当代语言学研究文库

LINGUISTICS

二语句法习得：问题与视角

Second Language Syntax Acquisition: Issues and Perspectives

上海交通大学出版社
SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY PRESS

当代语言学研究文库

LINGUISTICS

二语句法习得：问题与视角

林立红 编著

安徽大学图书馆
藏书
www.lib.ahu.edu.cn

上海交通大学出版社
SHANGHAI JIAO TONG UNIVERSITY PRESS

内 容 提 要

本书主要讨论二语习得研究中的基本概念、热点问题、研究视角等，区分了二语句法中的语言能力和语言使用。二语使用既受语内因素的制约，也受语外因素的影响。语内制约和二语语法能力相关，语外制约和二语的得体使用能力关系密切。本书既有对二语句法形式的关注，也有对二语形式所承载功能变异的讨论，分别从句法、语义、语用、功能、认知、大脑语言信息加工等视角分析了二语显性或隐性句法结构出现的理据，从不同层面阐述了二语句法形式及其功能之间的多维制约因素。本书适合英语专业、汉语专业及对外汉语教学专业的本科生、硕士研究生、教师和语言工作者参考阅读。

图书在版编目(CIP)数据

二语句法习得：问题与视角/林立红编著. —上海：上海交通大学出版社，2012

（当代语言学研究文库）

ISBN 978-7-313-08255-8

Ⅰ. 二… Ⅱ. 林… Ⅲ. 外语教学—句法—语言学习—研究 Ⅳ. H043

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 053753 号

二语句法习得：问题与视角

林立红 编著

上海交通大学出版社出版发行

（上海市番禺路 951 号 邮政编码 200030）

电话：64071208 出版人：韩建民

上海交大印务有限公司 印刷 全国新华书店经销

开本：787mm×960mm 1/16 印张：13.25 字数：245 千字

2012 年 5 月第 1 版 2012 年 5 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-313-08255-8/H 定价：29.00 元

版权所有 侵权必究

告读者：如发现本书有印装质量问题请与印刷厂质量科联系

联系电话：021-54742979

前 言

对二语习得的兴趣源于我本科阶段的学习。当时的河南大学外语系是师范性质，除了英语专业课程外，心理学和教育学都是必修课。期间我对外语学习中的母语迁移产生兴趣，学士论文就定位在外语学习中的迁移问题。硕士期间，徐有志教授为我们讲授“外语教学理论与实践”，其广博的知识和富有启发性的讲解使我对语言迁移有了更多的了解。于是对语言迁移进行扩展研究，并作为我的硕士论文选题。很幸运，徐有志教授成了我的硕士论文指导老师。当时，文献查找和互联网还相当落后，查找资料要亲自到北京图书馆、广东外语外贸大学（原广东外国语学院）等地方复印。为完成硕士论文，我阅读了大量文献，对外语学习中的迁移问题也有了更多更深的理解。有了这些资料，加上徐有志教授、徐盛桓教授和其他老师在课堂中为我们灌输的学术思想及研究方法，当时的毕业论文写得还算顺利，硕士论文的部分内容也得以正式发表。可以说，那个时期是我学术思想的启蒙阶段，懂得了学术论文与作文等普通写作在思路、格式方面的区别，还懂得了学术研究中的视角问题。此前，只知道语言学研究有很多分支，但并没有去想为何有那么多分支。听了两位徐教授的课，自己才真正开始思考语言的结构、层次、视角等问题，也因此真正懂得了为什么不同的语言学流派拥有各自迥异的研究方法和研究目标，为什么对同一问题有不同甚至相反的答案；懂得了研究者的视角可以从对“语言是什么”、“语言是如何被习得的”和“语言是如何被使用的”等问题的不同回答中反映出来；懂得了学术研究要“对域内专心致志，对域外熟视无睹”的道理。

