

KUAWENHUA DE YUYAN CHUANTONG

跨文化 的 语言传通

——
汉语二语习得与教学

彭增安 著

学林出版社

KUAWENHUA DE YUYAN CHUANTONG

跨文化的 语言传通

——汉语二语习得与教学

彭增安 著

学林出版社

图书在版编目(CIP)数据

跨文化的语言传通: 汉语二语习得与教学/ 彭增安
著. 上海: 学林出版社, 2007. 1

ISBN 978-7-80730-340-4

I. 跨... II. 彭... III. 文化语言学-研究
IV. H0-05

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 036141 号

跨文化的语言传通

——汉语二语习得与教学



作 者——彭增安

责任编辑——李晓梅

封面设计——徐 婕

出 版——上海世纪出版股份有限公司

学林出版社(上海钦州南路 81 号 3 楼)

电话: 64515005 传真: 64515005

发 行——新华书店上海发行所

学林图书发行部(钦州南路 81 号 1 楼)

电话: 64515012 传真: 64844088

照 排——南京展望文化发展有限公司

印 刷——常熟市东张印刷有限公司

开 本——889×1194 1/32

印 张——9.75

字 数——25 万

版 次——2007 年 1 月第 1 版

2007 年 1 月第 1 次印刷

印 数——3300 册

书 号——ISBN 978-7-80730-340-4/H·39

定 价——22.00 元

(如发生印刷、装订质量问题,读者可向工厂调换。)

序

日前,彭增安博士送来一部书稿,希望为他作序,于是我便有了先睹为快的机会。

这部书稿题为《跨文化的语言传通》,共收入 25 篇文章,其中少数是以前已经发表了,但依然有一定的阅读价值,大多数则是最近的研究成果。整部书稿内容丰富,覆盖了第二语言习得研究、文化与语用、课堂教学、教育技术与外语教学等四个重要方面,其中既有作者对他人研究成果的介绍,也有作者自己的观点,读后让我再次领悟到“开卷有益”这句老话的正确。

1996 年,来自美国、英国和澳大利亚的十多名学者来到美国新罕布什尔州的新伦敦市(New London),共同商讨新形势下的教育改革。他们发现,当今世界发生了两个激烈的而又相互关联的变化。第一个变化是日益增强的文化多元化趋势,第二个变化是新型交际技术的发展,传统的通过文字表达意义的做法正在与视觉、听觉、手势等方式彼此结合。这两个变化都对外语教学的内容和方法产生了影响。学者们指出,英语教学不能再满足于讲授那些正式的、标准的、书面的语言,而应该把培养学生的多模态识读能力(multiliteracy)(其中包括识别文化差别、亚文化差别、地区差别、民族差别、技术差别、语境差别的能力)和识读多模态意义的能力放到更为重要的位置。在我看来,和西方国家一样,我们中国也面临同样的挑战,也需要提高对多模态识读重要性的

认识,加强对多模态识读能力的培养。中小学如此,大学也如此。英语教学如此,汉语国际推广也如此。

长期以来,我始终认为,高校教师,尤其是研究型大学的教师,教学和科研两者不可偏废。站不住讲台,就无法履行教师的天职;而要站好讲台,没有一定的学术水平是不可能的。现在看来,要做到这两点,还需要增加多模态识读能力,否则就会跟不上时代发展的步伐,无法实现培养高素质人才的目标。值得高兴的是,我们在本书多篇文章中看到,作者注意到了文化多元化和技术发展 with 语言教学的关系。对此,我们应该予以充分的肯定。

我和本书作者一样,希望本书出版以后,能得到同行们的关注与批评,通过相互切磋,进一步促进二语教学理论的研究和实践,为把汉语国际推广工作做得更好作出应有的贡献。

朱永生

2006年12月于上海三湘世纪花城

目 录

序	朱永生 1
---------	-------

第一编 第二语言习得研究

学习者语言研究	3
第二语言学习的条件	11
影响习得的外部因素和内部因素	32
纠错与外语教学	41
外语学习者的交际策略	49

第二编 文化 与 语 用

外语教学中的文化教学	61
英汉语言中的文化对比	67
对外汉语教学中的文化意识培养	74
跨文化交际中语言的语用失误	113
社会语用迁移	121
角色扮演与文化教学	130
文化休克的实质及其对策	142
语境及其对话语理解的作用	149
跨文化交际中的语境问题	159

第三编 课 堂 教 学

汉语语音和语音教学	165
对外汉字教学	199
词汇教学	206
词汇法	217
听力教学	229
阅读理解中图式理论的应用	240
任务型教学研究	251
如何使课堂充满活力	259

