

# 试论汉语学习者学习策略与学习效果之关系

——日本汉语学习者汉语学习认知心理分析之一

刘 乃 华

## 论文提要：

本文以中国国家汉语水平考试试卷（基础）成绩作为检验汉语学习者学习效果的指标，以《汉语学习策略问卷》作为调查汉语学习者使用学习策略情况的工具，从形式操练、功能操练、自我管理、有效记忆和利用母语等五个方面，考察并揭示了汉语学习者常用的学习策略和学习效果之间的关系。

## 关键词语：

学习策略 形式操练 功能操练 自我管理 有效记忆 利用母语

## 0. 引言

0.1 最近二十多年来，第二语言学习（SLL）研究的重点已经从寻求最佳的教学方法转变到对多变量的语言学习的研究上。人们愈来愈深刻地认识到，第二语言学习是一个多方位的工程，涉及到多种因素和过程。只是单纯地去研究教学方法已经不能反映相关领域的最新研究成果，不能全面地去解释第二语言学习的过程以及诸多因素对语言学习的影响。在当今第二语言学习的理论研究中，寻求某种教学方法已经不再是研究的主要倾向，更多的研究者注重的是第二语言学习理论的建构，将第二语言学习放在一个更加全面的框架中去加以考察。多变量的研究方法进一步地加深了我们对第二语言学习本质的理解，使我们的研究走上了一个更加科学的轨道。以教学法为轴心的第二语言教学研究，正在被更为合理的第二语言学习理论所代替，即既考虑到语言和语言教学理论在第二语言学习中的作用，同时也考虑到教育、心理、社会和文化等诸多因素对第二语言学习的影响。

多变量的第二语言学习的研究主要有两种做法，一种是探讨学习过程中的普遍特征，或称学习者的共有特征；一种是研究学习者的个体差异（Individual Difference），也称 ID 研究。前者试图找出第二语言学习的规律性，即学好第二语言的过程和条件；后者试图解释不同学习者的学习效果

出现差异的原因和规律。这两种研究体现了第二语言学习既不同又互补的两个方面，偏颇其中的任何一个方面，第二语言学习的理论都是欠缺的。在上述两种研究中，对第二语言学习中语言的发展过程和认知过程已有多种研究，其中最为著名的是 Selinke 的中介语言(Interlanguage)的研究(1969)，Corder 的语言迁移(Language Transfer)的研究(1983)，Greenberg 的普通语法研究(1974)和 Mclaughlin et al.的语言认知研究(1983)等。对学习个体差异的研究着重于认知因素、情感因素和学习策略等对第二语言学习的影响，这种研究可以帮助我们深刻理解第二语言学习的过程，使我们在差异的背后寻求规律，或者是寻求有规律的不规则性。对个人差异的研究目前尚处在一个初级阶段。由于调查工具五花八门，调查设计多种多样，各种变量也很多，因此研究方法不够规范，缺乏统一的研究目标。在汉语作为第二语言学习的领域，有关汉语学习者学习差异的研究可谓少之又少，与目前蓬勃发展的汉语作为第二语言学习的形势极不相称，因此这项研究也就显得尤为必要了。

**0.2** 在语言学习中，学习策略是指学习者用来获取、储存、提取或使用信息的一套做法或步骤，是指“学习者用来提高其目标语语言能力的各项活动”(Bialystok,1983)。

第二语言学习策略的研究始于 20 世纪 70 年代中期。一些研究者的研究结果发现，优秀的第二语言学习者大多在自觉或不自觉地运用着一些学习策略，这些策略是可以进行理论描述和归纳分类的。

目前对第二语言学习策略的研究主要集中在以下几个方面：一是对学习策略进行确认和分类；二是寻找运用学习策略的相关因素；三是证明学习策略的有效性；四是证明传授学习策略的有效性；五是研究如何才能达到所预期的研究目标；六是研究如何采用适当的方式搜集学习者运用学习策略的材料。

对学习策略进行研究，既有理论意义，也有实践意义。对优秀的第二语言学习者的学习特征进行确认，既有助于学习者更好地学习第二语言，使他们获得事半功倍的学习效果，同时也有助于教学方法的改进和教学质量的提高。首先，学习策略是第二语言学习的一个重要组成部分。对于学习者来讲，无论是语言知识的学习，还是语言技能的操练，都需要运用一定的学习策略。学习策略的研究，进一步阐明了第二语言学习的特殊性，同时也说明了第二语言学习者是学习活动的主体。其次，一些研究结果也告诉我们，对

第二语言学习策略的研究，可以帮助人们进一步地了解学习的原理，这既有利于我们了解学习者的知识和技巧，也有利于我们更好地进行教学，为解释教学和学习中的问题提供理论依据。第三，由于对学习者的学习策略的研究需要学习者自己去分析其学习过程，这样就会帮助学习者去计划和评估自己的学习，优化自己的学习计划和学习方法，使他们对自己的学习切实地负起责任。对于从事第二语言教学的教师来讲，学习策略是一个影响学习者语言学习的变量，教师如能在教学中有效地控制这一变量，就可以为提高教学质量和进行教学改革提供一条新的途径。

**0.3** 作为一名把汉语作为第二语言来进行教学的教师，我们从与日本汉语学习者的接触中发现，日本汉语学习者的学习策略是一个值得探索的领域。在相同或近似的学习环境和教学条件下，为什么学习者在汉语学习的速度和成绩上会出现差别，哪些策略会使汉语学习获得成功，又有哪些因素可能会导致汉语学习的失败，哪些策略可以促进学习者的汉语学习，并能使失败转换为成功等，如果我们能够很好地回答以上这些问题，这对于改进我们的对日汉语教学，或者促进日本汉语学习者的学习都是很有必要的。在日本“现在选择汉语的学生人数已经在总体上占据第二位，仅次于英语”（史有为，1997）。日本政府 2001 年 7 月以全国十五岁以上男女五千人为对象，进行了“有关今后大学教育前景的舆论调查”，10 月 13 日公布的调查结果显示，在“大学生应该掌握的外国语”上，“有近六成的日本学生选择中国语，其人气仅次于英语”（刘敬师，2001）。因此对日汉语教学的成败，既是教育学家和对日汉语教师所关注的，同时也是广大的日本汉语学习者所关注的。

