

# 论“互动假说”的发展与局限

顾伟勤

(上海外国语大学, 上海 200083)

**提 要:** 本文从互动概念出发, 讨论由 Long 首先提出的互动假说的内涵及其目前的更新和发展, 探讨其局限性, 旨在更好地了解互动在二语习得过程中的作用。

**关键词:** 互动假说; 意义协商; 互动式调整的输入; 预先调整的输入; 二语习得

中图分类号: H319.3

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2010)05-0094-4

## On the Development of the Interaction Hypothesis and Its Limitations

Gu Weiqin

(Shanghai International Studies University, Shanghai 200083, China)

Drawn on the understanding of the concept of interaction, this paper discusses the theory of the Interaction Hypothesis first proposed by Long and explores its development and limitations in an attempt to better understand the role of interaction in the complex process of L2 acquisition.

**Key words** Interaction Hypothesis; negotiation; interactionally-modified input; premodified input; second language acquisition

Long 提出的“互动假说”在语言习得研究领域是一个核心理论。在二语习得研究中,“互动”指两种非常不同的活动,即认知互动和社会互动。认知互动理论强调语言环境和学习者内在机制的共同作用,认为语言输入与学习者的内在机制之间的互动导致习得的发生;社会互动理论则认为学习者之间的交流导致习得的发生,人与人之间的口头互动对语言学习极其重要。

### 1 互动概念

一般来说,互动是指面对面的交流中所出现的人与人之间的活动,即社会互动,它可以通过口头媒介面对面地进行,也可以通过书面媒体等替代形式而发生。从某种意义上来说,口头的人际互动活动是人类交往的最基本形式,不管是不是文盲,任何人都要参与其间,所以本文主要讨论的是人与人之间的口头上的互动活动。

互动还可以指人脑内部的思维活动,即认知互动。当我们进行某种“思想斗争”时,或者更隐蔽些,当大脑内的不同模块相互作用以应对或理解某种外部现象时,互动活动就在我们的大脑里发生了。例如,在进行书面阅读时,我们就往往依靠文字识别能力、现有的语言知识和一般的生活常识之间的相互作用来理解一段文字的意思。

义。这类人脑内部的互动活动,本文也将涉及。

互动在二语习得中的作用是有争议的。一方面,有些二语习得理论将互动在习得过程中的作用降至最低,而强调学习者内在机制的核心作用,如普遍语法理论。另一方面,有些二语习得理论充分肯定了互动在二语习得过程中的重要的作用:即便互动并不是二语习得所必需的条件,互动也是语言学习者获取语言习得所需材料的最基本的手段,而且通过互动方式所获得的输入,与其他方式获得的输入相比,更有利于习得的发生。

### 2 互动假说的早期版本

早期的互动假说与 Krashen 的输入假说紧密相关,但又有很大不同。Krashen 认为,互动只是促使输入被理解的三种方法之一,另外两种方法分别是简化输入和运用上下文。他认为,尽管互动活动是获取可理解输入的一个好方法,但它并不是必需的,更没有任何特别优势。Long 同样认为,可理解的输入是习得发生的必备条件 (Long 1983),这与 Krashen 完全一致,但对于互动式调整的语言输入的重要性,他与 Krashen 看法不同。Long 认为互动式调整的语言输入特别有益于语言习得的发生,因为它是针对学习者感到困难的语言形式、有的放矢地为

学习者提供他们需要的信息。不过,互动假说并没有声称这类输入是习得发生的必备条件。

互动假说认为,在人与人之间的口语互动活动中,交流障碍的出现并围绕着它而进行的协商能促进习得发生。该假说主要涉及一种特定的互动活动——意义协商。当交流者试图预防交流障碍的出现或消除已经发生的交流障碍时,就会发生一些含有互动式调整的对话。也就是说,对话的结构会发生改变,以避免可能发生的理解困难或解决已经发生的理解困难。互动式调整与输入调整不同,输入调整一般发生在本族语使用者与外语学习者进行的谈话中,指本族语使用者为了便于外语学习者理解而对语言本身的形式进行合乎语法或偶尔不合乎语法的更改。输入调整也许会随着互动式调整的出现而出现,也可以在独白中出现。