第四编 教育技术与外语教学

新技术与对外汉语教学	273
教育技术对外语教学的影响	285
参考文献	292
后记	302

第一编

第二语言习得研究



学习者语言研究

二语习得研究的基本问题可归纳为四个方面：

1. 学习者语言的研究，即学习者在二语习得过程中获得了什么？
2. 学习过程研究，即学习者是怎样获得第二语言的？
3. 关于第二语言学习者自身的研究，即学习者的个体差异。
4. 关于语言教学与语言习得关系的研究，即语言教学对二语习得的影响。

我们这里将重点研究第一个方面——学习者的语言，讨论学习者语言中错误的价值、习得顺序、语言变异以及学习者语言的语用研究。

一、错误的价值

第二语言学习者语言特征研究主要包括偏误分析、习得顺序与发展过程研究、语言变异性研究和语言的语用特征研究。

最初的二语习得研究主要集中在对学习者的语言的描写上，进而从这些学习者语言出发研究语言习得的过程，并最终研究习得体系是如何运作的。学习者的语言的一个明显特征是在理解和表达上充满着错误和误解。

对错误的分析在二语习得的早期是“对比分析”(Contrastive Analysis, 简称 CA)，它试图通过对比母语和目的语的差别预测学习者可能犯的错误，其潜在的假设是：学习者因为受母语的干扰才把母语的“习惯”迁移进了目的语。他们相信只要母语和目的语之间存在差别，就有可能把母语的“习惯”迁移入目的语。这种观

点是受当时流行的行为主义理论的影响。行为主义语言学习观的代表人物美国心理学家 Skinner 认为:语言不是一种思维现象,而是一种行为,跟人类的其他行为一样,这种行为是通过习惯的养成而学会的。在此过程中,学习者将学会了的行为从一种情境转移至另一种情境。这种转移在语言学上被称为“迁移”。在二语习得中,迁移是指学习者将其已知的关于母语的知识转移到新语言的使用和发展中。迁移有正负之分。当母语和二语中的语言规则相同时,母语会对二语习得产生促进作用即“正迁移”(positive transfer),语言学习进行顺利。当两者之间存在差异时,母语往往会对二语习得产生阻碍作用,会产生“负迁移”(negative transfer),导致语言错误的产生,使语言学习变得困难。

20 世纪 60 年代后期,随着对行为主义语言学习观的批判,对比分析开始衰落,因为人们在实践中发现,被预测的错误和学习者实际所犯的 error 没有太大联系;被预测的错误未出现而许多实际上出现的 error 又不曾被预测。看来母语干扰不是唯一的 error 来源,人们需要其他的解释。其实“对比分析”的最大问题是忽略了学习者,即学习的主体。所以对比分析很快就被“错误分析”(Error Analysis,简称 EA)所代替,因为错误分析为分析学习者语言提供了方法。对学习者的语言错误的分析在以下三方面发挥作用(Corder, 1967):

1. 为教师提供信息,使其知道学生学习了多少;
2. 为研究者提供证据,可以研究语言是如何学习的;
3. 它们可以作为学习者发现语法规则的工具。

第一个方面是传统的错误分析的范围,第二个方面就为第二语言研究者提供了新的任务,即研究第三方面——第二语言习得的顺序。

Corder(1974)建议在错误分析中采用如下步骤:

1. 收集学习者语言样本;

2. 识别错误;

3. 描写错误;
4. 解释错误;
5. 评价错误。

其中对外语教学价值最大的是对错误的分类和解释。

Richards(1971b)把错误分为三种:

1. 因在使用一种语言时使用另外一种语言的因素而导致的错误,叫“干扰错误”(interference errors);
2. 因为错误地泛化或没有完整地使用规则或没有完全掌握使用规则的条件而产生的错误,叫“语内错误”(intralingual errors);
3. 学习者试图用目的语的有限经验来尝试新的假设时所犯的 error,叫“发展错误”(developmental errors)。

许多学者认为“发展错误”和“语内错误”并无大的区别,因此没有必要加以区分。“干扰错误”又可分为“类比过度”、“结构迁移”和“语间/语内错误”;“语内错误”可以分为“过度泛化的错误”、“忽略规则限制错误”、“规则使用不完整错误”和“错误概念假设”等。

国内在错误分析方面取得了不少的成果。自 1984 年鲁健骥引入“中介语”理论以来,产生了一批关于错误分析的研究成果,内容涵盖了语音、词汇、语法、语用和文化等多个方面。但错误分析也存在一些缺陷。

