第二语言习得研究概述

第二语言习得，即以学习者为中心的研究，首先作为应用语言学的一个研究领域，它起始于 20 世纪 60年代末期。这一时期，外语教学研究中出现了一些对第二语言学习者的研究（Ravem 1968；Huang 1970）。Ravem 在 1968 年用纵向研究方法对挪威英语学习者进行研究。Huang 在 1970 年，研究中国孩子对英语句法的习得。同时还出现了一些理论上的探索（Corder 1967）。Corder 在 1967 年的这篇影响很大的论文“学习者语误的意义”（“The significance of learners' errors”）中指出：学习者的语误有三个方面的意义：一是为教师提供信息，了解学生掌握语言的情况。二是为研究者提供实例，说明学生如何学习语言。三是为学习者提供学习的手段，通过语误发现目的语规则。与此同时，另一些研究则多集中在教学方法上，如美国的宾西法尼亚研究项目。

第二语言习得研究 30 多年来已有了长足的发展。这表现在几个方面：首先，在研究的范围上，初期的研究集中在学习者的语法特征上，从心理语言学角度研究。后期的研究逐渐扩展到学习者的语言运用方面，从社会语言学的视角去研究。其次，第二语言习得增大了对语言学理论的依赖。初期的研究多运用描述语言学的简单的一些概念，后来的研究多运用某些专门的语法理论的

需要全本请访问 www.ertongbook.com

概念，特别是乔姆斯基的普遍语法、功能语法和语言分类学(Comrie 1984)。第三，从研究的方法上看，初期研究多用描述性的方法，即先收集学习者的语言数据，然后，分析其特征，并给予某种解释。后期的研究多为实验性研究，设计实验去证实某种假说或理论。前者的研究模式被称为“从研究到理论”(research-then-theory)，后者被称为“从理论到研究”(theory-then-research)。

第二语言习得研究有两种不同的传统。一种研究传统以研究共性（commonalties）为主，包括研究不同年龄、不同语言背景的学习者在不同环境下的语言习得的共性。另一种研究传统强调差异。比如学习者的语言学习潜能、动机等等。这两种传统应该很好地结合。

第二语言习得初期研究以自然环境下的语言习得为目标，后来涌现出的大量的研究多集中于课堂环境下的第二语言习得。这种研究为第二语言习得研究开辟了新的领域。

描述学习者语言

对第二语言学习者语言的描述起始于对学习者语误的描述。第二语言习得对于学习者语误的研究主要集中在表达性的错误上，因为理解性的错误与表达性的错误在心理加工过程方面不同。而且，理解性的错误产生的原因很难确定。语误是每个第二语言学习者在学习过程中都要经历的。但是，外语教师并非都给予语误充分的认识与理解。他们简单地把语误看作是练习不够、用功不够、记忆力差等等。他们未曾想到，儿童在学习母语时也出现语误，成年的本族语者在语言交流时有时也出现语误。语误分析为研究者提供一种研究学习者语误的方法，通过语误分析，研究者能够了解到学习者学习的过程。因此，语误分析作为应用语言学研究的一部分是研究学习者语言的出发点之一。

英国应用语言学家 Corder（1974）建议在进行语误分析研究时要遵循以下五个步骤：收集学习者语言样板；辨别语误；描述语误；解释语误；评价语误。

大量收集学习者语言样板为语误研究奠定基础。影响语误的因素很多。如：媒介（书面或口头），语体（会话、讲座、论文、信函），内容等。学习者的语言水平也会影响到语误的数量与类型，学习者的母语和语言学习经历也都会影响到语误的出现。因此，在

收集学习者语言材料时要明确说明在什么条件下，学习者出现了何种语误。

另外，自然或即兴的语言运用和通过某种方法引导学习者表达的语言样板会有很大的区别。通过纵向和横向方法收集的语言素材也会有所区别。在收集学习者语言样板时这些都要充分考虑到。