互动假说并不认为意义协商式的互动活动是促进习得发生的唯一一种互动活动。Long认为,意义协商能最好地满足二语学习者对语言数据的需求,但是他承认,连贯的交流,即没有交流障碍的交流,也有助于习得的发生。而且,互动假说强调的是,包含意义协商的互动活动只能促进习得发生,并不一定导致习得的发生。为便于其他学者对互动假说进行实证研究,Long提出了“三部曲”的建议:第一步,证明意义协商进行中所发生的对话结构调整能促进对输入的理解;第二步,证明理解能促进习得的发生;第三步,推断出对话调整有助于习得的发生(Long 1985)。然而,到目前为止,此类实证研究大都集中在三部曲的第一步,直接验证理解是否促进习得或互动式调整的输入是否有助于习得发生的实证研究很少。

### 3 早期版本的缺陷

互动假说的这一早期版本存在一系列缺陷。首先,针对Long三部曲的第一步,即互动式调整的语言输入比预先调整的输入更有效地促进理解,不少学者做了实证研究,但结论并不完全支持该假说。Pica Young和Doughty比较三组不同条件下的学习者对于指令的理解。第一组是对照组,学习者听到的是本族语使用者之间正常对话时的指令。第二组是预先调整的输入组,学习者听到的是本族语使用者与非本族语使用者对话时所使用的简化了的指令。第三组是互动式调整的输入组,学习者在不理解指令时可以与下达指令者进行意义协商。三位学者发现,互动式调整的输入组对指令的理解最佳,对照组最糟糕。其结论是:当学习者有机会进行意义协商时,他们能更好地理解输入。(Pica Young & Doughty 1987) Loschky(1994)发现,互动式调整的输入能比预先调整的输入更好地促进理解。Loschky还实验对比这两种调整输入对于习得日语方位表达法的作用,却未发现任何差异,因此并不能提供有力证据支撑互动假说。

须要注意,在这些实验中,互动式调整的输入往往比预先调整的输入花费更多的时间,这样就无法确定互动式调整输入对理解的促进作用是因为拥有更多的输入和更长的输入处理时间,还是单纯由于这两种输入之间的本质差别。为此,笔者也作了一项类似的对比实验,但是严格地控制和统一了各实验组的时间(顾伟勤 2008)。结果表明,互动式调整输入组对指令的理解确实比预先调整输入组略胜一筹,但两组理解分上的差异并不显著。

其次,Long假说的第二步——理解促进习得,受到质疑。学习者在意思层面理解某些超越他们现有语言知识的语言材料完全可能,但这种理解在很大程度上依赖语言之外的环境、个人常识等,语言外的信息怎么可能促进某一语言规则的内在生成呢?意思的理解并不一定保证习得发生。习得发生的关键是“处理输入”而不是“理解输入”,当然在有些情况下两者可以同步发生。

再者,Long的“互动式调整输入特别有益于习得的发生”的观点也受到质疑。Krashen认为预先调整输入,也同样有益于习得发生。事实上,大量研究证明,预先调整语言输入能有效促进理解,进而促进习得发生,但针对这两种输入对于习得相对作用的对比实证研究却是凤毛麟角。笔者的一项实验证明:学习者在对话中协商新词汇的互动活动似乎更有利于附带词汇习得的发生,但预先调整的输入也同样促进词汇习得,两组的习得分数差异不大,并未达到统计显著性(顾伟勤 2008)。

最后,有些实验还证明第二语言的某些语言特征,尤其是屈折形态方面的特征,不会被意义协商。

### 4 互动假说的发展

针对以上质疑,Long本人以及其他一些互动理论支持者进一步更新和发展了这一假说。

(1)早期的互动假说只是假定可理解的输入作用,而最新的互动理论试图解释互动式调整的输入如何促进习得发生,明确涉及的学习者内在机制的作用。Long写道,“……外部环境是借助于学习者的选择性注意力和其发挥中的第二语言处理能力而对习得产生作用的,而在“意义协商”过程中,这些资源能更加有效地形成合力,尽管意义协商并不是其形成合力的必备条件”(Long 1996: 414)。他明确互动式调整输入促进习得产生的两种方式:一是帮助学习者注意输入中所含的语言形式,二是学习者注意到的语言形式处在其语言处理能力范围之内。

近阶段的二语习得研究非常注重“注意力”(attention)这一概念及其相关的“注意”(notice)行为。Gass充分肯定了注意力在习得过程中的重要作用,她认为“在某种程度上,借助意义协商而形成的注意力是该过程中至关重要的机制之一”(Gass 1997: 132)。尽管这一断言尚有争议,但学者普遍认为选择性注意力在二语学习中发

