



汉语国际教育核心课程系列教材

丛书主编 阮桂君 副主编 张洁 欧阳晓芳

汉语作为第二语言 习得偏误分析

欧阳晓芳 编著



非外借



WUHAN UNIVERSITY PRESS

武汉大学出版社

汉语国际教育核心课程系列教材

丛书主编 阮桂君 副主编 张洁 欧阳晓芳

汉语作为第二语言 习得偏误分析

欧阳晓芳 编著



WUHAN UNIVERSITY PRESS

武汉大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

汉语作为第二语言习得偏误分析/欧阳晓芳编著. —武汉:武汉大学出版社,2019.8

汉语国际教育核心课程系列教材/阮桂君主编

ISBN 978-7-307-21095-0

I. 汉… II. 欧… III. 汉语—对外汉语教学—教学研究 IV. H195.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2019)第 169323 号

责任编辑:白绍华

责任校对:汪欣怡

版式设计:马 佳

出版发行:武汉大学出版社 (430072 武昌 珞珈山)

(电子邮箱:cbs22@whu.edu.cn 网址:www.wdp.com.cn)

印刷:武汉中科兴业印务有限公司

开本:787×1092 1/16 印张:12.75 字数:302千字 插页:1

版次:2019年8月第1版 2019年8月第1次印刷

ISBN 978-7-307-21095-0 定价:39.80元

版权所有,不得翻印;凡购买我社的图书,如有质量问题,请与当地图书销售部门联系调换。

总序

2007年，几个朋友在一次会议上碰面，说希望能够把自己正在授课的内容编成教材，大家都觉得是好事，因为在对外汉语本科阶段，那个时候，所用的教材，基本上是借用汉语言文学专业的，没有自己独有的教材。不过言易而行难，这句话一说，就过去了十年。我们从初涉这个领域，到埋头苦干于这个领域，也整整十年。

从对外汉语的学科名称更名为“汉语国际教育”开始，意味着中国的汉语教学正式开始大规模地从本土走向世界，国际视阈、全球思维、跨文化能力将成为国际汉语教师最基本的修养。随着孔子学院的发展，汉语志愿者外派人数与日俱增，而师资，尤其是优秀的国际汉语师资，依然缺乏。而师资的缺乏又跟培养单位的条件以及是否有合体合身的教材有着莫大的关系。

对外汉语更名为汉语国际教育后，我们认为至少在本科、硕士培养阶段，需要有以下观念的转变：

(1)从“对外”到“国际”的转变。对外汉语，大部分是针对中国境内的汉语大环境下的第二语言教学而言的，而国际汉语教学则涵盖中国境内和境外的第二语言教学，尤其是境外的第二语言教学，需要我们探索。

(2)在理念上增加“国际化”的同时，本科、硕士阶段的教材需要进行全面的调整，需要及时地在教材中增加国际化的元素，创设各种国际汉语教学中的现实场景，并在教材的始终贯穿国际汉语教师的职业精神、职业梦想。

基于此，我们邀请了中国人民大学、武汉大学、华中师范大学、首都师范大学、中南民族大学、广东外语外贸大学、湖北第二师范学院等高校在汉语国际教育第一线的教师们共同来完成这套丛书的编写工作。丛书的总体指导思想是：

(1)编写具有鲜明专业色彩的汉语国际教育专享教材；

(2)改变以往只重视理论阐述，忽略实践应用的教材模式，把理论知识与案例结合起来；

(3)将任课教师多年来对自己所负责课程的教学经验以及心得体会融入课程，彰显各自特色。

我们希望，学生在学习本教材后，提高三个能力：

(1)对该学科的解释能力；

(2)客观系统的观察分析能力；

(3)自主学习勇于创新的能力。

我们在编写的过程中，尽量做到在现有相关材料的基础上，客观、稳妥、积极地吸收

最新的成果，通过不同章节多角度开拓学生的学科视野，既让学生掌握本学科的传统基础，又引导学生注重事实，看到不同的观点和理论，进行开放性思考，培养创新意识和素质。

我们也从体例上做了一些探索，每本教材，每个章节下的每一个小节均由 5 个部分构成：

(1) 案例导入。通过一个具体的案例导入正文基础知识内容，类似于教案中导入部分，以事实为引导，带学生进入学习内容；

(2) 基础知识。同于现在使用的一般教材除练习以外的内容；

(3) 思考与练习。由两部分构成，一个是对基础知识的问答，属于识记类型的。另外一个为练习，主要是根据这一节内容，由 2~3 个操作性比较强的练习题构成，多为社会实践操作之类的活动。

