

第一章 绪 论

没有任何一种语言是孤立于其他语言而存在和发展起来的。随着国际交流的日益频繁，各类语言接触逐渐增多，语言的内部也不断发生变化（可以是促进或是干扰），产生丰富且复杂的语言演变，而这种演变也促进了各种语言继续向前发展。

在客观现象的推动下，语言学者开始关注语言内部演变的过程，尤其是非母语使用者的语言演变与发展。20世纪50年代，美国著名哲学家和语言学家 Chomsky 提出了“普遍语法理论¹”（Universal Grammar, 简称UG），促使第二语言习得（简称“二语习得”）研究成为了独立系统。语言学者纷纷开始展开二语习得研究——从错误分析研究、输入假设研究，到注意假说研究以及互动假说研究等等（Chomsky, 1965; 1982）。进入20世纪中后期，随着认知科学和社会文化理论的发展，二语习得的认知学派和社会学派阵营逐步形成（文秋芳, 2008; Lantolf, 2011）。在认知心理学框架下，学习者通过人脑的主观分析组织能力，对所接收的信息图式进行储存整合，形成新的语言结构形式。而根据社会学派的观点，语言首先是一种典型的社会现象，具有丰富的社会和文化属性，语言学习无法完全脱离语言环境。基于上述观点，二语习得研究需要清楚掌握目标语言的特征形式、所属社会环境及其包含的文化因素（Birdsong, 2006）。

多年来，认知学派和社会学派从不同侧面揭示了第二语言发展过程中潜在的自然规律（Hulstijn, 1998; Skehan, 1998; Lantolf, 2011等），而 Manfred Pienemann 教授所提出的“语言可加工理论”（Processability Theory）也在这一时期应运而生。Pienemann（1998; 2015）指出：语言

1 在人类所有语言的深层结构中都存在着一些共同的语言原则，这些抽象的、复杂的原则为人类所有语言所共有，称之为“普遍语法”；它通过人类特有的先天语言习得机制而影响语言习得。

学习的实质是促进学习者内部知识体系的变化,只有在真实环境下考察语言知识的内部加工过程才能真正了解二语习得。而“语言可加工理论”就是依据外语学习者在习得语言时的语法结构加工过程来解析其语言发展与演变的。Vivian Cook (2003) 曾评价说:“语言可加工理论”丰富了二语习得理论,具有里程碑式的重要意义——这一理论综合考虑了语言学习的内外部因素,从心理语言学的角度提出了外语习得的潜在规则与加工顺序。“语言可加工理论”的形成与发展丰富了第二语言习得的理论知识结构,填补了语言学领域关于第二语言习得顺序研究的理论空白。

语言加工并不是简单的语言累加,不是“ $1+1=2$ ”的过程,而是语言学习者综合语言能力的不断丰富,是学习者在学习过程中语言水平经历“ $1+1>2$ ”的过程。Pienemann (1998; 2004) 认为在语言学习者习得另一种语言时,学习者本身需要具备必要的语言加工能力,使语言之间产生积极的相互作用,以便推动目标语正向发展——而这种语言加工能力往往不受学习者的主观意识和第一语言的限制。换言之,只有语言学习者具备了必要的可加工前提,其相应的语言程序才能被激活,才能理解和产出正确的目标语言——这就是“语言可加工理论”的核心原则。

“语言可加工理论”包括四大特征:1) 语言加工过程大多自动进行,不受学习者主观意识控制且加工成分专门化;2) 语言加工程序逐层递增;3) 加工后的语言输出呈线性结构;4) 语法记忆和存储制约和决定语言加工 (Pienemann, 1998; 2005)。这四大特征从语言加工的启动、加工过程、呈现形态以及制约因素等方面概括了该理论的内容。其中,语言加工过程的核心主要包含五个由低到高的线性加工程序:词元的提取程序、词条的分类程序、短语和词组加工程序、简单句加工程序、复杂句加工程序 (Pienemann, 1998)。在外语习得过程中,简单的单词和固定语块由学习者直接从信息输入中获取,无需任何语言加工,因此属于词元提取程序;而各种语言的基本典型语法顺序则属于词条分类程序。至于词组加工程序、简单句加工程序以及复杂句加工程序这三类则根据语言的不同而有所差异。这五个线性递进程序构成了语言加工的整体架构。而这一架构所具备的预测能力对第二语言语法教学有一定的启发作用 (Pienemann, 2015)。

谈及语法教学,Larsen-Freeman(2003)曾认定语法技能(grammaring)是除了听、说、读、写外的第五技能,其重要性不言而喻。她所提出的“三维语法框架”将语法这一平面概念立体化、生命化。在此框架中,语法、语义和语用成为语言研究的三个维度(Larsen-Freeman,2003;刘炜,2011):语法研究语言结构各部分之间形式上的关系,语义研究各语言结构与意义之间的联系,语用研究同一意义可能呈现出的各种表达形式的异同以及这些形式所适用的各类语言环境。语义决定语法,是形成语法关系的基础,它制约着语法单位的表达与功能,确定语法要依靠语义。语用是在此基础上构建的临时情景意义,主要表示语言使用者对相关成分的认知与态度。简而言之,语义、语用是构成语法形式的内容;语法是语义、语用在形式上的反映。

由此可见,语法不是孤立存在的。因此,语法教学需要考虑多种内外因素。回顾多年来语法教学理论与方法的发展历程,不难发现:语法教学的焦点随着时间的推移不断更迭:从全形式教学法(focus on forms),到聚焦意义(focus on meaning),直至意义优先、聚焦于形(focus on form)(Long,1991)。随着交际语法教学法的推广,在课堂中花费过多时间讲授语法规则被认为是“老派、生硬”的代表,语法教学因而变得越来越多元化。近年来,许多教育学者提倡通过真实实际任务帮助外语学习者建立对语法结构的完整认知,从而逐渐掌握某种语言形式的真正含义;或运用语篇与语境提升学习者的语法使用意识,突破传统教学中孤立讲授形态句法的模式(戴炜栋、任庆梅,2006)。可以看出:这些语法教学方法将语法学习视为动态知识变化过程,促使学习者能够更自如地运用语法知识完成相应的社会活动。然而,迄今为止,学界鲜有针对这些语法教学策略展开的实际应用研究,缺乏可参考的实施方案,因此,很多外语教师无法有效融合语篇知识开展动态语法教学。

在我国基础教育(中、小学)中,语法一直是英语教学的重点内容之一。《英语课程标准(2017版)》中对于学生在义务教育阶段应当掌握的语法知识提出了具体要求,并进行了分级解析。而在教育部高等学校大学外语教学指导委员会颁布的《大学英语教学指南(2017)》中,仅针对听、说、读、写、译等技能制订了明确的三级教学目标(基础目标、提高目标和发展目标),并未涉及语法知识(仅提及要教授英语语法知识),

致使大学英语语法教学目标模糊不明。很多高校教师表示,在“教语言而不是教语言知识”和“流利甚于正确”的交际教学法原则下,大学英语语法教与学都面临诸多困境¹,其主要表现为:1)根据大纲要求,教学目标强调语言的应用性,淡化了语法规则;2)学生语法概念模糊、语言僵化,很大程度上限制了他们进行较高水平语言学习的可能性;3)学生尚未意识到语法知识和语法运用能力在外语学习中的重要作用。

我国一些学者呼吁,不同阶段的英语课堂都应给予语法足够的重视——要真正掌握英语,更有效地完成交际任务,就必须掌握基本语法知识;而交际任务越复杂,对语言的准确性要求越高,对语法依赖性也就越大(胡壮麟,2002;程晓堂,2013)。在20世纪80年代,Pienemann(1984)指出,外语语法教学应当是一个循序渐进的过程,应当按照外语学习者的自然习得规律教授语法知识,开展语法教学²。于是,Wang(2013)基于上述原则,设计了适合汉语二语学习者的阶段性语法学习任务。这些任务遵循自然语法习得顺序,模拟各种真实交际场景,难度逐级递增;学习者在完成相应任务后,需要通过个人反思与合作讨论,强化、巩固所运用的语法知识和语言结构。然而,这些语法学习任务仍需大量实证检验。