2000 年前后，我开始接触到一些普遍语法视角下（生成语法）展开的语言迁移研究。此前，也曾读到一些批评生成语言学的文章，文章批评乔姆斯基只关注句法，没有考虑语用、语义、语境等语言交际中不可或缺的关键因素；还称语言研究如果不考虑语境、语义、语用等因素，必定陷入死胡同。其实，对这种批评，研究生期间所学内容就能让我作出判断：批评者目光狭隘，并没有真正

读懂语言学研究各个分支的主要任务和内涵，当然也没有理解生成语言学的研究目标和研究视角。因为乔姆斯基本人也曾说过，句法和语用属于语言的不同层面，其所关注的句法主要研究语言结构内部。当时曾有一种想法——写一本从不同视角对二语习得进行研究的书，包括各个视角下的主要研究目标、研究内容及相互差异比较等，进而强调二语习得研究有别于语言学其他学科，即二语习得研究不可能在某个理论框架内穷尽所有问题。这是因为，二语习得研究不仅涉及第一语言（或母语）、第二语言之间的跨语影响以及类型学差异（"语言"因素），还要考虑其他语言外因素。要达到二语习得研究的充分解释性，仅依赖"句法上的自治性"是不够的，还要考虑年龄、个性、认知、动机及社会文化等其他因素的影响。这种想法在其他二语习得文献中得到了支持。不少学者认为，单一理论框架很难解决二语习得中表现出的所有现象和问题，必须从多个方面展开研究；二语发展及二语产出的制约因素要远比我们想象的复杂；没有任何一个语言学流派的语言学分析方法能充分描述第二语言现象（Stern 1999：174）。因此有人主张二语习得研究应把不同的理论视角或理论模型考虑在内（Ellis 1999a：120；Enkvist 1978）；有人指出了以单一理论模型研究二语习得的局限性及其后果（Wolfram 1991：104；Zuengler 1989：66）。这些观点再次点燃了我写书的愿望。

2005 年我有机会接触英国埃塞克斯大学语言学系的一些课程，并获得一些二语习得研究的资料。2006 年到宁波大学后，开始整理这些资料，并以第一参加者身份从事宁波大学研究生教材建设项目《二语习得》（YJ07J02）和浙江省社科联重点课题"二语习得中的句法和语用制约研究"（07Z28）。本书部分内容曾在宁波大学研究生课程"二语习得"课堂上使用。经过三年试用，最终选定二语习得中的基本概念、热点问题、研究视角等几个方面作为本书的主要内容。

本书第 1 章为绪论，重点介绍基本概念，第 15 章是结束语，其余章节共分为两大部分。第一部分由第 2 章至第 10 章组成，该部分虽然使用了普遍语法中的一些术语，但讨论内容均为二语习得中的一些普遍问题，如年龄、母语干扰、习得顺序、误差等。讨论区分了二语句法中的语言能力和语言使用，认为二语使用既受语内因素的制约，也受语外因素的影响。语内制约和二语语法能力相关，语外制约和二语的得体使用能力关系密切。第二部由第 11 章至第 14 章构成，从几个语言学主要流派分别讨论二语句法习得及其相关问题，不同视角侧重点各不相同。理论框架涵盖生成语言学、功能语言学、类型学、信息加工等，基本勾画出了二语习得研究的宏观框架。该部分分别从句法、语义、语用、功能、认知、大脑语言信息加工等视角分析了二语显性或隐性句法结构出现的理据，从不同层面阐述了二语句法形式

此为试读，需要完整PDF请访问：www.ertongbook.com

及其功能之间的多维制约因素。每个理论框架内部的讨论又有不少具有启发性的研究问题和探索空间，读者可以作进一步研究。

借此机会，我希望向曾经为我提供各种帮助的老师和朋友表达我的谢意。感谢读研期间将我带入学术研究的老师们；感谢宁波大学外语学院领导和同事对该书的支持。感谢宁波大学研究生教材建设项目和浙江省社科联项目提供的研究资助；感谢宁波大学外语学科为本书提供出版经费。感谢书中所参考文献的作者使我获得灵感和动力。本书得以顺利出版还要感谢王超明教授和上海交通大学出版社的领导及编辑的大力支持。由于水平有限，书中难免有疏漏和错误之处，真诚希望专家和读者批评指正。

