

《第二语言学习研究》第十四辑

(2022年6月)

目 录

· 名家访谈 ·

“过程体裁教学法”在外语/二语写作教学中的应用

——Lawrence Jun Zhang教授访谈录..... 马 婷 Lawrence Jun Zhang (1)

· 研究论文 ·

句法复杂度对通用语言能力和学术语言能力的预测效应

..... 秦文娟 郑咏滢 冯清琳 贾柔嘉 (13)

复杂网络视角下英语学习者书面语句法复杂度发展研究 ... 韩知行 郑咏滢 (27)

高中英语课堂超语教学策略与学习成效探究 周小舟 李茨婷 (43)

教师激励风格对大学英语课堂学习投入的影响：以学习动机为中介

..... 赵宏玉 任庆梅 (57)

学习态度、学习资源与语义透明度对日语语块习得的影响

..... 宋启超 宋 婷 费晓东 (75)

缩写与续写对汉语二语者写作产出的影响..... 张丽华 范宇婷 (91)

· 研究综述 ·

后方法外语教学理念与我国课堂外语教学研究：回顾与展望..... 许宏晨 (102)

社会文化理论框架下二语小组动态评估研究述评 秦丽莉 粘玉秀 (113)

社会语言学视角的二语习得研究（2000—2020） 富 聪 赵 杨 (124)

英文摘要 (139)

格式体例 (143)

版权声明：

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

Second Language Learning Research

Number 14

June, 2022

Interviews with Famous Scholars

Process genre pedagogy in teaching EFL/ESL writing: An interview with Professor Lawrence Jun Zhang *Ting Ma & Lawrence Jun Zhang* (1)

Empirical Studies

Syntactic complexity and its predictive association with general and academic language proficiency
..... *Wenjuan Qin, Yongyan Zheng, Qinglin Feng & Roujia Jia* (13)

A complex network approach to the syntactic complexity development of EFL learners' written language..... *Zhixing Han & Yongyan Zheng* (27)

Pedagogical translanguaging strategies and learning effectiveness in high school English classes *Xiaozhou Zhou & Citing Li* (43)

The influence of teachers' motivating style on student engagement in college English classrooms: Self-system processes as the mediator
..... *Hongyu Zhao & Qingmei Ren* (57)

The effects of learning attitude, learning resources and semantic transparency on Japanese collocational acquisition
..... *Qichao Song, Ting Song & Xiaodong Fei* (75)

Effects of abridgement and continuation on Chinese writing of Chinese L2 learners
..... *Lihua Zhang & Yuting Fan* (91)

Review Articles

Postmethod pedagogy and foreign language classroom teaching: Retrospect and prospect..... *Hongchen Xu* (102)

A literature review of group dynamic assessment research informed by sociocultural theory..... *Lili Qin & Yuxiu Nian* (113)

Second language acquisition research from the perspective of sociolinguistics (2000—2020)..... *Cong Fu & Yang Zhao* (124)

Abstracts of Major Papers.....(139)

Submission Guidelines.....(143)

“过程体裁教学法”在外语 / 二语写作 教学中的应用

——Lawrence Jun Zhang 教授访谈录^{*}

新西兰坎特伯雷大学 马 婷

新西兰奥克兰大学 Lawrence Jun Zhang

提要：如何有效地培养外语/二语学习者的英语写作表达能力，是外语/二语写作教学的重要议题，也是颇具挑战的难题。Lawrence Jun Zhang（张军）教授在二语习得、元认知、读写教学、教师教育领域取得了丰硕的研究成果，在2016年美国TESOL国际学会成立50周年之际，荣获TESOL领域全球50名领军学者称号。此次访谈以张军教授在外语/二语写作领域的教学与科研经历为切入点，聚焦“过程体裁教学法”的概念、内涵和发展方向，指明其在外语/二语写作教学中的应用和实践的可行性。

关键词：学术英语写作；过程体裁教学法；外语/二语写作

DOI:10.20054/j.cnki.sllr.2022.14.001

英语书面表达能力是英语综合能力的重要组成部分，是习得外语/二语的重要支撑，同时也是颇具挑战的学习内容（Zhang 2013, 2021a）。英语作为外语/二语的写作教学，多以应试为目的，以对范文的模仿和复制为目标，如何有效地培养学生的写作能力仍然是挑战。大多数写作教师缺乏相应的专业知识储备，包括教学法知识以及如何利用实证研究成果开展教学实践（Zhang 2016a, in press）。近年来，国内学者探索多视角的英语写作教学方法（徐昉 2011），其中，基于认知理论和体裁理论的“过程体裁教学法”（process

^{*} 本访谈内容由第一作者转录后进行整理加工，经张军教授本人审校。由衷感谢张军教授参加访谈，并对访谈内容进行校正和勘误。本文受“国家建设高水平大学公派博士研究生项目（与新西兰奥克兰大学合作奖学金）”（项目编号：留金发-2017-3109）的资助。

genre pedagogy) 在学术英语领域得到了广泛应用 (Deng *et al.* 2014; Huang & Zhang 2020; 黄坚、李梅 2012; 吴炜、崔刚 2016)。同时,《中国英语能力等级量表》的写作策略框架设计,也充分考虑写作的认知基础,将写作策略的培养分为构思、撰写、修改三个环节(邓杰、邓华 2017)。然而,近10年间,国内二语写作研究内容以写作结果为主,缺乏对写作过程的关注(常畅、常海潮 2020)。Lawrence Jun Zhang(张军)教授近年来致力于外语教学、二语读写发展、学术英语写作等领域的研究,著述颇丰。笔者就英语作为外语/二语的写作教学对其进行了专访,访谈话题主要围绕“过程体裁教学法”的概念、内涵、发展及其对外语/二语写作教师教学实践的启示,以下为访谈内容。

马婷(以下简称“马”): 张老师,您好!非常感谢您能抽出时间接受访谈。通过您的简历,我发现您在中国、新加坡、英国、新西兰等不同国家和文化背景下,有着丰富的学习和教学经历。请问这些经历是否影响了您研究领域的选择?

张军(以下简称“张”): 我于上海外国语大学取得本科学士学位,于西北师范大学以及河南大学取得硕士学位,新加坡南洋理工大学取得博士学位,后又英国牛津大学从事博士后研究。国内的教育经历给我打下了非常扎实的英语语言功底,在三年制硕士学习期间,我接受了系统的理论语言学培训,包括语用学、语义学、音系学等。这也让我有机会能够踏入新加坡继续攻读博士学位。南洋理工大学国立教育学院为我提供了优质的学术资源、良好的学术氛围,促使我学习与英语教学有关的实证研究方法,向应用语言学方向转型。起初,我的硕士研究方向偏向语用学,进入南洋理工大学国立教育学院学习后,发现很多硕博论文是关于教学的实证研究,并且我并不了解是否有老师能够指导纯理论语言学方向的课题,所以我决定研究与英语教学相关的课题。当时,我花了很大工夫学习实证研究方法,从零开始了解研究设计中的“自变量”“因变量”等概念,学会提出问题、收集数据、分析数据等。同时,我的两位博士生导师Christina Hvitfeldt博士(美国人)与Rita Skuja-Steele博士(新西兰人)也给予我很多鼓励与启迪。Hvitfeldt博士毕业于美国威斯康星大学麦迪逊分校语言学系,而Skuja-Steele博士毕业于英国伦敦大学教育学院。她们各自的教育与研究背景对我研究方法的系统训练及学术兴趣的形成影响颇大。

我的博士研究围绕外语阅读与元认知,论文题目为《元认知、认知和二语阅读:关于中国大学外语学习者的阅读元认知知识以及策略使用》。在过去10年间,我的研究方向从阅读延伸到写作,包括二语写作、书面语学习。阅读与写作息息相关,如广东外语外贸大学王初明老师倡导的“外语写长法”(王初明 2005, 2012),就是以读带写、以读促写。通常做法是将阅

读材料的结尾部分剪掉，让学生创造性地构思、续写，将理解和输出紧密结合起来，以写作为媒介提高外语学习效率与成绩（Sumin Zhang & Lawrence Jun Zhang 2021; Sun & Zhang 2022）。学术英语阅读和写作密不可分，如Hirvela（2004）主张二语写作教学要“读写互通”（reading and writing connections）。我目前的研究重心是学术英语写作能力的发展，但是没有完全放弃对阅读的研究（Zhang 2016b, 2018），也在探讨元认知、阅读、写作水平之间的关系（Sun *et al.* 2021; Teng & Zhang 2021; Zhang & Zhang 2018; Zhang *in press*）。

马：您近年来发表了众多关于外语/二语写作的论文，您主要关注这一领域的哪些方面？

张：我主要关注外语/二语写作的三个方面：一是教师教育（Zhang 2016a, 2021b; Zhang & Ben Said 2014）；二是写作教学法，包括写作策略与元认知、合作写作、写作纠错以及同伴互评（Zhang & Qin 2018; Zhang & 程晓龙 2020; Zhang *et al.* 2018）；三是写作的流利度、准确度和复杂度（Ong & Zhang 2010; Rahimi & Zhang 2018, 2019; Ting Sophia Xu *et al.* 2022）。首先，外语/二语教师教育既有普通教师教育的共性，也有自己的特性。外语/二语教学的效果不仅与教师本身的教学能力（Zhang 2021b）以及对教学内容的认知与实践相关（Sun & Zhang 2021; Zhang & Sun 2022），而且会受到教师的身份构建、情感的投入和输出（Bao *et al.* 2022; Chen *et al.* 2022; Jiang & Zhang 2021; Wu *et al.* 2021），以及动机的影响（Yuan & Zhang 2017）。外语/二语写作教学涉及的层面众多，实现“二语写作专业化”（professionalizing L2 writing）的目标，对培训写作教师而言尤其是挑战（Zhang 2016a）。其次，写作教学法关注如何实施有效的写作教学。基于写作策略的教学，将写作的隐性知识转化为显性知识，让学生对文本内容和过程等有明确的意识，激活学生对写作的认知与元认知，以提升写作成绩（Teng & Zhang 2020; Zhang *et al.* 2016）。实证研究表明，鼓励学生在写前就文本内容、结构等进行“小组讨论”（small-group student talk）（Li & Zhang 2021），完成文本后进行“同伴互评”（peer-feedback）（Zhang & 程晓龙 2020），教师进行“书面纠错反馈”（Zhang & Cheng 2021; Zhang等 2018），能够有效提高作文水平。最后，考察文本的流利度、准确度和复杂度，主要聚焦在可能的影响因素，例如“任务复杂度”（task complexity）与学生的个体差异，包括焦虑、动机、对任务的认知等（Ong & Zhang 2010; Rahimi & Zhang 2019, 2021; Ting Sophia Xu *et al.* 2022; Zhan *et al.* 2021; Zhiqing Xu *et al.* 2022; 张军等 2017）。另外，如何给学生创造条件有效地进行写作也是我非常感兴趣的研究

方向 (Sun & Zhang 2022; Zhang 2022)。

马: 您刚谈到的写作教学法, 主要集中在如何在教学中有效地应用写作策略和优化写作过程。我注意到您近年来发表的论文和主旨演讲, 频繁地提及“体裁”(genre)在学术写作中的重要性以及“过程体裁教学法”在外语/二语写作教学中的应用 (Huang & Zhang 2020; Rahimi & Zhang 2021; Zhang 2014; Tingting Zhang & Lawrence Jun Zhang 2021), 您能否谈一下“过程体裁教学法”, 与传统的“成果教学法”(the product approach)、“过程教学法”(the process approach)和“体裁教学法”(the genre approach)有何区别和联系?

张: 首先, “体裁教学法”在学术英语写作教学中, 已经是一种非常成熟的写作干预技巧。“体裁”是指各种不同的文本, 如书评、论文、诗歌等。一般来说, 体裁教学分为三个学派 (Hyon 1996)。在普通的外语教学中, 我们主要采用系统功能语言学 (Systemic Functional Linguistics, SFL) (Halliday & Matthiessen 2014) 中对“体裁”的定义, 认为“体裁”是阶段性的, 以目标为导向, 其语言形式是社会进程和文化的体现 (Martin 2009)。体裁分析将文本分为不同类型, 如记叙文、说明文、议论文等, 关注语言的社会交际功能。在学术英语或专用英语 (English for Academic/Specific Purposes, EAP/ESP) 教学中, “体裁”是指“同一话语社区所认可的、具有共同交际目的的交际事件” (Swales 1990: 58)。此学派基于文本语言学的成果, 依赖话语分析、案例研究、观察、调查等研究方法, 关注学术体裁的语言特征, 包括语法特征、修辞语步、修辞语境 (Cumming 2016; Paltridge 2014)。北美新修辞学派 (the new rhetoric) 将“体裁”视为社会现象, 反映社会语境、表现社会行为 (Cumming 2016; Hyland 2004)。此学派从民族志的视角分析文本, 认为体裁的构建能够推动社会语境的构建和个人的社会化 (Paltridge 2014)。三个学派对“体裁”的定义和研究内容存在差异, 决定了其具体教学方法以及教学重点的差异。北美新修辞学派反对显性教学, 认为“体裁”是动态的, 会因个人操纵和与上下文的互动而发生变化 (Hyland 2004), 而学术/专用英语学派以及系统功能语言学学派则主张将体裁知识与语言形式等明确教授给学生 (Cumming 2016)。北美新修辞学派的研究对象以英语为母语。在外语/二语教学中, 我们主要参考其余两派。

其次, “过程教学法”源于心理学对写作认知过程的研究。20世纪80年代, Flower & Hayes (1981: 366) 提出了“写作认知过程理论” (cognitive process theory of writing), 主张写作是作者精心策划和组织思考的过程, 思维过程既层次分明又互相嵌入。写作是有目的的思维过程, 以作者逐渐扩张的

目标网络为导向。作者主要通过两种方式创造自己的目标：一是生成高层级目标并支撑子目标，以体现对写作目的性的意识；二是作者会基于写作过程中的所学所得，偶尔改变主要目标，甚至建立全新的目标。“过程教学法”视写作为非线性、循环往复的过程，注重语言技能的应用，教师的角色是辅助学生潜移默化地发展写作技能（Badgers & White 2000）。写作的步骤一般包括写前计划（prewriting planning）、起草（drafting）、反馈（responding）、修改（revising）、编辑（editing）、写后展示与分享（post-writing publishing and sharing）（Seow 2002）。20世纪90年代，新加坡的写作教师培训就已经开始使用“过程教学法”。接下来，我举例说明“过程教学法”的具体应用。写作的第一步，根据写作话题打腹稿（brain-storming），组织学生小组活动，讨论内容、结构、词汇等。然后让学生独自起草作文初稿，同伴互相反馈，教师也及时给出简短反馈。接着，学生修改和编辑初稿，主要关注内容的有效传达、文章的篇章结构以及语法层面的错误。最后，学生展示与分享写作成品，这也是我在新加坡负责师资培训课程时，比较关注的一个环节。当时，我们在授课教室的墙壁粘贴学生的作文，每位学生既是作者也是读者，自然就会有动力参与写作这个过程。这也是系统功能语言学所强调的，语言表达不仅体现在概念和文本层面，还涉及人际关系的构建。

最后，“成果教学法”关注写作成品的质量，包括句法、词汇、修辞的准确度和流利度等。教师的角色是为学生提供范本，例如文本特征、篇章结构等语言特征的输入，学生在临摹和练习中习得写作。期间，学生在写作过程中处于被动位置，缺少同伴的支持和帮助，写作能力的评估也仅限于成品的质量（Badger & White 2000）。

总之，上述三种写作教学法各有优势又互为补充。“成果教学法”虽然注重针对特定文本类型语言知识的输入，但是忽视了学生作为写作主体的能动性，语言技巧的重要性以及语言的社会交际性。“过程教学法”重视语言技能的培养，给学生提供了在互动互学中与教师和同伴交流、切磋、咨询的机会，但忽视语言知识的输入，对于不同文本类型的写作步骤和交际目的不加以区分。“体裁教学法”虽然考虑到写作的社会语境和交际目的，并提倡通过文本分析和模仿获得特定文本类型的语言知识，却忽视了作者的主动性以及写作所需要的语言技巧（Badgers & White 2000；Zhang *et al.* 2018）。

马：那么，相对于这三种写作教学方法，“过程体裁教学法”有何优势？

张：“过程体裁教学法”有机地结合了系统功能语言学学派和学术/专用英语学派的理论与实践，在结合的过程中，“写作认知过程理论”起到了一定的催化作用。它是“成果”“过程”“体裁”三种写作教学法的有机融合，不

仅关注文本本身的质量，而且注重写作能力的培养（Badger & White 2000）。学生获得情感、心理、认知、元认知层面的支撑，能够充分理解写作的目标和社会交际意义，获得相关的语言 and 技巧，学会应用写作策略，有效地发挥自己的潜能，真正成为一个会写的人。

所以，我认为在实际的写作教学中，单纯使用一种方法是不可取的。“过程体裁教学法”的优势体现在它的灵活性上，在课程的不同阶段可以关注不同的重点。例如，前期重点关注学生能够熟悉写作“过程”以及获得“体裁”知识，后期可以关注对“成果”的评价。根据学生的具体需求，教师可以灵活调整顺序和循环进程。

马：您刚刚提及“过程体裁教学法”能够给学生提供“元认知”方面的支撑，您可否谈一下，这种支撑主要体现在哪些方面？对写作有何影响？

张：“过程体裁教学法”的应用过程本身就是提升学生元认知意识的过程。学生在积极参与写作的过程中，逐渐意识到体裁类型、交际目标以及写作策略等，这就是很明显地在储备和激活关于写作的元认知个人知识、任务知识和策略知识，鼓励学生使用元认知策略来计划、监控和评价写作过程。这些都能够进一步提高学生写作技能与写作水平（Sun *et al.* 2021；Teng & Zhang 2020；Zhang *et al.* 2016）。元认知是外语/二语学习中不可忽视的因素，能够促进外语/二语学习各个方面的发展（Zhang & Zhang 2018；张东兰、张军 2008）。

马：“过程体裁教学法”在国内外语写作教学领域的研究发展如何？您对其发展有何展望？

张：“过程体裁教学法”在国内学术英语领域的应用成果，可以参考武汉大学邓鹂鸣教授和她的研究团队在2014年由Springer出版的专著：*Developing Chinese EFL Learners' Generic Competence: A Genre-based and Process Genre Approach*（Deng *et al.* 2014）。书中探讨了如何培养外语学生的体裁意识，“过程体裁教学法”如何促进阅读和写作层面的体裁能力，以及基于体裁的教学如何提升翻译能力。

我认为在中国以英语作为外语的大环境下，“过程体裁教学法”的发展还有一定潜力。国内有关“体裁”的研究，需要将视角放到外语教学语境中，运用实证研究方法（Huang & Zhang 2020；邓鹂鸣等 2012），探究如何将体裁研究的理论成果应用到提升学习者的体裁意识中去。培养学生的体裁意识，包括特定体裁的文本特征和结构、交际目的、受众群体，社会语境等，是过程体裁教学中知识输入的主要内容（Huang & Zhang 2020；Rahimi & Zhang 2021；Tingting Zhang & Lawrence Jun Zhang 2021；韩金龙 2001）。

有不少老师认为，这种教学方法在课容量大的班级里实施难度较大，鉴于很多阶梯教室的座位是固定的，很难进行师生互动和沟通。但是我认为，教师如果愿意花时间去思考教学设计和安排，是能够想出办法的。首先，我在南洋理工大学负责教师培训项目的时候，曾让参加培训的教师构思自己学生的座位安排，以便更好地开展教学活动。教师们给出的答案非常新颖，有安排学生排成半圆形的，也有背靠背或者面对面的座位。其次，使用新的教学方法改善教学设计，这不仅能够潜在地改善教学效果，也能够通过复制、验证他人的实证研究，观察自己的教学环境以及学生的背景状况是否适用这种教学方法，即在借鉴别人研究优点的前提下，“因地制宜”（contextualisation）地挖掘适用于自己的教学方法，或称“本地化”（localisation）、“本土化”（indigenisation）。另外，通过简单的数据分析，总结新的教学方法是否水土不服，探究是否在实施过程中出了问题，这些都可以为教师撰写实证类科研论文提供资源。

马：您曾任SSCI国际期刊*TESOL Quarterly*的常任栏目主编（2012—2019），现任SSCI国际期刊*System*的联合主编（2016至今）及*Frontiers in Psychology*副主编（2019至今），26家SSCI期刊论文特邀评阅人、16家国际期刊编委、6家书稿审阅人等，并且您曾获评美国TESOL国际学会颁发的2011年度“最佳科研论文奖”。以您在英语写作教学和实践方面的经验，对于想要提高英语写作水平的学习者，有何建议？

张：我想从两个方面来谈，一方面针对学生，另一方面针对青年教师的科研产出和发表。简单来讲，学生要抓住一切可以输入和输出英语的机会，而教师要循循善诱，鼓励学生接触英语，可以通过布置任务督促学生的输入，帮助学生培养自主学习习惯。我在新加坡培训留学生的时候，为了提高他们的阅读量和词汇量，每周都会布置“文章探险”（article explorer）任务（Zhang 2005），要求学生记录每个周末阅读的英语文章，包括来源、主旨大意、生词、语句等，并且还要向所有的同学展示和分享自己的学习成果。总之，学生既有压力去阅读输入英语，也有机会去演讲，同时也培养了他们的胆量。注重语言输出符合文秋芳教授的“产出导向法”的教学理念（文秋芳 2015）和Merrill Swain在二语习得理论中倡导的“产出假设”（Output Hypothesis）、“助推产出假设”（Pushed Output Hypothesis）（Swain 2005），强调教师不仅要给学生提供产出的机会，还要鼓励学生克服被动性。

对于青年教师，首先，要有热爱科研的心态；其次，要有耐心去深思熟虑，并且要坐得住冷板凳。例如，我获评TESOL国际学会颁发的2011年度“最佳科研论文奖”的论文（Zhang 2010），是基于我1999年发表的博士论

文, 于牛津大学访问期间扩充了数据、夯实了理论之后, 才得以发表的。当然, 并不是说任何学术论文发表的周期都要10年之久, 我想强调的是, 青年教师要耐得住性子, 沉思研究设计、数据分析、理论诠释力等。我是偏应用语言研究的, 学术的发展源于教学也会反哺于教学, 二者是相互促进、相辅相成的。

马: 非常感谢您详细地介绍了“过程体裁教学法”的概念、内涵、发展方向及其在外语/二语写作教学中的应用。尤其是您分享自己的科研教学经历, 我自己受益匪浅, 相信外语教师和学习者也能从中受益。再次感谢您接受我的采访。

参考文献

- Badger, R. & G. White. 2000. A process genre approach to teaching writing [J]. *ELT Journal* 54: 153-160.
- Bao, C., L. J. Zhang & H. R. Dixon. 2022. Emotional labor in teaching Chinese as an additional language in a family-based context in New Zealand: A Chinese teacher's case [J]. *Frontiers in Psychology* 13: 902700. doi: 10.3389/fpsyg.2022.902700.
- Chen, S., L. J. Zhang & J. M. Parr. 2022. Authoring selves in language teaching: A dialogic approach to language teacher psychology [J]. *Frontiers in Psychology* 13: 839152. doi: 10.3389/fpsyg.2022.839152.
- Cumming, A. 2016. Theoretical orientations to L2 writing [A]. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (eds.), *Handbook of Second and Foreign Language Writing* [C]. Boston: De Gruyter. 65-88.
- Deng, L., Q. Chen & Y. Zhang. 2014. *Developing Chinese EFL Learners' Generic Competence: A Genre-based & Process Genre Approach* [M]. New York: Springer.
- Flower, L. & J. R. Hayes. 1981. A cognitive process theory of writing [J]. *College Composition and Communication* 32: 365-387.
- Halliday, M. A. K. & C. M. I. M. Matthiessen. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th Ed.) [M]. Oxon: Routledge.
- Hirvela, A. 2004. *Connecting Reading and Writing in Second Language Writing Instruction* [M]. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Hyon, S. 1996. Genre in three traditions: Implications for ESL [J]. *TESOL Quarterly* 30: 693-722.
- Huang, Y. & L. J. Zhang. 2020. Does a process-genre approach help improve students' argumentative writing in English as a foreign language? Findings from an intervention study [J]. *Reading & Writing Quarterly* 36: 339-364.
- Hyland, K. 2004. *Genre and Second Language Writing* [M]. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Jiang, A. L. & L. J. Zhang. 2021. Teacher learning as identity change: The case of EFL teachers in the context of curriculum reform [J]. *TESOL Quarterly* 55: 271-284.
- Li, H. H. & L. J. Zhang. 2021. Effects of structured small-group student talk as collaborative prewriting discussions on Chinese university EFL students' individual writing: A quasi-experimental study [J]. *PloS ONE* 16: e0251569. doi: 10.1371/journal.pone.0251569.

- Martin, J. R. 2009. *Genre and language learning: A social semiotic perspective* [J]. *Linguistics and Education* 20: 10-21.
- Ong, J. & L. J. Zhang. 2010. Effects of task complexity on the fluency and lexical complexity in EFL students' argumentative writing [J]. *Journal of Second Language Writing* 19: 218-233.
- Paltridge, B. 2014. Genre and second-language academic writing [J]. *Language Teaching* 47: 303-318.
- Rahimi, M. & L. J. Zhang. 2018. Effects of task complexity and planning conditions on L2 argumentative writing production [J]. *Discourse processes* 55: 726-742.
- Rahimi, M. & L. J. Zhang. 2019. Writing task complexity, students' motivational beliefs, anxiety and their writing production in English as a second language [J]. *Reading and Writing* 32: 761-786.
- Rahimi, M. & L. J. Zhang. 2021. Effects of an engaging process-genre approach on student engagement and writing achievements [J]. *Reading & Writing Quarterly*. doi: 10.1080/10573569.2021.1982431.
- Seow, A. 2002. The writing process and process writing [A]. In J. C. Richards & W. A. Renandya (eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* [C]. New York: Cambridge University Press. 315-320.
- Sun, P. P. & L. J. Zhang. 2022. Effects of translanguaging in online peer feedback on Chinese university English-as-a-foreign-language students' second language writing performance [J]. *RELC Journal*. doi: 10.1177/00336882221089051.
- Sun, Q. & L. J. Zhang. 2021. A sociocultural perspective on English-as-a-foreign-language (EFL) teachers' cognitions about form-focused instruction [J]. *Frontiers in Psychology* 12: 593172. doi: 10.3389/fpsyg.2021.593172.
- Sun, Q., L. J. Zhang & S. Carter. 2021. Investigating students' metacognitive experiences: Insights from the English as a Foreign Language Learners' Writing Metacognitive Experiences Questionnaire (EFLWMEQ) [J]. *Frontiers in Psychology* 12: 744842. doi: 10.3389/fpsyg.2021.744842.
- Swain, M. 2005. The output hypothesis: Theory and research [A]. In E. Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* [C]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 471-483.
- Swales, J. M. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* [M]. New York: Cambridge University Press.
- Teng, L. S. & L. J. Zhang. 2020. Empowering learners in the second/foreign language classroom: Can self-regulated learning strategies-based writing instruction make a difference? [J]. *Journal of Second Language Writing* 48: 100701. doi: 10.1016/j.jslw.2019.100701.
- Teng, M. F. & L. J. Zhang. 2021. Development of children's metacognitive knowledge, reading, and writing in English as a foreign language: Evidence from longitudinal data using multilevel models [J]. *British Journal of Educational Psychology* 91: 1202-1230.
- Wu, D., L. J. Zhang & L. Wei. 2021. Becoming a translation teacher: A longitudinal case study of a novice teacher's identity and emotions [J]. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics* 34: 311-338.
- Xu, T. S., L. J. Zhang & J. S. Gaffney. 2022. Examining the relative effects of task complexity and cognitive demands on students' writing in a second language [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 44: 483-506

- Xu, Z., L. J. Zhang & J. M. Parr. 2022. Incorporating peer feedback in writing instruction: Examining its effects on Chinese English-as-a-foreign-language (EFL) learners' writing performance [J]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. doi: 10.1515/iral-2021-0078.
- Yuan, R. & L. J. Zhang. 2017. Exploring student teachers' motivation change in initial teacher education: A Chinese perspective [J]. *Teaching and Teacher Education* 61: 142-152.
- Zhan, J., Q. Sun & L. J. Zhang. 2021. Effects of manipulating writing task complexity on learners' performance in completing vocabulary and syntactic tasks [J]. *Language Teaching Research*. doi: 10.1177/13621688211024360.
- Zhang, L. J. 2005. Developing extensive reading skills through the use of "The Article Explorer" [A]. In P. F. Kwah & M. Vallance (eds.). *Teaching English to Chinese ESL Students: Classroom Practices* [C]. Singapore: Pearson Longman. 104-109.
- Zhang, L. J. 2010. A dynamic metacognitive systems account of Chinese university students' knowledge about EFL reading [J]. *TESOL Quarterly* 44: 320-353.
- Zhang, L. J. 2013. Second language writing as and for second language learning [J]. *Journal of Second Language Writing* 22: 446-447.
- Zhang, L. J. 2014. A dynamic metacognitive systems perspective on developing academic writing skills: Writing across the genre and across the curriculum [A]. In H. P. Widodo & N. T. Zacharias (eds.). *Recent Issues in English Language Education: Challenges and Directions* [C]. Indonesia: UNS Press. 161-179.
- Zhang, L. J. 2016a. Reflections on the pedagogical imports of western practices for professionalizing ESL/EFL writing and writing-teacher education [J]. *Australian Review of Applied Linguistics* 39: 203-232.
- Zhang, L. J. 2016b. Teaching reading and viewing to L2 learners [A]. In W. A. Renandya & H. P. Widodo (eds.). *English Language Teaching Today: Linking Theory and Practice* [C]. New York: Springer. 127-141.
- Zhang, L. J. 2018. Learning reading [A]. In A. Burns & J. C. Richards (eds.). *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 213-221.
- Zhang, L. J. 2021a. Crossing literacy borders through writing: Transformational apprenticeship and repositioning of EAL learners [A]. In A. Golden, L. A. Kulbrandstad & L. J. Zhang (eds.). *Crossing Borders, Writing Texts, Being Evaluated: Cultural and Disciplinary Norms in Academic Writing* [C]. Bristol: Multilingual Matters. 147-164.
- Zhang, L. J. 2021b. Curriculum innovation in language teacher education: Reflections on the PGDELT Program's contributions to EFL teachers' continuing professional development [J]. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 44: 435-450.
- Zhang, L. J. 2022. Translingual practices and English as an additional language: A conversation with Professor Suresh Canagarajah [J]. *RELC Journal*. doi: 10.1177/00336882221104512.
- Zhang, L. J. in press. L2 Writing: Toward a theory-practice praxis [A]. In E. Hinkel (ed.). *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning* [C]. New York: Routledge.

- Zhang, L. J. & D. Zhang. 2018. Metacognition in TESOL: Theory and practice [A]. In J. I. Liontas & A. Shehadeh (eds.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, Vol. II: Approaches and Methods in English for Speakers of Other Languages* [C]. Hoboken: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781118784235.eelt0803.
- Zhang, L. J. & Q. Sun. 2022. Developing and validating the English Teachers' Cognitions about Grammar Teaching Questionnaire (TCAGTQ) to uncover teacher thinking [J]. *Frontiers in Psychology* 13: 880408. doi: 10.3389/fpsyg.2022.880408.
- Zhang, L. J. & S. Ben Said. 2014. Toward a global understanding of local initiatives in language teaching and teacher education: Global rules, local roles [A]. In S. Ben Said & L. J. Zhang (eds.). *Language Teachers and Teaching: Global Perspectives, Local Initiatives* [C]. New York: Routledge. xix-xxx.
- Zhang, L. J. & T. L. Qin. 2018. Validating a questionnaire on EFL writers' metacognitive awareness of writing strategies in multimedia environments [A]. In A. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (eds.). *Metacognition in Language Learning and Teaching* [C]. London: Routledge. 157-178.
- Zhang, L. J. & X. Cheng. 2021. Examining the effects of comprehensive written corrective feedback on L2 EAP students' linguistic performance: A mixed-methods study [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 54: 101043. doi: 10.1016/j.jeap.2021.101043.
- Zhang, L. J., V. Aryadoust & D. Zhang. 2016. Taking stock of the effects of strategies-based instruction on writing in Chinese and English in Singapore primary classrooms [A]. In R. E. Silver & W. D. Bokhorst-Heng (eds.). *Quadilingual Education in Singapore: Pedagogical Innovation in Language Education* [C]. Singapore: Springer. 103-126.
- Zhang, S. & L. J. Zhang. 2021. Effects of a *xu*-argument based iterative continuation task on an EFL learner's linguistic and affective development: Evidence from errors, self-initiated error corrections, and foreign language learning attitude [J]. *System* 98: 102481. doi: 10.1016/j.system.2021.102481.
- Zhang, T. & L. J. Zhang. 2021. Taking stock of a genre-based pedagogy: Sustaining the development of EFL students' knowledge of the elements in argumentation and writing improvement [J]. *Sustainability* 13: 11616. doi: 10.3390/su132111616.
- 常畅、常海潮, 2020, 国内二语写作研究回顾与前景展望 [J], 《外语电化教学》(3): 61-67。
- 邓杰、邓华, 2017, 中国英语能力等级量表的写作策略框架研究 [J], 《外语界》(2): 29-36。
- 邓鹏鸣、肖亮、徐大双、陈秋劲、刘庆荣, 2012, 国内语体研究回顾与思考 [J], 《外语教学》(6): 29-34。
- 韩金龙, 2001, 英语写作教学: 过程体裁教学法 [J], 《外语界》(4): 35-40。
- 黄坚、李梅, 2012, 过程体裁教学法在实用英语写作课中的应用研究 [J], 《外语教学理论与实践》(2): 55-59。
- Lawrence Jun Zhang (张军)、程晓龙, 2020, 我国近十年同伴反馈研究: 回顾与展望 [J], 《西安外国语大学学报》(1): 48-55。
- Lawrence Jun Zhang (张军)、刘晓齐、刘兵, 2018, 运用分析性评估标准引导大学英语写作课堂动态评估与反馈 [J], 《复旦外国语言文学论丛》(1): 3-10。

- 王初明, 2005, 外语写长法 [J], 《中国外语》(1): 45-49。
- 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。
- 文秋芳, 2015, 构建“产出导向法”理论体系 [J], 《外语教学与研究》(4): 547-558。
- 吴炜、崔刚, 2016, 过程体裁教学法在英语文献综述写作教学中的实践研究 [J], 《解放军外国语学院学报》(2): 73-81。
- 徐昉, 2011, 英语写作教学法的多视角理论回顾与思考 [J], 《外语界》(2): 57-64。
- 张东兰 (Donglan Zhang)、张军 (Lawrence Jun Zhang), 2008, 外语学习中不容忽视的元认知因素 [A], 载吴红云、李守京 (编), 《英语学习的理念和策略》[C]。北京: 中国广播电视出版社。38-46。
- 张军 (Lawrence Jun Zhang)、王丽萍、吴红云, 2017, 认知语言学视阈下二语习得语言复杂度研究的元分析 (1990—2015) [J], 《复旦外国语言文学论丛》(1): 53-60。

通信地址: Faculty of Education and Social Work, The University of Auckland, 74 Epsom Avenue, Epsom, Auckland 1023, New Zealand

作者简介: 马婷, 新西兰坎特伯雷大学教育学院博士后, 研究方向为学术英语写作、外语隐喻能力、教师教育。

Email: ting.ma@canterbury.ac.nz

Lawrence Jun Zhang (张军), 新西兰奥克兰大学教育学院教授, 博士生导师, 研究方向为外语教学、二语读写发展、学术英语写作。

Email: lj.zhang@auckland.ac.nz

句法复杂度对通用语言能力和 学术语言能力的预测效应^{*}

复旦大学 秦文娟 郑咏滢 冯清琳 贾柔嘉

提要：通用语言和学术语言是二语学习者在日常交际和学术探究中常用的语言形式。但以往二语学习研究并未对这两类语言能力进行明确区分和精准测量。本研究以169名英语学习者写作的议论文为样本，以句法复杂度为视角，探究不同句法复杂度指标（综合型指标和描述型指标）对通用语言能力和学术语言能力的预测效应。研究发现，子句均长可以区分通用语言低—中水平受试，5个描述型指标可显著区分通用语言中—高水平受试；其中，2个名词短语结构指标可以进一步预测受试的学术语言能力。研究表明，通用语言能力和学术语言能力体现在不同的句法特征中，描述型句法指标可以更准确地预测学术语言能力。

关键词：句法复杂度；通用语言能力；学术语言能力；二语写作

DOI:10.20054/j.cnki.sllr.2022.14.002

1. 引言

基于语用学的语言发展观认为，语言学习者不仅应掌握复杂的语言形式，更应具备在不同语境下灵活使用语用功能的能力（Ninio & Snow 1996）。然而，以往研究和教学实践中发现，我国外语学习者在书面语中呈现明显的口语化倾向（文秋芳等 2003），而在非正式语境中常使用过于学术化的表达（Qin & Uccelli 2020）。针对这一问题，我们认为有必要在二语学习相关研究中区分通用语言能力（basic interpersonal communicative skills, BICS）和学术语言能力（cognitive academic language profile, CALP），并进一步探究这两种语言能力与学习者书面语特征的关系。

^{*} 本文系上海市2019年浦江人才项目“上海市青少年学业英语核心素养与阅读理解能力研究”（项目编号：2019PJC012）的阶段性成果。

句法复杂度为这一研究方向提供了有效的观察视角。基于母语者语料库的研究表明,句法复杂度在不同语用情境下有不同的定义和测量标准(Biber *et al.* 2011)。句法复杂度的常用指标分为综合型指标(omnibus measures)和描述型指标(descriptive measures),这两类指标在预测不同语言能力时可能发挥着不同作用(Biber *et al.* 2020)。因此,本研究将分别探究综合型句法指标与描述型句法指标对通用语言能力和学术语言能力的预测效应,旨在较为全面地呈现句法复杂度与不同语言能力之间的关系。

2. 文献综述

2.1 通用语言能力与学术语言能力

系统功能语言学将语言产出看作根据不同语域所要实现的功能,从语言系统中进行选择的过程(Halliday & Matthiessen 2014)。英语母语者往往在同一语域下频繁使用一系列相似的语言学特征(Biber & Conrad 2009)。例如,在日常语境中,以人际交往为目的的通用语言往往使用语义直接、结构简单的词汇和句子,句与句的连接无明显标记,且表达个人主观的态度立场。相反,在学术语境中,用来表达抽象概念、解释科学问题的学术语言呈现出更加复杂的语言学特征,包括学术词汇(Coxhead 2016)、名词化现象(陈浩、文秋芳 2020)、复杂句式(Fang 2005)以及立场标记等(Jiang & Hyland 2020)。

通用语言和学术语言的差异要求学习者掌握相应的语言能力以达到特定语境下的有效交流。20世纪80年代,经典的二语习得理论就将语言能力划分为通用语言能力和学术语言能力两个类别(Cummins 1980)。通用语言能力常用于日常生活和社会交际,比较容易习得。学术语言能力则用于理解和表达与学术成就有关的概念,对学习者的认知能力提出更高的要求,往往较难习得(桂诗春 2015)。两种语言能力的概念划分由来已久,但在实证研究和教学实践中,研究者和外语教师却很少明确区分通用语言能力和学术语言能力。

在两种语言能力中,学术语言能力被认为更难习得,且该能力与学习者的学术成就密切相关(Snow & Uccelli 2009)。因此,近年来越来越多的研究者关注如何测评和提升学术语言能力。其中,颇具影响力的是哈佛大学Paola Uccelli教授提出的核心学术语言能力(Core Academic Language Skills, CALS)理论框架(Uccelli, Barr *et al.* 2015),包含“解构高密度词句、识别逻辑连接词、追踪主体和主旨、梳理语篇结构、解读观点立场、认知元语言功能及识别语用情境”7个维度(秦文娟等 2020: 34-35)。在核心学术语言能力理论框架基础上,笔者设计并验证了核心语言能力测评工具(Core Academic

Language Skills Instrument)。后续研究表明, 母语和外语学习者在该测试中的表现可显著预测其学术阅读能力 (Uccelli, Galloway *et al.* 2015; 秦文娟等 2020)。但是, 目前尚未有研究探讨核心学术语言能力理论框架与外语学习者书面语特征的关系。考察学习者自发产出的书面语特征与其学术语言能力的关系具有双重意义: 1) 理论层面, 本研究将核心学术语言能力从一个接收型的语言能力延展为产出型的语言能力, 为研究者提供新的研究视角和工具; 2) 实践层面, 本研究通过识别与学术语言能力紧密相关的书面语特征, 为外语教师具象呈现写作教学和测评中的关注重点。

2.2 句法复杂度的定义与测量

句法复杂度是衡量语言产出中句法结构的多样性和复杂性的构念 (Norris & Ortega 2009)。现有研究普遍使用3类指标测评句法复杂度: 1) 单位长度, 如句子均长、T单位均长以及子句均长; 2) 并列结构使用频数, 如并列短语结构和并列子句结构; 3) 从属结构使用频数, 常用指标为平均每T单位的子句数量 (Lu 2010)。这些指标被Biber *et al.* (2020) 统称为综合型指标, 即利用总频数、总比例等计算方法将繁杂的数据合并为有明确指向性的综合构念。

近年来, 综合型句法指标被广泛用于预测语言水平, 但研究结论存在分歧。例如, Wolfe-Quintero *et al.* (1998) 在总结了10年内句法复杂度相关研究的基础上发现T单位均长和从句比例是区分学习者水平的“最佳指标”。而后续研究显示, 学习者写作中的T单位均长和平均每T单位的子句数量并未随着语言水平的提升而增加 (Ravid & Berman 2010; Rimmer 2006)。研究结果不一致可能是由于以往研究对“语言水平”的定义较为模糊, 并未分析句法复杂度分别与通用语言能力和学术语言能力的关系; 此外综合型句法指标将不同的结构特征和句法功能整体纳入从句或短语的大概念下, 研究者无法对细微句法差异进行描述。例如, 一个复杂的T单位结构可能包含多个从句结构或名词化短语, 而综合型句法指标无法衡量二者的区别。以下文为例:

(1) a. Gutenberg invented the printing press/ that changed how/ we spread information to other places. (T单位均长: 14; 每T单位子句数: 3; 子句均长: 4.67)

b. Gutenberg's invention of the printing press revolutionizes the information dissemination process. (T单位均长: 11; 每T单位子句数: 1; 子句均长: 11)

如果以T单位均长或平均每T单位的子句数量为衡量标准, 那么(1) a的句法复杂度明显高于(1) b。但是, 如果以子句均长作为衡量标准, (2)的句法复杂度则远高于(1) a, 因其复杂度并非体现在子句之间的从属关系, 而

是源于子句内部的复杂名词词组结构。尽管二者表达意思相同，(1) b的句法结构更偏向学术语言的句法特征，而(1) a更偏向通用语言的句法特征。

鉴于此，Biber *et al.* (2011) 和Biber *et al.* (2020) 提出以描述型指标(见3.4)测量句法复杂度。Biber *et al.* (2011) 认为，语言发展大体遵循从通用语言向学术语言过渡的总体趋势。目前已有多项实证研究验证这一发展模式。例如，在母语学习者中，随着年级升高，状语从句和补语从句的比例显著下降，而修饰名词的从句和短语结构显著提升(Staples & Reppen 2016)。在外语研究中，本科学习者在四年中从句结构显著递减而多种短语结构显著递增(Staples *et al.* 2016)。但也有研究发现，某些名词短语结构只有在外语发展的更高阶段(如硕士和博士)才会被广泛使用(Parkinson & Musgrave 2014)。值得注意的是，目前我国外语学习者的书面语研究多集中在本科和研究生阶段，对于高中阶段学习者的书面语句法特征呈现怎样的发展模式尚不得而知。

3. 研究设计

3.1 研究问题

本研究将回答以下两个研究问题：

- 1) 哪些综合型和描述型句法指标可以显著区分学习者的通用语言能力？
- 2) 哪些综合型和描述型句法指标可以进一步预测学习者的学术语言能力？

其中，第一个研究问题帮助我们在众多句法指标中筛选出与通用语言能力显著相关的关键指标；第二个问题旨在判断哪些指标可以进一步预测学术语言能力，并比较综合型指标和描述型指标的相对预测效力。

3.2 受试

受试为上海市某普通高中高二年级169名英语学习者，其中男生103名，女生66名，年龄14岁至16岁。根据英孚标准化英语水平测试(EF standardized English test, EFSET)的结果和《欧洲语言共同参考框架：学习、教学、评估》(*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR*)将受试的英语水平分为高(C1/C2: 8%)、中(B1/B2: 59%)和低(A1/A2: 33%) 3个水平组。

3.3 研究工具与数据收集

本研究使用了以下3个研究工具分别收集数据：通用语言能力、学术语言能力以及议论文写作文本。

笔者使用了EFSET对受试的通用语言能力进行测评。这项测试是由英孚教育研究团队开发的标准化英语测试工具，用于测量外语学习者在日常交际情景下的通用语言能力。该测试已多次应用于实证研究，表现出良好的测量信度和效度。EFSET测试时长为50分钟，由受试在线上自主完成。

笔者使用了核心学术语言能力测试对受试的学术语言能力进行测评。这项测试是由哈佛大学Paola Uccelli教授团队研发的，用于测试4—12年級的母语和二语学习者的学术语言能力（Uccelli, Barr *et al.* 2015）。该测试包含44道题目，分别测验学习者在核心学术语言能力理论模型7个维度的表现。该测试具有良好的计量学信度（Cronbach's α 为0.86，奇偶项折半信度0.82）。测试时长45分钟，受试在教室内统一完成。

