

何丽芳

加拿大大学生汉语语音成功习得策略 ——兼论语言习得关键期假说

提要 本文以笔者所任教的加拿大大学生为研究对象，首先对超过语言习得“关键期”的学习者能够获得母语一样的语音进行验证，然后探讨成年学习者学习汉语语音的成功学习策略。本文的研究证实，成年人若使用适当的学习策略，就能够成功获得标准的现代汉语语音。成功的学习者都有较强的学习动机和主动学习的意识，而学习策略则是学生主动学习的一个工具。同样的课堂教学及教材教法，不同学习者理解、记忆直至获得目的语语音所采用的学习计划安排，及使用的途径方法等有所不同，甚至有明显的差别。在不同的场合情景下选择使用相应的学习策略，能够调动学生的组织能力和自我监控意识，让学生使用已有的知识解决学习中的新问题，通过与同学老师或汉语为母语者的互动，提高语音水平，进而帮助学生完成学习任务实现学习目标。

关键词 关键期；汉语；语音；习得；学习策略

何丽芳：陕西师范大学语言学及应用语言学博士生，中国国家级普通话水平测试员，加拿大西安大略大学休伦学院讲师。研究方向为现代汉语语音，对外汉语教学及第二语言习得。

电子邮件：lhe26@huron.uwo.ca

通讯地址：Department of Asian and French Studies, Huron University College at Western University, 1349 Western Road, London, Ontario, Canada N6G 1H3

1 引论

我们不难注意到，成年人说外语，“不可能像说母语一样纯正” (Scovel, 1969: 245)；而儿童通常“能够意识并发出很标准的语音，听不出外国腔” (Ferguson and Garnica, 1975: 154)。这种现象在加拿大这样一个移民国家随处可见：儿童似乎不费劲就能学好一门外语，而与他们同时移居异乡的父母们却往往遇到很大的语言障碍，就算多花几倍的时间，也未必能达到他们子女的水平。语音习得尤其如此：年龄越大，学习一门外语或方言，口音越重；年龄越小则越不明显，而儿童学习第一语言，一般没有口音。之类的例子举不胜举：约瑟夫·康拉德 (Joseph Conrad)，波兰小说家，20岁后开始学习英文并用英文创作，其作品是修读英国文学专业必读教材，但他始终都操一口浓重的波兰口音的英语。另一个例子是美国前国务卿基辛格博士 (Henry Kissinger)，从移居美国近

半个世纪，但始终说一口带德国口音的英语。有足够的例证让人们确信，和成人相比，儿童习得第二语言的语音更成功。

年龄是影响第二语言语音习得的重要因素。Lenneberg (1967) 年最早提出这个观点：语言学习能力从2岁开始逐渐减弱，到青春期停止。这便是在第二语言习得，特别是语音习得中举足轻重的语言学习关键期假说 (Critical Period Hypothesis: Lenneberg, 1967; Scovel, 1969, 1988, 2000)。这一理论认为，儿童阶段学习语言有极大的优势，特别是语音，错过了这一关键期，等于错失语言学习的良机，不可能获得纯正的外语语音；成年人学习外语，语法或其它方面可以完美，唯独语音，不可能达说得象母语一样地道，不可能没有口音。年龄对于语音习得的重要性难以忽略。研究者普遍认为，过了一定年龄，学习者不可能再习得新的语言形式，也不可能习得标准的语音。人类的语言习得关键期什么时候结束没有定论，但普遍认为是青春期（约12岁）之前。Scovel指出，学习一种外语，除了语音习得会受到所谓“关键期”的影响，语言的其它方面则没有所谓的“关键期”。语音习得跟学习词汇、语法句型等有着根本的不同。他认为，没有“口音”的语音习得须在12岁之前，超过“关键期”之后的语言习得不可能没有口音 (Scovel, 1988)。

怎么可以证明第二语言的语音习得关键期的存在及其准确性？

Tahta, Wood & Loewenthal (1981) 让由不同国家移民英国的6-15岁以上的109位成人和儿童读一小段英文课文。由英国本土人做评判，对他们的口音从“没有外国口音”到有“明显的外国口音”进行三个等级的评定。结果证实了语音习得“关键期”的假说：6岁前移民的孩子没有口音，没有口音的比例随着年龄的增高逐渐降低；12岁及之后移民的则有外国的口音，且大多被归类在“明显的口音”一类。

Flege的两项研究 (Flege, 1988b; Flege & Fletcher, 1992)，分别对来自台湾和中国大陆的说中文的英语学习者和来自西班牙的英语学习者，年龄从1岁到26岁的移居美国的人士的英语口语做了考察，同样证实了“关键期”假说。

上述研究结果都支持了“关键期”假说。然而，“关键期”以前开始习得外语并非100%的没有外国口音，而“关键期”之后开始习得外语的青年或成年没有口音的也并非0。另外，上述研究的研究对象是移民，基本上是没有经过正规课堂训练的学习者。那么，这样的结果对于专门经过语音学习和密集型训练的学习者是否适用呢？

Neufeld (1979) 研究了20位加拿大大学生，年龄在19-22岁，经过密集的大学中文和日文语音训练后，对他们的口音进行测试。测试材料是10个中文或日文短语，每个被试对测试材料非常熟悉，并经过专门指导，他们朗读这些词语并对其朗读进行录音记录，然后请母语为中文和日文的本地人各三位进行听辨，并对他们的语音做五个等级的评分。9个日文习得者被评定没有口音，8个中文习得者被评定没有口音。结论是，成人没有丧失习得第二语言语音的能力。

笔者在加拿大从事汉语教学，对象都是超过十八岁的大学生，开始学习汉语的时间也都过了“关键期”。在多年的教学实践中，我发现和培养了一批英语

为母语的成功的汉语语音习得者。应该说，“乡音难改”的是大多数，可是，也总是有能把汉语说得字正腔圆的。那么，语言学习关键期假说为什么对少数学生不适用？在什么样的条件下，学生能够摆脱“洋腔洋调”，而能说一口“纯正地道”的汉语？