挥着重要作用,通过互动活动(如意义协商、重铸),学习者的注意力就会聚焦到语言的某个特定方面,尤其是目标语语言形式与中介语语言形式的差异上。

不难发现,更新发展后的互动理论在某种程度上与信息处理模式是相通的。学习者的处理能力是有限的,这使他们很难同时关注意义和语言形式。vanPatten证明了学习者,尤其是初学者,在关注意义时是很难再关注语言形式的(van Patten 1990);同样,当他们关注语言形式时就很难获取其意义。因此,不难推断出,意义协商为学习者提供了他们所需要的时间,使他们能在处理信息内容的同时关注语言形式。

事实上,更新发展后的互动理论综合互动的两种含义,即人际间的互动活动和人脑内部的互动活动。人际间的互动帮助学习者注意到输入中的语言特征,而人脑内部的互动包含大脑的各种不同的处理活动,使学习者能处理输入并从经过协商的输入中习得某种知识。

(2)更新发展后的互动理论肯定“负面证据”对习得的促进作用。正如在早期互动假说中提到的,意义协商能帮助学习者获得可理解输入,从而给予他们正面证据,Long把正面证据定义为“语法上正确而且可接受的语言范例”(Long 1996: 413)。正面证据是学习者接触到的一系列组织良好的句子,口头的或是书面的,它是学习者获取语言材料、形成语言假设的最直接方式,然而仅仅依靠正面证据不足以帮助学习者建立完整的语言体系。

负面证据则指表明语言中不可能出现某种东西的证据。当学习者尝试使用第二语言并得到听者反馈时,负面证据就出现了。也就是说,当学习者的对话方听不明白学习者的语言产出时就会表现出来,一般有直接和间接两种方式。对话方在表示学习者某句话不正确时可能会运用间接反馈形式。例如,对话方会说:“什么?”“我没听明白。”或“你能再说一遍吗?”也可能使用直接反馈的形式,即直接示范正确的目标语形式。语言课堂上教师一般采用直接反馈。例如,老师往往会说:“不,这么说不,应该是……”“不对,正确的形式是……”在间接反馈情形下,学习者有时很可能无法意识到对方想要他修正刚才语言的真实意图,而会认为对方是真的没有听清楚自己刚才说的话。

负面证据发生的主要方式之一是“重铸”,即教师或本族语使用者在保持学习者话语基本意思不变的情况下,“通过改变句子的一个或多个组成部分(主语、动词或宾语等)”(Long 1996: 435)而重新陈述学习者的句子。例如:

① Teacher What did you do then?

Student We waited until the clock beat twelve

Teacher What? (间接反馈,澄清请求)

Student We waited until the clock beat twelve

Teacher Until the clock struck twelve (直接反馈,重铸)

Student Yes, until the clock struck twelve

在这个对话中,学习者使用一个错误的动词搭配 the clock beat twelve,教师将它重述成 the clock struck twelve,学习者就接收到与他们尚未掌握的那部分语言内容相关的语言输入,使他们注意到中介语中偏离目标语的语言特征,从而加速学习者语言体系的重构。Long认为重铸为学习者提供“认知比较”的机会,即学习者可以将自己偏离标准的语言产出与正确的语言输入相比较。

尽管这方面的研究主要集中在理论观点上,但是确实有一些实证研究发现,负面证据在一些情况下是二语习得发生的必备条件。White研究了一群法国孩子学习英语副词在句子中位置的进展情况(White 1991)。他发现负面证据确实能够促进副词位置的学习,而且可能是激发学习者语法体系发生永久性变化的一个必备条件。Trahey和White在后续的实验中发现,尽管正面证据能够向学习者展示第二语言中不同于他们母语的信息,但负面证据能明确告知学习者哪些在母语中可能的语言结构在第二语言中是不可能的。Trahey证实,学习者在接受整整一年的大量正面证据以后,虽然能够产出正确句子,但是并不能彻底消灭含语法错误的句子(Trahey 1996)。因此,在二语学习的过程中,单纯依靠正面证据不够,负面证据也许是习得必需的。

(3)更新发展后的互动假说还强调“调整输出”的作用。调整输出指学习者在意义协商和重铸后产出的语言。Long和Pica都认为调整输出对习得具有重大贡献。值得注意,Krashen的输入假说和更新发展后的互动假说在这一点上观点不同。Krashen认为习得由输入推动,Krashen特别排斥输出的作用。他指出,输出,尤其是调整输出,作用是极其有限的,根本不足以起到促进语言能力发展的作用(Krashen 1998)。他认为没有输出也可以达到语言能力的高层次阶段,并没有任何直接证据能证明调整输出会导致习得发生。然而,Krashen却忽视了一点,尽管调整输出数量上较少,但却能为学习者提供发生质变的机会,使他们注意到自身有困难的某些语言特征。Long认为口语产出是“有用的……因为它能引发负面证据,促成学习者的分析行为和语言的语法化”(Long 1996: 448)。Pica认为调整输出能帮助学习者进行分析,将句子切分成几个组成部分,并产出一些处于他们语言能力边缘的语言形式(Pica 1996)。尽管听上去理论上似乎很符合逻辑,较具说服力,但这种争议最终只能通过实证解决。在一项只涉及三名学习者的小型研究中,Nobuyoshi和Ellis发现,通过澄清请求而“逼迫”他们输出调整后,其中两名学习者在口头描述中使用过去时形式的语言准确度得到提高(Nobuyoshi & Ellis 1993)。但是,这一类研