(4) 案例与分析。学习完基础知识后，对导入部分的案例进行剖析，分析原因，寻求对策；

(5) 延伸阅读。这部分列出几篇与章节相关的重要文献，供学生进一步阅读使用。

令人感到高兴的是，这几年专门针对汉语国际教育这个学科本身的专享教材越来越多，大家的参与，使得这个专业正经历大浪淘沙的发展阶段，最终走向真正的成熟。我们的丛书愿意作为其中的一颗沙子，为汉语国际教育事业的发展，尽一份绵薄之力。

阮桂君

2017 年 3 月 19 日于法国巴黎东亚语言研究所

目 录

引言	1
第一章 偏误与偏误分析理论	2
第一节 偏误的界定	2
第二节 偏误分析理论的发展	6
第三节 偏误分析的程序	11
第四节 偏误分析的意义	15
第五节 汉语作为第二语言习得偏误研究概况	27
总结与启示	32
第二章 偏误分析流程	33
第一节 语料收集	33
第二节 偏误识别	40
第三节 偏误描写	44
第四节 偏误纠正	50
第五节 偏误解释	55
第六节 偏误探源	59
第七节 偏误评估与教学建议	65
总结与启示	69
第三章 汉语语音偏误分析	71
第一节 《汉语拼音方案》与语音偏误	72
第二节 声母偏误	76
第三节 韵母偏误	83
第四节 声调偏误	90
第五节 音变偏误和语调偏误	98
总结与启示	106
第四章 汉字偏误分析	108
第一节 汉字偏误分类概说	112

第二节 笔画偏误	115
第三节 部件偏误	125
第四节 整字偏误	134
第五节 汉字识别偏误	141
总结与启示	145
第五章 汉语词汇偏误分析	146
第一节 词语混淆	149
第二节 生造词语	155
第三节 径用母语词	160
总结与启示	164
第六章 汉语语法偏误分析	166
第一节 汉语语法偏误分类概说	169
第二节 语法偏误类型	172
第三节 语法偏误解决	178
总结与启示	185
第七章 汉语语用失误分析	186
第一节 汉语语用失误类型	188
第二节 汉语语用失误探源	193
第三节 汉语语用失误解决思路	196
总结与启示	199

引言

《国际汉语教师标准》(2012)明确要求国际汉语教师“能运用偏误分析的理论具体分析学习者在汉语学习过程中出现的偏误”。也就是说,偏误分析能力是国际汉语教师应具备的一项基本能力。在汉语教学过程中,教师如果具备偏误分析能力,不仅有助于对学生的偏误进行合理纠正和解释,还可以有针对性地安排教学,帮助学生更好地掌握汉语。尤其是对于实践经验比较缺乏的准汉语教师来说,提前在课堂上了解学习者的偏误,学会如何应对并妥善解决偏误,是对其汉语知识掌握程度和分析能力的重要检验,也是对其二语教学理论和技巧的实际演练。因此,偏误分析课程兼具理论性和实践性,在汉语国际教育专业课程体系中应占有一席之地。

《汉语作为第二语言习得偏误分析》以《第二语言习得导论》《现代汉语》《汉语国际教育概论》等为先修课程,主要以外国人在汉语学习过程中所出现的偏误为研究对象,一方面结合二语习得、心理学、语言学等视角进行系统的理论探讨,一方面从对外汉语教学实践的角度出发,探索行之有效的偏误解决方案,从而推动学习者汉语能力的发展。通过该课程的学习,使学生较为全面、深入地了解外国学习者的汉语偏误表现及其产生原因,充分重视偏误并能从不同角度分析研究偏误,初步具备偏误预测和偏误解决能力,为今后的汉语国际教育实践教学和相关教学研究、语言理论研究打下一定基础。由于绝大部分学生缺乏实践教学经验,因此,授课人应注意从以下几个方面展开教学:

1. 侧重偏误语料的广泛接触和深入探究,要求学生能够比较系统地掌握偏误分析理论和方法,并能运用所学知识去观察、研究不同母语背景的外国学习者的汉语偏误,培养解决实际教学问题的能力。

2. 紧密结合现代汉语语言学理论知识及研究方法,启发学生从外国人偏误角度来观察、思考语言现象,引导学生有意识地开展以对外汉语教学为导向的汉语研究。

3. 注重理论讲授与实例分析相结合,遵循系统性、针对性、趣味性、实用性等原则来开展教学。一方面,以汉语语言要素为纲安排课程教学内容,采用多媒体教学,将第一手偏误语料真实地展示在学生面前,以优化教学内容,调动学生的学习热情,提高教学质量;另一方面,充分利用教师自身在国内外的汉语教学经验,设计多种灵活新颖的课堂互动方式,引导学生发现、提出问题,培养学生自己探索、解决问题的能力,并使学生从真实偏误案例中获得切实有用的教学方法和技能。

第一章 偏误与偏误分析理论

【教学目标】

1. 讲述偏误的界定和偏误分析理论的发展,帮助学生明确本课程的研究范围以及相关的基本概念和理论要点,并能深入理解且运用于实例分析;
2. 探讨偏误分析的意义,让学生真正重视二语习得偏误,学会从偏误角度反思教学和研究,从而以积极的态度投入本课程的学习;
3. 结合代表性文献让学生对汉语偏误研究现状有一个大致的了解,引导学生开展课后延伸阅读,有助于对课程内容的理解和扩展。

第一节 偏误的界定

【案例】

- 1) *^①今年我学习汉语在中国。(英语母语者)
- 2) * 同志们,让我们今年的工作做得比明年更好!(汉语母语者)
- 3) * 我们班有十五个学生们。(英语母语者)
- 4) * (两口子吵架,女的气得说了句)“我给你滚出去!”(汉语母语者)
- 5) * 我昨天见面了老师。(韩语母语者)
- 6) * (亚运会现场点评)韩乔生:“以迅雷不及掩耳盗铃之势……”(汉语母语者)

【基础知识】

一 偏误的定性

偏误(error)是对正确语言规律的偏离,是二语者在语言习得过程中所产生的中介语的有机组成部分。简而言之,偏误指的是中介语与目的语规律之间的差距(鲁健骥,1984)。从理论上来说,作为中介语最重要的特点,偏误的产生合乎语言习得规律,其存在是合理的。从纵向的外语传播史来看,有些二语者洋泾浜式的英语表达逐渐进入英语的语言系统,如:long time no see(好久不见),还有克里奥尔语也与二语者偏误密

① * 表示其后语料为非正确表达。

不可分。

一般认为，对偏误进行界定，应将其与失误进行区分。科德(S. P. Corder)是最早系统论述偏误研究重要性的学者，他提出应该将偏误(error)和失误(mistake)区分开来。埃利斯(Rod Ellis)曾提出两条重要的鉴别标准：(1)某一语言点同类错误的出现频率，频率高则为偏误，反之则为失误；(2)学习者的自行纠错能力，不能自行纠错则为偏误，反之则为失误。通过语料分析，综合前人观点，我们归纳出偏误的四条性质：

- (1)二语学习者产出；
- (2)多发、规律；
- (3)系统性；
- (4)属于语言能力(language competence)范畴，一般无法自行纠正。

也就是说，偏误是指二语学习者在掌握一定的目的语规则之后，由于语言能力存在缺陷而出现的高频、有规律、系统性的错误。学习者一般已经可以生成一定数量符合目的语规则的语料，但由于对目的语规则还掌握得不准确、不全面，或者受母语负迁移影响等其他原因，导致偏误产生。针对偏误，学习者往往能够解释自己为什么这么说，但一般不知道错在哪里，更不会自行纠正。如，初、中级阶段的日语学习者常常出现以下偏误^①：

