

英语专业学生隐性语法知识应用实证研究^{*}

湖南师范大学 曾永红

提要: 本文运用定量研究方法,考察32名高水平组和30名低水平组英语专业本科生英语隐性语法知识的应用情况,探讨其隐性知识与英语水平的关系。统计分析表明,高、低水平组学生在隐性知识应用方面既有共性也有显著差异,且与英语水平有显著的相关关系,回归分析表明隐性语法知识可较好地预测英语水平。

关键词: 隐性语法知识、语言水平、口头诱导模仿法

[中图分类号] H319

[文献标识码] A

[文章编号] 1000-0429(2009)04-0298-05

1. 引言

语言知识二分法,即隐性知识与显性知识,要追溯到二语习得早期两个学习理论。Krashen(1981)在其提出的监控理论中区分了“习得”与“学得”两个概念。学习者在使用目的语进行交际时所激活的知识即为隐性知识。Bialystok(1979)认为显性语言知识和隐性语言知识内容相同,都是指学习者所掌握的目的语的语言知识,包括语音、语法和词汇等方面。显性语言知识存在于学习者的意识中,可以用语言清晰地表达出来。隐性语言知识存在于潜意识中,指那些内化了的语言知识。隐性语言知识越多,熟练使用目的语的程度就越高。显性知识是学习者能意识到、能说出来的语言规则知识;隐性知识则是学习者能用但表达不出来的直觉知识。关于隐性知识和显性知识的讨论和研究是近年来国外二语习得领域和心理学区的热点话题之一。其中针对两者之间的关系就有“无接口说”(Krashen 1981)、“强接口说”(De Keyser 1998, 2003)和“弱接口说”(Ellis 1994)等理论。

Ellis(2005)认为语言能力是由隐性语言知识构成,而不是由显性语言知识构成。隐性知识的发展即

语言能力的发展。语法知识是语言知识的重要组成部分。二语习得理论一直试图解释学习者怎样发展隐性知识, Ellis(2006: 435)甚至认为二语习得就等同于隐性知识的发展。国外关于隐性知识的研究多集中于语法研究,如 Green & Hecht(1992)、Ellis(2002, 2005)等。这类研究主要集中在两个方面,即隐性语法教学和隐性语法知识研究。前者非本文讨论的重点,且国外相关的实证研究较多,结论基本一致。后者主要是关于显性语法知识与隐性语法知识的实证研究(Green & Hecht 1992)。他们的研究基于这样的直觉观察,即外语学习者经教师传授显性语法规则后往往不能将其用于真实语言交际。研究发现,多数学生没有学会课堂中老师传授过的显性规则;显性知识与隐性知识之间没有必然联系;学习者的改错能力不取决于显性知识,而取决于其语感或隐性知识;显性规则可能促进隐性规则的掌握,而课堂教学为学习者提供了学习隐性知识的机会和场所。Ellis(2002, 2004, 2005, 2006)对显性、隐性语法知识的概念、与学习者水平的关系、隐性语法知识的测试方法等内容进行了系列研究,其中既有理论探讨,又有实证研究,对以英语为第二语言的学习者有指导意义。本文基于 Ellis 的系列研究并借

^{*} 本研究得到教育部“英语视听说精品课程”(教高函[2006]26号)和湖南省教育厅教改课题“中国大学生英语隐性语法知识应用及其测试方法研究”(08C546)资助。

鉴其主要测试方法,着重考察中国英语学习者的隐性语法知识应用情况。本研究没有涉及学习者的显性语法知识,这并不表明显性知识不重要;显性知识和隐性知识一起共同构成了学习者的语法知识体系。

