

在制订文化大纲时,这不少于300个的文化点要根据学习需要、学生水平、课型特点、课文内容,进行选择与布局,形成一个完整的文化教学系统与若干个子系统(如综合性文化课与各种报刊语言课程应分别自成子系统)。从年级来看,一年级约占50个,二年级由于学生已具备相当的汉语阅读能力,且课型增多,可达150个。三、四年级时由于已有不少专门性文化课可供选修,因而附设的文化短文减少到约100个。由于更多的文化因素在语义范畴通过注释解决,因而学生通过学习上述50,150和100个文化点,在交际与语言学习中的主要文化障碍,基本上均可及时扫除。作为外语学习应该掌握的各类文化内容也都可以包括进去。至于确定给什么文化的原则以及如何分类、定级、选点的问题,笔者在《论中高级阶段对外汉语教学中的文化问题》<sup>②</sup>一文中已有说明,此不赘述。

#### 附注

①邵敬敏《说中国文化语言学的三大流派》见《汉语学习》1991年第2期27页。

②《中高级对外汉语教学论文选》169—173页,北京语言学院出版社1992年出版。

【责任编辑:黄宝树】

## 习得第一语言和第二语言之比较

温晓虹

儿童习得语言的能力是奇妙的。无论多么抽象复杂的语言,无论文化背景、语言环境如何,每一个儿童都能容易、迅速地掌握语言。与儿童相比,绝大多数成年人学习语言则要经过一个漫长的,甚至几乎是艰难的过程。而且学习了十几年以后,仍未能达到流利的水平。从语言习得的结果来看,儿童与绝大部分成年人的差别颇为明显。儿童习得语言一定要达到与母语完全一致的水平,而绝大多数成人学习语言在未达到与目的语相一致的程度便停滞不前,或用塞林克(Selinker 1972)的说法,语言僵化了(fossilization)。

尽管儿童与成年人语言习得的结果差别甚大,但在学习过程中,他们还是存在着不少共同之处的。比如,儿童与成年人习得英文语法词素、否定句、疑问句的顺序均为一致。布朗(Brown 1973)对三个说英文的儿童做了一个纵向实验,详细记录了他们语言习得,如词素、否定句等语法项目的习得过程。继布朗以后,别的心理语言学家对第二语言的习得也进行了实验。杜雷和伯特(Dulay和Burt 1973, 1974)做了横向实验,研究了语言

背景不同的儿童掌握英文语法词素的顺序。他们发现,尽管每个人习得语言的速度有别,母语背景不同,但他们掌握语法词素的顺序却都是一致的。1974年,贝利(Bailey)等人研究了成人学习英文语法词素的顺序,抽样为73个母语背景不同的在纽约奎因大学英文班学习的成年人。他们的实验结果,第一,证实了杜雷和伯尔特的实验结果,即不同母语背景的人学习语言的语法词素的顺序均是一样的;第二,还说明了成人和儿童习得英语语法词素的顺序一致。而且与布朗所研究的儿童习得母语的顺序也很相似。比如,都是最先掌握现在进行时的ing形式,名词的复数形式等。

不同语言背景的儿童和成人在习得英语否定句和疑问句时,也有着极相似的习得过程(Cazden等,1975; Hanania和 Gradman, 1977)。如最初习得的否定句形式往往是把否定词直接放在句首或词首:“not me”, “no play baseball”。然后掌握了极为简单的否定句式:“I not like this”, “I no know it”。最后逐渐掌握了完整的否定句:“No, I didn't.” “You are not playing it”。此外,杜雷和伯特(1977)还收集了不同母语背景的儿童习得反身代词的数据。他们发现,不论是第一语言还是第二语言,英文中的反身代词的习得过程也很相似。

