

## 英语专业学生隐性语法知识应用实证研究

曾永红

(湖南师范大学外国语学院, 长沙 410081, 湖南)

**提要:** 本文运用定量研究方法, 探讨了 32 名高水平组和 30 名低水平组英语专业本科生英语隐性语法知识的应用情况以及隐性知识和英语水平的关系。统计分析表明, 高、低水平组学生在隐性知识应用方面既有共性也有显著差异, 且与英语水平有显著的相关关系, 回归分析表明隐性语法知识可较好地预测英语水平。

**关键词:** 隐性语法知识; 语言水平; 诱导模仿

中图分类号: H319 文献标识码: A

### 1. 引言

语言知识二分法, 即隐性知识与显性知识, 要追溯到二语习得早期两个学习理论。Krashen (1981)在其提出的监控理论中区分了“习得”与“学得”两个概念。学习者在使用目的语进行交际时所激活的知识即为隐性知识。Bialystok (1979)认为显性语言知识和隐性语言知识内容相同, 都是指学习者所掌握的目的语的语言知识, 包括语音、语法和词汇等方面。显性语言知识存在于学习者的意识中, 可以用语言清晰地表达出来。隐性语言知识存在于潜意识中, 是指那些内化了的语言知识。隐性语言知识越多, 熟练使用目标语的程度就越高。显性知识是学习者能意识到、能说出来的语言规则知识; 隐性知识则是学习者能用但表达不出来的直觉知识。关于隐性知识和显性知识的讨论和研究是近年来国外二语习得领域和心理学界的热点话题之一。其中针对两者之间的关系就有“无接口说”(Krashen, 1981)、“强接口说”(DeKeyser, 1998, 2003)和“弱接口说”(Ellis, 1994)等理论。

Ellis(2005)认为语言能力由隐性语言知识构成, 而非显性语言知识。隐性知识的发展即语言能力的发展。语法知识是语言知识的重要组成部分。二语习得理论一直试图解释学习者怎样发展隐性知识, Ellis (2006: 435)甚至认为二语习得就等同于隐性知识的发展。国外关于隐性知识的研究多集中于语法研究, 如 Green 和 Hecht (1992), Ellis (2002, 2005)等。这类研究主要集中在两个方面, 即隐性语法教学和隐性语法知识研究。前者非本文讨论的重点, 且国外相关的实证研究较多, 结论基本一致。后者如 Green 和 Hecht (1992) 关于显性语法知识与隐性语法知识的实证研究。他们的研究基于这样的直觉观察, 即外语学习者在教师传授显性语法规则后往往并不能将其用于真实语言交际。研究发现, 多数学生没有学会课堂中老师传授过的显性规则; 显性知识与隐性知识之间没有必然联系; 学习者的改错能力不取决于显性知识, 而是其语感或隐性知识; 显性规则可能促进隐性规则的掌握, 而课堂教学为学习者提供了学习隐性知识的机会和场所。Ellis (2002, 2004, 2005, 2006)对显性、隐性语法知识的概念、与学习者水平的关系、测试方法等内容进行了系列研究, 其中既有理论探讨, 又有实证研究, 对以英语为第二语言的学习者有指导意义。本文基于 Ellis 的系列研究并借鉴其主要测试方法, 着重考察中国英语学习者的隐性语法知识。

国内对隐性知识的研究主要集中在二语研究领域, 但相关的研究不多。如戴曼纯(2005)

