

第二语言习得与外语教学研究

董娟 柴冒臣 关茗竺 著

吉林大学出版社

牡丹江师范学院教育教改项目,编号:16-JG18082;牡丹江师范学院教育教改项目,编号:16-JG18069;牡丹江师范学院横向课题:出国人员外语翻译应用与研究。

第二语言习得与外语教学研究

董娟 柴冒臣 关茗竺 著

吉林大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

第二语言习得与外语教学研究 / 董娟, 柴冒臣, 关茗竺著. — 长春: 吉林大学出版社, 2017.6

ISBN 978 - 7 - 5692 - 0658 - 6

I. ①第… II. ①董… ②柴… ③关… III. ①第二语言 - 外语教学 - 教学研究 IV. ①H09

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 195162 号

书 名 第二语言习得与外语教学研究
DIER YUYAN XIDE YU WAIYU JIAOXUE YANJIU

作 者 董 娟 柴冒臣 关茗竺 著

策划编辑 朱 进

责任编辑 朱 进

责任校对 朱 进 富 饶

装帧设计 美印图文

出版发行 吉林大学出版社

社 址 长春市朝阳区明德路 501 号

邮政编码 130021

发行电话 0431 - 89580028/29/21

网 址 <http://www.jlup.com.cn>

电子邮箱 jdcbs@jlu.edu.cn

印 刷 北京市金星印务有限公司

开 本 787 × 1092 1/16

印 张 12.5

字 数 200 千字

版 次 2017 年 10 月第 1 版

印 次 2017 年 10 月第 1 次

书 号 ISBN 978 - 7 - 5692 - 0658 - 6

定 价 44.00 元

版权所有 翻印必究

目 录

第一章 第二语言习得基础概述	(1)
第一节 第二语言习得的基本概念	(1)
一、“母语”与“目的语”	(1)
二、“第一语言”与“第二语言”	(2)
三、“习得”与“学习”	(3)
四、“第二语言习得”与“外语习得”	(4)
五、“自然的第二语言习得”与“有指导的第二语言习得”	(5)
六、“语言能力”与“语言表达”	(5)
第二节 用于第二语言课堂研究的主要方法	(6)
一、描述式研究	(7)
二、实证法研究	(8)
三、常用测量工具	(9)
四、混合型研究	(10)
五、统和分析	(10)
六、行动研究	(11)
第三节 第二语言习得的学科性质	(11)
一、第二语言习得研究与语言学	(12)
二、第二语言习得研究与心理学	(13)
三、第二语言习得研究与心理语言学	(15)
四、第二语言习得研究的跨学科特点	(16)
第四节 第二语言习得的发端与发展	(18)
一、第二语言习得研究的发端	(18)
二、第二语言习得研究发展的路径	(19)
三、汉语作为第二语言的习得研究	(22)

第二章 第二语言习得理论分析	(27)
第一节 第二语言习得与第一语言习得	(27)
一、第一语言习得	(27)
二、第二语言习得与第一语言习得的共同点	(36)
三、第二语言习得与第一语言习得的不同点	(38)
第二节 对比分析与偏误分析	(41)
一、行为主义的语言观	(41)
二、对比分析假说	(44)
三、偏误分析	(46)
第三节 中介语分析	(47)
一、中介语性质的探讨	(47)
二、中介语研究的深化	(50)
第四节 第二语言习得序列	(52)
一、语法语素	(52)
二、语素研究的问题	(54)
第三章 基于课堂的第二语言习得	(58)
第一节 第二语言课堂语篇	(58)
一、相关研究	(58)
二、第二语言课堂中的教师	(63)
第二节 第二语言课堂互动	(67)
一、互动分析	(67)
二、课堂尝试与效果分析	(69)
第三节 课堂任务教学与语言产出	(71)
一、任务型学习	(71)
二、任务教学法	(73)
三、课堂任务教学对语言产出的影响	(80)
第四节 语言形式教学	(82)
一、语言形式教学的相对有效性研究	(82)
二、词汇、语音、语用形式教学	(85)
第四章 第二语言习得的模式与实践	(87)
第一节 克拉申的语言监控模式	(87)

