汉语习得偏误及改错的效益

[美国]休士顿大学  潘晓虹

无论是第一语言还是第二语言，人类习得运用语言的创造力是无限的。学习语言时，学生往往自由地运用语言来交换思想，表达意思。在学习过程中学生出各种各样的语言错误是必然的。对学生错误的分析研究（如 Omaggio Hadley, 1993；鲁德教授，1995）表明，学生的错误有规律，成系统，揭示了其学习过程与语言掌握技能，对研究、了解语言习得提供了很重要的线索与证明。

学生出错，老师自然要纠正。教师纠正学生错误的效果到底有多大？我们在教学实际中看到，有的教师纠正学生的错误，常常并不很了解纠正错误，提供给学生反馈，纠正错误的效益如何。这一个问题在理论上和教学实践上都有很重要的意义。

纠正错误的一个传统的方法是行为主义的刺激，反应学说。行为主义的教学方法强调给学生明确、无误的反馈，并对其错误进行清楚的纠正。行为主义的教育方法已逐渐为一些新的教育方法所代替。对第一语言的习得的研究表明（Barley, 1989）儿童在纠正其错误中得到了任何启迪，纠正对他们来说是毫无意义的。近年来，研究第二语言习得的学者认为纠正语言习得中较易产生一种语言可能需要教师的纠正以成人学生的习得会从其改错中受益（Schachter, 1986；Birdsong, 1989；Bley-Rovnan, 1989）。这些学者认为语言习得是一个不断接触的语言现象进行假设、推理、归纳的过程，又是用语言知识、认知能力去分析、解决的问题过程。纠正学生的错误势必帮助学生对语言素材所做的推理、假设起一定的限制作用，使其做出的假设趋于正确，学生可以少走弯路从而对语言作出正确的推理假设。如果学生接受大量的语言素材中包括正确与错误的句式语法的比较，那么语言习得中的“逻辑问题”即可圆满地得到解决。

在培养学生的语言运用能力、表达问题、解决能力的能力时，纠正错误便成为重要的方法。Higgs 和 Clifford (1982) 指出一方面应该鼓励学生大胆地运用语言来交际；另一方面，教师要提供给学生直接的、准确的反馈，对学生的错误给予纠正。Swain (1985) 指出应鼓励学生最大限度地、积极地运用语言。语言习得的一个特点是在于学生能把所接受的语言材料理解透彻，又能创造性地运用语言进行交际，在培养说、写能力时，教师向学生提供反馈、纠正其错误则是十分重要、必不可少的。

本文主要讨论中作为外语习得时所出现的错误及改错的效益问题。首先讨论错误的来源，然后分析在课堂语言学习环境中纠正错误的效益问题。最后讨论怎样帮助学生纠正错误、
改错的方式方法问题。

归类分析中文中介语的错误

归类分析中文中介语的错误有助于进一步了解学生学习语 handic. 的过程，认知活动过程，中介语的发展规律与语言交际的各种技能。出错的原因往往不单一的，同一种错误会来源于若干种不同的原因。试看下列的句子①：

① 有三十五本中文书在图书馆。
② 我的家有妈妈，爸爸，弟弟和我。
③ 他不喜欢听他妈妈。
④ 三本法文词典在那个图书馆。
⑤ 我六点起床，我忘了拿了一本书，然后我去教室，我八点上课。
⑥ 他开自行车，自行车，他，……走了。
⑦ 亲朋戚友以后，我不胖。
⑧ 我想我进步进步得不错。
⑨ 以前他喝了很多酒，现在他不喝酒。
⑩ 以前他喝很多酒，现在他不喝酒。
⑪ 没有去过什么地方。
⑫ 别扔这些东西在水。
⑬ 我们买来了一些书，又买了一些地图，然后我们去了图书馆，我们看了一些书。

1. 母语的迁移与学生造句能力的限制。

母语的迁移在句法，语义，文化方面都存在。例句①—⑩为母语是英语的学生直接把英语译为中文的结果。尽管第一句是主语结构，但其语序与英文相同。第二句的语序也深受了英文文化的影响，如排列家庭成员时，“妈妈”是第一位而“我”则放在最后。中文则不是这种排列法。

