

中介语语用能力视角下 汉语二语学习者认知过程历时研究

徐雨隽

(北京语言大学 汉语速成学院, 北京 100083; 北京航空航天大学 外国语学院, 北京 100191)

摘要:在中介语语用能力视角下,二语学习者认知过程研究是言语行为产出研究的有力补充,然而学界仍缺乏汉语二语学习者的相关研究。本文以“打招呼”言语行为为线索,结合开放式角色扮演与追述口头报告的研究方法,对从零起点开始的汉语二语学习者进行了为期20周的追踪调查。研究显示,在目的语环境中,学习者逐渐关注权势、社会距离等社会语用因素;报告的语用困难逐步减少;初级水平汉语学习者注意力仍聚焦于语言语用知识;课堂学习是此阶段汉语二语学习者获得语用知识的主要来源。本文建议在汉语二语学习者初级阶段课堂教学中增加显性语用教学的内容。

关键词:中介语语用能力;二语学习者;追述口头报告;认知过程

中图分类号:H193

文献标志码:A

文章编号:1674-6414(2022)04-0147-09

0 引言

语用能力是“语言学习者结合具体语境,运用各种知识和策略,理解和表达特定意图的能力”(韩宝成等,2018:91-100,146,147)。语用能力包括语言语用能力和社会语用能力(Leech,1983:11)。语言语用能力与达到特殊交际目的需要使用的语言资源相关,社会语用能力涉及完成言语行为背后的社会因素。对非母语学习者语用能力的考察属中介语语用能力范畴(Bardovi-Harlig et al.,2005:7)。

当前学界主要通过分析二语学习者言语行为产出来评估中介语语用能力(应洁琼,2018:24)。语用能力与意识和认知紧密相关,是“利用语言知识和语用知识,借助概念、隐喻等认知手段,在具体的社会文化语境中进行有意识选择的结果”(姜晖等,2018:52-60)。中介语视角下的认知研究主要将口头报告与角色扮演、语篇补全等研究方法相结合,研究二语学习者在言语行为产出过程中注意到的因素(Kasper et al.,1991:215-247;Woodfield,2010:1-27)。然而,二语学习者在言语行为产出中的认知过程仍没有得到足够的重视,且当前言语行为研究内容多集中于“拒绝”“道歉”“请求”等中高级学习者掌握的言语行为(Blum-Kulka et al.,1984:196-213;Félix-Brasdefer,2008:195-211;Uso-Juan et al.,2007:349-357),缺乏从零起点二语学习者开始的历时研究。

“打招呼”作为日常言语行为,对建立对话者间良好关系有重要作用。“打招呼”不是无意义、机械的

收稿日期:2022-03-11

基金项目:国家社会科学基金项目“动词基本语义特征——过程范畴、完结范畴的类型学研究”(18BYY175)、北京市社会科学基金项目“面向汉语国际教育的动词类型学研究”(20YYB014)的部分研究成果、北京语言大学校级项目“中介语语用能力视角下汉语二语学习者认知过程历时研究”(中央高校基本科研业务费专项资金)(22YJ010301)的研究成果

作者简介:徐雨隽,女,北京语言大学汉语速成学院讲师,北京航空航天大学外国语学院博士生,主要从事传统文化教学、二语习得研究。

引用格式:徐雨隽.中介语语用能力视角下汉语二语学习者认知过程历时研究[J].外国语文,2022(4):147-152.