成人与儿童除了在习得语法词素、否定句、疑问句等语法项目方面有极相似的习得过程以外,他们在语言习得技能上也颇为雷同。斯洛宾(Slobin 1973)研究了儿童习得第一语言的过程,总结了七项儿童习得语言的基本方法。其中,大部分的方法也同样被成人广泛地运用于习得第二语言中,如泛用语法规则,注意词序和词素的位置等等。儿童和成人在习得语言过程中都往往泛用语法规则,使语言简单化,规律化。如“John readed the book yesterday.” “Does Mary should go with you?”这类的错误说明,说话者已掌握了一定的动词过去时和疑问句变化规则,而且

能够创造性地把这些规则运用于新的语言环境中。然而,新的语言环境要求特殊的形式,特殊的规则。说话者用一种规则来包罗全部的语言现象,用一般来代替个别,使语言规律化了。这样的学习方法不但广泛地被成人而且也被儿童所运用(Ellis, 1985)。

从语言学习的结果来看,儿童与成人学习语言的差别很大,但在学习过程中,儿童与成人又有不少相同之处。如何解释这些现象,是哪些原因造成了儿童与成人习得语言之差别?本文试图对这些问题进行讨论。当前解释第一语言和第二语言习得之不同的实验研究颇多,基本上可整理出这几个方面:对语言习得的特殊能力/普遍语法与语言习得的有效性的讨论,人类生物脑神经的分工对习得语言的影响,认知能力对习得语言的作用,学习动机,心理因素与语言习得的实验研究,语言环境与语言学习素材对语言习得的影响。本文将从这几个方面进行讨论。

#### 语言习得特殊能力/普遍语法

首先,我们应该简单地讨论一下传统的心理语言学是如何解释第一语言的习得的。乔姆斯基(Chomsky 1965)认为在人类所有的语言的深层结构中都存在着一种共同的句法规则和语言规律。这些抽象、复杂的语言规则为所有的人类的语言所共有,故为普遍语法。普遍语法存在于人们的头脑中。儿童依靠着普遍语法,毫不费力地学会了母语。普遍语法是通过什么途径来帮助儿童习得语言的呢?普遍语法是通过人类语言习得的特殊能力(Language Acquisition Device)的作用而发生效益的。语言习得能力是一种先天的语言智力组织,储藏关于如何划分语法成分和语法结构,语言的深层结构和句法转换规则等语言知识,具有进行语言信息处理的特殊功能。每一个儿童都在某种具体的语言环境中生活,儿童所接触的大量的具体的语言素材就像导火线一样,让存在于大脑中的语言习得的智力组织迅速觉醒,发生效用。这样,无论多么复杂的语言,儿童都能凭借着天生的语言习

得的特殊能力容易地掌握,使母语的语言系统内在化。

比如,说英语的儿童都知道“Janei washed heri 是不符合语法的,而 Janei washed herj 则符合语法。换句话说,在这句话中,代词her 必须代表与主语不同的人。而在Jane watched television before she had her dinner中,“she”既可代表主语“Jane”,也可不代表“Jane”而代表另外一个人。儿童是如何掌握语法规则,推断出在什么情况下代词可以代替句子中的名词,什么情况下则不可以,而代表另外一个人的呢?在统约约束理论(Government Binding Theory, Chomsky, 1981)中,代词和名词短语之间的关系受到统约理论的限制。由于统约理论为普遍语法的一部分,因此,儿童凭借着先天的统约理论,容易地推断出代词和名词之间的语法关系,正确地掌握了代词。

由于语言习得特殊组织和普遍语法的作用,儿童能够顺利地,不出很多差错地从他们所听到的有限的语言素材中总结、归纳出抽象复杂的语法规则。他们所归纳出的语法规则远远超出了他们所能接触到的语言素材的范围。他们之所以能够迅速地掌握那一具体语言的规则是由于他们在很大的程度上凭借了普遍语法。

