

从认知视角探讨课堂二语习得

瞿莉莉

(上海理工大学 外语学院, 上海 200093)

摘要: 从认知视角讨论课堂环境下第二语言习得的有效性问题和习得发生机制。对现有研究进行评述, 从不同角度分析课堂教学对二语习得的作用, 并从认知视角解释相应的原因; 以中国外语课堂教学为例, 分析课堂环境下的输入、输出和互动与形式教学如何作用于语言习得的认知过程; 指出, 课堂二语习得认知机制对于我国外语教学的启示。

关键词: 课堂二语习得; 效果; 认知机制; 课堂教学

中图分类号: H 319 **文献标志码:** A **文章编号:** 1009-895X(2012)04-0273-05

A Study of Classroom Second Language Acquisition from the Cognitive Perspective

Qu Lili

(College of Foreign Languages, University of Shanghai for Science and Technology, Shanghai 200093, China)

Abstract: This paper explores two issues of classroom SLA from the cognitive perspective: effects and acquisition mechanism. Firstly, it reviews a number of studies focusing on different effects of classroom SLA, followed by an analysis of their possible reasons from the cognitive perspective. Secondly, it elaborates how input, output, interaction and form-focused instruction affect the cognitive process of SLA respectively, with example of foreign language instruction in China. Lastly, the paper points out the implications of SAL cognitive mechanism for foreign language instruction in China.

Key words: *classroom second language acquisition; effects; cognitive mechanism; classroom instruction*

课堂二语习得由于效果问题而备受争议, 然而当课堂教学是主要甚至是唯一的二语习得途径时, 我们则应该积极面对并探讨这一话题。第二语言习得的途径分为两种: 自然环境下二语习得和课堂环境下二语习得。自然语言环境提供给第二语言学习者大量真实的语言输入, 能够有效地促进语言习得。“二语”(second language)环境往往提供给学习者自然习得二语的机会, 例如, 新移民在美国通过学

习、工作、生活中的自然途径习得作为第二语言的英语。课堂教学也可存在于二语环境中, 例如, 新移民通过 ESL 课程学习英语, 但课堂教学大量存在于“外语”(foreign language)环境中, 如中国学生在国内学习英语。对许多中国学习者来说, 外语课堂几乎是唯一的外语学习环境。第二语言习得研究包含二语习得和外语学习的研究, 在本文中所提到的“二语”也取其广义的概念, 即包括二语和外语。

收稿日期: 2012-01-20

作者简介: 瞿莉莉(1981-), 女, 讲师。研究方向: 第二语言习得、外语教学。E-mail: qulili.usst@gmail.com

课堂二语习得所涉及的显性(explicitness)/隐性(implicitness)两分法从认知的角度探讨课堂环境下二语习得的发生机制。研究者们就显性知识和隐性知识之间是否有接口展开争论,以此探讨课堂二语习得的必要性和有效性问题。课堂环境中的输入、输出和互动是二语习得的认知基础,本文从这三方面的理论出发,探讨和解释课堂二语习得如何发生。课堂环境的另一个特点是提供正规教学,这是它有别于自然环境下二语习得的主要方面。在正规教学中,教师通过对语言形式的教学(form-focused instruction)来促进语言习得。从认知角度看,形式教学使学习者提高对目标语言项目的注意(noticing),而注意到语言形式是习得发生的前提条件^[1]。

一、课堂二语习得效果研究

(一) 无效果论

不少研究表明,课堂教学对于改变二语习得的准确顺序(accuracy orders)和发展序列(developmental sequences)没有作用。早期的词素习得顺序研究表明,课堂教学不能改变学习者产出词素的准确顺序。Ellis 的研究发现,课堂学习者和自然环境学习者对于否定式、疑问句、动词词组形态等结构呈现的发展序列几乎是相同的^[2]。发展序列式指习得某种语言结构需要经过的自然阶段,以疑问句为例,两种环境下的学习者学习作为二语的英语(ESL)都会经过四个阶段,如表1所示。

表1 ESL学习中疑问句发展序列^[3]

Tab.1 Developmental sequences of interrogation in ESL^[3]

阶段	例句
使用升调	He work today?
特殊疑问句语序不变	What he is saying?
语序调换过头	Do you know what is it?
第二语言系统	Does she like what she does?