一、语言监控模式的五个假说	(87)
二、语言监控模式的基本证据	(94)
三、关于语言监控模式的理论争议	(96)
第二节 第二语言习得研究的社会文化模式	(99)
一、文化适应模式	(99)
二、社会文化理论	(105)
第三节 第二语言习得认知模式	(107)
一、思维适应性控制模型	(107)
二、节奏变量	(108)
三、信息加工模型	(110)
第四节 多元发展模式	(111)
一、多元发展模式的基本理论	(111)
二、多元发展模式的理论价值与局限	(114)
第五章 外语教学的语言认知	(116)
第一节 对语言的认识	(116)
一、语言的定义	(116)
二、语言的特征	(119)
三、语言研究理论	(123)
第二节 普遍语法理论	(129)
一、普遍语法的理论基础	(129)
二、普遍语法理论的主要内容	(131)
三、语言、语法与普遍语法	(134)
四、普遍语法研究的基本方法	(135)
第三节 语言学习理论	(136)
一、学习语言和习得语言	(136)
二、人本主义语言学习理论	(137)
三、信息加工理论	(140)
第四节 教学方法	(143)
一、对比分析教学法	(143)
二、错误分析教学法	(147)
三、中介语	(149)

第六章 外语教学的理论与实践	(152)
第一节 外语知识教学理论与实践	(152)
一、现代外语语音教学理论	(152)
二、现代外语语音教学实践	(154)
三、现代外语词汇教学理论	(156)
四、现代外语词汇教学实践	(158)
五、现代外语语法教学理论	(159)
六、现代外语语法教学实践	(163)
第二节 外语知识技能理论与实践	(164)
一、现代外语听力教学理论	(164)
二、现代外语听力教学实践	(169)
三、现代外语口语教学理论	(169)
四、现代外语口语教学实践	(173)
五、现代外语阅读教学理论	(174)
六、现代外语阅读教学实践	(178)
第三节 外语网络教学理论与实践	(179)
一、现代外语网络教学理论	(179)
二、网络辅助外语教学的特点	(180)
三、外语网络教学存在的问题及对策	(180)
四、现代外语网络教学实践	(183)
第四节 外语文化教学理论与实践	(184)
一、现代外语文化教学的意义	(184)
二、现代外语文化教学的内容	(185)
三、现代外语文化教学的目标	(187)
四、现代外语文化教学实践	(188)
参考文献	(191)

第一章 第二语言习得基础概述

第一节 第二语言习得的基本概念

一、“母语”与“目的语”

对于学习者来说,“母语”与“目的语”是一对相关的概念。“母语”通常是指学习者所属种族、社团使用的语言,因而也称作“本族语”。一般情况下,母语通常是儿童出生以后最先接触并习得的语言。因此,母语通常也被称作“第一语言”。

然而,事情并非我们想象的那么简单。近些年来,随着全球人口流动的加剧以及世界各国移民的增加,使这种情况变得越来越复杂。一般情况下,我们很难简单地根据上述定义来确定,学习者最初学习的语言究竟是哪一种。比如,对大多数出生后移居国外的学习者而言,他们最初接触的语言是他的母语或本族语,也是他的第一语言;但是对于在美国出生的汉族儿童而言,他最先接触和习得的可能是英语,而不是汉语,但英语并不是他的母语或本族语。他的本族语是汉语。在这种情况下,我们把英语称作他的第一语言,汉语依然是他的母语。随着各国移民的流动、增加,这种情况也越来越多。另外,随着不同国籍和民族通婚情况的增加,父母来自说不同语言的民族,这种情况下,很难简单地确定究竟哪种语言是子女的母语或第一语言。如果我们非要打破砂锅问到底的话,我们只能说,来自不同民族的父母的语言都是他的母语。至于哪种语言是他的第一语言要根据他出生后家庭语言使用的情况而定。