发现二语习得研究领域中的“显性”与“隐性”及“意识”、“潜意识”、“有意学习”、“无意学习/伴随性学习”、“接口”等相关概念使用混乱,影响了实证研究的设计和数据分析,导致结论矛盾。作者详细分析了相关文献,发现属于不同层面的概念界定不明确,且描述和解释对象混乱。顾琦一(2005)通过对隐性知识与显性知识的关系研究去揭示显性知识和隐性知识的内涵,剖析了争论的焦点及实质,阐明了无接口说、强接口说和弱接口说的不同观点及其理由。作者的观点异于上述三种接口理论,他认为两种知识间存在的是知识提取路径的转化,而非知识本身的转化。杨烈祥、阳志清(2007)讨论了外显语法知识在二语习得中的认知作用和产生语法失误的认知原因。作者认为,语法习得是一个复杂的认知过程。无论是外显教学还是内隐教学,都是为了实现二语知识的内隐化建立内隐知识表征系统。内隐化在二语习得中具有全程性意义。上述研究表明,国内对隐性知识的研究集中在理论探讨,数量不多,缺少对中国英语学习者隐性语法知识的考察和研究。

## 2. 研究设计

### 2.1 研究问题

本研究旨在探讨我国英语专业大学生的隐性语法知识应用情况,以及隐性语法知识和学习水平的相关性,具体问题如下:

- 1) 不同水平的中国英语学习者隐性语法知识掌握情况如何?
- 2) 隐性语法知识与学习者的英语水平相关性如何?
- 3) 隐性语法知识对学习者的成绩的预测性如何?

### 2.2 研究对象

某师范大学英语专业 2004 级、2006 级 62 名大学生被随机挑选参加了本次实验,并分别确定为本研究的高水平组和低水平组。其中高水平组 32 人,年龄 20-23 岁之间,平均为 20.6 岁。其中男生 3 人,女生 29 人。作为低水平组的一年级 30 人,年龄 17-20 岁之间,平均为 18.5 岁。其中男生 3 人,女生 27 人。本实验采用两组学生 2006 年的 TEM4 (2004 级) 和 NMET (2006 级) 成绩,其中专业英语四级分数为 60-83 之间,平均 70.81 分;低水平组高考英语分数为 113-139 之间,平均分 125.27。

### 2.3 实验材料

本研究所用 17 个语法结构基于 Ellis (2004、2005、2006)、Erlam (2006) 等人关于隐性语法知识研究所使用的结构。选用这些结构基于以下四条原则。最重要的一条是困难性 (problematicity),即通常给学习者造成困难,使用时经常出错的结构。第二,既包含习得较早的结构,又包括习得较晚的结构。根据二语习得的发展特性,即习得这些结构的时间先后顺序,有些结构习得较早,如动词补足语(VC),有些结构习得较晚,如比较级(COM)。第三,根据这些结构在课本中出现的顺序选用代表不同语言水平层次的结构。第四,既包括词法结构,也包括句法结构 (Ellis, 2006)。实验中所用结构见下表:

表 1 实验所用语法结构及典型错误例句

序号	语法结构	典型错误例句
1	动词补足语(VC)	* Women who hope having healthy skin spend a fortune on it.
2	第三人称-s(TP)	* A good teacher makes lesson interesting and care about students.
3	复数-s(PL)	* Holidays is the best part of the year.
4	不定冠词(IA)	* It's waste of time and money to play computer games.
5	属格-s(PO)	* A football player income should be connected with his perfor

		mance.
6	规则过去时(PT)	* When human invented the motor car, life change for everyone.
7	一般疑问句(SQ)	* Most girls said no to the question: does you want to be a scientist.
8	比较级(COM)	* For new graduates, renting a house is a more better choice than buying one.
9	非真实条件句(UC)	* If we had lessons on money management, we will spend money more wisely.
10	情态助动词(MOD)	* Students should to take part in social activities.
11	作格动词(EV)	* Your hands will be shaken when you feel cold or angry.
12	内嵌疑问句(EQ)	* Everyone knows when was the Great Wall built.
13	副词位置(AP)	* Many college students read well but poorly write.
14	附加问句(QT)	* College students need to receive some dating advice, won't they?
15	Since/for(SF)	* More and more Chinese have gone abroad to study since many years.
16	与格结构(DA)	* People should report the police a car accident.
17	关系分句(RC)	* English is something you should learn it step by step.

