

显性导引对英语称赞语及称赞语回应策略习得的影响

王容花, 李清平

(厦门大学外文学院, 福建厦门, 361005; 中南大学外国语学院, 湖南长沙, 410083)

摘要: 通过以英语称赞语及称赞语回应策略为载体, 采用前-后测的实验设计考察了显性导引对我国高中生语用习得的影响。DCT 问卷结果显示: 显性导引促进了他们对 Manes & Wolfson 所提出的九种英语称赞句型的习得, 并有效地改变了其英语称赞语宏观及微观策略的总体使用和分布。这表明了显性导引能加快语用习得速度, 有利于我国高中生的语用发展。此外, 还得出外语学习者语用能力能在一定程度上得以自然发展的结论。

关键词: 显性导引; 称赞语; 称赞语回应; 语用习得; 外语教学

中图分类号: H030

文献标识码: A

文章编号: 1672-3104(2014)01-0247-07

随着全球化进程的加深和世界各国文化交流的扩大, 提高外语学习者的语用能力已成为当务之急。但在外语环境中, 学习者的语用能力很难自然发展, 只有通过正规教学才能获得^[1]。近年来, 国外许多语际语用学研究者就教学导引(instruction)对二语学习者语用能力发展的效果进行了研究, 结果表明教学导引有利于语用能力的习得, 尤其是显性导引(explicit instruction)。但在我国以考试为导向的教育体制下, 注重培养外语学习者交际能力的语用教学没有得到足够的重视。二语习得中有关语用的研究大多也只是集中在比较我国外语学习者和目标语本族语者实现特定言语行为时语用特征的差异, 而对学习者语用能力发展方面的实证研究还极其匮乏。鉴于此, 本研究以英语称赞语及称赞语回应为载体, 探讨显性导引对我国高中生语用能力发展的影响。

一、文献综述

(一) 显性导引对语用习得的影响

教学导引研究一直是语际语用学的研究焦点, 自 Schmidt 提出仅让学习者接触目标语不足以发展其语用能力的论点以来^[2], 学界愈发重视对语用教学效果的考察。Kasper & Rose 认为大多二语语用特征确实是可教的(teachable), 教学干预比不教更有利于二语学习者语用能力的发展^[3]。显性导引主要以教师通过解释

二语语用规则的方式, 为二语学习者提供显性元语用信息^[4], 元认知讨论^[5]和纠错性反馈^[6]。大多研究表明显性导引比隐性导引(implicit instruction)更有效。如 Rose & Ng 研究了归纳性教学(即隐性导引)和推理性教学(即显性导引)对香港二语学习者的英语称赞语及称赞回应习得的影响, 结果表明只有推理性教学组在习得如何得体地使用称赞及其回应策略上有所进步^[7]。Ghobadi & Fahim 比较了显性导引和隐性导引“感谢言语行为”对伊朗外语学习者社交语用及语用语言意识的影响, 结果表明显性导引对提高学生的社交语用意识及防止一语语用语言知识迁移的能力都有积极的效果^[8]。李清平考察了显性导引、隐性导引及极端隐性导引对中国青少年初学者语用能力发展的影响, 结果表明显性导引和极端隐性导引都有利于社交语用能力的发展及总体请求策略使用和分布, 而隐性导引在这些方面几乎都无效^[9-10]。基于以上研究结果, 本研究将考察显性导引对我国高中生英语称赞语及称赞语回应策略习得的影响。

(二) 称赞言语行为

称赞作为维持社会关系的润滑剂是语际语用学领域最早的研究对象之一。Manes 和 Wolfson 在 20 世纪 80 年代所做的系列研究为英语称赞语提供了详尽的描述。其研究结果表明英语称赞的话题主要有三个: 外貌/拥有物、能力/技能和性格特征; 称赞语具有程式化(formulaic)的特征, 共有 9 种基本句型(见表 1), 占其收集数据的 97.2%, 最常用的为前 3 种句型, 占

收稿日期: 2013-09-03; 修回日期: 2014-01-06

基金项目: 湖南省普通高校教学改革研究课题(湘教通[2011]315号)

