

# 学习策略与听力的关系

——中国英语本科学生素质调查分报告之一

北京外国语学院 蒋祖康

**提要:** 本项研究对学习策略与听力理解的关系作了探讨。所得数据的统计结果显示, 语言的功能操练和阅读操练较为显著地预示了非外语院校英语专业学生的综合听力理解能力和部分分项听力理解能力。

**关键词:** 学习策略、听力理解

## 1. 引言

本文探讨学习策略和语言技能操练与听力理解的关系。1990年,北京外国语学院英语系教师组成的研究组对中国英语本科学生的素质进行了较大规模的综合性调查(其调查报告摘要见本刊93年第1期)。研究组以英语专业二年级学生为对象,对与英语学习成绩有关的17项自变量和13项社会心理因素进行了测试。统计结果显示,其中的6种因素,即语言学能、学习动机、院校类型、性别、中学类型和场独立型的认知方式,对语言综合水平影响最大,63.4%的学习差异是由这6种因素引起的。学习策略(其中包括语言形式的操练、语言功能的操练、记忆和学习的自我管理4项自变量)对综合语言水平未起有效的预示作用:当这4项自变量进入多元回归模型时,模型的解释能力( $R^2$ )保持不变。

产生这一结果的原因很多,其中之一有可能是语言综合水平作为一项因变量包含了众多的语言技能,各种技能的优劣差异和相互作用很可能会抵消或削弱某些自变量对语言综合水平作为一个整体所起的作用。为了发现学习策略对语言学习所可能产生的积极作用,本文作者在研究组的鼓励下对调查所

得部分数据作了进一步的分析和研究。研究的出发点在于探讨学习策略与听力理解各种分技能(Subskill)之间的关系。这项研究对学习策略作了重新分类,由原来的4类扩展为7类,对听力理解也进行了分类,归纳为6种分技能。

## 2. 理论背景

对学习策略的研究开始于70年代初。最初的研究主要是为了发现语言学习成绩优秀者的一些特征(参见 Naiman et al., 1978; Stern, 1975)。80年代研究重点开始转向学习策略与语言学习过程的关系和语言信息处理的认知过程(Cognitive process)(参见 Politzer and McGroarty, 1985; O'Malley et al., 1985; O'Malley and Chamot, 1990)。研究者们在这一领域作了一些实地调查研究,不少研究肯定了学习策略对语言学习所起的积极作用(参见 Wong-Fillmore, 1979; Huang and Naerssen, 1987; O'Malley et al., 1985)。

对听力理解的研究近一、二十年来一直很活跃。不少研究者不仅仅把听力理解作为一项孤立的语言技能来研究,而是着眼于听力理解在语言学习过程中的作用,学习者对听力材料的理解过程以及听力理解过程中所涉及到的技能和知识等等。研究者们一般

认为听力理解是语言学习过程中极其重要,也许是最重要的一环。在这方面比较著名的理论有 Krashen 的语言输入假说(input hypothesis)和理解性输入(comprehensible input)的理论。对于听力理解的过程,研究者们倾向于认为它不是一种单纯的语言信息解码过程(decoding process),而是一种解码过程与意义再构建过程的结合。在这一过程中,听者的积极参与作用是至关重要的,听者的社会文化背景知识和语用学知识与听者的纯语言知识同样重要。研究者们还对听力理解分技能作了不少研究。一些研究者(如 Ur, 1984; Rost, 1990)把听力理解技能分为两类,一类是运用听觉感知(auditory perception)知识对听力材料进行辨认(listening for perception),另一类是对听力材料作意义上的理解和解释(listening for comprehension and interpretation)。还有一些研究者(如 Richards, 1990)把听力理解过程分为自下而上的过程(bottom-up)和自上而下的过程(top-down)。自上而下的过程是指听者运用听觉感知知识在音素、词、句子层次上依次对听力材料进行辨认和理解。自下而上的过程则是听者运用自己的背景知识从篇章层次上对听力材料进行理解。他们认为这两种过程在听力理解中同样重要,哪一种过程在具体的环境里起主导作用取决于听者对听力材料主题的熟悉程度,背景知识的掌握程度,听力材料的性质以及听力行为的目的等等。还有一些研究者(如 Anderson and Lynch, 1988)对听力材料的性质进行分析,以此为依据确定材料的难易度。一般认为语言材料可以分为静止描述性的(static),动态性的(dynamic)和抽象性的(abstract)。

