

读后续写的协同效应*

西安交通大学 王 敏 广东外语外贸大学 王初明

提要: 本文报道一项实证研究,探讨读后续写中语言理解与产出之间的协同效应及其对外语使用的影响。研究的被试为两组英语专业二年级学生,每组 24 人。实验中,被试阅读两个故事的前半段,然后用英语续写后半段。供阅读的故事有英汉两个版本。因此,每组被试用英语完成两个续写任务:读一个故事前半段的英语版然后仍用英语续写,读另一个故事前半段的汉语版然后改用英语续写。结果显示:1)读后续写任务中存在协同效应,被试在完成读英续英任务时,高频使用原文里出现过的语言结构;2)读英续英中的语误显著少于读汉续英;3)协同效应与偏误类型有一定联系,不同类型语言形式对协同的敏感程度不一。

关键词: 读后续写、协同、互动协同模型、偏误

[中图分类号] H319 [文献标识码] A [文章编号] 1003-6105(2014)04-0501-12

1. 引言

近年来,语言使用中的协同现象受到二语习得和心理语言学研究者的关注(如 Pickering & Garrod 2004; Atkinson et al. 2007; Costa et al. 2008)。语言研究中的协同一般指人们在互动中相互配合、动态调整、彼此适应的社会认知过程。由于研究取向不同,研究者们对协同的理解存在差异。Pickering & Garrod(2004)认为,协同是保持人际对话顺畅进行的机理。Atkinson et al. (2007)从语言学习的角度来理解协同,强调“协同不仅发生在人与人之间,也发生在人与社会和物质环境之间,是第二语言习得的关键”(p. 171)。基于协同的二语习得研究为深究互动促学的机理提供了新思路,有助于回答“互动何以促学?”这一充满争议的问题(参阅王初明 2009)。但此类研究仍处于起步阶段,不仅数量少,而且只探讨人际对话。书面表达中是否存在协同效应,以及协同效应能否促学等重要问题尚待研究。为此,本文报道一项实证研究,探讨第二语言书面任务中的协同效应及其对外语使用的影响¹。

* 本文获得国家社科基金重大项目“汉语二语学习的认知过程及高效率教学模式研究”(12&ZD224)及教育部人文社科青年基金项目“中国学习者英语产出中的结构启动研究”(11YJC740104)资助。

¹ 本文是一项较大研究的一部分,在英文稿中有较详细的报道(参阅 Wang & Wang 2014),但补充了该文中第一个实验的数据,对结果进行了一些新的分析和讨论。

2. 理论背景

对话是人类使用语言最基本、最自然的方式,理应潜藏着语言使用的机理。为探索这个机理, Pickering & Garrod (2004) 提出互动协同模式 (interactive alignment model)。据此模式,协同源于互动,是人际对话得以顺利进行的关键所在。交谈双方在对话过程中相互配合,相互适应,动态调整,以致双方大脑表征出现趋同或协同。这样的协同既发生在语言层面(语音、词汇、句法等),也体现在情境模式 (situation model) 层面。情境模式指为理解文本所构建的表征,含人物、时间、地点、因果、交流意图等 5 个核心维度 (Zwann & Radvansky 1998)。交谈双方在互动中相互协调情境模式,由此引发语言层面的协同,进而导致对交流信息的理解。情境模式和语言表征如此互动协同,使得对话中的语言理解和语言产出紧密结合起来,信息顺畅交流。Pickering & Garrod (2004) 因此得出结论:理解和产出共用同一表征。这一结论为深入研究语言产出与语言理解之间的协同效应奠定了理论基础。

互动协同模式的另一个重要观点是,语言层面协同的发生机理是结构启动。结构启动指人们在产出中倾向于重复自己或他人使用或接触过的语言结构 (Bock 1986)。譬如,说话人自己刚才用过或听到谈话伙伴使用了双宾结构句(如 *The man is handing the woman a brush*),在随后表述传递事件时,也倾向于使用双宾结构(如 *The boy is passing the girl an apple*)。反之,如果听到或使用的是介宾结构句(如 *The man is handing a brush to the woman*),他在后续产出中很可能也使用介宾结构(如 *The boy is passing an apple to the girl*)。结构启动是一种内隐学习 (implicit learning), 具有促进语言发展的功能 (Pickering & Ferreira 2008)。有实证研究表明,结构启动能够帮助学习者掌握二语句法结构 (王敏 2009)。从这个意义上讲,协同实质是一种学习效应。