我们就是在上述研究理论和教学背景之下，设计了这样一项有关日本汉语学习者学习策略的研究，其目的主要是在于，通过对日本汉语学习者，特别是日本大学汉语专业的学生在日本环境下学习汉语情况的调查，探讨汉语学习的策略及其学习策略对汉语学习的影响。

## 1. 方法

### 1.1 理论基础

目前第二语言学习的理论可谓众说纷纭。Bilystok 的第二语言学习理论为我们提供了一个示范模型，明确规定了学习策略的种类和地位，并推测

了它们对学习语言所起到的作用。其中形式操练策略和功能操练策略的运用范围较广，因为它既包括了语言学习的过程，也包括了增加学习和交际的机会，所以既有语言学的过程，又有语言认知的过程。但是我们并没有把研究建立在某一具体的理论上，而是广泛地吸收了 Naiman et al (1976)、Bialystok (1978)、Stern (1983) 和 Rubin (1980) 等提出的不同的分类，并结合日本汉语学习者和对日汉语教学的特点，采用了以下五种策略。一是语言形式操练策略，指为掌握汉语规则系统而进行的具体语码练习；二是语言功能操练策略，指学习者积极寻找运用汉语进行交际的机会；三是自我管理策略，指学习者为了有效地组织和安排学习活动而采取的行动和步骤；四是有效记忆策略，指学习者在对汉语信息进行编码和组织后，使之进入长时记忆并储存起来；五是利用母语策略，指学习者在学习汉语时首先借助母语语义编码，然后再过渡转换到目的语上去。

### 1. 2 测试对象

我们选择的测试对象是日本国内某一公立大学二年级和一小部分三、四年级中文专业的学生，共计 34 人，年龄为 18-22 岁。我们之所以选择以二年级为主的学生，主要是基于以下几个方面的考虑：第一，一年级学生刚进入大学，汉语的水平几乎为零，他们所获得的汉语能力和汉语知识，使他们对所调查的问题不能做出有效的反映。第二，四年级学生临近毕业，目前大多或埋头于撰写毕业论文，或专注于四处寻找工作，难以组织他们集中参加任何额外的测试和调查。第三，二年级的学生经过一个学年的汉语学习，已经学习到了最基本的汉语语法和汉语词汇，对汉语知识和如何学习有了一个大致的了解，对自己一年来的汉语水平也有了一个初步的认识，这时对二年级学生进行汉语学习策略调查，能够较为客观地反映他们的学习方式、行为和想法，同时也能帮助他们从理性上对自己的学习策略做出总结和反思，促使他们今后能够运用更好的学习策略来学好汉语。

表 1-1 调查测试对象的基本情况：

男生	女生	二年级	三年级	四年级
10	24	18	10	6
29%	71%	53%	29%	18%

### 1.3 测试工具

我们这次调查使用了两个测试工具，一是一套中国国家汉语水平考试(HSK)试卷(基础)；二是一套自行设计的《汉语学习策略问卷》。我们试图以 HSK(基础)的成绩作为检验汉语学习者学习效果的指标，以问卷调查的形式了解汉语学习者使用学习策略的情况，进而考察并揭示汉语学习者常用的学习策略和学习效果之间的关系。

#### 1.3.1 汉语水平考试

中国汉语水平考试(HSK)是通过中国国家汉语水平考试委员会专家鉴定的一种国家级标准化考试。它由三种不同等级的考试组成，即 HSK 基础、HSK 初中等和 HSK 高等。这三种考试在等级上相互衔接，构成了汉语水平考试完整的等级体制。HSK 是建立在标准参照理论基础上的考试，它有着界定良好的考试领域作为参照标准，它并不着眼于考生的名次和排队，它所关心的是考生达到了哪个等级。作为标准参照性的测验，HSK 具有严格界定的考试领域，即制定了领域界定明确的考试大纲，并以此作为编制试卷的依据。作为 HSK(基础)命题主要依据的考试大纲共有三种：一是《汉语水平词汇与汉字等级大纲》；二是《汉语水平等级标准与语法等级大纲》；三是《中国汉语水平考试大纲(基础)》。《汉语水平词汇与汉字等级大纲》和《汉语水平等级标准与语法等级大纲》是 HSK 词汇和语法的总纲，是 HSK(基础)命题的主要依据。以这两大总纲为依据制定的《中国汉语水平考试大纲(基础)》对考试的内容、要求、题型和试卷构成以及各项题目所占比例等，都分别作了明确的规定和说明，从而使作为标准参照性的 HSK(基础)的考试领域有了较好的界定，这是 HSK(基础)科学性的重要保证。

HSK(基础)试卷结构分为三个部分：即听力理解、语法结构和阅读理解。考题数量为 140 题，考试时间为 135 分钟，考试总分为 140 分。在试题定位上，HSK(基础)的考试范围定位于零起点至 HSK 初等 C 级以下(包括初等 C 级)的水平段。词汇的范围为甲级常用词 1033 个和乙级常用词 2018 个，命题是以甲级常用词为主，占 81.3%，丙级词以上为超纲词，占 5.9%，超纲词中有相当一部分是常见的国名或姓氏，并且大多用于较难的试题之中，是作为非关键性文字障碍出现的；语法范围为甲级语法项目 129 项和乙级语法项目 132 项，命题是以甲级语法项目为主，占 60%。试卷总的字数控制在 6500 字左右(包括试题说明和备选答案)，其中语法结构为 1500 字左右(包括试题说明和备选答案)，阅读理解为 3000 字左右(包括