超过“关键期”年龄的成年人依然能够成功习得跟母语一样的汉语语音，这一现象引发了我们对语言学习关键期假说的关注和重新审视，并探讨成年人如何克服年龄的限制而成功习得汉语语音。

2 研究背景

本文的研究立足于加拿大。汉语作为第二语言，在加拿大推广了30多年后，成为仅次于官方语言英语和法语的第三大语言，上升势头仍在持续，各类中文教学机构在加拿大各地兴起。汉语在加拿大这个第一个将多元文化立法的国度¹，成为不可或缺的一部分，并且越来越举足轻重。汉语教学，有其特殊性和复杂性，这主要表现在以下几个方面。

首先，学生须学习多种其它语言。

上个世纪头50年，加拿大对其他民族的语言和文化的主导态度是同化或加拿大化 (assimilation, or Canadianization)：鼓励学生放弃家庭的文化信仰和语言，学习英语，被加拿大人的行为同化。双语被认为可能导致学生思维混乱，无益孩童的智能发展。支持这一做法的生理与心理依据是：孩子大脑分管语言的区域是有限的，太多语言会使某一种语言能力变弱。后半世纪的很多研究 (Cummins, 1981, 1987; Swain & Lapkin, 1998) 却得出了相反的结论：学生学习多种语言，有益智能的发展。正是基于这样的认识，多元文化政策在加拿大得以推广。

除了英语，加拿大学生在中小学阶段必须修读法语，有些其它族裔的后代还在中学或大学修读西班牙语、意大利语、德语、希伯来语等等。汉语顶多是他们的第三语言，甚至是第四、第五语言。多种语言的学习有助于智能发展，而就汉语学习本身来说，一种或多种外语增加了学习的干扰，抑或可以帮助学生更好地了解 and 掌握语言规律从而促进汉语习得？

其次，非华裔学生与华裔学生混杂。

华裔在加拿大生活的历史超过150年，目前加拿大华裔人口已经超过了120万人²。2009年加拿大接收的来自中国的移民超过2.5万人。加拿大联邦政府公

1 1971年10月，加拿大联邦政府制定并通过了《双语框架内的多元文化政策实施宣言》(Announcement of Implementation of Policy of Multiculturalism within Bilingual Framework)，各族群在加国语言文化的多样性得到尊重和保护；1988年7月，加拿大正式颁布《加拿大多元文化法案》(Canadian Multiculturalism Act)。

2 加拿大统计局的数据显示 (Statistics Canada 2005)，除了英法两种官方语言外，说汉语人数在加拿大的排名在逐年上升，1971第七，1991年第二（仅次于意大利），2001年上升为第

民、移民和多元文化部 (Citizenship, Immigration and Multiculturalism, 简称 CIC) 部长肯尼 (Jason Kenney) 在2010年4月23日接受新华社记者专访时, 肯定了华侨华人为加拿大社会发展作出的贡献: “加拿大经济的持续增长主要得益于中小规模企业的发展。中国移民在此方面表现尤为出色, 加拿大社会因此获益匪浅, 这就是我乐见中国成为加拿大最大移民来源国的原因。”

目前华裔在加国的绝对人数和对其它族裔的相对比例, 决定了在加拿大全国, 特别是安大略和不列颠哥伦比亚两省, 汉语课堂中的华裔学生占相当大的比数。有些学校将学习汉语的学生分成两个大的组别: 有中文背景的华裔学生为一组, 从未接触过中文的学生为另一组。主要大学的中文课程将两类学生分开, 例如多伦多大学和不列颠哥伦比亚大学, 学生使用不同的教材, 教学内容和重点都有所不同。对有中文背景的华裔学生, 侧重读写或中国文学的教学, 而对后者则是听说读写并行。而华裔和非华裔学生在同一班学习汉语的情况还是非常普遍的。有些华人不太集中的城市, 大学处于资源方面的考虑, 人为地将两类学生合在一起, 本人所任职的学校就是如此。另一种情况是, 客观上很难将两类学生分开: 有些非华裔学生曾游历大中华各地, 在台湾香港、中国内地等地做过为期数月甚至几年的学习交流, 有一定的中文背景, 而有些第二第三代华裔学生, 却“放弃了家庭的语言文化信仰, 被加拿大人同化”, 没有什么中文基础。因为人为或非人为的原因, 华裔和非华裔学生混杂在一起, 汉语这门“外语”对一些“老外”来说并非零起点, 在加拿大这个多元语言与文化并重的国家, 也并非完全没有汉语学习和运用的环境。这一状况对汉语教学, 特别是与汉语的成功习得势必有一定的影响作用。

再次, 文化的渗入及各种文化的影响。

学习一种语言, 了解和接受它所代表的文化是必要的, 并在交际行为中有所体现, 换言之, 语言是在特定的文化氛围中使用的, 广义来说, 语言本身也是文化的一部分。例如, 学习法语, 和说法语的人接触, 须了解他们的习俗, 他们不随便和一般的朋友串门, 即便是在加拿大, 却跟北美人的“门户开放”的交际方式大相径庭, 也跟中国人之间的邻里亲朋之间的走动截然不同。文化上的理解、包容是学好语言的前提, 也为学习者提供更多学习的机会。

怎样在课堂教学中教授文化? 哪些文化要素和内容应该包括在语言教学中, 及怎样将两者有机融合, 这些问题都是语言教学实践所关注的重点。第二语言教学中的文化渗透, 仍有进一步探讨的空间。上世纪七、八十年代盛行的交际语言教学 (Communicative Language Teaching), 将语言融入社会环境

一, 超过85万, 而当年的全国人口3千万, 占3%。多数华人居住在安大略 (Ontario) 和不列颠哥伦比亚 (British Columbia)。1971年, 37%加拿大华人在不列颠哥伦比亚, 32%在安大略; 1981年, 安大略上升到40%, 不列颠哥伦比亚35%, 两省占加国华人总数的四分之三。1991年, 安大略46%, 不列颠哥伦比亚31%, 阿尔伯塔 (Alberta) 12%, 魁北克 (Quebec) 7%, 另外4%分散在其他各地。加拿大出生的华人, 由1971年124600人, 增加到1991年的633933 (Statistics Canada, 1994)。2006年的人口普查数据显示, 华裔人口超过120万 (Statistics Canada, 2006)。