讨论课堂教学有效性问题离不开显性知识和隐性知识这两个认知科学领域的概念。显性二语知识是具有可分析性、学习者可陈述的二语语言规则;显性语言知识与元语言知识紧密关联,但不完全对等^[4]。隐性语言知识指直觉的、无法陈述的语言知识,例如,大多数人的母语知识是隐性的。显性知识和隐性知识的接口问题是众多学者争论的焦点。

Krashen 是无接口观点(non-interface position)的主要代表,他认为有意识学到的知识是显性知识,

无意识习得的知识是隐性知识,而且两种知识之间无接口。另外,正常交际依赖于隐性知识,而显性知识的作用只是“监控(monitor)”语言输出^[5]。无接口观点常被用于解释课堂教学为何无效果:语言只能习得,无法学得。

课堂教学对于改变习得准确顺序无效果的另一种解释则运用 Pienemann 的“可教性假说”(Teachability Hypothesis)。Pienemann 认为课堂教学未能遵循语言习得普遍性,也就是说,在学习者心理语言上没有“准备好”的情况下教授某些语言知识^[6]。

(二) 有效果论

课堂教学对于习得速度、学习者最终语言水平有积极的作用。

大量的实证研究表明教学能够促进二语习得速度,而增快习得速度对于教师和学习者来说具有重要的意义。文献[7]总结了11项课堂教学研究,得出的结论是:教学对于儿童和成人、中级和高级学习者、语境丰富和语境贫乏的环境下的二语习得速度均有益处。

Pavesi 的研究比较了课堂二语学习者和自然环境习得者使用定语从句的情况,结果发现前者的表现明显优于后者,显示了教学对于提高最终语言水平的有效性。她对此结论的解释是,课堂教学相比自然环境提供给学习者更多标记性的结构(marked items),也就是更为复杂和特殊的语言结构^[8]。Zobl 对于学习者掌握标记性结构的难易程度的研究进一步证明,教学对于学习者的最终语言水平有积极作用^[9]。

与“无接口”的观点相反,不少学者用“有接口”观点解释课堂二语习得的有效性。Bialystok、Sharwood Smith 等认为学习者可以从隐性知识中提炼出显性知识,也可以通过练习(practice)将显性知识转化成隐性知识,此为强接口观点。Terrell、Ellis 等则认为显性知识在何时、以何种方式转化为隐性知识有条件限制,此为弱接口观点^[4]。这两种观点的共通点在于:课堂教学提供给学习者明确的语言规则以及能将这些有意识的、受控制的知识转化为自动化知识的训练,从而促进语言习得速度和语言习得水平。

课堂教学有效论的另一种解释是选择性注意假说(selective attention hypothesis)。Rutherford 和 Sharwood Smith 认为,课堂教学策略能帮助学习者

注意到输入中特定的结构,这在某些情况下能够加快习得速度,而自然习得环境中学习者在关注意义的同时较少注意形式^[10]。Ellis 称教学的作用在于帮助学习者有选择地注意输入中的形式和形式—意义关联^[4]。

二、课堂环境下二语习得的认知机制

课堂通过两种途径提供给学习者语言输入:课堂话语和形式教学。课堂中的话语输入往往是交际性语言,而形式教学则侧重语言项目的教授。事实上,这两者相辅相成,共同对二语习得产生作用。课堂环境向学习者提供可理解输入 (comprehensible

input)、可理解输出 (comprehensible output) 以及互动 (interaction) 的机会。这些对提高学习者语言的流利性和准确性有重要作用,同时互动中的意义协商 (negotiation of meaning) 将输入、学习者内部机制和输出联系在一起,从而对二语习得产生影响。形式教学帮助学习者获得显性语言知识,通过突显目标语言项目引起学习者对输入的注意,进一步提高二语习得的效果。在 Gass 二语习得认知框架和 Ellis 的课堂二语习得理论框架的基础上,现用图 1 展示课堂二语习得的外部环境和内部认知过程的交互作用,并以中国外语课堂环境为例阐述课堂二语习得的认知过程和特点。

