

汉语教学：海内外的 互动与互补

崔希亮 主编

主编：崔希亮

编委(按音序排列)：

崔希亮 冯胜利 刘乐宁

宋永波 石 锋 张洪明

张维佳

商 务 印 书 馆

2007 年·北京

目 录

编者的话.....	(1)
“十五”期间对外汉语学科建设研究.....	赵金铭(4)
从交际语言教学到任务型语言教学.....	吴勇毅(24)
控制式操练教学法在不同年级汉语教学中的运用... ..	朱永平(34)
对外汉语微型操练课的设计原则与技能.....	梁新欣(54)
对外汉语教学语言习得的理论基础.....	温晓虹(83)
对外古代汉语教学平议.....	张洪明 宋晨清(106)
汉语语音教学笔记.....	石 锋(123)
培养猜词技能的教学设计.....	周小兵 吴门吉(139)
汉语虚词教学方法探讨.....	李晓琪(155)
高级汉语口语语法与词汇的训练:对汉语非其 母语学生的教学法研讨.....	顾百里(169)
对外汉语语法教学的基本环节与模式.....	卢福波(185)
对外汉语汉字教学综观.....	李 泉(197)
对外汉语成绩测试管窥——兼谈试题编写 的改进.....	崔颂人(222)

2 汉语教学:海内外的互动与互补

论汉语书面语法的形成与模式.....	冯胜利(267)
汉语教学与科技的融合——何去何从.....	李艳惠(310)
高科技手段与高效率教学——浅谈高科技手段在 对外汉语教学中的有效融入.....	白建华(327)
汉语热的沉思:在学者与匠人之间.....	周质平(344)
试论对外汉语教师的知识和能力.....	崔希亮(350)
对外汉语教师必备的汉语史知识.....	孙朝奋(368)
对外汉语教师培训——篇章教学.....	邢志群(390)
简论对外汉语教师的基本素质.....	张和生(414)
对外汉语教材浅谈.....	何宝璋(425)

Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In Cook and Seidlhofer (eds.) (1995) Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H. G. Widdlowson. Oxford University Press.

Well, G. (1993) Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education* 5, 1-17.

对外汉语教学语言习得的理论基础

美国休士顿大学 温晓虹

最近 20 年来,随着语言习得理论的发展与我们对语言学习过程的进一步了解,语言课堂教学也发生了本质性的变化。一个主要的变化是语言教学的重点有了迁移。以前的语言课堂教学放在对语言本体的教学方面,先教给学生语言的形式,然后练习怎么用这些形式来表达意思,比如对语法、语音、词汇方面的训练。而当前的教学重点放在了训练语言的表达能力及对语言的理解方面 (VanPatten 1988),从语言本体训练转移到语言的交际功能教学 (Communicative Language Teaching)。教学重点的转移直接涉及到课堂教学的两个方面。一是教学的内容。其中包括语言的哪些方面是可学到的 (Learnability),在语言习得的不同阶段受到哪些心理语言习得的过程的制约 (Psycholinguistic Processing Constraints),什么样的教学输入与教学环境能最大限度地诱导学生以促进其语言的习得掌握 (Teachability)。再是对教学理念方面的认识,这些认识直接影响到了教学方法。其中包括如何处理语言的交际性与语言表达的准确性之间的关系,怎样鼓励学生勇于开口、大量输出同时避免习得中早期化石化 (Early Fossilization) 的现象,以及在促使学生进行多方面的语言练习与交际时如何对

所出现的语言偏误进行处理,如是否应该明确告诉学生什么是错误的、不能说的(Negative Evidence)。本文针对这几个问题进行基于理论研究方面的讨论。

一 语言习得的理论基础

教学的两个基本问题是教什么和怎么教。教什么直接涉及两个方面,一是对语言本体的认识,二是语言的可学性。教学内容势必以学为本,因为语言的某些方面并不一定是通过直观的教授性的学习获得,而是通过大脑中语言习得能力装置(Language Acquisition Device)的作用,语言环境的促进,大量语言素材的冲击,认知概念、语法结构和知识系统的相互作用,使我们对某些语法现象更为敏感,更易接受。换句话说,决定教什么的一个关键在于我们对语言本体特点的认识及这些特点的哪些方面能被学生相对容易地学习掌握。对外汉语教学从一开始就直接或间接地受到语言习得理论的影响,因此要先讨论一下的语言习得的理论基础,对语言的看法,语言习得能力及语言习得过程这些基本问题。

1.1 语言的本质

“什么是语言?”这个问题不仅仅在语言学领域是一个首要问题,在语言习得领域也是要首先明确的。在Chomsky(1965)所创导的心理语言学以前,语言习得理论和语言教学方法是建立在Skinner(1957)的行为主义心理语言学的基础上的。这一理论对美国的语言教学,包括汉语教学影响甚广。行为主义心理语言学对语言本质的看法与心理语言学 and 认知心理语言学(Piaget 1952)大相径庭。Skinner认为语言是一套习惯,语言习得是此习惯的