中，语言教学和相关文化元素结合起来，自然地渗透到语言教学中，对语言形式的关注而对语言内容的关注，教学的主要目标也以运用为主。近一二十年发展起来的任务型语言教学 (Task-based Language Teaching)，也以交际为导向，在教学活动中学习语言和文化。

语言教学中的文化渗透能帮助语言学习者在特定的文化中使用该语言。在口语教学中，除了词汇和句型，学习者必须了解和学习使用该语言进行口语交际的各种规则，例如怎样介绍自己，如何表示礼貌和感谢等。学习中文，学习者要知道和人打招呼时，“你好”、“您好”、“吃过了吗”所使用的场合和适用的对象；说一个人长得标志有气质，该说“有范儿”还是“漂亮”，如此等等。地道的语言要体现地道的文化；沉浸在地道的文化氛围中才能生成地道的语音。加拿大的大学的汉语课本及课堂教学多将中国文化融入汉语教学，或是直接写在课文内容里，或结合课文另外编注相关的文化知识。语言和文化不可分割，将文化融于语言教学的长期过程中，省时省力，事半功倍。多种文化共存，对不同族裔文化的理解和尊重，为加拿大学习者营造了良好的氛围。学生对交际中语言运用的注重及其它文化的包容与接纳，在一定程度上促进了汉语习得。

3 研究范围与对象

语言学习关键期假说并非只针对语音习得，但一种语言的聆听、阅读、写作等其它各项技能，要做到跟母语一样的水平，似乎比语音要容易些。口音掩饰不了，也改不过来，一不小心就露出了“老外”的“马脚”，一开口别人就知道你不是本地（国）人。因此，语言关键期假说对语音习得显得尤为“关键”。口音和年龄有很大的关系，但二语语音研究成果，并不足以证明成人学习外语语音全无优势。本文首先对超过语言习得“关键期”的学习者能够获得母语一样的语音进行验证，然后探讨成年学习者学习汉语语音的成功的学习策略。本文的研究将证实，成年人使用适当的学习策略，能够成功获得标准的现代汉语语音。成年人没有丧失语言学习的能力，口音的形成是因为成年人母语已经固有的语音系统，限制了外语语音的进一步发展和进步。

本文的调查对象为加拿大西安大略大学休伦学院全日制学生22人，男生12人，女生10人，年龄介于18-25岁，6人为控制组，母语皆为汉语；汉语为第二语言的习得者16人，他们在加拿大出生、加拿大生长，母语为英语，在加拿大西安大略大学休伦学院修读基础汉语课程，最初学习汉语的年龄都超过12岁。研究对象分为三组：

A组—控制组6人，母语为中文，女生3人，男生3人。他们都说标准汉语，没有方言口音。

B组—6人，女生2人，男生4人，母语为英语的汉语习得者。他们是从汉语课各班挑选出来的优秀学生，口语成绩优异。本文关于年龄对语音习得限制的

探讨，及超过“关键期”年龄的学习者成功习得汉语语音所使用的策略，这组学生是研究重点。

C组—10人，女生5人，男生5人，母语为英文的汉语习得者，他们是从各汉语班随机抽取的对象，他们的汉语带有不同程度的口音。

4 研究方法 with 测试材料

William Labov (1972) 曾从社会语言学的角度，根据对纽约市居民发音做调查，创立了“语体连续体”的概念：无拘束的谈话为连续体的一端，代表随意讲话场合所使用的语体；朗读词语为连续体的另一端，代表需要较多关注的正规社交场合的语体。学习者所采用样的中介语变体 (interlanguage variety)，随着社交对象、场合、语体的改变而改变。

Labov的研究确定了语言变体与社交语体、说话人对言语关注程度三者的相关联系—说话人使用不同的语体时，对言语的关注程度不同，它决定着社交中语言的具体使用。拉波夫的研究并非针对第二语言习得，但基于这一研究得出的“语体连续体”的概念，却引起了第二语言习得研究者的广泛兴趣并用来解释中介语偏误的起因。Tarone (1988) 应用社会语言学的理论架构，在第二语言习得研究的基础上，对社交情景影响中介语变异的论题进行了归纳：不同的社交语体对言语关注的程度不同；关注越少，中介语所表现出的系统性就越弱，变异越多。

本文测试材料的设计和使用，参照Labov“语体连续体”中的“朗读词语”、“朗读对话”和“自由表达”等，分四项：词语朗读，句子朗读，课文朗读，命题短讲。它们是考察学习者在社交情景中对言语自我监察程度的最常用的语体。应试者在做“词语朗读”时，对语音的关注度为最高；其次是“朗读句子”和“课文朗读”；“命题短讲”时，对语音的关注度为最底。在朗读（词语或句子）时，学习者不需要担心语法错误或用词等，语音偏误相对较少，接近母语的发音。学习者对这四种语体的语音自我监察的程度依次减低，语音偏误则依次增多。本文在测试材料的1-3项，即词语朗读，句子朗读和课文朗读部分，增加了拼音拼读项目。拼音拼读与汉字朗读的对照³，可以让我们更清晰地考察学习者的关注程度对发音的影响，以证实在学习者经过充分准备并给予充足时间的条件下，能够发生标准汉语语音。