在完成核心学术语言能力测试之后，受试需完成一项议论文写作任务，题目为：“Should we allow iPad in classrooms?”，测试时长30分钟，受试写作不少于100词的作文，期间不得查阅词典和资料。

3.4 句法指标的标注与分析

综合型句法指标通过二语句法复杂度分析器（L2SCA）（Lu 2010）自动生成。本研究选取了6个常用句法指标分别从3方面衡量句法复杂度：1）单位长度，句子均长、T单位均长以及子句均长；2）从属关系，平均每T单位的子句数；3）并列关系，平均每句的并列T单位数、平均每子句的并列词组数。

描述型句法采取人工标注，标注框架见图1。Biber *et al.*（2020）将复杂句式中的从属结构划分为4种类型：限制性从句、非限制性从句、修饰从句的短语以及修饰短语的短语。在每个类型下，再按照其句法功能分为状语、补语和定语3类功能，并对应具体的句法特征。本研究对23个句法特征进行了人工标注。所有参与标注的研究人员都经过严格培训并通过了评判间信度（inter-rater reliability, Kappa=0.89）测试，确保数据标注的准确性和一致性。

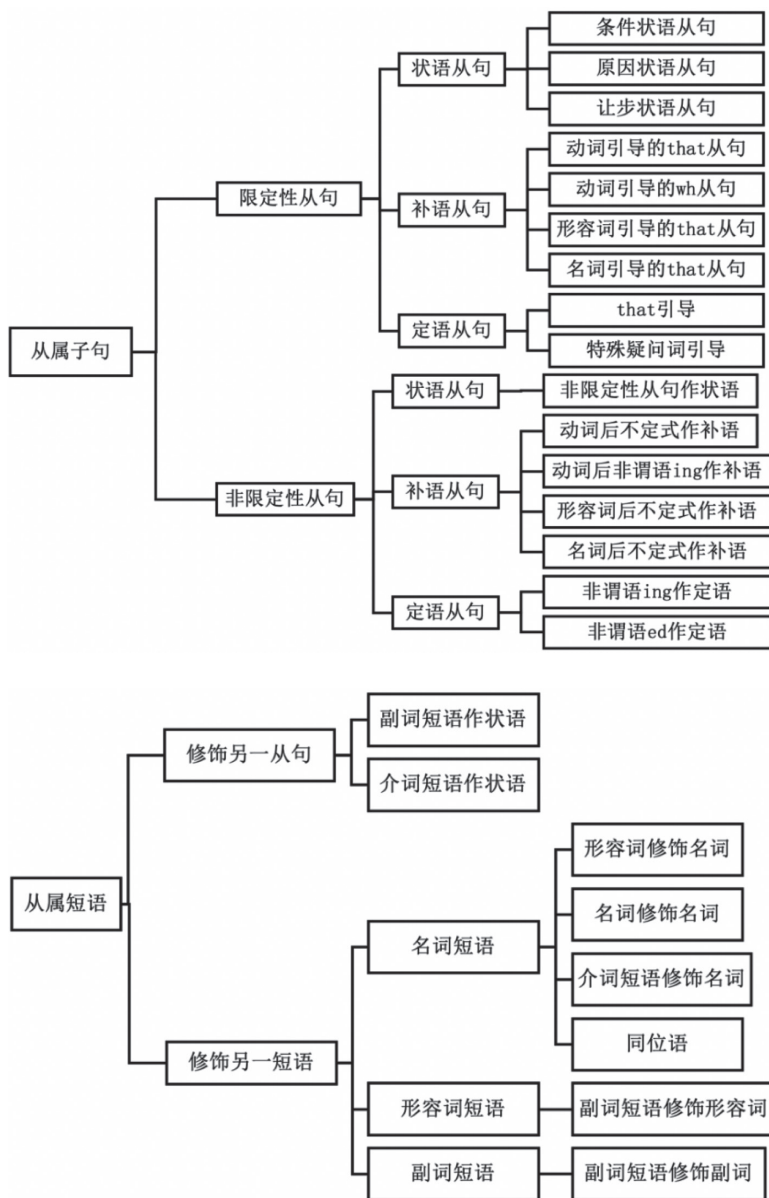


图 1. 描述型句法指标分析框架 (Biber et al. 2020: 6)

4. 研究结果

4.1 句法复杂度与通用语言能力

研究发现, 综合型句法指标和描述型句法指标对学习者的通用语言能力有不同的区分力。首先, 子句均长是唯一可以显著区分通用语言能力的综合型句法指标 ($F=3.73, p=0.03$) (见表1)。值得注意的是, 随着通用语言能力的提升, 作文中的子句平均长度会呈现先增后减的特点。事后多重比较分析 (post hoc Tukey-Kramer) 表明, 低水平和中水平间的递增差异显著 (TK-test=3.86, Critical value=3), 而中水平与高水平之间的递减差异并不显著 (TK-test=0.98)。

表 1. 综合型句法指标与通用语言能力的关系

	低水平	中水平	高水平	ANOVA		TK-test	
	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	低—中	中—高
句子均长	14.17	15.26	15.85	2.16	0.12	2.54	0.82
T单位均长	13.35	14.30	14.53	1.98	0.14	2.61	0.39
子句均长	8.35	8.94	8.69	3.73	0.03*	3.86*	0.98
平均每T单位子句数	1.61	1.62	1.68	0.31	0.73	0.31	0.96
平均每句T单位数	1.06	1.07	1.10	1.05	0.35	1.03	1.47
平均每子句并列词组数	0.16	0.19	0.14	1.85	0.16	1.94	2.32

在描述型句法指标中, 有5个指标可显著区分学习者通用语言能力 (见表2)。多重比较分析表明, 中水平和高水平学习者在原因状语从句和名词修饰名词两个指标中呈现显著递减差异。中水平和高水平学习者在非谓语ed作定语 (如the *ipad used by the students*) 中呈现显著递增差异。而形容词修饰名词和介词短语修饰名词两个指标可以显著区分低、中、高3个水平的学习者。

表 2. 描述型句法指标与通用语言能力的关系

		低水平 <i>M</i>	中水平 <i>M</i>	高水平 <i>M</i>	Kwallis- Wallis/ Fisher Exact	post hoc Dunn's test	
						低—中	中—高
限定性 状语从句	原因状语从句	1.73	2.08	0.66	0.09~	0.27	0.01 [†]
	让步状语从句	1.24	1.29	0.67	0.39	—	—
	条件状语从句	3.53	3.02	2.66	0.18	—	—
限定性 补语从句	动词引导的that从句	5.27	4.69	4.73	0.73	—	—
	动词引导的wh从句	0.56	1.00	0.68	0.38	—	—
	形容词引导的that从句*	0.03	0.25	0.25	0.11	—	—
	名词引导的that从句	1.54	1.20	1.94	0.12	—	—
限定性 定语从句	that引导的定语从句*	0.42	0.47	0.23	0.88	—	—
	wh引导的定语从句	2.15	2.77	2.20	0.39	—	—
非限定性 状语从句	非限定性从句作状语	1.76	1.54	2.60	0.26	—	—
	动词后不定式作补语	7.15	7.06	5.52	0.58	—	—
非限定性 补语从句	动词后非谓ing作补语*	0.15	0.12	0.15	0.99	—	—
	形容词后不定式作补语	1.13	1.30	2.17	0.96	—	—
	名词后不定式作补语	2.04	1.52	1.98	0.48	—	—
非限定性 定语从句	非谓ing作定语*	0.04	0.07	0.11	0.37	—	—
	非谓ed作定语*	0.08	0.11	0.52	0.03*	0.37	0.008 [†]
短语修饰 从句	副词短语作状语	6.36	7.06	8.42	0.41	—	—
	介词短语作状语	16.33	15.81	15.95	0.83	—	—
短语修饰 短语	形容词修饰名词	8.68	9.86	10.19	0.05*	0.01 [†]	0.02 [†]
	名词修饰名词	2.24	2.20	0.76	0.09~	0.35	0.02 [†]
	介词短语修饰名词	3.70	6.02	6.80	0.0003*	<0.001 [†]	0.006 [†]
	副词修饰形容词	1.31	1.11	1.07	0.58	—	—
	副词修饰副词*	0.12	0.09	0.34	0.23	—	—

注: ~ $p < 0.10$; * $p < 0.05$; [†] $p < 0.025$ (adjusted critical value for multiple comparison); non-significant.

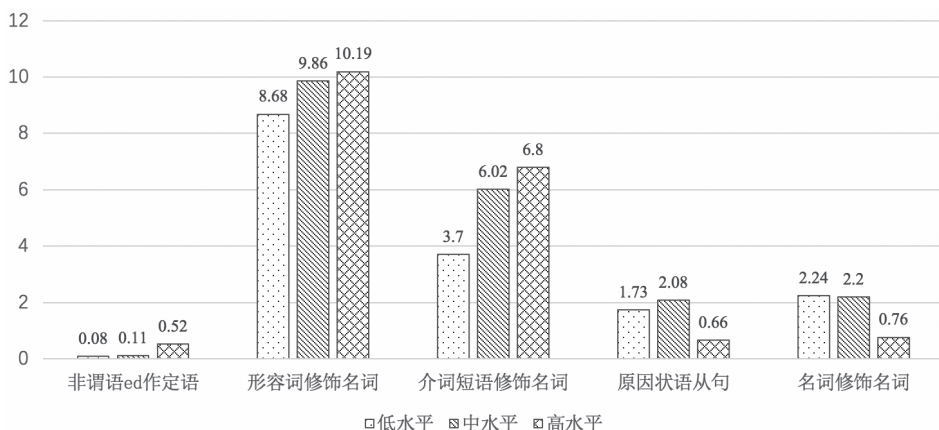


图 2. 显著区分通用语言能力的关键词法指标

4.2 句法复杂度与学术语言能力

在4.1小节中，笔者筛选出4个可以显著区分学习者通用语言能力的关键词法指标：子句均长、形容词修饰名词、介词短语修饰名词以及非谓语ed作定语。第二个研究问题重点分析这些关键词法指标对学术语言能力的预测效应。相关性分析显示，子句均长、形容词修饰名词和介词短语修饰名词3个指标与学习者的学术语言能力显著正相关，而非谓语ed作定语与学术语言能力无显著相关性（见表3）。各变量之间无高于0.70的强相关性，因此可排除后续回归分析中的共线性问题。

表 3. 关键词法指标与学术语言能力之间的二元相关性

	1. 学术语言能力	2. 子句均长	3. 非谓语ed作定语	4. 形容词修饰名词	5. 介词短语修饰名词
1. 学术语言能力	1.00				
2. 子句均长	0.27**	1.00			
3. 非谓语ed作定语	0.13	0.01	1.00		
4. 形容词修饰名词	0.23**	0.26**	0.19*	1.00	
5. 介词短语修饰名词	0.29**	0.23**	-0.08	0.14~	1.00

注：~ $p < 0.10$ ；* $p < 0.05$ ；** $p < 0.01$ 。

多元回归分析结果显示，名词短语的修饰成分对学术语言能力具有显著的预测效力（见表4）。模型一中，子句均长这一综合型句法指标能够显著预测学习者的学术语言能力（ $t=3.70$, $p < 0.001$ ）。模型二中，在子句均长的基础上，两个描述型指标可以进一步解释学术语言能力的差异，它们是形容词修饰

名词 ($t=1.80, p=0.07$) 和介词短语修饰名词 ($t=3.17, p=0.02$)。模型三为最终的预测模型, 介词短语修饰名词的标准化回归系数 ($Beta=0.23$) 甚至高于子句均长 ($Beta=0.18$), 表明其具有更强的预测效力。 R^2 表明这两个描述型句法指标可以额外解释学术语言能力约8%的个体差异。

表 4. 关键句法指标对学术语言能力的预测效应

	模型一 Beta	模型二 Beta	模型三 Beta
子句均长	0.27***	0.19*	0.18**
非谓语ed作定语		0.10	
形容词修饰名词		0.14 ~	0.15*
介词短语修饰名词		0.23**	0.23**
R^2	0.07	0.16	0.15

注: * $p<0.05$; ** $p<0.01$; *** $p<0.001$ 。

例句(2)a和例句(2)b对模型三中的发现提供具体例证。(2)a和(2)b分别为中水平(B2)、高水平(C1)学习者的作文中截取的复杂句式。

(2) a. In my opinion, school should not allow/ students to use iPads in class/ because they may be attracted by internet, games, videos, and so on. [Student 718: CEFR=B2, CALS=59]

b. The existence of iPads may distract effective communication between students/, which can be harmful for learning efficiency. [Student 804: CEFR=C1, CALS=82]

(2)a的子句均长为8.3, (2)b的子句均长为8.5, 二者在综合型指标上并无明显差异。但(2)b的句法结构明显更为复杂、紧凑, 因其包含了多个名词短语的修饰成分, 如形容词修饰名词(effective communication)、介词短语修饰名词(existence of iPad, communication between students), 这些精炼的短语结构显著增加了句子的信息密度, 但其复杂性和多样性是“子句均长”这一单一指标无法捕捉的。

5. 讨论

本研究有两个主要发现: 1) 相较于综合型句法指标, 描述型句法指标对通用语言能力显现出更强的区分力; 2) 在描述型句法指标中, 名词短语的修饰成分可显著预测学习者的学术语言能力。本节将对这两项主要发现展开讨论。

首先,本研究中大部分综合型句法指标并不能区分学习者的通用语言水平。这一发现支持Biber *et al.* (2011)提出的观点——基于句单位和T单位的综合型句法指标更适用于分析口语,而不适用于书面语。在综合型句法指标中,子句均长是唯一可以区分通用语言能力的综合型句法指标,但这一指标仅可以显著区分中、低水平的学习者,并不能区分中水平到高水平的学习者。这进一步说明,高水平学习者的句法复杂度多存在于子句内部的复杂短语结构,而非子句之间的从属或并列关系(Kyle & Crossley 2018)。相较之下,描述型句法指标对通用语言能力显现出更强的区分力。研究发现5个描述型指标可显著区分中—高水平学习者的通用语言能力。其中,原因状语从句随着学习者水平的升高递减,而修饰名词的非限定性定语从句和名词词组结构随语言水平的升高递增。这些研究结果在前人基础之上(Staples *et al.* 2016),在新的外语学习者群体之中验证了Biber的语言发展模型,为设计更符合我国高中学习者书面语发展模式的教学和测评标准提供了实证依据。

其次,名词短语的修饰成分可显著预测学习者的学术语言能力。这与系统功能语言学中描绘的学术语言的主要特征相契合。区别于通用语言,学术语言的主要功能在于描述科学现象和解释科学概念(Halliday & Matthiessen 2014)。因此,在学术情景下,写作者需要将一些动词性的、叙述式的语言形式(如Gutenberg *invented* the printing press)抽象为名词性的短语结构(如Gutenberg's *invention* of the printing press),从而得以对这些名词结构进行描述、分析和解释。在以往研究中,研究者大多将复杂名词短语频数作为评价学术语言能力的指标(Lu 2010)。这一方法虽便于指标的生成,但未对名词短语的内部结构进行分析,因此缺乏语言学解释力(Biber *et al.* 2020; Norris & Ortega 2009)。本研究通过描述型指标对复杂名词短语的内部结构进行分析。结果表明,形容词修饰名词和介词短语修饰名词可以显著区分低、中、高3个水平的学习者,并预测其学术语言能力,表明这两类名词短语修饰成分在中、低水平阶段便有所发展且一直持续到高水平,是体现学术语言能力发展的重要指标。这两个指标在控制子句均长的基础上依然显著,表明学术语言能力不仅体现在子句的长度,而且需要使用多样的修饰成分对核心名词概念进行准确、翔实地描述。此外,不同于以往研究(Staples *et al.* 2016),另外两个与名词结构相关的句法指标(非谓语ed作定语和名词修饰名词)不能预测学术语言能力。这些句法结构在当前样本中比较罕见,仅偶尔出现在少数高水平学习者的文本中,有限的差异数据可能降低了其预测效力。

6. 结语与启示

本研究通过分析我国高中外语学习者的书面语产出,探究与通用语言能力和学术语言能力相关的句法复杂度特征。研究表明,相较于综合型句法指标,描述型句法指标对通用语言能力具有更强的区分力;复杂名词短语的修饰成分可进一步预测学术语言能力。同时,研究有其局限性。其一,单次限时的作文测评形式未能充分反映学习者的语言产出水平,未来研究可使用多次、历时的数据采集方法,使用不同类型的写作任务以充分评价学习者的产出能力。其二,样本量较小且可能不具备代表性。未来研究可扩大样本量并涵盖不同年级的高中外语学习者,从而全景描绘我国外语学习者的句法发展特征及其与两种语言能力的关系。

本研究希望为我国外语教学提供以下几点启示。

首先,传统二语习得研究仅关注语言形式的复杂度,这不利于培养学习者在不同语境间灵活使用语言的语用能力。本研究认为,二语研究和教学中应重视语言形式和语用功能的结合。以英语写作为例,教学中不应仅强调长句、难句的产出,更应引导学生根据不同写作任务判断哪种句式结构更适合当下的语用情境。在这一点上,本研究所介绍的描述型句法指标分析框架弥补了以往综合型句法指标在教学指导方面的不足。教师可根据该框架准确描述学生的句法特征,并给予更具针对性的修改建议。

其次,相较于通用语言能力,学术语言能力的发展对学习者提出了更难的挑战,同时也对外语教师提出了更高要求。究竟什么是学术语言?如何在教学中引导学生区分通用语言和学术语言的异同?教师自身需对这些概念有明确理解,并寻求有效的测评工具评估学生的学术语言能力。本研究所使用的核心学术语言能力理论模型可为外语教师提供可视化的学术语言能力分析框架,与其相对应的核心学术语言能力测评体系亦可帮助教师准确了解学习者在不同能力纬度上的优劣势,从而提供有益的教学支持。

最后,高中外语学习者虽尚未进行正式的学术英语阅读和写作,但已经需要通过阅读和写作具有科学现象、文化内涵以及逻辑分析的英语语篇认知世界、表达自我。这些语篇往往具备学术语言的普遍特征。更重要的是,通过学术语言的渗透,外语教师应帮助学习者了解学术交流中的严谨性、客观性与逻辑性,从而以语言学习为途径,促进其思维品质的提升,这亦符合新时代背景下对学生英语学科核心素养的定义和要求。

参考文献

- Biber, D. & S. Conrad. 2009. *Register, Genre, and Style* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, D., B. Gray & K. Poonpon. 2011. Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? [J]. *TESOL Quarterly* 45: 5-35.
- Biber, D., B. Gray, S. Staples & J. Egbert. 2020. Investigating grammatical complexity in L2 English writing research: Linguistic description versus predictive measurement [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 46: 100869. doi: 10.1016/j.jeap.2020.100869.
- Coxhead, A. 2016. Reflecting on Coxhead (2000), “A New Academic Word List” [J]. *TESOL Quarterly* 50: 181-185.
- Cummins, J. 1980. The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue [J]. *TESOL Quarterly* 14: 175-187.
- Fang, Z. 2005. Scientific literacy: A systemic functional linguistics perspective [J]. *Science Education* 89: 335-347.
- Halliday, M. A. K. & C. M. I. M. Matthiessen. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th Ed.) [M]. Oxon: Routledge.
- Jiang, F. & K. Hyland. 2020. “There are significant differences ...”: The secret life of existential there in academic writing [J]. *Lingua* 233: 102758. doi: 10.1016/j.lingua.2019.102758.
- Kyle, K. & S. A. Crossley. 2018. Measuring syntactic complexity in L2 writing using fine-grained clausal and phrasal indices [J]. *The Modern Language Journal* 102: 333-349.
- Lu, X. 2010. Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing [J]. *International Journal of Corpus Linguistics* 15: 474-496.
- Ninio, A. & C. E. Snow. 1996. *Pragmatic Development* [M]. Boulder, Colo: Westview Press.
- Norris, J. M. & L. Ortega. 2009. Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity [J]. *Applied Linguistics* 30: 555-578.
- Parkinson, J. & J. Musgrave. 2014. Development of noun phrase complexity in the writing of English for academic purposes students [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 14: 48-59.
- Qin, W. & P. Uccelli. 2020. Beyond linguistic complexity: Assessing register flexibility in EFL writing across contexts [J]. *Assessing Writing* 45: 100465. doi: 10.1016/j.asw.2020.100465.
- Ravid, D. & R. A. Berman. 2010. Developing noun phrase complexity at school age: A text-embedded cross-linguistic analysis [J]. *First Language* 30: 3-26.
- Rimmer, W. 2006. Measuring grammatical complexity: The Gordian knot [J]. *Language Testing* 23: 497-519.
- Snow, C. E. & P. Uccelli. 2009. The challenge of academic language [A]. In D. R. Olson & N. Torrance (eds.). *The Cambridge Handbook of Literacy* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 112-133.
- Staples, S., J. Egbert, D. Biber & B. Gray. 2016. Academic writing development at the university level: Phrasal and clausal complexity across level of study, discipline, and genre [J]. *Written Communication* 33: 149-183.

- Staples, S. & R. Reppen. 2016. Understanding first-year L2 writing: A lexico-grammatical analysis across L1s, genres, and language ratings [J]. *Journal of Second Language Writing* 32: 17-35.
- Uccelli, P., C. D. Barr, C. L. Dobbs, E. P. Galloway, A. Meneses & E. Sánchez. 2015. Core academic language skills: An expanded operational construct and a novel instrument to chart school-relevant language proficiency in preadolescent and adolescent learners [J]. *Applied Psycholinguistics* 36: 1077-1109.
- Uccelli, P., E. P. Galloway, C. D. Barr, A. Meneses & C. L. Dobbs. 2015. Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension [J]. *Reading Research Quarterly* 50: 337-356.
- Wolfe-Quintero, K., S. Inagaki & H.-Y. Kim. 1998. *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity* [M]. Honolulu: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- 陈浩、文秋芳, 2020, 基于“产出导向法”的学术英语写作名词化教学研究——以促成教学环节为例 [J], 《外语教育研究前沿》(1): 15-23。
- 桂诗春, 2015, 我国英语教育的再思考——理论篇 [J], 《现代外语》(4): 545-554。
- 秦文娟、郑咏滢、Paola Uccelli, 2020, 外语学习者学术型阅读理解的核心语言能力: 理论框架与测评 [J], 《外语界》(6): 33-40。
- 文秋芳、丁言仁、王文宇, 2003, 中国大学生英语书面语中的口语化倾向——高水平英语学习者语料对比分析 [J], 《外语教学与研究》(4): 268-274。

通信地址: 200433 上海市杨浦区邯郸路220号复旦大学外国语言文学学院

作者简介: 秦文娟, 复旦大学外国语言文学学院副教授, 博士, 硕士生导师, 研究方向为语料库语言学、学术语言、儿童语言习得与发展。

Email: qin_wenjuan@fudan.edu.cn

郑咏滢, 复旦大学外国语言文学学院教授, 博士, 博士生导师, 研究方向为二语习得、复杂动态系统理论、双语及多语发展。

Email: yongyanzheng@fudan.edu.cn

冯清琳, 复旦大学外国语言文学学院英语语言文学专业本科生, 研究方向为应用语言学。

Email: qlfeng18@fudan.edu.cn

贾柔嘉, 复旦大学外国语言文学学院英语语言文学专业本科生, 研究方向为应用语言学。

Email: rjjia18@fudan.edu.cn

复杂网络视角下英语学习者 书面语句法复杂度发展研究^{*}

复旦大学 韩知行 郑咏滢

提要：本研究从复杂动态系统理论出发，使用复杂网络建模方法，研究了一学年内英语学习者句法复杂度的动态发展。通过构建学习者的句法复杂度网络并对其网络属性的变化（网络密度、连接强度、中心节点等）进行分析，研究发现：学习者的句法复杂度系统的稳定性降低，趋向斥态；并列结构逐渐退出学习者的句法复杂度网络，从属结构是网络中最活跃的发展点，深度与广度共同发展，而复杂短语是在波动中孕育的下一个增长点。这一发展规律符合“并列—从属—复杂短语”的句法复杂度发展阶段假说。本研究表明网络的方法能够很好地表示系统的全面联结性，能够发掘其他方法未能展现的发展模式，为复杂动态系统研究提供了有力的新方法。

关键词：复杂网络；复杂动态系统理论；句法复杂度

DOI:10.20054/j.cnki.sllr.2022.14.003

1. 引言

句法复杂度是衡量语言产出复杂程度的构念（Ellis & Barkhuizen 2005；Ortega 2003），学习者句法复杂度的发展是其语言水平发展的重要表现。许多研究以学习者句法复杂度的发展为主题，旨在探索句法复杂度发展的普遍规律。早期句法复杂度研究将句法复杂度视为单一维度的构念，并试图用长度或从属结构来描述句法复杂度的发展（Wolfe-Quintero *et al.* 1998）。随着句法复杂度理论和实践的深入，研究者逐渐意识到句法复杂度的多维性（Biber *et al.* 2011；Norris & Ortega 2009）。学习者句法复杂度发展分为三个阶段：在发展

^{*} 本文系国家自然科学基金一般项目“中国外语环境下学习者书面语的动态系统发展研究”（项目编号：18BYY113）的阶段性成果。

过程中,学习者先学会用并列结构增加句子的复杂度,随后逐渐过渡到使用从属结构,最后学会使用复杂短语。这一发展规律已被许多研究证实或部分证实(如Bulté & Housen 2014; Menke & Strawbridge 2019; Polat *et al.* 2020; Yoon & Polio 2017),进一步佐证了句法复杂度的多维性和阶段性。

随着句法复杂度多维认知的深入发展,句法复杂度研究开始吸收复杂动态系统理论的思想,将句法复杂度这一多维构念构造成一个由多成分构成的复杂动态系统。复杂动态系统理论认为,语言是一个复杂、动态的系统,在外部和内部力量的作用下,语言系统不断变化,而系统内部的成分全面联结,处于不断的互动中(de Bot & Larsen-Freeman 2011; Larsen-Freeman & Cameron 2008; 郑咏滢 2011)。句法复杂度作为内嵌于语言系统中的子系统,也是复杂动态系统(Spoelman & Verspoor 2010; Verspoor *et al.* 2012)。长度、并列结构、从属结构以及短语复杂度是句法复杂度系统的内部成分,它们全面联结,在学生语言系统的发展过程中不断互动(Spoelman & Verspoor 2010; 江韦姗、王同顺 2015; 郑咏滢、冯予力 2017)。其互动模式的变化能够反映学习者句法复杂度系统的发展。

然而,现有研究主要关注复杂动态系统的“动态性”,倾向于将不同指标孤立开,研究其波动变化。以往研究多关注小样本历时数据的时间序列分析,并且由于研究方法的局限,针对系统“复杂性”的实证研究较少。复杂动态系统成分间的互动模式及其与系统变化间的关系尚待发掘(郑咏滢 2020)。本研究试图使用网络的方法探究句法复杂度系统内部的互动模式。网络是对于系统的图示(Cong & Liu 2014)。将系统中的成分转化为点,成分间的关联转化为边,即可将系统转化为网络。网络的核心是联系,网络中点的联系及联系模式的变化能够很好地展现出全面联结系统各个成分间互动模式的变化。网络的思想与复杂动态系统不谋而合(韩笑等 2021),为研究语言系统的全面联结性提供了新的视角和分析工具。

2. 研究背景

2.1 复杂动态系统视角下的句法复杂度发展研究

复杂动态系统理论将语言视作复杂、动态的系统,而句法复杂度系统则是嵌套在语言这一复杂动态系统下的子系统(Spoelman & Verspoor 2010; Verspoor *et al.* 2012; 郑咏滢、冯予力 2017)。复杂动态系统视角下的句法复杂度研究关注句法复杂度子系统内部成分的变化与成分间的互动。在学习者的语言发展过程中,学习者语言系统能获得的资源,即学习者获得的各方面语言

输入是有限的。而系统内部组件之间是全面联结的 (de Bot *et al.* 2007), 因此在发展过程中, 一方面系统成分本身的发展模式呈现出波动, 另一方面系统内部成分间的关联模式也在发生变化, 有时共同增长, 有时相互竞争, 反映出系统所处的不同发展阶段。

在动态系统发展过程中, 系统通过自组, 在不同的状态间波动。当系统内部资源分配达到动态平衡状态, 系统内部成分之间的关系较为稳定时, 系统处于吸态 (attractor state) (de Bot *et al.* 2013; 郑咏滢 2011)。处于吸态的系统较为稳定, 需要较大的外力才能推动系统的发展。相反, 当系统接收外部资源输入, 内部成分进行重组时, 系统内部成分间的关系不断发生变化, 系统剧烈波动, 处于斥态 (repellor state) (Thelen & Smith 1994), 表示系统即将发生相移 (phase shift), 即进入新的发展阶段。

现有的句法复杂度发展研究主要使用移动极值法、移动相关性法等描述性统计方法以及蒙特卡洛模拟、变化点分析等推断性统计方法探究系统成分间的两两联系以及系统成分波动的显著性 (Han & Liu 2019)。使用现有研究方法, 复杂动态系统视角下的句法复杂度研究主要得出了以下几点结论。1) 句法复杂度的各项指标并非线性增长, 指标的发展过程是曲折的, 伴随着波动甚至后退 (Larsen-Freeman 2006; Polat & Kim 2014; 江韦姗、王同顺 2015)。2) 在发展过程中, 句法复杂度各项指标间的关系也非一成不变, 而是不断波动的。然而波动并非完全无序, 波动中会呈现一定模式, 反映出系统所处的发展状态。在芬兰语学习者的语言发展过程中, 名词短语复杂度和句子整体复杂度指标的移动相关性在正负间波动, 基本为负 (Spoelman & Verspoor 2010); 在中级英语学习者的句法复杂度发展中, 名词短语长度与从属结构的发展曲线通常呈现相反趋势 (Bulté & Housen 2014)。这体现出名词短语与从属结构交替发展, 系统成分处于竞争关系, 体现了学生发展由从属结构到短语复杂结构的转变。

尽管现有的研究得出了许多有价值的发现, 但在研究方法上对复杂动态系统复杂性的挖掘不够。复杂动态系统的复杂性体现在系统成分的联系和互动, 然而现有的移动极值图、移动相关性等方法均存在将指标单独或两两孤立开来进行研究的不足。郑咏滢、冯予力 (2017) 初步探索了句法复杂度内部成分的互动, 但囿于方法未能展开。使用现有方法, 我们仅能从句法复杂度成分的孤立变化中推断成分间的互动, 而无法探寻系统互动的总体模式。

2.2 网络在应用语言学中的使用

网络的方法首先由脑科学等自然科学所采用 (Varela *et al.* 2001), 而后开

始逐渐被语言学研究所采用。最早使用复杂网络的语言学研究发表于2002年,使用了复杂网络的方法研究语义网络,发现由词语作为节点,同义性作为边的语义网络具有复杂网络的普遍属性,即小世界属性¹和无标度属性²(Motter *et al.* 2002)。这一发现证实语言系统可以通过一定方式转化成网络,并通过网络属性的方式进行研究。近年来,网络在应用语言学和计量语言学研究中的使用逐渐广泛。在社会语言学领域,研究者以人为节点,以人与人之间的关系为边,构建学习者的社会网,发现社会网对学习者的语言发展各方面均产生影响,如语用选择(Li *et al.* 2021)、语言发展(McManus 2019)等方面。在句法发展研究中,网络的方法证明了一语句法发展的涌现性,但发现二语句法发展的轨迹与一语不同,没有出现一语中的句法涌现。Corominas-Murtra *et al.* (2009)使用了网络的方法研究儿童的句法发展,以词语为节点,以词语之间的依存关系为边构建了儿童的句法发展网络,发现儿童的句法发展在短时间内经历了跳跃式变化,从树状结构发展为小世界和无标度网络,验证了儿童句法发展的涌现性。随后Jiang *et al.* (2019)在英语二语学习者的横截面语料库中复制了该研究,使用了同样的句法网络,发现在二语习得过程中,句法网络发展呈现出和一语不同的特征,并没有出现和一语相似的句法涌现。在句法复杂度研究中,使用网络方法发现了汉语学习者初期的句法复杂度发展主要体现在各个层面句法复杂度之间互动强度的变化。韩笑等(2021)参照脑网络的构建思路,构建出汉语句法复杂度网络,发现初期汉语学习者句法复杂度网络的发展主要体现在网络强度的变化上,反映了学习者在初期进行的认知资源配置调整。

网络的拓扑属性,即网络中点和边的特点,为研究全面联结的系统提供了有力的新方法,能够反映网络的总体特征和发展方向。由于网络的方法对于语言学研究者相对陌生,本文在此对网络的基本概念和属性进行介绍。

1) 节点(vertex/node): 节点是网络中最小的单位,对应系统中最小、不能再细分的成分。根据不同的研究目的,建构网络选择的节点可以不同。例如,在前文所提及的社会网研究中,节点是人;在句法依存网络中,节点是单词;在句法复杂度网络中,节点是句法复杂度指标。

2) 边(edge/link): 边指网络中节点之间的联系。根据不同的研究目的和方法,边的定义不同。延续对于节点的解释,在社会网中,边是人与人之间的交往;在句法依存网络中,边是单词之间的依存关系;在句法复杂度网络

1 小世界属性: 当一个网络的平均最短路径较小, 集群系数较大时, 该网络具有小世界属性。具有小世界属性的网络信息传递效率较高。

2 无标度属性: 当一个网络节点之间的联系遵循幂律分布时, 该网络具有无标度属性。无标度网络中大部分节点只有少数连接, 有少数节点却拥有大量的连接, 抵抗外部攻击的能力较强。

中，边是句法复杂度指标之间的相关性。

3) 节点度 (degree)：节点度是节点的属性，指的是某一节点拥有连边的数量。

4) 中心节点 (hub)：中心节点指在网络中节点度最高，即拥有最多连边的节点。中心节点是网络连通的关键，在网络中具有重要地位。

5) 网络密度 (network density)：网络密度指整个网络中，总连边数除以总节点数得到的数值。网络密度高的网络稳定性强，网络不易发生变化；反之，网络密度低的网络稳定性较弱，发生变化的可能性较大。

6) 连接强度 (connection strength)：连接强度是加权网络特有的属性。加权网络指的是节点之间的连边具有不同权重的网络，而连接强度表示的是节点之间连边的权重。在依照脑功能网络构建的句法复杂度网络中，连接强度即句法复杂度指标之间的相关系数。在上文提及的网络中，仅有句法复杂度网络为加权网络。

2.3 研究问题

本文旨在使用网络的方法研究学习者句法复杂度系统的发展，提出以下研究问题：

1) 在一学年内，学习者的英语书面语句法复杂度的网络整体结构（包括显著和非显著的连边数、网络密度）呈现何种发展趋势？

2) 在一学年内，学习者句法复杂度系统内部的成分，即并列结构、从属结构以及复杂短语结构呈现何种发展趋势？

3. 研究方法

3.1 研究对象与语料收集

本研究使用的语料来自笔者所在研究团队建立的中国英语学习者历时语料库（李慧娴等 2022）。该语料库追踪了中国东南城市某高中41名高二学生一学年内的写作表现，共收集了12次学生的议论文写作，每次收集的时间间隔约为1个月。议论文写作的题目为学生较为熟悉的社会话题，如平板电脑是否应该进课堂等。难度基本一致，且符合学生的认知水平。由于学生语言发展的句法表现在写作中通常需要半年左右的时间才能展现（Ortega 2003），本研究选取了语料库中的第1次、第6次以及第12次的作文作为研究对象，在本研究中标注为观测点1、观测点2和观测点3。

3.2 句法复杂度网络的节点选择

为了全面描述句法复杂度这一复杂动态系统内的成分，我们遵循了Norris

& Ortega (2009) 提出的原则,即在句法复杂度研究中,选择的指标应全面而不冗余。本研究选择的指标涵盖了句法复杂度发展的各个方面,包括以下指标:长度指标,包括平均T单元长度(mean length of T-unit)、平均小句长度(mean length of clause);并列指标,包括T单元数/句子数(T-unit per sentence)、并列短语数/T单元数(coordinate phrase per T-unit);从属指标,包括从属小句数/T单元数(dependent clause per T-unit)、复杂T单元数/T单元数(complex T-unit per T-unit);短语复杂度指标,即复杂名词短语数/T单元数(complex nominal per T-unit)。以上指标均使用了二语句法复杂度分析器(L2SCA)(Lu 2010)进行自动标注与分析得到。

3.3 句法复杂度网络的边

根据脑功能网络的构建思路(Sporns *et al.* 2005; 梁夏等 2010),笔者构建了句法复杂度网络。在脑功能网络研究中,连接的计算方法为计算脑区之间的皮尔逊相关系数。本研究将脑网络与句法复杂度网络进行类比,脑功能网络中的脑区节点相当于句法复杂度网络中的指标节点,对应着一定的功能。因此句法复杂度网络中节点与节点连边的计算方法与脑功能网络相似,也为皮尔逊相关系数。本研究使用STATA 15.1计算了3个观测点中各个指标之间的相关性,相关系数为连接强度,并由皮尔逊相关性的 p 值判断边是否显著:若两个节点之间相关性分析的 p 值小于0.05,两个节点间的连边为显著边,否则为不显著边。

4. 研究结果

4.1 句法复杂度网络整体发展变化特征与趋势

根据计算和分析,我们构建了由7个节点,21条边构成的句法复杂度网络。我们将Python中的igraph包(Csárdi & Nepusz 2006)作为网络可视化呈现的工具,在三个观测点上的句法复杂度网络如图1—3所示。其中,细线条表示非显著边,粗线条表示显著边,边的深浅表示连接强度的大小。



图 1. 观测点 1 网络

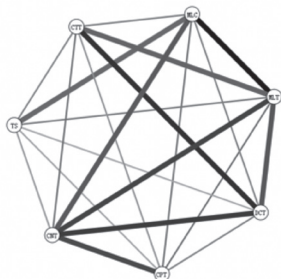


图 2. 观测点 2 网络

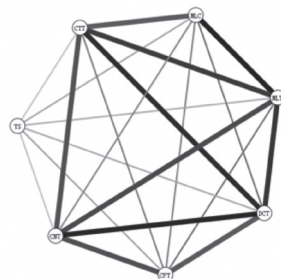


图 3. 观测点 3 网络

网络边数的波动如图4所示。在三个观测点中，网络的总边数不变，但显著边与非显著边的分布有变化。显著边整体呈下降趋势，从观测点1的14条下降到了观测点2的9条，在观测点3小幅回升至10条。与之相对，非显著边呈上升趋势，由观测点1的6条上升至观测点3的11条。

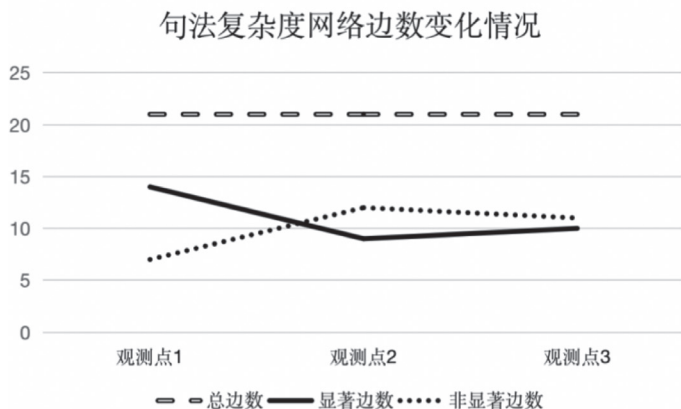


图 4. 句法复杂度网络边数变化情况

总体来看，学习者书面语句法复杂度的网络整体稳定性下降，这体现为网络密度的下降（见图5）。网络密度反映了网络中联系的紧密程度。网络密度越大的网络成分和成分间的联系越紧密，网络不容易发生改变；而网络密度越小的网络成分之间的联系越松散，不稳定且容易改变。在本研究中，所有节点均进入了网络，网络的整体密度不变。但加入了显著性的考量后，发现以显著边进行区分的网络密度呈现下降趋势，从观测点1的0.66下降至观测点2的0.43，在观测点3小幅回升至0.48，但仍明显低于观测点1的网络密度。

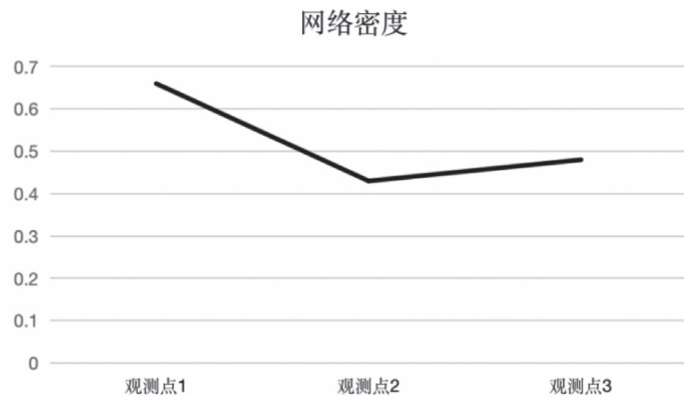


图 5. 网络密度变化（以显著边为准）

4.2 句法复杂度系统成分的发展

句法复杂度网络成分间的连边及中心节点的变化可以揭示句法复杂度系统中内部成分的发展变化。本节讨论句法复杂度网络连边的显著性与连接强度变化以及中心节点的变化。

4.2.1 边的显著性及连接强度变化

根据边和边之间的关联是否显著，我们将所有边分成了三类：始终显著边、波动显著边以及不显著边。始终显著边即在三个观测点均显著的边，波动显著边为在一个或两个观测点出现显著的边，不显著边为从始至终均不显著的边。在本研究中，我们聚焦始终显著边和波动显著边。我们绘制了两种边的波动轨迹图（见图6、图7），并具体分析了始终显著边的连接强度变化和波动显著边的强度变化。

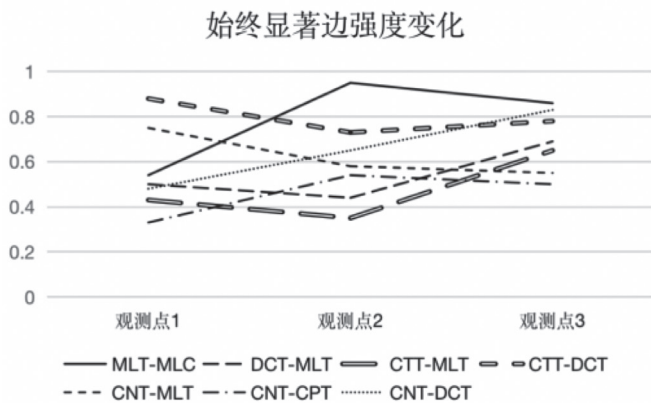


图 6. 始终显著边强度变化

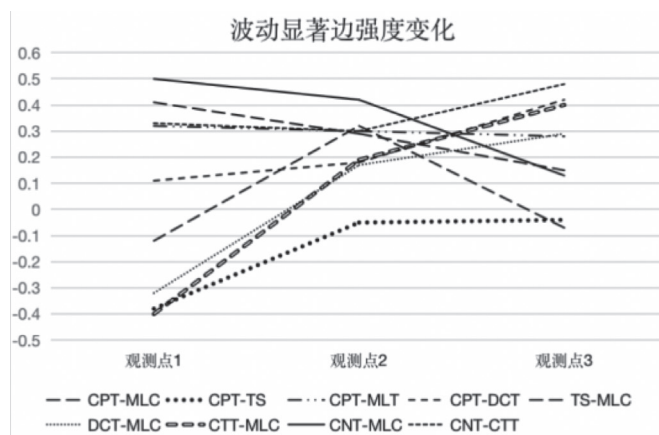


图 7. 波动显著边强度变化

始终显著边及其在三个观测点的强度波动如表1所示。

表 1. 始终显著边强度波动情况

始终显著边	观测点1	观测点2	观测点3
平均T单元长度—平均小句长度	0.54***	0.95***	0.86***
从属小句数/T单元数—平均T单元长度	0.50***	0.44**	0.69***
复杂T单元数/T单元数—平均T单元长度	0.43**	0.35*	0.65***
复杂T单元数/T单元数—从属小句数/T单元数	0.88***	0.73***	0.78***
复杂名词短语数/T单元数—平均T单元长度	0.75***	0.58***	0.55***
复杂名词短语数/T单元数—并列短语数/T单元数	0.33*	0.54***	0.50***
复杂名词短语数/T单元数—从属小句数/T单元数	0.48**	0.65***	0.83***

注: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ 。

从始终显著边的类型可以发现。1) 始终显著边大部分为长度、从属结构与名词短语结构之间的连边, 仅有复杂名词短语数/T单元数—并列短语数/T单元数这一条始终显著边包含并列结构指标。这说明并列结构与其他指标的互动较弱, 在网络中处于较为不重要的地位。2) 两项从属结构指标, 即从属小句数/T单元数与复杂T单元数/T单元数之间的连接强度在0.73至0.88间波动, 两个节点之间的联系始终较强。从属结构的两项指标分别代表了从属结构的深度和广度。从属小句数/T单元数是每个T单元内部小句数, 代表了T单元内部的复杂程度, 表示了从属结构的深度; 复杂T单元数/T单元数是学生所有T单元中, 复杂T单元的分布频率, 表示了从属结构的广度。从属结构内部指标的稳定正关联代表着在该阶段, 从属结构的深度和广度同时发展。

