SJ(较高水

平)。前测分数低于平均分一个标准差的为较低水平，高于平均分一个标准差的为较高水平，其余为中等水平。

### 2.4 数据收集和分析

听力测试和问卷调查分别在培训开始第一次上课和培训结束后进行。学习周记每月收取一次，共4次。访谈在BFT考试结束后当天进行。运用统计软件SPSS17.0对考试成绩和问卷数据进行配对样本t检验，以考查培训对听力成绩和听力元认知意识的影响。对周记和访谈数据采用类属分析和情景分析相结合的方法，以深入探究听力元认知意识的变化。

## 3. 结果与讨论

### 3.1 听力成绩的变化

为了对教学效果进行分析，研究者对17名学员的前后测成绩进行了配对样本t检验(见表2)。从表2可以看出，培训前后平均分分别为33.59分和40.18分，平均分上升16.59分，整体成绩提升明显。培训前标准差为11.23，培训后为5.34，表明培训后学员之间成绩差异在缩小。前后测成绩之间有显著差异( $t = -6.51, p = 0.000$ )，说明学员接受课堂教学和课外活动相衔接的元认知教学后听力成绩有显著提高，验证了元认知教学能有效提高听力水平的论断(Vandergrift 2007; Vandergrift & Goh 2012)，并支持现有实证研究的结论(Goh & Taib 2006; Vandergrift & Tafaghodtari 2010; 常鹏云等 2016)。

表2 听力前后测配对样本t检验结果 (N = 17)

听力成绩	平均值 (标准差)		<i>t</i>	df	Sig. (2-tailed)
	前测	后测			
	23.59 (11.23)	40.18 (5.34)			
			-6.51	16	.000

为了进一步分析元认知教学对不同水平的学员听力成绩提高所起的作用，研究者以前测成绩为依据，按照2.3.3中所述方法，把17名学员分为较低水平、中等水平和较高水平3个组，得到较

低水平组3人，中等水平组9人，较高水平组5人(见附录)。其中，较低水平组平均分提高25.6分，中等水平组提高21.1分，较高水平组提高3分。可见较低水平组获益最大，其次为中等水平组，

较高水平组获益最小。现有研究表明,元认知训练对较低水平的学习者帮助更大(Cross 2011; Vandergrift & Tafaghdtari 2010),本研究支持该结论。较高水平组中有一人(ZJ)听力成绩不升反降,这可能是因为当学习者达到了一定的听力水平后,受考试听力材料和任务难度等因素的影响,一时难以突破这个阈值(Cross 2011),也可能是考试的偶然性因素使然。

本研究中,中低水平学习者无一例外地取得了很大进步,这很可能因为参加本培训项目的所有学员都具有极强的学习动机和欲望,个个争先恐后,唯恐被淘汰有损“面子”。Cross(2011)的研究中有个别低水平学习者成绩有所降低,原因是低水平学习者在遇到困难时采取了几乎放弃的态度(Cross 2011)。另外,本研究中成绩提高幅度大于Cross(2011),很可能与教学设计的不同有关,本研究把元认知教学与课外元认知活动相结合,培训时间更长,听力材料形式和话题也更多样。

### 3.2 听力元认知意识的变化

#### 3.2.1 问卷调查结果

为了解培训对学员听力元认知意识的影响,研究者先对问卷数据进行统计分析。配对样本t检验结果显示(表3),解决问题、主体知识、计划和评价、引导性注意和心理翻译等5个类别均存在显著差异( $t = -5.900, p = 0.000$ ;  $t = -3.750, p < 0.01$ ;  $t = -3.492, p < 0.01$ ;  $t = -3.408, p < 0.01$ ;  $t = 2.647, p < 0.05$ ),说明经过18周元认知课堂教学和有指导的课外训练,学员

元认知意识得到显著增强。该结果与常鹏云等(2016)的结论一致。

对各个类别t值的比较显示,接受培训后学员“解决问题”的意识提高最显著,表明培训有效增强了听力认知策略意识,学员能在听力活动中更灵活地使用各种策略。此发现支持Vandergrift & Tafaghdtari(2010)的结论,该研究表明,对二语为法语的大学生进行13周的元认知教学可以提高学习者的听力元认知意识,特别是解决问题的意识,且这种效应在低水平组表现更佳。于翠红、张拥政(2014)也发现,在元认知意识的5个类别中,“解决问题”与听力能力相关度最高,该意识程度对学习者听力发展具有重要影响。这一点可帮助解释为什么本研究中学员在短期内听力成绩取得了显著提升。但常鹏云等(2016)的研究发现,学习者在计划和评价的意识和策略使用上进步最为明显(然后依次为引导性注意、解决问题、主体知识和避免心理翻译的意识)。这很可能是因为常鹏云等(2016)的研究对象是大学生,而本研究中参加培训的学员均具有丰富的工作经验,并且均担任所在单位或部门的领导,在培训前就普遍具备较高的计划和评价能力,这一点在后续质性分析中会再讨论。

此外,“心理翻译”意识也发生了实质性的变化,学员边听边在头脑中翻译成中文的习惯显著减少。这很可能是因为研究者在培训中有意识地培养学习者“listen ahead, think ahead”的习惯,减少在听的过程中对语言转换的依赖。该发现与常鹏云等(2016)的结论一致。

表3 听力元认知意识前后测配对样本t检验结果

听力元认知意识	平均值(标准差)		t值	自由度	p值
	前测	后测			
解决问题	3.51 (0.53)	4.56 (0.79)	-5.900	16	0.000
主体知识	3.00 (0.51)	4.02 (0.99)	-3.750	16	0.002
计划和评价	3.24 (0.49)	4.12 (0.96)	-3.492	16	0.003
引导性注意	3.54 (0.54)	4.31 (0.85)	-3.408	16	0.004
心理翻译	3.88 (1.03)	3.02 (1.26)	2.647	16	0.018

### 3.2.2 质性数据支持

为更好地了解学员在培训期间元认知意识的变化，丰富我们对元认知发展过程的认识，研究者对访谈和周记做了进一步的分析，以下按照问卷分别加以报告。

#### 1) 解决问题

经过听力元认知教学，学员在听力活动中解决问题的能力得到提高，比培训前更善于借助上下文信息和先前知识，运用猜测、推理、联想等策略帮助理解材料。

ZJ(较高水平)在访谈中谈到，听材料时注意听是否有指示词(如However)，有时通过分析语音语调和说话者的语气来抓住信息要点。WS(中等水平)学会了充分利用文字材料，帮助自己建立音和义的联系，提高单词辨认能力(第10周周记)。GF(较低水平)则提到了“联想”对听懂大意的帮助，他写道：“有的材料，如本周听的关于职业的课文，因为阅读课上刚学过同样题材的文章，很多词汇是老面孔，听的时候联想起来就省力多了”(第10周周记)。而在培训前，学员往往学而无法，因而深感困惑。正如CJ(较低水平)在访谈中所说：“以前遇到听不懂的地方，就反复听，有时要听到五六遍，常常是仍然听不懂，缺乏方法。”

#### 2) 主体知识

基于过程的听力元认知教学，在提高学员对自身听力学习能力的判断、寻找造成听力困难的原因及可能的解决办法等方面都产生了积极的作用。培训前学员对听力困难及其原因的认识笼统、模糊，对解决问题的办法缺少思考，或一筹莫展，在培训过程中这些认识逐渐变得具体、清晰，学员也更积极思考改进的办法。

WS(中等水平)在培训初期把听力困难的原因笼统地归结为语速太快、生词太多、辨音能力弱。到第4周和第6周时，先后意识到缺乏背景知识和长句也是造成听力理解困难的原因。对此，他思考的对策是：“平时多注意英美文化方面的信息”(第4周周记)，“稍长些的句子……我力求先听懂，而不忙于记下来……回来后再听一遍，对照文字材料把答案补全”(第6周周记)。随着课

程的进展，他意识到(材料)难度在加大，还是觉得赶不上(第12周周记)。而到临近培训尾声时，他变得更加自信，并且对如何听懂材料有了更进一步的认识。他写道：“材料中尽管有一些医学方面的生词，但总体上能填出大部分的内容……(一些术语)结合了图例更容易听懂。”(第16周周记)

#### 3) 计划和评价

在培训过程中，学员根据自身情况逐步制定针对性的听力学习计划，提升听力能力。而评价能力变化较小，并一直保持在较高的水平。善于评价和反思，是成人学习者区别于其他年龄学习者的显著特点。他们的评价涉及很多方面，既有对某个具体的听力策略的评价和反思，也有对整个培训效果的评价。总的来说，学员对培训效果满意，认为不仅听力能力得到提高，对听力的焦虑感也大为降低。

WS(中等水平)针对自己词汇量小、文化背景知识缺乏等问题，表示“有时间应该好好消化一下(新学的单词)”(第2周周记)，“平时多注意积累英美文化方面的信息”(第4周周记)。在评价方面，CJ(较低水平)在第1周周记中写道：“老师先让我们预测可能会出现哪些词汇，又引导我们对背景情况进行了讨论，对我们听懂录音很有帮助。”GF(较低水平)在第2周周记中也表达了类似的观点。关于培训效果，在最后一周，WS(中等水平)记录道：“这次培训是成功的……由于强化培训期间的任务很重，在课后用于消化的时间还是不够，我感觉以后有时间还要再好好复习，不然去美国学习会吃力。”YW(中等水平)在访谈中也表示，以前自己的焦虑情绪影响了听力理解，此次培训最大的收获是克服了紧张心理，课内外大量的输入帮助他克服了焦虑感。

#### 4) 引导性注意

引导性注意指听的过程中能否有意把注意力集中并保持在听力任务上。经过4个月的强化学习，学员在集中注意力方面有较大改善，表现为在听力活动中较少走神，能把注意力保持在听入的信息上，而且在遇到难度较大的任务时不放弃，坚持听力训练。

在进行具体的听力活动时，学员逐渐掌握了利用材料标题或问题提供的已知信息，有选择地对材料进行筛选和解码，以使注意力集中在有困难和疑惑的地方。对此，GF(较低水平)在访谈中谈道：“现在听一段材料，第一遍听下来能大致听懂在讲什么，大致听懂一半吧，然后根据练习要求，第二遍集中注意力去找答案，一般我会听第三遍，在前两遍未弄清楚的地方再注意听。”

此外，他们通过选择适合自己水平的听力材料逐渐建立信心，并坚持听力训练。SJ(较高水平)在访谈中谈到，培训前遇到稍难一点听不懂的材料一般就放弃了，不去多花时间，原因是平时工作太忙，也静不下心来。但是这段时间的强化训练让他有所改变，他在老师的指导下，选择难度适中的内容听，这让他越来越有信心。

### 5) 心理翻译

接受听力元认知教学以后，学员采用英语思维的能力得到了增强，逐渐摒弃了在大脑中把听到的信息转化成母语的习惯，不再不由自主地把听到的关键词转换成中文，甚至逐词翻译成中文。这一点在水平较低的学员身上表现得尤其明显。

听力理解力低下与学习者过度依赖心理翻译有关。GF(较低水平)在培训初写道：“我听的时候老是反应不过来，刚理解了前面的意思，后面的就跟不上了”(第1周周记)，并表示对于在头脑里不进行中英文转换“现在还做不到”(第2周周记)。到培训中后期，他很欣喜地发现自己已慢慢地克服了这个习惯，在周记中写道：“这一周似乎找到感觉了……听力一定要listen ahead和think ahead，这样就不用忙着想中文意思了。”(第14周周记)

由此可见，随着学习的深入和语言水平的提高，学习者有更多的注意力资源可分配到主动的听力加工过程中，因而较少在大脑中把听入信息转化成母语。

## 4. 结语

本研究以Vandergrift & Goh (2012) 的听力元认知教学法为指导，将课堂元认知教学与课外训

练相衔接，对一组17名成人英语学习者进行了为期4个月的强化培训，采用定量和定性相结合的方法对前后测成绩、听力元认知意识问卷调查、学习周记和访谈等数据进行分析，研究发现如下：

1) 课堂教学和课外训练相衔接的听力元认知教学对提高成人英语学习者的听力成绩有显著作用，对中低水平学习者作用尤为明显。

2) 元认知教学使学习者的元认知意识得到显著提升，其中解决问题的意识提升最明显。总体来说，经过培训，学员在对听力困难的认识及自信心等方面都有较大改善，在听力学习中具有更强的计划性和目标性，~~听材料时~~自我调节能力有所提高，注意力更集中，能更好地运用联想和推断等策略解决听力理解中的问题，对母语的依赖也显著减少。

本研究提出的教学设计可为类似的英语强化培训项目提供有益的借鉴。在元认知意识培养方面，建议针对成人学习者善于计划和评价、分析问题能力强的特点，在引导他们协调发展元认知意识的前提下，着重训练灵活运用元认知策略理解材料的技巧，帮助他们克服听力焦虑和心理翻译的习惯，以取得令人满意的效果。

本研究不足之一为人数较少，只是探索性研究，所得结论还有待进一步验证。此外，尽管课外训练统一在学习中心进行，增设了助教加以管理，但课外训练对培训效果的作用相对较难测量和分析，因此本文仅笼统报告了本教学设计的总体效果。今后研究可进一步根据教学对象细化任务设计，并增加数据类型(如观察、受激回访)等，以更客观、更全面地探讨听力元认知教学法对提高听力水平和元认知意识的作用。

## 参考文献

- Cross, J. 2011. Metacognitive instruction for helping less-skilled listeners [J]. *ELT Journal* 65 (4): 408-416.
- Goh, C. & Y. Taib. 2006. Metacognitive instruction in listening for young learners [J]. *ELT Journal* 60 (3): 222-232.
- Vandergrift, L. 2003. From prediction through reflection:

- Guiding students through the process of L2 listening [J]. *Canadian Modern Language Review* 59 (3): 425-440.
- Vandergrift, L. 2004. Learning to listen or listening to learn [J]. *Annual Review of Applied Linguistics* 24 (1): 3-25.
- Vandergrift, L. 2007. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research [J]. *Language Teaching* 40 (3): 191-210.
- Vandergrift, L. & C. Goh. 2012. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action* [M]. New York: Routledge.
- Vandergrift, L., C. Goh, C. Mareschal & M. H. Tafaghdtari. 2006. The metacognitive awareness listening questionnaire: Development and validation [J]. *Language Learning* 56 (3): 431-462.
- Vandergrift, L. & J. Cross. 2017. Replication research in L2 listening comprehension: A conceptual replication of Graham & Macaro (2008) and an approximate replication of Vandergrift & Tafaghdtari (2010) and Brett (1997) [J]. *Language Teaching* 50 (1): 80-89.
- Vandergrift, L. & M. H. Tafaghdtari. 2010. Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study [J]. *Language Learning* 60 (2): 470-497.
- 常鹏云、郝玲、Lawrence Jun Zhang, 2016, 元认知策略教学法对英语听力策略使用及听力风格的影响 [J], 《外语界》(3) : 81-88。
- 施渝, 2009, 国外二语听力元认知研究综述 [J], 《外语界》(1) : 57-63。
- 于翠红、张拥政, 2014, 中国大学生元认知意识和英语听力能力发展研究 [J], 《解放军外国语学院学报》(11) : 57-65。

### 作者简介

王宇(1970—), 苏州大学外国语学院英文系副教授, 博士。主要研究领域: 二语习得、英语教学。电子邮箱: wangyu@suda.edu.cn

### 附录: 前后测成绩比较

较低水平(3人)			中等水平(9人)			较高水平(5人)		
姓名	前测	后测	姓名	前测	后测	姓名	前测	后测
CJ	9	28	GX	15	39	XH	35	43
GF	10	42	WS	15	45	ZJ	36	35
XD	10	36	XY	16	44	SJ	37	39
			LB	19	32	CL	42	45
			YJ	20	37	HJ	43	46
			CX	21	39			
			SP	22	48			
			SK	25	41			
			YW	26	44			
平均分	9.7	35.3	平均分	19.9	41	平均分	38.6	41.6

# 建构课堂口译质量实证研究：从机考录音转写分析角度<sup>1</sup>

邓小文

北京外国语大学

© 2018 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》)(2), 10–18页

**提要：**本文将“本科交传综合训练社会建构课堂教学模式”引入翻译专业第二学期英汉交传实务课程，通过对实验班一个学期的教学实验，收集期末考试机考录音并转写，描述和对比分析了建构课堂和非建构课堂学生英汉交传口译质量的特点和差异。研究发现：两个班除详述很少、都有较多填充词和信息本身错误之外，实验班的其他重复、填充词、错误修正和恰当性修正、冗余人称指称的数量都高于对照班。漏译和大意错误的数量均低于对照班；独立样本t检验表明，两个班的病句和大意错误具有显著性差异；建构课堂的口译质量稍高，更有利于译员能力的培养。

**关键词：**建构课堂；口译质量；错误分析；英汉交传；机器录音

## 1. 引言

建构主义作为一种流行于全球的社会科学理论，深刻地影响了当代教育理论，并被广泛运用到教学实践当中。在口译教学领域，虽然建构主义指导设计了基于网络的口译培训课程(Abboud 2009)，形成了口译教学模式(陈振东 2008；刘进、许庆美 2011；王建华 2010)，但大多侧重基于网络或现代技术上的口译资源建设仍以经验型研究为主，且研究对象多为某一个口译教学环节或技能，其教学效果也缺乏实证研究。转写分析可以衡量学生的口译质量，在一定程度上反映了口译教学效果(蔡小红 2007)。然而，从转写分析角度考查学生译员口译质量，进而探讨其与课堂教学关系的实证研究比较少见。本研究采用了邓小文(2014)建立的“本科交传综合训练社会建构课堂教学模式”(简称“建构模式”)，将其应用于一个实验班级的口译教学中，同时选择一个对照班，经过一学期的教学试验，通过对期末

考试录音转写，对比分析两个班学生口译质量，旨在分析建构课堂口译质量特点及其与非建构课堂的差异，探究改进口译教学质量的途径。

## 2. 研究方法

### 2.1 研究问题

口译质量研究始于20世纪六七十年代，英文文献较多(Barik 1971, 1975; Lambert *et al.* 1995; Moser-Mercer *et al.* 1998; Pio 2003; Pöchhacker 2001)。以往的研究认为译语与源语文本不一致并影响沟通效果的内容就是错误(Kopczynski 1983)，包括错误分类(Altman 1994; Barik 1994; Pöchhacker 2016; 王斌华 2012a; 王斌华、古煜奎 2014; 王斌华、秦洪武 2015; 王非、梅德明 2013; 王文字等 2010; 张其帆 2009, 2011)、产生原因(Gonzalez *et al.* 1991; Lindquist 2005)和发生位置等(王凌等 2011; 王文字、段燕 2013)。研究对象多为职业译员和同传，多从译语—源语文本对比角度研究。

<sup>1</sup> 本文受北京高等学校“青年英才计划”项目(项目编号：YETP0839)资助。衷心感谢匿名审稿专家对本文提出的建设性修改意见。

而本研究主要尝试回答以下三个研究问题：1) 建构班级与非建构班级学生的译语表达有何特点？2) 建构班级与非建构班级学生的译语信息准确度和意义一致度上有何特点？3) 上述不同在两班之间是否有显著差异？

## 2.2 教学设计

笔者将建构模式（邓小文 2014）应用于某翻译专业本科英汉交传实务课程（简称“实务”），同时选择一个平行对照班进行对比教学实验：对照班 21 人，实验班 24 人<sup>1</sup>。实务是笔者所在学院口译教学系列课程之一，是英汉交传入门的进阶课程，属于专业技能必修课，在第六学期开设，每周 2 课时，共 18 周。该课程以主题为主线，夯实、

整合和内化各项口译技能，着眼译员能力培养（王斌华 2012b）。

对照班采取非建构教学模式：每周都由教师播放音视频供学生口译、教师评价。实验班采用建构模式：每个主题分为教师周和学生周。教师周与对照班教学方式一样，但学生周由学生演讲，学生口译，师生共同评价（教学设计见表 1）。在学生周课上，学生是课堂主体，轮流自行演讲和提供现场交传，全体共同点评；课下，教师要指导学生修改讲稿，学生要小组试讲、观摩和学习往届录像资料、撰写讲者和译员总结。此外，两个班的课下小组练习<sup>2</sup>、成绩考核等要求都相同。两个班的教学设计、详细安排和实验研究都分别在第一次课上阐明。

表1 对照班和实验班教学设计对比

班级	对照班	实验班
性质	以教师为中心，非建构模式	以学生为中心，建构模式
教学目标	通过译前准备掌握若干主题的百科知识，能借助笔记准确、流畅、得体地口译 5 分钟左右的讲话，且符合职业规范。	
教学思路	教师讲、学生译、教师评	学生讲、学生译、师生共评
教学安排	单周：教师提供练习材料，教师讲、学生译、教师评	双周：学生自讲、自译、共评
小组练习	要求填写练习日志	
成绩考核	期末考试（录音）、练习日志、课堂表现、出勤等	

## 2.3 数据收集

本研究数据来自两个班期末考试录音。实务期末考试测试语言能力、主题知识和口译技巧，将忠实源语、逻辑连贯、有效沟通作为最重要的衡量标准。教师在考前一周将考试主题（即人生）告诉学生，让学生做译前准备。考试音频采用真实英语演讲原音或根据原音编录，以体现口译测

试的真实性（Alexieva 1999）；语速适中，时长为 6—8 分钟，分成两三个语段。考试时，一个语段播放完后按暂停键，全班学生开始口译并同时录音，译完后再播放下一个语段；重复以上步骤，直至全部译完。NewClass 系统自动将学生口译内容统一录为 mp3 文件。源语音频主题、内容、时长、字数等详见表 2。

表2 源语音频情况

主题	内容	是否原音	时长	字数	语段一		语段二	
					时长	字数	时长	字数
人生	芭芭拉·布什在韦尔斯利学院毕业典礼上的讲话	是	4' 10"	537	1' 47"	251	2' 23"	286

1 学生可自行决定本学期在哪个班上课。

2 练习时长没有硬性要求，但从学生练习日志来看，平均在每周 2 小时左右。

录音转写规则因研究目的不同而有差异。本研究采取客观描写方法，主要依据语句意义的完整性，对嗯啊、重复、改口等自然话语现象进行真实转录，并使用中文标点断句，依据停顿长短、语调升降和语气强弱添加标点(王斌华 2012c)。在前人常用口译转写符号的基础上(Wadensjö 1998)，本研究共转写了45个有效音频，合计48,553字，转写符号详见表3。

表3 本研究转写符号

符号	含义
,	句中停顿，语句意义未表达完整，停顿时间短
。	句间停顿，语句意义表达完整，停顿时间相对较长
？	问句，语调是升调式的疑问语气
-	突然没声音
XXX	无法听辨的内容

## 2.4 分析框架

口译质量评估一般包括内容、语言与发布，根据严重程度，错误可分为小错(minor error)和大错(serious error)等(Barik 1971)。期末考试属于口译教学质量评估，目的是考查学生语言知识、技能方法和局部错误(蔡小红 2007)。本研究从译本分析和对比分析两个层面考查实验班和对照班学生口译质量，包括衔接分析、连贯分析、信息分析和意义分析(邓小文 2018)。衔接分析主要考查译本中重复、详述和冗余人称指称(Halliday & Hasan 1976)；连贯分析主要体现在病句、无意义填充词<sup>1</sup>和自我修正；信息分析包含增译、漏译、误译、应对、句中逻辑和句间逻辑；意义分析是对错误程度的二次分析，分为大意错误和非大意错误，前者发生在由若干个信息单位组合在一起所形成的概念单位，后者发生在信息单位(Jin 2011)。分析框架详见图1。

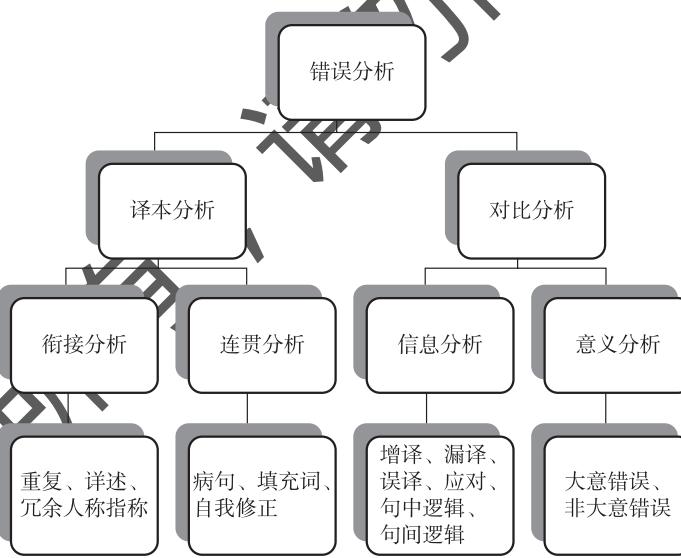


图1 口译错误分析框架

## 2.5 分析步骤

标注者包括笔者和两位研究助理，都采取WORD“批注”功能，直接在转写文稿上标注，用EXCEL和SPSS18.0进行统计。具体步骤有：1)将英文源语句子编号；2)根据英文句子编号，将对应转写文本句子进行编号；3)试标注，包括：一人重复标注同一篇文本；多人标注同一篇

文本；多人标注相同若干文本；两三次检查、复查和抽查；4)正式标注，包括6种衔接和连贯手段、6种信息错误；5)标出源语大意(共8个)，再对比译本，标出大意错误；6)将各类别具体内容和数量分别进行汇总和统计；7)交叉检查，以确保数据准确，一致率在80%以上。

<sup>1</sup> 填充词通常会随言语错误或者其他非流利现象如重复、修正等同时出现(周俊英、周国宁 2010)，在一定程度上会影响表达的流畅性，因此也列入连贯分析范围。

### 3. 结果与讨论

#### 3.1 译本分析

6种衔接和连贯情况使用数量从高到低分别是填充词、冗余人称指称、自我修正、病句、重

复和详述(最少, 3例) (详见图2)。除详述外, 实验班的其余各项数量都高于对照班。从均值来看(详见图3), 差异最大的是自我修正, 实验班平均高出对照班2.33例。

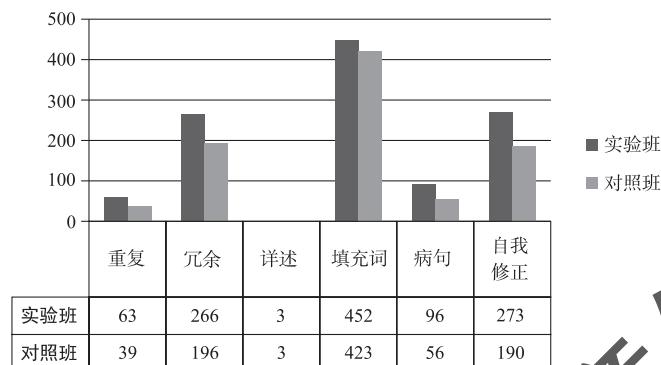


图2 衔接和连贯数量

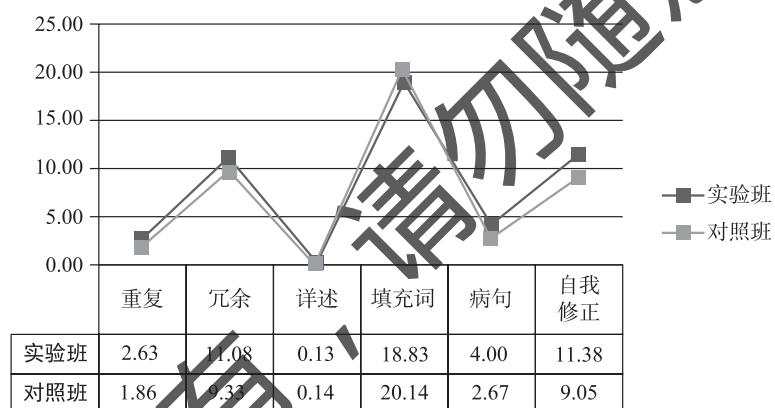


图3 衔接和连贯均值

##### 3.1.1 填充词

填充词是学生口译中的普遍现象, 如er, eh,

um, en, em等(戴朝晖 2011)。根据出现的位置, 可分为小句首、小句中、小句尾三种情况(详见表4)。

表4 填充词情况对比

填充词	小句首			小句中			小句尾		
	数量	均值	百分比	数量	均值	百分比	数量	均值	百分比
实验班	212	9.46	47%	235	10.67	52%	5	0.33	1%
对照班	182	8.67	43%	230	10.95	54%	11	0.52	3%

两个班填充词都集中在小句首或小句中, 都分别占填充词总数的50%左右, 与中国学生口语流利性研究结论一致(周俊英、周国宁 2010)。除小句尾外, 实验班小句首的填充词均值稍高于对照班, 小句中的填充词均值稍低于对照班, 说明实验班较多地在开口说填充词, 对照班较多地在

说到一半时说填充词。但两个班差别较小, 仅差2—4个百分点。

##### 3.1.2 冗余人称指称

在英汉口译中, 英文中大量使用的人称指称被机械搬到中文中, 造成中文人称指称冗余, 即译语受到源语影响的倾向即使在专业译员中亦有

存在(李德超、王克非 2012)。分类统计数据显示(详见表5)，两个班冗余人称指称主要是第二人称，其次是第一人称，第三人称和反身指称冗

余在两个班都比较少。实验班各类冗余人称的数量和均值都高于对照班，说明实验班的译语受源语的影响更多。

表5 冗余人称指称分类统计

类别 班级	第一人称			第二人称			第三人称			反身		
	数量	均值	百分比	数量	均值	百分比	数量	均值	百分比	数量	均值	百分比
实验班	90	3.75	34%	152	6.33	57%	14	0.58	5%	10	0.42	4%
对照班	64	2.91	33%	126	5.73	63%	1	0.05	1%	5	0.23	3%

### 3.1.3 自我修正

本研究考查了4种修正：信息、恰当性、错误和其他(Levett 1983)。两个班修正数量从高到低都分别是错误修正、恰当性修正、信息修正和

其他修正(最少，仅1例和2例)。实验班修正总数量高于对照班，其中错误修正数量多出72例，人均多1.44例；恰当性修正虽比对照班多14例，但均值和百分比相差不大(详见表6)。

表6 修正类型分类统计

类别 班级	信息修正			恰当性修正			错误修正			其他修正		
	数量	均值	百分比	数量	均值	百分比	数量	均值	百分比	数量	均值	百分比
实验班	30	1.25	11%	76	3.17	25%	166	6.92	61%	1	0.04	0
对照班	30	1.43	16%	62	2.96	33%	94	4.48	50%	2	0.10	1%

修正方式的差异展现了译员即时加工过程、加工能力和决策过程的差异(Petite 2005)。错误修正成为两个班最突出的修正类别，且实验班数量远高于对照班，说明实验班学生更注重修正译语的句子结构、用词或发音错误，而不太注重修正译语的大意或话题。这反映出学生似乎过度关心某些瑕疵或错误，反而忽略了更重要的信息环节或内容的完整性(Kalina 1994)。实验班恰当性修正稍高于对照班，说明实验班更注重译语表达，认为已表达的信息在清晰度、精确度、连贯性及语用等方面存在问题，于是引发相关的自我修正(陈立平、樊建忠 2007)。

### 3.1.4 病句

本研究中病句共6种：搭配不当、句子不完

整、逻辑错误、用词不当、表意不明以及其他原因造成的病句。两个班病句类型及数量都比较平均，对照班病句类型数量由高到低依次是搭配不当和句子不完整(都占23%)、用词不当和其他病句(都占16%)、表意不明(13%)和逻辑错误(9%)；实验班依次是表意不明(26%)、其他病句(21%)、句子不完整(19%)、用词不当(14%)，其余两种各仅占总数的10%。除逻辑错误、表意不明和其他病句之外，实验班的搭配不当、句子不完整、用词不当的病句都低于对照班(详见表7)。译入母语的情况下出现各种表达不当，原因可能是认知处理出现了超负荷，或受到源语句式结构的影响(王斌华、古煜奎 2014)。

表7 病句分类统计

班级类别	搭配不当			句子不完整			逻辑错误		
	数量	均值	百分比	数量	均值	百分比	数量	均值	百分比
实验班	9	0.42	10%	19	0.79	19%	10	0.42	10%
对照班	13	0.59	23%	13	0.59	23%	5	0.23	9%
班级类别	用词不当			表意不明			其他病句		
	数量	均值	百分比	数量	均值	百分比	数量	均值	百分比
实验班	11	0.58	14%	26	1.08	26%	21	0.88	21%
对照班	9	0.41	16%	7	0.32	13%	9	0.41	16%

### 3.1.5 重复

本研究中重复分为结巴性重复和其他重复, 见表8。两个班结巴性重复差异不大(11例, 17%,  $MD=0.46$ ; 8例, 21%,  $MD=0.36$ ), 但其他重复数量都占各自绝大部分(52例, 83%,  $MD=2.17$ ;

31例, 79%,  $MD=1.41$ ), 实验班其他重复的数量是对照班的近一倍, 说明实验班更能运用重复策略, 及时处理信息, 缓解压力, 更好地解决口译中的语言连贯问题和表达不清问题(孙永君 2012)。

表8 重复分类统计

类别班级	结巴性重复			其他重复		
	数量	均值	百分比	数量	均值	百分比
实验班	11	0.46	17%	52	2.17	83%
对照班	8	0.36	21%	31	1.41	79%

### 3.1.6 详述

详述包括“这就是说, 也就是说, 换句话说, 换言之”(朱永生等 2001: 80-81)等, 两个班一共6例。译员为筹得时间考虑下一句措辞或一时想不起来下一句该说什么的时候, 可以把刚说过的话用另一种说法重说一遍(琼·赫伯特 1984)。详述数量很少, 说明绝大多数学生作为新手译员, 还不会像老手或资深译员那样采取前后对比、换个说法重新表达的口译策略(杨承淑、邓敏君 2011)。

## 3.2 对比分析

### 3.2.1 信息分析

从图4两个班的信息错误数量可见, 两个班逻辑错误的数量都远低于其他类型, 这可能与源语讲话逻辑简单清晰有关。两个班错误数量较多的都包括漏译、误译和应对。这说明当口译出现障碍的时候, 学生更常见的做法是漏掉不译、误译或想办法应对过去(王凌等 2011; 王文字等 2010)。

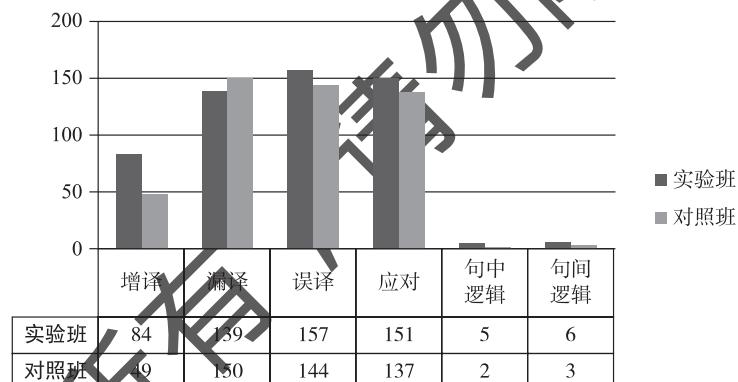


图4 信息错误数量

此外, 除漏译数量略低于对照班外, 实验班其余5种错误类型的数量都高于对照班, 尤其增译几乎是对照班的两倍。可能的原因是实验班的译语表达更自由, 从而导致意义的细微

变化和增译现象(Barik 1971)。但两个班漏译和增译均值差异较大(详见图5), 实验班虽然人均遗漏信息较少, 信息相对完整, 但在译语中较多地增加了源语中没有的信息。

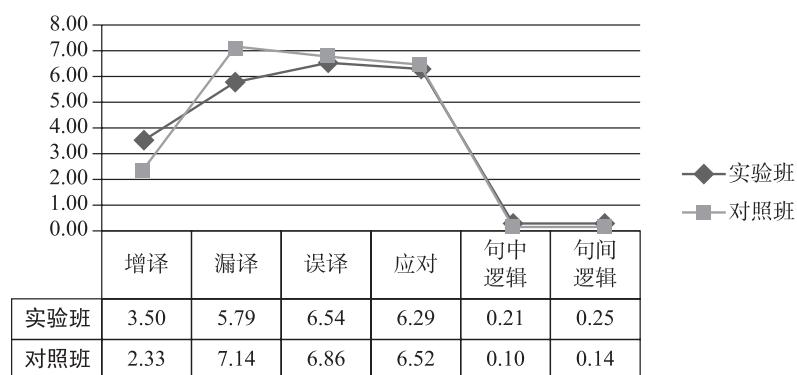


图5 信息错误均值

误译可能会导致沟通无法顺利进行。对母语为中文、外语为英语的中国学生来说，英汉口译的难点在于理解，尤其是对专有名词和有一定文化背景的用语或长句的理解(王文字等 2010)。对此可以采取一些应对策略，如模糊表达、重复、归纳、简化、带过、整理等(Pio 2003；雷天放、陈菁 2006；王燕 2009；仲伟合 2007)。

### 3.2.2 意义分析

意义分析是考查错误的严重程度，分为大意错误，即严重影响沟通、发生在概念单位的错误，和非大意错误，即沟通仍可继续、发生在信息单位的错误。对照班个人最多的大意错误有10例，

实验班为8例；最少的都为0例，但实验班的大意错误数量和均值(68, 2.83)都低于对照班(89, 4.24)，说明实验班的译语大意更准确、更完整、更有助于人际沟通。

由于中文表达的灵活性，也可能会出现即使译语有病句或错误，但并不妨碍大意表达的情况，如表9所示。该译语混淆了抱怨者(他，丈夫)、被抱怨对象(他的朋友)和纠正人(她，我的朋友)，但译语也表达出了“照顾自己的孩子不算做保姆”的概念，甚至补充了“看孩子是一件非常幸福的事情”，以加强这个概念。译语表达出了大意，因此不算大意错误。

表9 非大意错误示例

源语	20 As an example, I remember what a friend said, on hearing her husband complain to his buddies that he had to babysit. 21 Quickly setting him straight, my friend told her husband that when it's your own kids, it's not called babysitting. (applause)
译语	有一个朋友，她向我抱怨，说她生了孩子之后就必须要看孩子，非常的麻烦，但是她的丈夫对她说这是你自己的孩子，这这，这，这是你自己的孩子，呃这样的话，呃，是，呃，无论怎样都，呃不会感到麻烦，都是一件非常幸福的事情。

大意概述(gist retelling)是重要的口译技能，能帮助学生识别源语的意义结构，而不是把注意力放在语言的表层结构上(鲍川运 2004)。职业译员更关注大意，而学生译员更害怕丢失源语信息，因此常常在译语中保留源语句子结构(Fabbro & Gran 1997)，造成译语不准确或不地道。大意只能通过反复练习，磨炼而习得，并能随源语状况而随机调整(杨承淑、邓敏君 2011)。

### 3.3 差异性分析

为检验两个班学生口译质量差异是否具有统计意义，本文对13种口译质量分析手段进行了独立样本t检验。研究结果表明，仅病句 [ $t(43) = 2.36, p < 0.05$ ] 和大意错误 [ $t(43) = -2.12, p < 0.05$ ] 存在显著差异。建构模式下学生更容易产出病句，这与实验班出现较多重复、冗余人称、自我修正和增译是分不开的：学生更注重译语表达，不断争取时间修正、弥补和添加译语，反而导致病句增多。建构模式下，实验班学生更主动、更有意识地采取舍细节说大意的策略，更有助于

沟通，体现出较高的译员能力。

## 4. 结论

本文将建构模式引入翻译专业英汉交传实务课程，进行一学期的教学实验。通过收集实验班和对照班的期末考试录音并对其转写，对比分析了建构模式与非建构模式班级学生译员口译质量特点和差异。实验班整体译语流利性稍逊色，译语更累赘，病句更多，但更注重修正译语的句子结构、用词或发音错误，更倾向于把意思表达得更明确，更注重译语表达效果，更能运用重复策略争取时间修正译语，遗漏信息较少，大意错误较少，建构模式虽然可能导致译语中病句更多，但大意更准确。建构课堂口译质量稍高，更有利 于译员能力培养。

此外，绝大多数学生依然以填充词开口，较多地照搬源语中的人称指称，还不会有意识采取详述策略，遇到理解障碍时大多误译、不译或应对处理，自我监控译语输出的能力不够，这些都

应在口译教学中引起重视。本研究也存在不足之处：本研究样本较小，属于个案研究；笔者同时担任两个班的教学，干扰因素较多；没有对学生就错误种类进行回溯性访谈，以求分析正确。除转写之外，建构课堂的教学效果还需要更全面深入地分析和研究。

## 参考文献

- Abboud, Barbara C. A. 2009. Blended Socio-constructivist Course with an Activity-based, Collaborative Learning Environment Intended for Trainers of Conference Interpreters [D]. Ph.D. dissertation. Geneva: University of Geneva.
- Alexieva, B. 1999. Understanding the source language text in simultaneous interpreting [J]. *The Interpreters' Newsletter* 9: 45-59.
- Altman, J. 1994. Error analysis in the teaching of simultaneous interpretation: A pilot study [A]. In S. Lambert & B. Moser-Mercer (eds.). *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation* [C]. Amsterdam: Benjamins. 25-38.
- Barik, H. C. 1971. A description of various types of omissions, additions and errors of translation encountered in simultaneous interpretation [J]. *Meta* 16 (4): 199-210.
- Barik, H. C. 1975. Simultaneous interpretation: Qualitative and linguistic data [J]. *Language and Speech* 18 (3): 272-297.
- Barik, H. C. 1994. A description of various types of omissions, additions and errors of translation encountered in simultaneous interpretation [A]. In S. Lambert & B. Moser-Mercer (eds.). *Bridging the Gap: Empirical Research in Simultaneous Interpretation* [C]. Amsterdam: Benjamins. 121-137.
- Bühler, H. 1986. Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters [J]. *Multilingua* 5 (4): 231-236.
- Fabbro, F. & L. Gran. 1997. Neurolinguistic aspect of simultaneous interpretation [A]. In Y. Gambier, D. Gile & C. Taylor (eds.). *Conference Interpreting: Current Trends in Research* [C]. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 9-27.
- Gonzalez, R. D., V. F. Vasquez & H. Mikkelsen. 1991. Chapter 23: Categories of interpreter error: The University of Arizona study [A]. In *Fundamentals of Court Interpretation: Theory, Policy and Practice* [C]. Durham, NC.: Carolina Academic Press. 281-292.
- Halliday M. A. K. & R. Hasan. 1976. *Cohesion in English* [M]. London: Longman.
- Jin, Ying. 2011. Cognitive Processing Capacity Management in the Teaching of Consecutive Interpreting—Proposal for a Conceptual Mapping Model [D]. Ph. D. dissertation. Auckland: University of Auckland.
- Kalina, S. 1994. Analyzing interpreters' performance: methods and problems [A]. In C. Dollerup & A. Lindegaard (eds.). *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience* [C]. Philadelphia: John Benjamins. 225-232.
- Kopczynski, A. 1983. Deviance in Conference Interpreting [A]. In A. Kopczynski (eds.). *The Mission of the Translator Today and Tomorrow* [C]. Polska Agencja Interpreta. 401-405.
- Lambert, S., V. Daró & F. Fabbro. 1995. Focalized attention on input vs. output during simultaneous interpretation: Possibly a waste of effort! [J]. *Meta* 40 (1): 39-46.
- Levitt, W. J. M. 1983. Monitoring and self-repair in speech [J]. *Cognition* (1): 41-104.
- Lindquist, P. P. 2005. Technologies, discourse analysis, and the spoken word: The MRC approach, an empirical approach to interpreter performance evaluation and pedagogy [J]. *Meta* 50 (4).
- Moser-Mercer, B., A. Künzli & M. Korac. 1998. Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (Pilot study) [J]. *Interpreting* 3 (1): 47-64.
- Petite, C. 2005. Evidence of repair mechanism in simultaneous interpretation [J]. *Interpreting* (1) : 27-49.
- Pio, S. 2003. The relation between delivery rate and quality in simultaneous interpretation [J]. *The Interpreters' Newsletter* 12: 70-100.
- Pöchhacker, F. 2001. Quality assessment in conference and community interpreting [J]. *Meta* 46 (2): 410.
- Pöchhacker, F. 2016. *Introducing Interpreting Studies* (2nd Ed.) [M]. London/New York: Routledge.
- Wadensjö, C. 1998. *Interpreting as Interaction* [M]. London and New York: Longman.

