

语

第二语言习得：

学习者与

社会文化

主编 房国铮 王雪 王奕丽

言

黑龙江
朝鲜民族出版社

013053472

H09
72

第二语言习得：

学习者与

社会文化

主编 房国铮 王雪 王奕丽



H09
72



北航

C1660162



黑龙江教育出版社

2012 · 哈尔滨

573820810

图书在版编目(CIP)数据

第二语言习得：学习者与社会文化 / 房国铮，王雪，
王奕丽主编. — 哈尔滨：黑龙江朝鲜民族出版社，
2012.8

ISBN 978-7-5389-1887-8

I. ①第… II. ①房… ②王… ③王… III. ①第二语
言—外语教学—教学研究 IV. ①H09

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 189863 号

书 名/ 第二语言习得：学习者与社会文化

主 编/ 房国铮 王 雪 王奕丽

副 主 编/ 蔡秀明 柴冒臣 褚文扬 康 强

温晓亮 杨金花 赵 原 张 艳

特约编辑/ 余志方

责任编辑/ 赵海霞

责任校对/ 徐平松

封面设计/ 李光吉

出版发行/ 黑龙江朝鲜民族出版社

发行电话/ 0451-57364224

电子信箱/ hcxmz@126.com

印 刷/ 牡丹江新闻传媒印务有限公司

开 本/ 880mm×1230mm 1/32

印 张/ 13

字 数/ 396 千字

版 次/ 2012 年 8 月第 1 版

印 次/ 2012 年 8 月第 1 次印刷

书 号/ ISBN 978-7-5389-1887-8

定 价/ 23.00 元

《第二语言习得：学习者与社会文化》

编委会

主 编：房国铮 王 雪 王奕丽

副主编：蔡秀明 柴富臣 褚文扬 康 强

温晓亮 杨金花 赵 原 张 艳

前 言

写这本书的目的是为了全面地解释第二语言习得，我们尽可能地描述理论，而不是提出理论，所以，本书不会有意识地凸显任何一种第二语言习得的方法或理论作为已经被认可的看法。其实，现在做到这一点是不可能的，因为第二语言习得研究还处于初级阶段，仍有许多问题需要解决，当然，我们不可能完全把描述和解说割裂开来。所以，对于本书所选择描述的理论解释，不可避免地带有作者的观点倾向。

这本书写给两类读者，一类是第二语言习得课程的初学者，他们想整体了解第二语言研究的现状。二是想弄明白学习者怎么学习第二语言的教师。

鉴于许多读者是第二语言或外语老师，所以本书也应该让他们对课内和课外的第二语言习得是怎么发生的有一个清楚的认识。

按照传统的做法，通常是教师决定课堂上学生学习什么和按什么顺序学习。例如，语言教科书就把既定的内容顺序强加给学生学习，这些课本设想，书中设计的语言特征出现的顺序和学生能够接受并习得的顺序相同。同样，教师在制订教学计划时也会这样做，他们认为精选学习内容和把教学内容排序将有利于教学。但是除非我们确定教师教学计划和学生的习得顺序相符，不然我们不能确定教学内容可以直接有利于学生学习。

教师不仅决定教学的内容和结构，他们也决定第二语言怎么教，他们决定教学法，他们决定是否操练，操练多少，是否纠错和什么时间纠错以及纠错到什么程度，教师们根据他们所选择

的教学法来处理语言学习过程。但是，每一次都不能确保教师选择的教法规则和学习者学习语言的进程是相符的，例如，教师可能关注语法的正确性，而学习者可能只关注自己的意思是否被理解，不在乎语法是否正确；教师可能关注操练灌输一个个语言点，而学生却可能整体上把握语言问题，逐渐地掌握在某一相同的时间处理各种语言点的能力。学生所进行的学习可能不是教师的教法所设想的。为了发现学习者是如何使用他已经掌握的语言数据，我们需要考虑学习者使用的策略，这样我们就可以试着解释学习者为什么用那种方法学习。

所有的教师都有一套自己的语言学习理论，这些理论在语言学习者学习时，一系列方法原则才起作用。但是，这些理论可能不是很明确，在很多情况下，教师对于语言学生的观点会有所变化并且只包含他的行为中，例如：他可能决定给初学者学习现在时态，这样做，他可能有意识地判定：在初级阶段，学习语法应该诸如发现词语等其他语言方面的知识先学，因为他认为这符合学习者的学习顺序，甚至他可能没有经过有意识的调查就这样认为。先学“现在时态”的决定还暗含很多东西，一个是学生应该先学习动词而不是名词或其他语言组成部分，另一个是学生在众多的动词时态中需要先学习“现在时态”，教师可能意识到或没有意识到这些暗含的内容，他可能只是凭他永远也弄不清的直觉。语言教学离不开语言学习理论，只不过这些学习理论常常是一系列隐含的信念。

