

输入与互动在汉语第二语言习得中的作用

高小平

摘要

自上世纪八十年代以来，输入与互动就因其在第二语言教学中的重要作用而倍受关注，而将汉语作为目的语来检验其对习得作用的实证研究还为数不多，本研究通过比较师生互动与生生互动在汉语作为外语词汇习得中的作用来填补这项空白。36名澳大利亚零起点成人汉语初学者除完成前测、后测及背景问卷外，参加了为期10周的学习，部分学生参加了追踪访谈。统计分析显示，两种互动均有助于词汇习得，但其作用因互动方式及测试类型而异。师生互动与生生互动在提高笔试成绩上没有显著差异；但师生互动在提高口试成绩上明显优于生生互动。师生互动组的后测笔试、口试成绩没有显著差异，说明师生互动在提高词汇的语义、语音习得上均有效；而生生互动组的笔试成绩明显优于其口试成绩，说明在学习者自选学习内容、在教师协助准备学习材料的前提下，生生互动在帮助习得词汇义上效果更明显，可达到与师生互动同样的效果。本研究结果支持了输入互动假说，证明了意义协商与理解后的输入对词汇习得有重要的推动作用，同时将其适用范围拓展到了零起点汉语二语学习者使用第一语言进行互动上，文章对此研究结果及其在汉语第二语言教学实践中的应用做了进一步讨论与阐释。

关键词：汉语第二语言习得 师生互动 生生互动 输入互动假说 自选输入

一、研究背景

在第二语言（以下简称：二语）习得研究领域，输入与互动因其在理论与教学实践中的重要地位，自上世纪八十年代起便倍受关注，尤其是进入本世纪以来，随着任务教学法、鹰架教学理念在二语教学中的推广与应用，作为其核心理论支撑的互动理论更成为研究者关注的焦点。仅在国际上语言与教育类高影响因子学刊中发表的互动实证研究便已达 100 多项，迄今为止，没有其他任何一项课题能在研究的数量上、受关注的持久性上、以及对二语习得研究领域的影响力上与互动研究相匹敌（Plonskey & Gass, 2011）。尽管研究数量大，范围广，但现有互动研究所得结论却不尽相同。有学者指出互动的效果仅限于实验条件下的任务型交际，不一定适用于真实的二语课堂教学环境（Foster, 1998）；也有研究发现无论在实验条件下还是在真实课堂教学环境中，互动均会对习得有显著的促进作用，差异仅仅在于互动模式，而收集语料采用的不同互动任务也是造成差异的一个原因（Gass, Mackey & Ross-Feldman, 2005）。而且，现有的输入互动理论主要建立在英语二语习得研究的基础上，将汉语作为目的语的相关研究还几乎没有，本研究旨在填补这一空白。当前，二语教学领域的课堂教学策略正在经历着从“以教师为中心”的传统教学模式向“以学生为中心”的新型教学模式的转变，揭示互动在汉语二语课堂教学中的作用，不仅具有重要的理论价值，更对教学实践有积极的指导意义。

二、文献综述

2.1 输入与互动假说

输入是二语习得理论中的一个重要概念。Krashen 上世纪八十年代提出的五项二语习得假说（Krashen, 1980, 1982, 1985, 2017），作为二语习得理论的基石，为二语习得学科的创立奠定了基础，输入假说便是其中最重要的一项。该假说认为，只有当学习者接收到的二语信息稍高于其当前水平时（“ $i + 1$ ”），才会习得所学内容。二语习

得不需要大量对语法规则的讲解与学习，也不需要枯燥的操练，而是需要使用目的语进行有意义的交际互动、自然的会话交流，学习者在有意义的互动交流中主要关注的不是语言形式，而是所传递的可理解性信息，Krashen 将其定义为“可理解性输入”（“comprehensible input”），即学习者可以理解但不一定能使用、输出的目的语形式，它不仅仅局限于遣词造句，也包含着语境信息，解释、重复语义模糊部分，以及使用视觉提示（如图片、视频等）与意义协商（“negotiation of meaning”）等手段。

Long 在 Krashen 输入假说的基础上提出了输入互动假说（Long, 1981, 1983a, 1983b, 1985, 1996），强调有意义的输入是二语习得的必要条件，交际互动有助于二语习得，因为在会话中产生的对话性言语替换为学习者提供了所需的输入内容。作为互动的一种表现形式，意义协商是指非母语者在交谈中向其交际对象（通常是母语使用者或水平更高的非母语者）流露出对某些内容的不解，水平更高者通过意义磋商或问话找出其困惑所在，用学习者可理解的词语进行替换，学习者通过这样的互动得以理解并使用起初不太明白的目的语成分，同时也会在交际中接受更多其他形式的输入，得到更多输出的机会（Gass & Varonis, 1989, 1994; Long, 1983a, 1983b, 1996; Pica, 1994; Swain, 1985, 1995）。这一假说后来得到 Gass 等学者的进一步修订与拓展（Gass, 1991, 1997, 2003; Gass, Mackey, & Pica, 1998; Mackey, 1999; Mackey, Abbuhl & Gass, 2012; Mackey & Gass, 2015, Mackey & Goo, 2007）。Gass (1997) 将“可理解性输入”（“comprehensible input”）进一步拓展为“理解后的输入”（“comprehended input”），强调学习者对输入内容的理解与掌握，本研究中提到的输入采用 Gass 的解释更为贴切。