观察始终显著边的强度波动, 可以发现。1) 长度指标和从属指标的互动呈增强趋势。其中, 从属结构的两方面指标与长度指标的连接强度均在经历观测点2小幅下降后, 在观测点3较大幅度升高, 并超过观测点1起始值。从属结构与长度指标的联系增强, 显示从属结构在长度发展中的作用逐渐提高。2) 复杂名词短语与长度之间的互动关系逐渐减弱, 但与从属结构的连接强度上升。复杂名词短语数/T单元数—平均T单元长度在观测点1的连接强度较强, 为0.75, 而后在观测点2和3中持续下降, 最终降至0.55; 而复杂名词短语数/T单元数—从属小句数/T单元数的连接强度从观测点1的0.48大幅上升至观测点3的0.83, 发生了较大变化。这显示出复杂名词短语对于长度的发展贡献逐渐减小, 但与从属结构协同发展。波动显著边及其在三个观测点的强度波动如表2所示。

表 2. 波动显著边强度波动数值

波动显著边	观测点1	观测点2	观测点3
并列短语数/T单元数—平均小句长度	0.41**	0.29	0.15
并列短语数/T单元数—T单元数/句子数	-0.38*	-0.05	-0.04
并列短语数/T单元—平均T单元长度	0.32*	0.30	0.28
并列短语数/T单元数—从属小句数/T单元数	0.11	0.18	0.42**
T单元数/句子数—平均小句长度	-0.12	0.32*	-0.07
从属小句数/T单元数—平均小句长度	-0.32*	0.17	0.29
复杂T单元数/T单元数—平均小句长度	-0.40*	0.19	0.40*
复杂名词短语数/T单元数—平均小句长度	0.50***	0.42*	0.13
复杂名词短语数/T单元数—复杂T单元数/T单元数	0.33*	0.30	0.48**

注: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$ 。

通过观察波动显著边,可以发现。1)并列结构的显著边数量下降。在观测点1,并列结构存在3条波动显著边,包括与两个长度指标的正向显著连边以及两个并列结构内部的负向显著连边。这说明在此阶段并列结构是句子长度增加的手段,且短语结构与并列结构内部存在竞争。而在观测点2与观测点3,并列结构的波动显著边数量分别下降为0条与1条,显示出并列结构逐渐退出句法复杂度网络的互动。2)复杂T单元数/T单元数和平均小句长度之间的连边从负向显著变为正向显著。复杂T单元数/T单元数—平均小句长度的连接强度从观测点1的-0.40变为观测点2的0.19,最后波动至观测点3的0.40。在三个观测点的所有连边中,仅有这一条连边从负向显著跨越到正向显著,显示了这一波动在系统中的重要性和独特性。这一变化主要反映的是从属结构发生的波动。在观测点1,从属结构密度的增加会使得从属结构的长度,即平均小句长度变短,显示了这一时期从属结构密度与从属结构长度存在竞争关系;在观测点2,该连边不显著,是过渡阶段;到了观测点3,从属结构逐渐成熟,从属结构密度与从属结构长度共同增长。3)复杂名词短语密度指标与其他指标之间链接的变化较为跳跃,发展模式尚未出现。在波动显著边中,有两条边是复杂名词短语密度与长度以及复杂T单元比例的连边。然而,这两条边中,复杂名词短语数/T单元数—平均小句长度由观测点1的0.50显著变为观测点3的不显著,复杂名词短语数/T单元数—复杂名词短语数/T单元数在正向显著与不显著之间波动,未呈现出清晰的发展模式。

4.2.2 中心节点分析

中心节点为网络中节点度最高的节点，即拥有最多连边的节点。本研究在计算中心节点时，采用了和网络密度相同的方法，即边数以显著边进行考虑。表3显示了六个节点在三个观测点中各自的节点度。可以发现，在三个观测点中，平均T单元长度与复杂名词短语数/T单元数这两个节点拥有的连边均最多，分别为5条、4条与5条，因此平均T单元长度与复杂名词短语数/T单元数为中心节点，是现阶段学习者句法复杂度网络连通的中枢，大部分指标的波动与发展均与这两个节点相关。

表 3. 各节点在三个观测点中的节点度

	观测点1	观测点2	观测点3
平均T单元长度	5	4	5
复杂名词短语数/T单元数	5	4	5
平均小句长度	4	3	2
从属小句数/T单元数	4	3	4
复杂T单元数/T单元数	4	2	4
并列短语数/T单元数	4	1	2
T单元数/句子数	1	0	0

5. 讨论

本研究基于复杂动态系统的全面联结性对学习者的句法复杂度网络建模，并对三个观测点的复杂网络进行分析。结果显示，在一学年观察阶段内，学习者句法复杂度网络参数发生较大变化，标志着学习者句法复杂度系统的发展。

5.1 句法复杂度系统整体发展趋势

总体而言，学习者的句法复杂度网络稳定性逐渐降低：显著边数量下降，非显著边数量增加，网络密度降低。网络密度代表着网络整体的强度，当网络密度较高时网络节点和节点之间的显著连接数量多，网络整体处于稳定状态，即达到复杂动态系统中的吸态，系统需要较多外力的推动才会发生相移，进入新的发展阶段。而在本研究中，句法复杂度网络的显著连边有些断开，有些逐渐建立联系，但网络强度呈下降趋势，显示了网络正处于波动，且逐渐变得不稳定，可能正处于或即将处于斥态。此时，较小的外力即可让系统发生质变。在复杂动态系统理论中，发展和变化紧密联系，变化很可能预示发展（Huang *et al.* 2021；Lowie & Verspoor 2019；Thelen & Smith 1994）。在句法复杂度系

统发生质变前,系统的吸态被打破,句法复杂度系统成分之间的关系不断变化,经历重组,进入斥态,较大幅度地波动,而波动中孕育着新的发展点。学习者网络的稳定性降低可能预示着学生句法复杂度网络的质变。

5.2 句法复杂度系统内部成分的发展

学习者句法复杂度网络的变化首先体现在并列结构上,并列结构在网络中的连边减少,逐渐退出学习者句法复杂度网络。在第一个网络中,短语并列以及句子并列均可导致长度的增加,且短语并列和句子并列存在互相竞争的关系。说明此时并列结构较为活跃,是学习者常用的增加句法复杂度的手段。而在最后一个网络中,并列结构不再导致整体长度的增加,两种并列结构间的互动消失。并列结构作为增加句法复杂度手段中较为简单的一种,随着学习者语言发展在句法复杂度系统中的地位下降,被更高级的手段取代。这标志着学习逐渐进入新的发展阶段。这一发现与Norris & Ortega (2009)提出的句法发展阶段假说及以往研究结果(如Bulté & Housen 2014; Menke & Strawbridge 2019; Yoon & Polio 2017)相符。

在两个新发展点——从属结构和短语复杂度结构中,从属结构在学习者现阶段的句法复杂度网络中占据重要地位,是该阶段学习者句法复杂度网络发展的主要方向。这体现在从属结构与长度之间的关系以及从属结构内部的发展。从属结构与长度指标的互动显示出从属结构逐渐成为句子长度增长的主要原因,这一发现和并列结构退出系统相呼应,标志着学生句法复杂度从并列结构主导发展至从属结构主导的阶段,与前人研究结果一致(如Bulté & Housen 2014; Polat *et al.* 2020),进一步验证了句法复杂度“并列—从属—短语复杂度”的发展阶段假说(Norris & Ortega 2009)。不仅如此,本研究还发现从属结构内部也存在互动,进一步证实了从属结构是本阶段重要发展点的推论。在该阶段句法复杂度网络中,从属结构的深度和广度指标之间始终存在稳定正关联,这表示从属结构的深度和广度同时发展,从属结构全面走向成熟。

比从属结构高一个发展层级的复杂名词短语是学习者句法复杂度系统的潜在增长点。前人研究中对于复杂名词短语的发展规律尚未达成一致。与以往研究中认为的复杂名词短语与从属结构处于竞争关系(Bulté & Housen 2014; Spoelman & Verspoor 2010)不同,本研究揭示了复杂名词短语与从属结构协同发展,与Bulté & Housen (2018)观点一致。Bulté & Housen (2018)将其发现解读为与Norris & Ortega (2009)发展三阶段的不一致,然而本研究并不赞同这一推论。我们认为这一现象的成因可能是学习者的复杂短语结构仍处于起

步阶段，因此并未呈现出与本阶段强势增长结构从属结构的竞争。在句法复杂度网络中，复杂名词短语发展规律不似从属结构般易于甄别，这一点在复杂名词短语的波动显著边中体现得尤为明显：其波动显著边数量不少，却没有明晰的发展趋势。因此我们认为复杂名词短语并未发展成熟。然而对于句法复杂度网络的深入分析显示，复杂名词短语具有很大的发展潜力。这体现在复杂短语结构在学习者的句法复杂度网络中占据重要地位：复杂名词短语的显著边数多，且复杂名词短语在三个网络中均为中心节点，因此复杂名词短语绝非处于停滞。这些表面上混乱矛盾的结论指向一个潜在模式：学习者的句法复杂度系统中，复杂名词短语正在发展，与系统中的其他成分互相适应，但由于发展仍处于初级阶段，还未浮现出清晰的发展模式。尽管如此，复杂名词短语结构在系统中的重要地位已经初见端倪。这一发现与句法复杂度网络密度的降低相互印证，表明复杂短语结构很可能是学生句法复杂度系统的下一个增长点，句法复杂度系统即将进入从属结构与复杂短语结构相互竞争的斥态。

6. 结语

本研究创新性地使用脑网络的方法展开学习者书面语句法复杂度网络建模，追踪学习者一学年内句法复杂度网络的发展变化及其模式。网络的方法突破了原有复杂动态系统研究方法在表示全面联结性方面的局限性，使得原本难以识别的发展模式浮出水面。研究发现，在本研究追踪的一学年内，学习者的句法复杂度系统整体稳定性下降。在句法复杂度系统的成分中，并列结构在系统中作用下降，从属结构是系统中最为活跃的成分，而最高发展阶段的短语复杂度仍未完全呈现出明确发展模式。这一发现验证了学习者句法复杂度发展的“并列—从属—复杂短语”三阶段假说。除此之外，本研究更精确地捕捉到了学习者句法复杂度系统发生的变化。首先，在学习者从属阶段的发展中，从属结构作为主要发展点处于全面发展状态：从属结构除了对长度增长有贡献外，其深度和广度也在协同发展。其次，本研究发现，尽管学习者的句法复杂度系统处于从属阶段，该系统已经呈现出向复杂短语阶段过渡的潜在趋势。这一潜在发展点由复杂短语节点在系统中的中心节点地位以及复杂短语节点与其他节点连边的无序波动共同佐证。上述两项发现是由网络这一新研究方法带来的。

本研究有以下两点局限性。1) 本研究构建的网络规模较小，且使用的是句法复杂度综合性指标作为节点，因此该网络可以进行扩展及细化。一方面，可以通过使用扩展指标的范围的方法建立更大规模的网络；另一方面，可以对局部节点进行细化分析，如将复杂名词短语这一包含了多种子成分的结构拆分

成更精细的网络进行深入研究。2) 本研究仅考虑了句法复杂度这一书面语发展表现, 后续的研究可进一步加入词汇复杂度、准确性以及流利性等书面语发展的其他维度建构网络。

参考文献

- Biber, D., B. Gray & K. Poonpon. 2011. Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? [J]. *TESOL Quarterly* 45: 5-35.
- Bulté, B. & A. Housen. 2014. Conceptualizing and measuring short-term changes in L2 writing complexity [J]. *Journal of Second Language Writing* 26: 42-65.
- Bulté, B. & A. Housen. 2018. Syntactic complexity in L2 writing: Individual pathways and emerging group trends [J]. *International Journal of Applied Linguistics* 28: 147-164.
- Cong, J. & H. Liu. 2014. Approaching human language with complex networks [J]. *Physics of Life Reviews* 11: 598-618.
- Corominas-Murtra, B., S. Valverde & R. Solé. 2009. The ontogeny of scale-free syntax networks: Phase transitions in early language acquisition [J]. *Advances in Complex Systems* 12: 371-392.
- Csárdi, G. & T. Nepusz. 2006. The igraph software package for complex network research [J]. *InterJournal, Complex Systems*: 1695. <https://igraph.org>.
- de Bot, K. & D. Larsen-Freeman. 2011. Researching second language development from a dynamic systems theory perspective [A]. In M. H. Verspoor, K. de Bot & W. Lowie (eds.). *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 5-23.
- de Bot, K., W. Lowie & M. Verspoor. 2007. A dynamic systems theory approach to second language acquisition [J]. *Bilingualism: Language and Cognition* 10: 7-21.
- de Bot, K., W. Lowie, S. L. Thorne & M. Verspoor. 2013. Dynamic systems theory as a comprehensive theory of second language development [A]. In M. del P. G. Mayo, M. J. G. Mangado & M. M. Adrián (eds.). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* [C]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 199-220.
- Ellis, R. & G. Barkhuizen. 2005. Analysing accuracy, complexity and fluency [A]. In R. Ellis & G. Barkhuizen (eds.). *Analysing Learner Language* [C]. Oxford: Oxford University Press. 139-164.
- Han, Z. & J. Liu. 2019. Profiling learner language from a complex dynamic system perspective: An introduction [A]. In Z. Han (ed.). *Profiling Learner Language as a Dynamic System* [C]. Bristol: Multilingual Matters. 1-16.
- Huang, T., R. Steinkrauss & M. Verspoor. 2021. Variability as predictor in L2 writing proficiency [J]. *Journal of Second Language Writing* 52: 100787. doi: 10.1016/j.jslw.2020.100787.
- Jiang, J., W. Yu & H. Liu. 2019. Does scale-free syntactic network emerge in second language learning? [J]. *Frontiers in Psychology* 10: 925. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00925.
- Larsen-Freeman D. 2006. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English [J]. *Applied Linguistics* 27: 590-619.
- Larsen-Freeman, D. & L. Cameron. 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics* [M]. Oxford: Oxford University Press.

- Li, C., W. Li & W. Ren. 2021. Tracking the trajectories of international students' pragmatic choices in studying abroad in China: A social network perspective [J]. *Language, Culture and Curriculum* 34: 398-416.
- Lowie, W. M. & M. H. Verspoor. 2019. Individual differences and the ergodicity problem [J]. *Language Learning* 69: 184-206.
- Lu, X. 2010. Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing [J]. *International Journal of Corpus Linguistics* 15: 474-496.
- McManus, K. 2019. Relationships between social networks and language development during study abroad [J]. *Language, Culture and Curriculum* 32: 270-284.
- Menke, M. R. & T. Strawbridge. 2019. The writing of Spanish majors: A longitudinal analysis of syntactic complexity [J]. *Journal of Second Language Writing* 46: 100665. doi: 10.1016/j.jslw.2019.100665.
- Motter, A. E., A. P. S. de Moura, Y.-C. Lai & P. Dasgupta. 2002. Topology of the conceptual network of language [J]. *Physical Review E* 65: 065102. doi: 10.1103/PhysRevE.65.065102.
- Norris, J. M. & L. Ortega. 2009. Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity [J]. *Applied Linguistics* 30: 555-578.
- Ortega, L. 2003. Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing [J]. *Applied Linguistics* 24: 492-518.
- Polat, B. & Y. Kim. 2014. Dynamics of complexity and accuracy: A longitudinal case study of advanced untutored development [J]. *Applied Linguistics* 35: 184-207.
- Polat, N., L. Mahalingappa & R. L. Mancilla. 2020. Longitudinal growth trajectories of written syntactic complexity: The case of Turkish learners in an intensive English program [J]. *Applied Linguistics* 41: 688-711.
- Spoelman, M. & M. Verspoor. 2010. Dynamic patterns in development of accuracy and complexity: A longitudinal case study in the acquisition of Finnish [J]. *Applied Linguistics* 31: 532-553.
- Sporns, O., G. Tononi & R. Kötter. 2005. The human connectome: A structural description of the human brain [J]. *PLoS Computational Biology* 1: 245-251.
- Thelen, E. & L. B. Smith. 1994. *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action* [M]. Cambridge: The MIT Press.
- Varela, F., J.-P. Lachaux, E. Rodriguez & J. Martinerie. 2001. The brainweb: Phase synchronization and large-scale integration [J]. *Nature Reviews Neuroscience* 2: 229-239.
- Verspoor, M., M. S. Schmid & X. Xu. 2012. A dynamic usage based perspective on L2 writing [J]. *Journal of Second Language Writing* 21: 239-263.
- Wolfe-Quintero, K., S. Inagaki & H.-Y. Kim. 1998. *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity* [M]. Honolulu: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Yoon, H. J. & C. Polio. 2017. The linguistic development of students of English as a second language in two written genres [J]. *TESOL Quarterly* 51: 275-301.
- 韩笑、张亮、张华、吴俊杰、冯丽萍, 2021, 复杂网络视角的汉语二语口语句法复杂度发展研究 [J], 《世界汉语教学》(3): 377-391。

- 江韦姗、王同顺, 2015, 二语写作句法表现的动态发展 [J], 《现代外语》(4): 503-514。
- 李慧娴、郑咏滢、秦文娟, 2022, 精细化句法复杂度对写作质量预测效果的研究 [J], 《解放军外国语学院学报》(4): 61-69。
- 梁夏、王金辉、贺永, 2010, 人脑连接组研究: 脑结构网络和脑功能网络 [J], 《科学通报》(16): 1565-1583。
- 郑咏滢, 2011, 动态系统理论在二语习得研究中的应用——以二语词汇发展研究为例 [J], 《现代外语》(3): 303-309。
- 郑咏滢, 2020, 复杂动态系统理论研究十年回顾与国内外比较 [J], 《第二语言学习研究》(第十辑): 84-98。
- 郑咏滢、冯予力, 2017, 学习者句法与词汇复杂性发展的动态系统研究 [J], 《现代外语》(1): 57-68。

通信地址: 200433 上海市邯郸路220号复旦大学外国语言文学学院

作者简介: 韩知行, 复旦大学外国语言文学学院硕士研究生, 研究方向为第二语言发展、复杂动态系统理论、复杂网络与语言发展。

Email: zxhan20@fudan.edu.cn

郑咏滢, 复旦大学外国语言文学学院教授, 博士, 博士生导师, 研究方向为第二语言发展、复杂动态系统理论、双语与多语发展。

Email: yongyanzheng@fudan.edu.cn

高中英语课堂超语教学策略 与学习成效探究

上海外国语大学 周小舟 李茨婷

提要：近年来国内外学界涌现出丰富的超语实践研究，主要聚焦双语和多语社区群体与外语教学课堂中师生的超语使用策略，较少考察策略的使用能否提升学生外语学习成效和体验。本研究采用长期追踪式纵向研究设计，深入上海市某示范性高中两位平行班教师的英语课堂，探究师生对超语教学所持态度、教师的超语教学策略以及学生英语学习成效之间的复杂关系。通过分析跨度为两年的多维数据，本文发现，对超语教学的不同态度可导致超语教学策略的不同，继而对学生学习成效和课堂生态环境均产生一定影响。其中，对超语教学持有积极态度的教师受到更多学生的接纳和认可，学生的英语学习体验与学习成效均得到有效提升。研究结果对于高中英语教师使用超语教学策略的合理性与适恰性具有较高的应用价值和教学启示。

关键词：超语教学；高中英语；学习成效

DOI:10.20054/j.cnki.sllr.2022.14.004

1. 引言

教师课堂语言选择是课堂话语研究的重要课题，对此学界已就外语课堂内教师如何根据不同的任务类型灵活使用母语和目标语来完成教学目标进行过深入探讨（Cook 2001；Macaro 2005）。然而，在传统语码转换视角下的教师课堂话语研究多限于对话语片段的句法分析，关于最佳母语量（the optimal L1）存在争议（Antón & DiCamilla 1998；Turnbull 2001），未将教师拥有的全部语言资源视为整体来判断如何高效自如地调动其语言库集合，促进课堂中与学生的良性沟通与互动。

随着学界对双语教育的理解不断拓展与加深，基于超语实践理论框架的外语教师课堂话语研究逐渐涌现（Galante 2020；Tai & Li 2021）。超语实践理论

不再强调不同语种之间的切换,亦不针对双语者的话语结构进行微观分析(Li 2018)。这一理论视域力图打破语言间的边界与壁垒,采用超越的视野重新审视语言使用,关注双语/多语者灵活高效地调动其语言资源建构意义、促进沟通、增进理解的过程和机制(García & Li 2014),并主张平等看待师生拥有的全部语言资源,尊重学生现有语言能力与先前语言学习经验在学习新语言时可发挥的积极作用。鉴于我国基础教育阶段英语作为外语的课堂中,教师与学生的母语均为汉语,汉语与英语的混合使用是实际教学中常见的教学途径和策略,教学过程中会碰到挑战和障碍(Zhou & Mann 2021)。针对具体英语课堂语境中的教师语言选择,超语实践理论所持语言资源平等观、整体观和包容观或可在一定程度上给予指导,具有应用价值。

现有的教学超语实践研究多考察英语媒介教学(English-medium instruction)和内容语言融合式学习(Content and Language Integrated Learning)的课堂语境(Nikula & Moore 2019; Pun & Tai 2021),倾向于描述与分析师生课堂超语实践,聚焦师生对超语实践的态度与看法,缺少针对超语实践与学生外语学习成效之间关系的深入探讨。目前我国高中阶段英语教育相关研究多围绕课程设置、教材改革、核心素养等宏观问题寻求学生英语能力的提升措施,鲜有关于教师课堂语言选择对学生英语学习成效所起作用的探究。然而,学习成效是英语教学的终极目标,通常以学生考试成绩来体现,在以高考为目标的高中英语课堂更是如此。因此,我们认为有必要探索超语实践能否作为切实提升学生外语学习成效的有效教学手段。

鉴于此,本研究在探索教师超语教学使用策略的基础上,结合师生对超语教学策略的态度,聚焦我国高中英语课堂中教师课堂超语实践与学生英语学习成效之间的复杂关系,为超语实践在英语课堂的应用价值提供教学启示,开拓研究视野。

2. 超语实践与教学超语

近年来,多语交互情境中的语言交际与语言习得成为日益普遍的现象,传统单语语境下的目的语习得、语码转换及语码混合的范式已无法满足学界对后多语时代中复杂语言交际的理解,超语实践理论应运而生(Li 2018)。在这一理论视域下,多种语言充分互动与融合,传统“民族—国家”概念中的语言边界被打破,超越了我们原本对语言的定义。超语实践理论主张每个人都有“超语直觉”(translanguaging instinct),我们可以借此主动灵活地调动所有语言资源,在日常交流中建构意义,促进沟通,提升理解。

在教学情境下,大量超语实证研究主要聚焦在课堂超语实践策略、师生

所持态度和超语实践带来的教学启示这三个方面,涌现出一批有益的研究成果,拓展了教学超语研究视域,助力一线教师提高教学成效。首先,研究者从课堂教学活动的任务类型与教学目标入手,观察超语实践的课堂使用策略,发现教师在教学情境中会主动采用超语实践与学生交流互动,达成教学目标,使用的超语教学策略包括解释学科内容、调动学生使用目的语的积极性、对比分析两种语言的异同、增进师生情感、管理课堂纪律以及构建良好课堂氛围等(Kirsch 2020; Makalela 2015; Mazak & Herbas-Donoso 2015; Wang 2019; Yuan & Yang 2020)。此类研究对超语教学策略的分类归纳已较为成熟。其次,师生对课堂超语实践的态度亦是超语实践研究的重要课题,主要通过问卷或访谈进行调查。已有研究表明教师对自身超语实践的态度不尽相同。例如,Alhasnawi (2021)发现教师认为融合了英语与阿拉伯语的数学课堂超语实践是一种自然、灵活且必要的教学策略,可有效传递知识,充实学生语言资源,助力其在社会语言学语境下更好理解学科知识。Wang (2019)观察了三位对外汉语教师的课堂,指出教师对使用教学超语的态度各异:有的乐观积极,有的悲观消极,有的认可超语教学价值但碍于自身语言能力有限而无法开展超语教学。Galante (2020)指出有的教师虽愿意使用超语教学策略,但担心可能会因没有足够的目的语输入而影响学生成绩。在学生态度层面,Zhou & Mann (2021)采用行动研究方法,教师基于学生对课堂超语实践的态度有针对性地调整了超语实践策略,获得了更高的学生满意度,在一定程度上验证了学生对课堂超语实践的态度有助于提升其外语学习过程与体验。最后,学界对于超语实践如何推动知识共建、共同学习、双语者的认同建构以及课堂内外知识的融合等话题作出了有益探讨(Nikula & Moore 2019; Tai & Li 2020, 2021; 赵焱等 2021),通过观察新手教师课堂超语实践,唤醒其采用多语与跨语言教学方法的意识(Cenoz & Santos 2020; Makalela 2015)。

综上所述,现有研究多考察教师超语教学策略的分类归纳和超语实践给教师带来的现实挑战,属于描述性研究,较少涉及中学英语课堂中的教师超语实践与学生学习成效相关性的客观分析,缺乏促进教学相长的启示性结论。Makalela (2015)表明实验组在6个月的超语实践项目之后,相对于对照组取得更好的词汇习得效果,但缺乏针对超语教学的长期追踪研究,无法确定超语教学策略是否会给学生学习成效带来长期的积极影响。基于此,本研究采用长期追踪式纵向研究设计,探讨教师的超语教学策略、教师和学生对于超语教学所持态度、学生英语学习成效三者之间的复杂关系。我们将超语教学策略定义为教师为了完成课堂教学任务、达成教学目标而采用的双语/多语混杂使用的语言模式策略。

3. 研究设计

本研究采用序贯型混合式研究方法 (sequential mixed-method design), 在上海市某示范性高中开展超语教学研究, 通过课堂观摩、教师深度访谈、学生半结构化问卷以及学生期末考试成绩这四种数据收集方式, 拟回答以下研究问题。

3.1 研究问题

1) 两位高中英语教师在授课时采用哪些超语教学策略?

2) 两位教师与他们所教授班级的学生对课堂超语教学策略使用分别持何态度?

3) 两位教师的超语教学策略是否会给学生英语学习成效带来显著性变化?

3.2 研究语境与研究对象

本研究在上海市某示范性高中一年级的两个英语平行班开展, 共有两位授课教师与65位学生参与。学生每周需参加五节英语课程的学习, 每节课45分钟。学生英语水平在同龄人中处于较高水平, 中考英语平均成绩在140分以上 (满分150分)。在前行试测中, 研究者观察到两位授课教师的课堂语言选择有较大差异, 因此选择他们的课堂进行长期观摩调研。教师A在国外获得英语教学专业的硕博学历, 教龄3年, 所教授班级 (1班) 有30位学生。教师B具有硕士研究生学历, 没有海外留学背景, 教龄超过20年, 所教授班级 (2班) 有35位学生。

3.3 数据收集

本研究采用了序贯型混合式研究方法, 数据收集跨度两年, 分阶段收集了多重数据来源, 包括课堂观摩、教师深度访谈、学生半结构化问卷以及学生学期成绩。1) 课堂观摩: 在追踪考察受试从高一上学期至高二下学期的四学期英语课堂学习活动过程中, 我们共进行了16次课堂观摩, 每个班级各8次, 每次持续45分钟, 辅以录音与记录。课堂观摩的重点在于教师课堂话语使用方式, 尤其是教师如何灵活高效地调动其全部的语言资源, 进行意义建构、互动交流以及知识讲解。2) 教师深度访谈: 我们在研究中期分别与两位授课教师进行了一次深度访谈, 每次访谈时间持续45分钟至1小时。访谈问题聚焦教师授课语言的选择与动机以及他们对超语教学策略的理解与态度。3) 学生半结构化问卷 (见附录): 在研究末期, 我们向受试分发了问卷, 共7个问题, 其中6题为单选或多选题, 1题为开放式问答题, 旨在了解学生对教师课堂超语实

践的态度，如对教师课堂语言使用的满意度。鉴于超语实践这一概念对于学生而言较为复杂，问卷中并未出现超语相关术语，而是选择了用学生更易理解的方式提出问题。4) 学生期末考试成绩：我们根据每位学生的四次学期考试成绩判断两个平行班在这两年的英语学习中整体学业水平的发展趋势，衡量学生学习成效与教师超语教学策略之间的关系。需要强调的是，我们收集到的学生成绩只有序号与分数，并未与学生姓名关联。各时间点数据收集过程的总结如表1所示：

表 1. 数据收集过程

	高一上学期	高一下学期	高二上学期	高二下学期
1班	课堂观摩（第4周）	课堂观摩（第2周）	课堂观摩（第6周）	课堂观摩（第4周）
	课堂观摩（第8周）	课堂观摩（第16周）	课堂观摩（第13周）	课堂观摩（第17周）
		教师A深度访谈		学生问卷调查
				学生四学期期末成绩收集
2班	课堂观摩（第4周）	课堂观摩（第2周）	课堂观摩（第6周）	课堂观摩（第4周）
	课堂观摩（第8周）	课堂观摩（第16周）	课堂观摩（第13周）	课堂观摩（第17周）
		教师B深度访谈		学生问卷调查
				学生四学期期末成绩收集

3.4 数据分析

数据分析分三个阶段展开。首先，我们逐字转写了课堂观摩数据录音，挑选出所有包含超语实践的话语片段。为了使研究结果尽可能多地展现不同类型的超语实践模式，我们采用了开放式编码方式，在初步归纳分析教师课堂超语实践的基础上，对所有编码汇总讨论，提炼出四类超语教学策略。此外，鉴于两种语言课堂使用的比例对于分析理解学生调查问卷有重要的参考价值，也能更准确地对两个平行班授课教师的课堂话语使用模式及其对学生学习成效的影响进行对比，因此我们针对课堂观摩数据进行了汉英文字数的比例计算，并非刻意将汉英两种语言以对比或割裂的方式单独区分。其次，我们对教师深度访谈数据进行转写，开展主题分析（Braun & Clarke 2006），对两个平行班的问卷调查结果分别进行频数分析、描述性统计分析，并针对开放式问题进行内容分析。最后，我们对两个班级、各四次学生期末成绩做了描述性统计分析并判断显著性差异的独立样本 t 检验，结合教师超语教学策略，对两位教师的超语实践及其对学生成绩的影响做了对比分析。

如图1所示,我们用四种数据收集方法及其对应的分析手段来回答三个研究问题。其中,课堂观摩用来观察教师超语教学策略,教师深度访谈与学生问卷调查用来了解师生对超语教学策略的态度,学生期末成绩与课堂观摩数据用来综合研判不同的超语教学策略能否给学生学习成效带来显著性变化。相应的数据分析方法在此一并列出。

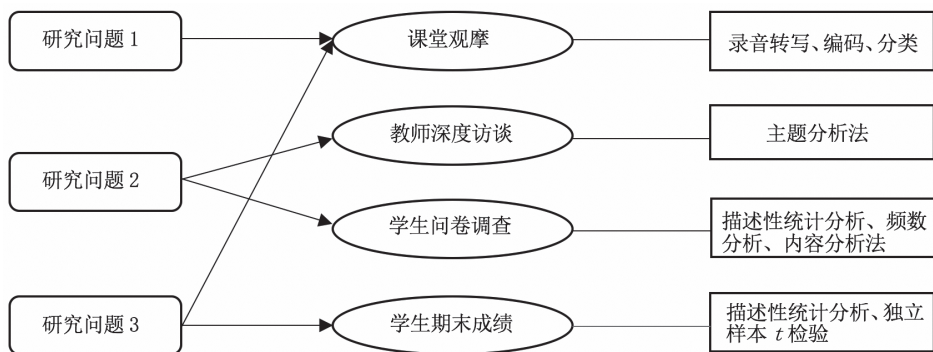


图 1. 数据收集、分析以及相对应的研究问题

4. 研究结果

4.1 教师超语教学策略

我们对所有课堂录音转写的文字材料进行了汉英文比例计算,作为理解学生对教师超语教学策略的参考值,发现教师A的汉语使用比例为27.4%,教师B的汉语使用比例为1.8%。同时,通过对课堂观摩所获得的录音进行转写编码分析,我们发现两位授课教师在课堂教学中的语言选择区别较大。基于超语实践片段的梳理,我们归纳出四种超语教学策略:阐释复杂知识点、促进师生互动、补充课外内容以及管理课堂。它们在教师A的课堂中均有体现,在教师B的课堂仅展示出管理课堂与阐释复杂知识点这两种超语教学策略。

1) **阐释复杂知识点:**用于教师需要解释语法、词汇、文化常识等教师认为学生较难理解的内容。

超语实践情境举例1:

教师A: read这个词的用法我们注意一下。我们说something加read加名词,或者something加read加副词再加形容词。举个例子, The article reads very well. 文章通俗易懂,是吧。这样“主表被”的表达有两种类型,一是和感官有关, smell good、look good、sound good等等;一是和事物性质有关, Rice cooks well. Pen writes well. 理解了吗?

超语实践情境举例2:

教师B: while用在句首表示尽管,用在句中表示对比。Please remember this. While I am willing to help, I am very busy now.这里是尽管。Tom is working, while his brother is sleeping. 这里是转折。还有一种表达, worth your while、worth one's while指的是值得,你花的时间、金钱等等是值得的。

2) **促进师生互动:** 多见于师生互动中,由教师或学生发起。教师在师生互动中采用超语实践的主要目的是对学生的课堂表现做出评价(表扬、鼓励或批评学生)、活跃课堂气氛、引导学生理解与回答。

超语实践情境举例1:

教师A: What does the word "empathy" mean here?

某学生: Erm ... Sorry ...

教师A: sympathy呢? sympathy你知道什么意思吧?

某学生: 同情。

教师A: Yes, very good. sympathy和empathy英文读音类似,汉语意思也挺相近的。我们经常说,一个人如果可以感同身受,能感知别人的喜悦和痛苦,叫什么能力啊?

某学生: 共情能力。

教师A: Exactly! empathy指的就是共情。

超语实践情境举例2:

(在某学生用英文回答了一个关于情感的问题之后)

教师A: 你想得很具体啊。

全班学生集体大笑。

教师A: Sounds like you've given it a lot of thought.平时想得挺多的吧。

全班学生集体大笑。

3) **补充课外内容:** 用于教师讲解课本内容之外的拓展知识。通常教师会采用多语混用的课堂话语模式来增进学生对内容的接受与理解。

超语实践情境举例1:

教师A: withdraw means to take something out, 退出, 撤退。你们看过《唐顿庄园》吗? 它里面的客厅称为drawing room, 为什么啊? 就是从withdraw这个词来的, 是withdraw的缩写。晚宴后女士们先从dining room withdraw到客厅, 让男士们继续抽雪茄、聊天。所以她们撤退去的那个房间叫做drawing room, 和画画没关系哦。

超语实践情境举例2:

教师A: family doctors, 家庭医生。很多国家实行的是分级诊疗, 比如在英国你的family doctor也就是你的GP, general practitioner, 看病先找GP, GP是全科医生, GP认为你需要到医院看专家, 才会把你refer到医院。

4) **管理课堂:** 多见于课堂教学的开头或结尾,当教师在布置作业、安排学习任务或考试时,或偶尔管理课堂纪律时,为了表达的高效性,教师倾向于采用多语混用的方式。

超语实践情境举例1:

教师A: 我准备了一个list, 是关于这几天的vocabulary, 课代表来我这里拿一下吧。

Hopefully you can spend some time reciting it.

超语实践情境举例2:

教师B: Please pay attention. 大家pay attention啊, 明天考试。Don't forget. 不要忘记了。

4.2 教师与学生对超语教学策略的态度

4.2.1 教师态度

通过对教师深度访谈的数据分析, 我们发现两位教师对超语教学策略持截然不同的态度, 主要体现在对母语能力与学习经验、目的语输入与输出、课堂效率与氛围、教师语言能力等因素的认知差异上。教师A认为在日常教学中会经常使用汉英文混杂的语言模式进行授课, 自我估算汉语使用比例达到近40% (平均值为27.4%)。她认为双语或多语混用是一种有效的教学手段, 学生的母语读写能力是一种宝贵的资源, 语言之间的共通性会使得“用汉语学得英语”变成可以接受, 甚至是应当提倡的语言教学方式。当问及如何看待单语主义/单语政策 (monolingualism/monolingual policy) 时, 她说道:

我并不认同所谓的“浸润式”英语学习法, 也并不觉得我们必须用英语来教英语。在我看来, 理解语言学习中的知识点是最重要的, 用哪种语言去理解是次要的。尤其是我们在讲解一些比较难的语法点时, 单纯用英语解释根本没法让学生理解, 反而会让他们产生抵触情绪。汉英文混杂的语言方式对我而言是最有效的沟通方式, 它能帮助我更好地传达我想表达的意思, 我认为这也是学生最能接受的方式。

然而, 教师B坚持“学英语就应该用英语来学”的观点。他认为英语课上不应该出现汉语, 除非“万不得已”。这些“万不得已”的情境包含学生明确表示无法理解, 提醒个别学生注意纪律, 给学生讲解试卷、布置作业等等。教师B自我估算的英文使用比例 (99%) 与实际使用比例 (98.2%) 几乎没有差别, 体现了他贯彻教学理念的高执行率。同时, 他还认为英语教学中采用多语混用, 尤其是使用汉语母语, 是一种“懒惰”, 也反映出教师的“能力不足”。这样的教学方式在他看来会给学生带来“负面影响”, 降低学习成效与学生主动使用英语交流的意愿。在访谈中, 他进一步解释道:

我认同语言学中的输入假说。我们在教学中一定要保证大量的输入, 有输入了才会有习得发生。所以我的课上基本上都是全英文的。一方面, 我这么做是提醒、规范我自己: 我是一位英语老师, 所以我要用英语来上好每一节课。另一方面, 我觉得我这么做也是帮助我的学生, 培养用英语思维与思考的习惯。

4.2.2 学生对超语教学策略的态度

我们对两个班级的学生问卷调查分别做了分析,结果显示,在1班有90%的学生认为教师目前的课堂话语使用汉英文比例适中。在2班有57.1%的学生认为教师目前的课堂话语使用汉英文比例适中,20%的学生认为教师英文使用太多,22.9%的学生认为教师英文使用有点多。在谈到理想的英语课上教师英文使用比例时,1班大多数学生选择了70%—80%,符合教师课堂语言选择现状(73.6%),而2班大多数学生选择了80%—90%,比授课教师课堂语言选择现状(98.2%)略低。我们认为两个平行班的学生之所以会做出不同的选择,或许与两位教师的课堂语言选择不同有一定联系。

在被问到教师课堂的语言选择是否会对学生的语言选择产生影响时,1班90%和2班85.6%的受试认为教师的多语混杂话语模式不会对他们在课堂上的语言选择产生影响。在回答总体而言教师课堂上使用不同语言混合的模式是否会对学生的英语学习成效产生影响时,1班90%和2班80%的受试认为少量的汉英混杂对英语学习有正面影响,1班30%和2班31.4%的受试认为关键是语言和词汇的习得,用什么语言去习得并不是最重要的因素。1班只有3.3%和2班8.6%的受试认为英语课应该全英文教学。值得注意的是,1班没有学生认为汉语使用过多会对英语学习有负面影响。

4.3 不同的超语教学策略是否会给学生英语学习成效带来显著性变化

针对第三个研究问题,我们对所收集的两个平行班各四次期末英语成绩做了统计分析。首先,从平均值的分析(见表2)中我们看出,纵观两年研究期,两个平行班在四次考试中的平均成绩均有所提升,1班提升幅度更大。

表 2. 两个平行班在四次期末考试中的平均值分析

班级		高一上成绩	高一下成绩	高二上成绩	高二下成绩
1	平均值	112.37	111.97	115.83	117.63
	个案数	30	30	30	30
	标准差	10.233	9.611	10.681	10.440
2	平均值	114.06	113.29	114.49	114.89
	个案数	35	35	35	35
	标准差	11.029	10.159	12.524	10.895
总计	平均值	113.28	112.68	115.11	116.15
	个案数	65	65	65	65
	标准差	10.621	9.855	11.639	10.694

其次,从图2可以看出,两个平行班在这两年共四次的期末英语平均成绩中显示出相似的走势。从高一上至高一下,两个班级的平均成绩均经历了一次小幅回落,之后又重回上升趋势。不同的是,从高一下开始,1班的平均成绩增长较为迅速,在高二上和高二下的两次考试中均超越了2班。而2班则放缓了平均成绩的增速,在最后一次考试中,两个班级的平均分相差近乎3分。

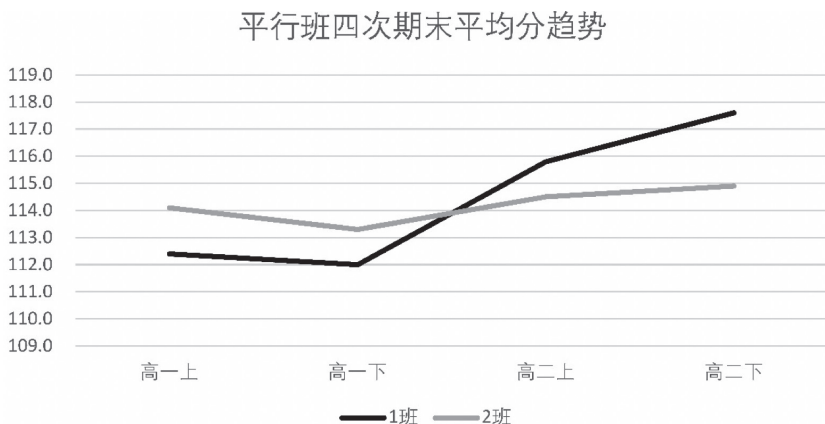


图 2. 两个平行班四次期末平均分趋势

为了验证1班在高二上和高二下的两次期末考试成绩是否显著高于2班,基于SPSS软件分析,我们对这两个时间节点的学生成绩做了独立样本 t 检验,1班是实验组,2班是对照组,自变量是班级,因变量是学生成绩。结果显示,在这两次期末考试中,两班成绩均没有显著性差异(两次 t 值分别为0.468与1.037,两次 p 值分别为0.641和0.304)。

5. 讨论

针对高中英语教师超语教学策略、师生对超语教学策略的态度、超语教学策略与学生英语学习成效之间关系的探讨,本研究主要有三个研究发现。首先,超语教学策略呈现出四种类型:阐释复杂知识点、促进师生互动、补充课外内容以及管理课堂。两位教师的课堂超语教学策略存在较大差异。这一差异或可归因于他们对待教学超语实践的不同态度:教师A更加认同使用多语混用的课堂话语模式,认为教师在课堂上应充分调动自身与学生的多语能力,将学生的母语读写能力作为二语习得的宝贵资源,可以促进师生交流、增进对知识点的理解,进而提升学习成效;教师B坚守英语课堂语言政策中的单语主义,在课堂上极少使用汉语或汉英混杂的话语模式源于其“学英语就应该用英语学”的个人信念。其次,学生对超语使用的态度各异,多数学生认为教师课堂上使用少量汉英混杂的话语模式对其英语学习有正面影响,极少数学生认为英

语课应该全英文教学，教师课堂语言选择对他们的课堂语言选择几乎没有影响。最后，就学习成效而言，虽然两个班级的学生分数没有呈现统计学意义上的显著性差异，但教师A所教授的1班总体成绩提高快于2班，在高二上和高二下的两次期末考试中平均分均超过2班。

本研究基于实证数据归纳的四种超语教学策略，沿用了已有研究对课堂任务类型或教学目标的理解决与归类方式，虽名称表述略有不同，但策略分类进一步验证了已有研究成果。例如，Kirsch（2020）与Wang（2019）中提到教师超语教学策略可以帮助师生建立良好关系、活跃课堂氛围，本研究将其归入“促进师生互动”类别中。Mazak & Herbas-Donoso（2015）与Makalela（2015）提及的两种语言对比分析与解释，本研究归为“阐释复杂知识点”，涵盖了在阐释知识点的过程中教师针对两种或多种语言进行的对比分析。

关于师生对超语教学策略的态度，本研究的发现在一定程度上呼应了已有文献研究成果。例如，本研究中的两位教师与Wang（2019）相似，一位教师对超语教学策略持积极、开放、认可的态度，与Ahasnawi（2021）不谋而合，而另一位教师持相对否定与负面的态度，强调全英语教学的重要性，这种保守态度并不少见。本研究中两个平行班的学生对教师超语教学策略总体持正面肯定态度，验证了部分文献的研究结果（Galante 2020；Zhou & Mann 2021），但不同于Wang（2019）的发现，即近半数学生选择单语教学模式。

此外，两个平行班的学生两次期末考试成绩虽未能显示出统计学意义上的显著差别，但是就成绩平均值而言，超语教学策略对学习成效确有一定积极影响（Makalela 2015）。不同的是，本研究采用的是学生期末考试成绩，反映的是学生听说读写的综合英语能力，且跨度持续两年，相较于Makalela（2015）使用的词汇测试与口语阅读测试，更能体现超语教学策略对学生外语学习整体成效的长期影响。

本研究的主要贡献在于初步考察了超语教学策略与学生学习成效之间的关系，采用了长期追踪式与序贯型混合式相结合的研究方法，取得了一定突破。现有教学超语实证研究仅关注师生课堂超语实践的类型及其对超语策略的态度，这类研究存在一定主观性。由于课堂语境不同，学界对超语教学策略的描述尚未形成统一范式，研究结果差异较大，降低了对比的意义。我们认为超语教学策略有效性的最终验证应体现在学生学习成效上，语言综合测试水平是学习成效的显性指标。本研究采用的长期追踪混合式设计对于捕捉全方位、多维度、长时间的师生教学与学习的动态发展关系具有一定契合度，研究结果有效补充了现有研究的研究视域和方法拓展，为超语实践理论框架在语言学习成效层面的适恰性提供了合理的应用前景。

本研究在外语教师教学和教师培训等方面具有较高的教学启示。首先,外语教师应在课堂教学中设法提高运用自身和学生全部语言资源的意识,充分调动这些资源来增强知识点的理解,促进师生、生生互动。其次,教师或可随时关注和了解学生对于超语教学策略的使用反馈,有效结合反馈意见和评价适时调整相关策略,提高教学质量,营造教学相长的良好氛围。教师群体增强多语言意识、动态调节教学手段、掌握适恰于具体课堂语境的超语策略,对于促进知识共建、提升学习成效、打造良性循环的可持续课堂生态将产生长远的积极影响。此外,教师之间应适当展开专业知识、超语策略以及教学能力提升等方面的交流和学习,打造教师共同体,促进教研深度融合。本研究成果不仅适用于基础英语教育阶段的教师群体,亦可推广至高等教育阶段的英语教学、双语教学以及非通用语种教学领域。

6. 结语

本研究探讨了两位高中英语教师的超语教学策略、学生与教师对超语教学策略的态度以及超语教学策略与学生学习成效之间的关系。研究发现对超语教学策略持积极态度的教师所授课的班级学生在两年的学习时间里英语平均成绩得到了较大提高,初步验证了超语教学策略对学生英语学习成效的正面影响。虽然超语教学策略与外语学习成效的相关性还需更多研究的论证,我们认为传统的单语模式不一定是最有效的外语学习手段,教师与学生的多语能力是外语课堂的宝贵资源。本研究仅限于超语教学策略作为影响学习成效的因素之一来探索,而学生学习成效受到多重因素的影响,语言测试成绩反映的是内在与外在综合因素的作用结果,教师超语教学策略也只是课堂教学中的多种教学手段之一。未来研究可在控制变量、增大样本量的基础上进一步验证超语教学策略与学习成效之间的关系。

参考文献

- Alhasnawi, S. 2021. Teachers' beliefs and practices with respect to translanguaging university mathematics in Iraq [J]. *Linguistics and Education* 63: 100930. doi: 10.1016/j.linged.2021.100930.
- Antón, M. & F. DiCamilla. 1998. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom [J]. *The Canadian Modern Language Review* 54: 314-342.
- Braun, V. & V. Clarke. 2006. Using thematic analysis in psychology [J]. *Qualitative Research in Psychology* 3: 77-101.
- Cook, V. 2001. Using the first language in the classroom [J]. *The Canadian Modern Language Review* 57: 402-423.