学习第二语言,特别是成人学习第二语言时,人脑中的普遍语法是否仍起作用?如果起作用,是如习得第一语言那样以同等的方式来起作用,还是通过第一语言或其他途径而起作用?目前,这些问题还远远没得到一致的、明确的答案,各家争论颇为尖锐。一些学者(Bley-Vroman 1989; Clahsen, 1990; Schachter, 1988)认为普遍语法对于第二语言的学习已不起作用了,如人们不能够顺利地总结、运用语法规则,所以学习第二语言的速度也慢了下来。既然人们不可以用普遍语法的原则来习得第二语言,第一语言和第二语言的习得自然有很大的区别。

怀特(White 1990)认为在学习第二语言时,普遍语法仍起作

用。首先,和儿童学习第一语言一样,学习第二语言时学生所接触到的语言素材是极有限的。这些素材往往无法包括全部的抽象的语法规则。而且,很多第二语言的语法规则既不能从第一语言中学习,也无法通过一般的认知能力和语义概念来习得,由此看来,人们一定是借助了头脑中的普遍语法学到了第二语言。

心理语言学家还认为,成人和儿童习得语法词素、否定句、疑问句和反身代词等语法项目的相同的习得顺序意味着成人仍凭借着普遍语法来习得语言。不论成人的母语背景如何,不论他们是在什么样的语言环境中,通过如何的途径来习得语言,他们都会遵循一种“内部的教学大纲”,按部就班地与儿童一致的顺序来习得这些语法现象。由此可见,在习得这些语法项目的过程中,成人一定是依借了普遍语法,运用了与儿童一样的语言学习技能。

此外,中介语(interlanguage)是另外一个普遍语法对成人习得语言仍起作用的证明。在学习第二语言的过程中,在学习者未全部掌握目的语以前,他们往往会用一种既与自己的本族语,又与所学的目的语无任何联系的中介语(Selinker, 1972)。中介语不受任何现有的语言的影响,是一种有独自的语言系统,语法规则的语言。中介语为学习语言的人所创造,而且在很大的程度上受普遍语法的影响,其语法规则在普遍语法的范围内,符合普遍语法的原则。怀特(1990)认为,如果普遍语法对于学习第二语言的人已失去效益,那么他们便无法创造出符合普遍语法范畴的中介语。由此可见,在学习第二语言时,学生所掌握的第二语言的知识并不是从母语中得来的,而是在很大程度上通过普遍语法所发生作用的。

如果普遍语法仍起作用,为什么绝大多数学习第二语言的人,特别是成年人不能够像掌握第一语言那样,掌握第二语言呢?赛林克(Selinker 1972)认为仅有极少数的成年人能够依然

凭借着普遍语法或特殊的语言习得能力来习得语言，这些人习得第二语言的水平往往达到了自然、流利的程度。然而绝大多数的成年人往往用一般的认知技能来学习语言。依靠一般的认知技能学习语言有一定的局限性，学习者往往未达到流利的程度便停滞了。

为什么大多数的成年人不依借着语言习得的特殊能力来习得语言呢？在依借语言习得的特殊能力和一般的认知技能方面，成年人是否能够自己做选择呢？对于这一问题，伦内伯格(Lenneberg 1967)认为由于年龄的原因，成年人已经失掉了语言习得的特殊能力，所以他们无法把第二语言学到与第一语言一样流利的程度。

#### 生物脑神经缘由

以伦内伯格为代表的人脑生物学研究者一方面与传统的心理语言学出于相同的理论基础，如他们都认为习得语言的能力为人类天生固有，是一种特殊的区别于一般的认知能力的语言能力。在另一方面，伦内伯格没有从普遍语法和语言习得的特殊能力这一方面去解释成人与儿童习得语言的不同，而是从人脑生物机能分工的不同这一方面做了解释。

人的思维机能是有所分工的。左半脑控制语言创造力，句法结构和逻辑思维，右半脑负责非语言创造力的思维活动，如音乐、美术及其欣赏能力，视觉能力和空间思维想像力。伦内伯格(1967)认为如果左脑在青春期，即十二岁以后受到损害便会严重地影响语言能力的发展，特别是说、写能力和句法结构的组织能力，在十二岁以前，由于脑力神经的分工还未完成，左右脑的思维功能的分工仍是机动灵活的。如果在十二岁以前左脑受到损害，语言能力则自然地左脑移到右脑。这样语言习得不会受到任何妨碍。基于这个学说，伦内伯格提出了十二岁左右为掌握语言的临界期(Critical Period)。在此以前，儿童能够毫不费力地