本书通过考察语言学习者的语言积极产出语言的过程来帮助教师建立明确的语言学习理论。这建立在一个假设的基础之上，即教师建立了明确的语言学习理论之后会做得更好。这一假设也是需要证实的。

原理只有明确了以后才使用一种观点去考察、修正或代替它。使用不明确的教学观念的教师不仅是非批判性的，而且其观点在不断地变化，二者必有其一。他们可能盲目地根据流行的语言教学最新时尚无规则地变换他们的教学理念，而教学中有明确

原理观点的教师这可以批判地考察这些时尚教学原则。

本书认为,有明确语言学习理论的老师会做得更好,并且愿意修订自己的观念,而没有明确学习理论的教师可能忽视学习者真正做了什么,更多地关注语言学习过程的复杂性不能确保语言教学更有效,可以认为我们现在的知识还不能确保教学应用,但它会激起批判、挑战旧的原理并且可能会促使建立新的。有意识地研究第二语言教学是为了改进教学。

不管是第二语言习得的学生,还是想对教学过程了解更多的教师,他们都需要发展自己的第二语言习得理论。本书提供了理论建立基础所必要的背景知识,旨在促进第二语言习得研究的进一步发展。

本书是2012年度黑龙江省教育厅人文社会科学研究项目“语言文化整合观下外语人才培养的研究”、2012年度黑龙江省教育厅教育教学改革工程项目“文化视阈下的外语教学改革研究与实践”、2011年度黑龙江省高等教育学会“十二五”规划课题“文化语言学视角下的人才培养研究”(项目编号:HGZXHC110050)、2011年牡丹江师范学院第一批“讨论式教学法”专项教学改革重点项目“文化语言学视角下外语专业讨论式教学法实践研究”、一般项目“讨论式教学法在大学外语教学中的研究与实践”的研究成果。

本书作者具体分工如下:房国铮负责前言、第一章、第二章、第七章,10.2万字,并对全书进行统稿;王雪负责第八章、第十一章,6.3万字;王奕丽负责第十章,5.5万字;蔡秀明、柴冒臣、褚文扬、康强、温晓亮、杨金花、赵原、张艳负责第三章、第四章、第五章、第六章、第九章,同时负责参考文献和附录的整理,每人编写2.2万字。

编者

2012年1月

目 录

前 言.....	1
第一章 语言习得理论.....	1
第一节 语言学习与语言习得.....	1
第二节 第一语言习得理论和假说概述.....	3
第三节 第二语言习得理论和假说概述.....	12
第四节 第一语言习得和第二语言学习对比.....	22
第五节 语言习得理论述评.....	26
第六节 国内外第二语言习得研究对比.....	36
第二章 第二语言习得基本概念.....	45
第一节 第二语言习得.....	45
第二节 第一语言对第二语言的影响.....	47
第三节 习得的自然顺序.....	48
第四节 语境变体.....	50
第五节 学习者个体差异.....	51
第六节 输入.....	53
第七节 学习过程.....	54
第八节 课堂教学的作用.....	56
第九节 第二语言习得研究的框架.....	57
第三章 第一语言的作用.....	60
第一节 L1与L2关系概说.....	60
第二节 行为主义学习理论.....	61

第三节	对比分析·····	64
第四节	理论批评·····	71
第五节	实践方面的批评·····	74
第四章	第二语言习得中的语言学能研究·····	83
第一节	语言学能研究简要回顾·····	83
第二节	语言学能研究现状·····	85
第三节	语言学能研究的再思考·····	91
第四节	语言学能研究的展望·····	94
第五章	中介语和自然习得顺序·····	98
第一节	精神主义解释L1习得·····	99
第二节	中介语·····	103
第三节	心灵主义·····	122
第六章	学习策略·····	129
第一节	学习策略·····	131
第二节	输出策略·····	139
第三节	构想策略·····	141
第四节	监控·····	142
第五节	交际策略·····	143
第七章	普遍假设、普遍语法和第二语言习得·····	150
第一节	普遍类型学·····	154
第二节	普遍语法(UG)概说·····	161
第三节	中介语发展中的普遍语法·····	174
第八章	学习者个体差异与第二语言习得·····	185
第一节	学习者个体差异综述·····	185
第二节	第二语言习得年龄研究·····	196
第三节	关键期假说与中国英语教学·····	208
第四节	“关键期假说”反思·····	220
第九章	第二语言习得与认知心理学·····	224
第一节	认知心理学关于语言习得的理论及发展·····	224