- 1) * 他打完篮球，一点累。
- 2) * 我的头一点痛。

学习者会解释说：“一点”表示“少”，头痛少，所以说“一点痛”，并从母语角度解释说：汉语的“有点、一点、稍微”，在日语中都可以用一个词语“すてし”表示，它可以放在肯定式的形容词前边。

与之相对，失误则是在特殊情境下产生的偶然现象。失误是偶发的，不具有语言习得的系统性和规律性，二语者和本族语的人都有可能出现这样的错误。说话人已经完全掌握了某些语法点的规则，绝大多数场合可以生成正确的句子，只是由于注意力不集中、疲劳、紧张或意外等因素偶尔出现一些错误。而且一旦出现这种错误，说话人有能力改正它。也就是说，失误并非语言习得的内在因素所造成，不反映说话人的语言能力，属于语言行为(language performance)范畴。

把目的语学习者的语言错误分为失误和偏误，可以避免有错必究，有助于针对学习者的系统错误进行对比研究分析，从而更有针对性地组织教学。鲁健骥先生(1984)在谈到中介语问题时，就严格地把错误与偏误区分开来。对偏误进行分析，从理论上说，有助于发现语言习得规律并深化我们的认识；从实践上说，可以帮助我们预测和避免偏误，指导教学。而失误则没有太大的理论和实践价值。

^① 以下偏误例子及其分析转引自朱其智、周小兵：《语法偏误类别的考察》，《语言文字应用》，2007年第1期。

二 偏误的范围

虽说失误和偏误的差别在理论上是明确的，但在实际操作上并不那么容易区分。比如：

- 3) * 我们汉语说得比他一点儿。
- 4) * 姐姐是 Tara, 和排雷是 Helena。

语料 3) 在“一点儿”前缺少一个充作补语中心的形容词，这是整句表达的重点语义内容。二语者一般不容易出现遗漏，即使不会表达该词，也会采用迂回的方式进行表述。完全未出现相关语义线索，往往是因为粗心大意导致的失误。即使操本族语的人也会因故出现这样的“成分残缺”现象。语料 4) 误将英文 mine 译作“排雷”，这样的错误很明显是学生利用了翻译工具，但选择了错误的对应义项所致。不管是什么因素造成的，它们都不反映偏误的系统性。因此在教学中只需指出错误，而不需进行偏误分析。但这些用例也不能严格算是说话人可以自我改正的失误，我们可以将这种现象看作失误和偏误之间的中介物。偏误分析的对象不是学生所产生的所有的错句，它是这些错句中剔除了失误和那些中介物之后所剩下的那部分——反映语言习得系统性和规律性的那一部分。这一部分偏误用例才是偏误分析的对象。

另外，“学习者是否能够自行纠正”这个标准也并不容易执行，比如：

- 5) * 中学毕业后，我一个年没学，转到另一个大学学习中文一年……(国籍不详)
- 6) * 我喜欢打足球。——情景 1：正式，严谨体
我喜欢踢足球。——情境 2：非正式，随意体(英语母语者)

语料 5) 在同一个情境下该学生出现了“一个年”和“一年”这一对一错的两种表达方式，语料 6) 的两种表述是某学生在不同情境下的产出。根据第二语言学习者语言变异研究，学习者的语言系统会因为上下文语境、心理语境、情境等发生变异，体现出学习者语言能力的变化和波动，所以对二语者语言能力的判定不能简单化，针对其出现的波动型偏误，在教学中应特殊对待。

因此，偏误分析必须建立在对手语语法规律和学生偏误规律充分了解的基础之上，对分析对象进行精心的甄别和筛选。

三 偏误概念的提出与引入

国外首次提出“error”(偏误)这一概念的是科德(S. P. Corder)，他于 1967 年发表文章 *The Significance of Learner's Errors* (《学习者偏误的意义》)，区分了 mistake(失误)和 error

(偏误),指出了偏误的三个重要作用^①:

(1)对教师来说,如果他对学生的偏误进行系统分析,便可发现学习者在向目标语接近的过程中已到达了哪个阶段,还剩下多少需要继续学习的内容;

(2)向研究者们提供学习者如何学习或习得语言的证据,了解其在学习过程中所使用的学习策略和步骤;