社会行为,而是表达礼貌的工具,并且是协商社会关系与身份的至关重要的策略(Laver, 1981: 289-304)。与其他大多数语言一样,汉语二语教学中一般将“打招呼”作为初级学习者语言教学内容,因此,我们以“打招呼”言语行为为线索,从零起点开始历时追踪汉语二语学习者在目的语环境中的认知过程,以期为研究二语学习者语用能力发展及教学对策提供更多的实证依据。

1 中介语语用能力视角下二语学习者认知研究

中介语语用能力视角下,学界主要运用追述口头报告进行学习过程研究。追述口头报告(Retrospective verbal report)来源于心理学,是质性研究手段的一种,它要求研究对象在完成测试内容后较短的时间内回忆完成任务的心理过程(Kormos, 1998: 353)。研究表明,如果操作得当,追述口头报告可有效理解说话人对场景的认知以及这些认知对他们的言语行为和语用策略产生的影响(Cohen, 2004: 321)。

研究者早在30年前就提出应关注言语行为产出的认知过程(Kasper et al., 1993: 21),然而本研究领域至今仍处于探索阶段,相关研究数量不多(Hernández et al., 2018: 390)。我们以“retrospective verbal report”“追述口头报告”为关键词在LLBA、MLA、Web of Science等数据库中进行了反复搜索并逐条查阅,最后得出直接相关文献13篇,以“追述口头报告”为关键词在CNKI数据库中未发现相关研究。现有研究中,研究对象主要为多国籍英语二语学习者(Woodfield, 2010: 1-27)、西班牙语二语学习者(Shiverly et al., 2008: 57-118; Félix-Brasdefer, 2008: 195-211; Hernández et al., 2018: 389-410)、印尼语二语学习者(Hassall, 2008: 72-93)和希腊语二语学习者(Bella, 2012: 1917-1947)。

大部分现有研究属于共时研究,在两项相关历时研究中,海伦·伍德菲尔德(Helen Woodfield) (2012: 209)的研究对象是八名在目的语国家的不同母语高水平英语学习者,她要求研究对象在地位平等和地位不平等的场景中,以角色扮演“建议”的言语行为为内容线索,在八个月内分三次研究他们的语用能力变化,但该研究中追述口头报告只运用于最后一个阶段,不利于完整描述二语学习者认知过程发展轨迹。

任伟(Wei Ren) (2014: 575-594)分三次收集了20名在目的语环境中的高水平中国籍英语二语学习者认知过程数据,他要求学习者用口头语篇补全的方式产出不同社会地位场景中的“拒绝”言语行为,并用追述口头报告收集他们的思维过程数据。研究表明,在目的语环境中,学习者报告与社会语用相关的注意与知识日益增长,语用困难逐渐减少。

综上所述,当前研究结果表明追述口头报告使在中介语语用能力研究中观察学习者认知过程成为可能,然而现有研究数量有限,研究内容局限于少数言语行为和语种,研究工具多以语篇补全结合追述口头报告为主,仅有少量研究采用更利于收集交互数据的开放式角色扮演来收集言语行为数据,且以共时研究为主,尤其缺乏从零起点开始的二语学习者认知过程发展历时研究。

2 研究设计

2.1 研究问题

本研究以“打招呼”为观察的言语行为,采用开放式角色扮演收集言语行为数据,追述口头报告收集汉语二语学习者认知过程数据,历时追踪零起点汉语二语学习者在目的语环境中的认知过程。我们提出以下研究问题:

(1)一学期(20周)学习期间,汉语二语学习者对社会语用因素的注意有什么发展变化?

(2)汉语二语学习者对一学期学习期间影响其语用能力因素的认知有什么发展变化?

2.2 研究对象

本研究选取了14名(九名男性、五名女性)北京某高校对外汉语学院零起点汉语学习者作为研究对象,他们来自相同班级,自愿参加本研究,平均年龄为25.71,每周参加20小时(每天四小时)强化汉语课程学习。他们的国籍多元化,包括14个国家:伊朗、墨西哥、孟加拉、巴基斯坦、印度、塔吉克斯坦、秘鲁、智利、厄瓜多尔、土库曼斯坦、越南、哥伦比亚、加蓬和泰国。

2.3 研究工具与数据收集

本研究历时20周(一学期)。数据在第3周、第11周和第20周分三次收集。每次录音时间15~25分钟。我们用开放式角色扮演收集汉语二语学习者语言产出,追述口头报告收集认知信息。