一般对学习策略的研究着重于观察其对语言学习作为一个整体所起的作用,具体观察学习策略对听力理解的作用的研究并不多见。O'Malley 和 Chamot 在 1990 年报道了他们的一项调查,调查结果发现听力理解好

的学习者(effective listener)和差的学习者(ineffective listener)在使用学习策略方面差异显著(Mann-Whitney U test,  $p < .05$ )。听力理解好的学习者较多使用的学习策略包括有选择性的集中注意力,根据上下文推断意义和运用背景性知识辅助理解。

### 3. 研究方法

本研究的调查对象包括从全国 6 所外语学院、3 所师范大学和 2 所理工科大学英语专业二年级学生中,通过随机抽样确定的 348 名学生。

总的来讲,调查对象可以分为外语院校的和非外语院校的两类。外语院校的教学遵循相同的教学大纲,使用基本相同的教材。由于培养目标基本一致(如较注重听、说能力的培养),这些学校在教学方法上也较相似。非外语院校之间的差异要大些,差异主要表现在教学方法、教学管理、生源质量等等上。总的来讲,外语院校的语言教学比较正规些。

研究数据来自于听力理解测验成绩和学习策略问卷。听力理解测验题根据其性质分为 6 类,分别测验 6 种听力理解分技能。分类的原则是建立在广泛参考一些影响较大的理论模式基础上的,这些模式包括 Richards (1983), Rost (1990) 和 Ur (1984) 等人的理论。这 6 种分技能的成绩加上听力理解总成绩构成了研究的 7 项因变量,它们是:

Y 听力理解综合能力(overall listening comprehension)

Y<sub>1</sub> 事实性信息的听力理解能力(listening for understanding factual information)

Y<sub>2</sub> 理解性和解释性的听力理解能力(listening for comprehension and interpretation)

Y<sub>3</sub> 选择性和细节性的听力理解能力(listening for detailed and selective information)

Y<sub>4</sub> 整体意义的听力理解能力(listening for global ideas)

Y<sub>5</sub> 边听边答题的能力(listening for on-line tasks)

Y<sub>6</sub> 听后答题的能力(listening for retrospective tasks)

通过学习策略问卷了解到的调查对象使用的策略分为7类,这7类学习策略构成了研究的7项自变量,它们是:

X<sub>1</sub> 语言功能的操练(functional practice)

X<sub>2</sub> 语言形式的操练(formal practice)

X<sub>3</sub> 记忆(memorization)

X<sub>4</sub> 听力操练(listening practice)

X<sub>5</sub> 口语操练(speaking practice)

X<sub>6</sub> 阅读操练(reading practice)

X<sub>7</sub> 写作操练(writing practice)

语言功能的操练和语言形式的操练的分类标准主要参照 Bialystok(1978)的模型,前者是指使用者进行语言交际的活动,后者指使用者对语言规则系统的操练。记忆是指对语言材料进行机械性的背记活动。4种语言技能操练指的是学习者操练和使用这4项技能的量。

对数据进行统计分析使用的是 SPSS/pc + V. 4.0 计算机统计软件包,涉及的统计过程包括描述性统计,相关分析, T 检验和多元回归分析。

#### 4. 统计结果

表一显示的是自变量的描述性统计。从表中可以看到调查对象使用学习策略的频率均较高。最高的是形式操练,平均分占总分的65.00%。最低的是口语操练和阅读操练,均为50.50%。