“目的语”的概念相对简单。“目的语”,也称“目标语”,一般是指学习者正在学习的语言。这种语言可以指他正在学习的母语或第一语言,也可

以指他正在学习的第二语言、第三语言甚至第四语言。它强调的是学习者正在学习的任何一种语言,与学习者的语言习得环境无关。比如,美国学生无论在美国学习汉语,还是在中国学习汉语,其目的语都是汉语。如果他们同时在学习法语,那么法语也是他们的目的语。对第二语言学习者而言,母语对其目的语的习得具有重要的影响。因此,这两个概念是密切相关的。

二、“第一语言”与“第二语言”

“第一语言”与“第二语言”也是一对相关的概念。上面我们已经谈到,“第一语言”通常是就学习者的母语或本族语而言的。尽管有些时候,学习者的第一语言并不是他的母语或本族语。但是,大多数学习者的母语就是他们的第一语言。此外,当我们说“第一语言”这个概念的时候,通常是就语言习得的时间顺序而言的。因此,“第一语言”是指儿童幼年最先接触和习得的语言。那么,在此之后习得的语言就是“第二语言”。

按照 Ellis 的观点,“第二语言”是相对于学习者习得的第一语言之外的任何一种其他语言而言的。这就是说,“第二语言”自然包含第三、第四或更多的其他语言。应该指出的是,第二语言的概念强调的是语言习得的先后顺序,与语言习得的环境无关。比如,美国儿童习得母语之后学习的任何一种语言,无论是汉语还是法语,无论是在美国学还是在法国学,都是第二语言。这些语言之所以被称为第二语言,都是相对于学习者的第一语言而言的,而不是相对于习得环境而言的。

在海外华人社团,区分第一语言和第二语言,情况要更复杂一些。比如,对在海外出生的华裔而言,汉语是作为母语还是作为第二语言来习得的呢?如果海外出生的华裔儿童幼年首先获得的是汉语,即其本族语,那么他后续习得的汉语仍然是母语,汉语就是他的第一语言;如果华裔儿童幼年最先获得的不是汉语,即汉语不是他的第一语言,那么他后续习得的汉语依然是他的本族语或母语。但是,按照 Ellis 的观点,他后续习得的汉语,相对于他习得的第一语言而言,应该是第二语言。这似乎有些自相矛盾。事实上,我们是从两个不同的角度来定义海外出生的华裔习得汉语的性质。我们认为,如果从种族的角度出发,无论海外华裔儿童的汉语是先习得还是后习得,其基本性质还是其母语,不应因其习得的先后顺序而改变其母语的性质。但对海外不会说汉语的华裔而言,其汉语习得过程的确具有第二语言习得的某些特点。

三、“习得”与“学习”

在第二语言习得的研究中,“习得”和“学习”是一对对应的概念。学者们用这一对概念来区分两种不同的语言获得的过程和方式。我们可以从不同的角度来释义这一对概念。

克拉申认为,成年人通过两种不同的、独立的方式获得第二语言。一种方式是通过“习得”,即类似于儿童母语的获得方式,另一种是通过“学习”的方式。因此,就语言获得的方式而言,“习得”是指“非正式”的语言获得,儿童大都是通过这种方式来获得母语的;“学习”是指“正式”的语言规则学习,即通过课堂教学的方式来获得第二语言。大多数成人第二语言学习者都是通过这种方式获得第二语言的。

就语言获得的心理过程而言,“习得”通常是指在自然状态下“下意识”的语言获得,而“学习”一般是指“有意识”的语言知识的获得。心理学界一般称前者为“内隐学习”,后者为“外显学习”。内隐学习是通过无意识或下意识的方式来获得语言知识,而外显学习则是在有意识的状态下通过规则学习来获得语言知识。

就语言获得的知识类型而言,通过“习得”方式获得的是“隐性语言知识”,通过“学习”方式获得的是“显性语言知识”。学者们通常用“picking up a language”,来描述语言习得,就像儿童那样下意识地、毫不费力地获得一种语言。而语言学习,学者们认为是“knowing about a language”,即学习一种显性的语言知识,而不是“language learning”,即获得一种语言。

上述描述从不同角度揭示了“习得”与“学习”这两个概念的区别和特点。那么,这两种获得方式是不是截然分离的呢?学者们是怎样看待这两种不同语言获得方式之间的关系呢?

