

第二語言的學習

鄭昭明
國立台灣大學

摘要

本文分析第二語言學習，並以華語作為第二語言為例，對比第二語言與母語在學習上的不同。由於第二語言通常在掌握母語之後才在課堂裡學習的，因此不免受母語習慣、第二語言規則類化、非語文因素、缺乏演練的機會及其他因素的影響、而覺得困難。但也由於年紀較大者，具備了較好的學習經驗與策略，在字彙與語法的學習上，優於年幼者。最後，本文強調，第二語言學習的情境應多元化，而且應遵守聽、說、讀、寫的順序。

關鍵詞：外語學習，母語學習，華語文學習

1. 前言

雙語人 (bilingual) 是指一個人能同時掌握兩種不同的語言。雙語的能力可能是「平衡雙語」(balanced bilingual) 或「優勢雙語」(dominant bilingual)。前者是指雙語人所掌握的雙語是同等優勢的；兩語的使用都非常流利，沒有明顯的差異。後者是指一種語言的使用優於另一種語言的使用。大部分雙語人的雙語能力是優勢雙語，而非平衡雙語。這是由於語言的技能可分成聽、說、讀與寫四方面的能力，而每方面能力，依據 Macnamara (1967)，又可分為語意、語法、字彙與音素（在聽與說方面）或形素（在讀與寫方面）等四個層次，如此，一種語言的能力是由 16 種能力所組成的，但是很少雙語人在這 16 種能力上是全面平衡雙語的；他（她）們可能在某些能力上面是全面的平衡雙語，但在其他的能力上面則是優勢雙語。

雙語也可分為「對等」(coordinate) 與「混合」(compound) 雙語。「對等雙語」是指在不同的情境之下學會的雙語，譬如，一個人在兒童時期居住在美國學會了英文，在青少年時期移民法國學會了法文，而成為雙語的使用者。在對等雙語的學習情境之下，英文的 wine 與法文的 vin 雖然皆用來表示「葡萄酒」，但兩者可能在語意的向度上有所差異。譬如，wine 在美國是昂貴

的，只在某種特殊的店裡才可買到以及在某些特殊的場合才會飲用。在法國 vin 是極為便宜的，到處都可以買到而且隨時都可能飲用。相反的，「混合雙語」是在同樣的情境之下學會的雙語，因此兩種語言在語意向度上不會呈現差異。譬如，混合雙語的 wine 及 vin 所表示的葡萄酒是同樣的語意。「混合雙語」在二種況之下產生。其中之一是，一個人從小就生長在一個雙語的家庭或社區裡，學會了使用兩種語言來表示同樣的事物。另一種情況是，一個人首先學會了母語之後，才學習第二語言，而成為雙語的使用者。

雙語可能是加性雙語 (additive bilingual) 或減性雙語 (subtractive bilingual) (Lambert 1990)。在「加性雙語」裡，一個人獲得第二語言，並不犧牲其母語的使用，兩者都有其使用的時機與場合。相反的，在「減性雙語」裡，一個人獲得第二語言之後，逐漸的犧牲其母語的使用。譬如，移民家庭的子女常顯現此種減性雙語的現象。由於減性雙語的特徵，移民的第二或第三代最後失去了雙語的能力，變成了「單語人」(monolingual)。

依據學習的時間，McLaughlin (1978) 把語言的學習區分為「母語的學習」、「雙語的學習」與「第二語言(或外語)的學習」。母語的學習並不需要特別的教導；一個兒童暴露在一個自然語言的環境之下，即能依照一定的發展順序，學會母語的構音、字彙與語法。雙語的學習，正如同母語的學習一樣，是指兒童在剛開始學習說話之時(約進入二歲時)，即同時從事兩種語言的學習。外語的學習是在兒童已能掌握其母語(約在三、四歲左右)之後，才開始的第二語言的學習。外語的學習往往缺乏母語學習的環境，因此只能從課堂中學習。除了「學習環境」之外，外語的學習有別於母語的學習如下：

2. 第二語言學習的歷程

由於外語通常是在課堂裡學的，因此缺少日常生活演練與使用的機會，學了之後容易遺忘。外文學習最感困難的是生字的學習，初期只能採取機械性的單字記憶，但實際上，從閱讀文章中去學習生字是較容易的，因為生字的意義可以藉上下文的脈絡與線索去回憶出來。

另一個事實是，課堂的教學強調語言規則的指導與使用，這種語言規則的練習極易傾向於「過度類化」(overgeneralization) 的使用。但是語言規則絕不是完全邏輯的，它們時常有規則的例外，這是外語的語法學習所必須時常注意的。換言之，學習規則的同時，必須注意有哪些規則的例外。

