

# 第二语言学习研究

SECOND LANGUAGE LEARNING RESEARCH

主编 蔡金亭

◆ 第八辑 ◆

入选《中国学术期刊网络出版总库》及CNKI系列数据库

外语教学与研究出版社  
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

# 第二语言学习研究

二语习得研究专业委员会主办

顾问: 戴炜栋 文秋芳 王初明  
主编: 蔡金亭  
副主编: 常 辉

**Consultants:** Dai Weidong, Wen Qiufang & Wang Chuming  
**Editor-in-Chief:** Cai Jinting  
**Associate Editor-in-Chief:** Chang Hui

## 编审委员会

主任: 杨连瑞 金利民  
副主任: 张雪梅 徐锦芬  
蔡金亭 陈亚平

**Directors:** Yang Lianrui & Jin Limin  
**Vice Directors:** Zhang Xuemei, Xu Jinfen,  
Cai Jinting & Chen Yaping

## 委员 (按姓氏音序):

陈新仁 (南京大学)  
戴曼纯 (北京外国语大学)  
顾永琦 (新西兰维多利亚大学)  
韩照红 (美国哥伦比亚大学)  
贾冠杰 (苏州大学)  
蒋 楠 (美国马里兰大学)  
李 红 (重庆大学)  
刘永兵 (东北师范大学)  
马广惠 (南京师范大学)  
秦晓晴 (华中师范大学)  
王俊菊 (山东大学)  
王立非 (对外经济贸易大学)  
王 敏 (西安交通大学)  
吴伟平 (香港中文大学)  
徐锦芬 (华中科技大学)  
俞理明 (上海交通大学)  
于善志 (宁波大学)  
袁博平 (英国剑桥大学)  
张京鱼 (西安外国语大学)  
张 军 (新西兰奥克兰大学)  
张文忠 (南开大学)  
周保国 (武汉大学)  
周小兵 (中山大学)  
邹为诚 (华东师范大学)

## Members (in alphabetical order):

Chen Xinren (Nanjing University)  
Dai Manchun (Beijing Foreign Studies University)  
Gu Yongqi (Victoria University of Wellington, NZL)  
Han Zhaohong (Columbia University, USA)  
Jia Guanjie (Suzhou University)  
Jiang Nan (The University of Maryland, USA)  
Li Hong (Chongqing University)  
Liu Yongbing (Northeast Normal University)  
Ma Guanghui (Nanjing Normal University)  
Qin Xiaoping (Central China Normal University)  
Wang Junju (Shandong University)  
Wang Lifei (University of International Business and Economics)  
Wang Min (Xi'an Jiaotong University)  
Wu Weiping (The Chinese University of Hong Kong)  
Xu Jinfen (Huazhong University of Science and Technology)  
Yu Liming (Shanghai Jiaotong University)  
Yu Shanzhi (Ningbo University)  
Yuan Boping (University of Cambridge, UK)  
Zhang Jingyu (Xi'an International Studies University)  
Zhang Jun Lawrence (The University of Auckland, NZL)  
Zhang Wenzhong (Nankai University)  
Zhou Baoguo (Wuhan University)  
Zhou Xiaobing (Sun Yat-sen University)  
Zou Weicheng (East China Normal University)

实行同行专家匿名审稿制度

# 《第二语言学习研究》第八辑

(2019年4月)

## 目 录

---

### · 研究论文 ·

社会认知语用视角下中国英语学习者会话含意理解研究

..... 郑 群 李 悦 邬颖祺 (1)

中国学生“听说”与“读说”任务的口语产出流利性研究..... 钟志英 肖好章 (14)

汉语句式对中国学生使用英语句式的影响..... 林芳琪 蔡金亭 (28)

韩国留学生汉语口语韵律加工对歧义句的解歧作用..... 周凤玲 王建勤 (42)

### · 研究综述 ·

行为实验与词汇加工研究评析..... 张北镇 (50)

概念迁移和概念表征协同创新——来自 Pavlenko 改进层级模型的启示

..... 裘晨晖 杨文星 (61)

### · 书评 ·

《第二语言语用学》评介..... 杨永祥 杨连瑞 (72)

英文摘要..... (77)

格式体例..... (79)

---

编辑部主任：杨 梅

# Second Language Learning Research

Number 8

April 2019

## Empirical Studies

Comprehending conversational implicature of Chinese EFL learners:

- A socio-cognitive approach ..... *Qun Zheng & Yue Li & Yingqi Wu* (1)
- A study of the Chinese EFL learners' oral fluency between  
"speaking after listening" and "speaking after reading" tasks  
..... *Zhiying Zhong & Haozhang Xiao* (14)
- The influence of Chinese sentence patterns on Chinese undergraduates' use of  
English sentence patterns ..... *Fangqi Lin & Jinting Cai* (28)
- The role of prosodic processing in disambiguating ambiguous  
Chinese sentences in L1 South Korean learners' oral production  
..... *Fengling Zhou & Jianqin Wang* (42)

## Review Articles

- A review of behavioral experiments and lexical processing research  
..... *Beizhen Zhang* (50)
- The collaborative innovation between conceptual transfer and conceptual  
representation: Insights from Pavlenko's Modified Hierarchical Model  
..... *Chenhui Qiu & Wenxing Wang* (61)

## Book Reviews

- A review of *Second Language Pragmatics* (2017)  
..... *Yongxiang Yang & Yang Lianrui* (72)

Abstracts of Major Papers ..... (77)

Submission Guidelines ..... (79)

# 社会认知语用视角下 中国英语学习者会话含意理解研究\*

中国科学院大学 郑 群 李 悦 邬颖祺

**提要:**会话含意的理解一直是语用能力的核心,误读特定的会话含意会妨碍交际的顺畅进行。那么造成会话含意误读的原因何在?本研究从社会认知语用视角出发,探讨英语水平和用时的在学习者理解特质化和程式化会话含意时的作用,以期对语用能力的教学与测试提供参考。基于机测和访谈,本研究发现:1)英语水平与会话含意理解的准确性没有显著相关( $p>0.05$ ;  $R^2<0.01$ );2)程式化会话含意在准确性和理解速度上显著弱于特质化会话含意,反映出涌现共知的错位和核心共知的缺失对会话含意理解的潜在影响。对会话含意的理解还需要激活个人与社会之间的互动,凸显语用意义而非字面意义。由此可见,会话含意的难度不同,理解机制也不同,是否简单而不加分辨地纳入教学和测试体系值得进一步思考。

**关键词:**会话含意理解;社会认知;共知重叠;共知错位;共知缺失

## 1. 引言

会话含意理解指在实际情景语境中听话人对说话人意图的猜测或推理(Sperber & Wilson 2001)。对会话含意的理解是语用能力发展的重要一环,受到语言水平、认知能力、语言接触和含意类型的影响(Bouton 1999; Roever 2013)。多种因素的制约使得提高会话含意理解能力成为摆在语言教学工作者面前的难题。

\* 本文系教育部考试中心“中国英语能力等级量表建设研究项目”研究成果,受教育部哲学社会科学重大课题攻关项目“中国英语能力等级量表建设研究”(项目编号:15JZD049)资助。

中国英语学习者对会话含意的理解程度较低,这限制了他们语用能力的发展(谭智 1998)。中国学习者的会话含意理解程度均在 60% 以下,而德国、西班牙和日本的学习者高达 70% (Bouton 1988;何春燕 2012)。为此,本研究采用测试和回顾式访谈的方法,对中国英语学习者的会话含意理解能力进行考察,从社会认知语用的角度探究出现误读的原因,诠释其理解机制,以期对语用能力的教学和测试有所启示。

## 2. 会话含意理解相关理论的发展

如前所述,会话含意的理解能力指可以识别说话人话语意图的能力(Taguchi 2007;韩宝成、黄永亮 2018)。解读会话含意主要基于三种理论:合作原则、关联理论和社会认知语用视角。

早在 20 世纪 60 年代,语言哲学家 Grice 提出,语言交际中为了达到特定的目标,说话人和听话人之间存在着一种默契,一种双方都应该遵守的原则,即合作原则(Cooperative Principle)。合作原则可以体现为四条准则:数量准则、质量准则、关联准则和方式准则。如果交际中说话人的话语在表面上违反了会话准则,那么听话人就要根据当时的语境,推断出说话人违反会话准则的目的或隐含意义。这种在言语交际中推导出来的隐含意义被称为“会话含意”(conversational implicature),它的实现符合下列三个条件:(i)听话人认为说话人格守合作原则;(ii)说话人知道该会话含意能使听话人认定他所说的话恪守了合作原则;(iii)说话人认为听话人有能力领会或能本能地捕捉到他的意图以满足条件(ii)。(Grice 1989: 31)这种会话含意理解以说话人为中心,强调话语的意义就是说话人说话时的所思所想,那么意义的解读也必须回归说话人。也就是说,合作原则以说话人为中心,为实现特定交际目的,说话人会用他认为适合的方式进行交际。尽管 Grice 的会话含意理论涉及听话人对意图的识别,也提到在语用原则指导下听话人可能得出正确的推理,但作为一个以说话人意图为基础的意义理论,它并未分析听话人对意义的推导过程,更没有开出含义推导的良方(冯光武 2008)。

与合作原则不同, Sperber & Wilson (2001) 认为话语解释是一种演绎推理的认知过程,听话人依靠推理思维来进行关联性解读。从信息处理是以最佳关联为取向的特征出发,关联理论(relevance theory)构建了一种较为系统的认知—交际模式;在这个模式里,听话人采用关联原则从若干可能的语义表达中选择最经济、语境效果最佳的表达方式作为对说话人话语意图的解释(张亚非 1992)。在交际或理解意图时,人们需要对语码和语境信息做出选择、调整与顺应,以扩大或丰富交际双方的认知语境,实现相互间的互明,从而保证交际的成

功(何自然、冉永平 2001)。

由此可见,“说话人意图”和“听话人推理”可能是不同的图式。要想理解会话含意,首先要区别这两个方面。“说话人意图”指说话人的话语中传达的所言之外的信息,而“听话人推理”指听话人经过语用推理还原的说话人意图。两者如果吻合,会话含意被正确理解;两者出现错位,会话含意可能就会被误读。因为语言自身具有模糊性、交际双方存在认知局限以及若干语境因素,交际中出现的误解或者不理解等现象在所难免。仅仅关注说话人为听话人理解说话人意图做出的努力(如合作原则),或关注听话人为理解说话人的会话含意做出的努力(如关联理论),都很难解释交际误读的现象。

社会认知取向的语用学(socio-cognitive approach to pragmatics,简称SCA)的提出为解释这一现象提供了新的视角。它将言语交际视为动态模式,在这个模式中个人认知与社会情境互动融合,共同建构意义(Kecskes 2010;周红辉 2015)。它不仅强调交际双方在意义构建和理解过程的共建(co-construct)作用,还强调交际个人的前知识、前经验等前语境因素在会话含意理解中的重要性。

具体而言,社会认知取向的语用学将听话人理解的会话含意定义为“说话人前经验和听话人前经验在现实场景下相互作用的反映”(Kecskes 2010: 129)。这种相互作用体现在个人属性(individual traits)和社会属性(social traits)的同一性和互动性上(见表1)。同一性指个人前经验(prior experience)与现实情景语境(actual situational experience)发生关联,个人关注焦点与说话人的意向一致,这是理想的、静态的交际观。互动性则是个人前经验产生的共同知识(common ground)与现实情景语境所激发的共同知识不符,所以交际双方进行调整和共建(co-construction),从而达成合作,这是动态的交际观。这种合作是社会合作(socially cooperative),包含吵架、误解和冲突等,而不仅仅是以“社交顺利或舒适”为目标的交际合作(communicatively cooperative)(姜望琪 2015: 2)。

表 1. 社会认知语用观的个人属性与社会属性

个人属性	社会属性
前经验	现实情境语境(actual situational experience)
凸显(salience)	关联(relevance)
个人中心(egocentrism)	合作(cooperation)
关注(attention)	意向(intention)

语境、共同知识和凸显性是SCA的三大核心思想(Kecskes 2014: 128)。其中,语境包含前语境(前经验)和现实情景语境;共同知识包含核心共知(core



common ground) 和涌现共知 (emergent common ground); 凸显性包含语言凸显和感知凸显, 前者涉及词汇形式和概念, 后者涉及感官上的关注焦点 (Kecskes 2013: 72)。对会话含意的解读往往需要将共同知识代入语境, 调整不匹配的涌现共知和凸显信息。

Robert: I think Ray was really rude to you yesterday.

Debra: Tell me about it. (Kecskes 2014: 146)

在《人人都爱雷蒙德》(*Everybody Loves Raymond*) 这部喜剧中, Debra 的 Tell me about it 并非字面意思“跟我说说”, 而是程序化的语言形式, 代表“我知道了”“深有同感”之意。缺乏这一部分的核心共知就容易导致误读。以上就是中国学生误读的情景:

CHINESE: I think Peter drank a bit too much at the party yesterday.

TURKISH: Eh, tell me about it. He always drinks too much.

CHINESE: When we arrived he drank beer. Then Mary gave him some vodka. Later he drank some wine. Oh, too much.

TURKISH: Why are you telling me all this? I was there. (Kecskes 2014: 99)

这一类的程序化表达法来源于特定语言社区所共享的共同知识或情景制约 (situation-bound) (Kecskes 2010), 中国学生缺乏这种包含特定社会文化的共同知识, 因此出现了上例中按字面意思接着说的现象。不过, 这种共同知识一经习得, 也就是社会属性融入个人属性 (前经验), 交际的同一性就会增强, 误读的可能性就会降低 (周红辉、冉永平 2012: 39)。

从合作原则到关联理论再到社会认知语用视角, 研究者基于哲学推理和文本解读来探究会话含意的理解机制, 但是缺乏听话人对解读过程的反思。也就是说, 听话人是因为缺乏共同知识, 还是因为凸显信息不匹配, 抑或是英语水平的瓶颈, 导致会话含意理解出现障碍, 需要观察听话人的认知过程, 依靠听话人而不是研究者进行解读。

### 3. 二语学习者会话含意理解的研究

对跨文化背景下会话含意理解的研究主要涉及不同会话含意类型、语言接触时长和二语水平等方面。

在会话含意类型上, 特质化会话含意 (idiosyncratic conversational implicature) 和程式化会话含意 (formulaic conversational implicature) 的划分方式被广泛采纳 (Bouton 1988, 1992; Roever 2006)。特质化会话含意指在特定会话场景下产生关联 (relevance-based) 的会话含意, 而程式化会话含意指结构、



语义、语用方面的惯用语句,比如教皇问题(如 Is the Pope Catholic?)、间接批评和讽刺语句等。比起程式化会话含意,二语学习者更容易理解特质化会话含意(Roever 2006),但是后者更不容易习得(Bouton 1994b)。也有根据规约性强度(conventionality)将会话含意分为强和弱两类(Taguchi 2005)。学习者对弱规约性的理解比强规约性难度大且耗时长,可能因为弱规约性的理解需要的加工负荷(processing load)较重。但规约性的强弱主要依据言语行为分类,而会话含意又不局限于言语行为,故而本研究采用特质化和程式化的分类方式。

在语言接触时长方面,理解间接批评的会话含意与语言接触时长有正相关(Roever 2013)。但并不是说,接触时间越长,理解能力就越强。研究显示,对会话含意理解最有效的时间段是最初的17个月,随后的4年并没有显著增长(Bouton 1994b)。本研究考察英语作为外语的学习者,因此语言接触的因素不予考虑。

在语言水平方面,总体上语言水平与会话含意理解并无明显的相关性(Roever 2006;谭智 1998;刘建达、黄玮莹 2012),但是在个别类型(如间接批评)上存在差异(Roever 2013)。然而,有的研究显示语言水平与理解会话含意呈现正相关(何春燕 2012),或者二语水平对于准确度有显著影响,但是对于理解速度的影响并不显著(Taguchi 2007)。

由此可见,现有研究对于二语水平对会话含意理解的影响仍然存在争议,而且对于理解机制,尤其是听话人的解读,并没有深入探究。听话人如何运用共知进行调整和共建,从而达成理解的过程尚不可知。换言之,为什么有些学习者能理解的会话含意却不能为其他学习者解读?这是语言水平问题,还是共有知识问题,还是含意类型的差异问题?因此,本研究拟从社会认知语用的角度,分析中国英语学习者在理解会话含意时出现误读的原因,主要研究问题如下:

- 1) 中国英语学习者在理解特质化和程式化会话含意上是否存在困难?
- 2) 中国英语学习者在理解两类会话含意的准确性和时长上是否存在差异?
- 3) 中国英语学习者如何运用共同知识推理不同类型的会话含意?

## 4. 研究方法

### 4.1 研究对象

本研究选取某高校的非英语专业本科生作为研究对象,采用以《欧洲语言教学与评估框架性共同标准》(The Common European Framework of Reference for Languages,简称CEFR)为基准的B2等级考试,最高分92.5分,最低分50分,然后对全部334名学生进行等距抽样,每隔11名抽取了33名作为被试。本研究摒弃了高低水平组的做法,将水平的变化视作连续体,以期提高研究结果的准确性。

## 4.2 研究工具

本研究包含机读测试和访谈两个部分。

机读测试包含试题设计和软件编程两方面。我们整合了现有文献中的所有例题(Bouton 1988; Bouton 1994a; Holtgraves 1999; Taguchi 2005; Taguchi 2007),剔除相同的或类似的题目,筛选出 16 道理解题,分为 8 道特质化会话含意题和 8 道程式化会话含意题。程式化会话含意指句型、语义或语用的惯用语句,如教皇问题,一个人不用 Yes/No 来回答问题,而用一个答案显而易见的问题(Does the sun come up in the east?)来回答。而特质化会话含意通常基于对具体话语和语境的考量,形成关联。比如 A 说“How was the movie? Did you like it?”而 B 回答“I was glad when it was over.”,体现了对观影的不耐烦等负面情绪。为控制词汇水平和题目长度等变量,我们筛查了个别生僻词,并将每道题的总词数控制在 90—100 词之间。随后请一位计算机专家对测试题进行了编程处理,生成“会话含意理解.exe”程序,自动记录每道题的作答情况和时长。被试随后分三批在语音室进行测试,测试程序如下:个人信息输入→样题检测→正式作答→感谢参与。

在测试结束一周后,我们按照准确性高低选取了 6 名被试进行回顾式访谈,考察个人属性和社会属性的互动。个人属性主要包含个人前经验的问题,比如“你还记得当时做题时的感受吗?觉得难还是简单?”“跟平时做的题有什么不一样的吗?”“你觉得你见过这类的题吗?”“这种表达习惯中文里有吗?”等。社会属性主要包含现实情境语境的问题,比如“你做题时的想法?”“说话人的回答你能接受吗?”“你想象的场景是什么?”等。在征得被试同意后,研究人员对访谈过程进行了全程录像,并对访谈内容进行了转写。

## 4.3 数据处理及分类

在本研究中,会话含意理解准确率=会话含意理解得分/16\*100。也就是说,被试正确选择答案得 1 分,错误选项和未作答均视为零分。之后我们用 SPSS16.0 统计软件对研究数据进行了相关性及回归分析。

## 5. 研究结果

### 5.1 会话含意理解的总体情况

整体而言,本研究中的被试理解准确率从 50% 到 87.5% 不等,平均值在 68.4%,平均时长为 40 秒。这比现有文献中 55% (谭智 1998) 和 57.9% (何春燕 2012) 的理解准确率均高出 10 个百分点,反映出中国英语学习者的会话含意理解能力有大幅提升。当然还有一部分的程式化会话含意理解存在困难,比如

理解准确率最低的一道题(24%)耗时长达70秒。下文将作进一步剖析。

## 5.2 语言水平和时长对会话含意理解的影响

如上所述,本研究将语言水平作为连续变量来处理,通过相关分析与线性回归方程来检验语言水平对会话含义理解准确率和速度的影响(见图1)。图1显示,与语言水平相比较,准确率和速度均未达显著水平( $p>0.05$ ,  $R^2<0.1$ ),证实了语言水平对会话含意理解准确率和速度并无影响(Bouton 1992; Taguchi 2005)。

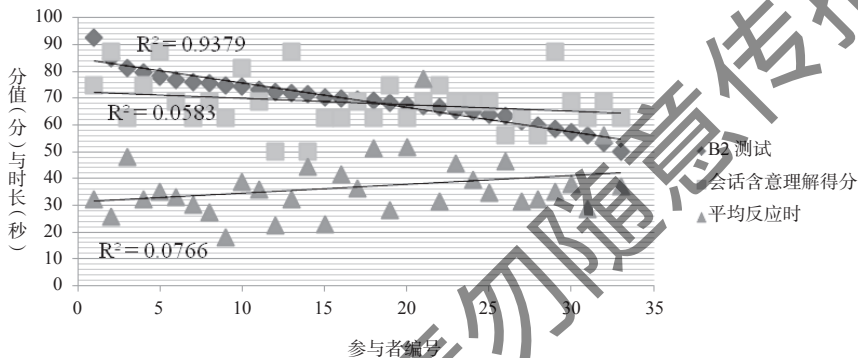


图 1. 语言水平和时长对会话含意理解的影响

这与本研究被试有一定关系,在中级和高级学习者中,会话含意的理解与水平高低没有相关性;但是如果考虑更多层次的学习者,水平对会话含意的影响就较为明显(Roever 2006)。这并不意味着在低水平学习者中取样,因为针对高中生、英语专业高年级和低年级的调查也显示水平对会话含意理解无相关性(刘建达、黄玮莹 2012)。因此,有必要进一步研究是否存在一个语言水平的临界值。

## 5.3 会话含意类型对理解的影响

既然水平不对会话含义理解构成影响,那么是什么因素造成了理解失误呢?本研究根据难度将会话含意分为特质化和程式化两类(见表2)。一方面,被试对程式化问题的理解明显弱于对特质化问题的理解( $t=3.86$ ,  $p=0.001<0.01$ ),说明现阶段中国学习者和其他母语背景的学习者存在相似的理解困难(Bouton 1994b; Roever 2013);另一方面,理解时长增加也说明程式化问题可能涉及特定文化概念的解读(Bouton 1988),而特质化问题多涉及与现实情境语境的关联,加工过程较为便捷。

表 2. 会话含意类型对理解准确率和时间的影响

	均值	中值	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
分值(分)					
特质化会话含意(8题)	6.15	6	1.149	3.86	0.001**
程式化会话含意(8题)	4.79	5	1.409		
时长(秒)					
特质化会话含意(8题)	35.08	34.61	10.59	2.49	0.018*
程式化会话含意(8题)	38.90	35.31	13.64		

注: \* $p < 0.05$ . \*\* $p < 0.01$

## 6. 社会认知语用与会话含意理解

总体来看,特质化会话含意和程式化会话含意的理解准确率分别为 77% 和 60%,说明程式化会话含意的理解较为困难,且平均时长比特质化会话含意多 7 秒,认知加工过程较长。既然会话含意类型对学习者的理解有影响,那么被试是如何推理和共建相关知识的呢?社会认知取向的语用学指出,会话理解是前经验和现实情境语境的共建。通常前经验包含核心共知,而现实情境语境包含涌现共知。交际者依据前经验和现实语境,选择凸显度最高和最容易感知的词语,从而进行解码。回顾式访谈显示,被试对会话含意的理解有三种方式:共知重叠、共知错位和共知缺失。

表 3. 两种类型会话含意的理解准确率和时长

特质化会话含意				程式化会话含意			
题号	子类	准确率(%)	时长(秒)	题号	子类	准确率(%)	时长(秒)
1	关联性	91	30.09	3	间接批评	97	30.90
2	关联性	73	41.53	5	教皇问题	61	47.64
4	关联性	76	41.52	8	讽刺	55	38.43
6	关联性	67	38.08	12	讽刺	36	52.20
7	关联性	73	32.36	13	间接批评	24	70.38
9	关联性	97	34.28	14	教皇问题	97	28.03
10	关联性	42	45.39	15	间接批评	70	33.66
11	关联性	100	25.24	16	间接批评	39	49.08
均值		77	36.06	均值		60	43.84

### 1) 共知重叠

共同知识可以分为核心共知和涌现共知两种。核心共知包括百科知识

(common sense)、文化习俗(cultural sense)、语言体系(formal sense)等,通常为一个语言社团的成员共享;涌现共知则是涉及交际者个人体验的知识(shared sense)和现实场景中的涌现感知(current sense)(Kecskes 2014: 161-162)。交际过程中对这些共同知识的激活、分享和创造,正是有效交流的重要环节。被试根据会话中提供的语境,调用自我的前经验,也就是核心共知,来配合理解。核心共知具有社会共享性,是正常交际的基础,也是保证语言社区同一性的根本(周红辉、冉永平 2012)。比如第 1 题中 Mary 邀请 Jane 看电影,而 Jane 回答明天要交论文。

Mary: You've been working on that paper for a week. Why don't you take a break? Let's go to the movies tonight.

Jane: I have to finish my paper by eight in the morning. (Item 1)

被试回顾时说做这道题“没有犹豫”,这是“委婉的拒绝”,因为“跟中国人平时讲话就是一样呀”或者“平时生活也这么说”。这说明被试了解委婉拒绝邀请的知识,这一部分的核心共知在 movie 和 paper 缺乏语义联系的基础上被凸显,形成语用关联。同样第 9 题也说明了这一情况。

Jack: Do you know where Frank is, Sarah?

