

元话语模因与语料输入可理解性研究

蔡建衡, 陈凤年^①

(湖南工业大学 外国语学院, 湖南 株洲 412008)

摘 要: 从理解角度, 探讨课堂元话语模因对语料理解的作用。实验证明: 1、课堂元话语模因凸显教学模式对学生理解所输入语料有显著的有效性; 2 语料的理解与学生元话语水平显著相关。
关键词: 元话语模因; 输入; 可理解性; 英语教学

i+ 1 “可理解性输入”(comprehensible input) “也许是当今第二语言习得理论中唯一最重要的一个概念”。^{[1]7} 根据这一理论, 语言使用能力不是教出来的, 而是随着时间的推移, 接触大量的可理解语料之后自然获得的; 语言输入的作用就是激活语言习得机制, 而激活的条件就是恰当的可理解语言输入。^[2]

在我国, “英语学习目前仍以课堂教学为主, 学生学习主要依赖教师在教室里提供大量可理解的语言输入与指导”。^[3] 因此, 如何让学生尽可能多接受可理解语料输入, 对大学英语教师来说是一个永久的挑战, “外语教师考虑的重点不应再是我们应该教什么? ……而应该是: 1) 促进外语习得的条件是什么; 2) 我们如何在外语课堂上创造这些条件”。^[4]

“学语言的过程就是模因复制、传播的过程, 学会的语言表达手段又需要不断复制出来与别人交流, 达到传播的目的。学习语言时, 既要学会以不同形式表达同一信息, 又要学会以相同形式套用不同的内容”。^[5] 基于此, 我们假设: 教师课堂元话语模因有助于学生元话语水平的提高, 从而有助于学生对所输入语料的理解。同时, 我们在 i+ 1 输入理论指导下进行实验研究, 考察教师变量对大学生英语输入理解的影响, 着重考察教师元话语模因使用与学生对语料理解的相关度高低。

一 研究对象

我们在湖南工业大学两个学院 2008 级共选择了 6 个自然班共 180 个学生作为实验对象, 同时在这两个学院同级学生中任意抽取 180 个作为本教改实验的对比学生。所有学生都参加了由学校统一进行的新生进校英语摸底考试, 统计结果显示, 两组学生进行时英语水平相当, 无显著性差异 ($P=0.131 > 0.05$)。并就阅读理解部分得分进行对比, 用 SPSS13.0 双尾检验, 显著值为 0.352 (> 0.05), 这说明, 实验班与对照班差异不明显 (表 1)。

表 1 2008 年 9 月实验考试成绩差异比较

| 班级 | 人数 | 均值 | 标准差 | 标准误 | t 值 | Sig. (2-tailed) |
|-----|-----|-------|------|-------|--------|-----------------|
| 对照班 | 180 | 21.91 | 5.56 | 0.821 | -1.207 | 0.352 |
| 实验班 | 180 | 21.74 | 5.72 | 0.863 | | |

二 语料调查

本次调查分两种形式。一是书面语料, 来自学生的作文, 了解学生对元话语意识, 旨在把结果结合在我们的实验教学设计与实践中。二是口语材料, 录音后再标音。其中教师话语用来分析课堂元话语模因使用频度, 学生口语用来分析其元话语模因的使用情况。

学生语料调查发现, 很多学生不知道元话语模因, 使用的元话语模因也极为有限。书面每百字词

① 收稿日期: 2009-02-15
基金项目: 湖南工业大学 2008 年校级教学研究与改革项目“大学英语模因化教学”(08C31)
作者简介: 蔡建衡, 男, 湖南株洲人, 湖南工业大学外国语学院讲师, 研究方向为语言学与应用语言学; 陈凤年, 女, 湖南浏阳人, 湖南工业大学外国语学院讲师, 研究方向为外语教学。

汇元话语模因为22个,口语中为43个,且过度依靠“and but”等少数几个模因。

课堂话语语料表明教师每百字使用元话语模因为3.8个。这为我们凸显课堂元话语模因的频率提供了依据。

三 实验设计

1 实验目的

通过教师有意识地在课堂教学中使用元话语模因,帮助学生了解语篇组织和安排语篇信息内容,使他们能更高效、清楚地理解语料输入,并由此培养课外听说与阅读的元话语意识,提高学生的阅读理解能力。

2 实验控制

教学设计主要体现为对教师变量的研究与控制。我们要求实验教师尽可能地向学生提供熟悉、有趣且相关的话题,引导学生利用语境和自己原有的知识来理解输入。但我们更强调元话语模因的使用,在口语语料中大量使用元话语模因,书面语料讲授过程中强调元话语模因,平均每百字应不少于6个词汇元话语模因,让学生更好地理解语言输入。

3 实施

教学实验 2008年9月开始以来,实验教学的教师及时交流经验、总结教训,并经常了解学生的学习情况,不断丰富实验教学的内涵。每次对照考试后,我们都及时做阅读理解方面数据整理与分析,用以反拨我们的实验教学。

四 结果与讨论

1 元话语模因凸显教学模式对学生理解所输入语料的有效性

独立样本 T 检验结果表明(见表 2.3),两组学生在对照考试中的阅读成绩(阅读总分为 40 分)存在着显著差异(分别为 $T = 2.786$ $P = 0.001 < 0.05$; $T = 2.415$ $P = 0.000 < 0.05$),实验组学生的成绩明显优于控制组。由此可见,教师课堂教学元话语模因凸显教学模式有助于学生理解所输入语料。

表 2 第一次对照考试两组学生阅读水平 T 检验结果

| 组别 | 人数 | 平均分 | 标准差 | T 值 | P 值(双尾显著度) |
|-----|-----|-------|-------|-------|------------|
| 实验组 | 180 | 29.12 | 11.42 | 2.786 | 0.001 |
| 对照组 | 180 | 23.54 | 15.71 | | |