总而言之,一种语言不但需要有语言内容,而且需要有语言知识和语法结构。因此,掌握语法发展的客观规律有利于帮助学习者形成较为高效的学习策略。Pienemann教授所提出的“语言可加工理论”揭示了第二语言习得过程中信息加工、语法发展的客观顺序,为第二语言语法教学提供了一定的理论依据。本书中的实证研究将运用“语言可加工理论”的核心加工程序检测某高校在校大学生的英语语法水平,并根据实验结果整理、分析出这些大学生的整体英语语法运用能力,从而指导高校英语教师采取有针对性的干预补救策略,有效推进大学生英语语言能力的综合发展。

1 笔者在一次国内学术会议中,对与会的30余名高校教师进行了一次小范围的采访调研。

2 具体参见Pienemann(1984:37)的“可教性假设”(teachability hypothesis)。

第二章 第二语言习得顺序

大量的语言习得研究加深了人们对语言学习现象和本质的认知。然而，在理论和实践方面，至今依然存在尚未解决的问题。在研究这些问题过程中，不同语言学派持有不同观点。行为主义学派强调学习是环境的刺激与学习者的行为反应之间的联结过程（Skinner, 1953; Lado, 1957）。社会学派运用社会学的观点和方法研究语言发展，主张语言是一种社会现象，强调学习者通过参与社会交际活动，获得语言文化知识，并将其转化为大脑信息。与前两者不同，认知学派认为第二语言是一个相对独立的语言体系，受学习者内在认知能力的影响。认知学派分为先天论派和后天论派，其中，先天论派内部的“特殊先天论”强调二语学习主要受到普遍语法的制约，语言习得主要取决于人类与生俱来的语言习得装置，与母语无关（Dulay & Burt, 1974; 文秋芳, 2008）；而“一般先天论”者则认为语言学习与其他认知技能学习一样，是由人类与生俱来的一般学习能力与认知能力所决定的（文秋芳, 2008）。由于不同学派理论在形成与发展过程中的渊源与分歧，看待第二语言习得过程的角度也存在不同程度的差异，而这些差异有助于研究者更为全面、客观地掌握语言发展的动态变化过程。

在多元化的第二语言习得研究中，主要包括的基本概念有：语言迁移、中介语、语言能力与语言表现等。这些概念对于揭示二语习得的本质具有重要意义。本章节将整合不同语言学派的观点，进一步描述、梳理、解析语言迁移、中介语、语言能力与语言表现等概念的核心内容、发展变化以及存在的争议，以期更加深入、具体地掌握第二语言习得与发展的过程。

2.1 基本概念

2.1.1 语言迁移

多年来，关于语言迁移问题的研究历经起落，争议不断。Ellis (1994: 341) 曾说过：“任何一个二语习得理论如果没有描写语言（母语）迁移都是不完整的”，因为语言迁移被认为是二语习得过程中出现的重要特征，也是影响二语习得的重要因素之一。那么，什么是语言迁移呢？一般而言，“语言迁移”是指在外语学习过程中，基于目标语和其他任何已经习得（或者可能尚未完全习得）的语言之间的距离，学习者已向已有语言知识求助时发生的自然现象，是在语言理解和产出过程中对学习者语言和概念产生的动态的、系统的发展变化（Krashen, 1981; Odlin, 1989）。Cook (2000) 也曾指出：语言迁移过程是二语学习者已有的语言图式（通常是指学习者的母语图式）被激发后，发展出了新的语言体系，并逐渐向目标语靠拢的过程。在此过程中，学习者的心智呈现出“ $1+1 > 2$ ”的整体性。

既然是“迁移”，就需要有“始”有“终”。显而易见，语言迁移的终点是目标语，那么，学习者的起点在哪里呢？是否与母语习得一致，是零起点呢？答案是否定的。事实上，二语学习者已经基本习得了或者正在习得母语知识，已经具备了一定的语言能力（戴曼纯，2011）。因此，二语习得的初始状态与母语习得必然存在差异，它在一定程度上受到母语与二语之间的“距离”、两种语言的结构特征、人类大脑语言发展机制等因素的影响。由此可见，母语在语言迁移过程中扮演重要角色。行为主义学派认为母语迁移是导致二语学习者学习困难和出现错误的主要原因——母语与目标语之间的差异给二语习得带来了很大干扰。鉴于此，第二语言习得就是在语言环境中逐渐克服母语的影响、通过模仿和强化形成新的语言行为习惯的过程（参见戴炜栋、蔡龙权，2001；姚梅林、吴建民，2000）。而社会学派则认为，在语言迁移过程中，母语是一个起着特殊作用的中介工具、一种策略，它可以由学习者自发使用，从而帮助他们达成交际目的¹。

1 认知学派的观点请参考后面的讨论。

那么, 母语在第二语言习得过程中到底是不是一块“绊脚石”呢? 我们先来看看学者是如何使用不同术语来指示语言迁移现象的。在所有术语中, 较为常见的是 language transfer。但是, Odlin (2003) 提出: language transfer 一词简化了迁移过程, 也不能全面体现出迁移现象的影响。Cook (2000; 2002) 也认为如果使用 transfer 就等于承认在二语使用者的大脑中母语系统和二语系统是各自分离、独立存在的, 这明显不妥。此外, 语言迁移也被称为 cross-linguistic influence (跨语言影响)。这一术语描述了学习者的一种语言知识对他学习或者使用另一种语言知识的影响——通过比较、归纳学习者在输出第二语言时出现的语言特征, 寻找跨语言规律, 解释各种语言句法的特性与共性 (Odlin, 2003)。但是 Cook (2002) 认为第二语言习得过程很可能是多重语言能力 (multi-competence)¹ 共同作用的结果, 也就是多于一种语言知识在同一大脑中构成新语言体系的过程。由此可见, 在同一大脑中, 母语与目标语言之间的相互关联、作用及影响很难简单论述清楚, 需要大量的具体研究支撑。

基于王文字 (1999) 对当前语言迁移研究的梳理, 笔者发现其中大部分研究都围绕以下三个方面展开:

1) “对比分析假说” (contrastive analysis) 和语言迁移现象研究。由于行为主义学派认为语言迁移现象是二语习得中的主要障碍, 因此, 他们运用美国语言学家 Lado (1957) 所提出的“对比分析假说”比较母语与目标语之间的区别与距离, 从而预测第二语言学习者的学习难点; 换言之, 母语与目标语的距离大小和目标语学习难度成正比, 即“距离 = 难度”。例如: Stockwell 等 (1965) 对比分析了英语母语者学习西班牙语时母语对西班牙语产生的影响, 并且为学习西班牙语的英语母语者制定了一套难度等级, 以期帮助他们快速掌握目标语言。

Lado (1957) 认为: 在语言迁移过程中, 当母语的某些特征和目标语一致时, 学习者可以快速习得目标语。例如: 元音系统相似可使辨音过程简单易懂; 词汇相似有利于提升阅读速度; 句法相似可以加快语法结构习得。反之, 当母语的語言特征与目标语不同时, 二语学习者如果仍旧将其母语语言使用原则直接应用于目标语, 就会形成负迁移, 即“干扰”;

1 大脑中同时拥有两种或两种以上的语言能力。

而当某些临时借用原则被学习者长期使用后,就会出现语言僵化(Odlin, 2001; 2003)。举例来说,中国英语学习者通常会出现 /θ/ 与 /s/ 发音不分的现象,这主要是因为汉语发音系统中没有 /θ/ 的存在。而对大多数中国学生而言, /θ/ 与 /s/ 的发音差别不大,而 /s/ 与汉语拼音中 s 的发音比较接近,因此学习者会自动“借用”汉语发音,将 thank 读成 sank。当然,其中一部分中国学生会在学习过程中逐渐向目标语靠近,顺利完成过渡,掌握 /θ/ 的正确发音。但是也有部分学生会长期沿用汉语拼音中 s 的发音,从而出现发音的僵化现象。

