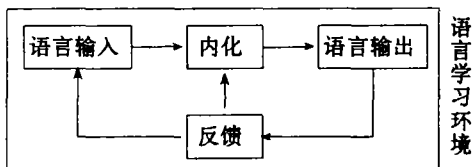


语言学习异同论

华中师范大学 李宇明

获取语言的过程统称为语言学习(Language Learning)。语言学习的一般模式是:



从上图可以看出,语言学习是在一定的语言学习环境中由语言输入(Input)、内化(Internalization)、语言输出(Output)、反馈(Feedback)四环节构成的连锁过程。

根据不同的标准,可以把语言学习分为若干种类型。从语言学习理论研究的角度看,如下三种类型最有典型意义:第一,第一语言的口语学习(简称 L₁ 学习);第二,第二语言学习(简称 L₂ 学习);第三,生理或心理有严重语言学习障碍者的语言康复(Language Rehabilitation)。L₁ 学习的典型意义在于,学习者都是学龄前儿童,学习方式以习得(Acquisition)为主,但能高速度、高质量地从无到有获得一种语言能力,从而使学习者完成由动物性的人到符号化的人的巨大转变。L₂ 学习的典型意义则在于学习者一般都是具有相当认知能力和一种语言能力的成人,学习方式以学得(Learning)为主^①,经过学习使学习者在一种语言能力的基础上发展出一种新的语言能力,成为操双语者。语言康复的典型意义是聋哑人、失语病人、无喉人、弱智者等如何克服严重的语言学习障碍而获得语言或重建语言。

随着心理语言学研究的不断深入,L₁ 学习的研究成果不断地引入到其他语言教学领域,并由此产生出一些新的教学主张。这是因为人们一般都认为,L₁ 学习是最为成功的语言学习的范例。的确,迄今为止,儿童获得第一语言的成就,是任

何其他类型的语言学习所无法比拟的。其他类型的语言学习充分借鉴儿童语言学习的经验,无疑会获益匪浅。考察不同类型的语言学习的异同,不仅对于语言学习理论的研究是必要的,而且对于科学地借鉴儿童语言学的成果也是十分有意义的。

为此,本文将比较 L₁ 学习和 L₂ 学习在语言输入、内化、语言输出、反馈和语言学习环境等方面的异同。^②

一、语言输入的异同

语言输入是学习者在语言学习过程中所接触到的各种语言素材,是学习者学习的蓝本,也是学习过程的起点。没有语言输入,根本谈不上语言学习。语言输入的内容、数量和方式,往往直接影响着学习的质量和速度。

从社会方言的角度看,两种学习都有三种不同水平的语言输入:a)伙伴语言,它是指与学习者水平相近的语言,是学习者在与伙伴交谈时所接触到的;b)目标语言,它是学习者通过大众传播媒介或旁听操目标语言的人交谈等方式接触到的;c)过渡性语言(过渡语言)是随学习者语言水平的发展而不断向目标语言趋近的话语,对学习者的语言发展影响最大。在考察语言输入时,应把注意力放在过渡语言上。

1.1 输入的内容

L₁ 学习的过渡语言,是成人与儿童交谈时所使用的所谓“儿向言语”(Child Directed Speech)^③。它的主要特点是:

a)完全是口语形式,虽然某些家长或幼儿教师会偶尔使用一些书面语形式的词语。

b)句法结构较为简短,较为合乎语法;较多地使用常用词语和词语的常用意义,并且常包含一些目标语言中所没有的词汇项目,如“车车、水水、帽帽、袜袜、手手、脚脚”等儿语词;其韵律特征是语速较慢,停顿较长,语调高且带有夸张性。

c) 话语内容与交谈的情景较为匹配, 几乎不输入关于语言本身的知识。

d) 话语的语言水平和知识水平, 比与之交谈的儿童所具有的语言水平和知识水平略高。儿向言语的“略前性”既是导引儿童语言不断发展的因素, 也使成人与儿童的交谈具有一种“信息差”。