最后，我要特别感谢我的丈夫于善志教授，他不仅生活上关心照顾我，还在学术上帮助、鼓励、影响我。本书写作过程中，从资料收集、逻辑推理到行文润色，都倾注了他无数心血和浓浓深情。他就像我的导师，引领我探索，在我遇到挫折时给予真诚鼓励和默默支持。没有他的无私奉献，此书绝对无法面世。

编著者　林立红

于宁波大学

目 录

第 1 章　绪论　/　1

1.1　基本概念　/　1
1.2　早期研究阶段　/　5
1.3　小结　/　8

第 2 章　二语句法表征及其异质性　/　9

2.1　二语句法中的“偏误”　/　9
2.2　二语句法中的异质性　/　11
2.3　二语能力及其显性标注　/　15
2.4　小结　/　16

第 3 章　早期实证研究及其对二语句法性质的定位　/　17

3.1　早期实证研究举例　/　18
3.2　Dulay 和 Burt 研究评析　/　23
3.3　个案分析　/　24
3.4　小结　/　31

第 4 章　语言迁移与二语表征　/　32

4.1　第一语言与二语句法形式　/　32
4.2　第一语言与二语语音　/　34
4.3　语言迁移与对比分析假说　/　36
4.4　小结　/　38

第 5 章　二语能力与心智系统　/　40

5.1　二语语言能力与输入假说　/　40

5.2 二语语言能力与普遍语法 / 46
5.3 小结 / 48

第 6 章 普遍语法和二语习得中的“逻辑问题” / 50

6.1 二语习得中的逻辑问题及其证据 / 52
6.2 普遍语法参数及其作用 / 57
6.3 小结 / 61

第 7 章 二语习得与年龄 / 63

7.1 两个概念 / 63
7.2 年龄与初始状态 / 64
7.3 年龄与最终状态 / 65
7.4 关键期假设的反证 / 69
7.5 小结 / 72

第 8 章 高水平学习者二语能力与句法表征变异 / 74

8.1 个案分析 / 74
8.2 映射假说检验 / 76
8.3 小结 / 78

第 9 章 二语句法中的多选现象及其解释 / 79

9.1 二语早期句法特征 / 80
9.2 动词屈折变化及其多选标注 / 90
9.3 小结 / 101

第 10 章 输入与二语语法 / 103

10.1 二语输入与二语内部语法 / 104
10.2 随意性语料输入与二语发展 / 104
10.3 受控性语料接触与二语发展 / 106
10.4 受控性语料与优化输入 / 107
10.5 小结 / 109

第 11 章 普遍语法视角 / 110

11.1 原则与参数及其句法制约 / 110

11.2 普遍语法可及性 / 117
11.3 一语和二语参数 / 121
11.4 显性教学与二语句法发展 / 123
11.5 小结 / 126

第 12 章 功能语言学视角 / 127

12.1 主语与话题 / 128
12.2 研究思路 / 132
12.3 二语形式及其功能 / 135
12.4 二语句法中的形式一功能映射 / 138
12.5 第一语言语法化与二语句法 / 144
12.6 小结 / 146

第 13 章 类型普遍性视角 / 147

13.1 基本思路 / 148
13.2 类型普遍性和二语句法 / 150
13.3 类型普遍性的句法制约 / 155
13.4 类型标记与二语习得过程 / 157
13.5 类型普遍性显性知识教学与二语句法发展 / 161
13.6 小结 / 163

第 14 章 语言信息加工视角 / 164

14.1 信息加工模型及其主要观点 / 165
14.2 两个层面的输入加工原则 / 167
14.3 提示语类型及其作用 / 169
14.4 提示语策略与第二语言加工 / 171
14.5 句法层级结构与加工难度 / 177
14.6 小结 / 179