Sarah: Well, I heard music from his room earlier. (Item 9)

这里的场景是 Jack 问 Frank 在哪里,而 Sarah 回答刚才房里有音乐声。虽然没有正面回答,但是核心共知是“人在房间,所以有音乐”。被试认同这种共知,比如“中文会先说在或者不在,然后提供附加信息,不会这么拐”,或者列举相似的前经验“他刚才还在办公室给我打电话来着”。

类似的共知重叠情况还有“宿舍也有这种情况(拒绝倒垃圾)”(Item 4),“挺常见,我当时就特别想半场就走(看电影)”(Item 11),“比喻很明显,鸭子会游泳意味着她会照顾自己”(Item 14),以及“好像想到了卷福里面的一个场景(婚礼如何?蛋糕还不错)”(Item 3)。这意味着理解会话含意时被试会激活相应的文化脚本,凸显核心共知,促成理解。

## 2) 共知错位

如果现实场景中说话人基于自己的前经验生成话语,呈现出核心或者涌现共知,听话人也根据自己的前经验产生的凸显义进行理解,但凸显义并不能匹配该共知,就产生了理解困难(周红辉、冉永平 2012: 39)。比如第 5 题中两位室友在商量暑期计划,Joan 听说 Fran 要迎接到访的亲戚,很好奇地问 Fran 是不是有很多亲戚,而 Fran 的回答是反问狗身上有没有跳蚤。



Fran: My mother wants me to stay home for a while, so I can be there when our relatives come to visit us at the beach.

Joan: Do you have a lot of relatives?

Fran: Does a dog have fleas? ( Item 5 )

这种教皇式问题隐含“狗当然有很多(跳蚤)”的前经验,可是被试的共知却是“狗和跳蚤都有贬义”“跳蚤很多很烦人,她应该是认为她的亲戚有点烦”“中文里说狗的话一般都有贬义”等。凸显的“烦”和“贬义”不能匹配情景中“很多”的核心共知。这种相同文化背景的交际者不会误读但是在跨文化交际中却理解错位的现象比比皆是,原因就在于自我中心的属性决定了凸显的共知,而该共知与社会属性中的情景语境不一致。

另外,对于本研究的被试而言,缺乏学术训练也是导致这方面共识错位的原因之一。比如第 7 题中 Nick 问自己 20 分钟的学术汇报如何, Paul 则说做好报告不容易。第 15 题中两位教授在讨论学生的学期论文, Tanya 只说论文格式规范。

Nick: What did you think of my presentation?

Paul: It's hard to give a good presentation. ( Item 7 )

Jose: Have you finished with Derek's term paper yet?

Tanya: Yes, I have. I read it last night.

Jose: How did you like his paper?

Tanya: I thought it was well-typed. ( Item 15 )

一位被试在回顾第 7 题时认为“Nick 就是没选一个好话题”,将“话题”凸显,而不是情景语境中的“安慰”。同理,第 15 题被试凸显的共识是“她没记住内容”和“格式很重要”,而不是情景语境中的“内容不敢恭维”。这说明,共识错位会导致学生对间接批评的辨识力不够,所以有学者主张给学生直截了当的批评才能达到纠错的效果(Hyland 2014)。共识错位也造成了间接批评的加工处理时间较长(Taguchi 2013)。

### 3) 共知缺失

共知错位需要调整,而共知缺失需要弥补。比如第 10 题中 Wendy 跟不上 Rachel 的步伐,请对方慢点走,可是 Rachel 回答她很庆幸自己从来不吸烟。本题的理解准确率只有 42%, Bouton (1994b) 也将该题列为非本族语者理解困难的题之一。

Wendy: I can't keep up with you, Rachel. I'm out of breath. Can't you slow down?

Rachel: I'm glad I never started smoking. ( Item 10 )

该题包含核心共知“抽烟”和涌现共识“抽烟导致身体不好(所以走得慢)”,所以 Rachel 间接表达了自己不愿意慢下来的意愿。被试回顾时普遍反映没有看懂,“不知道 smoking 为什么出现”。上文只提到了跑步,所以涌现共识是 Wendy 的个人体验, Rachel 知道,但是被试不知道,也没有能联系吸烟与跑步的前经验,所以误读成“她还没有使劲喘气(拼尽全力)”或者“怪我咯!”。

在无法激活共知的情况下,被试表现出纠结和混乱的情绪。比如第 12 题, Tom 问 Mary 唱的什么歌,得到的回答是 Sue 演奏的歌,涌现出对 Mary 唱歌的不关注。该题理解准确率只有 36%。

At a recent party, there was a lot of singing and piano playing. At one point, Sue played the piano while Mary sang. When Tom asked a friend what Mary had sung, the friend said:  
Friend: I'm not sure, but Sue was playing "My Wild Irish Rose."

被试在做这道题时普遍感觉是“没有这样的场景,没有共鸣”,“好奇怪。两个人都在一起,为什么会不知道 Mary 唱的什么”,没有前经验可以激活。虽然有的同学体会出了“淡淡的嫌弃”,不过是通过 I'm not sure 判断出来的,而不是涌现共识“唱的不好”。

理解准确率较低的除了上面两道题,还有第 13 题,理解准确率为 24%,反映出共识缺失对会话含意理解的障碍较大。这是在晚宴上两个朋友谈论自助餐的食物, Nida 请朋友推荐,而 Trixie 说她只尝过一种,红黄色彩很鲜艳。

Nida: There are so many different kinds of food here that I can't decide which to take first.  
Which do you recommend?  
Trixie: So far I've only had some of that one—the yellow one with the reddish sauce.  
Certainly it is colorful, isn't it?

同样,被试在做这道题时普遍感觉是“没搞清楚想说什么”,“具体语境我还是(不熟悉)”等。核心共知“食物”和涌现共识“鲜艳但不美味”无法被崇尚色香味俱全的中国读者认同。这类会话含意的凸显义是在对某事物作出评价时,只称赞事物不重要的一面,对重要的一面避而不谈(Bouton 1999),因此连本族语使用者的理解准确率都不足 60%(Roever 2013)。

## 7. 结语

综上所述,社会认知语用的核心观点就是共知共建,以自我为中心的交际者需要凸显特定的共知信息,才能与现实语境产生关联,唤起对会话含意的解读。虽然语言水平与理解的准确性并无显著相关,但就本研究的中级学习者而言,仍有约 30%—40% 的会话含意不能被正确解读,说明会话含意理解仍然存在一定的困难。



就会话含意类型而言,理解特质化会话含意在准确性和时长上要显著易于程式化会话含意,说明程式化所包含的共同知识不易凸显。该共知不仅仅包含“特定文化概念”的核心共知(Bouton 1988),还有涉及个人经验和感知的涌现共知。所以对共知的凸显是会话含意解读的关键。本研究发现,共知重叠、共知错位和共知缺失构成会话含意理解三个梯度,特质化会话含意容易出现共知重叠,而程式化会话含意涉及共知错位或缺失。三个共知梯度可以为界定会话含意难度提供一定的参考。

在语言测试方面,考察会话含意理解更多涉及共知水平,而不是语言水平。比如文化差异引起的共知错位可能会增加学生的理解困难,我们可以通过教学凸显这一类差异(Bouton 1992)。但是个人经验引起的共知缺失,尤其是涌现共知缺失,却不易捕捉和指导,是否也纳入测试的范畴,值得进一步研究。

在语言教学方面,由于核心共知缺失导致的理解困难,可以通过跨文化教学的场景进行弥补,尤其重视字面意义和语用意义不匹配的情况,也就是情景制约型话语(situation-bound utterances)。总之,鼓励学习者注意有差异的经验知识,并积累个人体验,对跨文化交流将大有裨益。

#### 参考文献

- Bouton, L. F. 1988. A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English [J]. *World Englishes* 17: 183-196.
- Bouton, L. F. 1992. The interpretation of implicatures in English by NNS: Does it come automatically—without being explicitly taught? [J]. *Pragmatics and Language Learning Monograph Series* 3: 66-77.
- Bouton, L. F. 1994a. Conversational implicature in a second language: Learned slowly when not deliberately taught [J]. *Journal of Pragmatics* 22: 157-167.
- Bouton, L. F. 1994b. Can NNS skill in interpreting implicature in American English be improved through explicit instruction?—A pilot study [J]. *Pragmatics and Language Learning* 5: 89-109.
- Bouton, L. F. 1999. Developing non-native speaker skills in interpreting conversational implicatures in English: Explicit teaching can ease the process [A]. In E. Hinkel (ed.). *Culture in Second Language Teaching and Learning* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 47-70.
- Grice, H. P. 1989. Logic and conversation [A]. In P. Cole & J. Morgan (eds.). *Syntax and Semantics* [C]. New York: Academic Press. 41-58.
- Holtgaves, T. 1999. Comprehending indirect replies: When and how are their conveyed meaning activated? [J]. *Journal of Memory and Language* 38: 519-540.
- Hyland, K. 2014. Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. In K. Hyland (ed.). *Academic Written English* [M]. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. 415-450.
- Keckses, I. 2010. Situation-bound utterances as pragmatic acts [J]. *Journal of Pragmatics* 42: 2889-2897.

- Kecskes, I. 2013. Why do we say what we say when we say it [J]. *Journal of Pragmatics* 48: 71-83.
- Kecskes, I. 2014. *Intercultural Pragmatics* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Roever, C. 2006. Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics [J]. *Language Testing* 23(2): 229-256.
- Roever, C. 2013. Testing implicature under operational conditions [A]. In S. J. Ross & G. Kasper (eds.). *Assessing Second Language Pragmatics* [C]. New York: Palgrave Macmillan. 65-97.
- Sperber, D. & D. Wilson. 2001. *Relevance: Communication and Cognition* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Taguchi, N. 2005. Comprehending implied meaning in English as a foreign language [J]. *The Modern Language Journal* 89: 543-562.
- Taguchi, N. 2007. Development of speed and accuracy in pragmatic comprehension in English as a foreign language [J]. *TESOL Quarterly* 41: 313-338.
- Taguchi, N. 2013. Comprehension of conversational implicature: What response times tell us [A]. In N. Taguchi & J. M. Sykes (eds.). *Technology in Interlanguage Pragmatics Research and Teaching* [C]. Philadelphia: John Benjamins. 19-42.
- 冯光武, 2008, 规约含义的哲学溯源与争鸣 [J], 《现代外语》(2): 194-202.
- 韩宝成、黄永亮, 2018, 中国英语能力等级量表的研制——语用能力的界定与描述 [J], 《现代外语》(1): 91-100.
- 何春燕, 2012, 中英文会话含义调查研究及其对我国英语教学的启示 [J], 《牡丹江教育学院学报》(2): 117-119.
- 何自然、冉永平, 2001, 《语用学概论》[M]. 长沙: 湖南教育出版社.
- 姜望琪, 2015, 社会认知语用学——Kecskes 语用学理论评介 [J], 《外文研究》(1): 1-6, 104.
- 刘建达、黄玮莹, 2012, 中国学生英语水平与语用能力发展研究 [J], 《外语教学与研究》(4): 64-70.
- 谭智, 1998, 英语会话蕴涵理解能力测试与分析 [J], 《中国外语》(1): 42-46.
- 张亚非, 1992, 关联理论述评 [J], 《外语教学与研究》(3): 9-16.
- 周红辉, 2015, 误解的社会——认知语用解析 [J], 《现代外语》(4): 450-459.
- 周红辉、冉永平, 2012, 社会——认知语用新视角 [J], 《外语与外语教学》(4): 6-10.

通讯地址: 100143 北京市石景山区玉泉路 19 号甲中国科学院大学外语系

作者简介: 郑群, 中国科学院大学教授, 博士, 研究方向为话语分析、语料库语言学。

Email: zhengqun@ucas.ac.cn。

李悦, 中国科学院大学教师, 硕士, 研究方向为语用学和话语分析。

Email: liyue91@ucas.ac.cn。

邬颖祺, 中国科学院大学副教授, 博士, 研究方向为语用学。

Email: wuyingqi@ucas.ac.cn。

# 中国学生“听说”与“读说”任务的 口语产出流利性研究\*

华南农业大学 钟志英 肖好章

**提要:** 本文以三字和四字词块为实验材料,使用 E-Prime 编程的“听觉在线朗读录音任务”和“视觉在线朗读录音任务”两个实验,比较了某重点大学英语专业二年级学生(英语水平中等偏高)“听说”与“读说”任务的口语产出流利性。研究主要发现:1)就朗读的速度而言,“听后说”比“读后说”的产出流利性更强;2)朗读高频词块速度与低频词块差别微弱,可能是对高频词块练习不足导致。本文为我国二语教学中口语任务设计要注重听说结合和高频词块练习提供了一定的启示。

**关键词:** 互动;听说;读说;词块

## 1. 引言

什么样的任务最能促进二语习得是今后重要的研究课题(文秋芳 2010: 76)。王立非、江进林(2012)对 2000 年至 2009 年国际二语习得研究十年热点和趋势的定量分析中亦得到同样的结论。Long(1983)针对二语习得提出了互动假说,给任务设计提供了启示。互动研究从较早关注人与人之间的互动为主(如 Gass 1997 等)发展到了如今各种层面丰富的互动研究,例如,人与各类环境因素的互动(Churchill *et al.* 2010 等),语言听说读写技能间的互动(王初明 2012)等。关于语言听说读写技能间的互动,王初明(2012)论证了“读后续写”任务是提高外语学习效率的一种有效方法。该任务关注了“读”的输入与“写”

\* 本文系广东省教育科研“十二五”规划研究项目“二语学习者高频率式语的心理表征研究”(项目编号: 2013JK024)的成果之一,也是广东省教育厅教改项目“高水平大学英语教学与专业协同的实证研究”(项目编号: YJGH2015-173-112)和广东省哲学社会科学“十三五”规划项目“角色型交互学习:生态语言学路向”(项目编号: GD16WXZ11)的部分成果。本文得到中国国家留学基金资助。

的产出活动。王初明(2012: 3)从互动促学的理论分析后得出结论:凡是理解与产出交互结合的语言学习方式均能有效促学,并归纳出了输入与产出组合的图(见图1)<sup>1</sup>。他同时认为:“所有这些练习虽然都能促学,但促学效应有强弱之分,促学效率有高低之别。”由图1可见,对于“说”的产出可来自于两条主要渠道“听”和“读”,这两者与产出“说”的组合均为有效促学学习方式。但是哪一种促学效应的更大呢?本研究拟从实证的角度考察语言听(输入)和读(输入)分别对说(产出)的流利性的影响,以期为我国的外语教学设计高效率学习任务提供有益启示。

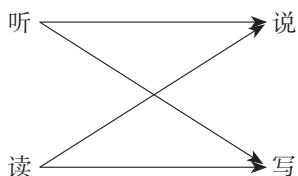


图1. 输入与产出组合图(引自王初明2012:3)

## 2. 研究背景

Clark & Chalmers (1998) 提出“延展认知观”(extended cognition)强调:如果我们加工一项任务,环境因素若存在于大脑中,那么我们会毫不犹豫地认定其为认知加工的一部分。其核心思想是:环境是认知本身的一部分。并非如传统认知派所言,认知为独立的逻辑系统(如Boden 2006)。基于延展认知的理念,Atkinson (2010: 606)提出了二语习得的协同原则(the alignment principle)。Atkinson *et al.* (2007: 169)将协同定义为“一种复杂的方式,通过这种方式人们协调互动,并以动态适应的方式保持互动”,也就是说,协同通过互动而实现。Atkinson (2010: 611)进一步解释前述定义中的互动,既包括人与人之间的互动,也包括人与非人类环境的互动。

在输入与产出结合的任务中,输入包含了人与正在读或听的语言材料间的互动,产出包含了人与已读或听的语言材料间的互动。二者结合后,还出现了学习者内部输入语言与产出语言之间的互动,为拉近输入与产出语言的距离、产生“协同效应”创造了条件。王初明(2012: 3)认为产生“协同效应”的潜在动因是输入语言知识与产出语言知识的差距,输入语言知识总是强于产出语言知识,例如在词汇中的表现早已被研究证实,相对于阅读词汇量,产出词汇量总是

1 王初明(2016: 787-788)在输入和产出结合增加了“译”的产出。

最小的(Laufer 1998; Laufer & Paribakht 1998等)。因此,他将协同具体定义为“产出的语言与所理解的语言趋于一致,是语言输出向语言输入看齐,是由低向高拉平,缩小距离”。协同效应亦称为拉平效应。基于互动框架,王初明(2017: 552)提出了续论揭示互动促学语言的机理:“就语言使用和学习而言,独自创作是自己知识的运用,属于自我协同;“续”是与他人协同,向他人学用语言,通过互动去实现。”对于续论的应用,王初明(2016: 788)提出了9种带“续”的任务类型,例如听后续说、视听续说、读后续写、听读续写和读后续译等。

目前,王初明团队发表的第一篇获国际认可的论文于2014年在应用语言学的SSCI权威杂志*Applied Linguistics*刊登(Wang & Wang 2014)。此后第二篇由张晓燕完成,于2015年发表于SSCI权威杂志*Language Teaching Research*(Zhang 2015)。到目前为止,国际上此领域文章查到两篇,而国内核心期刊发表的也有不少(洪炜、石薇 2016;姜琳、涂孟玮 2016,许琪 2016;王初明 2012;王初明 2015a;王初明 2015b;王初明 2016;王初明 2017;王启、王凤兰 2016;等)。然而,目前已发表的研究主要聚焦在读和写的结合上,“读后续写”被证明具有积极的协同效应,二语学习者被动认知知识确实协同产出知识,产出的准确率、词汇、语法结构等相对于控制组都呈现显著性的优势。

关于语言技能“听说读写”间的互动,王初明主张“内容要创新、语言要模仿”<sup>2</sup>,发挥语言技能间的协同效应,输出的语言模仿输入的语言,缩短输入和输出的距离,寻求激活或启动输入的语言知识,如词汇、词块、结构、语法等的有效教学方法。Wang & Wang (2014)通过实证研究发现了读后续写中明显的协同效应,Chen (2012)研究发现读后续写中输入的趣味性有助于产生协同效应(转引自王初明 2012)。但是,关于不同的输入方式对口语输出的协同效应研究,国内外鲜有报道。有关“听说读写”间的互动研究还在起步中,仍有许多未知领域需要探索。

本研究同样关注中国学生“听说读写”间的互动性,具体为“听后说”与“读后说”两种任务对口语产出流利性的影响。速度是流利性的重要指标(Long *et al.* 1996; Lorch 1998)。因此本文以心理语言学的研究范式,观测实验环境下的口语产出的速度以考察其流利性情况。

---

2 此观点来自于2013年6月王初明的导读课。

### 3. 研究设计

#### 3.1 研究问题

基于上述研究背景,本研究提出了研究问题:中国英语学习者“听说”与“读说”任务的口语产出流利性是否存在差异?

#### 3.2 被试

两组被试是英语专业二年级两个自然班学生,来自广东某重点大学;经“Quick Placement Test”<sup>1</sup>(简称 QPT)(University of Cambridge local Examinations syndicate, 2001)测试表明:两组均为中偏高的英语水平且无显著差异, $p=0.92$ 。学期听力课程期末考试成绩亦无显著差异,独立样本  $t$  检验  $p=0.42$ ,因此两组被试可视为同质组。被试的相关信息见表 1。

表 1. 实验被试的背景信息

项目	实验一 (n=31, 女 25 人, 男 6 人)				实验二 (n=34, 女 27 人, 男 7 人)			
	最小值	最大值	均值	标准差	最小值	最大值	均值	标准差
年龄	18	21	20	0.69	18	22	20	0.89
QPT 成绩	31	51	42	4.34	30	51	42	4.51
听力成绩	52	95	72	11.58	55	98	74	11.32
正式接受英语教育年限	7	11	10	1.41	7	12	9	1.39

#### 3.3 实验材料(见附录 4)

实验采用“2(视觉呈现、听觉呈现)×3(高频词块、低频词块和生造词串)”的设计。

实验材料是三字或四字词块,以频数为主要切割点,共分三类:高频词块、低频词块和生造词串。依据频数,高频词块从高往低选自 Martinez & Schmitt (2012)短语表,此表共含 505 个高频短语。短语表以 British National Corpus(简称 BNC)为基础,经电脑和英语本族语教师人工综合提炼而成,其目的是指导 EFL/ESL 教学。高频词块的特点是:1) BNC 里每百万字频次超出 20 次;2)

1 依据 Association of Language Testers in Europe(简称 ALTE)的标准, Quick Placement Test 的测试题目总分为 60 分,分数段对应不同级别:0-17 分为 Beginner;18-29 分为 Elementary;30-39 分为 Lower Intermediate;40-47 分为 Upper Intermediate;48-54 分为 Advanced;55-60 分为 Very Advanced。



同时被最常使用于 BNC 的口语和书面语中<sup>1</sup>；3) 经华南师范大学英语教育教学语料库的“国内高中英语教材语料库”检索(164.5 万词次)，皆出现在教材中。

低频词块与高频词块在形式上仅有一字之别。此字与高频词块的原字词长及在 BNC 的词频相似、语法结构一样，最明显的区别在于 BNC 的频数。高频词块在 BNC 每百万词次的平均频数为 54.97 次，低频词块平均词频为 1.24 次。生造词串与前面两类词块的整体长度和词频均相近，但是不符合正常的语法表达，在 BNC 的频数为零次，例如：as long as/as short as/dog the is。所有刺激经 Tom Cobb 的 Vocabprofile (<http://www.lex tutor.ca/>) 检测，确定词汇的难度适合被试水平。

随后，为了提高材料的效度，研究者自行设计了三份问卷(见附录 1、2、3) 并进行了调查。

1) 高、低频词块的熟悉度调查。与被试同年级的某平行班 30 人参加了熟悉度测试。此测试为李克特量表，从“我非常不熟悉”到“我非常熟悉”共划分了 7 个等级，被试对随机编排的高频和低频词块共 44 个分别用 1—7 的数字进行打分。问卷信度 Cronbach's Alpha=.91。结果表明：(1) 每个词块的均值都在 4—7，没有学生认为是“不熟悉的短语”，因此排除了不熟悉因素而导致的差异；(2) 呈显著差异  $p=0.000$ 。高频词块均值为 6= 很熟悉(标准差 .38)；低频词块为 5= 熟悉(标准差 .71)。

2) 生造词串的接受性调查。与被试同年级的某平行班 30 人参加了接受性调查。22 个生造语块和 22 个来自 Martinez & Schmitt (2012) 里“短语表”的非目标短语被随机编排，要求被试判断它们在英语的使用中是否接受这些表达法，并且把 90% 至 100% 的人认为“不接受”的确定为本研究的“生造词串”。调查结果对其中三个生造词串作了修改，例如：“room at it”改为“room at say”。因此基本排除了对不符合语法的接受性差异导致的变量。

3) 英美本族语语言教师接受性问卷调查(Questionnaire of Expression Acceptability)。选取了三名英美本族语语言教师对 66 个刺激进行了问卷调查。结果显示，有 62 个刺激三人意见一致，有 4 个刺激两人意见一致。

通过以上各步骤操作确定了三种刺激各 22 个，共 66 个。为避免重复效应，共设计了两套平行题目。按照频数排列顺序，将高频词块分成两个平行组，其对应的低频词块出现在另一套题目中，两套题的生造词串等同，每位被试完成一套包括 44 项刺激的题。

1 Martinez & Schmitt (2012) 短语表中依据频数将短语分为四类：1) \*\*\* = phrase most common in this genre (or as common); 2) \*\* = phrase less common in this genre; 3) \* = phrase infrequent in this genre; 4) X = phrase rare or non-existent in this genre. “genre” 共涵盖三种：spoken general, written general 和 written academic.