在辨别、判断语误时应注意一些问题。首先，要确定目的语的一种变体作为常模；其次，有的语误反映出学习者的语言水平或能力，有些则是运用中出现的失误。再者，有的语误是外显型的（overt），也有的是内隐型的（covert）。最后，有的语误不出现在语言结构上，而是出现在语用上，即得体性方面。

描述语误的研究提出了不同的描述分类法：按语言类型分类法（Burt and Kiparsky 1972），表层策略分类法（Dulay，Burt and Krashen 1982）以及按照语误的系统性分类法（Corder 1974）。

至于解释语误产生的原因，这是第二语言习得研究中十分重要的一步，因为它将有助于构建语言习得的过程。语误产生的原因可能来自心理语言学方面，即第二语言系统的本质和运用第二语言时遇到的困难；也可能是社会语言学方面，即在不同社会情景中正确选用适当的语言形式；可以是知识性的，即由于学习者的背景知识欠缺而产生的；还可以归咎于话语结构方面，即是否正确组织所要表达的信息的方法。

从语误涉及的语言来源来划分，语误有两种，一种是母语干扰的错误，另一种是第二语言习得过程中未掌握好第二语言结构本身所造成的错误。

语误研究使我们对语言习得的认识有了一些进展，比如：我们认识到语误主要来自掌握运用第二语言本身，并非主要来自母语干扰。而第二语言初学者多犯母语干扰性的错误，并且干扰性和非干扰性的错误与学习者执行的学习任务形式有关。干扰性错误多产生于语音、词汇方面而不在句法方面。成人比儿童更容易

产生干扰性错误。一个错误的产生可能有多种原因。

评价语误对改进语言教学有着直接的意义。评价语误要回答三个问题：某些语误是否比其他语误更严重；本族语者和非本族语者对语误的评价是否一样；以什么标准评价学习者的语误。

语误的研究取得了一些成绩，但是也存在着一些局限。对这些问题应该有清楚的认识。例如：语误研究单纯关注语言错误的一面而忽视了语言正确运用的一面；另外，大量的学习中的难题不以语误的形式出现而却以回避的方式绕过这些难点，使研究者难以判断学习者在学习过程中是否遇到了 困难。这些问题需要通过改进方法或者使用其他方法来解决。

学习者语误及语误分析

概述

语误分析（error analysis）和对比分析(contrastive analysis)及过渡语（interlanguage）研究有着密切的联系。

对比分析流行在 20 世纪五六十年代。那时的研究者认为：通过对比学习者的母语和目的语，可以预测到学习者可能遇到的困难。他们认为母语和目的语比较接近或类似的地方比较容易掌握，二者差异越大的方面就越难掌握。但是，后来人们发现：二者间差异大的部分反而有可能容易被学习者掌握，学习者在差异小的地方反而有可能更容易犯错误。由于预测达不到预想的准确程度，对比分析渐渐失去了其实用价值，被语误分析所代替。

由于意识到了对比分析并不能预测学习者的全部语误，人们便开始考虑收集学习者所犯的语误，并对其进行分析和研究，以确定错误的来源，从而在教学中消除语误。有人认为：既然过渡语是一种动态的语言，也就不可避免地出现各种形式，既包括正

需要全本请访问 www.ertongbook.com

确的形式，也包括错误的形式；既包括恰当的形式，也包括不恰当的形式。语误分析对过渡语的发展起到了很大的作用，目前，已经成为了第二语言习得研究中的一个重要组成部分。第二语言习得研究的起点，是描述学习者在其第二语言发展的不同阶段所产生的语言，也就是学习者语言（learner language）。研究学习者语言可以使研究者对习得的过程有较深刻的了解。学习者语言的研究在第二语言习得研究这一领域中处于重要地位，因为它会对建立和检验第二语言习得的理论提供有效的数据。作为学习者语言研究其中之一的语误分析，则是第二语言习得的研究者在研究过程中所首先尝试的众多方法之一。

对比分析

在 20 世纪 50 年代初期，关于语言迁移的看法几经变动。起初，迁移的研究局限于行为主义学习观的框架内。根据这种观点第一语言的习惯可能迁移到第二语言中来。当目的语和第一语言不同时，就会出现干扰或负迁移（negative transfer），当目的语和第一语言的结构相近时，正迁移就会出现。为了预测第一语言对第二语言的干扰在何时能够发生而进行了大量的语言对比分析研究，并且通过对比学习者的母语和目的语来预测学习者可能遇到的困难。