第 15 章 结束语 / 180

参考文献 / 184

第 1 章

绪　论

1.1　基本概念

Stern(1999:482)认为,外语教学及二语习得研究方法多而杂乱。出现这种情况不难理解,因为外语教学或二语习得研究会涉及诸如普通语言学、心理语言学、应用语言学、语用学、教育学等不同学科方面的知识。从不同的角度来审视外语教学或二语习得就会有不同的理解,自然会出现不同的着重点及研究视角。因此,在进行讨论之前,有必要对二语习得中常见的几个基本术语进行界定。

无论人们从何种视角或理论框架研究二语习得,都不可避免地涉及一些基本概念。视角不同,人们对这些基本概念的使用标准以及概念所承载的内涵意义也不相同;有时同一个概念可用不同的术语来表达,而有时几个术语却用于表达相同或相似的概念。对特定术语内涵意义的理解也各不相同(Krashen 1982; Stern 1999; Black 2003)。二语习得研究既强调理论又重视实践,旨在审视、理解第二语言发展中的一些核心问题。这就要求我们对一些基本概念或术语的使用进行必要的说明。否则,人们对一些术语或概念的理解往往带有一些主观因素在里面,很难客观地把语言、人及其与社区之间的关系客观地描述出来(Stern 1999:9),如"二语/第二语言"、"外语/外国语"、"双语"、"语言学习"、"语言习得"等。

1.1.1　第一语言和第二语言

当我们提起"第一语言"(First Language 或 L1)时,经常和"母语"、"本族语"、"主要语言"、"强势语言"等同起来,把"第二语言"(Second Language 或 L2)和"非本族语"、"外语"、"次要语言"、"弱势语言"等联系起来。我们把几个不同的术语在表 1-1 中列出:

表 1-1　第一语言和第二语言比较

L1	L2
第一语言 (First Language)	第二语言 (Second Language)
本族语 (Native Language)	非本族语 (Non-native Language)
母语 (Mother Tongue)	外语 (Foreign Language)
主要语言 (Primary Language)	次要语言 (Secondary Language)
强势语言 (Stronger Language)	弱势语言 (Weaker Language)

在语言习得研究中，L1 除了表示语言习得的时间顺序外，还体现语言习得水平。首先，L1 表示该语言是人们最早习得的语言，意味着在幼儿时代就已经习得了这门语言，而且通常是在家庭环境中习得的，所以又可以称作母语。例如，我们经常听到类似于下面的话语："Chinese is my mother tongue"；"I am a native speaker of English"；"His fist language is Chinese"等。其次，L1 还表示人们掌握该语言的熟练程度较高，语言表达基本达到了自动化。一般情况下，我们可以用表 1-1左栏的几个术语来表示 L1，这几个术语和对该语言的使用熟练程度是一致的，但有时我们又会发现两者有不一致的地方，如："My native language was Cantonese, but I now use English as my first language."（我的母语是广东话，但我现在主要说英语。）该说话人生在中国香港，幼年时就移居美国、加拿大，毕业之后在英国工作。对她来说，广东话是她的母语，最早被习得，也可以说是 L1，但现在已经不是她的强势语言了。

同样，L2 也蕴含语言习得的时间顺序和习得水平两个方面。从字面来看，第二语言习得的时间要晚于母语，但具体晚多长时间并没有一个明确的界限。例如，如果 L2 习得者开始学习 L2 时，其 L1 还在初级阶段（幼儿时代），那么其对 L2 的掌握有可能超过对 L1 的掌握。二语习得也可能开始于母语（或第一语言）习得完成之后，或始于其任何他阶段。但在大多数情况下，L1、母语或"强势语言"蕴含较高的熟练程度，L2 往往蕴含着人们对该语言的掌握程度较低。所以从这个角度看，"二"就和"较弱"或"次要"同义了。虽然人们往往把 L2 和较低熟练程度联系起来，但也有例外，如我们在前面所举的例子。