试题说明、阅读语料和备选答案), 录音材料为 1000-1200 字左右 (不包括试题说明)。

我们采用的试卷属于基础阶段的汉语水平考试, 它所考察的是最基本的语言知识和语言能力。一种语言由浅入深大致分为三个层次: 生活层次、工作层次和文学层次。HSK (基础) 主要考察考生在生活层次上的语言能力。例如: 日常生活中的衣食住行、参观游览、业余爱好和简单社交 (问候、感谢、会见、介绍、祝贺和告别等) 等听说读写的的能力。

在题型设计上, 听力理解部分, 考虑到初级汉语阶段学生的听力水平还比较低, 所以试卷中的听力材料大多是在句子这一层面上, 只有较少部分是语段, 语速也较正常语速略慢, 每分钟约为 180-200 字。主要考察学生对主要信息的反应能力, 对近似的语音语调的辨别能力。语法结构部分, 汉语语法的主要特点是词序的变化和虚词的运用, 所以试卷中的语法结构项目分为两个部分, 主要是在句子的层面上来考察学生的语言能力和语法知识。阅读理解部分, 这一部分的试题主要是在语段层面上考察学生对常用词语的语义和语用的掌握情况以及对短文内容的整体理解能力。

一份信度较高的试卷, 除了命题的内容应当具有科学性以外, 还应当对每一道题的难易度做适当的控制, 同时还要使试题能区分出学生水平的高低。从 HSK (基础) 样卷试测的结果可以看出, 这套试卷的信度是比较高的, 其  $a$  系数为 0.831, 难度值为 0.535, 难度适中的总共有 120 题, 占 86%; 难度较大的或较为容易的共有 20 题, 占 14%。整个试卷难易度结构是合理的, 各种难度的题目成正态分布。HSK (基础) 题目的区分度也很高, 其平均点双列相关是 0.201。以上的统计分析说明, HSK (基础) 达到了较高的测量信度。“与 HSK (初中等) 和 HSK (高等) 相关系数相比, HSK (基础) 的信度更为稳定” (刘镰力, 1993)。

为了能够更好地比较出高分段与中分段和低分段学生在学习策略上的差异, 我们根据 34 名学生的 HSK (基础) 成绩的分布情况, 从中挑选出了高分段学生 12 名, 占 35%; 中分段学生 12 名, 占 35%; 低分段学生 10 名, 占 30%。具体的挑选方法如下: HSK (基础) 的满分为 140, 34 名学生 HSK(基础)的平均分值是 98.352, 我们将 34 名学生的成绩由高到低按序排列, 取 110 分以上者为高分段, 共有 12 名学生; 109-90 分之间者为中分段, 共有 12 名学生; 89 分以下者为低分段, 共有 10 名学生。

表 1-2 高、中、低分段在学生中的分布情况

段别	人数		男		女		二年级		三年级		四年级	
高分段	12	35%	5	42%	7	58%	2	17%	7	58%	3	25%
中分段	12	35%	3	25%	9	75%	8	67%	2	17%	2	17%
低分段	10	30%	2	20%	8	80%	8	80%	1	10%	1	10%

表 1-3 HSK 各项试题平均分数的分布情况

年级	听力理解	语法结构	阅读理解	总平均分
二年级	28.94	25.22	34.89	89.06
三年级	36.20	32.50	42.00	110.70
四年级	34.17	32.83	38.67	105.67
平均分	32.00	28.71	37.65	98.35

### 1.3.2 学习策略问卷

问卷调查是以文字形式表现出来并被普遍采用的一种心理实验调查手段。我们采用的学习策略问卷是自行设计的。这项设计经历了四个过程。第一，我们在参考国外学者对学习策略分类的基础上，采用面谈的形式了解到一小部分汉语专业的学生平时常用的学习策略，然后根据面谈搜集到的情况设计问卷题目。为了尽可能地使学生的回答真实有效，我们在设计问卷题目时，首先，充分考虑到学生能够意识到的并在自觉运用的策略。那些意识不到或不便学生回答或回忆的，即使在问卷中回答出来了，我们认为也缺乏有效性。其次，日本汉语专业学生的汉语起始水平、课程安排以及学习经历甚至生活方式大都近似，因此他们的学习行为大多是由于受到课堂教学的影响而形成的。他们之间的差异在很大的程度上是由课外学习造成的，所以问卷中的大多问题是针对课外学习来提问的。另外，为了防止学生不假思索地答卷，我们有意将所有的题目和答案打乱，其目的是使学生所期望的答案不是集中在第一选择上，而是散见于其它的选择上，以避免学生的答案千篇一律。为了便于学生更加准确地理解题意，我们还将问卷由汉语译成了日语。第二，为了能够更好地反映日本学生汉语学习的特点，我们在设计完成问卷题目以后，又请少数学生对问卷题目进行了预测，然后对其中一些不尽完善的题目进行了增删或修改。第三，采用修改后的正式问卷在二、三、四年级中进行测试，测试完后进行了数据统计分析，并对学习策略重新按类编排整理。第四，在完成问卷测试后，我们对学期考试后的部分优生进行了采访，引导他们回顾自己运用学习策略的得失，特别是让他们讲出学习汉语的成功经验，深入探寻他们运用不同的学习策略与学习效果之间的关系，同时监测他们自己的

介绍与我们问卷调查设计时的预测是否一致。

这套问卷调查共设计有 25 个题项, 每项都有一个问题和四个待选答案。在这 25 个题项中, 有 3 题是有关形式操练策略的, 9 题是有关功能操练策略的, 6 题是有关自我管理策略的, 4 题是有关有效记忆策略的, 3 题是有关利用母语策略的, 其中有些题项的答案实际上涵盖了不止一种策略。

## 2. 讨论

这套问卷主要是测试五种学习策略在汉语学习中运用的情况, 下面我们就分别加以说明和讨论。每项学习策略我们都采取了高、中、低三个分段的学生对照组的方式, 通过对比显现出不同的学习策略与学习效果之间的关系, 希望能从多种角度探寻日本学生汉语学习策略的运用对汉语学习成绩的影响。