第一次实验前,研究对象签订参与实验同意书并参与简短的实验培训,确保理解口头报告的流程与内容。

开放式角色扮演包括八个权势关系不同,但都与研究对象学习生活密切相关的打招呼场景。角色扮演没有时间限制,鼓励他们尽可能多地完成相关场景的对话,而不仅限于打招呼。话轮均由学习者发起,鼓励尽量使用汉语,但允许转换成英语或母语。角色扮演场景与场景因素详见表1。

表1 角色扮演的场景和场景因素

场景	双方关系	权势关系
在食堂向邻座的中国学生打招呼	陌生人	相同(=p)
在机场向多年未见中国好友打招呼	朋友	相同(=p)
去老师家参加聚会,向开门的老师妈妈打招呼	陌生人	高(+p)
在超市遇到老师和其五岁的女儿,向他们打招呼	师生	高(+p)
向学校签证办公室的老师打招呼	陌生人	高(+p)
向出租车司机打招呼	陌生人	低(-p)
向打扫房间的保洁阿姨打招呼	雇佣	低(-p)
向市场里商店的店主打招呼	陌生人	低(-p)

两名研究生助教(一男一女)担任角色扮演助手。男同学扮演老朋友、食堂的中国学生、司机和签证处老师;女同学扮演老师、老师妈妈、保洁阿姨和店主。三次实验使用相同场景,每次场景顺序随机打乱。

学习者被允许使用母语或英语完成口头报告。口头报告在角色扮演结束后立即进行,主要包括两个方面的问题:

(1)对话进行时你在想什么?哪些因素影响你打招呼的方式?

(2)你从哪里学到对话里“打招呼”相关的知识?

2.4 数据编码与分析

试验结束后,我们转写了所有录音数据(14人×8个场景×3阶段,共336个场景),用质性分析软件NVIVO 11 plus对追述口头报告部分进行编码和数据分析。编码方案参考Ren(2014:575-594)的研究。编码分为三大类:学习者注意到的社会语用因素、学习者认为影响“打招呼”语言产出的因素和报告的语用困难。注意到的社会语用因素包括:社会地位(如“她是我的老师”)、社会距离(“我了解她的家庭”)

与言语行为实施(“这件事比较容易”)。影响“打招呼”语言产出的因素分为课堂因素(知识来源于课堂学习与课外因素(知识来源于课外与目的语环境的接触)。在数据分析中,我们发现大量关于语用困难的报告,因此语用困难类型也按照不准确的社会语言知识、不准确的语言语用知识、缺乏语言语用知识与缺乏社会语用知识进行标注。通过对数据的仔细研读,学习者也报告了大量与目的语环境接触的困难与对真实语境的重视,因此我们增加了这两方面标注。

为保证评分者信度,数据由研究者和一名应用语言学专业的研究生助教一起标注。研究者标注了所有数据,助教评分者效度达到 80% 以上以后开始标注随机抽取的 15% 数据。经统计,本研究中注意到的社会语用因素交互判别系数为 0.96,报告的语用困难交互判别系数为 0.88,学习者认为影响“打招呼”语言产出的因素交互判别系数为 0.98。

3 研究结果

3.1 学习者注意到的社会语用因素发展变化

为全面了解汉语二语学习者在一学期内注意到的社会语用因素发展情况,我们对三次报告注意到社会语用因素的人数进行了统计,如表 2 所示,学习者在华学习期间,随着学习时间的增加,对社会语用因素的注意呈持续增长趋势,在第一阶段,仅有 5.3% 的学习者注意到社会因素,到第二阶段增长到 18.8%,到第三阶段增长最为明显,达到 53.6%。第一阶段,学习者们只在权势高于自己的角色扮演中注意到了社会语用因素,交际对象分别为老师的妈妈和负责办签证的老师,在其他场景中报告数为零。第二阶段,除了在食堂认识中国朋友的场景,其他场景均有关注社会语用因素的报告;第三阶段,每个场景都报告了对社会语用因素的注意。

