

大学英语写作中母语思维的认知理据

卓 静

(宁波大学外语学院, 浙江宁波 315211)

摘 要: 通过英语写作样本的采集, 发现母语在第二语言写作中具有迁移作用的认知因素。这些因素表现在句法结构的元语言意识、词汇的标记性和典型性、习语或隐喻的标记性以及第二语言学习者的心理认知等方面。当母语思维与第二语言的形式有差异时, 母语对第二语言写作会产生负面效应, 或者说“负迁移”; 当母语思维与第二语言的形式相似时, 母语会带来“正迁移”。第二语言教学者应该引导学生积极正确地使用母语思维, 发挥母语思维的正面效应。

关键词: 第二语言写作; 母语思维; 认知

中图分类号: H319 **文献标识码:** A **文章编号:** 1008-309(2006)03-0037-05

八十年代以来, 语言学家们做了大量关于母语思维在第二语言(以下简称“二语”)写作中的功能研究, 对此他们持有不同的看法, 但是认为母语思维在写作过程中具有正面效应的居于多数, 如 Zamel^[1]、Cumming^①、文秋芳和郭纯洁^[2]等。这类研究结果的提出是建立在实验研究的基础上, 但是我们发现有些研究对象的采用具有目的性, 不具有随机性, 如文秋芳和郭纯洁实验的受试者是来自安徽临泉一中的 6 名学生, 是从 20 名受邀参加看图作文的学生中挑选出来的。挑选的标准是“(1) 学生在面谈中对研究所用的有声思维方法态度积极, 并认为这种方法基本上反映了他们写作时的思维活动; (2) 他们在有声思维的过程中沉默时间不超过总写作时间的 20%”。这个实验最明显的缺点, 正如文秋芳本人所言, 是“样本数量小, 只能作为今后研究的假设”^[2]。该实验所有的结果都出自对这 6 位学生的“有声思维”记录中, 同时也没有详细说明采用该挑选方式的原因或者意义所在。对于这种带有目的性的样本采集, 我们认为其结果的说服力是不够的。

大学英语写作情况调查最理想的样本应该是来自大学中的自然班级, 即招生完毕之后, 各专业随机分班而形成的班级。不同的专业, 学生的英语程度会有所不同, 这就需要我们根据他们的英语高考分数给出一个英语等级的评定。这些工作落实之后, 就可以对该自然班级布置一定的任务, 然后采集样本, 进行结果分析。

一、研究样本采集过程和结果

本文研究的目的是大学英语写作中母语思维的认知理据。被采集作文样本的学生来自大学一年级本科非英语专业的一个自然班级, 共有 33 人, 全班高考英语的平均分数 96.84 分(总分为 150 分), 其中最高是 115 分, 最低是 80 分, 全班的英语相当于中级水平。被采集的作文样本是

收稿日期: 2005-10-19

作者简介: 卓静(1979-), 女, 浙江奉化人, 硕士研究生, 研究方向: 理论语言学

① 参见刘东虹. 大一学生写作中的母语策略与母语迁移[J]. 外语教学, 2002, (4): 62-66

他们在大一第二学期期间写的 6 次命题英语作文(平均半个月一篇,课堂上完成,写作时间为 45 分钟,每篇作文 120 字左右),共 198 篇。作文评改采取 4 次由本文作者单独完成,2 次是面批(批改时学生在场,有利于了解他们写作的过程和动机)的形式,各种错误在 198 篇作文中的分布情况如表 1 所示:

表 1 与本文研究有关的错误统计

错误类型	第 1 次(面批)	第 2 次	第 3 次	第 4 次(面批)	第 5 次	第 6 次	总计
A*	20	9	15	15	10	16	85
B*	51	18	36	35	33	30	203
C*	7	0	6	5	8	5	31

* A 表示汉语式的句子结构(母语在句法层面的影响); B 表示该单词的汉语直译意义是符合句义的,但是不符合英语的习惯用法(母语在词汇方面的影响); C 表示学生使用了汉语的习语或者隐喻,但是不符合英语的表达方式(母语在习语和隐喻方面的影响)。