第二节 基于认知加工理论的第二语言习得研究·····	227
第三节 认知研究对外语教学的启发·····	232
第十章 第二语言习得影响因素·····	242
第一节 反思和冲动·····	242
第二节 第二语言习得困难因素·····	250
第三节 三大情结与语言习得路径·····	257
第四节 课堂话语输入模式·····	268
第五节 焦虑对第二语言习得的影响·····	273
第六节 内隐、外显学习·····	281
第七节 文化迁移·····	290
第八节 中介语石化·····	296
第十一章 语言习得与第二语言教学·····	306
第一节 语言习得研究对外语教学的启示·····	306
第二节 外语教学法发展新趋势·····	317
参考文献·····	343
附录1 语言习得术语(中英对照)·····	362
附录2 语言习得术语及英文解释·····	378

第一章 语言习得理论

有关第二语言习得的理论和假说现在已不下数十种,本章着重介绍对比分析假说、中介语假说、内在大纲假说和习得顺序假说、输入假说、普遍语法假说及文化适应假说。最后对第一语言习得和第二语言学习作一对比。

第一节 语言学习与语言习得

一、学习与习得的定义

从20世纪60年代开始,西方一些学者就提出区分语言的学习(learning)与习得(Acquisition)这两种不同的学习。70年代中期美国语言教学理论家克拉森又进一步系统地提出了学习与习得假说。那么,什么是习得,什么是学习呢?

1. 语言“习得”通常指的是儿童不自觉地自然地掌握、获得第一语言(通常是母语)的过程和方法。所谓不自觉地自然地,是指儿童有一种内在的语言学习能力,他是在潜意识的、不知不觉的过程中获得一种语言,对语言规则的掌握是无意识的;他在自然的语言环境中(不是在课堂里),为了生存和发展的需要去学习并运用一种语言,他不注意语言形式(不自觉地掌握),只注重意义的沟通;获得语言的过程是由不自觉地到自觉(比如入学后)。

2. 语言“学习”通常指的是在学校环境(即课堂)中有意识地掌握第二语言的过程和方式,比如成人在学校学习第二语言。所

谓有意识地，是指为了某种目的，自觉地去学习第二语言，掌握第二语言的规则系统并加以运用，尤其注重语言形式的学习；其过程是从自觉到不自觉（指熟能生巧、自动化后）。

在使用学习与习得这两个术语时，一般的用法是：广义的学习包括习得和上述狭义的学习。也有的学者主张把狭义的学习称为“学得”，以示与其上位概念的学习相区分，即包括学得与习得。还有人把习得称为“获得”。

学习与习得这两种获得语言的途径，并非完全隔绝或相互排斥，而是相互交叉、相辅相成。

正因为第二语言学习中也包含有习得的因素，所以越来越多的人把第二语言学习也称为第二语言习得。在第二语言学习理论的研究中，特别是西方学者的研究文章中已出现用术语“习得”代替“学习”的趋向。

二、习得与学习的不同

习得与学习有如下不同之点：

1. 潜意识与有意识

儿童是在不知不觉中习得第一语言的，成人的习得对主体来说也是一种潜意识的行为；学习则是主体为了掌握一种新的交际工具所进行的目性非常明确的活动，是一种有意识的行为。

2. 自然环境（目的语的社会环境）与课堂环境

习得一般是在使用该目的语的社会环境中进行的；学习则主要是在课堂环境下进行的，可能有使用该目的语的社会环境（学习第二语言），也可能没有（学习外语）。

3. 语言的意义和功能、语言的形式

习得时，注意力主要集中在语言的功能和意义方面；学习时，注意力往往集中在语言的形式方面，有意识地、系统地掌握语音、词语、语法等，甚至在很大程度上忽视了语言的意义。

4. 方法的不同

习得的方法，主要靠在自然的语言环境中的语言交际活动；

学习则是在教师的指导下,通过大量的模仿和练习来理解、掌握和运用语言规则。

5. 需要的时间和产生的效果的不同

习得需要大量的时间,习得的效果一般都要比较好;学习相对来说来花的时间比较少,但学习的效果是不确定的,学习者可能掌握一定的语言结构,获得一定的语言能力(语音、词语、听、说、读、写等),但不一定能获得语言交际能力,至于能达到说母语者水平的则为数更少。

对习得与学习的区分,很多中外学者有不同的看法。主要论点如下:

1. 有意识与潜意识、无意识的学习没有明显的界限,实际上难以区分。在自然语言环境中习得第一语言并非都是无意识的,在课堂上学习第二语言也不一定都是有意识的。

2. 第一语言习得是儿童生长发育时期的某一特定阶段的现象,是与其智力、认知能力的发展紧密联系在一起。这种意义上的习得随着儿童发育的基本完成而一去不复返,在成人的第二语言学习过程中不可能再重现。有的学者就从另一个角度来解释学习与习得,认为学习是一种行为,习得是一种过程,是学习的结果。学习与习得的关系是一种包容的关系。

第二节 第一语言习得理论和假说概述

18世纪末,德国学者蒂德曼(D. Tiedemaann)最早通过记录的方式,对其小儿子心理和语言的发展进行观察和研究。

此后,经过华生、斯金纳为代表的行为主义心理学阶段,以乔姆斯基为代表的先天论学派以皮亚杰为代表的认知学派,到20世纪80年代儿童语言发展的研究逐渐成为一门新的学科。

我国儿童汉语习得的研究,最早可上溯到五四时期著名教育家陈鹤琴先生对其儿子语言发展进行的研究。

一、儿童第一语言的习得过程

儿童第一语言的习得过程大体上有五个阶段：

1. 喃语阶段（半岁至一岁）

这是前语言阶段，即婴儿语音的听辨和发声的准备阶段。

2. 独词句阶段（一岁左右）

这是真正语言表达的开始，女孩可能比男孩稍早。

3. 双词句阶段（一岁半以后）

儿童语言的迅速发展，出现了由两个词组成的句子。其中有相当一部分称为轴心结构，即由轴心词和开放词组成。

4. 电报句阶段（两岁至两岁半）

电报句又叫实词句，在这一阶段儿童突破了双词句，出现了多词句。这时已开始了由儿童的特殊语法向成人语法的转变。

5. 成人句阶段（两岁半到五岁）

儿童进入成人语法的阶段，开始有了语法感，语法关系逐渐复杂，功能词开始出现。到此阶段结束时，儿童第一语言口语的习得过程已完成。

这五个阶段不是截然分开的，每个阶段也有长有短、因人而异，各阶段甚至可能有交叉。不同的语言，其习得过程也会有差别。

二、儿童第一语言习得的主要理论

由于研究的指导思想、研究的方法和角度不一样，出现了很多不同的理论，有的还是针锋相对的。这里主要介绍四种理论或假说：刺激—反应论、先天论、认知论和语言功能论。

1. 刺激—反应论

这是行为主义心理学的理论，盛行于20世纪40年代和50年代，代表人物是美国心理学家斯金纳。行为主义者主张采用严格的科学方法对人类可以观察到的行为进行客观的研究，反对研究人内部的意识思维活动。他们把语言看做是一种人类的行为，试图通过研究人的言语行为建立一套完整的第一语言习得理论。

行为主义者认为语言不是先天所有而是后天习得的，强调外

部条件在第一语言习得过程中的作用。这种行为跟人类的其他行为一样，是通过刺激—反应—强化的模式养成习惯而学会的。婴儿来到世界时像一张白纸，对这个世界、对语言没有任何先天的知识，完全由环境来塑造其行为。儿童学话就是对环境所给予的刺激做出相应的反应，开始是对成人语言的模仿，如果模仿得比较接近，就从成人那儿得到奖励或赞许，这样他的反应就得到了强化。由于这种不断接近的模仿的强化，儿童与成人的说话方式就越来越吻合，并逐步学会越来越复杂的句子。为了获得更多的奖励，儿童一次次重复就形成了语言习惯。

由于用刺激与反应直接联结的模式来解释语言习得过于简单，美国心理学家奥苏古德（C.Osgood）提出“中介说”（mediational theory）：在外显的刺激和外显的反应中增加了因联想而引起的隐含的刺激和隐含的反应的中介因素。如“汤姆是小偷”这句话，“小偷”一词能引起有关小偷行为的联想，并产生看好自己钱包之类的反应。“小偷”一词引起的各种反应就会传递到“汤姆”这个名字上，这是传递性刺激和传递性反应，可用来解释非当时当地的事物是怎样表现的等较为复杂的言语行为，以及刺激—反应过程的一部分心理活动。这就比传统的刺激—反应论有了发展。

用刺激—反应论来解释第一语言习得，有不少问题。但仍包含有很多合理的成分。如“模仿”不仅是儿童第一语言习得的事实，至今仍是第二语言习得不可少的方法之一；“强化”的作用也确实存在，无论是表扬还是纠正错误都是为了给学生以明确的反馈并加深其印象；要熟练地运用一种语言，也必须形成习惯，当然习惯的形成不可能脱离人的思维活动。这些也都是第二语言习得中需要研究的问题。

