

◎ 东吴外国语言文学文库 ◎

语言·符号·对话

——求索真理之旅

王永祥◎著



苏州大学出版社
Soochow University Press

研究课题：本研究是2011年度“江苏省研究生培养创新工程”研究生教育教学改革研究与实践课题《深化研究生公共英语改革与创新——以优化课堂教学过程为主导的研究》（项目编号：JGKT11_017）的研究成果之一。

语言·符号·对话

——求索真理之旅

王永祥◎著



图书在版编目(CIP)数据

语言·符号·对话:求索真理之旅/王永祥著. —
苏州:苏州大学出版社, 2013. 4
(东吴外国语言文学文库)
ISBN 978-7-5672-0490-4

I. ①语… II. ①王… III. ①语言学-文集 IV.
①H0-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 077834 号

书 名: 语言·符号·对话
——求索真理之旅

作 者: 王永祥
责任编辑: 金莉莉
封面设计: 刘 俊

出版发行: 苏州大学出版社(Soochow University Press)
社 址: 苏州市十梓街1号 邮编: 215006
印 装: 苏州市大元印务有限公司
网 址: <http://www.sudapress.com>
E - mail: yanghua@suda.edu.cn
邮购热线: 0512-67480030
销售热线: 0512-65225020

开 本: 880mm × 1230mm 1/32 印张: 10.5 字数: 287 千
版 次: 2013 年 4 月第 1 版
印 次: 2013 年 4 月第 1 次印刷
书 号: ISBN 978-7-5672-0490-4
定 价: 35.00 元

凡购本社图书发现印装错误,请与本社联系调换。服务热线:0512-65225020

前言

时光荏苒,岁月如流。自留校从教至今,已整整二十个年头。将这二十年来撰写过的近三十篇拙文进行了整理(其中大多数是近六年来所写),也是对自己这些年来的学术思想作一总结。这便是摆在面前的这本小册子。

在攻读硕士学位期间,我的研究方向是应用语言学,所以二语习得和外语教学是我最初的研究对象;探讨的内容开始涉及外语学习的错误和外语学习的起始年龄等问题,后来探讨外语教学的各种方法。这些内容收录于第一编“外语学习与外语教学”。

然而,正如我在“外语教学课堂话语:理论与方法”一文开头所说:

国内外长期以来对外语(或二语)教学方法进行了大量的研究与比较,旨在提高外语教学与学习水平;20世纪外语教学的研究可谓理论纷呈、流派林立,产生了各种外语教学方法和流派,如语法翻译法、听说法、交际法、暗示法、沉默法、自然法、全身反应法、情景法等(Richards & Rodgers, 2000; 蒋景阳, 2006)。然而,对不同教学方法进行的比较研究的结果表明,它们所产生的实际效果并没有显著差异(Scherer & Wertheimer, 1964; Smith, 1970)。事实证明,没有一种教学方法堪称最佳方法,每种教学方法都有一定的优势,但没有绝对的优势;不同的教学目的、不同的教学对象、不同的教学任务、不同的教学阶段自然需要不同的教学方法;人们至今未能证实外语教学方法在教学中的决定作用,于是不少学者将研究的兴趣转向课堂教学过程(Allwright, 1988; Ellis, 1990, 1994)。

接受了这种理念的我也转而研究外语课堂,通过对外语教学课

堂话语语料的收集、转写、分析等,尝试建构一种主体间性外语教学模式,从而实现外语教学课堂场域的对话性。第二编“外语教学课堂话语”包括从(理论与方法、实证研究、反思性研究)三个不同维度对课堂话语所作的综述研究、主体间性外语教学模式的构建、课堂场域教师话语的对话性等研究。

在这期间,我也曾就某些语言学理论问题进行探索,包括语言歧义问题、“多/少”的对立与不对称性问题、“语言”与“话语”折射的语言哲学问题等。这些内容详见第三编“理论点滴探索”。