- Cenoz, J. & A. Santos. 2020. Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools [J]. *System* 92: 102273. doi: 10.1016/j.system.2020.102273.
- Galante, A. 2020. Pedagogical translanguaging in a multilingual English program in Canada: Student and teacher perspectives of challenges [J]. *System* 92: 102274. doi: 10.1016/j.system.2020.102274.
- García, O. & W. Li. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* [M]. London: Palgrave Macmillan.
- Kirsch, C. 2020. Opening minds to translanguaging pedagogies [J]. *System* 92: 102271. doi: 10.1016/j.system.2020.102271.
- Li, W. 2018. Translanguaging as a practical theory of language [J]. *Applied Linguistics* 39: 9-30.
- Macaro, E. 2005. Codeswitching in the L2 classroom: A communication and learning strategy [A]. In E. Llurda (ed.). *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession* [C]. Boston, MA: Springer. 63-84.
- Makalela, L. 2015. Moving out of linguistic boxes: The effects of translanguaging strategies for multilingual classrooms [J]. *Language and Education* 29: 200-217.
- Mazak, C. M. & C. Herbas-Donoso. 2015. Translanguaging practices at a bilingual university: A case study of a science classroom [J]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18: 698-714.
- Nikula, T. & P. Moore. 2019. Exploring translanguaging in CLIL [J]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22: 237-249.
- Pun, J. K. H. & K. W. H. Tai. 2021. Doing science through translanguaging: A study of translanguaging practices in secondary English as a medium of instruction science laboratory sessions [J]. *International Journal of Science Education* 43: 1112-1139.
- Tai, K. W. H. & W. Li. 2020. Bringing the outside in: Connecting students' out-of-school knowledge and experience through translanguaging in Hong Kong English Medium Instruction mathematics classes [J]. *System* 95: 102364. doi: 10.1016/j.system.2020.102364.
- Tai, K. W. H. & W. Li. 2021. Co-learning in Hong Kong English medium instruction mathematics secondary classrooms: A translanguaging perspective [J]. *Language and Education* 35: 241-267.
- Turnbull, M. 2001. There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but ... [J]. *The Canadian Modern Language Review* 57: 531-540.
- Wang, D. 2019. Translanguaging in Chinese foreign language classrooms: Students and teachers' attitudes and practices [J]. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22: 138-149.
- Yuan, R. & M. Yang. 2020. Towards an understanding of translanguaging in EMI teacher education classrooms [J]. *Language Teaching Research*. doi: 10.1177/1362168820964123.
- Zhou, X. & S. Mann. 2021. Translanguaging in a Chinese university CLIL classroom: Teacher strategies and student attitudes [J]. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 11: 265-289.
- 赵焱、张旗伟、徐蕊、张玮, 2021, 超语及认同建构作为双语者的学习手段 [J], 《现代外语》(2): 258-270。

通信地址: 200083 上海市虹口区大连西路550号

作者简介: 周小舟, 上海外国语大学英语学院副教授, 硕士生导师, 研究方向为课堂话语研究、超语实践。

Email: xzhou@shisu.edu.cn

李茨婷, 上海外国语大学英语学院教授, 博士生导师, 研究方向为跨文化交际、二语语用、高等教育国际化。

Email: citingli@shisu.edu.cn

附录

英语课堂教师语言使用反馈问卷

- 你所在的班级是?
 - 一班
 - 二班
- 你认为任课老师目前课堂的语言使用……
 - 英语太多了
 - 英语有点多
 - 汉英文比例正好
 - 汉语太多了
 - 汉语有点多
- 你希望在接下来的上课时间里, 任课教师……
 - 提高英语使用比例
 - 维持现状
 - 提高汉语使用比例
- 你理想的英语专业课堂教师使用英语的比例是……
 - 100%
 - 80%—90%
 - 70%—80%
 - 60%—70%
 - 50%—60%
 - 50%以下
- 教师在课堂使用汉语是否会对你的语言使用造成影响?
 - 会, 老师使用汉语后也会使我想要用汉语
 - 不会, 我的语言使用选择不会受到别人的影响
- 你认为英语专业课堂上使用汉语会对英语学习造成什么影响? (可多选)
 - 少量的汉语会对英语学习产生正面影响, 全英语教学效果不见得最好
 - 既然是英语课就应该全英语教学
 - 教师汉语使用多了会对学生的英语学习造成负面影响
 - 关键是语法与词汇知识的掌握, 用什么语言习得无所谓
- 对于教师课堂语言选择, 你还有什么想法、意见或建议吗?

教师激励风格对大学英语课堂学习投入的影响：以学习动机为中介^{*}

菏泽医学专科学校 赵宏玉 济南大学 任庆梅

摘要：本研究旨在考察以学习动机为中介的教师激励风格对大学英语课堂学习投入的影响，以2所省属重点高校的12位大学英语教师及其任教班级的1639名学生为研究对象，采用线性回归及结构方程建模对问卷数据进行统计分析。结果表明，三种教师激励风格均可正向预测学生的学习投入，其中具有自主支持特征的教师激励风格引发的课堂学习投入水平最高；学生的内外动机显著正向调节了不同教师激励风格对课堂学习投入的影响，但内外动机的中介效应存在差异。研究结果不仅阐明了大学英语教师激励风格以内外动机为中介对学生课堂学习投入的影响路径，也为教师探索激励风格的优化方案，切实培养和丰富学生的学习动力源，进一步深化大学英语课堂学习投入提供了启示。

关键词：教师激励风格；大学英语；课堂学习投入；内在动机；外在动机

DOI:10.20054/j.cnki.sllr.2022.14.005

1. 引言

如何通过课堂激励方法和策略激发学生的学习投入是教师在教学中面临的一项挑战（Reeve & Cheon 2014）。教师在日常教学活动中形成递归性与持续性的课堂激励风格，促使学生在学习知识和体验挫折的过程中不断进步（Cooper 2014；姜强等 2018）。前期研究表明，教师的激励风格与学生的学习参与积极程度密切相关，自主支持型特征越明显，学生的学习效果越好

* 本文系国家社科基金一般项目“我国大学生英语课堂学习投入多维评价及动态监测机制研究”（项目编号：19BYY217）的阶段性成果。

(Guilloteaux & Dörnyei 2008; Reeve 2009, 2013)。但近期研究发现,过多的自主支持可能导致学生的动机消解,因而有必要采用细化和整体的观点对教师激励风格(teachers' motivating style)进行深度解读,从多维视角进一步探究教师激励风格对学习结果的影响,以促进师生对课堂环境的共同适应(Aelterman *et al.* 2019; Vermote *et al.* 2020)。而且,教师激励风格作为一种环境因素,对学习效果产生的作用存在复杂的过程,其中,基于学生发展需要形成的学习动机被视为教师激励风格影响学生学习积极性的中间变量(Michou *et al.* 2021; Reeve & Cheon 2020; Ryan & Deci 2000a; Skinner & Pitzer 2013; 赖丹凤、伍新春 2011)。因此,探讨教师激励风格与学生内外学习动机的关系,有助于提升学生的课堂学习投入,优化学习效果。

然而,目前高校英语教育研究尚未全面考察教师激励策略与课堂学习投入的路径关系,也未考量学习动机在教师激励策略影响学习投入过程中的作用。鉴于此,本研究尝试在借鉴已有研究的基础上,采用结构方程建模方式测量以学习动机为中介的教师激励风格对大学英语课堂学习投入的路径特点,以期为促进大学英语课堂有效教学提供参考。

2. 文献综述

2.1 教师激励风格的概念描述与分类

教师激励风格指由教师通常采取的教学方法、技巧和策略逐步形成的相对稳定的心理特质和人际交流基调,目的是完善学生的学习过程、增强学习动机,以顺利达成教学目标,促进学生发展(Reeve 2009; Reeve *et al.* 2018; Vermote *et al.* 2020)。由于语言习得过程的动态复杂性,学生在学习中需要持续付出时间与努力。为了确保学习效果,外语学习尤其需要教师形成有效的课堂教学激励风格,通过优化教学活动,实施合理的教学干预,以帮助学生保持良好的动机水平,优化学生的学习投入过程(Guilloteaux & Dörnyei 2008)。因此,进入21世纪以来,教师激励风格作为影响有效学习环境构建的关键因素之一,在教学研究领域日益得到关注(赖丹凤、伍新春 2011)。

学界对教师激励风格进行多种分类。初期研究认为,自主支持型(autonomy-supportive style)与控制型(controlling style)激励风格属于两种不同范畴的两极连续体(bi-polar continuum)(Deci & Ryan 1987; Deci *et al.* 1981)。前者强调教师通过师生共情最大化地提升学生的认同感,激发学习兴趣;后者则强调教师通过施压达到规定性的各项教学要求。近期研究则表明,以上两种风格虽不同但并非截然相反,主张以渐进法探究其特点以及对学习结果产

生的效应 (Amoura *et al.* 2015)，加之课堂教学过程的动态复杂性，教师激励策略可能同时展现出不同程度的自主支持与控制相混合的特征。例如，教师可能一方面采用“获得性尊重”作为教育惩戒策略 (姜丽华 2019)，另一方面也会为学习指令提供理由阐释。将混合型激励风格纳入考察范围，有助于深入理解不同类型教师激励策略对学生学习动机、学习经历与学习收获的影响机制。但尽管分类不同，学界一致认同教师激励风格对学生在完成学习任务过程中的投入程度产生重要影响，从而增加或减弱学习成功的可能性 (Tsai *et al.* 2008)。

2.2 学习投入的概念描述与维度

学习投入 (student engagement) 指学生在学习过程中对环境的行为融入、认知意愿以及情感反应，具有元构念的复杂特征，是以整体方式形成课堂动力、优化教学效果的重要潜在变量 (Lawson & Lawson 2013; Philp & Duchesne 2016; 任庆梅 2021a)。学习投入构成维度三分法 (three-part typology) 在学界的认可度最高，行为、情感和认知被视为构成学习投入的关键维度 (Lam *et al.* 2013)，强调学生通过对环境的适应形成正向的行为与态度，完成知识建构，促进自身发展。

学习投入三维度形成的合力共同反映学生在学习过程中的行为、情感及认知状态，体现学生心智活力的运转 (Lawson & Lawson 2013)。行为投入指学生在学习过程中对活动的专注、努力与持续程度，主要通过个人学习、师生互动以及同伴互动三方面体现。情感投入指学生在学习中的积极情感体验，主要通过积极情绪、正面感受以及学习兴趣三方面体现。认知投入指学生为理解和掌握所学内容付出的认知努力以及采取的认知与元认知策略等，主要通过深度学习、意义建构以及自我监控三方面体现。上述三个构成维度相互支撑，被视为诊断学习过程的窗口 (Skinner & Pitzer 2013) 和评估课堂教学改革与教育创新的重要标准 (Lambert & Zhang 2019; Philp & Duchesne 2016)。

2.3 学习动机作为教师激励风格影响课堂学习投入的“润滑剂”

激励风格是教师自身具备的教育哲学、认识论信念、个体期待等多项专业素养的综合体现，通过教学活动设计与实施对教学质量产生重要影响 (Jang 2019; Reeve & Cheon 2014; Toyama & Yamazaki 2020)。研究表明，教师激励风格作为激发学生学习动力的可协商因素和外在条件 (Toth & Davin 2016)，通过学生的基本心理需求发生过滤，进而转化为动机心理资源。而动机本身就是关于行为源头和行为过程，包括行为的激发、指向、强度与维持以及过程投入质量的概念 (Noels *et al.* 2019)，是“各环节间的润滑剂” (‘lubricates’ the parts) (Vibulphol 2016: 64)。

自我决定理论认为,自主、胜任与归属三种基本心理需求是个体心理健康发展必不可少的“营养物”(nutrients)(Ryan & Deci 2017: 10)。如果教师激励风格与策略能够使学生的基本心理需求得到支持与满足,学生的内在动机心理资源,即内在学习动机就会得到滋养(Noels *et al.* 1999),促使学生的学习目的指向学习活动本身,学习行为的出现是为从学习活动中体验愉悦感,满足好奇心和求知欲。它是学生追求学业成就的内在动力“源泉”(wellspring)(Ryan & Deci 2000a: 55),有助于提升学生学习的主动性、参与度与创造力(Ryan & Deci 2020)。而当教师激励风格阻碍学生基本心理需求的满足时,学生会倾向于发展需求替代物(need substitutes),在寻找需求替代性满足的过程中,学生的学习目的转而指向外源性事件,学习行为的出现是为获得某种与学习活动相分离的结果,由此学生的外在学习动机得到强化(Deci & Ryan 2000)。在此情况下,学习行为是获得基本心理需求替代性满足的手段和途径,而不是源于内在的学习兴趣。

然而,学习活动并不总是新奇有趣或充满愉悦的。作为投入学习过程的“跳板”(springboard)(Vibulphol 2016: 65),外在学习动机对于提升学生的课堂任务表现,保障课堂有效学习也具有重要意义。但目前在内外学习动机与课堂学习投入的关系研究中,两种动机类型对学习投入作用的讨论结果尚不一致。有研究认为,内在学习动机才是有效促进学生课堂学习投入的主要因素(Gasiewski *et al.* 2012)。也有研究认为,教师通过课堂教学活动设计,调节受外在动机驱动学生对学习任务重要性以及与自身相关性的认同感,同样有利于提高课堂学习投入水平(Loi & Uyen 2016)。因此,基于学生心理需求的学习动机过程与教师激励风格以及大学英语课堂学习投入的关系值得进一步探究。

综上所述,教师激励风格与学生的学习投入之间存在密切关联,但目前国内高校外语教育研究主要关注教师在整体层面的教学能力与科研能力提升(文秋芳等 2021; 郑新民、阮晓蕾 2018)或教学革新和教学环境对课堂学习投入的促进作用(陈真真 2019; 任庆梅 2021b),鲜见从细节层面对教师激励风格影响大学生英语学习投入关系的全貌探究,对体现学生心理动力资源的学习动机在其中的作用机制也缺乏明确描述。鉴于此,本文提出三个研究问题: 1) 大学英语教师激励风格、学生的学习动机以及课堂学习投入有何特点? 2) 大学英语教师激励风格与学生课堂学习投入的路径关系有何特点? 3) 学习动机在教师激励风格影响大学英语课堂学习投入的过程中有何中介作用?

3. 研究设计

3.1 受试

本研究以2所省属重点高校的12名大学英语教师及其任教班级中的大一及大二学生为受试，采用整班方便抽样的方式发放2,023份问卷，剔除信息不完整和回答不认真的问卷，回收1,639份，有效率为81.0%。其中，女生1,206名（占73.6%），男生433名（占26.4%），文科生765名（占46.7%），理工科生874名（占53.3%）。

3.2 研究工具

本研究采用的调查问卷包括教师问卷与学生问卷。教师问卷包括教师个人信息（性别、教龄和职称）、任教班级信息、教师激励风格自评量表3个部分。学生问卷包括学生个人信息（性别、年级和专业）、学生感知教师激励风格量表、学生学习动机量表、课堂学习投入量表4个部分。如表1所示，教师激励风格自评量表参照Deci *et al.*（1981）的前期量表修订而成，包含6个教学情景，每个教学情景下有4条应对措施，分别对应高度自主支持、中度自主支持、中度控制、高度控制4个维度，共24个题项。学生感知教师激励风格量表是根据Assor *et al.*（2002）、Standage *et al.*（2005）的前期量表改编而成，包括3个维度，共9个题项。学生学习动机量表依据Noels *et al.*（2000）的研究修订而成，包含2个维度，共8个题项。课堂学习投入量表基于Yun & Park（2020）的前期量表制定，包含3个维度，共9个题项。上述量表均采用李克特五级量表，1—5分别表示从“完全不符合”到“完全符合”，Cronbach's α 均大于0.700。而且，数据分析显示，各量表的KMO值均在0.700—0.900之间，Bartlett球形检验结果显著（ $p < 0.001$ ），探索性因子分析也显示题项与因子的对应关系符合问卷的维度设计，说明各量表均具有良好的信度和效度。

表 1. 教师激励风格自评、学生感知教师激励风格、学生学习动机以及课堂学习投入量表概要

构念	维度	题项范例
教师激励风格自评	高度自主支持维度	认识到某同学扰乱课堂秩序的原因可能是想引起关注，尝试课上增加互动
	中度自主支持维度	以其他同学的学习表现为例，鼓励该同学能达到同样积极的表现
	中度控制维度	跟该同学强调，学会自律是取得成功的必要前提
	高度控制维度	上课时，请该同学坐到前排的位置，便于及时纠正其行为

（待续）

(续表)

构念	维度	题项范例
学生感知教师激励风格	自主支持型风格	老师愿意倾听我们对课堂的意见和想法,并以此改进教学设计
	混合型风格	老师鼓励我们多参考其他同学成功的学习经验,以形成自己的学习方法
	控制型风格	老师很有课堂威信,教学风格严肃,课堂指令严格
学生学习动机	内在学习动机	通过英语学习,我可以接触到国外的文化、历史和潮流
	外在学习动机	我觉得把英语学好有助于我在找工作时能有更多更好的选择
课堂学习投入	行为投入	英语课上,我边听课边记录课堂内容要点
	情感投入	英语课上全班共同探讨某个问题时,我很感兴趣
	认知投入	我会总结英语课堂学习的重难点,进一步查阅资料,帮助理解

3.3 研究过程

本研究分两个阶段进行,第一阶段为教师数据收集。本阶段以2所高校共60位大学英语教师为调查对象,通过教师问卷,初步判断教师的激励风格类型。根据教师激励风格自评量表有效得分情况,共18位教师的激励风格类型得以确定,其中有6位教师确定为自主支持型激励风格,6位教师确定为混合型激励风格,6位教师确定为控制型激励风格。随后,从18位教师所任教班级中各随机抽取1个班级学生为对象,采用“问卷星”发放学生感知教师激励风格量表,与通过教师激励风格自评量表得分初步确定的教师激励风格类型进行交叉验证。通过对比分析,最终有12位教师(按激励风格类型分为3组,即每组各4位教师)及其任教班级进入调查的第二阶段。第二阶段为学生数据收集。本阶段以12位教师所任教班级的学生为受试,发放纸质问卷,回收的有效问卷中,自主支持型风格组学生547名,混合型风格组学生527名,控制型风格组学生565名。

本研究采用SPSS 26.0和AMOS 26.0软件对问卷进行数据统计分析。具体步骤如下:一是进行描述性统计分析,考察师生在各变量上的基本特点,为建立结构模型提供前提;二是检测三种教师激励风格影响课堂学习投入三维度的路径特点;三是建立潜在变量结构方程模型,检测学习动机过程作为学生的学习动力源在教师激励风格与课堂学习投入路径关系中的中介作用。

4. 数据分析与讨论

4.1 教师激励风格、学生学习动机与课堂学习投入变量测度结果

本研究采用SPSS 26.0计算各变量的均值、标准差，结果如表2所示，除少数变量外，大部分变量的均值在3.500以上，接近4.000（“基本符合”），表明学生能明确感知不同类型的大学英语教师激励风格，并调动学习动机，基本以专注、努力的学习状态参与课堂学习活动。有个别变量的均值小于3.500，自主支持型教师激励风格组学生的外在学习动机均值（3.188），与该组学生的内在学习动机均值（3.916）相比，水平较低。混合型教师激励风格组学生的情感投入均值（3.467），低于该组学生行为投入（3.605）和认知投入（3.623），表明内外学习动机在各组学生课堂学习过程中发挥的作用可能存在差异，导致学生的课堂投入水平不同。

为了更清晰地描述各变量的情况，本研究采用单因素方差分析法，对三组学生内外学习动机，行为、情感与认知投入水平进行差异分析，因三组学生样本量不等，采用Bonferroni事后比较分析，结果如表2所示，三组学生在内外学习动机以及三维度投入水平上均存在显著差异。Bonferroni事后比较分析结果显示，在内在学习动机、情感投入和认知投入水平上自主支持型组学生显著高于另外两组学生，而在外在学习动机水平上，该组学生显著低于另外两组学生。在行为投入方面，自主支持型组学生显著高于控制型组学生。此外，混合型组与控制型组学生在内在学习动机水平上存在显著差异，混合型组学生的内在学习动机水平显著较高，未检测到两组学生在外在学习动机与课堂学习投入三维度水平上存在显著差异。

表 2. 受试在学生感知教师激励风格、学生学习动机与课堂学习投入各变量得分描述性统计分析及差异分析结果

变量	组别 ($M \pm SD$)			F (2, 1636)	事后比较分析 (Bonferroni)
	自主支持型组 (A) (n=547)	混合型组 (B) (n=527)	控制型组 (C) (n=565)		
学生感知教师激励风格	3.779 ± 0.793	3.976 ± 0.803	3.914 ± 0.744	-	-
内在学习动机	3.916 ± 0.889	3.786 ± 0.929	3.563 ± 0.804	23.303*	A>B, A>C, B>C
外在学习动机	3.188 ± 0.934	3.623 ± 0.855	3.559 ± 0.945	35.941*	B>A, C>A
行为投入	3.718 ± 0.847	3.605 ± 0.853	3.586 ± 0.893	3.768*	A>C
情感投入	3.806 ± 0.871	3.467 ± 0.871	3.521 ± 0.904	23.212*	A>B, A>C
认知投入	3.817 ± 0.779	3.623 ± 0.821	3.626 ± 0.881	9.822*	A>B, A>C

注：* $p < 0.05$ 。

4.2 不同类型教师激励风格影响课堂学习投入维度的路径特点

本研究采用SPSS 26.0进行线性回归分析,检测三种类型教师激励风格与学生大学英语课堂学习投入各维度的路径关系,结果如表3所示,自主支持型教师激励风格可以正向预测学生在大学英语课堂中的行为投入 [$F(1, 545) = 26.085, \beta = 0.214, p < 0.05$]、情感投入 [$F(1, 545) = 21.706, \beta = 0.196, p < 0.05$]与认知投入 [$F(1, 545) = 20.642, \beta = 0.191, p < 0.05$]。混合型教师激励风格同样对学生在大学英语课堂中的行为投入 [$F(1, 525) = 9.741, \beta = 0.135, p < 0.05$]、情感投入 [$F(1, 525) = 13.401, \beta = 0.158, p < 0.05$]与认知投入 [$F(1, 525) = 10.639, \beta = 0.141, p < 0.05$]产生正向影响。同样,控制型教师激励风格对学生在大学英语课堂中的行为投入 [$F(1, 563) = 27.806, \beta = 0.217, p < 0.05$]、情感投入 [$F(1, 563) = 39.691, \beta = 0.257, p < 0.05$]和认知投入 [$F(1, 563) = 35.974, \beta = 0.245, p < 0.05$]也分别具有显著正向预测力。

表 3. 三种类型教师激励风格对课堂学习投入的回归分析结果

自变量	因变量	F	β	t
自主支持型教师激励风格	行为投入	26.085	0.214	5.107*
	情感投入	21.706	0.196	4.659*
	认知投入	20.642	0.191	4.543*
混合型教师激励风格	行为投入	9.741	0.135	3.121*
	情感投入	13.401	0.158	3.661*
	认知投入	10.639	0.141	3.262*
控制型教师激励风格	行为投入	27.806	0.217	5.273*
	情感投入	39.691	0.257	6.300*
	认知投入	35.974	0.245	5.998*

注: * $p < 0.05$ 。

在以往研究中,教师激励风格对学生学习投入的重要性已经得到证实,但鲜有研究考察二者在大学英语课堂中的关系。本研究发现,自主支持型教师激励风格对学生行为、情感、认知投入的回归路径显著,这与在EFL环境下得出的发现一致(如Oga-Baldwin 2020),表明该类型教师激励风格能够显著正向预测学生的课堂学习投入。自我决定理论认为,当外部环境给予个体的自主支持程度越高,个体的三种基本心理需求得到满足的程度也越高,个体就越能从

环境中体验到完整感与幸福感（Martela & Sheldon 2019；Ryan & Deci 2000b, 2011, 2017）。在大学英语课堂中，学生获得来自教师自主支持的感知，能有效激发并深化学生学习行为的力度、学习情感的热度以及认知策略的深度，从而呈现出较深层次的课堂学习投入水平。

同时，本研究发现，混合型和控制型教师激励风格对学生行为、情感与认知投入的回归路径均具有显著意义，表明这两种风格对课堂学习投入均具有正向影响，这与已有的研究结果不一致（如Bartholomew *et al.* 2018）。处于激励风格连续体中间的混合型教师激励风格，其表现特征无论是倾向于中等程度的自主支持或是低水平的控制，本质上仍是以控制为特征的激励风格（Reeve *et al.* 1999）。社会文化理论认为，社会文化因素在人类高级心理机能的发展中发挥重要作用（徐锦芬、寇金楠 2018），它能调节个体在与环境互动过程中所产生的情绪与认知反应，甚至通过其建构的观念范畴（conceptual categories）影响个体的感知、偏好与行为（Lantolf & Poehner 2014；文秋芳 2008）。尊师重教思想观念寓含着丰富的儒家文化意蕴，但尊师不是迫于教师个人强制性权威，而是尊师之学问、品性（赵小丽、蔡国春 2020）。受尊师重教社会文化氛围的影响，在以控制为激励风格特征的教师所领导的大学英语课堂中，学生保持对课堂的敬畏感（张晓书、黄坤 2016），也能够借助教师搭建的支架，不断将课堂知识内化，改造内部知识体系，形成相对稳定的认知结构，从而获得思维的发展。有学者用“中国课堂悖论”（Chinese classroom paradox）一词来描述该悖反现象，即传统上课堂由教师掌控，学生长期沉浸在大班讲授制这种看似机械的教学模式下，却展现出优于同层次海外学生的卓越表现，这表明在一定程度上中国学生对教师的“课堂控制”赋予了积极正向的含义（Zhou *et al.* 2012）。

4.3 学习动机过程在教师激励风格与课堂学习投入路径关系中的作用

本研究运用AMOS 26.0构建以学生感知教师激励风格、内外学习动机与行为、情感以及认知投入为潜在变量的结构方程模型，并分别与自主支持型教师激励风格组、混合型教师激励风格组以及控制型教师激励风格组的学生数据进行拟合。自主支持型教师激励风格组结构方程模型（见图1）的卡方自由度比值 $\chi^2/df=1.587$ ，RMSEA=0.033，SRMR=0.048，CFI=0.977，NFI=0.940，IFI=0.977，RFI=0.930。混合型教师激励风格组结构方程模型（见图2）的卡方自由度比值 $\chi^2/df=1.469$ ，RMSEA=0.030，SRMR=0.049，CFI=0.984，NFI=0.951，IFI=0.984，RFI=0.942。控制型教师激励风格组结构方程模型（见图3）的卡方自由度比值 $\chi^2/df=1.889$ ，RMSEA=0.040，SRMR=0.047，

CFI=0.967, NFI=0.933, IFI=0.967, RFI=0.921。以上模型拟合指标值均在可接受范围内,表明三组数据与模型的拟合度良好,模型可被识别。

本研究中学习动机过程的中介效应检验包括两部分,一是三个模型中教师激励风格对学习投入三维度的总间接效应显著性检验,二是三种类型教师激励风格对学生行为、情感与认知投入产生的间接路径特定中介效应差异性检验,即在上述路径中,当内外学习动机同时作为中介变量时,二者的中介效应是否存在差异,差异性是否显著。

从标准化总间接效应检验结果来看(见表4),自主支持型教师激励风格通过内外学习动机,作用于行为投入(点估计值=0.189, z 值=4.395)、情感投入(点估计值=0.165, z 值=4.125)以及认知投入(点估计值=0.153, z 值=4.026)的总间接效应显著,95%的置信区间(confidence interval, CI)内均不包含0。混合型教师激励风格通过内外学习动机,对行为投入(点估计值=0.065, z 值=2.826)、情感投入(点估计值=0.058, z 值=2.636)与认知投入(点估计值=0.049, z 值=2.227)产生的总间接效应显著,95% CI内均不包含0。控制型教师激励风格通过内外学习动机,作用于行为投入(点估计值=0.210, z 值=5.122)、情感投入(点估计值=0.221, z 值=5.390)以及认知投入(点估计值=0.227, z 值=5.405)的总间接效应呈显著,95% CI内均不包含0。表明学生的英语学习动机过程在教师激励风格与课堂学习投入间起到部分中介作用。

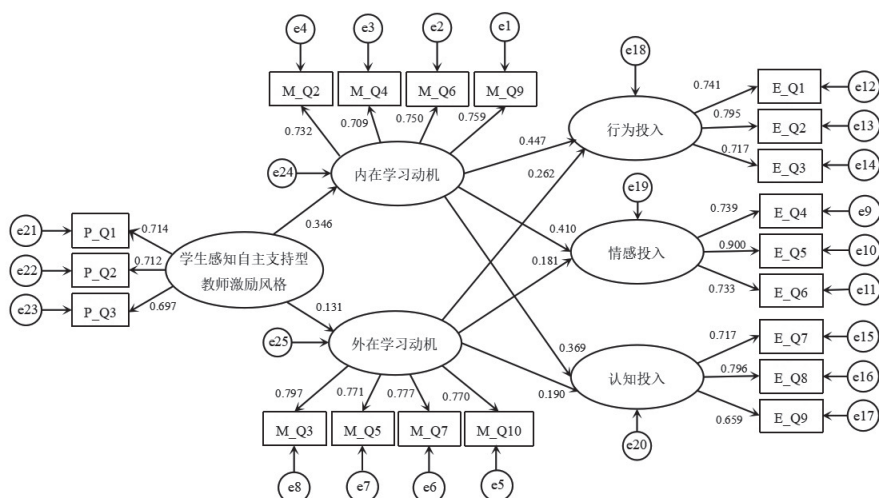


图 1. 自主支持型教师激励风格组结构方程模型

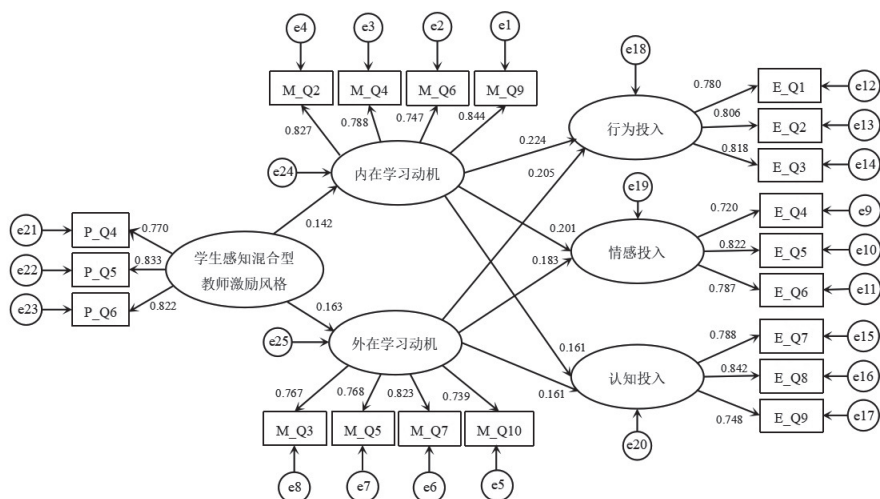


图 2. 混合型教师激励风格组结构方程模型

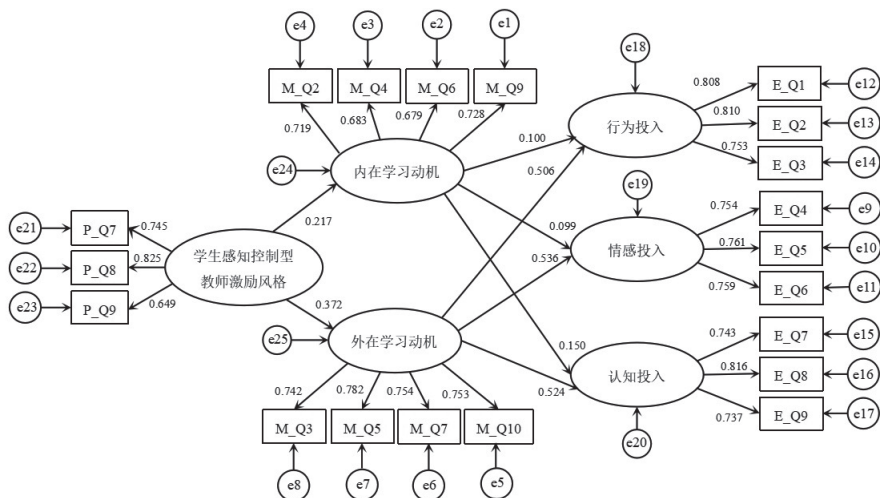


图 3. 控制型教师激励风格组结构方程模型

从标准化特定间接效应差异检验结果来看（见表4），在自主支持型组结构方程模型中，将内在学习动机和外在在学习动机在教师激励风格与行为、情感和认知投入关系中产生的中介效应作差，得到的点估计值统计量分别为0.120，0.118，0.103，95% CI不包含0，表明在自主支持型教师激励风格与学生课堂学习投入的路径关系中，内在学习动机的中介效应显著高于外在在学习动机。在混合型组结构方程模型中，内外学习动机产生在教师激励风格对行为、情感与认知投入作用路径的中介效应统计量差均为负值，分别

为-0.002, -0.001, -0.003, 说明外在学习动机的中介效应略高于内在学习动机, 但95% CI [-0.044, 0.042] [-0.045, 0.042], [-0.042, 0.043] [-0.041, 0.044], [-0.039, 0.037] [-0.040, 0.036]中都包含0, 表明在该组中内外学习动机中介效应差异不显著 (Fritz & MacKinnon 2007; 温忠麟、叶宝娟 2014)。在控制型组结构方程模型中, 控制型教师激励风格通过内在学习动机与外在学习动机, 对行为、情感和认知投入产生的中介效应存在差异, 其统计量差值分别为-0.167, -0.178, -0.162, 同样均为负值, 说明外在学习动机产生的中介效应较强, 且95% CI内不包含0, 表明在控制型教师激励风格与学生课堂学习投入的路径关系中, 外在学习动机的中介效应显著高于内在学习动机。

表 4. 学习动机过程在教师激励风格与学生课堂学习投入路径关系中的中介效应检验结果

路径	点估计值	系数		Bootstrapping 1000次95% CI			
		标准误	z值	Bias-corrected		Percentile	
				下限	上限	下限	上限
标准化总间接效应检验							
自主支持型—行为投入	0.189	0.043	4.395	0.107	0.277	0.104	0.273
自主支持型—情感投入	0.165	0.040	4.125	0.098	0.259	0.091	0.249
自主支持型—认知投入	0.153	0.038	4.026	0.086	0.241	0.083	0.232
混合型—行为投入	0.065	0.023	2.826	0.023	0.096	0.025	0.114
混合型—情感投入	0.058	0.022	2.636	0.022	0.112	0.022	0.108
混合型—认知投入	0.049	0.022	2.227	0.014	0.108	0.015	0.098
控制型—行为投入	0.210	0.041	5.122	0.134	0.295	0.130	0.292
控制型—情感投入	0.221	0.041	5.390	0.149	0.304	0.144	0.302
控制型—认知投入	0.227	0.042	5.405	0.148	0.318	0.145	0.311
标准化特定间接效应差异检验							
自主支持型—行为投入	0.120	-		0.045	0.202	0.043	0.199
自主支持型—情感投入	0.118	-		0.053	0.206	0.049	0.194
自主支持型—认知投入	0.103	-		0.039	0.185	0.034	0.178
混合型—行为投入	-0.002	-		-0.044	0.042	-0.045	0.042
混合型—情感投入	-0.001	-		-0.042	0.043	-0.041	0.044
混合型—认知投入	-0.003	-		-0.039	0.037	-0.040	0.036
控制型—行为投入	-0.167	-		-0.255	-0.098	-0.244	-0.092
控制型—情感投入	-0.178	-		-0.273	-0.098	-0.267	-0.093
控制型—认知投入	-0.162	-		-0.251	-0.087	-0.244	-0.086

van Lier (2004) 认为, 给养 (affordance) 是个体的行动能力与环境所能支持的个体行动机会之间的匹配。以自主支持型特征为激励风格的教师在

课堂设计上注重学生自主感、胜任感与归属感满足体验，引导学生运用较高水平的内在发展倾向，更有助于调节学生感知环境给养的能力，从而确保学生在大学英语课堂学习过程中保持高度投入状态，这与前期的研究发现一致（Phithakmethakun & Chinokul 2020），表明当感知到教师给予越高度的自主支持，学生基本心理需求的满足对内在学习动机产生显著的促进作用，内在学习动机越强烈，越有助于提升学生的课堂学习投入度。当教师激励风格表现为混合型特征时，教师在课堂互动过程与任务设计的组织和呈现形式上支持学生的自我决定感知，学生从中汲取到情境给养，收获了一定程度的效能感与认同感，基本心理需求得到相应程度的满足，内在动机得到发展，有效深化了课堂学习投入。但在教学过程中，教师将显性的课堂控制隐匿了起来，代之以明确化的课堂结构目标、齐常化的学科评断标准（normalizing judgement）（焦文峰 1999）以及多元化的学习评价方式等温和的规训手段。尽管教师对课堂的控制一直存在，但其支配性被淡化，在隐匿的课堂控制中，学生逐渐将外在的课堂规训进行内化（刘向辉 2008），关注自身学习需求，进一步明确课堂学习期望，从而能动转化课堂给养（周莹 2017）。在此过程中，学生的外在学习动机同时得到强化，在内外学习动机过程共同作用下，学生课堂学习投入获得了相对稳定的发展状态。

本研究发现，在与控制型激励特征明显的教师进行课堂互动时，学生的课堂学习投入可以被外在学习动机正向预测，该发现在先前的研究中也得到证实（Loi & Uyen 2016），但该组学生呈现出较高水平的外在学习动机中介效应值得注意。Biggs & Watkins（1996）指出，西方学者普遍认为内在学习动机是深层学习的先决条件，但通过对中国学生的研究发现，在该学生群体中二者的关系并不十分明晰（吕林海、张红霞 2015）。中国学习者采用不同的外在学习动机组合，如个人志向、师长期望、同伴评价、外部奖赏，同样能实现自身行为参与、情感投入以及认知发展的统一，从而达到深层学习的效果（欧阳护华、陈慕侨 2021）。而英语教师的课堂教学行为是导致学生学习动机变化的核心环境要素（常海潮 2018），当教师的激励风格突显控制型特征时，学生通过发展强烈的外在学习动机以获取基本心理需求的替代性满足，但不会绝对抑制课堂学习投入，学生对语言输入的反应方式才是影响后续输入质量的关键（Ushioda 2015），外在学习动机驱动下积极的课堂回应与配合使学生的课堂学习投入也能收获质量保证。社会文化理论强调学习投入是个体学习者通过参与共建社会标准与价值观的知识性活动，不断调节适应社会规约并吸收内化社会给养的程度概念（Hickey & Granade 2004）。当课堂给养与学习者适应外在规范和优化价值观的实践所需支持一致时，即使教师要求严格、方式严厉、态

度严肃,也不妨碍与学生形成和谐共融的课堂气氛(常海潮 2017),教师所设计的课堂内容与支持学生自我发展的外在需求相互适应,也会激发学生持续地投入到课堂学习活动中。

5. 结语

本研究通过问卷调查收集数据,建立了大学英语教师激励风格以学生学习动机为中介影响学生大学英语课堂学习投入的结构方程模型,确立了学习动机在不同类型教师激励风格影响学生学习投入路径中的显著中介作用,分析和阐释了内外学习动机中介效应的差异性,为教师如何激发学生的英语学习动机进而提高学生的课堂学习投入水平提供了理论指导。

基于上述发现,本研究尝试为进一步优化大学英语课堂学习投入状况提出如下建议:1)根据不同类型激励风格组学生在各变量上的特点,不同激励风格的教师应适当调整教学策略,最大程度地满足学生的基本心理需求,在课堂任务设计上提升挑战度与吸引力,激发学生探索新知的热情与兴趣,并对学生的课堂表现给予积极、建设性反馈,增加学生的效能感和获得感,从而更好地促进课堂学习投入;2)教师激励风格对学生课堂学习投入具有显著正向预测作用,显示出外在教学环境因素对学生学习成效的至关重要性,教师应注重建立支持型的师生关系,使学生在感知并内化课堂生态给养的过程中,进行深度课堂互动,充分利用教学支架,有效促进自身外语能力和认知策略的发展;3)内外学习动机在教师激励风格对学习投入影响路径中发挥中介效应,体现出三者间的共生性与协同性,教师应灵活采用动机调控策略激发学生的学习动机,积极调节动机取向,为课堂学习投入构建长效驱动机制。

本研究也存在一定的局限性。本研究主要借助调查问卷对学生在大学英语课堂上的总体特征进行实证建模,未涉及质性数据的采集与分析,也未将学生在语言学习上存在的个体差异影响纳入分析。今后的研究可采用质性方法加以补充,并在考虑学生个体差异变量的基础上进一步完善模型。

参考文献

- Aelterman, N., M. Vansteenkiste, L. Haerens, B. Soenens, J. R. J. Fontaine & J. Reeve. 2019. Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach [J]. *Journal of Educational Psychology* 111: 497-521.
- Amoura, C., S. Berjot, N. Gillet, S. Caruana, J. Cohen & L. Finez. 2015. Autonomy-supportive and controlling styles of teaching [J]. *Swiss Journal of Psychology* 74: 141-158.
- Assor, A., H. Kaplan & G. Roth. 2002. Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork [J]. *British Journal of Educational Psychology* 72: 261-278.

- Bartholomew, K. J., N. Ntoumanis, A. Mouratidis, E. Katartzi, C. Thøgersen-Ntoumani & S. Vlachopoulos. 2018. Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences [J]. *Learning and Instruction* 53: 50-63.
- Biggs, J. B. & D. A. Watkins. 1996. The Chinese learner in retrospect [A]. In D. A. Watkins & J. B. Biggs (eds.). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences* [C]. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong. 269-285.
- Cooper, K. S. 2014. Eliciting engagement in the high school classroom: A mixed-methods examination of teaching practices [J]. *American Educational Research Journal* 51: 363-402.
- Deci, E. L., A. J. Schwartz, L. Sheinman & R. M. Ryan. 1981. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence [J]. *Journal of Educational Psychology* 73: 642-650.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan. 1987. The support of autonomy and the control of behavior [J]. *Journal of Personality and Social Psychology* 53: 1024-1037.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior [J]. *Psychological Inquiry* 11: 227-268.
- Fritz, M. S. & D. P. MacKinnon. 2007. Required sample size to detect the mediated effect [J]. *Psychological Science* 18: 233-239.
- Gasiewski, J. A., M. K. Eagan, G. A. Garcia, S. Hurtado & M. J. Chang. 2012. From gatekeeping to engagement: A multicontextual, mixed method study of student academic engagement in introductory STEM courses [J]. *Research in Higher Education* 53: 229-261.
- Guilloteaux, M. J. & Z. Dörnyei. 2008. Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation [J]. *TESOL Quarterly* 42: 55-77.
- Hickey, D. T. & J. B. Granade. 2004. The influence of sociocultural theory on our theories of engagement and motivation [A]. In D. M. McInerney & S. Van Etten (eds.). *Big Theories Revisited: Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning* [C]. Greenwich: Information Age Publishing. 223-247.
- Jang, H.-R. 2019. Teachers' intrinsic vs. extrinsic instructional goals predict their classroom motivating styles [J]. *Learning and Instruction* 60: 286-300.
- Lam, S.-F., B. P. H. Wong, H. Yang & Y. Liu. 2013. Understanding student engagement with a contextual model [A]. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* [C]. New York: Springer. 403-419.
- Lambert, C. & G. Zhang. 2019. Engagement in the use of English and Chinese as foreign languages: The role of learner-generated content in instructional task design [J]. *The Modern Language Journal* 103: 391-411.
- Lantolf, J. P. & M. E. Poehner. 2014. *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide* [M]. New York: Routledge.
- Lawson, M. A. & H. A. Lawson. 2013. New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice [J]. *Review of Educational Research* 83: 432-479.
- Loi, D. P. & N. T. L. Uyen. 2016. Motivating EFL classroom participation by rewarding at a language center in Ho Chi Minh City, Vietnam [J]. *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 3: 177-189.

