



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我们进一步了解学生语言习得的过程, 认知活动过程, 中介语的发展规律与语言交际的各种技能。出错误的原因往往不是单一的, 同一种错误会来源于若干种不同的原因。试看下列的句子<sup>②</sup>:

- ① 有三十五本中文书在这个图书馆。
- 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 我六点起来, 我念了一个钟头, 然后我去教室, 我八点上课。
- ⑥ 他开自行车, 自行车, 他……走了。
- ⑦ 来明德以后, 我不胖。
- ⑧ 我想我进步进得不错。
- ⑨ 以前他喝了很多酒, 现在他不喝酒。
- ⑩ 以前他喝很多酒了, 现在他不喝酒。
- ⑪ 没有去过什么地方都。
- ⑫ 别扔这些菜在水。
- ⑬ 我们买来了把书。

### 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①-③为母语是英语的学生直接把英语译为中文的结果。尽管第一句是主述结构, 但其语序与英文相同。第二句的语序也深受了英文化的影响, 如排列家庭成员时, “妈妈”是第一位而“我”则放在最后。中文则不是这种排组法。

第④与第⑤句属于语言种类的迁移。中文的句式以主述句为主, 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句是学生抽样中所造的一个句子, 为主谓语结构, 典型的英式中文。温认为学生在低年级时由于受母语的影响造出的句子虽然语法正确, 却缺乏语言的实用价值。靳 (1994) 研究英文中主语突出的特点是普遍被迁移到中文的中介语中。她的研究调查了习得中文代词的情况, 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高级阶段时逐步减少。Polio (1995) 对于学生运用代词的现象也做了调查。在她所收集的语言素材中, 没有找到母语迁移的现象。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其造句能力的限制 (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, 学生是能够省略句首代词的。但为了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)。

知活动过程,一种错误会来

学生在语言学习的初级阶段常常泛用某语法规则或语言功能,泛用的结果是使语言习得的任务减轻了,中介语与目的语相比较,变得简单了。这在习得第二语言和第三语言时都会出现泛用的情况。第⑦—⑨句则为泛用语法形式的例子。第⑦句中中学生泛用了否定词“不”及否定词“不”和“没有”的意思相同,但语法功能不同。泛用动词补语句式则是另一个例子(第⑧句)。第⑨—⑩句说明学生依据上下文来决定一些词的用法。比如初学中文的学生泛用表示承袭的词来决定是否用“了”。如果有表示过去的时间的词,学生就往往用“了”(温,1995)。

受语言习得过程的限制。

受心理语言习得过程的限制是学生出错的另一个来源。Clahsen (1984) 提出第二语言习得在很大程度上受到人们头脑中处理语言与控制学习过程的种种脑力限制。根据各种不同句型所需要的大脑语言处理能力的要求,有的句型很容易被大脑分门归类,分门鉴别,因此先被学生掌握。而那些需要经过复杂的处理过程才能被习得的句型,则后被学生掌握。因此,某些语言结构更容易被学习者清楚地理解、记忆。Clahsen 举了三个语言习得过程。他的实验研究表明最先掌握的词序是与心理语言学习能力相吻合的句子,如主语—动词—宾语的语序。后掌握的词序则是经过较复杂的心理语言处理的结果,如主从句式的习得掌握。Piennemann (1987) 验证了 Clahsen 的推理,他的实验研究说明学生在掌握词序时有个自然的顺序。这种顺序决定了学生先掌握某些简单的语序,在其基础上再掌握更复杂的语序。换句话说,语言习得是按照心理语言处理能力的需要,有先后的过程。温 (1998) 调查了中英语序的习得情况及教学对语言习得的影响的关系。温的实验说明学生在语言习得的初级阶段造出大量的主语—动词—宾语的句式。(例句⑪—⑫),甚至把主语—动词—宾语的词序用在“把”字句中(第⑬句)。由于学生的语言习得阶段没有达到灵活地运用词序把宾语提前的水平,所以出现了第⑪—⑬句中的错误。

## 改错的效益

改错是否为学生习得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个复杂的问题,目前的研究结果并不一致,还没有达到一定的共识。此外,改错的效益也可能取决于某些最基本的因素,如学生所出的错误属于哪种类型,怎样的错误,教师是如何改正此种错误的。