养成。而传统的心理语言学认为语言是一组复杂的句法规则,语言学家的任务不在于研究人们的语言表现能力和运用能力,而是要发现解释语言表现的内在规律,生成转换规律。学习者习得语言的过程也同样是发现这些语言规律的过程。语义心理语言学(Katz & Fodor 1963)对乔姆斯基的纯句法结构的语言信息处理学说提出了不同的意见。他们认为只有把语义包括在句法关系中,才能较全面地解释语言本质的问题。比如“(名词)很生气地推开门”这个句子,并不是任何名词都可以填入的。只有代表有生命的动物名词才可填入,否则句子虽然符合语法,却无任何意义。由此可见,句子的意思由语义所决定,由句法结构表现出来。认知心理语言学也认为语言有高度的规则性,语言反映了人们的认知结构、语义概念和知识系统,是语言生成能力和语言使用能力的综合。语言的习得是人们的认知概念、语义理解和语言环境互相作用的结果。

本文把语义心理语言学与传统心理语言学放在一起讨论,称心理语言学。虽然语义心理语言学与传统心理语言学在对语言的本质认识方面有颇大的分歧,但仍有不少共同之处。如他们都认为语言由语法规则组成,语言能力包括语言生成和语言运用能力这两部分。Fillmore(1968)和Chafe(1970)提出了格语法,认为句子结构是由动词的语义功能及名词与动词的关系决定的。格语法仍是生成语法,它试图解释语义对语法结构的影响,人们是如何判断一个句子是否有意义的。此外,语义心理语言学 and 传统心理语言学都强调研究语言的普遍性和语言习得的共同性,以发现语言和语言习得的普遍规律。在另一方面,语义心理学和认知心理语言学都强调语义的重要性,强调语言的内容和意义先于语言

的结构和语言形式。语义心理语言学属于心理语言学的一个分支,其理论基础是生成语义学。认知心理语言学属于心理学的一个分支,其理论基础为皮亚热(Piaget 1952)的认知发展心理学。

1.2 语言习得能力

Skinner(1957)认为语法规则是一种特定的语言行为。语言行为与其他行为并无不同之处,语言习得能力和别的学习能力比较起来,并无任何特殊的地方。语言习得的过程是人们通过刺激反应和条件反射所养成的一套语言习惯。曾盛行于美国的外语教学法——听说法(Audio-language Approach)就是建立在行为主义与结构主义心理语言学的基础上的。这一教学方法强调语言环境的重要性(如使用视听设备与语言实验室),强调反复的语音和句型操练,严格的奖罚制度,如迅速纠正学生的错误,教师控制语言环境以不给学生犯错误的机会等。

1.3 与教学的关系

应该指出,行为主义心理语言学的理论基础有很大的局限性,如把学习过程看作是接受性的,认为学习者被动地、机械性地对外界的刺激做出系列的反应,以教为中心过高地估计了教师的作用。但它所提倡的教学技巧和方法在不少方面还是值得借鉴的。比如对语言技能的训练,或是机械性的操练,或是替换练习,在语言教学中,特别是在教低年级的学生时是必不可少的。再比如,听说领先原则用于中文教学的某些方面是行之有效的。Packard(1990)对美国大学中文一年级的学生什么时候开始教汉字效果最好这一课题做了实验调查。抽样为两组一年级的学生。第一组在学期一开始就进行汉字学习,第二组则在语言学习的三个星期以后才开始。一个学期结束时,作者对两组学生在发音、认字等四个

方面进行了测验。结果证明第二组在语音方面明显优先于第一组,而在别的各方面与第一组没有本质上的差别。一年以后Packard对两组学生又进行一次测验,结果说明第二组学生的口语表达在统计意义上仍然超过第一组。这一实验结果从另一个角度说明在中文教学领域,把听说技能提早,单独训练有利于学生口语表达能力的提高。这一点可能与中文这一语言的特殊性有关。

Chomsky(1979)认为人类具有语言习得的特殊能力(Language Acquisition Device:LAD),这种先天的智力组织存在于人们的大脑中,被临界期(Critical Period)所控制(Lenneberg 1967)。语言智力组织储藏着关于如何划分语法成分和句法结构,语言的深层结构和句法转换规则等语言知识,具有进行语言信息处理的特殊功能。存在于人脑中的语言知识被称作为普遍语法:在人类所有的语言的深层结构中都存在着一种共同的语法规则和语音规则。普遍语法是一切人类语言所共有的语法。像翅膀使鸟儿可以自由地飞翔一样,LAD提供给我们语言知识,使我们自然地学会了说话。确实,儿童在一开始就具有把词汇有规律地划分语法成分的能力,能够自然地把名词与动词分开,把主语和宾语分开(Brown 1973)。他们知道名词往往指人物、事物或事情,动词往往指行为或事物之间的关系。而且,词与词之间往往是有规则地联系在一起的(Nelson 1981)。即使在刚开始说话仅会说一些单个词汇时,每个词都受到语法规则的限制,每个词都可以被认为是一个句式深层结构的直接表达(Dale 1976)。

