



汉语国际教育系列教材



第二语言习得

高永奇/编著



苏州大学出版社
Soochow University Press



第二册古习得

2018年11月



北京语言大学
Beihai University of Language and Culture

汉语国际教育系列教材

第二语言习得

高永奇 编著

苏州大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

第二语言习得 / 高永奇编著. —苏州: 苏州大学出版社, 2014. 9
汉语国际教育系列教材
ISBN 978-7-5672-0938-1

I. ①第… II. ①高… III. ①第二语言—教材 IV.
①H003

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 217756 号

第二语言习得

高永奇 编著

责任编辑 董 炎

苏州大学出版社出版发行
(地址: 苏州市十梓街1号 邮编: 215006)
丹阳市兴华印刷厂印装
(地址: 丹阳市胡桥镇 邮编: 212313)

开本 787 mm×960 mm 1/16 印张 15.5 字数 291 千
2014 年 9 月第 1 版 2014 年 9 月第 1 次印刷
ISBN 978-7-5672-0938-1 定价: 35.00 元

苏州大学版图书若有印装错误, 本社负责调换
苏州大学出版社营销部 电话: 0512-65225020
苏州大学出版社网址 <http://www.sudapress.com>



汉语国际教育系列教材丛书

丛书编审委员会

(按姓氏笔画排序)

力量 (淮阴师范学院)

王建军 (苏州大学)

张亚军 (扬州大学)

张竹梅 (南京晓庄学院)

金振华 (苏州大学)

陈义海 (盐城师范学院)

周远富 (南通大学)

钱玉莲 (南京师范大学)

总 序

张建民

(华东师范大学国际汉语教师研修基地执行副主任、教授、博士生导师)

进入二十一世纪以来,汉语国际教育硕士专业学位的设置和培养问题一直是国内高校的热门话题。从2007年以来,本专业从开始时的24所激增到当下的107所,开设的单位除了部属师范院校外,还有综合性的大学,而省属大学的加入更成为一道风景线。这一状况说明,随着世界上汉语教育的兴起,培养大批适合从事这方面工作的教师已成为时代所需、国家所需。由于学界对本专业的专业名称、专业的学科属性、课程设置、教学方法等方面还没有形成统一的认识,教什么、怎么教成了当前及今后迫切需要解决的问题。这几年,本专业的教材开始陆续出版,但是否适合各地区需求、是否形成体系还有待观察。苏州大学等几所高校教师编写“汉语国际教育系列教材”,预期目标就是想通过建立合理的教材体系来反映编写者的专业共识和教学经验,以便更好地服务于汉语国际教育。这种联手探索的精神值得提倡。

就专业名称而言,是用“汉语国际教育”还是“国际汉语教育”?两者又有什么异同?目前学界看法还是不一致。产生这种现象的根本原因在于专业诞生的特定背景:当时可能为了强调汉语教育,而且是汉语的国际教育,就将“汉语”放在了首位。后来也有学者依据“国际英语”的习惯说法,将其称为“国际汉语教育”,这一提法得到了我国教育行政部门的认可和采纳,如《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》中就指出,要“支持国

际汉语教育”。由此可见,这两个名称其所指对象并没有实质性的不同,从中倒是可以领略到汉语在使用时的词序特点。现在通行的做法是:作为一个专业,各级高校用“汉语国际教育”名称;作为一项事业,各类文献用“国际汉语教育”名称。“汉语国际教育系列教材”的取名正是从专业角度出发的。当然,这一专业的英语名称定为 Master of Teaching Chinese to Speakers of Other Languages 也给学界留下了探讨的空间。