表二显示的是因变量的描述性统计。在听力理解能力方面,平均得分最高的是Y<sub>1</sub>,为68.20%,最低的是Y<sub>6</sub>,为52.80%,显然差别并不大。

从相关分析的结果看,各自变量间均密切相关,最大的r值是X<sub>1</sub>和X<sub>5</sub>间的.7802,

表 一

	平均数	%*	标准差	标准误
功能操练 (X1)	35.42	55.30	6.05	.332
形式操练 (X2)	39.00	65.00	6.21	.341
记忆 (X <sub>3</sub> )	14.23	54.70	2.92	.159
听力操练 (X4)	5.95	59.50	1.53	.087
口语操练 (X5)	14.13	50.50	3.77	.207
阅读操练 (X6)	6.06	50.50	1.81	.099
写作操练 (X7)	11.54	64.10	2.33	.172

表 二

	平均数	%	标准误	标准差
综合能力 (Y)	61.93	61.92	.734	13.53
事实性信息能力 (Y1)	38.21	68.20	.492	8.68
理解性能力 (Y2)	25.07	57.00	.346	6.25
选择性细节性听力能力(Y3)	47.30	65.70	.603	10.54
整体意义能力 (Y4)	16.13	57.60	.237	4.307
边听边答能力 (Y5)	23.59	66.20	.649	11.33
听后答题能力 (Y6)	10.56	52.80	.178	3.24

最小的r值是X<sub>6</sub>和X<sub>7</sub>间的.2609,统计意义均达到p<.001。各因变量间也紧密相关,Y<sub>3</sub>和Y<sub>5</sub>间的r值最大,为.9776,Y<sub>1</sub>和Y<sub>6</sub>间的r值最小为.2129,统计意义均达到p<.001。然而,自变量和因变量间的相关系数却非常低,表三介绍的是各自变量和各因变量间的相关情况。从表中可以看到只有X<sub>1</sub>和Y,X<sub>1</sub>和Y<sub>1</sub>,X<sub>4</sub>和Y<sub>4</sub>,X<sub>6</sub>和Y,X<sub>6</sub>和Y<sub>1</sub>,X<sub>6</sub>和Y<sub>3</sub>以及X<sub>6</sub>和Y<sub>5</sub>之间的相关系数达到p<.01水平。显然,只有X<sub>1</sub>和X<sub>6</sub>与部分因变量的相关关系较为引人注目。

不少研究者认为学习策略的使用和对语言学习的效果受到学习者因素的影响,这些因素主要包括学习者的语言水平和学习环境。鉴于这一考虑,我们对调查对象使用学习策略的情况和使用效果分别进行了考察:将他们分为外语院校的和非外语院校的两大类。为了解这两类学生在使用学习策略方面和他们的听力理解水平方面是否属于不同的

群体，我们在这两方面对这两组学生的差异作了T检验。表四介绍的是听力理解水平的

T检验，表五介绍的是使用学习策略情况的T检验。

表 三

	Y	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	Y6
X1	.1380*	.1333*	.0875	.1214	.1009	.1104	.108
X2	.0295	.0526	.0130	.0076	.0673	.0097	.0798
X3	.0139	.0854	.0659	.492	.144	.0036	.0036
X4	.0925	.0659	.0951	.0575	.1288*	.0868	.0543
X5	.0081	.0014	.0795	.0047	.0619	.0469	.0469
X6	.1505*	.1463*	.0948	.13321	.1086	.1370*	.0992
X7	.0012	-.0098	.0158	-.0170	.0445	-.0255	.06

表 四

	平均数		标准差		T	P
	组	组	第一组	第二组		
Y	62.18	61.84	14.11	13.33	.20	.419
Y1	38.32	38.18	8.64	8.70	.20	.451
Y2	25.91	24.76	6.06	6.30	1.48	.070
Y3	47.99	47.06	10.40	10.59	.670	.070
Y3	47.99	47.06	10.40	10.59	.67	.250
Y4	16.58	15.97	4.03	4.40	1.16	.124
Y5	53.61	52.69	11.32	11.35	.62	.267
Y6	11.15	10.35	2.92	3.33	2.00	.023