* 满分为 40 $P < 0.05$

表 3 第二次(期末)对照考试两组学生阅读水平 T 检验结果

| 组别 | 人数 | 平均分 | 标准差 | T 值 | P 值(双尾显著度) |
|-----|-----|-------|-------|-------|------------|
| 实验组 | 180 | 26.43 | 10.12 | 2.415 | 0.000 |
| 对照组 | 180 | 18.68 | 18.47 | | |

* 满分为 40 $P < 0.05$

造成两组学生阅读成绩明显差异的主要原因在于:教师凸显课堂教学元话语模因,提高了学生元话语模因意识,这有利于学生养成语料的结构意识与信息组合方法,并在见到(甚至听到)有待于加工的语料时,有意识地借助元话语模因手段,有重点地选择自己想要的信息,并形成自己的动态理解。

另一方面,随着输入可理解性的加强,学生对目的语语言现象的敏感度不断增强,隐性语言知识不断得到扩展,语感也不断增强,这一切非常有利于学生在阅读过程中的各个环节进行监控,以及动态理解过程中的修正,提高理解的准确性。

2 学生元话语水平

为了解元话语水平与语料理解水平的关系,在实验进行到第四个月中旬,我们让所有被观察的 360 名学生找所提供的文本语料中的词汇元话语模因,要求学生在 30 分钟内找出文本中的元话语模因,并填写至所发表格,以便于计算。并以此为评定学生的元话语水平的标准。文本语料为 1607 字,共 4 篇文章,政治、经济、文化和教育各 1 篇文章,其中有 2 篇为对话文本。按 4 篇文章共有词汇元话语模因 57 个,大约每千词 35.5 个。

此次学生的元话语模因水平测试以每找到 1 个得 2 分进行计算,满分 100 分。表 4 表明实验班学生元话语模因水平明显高出对照班。

表 4 实验班和对照班元话语水平

| 班级 | N | Mean | Std. Deviation |
|-----|-----|--------|----------------|
| 对照班 | 180 | 65.329 | 18.917 |
| 实验班 | 180 | 84.251 | 11.826 |

3 学生元话语水平与学生理解所输入语料的相关性研究

如表 5 所示,学生元话语水平与理解测试成绩呈现出显著的正相关,两者的相关系数为 0.623 双尾显著度为 $0.001 < 0.01$ 。

4 被试对元话语模因凸显教学模式的认可度与影响

此实验在实施了一个学期后,我们对被试学生做了有关问卷调查,了解被试对该实验的认可度及

该模式对学生学习动机的影响。

表 5 学生元话语水平与学生理解所输入语料的相关性

| | 皮尔逊相关系数 | 双尾显著度 | 人数 |
|-------|---------|-------|-----|
| 元话语水平 | 1 | . | 360 |
| 阅读水平 | 0.623 | 0.001 | 360 |

表 6 学生对新教学方式所持态度

| | 完全 满意 | 比较 满意 | 基本 满意 | 不 满意 | 很不 满意 |
|------------------|----------|----------|----------|---------|----------|
| 口语语料中凸显元 话语模因 | 145 | 15 | 20 | 0 | 0 |
| 书面语料中强调元 话语模因 | 125 | 45 | 7 | 2 | 1 |

如表 6 所示, 大部分学生对实验持肯定态度。同时我们发现, 通过一段时间的实验教学, 实验班学生学习的动机有较明显的增强。这可能与被试元话语意识加强, 能更好的理解语料有关。此教学方式使学生的学习欲望、兴趣及学习投入方面有了很大的变化。表 7 中 Sig (2-tailed) 均为 $.000 < 0.05$ 说明 $t(1)$ 理论框架下凸显元话语模因教学实验前后学生的英语学习动机存在显著的差异, 实验后有了大幅度的提高。

表 7 实验前后学习动机情况

| | 人数 | Mean | | Paired Samples Test | | |
|---------|-----|------|------|---------------------|---------|----------------|
| | | 实验前 | 实验后 | Mean | t | Sig (2-tailed) |
| 学习英语的期望 | 180 | 3.54 | 3.90 | -.363 | -13.967 | .000 |
| 学习英语的兴趣 | 180 | 3.28 | 3.68 | -.397 | -14.678 | .000 |
| 英语学习的投入 | 180 | 3.07 | 3.48 | -.407 | -14.954 | .000 |

量的不可控制性并不等于我们在可理解输入面前不能有所作为。教师有意识地运用元话语模因, 可以在语料提供过程中吸引学生的注意力并使他们保持内化兴趣。元话语模因能让老师更高效、清楚地展示、讲解课堂语料, 突出语言的内部联系。同时, 也能引导学生自身在理解中的作用, 使学生觉得所输入语料有用而去理解。

参考文献:

[1] Krashen, S. & T. Terrell. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* [M]. Oxford: Pergamon, 1983. 32-37.

[2] Krashen S. *The Input Hypothesis* [M]. Torrance, CA: Laredo Publishing Company, 1985.

[3] 戴炜栋. 构建具有中国特色的英语教学“一条龙”体系 [J]. 外语教学与研究, 2001(9): 322-327.

[4] Ellis Rod. *Understanding Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1994.

[5] 何自然, 何雪林. 模因论与社会语用 [J]. 现代外语, 2003(2): 200-209.

[6] Vandekopple, W. J. *Some Explanatory Discourse on Metadiscourse* [J]. College Composition and Communication, 1985(36): 81-93.

[7] Holobow, N. E., Lambert W. E., & Sayegh L. *Pairing Script and Dialogue: Combinations That Show Promise for Second or Foreign Language Learning* [J]. Language Learning, 1984. 34(4): 59-74.

(责任编辑: 文爱军)