

社会文化理论视野下的输出假说发展

Output Hypothesis From the Perspective of Sociocultural Theory

舒静

(中南民族大学外语学院 湖北武汉 430074)

摘要: 本文首先围绕言说和协作式对话这几个核心概念梳理输出假说在社会文化理论视野下的发展, 社会文化理论框架下, 输出假说探究言说在二语知识与能力发展中的调节功能以及协作式对话的支架功能, 进一步考察输出的社会心理机制。最后指出输出假说的社会文化理论发展对于外语教与学的实践性启示。

关键词: 输出假说; 言说; 协作式对话

Shu Jing

(School of Foreign Languages, Central South University for Nationalities, Wuhan, Hubei 430074)

Abstract: The essay reviews the developmental trace of Output Hypothesis under the perspective of Sociocultural Theory, centering on languaging and collaborative dialogues. From the perspective of Sociocultural Theory, Output Hypothesis probes the mediation taken by languaging in the development of L2 knowledge and competence and scaffolding support from collaborative dialogues. Finally, the essay points out that development of Output Hypothesis under the sociocultural theory have important implications in the practice of foreign language teaching and learning.

Key words: Output Hypothesis; languaging; collaborative dialogue

1. 引言

20 世纪 80 年代 Swain^[1] 提出输出假说, 从认知主义视角阐释可理解性输出促成二语习得的内部心理机制。可理解性输出的产生体现于输出的三大功能, 即注意、假设检验和元语言功能。学习者在输出中, 通过外部或内部反馈注意到他们表达愿望和实际表达能力之间的差距, 产生与二语相关的假设, 并在输出中做出最佳猜测, 此时学习者监控和内化语言知识, 进行元语言反思^[2]。事实上, 输出元语言功能思想源自社会文化理论关于思维发展的思想, 学习者用语言作为调节工具, 反思自己或他人的言语产出, 从而促进语言发展, 经历语言学习过程^[3]。

社会文化理论是源自 Vygotsky 的心智发展理论, Vygotsky^[4] 强调语言作为社会文化产物在人类社会性活动中具有概念性意义, 在心智间和心智内活动中, 语言影响思维发展。知识不是在个体头脑中产生, 而是通过互动在社会层面产生, 协作式对话体现二语知识发展的社会共建意识。社会文化理论关注社会性互动和思维发展, 可以从不同视角阐释输出在语言学习中的作用, 社会文化理论框架下, 研究者往往用民族志和个案研究

方法考察言说和协作性对话, 从而拓展输出假说^[5], 本文综述言说和协作性对话实证研究, 探寻输出假说社会文化理论框架下的发展延伸。

2. 言说与输出

2.1 界定与分类

言说是调节复杂问题和任务的言语化过程, 学习者通过语言形成知识和经验^[5] 是使用语言创造意义的动态过程, 这个过程不会停止^[5]。言说思想源自社会文化理论关于语言调节思维发展的思想, Vygotsky^[4] 指出语言是调节思维的重要工具, 帮助我们形成思想、达到认识、产生观点, 而后转化为可以进一步思考的人工制品, 最终改变思想。Swain^[5] 借此延伸输出假说, 指出学习者在产出语言时, 通过言说作为能动者去感知、分析、拒绝或接受他人提供的解决方案, 并作出决策。在二语习得过程中, 学习者通过语言建构意义、知识和经验, 在理解和输出语言过程中, 个人独自或与他人合作解释二语概念、形式和功能。

言说是社会文化理论视角对输出假说的重要发展, 学习者在言说时对语言问题产生更深的新理解, 往往通过语言相关片

段(language-related episode, 简称为LRE)和言说单元(languageing unit, 简称为LU)体现调节思维、内化新思想的过程^[5]。言说有书面形式,如元笔记,也有口头形式,如有声思维。在教学环境下,学习者用语言调节语言使用问题,可能对选词、语法或其他语言特征进行言说。学习者用语言调节认知过程,具体表述思想,达到连贯的概念理解,Swain等人^[6]区分概念倾向型言说单元和非概念倾向型LU,前者再细分为转述、推理和分析式单元,学习者在转述式言说中复述刚刚阅读过的概念单元。推理式言说有融合、扩充解释和假设形成三种类型。非概念型言说包括自我评价和复读式LU。