注：第一组为外语院校学生，第二组为非外语院授学生。

表 五

	平均数		标准差		T	P
	第一组	第二组	第一组	第二组		
X1	36.52	35.01	5.09	6.33	2.02	.022
X2	40.02	38.63	5.92	6.29	1.82	.034
X3	14.26	14.22	3.01	2.89	.11	.458
X4	6.14	5.88	1.47	1.55	1.38	.084
X5	14.27	14.08	3.67	3.82	.39	.347
X6	6.2	5.98	1.78	1.82	1.39	.083
X7	11.96	11.39	2.26	2.34	1.98	.024

从表四中可以看到, 尽管在各项分技能方面第一组(外语院校)的平均分都要高于第二组(非外语院校), 但是, 只有在  $Y_6$  方面差异的显著性达到  $p < .05$  水平。所以我们没有足够证据认为这两组学生在听力理解能力方面属于不同的群体。然而表七显示, 第一组使用学习策略的频率要明显高于第二组。使用  $X_1, X_2$  和  $X_7$  的差异显著性均达到  $p < .05$  水平, 使用  $X_4$  和  $X_6$  的差异显著性也接近  $p < .08$  水平。所以我们有理由认为, 这两组学生在使用学习策略方面很可能属于不同的群体。

为了解 7 项自变量对 7 项因变量的预示作用, 我们进行了多元回归分析。分析分两步进行, 第一步把调查对象作为一个整体来观察, 第二步对第一组和第二组分别观察。在进行这两步分析时, 自变量都被分为两组, 即  $X_1, X_2$  和  $X_3$  为一组;  $X_4, X_5, X_6$  和  $X_7$  为另一组。这样做的根据是这两组自变量是按不同的标准分类的, 把它们混为一谈并不妥当。我们采用向前法(forward selection)的方式来建立回归模式, 模式的 F 显著性限度定为 .05。表六介绍的是第一步回归分析的结果。

表 六

因变量	自变量	MULTIPLE R	R SQUARE	R SQUARE 的变化
Y	X1	.1338	.0179	.0179
	X4	.12996	.0169	.0169
Y1	X1	.12684	.1609	.01609
	X6	.12355	.01526	.01526
Y2	在 F 显著性水平 0.5 限度里, 没有自变量进入回归模式			
Y3	X6	.11269	.01270	.01270
Y4	X4	.12170	.01481	.01481
Y5	X6	.12151	.01476	.01476
Y6	在 F 显著性水平 0.5 限度里, 没有自变量进入回归模式			

如表所示, 结果并不理想。在 F 显著性水平 .05 限度里, 没有自变量能进入模式对  $Y_2$  和  $Y_6$  作预示。而对  $Y, Y_1, Y_3, Y_4$  和  $Y_5$  的预示分析均未能建立起多元模式, 也就是说只有 1 项自变量进入各自模式。更重要的是, 这些模式对因变量方差的解释能力都很弱, 最高的一例是  $X_1$  解释 Y 方差的 1.79%。

第二步分析的结果如何呢? 很遗憾的是当我们对第一组学生(外语院校)进行观察时, 在 F 显著性水平 .05 限度里, 竟然没有一项自变量能进入各模式。然而, 当我们对第

二组(非外语院校)学生进行观察时, 情况就大为不同了。分析结果见表七。

从表七的结果看, 有两点值得重视: 1) 对学习策略作  $X_1, X_2$  和  $X_3$  分类无法构成多元回归模式对各因变量作预示, 但是  $X_1$  的预示作用较为明显, 它解释了 Y 方差的 4.956% 和  $Y_1$  方差的 6.694%。2)  $X_4$  和  $X_6$  对因变量的预示作用突出, 两者合在一起解释了 Y 方差的 21.597%,  $Y_1$  方差的 26.925%,  $Y_3$  方差的 18.079% 和  $Y_5$  方差的 18.607%。  $X_4$  单独解释了  $Y_2$  方差的 5.459% 和  $Y_4$  方差的