2.2 有关输入与互动的实证研究

输入大抵可分为两个层面：1）学什么（即学习的内容与对象）和 2）怎么学（即学习的方法与手段，如任务的执行与完成）。如果说 Krashen 的输入假说侧重的是前者，注重输入内容对于学习者的可理解性，那么 Long 的输入互动假说则更侧重于后者，强调输入的方

式——互动（意义协商）对习得所起的促进作用。Long 等提出的互动主要指二语学习者与母语或更高水平的二语使用者之间的互动，相关实证研究主要检验了学习者使用的互动策略及其对习得的影响，受关注最多的互动策略包括输入协商（negotiation input）、意义协商（negotiation of meaning）（如 Lyster, 2002）、以及纠错反馈/修正（corrective feedback）（如 Ellis & Shintani, 2014; Ellis, Tanaka & Yamazaki, 1994; Lightbown & Spada, 1990; Long, 2000）。自上世纪八十年代起，便有学者对输入及互动（如意义协商）在二语习得中作用进行了研究。例如，Mackey (1999) 检验了输入类型及互动条件对二语输出的影响。Pica 和 Doughty (1985a, 1985b) 对意义协商与互动进行了对比分析，发现互动也许有助于改善习得所需的重要条件与过程，当语言单位以重复解释等形式被重新使用或输出时，学习者将有机会注意到目标成分，重新认识理解所学内容。句法成分通过互动也许会在学习者的感知机制中被重新划分成不同的单位，语调等强调方式可引起学习者的认知体系对核心词等前景信息或重点部分进行筛选、关注，从而产生显著的认知效应。一系列的实证、准实证及荟萃研究发现基于任务的输入与意义协商对二语习得有积极的促进作用（如 Ellis, 2003, 2009; Long, 2000; Mackey, Abbuhl & Gass, 2012），因为交际互动为二语学习者提供了更大的自主性、灵活性以及更多磋商意义的机会，因而，更有益于学习者语言能力的发展（Lee, 2000; Long & Porter, 1985; Pica, 1987; Toth, 2008, 2011; van Lier, 1996）。然而，现有的互动研究大多考察的是互动对习得的短期效应，但互动的效果不一定立竿见影，有可能是延时的，至于互动的作用是否可持续，能延续多久仍尚待研究（Mackey, Abbuhl & Gass, 2012）；此外，相同水平学习者之间使用母语进行互动能否对习得有促进作用也有待探讨（Ellis & Shintani, 2014），这便成为本课题的另外一个研究动机。

2.3 有关师生互动与生生互动的对比研究

随着互动研究的深入与二语教学模式的转变，师生互动与生生互

动这两种在教学中具有代表性的互动模式逐渐引起了学界的关注，但实证研究的结果不尽相同。例如，Pica & Doughty (1985b) 的早期研究发现教师主导的班级互动与学生主导的小组互动对英语二语课堂学习没有显著差异，差别仅仅体现在个别学生输入及输出量的增加上，他们指出学生小组互动固然有用，但要将其应用于二语课堂教学有一定局限性。近期相关实证研究得出的结论则更加多样化，例如，在西班牙语二语学习者对自使语素 *se* 的语法判断及使用正确率上，教师主导的班级互动优于学习者之间的小组互动 (Toth, 2008, 2011)；而在日本高中生对英语基本动词定义的记忆留存率及正确率上，生生小组互动优于教师主导的班级互动 (Yamagata, 2016)，Yamagata 将其解释为师生互动不利于激发学生积极参与。本文认为以上研究结果的迥异大抵源于以下几个影响因素：(1) 学习者的母语，即不同母语使用者的交际习惯与交际特征可能会对交际互动策略的使用及效果产生影响；(2) 要学习的目标语成分的类型，即互动的效果也许会因学习较难的语法点或较容易的词汇而有所不同；(3) 互动的组织方式，即师生或生生互动采用的是一对一还是一对多的形式，互动是有意义的交际会话还是单纯语言形式的输入与输出；(4) 教师的作用，即在师生与生生互动中，教师扮演了怎样的角色，起到了怎样的作用。鉴于以上实证研究都采用了其独特的研究方法，在以上几方面不具可比性，简单地评判两种互动的优劣难免有失偏颇，因此，本研究试图通过回答以下研究问题来检验这两种互动在汉语作为第二语言词汇习得中的作用。

2.4 研究问题

- (1) 师生互动与生生互动是否对习得词汇有影响？
- (2) 在习得词汇语义上，师生互动与生生互动的作用是否有显著差异？
- (3) 在习得词汇语音上，师生互动与生生互动的作用是否有显著差异？
- (4) 各组的语义、语音成绩之间是否有显著差异？