第④与第⑤句属于语言的词类迁移。中文的句法以主语句为主，英文则以主谓句为主。温（1994）调查了母语为英语的美国人习得中文存在句的情况。第④句是学生抽样中所出现的一个句子，为主谓语结构，典型的词类中文。温认为学生在低年级时由于受母语的影响造出的句子虽正确语法，却缺乏语言的实用价值。温（1994）研究英文中主语突出的特点是否被迁移到中文的中介语中。她研究调查了学生中文代词的情况，发现母语为英文的学生学习中文时会按照一定的规律把英文中主语突出的特点转移到中文中（例句⑤）。这种句式的迁移在学生达到汉语水平的初级阶段时逐级减少。Polio（1995）对于学生运用代词的现象也做了调查。在她所收集的语言材料中，没有找到母语迁移的证据。她认为学生泛用代词的现象并不能表明其母语迁移的痕迹（如第⑥句）。学生所以泛用代词造出主谓语结构的句子是由于受造句能力的限制（productive constraints）。换句话说，泛用代词是学生造句时所用的一种手段。如果由于句法和语义的限制必须省略代词时，学生是能够省略代词的。但在清楚或别的交际的需要，他们往往要在句首加上代词（第⑥句）。
改错的效益

改错是否为学生学习语言的一个必要条件？在这方面所做的研究表明改错的效益是一个复杂的问题。目前的研究结果并不一致，还没有达到一致的共识。此外，改错的效益也可能取决于某些最基本的语素，如学生所出的错误属于哪种类型，怎样的错误，教师是如何改错的。

根据普通语法的理论，人类语言的最高形式是普遍语法。普遍语法由若干固定的抽象的原则为代表形式，且是人类语言固有的。普通语法帮助学生建立起一个与普遍语法相合的内心语法(Core Grammar)以及边缘语法(peripheral Grammar)。边缘语法包括某种具体语言的特征，具有语言的特殊性，不为普遍语法所涵盖。儿童从小接触大量的语言素材，这些语言素材激起了他们头脑中的普通语法，从而使他们学会了某种具体语言。儿童的语言中还有不少错误，但改了他们的错误是无意义的，改了也会再犯。儿童凭借普通语法，能够使自己对语言所做的推理与假设不断地加以纠正，使自己的语法不断地接近目的语法。
根据普通语法的模式，在学习第二语言时，教师只需要向学生提供正确的语言素材就可以把头脑中的普通语法激活。普通语法帮助学生从第一语言向第二语言转换，帮助学生掌握其目的语。因此，改错并不是习得第二语言的一个必要条件。

Krashen（1982）的调节模式是建立在普通语法理论的基础之上的。调节模式提出了对第二语言习得的五个假设。这些假设对课堂教学有一定的指导意义。Krashen 认为要尽量避免改学生的错，因为改错会给学生在情绪方面增加压力。如果学生的情绪、心理不稳定，会改变他们分析、处理语言素材的能力，造成一定的学习障碍。

Terrell（1977）的自然教学法（The natural Approach）在理论上与 Krashen 的调节模式是一致的。Terrell 认为，没有任何研究证明学习第二语言的一个必要条件是要改正学生的错误。他认为改错是以最合适的方式进行，仍然会有可能损害学生的学习动力与学习情绪。Walker（1993）针对改错对学生的情绪是否有影响做了调查，发现学生觉得他们不断地被纠正有损于其自信心。他们不愿意随便被老师质问，希望能比较自由地交谈。

在课堂教学中，学生往往得到老师热情的纠正。几位学者（如 Schatcher 1988；Bley & Vromah 1989）认为在学习第二语言时很可能需要改错与老师的反馈，换言之，改错是第二语言习得的一个必要条件。作为教师，我们所关心的是如何提高教学效果以帮助学生习得语言。有的学生也常常主动请老师给他们改错。一些实验研究证明改错对学生的语言学习是必要的，有作用的。

White（1991）调查了加拿大魁北克母语为法语的学生学习英语的情况。实验的目的在于检验注意力法，在课堂教学中有意识地给学生改错的英语方法是否比不改学生的错误更有效果。实验的内容是调查语法的英语如何掌握英语副词的词序问题。尽管文法可以有主语——动词——副词——宾语的语序，英文的语序可以为主语——副词——动词，不允许主语——动词——副词——宾语的语序。White 发现这些母语为法语的学生认为英语和法语一样，副词可以放在动词与宾语中间，即：主语——动词——副词——宾语，如第③句。

3 Mary takes usually the Metro.

1. 错误的目的是改错的更有效

2. 动词+宾语的语序可以放在句子的其他位置。在不同的句子中，错误的目的是改错的更有效。可以有主语+动词+宾语的语序，但不能在句子中只出现动词的语序。在句子中，动词的语序可以放在句子的其他位置。