#### 2.4 数据的收集与分析

隐性语法知识的测试采用了口头诱导模仿(oral elicited imitation test)。诱导模仿测试最初用于考查学习者的语法知识, 并被认为能比较准确地反映他们的中介语系统。关于隐性知识的测试, 学术界一直存在争议。有人认为隐性知识只是一个理论构念, 不能用完成语言任务的方式直接测试(Hulstijn & De Graaff, 1994)。而 Han & Ellis (1998)的研究表明, 如果对所要完成的任务实施时间限制(time constraint), 使用离散项目测试方式(discrete-item tests)也能测试隐性语法知识。本研究所用口头诱导模仿方法是 Erlam(2006)在 Ellis(2005)的基础上进一步完善的。使用这种测试方式完成任务时, 受试受时间控制, 有时间压力(time-pressured), 他们没有时间去计划或监控自己的复述。受试在听完目标句与开始复述目标句之间有 3 秒钟的间隙, 在这段时间, 受试被要求对所听句子的内容做出评议, 并在 1—5 级量表中标识出来。这样做的目的有两个: 受试在接受语言输入时注意力集中在语言内容而非语言形式上; 避免受试照搬原句; 因此这种方式具有重构(reconstructive)特征。

正式测试前对所选句子进行了试测, 试测完后简化了造成理解困难的词汇, 缩短了个别比较长的句子。实验在语言实验室进行, 正式测试前受试练习了 5 个句子, 以熟悉测试规则和程序。34 个句子(每个结构一个正确句子一个错句)已事先请人录制好。每听完一个句子, 受试首先要从 1-5 级量表中(即从完全不同意到完全同意)标出他们对该句内容的看法, 然后再用正确的形式复述所听到的句子(repeat what you hear in correct English), 所复述内容被计算机同步录制供以后分析。受试分年级在 2006 年 10 月中旬同一天参加测试, 在完成 34 个句子后还被要求完成一份问卷。问卷由两部分组成。第一部分是受试的个人信息, 包括受试最近的英语水平测试分数; 第二部分则涉及受试对本次测试的看法。

评分原则: 完全正确, 每计分点计 1 分, 不正确计 0 分, 最高分为 40 分(部分句子有两处计分点); 在不改变目标结构的前提下, 允许词汇转换。如例句\*It's more harder to learn Japanese than to learn English 可改为 It's harder to learn Japanese than to learn English

或 *It's more difficult to learn Japanese than to learn English*。如录音不清楚无法做出判断则计为缺失值，用均值替代。所有录音中共有 5 处。评分时只评判受试的第一次复述，第二次不作为评分依据。

评分：所有录音的评分由研究者本人和一个研究助手共同给出。在熟悉评分原则的基础上，2 位评分员一起听录音并分别计分，如无异议则一次通过；如分数不同，则再听一遍，分析造成不同结果的原因，并最后达成一致的意见。

我们把受试的相关信息及测试成绩逐项输入计算机。利用 SPSS13.0 对高、低水平组 62 名学生的数据进行描写分析、独立样本 t 检验和相关分析。

### 3. 结果与讨论

#### 3.1 学习者隐性知识

表 2 高低水平组隐性知识描写统计

	人数	最低分	最高分	平均值	标准差
高水平组	32	13	33	23.5938	3.8843
低水平组	30	6	27	15.9667	4.7813

从表 2 可以看出，在原始分为 40 分的口头隐性语法知识测试中，高水平组的最低分、最高分分别为 13 分、33 分，远高出低水平组的 6 分、27 分。我们把测试中的 34 个句子还原为 17 个结构，每个结构占 1 分，对数据做进一步处理。如表 3 所示，高低水平组隐性知识的平均分为 .5812 和 .4016， $t$  值=-6.055， $p$ =.000，两组差异显著，但平均值显示两组受试对隐性语法知识的掌握均未达到熟练程度（均低于 .60）。这种差异还可通过分析 17 个语法结构的数值进一步说明。