L₂ 学习的过渡语言, 主要是教科书的内容和教师讲课时所使用的语言, 也有一些是在课外接触到的。它的特点是:

a) 往往既有口语形式又有书面语形式。

b) 在句法、词语和韵律等方面与儿向言语有共通性, 但一般不包含目标语言中所没有的成分。

c) 话语内容往往与学习情景不相匹配, 并常常会有意识地输入关于语言本身的知识, 如发音、构词、句法规则等, 同时还常常讲述一些目标语言所积淀的人文知识等。

d) 话语的语言水平往往难以较好地达到“略高”的标准; 而且, 由于语言上的限制, 过渡语言往往不具有正“信息差”, 也就是说, 过渡语言所负载的信息远远低于 L₂ 学习者的知识水平。

1.2 输入方式

如果说在输入内容方面, 两种学习还有较多的相似性的话, 那么, 在输入方式上两者的差异就十分显著了。L₁ 学习的输入方式主要是交谈式, 而且交谈时的话题控制权往往掌握在儿童手中。C. E. Snow 通过对母亲和儿童交谈过程的分析发现, 母亲与儿童最常见的交谈模式, 是由儿童先引入一个话题, 然后由母亲来谈论这个话题, 或是由儿童引入话题并进行评论, 接着由母亲来扩展这个评论。正因为如此, 儿向言语的计划性较差, 跳跃性很强, 且具有较高的重复性和信息的冗余度。

L₂ 学习的输入方式主要是讲授性和操练性的, 话题的控制权不在学习者手中。这种输入方式有着较强的计划性, 并受到教科书的限制。

二、内化的异同

内化能力即学习者的语言学习能力; 内化成果即学习者学习的成绩。一切教学研究和改革, 目的都是要提高学习者的内化能力, 使学习者获取较多的内化成果, 并使之巩固下来。但是, 对于语言学习的这一根本性环节, 人们却知之甚少, 许多观点都还处于假说、拟测的层次。本文在此只能就取得共识的问题作粗线条的比较。

2.1 两种学习内化的共同点

就大量的报告和研究来看, 两种学习在内化上的共同点可以归纳为如下几个方面:

a) 内化是学习者积极主动的创造性过程。这种创造性最确凿的证据, 是两种学习者在学习过程中都会出现对目标语言的有规律的偏离。李宇明(1991)曾论述了儿童获取语言时的泛化现象, 指出汉族儿童在一岁四个月以后曾把“不要”泛化为一般否定词, 两岁七个月至三岁期间曾出现“你还不还做坏事”这样的反复问句泛化现象。孙德坤也曾报告外国人学汉语时“单音动词/形容词+了”格式的过度泛化^④。除泛化外, 窄化(学习者对于输入的选择性和对于目标语言使用的选择性)这种更为普遍的现象, 也是学习者积极主动的表现。

b) 内化要受到语言和非语言诸多因素的影响。比如目标语言的特点, 学习方式上的习得与学得配合情况, 学习者的语言学能, 场独立性和场依存性的认知方式的差异, 性格的内向与外向, 学习者的性别、年龄等等, 都会直接或间接地影响内化。

c) 学习者在内化时, 常采取各种各样的策略。比如年幼儿在理解句子时常采用的语义策略和事件可能性策略, L₂ 学习者的母语对比策略等。在诸多策略中, 偏向性策略是非常值得重视的。李宇明(1991)把该策略定义为“儿童在习得语言的某一阶段偏向于使用某种语言现象, 或是对某种语言现象做出偏向性的理解。”并认为偏向性策略是语言获得机制(Language Acquisition Device)的工作原则, 它决定语言获得机制对哪些语言现象进行处理, 怎样处理, 对处理结果怎样进行内化等等。其实, 认真观察 L₂ 学习, 也会发现泛化、窄化、格式化等现象, 从而在不同阶段形成特定的中介语(Interlanguage), 因此可以断定, L₂ 学习者内化时也使用偏向性策略。

d) 内化都遵循一定的发展规律。大量研究表明, 儿童的语言发展遵循“单词句→双词句→电报句→复杂语句”的步骤。具体到某一种语言来说, 也有一个大致规律。R. Brow(1963)发现获得英语的儿童在语素、否定句等语法项目上的发展规律, 李宇明、唐志东(1991)报告了汉族儿童获得问句的发展规律。现在绝大部分人都认为, L₂ 学习