虽然“对比分析假说”可以预测语言迁移过程中可能会遇到的问题,为语言教学提供一些有用信息,但是“不同”并非一定是“难点”。这一思路抛开身为学习主体的学生,单纯比较两种语言的差异,将语言看作是静态封闭的结构体系,将语言之间的迁移现象完全机械化,忽略了语言的动态变化、它在实际运用过程中的功能与意义以及语言使用者对语言的主观掌控能力。因此,为了更加全面地了解语言迁移过程,应当详细研究不同情况下二语学习者的语言使用特征。

2) “标记理论”(Markedness Theory) v.s. 语言迁移现象研究。“标记理论”将语言中一些较为特殊的成分认定为有标记的成分(Anderson, 1987)。语言的标记性可以反映在语言的各个层面上,包括:词汇、语法、句法等,对第二语言习得产生一定的影响。一般情况下,普遍语法从自然的、基本的语言结构触发目标语认知的发生;而与普遍语法相对应的语言标记则通过特定的语言结构特征激发目标语认知。换句话说,语言的非标记性属于普遍语法内容,而语言的标记性则不受普遍语法制约。一种语言的形式特征越多,标记就越多,反之亦然。就二语习得而言,学习者较早、较易认知非标记性语言材料;而在认知标记性语言材料时,则需要借助其他图式知识,学习难度较大(Anderson, 1987; Kellerman, 1979; Zobl, 1983; 王文宇, 1999; 戴炜栋、蔡龙权, 2001)。于是,一些学者认为,结合“标记理论”与普遍语法规则可以排列出某种语言中不同形式的习得难度——参照母语与目标语在普遍语法中呈现的标记关系,比较两者之间的差异;而且,这样可以有效解释传统对比分析无法解释的迁移现象(Ellis, 1994)。例如:王勇和周迎芳(2014)通过标记性区分假设方法检验母语迁移时发现——语言信息的标记性程度越低,学习起来越容易,母语中标记性程度低的结构也更容易迁移到目标语之中。

根据“标记理论”，并不是目标语和母语之间所有的差异都会发生迁移。例如，德国人说英语时受其母语影响把 hand 读成 /hant/，将母语发音特征迁移到目标语中；而英国人似乎不受母语影响可以很快地记住德语的 /hant/。如果用“标记理论”来解释这一现象就变得合理多了。Eckman (1977) 指出 d 在词尾发 /t/ 是无标记的，发 /d/ 则是有标记的。当母语的语法规则为有标记而目标语为无标记时，迁移不会发生，所以英国人可以很快习得德语发音；而当母语的语法规则为无标记而目标语为有标记时，迁移才有可能发生，因此，德国人容易误读 hand 这个英文单词。但是，也有研究发现，当母语的语法规则为无标记而目标语的为有标记时，迁移并不一定会发生。例如：Bardovi-Harlig (1987) 选择了不同母语背景的英语学习者做实验，这些学习者的母语均不允许介词悬空现象，但他们在学习英语时却率先习得了英语中有标记的介词悬空现象，而不是迁移了母语中无标记的语言形式。这一争议引起了语言学者的兴趣，Zobl (1983) 和 White (1987) 也先后对标记语言的迁移问题提出了质疑。但是值得注意的是，由于标记性是独立于具体语言而存在的，因而即使母语与目标语在同一结构上都有标记，学习者在进行二语学习时还是从无标记形式开始。由此可见，目标语习得一般只会受到目标语语言结构特征的限制。

认知学派观点 v.s. 语言迁移现象研究。认知派学者主要关注语言迁移的基本原理以及人类大脑在迁移发生过程中产生的认知发展和变化 (Faerch & Kasper, 1984; Ellis, 2007; 文秋芳, 2008; 2013)。由于认知学派中存在“先天论派”和“后天论派”，所以认知派内部对语言迁移过程中母语的作用也持有不同观点。

一些学者认为母语的任何特征都不会迁移到第二语言中，提出了语言无迁移 (Bley-Vronman, 1990)；一些学者认为第二语言的初始状态由部分母语的原则和参数组成，从而提出了“部分迁移假说” (Partial Transfer) (Vainikka & Young-Scholten, 1996)；另一些学者认为第二语言习得以母语为出发点，母语的各个参数及特征都会不同程度地迁移到第二语言的初始状态中，即第二语言起点于第一语言，因此，他们提出了“完全迁移假说” (Full Transfer) (Schwartz & Sprouse, 1996)；还有一些学者则将母语迁移现象视为二语认知过程中的一种制约 (Schachter,

1974), 认为二语学习者会自然地为目标语做出推测或假设, 而他们先前获得的母语知识图式则会对这种推测或者假设产生一定的约束作用。为了进一步解释母语对二语认知处理的制约和影响, 研究者们试图结合各种理论框架解读二语习得过程。认知学派中后天论者提出的“联结认知框架理论”(Associative-cognitive CREED Framework)(Ellis, 2007)强调二语学习的难易程度和速度在很大程度上依赖语言输入的频率, 而这种输入能否被学习者完全吸收又受到母语的影响。因此, Ellis(2007)认为二语习得受母语调谐, 而这种调谐限制了二语发展的最终状态。德国语言学家 Pienemann(1998; 2005)从信息加工的角度提出了语言加工能力制约语言迁移的说法, 进而形成了“语言可加工理论”。他通过一系列实验证明: 在习得第二语言过程中, 语言学习者的语言加工能力限制了他们学习目标语言的顺序和效果, 而不同的母语背景不会导致第二语言加工程序产生任何实质性变化¹; 简而言之, 母语在二语习得中的作用并不明显。此外, Bardovi-Harlig(2007)运用“概念导向法”(Concept-oriented Approach)解读第二语言的发展与运用, 强调了语言形式受语言功能支配(即形式与意义之间存在映射关系), 因此, 他认为母语在二语习得中的影响力非常有限。而 VanPatten(2007)在试图通过“输入加工理论”(Input Processing Theory)解释学习者处理和理解输入内容的策略时, 也发现: 虽然学习者用来分析二语输入的策略是经母语过滤的, 但是母语的作用仍旧十分有限。

上述研究结果显示: 尽管认知学派对二语习得过程中母语迁移问题的理解存在较大的内部分歧, 但是, 多数研究仍旧证实了母语在二语习得中的有限作用。这可能与二语学习者作为认知主体存在个体差异有一定关系, 需要结合语言迁移的制约因素进一步展开讨论。

迈入 21 世纪以来, 语言迁移研究更加多元化, 研究方法上有了新的突破(如: 利用心理语言学方法和认知神经学方法来研究迁移现象), 内容上也有了一定的拓展(如: 迁移方向性研究等)。2018 年, 俞理明和 Odlin(2018)合作主编的新著《二语学习中的迁移新视角》从历史发展视角、语言特有加工视角、学习心理学和社会语言学相结合的视角、中

1 下一章节将着重对“语言可加工理论”进行描述与解析。

国元素和迁移的语境补缺假设视角对语言迁移的起源、本质、研究方法等问题进行了整体梳理，厘清了许多困惑，也提出了许多高屋建瓴的新观点。书中，王初明教授的“语境补缺假设”为语言迁移开创了不同的研究视角。他针对外语学习过程中语境错配这一问题展开讨论，解释了二语学习者由于忽视或者不清楚与外语匹配的语境，就潜意识地将外语语境与母语语境划上等号，而所缺失的外语语境则由母语知识自动介入填补，于是产生了外语使用失误的情况。根据“语境补缺假设”，语言迁移是在一个社会活动中构建、产生的，是学习者的认知发展由外到内，在社会情境中逐渐理解内化的演变过程；它是在母语自动调谐目标语习得过程时运用的一种补偿策略（Houdebine, 2002; Murakami & Alexopoulou, 2016; 王初明, 2010）。这一假设从全新视角揭示了二语习得中语言僵化产生的原因，同时为改进教学提供了新思路——在外语教学中运用多种手段弥补语境缺失，帮助学生更加准确地习得语言。

可见，语言迁移现象是外语教学需要面对的重要问题。在课堂中正确处理学习者母语与目标语的关系可以有效促进正迁移的发生。很多教师在外语课堂中习惯使用母语讲解语法知识、解释教学活动，这样自然比较容易引发迁移现象；但是，有些学者却认为这样阻碍了二语学习者接触目标语言（Houdebine, 2002）。Cook（2001）曾对此说法提出了驳斥：反对在外语课堂教学中使用母语极大限制了语言教学的多种可能性，教师应当发挥母语的优势而不是把母语视为外语学习过程中的敌人。