1.1.2　双语及双语现象

双语（bilingual）指懂得并能使用两种语言的人，在言语交流、读书或理解等方

此为试读，需要完整PDF请访问：www.ertongbook.com

面对两门语言都有着熟练驾驭的能力。从字面上看，使用两种语言的能力在大脑中均达到了同等熟练程度，但现实中往往是其中一门语言要比另一门语言好。持双语者可能只用一门语言来读或写，而用另一门语言进行口头交际；或在不同的语境中使用不同的语言，如工作语言和家庭语言；或根据不同的交际目的使用不同的语言（王宗炎 1988）。双语现象（Bilingualism）指一个国家或地区的居民使用两种语言，如加拿大的魁北克省并用英语和法语，威尔士的一些地方并用威尔士语和英语等。如果我们听到下面的句子，那么 bilingual 在该句中至少包含两个层面的意思。

(1) Canada is a bilingual country.

bilingual 在该句中除了其概念意义之外，还表达了英语和法语这两门语言在加拿大所享受的法律地位。我们说加拿大是一个双语国家，并不意味着该国的每一位公民都是讲双语者，也不意味着每位操双语者对两种语言都同样精通。例句(1)的意思还可以理解为："在加拿大这个国家，有些人的母语是英语，另一些人的母语则是法语。"如果有人说："I am bilingual in French and English"，句中的 bilingual 也表达两个含义：第一，表示说话人对法语和英语习得的方式，两种语言都可以被称为 L1，这种情况下的双语习得一般是在儿童阶段完成的；第二，表示讲话人对两种语言都有很高的熟练程度，两种语言在大脑中势均力敌，没有强势和弱势语言之分。

1.1.3 第二语言和外语

人们对"第二语言"和"外语"这两个术语往往有不同的理解。按照美国人的理解习惯，第二语言和外语同义，可以指同一门语言；而英国人认为两者有不同的含义。人们用的第二语言指除了母语之外的另一种语言，是获取 L1 之后再学会的一种语言，一般是在目的语环境中学习的；外语指在非目的语环境中学习 L1（母语）之外的语言（刘润清 1997）。虽然第二语言和外语都可以泛指母语之外的语言，但二者有以下区别：首先，外语属于一门课程，课堂上它不是教学使用语言，也不在政府部门或工商企业中使用，如英语在中国就属于外语（王宗炎 1988：140）；其次，第二语言虽然不属于本国语言，但被广泛用于教育部门和政府部门，如英语在新加坡就是 L2。虽然不少美国人把本族语以外的其他语言都看作第二语言，即把二语和外语看成了一对完全等同的同义词，但是我们仍然能够从 TESL 和 TEFL 这两个首字母缩略词中看到二者的差别。一个是 TESL：Teaching of English as a Second Language（作为第二语言的英语教学），另一个是 TEFL：Teaching of English as a Foreign Language（作为外语的英语教学）。TESL 指在美国向来自其他非英语国

家移民教的英语。严格意义上讲，第二语言和外语有下面几点不同(见表 1-2)：

表 1-2　第二语言和外语比较

第二语言	外　语
不是本族语，但学习和使用都在目的语国家	不是本族语，学习和使用都不在目的语国家
通常有官方地位，在特定的国家中得到认可	没有官方地位，得不到多数人的认可
学习目的是为了充分参与该国的政治、经济生活等。该语言涉及人们生活的各个方面	学习目的是为了到国外旅游、阅读外国文献等，只涉及人们生活中的某个或某些方面
有较好的学习环境支持	课堂环境学习，以及由于缺乏自然环境支持所采取的其他补偿措施
非正式的学习或习得，在自然语境中广泛使用	课堂环境中正式学习，在自然环境中很少使用

1.1.4　学习与习得

在习得(acquisition)和学习(learning)假说中(Krashen 1982)，习得和学习是成人语言能力发展的两种不同模式。习得意味着对语言的使用，即真实交际；学习则是对语言的了解。Krashen 对习得和学习做了五个方面的区分，以表格形式比较如表 1-3：