认知心理语言学对语言习得能力的认识与行为主义心理语言学迥然不同;与心理语言学在理论上则存在着很大的分歧。首先,

心理语言学家认为语言能力与思维概念、认知能力关系甚微。语言能力独立于认知的发展而存在,是先天的。而认知心理语言学家们认为语言的习得能力是建立在认知发展的基础上的,语言是人类众多表现方法中的一种表达方法。因此,语言能力是随着生理、智力、心理的发展成熟而出现和发展的,不是先习得语言,然后用语言来表达周围的世界,而是同步进行、相互作用;是在认识了周围的世界,了解了世界中的每一件事物,以及事物与事物之间的关系的基础上,习得了语言。比如血缘的关系的不同决定了称呼的不同。学习者要了解认识这些关系的内涵,才能用语言把它表达出来(Bruner 1975; Nelson 1977)。当幼儿还不能够辨别独立存在的实物,还没有象征性的思维时,他们也没有语言。当对周围的事物和人之间关系有所认识时,他们开始说两个字了。他们所谈的都是有关他们周围的事物和事情,他们用语言来表达他们对事物的认识和理解(Brown 1973; Clark 1973)。此外,心理语言学家认为语言学理论只需解释语言的生成能力,没必要解释语言使用能力和语言表现的各种因素。而认知心理语言学家认为语言使用能力和语言表现的有限性恰给心理语言学的研究提供了极有用的窗口与数据。

1975年,Chomsky和Piaget就语言习得问题进行了一场辩论。Chomsky认为儿童认知能力的发展无法解释他们语言中的语法结构的习得,因此,习得语言,至少习得语法规则的语言能力是先天的。那么,我们是怎么学会了语言的呢?一方面是通过大脑中普遍语法的作用,另一方面是学习者接受了大量的语言输入。足量的语言素材激活了语言习得装置(LAD),激活了普遍语法。Piaget反驳了Chomsky的观点,指出,儿童习得复杂的语言结构

的能力既不是先天的,也不是人为地从学习中获取的。在认知发展过程中,儿童的知识水平、对周围世界的理解认识和语言能力这三者互相作用,其结果促使了语言的发展、习得。

对语言的本质与习得能力纷纭不同的解释与论证恰恰反映了语言学和心理语言学这两个学科的复杂性。仅提一点,这两门学科所研究的对象有着多面性与多重性,以研究语言的本体和语言的习得为主,涵盖了数门学科的相互渗透,如心理语言学、认知心理学、社会学、人类学、教育学等等(Rice 1989)。正如崔(2003)指出的,由于各家学派的理论背景不同,看问题的角度各有千秋,真可谓“横看成岭侧成峰”。在此评价不同的理论学派并不是本文的目的。我们不妨先看一个汉语习得的调查结果。

1.4 习得动词后缀的研究

Wen(1997)对汉语动词后缀“着”、“了”、“过”的习得进行了调查,探讨学生在习得过程中用了什么样的语言知识和认知技能,这些技能和语法、语义、语用的关系是什么样的。语料的收集是通过和受试者(两个年级,共19名)单独谈话及学生的书面语言素材。谈话的录音转写为书面形式进行数据统计。

Wen的实验研究结果表明学生习得“一了”和“一过”先于“一着”。其习得过程基本上是以语义为主,如:1)寻找时间位置上的逻辑顺序,2)用时间副词或连词作为句子中时间的参照物,3)依靠动词的词义内容,4)用语用功能的提示作为习得“一了”和“一过”的线索。比如低年级的学生把“动作行为的完成”和“过去的经验”等意思概念化,把“一了”和“一过”与过去时间短语连用,把某些动词和相关的体貌后缀词连用。Wen的实验结果试图表明,解释习得汉语体貌动词后缀需要一个全方位的考虑,其中包括认知、句

法、语义和语用功能诸方面的因素;“汉语体貌动词后缀的习得的次序在很大的程度上受到句法结构的影响,同时被语用功能的条件所制约。”(p. 24)

二 语言的可学性

语言的可学性是心理语言学在语言习得方面一直关心的问题。如本文第一节中所提到的,语言的可学性取决于对语言本体的认识和对语言内部特征的分析。Rice (1989) 提出语言的可教性在于词汇。词汇不仅仅是语言的基本组成部分,而且,词汇的意思及分类既不完全是认知概念的直接反映,也不受宠于普遍语法,往往由某一具体语言而定,会受到某一具体语言的文化、感观认识等方面的影响,是学习者习得的结果。Pinker (1989) 提出词汇学习的关键在于掌握动词结构 (Thematic Cores and Verb-Argument Structures)。在第一语言习得中,儿童对动词结构的限制性是很敏感的 (Pinker 1989)。动词的句子结构是由动词的语义功能及名词与动词的语义、句法之间的关系所决定的。换句话说,掌握了动词不但学到了语义功能(动词和它所要求的名词在意思上的关系)、句法结构(动词和它所要求的名词在语法上的关系),而且也明白了语用(以某一动词结构所出现的句子有什么样的语用功能,在什么样的语境下出现)。