三、研究方法

3.1 参加者

澳大利亚一所高校的汉语初学者自愿参加了本课题，参加者为没有任何汉语学习背景的零起点初学者。实验按照方便原则，从四个班中随机挑选出两个自然班，将其任意指定为生生互动组与师生互动组。两组的初始参加人数为 45 人，在排除不符合条件及中途退出者后，最终完成后测的有效人数为 36 人，师生互动组 18 人，生生互动组 18 人，其中男 20 人，女 16 人，平均 21 岁（18-56）。其中英语母语者 30 人，母语为其他语言者（如日、韩、越南语等）6 人，根据背景问卷中获取的信息，这些英语非母语者的英语水平分别为高级（4 人）和中级（2 人），课程的公共交际语言为英语。

3.2 实验流程及语料

整个实验历时一学期，分 13 周进行。第 1 周，生生互动组两人一组，讨论并写出自两三个自己想要学习如何用中文表达的英文句子。这些句子需满足以下条件：(1) 每句不少于 5 个词；(2) 内容有趣而无不雅成分；(3) 将不会在本学期教学大纲或课堂教学中出现（这一点由教师掌控）。研究者（即教师）在课后按照这些标准从学生给出的 45 个句子中挑选出 20 个句子翻译成中文（包括汉字与拼音）（见附录 1），并制作成 PPT 学习课件，上传到课程的网络学习平台，供各组学习使用。

学习材料的制作过程详细说明如下。例如，生生互动组中有学生想学习如何用中文说“Can I have a glass of red wine?”，教师（即研究者）选出这个句子后，根据语境及说话对象的不同将其翻译成以下三个中文句子，并用慢速和正常语速分别朗读一次，将录制好的语音文档嵌入书面文本，制作成 PPT，上传到课程 Moodle 平台。

例 1：Can I have a glass of red wine?

1) Kěyǐ gěi wǒ yìbēi hóng pútáo jiǔ ma?

可以给我一杯红葡萄酒吗？

2) Wǒ yào yìbēi hóng pútáo jiǔ.

我 要 一 杯 红 葡 萄 酒。

3) Lái bēi hóng pútáo jiǔ.

来 杯 红 葡 萄 酒。

第2周，两组均完成了一份背景问卷与前测。背景问卷调查学习者的母语背景、学习经历、及英语水平等，用于筛选合格的参加者。前测要求各组学生将以上选出的20个英文句子翻译成中文，能翻译出某些句子或词的学生被排除于研究之外。

从第3周到第12周，两组每周利用课间约10分钟时间¹，分别用不同的互动方法学习两个英文句子的中文表达，10周完成对20个句子的学习。生生互动组中的学生大多两三人一组，借助老师制作的PPT学习目标句，如听录音、跟读，互相检查同侪发音、询问磋商语义不明之处，上网搜索查询相关信息，回答对方的问题等。该组互动时，作为研究者的教师只旁观、不参与。受到教学时间及学习者汉语水平的限制，师生互动则采用教师带读，学生跟读并提问，教师给予纠错反馈并答疑的形式。两组教师（即研究者）为同一人，是汉语为母语的汉英双语使用者，有20余年汉语二语教学经验。

第13周，两组分别在20分钟内独立完成两项测试：(1)将10个英文句子翻译成中文（写出拼音即可），(2)用中文说出这些句子，每项测试约10分钟。后测题目为从20个目标句中随机挑出的10个句子（见附录2），为方便读者阅读，要分析的关键词显示为加粗体。后测完成后，受试分别提交答卷并将各自录制的语音文档上传到Moodle学习平台，供研究分析使用。由于受到学习时间的限制以及汉字与发音的不直接对应性，笔试只要求受试写出拼音。采用英译汉是因为从母语到目的语的生成、输出比从目的语到母语的阅读理解更难，能更准确反映习得情况。笔试用来检测学习者对词汇语义的掌握，反映其对书面形式与语义对应的掌握情况，而口试用来揭示学习者对目标词

1 虽然目标句同样为两个英文句子，但对应的中文句子数量不同，中文句子数量多时，所花时间相应拉长。

语语音的掌握情况。

3.3 重点访谈

后测结果出来后，两组中成绩具有代表性的学生（好、中、差）受邀参加了重点访谈，就自己在学习过程及测试中的表现作出解释，该语料用于为讨论定量分析的结果提供佐证。

3.4 分析方法

本研究对互动作用的检验主要从英语使用者对汉语词汇的语义及语音习得两方面来考察，原因如下。(1) 汉语是孤立语，语法成分难以脱离词²而独立存在。虽然生生互动组给出的句子在教学大纲及课堂教学中未曾出现，但其中包含的语法点在一个学期的学习过程中已逐渐被涉及，如人称代词“我”、“你”，情态动词“可以”、“会”、“要”，动词“给”，“有”、量词“杯”、“只”，结构助词“的”，语气助词“吗”的用法等，如后测评分时包含这些语法成分，参加者的得分则难免会受到其平时课堂学习和复习情况的影响，无法准确反映两种互动方式对习得的作用。(2) 将同样的英文句子翻译成中文时，中文的表达方式会因语境、语体、说话对象不同而异，如受试选用不同的表达方式（如例1所示），写出的句子中难免包含不同的语法点，影响评分的一致性。而如果选择不会在课堂教学内容及大纲中出现、又是恰当翻译这些句子难以回避的名词作为关键词来考量（如“葡萄”、“袋鼠”等），则可保证评分标准的一致性，更准确地反映学习方法对习得的影响。(3) 更重要的是，相较于其他词类而言，实词，尤其是名词，更容易或最早被习得（VanPatten, 2004, 2009, 2012），加之本课题的参加者是零起点汉语学习者，因此，他们在后测中使用输出这类词的机率更大，更有利于数据收集。