第四编“敦煌变文的语言学视角”中收录的两篇文章,分别从(代表目前语言学两大阵营的)功能主义语言学和形式主义语言学视角探讨敦煌变文的情态系统和敦煌俗语法使动结构;这是语言学理论在敦煌变文中的具体运用,在拓展敦煌学研究视野的同时,增加了语言学理论具体应用的研究领域。

从第一编到第四编的研究都是围绕“语言”展开的。而语言是一种最为特殊的符号。现代语言学之父费尔迪南·德·索绪尔在《普通语言学教程》中早就提出了建立符号学构想。对符号的思考其实在有关课堂场域教师话语的对话性的研究(收录于第二编)和“语言”与“话语”的语言哲学问题的研究(收录于第三编)中就有体现。第五编包含的数篇文章从几个不同侧面讨论了符号问题,包括符号学理论、洛特曼意指过程模式化、语言符号任意性原则等;在“语言符号学:从索绪尔到巴赫金”一文中,“对话”成为核心概念,也是区别索绪尔符号观与巴赫金符号观的重要因素。对话引起我更为强烈的兴趣。

在探讨课堂场域教师话语的对话性问题时,“对话”就已经是我关注的重点。苏联著名文论家巴赫金在研究陀思妥耶夫斯基的小说文本时提出他的复调理论和超语言学理论,阐述了他的对话思想。第六编主要探讨了巴赫金对话理论的不同方面。

因为跨度较长,其中部分文章是二十年前撰写的,有些观点和措词现在看来显得陈旧和不足。不过,这些方面恰恰体现了我的成长

过程,因此原文收录。

从第一编到第六编的研究内容是从“语言”到“符号”再到“对话”的过渡。当我的研究兴趣转移到“对话”这一问题时,终于对如何探寻世界的本真有所顿悟:唯有对话才能接近真理!世界学术思想史上出现过两次转向,一次是从笛卡尔到康德形成的“人的认识如何可能”的认识论转向;另一次是20世纪以罗蒂、维特根斯坦等为领军人物而形成的“我们如何表述我们的认识”的语言学转向。这两次转向实际上都和人对客观世界、客观知识以及人把握客观世界、客观知识的主体先天形式、主体能力结构以及上述两者的关系相关,是人对客体、主体及其相互关系的认识上的深化。但在20世纪发生语言学转向的同时,还有一个转向正悄然发生:从单一地拷问客体或主体或某一单科知识的治学方式转向注重拷问客体间、主体间或主客体间各种事物或系统的相互关系的关系论思潮。巴赫金的对话理论顺应了这种新的转向和思潮。

愿以此书构筑与读者对话的平台,求索真理之旅便不再孤寂!

王永祥
南京山阴路小屋
2013年4月

目 录

第一编 外语学习与外语教学

浅谈外语学习中的错误	3
外语学习的起始时间与成效简析	13
非谓动词充当名词后置定语的判断	28
主位推进与语篇构建	33
从交际过程看语篇构建 ——过程写作法的理论探索与实践	50
英语学习者向英语阅读者的转变 ——课外阅读在大学英语教学中的作用	64
如何做好中学与大学衔接阶段的英语教学工作	75
研究生公共英语教学模式体系的研究	86

第二编 外语教学课堂话语

外语教学课堂话语:理论与方法	97
外语教学课堂话语:实证研究	111
外语教学课堂话语:反思性研究	123
后现代知识观观照下的主体间性外语教学模式的构建	131
强势话语的弱势化与弱势话语的强势化 ——如何实现外语教学课堂场域教师话语的对话性	148

第三编 理论点滴探索

利用语境消除歧义,利用歧义丰富语言	163
缘何“多少”而非“*多多”? ——从标记理论视角看多/少的对立和不对称性	175

“语言”与“话语”:两种语言哲学视角论略	187
----------------------------	-----

第四编 敦煌变文的语言学视角

敦煌变文的情态系统初探	211
汉语使动结构的演变	
——从移位和语迹理论视角看敦煌俗语法中“V + C ₁ + N + C ₂ ”结构	220

第五编 符号学

符号学理论的发展、应用与展望	
——第七届全国语言与符号学研讨会述评	233
洛特曼在意指过程模式化方面的遗产	236
不可动摇的语言符号任意性原则	
——再读索绪尔《普通语言学教程》	249
语言符号学:从索绪尔到巴赫金	264