以互动协同模式为基础,王初明(2010, 2011)提出了外语学习的有效路径:互动 → 理解 → 协同 → 产出 → 习得。他认为,学习者的理解能力总是超出其产出能力,因这种不平衡产生的拉平效应,是提高语言水平的潜在动因。在拉平过程中,理解与产出之间互动而催生协同效应,较弱的产出能力在与理解能力的协同中不断得到提高。因此,有效的语言习得植根于互动,经历理解、协同、产出等环节,得益于产出与理解紧密结合所产生的协同效应。王初明(2011)还注意到, Zwann & Radvansky (1998) 提出的情境模式原本用于解释阅读理解, 但被 Pickering & Garrod 应用于研究对话的理解。这说明,情境模式的构建与呈现方式无关。例如,同一事件,无论是由报纸还是由广播报道,人们对事件的理解都是相同的。因此,他认为,协同效应不仅发生在人际互动的对话过程中,阅读时学习者与所接触的阅读材料互动也能产生协同效应。

综上所述,促进二语能力发展、提高学习效率的关键在于将理解和产出紧密结合,强化协同,引发拉平效应。两者结合得越紧密,促学效果就越佳(王初明

2012, 2013)。以此理念为衡量标准,读后续写任务是比较理想的促学方法。在这项任务中,学习者阅读一篇被抹去后半部分的英语读物,接着续写,补全内容。若要完成续写,先要理解原文,构建情境模式,而后创造续写内容。在创作过程中,学习者需与原文的情境模式协同,以确保续写的内容和语言与原文连贯。如果说口头对话中的协同是自发而无意识的(Garrod & Pickering 2007),读后续写中的协同则带有一定的强制性。根据互动协同模式的观点,情境模式的协同会引发语言层面的协同。如果这一假设成立,读后续写中的协同会直接影响续写的语言运用,提高语言使用的正确率。因此,本研究采用读后续写任务作为研究工具,通过观察我国学习者在英语续写中的语言运用来检验协同效应。由于协同效应等同于学习效应,这样的研究有助于解决如何提高外语学习和教学效率问题。

迄今,协同在二语学习中的重要性主要停留在理论上,其实际作用还需实证支持。协同是否存在于对话之外的其他模态、是否与语言输入特征相关等关键问题,仍需深入探讨。Wang & Wang(2014)首次采用实验方法考察二语书面产出中的协同效应,其中一个实验以读后续写为研究工具,分析了学习者与阅读文本在词汇层面的协同,但未涉及其他语言层面的协同以及影响协同强度的因素。为此,本文以Wang & Wang(2014)中的部分数据为基础,在单词、词块及句法结构等三个层面观察外语学习者的协同行为,着重分析语言结构特征与协同强度之间的关系。

3. 实证研究

3.1 研究问题

本研究尝试回答以下问题:

- 1)我国学习者在英语读后续写中的语言运用是否存在与阅读文本的协同?
- 2)与阅读汉语故事相比,阅读英语故事能否显著减少续写中的语言偏误?
- 3)读后续写中协同效应的强度是否受语言结构类别的影响?

3.2 被试

本研究的被试为48名来自广东省某高校的英语专业二年级学生。他们分属两个自然班(在本文中用A、B指代),每班24人。在开展实验时,他们至少学过7年英语,无人有国外生活和学习的经历。在实验前一周,所有被试都参加一次水平测试。A班的平均分为44.17($SD=3.29$),B班的平均分为42.88($SD=2.42$),两个班的成绩无显著差异($t=1.549$, $df=46$, $p=0.128$)。

3.3 实验材料与步骤

本研究的实验材料为两篇去掉后半部分的英文故事,长度均在950字左右。一篇的题目是Chon,讲述了单亲妈妈Mary偶遇外星人到地球寻找一名为Chon的女子。另一篇的题目是Charles,讲述了一位叫Charles的小男孩的学校生活。除英语原版外,截留的故事也同时被译成汉语。因此,每个待续的故事都有一个

英语版和一个汉语版。实验要求被试在课堂内阅读一篇英语或汉语待续故事,然后用英语续写。实验分两周进行。A 班在第一周续写汉语版的 Chon,在第二周续写英文版的 Charles。B 班在第一周续写英文版的 Chon,在第二周续写汉语版的 Charles。因此,每个被试都用英语完成了两篇续写,一篇是续写汉语故事(后称读汉续英),另一篇是续写英语故事(后称读英续英)。每个续写时间为 60 分钟。