- 鲍川运, 2004, 大学本科口译教学的定位及教学[J], 《中国翻译》(5) : 29-33。
- 蔡小红, 2007, 《口译评估》[M]。北京: 中国对外翻译出版公司。
- 陈立平, 潘建忠, 2007, 基于语料库的大学生英语口语自我修正研究[J], 《外语教学》(2) : 57-61。
- 陈振东, 2008, 口译课程培养模式探索[J], 《中国翻译》(4) : 49-53, 95。
- 戴朝晖, 2011, 中国大学生汉英口译非流利现象研究[J], 《上海翻译》(1) : 38-43。
- 邓小文, 2014, 建构口译课堂: 以翻译系英汉交替实务课程为例[A]。载孙有中主编, 《北外英文学刊》。北京: 外语教学与研究出版社。
- 邓小文, 2018, 口译错误分析: 以学生译员英汉交替机考录音为例[J], 《翻译界》(1) : 53-70。
- 雷天放、陈菁主编, 2006, 《口译教程》[Z]。上海: 上海外语教育出版社。
- 李德超、王克非, 2012, 汉英同传中词汇模式的语料库考察[J], 《现代外语》35 (4) : 409-415, 438。
- 刘进、许庆美, 2011, 立体式口译教学模式探究与实践——以现代教育信息技术为视角[J], 《外语教学》32 (6) : 66-69。
- 琼·赫伯特著, 张晨君编译, 1984, 《高级口译手册》[M]。北京: 北京出版社。
- 孙永君, 2012, 重复手段在英汉口译中的应用[J], 《黑龙江教育学院学报》31 (4) : 154-156。
- 王斌华, 2007, “口译能力”评估和“译员能力”评估——口译的客观评估模式初探[J], 《外语界》(3) : 44-50。
- 王斌华, 2012a, 从口译标准到口译规范: 口译评估模式建构的探索[J], 《上海翻译》(3) : 49-54。
- 王斌华, 2012b, 从口译能力到译员能力: 专业口译教学理念的拓展[J], 《外语与外语教学》(6) : 75-78。
- 王斌华, 2012c, 语料库口译研究——口译产品研究方法的突破[J], 《中国外语》9 (3) : 94-100。
- 王斌华、古煜奎, 2014, 英汉同声传译的变量考察——基于对同一场电视直播的三位职业译员同传的观  
察研究[J], 《中国翻译》35 (6) : 19-23。
- 王斌华、秦洪武, 2015, 汉英口译目标语交际规范的描写研究——基于现场口译语料库中增补性偏移的分析[J], 《外语教学与研究》47 (4) : 597-611。
- 王非、梅德明, 2013, 交替传译过程中的错误记忆现象实证研究[J], 《外国语》36 (2) : 66-75。
- 王建华, 2010, 基于记忆训练的交互式口译教学模式实证探索[J], 《外语学刊》(3) : 134-139。
- 王凌、王文字、周丹丹, 2011, 2011年度全国英语专业八级口语与口译考试情况总结与分析[J], 《外语测试与教学》(2) : 47-55。
- 王文字、周丹丹、王凌, 2010, 对英语专业高年级学生口译能力的调查——兼谈口译教学[J], 《外语教学》31 (5) : 71-75。
- 王文字、段燕, 2013, 《英语专业学生口译能力问题探索》[M]。北京: 外语教学与研究出版社。
- 王燕, 2009, 《英语口译实务(2级)》[Z]。北京: 外文出版社。
- 杨承淑、孙敏君, 2011, 老手与新手译员的口译决策过程[J], 《中国翻译》32 (4) : 54-59。
- 张其帆, 2009, 中英交替传译之显化现象: 案例分析[J], 《中国翻译》30 (5) : 77-81。
- 张其帆, 2011, 汉英同传中删减与增译现象的案例分析[J], 《中国翻译》32 (6) : 42-46, 93。
- 仲伟合, 2007, 《英语口译基础教程》[Z]。北京: 高等教育出版社。
- 周俊英、周国宁, 2010, 基于语料库的中国学习者英语口语非词汇填充词研究[J], 《北京教育学院学报》24 (3) : 67-73。
- 朱永生、郑立信、苗兴伟, 2001, 《英汉语篇衔接手段对比研究》[M]。上海: 上海外语教育出版社。

## 作者简介

邓小文(1978—), 北京外国语大学英语学院讲师。主要研究领域: 口译教学、口译研究、翻译研究。电子邮箱: dengxw@bfsu.edu.cn

# 进阶还是平行——交传、同传课程设置顺序之争

邓小玲

北京外国语大学 / 美因茨约翰内斯古滕贝格大学

© 2018 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》)(2), 19–25 页

**提 要:** 释意派翻译理论(the Interpretive Theory)认为口译教学中交传是同传的基础，为交传在先、同传在后的进阶论代表。欧洲关于交传和同传教学顺序的讨论始于20世纪70年代，形成了交传和同传同时教授的平行论。在国内目前鲜有相关话题的学术讨论。本文通过调查13所院校交传和同传课程的教学顺序，并回顾国内外关于交传和同传教学顺序的文献，分析进阶论和平行论的主要理论观点及其在实际课程设置中的体现，进而提出中国的口译课程设置应考虑市场需求和学生能力，在条件成熟的院校更早引入同传甚至同传和交传平行教授。

**关键词:** 交传和同传；教学顺序；进阶论；平行论

## 1. 引言

交传是否是同传教学的基础，交传和同传教学是否可以平行开展，欧洲口译研究和教学界自20世纪70年代以来就此进行了一些探讨，并形成了进阶论和平行论两大理论观点和教学中相应的课程设置实践；国内口译教学和研究界讨论过此话题，但尚未深入论证。中国口译教学界和口译市场普遍认为同传难度远大于交传，国内主要翻译院校的课程设置也体现了学界和市场的这一认识，多年来遵循交传教学在先、同传教学在后的设置模式，将交传视作同传学习的基础。在中国情境下，是否可以考虑尽早地在课程中引入同传甚至交传和同传平行教授，是一个值得研究的话题，对中国口译项目课程设置改革具有借鉴意义。

## 2. 交传和同传课程设置顺序：国内外会议口译项目对比

国际大学翻译学院联合会(CIUTI)是国际权威翻译教育院校组织，其成员包括全球范围内

49所知名翻译院校，其中38所来自欧洲国家。

中国北京外国语大学、上海外国语大学、广东外语外贸大学、北京第二外国语大学和北京语言大学等的高翻学院先后加入了CIUTI。本文将主要从CIUTI成员中选取硕士口译教育项目，调查其交传和同传课程的设置顺序。

### 2.1 交传和同传课程设置顺序调查

本文选取13所国内外翻译院校会议口译硕士项目来调查交传和同传课程设置顺序，除中国的对外经济贸易大学中欧高级译员培训中心之外，其余12所院校均为CIUTI成员，其翻译教育在国际上享有良好声誉。由于笔者有德语学习背景，选择了德国和奥地利几所知名院校；所选的法国、英国和美国院校均有中文口译项目，在中国有较高的知名度；瑞士日内瓦大学高翻学院也以其强势的学术研究和师资培训而著称；国内院校则选择了北外、上外和广外的高翻学院以及对外经贸大学与欧盟合作开设的中欧高级译员培训中心。所选择的院校在各自国家和所涉及的语言组合上都具有代表性。在

所调查的13所院校中，除英国巴斯大学学制为一年外，其他所有院校学制均为两年。作者通过

各院校官网所提供的课程设置整理出交传和同传课程的设置情况(见表1)。

表1 13所国内外翻译院校交传和同传课程设置

院校 \ 学期	第一学期	第二学期	第三学期	第四学期
德国美因茨大学翻译语言文化学院	交传一级 同传一级	交传二级 同传二级	交传三级 同传三级	交传四级 同传四级
德国海德堡大学翻译系	交传初级 同传初级	交传中级 同传中级	交传中级 同传中级	交传高级 同传高级
奥地利维也纳大学翻译系	交传模块一 同传模块一	交传模块一 同传模块一	交传模块二 同传模块二	交传模块二 同传模块二
瑞士日内瓦大学翻译学院	交传一 同传一	交传一 同传一	交传五 同传二	交传二 同传二
英国巴斯大学翻译硕士项目	交传和同传	交传和同传		
美国蒙特雷国际研究院	交传技能 同传技能	交传中级 同传中级	交传高级一 同传高级一	交传高级二 同传高级二
俄罗斯莫斯科国立语言大学翻译系	交传和同传	交传和同传	交传和同传	交传和同传
法国巴黎三大高等翻译学校	交传	交传	交传和同传	交传和同传
法国巴黎高等翻译学院	交传	交传	交传和同传	交传和同传
北京外国语大学高级翻译学院	交传	交传	同传	同传
上海外国语大学高级翻译学院	交传	交传	同传	同传
广东外语外贸大学高级翻译学院	交传	交传	交传和同传	交传和同传
对外经贸大学中欧高级译员培训中心	交传	交传和同传	交传和同传	交传和同传

## 2.2 交传和同传课程设置顺序对比

由表1我们可以看出，中国的北外、上外和广外的高翻学院与法国巴黎三大高等翻译学校(简称ESIT)和巴黎高等翻译学院(简称ISIT)在会议口译课程设置中有明显的交传在先、同传在后的进阶顺序。北外和上外的高翻学院遵循的模式是交传和同传完全分开，均为第一学年全年教授交传，第二年全年仅教授同传。ESIT和ISIT以及广外高翻学院虽也遵循交传先同传后的教学顺序，第一学年仅教授交传，第二学年开始同传教学，但第二学年同传和交传教学同时开展。对外经济贸易大学中欧高级译员培训中心则是在第一

学期仅教授交传，从第二学期开始至第四学期交传和同传平行教授。

其余院校基本遵循了交传和同传平行教授的模式。德国、奥地利、瑞士和俄罗斯的5所院校均从第一学期开始同时开展交传和同传教学，并贯穿两个学年。英国巴斯大学也遵循这一模式并贯穿整个学年。美国蒙特雷国际研究院同样遵循平行模式，第一学期是交传和同传分项技能训练，从第二学期开始平行开展交传和同传教学。

由此可见，所调查的国内院校和巴黎的两所院校遵循的是交传同传教学进阶的模式，而其他国家院校则遵循交传同传教学平行的模式。

### 3. “进阶论”和“平行论”之争

#### 3.1 争论概况

欧洲关于交传和同传教学顺序的讨论始于20世纪70年代，而且一直是口译教学研究中的主要议题之一。产生于20世纪60年代的巴黎释意派翻译理论认为交传是口译学习的基础和核心，只有掌握交传之后才能开始学习同传，是进阶论的代表(Déjean Le Féal 1997/1998; Mackintosh 1995; Seleskovitch & Laderer 1995; Seleskovitch 1999等)；在实践中，遵循进阶论的院校在课程设置中交传教学先行于同传，且交传贯穿教学的始终。支持交传教学先于同传的学派认为交传能够使学生真正理解口译的认知过程，但也有不同的声音认为同传应该尽早在课程中引入，而不是在学生掌握交传之后(Keiser 1978)。自20世纪70年代末，欧洲口译研究和教学界陆续发出质疑或反对交传为同传学习的基础和前提的声音，认为交传和同传的认知过程有所差异，提出交传和同传教学平行论观点(Aarup 1993; Francis 1989; Gile 2001; Kalina 1994; Longley 1978等)。遵循平行论的院校在课程设置中则平行开展交传和同传教学。交传和同传教学之间是否存在进阶关系或应该是平行关系至今仍是口译教学研究中争论的话题之一(Andres 2015)。

#### 3.2 认知过程

口译研究中至今已有大量关于交传和同传认知过程模型和能力模型的研究。认知进阶论认为交传和同传的认知过程本质相同，同传和交传所需能力也基本相同，且交传能力是同传的基础；认知平行论认为交传和同传的认知过程本质不同，所需能力也不相同，不存在进阶关系。

##### 3.2.1 认知进阶论

Seleskovitch和Lederer是释意派翻译理论的创始人，也是交传同传教学进阶论的倡导者。Seleskovitch在1968年出版的《国际会议口译译员》一书标志着释意派理论的诞生(刘和平2011)，该理论自20世纪60年代以来对口译研究和教学产生了深远影响。释意派提出并坚持掌握

交传是同传学习的基础，学生只有在交传达到专业水平之后才可以开始学习同传。

释意派提出三角形口译认知过程模型，模型的左端为源语，右端为目标语，中间三角顶部是关键连接环节的意义阐释，通过意义阐释与已知情境和知识相结合实现从源语到目标语的口译过程模型。释意派认为，交传和同传的认知过程本质相同，区别在于同传是加速紧凑版的交传，交传中有先后顺序的分项认知过程在同传中相互重叠，从而增加了认知负荷(Déjean Le Féal 1997)。根据这一认知，释意派进一步认为，交传中的听说分离能够更好地训练学生对源语的分析和理解，让学生更习惯于在两种语言转换的过程中加入释意的过程，更能锻炼学生释意的能力。且由于交传和同传认知过程本质相同，释意派认为交传和同传所需要的能力相似，学生在交传学习中所获得的技能可以自然迁移至同传中。

释意派反对从一开始就引入同传教学，认为学生很有可能陷入语言及语言结构层面的陷阱，由于时间造成认知压力仅仅进行语言层面的词汇或结构转换而不能释意。因此，即使在同传课堂上也应该引入交传练习，用交传练习来帮助学生实现释意的认知过程，再让学生进行同传练习则可以减轻理解认知负荷，即用交传来为同传教学做铺垫(Déjean Le Féal 1997)。

刘和平(2017)提出了交传和同传“口译能力发展阶段图表”，将交传的能力培养作为同声传译能力培养的初级阶段，也从认知的角度将交传视为同传学习的基础。

释意派从认知的角度强调交传在先、同传在后的进阶关系，且交传教学应该贯穿口译项目的始终，这一理念为会议口译硕士项目中交传和同传课程设置的进阶顺序奠定了坚实的基础。

##### 3.2.2 认知平行论

平行论倡导者之一Francis(1989)质疑了交传和同传认知过程及所需能力相同的观点，反对过于重视且花大量时间学习交传为同传打基础的做法，他形象地将此比喻为跳高运动员一直专注于马拉松训练，认为交传和同传的认知能力没有进阶关系，而是平行各异的能力。

从认知过程的角度 Kalina (1992, 1994) 把交传和同传分解为三个处理过程：记忆过程、理解过程和表达的自我监督过程，但这三个过程在交传和同传中有本质区别，因此所需能力也不同。在记忆过程中，交传需要短期记忆能力和笔记能力的配合，涉及源语宏观架构逻辑和微观信息的记忆，同传则需要瞬时记忆能力；在理解过程中，交传相比同传能获得更大量的源语信息量，需要从宏观上理解和整理信息，而同传由于瞬时获得的信息量有限，更容易受源语结构的影响，译员在语义上更依赖发言人，更需要译员具有推理和预测的能力；在表达的自我监督过程中，同传的表达监督比交传更复杂但也更有效，交传表达中的自我监督是边说边监督的过程，而同传则是边听边说边监督的过程。由此可见，两者处理过程本质并不相同且所需能力和处理策略也不同，需要不同的专项能力训练。交传需要加强笔记、短期记忆和宏观信息整理能力的训练，而同传更需要瞬时记忆能力、预测推理能力、条件反射和自动反应能力 (automation) 的训练。

Gile (2001) 在 1995 年提出的交传和同传认知负荷模型基础之上，通过对比较交传和同传认知负荷过程，再次把交传认知过程分为两个阶段，第一阶段包括听、分析和记笔记以及工作记忆，第二阶段包括读笔记、短期记忆以及产出；而同传的认知过程则包括相互重叠的听和分析、工作记忆、产出以及协调。Gile 认为，同传中认知过程的重叠与交传分割为两个阶段的认知过程有本质上的不同，需要不同的应对策略和技能训练，把交传能力视作同传基础的理念并不合理。

除此之外，平行论者还认为同传学习对交传能力有促进作用，同传中所需要的及时和自动反应能力有助于加强学生在交传中的快速记笔记能力及译入语的快速组织能力，并且学生在同传训练中获得的自信也会带来交传质量的提升 (Longley 1978)；相反，如果学生长时间学习交传而不接触同传，学生从认知上习惯于一种延迟模式下的交传而不能适应即时模式下的同传 (Aarup 1993)。

交传和同传教学平行论支持者认为同传和交

传所涉及的认知过程有差异，所需的能力也不同，需要分别进行有针对性的能力训练。这一观点也为在课程设置中尽早引入同传课程，甚至同传和交传教学并行开展提供了理论支撑。

### 3.3 实践课程设置

在实际课程设置中，遵循进阶论的院校在课程设置中交传在先、同传在后，而遵循平行论的院校则在课程设置中交传和同传教学平行开展。

#### 3.3.1 实践进阶论

Seleskovitch 和 Lederer 于 1989 年首次将释意学派理论研究成果系统运用到翻译教学中（见《口译推理教学法》，刘和平 2001）。巴黎三大高等翻译学校和巴黎高等翻译学院是实践进阶论的典型代表，课程设置中第一年仅有交传课程，同传只有在通过交传考试后才能开始学习，交传教学贯穿始终。Ug & Lambert (1996) 也赞同交传在先、同传在后的设置顺序，并认为几乎所有的翻译院校的课程设置都遵循了这一进阶顺序。

Russell (2002) 针对加拿大和美国的 15 所口译院校进行调研后发现其中 10 所，也就是所调查的三分之二的院校都要求学生在掌握分析能力和交传之后才能开始同传学习。国际会议口译员协会 (AIIC) 认可的标准口译课程是两年的硕士课程，第一年主要教授交传，而同传学习则是在第二年才开始 (Setton & Dawrant 2016)。欧洲会议口译硕士 (EMCI) 的标准也要求成员院校课程设置中遵循交传在先、同传在后的进阶模式 (Sawyer 2015)。

本文所调查的中国的 5 所院校也都遵循交传教学在先、同传教学在后的进阶模式。中国口译市场和口译学界存在的传统观点是同传因其同步性而难于交传，在中国的口译课程设置中一直是交传在先，同传在后，且交传和同传学习时间完全无重合，北外和上外均为典型代表。自 20 世纪 90 年代起，释意派观点由曾在法国巴黎高翻就读或访学的学者（刘和平、蔡小红、鲍刚等）译介到中国，对中国口译教学和研究产生了巨大影响，广外的课程设置就完全遵循释意派的观点。而对外经贸大学的中欧高级口译项目因其有欧盟方的

参与，同传教学提前至第二学期，且交传贯穿四个学期，这是对释意派的遵从，同时又呼应了Mackintosh (1995) 所提到的欧盟的口译培训项目是在交传学习几周之后开始学习同传的论述。

### 3.3.2 实践平行论

随着欧洲博洛尼亚进程的推进，欧洲翻译院校的课程设置逐渐走向模块化，严格意义上的交传和同传进阶顺序课程设置遇到了很多限制。有学者认为在没有比较性研究提供依据的情况下，应该对交传和同传教学之间存在进阶顺序持质疑态度，他们认为交传只是涉及了同传所需的部分技能，所以仅需短期的适应性训练即可，而且同传应该与交传同时开始训练 (Setton & Dawrant 2016)。这种现实环境的变化也反映在了很多院校的课程设置中，作者所调查的欧洲院校除了巴黎的两所之外，德国、奥地利和瑞士的院校均采用交传和同传教学平行开展的模块化课程设置。

美国蒙特雷国际研究院在课程设置中就是第一学期开始同时进行交传和同传各分项技能的训练，从第二学期开始到项目结束是交传和同传平行教学 (Sawyer 2004)，这与本文调查结果也相吻合。在哥本哈根商学院，交传和同传从课程一开始就开始平行教授，从交传和同传不同的分项技能训练着手的做法则是受到蒙特雷的影响 (Aarup 1993)。

支撑实践平行论的另一个重要论据是，随着同传的大规模使用，需要足量的同传训练来培养高质量的同传译员，尤其是要有充足的译入外语的同传训练量。Gile (2001) 主张同传和交传应该从硕士课程第一学期一开始就平行教授，或只需简短的几个月甚至几个星期适应性分项技能训练后同时开始教授，因为交传已经慢慢淡出市场，尤其是在西欧市场，再花大量的时间去训练学生学习交传纯属浪费时间，这些时间应该留给同传训练。

## 4. 讨论与启示

正如 Pöchhacker 在《同声传译》(Simultandolmetschen) 一文中所指出的，对于交

传和同传教学顺序的认识取决于对交传和同传所涉及的认知过程异同的认识 (Pöchhacker 2016)。认为交传和同传认知过程本质相同的释意学派认为交传是口译学习的核心，是同传学习的基础，倡导交传先、同传后的先进阶顺序；释意派翻译理论长时间以来影响了众多翻译院校口译课程设置中交传和同传的教学顺序。而认为交传和同传认知过程有本质区别的学派则认为交传和同传所需要的能力和策略不同，完全可以平行教授；且市场的变化，即同传逐步大规模的使用以及同传在欧洲市场和国际机构中的需求远高于交传，使得及早引入同传教学的呼声越来越高，交传同传平行设置模式也成了新的发展趋势。

根据 Kalina 和 Ahrens 的调研，交传在欧盟机构口译活动中所占的比例为接近 5%，德国市场上自由职业员工作中交传占比为 10%—11%，AIIC 译员工作天数调查也显示 2005 年交传在译员的工作中占比低于 6% (Kalina & Ahrens 2010)。当今在国际组织和跨国机构中同传的运用远远超出了交传，导致很多专业译员在实际工作中几乎不会涉及交传，传统的交传在先同传在后的标准课程设置方式遭到质疑，有人认为交传已经被边缘化，应该加强同传的训练力度 (Setton & Dawrant 2016)。

尽管 Setton & Dawrant (2016) 及 Andres (2015) 提出，交传在包括中国之内的一些特定市场上，在商务和外交场合仍然运用广泛，但在中国的外交场合中，口译使用形式也有一些变化，国家领导人会晤一改原先单一的交传形式，开始频繁使用同传，中外国家领导人最高级别的正式会谈 (如习近平主席与奥巴马总统的会晤、习近平主席与特朗普总统的会晤，等等) 使用同传就是很好的例证；而在具有一定规模的商务会谈中，越来越多的客户为了节省时间而选择使用同传。虽然中国市场上交传和同传的实际使用比例还需要实证调查数据来验证，不可否认同传在中国市场上的运用日益普遍。

Setton 和 Dawrant 就交传和同传教学顺序进行了讨论并提出了两种进阶顺序的课程设置模式，均交传在先同传在后，差别在于同传晚于交传一

学期还是一学年。该建议主要基于对进入口译硕士项目的学生语言能力的判断，认为学生的语言能力在入学初达不到同传要求 (Setton & Dawrant 2016)。在中国口译学界和市场上，同传因其听说同步被赋予了神秘感，学界和市场也普遍认为同传难度大于交传，但也有一些国内学者和口译从业者对此提出质疑，认为交传并不易于同传。笔者也赞同这些质疑的声音，认为交传并不易于同传，更不是同传的基础，同传和交传的分项技能训练完全可以同时进行，而整体的交传和同传训练需要学习者语言能力的支撑，在一些语言基础较好的项目中交传和同传也可以平行开展。我们在口译课程设置中要避免出现“那些将同传课程置于交传课程之后的项目的学生通常会畏惧同传，甚至认为同传有一种毫无由来的神秘感” (Aarup 1993: 172)。

## 5. 结语

本文通过调查对比国内外13所翻译院校的会议口译硕士项目中交传和同传教学顺序，从认知过程和实际课程设置的角度回顾了关于交传和同传教学顺序之争，并讨论市场需求的变化对交传和同传课程设置顺序所产生的影响，最后提出中国的会议口译硕士项目也应该考虑市场需求，思考交传和同传所需能力的异同，在条件成熟的院校交传和同传教学平行开展，让学生在硕士学习阶段更早接触同传，以更好地培养适应市场需求的译员。交传和同传教学顺序是硕士口译项目课程设置中的重要一环，也是值得中国口译教学与研究界进一步探讨的议题。本文仅是对交传和同传教学顺序之争进行了文献回顾，下一步则需要通过实证研究来验证交传同传教学平行模式是否适合中国翻译院校的会议口译项目或者适合哪类翻译院校。

口译课程设置是一个大话题，课程设置的影响因素很多，希望口译研究界能够有更多的成果来促进中国口译专业课程设置的完善，培养出更多高质量的适合市场需求的口译人才。

## 参考文献

- Aarup, H. 1993. Theory and practice in teaching of interpretation [J]. *Perspectives: Studies in Translatology* 1 (2): 167-174.
- Andres, D. 2015. Consecutive interpreting [A]. In F. Pöchhacker (ed.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* [C]. London / New York: Routledge. 84-87.
- Déjean Le Féal, K. 1997. Simultaneous interpretation with “training wheels” [J]. *Méta* 42 (2): 616-621.
- Déjean Le Féal, K. 1998. Konsekutivdolmetschen [A]. In M. Snell-Hornby, H. G. Höning, P. Kußmaul & P. A. Schmitt (eds.), *Handbuch Translation* [C]. Tübingen: Stauffenburg. 304-307.
- Francis, M. 1989. Cultural and pragmatic aspects in the teaching of interpretation [A]. In L. Gran & M. Dodds (eds.), *The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation* [C]. Udine: Campanotto. 249-252.
- Gile, D. 2001. The role of consecutive in interpreter training: A cognitive view [OL]. <https://aiic.net/page/377> (accessed 20/08/2017).
- Ilg, G. & S. Lambert. 1996. Teaching consecutive interpretation [J]. *Interpreting* 1 (1): 69-99.
- Kalina, S. 1992. Discourse processing and interpreting strategies [A]. In C. Dollerup & A. Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 251-257.
- Kalina, S. 1994. Some views on the theory of interpreter training and some practical suggestions [A]. In M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker & K. Kaindl (eds.), *Translation Studies: An Interdiscipline* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 219-225.
- Kalina, S. & B. Ahrens. 2010. Consecutive—an outdated skill of a mode with a new profile?—Implications for teaching [A]. In *Les Pratiques de l'Interprétation et l'Oralité dans la Communication Interculturelle* [C]. Lausanne: L'Age d'Homme. 143-158.

- Keiser, W. 1978. Selection and training of conference interpreters [A]. In D. Gerver & H. W. Sinaiko (eds.). *Language—Interpretation and Communication* [C]. London / New York: Plenum Press. 11-24.
- Longley, P. 1978. An integrated programme for training interpreters [A]. In D. Gerver & H. W. Sinaiko (eds.). *Language—Interpretation and Communication* [C]. London/New York: Plenum Press. 45-56.
- Mackintosh, J. 1995. A review of conference interpretation: Practice and target [J]. *Target* 7 (1): 119-133.
- Pöchhacker, F. 2016. Simultandolmetschen [A]. In M. Kadrić & K. Kaindl (eds.). *Berufsziel Uebersetzen und Dolmetschen* [C]. Stuttgart: UTB. 65-83.
- Russell, D. 2002. Reconstructing our views: Are we integrating consecutive interpreting into our teaching and practice [A]. In L. Swabey (ed.). *New Designs in Interpreter Education* [C]. Proceedings of the 14th National Convention: Conference of Interpreter Trainers. Minneapolis. 5-16.
- Sawyer, D. 2004. *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment* [M]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sawyer, D. 2015. Curriculum [A]. In F. Pöchhacker(ed.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* [C]. London / New York: Routledge. 98.
- Seleskovitch, D. & M. Lederer. 1995. *A Systematic Approach to Teaching Interpretation* [M]. trans. J. Harmer. Alexandria, VA: Registry of Interpreters for the Deaf, Inc.
- Seleskovitch, D. 1999. The teaching of conference interpretation in the course of the last 50 years [J]. *Interpreting* 4 (1): 55-66.
- Setton, R. & A. Dawrant. 2016. *Conference Interpreting: A Trainer's Guide* [M]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 82-85.
- 刘和平, 2001, 释意学派理论对翻译学的主要贡献——献给达尼卡·塞莱丝柯维奇教授[J], 《中国翻译》(4) : 62-65。
- 刘和平, 2006, 法国释意理论: 质疑与探讨[J], 《中国翻译》(4) : 20-26。
- 刘和平, 2011, 《法国释意理论: 译介、批评及应用》[M]。北京: 中国对外翻译出版公司。
- 刘和平, 2017, 《职业口译教学与研究》[M]。北京: 外语教学与研究出版社。
- 王斌华、穆雷, 2012, 国外专业口译教学的调研报告——兼谈对我国翻译专业办学的启示[J], 《外语界》(5) : 24-33。
- <http://www.fb06.uni-mainz.de/studium/Dateien/Modulhandbuch-MAKD.pdf> (accessed 25/06/2017).
- [http://www.uni-heidelberg.de/mdu/sued/modulhandbuch\\_makd\\_po\\_2015\\_final.pdf](http://www.uni-heidelberg.de/mdu/sued/modulhandbuch_makd_po_2015_final.pdf) (accessed 25/06/2017).
- [http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/z\\_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum\\_Masterstudium\\_Dolmetschen\\_2007.pdf](http://transvienna.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_translationswiss/Studium/Curricula/Curriculum_Masterstudium_Dolmetschen_2007.pdf) (accessed 25/06/2017).
- <https://www.unige.ch/fti/files/4814/6859/2026/plan-etudes-maint.pdf> (accessed 25/06/2017).
- <http://www.bath.ac.uk/study/pg/programmes/ma-in-inte-and-tran/index.html> (accessed 25/06/2017).
- <http://www.isitinternational.com/wp-content/uploads/2017/02/ISIT-Graduate-Curriculum-Conference-Interpreting-2016-2017.pdf> (accessed 25/06/2017).
- <http://sits.gdufs.edu.cn/info/1049/4077.html> (accessed 25/06/2017).

## 作者简介

邓小玲(1986—), 北京外国语大学高级翻译学院讲师、美国约翰内斯古滕贝格大学在读博士。主要研究领域: 口译教学与实践。电子邮箱: dengxiaoling@bfsu.edu.cn

# 二语语块理解的语境效应研究<sup>1</sup>

刘 珊

武汉纺织大学

© 2018 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》)(2), 26–33页

**提 要:** 本实验研究考察了二语语块的语义透明度(单词语境效应)和不同句子语境对语块理解的影响, 研究结果表明单词语境效应存在于英语学习者在理解陌生语块的过程中。语义透明度高的单词语境促进了语块的理解。解释性语境能促进透明度高的语块的理解, 但推理性语境的作用则不大; 对于透明度低的语块理解, 句子语境的作用不大。研究结果对二语语块习得和教学有一定指导意义。

**关键词:** 语块; 单词语境效应; 句子语境效应; 理解

## 1. 引言

语境制约和影响话语语义, 对语言的理解有重大影响。在心理语言学的研究中, 语境分为词语境、句子语境和课文语境三种类型(陈宝国、彭聃龄 1999)。语境效应是指语言阅读理解中较高水平加工对较低水平加工或先前加工对后续加工的影响作用, 包括促进作用和抑制作用(吴杏红 2012)。

词汇学习的语境效应是指学习者利用语境信息(如构成词语的词素信息、词汇所在的句子信息及段落信息)对词汇识别与学习产生促进或干扰的现象(陈宝国、彭聃龄 1999)。国外学术界的研究主要集中在母语词汇理解的语境效应方面, 多证明语境效应确实存在于词汇理解中, 对英语作为第二语言的研究不多(Atai & Akbarian 2003; Besken & Mulligan 2010)。Baleghizadeh & Shahry (2011)的研究证明高频句子语境对二语词汇的短期记忆、长期记忆以及应用都有积极影响。Kotchoubey & El-Khoury (2014)证明句子语

境对歧义词意义的激活的影响显著大于词汇因素。

Minakova & Gural (2015)研究了情景语境、语义分析策略、与本族文化的相似度对词组理解的影响, 发现情景语境的影响大于后两者。国内学者的研究大多数集中在单词学习的语境效应方面, 大都支持词汇识别、加工、词义推测过程中语境效应的存在(姜帆、刘永兵 2014; 王改燕、万霖 2011; 赵晨、董燕萍 2009)。近年来, 国内学者逐渐将研究关注点转向习语理解的语境效应上, 开展了为数不多的实证研究。大部分研究均支持语境对习语理解有促进作用, 而对透明度、语境对习语理解中的交互作用则未达成一致(唐玲、苏晓军 2012; 谢华 2007; 曾涛等 2014)。

语块是人类信息处理的实际运用单位(戴卫平 2013)。相对于单词, 语块的理解难度更大, 因为语块的整体意义多不是由其构成成分的意义加合得来, 各个语块的透明度存在差异。语块的语义或者是不透明, 或者虽然有一定的透明度, 但常搭配在一起, 具有一定的固定倾向, 作为一个整体的单位来使用, 从而具有“块”的特征。

<sup>1</sup> 本文系第八批中国外语教育基金“二语语块理解与记忆的语境效应研究”(项目编号: ZGWFYJJ2016B78)、2016年湖北省教育厅人文社科项目“二语语块理解与记忆的语境效应研究”(项目编号: 16Q130)和武汉纺织大学2017年度科技创新计划项目“二语语块认知加工的语境效应研究”的阶段性成果。

语块与习语究竟是从属关系还是并列关系，学术界的观点并不统一。有学者(Biber *et al.* 1999; 杨世敏 2013)认为习语和语块是两个并列的类别。语块是形式和功能的结合体，其语用功能使其区别于习语等固定表达。但大多数学者(Lewis 1993; Nattinger & DeCarrico 2000)把习语归为语块的一类。相对于习语，语块的范畴更大，还包含透明度相对较高的词语组合搭配，习语的语境效应的研究结论也许并不适用于语块。文献中鲜有语境对语块加工和理解影响的实证研究。郑航等(2016)通过两个语言加工实验发现语境对语块反应时贡献显著，影响两组被试加工速度的核心因素均是语境。

本研究将单词语境按语块可理解性分为语义透明度高和语义透明度低两种。语义透明度是认知心理学中的概念，是指词的整体意义在心理词库中通过词素义的分析来推知的难易程度，直接影响词汇通达(Libben 1998)。将语义透明度的概念应用于英语语块中，语义透明度高的语块是指组成语块的单词能提供词义线索，语义透明度低的语块无法从单词中看出语块意义。句子语境遵循张金桥(2008)的划分方法，按照学习者的认知特点，分为中性语境、解释性语境和推理性语境。如果该句与句中的陌生语块没有语义关系，则为中性语境(也称为“无关语境”)；如果与语块构成解释性的语义关系，解释了陌生语块的意义，为解释性语境；如果与前面的语块构成一定的语义关联，如因果、转折、递进等，为推理性语境。

前人的研究多集中于语境效应对单词或习语学习的影响方面，缺乏对语块影响的实证研究，且对句子语境与单词语境对语言理解影响的交互作用并未达成一致。本研究拟探讨中国英语学习者在英语语块理解中的单词语境效应和句子语境效及其作用机制，以期对二语语块的习得与教学有所裨益。具体而言，主要回答以下研究问题：

- 1) 单词语境效应对二语语块的理解有何影响？
- 2) 句子语境效应对二语语块的理解有何影响？

3) 单词语境和句子语境对语块理解是否存在交互作用？

## 2. 研究方法

### 2.1 受试

受试为武汉某大学非英语专业大一年级班B班学生。该校采取英语分级教学。每班有10%的英语优秀学生进入A班学习。为防止天花板效应和地板效应对实验的影响，特地选择成绩不是特别突出的B班学生参与实验。在B班学生中，删除上学期英语期末成绩在后的30名学生。剩余180名学生作为本次实验的正式受试。

### 2.2 实验材料

实验材料包括选择的陌生英语语块和自编的句子语境两方面材料。

两名英语教师从世界知识出版社《70小时攻克核心英语语块》一书中挑选出英语语块100个。该书中的语块选自英语专业和大学英语教材，属于大学阶段常用的语块。请来自同一群体但不参加实验的15名学生对这些语块的熟悉度进行评定。使用李克特(Likert)5点量表(1代表最不熟悉，5代表最熟悉)，选取熟悉度最低的50个语块作为初筛结果。

采用王春茂、彭聃龄(2000)方法调查这些英语语块的语义透明度。请5名英语教师采用李克特5点量表(1表示单词与整个语块语义相关程度最低，5表示单词与整个语块相关程度最高)，分别评定语块中的两个核心词与整个语块相关程度；计算两个单词与整个语块语义相关程度的平均值，作为该语块的语义透明度。按照语义透明度大小进行排序，取前12个和后12个陌生语块作为本次实验的正式材料。

然后，对上述英语语块编制中性、解释性和推理性等三种句子语境。为每个人选的语块编制包含一到两个句子的句子语境。以语义透明度高的from outset(从一开始)和语义透明度低的boil

down to (归结为)两个语块为例, 表1为陌生语块的单词语境和句子语境举例。由于有些语块在不同语境中含义不同, 所编制的三种句子

语境只选取每个语块的同一种含义。为确保实验材料语言的自然地道性, 所编制的句子由英语本族语教师进行修改完善。

表1 陌生语块的单词语境和句子语境举例

句子语境	单词语境	
	语义透明度高 (例: from the outset)	语义透明度低 (例: boil down to)
中性语境	He gave up the race <u>from the outset</u> .	The issues <u>boil down to</u> performance.
解释性语境	She is particularly interested in playing piano <u>from the outset</u> and the interest develops from the beginning.	What they want <u>boils down to</u> just one thing. It could be summed up as “owning land”.
推理性语境	This basketball team had no chance of success <u>from the outset</u> , because the leading player got injured in the first match.	This discussion, though lasts for hours, <u>boils down to</u> one simple question.