论及目前语言迁移研究存在的问题，主要是很大一部分研究者忽视了迁移现象的不稳定性。由于语言迁移是一个动态过程，是个体学习者的深层认知概念与表层语言结构相互影响、共同作用的动态过程。所以，迁移研究不能仅仅专注于某一时间节点。但是，目前的迁移研究较少关注迁移随时间变化这一特性。迄今为止，文献统计显示国外仅有不到10项语言迁移实验研究考虑了时间变量（Jared等，2011）。而国内语言迁移研究开始于20世纪八九十年代，起步较晚。目前，仅有蔡金亭和李佳（2016）等在解释研究结果时提及了时间因素。事实上，这种语言迁移的动态系统观也为深化和拓展课堂语言迁移研究带来了新的机遇与挑战（VanPatten & Williams, 2007; 雷鹏飞、徐锦芬, 2017）。因此，国内外学者应当就此问题继续深入挖掘，进一步揭开语言迁移过程的真实面纱，

尤其是观察学习者在外语学习的某一段时间内的语言发展变化,从而更准确地了解这些学习者相对稳定、真实的语言习得效果,以便指导教学。

2.1.2 中介语

学习者在学习第二语言时所采用的学习方法和策略与其学习母语时不同。他们借助于母语知识,吸收第二语言新知识,使原有知识与新知识交织、融合,从而构建出一套全新的过渡语系统。这种过渡语既不是母语的单向翻译,也与目标语系统不同,这种语言一般被视为“中介语”(interlanguage)。中介语概念是美国语言学家 Selinker 于 1969 年提出的一种独特的、开放的语言系统。它主要指在第二语言习得过程中,学习者通过一定的学习策略,在目标语输入的基础上所形成的、随着知识内化向目标语的正确形式逐渐过渡的动态语言系统(吕必松,1993)。不难看出,中介语与目标语和母语之间既是相互关联,也是各自独立的。

中介语的发展是阶段性的。Corder (1973) 认为学习者从开始学习目标语言到接近掌握该语言一般经历三个阶段:前系统阶段、系统阶段和后系统阶段。在前系统阶段,学习者对目标语的规则只有模糊的感性认知,虽然有交际意图,但尚未掌握如何用目标语言来开展有效沟通。在第二阶段时,学习者对目标语的规则已经初步形成体系,但需要进一步内化。在这一阶段,学习者只能解释自己的错误,却不能自行纠正。此时,教师应当适当提供帮助,引导学习者提升意识,纠正错误,促进知识转化。在最后一个阶段中,基于目标语言规则,学习者已经基本形成较为完整的语言体系,虽然偶尔也会出错,但是学习者可以自行纠正。与 Corder 不同, Brown (1987) 把中介语的发展分为四个阶段,即随意性错误阶段、中介语形成阶段、系统阶段和稳定阶段。综合分析 Brown 与 Corder 的中介语分类可以得出结论: Brown 对中介语第一和第二阶段的描述与 Corder 的第一阶段相符,而两位学者对于后两个阶段的定位则非常相似。可见,学者对中介语的发展认知达成了一定程度的共识(即中介语发展必然经历的几个阶段),也说明这种阶段分类较为真实地反映出了中介语发展的状态(即经历错误和知识内化后趋于稳定的状态)。

那么,在习得目标语过程中,或者说在中介语从母语向目标语过渡的过程中,中介语是如何完成构建的?其性质与特征有哪些?为何大部分外语学习者不能最终完全习得目标语言知识呢(Selinker, 1972)?

针对第一个问题, Gass & Selinker (1993) 在研究中指出, 目标语习得过程中学习者重新构建自身知识系统, 在检测目标语所得数据基础上建立新的假设。根据 Chomsky 的普遍语法理论, 语言规则是普遍的, 母语与目标语只是参数不同 (Chomsky, 1965)。White (1983) 运用“参数设置”模式解释了中介语的产生与发展过程就是目标语言参数重设和调整的过程。而 Ellis (1999) 则强调中介语是一个更为复杂的系统, 是一套通过重组构成系统的自由词汇网络 (lexical network)。当学习者已经同时掌握交际所需词汇以及可供词汇参数重新编码的新图式时, 中介语就会通过自由重组调整原有认知系统中某些构成成分之间的关联, 建立能够在全新场景中应用的新联系, 以适应外界变化 (姚梅林、吴建民, 2000)。由此可见, 中介语的构建过程是语言使用者在接触目标语后, 大脑依据一定的参数设置规则, 对于已有知识和全新图式进行结构性重组的过程。在此过程中, 中介语的复杂程度不断提高, 其语言系统也不断地进行着重组更新。

关于中介语的性质与特征问题, 一些研究者通过观察与分析发现: 一般情况下, 中介语具有创造性、开放性、动态性、系统性以及不完整性 (Ellis, 1999; 王建勤, 2000 等)。第一, 中介语具有创造性。在外语学习过程中, 学习者不是照搬母语规则和普遍语法准则, 而是创造性地衍生出一种新的语言系统。第二, 对学习者而言, 第二语言知识是不断发展变化的, 在这个过程中产生的中介语被目标语逐渐渗透, 这种渗透显示出中介语的开放性。第三, 中介语是动态的, 它是母语和目标语相互作用的结果, 它们彼此相互依存。随着新的语言结构与知识的输入及运用, 学习者会不断建构信息, 重组出新的语言信息图式, 并将其内化。他们的中介语也随之处在不断的动态变化中。第四, 系统性是指语言学习者的第二语言在发展过程中存在一种潜在的、固定的、系统的模式。王建勤 (2000) 认为, 中介语的系统性表现为语言规则的系统性, 而语言规则的系统性反映了学习者运用学习策略的普遍性。Dulay & Burt (1974) 运用 Chomsky 的“语言习得机制” (Language Acquisition Device,

简称 LAD) 观点解释了中介语的系统性——他们认为二语学习者只是重新激活了他们已有的语言习得机制, 重新建构、发展中介语。当然, 这种系统性也体现在系统性地出现错误——第二语言发展中的僵化现象就是这种系统性错误的体现。第五, 中介语的不完整性。中介语的不完整性主要体现在简化的语法结构和语言知识, 以及有限的语言使用功能等。毕竟, 中介语只是母语逐渐靠向目标语过程中产出的不成熟的过渡语言。

此外, 如前所述, 中介语存在一定的僵化现象¹, 这也是为何大部分外语学习者始终不能完全习得目标语言知识的主要原因 (Han, 2003; 2004)。中介语在动态发展过程中, 可能会阶段性地出现一定的“稳定状态”。这种“稳定”中的隐性问题就是僵化。所谓僵化是指绝大部分二语习得者由于某种原因在学习一段时间外语后, 语言能力不再像学习初期那样稳步提升, 而是处于徘徊、停滞的状态, 很难达到母语学习者的语言水平 (Han, 2004)。这也被认为是一种“高原期现象”——学习者在学习初期能力曲线上升, 到了某个阶段停滞不前, 在能力曲线上呈现近于平坦甚至下降的趋势, 这种平坦期就被称为高原期 (朱曼殊、缪小春, 1990: 477)。Selinker (1972) 认为 95% 的二语学习者会出现语言僵化, 只不过每个学习者的“僵化点”不同。

通常情况下, 僵化现象的产生是内外因共同作用的结果。外在因素主要指缺乏系统的语言输入和使用目标语言的机会。戴炜栋和牛强 (1999) 提出: 如果学习者能够接触大量的最佳语言输入或身处自然语言环境中, 其目标语的熟练程度会自然提升, 避免僵化。而内在因素包括学习者的年龄、背景、自身语言素养以及对目标语言文化融合的欲望等 (Ellis, 1999)。根据语言习得“关键期假说” (The Critical Period Hypothesis): 在人类大脑发育成熟过程中, 存在一个决定语言习得是否能够自然发生的关键时期; 在超过一定年龄之后, 大脑不再具有这种处理语言输入的能力 (Ellis, 1999: 296-297)。大多数成年人开始学习第二语言时, 早已过了语言学习的关键阶段; 而此时, 根深蒂固的母语成为成年人认知第二语言时不可抗拒的影响力, 他们会下意识地运用母语