3.4 数据收集与分析

将所有被试的续写作文输入电脑,然后按照故事题目和输入语言进行分类,建起四个小型语料库,每个库有 24 篇作文。数据分析主要采用两种方法:1)基于语料库的关键词比较和 n-gram 检索,2)错误频率分类统计。第一种方法主要考察被试在续写中重复使用原文词语和句法结构的情况,第二种方法主要考察协同效应能否降低犯错率。

3.4.1 语料库检索

检索语料的主要工具为 AntConc3.3.5,其关键词表(keywords list)与参照库对比,筛选出目标语料库中出现异常高频的词,从而揭示其用词特征。关键词表以卡方(Chi-square)和对数似然函数值(log-likelihood)为指标计算词的关键值(keyness),能够显示某个词在目标语料库中的出现频率在多大程度上高于参照库。在本研究中,我们使用关键词表对 Chon 两个语言版本的续写进行了比较,考察两者在用词上的差异²。为了观察句法结构层面的协同,我们使用 AntConc 的 n-gram 功能,检索了 Chon 的两个续写库在 4 词短语使用上的差别。之所以选择 4 词短语,是因为 4 词比 5 词使用的频率高,同时又比 3 词短语所包含的结构和功能更广(Hyland 2008)。此外,我们还比较了故事原文中的高频句法结构在 Chon 的两个续写库中的使用情况。

3.4.2 偏误分析

我们自建了标注体系,对被试作文中的偏误进行了标注。标注体系主要针对我国英语学习者常犯的六类典型偏误:数一致(number agreement)、冠词、系动词、非谓动词、时态和中式英语(chinglish)。前 5 个偏误类型都与词的形态有关。因此,本研究将这些偏误划归到语言形式偏误。各类偏误举例如下:

- (1) My husband and I was determined to...(数一致错误)
- (2) ...she had *desire* to gain and struggled to pursuit. (冠词误用)
- (3) ...criticize Chinese way of educating which *worth* our self-reflection. (系动词误用)
- (4) ...the teacher could not *continued* her teaching. (动词不定式误用)
- (5) The first two weeks, Lorry did many things, like this and *interrupt the class* ... (时态错误)

² 在进行关键词对比时,Chon 的两个续写语料库互为参照库。

第六类偏误“中式英语”的定义为:表达别扭或不地道,但形式与某一汉语表式对应,其汉语意思与其使用语境匹配。因中式英语与意义表达相关,属概念层面,本研究将这类偏误归类于语义偏误。如下例所示,中式英语的语法结构有可能是对的,也有可能是错的:

(6) My eyes widened and *hardly believed* what I had heard... (语法错误)

(7) Ok, mothers, *today's meeting is here now*. (语法正确)

阅卷由两名博士生完成,使用 Winmax 98 软件对被试作文中的上述六种偏误进行了识别和标注³,两人之间的评分信度(inter-rater)达到 0.93,有争议的问题通过协商或咨询本族语者来解决。标注之后,我们对每篇作文中偏误出现的频率做了分类统计。因为每篇作文的长度不同,偏误的原始频率被转化为百分比,以确保数据的可比性。转换办法为:每类偏误的个数除以所属作文的总字数,再乘以 100。统计分析使用 SPSS19.0,显著性水平定在 0.05。

4. 结果

调查结果先看作文的整体情况,然后围绕三个研究问题进行归纳。如上文所述,每个被试按要求完成两个续写任务。读英语续写 Chon 的平均长度是 630.67 词($SD=145.54$),而读汉语续写的平均长度是 689.71 词($SD=186.52$),读汉语和读英语续写 Charles 的平均长度分别为 645.96 词($SD=159.93$)和 625.95 词($SD=177.05$)。两组作文的长度没有显著差异($t=1.043$, $df=47$, $p=.302$),而且读英语和读汉语续写的作文词数显著相关($r=0.683$, $p=.000$),说明故事的输入语言对续写的产出量无显著影响。

下面先呈示语料库分析的结果,考察续写与原文协同情况,以回答研究问题(1),然后报告偏误频率分析结果,检验语误与协同的关系,以回答研究问题(2)和(3)。

4.1 输入语言对词汇和句法结构使用的影响

表 1 列举了 Chon 的两个续写数据库中的前 30 个异常高频关键词。关键词按关键值大小排序,关键值越大说明该词在目标库和参照库中出现的频率越悬殊。从表 1 可见,虽然续写故事的内容相同,但输入语言影响续写用词。被试在读英续英中使用的关键词大都是故事原文中出现过的,如 lizard ship, couldn't, opened, ramp, humming, dressed, as, gifts 等。这些词在读物原文中分别出现 2-5 次。在读英续英中,lizard 出现了 35 次,ask 出现了 12 次,而在读汉续英中 lizard 从未出现过,ask 仅出现过 2 次。当需要转述类动词时,读汉续英的被试更倾向于使用 say(s)。因此,say 和 says 是读汉续英库中的高频关键词,关键值达到 17.594 和 8.854。由此可见,学习者倾向在词汇层面与故事原文协同,在后续产出中重复使用原文中出现过的词。