作者简介: 王容花(1984-), 女, 湖南衡阳人, 讲师, 厦门大学博士生, 主要研究方向: 认知语言学, 应用语言学; 李清平(1966-), 男, 湖南慈利人, 博士, 中南大学教授, 主要研究方向: 语际语用学, 二语习得。

他们所收集数据的85%^[11]。

表1 Manes & Wolfson 的英语称赞句型分类

Syntactic formulas	Examples
NP is/looks (really) ADJ.	Your blouse is really beautiful!
I (really) like/love NP.	I really like your dress.
PRO is (really) (a) ADJ NP.	That's a really nice rug.
You V (a) (really) ADJ NP.	You have such beautiful hair.
You V (NP) (really) ADV.	You (really) handled that situation well!
You V (a) (really) ADJ NP.	You (really) did a good job!
What (a) ADJ NP!	What a lovely baby you have!
ADJ NP!	Nice game!
Isn't NP ADJ!	Isn't your ring beautiful?

称赞语回应作为称赞语的相邻语对(adjacency pair)也颇受关注。因为研究称赞回应策略(Compliment response strategies, CRs)“能促进我们对目标语文化、社会价值及其语言使用的功能和意义的理解”^[12]。出于教学目的, Billmyer 把称赞语回应策略分为三类:接受策略(accept)、拒绝策略(reject)和回避策略(deflect/evade)^{[4][36]}。在此基础上, Holmes 把以上3类宏观回应策略细分为10个微观回应策略^[13](见表2)。

有关称赞语及称赞语回应的研究揭示称赞行为具有很大的文化差异,因此,很有必要教导二语/外语学习者如何得体地表达称赞和做出合适的回应,以避免语用语言和社交语用失误^[14]。Billmyer 和 Ishihara 研究了显性导引对成年二语学习者英语称赞语及称赞语回应的影响,结果表明显性导引很有效^[4,15]。Sadeghi & Foutooh 以成年外语学习者研究对象发现显性导

引对英语称赞语及其回应策略习得有积极的作用,不仅能提高学习者的语用意识,还能阻止母语语用语言和社交语用知识的迁移^[16]。这些研究的研究对象都是大学阶段的中高级学习者,且尚无显性导引对外语学习者称赞语回应微观策略习得的影响研究。因此,本文在这两方面做一突破,具体研究问题为:显性导引是否有利于我国高中生英语称赞语习得?显性导引是否影响我国高中生英语称赞语宏观及微观回应策略的使用和分布?

二、研究方法

(一) 研究对象

本研究的研究对象为某农村高中一年级的109名学生,平均年龄16岁。该年级有8个班,研究者随机抽取了二个自然班并将他们随机分成控制组(58人)和实验组(51人)。实验组即显性组(explicit group)接受了有关怎样用英语做出称赞及称赞回应的元语用知识的显性导引。

(二) 研究工具

本研究采用开放式的书面语篇填充法(discourse completion test, DCT)。DCT情景的开发经过严格的情景采样、可能性调查、元语用调查等程序^[17],最后选择了6个情景。6个情景涉及发生在学校和家庭两个语境中的三个话题:相貌或拥有物、能力或技能和性格特征。这6个情景组成的DCT问卷用于前测和后测。在前测中增加了六个其他言语行为(如请求和道歉)的情景以减少预期效果(priming effect)。后测中把6个情景重新排列,以避免练习效应(practice effect)。

表2 Holmes 的称赞回应策略分类

Macro level CRs	Micro level CRs	Examples
Accept(接受)	Appreciation token(感谢型)	Thanks; Thank you; Thanks a lot.
	Agreeing utterance(赞成型)	I know; I am glad you think so;
	Downgrading utterance(降级话语型)	It's nothing; I enjoyed doing it; It's not bad.
	Return compliment(回赞型)	You're not too bad yourself; Yours was good too.
Reject(拒绝)	Disagreeing utterance(否认型)	Nah, I don't think so; I thought I did badly.
	Question accuracy(质疑真实型)	Why?; Isn't right?; Really?
	Challenge sincerity(挑战真诚型)	Don't joke about it; You must be kidding.
Evade(回避)	Shift credit(转嫁型)	That's what friends are for; My pleasure.
	Informative comment(信息评论型)	It wasn't hard; You can get it from [store name].
	Request reassurance(重新确认型)	Really?