表 1-3　习得和学习对比

习　得	学　习
内在的、下意识的	外在的、有意识的
非正式环境	正式环境
借助于语感	借助于语法规则
取决于态度(attitude)	取决于语能(aptitude)
稳定的习得序列	由简单到复杂的学习顺序

由表 1-3 可知，习得指的是在自然语境中，通过自然的语言接触而下意识地掌握一门语言，学习指的是有意识地对第二语言规则的学习和记忆。但目前学者对学习和习得的关系尚未有一个最终定论，所以对这种区分我们持一种谨慎态度。这是因为，在第一语言习得和第二语言习得中很难区分哪些属于“学习”的范围，哪些属于“习得”的范围；而且有意识的学习在多大程度上对习得有促进作用，目前尚未有一个让大家都能接受的结论。

1.1.5　误差与失误

误差(error)源自习得者在 L1 或 L2 习得过程中对语言规则没有完全掌握或

过度使用造成的，如："He goed there yesterday."失误(mistakes)则是由于讲话人疲乏、紧张、粗心、心不在焉等原因说出一些非常规语言形式，如讲话人把"There are many apples on the tree"说成："There are many trees on the apple."一般来说，学生对失误都能够进行自我修正。话语中虽然有失误，但并不意味着讲话者大脑中缺乏相关的句法知识。所以误差和失误出现的原因存在着根本差异。误差的出现是因为大脑中尚未建立一套完善的句法知识；而失误则意味着，由于环境、身体状况等外界因素造成话语出现临时偏差，但讲话人大脑中的句法知识却是完善的，即讲话人已经习得了相关的句法知识。不管男女老少，讲母语或外语，都会出现失误。

1.1.6 语言教学

"语言教学"(language teaching)有广义和狭义之分。狭义的语言教学是指课堂环境下的教学活动；广义的是指任何有助于语言习得的话语活动，和"语言教育"的意思相同。这两种话语活动都是以语言学习为目的，可以通过两个标尺来区分：第一，话语活动是否是"有意识"行为，用[±consciously]表示；第二，话语活动是否有"教学目的"，用[±intentionally]表示。用这两个标尺就可以对不同的语言教学活动进行区分，如课堂中的外语教学活动就可以被描述为具备[+consciously，+intentionally]的特征，自然语境下的语言习得则必须具备[−consciously，−intentionally]的特征。这两个参数在不同的时间、地点、语境中有多种不同的组合，如[+consciously，+intentionally]、[+consciously，−intentionally]、[−consciously，+intentionally]和[−consciously，−intentionally]等。

1.2 早期研究阶段

L2 习得过程既涉及学习者外部因素又涉及学习者的内部因素，既要考虑语言学习的主体又要考虑学习的客体。具体地说，第二语言习得主要研究习得者的习得内容(What)、习得方式(How)、习得过程以及习得者个体差异的影响、L1 对二语习得的影响、显性学习对隐性习得的影响等(Ellis 1997)都是二语习得研究的重要内容。通过研究二语习得这一复杂过程，我们可以发现、描述、解释第二语言习得的一些现象和规律。近年来，人们借用不同的语言学理论对二语习得进行研究，如多模态信息理论、认知语言学、社会语言学、构式语法、最简方案、语用学等。这些研究丰富和发展了第二语言习得理论，使二语习得研究从应用语言学、外语教学中逐渐分离出来，成为一门独立的学科。同时，二语习得研究领域已经拥有多个专业学术刊物，如《第二语言研究》(*Second Language Research*)、《第二语言习得研究》

(*Studies in Second Language Acquisition*)等。研究领域既有二语习得理论探讨,又有应用与实证研究。研究方法大多具有跨学科性质,与理论语言学、句法学、计算语言学、心理学、第一语言习得、神经语言学、社会语言学和教学法等学科有着十分密切的关系。