在 2 次作文的面批过程中,作者事先准备了一些问题,其中 4 个问题是在第 1 次面批时对每位学生提问一次,同时做了相应的记录,如表 2 所示。

表 2 面批时所提问题的情况统计 I

编号	问 题	回 答	人 数	百分比(%)
1	你构思这篇作文的内容时,用英语思考还是汉语思考	英语思考	5	15.2
		汉语思考	21	63.6
		两者皆有	7	21.2
2	你觉得用汉语思考,对你写作文有帮助吗	有帮助	21	63.6
		没有帮助	12	36.4
3	你认为用汉语思维对提高英语水平有好处吗	有好处	3	9.1
		没好处	30	90.9
4	以前有没有英语老师鼓励你用汉语思考英语问题,比如在写作文或者做阅读理解的时候	有	2	6.1
		没有	31	93.9

其它问题在 2 次面批中如有必要就多次提问,如表 3 所示。但是由于批改、提问和讲解同时进行,以及一些客观条件的限制,无法将所有学生具体的回答作详细的记录,所以对于表 3 中的这些问题,只能凭每次批改后的主观印象对学生的回答做回顾性和概括性的描述,同时回答次数也只能用“大多数”、“少数”等笼统的词语来表达。

结果分析:表 1 显示“B”类错误最多,其次是“A”类,然后是“C”类。结合两次面批情况,可以发现学生在内容构思时易倾向于运用母语思维(如表 2 的问题 1 和表 3 的问题 4 所示),大多数学生认为英语思维才是正确可行的(如表 2 的问题 3 所示),但是他们在无意识中还是频繁使用母语思维。在组织句子结构时,由于使用母语思维而出现的错误次数相对少一些,但是通过与学生的对话中可以发现有些学生被指出使用了汉语式的句子结构后,仍然无法意识到错误所在(如表 3 中的问题 2 所示),说明在句子结构构思方面母语思维的影响更加根深蒂固。同时我们发现在首次面批后,接下来的那次各类错误量明显减少,特别是“B”类减少的绝对量最大,从 51 次减至 18 次,说明学生在没有被提醒的情况下,使用母语思维现象比较普遍。“C”类在第 1 次作业中出现 7 次,在这次面批过程中曾对学生说:最好不要使用那些不确定英语中是否可用的

习语或者隐喻。在第2次作文中,没有学生敢用了,但是接下来的写作中又有学生使用。从错误数量的分布情况来看,“A”类的波动比较大,说明句子结构的提取随机性大。6次作文情况总体上反映母语思维对组织句子结构的影响比较深刻,在较短的周期内改变这种影响比较困难;而词汇使用时的母语思维量下降到一定程度之后,再降的趋势明显减缓。

表3 面批时所提问题的情况统计 II

编号	问题	回答
	(当学生出现“B”类错误时) 你为什么用这个词	(大多数)就是……意思嘛
1	汉语是这个意思,但是英语中 这个单词是不能用在这里的, 有没有去查过词典	电子辞典中的意思是这样的 查过了,看不懂,我觉得应该是这样可以用的 没有查过,我以为就是这个意思
	(当学生出现“A”类错误时) 这个句子的意思是什么	是……意思
2	英语是这样说的吗	(学生的反应大多是一副茫然的样子)应该是这样的吧 只有少数学生马上意识到错误并说出改正后的句子 结构,但其中只有3人次改正确了
	(当学生出现“C”类错误时) 这个是……意思吗	(所有学生)是的
3	你有没有见过哪里用这样的表 达方式 这种表达方式英语中是没有的	(大多数不回答) (少数回答了,但都是错误的) (没有反驳)
4	写好这个句子之后,有没有倒译 一下,也就是再翻译成汉语	(大多数)在脑子里会想汉语的意思 (少数)有时候写好句子再看一遍,自然而然就在脑子 里出现汉语意思

