

语言学系列丛书

# 语言迁移与二语习得

——回顾、反思和研究

俞理明 编著

上海外语教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

语言迁移与二语习得:回顾、反思和研究/俞理明编著.

—上海:上海外语教育出版社,2004

ISBN 7-81095-365-6

I. 语… II. 俞… III. 语言学-研究 IV. H0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 085019 号

# 前言

我大半生的精力可以说主要是放在了英语的学习和教学上，因此对外语学习的规律有浓厚的兴趣。1988年我有幸踏出国门，到加拿大多伦多大学现代语言中心攻读语言教育的博士学位。在学习过程中我第一次接触到一些全盘否定母语在二语/外语习得过程中作用的理论，感到很诧异。众所周知，中国人学习英语，无论成人还是孩童，最经常碰到的问题之一就是来自母语的影响。于是，我开始着手研究母语对成人外语学习的影响这一课题。我在长期的研究中认识到语言迁移一直是应用语言学、二语习得和语言研究的一个中心问题，其核心是评估母语对二语或外语学习的影响。母语的影响是巨大的，否定母语的作用是没有道理的。此外，母语的影响也是非常复杂的。过去有一种看法认为母语在学习二语/外语中起干扰作用，这种看法是比较片面的，母语在二语/外语学习中同样也起到了积极的作用。我在多伦多大学的博士论文探讨的就是母语正迁移的作用。

近年来，我国的外语界对语言迁移现象的研究表现出极大兴趣。我在各类学术刊物上看到了不少关于语言迁移研究的文章，但是学术文章往往受到篇幅的限制，好多问题不能深入细致地加以论述。本书详尽地回顾了西方二语习得研究领域中对语言迁移现象研究的历史，以期使我们对语言迁移有一个完整的认识。本书还用较大的篇幅介绍了笔者读者所做的关于母语迁移的实验，目的是希望国内有更多的外语教学研究者、外国语言学与应用语言学专业的研究生能自己动手做一些关于母语在外语学习中作用的实验，并在此基础上得出结论，同时希望和广大的外语教师相互交流，更好地认识母语在外语教学中的作用，更好地促进我国的外

语教学。总之,希望本书的出版能激发更多读者对母语迁移现象的研究兴趣,并且把理论运用到教学实践中。

这里我首先应该感谢我的妻子凌丽彬,没有她的鼓励和支持,无论是在当年想完成自己的博士论文,还是今天要在繁重的教学任务之余完成这本专著的编写,均是难以办到的。

其次我还应该感谢我的几位研究生。王红在她的关于中国学生大学英语四、六级写作的错误分析硕士论文的撰写中,表现出很大的悟性,本书第5章关于母语迁移负迁移的实验数据主要来自于她的这一论文,她的研究成果为本书的撰写提供了数据上的支持。此外,还有韩建侠和蒋继刚二位,他们不辞辛劳,多次奔波于上海闵行和上海图书馆之间,为本书的编写查阅了大量的资料。此外,韩苗苗、袁利等也做了不少工作,这里一并致谢。

最后,限于本人水平,本书难免有疏漏不妥之处。我诚恳地希望各位读者批评指正。

俞理明

2004年3月

# 目录

<b>1</b>	总论：语言迁移在二语习得研究中的地位 .....	1
1.1	Odlin 对语言迁移的定义 .....	3
1.2	语言迁移的表现 .....	5
<b>2</b>	语言迁移现象研究的对比分析期回顾 .....	10
2.1	语言迁移研究的历史背景：对比分析法的由来 .....	10
2.2	对比分析法在二语/外语教学实践中的应用 .....	12
2.3	行为主义：早期语言迁移研究中学习心理的理论支柱 .....	13
2.4	20 世纪美国双语研究：语言迁移研究的催化剂 .....	14
2.5	对比分析假设的创立 .....	16
2.6	语言迁移理论的鼎盛时期 .....	17
2.6.1	Lado 的难度等级表的设计 .....	20
2.6.2	Ruiz 的难度等级表的设计 .....	21
2.6.3	Stockwell, Martin 和 Bowen 的难度等级表的设计 .....	24
2.7	Wardhaugh 对对比分析假设的修正 .....	28
<b>3</b>	早期中介语假设时期的语言迁移现象研究回顾 .....	33
3.1	普遍语法和中介语假设 .....	34
3.1.1	乔姆斯基的语言学理论和二语习得领域中的革命 .....	34
3.1.2	中介语假设理论模式的确立 .....	34
3.1.3	从对比分析到错误分析 .....	38