二语习得研究虽然已经相对成熟,但其发展历史并不长;真正意义上的二语习得研究开始于 20 世纪 50～60 年代。Chomsky(1957)的 *Syntactic Structure*, Lado(1957)的 *Linguistics Across Cultures*,Corder(1967)的 *The Significance of Learners' Errors*,Selinker(1972)的 *Interlangauge* 等经典论著在二语习得研究历史上起到了标志性作用,对后来的二语习得研究产生了很大影响,标志着二语习得的研究进入了一个新阶段。

1.2.1 对比分析

20 世纪 50 年代至 60 年代,受结构主义语言学和行为主义心理学的影响,出现了对比分析理论,在当时的外语教学中盛行一时。该理论的主要观点包括以下几个方面:第一,学习一门新语言的困难来自母语;第二,这些难点可以通过对比分析进行预测;第三,教学材料可以利用对比分析来减少负迁移的影响。对比分析理论认为,外语和母语结构的相似性越大,习得就越容易;与母语结构的差异越大,习得就越困难(Lado 1957)。也就是说,两种语言的相似程度越高,外语学习或二语习得就越容易;两种语言差异程度越高,习得就越困难。两种语言中的相同点会使外语学习过程中出现"正迁移",而差异点则会导致外语学习过程中的"负迁移"。L2 习得者面临的最大困难来自母语的迁移。所以,外语教师应该把教学重点放在那些由负迁移所致的语法结构上。为了预测外语学习中的难点,对比分析研究者还设计了一套对比分析的程序。他们认为,语言学习主要是建立一个"新的语言习惯"。在这个新习惯建构过程中,母语和目的语之间的相似程度或差异程度均会对这一构建过程产生不同的影响。所以在外语教学中,如果能够发现母语和外语(二语)之间的共同点和差异,教师就可以预测到学生在外语学习中的难点所在,也可以找到哪些内容学生容易掌握。为准确预测学生学习中的难点,他们把研究重点放在对比两种语言结构本身的差异上,而不是学习者对 L2 的实际使用情况(learners' language)。到了 60 年代后期,人们从实证研究中发现,有很大比例的语法错误无法用母语干扰来解释;越来越多的证据表明(Dulay & Burt 1973, 1974),母语不是导致语法错误的唯一或主要来源。实证研究结果显示,不同母语背景的 L2 学习者在 L2 发展过程中都经历了和 L1 习得一样的"自然习得顺序"。也就是说,不管习得者的母语是什么,所有 L2 习得者都以固定的顺序在习得第二语言(Ellis 1999b: 8)。作为影响二语习得过程的主要因素,母语负迁移的作用遭

到了怀疑。越来越多的人开始把注意力转向 L2 学习者的错误本身，对比分析逐渐让位于错误分析。对比分析仅从两种语言的表层结构进行比较，没有考虑两种语言在多大程度上能够在其语法范畴和结构方面具有可比性，也没有考虑语法结构之间的对应并不意味着其语义和功能之间也是对应的。实践证明，对比分析对两种语言结构异同点的研究并没有完全预测到外语学习过程中的正迁移或负迁移，也没有准确判断二语习得过程中可能出现的语言错误。相反，它预测的一些难点学习者反而很早就能掌握，预测学生容易习得的地方却频频出错。