³ 标注只涉及本研究关注的六类偏误,其他类型,如词性、拼写偏误等都未做标注和统计。

表 1 Chon 的两个版本续写中的前 30 个异常高频关键词

排序	读英续英			读汉续英		
	关键词	关键值	频率	关键词	关键值	频率
1	lizard	45.831	35(0)	spaceship	33.722	23(0)
2	ship	45.623	49(3)	honest	25.015	25(2)
3	Mr.	44.522	34(0)	aircraft	24.925	17(0)
4	was	27.890	305(176)	diamond	23.695	40(9)
5	book	26.189	20(0)	ladies	20.527	14(0)
6	Queen	22.261	17(1)	We	20.203	57(47)
7	money	18.508	59(19)	is	20.022	157(98)
8	couldn't	18.417	28(0)	says	17.594	12(0)
9	mind	13.597	34(9)	are	17.347	107(68)
10	lab	13.095	10(0)	alien	14.662	10(0)
11	ramp	13.095	10(0)	lady	13.196	9(0)
12	bigger	10.476	8(0)	not	12.729	101(67)
13	as	10.038	86(52)	am	11.807	39(17)
14	had	9.575	85(45)	girls	11.730	8(0)
15	opened	9.505	36(13)	since	10.554	11(1)
16	desire	9.166	7(0)	princess	10.263	7(0)
17	numbers	9.166	7(0)	finds	10.263	7(0)
18	palace	9.166	7(0)	UFO	10.263	7(0)
19	plant	9.166	7(0)	witch	10.263	7(0)
20	son	9.166	7(0)	I	10.111	201(155)
21	gifts	8.675	26(8)	become	9.701	15(3)
22	diamonds	8.444	41(17)	looks	9.269	10(1)
23	on	7.896	84(52)	say	8.854	18(5)
24	high	7.857	6(0)	darkness	8.797	6(0)
25	humming	7.857	6(0)	platinum	8.797	6(0)
26	necessary	7.857	6(0)	chicken	8.797	6(0)
27	yet	7.857	6(1)	sees	8.797	6(0)
28	't	7.828	76(46)	turns	8.797	6(0)
29	ask	7.163	12(2)	young	8.797	6(0)
30	dressed	7.163	12(2)	us	8.795	23(8)

*括号里的数字代表该词在参照库中出现的频率。

更有趣的是,协同效应能够影响学习者对语法知识的使用。由于汉语没有时态和数的词形标记,我国英语学习者一般回避使用这两种形式(Jiang 2002)。但我们发现,英语输入提高了学习者对名词复数和动词过去式的使用频率。如表1所示,diamond 一词在读汉续英和读英续英库中出现的形式不同。在读英续英库中,它的复数形式 diamonds 出现的频率显著高于读汉续英(40:17)。反之,在读汉续英库中,diamond 的单数形式用得更多(40:9)。究其原因,是英语故事原文使用了 diamonds 而非 diamond。从表1还可以看到,读汉续英中的10个关键词⁴全是现在时形式,而读英续英中的6个关键词有5个用过去式。这一趋势在系动词的使用上表现最为明显。在读汉续英中,系动词 be 的现在时形式 is, am, are 出现的频率显著高于读英续英(303:183)。而在读英续英中,过去式 was 出现的频率远高于读汉续英(305:176)。这很可能是英语故事原文用过去时,而过去时在英语中有明显标记。在读英语故事时,被试头脑中的时态和词形知识也同时被激活,促使他们更多使用动词的过去式。读汉译故事则无法产生同样的效果,因为汉语中没有明显的时态标记。此外,调查还发现,“verb+ing⁵”形式的使用也受到输入语言的影响。Chon 的故事原文中有23处用到了“verb+ing”形式,如: Sometimes Mary hated living so far from work。受此影响,读英续英库中“verb+ing”的使用频率为342,而读汉续英库中的频率为270,两者有显著差异(log-likelihood=3.88; $p=.048$)。这些证据表明,与英语原文的协同还发生在词形层面,这一点在下面的偏误分析中也得到证实。

