

留·学·生 汉语学习环境 研究

赵嫚 著



2012年教育部人文社科青年基金项目“来华留学生汉语学习环境研究”
(编号:12YJC740148)资助

留学生汉语学习环境研究

赵嫚 著

南京大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

留学生汉语学习环境研究 / 赵嫚著. — 南京 : 南京大学出版社, 2017. 5

ISBN 978 - 7 - 305 - 18407 - 9

I. ①留… II. ①赵… III. ①汉语—对外汉语教学—教学研究 IV. ①H195.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 073094 号

出版发行 南京大学出版社
社 址 南京市汉口路 22 号 邮 编 210093
出 版 人 金鑫荣

书 名 留学生汉语学习环境研究
著 者 赵 嫚
责任编辑 荣卫红 编辑热线 025 - 83685720

照 排 南京南琳图文制作有限公司
印 刷 江苏凤凰数码印务有限公司
开 本 718×1000 1/16 印张 12.5 字数 224 千
版 次 2017 年 5 月第 1 版 2017 年 5 月第 1 次印刷
ISBN 978 - 7 - 305 - 18407 - 9
定 价 40.00 元

网址: <http://www.njupco.com>
官方微博: <http://weibo.com/njupco>
官方微信号: njupress
销售咨询热线: (025) 83594756

* 版权所有, 侵权必究

* 凡购买南大版图书, 如有印装质量问题, 请与所购
图书销售部门联系调换

目 录

第一章 绪 论	001
第一节 语言学习和环境	002
一、语言环境和语言学习	002
二、对外汉语教学和语言环境研究	006
三、关于成功二语学习者/善学语言者的讨论	010
第二节 研究构想和本书结构	011
一、本书内容	011
二、研究目的和意义	012
三、本书结构	014
第二章 研究过程	015
第一节 研究方法	015
一、质性研究	015
二、质性研究的理论基础和操作过程	016
三、选择质性研究方法的理由	016
第二节 抽样和收集资料	017
一、质性研究抽样	017
二、研究对象的选取	017
三、收集资料的方式和过程	021
第三节 分析资料、建构理论和成文方式	024
一、分析资料	024
二、建构理论和成文方式	026
第四节 研究者的反思	028
一、研究者个人因素及变化	029
二、研究关系	030

三、效度	034
四、推广度	036
五、伦理道德问题	037
第三章 汉语环境中的语言输入与互动	039
第一节 社会语境中的汉语习得	039
一、留学生对于社会语言环境的认识	039
二、留学生的社会习得情况及分析	041
三、讨论	050
第二节 课堂语境中的汉语学习	051
一、汉语环境中的课堂学习	051
二、中外汉语课堂对比	052
三、留学生的课堂参与情况	055
四、理想的汉语教师	061
五、讨论	065
第三节 第二课堂中的汉语学习	067
一、第二课堂	067
二、留学生参与第二课堂情况	068
三、小结	073
第四节 可理解输入环境	073
一、可理解输入环境的提出	073
二、留学生和汉语环境互动情况	075
三、可理解输入环境的特征	076
四、小结	081
第四章 汉语环境中的人际交往	082
第一节 留学生的人际交往及语言学习	083
一、人际交往概况	084
二、留学生和研究者的交往情况	088
第二节 影响人际交往的因素分析	095
一、住宿环境因素分析	095
二、个人主观因素分析	097
三、讨论	101

第三节 合法的边缘性参与视角下的汉语学习	103
一、合法的边缘性参与概念	103
二、二语环境中的语言学习	105
三、合法的边缘性参与视角下的汉语学习	107
四、小结	113
第五章 汉语环境中的身份认同	114
第一节 二语习得身份认同研究综述	115
一、身份认同主要分类框架	115
二、二语习得认同相关研究	116
三、中国英语学习者和来华留学生的比较	119
四、本研究的思路和方法	122
第二节 亚裔美国学习者身份认同发展	124
一、主体身份意识和维护	124
二、群体身份	127
三、人际身份	129
四、讨论	132
第三节 汉语学习者个人身份认同发展	133
一、动机强烈、策略周全的学习者	135
二、理性反思、合理调整的学习者	138
三、充满自信、知足常乐的学习者	146
第六章 汉语学习共同体构建探索	148
第一节 国内学习共同体研究	149
一、关于共同体	149
二、国内学习共同体研究	150
三、汉语学习共同体研究现状	151
第二节 汉语学习共同体构建的必要性和可行性	152
一、汉语学习共同体构建的必要性	152
二、汉语学习共同体构建的可行性	155
第三节 汉语学习共同体构建设想	157
一、共同体的目标是认知和身份发展	157
二、共同体中的学习以协商互动为主	157
三、共同体的拓展和延续	158

