

再论二语研究中的“重铸”定义^{*}

姚佩芝

(湖南师范大学,长沙 410081)

提 要: 在二语习得研究中,一般将“重铸”视为隐性负反馈。事实上,这样的定位不但造成分类混乱,而且无法比较相应研究结果。重新审视“重铸”的定义,有利于澄清模糊认识,全面了解“重铸”的本质特征以及有效开展后续研究。

关键词: 重铸; 定义; 纠错性; 内隐性; 外显性

中图分类号: H319.3

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2012)06-0129-4

Re-examing the Definitions of “Recast” in L2 Research

Yao Pei-zhi

(Hunan Normal University, Changsha 410081, China)

Recasts are generally defined as a form of corrective feedback or an implicit form of negative feedback in L2 research, which causes the category problems and leads to the fact that the relative effects of recasts cannot be compared with that of other types of feedback on acquisition. Re-examing recasts will not only help to clarify ambiguous thoughts about recasts but also help the researchers to understand the nature of recasts comprehensively in the future research.

Key words: recast; definition; corrective; implicit; explicit

“重铸”(recast)又译成重述,是语言学习和教学中的一种重要反馈形式。近年来,国内外二语习得领域的学者越来越热衷于研究这种反馈形式。据统计,近10年来,国外共有60多项专门探讨“重铸”特性的研究成果,包括“描述性”、“准实验性”和“实验性”3类(Long 2007: 75)。不过,到目前为止,“重铸”概念依然须厘清,其内涵和外延须要确定。本文结合国内外最新成果,回顾与梳理“重铸”的定义及其相关研究,提出并论证采用宽泛定义的理由。

1 “重铸”的概念与发展

“重铸”的概念源于母语(一语)研究领域。20世纪60年代中期,一语研究者对儿童言语的交互特点进行了大量研究。结果发现,在和儿童交流时,对话人(母亲或照顾者)很少直接指出儿童言语中的偏误,而是以一种较为间接的方式对儿童的言语进行必要的更改,使语义更加完整、精确。R. Brown和U. Bellugi称这种反馈方式为“扩展”(expansion)(Brown & Bellugi 1964),K. Hirsh-

Pasek等则称其为“重复”(repetition)(Hirsh-Pasek *et al.* 1984)。在他们看来,对孩子错误话语的重复实际上都包含了对儿童错误话语的修正。率先在研究中使用“重铸”的是K. E. Nelson等人(Nelson *et al.* 1973)。他们认为,“重铸”是在中心意义不变的前提下,对儿童的言语进行语法、语义信息补充。“重铸”具有以下3个功能:(1)补足语言中缺乏的信息;(2)对错误话语提供正确的语法形式;(3)对同一种意义提供不同的表达方式。在K. E. Nelson等人研究的基础上,M. J. Farrar又补充了“重铸”的“延续”和“转换话题”两种功能(Farrar 1990: 607)。随后J. Bohannon等学者在研究中发现原有的“重铸”定义有些狭窄,不利于分类,于是进一步扩充了“重铸”概念(Bohannon *et al.* 1996: 551)。他们认为,只要保持意义不变,所有对儿童话语的扩充、缩减、重组或改变都可以视为“重铸”。

从最初的“扩展”到“重复”,再到后来的“重铸”这一发展过程可以看出,“重铸”的概念和功能在不断地得到揭示。显然,这与“重铸”的复杂性密切相关。总的说来,

^{*} 本文系教育部“英语听说读写基础课国家级教学团队”[教高函(2007)23号]和湖南省教育厅“英语听说读写基础课国家级教学团队建设的研究与实践”[湘教通(2008)263号]的阶段性成果。

一语研究者将“重铸”视为儿童语言发展的一个重要阶段。他们认为,儿童在这个阶段可以不通过显性的教学而自然地学会语言(陈晓湘 2008)。在概念上,他们主要是根据“重铸”功能或特征对其加以界定。

随着二语习得互动理论的发展和“重形式教学”(focus on form)理念的提出,“重铸”逐渐成为二语习得研究的焦点。“重铸”备受研究者关注的一个重要原因是它独特的反馈特点。根据 R. Lyster & L. Ranta 的调查,教师的反馈有 55% 以“重铸”方式完成(Lyster & Ranta 1997: 53)。T. Pica 等人的统计显示,在与外国人的交流中,有三分之二以上的澄清和肯定借助“重铸”实施(Pica *et al.* 1989)。在研究中,学者们曾经多次对重铸进行界定。下面是几种有代表性的说法。