(三) 实验材料

用于实验的材料为选自各类英语口语教材中的对话, 每个对话至少有一个称赞和称赞回应。教学内容为 Manes & Wolfson 提出的 9 种基本称赞句型、称赞话题及功能; Holmes 的 3 个称赞回应宏观策略及 10 个微观策略。把所有内容设计成 6 个学时, 每学时 45 分钟。

(四) 实验程序和处理

在实验开始前一天, 控制组和实验组(即显性组)同时进行 DCT 前测。实验从高一第二学期第九周开始, 两个班的教学实验课由本文第一作者实施, 每班一周三次课, 持续两周, 共六次课。后测于实验完成后的第二天进行。

在操作教学处理时, 实验组接受了 6 节有关英语称赞语及称赞语回应策略的显性元语用知识导引及交际练习的课堂学习, 以最大化地提高被试英语称赞语及其回应策略的语用意识。每节课的教学步骤如下。

① 教师展示当堂课要教的策略实例来进行导入; ② 教师进行当堂课须教策略的元语用讲解; ③ 教师解释学习材料。除了词汇-语法外, 还进行语用解释, 主要涉及特定称赞及其回应策略与情景因素的匹配; ④ 让学生做与当堂课所教策略紧密相关的笔头练习; ⑤ 学生朗读练习中的对话并进行小组或配对角色扮演; ⑥ 教师提供一个新情景(来自于情景采样), 情景特征与学习材料中的类似, 学生进行小组或配对角色扮演, 5 分钟后请志愿者将准备好的对话进行展示。控制组未接受任何有关称赞语及称赞语回应策略的知识讲解, 而是进行英语阅读练习, 教师在显性组用于讲解元语用知识的时间, 在控制组用以解释阅读中的词汇-语法重难点和阅读策略。控制组和实验组同时进行 DCT 后测。

(五) 实验结果、编码和分析

根据 Hudson 等提出的建议, 忽视开放性书面 DCT 中不影响理解的拼写、语法错误, 按照只要出现了称赞及其回应的语用特征就予以采用的原则进行编码^[18]。编写程序参照 Rose & Ng: 首先把控制组和显性组在前测和后测中的称赞语及其回应策略逐一进行编码, 时隔两周后, 按照第一次的编码程序再对每个学生的答卷逐一进行重新编码^[7]。前后两次编码的吻合度达到了可接受的一致水平($r > .95$)。最后, 再消除两次编码中的差异部分。

用于本研究的编码方案是以前文回顾的英语称赞语及称赞语回应策略为核心。就称赞策略而言, Manes & Wolfson 的九种基本称赞句型是编码的核心框架。此外, 根据本研究数据, 我们发现有必要增加以下 4

种称赞策略: 提问式(Question) (Where did you buy that Gray wolf collage?); 鼓励式(Encouragement) (Keep up the good achievement); 非言语行为(Non-verbal) (e.g., a smile)及无反应(Opt out) (No response)^[9]。称赞语回应策略主要是根据 Holmes 的宏观及微观层面分类法进行, 根据数据需要另加了 4 类: 组合策略(Combination strategies) (e.g. Not really. You did better)^{[19][1688]}、非言语策略(Non-verbal response) (e.g. a smile)、无反应策略(No response/Opt out)和其它策略(Other strategies) (e.g. You're welcome)。为了避免数据分析中太多的空单元格(empty cells), 组合策略只考查宏观策略的组合, 即① 接受(Accept)+拒绝(Reject); ② 接受(Accept)+回避(Evade); ③ 拒绝(Reject)+回避(Evade)。策略类型的数据为分类数据(categorical data), 且本研究采用的是重复测量设计, 卡方(χ^2)分析应该是最好的统计程序, 虽然这种分析无法进行多重比较, 但似乎也没有更好的办法^[9]。故本文所有数据均用 SPSS 17.0 非参数检验中的卡方检验进行统计分析, α 值设定为 0.05。