(3)偏误分析对学习者本人也必不可少,因为我们可以认为犯错误是学习者为了习得而使用的一种学习手段,它是学习者用来检验其对所学语言的本质的假设的一种方法。

汉语作为第二语言的习得偏误分析始于1984年,鲁健骥撰写《中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析》,将“偏误”这个概念连同中介语理论一起引入我国,重点阐述了语音偏误产生的原因。同年,梅立崇等发表《对留学生汉语习得过程中的错误分析》,虽然用的是“错误”一词,但实际是对留学生的偏误状况进行了统计,立足偏误的系统性演变对二语者的习得过程进行了阶段分析。此后,科德提出的 error 概念经由不同的学者、从不同的学术立场引入我国,先后出现过“偏误”(鲁健骥)、“错误”(梅立崇)、“差误”(吴棠)、“误差”(王宗炎)等多种译法,但其内涵基本相同。在众多术语中,“偏误”一词的接受度最高、使用范围最广。

【案例分析】

我们回到本节前面的偏误案例,语料 2)、4)为汉语母语者在特殊情境下出现的口误,应属失误,语料 6)为汉语母语者带有特定个人风格的语言表述,不属于偏误,也不适宜归入失误。语料 1)、3)、5)的产出者均为汉语作为第二语言学习者。由于英语中的地点状语一般出现在其修饰的谓语之后,常常是句末,受第一语言负迁移影响,英语母语者在学习汉语时,经常会出现将地点状语后置的情况,带有较强的规律性,且随着汉语水平的不断提升,其相关表述会逐渐合乎汉语的正确规则,所以语料 1)当属偏误。关于语料 3),英语名词有单复数之分,一般采用在名词词尾加-s 的语法形式进行体现,而汉语名词表达复数时不需要发生形态变化,表人名词后加助词“们”是表达群体的概念,英语母语者在学习汉语名词及其相关语法特征时,往往受到其母语的影响,有时也可能受到教学误导,将-s 和“们”直接对应,从而出现此类偏误。语料 5)也应属于偏误,“见面”是汉语中比较特殊的动宾式离合词,与之类似的有“跳舞”“生气”等,由于其本身语法表现的特殊性(带语义上的宾语需要用分离形式,或借助介词),也可能受到教学中词语直接对译的影响,外国学生此类偏误出现频率较高,完全符合多发、规律性、系统性和不能自行纠正等偏误特点。

【问题讨论】

1. 分析以下外国学生产出的带有明显错误的句子,说说哪些是偏误?哪些不是?为什么?

^① 转引自戴炜栋、束定芳:《对比分析、错误分析和中介语研究中的若干问题——外语教学理论研究之二》,《外国语》,1994年第5期。

- 1) * 我是高一点比你。
- 2) * 我们的教室很大和很干净。
- 3) * 日子过得更加幸福多了。
- 4) * 你今天穿得好神气①啊!
- 5) * 为什么我的拖鞋哪里去了?
- 6) * 他刚跟我这儿走。

2. 有学者将非正确的语言表达分成以下三种: unwanted forms(二语学习者不该出现的形式)、transitional forms(儿童母语学习者的过渡形式)和 slips of the tongue(成人母语者的口误)。你同意吗?为什么?

3. 科德提出的 error 引入我国,曾有“错误”(梅立崇)、“差误”(吴棠)、“误差”(王宗炎)、“偏误”(鲁健骥)等多种译法,其中“偏误”使用较广。为什么?

【延伸阅读】

1. Rod Ellis: *The Study of Second Language Acquisition*, 上海外语教育出版社 1999 年版。
2. Rod Ellis: *Understanding Second Language Acquisition*, 上海外语教育出版社 1999 年版。
3. S. P. Corder: The Significance of Learner's Errors, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5(1-4): 161-170 January 1967.
4. 鲁健骥:《中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析》,《语言教学与研究》,1984 年第 3 期。
5. 王建勤:《第二语言习得研究》,商务印书馆 2009 年版。
6. 肖奚强:《略论偏误分析的基本原则》,《语言文字应用》,2001 年第 1 期。
7. 周小兵等:《外国人学汉语语法偏误研究》,北京语言大学出版社 2007 年版。
8. 朱其智、周小兵:《语法偏误类别的考察》,《语言文字应用》,2007 年第 1 期。