对比分析试图通过比较第一语言和目的语来预测学习者所犯的语误。对比分析假说认为：学习者在学习第二语言时会受到第一语言很强的影响，并且语误的出现根本上是由当学习者将第一语言习惯迁移到第二语言时所发生的干扰造成的，即便不是完全如此，也是主要原因。Lado（1957）所提出的对比分析假说建立在这样一个基础上：学生在学习一种外语的时候，会发现其中有些语言特征相当容易掌握，而另外一些则非常难。那些接近于学习者母语的结构对他们来说会很简单，那些不同的部分则会比较难。Lado 在他的 *Linguistics Across Cultures*（1957）一书中为对比分析假说奠定了理论基础。对比分析假说有两个根本观点：学习者

所经历的难度水平和学习者第一语言与目的语之间的差异程度直接相关；难度会直接表现为语误，难度越大，语误越频繁。

20 世纪 60 年代，研究者对欧洲语言进行了大量的对比分析，以便通过这些研究来帮助教育者找出不同语言背景的学习者的差异及学习难点。这些研究都是建立在结构主义语言观基础之上的。对比分析的主要步骤包括：

1. 描述：对进行对比的两种语言进行结构上的描述；

2. 筛选：从两种语言中筛选出某些方面来进行细节上的比较；

3. 比较：分辨出各个方面的差异和类似之处；

4. 预测：判断哪些方面容易导致语误。

经过众多的研究，对比分析假说的强式（strong form）宣称所有第二语言的语误都可以通过比较学习者的母语与目的语之间的差异预测出来。Lee（1968）认为：所有语误产生的根本原因，或惟一原因，就是学习者母语的干扰。但是，人们很快就发现这种预测并不精确，并且许多语误并不是由于第一语言的迁移所引起的。于是，Wardhaugh（1970） 又提出了对比分析假说的弱式（weak form）。这种形式认为只有一些语误是由迁移引起的，对比分析只能用来解释而不是预测语误，它必须和语误分析结合起来使用。

20 世纪 60 年代，对比分析研究处于鼎盛时期，但是，到了 70 年代就不再是研究者的兴趣所在。这是由对比分析假说的局限性所决定的：首先，当事实证明许多语误并不是由迁移引起的时候，这个假说的强式就变得站不住脚了，而且许多通过对比分析所预测的语误事实上并未出现。其次，即使是弱式也存在一定问题。对比分析只能是一个伪步骤（pseudo procedure），也就是说这种形式只有当它是预测性的时候才有价值。因此对于研究学习者语言并不充分，也不实际。

简而言之，对比分析假设的主要问题在于它未能发现学习者

第一语言以外的难点。因此，它有失于过于简单和很大局限性。因此，在 20 世纪 70 年代，对比分析渐渐失去了存在的根基，被语误分析所代替。

语误分析

在第二语言习得的过程中，学习者不可避免地会犯一些错误（error），这些错误既可能是理解方面的，也有可能是在表达（production）方面的。例如，如果一个学习者不能够区分［æ］和［e］这两个元音，他就会将 bad 误解成为是 bed；同样，如果一个学习者在讲一句话时分不清［θ］和［s］这两个辅音，他就会将“I think”读成是‘I sink”，类似的例子还有很多。然而，研究者的注意力多集中于学习者在表达中出现的语言错误（production errors），许多研究也都是以此为对象所展开的。以下拟从语误分析与过渡语（interlanguage）之间的联系、语误分析的历史、学习语言过程中的错误类型、语误的本质以及如何对待语误这五个方面加以叙述。