学会语言。在此以后，语言学习就变得困难多了。

伦内伯格的临界期学说的论证有三。第一，在外语学习方面，尽管十二岁以上的青年和成人绝大多数都能学会外语，他们学习语言的过程与儿童有本质上的区别。即使经过努力他们能够说得很流利，也往往带有口音。另一证据来自患失语症的病人。伦内伯格发现，这些患者的左脑均受到损坏，而右脑又没有句法结构和造句子的语言能力，因此这些患者不能够说话或书写表达。即使有时能表达，他们的语言也是零碎、散乱的，没有句法结构，不遵循语法规则。第三个证据是在恶劣的社会语言条件下而丧失语言能力的患者。美国加州的一个女孩子从两岁到十二岁一直被父亲关在一间小黑屋子里，与世隔绝。当十三岁被人们发现时，她已完全失去了语言能力。尽管后来她受到专门的语言训练，但她组织句子、运用语法规则的能力一直没得到很好的发展(Curtiss, 1981)。

对于伦内伯格的临界期观点，学者们并未达到一个统一的意见。Krashen(1973)分析了伦内伯格的失语患者的语言数据后提出，尽管伦内伯格认为左右脑思维分工于十二岁才完成，但他从同样的数据中所得到的结论是儿童到五岁时就已完成了这一过程。此外，一些语言习得研究者所做的实验说明在自然的语言环境中，如果儿童在五六岁以下开始学习第二语言，那么他们说第二语言则丝毫没有任何口音。否则如果在六岁以上才开始在自然的目的语环境中学习，那么语言发音就往往会有一定的口音。年龄越大，口音越重(Oyama, 1976; Asher和Garcia, 1969)。这些实验说明年龄和习得第二语言有着密切的关系。但临界期的说法是否太强烈，而且，临界期在哪儿就很有争论了。

应该指出，尽管伦内伯格的临界期学说受到一些学者的质问，但在一定程度上学者们仍然认为思维能力的分工所造成的语言学习的临界期仍不失为儿童与成人掌握语言之不同的解释的方法之一。只是临界期的学说是否应该成为唯一的解释则很有争

议。一些学者认为年龄确实是学习语言的一个关键因素。但临界期的提法趋于强烈。他们提出了习得语言的敏感期 (sensitive period) 来代替临界期 (Lamendella, 1977)。

### 认知思维能力

根据皮亚热的认知发展心理学, 儿童与成人在认知思维能力上有着较大的差别。儿童的认知思维能力仍在发展之中。十二岁以后, 认知思维能力会发展到最后一个阶段, 即抽象思维阶段。十二岁以前, 尽管儿童也能总结一些抽象的概念, 但这种概括能力往往来自于自己的切身经验, 直观感觉。十二岁以后, 抽象思维能力和自我意识能力开始趋于成熟。

罗森斯基 (Rosansky 1975) 提出, 成人与儿童认知能力的不同是造成他们习得语言之差别的一个重要因素。由于成人的抽象思维能力和自我意识能力, 成人不但明白, 而且自我意识到自己在学什么, 用如何的学习技能学习等。他们学习语言好像是在要求自己解决一个问题, 完成一项任务。比如, 他们不但能够有意识地学习语法规则, 而且要求自己在运用语言时使用这些语法规则。这种有意识的学习使习得语言的过程成为一个非自然的, 能够自己意识到的过程。儿童则不一样。儿童的直观的, 单一的思维方式非常有益于学习语言。这种思维方式使得语言学习自然, 没有任何自我意识。儿童使用语言纯是为了表达自己, 语言纯属一个交流的工具。儿童不去琢磨语言是什么。他们关心的是语言的作用, 如何使用语言。