Pye (1989) 指出教学生语法成分没有意义。只告诉学生“开”是动词,“车”是名词,就盼望着学生能把这两个词准确地运用于无数新句子中颇趋于天真。动词的一个特征是其意思必须通过句式结构来表达,如一个动词最少要求一个名词以组成一个句

式。动词的意思常常可以决定需要多少名词和什么样的名词,而且这些名词和动词的语义关系是通过什么语法成分表达出来的。比如动词“放”要求三个名词短语(施事者/动物名词、受事者、场所);所表示的意思为:

1a. 施事者 X(主语)使得受事者 Y(宾语)位于一个地方 Z(介词宾语)。

1b. 他把你的书放在桌子上了。

根据语用所强调的不同目的,“放”可用于“把”字句和主述句。这样以动词结构为纲来解释教授语言对语言习得过程是很重要的,原因有三。第一,是受到了语义上的限制(如施事者必须是动物名词),使得学习者把认知概念和语言知识融会在一起,语言学习变得不抽象而有意义了;第二,语义必须和动名结构相呼应,被语法结构所表达,受到句法上的限制。这样学习者出错的机会减少了;第三,根据语义功能和语法的限制关系分类组成语言规则,这些规则对语言习得与语言教学都有很现实的意义。这些规则不但展现了语法的实质,即不同种类的动词要求不同的名词以组成不同的动词结构,而且把语法和语义合二为一,语言的规则性不但取决于句法而且同时也取决于语义。如把和动词“放”相似的动词归类(Verb Subgroups/Conflation Classes),这一类移位动词的规则即为:

2. X(动物动词)使 Y 置于 Z(位置/结果)。

其中 X = 施事者/主语, Y = 受事者/宾语, Z = 位置/动词补语。适合这一动词结构规则的词有放、搁、挂、贴、搬、拿、带、扔等。这样,学生每学一个动词就对整个一组词有一个进一步的理解,学到的不仅仅是几个动词,而是语言本质的属性,动词的语法

规则,正如 Pinker 指出的“只有把动词归类为组,动词才会遵守句法规则”。(Pinker 1989:56)也就是在这种条件下,习得是最容易的。

在语言习得内容方面提倡以动词结构为纲来习得语法规则受到研究方面的论证。Wen (1995,1997,2004)在调查美国大学生习得“了”,动词体貌后缀“一着”“一了”“一过”和“把”字句时,也发现学生对动词词义颇为敏感,“学习者对动词的语言制约要比对整个句子敏感。”(p. 59)。如在他们造的“把”字句中,所用的移位动词的频率最高,(如:扔、带、放等)。这一结果与张(2001)通过对报纸语料的统计分析所发现的内容相仿,即典型的“把”字句所表现的是“一个物体在外力作用下发生空间位移的过程”(p. 1)。相比较出现在“把”字句中表示状态变化的动词则少得多(如:吃、喝、买等)。再比如在习得动词体貌后缀“一了”和句尾助词“了”时,如果动词本身的语义中含有表示完成的意思(如:赢、输、停、晴、晚、忘、吃、喝、买等),“一了”出现的正确率便较频繁(低年级学生的正确率为78%,高年级为84%)。Wen 的实验结果说明在汉语学习的初级阶段,学习者对动词语义的内涵和语法的体态有一个关联的认识,他们常常会依据动词的特点来决定是否用体貌后缀“一了”。

在这里也应该提到在语用环境中习得动词语法结构是很重要的。语用环境的提示帮助学生理解在什么情况下用什么样的动词结构,使学习者所建立的对动词语义和其结构的假设日益趋于准确。语境给学习者提供了一定的习得的便利,不明确的意思在语境中变得清楚了。比如移位动词(放、搁等),在语境中往往用“把”字句式或主述句。Wen 在研究习得语态词“一了、一过”时,发现学习者常常利用话语语境中的提示习得“一了”和“一过”。比如,

“一了”和句子中副词(如:已经)连用;在话语开始用“一过”,然后转为“一了”(如“我去过杭州,我看到了西湖”)。Wen(1997)的实验结果给 Givon (1983)所提出的话语的延续性的理论提供了语言习得方面的论证,也与 Kump (1984)所提出的语境中前境与后境(The background/foreground) 的不同的语言表达方法相吻合。

三 语言的可教性

语言的可教性建立在语言的可学性基础上,也就是建立在对语言本体的认识和对语言习得过程的了解的基础上。语言的哪些方面、哪些内涵特征能被相对容易地学习掌握就是我们应该重点教学的内容。传统心理语言学、语义心理语言学、认知心理语言学和行为主义心理语言学对语言和语言习得能力等根本性问题在理论上迥然不同,但在语言教学实践上不乏共识之处,比如都强调提供给学生大量的适合学生语言程度和认知水平的语言素材,语言环境的有效性、正面的练习运用语言的机会以激活他们内存的语言习得能力,使那一具体语言知识内化(心理语言学);使他们对丰富的语言现象进行归类、理解、分析、推理、假设,并在语言实践中检验其正确性(认知心理语言学);使他们的语言输出能力得到足够的训练和升华(行为主义心理语言学)。