1 僵化也被称之为石化或者固化。但是, 一些学者 (Selinker, 1972) 指出: 石化现象通常是指学习者的中介语中出现了如同化石一般的、永久性的、不可逆转的非目标语形式; 而固化则不同, 它只是中介语发展过程中出现的一种暂时停滞状态。而本文中所使用的僵化与固化一词的含义较为接近。

规则去认知和解析目标语规则,从而增加了僵化产生的可能性。此外, Krashen (1981) 认为僵化之所以会出现,情感是其中一大问题。他将学习者的情感比喻为一张过滤网,如果学习者对目标语言持有消极态度,情感过滤就强,获得的语言输入就少,而且这些输入无法进入大脑;相反,那些采取积极态度的语言学习者焦虑度低,情感过滤较弱,语言输入更容易进入大脑的深层次(李炯英,2003)。而 Schumann (1978) 在其文化迁移模式中也曾强调,学习者对目标语文化的接受程度决定了外语学习是否成功以及最终能够达到的目标语水平。学习者可以尝试接触各类与目标语相关的文化内容,这样不但可以减少母语负迁移,避免语言僵化,而且有效增强了学习动机。

那么,处于停滞僵化状态的中介语是否会永远徘徊不前呢?答案是否定的。Littlewood (2000: 74) 曾经指出:“二语学习可以通过分技能逐个掌握,从而有效突破僵化期。”Ellis (1988) 和 Lightbown & Spada (1999) 也认为僵化的出现与缺乏有效教学手段有关。因此,在全面掌握引起学习者中介语僵化问题的原因后,对学习者的语言错误进行纠正性反馈可以有效消除语言中的僵化问题。当然,一旦忽视了反馈方法、反馈时间、学习者特征等因素,也有可能适得其反,促使僵化形成(Gass & Selinker, 2001)。此外,如前所述,一些专家们也强调,学习者所具备的目标语知识对于防止他们的语言出现僵化问题有很重要的作用。因此,适当关注语言输入与输出环境(尤其是增加真实应用场景),重视语言知识的积累,强化目标语输入的质和量,都将大大改善语言的僵化现象(戴炜栋、牛强,1999;初青艳、高志英,2003)。

综上所述,中介语是从母语到目标语的动态变化过程中形成的一种独立的语言变体,是融合性的过渡语言系统。从语言迁移角度讲,中介语在动态发展过程中,表面上是在逐渐摆脱母语特征,慢慢地向目标语过渡,而事实上,随着目标语的不断输入,语言学习者在习得过程中运用内在认知机制重组个人语言系统,逐渐具备了母语以及目标语以外的、既“个性化”又包含“普遍性”的语言结构特征。另外,中介语概念还强调了学习者自身因素和语言环境对学习外语的影响,这有利于学习者正视在外语学习中出现的错误和问题,快速调整自身学习方式,寻求有效解决方案。

2.1.3 语言能力与语言表现

早在20世纪五六十年代, Chomsky在其“转换生成语法”(Transformational Generative Grammar)中曾经提出两个概念:语言能力(linguistic competence)与语言表现(linguistic performance)。语言能力作为一种社会能力,包括语言使用者通过习得掌握的语言知识和指导、监控语言交际的策略能力(strategic competence¹)(Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990)。简而言之,语言能力是知识和能力的综合体。Chomsky(1965)认为“语言能力”是语言规则的内化体系,是语言使用者掌握构成某一语言所有话语基础参数或者代码的能力;而“语言表现”是指人类运用语言的结果,是“语言能力”在具体活动中的体现。两个概念彼此相互依托,互相促进,不断变化。一些语言学习者虽然具备一定的语言能力,但是在某些特定环境下或者在话语生成的过程中不能很好地将其内在的语言能力表现出来,即语言表现力较弱。

Chomsky的“语言能力”概念在学界曾经引起不少争议。美国语言学家Hymes(1972)就质疑Chomsky所提出的理想语言能力观太过抽象,把语言使用者看作孤立的“机械人”。事实上,语言能力不应该仅包含使用者处理语法规则或者语言代码的能力。语言能力的说法明显忽视了语言的社会交际功能——何时、何地以及为何使用某种语言。于是,Hymes(1972)在“语言能力”这一概念中加入了新的元素,即交际能力。Hymes(1972)认为语言能力除了包括语法性(即合乎语法),还包括语言的可接受性,即在文化上的可行性,在情景中的得体性和现实性。这要求语言使用者在运用语言过程中,在保证合乎语法规则的同时,要确保语言使用是否得体;也就是说,一个人的语言能力不但依赖于其知识图式,也与其在某种环境下的语言综合运用能力相关。Canale & Swain(1980: 4)运用一个实例对此进行了具体解析(如下)。

1 策略能力被认为是一种类似于智力的普遍存在的认知能力,它能把语言使用者的语言能力和语境化的语言运用能力有机地联系在一起。策略能力是交际能力模型的重要组成部分,是一种补偿机制,补偿语言运用变量的缺陷或者语法及社会语言能力的缺陷。

A. the was cheese green.

B. the cheese the rat the cat the dog saw chased ate was green.

C. the dog saw the cat that chased the rat that ate the cheese that was green.

上述例子中，A 句不具备语法性，也没有任何意义。B 句虽然合乎语法规则，但是不可接受，句意不清、混乱。而 C 句则兼顾了语法性和可接受性，可以恰当地传递信息。由此可见，Chomsky 所提出的强调知识与规则的语言能力概念存在一定的缺陷——正如示例中的 B 句，虽然具备语法性，但是在真实情景中缺乏可接受性；相反，Hymes 的语言能力观则更具包容性，是知识、规则和技能的动态结合体。

20 世纪 80 年代初期，在 Hymes (1972) 的基础上，Canale & Swain (1980) 进一步细化了交际语言能力的內容，将语法能力、语篇能力、社会语言能力和策略能力囊括其中。而进入 20 世纪 90 年代，Bachman (1990) 借鉴了 Hymes (1972) 和 Canale & Swain (1980) 等学者的研究成果，提出了新的语言能力观——“交际语言能力模型”(Communicative Language Ability, 简称 CLA)。该模型主要由三个部分组成：语言能力、策略能力和心理生理运动机制。其中，语言能力需要包括语法规则知识和如何使用语言达到特定交际目的的知识；策略能力则强调语言的使用是语言能力各成分之间互相作用的动态过程，是对语境中的信息进行判断、取舍和交换的过程；而心理生理运动机制主要指在实际完成语言这一物理现象时所涉及的神经或心理过程。Bachman 的“交际语言能力模型”将“语言能力”这一概念动态化、立体化、系统化，更加细腻地描述了“语言能力”与“语言表现”之间的内在关系 (Skehan, 1992)。

在谈论“语言表现”之前，先来了解一下“语言运用”这一概念。“语言运用”是指一个人以特定方式表达思想的过程，这一过程受语言使用者语言知识、语言能力、文化传统、个人价值观念等因素的影响 (Hymes, 1972)。显而易见，“语言运用”将“语言能力”与“语言表现”两个概念有效地关联起来——事实上，这两个概念本身就揭示了同一事物的不同切入角度。在“语言运用”过程中，语言使用者呈现出的是“语言表现”，是对语言知识的外化行为，是多变的；而在某个阶段内，使用者的

“语言能力”是相对稳定的、长久的。同样的语言能力在不同时间、地点、场合会呈现出不尽相同的语言行为。作为一个外显行为，“语言表现”可以通过多种形式反映出使用者的语言能力，但是它永远不会始终如一地遵循某一模式出现。例如：一个学生的外语能力既可以通过书面写作展示出来，也可以通过口头交流表现出来。而且理论上讲，无论使用何种方式，这名学生的语言表现都应当反映出他真实的语言能力；然而，事实上，“语言表现”并不能完全反映某个语言使用者的语言能力，只能是一定情景中的某种体现，可以高于或者低于该使用者的真实语言能力。这主要是因为语言表现受到多种内外因素的影响，如：语言使用者的感官反应、外部环境的变化等。总而言之，“语言表现”随着语言使用者的主观意图而处于瞬息万变的状态之中，由语言使用者根据情景判断、协调使用相应语言，是语言使用者综合知识与能力的即时体现。