### 3.4 数据收集与分析

两个实验皆使用 E-prime 2.0 编程。预实验后正式收集朗读速度数据。题目由程序随机排列, 被试阅读中文指示语。进入 10 题的练习板块, 被试可重复练习直到认为已经熟悉题型后才正式开始实验。界面每次呈现一个完整词块, 视觉、听觉刺激呈现的时间相同。实验二的刺激材料由“文本转化话语”合成器 Natural Reader version 10.0 制成音频文件, 发音与自然发音接近, 有效地避免了真人的“语音消减”问题。基于被试的英语水平, 由美式发音的 Christal 以每分钟 120 词念出, 约为正常语速的 80%。每位被试单独花了约 8—10 分钟完成实验, 并用 E-prime 录制朗读文件。

由于录音技术问题, 删除了实验一 1 名和实验二 2 名被试的录音。因此共统计实验一数据 1,320 套, 实验二 1,408 套。首先, 计算每位被试在三种词块 (高频词块、低频词块和生造词串) 的正确率。然后, 删除错误的无效项目, 包括读错、重复读、空白和未朗读完整的录音, 删除实验一 17 套数据和实验二 26 套数据。经人工核查后, 其余的项目均为正常朗读录音。接着, 受过培训的两位研究者操作 Praat 软件读取数据, 二者数据 Pearson 相关系数为 .98\*\* ( $p=0.000$ , 双侧检验)。最后, 使用 SPSS 进行统计。

## 4. 结果

本文旨在考察中国英语学习者“听说”与“读说”任务的口语产出流利性是否存在差异。根据数据特点, 将从两个方面分析结果: 首先考察两种任务中每种词块两两比较的差异性, 然后分别考察每种任务中三种词块的差异性。如表 2、图 2 所示。

表 2. 读说任务与听说任务朗读时间的数据

任务	项目	高频词块	低频词块	生造词串	三种词块重复测量 单因素方差分析
读说 任务 (n=30)	朗读时间 (标准差)	951 (239)	1019 (253)	1241 (381)	$F(1.79, 360.59)$ $=57.45, p=0.000$
	正确率 (标准差)	99 (3.48)	99 (2.56)	93 (11.01)	$F(1.22, 17.01)$ $=5.25, p=0.029$
听说 任务 (n=32)	朗读时间 (标准差)	916 (257)	924 (233)	1030 (277)	$F(1.28, 208.65)$ $=182.88, p=0.000$
	正确率 (标准差)	92 (9.03)	96 (4.95)	96 (4.95)	$F(2, 30)=2.08,$ $p=0.143$
朗读时间 独立样本 $t$ 检验 (双侧)		$F=1.40; t=1.35;$ $df=366; p=0.18$	$F=1.72; t=4.125;$ $df=369; p=0.000$	$F=4.86; t=6.91;$ $df=388; p=0.000$	

注: 朗读时单位: 毫秒; 正确率单位: 百分比;  $p < 0.05$  呈显著差异。

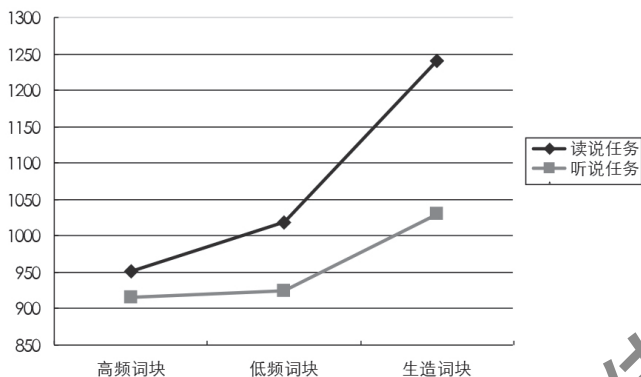


图 2. 读说任务与听说任务朗读时间的比较 (单位: 毫秒)

由表 2 可看出,同为口头产出,读说任务三种词块的朗读时间均高于听说任务的对应指标,说明读说任务比听说任务的口语产出流利性差。听说任务的高频词块快了 35 毫秒,低频词块快了 95 毫秒( $p=0.000$ ),生造词串快了 211 毫秒( $p=0.000$ )。在正确率方面,两个实验的每种词块共 6 个指标均到达 92% 及以上,均属优秀。

读说任务中,高频词块的速度快于低频词块,低频词块则快于生造词串。三种词块朗读时比较,  $p=0.000$ ,主效应呈显著差异。高频词块与低频词块比较  $p=0.011$ ,高频词块与生造词串比较  $p=0.000$ ,低频词块与生造词串比较  $p=0.000$ 。

听说任务中,高频词块的速度亦快于低频词块,低频词块亦快于生造词串。三种词块朗读时比较,  $p=0.000$ ,三种词块主效应呈显著差异。高频词块与低频词块比较  $p=0.074$ ,未呈显著差异,高频词块与生造词串比较  $p=0.000$ ,低频词块与生造词串比较  $p=0.000$ 。

## 5. 讨论

### 5.1 关于流利性

研究主要发现“听后说”与“读后说”的口语产出流利性是有差异的,研究从实证的角度支持了王初明(2012: 3)关于听说读写技能间输入与产出任务的观点:“促学效应有强弱之分,促学效率有高低之别”,也很可能证实语言的启动效应:“听启动说”比“读启动说”导致的口头产出流利性更强。可见,就产出流利性角度而言,对于口语技能的训练,听说结合的任务促学效果优于读说结合的任务。本研究使用了词块为观测点,因为语块(亦称词块)预示着词汇流(word flow),词汇流越流畅即流利性越强(Kelly 1986; Latif 2009),语块是衡量流利

性的重要过程指标(秦晓晴、毕劲 2012: 901),故采用词块的朗读时间来看“说”的流利性具备一定的代表性。

## 5.2 关于频次效应

关于口语流利性的差异和被试朗读三种不同频数词块的速度呈现出连续体模式,同时指向了基于使用的语言学观——频次效应。

产生听说互动口语产出流利性优于读说互动的原因很可能是使用语言的练习效应。互动是语言的本质,带有原生态特征。听说互动在人类书面文字出现以前就已经存在,因此早于读说互动的存在。一般儿童练习听说互动早于读说互动,练习量亦大于读说互动(Rivers 1981),练习效应可能导致听说为更自然的互动方式,因此也可能更流利。

本研究还发现,在视、听两种输入中,被试朗读三种不同频数词块都呈现不同的速度,朗读高频词块快于低频词块。图 2 显示了两种任务朗读时的规律:随着词块频数的递减,朗读速度呈由快到慢的变化,即流利性在递减。有规律性地呈现出连续体模式,恰好证实了频数是语言习得中的重要机制,直接影响习得的效果。此结果与 Bannard & Matthews (2008)对两三岁本族语者被试儿童的口语研究的发现一致,高频的比低频的词块说话速度更快、更准确。但是本研究中的中国学习者的差异比较微弱,读说任务中,高频词块的速度仅快了 68 毫秒,而在听说任务中,高频词块只是略快于低频词块 8 毫秒。高频词块与低频词块的比较皆存在微弱差距,很可能表明被试对高频词块的熟悉度不高、练习量不足。但是高频和低频词块均分别与生造词串存在显著差异,说明学习者对频数还是存在敏感性的。Zipf 分布比我们原想的正态分布更凸显了“高频”的重要性(Leech 2011: 9)。大型语料库里本族语者使用的单词、词块、构式乃至语义网络等均呈现出大致的 Zipf 分布(Zipf 1935; Ellis 2012; Ellis *et al.* 2013),语言界基本认同这是语言的普遍现象。人们集中地使用高频语言点进行交际,高频词块的练习对二语学习者更显重要。

## 6. 结论与教学启示

本研究通过实证研究了视觉和听觉方式呈现的三字与四字词块,考察了我国中级水平外语学习者对听说和读说组合任务的口语产出流利性情况,主要结论和教学启示如下。

1)“听后说”比“读后说”口头产出流利性更强,即由听的渠道启动说比由读的渠道启动说产生的促学效应更强,由此启示我们的口语练习设计要听说紧密结合,充分发挥听的输入与说的输出之间的协同效应。

2) 在产出方面,高频词块相比低频词块,只有微弱的速度优势,很可能表明被试的高频词块并未得到充分练习。因此,二语教学应注重高频词块的练习以实现更高效的交际。

#### 参考文献

- Atkinson, D., E. Churchill, T. Nishino & H. Okada. 2007. Alignment and interaction in a sociocognitive approach to second language acquisition [J]. *The Modern Language Journal* 91: 169-188.
- Atkinson D. 2010. Extended, embodied cognitive and second language acquisition [J]. *Applied Linguistics* 31: 599-622.
- Bannard, C. & D. Matthews. 2008. Stored word sequences in language learning: The effect of familiarity on children's repetition of four-word combinations [J]. *Psychological Science* 19: 241-248.
- Boden, M. 2006. *Mind as Machine: A History of Cognitive Science* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Churchill, E., T. Nishino, H. Okada & D. Atkinson. 2010. Symbiotic gesture and the sociocognitive visibility of grammar in second language acquisition [J]. *The Modern Language Journal* 94: 234-253.
- Clark, A. & D. Chalmers. 1998. The extended mind [J]. *Analysis* 58: 7-19.
- Ellis N. C. 2012. Formulaic language and second language acquisition: Zipf and the phrasal Teddy bear [J]. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 17-44.
- Ellis N. C., M. B. O'Donnell & U. Romer. 2013. Usage-based language: Investigating the latent structures that underpin acquisition [J]. *Language Learning* 63:25-51.
- Gass, S. M. 1997. *Input, Interaction, and the Second Language Learner* [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kelly, P. 1986. How do ESL writers compose [J]. *Australian Review of Applied Linguistics* 9: 94-119.
- Latif, M. 2009. Toward a new process-based indicator for measuring writing fluency: Evidence from L2 writers' think-aloud protocols [J]. *Canadian Modern Language Review* 65: 531-558.
- Laufer, B. 1998. The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? [J]. *Applied Linguistics* 12: 255-271.
- Laufer, B. & T. S. Paribakht. 1998. The relationship between passive and active vocabularies: effects of language learning context [J]. *Language Learning* 48: 365-391.
- Leech, G. 2011. Frequency, corpora and language [A]. In Meunier F., S. Decock, G. Gilquin & M. Paquot (eds.). *A Taste for Corpora Learning* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 7-31.
- Lorch, R. F. & Jr. 1998. Memory-based text processing: Assumptions and issues [J]. *Discourse Processes* 26: 213-221.
- Long, M. 1983. Linguistics and conversational adjustments to non-native speakers [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 5: 177-193.
- Long, D. L., M. R. Seely, B. J. Oppy & J. M. Golding. 1996. The role of inferential processing in

- reading ability [A]. In Britton B. K. & A. C. Graesser (eds). *Models of Understanding Texts* [C]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 189-214.
- Martinez R. & N. Schmitt. 2012. A phrasal expression list [J]. *Applied Linguistics* 33: 299-320.
- University of Cambridge local Examinations syndicate. 2001. *Quick Placement Test* [Z]. Oxford: Oxford University Press.
- Rivers, W. M. 1981. *Teaching Foreign-Language Skills* [M]. Chicago: University of Chicago Press.
- Wang, C. & M. Wang 2014. The effect of alignment on written acquisition [J]. *Applied Linguistics* 35:1-25.
- Zhang, X. 2015. Reading — writing integrated tasks, comprehensive corrective feedback, and EFL writing development [J]. *Language Teaching Research* 1-24.
- Zipf, G. K. 1935. *The Psycho-Biology of Language: An Introduction to Dynamic Philology* [M]. Cambridge, MA: MIT Press.
- 洪炜、石薇, 2016, 读后续写任务在汉语二语量词学习中的效应 [J], 《现代外语》(4): 806-818。
- 姜琳、涂孟玮, 2016, 读后续写对二语词汇学习的作用研究 [J], 《现代外语》(4): 819-829。
- 秦晓晴、毕劲, 2012, 二语写作流利性指标的效度——一项基于文本特征的研究 [J], 《外语教学与研究》(6): 899-911。
- 王初明, 2012, 读后续写 ----- 提高外语学习效率的一种有效方法 [J], 《外语界》(5): 2-7。
- 王初明, 2015a, 读后续写何以有效促学 [J], 《外语教学与研究》(4): 753-762。
- 王初明, 2015b, 提高外语教学效率最重要 [J], 《外国语》(1): 27-28。
- 王初明, 2016, “以续促学” [J], 《现代外语》(4): 784-793。
- 王初明, 2017, 从“以写促学”到“以续促学” [J], 《外语教学与研究》(4): 547-556。
- 王立非、江进林, 2012, 国际二语习得研究十年热点及趋势的定量分析 (2000—2009) [J], 《外语界》(6): 2-9。
- 王启、王风兰, 2016, 汉语二语读后续写的协同效应 [J], 《现代外语》(4): 794-805。
- 文秋芳, 2010, 《二语习得重点问题研究》[M]. 北京: 外语教学与研究出版社。
- 许琪, 2016, 读后续写的协同效应及促学效果 [J], 《现代外语》(4): 830-841。

通讯地址: 510642 广东省广州市天河区五山华南农业大学外国语学院

作者简介: 钟志英, 华南农业大学外国语学院教授, 博士, 研究方向为二语习得、心理语言学、生态语言学。

E-mail: 1442719262@163.com。

肖好章, 华南农业大学外国语学院教授, 博士, 硕士生导师, 研究方向为二语习得、生态语言学、系统功能语言学。

E-mail: sshaw@scau.edu.cn。

## 附录 1:

## 英语短语熟悉度调查问卷

(中国学生使用)

对短语的熟悉度,我们从“我非常不熟悉”到“我非常熟悉”划分了7个等级,分别用1—7的数字代表。请你将相应的数字填写在这些短语后的空格内。

我非常不熟悉 =1; 我很不熟悉 =2; 不熟悉 =3; 中立 =4; 熟悉 =5; 很熟悉 =6; 我非常熟悉 =7

短语	熟悉度	短语	熟悉度	短语	熟悉度
as loud as		and so on		on the other bed	
as well as		a range of		all the way	
more and better		in terms of		by the lake	
is likely to		more or less		in his way	
in touch with		at the church		all the men	
as long as		in a way		in the end	
by the time		in your case		and go on	
in the match		in search of		in any case	
at the moment		in other words		is expected to	
is reported to		more and more		in peace with	
in other fields		at the gate		in front of	
in time of		a great deal		a flow of	
at the time		is happy to		as short as	
on their legs		on their own		a great help	
on the other hand		greater or less		-	

(注:本处使用了学生较为熟悉的术语“短语”,而没有使用研究中的术语“词块”。)

## 附录 2:

## 英语表达接受性调查问卷

(中国学生使用)

对于下面的英语表达,你认为英语中一般是否接受这样的使用?如果是,请在后面的空格内画上“√”;如果你认为英语中不接受这样的表达,请画上“×”。例如我们普遍接受“top of the world”,“at the same time”和“in addition to”等,但是一般不接受“bird the that”,“tea this thank”和“time drink sky”等。

英语表达	是否接受	英语表达	是否接受	英语表达	是否接受
a number of		what same a		me tell let	
go street in		next to		in the first place	
in order to		train to goes		prove to be	
look for		what she so		people the her	
wall the how		in respect of		for some time	
go out		in spite of		man how cat	
friend why a		up milk the		to some extent	
on the basis		late usual by		keep up	
on looks be		have a look		horse the on eyes	
no more than		take part in		a long way	
box the it		look must or		at green to	
shake ones' head		over the years		on the one hand	
point of view		day the at		believed to she	
cars lot a		go ahead		on way red	
room at it		dog the is		-	

(注: 22个短语为 Martines & Schmitt, 2012 短语表里的短语, 作为干扰项。22个为研究者生造的表达。)



## 附录 3:

## Questionnaire of Expression Acceptability

(英语本族语外籍教师使用)

Do you think that the following expressions are acceptable in English usage? If yes, please put “√” and if no, please put “×” in the blank after each expression. For example, we normally accept “top of the world”, “at the same time” and “in addition to” etc., but we don’t accept “bird the that”, “tea this thank” 和 “time drink sky” etc.

Expressions	Accept or not	Expressions	Accept or not	Expressions	Accept or not
as loud as		and so on		on the other bed	
as well as		box the it		all the way	
on looks be		a range of		dog the is	
more and better		in terms of		by the lake	
is likely to		room at say		in his way	
cars lot a		more or less		on find may	
in touch with		at the church		all the men	
as long as		believed to she		in the end	
by the time		in your case		and go on	
day the at		in a way		look must or	
in the match		horse the on eyes		in any case	
at green to		in search of		late usual by	
at the moment		in other words		is expected to	
is reported to		up milk the		in peace with	
friend why a		more and more		man how cat	
in other fields		wall the how		in front of	
in time of		a great deal		a flow of	
what she so		at the gate		people the her	
at the time		is happy to		as short as	
on their legs		what same a		train to goes	
go should in		on their own		me tell let	
on the other hand		greater or less		a great help	

## 附录 4:

## 实验材料

Order	High Frequency Formulas (刺激 1)	Formulas phrase frequency: per million words in BNC	Low Frequency Formulas Nonformulas (刺激 2)	Nonformulas phrase frequency: per million words in BNC	Ungrammatical word sequences (刺激 3)
1	as well as	180.41	as good as	0.33	at green to
2	is likely to	158.54	is happy to	0.94	go should in
3	in terms of	98.81	in search of	9.98	on looks be
4	is expected to	59.64	is reported to	1.78	believed to she
5	at the time	52.82	at the gate	1.94	wall the how
6	on the other hand	52.67	on the other bed	0.03	horse the on eyes
7	on their own	52.40	on their legs	0.09	friend why a
8	in front of	51.90	in time of	1.43	day the at
9	a great deal	51.26	a great help	1.31	what same a
10	as long as	50.84	as short as	0.43	dog the is
11	at the moment	50.01	at the church	1.67	train to goes
12	and so on	45.84	and go on	1.19	what she so
13	by the time	36.07	by the lake	0.43	cars lot a
14	a range of	34.17	a flow of	0.90	room at say
15	in other words	31.59	in other fields	0.58	late usual by
16	in touch with	30.60	in peace with	0.10	up milk the
17	in the end	30.50	in the match	0.90	me tell let
18	in a way	26.84	in a car	0.99	on find may
19	more or less	25.79	greater or less	0.27	look must or
20	more and more	24.68	more and better	0.52	people the her
21	in any case	21.59	in your case	0.08	box the it
22	all the way	20.07	all the men	1.46	man how cat
-	Mean of phrase frequency	54.97	Mean of phrase frequency	1.24	-

# 汉语句式对中国学生 使用英语句式的影响\*

华南理工大学 林芳琪 蔡金亭

**提要:**在二语习得的领域,目前有关句法迁移的研究仍处于发展阶段,并以负迁移分析为多,忽略了正迁移的作用。为了分析我国大学生运用英语句式时所产生的母语迁移现象,本文对大学新生在英语记叙文中使用英语句式的情况进行初步考察,并采用判断母语迁移的比较—归纳方法框架从个人层面和组群层面对其中发生母语迁移的情况进行分析。结果发现:1)在受试使用的英语句式中,使用频数较高的依次是带有时间状语从句的句子、主谓宾结构句、带有限制性关系从句的句子,受试使用英语句式的平均正确率超过75%;2)对于个人层面的母语迁移,受试表现出明显的个体差异;3)在总体英语句式使用中,正迁移的比例显著高于负迁移。最后,根据二语产出的动态心理语言学模型,本研究解释了正、负迁移发生的心理语言学机制。

**关键词:**句法迁移;英汉句式;比较—归纳方法框架;心理语言学机制

## 1. 引言

语言迁移(language transfer)或跨语言影响(cross-linguistic influence)指某人所掌握的一种语言知识对其所掌握的另外一种语言的知识或使用产生的影响(Jarvis & Pavlenko 2008: 1)。而母语迁移(L1 transfer)则指在第二语言的习得过程中,学习者母语的使用习惯会直接影响第二语言的习得,并产生积极促进或者消极干扰的作用。句法迁移(syntactic transfer)是指学习者在学习第二语言的过程中,他们在句法这一语言层面上所产生的母语迁移现象。目前迁移研究

\* 本文系教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“英语创意写作与推动中国文化走出去”(项目编号:17JZD039)子课题“英语创意写作与中国文化走出去立体实证研究平台建设”的阶段性成果。第二作者为通讯作者。

大多偏重于语言某一方面,如语音、语法或语用迁移的研究(如 Harding 2000; Jarvis 2003; 姜帆 2016),句法迁移研究相对较少(如 Yip & Matthews 2000; Su 2001)。前人研究主要考察了二语学习者对句子的产出或理解,并常与本族语者进行比较。它们往往承认母语迁移是造成句法错误的重要因素(如 Chan 2004; 张会平、刘永兵 2014)。然而,这些研究往往只关注负迁移,很少探讨母语与目的语之间的相似性对二语句式习得可能带来的正迁移。蔡金亭(2018)认为对正迁移的研究在理论和实践上均有重要意义,在理论上有助于深化语言共性对二语习得的影响,在实践上能够帮助学生更好地利用跨语言相似性提高二语学习的效率。目前少数兼顾正迁移和负迁移的研究(如 Su 2001)使用的都是书面语料,但是学习者在口语语料中运用英语句式的情况可能与书面语料不同。因此,本研究结合书面语料与口语语料来共同考察我国大学生运用英语句式时所产生的母语迁移现象。

## 2. 研究背景

### 2.1 英汉句式对比

就语言类型而言,英语是主语突出(subject-prominent)的语言,而汉语则是主题突出(topic-prominent)的语言。英语句子的结构是语法的,但汉语句子的结构是语义的。具体地说,在英语中,句子必须有主语,动词和及物动词必须跟随宾语。但在汉语中,句子的形式是自由的,这意味着句子的形式可以根据词义和词义的组合和分裂而灵活变化(Li & Thompson 1981: 15-19)。

英语复杂句偏好与汉语复杂句偏好有差异。英语句式复杂,复杂句占主导地位。句子的语义焦点(semantic focus)位于句首,句子结构呈树状(tree-shape)且处于静态。在现代英语中,从属关系是最重要的特征之一,因此英语句子往往是长而复杂的,而汉语的段落通常与松散句、混合句和短句结合在一起。虽然汉语中也存在复杂的句子,但是汉语句子的语义焦点通常设置在句尾,更偏向使用短句或简单句。此外,汉语中虽然没有主语从句(subject clause)、同位语从句(appositive clause)和表语从句(predicative clause)等语法概念,但可以找到状语从句(adverbial clause)及少量关系从句(relative clause)等从句。在英语中,我们可以通过句子的连接词将这些从句区分开来,而汉语中通常很少或没有连词,这就意味着在汉语中,隐性连词(implicit conjunction)是很常见的(连淑能 1993: 64-67)。

英语句式和汉语句式之间有许多相似之处和不同之处。章振邦(2013)指出,英语中有五种基本句式,即 SV、SVC、SVO、SVOO 和 SVOC,其他的句子都是从这五种基本句型的扩展、缩略或其他方式演变而来的。英语句子必须包

括语义和结构的完整性。这意味着在语义方面,英语句子能够独立地表达短语的完整含义,并且必须包含主语和谓语。在汉语中,句式可以分为四种类型:动词谓语、名词谓语句、形容词谓语句和主谓谓语句。前三种汉语句子有时可以对应英语句子的五种主要句型,如 SVO 句式和 SVOO 句式。

英语状语从句和汉语状语从句的形式有其自身的规律和特点。在英语中,复杂句的典型顺序是主句后面跟着从句。但有时复杂句的顺序是可以颠倒的,即从句在某些句子中可以放在主句前面。这两种顺序在带状语从句的英语句子中都被广泛使用(Halliday 2000: 56)。因此,英语状语从句的顺序是灵活的,是由上文信息或话语产生的语境决定的。在汉语中,句子重视逻辑规则,主句和从句的位置相对固定,即汉语句子的主要结构是从句在前主句在后。在汉语中,时间状语从句、原因状语从句、条件状语从句、假设状语从句位于主句前面,而结果状语从句位于主句后面,只有在原因状语从句或条件状语从句起到补充情况的作用时,才可以置于主句后面的位置(潘文国 2004: 271)。

句子的状语从句可根据句子的语义表达功能分为不同的类型。例如:

- (1) a. When I told my mum, she was surprised.  
b. 我告诉我妈的时候,她很吃惊。
- (2) a. She was excited everywhere she travelled.  
b. 无论去什么地方旅游,她都会很兴奋。
- (3) a. I was sad because I failed the exam.  
b. 我考砸了,我很难过。
- (4) a. If I win the game, my mum will give me a present.  
b. 我赢了的话,我的妈妈会给我礼物。
- (5) a. He explained several times so that everyone could understand.  
b. 为了让每个人都明白,他解释了许多遍。
- (6) a. Tommy is so tired that he fell asleep soon.  
b. 汤米很累,很快睡着了。
- (7) a. Though Amy was hard, she still failed in this exam.  
b. 虽然艾米很努力,但是在这次考试中她还是没考好。
- (8) a. They all looked at Jack as if he was a hero.  
b. 他们都看着杰克,仿佛杰克是一位英雄。

上列句子分别对应时间状语从句、地点状语从句、原因状语从句、条件状语从句、目的状语从句、结果状语从句、让步状语从句和方式状语从句。从以上例子可以看出,英汉句子的意义相似,有时句子结构相似。以第二组和第三组中的“a”和“b”句为例。然而,在一些汉语句子中,连词不是必需的,而英语状语从句中必须有连词。

此外,英、汉语关系从句功能相似,但二者的语法表现有很多差异(蔡金亭、吴一安 2006)。主要表现有以下方面。第一,英、汉语的关系从句都属于外置类型。但是,汉语是左分支语言(left-branching language),关系从句在它修饰的中心名词之前。英语是右分支语言(right-branching language),关系从句紧跟在它修饰的中心名词之后,如例(9)。第二,英、汉语的关系从句关系化位置(relativized position)的标示不同。英语关系从句通过关系代词来标示关系化位置。例如 which、who、that 等关系词表明关系化位置是主语,而汉语则一般通过空位来标示关系化位置,如例(10)。第三,英、汉语的关系从句的代词保留形式不同。表英语关系从句中不允许保留代词(pronoun retention)指代中心名词。但在汉语中有的时候可以存在复指代词(resumptive pronoun),在某些语境中甚至是必需的,如例(11)至(12)。

- (9) a. The fruits that my father grows are delicious.  
b. 我爸爸种的水果很好吃。
- (10) a. My sister who is a doctor plans to quit her job.  
b. 作为医生的姐姐打算辞去工作。
- (11) a. The people who I gave the fruits to live in Guangzhou.  
b. 我给(他们)送水果的那些人住在广州。
- (12) a. I know the man who you talked with.  
b. 我认识你与他谈话的那个人。

## 2.2 句法迁移

句法迁移在二语产出中普遍存在,如状语位置、零主语和零宾语、过度产出和产出不足。Selinker(1969)的开创性研究引起了人们对状语位置迁移的关注。其后,Alonso(2002)发现状语位置的迁移多发生于结构较简单的任务(如对话),而不是结构更复杂的任务(如指导性采访);多发生于低水平学习者,而不是高水平学习者。

零主语和零宾语也是句法迁移的表现。有关零主语的研究大多数考察了学习者的一语含有零主语而目的语不含零主语的情况。其中,有的研究依赖于学习者的语法判断(如 Zobl 1992),也有研究分析了产出数据(如 Vainikka & Young-Scholten 1994)。他们发现学习者经常在二语中使用零主语或零宾语,但这种现象是否是由母语迁移引起的还存在争议。因为在许多情况下,二语中使用零元素与一语中使用零元素相似(如 Vainikka & Young-Scholten 1994)。有的学者还发现一语不含有零主语的学习者有时也会在二语中产出零元素(如 Gundel & Tarone 1992)。



有关过度产出和产出不足的句法迁移也出现在其他的语法范畴之中,包括冠词的使用(如 Pavlenko & Jarvis 2002)、介词的使用(如 Jarvis & Odlin 2000)、分裂句和假拟分裂句的构式使用(如 Boström-Aronsson 2001),有时这两类产出现象,特别是产出不足并不涉及语法错误。

总体来看,前人大多研究一类句式的母语迁移情况,包括关系从句的使用(如 Schachter 1974)、状语从句的使用(如李锡江 2014)、连缀句的使用(如张会平、刘永兵 2014)等。这些研究多集中于负迁移研究,忽视了正迁移。全面的研究应该兼顾两类迁移,不能厚此薄彼。

### 3. 研究设计

#### 3.1 研究问题

鉴于国内目前尚无学者采用实证研究方法分析我国大学生运用英语句式时所产生的母语迁移现象,本文拟对大学新生在二语产出使用英语句式的情况进行初步考察,特别关注母语迁移在其中所发挥的作用。本文使用蔡金亭(2015)提出的用以判断母语迁移的比较—归纳方法框架(其应用可参见:蔡金亭 2018;蔡金亭、徐华珍 2018),以中国学生的英语句式试用为切入点,对个人层面和组群层面的母语迁移进行系统研究。具体回答以下三个问题:

- 1)大一新生在英语看图作文中使用英语句式的情况如何?
- 2)他们使用英语句式时受汉语句式影响存在何种程度的个体变异?
- 3)他们使用英语句式时受汉语句式影响的总体情况如何?