3.1 语言的形式、内容与交际性

语言课堂教学中首先要涉及的就是如何处理语言的形式、内容、与其交际性,即怎样处理语言的交际性与语言表达的准确性的关系问题。70年代末到80年代初,中文教学和别的外语教学一

样,注重语言的交际功能。教学以此为原则,如给学生创造一个自然的、鼓励语言交流的环境以促使他们畅所欲言,重视语言的内容以使语言交流有意义,避免改学生的语言形式方面的错误以使他们完全没有心理方面的副作用,使其习得过程更像第一语言。学习语言的目的是为了交际,这一点是肯定的,并值得提倡的。但是只提倡培养学生交际功能的教学内容颇狭窄了一些,不应该是唯一的,否则就会影响到语言表达的准确性。VanPatten (1988)提出在语言学习的早期就应注重语法与语言表达的正确性以避免语言习得中的石化现象(Language Fossilization)。

强调交际功能的教学方法的理论基础可追源于 Krashen (1982)的第二语言习得理论。Krashen 提出了监调模式(The Monitor Model),认为第二语言的掌握和第一语言在很多方面相仿。这一理论是建立在普遍语法理论的基础上,也是建立在对语言习得的调查研究上的。如在学习第二语言时,成人习得语法的顺序和儿童习得母语的顺序相仿,而且所出的错误在很大程度上也和幼儿学母语的错误相同(Bailey、Madden、Krashen 1974; Burt、Dulay、Hernandez 1975; Dulay、Burt 1974)。Krashen 认为成人不但通过跟老师按部就班地学习语言,同时也像儿童一样无意识地习得语言。调节模式提出了对第二语言习得的五个假设。这些假设对课堂教学是有指导意义的。

Krashen 把语言的掌握过程分成有意识的学习和无意识的习得等观点被广泛地接受了。但是他把学习和习得看作是两个完全分开的、互不影响的过程也受到不少批评。(Long 1983)把这一理论运用于外语教学方面,Krashen (1988)提倡自然的语言学习条件,以语言的理解为基础,以提供给学生大量的、以意

义为主的、能被理解的语言素材为内容,尽可能模仿第一语言的学习;尽管第一语言和第二语言的学习过程有很多本质方面的区别(温 1992),此外向学生提供什么样的内容也有争议(Erlam 2003)。

强调交际功能的语言教学原则给学生带来了某种语言表达上的流利程度,而且在某些方面增强了学生交际的自信心(Higgs、Clifford 1982),但同时也带来了问题,一个主要问题就是语言运用的准确性降低了。在带给学生一定的表述流利程度的同时,丢掉了让学生练习准确运用语言的机会。比如 Harley 和 Swain (1984),Swain (1989)研究了加拿大说英语的孩子在目的语言的环境下习得法语的情况。受试的孩子用法语学习学校的各项科目包括法文。他们的实验结果表明尽管孩子们说法语的流利程度有了明显的提高,但语法、词法与运用词汇的准确性都没有在一般法语学习环境下的孩子掌握得好。

这就使得我们对强调语言的交际功能的教学方法进行重新认识。重新认识的结果仍然以培养学生交际功能为教学的主要目的。(Lightbrown、Spada 1990)在这一大框架下,教学的重点和教学方法有了转移。语言形式和语法结构作为一个重要的教学内容引起了人们的关注。这一教学观点与强调交际功能的语言教学原则共存,相辅相成。它和传统的只强调语法词汇的教学有本质上的区别。换句话说,交际功能的语言教学原则应该在注重语言的形式与语言表达的准确性的观念下同步进行。(Montgomery、Eisenstein 1985; Lightbrown、Spada 1990)在语言习得过程方面则注重以学为本,尊重并遵循学生的语言习得过程与习得顺序,循序渐进。(Lightbrown 1987; Pienemann 1989)

3.2 语言习得研究的论证

注重语言形式的教学方法在理论上起什么样的作用? 如果有作用,那是在怎样的教学环境下进行的? Spada (1987)调查了成年人学习英文的情况。受试的学生分为两组,第一组为实验组,接受了大量的语法训练,如教师明确介绍语法句型,同时也让学生做语法方面的练习。第二组为控制组,接受极有限的语法训练。两组都是在重视语言的交际功能的总原则下进行的。其实验数据说明受到大量的语法训练的学生在语法的掌握方面明显优先于控制组的学生,在交际能力方面与控制组一样。