根据普遍语法的理论,人类语言的最高形式为普遍语法。普遍语法由若干固定的抽象的原则为代表形式,且是人类生来固有的。普遍语法帮助学生建立起一个与普遍语法相吻合的核心语法(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,这些语言素材激活了他们头脑中的普遍语法,从而使他们习得了某种具体的语言。儿童的语言中有不少错误,但改他们的错误是无意义的,改了也会再犯。儿童凭借着普遍语法,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。

根据普遍语法的模式,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遍语法激活。普遍语法帮助学生从第一语言向第二语言习得转移,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遍语法理论的基础上的。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,势必影响他们分析、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。他认为即使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。他们不愿意总是被老师指正,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指正。几位学者(如 Schachter 1988, Bley & Vromah 1989) 认为成人在学习第二语言时很可能需要改错与教师的反馈,换言之,改错是第二语言习得的一个必要条件。作为语言教师,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。实验的目的是检验注重语法,在课堂教学中有意识地给学生改错的教学方法是否比不改学生的错误更有效果。实验的内容是调查说法语的学生如何掌握英语副词的词序问题。尽管法文可以有主语—动词—副词—宾语的语序,英文的语序只可以为主语—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误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⑭句。

⑭ Mary takes usually the Metro.

抽样的学生为两组学英文的中学生。两组学生收到不同的教学指导。第一组学生所犯的副词词序的错误得到老师的一一纠正。老师并给他们讲解副词的位置、词序问题。第二组学生在副词词序方面所出的错误则没有得到纠正,老师在讲解时也没有强调副词在不同句式中的词序问题。两组学生都参加了实验前、后及实验中的一系列考试,其中包括对学生进行的不同的教学指导后马上进行的测验,五个星期后的一次测验,与一年后的追踪测验,White 的实验结果表明,两组学生一开始均从第一语言入手,造出不少主语—动词—副词—宾语的句式,不同的是,受到老师纠正的那组学生知道英语中不允许主语—动词—副词—宾语的语序。White 认为,改错可能起到了一个促进学生重新把第一语言的习得转移到第二语言习得中,从而使学生认识到主语—动词—副词—宾语的语序不合乎英语的语法。因此,改错可能是习得第二语言的一个必要条件。White 的实践同时也发现改错并没有使学生长时间地、牢固地掌握这一语法概念。虽然在不同的教学指导后马上进行的测验中两组学生的成绩不同;但在五个星期后的测验中,两组学生成绩的差别就小多了。

White (1991) 的实验研究说明改错对学生习得语法是必要的。但她的研究并没有从另

言素材就可以帮助学生学习。但是出了对第四要尽量避免改定,势必影响(该的调节模式是学生的错误。与学习情绪。不断地被纠正。1988, Bley言之,改错是第果以帮助学学生的语言实验的目的是的错误更有效可以有主语一动词一副词可以放在组。平。组学生所犯的问题。第二组学在不同句式学生进行的实验, White 的实一宾语的句式一宾语的语序。语言习得中从错可能是习得司地、牢固地责不同;但在研究并没有灰另

另一个角度说明不改学生的错就一定不能使学生意识到并改进其语法上的错误。White (1993) 继 White (1991) 的实验后又做了十次实验来调查既不改学生的错误也不明确地给学生讲解语法,而是给学生大量的有关语法内容的语言素材,是否就能使学生对目的语有清楚的认识,掌握其语法。他们的抽样仍为在加拿大魁北克学英语的宝莹生群参加实验前的考试,然后学生在两个星期内接触了大量的带副词的句子,这些句子均出现在实际交际的情景中。在学生学习了两个星期后,进行了实验后的测验。两个星期后又进行跟踪测验。他们的研究结果表明由于改学生大量的带状语的句子,学生造出了大量的正确语序的句子,但同时也造出了很多不合语法的主语—动词—副词—宾语的句子。因此,单纯给学生大量的有关语法内容的语料,而不给学生做明确的语法上的解释与改错,并不能使学生清楚地认识到主语—动词—副词—宾语这一语序是错误的。Carroll 和 Swain (1993) 也指出改正学生的错误对学生习得语言有积极、有效的作用。他们调查了各种不同的改错形式对学生习得英语间接宾语的效果问题。他们的实验包括不同的改错条件与方法。根据所收到的不同的反馈形式,抽样的学生被分为五组。第一组得到清晰的语法方面的解释。第二组的学生由老师告诉他们所造的句子是否正确。第三组的学生在造出错句时就被及时纠正,并告诉他们正确的句子形式。第四组的学生则要求仔细思考一下他们的回答是否正确。第五组的学生只收到大量的带有间接宾语的语言素材。实验的结果表明前四组学生对间接宾语的掌握程度都比第五组好。Carroll 和 Swain 认为“某人能够而且实际上也运用了教师所提供的反馈来掌握抽象的语法知识并把这些知识运用到了语言实践中了。”(358 页)