2 汉语中词大致可分为实词和虚词或功能词（如时态助词、语气助词）（见李晓琪，2005；吕叔湘，1984），而语法成分多以虚词（或功能词）的形式出现，而非粘着语中的语素。

3.5 语义习得的评分标准

由于受试参加本课题时才刚开始学中文，有汉语学习背景的学生被排除，因此，两组的语义及发音前测成绩均为零，后测成绩按以下标准来评分。

在学习过程中，两组均在互动中学习如何用中文说目标句，通过理解整句的意思而自然习得句中词汇的意思，并非死记硬背单个词语的解释，更接近于在交际互动中的自然习得。如前所述，评分时要考察的关键词是使用这些句子时无法回避的，因此，我们将每个句子视为使用这些关键词的必用场合，对词汇语义的习得按以下标准评分：

2分 = 关键词的拼音书写正确，如“daishu”（声调标注错误忽略不计，因为考虑到参加者汉语水平低、学习时间短，而且，声调标注正误与学习者的实际发音并不一定完全对应）

1分 = 关键词的拼音大致书写正确，虽有错误，但可认读，如“dyshu”（学生可能用英文字母的发音来代替实际发音）

0分 = 未作答 / 或未答出关键词 / 或关键词的拼音书写错误明显，难以认读

如正确答出10个关键词，满分为20分。为了便于与语音正确率进行比较，我们将语义得分用以下公式换算成语义正确率：语义正确率 = 语义总得分 / 20 x 100%。

3.6 语音习得的评分标准

对参加者在测试中的发音按以下标准进行评分，满分20分：

2分 = 答出关键词，发音清楚，声调准确，评分者听一遍即可分辨其意

1分 = 答出关键词，声调有待改进，但评分者可明白其意

0分 = 未作答 / 或未答出关键词 / 或评分者反复听也难以分辨所要表达的意思

同样，为了与语义正确率进行比较，我们将发音得分按以下公式换算成语音正确率：语音正确率 = 语音总得分 / 20 x 100%。

研究者及另外一名汉语母语者对书面与口语语料按以上标准进行了双重评分，得分相关性达 95%。

本研究采用以下统计方法来回答四个研究问题。(1)用配对样本 t 检验来比较两组前测、后测成绩间的差异，用于回答第一个研究问题，检验互动对词汇习得的作用。(2)分别用独立样本 t 检验比较两组之间在语义、语音习得上的差异，用来回答第二和第三个研究问题。(3)分别用独立样本 t 检验用来比较各组语义、语音后测成绩之间的差异，用来回答第四个研究问题。重点访谈收集到语料用于讨论解释定量分析的结果。

四、研究结果

由于受试参加本课题前没有任何汉语学习经历，因此，其前测成绩均为零，为节省篇幅，我们将各组及两组后测的平均分、标准差以及 6 个配对样本 t 检验的结果列于表 1。如配对样本 t 检验结果（见表 1）所示，两组后测成绩均显著高于前测，说明两种互动均对习得有促进作用。

表 1

两组后测成绩平均分、标准差及前后测成绩配对样本 t 检验结果

	实验组	平均分 (%)	标准差 (%)	t	df	p	Cohen's d	Effect-size r
语义	生生互动	22.22	18.65	-5.06	17	.000	-1.68	-.64
	师生互动	23.89	30.71	-3.30	17	.004	-1.10	-.48
	两组	23.06	25.06	-5.52	35	.000	-1.30	-.55
语音	生生互动	8.33	12.00	-2.64	17	.017	-.98	-.44
	师生互动	20.83	24.03	-3.68	17	.002	-1.23	-.52
	两组	15.42	20.89	-4.43	35	.000	-1.04	-.46

两组之间在语义及语音后测成绩上的差异分别用独立样本 t 检验进行了比较分析，结果见表 2。如表 2 所示，师生互动与生生互动在习得词汇语义上没有显著差异， $p = .845$ ；但在习得语音上，师生互动组的成绩明显高于生生互动组， $p = .048$ 。

表 2

两组后测成绩独立样本 t 检验结果

实验组		df	t	p	Cohen's d	Effect-size r
语义	生生互动 - 师生互动	34	.20	.845	.07	.03
语音	生生互动 - 师生互动	34	2.01	.048	.69	.33

各组语音、语义成绩之间的独立样本 t 检验结果见表 3。如表 3 所示，师生互动组的语音语义成绩之间没有显著差异， $p = .742$ ；而生生互动组的语义、语音成绩间有显著差异， $p = .043$ ，结合表 1 列出的各组平均分，可以看出该组语义成绩明显高于语音成绩。