3.2	语言迁移现象研究的衰落期 .....	42
3.3	标记理论对语言迁移的解释 .....	44
3.3.1	乔姆斯基的语言标记理论 .....	45
3.3.2	Greenberg 的语言标记理论 .....	46
3.3.3	语言标记性和标记性差异度假设 .....	47
3.3.4	L2=L1 假设和对语言迁移的全盘否定 .....	57
3.4	早期中介语假设在语言迁移研究上的失误 .....	58
3.5	语言迁移的认知论解释 .....	66
3.5.1	认知理论的发展 .....	66
3.5.2	语言迁移的制约因素 .....	68
3.5.3	心理因素和语言因素在迁移中的作用 .....	69
3.5.4	结论 .....	73
4	对语言迁移现象研究的反思 .....	75
4.1	母语迁移现象不容否定 .....	76
4.1.1	宏观角度观察母语的迁移现象 .....	78
4.1.2	动态分析母语迁移 .....	81
4.1.3	从非语言因素看母语迁移 .....	82
4.2	关于在二语习得中普遍语法作用的思考 .....	88
4.2.1	普遍语法理论对语言迁移的新的解释 .....	89
4.2.2	普遍语法理论可及性问题 .....	93
4.2.3	普遍语法不适用论 .....	99
4.3	语际共性的正迁移效应：一个在过去的研究中被忽视 的领域 .....	101
4.3.1	语际共性在对比分析和早期中介语研究期被忽 视 .....	101
4.3.2	语际共性正迁移作用不可忽视 .....	103
4.3.3	结论 .....	107
5	中国学生英语写作中的母语负迁移现象研究 .....	108

5.1	研究方法及说明 .....	108
5.2	中国学生英语写作中的错误分类统计 .....	110
5.3	中国学生英语写作中的母语干扰具体分析 .....	112
5.3.1	形态方面的干扰 .....	112
5.3.2	词汇方面的干扰 .....	117
5.3.3	句法方面的干扰 .....	119
5.3.4	语篇方面的干扰 .....	131
5.4	总结 .....	134
6	英汉词汇共性的正迁移效应研究 .....	137
6.1	英汉语际共性的正迁移效应研究 .....	137
6.2	语际共性对词汇习得正面效应的近期研究发现 .....	138
6.3	英汉语言间动作事件的深层语义结构的词汇化模式 .....	142
6.3.1	对比深层语义结构 .....	142
6.3.2	动作事件的概念 .....	144
6.3.3	汉语和英语动作动词间的共性 .....	145
6.3.4	英语和日语动作动词的不同 .....	148
6.4	假说 .....	149
6.5	测试方法 .....	152
6.5.1	测试样本 .....	152
6.5.2	测试材料 .....	153
6.5.3	测试步骤 .....	160
6.6	研究结果 .....	161
6.6.1	中国学习者小组与日本学习者小组的比较 .....	161
6.6.2	接受语言提示的学习者与未接受提示的学习 者的比较 .....	162
6.6.3	学习者觉察到的语言距离 .....	164
6.7	讨论 .....	165

6.7.1	学习者母语的影响 .....	166
6.7.2	元语言提示的影响 .....	167
6.7.3	语言因素和元语言因素在英语动作动词习得中 作用的比较 .....	169
6.8	总结和结论 .....	171
6.8.1	总结 .....	171
6.8.2	结论 .....	175
6.8.3	对进一步研究的启示 .....	180
6.8.4	本次研究的局限性 .....	183
7	语言迁移研究对外语教学的启示 .....	186
7.1	正确认识母语在语言习得中的作用 .....	186
7.2	辩证看待对比分析研究方法 .....	188
7.3	应该对普遍语法和语言迁移之间的关系持综合、全面 的观点 .....	188
7.4	语言迁移研究对外语教学的启示 .....	192
7.4.1	在教学方法中注重对语际共性和异性的平衡 .....	192
7.4.2	恰当使用针对意识的教学 .....	193
7.4.3	改善学习者对语言距离的觉察力,促进外语教学 .....	196
7.5	结束语 .....	198
	参考书目 .....	200
	附录 .....	229
1.	6所大学CET4作文成绩统计 .....	229
2.	所选10%的作文的各分段分布的频数统计 .....	233
3.	6所大学随机抽样30篇作文 .....	237
4.	所选30篇作文频数分布 .....	254
5.	英汉词汇共性的正迁移效应研究中学习者的概况 .....	255