虽然“汉语国际教育”这一名称出现时间不久,但并非从天而降,它和“对外汉语”这一专业有着密切的联系。“对外汉语”这一专业名称从启用到停用的几十年间也同样存在着争议,论争的焦点之一是该名称指的是“对外使用的汉语”还是“对外的汉语教学”,这种分歧导致全国高校在对外汉语专业培养目标方面的巨大差异,有的以培养双语、双文化人才为主,有的以培养汉语教师为主。毫无疑问,对外汉语专业是汉语国际教育专业的源头之一,培养的汉语教师首先必须具备教学能力。不过,我们也要看到,汉语国际教育之所以成立,不是将“对外汉语”简单地换了个名称,而是在理论基础和教学方法上都发生了相当大的变化:对外汉语教学将汉语看作工具,着重研究如何“制作”这一工具;汉语国际教育将汉语看作是文化,着重研究如何发挥这一工具的功能。要发挥好汉语的工具功能,不熟悉工具特性是不行的,否则无法提升它的使用效率。而要真正发挥好汉语的工具功能,无论如何回避不了使用者的价值观。在学界很多人看来,文化即人们的价值观。由此,我们可以勾勒出一条清晰的汉语国际教育途径:汉语→文化→价值观。汉语作为中华文化最基本、最核心的组成部分,可以展示出中华文化的特性。这套教材中的《汉字学》就是力图展现这方面的教学成果。实际上,语言学界早已将语言看作是文化,国外从洪堡特的思想到“萨丕尔-沃尔夫”假说一脉相承,国内从罗常培先生的《语言与文化》到文化语言学的创立也一直绵延不绝。过去的对外汉语教学界由于受到结构主义语言学的影响比较大,在相当长的一段时间内注重语言形式的教学,很多对外汉语教材将文化单列,从而使一部分人对语言形式和民族文化之间的关系不太了解。

一个专业一旦确立,学界就势必要去探讨它的学科属性。一般说来,学科是按知识的分类来划定的,专业是按职业的需求来确定的,两者有紧密联系,亦有区别。从现有实践来看,汉语国际教育的学科交叉性远胜于对外汉语(现也有学者称之为“国际汉语教学”),它所涉及的范围也要比对外汉语宽泛得多,甚至可以包括国际政治、国际经济等。我们认为,国际汉语教育涵盖了国际汉语教学。它既可以从语言学的视角去研究,也可以采用教育学或其他学科的研究视角。正如心理语言学一样,语言学界和心理学界都有学者在研究。作为一门应用性、实践性很强的跨界专业,为促进自身发展、培养更多合格的汉语教师,汉语国际教

育应该高度重视并且充分发挥教育学的作用。采用教育学的原理和方法,汉语国际教育专业才能确定教学政策、教学目标和内容、教学组织和实施、教学评估,才能从学生学习态度、学习动机、学习方法等方面去关注他们的学习状况,从而提高教育效果。期待着这套教材在以后的试用过程中能进一步吸收教育学等学科的研究成果,最终成为更有针对性和前瞻性的新型教材和精品教材。

课程设置决定着教材编写的种类和取向,本专业的课程经历了一个变化过程。现在通行的方案来自于全国汉语国际教育专业学位研究生教育指导委员会,课程设置在总结了对外汉语教学经验后,为体现本专业的特点和要求,尤其注重汉语教学能力、中华文化传播能力和跨文化交际能力的培养。该方案将课程类型分为核心课程、拓展课程、训练课程等。这套教材中的《第二语言习得》、《汉语作为第二语言教学》等反映了这一现实。但是也必须看到,本专业设立以来,教学实践一直都在发生变化,其实际效果的最终检验要看学生能否真正掌握在国际上从事汉语教育的知识、技能和技巧。为了使本专业得到快速发展,国家有关部门一直在鼓励进行汉语国际教育硕士专业学位培养的综合改革,从华东师范大学、北京师范大学、中山大学和天津师范大学的改革试点来看,各个单位都在原有的课程设置基础上作了调整,有的课程不再开设,有的课程以前因种种原因未能设立,但又是本专业必须开设的,就新设了。这套教材的编写者所在单位虽未参加综合改革试点,却已在教材中及时反映出了这一发展动向,难能可贵。例如,《汉语国际教育概论》这门课正是指导性方案中所没有但又确是实际教学中迫切需要编写的教材。本专业的课程设置还有一个现象值得充分注意,那就是指导性方案有两套:一套是给中国学生使用的,一套是给外国学生使用的。由于国际上汉语教育的水平的不断提高,越来越多的外国学生到中国进行汉语国际教育专业学习时,已不存在日常语言交流问题。因此,一部分学校已将两套方案合并为一套,只在公共课中为外国学生开设了高级汉语课程,旨在提升他们的汉语水平。这种既注重培养标准的一致性,又不忽视培养对象的差异性的课程设置显然有利于本土化汉语师资的培养。本套系列教材中即将首推《高级汉语》,表明策划者和编写者注意到了课程改革的趋向。