具体材料设计如下：

- (1) a. 汉语拼音拼读词语：双音节词语30个，尽可能全面涵盖汉语语音点，每个声母、韵母、声调、上声连读等至少出现两次（包括轻声词）；

3 拼音拼读的词语和汉字词语为难度相当而又不同的两组。

- (1) b. 朗读词语：与1a难度相当而又不同的双音节词语30个，尽可能全面涵盖汉语语音点，每个声母、韵母、声调等，至少出现两次（包括轻声词）；
- (2) a. 汉语拼音拼读句子：6个句子，每个句子含5-10个词语，连读变调、儿化、轻声现象各不少于两次；
- (2) b. 朗读句子：与2a难度相当而又不同的6个句子，每个句子含5-10个词语，连读变调、儿化、轻声现象各不少于两次；
- (3) a. 汉语拼音拼读课文：100个音节的课文一段；
- (3) b. 课文朗读：100个音节的课文一段，与3a难度相当而又不同；
- (4) 命题短讲：话题内容与日常生活相关，在没有文字凭借的情况下，单向说话2分钟。

测试在休伦学院的电脑室逐个学生单独进行。每个学生都按同样的顺序完成第一到第四项的录音。他们事先不被告知测试的目的，也不知道自己的录音将按语音标准程度被评为四个等级。被试在录音前可以在口试试卷上做一些标记。每项测试开始前有足够的时间默读，然后按照平时说话或朗读的语速录音。

本文邀请了5位（2女3男）母语为中文的西安大略大学的国际学生做评判，聆听录音并对被试的口音按等级评定。他们都来自中国大陆，没有方言口音，年龄介乎19-25岁。他们也都没有语音测试经验。有研究证明，(e.g. Scovel, 1988; Flege, 1984) 没有测试经验的人做评判能够较准确地对口音做出直观的判断。

评判给每个被试打分。在评分之前，评判事先收到并阅读评分细则及朗读书面材料。他们知道被试包括母语为中文及中文为第二语言学习者两类，但两者的人数比例及汉语学习者的母语，则没被告知。评判在听两个被试录音之间有一段休息时间。他们对每个被试的口音按四个等级打分：

- 一等：没有口音，完全是本地人的语音；
- 二等：有轻微的口音；
- 三等：有明显的口音；
- 四等：很严重的口音，完全不是本地人的语音。

5 测试结果

5.1 各组被试语音偏误比较

我们首先将控制组（A组）和优秀组（B组）及C组与控制组在测试中出现的偏误之间进行了对比。比较结果见表（一）

| | 词语朗读 (%) | 句子朗读 (%) | 课文朗读 (%) | 命题短讲 (%) |
|----|----------|----------|----------|----------|
| A组 | 5.1 | 5.4 | 6.3 | 6.7 |
| B组 | 3.3 | 4.1 | 6 | 6.6 |
| C组 | 7.8 | 12.4 | 17.6 | 22.4 |

*偏误比率 = 偏误次数/音节个数。例如，B组学生的课文朗读一项，语音偏误6次，音节个数为100，偏误比率为6/100 = 6%。“命题短讲”2分钟，以200音节计。朗读测试中的漏字、添字亦计算在内。

表 (一) : 各组被试在测试中的语音偏误比率*

1. B组在各项测试出现的偏误较低，第一到第三项都低于控制组，C组的各项偏误比率高于控制组。B组（优等生）中有四个学生在测试项一跟二都得到满分，三个学生在测试项三也得到满分。
2. 在各项测试中，C组的结果都明显比其他两组比分低。命题说话一项差别明显。
3. 优秀组（B组）在各项测试中的语音表现不比控制组差，从得分来看，反而都比控制组高，尤其是拼音朗读，得分近乎完美。
4. 控制组（A组）在拼读中的得分明显低于B组，甚至低于C组。
5. 三组被试在词语朗读（汉字）一项结果最接近。“词语朗读”与“句子朗读”为指定范围测试，学生在课堂上学习、操练，教材有配套的光碟供学生课后练习，学生对测试材料比较熟悉，应试者试前投入准备的时间往往却也是最多的，有充分自信。
6. 四项测试，B组结果相对比较一致，语音失误随测试语体的变化较小；C组变化最明显，语音受被试材料的影响很大。

这一测试结果说明，当被试对测试材料给予足够的注意，不需要考虑语法或用词时，发音可以十分标准，尤其是有拼音标注时。说母语者在朗读时没有将全部注意力放在发音上，因而不比B组被试得分高，在1、2项甚至低于他们。

5.2 各组被试在四个测试项中的表现

表（二）列出了应试者在各项测试中的平均偏误率。从“词语朗读”、“句子朗读”、“课文朗读”到“命题短讲”，应试者对言语的关注程度依次减低，我们看到失分率随之依次增高，这表明测试者的语音表现随着对测试内容的关注程度的降低而降低。见表（二）。

词语朗读 < 句子朗读 < 课文朗读 < 命题短讲
 关注度高 < ————— > 关注度低

| | 1词语朗读 (%) | | 2句子朗读 (%) | | 3课文朗读 (%) | | 4命题短讲 (%) |
|-------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|--------------|-----------|
| 平均偏误率 | 1a拼音 3.2 | 1b汉字 5.4 | 2a拼音 3.8 | 2b汉字 11 | 3a拼音 4.5 | 3b汉字 14.1 | 15.6 |
| | 4.3 | | 7.4 | | 10.3 | | 15.6 |

表 (二) : 被试在四项测试中的偏误统计

从表 (二) 可以看到 :

拼读的结果远远好于汉字朗读。

应试者平均偏误比率从低到高, 依次是测试项1-2-3-4, 三组被试都如此。

中介语系统性的强弱, 从学习者在各项测试中所发生的字音偏误可以得到一定的反映: 偏误越高, 系统性越弱, 变异越多。三组被试在各项测试中的字音偏误比较, 说明学习者在一定条件下, 如果有足够的时间准备, 并给予充分注意的话, 语音可以十分接近母语为汉语者的语音, 甚至更好。测试结果说明 Scovel 等人的“关键期”假说不成立, 或对于一部分人来说不适用。这是对“关键期”假说的一例反证。

5.3 高偏误语音项在各语体中的分布比例

我们抽取偏误比率最高的四 (类) 个音 (语音变项), 考察它们在四种语体中的偏误情况。

这四个语音项分别是 :