### 2.3 实验设计

研究采用2 (单词语境) × 3 (句子语境) 组内实验设计。单词语境包括语义透明度高和语义透明度低两种水平; 句子语境包括中性、解释性

和推理性三种句子语境水平。

为了避免顺序效应, 两种单词语境和三种句子语境采用拉丁方平衡, 组成6个版本, 每个版本均确保目标语块出现一次, 如表2所示。

表2 单词语境与句子语境之间的拉丁方平衡表

题目数量 (个)	版本 1	版本 2	版本 3	版本 4	版本 5	版本 6
4	W1S1	W2S1	W1S2	W2S2	W1S3	W2S3
4	W2S1	W1S2	W2S2	W1S3	W2S3	W1S1
4	W1S2	W2S2	W1S3	W2S3	W1S1	W2S1
4	W2S2	W1S3	W2S3	W1S1	W2S1	W1S2
4	W1S3	W2S3	W1S1	W2S1	W1S2	W2S2
4	W2S3	W1S1	W2S1	W1S2	W2S2	W1S3

注: W1-语义透明度低的单词语境; W2-语义透明度高的单词语境; S1-中性句子语境, S2-解释性句子语境, S3-推理性句子语境

受试分成6个小组, 每组约30人, 每个小组分别接受一个版本的实验处理。

### 3. 结果

语块理解测试试卷169份, 回收率94%。回答正确计1分, 回答错误或没有回答计0分。每种情况的满分为4分。表3列出该测试各种条件下的得分情况。

### 2.4 实验步骤

#### 1) 语块理解测试

为确保组成语块的陌生单词不对测试结果造成干扰, 测试前, 组成语块的所有核心单词意思先呈现给受试。测试分组进行, 每组使用一个版本的题。语块理解测试每个题目有一两个句子, 句子中有一个划线的陌生语块, 要求被试阅读句子, 并将语块的中文意思写出来。做完后回收试卷。

#### 2) 访谈

将对各组受试者对于各个任务的过程以及困难程度的感受等开展口头访谈。

实验数据用SPSS19.0进行统计。对数据进行2 (单词语境) × 3 (句子语境) 被试内方差分析。

表3 不同单词语境和句子语境的语块理解得分

句子语境	单词语境		
	语义 透明度高	语义 透明度低	平均成绩
中性语境	2.24	0.83	1.535
解释性语境	2.53	1	1.765
推理性语境	2.2	0.93	1.565
平均成绩	2.32	0.92	

对数据进行 $2$  (单词语境)  $\times$   $3$  (句子语境) 被试内方差分析, 结果表明: 单词语境主效应极其显著 [ $F(1,168) = 511.87, p < 0.001$ ], 见表4。无论在何种句子语境下, 语义透明度高的单词语境条件下的语块理解平均成绩 ( $2.32$ ) 明显好于语义透明度低的单词语境条件下的平均成绩 ( $0.92$ )。

表4 单词语境和句子语境对语块理解影响的方差分析结果

语境	MS	F	Sig.
单词语境	498.541	511.871	.000
句子语境	5.131	5.197	.006
单词*句子语境	1.441	1.980	.140

句子语境主效应也非常显著 [ $F(1,168) = 5.20, p < 0.05$ ], 见表4。事后多重比较 (Post Hoc Tests) 结果显示: 解释性句子语境条件下的语块理解成绩明显好于中性句子语境条件下的成绩,

( $MD=0.23, p=0.026$ )。其他句子语境的成绩未发现显著差异。采用配对样本  $t$  检验进一步探究不同透明度语块在各种句子语境条件下的理解成绩差异。结果 (表5) 显示: 对于透明度高的语块, 解释性句子语境条件下的语块理解成绩 ( $2.53$ ) 明显好于中性句子语境条件下的成绩 ( $2.24, t=2.92, p=0.004$ ); 解释性句子语境条件下的语块理解成绩 ( $2.53$ ) 明显好于推理性句子语境条件下的语块理解成绩 ( $2.2$ ), ( $t=2.76, p=0.006$ )。中性语境下的语块理解和推理性语境下的理解成绩无显著差异。而对于透明度低的语块, 三种句子语境条件下的理解成绩无显著差异。无论是哪种句子语境条件下, 透明度高的语块理解成绩均显著高于透明度低的语块 ( $t=14.48, p=0.000; t=15.83, p=0.000; t=12.73, p=0.000$ ), 见表6。本实验并未发现单词语境和句子语境显著的交互效应 [ $F(1,168) = 1.98, p=0.140$ ], 见表4。

表5 相同单词语境语块在各个句子语境条件下配对样本  $t$  检验结果

语义透明度	配对差						自由度	双尾检验概率		
	95% 可信区间			$t$						
	上限	下限								
透明度高中性—透明度高解释性	-.28402	1.26389	.09722	-.47596	-.09209	-2.921	168	.004		
透明度高解释性—透明度高推理性	.32544	1.53355	.11797	.09256	.55833	2.759	168	.006		

表6 相同句子语境语块在各个单词语境条件下配对样本  $t$  检验结果

语义透明度	配对差						$t$	自由度	双尾检验概率
	95% 可信区间			上限	下限				
透明度高中性—透明度低中性	1.41420	1.27009	.09770	1.22132	1.60708	14.475	168	.000	
透明度高解释性—透明度低解释性	1.52663	1.25388	.09645	1.33621	1.71704	15.828	168	.000	
透明度高推理性—透明度低推理性	1.26627	1.29334	.09949	1.06987	1.46268	12.728	168	.000	

## 4. 讨论与分析

### 4.1 单词语境效应对语块理解的影响

单词语境主效应显著说明单词语境效应的确存在于英语学习者在理解陌生语块的过程中。语义透明度高的单词语境促进了陌生语块的理解。语义分析性高的语块更容易理解。

语块是一种多词结构，但与普通短语不同的是，它的形式和意义相对固定，在交际中被看作一个具有整体性的交际单位。绝大部分语块的整体意义不等于各构成成分的简单相加，其习语性越强，理解难度越大，如under a cloud，透明度低。但也有一些语块整体意义基本上可以从构成成分的意义推断而来，如without reserve，这样的语块可当作相对边缘的语块，透明度高。甘彩虹(2015)的研究证实了语义透明度高的词素语境对英语陌生复合词理解的促进作用。周榕、李丽娟(2013)的研究发现透明度高的语块加工速度更快、正确率更高。本研究也证明了语义透明度对语块理解的积极作用：无论何种句子语境条件下，学习者都更容易理解透明度高的语块。

Nippold *et al.* (2001) 提出了理解比喻语言元语义假设，根据该假设，语义分析性(透明度)高的习语比较容易通过语义分析这一语言处理策略获得其隐喻意义，而语义分析性(透明度)低的习语则更需利用语境信息猜测其含义。对于语义透明度高的语块，只需从字面结构直接推理就可以完成整个语块的理解，不需要进行额外的分析或推理，其组成成分能容易地激活存储在心理词库中的整个语块，因此理解正确率高。而对于语义透明度低的语块，其习语性较强，其组成词与整个语块之间的连接非常弱，更多注意力资源需要参与到语块理解过程中，因此在词汇通达过程中，加工的难度和理解的错误率都相应增加。随后的访谈也证实了这一推测。有学习者表示：“我首先采取语义分析的方法来推测语块的意思。对于不确定的意义，只能随意写个答案，或是根据句子语境进行推测了。”

### 4.2 句子语境效应对语块理解的影响

句子语境主效应显著说明句子语境效应也存

在于英语学习者理解陌生语块过程中。解释性句子语境最能促进对高透明度语块的理解，而对于低透明度语块，句子语境则发挥不了什么作用。前人的多项研究证明了语境能促进习语的理解和加工(Atai & Akbarian 2003, Nippold *et al.* 2001, 唐玲、苏晓军 2012, 谢华 2007, 曾涛等 2014)。本研究证明了解释性语境能促进对透明度高的二语语块的理解，而且解释性语境比推理性语境更能促进语块的理解，但推理性语境的作用则不大；对于透明度低的语块理解，句子语境的作用不大。

透明度低的语块大多为习语块，大多具有隐喻性。根据语用学的观点，当语块的字面意义和语境不一致的时候，隐喻是和语境相一致的另一种解释。语块的隐喻性只有在语境中才能判断出来。习语理解过程中，有语境时，所有可能的意义最初都会在一定程度上被激活，但是只有符合语境的意义才不会受到抑制而一直处于激活状态并且得到强化(Gernsbacher *et al.* 1990; Kintsch 1998)。对于透明度低的语块，在中性语境的情况下，学习者对语块的隐喻义的理解正确率很低，要么根据语块组成词的字面意义进行猜测，要么随意进行联想猜测。比如，绝大部分受试都把中性语境句子He will do all he can to trip up the new right-wing government中的trip up理解成“支撑”“支持”“扶持”“建设”等。这显然是受了trip up的组成词中up的积极语义韵的干扰，可见学习者在理解中性语境中的低透明语块含义时倾向于采取语义分析策略。测试后的访谈也支持这一推论。但在解释性语境中，后一句是对前一句的解释。学习者要准确地推测出这些语块的正确含义，需要正确理解后半句中对于该语块的解释，并通过衔接词领会前后半句的语义并列关系。如果学习者缺乏利用上下文衔接词进行词汇猜测的策略训练，就有可能忽视衔接词and，进而错误理解该语块。另一可能的原因是逻辑联系词and所表示的不只是结构上、意义上的平行、对等的并列关系，它连接分句时可表达多种语义关系，如对比语义关系、结果语义关系和让步语义关系等。如果把它理解为结果语义关系，就会导致对该语块的错误猜测。要在推理性语境中正确理解

透明度低的语块，也需要正确领会句子的逻辑关系。学习者需要结合句中的多个语境线索才能完成推理。

句子语境直接影响到学习者是否采取语义分析策略按字面意思理解意义。以 be under a cloud 为例，在中性语境中将其按字面意思理解的比例为 37% (20/54)；在解释性语境中，将其按字面理解的仅占 3.3% (2/60)；在推理性语境中，将其按字面理解的为 0。尽管三种语境的理解成绩无统计意义上的显著差异，但是语境的有无直接关系到学习者是否采用语义分析策略理解语块。未出现显著差异的原因可能在于：对于无法依靠语义分析理解含义的低透明度语块，无论是哪种语境，要正确理解其含义，对学习者的阅读策略、词汇量、逻辑思维能力的要求都很高。理解词汇的过程是基于关联理论的基础上建立和更换认知语境的过程，是运用综合知识推论的过程，在这个过程中认知能力起着非常重要的作用(古楠、杜广华，2014)。根据关联理论，语言理解不仅仅是解码的过程，更是推理的过程，它对句子、语块和词汇的理解都具有启示。同时，单独的句子语境还不足以提供足够多的语境线索，让学习者完全确定语块的含义。换句话说，语境强度还不够大。语境强度 (contextual richness) 是指目标词所在上下文为目标词语义猜测所提供的各类信息的丰富程度 (Webb 2008)。上下文语境为目标语块语义猜测提供的信息越多，则语境越强，猜测正确的可能性越大。这也进一步证明学习者是选择语义分析策略还是语境猜测策略理解语块取决于是否存在语境强度够大的语境。对于中高级学习者，一旦其遇到的低透明度语块存在于足够的语境线索中，并且该语块从字面上看的意思和整个句子的意思不相关，他们就会把其视为一个整体进行理解，而不会从字面上去理解语块。这也证明了洪炜等 (2017) 的研究结果：强语境能够有效抑制语素猜词策略在非透明词猜测过程中的泛化。该结论不仅适用于单词理解，语块亦是如此。

对于透明度高的语块，解释性语境提供的语境线索也许并不充分，但学习者可以诉诸语块的组成词的字面意义。词义理解是一个动态过程，

认知者理解词义从动态的语境中生成，利用认知者已有概念系统、言语信号、显性意义等认知语境，激活大脑中的隐性概念(石小娟 2002)。当两者结合起来，大脑中的隐性概念就可以被激活，正确理解语块的可能性就大大增加，而且学习者一般学习过通过定义或重述来猜测词义的阅读策略。因此，解释性语境条件下的理解成绩显著优于中性语境。推理性语境中的逻辑关系无疑增加了推理理解的难度。一旦语块中出现生词，影响学习者通过语义分析策略理解语块。学习者只能通过推理获得语块含义，这就导致推理性语境中语块的理解正确率显著低于解释性语境。透明度高的语块在理解过程中，学习者不一定会将其当成一个整体的语块，可能会更倾向于采用语义分析策略，因为他们认为语块的意思很容易通过组成词看出来，从而忽视后面的语境，造成理解错误。

本实验并未发现单词语境和句子语境显著的交互效应，这似乎表明它们各自独立地对语块理解产生影响。

## 5. 结语

本研究考察了影响二语语块理解的语境效应：单词语境和句子语境。研究结果表明单词语境效应的确存在于英语学习者在理解陌生语块的过程中。语义透明度高的单词语境促进了陌生语块的理解。解释性语境能促进透明度高的二语语块的理解，但推理性语境的作用则不大；对于透明度低的语块理解，句子语境的作用不大。学习者在解释性和推理性语境中理解低透明度语块时倾向于采用语境猜测策略理解，在中性语境采用语义分析策略。

本研究结果对外语教学具有如下启示：首先，教师应重视语境对语块理解的作用。教师可通过多创设解释性句子语境，鼓励学生利用语境猜测语块意义，帮助其更好理解语块。教师可设计“形式聚焦”任务，从本族语者语料库中选取某些语块的语境共现，把语块空出让学生猜测，作为填空题的答案。其次，教师应

引导学生注意低透明度语块，尤其是其蕴含的隐喻义，创设多个解释性和推理性句子语境，提供多个线索，引导其采用猜测策略。对于字面义和隐喻义不同的语块，尤其要为学生多提供解释性和推理性语境，助其理解。在教学中也应引导学生注重低透明度语块的文化内涵以及母语和二语文化背景差异。

由于篇幅有限，本研究只设计了一个实验来探讨二语语块理解的单词语境和句子语境效应，尚有不少未解决的问题。比如，语篇语境效应对语块理解有何影响？语块类别，如固定短语语块、词语组合搭配语块和习语块对语块理解有何影响？不同水平的学习者采取何种不同的策略理解语块？语境强度多大才足够促进低透明度语块理解？这些问题有待今后的研究进一步回答。

## 参考文献

- Atai, M. R. & I. Akbarian. 2003. The effect of exposure on EFL learners' acquisition of idioms with reference to proficiency levels [J]. *Indian Journal of Applied Linguistics* 29 (1): 21-34.
- Baleghizadeh, S. & M. N. N. Shahry. 2011. The effect of three consecutive context sentences on efl vocabulary learning [J]. *TESL Canada Journal* 28 (2): 74-89.
- Besken, M. & N. W. Mulligan. 2010. Context effects in auditory implicit memory [J]. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 63 (10): 2012-2030.
- Biber, D., E. Finegan, S. Johasson, S. Conrad & G. Leech. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Gernsbacher, M. A., K. R. Varner & M. Faust. 1990. Investigating differences in general comprehension skill[J]. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 16 (3): 430-445.
- Kintsch, W. 1998. *Comprehension: A Paradigm for Cognition* [M]. Cambridge / New York: Cambridge University Press.
- Kotchoubey, B. & El-Khoury S. 2014. Event-related potentials indicate context effect in reading ambiguous words [J]. *Brain & Cognition* 92: 48-60.
- Lewis, M. 1993. *The lexical approach: The state of ELT and a way forward* [M]. England: Language Teaching Pub.
- Libben, G. 1998. Semantic transparency in the processing of compounds: Consequences for representation processing, and impairment [J]. *Brain and Language* 61 (1): 30-44.
- Minakova, L. Y. & S. K. Gural. 2015. The situational context effect in non-language-majoring EFL students' meaning comprehension [J]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 200: 62-68.
- Nattinger, J. R. & J. S. DeCarrico. 2000. *Lexical Phrases and Language Teaching* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Nippold, M. A., C. Moran & I. E. Schwarz. 2001. Idiom understanding in preadolescents: Synergy inaction [J]. *American Journal of Speech and Language Pathology* 10 (2): 169-179.
- Webb, S. 2008. The effects of context on incidental vocabulary learning [J], *Reading in a Foreign Language* 20 (2): 232-245.
- 陈宝国、彭聃龄, 1999, 词汇识别中句子与课文语境效应的研究进展 [J], 《心理学动态》(1) : 12-16。
- 戴卫平, 2013, 构式语法理论视阈下的二语构式习得 [J], 《中国石油大学学报(社会科学版)》29 (5) : 129-134。
- 甘彩虹, 2015, 英语学习者陌生复合词理解的语境效应 [J], 《西安外国语大学学报》(2) : 87-90。
- 古楠、杜广华, 2014, 语境理论对语篇内词汇理解的作用 [J], 《山西农业大学学报(社会科学版)》13 (12) : 1275-1278。
- 洪炜、冯聪、郑在佑, 2017, 语义透明度、语境强度及词汇复现频率对汉语二语词汇习得的影响 [J], 《现代外语》(4) : 529-539。
- 姜帆, 刘永兵, 2014, 外语词汇听觉内隐记忆与语境效应实验研究 [J], 《现代外语》(6) : 826-835。
- 石小娟, 2002, 认知语境与语义理解 [J], 《外语研究》(2) : 42-46。
- 唐玲、苏晓军, 2012, 语义分析性、语境和阅读能力对中国EFL学习者英语习语理解的影响 [J], 《外国语言文学》(2) : 96-103。
- 王春茂、彭聃龄, 2000, 重复启动作业中词的语义透

- 明度的作用 [J], 《心理学报》(2) : 127-132。
- 王改燕、万霖, 2011, 二语阅读中语境线索水平对词义推测的影响 [J], 《外语学刊》(6) : 94-97。
- 吴杏红, 2012, 四种句子语境及语义透明度对高级水平外国留学生成语理解作用的实验研究 [D]。硕士学位论文。北京: 北京大学。
- 谢华, 2007, 熟悉度、透明度和语境对英语学习者理解习语的影响 [J], 《解放军外国语学院学报》(5) : 59-64。
- 杨世敏, 2013, 探究语块的界定 [J], 《长春理工大学学报(社会科学版)》(4) : 153-154。
- 曾涛、周洁、刘荣凤、李珍, 2014, 语境效应、二语水平和难易度对中国大学生英语习语学习的影响 [J], 《英语教师》(8) : 32-38。
- 张金桥, 2008, 句子语境在外国留学生汉语词汇识别中的作用 [J], 《华南师范大学学报(社会科学版)》
- (2) : 120-125。
- 赵晨、董燕萍, 2009, 中国英语学习者在句子语境中消解词汇歧义的认知模式 [J], 《外语教学与研究》(3) : 170-179。
- 郑航、李慧、王一一, 2016, 语境中语块的加工及其影响因素——以中级汉语学习者为例 [J], 《世界汉语教学》(3) : 401-418。
- 周榕、李丽娟, 2013, 语块在二语认知加工中的优势及其影响因素研究 [J], 《华南师范大学学报(社会科学版)》(1) : 42-49。

### 作者简介

刘珊(1982—), 武汉纺织大学外国语学院副教授。主要研究领域: 二语习得。电子邮箱: susanliu212@126.com

版权所有、请勿随意传播

# 英语专业学生二语动机自我系统变化的跟踪研究<sup>1</sup>

端义镭 张结根

金陵科技学院

© 2018 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》)(2), 34–40页

**提 要:** 本研究对50名英语专业本科学生进行了为期两年的跟踪调查, 旨在揭示其二语动机自我系统的变化情况。研究发现, 学生的二语动机自我系统水平和学习努力程度不断变化, 同时它们之间的关系也在改变。在低年级阶段, 应该二语自我与理想二语自我和二语学习体验都不相关, 并阻碍两者动机效应的发挥, 学生努力学习主要是出于安全需求; 进入三年级后, 应该二语自我与理想二语自我融合, 它们又与二语学习体验关联, 三者共同发挥动机效应, 学生努力学习是发展和安全需求双重作用的结果。

**关键词:** 二语动机自我系统; 调节定向; 二语动机; 英语专业学生; 跟踪研究

## 1. 引言

20世纪90年代以来, 二语动机因时间推移环境改变而发生变化的现象逐渐受到学界重视。Hotho (2000) 指出教师能感受到学习者短期动机因课堂、作业、考试等因素出现波动; Gardner *et al.* (2004) 发现在课堂教学环境中学习者长期动机呈衰退趋势。文秋芳 (2001) 对学生进行了为期两年的跟踪调查, 发现其深层动机和表层动机逐年加强; 刘璐、高一虹 (2008, 2010, 2012) 和周燕、高一虹等 (2009, 2011) 对学生进行了为期4年的跟踪调查, 证实其内在兴趣、成绩、信息媒介、出国、学习情境、社会责任和个人发展动机水平不断变化。尽管上述研究理论框架各异, 但都揭示了二语动机的时间变异性。目前二语动机研究已发展到社会动态阶段 (Dörnyei & Ushioda 2011), 二语动机自我系统已成为占主导地位的动机理论 (Boo *et al.* 2015)。本研究拟以此为框架对二语动机的变化情况作探讨。

## 2. 文献综述

二语动机自我系统由理想二语自我、应该二语自我和二语学习体验<sup>2</sup>三要素组成 (Dörnyei 2005, 2009)。理想二语自我是个体理想自我中与二语学习相关的方面, 如果个体理想中要成为的那种人能熟练掌握某种第二语言, 就能产生学习该语言的内驱力。理想二语自我反映了个体在第二语言发展上的诉求。应该二语自我是个体认为自身应具备的有关二语学习的特征, 以满足重要他者的期待、避免负面结果的出现为导向。二语学习体验是与具体学习情境相关的动机要素, 包括教师、课程、学习同伴等对个体的影响。

理想二语自我和应该二语自我都属于自我导向 (self-guide) 的范畴, 都能产生缩小现实自我和未来自我差距的动机, 但却涉及两种截然不同的自我调节。个体在实现目标的自我调节过程中所表现出的特定倾向被称为调节定向 (regulatory focus), 可分为促进定向 (promotion focus) 和预防

<sup>1</sup> 本文系江苏高校哲学社会科学研究基金项目“动态系统理论视域下的中国大学生二语动机发展与激励研究”(项目编号: 2017SJB0494)、江苏省社会科学基金一般项目“‘生态给养’视域下江苏应用型大学英语学习环境设计研究”(项目编号: 17YYB011)和金陵科技学院校级教育教学改革研究课题“混合式教学模式下的二语动机干预研究”(项目编号: JYJG2017-36)的阶段性成果。

<sup>2</sup> 国内研究对L2 learning experience的翻译各异, 本文使用“二语学习体验”。

定向 (prevention focus) (Higgins 1998; 姚琦、乐国安 2009)。前者聚焦发展需求, 表现为各种期望和抱负, 调节正面结果的存在与否; 后者聚焦安全需求, 表现为各种义务和责任, 调节负面结果的存在与否。因此, 理想二语自我与促进定向关联, 应该二语自我与预防定向关联 (Dörnyei 2005, 2009)。促进定向和预防定向均具有工具性特征, 在二语动机研究中可被分别视作促进型工具动机和预防型工具动机 (Papi & Teimouri 2014; Taguchi *et al.* 2009; 刘凤阁 2015; 徐智鑫、张黎黎 2013)。

目前有关二语动机自我系统的实证研究集中于对理论模型的验证 (Csizér & Kormos 2009; Dörnyei & Chan 2013; Kormos *et al.* 2011; Papi 2010; Ryan 2009; Taguchi *et al.* 2009; You & Dörnyei 2016; You *et al.* 2016; 刘凤阁 2015; 刘珍等 2012; 彭剑娥 2015; 韦晓保 2013, 2014; 徐智鑫、张黎黎 2013; 詹先君 2015)。研究证实该理论模型具有良好的效度, 对努力程度或学习行为具有较强的解释力, 在此方面明显优于传统的融合性动机。部分研究还考查了二语动机自我系统与焦虑 (Papi 2010; 刘珍等 2012)、感知风格和心理表象 (Dörnyei & Chan 2013)、课堂目标结构感知 (韦晓保 2014) 等的关系, 丰富了学界对于二语动机与具体学习情境、学习过程中的认知和情感因素之间关系的认识。

然而, 上述研究在二语动机自我系统三要素的关系及其动机效应上存在一定分歧, 即便单看中国外语学习环境情况亦如此, 例如理想二语自我与应该二语自我是相互影响 (刘珍等 2012; 韦晓保 2013, 2014; 詹先君 2015) 还是彼此独立 (Taguchi *et al.* 2009; You *et al.* 2016; 刘凤阁 2015; 徐智鑫、张黎黎 2013), 对努力程度或学习行为预测力最强的是二语学习体验 (You & Dörnyei 2016; You *et al.* 2016; 刘珍等 2012; 彭剑娥 2015; 韦晓保 2013, 2014) 还是理想二语自我 (Taguchi *et al.* 2009; 徐智鑫、张黎黎 2013; 詹先君 2015), 应该二语自我的动机效应是被边缘化 (彭剑娥 2015; 韦晓保 2013, 2014) 还是不容忽视 (徐智鑫、张黎黎 2013)。样本差异固然是造

成分歧的重要原因, 但二语动机自我系统内部诸要素之间及其与努力程度或学习行为之间的关系本就处于不断变化之中, 即便是同一样本, 在不同时间点学习动机的内在机制和外在表现也可能不同。少数研究 (刘凤阁 2015; 彭剑娥 2015) 涉及不同年级学生的比较, 但并非对同一样本的跟踪研究, 也非以揭示二语动机自我系统的时间变异性为目的。可以说, 现有研究多为静态截面研究, 在时间维度上存在局限性, 忽视了动机固有的动态特征。因此, 学界需要采用跟踪研究探讨二语动机自我系统的变化情况。

### 3. 研究设计

#### 3.1 研究问题

本研究对英语专业本科学生展开跟踪调查, 拟回答以下两个问题: 1) 在两年的学习过程中, 学生的二语动机自我系统水平和学习努力程度有何变化? 2) 在两年的学习过程中, 学生的二语动机自我系统内部及其与学习努力程度之间的关系有何变化?

#### 3.2 研究对象

研究对象来自某二本理工类院校英语专业的 56 名学生, 于 2015 年 9 月入学, 平均年龄为 18.2 岁, 之前均无在国外学习或生活的经历。半数学生表示就读该校英语专业并非出自个人意愿, 而是遵循家长意志或录取时服从调剂的结果。后因休学、转专业等因素导致人员变动, 最终完整录取三次数据的学生共 50 人, 其中男生 7 人, 女生 43 人。

#### 3.3 研究工具

本研究以量化为主, 主要研究工具为调查问卷。问卷由两部分构成: 第一部分调查学生的个人基本情况, 第二部分调查学生的学习动机状况。后者在设计时参考了 Taguchi *et al.* (2009) 的问卷, 该问卷采用李克特 6 点量表, 数值 1—6 对应“非常不同意”到“非常同意”, 共涉及对 16 个变量的考察。根据研究需要, 笔者选取其中与学习努力程度、理想二语自我、应该二语自我、二语学

习体验、促进定向(促进型工具动机)和预防定向(预防型工具动机)相关的题项, 合并意义相近的题项后形成初稿, 经与两位二语动机研究专家商议后对问卷进行修改, 并在60名英语专业学生中进行试测。问卷整体的Cronbach  $\alpha$  系数为0.911,

6个变量的Cronbach  $\alpha$  系数介于0.737和0.877之间, 高于0.70的可接受标准(Dörnyei & Taguchi 2010), 表明问卷具有良好的信度。问卷各变量在试测和实测中的Cronbach  $\alpha$  系数见表1。

表1 问卷变量和信度 (Cronbach  $\alpha$ ) 一览表

变量	题数	试测	实测		
			第一学期	第三学期	第五学期
学习努力程度	6	0.827	0.892	0.846	0.825
理想二语自我	6	0.825	0.838	0.845	0.772
应该二语自我	6	0.737	0.864	0.781	0.711
二语学习体验	6	0.877	0.861	0.861	0.733
促进定向	6	0.834	0.771	0.785	0.779
预防定向	6	0.766	0.779	0.755	0.821

根据问卷结果, 笔者对部分学生进行访谈, 内容涉及对学习目标、行为、情感和环境等的描述, 作为对问卷调查的补充<sup>1</sup>。

### 3.4 数据收集与分析

问卷调查分别于2015年、2016年、2017年10月在课堂上完成。为了打消学生的顾虑, 笔者向学生承诺问卷作答情况仅作研究之用, 与对学生的个人评价和成绩评定无关。访谈于问卷调查后一个月内进行。

问卷数据使用SPSS 22.0进行分析。在完成信度检验后, 笔者取每个变量所有题项的均值作为学生在该变量上的表现, 三次重复测量共计18组数据。接着, 笔者对数据进行描述性统计, 并结合Kolmogorov-Smirnov检验判断数据是

否呈正态分布。结果显示, 多组数据的偏态值和峰度值绝对值大于1, Kolmogorov-Smirnov检验的p值小于0.05, 表明数据未满足参数检验的正态分布假设条件。因此, 笔者采用Friedman检验考察六个变量在三个时间点的变化情况, 采用Spearman秩相关分析考察同一时间点六个变量之间的关系。

## 4. 结果与讨论

### 4.1 二语动机自我系统水平和学习努力程度的变化

表2显示了学生两年间学习努力程度、二语动机自我系统三要素和调节定向的基本情况, 均值介于4.14和4.90之间, 属中等偏上水平。

表2 三学期学习努力程度、二语动机自我系统三要素和调节定向的Friedman检验

变量	第一学期		第三学期		第五学期		$\chi^2$ (2, 50)	p值	事后检验
	均值	标准差	均值	标准差	均值	标准差			
学习努力程度	4.25	0.79	4.47	0.67	4.69	0.69	7.841	0.020	第五>第一
理想二语自我	4.33	0.84	4.38	0.87	4.58	0.85	3.079	0.214	—
应该二语自我	4.68	0.92	4.90	0.77	4.21	0.74	18.387	0.000	第三>第五 第一>第五
二语学习体验	4.42	0.69	4.29	0.82	4.48	0.69	1.393	0.498	—
促进定向	4.29	0.68	4.26	0.84	4.56	0.82	9.674	0.008	第五>第三
预防定向	4.22	0.69	4.54	0.65	4.14	0.78	10.495	0.005	第三>第五 第三>第一

<sup>1</sup> 因篇幅有限, 本文主要介绍量化研究发现, 仅在必要时加入基于访谈数据的概括性叙述对问卷数据进行解释。

在两年的学习过程中，学生的学习努力程度持续上升，且具有统计意义 ( $\chi^2=7.841, p=0.020$ )。Wilcoxon检验发现，努力程度在第五学期显著强于第一学期 ( $Z=3.476, p=0.001$ )。

二语动机自我系统三要素水平也在变化。理想二语自我水平持续上升，二语学习体验水平先降后升，但两者波动幅度较小，不具有统计意义。应该二语自我水平先升后降，波动幅度较大，具有统计意义 ( $\chi^2=18.387, p=0.000$ )。Wilcoxon检验发现，应该二语自我水平在第一和第三学期均显著高于第五学期 ( $Z=3.314, p=0.002; Z=4.118, p=0.000$ )。两种调节定向水平的变化趋势截然相反，促进定向水平先降后升，预防定向水平先升后降，且都具有统计意义 ( $\chi^2=9.674, p=0.008; \chi^2=10.495, p=0.005$ )。Wilcoxon检验发现，学生第五学期的促进定向水平显著高于第三学期 ( $Z=2.489, p=0.013$ )，第三学期的预防定向水平显著高于第一和第五学期 ( $Z=2.628, p=0.009; Z=3.134, p=0.002$ )。

第三学期应该二语自我和预防定向水平处于高位，背后可见测试因素的影响。学生在二年级要参加英语专业四级考试，学校规定考试成绩与

学位挂钩，任课教师则反复强调考试的重要性。教育环境的压力和重要他者的期待易使学生将努力学习视为通过考试的手段，这与前人研究(刘璐、高一虹 2008, 2010, 2012; 周燕、高一虹等 2009, 2011)中的“成绩动机”类似。但刘璐、高一虹(2008)调查的综合性重点大学英语专业学生二年级时成绩动机较一年级未见显著变化。本研究发现与之不同，原因在于研究对象的英语水平不及综合性重点大学的学生。他们普遍认为专四考试充满挑战，在访谈中直言二年级学习的主要目标是“通过专四考试，保证毕业时能拿到学位”。进入第五学期后，超过80%的研究对象已通过专四考试，开始重视专业学习与个人发展之间的关系，因此体现发展需求的促进定向水平显著上升，与之关联的理想二语自我水平有所提高，而应该二语自我和预防定向水平则显著下降。

#### 4.2 二语动机自我系统内部及其与学习努力程度之间关系的变化

在两年的学习过程中，学生的二语动机自我系统内部及其与学习努力程度之间的关系也可能有所改变。

表3 学习努力程度、二语动机自我系统三要素和调节定向的Spearman秩相关分析（第一学期）

变量	学习努力程度	理想二语自我	应该二语自我	二语学习体验	促进定向	预防定向
学习努力程度	—					
理想二语自我	0.141	—				
应该二语自我	0.517**	0.150	—			
二语学习体验	0.032	0.309*	0.006	—		
促进定向	0.065	0.549**	0.066	0.293*	—	
预防定向	0.325*	0.064	0.389**	0.216	0.072	—

注：\*表示  $p<0.05$ ，\*\*表示  $p<0.01$ 。

表4 学习努力程度、二语动机自我系统三要素和调节定向的Spearman秩相关分析（第三学期）

变量	学习努力程度	理想二语自我	应该二语自我	二语学习体验	促进定向	预防定向
学习努力程度	—					
理想二语自我	0.100	—				
应该二语自我	0.597**	0.204	—			
二语学习体验	0.098	0.737**	0.051	—		
促进定向	0.033	0.687**	-0.016	0.622**	—	
预防定向	0.316*	0.199	0.480**	0.073	0.216	—

注：\*表示  $p<0.05$ ，\*\*表示  $p<0.01$ 。

由表3和表4可知，第一学期和第三学期，二语动机自我系统三要素、调节定向和学习努力程

度各变量之间的关系非常相似。理想二语自我与二语学习体验存在显著正相关关系 ( $\rho=0.309,$

$p<0.05$ ;  $\rho=0.737, p<0.01$ ), 应该二语自我与理想二语自我和二语学习体验均无显著相关关系。与之对应, 促进定向和预防定向也无显著相关关系。此时, 教育环境的压力和重要他者的期待尚未被学生内化, 这似乎与两种自我导向彼此独立的模型 (Taguchi *et al.* 2009; You *et al.* 2016; 刘凤阁 2015; 徐智鑫、张黎黎 2013) 契合。

但再看二语动机自我系统的动机效应, 两学期均只有应该二语自我与学习努力程度存在显著正相关关系 ( $\rho=0.517, p<0.01$ ;  $\rho=0.597, p<0.01$ )。与之对应, 两种调节定向中仅预防定向与学习努力程度存在显著正相关关系 ( $\rho=0.325, p<0.05$ ;  $\rho=0.316, p<0.05$ )。这说明研究对象低年级阶段的学习行为主流主要受履行义务责任和规避负面结果的驱动, 应该二语自我处于支配地位, 理想二语自我和二语学习体验的动机效应则被边缘化, 这在前人研究中未曾出现过。导致此结果的原因有以下两点: 1) 半数学生就读英语专业并非出自个人意愿, 有学生坦言英语并非自己擅长的学科, 在低年级阶段努力学习主要是为了“不挂科”、“让成绩好看一些”, 以期获得家长和老师认可, 满足学位授予条件; 2) 作为一种未来目标状态, 理想二语自我发挥动机效应的前提是其对个体而言兼具重要性和可能性, 尤其是可能性一方影响更大(孙蕾、吕中舌 2014)。这与动机心理学的期望价值理论相符, 即目标实现的可能性越高,

目标被赋予的价值越高, 激发出的动机就越强 (Dörnyei & Ushioda 2011)。在专业学习初期, 研究对象的语言水平不高, 学习行为很大程度上是对外因做出的被动反应, 理想二语自我所蕴含的成功英语使用者形象和自信流利使用英语交流的图景与学生的实际情况相去甚远。此时, 理想二语自我在重要性和可能性上均有欠缺, 尚不足以发挥动机效应。这也使得测试这一通常被认为是短期、近因的动机要素能持续发挥作用。

情况在第五学期发生根本性转变。如表5所示, 二语动机自我系统三要素之间存在显著正相关关系 ( $\rho_{\text{理想}-\text{应该}}=-0.298, p<0.05$ ;  $\rho_{\text{理想}-\text{体验}}=0.537, p<0.01$ ;  $\rho_{\text{应该}-\text{体验}}=0.303, p<0.05$ )。两种调节定向也存在显著正相关关系 ( $\rho=0.307, p<0.05$ ), 这表明学生的发展和安全需求走向融合。二语动机自我系统三要素形成合力, 共同对学习努力程度产生影响 ( $\rho_{\text{理想}-\text{努力}}=0.587, p<0.01$ ;  $\rho_{\text{应该}-\text{努力}}=0.429, p<0.01$ ;  $\rho_{\text{体验}-\text{努力}}=0.665, p<0.01$ )。动机效应的排序为: 二语学习体验>理想二语自我>应该二语自我, 但从相关系数上看三者相对平衡, 故此结果不支持应该二语自我动机效应被边缘化的论断 (彭剑娥 2015; 韦晓保 2013, 2014)。相应地, 两种调节定向也都与学习努力程度存在显著正相关关系 ( $\rho_{\text{促进}-\text{努力}}=0.414, p<0.01$ ;  $\rho_{\text{预防}-\text{努力}}=0.286, p<0.05$ ), 学生努力学习是发展和安全需求双重作用的结果。

表5 学习努力程度、二语动机自我系统三要素和调节定向的Spearman秩相关分析 (第五学期)

变量	学习努力程度	理想二语自我	应该二语自我	二语学习体验	促进定向	预防定向
学习努力程度	—					
理想二语自我	0.587**	—				
应该二语自我	0.429**	0.298*	—			
二语学习体验	0.665**	0.537**	0.303*	—		
促进定向	0.414**	0.537**	0.339*	0.372**	—	
预防定向	0.286*	0.140	0.687**	0.290*	0.307*	—

注: \*表示 $p<0.05$ , \*\*表示 $p<0.01$ 。

由访谈可知, 这些变化主要源自通过专四考试带来的积极影响。学生收获了自入学以来最强的学习成就感, 之前遥不可及的成功英语使用者形象变得真实起来, 这意味着理想二语自我实现

的可能性增加了。学生开始关注自身的学业和职业发展前景, 特别是成为一名成功英语使用者可能带来的收益, 因此理想二语自我对其个人的重要性也有提高。这使得理想二语自我的动机效应

开始显现。学生积极反思之前的学习经历，意识到教育环境的压力和重要他者的期待在促成个人发展上的作用，逐渐将这些外在因素内化，实现两种自我导向和调节定向的融合。促进定向和预防定向本就是优势互补、相辅相成的，两者结合既能发挥促进定向蕴含的积极情感和较强的灵活性、创造性，又能克服促进定向潜在的动机唤起水平低、避免未来失败努力少的局限性（姚琦、乐国安 2009）。当学生在两种自我导向和调节定向之间取得平衡时，就能更有效地通过对具体学习情境和语言学习态度的调节提升学习努力程度。因此，努力程度在第五学期显著上升就不难理解了。