语误分析的产生

在 20 世纪 50 年代和 60 年代初，行为主义心理学处于统治地位时期。当时研究者已经注意到了人们在学习第二语言时所能够达到的最终水平大不相同。对于不同的第二语言学习者能达到的不同水平，人们试图通过分析学习者母语与第二语言的差异的大小来预测错误，对此加以解释。但是，对比分析很快就被多项研究证明不能解释为什么学习第二语言时人们会表现出如此大的差异（马丁，刘润清 1995）。鉴于此，研究者的兴趣就转向了学习者所犯语言错误上。当时的研究者认为，通过研究这些语言错误，人们也许能够了解第二语言学习者学习第二语言的过程，从而来发现学习者的第二语言水平是如何得以提高的。对比分析认为语误基本上是学习者的母语对第二语言干扰的结果。在 20 世纪 70 年代，当这个假说受到挑战时，语误分析就取代了对比分析。后来，由于语误分析存在一定弱点而渐渐淡出潮流。当前，语误分析又

显示出一些复兴的迹象（例如，Taylor1986 和 Lennon1991）。

当然，语误分析并不是一项新的发明。对学习者语误的分析一直以来就是语言教学方法中的一部分。然而，众多的研究者在这一领域进行了一系列卓有成效的分析研究。例如， French (1949) 对学习者常见语误进行了广泛而综合的解释。 Lee (1957) 也对大约 2 000 多条语误的分析提出了报告。这些语误可以粗略地分为以下范畴：标点符号的错误使用、冠词的省略、拼写错误、非英语结构以及时态的错误使用。他认为这种分析能帮助教师更好地分配教学时间。但是，这种传统的分析既缺少一种充满活力的方法，又缺少一个解释语误在第二语言习得过程中的作用的理论框架。直到 20世纪 70年代，语误分析才成为应用语言学中所公认的一部分，而这一发展与 Corder (1981) 的工作是分不开的。

语误的类型

要进行分析，就有必要将不同类型的语误加以严格的区分，这也是语误分析中的主要问题。目前已经有许多种归类的尝试，其中一种分类方法得到了普遍的承认，那就是把语误分成整体 (global) 错误和局部(local)错误。Burt 和 Kiparsky (1972)，从他们在世界各地成人英语学习者中收集到的数千句错误的英文句子当中，选出含两个以上错误的句子，让英语本族语者去理解。并根据本族语者对这些句子的反应，将语误分为两类：一类是整体错误，这类错误会影响句子的意思及说话者意图的表达，对交际会产生严重的障碍；另一类是局部错误，这类错误虽然会对句子的局部造成理解困难，但不至于影响交际的进行。

另外一种分类方法将语误分为错误 (error)、失误(mistake)和笔误／口误 (lapse)。错误是指学习者在学习一种语言（既包括第二语言，也包括学习者的母语）的时候，当他没有学到某种正确的表达方式的时候，会系统性地、反复地出现的一种错误。例如：在学习者学过了动词不定式这种形式之后，他就会用 want to

需要全本请访问 www.ertongbook.com

do . like to do 等一些表达方法。那么,他就会由此类推,推导出 must to do 这种似乎很有道理但并不正确的形式。并且他会一直沿用这种错误的形式，直到有人告诉他正确的形式为止。这种语误就被称为“错误”。失误，则是指学习者在已经学过了或了解了正确的表达形式之后，有时候仍然会使用的某种不正确的表达方式。例如 在学习者学过了 must do 以后,有些时候仍会使用 must to do 这种形式。这种并不正确的形式此时就被称为失误。另外一种类型则既不是错误，也非失误，而是笔误，或者口误。人们都犯过类似的错误，无论是在讲第二语言还是讲母语的时候。笔误或口误与学过、尚未学过或正在学习一种特定的语言表达方式这些因素几乎没有关系。而疲劳或注意力分散都可能导致笔误或口误。例如“刻刀求剑”之类的口误。可能许多教师还认为应该有另一类的常见偏差：即由于学习者在课堂上精力不集中而引起的粗心的差错。例如一个学生在学习了关系从句之后说了这样一句话“That is the man that I saw him last Friday”。但是,我们凭什么来判断这一定就是由于该学生粗心大意所引起的呢？会不会是别的原因引起的呢（林立 1998)?