- Martela, F. & K. M. Sheldon. 2019. Clarifying the concept of well-being: Psychological need satisfaction as the common core connecting eudaimonic and subjective well-being [J]. *Review of General Psychology* 23: 458-474.
- Michou, A., S. Altan, A. Mouratidis, J. Reeve & L.-E. Malmberg. 2021. Week-to-week interplay between teachers' motivating style and students' engagement [J]. *The Journal of Experimental Education*: 1897774. doi: 10.1080/00220973.2021.1897774.
- Noels, K. A., R. Clément & L. G. Pelletier. 1999. Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation [J]. *The Modern Language Journal* 83: 23-34.
- Noels, K. A., L. G. Pelletier, R. Clément & R. J. Vallerand. 2000. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory [J]. *Language Learning* 50: 57-85.
- Noels, K. A., S. Adrian-Taylor, K. Saumure & J. W. Katz. 2019. Motivation and the support of significant others across language learning contexts [J]. *Journal for the Psychology of Language Learning* 1: 106-141.
- Oga-Baldwin, W. L. Q. 2020. Show them how, but don't intrude: Autonomy support promotes EFL classroom attendance and achievement, teacher control hinders it [J]. *The Language Teacher* 44: 3-10.
- Philp, J. & S. Duchesne. 2016. Exploring engagement in tasks in the language classroom [J]. *Annual Review of Applied Linguistics* 36: 50-72.
- Phithakmethakun, M. & S. Chinokul. 2020. Autonomy-supportive English language instruction: An experimental study on students' motivation in English language classrooms [J]. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network* 13: 94-113.
- Reeve, J. 2009. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive [J]. *Educational Psychologist* 44: 159-175.
- Reeve, J. 2013. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement [J]. *Journal of Educational Psychology* 105: 579-595.
- Reeve, J. & S. H. Cheon. 2014. An intervention-based program of research on teachers' motivating styles [A]. In S. A. Karabenick & T. C. Urdan (eds.). *Motivational Interventions* [C]. Bingley: Emerald Group Publishing Limited. 293-339.
- Reeve, J. & S. H. Cheon. 2020. Sociocultural influences on teachers' reactions to an intervention to help them become more autonomy supportive [A]. In G. A. D. Liem & D. M. McInerney (eds.). *Promoting Motivation and Learning in Contexts: Sociocultural Perspectives on Educational Interventions* [C]. Charlotte: Information Age Publishing. 13-36.
- Reeve, J., E. Bolt & Y. Cai. 1999. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students [J]. *Journal of Educational Psychology* 91: 537-548.
- Reeve J., H.-R. Jang & H. Jang. 2018. Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles [J]. *Learning and Individual Differences* 62: 12-22.
- Ryan, R. M. & E. L. Deci. 2000a. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions [J]. *Contemporary Educational Psychology* 25: 54-67.
- Ryan, R. M. & E. L. Deci. 2000b. The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept [J]. *Psychological Inquiry* 11: 319-338.

- Ryan, R. M. & E. L. Deci. 2011. A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being [A]. In V. I. Chirkov, R. M. Ryan & K. M. Sheldon (eds.). *Human Autonomy in Cross-cultural Context: Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being* [C]. New York: Springer. 45-64.
- Ryan, R. M. & E. L. Deci. 2017. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* [M]. New York: The Guilford Press.
- Ryan, R. M. & E. L. Deci. 2020. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions [J]. *Contemporary Educational Psychology* 61: 101860. doi: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.
- Skinner, E. A. & J. R. Pitzer. 2013. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience [A]. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* [C]. New York: Springer. 21-44.
- Standage, M., J. L. Duda & N. Ntoumanis. 2005. A test of self-determination theory in school physical education [J]. *British Journal of Educational Psychology* 75: 411-433.
- Toth, P. D. & K. J. Davin. 2016. The sociocognitive imperative of L2 pedagogy [J]. *The Modern Language Journal* 100: 148-168.
- Toyama, M. & Y. Yamazaki. 2020. Are there effects of a match between learning style and teaching style in an EFL classroom? [J]. *Innovation in Language Learning and Teaching* 14: 243-258.
- Tsai, Y.-M., M. Kunter, O. Lüdtke, U. Trautwein & R. M. Ryan. 2008. What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects [J]. *Journal of Educational Psychology* 100: 460-472.
- Ushioda, E. 2015. Context and complex dynamic systems theory [A]. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (eds.). *Motivational Dynamics in Language Learning* [C]. Bristol: Multilingual Matters. 47-54.
- Vermote, B., N. Aelterman, W. Beyers, L. Aper, F. Buysschaert & M. Vansteenkiste. 2020. The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: A circumplex approach [J]. *Motivation and Emotion* 44: 270-294.
- Vibulphol, J. 2016. Students' motivation and learning and teachers' motivational strategies in English classrooms in Thailand [J]. *English Language Teaching* 9: 64-75.
- van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective* [M]. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Yun, H. & S. Park. 2020. Building a structural model of motivational regulation and learning engagement for undergraduate and graduate students in higher education [J]. *Studies in Higher Education* 45: 271-285.
- Zhou, N., S.-F. Lam & K. C. Chan. 2012. The Chinese classroom paradox: A cross-cultural comparison of teacher controlling behaviors [J]. *Journal of Educational Psychology* 104: 1162-1174.
- 常海潮, 2017, 英语专业学生学习动机变化机制研究——基于定向动机流理论的定性考察 [J], 《外语界》(3): 39-47。
- 常海潮, 2018, 大学生英语学习动机变化机制研究——动态系统理论视角下的个案分析 [J], 《外语电化教学》(5): 35-41。

- 陈真真, 2019, 智能手机辅助外语课堂教学中的学习投入研究 [J], 《外语电化教学》(3): 49-54。
- 姜强、潘星竹、赵蔚、刘红霞, 2018, 网络学习空间中教师激励风格对学习投入的影响研究——SDT中内部动机的中介效应 [J], 《中国电化教育》(9): 7-16。
- 姜丽华, 2019, 论教育惩戒活动中教师对学生的尊重 [J], 《教育科学》(6): 20-25。
- 焦文峰, 1999, 论教育新方式的科学——权力意蕴 [J], 《扬州大学学报(高教研究版)》(4): 13-15。
- 赖丹凤、伍新春, 2011, 基于自我决定理论的教师激励风格研究述评 [J], 《心理科学进展》(4): 580-588。
- 刘向辉, 2008, 课堂场域的权力审视与课堂控制 [J], 《全球教育展望》(12): 34-37。
- 吕林海、张红霞, 2015, 中国研究型大学本科生学习参与的特征分析——基于12所中外研究型大学调查资料的比较 [J], 《教育研究》(9): 51-63。
- 欧阳护华、陈慕侨, 2021, “中国学生”研究的本土路径——“班集体实践共同体”的视角 [J], 《中国外语》(5): 81-89。
- 任庆梅, 2021a, 混合式教学环境下动机调控对大学英语课堂学习投入的影响研究 [J], 《外语电化教学》(1): 44-50+60。
- 任庆梅, 2021b, 大学生英语课堂学习投入多维评价体系的理论框架 [J], 《外语界》(2): 37-45。
- 文秋芳, 2008, 评析二语习得认知派与社会派20年的论战 [J], 《中国外语》(3): 13-20。
- 文秋芳等, 2021, 《高校外语教师专业学习共同体建设研究》[M]。北京: 北京大学出版社。
- 温忠麟、叶宝娟, 2014, 中介效应分析: 方法和模型发展 [J], 《心理科学进展》(5): 731-745。
- 徐锦芬、寇金南, 2018, 任务类型对大学英语课堂小组互动的的影响 [J], 《外语与外语教学》(1): 29-38。
- 张晓书、黄坤, 2016, 敬畏感: 大学英语课堂教学的失落与重建 [J], 《黑龙江高教研究》(7): 154-156。
- 赵小丽、蔡国春, 2020, “师道尊严”式微的时代根源与创造性转化 [J], 《江苏高教》(10): 69-76。
- 郑新民、阮晓蕾, 2018, 外语教师学习共同体中的论文写作实践探究——以如何提升研究问题质量为例 [J], 《外语界》(4): 18-26。
- 周莹, 2017, “生态给养”视域下大学英语学习环境设计研究 [J], 《外语教学》(6): 70-73。

通信地址: 274000 山东省菏泽市牡丹区大学路1950号菏泽医学专科学校
250022 山东省济南市市中区南辛庄西路336号济南大学外国语学院

作者简介: 赵宏玉, 菏泽医学专科学校国际交流与合作处科员, 硕士, 研究方向为第二语言习得。

Email: zhaohongyu5813@163.com

任庆梅, 济南大学外国语学院教授, 博士, 硕士生导师, 研究方向为第二语言习得、外语教学与外语教师教育。

Email: meyrq@163.com

学习态度、学习资源与语义透明度对 日语语块习得的影响^{*}

广岛大学 宋启超 吉林大学 宋 婷 北京外国语大学 费晓东

提要：本文采用定性和定量分析相结合的方法，考察了中国学习者日语语块习得过程中学习资源、学习态度与语义透明度产生的影响。首先使用修正版扎根理论解析半结构化访谈数据，构建了包含学习态度和 Learning Resources 两大语块习得影响因素的扎根理论框架。其次采用心理熟悉度判断任务分析了学习态度、学习资源对不同语义透明度语块心理存储的影响。结果显示学习态度和 Learning Resources 对语块心理存储的影响显著，且对中等语义透明度的语块影响更大。

关键词：语块习得；学习态度；学习资源；语义透明度

DOI:10.20054/j.cnki.sllr.2022.14.006

1. 引言

在学习者的二语交际活动中，词汇知识发挥着重要作用（Bernhardt 2005；Jeon & Yamashita 2014）。随着习得过程向前推进，学习者的二语水平不断提高，需要掌握的二语词汇数量也大幅增加。这一点也体现出了词汇广度知识在二语习得过程中的重要性（加納千惠子 2000）。在此基础上加强词汇深度学习，有助于学习者选用恰当的表达来阐述观点，提升交际能力。语块作为衡量词汇深度学习的一个重要指标，其习得意义显得尤为重要。Pawley & Syder（1983）强调，语块是语言加工的重要支撑，也是学习者产出地道二语的基础。尤其是在非目标语言环境中，语块习得是二语教与学过程中的难点问题。

* 本文系吉林大学2020年度课程思政“学科育人示范课程”项目（项目编号：SK202007）的部分研究成果。

基于汉日双语间的语言特征,已有研究探讨了中国学习者的日语语块加工机制,并指出由于汉字的存在使得日语语块与英语语块之间呈现出不同的加工过程(费晓东、宋启超 2021)。本文将在日语语块语言特征的基础之上,聚焦学习者的学习态度和接触到的学习资源等语言外因素,进一步分析日语语块习得过程中各因素的影响。

2. 文献综述

有关语块等概念的界定,方南、张萍(2019)指出,对搭配、短语、语块、程式语等术语的定义和使用一直存在争议。本文根据使用的日语语块的语言特征,参考江新、李璧聪(2017),将语块定义为固定或半固定的多词组合,包含了字形、语义和语法等功能。已有研究根据构成词的搭配程度,将语块分为语义透明度高、中、低三类(三好裕子 2007)。语义透明度高的语块,各构成词搭配自由无限制;语义透明度中的语块搭配较为固定,有一定限制;语义透明度低的语块,搭配约定成俗不可拆分。语义透明度无疑成为影响语块习得与加工的一个重要因素。

二语语块加工机制研究关注的一个焦点问题是语块的分解或整体加工模式,而语义透明度则是该焦点问题的关键所在。目前,多数研究支持语义透明度低的语块因其结构的完整性更倾向于整体加工,而语义透明度高的语块因其搭配自由更倾向于分解加工(张群等 2021)。语义透明度对二语语块加工的影响,已经得到广泛验证。例如,汉语学习者(张妍 2020)、中国日语学习者(费晓东、宋启超 2021)、中国英语学习者(陈士法等 2020)、日本英语学习者(Yamashita & Jiang 2010)、西班牙英语学习者(Wolter & Gyllstad 2011)等研究中,均显示出了语义透明度的显著影响。那么,在语块的习得过程中,语义透明度是如何产生影响的呢?刘珊(2018)采用英译汉笔试离线测试,分析了语义透明度对英语学习者语块理解的影响,发现语义透明度高的语块理解成绩显著偏高。该结果显示,学习者对约定成俗的语义透明度低的语块掌握情况欠佳,语义理解和实际运用上存在一定的问题。

有关二语语块习得过程中的影响因素,已有研究还从教材、教学实践以及学习者学习态度等视角进行了讨论。李文平(2014)对比分析了“现代日语书面语平衡语料库”(Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese, BCCWJ)和“日语教材语料库”(Japanese Textbook Corpus, JTC)中的语块频率。分析结果发现,日语教材中出现的高频语块与日语母语者使用的高频语块存在较大差异,教材中的一些高频语块,日语母语者使用频率却很低。此外,三好裕子(2007)通过教学实践,分析了教师的教学行为对语块习得的影

响。实践研究结果显示,教师是否明确指导学生重视语块习得以及教师提供资源的多少对学习者的语块学习效果具有显著影响。房艳霞、江新(2020)通过实验研究也证实了视觉输入增强条件(句中语块加黑或加下划线)能够有效提升汉语学习者的语块理解和记忆。以上研究结果表明学习资源对语块习得具有显著影响。宋启超(2020)采用半结构化访谈呈现了日语学习者的语块习得现状,证实了学习者存在学习上的消极态度和使用上的回避倾向等问题,语块越难,学习者在学习及实际运用中产生的消极态度越明显。

通过以上分析我们可以推测,二语语块习得过程中除了语块本身的语言特征产生影响以外,教师的指导、教材的提示等学习资源以及学习者的学习意识和行为等学习态度的影响也不容忽视。然而,已有研究主要聚焦语块的语义透明度、使用频率等语言因素(如Wolter & Yamashita 2018; 许莹莹、王同顺 2015),有关学习态度与学习资源对语块习得的影响尚缺少实证分析。讨论学习资源以及学习态度包含哪些具体因素及其对语块习得的影响,可以为二语词汇教学提供参考。如前所述,学习者对不同语义透明度语块的加工模式与习得状况也不尽相同。为增强二语语块的习得效果,有必要分析相关因素对不同语义透明度语块习得的影响。因此,学习态度、学习资源与语义透明度之间的交互作用也是值得探究的问题。相关研究结果可以为语块加工机制研究以及学习者的语块习得研究提供新的实证依据。

综上所述,本文聚焦以下两个研究问题。1)学习态度和um学习资源两个因素如何影响学习者的日语语块习得?2)学习态度、学习资源和语义透明度如何影响日语语块在学习者心理词汇库中的存储?研究问题1通过半结构化访谈分析日语语块教与学过程中所涉及的影响因素以及影响状况,并制定学习态度与学习资源的调查问卷。研究问题2通过实证调查分析学习者对日语语块的心理熟悉度,讨论学习态度、学习资源和语义透明度对语块心理存储的影响。

3. 基于半结构化访谈的语块习得影响因素研究

3.1 研究目的

为解决研究问题1,本文基于学习者视角采用半结构化访谈的研究方法,分析学习态度和um学习资源对语块习得的具体影响。半结构化访谈能够通过自然语境下的对话,最大程度挖掘受访者内心的真实想法(寺下贵美 2011)。基于对访谈数据的分析,能够呈现学习者语块习得过程中的真实状况,以便全面把握语块习得过程中的影响因素及影响方式。

3.2 受试

8名国内高校日语专业学习者参加了半结构化访谈。为了呈现学习者历时学习情况,本文受访者均为高级日语学习者。受访者的平均日语学习年限为5.8年,所有人均获得日本语能力测试最高等级(N1)证书。为了更全面展示各大学日语语块教与学的现状,我们选取了来自综合类大学、理工类大学、外语类大学和师范类大学4类高校的日语学习者。

3.3 访谈过程

为了明确语块习得过程中学习者的学习态度和周围存在的学习资源,以及这些因素的具体影响,本研究共设计了有关学习态度和学习资源的5个问题:

1) 你觉得语块难吗,哪里难呢? 2) 平时会有意识地学习语块吗,如何学的呢? 3) 在日语写作、会话等产出活动中遇到不会的语块时是如何解决这一问题的呢? 4) 课上老师关于语块讲解情况是怎样的呢? 5) 所用教材是如何提示语块的呢,你觉得这样的提示如何呢? 采访者以5个问题为基础,并根据访谈过程中受访者的回答,对相关问题展开进一步设问。每一位受试的访谈时间为1小时左右,所有受试的访谈录音进行文字转录后用于数据分析。

3.4 访谈结果

本研究采用木下康仁(2007)提出的修正版扎根理论(Modified Grounded Theory Approach, M-GTA),对转录后的访谈数据进行了解析。修正版扎根理论的优势在于能够对事物发展过程进行深入分析,并全面呈现事物发展过程中各影响因素的关联性。其继承了传统扎根理论基于文本数据生成概念的基本思想,从原始资料出发通过自下而上的归纳分析逐步产生应用理论(陈向明1999)。但是传统的扎根理论在数据分析阶段缺少步骤明确且容易操作的文本编码方法,切片化的方法也容易忽略上下文语境的影响(木下康仁2007)。为解决这些问题,修正版扎根理论导入了分析工作表(analysis worksheet)这一新的编码程序,使文本编码方法更加明确且易操作。研究者通过对文本的编码可以从大量访谈数据中获取关键内容,进而深入挖掘隐藏在数据背后的重要理论。

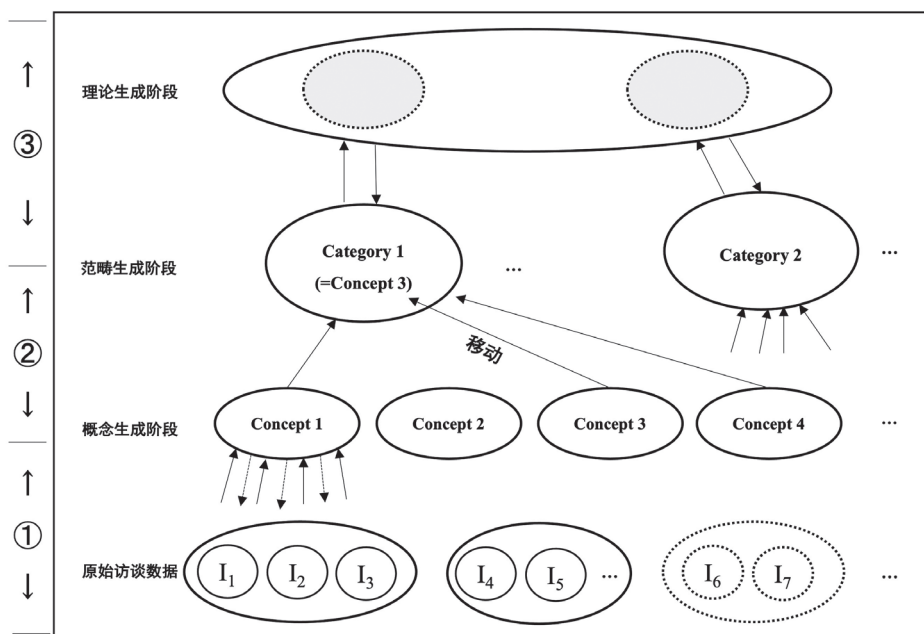


图 1. 修正版扎根理论的分析流程

修正版扎根理论的分析流程如图1（木下康仁 2007；有改动）所示。首先，确定分析主题为影响语块习得的学习态度和学习资源，并在此基础上开展针对性的编码工作。通过导入分析工作表，采用不断对比分析的方法，筛选访谈数据中相近示例，生成概念（concept），并对其进行命名（阶段①）。其次，整合关联概念进一步生成次范畴（sub category）并命名（阶段②）。最后，梳理次范畴之间的内在联系，整合生成主范畴（overarching category），并进行理论饱和度（saturation）检验，最终结束整个分析流程（阶段③）。按照上述分析流程，最终生成了18个概念、5个次范畴和2个主范畴（见表1）。

表 1. 基于修正版扎根理论的三级编码结果

主范畴	次范畴	概念	部分原始访谈数据
学习资源	教材提示	无提示	书上只有单词表, 未见语块相关提示
		提示不多	书中词汇讲解部分有时会有相关介绍, 但是比较少
		提示内容与日语母语者使用情况存在较大差异	我觉得教材上的一些表达不是特别地道, 感觉有些日本人不怎么使用
	教辅配合	适合学习者使用的语块词典不多	如果有适合学习者用的语块词典就好了, 就能学习到地道日语了, 但是确实不多
		适合学习者使用的语块练习册不多	市面上很少能买到包括语块练习在内的词汇练习册
	教师指导	无指导	进入大一下老师就不讲单词了, 让学生自行查词典
		指导过多	老师课上单词相关知识扩展太多了, 根本记不牢
		指导过少	老师上课时有相关的词汇拓展, 但是比较少, 希望老师再多补充一些
	学习态度	学习意识与行为	词汇学习过程中不重视语块
不会的语块不主动查阅学习			遇到不会的语块我不会特意去查
被动学习倾向			单词这一部分主要就是听老师安排, 以教材为主, 教材没提到的也不会特意去记忆
应用意识与行为		词汇学习过程中重视语块	单词学习中我会有意识地去积累语块相关知识
		不会的语块积极查阅学习	我会主动去网上或者用电子词典查阅不会的语块
		不会的语块主动请教	不懂的语块我有时候会和日语母语者确认
应用意识与行为		学习后不主动应用	学到的内容一般不会为了记住就要去使用一下
		使用过程中出现问题不会主动重新学习	使用时遇到想表达的内容不会表达时, 我要么用相近的表达, 要不就是换个话题, 不会特意去查
		学习后想积极尝试应用	学习了一个新的语块知识, 我会尝试在会话或作文中用一下, 这样印象深刻
		使用时出现问题会主动重新学习	使用时遇到想表达的内容不会表达时, 会查一下字典, 也会记录下来并把它背下来

3.5 讨论

基于以上结果,并根据修正版扎根理论编码过程中各个概念类属以及范畴间的逻辑关系,本文尝试构建了中国日语学习者语块习得过程中学习资源与学习态度影响的理论框架。如图2所示,学习态度与学习资源2个主范畴相互关联,共同作用于语块习得过程。学习资源主范畴除包含已有研究中提及的“教材提示”与“教师指导”2个次范畴外,基于访谈结果还生成了“教辅配合”这1个次范畴,3个范畴存在一定互补关系。学习态度主范畴中包括“学习意识与行为”和“应用意识与行为”2个次范畴,二者出现对立,不同的学习态度对语块习得有显著影响。

首先,对影响语块习得的学习资源主范畴进行讨论。通过访谈我们进一步证实了不同教材的使用以及教师不同的教学方式都在一定程度上影响语块习得(李文平 2014; 三好裕子 2007)。此外,有关教辅配合,受访者3、受访者6与受访者7均认为,针对学习者的语块辞典或参考书会对自身的学习有较大促进作用。从这些结果中我们也可以推测,即便是在线上资源丰富的今天,面向学习者的语块教辅资料仍然较为匮乏。然而,这一点需要我们辩证地来分析对待。也就是说虽然有受访者表示教材提示和教师指导存在一定的不足,但是考虑到教材容量、教师授课时间等限制条件,本来也无法对这些因素做过多要求。因此,可以对学习者的学习态度加以指导,让学习者在意识到这两个方面存在问题的同时,消除“埋怨学习资源不足”的想法,积极寻求有效的解决方案。

其次,对影响语块习得的学习态度主范畴进行讨论。同学习资源分析结果相近,不同学习者的学习态度不尽相同,存在概念间的对立现象。例如,在语块的学习和应用上,既有积极主动的学习者也有消极被动的学习者。同时也有受访者表示,虽然认识到语块的重要性,却不会积极主动去学习与应用(受访者1、受访者8)。这些结果表明,学习者的学习与应用意识参差不齐,同时与实际的学习与应用行为间也存在一定偏差。

最后,学习态度和与学习资源2个主范畴间相互关联,对学习者的日语语块习得产生影响。例如受访者2与受访者4均表示自己积极学习语块知识,但是有时候找不到合适的学习资源,导致学习效果不佳。这一结果也说明了学习资源的不足可能对学习态度产生负面影响。

综上所述,我们通过访谈生成了语块习得过程中的教与学相关的影响因素,并建构了理论框架。那么,这些因素具体是如何影响语块习得的呢?对不同语义透明度的语块习得又会产生怎样不同的影响呢?研究问题2将通过心理熟悉度判断任务,为探究语块习得过程中的学习态度和与学习资源的影响提供实证依据。

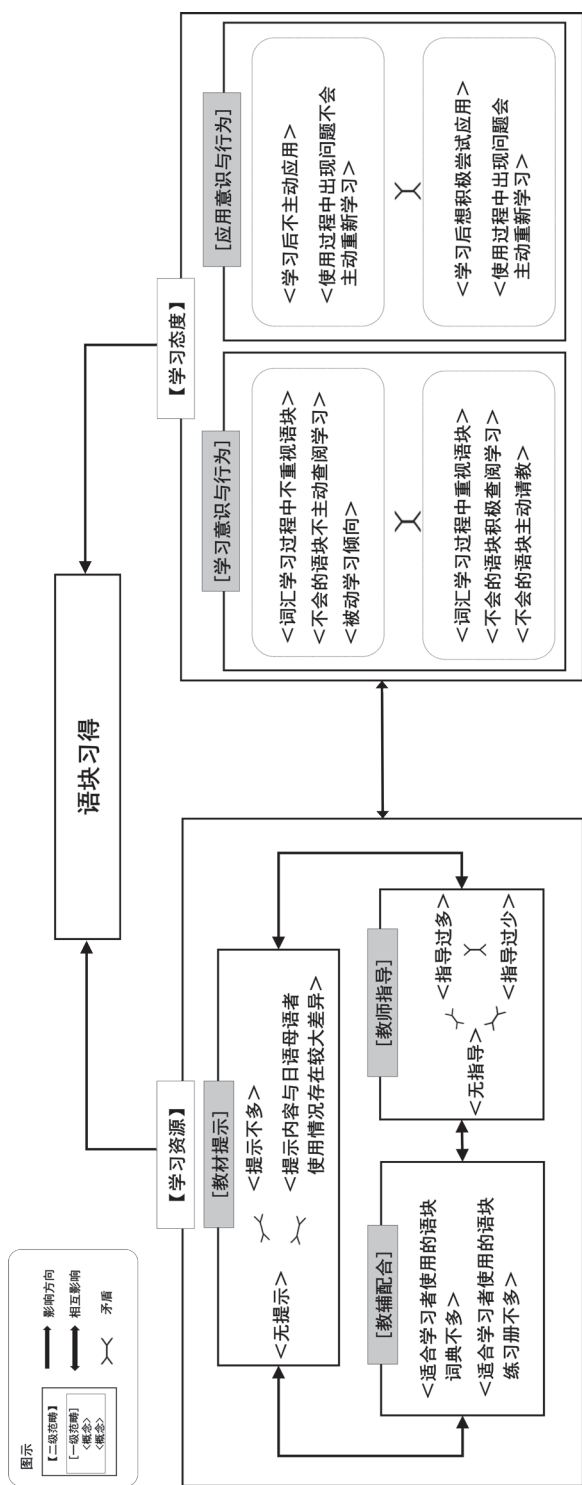


图 2. 基于修正版扎根理论的访谈数据解析结果

4. 基于心理熟悉度判断任务的语块心理存储分析

4.1 研究目的

为解决研究问题2, 本文采用心理熟悉度判断任务, 考察学习态度、学习资源以及语义透明度对语块心理存储的影响。具体分析三个因素如何相互关联, 影响语块在学习者心理词汇库中的存储状况。Connine *et al.* (1990) 证实了词汇加工过程中存在熟悉度效应, 即熟悉度对词汇反应时和准确率均有显著的促进性影响。心理熟悉度判断任务基于学习者对语块的熟悉度评价, 能够在一定程度上呈现出语块在学习者心理词汇库中的表征模式, 为掌握学习者语块习得情况提供证据。

4.2 受试

为进一步分析研究1中学习态度和学习资源的影响, 研究2的受试与研究1中的半结构化访谈受访者具有相同的日语学习背景。所有受试在参加调查时, 均已获得日本语能力测试最高等级(N1)证书。最终共有233名高级日语学习者参加了语块的心理熟悉度判断任务。

4.3 研究设计

研究2采用2(学习态度: 好、差) × 2(学习资源: 多、少) × 3(语义透明度: 高、中、低)的三因素混合设计。其中, 学习态度和学习资源为受试间设计, 语义透明度为受试内设计。语块的心理熟悉度判断任务的平均得分作为因变量, 用于方差分析。

4.4 材料

研究2调查问卷由三部分组成: 第一部分为语块心理熟悉度判断任务的调查问卷, 第二部分为学习资源调查问卷, 第三部分为学习态度调查问卷。所有问卷均采用李克特七级量表(Likert scale)编制。

语块材料: 共68个日语语块用于心理熟悉度判断任务。所有语块从大学专业日语普遍使用的三套教材, 即《新编日语》(上海外语教育出版社2009)、《综合日语》(北京大学出版社2007)、《新版中日交流标准日本语》(人民教育出版社2005)中选取。材料中剔除了包含日本语能力测试N1等级和级外单词的语块, 确保所有材料难易度适合本文受试日语水平。所有语块按照三好裕子(2007)的分类标准, 由笔者及另外三名日语专业教师共同判断, 最终分成语义透明度高、中、低三组, 并乱序制成调查问卷。

学习资源与学习态度量表: 量表基于修正版扎根理论的访谈数据解析结果编制而成。如表2所示, 所有问题项参考各概念进行设置。问卷信度检测结果

显示,学习资源问卷的克隆巴赫系数(Cronbach's α)为0.852,学习态度问卷的Cronbach's α 为0.856,表明两问卷整体信度较高。

表 2. 基于研究问题 1 生成的量表题目例子

主范畴	次范畴	题目
学习资源	教师指导	初级学习阶段我的老师会在单词讲解中详细介绍常用语块
	教材提示	我使用的日语精读教材中有很多关于语块的提示
学习态度	学习意识与行为	遇到不会的语块我会主动去查资料对其进行积累学习
	应用意识与行为	我会主动使用新学习到的语块进行写作练习

4.5 调查过程

首先,实施了语块的心理熟悉度判断任务,受试根据视觉提示语块的书写、发音和语义对其熟悉度进行判断。其次,实施了学习资源与学习态度的问卷调查,受试根据自身真实情况对每一个问题项进行作答。最后,实施了有关日语学习背景等的问卷调查,为后续的数据分析提供参考。

4.6 数据整理

进行数据分析时,剔除了2份回答不完整的问卷,最终对231份问卷的回答情况进行了分析。首先,分别计算出受试在心理熟悉度判断任务中对于不同语义透明度语块熟悉度的平均得分,将其作为方差分析的因变量。其次,根据受试的学习资源与学习态度的问卷回答的平均得分,对受试进行分组。依据学习资源评价得分的中位数,将高于4.5分的117名受试设定为资源多组,低于4.5分的114名受试设定为资源少组。再依据学习态度评价得分的中位数,以4.8分为基准分别将117名资源多组和114名资源少组分为态度好组与差组。最终形成以下4组:①学习资源少、学习态度差组(57名),②学习资源少、学习态度好组(57名),③学习资源多、学习态度差组(58名),④学习资源多、学习态度好组(59名)。为了保证以上分组的合理性,我们对以上4组的学习资源以及学习态度的平均得分分别进行了一元方差分析。确保学习资源多少组间有显著差异,学习资源少组之间以及学习资源多组之间无显著差异(资源多少:①=②<③=④)。同样还保证了学习态度好差组间有显著差异,学习态度差组之间以及学习态度好组之间无显著差异(态度好差:①=③<②=④)。各组不同语义透明度的语块心理熟悉度平均得分如表3所示。

表 3. 各组不同语义透明度语块心理熟悉度平均得分

组别	语义透明度高(分)	语义透明度中(分)	语义透明度低(分)
①	6.36 (0.58)	5.43 (0.85)	5.17 (1.03)
②	5.58 (1.15)	6.29 (0.65)	5.65 (0.69)
③	5.45 (0.89)	6.49 (0.47)	5.74 (0.67)
④	6.12 (0.65)	6.70 (0.39)	6.17 (0.54)

4.7 结果与讨论

笔者进行了2(学习态度:好、差)×2(学习资源:多、少)×3(语义透明度:高、中、低)的三因素混合设计方差分析,结果如表4所示。分析结果表明:1)学习态度的主效应显著 [$F(1, 227)=19.13, p<0.001, \eta^2=0.09$],学习态度好的条件下学习者心理熟悉度判断的平均得分显著偏高;2)学习资源的主效应显著 [$F(1, 227)=26.07, p<0.001, \eta^2=0.12$],学习资源多的情况下学习者心理熟悉度判断的平均得分显著偏高;3)语义透明度主效应显著 [$F(2, 454)=43.35, p<0.001, \eta^2=0.18$],事后多重比较分析结果显示,语义透明度中、高、低的语块心理熟悉度判断的平均得分依次降低。已有研究指出,心理熟悉度对词汇加工反应时具有显著影响(Connine *et al.* 1990; 陈士法等 2020),而本文结果显示学习态度好、学习资源多的条件下心理熟悉度得分显著偏高,据此我们可以推测,这两个因素对语块在学习者心理词汇库中的存储会产生一定的影响,且对搭配较为固定的中等语义透明度语块的心理存储影响最大。

表 4. 方差分析结果汇总

结果	条件	F	p	η^2
主 效 应	学习态度 学习态度好>学习态度差	19.13	<0.001***	0.09
	学习资源 学习资源多>学习资源少	26.07	<0.001***	0.12
	语义透明度 中>高>低	43.35	<0.001***	0.18
交 互 作 用	学习态度×语义透明度	14.56	<0.001***	0.07
	语义透明度高:学习态度好≠学习态度差	0.30	=0.583	<0.01
	语义透明度中:学习态度好>学习态度差	29.72	<0.001***	0.03
	语义透明度低:学习态度好>学习态度差	20.79	<0.001***	0.02
	学习态度好:中>高≠低	36.45	<0.001***	0.05
	学习态度差:高≠中>低	21.46	<0.001***	0.03

(待续)

(续表)

结果	条件	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
	学习资源 × 语义透明度	33.88	<0.001***	0.17
	语义透明度高: 学习资源多>学习资源少	3.66	=0.056†	<0.01
学习资源 × 语义透明度	语义透明度中: 学习资源多>学习资源少	55.33	<0.001***	0.06
	语义透明度低: 学习资源多>学习资源少	30.47	<0.001***	0.03
交互作用	学习资源多: 中>低>高	52.11	<0.001***	0.08
	学习资源少: 高≐中>低	25.11	<0.001***	0.04
	学习态度 × 学习资源	3.11	=0.079†	0.01
学习态度 × 学习资源	学习资源多: 学习态度好>学习态度差	18.82	<0.001***	0.03
	学习资源少: 学习态度好>学习态度差	3.41	=0.066†	0.01
	学习态度好: 学习资源多>学习资源少	23.59	<0.001***	0.04
	学习态度差: 学习资源多>学习资源少	5.59	=0.019*	0.01

注: 不等号表示心理评价高低差异; † $p<0.01$, * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$ 。

学习态度与语义透明度的一级交互作用显著 [$F(2, 454) = 14.56$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.07$]。简单主效应分析结果表明: 1) 对于语义透明度中 [$F(1, 681) = 29.72$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.03$] 和低 [$F(1, 681) = 20.79$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.02$] 的语块, 学习态度的影响显著, 且对语义透明度中的语块影响更大; 2) 学习态度好的情况下 [$F(2, 454) = 36.45$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.05$], 语义透明度中的语块心理熟悉度判断平均值显著高于语义透明度高和低的语块, 语义透明度高和低的语块间无显著差异; 3) 学习态度差的情况下 [$F(2, 454) = 21.46$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.03$], 语义透明度低的语块心理熟悉度判断平均值显著低于语义透明度中和高的语块, 语义透明度中和高的语块间无显著差异。以上结果显示, 学习态度对语义透明度高、习得负担较轻的语块影响较小, 对语义透明度中和低的语块习得影响较大, 尤其是语义透明度低的语块在学习者心理词汇库中的存储稳定性较差。张妍(2020)指出二语水平较低的学习者语块心理表征程度较低, 结合本文研究结果我们认为初级阶段督促学习者养成积极的学习态度对后期语块在心理词汇库里的存储具有积极影响。

学习资源与语义透明度的一级交互作用显著 [$F(2, 454) = 33.88$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.17$]。简单主效应分析结果表明: 1) 对于语义透明度高 [$F(1, 681) = 3.66$, $p = 0.056$, $\eta^2 < 0.01$]、中 [$F(1, 681) = 55.33$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.06$] 和低 [$F(1, 681) = 30.47$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.03$] 的语块, 学习资源均有显著影响; 2) 学习资源多的情况下 [$F(2, 454) = 52.11$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.08$], 语义透明度中、低、高的语块心理熟悉度判断平均值依次降低;

3) 学习资源少的情况下 [$F(2, 454) = 25.11, p < 0.001, \eta^2 = 0.04$], 语义透明度低的语块心理熟悉度判断平均值显著低于语义透明度中和高的语块, 语义透明度中和高的语块间无显著差异。三好裕子(2007)指出学习资源对语块习得具有显著影响, 本研究进一步显示了学习资源对语义透明度中的语块习得影响更大。然而在具体的影响上, 学习资源与学习态度存在差异, 即当学习资源较为丰富时, 语义透明度低的语块习得水平也能够一定程度上得到提高。

综合以上结果, 可以推测出中等语义透明度的语块更容易受到学习态度和资源的影响。如前所述, 相关研究证实了语义透明度低的语块在心理词汇库中更倾向于整体存储(Yamashita & Jiang 2010; 费晓东、宋启超 2021)。心理熟悉度可在一定程度上体现语块的心理存储稳定性。本文据此间接推测, 相较于约定俗成不可拆分的语义透明度最低的语块, 搭配较为固定的中等语义透明度的语块心理存储更稳定。而且学习态度好、学习资源丰富的学习者的中等语义透明度的语块的心理存储最为稳定。李文平(2014)的教材分析结果显示, 日语教材中出现的语块主要为语义透明度中、高的语块。研究1的访谈结果则表明, 实际的词汇教学过程中, 教师更多地围绕中等语义透明度的语块进行补充讲解, 据此我们可以进一步推测在实际的二语词汇教学与学习中, 中等语义透明度的语块的频率应该高于其他语块, 因此其心理存储就更容易受到学习态度和资源的影响。

最后, 学习态度与学习资源的一级交互作用边缘显著 [$F(1, 227) = 3.11, p = 0.079, \eta^2 = 0.01$]。简单主效应分析结果表明: 1) 不论学习资源多 [$F(1, 227) = 18.82, p < 0.001, \eta^2 = 0.03$] 或者少 [$F(1, 227) = 3.41, p = 0.066, \eta^2 = 0.01$], 学习态度均有显著影响, 且学习资源多的情况下学习态度影响更大; 2) 不论学习态度好 [$F(1, 227) = 23.59, p < 0.001, \eta^2 = 0.04$] 或者差 [$F(1, 227) = 5.59, p = 0.019, \eta^2 = 0.01$], 学习资源均有显著影响, 且学习态度好的情况下学习资源的影响更大。以上结果显示, 学习资源影响略大于学习态度, 且学习态度和资源相互影响, 其中一方如未达到最佳状态, 另一方的效果也将会受到一定制约。由此我们可以推测, 即便是针对学习态度较好、学习能力较强的高级学习者也应该重视学习资源的建设(徐锦芬 2021)。

5. 综合讨论

本文采用半结构化访谈和心理熟悉度判断任务, 基于定性和定量研究结果分析了学习态度、学习资源与语义透明度对日语学习者语块习得的影响。实证分析结果显示, 学习态度和资源对不同语义透明度语块的习得均有显著影响, 且资源的影响略高于学习态度。

首先,积极主动的学习和应用态度对语块习得具有显著影响。访谈结果显示学习者对待语块的学习态度存在较大差异,心理熟悉度判断任务的结果也进一步证实了积极的学习态度有助于加强语块在学习者心理词汇库中的存储稳定性。王晓璐、杨连瑞(2020)指出,语言教学要关注学习者的初始状态,培养学习的积极情绪对二语语言技能的提高具有显著影响。本文的研究结果与该观点一致,学习与应用意识越高的学习者,其日语语块的习得情况越好,尤其是消极被动的学习态度对语义透明度低的语块习得产生一定的负面作用。据此我们认为培养学习者的学习态度,特别是提升低年级学习者的学习主动性(王冬焱2020),对语块习得具有一定的促进作用。

其次,教材、教辅提示和教师指导等学习资源对语块习得具有显著影响。教师上课下的教学指导,以及有针对性的教材、教辅等学习资源,与语块习得效果密切相关。学习资源的分析结果,也为已有教学实践研究(三好裕子2007)中的相关论点提供了实证依据。倪锦诚等(2020)分析学习者二语阅读困难时指出,课堂输入、教师的阅读策略指导等均与内容理解密切相关。本文中的学习资源与该研究的关注焦点类似,这也说明了学习资源对二语习得影响的普遍性。心理熟悉度判断任务结果还显示,学习资源多的情况下语义透明度低的语块的心理存储稳定性优于语义透明度高的语块。这一结果也进一步说明了学习资源对语块习得影响的重要性。

此外,本文结果还显示,即使学习者的学习与应用意识强,但是如若学习资源有所欠缺,抑或是学习资源丰富,但是学习者自身的学习与应用意识不强的话,语块的心理存储稳定性均未达到最好状态。本文的受试均为高级学习者,相对初级学习者来说自主学习能力强,因此实证调查之前我们推测学习资源的影响可能不大。但是与该假设不同,本文分析结果却证实了学习资源仍然显示重要影响。徐锦芬(2021)指出,课堂是学习者主要的二语输入来源,是重要的习得环境。因此我们认为,即使在高年级的学习阶段,教师的针对性指导也是十分重要且必要的。在日语语块的教学过程中,为学习者提供丰富的学习资源的同时,培养学习者积极主动的学习态度,双管齐下,效果更加。

基于以上讨论,我们提出以下三点日语语块教学与学习的相关建议。首先,即便是面向高年级日语学习者,教师也应注意在课堂上对语块进行适当的讲解指导,尤其是根据语块的语言特征对不同种类的语块进行针对性教学,增强学习者的语块习得效果。其次,教材编写应适当加大语块的提示比例,增加使用频率较高的语块。词典编撰和教辅编写也应适量考虑语块的呈现方式和呈现数量等问题。最后,教师在教学中指导学生培养积极主动的语块学习与应用意识,督促学生积极寻找各种学习资源。调整好学习态度与学习资源之间的互补关系,最大程度提高学习者的语块习得效率。

6. 结语

本文聚焦学习者因素、学习环境因素以及语块的语言学特征,讨论了学习态度、学习资源和语义透明度对日语语块习得的影响。研究表明学习态度与学习资源对不同语义透明度的语块习得均产生了显著影响且对中等语义透明度的语块影响最显著。此外,与学习态度相比学习资源的影响更大。然而,关于语块的心理储存,本文采用从学习者视角出发的心理熟悉度判断任务进行初步研究,今后可以采用心理学实验方式进一步探讨学习态度、学习资源,以及其他可能存在的影响因素与语块心理加工机制的关系,为语块加工的研究提供更多实证依据。语块加工机制研究与学习者习得过程研究的有机融合,将是今后研究的一个重点课题。

参考文献

- Bernhardt, E. 2005. Progress and procrastination in second language reading [J]. *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 133-150.
- Connine, C. M., J. Mullennix, E. Shernoff & J. Yelen. 1990. Word familiarity and frequency in visual and auditory word recognition [J]. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 16: 1084-1096.
- Jeon, E. H. & J. Yamashita. 2014. L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis [J]. *Language Learning* 64: 160-212.
- Pawley, A. & F. H. Syder. 1983. Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency [A]. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (eds.). *Language and Communication* [C]. London: Longman. 191-226.
- Wolter, B. & H. Gyllstad. 2011. Collocational links in the L2 mental lexicon and the influence of L1 intralexical knowledge [J]. *Applied Linguistics* 32: 430-449.
- Wolter, B. & J. Yamashita. 2018. Word frequency, collocational frequency, L1 congruency, and proficiency in L2 collocational processing: What accounts for L2 performance? [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 40: 395-416.
- Yamashita, J. & N. Jiang. 2010. L1 influence on the acquisition of L2 collocations: Japanese ESL users and EFL learners acquiring English collocations [J]. *TESOL Quarterly* 44: 647-668.
- 加納千恵子, 2000, 中上級学習者に対する漢字語彙教育の方法 [J], 《筑波大学留学生教育センター日本語教育論集》15: 35-46.
- 木下康仁, 2007, 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法 [J], 《富山大学看護学会誌》6: 1-10.
- 李文平, 2014, 日本語教科書におけるコロケーションの取り扱いに関する一考察——中国の日本語教科書と現代日本語書き言葉均衡コーパスとの比較—— [J], 《日本語教育》157: 63-77.
- 三好裕子, 2007, 連語による語彙指導の有効性の検討 [J], 《日本語教育》134: 80-89.
- 寺下貴美, 2011, 質的研究方法論: 質的データを科学的に分析するために [J], 《日本放射線技術学会雑誌》67: 413-417.