除了比较单词使用,我们还比较了 Chon 的两个续写库中的高频4词短语。根据统计结果,读英续英库中最高频的20个词块共出现96次,其中有12个在故事英语原文中出现过。这12个词块共计被使用56次,占总频次的59%。读汉续英库中的前20个4词词块共计被用105次,但其中只有3个是英语原文中出现过的。这3个词块共计被用20次,仅占总频次的19.05%。多词组合被视为词汇和语法的接口单位。被试在续写中重复使用英语原文中的4词词块,表明他们与原文在句法结构层面协同。此协同效应还体现在对英语原文中典型句法结构的使用上。在 Chon 的故事原文中,有5次用到了“主语+(looked) like...”结构,如 Only it didn't exactly look like a bird.。在续写中,读英文的被试使用该结构31次,而读汉语的被试仅使用17次,差异接近显著(log-likelihood=3.14; $p=.076$)。

4.2 输入语言对偏误率的影响

表2归纳了读英续英和读汉续英中各类错误的平均频率。总体而言,被试在读英续英中所犯的语误少于读汉续英。在读英续英库中,形式偏误的出现频率为

⁴ 这里的动词也包括系动词和情态动词。

⁵ Be going to 结构中的 going 未被统计在内。

.866⁶, 语义偏误的频率为 .479。而在读汉续英库中, 这两种偏误的出现频率分别为 1.282 和 .581。配对样本 *t* 检验的结果表明, 两个库中形式偏误的出现频率具有显著差异($t = 3.793, df = 47, p = .000$), 但语义偏误的频率差异不显著($t = 1.472, df = 47, p = .148$)。这说明, 阅读故事用汉语还是英语表述对续写中偏误的出现率有影响。

表 2 不同版本续写中各类偏误出现的频率(/每 100 词)

读物语言	形式偏误						意义偏误
	数一致	冠词	系动词	动词不定式	时态	总计	中式英语
	(M/SD)	(M/SD)	(M/SD)	(M/SD)	(M/SD)	(M/SD)	(M/SD)
英语	.186/.262	.154/.199	.047/.087	.091/.155	.388/.300	.866/.552	.479/.274
汉语	.345/.433	.131/.149	.052/.099	.195/.215	.559/.501	1.282/.728	.581/.399

为进一步考察输入语言和偏误类型之间的关系, 我们采用重复测量方差检验, 分析读物语言对 5 类形式偏误出现率的影响。结果发现, 读物语言($F = 10.356, df = 1, p = .002$)和偏误类型($F = 7.292, df = 4, p = .000$)均对犯错率有主效应, 而且两者的交互效应显著($F = 31.563, df = 4, p = .000$)。成对分析结果显示, 被试读汉语和读英语续写时, 以下三类语误的平均出现频率有显著差异: 1) 数一致($p = .011$)、2) 动词不定式($p = .006$)和 3) 时态($p = .027$), 而冠词和系动词两类偏误没有显著差异($p > .05$)。这样的结果折射出协同效应的强度因语言形式的类型不同而有所区别。

5. 讨论

本研究主要有三点发现: 1) 在理解与产出紧密结合的书面任务中存在协同效应; 2) 被试在读英续英中所犯的语误显著少于读汉续英, 差异主要表现在形式偏误上; 3) 故事用汉语还是英语表述对续写中不同类型的偏误产生不同的影响。在读英续英和读汉续英中, 数一致、动词不定式和时态三类偏误的频率有显著差异, 但系动词和冠词误用没有显著差别。

上述发现表明, 协同效应不仅仅存在于人际互动中。当输入与产出紧密结合时, 学习者与二语阅读文本的互动也会引发协同, 并影响后续写作中的语言使用。如语料库分析的结果所示, 读英续英的学习者比读汉续英的更多使用英语原文中出现过的词、词块和句法结构。两者之间的显著差异说明, 学习者与所读的