克拉申认为,通过习得获得的是“隐性知识”,通过学习获得的是“显性知识”,这是两种不同类型的知识,两种类型的知识是互相独立的。通过学习获得的“显性知识”不能转化为“隐性知识”。这就是所谓的“无接口观点”。有学者认为,这种“强势观点”割裂了两种知识的联系,因而提出许多批评和质疑,并提出了“有接口观点”,认为显性知识通过操练可以转化成隐性知识。Ellis 认为这两个过程在实践中是难以区分的,而且人们对“习得”这一概念的理解也大不一样。因此,他一直把“习得”和“学习”作为两个可以交互使用的概念。第二语言习得在他看来,既包括下意识过程也包括有

意识过程,既包括自然的语言习得也包括课堂环境下的语言学习。

四、“第二语言习得”与“外语习得”

Ellis 最初并没有区分“第二语言习得”与“外语习得”这两个概念,因为他认为,“第二语言习得”与“外语习得”不是一对对应的概念。后来, Ellis 明确地将第二语言习得与外语习得的概念区分开来。他认为,第二语言习得是指学习者在目的语国家学习目的语。学习者所学的目 的语在目的语国家是公认的交际工具,当然也是学习者用来交际的工具。如学习者在英国或美国学习英语,英语在这种环境下应该称作第二语言;相反,如果中国人或俄国人在本国学习英语,这种情况下,英语是作为外语来学习的。原因是,学习者所学的语言在本国不是作为整个社团的交际工具,而且学习者所学的语言主要是在课堂学习的。

Ellis 主要依据学习者语言习得的环境来区分第二语言习得和外语习得。但是,有学者认为,“第二语言习得”与“外语习得”指的是两种不同的语言习得环境,而不是两种不同的语言。Van Pattern 对“语言习得”与“语言习得的环境”作了明确的区分。他指出,语言习得环境的区分主要涉及两个因素,一是在语言习得的国家是否使用这种语言,二是是否有课堂学习的经历。“外语环境”是指学习者所学的语言在课堂之外,即在语言习得发生的环境中不作为交际语言。比如,学习者在 美国学法语就是外语习得环境。“第二语言环境”指学习者所学的语言在语言习得发生的环境中作为交际语言。如在美国、澳大利亚学英语就是第二语言习得的环境。显然, Van Pattern 区分语言习得环境的标准与 Ellis 是一致的。但是, Van Pattern 认为,“第二语言习得”与“外语习得”的概念与语言习得的环境无关,“第二语言”是相对于学习者的母语或第一语言而言的,不是根据语言习得发生的环境来定义的。因此,美国人在法国学法语,法语是作为第二语言来习得的,同样,美国人在美国学法语,法语依然是学习者的第二语言,只不过不是在外语习得环境下发生的。但并不能认为法语习得是在外语习得环境下发生的,原本是学习者的“第二语言”因为环境变化而变成“外语”了。因此,“第二语言”的定义与语言习得环境无关。

当然,区分“第二语言习得环境”和“外语习得环境”还是很有必要的。因为在两种环境下的语言习得,学习者在学什么、怎么学这两方面会有很多差别。

五、“自然的第二语言习得”与“有指导的第二语言习得”

“自然的第二语言习得”与“有指导的第二语言习得”是一对对应的概念。按照 Ellis 的观点,二者的区别在于第二语言是以何种方式、在何种环境下发生的。从习得方式的角度来看,二者的区别在于,第二语言是以交际的方式获得的还是通过教学指导的方式获得的;从习得环境的角度看,二者的区别在于,第二语言习得是在自然的社会环境下发生的还是在课堂教学环境中进行的。因此,从上述两个角度出发,“自然的第二语言习得”是指以交际的方式获得第二语言,而且语言习得通常是在自然的社会环境下发生的;“有指导的第二语言习得”顾名思义是以教学指导的方式获得第二语言,语言习得通常是在课堂教学环境中发生的。

Klein 则从心理语言学的角度把习得分分为“自然发生的习得”和“有指导的习得”。Klein 认为,“自然发生的习得”指学习者在自然的习得过程中注意力集中在交际方面而不是语言形式方面,因而是一种不经意的或下意识的学习;“有指导的习得”指学习者在有教学指导的条件下学习第二语言,精力主要集中在语言系统的某些方面,如语音、词汇、语法等项目上。