Corder（1974）根据语误的系统性将它们分为以下三类：

第一类：当学习者并未清楚地意识到目的语中某个规则的存在的时候，前系统性的（pre-systematic ）语误就会出现。这些是偶然的。

第二类：当学习者发现了一条规则，但并不是所需要的规则，系统性的(systematic）语误就会出现。

第三类：当学习者知道了正确规则，但在使用中时对时错，后系统性(post-systematic ）语误就会出现。

Dulay 和 Burt (1974b ）将他们所收集到的语误分为了三个很宽泛的类型：

第一类：发展性（developmental）语误，即那些同第一语言习得中类似的语误；

第二类：干扰性（interference）语误，即那些反映了第一语言结构的语误；

第三类 独特性（unique）语误，即那些既非发展性语误也非干扰性语误的错误。

Richards（1971b）对能力缺陷引起的错误（competence error）的来源或起因作了如下概括：

第一，讲一种语言的时候用另外一种语言的成分时就会导致干扰性语误；

第二，对目的语的规则错误地、不恰当地应用会造成非干扰性语误；

第三，当学习者试图根据已有的经验对目的语提出假设的时候，就会出现发展性语误。

语误的本质

在第二语言习得的过程中，学习者会产生这样或那样的语误。那么，这些语误的本质究竟是什么呢？它们是“多余的、不受欢迎的”形式吗（George 1972)? Taylor（1986)指出,语误的来源可能是心理语言学上的、社会语言学上的、认识论上的或语篇结构上的。对比分析假设认为：语误根本上是由学习者在将其第一语言的习惯转移到第二语言时所发生的干扰（interference）所引起的。当母语和目的语的表达习惯有所不同时就会产生干扰。在行为主义者看来，语误即便不完全是，也主要是第一语言“习惯”迁移的结果。而这种理论在 20 世纪 50 年代受到了 Chomsky（1958）的挑战，同时也受到了来自第一语言习得研究的挑战。第一语言习得的研究显示出儿童似乎并不是将他们的母语作为一系列的“习惯”来学习的，而似乎是建立一系列规则（mental rules)。在 20 世纪 60 年代，研究者作出了一系列的研究，来描述学习者所产生的错误。Richards（1971b）在他的一篇论文中，挑战了那种为人们所普遍接受的说法：即学习者的错误完全或大部分是由第一语言的干扰所引起的。他考察了有着不同第一语言背

景（日本语、汉语、缅甸语、法语、捷克语、波兰语、他加禄语、毛利语、马耳他语以及印度和西部非洲主要的一些语言）的学习者所犯的错误，并且说明了动词、介词、冠词的运用和分布及与运用有关的不同类型的错误。但是，他并没有尝试量化这些错误。Duskova（1969）分析了 50 位来自捷克的理科研究生英语学习者所写的书面材料中的 1007 个语误。从中她发现了 756 个“反复出现的、系统的语误”和 251 个只出现过一次的语误。其中与冠词有关的语误最普遍，共有 260 个；其次是与词汇和词法有关的语误，分别为 233 个和 180 个。相比较而言，在句法和词序方面的语误分别只有 54 个和 31 个。然而，Duskova（1969）还指出：语误出现的频率多少不一定就是反映学习者在学习不同语言点所经历的难易程度，因为有些语言结构会被更频繁地使用。以上这些研究都是横向的。Chamot（1978；1979）则做了纵向的研究，指出通过量化语误类型很难令人满意地描述学习者学习语言的情况。

行为主义者认为语误是学习者对第一语言习惯的迁移所引起的，而心灵论者则认为语误与学习者习得第一语言时所犯的语误相似，因为学习者在进步的同时也在积极地创建着第二语言的语法。且不论其来源如何，语误在形式上都是可以被看作是对目的语的形式的偏离。但是，语误不再是学习者努力避免的东西，而是创造性和螺旋式的学习的标志。“一个学习者的语误……是很重要的。因为它们为研究者提供了关于语言是如何被学习或者习得的证据，并说明学习者在发现语言的秘密的过程中运用什么样的策略或步骤。”①

如何对待错误

如何对待语言学习者在学习第二语言时所犯的错误或者失

① 引自 Corder，S. P. 1967. Significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5：161—9.