从以上的分析中可以发现:在大学英语写作中,学生在思考写作内容和组织句子结构时,都会使用母语思维,而且经常是无意识的;在学生的认识中,母语思维是不可取的,他们会有意识地避免它,但是英语程度有限,又被迫动用母语思维;母语思维很难定量,它是一个动态的过程,随着环境、生理状态、情感和写作内容等的改变而发生变化。因此,母语思维的使用是一种认知现象,母语在写作中的迁移有相关的促发、制约、容忍等认知因素,这些因素表现在句法结构的元语言意识、词汇的标记性和典型性、习语或隐喻的标记性以及二语学习者的心理认知等方面。

二、写作中母语思维现象的认知理据

(一) 句法结构的元语言意识

Ellis 认为大多数二语学习者对句法特征比对语音或语篇特征的元语言意识要发达,这种意识使得他们在语法层面比在其它语言层面更能控制语言形式的选择,从而抑制母语迁移现象发生^[3]。但是一旦该意识不够强烈,母语迁移就会显现。本文研究对象的英语水平属于中等,元语言意识相对处于一般或者较弱的状态。表1显示他们在句法结构的母语迁移量有起伏,说明他们的元语言意识易波动。

语言学家们大多数认为汉语是属于话题突显型语言,英语属于主语突显型语言。汉语的句式

结构通常为“话题+说明”结构,而英语的常式句子结构为“主语+谓语+宾语”。中国的英语学习者一般在学习英语之前已经有五至六年的正规汉语教育,这还不包括学前的汉语言习得。由此可见,中国学生的元语言意识相对较强,而英汉语句式之间的差异性非常明显,所以虽然经过一定时期的英语学习,一些中国学生对于英语句式的使用还是不能得心应手。

(二) 词汇的标记性和典型性

从表1和表3中,我们可以发现母语在词汇方面对二语习得的影响是最明显的。词汇涉及语音、语用等特征,标记性强,习得比较困难,更何况写作对词汇掌握的要求甚高。标记程度是从小到大的一个连续体,无标记特征比有标记特征在认知上更易引起人的注意,更容易被储存和提取,如不定冠词“a”是无标记的,“an”是有标记的。从无标记性词汇到有标记性词汇,特点的显著性依次递减,习得的难度则逐渐增加。Eckman认为二语范畴相对于母语对应范畴的标记程度大时,迁移就可能发生;而二语范畴的相对标记程度小时,迁移发生的可能性很小;相对标记程度大的二语区域属于困难区域,且难度与标记程度一致^[4]。

在表1中,误用母语词汇现象虽然在首次面批后有所减少,但是从第3次到第6次的回落程度低,基本上保持一定的量。一些本来对于学生来说标记性强的词汇在首次面批中,经过作者的一些解释,可以使它们的标记性相对减弱,从而使母语迁移发生的可能性减少。但有一些词汇的标记性程度很大,在一定的时期内很难降低,因此后面误用母语词汇现象仍保持在一定的状态中。

Kellerman的典型理论从认知心理学的角度研究语言的标记性,认为“典型”的语义是指在一个词项多个意义中,一般有一个意义是无标记的,“语意透明的”,是该词的核心义^[5]。对典型性语义的判断来自二语学习者对母语结构的直觉,这种直觉可以帮助他们预测母语形式的可迁移性。如果直觉判断有误,那么母语迁移是错误的。在学生的作文中,我们可以找到实例来说明这个问题。如“*We pawed crabs in the sands*”,在这个学生的直觉里“paw”的语义就是“抓”这个核心义,而忽视了其它意义,如动物“用爪子抓挠”、“用蹄刨或扒”等,产生了错误的母语迁移。

(三) 习语或隐喻的标记性

由于语言文化的不同,在有些习语或隐喻的使用上,会出现明显的差异,也具有标记性。如表1所示,共有31例“C”类错误,说明二语使用者在运用习语或者隐喻来描述情况时,往往会求助于自己的母语文化,从而导致母语的迁移。如有一学生写道:“*My father hopes me to be a dragon in the future.*”他没有了解在英语中“dragon”是指“凶暴、蛮横的人”,而是根据母语思维中的“望子成龙”,直接翻译成了英语,表达的意义适得其反。