5.770%, X<sub>6</sub>单独解释了 Y<sub>6</sub> 方差的5.401%。 5. 讨论

表 七

因 变 量	自 变 量	MUTIPLE R	R SQUARE	R SQUARE 的变化
Y	X1	.22261	.04956	.04956
	X4	.36726	.13488	.13488
	X6	.46472	.21597	.08109
Y1	X1	.25873	.06694	.06694
	X6	.42754	.18279	.18279
	X4	.50920	.26925	.07650
Y2	X4	.23365	.05459	.05459
Y6	X6	.35184	.12379	.12379
	X4	.42520	.18079	.06300
Y4	X4	.24021	.05770	.05770
Y5	X6	.34596	.11969	.11969
	X4	.43136	.18607	.66380
Y6	X6	.23240	.5401	.05401

### 5.1 两组学生的比较

从回归分析的结果来看,某些学习策略的使用对非外语院校学生的听理解能力产生积极的效果,有一定的预示作用,而对外语院校的学生则作用不显著。对此,一种可能的解释是外语院校的教学相对而言较为正规。学生们的大部分学习活动包括课外活动被纳入有组织有引导的语言活动,如每周组织观看外语录像片,教师提供课外阅读书单等等。一般来说,外语院校的语言学习条件要稍好些,学生们可以有充分的时间使用语言实验室,阅读数量可观的外文书籍和外报外刊,学生与外籍教师接触的机会也较多,较为普遍。由此产生的结果是学生们在使用学习策略方面差异不大,在操练语言技能和使用语言交流的量方面,差异也较小。正因为如此,学习策略对学习成绩的预示性也就减弱了。而非外语院校的学生则有较大的余地支配自己的学习,好的学生往往得益于好的

学习方法,而较差的学生在学习方法方面则有相当的潜力待挖掘。

### 5.2 语言的功能操练

在非外语院校学生中,语言的功能操练解释了听理解综合能力(Y)方差的4.956%和事实性信息听理解能力(Y<sub>1</sub>)方差的6.694%。Y<sub>1</sub>是听理解分技能中最基本和最重要的一种,是其他分技能的基础。一般认为这一技能的掌握主要依赖学习者听觉感知知识的掌握和运用,其理解过程以自下而上的过程为主。凭一般直觉,这一分技能似乎与语言形式操练的关系更紧密些。那么如何解释现在的这一结论呢?有两点似乎值得考虑。第一,语言的形式操练往往注重音素和音素串的区别和辨认,注重音位的变化,注意词与词之间的语法关系等等。然而,对这些知识的操练和掌握并不一定意味着学习者能在实际使用语言中演绎性地运用这些知识。学习者对一种新语言的语音和音位的敏

感性往往是在实际使用语言中逐渐获得的。这种敏感性的获得不仅依靠在使用语言中演绎性地运用学过的知识,更依赖归纳性地领会和掌握相关的知识。语言功能操练则为学习者提供了很好的学习、领会和掌握听觉感知知识的机会,以提高学习者对语音和音位的敏感性。第二,即使是对事实性信息的理解,学习者的背景知识,语言的社会文化方面的知识也是至关重要的。以听天气预报广播为例(在我们的听力理解测验卷中占10%),它是一种较为典型的对事实性信息的理解,然而对天气预报内容的理解在很大程度上依赖听者的地理知识,基本的天文知识,甚至一些社会文化方面的知识,比如这一地区使用摄氏制还是华氏制等等。这些方面的知识是语言形式操练所无法提供的,而语言功能操练却常常能弥补这一缺陷。