四、共同体中的教师身份	159
第四节 “初级汉语口语”学习共同体	159
一、课程组织规范	160
二、身份认同建构	162
三、课堂互动协商	166
四、共同体的拓展和延续	171
五、共同体中的教师身份	175
六、教学效果	178
参考文献	181
附 录	191
后 记	194

第一章

绪论

语言习得离不开语言环境,这是人们的共识;无论是第一语言还是第二语言习得,语言环境都是必要的条件。Ellis(1994)把二语习得研究领域概括为四个方面:学习者语言(learner language)、外部因素(external factor)、内部因素(internal factor)、学习者个体差异(individual learner differences),其中外部因素研究指的是社会因素(social factors)和语言输入与互动(input and interaction)的研究。Ellis认为社会因素对二语习得的影响取决于社会环境,尽管这种影响不是直接的。^① 社会环境研究的一个核心课题是:习得所发生的外部环境究竟在习得过程中起什么作用,它的重要性如何。国内对外汉语教学界这方面的成果很少;施家炜(2006)认为该领域是汉语第二语言习得研究的一个盲区。^② 其他学者也呼吁要利用优越的汉语环境,并对汉语环境和非汉语环境中的学习者进行对比,探讨语言环境对于语言学习的影响。然而,这些研究都基于这样的假设:目的语环境中的学习者一定能够获得语言环境的积极支持。但是,Long(1985)认为,要想充分理解和认识输入的本质及其对第二语言习得发展的影响,仅仅考察单向的语言输入是不够的,应该高度关注目的语说话人和学习者共同参与的互动过程。^③ 同样,研究留学生汉语学习环境,不仅要认识到语言环境的重要性,而且要考察留学生和汉语环境的互动过程,才能深刻理解环境对于语言学习的影响。从学习环境与第二语言语用能力的关系出发,Kasper & Rose(2002)认为有三个基本结论:第一,目的语环境并不必然地促进第二语言语用能力的发展;第二,在目的语环境中居留时间的长短并不能准确地预测学习

① Ellis, R.:《第二语言习得研究》,上海:上海外语教育出版社1994年版,第18页。

② 施家炜:《国内汉语第二语言习得研究二十年》,《语言教学与研究》2006年第1期。

③ Long, M. H. Input and second language acquisition theory. In Gass, S. M. & C. G. Madden (eds). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985.

者第二语言语用能力;第三,课堂教学对于第二语言语用能力的发展具有很大的帮助。^① 由于存在上述不同观点,本书对汉语语言环境的研究,从外部环境为留学生提供的输入输出及人际交往的机会以及留学生对这些机会把握的角度,探讨环境因素怎样对留学生的汉语学习产生影响;并通过教师和留学生双方的共同努力,构建汉语学习共同体,引导留学生合理、有效地利用语言环境。

第一节 语言学习和环境^②

一、语言环境和语言学习

(一) 关于语言环境和语言学习的理论

在语言学习研究领域,很多理论和术语的提出与界定都是以语言环境作为出发点的。以汉语学习为例,如果一个人在课堂上学习,他的环境就是“课堂环境”,也称“正式环境”,这种学习叫学习;如果他不参加正式的课堂学习,而是在工作或者生活中,在与中国人的交往中学习汉语,他的环境就是“社会环境”,这种学习叫习得。再比如外语环境和二语环境,它们的区分主要取决于课堂之外目的语是否常用。如果目的语在社团中不常用,学习者在课堂之外很少有机会接触目的语,即为外语环境;如果目的语在社团中很常用,学习者在课堂之外经常有机会接触目的语,即为二语环境。据此,又区分出外语学习和第二语言学习、外语学习研究和第二语言学习研究。Stern(1983)指出,由于第二语言是所在国使用的语言,因此学起来能够比外语获得更多环境上的支持。而外语学习一般要靠更多的正规教育和其他措施来弥补环境上的弱势。由于第二语言在社会环境中广泛使用,因此常常可以通过非正式方式习得。^③

不论是第一语言还是第二语言的获得,都与环境有着密切的联系。Ellis(1985)从输入角度区分了各个学派对环境的看法。(1)行为主义者把输入看成

① Kasper, G. & K. R. Rose. *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell Publishing, 2002, p. 230.