数据显示学习者在权势高于自己的场景中更容易注意到社会语用因素,第一阶段,学习者仅在派对和办公室这两个权势高的场景中注意到社会语用因素。第三阶段,派对、超市、办公室三个场景注意到社会文化因素的人数百分比分别为:71.4%、64.3%和 71.4%,高于权势低与权势平等的场景。主要原因在于派对场景中,互动对象是老师的妈妈,而在办公室场景中,互动对象是可以帮助签证办理的老师,在对话者社会距离较远和权势更高的场景中,为了建立更好的社会关系,学习者更容易关注到礼貌原则(Ren, 2014: 584)。

表 2 角色扮演中报告注意到社会语用因素的人数统计(N=14)

场景	第一次人数(百分比)	第二次人数(百分比)	第三次人数(百分比)
食堂(=p)	0,0	0,0	57.1
机场(=p)	0,0	1,7.1	50
派对(+p)	2,14.3	6,42.9	10,71.4
超市(+p)	0,0	4,28.6	64.3
办公室(+p)	4,28.6	4,28.6	10,71.4
出租车(-p)	0,0	1,7.14	50
宿舍(-p)	0,0	3,21.4	7,50
商店(-p)	0,0	2,14.3	14.3
总计	0,5.3	21,18.8	60,53.6

3.2 影响打招呼言语行为的因素认知变化

影响打招呼言语行为的因素分为遇到的语用困难和语用知识来源两大类。其中,语用困难分为不准确的社会语用知识、不准确的语言语用知识、缺乏语言语用知识与缺乏社会语用知识四大类。

3.2.1 语用困难的认知变化

如表3所示,总体上看,学习者报告的语用困难呈逐步减少的趋势,分别为43.8%、40.6%和15.6%,从第二阶段到第三阶段下降最为明显。其中报告语言语用知识困难的变化最为明显,从100%下降到35.7%,反映了随着语言能力的提高,学习者语言语用能力显著增强。不过,到第三阶段,报告缺乏语言语用知识的比例仍然占最多(35.7%),可见学习者最关注的还是语言方面的困难。

表3 各阶段报告语用困难的人数(百分比)

	第一阶段	第二阶段	第三阶段
不准确的社会语用知识	5(35.7)	2(14.3)	0(0)
不准确的语言语用知识	1(7.1)	8(57.1)	2(14.3)
缺乏社会语用知识	8(57.1)	5(35.7)	3(21.4)
缺乏语言语用知识	14(100)	11(78.6)	5(35.7)
总计	28(43.8)	26(40.6)	10(15.6)

值得指出的是,学习者退出任务与场景中对方的权势、关系和实施的难易等级有关,报告退出最多的是签证办公室和参加派对。面对权势较高的办公室老师和关系陌生又需要尊敬的老师母亲时,如S14、S4和S13都选择了逃避策略。

S14: I was very nervous, I thought I should call my friend for help. 我很紧张,要找我的朋友帮忙。(第二阶段,办公室)

S4: I don't have this experience in my real life. And I will avoid such situation. 我没有遇到过这样的场景,我会避免这样的场景。(第三阶段,办公室)

S13: I don't want to make much conversation, as there's a lot of traditions for old people in China. 我不想说太多,因为中国对老人有很多的礼貌风俗。(第三阶段,派对)

数据还可以看出,汉语二语学习者的注意从角色扮演发展到对真实生活的思考,在第一阶段,有学生为了进行对话,发起了很多与话题无关的话轮,例如S13报告在食堂场景中尝试使用所有学过的句子而不考虑适用性,到第二、三阶段,越来越多的学生报告他们的言语产出来自真实场景,例如他们打车和与清洁工生活对话时不会发起太多对话。

在第三阶段,越来越多的学生从言语行为实施的角度报告他们认为扮演的任务很容易,原因是相关的课堂教学(S4)、在真实生活中的实践(S5)和了解在目的语环境的相关语用知识(S8)。