在解释为什么儿童与成人习得语言之不同上, Krashen (1975) 和罗森斯基 (1975) 在很大程度上是一致的。Krashen 认为抽象思维能力使学习者能够有意识地推理、概括语言现象, 归纳总结语法规则。比如, 成人能够清楚地、详细地解释复杂抽象的语法规则, 学英文的成年人能讲清楚主语和动词的一致性规则, 动词时态的变化规则和判断一个句子是否合乎语法等。尽管儿童也有

一定的语法知识, 但他们从不有意识地要求自己用语法规律来造句表达意思。

Krashen 认为如果学习语言是一个有意识的过程, 那么成年人学习语言的方法就非常有益。然而, 最有效的自然的学习语言的过程不是有意识的, 而是无意识的。因此, 语言习得的性质 (自然的、无意识的学习) 决定了成人有意识地学习语言的失利的一方面。尽管在一开始, 有意识的学习方法可能使成人比儿童学得快一些, 但语言学习是一个无意识的学习过程。因此, 儿童会很快地赶上, 并超过成年人。

应该指出, 认知心理语言学与传统的心理语言学在解释语言习得方面是不同的。认知心理语言学认为语言习得与一般的认知能力有着极密切的关系。儿童首先对他周围存在的事物和事物之间的关系逐步地进行归类、理解、概括。同时儿童通过认知能力对他所接触的语言素材进行语义分类, 总结出语法规则。因此, 语言的习得是建立在认知发展的基础上, 在儿童对周围的世界有所认识的基础上进行的。语言能力不是天生的, 而是随着幼儿生理、智力、心理的发展、成熟而出现、发展的。语言是通过认知技能, 对语言素材进行分类、分析、归纳、推理而习得的 (Piaget, 1952; Reber, 1973)。

根据认知心理语言学的观点, 既然习得语言是通过一般的认知能力而发生效益, 那么, 儿童和成年人习得语言则运用同样的技能, 有着相似的习得过程。这就是为什么儿童和成人在习得英语语法词素、否定句、疑问句等语法项目时有着极相似的过程, 而且他们在学习过程中所用的学习技能也有很多相同的地方 (Taylor, 1980; Ellis, 1985)。由此可见, 对于同一语言习得现象, 认知心理语言学所做的解释 (学习者共同所用的、一般的认知能力), 和传统的心理语言学所做的解释 (普遍语法的作用) 是不相同的。

## 学习动机、心理、情绪之比较

到目前为止,语言习得研究者们一致认为儿童与成人习得语言的一个很大的区别表现在学习动机和学习情绪这一方面。柯伦(Curran, 1972)认为成人学习语言时,会不自觉地有一种心理上的障碍。这是因为人们在学习第一语言时,往往会建立一种以自己的母语为中心的语言习惯。随着母语的流利与完善,每个人的母语习惯也变得越来越巩固。成年人开始学习外语,特别是学习与自己的母语截然不同的一种语言时,他们的母语习惯往往会潜意识地抵制这一语言。比如,说英语的人学中文时往往不喜欢[e]的音(饿),觉得[e]音听起来别扭,听起来难受。在英文中,[e]音表示“极不喜欢”“讨厌”的意思。有时学生理解但并不喜欢外语的语言结构与发音特点。他们往往容易无意识地以自己的母语为标准来衡量、接受所学的语言。其结果往往是学生会无意识地觉得外语的某些语言现象奇怪,句法结构不清楚,或是词汇有局限性。这种潜意识的心理情绪会直接或间接地影响第二语言的学习。与成年人相比,儿童的母语语言习惯还没有养成或完全养成,所以从心理上和感情上,他们不存在这些问题。