Trahey 与 White (1993) 从与 Spada 的研究反方向做了实验,调查既不明确地给学生讲解语法也不改学生的错误,而是给学生大量的有关语法内容的语言素材,是否就能使学生对目的语有清楚的观察、认识,掌握其语法。换句话说,他们在实验中所创造的语言条件、学习环境和学习内容模仿了第一语言自然的习得。实验的目的是探讨如果普遍语法对第二语言还起作用,那么内存的普遍语法装置和外在的语言教学的输入是一个怎样的关系。研究表明由于没有改学生的错误,学生造出了大量的正确语序的句子,但同时也造出了很多不合语法的句子。因此,单纯给学生大量的有关语法内容的语料而不给学生做明确的语法上的解释与改错,并不能使学生清楚地认识到句子的错误。“学习者在某种意义上是在同时接受两个语言区域的参数,似乎是第一语言的价值参数并没有丢掉,同时把第二语言的价值加进去了。”(p. 200)。可见在第二语言教学中,注重语言的形式和提供负语料输入(Negative Evidence)是语言习得的一个重要条件,其作用包括促进激活学习者的普遍语法中适合某一具体语言的价值参数,把第一语言

的参数区域转换到第二语言中。

3.3 改正学生的偏误(Negative Evidence)

交际功能教学鼓励学生自由地运用语言,大胆开口说话,语言的输出是习得中的一个重要环节。自然,学生运用语言的机会越多,出错的可能也越多。对待学生偏误的态度与办法便成为教学中不可避免的一部分。行为主义心理语言学强调给学生及时、明确无误的反馈,有误必纠,直到学生不出错为止。心理语言学对第一语言的研究表明(Pinker 1989)儿童从纠正其错误中得不到任何启迪。大量的语言的正面输入就能激活普遍语法使他们找到自己的特定语言的价值参数。纠错对他们来说是毫无意义的。在第二语言习得领域,Krashen(1988)认为要尽量避免改学生的错,因为改错会给学生在情绪方面增加压力。如果学生的情绪心理不稳定,势必影响他们分析、处理语言素材的能力,造成一定的学习障碍。Terrell (1977)的自然教学法(The Natural Approach)在理论上与 Krashen 的调节模式是一致的。他认为,没有任何研究证明学习第二语言的一个必要条件是要改正学生的错误。Walker (1993)针对改错对学生的情绪是否有影响做了调查,发现学生觉得他们不断地被纠正有损于其自信心。他们不愿意总是被老师指正,希望能比较自由地交谈。

近几年来,当人们对强调语言的交际功能的教学原则和强调语言内容的教学方法进行一次重新认识时,不少学者(Bley-Vroman 1989; Birdsong 1989)认为成人在学习第二语言时很可能需要改错与教师的反馈;换言之,改错是第二语言习得的一个必要条件。Swain(1985)指出在鼓励学生最大限度地、积极地运用语言进行交际时,教师应该向学生提供反馈,纠正其错误;这是一件事

物的两个方面。此外,从语言习得的角度来讲,第一语言和第二语言有很多不同之处。Schachter(1986)提出成人在课堂语言环境中习得一种语言可能需要教师的纠正。负语言素材的输入势必帮助学生对话言现象所做的推理、假设起一定的限制约束作用,使其趋于正确,少走弯路。如果学生接受的大量语言素材中包括正确与错误的语法句的比较,那么语言习得中的“逻辑问题”也就圆满地得到解决^①。

3.4 对改错的效益研究论证

改错是否是学生习得外语的一个必要条件?教师纠正学生错误的效益到底有多大?这一问题在理论上和教学实践上都有很重要的意义。White(1991)调查了加拿大魁北克母语为法语的学生学习英语的情况。实验的目的是检验注重语法,在课堂教学中有意识地给学生改错是否比不改学生的错误更有效果,即负语料输入对习得的作用问题。尽管法文可以有主语—动词—副词—宾语的语序,英文的语序只可以为主语—副词—动词,不允许主语—动词—副词—宾语的语序。母语为法语的学生误认为英语和法语一样,副词可以放在动词与宾语中间,即主语—动词—副词—宾语,她的实验抽样为二组学英文的中学生。第一组学生所犯的副词词序的错误得到老师的一一纠正。老师还给他们讲解副词的位置、词序问题。第二组学生在副词词序方面所出的错误没有得到纠正,老师也没有强调副词在不同句式中的词序问题。两组学生都参加了实验前、后及实验中的一系列考试,其中包括对学生进行的不同的教学指导后马上进行的测验,五个星期后的一次测验与一年后的追踪测验。

实验结果表明两组学生一开始均从第一语言入手,造出不少

主语—动词—副词—宾语的句式。不同的是,受到老师纠正的那组学生知道英语中不允许主语—动词—副词—宾语的语序。White认为,改错可能起到了一个促进学生认识一个新语言中语法内容价值的作用(Parameter Resetting),从而使学生认识到主语—动词—助词—宾语的语序不合乎英语语法。因此,改错是习得第二语言的一个必要条件;而不改错只是正语料(Positive Evidence)的输入是不够的。White提出,这并不意味着普遍语法对第二语言习得无作用了,而是在习得第二语言时,激活普遍语法需要通过正负语料的同时输入。(p. 138)White的实验也发现改错并没有使学生长时间地、牢固地掌握这一语法概念。虽然在不同的教学指导后马上进行的测验中两组学生的成绩有数据上的不同;但在以后的跟踪测验中,两组学生成绩的差别就小多了。