改正学生写作中的错误的效益问题也仍在讨论之中。Robb, Ross 和 Shonkoff (1986) 调查了用不同的反馈方法改学生写作中的错误的效果问题。他们的抽样为学习英文的日本学生。抽样的学生被分为四组,各收到不同的改错方式。第一组为教师改学生所有的错。第二组为教师把错误用某种系统标示出来。第三组为教师指出具体的错误,但没有提供任何正确的答案。第四组为教师在每一行标明有多少错,但不注明错在哪儿及怎样改正。四组学生在教室做一样的活动,同样的作文内容,而且要求所有的学生把所写的内容写完后都要修改好。不同小组所写的作文题目一样,只是教师根据不同的小组提供不同的反馈。实验结果发现学生的进步不取决于某种反馈方式。他们认为提高写作的最好方法是学生自己多练习,多写。改错的效率也取决于教学中师生的一些可变量,如学生的学习动力与目的,语言能力,认识思维方式,反馈的清晰度,运用反馈的方式方法,及学生对老师的态度等。Omaggio Hadley (1993) 指出,改错与反馈的效果有可能取决于各种不同的教学因素,如改错的不同形式,直接的及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,如何改正学生的错误,反馈是以何种方式、方法提供的,这些可变量如果不加以控制,实验的结果就会有所不同,就会影响到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,科研成果仍未达到共识;另一方面,外语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讨论(Golden, Waltz (1982) 的讨论)。首先教师应该有一套改正学生错误的体系,决定什么时候和怎样运用此体系能最大限度地加强改错的效益。改错应该以一种积极的鼓励的形式进行。其次,改错的方式方法应该多样化,以适应学生的各种需要,如学生的不同的语言能力,学习任务的难度,课堂活动的目的等。此外,在老师改正错误以前学生应该首先自己互相改错。Waltz (1982) 提出纠正学生错误的三步骤:1. 在老师的帮助下学生自己改;2. 在互相帮助的环境下学生互相改;3. 教师用多种方式给学生改,如直接改与间接改,及时改与稍后改。教师帮助学生改错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用一种明确的系统标出来后让学生自己改。Lalande 比较了学生自己改正与老师改正的差别,发现学生自己改正时更是一种锻炼他们分析、解决问题能力的过程。学生对错误进行认识,同时也会直接或间接地得到同学与老师的帮助。实验结果说明学生自己改错的方式有效地帮助学生认识错误从而避免了很多错误。而完全依靠老师改错的学生犯错的频率要比学生自己改错高得多。学生在老师的指导下,可以不断地自我改错。引导学生自己改错的活动方式重点在句子的形式且以交际为内容;教师在与学生交往的过程中给学生创造大量的机会来认识自己的错误,自己改正错误。以下是学生在练习“是……的……”句型时老师引导学生自我改错的一个例子。

⑮ 老师:今天你是怎么来学校的? (中文练习:怎么来学校?)

⑯ 学生:我……是……

⑰ 老师:你是开车还是走路来学校的?

⑱ 学生:我是开车来……

⑲ 老师:噢,你是开车来的吗?

⑳ 学生:是,我是开车来的。

㉑ 老师:我也是开车来的。(问其他同学)

你呢? 你也是开车来学校的吗?