第二节 偏误分析理论的发展

【案例】

对比分析的结果:难度等级表

难度等级	母语和目的语语言项目之间的对应关系	举例(英语和汉语)
1	两种语言里语言成分相同	含动词的主要句式是 SVO
2	母语中的两项在目的语中合并为一项	英语中的 ten、-ty、-teen 对应汉语中的“十”

① 神气(chēn tǒu):湖北、四川方言,意为体面,整洁,整齐的意思。

续表

难度等级	母语和目的语语言项目之间的对应关系	举例(英语和汉语)
3	母语中的某个语言项目在目的语中没有相对应的形式	英语定冠词 the 在汉语中无对应形式
4	母语中的某个语言项目在目的语中有相对应的项目,但在形式和分布上存在差异	被动句、特殊问句和一般问句语序
5	目的语中的某个语言项目在母语中没有相对应的形式	汉语个体量词、形容词重叠、把字句
6	母语中的一个语言项目在目的语中分成两个以上的语言项目	英语 or 大致对应汉语“或者”“还是”

【基础知识】

偏误分析(Error Analysis)是第二语言习得中不可缺少的研究领域。它的研究成果对于我们认识中介语、理解语言习得的过程起重要作用,同时对语言教学实践也有深远意义。一般认为,科德提出的偏误分析理论是第一个关注学习者语言系统的理论,是第二语言习得研究的起点。但偏误分析理论的产生并非偶然,有其历史的必然性。

20世纪40—50年代是行为主义心理学的鼎盛时期,行为主义主张用客观的方法研究人类的行为,从而预测和控制有机体的行为,以“刺激-反应”学说而著称。在该理论的影响下,语言获得被认为是通过“外界语言输入刺激-反应-强化”形成习惯的结果。一旦习惯形成,当学习者处于某一语言情境时就会自动做出反应。第一语言是旧习惯,第二语言是新习惯,学习第二语言就是用新的习惯来代替旧的习惯,因此,在学习过程中,原有的旧习惯会影响新习惯的形成,这就是迁移。当两种习惯有相同之处时,已获得的知识、技能、方法和态度等对学习新知识、技能会起到积极、促进的作用,叫正迁移。反之,当两种习惯存在差异,旧语言习惯对新语言习惯的形成起阻碍作用,即为负迁移。比如:

* I have many friend. (汉语母语者学英语)

汉语陈述句的主流结构是SVO(主谓宾),因此汉语母语者在学习英语中相同的SVO语序时会出现正迁移,不易出错。但是汉语中的名词没有数的形态变化,当汉语母语者学习英语的名词单复数形式时,易受到母语习惯的负迁移。

基于以上认识,福莱斯(Charles Fries)于1945年出版专著*Teaching and Learning English as a Foreign Language*(《英语作为外语的教与学》),认为“外语教学就是把特定的外语教给具有特定母语背景的学生”,“在对目的语和学习者的母语进行科学描写和认真对比的基础上编写出来的教材,是最有效的教材”,鲜明地提出了对比分析的思想,成为对比分析假说(Contrastive Analysis)的奠基人。他的学生拉多(Robert Lado)则进一步系统

阐述了这一思想，正式创建对比分析理论。在拉多 1957 年出版的 *Linguistics Across Culture* (《跨文化语言学》) 中，他明确指出：在进行表达和理解时，“人们倾向于把母语及其文化中的形式、意义和它们的分布迁移到目的语及其文化中”，因此，相同的地方容易掌握，不同的地方很难学习，通过对学习者母语和目的语之间的对比，找出相同和不同的地方进行比较，进而预测学生容易出现错误的地方。由此可见，拉多认为通过对比分析可以预测难点以辅助教学，而母语干扰是二语习得困难和错误的主要原因甚至唯一原因。这是早期对比分析“强势说”的代表思想。对比分析理论运用结构主义语言学的分析模式，形成了一套较为严密的对比研究方法和程序，揭示了语言间的差异和许多特殊的语言现象，让二语教学者认识到了语言差异对二语习得的影响，在教学中自觉地利用语言迁移来促进二语学习，为语言迁移研究提供了非常有价值的材料。但是，由于对比分析理论强调行为习惯的培养，教学中就主张机械训练，忽略了人对语言的主观能动作用和创造性，而且基于对比分析的难点预测并不完全可靠，有时候差异大并不难学，差异小反而易出错，语言差异并不能等同于学习难度。比如汉语中的是非问句和特指问句一般遵循陈述句主流语序 SVO，这与英语中一般疑问句和特殊疑问句的语序差异较大，但英语母语者在学习汉语相应句式时并不容易出错。