第六编 巴赫金对话理论

对话性:巴赫金超语言学的理论核心	279
巴赫金的对话性美学思想	291
巴赫金的关系哲学	299
巴赫金对话理论中的音乐因素	305
巴赫金马克思主义语言观的理论核心	314

第一编

外语学习与外语教学

浅谈外语学习中的错误^①

目前,在外语教学中,相当一些外语老师觉得他们的学生很难教,因为,他们发现无论在学生的口头训练还是笔头练习中都会出现大量的错误。因此,一些老师感到很沮丧。也有一些老师不断纠正学生所犯的每一错误。渐渐地,学生也感到泄气和无望。他们很可能变得害怕学外语。这当然不是老师所期望的结果。为了解决这个问题,我们就需要采取正确的态度对待外语学习中的错误,并采取恰当的方式处理它们。

本文着重分析错误与外语学习之间的关系,包括错误和差错的区别、错误的来源、错误的类型、错误与外语学习之间的关系以及外语教学中应如何对待错误,以求对外语的教与学有所帮助。

1 基本概念

错误(errors)和差错(mistakes)是两个不同的术语。正确区分错误和差错非常重要。当某学生在外语学习中因为某种或某些非语言因素而违背了语言规则,如在写一篇作文时,他很可能拼错某些词,用错某些词组或规则,原因是他太粗心,或是累了,感到厌烦,写得太快,思维超前等,这些是差错。差错对语言学习的问题不起任何说明作用,老师不必为此担心。因为它们通常可以由学生自己来改正。由此可见,差错是一种疏忽,是由未能正确使用某一已学会的词、词组或规则所致。

这种差错必须和外语学习中的错误区分开。错误是学生在某一

^① 原载于:外语研究,1992(1)。

学习阶段所操作的语言体系(即中介语, interlanguage)的直接体现。错误是由于学习者不了解或虽了解但不会运用外语的有关知识所造成的,它们反映了学生在某一阶段所掌握中介语的状况。某学生犯错误时,他同样违背语言规则,但这是由某些语言因素所致,是由缺乏该语言的知识所致,是由不懂该语言的正确体系所致。例如,当某学生问这样一个问题:“* Does John can sing?”他也许犯了一个错误,这正反映了他所掌握的中继语的知识水平,即:在构成疑问句时,所有动词都需加上一助动词“do”,并予以提前。

当然,错误和差错并非总可以区分的。例如,某学生在一些场合讲:“* John cans sing.”但在其他场合讲:“John can sing.”这就很难判断“* cans”是差错还是错误。然而,如果某学生多次正确使用某一词、词组或规则,只在个别场合用错,那他显然是出了差错。如果他经常把某一词、词组或规则用错,那几乎可以说,他犯了错误。让我们再回过头来看看上面所给的例子。如果我们对该生的讲话进行深入检查,并发现这样的句子:“* John musts go”“* John mays come”等,且很少情况能正确使用情态动词的第三人称单数形式,那么,我们可以得出结论:“* cans”、“* musts”、“* mays”及其他类似的说法都是错误,这些错误正表明该学生未能把情态动词和其他动词区分开。再看下面这段摘录:“My father works in Lagos. He usually drives to work but his car sometimes breaks down and then he catch a bus.”很显然,该学生知道一般现在时第三人称单数动词的正确形式,但是当他使用动词“catch”时出了差错。

鉴别学生错误的一种办法便是让他改自己的作业。如果在他的讲话或笔头练习中出现了背离语法规则的地方,而他自己却不能检查出来,那么这些地方很可能是错误。

2 错误的来源

第一,语际迁移

语际迁移包括正迁移和负迁移两种。负迁移又可称为母语或外

部干扰。从表面看,这好像是引起错误的最明显的原因,也正是这种认为错误源于母语干扰的信条,一度使语言学家不厌其烦地对各种语言进行了对比分析(contrastive analysis,简称CA)。