- (1) 元音 ü [y]
- (2) 舌面音 j [tɕ], q [tɕʰ], x [ç]
- (3) 舌尖前音 z [ts], c [tsʰ], s [s]
- (4) 第四声

统计结果见表 (三)。

从上图的数据中我们可以看到, 尽管各变项在不同语体中的偏误比率不同, 但“连续体”由正式语体一端移向非正式语体一端, 偏误比率是逐渐增高的。ü [y] 发生变异的比率在自由的非正式的语体“命题短讲”中的偏误是最多的, 达到31%, 它在正式语体“朗读”测试中的偏误比例也是相当的高, 这一语言项的中介语变异存在于几乎所有社交语体中, 换言之, 社交语体变化与ü [y] 中介语的变异情况线性关系相对而言不像其它三种那么明显。我们不妨可以推论 :

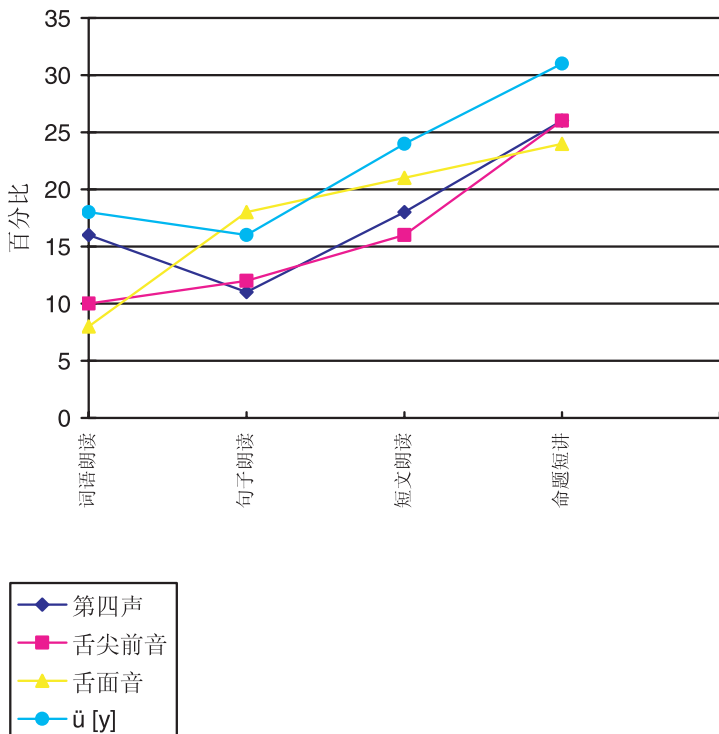


表 (三) : 不同语体中语音变项失误考察

ü [y] 的难度已经超越了学习者对言语增加关注而能改善的程度。反复操练和学习策略的使用也许是避免偏误发生的方案。

从不同 (B、C 两组) 学习者的语音偏误中我们可以发现并解释其中介语所处的状态。Corder (1981) 将学习者的语言偏误按阶段归为三类: (一) 前系统偏误 (Pre-systematic error), 它的特点是无规律性, 通常发生在学习者最初接触新的语言知识并对此进行探索和归纳时, 出现的偏误自己意识不到, 需要别人指出; 知道了也不能自行纠正。(二) 系统偏误 (Systematic error), 它具有明显的系统性, 即学习者反复出现同样的偏误。这一阶段的学习者对目的语的某个语言知识已经有了一定的认识, 知道自己的错误, 但仍然不能纠正。3) 后系统偏误 (Post-systematic error), 这是学习者已基本掌握了某个语言知识后出现的少量的、自己能够意识并纠正的偏误。C 组学习者表现出的大多是前系统偏误, 偏误多, 类型广; B 组学习者偏误集中在某一种或少数几种语音变项 (variable) 上, 表现出明显的系统性, 表明对语言知识有了比较好的掌握, 语音比较稳定, 无论是在正式的还是非正式的语体中, 表现出的言语关注与偏误的关系不太明显。

本文对成年（过了语言学习关键期）的汉语学习者的小型研究证实：有一些较“晚”开始的第二语言学习者，仍可以获得纯正地道的语音，B组优秀学习者和控制组的被试语音可以做到接近，甚至更好。这对“关键期”假说所认为的学习语言的“时期”到青春期，或12岁就结束的理论提出了挑战。也就是说，成年人获得纯正地道的第二语言语音是可能的。

当然，仅仅基于此项小型研究就认定早开始学习第二外语从生理上讲并没有优势，进而否定关键期假说，还为时过早。然而，这项研究为我们提供了一个非常有意义的实证，这就是，在不否认年龄小在生理上有习得第二语言的优势的同时，对某些第二语言学习者来说，开始得晚而失去语言学习优势，可以通过别的方式弥补。过了“关键期”年龄的学习者，还是有可能成功习得汉语语音的。

接下来，我们着重考察以汉语为第二语言的被试，即本文测试对象中B、C两组组学习者。他们都经过正规课堂汉语语音训练，在大学接受语音训练的同时，修读每周两次，每次两小时的汉语课，兼学听与读写。测试中B组被试的发音，在朗读词语和句子两项都明显优于母语者。相比之下，C组在1、2项的测试得分最低，尽管他们也和B组被试一样对测材料都很熟悉，和其他各位被试一样，在朗读时有充分的条件注重并监控自己的语音。

本研究的对象，都是12岁以后开始学汉语的，他们在大学的汉语课中，都以英语授课，开始正式接受“语音”训练。学习者的母语相同，学习环境相似，年龄相仿，开始学习的时间相近，测试条件一样。B组与C组之间的差别，单从年龄、教学方法等我们很难做出对此解释。那么，学习者自身的条件和学习路径，似乎是产生不同学习效果的缘由。