S4: It's not difficult because I learned it in class. 不难,因为我课上学过。(第三阶段,商店)

S5: It's easy because I do it everyday, I'm familiar with that. 很容易,因为我每天都做,很熟悉。(第三阶段,食堂)

S8: Because I know this in China, it's not difficult. 我知道这个在中国怎么做,不难。(第三阶段,派对)

3.2.2 语用知识来源认知变化

在三个阶段,所有学生均报告语用知识来源主要来自课堂教学。然而如表4所示,越来越多的学习者报告从课外获得部分语用知识,三个阶段人数百分比分别为14.3%、28.6%和57.1%。途径包括媒体、

与中国朋友的交往、高水平汉语二语学习者的帮助等。

例如 S7 在第一阶段报告只从课堂学习,在第二阶段办公室场景中报告听到很多中国朋友称呼外国人朋友,所以学会了“朋友”这个称呼语。在第三阶段在超市场景中报告打招呼的知识来源于在商店购物时跟中国老夫妻的谈话。

表 4 报告有部分语用知识来源为课外的人数(百分比)

第一阶段 2(14.3)	第二阶段 4(28.6)	第三阶段 8(57.1)
1(7.4)媒体 1(7.4)和中国人接触	1(7.4)媒体 2(14.3)和中国人接触 1(7.4)高水平汉语二语学习者的帮助	1(7.4)媒体 7(50)和中国人接触

汉语二语学习者也报告了对课堂知识的依赖,例如 S3、S12 和 S14 出现了照搬课本语言,要求对话者用课本原文回答等现象。

S3: Because I learned that, in lesson 10. 我在第十课学的。(第二阶段,超市)

S12: but you didn't say“哪儿啊”。但是你没有回答我“哪儿啊?”(第二阶段超市)

S14: I was thinking the dialogue in our textbook because we had just learned that one. 我在想课本里的对话,因为我们刚学过。(第三阶段,机场)

学习者也报告了课堂外提高语用能力比较困难的原因,如 S4、S5 和 S14 报告了因学习安排紧张缺少课外时间,在英语通用语背景下跟中国朋友一起常说英语,电子商务的便利影响汉语使用等因素都限制了他们在目的语环境中的二语习得。

S4: No, because my life is in this time, a little complicate, I don't have time. I have class, every Saturday, in the institute. 我的生活有点复杂,没有时间,周六也有汉语课。(第二阶段)

S5: I'm living but I'm using not Chinese, with English. 我住在这里但是我不说汉语说英语。(第二阶段)

R: Did you use Chinese when shopping? 你买东西的时候说汉语吗?

S14: Not much, you know everything is now on WeChat haha. 不多,你知道现在什么都是用微信,哈哈。(第二阶段)

4 讨论

本文历时考察了初级水平汉语二语学习者在华 20 周学习期间“打招呼”言语行为的认知过程,研究结果表明追述口头报告是收集言语行为产出过程中认知数据的有效手段(Woodfield, 2010: 1-27; Borovina et al., 2017: 207-222),主要研究结果与其他语种研究结果呼应,为探索二语语用能力发展中的“普遍性”原则增加了人种志依据(Schmidt et al., 1980: 138-141)。

4.1 二语学习者认知过程发展特点

“注意假说”(Schmidt, 1993: 1-31)认为语用习得的必要条件是对所需语言语用与社会语用信息的注意,该理论关注习得发生的先决条件,并在既往研究中得到大量实证依据(Woodfield, 2012: 209-237)。本研究中三次口头报告结果反应了二语汉语学习者对社会语用知识的注意持续增加,特别是在需要注意礼貌原则的权势不平等场景中越来越多地关注到权势、社会距离、言语行为实施等社会因素;学习者逐渐