课程确定后,教学内容就成了要考虑的主要问题。作为一个中国首创的专业型学位,国内外都缺乏这方面的系统研究成果和教学经验。虽然国内大部分本专业的教师来自于对外汉语或中国语言文学专业,受过一定的对外汉语教学训练,但如何在教学内容上将专业型和学术型加以区别,如何培养出适应国外需求的人才一直困扰着开设此专业的院校。本专业是以职业为导向的,教学内容当然要为这一目标服务。这涉及学生和教师的相互作用问题,学生要认可自己所学内容将来可以用在国际上从事汉语教育,教师要确信所教内容可以让

学生胜任本专业的需求。当然,教学内容并不是一成不变的。由于教育的地域差异、文化差异,加之教学资源差异,各地或多或少都会在教学上显示出自己的特色。这套教材充分反映了编写者在这方面的研究、思考,《学习、商务、生活在中国》、《中华才艺技能教程》的教学内容就呈现出了一定的地域特色和文化特色。应该说,这套教材的推出和使用,可以帮助学生更深刻地体会到中国社会的文化多元性。

教材编写的目的是为了服务教学,教学方法则可体现在教材中。本专业相当强调案例教学,要求将其引入各个课程,形成主导的教学方式,从而有别于对外汉语教学。案例教学可以让学生通过对汉语教育过程的观察,发现并且掌握解决问题的方法,以便在碰到相同情况时,能够加以回忆和应用。理论上来说,案例教学对培养国际汉语教师不仅实用,而且有效。然而事实却不容乐观,一些专业教学场合对于事例、案例和课例之区别至今还是一片茫然,这种情况不利于案例教学的实施。这套教材的策划者和编写者显然注意到了这个问题,在拟出版的第一批教材中书名带有“案例”的就占了三本:《跨文化交际:理论、方法与案例》、《汉语国别教学案例汇总与分析》、《汉语课堂教学案例分析与实践》,突显了案例教学的重要性,也彰显了专业特色。

编好本专业的教材实属不易,作为教材,它不仅要传递知识、技能,还要提供培养学生学习习惯、学习方法的建议,更要反映本专业教学的最新成果。现实情况是,就教学内容而言,学界都认为比较容易编写,难就难在如何取舍,因为任何教材不可能将所有内容一一罗列,也不可能脱离自己的理论素养和实践基础。对自己钟爱的部分内容,教材编写者往往会因教材体系的缘故而割爱,这时更需要体现集体智慧。教材常是一种折中、妥协的产物,这套教材也不例外,从首批出版的书名上就可略见一斑。

汉语国际教育硕士专业学位的培养需要研究、探讨的问题很多,在体系的建立、方法的确立上还有很长的路要走。但无论如何,“再苦再难也要坚强,只为那些期待眼神”。承蒙教材编写者的厚爱,我欣然提笔作序,为了这套教材,更为了汉语国际教育事业。相信编写者今后会应教学之需,编写出更多有质量并且管用的本专业教材来。