表 3

语义、语音后测成绩间的独立样本 t 检验结果

实验组		df	t	p	Cohen's d	Effect-size r
语义	生生互动 - 师生互动	34	2.11	.043	.72	.34
语音	生生互动 - 师生互动	34	.33	.742	.11	.06

五、讨论

以上定量分析结果显示，经过 10 周的学习，两个互动组成绩均有显著提高，但在习得词汇义上师生互动与生生互动的差异不显著，只是在习得词汇语音上，师生互动优于生生互动。同样，师生互动组的语义语音成绩间没有显著差异，而生生互动组的语义成绩明显优于其语音成绩。这些结果说明，在学生自主选择学习内容、并由教师帮助准备学习材料的前提下，生生互动在提高词汇语义习得上可能达到与师生互动同样的效果，但在提高语音习得上效果上逊于师生互动，以上结论可从以下几方面得到解释。

5.1 自主选择输入内容及学习动机的影响

两组的语义后测成绩没有显著差异也许可从生生互动组有机会选择自己感兴趣的学习内容上得到解释。生生互动组有机会选择自己

想要说的内容，从而，激发了其学习积极性。该组学生在学习“自己的”句子时，有一种兴奋感，因为已经知道想要表达的意思，他们多将注意力放在探寻语言形式与意义的对应上，有些学生甚至主动教同侪“自己的”句子，增强了记忆效果。Dörnyei (1994) 在动机大纲中指出，学习者对学习内容感兴趣的程度与其学习效果成正相关，在这一点上，本研究结果支持动机理论及前人的研究结果，可解释为令学习者感兴趣的学习内容可有效提高其内在学习动机，进而提高其习得效果 (Bell, 2005; Forman, 2011; Garrett & Shortall, 2002)。

5.2 学习策略的影响

生生互动与师生互动在习得词汇义上的作用相当也许还有另外一个原因，即该组学生有机会自主选择学习策略，即用自己喜欢的互动方式来学习指定内容，可提高学习效果。因为参加者所学内容不在课程教学大纲及考试范围之内，而且后测成绩对参加者该科目的成绩没有影响，因此，参加者均未花额外的时间学习、复习所学内容，经过10周，学习者对目标句的记忆大多已衰减，受访学生大多提到，后测时，他们差不多把所学内容都忘光了，两组平均分都很低，其后测成绩在某种程度上反映了两种互动方法对所学内容在长期记忆中存储与提取的影响，因为，只有在保存在长期记忆中的信息才会被提取出来。而生生互动组在笔试中答出一词的学生较多，特别是答出自己给出的句子中关键词的学生较多。这也许是因为该组学生都参与了对词汇义的磋商、讨论，有的还教了别人“自己的”句子，通过协商互动建立起来的形式与意义之间的联系，可能更容易保存在长期记忆中。按照金字塔学习理论，教授别人的主动学习比被动式接受效果更好，经过讨论、反思、反馈，所学知识在学习者头脑中的留存率可达到70% (Dale, 1946)。生生互动组通过与同伴协商讨论等互动，推测出句中词语形式与意义的对应关系，当不懂某个词或语法形式与意义的对应关系时，与同伴进行磋商，上网查询共同找出形义对应关系。有的学生还上网找出相关视频图片来教其他学生“自己的”句子，这种有

意义的协商与输入有助于建立生动有趣的互助协作环境，激发学习者的学习热情，促使其积极参与互动。

一位生生互动组的学生在重点访谈中提到，他家后院出现了一只袋鼠，所以，他很想学会如何用中文告诉大家这个事实，因此，互动时他特别查了跟 kangaroo 相对应的词（“袋鼠”），并在网上搜出袋鼠的图片给大家看，还借助老师做的 PPT 兴奋地教了大家怎么说这个句子，因此，他这一题的得分最高。由此可见，在自主选择教学内容、并由教师帮助准备学习材料的前提下，零起点学习者用第一语言进行的意义协商与互动也可对词汇义的习得有显著的推动作用。

5.3 关注的焦点与纠错反馈

师生互动在语音习得上的优势可从互动中参加者注意的焦点和纠错反馈次数上得到解释。师生互动组中，教师对学生的语音输入及纠错反馈要多于生生互动组，在商讨意义（即对学生有疑问的地方用英文作出解释）的同时，教师还特别对学生的发音错误给予了纠正，因此，学生对语音给予了更多关注，练习说目标句所花的时间也更多，在特定语境下的纠错反馈增强了学生对语音的记忆。一位师生互动组的同学在访谈中说，因为学习目标句时老师特别教了大家如何发好“葡萄”这个音，并解释了汉语中 grape 和 wine 相结合的用法，因此，记忆比较深刻。相对而言，由于受到学习时间的限制，生生互动组的学生大多将学习的重点放在对目标句或其中词语意思的理解上，虽配有录音，他们仍觉得自己没有足够的能力与信心纠正同伴的发音。如生生互动组中一位学生所说，他连自己的发音（特别是声调）是否准确都不太确定，就更不敢对同学的发音妄加评论了，因此，将主要精力放在了弄懂目标句和词语的意思上。