Ellis 认为,最好还是从社会语言学的角度来划分这两个概念。因为它反映了学习者参与习得过程的环境和活动。如果从心理语言学的角度来划分,似乎自然习得就是下意识的,有教学指导的习得就是有意识的。这似乎不完全符合实际情况。但是,无论从什么角度来划分这两种不同类型的语言获得方式,我们关心的是,在两种不同的语言获得方式和环境下发生的第二语言习得过程有什么不同。在这个问题上,学者们的观点不尽相同。

按照通常的理解,在自然的社会环境下,通过交际获得的是隐性语言知识,而在有指导的课堂教学环境下,学习者获得的是显性语言知识。这意味着在这两种不同的环境、不同的语言获得方式下发生的第二语言习得的过程也是不同的,所获得的知识类型也是不同的。但 Van Pattern 认为,第二语言习得无论发生在课堂教学环境还是非课堂教学环境都没有差别。Ellis 则认为,这依然是一个悬而未决的问题。

六、“语言能力”与“语言表达”

“语言能力”与“语言表达”是第二语言习得研究中经常遇到的两个最基本概念。按照乔姆斯基的观点,语言能力是由交际双方内在语法规则的心理表征构成的。简单地说,语言能力是一种反映交际双方语言知识的心理

语法。这种语法是一种“隐性的”而不是一种“显性的”语言知识。母语使用者对句子的合语法性的直觉判断,依据的是这种隐性语言知识。凭借这种隐性语言知识,或者说内化的语法知识,母语使用者可以理解并说出合法的句子,包括他从来没有听过的句子。依据这种知识,他能够判断出“我吃饭在饭馆”是不合法的句子,“我在饭馆吃饭”则是合法的句子。

Performance 的译法目前还不统一,我们译为“语言表达”。按照乔姆斯基的理论,语言表达指的是交际双方在语言的理解与生成过程中对其内在语法的运用。换句话说,语言能力是关于语言的知识,语言表达是关于语言运用的知识。作为理想的母语者,他可以根据内在的语法规则,如递归规则生成下面这种无限递归的句子:

The man saw the dog which bit the girl who was stroking the cat which had caught the mouse which had eaten the cheese which

问题是英语母语者在具体的语言表达中,由于各种非语言因素,如疲劳、注意力不集中或记忆的限制,不可能生成这样的句子。英语母语者在实际的语言运用中所生成的语言仅仅是整个话语的一部分,而且这些实际生成的话语有些可能是不合语法的。换言之,这些实际运用的话语并不一定能够反映这种理想的语言能力。这种理想的语言能力无法直接观察到,第二语言习得研究只能通过学习者的语言表达对其潜在的语言知识进行描写,并最终对学习者的语言能力做出解释。通常,研究者需要通过收集和分析学习者在言语表达过程中的实际话语来推理和检验学习者的语言能力。然而,心灵学派并不重视学习者的实际语言分析,在他们看来,如果普遍语法具有普遍性,那么那些普遍原则就适用于所有的学习者。因此,检验一个学习者的语言直觉能力就足够了,而不必要去检验言语表达中的语言材料。

上面我们介绍了第二语言习得研究中要涉及的最基本的概念。当然仅仅了解这些基本概念是远远不够的。这只能作为我们学习这门课程的入门概念。还有一些概念,我们将在后续的各章节中陆续介绍。

第二节 用于第二语言课堂研究的主要方法

人们对研究方法有着不同的分类方式,最为普遍的是把研究分为量化

和质化两类。在国际二语习得研究领域,量化研究占据统治地位。Lazaraton 对国际二语习得研究领域四大期刊前七年发表的论文做了统计,发现 88% 的文章是量化研究,10% 是质化研究,2% 是部分质化研究。人们还从研究设计、资料采集和结果分析三个层面对研究方法进行分类:研究设计可以在实验条件下进行的或在非实验条件下进行的;资料采集可以是定量的或定性的;结果分析可以是数据统计的也可以是解释性的。但这种分类似乎过于细致过于繁复。还有研究者把研究方法分为描述式研究和实证式研究两大类,其中描述研究也可有数据分析,比如某种语言形式出现的百分比。Nunan 和 Ellis 对于二语课堂研究方法的分类都承继这种分类方法。下面我们按照 Ellis 的分类对二语课堂研究常用的研究方法做简单介绍。