② 本节部分内容曾以《留学生汉语学习环境研究的现状和思考》为题发表于《现代语文》2013年第33期。

③ Stern, H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

是刺激,学习者面对输入,产生一定的反应,强调的是环境或者输入的作用。(2) 先天主义者认为,输入在语言学习中只起触发作用,重要的是学习者本身的内在机制,强调的是主体的作用。(3) 互动主义者认为,语言习得是学习者和语言环境相互作用的结果,学习者的处理机制和输入互相制约。^① Ellis(1994)认为,在互动论旗帜下包括两个不同理论:一是以认知心理学为基础的“认知互动理论”(cognitive interaction theory);二是“社会互动理论”(social interaction theory)。认知互动理论将语言输入环境和语言习得内在因素结合起来。该理论认为,外在环境和内在因素都是语言习得发生的必要条件。语言习得是学习者内在加工机制与语言环境相互作用的结果。社会互动理论则强调言语互动的重要性。互动可以引起学习者对语言形式的注意,有助于学习者的语言习得。社会互动理论主要是从社会语言学角度研究语言输入环境与第二语言习得的关系。^②

(二) 语言输入与互动研究

王建勤(2009)指出:“语言输入”与“互动”是两种不同的语言输入环境。“语言输入”指为学习者提供的单向语言信息,如听广播、看电视、听讲座等。在这种语言环境中,学习者没有交流和沟通的机会;语言习得经常发生在这种单向的语言输入中。“互动”指双方的语言沟通和交流,如目的语说话人与学习者之间的交流和沟通,当然也包括学习者之间使用目的语进行的交流和沟通。这种双向的交流和沟通构成了语言习得发生的互动环境。^③

关于语言输入与互动的研究,有三个重要的理论假设:Krashen(1985)的“语言输入假设”(input hypothesis);Long(1983)的“互动假设”(interaction hypothesis);Swain(1985)的“语言输出假设”(output hypothesis)。Krashen 的语言输入假设主要包括以下观点:可理解的语言输入是第二语言习得发生的充要条件和决定因素;有了足够的可理解输入,语言习得就会自然发生,语言不是直接教会的,语言能力是通过可理解输入自然“浮现”(emergence)的结果;言语的产出是语言习得的结果,而不是动因。

Long 的“互动假设”的基本模式是:

① Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

② Ellis, R.:《第二语言习得研究》,上海:上海外语教育出版社 1994 年版,第 243 页。

③ 王建勤:《第二语言习得研究》,北京:商务印书馆 2009 年版,第 180 页。

Interaction(互动) → Comprehensible Input(可理解输入) → Acquisition(习得)^①

Long 认为,互动过程中,目的语说话人为学习者提供的语言输入有一定程度的调整:一是语言形式,二是话语结构和功能。这种语言输入带有“外国人话语”或“教师语言”的特点,学习者更容易理解。Long 认为,这种语言输入越多,越具有可理解性,有助于第二语言学习者语言习得的发展。^②

输出假说是 Swain 1985 年提出的。这一假说主张,输出可以练习已学语言项目,增强表达的流利性。同时,输出还会促使学习者注意语言形式,把意义和形式联系起来,对目的语结构和形式进行检验,有助于学习者控制并且内化语言。

Swain(2005)进一步指出,在语言教学领域,输出一直都是一个名词,代表的是语言习得的结果和产品,等于“学习者已经学会的东西”。输出假说提出以后,输出逐渐有了动词的用法,在语言教学中的作用也得到了重视,输出成了语言学习过程的一个组成部分。^③