6. 67 个英语动作动词 .....	258
7. 故事复述任务 .....	262
8. 问卷调查 .....	263

# 1

## 总论：语言迁移在二语习得<sup>①</sup>研究中的地位

Long 和 Richards 在为 Odlin (1989) 的《语言迁移》(*Language Transfer*) 一书所作的序中指出：“至少一个世纪以来语言迁移一直是应用语言学、二语习得和语言研究的中心问题”。我国著名语言学家赵世开也明确指出：母语的迁移是二语习得研究中“根本性的问题”(赵世开序, 高远, 2002)。众所周知, 从 20 世纪 60 年代兴起至今半个多世纪的时间内, 二语习得研究领域经历了以对比分析假设 (Contrastive Analysis Hypothesis) 为主导理论模式 (Paradigm) 和中介语假设 (Interlanguage Hypothesis) 为主导理论模式的两个历史阶段。随着该领域理论模式的转移, 对二语习得中语言迁移 (Language Transfer) 现象的研究, 经历了从 20 世纪 50 年代和 60 年代前期的兴盛到 60 年代后期、70 年代的衰落、再到 80 年代中后期的再次崛起这样一个曲折反复的过程。今天, 我们再来回顾这一历史过程时就不难发现, 在二语习得研究领域中, 对语言迁移的认识经历了一个从片面逐渐走向全面、从肤浅逐渐走向深刻的过程。而对语言迁移全面、完整的认识, 对理解二语习得的本质是至关重要的。

回顾半个多世纪以来二语习得界语言迁移研究的历史过程, 我们可以看到, 语言迁移研究的核心问题是怎样评估母语或第一语言在二语习得中的影响, 所有的争论几乎都是围绕这个问题展

---

① 为了论述方便, 本书里“二语”(second language) 还涵盖了“外语”(foreign language) 的概念。此外, 本书里所用的“二语习得”还涵盖了“外语学习”。

开:学习者的母语或第一语言在习得第二语言时究竟是否起作用?如果起作用,到底起什么作用?是怎样起作用的?本书的第2、第3章回顾了对比分析假设时期和早期中介语假设时期语言迁移研究的历史过程。在对比分析假设理论框架内,母语对目标语学习的负面影响被认为是举足轻重的,因此二语习得过程几乎被看成是克服母语负迁移的过程。而在早期中介语假设时期研究的主导思想是否定母语在二语习得中的作用,把语言迁移在二语习得中的地位看得微不足道。二语习得研究的历史说明,尽管与中介语假设理论比较起来,对比分析假设理论确实是落伍了,但母语在二语习得中有着巨大的、无法替代的影响,并不可因此而被否定。特别要指出的是,二语习得理论界在尔后的实践研究中,纠正了早期中介语假设期间否定母语在二语习得中的作用的错误认识,中介语理论创始人之一的L. Selinker到了20世纪90年代,在反思他二十多年前提出的中介语假设的基础上(参见本书第3章),认识到中介语早期理论上的一些失误,指出如因批判对比分析假设理论上的错误而否定母语的影响的话,这种做法无异于在泼洗澡水时把婴儿也一起泼掉(Selinker, 1992)。他甚至提出语言迁移是中介语假设理论的精髓(Quintessence)。第4章根据近期语言迁移研究的新进展,站在今天的认识高度,在反思和总结过去语言迁移研究中两种极端观点的基础上,指出如何正确认识母语在二语习得中的作用是每一个二语习得研究者、广大从事二语教学的教师和二语学习者必须要解决的问题。在对待母语影响的问题上,我们既要充分认识到由母语与目标语的差异造成的负面影响,又要看到母语与目标语的共性的正面影响。第5、第6章比较详细地介绍了近期两项关于中国学生学习英语过程中母语迁移现象的研究。第5章的母语迁移实验是在笔者指导下完成的,该实验通过对中国大学生英语四、六级写作中的错误的分析,从中国学生的英语中介语中发现了来自他们母语的负迁移现象。第6章介绍了笔者自己所做的实验,它通过对英—汉词汇共性在中国学生使用