洋人把汉语说得字正腔圆，已经不是什么稀罕事儿了，但多数学习者还是“乡音难改”。就笔者的观察，优秀学习者都有强烈的学习动机，在课堂内与外，对汉语投入了大量的时间。对学习者的性格、学习动机和学习态度等，本文没有做深入的调查，而着重从学习者所使用的学习策略来探讨成年学习者的成功习得汉语语音的路径。在学习中，学习者有意或无意地都使用了某些策略，对这些策略的了解，未必能揭开成败的所有奥秘，但学习者在课堂内外如何处理大量的语言信息，面对问题或者困难时，他们又采取怎样的态度和方法？这对语言教师，对那些乡音难改的学生，对成功的汉语教学非常重要。接下来，我们把焦点集中在成功学习者身上，考察他们所使用的学习策略。

6 学习策略与语言能力的关系

学习策略能够提高学习者的语言能力，国内外学者对学习策略与语言能力的关系研究兴趣未减。一些研究表明，成功的语言学习者与他们在学习过程中的策略选择、策略使用的频率等都存在着一定的联系。

1975年Rubin以学习者为中心，率先将语言学习成功者与学习策略联系起来。之后，各地学者和教育者对学习策略在语言习得过程中所发挥的作用一直都有所关注。人们试图揭示学习策略与成功的语言学习之间的关系，哪些策略为成功学习者所普遍采用。现有的一些研究也都证实了成功的语言学习者和他们在学习过程中的策略选择和策略使用等方面存在着一定的联系（Rubin, 1981; O'Maley and Chamot, 1990; 文秋芳, 1996; 江新, 2000等）。

Bialystok (1979) 运用形式操练策略、功能操练策略、推理策略、监控策略的分类框架，得出形式操练与成绩呈负相关的结论；功能操练最能解释显著性差异。

运用同一分类框架，文秋芳 (1995, 1996) 考察了学习者可控因素对英语成绩的影响，发现了对英语四级成绩有明显的预测作用的形式操练策略和母语策略。杨翼 (1998) 通过问卷调查，考察了四年级留学生汉语学习策略与学习效果的关系。张彬 (2004) 在语言学习策略与大学英语四级考试成绩间的关系研究中，揭示了高分组与低分组学生在学习策略使用上的差异。

Abraham and Vann (1987; 1990) 研究了成功和不成功者的语言学习策略，发现成功者使用的学习策略大多相同。O'Malley等人 (1990) 的研究表明，好学生较多地使用元认知策略，差学生则注重学习行为、学习过程，即认知策略的使用。Green & Oxford (1995) 的研究显示，好的学习者使用学习策略的频率往往较高。

江新 (2000) 采用Oxford的SILL量表，对留学生性别、母语、学习时间、汉语水平等因素与学习策略的关系进行了研究，发现留学生汉语学习策略与汉语水平之间有显著的差异。

Stephen Bremner (1998) 以香港学生为背景，以Oxford的分类体系为基础，通过问卷调查，研究了英语学习策略与学习者英语水平的关系。

学习策略具体包含哪些内容？用以描述学习策略的概念，应该是“技巧” (“techniques”, Rubin, 1975)、“行为” (“behavior”, Richards and Platt, 1992)，还是一种“装置” (“devices”, Ellis, 1986) 呢？对学习策略的定义和分类，在语言教学界还未达成共识。然而，有一点是共同的，不论是“技巧”、“行为”、“装置”，他们都以提高目标语的语言能力为目的。美国学者Oxford的表述“学习者为提高他们的学习所采用的措施与步骤”及其设计的量表， (“operations or steps”, SILL, Oxford, 1990)，是比较全面和被普遍使用的。Oxford将学习策略分为六类：

记忆策略 (memory strategies)：记忆目标语；

认知策略 (cognitive strategies)：理解和产生目标语；

补偿策略 (compensation strategies)：弥补不足的目标语知识，达到使用目标语交流、阅读的目的；

元认知策略 (metacognitive strategies)：计划、监控目标语的习得；

情感策略 (affective strategies)：管理、规范习得过程中的情绪、态度、感受等；

交际策略 (social strategies)：通过交际行为与别人合作学习。

Oxford将上述六种策略归为两大类：直接策略和间接策略。前者直接涉及目标语，包括记忆策略、认知策略和补偿策略；后者为目标语的习得提供间接的支持，如计划、协调等，包括元认知策略、情感策略和交际策略。这比O'Malley & Chamot (1990) 所做的认知策略、元认知策略和交际/情感策略的分类更细致、更全面，同时克服了只强调认知和元认知策略，而看轻情感和交际策略的重要性。Oxford按照这种分类框架，设制了一套学习策略问卷——语言学习策略量表 (SILL: Strategy Inventory for Language Learning)。Oxford的这一整套分类系统，“也许是目前对学习策略最全面的归类” (Ellis, 1994)。

本文采用Oxford (1990) 为英语学习者设制的量表SILL (第7版)。原量表共设50项，按Oxford对学习策略的分类分六个部分，每部分含6-14项不等，第三、五、六部分 (补偿策略、情感策略、交际策略) 每部分均有6项，第二部分 (认知策略) 最多，为14项，其它两个部分 (记忆策略、元认知策略) 均为9项。本调查在由英文版译为中文版时，将目标语改为“中文”。学生需要对每项策略，在5个不同程度的选项中，按照自己的情况做出最适合自己的选择，选项1-5，由“从不符合”到“十分符合”程度依次递增，第1、第2为否定的选项，第4、第5为肯定的选项，第3为中间：“某些时候符合”。

7 调查数据分析

7.1 使用比例较高的学习策略

调查发现，使用比例超过80%的学习策略有13项，其中5项为元认知策略，3项为认知策略，记忆和补偿策略各有2项，交际策略1项，情感策略最少，为0。调查结果见表 (四)。

7.2 优秀组与普通组学生学习策略比较

两组学习者学习策略的使用情况如表 (五) 所示，统计结果为3或以上 (肯定的结果) 的有认知策略、补偿策略、元认知策略和交际策略五个类别，学习者最常用的是补偿策略和元认知策略，认知和交际策略其次，记忆策略最不常用。见表 (五)。