有时习语或隐喻在二语习得者思维中的标记性可以被人为地淡化,甚至抹去。如表1和表3所示,向学生解释习语的来源或者与母语的差别之后,学生就不会再误用这个习语。但是语言中不同的习语和隐喻太多,无法一一讲解,所以换了篇命题作文,学生又开始出现“C”类错误。

(四) 二语学习者的心理认知因素

首先,我们必须意识到在母语思维里有两个概念的存在:一是心理语言距离,即母语与第二语言在学习者心理感受中的差别程度;二是学习者的心理类型,即对待语言距离的实际心理个性差异特征。二语学习者通常对语言距离估计不足,有时夸大,有时缩小。在英语写作中,学生们通常是绞尽脑汁,想尽一切办法来遣词造句。由于对母语思维非常熟练,他们在潜意识里就会缩小小语言距离,信手拈来一些词汇或句式,以为在汉语中可以使用的,在英语中也可以使用。

学习者的心理类型对母语思维也有一定的影响。文秋芳和王立非认为人的认知模式有两种:场独立型和场依赖型^[6]。男生更倾向于场独立型,他们喜欢用逻辑推理指导自己的心理;女生更

倾向于场依赖型, 她们多选择非逻辑推理策略, 喜欢猜测词义或者句子的意思。本研究疏于这方面的统计, 主要原因是该班男女生比例不协调, 不利于做统计。但是在面批的交流过程中, 可以感觉女生对母语思维的依赖更为强些, 她们更喜欢使用英语中没有的, 但是汉语中常用的一些习语。同时文秋芳和王立非也提出反应模式上的个性差异: 谨慎型和冲动型^[6]。谨慎型反应模式的人考虑多种可能性, 语言使用准确性比较高。冲动型反应模式的人对于问题的反应速度快, 但是准确性不高。因此, 前者的母语迁移在多数情况下具有正面效应, 而后者往往具有反面效应。

三、结束语

从以上的分析中, 我们发现母语思维对二语写作具有提示、引导和协助作用。当母语思维与二语形式不同时, 母语对二语写作会产生负面效应, 或者说“负迁移”; 当母语思维与二语形式相似时, 母语会带来“正迁移”。因此, 二语教学者不能让学生对母语思维产生错误的认识, 必须积极引导学生在适时、正确地运用母语思维, 发挥母语思维在二语写作中的正面效应。

参考文献

- [1] Zamel V. Writing: The Process of Discovering Meaning [J]. TESOL Quarterly, 1982, (16): 195-209
- [2] 文秋芳, 郭纯洁. 母语思维与外语写作能力的关系: 对高中生英语看图作文过程的研究[J]. 现代外语, 1998, (4): 44-56
- [3] Ellis R. The Study of Second Language Acquisition [M]. Oxford: Oxford University Press, 1994
- [4] Eckman F. Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis [J]. Language Learning, 1977, (27): 315-330
- [5] Kellerman E. Towards a Characterization of the Strategies of Transfer in Second Language Learning [J]. Interlanguage Studies Bulletin, 1977, (2): 58-145
- [6] 文秋芳, 王立非. 影响外语学习策略系统运行的各种因素评述[J]. 外语与外语教学, 2004, (9): 28-32

Cognitive Interpretation of First Language Thinking in the College English Writing

ZHUO Jing

(Faculty of Foreign Languages, Ningbo University, Ningbo, China 315211)

Abstract: By analyzing the samples of students' English compositions, we find cognitive factors related with first language (L1) transfer in writing process. These factors are shown in metalanguage consciousness of syntax, lexical markedness and prototypicality, markedness of idioms or metaphors, and psychological cognition of second language (L2) learners, etc. When thinking in L1 differs from the kind of L2, L1 exerts negative effects on L2 writing, which is called "negative transfer". When thinking in L1 is similar to the kind of L2, "positive transfer" occurs. L2 teachers should guide students to think in L1 properly and bring its positive effects into full play.

Key words: Writing in second language; Thinking in first language; Cognitive