者的语言发展也遵循一定的规律。有人甚至认为两种学习者所遵循的发展规律是相似的,比如 N. Bailey 等人 1974 年曾研究了母语背景不同的成人在学习英语语系、否定句等语法项目时,表现出与 R. Brow 所发现的 L₁ 学习非常相似的发展过程。两种学习者内化所遵循的规律是否相同或相似,目前尚难定论,但是,两种学习者内化时都遵循一定的发展规律,似可成为定说。

2.2 两种学习内化的不同点

两种学习内化上的差异,除了学习者认知能力、语言经验和社会阅历等方面的差异之外,还主要表现在如下三个方面:

a) 语言学习具有一个临界期。虽然这个临界期究竟有多长还有分歧意见,甚至有些学者对临界期的说法表示怀疑,但是,大多数人还是相信它的存在,并认为它对学习会发生重大影响。很明显,儿童处于临界期内,成人处于临界以后,这必然会影响到内化,虽然现在还缺乏对于这种影响的深入具体的研究。

b) 学习方式不同。学习方式是制约内化的一个重要条件。L₂ 学习早期以学得为主,后期以习得为主(如图 1 所示);而 L₁ 学习早期以习得为主,中期有较多的学得成分,后期又以习得为主(如图 2 所示)⁵。这种差异,也必然导致内化具有不同的特点。

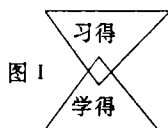


图 1

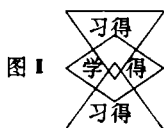


图 2

c) 内化的任务不同。依照现在较流行的原则与参数语法理论(The Principles and Parameters Theory)来看,L₁ 学习的内化任务是给普遍语法参数赋上某种具体语言的值,它的内化是一种赋值过程;L₂ 学习的内化任务是“改值”,即要把已掌握的 L₁ 的值抹去,然后改换成目标语言的值。改值不仅因为它多出了一个抹去旧值的程序而比赋值困难,而且,改值的过程中还不可避免地会带有 L₁ 介入的因素。当然 L₁ 的介入,对 L₂ 学习会形成干扰,但也具有促进作用;只不过人们对这种积极作用还没有充分认识并给以合理开发了。

三、语言输出的异同

语言输出是学习者说出(写出)的话语,是已

内化的语言能力的运用和表现。正因为如此,人们在研究语言学习的规律时,往往较为重视对于语言输出的分析和研究。要真正弄清内化的规律,仅对语言输出的分析和研究是不够的,应该把语言输出同语言输入进行全面细致的对比分析,才能对内化有较为全面深刻的认识。近来的一些报告表明,语言输出并不仅仅是语言能力的运用和表现,而且也是语言学习不可或缺的一环。有一对聋哑人夫妇生了一个正常的儿子,他们希望通过电视教会儿子学会有声语言,但却没有成功。如果双胞胎儿童常在一块儿,他们的语言发展就相当缓慢,原因是他们相互之间不使用较完整的语句,就可“心有灵犀一点通”。这表明,如果没有语言输出,而要真正掌握一门语言是不可能的。语言输出对于内化的制约,应引起足够的重视。