表 3 高低水平组隐性语法知识独立样本 t 检验

高水平组		低水平组		T 值	显著性
平均值	标准差	平均值	标准差		
.5812	.1055	.4016	.1275	-6.055	.000

纵观高低水平组的隐性语法知识掌握情况，从表 4 的数据可以看出，高水平组除动词补足语结构外，均值明显高于低水平组。高水平组掌握较好的结构（均值 > .6）按均值高低排列有关系分句、情态助动词、属格、不定代词、比较级、一般疑问句、规则过去时和第三人称单数等结构；低水平组掌握较好的仅有三个结构：情态助动词、关系分句和属格。高水平组掌握不好的结构（均值 < .35）有作格动词、内嵌疑问句、动词补足语、附加问句和非真实条件句；低水平组复数、规则过去时、与格结构、内嵌疑问句、作格动词、附加问句和非真实条件句。两组在关系分句、与格结构、附加问句、副词位置、比较级、一般疑问句、规则过去时、属格、不定代词和第三人称单数等结构差异非常显著（ $p < 0.01$ ），在复数结构上差异显著（ $p < 0.05$ ）。两者基本呈现类似的特点：情态助动词、关系分句、属格、不定冠词和比较结构等均属习得较好的结构；非真实条件句、附加问句、作格动词、内嵌疑问句等结构习得情况不理想，这些知识远未内化。两组对情态助动词结构的使用情况相似，正确率高达 95% 以上；非真实条件句是最难习得的结构，高低水平组得分分别为 .0625 和 .0333。这个结果也许是受句子长度的影响，毕竟有两个分句的句子对受试的工作记忆能力要高得多。图 1 可以更加直观地显示出两者的差异。这个结果和 Ellis (2006) 利用口头诱导模仿和限时合乎语法性判断测试以英语为第二语言的学习者的隐性语法知识的结果相近：情态助动词 (.72，括号里为语法测试均数，下同)、关系分句 (.63) 掌握较好，非真实条件句 (.37)、附加问句 (.41)、内嵌疑问句 (.45) 习得较差。与 Ellis(2006) 的研究结果相比，学习者在测试中表现出高分更高、低分更低的趋势：如情态助动词高低水平组分别为 .9531 和 .950，

而在 Ellis 的实验中仅为.72。低分如非真实条件句，高低水平组得分分别为.0625 和.0333，远低于 Ellis 的实验结果 (.37)。导致这些差异的原因有多种，受试不同、测试方式的变化都可能带来不同的结果，另外，句子长度、记忆力差异等也可能导致不同的结果。在所测试的结构中，动词补足语结构表现出不同的特征：低水平组的均分(.45)高于高水平组(.3125)，而在 Ellis 的研究中它的分数 (.65) 仅次于最高的情态助动词。两次研究的差异有可能是由测试句的难易程度决定的，如 Ellis (2006) 在实验中使用的句子为：\*Liao says he wants buying a new car，而本实验中则用了更为复杂的句子：\* Women who hope having healthy skin spend a fortune on it。学习者因为目标句的复杂性要么选择放弃，要么用其他结构替代，结果没有成功地产出目标结构。至于为什么高水平组得分低于低水平组，数据分析说明差异不显著，事后访谈也似乎没有发现令人信服的理由。