首先,它不能提供一个学习者语言的全景,即只指出语言中的错误,而没有说出哪些地方是正确的。我们应该从整体上考察学习者的语言。

其次,大多数研究只提供了静态的二语习得,而没有纵向的历时的研究。当然最近几年,对学习者的个案或小组的跟踪研究也多了起来。

第三,错误分析所依据的事实是学生表达中的错误,但忽略了一点,即学习者可能有意识地回避使用某一语言结构。如

Schachter(1974)曾对比过两组学习者关于关系从句的错误。一组为阿拉伯人和伊朗人,另一组为中国人和日本人。她发现前者比后者错误要多得多,尽管前者的语言中有关系从句,而后者的语言中没有。她同时也发现前者比后者在这个语言项目上做出了更多努力去使用它。因此,错误分析只能研究表达出来的错误,如果采取回避策略,它就无法分析了。

二、习得顺序

学习者在习得目的语的语言项目时,是否遵循一定的顺序,也就是说,是否习得项目 A 在项目 B 之前,这个习得顺序与课堂教学顺序是否一致?如汉语中“了₁”和“了₂”的习得顺序是怎样的?和课堂教学有无关系?课堂教学是否可以改变习得顺序或加快习得过程?

我们先考察一下研究学习顺序的方法,然后讨论汉语习得顺序。

研究习得顺序的方法之一就是看学习者的错误是否随时间变化,什么时候不犯这个错误了,说明他掌握了这个语言项目。第二是纵向地研究学习者的语言样本,看何时出现一个新的语言特征,第一次出现作为习得的标志。

在英语教学界和汉语教学界都出现了不少习得顺序的成果。例如 Raven(1968)等关于英语和德语中“否定”的习得对比等。最著名的可能要数 Dulay 和 Burt(1975);后来又被 Krashen(1977)发展的形态习得顺序,即不论怎样教学,英语中几个形态的习得顺序基本是一致的,即 ing→复数→系动词→助动词→冠词→不规则过去时→规则过去时→第三人称单数→所有格's。

另外我们认为对教学有较大参考作用的是关于沉默期(silent period)的研究。在第一语言习得中,孩子在很长时间内是只听别人说话而自己不开口,这段时期是必需的,他/她需要发现语言是什么、语言能做什么。但在第二语言习得中,沉默期并不是每一

个学生都要经历的,因为他们已经了解了语言,已经会说一种语言。但许多学习者,尤其是孩子,在第二语言习得中也会经历沉默期。教师和学生有时会对保持沉默的孩子产生误解,认为他们没有语言天赋。实际上这些判断有时是错误的。我们碰到过许多这样的例子。有些学生长时间一直听,从不开口说话,但感觉突然有一天,他/她会说话了,而且说得还不错。这主要是因为认知风格和学习心理的不同所致。

按照 Krashen(1982)的说法,应该为学习者提供足够的听的机会以使其建立语言能力,根据这种观点,通过听力建立足够的语言能力之后口语水平自然就会提高。我们不完全赞同这样的说法。容许学习者有一个沉默期,使其有足够的语言输入和积累,但口语水平也是在不断输入和输出互动中提高的,决不是一蹴而就的。我们还应该看到,有些学习者不开口是因为害怕出错,只有到能说出“没有错误”,也就是百分之百有把握时才肯开口说话。在课堂教学中我们应该鼓励学生开口,另外还要创造宽松和谐的课堂氛围,让学生不要害怕出错,大胆尝试,出现错误是正常的。

汉语界则有杨德峰(2003)等关于趋向补语的习得顺序研究、田然(2005)关于 NP 省略习得顺序与偏误研究等。杨德峰(2003)发现:

1. “动词+简单趋向补语(本义)”初级阶段习得得非常好,但还没有完全掌握。中高级阶段该项目的习得错误率是 0,说明已经完全掌握了。这些情况说明,该项目初级和中高级两个阶段习得得都非常好,也说明该项目属于比较容易习得的项目。

2. “动词+简单趋向补语(引申义)”初级阶段的习得错误率是 0,中高级阶段的习得错误率也是 0,但不能说明这两个阶段该项目已经完全掌握了,主要是因为这两个阶段出现的用例太少,不能反映出学生习得的全貌。

3. “动词+简单趋向补语(本义)”带宾语的,初级阶段的习得

错误率相当高。中高级阶段习得错误率与初级阶段几乎持平。不仅如此,这两个阶段的错误类型也有共同之处。这说明初级阶段该项目习得得不太好,到了中高级阶段仍没有多大进展。这种情况一方面表明该项目比较难习得,是母语为英语的学生习得时的一大难点;另一方面也表明,该项目习得时容易出现“化石化”现象,即学生容易把初级阶段的错误带到中高级阶段。

4. “动词+简单趋向补语(引申义)”带宾语的,初级阶段的习得错误率不太高,这说明该阶段的“动词+简单趋向补语(引申义)”带宾语习得得比较好。该项目中高级阶段的错误率有所下降,但进展并不大,说明该项目的习得随着时间的推移以及学生汉语水平的提高并没有取得实质性的进展。