## 5. 结语

本研究对 50 名英语专业本科学生进行了为期两年的跟踪调查，揭示了二语动机自我系统变化的复杂性和曲折性。我们可将二语动机自我系统视为一个复杂系统（Larsen-Freeman & Cameron 2008）。研究对象入学时语言水平不高，不少人选择英语专业并非出自个人意愿，初始条件决定其应该二语自我非常强势，不能与理想二语自我和二语学习体验和谐共存。二语动机自我系统进入由应该二语自我支配的动态平衡状态，或称吸引子状态。学生付出努力是出于安全需求，以预防性目的为主。初始条件在低年级阶段始终存在，尽管学生可能会不断取得进步，但作为扰动因素其力量尚不足以使二语动机自我系统摆脱当前的吸引子状态。大二的专四考试使该状态更加稳定，此时学生付出努力多半是为了规避未能通过考试而带来的一系列负面结果。之后，大多数学生通过专四考试、收获较大的学习成功感，这成为新的扰动因素，且力量较强。学生逐渐内化外在动机因素，促成应该二语自我与理想二语自我的融合以及两者与二语学习体验的关联。三要素力量对比趋于合理，形成和谐共存的关系，于是二语动机自我系统突破原有状态，进入由三要素共同作用的新状态。学生付出努力是出于发展和安全的双重需求，在原有预防性目的基础上增加了自我实现的促进性目的。

当然，本研究也存在不足之处，例如样本偏小，代表性不够，后续研究应在此方面多做改进。若要细致地描绘二语动机自我系统的变异性，研究者可增加数据收集次数，缩短时间间隔，以获得更为密集的跟踪数据。

## 参考文献

- Boo, Z., Z. Dörnyei & S. Ryan. 2015. L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape [J]. *System* 55: 145-157.
- Csizér, K. & J. Kormos. 2009. Learning experiences, selves and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English [A]. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self* [C]. Bristol: Multilingual Matters. 98-119.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* [M]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. 2009. The L2 motivational self system [A]. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self* [C]. Bristol: Multilingual Matters. 9-42.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda. 2011. *Teaching and Researching Motivation (2nd edition)* [M]. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Z. & L. Chan. 2013. Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages [J]. *Language Learning* 63 (3): 437-462.
- Dörnyei, Z. & T. Taguchi. 2010. *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration and Processing (2nd edition)* [M]. New York: Routledge.
- Gardner, R. C., A. M. Masgoret, J. Tennant & L. Mihic. 2004. Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course [J]. *Language Learning* 54 (1): 1-34.
- Higgins, E. T. 1998. Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle [J]. *Advances in Experimental Social Psychology* 30 (2): 1-46.
- Hotho, S. 2000. "Same" or "different"? A comparative examination of classroom factors in second language

- settings [J]. *Foreign Language Annals* 33 (3): 320-329.
- Kormos, J., T. Kiddle & K. Csizér. 2011. Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation [J]. *Applied Linguistics* 32 (5): 495-516.
- Larsen-Freeman, D. & L. Cameron. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Papi, M. 2010. The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach [J]. *System* 38 (3): 467-479.
- Papi, M. & Y. Teimouri. 2014. Language learner motivational types: A cluster analysis study [J]. *Language Learning* 64 (3): 493-525.
- Ryan, S. 2009. Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English [A]. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self* [C]. Bristol: Multilingual Matters. 120-143.
- Taguchi, T., M. Magid & M. Papi. 2009. The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study [A]. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (eds.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self* [C]. Bristol: Multilingual Matters. 66-97.
- You, C. J. & Z. Dörnyei. 2016. Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey [J]. *Applied Linguistics* 37 (4): 495-519.
- You, C. J., Z. Dörnyei & K. Csizér. 2016. Motivation, vision, and gender: A survey of learners of English in China [J]. *Language Learning* 66 (1): 94-123.
- 刘凤阁, 2015, “二语动机自我系统”理论模型在中国不同英语学习者群体中的效度分析 [J], 《外语教学理论与实践》(1) : 19-23, 75。
- 刘璐、高一虹, 2008, 英语学习动机与自我认同变化——综合大学英语专业二年级跟踪调查 [J], 《中国外语》(2) : 40-45。
- 刘璐、高一虹, 2010, 英语学习动机与自我认同变化跟踪——综合大学英语专业三年级样本报告 [J], 《外语与外语教学》(1) : 18-21。
- 刘璐、高一虹, 2012, 英语学习动机与自我认同变化跟踪——综合性大学英语专业四年级样本报告 [J], 《外语与外语教学》(2) : 32-35, 73。
- 刘珍、姚孝军、胡素芬, 2012, 大学生二语自我、焦虑和动机学习行为的结构分析 [J], 《外语界》(6) : 28-37, 94。
- 彭剑娥, 2015, 二语动机自我系统、国际姿态及努力程度关系的结构方程模型研究 [J], 《外语教学理论与实践》(1) : 12-18, 81。
- 孙蕾、吕中舌, 2014, “二语理想自我”对学习动机的影响研究——从重要性和可能性两个特性进行分析 [J], 《外语研究》(6) : 53-58, 112。
- 韦晓保, 2013, 大学生二语动机自我系统与自主学习行为的关系研究 [J], 《外语与外语教学》(5) : 52-56。
- 韦晓保, 2014, 大学生二语课堂目标结构感知、二语自我和动机行为的关系研究 [J], 《外语与外语教学》(6) : 74-80。
- 文秋芳, 2001, 英语学习者动机、观念、策略的变化规律与特点 [J], 《外语教学与研究》(2) : 105-110, 160。
- 徐智鑫、张黎黎, 2013, 大学生二语动机自我体系和动机学习行为的内在结构分析 [J], 《西安外国语大学学报》(4) : 78-81, 85。
- 姚玲、乐国安, 2009, 动机理论的新发展: 调节定向理论 [J], 《心理科学进展》(6) : 1264-1273。
- 詹先君, 2015, 中国情景中的理想二语自我多群组验证 [J], 《外语教学与研究》(4) : 573-584, 641。
- 周燕、高一虹等, 2009, 大学基础阶段英语学习动机的发展——对五所高校的跟踪研究 [J], 《外语教学与研究》(2) : 113-118。
- 周燕、高一虹、臧青等, 2011, 大学高年级阶段英语学习动机的发展——对五所高校学生的跟踪调研 [J], 《外语教学与研究》(2) : 251-260。

## 作者简介

端义镭(1981—), 金陵科技学院外国语学院讲师。主要研究领域: 二语习得、外语教学。电子邮箱: dyl@jit.edu.cn

张结根(1979—), 金陵科技学院外国语学院副教授。主要研究领域: 语用学、外语教学。电子邮箱: tronest@jtu.edu.cn

# 不同语言经验对儿童语音意识发展的影响： 维吾尔族与汉族儿童的对比研究<sup>1</sup>

韦晓保 王文斌

华东理工大学 北京外国语大学

© 2018 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》)(2), 41–47页

**提 要：**为揭示双语儿童相对于单语儿童是否存在语音意识发展优势，本研究对比分析了维吾尔族双语儿童和汉族单语儿童汉、英语音意识发展差异。结果显示，在汉语语音意识方面，维吾尔族双语儿童在汉语音节合法性意识、韵母意识和音位意识任务中的表现明显强于汉族单语儿童，但在声母和声调意识方面并没有表现出双语儿童优势。在英语语音意识方面，维吾尔族双语儿童在英语音位和首尾韵意识方面均明显强于汉族单语儿童，但在英语音节意识方面则表现得不如汉族单语儿童。本研究得出结论：维吾尔族双语儿童的语音优势主要表现为对不同语言语音结构的敏感性，而且这种语音结构的敏感性会受到语音知觉同化、语音结构突显度、语音发展序列的影响。

**关键词：**双语儿童；语音意识；结构敏感性；对比研究

## 1. 问题的提出

作为元语言意识的一个重要内容，语音意识反映的是“对某一语言语音单位及结构的操控和觉察能力”(Kuo *et al.* 2016)。研究表明，不论是拼音文字还是表意文字，一语还是二语，语音意识在儿童读写能力发展中都有着重要的作用(Nithart *et al.* 2011; Soltani & Roslan 2013; Uchikoshi 2013)。鉴于语音意识在单、双语儿童读写能力发展中的重要作用，研究者开始关注语音意识的跨语言迁移以及单、双语儿童语音意识发展差异。其中，研究者们最为关注的一个问题是，相对于单语儿童，双语儿童是否会表现出明显的语音优势以及这种优势是否会受到其他因素影响。对此，研究者从不同角度对双语儿童语音意识优势进行了探讨。Campell & Sais (1995)研究发现，意大利语—英语双语幼儿园儿童在音位

辨析和音节删除任务中的表现要好于英语单语儿童。他们从跨语言迁移的角度对此进行了解释，认为意大利语—英语双语儿童的语音优势主要归因于意大利语比英语有着更为规则的音节结构。同样发现双语儿童具有语音意识优势的研究还有Oller *et al.*(1988)、Bruck & Genesee (1995)、Laurent & Martinot (2010)等。对比分析可以发现，这些研究都存在一个共同的特点，即儿童往往学习了一种透明度更高的语言(如法语、西班牙语、欧西坦语)后，英语语音意识也得到了强化或提升。然而，也有研究者(如Chiappe & Siegel 1999)对比了双语儿童和单语儿童语音意识发展差异后发现，双语儿童不仅不存在语音感知和产出优势，甚至在某些方面还落后于单语儿童。对此，研究者们也从跨语言迁移的角度分析了其中可能的两点原因：1) 双语儿童学习的两种语言共有的语言特征较少；2) 相对于双语和单语儿童的共同语

<sup>1</sup> 本文系国家社会科学基金青年项目“维吾尔族双语儿童英语学习者语音意识及其读写能力获得和发展的关系研究”(项目编号：15CYY019，韦晓保主持)、国家语委“十三五”科研规划2017年度重点项目“少数民族地区外语教育现状调研与对策研究”(项目编号：ZDI135-49，王文斌主持)”和第九批中国外语教育基金项目“少数民族地区外语教育现状与对策研究”(项目编号：ZGWYJYJJ2018B76，韦晓保主持)阶段性成果。

言，双语儿童学习的另外一门语言在某些语言特征方面不那么突显或复杂(Kuo *et al.* 2016)。然而，需要指出的是，从跨语言迁移的角度来分析双语儿童的语音优势还不足以令人信服。如Kuo & Anderson (2012)发现，双语儿童的语音意识优势还表现在其优势和非优势语言都不存在的语音单位上。

为了弥补跨语言迁移理论对双语儿童语音意识优势解释力的不足，Kuo & Anderson (2012)提出了“结构敏感性假设”(strutal sensitivity theory)。根据该假设，双语儿童的语音优势来自于对不同语言语音结构的敏感性提升。相对于单语儿童，双语儿童所接触的语言环境更为丰富和多样化，更容易注意到不同语言语音结构的异同，从而能在更为抽象层面实现对语言结构(如语音)的表征。结构敏感性假设强调双语加工其实基于同一种加工体验(joint experience)，其背后反映的是双语元语言优势(Kuo & Anderson 2012；Kuo *et al.* 2016)。到目前为止，结构敏感性假设得到了不少研究者的支持。Kang (2012)对英语浸入式环境下的韩英双语儿童的研究发现，尽管韩英双语儿童接触到韩语的输入量少、英语输入量大，但是其在韩语音位加工中的表现仍然要好于韩语单语儿童，这种双语语音意识优势很可能是来自于韩英双语儿童所处的语音环境更加丰富和多样，进而能够在韩、英语音对比中提升对韩语语音，特别是韩英共同语音的感知能力。Kuo & Anderson (2012)对普通话单语和普通话—闽南语双语幼儿园、一年级和二年级儿童的研究发现，两类儿童在普通话仅有(Mandarin-only)的首音意识任务中表现无差异，但在两种语言共有(shared)的首音意识任务中，幼儿园和一年级双语儿童表现得更好。

通过上述分析，我们不难发现，以往研究大多围绕语音意识的某个方面(如音节、音位)探讨双语儿童相对于单语儿童语音意识的发展优势，因此，我们很难判断双语儿童在语音意识发展方面的优势是全面性的还是有选择性的。如果这种优势是有选择性的，其背后的影响因素又是什么？为此，本研究拟以维吾尔族双语儿童和汉族单语儿童为研究对象，力图全方位考察两组儿童汉、英语音意识各个

层面的发展差异，以评估维吾尔族双语儿童相对于汉族单语儿童在语音意识发展方面的优势。为此，本研究提出的研究问题如下：

- 1) 维吾尔族双语儿童与汉族单语儿童在汉语语音意识发展方面是否存在差异？如果存在，具体表现在哪些层面？其背后的原因是什么？
- 2) 维吾尔族双语儿童与汉族单语儿童在英语语音意识发展方面是否存在差异？如果存在，具体表现在哪些层面？其背后的原因又是什么？

## 2. 研究方法

### 2.1 被试

本研究选取的被试包括新疆乌鲁木齐市78中四、五年级维吾尔族双语班儿童72名(平均年龄10.99，标准差1.05)和浙江省乐清市天成小学五年级汉族儿童74名(平均年龄11.17，标准差0.46)。为确保两组儿童的可比性，减小因汉语和英语读写水平差异给研究带来的影响，本研究分别对维吾尔族双语班儿童的维吾尔语、汉语和英语读写能力以及汉族儿童汉语和英语读写能力进行了测试，并根据测试结果和任课教师的建议，选择了测试中维吾尔语听写正确率在62.2%以上、汉字读写正确率在66.7%以上的维吾尔族双语儿童44名(平均年龄10.92，标准差0.99)；汉字读写正确率在66.7%以上的汉族儿童58名(平均年龄11.17，标准差0.43)。两组儿童均从一年级开始正式接受拼音学习和汉字读写，能够运用汉语进行日常交流，且汉字认读水平正常；两组儿童从三年级开始学习英语，约有两三年英语学习经验。独立样本t检验显示，两组儿童在汉字读写水平上无显著差异( $t=-1.601, p>0.05$ )；在英语单词(包括真词和假词)阅读水平上无显著差异( $t=0.837, p>0.05$ )。

### 2.2 测量工具

本研究的测量工具包括维吾尔语单词听写测试、汉字读写水平测试、英语单词阅读测试、维吾尔语语音意识测试、汉语语音意识测试和英语语音意识测试。

**维吾尔语单词听写测试** 该测试采用听写的形式考查受试维吾尔语单词拼写能力，共10个单词，其中三音节词5个、四音节词2个、五音节词3个。以音节为单位计分，每写对1个音节，计1分，总分38分。

**汉字读写水平测试** 该测试考查的是受试拼音认读、声调辨析及汉字书写能力。由于该任务是要求受试先给拼音加注声调后再写出对应的汉字，因此答案并不唯一。本任务共12题，每题2分。声调加注且汉字书写都正确得2分；声调加注错误、汉字书写正确得1分；声调加注正确/错误、汉字书写错误得0分。

**英语单词阅读测试** 该测试采用真词和假词认读两种形式考查被试认读单词的能力。1) 真词认读测试所选单词是被试学过的单词，共20个。以名词为主，也有少量的动词和形容词；以单音节词为主，也有少量的双音节和三音节词。被试得分是其正确读出单词的个数。2) 假词认读测试研究者参照Woodcock (1998) 编制的Word Attack Test设计了24个假词项目。假词按由易到难排列，以单音节词为主，包括少量的双音节词，所有单词均符合英语单词的发音规则。主试鼓励被试尽可能地读出所给的假词，如果被试连续5个都读错，这时停止测验。被试每正确认读1个假词得1分，被试得分为其正确认读假词的个数。

**维吾尔语语音意识测试** 该测试借鉴了李晓兰和买合甫来提·坎吉(2013)编制的用于测试维吾尔族儿童汉语语音意识的“汉语拼音补全”任务设计，采用单词补全的形式对维吾尔语音位和音节意识进行考查。音位意识任务呈现给被试一些不完整的维吾尔语单音节词，要求被试在横线处填上恰当的字母形式，使之成为完整的单音节词，共10题。与此类似，音节意识任务呈现给被试一些不完整的维吾尔语多音节词，要求被试在横线处填上恰当的音节，使之成为完整的多音节词，共10题。验证性因素分析表明，该测试有着较好的结构效度。测试所用的单音节词以CVC、CVCC和CCVC结构为主；多音节词均含有3个以上音节。每做对一个计1分。

**汉语语音意识测试** 该测试在李荣宝(2008)和李晓兰等(2013)编制的汉语语音意识测试问卷的基础上改编而成，包括音节、声母、韵母、声调和音位5个意识成分。验证性因素分析表明，问卷的结构效度良好。其中，音节意识采用合法性判断的形式进行考查，要求儿童根据汉语拼音的构成规则对所给汉语拼音的合法性做出判断，共有18题；声母、韵母和声调意识均采用一致性判断的形式进行考查，目的是考查受试对声母、韵母和声调的辨析能力和操作水平。其中声母21题、韵母21题、声调15题；音位意识采取拼音补全的方式进行考查，重点考查受试对首音位、韵头、韵腹和韵尾的甄别能力和操作水平，共有12题；为避免测试材料熟悉度对测试任务的影响，以上各个测试材料均选自新疆维吾尔族地区双语小学课本中规定的常用词。每做对一个计1分。

**英语语音意识测试** 该测试参考了Hulme *et al.* (2002) 和陶沙等(2007) 英语语音意识测试任务。该测试从音位意识、首音—韵脚意识和音节意识三个方面考查被试的英语语音意识情况。验证性因素分析表明，该测试有着较好的结构效度。对各成分的测查均采用删除任务设计，音位和首音—韵脚意识测试所用的单音节词均为辅音丛开头(如CCVC)或辅音丛结尾(如CVCC)两种结构的单词。音位意识测试考查被试对首、末和中间音位的删除能力，共10项；首音—韵脚意识测试考查被试对首音和韵脚的删除能力，共10项；音节意识测试考查被试对多音节词首、词末和中间音节的删除能力，共10项。测试材料均是两组儿童熟悉的英语基本词汇，每个正确项目计1分。

## 2.3 数据收集程序

正式收集数据前，对受试儿童的维吾尔语、汉语、英语语音意识进行了试测，并根据试测结果对测试的材料和程序进行了调整。首先，对两组儿童语言读写能力进行测试，其中，维吾尔族儿童的语言读写能力测试包括维吾尔语、汉语和英语三个部分；汉族单语儿童的语言读写能力测试包括汉语和英语两个部分。维吾尔语单词听写测试交由一名经过培训的维吾尔语教师完成，时

间大约持续15分钟。维吾尔语语音意识任务采用分班集体施测，要求受试在规定的时间内完成维吾尔语音位和音节补全任务，时间大约为15分钟；汉字读写水平和语音意识测试采取集体施测的形式，要求受试在规定的时间内完成拼音声调的加注和汉字书写以及汉语语音意识测试，大约持续45分钟；英语语音删除任务和英语单词阅读采取个别施测，维吾尔族儿童交由经过培训的5名新疆大学研究生进行，汉族儿童交由经过培训的1名英语专业研究生进行，每人大约20分钟。最后，数据录入后使用SPSS19.0进行数据的管理与分析。

### 3. 结果分析

#### 3.1 维吾尔族双语儿童与汉族单语儿童汉语语音意识差异分析

表1的独立样本t检验显示，维吾尔族双语儿童在音节合法性判断、韵母异同判断和音位补全任务中的表现均显著好于汉族单语儿童( $p<0.05$ )，但声母异同判断和声调异同判断任务方面，汉族单语儿童的表现要明显优于维吾尔族双语儿童( $p<0.05$ )。

表1 维吾尔族双语儿童与汉族单语儿童汉语语音意识差异分析

汉语语音意识	维吾尔族儿童 (M±SD)	汉族单语儿童 (M±SD)	t值	p值
音节合法性判断	15.50±1.95	13.33±1.23	5.15	0.000
声母异同判断	17.02±4.14	18.73±1.69	-2.65	0.011
韵母异同判断	14.50±2.76	12.93±3.22	2.59	0.011
声调异同判断	11.48±3.14	13.98±1.65	-4.81	0.000
音位补全	10.25±1.40	9.45±1.72	2.52	0.013

注： $*p<0.05$ ,  $**p<0.01$ ,  $***p<0.001$ , 下同。

#### 3.2 维吾尔族双语儿童与汉族单语儿童英语语音意识差异分析

表2显示，维吾尔族双语儿童与汉族单语儿童在英语语音意识及单词认读能力方面存在显著差异。独立样本t检验显示，在首音韵脚和音位

删除方面，维吾尔族双语儿童的表现要明显优于汉族单语儿童( $p<0.001$ )，但在音节删除方面，汉族单语儿童的表现要明显好于维吾尔族双语儿童( $p<0.001$ )。

表2 维吾尔族双语儿童与汉族单语儿童英语语音意识差异分析

英语语音意识	维吾尔族儿童 (M±SD)	汉族单语儿童 (M±SD)	t值	p值
音节删除	7.41±2.04	8.81±1.28	-4.00	0.000
首音韵脚删除	5.82±1.93	2.84±1.77	8.09	0.000
音位删除	7.57±1.62	5.41±2.22	5.67	0.000

### 4. 讨论

#### 4.1 维吾尔族双语儿童与汉族单语儿童汉语语音意识差异分析

本研究发现，维吾尔族双语儿童在汉语音

节合法性意识、韵母意识和音位意识任务中的表现要明显好于汉族单语儿童，结论支持Kuo & Anderson (2012) 提出的结构敏感性假设。根据该假设，双语儿童的语言优势在于其对语言结构的高度敏感性，这种敏感性使得双语儿童比单语

儿童更容易注意到不同语言结构之间的相似性和差异性，进而有助于其在更为抽象的层面实现对语言结构(如语音)的表征。本研究中，维吾尔族双语儿童在汉语音节合法性意识方面要优于汉族单语儿童( $t=5.15, p<0.001$ )，说明维吾尔族双语儿童具有更强的语音配列规则(phonotactic regularities)意识。借助语音配列规则，儿童可以在合法性(如kong)和不合法(如kon)音节之间做出正确的判断。由于维吾尔族双语儿童接触到的语音环境更丰富、更富变化，因而维吾尔族双语儿童为能较好区分本族语和汉语语音，势必会发展出更为敏感的音段组合和搭配意识。Jusczyk (1992)指出，语音配列规则意识是语音表征高度发展的必要条件。同时，研究结果还显示，维吾尔族双语儿童在韵母( $t=2.59, p<0.05$ )和音位( $t=2.52, p<0.05$ )意识方面也强于汉族单语儿童。本研究中，无论是韵母异同判读任务还是音位补全任务，考查的主要是儿童对汉语音位的辨析、操控和组合能力，如被试儿童需要在带有介音的韵母“票(piao)”和不带介音的韵母“包(bao)”之间做出判断。维吾尔族儿童在汉语音位和韵母识别方面的优势很可能得益于其双语学习环境下，特别是母语音位式教学中培养起来的对音位的敏感性。

然而，本研究也发现，维吾尔族双语儿童在声母和声调意识方面并未表现出双语儿童可能的优势。这是不是与Kuo & Anderson (2012)提出的结构敏感性假设相矛盾呢？本研究认为这其实并不矛盾。根据Best (1995)提出的“知觉同化模型”(perceptual assimilation model)，当听到某对/个二语的音段时，听音人会把它与母语中发音最为相似的音位范畴进行类比，会出现将非母语中的两个音纳入到母语的一个音位里(鲍怀翘、林茂灿 2014)，如果这两个音与母语音位的感知距离相等、发音部位相似，听音人就很难做出区分。维吾尔族儿童通常会用母语的舌叶不送气浊塞擦音/dʒ/来同化汉语声母中空间距离与之相等、发音方式与其相近的舌尖不送气清塞擦音/tʂ/(zh)和舌面不送气清塞擦音/tʂ/(j)，这一点可从本研究中不少维吾尔族儿童将“政”和“经”的声母

误认为是相似的得到证实。本研究同时发现，维吾尔族双语儿童在声调感知和分辨上也并未表现出双语优势，特别是在“阳平”和“上声”的感知和判断上表现得差强人意，这可能与维吾尔语中只有重音、语调，没有声调有关。由于维吾尔语没有声调，维吾尔族儿童很难在“阴平、阳平、上声、去声”之间建立起对立关系。根据知觉同化模型，若某二语中的两个音不能在母语音位系统的背景里形成某种形式的对立，那么它们就很难被区分和习得(鲍怀翘、林茂灿 2014)。

#### 4.2 维吾尔族双语儿童与汉族单语儿童英语语音意识差异分析

本研究发现，维吾尔族双语儿童在三语(英语)的语音意识发展方面也表现出与汉族单语儿童不一样的发展趋势。维吾尔族双语儿童在英语音位和首尾韵意识方面均明显强于汉族单语儿童。由于本研究中的英语音位和首尾韵删除任务均涉及语音的识别和分解，因此该结论进一步支持Kuo & Anderson (2012)提出的结构敏感性假设，即儿童接触到的语音环境越多样、越富变化，其对语音的感知和分解能力就越强(Kuo et al. 2016)。在三语(英语)语音意识的发展过程中，维吾尔族双语儿童势必会将本族语和汉语语音与英语语音进行比较，以发掘它们彼此之间的共性和差异，从而更好地实现对不同语言语音结构的表征。在此过程中，维吾尔族儿童不仅提高了对不同语言语音结构的敏感性，而且也提升了语音加工的精细化程度。

然而，在英语音节意识方面，汉族单语儿童的表现明显胜过维吾尔族双语儿童( $t=4.00, p<0.001$ )。汉族单语儿童英语音节意识发展上的优势可能与汉语作为词素音节(morphosyllabic)文字，其音节的突显程度高有关(Shu et al. 2008)，是汉族单语儿童音节结构感知优势在英语语音意识发展中的体现。可见，不同语言的特定语音结构很可能是导致语音意识跨语言影响的一个重要原因。然而，针对维吾尔族儿童与汉族单语儿童在英语音节意识发展上的差异，也有研究者持另外一种观点，即不同于维吾尔族儿童(维

吾尔语、汉语、英语)音位意识起步较早(李晓兰等 2013; 韦晓保 2016), 汉族单语儿童总是先发展出较大单位的(汉语、英语)音节意识(丁朝蓬等 1998; 姜涛等 1999; 陶沙等 2007; 韦晓保 2017), 再逐渐发展出对更小语音单位的敏感性, 从而表现出维吾尔族儿童比汉族单语儿童音位敏感性强, 而汉族单语儿童在音节意识发展方面表现得比维吾尔族儿童要好。可见, 双语儿童对不同语言语音结构的敏感性还可能受语音发展序列的影响。

## 5. 结语

为揭示双语儿童相对于单语儿童是否存在语音意识发展优势, 本研究对比分析了维吾尔族双语儿童和汉族单语儿童在汉、英语音意识发展上的差异。结果显示, 在汉语语音意识方面, 维吾尔族双语儿童在汉语音节合法性意识、韵母意识和音位意识任务中的表现要明显好于汉族单语儿童, 但在声母和声调意识方面并未表现出双语优势; 在英语语音意识方面, 维吾尔族双语儿童在英语音位和首尾韵意识方面均明显强于汉族单语儿童, 但在英语音节意识方面则表现得不如汉族单语儿童。结论表明, 维吾尔族双语儿童的语音优势主要表现为对不同语言语音结构的敏感性, 但是, 这种语音结构的敏感性会受到语音知觉同化、语音结构突显度、语音发展序列的影响。本研究给予维吾尔族双语儿童汉英语音教学的启示是, 鉴于维吾尔族儿童音位意识发展要早于汉语儿童, 教师在帮助维吾尔族儿童发展汉英语音意识时, 应采取与汉语儿童不同的训练方案, 即遵循从较小单位到较大单位语音意识训练法, 充分发挥维吾尔族儿童母语音位学习优势, 提升其汉英音位(声母)的感知和辨析能力, 特别是对照性音位的敏感性和区分能力, 从而能够在母语音位系统中形成某种形式的对立, 并在此基础上, 有意识地引导其关注音位组合发音及音位组合发音与音位单独发音的差异, 帮助其克服母语音位式发音在汉英音节认读中的干扰, 进而促进其汉英语音意识及读写能力的发展。

## 参考文献

- Best, C. T. 1995. A direct realist view cross-language speech perception [A]. In W. Strange (ed.). *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language Research* [C]. Baltimore: York Press. 171-204.
- Bruck, M. & F. Genesee. 1995. Phonological awareness in young second language learners [J]. *Journal of Child Language* 22 (2): 307-324.
- Campbell, R. & E. Sais. 1995. Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children [J]. *British Journal of Developmental Psychology* 13 (1): 61-68.
- Chiappe, P. & L. S. Siegel. 1990. Phonological awareness and reading acquisition in English and Punjabi-speaking Canadian children [J]. *Journal of Educational Psychology* 91 (1): 20-28.
- Hulme, C., P. J. Hatcher, K. Nation, et al. 2002. Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness [J]. *Journal of Experimental Child Psychology* 82 (1): 2-28.
- Jusczyk, P. 1992. Developing phonological categories from the speech signal [A]. In C. Ferguson, L. Menn & C. Stoel-Gammon (eds.). *Phonological Development: Models, Research, Implications* [C]. Timonium: York Press. 17-64.
- Kang, J. Y. 2012. Do bilingual children possess better phonological awareness? Investigation of Korean monolingual and Korean-English bilingual children [J]. *Reading and Writing* 25 (2): 411-431.
- Kuo, L.-J. & R. C. Anderson. 2012. Effects of early bilingualism on learning phonological regularities in a new language [J]. *Journal of Experimental Child Psychology* 111 (3): 455-467.
- Kuo, L.-J., Y. Uchikoshi, T.-J. Kim., et al. 2016. Bilingualism and phonological awareness: Re-examining theories of cross-language transfer and structural sensitivity [J]. *Contemporary Educational Psychology* 46: 1-9.
- Laurent, A. & C. Martinot. 2010. Bilingualism and phonological awareness: The case of bilingual (French-Occitan) children [J]. *Reading and Writing* 23 (3-4): 435-452.
- Nithart, C., E. Demont., M. N. Metz-Lutz., et al. 2011.

- Early contribution of phonological awareness and later influence of phonological memory throughout reading acquisition [J]. *Journal of Research in Reading* 34 (3): 346-363.
- Oller, D. K., A. B. Cobo-Lewis & R. E. Eilers. 1998. Phonological translation in bilingual and monolingual children [J]. *Applied Psycholinguistics* 19 (2): 259-278.
- Shu, H., H. Peng & C. McBride-Chang. 2008. Phonological awareness in young Chinese children [J]. *Developmental Science* 11 (1): 171-181.
- Soltani, A. & S. Roslan. 2013. Contributions of phonological awareness, phonological short-term memory, and rapid automated naming, toward decoding ability in students with mild intellectual disability [J]. *Research in Developmental Disabilities* 34 (3): 1090-1099.
- Uchikoshi, Y. 2013. Predictors of English reading comprehension: Cantonese-speaking English language learners in the U.S.[J]. *Reading and Writing* 26 (6): 913-939.
- Woodcock, R. W. 1998. *Woodcock Reading Mastery Tests—Revised / Nominitive Update (WRMT-R / NU)* [M]. Circle Pines, MN: American Guidance Services, Inc.
- 鲍怀翘、林茂灿(主编), 2014,《实验语音学概要》[M]。北京:北京大学出版社。
- 丁朝蓬、彭聃龄, 1998, 汉语儿童英语语音意识与拼写[J],《心理学报》(3) : 248-253。
- 李荣宝, 2008,《语音经验对儿童第二语言发展的影响——来自方言儿童的证据》[M]。福州:福建教育出版社。
- 育出版社。
- 李晓兰、买合甫来提·坎吉, 2013, 维吾尔族双语儿童汉语语音意识的发展 [J],《语言教学与研究》(1) : 16-22。
- 姜涛、彭聃龄, 1999, 汉语儿童的语音意识特点及阅读能力高低读者的差异[J],《心理学报》(1) : 60-68。
- 陶沙、冯艳皎、李伟, 2007, 语音意识的不同成分在汉语儿童英语阅读学习中的作用[J],《心理发展与教育》(2) : 82-92。
- 韦晓保, 2016, 维吾尔族双语儿童汉语语音意识的发展及对其读写水平的影响[J],《语言与翻译》(3) : 66-73。
- 韦晓保, 2017, 语音及韵律意识在以汉语为母语的儿童英语单词认读中的作用[J],《中国外语教育》(1) : 47-55。
- 张厚粲、王晓平, 1985,《瑞文标准推理论手册(中国城市修订版)》[M]。北京: 北京师范大学出版社。

### 作者简介

韦晓保(1980— ), 华东理工大学外国语学院副教授。主要研究领域: 心理语言学、神经语言学、二语习得。电子邮箱: wishop80@163.com

王文斌(1960— ), 北京外国语大学中国外语与教育研究中心教授。主要研究领域: 认知语言学、语言对比与语言教育、词汇语义学。电子邮箱: wangbode88@163.com

# 维吾尔族学生英语水平与维—汉请求策略语用迁移关系研究<sup>1</sup>

朱效惠

大连外国语大学

© 2018 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》)(2), 48–55页

**提 要:** 本文旨在探究维吾尔族学生用英语实施请求时的英语水平与维—汉语用迁移的关系。三语组由国内高校维吾尔族学生组成, 根据其英语水平分为高水平组和低水平组, 另有三个对照组。研究采用电子邮件写作任务收集数据, 通过对比高、低水平组与对照组的请求策略, 分析维吾尔族学生英语水平与维—汉语用迁移的关系。研究发现, 高、低水平组均不同程度受已习得语言影响, 其中低水平组受影响更大, 学生的英语水平与维—汉语用迁移基本呈负相关。

**关键词:** 三语水平; 语用迁移; 请求策略; 维吾尔族学生

## 1. 引言

三语习得是20世纪80年代在二语习得研究的基础上发展起来的一个新研究领域。近年来, 国外三语习得研究发展迅速, 但总体而言, 该领域研究仍处于初始阶段。国内的三语习得研究主要是从2008年开始的, 成果多是对国外研究的引介和述评, 实证研究数量较少。三语习得研究中一项重要内容是语言迁移研究, 多为词汇、句法及语音迁移方面的研究(如 Amaro 2017; Fallah *et al.* 2016; 孙莉 2014)。相对而言, 二语语用迁移方面的研究非常有限, 仅有少数学者进行了相关研究(如 Fouger 1995, 1997; Koike & Palmiere 2011; Mansi 2009)。

目前语用迁移研究基本都是在二语层面展开的, 二语水平作为影响语用迁移的因素之一, 一直备受研究者的关注。在语用迁移与二语水平关系

上主要存在两种观点: 一种认为语用迁移与二语水平呈正相关, 另一种则认为语用迁移与二语水平呈负相关。最早提出二语水平与语用迁移关系正相关假设的是 Takahashi & Beebe (1987)。他们认为, 随着学习者二语水平的提高, 语用迁移会随之增加。具体来说, 低水平学习者由于受目标语(语言)知识所限, 不能够将复杂的母语语用知识迁移到目标语中; 而高水平学习者对目标语控制能力更强, 他们的目标语水平足以在语用层面表达其在母语中自然表达的感情, 因此相对于低水平学习者, 高水平学习者更有可能将母语中的社会文化准则迁移到目标语表达中。正相关假设在 Kwon (2003)、Li (2009)、卢加伟(2010)等人的研究中得到了验证。

也有研究表明二语水平与语用迁移呈负相关(如 Maeshiba *et al.* 1996; 申智奇、李汶静 2016; 朱德光 2013)。这些研究发现, 学习者的二语水平越高, 越不易受母语影响, 语用迁移

<sup>1</sup> 本文系教育部人文社会科学研究规划基金项目“三语习得视域下内地维吾尔族学生英语学习中的语用迁移研究”(项目编号: 16YJA740050) 和全国高校外语教学科研项目“三语习得中的语用迁移研究——以维吾尔族英语学习者请求言语行为为例”(项目编号: 2016LN0006B) 的阶段性成果。感谢审稿专家和编辑部提出的宝贵修改意见。

就越少。同样, Takahashi (1996)、赵燕 (2009) 的研究也没有支持正相关假设。这两项研究发现语用迁移和二语水平之间没有明确的正相关或负相关, 不同水平的学习者在使用目标语时出现语用迁移的差异并不明显。此外, 还有研究表明语用迁移与二语水平之间不是简单的正相关或负相关, 而是更为复杂的倒U型关系(如Hassall 1997; 顾晓乐 2008)。在二语学习初级阶段, 因受二语水平制约, 母语语用迁移较少; 而在中级阶段, 随着二语水平提高, 语用迁移增多; 进入高级阶段, 由于学习者在形式与功能对应方面知识的扩展, 母语语用迁移现象又逐渐减少。除上述观点外, 还有研究认为二语水平与语用迁移两者关系复杂, 不能简单地描述为正相关或负相关(如Barron 2003; 杨仙菊 2006)。

虽然学界对二语水平与语用迁移关系仍存有争议, 但不可否认, 学者们在此方面已经作了许多卓有成效的研究。然而, 无论是国外还是国内研究均未关注学习者三语水平与母语、二语语用迁移关系的问题。相比于二语水平对母语迁移的影响, 三语水平与母语、二语迁移的关系更为复杂, 因此有必要开展相关研究。本研究将以维吾尔族英语学习者为主要研究对象, 根据其英语水平分为高水平组和低水平组, 探究维吾尔族学生实施请求过程中英语水平对母语、二语迁移程度的影响。

## 2. 研究设计

### 2.1 研究对象

调查组(也称“三语组”)由内地高校维吾尔族学生组成。这些学生在新疆民语学校上的小学和初中, 小学所有科目均使用维吾尔语授课, 初中所有科目或文科科目使用维吾尔语授课。所有调查对象从小学三年级开始学习汉语, 三分之二的调查对象从高中开始学习英语, 其余人从初中开始学习英语。调查组学生都在高中阶段经选

拔在内地发达地区举办的内地新疆高中班(简称“内高班”)学习; 汉语熟练, 高考试卷与汉族学生相同, 目前就读于内地高校。高水平组和低水平组分别根据调查对象的英语水平选取前23人和后21人组成。英语水平的判定主要依据调查对象的英文电子邮件写作任务得分情况及其大学英语四级、六级考试成绩。

除调查组外, 还包括三个对照组, 分别为维吾尔语、汉语和英语本族语者组。维吾尔语本族语者为新疆某高校预科班学生, 共计32人, 所有对象均为“民考民”<sup>1</sup>学生, 小学至大学阶段在新疆就读, 汉语水平较低。汉语本族语者选取的是东北地区某高校独立学院一年级非英语专业两个自然班的学生, 共计36人。英语本族语者选自英国三所高校, 所有调查对象出生地、国籍均为英国, 母语为英语, 且没有汉语学习经历, 共计32人。

### 2.2 研究工具

本研究借鉴Li (2009) 的电子邮件写作任务(E-mail Writing Task, 简称EWT)收集数据。根据相对权势(学生—学生、学生—老师)、请求难易程度(请求难度大、请求难度小)设计四个情境, 要求三语组用英语完成电子邮件请求写作任务。对照组的请求情境与三语组的基本一致, 要求分别用维吾尔语、汉语、英语完成邮件写作任务。三语组电子邮件写作任务具体内容详见附录。

### 2.3 数据收集与分析

首先, 以Blum-Kulka *et al.* (1989) CCSARP请求言语行为标注方案为基础, 对语料按请求策略形式、内部修饰语和外语修饰语进行标注、统计及分析(受篇幅所限, 本文仅关注请求策略形式)。其次, 以Beebe *et al.* (1990) 和Su (2010) 的二语语用迁移判断标准为参照, 构建了本研究的三语语用迁移判断标准, 具体如下:

<sup>1</sup> “民考民”是我国高考中一项针对使用本民族语言文字的少数民族考生的特殊政策。维吾尔族“民考民”学生在参加高考时使用维吾尔语答卷, 其小学、中学的授课模式为: 所有科目均用维吾尔语授课, 加授汉语文。