国内对隐性知识的研究主要集中在二语研究领域,但相关的实证研究不多。如戴曼纯(2005)发现二语习得研究领域的“显性”与“隐性”及“意识”、“潜意识”、“有意学习”、“无意学习/伴随性学习”、“接口”等相关概念使用混乱,影响了实证研究的设计和数据分析,导致结论矛盾。作者详细分析了相关文献,发现属于不同层面的概念界定不明确,且描述和解释对象混乱。顾琦一(2005)通过对隐性知识与显性知识的关系的研究揭示了显性知识和隐性知识的内涵,剖析了争论的焦点及实质,阐明了无接口说、强接口说和弱接口说的不同观点及其理由。作者的观点异于上述三种接口理论,认为两种知识间存在的是知识提取路径的转化,而非知识本身的转化。杨烈祥、阳志清(2007)讨论了外显语法知识在二语习得中的认知作用和产生语法失误的认知原因。作者认为,语法习得是一个复杂的认知过程;无论是外显教学还是内隐教学,都是为了实现二语知识的内隐化与建立内隐知识表征系统;内隐化在二语习得中具有全程性意义。上述研究表明,国内对隐性知识的研究集中在理论探讨,数量不多,缺少对中国英语学习者隐性语法知识应用的实证研究。

2. 研究设计

2.1 研究问题

本研究旨在考察我国英语专业大学生的隐性语法知识应用情况,探讨隐性语法知识与学习水平的相关性,具体问题如下:

- 1) 不同水平的中国英语学习者隐性语法知识掌握情况如何?
- 2) 隐性语法知识与学习者的英语水平相关性如何?
- 3) 隐性语法知识对学习者的英语水平的预测性如何?

2.2 研究对象

某师范大学英语专业2004级、2006级62名大学生被随机挑选参加了本次实验,并分别确定为本研究的高水平组和低水平组。其中高水平组32人,年龄在20-23岁之间,平均为20.6岁;其中男生3人,女生29人。作为低水平组的2006级学生共30人,年龄在17-20岁之间,平均为18.5岁;其中男生3人,女生27人。本实验采用两组学生2006年的TEM4(2004级)和NMET(2006级)成绩,其中专业英语四级分数在60-83之间,平均70.81分;低水平组高考英语分数在113-

139之间,平均分125.27。

2.3 实验材料

本研究所用17个语法结构基于Ellis(2004, 2005, 2006)和Erlam(2006)关于隐性语法知识研究所使用的结构。选用这些结构基于以下四条原则:最重要的一条是困难性(problematicity),即通常给学习者造成困难、使用时经常出错的结构;第二,既包含习得较早的结构,又包括习得较晚的结构(根据二语习得的发展特性,即习得这些结构的时间先后顺序,有些结构习得较早,如动词补足语,有些结构习得较晚,如比较级);第三,根据这些结构在课本中出现的顺序选用代表不同语言水平层次的结构;第四,既包括词法结构,也包括句法结构(Ellis 2006)。实验所用结构限于篇幅未能一一列出。

2.4 数据的收集与分析

实验设计:隐性语法知识的测试采用了口头诱导模仿法(oral elicited imitation test)。诱导模仿测试最初用于考察学习者的语法知识,并被认为能比较准确地反映他们的中介语系统。关于隐性知识的测试,学术界一直存在争议。有人认为隐性知识只是一个理论概念,不能用完成语言任务的方式直接测试(Hulstijn & De Graaff 1994)。而Han & Ellis(1998)的研究表明,如果对所要完成的任务实施时间限制,使用离散项目测试方式(discrete-item tests)也能测试隐性语法知识。本研究所用口头诱导模仿法是Erlam(2006)在Ellis(2005)的基础上进一步完善的。使用这种测试方法完成任务时,受试受时间控制,有时间压力,没有时间去计划或监控自己的复述。受试在听完目标句与开始复述目标句之间有3秒钟的间隙,在这段时间内,受试被要求对所听句子的内容做出评议,并在1-5级量表中(即从完全不同意到完全同意)标识出来。这样做的目的有两个:受试在接受语言输入时注意力集中在语言内容而非语言形式上;避免受试照搬原句。因此这种方式具有重构(reconstructive)特征。

正式测试前对所设计的句子进行了试测,试测后简化了造成理解困难的词汇,缩短了个别比较长的句子。实验在语言实验室进行,正式测试前受试练习了5个句子,以熟悉测试规则与程序。34个句子(每个结构一个正确句子一个错句)已事先请人录制好。每听完一个句子,受试首先要从1-5级量表中标出他们对该句内容的看法,然后再用正确的形式复述所听到的句子,所复述内容被计算机同步录制供以后分析。受试分年级在2006年10月中旬同一天参加测试,在完成34个句子后还被要求完成一份问卷。问卷由两