一、描述式研究

描述式研究属于探索式研究,即从实际到理论的研究,是“此”时“此”地的局部研究,注重在自然情况下发生的过程。在二语课堂研究中,研究者重点考察并分类记录课堂上教师、学生的课堂行为,不同互动种类的次数,互动产生的过程,以及互动在二语学习上所起的作用。研究者一般到课堂进行现场观察记录,对课堂录音录像等,之后再对采集的资料做转写分析。对研究结果的评估和分析可以是量化的(如学生提问次数及频率),也可以是质化的,但大部分是质化的。常用于描述第二语言课堂互动的研究工具有如下几种:

(一) 互动分析

研究者对课堂行为进行分类,如学生举手、教师微笑等,以符号记录出现次数,然后计算出现频率。在这个意义上,互动分析算是量化研究。互动分析是课堂语篇框架研究常使用的方法。但这种方法的弊端是,不同研究者对复杂的课堂行为有着不同的理解,由此有不同的课堂行为分类,使得不同研究之间难以比较借鉴。另外,以符号标记某种课堂行为出现的次数会把许多课堂关联行为割裂开来,如课堂的问与答,因此难以还原整体课堂过程。

(二) 语篇分析

语篇分析是社会语言学家使用的重要研究工具。二语课堂研究者借鉴这一方式把课堂出现的话语片段进行归类、比较、分析,比如 Long&Sato 使用这种方法分析教师课堂问题,Chaudron 分析教师的课堂反馈等。相对于互

动分析,语篇分析更注重课堂言语之间的关联性和结构性,常用于研究课堂进程、课堂互动等。

(三)会话分析

会话分析是社会学、社会语言学、语用学使用的重要研究工具。社会语言学认为会话是一个言语活动过程,其每一步都是双方相互协商的结果,都是构成正确理解下一步的前提。会话双方都是在运用自己的语言知识及非语言知识来表达自己的意思、理解对方。会话分析的基本目的是解释说话人表达的意思,受话者又是怎么样理解并做出反应的。二语课堂研究者使用会话分析是为了同样的目的,分析课堂上教师、学生话语背后的成因,以解析真实的课堂。

(四)微观跟踪分析

微观跟踪分析是一些社会文化理论研究者观察记录课堂互动方法,详细记录学习者之间如何通过互动合作完成任务的过程。

二、实证法研究

实证法研究与描述式研究最大的不同是理论先行,即研究者根据某个理论提出假设、设计步骤、收集资料、报告统计结果,得出证实假设或推翻假设的结论并加以分析和解释。二语课堂实证研究关注的话题往往是比较不同的教学条件,验证某个理论假说,找出不同课堂教学不同变量之间的相关性,用描述数据或推断数据显示比较结果,前者通常用平均数和标准差显示,后者用 p 值表示组别差别或 r 值表示相关性大小。常见的实证研究包括实验研究和关联研究两大类。

(一)实验研究

实验研究应具备以下条件:参加者随机分配到实验组和对照组,有一定的样本数量;设有前测、即时后测、延后后测,研究目的是比较检验某种教学方式或学习条件相对于另一种教学方式或学习条件对学习某个目标形式是否更有效。实验研究是计算模式学派二语课堂研究使用最多的研究方法,属量化研究,是对实验结果的比较。

(二)关联研究

关联研究是检验变量之间相关性的研究,比如课堂出勤率与学习成绩是否存有相关性。

(三) 准实验研究

准实验研究是指在真实课堂上进行的实证研究。研究方法与实证研究一样,但会受到真实课堂条件的限制,比如学生人数、课程进度、行政干预等;不同组别的参加者并非随机取样,有时样本数量过小,各实验组人数不均。准实验研究相对于在实验条件下进行的研究更能够准确地反映真实课堂,为不少课堂实验研究者使用。但也有不少研究者对这类研究的效度提出质疑,弥补方法之一是延长实验时间,即使用多次延时后测等。