- 陈士法、彭玉乐、王邵馨、马倩倩、杨连瑞, 2020, 熟悉度和语义透明度对英语二语复合名词加工机制的影响 [J], 《现代外语》(1): 94-105。
- 陈向明, 1999, 扎根理论的思路和方法 [J], 《教育研究与实验》(4): 58-63。
- 方南、张萍, 2019, 同译性与二语词频对英语搭配加工的影响 [J], 《现代外语》(1): 85-97。
- 房艳霞、江新, 2020, 视觉输入增强对汉语二语学习者语块学习的影响 [J], 《语言教学与研究》(5): 41-52。
- 费晓东、宋启超, 2021, 基于NIRS证据的日语语块加工机制研究 [J], 《外语教学与研究》(1): 91-101。
- 江新、李嬖聪, 2017, 不同语言水平和母语背景的汉语二语者语块使用研究 [J], 《解放军外国语学院学报》(6): 36-44。
- 刘珊, 2018, 二语语块理解的语境效应研究 [J], 《外语教育研究前沿》(2): 26-33。
- 倪锦诚、周书宁、何欣宇, 2020, 大学生二语阅读记忆困难及其对策研究 [J], 《第二语言学习研究》(第十一辑): 68-79。
- 宋启超, 2020, 中国日语学习者语块习得影响因素研究 [D], 硕士学位论文。北京: 北京外国语大学。
- 王冬焱, 2020, 增强英语专业学生自主学习与研究能力的语法教学行动研究 [J], 《第二语言学习研究》(第十辑): 64-73。
- 王晓璐、杨连瑞, 2020, 英语学习动机的动态轨迹研究 [J], 《第二语言学习研究》(第十一辑): 80-91。
- 徐锦芬, 2021, 课堂环境下的二语习得研究 [J], 《第二语言学习研究》(第十二辑): 3-11。
- 许莹莹、王同顺, 2015, 语块频率、结构类型及英语水平对中国英语学习者语块加工的影响 [J], 《外语教学与研究》(3): 393-404。
- 张群、杨连瑞、陈颖、陈士法, 2021, 二语搭配研究进展 [J], 《现代外语》(1): 123-132。
- 张妍, 2020, 频率、语义透明度对汉语母语者与中高水平学习者语块加工的影响 [J], 《解放军外国语学院学报》(4): 35-43。

通信地址: 100089 北京市海淀区西三环北路2号北京外国语大学

作者简介: 宋启超, 广岛大学人文社会科学研究科博士研究生, 研究方向为二语习得、口译加工机制。

Email: d222336@hiroshima-u.ac.jp

宋婷, 吉林大学外国语学院副教授, 博士, 硕士生导师, 研究方向为日本近现代文学、日语教学。

Email: songting@jlu.edu.cn

费晓东(通信作者), 北京外国语大学北京日本学研究中心副教授, 博士, 硕士生导师, 研究方向为二语习得。

Email: feixiaodonghi@bfsu.edu.cn

缩写与续写对汉语二语者写作产出的影响

上海大学 张丽华 范宇婷

提要：缩写和续写是二语写作训练中常用的两种任务类型。本文以30名中高级汉语二语者为受试，以词汇多样性、词汇复杂性、词汇正确性、句法复杂性、句法正确性5个语言区别性特征为测量指标，考察了缩写和续写对汉语二语者记叙文写作产出的影响。研究发现，这两种任务对记叙文写作产出的影响主要体现在词汇方面，对句法影响较小。其中，词汇复杂性和词汇正确性与任务类型显著相关，缩写的词汇正确性要好于续写，续写的词汇复杂性要高于缩写；词汇多样性除受到任务类型的影响，也受到话题的一定影响。

关键词：缩写；续写；汉语二语写作

DOI:10.20054/j.cnki.sllr.2022.14.007

1. 引言

缩写和续写是二语写作中常见的任务类型。文章缩写通常有三种方法：一是主要采用自己的语言对原文重新概括，二是主要摘取原文的语句，三是概括和摘取综合运用（徐赳赳、张丽娟 2010）。本文所说的“缩写”指的是使用第三种方法的文章缩写，这也是HSK6级考试中缩写要求的方法。续写是英语二语教学界提倡并得到证实的较为有效的二语写作训练方法（Rassaei 2017；Wang & Wang 2015；Zhang 2017；姜琳、陈锦 2015；王初明 2015）。缩写与续写的共同点是都要求先理解后输出，都符合有效输入和有效输出概念。不同点在于，缩写与原文保持更大程度的关联性，如体裁是否保持一致，关键信息点是否全面、准确；续写虽与原文有关联，但更突出创造性地使用语言，其原理是阅读理解与产出之间的协同拉平效应。基于这些相同点与不同点，二语学习者在缩写与续写两种练习中的输出表现是否一致？如果不一致，具体有哪些

不同的表现?本研究以中级汉语二语者为受试,试图回答这一问题。同时,研究结果还将对写作教学或是语言测试中的写作任务类型的选用与设计提供一定的参考依据。

2. 文献综述

学界目前对缩写的研究不多,与缩写直接相关的论文共有3篇。马明霞(2012)对命题作文、看图作文以及缩写作文这三种HSK写作能力测试方式的效度进行了考察,研究发现,缩写作文这种测试方式效度最低。刘颂浩、彭馨(2016)考察了30名母语为日语的高级水平汉语学习者在缩写时的语言表现,并与15名汉语母语者的语料进行对比,该研究认为缩写可以考察学习者的语篇能力、写作能力以及分析综合能力,是一种值得加以应用的写作练习形式。肖莉(2018)从词汇丰富性维度对缩写与看图作文进行对比研究,发现缩写可以在一定程度上推动二语者使用平时不常用或掌握不好的词。缩写的实证研究表明,虽然缩写有一定局限性,但也有其用武之地。

关于续写,对外汉语教学界大多从词汇、句法相关层面研究读后续写的协同效应(洪炜、石薇 2016;姜琳、涂孟玮 2016;刘丽、王初明 2018;王启、王凤兰 2016)。读后续写对写作的促学研究仅有一项。王亚桥、严修鸿(2019)采用共时与历时研究相结合的方法,在中级水平汉语学习者中开展实证研究,发现读后续写的促学作用非常明显,初步论证了读后续写在汉语二语写作教学中的可行性及其效果。

关于二语者写作质量评估研究,辛平(2007)基于语言能力构想,较早提出汉语二语作文评分标准应包括内容、篇章结构和语言三部分,其中语言标准应着重考查句子使用语法的复杂程度、错句子的密集程度、词语的级别、词语达意和语用的得体性、汉字书写的正确性。这项研究是质性研究。近几年,学界出现了基于区别性特征对二语写作质量进行量化实证研究的新趋势。区别性特征是有效区分作文质量的关键因素,包括词汇、语法、内容、篇章等维度,每一维度又包含多重的测量指标(Banerjee *et al.* 2015)。吴继峰(2018a)和吴继峰等(2019)以英语母语者和韩语母语者为受试,考察了语言区别性特征对汉语二语写作质量评估的影响。这两项研究均表明,词汇多样性、词汇复杂性、词汇正确性、句法复杂性、语法正确性与写作成绩显著相关。

目前,学界已对缩写与续写分别进行了实证研究,但将二者进行对比的研究还未见到。本研究将采用语言区别性特征,从复杂度和准确度两个维度,对读后缩写和续写进行量化对比研究,以期探讨它们对写作产出的影响。

3. 研究设计

3.1 研究问题

本研究考察缩写与续写对汉语二语者写作产出语言复杂度与准确度的影响。具体研究问题为：

1) 缩写和续写这两种任务类型对汉语二语者与母语者写作产出的复杂度是否存在显著影响？对二者的影响有何不同？

2) 缩写和续写这两种任务类型对汉语二语者与母语者写作产出的准确度是否存在显著影响？对二者的影响有何不同？

3.2 研究方法

3.2.1 受试

本研究选取南方某大学30名汉语水平为HSK5或6级的留学生以及10名汉语母语者为受试，他们的年龄均在20到25岁之间。其中，二语者受试HSK6级水平的有5人，其余受试皆通过了HSK5级。二语者的国籍分布如下：韩国（10）、越南（4）、日本（2）、埃及（2）、俄罗斯（2）以及哈萨克斯坦（2），其他8名学生分别来自乌克兰、塔吉克斯坦、乌兹别克斯坦、印度尼西亚、泰国、柬埔寨、格鲁吉亚及马来西亚。其中，男性5名，女性25名。母语者受试共10人，女性和男性各5名。他们为同一所大学的本科生，5名文学专业，5名工学专业。

3.2.2 任务

本研究的阅读材料来自北京语言大学出版社出版的《HSK标准教程6级》（上册）练习册中的写作练习，该练习题目也是HSK考试真题题目，编号为61219。该篇文章为记叙文，讲述的是早年亲如一家的小刘叔叔突然来访，席间作者家人将装酒的花瓷瓶赠予小刘叔叔。小刘叔叔在明知其可能为珍贵文物的情况下收下礼物，并将之带至鉴宝现场，后被家人发现的故事。该材料共817字，篇幅适中，该材料的整体内容既可以作为完结性的全文来供学生完成缩写这一练习，也可以给足学生读后续写的发挥空间，适合作为本次实验的写作材料。为避免语料难度与题材对缩写与续写产生影响，缩写和续写均采用这篇阅读材料。

任务实施的具体要求为：阅读时间为10分钟（与HSK6级考试缩写阅读时间相同），告知学生阅读时不能抄写、记录以及查阅字典；受试完成缩写与续写的时间都为35分钟，缩写字数不超过300字，续写无字数限制；不会写的字可用拼音代替。

3.2.3 语料收集与处理

受新冠肺炎疫情影响,本研究的任务实施与语料收集都在线上进行。由于时差原因,30名受试被分为若干组召集到腾讯会议室,并对受试进行了读后缩写和续写的示范性介绍,确保受试理解缩写和续写的要求。随后,将阅读材料以共享屏幕方式发布在腾讯会议平台,要求受试阅读10分钟。10分钟后结束屏幕共享,开始缩写任务。35分钟后将缩写文本发到微信群,然后开始续写任务。35分钟后将续写文本发到微信群。10名母语者受试的任务实施与语料收集亦是如此¹。二语者缩写和续写平均长度分别为298字和327字,母语者缩写和续写平均长度分别为290字和428字。

语料处理使用清华大学自然语言处理与社会人文计算实验室研发的THULAC中文词法分析工具包对语料进行分词处理及词性标注,并通过词频统计计算每份文本中形符(token)和类符(type)的数量。

3.3 测量指标的选取及计算方法

词汇多样性:词汇多样性用来测量学习者重复用词的程度。本研究采用Uber index来测量词汇多样性,计算公式为: $U = (\log \text{Tokens}) / (\log \text{Tokens} - \log \text{Types})$ 。形符和类符的数量在语料处理时已利用THULAC中文词法分析工具包统计得出。

词汇复杂性:词汇复杂性也称词汇难度,用来测量学习者语言输出中使用复杂词汇或低频词汇的比例。孙晓明(2009)认为中高级留学生的产出性词汇仍以甲级词为主,乙、丙、丁级词发展缓慢。因此,本研究依据《汉语水平词汇与汉字等级大纲》(修订本)(国家汉语水平考试委员会办公室考试中心2001),将乙、丙、丁级以及未收录词全部归为非甲级词,通过计算非甲级词词种数和总词种数之比来测量词汇复杂性。统计则利用Python编程语言,计算出每份文本中非甲级词词种的数量,以及全文的总词种数,并进行了人工核验。

句法复杂性:句法复杂性是指言语产出中句法结构的多样性及复杂性(Ortega 2003; Wolfe-Quintero *et al.* 1998)。句法复杂性的测量有T单位长度和话题链指标(吴继峰 2016a, 2018b),但话题链指标有一定局限性,适用于写人记叙文和说明文(吴继峰、陆小飞 2021)。本研究是记事性记叙文,因此对话题链相关指标未予考虑。T单位长度的计算方法是:总字数/T单位总数。关于T单位的定义和划分,依据的是Jiang(2013)的研究。

1 这里需要说明的是,对于阅读材料是否收回,缩写与续写有不同的要求。对于缩写,马明霞(2012)证实缩写收回材料效度更高,这一结论得到了肖莉(2018)的支持。续写分有原文回读和无原文回读两种方式。有原文回读产生的协同效应更好,写作质量更高(肖婷 2013)。考虑到实验条件的一致性,本文缩写与续写采取的都是无原文的方式。

词汇正确性：在统计词汇错误时，我们认为词形错误如错别字属于汉字错误，没有将其包含在内。词汇错误重点考察语义错误和搭配错误，如动宾、动补在结构语义上是否搭配。计算时先计算错误词语数量占全文总词数的比例，然后用1减去该比例，即为词汇正确性。

句法正确性：本文采用正确T单位比率作为句法正确性的测量指标。先计算错误T单位占T单位总数的比例，然后用1减去该比例，即为句法正确性。在T单位是否错误的具体判断标准上，含有词语、句型、语序错误，存在成分缺失或冗余的T单位都视为错误T单位。

4. 结果与讨论

我们使用SPSS 23.0对缩写和续写的5个测量指标进行配对样本 t 检验，统计结果表明，无论是语言复杂度还是准确度，缩写与续写对写作产生的影响主要体现在词汇方面，句法层面影响较小。下面就主要结果进行具体讨论。

4.1 缩写与续写对写作产出复杂度的影响

缩写与续写对词汇多样性没有显著影响。无论是二语者还是母语者，缩写和续写在词汇多样性指标上没有表现出显著差异（二语者 $t=-1.54$, $df=29$, $p=0.13$ ，母语者 $t=-0.29$, $df=9$, $p=0.78$ ）。结果见表1。针对不同母语背景及不同文体的词汇丰富性发展研究均表明，词汇多样性与汉语学习者的水平密切相关，汉语水平越高，汉语写作中词汇的使用越趋向于多样化（吴继峰 2016b；张娟娟 2019）。本研究完成缩写与续写任务的是同一受试，所以尽管任务不同，但在词汇多样性上没有显著差异，这与吴继峰（2016b）、张娟娟（2019）的研究结果一致。

表 1. 缩写与续写对词汇多样性的影响

组别	缩写		续写		$t(29/9)$	p 值
	平均值	标准差	平均值	标准差		
二语者	22.74	3.42	23.99	4.54	-1.54	0.13
母语者	27.2	5.98	27.98	4.65	-0.29	0.78

这里需要特别提出的是，在对缩写和续写文本进行分析的过程中，笔者发现无论是母语者还是二语者都过度地使用了某些词。本研究的阅读材料是一篇记叙文，“花瓷瓶”是事件的焦点，围绕事件的人物较多，包含“我”“我父亲”“我母亲”“小刘叔叔”，缩写和续写文本中这些词语出现频率极高。在短篇文章中，这些反复出现的高频词是否会影响词汇多样性？为验证该猜测，

我们剔除了所有受试文本中的“花瓷瓶”“我父亲”“我母亲”和“小刘叔叔”这些高频词，重新计算了二语者与母语者所产出的缩写和续写文本中的词汇多样性数值，得到的结果如下：

表 2. 剔除高频词后二语者和母语者缩写与续写词汇多样性统计结果

组别	缩写		续写		<i>t</i> (29/9)	<i>p</i> 值
	平均值	标准差	平均值	标准差		
二语者	29.77	5.48	34.45	7.58	3.50	0.002
母语者	31.20	3.40	42.42	12.74	2.73	0.023

从表2可以看出，二语者（ $t=3.5$ ， $df=29$ ， $p=0.002$ ）和母语者（ $t=2.73$ ， $df=9$ ， $p=0.023$ ）的*p*值均小于0.05，说明两组受试的文本在剔除了高频词后，缩写和续写对词汇多样性的影响较为显著，且续写的词汇多样性要高于缩写。肖莉（2018）对缩写和看图作文的研究发现，无论是二语者还是母语者，词汇多样性指标差异显著，看图作文高于缩写。本研究的续写任务与看图作文类似，都是有限制的自由写作。去除高频词后，研究结果与肖莉（2018）一致。综合上述分析，二语者词汇多样性的表现要从两个方面来考虑，汉语水平决定词汇多样性的表现，水平越高，词汇越趋于多样；就同一汉语水平的二语者而言，其词汇多样性可能受到任务类型、话题、文体等多方面的影响。排除其他影响因素后，续写有利于提升二语者词汇多样性。

续写有利于提升词汇复杂性。无论是二语者还是母语者，缩写和续写在词汇复杂性上都表现出显著差异（二语者 $t=-3.26$ ， $df=29$ ， $p=0.003$ ，母语者 $t=-4.28$ ， $df=9$ ， $p=0.002$ ），且续写的词汇复杂性要高于缩写。结果见表3。

表 3. 缩写与续写对词汇复杂性的影响

组别	缩写		续写		<i>t</i> (29/9)	<i>p</i> 值
	平均值	标准差	平均值	标准差		
二语者	0.24	0.05	0.29	0.07	-3.26	0.003
母语者	0.31	0.05	0.43	0.08	-4.28	0.002

二语者在缩写（0.24）和续写（0.29）中的词汇复杂性均低于阅读材料（0.35），但续写要好于缩写；母语者在缩写（0.31）中的词汇复杂性低于阅读材料，但续写（0.43）远高于阅读材料。这说明，缩写确实限制了受试词汇水平的发挥，而续写有利于释放他们的词汇潜能。这一研究结果与肖莉（2018）的研究结果完全相反。肖莉（2018）的研究发现，母语者和二语者在

看图作文和缩写中产出的词汇复杂性没有显著差异。肖莉(2018)认为,缩写原文提供了一些非甲级词汇,这些词汇是表达时必须用到的,又是二语者可以理解的,因而促进了二语者使用这些“较难的词”,并由此拉高了二语者缩写的词汇复杂性。而看图作文是具有一定自由度的写作,二语者会不自觉地回避难词,尽量使用自己熟悉的词语。因此,写作任务类型对二语者词汇复杂性的影响差异就很难达到显著水平。本研究的结果似乎不支持这一分析,尽管二语者在续写中的词汇复杂性与原文有一定差距,但也尽力调用了更多高级词汇。这一点我们可以从同一个二语者所产出的缩写与续写文本中看到:

后来小刘叔叔回上海了。因为隔得很远,我们和他的联系也少了很多。去年一天,他突然出现在我们家中。他跟我爸寒暄的时候,我妈去做饭。一个多小时后,我妈把饭菜端上来。我爸让我去取自己家做的高粱酒。(缩写选段)

情感和状况可变,没有什么永远是永远的。但是在一起的时间,分享的话还保留着,那些时间都想作为回忆珍藏,但是因为叔叔最后的样子,所以不能那样做。这件事以后,开始怀疑来家里玩的人是不是在觊觎有价值的东西。现在只是等待时间过去了。没有认出叔叔的本性,这太让我痛心了。(续写选段)

缩写内容是对原文的概括,文中出现的“寒暄”“高粱酒”等非甲级词都来自原文;续写则表达了自己的看法和感受,拓展了用词的范围,使用了大量如“情感”“状况”“回忆”“珍藏”“怀疑”“觊觎”“价值”“本性”“痛心”等非甲级词。因此,自由表达促使二语者回避使用难词或调动二语者更大的词汇潜力,本研究肖莉(2018)的研究存在争论。

缩写与续写对句法复杂性没有影响。在代表句法复杂性的T单位长度指标上,无论是二语者还是母语者,缩写和续写文本的T单位长度没有达到显著差别。结果见表4。

表 4. 缩写与续写对句法复杂性的影响

组别	缩写		续写		$t(29/9)$	p 值
	平均值	标准差	平均值	标准差		
二语者	12.74	1.31	12.38	1.42	1.14	0.27
母语者	13.02	1.63	13.17	2.29	-0.26	0.80

沈金花、鲍贵(2010)研究发现文体(记叙文和议论文)对英语写作的T单位长度有显著影响。亓海峰、廖建玲(2019)对汉语的研究得出了相同的结论,认为T单位长度对于区别汉语二语文体有一定的适用性。本研究缩写和续写文本同为记叙文,这说明T单位对同一文体的测量无效。也就是说,若考察句法复杂性,缩写和续写没有差别。

从语言复杂度来看,缩写与续写对二语者与母语者的影响基本相同,续写在词汇复杂性方面好于缩写,对词汇多样性和句法复杂性没有显著影响。但词汇多样性受到话题影响,在剔除了大量重复使用的高频词后,二语者和母语者表现一致,续写的词汇多样性高于缩写。

4.2 缩写与续写对写作产出准确度的影响

缩写与续写对词汇正确性有影响,但对句法正确性几乎没有影响。

在词汇正确性指标上,二语者缩写与续写存在显著差异($t=-2.64$, $df=29$, $p=0.01$),缩写的词汇正确率(0.97)要高于续写(0.96)。而母语者在这一指标上缩写和续写没有显著差异($t=0.09$, $df=9$, $p=0.93$)。在句法正确性指标上,二语者和母语者均无显著差异(二语者 $t=-0.85$, $df=29$, $p=0.40$,母语者 $t=0.07$, $df=9$, $p=0.95$)。结果见表5。

表 5. 缩写与续写对词汇正确性与句法正确性的影响

测量指标	组别	缩写		续写		t (29/9)	p 值
		平均值	标准差	平均值	标准差		
词汇正确性	二语者	0.97	0.02	0.96	0.02	-2.64	0.01
	母语者	0.99	0.01	0.99	0.01	0.09	0.93
句法正确性	二语者	0.92	0.05	0.93	0.05	-0.85	0.40
	母语者	0.97	0.03	0.97	0.04	0.07	0.95

对二语者来说,缩写要求受试对原文进行归纳与总结,大多词汇来自原文,不容易出错。而续写需要受试自己产出词汇,对用词熟练度要求较高,因而暴露出更多的用词错误。对母语者来说,他们已经娴熟地掌握了母语,不会因写作任务不同而在词汇和句法的正确性上表现出差异。

二语者在词汇正确性指标上缩写与续写存在显著差异,而在句法正确性指标上缩写与续写不存在显著差异。究其原因,无论是英语二语习得还是汉语二语习得的研究均证实,二语者的词汇错误要远高于语法错误(张博 2008)。安福勇(2015)基于HSK动态作文语料库,对高、中、低三个水平组的抽样作文进行流畅性、句法复杂度和准确性的研究,发现汉语二语者作文水平越高,其写作的流畅性越好,句法复杂度越高。而作文的准确性表现则呈现两种态势,一是句法准确性随作文水平增高而逐步提高,二是字词错误发生率并没有随着作文水平的增高而逐步减少,而是一直保持较高水平。这与我们的教学体验一致:一个汉语二语者可以写出地道流畅的句子,但词汇错误却始终无法完全避免。本研究受试是中高级水平的汉语学习者,已经较好地掌握了句法规

则。所以,无论是缩写还是续写,都不影响他们写出正确的句子。但在续写时调动的产出词汇更多,词汇方面的问题更容易暴露。我们对比一下同一名二语者在缩写与续写上的词汇和句法表现,便可以看到这一点:

后来,他回了上海,我们渐渐把他谈忘了。去年,他突然来我们家,我父母很高兴地招呼他,母亲去厨房给他准备饭菜,一个多小时后,桌子上满了农家菜,父亲也让我带来三年前自家的装酒的花瓷瓶。虽然他眼睛盯着花瓷瓶,但他不说话,只喝酒,多次称赞它的味道。(缩写选段)

我父亲确认了小刘叔叔只是一个骗子以后,他就给他打电话,说他给他准备了很特色的酒,放在跟前的一样的花瓷瓶,因该马上来尝试它。果然小刘几天以后来了,父母招呼以后,给他带来了酒的花瓷瓶,他一看它,就对自己说:“啊,这个跟以前的花瓷瓶不一样,为什么这个老人告诉我它们两个是一样的吧,太可惜了,我只浪费我的时间”。此时,我父亲让我打开鉴宝节目视频,让小刘这个骗子看看,在这个视频中他突然看他自己抱着我们珍贵的花瓷瓶。视频结束后,他试抱歉,但是我父亲不原谅他,并退出他。(续写选段)

缩写和续写语句基本流畅,但在字词错误上二者差别明显。缩写文本中,仅有三处错误,一处是汉字错误:“谈忘(淡忘)”,一处漏词:“桌子上(摆)满了农家菜”,一处用词不准确:“父亲也让我带(拿)来”。对比原文后发现,这段缩写与原文高度相似。再看续写,文本中出现了大量的用词错误:“很特色的酒(特色酒)”“放在跟前的一样(装在跟以前一样)”“尝试(品尝)”“给他带来了酒的花瓷瓶(给他拿出装酒的花瓷瓶)”“他突然看他自己(他突然看到他自己)”“试抱歉(试着道歉)”“退出他(让他出去)”。值得注意的是,“招呼”在缩写中带宾语用法正确,但在续写中缺少宾语,语感上欠妥当。另外,缩写中使用了动词“装”(父亲也让我带来三年前自家的装酒的花瓷瓶),但续写时却漏掉了“装”(给他带来了酒的花瓷瓶)。

从语言准确度来看,缩写与续写对二语者和母语者的影响出现了不一致。这两种写作任务对母语者的词汇与句法准确度没有影响,对二语者的句法准确度没有影响,但对词汇准确度却有显著影响。也就是说,就记叙文体而言,二语者的句法准确度是比较稳定的,但词汇准确度却受到任务类型的影响,这也是二语者与母语者的不同之处。

5. 结语

本文以记叙文同题作文的方式考察了缩写和续写对汉语二语者写作产生的影响,研究发现:在词汇复杂性指标上,二语者与母语者表现一致,续写好于缩写;在句法复杂性和正确性指标上,二语者与母语者表现一致,缩写和续写没有显著差别。此外,在词汇正确性指标上,二语者缩写和续写有显著差别,缩写好于续写,但母语者无此表现。至于词汇多样性,除受到任务类型的影

响,话题对其也有一定影响作用。由于句法复杂性对文体比较敏感,因此同一篇文章进行缩写或续写练习对句法复杂性几乎没有影响。

据此,本文对写作中的任务教学提出的建议是:续写有利于二语者产出更多更难的词汇,若考察二语者的词汇能力,续写更合适;缩写有利于二语者关注一些难词的用法,若有针对性地训练学生使用一些特殊词语或者语块/句式,缩写更合适。若考察学生句法层面的表现,缩写和续写都可以使用。

本文也存在一些不足之处。一是本文使用的是同题作文,这可能在一定程度上造成了缩写与续写语言表达的相似性,影响研究结果。肖莉(2018)对看图作文和缩写的研究发现,如果控制好文章内容和语言难度,不同题目对词汇丰富性没有影响。后续研究可以采用不同题目进行考察。二是本文对缩写和续写只进行了语言产出的量化研究,并没有深入语言内部,考察缩写和续写在语言协同效果上的不同。这也是今后研究的一个方向。三是本研究只考察了记叙文缩写和续写产出的情况,其他文体(如议论文)能否得出相同结论,还有待考察。

参考文献

- Banerjee, J., X. Yan, M. Chapman & H. Elliott. 2015. Keeping up with the times: Revising and refreshing a rating scale [J]. *Assessing Writing* 26: 5-19.
- Jiang, W. 2013. Measurements of development in L2 written production: The case of L2 Chinese [J]. *Applied Linguistics* 34: 1-24.
- Ortega, L. 2003. Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing [J]. *Applied Linguistics* 24: 492-518.
- Rassaei, E. 2017. Effects of three forms of reading-based output activity on L2 vocabulary learning [J]. *Language Teaching Research* 21: 76-95.
- Wang, C. & M. Wang. 2015. Effect of alignment on L2 written production [J]. *Applied Linguistics* 36: 503-526.
- Wolfe-Quintero, K., S. Inagaki & H.-Y. Kim. 1998. *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity* [M]. Honolulu: University of Hawai'i at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Zhang, X. 2017. Reading-writing integrated tasks, comprehensive corrective feedback, and EFL writing development [J]. *Language Teaching Research* 21: 217-240.
- 安福勇, 2015, 不同水平CSL学习者作文流畅性、句法复杂度和准确性分析——一项基于T单位测量法的研究[J], 《语言教学与研究》(3): 11-20。
- 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》(6): 806-818。
- 姜琳、陈锦, 2015, 读后续写对英语写作语言准确性、复杂性和流利性发展的影响[J], 《现代外语》(3): 366-375。
- 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》(6): 819-829。
- 刘丽、王初明, 2018, “续论”与对外汉语动结式的学习[J], 《广东外语外贸大学学报》(3): 21-28。

- 刘颂浩、彭馨, 2016, 缩写练习在对外汉语教学中的应用研究 [J], 《世界汉语教学》(1): 119-128。
- 马明霞, 2012, 对外汉语三种写作测验方式的效度实证研究 [D], 硕士学位论文。上海: 复旦大学。
- 亓海峰、廖建玲, 2019, 基于记叙文和议论文的汉语二语写作发展研究 [J], 《世界汉语教学》(4): 563-576。
- 王初明, 2015, 读后续写何以有效促学 [J], 《外语教学与研究》(5): 753-762。
- 王启、王凤兰, 2016, 汉语二语读后续写的协同效应 [J], 《现代外语》(6): 794-805。
- 王亚桥、严修鸿, 2019, 读后续写在汉语二语写作教学中的应用研究 [J], 《广西师范大学学报(哲学社会科学版)》(4): 125-132。
- 吴继峰, 2016a, 英语母语者汉语书面语句法复杂性研究 [J], 《语言教学与研究》(4): 27-35。
- 吴继峰, 2016b, 英语母语者汉语写作中的词汇丰富性发展研究 [J], 《世界汉语教学》(1): 129-142。
- 吴继峰, 2018a, 语言区别性特征对英语母语者汉语二语写作质量评估的影响 [J], 《语言教学与研究》(2): 11-20。
- 吴继峰, 2018b, 韩语母语者汉语书面语句法复杂性测量指标及与写作质量关系研究 [J], 《语言科学》(5): 510-519。
- 吴继峰、陆小飞, 2021, 不同颗粒度句法复杂度指标与写作质量关系对比研究 [J], 《语言文字应用》(1): 121-131。
- 吴继峰、周蔚、卢达威, 2019, 韩语母语者汉语二语写作质量评估研究——以语言特征和内容质量为测量维度 [J], 《世界汉语教学》(1): 130-144。
- 肖莉, 2018, 任务类型对中高级汉语二语者写作词汇丰富性的影响 [J], 《语言教学与研究》(6): 36-47。
- 肖婷, 2013, 协同对提高二语写作准确性的影响 [D], 硕士学位论文。广州: 广东外语外贸大学。
- 徐赳赳、张丽娟, 2010, 文章缩写的互文分析 [J], 《语言科学》(2): 124-132。
- 辛平, 2007, 基于语言能力构想的作文评分标准及其可操作性研究 [J], 《暨南大学华文学院学报》(3): 19-24+42。
- 孙晓明, 2009, 留学生产出性词汇的发展模式研究 [J], 《民族教育研究》(4): 121-124。
- 沈金花、鲍贵, 2010, 语言水平和体裁对英语学习者作文句法长度的影响 [J], 《南京工业大学学报(社会科学版)》(4): 73-76。
- 张博, 2008, 第二语言学习者汉语中介语易混淆词及其研究方法 [J], 《语言教学与研究》(6): 37-45。
- 张娟娟, 2019, 东南亚留学生记叙文词汇丰富性发展研究 [J], 《云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版)》(1): 33-44。

通信地址: 200444 上海市宝山区上大路99号国际教育学院

作者简介: 张丽华, 上海大学国际教育学院讲师, 研究方向为汉语二语习得。

Email: zhanglihua@staff.shu.edu.cn

范宇婷, 上海大学国际教育学院汉语国际教育硕士, 研究方向为汉语二语习得。

Email: 505014736@qq.com

后方法外语教学理念与 我国课堂外语教学研究：回顾与展望^{*}

北京语言大学 许宏晨

提要：本文旨在回顾后方法外语教学理念及其对我国课堂外语教学的影响。文章首先介绍后方法外语教学理念的核心要义及发展简史，然后对我国近20年（2002—2022）发表的核心期刊论文进行梳理。研究发现，该理念在我国经历了引介—启发—初步实证研究三个阶段。未来研究可以从教师教学、学生学习、课程思政、世界英语、线上教学等角度切入，深入探讨该理念在我国外语教学中的应用价值。

关键词：后方法；课堂外语教学；课程思政；世界英语；线上外语教学

DOI:10.20054/j.cnki.sllr.2022.14.008

1. 引言

后方法（postmethod）这一外语教学理念由美国印度裔学者Kumaravadivelu（1994）提出，与以往具体的外语教学法（如听说法、交际法等）相对。他认为，以前的具体外语教学法多由教学理论研究者提出，并将其强加给教师使用。这影响了教师的能动性，不利于开展教学活动。于是，在解构以往各种外语教学法的基础上，Kumaravadivelu从更为宏观的角度提出了后方法外语教学理念。他认为，这一理念能赋予二语/外语教师更大自主性，帮助他们重建自信，激发他们探索与自身所处教学环境更为契合的教学方法。由此可见，后方法是在审视过往理论不足基础上提出的新视角，旨在批判地继承前人成果，结合时代发展进行理论创新。

后方法外语教学理念提出至今已近30年。其间有发展，有争鸣，也有相关

* 本文系国家社科基金一般项目“大学生外圈英语听辨能力研究”（项目编号：16BYY095）的部分研究成果。

实证研究。我国较早关注该理念的学术文章始于21世纪初。综观国内外研究，尚未见到有关此话题的文献梳理。鉴于该理念在国内外学界逐渐普及，且在我国也有较长时间的传播，目前看来，有必要回顾文献，展望未来。本文首先回顾后方法外语教学理念的核心要义、发展简史、理论争鸣和实证研究，然后梳理国内近20年（2002—2022）的相关文献，最后从课堂外语教学的角度展望未来研究。

2. 后方法外语教学理念

后方法外语教学理念的核心要义可概括为“三参数—十策略”。三参数是指特殊性、实用性和可能性（Kumaravadivelu 2001），是该理念的基本原则。特殊性是指教师要切实理解所处的语言文化和社会政治环境的特点，并依此开展语言教学活动。实用性是指教师要冲破理论家与实践者的二元对立樊篱，构建适合自己 and 所处环境的教学理论。可能性是指教师要善于利用学习者已有的社会文化意识辅助他们实现身份认同构建和社会转型。十策略是指学习机会最大化、意义协商最优化、感知失配最小化、采用启发式教学、培养学生语言意识、语言输入情境化、语言技能整合化、提升学习自主性、增进文化意识性、提高社会关联敏感性（Kumaravadivelu 1994）。“三参数—十策略”将外语教师、外语学习者和教师教育者这三大群体视作彼此关联的一个整体，并认为他们能在外语教育、教学和学习的过程中共同探索出最佳模式。这也是后方法外语教学理念的初衷。

后方法外语教学理念是在充足的外语教学案例中不断反思总结提炼出来的。Kumaravadivelu于1992年首次提出后方法外语教学理念的五大宏观策略，即为学生创造学习机会、充分利用学生自己创造的学习机会、促进师生之间意义协商、采用启发式教学、语言输入情境化。经过两年的发展，Kumaravadivelu（1994）最终总结出更为完善的十大宏观策略，并在此基础上概括出三个参数（Kumaravadivelu 2001），从原则层面论述了该教学法的要点和实施建议。Kumaravadivelu（2003b）撰写专著详细论证了十大宏观策略的基本内容、实施建议和微观策略，为教师和教师教育者提供了后方法外语教学理念训练素材。随后，Kumaravadivelu（2006b）从历时角度分析了语言、教学和学习的关系，以往语言教学方法的优势和弊端，以及三种具有借鉴意义的后方法外语教学框架。在该书中，除了自己提出的宏观策略框架之外，他还分析了Stern的三维框架（Stern 1983, 1992）和Allwright的探索性实践框架（Allwright 2003; Allwright & Lenzuen 1997），并指出它们均属于后方法范畴。Kumaravadivelu（2008）的第三部著作从文化全球化的角度审视语言教

育,认为全球化是个人身份建构的过程,二语/外语教学中的文化要素是学习者身份建构的媒介,全球化背景下的外语教学最终目标是培养学生的全球文化意识。后来,Kumaravadivelu(2012)提出了KARDS模型,旨在激发语言教师从实践中概括出理论,并运用这些理论指导自己的教学实践。这个模型对于语言教师培训以及外语教学实践均有重要指导意义。这20年(1992—2012)的成果体现了Kumaravadivelu在教师教学、学生学习、师资培训等方面的深入思考,并在此基础上完善了后方法外语教学理念。

该理念自提出以来便不断回应各种挑战。例如,Bell(2003,2007)认为后方法与过往的具体教学方法并无本质差别,而且也不认为后方法时代的到来就宣告了具体方法的终结。Kumaravadivelu(2003a,2003c,2006a,2016)反驳道,后方法并非要终结以往具体的教学方法,而是要提供一种更具指导性和操作性的框架,激发教师的能动性,结合具体情境探索更为有效的教学方法。后方法主要从语言文化平等性的角度不断抗争,呼吁外语教师关注具体方法中潜在的本族语/非本族语地位不平等问题,以自信平等的心态应对外语教学。支持后方法外语教学理念的其他学者(如Akbari 2008)也认为课堂外语教学存在不平等现象,因为课堂话语倾向使用本族语者话语体系,对本族语者话语关注不足或加以排挤。

除了理论回应以外,后方法外语教学理念还得到了实证研究结果的支持。Barrot(2014)运用扎根理论探索出社会认知—转换路径的外语教学方法。这一方法体现了后方法外语教学理念的指导性、灵活性和兼容性,最大限度地发挥了外语教师的主观能动性实施教学。Fathi & Hamidizadeh(2019)对伊朗900余名各学段教师的问卷调查发现,他们愿意在教学中实施后方法外语教学理念。这次大规模调查验证了该理念的三个参数,即特殊性、实用性和可能性。Renani *et al.*(2019)采用混合研究方法从教师教育的角度对受试进行研究,发现实验组在后方法外语教学理念上得分显著高于对照组。此外,女教师、学士学位获得者、有经验的教师以及年龄在36—45之间的教师对该理念理解更为深入。Sun(2021)通过质性研究方法,在后方法外语教学理念三参数的指导下,运用苏格拉底式问题研讨法(Socratic seminar)进行高中英语教学。结果表明,学生的语言知识和技能、文化意识、个人身份建构和文本意义阐释能力均有显著提升,说明该理念的三个参数能使教师探索出更为适合的教学方法。Wesely *et al.*(2021)采用质性研究方法,对10名不同语种外语教师的教学信念进行研究,发现他们的观点与后方法外语教学理念不谋而合:这些教师经常反思自己的教学实践,在反思过程中注意联系学生和学校实际,特别是联系更为宏观的社会背景。

3. 后方法外语教学理念国内文献回顾

国外的后方法外语教学理念研究从理论探讨到实证检验均取得了一定成果。我国学者自21世纪初将其引介到国内，为我国外语课堂教学提供了诸多启示。但到目前为止（2002—2022），尚未出现较为系统的文献梳理。为此，笔者以“后方法”“后教学法”“超越教学法”为关键词，在中国知网的CSSCI来源期刊内进行检索，共找到38篇文献，归为以下四类。

3.1 后方法外语教学理念的引介

国内较早引介后方法外语教学理念的文章是书评。但巍（2004）系统介绍了*Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*（Kumaravadivelu 2003b），并指出我国外语教学、外语教师教育理论与实践均可从中获得启发。董金伟（2008b）和华维芬（2008）均详细介绍了*Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*（Kumaravadivelu 2006b），并指出该书更加深入地阐述了后方法外语教学理念及其合理性和必然性，是对之前外语教学具体方法的批判性继承和发展。

除书评外，还有理论介绍性文章评介该理念的核心要义。胡亦杰（2006）探讨了后方法与方法的关系，指出后方法的本质是超越具体教学法，将教学理论的发现主体归还给教师本人，充分发挥其主动性，在实践中总结和提炼适合情境、学生和教师自身的教学原则。陶健敏（2007：58）指出后方法外语教学理念的三参数—十策略框架能“帮助教师将个人实践理论化和实践个人‘后方法’教学理论”。董金伟（2008a）分析了后方法外语教学理念及其对教师、学生、教师教育者的影响，并倡导将以上理念与这三个群体结合，最大限度地发挥该理念的优势。

此外，实证研究类论文展现了后方法外语教学理念在教师群体中的普及和接受程度。胡亦杰（2004）通过个案研究发现，后方法外语教学法更有利于教师在实践中形成自己的理论原则和实操流程。周季鸣等（2008）通过问卷调查和课堂观察的方法，考察了沪宁杭三地六所高校的大学英语教学状况。研究表明，教师们发现以往各种具体教学方法与我国外语教学实际存在脱节现象，这从侧面说明教师已在有意或无意地运用后方法外语教学理念思考问题。但问卷调查数据也表明，教师依然需要学习和领悟后方法教学理念，并依此改进教学设计，提高教学效果。郑玉琪（2014）通过问卷调查、课堂观察和实地访谈的方法调查了高校教师在后方法时代对自身角色的定位。研究发现，教师角色还需要继续转变，教师培训思路也需要调整，教师还要加强自我反思能力训练。

3.2 后方法外语教学理念的启发

后方法外语教学理念对我国高等英语教学具有启发意义。郑玉琪、陈美华（2007）论述了该理念对英语课程教学目标、学生需求、教学环境的影响，并呼吁教师不要拘泥于某种教学法，而应结合实际主动进行探索和实践。张敏（2012）认为后方法外语教学理念的十大教学策略为民族院校英语教师突破现实困境提供了新思路。马睿颖（2013）探讨了后方法概念的十大教学宏观策略，并指出我国大学英语教学中要注意以下三点：做反思型教师，做自主学习型学生，编合国情的教材。刘辉等（2017）受到后方法外语教学理念的启发，从教学情境、教学理论体系和评价方法等方面分别提出了优化方案。齐放、张军（2017：54）提出后方法外语教学理念与我国“寓教于思、寓思于行”的教育理念多有契合，进而提出“半交际性”和“交际性”两大类教学技巧。

后方法外语教学理念对我国基础英语教学也有启发意义。于兰（2010）指出，后方法不是对方法的全盘否定，而是提醒教师要摆脱对于具体方法的“迷恋”，走向独立、自主和创新。徐浩（2010：58）受到后方法外语教学理念三参数的启发，提出了“全环境”取向，即“基础英语教学是各个互不可分的微观要素有机联系的动态系统”，具有属性化和融合性特点。张勇（2015）提出，教师可以从“自身、学生、文本”三个角度对课程进行理解，并遵循后方法理念的三个参数原则不断探索和创新。但武刚和楚慧杰（2020）再次强调，后方法外语教学理念并非旨在代替以往具体教学方法，而是在于超越过往具体教学方法，找出其共性，并鼓励教师从自身实践中总结提炼教学理论，并不断探索。

后方法外语教学理念对我国外语教师教育具有启发意义。邓志辉（2008）运用后方法外语教学理念解读了教师赋权增能的作用原理，强调教师在教育教学和自身发展过程中的主体地位和能动作用。甘凌（2010）提出，当下教师要转变发展观念，“培养自己的教学科研自主性”，教师教育者要考虑如何为教师赋权增能。严明（2010）认为，后方法外语教学理念凸显了在职外语教师在理论构建和实践探索上的主体性和主动性，并呼吁我国外语教师积极探索多学科视角下的教师发展路径和对策。董辉（2012）受到后方法外语教学理念关于多元化的思想启发，论述了后方法时代的教师发展动因、发展内容、发展路径和发展条件。张瑾（2018：49）从教师教育的角度审视后方法外语教学理念，并认为大学英语教师角色应该做文化交流者、理论创新者、学习促进者，因此要“转变发展观念、完善知识结构、注重实践反思、提高教研能力、主动加入团队、谋求协同发展”。

后方法外语教学理念对我国具体英语学科的教学具有启发意义。郭燕玲（2014；2016）提出了专门用途英语（English for Specific Purposes, ESP）的后

方法时代教学法，即Postmethod ESP。该方法从“以学习为中心”的思想发展而来，并与后方法思想关于学习者、教师、师生关系等方面的基本要义吻合。王洪林（2017：44）在后方法理念关于教师主体性论述的启发下，结合教学实际提出了“学习驱动—产出促成”的深度翻转课堂口译教学模式。该模式以评促学，通过职业化口译训练提升学员的综合口译能力。林继红（2013：105）认为后方法理念体现了人本主义思想，它突出了语用教学的“有效性、适切性、对话性和文化认同性”。陈立青（2019：53）以后方法外语教学理念和混合学习为依托，运用系统功能语法，遵循认知语言学的意义建构理论探索了“综合能动性学术英语课程建设模式”。