<p>维吾尔语发生迁移的前提条件：</p> <p>三语组—英语组有显著差异 &amp;</p> <p>维吾尔语组—英语组有显著差异</p> <p>在满足上述前提条件基础上，依据以下标准判断是否发生维吾尔语迁移：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 三语组—维吾尔语组没有显著差异，即“三=/~维”，可认定存在语用迁移； 或</li> <li>2. 三语组—维吾尔语组有显著差异，但满足下列条件之一，仍可认定存在语用迁移。 (下列公式中的数值为使用频率)           <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 维&gt;三&gt;英</li> <li>2) 三&gt;维&gt;英</li> <li>3) 维&lt;三&lt;英</li> <li>4) 三&lt;维&lt;英</li> </ol> </li> </ol>	<p>汉语发生迁移的前提条件：</p> <p>三语组—英语组有显著差异 &amp;</p> <p>汉语组—英语组有显著差异</p> <p>在满足上述前提条件基础上，依据以下标准判断是否发生汉语迁移：</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 三语组—汉语组没有显著差异，即“三=/~汉”，可认定存在语用迁移； 或</li> <li>2. 三语组—汉语组有显著差异，但满足下列条件之一，仍可认定存在语用迁移。 (下列公式中的数值为使用频率)           <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 汉&gt;三&gt;英</li> <li>2) 三&gt;汉&gt;英</li> <li>3) 汉&lt;三&lt;英</li> <li>4) 三&lt;汉&lt;英</li> </ol> </li> </ol>
---	---

在此基础上，通过对比高、低水平组与对照组的请求策略，分析维吾尔族学生英语水平与维—汉语用迁移的关系。组间差异使用北京外国语大学梁茂成开发的LLX2 (Loglikelihood & Chi-square Calculator) 判定。本研究中对数似然率检验(LL检验)的显著值设定为0.01，如果 $p \leq 0.01$ ，则认为两组之间具有统计意义上的显著差异；反之，则没有显著性差异。

### 3. 结果与讨论

#### 3.1 结果

首先，分别统计出高水平组、低水平组各请求策略形式使用的总频数(n)。然后，用总频数除以该组邮件写作任务总数(即人数\*4, 4代表4个写作任务)，从而获得频数的百分比，即使用频率。最后，将高、低水平组的使用频数/频率与维吾尔语组、汉语组和英语组进行对比，结果如表1所示。

表1. 高、低水平组及对照组请求策略形式使用情况

请求策略形式	维吾尔语组 (128)		汉语组 (144)		高水平组 (92)		低水平组 (84)		英语组 (128)	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
a. 直接询问型	2	1.6	1	0.7	0	0	0	0	4	3.1
b. 语气引导型	82	64.1	16	11.1	3	3.3	21	25	0	0
c. 显性施为动词型	7	5.5	11	7.6	0	0	2	2.4	1	0.8
d. 模糊施为动词型	3	2.3	31	21.5	0	0	0	0	0	0
e. 义务陈述型	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f. 需要陈述型	28	21.9	27	18.8	36	39.1	35	41.7	4	3.1
g. 建议表达型	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
h. 探询型	4	3.1	54	37.5	48	52.2	26	30.9	112	87.5
i. 暗示	2	1.6	4	2.8	5	5.4	0	0	7	5.5

基于表1中的频数和频率，使用LLX2工具对高水平组—英语组、低水平组—英语组、维吾尔语组—英语组、汉语组—英语组进行对数似然率检验，以检验各组间是否有显著差异，以此分别

判定高水平组、低水平组是否具备发生迁移的前提条件(详见第2.3节)。为清晰起见，本节中将对高水平组、低水平组的统计结果分别呈现，具体如表2、表3所示。

表2 组间请求策略形式频数对数似然率检验（高水平组迁移前提条件）

请求策略形式	高水平组—英语组		维吾尔语组—英语组		汉语组—英语组	
	LL	p	LL	p	LL	p
a. 直接询问型	-4.333	0.037	-0.680	0.410	-2.298	0.130
b. 语气引导型	5.231	0.022	113.676	0.000*	20.352	0.000*
c. 显性施为动词型	-1.083	0.298	5.062	0.024	8.615	0.003*
d. 模糊施为动词型	0.000	1.000	4.159	0.041	39.431	0.000*
f. 需要陈述型△☆	41.099	0.000*	20.248	0.000*	16.532	0.000*
h. 探询型△☆	-9.538	0.002*	-126.011	0.000*	-28.106	0.000*
i. 暗示	0.000	0.992	-2.942	0.086	-1.220	0.269

注：表中“LL”代表对数似然值，“\*”表示对数似然值检验结果差异显著( $p<0.01$ )，“△”表示具备维吾尔语迁移条件，“☆”表示具备汉语迁移条件。

表3 组间请求策略形式频数对数似然率检验（低水平组迁移前提条件）

请求策略形式	低水平组—英语组		维吾尔语组—英语组		汉语组—英语组	
	LL	p	LL	p	LL	p
a. 直接询问型	-4.036	0.045	-0.680	0.410	-2.298	0.130
b. 语气引导型△☆	38.882	0.000*	113.676	0.000*	20.352	0.000*
c. 显性施为动词型	0.893	0.345	5.062	0.024	8.615	0.003*
d. 模糊施为动词型	0.000	1.000	4.159	0.041	39.431	0.000*
f. 需要陈述型△☆	43.047	0.000*	20.248	0.000*	16.532	0.000*
h. 探询型△☆	-27.603	0.000*	-126.011	0.000*	-28.106	0.000*
i. 暗示	-7.064	0.008*	-2.942	0.086	-1.220	0.269

注：表中“LL”代表对数似然值，“\*”表示对数似然值检验结果差异显著( $p<0.01$ )，“△”表示具备维吾尔语迁移条件，“☆”表示具备汉语迁移条件。

表2显示，高水平组在f.需要陈述型、h.探询型两种请求策略形式同时具备维吾尔语、汉语迁移的前提条件(分别用“△”“☆”表示)；表3显示，低水平组在b.语气引导型、f.需要陈述型和h.探询型三种请求策略形式同时具备维吾尔语、

汉语迁移的前提条件。在确定具备迁移的前提条件后，还需依据一定标准认定是否存在迁移(见第2.3节)。依据此判定标准，高水平组、低水平组请求策略形式中维—汉语用迁移最终判定结果如表4、表5所示。

表4 高水平组请求策略形式中维吾尔语、汉语迁移的表现

请求策略形式	维吾尔语组 %	汉语组 %	高水平组 %	英语组 %	高水平组—维吾尔语组		高水平组—汉语组		迁移表现
					LL	p	LL	p	
需要陈述型 ▲★	21.9	18.8	39.1	3.1	5.382	0.020	8.458	0.004*	高 = /≈维， 高 > 汉 > 英
探询型 ▲★	3.1	37.5	52.2	87.5	59.825	0.000*	2.741	0.098	维 < 高 < 英， 高 = /≈汉

注：“▲”表示存在维吾尔语迁移，“★”表示存在汉语迁移，最右侧一栏中维、汉、高、英分别代表维吾尔语组、汉语组、高水平组、英语组。

表5 低水平组请求策略形式中维吾尔语、汉语迁移的表现

请求策略形式	维吾尔语组%	汉语组%	低水平组%	英语组%	低水平组—维吾尔语组		低水平组—汉语组		迁移表现
					LL	p	LL	p	
语气引导型 ▲★	64.1	11.1	25	0	-17.447	0.000*	6.028	0.014	维>低>英； 低=~/汉
需要陈述型 ▲★	21.9	18.8	41.7	3.1	6.502	0.011	9.797	0.002*	低=~/维； 低>汉>英
探询型 ▲★	3.1	37.5	30.9	87.5	28.616	0.000*	-0.660	0.417	维<低<英； 低=~/汉

注：“▲”表示存在维吾尔语迁移，“★”表示存在汉语迁移，最右侧一栏中维、汉、低、英分别代表维吾尔语组、汉语组、低水平组、英语组。

由表4、表5可见，高水平组在需要陈述型、探询型请求策略形式使用上均存在维吾尔语、汉语迁移，低水平组在语气引导型、需要陈述型和探询型三种形式存在维吾尔语、汉语迁移。下文中将结合表1，对高水平组、低水平组中维一汉语用迁移情况进行比较。

首先，在需要陈述型请求策略形式使用上，高水平组使用频率为39.1%，低水平组使用频率为41.7%，低水平组略高于高水平组，但相差不大。表4、表5统计结果显示，高水平组和低水平组在需要陈述型请求策略形式使用上都存在维吾尔语、汉语迁移，两组没有显著差异。

其次，在探询型请求策略形式使用方面，表4、表5统计结果显示，高水平组和低水平组均受维吾尔语、汉语影响。但高水平组使用频率为52.2%，低水平组为30.9%，高水平组探询型策略形式使用频率远高于低水平组，更接近英语组的使用频率，而低水平组则接近维吾尔语组、汉语组使用频率。因此相对于高水平组，低水平组受已习得语言（维吾尔语、汉语）的影响更大。另外，从内容上看，高水平组和低水平组使用的探询型形式也有一定差别。通过比较语料发现，低水平组倾向于使用“Can you...？”，同时亦有个别

使用“Could you...？”，而高水平组除使用这两种形式外，还使用其他表达，形式更为多样化，如“Would you please...？”“I would appreciate it if you can...”“Would you mind...？”和“I wonder if you can...”等。

再次，在语气引导型请求策略形式使用上，高水平组使用频率仅为3.3%，低水平组使用频率达到25%，远高于高水平组。表4、表5统计结果显示，低水平组在语气引导型使用上存在维吾尔语、汉语迁移，而高水平组则不存在维吾尔语、汉语迁移。

另外，在暗示和显性施为动词型请求策略形式使用上，高水平组和低水平组也表现出一定的差异。暗示在高水平组中出现5例，而在低水平组中则没有出现；显性施为动词型的使用情况则正相反，在低水平组中出现2例，而在高水平组中则没有使用。从使用频率看，无论是暗示还是显性施为动词，相对而言都是高水平组的使用频率更接近英语组，而低水平则更接近源语（维吾尔语、汉语）。可见，低水平组受维吾尔语、汉语的影响更大一些。表6是高水平组、低水平组对暗示和显性施为动词使用情况对比。

表6 高、低水平组对暗示和显性施为动词型请求策略形式的使用对比

请求策略形式	高水平组	低水平组
暗示	<ul style="list-style-type: none"> <li>I'm applying for it now. I think your reference letter will help a lot. (S39-4)</li> <li>...Your reference letter will be very helpful for me. (S21-4)</li> <li>If you would like to help me, I will post this questionnaire to you and you can find 20 American college students to fill it. (S65-2)</li> <li>I need someone to write a reference letter, and no one is more suitable for it than you in my mind. (S56-4)</li> </ul>	没有使用该策略形式。
显性施为动词型	没有使用该策略形式。	<ul style="list-style-type: none"> <li>So I decide to ask you to help me write a letter of recommendation. (S80-4)</li> <li>So I ask you to help me write a reference letter. (S22-4)</li> </ul>

总体来看，在请求策略形式方面，高水平组、低水平组在需要陈述型和探询型使用上都存在维吾尔语、汉语迁移。但低水平组在这两种策略形式上的使用频率更接近维吾尔语组和汉语组，而高水平组的使用频率则更接近英语组；高水平组使用的探询型表达形式比低水平组更为多样化；低水平组的语气引导型使用频率远高于高水平组，低水平组在语气引导型使用上存在维吾尔语、汉语迁移，而高水平组则不存在维吾尔语、汉语迁移。综上所述，相比较而言，低水平组在请求策略形式使用上受已习得语言影响更大，维吾尔族学生的英语水平与维一汉语用迁移呈负相关。

### 3.2 讨论

如前所述，目前目标语水平与语用迁移关系研究基本都是在二语层面展开的。有关学习者二语水平与语用迁移的关系仍存有争议，主要观点可概括如下：二者呈正相关，二者呈负相关，二者没有明显的关系，二者呈倒U型关系等。

本研究探讨的是三语水平与已习得语言迁移之间的关系。研究发现：低水平组的英语请求策略受已习得语言影响更大，维吾尔族学生的英语水平与维一汉语用迁移基本呈负相关。本研究的发现支持第二种观点，即目标语水平与语用迁移呈负相关，这与Maeshiba *et al.* (1996)、朱德光(2013)和申智奇、李汶静

(2016)的研究发现一致。

另外，这一结果也验证了三语习得领域 Dewaele (1998) 提出的三语水平与已知语言迁移呈负相关的结论。Dewaele (1998) 研究发现，三语习得者用标语(即三语)水平越低，他们会越依赖已知语言(背景语言)，越容易发生母语或二语的迁移；随着学习者三语水平的不断提高，这种依赖性会减弱，母语或二语迁移也会逐渐减少。本研究的发现也与 Hammarberg (2001) 的研究结论一致。Hammarberg (2001) 发现，随着学习者三语水平的提高，母语的工具功能逐渐减少，二语的供应功能也随之降低。

### 4. 结语

本研究具有一定的理论和实践意义。从理论上讲，本研究尝试分析了三语水平与母语、二语语用迁移的关系，在一定程度上丰富和发展了三语习得理论和语用迁移研究。从实践上看，本研究的发现对少数民族学生外语教学具有一定的启示。维吾尔族学生英语请求策略中存在维吾尔语、汉语负迁移，低水平组尤为明显，因此有必要对包括维吾尔族学生在内的英语学习者进行语用教学，提高其语用意识和交际中的互动能力，从而促进学习者整体语用能力的发展。

本研究还存在不足之处。研究仅概括性地比

较了高水平组、低水平组在维吾尔语—汉语迁移方面的不同，并未对两个水平组中维吾尔语、汉语两种语言迁移程度的不同进行深入细致的比较分析，例如哪个组更易受维吾尔语影响，哪个组更易受汉语影响，这可以作为后续研究的一个方向。另外，除三语水平外，二语水平也会对三语语用迁移产生影响，但本研究中二语水平是控制变量，因此并未将二语水平纳入研究范围。未来的三语语用迁移研究可以考虑将二语水平作为变量，根据二语水平将三语者分为高水平组、低水平组，以考察二语水平在语用迁移中的作用。

### 参考文献

- Amaro, J. C. 2017. Testing the phonological permeability hypothesis: L3 phonological effects on L1 versus L2 systems [J]. *International Journal of Bilingualism* 21 (6): 698-717.
- Barron, A. 2003. *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context* [M]. Amsterdam: John Benjamins.
- Beebe, L., T. Takahashi & R. Uliss-Weltz. 1990. Pragmatic transfer in ESL refusals [A]. In R. Scarcella, E. Andersen & S. Krashen (eds.), *Developing Communicative Competence in Second Language* [C]. New York: Newbury House. 55-73.
- Blum-Kulka, S., J. House & G. Kasper. 1989. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* [M]. Norwood: Ablex.
- Dewaele, J. 1998. Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3 [J]. *Applied Linguistics* 19 (4): 471-490.
- Fallah, N., A. Jabbari & A. Fazilatfar. 2016. Source(s) of syntactic cross-linguistic influence (CLI): The case of L3 acquisition of English possessives by Mazandarani–Persian bilinguals [J]. *Second Language Research* 32 (2): 225-245.
- Fouser, R. J. 1995. Creating the third self: Pragmatic transfer in third language acquisition [J]. *The Irish Yearbook of Applied Linguistics* 15: 49-58.
- Fouser, R. J. 1997. Pragmatic transfer in highly advanced language learners: Some preliminary findings [A]. In D. G. Little (ed.) *Center for Language and Communication Studies Occasional paper 50*. [C]. Dublin: Trinity College. 1-44.
- Hammarberg, B. 2001. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition [A]. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* [C]. Clevedon: Multilingual Matters. 21-41.
- Hassall, T. 1997. Requests by Australian Learners of Indonesian [D]. Ph. D. dissertation. Canberra: Australian National University.
- Koike, D. & D. Palmiere. 2011. First and second language pragmatics in third language oral and written modalities [J]. *Foreign Language Annals* 44 (1): 80-104.
- Kwon, J. 2003. *Pragmatic Transfer and Proficiency in Refusals of Korean EFL learners* [D]. Ph.D. dissertation. Boston: Boston University.
- Li, W. 2009. *Pragmatic Transfer by Chinese EFL Learners in Requests* [D]. Ph. D. dissertation. Queensland: The University of Queensland.
- Maeshiba, N., N. Yoshinaga, G. Kasper & S. Ross. 1996. Transfer and proficiency in interlanguage apologizing [A]. In S. Gass & J. Neu (eds.), *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language* [C]. Berlin: Mouton de Gruyter. 155-187.
- Mansi, J. 2009. *The Role of L1 English and L2 Hindi in L3 Spanish Acquisition: A Study of Pragmatic Transfer in Request and Apology Situations* [M]. Austin: The University of Texas.
- Su, I-R. 2010. Transfer of pragmatic competences: A bi-directional perspective [J]. *The Modern Language Journal* 94 (1): 87-102.
- Takahashi, S. 1996. Pragmatic transferability [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 18 (2): 189-223.
- Takahashi, T. & L. Beebe. 1987. The development of pragmatic competence by Japanese learners of English [J]. *JALT Journal* (8): 131-155.
- 顾晓乐, 2008, 基于恭维行为的中国英语学习者语际语用能力发展之探析 [D]。博士学位论文。上海: 上海外国语大学。
- 卢加伟, 2010, 语用迁移与二语水平的关系研究 [J], 《外语教学理论与实践》(1) : 14-25。

- 申智奇、李汶静, 2016, 称赞回应语的语用迁移与二语水平相关性研究 [J], 《浙江外国语学院学报》(6) : 16-23.
- 孙莉, 2014, 语言相似性对语音解码的语际影响——中国日语和德/法语L2学习者学习L3英语单词的差异 [J], 《解放军外国语学院学报》(3) : 28-35.
- 杨仙菊, 2006, 第二语言语用习得——中国学习者英语“请求”言语行为习得的横向研究 [D]。博士学位论文。上海: 上海外国语大学。
- 赵燕, 2009, 语用迁移与二语水平关系的实证研究——以请求语为例 [D]。硕士学位论文。兰州: 西北师范大学。
- 朱德光, 2013, “批评”言语行为在感知和表达两个层面上的语用迁移研究 [D]。博士学位论文。上海: 上海外国语大学。

## 作者简介

朱效惠(1973—), 大连外国语大学英语学院副教授。主要研究领域: 二语习得、学术写作。电子邮箱: zhuxiaohuicindy@163.com

## 附录: 三语组电子邮件写作任务

### 场景1:

Chris Miller是一名美国留学生, 也是你们学校英语角活动的志愿者。上学期你们经常在英语角一起聊天, 虽不是多么要好的朋友, 但关系还不错。这学期你选修了美国文化课, 记得上学期Chris曾向你推荐过一个特别好的介绍美国文化的网站, 你用英文发邮件请Chris告诉你该网站的网址。

### 场景2:

Jeremy Dawson是一位美国大学生, 去年曾在你们学校留学, 现已回国。上学期你们俩跟着同一个教练学太极拳, 虽然不是多么要好的朋友, 但关系还不错。目前你正在做一项中国和美国大学生创业观(view on entrepreneurship)比较的调查研究, 已经设计好问卷(questionnaire), 你用英文发邮件请Jeremy帮忙找20位美国本地大学生填写问卷。

### 场景3:

Simon Parry是英国一所大学的老师, 本学期在你们学校做客座教授, 为学生开设了“英语演讲”课。你选了这门课, 课上比较积极, 所以老师认识你, 对你印象还不错。你对英语演讲很感兴趣, 但觉得自己的语音语调不够规范, 想多做一些模仿练习。你给Simon Parry发邮件请他推荐难度适中的英语演讲音频或视频。

### 场景4:

Tony Jackson是英国一所大学的老师, 本学期在你们学校做客座教授, 教你一门专业课。你在课上比较积极, 所以他认识你, 对你印象还不错。你们学院下学期将选送优秀学生作为交换生(exchange student)到Tony Jackson所在的英国大学学习, 你现在正在申请这个项目, 需要提供老师的推荐信(reference letter), 你想请Tony Jackson帮你写推荐信。你知道他非常忙, 但是他的推荐信对你来说非常重要, 所以你还是决定发邮件请他帮忙。

# 真实语料对提高外语学习者自主学习内在动机的有效性研究——基于翻转课堂的实证研究<sup>1</sup>

张 戈

中国传媒大学/北京外国语大学

© 2018 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》) 1(2), 56–64 页

**提 要:** 本研究通过国内某综合大学法语专业18名初学者进行为期一年半的法语精读翻转课堂教学实验, 验证了真实语料对激发学生自主学习内在动机的积极作用。本研究以解决和突破现行精读课教学存在的困难和瓶颈为目的, 设计了一套基于真实语料的翻转课堂教学模式, 通过对全班进行两次问卷调查以及对其中6名学生进行访谈, 探索了影响学生自主学习和课堂参与内在动机的因素。本研究采用人工转写方法, 借助质性分析软件Nvivo11和在线语义分析软件NLPIR进行了数据分析, 最终建立了具有推广价值的“基于真实语料的外语翻转课堂自主学习模式”。

**关键词:** 外语; 翻转课堂; 真实语料; 自主学习; 内在动机

## 1. 引言

在高校外语教学特别是非通用语教学中, 精读课以语法、词汇为教学重点, 是学生系统地获取新的语言知识的核心课程。但中国高校的非通用语课程设置和中国大学生自身的特点给大学非通用语教学带来了诸多困难, 比如起点低、标准高、课程内容密度大、课堂互动不佳、学生依赖教师而缺乏自主学习能力等。

本项研究以法语精读课为例, 通过总结以往多种教学法所暴露的不足, 结合新时代对外语人才知识和能力方面的要求, 将现行课堂模式进行“翻转”, 力求将学生较为充足的课外时间和有限的课堂时间进行优化组合。此外, 本研究所设计的翻转课堂没有延续现有翻转课堂的模式, 即让学生课前自学教师提前录制好的

教学视频, 而是以多模态的真实语料取而代之, 一方面避免录制视频等工作给授课教师带来技术方面的困难和压力, 同时也避免翻转课堂成为将课上讲解的内容搬到课下、远程视频授课取代面对面授课, 最终变成传统讲座教学法的高科技版本, 而真正重要的课堂教学时间不能得到有效利用, 造成学生知识掌握不牢。另外我们希望利用真实语料中丰富真实的社会文化信息、地道的语言表达激发学生的学习内在动机, 培养他们自主学习的习惯。

经过一年半的教学实验, 我们希望具体回答以下两个问题:

- 1) 以真实语料为素材的课前自学任务是否/在何种程度上提高了学生自主学习的内在动机?
- 2) 影响学生自主学习和课堂参与内在动机的主要因素有哪些?

<sup>1</sup> 本文系第八批中国外语教育基金项目“基于多模态真实语料的法语精读翻转课堂模式设计”(项目编号: ZGWFYJYJJ2016B62) 终期研究成果。感谢项目指导老师王文斌教授对本项目的指导, 也感谢文秋芳教授对本文的撰写提出的宝贵建议。

## 2. 文献综述

### 2.1 翻转课堂

当今信息化时代对大学生获取信息、处理碎片化信息、自主学习的能力要求越来越高，越来越多的外语教师投入了翻转课堂的实践，从多个角度验证该教学模式对提高外语课堂教学效率、学习者自主学习能力以及学习者外语水平的有效性（胡杰辉 2017；王娜等 2016；徐艳梅、李晓东 2014）。然而大多数实证研究都建立在一定的数字技术基础上，不论是从教学视频的制作还是教学平台的建设，都对外语教师提出了较高要求，并且学生课前自学都是被动输入的过程，没有最大限度地调动学生自主学习的积极性。

翻转课堂的优势在于提高了学生的课堂参与度和对课堂的满意度，课堂教学时间得到有效利用，授课形式更加灵活，学生的深度思考能力有所提高，学生的自主学习经验有所发展（Kim et al. 2014；Sams & Bergmann 2013；Wilson 2013）。但也有学者提出这些优势大多来自研究人员自己对课堂的观察，并没有被实际的学习成绩证实（O’ Flaherty & Phillips 2015）。在翻转课堂中应该在课前给学生布置什么样的任务才能更为有效地让学生主动参与到自主学习乃至后续的课堂教学之中，这是值得我们进一步探讨的问题。

国外学者 Hamdan et al. (2013) 根据翻转课堂的内涵，首次提出翻转课堂促学机制的“F-L-I-P”四要素模型：灵活的环境(flexible environment)、学习文化(learning culture)、有目的的输入(intentional content) 和专业的教师引导(professional educator)。在该模式的指导下，我们认为在外语翻转课堂模式中，将真实语料引入课前自学环节，相比于课前让学生学习教师预先录制的教学视频而言，更能激发学生主动学习对象国社会文化的热情。

### 2.2 真实语料

与编造的材料或教学材料相反，真实语料(authentic document)强调一个语料的自然属性，其应用于外语教学的重要价值体现在其认知和交

际两大功能上。根据建构学习理论，语言知识的学习要求学习者切身接触所学语言，通过提出和验证假设，对将要掌握的语言行为进行处理，从而增长语言知识。以教学为目的编制的教材或语法书旨在给学生输入一系列正确的语言形式，是辅助显性学习的教学材料；而真实语料可以为学习者提供真实的语境，展示了母语为目的语的人在日常交际行为中所运用的语言和交际规律，从而使学生在大脑中形成系统的、动态的跨文化交际策略，学生学习过程是有目的、充分注意但自己觉察不到的隐性学习过程（文秋芳等 2010）。

Widdowson指出：“真实的语言总是和特定的语境事实相联系并针对特殊群体的……语料中不可避免会出现一些不常用的词汇表达。对于学习者而言，理解这些特殊词汇无疑需要花费很多时间和精力……在课堂上输入的语言数据(language data)不只是为了让学生去理解其意义，更重要的是学会如何用。”(2009: 401) 上述观点证明了真实语料更适合应用于课堂之外的自主学习。

### 2.3 内在动机与自主学习

在过去的30年里，二语习得动机研究主要在于动机的描述、测量、分类及其在语言学习理论模型中作用的界定。Maehr (1984) 提到一种持续性动机，也称为内在动机。它能自我维持，自我强化，自发产生学习毅力，体现自我控制和学习自主性 (Little 2010)。“在其他条件相同的情况下，人们在能力(天生的能力和后来培养的能力)得到发挥时，就会感到心情愉快，而且能力展现得越多、变得越强，愉快的感觉也随之增加。”(Rawls 1971: 407) 学习者意识到自己的技能和能力都得到提高时，其内在动机也会得到强化。“内在动机是指一个人因为内在的满足感而去投入某一行动的动机，在内在动机的驱使下，人会感受到行动的乐趣、挑战。”(Ryans & Deci 2000: 56) 自主学习受到学习者内在动力的驱动，是记忆效果最好，也是效率最高的一种学习方式。而天生的好奇心是最好的学习内在驱动力 (Ackoff & Greenberg 2014)。

综上所述，激发学习者的内在动机是让他们积极主动地投入自主学习的重要途径。Hsieh *et al.* (2017) 对学习者的分析表明，翻转课堂优于传统课堂的核心效能在于提高学习者的外语学习动机。本研究提出的基于真实语料的外语翻转课堂教学模式正是以激发学生内在动机为目的而设计，希望通过包含有丰富对象国社会文化信息、真实的交际语境、多模态的真实语料来迎合学生的兴趣点，通过一系列由简到难、从语言到文化、从语料到生活、从认知到行动的任务，让学生体会自学的成就感，并在这种成就感中获得更多的内在动机。

### 3. 研究方法

#### 3.1 研究对象

本研究以国内某综合性大学法语专业一年级共18名学生（男生3名，女生15名）为研究对象，对其进行三个学期的翻转课堂教学实验。教学实验课程为法语精读，每周4学时，占该班每周法语总课时的1/3。

在一年半的教学实验中，我们对该班学生进行了两次问卷调查，分别为实验开始后1个月和

实验课程结束时。根据第二次问卷中学生的回答情况，我们挑选了对本次教学实验认可度最高的6名学生（男生2名：Christian, Oscar；女生4名：Alice, Nadia, Ida, Marlene）进行一对一的访谈，旨在了解本项目设计的翻转课堂教学模式对学生自主学习内在动机的影响。

#### 3.2 研究设计

##### 3.2.1 教学过程及任务设计

本研究采用的翻转课堂教学模式包括课前自学，课上演练、纠错、分析、总结，课下操练三个环节。教师在课前自学环节引入真实语料，并预先设计一系列任务，旨在引导学生有重点、成体系地进行自学。在任务设计上，我们参考了Puren (2012) 提出的“任务分析理论框架”(Analysis Model by Task)。该框架是Puren专门针对真实语料而设计，在外语课堂中有很强的实践价值(详见张戈、傅荣 2014)。

我们以二年级上学期第二课的教学内容为例：这一课的主题为“社会生活”，主要探讨生活中的人际关系和社会规则。与其相关的语法为直接宾语和间接宾语。课前真实语料是六段社会学论著摘要，如图1所示。

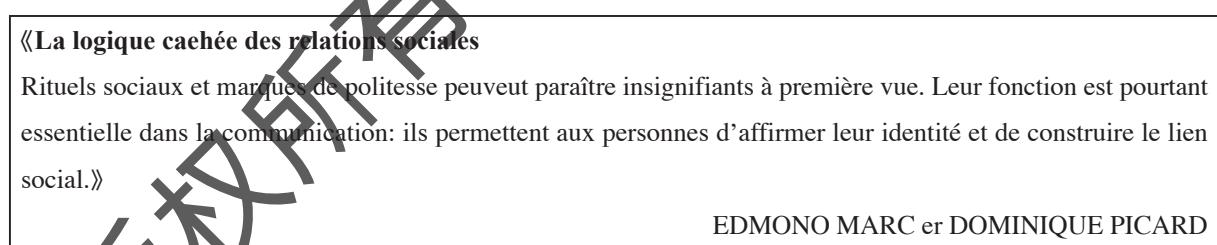


图1 翻转课堂课前自学语料范例

教师为课前自学语料设计的任务及其与Puren的任务分析理论框架的关系如表1所示。

表1 真实语料样本的任务设计及其Puren任务分析理论框架

任务/问题	Puren任务分析理论框架
1. 你最喜欢哪句名言，为什么。	解读、评判
2. 请选择你感兴趣的名言，并通过网络等途径找一幅图作为该名言的插图。	反馈、比较、应用
3. 介绍你的图片并解释你选择该图片的原因。	反馈、评判、比较、应用
4. 想出十个让别人（家长、好友、老师、伴侣、领导……）喜欢你的小妙招。	应用、拓展

诚然，每个真实语料由于内容和形式不同，教师设计的问题和任务不能每次都涵盖Puren任务框架的所有环节。教师会根据语料模态、长度、难度、主题等，设计不同的任务，在Puren的任务框架指导下进行适度取舍。

### 3.2.2 数据收集

本研究采用质性研究的方法，共收集了两类数据：

1) 分别于教学实验开始一个月后和教学实验结束后，对全班学生进行了两次问卷调查，重点检查学生课前自学的效果、学生对自学任务设计的满意度，问题主要为多项选择题，如：“老师针对自学语料设计的问题中，你最感兴趣的是什么问题？”

2) 教学实验结束后对受试班级的6名同学进行了一对一访谈，重点在于找出影响学生自主学习内在动机的因素，从而为未来改进教学方法提供借鉴。实施访谈数据收集的研究者是翻转课堂教学实践的任课教师。该教师从事过多项质性研究，有熟练的访谈技巧。

### 3.3 转写方法和工具

为了方便数据分类与分析，我们使用了质性数据分析软件Nvivo11，采用自下而上的扎根分析，根据研究问题进行逐级编码（文秋芳、张虹2017）。

对于第一类两次问卷调查数据，我们首先用Excel统计出每个问题答案的百分比，然后借助Nvivo11对两次问卷中每个题目百分比最高和最低的选项进行重新分类，建立不同级别编码，最终凝练出与本研究的研究问题相关的主题。

对于第二类访谈数据，首先由两名专业教师将访谈录音人工转写成文字稿，然后将转写后的文本导入Nvivo11，将每位受访学生的回答内容分成不同的节点，通过比较和聚类建立不同级别的编码，最终得出与本研究问题相关的主题。随后，我们以访谈问题为单位，将6名学生对同一问题的不同回答输入NLPIR进行高频词统计，以获得更准确核心信息，进而作出更客观的相关性分析。

## 4. 研究结果

### 4.1 基于真实语料的自学任务与学生自主学习内在动机

综合了学界对内在动机的定义，本文认为内在动机是学习者以愉悦的态度自觉产生学习动力并能对学习过程进行积极监控的心理机制。本文借助Nvivo11，将问卷和访谈内容进行逐级编码后，从以下三个维度考查学生自主学习的内在动机：对自学任务的评价（见表2、表3）、自学过程、自学效果，分别汇报如下。

表2 学生对自学语料的评价统计数据

问卷1 题目5：你如何看待课前自学材料（可多选）（参与人数：18）						
选项	A. 真实生动	B. 有趣	C. 难懂（语速快或生词多）	D. 有挑战性	E. 不怎么有趣	F. 文化信息丰富
人数	9	8	5	12	1	10
百分比	50%	44%	27.8%	66.7%	5.6%	55.6%
						77.8%

表3 学生对自学任务的评价统计数据

问卷2 题目4：老师针对自学语料设计的问题中，你最感兴趣的是什么问题？（可多选）（参与人数：17）						
选项	A. 语料信息理解问题（视听）	B. 语料信息理解问题（阅读）	C. 词汇理解问题	D. 语法理解问题	E. 社会文化问题	F. 中法文化对比问题
人数	7	7	5	5	9	13
百分比	41.1%	41.1%	29.4%	29.4%	52.9%	76.4%
						17.6%

1) 对自学任务的评价：学生对自学语料的内容、难度、形式的肯定是促使学生按时完成课堂自学任务的重要原因。在问卷1中，77.8%的学生认为语料语言纯正，66.7%的学生认为语料有挑战性，还有55.6%的同学认为语料中的文化信息丰富；在问卷2中，很多学生反映自学任务中最吸引他们的是与对象国社会文化相关的问题（52.9%）或中法文化对比问题（76.4%），当然也有学生对语料本身的语言内容感兴趣，但所占比例较少。在问卷1中，66.7%的学生能够按时完成所有课堂自学任务，33.3%的学生大部分时间能按时完成；在问卷2中，71%的学生认为任务较难，但通过努力后可以完成。

2) 自学过程：表现为学生对自学中遇到困难的处理方式，在自学中投入的时间，以及自学的努力程度。问卷结果显示，当学生自学遇到困难时，最习惯于借助词典、网络或与同伴讨论的途径解决困难。6名被访谈的学生表示他们每星期投入课前自学的时间为0.5—3小时（针对实验课程）。在问卷2中，有61%的学生表示自己不能解

决困难时会反复思考多次，如果始终不能找到答案，也不会放弃，而是标记出来，等课堂上请教老师。

3) 自学效果：多数学生（55.6%）对自学语料相关的问题能够给出较为确定的回答。88.9%的学生能够通过自学对语料中的语言和交际知识有基本的理解，但依然期待老师的课堂指导。通过课前自学、课堂上教师答疑和讲解，70.6%的学生认为自己掌握了语料中的词汇、语法信息，而让学生收获最多的教学环节是教师课堂上答疑及对语言和文化知识的系统讲解。

在访谈中，我们对比了两类课前自学视频对激发学生学习内在动机的作用，视频1是现行翻转课堂常用的教学视频，视频2是来自对象国社会文化的真实视频语料。6名被访学生都表示自己更愿意自学真实视频语料。

通过将被访学生的回答输入Nvivo11进行分级编码，我们总结出真实视频语料对提高学生自主学习内在动机的有三个层面的优势：认知层面、文化层面和语境层面，见表4。

表4 真实视频语料与学习者的内在动机关系

研究问题	一级编码	二级编码
真实视频语料的优点	“让我思考”“自身探索”， “原汁原味”“文化语境”	认知 文化
	“自然”“例子”“实践”“和生活案例相结合”	语境

#### 4.2 提高学生自主学习和课堂参与内在动机的主要因素

为了进一步探索哪些因素能够有效提高学生自主学习和参与课堂互动的内在动机，我们在访谈中设计了封闭式和开放性两类问题：封闭式问题，如“在文章、图片、视频、音频等不同模式

的语料中，你更喜欢自学哪种模式的语料？”等；开放式问题，如“你觉得什么样的课堂环境、授课内容、授课形式、教师授课风格会激发你参与课堂互动的热情？”等。

我们利用Nvivo11对学生的回答进行了分析，得出结果如表5、表6。

表5 提高学生自主学习内在动机的因素

研究问题	一级编码	二级编码	三级编码
提高学生自主学习内在动机的因素	“有画面的”“图片、文本”“偏向于视听文化方面”“视频，因为能更加集中注意力，调动更多感官”“图文并茂”	语料模态多元化，刺激感官	心理因素 自学促使学生实现知识和个人的构建
	“能理解的”“沉浸下来思考”“不仅限于语言内容，间接的文本，让你自己去领会”“跟自己兴趣相关”“不会觉得太难”	知识输入隐性化，激发思考	
	“联系生活的”“结合现在的”“不多不少”“互动”“角色扮演”	自学任务真实化，注重互动	社会因素 自学帮助学生实现课堂与社会的衔接
	“以后用得上”“通过任务发现自己的缺陷”	学习目的现实化，学以致用	

在被问及“你更愿意自学什么样的语言素材”时，被访者Alice谈到她喜欢“不是单纯看语法书”，希望在“间接的文本”中自己去领会，“在真实的语言里总结”。这些事实上涉及的是一种隐性的知识。对比“语法上”的显性知识，这种间

接的隐性知识更能够调动学生自主学习的内在动机。畏难情绪是每个学生都可能有的，但如果通过自己的认知努力能够发现和领会到一个从未遇到的知识，学生会从这样有挑战性的任务中获得成就感，从而提高完成任务的内在动机。

表6 提高学生课堂参与内在动机的因素

研究问题	一级编码	二级编码
提高学生课堂参与内在动机的因素	“讨论”“角色扮演”“有参与感”“能让我表达自己观点”	互动
	“文化对比”“理解视频内容”“与本国文化相结合”“接地气的事件”	文化
	“对教学材料感兴趣”“引发思考”“很多我不知道的东西”	思辨
	“视频和纯语言知识结合”“讲解生动，寓教于乐”“调动多种感官”	多模态

被访者Nadia在课堂上表现得非常活跃，积极参加课堂互动，喜欢主动回答老师的问题，并善于发表自己的观点。在她的访谈记录中，我们看到她期待课堂是一个能够让她参与其中的场所，她喜欢与老师和同学互动，并认为这种互动让她印象深刻，能够有效记忆新的知识。Oscar学习成绩为全班前三名，他强调了多模态语料的重要性，并认为语言教学应该联系社会、生活、时事，这样才能更加让他有意愿参与到课堂之中。

## 5. 讨论

### 5.1 真实语料与有意义的隐性学习

第二语言学习应该选取显性方式还是隐性方式，在外语教学领域一直争论不休。外语教学法演变过程是显性和隐性方法交叠的过程。在问卷中我们发现学生对教师课堂系统讲解语言知识认可度极高，并认为在这个环节中收获最多。但在课前自主学习的环节中，他们却对以显性知识为

主的教学视频缺乏兴趣，都倾向于选择真实视频语料，因为他们认为真实视频语料能让他们感受“原汁原味”的语言文化，并能让他们“自然”地学习。本文的研究数据告诉我们：显性学习和隐性学习要结合才能实现最优化的教学效果，而真实语料中的隐性知识最适合调动学生自主学习的内在动机。

“在语言学习过程中，教师要特别注意使学习的主题和话题能迎合学生的兴趣，满足学生的需求，只有这样才能使语言学习变得更有意义、更富有成效。但是，要真正做到这一点，就必须广泛地使用真实文本。”(Little 2010: 166)真实语料的多样化模态是促使学生进行有意义的学习的重要原因。文字、图像、声音等不同模态有不同构建意义的语法，而为了表达连贯完整的意义，各个模态之间又形成了互补、强化等关系(张德禄 2009)。学生在看一段视频的时候调动了多种感官共同完成对语料信息的理解，这样的学习让学生感到更具挑战性和趣味性，能够有效避免单一模态带来的认知疲劳。

## 5.2 真实语料与有意义的语言应用

从访谈和问卷中，我们发现学生普遍愿意投入到互动性活动，如讨论、角色扮演等，并期待教学内容和活动引发自己思考。语言知识产生于语言的使用。就像儿童学习母语一样，学习者学习外语也包含了自己主动探索的过程，在最终抽象出来的语言知识中，除了包含丰富的使用语境信息和社会文化信息外，还包含了学习者识解方式对此的影响(文秋芳等 2013)。大多数学习者本身是主动的学习态度，但不合适的学习除了学习任务往往会使原本充满探索欲望的学习者变成被动的知识接收者。因此我们提出要对学生课前自学的真实语料进行合理的教学法化，采用Puren的任务分析框架，经过提取信息—分析—解读—举一反三—反馈—评判—比较—应用—拓展等一系列任务实现从有意义的输入到有意义的输出(张戈、傅荣 2014)。

## 5.3 真实语料与学习者的个人建构

George Kelly的个人建构理论认为，每个人都有自己的世界观……当我们努力了解周围世界的时候，生活就变成了一个不断验证假想、调整理论的

过程(Little 2010)。根据个人建构的心理学原理，每一项学习任务都要求学习者将新的知识融入自己已有的观念体系之中。如果新知识与学习者熟悉的内容有联系，学习者就不会感到学习任务很困难。在研究中我们发现，自学任务的难度是影响学生自主学习内在动机的重要因素之一。学生遇到的普遍困难是语言层面的，虽然他们可以借助词典和语法书解决大部分“困难”，但一份真实语料中总会多多少少有些语句他们无法理解。此外，有同学表示喜欢开放性问题，最好没有一个固定对错的标准。所有这些难倒学生的知识或任务，归根结底，是因为新知识与学生现有的观念体系之间存在明显的断层，学生不能顺利完成个人构建。

与教材相比，真实语料的语言难度往往更高，但并没有因此减弱学生自主学习的内在动机，学生一方面畏难，另一方面又希望迎接挑战。因此教师必须发挥脚手架作用，从自学任务的设计上考虑到真实语料语言层面的难度，将语料内容与学生的实际生活、价值观、本国文化、社会热点等学生关心的话题进行有机关联，跳出语言的限制，用开放式的问题，用“接地气”“能够引起共鸣的”“有代入感”的任务为学生积极进行个人构建创造条件。多模态的真实语料本身也能够通过模态之间的互补关系降低语言难度。新时代外语教学提倡培养学生的思辨能力，我们认为中国大学生本身具有思辨潜力，需要教师为其创造条件，引导他们在新旧知识之间建立联系、看到不同并分析原因，真实语料在这方面起着不可替代的作用。

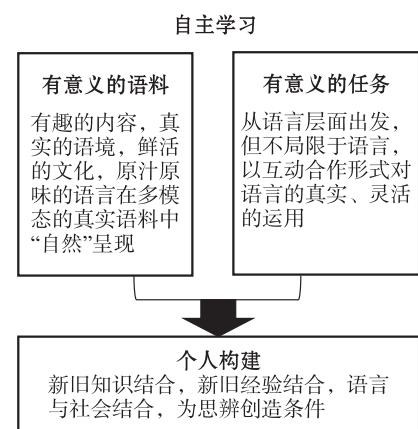


图2 基于真实语料的外语翻转课堂自主学习模型

我们将上述论述浓缩为“基于真实语料的外语翻转课堂自主学习模型”(图2)。我们认为在

外语翻转课堂中，课前自学环节使用真实语料，作为自学素材同时配合有意义的自学任务，能够有效激发学生自主学习的内在动机。学生课前已经理解了语料的基本信息并能够围绕语料主题展开思考或完成与真实情景相关的任务，这样的自学环节不仅大大节省了课堂时间，而且能够让学生了解到自己的弱项、困难，到了课堂授课环节，他们会更加专注地听老师总结和讲解，提高课堂参与的积极性。

## 6. 结语

本研究证明了以真实语料为素材的课前自学任务能够有效激发学生的自主学习内在动机，并进一步探索总结了影响学生自主学习和课堂参与内在动机的社会因素和心理因素，最终建立了具有推广价值的“基于真实语料的外语翻转课堂自主学习模型”。当然，本研究也存在一些不完善之处，例如被试班级人数较少，样本得出的数据不够丰富，需要在今后的研究中扩充被试，并设置对照组，以总结更加客观、准确的规律。本研究验证了基于真实语料的翻转课堂在初学者群体中的有效性，该方法是否同样适用于其他语言水平的学生，需要未来进一步探索。

### 参考文献

- Hamdan N., P. McKnight, K. McKnight & K. M. Arfstrom. 2013. The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled “A Review of Flipped Learning” [OL]. [https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper\\_FlippedLearning.pdf](https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf) (accessed 05/11/2018).
- Hsieh, J. S. C., W.-C. V. Wu & M. W. Marek. 2017. Using the flipped classroom to enhance EFL learning [J]. *Computer Assisted Language Learning* 30 (1-2): 1-21.
- Kim, M. K., S. M. Kim, O. Kherra & J. Getman. 2014. The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles [J].