我们认为,在第二语言学习过程中,输入、互动和输出都具有彼此不可替代的作用。Krashen 强调可理解语言输入的必要性,并认为这种“ $i+1$ ”水平的输入大量存在于自然语言环境中。他的可理解输入仅仅是一个宽泛的概念,即比现有的语言水平高出一點,没有说明怎样为学习者提供可理解输入。Long 重视语言学习过程中的沟通和交流,强调可理解输入是在 NS(母语说话人)和 NNS(非母语说话人)的互动过程中产生的,尤其指出输入一方的话语形式和结构功能的调整对于语言习得的作用,并重点分析了教师话语和外国人话语,使可理解输入具有可操作性。Swain 侧重于学习者的语言产出。Krashen 和 Long 的理论具有一定的相似性。前者在注重输入的同时,没有忘记在输入方式上注意“语言意义的粗略调整输入”,是输入前调整;Long 的互动理论强调话语形式和结构功能的调整,也就是在互动过程中根据学习者的具体话语情况对输入进行调整,达到学习者“可理解”的程度,并最终使学习者从中习得目的语。事实上,在目的语学习环境中,除

① Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985, p. 152.

② 王建勤:《第二语言习得研究》,北京:商务印书馆 2009 年版,第 183 页。

③ Swain, M. The output hypothesis: theory and research. In E. Hinkel (ed). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

了单向的语言信息输入(如听收音机、看电视、看报刊、听讲座等),任何一个具体的涉及双向交流的学习过程,输入、互动和输出几乎是同时存在的。在目的语说话人和学习者(或者学习者之间)进行交流的时候,前者开始输入,学习者做出反应,互动和输出就同时产生了。随着言语活动的进行,输入、输出连续不断,互动陆续产生,话语调整持续进行,学习者习得了言语意义和语言形式。

以上关于社会语言环境和输入的研究,Krashen 关注潜在的可理解输入,Long 重视已经生成的学习者和目的语说话人的言语互动,Swain 强调学习者已经生成的话语。这些研究都是从研究者的角度来看待语言输入和互动及输出,特别是后两种研究,可以说是二语习得研究中基于结果的研究,即从习得的结果中探讨习得的原因。这样的研究对于以后的研究、教学和学习可能具有一定的借鉴作用。事实上,对于社会环境和语言输入与互动的研究,不仅已经生成的言语互动对语言习得具有解释性意义,而且宏观语言环境和学习者的互动也会对学生产生作用,并进而影响到语言习得。丁言仁指出,迄今为止,我们仍然不明白对于第二语言学习来说,最好的社会语言因素是什么。在相似的条件下,有的学习者可能努力学习去提高自己的二语水平,有的学习者则高度关注目的语说话人对他们的敌意,并因此而使自己远离他们。^①

(三) 学习者为中心的语言教学

传统的第二语言教学主要以教师讲授为主。第二语言习得关于学习者因素的研究给第二语言教师带来了观念上的变化,并带来了课堂教学方式的改变。以学生为中心,强调学生参与,关心学生学习差异和原因,激励学生讲目的语,让学生多投入,多练习,第二语言学习活动化,学习活动交际化,以上种种新的教学理念也越来越多地被教师所认可。课堂教学由单纯的精讲多练转变为让学生大量接触语言信息,反复练习、接触和应用,分阶段逐步掌握语言。强调教师课上教学与课下指导的结合、语言习得与语言教学的统一。鼓励学生大胆练习、勇于冒险,通过学生的体验、参与、实践和合作,实现学习目标,形成积极的学习态度,促进语言实际运用能力的提高。^②

在课程设置方面也已经开始强调以学习者为中心,Numan(2001)系统地阐述了语言教学课程设置中以学习者为中心的理论依据、教学内容选择、分级以及

① 丁言仁:《第二语言习得研究与外语学习》,上海:上海外语教育出版社 2004 年版,第 9 页。

② Johnson, K.:《外语学习与教学导论》,北京:外语教学与研究出版社 2002 年版,前言第 26 页。

相应的教学法。尤其值得一提的是,作者不仅论述了学习资源的利用、教材的使用,而且提及如何使社区成为学习资源问题。作者指出,学习者为中心的课程设置的一个关键目标是帮助学习者利用课堂以外的目的语环境发展交际能力,一个显而易见的方法是鼓励学习者融入社区中。^①

以上论述主要从教学角度探讨学习者为中心的教学理念,即课堂教学方式和课程设置方面。但是,在具体的目的语环境中,以学习者为中心、从学习者角度考察学习者参与目的语环境的研究还不多见。本书就是研究在同一个社会语言环境中,学习者对于语言学习资源的选择以及这种选择对于学习者语言学习的影响,探讨语言学习环境的互动性和建构性。