英语动作动词时正迁移现象的研究,使我们认识到了母语在二语学习中的促进作用。

## 1.1 Odlin 对语言迁移的定义

通常我们所说的“语言迁移”中的“迁移”二字并非是二语习得的专用名词,它实际上是学习心理学(Learning Psychology)的一个重要概念。H. Ellis(1965)把“迁移”定义为“对任务 A 的学习会影响任务 B 的学习的一种假设”,并称这是“教育理论和实践中也许是最为重要的概念”。根据 James(1980:11)的观点,将 H. Ellis 的定义中的“任务 A 和任务 B 分别置换为第一语言(L1)和第二语言(L2)”,那就是语言迁移。换言之,语言迁移就是二语习得的学习心理理论。Dechert 和 Raupach(1989:xii)声称:“在已知与未知之间、新旧之间以及语言与非语言之间的迁移是人类认知的根本原则”。因此,对语言迁移这一现象的研究一直是二语习得研究者和二语教育工作者的热点话题之一。正因如此,在二语习得研究领域,语言迁移这个术语使用非常频繁。根据 Dechert 和 Raupach(1989)对 Gass 和 Selinker 编著的《语言学习中的语言迁移》(*Language Transfer in Language Learning*)一书的不完全统计,对“语言迁移”至少有 17 种说法:有的称语言迁移是一种“研究语言习得的模式”[参见 Osgood, (1953:520f)];有的说它是一个理论概念,旨在描述或解释某种语言现象(Gass & Selinker, 1983: ix, 6, 9-12, 16, 99, 109, 129, 171, 233, 251, 371);也有称之为专业术语的(Gass & Selinker, 1983: 8, 21),也有人称“语言迁移是一种约束”(Gass & Selinker, 1983: 8-10, 13, 98, 104, 109, 113, 129, 143, 181);而另一些人则认为“语言迁移是一种输出策略”(Gass & Selinker, 1983: 142, 214)等等,当然对语言迁移的解释还不止 17 种。这一方面说明语言迁移在

二语习得研究中的重要性,另一方面也说明在这个课题上的研究尚不成熟,大家的认识还没有达成一致。正如 Dechert 和 Raupach(1989:xiii)所说,“迁移不可能是把它说成什么就是什么”。大概正因为“语言迁移”这一术语用得过多或过滥,Sharwood Smith(1986)和 Kellerman(1987)主张用“语际影响”(Cross-linguistic Influence)来取代“语言迁移”。

然而,“语言迁移”这一术语还是沿用了下来。笔者认为,这在很大程度上要归功于 Odlin(1989)的《语言迁移》这部专著的广泛影响。Odlin(1989:27)在总结了二语习得领域数十年的语言迁移现象研究的基础上,给语言迁移下了一个简明而精确的定义:

迁移是指目标语和其他任何已经习得的(或者没有完全习得的)语言之间的共性和差异所造成的影响。

尽管 Odlin 本人对此定义并不完全满意,称之为工作定义(Working Definition),但据笔者所知,尚没有其他二语习得研究者提出一个比上述定义更能涵盖语言迁移实质的定义。根据 Odlin 的定义,迁移不仅仅是传统的迁移研究中所指的来自学习者母语的影响,它还可以指学习者已经习得的任何其他语言的知识对于新语言习得的影响。因此,学习者的母语对二语习得的影响应该被称为“第一语言迁移”,以区别于其他语言的迁移。此外,Odlin 还吸取 Sharwood Smith(1986)和 Kellerman(1987)的“语际影响”这一概念的合理部分,提出迁移不仅仅体现在学习者的错误上(负面影响),即负迁移(Negative Transfer),还体现在促进作用上(正面影响),即正迁移(Positive Transfer)。有时语际影响还表现得更为复杂、曲折和隐蔽,比如,语言迁移还表现在回避(Avoidance)(学习者因为母语和目标语的差异而试图避免使用某些语言结构)、过度使用(Over-use)(学习者因为第一语言的影响而过多使用某些语言和篇章特点)等现象上(参见 R. Ellis, 1994),而这些语际影响并不能从二语习得者所犯的错误中得到体现。简