2.2 言说积极作用

研究证实了言说对语言学习的积极作用,多数体现在语法层面,如法语语态^[5, 7]、英语时态一致^[8]、非真实条件句^[9],少量涉及词汇习得^[10]。Swain等^[6]根据言说单元数量将浸入式课堂9位学生分为高、中、低三个水平的言说者,通过微分析法,发现高水平言说者不仅产生更多LU,而且产生的语言概念性LU形式更多样,而中低水平言说者很少甚至不用语法概念性LU。因此,高水平言说者对语态概念有更深理解,能注意语态功能、意义和形式结构。此外,在即时和延时后测中,学生LU数量和句子语态认知能力呈正相关关系,言说帮助学习者确定句子语态。Knouzi等^[7]从Swain等^[6]的9位参与者中选取LU最多和最少的两位参与者的数据进行微分析法质性分析,深入考察言说的自我支架功能,高质量言说构成自我支架,调节学习者概念发展过程,促进陈述性知识的内化。高水平言说者可以关联新旧知识,达到自我支架,说出认知困难,并努力证实或放弃对目标语法的假设,以免被再次质疑,而低水平言说者错误理解言说任务和作用,没有成功解决认知困难,他们需要更多帮助进行自我支架。Ishikawa^[8]对14名日本大学英语学习者分成两组开展实验研究,实验组学习者通过元笔记在英语句子翻译任务中执行书面言说,研究发现元笔记组和无元笔记组学习者在动词时态一致性上无显著差异,这可能与言说单元不聚焦时态一致性有关,且多数言说单元单元聚焦词汇,但是微分析法考察言说单元最高的学习者,确定了元笔记书面言说的积极作用。Ishikawa & Suzuki^[9]把40位日本大学英语学习者分成书面言说组、非书面言说组和控制组三组开展实验研究,书面言说和非书面言说组在非真实条件句辨识性测试和翻译产出性测试中显著强于控制组强,书面言说组分数在延迟产出后测中显著强

于控制组,表明书面言说对语法习得的促进作用有一定持续性影响。牛瑞英和傅新春^[10]对103名大一英语学习者分成书面言说和无书面言说组,考察学习者阅读实验材料中后对8个仿造词的习得状况,结果表明书面言说对目标词词形和用法的习得产生显著影响,言说组虽在词义习得未产生显著影响,但在词义习得的保持上产生显著影响。言说质量与词形和词义习得无相关关系,但与词汇用法习得有正相关关系。

言说还积极影响学习者书面产出质量,Suzuki^[11]考察24名日本大学的英语学习者书面言说写作初稿中的直接纠错是否影响修改稿的准确性,研究发现书面言说帮助学习者提高产出准确性,语法LU明显多于词汇LU。学习者一旦反思直接纠错,就能成功将纠错部分融入到修改稿中。此项探索性研究说明书面言说对于语言使用准确性发展的有效性。Yang^[12]考察四对中国大学英语学习者在重写故事的写作任务中经历协作式写作-模版比较-单个修改三个过程,通过质性分析对子讨论、共同写作文本、个人修改文本,发现学习者与同伴言说阅读源材料和重写模版文本时能使用恰当语言表达思想,并产生写作所需内容,她指出言说是学习者表达思想、讨论所学语言的途径和平台。秦丽莉和牛宝贵^[13]将12名中国大学英语学习者分为直接和间接反馈组,所有学习者书面言说提示样本的反馈,结果发现直接和间接纠正性反馈采取书面言说均有利于修改稿的准确性,且成功修改率在两者之间没有显著差异。

3. 协作式对话

3.1 协作式对话促学理据

协作式对话是社会文化理论框架下输出假说的重要实践形式,说话人在协作式对话中解决语言问题,构建语言知识^[14],此时的输出不仅传达信息,还是调节二语学习的认知工具。因为学习本质上是社会性事件,社会性互动和协作是学习发生的重要条件,在社会性互动中,学习者认知过程产生于人际间的互动^[15]。学习者进行互动时,语言成为中介工具来调控认知行为,在语言知识内化过程中,他们能使用同伴的语言来调控自己的认知机能,特别是互动参与者之间存在能力差异时,形成支持性环境,能力稍弱的参与者得到帮助,语言水平得到提升,而能力更强的学习者在提供帮助时可以巩固现有知识^[16],这也体现了学习的协作本质,学习者在协作式对话中用现有知识在最近发展区去发展他们尚未独立掌握的能力^[17, 18]。可见,协作式对话提供二语学习机会,语言学习不是发生在言语行为之外,