误，目前大体有两种看法。一些人认为错误是避之惟恐不及的事物，它标志着学习者在学习中的失败或者是教育者在教学环节上的失误。但是，另一些人认为错误的出现未尝不是一件好事，因为它可以使学习者和教学者双方都认识到各自的薄弱环节并对其加以改善，从而犯错误也就被认为是学习过程中的基本组成部分之一。

在中国的传统式教育中，教师和学生都被以这样一种思想教育着：认为在学习过程中犯错误是不光彩的事情，是因为自己没有学好。众所周知，在第二语言学习的过程中，学习者最惧怕的就是失败，最需要的就是鼓励。一旦他们在学习的过程中尤其是在听说的训练过程中失败过一次或几次，就会受到打击，丧失信心与勇气，从而阻碍进一步的学习和巩固。他们会变得非常小心谨慎，在每讲一句话时，“这样说对吗”或者“我会不会犯错误”等等类似的问题都会盘旋在他们的脑海之中。这样，除非他们确认了自己所要讲的是合乎语法规则的，否则他们很少会讲一句话的。

作为语言教育者，我们教授给学习者的应该是真实的语言，而不只是刻板的形式。第二语言学习者应该全面接触真实的语言，而真实的语言并不是完美无缺、无懈可击的，即使是人们在讲本族语的时候，有时也难免出现一些错误，更何况是第二语言学习者在用目的语进行交流的时候呢。当然，对待错误的方法并非完全置之不理。那些错误严重以至影响了意思的表达和交流的可以予以纠正，但要在合适的时间与场合，以便使学习者不会过于注意表达方法是否错误而忽视将语言作为表达意图的工具这一功能。学习者在具体语境的学习效果要比反复纠正错误好得多。一个学习者在长期与真实语言的接触中，会逐渐用正确的形式去代替不正确的形式，也就是养成运用正确形式的习惯。

语误分析的局限性

语误分析的局限性主要在于两方面：方法的不足和视野的局

限。

研究者普遍认为语误分析未能全面描述学习者的语言。我们不仅需要了解学习者的语误，也应该知道学习者表达正确的地方。此外，大多数语误分析的研究都是横向的，对第二语言习得只有一个静态的观点，因此在使我们了解学习者的语言系统如何发展这一方面并不是很有帮助。还有，语误分析只注意学习者的语误，而并未研究学习者为避免犯错误而采取的策略。

过渡语研究

过渡语（interlanguage）这一说法，是由 Selinker (1972) 首先提出来的，又译为中介语。过渡语既指学习者在某个单一时间点上所创建的内在语言体系（一个过渡语），也指学习者在整个学习过程中所构建的一系列相互联系的语言体系（过渡语或过渡语统一体）。学习者在理解第二语言和用第二语言表达的时候在头脑中形成一系列语法，并且随着他们在这个统一体中的进步而对语法进行系统的且可以预测的调整。Corder (1978)还进一步指出这个统一体既包括重新创造，又包括重新建构。

过渡语研究在解释第二语言习得方面率先作出了重要的尝试，因此，它是研究第二语言习得的一个起点。许多后来的关于第二语言习得的理论都是在此基础上发展起来的，例如与学习者语误、习得顺序、发展阶段等有关的早期研究，都离不开过渡语研究。过渡语研究和其他理论一样，是不断发展的。其早期理论注重对学习者语误和发展模式的研究，后来又从认知角度来解释语误。过渡语研究主要包括以下三个主题：

1. 过渡语构建的过程；

2. 过渡语统一体的本质；

3. 如何解释大多数学习者并未达到完全掌握目的语的目标。

此外，Adjemian (1976) 认为过渡语是自然的语言，因此也遵从同样的条件，例如：过渡语包括一套语言规则，从中可派生出新的语句，过渡语的结构可以从语法理论中得出。他认为过渡语