三、常用测量工具

课堂二语习得研究常用的衡量标准大致可分为对目的语形式准确率的计算、意义沟通机会和整体语言质量等,分别代表着不同理论学派对语言习得的认识,常用的有:

(一) 目的语形式的准确率

研究者常用的测量目的语形式准确率的工具有,多项选择、对错判断、完形填空、改错、用所给词汇造句等。但不少研究者对这类工具是否能判断出学生目的语形式的习得发展提出质疑。

(二) 意义沟通

Long 提出的互动假说认为,学习者在语言使用过程中因为语言能力欠缺可能会造成沟通不畅,互动双方为完成交流目的必须进行意义沟通。在沟通的过程中,学习者可能会意识到自己的语言错误,达到顺带学习语言形式的目的,因此意义沟通的多寡可以视为语言学习机会的多寡。意义沟通分为理解核实、确认核实、澄清请求三大类。

(三) 语言相关片段

这一测量方式来自“可理解输出假说”的提出者 Swain,是指学生在意义沟通过程中,因自己语言能力不够或对已使用的语句产生疑问时,中断正在进行的交际话题,与沟通者讨论语言形式的片段。这类片段可能引发的结果为:(1)改正所犯的语言错误;(2)没有改正所犯的语言错误;(3)改正所犯的语言错误,但在其他方面出错。另一种类似的测量方式被称为“语言聚焦片段”。语言相关片段和语言聚焦片段也是一些研究者判断学习有效性的评估标准。

(四) 语言质量的综合衡量

Skehan 提出,课堂教学应该以发展学生语言的流利度、复杂度和准确度

为目标,这三项指标也成为衡量语言产出的重要标准。流利度测量学生输出的速度和在输出过程中的中断时间;复杂度测量输出语言的词汇、语句的难度和广泛度;准确度测量学生输出语言与目的语系统的差距。

实证研究牵涉到研究的效度和信度。“效度”是指实证研究测量到的结果是否真实反映了考察的内容,例如早期宏观教学方式比较研究显然没有测量到所要的结果。目前很多研究者使用判断对错等方式来衡量学生对目标形式的掌握,但这种“准确率”只能说明学习者理解了目标形式的规则,并不意味他们能在实际交流中使用。“信度”是指研究者之间和测量工具的一致性,是指两个或两个以上研究者对同一组数据或采集的材料使用相同的标准做出相对一致的判断。二语课堂研究和其他社会科学类研究一样,注重研究方法的科学性。从研究设计、研究工具的选择与实施、资料数据的处理或计算、所得结果的分析和解释以及结论的得出等,都需要研究者具有严谨的学术态度和训练有素的研究功底。我们在阅读研究文章时,也需要从上述几个方面进行批判式阅读。

四、混合型研究

任何研究都有其局限性,实证研究也是如此。单纯的实验结果只是比较组别的不同,往往会忽略过程中的细节,而细节可能会直接影响实验结果。我们前面提到的早期宏观教学方式研究就是典型的实验研究,但由于没有对过程做出仔细观察和记录,未能发现教师名义上使用不同的教学模式,实际上使用了近似的教学方式,因此导致所得结果的不准确。现在越来越多的研究者在使用实证研究方式的同时使用描述性研究,对实验过程做仔细观察和记录,用所得结果解释数据结果,使研究更具说服力。这类研究被称为“混合型研究”,或称为“结果—过程”研究。

五、统和分析

近年来,二语课堂研究领域不少研究者采用统和分析法。统和分析是对以往做过的同一题目的数个实验研究结果进行综合统计,所得结果可以为人们提供一个相关题目的综合画面和数据总结。比如 Norris&Ortega 对以往有关语言形式教学的 49 个实验研究做了综合统计。他们首先对已有研究进行筛选,找出符合标准的研究,然后分类对入选研究进行一系列数据统计,对各个类别的效应值进行叠加,得出最终结论。他们的结果显示,显性语言形式教学比隐性语言形式教学更为有效。Li 的纠错反馈的统和统计结