3.1 语言输出功能的差异

L₁ 学习的语言输出,起码具有三大功能:一是思维功能;二是游戏功能;三是交际功能。L₂ 学习的语言输出主要是学习功能。两种学习的语言输出在功能上存在着较大差异。

П. С. Выготский、J. Piaget 等人曾研究过儿童的自言自语现象,发现儿童往往是一边动作一边自言自语。这种自言自语是儿童在运用外部言语进行思维。随着年龄的增长,外部言语逐渐内化为内部言语,学会沉思默想。自言自语是语言思维功能的典型表现,即使他学会沉思默想之后,也仍然是在用语言进行思维,只不过用简单观察法难以观察罢了。儿童语言学家发现儿童有“玩语言”的现象,即常常不厌其烦地说出懂的或不懂的、有意义或无意义的话语,把说话当作一种自娱的游戏。奇特的广告语言和成人看来并无多大意义的儿歌,之所以最受儿童欢迎,原因之一就是儿童把它们当作一种语言游戏。目前,人们对于这种现象在儿童语言学习中的意义还没有多少认识,但可以断定是有一定作用的。

交际功能是语言社会功能的重要体现。儿童不仅通过语言输出来获取自己生活的各种需要,更重要的是通过提问来获取关于世界和人类社会的各种知识,是发展认知和取得社会成员资格的重要手段。

L₂ 学习的语言输出,主要发挥的是学习功能,即通过输出来练习语言学习项目;其次也具有一

定的交际功能,但这种交际功能对于学习者的意义,只是在特殊情况下来满足生活的部分需要,或是获取异族文化的部分特殊知识。L₂ 学习的语言输出,很少发挥游戏功能;在学习进入相当高的阶段或是在某些狭窄的思维领域,才偶尔发挥思维功能。而只有学习者能使用目标语言自觉进行思维时,目标语言才可能成为内在的东西。

3.2 从语言输出的生成方式上看,L₁ 学习者从言语计划的制定到输出,只使用目标语言或中介语这一语码;而 L₂ 学习者由于很少使用目标语言进行思维,所以言语计划的制定往往是自觉不自觉地使用母语,而在输出时改译为目标语言或中介语,生成过程是两种语码,这就使得其语言输出或多或少、或隐或显地带有母语因素。

3.3 L₂ 学习者由于是成人,总是试图用较低的目标语言的水平表达较为复杂的意义;语言水平和复杂意义之间的矛盾,常会使他说出诸如“公鸡的妻子”(母鸡)之类的话语,产生不合目标语言使用习惯的现象。L₁ 学习者的语言发展和认知发展基本上是同步的,二者的矛盾并不突出。儿童也常会说出令人捧腹的话语,但往往是由于认知水平低引起的,而不像 L₂ 学习者主要是由于语言水平低引起的。因此,儿童语言输出的“错误”与 L₂ 学习者的“错误”有着极大的不同。在“错误”的类型归纳、原因分析和纠正原则和方法上,都应该分别对待。

3.4 两种语言学习除了上述几方面的差异之外,还有其他一些差异。比如,L₁ 学习只有口语输出,L₂ 学习则往往有口语和书面语两种形式的输出;L₁ 学习的提问多,不少人把儿童称为“问题专家”,而 L₂ 学习则回答多,或口头回答老师的提问,或对着作业、试卷作答;从语言输出和输入的比较来看,两种学习都有模仿和创造两种输出的表现,但是,L₁ 学习者的模仿往往是不自觉的,而 L₂ 学习者的模仿往往是自觉的,且模仿的成分往往多于创造。

四、反馈的异同

反馈是对语言输出后的各种情况进行返回,并对语言输入和内化进行调节的过程。根据反馈的性质可以分为正反馈和负反馈两种。正反馈是对成功的语言输出的反馈,起到对正确的语言规则的强化作用;负反馈是对不成功的语言输出的