#### 3.2 受试

本研究受试为 34 名英语专业本科生,分别来自华北水利水电学院(2013 年更名为“华北水利水电大学”)和江南大学的 2011 级学生。数据采集于 2011 年 10 月,受试结束入学军训,刚开始专业课的学习。他们均在中国课堂环境下学习了至少 6 年英语。

#### 3.3 工具与数据收集

语料收集工具是看图作文,这是收集记叙文语料的常用手段。本研究采用了一组图画,共 6 张。主要内容是:有一对父子,儿子装病卧床逃学,但在父亲外出回家时被揭穿,而后被责令上学。图画内容浅显易懂,不会造成理解上的困难。要求学生根据图片,分别用 30 分钟和 15 分钟完成英语和汉语作文,叙述故事的经过,并简要谈谈自己的想法。

测试在英语写作课上进行,由授课教师具体组织。教师先发给学生英语作文卷,然后再发给他们汉语作文卷,要求受试分别在两项任务规定时间内完成英



语作文和汉语作文并上交。要求受试根据同一组图片分别用英语和汉语写作的目的,是想了解他们的英语写作能力和真正想表达的内容,并为对照英语表达和汉语表达来判断母语迁移奠定基础。

### 3.4 语料编码

本研究选取了四种英语句式:主谓宾句式、主谓双宾句式、带有状语从句的句子和带有关系从句的句子。前两种句式可以找到对应的汉语句式,即主谓宾句式(SVO句式)和主谓双宾句式(SVOO句式),第三种句式可以找到部分对应的汉语句式,第四种句式可以在英语中可以找到,但在汉语中,它被其他表达代替,这就意味着英语中带有关系从句的句子不能找到直接对应的汉语句式。编码过程排除了无意义或逻辑不通的句子。

代码标注分为三部分(详见表1至表3)。第一部分用于标示受试的英语记叙文中出现的四种英语句式:[SVO]、[SVOO]、[AC]和[RC]。第二部分标示受试英语记叙文中的英语句式与本人所写的汉语记叙文中的汉语句式的一致程度。一致指的是学生的英、汉语对应连接方式能够对译,意义保持一致,标记为[C];部分一致指的是英、汉语句式对应部分对等,主要意思一致,标记为[PC]。不一致是指受试在英、汉语使用了不同的句式,标记为[IC];没有相应的汉语表达是指受试在英语中使用了某种英语句式,但在汉语文本中没有表达对应的内容,标记为[0]。第三部分标示受试的英语表达是否正确,标记为[T]或者[F],并标出迁移的发生情况,标记为[P]、[N]或者[0]。根据判断母语迁移的比较—归纳方法框架,英语表达与汉语表达存在对应的形式或意义时,迁移就会发生,然后通过英语表达的正确性来判断迁移是正迁移还是负迁移,详见表4。

表 1. 记叙文中英语句式的标注

语言	句式类别	代码	例子	
英语	主谓宾句	[SVO]	Li Hua went to school sadly. [SVO]	
	主谓双宾句	[SVOO]	Then he told it to his father. [SVOO]	
	带有状语从句的句子	时间状语从句	[AC1]	when he came in, [AC1] Li Hua was playing on the bed happily.
		地点状语从句	[AC2]	(no example)
		原因状语从句	[AC3]	One day, the son didn't go to school because he caught a cold. [AC3]
		条件状语从句	[AC4]	In my opinion, once a person trapped into liar's march, [AC4] he would do harm to everyone.

( 待续 )

(续表)

语言	句式类别		代码	例子
英语	带有状语从句的句子	目的状语从句	[AC5]	The father swaied the bed <u>so that the son felt satisfy</u> [AC5]
		结果状语从句	[AC6]	I feel so awful <u>that I couldn't learn anything at all.</u> [AC6]
		让步状语从句	[AC7]	Even though the father loved the son <u>very much,</u> [AC7] he couldn't be with him all the time.
		方式状语从句	[AC8]	...the son was playing happily, <u>as if ther was nothing with him.</u> [AC8]
	带有关系从句的句子	限制性关系从句	[RC]	Tom is a little boy who <u>doesn't like studying.</u> [RC]
		非限制性关系从句	[NRC]	A Boy, <u>who was tired of going to school...</u> [NRC]

表 2. 英汉句式一致性的标注

语言	一致性	代码	例子
学生内英语—汉语	一致	[C]	I feel so awful <u>that I couldn't learn anything at all.</u> [AC6][C] 我头疼得厉害，一个字也读不进去了。
	部分一致	[PC]	When we are young, we often think of many excuses to get away from school for a while. [AC1] [PC] 当我们年轻时，或许是小学、中学，都有任性的时候，想偷得浮生半日闲，逃避日常琐事。
	不一致	[IC]	His sick son should to play games energetically. [SVO][IC] 当他回来时，儿子站在床上活蹦乱跳的情景简直令他难以置信。
	没有相应的汉语表达	[0]	XiaoMing usually go to school at 7:00 am.[SVO][0]

表 3. 英语句式正确性的标注

语言	正确性	代码	例子
英语句式	正确	[T]	I feel so awful <u>that I couldn't learn anything at all.</u> [AC6][C][T]
	错误	[F]	I turned on the computer, when I was singing and dancing, he opened my door. [AC1][PC][F]

表 4. 迁移类型的标注

语言	迁移类型	代码	例子
英汉句式	正迁移	[P]	I feel so awful that I couldn't learn anything at all." [AC6][C][T][P] 我头疼得厉害, 一个字也读不进去了。
	负迁移	[N]	I turned on the computer, when I was singing and dancing, he opened my door. [AC1][PC][F][N] 在床上又蹦又跳地, 可是正当我兴奋时, 我爸突然回来了。
	无法判断	[ ]	However, Xiaoming didn't want to go to school. [SVO][O][T][ ]

### 3.5 数据分析

为了回答本研究的三个问题, 笔者分析了语料中英语句式的总体使用情况, 以及英语句式使用时受母语迁移影响的个体和总体情况。

本研究采用比较—归纳方法框架中个人层面的三个步骤和组群层面的前两个步骤对受试进行共时分析, 主要包括以下步骤: 1) 通过 Ant Conc 3.2.4w 语料库软件检索出所有 34 名受试使用各英语句式的总数使用正确的数量, 并计算出各英语句式占有英语句式的比例及使用正确的频数; 2) 计算出了每个受试在各种英语句式上的迁移发生情况, 并在此基础上计算出了每个受试正、负迁移的比例; 3) 在个人层面分析的基础上, 笔者确定各种英语句式发生正、负迁移的形符频数, 然后将形符频数除以其英语句式的总频数, 计算出正、负迁移的百分比; 4) 采用特殊 Z 检验 (详见 Woods *et al.* 2000: 183) 来比较组内正、负比例之间是否具有显著差异。如果计算出来的 Z 值大于 0.05 水平上的临界值 1.96, 则说明两个比例之间具有显著差异; 若低于 1.96, 则表明没有显著差异。

## 4. 结果与讨论

### 4.1 英语句式使用总体情况分析

基于计算结果, 使用频数位列前 3 位、比例大于 10% 的英语句式依次是带有时间状语从句的句子 (70, 36.3%) > 主谓宾结构句 (47, 24.4%) > 带有限制性从句的句子 (22, 11.4%)。另外, 使用频数位列后 3 位、比例小于 5% 的英语句式依次是带有结果状语从句的句子 (4, 2.0%) > 带有非限制性关系从句的句子 (2, 1.0%) > 带有地点状语从句的句子 (0, 0.0%)。受试使用英语句式的平均正确率为 77.2%, 这表明中国英语专业学生能够大致掌握英语句式的使用情况。但是, 英语句式的使用频数与正确率并不一定成正比, 因为带有结果状语从句的句子虽然是正确率最高的英语句式, 但其使用频数却相对较低。

#### 4.2 母语迁移在个人层面上的表现

根据计算结果,研究发现受试在迁移量上都呈现出明显的个体变异,其中有 2 名受试没有发现正迁移,有 14 名受试没有发现负迁移。正迁移的发生比例从 0% 到 100% 不等,而负迁移的发生比例则从 0% 到 75% 不等。因为受试的语言学能、动机等因素存在差异,因此迁移也体现出明显的个体差异。

下面随机选取 2 名受试考察其使用英语句式的情况,以及其中母语迁移发生的情况。

受试 s2g1n10 在其记叙文中使用英语句式及其母语迁移情况如下:

- (13) a. Tom is a little boy who doesn't like studying [RAC][C][T][P].  
b. 汤姆是一个不喜欢学习的小男孩。
- (14) a. But when he saw Tom lying on the bed uncomfortably, he decided to let Tom (study) have a rest at home [AC1][C][T][P].  
b. 这时他发现汤姆不舒服有的躺在床上。他便决定让汤姆在家休息不去上学。
- (15) a. He looked after Tom carefully until it was time to work [AC1][PC][T][P].  
b. 当父亲穿好衣服来到儿子房间给儿子道别的时候,他看见他儿子正站在床上活蹦乱跳。
- (16) a. Tom was very happy about that, he didn't need to go to school [AC3][PC][F][N].  
b. 他让汤姆喝了杯热水吃点药,并给他念关于要学的功课内容直到他要离开去上班。
- (17) a. When his father came back, he found that Tom wasn't sick at all, he was very angry and ordered Tom to go to school at once [AC1][C][F][N].  
b. 他的父亲回来后看到这一状况才发现汤姆原来根本没有生病。他很生气,命令汤姆立马去上学。
- (18) a. From this story, I think that we should develop our interests in learning so that it won't be boring [AC5][PC][T][ ].  
b. 我认为当我们觉得学习无聊时我们首先要培养自己对学习的兴趣。
- (19) a. Unless you like learning from your heart, you can find a lot of fun in it [AC4][C][T][P].  
b. 除非我们能发自内心地喜欢学习,我们才能发现学习的乐趣。
- (20) a. Also we shouldn't cheat our parents [SVO][C][T][P].  
b. 更重要的是,我们要学会诚实,不应该欺骗我们的父母。

从例句看出,受试 s2g1n10 使用了 6 例带有状语从句的句子、1 例带有关系从句的句子和 1 例主谓宾结构句。在 6 例带有状语从句的句子中,3 例带有时间状语从句的句子发生了 2 例正迁移和 1 例负迁移,1 例带有原因状语从句的句子发生了负迁移,1 例带有条件状语从句的句子发生了正迁移,以及 1 例带有目的状语从句的句子没有发生迁移;1 例带有关系从句的句子和 1 例主谓宾结构句均发生了正迁移。总的来说,在受试 s2g1n10 的记叙文中,英语句式发生正

迁移的概率为 67.5%，发生负迁移的概率为 25%。

受试 s3g1n04 在其记叙文使用英语句式及其母语迁移情况如下：

- (21) a. After fell ill, son spent a relaxed life [AC1][PC][F][N].  
b. 自从上周生病后，儿子一直享受着一种轻松快乐的日子。
- (22) a. Therefore, when he became better, he prented to ill.[AC1][0][T][ ]  
b. 他甚至希望自己能够永远生病。
- (23) a. In my opion, the reason why the boy lied to his father is that he enjoyed too much relaxed life. [RAC][C][T][P]  
b. 在我看来，儿子之所以对父亲撒谎的原因是因为享受安逸不付出劳动的日子。
- (24) a. Everyone's life has top and down [SVO][C][T][P].  
b. 但是每个人的生活都是有起有落的
- (25) a. It will bring failure [SVO][C][T][P].  
b. 那会带来更多的失败。

从以上例句看出，受试 s3g1n04 使用了 2 例带有时间状语从句的句子、2 例主谓宾句式和 1 例带有限制性关系从句的句子。2 例带有时间状语从句的句子中，1 例发生了负迁移，1 例无迁移；2 例主谓宾结构句和 1 例带有限制性关系从句的句子皆发现了正迁移。总的来说，在受试 s2g1n10 的记叙文中，英语句式发生正迁移的概率为 60%，发生负迁移的概率为 20%。

#### 4.3 母语迁移在组群层面上的表现

本节将报告组群层面上英语句式中发生母语迁移的情况。表 5 是四种英语句式中发生正、负迁移的情况，以及对正、负迁移比例差异显著性所作的特殊 Z 检验的结果。从表 5 可以看出，在总体英语句式使用中，正迁移的比例显著高于负迁移，这说明在中国大学生对英语句式的使用中，汉语的正迁移大于负迁移。其中，在 SVO 句式、SVOO 句式和带有状语从句的句子发生的迁移中，正、负迁移有显著差异，分别对应 Z 值 7.37、3.13 和 3.54。然而，带有关系从句的句子中正、负迁移之间并没有体现出显著差异。

表 5. 英语句式中发生母语迁移的情况

英语句式	正迁移频数（百分比）	负迁移频数（百分比）	总频数
SVO 句式	37 (78.8%)	1 (2.1%)	47
	$Z=7.37 (p<0.05)$		
SVOO 句式	9 (90.0%)	1 (10.0%)	10
	$Z=3.13 (p<0.05)$		

(待续)

(续表)

英语句式	正迁移频数 (百分比)	负迁移频数 (百分比)	总频数
带有状语从句的句子	59 (52.7%)	32 (28.6%)	112
	$Z=3.54 (p<0.05)$		
带有关系从句的句子	10 (41.7%)	3 (12.5%)	24
	$Z=1.95 (p>0.05)$		
总计	115 (59.6%)	37 (19.2%)	193
	$Z=8.02 (p<0.05)$		

#### 4.4 句法迁移的心理语言学过程

由于本研究的受试已经超越了二语学习的初级阶段,处于英语学习的中级阶段,适用于蔡金亭提出的“二语产出的动态心理语言学模型”(蔡金亭 2017: 44)的中期阶段,因此笔者将运用此模型解释迁移产生的心理语言学机制。

该模型由双语词汇表征和执行控制系统两大部分组成。双语词汇表征由三个层面组成。首先是概念层 (conceptual level), 具体包含母语独有范畴、共享范畴和二语独有范畴。其次是词目层 (lemma level), 其中母语词目和二语词目分别储存, 但彼此连接。母语词目发展完善, 含有丰富的语义、句法、搭配信息等, 但二语词目发展不完善, 既包含学习者通过接触二语获得的二语信息, 也包含从母语“复制”过来用于“补缺”的母语信息, 因此二语词目包含的信息是混合的。最后是词位层 (lexeme level)。在词位层中, 母语词位和二语词位也是分别储存但又彼此连接。其中, 母语的形态信息、音系 / 拼写信息相当完备, 但二语的这些信息尚处于发展之中。执行控制系统由监控机制和抑制机制两部分组成, 它们在二语词汇产出的整个过程中, 即概念、二语词目与二语词位的激活与选择过程中都发挥作用。前者监控在词汇表征各层面上所做的选择是否恰当, 母语与二语的词目或词位有无异同等。后者负责压制不当的干扰, 以保证顺利产出恰当的二语词汇 (蔡金亭 2018)。

在本研究中, 受试要顺利产出某个英语句子, 就需要激活组成句子的单词并把它们恰当地组合在一起。其中, 每一个单词 (包括短语动词) 的激活都需要经过从概念到词位的过程, 在这个过程中有激活, 有竞争, 有监控, 有抑制, 有选择 (蔡金亭 2018)。正、负迁移发生的心理语言学过程可解释如下。

1) 正迁移的发生过程: 句式中的正迁移虽然主要出现在词目选择阶段, 但也会涉及词位选择阶段。在英汉句式一致的词目选择阶段, 母语词目在激活对应二语词目时, 将自身的语义、句法、搭配等信息都映射到二语的翻译对等句上, 产生正迁移。在此过程中, 监控机制正常工作, 允许母语词目信息映射到二语词



目上。但是,不一致的句式由于英汉语之间存在某种差异,要建立二语句法表征需要更多的语言接触。对于本研究受试而言,由于英语接触量不够,很多不一致句式尚未形成完善的心理表征,这在二语词目层表现为混合表征,在二语词位层表现为某些形态、音系/拼写信息的缺失。在为产出二语句式而进行的单词选择过程中,需要监控机制及时发现母语和二语在词目层和词位层的差异,并及时调用抑制机制压制母语特征的“干扰”。如果监控机制和抑制机制都工作顺利,母语的干扰就能被克服,受试就能选择恰当的二语动词、名词及其他辅助词汇并组合成恰当的句式,这样正迁移就会在不一致句式中发生。

2) 负迁移的发生过程:在二语句式的产出过程中,负迁移主要发生在词目选择阶段。发生的原因有二:一是因为受试的二语词目表征不完善,二是因为母语与对应二语词目连接不当,或者是因为监控机制和抑制机制工作不利而造成的。英汉部分句式的差别非常细微,在二语词目表征不完善的情况下,监控机制较难发现英汉语之间的细微差别,因此较易造成较多的干扰性迁移。

因此,正、负迁移的发生主要是学习者的句法信息、词汇表征与执行控制系统共同作用的结果。两类句法迁移的发生机制与动名搭配的发生机制类似(蔡金亭 2018)。

## 5. 结语

本文探究了中国大学生英语记叙文中的英语句式使用的总体情况,并按照判断母语迁移的比较—归纳方法框架对其中母语迁移的情况进行了详细分析。结果发现:1)在受试使用的英语句式中,使用频数较高的依次是带有时间状语从句的句子、主谓宾结构句、带有限制性关系从句的句子,使用频数较低的依次是带有结果状语从句的句子、带有非限制性关系从句的句子、带有地点状语从句的句子,受试使用英语句式的平均正确率较高;2)对于个人层面的母语迁移,受试表现出明显的个体差异;3)在总体英语句式使用中,正迁移的比例显著高于负迁移。在讨论部分,笔者运用双语词汇产出的心理语言学模型,对正、负迁移的发生原因进行了解释。

但是,本研究仍有不足之处。除了母语迁移外,学习者的英语句式产出可能还会受到其他因素的影响,如学习者的语言学能、动机和教育环境等。因此,今后的研究可以关注以下两个方面:一是扩大研究受试的数量来进一步检验该方法框架;二是通过历时的角度,使用比较—归纳法框架来跟踪同一批受试,研究他们在记叙文中英语句式的变化情况和母语迁移的变化情况。

## 参考文献

- Alonso, M. R. 2002. *The Role of Transfer in Second Language Acquisition* [M]. Vigo: University of Vigo Press.
- Boström-Aronsson, M. B. 2001. It-clefts and pseudo-clefts in Swedish advanced learner English [J]. *Moderna Språk* 95: 16-23.
- Chan, A. Y. W. 2004. Syntactic transfer: Evidence from the interlanguage of Hong Kong Chinese ESL learners [J]. *The Modern Language Journal* 88: 56-74.
- Gundel, J. K. & E. Tarone. 1992. Language transfer and the acquisition of pronominal anaphora [A]. In S. Gass & L. Selinker (eds.). *Language Transfer in Language Learning* [C]. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. 87-100.
- Halliday, M. A. K. 2000. *An Introduction to Functional Grammar* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Harding, E. 2000. Spelling errors in non-native speakers. Unpublished M.A. thesis, Department of Linguistics, Ohio University.
- Jarvis, S. 2003. Probing the effects of the L2 on the L1: A case study [A]. In V. Cook (ed.). *Effects of the Second Language on the First* [C]. Clevedon: Multilingual Matters. 81-102
- Jarvis, S. & K. Pavlenko. 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition* [M]. Taylor & Francis e-Library.
- Jarvis, S. & T. Odlin. 2000. Morphological type, spatial reference, and language transfer [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 22: 535-556.
- Li, C. & S. A. Thompson. 1981. *Mandarin Chinese: A Functional Reference Grammar* [M]. California: University of California. 15-19.
- Pavlenko, A. & S. Jarvis. 2002. Bidirectional transfer [J]. *Applied Linguistics* 23: 190-214.
- Schachter, J. 1974. An error in error analysis [J]. *Language Learning* 24: 205-214.
- Selinker, L. 1969. Language transfer [J]. *General linguistics* 9: 67-92.
- Su, I. 2001. Transfer of sentence processing strategies: A comparison of L2 learners of Chinese and English [J]. *Applied Psycholinguistics* 22: 83-112.
- Vainikka, A. & M. Young-Scholten. 1994. Direct access to X'-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German [A]. In T. Hoekstra & B. Schwartz (eds.). *Language acquisition studies in generative grammar* [C]. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. 265-316.
- Woods, A., P. Fletcher & A. Hughes. 2000. *Statistics in Language Studies* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press. 182-184.
- Yip, V. & S. Matthews. 2000. Syntactic transfer in a Cantonese-English bilingual child [J]. *Bilingualism: Language and Cognitive* 3:193-208.
- Zobl, H. 1992. Prior linguistic knowledge and the conservatism of the learning procedure: Grammaticality judgments of unilingual and multilingual learners [A]. In S. Gass & L. Selinker (eds.). *Language transfer in language learning* [C]. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins. 176-196.
- 蔡金亭, 2015, 在二语产出中判断母语迁移的比较—归纳方法框架 [J], 《解放军外国语学院学报》(5): 56-65.