定义之一:“重铸是教师在除去错误后对学生全部或部分话语的重新表述”(Lyster & Ranta 1997: 46)。

定义之二:“重铸是教师采用隐性的方式对学生全部或部分话语的重新表述”(Lyster 1998: 189)。

定义之三:“如果反应中包含非本族语者前面刚说过的错误话语中的内容(实词),且对话语以某种方式(如语音、句法、形态或词汇)作出改变或纠正,这种反应可以视为重铸。”(Bradi 2002: 20)

定义之四:“重铸是对学习者前面刚说过的话语中的一个或多个非目标语(词汇、语法等)进行整体或部分重新表述,并且对话者在这个话语交流中关注的是意义而不是语言本身。”(Long 2007: 77)

上述定义可以用 3 个“强调”予以概括:其一,强调“重铸”的纠错性,视为对学习者的语言错误的纠正,即纠错性反馈(corrective feedback),而且错误还分部分与整体、一处和多处。特别是 S. M. Bradi 认为教师的重铸只针对实词。其二,强调“重铸”必须发生在有意义的交流中,并且“在这个话语交流中,对话者注意的是意义,而不是语言本身”(Long 2007: 77)。尽管 R. Lyster, L. Ranta 和 S. M. Bradi 在定义中没有进行特别说明,但从他们的研究来看,应该属于以交际为中心的语言教学。其三,强调“重铸”是隐性负反馈。M. H. Long 指出,“重铸从定义上来说是一个隐性的对话步骤”(Ellis & Sheen 2006: 583)。显然,他是把“重铸”定位于隐性反馈。

2 “重铸”定义中存在的问题

尽管经过多次的界说与补充,但是“重铸”的现存定义依然存在一定缺陷。

第一,这些定义忽略了难以甄别“重铸”的纠错性的事实。不可否认,在大部分情况下,“重铸”的纠错性是显而易见的。但也有研究者指出,“重铸”的纠错性有时不易识别(Ellis & Sheen 2006: 582)。例如:

① L: I think your height is proper.

T: Average?

L: You are average.

在例①的对话中,由于教师采用的是意义协商方式,因而我们无法确定他是在澄清意义还是在纠错。按照 R. Lyster 的分类(Lyster 1997),例①是重铸,而在 S. M. Bradi 的分类(Bradi 2002)中则属于信息澄清。究其原因,一些学者(如 R. Lyster 和 R. Oliver)已经把澄清信息的反馈纳入“重铸”的范畴(Ellis 1999: 11)。这不仅给“重铸”的分类带来困难,而且还使得数据收集和分析方面容易产生偏差,导致结论难以令人信服。有学者指出,课堂教学或研究报告中“重铸”的频率出现很大差异的原因与分类密切相关(Oliver 2000: 126)。所以,把“重铸”定位于纠错性反馈是值得商榷的。

第二,这些定义把聚焦于语言形式的“重铸”排除在外。“重铸”关注的焦点往往与二语的教学环境有关。按照二语教学的特点,学习环境可分为两类:以教学为取向的外语学习环境和以内容(意义)交流为中心的二语习得环境。在前一种环境中,虽然学习者的错误没有影响到交际,教师仍然采用“重铸”对错误进行纠正,以提高语言表达的准确度,如例②;而在后一种环境中,只有当学生的语言错误造成交际障碍时,教师才会使用“重铸”,以便交际能顺利进行,如例③。

② S: Yeah, he know Michael.

T: He knows Michael, does he?

③ L1: What do you spend with your wife?

T: What? (澄清请求)

L1: What do you spend your extra time with your wife?

T: Ah, how do you spend? (重铸)

L2: How do you spend?

在例②中,学习者使用动词时没有考虑人称的变化,教师完全可以理解学生的意思,但他还是启用“重铸”对错误进行了更改。在例③中,整个对话过程,教师一直在试图理解学习者话语的意义,他开始采用澄清信息的方式进行意义协商,只是在理解出现问题时才使用“重铸”,因此它符合 M. H. Long 所说的“重铸”发生在有意义的交流中。但也有研究显示,即使是在交际活动中,重铸的焦点也有可能集中在语言形式上(Loewen & Philp 2006: 543)。例如:

④ 1S: When I was soldier I used to wear the balaclava

2T: And why did you wear it S for protection from the cold or for another reason

3S: Just wind uh protection to wind and cold

4T: Protection from

5S: Uh from wind and cold

6T: Right(.) okay not for a disguise

例④为课堂讨论,属于意义交流活动,学生谈论的是他当兵时的经历。但是,教师一开始就把学生的注意力引向了形式(话步 2-5)。当学生成功纠错后,教师这才重新回到原先讨论的话题上。由此看来,重铸包括形式和意义,用来确认理解的重新表述的手段。

第三,这些定义忽略了重铸的显性特征。在二语习得研究中,重铸一直被当成隐性负反馈的范例,原因在于它的纠错是以暗示的方式完成的,不会破坏会话的连续性。试比较:

- ⑤ L: He did not attention to it.
T: Oh no you should say he did not pay attention to it.
- ⑥ T: What did you do then?
S: We waited until the clock beat twelve.
T: What? (澄清请求)
S: We waited until the clock beat twelve.
T: Until the clock struck twelve. (重铸)
S: Yes, until the clock struck twelve.