而是言语行为之中,在协作式对话中,语言学习过程呈现累积性和涌现性特点,有时是跨越式的,有时却难以感知到,但一定是持续进行的。Donato^[19]指出协作概念强调学习目标的重要性、学习活动的相互性以及人际间集体性,协作式对话本身具备对话性和动态性特征,学习者在协作式对话中为了共同任务目标,汇集已有语言知识和资源,在语言使用中共同解决语言使用中的问题,并在相互构建的支架中去寻找最佳形式表达思想。

3.2 协作式对话与输出

协作式对话是社会文化理论框架下输出假说研究的重要概念,社会文化理论强调认知活动体现于对话中,产生于个体间互动^[20],Swain & Lapkin^[21]通过个案研究发现学习发生在协作式对话中,学习者用语言共同构建表达意义所需要的语言和语言知识。协作式对话帮助学习者扩展自己和同伴的二语知识,对二语学习有重要作用。此后,研究者们通过语言相关片段(LRE)考察协作式对话推动二语发展的效果及影响因素。Lapkin 等^[22]指出高水平组比低水平组能产生更多目标语法形式,LRE 的长度和质量也存在差别。Leeser^[23]指出高-高水平组产生的语法 LRE 明显多于词汇 LRE,高-低和低-低组产生的语法 LRE 和词汇 LRE 数量没有显著差异,高-高水平组产出的语法 LRE 明显多于其他水平对子。高-低组产出的 LRE 多于低-低组,但无显著差异。各个水平对子之间在词汇 LRE 数量上没有显著差异。该研究还发现高-高组和高-低组解决问题的 LRE 明显多于没有解决或没有成功解决问题的 LRE,但低-低水平组 LRE 质量无显著差别。因此,学习者二语水平影响产出 LRE 的数量和类型,还影响 LRE 的效果。然而,Watanabe & Swain^[24]指出互动模式对于 LRE 的频数和后测成绩有很大影响。学习者在协作型互动模式中可能取得更好的后测成绩。此外,协作式对话可以在不同任务类型中得到实现,比如拼图文本重构^[5]、协作式听写^[22、23]以及重述型写作^[24]。Swain & Lapkin^[25]发现学习者在协作式听写和拼图写作的协作式对话中对目标语言项的评论数量没有显著差异。然而,Nassaji & Tian^[26]却发现编辑任务比完形填空任务获得更多的词汇知识,且达显著水平。编辑任务中的协作效果明显优于完形填空。也有学者关注达到有效协作式对话的策略, Kim & McDonough^[27]考察任务前示范对协作式学习机会的影响,发现观看了任务前视频的学习者产出更多 LRE,正确解决问题的 LRE 比例更大,且体现出更为协作的互动模型。

4. 外语教学的启示

输出假说的社会文化理论转向强调语言本身在二语发展中的中介作用以及协作在外语学习中的重要意义,外语教学需要在课堂内外创设说或写的语言使用机会,促使学习者用母语或二语思考自己或他人语言使用的恰当性和准确性,发挥学习者主观能动性,在推动式输出中提升语言水平。此外,外语教学还应更多关注外语发展的社会性需求,通过各种协作式任务,在师生或同伴互动中推动学习者外二语发展。教学实践者可以引入互动型语言教学,给互动任务给予策略型指导,确保协作型任务的顺利进展。

参考文献:

- [1] Swain, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development[A]. In S.M. Gass and C.G. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*[C]. Rowley, MA: Newbury House, 1985: 235-256.
- [2] Swain, M. Three functions of output in second language learning[A]. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds.) *For H. G. Widdowson: Principles and Practice in the Study of Language. A Festschrift on the Occasion of his 60th Birthday*[C]. Oxford: Oxford University Press, 1995: 125-144.
- [3] Swain, M. & Yang, L. Output Hypothesis: Its history and its future. *外语教学与研究*, 2008 (1): 45-51.
- [4] Vygotsky, L.S. *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*[M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- [5] Swain, M. *Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency*[A]. In H. Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*[C]. London: Continuum, 2006: 95-108.
- [6] Swain, M., S. Lapkin, I. & W. Knouzi. Suzuki & L. Brooks. *Languaging: University students learn the grammatical concepts of voice in French*[J]. *The Modern Language Journal*. 2009(1):5-29.
- [7] Knouzi, I, M. Swain, S. Lapkin & L. Brooks. *Self-scaffolding mediated by languaging: Microgenetic analysis of high and low performers*[J]. *International Journal of Applied Linguistics*, 2010(20): 1-27.

- [8] Ishikawa, M. Metanotes (written languaging) in a translation task: Do L2 proficiency and task outcome matter? [J] *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2013. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2013.857342>, 1-16.
- [9] Ishikawa, M. & W. Suzuki. The effect of written languaging on learning the hypothetical conditional in English[J]. *System*, 2016 (58): 97-111.
- [10] 牛瑞英、傅新春. 词汇言说对书面词汇使用及词汇习得的影响研究[J]. 《语言教育》, 2019 (4): 51-57.
- [11] Suzuki, W. Written Languaging, direct correction, and second language writing revision[J]. *Language Learning*, 2012(4): 1110 - 1133.
- [12] Yang, L. Languaging in story rewriting tasks by Chinese EFL students[J]. *Language Awareness*, 2016 (3): 241-255.
- [13] 秦丽莉、牛宝贵. 基于书面纠正性反馈的言说活动对学习写作修改的影响[J]. 《当代外语研究》, 2022 (3): 92 - 101.
- [14] Swain, M., & S. Lapkin. Task-based second language learning: The uses of first language use[J]. *Language Teaching Research*, 2000(4): 253 - 276.
- [15] Swain, M. & S. Lapkin. 1998. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together[J]. *The Modern Language Journal* (82): 320-337
- [16] Appel, G. & J. Lantolf. Speaking as mediation: A study of L1 and L2 text recall tasks[J]. *Modern Language Journal*, 1994(78): 437 - 452.
- [17] Aljaafreh, A. & J. Lantolf. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development[J]. *Modern Language Journal*, 1994(78): 465 - 483.
- [18] Nassaji, H. & M. Swain. Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random vs. negotiated help on the learning of English articles[J]. *Language Awareness*, 2000(9): 34 - 51.
- [19] Donato, R. Aspects of collaboration in pedagogical discourse[J]. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2004(24): 284 - 302
- [20] Lantolf, J.P. & G. Appel. Vygotskian Approaches to Second Language Research[M]. Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- [21] Swain, M. & S. Lapkin. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together[J]. *The Modern Language Journal*, 1998(82): 320-337.
- [22] Lapkin, S., M. Swain & M. Smith. Reformulation and the learning of French Pronominal Verbs in a Canadian French Immersion Context[J]. *The Modern Language Journal*, 2002 (4): 485-507.
- [23] Leeser, M. J. 2004. Learner Proficiency and focus on form during collaborative dialogue[J]. *Language Teaching Research*, 8(1): 55-81.
- [24] Watanabe, Y. & M. Swain. Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners[J]. *Language Teaching Research*, 2007(2): 121-142.
- [25] Swain, M. & S. Lapkin. Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects[A]. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*[C]. Harlow: Pearson Education, 2001: 99-118.
- [26] Nassaji, H. & J. Tian. Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs[J]. *Language Teaching Research*, 2010(4): 397-419.
- [27] Kim, Y. & K. McDonough. Using pretask modeling to encourage collaborative learning opportunity[J]. *Language Teaching Research*, 2011(2): 183-199.
- 基金项目：湖北省教育厅教学改革项目“大学英语课堂小组互动研究”（JYS2018212）；中南民族大学研究生院课程思政项目“研究生公共英语课程思政教学模式研究”（YJS22105）
- 作者简介：舒静，1976年9月出生，博士学位，中南民族大学外语学院副教授，硕士生导师，研究方向：英语教育教学、二语习得。