- 蔡金亭, 2017,《中国大学生英语产出中的母语迁移历时研究》[R]。国家社科基金项目结项报告。
- 蔡金亭, 2018, 母语迁移对中国大学生使用英语动名搭配的动态影响 [J],《外语教学与研究》(1): 60-73。
- 蔡金亭、吴一安, 2006, 从英语关系从句的习得看可及性层级假设 [J],《现代外语》(4): 382-391。
- 蔡金亭、徐华珍, 2018, 中国大学生英语形名搭配使用中的母语迁移历时研究 [J],《现代外语》(6): 817-828。
- 姜帆, 2016, 母语语音迁移对外语词语听辨和口语产出的影响 [J],《解放军外国语学院学报》(5): 106-112。
- 李锡江, 2016, 中国学生英语时间状语从句的语序分布与概念迁移 [J],《现代外语》(5): 682-692。
- 连淑能, 1993,《英汉对比研究》[M]。北京: 高等教育出版社。
- 潘文国, 2004,《汉英语对比纲要》[M]。北京: 北京语言文化大学出版社。
- 张会平、刘永兵, 2014, 中国英语初学者的连缀句偏误与语法概念迁移 [J],《外语教学与研究》(5): 748-758。
- 章振邦, 2013,《新编英语语法教程》[M]。上海: 上海外语教育出版社。

**通讯地址:** 510641 广州市天河区五山路 381 号华南理工大学外国语学院

**作者简介:** 林芳琪, 华南理工大学外国语学院硕士研究生, 研究方向为二语习得。

E-mail: tomatobangki@163.com。

蔡金亭, 华南理工大学外国语学院教授, 博士生导师, 研究方向为二语习得。

E-mail: jtcai@scut.edu.cn。

# 韩国留学生汉语口语韵律加工 对歧义句的解歧作用\*

内蒙古师范大学 周凤玲

北京语言大学 王建勤

**提要:**本研究以汉语母语者为参照,采用让学汉语5年及以上的韩国留学生复述层次切分歧义句的任务,研究在特定语境下韩国留学生汉语口语韵律加工对歧义句的解歧作用,以此进一步考察韩国留学生的汉语口语韵律加工能力。研究发现,韩国留学生在歧义句这个特定的语境下能较好地运用韵律加工手段达到解歧的目的,说明韩国留学生具有较强的汉语口语韵律加工能力。

**关键词:**韩国留学生、汉语口语、韵律加工、歧义句

## 1. 引言

汉语韵律与句法、语义的关系受到了许多研究者的密切关注,如杨锦陈、杨玉芳(2004)、杨玉芳等(2006)、冯胜利(2009)等。研究者们的结论大致一致:一方面,韵律特征的形成受到句法结构和语义表达需要的制约;另一方面,在汉语语句语法分析、语义信息加工过程中,韵律特征起着较大的作用。郑波(2001)从上述两个方面对汉语韵律与句法、语义的关系展开研究:一是研究正常汉语语句中韵律特征(主要是常规重音)的形成如何受语句句法、语义的制约;二是研究韵律特征在汉语歧义句加工中的解歧作用,如:津雄良正、孟子敏(1997),王丹等(2003),李卫君、杨玉芳(2007)等。

不过,上述研究只是针对汉语母语者,在第二语言学习者汉语口语产出过程中,韵律特征的形成如何受语句句法、语义的制约以及韵律特征在汉语歧义句加

\* 本文系国家哲学社会科学重点研究项目“汉语二语口语能力习得与高效率教学模式研究”(项目编号:12AZD113)的系列成果之一。

工中的解歧作用等方面的研究,在汉语作为第二语言习得研究领域中并不多。本文试图考察韩国留学生汉语口语产出过程中,韵律特征在汉语歧义句加工中的解歧作用,即考察韩国留学生在特定语境下或特定的交际环境下汉语口语韵律加工对句法、语义的影响,亦即韩国留学生能否在特定的交际环境下使用汉语口语韵律加工手段去正确地切分句法关系,正确地表达语境所规定的语义,从而进一步考察韩国留学生的汉语口语韵律加工能力。

## 2. 实验研究

### 2.1 实验目的

本研究通过汉语口语韵律加工对歧义句的解歧作用,考察韩国留学生在特定语境下或特定的交际环境下汉语口语韵律加工对句法、语义的影响,从而进一步考察韩国留学生的汉语口语韵律加工能力。

### 2.2 实验设计

本研究采用  $2 \times 2$  两因素混合实验设计。因素一“被试汉语水平”,是被试间变量,分两个水平:韩国留学生与汉语母语者。因素二“不同语境”,是被试内变量,分两个水平:主要意思语境与次要意思语境(下文分别简称“主要语境”与“次要语境”)。

因变量:1)歧义音节前停顿时长;2)歧义音节后停顿时长;3)正确率。

### 2.3 被试

被试为韩国留学生和汉语母语者。韩国留学生 20 名,汉语母语者 20 名。由于歧义句是现代汉语中较难理解的句法现象,所以我们选定的韩国留学生汉语学习时间均在五年以上,是汉语言专业的本科生或语言学与应用语言学的研究生,而且非华裔,并且在现代汉语课上学过歧义句。汉语母语者为高校在读非汉语言文学的本科生。所有被试的视力或矫正视力均正常。

### 2.4 实验任务

本研究的实验任务是歧义句的复述任务。我们要考察韩国留学生在特定语境下汉语口语韵律加工对歧义句的解歧作用,特定语境就是歧义句的解歧,所以韩国学生需要通过复述歧义句反映出他的解歧情况。

### 2.5 实验材料

本研究的实验材料是层次切分歧义句,即下文阐述的六类歧义句中的第一类。郑波(2001)根据歧义产生的原因,将其分为六类:1)层次切分歧义,如:乒乓球拍卖完了;2)限定范围歧义,如:至少二十个老师和同学参加了文艺汇演;

3)指代歧义,如:小刚和小明打了一架,老师批评了他;4)语气歧义,如:吃什么饭?!5)同音歧义,如:这本书是黄色的;6)其他歧义,如:有什么可研究的。郑波(2001)指出,不同的歧义类型在利用韵律特征信息方面有着不同效率,他的实验结果也证明了有关预期,对于结构类歧义(层次切分歧义、限定范围歧义),韵律能够非常理想地消解歧义。而韵律之所以能够消解歧义,是因为其能够为歧义句提供确定的句法切分信息,不同的歧义类型在利用韵律特征方面有着不同效率。王丹、郑波、杨玉芳(2003)的研究发现:歧义音节的前后停顿时长是消解层次切分歧义最主要的手段,而音节的时长变化只是一种“伴随”现象,并不是主要的手段。因此,我们的因变量只选择歧义音节前后无声段的停顿时长。此外,我们层次切分歧义句的主要语境和次要语境的判断是参照郑波(2001)的研究结果。

## 2.6 实验步骤

实验采用复述任务。复述任务由实验软件 E-Prime2.0 操控,如图 1。

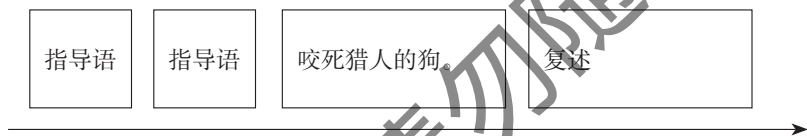


图 1. 歧义句复述的实验示例

1)呈现指导语。指导语“欢迎你参加我们的实验。(1)实验首先在电脑屏幕出来一个“+”符号注视点,提醒你开始实验。(2)接着呈现一个句子,这个句子是歧义句,会随机呈现两次,句子下面分别有解释这个歧义句的两种语境。(3)按任意键歧义句消失,会留有歧义句的一种语境,请你按所提供的语境又快又准确地复述出这个句子。(4)复述结束后,按任意键呈现下一个句子。(5)正式实验前有一组练习材料。练习完毕后,电脑会出现反馈界面,你可以选择继续练习,也可以选择正式实验。”

2)视觉呈现歧义句。共有 13 个歧义句,每个歧义句有两种语境,因此每个歧义句会呈现两次,下面分别呈现两种语境,这样会有 26 个句子随机呈现。

3)比如歧义句:咬死猎人的狗。它的主要语境是:咬死猎人的/狗(狗把猎人咬死了),次要语境是:咬死/猎人的狗(猎人的狗被咬死了)。

4)被试复述句子时我们通过 Cool Edit 2000 录音,并记录被试根据语境复述歧义句的正确率。

5)实验任务结束后,研究者对每名被试的每次录音进行编码,然后进行相关分析。



### 3. 实验结果和分析

分别统计韩国留学生和母语者在“不同语境”两种情况中歧义音节前平均停顿时长、歧义音节后平均停顿时长和正确率。

#### 3.1 歧义音节前停顿平均时长的实验结果和分析

分别统计韩国留学生和母语者在“不同语境”两种情况中歧义音节前停顿的平均时长,见表1。

表 1. “不同语境”两种情况中歧义音节前停顿的平均时长(s)和正确率

被试	不同语境	主要语境	次要语境
韩国留学生		0.08079 (0.946)	0.46828 (0.873)
汉语母语者		0.05433 (1.000)	0.21291 (1.000)

注:括号内为正确率。

使用 SPSS20.00 统计软件对歧义音节前停顿的平均时长数据进行多元方差分析,结果显示:

1) 不同语境主效应非常显著 [ $F(1,38)=39.170, p=0.000 p<0.05$ ]。次要语境中歧义音节前停顿的平均时长大于主要语境中歧义音节前停顿的平均时长,因为按照郑波(2001)的研究,在次要语境中,歧义音节前停顿的时长是歧义句解歧的主要手段,所以停顿时间比在主要语境中要长,如:咬死/猎人的狗(猎人的狗被咬死了),这是次要语境;咬死猎人的/狗(狗把猎人咬死了),这是主要语境。所以在次要语境中歧义音节“猎人”前的停顿时间要比在主要语境中歧义音节“猎人”前的停顿长一些,因为要解歧。而在主要语境中,歧义音节前停顿的时长不是歧义句解歧的主要手段,这个停顿是由于组词或间歇的自然停顿,所以比在次要语境中歧义音节“猎人”前的停顿短一些。

2) 组别主效应显著 [ $F(1,38)=8.140, p=0.007 p<0.05$ ]。韩国留学生歧义音节前停顿的平均时长大于汉语母语者,是因为在复述歧义句过程中,韩国留学生解歧速度慢,需要语言监控的时间长。

3) 不同语境与组别交互作用显著 [ $F(1,38)=6.883, p=0.012 p<0.05$ ]

进行简单效应检验,结果显示:对韩国留学生而言,不同语境的简单效应检验非常显著 [ $F(1,38)=39.45, p=0.000 p<0.05$ ];对汉语母语者而言,不同语境的简单效应检验也显著 [ $F(1,38)=6.61, p=0.014 p<0.05$ ]。对韩国留学生而言,主要语境与次要语境歧义音节前平均停顿时长差异非常显著,这是因为:在次要语境中,歧

义音节前停顿的时长是解歧的主要手段,而在主要语境中,歧义音节前停顿的时长不是解歧的主要手段,所以次要语境的歧义音节前停顿的平均时长比主要语境的歧义音节前停顿的平均时长长得多。对汉语母语者而言,主要语境与次要语境歧义音节前平均停顿时长差异非常显著,也是因为在次要语境中,歧义音节前停顿的时长是解歧的主要手段,而在主要语境中,歧义音节前停顿的时长不是解歧的主要手段,所以次要语境的歧义音节前停顿的平均时长比主要语境的歧义音节前停顿的平均时长要长。详见图 2。

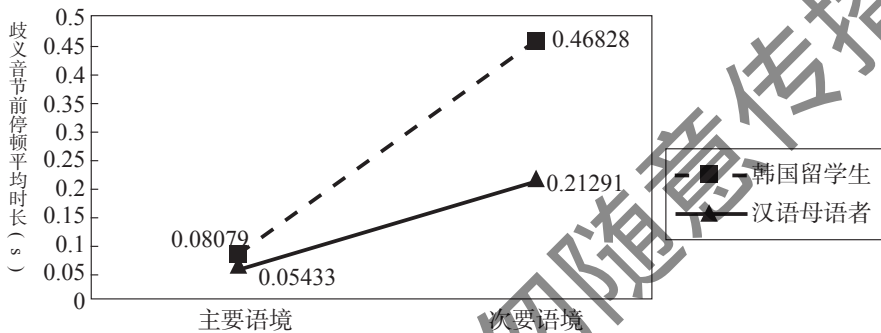


图 2. 不同语境与汉语水平的交互作用

### 3.2 歧义音节后停顿的平均时长的实验结果和分析

分别统计韩国留学生和汉语母语者在“不同语境”两种情况中歧义音节后停顿的平均时长及正确率,见表 2。

表 2. “不同语境”两种情况中歧义音节后停顿的平均时长 (S) 和正确率

被试	不同语境	
	主要语境	次要语境
韩国留学生	0.49463 (0.946)	0.07301 (0.873)
汉语母语者	0.22135 (1.000)	0.06099 (1.000)

\* 括号内为正确率。

使用 SPSS17.00 统计软件对歧义音节后停顿的平均时长数据进行多元方差分析,结果显示:

1) 不同语境主效应非常显著 [ $F(1,38)=94.561, p=0.000, p<0.05$ ]. 歧义音节后停顿的平均时长差异非常显著,主要语境歧义音节后停顿的平均时长大于次要语境歧义音节后停顿的平均时长,因为按照郑波(2001)的研究,在主要语境中,歧

义音节后的停顿的时长是歧义句解歧的主要手段,所以停顿时间比在次要语境中要长,如:江苏和浙江的部分地区(江苏的部分地区和浙江的部分地区),这是主要语境;江苏和浙江的部分地区(江苏的全部地区和浙江的部分地区),这是次要语境,所以在主要语境中歧义音节“浙江”后的停顿时间要比在次要语境中歧义音节“浙江”后的停顿长一些,因为要解歧。而且在次要语境中,歧义音节后的停顿的时长不是歧义句解歧的主要手段,这个停顿是由于组词或间歇的自然停顿,所以比在主要语境中歧义音节“浙江”后的停顿要短一些。

2) 组别主效应非常显著 [ $F(1,38)=17.469, p=0.000, p<0.05$ ]。韩国留学生歧义音节后的平均时长大于汉语母语者,是因为在复述歧义句过程中,韩国留学生解歧速度慢,需要语言监控的时间长。

3) 不同语境与组别交互作用非常显著 [ $F(1,38)=18.194, p=0.000, p<0.05$ ],如图3。

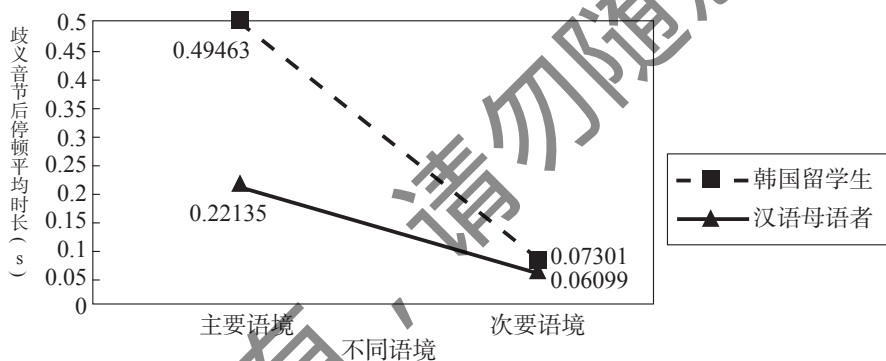


图3. 不同语境与汉语水平的交互作用

进行简单效应检验,结果显示:对韩国留学生而言,不同语境的简单效应检验非常显著 [ $F(1,38)=142.44, p=0.000, p<0.05$ ];对汉语母语者而言,不同语境的简单效应检验非常显著 [ $F(1,38)=36.29, p=0.000, p<0.05$ ]。对韩国留学生而言,主要语境与次要语境歧义音节后平均停顿时长差异非常显著,是因为在主要语境中,歧义音节后的停顿的时长是解歧的主要手段,而在次要语境中,歧义音节后的停顿的时长不是解歧的主要手段,所以主要语境的歧义音节后停顿的平均时长要长于次要语境的歧义音节后停顿的平均时长。对汉语母语者而言,主要语境与次要语境歧义音节后平均停顿时长差异非常显著,也是因为在主要语境中,歧义音节后的停顿的时长是解歧的主要手段;在次要语境中,歧义音节后的停顿的时长不是解歧的主要手段,所以主要语境中歧义音节后的停顿的时长要长于次要语境中歧义音节后的停顿的时长。

#### 4. 讨论

根据上述实验结果和分析,我们可以进行以下讨论:

1)从以上实验结果和分析可以发现:对韩国留学生而言,歧义音节的前后停顿时长也是消解层次切分歧义句的最主要手段。在主要语境中,歧义音节后停顿时长是解歧的主要手段,而在次要语境中,歧义音节前停顿时长是解歧的主要手段。这个结论与王丹、郑波、杨玉芳(2003)对汉语母语者的研究结论一致。因此,主要语境中歧义音节后停顿时长要比次要语境中歧义音节后停顿时长长很多;次要语境中歧义音节前停顿时长要比主要语境中歧义音节前停顿时长长很多。从上述方差分析结果可知,汉语母语者在任何语境下都能够正确地使用韵律加工手段即停顿去正确地切分句法关系,正确地表达语境规定的语义,说明汉语母语者的口语韵律加工能力很强,口语表达达到了自动化。而韩国留学生也能较好地运用韵律加工手段即停顿达到解歧的目的,说明在歧义句特定的语境下韩国留学生具有较强的汉语口语韵律加工能力,歧义句对汉语学习者而言很难,特别是要通过口语产出达到解歧的目的,需要将韵律、句法与语义三者结合起来,才能达到正确解歧的目的。统计结果充分说明韩国留学生已具备较强的汉语口语韵律加工能力,口语流利性基本达到自动化。

2)韩国留学生与汉语母语者的口语韵律加工能力还有差异,韩国留学生的口语韵律加工能力还未达到汉语母语者的水平。一方面,虽然韩国留学生与汉语母语者都能运用恰当的韵律加工手段即停顿去解歧,但韩国留学生在歧义音节前或歧义音节后停顿的时长分别长于汉语母语者,这恰好是韩国留学生汉语口语韵律加工能力不如汉语母语者的体现。因为韩国留学生在通过韵律加工来解歧的过程中,在恰当位置停顿时间较长的原因是词汇提取慢,加工速度慢,甚至可能是故意拉长时间,其实都是口语韵律加工能力不如汉语母语者的体现,影响了口语流利性。另一方面,汉语母语者通过韵律加工解歧的正确率为100%,充分说明汉语母语者无论在何种语境下,都能运用恰当的韵律加工手段即停顿去正确地解歧,具有很强的口语韵律加工能力;而韩国留学生在主要意思语境中解歧的正确率94.6%,在次要意思语境中解歧的正确率87.3%,充分说明韩国留学生在绝大多数特定语境下,能运用恰当的韵律加工手段去正确地解歧,具有较强的口语韵律加工能力,但与汉语母语者的口语韵律加工能力还有一定差距,汉语口语韵律加工没有完全达到自动化。

## 5. 结语

通过实验结果分析和实验讨论,得出以下结论:1)韩国留学生在特定的交际环境下能够使用汉语口语韵律加工手段正确地切分句法关系,正确地表达语境所规定的语义,体现了韩国留学生汉语口语韵律加工对句法、语义的影响,很大程度上也是其汉语口语韵律加工能力的体现;2)汉语口语韵律加工对汉语口语交际意义的准确表达具有重要的意义,因此汉语口语教学要充分利用汉语口语韵律加工的手段,如停顿、重音等,训练留学生清楚、准确地表情达意;3)本研究不足之处是应该在被试间变量“主要语境”与“次要语境”两个水平之外再加一个水平“无语境”,即不提供任何语境的情况下,考察韩国留学生的口语韵律加工对歧义句的解歧功能。后续我们将通过重音对韩国留学生汉语语法、语义对汉语口语韵律的影响进行探究。

### 参考文献

- 冯胜利, 2009,《汉语的韵律、词法与句法(修订本)》[M].北京:北京大学出版社。
- 津熊良正、孟子敏, 1997,汉语语法歧义句消除歧义现象的韵律特征[A],载赵金铭(主编)《语音研究与对外汉语教学》[C].北京:北京大学出版社。
- 李卫君、杨玉芳, 2007,语言和音乐中短语边界的认知加工[J],《心理科学进展》(5): 774-780。
- 王丹、郑波、杨玉芳, 2003,韵律特征对句法结构歧义解歧作用的实验研究[J],《心理科学》, (4): 667-671。
- 杨锦陈、杨玉芳, 2004,言语产生中的韵律生成[J],《心理科学进展》(4): 481-488。
- 杨玉芳、黄贤军、高路, 2006,韵律特征研究[J],《心理科学进展》(4): 546-550。
- 郑波, 2001,汉语语句韵律特征与句法、语义关系的实验研究[D],博士学位论文。北京:中国科学院心理研究所。

通讯地址: 010020 呼和浩特市赛罕区昭乌达路 81 号(周凤玲)

100080 北京市海淀区学院路 15 号(王建勤)

作者简介:周凤玲,内蒙古师范大学文学院副教授、硕士生导师,博士,研究方向为汉语作为第二语言习得研究、对外汉语教学、语言政策与语言规划。

E-mail: zfl750621@163.com。

王建勤,北京语言大学对外汉语研究中心教授、博士生导师,博士,研究方向为汉语作为二语习得研究。

E-mail: 13901139374@163.com。

# 行为实验与词汇加工研究评析

江苏大学 张北镇

**提要:**行为实验在词汇加工研究中应用广泛。行为实验通过操纵刺激词呈现方式和受试反应方式的基本思路,利用灵活巧妙的研究设计来考察词汇加工不同阶段的特点,展现不同词汇信息的加工特点。作为实时在线的实验手段,行为实验现已被证明是词汇加工研究的有效工具。本文将阐述行为实验方法的基本原理,介绍其在词汇加工研究中的常用任务范式,并指出其使用中的常见问题并提出建议。

**关键词:**词汇加工;行为实验;加工过程;反应时

## 1. 引言

词汇的习得和使用一直都是应用语言学各个领域探讨的重要话题。其中,心理语言学关注词汇的加工问题,探索语言使用中词汇不同层面信息通达的微观过程,其主要的研究方法是行为实验。行为实验通过考察信息通达的时间长度来推断其通达过程的特点,在心理语言学各个领域均应用广泛。在词汇加工领域,行为实验的任务范式丰富多样,分别用于考察不同层面信息的通达(Li *et al.* 2017; Meunier & Segui 2002; Taft & Nillsen 2013)。毫不夸张地说,行为实验伴随着词汇加工研究的整个发展历程,在该领域研究中的作用不可替代。鉴于此,本文拟对词汇加工研究中的行为实验方法进行综述评析,介绍其基本原理及常用任务范式,指出其使用中的常见问题并提出解决建议,为研究者提供借鉴。

## 2. 基本原理

行为实验的理论基础来源于信息加工理论( Miller 1956; Sternberg 1975)。一般认为,任何信息的大脑加工过程均会占用一定的认知资源,并产生认知负



荷,词汇等语言信息的加工也是如此。那么,我们就可以通过信息加工产生的认知负荷来推断其加工过程的特点。另外,根据该理论,信息加工的整体过程可以理解为若干加工阶段的组合,不同信息的加工分别在专门的阶段进行。这样,我们就可以对信息加工的不同阶段分别考察,从而揭示特定信息的加工特点。比如,词汇加工总体上就可分为词前阶段(prelexical stage)、词汇加工阶段(lexical stage)和词后阶段(postlexical stage)。每个阶段又可分为若干小的阶段,分别对应字母、语音、拼写、语素、意义等不同层面信息的加工过程(Grainger & Holcomb 2009)。在实际研究中,我们无法将这些阶段进行拆分并独立考察,而是对不同的加工任务进行对比,基本逻辑是:当某项加工任务包含了另一项加工任务所不包含的某一阶段而两项任务的其他阶段相同时,该阶段的认知负荷就等于这两项加工任务的认知负荷之差。当两项任务的加工阶段数量相同时,两者加工负荷的差异则体现了某阶段任务难易度或复杂度的差异(Jiang 2012: 2)。

行为实验研究将反应时和反应正确率作为衡量认知负荷的指标。行为实验中,研究者呈现刺激词,受试按照要求对刺激词作出反应。实验程序则记录从刺激词开始呈现到受试作出反应的时间长度,称为反应时(reaction time)。行为实验中刺激词的呈现时间短暂,且实验要求受试对刺激词尽快作出反应,这就在很大程度上能够避免干扰信息和加工策略的影响。这些措施保证受试对刺激词的加工在线进行,反应时与刺激词加工的时间跨度相一致(Jiang 2012: 5)。因此,反应时就可以用来衡量不同任务加工的认知负荷。正确率的差异显然也是认知负荷所致,是行为实验的另一测量指标。显然,加工任务产生的认知负荷越大,其反应时就越长,反应正确率就越低,反之亦然。可见,加工任务的认知负荷与其反应时、反应正确率之间存在相关关系。行为实验研究就在该相关关系的基础上,通过对比不同加工任务之间反应时和反应正确率的差异来推断其加工过程的差异,从而揭示特定信息的加工特点(Jiang 2012; 朱滢 2014)。

需要指出的是,实时在线的特点使行为实验与测试时间较宽松的离线任务有着本质的区别。首先,离线任务通常关注知识运用的结果,即受试是否具备运用某方面知识的能力;行为实验则关注知识运用的心理过程,即知识使用过程中大脑是如何工作的。其次,两种任务考察的变量也不一样,离线任务考察相关知识运用的正确率(accuracy rate)等非实时数据,而行为实验则重点考察完成信息加工所需要的时间,为实时数据。当然,行为实验也将正确率作为因变量进行考察。第三,离线任务不控制考察过程,那么研究者也就无法确定受试在任务中究竟采用了哪种知识或策略,因此其结果也就不能准确地说明受试对某类特定知识的习得和使用情况;而行为实验则采用一系列的措施,突出对某类信息加工

过程的考察,并且还在最大程度上排除了显性知识及加工策略的影响,聚焦于特定知识的实时加工考察(Jiang 2012: 2-3)。

### 3. 任务与范式

#### 3.1 常用任务

行为实验要求受试对刺激词作出反应,如口头命名、合法性判断、范畴分类等,称为实验任务(task)。词汇加工研究常用的实验任务包括口头命名(naming)、合法性判断(decision)和分类(categorization)等。

词汇命名(word naming)是最常用的口头命名任务之一,它要求受试将书面呈现的刺激词朗读出来(Cattell 1886)。在该任务中,受试首先识别词汇的拼写信息并从中获得语音信息,并语音产出词汇。可见,该任务包含了书面识别和语音产出两个心理过程,其考察的核心是大脑如何从词汇的拼写信息中获得语音信息。一般认为,受试先利用拼写信息通达整词表征后再通达其语音表征。而对于整词表征难以通达的陌生单词或假词,其整词的语音表征并不存在,那么其语音信息极有可能通过词汇中字母组合(如音节、词素等)的发音规律推断而来(Forster & Chambers 1973)。可见,该任务包含了词前加工阶段和整词加工阶段,涉及的信息既包括字母组合的频次、字母组合是否符合拼写规律、字母组合发音的规则度等亚词汇信息(sublexical information),也包括词频、词汇的形态结构等词汇层面的信息。显然,该任务常用于亚词汇信息及整词信息加工的考察,尤其在词汇书写信息与语音信息转换问题的研究中应用较多(Pac *et al.* 2017; Tighe & Binder 2013)。

合法性判断要求受试判断所给词汇是否符合某项规则,通常为是/否的二分判断,其常见任务包括词汇判断任务(lexical decision task)等。词汇判断任务要求受试对刺激词(书面或语音呈现)进行真假的判断,并在实验设备的相应位置作出反应(Meyer & Schvaneveldt 1971)。从涉及的心理过程看,词汇判断任务和词汇命名非常相似,两者均包含词前阶段和整词阶段,均涉及亚词汇信息和整词信息,两者考察的话题也极为相似,有的研究者甚至对它们的应用范围不作区分。实际上,由于受试在两种任务中的反应方式不同,两者涉及的词汇信息及考察的心理过程也存在一定的差异。首先,与词汇命名不同,词汇判断任务仅包含识别过程,不包含产出过程。其次,词汇判断任务通常仅涉及视觉通道或听觉通道之一,无须两者之间的转换。第三,两者涉及的心理过程并非完全一致,词汇命名通常在整词阶段初期整词表征通达后即结束;而词汇判断任务则会进一步进行词库的检索和整词真假的判断,这就包含了整词阶段的后期,有时甚至还会进入词后阶段的初期并激活超词汇信息(Forster & Chambers 1973; Liu *et*

al. 2007)。因此,词汇判断任务包含的加工阶段一般会 longer,涉及的信息也更多(Forster & Chambers 1973)。相关研究发现,两种任务的考察结果也有差异,与整词识别相关的因素在词汇判断任务中的影响更加显著(如词汇的语义具体性等)(Morrison & Ellis 2000; Seidenberg *et al.* 1996)。