如果说,在母语和外语的结构不同的地方,外语的学习和运用会有问题和困难,且区别越大,困难也会越大,对比分析能“预测”错误可能出现的地方,并且能防止错误,那么,对比分析就有极大的意义。遗憾的是,对比分析的预测力有限。经验证明,在母语和外语非常类似的地方,对比分析预测不会有任何困难,而事实上错误在这些地方也会出现;反之,在母语和外语结构有很大区别的地方,学习者却常常不犯错误。

尽管对比分析有其局限性。它却有助于我们对可能出现问题的地方保持警觉。另外,在外语的初学阶段,在学生对外语语言体系熟悉之前,母语是学生可以吸取经验的唯一的语言体系。因此,来自母语的语际迁移是影响外语学习的一个主要因素。例如,一位讲汉语的英语初学者想用英语说“我很高兴”,他的英语句子是:“*I very glad.”很显然,该句中少了一个连系动词“am”。该学生之所以犯了这个错误,是因为在相应的汉语句子中没有连系动词。像这样的错误可归因于负迁移,亦即母语或外部干扰。

第二,语内迁移

研究表明许多讲各种不同母语的人学习同一种外语时会产生非常类似的错误,这些错误所反映的并不是各种母语的结构,而是对目的语的规则的错误归纳。由此可以看出,语内迁移(指所学语言内迁移)也是影响外语学习的一个重要因素。上面已提过,外语初学阶段主要受语际迁移,或母语干扰影响,但是学生一旦掌握了部分外语体系,那么就会有越来越多的语内迁移体现于外语学习中。一般来说,语内迁移引起错误的原因有两种:

1) 互相联系

互相联系可能很偶然,但是,当老师把几种结构放在一起进行讲解或让学生进行语言练习时,就很容易导致它们互相联系。例如,如

果某老师把所有意义类似但结构不同的条目列在一起,或者,要求学生通过“转换”来练习这些条目,那就很容易导致各种“杂交的”结构。在下面的例子中,一位英语老师给学生讲解了“too + *adj.* + to + verb”、“for + sb + to + verb”和“so + *adj.* + that”这三种结构。比如,所给句子是:

The bag is very heavy. I can't carry it.

我们可以这样连接这两个句子:

The bag is too heavy to carry.

或 The bag is too heavy for me to carry.

或 The bag is so heavy that I can't carry it.

但是,学生会产生下面这样的句子:

* The bag is too heavy to carry it.

* The bag is very heavy to carry.

* The bag is very heavy that I can't carry it.

* The bag is very heavy for me to carry it.

* The bag is too heavy that I can't carry it.

所有这些错误都是由互相联系产生的。

2) 错误的类推和过头的归纳

当某学生为了减轻学习负担而寻找外语的规律时,他或许会归纳出他自己的一些规则,却不能把那些特殊情况排除掉,因为他对该语言的接触还很有限,且也没有足够的资料来总结更复杂的规则。例如,某学生可能会讲出这样的句子:

* She explained me how to mend it.

这一错误说法也许是以下列句子为根据的:

She showed/told/taught me how to mend it.

因为这些句子中的动词都是该学生以前已碰见并使用过的,而特殊的“explain”的用法他却不知道。

第三,学习环境

学习环境可分为两类:一是学校学习环境,即有老师和学习材料

的课堂;二是社会环境,即老师教育之外的社会语言环境。在课堂环境中,老师和教材都会使学生产生错误的推测。老师的讲解往往会使学生误解,教材对某一结构或词的介绍也会出错。另外,学生本身有时会死记硬背某一句型,却不知道如何将它放入适当的语境。这些都会导致学生犯错误。

学习语言的社会环境会产生其他类型的错误。若通过置身于某个社会环境不受老师教育来掌握某门外语,则可能掌握某种方言,而这种方言本身就可能是错误的一种来源。

第四,交流策略

学生因对外语的接触有限,在交流过程中自然会碰到许多问题。为了与他人交流,学生便会采取某些交流策略。常见的一种是避免策略。其中有一类叫句法避免或词汇避免。例如:

L: I lost my road.

NS: You lost your road?

