

基于元话语理论的大学英语口语教学实证研究^{*}

司炳月

(大连外国语学院,大连 116044)

提 要: 本研究尝试将元话语的相关理论应用于大学英语口语教学。即以 69 名非英语专业学生为对象进行教学实验,定量分析实验前后受试者的口语成绩和口语测试录音文本。研究结果显示:元话语的讲授及培训有助于学生元话语使用意识和口语表达能力的提升。

关键词: 元话语; 大学口语教学; 口语表达

中图分类号: H319.9

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2014)01-0121-4

Analysis of Metadiscourse-Based College English Speaking Teaching

Si Bing-yue

(Dalian University of Foreign Languages, Dalian 116044, China)

This study attempts to apply the theory of metadiscourse to college English oral teaching. On the basis of pedagogic experiment over 69 non-English majors, through the quantity analysis of their oral performances in pre-test and post-test, as well as the quality analysis of their oral test transcripts, It's found out that the metadiscourse curriculum and training play a positive role in generating students' awareness of adopting metadiscourse and in improving their oral proficiency.

Key words: metadiscourse; college English speaking teaching; oral proficiency

1 引言

元话语(metadiscourse)在上世纪 50 年代由 Harris 提出。在接下来的半个世纪,元话语成为一个十分活跃的研究领域。Vando Kopple, Ken Hyland 和 Anna Mauranen 主要集中分析学术篇章中的元话语特点,从对比修辞角度探讨如何利用元话语实现写作中的不同修辞效果(付晓丽 徐赓赓 2012)。近年来,元话语研究逐渐向探索元话语在语言教学中的实证分析倾斜(徐海铭 潘海燕 2005,曹凤龙 王晓红 2009 等)。但是,多数实证研究聚焦于元话语理论在写作教学中的应用。本研究关注在二外英语教学改革中,基于元话语理论的口语教学对学生口语表达能力的影响。

2 元话语

2.1 元话语与基本话语的区别

“元”概念的产生来源于对内省法自我证明

悖论的哲学思考。Comte 认为,内省法存在“自我证明悖论”:同一器官如何能够同时既是观察者又是被观察者。Alfred-Tarski 为解决这一悖论引进元(meta)概念:元 xx 即关于 xx 的 xx。他针对客体水平提出元水平的概念:客体水平是关于客体本身的表述,元水平则是关于客体水平表述的表述。客体水平和元水平之间的差异使一个过程可作为两个或两个以上同时进行的过程来分析。较高层次的过程可以由较低层次过程演变而来。内省法因而是认知主体对客体水平的意识作出元水平的言语表述(汪玲等 1998: 6)。在研究言语交际时,用来传递命题信息的话语叫做客体或基本话语,而用来组织和调控话语主题内容的成分则是元话语(李佐文 2003)。

探究基本话语与元话语的差异可以揭示元话语的基本特征。基本话语与元话语的差异主要体现在 3 个方面。(1) 传递内容的不同。基本话语

^{*} 本文系大连外国语学院科研项目“元话语理论在大学英语口语教学中的实证研究”(2013XGQN13)的阶段性成果。

以言语交际为主题,用来描述事件和发表说话人的观点;元话语不承担交际主题的传递任务,而是用来组织、连接和监控交际过程。(2)目的不同。基本话语以传递目标主题为目的;元话语以保证目标主题传递的流畅性、逻辑性和条理性,使说话者与听话者建立有效言语沟通渠道为目的。(3)作用方式不同。基本话语传递信息的方式直接;而元话语要依托对话语的组织 and 监控间接使听话者理解目标主题(李佐文 2003)。

2.2 元话语的定义

Williams认为,“元话语是关于话语的话语,跟主题无关”(Williams 1981:211-212)。这一定义遭到 Hyland & Tse 的质疑:Williams 的定义仅仅停留在话语分析层面,片面强调元话语的篇章组织能力,显得狭隘,因而只能看成狭义元话语(reflexivity discourse),进而提出广义元话语概念——互动元话语。互动元话语的提出不仅批判将元话语孤立篇章主题之外的认识,而且标志着元话语研究开始转向探讨元话语与真值之间不可分割的关系(Hyland & Tse 2004)。这一观点得到 Ifantidou 等学者认同。Ifantidou 指出,以检验真值条件作为标准,诸如态度词语 *surprisingly*, *unfortunately*, *luckily* 和确认词语 *undoubtedly*, *apparently*, *it is obvious that*, *of course* 等表达方式与话语真值的关联十分明显(Ifantidou 2005)。换言之,这些元话语具备表命题的特征。