二、对外汉语教学和语言环境研究

(一) 对外汉语教学中的“实践性原则”

在对外汉语教学界,对语言环境和对外汉语教学关系的关注可以追溯到 20 世纪 60 年代,当时强调“实践性原则”,课程设置中有“语言实践课”,每周一次,要求教师制订全面的语言实践课计划,教学形式是到商店、邮局、医院等真实环境中进行语言实习或实地教学,以便充分利用有利的社会语言大课堂。到了 20 世纪 80 年代,为来华留学生设置的现代汉语专业也开展了各种各样的语言实践活动,例如:举行汉语节目表演,与著名作家、学者、导演、演员进行座谈,举办专题讲座,观看话剧、电影等,组织学生到外地进行语言实习或参观访问等。后来,随着学界对教学目的认识的不断深化,对外汉语教学界引入了交际性原则,以培养留学生的汉语交际能力为目标。交际教学法以及后起的任务教学法都主张教学中尽可能使用真实或接近真实的教学材料,创设接近真实的教学情境,建构主义教学和沉浸式教学也都是从教学的角度强调目的语环境对于语言习得的作用,而对于自然真实的汉语语言环境的关注则越来越少。

(二) 理论探索

对于汉语环境和汉语学习的关系,学者们从不同的角度进行了探索。夏敏(1995)、王文虎(1988)、刘士勤(1993)、陈三东(2005)、张淑芳(1995)、贾放

^① Numan, D.:《学习者为中心的课程设置——第二语言教学研究》,上海:上海外语教育出版社 2001 年版,第 105 页。

(2000)、张崇富(1999)、常敬宇(1986)、王天星(2002)、沙宗元(2009)等学者撰文从理论上阐述了汉语环境的重要性,其中有的侧重于教学安排,有的侧重于对学习者的建议。刘珣(2000)认为目的语环境包括语言环境和人文环境,语言环境为学习者提供了自然生动、丰富多彩、无穷无尽的语言输入和语言模仿的资源,人文环境则包括目的语社会的物质文明、人际交往、风俗习惯、文化历史传统和所创造的一切精神文明。人文环境除了为学习者提供自然习得目的语及相关文化因素的社会背景外,还提供了运用目的语进行交际并获得反馈的真实场景。在目的语社会环境中学习目的语,如果不好好利用社会语言环境,把以语言学习为主的课堂教学与社会环境中的语言习得结合起来,语言学习的效果和交际能力同样得不到提高。^① 谢谋(2001)认为留学生语言学习环境是指“能够为来华留学生提供某种程度的接触目的语的机会和条件的各种特定的学习和生活空间”,并从空间上进行了分类:大环境——留学生所在城市和方言区,中环境——留学生所在学校校园(包括其周边的生活区),小环境——留学生所在教室、宿舍及其他具有类似性质的空间。留学生与目的语的接触,从方式上可以分为单向式接触和反馈式接触,从性质上可以分为浅表性接触和融入性接触,后者又可以分为轻度、中度和深度融入,融入频度和程度与“留学效益”成正相关关系,融入频度越高、程度越深,则留学效益越好。^② 饶斌(2009)从非认知因素和语言环境关系的角度阐述了语言环境怎样影响语言学习的非认知因素并进而作用于语言学习成效。该文概述了语言环境对态度、动机和焦虑等方面的作用,并对怎样创建有利于非认知因素发挥作用的语言学习环境提出了建议。^③

(三) 实证研究

实证研究主要指深入留学生的学习实践,通过实地调查研究汉语学习环境。有的研究着眼于语言学习的某一方面特征,指出环境对于学习的影响,进行实证考察,如江新(2000)考察了汉语环境中留学生的学习策略后指出,在学习汉语的过程中,留学生最经常使用的策略是社交策略、元认知策略、补偿策略,其次是认知策略,记忆策略和情感策略最不常用。她认为,这个特点与留学生所处的学习环境及其本身特点有关。“语言学习环境对学习是非常重要的,它通过影响学习