后方法外语教学理念对我国对外汉语教学具有启发意义。吴勇毅、段伟丽（2016）通过问卷调查和课堂观察等实证研究方法发现，优秀的教师普遍遵循了后方法外语教学理念提出的重要原则。郭修敏、刘长征（2016）探讨了对外汉语教学中的“本位”问题，提出了“汉字—词汇”相结合的二元动态教学模式。该模式践行了后方法理念的特殊性、实用性和可能性三个原则。翟艳（2017）受到后方法外语教学理念启发，对诸多汉语语法教学具体方法的适宜性进行梳理，提出了语法教学策略的选择原则。司红霞（2017）依据后方法外语教学理念深入审视了五种汉语教学模式，提出选材要以学习者为中心，根据汉语特点设计口头和笔头练习等有效原则。

后方法外语教学理念对于网络外语教学也具有启发借鉴意义。黄慧、熊琴（2016）从后方法外语教学理念出发，尝试构建了SPOC外语教学模式。该模式特点在于学生自主学习和课堂互动二合为一，课程本土化和校本化二合为一，教师理论构建和教学实践二合为一。这些特点符合后方法理念的三参数原则。

3.3 后方法外语教学理念的教学效果

现有实证研究结果表明，后方法外语教学理念的教学效果更佳。徐世红（2014：55）在后方法理念指导下，专门探讨了语境在外语学习中的作用；采用混合研究方法对学习者的学习观念进行了跟踪研究，发现无论学习者的学习观念积极还是消极，他们对后方法理念下的语境教学均持积极态度；由此推论：“素质教育特点和分层教学特征对提高学习成绩有显著性作用”。陆燕敏等（2017）以后方法外语教学理念的三个参数为原则，设计了生成性教学方法，并用来讲授ESP课程，混合研究的结果表明，生成性教学能显著提高学生工程翻译实践能力。原鑫（2017）通过问卷调查了100余名来华参加短期汉语学习的外国青少年，发现受试认为根据后方法原则设计的教学活动更有趣、更有效，也更愿意让人参与其中。

3.4 对后方法外语教学理念的审视和质疑

与国外学者对后方法外语教学理念的态度类似,国内也有学者对此提出质疑或建议教师谨慎对待。武和平、张维民(2011)认为,后方法理念的确有超越具体教学法的意义,而且也提出了具有指导性的原则,但是在后方法时代,“方法”这一概念依然可以用来指引外语教学实践和教师专业发展。常海潮(2011)也认为,后方法外语教学理念的意义在于它对外语教学具有整体指导性和理论概括性,但不能就此认为后方法时代的到来宣告教学法已经“死亡”。事实上,后方法外语教学理念三参数中的特殊性原则恰恰凸显了教师在方法选择、方法创新、方法使用以及方法评估上的主体性和能动性。因此,在理解和运用后方法外语教学理念时要注意对已有方法恰当扬弃。

4. 后方法外语教学理念未来研究展望

后方法外语教学理念经过学者引介到国内,虽遇质疑,但总体来看对我国外语教学颇有启发,外语教师在此过程中也不断探索合适的教学方法,改善教学实践。不过,从课堂外语教学的角度来看,未来研究还需从以下方面继续深入。

第一,宜深入课堂,观察教师的后方法外语教学理念实施过程。从国内文献来看,该理念已被我国外语教师所了解。但从实践层面上看,尚未出现足够案例表明教师领会了这一理念并在教学中因时、因地、因人、因事适当运用。后方法外语教学理念的精髓在于为教师赋权增能,提升他们自主提炼和创新教育教学理论的自信和能力。但我国外语教师长期以来深受传统外语教学法的影响,不知其是否能够普遍理解和认同后方法外语教学理念并恰当实施。为了增进教师对该理念的理解,教师教育和发展过程应该引入此类知识传授和技能训练,为他们实践这种理念创造基本条件。

第二,宜深入课堂,观察学生在后方法外语教学中的学习效果。国内现有研究更为关注后方法外语教学理念对教师的影响,鲜有关注这一理念指导下的外语教学对学生学习效果产生的影响。后方法理念虽然主要面向教师,但最终出口要落实在学生学习效果上。因此,有必要采用系统科学的方法考察学生在后方法外语教学中的学习效果,比如他们的学习动机、学习观念、学习行为、学习成绩等。当然,学生的学习效果会受到多种因素的影响,但是教师的教学方法和理念是影响学生学习效果非常重要的外部条件。研究者可以尽力控制学习者个体因素的干扰,重点考察后方法外语教学理念指导下的教学活动对学生学习的某一侧面产生的影响。这类研究可从学生角度反观后方法理念的效力。

第三,教师可遵循后方法理念探索外语课程思政实施路径和方法。后方法外语教学理念的三参数原则给我们的启示是教师要根据自身所处环境、学生实

际、社会文化期待等方面选择教学内容，设计教学方案并实地开展教学。我国高校普遍开展课程思政工作（中华人民共和国教育部 2020），这是中国特色社会主义进入新时代对教育工作提出的核心要求。为此，外语教师一直在探索行之有效的路径和方法。后方法外语教学理念可以为此拓展思路，因为它主张为教师赋权增能，鼓励教师最大限度地发挥自己的主体性和主动性，在实际工作中总结提炼适合教学情境、教学内容和教学对象的路径和方法。

第四，教师可遵循后方法理念探索世界英语教学实施路径和方法。后方法外语教学理念与世界英语早有渊源。Kumaravadivelu（2003a）指出，后方法外语教学理念鼓励非英语母语的国家的教师将自身实践知识与所处特定环境相结合探索外语教学方法；世界英语尤其是扩展圈英语教师完全可以开发适合所在环境的英语教学方法，不必僵化地遵循内圈英语范式。这一思想对中国英语的教学颇具启发意义。在对外交往中，我们需要使用英语讲述中国故事，这其中必然会使用带有中国特色的英语表达。它可能与内圈英语表达习惯不同，这经常受到师生怀疑，担心其不够“地道”。其实，从后方法外语教学理念视角来看，师生不必纠结于此，而应自信地接受和对待本土英语，并在此基础上探索适当的教学方法提高学生用英语讲好中国故事的能力。

第五，教师可遵循后方法理念探索线上外语教学实施路径和方法。自新冠肺炎疫情以来，线上外语教学已经成为常态。这种教学形式颠覆了传统课堂的概念，把由教室构成的实体课堂变成了由线上小组构成的虚拟课堂，原先处在同一物理空间、面对面交流的师生不再受时空束缚。这种新型教学环境彻底改变了以往各种具体教学方法的使用前提，使之频频碰壁。相比而言，后方法外语教学理念却可以自如应对，因为该理念的核心参数“特殊性”强调教师和学生所处的环境特点是决定性要素，教师要据此调整教学方法，使之适应新环境。因此，这一理念完全可以引导教师探索出更为有效的线上外语教学路径和方法。

5. 结语

后方法外语教学理念是对以往外语教学法的批判性继承和发展，其核心要义是三参数—十策略。该理念提出至今已近30年，其间虽遇挑战和质疑，但始终平稳发展，尤其在教育教学和教师发展领域提出了极具启发性的原则和实施策略，并得到了实证数据的支持。我国学者对后方法外语教学理念关注已近20年，经历了引介—启发—初步实证的过程。未来研究可以根据中国外语教育实际，加强后方法外语教学理念的课堂实证研究，从教师教育、学生学习、课程思政、世界英语、线上教学等角度深入挖掘该理念的应用价值。

参考文献

- Akbari, R. 2008. Postmethod discourse and practice [J]. *TESOL Quarterly* 42: 641-652.
- Allwright, D. 2003. Exploratory practice: Rethinking practitioner research in language teaching [J]. *Language Teaching Research* 7: 113-141.
- Allwright, D. & R. Lenzuen. 1997. Exploratory practice: Work at the Cultura Inglesa, Rio de Janeiro, Brazil [J]. *Language Teaching Research* 1: 73-79.
- Barrot, J. S. 2014. A macro perspective on key issues in English as second language (ESL) pedagogy in the postmethod era: Confronting challenges through sociocognitive-transformative approach [J]. *The Asia-Pacific Education Researcher* 23: 435-449.
- Bell, D. M. 2003. Method and postmethod: Are they really so incompatible? [J]. *TESOL Quarterly* 37: 325-336.
- Bell, D. M. 2007. Do teachers think that methods are dead? [J]. *ELT Journal* 61: 135-143.
- Fathi, J. & R. Hamidzadeh. 2019. Iranian EFL teachers' willingness to implement postmethod pedagogy: Development and validation of a questionnaire [J]. *International Journal of Instruction* 12: 165-180.
- Kumaravadivelu, B. 1992. Macrostrategies for the second/foreign language teacher [J]. *The Modern Language Journal* 76: 41-49.
- Kumaravadivelu, B. 1994. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching [J]. *TESOL Quarterly* 28: 27-48.
- Kumaravadivelu, B. 2001. Toward a postmethod pedagogy [J]. *TESOL Quarterly* 35: 537-560.
- Kumaravadivelu, B. 2003a. A postmethod perspective on English language teaching [J]. *World Englishes* 22: 539-550.
- Kumaravadivelu, B. 2003b. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching* [M]. New Haven: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. 2003c. Problematizing cultural stereotypes in TESOL [J]. *TESOL Quarterly* 37: 709-719.
- Kumaravadivelu, B. 2006a. TESOL methods: Changing tracks, challenging trends [J]. *TESOL Quarterly* 40: 59-81.
- Kumaravadivelu, B. 2006b. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod* [M]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumaravadivelu, B. 2008. *Cultural Globalization and Language Education* [M]. New Haven: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. 2012. *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing* [M]. New York: Routledge.
- Kumaravadivelu, B. 2016. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? [J]. *TESOL Quarterly* 50: 66-85.
- Renani, G. A., A. Afghari & B. Hadian. 2019. Effect of awareness of teacher education philosophy on EFL teachers' professional knowledge: A postmethod perspectivization [J]. *International Journal of Instruction* 12: 435-454.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press.

- Stern, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Sun, X. 2021. Revisiting postmethod pedagogy: Adopting and adapting Socratic circle to secondary EFL teaching [J]. *TESOL Journal*. doi: 10.1002/tesj.601.
- Wesely, P. M., R. Vyn, & D. Neubauer. 2021. Teacher beliefs about instructional approaches: Interrogating the notion of teaching methods [J]. *Language Teaching Research*. doi: 10.1177/1362168821992180.
- 常海潮, 2011, 教学法“死亡”了吗?——论外语教学中教师中心角色的回归 [J], 《外语界》(3): 36-43。
- 陈立青, 2019, 对综合能动性学术英语课程模式的探索研究 [J], 《外语电化教学》(6): 53-58。
- 但巍, 2004, 《超越教学法: 语言教学的宏观策略》述评 [J], 《外语界》(2): 74-76。
- 但武刚、楚慧杰, 2020, 后方法视角下的外语教学法: 超越与重建 [J], 《课程·教材·教法》(1): 97-103。
- 邓志辉, 2008, 教师赋权增能与后方法视野下的外语教学 [J], 《外语界》(5): 60-63+90。
- 董辉, 2012, 论后方法时代的教师发展 [J], 《黑龙江高教研究》(4): 79-81。
- 董金伟, 2008a, 后方法视角的外语教学: 特征与要素 [J], 《外语教学理论与实践》(1): 8-12。
- 董金伟, 2008b, 《理解语言教学——从方法到后方法》述介 [J], 《现代外语》(1): 99-101。
- 甘凌, 2010, 从后方法理论看大学英语教师的专业发展 [J], 《教育探索》(12): 109-110。
- 郭修敏、刘长征, 2016, 基于后方法理论的“汉字-词汇”二元动态教学模式探索 [J], 《学术论坛》(5): 177-180。
- 郭燕玲, 2014, ESP“后方法时代”的教学法特征 [J], 《教育理论与实践》(24): 41-43。
- 郭燕玲, 2016, “学习中心法”: ESP的“后方法时代” [J], 《中国外语》(6): 74-79。
- 胡亦杰, 2004, 后教学法语境中的教师理论建构 [J], 《深圳大学学报(人文社会科学版)》(4): 122-125。
- 胡亦杰, 2006, 后教学法与教学法: 继承和超越 [J], 《深圳大学学报(人文社会科学版)》(4): 109-112。
- 华维芬, 2008, 外语教学方法研究新趋势——《理解语言教学: 从方法到后方法》述评 [J], 《外语界》(5): 46-51。
- 黄慧、熊琴, 2016, 基于“后方法”理论视角的SPOC外语教学模式探究 [J], 《外语电化教学》(4): 26-31。
- 林继红, 2013, “后方法”理念: 语用教学的价值取向 [J], 《教育评论》(6): 105-107。
- 刘辉、杨连瑞、郭静, 2017, 后方法时代的大学外语教学方法: 选择与优化 [J], 《中国高等教育》(Z2): 75-77。
- 陆燕敏、黄竿笙、孔俊文、杨森, 2017, ESP实践教学的生成性取向——基于后方法理论的视角 [J], 《教育学术月刊》(11): 71-78。
- 马睿颖, 2013, “后方法”理论及对我国大学英语教学的启示 [J], 《福建论坛(人文社会科学版)》(9): 127-132。
- 齐放、张军, 2017, “后教学法”时代视阈下对我国外语教学策略与技巧的再思考 [J], 《外语教学》(5): 54-59。

- 司红霞, 2017, 后方法时代汉语教学模式改革刍议 [J], 《中国大学教学》(12): 47-55。
- 陶健敏, 2007, Kumaravadivelu “后方法”语言教育理论述评 [J], 《语言教学与研究》(6): 58-62。
- 王洪林, 2017, 职业化时代基于“后方法”理念的口译教育模式研究 [J], 《中国翻译》(6): 44-49。
- 吴勇毅、段伟丽, 2016, 后方法时代的教师研究: 不同认知风格的汉语教师在课堂教学策略运用上的差异 [J], 《语言教学与研究》(2): 40-52。
- 武和平、张维民, 2011, 后方法时代外语教学方法的重建 [J], 《课程·教材·教法》(6): 61-67。
- 徐浩, 2010, “全环境”取向与中国基础英语教学 [J], 《课程·教材·教法》(11): 56-61。
- 徐世红, 2014, 基于语境的EFL教学方法、学习者观念与学习成绩的关系实证研究 [J], 《外语教学》(4): 55-58+63。
- 严明, 2010, 后教学法时代在职外语教师研究取向述略 [J], 《外语教学理论与实践》(2): 23-28。
- 于兰, 2010, 突破“方法”的桎梏探寻“后方法”的视角——兼论后方法外语教学 [J], 《课程·教材·教法》(4): 63-66。
- 原鑫, 2017, 后方法视角下学生及教师对汉语课堂活动感知的对比研究 [J], 《华文教学与研究》(1): 75-86。
- 翟艳, 2017, 后方法时代的汉语语法教学方法分析 [J], 《华文教学与研究》(2): 52-61。
- 张瑾, 2018, “后方法”理论视域下大学英语教师的角色转变与自主发展 [J], 《江苏高教》(1): 49-51。
- 张敏, 2012, 后方法理论在民族高职院校英语教学中的应用 [J], 《黑龙江民族丛刊》(3): 178-181。
- 张勇, 2015, 占有与超越——后方法时代中学外语教师课程理解重建 [J], 《基础教育》(2): 51-59。
- 郑玉琪, 2014, 后方法时代外语教学中教师角色的调查与分析 [J], 《外语电化教学》(1): 59-64。
- 郑玉琪、陈美华, 2007, 试论“后方法”时代的英语教学 [J], 《外语与外语教学》(10): 33-35。
- 中华人民共和国教育部, 2020, 教育部关于印发《高等学校课程思政建设指导纲要》的通知 [OL], http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html (2022年3月1日读取)。
- 周季鸣、吕敏、李桂东、孙经济、陈娜, 2008, 从“方法”到“后方法”, 我们到底还有多远?——宁沪杭六所高校大学英语教学方法调查 [J], 《外语界》(5): 52-59。

通信地址: 100083 北京市海淀区学院路15号北京语言大学外国语学院

作者简介: 许宏晨, 北京语言大学外国语学院教授, 研究方向为社会语言学与外语教学、应用语言学量化研究方法。

Email: xuhongchen@blcu.edu.cn

社会文化理论框架下 二语小组动态评估研究述评^{*}

大连外国语大学 秦丽莉 粘玉秀

摘要：小组动态评估是社会文化理论指导下的一种新型评估方式，强调教学与评估的融合。小组动态评估自提出以来受到许多学者的关注，但国内研究还处于初期发展阶段。本文基于小组动态评估现有研究，梳理了小组动态评估的内涵及形式，并从研究内容、研究方法、调节模式三个方面对相关实证研究进行系统述评，为我国大学英语教学评估提供借鉴。

关键词：社会文化理论；小组动态评估；外语教学

DOI:10.20054/j.cnki.sllr.2022.14.009

1. 引言

动态评估（dynamic assessment）源于Vygotsky提出的文化历史理论（后称社会文化理论）（Wertsch 1985），挑战了将教学和评估割裂的二元论点，认为两者是辩证统一的关系。动态评估的目的是教师通过提供恰当的调节形式促进学习者潜能的发展。许多实证研究从语言习得的各个方面验证了动态评估的可行性和有效性。然而，传统的动态评估多采用“一对一”的调节模式，不适合中国本土现实条件下的外语教学。因此小组动态评估（group dynamic assessment）应时而生，成为二语动态评估研究发展的新趋势。目前，国内对于小组动态评估的解读十分匮乏，实证研究寥寥无几。因此，本文阐述了小组动态评估的相关概念，梳理其在二语发展中的研究现状，进而为未来相关研究提供新思路。

^{*} 本文系辽宁省教育厅重点攻关项目“‘社会文化理论’指导的外语学习者在大规模线上学习情境中的能动性研究”（项目编号：2020JYT02）的阶段性成果。

2. 小组动态评估的内涵及形式

动态评估的理论基础是社会文化理论中的调节 (mediation) 和最近发展区 (zone of proximal development)。Lantolf & Thorne (2006: 79) 指出, 个体生活在社会文化环境中, 其认知过程受到来自三方面的调节: 他人调节 (other mediation)、文化产物调节 (artifactual mediation) 和自我调节 (self-mediation), 调节被理解为“人类借助文化构建的人工制品、概念和活动来调节物质世界或自己的以及他人的社会和精神活动的过程”。调节过程的核心是调节工具的使用, 包括物理工具和符号工具。物理工具是外部世界实体存在的, 如手机、电脑等。符号工具即文化制品, 如数字、语言等。这些符号工具一方面在外部被用来调节人与世界的关系, 另一方面在内部被用来调节人与自己的关系。在动态评估过程中, 调节者通过使用符号工具, 为学生提供其最近发展区内所需要的调节从而促进并诊断学生的发展潜力。换句话说, 在外语教学中, 教师希望通过任务设计, 对学生进行他人调节和文化产物调节, 进而促进学生的自我调节, 继而达到知识的内化 (internalization)。

小组动态评估与一对一的动态评估遵循相同的原则, 即将教学和评估融合为一个一元活动, 通过为学习者提供需要的调节, 帮助他们构建最近发展区。但不同之处在于小组动态评估潜在地将焦点扩大到整个班级, 通过与多人进行协商调节来构建群体的最近发展区 (Poehner 2009)。Poehner (2009) 认为由于师生互动发生在课堂这一社会空间中, 调节过程发生在其他群体成员面前, 因此教师干预也对群体的其他成员起到调节作用。

需要注意的是小组动态评估不是简单地将个人分配到一个小组中并要求所有成员一起完成特定的任务。小组动态评估重新定义了个体与群体的关系, 认为群体不仅仅是个人表现的背景环境, 而且是一个社会系统, 其自身可能以超出任何个体有能力的方式运行 (Poehner 2009)。Poehner (2009) 强调在实施小组动态评估过程中, 必须让小组成员参与到一个个体无法独立完成且组内所有成员都需要调节的活动中。这就意味着在小组动态评估研究中, 小组成员的同质性是关键。成员越同质, 教师对成员实施调节的难度就越低 (Yang & Qian 2019)。Poehner (2009) 确定了小组动态评估课堂上的两种互动者类型: 主要互动者 (教师和被他调节的学生) 和次要互动者 (课堂上其他学生)。次要互动者倾听教师与被调节者的互动并从师生交流中受益。

此外, Poehner (2009) 还区分了两种形式的小组动态评估: 并发式 (current) 和累积式 (cumulative)。在并发式小组动态评估中, 教师与整个小组进行调节对话, 他可能会提供调节来回应个人的需求, 但是调节的中心是在

主要和次要互动者之间不断转换，教师与每个成员的互动都会为其他人的学习提供一定的调节。并发式小组动态评估通过在群体的最近发展区中实施调节来支持个体的发展。在累积式小组动态评估中，教师进行一系列的一对一互动。也就是说，个人轮流作为主要互动者与教师进行直接的互动，而后续的每个一对一的互动都是构建在之前发生的互动的基础上。这种方式是累积性的，目的是通过与个体学习者在各自的最近发展区中进行互动来建立累积效应从而推动群体的发展（Poehner 2009）。

3. 小组动态评估研究现状

3.1 小组动态评估研究发展趋势

本文在Web of Science核心合集数据库、Scopus数据库及中国知网，以“group dynamic assessment”“小组动态评估/动态评价”“群体动态评估/动态评价”为关键词进行检索，获得相关文献30篇，其中包括国内文献4篇。小组动态评估发文趋势如图1所示。从宏观来看，小组动态评估研究呈波动式上升发展的趋势。从具体细节来看，因动态评估应用于二语习得领域的时间较晚，所以小组动态评估研究发展缓慢。Poehner基于对动态评估理论的解读，在2009年率先提出了group dynamic assessment的术语。在2011—2016年小组动态评估研究处于波动发展，只有少数学者进行了相关探索。从2017年开始，小组动态评估研究进入发展时期，其中2020年发文数量最多，有6篇。研究者逐渐意识到小组动态评估的优势，将其应用于二语教学领域并探索它对二语教学的积极作用。



图 1. 小组动态评估发文趋势

3.2 小组动态评估相关实证研究

Poehner (2009) 首次详细阐述了小组动态评估内涵和课堂教学过程，随后才开始有学者对其开展相关研究，且近年来相关成果逐渐丰富。为了探索小组动态评估研究的发展，下文将依据从研究内容、研究方法、调节模式三个方面进行讨论。

3.2.1 研究内容

已有小组动态评估的研究主要分为两类：一种聚焦语言技能提升教学，如听、说、读、写等；另一种则主要聚焦语言本体的教学研究，如语用、语法、词汇等方面。

1) 语言技能教学研究

有许多学者将小组动态评估应用到二语听力教学中（见表1），这些研究主要是为了验证小组动态评估的有效性，如Shabani（2014）和Roohani *et al.*（2018）。但两个研究采用的方法不同，前者采用的是混合研究方法，不仅通过分析调节对话去揭示学习者听力能力的发展，还通过分数量化了学习者对知识的内化情况。而后者只是通过对学生听力分数的分析来探究小组动态评估的有效性。与以上两个研究不同，Alavi *et al.*（2012）关注的是与二语学习者进行互动时教师所提供的调节策略的适用性，该研究归纳统计了在调节过程中出现的8个调节策略，并对每个调节策略进行了深度分析。Safa & Beheshti（2018）则重点关注不同调节模式下小组动态评估对学习者听力提高的效果。此外，Delvand & Heidar（2020）推陈出新，将自我效能感与小组动态评估相结合，并同时小组动态评估的实施置于计算机教学环境中。研究结果显示，小组动态评估可以促进具有高自我效能感学生的听力理解，但对低自我效能感学生的听力理解没有显著影响。

表 1. 小组动态评估在听力中的应用研究

作者	年份	受试	听力关注点
Alavi <i>et al.</i>	2012	15名英语专业学生	调节策略的适用性
Shabani	2014	17名英语专业学生	小组动态评估有效性；迁移任务
Safa & Beheshti	2018	90名伊朗EFL	干预式和互动式小组动态评估
Roohani <i>et al.</i>	2018	20名伊朗中级EFL	小组动态评估有效性
Delvand & Heidar	2020	80名伊朗中级EFL	计算机辅助小组动态评估；自我效能感

二语口语小组动态评估关注学习者的语言产出，在设计调节任务时，有两种形式：第一种是让学生对某一段电影情节进行复述，如Sohrabi & Safa（2020）设计了此类型的调节任务，以及多样的口语评估指标；第二种是将标准化测试里的试题作为调节任务，如Ghahderijani *et al.*（2021）从标准测试（如雅思与等级考试等）中抽取题项，作为调节任务和测试题项，应用于小组动态评估研究中。此外，随着小组动态评估的发展，研究者在对学生的口语进行评

估时, 考察的指标也越来越丰富, 不再局限于语言产出的统一性和连贯性, 还关注了语言发音、语法准确度、流利度等方面。

值得注意的是, 仅有极少数研究借助计算机开展小组动态评估研究。例如, Bakhoda & Shabani (2019) 借助计算机探究了小组动态评估对学生阅读能力的促进作用, Delvand & Heidar (2020) 调查了计算机辅助小组动态评估对学生听力的调节作用。在两项研究中, 研究者设计计算机程序, 在学生(小组中的主要互动者之一, 也是需要接受帮助的核心成员)不能正确回答问题时, 计算机作为主要的“虚拟”互动者, 为学生提供一系列的文本和视觉调节来帮助学生完成任务。而其他小组成员则作为次要互动者, 接受这种“人一机”互动为其提供的调节。两个研究分别证实了计算机辅助小组动态评估在课堂环境中对促进学生阅读能力和听力能力提高的有效性和适用性。

此外, 也有研究者将小组动态评估应用到写作教学中, 如表2所示。在此类研究中, 研究者通常要求写作小组按照“主题选择—想法生成—文章修改”三个步骤完成写作任务, 在小组成员进行写作的每个步骤中, 研究者会分别根据学生完成任务的表现, 对不同的小组成员提供相应的调节。例如, Rashidi & Nejad (2018) 和 Shabani (2018) 均按照以上三个步骤对写作小组成员进行了调节, 随后分别采用混合研究方法分析该种小组动态评估在促进二语学习者写作能力提升方面的有效性。此外, Rashidi & Nejad (2018) 还发现小组动态评估提高了学生英语写作的信心及其写作动机。而 Shabani (2018) 在研究中重点关注的是调节者的调节策略以及学生对调节的反映, 即互惠性 (reciprocity)。基于 Poehner (2009) 区分的两种小组动态评估类型 (并发和累积), Afshari *et al.* (2020) 采用累积式小组动态评估对学习者的写作文章的内容、结构、词汇、语言使用等方面进行了调节。但遗憾的是, 目前我们还没有发现采用并发式小组动态评估开展的二语写作教学方面的研究, 或许未来的研究可以在该主题下开展更多的探索。

表 2. 小组动态评估在写作中的应用研究

作者	年份	受试	写作关注点
Rashidi & Nejad	2018	17名伊朗二语学习者	主题选择—想法生成—文章修改
Shabani	2018	44名翻译专业的大一新生	主题选择—想法生成—文章修改
Afshari <i>et al.</i>	2020	60名英语专业学生; 8名经验丰富的英语教师	内容、结构、词汇、语言使用

2) 语言本体单位教学研究

在语用教学方面,研究者聚焦于学习者的具体言语行为,如Moradian *et al.* (2019) 关注了小组动态评估对学习者的请求和拒绝言语行为的促进作用。Rassaei (2021) 对学习者的请求言语行为进行了调节。需要特别指出的是,后者在之前研究的基础上进行了创新,提出了手机软件辅助的小组动态评估框架来提高和评估英语学习者的能力。在语法教学方面,现有研究主要关注学习者的对英语时态的掌握。Mehri & Amerian (2015) 聚焦过去时,收集了教师与三位不同水平学习者的调节对话。研究发现,在小组动态评估过程中,学习者的自我定位角色发生了变化,从单纯地教师调节的接受者转变为主动为其他群体成员提供帮助的调节者。该研究采用个案研究方法,有助于深入探究学习者的学习潜能,但受试数量较少,结果不具有普遍性,对实际教学的指导意义较为有限。

在二语词汇教学方面,小组动态评估关注的是学习者词汇量的提升,目的是通过在学习者词汇记忆过程中实施调节来帮助学习者掌握目标词汇。Mirzaei *et al.* (2017) 以50名伊朗初中英语学习者为受试,探讨了累积式小组动态评估对英语词汇知识深度习得的影响。与此相反,Noughabi *et al.* (2021) 关注的是并发式小组动态评估,探究了其在扩大英语学习者的接受性和产出性词汇量方面的潜力。而Miri *et al.* (2017) 则对比了两种类型的小组动态评估(并发和累积)的效果,将其应用于英语冠词教学中,发现并发式组的学习者在调节后的表现优于累积组。

最后值得指出的是,有部分研究者在探究小组动态评估教学效果的同时,也关注了实施过程中学习者的动机和情感变化。如Sohrabi & Safa (2020) 在实施小组动态评估教学中对学习者的动机和焦虑情绪的问卷调查,研究发现小组动态评估减轻了学生的焦虑情绪,但并没有提高学生的学习动机。因此,本研究认为在二语习得领域“情感转向”的大背景下,将小组动态评估教学与学生的情感指标评估相结合或许可以作为一个可探索的话题。

3.2.2 研究范式与方法

小组动态评估实证研究范式可分为4类:(准)实验研究、质性研究、量化研究、混合研究,具体数据收集方法有测试成绩、观察、访谈、反思报告等。

分析发现在小组动态评估文献中,多数研究采用准实验的研究范式,通过小组之间的比较来检验小组动态评估的效果。(准)实验研究通过设置变量来探究因果关系,一般做法为设置实验组和对照组。在二语教学的小组动态评估研究中,采用(准)实验方法的研究关注的是小组动态评估是否比传统评估更

有效,以及哪种类型的小组动态评估效果更好,具体比较有:小组动态评估与静态评估、并发式小组动态评估与累积式小组动态评估、干预式小组动态评估与互动式小组动态评估、计算机辅助小组动态评估与无计算机辅助小组动态评估。如Mirzaei *et al.* (2017)在探究小组动态评估对学习者的词汇学习影响时,将50名受试随机分为两组,一组实行小组动态评估教学,另一组进行传统词汇教学。通过比较两组学生的后测分数以及对实验组中师生调节对话的分析,研究发现小组动态评估小组的学生通过与教师共同构建最近发展区完成了词汇学习任务,而传统教学小组学生因为缺少有意义的调节,词汇能力发展受到了限制。该研究结果也在后续的研究中得到了验证(Rashidi & Nejad 2018; Shabani 2018; Moradian *et al.* 2019)。此外,Miri *et al.* (2017)和Sanaeifar & Divcolaii (2019)都聚焦于并发式小组动态评估和累积式小组动态评估效果的比较。Miri *et al.* (2017)发现并发式小组的后测成绩优于累积式小组,产生此结果的原因是两种方法之间的结构性差异导致了学习者参与的不平衡。在并发式小组中学习者参与的积极性更高,因此学习效果更好。不同于Miri *et al.* (2017)的研究结果,Sanaeifar & Divcolaii (2019)通过分析学习者学习任务自我管理问卷,发现累积式小组学生的表现优于并发式小组。对比来看,两项研究结果不一致的原因可能是收集到的数据不同。前者从学生成绩、调节对话、访谈三方面进行了数据的收集,而后的数据收集方式较为单一,只是通过问卷来得出研究结果,缺乏对质性数据的考察。

在二语小组动态评估中,质性研究多采用个案研究方法。在此类研究中,受试的数量较少,通常为一个或者多个,这样更有利于研究者细化研究设计。如Kao (2020)将5位汉语二语学习者作为受试,考察了小组动态评估对修辞能力的促进作用,具体关注学习者对汉语中“起承转合”修辞的掌握。此外,在对质性数据进行分析时,研究者都会采用微起源分析法(microgenesis analysis)作为一般分析框架来研究学习者社会认知发展中的自我调节水平。微起源重点关注的是在相对较短的时间内学习者通过内化教师提供的调节来实现认知的重组,从而实施更加复杂的心理活动(Lantolf 2000)。Mitchell *et al.* (2013)将微起源描述为一种局部的、情境化的学习过程,在师生之间的互动中可以追踪到。简言之,微起源是指学习者短时间内心理认知的发展。

在量化研究中,研究者主要关注学生测试成绩分数,通过比较前后测成绩来验证小组动态评估的有效性,如Safa & Beheshti (2018)、Bahramlou & Esmaili (2019)等。此外,还有研究者采用量表对学生进行相应的测试来评估教学效果,如Ghahderijani *et al.* (2021)使用了口语CAF评分量表,Sohrabi & Safa (2020)则采用了学生动机问卷和外语课堂焦虑量表。

采用混合研究方法的研究大都以质性研究为主,量化数据为辅的范式。具体做法是对师生之间的调节对话进行深度的微起源分析,再结合学生语言水平的前后测试分数的对比分析或者是教师调节次数的统计来证明小组动态评估的有效性。此外,为了解学习者对小组动态评估的看法,也有学者在数据收集时加入了问卷、访谈、学生反思报告等(Miri *et al.* 2017; Afshari *et al.* 2020)。采用混合方法的研究,数据更加丰富,从不同方面验证了小组动态评估的有效性。

3.2.3 调节模式

Lantolf & Poehner (2004)在概述二语动态评估的理论框架时将动态评估分为两种:一种是干预式动态评估,另一种是互动式动态评估。在干预式动态评估中,调节者提供给学习者的调节帮助是标准化的,调节者不能够自由地提供满足学习者需求的帮助,而是必须遵循高度脚本化(scripted)的方法,调节必须以层级的方式排列——从隐性到显性,并且会给每个提示分配一个数值,从而对结果进行量化。而互动式动态评估遵循Vygotsky对心理过程及其动态发展的定性偏好,提供的调节不需要提前设置,而是根据学习者的需求进行调整。而Poehner(2009)按照教师调节面向的对象,将小组动态评估进一步细化,分为并发式和累积式。

因此,根据调节的形式和调节面向的对象,二语小组动态评估出现了4种调节模式,即互动式累积小组动态评估、互动式并发小组动态评估、干预式累积小组动态评估和干预式并发小组动态评估。例如,Afshari *et al.* (2020)采用的是互动式累积的调节模式,在研究学生写作能力时,逐一对小组成员实施灵活的调节对话。Alavi *et al.* (2012)和Roohani *et al.* (2018)虽然也是根据学生的需要为其提供恰当的调节,但调节的重心在小组成员之间不断变换,因此采用的是互动式并发小组动态评估。Safa & Beheshti (2018)将学生分为两组,都实施累积式小组动态评估。但为其中一组学生提供灵活的调节方式,而另一组按照调节的显性程度逐级为学生提供帮助。研究发现,两种调节形式下的小组动态评估都对提高学习者的听力理解有显著影响,但互动式比干预式更具有教育价值。但是,该研究只比较了学习者前后测的分数,并没有对学习者听力能力的发展过程进行深度挖掘。Noughabi *et al.* (2021)在探究小组动态评估对学生词汇习得的影响时,将提前设置好的调节策略融入教学评估过程中,同时调节的重心在小组成员之间不断转换。

此外,传统课堂小组动态评估受制于学生数量,且需要教师调节者花费较多时间和精力来设计调节提示。因此,有研究者将先进的信息技术与小组动态评估进行了结合。移动设备辅助的小组动态评估(mobile mediated group dynamic

assessment) 融合了移动学习和小组动态评估的概念, 通过使用移动交流软件进行调节。Rassaei (2021) 借助手机上的WhatsApp软件为学习者提供灵活的调节, 从而促进学习者请求语用能力的发展。随着计算机技术的不断发展, 有学者创新性地将计算机和小组动态评估结合到一起, 开发了计算机辅助小组动态评估 (computerized group dynamic assessment), 如Bakhoda & Shabani (2019)、Delvand & Heidar (2020)。

4. 总结与展望

本文通过对小组动态评估相关研究的整理, 发现国外有许多学者开展小组动态评估研究, 也证实了其在听力、口语、写作、词汇等方面上的良好效果, 其中在听力和词汇方面应用较多。小组动态评估研究多通过设置实验组和对照组来进行比较研究。同时, 也有很多研究采用质性和量化相结合的研究方法。小组动态评估研究中采用的调节模式有4种。此外, 由于信息化教学的推广, 研究者开始设计移动小组动态评估和计算机辅助小组动态评估模式。

虽然国外小组动态评估研究迅速发展, 但国内相关研究十分欠缺, 只有4篇 (1篇思辨类文章, 3篇硕士学位论文)。国内二语动态评估仍处于引入阶段, 学者大多聚焦于动态评估研究述评和相关课程的评估模式构建, 实证研究寥寥无几。而小组动态评估作为该领域的新兴主题, 鲜有国内学者进行深入探索。结合上述现有研究成果, 笔者认为未来二语小组动态评估研究可以从以下几个角度开展。第一, 研究者在语言的其他方面, 如语法、阅读、翻译等涉及较少, 可作为进一步探究的方向。第二, 现有研究大多是对小组动态评估教学效果的验证, 但因为小组动态评估强调调节过程, 所以教师需要采取恰当的调节策略, 因此教师面临提供高质量、恰当调节的挑战。正如Saniei *et al.* (2015) 指出, 在现有的小组动态评估中, 群体最近发展区的发展难以追溯, 并且将活动从个人转移到群体的过程也没有明确。此外, 学生分组数量有待考量, 数量太多教师会有很大的压力和负担, 教学效果难以保证, 数量太少则会造成效果误差。鉴于此, 未来研究可以对教师如何设计调节策略进行深入探索。第三, 现有研究很少探索不同二语水平的学习者对小组动态评估的感知, 因此未来研究可对此做进一步的验证。第四, 虽然有研究对小组动态评估实施过程中学习者的学习动机、学习情绪进行了初步尝试, 但只停留在对量表的分析, 没有深度挖掘学生产生变化的原因, 未来的研究也可以在此方向进一步探索。

综上所述, 作为动态评估领域新兴的研究主题, 小组动态评估与我国评估要求和教学环境十分契合, 现有的实证研究也证实了它在外语教学中的有效性, 但仍需研究者们拓宽视野, 挖掘新的研究方向。

参考文献

- Afshari, H., Z. Amirian & M. Tavakoli. 2020. Applying group dynamic assessment procedures to support EFL writing development: Learner achievement, learners' and teachers' perceptions [J]. *Journal of Writing Research* 11: 445-476.
- Alavi, S. M., Sh. Kaivanpanah & K. Shabani. 2012. Group dynamic assessment: An inventory of mediational strategies for teaching listening [J]. *Journal of Teaching Language Skills* 3: 27-58.
- Bahramlou, K. & A. Esmaeili. 2019. The effects of vocabulary enhancement exercises and group dynamic assessment on word learning through lexical inferencing [J]. *Journal of Psycholinguistic Research* 48: 889-901.
- Bakhoda, I. & K. Shabani. 2019. Enhancing L2 learners' ZPD modification through computerized-group dynamic assessment of reading comprehension [J]. *Innovation in Language Learning and Teaching* 13: 31-44.
- Delvand, S. A. & D. M. Heidar. 2020. Computerized group dynamic assessment and listening comprehension ability: Does self-efficacy matter? [J]. *Journal of Language and Education* 6: 157-172.
- Ghahderijani, B. H., E. Namaziandost., M. Tavakoli., T. Kumar & R. Magizov. 2021. The comparative effect of group dynamic assessment (GDA) and computerized dynamic assessment (C-DA) on Iranian upper-intermediate EFL learners' speaking complexity, accuracy, and fluency (CAF) [J]. *Language Testing in Asia* 11. doi: 10.1186/s40468-021-00144-3.
- Kao, Y.-T. 2020. Effects of group dynamic assessment on L2 Chinese learners' literacy development: Learners' responsiveness to interactive mediation [J]. *Applied Linguistics Review*. doi: 10.1515/applirev-2019-0077.
- Lantolf, J. P. 2000. Second language learning as a mediated process [J]. *Language Teaching* 33: 79-96.
- Lantolf, J. P. & M. E. Poehner. 2004. Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future [J]. *Journal of Applied Linguistics* 1: 49-72.
- Lantolf, J. P. & S. L. Thorne. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Mehri, E. & M. Amerian. 2015. Group dynamic assessment (G-DA): The case for the development of control over the past tense [J]. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 4: 11-20.
- Miri, M., G. Alibakhshi., A. Kushki & P. S. Bavarsad. 2017. Going beyond one-to-one mediation in zone of proximal development (ZPD): Concurrent and cumulative group dynamic assessment [J]. *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 3: 1-24.
- Mirzaei, A., L. Shakibei & A. A. Jafarpour. 2017. ZPD-Based dynamic assessment and collaborative L2 vocabulary learning [J]. *Journal of Asia TEFL* 14: 114-129.
- Mitchell, R., F. Myles & E. Marsden. 2013. *Second Language Learning Theories* (3rd Ed.) [M]. London: Routledge.
- Moradian, M., M. Asadi & Z. Azadbakht. 2019. Effects of concurrent group dynamic assessment on Iranian EFL learners' pragmatic competence: A case of requests and refusals [J]. *Journal of Research in Applied Linguistics* 10: 106-135.

- Noughabi, M. A., S. M. R. Amirian & G. Zareian. 2021. Concurrent group-dynamic assessment of intermediate EFL learners' receptive and productive vocabulary size [J]. *Porta Linguarum* 36: 119-137.
- Poehner, M. E. 2009. Group dynamic assessment: Mediation for the L2 classroom [J]. *TESOL Quarterly* 43: 471-491.
- Rashidi, N. & Z. B. Nejad. 2018. An investigation into the effect of dynamic assessment on the EFL learners' process writing development [J]. *SAGE Open* 8. doi: 10.1177/2158244018784643.
- Rassaei, E. 2021. Implementing mobile-mediated dynamic assessment for teaching request forms to EFL learners [J]. *Computer Assisted Language Learning*. doi: 10.1080/09588221.2021.1912105.
- Roohani, A., B. Jam, S. Y. Shahbaz & M. R. Domakani. 2018. The effect of dynamic assessment on L2 learners listening comprehension [J]. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 11: 59-70.
- Safa, M. A. & S. Beheshti. 2018. Interactionist and interventionist group dynamic assessment (GDA) and EFL learners' listening comprehension development [J]. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 6: 37-56.
- Sanaeifar, S. H. & M. S. Divcolaii. 2019. Actualizing language learners' potentials through mediation: Cumulative vs concurrent group dynamic assessment and students' self-management of learning tasks [J]. *Theory and Practice in Language Studies* 9: 802-809.
- Saniei, A., P. Birjandi & E. Abdollahzadeh. 2015. On the practicality of group dynamic assessment: A seminal enterprise deserving closer scrutiny [J]. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* 4: 39-46.
- Shabani, K. 2014. Dynamic assessment of L2 listening comprehension in transcendence tasks [J]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 98: 1729-1737.
- Shabani, K. 2018. Group dynamic assessment of L2 learners' writing abilities [J]. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 6: 129-149.
- Sohrabi, S. & M. A. Safa. 2020. Group dynamic assessment and EFL learners' oral production, motivation, and classroom anxiety [J]. *English Teaching & Learning* 44: 353-376.
- Wertsch, J. V. 1985. *Vygotsky and the Social Formation of Mind* [M]. Cambridge: Harvard University Press.
- Yang, Y. & D. D. Qian. 2020. Promoting L2 English learners' reading proficiency through computerized dynamic assessment [J]. *Computer Assisted Language Learning* 33: 628-652.