### 2. 1 形式操练策略

表 2-1

注意难音的练习	经常	有时	很少	从不
高分段	3	4	4	1
中分段	3	6	3	0
低分段	1	2	4	3

表 2-2

运用刚学的词语或语法造句	经常	有时	很少	从不
高分段	7	4	1	0
中分段	3	6	2	1
低分段	1	3	4	2

表 2-3

分析句子的语法规则和使用方法	经常	有时	很少	从不
高分段	5	4	3	0
中分段	3	3	4	2
低分段	2	1	2	5

语音学习历来是日本学生汉语学习中的一大难点, 也是日本学生汉语学习成败的重要试金石。在和中国人进行交际的开始, 中国人经常是先根据发音来评价学生的汉语水平。尽管参加问卷调查的学生的汉语语音早已学完,



但任何一个学生都不能说自己的语音已经十分标准了，在汉语学习的过程中仍由个别发音尚未达到较为完善的地步，仍存在着部分顽固不化的难音。我们从问卷中了解到，虽然初级汉语语音阶段已经完成，但是中、高分段的学生仍比低分段的学生继续重视难音练习，在中、高分段的学生中，二年级的学生比三、四年级的学生更重视难音练习。纠正难音是一个痛苦而缓慢的过程，需要有一定的耐心和毅力。从表 2-1 中我们也能看出，中、高分段的学生对此是有足够的思想准备的。

造句练习策略可以避免学生孤立地记单词，使学生明确认识到词语在句子中的使用位置和含义。我们从表 2-2 中可以看出，大多高分段的学生“经常”运用刚学的词语或语法进行造句练习，而较多的低分段的学生则“很少”甚至有的“从不”运用这一学习策略。我们在问卷调查中发现，二年级的两位高分段的学生和三年级的四位高分段的学生均选择了“经常”，明显地高于四年级高分段的学生。这一方面表明造句练习策略对学生提高汉语水平有着十分重要的作用，另一方面也告诉我们造句毕竟只是立足于单句范围内的练习，学生一旦进入到语篇学习范围，造句练习就会立刻显露出它的局限和弊病来。因此在高级汉语学习阶段，四年级的高分段学生自然会有限度地运用这一策略，过度运用或完全不用都将会降低学习的效果。

分析句子的语法规则和使用方法，有助于学生在汉语形式框架方面进行自我监控，把握汉语的形式特点，分辨不同格式所具有的不同含义，从这种意义上来讲，了解语法和语用对学生汉语的进步是有积极意义的。表 2-3 清楚地告诉我们，高分段的学生“经常”运用这一策略，而低分段的学生则“很少”运用，中分段的学生相对较为平均。

认知心理学理论指出，信息的激活和加工有关。加工有两种，一是自动加工，一是控制加工。前者纯属于偶然，后者则是人为的要求。储存在记忆库中的内部信息，必须要有外部的信息去刺激，才能够被激活并做出反应，进而牢固地编入到语言网络之中。高分段的学生充分运用造句策略和句子分析策略，就会不断地获得刺激。控制加工越多，进入记忆库的信息也就越多。低分段的学生不太愿意或是根本就不对刚学到的词语进行操练，也不想了解汉语的内部结构和使用方法，他们采取的是一种回避性的策略，这就会使许多临时存在记忆库中的信息因为得不到及时地进一步加工而很快被遗忘。遗忘以后再去重新接收，这就是无用之功，真可谓是得不偿失。汉语作为第二语言教学的经验也告诉我们，一个学生的语言项目接收得越多，感知语言的能力就越高，所编结的语言网络也就愈见精细，识别的线索也就愈加丰富和

清晰，语料的提取就可以自由发挥到最佳状态，坚持下去就可以进入到一种良性循环。形式操练策略能够削减信息处理的时间和精力，帮助学生早日形成无意识的信息处理的习惯。极个别高年级的学生学了多年的汉语，其水平仍旧停留在单句和有限的词语上，或停滞不前，或进步不大，其原因就在于对新语言点的运用一直采取回避的态度。在日本运用汉语的机会本来就少之又少，有些学生即使得到了机会也可能会失之交臂，这就要求我们对日汉语教师在教学中应当想方设法地诱导学生积极大胆地运用新的语言项目。

## 2.2 功能操练策略

表 2-4

听课文的录音	经常	有时	很少	从不
高分段	1	3	4	4
中分段	0	2	6	4
低分段	0	1	2	7

表 2-5

听或唱中国歌曲	经常	有时	很少	从不
高分段	3	5	3	1
中分段	1	5	3	3
低分段	1	2	2	5

表 2-6

寻找用汉语说话的机会	经常	有时	很少	从不
高分段	7	4	1	0
中分段	4	3	3	2
低分段	0	2	3	5

表 2-7

发现自己说错时	马上就改，并继续说	不管对错，仍继续说	简单地说	不愿再说
高分段	8	3	1	0
中分段	2	4	4	2
低分段	0	1	3	6

表 2-8

看中国电视或电影	经常	有时	很少	没有
高分段	2	6	4	0
中分段	1	4	5	2
低分段	0	2	5	3

表 2-9

阅读汉语课外读物	经常	有时	很少	从不
高分段	2	4	4	2
中分段	1	2	4	5
低分段	0	1	3	6

表 2-10

用汉语写文章	经常	有时	很少	没有
高分段	1	5	5	1
中分段	0	4	7	1
低分段	0	0	7	5

表 2-11

用汉语记笔记	经常	有时	很少	从不
高分段	3	6	3	0
中分段	1	3	5	3
低分段	0	1	3	6

表 2-12

注意汉语句式使用的条件	经常	一般	很少	从不
高分段	6	4	2	0
中分段	2	6	2	2
低分段	1	1	5	3

听课文的录音、听或唱中国歌曲、寻找用汉语说话的机会等，这些语言实践的过程就是进行表象编码的过程。无论是听录音、看影像，还是用汉语说话，信息都是通过视觉和听觉的多通道接受的，虽然这种形式的信息编码是一种多线索的编码，但这却是促进记忆的有效方法。听录音、听音乐、唱歌、说话，在真实的语言环境中进行交际，一方面是对课堂上曾经学过的知识和技能重新进行识别和巩固，另一方面也是利用新的学习环境进行程度不同的刺激，通过重新编码，起到拓宽知识联系的作用。在提高接受新的知识能力的同时，也增强了对汉语的感受能力。