在第⑰句中,老师给学生两个完整的包括语法形式在内的选择来帮助学生完成⑯句的内容。随着谈话的进行,老师不去直接纠正⑱句的语法错误,而是用一个正确的、完整的句式来引导学生(第⑲句)。在这种以语言形式为重点,以交际为目的的环境下,学生逐渐造出了正确的句子(第⑲句)。教师对学生所说的句子加以肯定(第⑲句),并转向别的学生来练习此句型。

从会话的形式来向学生提供正确的语言素材和语法形式实际上是一种非直接性的改错。会话的目的在于强调意思,教学重点则在语法句式上。这样学生有机会来消化、吸取老师所提供的反馈。下面是一位老师与一位初学中文的学生的对话。

㉒ 老师:请说说你的爱好,你会游泳吗?

㉓ 学生:我会,我游泳得不好。

㉔ 老师:你游泳游得不好,那你唱歌唱得好吗?

㉕ 学生:我唱歌唱得不好。

在这一会话中,教师没有直接指出学生的语法错误(第②句),而是提供给学生更多的正确的句型(第③句),诱导学生发现自己的错误,找到正确的句式。经过反复交谈与替换练习,学生逐步会认识到自己所造的句子与老师的句式的差别,改正自己的错误。

一些学者(Gass1995, Ellis1985)认为以会话的形式通过表达意思,学生可以间接地得到老师的纠正,收到有效的反馈。会话这一方式旨在传递信息同时有利于学生把所听到的语法句式逐渐理解,接收,成为自己的知识。Gass(1995)认为通过会话来传递意思容易使学生注意到自己造的句子与对方的有什么不同,使学生意识到自己在语法、发音,或语体诸方面的错误。学生不仅有机会学习句式,而且学习在怎样的语言环境下运用这些句法形式。

### 纠正什么

学生出的错误是否要一一改正?在改错方式方法方面教师应该注意哪些问题?Waltz(1982)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,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取间接的方式帮助学生

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

3. 教师应该有清楚的教学目的与教学重点,以帮助学生正确理解、掌握教学内容。如果学生对教学内容与教师提供的例句造成误解而产生错误,则应给予重视,一一加以纠正。在课堂教学中,如果对此种错误不加以纠正,会造成学生概念上的混乱。特别是当学生在学习中对某种语言现象做一假设,期望老师证实其假设的正确与否时,老师应给学生及时的反馈。另外,如果学生发现某些错误,希望老师给予反馈,而老师不及时纠正时,有可能造成这些学生在概念上的混乱与疑问,影响他们的语言习得。

改错应该与课堂教学的内容、重点结合起来。如果课堂活动是练习某些语法形式,直接的和及时的纠正错误会更有效。如果教学的重点在于鼓励学生自由交谈与交际,那么间接的以交流意思为目的,同时向学生提供语言形式(如第③句)的反馈则更有效。

4. 照顾每个学生的不同的要求。教师首先要很了解学生,知道每个学生对接受改错的不同态度与反应。比如学习安全感比较强的学生往往欢迎改错。学生在心理和情绪上没有安全感时,改他们的错,效益不会很好。

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,不必操之过急,也不应该期待一经纠正,错误则不再出现。Pienemann(1987, 1989)的实验研究证明每学习一个新语法规则,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练习,学生仍不能够习得这些语法。语言的习得掌握是一个循序渐进的过程。过早地教授学生其语言水平还达不到的内容,或过急改学生某方面的错,有可能造成事倍功半的结果。

附注:

- ① Baker(1979)指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,而且儿童也不仅仅纯是模仿成人。儿童的语言创造力使他们造出无数闻所未闻的句子。在既不被纠正又不纯模仿成人语言的情况下,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的?这些问题称为语言习得中的逻辑问题。
- ② 第4例句引自温(1994)的文章;第5例句引自靳(1994)的文章;第6例句引自(Polio 1995)的文章