反馈。起到对不正确的语言规则的抑制和纠正作用。我们把反馈者分为学习者的自我反馈和他人反馈两种。下面分别加以论述。

4.1 自我反馈

人类对自己的语言活动都有一种监察(Monitor)机制,通过对自己语言活动的监察获取反馈信息并自动进行调整。总的说来,学习者自我反馈的能力都比较低,因为他们的语言水平都不太高。自我反馈主要对内化发生作用,而不能影响到语言输入。L₁ 学习者的自我反馈能力因其认知能力及语言知识的局限而较低,其自我反馈一般也不在语言形式上,而是在语言输出能否达到交际目的上。L₂ 学习者的自我反馈能力据 S. Krashen 的研究来看,要受到时间、学习者的年龄、性格等因素的制约,但因他们在课堂上学到了一些关于语言的知识,所以其能力要高于 L₁ 学习者。L₂ 学习者在自我反馈时,比较重视语言形式,这也是与 L₁ 学习者的自我反馈不同的地方。

4.2 他人反馈

相比而言,他人反馈对语言学习的影响要远远大于自我反馈。他人反馈是语言教师或其他与学习者交谈的人对学习者的语言输出的反馈。这种反馈既具有自我反馈影响内化的功能,同时也有调整输入以影响内化的功能。两种学习在他人反馈方面的差异主要表现在:

a) L₁ 学习一般都是在交谈中进行的,因此能做到即时反馈。父母亲或其他与儿童交谈者可以根据儿童语言输出的情况及时调整自己的谈话方式和谈话内容,达到调整语言输入的目的。L₂ 学习以课堂学习为主。教师很难对每个 L₂ 学习者的语言输出做到即时反馈;而且,由于教学大纲或教材的限制,也难以及时地调整语言输入。

b) 两种学习的他人反馈重点也有较大差异。对于儿童,反馈者也会注意语言形式,但更重要的是对语义内容的表达和语用的合体性进行反馈。对于 L₂ 学习者,反馈者也会注意到语义内容的表达和语用的合体性,但是,较多注意的是语言形式的正确性。

c) 两种学习的他人反馈方式也有较大不同。对于 L₁ 学习者,人们常采取两种语言反馈方式:

第一种是“重复—扩充”型,如下例:

母 这是什么呀?

女 车车。

母 车车,谁开车啊?

女 姐姐开车。

母 哦,姐姐正在开车。车跑得快不快?

此例的第二个话轮,母亲重复女儿的“车车”,第三个话轮,母亲对“姐姐开车”进行了中扩展,增加了“正在”这一时态成分。

第二种反馈方式是“隐式纠正”型,如下例:

母亲 Did Billy have his egg cut up for him at breakfast?

儿童 Yes, I showed him.

母亲 You what?

儿童 I showed him.

母亲 You showed him?

儿童 I seed him.

母亲 Ah, You saw him.

儿童 Yes, I saw him.^⑧

在第一个话轮中,儿童把 saw 误为 showed。母亲并没有直接指出儿童用错了动词形式,而是用提问的方式来要求儿童重说。当用两个提问之后儿童又把 saw 误为 seed 时,母亲便自己说出正确的形式,于是儿童也说出了正确的形式(I saw him)。

重复—扩充和隐式纠正是具有一定普遍性的。重复可以起到强化作用,扩充是在重复的基础上向儿童提出新的语言学习任务,并给出学习范例。隐式纠正可以在儿童不知不觉中纠正错误,保护了儿童学习语言的积极性。

对于 L₂ 学习者,人们很少采用上面谈及的两种反馈方式。对于其语言输出的正误,反馈者往往直截了当地给予明确的回答或正确形式的提示。这种反馈方式最典型地表现在教师对于作业的批改上。

最后还须指出,父母等人对于儿童的语言输出具有较高的“容错性”。对于 L₂ 学习者的语言输出,教师对于作业上的错误总要一一指出。“容错性”对于语言学习的作用还是一个值得研究的课题。

五、语言学习环境的异同

任何语言学习都是在特定的语言学习环境中进行的。语言学习环境是个含义非常宽泛的概念,凡对语言学习发生影响的各种外部因素都可以归入语言学习环境的范畴。语言学习环境对于语言