三、研究结果

(一) 英语称赞策略习得结果

由于提问式、鼓励式、非言语称赞及无反应策略出现的频率较低, 故综合成其他称赞策略(Other Compliments)。那些既不属于 Manes & Wolfson 提出的 9 种基本称赞策略也不能编码为其他称赞策略的归为他类(Others)。因此, 编码方案中用到的 13 种策略被缩减为 4 类: Manes & Wolfson 的两组句法公式(syntactic formulas) (formulas 1-3 and 4-9)、其他称赞策略(Other Compliments)和他类(Others)。

如表 3 中卡方检验的结果显示: 前测中两组的称赞策略分布没有显著差异($\chi^2_{(3)}=5.56; p=.135$)。控制组和显性组使用最多的均是 Manes & Wolfson 1-3 三种称赞句式(分别占 76.8%、79.5%)。把表 3 中的前两大类相加来看 Manes & Wolfson 的九种基本句型的总频率, 控制组比显性组略高(91.1% vs 89.0%), 表明控制组更接近 Manes & Wolfson 实验中的英语本族语者(97.2%)^[11]。

如表 4 所示, 在后测中, 两个组的称赞策略使用和分布呈现出显著差异 ($\chi^2_{(3)}=10.862; p=.012$)。令人惊讶的是两组均降低了 Manes & Wolfson 的前 3 种称赞句式(Manes & Wolfson 1-3)的使用(控制组降低了

表3 前测中控制组和显性组称赞策略使用情况

		组别	
		控制组%	显性组%
策略	M&W 1-3	285 (76.8)	269(79.5)
	M&W 4-9	53(14.3)	32(9.5)
	Other Cs	20(5.4)	27(8.0)
	Others	13(3.5)	10(3.0)
总数		N=371	N=338
$\chi^2_{(3)}=5.56$		$p=.135$	

*注: M&M 为 Manes & Wolfson; Cs 为 Compliments, 下同。

表4 后测中控制组和显性组称赞策略使用情况

		组别	
		控制组%	显性组%
策略	M&W1-3	300 (74.4)	325 (75.8)
	M&W 4-9	75 (18.6)	94 (21.9)
	Other Cs	17 (4.3)	6 (1.4)
	Others	11 (2.7)	4 (0.9)
总数		N=403	N=429
$\chi^2_{(3)}=10.862$		$p=.012$	

2.4%; 显性组降低 3.7%), 但都提高了 Manes & Wolfson 4-9 六种基本句型的使用频率, 控制组与显性组分别提高了 4.3%、12.4%。把表 3 中前两大类加起来, 控制组为 93%, 显性组为 97.7%。显性组在这九种基本句型的总使用频率上比控制组进步快得多(控制组提高了 1.9% vs 显性组提高了 8.7%), 且显性组的表现(97.7%)相当于 Manes & Wolfson 实验中的英语本族人(97.2%)^[11]。此外, 两个组的称赞策略使用总量均增多, 控制组增加了 32(403vs371); 显性组增加则多达 91(429 vs 338)。以上结果表明, 显性导引能有效地促进我国高中生英语称赞语语用语言能力的提高; 控制组在称赞语策略使用和分布的微弱变化显示: 在无显性导引时, 我国高中生英语称赞语语用语言能力能得到一定程度的自然发展。

(二) 英语称赞语回应策略习得结果

为更清楚地了解我国高中生英语称赞语回应策略的发展, 我们从宏观策略(macro level)和微观策略(micro level)两个层面来考察其习得情况。

从表 5 我们可以看出, 前测中两个组的称赞语回应策略分布呈现显著差异($\chi^2_{(6)}=48.552$; $p=.000$)。回应英语称赞时, 两组使用最多的策略均为接受策略,