2.1 母語習慣的介入

外語學習的一個特徵就是不能避免母語習慣的介入。嚴重的是，這種介入常是一種負性的干擾。**Hakuta** 與 **Cancino** (1977) 指出，外語的特徵或屬性能否容易學會，要看學習者的母語是否也有相同的特徵或屬性。譬如，法文與西班牙文的兒童就較能區辨英文不定冠語 **a** 與定冠詞 **the** 的不同，而韓文的兒童較不能掌握與分辨兩者的不同，因為後者的母語缺少這類的分辨。同理，日本人在學講英文時，時常忘了咬捲舌音；中國兒童在學英文時，常忽略英文的「語尾變化」(inflection)。這些都是其母語缺少英文相對等的語言特徵所產生的現象。

母語介入最明顯的事實就是，唸外語時不避免母語腔調的影響。譬如，就海外的華僑、華人或外國人而言，華語是外語，當他（她）們在學習華語時，都不免受其母語腔調的影響，顯得洋腔洋調。主要的問題是在咬音的正確性、混音(phonological blending)方式與四聲的使用上面。由動作技能的歷程知道，發音是否正確完全依賴兩個機制：(1) 回饋與 (2) 內在的標準。愈早練習外語的語音，則愈能及早建立此外語的語音內在標準，使得語音能接近此外語的母語使用者的發音。相反的，如果較晚學習，則內在的標準已經由母語的練習而建立，以母語所建立的內在標準去檢驗發音，當然很難發現外語發音不正確的地方，而有所修正。但是，透過錄音，再檢驗自己的聲音是否正確，仍可達到正音的目的。

人類語音的學習涉及大腦對聲音的記憶以及發音動作的回饋、檢驗與修正等運作，這些運作雖然複雜，但結果卻非常的清楚，即人類的語音是相當固執的。一個非常明顯的例子就是「鄉音難改」。另一個例子是，當一套音號已經有了某種固定的讀法時，它就不再適合其他的讀法；如果勉強為之，也難以達到正音的目的。譬如，在台灣學讀漢字，都是使用「注音符號第一式」。由於它已經是漢字的注音系統，其特殊的讀音及混音方式並不適合發音方式非常不同的英文或其他語言，因此我們從來不用它來讀英文，否則會產生怪異的英文發音（如 **boy** 唸成/撥以/；**girl** 唸成/哥樓/）。同樣的，羅馬音號亦有其特殊的讀音及混音方式，已經是英文與其他拼音語言的注音系統，並不適合再用來學讀中文。

2.2 非語文因素的介入

一些「非語文」學習的因素，也常介入而影響外語學習的效果，這些因素主要的是態度與動機的因素。譬如，一個外國人到台灣來學華語，其學習

效果與抗拒這個地區文化影響的程度、社會距離、與此地人主動交談的意願、隔離感或優越感，都可能具有相當密切的關係。

2.3 過去的知識與經驗的影響

Krashen、Long 與 Scarcella (1979) 綜合外語學習的相關研究之後指出，外語學習最佳的時機是在青少年的早期（約在 13 歲左右）青少年比少年在單一語言的環境之下學習外語較具優勢的理由是，雖然年紀較大較能感受無法克服其母語習慣的干擾，但，從另一方面來看，年紀較大，擁有較佳的認知、學習與記憶的策略以及較豐富的知識與經驗背景，這些對外語的學習，尤其是字彙、文章理解與語法的學習，都是有利的因素。

2.4 教材

由於外語通常是在課堂中學習的，因此訓練偏重在語言課本的閱讀與理解。但是，從語言課本中學習語文，略嫌單調無趣，學生學習的意願不高。所以教師必須先做準備，蒐集教材，使教學更生動有趣。即使就母語的聽、說、讀與寫來看，母語的學習者也不單只是從語文課堂中學習母語而已，他們也從其他的課程，包括美勞、工藝與體育課程中學習母語。因此外語的學習也應力求有趣與多樣化，譬如，從夏令營、工藝訓練班、民俗技藝與文化介紹中學習外語，效果可能比從語文課中學習更大。

2.5 訓練的優先性

語文學習的要求水準當然是聽、說、讀、寫四者的自動化。但在尚未進入這種狀態之前，四者的學習孰為優先？孰為殿後？就母語的學習來看，母語的聽、說早在學前階段完成；兒童對聽、說已經可以掌握，因此入學以後應該強調讀與寫的練習。相反的，如果就外語的學習來看，聽說之前就強調讀寫的訓練，恐怕會事倍功半。譬如，就華僑子弟來說，學習的初期就強調中文的「書寫」不但單調、呆板而不易學會，而且容易生厭。在僑居地，「寫」幾乎沒有機會用到，所以在四者的訓練中，「寫」應置於最後，而聽、說應該先學，因為對他們而言，聽、說漢語的機會與需要是較多的。