研究应该集中在学习者的目的语的语法本质上，而不是策略。

结论

语误分析是研究学习者语言所采用的第一种方法。通过以下步骤来研究学习者的语言：对学习者语言进行取样，对样本中语误进行分析，对语误的描述，用心理语言学的观点对语误进行解释，对语误进行评价。尽管语误分析有其局限性，例如：未能提供对学习者语言的全面认识；未能很好地帮助我们理解学习者是如何认识第二语言的；没有研究学习者对某些语言点的回避现象。但是，它仍然被继续使用，而它现在更多的是作为研究一个特定研究课题的方法，而不是提供对学习者个人语言形式的综合解释。例如：Felix (1981) 和 Pavesi (1986) 运用语误分析去对比诱发的和自然的学习者语言。Bardovi-Harlig 和 Bofman (1989) 希望去研究通过了印第安那大学水平测试的学习者和未通过此次考试的学习者之间的差异。他们研究了两组在考试的作文部分所犯的语误，发现通过的一组所犯的语误要少于未通过的一组。更有趣的是，主要的差异在于与词汇和词法有关的语误的数量上，而不是句法错误的数量上。Santos (1987) 用语误评估来研究语言学的标记性。很显然，语误分析仍然是具有活力的，并经常与其他分析技巧并肩发挥作用。

语误分析对第二语言习得研究作出了很大的贡献。它为 20 世纪 70 年代的行为主义和心灵论的争论提供了实证性的证据，支持了 Corder、Dulay 和 Burt 以及其他有关学习者语言“创造性”的观点。更重要的是，它使人们开始接受语误，形成了对语误这样一种认识：语误不是应该尽量去避免的东西，而是学习过程中的必然特征。

李　颖

参考文献

Adjemian, C. 1976. On the nature of interlanguage systems. *Language Learning* 26: 297—320.

Andersen, R. (ed.). 1979a. The Acquisition and Use of Spanish and English as First and Second Language. Washington D. C.: TESOL.

Bardovi-Harlig, K. And T. Bofman. 1989. Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 17—34.

Burt, M. And C. Kiparsky. 1972. The Gooficon: *a Repair Manual for English*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Chamot, A. 1978. Grammatical problems in learning English as a third language. In Hatch (ed.) 1978a.

Chamot, A. 1979. Strategies in the acquisition of English structures by a child bilingual in Spanish and French. In Andersen (ed.) 1979a.

Corder, S. P. 1967. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics* 5: 161—9.

Corder, S. P. 1978b. Language distance and the magnitude of the learning task. *Studies in Second Language Acquisition* 2: 27—36.

Corder, S. P. 1981a. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Dulay, H. And M. Burt. 1974b. Errors and strategies in child second language acquisition. *TESOL Quarterly* 8: 129—36.

Duskova, L. 1969. On sources of errors in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics* 7: 11—36.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

French, F. 1949. *Common Errors in English*. London: Oxford University Press.

George, H. 1972. Common Errors in Language Learning: *Insights from English*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Hatch, E. (ed.). 1978a. Second Language Acquisition. Rowley, Mass.: Newbury House.

Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.

Lee, W. 1957. The linguistic context of language learning. *English Language*

Teaching Journal 11: 77－85.

Lee, W. 1968. Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching. In Alatis (ed.) 1968.

Lennon, P. 1991. Error: Some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics* 12: 188－95.

Richards, J. 1971b. A non-contrastive approach to error analysis. *English Language Teaching Journal* 25: 204－19.

Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209－31.

Santos, T. 1987. Markedness theory and error evaluation: an experimental study. *Applied Linguistics* 8: 207－18.

Taylor, G. 1986. Errors and explanations. *Applied Linguistics* 7: 144－66.

Wardhaugh, R. 1970. The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly* 4: 123－30.

林立：《第二语言习得研究》，世界图书出版公司，1998。

马丁·韦达尔，刘润清："第一语言习得和第二语言习得：相同还是不同"，《外语教学与学习——理论与实践》，高等教育出版社，1996。

束定芳，庄智象：《现代外语教学——理论、实践与方法》，上海外语教育出版社，1996。

需要全本请访问 www.ertongbook.com