究数量还不多。

总之,更新发展后的互动假说在强调可理解输入的同时,也强调负面证据和调整输出的作用,认为互动是通过有选择的注意将输入、学习者的内在机制和输出联系起来而产生作用的,这是其相对早期版本的一大进步。

### 5 互动假说的局限性

尽管互动假说经过多年的补充和发展已经日趋全面和客观,但该理论仍然存在局限性。

首先,很难将意义协商的不同表现形式严格区分开来,供独立研究使用。例如,在很多情况下,很难将确认核查(意义协商行为的一种)与重铸区分开来,只有使用语调(升调而不是降调)才能确定这一行为是确认核查。本族语使用者在最后重述学习者的话,但如果他用升调,实际上他是在通过确认请求而进行意义协商,并非重铸。同样,在学习者之间的对话中,一名学习者产出的调整输出也就是另一名学习者接受的可理解输入。显然,要针对某种特定协商行为设计实验、实证研究其对习得的作用并不是一件易事。

其次,意义协商只是学习者经历的全部互动活动中的一小部分,基于这样一种单一的互动行为之上的语言习得理论似乎并不具有普遍性,因此互动假说的更新版本仍然不是一套完整的理论。Pica指出,在意义协商过程中被认为对习得有利的因素也会在流畅的交流中出现,流畅的交流中一定也含有许多其他的促进习得的因素(Pica 1996)。此外,互动活动即使在意义协商中大量存在,并不足以保证学习者获取完全的语言能力,或许还需要某种对语言形式的注意来提供一定支持。正如前文提及的,意义协商的重点在于困难的词汇和较大的句法单位,但很少涉及曲折形态学。这些局限性的存在确实需要学者们继续拓展其研究范畴。

最后,还存在一个个体差异问题。正如二语习得的许多其他理论一样,互动假说试图描述一个适宜二语习得发生的总体外部环境,然而学习者的意义协商能力和协商意愿相距甚远,年龄、动机、个性和知识水平等都会对他们的协商行为产生影响。单就语言能力而言,意义协商或许对于中等程度的学习者作用最佳,因为初学者往往缺乏有效协商能力,而高级学习者似乎更倾向于关注观点和意义阐释而不是单纯语言理解。

### 参考文献

- 顾伟勤. 关于不同学习环境对二语词汇习得的影响的一项对比实验研究[J]. 外语电化教学, 2008(5).
- Gass S. *Input Interaction and the Second Language Learner* [M]. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Krashen, S. Comprehensible Output? [J]. *System*, 1998 (26).
- Long, M. Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input [J]. *Applied Linguistics*, 1983(4).
- Long, M. Input and Second Language Acquisition Theory [A]. In S. Gass and C. Madden (eds). *Input in Second Language Acquisition* [C]. Rowley, MA: Newbury House, 1985.
- Long, M. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition [A]. In W. Ritchie and T. Bhatia (eds), *Handbook of Second Language Acquisition* [C]. San Diego: Academic Press, 1996.
- Loschky, L. Comprehensible Input and Second Language Acquisition: What is the Relationship? [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1994(16).
- Nobuyoshi J & Ellis R. Focussed Communication Tasks [J]. *English Language Teaching Journal*, 1993(47).
- Pica, T. The Essential Role of Negotiation in the Communicative Classroom [J]. *JALT Journal*, 1996(78).
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. The Impact of Interaction on Comprehension [J]. *TESOL Quarterly*, 1987 (21).
- Trahey, M. Positive Evidence in Second Language Acquisition: Some Long-term Effects [J]. *Second Language Research*, 1996(12).
- van Patten, B. Attending to Content and Form in the Input: An Experiment in Consciousness [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1990(12).
- White, L. Adverb Placement in Second Language Acquisition: Some Effects of Positive and Negative Evidence in the Classroom [J]. *Second Language Research*, 1991 (7).

收稿日期: 2009-07-13

【责任编辑 李洪儒】