**表 4 高低水平组 17 个语法结构独立样本 t 检验**

	低水平组		高水平组		T 值	显著性
	平均值	标准差	平均值	标准差		
VC	.4500	.2013	.3125	.3300	1.994	.051
TP	.4083	.2410	.6016	.2448	-3.129	.003**
PL	.2889	.2271	.4479	.2624	-2.544	.014*
IA	.5000	.3216	.8281	.2413	-4.563	.000**
PO	.6000	.2421	.9219	.1844	-5.911	.000**
PT	.2889	.2587	.6042	.2309	-5.069	.000**
SQ	.4333	.4096	.7656	.3107	-3.613	.001**
COM	.4833	.3075	.8125	.2459	-4.669	.000**
UC	.0333	.1268	.0625	.1680	-.768	.446
MOD	.9500	.1525	.9531	.1480	-.082	.935
EV	.2000	.2816	.3438	.3222	-1.865	.067
EQ	.2500	.3149	.3438	.3901	-1.037	.304
AP	.3583	.1421	.5391	.1120	-5.539	.000**
QT	.1000	.2034	.2813	.3094	-2.741	.008**
SF	.4500	.3794	.5469	.3885	-1.221	.227
DA	.2883	.2841	.5469	.2652	-3.778	.000**
RC	.7500	.3148	.9688	.1229	-3.559	.001**

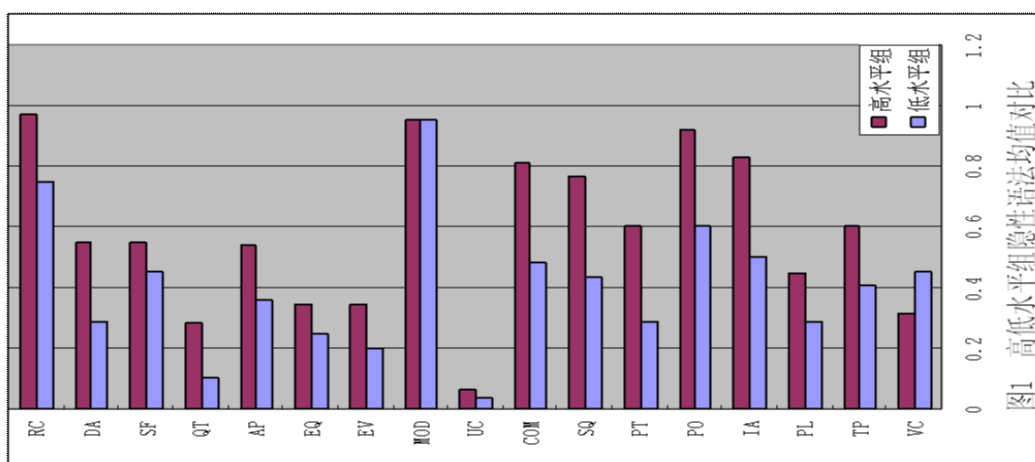


图1 高低水平组隐性语法均值对比

为什么有些语法结构掌握得好，有些掌握得差？Krashen(1977)提出的自然顺序假说试图回答这个问题。他认为，语法结构的习得顺序可以预测，有些早，有些晚，如复数结构习得较早，第三人称单数则习得较晚，基本按照进行体>复数>系动词>助动词 be>冠词>

不规则过去式>规则过去式>第三人称单数>属格的顺序习得。本次实验所采用的 17 个结构既有常用的语法结构又有常见的句法结构(文中用语法结构统称)。就实验中所使用的语法结构来说,基本上体现了 Krashen 的理论,但不同的是,本研究中的受试对属格的掌握较好,高低水平组均值分别为 .9219、.6000;对复数的掌握较差,高低组均值仅为 .4479、.2889。

语法结构的难易程度据 Ellis (2006) 分析,由以下几个因素决定:频率、显现度、功能价值、规则性和可加工性。频率指语法结构在语言输入中的频率;在输入中经常出现的结构比不经常出现的结构较易习得。显现度指该语法结构在语言输入中的受注意程度;如进行体比第三人称单数习得要早,主要的原因是动词的-ing 形式在语音上比-s 更引人注意,具有语音显现度(phonologically salient)。功能指语法结构是否有比较清楚的功用。尽管有些语法形式冗余,但其可以实现话语功能、语义功能和语用功能。有些语法结构有多种功能,如一般现在时;有些语法结构只有一种功能,这种一一对应现象可使该类结构容易掌握。规则性指语法结构是否具备清楚易辨的规律性。规则的特征容易习得。可加工性意指对该结构的加工过程的难易程度。加工过程越简单的结构习得越容易。以四个语法结构为例,表 5(转引自 Ellis 2006)可以清楚地说明上述观点。