5. 初级阶段“动词+复合趋向动词(本义)”的习得错误率很低,说明习得得非常好。但中高级阶段错误率呈现上升的趋势。出现这种情况虽然不排除偶然的因素,但也说明到了中高级阶段该项目的习得还有一些问题。

6. “动词+复合趋向动词(引申义)”初级阶段的习得错误率与中高级阶段几乎持平,而且错误率也都很高。可见该项目的习得随着时间的推移以及学生汉语水平的提高并没有实质性的改善,也存在一定程度的“化石化”现象。这些情况也说明该项目比较难习得。

7. “动词+趋1+宾语+趋2(本义)”初级阶段习得错误率很高,说明该项目初级阶段很难习得。中高级阶段,该项目的习得错误率是0,但这并不意味着该阶段“动词+趋1+宾语+趋2(本义)”的习得就没有问题,这是因为中高级阶段该项目出现的用例太少,很难反映出学生习得的真实情况。

8. 初级阶段“动词+趋1+宾语+趋2(引申义)”的习得错误率为0,好像该项目学生完全掌握了,但实际情况是因为该阶段这一项目的用例太少,很难反映出学生习得的真实情况。中高级阶段该项目的习得错误率高也说明该项目无论在初级阶段还是在

中高级阶段习得时都有一些问题。

9. 无论是初级阶段还是高级阶段,“动词+复合趋向补语(本义)+宾语”的习得问题都是十分突出的。说明该项目的习得并没有随着时间的推移、学生汉语水平的提高而有实质性进展,因此可以说该项目是母语为英语的学生趋向补语习得中的最大障碍。该项目不仅很难习得,而且容易产生“化石化”现象。

10. “动词+复合趋向补语(引申义)+宾语”初级阶段的习得错误率不低,说明该阶段这一项目没有完全掌握。中高级阶段该项目的习得错误率为0,但这并不意味着学生就完全掌握了该项目,主要是因为中高级阶段该项目的用例太少。

杨德峰等的研究详细讨论了母语为英语的学生习得趋向补语的情况,并据此构拟出了趋向补语的习得顺序。这种习得顺序虽然是倾向性的,并不是绝对的,但毫无疑问它不仅有利于课堂教学,而且对教材编写以及语法等级大纲和语法教学大纲的制定等也具有一定的参考价值。

三、语言变异

通过错误分析和习得顺序研究,我们看到了学习者语言的系统性,但同时我们也会发现其中存在许多变异,我们会发现学习者在使用一个结构时有时出错,有时不出错,另外在同一个阶段有时偏爱一个结构,有时偏爱另一个结构。乔姆斯基学派对此是从“能力”和“行为”两方面解释的,即把变异看作是行为层的,而不是潜在的知识。社会语言学派则认为是社会阶层和种族等因素造成了语言变异,学习者或许知道,也许不知道语言使用的社会环境,因此才会造成语言变异。而心理语言学认为是不同的使用条件影响了学习者对第二语言的处理过程从而导致语言变异。语言变异涉及的因素很多,对语言变异的研究拉波夫学派有开创之功,但可惜的是,外语教学界对其研究很少,汉语教学界几乎无人涉及。

四、学习者语言的语用研究

语用学研究的是语言的实际应用,即特定情景中特定话语的理解,换句话说,它研究的是如何在不同的语境中使用和理解话语。对第二语言学习者来说,语用能力也是其交际能力的重要组成部分,如何促进二语习得者的语用能力的发展一直是习得研究者关注的话题。但语用规则不像语音、词汇、语法那样是显性的,容易描述,许多语用规则是潜意识的,因此其教学也就难以下手。可喜的是国外英语教学界和汉语教学界最近十多年中取得了不少的经验 and 成果。

Kasper&Rose(2002,转引自戴炜栋 2005)提供了几种不同的课堂语用习得方式。一种是在课堂教学中通过目的语输入和使用目的语附带习得语用知识;一种是以语用教学为目的的有计划的课堂教学,其中包括以提供元语用信息(metapragmatic information)为主的显性教学和不直接提供元语用信息的隐性教学。相关的课堂教学试图回答以下几个问题:目的语语用特征是否可教;教语用是否比不教更有效;不同的教学方法是否产生不同的效果。

他们得出的结论是:虽然有些语用知识很难教,但多数目的语的语用特征是可教的,而且社交语用知识也是可教的;从整体来看,语用教学是有促进作用的,尤其在外语教学环境中,显性教学结合足够的实践机会能够产生最好的效果。在没有教学的情况下,学习者的语用能力在很多方面得不到充分发展。国内英语教学界对中国学生语用能力的培养在理论和实践上都有了一定的重视,但大多数的研究成果都集中在语用失误和语用现状的调查和原因分析上,较少涉及运用教学培养学生的语用能力,更缺乏长期的语用习得过程研究。