Carroll和Swain(1993)也指出改正学生的错误对学生习得语言有积极、有效的作用。他们调查了各种不同的改错形式对学生习得英语间接宾语的效果问题。他们的实验包括不同的改错条件与方法。根据所收到的不同的反馈形式,抽样的学生被分为五组。第一组收到了清楚的语法方面的解释。第二组的学生由老师告诉他们所造的句子是否正确。第三组的学生在一出错句时就被及时纠正,并告诉他们正确的句子形式。第四组的学生则要求仔细思考一下他们的回答是否正确。第五组的学生只收到大量的带有间接宾语的语言素材。实验的结果表明前四组学生对间接宾语的掌握程度都比第五组好。Carroll和Swain认为:“成人能够而且实际上也运用了教师所提供的反馈来掌握抽象的语法知识并把这些知识运用到了语言实践了。”(p. 358)

应该指出,对于“改错是否为学生习得外语的一个必要条件”

这一问题的实验研究结果并不一致,改错的效益是一个颇复杂的问题。改错的效益也取决于教学中师生的一些可变量,如是哪一种类型的偏误、学生的学习动力与目的、语言能力、反馈的清晰度、运用反馈的方式方法及学生对老师的态度等。Omaggio Hadley (1993)认为,改错与反馈的效果有可能取决于各种不同的教学因素,如改错的不同形式,直接的、及时改正与非直接的改正。在实验研究中给学生提供什么样的反馈与改错,如何改正学生的错误,反馈是以何种方式、方法提供的,这些可变量如果不加以控制,实验的结果就会有所不同,就会影响到对改错效益的研究结果。

四 余论

语言习得理论与研究作为一个新兴的学科只有三十多年的历史,对外汉语教学语言习得的理论研究则更年轻。随着这一领域的不断壮大、实验研究的不断深入细致,其理论的不断发展,势必使汉语作为外语教学的课堂实践起一个根本性的变化。这一变化已经发生,而且仍然正在发生着。传统的教学强调学习的结果。教师在讲解文法同时要求学生做练习,如让学生用学了的语法造句作文等以达到教学所提出的标准。

知道学生的语言能力与知识水平固然重要,但明白学生是怎样获得语言知识的则更重要。了解了学生的学习过程,教师就能有的放矢。80年代始,学者们(Krashen 1982; VanPatter, Cadier-
no 1993)认为教学不应该只着重于学习的结果,而是应该着重于学习的过程,研究在习得中学生所遇到的具体问题,如对语言内容的理解,掌握某些语法项目需要经过哪些具体的语言与认知方面

的习得过程等。Lightbrown(1987)指出:“应该对语言的输入(Language Input)与输入的语言对学生的习得所起的作用做有系统的比较研究,使我们从理论上了解学生是如何加工整理从老师和教材中所接受的语言信息的;他们的中介语中有多少成分是从语言的输入中所获得的。”(p. 169)

在教学上,重点应以学为本。从语言的本体特点出发,根据学生的语言水平、认知能力、学习策略、学习方式和目的来决定教学内容与教学方法。学生在学习方面的各种因素决定了他们是否能在学习过程中顺利地习得语言。如果教学能在学生如何正确认识和处理学习内容和语言素材上下功夫起作用,那么,老师所教授的就有可能转化为学生所能学到的。教学应该根据具体的学生,他们在语言、认知、心理等方面的因素,深入浅出、有系统地使教学的输入(Language Input)清楚、准确、适时地让学生理解、吸收,使之融会贯通,变成学生自己的语言知识与语言能力的一部分(Language Intake)。

附注

① Baker(1979)指出语言习得中的一个自相矛盾的现象。儿童的语言错误往往得不到纠正,而且儿童也不仅仅纯是模仿成人。儿童的语言创造力使他们造出无数闻所未闻的句子。在既不被纠正又不纯模仿成人语言的情况下,儿童是如何对所接触的语言进行假设与语法判断的?又是怎样纠正自己的错误的?这些问题称为语言习得中的逻辑问题。

参考文献

- Bailey, N. Madden, C and Krashen, S. D. (1974) Is there a “natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning*, 24: 235-243
- Birdsong, D. (1989) *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*.