⁶ 有关偏误率的数据均为每 100 词中出现的平均频率。

英语文本在词汇和句法结构等多个层面上协同。语料库分析的另一个发现是,协同效应在单词、词块及句法结构等层面同时出现。这一发现与互动协同模型的观点一致——不同语言层面关联通达,一个层面的启动能够引发其他层面的启动。读英续英中的语误明显减少进一步证实,协同效应在语言层面和情境模式层面同时存在。我们认为,协同效应的产生主要源于读后续写任务中理解和产出的紧密结合。这种结合使得学习者可从读物中获取续写所需的语言结构。学习者在完成续写任务,必须首先理解原文,而理解的前提是构建与原文内容相一致的情境模式。基于不完整故事所构建的情境模式,一方面帮助学习者构思新的故事情节,另一方面激活与原文内容和语言相一致的表征,加大了结构启动发生的几率。如前所述,结构启动能够促使学习者重复使用原文中的正确表达,挤压犯错的空间,读英续英中的偏误自然少于读汉续英。按理,读汉语故事建立起来的情境模式与读英语的应该相似。但为什么读汉续英的犯错率更高?原因在于,当情境模式层面的启动引发语言层面的启动时,读汉语的学习者没有可供协同的英语输入,只能根据意义表达的需要,调取自己大脑表征中已有的语言结构。而读英语的学习者可通过结构启动,模仿原文中的英语表达式,续写中的语误因而明显减少。

值得注意的是,续写中偏误的减少并不意味着,阅读一篇文章便能显著提高学习者的语言能力,只能说明中介语系统是动态的、充满起伏变化。在很多情况下,学习者犯错并不是因为没有掌握必要的语言知识,而是因为这些语言知识会随着二语的语境变化而波动(详见 Tarone & Liu 1995)。这与心理学研究的发现一致:人的大脑表征并非静态,而是随着环境和加工任务而变化(Spivey 2007)。此外,本研究的结果显示,读英语和读汉语后续写的偏误率差异仅体现在形式偏误上,意义偏误并没有显著差别。这很可能是两组学习者构建的情境模式相似所致。情境模式所提供的语境知识会影响二语写作中的意义表达(Yu 2013)。所以,当情境模式不同时,意义偏误的出现频率应有明显差异。我们因此推测,不同层面的协同影响语言使用的不同方面,与情境模式的协同主要影响意义表达,而与语言层面的协同则主要影响语言形式的使用。

有趣的是,协同效应对不同语言形式的作用也不均衡。从本文的结果可以看到,并非所有形式偏误在读英续英中都显著减少,其中冠词和系动词误用基本无变化。系动词误用无变化可能与“天花板效应(ceiling effect)”有关。本研究的被试为英语专业二年级学生,英语水平基本属于中级或以上,应已掌握系动词的用法。从实验的数据看,系动词误用率也是几类偏误中最低的。由于被试对系动词使用已经掌握得比较充分,协同效应对提升正确率的作用有限。这一结果也与结构启动的反向偏好(inverse-preference)特征一致,即作用于低频结构的启动效应强于高频结构。母语习得研究发现,对尚未习得结构的使用,儿童更容易受到启

动的影响(Huttenlocher et al. 2004)。由此可以推断,协同效应与二语学习者的知识掌握程度有关。掌握不充分的结构(如时态标记)对协同效应更为敏感。然而,以往研究也发现,当某一结构的表征很弱时,启动无法产生(Savage et al. 2006)。因此,协同效应和二语学习者当前知识状态之间的关系还需进一步研究。

随之而来的另一个问题是,冠词属于中国学习者的难点问题,为何不易受协同效应的影响?原因可能在于冠词本身的属性。基于使用(usage-based)的语言习得理论认为,形式与意义匹配的关联性是影响语言学习的重要因素(Larsen-Freeman 2011)。冠词属于典型的一形配多义的语法范畴,学习者在隐性输入中很难厘清两者的匹配关系,协同效应因而减弱。这可解释如下两个现象:冠词在语言输入中高频出现,而学习者仍难掌握(Bley-Vroman 2002);当形义之间存在一一对应关系时(如词汇、名词单复数和时态),协同效应更强。

6. 结语

本研究发现,读后续写任务中存在协同效应,该效应主要来自理解和产出的紧密结合。两者的结合强化了输入与产出的连贯协调,创造了交际需要,促使学习者深刻领会读物作者的交际意图,并引发学习者和文本之间的互动协同。而交际意图和互动正是驱动语言习得的关键动力(Tomasello 2000)。同时,协同效应可强化或扩张学习者的语言表征,帮助他们把阅读理解中获取的词汇语法信息应用于续写当中,由此提高语言运用能力。但协同效应的产生及强度受到学习者当下知识状态及输入语言特征等因素的影响。这些发现对二语习得研究和外语教学具有启发意义。