部分组成。第一部分是受试的个人信息,包括受试最近的英语水平测试分数;第二部分涉及受试对本次测试的看法。

评分原则:完全正确,每个计分点计 1 分,不正确计 0 分,最高 40 分(部分句子有两处计分点);在不改变目标结构的前提下,允许词项转换。如例句 *It's more harder to learn Japanese than to learn English 可改为 It's harder to learn Japanese than to learn English 或 It's more difficult to learn Japanese than to learn English。如录音不清楚无法作出判断则计为缺失值,用均值替代。所有录音中共有 5 处。评分时只评判受试的第一次复述,第二次不作为评分依据。

评分:所有录音的评分由研究者本人和一个研究助手共同给出。在熟悉评分原则的基础上,2 位评分员一起听录音并分别计分,如无异议则一次通过;如分数不同,则再听一遍,分析造成不同结果的原因,并最后达成一致的意見。

我们把受试的相关信息及测试成绩逐项输入计算机。利用 SPSS 对高、低水平组 62 名学生的数据进行描写分析、独立样本 t 检验和相关性分析。

3. 结果与讨论

3.1 学习者隐性知识

表 1. 高、低水平组隐性语法知识描写统计

	人数	最低分	最高分	平均值	标准差
高水平组	32	13	33	23.5938	3.8843
低水平组	30	6	27	15.9667	4.7813

从表 1 可以看出,在原始分为 40 分的口头隐性语法知识测试中,高水平组的最低分、最高分分别为 13 分和 33 分,远高出低水平组的 6 分和 27 分。我们把测试中的 34 个句子还原为 17 个结构,每个结构占 1 分,对数据作进一步处理。如表 2 所示,高、低水平组隐性知识的平均分为 .5812 和 .4016, t 值 = -6.055, $p = .000$, 两组差异显著,但平均值显示两组受试对隐性语法知识的掌握均未达到熟练程度(均低于 .60)。这种差异还可通过分析 17 个语法结构的数值得到进一步说明。

表 2. 高、低水平组隐性语法知识独立样本 t 检验

高水平组		低水平组		t 值	显著性
平均值	标准差	平均值	标准差		
.5812	.1055	.4016	.1275	-6.055	.000

纵观高、低水平组的隐性语法知识掌握情况,从图 1 所示的数据可以看出,高水平组除动词补足语结构

外,均值明显高于低水平组。高水平组掌握较好的结构(均值 > .6),按均值高低排列有关系分句、情态助动词、属格、不定代词、比较级、一般疑问句、规则过去时和第三人称单数等结构;低水平组掌握较好的仅有三个结构:情态助动词、关系分句和属格。高水平组掌握不好的结构(均值 < .35)有作格动词、内嵌疑问句、动词补足语、附加问句和非真实条件句;低水平组有复数、规则过去时、与格结构、内嵌疑问句、作格动词、附加问句和非真实条件句。两组在关系分句、与格结构、附加问句、副词位置、比较级、一般疑问句、规则过去时、属格、不定代词和第三人称单数等结构差异非常显著($p < .01$),在复数结构上差异显著($p < .05$)。两者基本呈现类似特点:情态助动词、关系分句、属格、不定冠词和比较结构等均属习得较好的结构;非真实条件句、附加问句、作格动词、内嵌疑问句等结构习得情况不理想,这些知识远未内化。两组对情态助动词结构的使用情况相似,正确率在 95% 以上;非真实条件句是最难习得的结构,高低水平组得分分别为 .0625 和 .0333。这个结果也许是受句子长度的影响,毕竟有两个分句的句子对受试的工作记忆能力要高得多。图 1 可以更加直观地显示出两者的差异。这个结果和 Ellis (2006) 利用口头诱导模仿和限时合乎语法性判断测试得出的结果相近:情态助动词(.72, 括号里为语法测试均数,下同)、关系分句(.63)掌握较好,非真实条件句(.37)、附加问句(.41)、内嵌疑问句(.45)习得较差。与 Ellis (2006) 的研究结果相比,学习者在测试中表现出高分更高、低分更低的趋势:如情态助动词高低水平组分别为 .9531 和 .950,而在 Ellis 的实验中仅为 .72。低分如非真实条件句,高低水平组得分分别为 .0625 和 .0333,远低于 Ellis 的实验结果(.37)。导致这些差异的原因有多种,受试不同、测试方式的变化都可能带来不同的结果,另外,句子长度、记忆力差异等也可能导致不同的结果。在所测试的结构中,动词补足语结构表现出不同的特征:低水平组的均分(.45)高于高水平组(.3125),而在 Ellis 的研究中它的分数(.65)仅次于最高情态助动词。两次研究的差异有可能是由测试句的难易程度决定的,如 Ellis (2006) 在实验中使用的句子为: *Liao says he wants buying a new car, 而本实验中则使用了更为复杂的句子: * Women who hope having healthy skin spend a fortune on it。学习者因为目标句的复杂性要么选择放弃,要么用其他结构替代,结果没有成功产出目标结构。至于为什么高水平组得分低于低水平组,数据分析说明差异不显著,事后访谈似乎也没有发现令人信服的理由。