语言功能操练没能对其他分技能作出有效的预示,原因可能是多方面的。原因之一也许是分类上的欠缺,如没有足够多的试题测验这些分技能。然而, $Y$ 和 $Y_1$ 代表了听力理解的综合能力和最基本的能力,由此可见语言功能操练对听力理解的重要性。

### 5.3 阅读操练和听力理解

在听说读写四种语言技能操练中,听和读的操练对听力理解的预示作用明显。听力操练对听力理解能力的提高应该是理所当然的。那么怎么解释阅读操练与听力理解的关系呢?可以从以下两点来解释。第一,尽管阅读和听力所涉及的语式(mode)不同,但是它们都属于接受性的和理解性的语言使用过程,两者有很大的共性。从较低层次(音素、音素串、词和句)上来看,在听力理解过程中听者运用听觉感知知识对语言材料进行解码和作出种种推断。然而,仅仅辨别语音材料是不充分的,要理解这些材料还需要听者运用认知效应对辨别的语言材料作出种种解释。对听力材料的辨认和作出的解释是相互循环作用、循环支持的。一串没有完全辨认

清楚的音素经过种种解释后,会变得较为清楚;而听觉感知的辨认又会证实或推翻所作的判断和解释。从较高层次上看,听者为了理解篇章性的意义,更需要依赖认知效应进行判断和理解。在篇章层次上,意义的产生往往是听者的再创造过程。在这一过程中,语言形式所起的作用往往只是触发听者运用自己掌握的背景知识对语言材料作出解释。Rost(1990)曾经提出过一系列听者在构建意义时运用的“编辑技能”,其中包括运用文化方面的知识对主题进行预先判断,对说者的意图作出推测等等。显然,不论是在低层次上或者是在高层次上,听者的认知过程和认知效应对听力理解是相当重要的,听者的背景知识也是至关重要的。在阅读理解过程中,读者同样使用种种认知过程、依赖认知效应和背景知识在对书面语进行辨认的基础上作出判断和理解,这种判断和理解的过程与听力理解中所涉及的过程应该是基本一致的。当然,我们并不是认为阅读理解过程能自动地提高听力理解的能力,而是认为在阅读理解过程中学习者操练和运用认知过程以及判断理解过程,并不断地提高和完善这种能力,这一点肯定会对听力理解产生相当积极的影响,提高听力理解的水平。第二,阅读对学习英语的中国学生来说,往往是最大的语言输入来源,它不但增加了学习者接触语言的机会,而且丰富了学习者对使用英语民族的社会文化方面的知识,这两点对听力理解都是至关重要的。尽管对语言输入在语言学习过程中的作用看法不一,但是争论往往集中在语言输入影响语言习得的过程,几乎没有人会怀疑语言输入的量 and 质对语言习得的重要性。学习者在阅读过程中往往有意识地 and 潜意识地运用所学到的语言知识,并且接受新的语言知识。中国学生对说英语民族的社会文化知识和语用方面的知识大部分来自于阅读。由此我们可以说,学习者的阅读量越大,质量越高,他的语言整体水平也可能

越高,语言整体水平的提高、语言背景知识的丰富又往往提高他的听力理解水平。

## 6. 小结

如上所述,非外语院校英语专业学生的语言功能操练对他们听力理解的综合能力和事实性信息的听力理解能力起一定的积极作用。也许这一点对一般的语言学习者,特别是对没有经过正规训练的学习者有一定启示。简单地对音素、词和句子进行听力辨认训练是必需的,却又不充分的。要真正提高听力理解水平,还需要学习者在实际使用语言过程中逐渐地提高听觉感知的敏感性和丰富语言的社会文化知识。