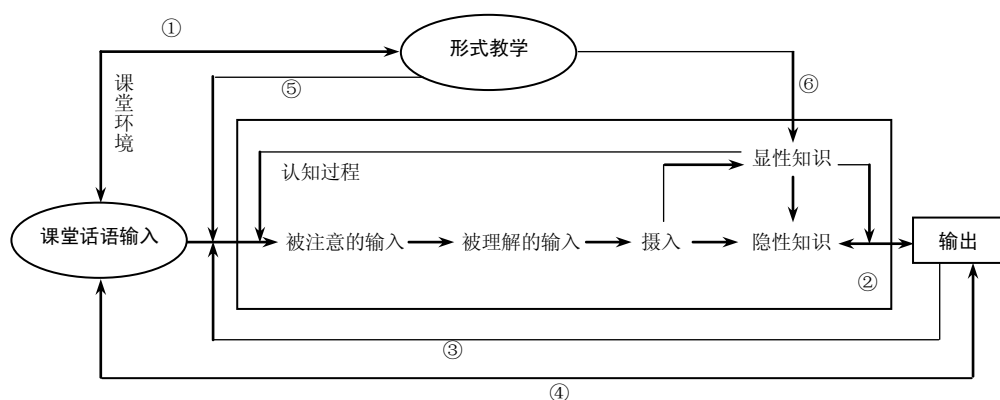


图1 课堂环境下二语习得的认知机制^[11-12]

Fig.1 Cognitive mechanism in instructed SLA^[11-12]

（一）输入、输出和互动

1. 输入

课堂话语以交际为目的,以意义为中心,以教师话语和中介语话语为主。教师话语指教师对学习者的话语,而中介语话语指学习者从其他学习者处接受的话语输入。教师话语与外国人话语有相似之处,是课堂二语习得输入和师生互动的重要内容。其主要特点是:发音标准、语速慢、停顿时间长、说话声音大而清楚、词汇简单、句子短而句法简单;根据学习者水平调整话语,较少发生不合语法的修正 (ungrammatical modification);多发生互动修正 (interactional modification)^[13-14]。中介语话语是学习者话语,在合乎语法程度上不如教师话语,在语用层面上也常常缺乏适合性。然而,中介语的优点在于提供给学习者更多意义协商的机会。

不少学者认为可理解输入是二语习得发生的主要条件,其中以 Krashen 的输入假说最具影响力。该假说的核心是学习者遵循自然习得顺序,通过理

解稍高于自己当前语言水平的输入 ($i + 1$) 自然地习得语言^[15]。课堂话语应尽量调整为可理解输入,这是学习者注意语言知识输入的必要条件,也是语言知识被最终习得的重要基础。

中国外语课堂学生人数较多,课堂上的话语输入主要来自于教师。教师话语存在两方面的问题,其一,面对水平参差不齐的学生,教师往往很难保证其话语对所有学习者来说都是可理解输入;其二,教师在课堂上的用语与交际中的自然用语有本质的差别,难以成为理想的输入资源。课堂话语的另一来源是中介语话语或学习者话语,然而,中国学生在课堂上参与交际的机会和意愿都不够充足,因此,来自同伴的语言输入是相当有限的。输入在质和量上的问题使中国外语课堂未能给二语习得提供良好的语言认知环境。

2. 输出

输入假说也提及了输出,但却否定了输出在语言习得中的作用,认为输出只是习得的结果。Swain

对此持截然不同的意见,她根据对加拿大沉浸式项目(immersion education programs)的研究提出输出假说,认为学习者不仅需要“可理解输入”,还需要“可理解输出”^[16]。该假说从认知角度解释输出如何促进习得:输出使学习者注重语义和句法处理,使其可被听话者理解;输出能够诱发听话者反馈,正面反馈证实学习者对语言的假设,从而促进中介语发展,如图1步骤②所示;负面反馈使学习者意识到中介语存在的问题,使其更关注输入中的相关知识,以习得更合适的用法,如图1步骤③所示。由此看出,输出对习得过程有着积极的作用,课堂教学中应尽可能提供学习者进行“可理解输出”的机会。