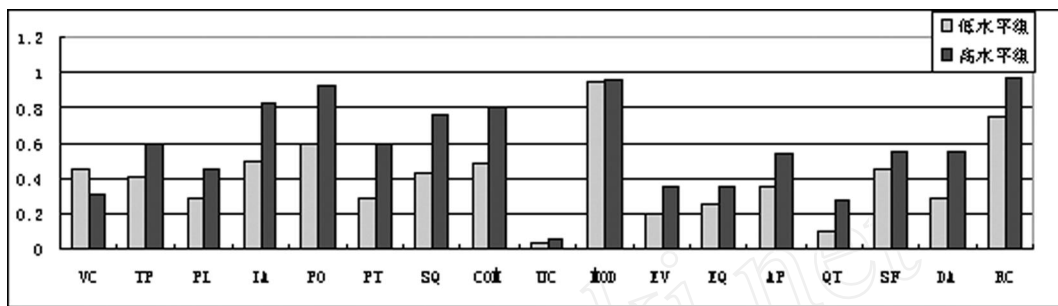


图 1. 高低水平组语法均值对比图

为什么有些语法结构掌握得好,有些掌握得差? Krashen(1977)提出的自然顺序假说试图回答这个问题。他认为,语法结构的习得顺序可以预测,有些早,有些晚,如复数结构习得较早,第三人称单数则习得较晚,基本按照进行体 > 复数 > 系动词 > 助动词 be > 冠词 > 不规则过去式 > 规则过去式 > 第三人称单数 > 属格的顺序习得。就本次实验中所使用的语法结构来说,基本上体现了 Krashen 的思想;但不同的是,本研究中的受试对属格的掌握较好,高低水平组均值分别为 .9219、.6000;对复数的掌握较差,高低组均值仅为 .4479、.2889。

3.2 隐性语法知识与英语水平相关性分析

隐性语法知识与英语水平到底有什么关系?为解决这个问题,我们又分别对高低水平学生的隐性语法知识与其英语成绩做了相关性分析。

表 3. 隐性语法知识与英语水平相关性分析

	人数	相关系数	显著性
高水平组	32	.466 **	.007
低水平组	30	.436 *	.016

如表 3 所示,对所测试的语法结构来说,高水平组与成绩较显著相关($r = .466, p < .01$),低水平组与成绩也相关($r = .436, p < .05$)。这说明利用口头诱导模仿测试学习者的隐性语法知识所得出的结果与学习者的英语水平呈较显著的正相关。但这一数据低于 Erlam (2006) 的实验结果。在她的实验中,44 个受试的隐性知识成绩与雅思成绩的相关系数为 $r = .76, p = .00$ 。两次实验结果的差异可能与测试语言水平的试卷有关系。与用于高考及专业四级考试的试卷相比,雅思考试的题量更大,考生所受的时间限制更大,考生在考试时没有过多时间利用显性知识去分析修改答案,相反,他们考试时更多地依赖隐性知识来解决问题。

3.3 隐性语法知识对学习者的英语水平的预测性

表 4. 隐性语法知识对英语水平的预测性回归分析

	R	R ²	调整 R ²	t 值	显著性
高水平组	.466	.217	.191	2.885	.007
低水平组	.436	.190	.161	2.563	.016