2. 先天论

先天论又称“内在论”，代表人物是乔姆斯基，是在乔姆斯基语言学理论、特别是20世纪80年代初提出的“普遍语法”理论

基础上的儿童第一语言习得理论。乔氏认为语言不像行为主义者所说的是“习惯的总和”，而是由抽象规则构成的复杂的体系。人们习得语言也绝不是单纯的模仿记忆，而是要把这些复杂的规则“内化”(internalization)，达到自动运用的程度，成为理解和产生言语的基础。人们运用语言也不是把模仿记忆的东西一一搬出来就行，因为人们的言语行为充满了创造性，需要运用头脑里有限的语言规则系统，来理解和生成无限的句子。

儿童怎样才能掌握这种语言的规则系统从而习得第一语言呢？乔氏认为人类先天具有一种习得语言的特殊能力，表现为儿童头脑中有一种受遗传因素决定的“语言习得机制”(language acquisition device, 简称LAD)。这一特殊机制脱离人类的其他功能而独立存在，甚至跟智力没有直接关系，在12岁以前发挥作用。语言习得机制包括两部分：一部分是以待定的参数形式出现的、人类语言所普遍具有的语言原则，又称为“普遍语法”(universal grammar)。普遍语法反映了人类语言的共性，它不是指那些具体的语法规则或某种语言的语法，而是存在于人类所有语言的深层结构中的语言中最本质的东西。比如说，任何语言都会有元音，都有影响意义的语序，都有主语、谓语、宾语等句子的组成部分，都有表示时间关系的手段。任何语言的陈述句改疑问句不外乎改变语调（汉语、英语都有），改变结构，将疑问词提前或主语跟动词改换位置（汉语没有），在陈述句后加助词或短语（汉语有）等。这些有关语法成分、句法结构以及句法转换等适合所有语言的语言知识和原则，成为“核心”部分，而各种语言本身所具有的特殊结构称为“外围”部分。很多学者认为在习得过程中儿童先获得与核心部分有关的结构，而这些普遍原则（核心部分）是以参数形式出现的，如土主语省略，土修饰语在中心语之前等。这些参数的值（大多数只有两个值）在人们接触到实际语言材料之前是未定的，处于待定状态，是开放型的。语言习得机制的第二部分是评价语言信息的能力，也就是对所接触

到的实际语言的核心部分进行语言参数的定值。婴儿大脑中“最初语言状态”就是语言的普遍原则和未定的参数值。当儿童接触到一种语言（如母语）的结构时、就能不自觉地运用普遍语法知识辨认该语言中的规则，逐步形成一些假设，然后根据在语言环境中获得的信息反馈，运用评价能力分析、验证这些假设。那些被证实了的假设就成为该语言的语法规则或该语言结构的一部分。这一给未定参数赋值的过程是连续的，不断积累的，从而逐渐形成儿童对该语言——母语的规则系统的认识，也发展了他的语言能力。因此语言习得过程是假设—验证的演绎过程。儿童除了给头脑中的语言参数定值外，还需要学习具体语言的外围部分以及具体语言的词。

先天论特别强调人类天生具有的语言习得的能力，正如鸟天生有学会飞翔的能力、人天生有学会走路的能力一样，这是决定语言获得的根本原因。先天论虽然并不否认后天语言环境的作用，相对说来这一作用是次要的。先天论把儿童母语习得的过程看成是主动、积极、创造的过程，而不是刺激—反应论者所说的对刺激被动模仿、反应、强化、重复的过程；儿童习得的不是一句一句具体的话语而是该语言的规则体系。这一理论可以解释：

（1）为什么任何一个发育正常的儿童都能在4-5年的时间里获得其母语口语的表达和理解能力；（2）多数儿童能听懂他们自己还不能表达的语言结构，其理解能力大于表达能力，别人说话即使不十分完整也能理解；（3）儿童说出他们从未听过的句子，造出意义上全新的句子；（4）儿童出现的语法错误，如学习英语的孩子使用goed, comed等不正确的动词形态，是儿童常出现的语言规则过度概括的错误，正说明他们在检验和评价对语言规则的假设。他们需要一段时间才能学会正确运用加“ed”的规则，逐渐减少这类错误。

先天论也同样不能解释第一语言习得的所有问题。这一理论也引起了不少争论：（1）人脑中存在的语言习得机制只是一种假