柯伦(Curran)认为当每个人的母语习惯巩固以后,人们自然地得到了一种语言的安全感。然而,学习外语,用一种陌生的声音来表达意思,似乎要把十几年来已经习惯了的语言安全感动摇了。所以不少学生在运用外语时,有一种潜在的紧张或恐怖感,如怕出错误,不愿意由于自己的语言水平而造成笑话。而儿童完全没有这些顾虑。儿童喜欢新语言,他们无所顾忌。

此外,儿童与成人学习语言的动机颇不一样。儿童学习第一语言关系着他们的生存和生活,属于一种天然的动机(吕必松, 1987)。这种天然的动机是由人类的社会关系与社会交际的需要所产生,是一种心理与感情的必需(Berko Gleason等, 1989)。

婴儿几个月就能区别出说话声和非说话声的不同,也能认出人的面孔。到了七个月左右,婴儿在心理上和感情上一定要依附大人(attachment),这些都是他们习得语言的社会动力和心理动力。这种动力使他们在习得语言初期能够反复地模仿大人的语言,以后逐渐用语言进行交际。

语言是人类交际的一个工具。儿童学习母语的一个动力自然是为了跟别人谈话。然而,单纯的社会交际动机说似乎解释不了为什么儿童一定要坚持不懈地把语言学到与成人一样的程度才罢休这一现象。马拉索斯(Maratsos, 1989)提出,如果儿童学语言纯是为了社会交际,那么说英文的儿童则不必把英文的二十四个时态都掌握得那么好,因为在很多时候,时态在上下文中已经很清楚,或谈话的人对时态根本不介意。在这种情况下,时态丝毫不影响谈话人的社会交际。但是,说英文的儿童一定要把不同的时态形式和用法都一一掌握了。显然,他们学习母语的动机远远超出了单纯的社会交际的范围。这种现象表明儿童学习语言不仅是为了交际,而且也是一种人类情感、心理归属关系上的必需。

成年人学习外语往往纯是为了社会交际。这就是为什么大部分成年人学习第二语言学到能够交际的程度,便很难进步了。尽管达到能够交际的水平离流利地掌握一种语言的要求还差得很远,但对成年人来说,能够交际的学习目的已达到了,学习动力也便随之减退了。

加德纳和兰伯特(Gardner和Lambert, 1972)把学习第二语言的动机基本区分为两大类:同化动力和工具动力。同化动力指学生对目的语的文化和社会很有兴趣,他们喜欢跟说目的语的人交朋友,愿意成为其社会整体的一部分。工具动力是为了一种具体的目的,把外语当作达到某种目的的工具而学习。比如,学习外语是为了找到更好的工作,或为了完成必修课等。在某一特

定的情况下,对于背景、学习目的不同的学生来说,一种学习动力比另一种更有效。学习动力似乎更取决于具体学生的学习目的。温晓虹(1991)所做的关于美国大学生学习动机与学习成绩比较的实验抽样为学习中文和西班牙文的美国学生。实验结果表明,对于学中文的学生来说,内因动力与语言学习成绩的关系要比同化动力更密切。而对于学西班牙语的学生来说,同化动力更能预示他们语言学习的成绩。学中文的学生与学西班牙语的学生学习语言的动机有别,而且,不同的学习动机对于学某一种语言来说,似乎更有效,更密切。造成这种情况的原因颇为复杂,如学生的语言、文化背景的不同,学习目的的不同,以及学生学习语言的环境和外界影响等。

不论习得哪一种语言,所有的儿童的动机都是一致的。这种动机反映了人类社会交往的需要和人类心理情感上所必需的依属。而学习第二种语言,特别是学习一种外语时,人们的学习动机和学习目的往往不同,而且还会潜在着对目的语排斥的情绪。此外,如吕必松先生(1987)指出,学习第二语言的动力往往是有限的,是在已经掌握了一种语言,可以很熟练地用此语言交际的情况下学习。这样,势必缺少客观的强制性。人们学习第一语言和第二语言的不同动机和目的在很大程度上影响了语言习得的效果。