从表 2-4 我们可以看到，中、高分段的学生选择“经常”或“有时”听课文录音的较少，低分段的学生更少，这可能是源于目前使用的汉语课本有些没有配制录音带，或是虽然有录音带但是学生没有录制，也许是与目前使用的汉语课本内容陈旧刻板、难以吸引学生有关。绝大多数学生选择了“有时”或“经常”听或唱中国歌曲的策略，高分段比低分段的学生听、唱中国歌曲更为频繁。不管是被动地听或看，还是主动地去演唱，都是通过

语音作用于听觉神经。不同水平的学生对语音识别的能力是不同的。语音的识别能力是由通过语音所获得的新的信息和已经存在记忆中的语言知识共同决定的。由于高分段学生储存在记忆中的汉语知识既准确又丰富，所以他们的听觉混淆概率就低，就更易于听懂中国歌曲，也就更喜欢听或唱中国歌曲；而低水平学生则相反，由于难以听懂中国歌曲，自然就会影响到他们听或唱中国歌曲的兴趣。

表 2-6 和表 2-7 告诉我们，能否积极地用汉语进行交流，直接关系到学生汉语水平的高低。运用汉语进行交流是汉语学习认知策略的一种外在表现，这要求学生必须通过视觉、触觉和听觉等多种知觉来感受外界信息。利用外界环境提供的大量信息与知觉系统共同作用，使获得的汉语信息通过加工更易于储存、保持并提取、运用。运用汉语进行交流，既要动用听觉系统，同时又要输出自己的思想，这就需要检索和提取所学过的知识，并将其运用到新的情景之中去。这种运用的过程既是巩固的过程，同时也是一次再创造的过程。这就使所学的知识在被巩固的同时，又得到了多方面的扩展。

我们在调查研究中还发现，是否能用汉语交流与日本学生的焦虑程度极为有关。钱旭菁女士曾对美国、加拿大、澳大利亚、韩国和日本等五个国家学习汉语的学生进行了调查，统计结果表明，不同国家的汉语学生在学习焦虑上存在着明显的差异。“日本学生的焦虑平均值显著高于其它三个国家的学生 ( $p < 0.01$ )”。在交际焦虑中，“美国人的口语平均焦虑值是 25.87，日本人是 32.6，韩国人是 30.73。美国人的交际焦虑显著低于日本人”。“在与中国人的交往方面，美国人的平均焦虑值是 4.77，日本人是 6.23，韩国人是 5.2，美国人和韩国人在这方面的焦虑都显著低于日本人，而美国人和韩国人焦虑值无显著差异”。“在说的方面，36%的美国学生感到焦虑，低于平均水平的 52%，71%的日本学生感到焦虑，高于平均水平”（钱旭菁，1999）。焦虑感之所以存在着国别差异，这与不同国家的人在性格上的差异有关。美国学者 Ruth Benedict 认为，日本文化是一种“耻感”文化，“耻感”文化的动力是外界的舆论（Ruth Benedict, 1946）。中国学者王顺洪也指出，“谨慎、委婉、含蓄，构成日本人性格的突出特征，鲁莽、率直、外露，是他们所不喜欢和忌讳的”（王顺洪，1994）。也许正是因为如此，日本学生非常在意别人对自己的看法，有的学生认为汉语说得不好很丢面子，因此就很容易焦虑，就难以运用汉语进行交流。而“对日本学生来说，由于汉字的关系，其阅读能力远远超过表达能力，因此读的焦虑感（3%）大大低于平均水平（15%）。读和写是日本人焦虑最弱的项目”（钱旭菁，1999）。

表 1-3 中 HSK (基础) 的成绩也充分地证明了这一点。二、三、四年级的学生在三项试题中, 平均分数最高的都是阅读理解, 其总平均分数为 37.65%, 明显地高于其它两项试题。

耳眼并用接受到的信息量是最大的, 随着信息科学的发展, 这一推测已经得到理论上和实践上的证明。学习者通过电视或电影接收到的信息十分丰富, 既有语义方面的, 也有语用方面的; 既有语音方面的, 也有文字方面的; 既有语法方面的, 也有文化方面的。这种自然、生动、有趣的汉语输入环境, 十分有利于学生对汉语的吸收和内化, 对学生汉语水平的提高具有潜移默化的作用。由于日本的汉语学习条件和学习环境的限制, 采用看中文电视或中文电影策略的学生相对较少, 尽管如此, 仍有些中、高分段的学生还是积极寻找机会利用这一学习策略。选择“有时”看的中、高分段的学生仍超过低分段的学生。

高分段的学生阅读中文课外读物多于中、低分段的学生, 尤其是低分段的学生很少采用这一学习策略。我们根据面谈也了解到有些低分段的学生忙于应付课堂上的学习和练习, 没有更多的精力来看课外的中文读物。对于高分段的学生来讲, 这一策略实际上形成了进一步熟悉汉语词语和表达形式的良性循环, 即熟悉度越高就越有利于对汉语材料的识别。关于熟悉度和单词识别的实验资料, 也大都证实了这一看法。由于高分段的学生和低分段的学生在熟悉度方面存在有差异, 从而使高分段的学生最终在学习的效果上与低分段的学生拉开了距离。