而言之,随着对话际影响研究的深入,“迁移”这一术语在后行为主义时期二语习得研究文献中得到广泛使用,特别是 Odlin 的研究明确了迁移的定义。Odlin 的这一定义已为二语习得研究界所广泛接受和认可,成为二语习得研究中的重要概念和讨论语际影响的一个非常有效的工具。

当然,本书的论述重点是讨论第一语言或母语在二语习得过程中所发生的迁移现象,也就是说我们研究的重心还是第一语言或母语对二语习得者的影响。这里还应强调的是,既然我们把“语言迁移”和“语际影响”画上了等号,既然影响(包括语际影响)不仅仅是负面的,也有正面的,那么我们所谈的迁移(包括语言迁移),也就包括了正、负两种迁移。

## 1.2 语言迁移的表现

迁移被认为既是一个结果(Product)也是一个过程(Process)。当迁移被看作过程时,它指某种活跃和变化着的事物(Faerch & Kasper, 1986)。一些研究者认为将迁移分为正负迁移不合适(Gass & Selinker, 1983; Faerch & Kasper, 1987; Sajavaara & Lehtonen, 1989)。他们认为,以有益还是无益的二分法(Dichotomy)来描述迁移的判断是在走极端,掩盖了迁移是一个过程、一种活动和一个变化中的事物这一客观事实(Faerch & Kasper, 1986)。但是依笔者之见,放弃使用“正迁移”和“负迁移”这两个术语似乎会掩盖语言距离是语言迁移核心这一明显事实。因此,在正确全面地评估第一语言或者第 n 语言的影响时,迁移应被视作既是一个结果又是一个过程(Ringbom, 1987; Odlin, 1989)。

当迁移被看作结果时,可分为正迁移和负迁移两种。正迁移指学习者在第二语言中使用已有的语言知识并且没有在语言学习过程中出现错误,负迁移指的是使用这些知识并且出现了

错误。

Odlin(1989)指出,通过研究本族语不同的群体习得语言的成功范例可以确定正迁移的影响。比如,本族语和目标语之间词汇的相似会缩短形成良好阅读能力所需的时间;元音系统之间的相似使得元音的识别更容易;书写系统之间的相似使学习者在使用目标语进行阅读和写作方面有好的开端;而句法结构方面的相似促进语法的习得:本族语和目标语句法相似的学习者在习得目标语的冠词、词序和关系从句等语类<sup>①</sup>时遇到的困难较少。Odlin认为,进一步的研究很有可能会表明语际间其他方面的相似性也会促进目标语的习得。相对正迁移而言负迁移往往容易识别,这是因为负迁移涉及与标准的目标语发生了偏差(Divergences from Norms)。

Odlin进一步指出,尽管人们倾向于把负迁移等同于生成错误(Production Errors),然而,学习者的第二语言的言语行为与本族语使用者的言语行为之间的差异还表现在其他方面,如生成不足(Underproduction)、生成过度(Overproduction)和错误理解(Misinterpretation)等。

生成错误指语言学习者在对话和写作中,由于本族语和目标语之间的相似/差异而频繁出现的三种类型的错误,即替代(Substitutions)、仿造(Calques)和结构的交替(Alternations of Structures)。替代是指把本族语中的语言形式应用在目标语中的错误类型。例如,Ringbom(1986)注意到一个以瑞典语为母语的人把瑞典语中的一个单词 bort (“away”)用在英语句子中:

\* Now I live home with my parents. But sometimes I must

① Odlin 在 *Language Transfer* 一书中使用的是“category”这个词。按徐烈炯(1988)解释,生成语法中的 category 相当于传统语法中的“词类”(part of speech)、结构主义语法中的“形类”(form class),故译成“语类”比较合适。

go bort.