其一,外语教学中的任务设计应遵循理解与产出紧密结合的原则。如本研究结果所示,当产出之前带有理解任务时,表征的各个层面都会产生协同效应。情境模式层面的协同帮助学习者构建语境,催生写作的创意和思路;语言层面的协同激活词语的正确表达,有效挤压犯错空间,提高语言运用的质量。因此,将理解和产出任务截然分开的做法不可取。唯有将听读和说写紧密结合,最大限度的刺激协同,方能提高教学效率。实现理解与产出紧密结合的任务形式有多种,如读文章写摘要、口头复述、复合式听写、人际会话等,但这些任务中协同效应的强度有差异(王初明 2013)。人际会话中理解与产出的结合强度最大,但在外语学习环境下,学习者同本族语者会话的机会有限。作为替代,教学中可以大量使用类似读后续写这样的书面任务(详见王初明 2012),还可以充分利用多媒体,为学生创设互动语境,辅以适当的后续产出任务,催化协同效应。

其二,读后续写可用于心理语言学、二语习得及语言测试研究。现有的协同研究一般采用心理学中的结构启动范式,只能在单句层面上观察学习过程,探讨

理解与产出的关系,无法触及语境在学习中的作用,多有局限。采用读后续写方法,可在语篇层面上观察语言表征和语言加工过程,可撬动情境模式和语言层面表征之间的协同,使得协同效应显性化,便于观察测量。此外,由于情境模式不受语言影响,读后续写任务可以有效控制跨语实验中的语境或思维差异,将情境和语言层面的表征差异剥离。最近的一项研究表明,读后续写能够有效测量学生的阅读与写作水平,是可靠的语言水平测试工具(王初明、亓鲁霞 2013)。因此,读后续写不仅是理想的语言教学任务,也为二语习得、心理语言学和语言测试研究提供了新方法。

本研究存在一些不足。一是考察的语言偏误类型有限,影响了研究结论的可推广性;二是仅考察了协同的短期效应,未能回答协同效应是否具有可持续性。未来研究可关注更多的语言形式和结构,深入探究制约协同效应的影响因素,厘清第二语言协同效应产生的条件,着重考察协同的长期效应,为确定协同在二语习得中的作用提供更多证据。

参考文献

- Atkinson, D., T. Nishino, E. Churchill & H. Okada. 2007. Alignment and interaction in a sociocognitive approach to second language acquisition [J]. *The Modern Language Journal* 91(2): 169-188.
- Bley-Vroman, R. (2002). Frequency in production, comprehension, and acquisition [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 24: 209-213.
- Bock, J. K. 1986. Syntactic persistence in language production [J]. *Cognitive Psychology* 18 (3): 355-387.
- Costa, A., M. J. Pickering & A. Sorace. 2008. Alignment in second language dialogue [J]. *Language and Cognitive Processes* 23(4): 528-556.
- Garrod, S. & M. J. Pickering. 2007. Alignment in dialogue [C]. In G. Gaskell (ed.). *Oxford Handbook of Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Huttenlocher, J., M. Vasilyeva & P. Shimpi. 2004. Syntactic priming in young children [J]. *Journal of Memory and Language* 50(1): 182-195.
- Jiang, N. 2000. Lexical representation and development in a second language [J]. *Applied Linguistics* 21(1): 47-77.
- Larsen-Freeman, D. 2011. A complexity theory approach to second language development/acquisition [C]. In D. Atkinson (ed.). *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 48-72.
- Pickering, M. J. & V. S. Ferreira. 2008. Structural priming: A critical review [J]. *Psychological Bulletin* 134(3): 427-459.
- Pickering, M. J. & S. Garrod. 2004. Toward a mechanistic psychology of dialogue [J]. *Behavioral and Brain Sciences* 27(2): 169-226.

- Savage, C., E. Lieven, A. Theakston & M. Tomasello. 2006. Structural priming as implicit learning in language acquisition: The persistence of lexical and structural priming in four-year-olds [J]. *Language Learning and Development* 2(1): 27-49.
- Spivey, M. 2007. *The Continuity of Mind* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, E. & G. Liu. 1995. Situational context, variation, and second language acquisition theory [C]. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.). *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University.
- Tomasello, M. 2000. First steps toward a usage-based theory of language acquisition [J]. *Cognitive Linguistics* 11(1): 61-82.
- Wang, C. & M. Wang. 2014. Effect of alignment on L2 written production [J]. *Applied Linguistics*.
- Yu, G. 2013. From integrative to integrated language assessment: Are we there yet? [J]. *Language Assessment Quarterly* 10(1): 110-114.
- Zwaan, R. A. & G. A. Radvansky. 1998. Situation models in language comprehension and memory [J]. *Psychological Bulletin* 123(2): 162-185.
- 王初明, 2009, 学相伴 用相随 [J]. 中国外语 (5): 53-59。
- 王初明, 2011, 互动协同与外语教学 [J]. 外语教学与研究 (4): 297-299。
- 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): 1-7。
- 王初明, 2013, 哪类练习促学外语 [J]. 当代外语研究 (2): 28-31。
- 王初明、亓鲁霞, 2013, 读后续写题型研究 [J]. 外语教学与研究 (5): 707-718。
- 王 敏, 2009, 语言水平及任务类型对中国学习者英语产出中结构启动的影响 [J]. 现代外语 (3): 276-286。