且使用频率相当。他们在拒绝策略、回避策略和其他策略使用频率上也都没有明显差异。但控制组比显性组使用更多的组合策略和非言语策略。而显性组比控制组使用更多的无反应策略(18.7% vs 6.2%)。前测中的这些显著性差异使得前/后测对比变得更加复杂。

表5 前测中控制组和显性组宏观称赞回应策略使用情况

		组别	
		控制组%	显性组%
策略	接受	219 (65.2)	198 (67.4)
	拒绝	6 (1.8)	5 (1.7)
	回避	16 (4.8)	12 (4.1)
	组合	29 (8.6)	10 (3.4)
	非言语	27 (8.0)	1 (0.3)
	无反应	21 (6.2)	55 (18.7)
	其它	18 (5.4)	13 (4.4)
	总数	N=336	N=294
$\chi^2_{(6)}=48.552$		$p=.000$	

如表 6 所示, 在后测中, 两组的策略使用和分布同样呈现出显著差异, 而且这次卡方值更大($\chi^2_{(6)}=76.344$; $p=.000$)。两个组的称赞回应策略明显增多, 体现为无反应策略的减少, 其中, 显性组减少 17.8%(18.7% vs 0.9%), 控制组减少 6.2%(6.2% vs 0%)。后测中, 尽管两组使用最多的称赞回应策略仍是接受策略, 但与前测比较而言, 控制组增加了 7.4%(72.6% vs 65.2%), 显性组反而减少了 21.1%(46.2% vs 67.3%), 这有待在微观策略中弄清具体是哪些接受策略减少了。显性组的表现与 Herbert 的研究结果相符, Herbert 研究发现回应称赞时, 美国人使用接受策略只占所有策略的三分之一^[20]。后测中, 两组在组合策略的选择上均有所提高, 但显性组无论是在使用频率还是增长幅度上都远大于控制组(显性组: 22.3% vs 3.4%; 控制组: 16.0% vs 8.6%), 这表明接受显性导引后, 显性组在回应称赞时所做的交际努力更大。显性组和控制组使用拒绝策略都有轻微的增加, 在回避策略上, 控制组减少, 显性组却增多了。以上研究结果初步表明显性导引有效地改变了我国高中生的英语称赞语宏观回应策略的使用和分布, 但这一结果还有待微观策略层面的证实。另外控制组的变化一定程度上表明学习者的英语称赞语宏观策略能有微弱的自然发展。

就微观策略而言, 由于有些策略使用频率较低,

表6 后测中控制组和显性组宏观称赞回应策略使用情况

策略	组别	组别	
		控制组%	显性组%
接受		254 (72.6)	151 (46.2)
拒绝		12 (3.4)	28 (8.6)
回避		13 (3.7)	43 (13.2)
组合		56 (16.0)	73 (22.3)
非言语		0 (0)	21 (6.4)
无反应		0 (0)	3 (0.9)
其他		15 (4.3)	8 (2.4)
总数		N=350	N=327
$\chi^2_{(6)}=76.344$		$p=0.000$	

所产生的空格影响卡方检验结果, 因此, 我们取消卡方统计分析, 仅比较百分数的变化。如图 1 所示, 前测中两组使用最多的均是感谢型策略, 即 Thank you 等简单的回答, 且显性组明显多于控制组(63.6% vs 49.6%)。控制组比显性组使用的赞成型策略(14.8% vs 7.6%)和接受+回避策略(9.6% vs 4%)都更多。两组都没有使用质疑真实型、挑战真诚型和拒绝+回避策略。比较图 2 和图 1, 我们不难看出最明显的变化在感谢型策略上, 实验后, 显性组使用简单的感谢型策略急剧下降, 控制组则略有下降。

此外, 显性组的赞成型策略使用频率上升了 3.9%, 而控制组则降低了 1.7%。其他所有微观策略的使用频率和增长幅度, 显性组均高于控制组。这进一步表明显性导引对我国高中生英语称赞语回应微观策略习得有积极的促进作用, 同时控制组的相应变化表