**表 5 语法复杂性例释**

语法结构	频率	显现度	功能价值	规则性	可加工性
IA	高	低	复杂	不规则	困难
EQ	中	低	复杂	规则	困难
UC	低	低	复杂	规则	困难
QT	低	高	复杂	规则	困难

### 3.2 隐性语法知识与英语水平相关分析

隐性语法知识与英语水平到底有什么关系?为解决这个问题,我们又分别对高低水平学生的隐性语法知识与其英语成绩做了相关分析。

**表 6 隐性语法知识与英语水平相关分析**

	人数	相关系数	显著性
高水平组	32	.466**	.007
低水平组	30	.436*	.016

\*\* p < 0.01, \* p < 0.05

如表 6 所示,对所测试的语法结构来说,高水平组与成绩较显著相关( $r=.466, p<.01$ ),低水平组与成绩相关( $r=.436, p<.05$ )。这说明利用口头诱导模仿测试学习者的隐性语法知识所得出的结果与学习者的英语水平呈较显著的正相关。但这一数据低于 Erlam(2006)的实验结果。在她的实验中,44 个受试的隐性知识成绩与雅思(IELTS)成绩的相关系数为  $R=.76, p=.00$ 。两次实验结果的差异可能与测试语言水平的试卷有关系。与用于高考及专业四级考试的试卷相比,雅思考试的题量更大,考生所受的时间限制更大,考生在考试时没有过多时间利用显性知识去分析修改答案,相反,他们考试时更多地依赖隐性知识来解决问题。

### 3.3 回归分析

**表 7 隐性语法知识对英语成绩的预测性回归分析**

	R	R <sup>2</sup>	调整 R <sup>2</sup>	T 值	显著性
高水平组	.466	.217	.191	2.885	.007
低水平组	.436	.190	.161	2.563	.016

为进一步验证对隐性语法知识与成绩的关系,笔者对被试的隐性语法知识与成绩进行了回归分析,结果如表 7 所示。英语隐性语法知识对高水平组成绩有显著预测性,  $p = .007 < .01$ , 相关系数  $r = .466$ , 调整后的  $R^2$  为 .191, 即英语隐性语法知识可预测高水平组 19.1% 的成绩变化。英语隐性语法知识对低水平组成绩也有显著预测性,  $p = .016 < .05$ , 相关系数  $r = .436$ , 调整后的  $R^2$  为 .161, 即英语隐性语法知识可预测低水平组 16.1% 的成绩变化。英语隐性语法知识的掌握程度直接影响学习者的英语水平。

#### 4. 结语

本研究是对不同水平中国英语学习者隐性语法知识的系列研究之一。本研究发现,高低水平的英语学习者隐性语法知识的掌握未达熟练程度,高低水平组之间存在显著差异,高水平组明显好于低水平组。其总体趋势存在较大的共同性。隐性语法知识与英语水平相关系数较高,有较显著的相关关系。隐性语法知识可以较好地预测学习者的英语成绩。

随着交际教学法和任务型教学法在我国外语教学中的广泛运用,语法教学在一定程度上被削弱。英语学习者的口头表达流利了,但交际中语言运用的正确性并没有提高,这种现象的存在往往并不是学习者显性知识的缺失,而是显性知识没有完全内化成隐性知识的结果。近年来,国外理论界一直在关注语法教学方式的有效性,国内也对这个问题产生了浓厚兴趣。对教师来说,哪种教学方法更实用有效,更能促进知识的内化是关注的重点。当然,尽管 Ellis 等人已对显性、隐性知识开展了系列研究,但隐性知识是否由显性知识转化而来,如何促进显性知识向隐性知识的转化等问题都值得进一步探讨。