2014年9月9日于丽娃河畔

目 录

- 第一章 绪 论 /1
 - 第一节 第二语言习得的研究对象 /1
 - 第二节 第二语言习得的基本概念 /3
 - 第三节 第二语言习得的学科性质 /5
 - 第四节 二语习得的历史回顾 /6
- 第二章 第二语言习得与第一语言习得 /16
 - 第一节 第一语言习得 /16
 - 第二节 第二语言习得与第一语言习得的共同点 /29
 - 第三节 第二语言习得与第一语言习得的不同点 /36
- 第三章 对比分析与偏误分析 /45
 - 第一节 行为主义的语言观 /45
 - 第二节 对比分析假说 /49
 - 第三节 偏误分析 /54
- 第四章 中介语理论 /71
 - 第一节 概说 /71
 - 第二节 中介语理论系统 /74
 - 第三节 我国的中介语研究 /82
- 第五章 第二语言习得序列 /92
 - 第一节 语法语素 /92

第二节	语素研究的问题	/99
第三节	否定结构习得顺序的研究	/103
第四节	汉语作为第二语言的习得顺序研究	/106
第六章	输入输出与互动研究	/112
第一节	输入	/112
第二节	输出	/123
第三节	互动	/129
第七章	语言习得的语言学视角	/138
第一节	引言	/138
第二节	普遍语法的原则参数与二语习得	/144
第三节	基于普遍语法的二语习得研究	/150
第四节	影响和评价	/154
第八章	语言习得的心理学视角	/157
第一节	年龄与性别	/157
第二节	情感	/163
第三节	学能	/167
第四节	动机	/177
第九章	第二语言习得研究的其他视角	/189
第一节	社会语言学视角	/189
第二节	第二语言习得研究的认知视角	/194
第三节	第二语言习得研究的社会文化视角	/211
第十章	课堂环境与二语习得	/217
第一节	课堂交流与二语习得的关系	/217
第二节	课堂教学与二语习得的关系	/223
参考文献		/234
后记		/236

第一章 绪论

第一节 第二语言习得的研究对象

第二语言习得研究的是学习者以何种方式学习母语以外的另一门语言。它对学习者的第二语言特征及其发展变化、学习者学习二语时所具有的共性特征和个别差异进行描写,并分析影响二语习得的各种因素。^①

第二语言习得涉及学习者、所学语言以及学习者的第一语言、学习方法等。目前的第二语言习得研究大体上分为两个研究对象:①对语言学习本身的研究。包括第一语言对第二语言习得的影响,第二语言的输入、处理和输出,语言的习得过程,语言知识的构成等。②对语言学习者的研究。包括学习者的年龄、个性、性别、学习动机、学习方法、认知特点等。

比如,对语言学习本身的研究。研究表明,儿童在习得母语的过程中对一些语音和语法结构的掌握都遵循一定的顺序。以英语语音的习得为例,儿童通常先学会唇音,如/p/、/b/、/m/和齿音,如/t/、/d/,后学会软腭音,如/k/、/g/;习得英语语法规则时儿童也遵循一定的顺序,如进行时态词缀“-ing”比冠词“the”“a”等先习得。那么,在二语习得的过程中学

^① 黄冰.第二语言习得入门[M].广州:广东高等教育出版社,2004:1.

习者是否也会像在自然的语言环境中那样遵循一种天然的学习顺序呢?研究表明,二语习得过程中学习者所犯的错误与自然环境中的习得者所犯的错误非常相似。在自然环境中较早习得的语言结构在课堂中也很快被掌握,在自然环境中较晚习得的语言结构在课堂上学生也感到吃力;在二语习得的过程中,学习者似乎也遵循着一种天然的学习顺序,且使用的策略与母语习得有相似之处。

同时,二语习得过程中,学习者也存在不少差异。在同一课堂里学习,学习者的成绩有优有劣;学习者的态度各异,有的兴趣浓厚,有的却心存抵触;在学习方式上,更是千差万别,有的喜欢小组讨论,有的喜欢单独学习,有的喜欢老师多讲授,有的则希望多进行角色扮演。