改过的作文中的错误的效益问题也仍在讨论之中。Robb和Ross和Shorett(1986)调查了不同的反馈方式改学生写作中的错误的效果。实验结果发现学生的改过的作文中的错误的效果问题。他们的抽样使为学习英文的本国学生，被分为四组，每组收不同的改错方式。第一组为教师改学生所有的错，第二组为教师指出基本的错误，但没有指出改正的答案，第四组为教师在每一篇改错的句子，和要求所有的学生将写的句子改好。不同小组完成的作文题目一样，只是教师根据不同的小组提供不同的反馈，提示学生在改错时的改正与非直接的改正。在实验研究中给学生提供什么样的反馈与改错，如何改正学生或不清的错误，反馈是以何种方式、方法提供，这些都应量不一，就需要对改错效益的研究结果。

改错的方式方法

一方面，改错与给学生提供反馈方面的研究方兴未艾，科研结果尚未达到共识，另一方面，教学工作者必须从事日常的教学工作，给予学生反馈，改正他们的错误。如何帮助学生改
错是教学中的一个重要组成部分。教师应怎样对待学生的错误，以何种方式改正他们的错误，同时不挫伤其学习动力与积极性？这些问题有待进一步的讨论。A. (1982) 提出：首先，教师应有正确的心理，即相信学生的能力，鼓励学生改正错误。

1. 在学生的帮助下：学生先自己改；2. 在互相帮助的学生之间，学生互相改；3. 教师用多种方式提给学生改，如直接改与间接改，及时改与稍后改。

帮助学生改正错误的过程也是培养学生分析问题，解决问题的过程。Lalande (1982) 的方法是教师把错误组成明确的系统标出来后让学生自己改。Lalande 比较了学生自己改与老师改正的差别，发现学生自己改正时更是一种锻炼，使学生分析，解决问题的能力。学生对错误进行认识，同时也会直接或间接地得到学生的帮助。

实验结果说明学生自己改正的学生犯错误的频率要比学生自己改正高得多。因此教师的正确引导对学生的分析，解决问题能力的培养有重要的意义。在学生的指导下，可以不断地自我改正，可以引导学生改正错误的活动方式重点是建立句子的形式和以交际为内容，教师在与学生交往的过程中给予学生创造大量的机会来认识自己的错误，自己改正错误，从是学生在练习“是——的——”句型时老师的引导，学生自我改正的一种实例。如上所示，此案例中的学生在”是——的——”句型的练习中，通过教师的引导，学生能够自己改正错误。
纠正什么

学生出的错误是否要一一纠正?教师应该注意哪些问题? Waltz (1983) 总结了以下四个方面:

1. 学生所出的错误是否妨碍了理解与交际?如果学生的错误妨碍了交际,造成了误解,教师应及时指出,帮助学生改正。不直接影响理解与交际的错误则可采用间接的方式帮助学生改正。

2. 出错的频率。学生常犯的错误应一一纠正。偶发的,或属于“说走了嘴”一类的错误则可以不去追究。偶发的错误,学生往往会纠正。

3. 教师应有准备的与教学的重点与教学的难点结合。学生在学习中遇到语言现象做一假设,期望教师证实其假设的正确与否时,教师应给学生及时的反馈。教师如果发现某些错误,希望老师给予反馈,而老师不及时纠正时,就有可能造成这些学生的语言观念上的混乱与疑问,影响他们对语言的学习。

4. 教师应把语言的错误与课堂的教学内容、重点结合起来。如果课堂活动是练习某些语法,直接的、及时的纠正错误会更有效。如果教学的重点在于鼓励学生使用语言,那么间接的、在教师挑选的语汇、词语中的纠正则更有效。

最后,改错的时间是重要的。教师要尊重学生语言发展、习得的不同阶段,适时纠正;不必急于求成,也不应该期待一经纠正,错误则不再出现。Pienemann (1987, 1989) 的实验研究证明,有些学生在学习一个新语法之后,学生都需要一定的时间,达到某一习得阶段来掌握。如果向学生所介绍的语法超过了学生目前的习得水平,即使教师在课堂上做了讲解,学生仍不能够掌握。
附注：

(1) Baker(1979)提出语言习得中的一个自相矛盾的现象。儿童的语言错误往往得不到纠正，而且仅仅是对模仿成人。儿童的语言创造力使他们造出无数前所未闻的句子。在既不被纠正又不被成人语言的情况下，儿童是如何对所接触的语言进行假设与语法判断的？又是怎样纠正自己的错误这些问题称为语言习得中的逻辑问题。


参考文献