2.3 元话语的分类

元话语的分类系统呈现出多样性和互补性。有代表性的3种分类是:(1)Vande Kopple (1985)根据 Halliday 的元功能观,将元话语分成篇章元话语和人际元话语,前者架构整篇文章的结构,后者建立作者与读者联系的桥梁;(2)Hyland 和 Tse (2004)将篇章体裁、文化差异、参与者等因素纳入元话语分类,他们认为引导式和互动式才能较为合理反映元话语的基本特征。引导式指读者依靠篇章某些特征有效理解作者的意图,互动式指作者组织篇章的用词策略;(3)Ifantidou (2005)将元话语分为两类,第一类为内部篇章元话语,指同一篇章各部分之间存在的一种所指关系,第二类为外部篇章元话语,指不同篇章、不同作者或同一作者不同篇章之间的所指关系(徐赓赓 2006)。

本研究主要采用 Vande Kopple 的元话语分类法,将7种元话语标记分别归入篇章元话语和人际元话语两大类(成晓光 姜晖 2004)。这7种元话语标记为:(1)语篇标记:显示句际、段落之

间的关系,包括话题词(*there be* 句型, *until now*)、提示词(*as we mentioned above*)、序列词(*first*, *second*)、连接词(*whereas*, *hence*)等。(2)解释标记:进一步解释说明篇章中一些生僻和难懂内容的言外行为,包括代码注释词(*namely*, *such as*)、言中标识(*to sum up*, *generally speaking*)、预告词(*I declare that*, *it is told that*)等。(3)委婉标记:表示作者或说者对自己表述内容的不确定评价(*maybe*, *possibly*)。(4)确信标记:表示作者或说者对自己表述内容的肯定(*definitely*, *certainly*)。(5)归属标记:说明信息的出处,话语本身有一定客观性(*according to*, *on the basis of the discussion above*)。(6)态度标记:体现作者或说者对谈及内容的期望、情绪和态度(*hopefully*, *to my surprise*)。(7)评注标记:表达作者或说者对谈及内容发表自己的评论(*This definition is too simple*, *some of you don't like it*)。

3 研究设计

3.1 研究问题

本实验旨在回答下列问题:(1)元话语知识的传授和训练是否影响学生口语表达能力、元话语使用意识;(2)如果有,如何影响?

3.2 研究对象

本研究的受试者为大连外国语大学非英语专业(选修英语为第二外语)的69名学生,其中男生12人、女生57人,平均年龄19.2岁。受试者在上大学之前一直学习英语,分属两个水平大致相同的自然班(据入学分级考试成绩划分),使用教材、课时及任课教师相同。

设定1个班为对照组,另外1个班为实验组。实验期为1个学期,共17周,每周4学时,共68学时。对照组进行常规口语教学(词汇与讲解、跟读与模仿练习、小组讨论等);实验组教学融入元话语知识的讲授,通过训练使学生具备将元话语应用到口语交际的能力。

3.3 实验步骤

在开学第一周对所有受试者进行口语测试,要求每位受试者就所给题目进行两分钟演讲(题目来自大学英语四级考试口语加试题目),并同步录音。通过测试,一方面了解受试者口语情况,设计教学内容和难度;另一方面积累前期数据,与后测成绩进行对比分析。从第二周开始,对实验组学生进行元话语相关内容的教学与培训,使其循序渐进地掌握元话语使用;对比组的学生进行常规口语训练,但训练不涉及元话语内容。在学

期最后一周,对受试者的口语水平进行后测(题目来自大学英语四级考试口语加试题目),考察受试者口语表达能力的变化情况,同时分析元话语训练的效果。同时,笔者访谈实验组学生,了解其对元话语教学及训练的想法,为下一步教学的改进和提高提供依据。

元话语训练包括两个环节。首先,选取教材中若干有代表性的、能充分体现元话语组织的文章,通过分析和解读文章,使学生意识到元话语使用的重要性。同时,以此为依托,讲授元话语的基本概念,包括其定义、分类和功能,从元话语理论及表达方式积累两方面帮助受试者做好储备,为接下来的教学打好基础。其次,将元话语引入口语教学。在这一环节,通过观看和解析不同场景的对话视频,使学生了解元话语标记语在口语交际中的使用,通过训练要求学生将元话语标记语运用到设定场景中。