意识到角色扮演场景与真实生活的联系,并尝试把在真实生活中注意到的知识运用到角色扮演中来,这也再一次为“注意假说”提供了初级水平汉语二语学习者的实证依据。与母语使用者的言语行为多数属于无意识产出不同(Wolfson, 1989: 37),成人二语学习者有意识进行信息加工对语言习得至关重要,虽然注意力不能决定习得的发生,然而缺乏相应的注意力,习得就不可能发生(Schmidt, 1993: 1-31)。研究结果中,学习者在三个阶段主要关注语言语用知识,并持续报告语言语用困难,可以看出对初级水平成人二语学习者来说,语言知识的习得仍是主要任务,因此本研究挑战了埃伦·比亚利斯托克(Ellen Bialystok)(1993: 54)认为对成人二语学习者来说,语言知识学习是个小任务(minor task)的假说,呼应了其他语种的研究结论(Hassall, 2008: 72-93)。

加布里埃·卡斯帕(Gabriele Kasper)等(2002: 146)将语用发展分为五个阶段:较少注意语用因素的预备阶段、较少注意社会语用信息的程式语阶段、将社会语用信息与语言语用信息结合的“解码”阶段、语言语用工具较为复杂的语用扩展阶段和更接近母语常模的精细调节阶段。本研究中的初级水平学习者报告的认知发展符合此模型规律。初级水平学习者并不能无意识执行言语行为,与语用信息相比,更关注话语意义(Borovina et al., 2017: 207-222),在第一阶段有零起点学习者报告了完全忽视交际目的、单纯背课文的情况。在对社会语用知识不自信的情况下,汉语二语学习者与跟其他语种学习者一样会采取逃避、含糊等策略(Edmondson et al., 1991: 273-287)。他们也有直接从母语中迁移语用知识的现象,并有可能造成负迁移。成功的二语学习者必须在语言习得认知过程中达到结构—功能—情境的正确对应(Kasper et al., 1993: 143),随着语言能力的逐步提高(汉语水平考试接近三级水平),在第三阶段,越来越多的学习者开始关注权势、社会距离、言语行为实施等社会文化因素,在权势地位比自己高的场景中尤其注意根据社会因素调整言语行为策略。这也与其他语种研究结果中学习者语言语用能力发展先于社会语用能力发展的研究结果相符合(Shivry, 2007: 189-212; Borovina et al., 2017: 207-222)。

4.2 目的语环境对二语语用能力发展的影响

大量有效的语言与文化输入令目的语环境被认为是最利于二语习得的学习环境(Taguchi et al., 2017: 220),本研究中,二语学习者报告了目的语环境对语用能力发展的支持,主要包括对媒体和日常生活中母语常模的观察、真实语境中的实践、高水平汉语学习者的帮助等。造成初级汉语水平从目的语环境中获得语用知识的困难主要与缺乏语言储备、英语通用语背景、便利的电子商务、繁忙的学习安排等原因导致的与中国人缺乏交际互动等因素相关。在初级水平阶段,课堂教学是学习者语用能力发展的主要知识来源,既往针对高水平英语二语学习者的研究中,有结果显示知识来源主要来自课外(Ren, 2014: 575-594),因此在将来的研究中可继续追踪中高级水平学习者的认知发展变化,以帮助一线教学人员调整针对不同水平学习者的语用教学策略。

4.3 初级阶段显性语用教学的必要性

二语学习者将社会语用与语言语用知识对应的过程是在不同语言水平阶段持续进行的,越到高级水平阶段越能达到精细调整的能力,然而如果提供足够的语言语用输入,并帮助学习者在相应的社会语用场景中运用这些语言形式,即使在二语学习早期阶段,成人二语学习者也能培养良好的语用能力(Kasper, 1993: 143)。本研究中,学习者报告对课堂学习的依赖和对社会因素注意的不足显示了在初级阶段课堂教学中引入显性语用教学的重要性(Shivry et al., 2008: 67; Taguchi et al., 2017: 263; Hernández et al., 2018: 389-410)。