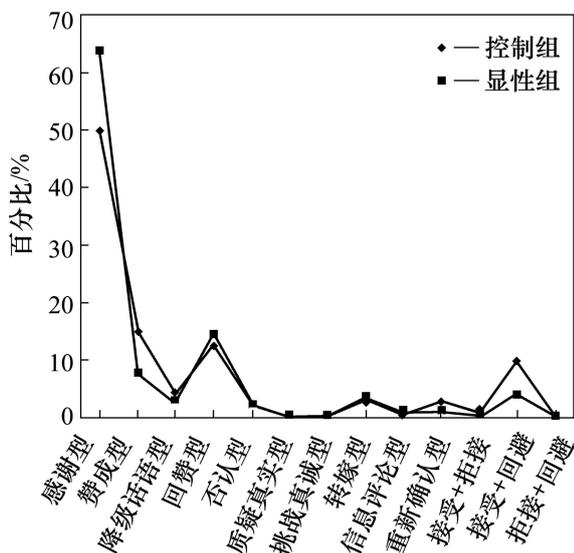


图1 前测中控制组和显性组微观回应策略使用情况

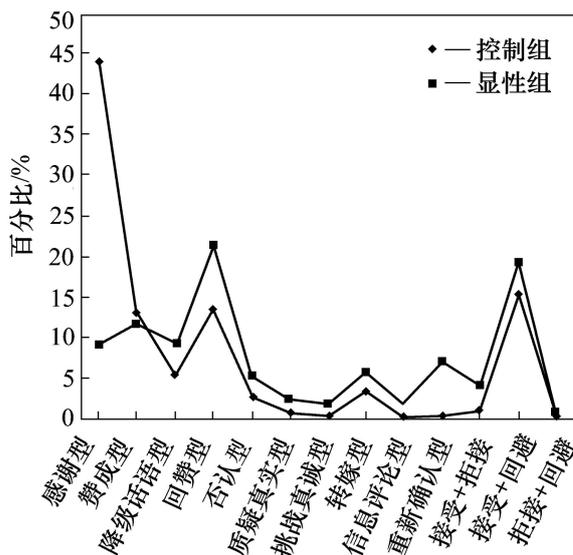


图2 后测中控制组和显性组微观回应策略使用情况

明称赞语微观回应策略也能在一定程度上得到微弱的自然发展。

四、讨论

本研究旨在回答两个问题。第一个问题是: 显性导引是否有利于我国高中生英语称赞语语用语言知识的习得? 后测结果显示, 显性组不仅增大了称赞策略的使用数量, 且在 Manes & Wolfson 提出的九种基本句型的总使用频率上提高了很多, 其表现相当于 Manes & Wolfson 实验中的英语本族人^[1]。故显性导引非常有利于促进我国高中生英语称赞语语用语言知识习得。由于 Manes & Wolfson 总结出的九个基本句型具有套式化特征, 易于学习者习得和提取^[2], 很短的时间导引就让学习者取得了可喜的进步。但也正因为英语称赞语的语用语言特征简单, 可能少量的前测练习就提高了控制组中被试的意识(awareness), 导致控制组在后测中无论是称赞策略使用的数量和频率均有些许提高。这表明对于简单的言语行为, 我们可通过诸如笔头或口头的 DCT 练习将学习者的注意力导向具体的目标特征^[3], 其语用语言能力会在一定程度上得以自然提高, 但这需要未来的研究进行深入的实验来证明。

第二个问题是: 显性导引是否影响我国高中生英语称赞语宏观及微观回应策略的使用和分布? 结果显示, 显性导引有效地促进了我国高中生英语称赞语宏观及微观回应策略的使用和分布。