输入、内化、语言输出、反馈等各个环节都会产生相当大的影响,制约语言学习的速度和质量。由于语言学习环境的因素十分复杂,这方面的研究又较为薄弱,因此,至今尚未做出理想的分类。据我们的看法,语言学习环境大致可以分为四类:第一,人文背景;第二,学习情景;第三,学习者的条件;第四,教学条件。

5.1 人文背景

各民族在各自长期的历史发展中都创建了自己的文化(广义的 culture),形成了各民族的人文背景。语言学习常会牵涉到这种人文背景。严格分析起来,与语言学习有关的人文背景可以分为目标语言所依存的人文背景、学习者所属社团的人文背景、教学者等所属社团的人文背景和学习地所属的人文背景四种。其中尤以前三者最为重要。

不同的人文背景之间既有共同之处,也有各自的特异成分。这些特异成分不仅表现在各民族因特殊的生活环境和生活方式而发现和创造的特殊实物上,而且也体现在特殊的风俗制度、思维方式和心理状态上。L₁ 学习者一般都是在本民族的生活地向本民族人来学习母语的,因此,与语言学习有关的四种人文背景是相同的,不牵涉到文化转移问题。而 L₂ 学习者最起码会牵涉到两种文化系统的差异,有时也会牵涉到四种文化系统的差异,比如一个埃及人在法国向一个日本老师学习汉语,就会牵涉到埃及、法国、日本、中国(汉族)四种文化系统。

语言既是文化的产物,又是文化的一种重要载体。人文背景的差异常会给语言学习,特别是词汇项目、语法规则和篇章语用的学习带来困难,需要进行文化匹配和文化转换。J. Schumann 的“文化移入”主张以及所谓的文化素(Culturemes)、文化旁白(Culture Aside)、文化包(Cultural Capsules)或文化丛(Culture Clusters)之类的有关文化教学主张,都是为解决人文背景差异而进行的探索。

5.2 学习情景

学习情景指学习时的具体情况。两种学习在学习情景上的差异主要表现在:

a)L₁ 学习者是在目标语言的汪洋大海中进行学习的,随时随地都能获取大量的语言输入,有很多机会进行语言输出,并及时得到反馈。L₂ 学习

者大都是在学校的孤岛上学习目标语言的,在语言输入量、输出量和反馈方面都远不及 L₁ 学习者。

b) 由于 L₁ 学习是以交谈方式进行的,且话题权多由学习者控制,因此,学习的语言项目多与现实情景和儿童的认知水平相吻合,也因此 L₁ 学习者能同时得到语言及与之相连的现实的的双重刺激。但是 L₂ 学习往往是在课堂上进行的,或脱离语境,或处于假拟的语境,因此,学习的语言项目难以与语境吻合而获得双重刺激,更难以与真实的语境相吻合而获得像 L₁ 学习者那样真实的双重刺激。就此而言,这种学习情景不仅不利于 L₂ 学习者掌握语用因素,而且也会影响到语言学习的进度和质量。

5.3 学习者的条件

两种学习者自身条件的差异有许多是显而易见的,比如年龄、认知能力、社会阅历、语言经验、学习技巧等。语言学习与这些因素都有关系,这是自不待言的。语言学习的现状常与学习的目的密切相关;探讨学习者的条件,最应注意的是学习目的。L₁ 学习者几乎没有自觉的学习目的,根本意识不到他在学习语言,或者说他是把学习语言作为人生的必需方式去习得的。获取人生必需的方式又是比任何目的都更具驱动力的。绝大多数 L₂ 学习者都有明确的语言学习目的,或为吸收他族文化,或为经商赚钱,或为提职晋级,或为传教旅游,如此等等,但几乎没有多少 L₂ 学习者是把学习目标语言作为人生必需的生存手段和方式的。这些不同的学习目的会制约学习者对 L₂ 学习的动力、学习的内容以及希望达到的水平。