第二语言习得,不光涉及所学的语言系统本身,还要受学习者的母语系统、认知心理、个体差异(如年龄、性别、学习态度与动机、学习能力等)、语言的学习和使用环境等诸多因素的影响,这就使得二语习得研究不可避免地要考察这些因素和它们之间可能存在的关系,以及其对学习者二语能力发展的影响。

影响二语习得的这些因素,同时也是其他独立学科(如理论语言学、心理语言学、社会语言学、认知心理学、社会心理学、社会学、教育学等)的研究对象。因此,其他学科的相关理论和研究方法,甚至具体的研究发现,也常为二语习得研究所借鉴。对第二语言习得的研究,可以从多个不同的角度进行考察,并借鉴这些不同领域有关的研究方法。

二语习得研究跨学科的性质不可避免地带来了其研究对象的多样性。埃利斯(Ellis, 1994)将这些对象分为四大类,即学习者语言的特点、学习者外部因素、学习者内部机制和学习者个体差异。^①

影响二语习得的内、外部因素。内部因素方面,研究者们着重探讨三方面内容:一是语言习得机制(language acquisition device, LAD),二是语言迁移(language transfer),三是学习者的认知特点。

人们在习得母语时人人都能获得成功。为了解释这一现象,揭示其中的奥秘,许多研究者从不同方面都做了积极探索。乔姆斯基的解释是:人脑中存在一个具有遗传性的语言习得机制。这种机制使我们具有关于人类语言的特点和结构的基本知识,使我们能顺利地学会母语。然而到了二语习得阶段,这种语言习得机制是否还存在,且仍起作用呢?这是目前二语习得研究领域的热点问题之一。另外,习得第二门语言时,学习者已具备了一定的母语知识,这种知识对二语习得是否有影响呢?研究表明,习得二语时,习得者会不由自主地套

^① 吴旭东. 第二语言习得研究——方法与实践[M]. 上海:上海外语教育出版社, 2006: 4.

用母语的语法规则来理解、运用二语,因此导致语言迁移,有些迁移是促进二语习得的,有些则会阻碍二语习得。近些年来,随着心理语言学的迅猛发展,人们也已注意到学习者的认知特点对语言习得的影响,因此开始从认知的角度来研究习得者理解、加工语言输入,并产生语言输出的心理过程。

影响二语习得的外部因素主要有两方面,一是社会因素,二是语言输入。语言习得的成败在某种程度上受到社会因素的间接影响。自然的语言环境和正规的课堂环境对学习者的习得二语的影响自然会不同;另外,学习者所处的社会阶层、学习者的国家对二语的态度等均影响到他们的二语习得。学习者的国家与目标语国家之间的文化差异也或多或少会影响其目标语的学习。

另一方面,学习者所接触的语言输入对习得也产生一定的影响。质的方面,母语习得中儿童接触到的语言输入多是一些加工过的语言,这些语言形式简单,便于儿童理解,对儿童顺利习得母语起了一定的作用。而事实上二语习得者却很少接触到类似的语言,因为人们不再把他们当儿童看待,然而二语习得同样也需要可理解的语言输入。量的方面,母语习得过程中儿童是在语言的海洋中泡大的,他们几乎每时每刻都有机会接触到大量的自然语言输入,而二语习得过程中,学习者主要通过课堂学习来获得外语输入,所获得的输入量毕竟有限,且常常是非自然的语言输入。这些对二语习得都会产生一定影响。

第二节 第二语言习得的基本概念

一、第一语言和第二语言

第一语言:学习者从小首先接触和掌握的语言,母语通常被称作第一语言。本族语(native language)和母语(mother tongue)多数情况下是从幼儿时期首先习得的语言,因此是第一语言(first language, L1)。例如,我们土生土长在汉语语境中,我们的第一语言是汉语。如果我们土生土长在英语语境中,则我们的第一语言是英语。