① 刘珣:《对外汉语教育学引论》,北京:北京语言大学出版社2000年版,第227—228页。

② 谢谋:《对来华学习者语言学习环境的分析与研究》,《中国高教研究》2001年第8期。

③ 饶斌:《浅谈非认知因素与语言学习环境》,《教学与管理》2009年第10期。

者对学习策略的选择,从而影响学习的结果。”^①张晓路(2006)以一个沉浸式暑期汉语强化班中的三位美国学生为对象,研究他们在汉语环境中(课堂内和课堂外)学习时表现出的认知和情感方面的个体差异,以及这些差异之间的关联及其对学习过程的影响。^② 该研究的调查周期比较短,只有两个月,对于汉语环境中丰富的语言资源和人文资源没有涉及,侧重于对研究对象的静态描绘。陈晓桦(2007)对留学生在汉语环境中的课外学习情况进行了问卷调查,主要涉及个人课外自学情况(预习复习完成作业)、与互助伙伴课外学习情况、课外使用媒体情况(电视报纸杂志)。课外自学,完全不预习和复习的只占 5.63%和 2.82%,绝大多数同学都能预习和复习,分别占 56.33%和 54.93%,预习复习的内容多是局部的,如预习生词(25.35%)、复习不懂的地方(25.35%)、复习重点(39.43%)。这说明学习者虽有学习的愿望和行动,但是较为随意和笼统,还有很大潜力,需要教师的引导和帮助。随着学汉语人数的增多、社会对高水平汉语人才的需求不断增加,师生积极合作,课内课外有机结合,显得越来越重要。^③

有的研究从汉语环境和非汉语环境比较的角度,研究语言学习的某一方面或者某些方面,如崔长福(2005)以语言环境作为主要区分依据,利用语言测试成绩比较了汉语环境和非汉语环境下汉语学习者的差异,并从理论上阐述了汉语环境的重要性。该研究采用相同的测试试卷,分别从听、说、读、写及语言运用等方面对不同环境中的两组学习者进行了测试,把各个小组得出的测试分数进行分类比较,并把两组之间存在的差别以百分比的形式列举对比。结果显示:在听、说方面,汉语环境下的学习者明显优于非汉语环境下的学习者;在读、写方面,前者并未体现出优势。该文一方面总结分析了语言环境在学习者的语言学习过程中所起到的作用与带来的影响;另一方面,强调在重视语言学习环境的同时,也不应该忽视通过自身的学习和努力来巩固基础知识、强化记忆。^④

Swain(1995)的研究指出,参加目的语语言环境中语言学习的加拿大学生,他们的话语能力和交际策略能力比较强,但在语法方面却很薄弱。^⑤ 崔文只是

① 江新:《汉语作为第二语言学习策略初探》,《语言教学与研究》2000年第1期。

② 张晓路:《沉浸式项目中的汉语学习者个体差异研究——一个质性研究框架下的个案研究》,上海:华东师范大学博士学位论文,2006年。

③ 陈晓桦:《目的语环境中有效课外学习研究》,《云南师范大学学报》(对外汉语教学与研究版)2007年第1期。

④ 崔长福:《韩国学生学习汉语的语言环境研究》,长春:吉林大学硕士学位论文,2005年。

⑤ Swain, M. Three functions of output in second language learning. In Cook, G. & B. Seidhofer (eds). *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

通过测试对留学生在听说读写等方面进行比较,没有深入研究留学生在汉语语言环境中的动态过程。其实,就留学生自身而言,到了中国并不等于进了汉语的“保险箱”,不努力仍然不能习得熟练的汉语,必须积极主动地、想方设法地参与到汉语环境中。但是,目前大多数高校同一母语的留学生过于集中,吃住在一起,甚至一个班里都是同一国人,这实际上削弱了留学生到中国来学习汉语的意义。所以,留学生应该尽量多和其他国家的学生在一起,特别是多和中国人接触。还有,必须加强课外活动,多和普通的中国人接触。有些留学生在中国和在本国学习毫无区别,上午上课,下午和晚上做功课,很少到社会上去,课上学习的东西得不到实际应用,没有充分利用汉语这个目的语环境。

吴勇毅(2007)通过对几个意大利留学生的调查,比较了在意大利和在中国的不同学习策略,认为留学生在中国学习汉语,除了正式的课堂学习外,在自然交际环境中的非正式学习也是一个重要途径。他们在中国生活,随时要用汉语直接和中国人交际,为了达到交际目的,常常自觉不自觉地运用社交策略和补偿策略,比如,为了听懂而进行提问、对别人移情、使用手势、使用同义词或迂回描述、杜撰新词,等等。这不仅有助于实现交际目的,而且有助于他们在运用语言的过程中学习语言,即所谓“用中学”。^①