1.2.2 误差分析

由于对比分析没有能够正确预测二语习得过程中学习者可能犯的语言误差，20 世纪 60 年代后期至 70 年代初，人们便把研究兴趣和重点转移到对二语习得过程中出现的语言误差本身的分析上，即误差分析(error analysis，EA；又叫错误分析)。人们逐渐发现，L2 学习者的误差是由于二语习得过程中必然出现的一种发展性误差，并不是由迁移所致。误差分析的目标也是针对外语教学的，认为误差中所体现的信息能够用于课程设计或补救课程方面的某些不足。误差分析从两个方面分析了学习者话语中的误差类型：一个是以语言为标准对 L2 习得者的语言类型(linguistic type)进行描述，另一个则从心理语言学标准(psycholinguistic type)对误差进行归类，如把学生的误差分为过度概括(overgeneralization)或对规则掌握不够(incomplete application of rules)等。但是，误差分析对二语习得过程中的偏误分析缺乏理论基础，又没能够对“误差”进行准确的界定，也未能用一些心理学专用术语对其进行讨论(Ellis 1999b：51)，所以 EA 从共时的角度对学生误差所作的描述容易产生曲解。例如，“What's he doing?”形式上正确，但它也有可能是作为一个语块(chunk)存在于习得者的大脑中，所以一个常规形式(non-idiosyncratic)也可能意味着学习者临时语言能力中的不足之处。此后，习得者可能又会回到类似于“What he is doing?”这样的偏误形式(idiosyncratic)。这样看来，这种偏误形式对 L2 习得者的内部语法发展来说是一个进步。所以仅从语言的表层形式对 L2 习得者的误差进行分析并不能为我们提供有关 L2 发展序列问题的相关信息(Ellis 1999b：53)。

EA 的不足之处主要表现在三方面：第一，EA 仅从目的语的视角来描写和分析误差，得出的结论具有片面性。例如，和本族语者的英语相比，“the place cannot park”的误差类型好像是被动使用不当，所以就把它归为典型的被动使用不当的误差类型，而最近的一些研究表明(Yip 1995)，该结构其实是一个基于汉语话题化的假被动结构。第二，EA 只强调误差，却忽视了学习者已有的语言能力，忽略了学习者在语言发展的各个阶段能够做什么。比如，学习者话语中虽然包含很多假被动

类型的误差，但同时对其他被动形式却能正确使用。第三，EA 无法解决学习者对较难结构采用的回避策略。由于 EA 未能准确描述习得者话语的整体发展情况，所以被人看作是一个“误差分析”中的误差。

1.2.3 中介语

中介语（interlanguage，IL）是学习者的一种过渡语言，最早由 Selinker（1972）提出，认为学习者的起点和第一语言习得一样，是一个包含词条和几个简单规则的基本系统（Corder 1977；Ellis 1999a：352）。不同的学者对这种过渡语言使用了不同的术语，如 Nemser（1971）把学习者的话语称作近似系统（approximative systems），Corder（1971）则称之为“特质方言和过渡语言能力”（idiosyncratic dialects and transitional competence）。按照 Selinker 的术语，中介语既指学习者在特定阶段建构的内部系统，又指系列相互联系的、表示学习者不同发展阶段的多个系统。中介语研究中的主要问题包括：中介语建构过程、中介语连续体的本质、学习者不能达到本族语水平的原因等。中介语理论试图对二语习得的一些关键问题作出解释，其思想对后来的理论（如 Ellis 和 Tarone 的变异模型）都有重要影响（Ellis 1999a：350）。中介语理论把 L2 习得者的语言看作一种自然语言或语言变体（Selinker 1972），在其发展过程中具有系统性特征。中介语反映了学习者试图建构若干逐渐向目的语系统靠近的系统，是二语习得过程中从初始状态到最终状态之间的一种临时语言能力。中介语研究主要从句法层面展开。

对比分析、误差分析和中介语为二语习得研究做出了重要贡献，其中的一些观点仍然影响着我们的模型建构，他们所关注的很多问题至今仍在讨论。如对比分析中的母语迁移、误差分析中的发展性误差（developmental errors）、中介语研究中的学习者语言等仍然是当今二语习得研究的重要课题。

1.3 小结

本章讨论了二语习得研究中几个基本概念的区分问题，并对二语习得研究中的几个早期发展阶段作了简要回顾。本书第一部分（第 2～10 章）将重点讨论二语能力和话语表征的关系，以及目前二语习得领域的研究热点；第二部分（第 11～14 章）将从普遍语法、功能语言学、类型普遍性、语言信息加工等几个视角讨论二语习得过程中的形式与能力、形式与功能、习得机制解读、显性知识和隐性知识等关键问题。

此为试读，需要完整PDF请访问：www.ertongbook.com