为进一步验证隐性语法知识与英语水平的关系,笔者对受试的隐性语法知识与水平进行了回归分析,结果如表 4 所示。英语隐性语法知识对高水平组成绩有显著预测性, $p = .007 < .01$,相关系数 $r = .466$,调整后的 R^2 为 .191,即英语隐性语法知识可预测高水平组 19.1% 的成绩变化。英语隐性语法知识对低水平组成绩也有显著预测性, $p = .016 < .05$,相关系数 $r = .436$,调整后的 R^2 为 .161,即英语隐性语法知识可预测低水平组 16.1% 的成绩变化。英语隐性语法知识的掌握程度直接影响学习者的英语水平。

4. 结语

本研究是对不同水平中国英语学习者隐性语法知识的系列研究之一。本研究发现,高、低水平的英语学习者隐性语法知识的掌握未达熟练程度,高、低水平组之间存在显著差异,高水平组明显好于低水平组。其总体趋势存在较大的共同性。隐性语法知识与英语水平相关系数较高,有较显著的相关关系。隐性语法知识可以较好地预测学习者的英语成绩。

随着交际教学法和任务型教学法在我国外语教学中的广泛运用,语法教学在一定程度上被削弱。英语学习者的口头表达流利了,但交际中语言运用的正确性并没有提高,这种现象的存在往往并不是学习者显性知识的缺失,而是显性知识没有完全内化成隐性知识的结果。近年来,国外理论界一直在关注语法教学方式的有效性,国内也对这个问题产生了浓厚兴趣。对教师来说,哪种教学方法更实用有效,更能促进知识

的内化是关注的重点。当然,尽管 Ellis 等人已对显性、隐性知识开展了系列研究,但隐性知识是否由显性知识转化而来,如何促进显性知识向隐性知识的转化等问题都值得进一步探讨。

附注:

1. 据 Ellis (2006) 的分析,语法结构的难易程度由以下几个因素决定:频率、显现度、功能价值、规则性和可加工性。频率指语法结构在语言输入中的频率;在输入中经常出现的结构比不经常出现的结构较易习得。显现度指该语法结构在语言输入中的受注意程度;如进行体比第三人称单数习得要早,主要的原因是动词的-ing 形式在语音上比-s 更引人注意,具有语音显现度(phonologically salient)。功能指语法结构是否有比较清楚的功用。尽管有些语法形式冗余,但可以实现话语功能、语义功能和语用功能。有些语法结构有多种功能,如一般现在时可表示普遍的事实或真理、现在的习惯行为或将来的事件等;有些语法结构只有一种功能,这种一一对应现象可使该类结构容易掌握。规则性指语法结构是否具备清楚易辨的规律性。规则的特征容易习得。可加工性意指对该结构的加工过程的难易程度。加工过程越简单的结构习得越容易。

参考文献

- Bialystok, E. 1979. Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality [J]. *Language Learning* 29: 81-103.
- De Keyser, R. 1998. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar [A]. In C. Doughty & J. Williams (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* [C]. Cambridge: CUP. 422-463.
- De Keyser, R. 2003. Implicit and explicit learning [A]. In C. Doughty & M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Learning* [C]. Oxford: Blackwell. 313-348.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition* [M]. Oxford: OUP.
- Ellis, R. 2002. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 24: 223-236.
- Ellis, R. 2004. The definition and measurement of explicit knowledge [J]. *Language Learning* 54: 227-275.
- Ellis, R. 2005. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 27: 141-172.
- Ellis, R. 2006. Modeling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge [J]. *Applied Linguistics* 27: 431-463.
- Erlam, R. 2006. Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study [J]. *Applied Linguistics* 27: 464-491.
- Green, P. & K. Hecht. 1992. Implicit and explicit grammar: An empirical study [J]. *Applied Linguistics* 13: 168-182.
- Han, Y. & R. Ellis. 1998. Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency [J]. *Language Teaching Research* 2: 1-23.
- Hulstijn, J. & R. De Graaff. 1994. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal [J]. *AILA Review* 11: 97-113.
- Krashen, S. 1977. Some issues relating to the Monitor Model [A]. In H. Brown, C. Yorio & R. Crymes (eds.). *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice* [C]. Washington, DC: TESOL. 144-158.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning* [M]. Oxford: Pergamon.
- 戴曼纯, 2005, 二语习得的“显性”与“隐性”问题探讨 [J], 《外国语言文学》(2): 101-111。
- 顾琦一, 2005, 隐性知识、显性知识及其接口之争 [J], 《外语教学》(6): 45-50。
- 杨烈祥、阳志清, 2007, 外显知识在语法习得中的认知作用 [J], 《外语学刊》(5): 129-132。