中国有句成语叫做“心不及墨”, 还有一句俗语是“好记忆不如烂笔头”, 这些都道出了写文章、记笔记在巩固知识和积累资料方面的重要作用。从表 2-11 和 2-12 中我们就可以看出, 高分段的学生较多地运用这两种学习策略, 他们通过写和记来提高汉语水平。学生运用汉语进行写和记, 可以更好地发挥他们的内部认知机制的作用, 帮助他们发展语言系统的内在表达方式, 促使汉语系统的内在化。学习过程中的理解、模仿、记忆等环节, 在记笔记和写作文中得到了更进一步地检验和巩固。

表 2-12 告诉我们, 高、中、低分段的学生对汉语句式使用条件的注意程度不同, 他们的注意程度随着 HSK 分数的下降而下降。“经常”注意的学生的汉语成绩就好, “有时”注意的次之, “很少”注意的分数偏低, “从不”注意的分数就差, 可见这项策略对学生的学习效果会产生一定的影响。特别是在进入到中级汉语学习阶段后, 学生开始涉及到大量复杂的语言现象, 纷繁的表达形式, 多变的语用场合, 隐晦的言外之意, 都要求学生从接触到

的汉语材料中，进一步地细化早期获得的有限的粗略的汉语规则系统，从而分辨出不同的表达形式所具有的不同的表达功能，把握同一结构的不同使用场合及其不同含义，面对众多的表达形式能够进行恰当的选择。这些不只是从书本上就可以学到的，要靠学生平时仔细地观察和积累。

### 2. 3 自我管理策略

表 2-13

课上听不懂中国老师的讲课时	问老师	问同学	查字典	做记号
高分段	2	1	8	1
中分段	1	2	8	1
低分段	0	7	2	1

表 2-14

对老师提出的问题	主动回答	有时回答	很少回答	从不回答
高分段	2	3	7	0
中分段	1	1	10	0
低分段	0	1	9	0

表 2-15

课堂听讲时的注意程度	非常	一般	不太
高分段	8	3	1
中分段	5	7	0
低分段	3	5	2

表 2-16

上课前预习	每课	有时	很少	从不
高分段	3	7	2	0
中分段	2	3	4	3
低分段	1	1	2	6

表 2-17

下课后复习	每课	有时	很少	考前
高分段	0	6	2	4
中分段	0	4	3	5
低分段	0	1	2	7

表 2-18

自己制定学习计划	有, 并按计划做	有, 但不按计划做	没有
高分段	5	4	3
中分段	2	5	5
低分段	0	3	7

自我管理属于元认知策略, 它涉及到学生对有关学习、学习计划以及学习效果评价的自我思考。

在对信息做出选择的同时, 人们可以对注意进行自我控制和管理。表 2-13 告诉我们, 当听不懂中国汉语教师的讲课时, 大多中、高分段的学生选择查字典的方式, 我们认为这是一种较为合理的注意分配方式, 尤其是对二年级的学生较为合适。在听课的同时去查字典, 将短时注意的重心转移到了字典上。在疑难问题解决以后, 很快又将注意的中心转回到听课中来, 这样既解决了问题, 又不至于影响听课。根据学生汉语学习成绩和教师在教学中的观察, 查阅字典勤快、次数较多的学生, 学习效果相对较好, 这与对汉字缺乏感性认识的欧美国家的学生相比, 这是日本学生学习汉语的一大优势, 我们在对日汉语教学中理应充分利用这一优势。

表 2-14 的问卷调查结果显示, 学生在课堂上主动参与回答问题的很少, 大多学生在听课时沉默寡言。二、三、四年级的 34 位学生中仅有 3 位学生能够主动回答教师提出的问题, 仅占学生总人数的 11.02%, 而有近 80% 的学生很少回答老师提出的问题。我们从面谈访问和教学活动中都了解到, 学生对课堂上的各种信息刺激实际上都是相当愿意做出反应的, 对课堂上的各种活动也都是十分注意并乐意参与的, 但是由于顾虑到在集体场合容易出错, 或者有一种消极等待的依赖心理, 所以回答问题不是十分主动。保坂律子女士曾就日本汉语专业的大学生所希望的教学方法为题做过调查, “调查结果是: 一年级希望讲解中心型的学生比希望学生中心型的学生多, 超过了半数。这大概是学生觉得讲解中心型比学生中心型轻松, 或者采用学生中心型是学生怕说得不好、发音不好等会出洋相” (保坂律子, 1998)。“日本人对负面的评价的焦虑显著高于美国人和韩国人。美国人对负面评价的平均焦虑值是 7.48, 日本人是 9.93, 韩国人是 8。日本人爱面子、过分在意别人的看法的性格, 从数据上得到了证明” (钱旭菁, 1999)。日本学生在课堂上学习汉语时不愿回答问题这一事实, 与欧美国家和非洲国家的学生在学习汉语时的反差相当之大。在课堂上回答问题的主要目的是对重点注意的汉语信息积极开展智力活动, 为信息编码和回忆提供足够的线索。主动回答是一种积极

的智力活动，学生主动地去操练才能达到编码记忆效果。要使学生的学习取得一定的成效，我们在教学中就应提倡积极主动地回答问题。

注意是一般的警觉功能，是人的知觉的集中。外部世界的信息是大量的、难以穷尽的，由于人的大脑加工信息的能力受到通道容量的限制，所以人的大脑的信息加工量是十分有限的。当大量的信息刺激作用于人的感官时，人们只能对小范围的信息做出选择性的反映。课堂上的信息是很多的，学生在接受信息时，要不断地对大量的信息做出选择，这种情况在课堂上不断发生着。有些信息是学生熟悉的或者掌握了，学生就不一定很注意；但课堂上的大量的信息是学生陌生的或者未知的，学生就必然会做出强烈的反应，注意的力度自然就会得到加强。这一策略在高分段的学生中运用的频率明显地高过中、低分段的学生，这同样也是造成学生汉语成绩存在差异的重要原因之一。学习汉语时的注意是一种有意识的注意，是预先就有一定的目的的注意，需要通过一定的意志来努力，努力下去就会对学习产生较大的影响。