*Internet and Higher Education* 22: 37-50.

- Maehr, M. 1984. Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment [A]. In R. Ames & C. Ames (eds.). *Research on Motivation in Education* (Volume 1) [C]. Orlando: Academic Press. 115-144.
- O'Flaherty, J. & C. Phillips. 2015. The use of flipped classroom in higher education: A scoping review [J]. *Internet and Higher Education* 25: 85-95.
- Puren, C. 2012. Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires: du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles [OL]. [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com) (accessed 05/11/2018).
- Rawls, J. 1971. *A Theory of Justice* [M]. London: Oxford University Press.
- Ryan, R. M. & E. L. Deci. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions [J]. *Contemporary Educational Psychology* 25(1): 54-67.
- Sams, A. & J. Bergmann. 2013. Flip your students' learning [J]. *Educational Leadership* 70(6): 16-20.
- Widdowson, H. 2009. *Selected Works of Henry Widdowson on Applied Linguistics* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Wilson, S. G. 2013. The flipped class: A method to address the challenges of an undergraduate statistics course [J]. *Teaching of Psychology* 40(3): 193-199.
- Ackoff, R. L. & D. Greenberg, 2014, 《翻转式学习 21 世纪学习的革命》[M], 杨彩霞译。北京: 中国人民大学出版社。
- Little D. 等, 2010, 《自主学习方法与途径》[M], 邱永忠等译。福州: 福建教育出版社。
- 胡杰辉, 2017, 外语翻转课堂促学效能差异的对比研究 [J], 《外语界》(6) : 20-28。
- 王娜、陈娟文、张丹丹, 2016, 大学英语SPOC翻转课堂：一种有效学习模式构建[J], 《外语电化教学》(3) : 52-57。
- 文秋芳等, 2010, 《二语习得重点问题研究》[M]。北京: 外语教学与研究出版社。
- 文秋芳等, 2013, 《认知语言学与二语教学》[M]。北京: 外语教学与研究出版社。
- 文秋芳、张虹, 2017, 我国高校非通用外语教师面临的挑战与困境：一项质性研究[J], 《中国外语》(6) :

96-100。

徐艳梅、李晓东, 2014, 基于电子学档的项目式翻转课堂教学方法研究——以《新大学英语》课堂教学为例 [J], 《中国外语》(5) : 81-87。

张德禄, 2009, 多模态话语分析综合理论框架探索 [J], 《中国外语》(1) : 24-30。

张戈、傅荣, 2014, 广告: 培养外语学习者文化能力的重要途径 [J], 《中国外语教育》(3) : 20-25。

## 作者简介

张戈(1982—), 中国传媒大学外国语言文化学院法语讲师, 北京外国语大学和法国国立东方语言文化学院联合培养博士生。主要研究领域: 外语教学、应用语言学。电子邮箱: zhangge@cuc.edu.cn

## 附录: 访谈样本

### 样本1:

访谈者: 你更愿意自学什么样的语言素材?

被采访学生 Alice: 资料不会使劲看不懂的比较好着手的, 可以自学下去。

访谈者: 别太难了? 很简单的呢?

被采访学生 Alice: 也不是很简单的, 看一遍懂一点, 能够看下去。怎么也看不懂, 就看不下去了, 也没有兴趣了。

访谈者: 对语料内容有什么要求?

被采访学生 Alice: 都行, 不要太政治, 专业名词太烦, 如果是外语课就不仅限于语言本身, 词汇语法啊, 真的给你一些信息, 通过信息学习语法什么的, 不是单纯看语法书什么的, 给你一个间接的文本, 让你去看完领会, 研究在真实的语言里面总结, 我更愿意去研究定义生词, 根据文章提问回答, 文化现象理解。

### 样本2:

访谈者: 什么样的课能够让你保持全神贯注, 课后感到收获满满?

被采访学生 Nadia: 形式我喜欢自己参与进来, 双方的那种, 你和我, 同学和同学之间; 内容: 文化印象深刻, 能让我自己思考的, 有自己观点的, 让我事后可能想起来。您讲的同我之前认识的相差很大, 我打三角符号的地方, 事后回想起。

被采访学生 Oscar: 讲解生动, 寓教于乐, 形式多样化, 调动各种感官, 某一感官疲劳可以调动另外一种, 注意力不容易分散。互动多一些。更加与社会的热点相联系, 比如国内外发生的重大事件, 或者更加贴近大学生生活, 接地气的事件。引起共鸣, 有代入感。

# 外语教师评价素养发展：理论框架和路径探索<sup>1</sup>

金 艳

上海交通大学

© 2018 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》)(2), 65–72页

**提 要：**本文回顾了语言评价素养的概念定义和理论框架，提出了我国语言评价素养研究的分类体系，并通过几个典型案例分析了语言评价素养研究的内容和方法。基于理论框架和研究回顾，本文对我国外语教育环境下的教师评价素养发展提出了建议。作者指出，语言评价素养是一个多层面、多维度的概念，外语教师应根据评价活动类型有所侧重的发展评价素养。具体来说，外语教师不仅需要理解和使用大规模考试，开发和实施学业测试和课堂评价，而且要结合我国外语教育改革动态，不断提高评价的有效性，改进评价对教学的导向作用。

**关键词：**语言评价素养；理论框架；发展路径；外语教师

外语测评网

## 1. 引言

随着语言测试用途的不断拓展，考试的结果被用于各种高风险决策，考试的社会学问题越来越受到重视(McNamara & Roever 2006; 杨惠中、桂诗春 2007, 2015)。高风险考试要求从业者确保考试的专业化，合理使用考试结果，关注考试所产生的社会效应(Brindley 2001; Davies 2008; Spolsky 2008)。同时，随着教育问责制的推行，对问责考试(accountability testing)开发者和使用者的评价素养也提出了更高的要求(Chalhoub-Deville 2016)。教师是问责考试最主要的利益相关群体，教师的评价知识、评价能力和伦理道德水平等对其职业发展具有重要意义(Fulcher 2012; Popham 2009; Rea-Dickins 2008)。在这些因素的推动下，评价素养(assessment literacy)逐步被纳入语言测试的研究范畴，并受到越来越多的关注。

目前，我国有多种用于入学、毕业、就业等目的的高风险外语考试，还有各类校本考试和课

堂评价(Cheng & Curtis 2010; Yu & Jin 2016)，涉及教师、学生、家长、教育政策制定和行政管理部门、社会使用者等多个群体。然而，目前国内对外语教师的评价能力探讨比较零散，对教师评价能力的理解还不够全面，能够结合教学实践和教学情境进行对教师评价能力的探讨则更少(唐雄英 2013; 许悦婷 2013)。本文将聚焦教师这一重要的教学和评价主体，探讨外语教师评价素养的发展路径。

## 2. 语言评价素养的理论框架

### 2.1 语言评价素养的概念

Taylor (2009) 指出，语言评价素养(language assessment literacy)研究需要清晰的概念界定，即采用通俗的、非专业化的方式描述其内涵和外延，使其更易于被理解和运用。Davies (2008) 基于其长期从事语言测试研究和实践的经验，从原则(principle)、知识(knowledge)和技能(skill)三

<sup>1</sup> 本文基于 2018 年 4 月 20 日于北京举办的“第二届英语教学与测评学术研讨会”的主旨发言修改而成，在此向会议主办方北京师范大学外文学院和外语教学与研究出版社表示感谢！

个维度，对语言评价素养作了简洁、清晰的界定。“原则”是指导考试开发和使用的理论基础和伦理道德；“知识”是支撑考试实践的语言能力和教育测量方面的知识体系；“技能”是考试设计、评分、数据分析和成绩报告等方面的实践能力。

以Inbar-Lourie为代表的后现代派从社会建构主义视角理解语言评价素养，强调知识和意义在社会环境中的共建，由此形成了更加全面、动态的语言评价素养观（参见Inbar-Lourie 2008, 2013a; Taylor 2009; Xu & Liu 2009）。Inbar-Lourie (2008) 回顾了教育学、语言教学和测试领域有关评价素养的研究文献，提出语言评价素养由三个核心模块组成，即“为什么评”“评什么”和“怎么评”。她认为，语言评价工作者应掌握如何选择或设计评价工具、分析评价结果，但是仅有这些实践能力还不够，还需要具备相关理论和认识论的知识，将评价实践融入教育学、语言学及应用语言学的知识体系。Inbar-Lourie的贡献在于明确提出语言评价素养并非狭隘的语言测试专业知识，而是一个与语言学习各方面紧密关联的动态知识体系。

Fulcher (2012) 基于实证研究拓展了评价素养的概念。该研究开展了教师问卷调查，采用因子分析方法，构建了一个立体三维的语言评价素养扩展定义（见图1）。该定义的底层是语言评价的实践能力，即开发、实施和使用语言评价的知识、技能和能力；中间层是评价过程、原则和理念，即评价者需熟悉考试过程，了解指导考试实践的原则和理念，包括道德规范和行为准则；顶层是环境因素，即评价者需要在更广泛的历史、社会、政治和哲学背景下开展评价，以更好地理解评价

的机制及其对社会、机构和个人的影响。扩展后的定义涵盖了语言评价活动的各个方面，包括评价的环境、评价工具的开发和使用及其产生的后果。不仅如此，该定义把“原则”作为一个独立的层面，凸显了理论基础、行为准则和道德规范对语言评价的重要性。

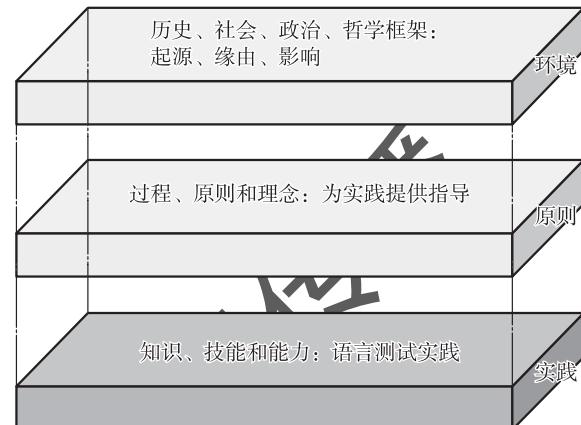


图1 语言评价素养的拓展定义（译自Fulcher 2012: 126）

## 2.2 语言评价素养的研究

林敦来、武尊民(2014) 将语言评价者分成两大类：1) 与评价活动密切相关者(如评价从业者)；2) 更广泛意义上的评价活动相关者(如政策制定者、用户)。不同群体的评价素养研究内容有所不同。对于第一类群体，研究内容主要是语言评价知识库理论和培训的方法、材料、课程等；对于第二类群体，研究主要围绕语言评价熟悉程度或语言评价素养连续体的建立。参考该分类框架，同时结合作者对我国语言评价素养研究文献的回顾，本文提出一个更适合我国语言评价素养研究的分类框架(见图2)。

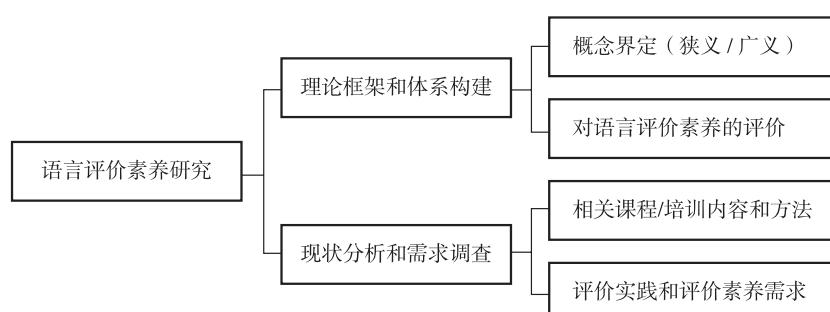


图2 我国语言评价素养研究的主要类型

我国语言评价素养研究主要分为两大类：一类是理论框架的构建，另一类是现状分析和需求调查。在理论层面上，我国学者重点关注了语言评价素养概念界定（如林敦来、高森 2011；林敦来、武尊民 2014；唐雄英 2013；许悦婷 2013），也有学者开始探索评价连续体（如 Xu & Brown 2017），即测量个人或群体的评价素养的工具。在实践层面上，我国的研究聚焦课程和培训的内容和方法（如 Jin 2010；Jin & Jie 2017；Lam 2015），关注不同群体的需求以及他们的评价实践（如 Fan & Jin 2013；Jin, Zhu & Wang 2017；Xu & Brown 2017；Xu & Liu 2009；Zhang & Yan 2018；许悦婷、刘永灿 2008）。2.3 节将以作者曾主持的三项研究为例，阐述语言评价素养研究的内容和方法。

### 2.3 案例分析

#### 案例1：语言测试课程调查

Bailey & Brown (1996) 和 Brown & Bailey (2008) 在全球范围内开展了两次关于语言测试课程的问卷调查，了解课程设置、教学内容以及学生对课程的反馈。但是，这两次调查几乎没有来自中国的样本，仅 2008 年的数据中有两份问卷来自中国。为此，Jin (2010) 开展了我国的语言测试课程调查，内容包括任课教师的教育背景、教学经历、教学内容、教学方法，以及学生的看法和教材等。通过对 86 名教师的问卷调查发现，这些课程虽然较好地覆盖了语言测试理论和实践的主要内容，但是课程很少涉及教育和心理测量方面的最新发展，命题和数据分析的实战操练严重欠缺，大部分教师尚未重视拓展后的整体效度观，对语言测试的社会学问题，包括考试的社会影响和教学后效等探讨不够。

#### 案例2：自动评分对写作教学的影响

为了了解大学英语四、六级考试作文和翻译自动评分对教学可能产生的影响，我们设计了一份测量教师和学生自动评分相关的评价素养问卷，调查了教师和学生：1) 运用自动评分系统的经历；2) 对自动评分的认识和理解；3) 对自动评分的评价和信心；4) 对自动评分可能产生的教学后效的看法 (Jin, Zhu & Wang 2017)。研究发现，

教师对自动评分系统的理解和认识显著优于学生；教师和学生对自动评分系统能“读懂”文本的信心不足，对评分的准确性和公平性也有一定程度的担忧；教师和学生都认为自动评分系统的运用可能会对学生的写作动机、写作策略等产生负面影响。这些研究结果对自动评分系统的推广运用具有重要的启示。

#### 案例3：工作坊有效性研究

工作坊是语言评价素养培训的主要方式之一 (Malone 2008)。但是，语言测试领域鲜有关于工作坊效果的实证研究。Jin & Jie (2017) 调查了一个为期一周的语言评价培训课程的有效性。研究问题是：1) 学员对课程各个模块的评价如何？2) 以前的培训经历对学员的评价是否有影响？3) 课程是否能有效提高学员的语言评价素养？数据分析发现，学员对课程的整体评价以及各个模块的评价很高，而且以前的培训经历对其评价基本没有影响。研究采用了自行设计的语言评价素养测试，通过学员和对照组的答题数据分析发现，学员在课程相关的评价素养各维度上均有所提高。

### 2.4 对语言评价素养发展的启示

自 20 世纪 80 年代起，语言测试领域就开始重视对教师的测试理论和实践能力的培养。国内外出版了多本浅显易懂、面向语言教师的测试理论与实践专著（如 Heaton 1988；Hughes 1989；McNamara 2000；Weir 1993；桂诗春 1986；刘润清、韩宝成 1999；武尊民 2002；张厚粲 1983；邹申 1998），还举办了各种培训活动 (Malone 2008)。但是，对语言评价素养理论和实践的深入研究始于近十年。Fulcher 指出，“语言评价素养研究仍处于起步阶段” (Fulcher 2012: 117)。2011 年在美国召开的第 33 届“国际语言测试研究研讨会” (Language Testing Research Colloquium, 简称 LTRC) 首次举办了以语言评价素养为主题的专题研讨会，会议报告发表于 *Language Testing* 创刊 30 周年的纪念专刊 (Inbar-Lourie 2013b；Taylor 2013)。

通过对语言评价素养概念定义和相关研究的回顾，我们可以看出，语言评价素养是一个多层面、多维度的复杂概念，语言测试领域已经开始

探索这些层面和维度以及各个维度之间的关系，并开展了教师评价素养现状和需求方面的各种实证研究，这些研究结果对教师培训、课程设计、改进考试对教学的后效等都具有重要的参考价值。但是，语言评价素养的理论框架仍有待进一步的论证，语言评价素养的发展路径仍有待探索。下面将以评价素养理论框架的进一步研究为出发点，结合我国外语教育体系的特点，探讨我国外语教师评价素养发展的路径。

### 3. 外语教师评价素养的发展路径

#### 3.1 评价素养的理论框架研究

Taylor (2013) 指出，Fulcher (2012) 的理论框架没有细致区分不同群体的要求，也未指出各个层面所包含的维度和所需达到的程度。为此，Taylor 对评价活动的相关群体进行了细分，从内圈的评价工作者（如考试设计者、研究者），到中间层面的评价实施者（如课程设计者、教师），再到外围的评价相关群体（如公众、政策制定者），并针对不同的群体提出了更细致的语言评价素养维度以及各个维度上所需达到的要求。以对教师语言评价素养的要求为例（见图3），教师应掌握评价相关的理论知识、专业技术能力、评价原则理念、语言教学能力、社会文化知识、本土实践能力、个人信念/态度、评分和决策能力等；对语言教学中的评价素养来说，核心维度是教师的评价实践能力，相对而言，其测量理论、伦理道德等方面则可略知一二。

结合第二部分的评价素养研究回顾来看，我国

的语言评价素养研究领域目前仍处于一个盲人摸象的探索阶段，即缺乏一个整体的指导性框架，研究者根据自身的实践经验，从不同的视角了解教师评价素养的现状和需求。从国际上该领域的研究进展来看，Taylor (2013) 等学者所提出的评价素养要求也仅仅是理论假设，尚未经过实证研究。因此，评价素养发展首先需要进一步探索契合培养对象和评价环境的理论框架，如适合我国外语教学环境的教师评价素养应包含哪些维度，各个维度上的具体要求是什么，这些维度之间的关系如何等。

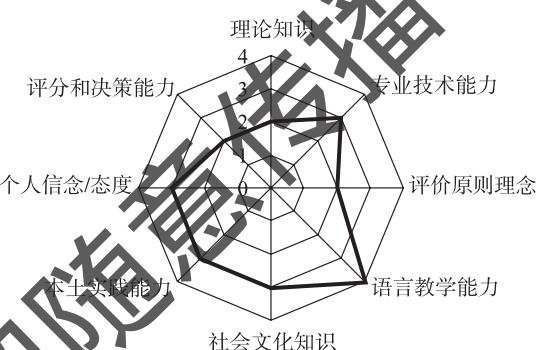


图3 语言教师评价素养图（译自Taylor 2013: 410）

#### 3.2 发展路径探索

##### 3.2.1 对外语教师的评价素养要求

尽管外语教师的评价素养发展仍缺乏指导性的理论框架，但是20世纪70年代末以来我国外语教育领域快速发展，使我们得以在外语评价实践的摸索过程中获得许多经验。因此，参考Fulcher (2012) 的拓展定义和Taylor (2013) 针对不同群体提出的语言评价素养图，同时结合我国外语教育领域的主要评价实践活动分类，本文提出一个对外语教师评价素养要求的模型（见图4）。

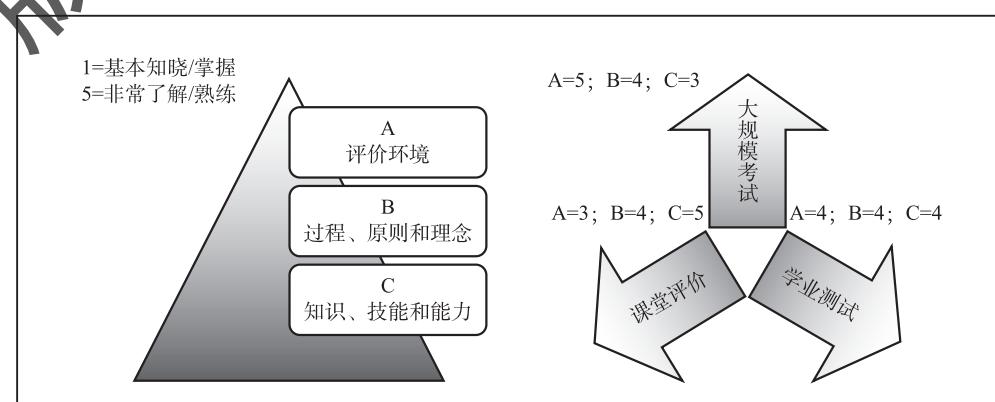


图4 我国外语教学中的评价类型和对应的评价素养要求

首先，如图4左侧所示，评价素养主要包含三个层面：评价环境(A)，评价过程、原则和理念(B)，以及评价知识、技能和能力(C)。如果我们把对教师的评价素养要求从低到高进行描述，并用李克特五点量表表示为1至5，那么对外语教师评价素养的要求就可以根据各类评价任务的特点，用类似评分时采用的量表进行更为细致的描述。其次，如图4右侧所示，我国外语教学中采用了多种类型的评价，主要包括以下三大类：大规模考试(如高考、大学英语四、六级考试)，校本的学业测试(如分班考试、期中或期末考试)，以及丰富多样的课堂评价。不同类型的评价目的不同，方法和内容不同，教师和学生的参与度不同，所需的评价素养也不同。

具体来看，外语教师经常开展的是课堂评价活动，包括设计评价任务、实施课堂评价、记录评价结果、反馈评价信息等。这些评价活动对教师在实践层面的评价素养要求最高( $C=5$ )，其次是过程、原则和理念层面的评价素养( $B=4$ )，而环境层面的要求则相对可以低一些( $A=3$ )。外语教师有时需要参加校本学业测试的开发和实施，包括确定考试目的、制定考核目标、设计和命制试题和评分标准、实施考试和评分、报告考试结果。这些评价活动对各个层面的评价素养要求都较高( $A=4$ ,  $B=4$ ,  $C=4$ )。大部分外语教师并不直接参加大规模考试设计，但他们需要了解考试的目的，理解考试的目标、熟悉考试的内容、题型和评分标准，理解分数含义，并且合理使用考试结果。与课堂评价不同，大规模考试方面的评价素养要求以环境层面为最高( $A=5$ )，实践层面为最低( $C=3$ )。当然，如前文所述，这些对外语教师的评价素养要求是作者依据实践经验提出的假设，有待将来在实证研究中得到进一步论证。

### 3.2.2 外语教师的评价素养培训

评价素养发展既具理论性，又有很强的实践性。外语教师既需要评价专业知识和技能，又需要外语教学能力和经验。评价素养的培训应根据外语教师的实际需求，平衡好实践、原则和环境等不同层面的要求(Taylor 2009)。而且，培训课程可以分模块，对每个维度上的评价素养进行细

致的培训；培训方式有工作坊、在线学习、自学等。工作坊尽管费时、昂贵，但仍是常用的方法，是正式课程的有效补充(Malone 2008)。

无论采用何种培训方式，也无论针对何种类型的评价活动，评价素养都需要在教学和评价实践中不断发展和提高，脱离实际运用的培训是不会产生良好效果的。从研究角度来看，评价素养并非一个“非有即无”的概念，而是一个循序渐进的连续体，可以分层次、分等级，形成一个有坡度的阶梯。因此，我们需要加强语言评价素养连续体的研究，开发对评价素养掌握程度进行评价的工具，探索提高评价素养培训有效性的方法和途径。

20世纪90年代初，美国教师联盟和全国教育测量委员会等机构提出了教育评价能力职业标准，从评价工具的选择、评价工具的设计、评价的实施、评价结果的解释和运用、评价手段的开发、评价结果的报告以及评价中的伦理道德等七个方面对教师的教育评价能力提出了要求(参见唐雄英 2013)。目前，我国对教师评价能力发展仍缺乏理论研究和实践探索，教师资格认证也尚未对教师评价能力提出任何要求。如果能够开发出评价教师语言评价能力的有效工具，就可以用来跟踪培训过程，检验培训效果，并对参加培训的教师进行评价素养资格认证或颁发合格证书。

### 3.2.3 评价素养发展与外语教育改革

环境因素是评价素养理论框架中的一个重要层面。我国外语教师的评价素养研究和发展还需紧密结合国家外语教育改革动态，满足国家对不同教育层次的评价要求。例如，根据《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》(国家中长期教育改革和发展规划纲要工作小组办公室 2010)，九年义务教育阶段的要求是减少考试和竞赛，各种等级考试和竞赛成绩不得作为义务教育阶段入学与升学的依据；对高中阶段教育的要求是全面实施高中学业水平考试和综合素质评价。因此，对中小学外语教师评价素养的培养需要更多地侧重课堂评价和学业测试，并以促进学习作为评价的重要理念。

此外，我国正在推进外语教育目标和能力标

准的改革(林蕙青2015, 2016), 评价体系改革既是外语教育改革的内容, 也是教育改革的重要推动力; 评价体系不改, 教育改革则无法推进。以最近教育部考试中心研制和发布的《中国英语能力等级量表》(2018)为例, 外语教师需要了解量表研制和发布的社会背景(即“环境”层面的评价素养), 学习量表的理论基础和框架结构, 理解量表的等级设置原理和原则(即“原则”层面的评价素养), 并在教学实践中使用量表, 特别是在课堂评价和学业测试的设计和实施过程中, 研究量表所描述的能力标准与课程目标的关系, 探索量表对教学评价的作用和意义, 验证量表的效度并对量表的改进提出意见和建议(即“实践”层面的评价素养)。

#### 4. 结语

本文分析了语言评价素养的基本概念和理论框架, 回顾了语言评价素养研究的主要内容和方向, 提出了对我国外语教师评价素养发展的思考。首先, 发展外语教师的评价素养需要开展更多的相关研究, 以构建适合外语教师的评价素养发展理论体系。其次, 外语教师的评价素养发展不仅要与国际接轨, 更要突出我国外语教育环境的特点。我们的外语教学和评价环境、规模、管理体系等与国外不同, 我们的外语教学和评价方法、教师评价素质与国外也有差异, 在评价素养发展中须充分考虑环境因素的影响, 探索适合我国外语教育的发展路径。最后, 需要指出的是本文仅关注了教师群体, 但是教学是教师和学生共建的过程, 目前语言测试领域很少有关于学生评价素养方面的研究(Watanabe 2011)。因此, 未来的理论研究和实践探索都需要更多关注学生这个重要的利益相关群体。Inbar-Lourie (2013b)在*Language Testing*专刊的编者按中指出, 语言评价素养的研究和发展任务艰巨。我们需要更清晰的概念定义和理论框架, 需要进一步明确提高语言评价素养的目的, 究竟是为提高专业程度较高的测试从业者水平, 使其成为更好的守门员, 还是服务于更广泛的利益相关群体; 还需要根据各个

方面素养的重要性程度, 构建一个有梯度的语言评价素养共核体系。

#### 参考文献

- Bailey, K. M. & J. D. Brown. 1996. Language testing courses: What are they? [A]. In A. Cumming & R. Berwick (eds.). *Validation in Language Testing*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 236-256.
- Brown, J. D. & K. M. Bailey. 2008. Language testing courses: What are they in 2007? [J]. *Language Testing* 25 (3): 349-384.
- Brindley, G. 2001. Language assessment and professional development [A]. In C. Elder, A. Brown, E. Grove K. Hill, N. Iwashita, T. Lumley, T. McNamara & K. O'Loughlin (eds.). *Experimenting with Uncertainty: Essays in Honour of Alan Davies* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 126-136.
- Chalhoub-Deville, M. 2016. Validity theory: Reform policies, accountability testing, and consequences [J]. *Language Testing* 33 (4): 453-472.
- Cheng, L. & A. Curtis (eds.). 2010. *English Language Assessment and the Chinese Learner* [C]. New York: Routledge.
- Davies, A. 2008. Textbook trends in teaching language testing [J]. *Language Testing* 25 (3): 327-347.
- Fan, J. & Y. Jin. 2013. A survey of English language testing practice in China: The case of six examination boards [J]. *Language Testing in Asia* 3:7. doi:10.1186/2229-0443-3-7.
- Fulcher, G. 2012. Assessment literacy for the language classroom [J]. *Language Assessment Quarterly* 9 (2): 113-132.
- Heaton, J. B. 1988. *Writing English language tests (2nd Ed.)* [M]. London: Longman.
- Hughes, A. 1989. *Testing for Language Teachers* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Inbar-Lourie, O. 2008. Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses [J]. *Language Testing* 25 (3): 385-402.
- Inbar-Lourie, O. 2013a. Language assessment literacy [A]. In C. A. Chapelle (ed.). *The Encyclopedia of Applied*

- Linguistics* [C]. Oxford: Wiley-Blackwell. 2923-2931.
- Inbar-Lourie, O. 2013b. Guest editorial to the special issue on language assessment literacy [J]. *Language Testing* 30 (3): 301-307.
- Jin, Y. 2010. The place of language testing and assessment in the professional preparation of foreign language teachers in China [J]. *Language Testing* 27 (4): 555-584.
- Jin, Y. & W. Jie. 2017. *Do Workshops really work? Evaluating the effectiveness of training in language assessment literacy* [R]. Paper presentation at the 39th Language Testing Research Colloquium, Colombia, July 21-23, 2017.
- Jin, Y., B. Zhu & W. Wang. 2017. Writing to the machine: Challenges facing automated scoring in the College English Test in China [R]. Paper presented at the symposium “Human-machine teaming up for language assessment: The need for extending the scope of assessment literacy” at the 39th Language Testing Research Colloquium, Colombia, July, 2017.
- Lam, R. 2015. Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy [J]. *Language Testing* 32 (2): 169-197.
- Malone, M. 2016. Training in language assessment [A]. In E. Shohamy & N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 7: Language Testing and Assessment (3rd Ed.)*. New York: Springer. 225-239.
- McNamara, T. 2000. *Language Testing* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, T. & C. Roever. 2006. *Language Testing: The Social Dimension* [M]. Oxford: Blackwell.
- Popham, W. J. 2009. Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? [J]. *Theory into Practice* 48 (1): 4-11.
- Rea-Dickens, P. 2008. Classroom-based language assessment [A]. In E. Shohamy & N. H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 7: Language Testing and Assessment (3rd Ed.)* [C]. New York, NY: Springer. 257-271.
- Spolsky B. 2008. Introduction: Language testing at 25: maturity and responsibility? [J]. *Language Testing* 25 (3): 297-305.
- Taylor, L. 2009. Developing assessment literacy [J]. *Annual Review of Applied Linguistics* 29: 21-36.
- Taylor, L. 2013. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections [J], *Language Testing* 30 (3): 403-412.
- Watanabe, Y. 2011. Teaching a course in language assessment to test takers [J]. Cambridge ESOL: *Research Notes* 46: 29-34.
- Weir, C. 1993. *Understanding and Developing Language Tests* [M]. New York: Prentice Hall.
- Xu, Y. & G. T. L. Brown. 2017. University English teacher assessment literacy: A survey-test report from China [J]. *Papers in Language Testing and Assessment* 6 (1): 133-158.
- Xu, Y. & Y. Liu. 2009. Teacher assessment knowledge and practice: A narrative inquiry of a Chinese college EFL teacher's experience [J]. *TESOL Quarterly* 43 (3): 493-513.
- Yu, G. & Y. Jin. (eds.). 2016. *Assessing Chinese Learners of English. Language Constructs, Consequences and Conundrums—An Introduction* [C]. London: Palgrave Macmillan.
- Zhang, C. & X. Yan. 2018. Assessment literacy of secondary EFL teachers: Evidence from a regional EFL test [J]. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 41 (1): 25-46.
- 桂诗春, 1986, 《标准化考试——理论、原则与方法》 [M]。广州：广东高等教育出版社。
- 国家中长期教育改革和发展规划纲要工作小组办公室, 2010, 《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》。
- 林敦来、高森, 2011, 教师评估素养: 理论与实践[J], 《外语教学理论与实践》(4) : 29-37。
- 林敦来、武尊民, 2014, 国外语言评价素养研究的最新进展[J], 《现代外语》(5) : 711-720。
- 林蕙青, 2015, 深化考试招生制度改革, 加强国家外语能力测评体系建设[J], 《中国考试》(1) : 3-6。
- 林蕙青, 2016, 建立国家外语测评体系 提升国民语言能力[J], 《中国考试》(12) : 3-4。
- 刘润清、韩宝成, 2000, 《语言测试和它的方法》 [M]。北京：外语教学与研究出版社。
- 唐雄英, 2013, 语言教师评价能力问题探讨[J], 《外语测试与教学》(4) : 51-59。

- 武尊民, 2002,《英语测试的理论与实践》[M]。北京:  
外语教学与研究出版社。
- 许悦婷, 2013, 外语教师课堂评估素质研究述评[J],  
《外语测试与教学》(4): 42-50。
- 许悦婷、刘永灿, 2008, 大学英语教师形成性评估知  
识的叙事探究[J],《外语教学理论与实践》(3):  
61-67。
- 杨惠中、桂诗春, 2007, 语言测试的社会学思考[J],  
《现代外语》(4): 368-374。
- 杨惠中、桂诗春, 2015,《语言测试社会学》[M]。

- 上海: 上海外语教育出版社。
- 张厚粲, 1983,《标准化考试简介》[M]。北京: 高等  
教育出版社。
- 邹申, 1998,《英语语言测试—理论与操作》[M]。上海:  
上海外语教育出版社。

## 作者简介

金艳(1965—), 上海交通大学外国语学院教授。  
主要研究领域: 语言测试。电子邮箱: yjin@sjtu.edu.cn

# 纪念改革开放 40 周年与中国外语教育发展高端论坛

## 不忘初心 继往开来

2018年是中国改革开放40周年。北京外国语大学定于2018年12月22日在北京召开“纪念改革开放40周年与中国外语教育发展高端论坛”。论坛由北京外国语大学主办，教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会协办，中国外语与教育研究中心和外语教学与研究出版社承办。论坛主题为“不忘初心，继往开来”。

回眸改革开放之初，百废待兴、百业待举，外语教育率先发声。一批批莘莘学子走出国门，研习他国语言，探究异邦之长，汲取人类优秀文明成果，借鉴世界先进科学技术；一所所大中小学开设外语课程，教师研讨教法，学生学习新知，在文化比较中开阔视野，在中外交流中融通互鉴。改革开放的40年，也是中国外语教育探索推进、全面深入、成果显著的40年。改革开放推动外语教育，外语教育助力改革开放。

语言是世界文明延续与传承的载体，也是国际交流合作的重要沟通工具。外语教育发展与国家命运紧密相连。成熟的外语教育和外语教育政策是一个国家整体战略的重要组成部分。在改革开放40周年到来之际，本论坛将邀请有关领导以及在中国外语教育发展各领域做出突出贡献的专家学者到会研讨，既回顾改革开放40年中国外语教育走过的历程，也探索新时代中国外语教育改革发展的方向，秉持初心，创新前行。

论坛力求从发展历程、重要举措、突出成就等关键点回顾与探讨改革开放40年中国外语教育的创新与发展，并对中国外语教育的未来方向提出预期与建议。论坛总体宗旨为：总结经验，坚定“四个自信”；发现问题，提出切实建议；展望未来，勇于贡献担当。

论坛将邀请改革开放的亲历者、推动者、贡献者、见证者共同围绕“不忘初心，继往开来”这一主题展开研讨，内容包含三部分：(一)时代呼唤：解读国家政策、分析发展形势、提出时代要求；(二)历史镜鉴：回顾改革历程、明晰发展脉络、总结重要经验；(三)未来愿景：探讨关键问题、建言创新举措、展望未来方向。