第二语言:第二语言(second language, L2)指的是在习得母语之后再学习的另一种语言,是相对第一语言而言的。

第二语言习得(二语习得)(second language acquisition, SLA):学科的通名。一般来说,二语习得是指学习本族语后学习另外一种语言的过程,有时指学习第三种或第四种语言。二语习得指的是在学习本族语后学习一门非本族语,二语指一语学习之后的任何一种语言,不管它是第二、第三、第四或第五种语言。

第二语言的习得有可能发生在自然的语言环境中,比如母语为汉语的英语学习者在英国学英语;也有可能发生在正规课堂环境中,比如我们在中国的课堂里学英语。在后一种情况下,第二语言又被称作外语(foreign language)。外语是从国家角度界定的,第一语言和第二语言则是从个人角度按习得语言时间的先后顺序定义的。

目标语(target language)指的是学习者正在学习的语言,如母语为汉语的中国学生正在学习德语,则德语就是他的目标语。

二、“习得”与“学习”

“习得”(acquisition)与“学习”(learning)是获得语言的两种途径。“习得”是指在自然状态下下意识地、非正式地学习语言。“学习”是指有意识地、正式地学习语言。即学习者有意识地学习语言的规则,如语法规则等。这种学习相对于习得来说,需要耗费时力。

语言习得往往指母语习得,指的是儿童在自然的语言环境中自然而然地(潜意识地)习得母语。语言学习指的是在正规的教学环境下,学习者对第二语言(或称外语)有意识地学习。20世纪70年代中期,语言学家克拉申把语言习得与语言学习明确区分开来,前者发生在自然的语言环境中,而后者则发生在课堂环境中。在克拉申看来,不仅母语能习得,第二语言在自然语言环境中也能习得。

在一些文献中,对“二语”和“外语”、“习得”与“学习”往往不做区分。

“习得”一词意义广泛,有些人或许更倾向于使用第二语言研究(second language studies, SLS),因为这个术语指使用或习得第二语言或外语的任何情况。

三、“能力”和“表现”

在语言研究中“语言能力”(linguistic competence)和“语言表现”(linguistic performance)往往有很大区别。能力是由语言规则在脑中的图像组成。语言规则构成说话和听话者的内部语法,表现由语言的理解和输出组成。语言习得研究——不管是第一还是第二语言习得——都对能力怎么发展感兴趣。不过,因为我们不能直接考察学习者内化的规则,我们必须考察学习者的表现。

表现是对能力的实际运用,可以直接进行观察。表现主要是指学习者的输出。学习者的输出内容为我们考察内部规则提供了一个窗口。所以,就某种意义上来说,二语习得研究就是关于输出的研究。它要看学习者实际说出的话,这些被看成是学习者脑子怎么想的证明。

在进行第二语言习得研究时,应特别注意两个层面的区别与联系。这两个层面,一个是实际语言层面,一个是心理层面。可以从实际的语言现象来探讨说话者的心理活动或内部机制,也可以分析学习者的内部心理机制,探讨实际语言的表现。

第三节 第二语言习得的学科性质

一、学科性质

二语习得研究不是一门单一的学科,具有跨学科的特点。它从众多相关学科中吸取营养,但又并非这些学科的简单综合。二语习得研究除了从语言学、心理语言学、社会语言学、认知语言学、跨文化交际学、心理学、教育学等学科借鉴和吸收有益的理论、方法和研究手段为自己所用外,它还从哲学、社会学、社会心理学、认知心理学等社会科学以及神经系统科学、神经生物学、神经语言学等自然科学中吸取营养。

第二语言习得,是一门具有研究性质的学科。它的目标不但是对理论的介绍,还要讨论如何进行相关问题的研究。所以,很多此类著作中都用大量的篇幅介绍研究者的研究方法和研究成果,并对这些研究做出一定的评价。

二、学科属性

关于第二语言习得的学科属性,目前至少有四种观点:

- (1) 认为它属于语言学/应用语言学。是国内外传统观点,至今多数学者仍持这种看法。
- (2) 认为它属于教育语言学。
- (3) 认为它属于认知科学。
- (4) 认为它是一门独立的学科。^①