我们从表 (五) 看到，C组的情感策略和记忆策略的使用高于B组，这表明记忆策略和情感策略较多地为一般学习者所使用；认知策略、元认知策略和交际策略，B学生使用的频率略高于C组，这也许可以反映出成功的汉语学习者使用学习策略的取向。

各类学习策略中，补偿策略在两组学生中的使用排在第一，这与Oxford (1990) 等人的研究结果有所不同。一般说来，学习者因为自信不足，或是不具

| 策略 | 具体表现 | 使用比例 (%) |
|---------------|---------------------------|----------|
| 记忆策略 (9项) | 我将已有的中文知识和新学的知识联系起来。(1) | 81.9 |
| | 我在语句中使用新学的词汇,以把它们记住。(2) | 80.9 |
| 认知策略 (14项) | 我会说几遍或写几遍新词。(10) | 87.2 |
| | 我尽量说得像母语为中文的人一样。(11) | 83 |
| | 我练习中文发音。(12) | 93 |
| 补偿策略 (6项) | 交谈中如遇到不会说的词语,我用身体语言。(25) | 91.5 |
| | 遇到不会说的话,我用其它的词或短语代替。(29) | 85.1 |
| 元认知策略 (9项) | 我尽可能多地使用中文。(30) | 81.9 |
| | 当别人说中文的时候我特别留意。(32) | 85.1 |
| | 我试图寻找成为一个更好的中文学习者的方法。(33) | 87.2 |
| | 我找机会多和别人用中文交谈。(35) | 83 |
| | 我有明确的提高中文水平的目标。(37) | 90.4 |
| 交际策略 (6项) | 如果听不懂,我会请对方减慢速度或重说一遍。(45) | 87.2 |

表(四):学习者使用较多的策略

| | 记忆策略 | 认知策略 | 补偿策略 | 元认知策略 | 情感策略 | 交际策略 |
|---------|------|------|------|-------|------|------|
| B组(优秀组) | 2.69 | 3.37 | 3.73 | 3.45 | 3.01 | 3.57 |
| C组(普通组) | 2.91 | 3.2 | 3.21 | 2.68 | 3.16 | 3.14 |
| 平均: | 2.8 | 3.3 | 3.47 | 3.07 | 3.08 | 3.36 |
| 排序: | 6 | 3 | 1 | 5 | 4 | 2 |

表(五):两组学习者对六类学习策略的使用频率

备足够的语言知识,很难用“猜测”或“创词”的方法完成语言的理解或表达,而被调查的对象却常常“用其它词或短语”,甚至直接用他们熟悉的语言代替中文的表达方式。

使学习者在学习中自我协调、自我监控的“元认知策略”,O'Malley (1985)认为与高水平的学生关系密切,在本调查中是被大多数学习者使用的策略,如表(四)所示,使用比例超过80%的调查项目有五个。B组使用元认知策略的学生明显多于C组,见表(五),这说明成功的学习者具备控制语言学习的能力。Green & Oxford (1995)的研究也表明,元认知策略与交际策略一起,都是

区分学习者成绩差异的学习策略。在我们的调查中，B组学生的使用这两项策略的频率较高（仅次于补偿策略）。本文认为，学习者在学习策略使用的差异，不仅在于表现的各种策略的使用上，或许更大程度上取决于策略使用的频率。

交际策略的使用频率排第二，B组学生中所使用的频率，也排第二。我们看到，C组的使用率并不算低，超过中间值“3”。不同组别的学生在交际策略的使用方面差别不大。

Oxford (1990) 认为与学习者的成功关系最密切的认知策略，本文的调查结果显示，B、C两个组别使用的频率依次递增，说明认知策略与学习者成绩学习时间呈正相关，学习者的成绩越好，他们对目标语的运用能力也越强。然而，B组的学习者对认知策略的使用，排在补偿策略、认知策略和交际策略之后，这与Oxford得出的结果有很大出入。原因可能是：（一）调查对象不太擅于寻找汉语语言模式和规则；（二）学习策略的使用除了与学习者个人因素有关外，还与社会、语言环境有关系，它们共同影响学习的速度和成效。

学习策略与汉语语音水平之间的关系，我们将上文表中抽象的数据转化成具体的文字描述，一个成功的学习者大致会采用这样的做法：

他/她总是尽一切可能，利用一切机会使用和练习汉语；对词句或段落的意思不确定时，不会感到困惑或沮丧，而是大胆猜测并将谈话或听讲继续下去；不会说也不担心，遇到问题及时向老师或说母语者求教，甚至让交谈对象完成补充自己不会的词句；善于总结寻找语音规律，并联系已有的知识或母语发音，比较汉语语音的异同；刚学的词语，及时在交谈中使用，并尽可能多的使用，并在交谈中特别注意新词汇；除了练习说话，还花时间训练听力，提高理解能力，如有选择地收看或收听水平相当的电视或广播节目；此外，他们还使用周围能利用的一切条件和资源达成学习目标，如交中国女/男朋友，找中国人做室友，唱中文歌等。或许，他们还常常“边做边说”，在日常生活中所做的动作，用汉语表达出来：我刷牙，我在洗澡，我梳头，马上穿衣服等。

语音的成功习得有很多因素，如年龄、性别、性情、母语、成长经历、语音背景、教育状况等，学习策略只是影响语音习得的因素之一。然而，我们可以比较肯定地地下这样的结论：成功的学习者都有较强的学习动机和主动学习的意识，而学习策略则是学生主动学习的一个工具。同样的课堂教学及教材教法，不同学习者理解、记忆直至获得目的语语音所采用的学习计划安排，及使用的途径方法等有所不同，甚至有明显的差别。善于在不同的场合情景下选择使用各种学习策略，对帮助学生完成学习任务实现学习目标，及解决学习中面对的各种困难，都大有裨益。

8 结论

如上文所述，不同策略有不同的效能，有的调动学生的组织能力和自我监控意识（元认知策略）；有的让学生使用已有的知识解决学习中的新问题（认知策略）；有的通过与同学老师或汉语为母语者的互动，提高语音水平（交际策