5.4 输入输出模式的对应

生生互动组的语义成绩优于语音成绩，而师生互动组的语音、语义成绩间没有显著差异，这一结果可从输入输出模式的对应上来得

到解释。互动对习得的影响是通过各组的后测成绩来反映的，不同的测试类型反映了学习者的不同技能，笔试用于揭示学习者对书面字符与语义对应的掌握情况，而口试用于揭示其对发音与语义对应的掌握情况。虽然两种互动均采用了口头互动，但学习者输入的渠道不同，关注的焦点不同。师生互动中，学习者花了较多时间在语音输入上，并得到了纠错反馈，而拼音是对发音的记录与转写，因此，该组的语音语义成绩间没有显著差异。而生生互动组侧重于对句义和词义的探讨，互动交流主要用英文，花在练习发音及纠错反馈上的时间相对较少，同时视觉信息（拼写形式）在长期记忆中留存的时间相对较长，因此，这组的笔试成绩优于口试成绩。

六、结语

本研究通过对比分析师生互动、生生互动在习得汉语词汇语义、语音中的作用，揭示了在学习者自主选择学习内容、教师帮助准备学习材料的前提下，生生互动在语义习得上可达到与师生互动一样促进习得的效果；但在语音习得上，师生互动比生生互动更为有效。在互动中，教师对学习者的发音的纠错反馈是提高习得效果的重要因素。本研究结果印证了 Long 的输入互动假说（即意义协商及互动有助于提高二语习得效果），并将其作用拓展到了汉语零起点学习者使用第一语言的互动中。

学习动机理论告诉我们，激发学习者的学习动机对提高其学习效果有积极作用。语言是交际的工具，当学习者知道自己想要表达的意思时，可提高表达欲与学习兴趣，减轻大脑在学习语言形式时的负担，将注意力放在建立形式与意义的连接上，从而提高学习效果。因此，教师应该有意识地让学习者自主选择适合其“口味”的学习内容，自主选择学习策略。在网络科技高度发达的今天，与学生合作，将学生感兴趣的内容纳入教学大纲、制作成多媒体教材、课件，将会更有效地提高二语教学效果。

本研究结果同样揭示了教师在二语教学中不可替代的作用。教师

是决定教学成败三要素（即教师、教材、与教法）中的核心要素。因为教材是教师编的，本课题中的学习内容是由教师筛选、翻译、制作完成的，正是教师的这些准备工作才使生生互动组得以将注意力放在关注语言形式上，在语义习得上达到了与师生互动一样的效果。教法是由教师选定使用的，如师生互动组中教师对教学方法、步骤的严格掌控，本研究中的两种互动方法都是教师在教学实践中使用的，生生互动本身也是教师可选用的一种教法，可以说，在网络高度发达的今天，教师的作用绝对不会被网络所取代，而是会更加重要，因为新的教学环境与形式又对教师提出了更高的要求。他们不但需要掌握语言本体知识，懂得学习理论，还要掌握运用网络手段制作多媒体教材、教具、课件、及进行测试的技能，具备选择有效教学方法的能力。教师也许会发生着角色转换，逐渐由台前走向幕后，从知识的直接传播者转变为学习的间接协助者。但是，好的教师一定会更加关注学习者的需求，“以学生为中心”，“因材施教”，“按需施教”。

如所有实证研究一样，特别作为一项长期纵向研究，其局限性不可避免。例如，样本不够大，因为参加者必须完成13周的学习与测试，偶尔一两次缺席便会影响其对某些句子的学习，从而影响后测成绩，因此部分参加者中途被淘汰。通过本研究，我们希望对新教学法的实证检验在汉语二语教学研究中成为一种趋势，因其结果不但具有重要的理论价值，可以有效验证、修订、丰富已有的二语教学理论，而且可以直接用于指导二语教学实践，帮助教师有效提高教学水平。