通信地址: 116044 辽宁省大连市旅顺口区旅顺南路西段6号大连外国语大学公共外语教研部

作者简介: 秦丽莉, 大连外国语大学公共外语教研部教授, 博士, 博士生导师, 研究方向为二语习得研究、外语教学、国别区域研究。

Email: smilingtoul@163.com

粘玉秀, 大连外国语大学英语学院硕士研究生, 研究方向为外语教学。

Email: nyx1998@163.com

社会语言学视角的二语习得研究 (2000—2020)*

北京大学 富 聪 赵 杨

提要：社会语言学理论为二语习得研究提供宏观框架，将社会文化因素纳入二语习得研究范畴。本研究采用系统性回顾与可视化知识图谱相结合的分析方法，对2000—2020年间出版的期刊论文与高被引著作进行评述，发现社会语言学视角的二语习得研究经历了从宏观理论到微观实证研究的转变。研究领域从语音层面拓展到词汇、句法层面。个案研究增多，反映学习者个体因素对语言变体习得影响的研究成为主流。学科发展进入总结与反思阶段。社会语言学视角的汉语二语习得研究较少，以海外华文传承研究为主，关注华裔移民祖语习得。部分研究以留学生汉语学习过程中产生的系统性变异为研究对象，关注变异出现的语境与条件。

关键词：社会语言学；二语习得；国际中文教育；语言教学；语言变异

DOI:10.20054/j.cnki.sllr.2022.14.010

1. 引言

语言符号具有鲜明的社会属性，语言使用者多样化的沟通需求与特定社会文化背景密切相关，促进语言的变化与发展。社会语言学以语言的变异与变化（language variation and change）为研究对象，是当代语言学研究重要分支。二语是一个在内外因素协同作用下不断发展演进的动态系统，二语习得过程充满变化。社会语言学视角的二语习得研究认为，对语言习得过程的考察不可局限在学习者个体认知领域内，应充分关注社会因素对中介语的影响，描述不

* 本文系中外语言交流合作中心2021年重大项目“国际中文教育标准体系建设与推广研究”（项目编号：21YH04A）的阶段性成果。

同社会文化背景下语音、词汇、句法变异规律,并对变异产生的具体原因进行阐释和分析。

社会语言学理论为二语习得研究提供宏观框架,将社会文化因素纳入二语习得研究范畴。自Hymes(1972)提出语言习得“交际能力”(communicative competence)概念起,社会语言学视角的二语习得研究已有50余年发展历史。文化适应模型(acculturation model)(Schumann 1976)是领域内核心理论,主张以社会和心理距离双重标准对二语习得过程中的文化适应阶段进行分析。Adamson & Kovac(1981)首次运用变项规则分析法(variable rule analysis)研究二语习得语料,标志社会语言学视角的二语习得研究从理论构建阶段进入实证研究阶段。Firth & Wagner(1997)发展了文化适应模型,认为学习者的社会嵌入性经历(socially embedded experience)对语言习得过程的影响十分重要。20世纪90年代末,社会文化理论(sociocultural theory)的提出为新世纪社会语言学视角的二语习得研究奠定理论基础。

早期社会语言学视角的二语习得研究,从语言变异角度将中介语与社会语言学理论初步结合,取得多项重要成果的同时也存在些许不足,如回避词汇、句法和语义方面的研究(Preston 1993)。进入21世纪,社会语言学理论与二语习得研究重叠范畴日益扩大,二者共有的多学科性质促使研究应用性增强。社会语言学变项规则分析法为学习者交际能力的变化提供新的解释方法,言语适应与语码转换理论为分析学习者言语行为选择开拓新视角,对交际行为中社会情景的详细划分也促进对跨文化言语行为能力的研究。

本研究采用系统性回顾(systematic review)与可视化知识图谱(CiteSpace)相结合的分析方法。期刊论文数据来自Web of Science核心合集,以sociolinguistics与second language acquisition、second language、second language learning、L2、SLA的组合为搜索主题,时间范畴限定为2000—2020年,学科分类限定为linguistics/education research/multidisciplinary。经筛选后获得有效英文文献71篇,覆盖全球20多个国家和地区。*Journal of Sociolinguistics*发文量最多(共计7篇),*Language in Society*次之(共计4篇),*Language Learning*和*TESOL Quarterly*共同位列第三(共计3篇)。这四个期刊在领域内最具影响力(5年内SSCI影响因子均大于2.00),可以反映社会语言学视角的二语习得期刊论文核心成果与发展脉络,是本研究的主要数据来源。除了期刊论文,Geeslin & Long(2014)的专著《社会语言学与二语习得:学习在语境条件下使用语言》(*Sociolinguistics and Second Language Acquisition: Learning to Use Language in Context*)被引率最高,影响力较大,也可以代表领域内的重要研究成果。

2. 研究类型与热点话题

2.1 主要研究类型

采用系统性回顾法对核心研究成果的类型进行划分(见图1)。近20年社会语言学视角的二语习得期刊论文以实证研究为主(占比74%),非实证研究包括理论研究和文献综述。

在实证研究中,54%为共时研究(如Drummond 2013; Rydell 2015; Tagliamonte & Molfenter 2007),包括量化研究和质性研究、个案研究和群体混合研究,研究话题分布广泛。历时追踪研究(如Bretxa *et al.* 2016)占比38%,主要描述二语学习者个体或群体语言习得历程。回溯研究(retrospective research)虽仅有4篇(如Rampton 2013),但体现出社会语言学视角的二语习得研究已经开始尝试运用事后回溯法对影响二语习得的社会因素进行反向探索。

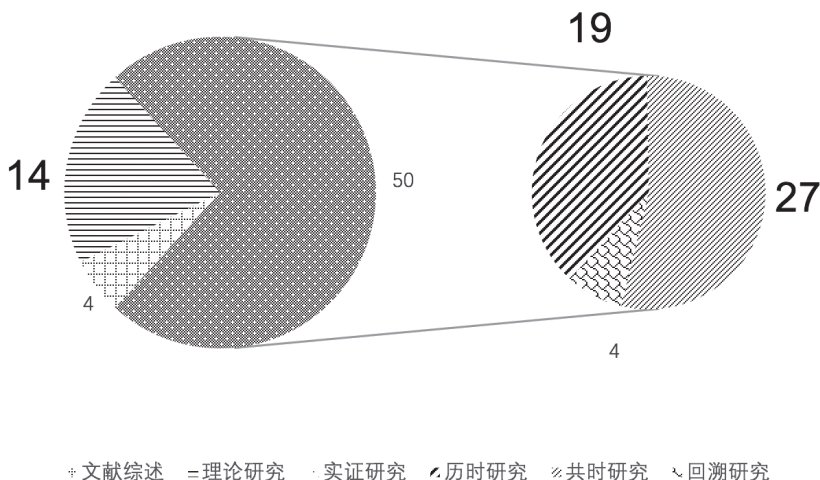


图1. 社会语言学视角的二语习得研究类型及主要方法

2.2 热点话题分析

运用CiteSpace 5.7.R3大数据可视化分析软件对近20年社会语言学视角的二语习得研究文献关键词进行“突显词”梳理¹。表1展示了搜索参数 γ 设定为[0, 0.1]时, Burstness算法检测到20个突显关键词,密集度最高的时期是2000—2001年、2006—2007年、2016—2017年。

1 突显词是根据关键词出现时间分布提取出的,指具有显著代表性的核心关键词,用于识别学科往期核心话题,掌握研究领域热点前沿,预测未来研究主要发展方向。

表 1. 社会语言学视角的二语习得研究突显关键词时间分布

关键词	强度	起始	结束	2000—2020
构成理论 (composition theory)	0.67	2000	2001	
多学科 (multidisciplinary)	0.67	2000	2001	
复杂理论 (complex theory)	0.67	2000	2001	
连接理论 (connection)	0.67	2000	2001	
社会学 (sociology)	0.68	2004	2005	
词汇变异 (lexical variation)	1.21	2006	2008	
语言消失 (language loss)	0.67	2006	2007	
实证研究 (empirical research)	0.67	2006	2007	
理论基础 (theoretical framework)	0.67	2006	2007	
社会化 (socialization)	1.15	2007	2013	
实践应用 (practical application)	0.68	2009	2010	
活动 (activity)	0.68	2009	2010	
课堂教学 (classroom teaching)	0.68	2011	2012	
语言教学 (language teaching)	0.68	2011	2012	
聚类分析 (cluster analysis)	0.76	2015	2019	
课程教学 (course teaching)	0.68	2016	2017	
英语教学 (English teaching)	0.68	2016	2017	
地方方言 (local dialect)	0.68	2016	2017	
二语习得研究 (SLA research)	0.81	2017	2019	
社会语言学 (sociolinguistics)	0.69	2017	2019	

注：图中加粗的线条代表该关键词的突显时间段，与起始和结束时间点相对应。

在2000—2001年间,“构成理论”(composition)、“多学科”(multidisciplinary)、“复杂理论”(complex theory)、“连接理论”(connection)密集突显,说明早期社会语言学视角的二语习得研究以理论研究为主,符合新兴学科理论建设阶段基本特征。2006—2007年的热点话题包括“词汇变异”(lexical variation)、“语言消失”(language loss)、“实证研究”(empirical research)、“理论基础”(theoretical framework),说明学界的关注点从单纯理论研究逐步向实证性研究转变,基于社会语言学变异理论的二语习得研究应用性增强。2016—2017年的热点话题更加丰富,研究层面从宏观转向微观,应用性进一步增强。“聚类分析”(cluster analysis)的突显说明对特定语言变异现象及相应人群的研究更为具体细致;“课程教学”(course teaching)和“英语教学”(English teaching)体现出研究的实用性导向,成果可以为二语教学提供指导;“地方方言”(local dialect)反映出研究者的关注点从外语教学扩展到方言教学,地方方言习得开始成为社会语言学与二语习得研究的新结合点。

2017—2020年,热点话题“聚类分析”(cluster analysis)、“二语习得研究”(second language acquisition research)、“社会语言学”(sociolinguistics)的同时突显说明社会语言学视角的二语习得研究正在形成独立的学科理论体系,呈现向二语习得分支学科发展的趋势。此外,“社会语言变体”(sociolinguistic variation)、“语言态度”(language attitudes)、“身份认同”(identity)等虽未被纳入突显关键词范畴,但据Geeslin & Long(2014)的结论可以推断,反映学习者个体因素对语言变体习得影响的微观研究将逐渐成为主流。未来社会语言学视角的二语习得研究范式将因多学科的理论背景与丰富的实证研究成果而被更多二语习得研究者接受。

3. 阶段划分与主要成果

综合考虑研究成果数量、研究对象、语言类型、研究方法等因素,近20年社会语言学视角的二语习得研究可以划分为两个主要阶段。与学科发展阶段特征相吻合,理论研究主要集中在第一阶段(2000—2008年),第二阶段(2009—2020年)实证研究数量激增,量化应用性研究逐渐成为主流。

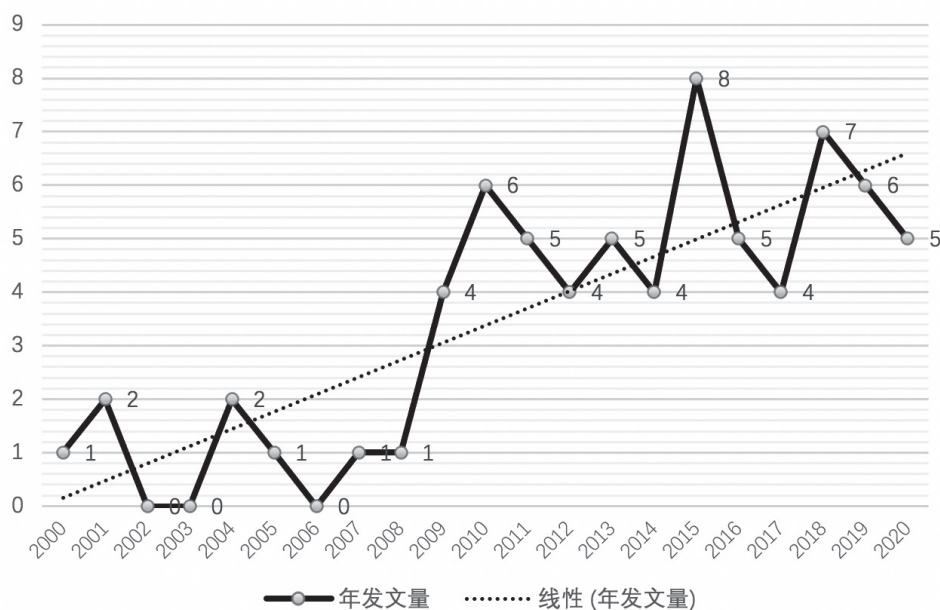


图 2. 社会语言学视角的二语习得研究发文量变化趋势

3.1 第一阶段 (2000—2008 年)

本阶段成果数量增速缓慢, 发文总量仅为14篇。研究对象单一, 主要以英语、法语中介语语音变异为研究对象, 词汇、句法研究较少, 针对非通用语种的研究也较少。研究者关注的重点是课堂学习环境与教学模式 (如Lafford *et al.* 2007; Morita 2004; Straw & Patrick 2007)。法语二语学习者是最主要的研究对象, 多篇研究描述了英语母语者习得法语时产生的系统性变异, 并从社会语言学的角度对变异原因进行解释。

课堂环境中的语言变异是研究关注的重点, 课堂社区讨论中构建的角色或身份是学生社会化的重要组成部分 (如Mougeon & Rehner 2001; Mougeon *et al.* 2004; Nadasdi *et al.* 2008)。Morita (2004) 选取了6位在加拿大学习英语的日本女大学生, 通过多案例定性分析法调查她们在英语教学环境中的学术话语社会化过程。研究人员发现看似沉默的学生也有参与讨论的欲望, 试图通过各种策略应对不同社会文化环境, 改变性别、种族等固有标签。部分学生成功克服学习障碍, 另一部分则因感受不到老师和同学的支持而自我边缘化, 愈发难以融入课堂社区的讨论, 限制了二语交流能力发展。研究结论认为造成学生在课堂上保持沉默的原因不仅有语言学习焦虑和文化冲突, 还有与性别和种族相关的偏见与刻板印象。值得注意的是, 即使学生表面上显得被动或退缩, 自我报告却清晰而鲜明地反映出他们的内心仍在积极思索如何参与课堂活动。

Morita还注意到,学生试图通过积极的社区讨论来塑造自己在课堂中的角色。为了融入“课堂学术社区”,学生采取了各种学习策略。例如,在讨论的早期阶段发言,给同学提出放慢语速的要求,引入新的观点,与同学在教室外一对一交谈,寻求老师的帮助等。一部分策略可以使学生的学习更为积极,另一部分却因老师的批评而导致了课程的反感与抵制。该研究结论印证了社会语言学的“社区行为”(community practice)理论,提醒二语教师关注学生的社会角色构建,帮助其实现课堂讨论中的社会化进程。

多篇研究以学习法语的英语母语者为对象,沉浸式教学模式开始受到关注。Mougeon *et al.* (2004)在加拿大多伦多市选取了41名参与法语沉浸式教学项目的青少年,收集他们个人演讲、面对面演讲、半定向演讲和录音采访的数据,对学生们的语言使用情况和变体出现条件进行定量研究。以英语为母语的青少年几乎不使用魁北克本地的法语白话变体(vernacular variants),使用轻度标记变体(mildly marked variants)的频率远低于魁北克法语母语者。与此相反,在演讲中学生们常常过度使用正式变体,说明学习者能够理解并掌握一部分语言变体的约束规律,但正确率受使用情景限制。性别和社会地位也是影响变体使用的重要因素,女生和来自中产家庭的学生比男生和来自上层工人阶级的学生更喜欢使用正式变体。最重要的研究发现是参与沉浸式学习的学生在变体的使用频率、应用广度、对内外约束条件的掌握能力方面远低于魁北克法语母语者。日常生活中与法语母语者接触较多的学生更容易掌握轻度标记变体。一语在家庭和日常生活中的负面影响可能是导致学习者过度使用正式变体的原因。基于上述结论,研究者建议二语教师应在教学材料的选取和课堂教学过程中注意变体出现的频率,提供最利于学生社会语言能力发展的语言输入。

3.2 第二阶段(2009—2020年)

本阶段以英语二语学习者为研究对象的文献数量大幅上升,总量跃居首位(如Cheshire *et al.* 2011; Daleszynska-Slater & Meyerhoff 2020; Drummond 2013; Prinsloo 2018; Shin & Henderson 2017)。法语二语习得研究成果总量降至第二,西班牙语二语习得研究成果总量位列第三(如Gudmestad 2012; Kalt 2012; Mullan 2015)。语言种类日趋丰富,出现了针对盖尔语(如McEwan-Fujita 2010)、罗马尼亚语(如Ćorković 2019)等非通用语种的研究。部分实证研究在最新实验数据基础上对早期结论进行局部调整和修正。新理论被大量引入,研究方法从横向共时研究扩展到纵向历时研究(如Rampton 2013; Sankoff 2019),语法教学法研究开始受到重视,总结和反思性著作出现。

部分实证研究修正了早期结论,认为二语学习者对口音变体的选择体现出社会价值观的影响和通过语言塑造个人身份特征的意图,证实了社会因素与语言使用的交互作用。Rindal (2010)收集了23名挪威中学生阅读英语单词表的录音、与同学的对话记录、语言态度测试等数据。经整理分析后发现,英式英语口语变体的社会地位明显高于美式英语口语变体,是学习者的发音首选。该结论与Bayard *et al.* (2001)¹的研究成果大相径庭。Rindal认为青少年学习者可以有意识地利用不同英语口语构建自己的社会身份,能够根据当地社会认同来改造和适应不同语言变项,并对其代表的社会价值与地位进行评估。与英国口音相比,挪威青少年学习者普遍认为美国口音社会地位较低,但社交吸引力更大。挪威学校只教授标准的英国英语,因此英国口音被认为是“上流”“礼貌”“优雅”的,常用于正式场合的交谈。而美国口音则是“不聪明”“轻松”“容易”的,多次出现于学生私人社交或与同学的对话中。该研究发现美国文化霸权通过媒体传播美国口音,学生们的美式口语变体主要通过影视作品获得,进而从文化传播角度对社会语言学家Chambers (1998)²的早期结论进行了修正。基于此,研究人员提醒二语教师应确立不同口音变体标准并关注学习者对待各种变体的态度。

新理论被大量引入,纵向历时研究方法成为主流(如Bretxa *et al.* 2016; Gudmestad 2012; Mougeon & Rehner 2015)。Mougeon & Rehner (2015)首次运用扎根理论(grounded theory approach)分析高水平二语学习者社会语言能力随时间推移产生的变化,从纵向、横向两个层面描述高水平学习者的互动情况(engagement portraits)。一期实验数据来自2005年对加拿大法语学习者的调查和访谈,二期实验数据来自2008年对前述学习者的回访。该研究将学习者按互动参与度分为高度、中度、低度参与者,高度参与者使用非正式变体次数最多,使用频率随时间推移而增长,参与互动的意愿也逐渐增强。多语者(以英语为二语、法语为三语)可以更好地理解法语变体蕴含的社会文化意义,使用变体的正确率明显高于双语者(以英语为母语的法语二语者)。参与语言互动可以促进高水平学习者习得社会语言变体,变体掌握总量与社会语言能力水平正向相关。高水平多语者可以更有效地利用各种策略推断社会变体的出现规则,合理运用相似语境中的不同变体。由于社会语言学视角的多语习得研究尚未得到充分重视,研究人员呼吁未来研究更多地采用纵向历时研究法对多语学习群体进行精确描述,以扩充和完善多语习得研究成果体系。

1 该研究选取400名新西兰裔、澳大利亚裔、美国裔学生为对象,经问卷调查发现在新西兰英语变体、澳大利亚英语变体、美国英语变体中,美国英语变体受欢迎度最高。

2 Chambers (1998)认为口头媒体不会影响大众的说活方式。

语法教学法研究开始受到重视, Shin & Henderson (2017) 介绍并评估了基于社会语言学理论的二语语法教学法。该教学法引导学习者从社会语言变异的角度理解二语语法规则, 使学习者准确掌握目标语法的适用条件与社会情景。该研究以40名学习西班牙语的美国大学生为对象, 既包括西班牙语二语学习者, 也包括以西班牙语为母语或继承语的墨西哥后裔。研究发现在课程中加入对语法规则社会意义的讲解, 既可以帮助学生更好地理解形式和意义的关联, 还可以提升学习者对语言歧视 (linguistic discrimination) 的认识程度, 培养学生用欣赏的眼光看待语言社会变异的多样性¹。社会语言学视角的语法教学法引导学生尊重不同语法模式及背后隐含的社会意义, 有助于学习者深入了解所学语言的社会文化背景, 提升跨文化交际能力。基于此, 研究人员提议开发基于社会语言学理论的二语语法教材, 鼓励教师将传统的标准语法教学与社会文化教学相结合, 在保证语法概念“数量”的同时拓展语法意义的“深度”, 最大限度地提升语法教学效率。

研究综述及总结性著作出现, 学科发展进入总结和反思阶段 (如 Antón 2011; Geeslin & Long 2014; Nardy *et al.* 2013)。Geeslin & Long 出版于2014年的《社会语言学与二语习得: 学习在语境条件下使用语言》是领域内被引率最高、影响最大的总结性著作。该书第1—3章简要介绍社会语言学与二语习得研究, 第4—8章分别概述基于社会学理论的二语习得研究方法、社会认知语言学研究方法、社会语言变体研究方法、社会语言能力实证方法和出国学习对语言习得的影响。4个基本模型 (概率模型、连续能力模型、波动模型、普雷斯顿模型) 是量化语言形式和社会影响因素间关系的理论框架。该书概述了社会语言变异研究成果对二语习得教学的启示, 以丰富的实证结论证明二语习得过程的动态性与变化性。基于此, Geeslin & Long (2014) 预测未来的社会语言能力研究将从宏观理论叙述转向具体细节分析, 深入挖掘学习者个体因素对社会语言能力发展的影响。二语习得社会学研究方法应进一步吸收认知语言学成果, 关注社会语言能力发展与大脑结构的互动关系。

4. 汉语二语习得的社会语言学研究

国内社会语言学视角的二语习得研究成果偏重于对国外理论的介绍 (如曹志希等 2006; 董平荣 2009; 李颖超 2018; 刘正光等 2013; 孙志青 2008)。部分实证研究以汉语母语者习得英语过程中产生的变异为研究对象, 从句法

1 研究人员认为女性比男性更容易改变对语言的态度, 样本中女性占比85% (34名), 可能导致评估结论偏向积极方面。

(于善志 2005)、词汇(徐大明等 2008)、形态(蔡金亭 2004)、语音(郭鸿杰、王敏 2010)角度印证现有研究范式,指出属于动态范式的拉波夫范式的不足(蔡金亭、朱立霞 2004)。汉语二语习得研究成果数量较少(如李昱 2014;梅丽 2005;吴伟平 2009;徐剑 2017;严彦 2010),大致可分以海外华文祖语习得为研究对象、以留学生汉语二语习得的系统性变异为研究对象、以社会语言学视角的国际中文教学实践为研究对象三类。总体而言,国内社会语言学视角的汉语二语习得研究热度较低,多以介绍和综述为主,实证性定量研究较少。对海外华语教学与继承语的研究稍多,但研究领域多局限在语音层面。

第一类以海外华文传承研究为主,关注第二代、第三代华裔移民的祖语习得。通过对美国、印度尼西亚和泰国具有相同华裔族群背景的传承语学习者的调查,王建勤(2020)发现双向族群认同对传承语习得存在不同程度的影响,直接影响与间接影响并存。学习者听、说、读、写四项基本技能的水平差异与认同程度的交互作用不显著,听说技能水平的得分均高于读写技能。与此类似,魏岩军等(2013)发现美国华裔第三代移民的汉语听说能力明显优于读写能力,一代、二代、三代人的代际母语转用现象突出,第二代移民对汉语传承起到重要作用,印证了社会语言学“三代移民语言模式”理论。

第二类以留学生习得汉语过程中产生的系统性变异为研究对象,关注变异出现的语境、情景与条件。相关研究从语音(陈晨 2011;梅丽 2005;严彦 2010)和句法(李昱 2014)层面对变异出现的原因进行分析。梅丽(2005)对日本留学生习得现代汉语卷舌声母zh、ch、sh的情况展开实证研究,在对系统性变异和自由变异出现概率进行统计的基础上,运用扩散模式考察学习者的动态习得过程。研究发现语音的系统性变异与自由变异共存,变异的出现既受到特定语境的影响,又与学习者的汉语水平密切相关,印证了社会语言学音系格局理论(phonological pattern)。严彦(2010)对美国留学生(按汉语水平划分为初级、中级、高级)的声调情景变异进行研究,发现学习者在句子情境中第三声发音的正确率高于双音节词情境,在双音节词情境中的正确率高于单字情景。该结论与Tarone(1983)的“中介语风格连续体”(the continuum of interlanguage style)理论相悖,说明除注意力程度外,学习者对目的语的熟悉度和语言情景的真实度也会影响语音变异。陈晨(2011)通过定量研究发现泰国学生在习得汉语第一声和第四声过程中既有系统语音变异也有非系统语音变异,系统语音变异很大程度上受情景语境影响。非系统语音变异经历了动态发展过程,受到母语语音系统负迁移的影响。李昱(2014)发现母语和目的语的语言类型对学习者习得汉语双及物构式的影响显著。部分变异形式具有跨语

言、跨类型共性（汉语双宾语VRT构式），部分变异形式则受学习者母语语言类型影响（介词结构），证明中介语变异形式有特定变异空间，受到社会语言学变异机制调节。

第三类从教学实践角度将社会语言学理论与国际中文教学相结合，强调培养学习者语用能力和跨文化交际能力的重要性，从课程设置和教学改革的层面提出一些建议，但多数停留在宏观设计层面，可操作性较弱（吴伟平 2009；徐剑 2017）。吴伟平（2009）认为国际中文教学应将语用框架引入课堂，构建系统性汉语语用教学大纲。国际中文教师应致力于培养学生在特定社会语境中得体运用汉语的能力，引导学生关注交流中的人、地、时三大主要因素，留意共享知识、语言习惯、言语社区对语义理解的影响。徐剑（2017）将留学生交际能力的提升视为国际中文教学本质目标，认为新时代国际中文教学法的改革与创新应充分借鉴社会语言学理论，在教学过程中营造真实社会场景，强化学生对语言内涵适用性的理解。基于社会语言学理论的汉语教学可以使学生在交际过程中及时检测自己的汉语习得能力，帮助来华留学生应对语言生活中的困难。

5. 对汉语二语习得研究的启示

综上所述，近20年社会语言学视角的二语习得研究具有如下特征：从宏观理论研究转向微观实证研究，纵向历时研究逐渐成为主流；专门探索学习者个性特点的研究文献增多，对不同类型学习者的划分愈发详细；研究领域从语音层面拓展到词汇、句法层面；研究应用性增强，与二语教学的结合日渐紧密；法语、英语以外的其他语种习得研究发展迅速，西班牙语、意大利语、日语、韩语的研究成果不断涌现，汉语二语习得研究成果相对较少。

现有研究结论有助于推进未来的汉语二语习得研究。首先，现有成果可以通过汉语二语学习者进行检验，探索汉语学习者在语言变体的情景选择、对核心语法的理解、对社会文化与偏见的态度、社会身份的构建等方面是否与国外研究结论相似，分析社会文化因素对汉语学习者语言水平发展的影响与其他语言学习者相比有何差异。其次，有助于探索汉语二语习得研究的独特规律与理论。国内学者可以更有针对性地关注汉语二语学习者的课外语言输入、言语社区接触、对语言变异的态度、融入与应对偏见的策略等方面，运用社会语言学的语言编译理论解读汉语学习者在习得过程中独有的变异特征。国内已有部分文献开始关注类似问题，例如郑军（2013）、冯丽萍等（2013）等。再次，有助于丰富和完善第二语言习得的相关理论体系。与国外研究普遍关注的英语、西班牙语、法语不同，汉语是没有丰富的形态变化的孤立语。汉语的语

言变异研究需要探索新的衡量标准,以屈折语为对象的形态判定标准并不适用于汉语研究。对此,国内学者已经开始积极探索,如严彦(2010)、陈晨(2011)以声调为判定标准,探究不同语体、情景背景下留学生汉语音调的变异规律,对“中介语风格连续体”理论提出质疑;李昱(2014)也以汉语句法结构为判定标准,证明汉语习得过程中的句法变异受到社会语言学变异机制的调节。

6. 结语

社会语言学视角的二语习得研究关注社会因素对学习者的中介语的影响,描述不同社会情景下中介语的变异规律,运用社会语言学和二语习得理论对变异原因进行阐释。在2000—2020年期间,基于社会语言学理论的二语习得研究成果数量逐年增长,研究范式逐渐形成,微观层面的量化实证研究增多,纵向历时研究成为主流,学科发展进入总结和反思阶段。国内学者开始尝试运用社会语言学理论对海外华裔和留学生汉语二语习得的系统性变异规律展开研究,但量化实证研究较少,暂无纵向历时研究,研究领域主要局限在语音和句法层面。总体而言,社会语言学视角的汉语二语习得研究依然处于起步阶段。未来以汉语为对象的社会语言学二语习得研究既可以验证现有结论,又可以探索汉语二语习得的特有规律,完善社会语言学视角的二语习得研究理论体系,成为未来汉语二语习得研究的热点方向。

参考文献

- Adamson, H. D. & C. Kovac. 1981. Variation theory and second language acquisition: An analysis of Schumann's data [A]. In D. Sankoff & H. J. Cedergren (eds.). *Variation Omnibus* [C]. Edmonton, Alberta: Linguistic Research. 285-292.
- Antón, M. 2011. A review of recent research (2000–2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 Spanish [J]. *Language Teaching* 44: 78-112.
- Bayard, D., A. Weatherall, C. Gallois & J. Pittam. 2001. Pax Americana? Accent attitudinal evaluations in New Zealand, Australia and America [J]. *Journal of Sociolinguistics* 5: 22-49.
- Bretxa, V., L. Comajoan, J. Ubalde & F. Xavier Vila. 2016. Changes in the linguistic confidence of primary and secondary students in Catalonia: A longitudinal study [J]. *Language, Culture and Curriculum* 29: 56-72.
- Chambers, J. K. 1998. TV makes people sound the same [A]. In L. Bauer & P. Trudgill (eds.). *Language Myths* [C]. London: Penguin. 123-131.
- Cheshire, J., P. Kerswill, S. Fox & E. Torgersen. 2011. Contact, the feature pool and the speech community: The emergence of Multicultural London English [J]. *Journal of Sociolinguistics* 15: 151-196.

- Ćorković, M. 2019. Plurilingualism and learning. Neighbouring, regional or minority languages in Serbia. Romanian as a case study [J]. *Philologica Jassyensia* 15: 259-277.
- Daleszynska-Slater, A. & M. Meyerhoff. 2020. The voice of Polan[t]: The acquisition of English (t,d) variation by Polish migrants in Edinburgh [J]. *Sociolinguistic Studies* 14: 111-134.
- Drummond, R. 2013. The Manchester Polish STRUT: Dialect acquisition in a second language [J]. *Journal of English Linguistics* 41: 65-93.
- Firth, A. & J. Wagner. 1997. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research [J]. *The Modern Language Journal* 81: 285-300.
- Geeslin, K. L. & A. Y. Long. 2014. *Sociolinguistics and Second Language Acquisition: Learning to Use Language in Context* [M]. New York: Routledge.
- Gudmestad, A. 2012. Acquiring a variable structure: An interlanguage analysis of second language mood use in Spanish [J]. *Language Learning* 62: 373-402.
- Hymes, D. H. 1972. On communicative competence [A]. In J. B. Pride & J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics: Selected Readings* [C]. London: Penguin. 269-293.
- Kalt, S. E. 2012. Spanish as a second language when L1 is Quechua: Endangered languages and the SLA researcher [J]. *Second Language Research* 28: 265-279.
- Lafford, B. A., P. A. Lafford & J. Sykes. 2007. Entre dicho y hecho ...: An assessment of the application of research from second language acquisition and related fields to the creation of Spanish CALL materials for lexical acquisition [J]. *CALICO Journal* 24: 497-529.
- McEwan-Fujita, E. 2010. Ideology, affect, and socialization in language shift and revitalization: The experiences of adults learning Gaelic in the western isles of Scotland [J]. *Language in Society* 39: 27-64.
- Morita, N. 2004. Negotiating participation and identity in second language academic communities [J]. *TESOL Quarterly* 38: 573-603.
- Mougeon, F. & K. Rehner. 2015. Engagement portraits and (socio)linguistic performance: A transversal and longitudinal study of advanced L2 learners [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 37: 425-456.
- Mougeon, R. & K. Rehner. 2001. Acquisition of sociolinguistic variants by French immersion students: The case of restrictive expressions, and more [J]. *The Modern Language Journal* 85: 398-415.
- Mougeon, R., K. Rehner & T. Nadasdi. 2004. The learning of spoken French variation by immersion students from Toronto, Canada [J]. *Journal of Sociolinguistics* 8: 408-432.
- Mullan, K. 2015. Taking French interactional style into the classroom [J]. *System* 48: 35-47.
- Nadasdi, T., R. Mougeon & K. Rehner. 2008. Factors driving lexical variation in L2 French: A variationist study of automobile, auto, voiture, char and machine [J]. *Journal of French Language Studies* 18: 365-381.
- Nardy, A., J.-P. Chevrot & S. Barbu. 2013. The acquisition of sociolinguistic variation: Looking back and thinking ahead [J]. *Linguistics* 51: 255-284.
- Preston, D. R. 1993. Variation linguistics and SLA [J]. *Second Language Research* 9: 153-172.
- Prinsloo, C. 2018. Sociolinguistic perspectives on the implications of the homogenization of the circles of world Englishes [J]. *International Journal of English Linguistics* 8: 1-14.

- Rampton, B. 2013. Styling in a language learned later in life [J]. *The Modern Language Journal* 97: 360-382.
- Rindal, U. 2010. Constructing identity with L2: Pronunciation and attitudes among Norwegian learners of English [J]. *Journal of Sociolinguistics* 14: 240-261.
- Rydell, M. 2015. Performance and ideology in speaking tests for adult migrants [J]. *Journal of Sociolinguistics* 19: 535-558.
- Sankoff, G. 2019. Language change across the lifespan: Three trajectory types [J]. *Language* 95: 197-229.
- Schumann, J. H. 1976. Social distance as a factor in second language acquisition [J]. *Language Learning* 26: 135-143.
- Shin, N. L. & M. H. Henderson. 2017. A sociolinguistic approach to teaching Spanish grammatical structures [J]. *Foreign Language Annals* 50: 195-213.
- Straw, M. & P. L. Patrick. 2007. Dialect acquisition of glottal variation in /t/: Barbadians in Ipswich [J]. *Language Sciences* 29: 385-407.
- Tagliamonte, S. A. & S. Molfenter. 2007. How'd you get that accent?: Acquiring a second dialect of the same language [J]. *Language in Society* 36: 649-675.
- Tarone, E. 1983. On the Variability of Interlanguage Systems [J]. *Applied Linguistics* 4: 142-164.
- 蔡金亭, 2004, 时体习得的变异研究 [J], 《外语与外语教学》(5): 10-15。
- 蔡金亭、朱立霞, 2004, 过渡语变异研究的理论框架: 继承与发展 [J], 《外语学刊》(3): 88-95+112。
- 曹志希、王晓丽、刘伟, 2006, 二语习得的社会认知基础 [J], 《外语教学》(5): 36-39。
- 陈晨, 2011, 泰国学生习得汉语阴平和去声的语音变异研究 [J], 《民族教育研究》(1): 79-85。
- 董平荣, 2009, 二语习得的语言社会化范式 [J], 《外语教学》(6): 75-79。
- 冯丽萍、步延新、Li Hong, 2013, 短期来华美国留学生课外语言接触及其影响因素分析 [J], 《语言文字应用》(3): 109-116。
- 郭鸿杰、王敏, 2010, 中介语韵尾辅音丛中的 (-t, d) 删除研究——变项规则分析法 [J], 《外语与外语教学》(5): 73-78。
- 李颖超, 2018, 论社会语言学视角下文化对留学生语言习得的影响 [J], 《文化创新比较研究》(32): 143-146。
- 李昱, 2014, 汉语双及物构式二语习得中的语言变异现象研究 [J], 《世界汉语教学》(1): 88-102。
- 刘正光、冯玉娟、曹剑, 2013, 二语习得的社会认知理论及其理论基础 [J], 《外国语(上海外国语大学学报)》(6): 42-52。
- 梅丽, 2005, 日本学习者习得普通话卷舌声母的语音变异研究 [J], 《世界汉语教学》(1): 97-105。
- 孙志青, 2008, 二语习得中语境与文化问题的社会语言学视角 [J], 《西北师大学报(社会科学版)》(5): 128-132。
- 王建勤, 2020, 华裔学习者跨文化族群认同及其传承语习得研究 [A], 载王建勤(编), 《多视角的汉语第二语言习得研究》[C]. 北京: 商务印书馆. 154-175。

- 魏岩军、王建勤、魏惠琳, 2013, 美国华裔母语保持与转用调查研究 [J], 《华文教学与研究》(1): 46-53。
- 吴伟平, 2009, 社会语言学理论与对外汉语教学实践 [J], 《语言教学与研究》(2): 37-44。
- 徐大明、张璟玮、王虹, 2008, 英语中介语词汇变异分析 [J], 《外语研究》(6): 1-9。
- 徐剑, 2017, 社会语言学理论与对外汉语教学实践 [J], 《课程教育研究》(44): 32-33。
- 严彦, 2010, 美国学生习得第三声的声调情境变异研究 [J], 《汉语学习》(1): 96-104。
- 于善志, 2005, 英语疑问句的句法操作及其在L2习得中的变异 [J], 《外语教学》(1): 12-17。
- 郑军, 2013, 留学生课外汉语使用情况及影响因素调查研究 [M]。广州: 暨南大学出版社。

通信地址: 100871 北京市海淀区北京大学对外汉语教育学院

作者简介: 富聪, 北京大学对外汉语教育学院博士研究生, 研究方向为汉语教师、汉语第二语言习得。

Email: fucong@pku.edu.cn

赵杨, 北京大学对外汉语教育学院教授, 博士生导师, 研究方向为第二语言习得、生成语法、社会语言学和语言教育。

Email: zhaoyang@pku.edu.cn

Abstracts of Major Papers

Process genre pedagogy in teaching EFL/ESL writing: An interview with Professor Lawrence Jun Zhang, by Ting Ma & Lawrence Jun Zhang (p. 1)

In the field of foreign/second language writing, it is critically important but also challenging to effectively foster learners' writing competence. Professor Lawrence Jun Zhang has published widely in the areas of second language acquisition, metacognition, reading/biliteracy education, and teacher education. In 2016, he was honoured with the recognition by the TESOL International Association (USA), at its 50th anniversary, with the award of "50 at 50", which acknowledged "50 Outstanding Leaders" around the globe in the profession of TESOL. This interview started with a brief introduction to Professor Lawrence Jun Zhang's teaching and research experience in the field of foreign/second language writing. The main foci of the interview were the concept and scope of the process genre pedagogy, recent advances in the field, and the feasibility of applying the process genre approach in the teaching of foreign/second language writing.

Syntactic complexity and its predictive association with general and academic language proficiency, by Wenjuan Qin, Yongyan Zheng, Qinglin Feng & Roujia Jia (p. 13)

General language and academic language are two registers of language commonly used in colloquial communication and academic studies, respectively. However, prior studies usually fail to differentiate these two types of language skills in second language (L2) research and measurement. The current study examines the predictive association of syntactic complexity (SC) with L2 learners' general and academic language proficiency in a corpus of 169 argumentative essays written by high-school learners. Findings reveal that while mean length of clause is the only omnibus SC measure significantly differentiating low-level and medium-level learners, five descriptive SC measures could significantly differentiate medium-level and high-level learners. Two phrasal-level measures explain additional variability in learners' academic language proficiency. Findings shed light on a specific set of SC measures relevant for capturing variability in general and academic language skills and emphasize on the importance of incorporating more fine-grained, descriptive SC measures in L2 writing research.

A complex network approach to the syntactic complexity development of EFL learners' written language, by Zhixing Han & Yongyan Zheng (p. 27)

The study explores a complex network approach to investigating the written language development of a group of EFL learners over a period of one academic year. By modelling and analyzing the syntactic complexity network and the change of network parameters (including network density, connection strength and hub), the study finds out that the stability of learners' syntactic complexity network is decreasing. Coordination is marginalized in the network while subordination is the most active component in the network, developing its depth and breadth. Phrasal elaboration is the potential grower in this turbulent network. The finding largely supports the hypothesis that learners' syntactic complexity development proceeds through three stages: coordination, subordination and phrasal elaboration. This study proves that the complex network approach presents a new method for CDST-based research, as it is able to represent interconnectivity of a complex system and to reveal developmental patterns that are otherwise concealed.

Pedagogical translanguaging strategies and learning effectiveness in high school English classes, by Xiaozhou Zhou & Citing Li (p. 43)

Much of the research into translanguaging home and abroad in recent years has mainly focused on the translanguaging practices of bilingual/multilingual speakers as well as teachers and students in foreign language classrooms. There exists a paucity of empirical studies that explore whether or not teachers' translanguaging strategies help improve students' foreign language learning effectiveness and experience. This longitudinal study observes two English classes in a high school in Shanghai, investigates teachers' and students' attitudes to pedagogical translanguaging, and probes into the complex relationship between teachers' pedagogical translanguaging strategies and students' English learning effectiveness. Based on multifaceted data sources collected over two years, the study reveals that a positive attitude to pedagogical translanguaging seems to associate with visible progress in students' English learning effectiveness and a dynamic classroom ecology. This study sheds light on the appropriateness of employing pedagogical translanguaging strategies in high school English classes.

The influence of teachers' motivating style on student engagement in college English classrooms: Self-system processes as the mediator, by Hongyu Zhao & Qingmei Ren (p. 57)

This study investigates the impact of college English teachers' motivating style on student engagement with the mediation process of language learning motivation. The survey data were collected from 12 college English teachers and their 1639 non-English majors of two provincial universities then analyzed by linear regression and structural equation modelling. The results indicate that three types of teachers' motivating style can positively predict student engagement, among which the highest level of student engagement is reported by those with teachers of autonomy-supportive motivating style. Additionally, students' intrinsic and extrinsic

motivations positively and significantly mediate the influence of teachers' motivating style on student engagement, however, the mediating effects executed by intrinsic and extrinsic motivations in the routes between three distinct motivating styles and student engagement are dissimilar. These findings provide insights into the regulation mechanism of teachers' motivating style on student engagement through motivational mediation. By reflecting on the results, some optimization in the teaching behaviors and strategies are expected so as to foster and enrich the self-process dynamics in students, and then to further promote student engagement in college English classrooms.

The effects of learning attitude, learning resources and semantic transparency on Japanese collocational acquisition, by Qichao Song, Ting Song & Xiaodong Fei (p. 75)

In this study, qualitative and quantitative methods were adopted to explore the determinants and their effects on Japanese collocational acquisition by Chinese JFL learners. Firstly, semi-structured interview data were analyzed with reference to the modified grounded theory, resulting in the grounded theoretical framework which includes learning attitude and learning resources and affects the acquisition of collocations. Secondly, the effects of learning attitude and learning resources on the mental lexicon of different semantic transparency collocations were investigated by using the mental familiarity decision task. The results show that learning attitude and learning resources have a significant effect on the mental familiarity of collocations, and the effect is more significant for collocations with medium semantic transparency.

Effects of abridgement and continuation on Chinese writing of Chinese L2 learners, by Lihua Zhang & Yuting Fan (p. 91)

Abridgement and continuation are two tasks commonly used in L2 writing training. This paper investigates their effects on the Chinese narratives by Chinese second language (CSL) learners, with five linguistic distinguishing features measures, including lexical diversity, lexical sophistication, lexical accuracy, syntactic sophistication and syntactic accuracy. Participants were 30 CSL learners at intermediate-advanced level of Chinese. It was found that the effects of these two tasks on narrative writing are mainly reflected in vocabulary, with little effect on syntax. Lexical sophistication and accuracy are significantly related to task types. The lexical accuracy in the abridgement task is better than that in the continuation task, while the reverse pattern emerges with lexical sophistication between these two tasks. Additionally, lexical diversity is affected by topics as well as task types.

Postmethod pedagogy and foreign language classroom teaching: Retrospect and prospect, by Hongchen Xu (p. 102)

This article reviews the literature (2002—2022) of postmethod pedagogy influence on foreign language (especially English language) classroom teaching in China. It briefly introduces the tenets of the pedagogy (namely particularity, practicality,

possibility) and the ten Macrostrategies, followed by its whirlwind history. Then, 38 articles published in key journals between 2002 and 2022 in China are reviewed. The results show that the postmethod pedagogy was first introduced into China at the beginning of the 21st century and that it commenced a plethora of reflections and empirical studies in the following twenty years. Based on the review, the article suggests that further research needs to probe the benefits of postmethod pedagogy on foreign language teaching and learning practices, moral education via foreign language learning, teaching of world Englishes, and online teaching.

A literature review of group dynamic assessment research informed by sociocultural theory, by Lili Qin & Yuxiu Nian (p. 113)

Group dynamic assessment is a new type of assessment guided by sociocultural theory, emphasizing the integration of teaching and assessment. Since its introduction, group dynamic assessment has received attention from many scholars, but domestic research is still at the sprouting stage. Based on the existing research on group dynamic assessment, this paper compares the connotation and forms of group dynamic assessment, and systematically reviews the relevant empirical studies in three dimensions: research content, research methods and mediation models, to provide reference for the assessment of English teaching in the universities in China.

Second language acquisition research from the perspective of sociolinguistics (2000—2020), by Cong Fu & Yang Zhao (p. 124)

Through incorporating social and cultural factors into the scope of second language acquisition (SLA) research, sociolinguistics theory provides a macro-framework for SLA research. The current study combines systematic review and visual knowledge graph analysis to review papers and highly cited works published between 2000 and 2020. It is found that the sociolinguistic perspective of SLA research has shifted discussions of macro theory to empirical studies. The research field has extended from the phonological level to the lexical and syntactic levels. Case studies have increased, and studies reflecting the influence of individual learner factors on language variant acquisition have become mainstream. Overall, this field has moved to the stage of summarization and reflections. However, few studies are available on Chinese SLA from the perspective of sociolinguistics. Studies mainly focus on the overseas Chinese inheritance, especially on the acquisition of the ancestral language of Chinese immigrants. Some studies address the systematic variation generated in the process of Chinese learning for international students, with focus on the context and conditions in which variations occur.

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）、通信地址、电话号码、Email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。

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）标示所强调的单词。如：

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

- （2）标示尚未被普遍接受的外来词。如：

Jiaozi is a very popular food in China.

- （3）出版的作品，如书名、报刊名等。

- （4）统计量，如 SD ， M ， t ， F ， p 等

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]，博士学位论文和硕士学位论文为[D]，词典及其他为[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》由中国英汉语比较研究会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”）研究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，也包括学习中文的外国人，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。另外，还不定期开设专栏。

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、研究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 2022年第十四辑

主办单位	中国英汉语比较研究会 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	蔡金亨	网 址	http://chinasllr.cbpt.cnki.net