在讨论学习者的语言习得成果时，通常指的是验证语言学习者的真实语言能力。但矛盾的是，这种语言能力一般需要依靠观察、监测语言学习者的语言表现而得出。而语言能力与语言表现之间不可控制的差距导致语言习得评估过程中始终存在着不确定性。为了更加准确地判断二语学习者的真实语言能力，许多专家学者开展了多角度、多层次、多频次、长时间的跟踪观察或者语言测试，并且梳理、归纳、分析、对比这些学习者的语言表现，以期获得最接近学习者真实语言能力的结果（Dulay & Burt, 1973; 1974; Håkansson, 2017; Pienemann, 1998; 2005）。

2.2 第二语言习得顺序研究

在人类习得语言的过程中，语言发展研究一直备受关注，这其中包括第二语言信息加工与习得顺序的相关研究。这类研究从非母语的角度探索语言习得机制的普遍性，试图剖析第二语言的认知与动态发展过程。其研究结果对广大语言学习者和外语教师有着十分重要的实践意义：外语课堂中语言教学内容可以遵循第二语言习得的自然规律进行合理编排，帮助学习者快速、准确习得该语言（程晓堂，2002）。

通过梳理文献可知，第二语言习得研究开始于20世纪六七十年代：早期多以实验研究为主，从不同母语、年龄与背景的学习者入手，探索

二语习得过程中存在的普遍规律,进而形成理论依据。近年来,二语习得研究发展更为迅猛,研究角度更为多元化,研究内容更具深度,跨学科、跨专业的研究层出不穷。本节将围绕二语习得研究中语言习得顺序研究的发展历程进行综合论述。

2.2.1 语言习得顺序本质

说到语言习得,我们首先会想到儿童习得母语的过程。那么,母语习得过程是否受到某种既定顺序的制约呢?我们首先观察一下儿童习得母语的客观发展过程。一般来说,儿童并不是在接收到母语信息输入后立即学会并产出相应语言的;相反,儿童在习得母语的过程中需要经过一段时间的沉默期,以便大脑对其日常所接收的母语知识进行自动消化、重组与生成。对此现象,学者给出了不同的解释。

以 Chomsky 为代表的天赋论者 (Innatism) 认为:人类语言是生物进化的自然产物,是人类区别于其他物种的重要属性,是人类独有的认知机制;人类天生具备一套固有的语言知识系统,该知识系统具有世界上所有语言的共同特性,即“普遍语法”(Chomsky, 1965; 1982; 文秋芳, 2008)。简单来说,普遍语法就是指决定人会说话而其他物种不会说话的生物基因,也是儿童接触后天环境之前所呈现的初始状态。这种人类与生俱来的语言习得机制可以帮助儿童在后天环境中自然获取语言信息,触发语言习得,使他们听懂从没有听过的语言,使其普遍语法知识得以内化 (Chomsky, 1982)。但是,这种内化需要时间,所以,儿童会出现一段语言沉默期 (silent period)。此外,天赋论还强调:由于人类的语言能力是通过天生的语言习得机制获得的,具有共性,因此,语言环境的优劣不会改变语言习得的发展与变化过程,仅会影响语言习得的速度。然而,这种观点无疑过分看重语言的天赋异禀,而忽视了后天环境以及个体因素对于语言习得的重要作用 (韩亚文等, 2017)。

而早期的行为主义理论将语言和思维等同起来,它认为学习者是语言知识的灌输对象,是一部产生语言的机器,是外部刺激的反应者。行为主义的语言学习模式坚持语言在本质上是声音的“刺激-反应联结”,是人类对于外界一系列环境刺激的惯性反应,于是,新的语言知识可以通过外部刺激的模仿塑造与强化训练逐渐形成。可见,语言的形成本不具

备主观目的性，而是受外因的制约。在行为主义者看来，儿童学习语言无非是通过观察、模仿，对成人的话语或环境做出相应的试探性反应，产出语言；如果反应是正确的，儿童就会得到鼓励，这一反应就会得以强化并由此形成正确的语言习惯，进而发展为固定的反应联结（Skinner, 1953）。因此，所谓的母语习得过程中的沉默期在行为主义者看来不过是“预演”前的准备阶段。但是，Chomsky（1982）对此提出了不同看法，他认为人类的大部分学习活动和行为活动都可以用操作性条件加以解释，但不能单一地用外部条件的刺激来解释语言认知全过程，忽略了学习者作为认知主体的重要作用。

可见，在某种程度上，“天赋论”与“行为主义理论”对于语言习得的认知背道而驰。前者强调语言使用者的先天内因，后者重视语言使用者对于外部刺激的自然反应。两者从不同角度出发且均具有一定的依据，但是也不可忽视彼此观点中的缺陷——语言习得与发展必然需要内外因共同发生作用，由内因主导，外部因素可以适当进行主观调谐。换句话说，Chomsky 强调的自然天赋规律仍是语言发展研究的主导力量。

2.2.2 二语习得顺序研究综述及发展

VanPatten（1989）曾指出，架构于 Chomsky 普遍语法之上的第二语言习得理论早期一直关注语言习得结果，而甚少关注语言习得过程。然而，从二语学习者的语言加工与发展来看，习得过程研究更为重要。

早在 20 世纪五六十年代，语言习得顺序的研究已经吸引了一批语言学者。心里语言学家 Berko（1958）于 20 世纪 50 年代率先采用“Wug 假词测试法”（Wug Test）分析了儿童习得母语时的语素习得顺序。Berko（1958）发现儿童在学习他指定的四个语法语素时，顺序依次为：动词进行时 -ing > 名词复数 -s > 所有格 -'s > 规则变化的第三人称单数 -s。

步入 20 世纪 70 年代后，Cazden（1972）在研究母语习得顺序时融入了词汇与句法结构。他认为习得由低到高共分为六个阶段，包括：单词 + 语调的疑问句、语调问句、语调问句复杂化及不倒装 wh- 问句、主动倒装是非问句、主动倒装 wh- 问句、嵌入问句。此后，Brown（1973）针对 3 名两岁左右的美国儿童习得 14 个英语语素的过程展开了一项纵向研究。整个语料收集过程一直到被试 4 岁左右才结束。Brown 连续跟踪

这3名儿童，每1-2周录制两个小时的口语语料，采用语言样本的平均长度（mean length of utterance）统计每次录音中每个词素在强制性语境¹中出现的次数。如果在3次收集的样本中某一词素的正确率均达到90%及以上，那么他就认为该词素已被习得。而后，Brown对3个儿童语料中14个词素出现的平均习得顺序（mean acquisition order）分别进行了排序，他发现：3名儿童的英语语素习得顺序具有惊人的相似性，这一习得顺序见下表2-1。

表 2-1 语素习得顺序 (Brown, 1973: 274)

Morphemes	Morphemes
1. present progressive -ing	9. past regular
2. -3. in, on	10. third person regular
4. plural -s	11. third person irregular
5. past irregular	12. uncontractible auxiliary
6. possessive's	13. contractible copula
7. uncontractible copula	14. contractible auxiliary
8. articles a, the	

基于Brown（1973）得出的母语使用者习得14个英语语素的结果，De Villiers & De Villiers（1973）对21个16-40个月的英语母语儿童展开了横向研究。De Villiers & De Villiers（1973）同样运用90%的正确率标准，通过两种不同的方法测试了这21名儿童产出的口语语料，并发现了与Brown（1973）相同的英语母语习得顺序。该研究还探讨了影响儿童语素习得顺序的决定性因素，同样得出了与Brown（1973）相似的结论——儿童语素习得顺序与语法转换的复杂性、语义的复杂性有较大相关性，而与语素在父母话语中产生的频率无关（转引自黄佳俐，2013）。