3. 獲得與意識的學習

Krashen (1981a, 1981b) 認為，母語與外語有其不同的學習歷程。母語是在自然的語言環境之下，無須正式的教導而學會的，本質上是一種「無意

識的學習」(implicit learning)，Krashen 稱這種學習為「獲得」(acquisition)。相反的，外語的學習，在單一母語的環境之下，是在課堂中經由正式的教導而學會語言的各種知識，本質上是一種「意識的學習」(conscious learning)，其特徵是學習者投注了意識與注意力，去學習語言的知識。

把母語與外語分別的對等於無意識與意識的學習，是不盡合理的，也過度的簡單化。首先，暫且不論母語的聽說部分是否是無意識的學習或獲得，但其讀寫的部分卻是有意識的學習。母語的讀寫是在進入小學之後，透過正式的教學，而意識學會的，本質上是意識的學習，無庸置疑。其次，母語的聽說部分究竟是否涉及無意識的獲得，觸及了當代心理學一個持續不斷的爭論，即學習是否可在毫無意識注意之下產生。兒童從第六個月開始理解母語，從二歲開始學講母語，似乎不必經由正式的教導，只需暴露在一個自然語言環境之下，即能學會母語，表面上看似似乎是一種無意識的獲得。但是，根據認知技能自動化的看法 (Schneider & Shiffrin 1977)，任何認知技能學習的早期是涉及意識注意的；在學習的後期，意識注意才可能解除其所扮演的角色，使認知技能進入自動化的狀態。由此看來，兒童聽說母語的練習，在早期也是涉及意識注意的。譬如，在嘗試理解成人的語音或透過模仿學講母語時，是不可能不涉及意識注意的。第三，許多語言規則知識的獲得，雖然具有無意識的性質，卻是源自於語言與文字的意識學習。譬如，就中文漢字的學習而言，一個人在小學的階段學習了千百個漢字「形一音一義」的連結，本質上是一種意識的學習，但這種意識的學習卻也導致了「一般字彙知識」的獲得而不自知，但卻能正確的使用。這些知識，就中文而言，包括 (1) 漢字組字的知識，(2) 部件的音讀知識及 (3) 部首的語義知識。這些「一般字彙知識」的獲得與使用是無意識的。譬如，一個人會覺得假字「莧、」比非字「𠂔、」更像一個合法的漢字，卻不見得能明確的說出其道理（即前者符合中文的組字規則，後者不符合）。

Reber (1967, Winter & Reber 1994) 的「人工文法」(artificial grammar, 簡稱 AG) 的研究指出，母語的語法知識是一種無意識的知識，但可以或可能來自於意識的練習或學習。此看法有別於 Chomsky (1957) 的「語言獲得設計」(language acquisition device, 簡稱 LAD) 的觀點。Chomsky 認為，LAD 是生而俱備的機制，無需經由後天的學習就已存在的一種知識形式，投射於外在的語言環境而成為語法的知識。語言環境的主要功能是觸發 LAD 的作用，因此，語法規則的知識是無需教導與學習的。LAD 的理念產生了「變形衍生語法」，可以解釋語言的「無限性」與「創造性」。但是 Reber 對 AG 的研究指

出，語法規則的知識並不是天生的，而可能是來自於後天有意識的學習的。Reber 首先擬定一個「有限狀態的語法」(finite-state grammar) 結構。然後由此結構衍生出符合此結構的字母串供學習或記憶。在學習的階段裡，沒有明示字母串是源自於哪些規則或結構。學習者只是被要求去記憶這些字母串。在練習之後，學習者被告知這些字母串是源於一些規則。然後學習者被要求就一些未曾看過的字母串中去判斷哪些字母串是符合這些規則的。結果顯示，雖然學習者不能說出這些規則為何，但卻能判斷哪些字母串是符合這些規則。此結果表示了，語法規則的知識可以透過意識的學習而獲得，因此語法知識不必然是天生的，也不必然是不必學習的，但此語法知識的掌握卻是無意識的。

基於以上的討論，把母語與外語的學習分別的對等於「無意識的獲得」與「有意識的學習」是不適當的。母語與外語都涉及有意識的學習，而兩者最後也都會產生無意識的語音或語法規則的知識。如果兩者有所差異的話，則此差異是外語的學習通常是來自於語言規則明確的教導，因此這些規則是在有意識的層面上去理解，而許多母語的語言規則的使用是無意識的，正如同一隻燕子的飛行技能是無意識的一樣。