此外,鼓励学生课后参加校园英语角、第二课堂活动,如英语演讲比赛、英语模仿大赛以及英语戏剧表演等。充分利用课堂内外的机会应用元话语,授课教师跟踪指导,并做相关纪录,为后续研究提供相关数据。与元话语理论相关的教学内容,主要参考 Hyland & Tse (2004), Ifantidou (2005) 和 Vande Kopple (1988) 的研究成果。

3.4 数据收集

数据主要由3部分组成:受试者口语成绩、受试者口语测试的语音资料和访谈结果。首先对30名受试者进行口语测试,由4位经验丰富的英语老师组成评审团,分别给受试者打分,题目来自大学英语四级考试口语加试题目,评分标准参考大学英语四级考试口语加试评分标准,满分100分。运用 SPSS12.0 统计软件进行信度分析,Alpha 系数 0.87,证明评分标准有较高可信度。

4 实证分析

4.1 实验组和对比组前测、后测成绩横向比较结果分析

前测除了解两组受试者的口语水平外,还要考察他们口语水平是否相当。如差别较大,研究结果将受到质疑。因此,利用 SPASS12.0 进行独立样本 T 监测的结果显示:在前测中,对比组平均分为 85.23,实验组平均分为 84.21,分数相当。 t 值 = 1.270,自由度 = 81, p 值 = 0.205 > 0.05,说明实验组和对比组学生在受训前口语水平无明显差异,可用来进行实验教学。

17周实验后,对受试者进行后测,再次将成

绩输入 SPASS12.0,结果显示:对比组学生口语平均成绩为 85.90,较于受试前的 85.23 无明显变化,而实验组学生的口语平均成绩提高到 88.17。同时 t 值 = -2.036,自由度 = 81, p 值 = 0.043 < 0.05,说明实验组和对比组学生在受训后口语水平差异明显。

4.2 实验组和对比组前测、后测自身成绩纵向比较结果分析

为了更加详尽地了解元话语知识的讲授和训练对受试者口语水平的研究,笔者还分别分析对比组和实验组学生口语水平的前后变化情况,结果如下:对比组在实验前后平均分无特别大的变化,只提高 0.67 分;同时 p 值 = 0.299 > 0.05 表明对比组学生在实验前、后口语水平变化不明显。

实验组学生经过 17 周训练,口语提高较为明显。平均分提高到 88.17,上升 3.92 分。T 检验中 p 值 = 0.000 < 0.05,表明实验组学生前后测试中口语水平差异明显。

通过上述分析,不难发现,元话语教学在提高学生口语水平方面发挥积极作用。在受试者口语水平差异不明显、授课教师和课时数相同的情况下,实验组在经过 17 周的元话语知识讲授和训练后,其口语水平产生了较为明显的变化;而对比组虽也有进步,但幅度较小。因此,将元话语融入口语教学对学生口语表达能力的提高十分有效。

5 元话语使用情况分析

为了更为细致地了解元话语教学对受试者口语产出的影响,笔者将口语测试结果录音后转写成文本,进行详尽分析。

前测文本分析显示受试者在表达强调时,较少使用表增强的标记语,如 *more importantly*, *obviously*; 在表达转折时,很少使用表过渡的标记语,如 *on the other hand*, *whereas*。句子之间缺乏连贯性,语句明显不流畅。同时,受试者对于标记语使用还存在单一化的问题。如表示序列关系时,多用 *first*, *second*, *third*, 尤其当类似情景出现、受试者呈现出习惯性状态时,依旧使用相同的表序列的话语,表现出无意识对话语进行变化和丰富。此外,受试者元话语使用不当问题也很明显,如表模棱两可的标语词 *maybe* (旨在减弱对命题的确定) 之后又跟表强调的标语词 *in fact*。这在一定程度上反映出受试者缺乏对元话语正确的认识和有效的练习。

在分析后测语料的过程中,笔者发现大多数实验组学生能够较为恰当地使用表态度的标记语

unfortunately I agree ,surprisingly 和表评论的标记语 The reason for this choice can be fully understood ,some people will argue that. . . 实验组很多学生能够将建立与听者关系的词应用到自己的口语表达中 ,如 I suggest you. . . ,why don't you. . . ,It is better for you to. . . 这些元话语的使用不仅反映他们思维的逻辑性很强 ,话语的连贯性和丰富性令人满意 ,而且反映他们开始有意识地运用元话语传达自己的观点、意图并将听者积极地纳入交际。