在学习的时间上,L₂ 学习者也远赶不上 L₁ 学习者。F. Marty 估计,学校用于教 L₂ 的课时数每年约为 250 小时,而 L₁ 学习者每年大约要花 5000 小时来学习语言^①。如果 L₂ 学习者学习 4 年,也只有 1000 小时;而 L₁ 学习者大约需 4 年时间才能基本掌握母语的口语,而他却花费了 20000 小时,为 L₂ 学习者的 20 倍。F. Marty 的估计并不一定很精确,但 L₁ 学习者花费学习语言的时间要远远超过 L₂ 学习者,是不会错的。就学习时间而言,儿童获取母语并不像一般所说的那么快,而 L₂ 学习者的语言学习进度也不像一般所认为的那么慢。故而应对两种学习者的语言学习能力重新估价。

5.4 教学条件

对于 L₁ 学习来说,“教学条件”是一种比况性的说法,因为除了幼儿园之外,L₁ 的学习谈不上有什么教学条件。L₁ 学习主要以习得方式为主,“教师”一般都是不具备语言学知识的人,“教材”是一些有限而零碎的交谈性话语,“教具”多是现场事物,“教学方法”也是十分朴素原始的。L₂ 的学习可大不相同,教师多为受过严格训练的专家,教材是由许多专家精心设计、反复使用修订的,教具多是精良的,教学方法也是经过认真探讨反复总结而成的。无疑 L₂ 学习的教学条件要优于 L₁ 学习。

但是,这只是问题的一个方面。语言教学受影响最大的是:第一,教学过程参与者(包括编写教材的专家和具体授课的教师等)的语言观;第二,对语言学习规律的认识;第三,对目标语言的研究现状。当前的现状是,人们的语言观有千百种之多,然而似乎还没有哪种语言观被普遍认为是全面而又科学地解释了语言的本质的;相比之下,对于语言学习规律的认识就更为肤浅、片面。在此现状下建立起来的教学体系必然是不完善的;对这种不完善的教学体系执行得愈严格,愈有可能把语言学习导入误区。在此意义上讲,L₂ 学习的教学条件也不绝对比 L₁ 学习优越。

六、结语

本文从语言输入、内化、语言输出、反馈和语言学习环境等五个方面粗线条地比较了 L₁ 学习和 L₂ 学习的异同。这些比较虽然还不够全面,有些甚至可能是不恰当的,但是,却可以使我们看到两种学习间的一些较重要的差异。这种比较显然具有语言学习理论研究的价值。就现状而言,L₁ 学习的实绩明显大于 L₂ 学习,而实绩的大小取决于内化的过程,所以两种学习相异之处便可能是影响内化的因素,从中可以探测到一些内化的规律。

不过本文更为实在的目的,是期望为改进第二语言教学提供思路。通过上文的比较,我们看到:

第一,L₂ 学习有自己的优势,第二语言教学应充分发挥这些优势。

第二,两种学习属不同的类型,L₁ 学习的许多特点不一定能也不应该照搬到第二语言教学中去。

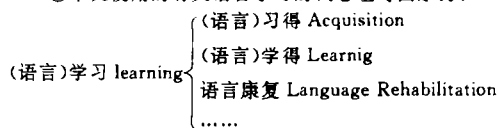
第三, L₁ 学习有许多长处可以借鉴, 比如儿向言语的特点及其输入方式、语言输出的思维功能、即时反馈及“重复—扩展”和“隐式纠正”等反馈方式、学习项目与情景的吻合性等。但怎样借鉴, 即用何种方式在多大程度上引入第二语言教学, 尚需进一步研究。

第二语言教学, 特别是对外汉语教学, 在我国的历史不算常; 虽取得了一定成果, 但远未达到令人满意的地步。在语言学习理论研究成果还不多的现状下, 科学借鉴儿童语言学的成果来改进教学, 确是颇具意义的课题, 应予以足够的重视。