本研究没有涉及学习者的显性语法知识,但这并不表明显性知识不重要;显性知识和隐性知识一起共同构成了学习者的语法知识。本研究所用样本量有限,收集数据所用的方法还有待进一步完善,研究结论也还有待进一步验证。

\*资助项目:教育部“英语视听说精品课程”(教高函[2006]26号);湖南省教育厅教改课题“中国大学生英语隐性语法知识应用及其测试方法研究”(项目号:08C546)。

#### 参考文献

- [1] Bialystok, E. Explicit and implicit judgments of L2 grammaticality[J]. *Language Learning*, 1979(29): 81-103.
- [2] DeKeyser, R. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar [A]. In C. Doughty & J. W. Williams (eds.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* [C]. Cambridge: Cambridge University Press, 1998: 422-63.
- [3] DeKeyser, R. Implicit and Explicit Learning [A]. In Doughty, C. & M. Long (eds.). *Handbook of Second Language Learning* [C]. Oxford, England: Blackwell, 2003, 313-48.
- [4] Doughty, C. & M. Long (eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition* [C]. Malden, MA.: Blackwell Publishing Ltd., 2003.
- [5] Ellis, R. *The study of second language acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- [6] Ellis, R. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2002 (24): 223-36.
- [7] Ellis, R. The definition and measurement of explicit knowledge [J]. *Language Learning*, 2004 (54): 227-75.
- [8] Ellis, R. Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2005 (27): 141-72.
- [9] Ellis, R. Modeling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of

- implicit and explicit knowledge[J]. *Applied linguistics*, 2006 (27): 431-63.
- [10] Erlam, R. Elicited imitation as a measure of L2 implicit knowledge: An empirical validation study[J]. *Applied Linguistics*. 2006 (27): 464-91.
- [11] Green, P. & K. Hecht. Implicit and Explicit Grammar: An Empirical Study[J]. *Applied Linguistics*, 1992 (13): 168 - 82.
- [12] Han, Y. & R. Ellis. Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency[J]. *Language Teaching Research*. 1998(2): 1-23.
- [13] Hulstijn, J. & R. De Graaff. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal[J]. *AILA Review*. 1994(11): 97-113.
- [14] Krashen, S. Some issues relating to the Monitor Model in H. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (eds): *On TESOL '77*[C]. Washington, DC: TESOL, 1977.
- [15] Krashen, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*[M]. Oxford: Pergamon, 1981.
- [16] 戴曼纯. 二语习得的“显性”与“隐性”问题探讨[J]. *外国语言文学*, 2005(2): 101-11.
- [17] 顾琦一. 隐性知识、显性知识及其接口之争[J]. *外语教学*, 2005 (6): 45-50.
- [18] 杨烈祥, 阳志清. 外显知识在语法习得中的认知作用[J]. *外语学刊*, 2007(5): 129-132.

## The Use of Implicit Grammatical Knowledge by English Majors: An Empirical Study

ZENG Yong-hong

(Foreign Studies College, Hunan Normal University, Changsha 410081, Hunan, China)

**Abstract:** This study aims at investigating the use of implicit grammatical knowledge by 62 Chinese EFL learners and its relationship with their L2 proficiency level. As shown in the results, the high-proficiency group and lower-proficiency group demonstrate both striking similarities and distinctive differences in the test designed to elicit the implicit knowledge. It is also found that EFL learners' implicit grammatical knowledge is significantly correlated with language proficiency, and that implicit grammatical knowledge seems to be a reliable predictor of general language proficiency.

**Key words:** implicit grammatical knowledge, language proficiency, elicited imitation

收稿日期: 2008-10-19; 本刊修订稿: 2008-11-08

作者简介: 曾永红, 湖南师范大学外国语学院在读博士生, 讲师, 研究方向: 第二语言习得与外语教学