中国外语课堂普遍存在“重输入、轻输出”的现象,学生的输出能力得不到有效发展,因而也就有了“哑巴外语”一说。另外,输出不足对于输入效果以及中介语系统发展都有负面的影响,因为没有输出,学习者难以意识到自身语言和目的语的差距,因而不利于语言习得中注意输入、验证语言假设等认知能力的发展。

3. 互动

课堂互动涉及多个方面,如教师提问、学生参与、错误处理、小组活动等。Long 强调出现交际问题时互动修正的重要性^[17]。“意义协商”是互动修正中的一个重要概念,指在交际过程中,会话者为使交际顺利进行而对话语或会话策略进行调整,从而达到互相理解。Pica 认为意义协商主要通过以下三种方式对语言习得起积极作用:1) 意义协商帮助学习者获得可理解输入;2) 意义协商提供给学习者语言使用的反馈;3) 意义协商使学习者调整、控制并修正自己的输出,推动学习者产出更可理解、更接近目的语的输出^[18]。课堂中的互动将输入、学习者内在机制和输出创造性地联系在一起,如图1中步骤④所示。

中国外语课堂中的互动包括师生互动和生生互动。师生互动中最主要的模式是“TST”,也就是教师提问、学生应答以及教师反馈。这种课堂互动形式比较刻板,学生始终只是担任应答者的被动角色,有别于真实语境中的会话模式,而且基本不存在真正意义上的意义协商。学生之间的互动未得到足够重视。首先,课堂给予学生互动的时间不多;其次,即使安排学生互动,教师通常不注意创造意义协商的条件。从互动对于二语习得认知的意义来讲,能促进“意义协商”的互动形式更应得到重视。一些

研究表明:不同水平、不同性别的学习者之间更容易出现意义协商;两人小组比多人小组更容易出现意义协商;解释型任务比程序型任务更容易出现意义协商;规定交换信息比自由交换信息更容易出现意义协商;在轻松自然的环境中互动比在紧张压抑的环境中互动更容易出现意义协商^[19]。由于对意义协商的作用和产生条件缺乏认识,中国外语课堂中的互动还未能实现其对于二语习得认知真正的价值和应有的作用。

(二) 形式教学与认知

形式教学强化学习者对语言形式的注意,是课堂二语习得有别于自然二语习得的重要特征。Schmidt 认为注意到输入中的形式是习得的关键,只有被有意注意到的东西才能被吸收^[1]。在教学中提高目标语言结构的突显性(saliency),可使学习者在交际过程中将注意力转向目标形式,从而促发习得过程,如图1步骤⑤所示。Long 认为形式教学有助于语言习得,他区分了以形式为中心的教学(focus on forms)和焦点式语言形式教学(focus on form)^[20]。以形式为中心的教学法基于结构主义大纲,脱离语境地教授孤立的语言项目。这种形式教学法虽然能够使学习者学到语言知识,特别是显性知识,但却无法使他们在日常交际中流利、恰当地使用语言。焦点式语言形式教学则兼顾形式和意义,使学习者在交际过程中关注语言形式,这样他们的语言“流利性”和“准确性”都能得到提高。另外,无论是以形式为中心的教学法还是焦点式形式教学都可以增加学习者的显性二语知识,如图1步骤⑥所示。如上文所述,虽然“无接口论”学者持极端的看法,质疑显性知识对于习得的作用,但更多的学者持“有接口”观点,认为显性知识在某些条件下可部分转化为隐性知识,从而促进中介语的发展。

形式教学在中国外语课堂教学中的地位不容忽视。对于形式教学的观念和方法随着理论研究和现实需要而经历了从以形式为中心到形式意义兼顾的变化。据调查,目前大多数教师都认可形式和意义兼顾的焦点式形式教学法^[21]。随着多媒体在外语教学中的应用,教师也拥有了更多开展形式教学的方法,使之不再枯燥乏味而且效果更佳。然而,在具体操作上,要在交际中突出语言形式并不容易,这涉及教学过程中的微技能问题。目前,对于课堂教学的行动研究(action research)比较缺乏,因此,要了解形式教学的具体方式,我们还需进行深入研究。