L: Uh ... I lost. I lost. I got lost.

例中的学习者“L”因想不出他所要讲的词“way”,所以把它避免了。

另一类避免策略叫音位避免,也较常见。例如,一些学生发现在英语里很难发/l/这个音,他们便会用“He's very fortunate”来代替“He's very lucky”。

主题避免是一种更直接的避免策略。学生也许会避免整个谈话主题。例如,如果某学生不熟悉过去时态,他或许会避免谈昨天的事。

从以上三种情况我们可以看出,避免策略实际上是一种掩盖错误的交流方式。

另一种常见的交流方式是记一些短语或句型,却不理解这些短语或句型的功能。在积累这种死记硬背的短语或句型的过程中,错误往往会产生。例如,一个印度人来到英国碰见一位英国人,这位英国人想和他攀谈,那印度人早想好了一个避免策略,便用英语说:“I

don't like English.”实际上,他是想说:“I don't speak English.”这样的错误只能导致尴尬甚至敌对的反应。

3 错误的类型

按不同的标准,错误有不同的分类方法。根据错误的严重性,可把错误分为两类:

第一,严重错误

严重错误因违背了某一总的规则而会产生许许多多的错误。例如,某学生写出这样的句子:“* When I will come, I will tell you about it.”。该生很可能是在时间状语从句中误用了一般将来时,因而还会犯下面这样的错误:

* When he will arrive ... ,

* As soon as you will finish ... ,

* Before I will see you ... ,

这样的错误虽然很严重但又很重要,因为它们提供了有关学习问题的重要资料。

第二,细微错误

细微错误只会违背某一个别规则,而不会导致其他错误的产生。例如:句子“* He could not cope up with the problem”中的“* cope up with”应为“cope with”。像这样的错误就其本身来说,不特别重要。不过,如果某学生犯太多这样的错误,那他在交流上显然会有问题。

根据错误的后果,可把错误分为三类:

第一,中断性错误

中断性错误能导致交流的中断。例如,如果一个学生想说:“You mustn't do it.”可是说成了:“You don't have to do it.”这个学生很显然犯了中断性错误。这种错误也极为重要,并需要及时纠正。

第二,非中断性错误

这类错误违背了某些规则,却不会中断交流。例如,某学生说:“* We'll discuss about it later.”或:“* He is schooling at a town.”那

么,他仍能被对方理解。这种错误显然没有中断性错误严重。

第三,关键性错误

在同一上下文中,一个关键性错误会导致另一个甚至另一些错误的产生,因而也很严重。例如:

*There is a scissors there. Pass it to me, please.

因说话者把“scissors”一词当成单数形式,便在前面加上不定冠词“a”,继而动词也用单数的“is”;在下一句中的代词也变成了单数形式“it”。

根据错误的持续性,可把错误分为两类:

第一,持久性错误

这些错误会持续很长一段时间,即使进行纠正也无济于事。例如,有些人把/l/和/n/这两个音搞混,要么只会发/l/这个音,要么只会发/n/这个音。再比如,很多学生在相当长的时间里一直会说这种句子:“*I don't know who is he.”等。

第二,短暂性错误

这些错误不会持续很长时间。它们经常由过头的归纳和错误的类推等因素造成。例如,在句子“*I seed him yesterday”中的错误“*seed”便是因归纳过头引起的。因为这个讲话者归纳的规则是:在动词原形后加“ed”或“d”构成动词的过去式,他却没有把不规则动词“see”排除掉。再比如,某学生知道动词“teach”加上“er”后构成“teacher”,动词“work”加上“er”后构成“worker”,等等。由此类推,动词“act”也可加上“er”构成“*acter”,动词“invent”也可加上“er”构成“*inventer”,等等。

4 错误与外语学习之间的关系

学习外语,错误难免,对此无人怀疑。可我们必须注意的是,犯错误是外语学习过程中一个必要和重要的环节,因此,犯错误不是坏事。相反,错误是一种看得见的证据,说明学生正在进步。当某学生学习一种新语言时,他常不知道如何表达他想讲的话。因此,他就根