### 参 考 文 献

- Birdsong, D. 1989. *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*. New York: Springer.
- Bley - Vroman, R. 1989. What is the logical problem of foreign language learning? In S. Gass and J. Schachter (eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Carroll, S; Roberge, Y and Swain, M. 1992. The role of Feedback in adult second language acquisition, error correction, and morphological generalizations. *Applied Psycholinguistics* 13, 2: 173 - 98.
- Carroll, S. and Swain, M. 1993. Explicit and implicit negative feedback. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 357 - 386.
- Clahsen, H. 1984. The acquisition of German word order: A test case for cognitive approaches to second language acquisition. In R. W. Andersen (ed.), *Second Languages: A Cross - Linguistic Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Cook, V. 1985. Universal Grammar and second language learning. *Applied Linguistics* 6, 1: 2 - 18.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford England: Oxford University Press.
- Gass, S. M. and Magnan, S. 1995. Second - language production: SLA research in speaking and writing. In A. Omaggio Hadley (ed.), *Research in Language Learning, Principles, Processes, and Prospects*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Gass, S. M. and Varonis, E. 1989. Incorporated repairs in NNS discourse. In M. Eisenstein (ed.), *Variation and Second Language Acquisition*. New York: Plenum.
- Higgs, T. V. and Clifford, R. 1982. The push toward communication. In T. V. Higgs (ed.), *Communicative Competence and the Foreign Language Teacher*. ACTFL Foreign Language Education Series, Vol. 1. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Jin, H. 1994. Topic - prominence and subject - prominence in L2 acquisition: Evidence of English - to - Chinese typological transfer. *Language Learning* 44, 1: 101 - 122.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Lalande, J. F. 1982. Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal* 66:140 - 149.
- Lightbown, P. and Spada, N. 1990. Focus - on - form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 429 - 488.
- Long, M. 1983. Does second language instruction make a difference: A review of the research. *TESOL Quarterly* 17: 359 - 82.
- Lu, J. 1994. Grammatical error analysis of non - native learners of Chinese. *Language Teaching and Linguistic Studies* 1: 118 - 127.
- Omaggio Hadley, A. 1993. *Teaching Language in Context*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Pienemann, M. 1989. Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*



10: 52 - 79.

Pienemann, M. 1987. Psychological constraints on the teachability of language. In C. W. Pfaff (ed.), *First and Second Language Acquisition Processes*. Rowley, MA.: Newbury House.

Pinker, S. 1989. Resolving a learnability paradox in the acquisition of the verb lexicon. In M. Rice and R. Schiefelbusch (eds), *The Teachability of Language*. Baltimore: Brookes Publishing Company.

Polio, C. 1995. Acquiring nothing? The use of zero pronouns by nonnative speakers of Chinese and the implications for the acquisition of nominal reference. *Studies of Second Language Acquisition* 17: 353 - 377.

Richards, J. C. 1974. Error analysis and second language strategies. In J. H. Schumann and N. Stenson (eds.), *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.

Robb, T.; Ross, S. and Shortreed, I. 1986. Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly* 20, 1: 83 - 93.

Schachter, J. 1986. Three approaches to the study of input. *Language Learning* 36: 211 - 225.

Schachter, J. 1988. Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar. *Applied Linguistics* 9: 211 - 235.

Schwartz, B. 1993. On explicit and negative data effecting and affecting "competence" and "linguistic behavior." *Studies in Second Language Acquisition* 20: 147 - 163.

Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass and C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Tetzel, T. 1977. A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal* 61: 237 - 257.

Trabasso, T. and White, L. 1993. Positive evidence and preemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 181 - 204.

Walker, R. 1973. Opinions of university students about language teaching. *Foreign Language Annals* 7: 102 - 111.

Widdowson, C. 1982. Error correction. *Techniques for the Foreign Language Classroom*. Language in Education, Theory and Practice Series, No. 50. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Yang, J. 1997. The learning process of *bu* and *mei* negative construction. In M. Hu (ed.), *Proceedings of the Fifth International Chinese Teaching Symposium*. Beijing: Beijing University Press, pp. 117 - 128.

Yan, X. 1994. Topic prominence in the acquisition of Chinese existential sentences by English - speakers. *International Journal of Psycholinguistics* 10, 2: 127 - 145. Center for Academic Societies, Osaka, Japan.

Yan, X. 1995. Second language acquisition of the Chinese particle *le*. *International Journal of Applied Linguistics* 5: 45 - 62. Novus Press, Norway.

Yan, X. 1998. Acquisition of Chinese Word Order: Instructional Effects on Students' Learning. Unpublished manuscript.

Yan, X. 1991. Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7, 2: 133 - 62.