三、结束语

影响二语习得的因素众多,包括各种外部环境因素(语言环境、社会环境)和内部环境因素(认知特点、语言普遍性、语言迁移),以及内外部因素之间的交互作用。中国外语学习者的外部语言环境主要是外语课堂,安排好外语课堂可改善语言习得的环境,促进学习者认知发展,从而提高学习效率和效果。从上述讨论可以看出,课堂二语习得所产生的主要效果表现在习得速度和学习者的最终语言水平,而中国外语课堂要在这两方面取得良好的效果,关键在于改善课堂所提供的语言环境和认知环境。首先,改善语言环境的重点是增加可理解输入。教师话语要适应大多数学生的语言水平,那么学生的语言水平不宜差异过大,因此可以考虑根据学生的语言水平进行分级教学。另外,教师话语应兼顾语言准确性和语用合适性,并使之尽可能接近自然交际用语。其次,改善认知环境主要指为促进语言习得创造有利的认知条件,包括鼓励互动交际、促进意义协商,以及在形式教学中利用各种手段突显目标语言项目以引起学习者的注意,并积极寻求教学策略以促进显性知识向隐性知识的转化。总之,广大教师只有认真掌握学习者在课堂教学环境下的认知机制,并积极创造有利的语言和认知条件,才能有效地提高课堂二语习得的效果。

参考文献:

- [1] Schmidt R. The role of consciousness in second language acquisition[J]. *Applied Linguistics*, 1990 (11): 129–158.
- [2] Ellis R. *Classroom Second Language Development*[M]. Oxford: Pergamon, 1984.
- [3] 刘润清. 第二语言习得中课堂教学的作用[J]. *语言教学与研究*, 1993 (1): 35–44.
- [4] Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition*[M]. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- [5] Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*[M]. Oxford: Pergamon, 1982.
- [6] Pienemann M. Psychological constraints on the teachability of languages[J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1984 (6): 186–214.
- [7] Larsen-Freeman D, Long M. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*[M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2009.
- [8] Pavesi M. The acquisition of relative clauses in a formal and in an informal setting: further evidence in support of the markedness hypothesis[C]//Singleton D, Little D. *Language Learning in Formal and Informal Contexts*. Dublin: IRAAL, 1984: 151–163.
- [9] Zobl H. Grammars in search of input and intake[C]//Gass S, Madden C. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1985: 329–44.
- [10] Rutherford W M, Sharwood S. Consciousness raising and universal grammar[J]. *Applied Linguistics*, 1985 (6): 274–282.
- [11] Gass S. Integrating research areas: a framework for second language acquisition[J]. *Applied Linguistics*, 1988 (9): 198–217.
- [12] Ellis R. *SLA Research and Language Teaching*[M]. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- [13] Chaudron C. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- [14] Gaies S. The nature of linguistic input in formal second language learning[C]//Brown H, Yorico C, Crymes R. *On TESOL '77*. Washington D. C.: TESOL, 1977: 204–212.
- [15] Krashen S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*[M]. Oxford: Pergamon, 1981.
- [16] Swain M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development[C]//Gass S, Madden. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1985: 235–253.
- [17] Long M. Does second language instruction make a difference? A review of the research[J]. *TESOL Quarterly*, 1983 (17): 359–382.
- [18] Pica T. Second language acquisition, social interaction, and the classroom[J]. *Applied Linguistics*, 1987 (8): 3–21.
- [19] 杨雪燕. 外语教师课堂策略研究: 状况和意义[J]. *外语教学与研究*, 2003, 35 (1): 54–61.
- [20] Long M. Focus on form: a design feature in language teaching methodology[C]//de Bot K, Coste D, Ginsberg R, et al. *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 1991: 39–52.
- [21] 张香存. 中国大学英语教师对“Focus-on-Forms”和“Focus-on-Form”教学方法的认知[J]. *外语教学*, 2005, 26 (3): 65–68.