参考文献

- 李晓琪 (2005) 《现代汉语虚词讲义》，北京：北京大学出版社。
- 吕叔湘 (1984) 《现代汉语 800 词》，北京：商务印书馆。
- Bell, N. D. (2005). Exploring L2 language play as an aid to SLL: A case study of humour in NS-NNS interaction. *Applied Linguistics*, 26(2), 192–218.
- Dale, E. (1946) Audio-visual methods in teaching. New York: The Dryden Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78. (3), 273–284.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221–246.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London and New York: Routledge.
- Ellis, R., Tanaka, Y., & Yamazaki, A. (1994). Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings. *Language Learning*, 44(3), 449–491.
- Forman, R. (2011). Humorous language play in a Thai EFL classroom. *Applied Linguistics*, 32/5, 541–565.
- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19, 1–23.
- Garrett, P., & Shortall, T. (2002). Learners' evaluations of teacher-fronted and student-centred classroom activities. *Language Teaching Research*, 6 (1), 25–57.
- Gass, S. M. (1991). Grammar instruction, selective attention, and learning processes. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research* (pp. 134–141). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gass, S. M. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gass, S. M. (2003). Input and interaction. In C. Doughty, and M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 224–255). Oxford: Basil Blackwell.
- Gass, S. M., Mackey, A., & Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition: An introduction. *Modern Language Journal*, 82, 299–307.
- Gass, S. M., Mackey, A., & Ross-Feldman, L. (2005). Task-based interactions in classroom and laboratory settings. *Language Learning*, 55(4), 575–611.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1989). Incorporated repairs in non-native discourse. In M. R. Eisenstein (Ed.), *The dynamic interlanguage: Empirical studies in second language variation* (pp. 71–86). New York: Plenum Press.
- Gass, S. M., & Varonis, E. M. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283–302.
- Krashen, S. (1980). The input hypothesis. In J. Alatis (Ed.), *Current issues in bilingual education* (pp. 168–180). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. (2017). Retrieved June 30, 2017 from <http://www.sk.com.br/sk-krash.htm>.
- Lee, J. F. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms*. New York: McGraw-Hill.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-Form and Corrective Feedback in Communicative Language Teaching: Effects on Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (4), 429–448.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Native language and Foreign language acquisition: Annals of the New York Academy of Science*, 379, (pp. 259–278). New York: New York Academy of Sciences.

- Long, M. H. (1983a). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, 177–194.
- Long, M. H. (1983b). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126–141.
- Long, M. H. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377–393). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–168). San Diego, CA: Academic Press.
- Long, M. H. (2000). Focus on form in task-based language teaching. In R. Lambert and E. Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 179–192). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H., & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207–228.
- Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher–student interaction. *International Journal of Educational Research*, 37(3), 237–253.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557–587.
- Mackey, A., Abbuhl R., & Gass S. (2012). Interactionist approaches. In S. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 7–23). New York: Routledge.
- Mackey, A., & Gass, S. (2015). Interaction Approaches. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (2nd ed., pp. 180–206). New York: Routledge.
- Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 407–452). Oxford: Oxford University Press.
- Plonsky, L. & S. Gass (2011) Quantitative research methods, study quality and outcomes: The case of interaction research. *Language Learning*, 61(2), 325–366.
- Pica, T. (1987). Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8 (1), 3–21.
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493–527.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985a). The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 233–248.
- Pica, T., & Doughty, C. (1985b). Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities. In *Input in Second Language Acquisition*, edited by S. Gass and C. Madden. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.
- Toth, P. D. (2008). Teacher- and learner-led discourse in task-based grammar instruction: Providing procedural assistance for L2 morphosyntactic development. *Language Learning*, 58 (2), 237–283.
- Toth, P. D. (2011). Teacher- and learner-led discourse in task-based grammar instruction: Providing procedural assistance for L2 morphosyntactic development. *Language Learning*, 61 (1), 141–188.

- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London, UK: Longman.
- VanPatten, B. (2004). Input processing in second language acquisition. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 5–32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. (2009). Processing matters in input enhancement. In T. Piske & M. Young-Scholten (Eds.), *Input matters in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- VanPatten, B. (2012). Input processing. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*, (pp. 268–282). New York, United Kingdom: Routledge.
- Yamagata, S. (2016). Comparing core-image-based basic verb learning in EFL junior high school: Learner-centered and teacher-centered approaches, *Language Teaching Research*, 1–29.

附录 1：参加者需学习的 20 个目标句。由生生互动组给出英文句子，教师挑选并翻译成中文，制作成 PPT 上传到 MOODLE 平台供学生学习。

1. I would like to have a strawberry milkshake.

Wǒ xiǎng hē cǎoméi nǎixī.

我 想 喝 草 莓 奶 昔。

2. Can I have a glass of red wine?

a) Kěyǐ gěi wǒ yì bēi hóng pútáo jiǔ ma?

可 以 给 我 一 杯 红 葡 萄 酒 吗？

b) Wǒ yào yì bēi hóng pútáo jiǔ.

我 要 一 杯 红 葡 萄 酒。

c) Lái bēi hóng pútáo jiǔ.

来 杯 红 葡 萄 酒。

3. Do you want to get drunk?

Nǐ xiǎng hē zuì ma?

你 想 喝 醉 吗？

4. What is the best thing on the menu?

Nǐmen zhèr yǒu shénme tèsè cài?

你 们 这 儿 有 什 么 特 色 菜？

5. Would you like to go swimming naked with me?

Nǐ yuànyì gēn wǒ yìqǐ luǒyǒng ma?

你 愿 意 跟 我 一 起 裸 泳 吗？

6. If I speak Chinese, can I get free food?

Yàoshì wǒ shuō Zhōngwén, chīfàn kěyǐ miǎnfèi ma?

要 是 我 说 中 文， 吃 饭 可 以 免 费 吗？

7. I have a bad case of diarrhoea.

a) Wǒ fùxiè de hěn lìhài.

我 腹 泻 得 很 厉 害。

b) Wǒ lā dùzi le.

我 拉 肚 子 了。

c) Wǒ lā lìjí le.