收稿日期: 2013-03-11; 作者修改稿, 2014-04-05; 本刊修订, 2014-06-29

通讯地址: 710049 陕西省西安市咸宁西路 28 号西安交通大学外国语学院

<zjdxwm@126.com> (王)

510275 广东外语外贸大学外国语言学及应用语言学研究

<wangcm@gdufs.edu.cn> (王)

in divergent situations. In addition, metaphors, especially conceptual metaphors, may produce intertextual contrast, making people feel joyful as if meeting old friends in alien lands.

Key words: cognitive interpretation; manipulation of context; frame; salience; intertextual contrast

Resemblance of discourse reporting from the perspective of metarepresentation, p.481. JING Xiaoping (Nanjing University of Science and Technology)

From the perspective of metarepresentation, the reported discourse is not necessarily identical to, but only resembles, the original one. The different degrees of resemblance form a continuum from *literal report*, *loose report* to *misrepresented report*. Among the three types of reports, loose reports are frequently used, while literal reports and misrepresented reports are extreme cases. The choice among them is constrained by communicative contexts and closely related to specific communicative purposes. The study of discourse reporting from the viewpoint of metarepresentation detaches itself from the fetters of reporting literalness, contributing to the pragmatic study of communicative content and revealing the implicit metapragmatic acts in communication.

Key words: metarepresentation; discourse reporting; resemblance

A further study on “Ni jiao ni de yingwen”: Exploring Chinese para-attributive construction from the perspective of evaluative construction, p.491. LU Junyu (Jingdezhen Ceramic Institute)

“Ni jiao ni de yingwen” exemplifies a type of para-attributive constructions in Chinese, which is patterned as NP₁+V+np₁de NP₂ in the present study. This sentence pattern is characterized by the fact that it usually appears in juxtaposition, not in isolation, as depicted in Shen (2007:5). Based on a comment on the “Analogical Blending” proposed by Shen (2007), this paper argues that the sentence pattern is an evaluative construction and thereby explicates its syntactic-semantic features in great details, indicating that the evaluative meaning may constitute a vital property of most para-attributive phenomena in Chinese.

Key words: para-attributive; sentence pattern; evaluative construction

The effects of alignment in continuation tasks, p.501. WANG Min (Xi'an Jiaotong University), WANG Chuming (Guangdong University of Foreign Studies)

This study investigated whether and to what extent L2 learners aligned with the input text in a story continuation task of L2-English writing. Two groups of EFL learners continued in English two stories with their second half removed. The first half of the two stories had both an English version and a Chinese version. During the first week, one group completed a story after reading its English version and the other after reading its Chinese version. During the second week the other story was continued by the two groups with the two versions reversed. Results showed that (1) alignment occurred when the learners performed the English-version task in that they used more linguistic structures in the original story; (2) the learners made significantly fewer form-based errors in the continuations of the English story than in those of the Chinese one; and (3) the learners' sensitivity to alignment varied in response to the types of errors committed.

Key words: continuation; alignment; Interactive Alignment Model; error

To convey or to display: A study on form-meaning tangling in L2 writing, p.513. ZHENG Chao (Guangdong University of Foreign Studies), CHANG Chun'e (Science Press)

This study explores the properties of form-meaning tangling in Chinese students' EFL writing as well as the motivators behind the phenomenon through a questionnaire survey and follow-up interviews. It recruited as subjects 33 English major sophomores and 42 MA students with English teaching/coaching experiences in China, and 11 American undergraduates who were acquainted with the authors through the web-based Sino-American peer-editing program *Cross-Pacific Exchange*. The study suggests that EFL writing courses attach equal weight to both form and meaning by facilitating multi-channel Internet exchange with people in English speaking countries, enabling EFL learners to gain more native sense of the target language and to achieve the harmonization of form and meaning in their composition.

Key words: EFL writing; form-meaning tangling; reader consciousness; *Cross-Pacific Exchange*

New Literacy Theory and task design in L2 writing education, p.525. YE Hong (Beijing Foreign Studies University / Central South University)

The article introduces the theory in New Literacy Studies and its application in L2 writing educa-