然而,与其他语种二语语用教学存在的问题一致,现有汉语二语课程体系中鲜有系统培养语用能力

的教学规划和教学材料,仅以“打招呼”教学为例,“你好”和“你好吗?”常常在零起点阶段作为打招呼的教学内容。如果忽视对此言语行为的语用引导,会导致二语学习者在真实语境中出现语用失误,例如过度使用“你好”或“你好吗”作为打招呼用语,在不同社会场景中不能准确使用适当的打招呼用语。在语用发展“预备”阶段,虽然学习者语言语用知识有限,教师应解释“你好”和“你好吗”不是中国典型的日常打招呼方式,避免此形式的过度使用(Kasper et al., 2002:146)。教师应引导初学者掌握常用场景寒暄的程式语和常用称呼语,提升学习者进行意义协商、礼貌交际和身份建构的能力,并在教学材料中补充相应内容。针对初级阶段学习者与目的语环境接触的困难,教师可多开展以提高语用能力为目的的语言实践活动,增加真实场景中的语用实践(Hernández et al., 2018:405),帮助学习者提升在不同社会交际语境中注意并合理选择符合社会和场景的语言形式的“控制策略”思维能力(Bialystok, 1993:54)。

5 结语

本研究以“打招呼”为观察的言语行为,采用开放式角色扮演收集言语行为数据,追述口头报告收集汉语二语学习者认知过程数据,从零起点开始历时追踪二语学习者在目的语环境中的认知过程。研究显示,在目的语环境中,一学期学习促进了汉语二语学习者语用能力的发展,学习者对社会语用因素的关注逐渐增加。然而初级水平阶段汉语二语学习者关注重心还停留在语言层面,语言语用困难仍然是学习者认为的主要语用困难。课堂学习仍然是语用知识的主要来源。因此,在汉语二语学习者初级水平阶段应增加语用能力培养的内容。本研究的重要意义还在于为中介语语用能力研究补充了汉语初级水平二语学习者的历时研究数据。

本研究的局限性主要在于样本较小,跟踪研究时间为20周(一学期),今后可增加不同水平学习者组间比较数据并延长研究时间;此外,本研究采用角色扮演来收集数据,后续研究可增加自然语境中的数据。

参考文献:

- Bardovi-Harlig, Kathleen & Beverly Hartford. 2005. Institutional Discourse and Interlanguage Pragmatics Research [G] // Kathleen Bardovi-Harlig & Beverly Hartford. *Interlanguage Pragmatics: Exploring Institutional Talk*. London: Routledge.
- Bella, Spyridoula. 2012. Pragmatic Development in a Foreign Language: A Study of Greek FL Request [J]. *Journal of Pragmatics* (13): 1917-1947.
- Blum-Kulka, Shoshana & Elite Ohlstein. 1984. Requests and Apologies: A Cross-cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP) [J]. *Applied Linguistics* (3): 196-213.
- Bialystok, Ellen. 1993. Symbolic Representation and Attentional Control in Pragmatic Competence [G] // Gabriele Kasper & Shoshana Blum-Kulka. *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Borovina, Danijela & Sanja Kalebic. 2017. Verbal Report in Interlanguage Request Production of Croatian EFL Learners [J]. *Journal of Language and Literary Studies* (17): 207-222.
- Cohen, Andrew. 2004. Assessing Speech Acts in a Second Language [G] // Boxer Diane & Andrew Cohen. *Studying Speaking to Inform Second Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Edmondson, Willis & Julianne House. 1991. Do learners Talk too much? The Waffle Phenomenon in Interlanguage Pragmatics [G] // Kellerman Robert Phillipson & Selinker Larry. *Foreign/Second Language Pedagogy Research*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Félix-Brasdefer, César. 2008. Perceptions of Refusals to Invitations: Exploring the Minds of Foreign Language Learners [J]. *Language Awareness* (3): 195-211.
- Hassall, Tim. 2008. Pragmatic Performance: What are Learners Thinking [G] // Alcon Soler, Eva, Martinez Flor, Alicia.

- Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hernández, Todd & Paulo Boero. 2018. Explicit Intervention for Spanish Pragmatic Development During Short-term Study Abroad: An Examination of Learner Request Production and Cognition[J]. *Foreign Language Annals* (2): 389-410.
- Kasper, Gabriele & Shoshana Blum-kulka. 1993. *Interlanguage Pragmatics* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, Gabriele & Merete Dahl. 1991. Research Methods in Interlanguage Pragmatics [J]. *Studies in Second Language Acquisition* (2): 215-247.
- Kasper, Gabriele & Kenneth Rose. 2002. *Pragmatic Development in a Second Language* [M]. Oxford: Blackwell.
- Kormos, Judit. 1998. The Use of Verbal Reports in L2 Research; Verbal Reports in L2 Speech Production Research [J]. *TESOL Quarterly* (2): 353-358.
- Laver, John. 1981. Linguistic Routines and Politeness in Greeting and Parting[G]//Florian Coulmas. *Conversational Routine*. The Hague: Mouton.
- Leech, Geoffrey. 1983. *Principles of Pragmatics* [M]. London: Longman.
- Ren, Wei. 2014. A Longitudinal Investigation into L2 Learners' Cognitive Processes During Study Abroad[J]. *Applied Linguistics* (5): 575-594.
- Schmidt, Richard. 1993. Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics[G]//Gabriele Kasper & Shoshana Blum-Kulka. *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, Richard & Jack Richards. 1980. Speech Acts and Second Language Learning[J]. *Applied Linguistics* (2): 129-157.
- Shiverly, Rachel & Andrew Cohen. 2008. Development of Spanish Requests and Apologies During Study Abroad[J]. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* (20): 57-118.
- Taguchi, Naoko & Carsten Roever. 2017. *Second Language Pragmatics*[M]. Oxford: Oxford University Press.
- Uso-Juan, Esther & Alicia Martinez-Flor. 2007. Teaching Learners to Appropriately Mitigate Requests[J]. *English Language Teaching Journal* (4): 349-357.
- Woodfield, Helen. 2010. What Lies Beneath? Verbal Report in Interlanguage Requests in English[J]. *Multilingua*(1): 1-27.
- Woodfield, Helen. 2012. Pragmatic Variation in Learner Perception: the Role of Retrospective Verbal Report in L2 Speech Act Research[J]. *Pragmatic Variation in First and Second Language Contexts: Methodological Issues* (31): 209-237.
- 韩宝成, 黄永亮. 2018. 中国英语能力等级量表的研制——语用能力的界定与描述[J]. *现代外语* (1): 91-100+146-147.
- 姜晖, 范晓龙. 2018. 双语理论视角下二语语用能力发展研究[J]. *山东外语教学* (5): 52-60.
- 应洁琼. 2018. 基于语言社会化理论的留学生汉语语用能力发展研究[J]. *语言教学与研究* (5): 24-33.

A Longitudinal Investigation into L2 Chinese Learners' Cognitive Processes from the Perspective of Interlanguage Pragmatic Competence

XU Yujun

Abstract: The study of L2 learners' cognitive process is a strong supplement for speech acts productions from the perspective of L2 interlanguage competence. In order to bridge the gap of lacking relevant L2 Chinese learners' evidences, the present study, taking the speech act "greeting" as the major clue, open role-play and retrospective verbal report as the instruments, investigates the cognitive processes of L2 Chinese learners from ab-initio for 20 weeks. The results reveal that, in the target language context, learners pay increasing attention to sociopragmatic factors such as power and distance. Reported pragmatic difficulties decrease. Pragmalinguistic knowledge remains elementary L2 Chinese Learners' major concern. Classroom instruction is the major resource of Learners' pragmatic knowledge. This article suggests that explicit pragmatic instruction should be included into L2 elementary Chinese classroom instruction.

Key words: interlanguage pragmatic competence; L2 learners; retrospective verbal report; cognitive process

责任编辑:朱晓云