分类任务要求受试根据词汇某方面的特点进行范畴的分类,如语义归属的分类以及程度的判断等。分类任务既可以采用是/否的判断方式,也可以采用等级判断的方式(如词汇语义的具体性程度判断)。其中,语义分类任务(semantic categorization)的应用较多。它要求受试对刺激词的语义范畴归属情况做出判断(如所呈现的名词是否属于动物的范畴)。显然,该任务考察的是语义表征的通达状况(Radanović *et al.* 2016)。由于语义表征的通达发生于词后阶段,因此该任务包含了词汇识别的所有三个阶段,词汇所有层面的信息均可能在该任务中被激活并产生影响。

### 3.2 启动范式

行为实验不仅可以考察刺激词独立呈现时的加工状况,还可以采用灵活的实验范式将刺激词置于不同条件下进行考察。其中,启动范式(priming paradigm)的应用最多。启动实验中,刺激词两两成组呈现,一个在前,为启动词;另一个在后,为目标词<sup>1</sup>。前者为后者提供启动条件,后者是实验测量的对象。实验中受试对启动词和目标词均进行加工,启动词加工中通达的信息对目标词的加工产生影响,称为启动效应。

启动实验根据研究目的为相同的目标词设置相关和不相关两种启动条件。相关条件下,启动词与目标词之间存在某方面的联系,这些存在联系的信息在启动词加工过程中被激活从而对目标词的加工产生启动效应。不相关条件下,启动词与目标词之间没有联系,也就没有启动效应。比如在形态启动的考察中,研究者就设置启动词与目标词存在形态联系的相关启动条件(如 names-name)和两者之间没有任何联系的不相关启动条件(如 study-name),并对比目标词在这两种条件下的反应时和反应正确率,以此发现形态启动效应的状况。

由上述介绍可知,启动实验的因变量仍为目标词的反应时和反应正确率,但其自变量并非目标词自身的特点,而是启动条件。启动研究通过考察目标词在不同启动条件下的反应差异发现启动效应,进而揭示启动词和目标词之间的联系情况以及存在联系的信息在启动词加工过程中的通达特点。

启动范式多样,当前应用最多的是掩蔽启动(Forster & Davis 1984)。掩

1 有的跨通道启动研究将启动词和目标词同时呈现,如 Kiehl & Joanisse (2011)。

蔽启动中,启动词呈现时间较短,通常不超过 60 毫秒;实验还在启动词呈现前先呈现一系列的掩蔽符号(如一定数量的“#”)(如图 2)。这些措施使受试意识不到启动词的存在,对其的加工在无意识的状态下进行(Kinoshita & Lupker 2003; 乔晓妹、张鑫雯 2017)。一般认为,该任务中受试对启动词的加工在词汇识别的前两个阶段就会停止,那么其启动效应就应由词形信息或整词信息触发(Forster *et al.* 2003)。大量研究证实掩蔽启动中存在较为稳定的形式启动效应(启动词和目标词存在词形或发音联系,如 *MALL-tall*)(Taft & Nguyen-Hoan 2010)、形态启动效应(启动词和目标词存在形态联系,如 *NAMES-name*)(Duñabeitia *et al.* 2013)和重复启动效应(启动词和目标词相同,如 *SPEAK-speak*)(Forster 1998)。而掩蔽启动实验中是否存在语义启动效应(启动词和目标词存在意义联系,如 *HOSPITAL-nurse*)仍存争议,采用词汇判断任务的掩蔽启动研究均没有发现该启动效应,但是采用语义分类任务的研究以及考察双语译文启动效应的研究则通常能够发现语义启动效应(Forster *et al.* 2003; Jiang & Forster 2001)。

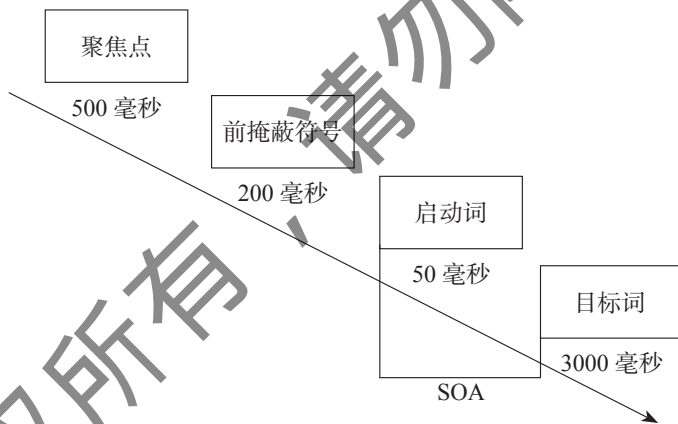


图 2. 掩蔽启动实验的实施步骤(以重复启动为例)  
(各部分的呈现时间均可根据研究设计进行调整)

跨通道启动(cross-modal priming)(Swinney *et al.* 1979)是启动实验的另一常用范式。该范式的特点是启动词和目标词分别以声音和书面形式呈现。在不限启动词呈现时间的情况下,启动词的所有信息均可能被通达,并产生相应的启动效应。但是启动词和目标词呈现方式的差异则会阻断形式信息的启动效应。因此,该任务中的启动效应通常产生于启动词的声音信息和书面信息的转化之后,常见的启动效应包括形态启动、重复启动和意义启动(Holcomb & Anderson 1993; Meunier & Segui 2002)。当启动词以书写形式呈现时,实



验还可以将其与掩蔽启动相结合,用来考察重复启动效应和形态启动效应(Diependaele *et al.* 2005)。

有的研究者还采用了相对简单的启动词控制方式,如启动词和目标词的时间间隔(Stimulus Onset Asynchrony,简称 SOA)在 100 毫秒以上,让受试充分感知到启动词的存在,对其的加工也就在有意识的状态下进行。这样启动词各方面的信息均可能被通达并产生启动效应。该类启动范式可用于词形、形态、意义等不同启动效应的对比研究(Rastle *et al.* 2000)。还有的研究者对启动词的呈现方式不做任何要求,且让启动词和目标词均独立呈现,让受试分别对其进行词汇判断。该范式在两者之间插入 6-10 个数量不等的干扰词来抑制亚词汇信息的启动效应。这种延迟启动(delayed priming)的实验范式常用于考察整词及超词汇信息触发的启动效应(Orfanidou *et al.* 2011)。需要指出的是,这两种范式对启动词的控制相对简单,其识别过程中触发的情景记忆难以得到有效的控制,应用时需特别注意(Diependaele *et al.* 2012)。

受篇幅所限,本文仅介绍了当前应用较多的几种任务范式。这些任务范式也可以根据研究需要做出灵活的调整。如我们可以在刺激词内部插入空格或采用字母倒置的形式来重点考察词形信息的识别状况(如 Taft & Nillsen 2013);也可以在词汇命名中刺激词呈现后间隔一段时间设置提示符号,要求受试看到提示符号后再朗读单词,这样就将考察的重心转移到语音产出阶段(Mädebach *et al.* 2011);还可以将分类任务与不同的语言知识结合,用于考察音素、语法等范畴知识的加工状况(McDonald 2006)。

#### 4. 常见问题

行为实验的最显著特点在于通过高精度的时间测量工具记录刺激词的反应时,并通过反应时的细微变化推断大脑在某一特定阶段的加工特点,揭示相应词汇信息的加工状况。以上特点使行为实验成为词汇加工的有效测量工具,在该领域中的应用经久不衰,且日趋广泛。然而,行为实验的实施过程中有一些问题需要特别注意。

第一,实验过程易受情感因素影响。行为实验对时间高度敏感,通过几十毫秒甚至更短时间的变化推测信息加工的特点。如此短的时间稍纵即逝,那么受试加工过程的细微变化就可能对结果产生影响。尽管行为实验能够在最大程度上控制显性信息的影响,保证该时间阶段内加工的是特定的语言信息,但却无法将情感因素(如紧张焦虑等)的影响排除在外。行为实验的快速实施方式、专门的实验环境不可避免地会让受试产生好奇或紧张等情感变化,这是任何行为实验都不可回避的问题。这些情感的细微变化都会在反应时中有所体现,变化稍

大其影响就可能超过信息加工本身产生的反应时差异。不仅如此,情感因素还可能对受试的信息加工过程产生影响,严重时受试可能无法进行正常的加工而随意作出反应。除情感因素外,受试生理反应的个体差异(如神经传导速度、肢体反应速度)也会对反应时产生影响,研究中也需考虑。

第二,有些实验任务涉及的心理过程尚不明确,有待进一步的探索。行为实验采用不同的任务范式来实现对专门加工阶段的考察。但是,某些任务范式涉及的心理过程我们尚未充分了解,如掩蔽启动实验中启动词的加工是否涉及语义信息还存争议。其次,相同的实验范式在不同使用环境中的考察话题也可能会有变化。如上文提到,词汇命名在考察熟悉单词和陌生单词或假词时包括的加工阶段就不完全一致。使用环境的影响还表现在研究设计方面。如行为实验通常包含干扰项目来平衡关键项目的比例,以防止加工策略的形成。然而干扰项目的数量、特点等均会对实验结果产生影响。另外,相同的研究设计在不同的研究环境下可能得出不同的结论。其原因可能是受试的差别,但更重要的原因则是涉及的心理过程不同。如掩蔽启动实验对语义不透明派生词(如 DEPART-part)加工的研究结果就存在差异,有的研究发现了较强的启动效应,有的则较弱,有的甚至没有发现该效应(Diependaele *et al.* 2011; McCormick *et al.* 2009)。

第三,实验涉及因素复杂,研究设计时需特别注意。行为实验关注信息加工的细微过程,尤其关注某种特定信息的加工特点。因此,我们必须合理控制好影响因素,排除无关因素的影响,才能聚焦于特定信息的加工过程。然而,信息加工过程中的影响因素众多,且相互联系(如词频越高通常单词越短、形态结构越复杂通常单词越长)。对这些因素的合理控制绝非易事,有时甚至会出现因变量控制而导致实验材料不足的窘况。另外,有的研究还因为变量控制不够合理而得出争议性的结论。

## 5. 总结与建议

行为实验通过操纵刺激词的呈现方式和受试的反应方式来展现词汇不同方面信息的加工过程,并采用精准的计时手段记录信息加工产生的细微时间变化来推断信息加工过程的特点。诚然,行为实验也存在诸多需要改进的方面,我们对不同实验任务所包含加工阶段的认识仍在不断提升。但不可否认,行为实验为词汇加工研究作出了巨大的贡献,并在很大程度上扩展了词汇习得及词汇使用研究的视野范围。为了在最大程度上避免干扰因素的影响,提高行为实验研究的效度和信度,本文提出以下建议:

第一,从研究问题出发,采取实际可行的变量操控方案。行为实验涉及变量众多,我们无法对其全面控制,那么就应做到重点突出,抓大放小。我们应该从



研究问题出发,形成测试的构念,再根据词汇知识、语言习得等理论知识,并参考同类研究的做法,确定研究的自变量和控制变量。有的变量影响较小且难以控制,我们可以在实验设计时将其忽略,而在结果分析时通过相应的统计手段降低其影响。与实验材料相关的变量是考虑的重点。这些变量的控制需充分考虑受试的特点。我们可以参考其他研究的设计思路,并根据自己的研究特点进行适当的调整。

第二,根据研究目的灵活设置实验任务。我们应根据研究考察的信息选取合适的实验任务,并根据实验条件进行适当的配置。如采用掩蔽启动实验考察二语加工时,我们就需要针对受试特点设定合适的启动词呈现时长,最常用的方法就是采用不同的时长配置进行试测,找出符合要求的时长并用于正式实验。当研究中某些变量的影响难以控制时,我们不妨采用多个实验任务分别考察,或对变量的不同水平逐层考察。

第三,关于受试因素的影响,我们可以采取多方面的措施,在最大程度上进行控制。受试因素的影响分为情感因素和个体差异两个方面。对于情感因素的影响,最好的应对措施就是实验前的充分准备。研究人员应在实验开始前向受试讲清实验的目的、性质及实施方式,消除受试的一切疑虑,并通过合适的交流保证受试心理放松。研究也应在正式实验前设置一定的练习项目让受试熟悉实验的实施方式,在受试准备充分后再进入正式实验环节。个体差异的影响在所难免。除了受试,实验刺激词之间也存在差异。对此,实验材料分组时可采用拉丁方设计,使不同变量的不同水平相互交叉,平衡组间差异的影响。其次,我们也可以增加受试及实验材料的数量,降低个体在总体中的比例,弱化个体差异的影响。第三,结果分析前进行恰当的数据筛选,结果分析采用更加严密科学的数据分析方法,也可以在很大程度上降低它们对实验结果的影响。

除上述措施外,建议研究者可以考虑将行为实验方法与其他研究手段结合使用。如基于语料库的研究样本较大,能够有效降低个体影响,揭示总体规律,其研究结果可与行为实验形成有力的补充(柳超健、曹灵美 2017)。另外,行为实验通过反应时推断词汇的加工特点,仍是对大脑工作过程的间接考察。那么我们不妨将其与事件相关电位、功能磁共振成像等生理测量技术结合,对词汇加工过程中脑部不同区域的变化进行直接跟踪,其结果将更加丰富全面,更有说服力(Kielar & Joanisse 2011)。

行为实验范式较多,且不同范式的实施方式灵活。这既为研究者提供了充足的选择空间,又让初学者迷惑不解、难以取舍。本文认为,任何研究的起点都是研究问题,任何实验任务均是为研究问题服务的,研究问题才是研究任务选择的最根本依据。行为实验研究也是如此。那么我们不妨从研究问题出发,明

确研究关注的词汇加工阶段和信息,然后再根据不同任务范式的特点做出选择。最后,行为实验方法不仅是指具体实验任务的实施过程,其研究设计更加重要。研究设计的精妙和实验任务的灵活是行为实验研究的灵魂,使行为实验的应用充满着无限的潜力和可能。我们不妨根据自己的研究目的,创新研究思路,灵活运用实验任务。这既能满足我们的研究需要,还能让我们享受到思考带来的乐趣!

#### 参考文献

- Cattell, J. M. 1886. The time it takes to see and name objects [J]. *Mind* 11: 63-65.
- Diependaele, K., D. Sandra & J. Grainger. 2005. Masked cross-modal morphological priming: Unravelling morpho-orthographic and morpho-semantic influences in early word recognition [J]. *Language and Cognitive Processes* 20: 75-114.
- Diependaele, K., A. Duñabeitia & J. Morris. 2011. Fast morphological effects in first and second language word recognition [J]. *Journal of Memory and Language* 64: 344-358.
- Diependaele, K., J. Grainger & D. Sandra. 2012. Derivational morphology and skilled reading: An empirical overview [A]. In M. Spivey, M. Joanisse & K. McRae ( eds. ) . *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 311-332.
- Duñabeitia, A., M. Dimitropoulou, J. Morris & K. Diependaele. 2013. The role of form in morphological priming: Evidence from bilinguals [J]. *Language and Cognitive Processes* 28: 967-987.
- Forster, K. 1998. The pros and cons of masked priming [J]. *Journal of Psycholinguistics Research* 27: 203-233.
- Forster, K. & C. Davis. 1984. Repetition priming and frequency attenuation in lexical access [J]. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition* 10: 680-698.
- Forster, K. & S. Chambers. 1973. Lexical access and naming time [J]. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 12: 627-635.
- Forster, K., K. Mohan, J. Hector, S. Kinoshita & S. Lupker 2003. The mechanics of masked priming [A]. In S. Kinoshita & S. Lupker ( eds. ) . *Masked Priming: The State of the Art* [C]. New York: Psychology Press. 2-21.
- Grainger, J. & P. Holcomb. 2009. Watching the word go by: On the time-course of component processes in visual word recognition [J]. *Language and Linguistics Compass* 3: 128-156.
- Holcomb, J. & E. Anderson. 1993. Cross-modal semantic priming: A time-course analysis using event-related brain potentials [J]. *Language and Cognitive Processes* 8: 379-411.
- Jiang, N. & K. Forster. 2001. Cross-language priming asymmetries in lexical decision and episodic recognition [J]. *Journal of Memory & Language* 44: 32-51.
- Jiang, N. 2012. *Conducting Reaction Time Research in Second Language Studies* [M]. New York: Routledge.
- Kielar, A. & M. Joanisse. 2011. The role of semantic and phonological factors in word recognition: An ERP cross-modal priming study of derivational morphology [J]. *Neuropsychologia* 49: 161-177.

- Kinoshita, S. & S. Lupker (eds.). 2003. *Masked Priming: The State of the Art* [C]. New York: Psychology Press.
- Li, M., N. Jiang & K. Gor. 2017. L1 and L2 processing of compound words: Evidence from masked priming experiments in English [J]. *Bilingualism: Language and Cognition* 20: 384-402.
- Liu, Y., H. Shu & P. Li. 2007. Word naming and psycholinguistic norms: Chinese [J]. *Behavior Research Methods* 39: 192-198.
- Mädebach, A., F. Oppermann, A. Hantsch, C. Curda & J. Jescheniak. 2011. Is there semantic interference in delayed naming? [J] *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition* 37: 522-538.
- McCormick, F., M. Brysbaert & K. Rastle. 2009. Is morphological decomposition limited to low-frequency words? [J]. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 62: 1706-1715.
- McDonald, L. 2006. Beyond the critical period: Processing-based explanations for poor grammaticality judgment performance by late second language learners [J]. *Journal of Memory and Language* 55: 381-401.
- Meunier, F. & J. Segui. 2002. Cross-modal morphological priming in French [J]. *Brain and Language* 81: 89-102.
- Meyer, E. & W. Schvaneveldt. 1971. Facilitation in recognizing pairs of words: Evidence of a dependence between retrieval operations [J]. *Journal of Experimental Psychology* 90: 227-234.
- Miller, G. 1956. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information [J]. *Psychological Review* 63: 81-97.
- Morrison, A. & W. Ellis. 2000. Real age of acquisition effects in word naming and lexical decision [J]. *British Journal of Psychology* 91: 167-180.
- Orfanidou, E., M. Davis & W. Marslen-Wilson. 2011. Orthographic and semantic opacity in masked and delayed priming: Evidence from Greek [J]. *Language and Cognitive Processes* 26: 530-557.
- Pae, H. S.-A, Q. M. Kim. & Y.-J. Kwon. 2017. Sublexical and lexical processing of the English orthography among native speakers of Chinese and Korean [J]. *Reading and Writing* 30: 1-24.
- Radanović, J., C. Westbury & P. Milin. 2016. Quantifying semantic animacy: How much are words alive? [J] *Applied Psycholinguistics* 37: 1477-1499.
- Rastle, K., M. Davis, W. Marslen-Wilson & L. Tyler. 2000. Morphological and semantic effects in visual word recognition: A time-course study [J]. *Language and Cognitive Processes* 15: 507-537.
- Seidenberg, S., A. Petersen, C. MacDonald & C. Plaut. 1996. Pseudohomophone effects and models of word recognition [J]. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 22: 48-62.
- Sternberg, S. 1975. Memory scanning: New findings and current controversies [J]. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 27: 1-32.
- Swinney, D., W. Onifer, P. Prather & M. Hirshkowitz. 1979. Semantic facilitation across sensory modalities in the processing of individual words and sentences [J]. *Memory & Cognition* 7: 159-165.

- Taft, M. & M. Nguyen-Hoan. 2010. A sticky stick? The locus of morphological representation in the lexicon [J]. *Language and Cognitive Processes* 25: 277-296.
- Taft, M. & C. Nillsen. 2013. Morphological decomposition and the transposed-letter ( TL ) position effect [J]. *Language and Cognitive Processes* 28: 917-938.
- Tighe, E. & K. Binder. 2013. An investigation of morphological awareness and processing in adults with low literacy [J]. *Applied Psycholinguistics* 36: 245-273.
- 柳超健、曹灵美, 2017, 国外基于语料库的隐喻研究: 方法、问题与展望 [J], 《外语教学理论与实践》(1): 36-40。
- 乔晓妹、张鑫雯, 2017, 掩蔽启动效应的机制及原理 [J], 《当代外语研究》(1): 1-4。
- 朱滢, 2014, 《实验心理学》[M]。北京: 北京大学出版社。

**通讯地址:** 江苏省镇江市京口区学府路 301 号江苏大学外国语学院

**作者简介:** 张北镇, 江苏大学外国语学院副教授, 博士, 研究方向为二语习得和心理语言学。

E-mail: zhangbeizhen@126.com。

# 概念迁移和概念表征协同创新

## ——来自 Pavlenko 改进层级模型的启示\*

浙江师范大学 裘晨晖

扬州大学 杨文星

**提要:** Pavlenko (2009) 基于 Kroll & Stewart (1994) 的“修正层级模型”提出了“改进层级模型”。结合此模型,本研究首先阐释了概念迁移和概念表征研究中存在的主要争议点,继而围绕争议点提出概念迁移和概念表征的协同创新。具体表现在概念迁移和概念表征研究能实现优势互补:1) 概念迁移研究可借鉴双语者心理词汇模型,采用在线实验手段直接判断概念迁移发生与否,并尝试构建“双语者概念迁移心理机制”;2) 概念表征研究可借鉴概念迁移研究中对语义迁移和概念迁移的区分,进一步区分语义表征和概念表征,并采用特定实验材料和概念任务判断双语者概念表征是否完全共享。

**关键词:** 概念迁移;概念表征;改进层级模型;协同创新

### 1. 引言

概念迁移和概念表征研究分别是近年来二语习得领域和心理语言学中的研究热点。目前有关概念迁移和概念表征的研究仍存在争议。在概念迁移研究中, Jarvis (2015) 提醒研究者莫把用传统语义和结构分析能阐释的跨语言影响案例视为概念迁移。在概念表征研究中, Jarvis & Pavlenko (2008) 认为目前大多数心理词汇表征研究中将语义表征和概念表征相混淆。换言之,目前关于什么是概念迁移尚缺乏清晰认识,语义表征和概念表征是否等同也有待进一步商榷。鉴于迁移研究中涉及语义迁移和概念迁移,表征研究中涉及语义表征和概念表征,两者有共通的基础,本研究以 Pavlenko (2009) 提出的“改进层级

\* 本文系国家社科基金项目“基于认知心理学实验的时间思维方式和语言使用的关系研究”(项目编号:16CYY023)的阶段成果。文稿部分内容曾在第三届中国心理语言学国际研讨会、首届第二语言加工研讨会和第八届中国第二语言习得研究国际学术研讨会上宣读,期间得到专家们指点,笔者表示感谢。

模型”为切入点,厘清概念迁移和概念表征研究中的主要争议点,并提出概念迁移和概念表征研究的协同创新,旨在为突破争议点提供新思路。

## 2. “改进层级模型”概述

“改进层级模型”(Modified Hierarchical Model,如图1所示)由Pavlenko(2009)提出,其基础主要是Kroll & Stewart(1994)提出的“修正层级模型”(Revised Hierarchical Model,如图2所示)。

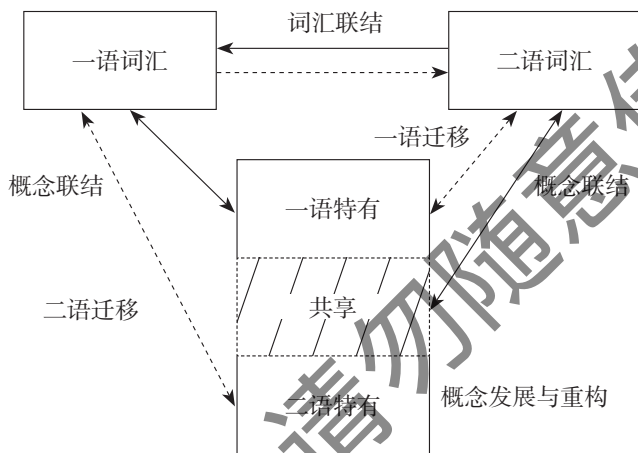


图1. 改进层级模型

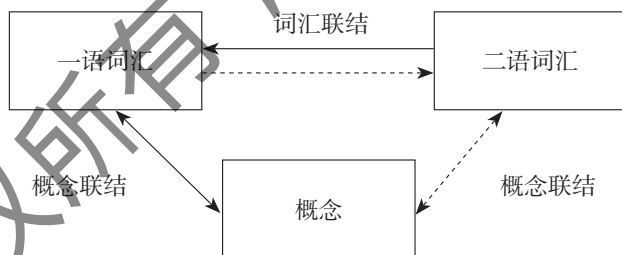


图2. 修正层级模型

根据图1和图2,“修正层级模型”和“改进层级模型”均认为双语者心理词汇在形式层表征分离,并且呈现不对称性。不同的是,在“修正层级模型”的基础上,“改进层级模型”还体现了三点改进:第一,此模型融入了“迁移”,主要体现在概念层面;第二,此模型认为双语者心理词汇的概念表征不完全共享,即部分共享、部分不共享,体现在范畴差异上;第三,此模型注重概念变化,认为双语者心理词汇的概念会发生重构(reconstruct)。简言之,“改进层级模型”注重双语者概念表征的动态性,且认为双语者心理词汇的概念表征不完全共享。