就称赞回应的宏观策略而言,前测中,显性组占主导地位的接受策略急剧降低,而控制组只有轻微的降低。两个组接受策略的变化主要体现在其微观策略——感谢型策略上,后测中,控制组主要还是使用简单的 Thank you (very much)等感谢型回应称赞,但通过学习,显性组明显降低这种过于单一的回答方式,而是使用课堂上学到的各种策略进行回应。这从显性组学习者的课后反思笔记中得到进一步的证实。大多数学习者写道:“过去我常常只会用‘Thank you’来回应老师、同学和朋友对我的称赞,通过这两周的学习,我学会并意识到还有这么多策略可以用来回应别人的称赞,心里既开心又兴奋。”此外,两组在组合策略的选择上均有所提高,但显性组无论是在使用频率还是增长幅度上都远大于控制组。这可能是因为显性导引提高了学习者交际努力(communicative effort)的意识,面对威胁面子的称赞时,更好地学会了运用接受+回避这一组合策略来解决 Pomerantz 提出的两难境地:“接受别人称赞的同时,避免自我夸赞”^[22],得体地展现了礼貌和谦逊的态度。较称赞策略而言,称赞回应策略复杂得多,对教学带来更大的挑战。陈钧的调查显示,菲律宾英语教师所使用的称赞语回应策略比中国英语教师更接近英语母语者^[23]。因此,我国英语教师急需提高英语语用水平,加深对中外文化差异的学习,确保能向学生输入地道的目标语文化,以避免跨文化交际中的困难和障碍^[24]。实验结果还表明,显性组有效地改变了其宏观及微观回应策略的分布,而控制组则变化不大,进一步证实像称赞回应这样复杂的言语行为需要系统的教学导引。显性的元语用知识导引和有意义的交际练习为学习者构建新的语用知识和语用意识提供了支架(scaffold)作用,从而加快外语学习者语用习得的速率,促进他们目标语语用能力的发展。鉴于此,我国英语教师应对学生进行元语用知识的显性导引,并把中西文化差异融入语言教学,以增强学生语用文化意识,提高其跨文化交际能力^[25]。

五、结语

本研究表明外语学习者的语用能力能在一定程度上得以自然发展,但显性导引能大幅提高我国高中生的英语语用发展速度。该研究对我国外语教学、英语教材的编写和其他相关领域的研究具有启示意义。一是有助于完善英语测试理论。外语学习者的语用能力在“注意”或显性导引下才能得以较快发展。因此,

为促进语用教学,在我国重大英语考试中,如中考、高考、四、六级考试中应添加或提高语用能力测试题目的比重。但开发出涵盖面广、构念效度高和操作性强的学习者语用能力评估问卷是语用测试研究中的重难点,亟需得以攻坚^[26]。二是为外语教材教参的编写提供新思路。打破目前的教材教参围绕语法点展开的单一性,把语法与语用集于一体,相互融合,因为一切语法都是为语用服务的。但本研究仍有一些不足之处,如实验样本较小、实验时间较短、没有设计延时后测。故显性导引对外语学习者的语用能力习得的促进作用是否具有持续效果,语用习得过程中的个体差异等问题值得未来研究进行关注。

参考文献:

- [1] Bardovi-Harlig K. Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics [A]. In K. R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001: 13-32.
- [2] Schmidt, R. Awareness and second language acquisition [J]. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1993(13): 206-226.
- [3] Kasper G, Rose K R. *Pragmatic Development in a Second Language* [M]. Malden, MA: Blackwell, 2002.
- [4] Billmyer K. "I really like your life style": ESL learners learning how to compliment [J]. *Working Papers in Educational Linguistics*, 1990, 6(2): 31-48.
- [5] Olshtain E, Cohen A D. The learning of complex speech act behavior [J]. *TESL Canada Journal*, 1990, 7(2): 45-65.
- [6] Bouton L F. Conversational implicature in a second language learned slowly when not deliberately taught [J]. *Journal of Pragmatics*, 1994, 22(2): 157-167.
- [7] Rose K R, Ng K-f C. Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses [A]. In K. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 2001: 145-170.
- [8] Ghobadi A, Fahim M. The effect of explicit teaching of English "thanking formulas" on Iranian EFL intermediate level students at English language institutes [J]. *System*, 2009, 37(3): 526-537.
- [9] 李清平. 教学导引对英语学习者的社交语用能力发展的影响 [J]. *现代外语*, 2009, 32(4): 399-407.
- [10] 李清平. 兼顾形式对请求策略习得的影响 [J]. *中南大学学报(社会科学版)*, 2011, 17(5): 153-159.
- [11] Manes J, Wolfson N. The Compliment Formula [A]. In F. Coulmas (Eds.). *Conversational Routine: Exploration in standardized communication situations and prepatterned speech* [C]. The Hague: Mouton, 1981: 120-121.
- [12] Yuan Y. An inquiry into empirical pragmatics data-gathering methods: Written DCTs, oral DCTs, field notes, and natural