例⑤为明确纠错,教师注意到学习者话语中动词 pay 的缺失,于是采用 Oh no you should say 这样的词句来明示学习者的语言错误。而例⑥中,学习者使用了一个错误的动词搭配 the clock beat twelve,教师只是把错误的搭配更改为 the clock struck twelve。由于教师的重述发生在学习者错误话语出现之后,因而增加了“重铸”中的“正面证据”(positive evidence)(Long 1996: 413)的突显度(salience),所以能够引起学习者的注意。因此,这种注意可以激发“认知比较”,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(顾伟勤 2010)。

“重铸”的这种纠错方式无疑有着天然的优势。一方面,它不会中断交流的过程,也就不会威胁到学习者的自信心,能激发学习者课堂参与的热情和交流的兴趣;另一方面,由于教师在“重铸”时,能够提供正确的形式,因而能够引导学习者注意到他人的输入与自己的输出之间的不同之处,从而使学习者关注语言形式本身,这正是纯粹的可理解性输入无法做到的。但是,这种反馈也存在弱点,那就是,学习者不容易察觉教师的纠错意图。

正是由于重铸的隐蔽性,教师在运用“重铸”时往往会伴随手势、重读和不同的语调等手段来增强其突显性,提醒学习者注意。例如:

- ⑦ T: Why did you pick her up at Seoul Station?
S: He quit.
T: SHE quit.
S: Ah, she quit her job two weeks ago.

从书面转注来看,例⑦中教师运用的“重铸”属于隐性反馈,没有明确表示错误的信号,但学习者从重读中觉察到教师的纠错意图,完成了语言的有效输出。显然,这里的“重铸”带有较强的显性特征。许多研究也从不同角

度表明“重铸”可呈显性(Loewen & Philp 2006, Egi 2007, Nassaji 2007)。以 Y. Sheen 为代表的学者对“重铸”的内隐性提出了质疑。他指出,“重铸”的隐性和显性实际上为一个连续体,其显性或隐性的增加取决于它本身的特点和交际活动发生的互动语境(Sheen 2006: 353, 张珊珊 2011: 381)。“重铸”既可以呈显性,又可以呈隐性,已基本被研究者认可和接受。

综上所述,“重铸”定义问题给相关研究带来一定的负面影响。一个最大的问题是研究者无法把握要点,对“重铸”的纠错性和隐性程度予以甄别,使得“重铸”的定义在严密性和完整性方面显得不足。

3 解决的对策

我们认为,最好的解决办法是摒弃严格定义,采用宽泛定义。这样方能在统一的理论框架中对“重铸”进行分类,展开研究。

所谓摒弃严格定义,指的是在对“重铸”界定时不涉及教师反馈时的意图、关注焦点以及反馈方式的隐性程度等问题。首先,在二语教学中,“重铸”能够以多种形式呈现,其话语还拥有多重功能。大量的研究(如 Nabei 2000, Kmi 2008)证实,教师在课堂上使用的大部分“重铸”不是在纠错,更多的是帮助学习者建立语言形式、意义、功能三者之间相对应的关联,促进其语言体系的重构。通过刺激回忆(stimulated call)访谈,我们可以了解到教师使用重铸的意图以及关注的焦点,但刺激回忆毕竟有其局限性。如研究者所言,这种方法不能直接捕捉教师的在线处理过程,并且其效度和信度方面还有待改善,尤其是在大规模的研究中不仅耗时费力,而且存在一个标准的把握问题(韩亚文 2010: 67)。其次,鉴于衡量“重铸”的隐性/显性程度的标准仍然在探索中,为研究者普遍接受、认可的标准尚未形成,使得研究者无法保证样本中的反馈完全符合隐性反馈的要求。所以,在定义中剔除“隐性”的表述是有其合理性的。

宽泛性定义指的是研究者在界定中只须要强调“重铸”的内核,即是对学习者错误话语修正后的重新表述,意义保持不变。为了合理分类,我们有必要对“重铸”提出判断的标准。许多研究者就此进行过尝试。本文十分赞同韩亚文提出的标准,即教师的“重铸”应该满足 5 个要求:(1)学习者话语中有错误;(2)反馈中提供正确的形式;(3)反馈与学习者的话语和意义直接相关;(4)反馈中没有直接表明学生错误的词句;(5)反馈尾随在学习者话语之后(韩亚文 2010)。