到 20 世纪 60 年代，越来越多的学者开始对通过对比分析研究偏误的可靠性产生怀疑，对它的批评也与日俱增。究其根源，对比分析仍然没有认识到学习者作为语言学习活动主体的重要性，忽略了对学习过程的考察和分析，仍然是以教学为中心。在这种情况下，研究者们开始反思，逐渐将关注点放到学习者错误本身，在错误出现之后通过对比来识别并解释产生的原因，形成对比分析的“弱势说”观点，侧重识别和解释功能。在此过程中，人们发现，偏误产生的原因是多方面的，并不主要是母语负迁移，比如：

* 前面来了两口人。(英语母语者)

汉语中的个体量词在英语中一般找不到合适的对应项可供对比，而且学生之所以出现以上例句中的偏误，很明显是忽略了量词“口”的使用条件，属于目的语泛化，并不存在母语英语的负迁移。因此，学者们发现，有必要对学习者错误进行系统的分析研究，以确定其错误的来源，为在教学过程中消除这些错误提供依据。但是他们主要限于收集学习者的常见错误，进行语言学上的分类，缺乏解释的理论框架。

1967 年，科德发表了《学习者偏误的意义》一文，将人们的注意力引到学习者身上，将偏误与失误差分开来，并试图改变人们对于学习者偏误的负面看法，认为偏误不是一种需要彻底根除的学习障碍，它实际上反映了学习者主体在学习过程中对于目的语体系的一种判断和推测，研究者可以从偏误入手观察学习者所具有的语言系统。虽然同样是分析学习者的错误并予以分析和解释，但较之对比分析的“弱势说”，偏误分析主要将学习者的语言系统与目的语的语言系统进行对比，从认知、心理语言学、社会语言学、篇章分析等角度出发，在更广阔的范围内解释学习者产生偏误的原因(详见本章第三节)，而不仅仅局限于母语和目的语这两种语言系统的差异对比。理查兹(Richards, 1971)将偏误按原因分成以下三大类，这是 70 年代比较有代表性的偏误来源分析成果：

Interference errors(干扰偏误/语际偏误)	
Intralingual errors (语内偏误)	Overgeneralization errors(过度泛化)
	Ignorance of rule restrictions(忽视规则的限制)
	Incomplete application of rules(规则的不完整应用)
	False concepts hypothesized(错误的概念假定)
Developmental errors(发展性偏误)	

偏误分析理论提出了一套系统地描写和分析第二语言学习者语言偏误的程序和方法,为偏误分析的发展奠定了基础,不仅在实践上指导了二语教学,而且在理论上揭示了二语习得过程和学习者所采用的策略,从而丰富和充实了二语习得研究,逐渐成为二语习得领域中一个重要的组成部分。但随着研究的深入,偏误分析的局限性也开始暴露出来。在研究方法上,偏误分析语料常常不是在自然的二语习得环境中获得的,而是通过测试取得,不能准确地反映学习者的习得情况;在研究范围上,只考察了学习者的偏误,而忽视了学习者语言系统中正确的部分,对学习者的二语习得过程了解不完整,且多是横向研究和静态分析,纵向研究少,很难看到学习者在不同阶段出现的偏误,不能了解学习者习得过程的全貌;无法采集到被回避的语言项目的使用情况并进行分析。总之偏误分析是一种局部的、静态的分析,因此它无法反映学习者的学习过程。