联系人：马老师

联系电话：010-88819590; 18801160820

电子邮件：malizhu@fltrp.com

北京外国语大学  
教育部高等学校外国语言文学类专业教学指导委员会  
2018年11月8日

# 语言做事测试评分标准的开发和效度验证： 回顾与反思<sup>1</sup>

徐 鹰

华南理工大学

© 2018 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》)(2), 73–80页

**提 要：**评分标准是语言测试研究重点之一，因为其质量直接影响做事测试的信度、效度。本文对40年来国内外关于评分标准开发和效度验证的实证研究成果进行梳理，认为基于数据的评分标准开发方法是目前的主流范式，结合定量分析和定性分析的混合研究是对评分标准进行效度验证的趋势。未来研究应基于考生真实表现采用话语分析(或语篇分析)以及语料库手段开发评分标准，同时应注意各种能力测量指标之间可能存在的多元共线性问题以及实验设计中的循环论证问题。

**关键词：**评分标准；做事测试；效度验证；话语分析；语料库

## 1. 引言

自20世纪80年代的语言测试交际转向以来，做事测试重新受到人们的重视，因为它可以直接测到考生的产出能力，并对教学起到正面、积极的反拨效应。根据经典做事测试模型(McNamara 1996)，考生的分数并非由考生能力单方面决定，而是评分员根据评分标准对考生在某个任务上的表现给出分数。在评分过程中，许多因素都有可能影响最终的分数，如评分标准、评分样本、评分培训、评分员水平与经验等。其中评分标准由于连接了评分员和考生表现，因此其质量直接影响评分员的分数决策，从而决定做事测试的效度。评分标准是“用来测量学习者语言能力的标尺，包含了不同等级的描述语”(Davies *et al.* 1999: 153)，本质上体现了测试开发者的语言能力观，代表了对所测构念的操作化定义。评分标准研究

是对考试进行效度验证的重要环节，其质量(信度、效度、可操作性)是保证评分过程客观、公正的必要组成，是分数意义和考试效度的决定性因素之一。因此，本文拟对做事测试评分标准开发和效度验证研究进行述评，以期为提高各类做事测试评分效度提供参考。

## 2. 评分标准的开发方法

综合Fulcher (2003)、Fulcher *et al.* (2011) 和Knoch (2009) 的观点，评分标准开发主要有三种方法。

### 2.1 基于直觉

基于专家直觉开发评分标准是一种先验的方法，依赖于教学或测评专家个人或群体的经验(金檀等 2016)。评分标准制定的依据体现在

<sup>1</sup> 本文系教育部人文社会科学项目“基于语料库的英语听说考试评分标准的研制与效度验证”(项目编号：17YJC740102)、广州市哲学社会科学“十三五”规划课题“大规模语言测试作文评分策略研究”(项目编号：2016GZGJ70)、教育部人文社会科学项目“中国医学学术英语能力等级量表研究”(项目编号：17YJA740021)、中央高校基本科研业务费项目重大培育项目“基于语料库的英语语音能力等级量表研制”(项目编号：2018PY22)、教育部人文社会科学项目“英语阅读能力诊断性量表的构建与验证研究”(项目编号：17YJC740017)的成果之一。

专家的经验中，是一种隐形的知识。这种方法起始于专家判断，经过不断使用修改完善，成为目前最为常见的方法。国际上如美国外语教学委员会(American Council on the Teaching of Foreign Languages, 简称ACTFL)标准和以英语为二语的学习者(ESL)作文分项评分标准(Jacobs *et al.* 1981)，国内如CET-4和CET-6作文评分标准，都是典型代表。

最早采用这种方法的是美国外交学院(Foreign Service Institute)制定的评分标准体系，奠定了其他常用评分标准(如ACTFL)的基础。由于该量表是美国政府邀请专家采用封闭讨论的形式开发，并没有基于考生的实际表现，因此饱受批评，其中的典型问题归纳如下。

1) 缺乏客观参照对象。Knoch (2009)指出，尽管不少评分标准明确把“受过良好教育的母语人士”作为语言能力标准的最高等级，但是难以对其精确定义。此外，在英语已成为世界通用语的背景下，全世界以英语为二语或外语的人数远大于以英语为母语的人数(Crystal 2008)，语言可理解性(Jenkins 2000)正日益为人们所接受，逐步成为衡量语言能力(尤其是口语能力和语音能力)的新标准，但是包含可理解性的评分标准还较为少见。

2) 专家身份难定义。Brindley (1991)对开发评分标准的专家身份提出了尖锐的问题：“哪些人是所谓的专家？”他认为传统上语言教师、测试用户、学习者代表，以及学习者在目标域的交际对象(如雇主、大学教师)，甚至所谓的“本族语言者”，都可以作为专家。但是在目前大部分研究中，专家来源可能仅仅囿于语言学家和外语教师。

3) 实证证据支撑不足。由于无法在考生表现中直接观察到各类等级描述语，考试效度严重受到威胁。在实际评分中，评分员往往需要加入自己的解读。比如张洁在研究PETS三级口语考试评分标准的使用时发现，评分标准中的“对英语语音韵律特征的掌握”(张洁 2012: 38)很少被评分员提及，大部分评分员只是关注发音的准确性，这就对分数的意义产生了威胁。此外，由于

学生语言能力发展不平衡，往往不同能力等级中存在不同的区分性特征。因此，评分标准的开发和等级的确定必须要有实证证据。

4) 分数等级之间界限不明。这种方法开发的评分标准各等级之间往往存在相互解释的问题(Ingram 1982)，如ELTS (Taylor 2007)用九个等级描述考生口语能力(“无法表达”“说话断断续续”“能力极其有限”“临界水平”“适度表达”“合格水平”“良好水平”“优秀水平”“专家水平”，预设了语言能力发展的线性关系。然而，这个假设并没有得到语言习得相关理论的支撑。

5) 等级描述语含义模糊。这种方法开发的评分标准往往描述语过于贫乏，比如常采用good、better than、always、usually、sometimes这类表述。评分员在决策中往往借助于自身的经验去解读和使用，因此无法为分数意义提供合理的解释和推理。

尽管存在上述缺陷，但由于这种方法效率高，在低风险的课堂教学评估环境中，教师可以结合教学目的采用这种方法开发评分标准，但不宜用于高风险考试。

## 2.2 基于理论

评分标准可以视作对一种复杂语言能力理论的操作化表征(North 2003)。由于评分标准反映了学习者语言能力的发展过程，因此需要相关理论的支撑。人们常采用交际语言能力理论(Bachman & Palmer 1996)作为评分标准开发的理论依据。

基于交际语言能力理论开发评分标准的优势在于理论模型是高度抽象化的，不存在语境依赖问题，因此这种评分标准的概括能力很强，可以迁移到不同类型的任务。但这种方法的弊端也很明显。首先，由于交际语言能力模型抽象程度高，如何确定采用其中某种成分、对其进行操作化定义并且赋予分数权重都不明朗。其次，交际语言能力模型是关于语言能力的理论抽象，是对潜在能力的描述，而非对考生表现的描述，因此难以直接运用于评分实践。例如，该模型并没有

包含针对流利度的描述，然而不少实证研究（如 Iwashita *et al.* (2008) 对 TOEFL iBT 口语任务评分标准的研究）就发现词汇和流利度对二语口语能力的预测力最强，但目前有些口语能力评分标准并没有考虑这些特征。

开发做事测试评分标准还可以基于某种语言技能的相关理论，如 TOEFL 就采用听、说、读、写四种语言技能来定义测量的构念 (Chapelle *et al.* 2008)，从而提高分数的可解释性，便于分数的使用。口语测试评分标准可以参考 Bygate (1987) 提出的口语技能理论（图1）。该理论从个体视角而非社会视角分析口语交际过程，把口语交际看作说话人内在的心理过程，其中包括规划、选择和口语产出三阶段，每个阶段需要调用不同的知识和技能。Hasselgren (1998) 基于该模型开发了口语任务评分标准。

写作测试评分标准可以参考 Grabe & Kaplan (1996) 提出的文本产出模型（图2）。该模型认为对于任何类型的写作文本，都包括以下七个成分：句法、语义、词汇、衔接、连贯、功能以及非语言资源。句子层需要考虑句法和语义；

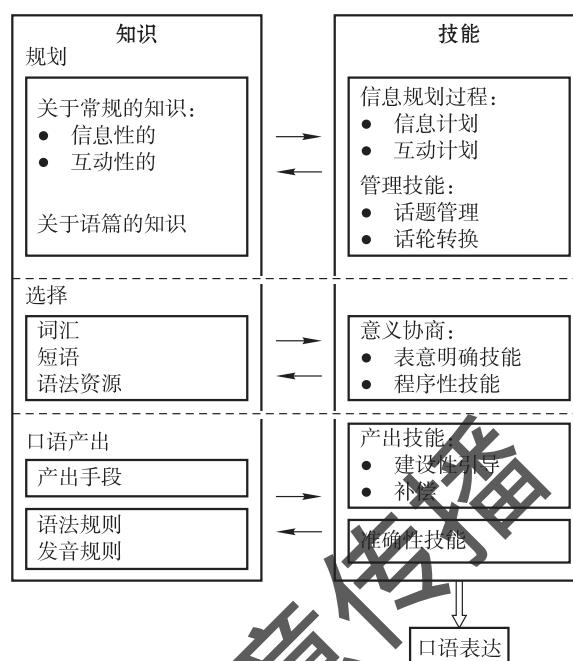


图1 口语技能模型 (Bygate 1987, 50)

语篇层对应衔接和连贯；人际层涉及站位和立场。Knock (2009) 采用该理论开发了奥克兰大学 (Diagnostic English Language Needs Assessment, 简称 DELNA) 考试写作诊断性评分标准。

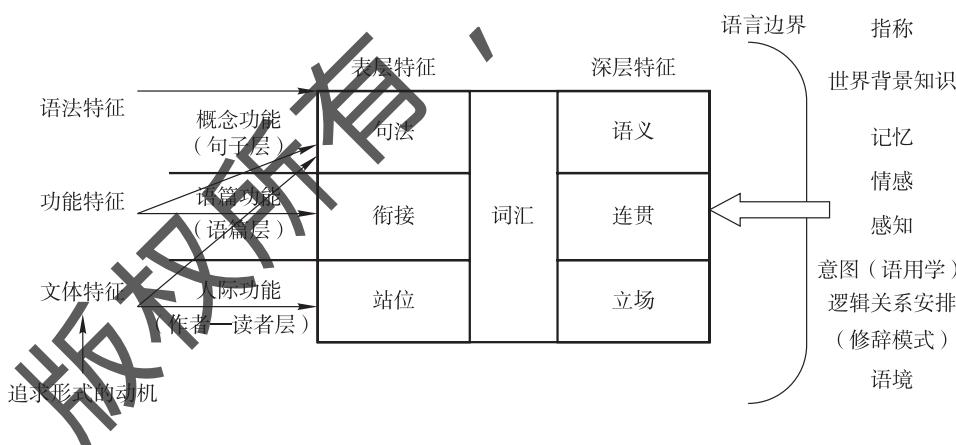


图2 文本产出模型 (Grabe & Kaplan 1996, 81)

### 2.3 基于数据

开发基于数据的评分标准主要采用两种数据：评分员决策和考生真实表现，因此可以分为两种方法。

#### 2.3.1 基于评分员决策

基于评分员决策开发评分标准相当于 Fulcher *et al.* (2011) 提出的测量驱动的方法。在具体操作

上，这种方法又包括定性和定量两种思路。定性方法首先邀请评分专家对不同能力水平的典型考生表现进行有声思维评分，或评分后进行访谈、讨论或刺激回忆。然后，对收集到的数据进行定性分析，从而确定评分特征和等级描述语。另外，值得注意的是 Upshur & Turner (1995, 1999) 提出的基于实证的、二元选择性的、边界定义式的概

念评分标准制定方法 (empirically derived, binary-choice, boundary definition scales, 简称为 EBB)。专家首先对考生表现进行排序，然后提取相邻级别的主要区分性特征，从而解决若干二元选择问题并确定等级描述语，最后通过专家讨论达成共识，确定不同级别的区分性特征。这种方法的优点在于提高评分员的评分效率、减轻工作记忆负担，但也存在描述语不够丰富的问题。

定量方法主要采用问卷方式收集评分员的评分信息，然后采用多层面 Rasch 模型或因子分析进行数据分析来开发评分标准，但是这种评分标准的层级往往是提前设定的，比方说《欧洲语言教学与评估框架性共同标准》(CEFR) (North 2000)。尽管这种方法基于实证研究获取评分员的决策证据，但是并没有建立在真实的学习者(考生)行为表现上。换句话说，评分标准没有对应学习者在考试或具体任务中的表现，而是根据教师或评分员的个人经验把不同来源描述语锚合在一个量尺上面。Fulcher *et al.* (2011) 认为多层次 Rasch 模型扮演了一个外部裁判的角色，决定了某个描述语能否出现在评分标准中。Frost *et al.* (2012) 指出，尽管在统计上可以采用多层次 Rasch 模型验证这种评分标准的效度，但由于其无法反映所测的构念，效度仍然存在问题，因为无法反映交际语境或语言使用的交际复杂性。归纳起来，这种方法的问题主要包括：1) 描述语之间缺乏内在逻辑性(有些可能和具体情境相关，有些则无关)，并且各个量级的可解释性存疑；2) 对语言使用的交际环境或者交际复杂性不够敏感；3) 由于等级描述语普遍过于抽象，很难同具体的交际语境结合，从而导致分数和意义之间存在鸿沟。对于上述问题，Fulcher *et al.* (2011) 认为只有通过构建丰富的基于表现性行为的、有特定语境的描述语才能提高分数的意义，进而提高基于分数所作决策的效度。国内采用问卷开发评分标准的代表是李清华 (2014) 设计的 TEM-4 分项式评分标准。他首先在对二/外语写作能力理论、写作文

本特征分析、写作评分研究概括的基础上，编制“英语专业学生写作能力”问卷，然后根据大规模问卷调查的结果和统计分析设计 TEM-4 分项式评分标准。

必须指出的是，单纯依赖评分员决策和判断来开发评分标准并没有考虑考生的真实表现。而对考生真实表现的分析可以解释语言能力本质，从而保证评分标准的效度。脱离真实的考生表现进行分析会导致分数相同、考生表现不同的问题，威胁分数的效度 (McNamara *et al.* 2002)，其主要原因在于评分员对考生表现的解读会随着关注的特征以及特征之间交互的不同而不同 (Iwashita *et al.* 2008)。因此，更多研究倾向于直接分析考生表现。

### 2.3.2 基于考生表现

基于考生表现开发评分标准可以采用话语分析(或语篇分析)或语料库分析等手段，其最大优点在于描述语植根于考生表现，能够建立考生表现和评分标准之间的关系。

采用话语分析(或语篇分析)手段开发评分标准的研究主要有以下代表。Fulcher (1987) 提倡采用话语分析开发口语测试评分标准。具体做法是首先从概化域真实测试任务中收集考生的表现性行为样本，然后对其进行转写，接着采用话语分析或语篇分析的方法提取学生的主要行为特征，最后采用判别分析确定量表等级数量。该方法的优势是对语言能力最真实的分析，但是存在耗时费力、工作量大等问题。在此基础上，Fulcher (1996) 开发的 ELTS 口语评分标准是基于考生表现来构建评分标准的首次尝试。由于对现有文献中关于流利度的定义及其描述语存疑，Fulcher (1996) 对 21 位考生的 ELTS 口试录音进行话语分析，结果发现旧的评分标准无法解释“本族语者”和“非本族语者”考生的考试表现差异。例如，旧的评分标准规定“犹豫”(hesitation) 是流利度较差考生的典型特征，但是他发现“本族语者”常把“犹豫”作为话轮转换的一种技巧，可能是说话者对命题信息的在线加工。在对考生语音进行定性分析的基础上，他开发了一个关于流利度的评分标准，并且采用 G 理论和 Rasch 模型验证

了该评分标准的信度、效度。Fulcher *et al.* (2011) 结合EBB和话语分析的优势，提出考生行为决策树法 (performance decision trees, 以下简称为PDT)，并且采用该方法开发了服务接触 (service encounter) 任务口语能力评分模型，其创新之处在于把抽象的服务接触交际能力框架转换为服务接触测评构念及相关变量的PDT。这种方法的优点是各个分数的描述语丰富，分值含义清晰，没有预设不同分数描述语之间的线性关系，建立了考生表现和交际能力之间的直接联系，提高了考试分数的可理解性。受到PDT的启发，刘力等 (2013) 基于Toulmin (1958) 的逻辑模型对论说语篇的要素及其相互关系进行了分析，开发了写作测试内容评分方法——分层决策树法。

采用语料库手段开发评分标准的研究主要包括以下几项。首先是关于剑桥英语能力系列考试写作部分统一评分标准 (Hawkey 2001; Hawkey & Barker 2004)。Hawkey & Barker (2004) 采用基于语料库的方法确定了区分四种不同能力考生表现的特征，主要步骤如下：1) 根据已评分数收集考生作文构建子语料库；2) 分析语料库文本从而提取区分性特征；3) 反复阅读作文并最终确定评分标准中的特征。通过这种方法开发的评分标准既得到了语料库分析结果的支持，也获得了研究者直觉经验的验证，因此效度得以增强。其次，Knoch (2009) 在基于理论和实证研究的基础上开发并验证了新的DELNA考试写作诊断性评分标准。具体做法是：1) 梳理各种理论 (如交际能力模型、写作模型、评分决策模型等) 开发评分特征一览表；2) 收集600份考生作文建立小型语料库；3) 通过语料库手段对各种语篇特征进行统计分析，找出能够区分不同能力水平考生的文本特征；4) 开发新的评分标准。此研究结合了理论和实证研究，对于评分标准的开发有重要的方法论价值。

不难看出，基于考生表现开发评分标准的最大优势在于能有效提取区分性特征，提高评分标准描述语的可解释性，建立分数和考生表现的直接联系，从而保证评分标准的信度、效度。

### 3. 评分标准的效度验证方法

效度和效度验证是所有语言测试研究的核心，评分标准研究也不例外。基于测试有用性框架 (Bachman & Palmer 1996) 和测试使用论证模型 (Bachman & Palmer 2010)，Knoch (2009: 62) 提出了评分标准效度验证框架 (图3)。

#### 构念效度

- 评分标准提供和考试目的及语境一致的预期评估结果，且评分员认为评分标准充分表征测试构念。
- 评分标准有效区分不同能力的考生，且评分员认为评分标准的作用有效。
- 评分标准描述语反映当前应用语言学理论和研究成果。

#### 信度

- 评分员使用评分标准评分的信度高，且具有可交换性。

#### 真实性 (内容效度)

- 评分标准尽可能地反映了目标语言使用域中读者对写作能力的理解。

#### 后效 (考试影响)

- 考生收到的考试结果反馈相关、完整且有意义。
- 其他利益相关人认为考试分数和结果反馈相关、完整且有意义。
- 评分标准对评分员的影响正面。

#### 实用性

- 评分标准的使用具有实用性。
- 评分标准的开发具有实用性。

图3 评分标准效度验证框架 (Knoch 2009: 62)

根据此框架，对评分标准的效度验证需要从构念效度、信度、真实性 (内容效度)、后效 (考试影响)、实用性等方面收集证据，可以采用问卷调查、访谈、有声思维、分数统计分析 (如多层面Rasch模型)、实验对比等方法。按照不同的方法可以把目前的研究大致分为定量方法、定性方法和混合方法三种类型。

首先，对分数进行定量分析是比较常用的方法。例如，刘建达 (2007) 采用多层面Rasch模型对一份语用能力试卷评分标准的效度进行验证。验证内容包括：是否所有评分员都使用了评分标准全部分数段；是否每个分数段都体现了考生的

能力；评分标准的每个分数段是否都有足够的分隔距离。孙海洋、魏梅(2012)采用多层次Rasch模型对朗读和口头陈述两种口语考试任务评分维度的设置以及评分标准的使用进行分析，提出了修改和完善评分标准的建议。范劲松、季佩英(2015)结合多层次Rasch模型和结构方程模型，研究了复旦大学英语水平考试(FET)口语分析性评分标准的构念效度，发现评分员的评分信度和评分标准质量比较理想，高阶能力因子模型与数据的拟合情况理想，该研究在方法论上的创新为评分标准的效度验证提供了重要参考。

其次，不少研究也采用定性分析的方法。根据效度验证结果，可以对评分标准进行修改。比如Galaczi(2008)采用话语分析对First Certificate in English(简称FCE)考试的结果对考生互动进行研究，发现考生互动类型和分数之间的关系，显示了话语分析在口语考试评分标准开发和效度验证中的作用。柳明月(2013)通过分析专家评分员在对TEM-4口试故事复述任务无引导评分过程中的口头报告，发现语法及表达、复述内容、流利度和语音语调是该任务的主要考察因素，据此提出把流利度纳入故事复述评分标准，避免仅把语音语调和语法作为评分侧重点的弊端。但是，这项研究的一个问题在于选取的样本都是已经给过分数的，存在循环论证的嫌疑。

最后，更多的研究倾向于采用混合研究法，原因在于能收集更多方面的效度证据。李清华(2014)邀请了18位TEM-4作文评分员对35份作文分别采用整体式评分标准(旧)和分项式评分标准(新)打分，然后结合多层次Rasch模型分析和评分员问卷调查分析结果对TEM-4分项式评分标准的效度进行验证。陈建林(2016)收集了评分员对TEM-8作文的评分数据和评分过程有声思维数据，不仅通过对分数的多层次Rasch模型分析获得评分标准的效度证据(分级是否合理)，而且通过对有声思维的定性分析获得评分员关注的文本特征是否存在评分标准以外的特征，结果显示TEM-8作文评分标准能基本反映写作理论构念，评分尺度划分较为合理。Knoch(2009)采用严格实验方法邀请了10位评分员分别采用DELNA考试新、旧写作评分标准对100份作文所评分数进行多层次Rasch模型分析，并且对他们进行问卷调查和访谈，发现新评分标准描述语更清晰，有更高的评分员自身一致性和相互一致性，更多的评分员倾向于使用新的评分标准。

#### 4. 总结和展望

本文对目前语言做事测试评分标准开发和效度验证进行回顾，图4归纳了评分标准的开发方法。

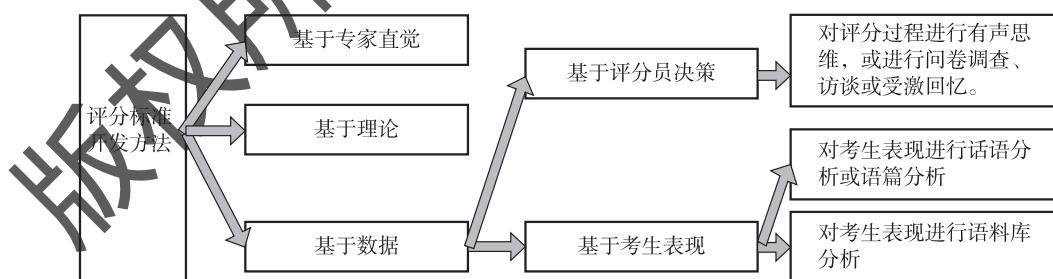


图4 评分标准开发方法

通过梳理做事测试评分标准开发和效度验证相关研究，我们发现基于数据的评分标准开发方法是目前的主流范式(尤其是结合语料库和评分决策分析两种方法)。这种做法的优势首先在于建立评分员、评分标准、考生表现之间的联系，因

此能有效保证量表的质量。其次，结合定量和定性分析的混合研究是对评分标准进行效度验证的趋势，因为能够提供多方面效度证据，从而对评分标准质量进行全面的评价。

在评分标准开发过程中，应该注意以下两个问题：

1) 如果采用基于考生数据的方法, 应尽量避免涉及语料描写各种指标之间可能存在的共线性问题, 比如Bosker *et al.* (2013) 发现在测量流利度的客观指标中, 语速(说话时间除以音节数)和无声停顿的平均时长都和无声停顿有关, 因此存在共线性问题。Knoch (2009) 的做法提供了有益的启示, 对各类指标做小规模试测, 切忌直接照搬。在她的研究中, 有多个指标可以测量二语写作能力的准确度、流利度、复杂度(句法和词汇), 因此她采用先导实验的方法选取低共线性指标, 从而增加研究结果的可解释性。采用这种方法还能解决所选指标可能存在的理论和实证证据不足的问题, 能有效增强评分标准的效度。

2) 在选取不同水平考生时应注意避免循环论证。De Jong *et al.* (2012) 认为, 在目前针对口语能力的实证研究中, 不同程度存在循环论证的问题: 即把同一个任务的分数既用作选取考生样本的标准, 又作为修改评分标准的参照。该问题的解决方法是采用不同任务(测量构念基本相同)的分数作为选择考生样本的标准。

对比国际上的相关研究, 我们认为国内研究有必要在以下两方面加强:

1) 加强基于数据开发评分标准及其效度验证的研究。目前, 国内研究采用基于数据开发评分标准并对其效度进行验证的研究还很缺乏, 尤其是缺乏基于考生表现的评分标准。可能存在以下原因。首先是评分标准的实用性。尽管基于数据开发的评分标准具有较高的信度、效度, 但是评分员使用这种评分标准花费的时间可能会比使用基于专家直觉开发的评分标准多, 如评分员感觉采用DELNA考试写作诊断性评分标准(Knoch 2009)比旧的评分标准效率低。而国内大规模语言考试(如高考、CET-4和CET-6)往往考生众多, 且对评分效率要求高。在这种现实背景下, 如何快速给出分数是考试管理者和设计者必须考虑的重要问题。其次是多学科知识的要求。要开发基于考生表现的评分标准, 必须具备话语分析(或语篇分析)以及语料库研究的知识, 对国内语言测试研究者的科研素养提出了较高要求。因此,

我们建议从实际出发, 在满足评分实际要求的前提下, 尽量开发并采用基于数据的评分标准。

2) 加强综合性技能测试基于数据评分标准开发的研究。鉴于综合性技能测试在二语测试中的重要性(Purpura 2016), 各种高风险考试纷纷采用这种任务(如TOEFL iBT的综合写作任务和高考的读后续写任务), 然而对综合性读写任务基于数据开发的评分标准很少, 而且没有采用语料库作为支撑(Frost *et al.* 2012), 因此有必要加强这一领域的研究。在开发综合性技能测试评分标准过程中, 需要注意如何在综合性任务评分标准中体现能力阈值(Cumming 2013), 即确定及格标准。此外, 综合性任务不只是测量考生的语言能力, 还测量了信息提取、整合能力, 如何在评分标准中体现这些能力值得深入探讨。

## 参考文献

- Bachman, L. F. & A. S. Palmer. 1996. *Language Testing in Practice* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. & A. S. Palmer. 2010. *Language Assessment in Practice: Developing Language Assessments and Justifying Their Use in the Real World* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Bosker, H., A. Pinget, H. Quené, T. Sanders & N. de Jong. 2013. What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs [J]. *Language Testing* 30 (2): 159-175.
- Brindley, G. 1991. Defining language ability: The criteria for criteria [A]. In S. Anivan (ed.). *Current Development in Language Testing* [C]. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre. 139-164.
- Bygate, M. 1987. *Speaking* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Chapelle, C. A., M. K. Enright & J. Jamieson. 2008. *Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language* [M]. London: Routledge.
- Crystal, D. 2008. Two thousand million? [J]. *English Today* 24 (1): 3-6.
- Cumming, A. 2013. Assessing integrated writing tasks for academic purposes: Promises and perils [J]. *Language Assessment Quarterly* 10 (1): 1-8.
- Davies, A., A. Brown, C. Elder, K. Hill, T. Lumley & T. McNamara. 1999. *Dictionary of Language Testing* [Z]. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Jong, N. H., M. P. Steinle, R. Schoonen & J. H. Hulstijn.

2012. Facets of speaking proficiency [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 34 (1): 5-34.
- Frost, K., C. Elder & G. Wigglesworth. 2012. Investigating the validity of an integrated listening-speaking task: A discourse-based analysis of test takers' oral performances [J]. *Language Testing* 29 (3): 345-369.
- Fulcher, G. 1987. Tests of oral performance: The need for data-based criteria [J]. *ELT Journal* 41 (4): 287-291.
- Fulcher, G. 1996. Does thick description lead to smart tests? A data-based approach to rating scale construction [J]. *Language Testing* 13 (2): 208-238.
- Fulcher, G. 2003. *Testing Second Language Speaking* [M]. London: Pearson Education.
- Fulcher, G., F. Davidson & J. Kemp. 2011. Effective rating scale development for speaking tests: Performance decision trees [J]. *Language Testing* 28 (1): 5-29.
- Galaczi, E. 2008. Peer-peer interaction in a speaking test: The case of the First Certificate in English Examination [J]. *Language Assessment Quarterly* 5 (2): 89-119.
- Grabe, W. & R. B. Kaplan. 1996. *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective* [M]. New York: Longman.
- Hasselgren, A. 1998. Smallwords and Valid Testing [D]. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Bergen, Bergen, Norway.
- Hawkey, R. 2001. Towards a common scale to describe L2 writing performance [J]. *Cambridge Research Notes* (5): 9-10.
- Hawkey, R. & F. Barker. 2004. Developing a common scale for the assessment of writing [J]. *Assessing Writing* 9 (2): 122-159.
- Ingram, D. 1982. *Introduction to the ASLPR* [M]. Canberra: Australian Government Publishing.
- Iwashita, N., A. Brown, T. McNamara & S. O'Hagan. 2008. Assessed levels of second language speaking proficiency: How distinct? [J]. *Applied Linguistics* 29 (1): 24-49.
- Jacobs, H. L., S. A. Zinkgraf, D. R. Wormuth, V. F. Hartfiel & J. B. Hughey. 1981. *Testing ESL Composition: A Practical Approach* [M]. Newbury: House Rowley.
- Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Knoch, U. 2009. *Diagnostic Writing Assessment: The Development and Validation of a Rating Scale* [M]. Berlin: Peter Lang.
- McNamara, T. F. 1996. *Measuring Second Language Performance* [M]. London: Longman.
- McNamara, T., K. Hill & L. A. May. 2002. Discourse and assessment [J]. *Annual Review of Applied Linguistics* 22 (1): 221-242.
- North, B. 2000. *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency* [M]. New York: Peter Lang.
- North, B. 2003. *Scales for Rating Language Performance: Descriptive Models, Formulation Styles, and Presentation Formats (TOEFL Monograph 24)* [R]. Princeton: Educational Testing Service.
- Purpura, J. 2016. Second and foreign language assessment [J]. *The Modern Language Journal* (1): 190-208.
- Taylor, L. 2007. Introduction [A]. In L. Taylor & P. Falvey (eds.), *IELTS Collected Papers: Research in Speaking and Writing Assessment* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 1-34.
- Toulmin, S. 1958. *The Use of Argument* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Upshur, J. A. & C. E. Turner. 1995. Constructing rating scales for second language tests [J]. *ELT Journal* 49 (1): 3-12.
- Upshur, J. A. & C. E. Turner. 1999. Systematic effects in the rating of second-language speaking ability: Test method and learner discourse [J]. *Language Testing* 16 (1): 82-111.
- 陈建林, 2016, 大规模英语考试作文评分标准效度验证[J], 《中国考试》(1) : 29-38。
- 范劲松、季佩英, 2015, 口语测试中分析性评分量表的构念效度研究[J], 《中国外语教育》(3) : 85-94。
- 金檀、刘力、郭凯, 2016, 口语测试评分标准研究与实践三十年[J], 《现代外语》(6) : 853-862。
- 李清华, 2014, 《高等学校英语专业四级测试写作评分标准的设计和效度研究》[M]。北京: 科学出版社。
- 刘建达, 2007, 做事测试信度和效度的Rasch模型分析[J], 《外语艺术教育研究》(4) : 3-10。
- 刘力、麦陈淑贤、金檀, 2013, 写作测试内容质量评分研究——分层决策树法[J], 《现代外语》(4) : 419-426。
- 柳明丽, 2013, 英语专业四级口试故事复述任务评分标准效度验证[J], 《浙江大学学报(人文社会科学版)》(6) : 187-194。
- 孙海洋、魏梅, 2012, 口语测试评分标准的现代测试学分析[J], 《外语与外语教学》(6) : 66-70。
- 张洁, 2012, PETS 三级口语考试评分误差研究——结合定量统计和定性描述的方法[J], 《外语测试与教学》(2) : 33-42。

## 作者简介

徐鹰(1979—), 华南理工大学外国语学院副教授。主要研究领域: 语言测试。电子邮箱: xuying@scut.edu.cn

# 《英语语言学习者评测——理论与实践》 评介<sup>1</sup>

黄永亮

河北大学/北京外国语大学

© 2018 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》)(2), 81–85 页

**提 要:** 教师的测评素养水平与英语语言学习者评测的质量密切相关, 而测评专著是教师测评素养提升的重要手段。Guillermo Solano-Flores教授的著作《英语语言学习者评测——理论与实践》(2016)在测评领域颇具代表性。该书指出, 测评是教学活动的关键一环, 有助于教师了解学生的学习和思维。该书分析了语言、文化和测试的关系, 重点探讨了测试开发的理据、测试的局限性以及课堂测评的方法, 这为包括英语教师在内的各测评利益相关群体测评素养的提升奠定了坚实的基础。该书鼓励教师批判性地使用测评信息, 引导教师创造性地开发测评工具、设计测评活动, 进而让英语语言学习者从测评中受益。本文简要评述各章节的主要内容, 以期为我国英语教师及其他测评利益相关群体测评素养的提升提供参考。

**关键词:** 测评素养; 英语教师; 测评利益相关群体; 英语语言学习者; 语言评测

## 1. 引言

测评素养对外语教师尤为重要(Popham 2009), 具有“基本的测评素养是教师的职业责任”(Popham 2003: 42)。而现有研究表明, 目前我国职前和在职英语教师的语言测评素养现状皆不容乐观(Jin 2010; Xu 2017; 徐鹰等 2016; 郑东辉 2010)。因此, 有学者(如林敦来、武尊民 2014)不断呼吁要重视并提高英语教师的测评素养。同时, 提高教师等利益相关群体的测评素养要充分考虑测评所在教育、社会和哲学背景对主要培训路径的影响, 还要考虑高质量培训群体资源匮乏、对测评素养构成要素认识不一致等诸多挑战(Malone 2017)。在这一背景下, 《英语语言学习者评测——理论与实践》(2016, *Assessing English Language Learners: Theory and Practice*)

正视诸多全新挑战, 从跨学科视角考察英语语言学习者的评测过程及其语言文化多样性, 其受众涵盖广泛的测评利益相关群体。该书由Routledge于2016年出版, 作者为斯坦福大学教育学院Guillermo Solano-Flores教授。书中强调测评是教学活动的关键一环, 能帮助教师了解学生的学习和思维, 指出教师应有意识地分析语言、文化和测试的关系, 理解测试开发的理据, 认识测试的局限性, 并提升实施课堂测评活动的自信。

## 2. 内容简介

全书由绪论和九个章节构成。

**绪论** 英语语言学习者(ELLs)是自然双语者(emergent bilinguals), 即已经拥有一种语言且正在学校学习英语。在多元文化和多语共存的社

<sup>1</sup> 本文受河北省社会科学发展研究重点课题“语言测评素养理论框架与实践研究”(项目编号: 201802050201)、河北省高等学校英语教学改革研究与实践重点项目“高校外语教师语言测评素养培养路径研究”(项目编号: 2018YYGJ004)资助。

会中,评测ELLs需要考虑学生学业成绩的标准化测评达标考核(accountability)、大规模测评以及共同核心州立标准(Common Core State Standards)等诸多因素,这对教师提出了更高的要求。同时,该书秉承教学实践整体观,认为教师既是教育者,又是评价者、交际者和社会化活动的执行者。Solano-Flores指出,本书的最终目的是让教师成为“测评信息的批判性使用者兼测评工具与测评活动的创造性开发者”(Solano-Flores 2016: 3),让ELLs从测评中受益。

**第一章 认识测评** 本章介绍了测评实践的基本概念和主要观点。测评既是一个过程、一种工具,又是一个体系。人们时常对测评有“非分之想”,将测评的设计初衷和所要测量的能力“张冠李戴”,而导致测评结果的误用。同时,人们对测评公平性的认识存在两大误区:一是测试任务可不反映任何一种特定文化,即规避文化性;二是某考生群体的测试表现普遍欠佳,则说明测试任务或整个测试欠缺公平性。

**第二章 语言、测评与英语语言学习者** 本章考察了与ELLs评测密切相关的社会语言学等学科中的重要概念和观点。语言是社会成员交际时共享的规约系统。测评是个交际过程,语言是实施测评的媒介。要恰当评测,教师既要清楚ELLs是自然双语者,又要清楚语言水平是一个复杂的概念,还要认识到语言水平测试的局限性。同时,语码转换是能力指标的体现,并非能力欠佳的反映。

**第三章 测评、认知与文化** 本章结合认知科学和社会文化理论的视角,考察“认知”这一理解测评、开发测评工具与开展测评实践的关键概念。认知负荷、心智模型等源自认知科学的重要概念与开展测评活动、开发测评工具以及解读考生的测评表现密不可分。认知过程由人们所在社会形塑而成。除赋分外,测评作为工具有助于教师对教学决策的深入理解与传达。测试、测评活动和测评体系均为文化产品。

**第四章 语言水平测试** 本章主要讨论语言水平测试面临的挑战,探讨语言水平测评工具的局限性、如何合理解读语言水平测评工具所获取的

信息,进而就特定考生(群体)的英语水平作有效决策。语言水平是个难以捉摸的概念,语言水平测试提供的不准确信息会以不同方式误导教师的教学决策。因此,教师应结合多种信息源作有效决策。

**第五章 内容知识评价** 本章讨论了内容知识测评工具的开发兼顾大规模测试和课堂测试,指出教师如何使用测评工具促进教学。教师的教学不应囿于标准化测试任务之内容。开发测试也是教师职业发展的一部分,设计课堂行为测试有助于教师积累职业发展经验,为同事间的密切合作开启机遇之门。

**第六章 形成性评价** 本章指出,教师只有认清测评的社会维度、认识到测评活动以语言为媒介,才能通过形成性评价活动实现促学目标。形成性评价要为学生创造有效的学习机会;形成性评价的成功实施取决于教师明确认知学生的英语水平、有效运用各种语言资源等诸多因素。教师适时给出高质量、针对性强的反馈能力决定了其能在何种程度上达到促学之目的。

**第七章 施考条件与可用资源** 本章主要讨论如何利用施考条件和可用资源将外在不利因素对ELLs语言能力测试表现的影响降到最低。施考条件和可用资源并非泾渭分明,前者并不能有效缩小ELLs和英语本族语考生因英语水平不同而导致的分数差距。非测试目标考生安全性、个体考生需求敏感性、测试任务特征敏感性、施考忠诚度、易操作性等衡量施考条件可能性和可用资源局限性的五条标准,可使教师对施考条件和可用资源的期待更加现实。

**第八章 测试内容与作答过程** 本章和下一章中的考试回顾用来考察测试任务的特征,以确保其满足技术质量标准之要求。对测试工具进行批判性思考,有助于说明测试任务特征和考生特征间的复杂互动。本章探讨了考试回顾的重要性,聚焦测试内容和作答过程的考试回顾。

**第九章 测试任务与测试的心理测量属性** 本章主要讨论聚焦测试分数同其他变量间关系的考试回顾,认为测试分数同其他变量间的关系可作为效度证据的来源,旨在帮助教师理解大规模测试的构思、评价其质量时运用心理测量学

知识所作的推断，有助于教师在选择、使用商业测试时作出周全的决定，恰当解读考生测试表现报告。

### 3. 简要评述

该书结构清晰、层次分明，其结构安排和内容设置便于阅读。此外，各章节自成一体，能让读者对所涉及话题有相对完整的认识。

Shohamy & Or (2017) 指出，当前语言测试研究主要关注：1) 语言能力构念；2) 如何通过明确的步骤和策略测量语言能力；3) 语言测评实践和语言评测的社会影响。就社会和语言的互动而言，相较以往，语言测评的社会背景更多地呈现出多样性、多语言、多文化的特点。同时，课堂和学校中的语言与工作场所或社区中要求的双语或多语标准亦有差异 (Shohamy & Or 2017)。纵观全书，Solano-Flores 的著作不仅完全涵盖了上述关注点，还紧扣语言测评的时代特点。在此基础上，Solano-Flores 让教师思考大规模测试中的概念与观点，鼓励教师批判性地使用测评信息，引导教师创造性地开发测评工具、设计测评活动，即实现让教师成为测评信息的批判性使用者兼测评工具与测评活动的创造性开发者的目的，让 ELLs 从测评中受益。