从 2-16、2-17 和 2-18 的问卷中我们可以看出，高分段的学生“有时”采用复习、预习和制定学习计划等自我管理策略，中分段的学生采用的较少，低分段的学生采用的更少。学生对自我管理策略的运用，呈现出使用频率随着 HSK 总分的降低而逐渐下降的趋势。复习和预习是最常见的自我管理策略。“学而时习之”，“温故而知新”，中国教育家孔子两千多年以前就教育其学生要按时复习。复习不是原地踏步，不是机械性地重复。复习的目的是将上课时所获得的各种语言知识，在尚未遗忘之前进行及时地巩固，并送入记忆库中储存、保持，以便在使用时提取，并在熟练时加以创造。我们在与高分段的学生的面谈中了解到，在复习时，有的学生只看难懂之处，有的学生只看教师讲解的重点，有的学生复习全部的上课内容等，这种不同反映了学生在认知策略上的差异。预习是一种控制自己的注意并对信息先期编码的过程。在预习时，学生首先注意到的是未曾学过的新的知识和内容。在发现新的知识和内容的时候，必然会把新知与旧知联系起来。预习的本身也是对记忆网络进行编码的过程。预习增加了编码进行的次数。编码进行的次数越多，大脑中表征与现实的对象之间的匹配就越密切，线索也就越多，信息保持的时间就越长，记忆也就越牢固。通过预习，学生对即将学习的新的知识有一个大致的了解，这样在上课时就能合理地分配自己的注意，把自己的精力运用到最需要注意的地方。一般来说，无论是预习、复习，还是制定并实施学习计划，学生为学习汉语付出的精力越多，花费的时间越多，那么所得到的收获当然也就越大。高分段的学生付出的时间和精力都相对较多，其学



习的效果理所当然地好于中、低分段的学生。

## 2. 4 有效记忆策略

表 2-19

记生词	经常	有时	很少	从不
高分段	1	6	5	0
中分段	0	5	5	2
低分段	0	2	6	2

表 2-20

记句型	经常	有时	很少	从不
高分段	1	5	4	2
中分段	0	4	4	4
低分段	0	1	5	4

表 2-21

背课文	经常	有时	很少	从不
高分段	1	3	2	6
中分段	0	1	3	8
低分段	0	0	2	8

表 2-22

朗读课文	每课	有时	很少	从不
高分段	0	5	7	0
中分段	0	3	9	0
低分段	0	1	6	3

思维的编译活动都是建立在语料储存的基础上的。没有记忆就没有储存，没有储存也就谈不上表达，汉语作为第二语言的学习也不例外，同样需要依靠大量的记忆。有效记忆的策略是汉语学习成功的关键性的策略。现代认知信息加工理论认为，记忆是信息的编码、储存和提取的心理过程。它包括短时记忆和长时记忆两个不同的信息储存系统。短时记忆系统储存保持一分钟以内的信息，容量很小。长时记忆系统则储存保持一分钟以上甚至多年的信息，记忆的容量是无限的。有效记忆必须把信息保持在长时记忆库中。有效的学习应该让短时记忆库中的信息进入到长时记忆库中。记生词、记句型和背课文等都是保持信息的有效策略。

有效记忆策略既是中国求学的一种传统，同时也是日本传统的教与学的方法。“日本传统的就是训读法和背诵”，“二战前开始学习英语的教学方

法，有了语法、翻译教学法，但背诵法仍然很有市场”（史有为，1997）。记忆在日本长期以来一直受到高度的重视，被认为是成功地学习外语的重要条件。这种传统的学习方法对当代日本大学学生是否同样有效，在我们的问卷中也得到了回答。

记生词和记句型都可以让短时记忆库中的信息进入到长时记忆库中，部分高分段的学生大多选用了这两种学习策略。记忆生词和句型本身就是一种刺激反应，信息通过多次的刺激反映，就能进入到长时记忆库中。但是这种方法仍属于机械性记忆的范畴，随着时间的推移，若不及时复习巩固，也同样容易忘记。背课文是一种理解性的记忆，实际上是学生对汉语语篇的综合模仿，能从不同层次、不同角度对学生的学习效果产生积极影响。从理论上来说，背诵得越多，效果就越好。这项学习策略对于增进学习效果是具有积极显著的影响的，但是由于这项策略的记忆难度大于记忆单词和句型，在操作中具有一定的艰苦性，学生也就因难以吃苦而降低其使用率，选择背课文策略的学生明显低于记忆生词和句型的学生。由此我们也可以看出，当代日本学生大多倾向于选择操作难度较低的学习策略。

## 2.5 利用母语策略

表 2-23

先用日语翻译成汉语词语后再记忆	经常	有时	很少	从不
高分段	2	4	2	4
中分段	3	5	4	0
低分段	7	2	1	0

表 2-24

先用日语构思再用汉语表达	经常	有时	很少	从不
高分段	1	9	2	0
中分段	5	7	0	0
低分段	8	2	0	0

表 2-25

先将汉语内容译成日语后再去理解	经常	有时	很少	从不
高分段	3	6	2	1
中分段	5	7	0	0
低分段	7	3	0	0

大学学生学习汉语属于成年人第二语言的学习，这时学生的母语已经

根深蒂固地存在于他们的思维和记忆之中。借助于自己的母语——日语来学习汉语，进行信息编码和信息储存，进行注音、释词乃至解句。不少学生在阅读汉语句子或短文时，习惯于把一些句子或短文转换成为日语再进行理解；利用日语线索来提取目的语的信息，例如，一些学生常用日语构思好准备说的或者写的句子，再翻译成为汉语表达出来，这些几乎是每一位汉语学习者都会自觉或不自觉运用的一种学习策略。