到目前为止,尚无实证研究直接对“改进层级模型”进行检验,但有研究结果间接支撑了“改进层级模型”的部分理念。Storms *et al.* (2015)采用图片命名任务,根据荷兰语—法语双语者与本族语者(单语者)对物体命名方式的异同,得出以下结论:双语者起初的命名方式与本族语者类似,随着双语者二语的发展,其命名方式体现出融合的发展路径。该研究结果揭示了双语者概念发展的动态性,且随着二语水平的提高,概念表征会发生重构。Pavlenko & Malt (2011)选取 60 幅常见容器的图片,以容器命名和典型度排列为任务,着重考察了俄语—英语双语者其二语对一语在认知层面的跨语言影响。结果显示,二语对一语会产生影响,且这种影响是认知层面的。上述研究均表明二语概念呈现变化发展的动态性,间接支撑了“改进层级模型”。另有研究对“修正层级模型”持不同观点,但表现出与“改进层级模型”相一致的理念,体现在双语者概念表征是否完全共享上(如 Jarvis & Pavlenko 2008;文秋芳 2014)。以文秋芳(2014)为例,作者根据认知语言学与社会文化理论,结合语言迁移研究提出了“认知对比分析”,认为英汉语概念系统不可能完全共享。此观点与“修正层级模型”所持的“双语者心理词汇概念表征完全共享”相佐,但与“改进层级模型”认为的“双语者心理词汇概念表征不完全共享”相似。总体而言,“改进层级模型”涉及的理念有一定的现实依据,相关理念的提出也能促使研究者重新审视“修正层级模型”,对双语者心理词汇的概念表征是否完全共享进一步进行探讨。

### 3. 概念迁移和概念表征研究争议

上文提及,关于“改进层级模型”的理念是否合理,有待进一步检验。一方面是因为此模型中涉及的“概念迁移”和“概念表征”仍存在争议;另一方面是因为目前尚无实证研究直接检验“改进层级模型”的合理性。本部分着重阐释概念迁移和概念表征研究中的争议点,为今后开展实证研究厘清思路。

关于概念迁移,其研究争议主要体现在两点:第一,什么是概念迁移?目前尚缺乏统一认识,甚至存在错误认识;第二,如何判断概念迁移真正发生了?目前尚缺乏直接判断概念迁移发生的手段。关于概念表征,其研究争议也主要体现在两点:第一,语义表征和概念表征是否等同或近似等同?如果不同,应如何区分?第二,双语者心理词汇的概念表征是否完全共享?下文将着重对上述四点争议展开论述。

#### 3.1 争议点一:什么是概念迁移?

关于什么是概念迁移,主要有三类认识:一类认为概念迁移近似于语义迁移,一类认为概念迁移是语义迁移的一种,还有一类认为概念迁移是意义迁移

的一种。根据这三类认识,能从中提炼三个关键词:概念迁移、语义迁移和意义迁移。关于概念迁移和语义迁移是否近似等同,目前已有较为清晰的认识,即概念迁移不等同于语义迁移。Jarvis (2007)和 Pavlenko (2000)曾探讨了语义与概念的差异,一致认为语义迁移涉及形式和意义之间的联结,但这种联结不涉及概念本身(Jarvis & Pavlenko 2008)。也就是说,语义涉及形式与意义的联结,但概念可以和形式相分离。有关失语症患者的研究表明,虽然他们失去了语言表达能力,但仍能对概念进行区分(Paradis 2004)。这进一步表明概念可以超越语言形式层。要进一步区分语义迁移和概念迁移,可借鉴 Ringbom (2001)研究中的样例。芬兰的英语学习者往往会在产出中把“in the tongue”说成“in the language”,如“he bit himself in the language”。这种把“in the tongue”说成“in the language”的表现并不是因为芬兰的英语学习者不能区分“tongue”和“language”两个概念,而是因为芬兰语中只有一个词“kieli”与英文中的“tongue”和“language”相对应。这种由于一词多义涉及的形式与意义之间的联结而发生的迁移是语义迁移的表现,并非概念迁移。再如,我国英语初学者容易把“他”说成“she”,或者把“她”说成“he”,这并不是因为我国英语初学者无法区分“she”和“he”两个概念,而是因为汉语中的“他”和“她”均可以表示第三人称的意义,且在汉语中读音相同,形式与意义之间联结的相似性容易导致语义迁移的发生。由此可见,概念迁移不等同于语义迁移。至于概念迁移与语义迁移的关系如何,可借鉴 Odlin (2005)的观点,即概念迁移是意义迁移的一部分,意义迁移包括语义迁移、概念迁移和语用迁移。然而,Odlin 和 Jarvis 关于概念迁移的认识也存在分歧。Odlin (2005)将概念迁移视为二语习得和语言相对论的交叉点,并近似将概念迁移视为语言相对论的一种案例,只是概念迁移涉及多种语言;而 Jarvis (2016)将概念迁移视为一座桥梁,横跨在跨语言影响和语言相对论研究的两端。

综上所述,对于什么是概念迁移,尚存在不同认识,概念迁移仍处于不断发展中。目前可以明确的是,概念迁移超越语言形式层,关注语言背后的认知。概念迁移有别于早期语言形式层的迁移,如语音迁移、句法迁移等,也有别于语义迁移和语用迁移。鉴于目前研究容易将概念迁移和语义迁移相混淆(文秋芳 2010;俞理明等 2012),要区分概念迁移和语义迁移,行之有效的方式是判断概念知识是否发生改变。这与“改进层级模型”中涉及的概念发展与概念重构有相通之处。也就是说,若仅仅体现在不同语言间形式与意义联结的改变(如将 kieli 与 tongue 联结,或改成将 kieli 与 language 联结),不涉及概念知识的改变,那么这种情形视为语义迁移的案例,而非概念迁移。要判断概念迁移发生与否,需涉及概念知识是否发生变化。

### 3.2 争议点二：如何判断概念迁移真正发生了？

如何判断概念迁移真正发生,大体可分为三种研究手段:1)基于语料库的偏误分析;2)采用离线的语言或非语言任务;3)采用在线实验任务。相对而言,当前研究以第二种研究手段居多。在这类研究中, Jarvis (2007: 8-9)认为语言任务可包括命名和指称叙述,如视频描述;非语言任务可包括归类和分类,如物体归类。针对第一类基于语料库偏误分析的研究,其优点是能收集大量语料进行规律性判断。然而,其局限性在于通过偏误分析难以直接判断在概念层面是否存在偏误。如上文提及的我国英语初学者容易将“他”说成“she”,把“她”说成“he”。即使这种偏误呈现一定的规律性,也难以说明概念迁移发生了。由于缺乏受试在特定情境下产出的依据(蔡金亭、李佳 2016),基于语料库的偏误研究难以直接判断二语学习者对目标概念的识解是否存在偏误。至于第三类采用在线实验任务的研究,其优点是采用在线手段,能实时判断受试是否发生概念迁移,但其难点在于如何确保受试在加工过程中通达概念层了。即使通达概念层,又如何确保受试发生概念迁移,这也是难点。由此,选取何种在线实验任务和实验材料关联到是否直接测量概念迁移。Jarvis & Pavlenko (2008)指出,目前有关概念任务的选取往往容易将语义任务相混淆。有研究看似在测量概念层(如概念表征),但实则在测量语义层(即语义表征)。对于第二类研究,除了采用视频描述,通常还采用图片命名和典型度排列相结合的任务。这类研究往往基于本族语者和二语学习者的命名差异和典型度排列差异,进而判断概念迁移发生与否。然而,图片命名任务有其局限性。第一,根据原型范畴理论,同一指称可以有不同的命名方式。如“妈妈的妈妈”,既可以说成姥姥,也可以说成外婆。地瓜、番薯、甘薯也均可以指同一事物。命名存在差异并不能准确揭示概念迁移发生与否。第二,即使二语学习者的命名方式与本族语者一致,也不一定能准确说明迁移未发生。以“羊”为例,若呈现一幅“绵羊”的图片,在汉语中既可命名成羊,也可命名成绵羊。倘若我国英语学习者用英文将其命名成“sheep”,与英语本族语者一致,也难以直接判断概念迁移发生与否。即使发生了概念迁移,也难以直接判断是基于“羊”还是“绵羊”的概念发生了迁移。若基于“羊”发生了迁移,是负迁移的表现,因为“羊”和“sheep”虽为翻译对等词,但概念不完全对等;若基于“绵羊”发生了迁移,则是正迁移的表现。也就是说,命名任务在一定程度上适用于推断概念迁移发生与否,至于能否直接、准确判断概念迁移是否发生,有待进一步商榷。

由此可见,判断概念迁移直接发生与否是一大疑难。借鉴以往研究的判断手段,有必要厘清两大关系问题:第一,存在跨语言影响是否就意味着迁移发生了?第二,如何确保在概念层发生了迁移?以图片命名和典型度排列任务为例,

判断概念迁移是否发生往往基于本族语者与二语学习者的命名差异。但是,存在差异是否就意味着迁移发生了?不可否认,存在差异意味着受跨语言影响,但受跨语言影响是否就意味着发生概念迁移?本研究认为,受试具备主观能动性,即使受跨语言影响,也不一定会发生迁移。倘若发生迁移,还需判断是否在概念层面发生迁移。此外,概念迁移既可视作为一种结果,也可视为一种过程。由于离线任务侧重结果,即使结果未发生迁移,那图片命名过程中是否有可能发生迁移?这也有待进一步挖掘。综上所述,可结合上述三种研究手段的优势,实现优势互补。比如基于语料库,选取英汉存在差异的概念作为实验材料。在此基础上,继而采用离线与在线相结合的任务多方位判断概念迁移发生与否。

### 3.3 争议点三:语义表征和概念表征是否等同或近似等同?

关于语义表征与概念表征是否等同,大体有两种观点:第一种观点近似将语义表征与概念表征视为等同;第二种观点则认为语义表征与概念表征不同,两者应区别对待。对于第一种观点,主要源于双语者心理词汇表征研究。由于早期研究多关注双语者词汇表征的层级性,往往得出形式层与概念层存在层级性的结论。至于双语者在概念层如何表征,并没有进行深入讨论。例如, Kroll & Stewart (1994)提出了“修正层级模型”,对后续双语者心理词汇研究产生了重要影响。有较多研究对此模型展开了实证检验(如 Cheung & Chen 1998; Li *et al.* 2009),并验证其合理性。然而,对“修正层级模型”展开检验的研究往往选取翻译对等词为实验材料,但并未注重翻译对等词在概念层面的差异,因此缺乏对概念表征的进一步探讨。如今,随着认知语言学和社会文化理论研究的不断深入,有关语言学的研究逐渐从语言形式层面转入认知层面和社会层面的探讨。这进一步促使研究者对概念层面展开新的探索。例如, Pavlenko (1999, 2009, 2014)不仅研究语言迁移,还探讨社会文化理论,也涉及双语者心理词汇表征研究。这些研究间不断实现融通和融合,实现创新性发展。例如, Pavlenko (2009)结合迁移和表征研究,提出了“改进层级模型”。总而言之,随着研究的不断深入,语义表征近似等同于概念表征的观点逐渐受到异议。由此产生第二种观点,即语义表征与概念表征要区分对待。然而,如何从定义层面区分语义表征和概念表征并不容易。Pavlenko (2000)认为,概念可视作为一种心理表征,这种表征能使人们以类似的方式进行鉴别、理解、推测并归类,即使在不能通达或失去语言的情况下也可以。要区分语义表征和概念表征,可以采用不同的实验手段来测量。例如,使用词汇联想和语义区分任务能通达语义层,使用物体分类能通达概念层。



综上所述,关于语义表征和概念表征的区分,虽然目前尚缺乏明细的界定,但有研究逐渐认为两者应区分对待。这样有助于进一步挖掘概念表征系统,揭示表征的本质。为进一步区分语义表征和概念表征,除了 Pavlenko (2000) 谈及的测量手段的不同,还应注重实验材料的选择。目前有关词汇表征研究中的实验材料选取多以翻译对等词为主,但翻译对等词在概念层面是否对等有待探究。具体而言,目前有研究在测量概念表征时注重语义任务与概念任务的区分。比如,语义任务采用词汇联想的手段(如判断语义是否相关),概念任务采用归类手段(如判断是否有生命)。然而,这样的研究手段更注重语义表征和概念表征的区分,至于是否能进一步阐释概念表征的本质,仍需要结合实验材料的特点。

#### 3.4 争议点四: 双语者心理词汇的概念表征是否完全共享?

关于概念表征是否完全共享,大体分为两种观点:完全共享和不完全共享。对于支持概念表征完全共享的观点,仍大多延续 Kroll & Stewart (1994) 提出的“修正层级模型”。当前已有其他双语者心理词汇模型认为在意义层面,表征不完全共享,如 Finkbeiner *et al.* (2004) 提出的意义模型 (Sense Model)、Dong *et al.* (2005) 提出的“共享(分布式)非对称模型” [Shared (Distributed) Asymmetrical Model] 以及 Pavlenko (2009) 提出的“改进层级模型”。这些模型进一步探究了翻译对等词在意义层面的差异。例如,在“改进层级模型”中, Pavlenko (2009) 将概念表征不完全共享细分为三类:一语特有范畴、一语和二语共享范畴、二语特有范畴。另有 Altarriba (2003) 围绕概念不对等性 (conceptual nonequivalence) 对“carino”和“liking”翻译对等词进行了研究。结果显示,受试(63名西班牙—英语双语者,其中母语为西班牙语)对“carino”和“liking”两概念在具体度、想象度、情境度三个维度上存在差异。再如,文秋芳 (2014) 结合自身英语学习经历,发现汉语中的“书”与英语中的“book”虽为翻译对等词,但两概念存在差异。在汉语中,“书”并不包括常见的练习本,但在英语中,“book”包括“exercise book”。以上示例虽在侧重点上有所差异,但均进一步表明翻译对等词不一定概念对等。

由此可见,关于双语者心理词汇概念表征是否完全共享,目前已有较多研究认为不完全共享。然而,如何有效、直接判断概念表征不完全共享? 又如何细化不完全共享的具体表现? 这有待进一步深入与挖掘。另外,概念对等是否在心理层面就意味着概念表征共享? 换句话说,若两个翻译对等词在概念层面存在差异,那么在表征中是否也存在差异? 这也有待进一步采用心理语言学手段进行在线检测。参考以往研究,判断概念表征是否完全共享需着重凸显两要素:实验任务和实验材料。

#### 4. 概念迁移和概念表征协同创新

上文阐释了概念迁移和概念表征研究中存在的主要争议点,本部分首先概述两者开展协同创新的基础,继而着重论述如何开展协同创新,旨在为突破争议点提供新思路。

##### 4.1 协同创新的基础

就协同创新的基础而言, Pavlenko (2009) 提出的“改进层级模型”在一定程度上表明了实现协同创新的可行性。具体到相关基础,可从三方面实现概念迁移和概念表征的融通与融合(如图3所示):第一,概念迁移和概念表征均关注“概念”,涉及语言的概念层面;第二,不论是迁移研究还是双语者表征研究,均以双语者为受试(包括熟练和非熟练双语者);第三,目前已有较多迁移研究和表征研究以词汇为实验材料,两者均涉及词汇。

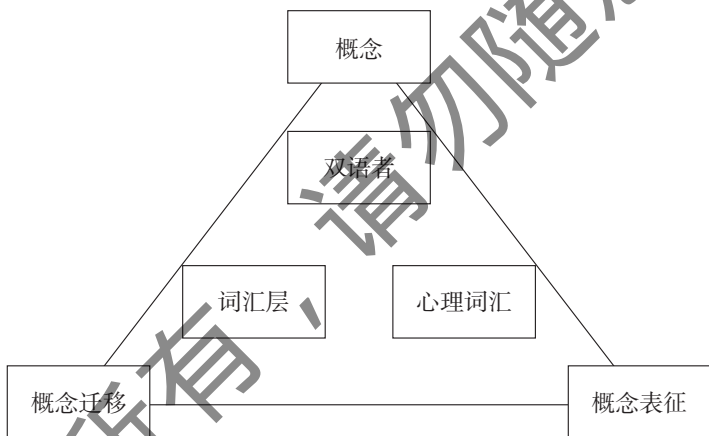


图3. 概念迁移和概念表征协同创新的基础

##### 4.2 协同创新的具体表现

具体到协同创新的表现,可体现在两方面:理念创新和方法创新。

在理念上,概念表征研究可借鉴概念迁移研究中的研究结果,进一步区分语义表征和概念表征,并判断概念表征是否完全共享。上文提及,目前部分有关概念表征的实证研究仍将语义表征和概念表征视为类似,对于概念表征是否完全共享并未着重探讨,由此得出的结论大多支持“修正层级模型”。随着研究的不断深入,虽然有关表征的研究尚缺乏相对应的实证研究,但来自概念迁移实证研究的证据能为表征研究中存在的争议点提供新思路。例如,对于“语义表征和概念表征是否等同”的争议点,可从迁移研究中对语义迁移和概念迁移的区分



获得启示。在方法上,为区分语义表征和概念表征,可借鉴概念迁移研究中选取的实验材料和实验任务。如在实验材料的选取上,除了选择翻译对等词概念对等的类型,还可选择翻译对等词概念不对等的类型。其依据是,来自概念迁移研究的结果表明两种语言的概念差异会导致迁移的发生。由此,在表征研究中添加概念不对等类型的实验材料,有助于进一步探讨概念表征的特点。在实验任务设置上,除了设置有无生命的概念任务,还可进一步聚焦于范畴归类任务。一方面,“有无生命”的特点较为宽泛,若聚焦到具体的范畴归类任务,如判断“练习本”是不是“书”,“exercise book”是不是“book”,则能进一步细化概念,有助于深入探讨概念共享与否。

相应的,针对概念迁移研究中的争议点,可借鉴概念表征的研究结果。在理念上,有关概念迁移的研究可借鉴双语者心理词汇模型,进一步探究概念迁移发生的过程,尝试构建“双语者概念迁移心理机制”。其理据是,“改进层级模型”已蕴涵了概念表征的动态性。这种动态性可体现在概念迁移、概念重构与概念发展上。那么,对于什么是概念迁移,其心理机制又如何,能从概念表征研究中获得启示。在方法上,为进一步直接判断概念迁移发生与否,可借鉴双语者心理词汇表征研究中的在线手段。例如,有关双语者心理词汇表征的研究多采用启动范式(priming paradigm)。为直接判断概念迁移发生与否,可采用启动范式,并注重概念层面的跨语言启动,以此探究概念迁移的过程和结果。鉴于以往的概念迁移研究多关注其结果,根据结果判断是否发生概念迁移,采用在线手段能进一步深化概念迁移研究,根据过程判断概念迁移发生与否。这也有助于进一步理解过程与结果的关系问题。概念迁移既是种过程,也是种结果。若二语学习者在结果中未体现概念迁移的发生,那么在识解二语概念的过程中,是否会发生迁移?这也有待进一步研究。总体而言,采用在线的跨语言启动范式有助于实现直接测量概念迁移发生与否,并探究其心理机制。

综合理念和方法上的协同创新,要突破上文提及的争议点,实证研究中可从以下两方面着手:第一,概念迁移研究可借鉴双语者心理词汇模型,采用在线实验手段直接判断概念迁移发生与否,并尝试构建“双语者概念迁移心理机制”;第二,概念表征研究可借鉴概念迁移研究中对语义迁移和概念迁移的区分,进一步区分语义表征和概念表征,并采用特定实验材料和概念任务判断双语者概念表征是否完全共享。这有助于解决当前存在的争议性问题,进而推动两者的协同发展。

## 5. 结语

本文以“改进层级模型”为切入点,着重阐释了概念迁移和概念表征研究中存在的主要争议点,进而围绕这些争议点,提出了概念迁移和概念表征研究的协同创新,并阐释协同创新的基础和具体表现。在理念上,概念表征研究可借鉴语义迁移和概念迁移的区分,进一步区分概念表征和语义表征;在方法上,概念迁移研究可借鉴跨语言启动范式,用在线手段研究概念迁移的过程,直接判断概念迁移发生与否。今后开展概念迁移和概念表征的实证研究,可借鉴互相的优势,实现优势互补。这也有助于突破争议点,深化概念迁移和概念表征研究,促进二语习得和心理语言学领域的发展。

### 参考文献

- Altarriba, J. 2003. Does “carino” equal “liking”? A theoretical approach to conceptual nonequivalence between languages [J]. *International Journal of Bilingualism* 3: 305-322.
- Cheung, H. & H. C. Chen. 1998. Lexical and conceptual processing in Chinese-English bilinguals: further evidence for asymmetry [J]. *Memory and Cognition* 5: 1002-1013.
- Dong, Y., S. Gui & B. MacWhinney. 2005. Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon [J]. *Bilingualism: Language and Cognition* 3: 221-238.
- Finkbeiner, M., K. Forster, J. Nicol & K. Nakamura. 2004. The role of polysemy in masked semantic and translation priming [J]. *Journal of Memory and Language* 1: 1-22.
- Jarvis, S. 2007. Theoretical and methodological issues in the investigation of conceptual transfer [J]. *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 4: 43-72.
- Jarvis, S. 2015. 概念迁移研究的根本性问题(英文) [J], 《外语与外语教学》(4): 32-36.
- Jarvis, S. 2016. Clarifying the scope of conceptual transfer [J]. *Language Learning* 3: 1-28.
- Jarvis, S. & A. Pavlenko. 2008. *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition* [M]. New York & London: Routledge.
- Kroll, J. F. & E. Stewart. 1994. Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations [J]. *Journal of Memory and Language* 2: 149-174.
- Li, L., L. Mo, R. M. Wang, X. Y. Luo & Z. Chen. 2009. Evidence for long-term cross-language repetition priming in low fluency Chinese-English bilinguals [J]. *Bilingualism: Language and Cognition* 1: 13-21.
- Odling, T. 2005. Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts? [J]. *Annual Review of Applied Linguistics* 1: 3-25.
- Paradis, M. 2004. *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism* [M]. Amsterdam: Benjamins.
- Pavlenko, A. 1999. New approaches to concepts in bilingual memory [J]. *Bilingualism: Language and Cognition* 3: 209-230.
- Pavlenko, A. 2000. What's in a concept? [J]. *Bilingualism: Language and Cognition* 1: 31-36.
- Pavlenko, A. 2009. Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning [A] In A. Pavlenko (ed.). *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary*

- Approaches* [C]. Bristol: Multilingual Matters. 125-160.
- Pavlenko, A. 2014. *The Bilingual Mind: What It Tells Us About Language and Thought* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. & B. C. Malt. 2011. Kitchen Russian: Cross-linguistic differences and first-language object naming by Russian-English bilinguals [J]. *Bilingualism: Language and Cognition* 1: 19-45.
- Ringbom, H. 2001. Lexical transfer in L3 production [A] In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* [C]. Clevedon: Multilingual Matters. 59-68.
- Storms, G., E. Ameel & B. C. Malt. 2015. Development of cross-language lexical influence [J]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5: 529-547.
- 蔡金亭、李佳, 2016, 语言迁移的多维动态理论框架 [J], 《外语教学》(4): 43-50。
- 文秋芳, 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, 2014, “认知对比分析”的特点与应用 [J], 《外语教学理论与实践》(1): 1-5。
- 俞理明、常辉、姜孟, 2012, 《语言迁移研究新视角》[M]。上海: 上海交通大学出版社。
- 通讯地址:** 321004 浙江省金华市婺城区迎宾大道 688 号浙江师范大学外国语学院(裘晨晖)  
225127 江苏省扬州市华扬西路 196 号扬州大学外国语学院(杨文星)
- 作者简介:** 裘晨晖, 浙江师范大学外国语学院讲师, 博士, 研究方向为二语习得、心理语言学。  
E-mail: qchacademy@163.com。  
杨文星, 扬州大学外国语学院副教授, 博士, 研究方向为二语习得、心理语言学。  
E-mail: stevenjcyang@126.com。

## 《第二语言语用学》评介

中国海洋大学 杨永祥 杨连瑞

Naoko Taguchi & Carsten Roever. 2017. *Second Language Pragmatics*.  
Oxford: Oxford University Press, viii+328.