统计分析的另一个结果是阅读操练与听力理解能力有着较为密切的关系。对非外语院校的英语专业学生来说,阅读量之大小较为有效地预示了他们的听力理解综合水平和几乎所有的听力理解分技能水平。在这方面有两点值得我们重视:1)各种语言技能的掌握和提高是相互影响相互支持的。对中国学生来说阅读水平的提高对带动包括听力理解水平在内的其他技能的提高可能起着相当重要的作用。2)语言学习(包括听力理解)不仅仅是一种语言过程,它也是一种认知过程。要充分认识认知水平的提高对语言水平提高的重要性。

## 参考书目

- Anderson, A. and T. Lynch. 1988. *Listening*. Oxford: OUP.
- Bialystok, E. 1978. A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28/1: 69-83.
- Huang, X. H. and M. V. Naerssen. 1987. Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics*, 8/3:287-307.
- Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. 1982. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon. Institute for English.
- Naiman, N., M. Frohlich, H.H. Stern and A. Todesco. 1978. *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'Malley, J.M., A. U. Chamot, G. Stewner-Manzanares, L. Kupper and R. Russo. 1985. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35: 21-46.
- O'Malley, J.M. and A.U. Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Politzer, R.L. and M. McGroarty. 1985. An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19:103-23.
- Richards, J.C. 1983. Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17/2: 219-240.
- Richards, J.C. 1990. *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: CUP.
- Rost, M. 1990. *Listening in Language Learning*. Longman.
- Stern, H.H. 1975. What can we learn from the good language learner. *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-18.
- Ur, P. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: CUP.
- Wong-Fillmore. 1979. Individual differences in second language acquisition. In Fillmore C. J., Wang W.S.Y., and Kempler, D. (eds.) *Individual differences in language ability and language behaviour*. New York: Academic Press.

收稿日期: 1993年11月10日;  
本刊修订稿, 1993年11月21日  
通讯地址: 100081 北京外国语学院英语系



## Abstracts of major papers in this issue

### **Avidentiality in language, by Hu Zhuanglin, P. 9**

Since Boas first reported his observation that a special category of suffix is used to denote the speaker's source and certainty of information in a native American language, the topic, evidentiality in language, has drawn the attention of contemporary linguists and been extended to more languages today. This paper aims at making a brief survey of the achievements made in the 80s in general and, describing three influential models as represented by Chafe, Anderson and Willet in particular. Research as such will not only help clarify the nature and function of language but also deepen our knowledge of social semiotics.

### **Studies in the direct linear pattern of the English paragraph, by Zeng Lisha, P.20**

This paper aims at making an overall study in the direct linear pattern of the English paragraph. The studies focus on four aspects: 1. The essential feature of the structure of the pattern; 2. the types of the pattern; 3. the dominant and peripheral relational features in the paragraph development; 4. the potential communicative dynamics in written interaction for the users of English. The author believes that a probe into the pattern of the English texts enables the learners of English not only to process the texts dynamically but also to write coherent and effective English composition when once they are familiar with the patterns.

### **Culture and literature: an exploration on the teaching of culture through literature, by Hu Wenzhong, P.34**

Literature is a part of culture and as such has always enjoyed great prestige in the teaching of foreign languages. In this paper the question of how to teach culture through literature is explored from the point of the view of intercultural communication. The kind of cultural information that may be extracted from literature includes interpersonal relationships, customs and habits, cultural connotation of words, non-verbal means of communication and beliefs and values. Inferencing is recommended as a means of helping students tackle difficulties and acquiring information on their own. A word of warning against mechanically equating literature with reality precedes advice to give priority to realist literature in classroom use.

### **Learning strategies and their relationship to learning achievement in listening comprehension, by Jiang Zukang, P.51**

This is a sub-report on the survey of learner factors whose main report appeared in the issue 93/1. Based on the results of the listening comprehension test and the learning strategies questionnaire data, the study set out to investigate the relationship between the use of learning strategies by Chinese English majors and the learning achievement of the said students in overall listening skill and various listening sub-skills. Statistical results showed that functional practice if appropriately employed could enhance the subjects' ability in listening comprehension and that the subjects' listening comprehension ability was supported not only by listening practice but by reading practice as well.