收稿日期: 2008—10—30;

本刊修订, 2009—06—05

通讯地址: 410081 长沙 湖南师范大学外国语学院

Predictability of grammatical knowledge on pragmatic knowledge, by ZHAO Fuli (English Dept., PLA Univ. of Foreign Languages, Luoyang 471003, China), p. 284

Studies of SLA pragmatics have always taken grammar as one of the most important factors that influence pragmatic development. They usually correlate general grammatical knowledge with the particular pragmatic features of some specific linguistic structures, which seems to be illogical. The present study addresses the issue of the respective predictability of general and specific grammatical knowledge on pragmatic knowledge. Specific grammatical knowledge and pragmatic knowledge are examined through the learners' performance on the English modal verbs. Two regression analyses suggest that specific grammatical knowledge has a stronger predictive effect on pragmatic knowledge of English modal verbs. This result in a sense supports Bardovi-Harlig's recommendation that studies on the relationship between grammatical knowledge and pragmatic knowledge should be conducted at the same specific linguistic level. The present study also finds that pragmatic development is a relatively autonomous process. Therefore, teaching pragmatic knowledge is as important as that of grammatical knowledge.

Syntactic complexity in EFL learners' essays: A multidimensional perspective, by BAO Gui (English Dept., Nanjing Univ. of Technology, Nanjing 210009, China), p. 291

This paper reports a cross-sectional study of the changing patterns of syntactic complexity in the essays by EFL learners across 4 grades and 4 writing quality levels. Syntactic complexity is categorized into unit length, measured by T-unit length and clause length, and clausal density or degree of embeddedness, measured by T-unit complexity ratio and dependent clause ratio. The study reveals that the learners' length indexes witness the most rapid increase from Grade 1 to Grade 2, followed by a small fall in Grade 3 and a small rise in Grade 4, and that their density indexes reach the peak values in Grade 2, which decline marginally in the other grades, showing no sign of significant increase. In comparison, the learners' length indexes increase in a linear relation to writing quality level with a small change in most of the adjacent levels while their density indexes change across the writing quality levels roughly in the same way as they do across the grades despite a fall from Grade 3 to Grade 4 and a small rise from the mid-high writing quality level to the high one. The learners' length indexes, as compared to the native speakers', are in rapid growth while their density indexes are underdeveloped, a clear sign of unbalanced development in their length indexes and density indexes.

The use of implicit grammatical knowledge by English majors: An empirical study, by ZENG Yonghong (Foreign Studies College, Hunan Normal Univ., Changsha 410081, China), p. 298

This study aims at investigating the use of implicit grammatical knowledge by 62 Chinese EFL learners and its relationship with their L2 proficiency level. The results show that the high-proficiency group and lower-proficiency group demonstrate both striking similarities and distinctive differences in the test designed to elicit the implicit knowledge. It is also found that the EFL learners' implicit grammatical knowledge is significantly correlational with their language proficiency, and that implicit grammatical knowledge seems to be a reliable predictor of general language proficiency.

Incidental vocabulary acquisition in natural reading, by ZHANG Xian & QI Luxia (Faculty of English Language and Culture, Guangdong Univ. of Foreign Studies, Guangzhou 510420, China), p. 303

This paper reports on an empirical study of incidental vocabulary acquisition (IVA) in natural reading. Natural reading refers to reading for meaning or for fun, such as reading novels and newspapers, during or after which the reader does not normally do any exercises like answering multiple choice comprehension questions. In the study, four participants read three simplified world-known novels and were tested on their knowledge of 118 target words which appear in the novels. The results show that the participants incidentally acquired knowledge of certain components of the target words and the acquisition rate of spelling knowledge was 21.6% and that of word meaning 15.5%. The main function of natural reading in IVA is to provide the opportunity of encountering new words in context and help to develop partial knowledge of them. This process interacts with noticing, application, and comprehension need to facilitate full mastery of various component types of word knowledge.