### 1. 引言

自 Gabriele Kasper 和 Kenneth Rose 于 2002 年出版《第二语言中的语用发展》以来,第二语言语用学得到了长足发展。为全面系统介绍该领域最新成果,推动二语语用研究发展,美国卡耐基梅隆大学的 Naoko Taguchi 和澳大利亚墨尔本大学的 Carsten Roever 共同撰写了《第二语言语用学》。该书全面梳理三十多年来二语语用研究成果,清晰勾勒出二语语用研究概貌,介绍二语语用研究前沿动态,指出当前研究存在的问题,并对未来研究指明了方向,是一部综观二语语用研究及其发展态势的著作。本文拟对该书内容进行简要介绍和评价。

### 2. 内容简介

全书共有 10 章,第 1 章为引言,第 2—9 章涵盖了二语语用研究中的重要话题,第 10 章为全书的总结。

第 1 章为引言,是全书的概述。作者首先梳理 Levinson、Mey、Thomas 和 Crystal 的语用观,指出语用学主要研究语言形式、语境和社会行为三者间的互动,着重介绍了语用学研究的三大领域:跨文化语用学(cross-cultural pragmatics)、跨文化语用学(intercultural pragmatics)和二语语用学(second language pragmatics),重点阐述了语用能力的多维度性和多层次性,并回顾了二语语用学发展历程,最后指出该书的写作目的和组织结构。

第2章题为“学科领域与历史”,介绍了二语语用学主要相关学科领域及其重要理论。作为交叉学科研究领域,二语语用学从众多相关学科中汲取营养,本章主要介绍了二语习得、普通语用学、人类学和社会学四大相关学科。作为二语语用学的源学科,二语习得和普通语用学为二语语用研究提供了理论框架和核心议题;作者简述了二语习得和普通语用学的学科发展历史,重点阐释了中介语、言语行为和会话含意理论。随后,作者从人类学和社会学的学科角度,阐述了礼貌原则和会话分析理论,为读者提供了丰富的学科背景知识,同时显现了二语语用学的跨学科特征。

第3章题为“语用学习和发展的理论模式”,阐释了语用学习和发展的7个理论模式:双维模型、注意假设、技能习得理论、合作对话、社会文化理论、语言社会化和会话分析。前三种理论模式从认知心理视角出发,认为语用学习和发展是学习者有意学习和反复运用的结果;而后四种理论模式从社会文化视角出发,强调学习者通过社会语境中的互动合作来学习语用知识、发展语用能力。本章将认知心理和社会文化两个层面的理论模式结合起来,为揭示语用学习和语用发展提供了理论铺垫。

第4章题为“二语语用学中的研究方法”,关注二语语用研究方法论,阐述了如何收集和分析二语语用语料。本章按照语料类型详细介绍了二语语用语料收集方法:接受型语料(元语用判断)、非互动产出型语料(语篇补全测试)、互动产出型语料(角色扮演、诱发会话和真实互动)和自我汇报语料(口头汇报),运用实证研究实例展示了各类语料的分析过程,并指出每种方法的优势和不足。作者最后强调,研究者要根据研究目的、语料类型,选择合适的方法收集和分析二语语用语料。

第5章题为“学习者语用发展的共性”聚焦二语语用纵向研究,探求二语语用发展轨迹,揭示二语语用能力发展的共性。本章从三个方面总结了二语语用发展研究成果:言语行为的恰当性,扩展性话语中的互动能力,会话含意理解与惯用语使用。研究表明,语用能力发展是个渐进的过程,形成了由低水平到高水平过渡的连续体。随着语言水平的提高和社会语用知识的增长,二语学习者逐渐开始产出恰当的言语行为,能够更好地理解会话含意,正确使用惯用语,积极主动地参与社会互动。

第6章和第7章讨论了影响二语语用发展的内部因素和外部因素。第6章题为“学习者个体差异”关注影响二语语用发展的内部因素,以定量和定性两种研究范式为主线,探讨了学习者个体差异在二语语用发展中的作用。在定量研究部分,作者讨论了语言水平、认知变量(语言学能、工作记忆、词汇提取能力)、动机和性格对二语语用学习和发展的影响。在定性研究部分,作者阐释了学习



者身份和能动性(agency)如何影响语用选择和语用能力发展;并以 Gonzales (2013)和 Taguchi (2012)的实证研究为例,在动态系统理论框架下分析了学习者二语语用能力动态的非线性发展轨迹。

第7章题为“语用发展的语境”,讨论了学习者外部因素—学习语境在二语语用发展的作用。作者对比了国外学习、课堂教学、技术辅助语境(如虚拟互动、在线游戏等)和多语工作场所四种语境中的语用发展研究,指出不同的学习语境为语用发展提供不同的给养(affordance),其中国外学习为学习者提供了在目标语社会文化语境下参与社会互动的机会。作者强调,学习者语用能力的发展受到学习者个体特征和学习语境给养的共同影响,应该着力研究学习者个体差异、学习语境和语用发展之间的动态关系。

第8章题为“二语语用教学和测评”,聚焦二语语用能力的教学和测评。前期研究表明,教学干预能够提高学习者的二语语用能力,二语语用具有可教性。在整合教学方式、教学内容和学习者关系基础上,作者分别从如何教、教什么和何时教三个方面论述了二语语用教学。在语用测评部分,作者阐述了语用能力构念(construct)的拓展,揭示了语用测评从言语行为测评、惯用语和会话含意理解等其他语用能力测评到扩展性话语中互动能力测评的嬗变过程,讨论了语用测评的操作性与测评结果的预测性。

第9章题为“二语语用和全球化”,从英语通用语、跨文化交际和继承语学习三个方面讨论了全球化背景下的二语语用研究。全球化时代,多语言跨文化交流频繁,英语成为国际通用语,这为二语语用学提供了新的研究领域。英语成为通用语后,英语本族语语用标准的权威地位受到挑战,交际双方可通过意义协商、关系管理和多语言资源等手段完成有效交际。作者重新审视了跨文化交际能力的构念,指出跨文化交际具有顺应性、灵活性和情景性。继承语学习者语用能力受继承语和主流语的共同影响,是动态发展、不断变化的混合语用系统,为研究双语或多语语用能力提供了新途径。

第10章题为“结语”是全书的总结。作者回顾了各章主要内容,指出当前研究存在的不足,并对未来研究提出具体建议,为二语语用后续研究指明了方向。

### 3. 简要评价

该书是一部二语语用研究的综述性著作。综观全书,有以下突出特点。

第一,全面系统、与时俱进是该书最突出的特点。如果从 Kasper (1981)的研究算起,二语语用研究已有三十多年的历史。Gabriele Kasper 和 Kenneth Rose 于 2002 年出版《第二语言中的语用发展》,回顾和总结了二语语用研究成果。新世纪以来,二语语用研究理论层出不穷,研究领域不断拓宽,研究方法不



断更新,二语语用研究得到长足发展。在 Kasper & Rose (2002) 的基础上,该书从学科领域、理论模式、研究方法、发展共性、个性差异、学习环境、教学与测评、二语语用与全球化等 8 个方面全面系统地梳理二语语用三十多年来的研究成果,及时补充了二语语用研究的新理论、新领域、新成果,为读者呈现了一幅二语语用研究全景图,堪称二语语用研究领域中的一部里程碑式著作。正如作者在引言中所言,他们的主要目的是全面总结二语语用最新研究成果,可以说该书圆满完成了预期目标。国际著名二语语用研究专家美国夏威夷大学 Gabriele Kasper 教授对该书给予高度评价,指出该书由两位知名专家所著,全面综述了二语学习、教学和测评中的语用研究,展现了三十多年从多个理论视角和范式研究二语语用所取得的成就。

第二,高屋建瓴、指明方向是该书的另一大特点。该书在全面综述二语语用研究基础上,批判性地看待二语语用研究理论和成果,指出目前研究存在的问题,高屋建瓴地提出研究的新领域、新议题和新方法,为未来研究指明了方向,是未来二语语用研究的风向标和指南针。例如,作者指出未来二语语用研究应该依据社会文化理论和动态系统理论等新兴理论开展实证研究,探寻语用学习和发展背后的认知机制;关注学习语境和学习者个体差异,研究学习语境与语用发展之间的关系,并结合学习者个体差异阐释语用学习模式和语用变异;深化语用教学和语用测评研究,推进语用课程实施进度,提高语用测评效度和操作性;注重语用能力的灵活性和顺应性,研究交际者如何调配语用资源以顺应动态语境。这为读者把握国际二语语用发展动向、捕捉国际二语语用研究热点、继续开展二语语用研究指明了方向。

第三,该书框架合理,脉络清晰,体例严谨,语言简洁,属于典型的读者友好型作品。全书可分为三大部分,第 1 章导读介绍了本书写作目的和主要内容,第 10 章结语总结全书内容和展望未来研究,中间八章分别讨论了二语语用研究中的 8 个重要话题,整体框架结构合理,研究脉络清晰,研究内容连贯,从总体上为读者呈现出二语语用研究框架。各章均有大量的实证研究,作者按照“引言—主题内容—总结和展望”的体例安排内容,分类梳理和总结实证研究,让读者既能提纲挈领又能了解具体内容。再者,该书语言简洁易懂,属于典型的读者友好型作品,既适合对二语习得、语用学感兴趣的本科生和研究生阅读,全面了解二语语用研究的整体框架和最新成果,又适合从事二语习得、语用学及其他相关学科的研究者阅读,准确掌握二语语用研究前沿和动向,深入开展二语语用研究。

当然,本书也存在一些不足之处。第一,该书研究对象集中在中低水平语言使用者的二语语用能力,对高水平二语使用者研究相对较少,特别是在国际商务、学术等情景中的二语语用研究较少;第二,语用教学和语用测评是二语语用

研究的重要议题,可能由于篇幅原因,作者在第8章没有展开深入探讨,建议再版时分两章进行详细论述。第三,英语通用语是二语语用研究的新背景,作者从语用标准、语用选择和语用策略等方面重新审视了英语通用语背景下的语用能力,语用能力得到再概念化和重构。然而,英语通用语中的语用策略也可能存在于其他语言作为通用语的交际和跨文化交际中(Ren 2018)。如何研究其他语言作为通用语背景下的语用策略,进一步探求多语言、跨文化交际中的普遍语用策略,是值得我们思考的问题。

总体而言,《第二语言语用学》全面梳理和总结了近三十年国际二语语用研究成果,构建了二语语用学研究新框架,指明了未来研究方向,是二语语用研究领域中的一部里程碑式著作,值得向各位读者推荐。

#### 参考文献

- Gonzales, A. 2013. Development of politeness strategies in participatory online environments: A case study [A]. In N. Taguchi & J. Sykes (eds.). *Technology in Interlanguage Pragmatics Research and Teaching* [C]. Philadelphia: John Benjamins. 101-120
- Kasper, G. 1981. *Pragmatische Aspekte in der Interimsprache* [M]. Tübingen: Narr.
- Kasper, G. & K. R. Rose. 2002. *Pragmatic Development in a Second Language* [M]. Oxford: Blackwell.
- Ren, W. 2018. Pragmatic strategies to solve and preempt understanding problems in Chinese professionals' emails when using English as lingua franca communication [J]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21: 968-981.
- Taguchi, N. 2012. *Context, Individual Differences, and Pragmatic Competence* [M]. New York/Bristol: Multilingual Matters.

通讯地址: 266100 山东省青岛市松岭路 238 号中国海洋大学外国语学院

作者简介: 杨永祥, 中国海洋大学外国语学院讲师、博士研究生, 研究方向为二语习得、语用学和商务英语。

E-mail: yongxiang1016@126.com。

杨连瑞, 中国海洋大学外国语学院教授、博士生导师, 博士, 研究方向为应用语言学、二语习得。

E-mail: lryang@ouc.edu.cn。

## Abstracts of Major Papers

### **Comprehending conversational implicature of Chinese EFL learners: A socio-cognitive approach**, by Qun Zheng, Yue Li & Yingqi Wu (p.1)

Understanding conversational implicature has been regarded as the kernel of pragmatic competence because incompetence in this regard may lead to inefficiency, even failure, of communication. In order to explore the underlying reasons of the incompetence, the present study examined the impact of English proficiency level and processing speed on L2 students' understanding of idiosyncratic and formulaic conversational implicature. Then we interviewed six participants and analyzed reasons of misunderstanding based on the socio-cognitive approach, which may shed light on the instruction and assessment of L2 pragmatic competence. Our major findings are: 1) low correlation between English proficiency level and the accuracy of implicature understanding; 2) more difficulties (accuracy and speed) in understanding formulaic implicature than in idiosyncratic implicature. This discrepancy indicates the mismatching of emergent common ground and a lack of core common ground, crucial to the meaning co-construction between interlocutors particularly in social situation. As a result, the salience of pragmatic meaning, but not literal meaning, is foregrounded. Hence the understanding mechanism varies across implicature types, suggesting that a one-size-fits-for-all construct of teaching and assessing implicature understanding can be problematic.

### **A study of the Chinese EFL learners' oral fluency between "speaking after listening" and "speaking after reading" tasks**, by Zhiying Zhong & Haozhang Xiao (p.14)

The present study employs 3- and 4-word formulas as stimuli in two experiments "visual online reading aloud and recording task" and "auditory online reading aloud and recording task" on E-Prime programme, to investigate the English Oral Fluency between two kinds of tasks: "speaking after listening" and "speaking after reading" on Chinese Upper Intermediate English proficiency learners. The major findings are: 1) Oral production is more fluent in "speaking after listening" task than in "speaking after reading" task. 2) There is slight difference between the speeds of the oral production of the high frequency formulas and the low frequency ones, which implies insufficient practice of high frequency formulas. The study offers some pedagogical implications for the integration of "listening and speaking" in oral tasks design and it also implies for more practice of high frequency formulas in our EFL teaching.

**The influence of Chinese sentence patterns on Chinese undergraduates' use of English sentence patterns**, by Fangqi Lin & Jinting Cai (p.28)

Over the past decades, negative transfer has attracted the most attention, with positive transfer neglected in L2 syntactic transfer research. In order to fill in this gap, this study emphasize both types of transfer. It investigates how Chinese exerts both positive and negative transfer on 34 Chinese undergraduates' use of English sentence patterns in written narratives, adopting the comparison-induction methodological framework. It was found that: 1) Among the various sentence patterns, the most frequently used were sentences with adverbial clause of time, the SVO sentence pattern and sentences with restrict relative clause. Besides, the average rate of correctness for all sentence patterns is higher than 75%; 2) At the individual level, participants showed evident individual variation in their L1 transfer; 3) At the group level, the proportion of positive transfer is significantly higher than that of negative transfer. In the discussion section, the psycholinguistic mechanism behind positive and negative syntactic transfer was elaborated on by using the dynamic psycholinguistic model of L2 production.

**A review of behavioral experiments and lexical processing research**, by Beizhen Zhang (p.50)

Behavioral experiments have been used widely in lexical processing research. By the manipulation of stimuli presentation and participants' response, the behavioral experiments unfold the mental course involved in the processing of lexical information of different aspects. As online data-collection tools, the behavioral experiments have been proven effective in lexical processing research. Therefore, this paper presents the underlying principle of the behavioral experiments, and introduces the common tasks and paradigms used in lexical processing. The paper also points out the problems which might be encountered in the experiments. Finally, some suggestions are provided for its use.

**The collaborative innovation between conceptual transfer and conceptual representation: Insights from Pavlenko's Modified Hierarchical Model**, by Chenhui Qiu & Wenxing Wang (p.61)

Based on Kroll & Stewart's (1994) Revised Hierarchical Model, Pavlenko (2009) put forward the Modified Hierarchical Model. With insights from the model, this study first illustrated the major arguing points in conceptual transfer and conceptual representation, then advocated the collaborative innovation between conceptual transfer and conceptual representation based on these arguing points. By collaborating strengths in their own right, conceptual transfer and conceptual representation can be enlightened from each other: 1) The study of conceptual transfer can refer to the bilingual mental lexicon models, adopt the online method to directly measure whether conceptual transfer occurs and try to construct Bilingual Conceptual Transfer Mental Mechanism; 2) The study of conceptual representation can further make a distinction between semantic representation and conceptual representation regarding the difference between semantic transfer and conceptual transfer in the study of conceptual transfer, then choose targeted materials and conceptual tasks to judge whether bilingual mental representation is completely shared or not.

## 格式体例

实行网上投稿,网址为 <http://chinasllr.cbpt.cnki.net>。请参照本格式要求和网站上的相关要求,进行投稿。

### 1. 稿件构成

- 论文中文标题、中文摘要、中文关键词、论文正文(含参考文献)
- 论文英文标题、英文摘要(另页)
- 附录等(如果有)
- 作者姓名、单位(中英文)、通讯地址、电话号码、E-mail地址

### 2. 摘要与关键词

论文须附中、英文摘要;中文摘要 200—300 字,英文摘要 150—200 词。另请择出能反映全文主要内容的关键词 2—4 个。

### 3. 正文

#### 3.1 结构层次

正文分为若干节(section),每节可分为若干小节(subsection)。

#### 3.2 标题

节标题、小节标题独占一行,顶左页边起头。

节号的形式为 1、2、3……,节号加小数点,然后是节标题;节号后加顿号,然后是节标题。

小节号为阿拉伯数字,形式为 1.1、1.2、1.3……, 1.1.1、1.1.2、1.1.3……。小节号后空一格,不加顿号或小数点,然后是小节标题。

#### 3.3 字体

正文的默认字体为宋体五号。

英文倾斜字体的使用范围主要是:

(1) 词作为词本身使用。如:

The most frequently used word in English is *the*.

(2) 拼写尚未被普遍接受的外来词。如:

*Jiaozi* is a very popular food in China.

(3) 书刊等的名称。

图表的字体可根据需要换为较小的字号。

### 3.4 图表

图标题置于图的下方,表标题置于表的上方。

图号/表号的格式为“图/表+带小数点的阿拉伯数字”。

图表的字体一般为宋体小五;如果需要,可以适当采用较小的字号。

图表的行距为单倍。

### 3.5 参引

一切直接或间接引文以及论文所依据的文献均须通过随文圆括号参引(in-text parenthetical reference)标明其出处。

参引的内容和语言须与正文之后所列参考文献的内容和语言一致。

作者名字如果是英文或汉语拼音,不论该名字是本名还是译名,参引时都仅引其姓。其他民族的名字或其译名如果类似英文名字,参引时比照英文名字。转述某作者或某文献的基本或主题观点或仅提及该作者或该文献,只需给出文献的出版年,如:

陈前瑞(2003)认为,汉语的基本情状体分为四类,即状态、活动、结束、成就。

直接或间接引述某一具体观点,须给出文献的页码,格式是“出版年:页码”,如:

吕叔湘(2002: 117)认为,成作动词时,有四个义项:1)成功、完成;2)成为;3)可以、行;4)能干。

如作者的名字不是正文语句的一个成分,可将之连同出版年、页码一起置于圆括号内。如:

这是社交语用迁移的影响,即“外语学习者在使用目的语时套用母语文化中的语用规则及语用参数的判断”(何兆熊 2000: 265)。

圆括号内的参引如果不止一条,一般按照出版年排序。同一作者的两条参引之间用逗号隔开,如:Dahl(1985, 2000a, 2000b);不同作者的参引之间用分号隔开。

文献作者如果是两个人,参引时引两个人的名字。中文的格式是在两个名字之间加顿号,如“吕叔湘、朱德熙(1952)”;英文的格式是在两个姓之间加&号,表“和”,如Li & Thompson(1981)。

文献作者如果是三人或三人以上,参引时仅引第一作者的名字。格式是在第一作者的姓之后加拉丁语缩略语“*et al.*”,如“夸克 *et al.*(1985/1989)”“Quirk *et al.*(1985)”,*et al.*为斜体。

### 3.6 随文圆括号夹注

除了用于参引外,随文圆括号夹注主要用于提供非常简短的说明、译文的原



文以及全名的缩写或全称的简称。如：

对于莎士比亚学者来说,最重要的词典有两部:一部是 19 世纪 70 年代德国人 Alexander Schmidt 以德意志民族特有的勤奋及钻研精神编纂的两卷本巨著 Shakespeare Lexicon and Quotation Dictionary (1874/1902/1971, 以下简称 Lexicon), 另一部是 Oxford English Dictionary (1884—1928/1989, 通常简称 OED)。随文夹注的字体同于正文的默认字体。

### 3.7 脚注

一般注释采用脚注的形式,即在正文需注释处的右上方按顺序加注序号 1、2、3、……,在正文页脚写出对应序号 1、2、3、……和注文。

### 3.8 例证 / 例句

例证 / 例句宜按顺序用 (1) (2) (3) …… 将之编号。每例另起一行,左缩进一个中文字符。编号与例句之间不空格,回行时与上一行例证 / 例句文字对齐。外文例证 / 例句可酌情在圆括号内给出中译文。

## 4. 参考文献

每一条目首行顶左页边起头,自第二行起悬挂缩进两字符。

文献条目按作者姓名(中文姓名按其汉语拼音)的字母顺序排列。

中文作者的姓名全都按姓 + 名的顺序给出全名。英文仅第一作者的姓名(或汉语拼音姓名)按照姓 + 名的顺序给出,姓与名之间加英文逗号,其他作者的姓名按其本来顺序给出。英文作者的名仅给出首字母。

中外文献分别排列,外文在前,中文在后。

同一作者不同出版年的文献按出版时间的先后顺序排列,同一年的出版物按照文献标题首词的顺序排列,在出版年后按顺序加 a、b、c 以示区别。

外文论文(包括学位论文)的篇名以正体书写,外文书名以斜体书写。篇名仅其首词的首字母大写,书名的首词、尾词以及其他实词的首字母大写。

篇名和书名后加注文献类别标号,专著标号为 [M],论文集为 [C],论文集内文章为 [A],期刊文章为 [J],尚未出版之会议论文为 [R],博士论文和硕士论文为 [D],词典为 [Z],网上文献为 [OL]。

期刊名称后的数字是期刊的卷号,通常是每年一卷,每卷统一编页码。如没有卷号只有期号,则期号须置于圆括号内;如有卷号但每一期单独编页码,须在卷号后标明期号并将期号置于圆括号内。通常中文期刊,只在圆括号内写明期号,外文期刊的卷号和期号都要注明。

每条顶左页边起头,回行时悬挂缩进两个中文字符。

# 稿 约

《第二语言学习研究》由二语习得研究专业委员会主办,是致力于第二语言(简称为“二语”)的专业性学术出版物,专门研究人们在学习和使用第二语言时所发生的现象。

研究对象涵盖各类二语学习者,既包括儿童,也包括成人;既包括我国的外语学习者,也包括学习汉语的外国人,还包括我国学习汉语的少数民族学习者。特别欢迎有数据支持的实证研究,同时也欢迎针对新理论、新方法、热点问题所撰写的思辩性和综述性论文。

一、主要栏目有:研究综述、研究论文、书评等。

二、欢迎以下各类稿件:

- 1) 二语学习研究理论;
- 2) 二语学习研究方法;
- 3) 二语多层次研究(包括词汇、语法、语义、语用、语篇等);
- 4) 二语听、说、读、写、译技能的发展;
- 5) 不同理论视角的二语研究,理论包括形式语言学、认知语言学、系统功能语言学、心理语言学、神经语言学、社会语言学、社会文化理论等;
- 6) 影响二语学习的多种因素(情感心理、大脑认知、学习环境等);
- 7) 二语学习研究成果在教学中的应用;
- 8) 二语学习与新技术;
- 9) 书评(限近两年出版的高水平二语学习研究论著)。

三、前沿综述和研究论文尽量控制 10,000 字之内,书评字数为 5,000 字左右。

请另附英语标题及摘要(书评不需要摘要),作者信息包括作者简介、联系方式等。

四、实行同行专家匿名审稿制,审稿周期为两个月。

## 第二语言学习研究

Second Language Learning Research 2019 年第八辑

---

主办单位	二语习得研究专业委员会	地 址	上海市国定路 777 号上海财经大学外国语学院
出版单位	外语教学与研究出版社	邮 编	200433
编辑单位	《第二语言学习研究》编辑部	电子信箱	sllr666@126.com
主 编	蔡金亭	网 址	<a href="http://chinasllr.cbpt.cnki.net">http://chinasllr.cbpt.cnki.net</a>

图书在版编目(CIP)数据

第二语言学习研究. 第八辑 / 蔡金亭主编. -- 北京: 外语教学与研究出版社, 2019.4

ISBN 978-7-5213-0834-1

I. ①第… II. ①蔡… III. ①第二语言-语言学习-研究 IV. ①H003

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2019)第 073587 号

出版人 徐建忠  
责任编辑 解碧琰  
责任校对 段长城  
封面设计 范晔文  
出版发行 外语教学与研究出版社  
社 址 北京市西三环北路 19 号(100089)  
网 址 <http://www.fltrp.com>  
印 刷 北京虎彩文化传播有限公司  
开 本 787×1092 1/16  
印 张 5.5  
版 次 2019 年 4 月第 1 版 2019 年 4 月第 1 次印刷  
书 号 ISBN 978-7-5213-0834-1  
定 价 19.00 元

购书咨询: (010) 88819926 电子邮箱: [club@fltrp.com](mailto:club@fltrp.com)

外研书店: <https://waiyants.tmall.com>

凡印刷、装订质量问题, 请联系我社印制部

联系电话: (010) 61207896 电子邮箱: [zhijian@fltrp.com](mailto:zhijian@fltrp.com)

凡侵权、盗版书籍线索, 请联系我社法律事务部

举报电话: (010) 88817519 电子邮箱: [banquan@fltrp.com](mailto:banquan@fltrp.com)

物料号: 308340001



记载人类文明  
沟通世界文化  
[www.fltrp.com](http://www.fltrp.com)

《第二语言学习研究》由二语习得研究专业委员会主办，是致力于第二语言（简称为“二语”）的专业性学术出版物，专门研究人们在学习和使用第二语言时所发生的现象。研究对象涵盖各类二语学习者，既包括儿童，也包括成人；既包括我国的外语学习者，也包括学习汉语的外国人，还包括我国学习汉语的少数民族学习者。特别欢迎有数据支持的实证研究，同时也欢迎针对新理论、新方法、热点问题所撰写的思辨性和综述性论文。主要栏目有研究综述、研究论文、书评等。

责任编辑：解碧琰  
责任校对：段长城  
封面设计：范晔文



记载人类文明  
沟通世界文化  
www.fltrp.com

高等英语教育出版分社宗旨：  
推动科研·服务教学·坚持创新  
外研社·高等英语教育出版分社  
FLTRP Higher English Education Publishing  
电话：010-88819595  
传真：010-88819400  
E-mail: ced@fltrp.com  
网址: http://heep.unipus.cn

unipus



外研社  
高等英语资讯



iResearch  
微信公众号

ISBN 978-7-5213-0834-1



9 787521 308341 >

定价：19.00元