#### 学习环境与语言素材

麦克那梅尔(Macnamara, 1973)比较了儿童与成人学习语言的环境,提出学习环境和学员所接受的语言素材的不同是造成儿童与成人语言习得不同的一个重要的原因。街头巷尾是儿童习得语言的地方,而学校的教室则是成人学习语言的课堂。自然,街头巷尾的语言与在课堂上学习的语言是很有差别的。一方面,在自然的环境中儿童所接触的语言素材是缺乏条理的。他所接触的语言不光是针对他所说的话语,而且是他所接触到的一切语

言。在另一方面,说话者也往往无意识地把自已的话语加以改动或简化,以使孩子听明白(Snow, 1977)。比如父母对孩子往往用简单的短句,谈具体的实物或正在发生的事情,或提供上下文来帮助理解。这样,儿童是语言交际活动的积极参加者,他们在参加交际活动的过程中学习语言。当他们在现实的环境中听到各种各样的谈话时,他们按照由近及远,由具体到抽象,由简单到复杂的顺序接受他们所能接受的东西(吕必松, 1987)。

成人学习外语时常常依照教学大纲来进行。有系统、有组织的教学活动势必给课堂教学带来有效的一面,但在另一方面,教师在帮助学生理解语义内容,用恰到好处语言环境来鼓励学生积极参加语言交际活动方面似乎要比父母帮助儿童少得多(Krashen, 1976)。

其次,幼儿可以有选择地接受他们所能接受的语言素材,但成人则不同。成年人在正式的课堂中学习,以教学大纲为标准,学生一定要达到所规定的要求。这样,成人的学习似乎带着一定的限制性,没有很多的选择余地。可见,正式的学习环境和在这种环境下所接触的语言素材往往会有一定的局限性。

#### 结束语

这篇文章就如何解释第一语言和第二语言,儿童和成人习得语言的相同点和差异问题进行了讨论。人类先天的语言习得的特殊智力组织和普遍语法知识使得儿童习得语言成为一件极为自然、极容易的事情。语言习得特殊能力和普遍语法是否对成人仍起作用,如果起作用,是通过什么方式进行的,这些问题仍然在探讨之中。左右脑神经分工是造成儿童与成人语言习得差别的另外一个原因。按照这个观点,十二岁以下的儿童习得语言有着得天独厚的优势。造成儿童和成人语言习得差别的第三个因素是成人的认知能力已完全成熟。这样,成人的抽象思维能力,多元思维能力和自我意识能力使语言习得成为一个有意识的,人为的学

习过程。相比之下,儿童学习语言则要单一、自然得多。造成儿童与成人语言习得不同的第四个因素来自于心理情绪方面的影响,从学习动机到学习心理、语言背景等,儿童和成人都有着一定的相同处和颇大的差别。本文所讨论的最后一个因素是习得语言时的语言环境、语言素材的不同。造成儿童与成人习得语言的共同点与不同处是诸方面的,而在每一个方面,目前我们还没有达到任何明确的结论。我们需要更多的实验研究来帮助我们进一步理解第一语言和第二语言的习得过程。

#### 参考书目

- Asher, J., and Garcia, R. 1969. The optimal age to learn a foreign language. Modern Language Journal. Vol.53, 334—41.
- Bailey, N., Madden, C. & Krashen, S. D. 1974. Is there a "natural sequence" in adult second language learning? Language Learning. Vol. 24, 235—43.
- Berko Gleason, J., Hay, D. & Cain, L. 1989. Social and affective determinants of language acquisition. In M Rice and R. Schiefelbusch (Eds.). The Teachability of Language. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- Bley-Vroman, R. 1989. What is the logical problem of second language learning? In S. Gass & J. Schachter (Eds.). Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, R. 1973. A First Language: The Early Stages. Cambridge, Harvard University Press.
- Cazden, C.B., Cancino, H., Rosansky, E., & Schumann, J. 1975. Second Language acquisition sequences in children,