在目标语结构中非常近似地反映母语结构的错误类型叫做仿造。例如, Fantini(1985)注意到一位讲西班牙语和英语的儿童生成了下面的句子:

\* Vamos rápido a poner el fuego afuera.

Let's quickly put 

the
-----

fire
------

out
-----

.

英语的表达式 *put the fire out* 在西班牙语中应译成 *extinguir el fuego*, 但是该儿童却做了逐字翻译。除了类似的习惯表达法之外, 有些词序方面的错误也是由仿造生成的。例如, 一位以西班牙语为母语、以英语为第二语言的学生没有用较地道的英语短语 *Carmen's porch* 而用了 *the porch of Carmen*, 从而表现出了和西班牙语同样的所有格词序。

替代和仿造是论述双语的语言学家讨论迁移错误时经常提到的错误类型, 这些类型可能表明迁移总是涉及本族语和目标语之间的明显对应。例如, Krashen (1983:148) 认为迁移就是一种“拼凑”(Padding), 是学习者在新语言知识不足时转而依靠旧语言知识的一种产生(语言)策略(Production Strategy)。虽然这个假设适用于仿造和替代这两种类型的错误, 但却不能解释跨语言影响在学习者心理上的表现, 如矫枉过正(Hypercorrections)。有时矫枉过正是对本族语某个影响的过度反应。例如, 以阿拉伯语为母语的人在学习英语时会犯拼写错误, 用字母 b 替换字母 p, 如 blaying; 然而, 在试图避免 b/p 替换时, 以阿拉伯语为母语的人也不恰当地使用 p (如, hapit) (Ibrahim, 1978)。还有不直接表现出本族语的影响与矫枉过正相似的例子。例如, Schachter 和 Rutherford(1979)论述了中国学生和日本学生不恰当地使用诸如 *there is* 和 *it is* 等英语句法结构的情况: \* There were many new patriots in my country gathered together and established a new country. Schachter 和 Rutherford 认为尽管汉语和日语中没有

任何句法结构与英语中的 *there is* 和 *it is* 等句法结构相似,然而与上例类似的句子却表现出了来自日语和汉语等语言语篇方面的影响,还有些交替方面的情况会导致音位方面的错误。例如, Thomason(1981)探讨了匈牙利人学习塞尔维亚—克罗地亚语时在重音模式方面所犯的错误:重音规则反映了来自匈牙利语的影响,但是匈牙利学习者所应用的重音规则在塞尔维亚—克罗地亚语和匈牙利语中都不存在。

生成不足指的是学习者几乎不使用或很少使用目标语结构的错误类型。某种结构在本族语使用者的语言中经常出现,但却不常出现于学习者生成的句子中,学习者生成的目标语句子尽管出现错误较少,但不符合目标语的常规。回避就是很好的一个例证。如果学习者感到目标语中的某些结构与本族语中相对应的结构有很大差异,他们会试图避免使用那些结构。Schachter(1974)发现以英语为第二语言的中国学习者和日本学习者在生成句子时所使用的关系从句较少,而那些其本族语中的关系从句结构和英语的对应结构相似的学习者在生成句子时关系从句则用得相对较多(详见 3.4)。

生成过度有时就是由于生成不足引起的。例如,避免使用关系从句时,日本学生会使用过多的简单句而违反了英语写作的准则。然而,生成过度也可能有其他原因。例如,与希伯来语相比,美国英语似乎更多地使用道歉,因此,以英语为母语的希伯来语学习者使用的道歉词语过多,他们似乎遵循了其本族语的准则。

本族语的语言结构可能会影响对目标语信息的理解,有时此影响会导致学习者推断出与以目标语为本族语的人完全不同的结论,即错误理解。本族语和目标语的词序模式不同以及文化臆断不同也有可能产生理解错误。

以上对迁移的正负分类是从微观角度观察语言迁移现象,即从学习者的具体的某些“输出”(Output)来判断语言迁移的现象的。事实上,还可以从宏观上去观察迁移现象。例如,不同母语背