仇鑫奕(2010)在调查来华留学生对汉语阅读环境、视听环境和会话环境利用情况的基础上,基于“课内和课外相结合”的教学理念,进行来华留学生汉语学习资源库建设的探究,并尝试进行“课内和课外相结合”的对外汉语教学设计。^②该书一方面通过量的方法调查留学生的环境利用总体情况,另一方面在学习资源和教学设计方面进行有针对性的探索,是一项比较全面的汉语学习环境研究成果。

以上有关语言学习环境的研究,在理论设想和实证探索方面都取得了一定的成果。但是,还存在一些问题。比如,学者们的理论探索,没有实践的支撑,显得比较空泛,因而对于语言学习环境在语言学习中的作用没有实质性的研究;实证考察基本上都是静态研究,都是截取留学生在中国的某一时点上的有关情况进行探讨的,特别是凭借考试成绩和问卷的研究,不涉及留学生在中国学习的动态情况,对于留学生具体参与汉语环境的过程没有了解,是基于结果的研究;而对于汉语环境怎样作用于留学生的汉语学习,没有进一步探讨。20世纪90年代以后,研究个体

① 吴勇毅:《不同环境下外国人汉语学习策略研究》,上海:华东师范大学博士学位论文,2007年。

② 仇鑫奕:《目的语环境优势与对外汉语教学新思路》,北京:世界图书出版公司2010年版。

差异的学者日益注意到,态度、动机和焦虑等不是一旦形成永不改变的,具体的学习情境和学习经历也会反过来影响学习者的这些个体特征,而这些特征的变化必然会影响到学习效果。

三、关于成功二语学习者/善学语言者的讨论

二语习得领域对于成功的二语学习者的探讨涉及各个方面。第一,“成功二语学习者的标准”是什么?学界没有统一的说法。靳洪刚(1997)提出三种情况:语言水平考试的高分,自如地在正确的场合运用,在目的语社会中自如地生活。有的学者的理论阐述中没有涉及标准问题,如盛炎(1990);有的学者的实证研究直接以考试成绩作为标准,如文秋芳(1995)以学习者的全国英语四级统考成绩来区分学习成功者和不成功者。^① Norton 则关注学习者的身份认同。^②

第二,“成功二语学习者的特点”是什么?尽管有很多文献讨论成功学习者的特点,但很少有实验表明具备某些特点一定会导致成功的语言获得。罗宾指出一个成功的学习者一般具有强烈的交际要求,愿意在人前露“丑”,能够在含糊不清中挣扎。彼伯在此基础上又扩大到冒险个性。奈曼等从学习策略的角度阐述了善学语言者的特点,其中之一是“积极使用所学语言进行交际和互动”,研究对象当中学得最好的一个人声称自己每学一种语言,就有一个讲这种语言的朋友。他说如果你认识会说目的语的人,目的语就活了。赛林格发现在课堂上主动交谈、主动表达自己想法的高度冒险学生往往愿意与第二语言的当地人交往,也更主动与当地人对话。^③ 文秋芳(1995)的研究显示:成功的外语学习者在听说读写几种基本技能的训练方面,也充分体现了上述主动参与和冒险个性的特点,如:边听边记笔记,注意语言形式;上课多说,和同学、老师说,自言自语说,想不起来就用简单的英语或其他语言手段,从来不回避;从不用中文做解释,避免使用母语;作业之外,用英语作笔记、记日记。

以上研究关注的大多是学习者对于输入的处理以及他们的言语输出,盛炎(1990)列举的一些成功二语学习者的特点同样包括这些内容,如:积极用所学语言进行交际,不怕犯错误,不怕丢丑;在课堂上积极主动,不但注意语言的功能,同时注意表达功能的语言形式,善于猜测;把“学习”和“习得”结合起来。但是,

① 文秋芳:《英语学习成功者与不成功者在方法上的差异》,《外语教学与研究》1995年第3期。

② Peirce, N. B. Social identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, 1995, 29(1).

③ 转引自靳洪刚《语言获得理论研究》,北京:中国社会科学出版社1997年版,第139—140页。