- adolescents and adults. Final report submitted to the National Institute of Education.
- Chomsky, N. 1965. Aspects of Theory of Syntax. Cambridge, MIT Press.
- Chomsky, N. 1981. Lectures on Government and Binding. Dordrecht: foris.
- Clahsen, H. 1990. The comparative study of first and second language development. Studies in Second Language Acquisition. Vol.12, 135—53.
- Curran, C. A. 1972. Counseling—learning, a Whole Person Model for Education. New York: Grune and Stratton.
- Curtiss, S. 1981. Dissociations between language and cognition, 2 Cases and implications. Journal of Autism and developmental disorders, Vol. 11 15—30.
- Dulay, H., & Burt, M. 1973. Should we teach children syntax? Language Learning. Vol.24, 245—58.
- Dulay, H., & Burt, M. 1974. Natural sequences in child second language acquisition. Language Learning. Vol. 24, 37—53.
- Dulay, H., & Burt, M. 1977. Remarks on creativity in second language acquisition. In M. Burt, H. Dulay, & M. Pinochiaro (Eds.). Viewpoints on English as a Second Language. New York: Regents.
- Ellis, R. 1985. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press.
- Gardner, R. C. & Lambert, W.E. 1972. Attitude and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Mass, Newbury House.
- Hanania, E. A. B., & Gradman, H. L. 1977. Acquisition of English structures: A case study of an adult native speaker



- of arabic in an English-speaking environment. Language Learning. Vol.27, 75—92.
- Krashen, S. 1973. Lateralization, Language learning, and the critical period; some new evidence. Language Learning. Vol.23, 63—74.
- Krashen, S. 1975. The critical period for language acquisition and its possible bases. In D. Aaronson and R. Rieber (Eds.), Developmental Psycholinguistics and Communication Disorders. New York, New York Academy of Sciences.
- Krashen, S. 1976. Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. TESOL Quarterly Vol. 10, 157—68.
- Lamendella, J. 1977. General Principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and non-primary language acquisition. Language Learning. Vol.27, 155—196.
- Lenneberg, E. 1967. Biological Foundations of Language. New York, John Wiley.
- 吕必松, 1987.《对外汉语教学探索》北京: 华语教学出版社。
- Macnamara, J. 1973. The cognitive strategies of language learning. In J. W. Oller and J. C. Richards (Eds.) Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Bowley, Mass, Newbury House.
- Maratsos, M. 1989. Innateness and plasticity in language acquisition. In M. Rice and R. Schiefelbusch (Eds.) The Teachability of Language. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- Oyama, S. 1976. A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. Journal of Psycholinguistic Research. Vol.5, 261—85.
- Piaget, J. 1952. The Origins of Intelligence in Children. New

- York, International Universities Press.
- Reber, A. 1973. On psycho-linguistic paradigms. Journal of Psycholinguistic Research, Vol.2, 289—319.
- Rosansky, E. 1975. The critical period for the acquisition of language; some cognitive developmental considerations. Working Papers on Bilingualism. Vol. 6, 92—102.
- Schachter, J. 1988. Second language acquisition and its relationship to universal grammar. Applied Linguistics, Vol. 9, 219—235.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. International Review of Applied Linguistics. Vol.10, 209—31.
- Slobin, D. 1973. Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. Ferguson & D. Slobin (Eds.), Studies of Child Language Development. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Snow, C. 1977. Mothers' speech research; from input to interaction. In C. Snow & C. Ferguson (Eds.), Talking to Children: Language Input and Acquisition. New York: Cambridge University Press.
- Taylor, B. 1980. Adult language learning strategies and their pedagogical implications. In K. Croft (Ed.) Readings on English as a Second Language. Boston, Little, Brown and Company.
- Wen, X. 1991. The Relationships Between Motivation and Expectancy Factors and Foreign Language Achievement. Unpublished doctoral dissertation, The university of Kansas.
- White, L. 1990. Second language acquisition and universal grammar. Studies in Second Language Acquisition. Vol.12, 121—33.