我 拉 痢 疾 了。

8. Where can I find the bathroom/toilet? / Where is the bathroom/toilet?

Qǐngwèn, xǐshǒujiān / cèsuǒ zài nǎr?

(请问), 洗手间 / 厕所在哪儿?

9. I am lost. Can you show me the way?

a) Wǒ mílù le, nǐ néng gàosù wǒ qù (place) zěnmē zǒu ma?

我迷路了, 你能告诉我去 (place) 怎么走吗?

b) Qǐngwèn, qù (place) zěnmē zǒu?

(请问), 去 (place) 怎么走?

10. I have lost my pants!

a) Wǒ (de) kùzi diū le!

我(的)裤子丢了!

b) Wǒ diū le kùzi!

我丢了裤子!

11. Do you think I look beautiful today?

Nǐ juéde wǒ jīntiān kàn qǐlái piàoliang ma?

你觉得我今天看起来漂亮吗?

12. Do you want to go on a date?

a) Nǐ yuànyì gēn wǒ yuēhuì ma?

你愿意跟我约会吗?

b) Nǐ yuànyì dāng wǒ de nán péngyǒu / nǚ péngyǒu ma?

你愿意当我的男朋友 / 女朋友吗?

13. I love to eat celery on a hot summer day.

a) Yánrè de xiàtiān, wǒ xǐhuan chī qíncài.

炎热的夏天, 我喜欢吃芹菜。

b) Xiàtiān tèbié rè de shíhòu, wǒ xǐhuan chī qíncài.

夏天特别热的时候, 我喜欢吃芹菜。

14. Did you get that shirt at Salvation Army?

a) Nǐ shì zài Jiùshìjūn mǎi de zhèjiàn chènshān ma?

你是在救世军买的这件衬衫吗?

b) Nǐ zhèjiàn chènshān shì zài Jiùshìjūn mǎi de ma?

你这件衬衫是在救世军买的吗?

15. Can you play an instrument?

Nǐ huì shén me yuè qì
你 会 什 么 乐 器?

16. Do you want to play a basketball game?

Wǒmen dǎ yì chǎng lánqiú bǐsài, zěnmeyàng?
我 们 打 一 场 篮 球 比 赛, 怎 么 样?

17. I think my computer has exploded.

Wǒ juéde. wǒ de diànnǎo bàozhà le。
我 觉 得 我 的 电 脑 爆 炸 了。

18. There is a kangaroo in my backyard.

Wǒ jiā hòuyuàn yǒu yì zhī dàishǔ。
我 家 后 院 有 一 只 袋 鼠。

19. A monkey stole my lunch.

Yì zhī hóuzi tōu le wǒ de wǔcān。
一 只 猴 子 偷 了 我 的 午 餐。

20. Do you have a cat that I can cuddle?

Nǐ yǒu yì zhī māo gěi wǒ bào bào ma?
你 有 一 只 猫 给 我 抱 抱 吗?

附录 2：后测试题

Please translate the following sentences into Chinese (Pinyin is acceptable) and record your verbal expressions in Chinese.

1. I would like to have a strawberry **milkshake**.
2. Can I have a glass of red **wine**?
3. Where can I find the **bathroom**/toilet? / Where is the **bathroom**/toilet?
4. I love to eat **celery** on a hot summer day.
5. There is a **kangaroo** in my backyard.
6. Do you have a **cat** for me to cuddle?
7. I have a bad case of **diarrhoea**.
8. Would you like to go **swimming naked** with me?
9. Did you get that **shirt** at Salvation Army?
10. I have lost my **pants**!

The Role of Input and Interaction in the Acquisition of Chinese as a Second Language

GAO, Xiaoping

Abstract

Input and interaction have received great attention in second language research due to their dominant role in second language teaching and learning. However, empirical studies that have examined their effects on the acquisition of Chinese as a second language remain scarce. This study fills this gap by comparing the effects of teacher-student interaction and student-student interaction on vocabulary acquisition in Chinese as a second language. Thirty-six adult beginners of Chinese completed ten weeks' study in Australia, in addition to pre- and post- tests and a background questionnaire. Selected participants attended a focus group interview. Statistical analyses show that both types of interaction facilitate learning but their effects depend on the mode of tests. There was no statistically significant difference between the teacher-student interaction and student-student interaction in their effects on the acquisition of word meaning based on written scores, whereas the teacher-student group outperformed the student-student group in pronunciation. There was no statistically significant difference between the written and spoken scores of the teacher-student group, whereas the student-student group had higher written scores than spoken scores. The results suggest when learners are allowed to select learning content and provided with the learning materials prepared by teachers, the student-student interaction may achieve the same results as teacher-student interaction in the acquisition of word meaning. The findings lend support to the Input and Interaction Hypothesis by showing that negotiation of meaning and comprehended input facilitated vocabulary acquisition, and extend the effects of interactions to the acquisition of Chinese as second language by pure beginners using their first language. The findings and their pedagogical implications are discussed and contextualised within Chinese-as-a-second-language teaching.

Keywords: teacher-student interaction, student-student interaction, Input and Interaction Hypothesis, acquisition of Chinese as a second language, self-selection of input