显然,关于该学科的属性仁者见仁、智者见智。国内外语言学的传统观点一直认为它属于应用语言学,但近年来不少人对此提出了质疑,认为该学科应属于教育语言学。^②

首先,从该学科的起源来看,第二语言习得研究起源于20世纪60年代末70年代初,由于乔姆斯基的理论在语言学界和其他相关的领域里爆发了一场革命。

在二语习得研究早期,不管是塞林克(Selinker, 1972)的“中介语”假设,科德(Corder, 1967)的“偏误分析”理论,拉多(Lado, 1957)的“对比分析”理论,还是克拉申(Krashen, 1982; Krashen, 1985)的监控理论,都深深印有乔氏理论的印记。比如,塞林克在探讨二语学

^① 杨连瑞,张德禄. 二语习得研究与中国外语教学[M]. 上海:上海外语教育出版社,2007:1-2.

^② 俞理明,袁平华. 应用语言学还是教育语言学?——对二语习得研究学科属性的思考[J]. 现代外语,2004(3): 65-76.

习者的石化 (fossilization) 原因时,提出了第二语言学习者在学习过程中有一个和第一语言习得机制 (language acquisition device) 相对应的东西起作用,叫作“心理结构” (Psychological Structure),而石化就是“心理结构”萎缩 (atrophy) 所致。所谓“语言习得机制”正是乔氏提出的假设。同样,科德的偏误 (error) 和失误 (mistake) 的区别的假设则大量借鉴了乔氏对语言能力 (linguistic competence) 和语言表现 (linguistic performance) 之间的区别的论述。至于克拉申的“监控理论”,其“习得”不同于“学习”的论点曾引起二语习得界广泛争议,而“习得”这个假设正是乔氏理论体系的一个核心。正是因为二语习得理论的形成和乔氏的语言理论体系有着千丝万缕的联系,人们普遍把这一学科属性归到应用语言学领域。

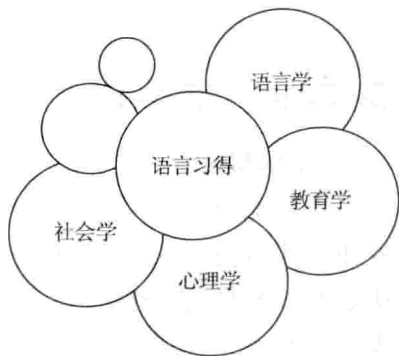


图 1-1 语言习得的学科地位

其次,该学科在发展过程中许多成果的取得离不开其他多种学科的研究成果。

最后,在实践中,学者们从不同角度对第二语言习得进行研究,取得了不同的研究成果。打开不同二语习得方面的著作就会发现,有人从社会学角度进行研究,有人从语言学角度进行研究,有人从心理学角度进行研究,有人从认知科学角度进行研究,有人从文化交际角度进行研究。也可以说,在它的发展过程中,它涉及语言学、教育学、心理学、社会学、人类学、认知学和跨文化交际学等多种学科。

我们认为,随着第二语言习得研究成果的不断丰富,目前它已经成为一门独立的学科。

在实践方面,将第二语言习得作为一门独立的学科,既可以引起人们的重视,加强相关问题的深入研究;又对我国高校研究生课程设置,培养出一支高素质的二语习得理论队伍和高水平的师资队伍具有重大的现实意义。

同时我们也应该清楚,既然第二语言习得研究的领域涉及多种学科,因此对本学科相关问题的深入研究,也应该从不同的角度及时结合并吸收相关学科的理论成果,来充实和发展本学科。

总之,经过半个多世纪的发展,二语习得已经成为涉及多种学科的一个独立领域。

第四节 二语习得的历史回顾

二语习得研究始于 20 世纪 60 年代末 70 年代初,之后发展迅猛,出现了大量关于二语习得者的言语特征和言语变化的实验性研究,也相应地建立了不少理论框架。迄今为止,二