- New York: Springer.
- Bley-Vroman, R. (1989) What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass and J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bowerman (1989) Learning a semantic system: what role do cognitive predispositions play? In M. Rice and R. Schiefelbusch (Eds.), *The Teachability of Language*, 133-171. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Brown, R. (1973) *A first Language: the Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1975) The ontogenesis of speech acts, *Journal of Child Language* 2: 1-19.
- Burt, M., Dulay, H., and Hernandez, E. (1975) *Bilingual Syntax Measure*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Carroll, S. and Swain, M. (1993) Explicit and implicit negative feedback. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 357-386.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- (1979) Human Language and Other Semiotic Systems. *Semiotica* 25: 31-44.
- Clark, E. (1973) Non-linguistic strategies and acquisition of word meanings. *Cognition* 2: 161-182.
- Cui, X. 崔希亮 (2003) 认知语言学: 研究范围和研究方法, 赵金铭主编《对外汉语研究的跨学科探讨》13-34 页, 北京大学出版社。
- Dale, P. (1976) *Language Development: Structure and Function*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dulay, H., and Burt, M. (1974) Natural sequence in child second language acquisition. *Language Learning* 24: 37-53.
- Erlam, R. (2003) Evaluating the relative effectiveness of structured-input and output-based instruction in foreign language learning. *Studies of Second Language Acquisition*, 25, 559-582.
- Gass, S. M. (1987) The resolution of conflicts among competing systems: a bi-directional perspective. *Applied Psycholinguistics*, 8: 329-350.
- Givon, T. (1983) Topic continuity in discourse: an introduction. In T. Givon (Ed.) *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study*, 1-41. Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Harley, B. and Swain, M. (1984) The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Cramer, and A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* 291-311. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Higgs, T. V. and Clifford, R. (1982) The push toward communication. In T. V. Higgs (ed.), *Curriculum, Competence and the Foreign Language Teacher*. ACTFL Foreign Language Education Series, Vol. 13. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Katz, J. and Fodor, J. (1963) The structure of a semantic theory. *Language*, 39: 170-210.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- (1988) *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Prentice-Hall.
- Kumpf, L. (1984) Temporal systems and universality in interlanguage: a case study. In F. Eckman, L. Bell, and D. Nelson (Eds.), *Universals of Second Language Acquisition*, 132-143. Rowley, MA: Newbury House.
- Lenneberg, E. (1967) *Biological foundations of Language*. New York: John Wiley.
- Lightbrown, P. and Spada, N. (1990) Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 429-488.
- Lightbrown, P. M. (1987) Classroom language as input to second language acquisition.
- Long, M. (1983) Does second language instruction make a difference: A review of the research. *TESOL Quarterly* 17: 359-382.

- Montgomery C. and Eisenstein, M. (1985) Reality revisited: an experimental communicative course in ESL. *TESOL Quarterly*, 19, 317-334.
- Nelson, K. (1977) The Conceptual basis of naming. In J. Macnamara (Ed.) *Language Learning and Thought*. New York: Academic Press.
- (1981) Toward a rare-event cognitive comparison theory of syntax acquisition. In P. Dale and D. Ingram (Eds.), *Child Language: An International Perspective*. Baltimore: University Park Press.
- Omaggio Hadley, A. (1993) *Teaching Language in Context*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Packard, J. L. (1990) Effects of time lag in the introduction of characters into the Chinese language curriculum. *Modern Language Journal* 74: 167-175.
- Piaget, J. (1952) *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Pienemann, M. (1989) Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10: 52-79.
- Pinker, S. (1989) Resolving a learnability paradox in the acquisition of the verb lexicon. In M. Rice and R. Schiefelbusch (Eds.), *The Teachability of Language*, 13-63. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Pye, C. (1989) Synthesis/commentary: the nature of language. In M. Rice and R. Schiefelbusch (Eds.), *The Teachability of Language* 127-133. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Rice, M. and R. Schiefelbusch (1989) *The Teachability of Language*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Schachter, J. (1986) Three approaches to the study of input. *Language Learning* 36: 211-225.
- Skinner, B. F. (1957) *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Spada, N. (1987) Relationships between instructional differences and learning outcomes: A process-product study of communicative language teaching. *Applied Linguistics*, 8: 137-161.
- Swain, M. (1989) Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Terrell, T. (1977) A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal* 61: 325-337.
- Trahey, T. and White, L. (1993) Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 181-204.
- VanPatten, B. (1988) How juries get hung: problems with the evidence for a focus on form in teaching *Language Learning*, 38, 243-260.
- VanPatten, B. and Cadierno, T. (1993) Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.
- Wen, X. 温晓虹 (1992) 第一语言和第二语言习得之比较。《语言教学与研究》第3期: 49-65。
- Wen, X. (1994) Topic prominence in the acquisition of Chinese existential sentences by English-speakers. *International Journal of Psycholinguistics* 10, 2: 127-145. Center for Academic Societies, Osaka, Japan.
- (1995) Chinese and English language processing strategies within individuals. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 30: 2 127-145.
- (1995) Second language acquisition of the Chinese particle *le*. *International Journal of Applied Linguistics* 5, 1: 45-62. Novus Press, Norway.
- (1997) Acquisition of Chinese aspect: an analysis of the interlanguage of learners of Chinese as a foreign language. *ITL Review of Applied Linguistics* 117-118: 1-26.
- (2004) Acquisition of Chinese BA construction. Paper delivered at the CLTA Annual Conference, Chicago, Nov. 2004.
- White, L. (1991) Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7, 2: 133-162.
- Zhang, W. 张旺熹 (2001) “把”字句的位移图式。《语言教学与研究》第3期: 1-10。