Solano-Flores 对 ELLs 评测过程进行的多视角、跨学科考察，既强调大规模考试，又强调课堂测评，为测评各利益相关群体测评素养的提高奠定了坚实的学科知识基础。不过，尽管编写测试教材、开设相关测试课程对提升测评素养来讲相当重要，但这还不能满足实际的培训需求 (Stiggins 1991)，也无法实现 Solano-Flores 设定的让教师成为测评信息的批判性使用者兼测评工具与测评活动的创造性开发者这一最终目标。

事实上，为提高测评各利益相关群体的测评素养，Stiggins (1991) 前瞻性地绘制了“三步走”路线图，即厘清测评素养的内涵、区分不同利益相关群体的测评素养需求、实施测评素养提升项目。

第一步，厘清测评素养的内涵。大体而言，

测评素养指测评利益相关群体对测试质量高低所代表涵意的基本认识并能把这些知识应用到各类测试实践中 (Stiggins 1991)。具体来讲，测评素养是指测评利益相关群体理解、分析、应用学生的测试作答信息以改善教学效果的能力 (Falsgarf 2005)。后来，这一概念在语言测评领域发展为语言测评素养，指语言测评知识库所涵盖的不同层次的测评素养技能与各种特定语言能力的结合体 (Inbar-Lourie 2008)，是期待语言测评各利益相关群体所需掌握的相关测评知识、测评技能与测评背景的统称 (Inbar-Lourie 2017)。由此可见，Solano-Flores 的著作无疑能够帮助教师及其他测评利益相关群体全面、深入地理解测评素养的内涵。不过，厘清测评素养内涵要以明确不同测评的具体测量目标和测量方法为前提 (Stiggins 1991)。

第二步，区分不同利益相关群体的测评素养需求。测评利益相关群体包括对他人测评结果数据的使用者、测评开发者兼测评结果数据使用者和为他人提供测评结果数据者三类。这三类群体分别需要具备功能性 (functional) 测评素养、实践性 (practical) 测评素养和高级 (advanced) 测评素养 (Stiggins 1991)。可以看出，测评利益相关群体不同，测评素养的具体要求也不同。

实际上，测评各利益相关群体内部对测评素养的需要亦不相同。Pill & Harding (2013) 将语言测评素养分为素养缺失、稍具素养、功能素养、程序素养和概念素养、全方位素养五级连续体 (见图1)。

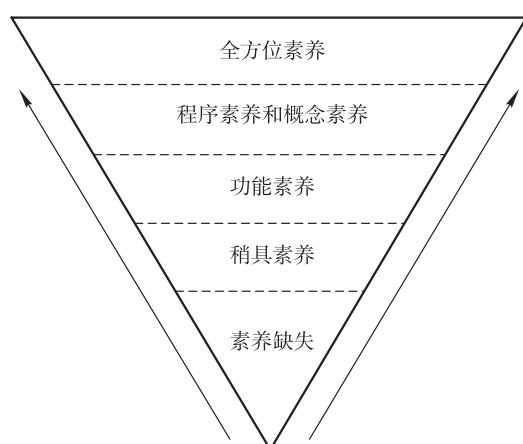


图1 语言测评素养连续体（改编自Pill和Harding 2013）

此外, Taylor (2013) 将测评各利益相关群体分为测试命题人、任课教师、大学教学管理者和专业语言测试人士四类, 并结合上述语言测评素养五级划分法, 创造性地勾勒出各类群体应具备的包括测评知识、测评技能和测评原则在内的具体测评素养维度以及与其对应的测评素养程序。因此, 这就需要聚焦测评利益相关者的实际需求, 在测评素养培训中充分考虑测评素养构念的多维性。换句话说, 未来的语言测评素养将不再“一刀切”(Inbar-Lourie 2017), 与之相应的测评素养提升培训也要因时、因地、因人而制宜。因此, 不论是 Solano-Flores 的“测评信息的批判性使用者”, 还是“测评工具与测评活动的创造性开发者”亦应为一个多维的、动态的构念。

第三步, 实施测评素养提升项目。该环节要求测评各利益相关群体在端正测评素养态度的前提下, 开展大量的测评基础培训工作(Stiggins 1991)。提升测评素养关键在于为测评利益相关群体, 特别是为那些未接受过相关测评素养培训的教师和教育管理者提供高质量、有效的在职测评素养培训。同时, 测评素养培训工作既要关注大规模测试, 又要关注课堂测评。Solano-Flores 关于语言评测要兼顾大规模测试和课堂评测的主张与上述观点完全契合。

最后, 需要指出的是, Solano-Flores 用了两章的篇幅讨论测试回顾, 是以说明测试回顾的重要性以及他对测试回顾的重视程度。他依据 Hambleton & Jirka (2006) 和 Zieky (2006) 的观点, 从测评开发的视角将测试回顾界定为“旨在确保测试满足技术质量标准之要求而进行的一系列活动, 活动指向考察测试及测试任务特征与确定测试完善之方式”(Solano-Flores 2016: 142), 认为测试回顾有助于完善测试任务的措辞、样式, 直至将不合格的测试任务从题库中删除。其实, 测试回顾的作用不限于此, 它既可以为打算使用测试的利益相关群体提供信息, 让他们了解有哪些现成的测试可用, 又可以为测评利益相关群体提供批判性的测试评价, 让他们提升测试使用的

鉴别力, 并最终提高测试设计与服务的整体质量(Levy & Goldstein 1984)。此外, 语言测评的标杆期刊《语言测试》(*Language Testing*)也在2000年专门开辟了“测试回顾”专栏, 明确提出了测试回顾撰写的具体要求(Kunnan 1999), 这也从侧面表明测试回顾的重要性。因此, 该书大篇幅着力阐述测试回顾足见 Solano-Flores 在语言测评研究领域的洞察力和深厚功力。

#### 4. 结语

该书以把教师培养成“测评信息的批判性使用者兼测评工具与测评活动的创造性开发者”为目标, 从教师测评素养培养的不同侧面为该目标的实现进行了系统、深入浅出的探讨。笔者认为, 掌握书中的测评理论和实践知识, 参照 Stiggins 的“三步走”路线图, 定会为我国英语教师及其他测评利益相关群体测评素养的提升有所助益。

#### 参考文献

- Falsgaf, C. 2005. Why a national assessment summit? New visions in action. *National Assessment Summit* [OL]. Meeting conducted in Alexandria, Va. [http://www.nflrc.iastate.edu/nva/worddocuments/assessment\\_2005/pdf/nsap\\_introduction.pdf](http://www.nflrc.iastate.edu/nva/worddocuments/assessment_2005/pdf/nsap_introduction.pdf) (accessed 1 / 3 / 2018)
- Hambleton, R. K. & S. J. Jirka. 2006. Anchor-based methods for judgementally estimating item statistics [A]. In S. M. Downing & T. M. Haladyna (eds.). *Handbook of Test Development* [C]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Inbar-Lourie, O. 2008. Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment course [J]. *Language Testing* 25 (3): 385-402.
- Inbar-Lourie, O. 2017. Language assessment literacy [A]. In E. Shohamy, I. G. Or & S. May (eds.). *Language Testing and Assessment* [C]. Cham: Springer.
- Jin, Y. 2010. The place of language testing and assessment

- in the professional preparation of foreign language teachers in China [J]. *Language Testing* 27 (4): 555-584.
- Kunnan, J. 1999. Notes on the test review feature [J]. *Language Testing* 16 (2): 127-129.
- Levy, P. & Goldstein, H. 1984. *Tests in Education: A Book of Critical Reviews* [M]. London: Academic Press.
- Malone, M. E. 2017. Training in language assessment [A]. In E. Shohamy, I. G. Or & S. May (eds.). *Language Testing and Assessment* [C]. Cham: Springer.
- Pill, J. & L. Harding. 2013. Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry [J]. *Language Testing* 30 (3): 381-402.
- Popham, J. W. 2003. *Test Better, Teacher Better: The Instructional Role of Assessment* [M]. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Popham, J. W. 2009. Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? [J]. *Theory into Practice* 48 (1): 4-11.
- Shohamy, E. & I. G. Or. 2017. Volume editors' introduction to "Language Testing and Assessment" [A]. In E. Shohamy, I. G. Or & S. May (eds.). *Language Testing and Assessment* [C]. Cham: Springer.
- Solano-Flores, G. 2016. *Assessing English Language Learner: Theory and Practice* [M]. New York: Routledge.
- Stiggins, R. J. 1991. Assessment literacy [J]. *The Phi Delta Kappan* 12 (7): 534-539.
- Taylor, L. 2013. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections [J]. *Language Testing* 30 (3): 403-412.
- Xu, H. 2017. Exploring novice EFL teachers' classroom assessment literacy development: A three-year longitudinal study [J]. *The Asia-Pacific Edu Res* 26 (3-4): 219-226.
- Zieky, M. 2006. Fairness reviews in assessment [A]. In S. M. Downing & T. M. Haladyna (eds.). *Handbook of Test Development* [C]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 林敦来、武尊民, 2014. 国外语言评价素养研究的最新进展 [J], 《现代外语》(5): 711-720。
- 徐鹰、韩苏、陈喜, 2016. 大学英语教师语言评估素养调查报告 [J], 《中国外语教育》(4) : 60-69, 89。
- 郑东辉, 2010. 中小学教师评价素养状况: 来自Z省的报告 [J], 《全球教育展望》(2) : 31-36, 42。

### 作者简介

黄永亮(1978—), 河北大学外国语学院副教授, 北京外国语大学外国语言研究所博士生。主要研究领域: 语言测试、外语教育。电子邮箱: huang@bfsu.edu.cn

# 社会文化理论在第二语言教育实践中的应用 ——兼评《第二语言教育中的社会文化理论导论：叙事视角》<sup>1</sup>

张 莲

北京外国语大学/西藏民族大学

© 2018 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》) 12, 86–89页

**提 要：**社会文化理论自20世纪70年代后期至20世纪80年代被引入西方思想界后，越来越多的学者意识到它对人类认知发展和学习的强大解释力。本文概述该理论相关核心概念并在此基础上引介Merril Swain等2015年出版的《第二语言教育中的社会文化理论导论：叙事视角》(第2版)。该书从叙事视角介绍了社会文化理论核心概念在二语教育研究与实践中的应用。本文分章节介绍了全书主要内容，讨论了这些概念对二语教育的重要启示以及本书的主要特点。

**关键词：**二语教育；社会文化理论；叙事

## 1. 引言

社会文化理论(sociocultural theory, 简称SCT)由苏联心理学家Lev S. Vygotsky(1896—1934)在20世纪30年代提出，旨在解释人类个体认知如何发展。其基本观点是，人的认知发展是主体(SUBJECT)与其所在的社会文化环境即客体(OBJECT)不断交互的结果，但二者间并不直接发生交互，联结二者并促成发展的是工具及其中介作用(Engeström 1987; Vygotsky 1978)。工具包括物理工具和心理工具，两者都是人类历史文化的产物或制品(artifacts)。SCT这一强调社会文化因素在人类认知发展中核心作用的立场对二语习得领域内一直占主导地位的心理认知学派提出了巨大挑战，并在争议中逐渐成为领域内主流理论框架之一。

《第二语言教育中的社会文化理论导论：叙事视角》(第2版)是一本通过叙事介绍SCT及其核心概念的著作。第一作者Merrill Swain是多伦

多大学安大略教育学院课程与教学系资深教授。她提出的“输出假说”(the Output Hypothesis, 2000)对二语教育研究做出了重大贡献，被视作二语习得研究领域的标志性成就，也因此奠定其作为该领域领军人物之一的地位。有学者认为，SCT之所以能在近十年成为领域内主流理论框架之一与Merill Swain的主力引介是分不开的(de Bot 2015)。需指出的是，所谓SCT已不只是Vygotsky本人初始的思想，也包括其追随者在他离世后对该理论的承继与发展。时至今日，该理论已成为一个日渐丰富、完整的思想体系。书中所选概念均为该体系的核心部分，它们是中介(mediation)、最近发展区(the zone of proximal development, 简称ZPD)、通过自我语言和合作对话进行的言语活动(languaging through private speech and collaborative dialogue)、日常概念与科学概念(everyday and scientific concepts)、认知与情感的相互关联性(interrelatedness of cognition and emotion)、活动理论(activity theory)以及SCT

<sup>1</sup> 本文系教育部人文社科基地重大项目“中国外语教育理论与实践创新研究”(项目编号：16JJD740002)子课题“我国高校英语专业国际化高端人才培养模式研究”的阶段性成果。

视角下的评价(assessment)。这些概念之所以称之为“核心概念”，是因为它们不仅对理解SCT本身不可或缺，也为理解第二语言教育提供了不同的视角和思路。

## 2. 社会文化理论核心概念概述与各章内容简介

作者无意对每一个概念作穷尽性的介绍，但希望通过生动、情景化的叙事引导读者对SCT进行深度、整合的理解，并能在实践中加以运用。下面概括介绍这些概念并在此基础上简介各章主要内容。

### 2.1 中介

第一章介绍中介。中介是SCT的基本概念，它认为，人与外部世界的互动并非直接进行，而是通过物理工具(如书本、电脑等)或心理工具(如语言、符号等)的调节作用来实现。物理工具是人认识、改造世界的重要介质，心理工具则在此基础上规约思维，调节认知发展，其中语言是最重要的心理工具。本章报告来自中国的英语教师Mona讲述自己从幼年到中年、在不同的地点学英语、教英语的经历。结合叙事，作者描述了Mona的学习过程如何受各种物理和文化工具调节，并解释在此过程中Mona关于英语学习认知方面的变化及其个人身份认同的变化。该叙事表明，人的认知活动受一定社会、文化和历史条件下多种物理或心理工具的调节，并实现认知发展，同时也改变其所处社会文化环境；特定的物理和社会环境也会改变个体及其与外部世界的关系。

### 2.2 最近发展区

第二章介绍最近发展区。所谓ZPD反映“个体在外在中介作用下呈现出的发展潜质”，即学习者当前的认知水平和可预期的潜在发展水平之间的“距离”(Lantolf & Poehner 2008: 34)。ZPD概念对二语教育具有重要启示，如有效教学需充分考虑学生当前的发展水平。本章通过叙述一个法语“浸入式”教学案例，探讨了ZPD的产生、实现和发展。案例表明：1) ZPD并非发展的结果，而是发展的过程，且学习发生在个体参与社会实

践、与社会文化环境互动的过程中；2) ZPD的实现是认知和情感的双向作用，中介作用的发生基于共同的认知基础；3) ZPD的发展不局限于具体学习情景，而是贯穿于整个学习过程中，是一个动态连续体。

### 2.3 通过自我语言和合作对话进行的言语活动

第三章探讨言语活动。在SCT框架内，语言是最主要的认知发展调节工具。言语活动描绘了“语言作为活动的意象”，即“当一个人使用语言的时候，他参与的也是一个认知活动”(Swain 2006: 96)。自我语言是调节认知的重要工具，也是个体语言能力得以巩固和发展的过程；合作对话则是“说话人参与解决问题和知识建构的对话过程”(Swain 2000: 102)。本章借助两个叙事探讨了自我语言和合作对话两种言语过程如何相互作用，共同调节思维的发展：1) 自我语言能够组织、架构思维过程，为高级思维活动的发生提供支持；2) 合作对话是情景学习中个体间的认知发展，反映知识在对话中的建构。本章案例提示，言语活动本身即一种重要思维过程，思维在言语中获得调节、深化和发展，对二语教育的重要启示是，语言和语言使用本身在语言学习和认知发展中起着关键作用。

### 2.4 日常概念和科学概念

第四章探讨日常概念和科学概念的内涵与关系。日常概念形成于直接观察和具体经验，是长期社会文化实践发展的结果；科学概念则是人在科学领域实践经验的高度概括和总结，能指导具体领域的社会实践(Lantolf & Poehner 2008)。前者是理解后者的基础，后者可以丰富前者的内涵。科学概念的掌握需通过显性、系统性的教学，是个体提高认知能力、发展抽象思维的重要手段。本章通过课堂实例探讨了这两个概念如何在学习过程中相互作用和调节：1) 科学概念具有总体性和抽象性，日常概念则更具情境性；2) 科学概念可系统地应用到实际情境中解决问题，是认知发展的重要标志；3) 日常概念在科学概念中得以抽象，科学概念则在日常概念中逐渐具体化。这两个概念的丰富和发展都统一于个体社会文化实践。本章提示，在教学中引入科学概念，可以促进学生概念化思维的发展，提高其解决问题和知识迁移的能力。

## 2.5 认知与情感的相互关联性

第五章探讨SCT框架内情感与认知的关系。Vygotsky (1986)认为传统心理学的弊病是思维与情感的割裂。他认为，“思维的本源在意识的动机范畴，这个范畴包括我们的喜好和需求、兴趣与冲动以及情感和情绪。情感和意志倾向是思维背后的东西” (Vygotsky 1986: 282)。本章报告一位双语使用者Grace讲述自己在希腊和加拿大两地居住、使用两种语言的经历、心理感受和语言身份建构过程的故事。作者探讨了Grace在使用双语时寻求他人调节和实现自我调节的具体过程，并阐述了情感、调节和身份三个概念的内涵。案例表明：1) 情感是社会文化建构的过程，情感的产生受个人所处的社会文化环境的影响，人的认知和行为受情感的调节；2) 自我调节是一个自我检视、控制和评价的过程，个体情感会影响自我调节的过程；3) SCT认为身份认同是在社会活动中建构和发展的，他人的评价以及个体对他人评价的情感影响个体身份的构建。

## 2.6 活动理论

第六章介绍活动理论。活动理论解读人的认知发展与社会文化实践活动之间的关系。它认为个体学习和发展过程的最重要形式是社会活动，活动会“影响并接受社会、文化和历史宏观结构的影响” (Johnson 2009: 77)。中介则是这一过程的关键机制 (Engeström 1987, 2007)。它不仅明确了认知和学习的社会活动本质，也建立了SCT与二语学习活动间的认识论关联，使我们能够从新的角度审视、理解二语学习的本质和过程。本章讲述了英语教师Sandra与法裔加拿大学生Marc通过邮件互动交流的故事。作者用活动理论解释两人互动发生的具体过程以及Sandra在互动过程中产生的心理活动机制。结合故事，本章追溯了三代活动理论修正与发展的历程，阐释了活动系统中六大要素即主体、客体、工具、规则、共同体和劳动分工的具体含义。本章还进一步探讨了多个活动系统相互作用的模式，如在故事中，Sandra的邮件回复、Marc的邮件问询、Sandra撰写研究生课程论文以及Marc学职业英语这四个活动系统相互作用构成了一个更大的活动系统。

## 2.7 SCT视角下的评价

第七章探讨SCT视角下的动态评价。在SCT

框架下，评价不是一个孤立事件，而是一个社会文化活动，学习者在评价中的表现是一种文化共建，构成一种动态评价 (Poehner 2008)。本章报告一位加拿大中国留学生讲述其在一次语言测试中的经历。故事主人公认为，不同测试环境会对语言能力的发挥产生影响。基于师生互动的口语测试以学生独白为主，不能充分激发学生的语言产出。相反，基于学生间互动的口语测试则让学生有充分的情景交流感，让他们感到更真实，更受激励。该案例对二语教学的重要启示是：1) 能力不仅是主体稳定的心理特质，更是主体在特定社会文化环境中变化、发展的潜力；2) 动态评价的内涵不只限于主体在特定任务中的表现，而是指向其在未来新语境下的能力迁移；3) 动态评价把学、测、评看作连续统一体，能够充分发挥评价的导学和促学作用。

## 2.8 把舞台交给你

第八章题为“把舞台交给你”。作者通过两则叙事，让读者发挥自身想象空间，进一步内化书中提及的理论和概念，如同完成一项课后家庭作业。第一则实例讲述两位语言教师如何借用甲壳虫乐队成长的故事启发学生积极参与课堂互动的故事。故事讲述了甲壳虫如何从一个籍籍无名的组合成长为知名乐队，其中饱含艰辛与坎坷。第二则实例讲述一位教师如何通过自己参加时尚俱乐部的亲身经历，增进了自身对两个时尚概念的理解，并希望以此为中介工具，培养学生的独立探索精神。这两则实例都生动有趣，可以从多角度诠释，可为读者进一步理解、内化SCT重要概念带来重要启示。

## 3. 简评

如该书“前言”所述，关于社会究竟是学习的影响因素还是学习的源泉的争论一直是二语习得领域内热门话题。两种视角的对峙或区别似乎也已成为领域内近十年“认知派”和“社会转向派”两军对垒的焦点问题 (Block 2016)。该书的主要目标就是帮助读者了解SCT中与二语教育有关的核心概念，并在此基础上对这一焦点问题作出回应。此外，该书有以下几个特点：

首先，该书是第一部用叙事方法介绍SCT及其核心概念的专著。在过去十几年间，虽然将

SCT应用于解释二语学习已积累了相当丰富的研究成果，越来越多的学者也在尝试运用该理论筹划、实施或研究二语教育实践项目，但一直以来并没有一个好读易懂，专门介绍其核心思想和实际运用的介绍性读本。应该说，该书在引介、推广和实际运用SCT理论方面填补了一个空白。该书第一版于2011年出版之后，一直作为研究生教材在作者所在学校和加拿大约克大学使用。在使用过程中，作者收集了大量来自学生的意见，对该书进行了重要修改和完善，并在此基础上出版第二版。作者在第二版中还纳入2010年以后关于SCT在二语教育和研究中应用的相关文献和所有Vygotsky的作品选集。

其次，本书名为《第二语言教育中的社会文化理论导论：叙事视角》，名副其实。每一章由故事展开，且所引故事生动、细腻，展示性强，便于读者理解抽象概念并从中得到启发，进而设想如何在自身研究实践中应用这些概念。

再者，核心概念的选择也精到、准确。如作者所言，SCT虽并不是一个新近出现的理论，却历久弥新。作者则精心挑选与二语学习有着天然、密切关联的核心概念，由浅入深地阐释了SCT对二语教育实践的启示和解释力。

最后，本书的编排方式独具特色。除了第八章，所有叙事章节以大致相同的框架编排，首先是各章“导言”，然后是叙事和理论解析，之后两部分对读者最具吸引力：1)列出了各章相关重要文献(如第二章是Key research relevant to the ZPD，第四章是Key research relevant to scientific and everyday concepts)；2)提出了研究和教学中可探究的问题(Questions to explore for research and pedagogy)。此外，每章开篇都有一个提纲挈领的模板。模板中首先列出4—6条与SCT有关的关键原则，然后是叙事背景，包括所涉及的二语以及二语学习发生的环境。仅以第四章“Thaya跨语言写作的故事”(参见该书第59—86页)为例，作者先列出与本章主题“日常概念和科学概念”有关的六条SCT基本原则，比如“科学概念和日常概念是解决问题的工具”“科学概念和日常概念对认知发展都是必要的”等。然后介绍故事涉及的“二语”包括英语和泰米尔语，环境则是加拿大安大略一所大学的写作课堂。这种编排方式于读者入读、理解十分有益。

## 参考文献

- Block, D. 2016. *The Social Turn in Second Language Acquisition* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- de Bot, K. 2015. *A History of Applied Linguistics: From 1980 to the present* [M]. New York: Routledge.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. 2007. Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation [A]. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* [C]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. 2009. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective* [M]. New York: Routledge.
- Lantolf, J. P. 2000. Introducing sociocultural theory [A]. In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* [C]. Oxford: Oxford University Press. 1-26.
- Lantolf, J. P. & M. E. Poehner. 2008. Introduction to sociocultural theory and the teaching of second languages [A]. In J. P. Lantolf & M. E. Poehner (eds.), *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* [C]. London: Equinoxpub. 1-53.
- Poehner, M. E. 2008. Both sides of the conversation: The interplay between mediation and learner reciprocity in dynamic assessment [A]. In J. P. Lantolf & M. E. Poehner (eds.). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages* [C]. London: Equinoxpub. 1-53.
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue [A]. In J. P. Lantolf (ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning* [C]. Oxford: Oxford University Press. 102.
- Swain, M. 2006. Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency [A]. In H. Byrnes (ed.). *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* [C]. London: Continuum. 96-98.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [M]. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1986. *Thought and Language* [M]. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

## 作者简介

张莲(1965—)，北京外国语大学英语学院教授。主要研究领域：教师认知与发展、课堂话语分析、二语写作。电子邮箱：zhanglian@bfsu.edu.cn

## English Abstracts

### The effect of metacognitive instruction on listening performance and metacognitive awareness

WANG Yu..... 3

**Abstract:** Guided by the Metacognitive Approach to Listening Instruction proposed by Vandegrift & Goh (2012), this study follows an integrated design of listening instruction which combines an in-class metacognitive pedagogical sequence and a series of out-of-class scaffold-providing activities. A group of seventeen adult EFL learners participated in the 4-month study. Based on the pre- and post-test scores, Metacognitive Awareness Listening questionnaire, weekly study journals and interview data, the present study has yielded the following results: 1) The instruction has benefited the adult learners significantly in listening scores, and the benefits were most notable for the less-skilled and mid-level listeners; 2) The instruction has also significantly increased the listeners' awareness of the metacognitive processes underlying successful L2 listening, with Problem-Solving gaining the most.

**Keywords:** metacognitive instruction; listening performance; metacognitive awareness; instructional design; adult English learners

### A transcript-based empirical study on interpreting quality in SCMT classroom

DENG Xiaowen..... 10

**Abstract:** By adopting the Social Constructivist Model for Teaching Consecutive Interpreting to Undergraduates at the Comprehensive Training Stage (Short for SCMT) in the Headway in English-Chinese consecutive interpreting classroom at the sixth semester in the Department of Translation and Interpreting, this paper analyzed and compared the interpreting quality of student interpreters in both controlled and experimental classes on the basis of final exam transcripts. Data showed that student interpreters from both classes had few elaborations, many fillers and information errors. While having more of the rest type of repetitions, fillers, redundant personal pronouns, error repairs and appropriateness repairs than the controlled class, the experimental class had less omissions and major-meaning errors. Independent *t*-test found out there were significant differences between the two regarding erroneous sentence and major-meaning errors. SCMT was conducive to a relatively higher interpreting quality as well as better interpreter competence.

**Keywords:** SCMT; interpreting quality; error analysis; English-Chinese consecutive interpreting; interpreting recordings

### Parallel or sequential—A debate over the teaching sequence of consecutive and simultaneous interpreting

DENG Xiaoling..... 19

**Abstract:** The Interpretive Theory believes that consecutive interpreting is the basis of simultaneous

interpreting and advocates a sequential teaching of the two modes with simultaneous interpreting only being introduced in the second year after mastery of consecutive. Sequential and parallel teaching upholders started debating over this topic in Europe during the 1970s and the discussion continues to date. In China such discussion is yet to be encouraged. The author surveys the sequence of consecutive and simultaneous interpreting courses in the curriculum of 13 interpreting programs at MA level both at home and abroad. By reviewing the literature of sequential and parallel teaching of the two modes from aspects of cognitive processes and practical curriculum settings, the author argues that Chinese institutions could introduce simultaneous interpreting earlier or even parallel to consecutive interpreting courses in the curriculum according to the changing market demand and competences of trainees.

**Keywords:** consecutive and simultaneous interpreting; teaching sequence; sequential teaching, parallel teaching

## Context effects in L2 lexical chunks comprehension

LIU Shan..... 26

**Abstract:** In this study, an experiment was conducted to explore the transparency of lexical chunks (lexical context effect) and sentence context effect in L2 lexical chunk comprehension. The results showed that lexical context effect existed in comprehension process of lexical chunks for EFL learners. High-transparency word context promoted the comprehension of lexical chunks. While explanatory context boosted comprehension of high-transparency lexical chunks, inferable context's role was not significant. As for low-transparency lexical chunks, sentence context effect failed to reach significance. Implications for acquisition and teaching of L2 lexical chunks were revealed.

**Keywords:** lexical chunks; lexical context effect; sentence context effect; comprehension

## A longitudinal study of the changes in English majors' L2 motivational self system

DUAN Yilei & ZHANG Jiegen..... 34

**Abstract:** Based on the longitudinal questionnaire data collected from 50 English majors within two years, this study intended to investigate the developmental pattern of their L2 motivational self system. The results showed that the level of the L2 motivational self system and the learning effort constantly fluctuated and that changes occurred in their relations too. In the freshman and sophomore years, the ought-to L2 self did not correlate with the ideal L2 self or the L2 learning experience and hindered the motivational impact of the two variables. The students' learning effort was mainly a result of safety need. In the junior year, however, the ought-to L2 self and the ideal L2 self became correlated and they were further connected with the L2 learning experience. The three variables jointly exerted their motivational power, and the students' learning effort were driven by both advancement and safety need.

**Keywords:** L2 motivational self system; regulatory focus; L2 motivation; English majors; longitudinal study

## The influences of different linguistic experiences upon children's phonological awareness (PA) development: A contrastive analysis of Uyghur bilingual children and Chinese monolingual children

WEI Xiaobao & WANG Wenbin..... 41

**Abstract:** To explore the possible bilingual advantage of bilingual children over monolingual children in the development of phonological awareness (PA), this study made a contrastive analysis of the performances of Uyghur bilingual children and Chinese monolingual children in all dimensions of PA tasks in Chinese and English. It was found that, in Chinese PA tasks, Uyghur bilingual children outperformed Chinese monolingual children in Chinese syllable legitimacy awareness, Chinese rime awareness and Chinese phoneme awareness, although the advantage did not exist in Chinese onset awareness and tone awareness; in English PA tasks, Uyghur bilingual children performed significantly better than their monolingual peers in English phoneme awareness and English onset and rime awareness. However, the bilingual facilitation was not found in English syllable awareness. It is concluded that the bilingual advantage of Uyghur children is mainly embodied in the heightened sensitivity of different linguistic structures, although the sensitivity might be reduced by phonological perceptual assimilation, structural saliency of phonology and sequential phonological development.

**Keywords:** bilingual children; phonological awareness; structural sensitivity; contrastive analysis

## A study of the relationship between Uyghur students' English proficiency and pragmatic transfer of request strategies in Uyghur and Chinese Language

ZHU Xiaohui..... 48

**Abstract:** This study aimed to explore the relationship between the English proficiency of Uyghur learners of English and the pragmatic transfer of Uyghur and Chinese Languages. The focus group consisted of Uyghur students of English, who were further divided into two groups, a high proficiency group and a low proficiency group, depending on the level of their English proficiency. Besides, there were three comparison groups. Data were elicited by employing an e-mail writing task (EWT). E-mail request strategies constructed by the high and low proficiency groups were compared with those of native speakers to analyze the relationship between the Uyghur students' English proficiency and the pragmatic transfer of Uyghur and Chinese. Findings from the study revealed that the requests of the low-proficiency group exhibited greater pragmatic transfer than those of the high-proficiency group. Thus there was generally a negative correlation between third-language proficiency and the transfer of elements from Uyghur and Chinese.

**Keywords:** L3 proficiency; pragmatic transfer; request strategies; Uyghur learners of English

## The effectiveness of authentic documents in improving foreign language learner's intrinsic motivation in autonomous learning- An empirical study based on flipped classroom

ZHANG Ge..... 56

**Abstract:** In this study, the author conducted a three-semester experiment in French intensive reading

class of 18 Chinese university students majored in French to verify the positive role of authentic documents in stimulating students' intrinsic motivation in autonomous learning. In order to improve the existing situations in the current intensive reading course, this study designed a flipped classroom teaching model based on authentic documents. Through two questionnaires to the whole class and interviews with 6 students, the factors that affected the intrinsic motivation of students' autonomous learning and classroom participation were explored. In this study, data were coded by researchers and analyzed by qualitative analysis software Nvivo11 and online semantic analysis software NLPIR. Finally, an autonomous learning model of foreign language in flipped classroom based on authentic documents was established.

**Keywords:** foreign language; flipped classroom; authentic documents; autonomous learning; intrinsic motivation

## Defining and developing the assessment literacy of foreign language teachers

JIN Yan ..... 65

**Abstract:** Based on a review of the literature on the definition and the conceptual framework of language assessment literacy, the author proposed a classification of studies conducted in China on language assessment literacy. Cases were then described to demonstrate the focuses and methodologies of research on language assessment literacy. Based on the review of the conceptual framework and research of language assessment literacy, the author put forward suggestions for the development of the language assessment literacy of foreign language teachers in China. It was noted that language assessment literacy is a multi-level, multi-dimensional construct and should be developed by taking into consideration types of assessment activities. Specifically, foreign language teachers should be able to understand and use large-scale language tests, and develop and administer school-based achievement tests and classroom assessment. More importantly, they should pay due attention to the reform policies of China's foreign language education so as to continuously improve the validity and washback of their assessment activities.

**Keywords:** language assessment literacy; conceptual framework; developing route; foreign language teachers

## Developing and validating rating scales in language performance assessments: Retrospect and reflection

XU Ying ..... 73

**Abstract:** Rating scale is one of the key issues in language testing because its quality determines reliability and validity of performance assessments. This article reviewed empirical studies on the development and validation of rating scales in the past 40 years at home and abroad. It was found that the data-based approach to scale development has become the dominating paradigm, and the mixed-methods research integrating both qualitative and quantitative analysis has become the trend of scale validation. Therefore, it was suggested that future studies should take the performance data-driven approach and adopt methods like discourse analysis (or text analysis) or corpus-based investigation in order to construct rating scales. Additionally, two problems, including the multi-collinearity among various measures of certain language ability construct and the danger of circularity in research design, should be fully addressed.

**Keywords:** rating scale; performance assessment; validation; discourse analysis; corpus

# 本刊稿约

《外语教育研究前沿》[原名《中国外语教育》，中文社会科学引文索引(CSSCI)来源集刊]由北京外国语大学主办，外语教学与研究出版社协办。每年4期。本刊注重理论联系实际、学术性与应用性兼容、科学性与社会性并重，鼓励研究者以教师所关注的问题为研究重点，支持一线教师开展理论与实践的创新性研究，研究范围包含多语种、覆盖全学段，致力为我国外语教育研究者搭建学术交流的专业平台。

本刊主要栏目包括：“热点聚焦”、“外语教学”（外语教学、外语教师、外语课程与教学资源、外语教育政策及理论等方面的研究）、“外语学习”（外语学习与外语学习者的研究），“外语评测”、“‘一带一路’语言人才培养”、“书评”、“学术动态”等。诚望全国外语教育研究者批评指正并不吝赐稿。

本刊已列入《中国学术期刊网络出版总库》及CNKI系列数据库。

## 一、稿件内容要求

1. 本刊发表文章以实证性研究为主，同时也刊登部分外语教育理论和外语教育政策方面的文章。文稿要求格式规范、语言简练、通俗易懂、观点明确、方法可靠、数据准确。
2. 为了增强实证研究性文章的可读性与应用性，正文中研究方法部分应避免难懂的专业术语，力求文字简明扼要。
3. 文章的讨论部分应较为详细地说明研究结果在外语教学中的应用及操作方法，避免空洞无物的讨论。
4. 为了确保研究数据的可靠性与数据处理的准确性，投稿时请以附件形式提交：
  - 1) 研究中所使用的原始数据文件(采用SPSS、Excel等通用格式)；
  - 2) 研究中得到的统计分析的结果文件(采用SPSS、Excel等通用格式)；
  - 3) 对数据处理方法作逐步说明的Word文档。
5. 各栏目的文章一般不超过8,000字(含中英文标题、摘要、关键词及参考文献)；书评4,000—5,000字。
6. 书评栏目所评介图书限两年内出版的外语教育及应用语言学类相关学术图书。

## 二、稿件正文格式要求

### 1. 来稿组成

- 1) 作者信息(单独页面)，提供作者的通讯地址、联系电话、电子邮件、稿件标题和100—200字的作者简介，作者简介应包含作者真实姓名、性别、出生年、工作单位、学历、职称、职务、主要研究兴趣等信息；
- 2) 中文标题、摘要(250字以内)和关键词(3—5个)，用分号隔开；
- 3) 英文标题、摘要(250—300词)和关键词，用分号隔开；
- 4) 正文、参考文献和附录；

- 5) 实证研究中的数据附件及必要的说明文档。
2. **文件格式及版式:**一律以Microsoft Word 96/97/2003/2010格式提供。标题用宋体小3号,一级标题用宋体4号,二级标题用宋体小4号,三级标题用宋体5号,正文用宋体5号。一律用单倍行距。
  3. **标题层次序号:**全部左顶格写,按1, 1.1, 1.1.1序号,后空一格再写标题,限分3级。正文内序号用1), 2)等。
  4. **图表:**图表分别连续编号,图题位于插图下方,表题位于表格上方,图题格式为“图1 图题”,表题格式为“表1 表题”。图题、表题及图表中的文字一律采用中文。

### 三、参考文献格式要求

英文及其他语种的文献在前,中文文献在后,参照以下标准执行。

#### 1. 期刊论文

Bolinger, D. 1965. The atomization of word meaning [J]. *Language* 41 (4): 555-572.

朱永生, 2006, 名词化、动词化与语法隐喻[J],《外语教学与研究》(2) : 83-90.

#### 2. 论文集论文

Bybee, J. 1994. The grammaticalization of zero: Asymmetries in tense and aspect systems [A]. In W. Pagliuca (ed.). *Perspectives on Grammaticalization* [C]. Amsterdam: John Benjamins. 235-254.

文秋芳, 2003a, 英语学习者动机、观念、策略的变化规律与特点[A]。载文秋芳、王立非(编),《英语学习策略实证研究》[C]。西安:陕西师范大学出版社。255-259。

#### 3. 网上文献

Jiang, Yan. 2000. The Tao of verbal communication: An elementary textbook on pragmatics and discourse analysis [OL]. <http://www.polyu.edu.hk/~cbs/jy/teach.htm> (accessed 30/04/2006).

王岳川, 2004, 当代传媒中的网络文化与电视批评[OL], <http://www.blocchina.com/news/display/58592.html/> (2005年11月18日读取)。

#### 4. 专著

Bloomfield, L. 1933. *Language* [M]. New York: Holt.

吕叔湘、朱德熙, 1952,《语法修辞讲话》[M]。北京:中国青年出版社。

#### 5. 译著

Nedjalkov, V. P. (ed.). 1983/1988. *Typology of Resultative Constructions*, trans. Bernard Comrie [C]. Amsterdam: John Benjamins.

赵元任, 1968/1980,《中国话的文法》(A Grammar of Spoken Chinese) [M], 丁邦新译。香港:香港中文大学出版社。

#### 6. 编著 / 论文集

Giacalone, A. & P. J. Hopper (eds.). 1998. *The Limits of Grammaticalization* [C]. Amsterdam: John Benjamins.

北京语言学院语言教学研究所(编), 1992,《现代汉语补语研究资料》[C]。北京:北京语言学院出版社。

#### 7. 学位论文

Tabor, W. 1994. Syntactic Innovation: A Connectionist Model [D]. Ph.D. dissertation. Stanford: Stanford University.

祖生利, 2000, 元代白话碑文研究[D]。博士学位论文。北京:中国社会科学院。

#### 8. 会议论文

Traugott, E. C. 2000. Promise and pray-parentheticals [R]. Paper presented at the Eleventh International Conference on English Historical Linguistics, Santiago de Compostela, Spain, September 2000.

崔希亮, 2002, 事件情态和汉语的表态系统[R]。第十二次现代汉语语法学术讨论会论文, 湖南长沙, 2002年4月。

#### 9. 报刊文章

田志凌, 2005, 《魔戒》的尴尬与文学翻译的危机 [N], 《南方都市报》, 2005-8-24。

#### 10. 词典及其他

Hornby, A. S. 2000. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (6th edition) [Z], ed. Sally Wehmeier. Oxford: OUP.

中国社会科学院语言研究所词典编辑室(编), 2002, 《现代汉语词典》(*The Contemporary Chinese Dictionary*) (汉英双语) [Z], 外语教学与研究出版社语言学与辞书部双语词典编辑室翻译编辑。北京: 外语教学与研究出版社。

### 四、投稿方式及其他相关事宜

1. 在线投稿: <http://submit.celea.org.cn/fleic>
2. 投稿时请自留底稿, 本刊不退稿。
3. 本刊严格按照国际学术期刊惯例, 采取同行专家双向匿名审稿制度, 并实行预审、初审、外审、复审、终审的五审制度。稿件投出后90日内若未收到编辑部反馈即可自行处理。
4. 稿件内容文责自负, 但编辑部有权出于版面需要对稿件进行必要的修改。
5. 稿件发表后, 赠送作者当期样刊两本。