- conversations [J]. *Journal of Pragmatics*, 2001, 33(2): 271-292.
- [13] Holmes J. New Zealand women are good to talk to: an analysis of politeness strategies in interaction [J]. *Journal of Pragmatics*, 1993, 20(2): 91-116.
- [14] Brown H D. *Principles of Language Learning and Teaching* [M]. New York, NY: Pearson Education, 2007.
- [15] Ishihara N. Formal instruction on the speech act of giving and responding to compliments [R]. *Proceedings of the 7th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 2011: 62-78. Retrieved on Sep 12th 2012 from <http://www.instructiononcompliments.com>.
- [16] Sadeghi A, Foutooh M. The Effect of Explicit Instruction of Compliment Responses Strategies on Intermediate Iranian Foreign Language Learners' Ability to Respond to Compliments [J]. *International Journal of Linguistics*, 2012, 4(3): 385-406.
- [17] Rose K R. Interlanguage pragmatic development in Hong Kong, phase 2 [J]. *Journal of Pragmatics*, 2009, 41(11): 2345-2364.
- [18] Hudson T, Detmer E, Brown J D. Developing Prototypic Measures of Cross-Cultural Pragmatics [R]. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1995.
- [19] Yu M-C. On the universality of face: Evidence from Chinese compliment response behavior [J]. *Journal of Pragmatics*, 2003, 35(10-11): 1679-1710.
- [20] Herbert R K. Sex-based differences in compliment behavior [J]. *Language in Society*, 1990, 19(2): 201-224.
- [21] Wray A. *Formulaic language and the lexicon* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- [22] Pomerantz A. Compliment responses: notes on the cooperation of multiple constraints [C]. In J. Schenkein (Ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 1978: 79-109.
- [23] 陈钧. 中国英语教师与菲律宾英语教师称赞语回应策略对比研究[J]. *西安外国语大学学报*, 2012, 20(2): 6-10.
- [24] 王琴. 对称赞语的跨文化研究[J]. *外语教学*, 2007, 28(4): 44-46.
- [25] 王智玲, 谷萍. 文化差异对跨文化外语教学的启示[J]. *外国语文*, 2013, 29(2): 151-153.
- [26] 姜占好, 周保国. 学习者语用能力评估研究[J]. *外语教学*, 2012, 33(5): 45-48.

The Effects of Explicit Instruction on the Acquisition of English Compliments and Compliment Responses Strategies

WANG Ronghua, LI Qingping

(College of Foreign Languages and Cultures, Xiamen University, Xiamen 361005, China;
School of Foreign Languages, Central South University, Changsha 410075, China)

Abstract: With the target features being compliments and compliment responses (CRs), this study adopts a pretest-posttest design examining the effect of explicit instruction on the pragmatic acquisition of high school EFL learners. The written DCT results show that explicit instruction has a facilitative effect on their acquisition of the nine syntactic compliment formulas concluded by Manes & Wolfson. It also effectively improved the use and distribution of the CRs' at the micro-level as well as at the macro-level. These results imply that explicit instruction is able to speed up pragmatic acquisition of Chinese high school EFL learners. Moreover, we have obtained a preliminary conclusion that the learners' pragmatic competence can develop naturally to some extent in EFL context, but this needs further experiments to verify. The research results might have far greater implications for foreign language teaching, English textbook compilation and some other related research fields.

Key Words: explicit instruction; compliments; compliment responses; pragmatic acquisition; foreign language teaching

[编辑: 汪晓]