当然, 本文的比较对于促进儿童母语获得的研究也有意义。传统的心理语言学似乎过分夸大了 L₁ 学习的速度、轻视了其学习的难度, 并片面地认为 L₁ 学习都是习得, 且在一般情况下都能达到相同的水平。其实, L₁ 学习的速度并没有一般人所想象的那么快, 也并非轻而易举; L₁ 学习虽然以习得为主, 但也有学得的因素; 学习的条件不同也影响学习的进度和质量。因此, 借鉴 L₂ 学习的长处来促进 L₁ 学习, 比如增强语言输入的计划性、对家长普及一些语言学知识等, 也会有一定成效。独生子女的语言发展优于非独生子女, 城市儿童的语言发展优于农村儿童, 有文化家庭的儿童的语言发展优于没文化家庭的儿童, 便是证据。

附注:

① 本文使用的有关语言学习的概念组可图示为:



② L₂ 学习内部差异很大。本文只就一般情况进行比较。

③ 成人与儿童交谈时所使用的语言还有 Baby Talk、Motherese 等说法, 因这些说法易引起误解, 故本文不取。

④ 参见孙德坤“第三届现代汉语语法研讨会”(1992.4, 南京)论文《外国学生现代汉语“了 le”的习得过程初步分析》。

⑤ 图 I 是刘珣先生在“语言学习理论研究座谈会”上介绍的, 图 II 是笔者仿照图 I 制作的。刘润清先生对图 I 提出过修改意见。在此特向他们致谢。

⑥ 此例引自 S. 皮特·科德《应用语言学导论》中译本, 第 94 页, 上海外语教育出版社 1983 年版。

⑦ F. Marty 的估计, 转引自 W. F. 麦基《语言教学分析》中译本, 第 136 页, 北京语言学院出版社 1990 年版。

主要参考文献

1. 李宇明等《试论成人同儿童交际的语言特点》,《华中师范大学学报》(哲社版)1987 年第 6 期。
2. 李宇明《儿童习得语言的偏向性策略》,《华中师范大学学报》(哲社版)1991 年第 4 期。
3. 李宇明、唐志东《汉族儿童问句系统习得探微》, 华中师范大学出版社, 1991 年。
4. 王益明《国外关于成人的儿向言语的研究》,《心理科学》1991 年第 2 期。
5. 温晓虹、张九武《语言习得研究概述》,《世界汉语教学》1992 年第 1 期。
6. 史有为《“习得”的含义和用法》,《世界汉语教学》1989 年第 2 期。
7. 孙德坤《关于“学习”与“习得”的区别》,《世界汉语教学》1989 年第 2 期。
8. 鲁健骥《偏误分析与对外汉语教学》,《语言文字应用》1992 年第 1 期。
9. 吕必松《中国对外汉语教学法的发展》,《世界汉语教学》1989 年第 4 期。
10. 吕必松《汉语研究与汉语教学》,《世界汉语教学》1991 年第 4 期。
11. 桂诗春《应用语言学》, 湖南教育出版社, 1988 年。
12. 朱曼殊主编《儿童语言发展研究》, 华东师范大学出版社, 1986 年。
13. 朱曼殊、缪小春《心理语言学》, 华东师范大学出版社, 1990 年。
14. J. Piaget《儿童的语言与思维》中译本, 文化教育出版社, 1980 年。
15. 李宇明主编《聋儿语言康复教程》, 华中师范大学出版社, 1990 年。
16. D. M. Morehead and Ann E. Morehead (Edited) 1976. *Normal and Deficient Child Language*, Maryland: University Park Press.
17. H. Clark and E. Clark 1977. *Psychology and Language*, New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
18. Helen Goodluck 1991. *Language Acquisition*, Oxford: Basil Blackwell Ltd.
19. David Crystal 1980. *Introduction to Language Pathology*, London: Edward Arnold Ltd.

【责任编辑:张旺熹】