略)，等等。学习策略的使用，让学习变被动为主动，各种策略的综合使用，才能有效习得汉语语音。

关于加拿大学生汉语学习策略，本文的主要发现是：

(一) 最多学生使用的学习策略，为元认知策略。

(二) 补偿策略为使用频率最高的策略。

(三) 情感策略和记忆策略较多地为一般学生使用，B组学习者较多地使用补偿策略和元认知策略。

(四) 不同学习者选择使用相同的学习策略，却得到不同的成效。策略的使用的频率也许更大程度上决定了学习程度的差异。

策略本身无“好”“坏”之分，笔者不同意将学习策略分成“好”策略和“差”策略，每种策略只要使用得当都可以帮助学习者有效学习。本文也不主张所谓“优秀学习者的策略”的提法，成功的语言及语音习得，属于善于不同场合，使用各种不同的策略，提高他们的语言技能和语音水平的学生。

汉语语音教学中，什么策略有效因时因人而异，汉语教师需要了解的是，在不同学习阶段，不同情境（课堂与课外）中，某些策略的使用是否多于其它策略，或更有效。训练学生有意识地在學習中使用各种策略，可以帮助他们计划他们的学习，有效管理时间，提高自我监控和自我审察学习效果的能力，充分利用现有条件，学习、记忆和巩固新的语言知识。相信落后学生也能更快地进步，而变得优秀。

本文的研究在二语语音习得理论框架中进行，结合教学和测试实践，比较同一年龄段成功与普通学习者的学习策略，得出这样的结论：对于大部分汉语学习者，超过了青少年时期（10-12岁），很难获得标准的汉语语音。成年人（18岁以后）并没有丧失语言学习的能力，口音的形成，是因为成人母语已经有固定的语音系统，限制了外语语音的进一步发展和进步。学习策略的恰当使用可以习得如母语般的汉语语音，洋腔洋调与纯正地道的差别，我们可以从学习者对各种学习策略的了解和使用上得到部分的求证，然而不是全部，性别、年龄、性格、成长经验、语言背景、教育状况等因素，都可能影响学习的成效。本文没有对学习者的个人基本资料包括他们的学习动机及学习者态度、方法等进行调查，这些可能对他们最终取得的学习成效，或在习得过程中策略的选择和使用造成影响。本文以汉语语音水平为标准选取和区分两组调查对象，他们在学习策略使用上的调查结果，或许可以为第二语言提供借鉴。此外，本文的研究还发现，大多数成功学习者都说双语或多种语言，基于这点，本文的研究结果未必对所有母语为英语者适用。未来研究的方向，渴望对学习者的语言背景对汉语语音习得的影响做进一步探讨。

参考文献

- 江新，2000，汉语作为第二语言学习策略初探。《语言教学与研究》，第1期，61-68页。
杨翼，1998，高级汉语学习者的学习策略与学习效果的关系。《世界汉语教学》，第1期，88-93页。

- 文秋芳, 1995, 外语教学与研究英语学习成功者与不成功者在方法上的差异。《外语教学与研究》, 第3期, 61-66页。
- 文秋芳, 1996, 学习者因素与大学英语四级考试成绩的关系。《外语教学与研究》, 第4期, 33-39页。
- 张彬、师彦灵, 2004, 语言学习策略与大学英语四级考试成绩的关系研究。《兰州大学学报》(社会科学版), 32卷第1期, 132-137页。
- Abraham, R. G., & Vann, R. J. (1987). Strategies of two language learners: A case study. In A. Wenden & J. Rubin Eds. *Learner strategies in language learning*, 85-102. London: Prentice Hall International.
- Abraham, R. G., & Vann, R. J. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *Teachers of English to Speakers of Other Language Quarterly*, 24(2), 177-198.
- Bialystok, E. (1979). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Canadian Modern Language Review*. Vol. 35, No. 3, 372-394.
- Bremner, S. (1998) Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Language in Education*, Vol. 1, No. 2, 67-93.
- Corder, S. P. (1981) *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins, J. (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University at Los Angeles.
- Cummins, J. & S. McNeely (1987). Language development, academic learning, and empowering minority students. In K. Tikunoff, *Bilingual education and bilingual special education: A Guide for administrators*. Boston: Little, Brown.
- Ellis, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferguson, C. A., & O.K. Garnica (1975). Theories of phonological development. In E. H. Lenneberg & E. Lenneberg, eds., *Foundations of language development* (New York: Academic Press), 153-180.
- Flege, J.E. (1984a) The detection of French accent by American listeners. *Journal of the Acoustical Society of America*, Vol. 76, 692-707.
- Flege, J.E. (1988b) Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences. *Journal of the Acoustical Society of America*, 84, 70-9.
- Flege, J.E. & K.L. Fletcher (1992). Talker and listener effects on degree of perceived foreign accent. *Journal of the Acoustical Society of America*, Vol. 91, No. x, 370-89.
- Green, J. & T. Oxford (1995). A closer look at learning strategies, L2 Proficiency and Gender. *TESOL Quarterly*, Vol. 29, No. 2, 261-297.
- Lenneberg, E.H. (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and Sons.
- Neufeld, G.G. (1979). Towards a theory of language learning ability. *Language Learning*, Vol. 29, No. 2, 227-41.
- O'Malley, J. M. et al (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, Vol. 35, No. 1, 21-46.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1990) *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. NY: Newbury House.

- Richards, J. & John Platt (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41–51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive progresses in second language learning, *Applied Linguistics*, Vol. 2, No. 2, 117–131.
- Scovel, T. (1969). Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning*, vol. 19, nos. 3–4, 245–253.
- Scovel, T. (1988) *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Newbury House.
- Scovel, T. (2000) A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213–223.
- Swain, M. and S. Lapkin (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, Vol. 83, No. 3, 320–337.
- Tahta, T., M. Wood & K. Loewenthal (1981). Foreign accents: factors relating to transfer of accent from the first language to a second language. *Language and Speech*, Vol. 24, No. 3, 265–72.
- Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. London: E. Arnold.
- William, L. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.