此外 ,后测中 ,实验组学生使用元话语各种标记语的数量及频率远远高于前测。前测中出现 87 处过渡语、23 处模糊语、56 处框架交际、15 处介入标记和 12 处内指标记;而后测中 ,过渡语有 127 处 ,模糊语有 60 处 ,介入标记 34 处 ,内指标记 31 处。对比组在前测和后测中使用标记语的数量没有特别大的变化。这表明实验组学生经过 17 周的训练后 ,已经具备用元话语增强自身语言表达能力和感染力的意识。

6 访谈结果分析

首先 ,很多受试者在受训前对交际策略没有明显的概念 ,多数受试者将自己口语水平有限的原因归咎于词汇量较少。实际上 ,目前高中毕业生英语词汇量通常在 3500 词左右 ,发达地区这一数字会更高。我们通常认为一个语言学习者如具备 4000 词汇量 ,掌握一定交际策略 ,一般生活场景的交流应该是顺畅的。实际上 ,交际障碍却普遍存在于中国学生中。受训后 ,实验组学生在表达过程中遇到语言障碍或复杂语义表达障碍时 ,能自发地运用语码注释语 what I mean is. . . , in other words , for instance 等;通过举例、简化语义、附加说明等交际策略解决表义障碍 ,使受试者能够较为容易地理解其目标专递信息。

其次 ,受试者认为元话语理论知识的讲解可理解 ,配有鲜活例子的讲解和篇章分析更容易理解。同时 ,课堂上元话语训练和课后的第二课堂活动使受试者有机会将课堂学到的元话语理论进行应用 ,增强他们元话语使用的意识 ,充分体验元话语达意、传情的功能。

最后 ,受试者认为通过元话语训练 ,语言表达更为清晰 ,逻辑性更强 ,大大增强其口语表达的自信心和成就感 ,更愿意主动参与同英语有关的课内外活动。元话语教学在一定程度上激发了学生

学习英语的热情 ,调动了学生的学习自主性。

7 结束语

本研究将元话语的相关理论融入大学英语口语教学 ,经过 17 周的教学结果显示:元话语的讲授及训练能够较为有效地提高学生口语表达能力、交际策略运用能力和逻辑思维能力。因此 ,元话语教学可以作为探索大学口语教学的新途径。同时 ,教师应该根据授课对象的英语水平调整授课内容的难度 ,也可以将专门用途英语与元话语教学相结合 ,探讨并发掘某一专业、某一职业背景下元话语教学的特色。此外 ,本研究存在一定的局限性 ,如研究周期短、研究对象数量少 ,未能研究元话语对学生口语表达的长期影响等。

参考文献

- 曹凤龙 王晓红. 中美大学生英语议论文中的元话语比较研究[J]. 外语学刊, 2009(5).
- 成晓光 姜 晖. 亚语言在大学英语写作中作用的研究[J]. 外语界, 2004(5).
- 付晓丽 徐赳赳. 国际元话语研究新进展[J]. 外语研究, 2012(3).
- 韩美竹. 元话语、语料库与大学英语口语教学[J]. 外语界, 2009(3).
- 李书仓 孙一凤. 元话语与英语专业基础阶段的口语教学[J]. 山东外语教学, 2008(4).
- 李佐文. 元话语:元认知的言语体现[J]. 外语研究, 2003(1).
- 徐海铭 潘海燕. 元语篇的理论和实证研究综述[J]. 外国语, 2005(6).
- 徐赳赳. 关于元话语的范围和分类[J]. 当代语言学, 2006(4).
- 汪 玲 方 平 郭德俊. 元认知的性质、结构与评定方法[J]. 心理学动态, 1999(1).
- Hyland, K. & P. Tse. Metadiscourse in Academic Writing: A Reappraisal[J]. *Applied Linguistics* 2004(25).
- Ifantious, E. The Semantics and Pragmatics of Metadiscourse[J]. *Journal of Pragmatics*, 2005(37).
- Vande, K. & Williams, J. Some Explanatory Discourse on Metadiscourse[J]. *College Composition and Communication*, 1985(36).
- Williams, J. *Style: Ten Lessons in Clarity and Grace* [M]. Glenview, IL: Scott Foreman, 1981.

收稿日期: 2013-06-02

【责任编辑 孙 颖】