上述母语习得研究的理念和研究方法对第二语言习得顺序研究具有重要的借鉴意义。第二语言学习过程比第一语言学习过程要复杂得多。虽然两者的学习主体相同，但是学习起点、学习环境与动机、语言输入情况、学习者对信息的认知与加工过程等均不尽相同。

1 强制性语境一般是指母语者必须使用某一词素的场合（OC, obligatory context）。

Dulay & Burt (1973) 率先将母语习得顺序研究的方法引入第二语言习得研究领域。他们参照 Brown (1973) 的研究成果, 针对 3 组共 14 名 5-8 岁的西班牙儿童习得英语语素 (8 个来自 Brown 研究中的语素) 的过程展开偏误分析研究。Dulay & Burt (1973) 发现这些西班牙儿童习得英语语素的顺序非常相似。在此研究的基础上, 为了进一步考查母语背景对二语习得顺序的影响, Dulay & Burt (1974) 又选择了两组不同母语背景的 6-8 岁儿童作为被试, 分别是来自 7 所学校的讲西班牙语的 60 名儿童和在纽约唐人街公立学校读书的讲汉语的 55 名儿童。Dulay & Burt (1974) 运用“双语句法测量法”(Bilingual Syntax Measure, 简称 BSM¹) 对被试进行了为期两年的语料收集。他们分析语料后发现两组学习者习得 11 个英语语素的顺序基本相同且与母语使用者一致 (即 $L1=L2$)²。换句话说, 以英语作为第二语言的儿童在习得英语语素时的顺序不受其母语影响。这一研究结果显示: 二语习得与母语习得都是一个创造性的语言认知与建构过程, 且二语习得的确存在某种内置规律。

与此同时, Bailey 等 (1974) 将第二语言习得顺序的研究进一步扩展至成人二语学习者中。他们的研究对象为 33 名母语为西班牙语和来自 11 个非英语国家的 40 名英语二语成人学习者, 这些学习者的年龄在 17-55 岁之间。该研究以每组研究对象习得语素的相对正确率作为习得顺序的标准, 分析他们在习得 8 个英语语素的过程中产出的口语语料特征。Bailey 等 (1974) 发现: 不同母语背景、年龄层次的成年人习得这些语素的顺序非常相似, 该结论与 Dulay & Burt (1973) 的研究结果不谋而合。但是, Bailey 等 (1974) 强调成年人习得第二语言的顺序与习得第一语言时的顺序是明显不同的。

此外, Larsen-Freeman (1975) 运用听、读、写、模仿和 BSM 等 5 种方式对 24 名母语分别为阿拉伯语、日语、波斯语和西班牙语的英语学习者³进行了语料收集。Larsen-Freeman (1975) 指出, 母语对成年二语

1 BSM 通过 7 幅卡通图片并配以 33 个问题诱导儿童说出需要考查的语素。

2 这种观点被称为“最低影响度立场”(Minimalist Position)。它否定了母语迁移的作用, 因而招来一片质疑之声 (Ellis, 2000b)。

3 每个语种 6 名学生, 且都是成年人。

学习者习得英语语素的顺序没有显著影响，但不同的语料收集方式则对习得顺序有一定影响——第二语言输入的频率对习得顺序存在某种影响。然而，该说法马上被 Dulay & Burt (1978) 以实例驳斥了，具体请参照两位作者在 1978 年的研究。同年，Fathman (1975) 运用“第二语言口语产出测试”(Second Language Oral Production English Test, 简称 SLOPE Test) 对 200 名 6-15 岁在华盛顿学习英语的、拥有不同背景的青少年进行了语法测试。该测试包括了 20 种不同的词素和句法结构。Fathman (1975) 发现这些青少年在 20 个语法项目的习得顺序上始终保持一致。同时，她也发现 7-15 岁的少年在习得这些词素和句法结构时比 6-10 岁的儿童速度快。

Krashen 等 (1978) 对 70 名母语各异的在校大学生展开实验，采用限时快速写作和不限时充分写作两种方式收集书面语语料——这种研究方法客观上减少了对语言形式的过分关注。研究结果显示，成人习得英语语素的顺序基本相同，且与早期的二语习得顺序研究结果非常相似。同时，这一结果也证实了不同的数据收集方法对客观存在的二语习得顺序并没有影响。

Krashen (1978) 在分析、整理二语习得顺序研究时发现：在某些研究中，一些语素的被习得时间非常相近，习得层次不易区分，无法完全反映出语素被习得的实际顺序。他将这些语素按习得情况的相似度进行分组并排序，形成了二语习得中普遍存在的自然习得顺序。但是，Krashen (1978; 1982) 并不认为这一自然习得顺序是不可改变的，他认为当学习者通过元语言知识获取语境中的语言知识时，该习得顺序可能会发生变化。

此后，Makino (1979) 做了一次较大范围的二语习得顺序研究。该实验对象为 777 名 13-15 岁的日本青少年。这些青少年每周上 4 节英语课，课堂上，教师主要采用语法翻译法开展教学，而且大部分授课内容是通过日语完成的。整个实验限时 45 分钟，受试需要根据 3 幅图片回答 20 个相关问题。实验结果表明：这些日本青少年习得英语语素的顺序与 Dulay & Burt (1974) 的研究结果高度一致。与之前的二语习得顺序研究相比，此研究受试由 700 多名日本青少年组成，更加具有普遍意义。

表 2-2 早期第二语言词素习得顺序研究综述

作者	研究对象	研究方法	结论
Dulay & Burt (1973)	145 名 5-8 岁的西班牙儿童	Bilingual Syntax Measure (BSM)	西班牙语儿童习得英语语素的顺序非常相似：复数 -s > 进行时 -ing > 系动词 be > 助动词 be > 冠词 the/a > 动词过去式的不规则形式。
Dulay & Burt (1974)	60 名母语是西班牙语和 55 名母语为汉语的儿童 (6-8 岁)	Bilingual Syntax Measure (BSM)	两组学习者习得 11 个英语语素的顺序基本相同，且不受其母语背景的影响。
Bailey 等 (1974)	33 名母语为西班牙语和 40 名英语二语成人 (17-55 岁)	Bilingual Syntax Measure (BSM)	不同母语背景、年龄层次的成年人的语素习得顺序非常相似；但是，与其习得第一语言时的顺序明显不同。
Larsen-Freeman (1975)	24 名母语为阿拉伯语、日语、波斯语和西班牙语的英语学习者 (每组 6 人)	听、读、写、模仿和 Bilingual Syntax Measure (BSM)	母语对成年二语学习者习得英语语素的顺序没有显著影响，但不同的语料收集方式则对习得顺序有一定影响。
Fathman (1975)	200 名 6-15 岁在华盛顿学习英语的青少年	Second language oral production English Test (SLOPE Test)	所有受试习得语法结构时的顺序基本一致。其中，7-15 岁的少年在习得词素和句法结构时比 6-10 岁的儿童速度快。
Krashen 等 (1978)	70 名具有不同母语背景的在校大学生	限时快速写作和无限时充分写作	成年学习者习得英语语素的顺序基本相同，且与之前的二语习得顺序研究结果非常相似。另外，所使用的数据收集方法对二语习得顺序没有影响。
Makino (1979)	777 名 13-15 岁的日本青少年	限时 45 分钟，根据 3 幅图片回答 20 个相关问题	与 Dulay & Burt (1974) 的研究结果显示出了高度一致性。

根据表 2-2 可以看出，20 世纪 70 年代是第二语言词素习得顺序研究较为集中的时期。进入 70 年代末期，Andersen (1978) 和 Schumann (1979)

开始针对句法结构展开习得顺序研究（Fathman 在 1975 年的研究中已经开始对句法结构进行探索）。两者都发现成年人学习英语时不仅在语素习得过程中存在某种既定顺序，在句法习得过程中也遵循某种特定顺序。其中，Schumann（1979）在调查不同母语的二语学习者在习得英语否定结构时，必然经历以下四个阶段。