我们在表 2-23、2-24 和 2-25 中可以了解到，从高分段到低分段，学生在运用母语的策略上，基本上形成了从有到无，从多到少的区域过渡现象。这种消长的变化反映了学生汉语水平越高，对母语的依赖性就越小。借用母语只是一种手段，而不是最终目的。母语的借用可能会伴随着汉语学习的各个阶段一直存在着，但是随着汉语水平的提高，利用母语的机会应该是越来越少。利用母语的频率与学习效果的好坏成反比，利用母语的频率越高，汉语水平就越低；利用母语的频率越低，汉语水平就越高。

大多数低分段的学生始终采用利用母语的學習策略，而高分段的学生对这一学习策略的使用是有阶段性的。二年级的学生或在学习中需要记忆生词的学生较多运用这一学习策略；三、四年级的学生或在学习中需要阅读理解的学生较少运用这一学习策略。这是因为到了中级汉语学习阶段，母语主要是用于难以解释的词语短句或语法规则上，或是用于难以用汉语立刻表达的场合下，先用日语进行思维，然后再进行过渡；一旦到了高级汉语阶段，母语策略的利用将会减少到最低的程度。因为这时一般的思维过程和阅读过程，甚至归纳和概括都要尽可能地使用汉语。

借助母语帮助目的语的学习，从理论上来讲是一种正迁移。但是在利用母语的同时，还应特别注意避免负迁移。随着汉语学习阶段的推移，如果没有减少对母语的使用，依旧过多地依赖于母语，就会造成负迁移。到了高级汉语学习阶段，我们认为要建立起用目的语来进行思维和表达的习惯，并努力使目的语和母语的转换能够达到较为自如运用的阶段。少数高分段的学生没有采用表达以前先用母语思维构思的策略，多数高分段的学生“有时”采用，而低分段的学生在表达时则是“经常”采用这一策略，这说明尚未达到较高水平的学生，其根深蒂固的母语思维方式是很难避免的。有人提出在初级汉语教学阶段就应当要求学生运用汉语进行思维，这是不现实的，也是不符合在非目的语国家环境下进行目的语教学的客观实际的。学生只有在具有了一定的汉语技能和汉语知识的基础上，教师才能提出这一方面的要求，并在教学实践中逐步加以引导。

### 3. 结论

根据以上的分析研究，我们是否可以得出以下结论：

**3.1** 形式操练、功能操练、自我管理和有效记忆这四种学习策略，都有利于提高学习的效果，其使用频率与学生的学习效果成正比。

**3.2** 高分段学生使用形式操练、功能操练、自我管理和有效记忆等学习策略，明显多于低分段的学生，而低分段的学生利用母语的策略却高于高分段的学生。这一情况充分地说明了低分段学生学习汉语时，存在有较为严重的母语痕迹，他们对母语的依赖程度高于高分段的学生。

**3.3** 形式操练、功能操练、有效记忆和自我管理等学习策略同四年级高分段学生的汉语学习效果没有显著相关。这是因为到了高级汉语学习阶段，高分段学生的语言规则已经内化，主要是靠理解、归纳和演绎等方法来掌握较为复杂的语言技能，那种单纯地依靠技能操练、死记硬背、满堂灌输和调整计划等提高汉语的方法已经难以行通。与初级汉语阶段的学习相比，这一阶段需要记忆的词语和语法已经不是最为重要的，而是应该能够撰写一篇短文、读懂汉语原著、口头回答问题等，要完成这些甚为复杂的语言项目仅靠操练是很不够的，更不是仅靠操练就能够训练出来的。尽管某些学习策略对学生所取得的高分段的成绩仍然具有一定的作用，但是实际上并未起到决定性的作用。对在非汉语环境中的成人学习者来说，学习更加复杂多样的语法规则似乎显得尤为重要。

**3.4** 利用母语的學習策略，较多用于初级汉语学习阶段；在高级汉语学习阶段，高分段的学生很少运用这一学习策略，因为这一学习策略不利于提高学生的学习效果，尤其是不利于高分段学生的汉语水平的提高。在中、高级汉语学习阶段，其使用频率与学生学习效果成反比。

**3.5** 学生学习效果的好坏不是使用某一单项学习策略的结果，而是多项学习策略综合使用并且综合作用的结果。

#### 参考文献：

1. 王初明 (1990) 《应用心理语言学》，湖南教育出版社。
2. 本尼迪克特 (Ruth Benedict) (1990) 《菊和刀》，商务印书馆。
3. 桂诗春 (1995) 《心理语言学》，上海外语教育出版社。
4. 靳洪刚 (1997) 《语言获得理论研究》，中国社会科学出版社。

5. 刘乃华 (1991) 《试析非对比性错误》,《面向世界的汉语教学》, 复旦大学出版社。
6. 刘镰力 (1993) 《中国汉语水平考试( HSK )的等级体制》,《世界汉语教学》, 1993 年第 3 期。
7. 姜德梧 (1993) 《中国汉语水平考试( 基础 )的设计原则和试卷结构》,《世界汉语教学》, 1993 年第 3 期。
8. 王顺洪 (1994) 《论学习汉语的日本人》,《北京大学学报一对 外汉语教学中心成立十周年专刊》, 1994 年。
9. 秦晓晴 (1996) 《第二语言学习策略研究的理论意义和实践意义》,《国外外语教学》, 1996 年第 4 期。
10. 史有为 (1997) 《伊地智善继先生谈日本的汉语教学》,《世界汉语教学》, 1997 年第 4 期。
11. 保坂律子 (1998) 《日本大学生汉语学习情况调查》,《世界汉语教学》, 1998 年第 2 期。
12. 钱旭菁 (1998) 《外国留学生学习汉语时的焦虑》,《语言教学与研究》, 1998 年第 2 期。
13. 刘敬师 (2001) 《调查显示: 六成日本学生认为应该掌握中文》,《人民网 日本版》, 2001 年 10 月 15 日。
14. Bialystok.E.(1978) A Theoretical Model of Second Language Learning, Language Learning 28.
15. Oxford.R.L.(1990) Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know, New York: Newbury House.