在认识到偏误分析的局限之后,学者们试图寻找一种新的理论来全面地反映和解释学习者的语言系统。塞林格(Larry Selinker, 1972)、科德(S. P. Corder, 1971)和纳姆瑟(William Nemser, 1971)几乎在同一时间提出了关于“第二语言学习者的语言系统”的理论假设,将学习者的语言系统看成一种不同于其母语和目的语的、独立的、完整的语言系统,并且将其置于研究的核心地位,它不是只注意学习者的错误,而是注意学习者的所有言语(错误的、正确的),试图勾画出学习者语言发展的轨迹。这就是早期的中介语理论。

中介语理论并不排斥对比分析和偏误分析,而是将两者作为描写和分析的工具纳入其理论体系,并对偏误产生的来源进行了多方面研究,认为学习者在第二语言习得过程中产生偏误是多重心理因素影响的结果。这些因素主要来自母语负迁移的干扰、所学的有限目的语知识的干扰、本民族或外民族文化因素的干扰、学习方式以及学习态度不同等方面的影响;教师或教材对目的语现象讲解有误,或训练得不充分,或训练方法不得当,这也是其中的原因。这些因素不是相互孤立的,而是互相交叉的。中介语研究对第二语言学习过程中出现的复杂语言现象作出了新的论述,已成为目前解释和分析第二语言学习偏误的理论基础。随着中介语理论的不断深入,偏误分析得到了前所未有的发展,成为中介语研究、第二语言习得研究的重要组成部分。

【案例分析】

对比分析的语言学基础是结构主义语言学,注重对学习者的母语和目的语表层语言结构

特征的细致描述与差异对比,进而预测学生的学习难点。本节开头呈现的难度等级表是对比分析相关研究所得出的基本结论,对比分析假说的拥护者们认为“差异=难度”,差异越大则母语负迁移的干扰作用越大,二语学习者越容易出现偏误。比如英语和汉语含动词的主要句式都是SVO,英语母语者学习汉语SVO语序时难度较小,不易发生偏误,而汉语个体量词、形容词重叠在英语中没有对应项目,所以英语母语者学习难度大,极易发生偏误。由此可见,对比分析假说确实可以预测出不少学习难点和偏误,对二语教学有积极的指导作用。但事实证明,很多差异明显的语言点,反而不易出现偏误。比如汉语中的特指问句和是非问句语序与英语有明显差异,但英语母语者在这方面并不容易出现偏误。还有一些对比分析差异大,预测学习难度应该比较高的语言点,由于学生极力回避使用,导致生成的偏误也不是很多,如“把”字句。此外,很多偏误不是母语负迁移引起的,比如量词“个”的滥用、形容词重叠AABB与ABAB式的混淆,这些偏误的产生更大程度是受汉语规则泛化的影响。综上所述,对比分析有其合理之处,同时也存在不足。开展偏误研究可以合理利用对比分析的方法,既服务于二语教学,又有助于推动二语习得及语言本体研究。

【问题讨论】

1. 对比分析、偏误分析和中介语理论的研究重心分别是什么?为什么会发生研究重心的转移?
2. 对比分析、偏误分析和中介语理论之间是继承发展的关系吗?为什么?
3. 请对照对比分析假说的难度等级表,选择一种语言与汉语进行对比,给各个难度等级举出两到三个相应的语言点实例,然后从汉语母语者学习其他语种,或其他语种母语者学习汉语的角度,结合学习者的偏误表现来分析难度等级表的合理性。(可参考本节【案例分析】)

【延伸阅读】

1. Charles Fries, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, The University of Michigan Press, 1945.
2. Robert Lado, *Linguistics Across Culture*, The University of Michigan Press, 1957.
3. S. P. Corder. The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5(1-4): 161-170 January 1967.
4. 戴炜栋等:《对比分析、错误分析和中介语研究中的若干问题》,《外国语》,1994年第5期。
5. 鲁健骥:《中介语理论与外国人学习汉语的语音偏误分析》,《语言教学与研究》,1984年第3期。
6. 王建勤:《汉语作为第二语言习得研究》,北京语言大学出版社1997年版。
7. 周小兵等:《外国人学汉语语法偏误研究》,北京语言大学出版社2007年版。