图 2-1 二语学习者否定句句法习得顺序

同时，Schumann（1979）也发现了母语对习得过程的影响——在学习第二阶段的内部动词前否定时，母语中已经包含了这一否定结构的学习者在此阶段的学习时间较长；反之，如果其母语包含了动词后置否定结构的学习者则会很快完成此阶段的学习。可见，如前所述，语言迁移并不一定会发生在两种相近的语言之间。

上述词素与句法研究均证实了第二语言习得的确存在某种特定顺序。尽管大多数研究结论反映出这一顺序不会因为学习者的个人背景、学习策略、环境外因等而发生质的改变，但是这些因素对习得过程产生的影响尚未得到定论。

不可否认，在以往的二语习得顺序研究中也出现了一些与上述研究结果相悖的情况。例如：Hakuta（1974）以一名 5 岁左右到美国的日本儿童为研究对象，开展了为期 15 个月（共 60 周）的个案研究。整个研究旨在通过定期收集、分析该名儿童的日常英语口语语料，逐渐摸索出他的英语学习发展路径。Hakuta（1974）主要分析了三种预制结构¹（prefabricated patterns）：第一，运用系动词的预制结构，包括 be 所有的词素变体；第二，do you 在疑问句中的应用；第三，how to 在由 how 引导的问句中的应用。这些结构有一个共同之处，即在多数实际运用中，表面看起来符合语法规则，但实质并非如此。然而，研究结果显示：这名日本儿童的英语习得路径与以往研究中发现的二语发展轨迹存在较大

1 Hakuta（1974）将预制模式定义为句子中包含的语段，而这种语段会与句中某个可移动成分共同发挥作用。这个成分可以是名词短语，也可以是动词短语。

差异。客观来说, Hakuta (1974) 的研究存在一定的特殊性, 即受试开始学习第二语言的年龄比较特殊, 处于语言习得的关键期。因此, 其习得顺序很可能突破第二语言的限制, 与英语本族语者相近。

另外, Rosansky (1976) 对于早期的词素习得顺序研究提出了质疑, 尤其是针对这些研究的语料收集方法。Rosansky (1976) 以 6 名母语为西班牙语的英语学习者 (2 名儿童、2 名青少年和 2 位成人) 为研究对象, 通过对比诱发语料和自然语料以及横向语料和纵向语料后, 发现习得顺序结果存在一定的差异。该研究结果表明: 仅通过分析同种方式获取的语料所得结论容易产生片面性, 应该结合多种数据收集方法, 以期获得更加全面的研究结果。同样, Porter (1977) 以 11 名年龄在 27-48 个月的英语本族语儿童为实验对象, 采用 BSM 进行语料收集并得出结论: 前期研究之所以得出了相似的二语习得顺序主要是因为这些研究大多采用了 BSM 获取语料。但是, Krashen (1978) 立刻从三个方面驳斥了 Porter (1977) 的片面结论。更重要的是, 如表 2-2 中所示, 一部分实验已经采用了其他数据收集方法, 而且同样得到了相似的语言习得顺序; 可见, 这一顺序普遍存在, 并非“人为现象”。此外, 基于上述讨论, 我们发现, 单一的语料收集方法容易被诟病, 导致研究结果缺乏说服力, 应当融入多元手段, 多角度展开数据收集与分析, 以期提升研究结果的信度与效度。

也有学者质疑是否正确率顺序就能反映出语言的发展顺序 (Pienemann, 1998)。早期的语素习得顺序研究普遍采用正确率标准。而随着研究维度的不断扩大, 研究者所采用的习得标准也在不断变化。例如 Pienemann (1998) 所运用的初现率标准等。事实上, 无论采用何种习得标准判断学习者的二语习得顺序, 都应对这一顺序中每一个层级变化的内部机制进行具体的、详尽的阐释, 而这一点却常常被忽视, 由此导致质疑之声此起彼伏。

综上所述, 无论从语素还是句法角度出发, 多数研究都已经验证二语习得过程中普遍存在着一种既定顺序, 这一顺序不受学习者母语和其他因素等影响 (Krashen, 1981; Hatch, 1983; Pica, 1983; Myers-Scotton & Jake, 2000; Wakabayashi, 2001; Luk & Shirai, 2009; Schenck & Choi, 2013)。基于上述研究, Krashen (1985) 提出了著名的“自然顺序假说”

(The Natural Order Hypothesis)。这一假说强调,语言习得是一种潜意识的自然学习过程,存在着不受学习者母语背景和学习环境等因素影响的自然顺序,这种顺序只受到学习者自身语言习得机制的制约,在学习者向目标语过渡过程中必将经历这种既定的语言习得顺序。也就是说,某些语法知识结构会按照自然顺序先于其他知识结构被学习者所掌握。这一假设得到了 Nunan (1987) 的认同,他也认为二语学习者在习得某些语法结构时依从一定的内在规律,而且这一规律对教学等内外因素具有“免疫性”。同样, Ellis (1994: 94) 也表示,“英语作为外语时的语法习得顺序,虽然并不是完全一致的,但具有明显的相似性。这一相似性与习得者的语言背景、年龄、授课形式以及研究素材为口语语料还是书面语料等关系不大”。然而,在这一时期,始终没有形成系统性的语言发展顺序理论¹。

尽管这一时期的研究数量不少,但是大多数研究获得的二语习得顺序仅局限于语言发展中的某几个句式或者词素,很难“连点成面”,形成较为连贯的语言发展路径体系。在这样的大背景下, Pienemann (1998) 提出了“语言可加工理论”,从本质上描述了第二语言学习者的自然语言发展顺序及其内在机制(具体内容见下一章节)。这一理论为进一步开展语言发展研究奠定了一定的理论基础,也为一些研究中未能解释的现象找到了答案。例如:“语言可加工理论”解释了二语习得顺序中的“免疫性”问题,强调了语言习得顺序不会被语言使用者的年龄、母语背景、语言学习经历等因素所改变,仅对学习者的学习效果产生某种影响(韩亚文等, 2017)。这一点在 Wang (2013) 和韩亚文等(2017)的研究中得到了进一步证实——语言学习者的第二语言接触史、语言使用频率以及教学内容的适切性(如:课堂教学内容是否处于学习者的最近发展区)等对其语言习得速度和效果有一定的影响。在 Wang (2013) 的研究中,一位英国籍汉语学习者曾经在中国生活 3 个月左右。他虽然没有系统地学习汉语,但是在日常生活中接触了大量的目标语。这一经历使得他的汉语习得速度明显快于其他同级学习者。另一位在英国的汉语学习者也是因为当地中餐馆长期打工,接受了大量的汉语输入,因此显示出高于

1 Krashen 的“自然顺序假说”始终没有形成系统理论。

他人的汉语学习速度¹。这些个案很好地解释了为什么学习者的二语习得路径相同或者相似，但是语言发展过程和出现的错误却各不相同（丁雪欢，2006）。

进入 21 世纪，二语习得顺序的相关研究呈现缓慢增长趋势，进入了瓶颈期，且质疑之声不断。首先，在习得轨迹中，对于存在于同一等级的不同词素与句法结构的信息加工机制缺乏阐释；其次，将第二语言习得顺序与语言的社会属性割裂看待致使学习者较易忽略语言的交际应用性（焦俊峰，2007）。众所周知，语言不是被动发展、静止不变的，而是与时代进步、社会交往紧密相连的。在这种动态的社会化视角下，语言发展顺序研究不仅应当围绕着语言的静态结构展开，更加需要将学习者置于不同情境之中，关注有生命力的语言系统，进而了解学习者处理、加工和关联信息图式的能力以及运用语言展开互动的策略，逐渐摸索出语言体系中的潜在规律以及语言发展特点，将语言运用从文字层面上升到包含认知发展、文化知识与社会现实的情景交际层面。可见，若想突破二语习得顺序研究的瓶颈期，需要将语言习得顺序根植于多维度的语言发展体系中，在不断扩展语言习得顺序层次的同时，丰富每个层次中所包含的语言结构及其交际功能（Pienemann, 2015；俞理明、Odlin, 2018）。

1 更重要的是，这两位学习者在为期一年的口语跟踪调查中所产出的口语语料完全符合 Pienemann 教授所提出的“英语二语习得顺序”，更加印证了语言的天然发展顺序是普遍存在的。