在实践层面上,已有研究者开始采用宽泛定义(Sheen 2006, Oliver & Grote 2010)。Y. Sheen 认为,在课堂交际活动中,“重铸”包括教师整体或部分修正学生至少一处语言错误;其纠错性既是内隐的,也可以是外显的;既可

以针对意义,也可以针对语言形式(Sheen 2006: 365)。在此基础上, Y. Sheen 还根据话步对“重铸”进行了分类: 多话步重铸(multi-move recast) 和单话步重铸(single-move recast)。Y. Sheen 的定义和分类已经被一些研究者采纳(如 Oliver & Grote 2010: 7-8, 许珊珊 2007: 26)。这在一定意义上支持了本文提出的采用宽泛定义的可能性以及可操作性。

4 结束语

如果以孙燕青发表的论文《重述: 第二语言学习中的重要反馈方式》(孙燕青 2005) 作为研究的起点, 国内的“重铸”研究已经走过了 6 年的历程。尽管学术史短暂, 但研究成果颇丰。这一方面说明“重铸”在二语习得和教学领域内的研究正在蓬勃展开, 另一方面也反映了“重铸”后续研究的发展前景。但是, 我们也要看到, “重铸”研究还存在一些问题, 须要引起我们的高度重视。其中, 最突出的问题是重铸的操作性定义不统一。我们对“重铸”定义的重新审视, 其目的在于全面了解“重铸”的本质特征, 为后续的研究厘清道路。我们期待, “重铸”定义问题的解决将有利于对其实证研究的开展和研究结果的系统比较和分析。

参考文献

- 陈晓湘 张 薇. 重铸: 第二语言教学和学习中的有效反馈[J]. 湖南大学学报, 2008(4).
- 顾伟勤. 论“互动假说”的发展与局限[J]. 外语学刊, 2010(5).
- 韩亚文. L2 研究中重述定义质疑——从隐性负面反馈谈起[J]. 南京工业大学学报, 2010(4).
- 孙燕青. 重述: 第二语言学习中的重要反馈方式[J]. 心理发展与教育, 2005(4).
- 许珊珊. 中高水平英语课堂纠正性重述语研究[J]. 山东师范大学外国语学院学报(基础英语教育), 2007(6).
- 张珊珊. 一项关于学习者感知重铸和修正的实证研究[J]. 现代外语, 2011(4).
- Bohannon, J., Padgett, R., Nelson K. & M. Mark. Useful Evidence on Negative Evidence[J]. *Developmental Psychology*, 1996(3).
- Braidi, S. M. Reexamining the Role of Recasts in Native-speaker/Non-native Speaker Interactions [J]. *Language Learning*, 2002(1).
- Brown, R. & U. Bellugi. Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax[J]. *Harvard Educational Review*, 1964(34).
- Ellis, R., Sheen, Y. Exploring the Role of Recasts in Second Language Acquisition [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2006(4).
- Farrar, M. J. Discourse and the Acquisition of Grammatical Morphemes [J]. *Journal of Child Language*, 1990(17).
- Hirsh-Parsek, K., Treiman, R. & M. Schneiderman. Brown and Hanlon Revisited: Mother's Sensitivity to Grammatical Forms [J]. *Journal of Child Language*, 1984(11).
- Loewen, S. & J. Philp. Recasts in Adult English L2 Classroom: Characteristics, Explicitness, and Effectiveness [J]. *Modern Language Journal*, 2006(4).
- Long, M. H. The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition [A]. In Ritchie, W. C. & B. K. Bahtia (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition* [C]. New York: Academic Press, 1996.
- Long, M. H. *Problems in SLA* [M]. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 2007.
- Lyster R. & L. Ranta. Corrective Feedback and Learner: Negotiation of Form in Communicative Classrooms [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1997(19).
- Lyster, R. Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms [J]. *Language Learning*, 1998(2).
- Nelson, K. E., Carskaddon, G. & J. D. Bonvillian. Syntax Acquisition: Impact of Experimental Variation in Adult Verbal Interaction with the Child [J]. *Child Development*, 1973(3).
- Oliver, R. Age Differences in Negotiation and Feedback in Classroom and Pairwork [J]. *Language Learning*, 2000(1).
- Oliver, R. & E. Grote. The Provision and Uptake of Different Types of Recasts in Child and Adult ESL Learners: What Is the Role of Age and Context [J]? *Australian Review of Applied Linguistics*, 2010(3).
- Pica, T., Holiday, L., Lewis, N. & L. Morgenthaler. Comprehensible Output as an Outcome of Linguistic Demand on the Learner [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1989(11).
- Sheen Y. Exploring the Relationship between Characteristics of Recasts and Learner Uptake [J]. *Language Teaching Research*, 2006(4).