4. 兩語的關係

通常雙語人能分隔兩種語言，在使用其中一種語言的同時，不用其他的一種。但是，雙語人在必要的情境之下，也能兩語交互運用（如在翻譯的情境之下），因此語言的分隔可能發生在語言產生的層次，可能在語言輸入的層次，亦可能發生在輸入與產生之間的理解階段，由不同的語意系統分別負責不同的語言理解。

（一）單一開關模式。Penfield 與 Roberts（1959）認為，一個語言系統在運作的時候，另一個語言系統就關閉不運作。Macnamara（1967）稱這種想法為「單一開關」模式（single-switch model）。Preston 與 Lambert（1969）曾使用 Stroop 叫色測驗（Stroop color-naming test）檢驗這個模式。叫色測驗是呈現色字，然後要求參與者唸出字的書寫顏色。色字有兩種可能情況，其中之一為「和諧」情況，即書寫字的顏色與字所指稱的顏色是一致的（如用紅顏色書寫「紅」字），另一為「不和諧」情況，即書寫的顏色不同於字所指稱的顏色（如用藍顏色書寫「紅」字或用紅顏色書寫「藍」字）。過去的研究發現，在不和諧色字中叫色比在和諧色字（或在色塊）中叫色產生較長的反應時間或較多的錯誤。此結果被認為是由於文字自動化的收錄干擾了不和諧的

書寫顏色的收錄，因此也稱為「Stroop 干擾效果」。Preston 與 Lambert 使用英法雙語人作為參與者。參與者在四種情況下對不和諧色字叫色：(1) 字為英文，以英文叫色；(2) 字為英文，以法文叫色；(3) 字為法文，以英文叫色；(4) 字為法文，以法文叫色。結果發現，相對於色塊的叫色，此四種情況的叫色反應時間都較長，產生了 Stroop 干擾效果。但是，四者的反應時間並不呈顯著的差異。此結果並不符合「單一開關」模式的預測。依照此模式，文字與叫色反應在同一語言情況下應比在不同語言情況下產生較大的 Stroop 干擾。因為使用英（法）語叫色時，則關閉法（英）語，因此指稱顏色的字不會跨語言的產生 Stroop 干擾。單一開關模式亦不能解釋立即翻釋的現象。

（二）兩開關模式。Macnamara（1967）提出兩開關模式（two-switch model）。由於一個雙語人可以決定使用兩語中的一種講話，而不用另一種，這等於有一個開關是控制語言的產生。另一開關為輸入開關。Treisman（1964）曾利用雙聽作業（dichotic listening）研究雙語人注意雙語的問題。在此作業中，參與者被要求跟隨複誦從一個耳朵傳入的消息，不必去理會另一耳傳送的消息。實驗操弄兩耳消息傳送的語言。結果發現，如果兩耳消息是來自於同一語言或參與者事先知道哪兩種語言傳送兩耳的消息，則產生了極大跟隨的困難（換言之，受另一耳消息的干擾而不能跟隨複誦）。反之，如果參與者不知道不必理會的消息是用哪種語言傳送的，則不會產生跟隨的干擾。此結果顯示，當雙語人鎖定使用一種語言時，他（她）不可能在雙聽作業中選擇性的關閉不必理會的消息。Macnamara（1967）要求參與者以雙語交叉的說出一些字，結果發現，在此情況下比在單語說出的情況下有較大的困難。Kollers（1966）要求英法雙語人唸一篇文章，有些文章是單語書寫的，有些是不同的段落分別用英、法文書寫，結果發現，在混合的情況之下比在單語的情況下產生較慢的閱讀速度，也產生較多文法與語音的錯誤。

5. 雙語人的記憶

雙語人的雙語是共用一個語意系統或有兩個語意系統分別連結兩語？為了回答此問題，Kintsch 與 Kintsch（1969）要求參與者去記憶使用不同語言書寫的文字。結果顯示，受試者在短期記憶裡能夠以書寫的文字回憶項目，但在長期記憶裡要求以原文回憶項目時，產生許多跨語文的混淆。此結果主要是由於，短期記憶所貯存的訊息是語音的，因此能以原文的方式記憶項目，但長期記憶貯存的是概念的消息，因此產生了跨語文的混淆，此結果亦說明，兩語是共用一個概念或語意系統，否則不會產生跨文字的混淆。Rosenberg 與 Simon

(1977) 也發現，參與者在閱讀一些以不同語文書寫的句子之後，在測驗裡常不能分辨這些句子是以什麼文字書寫的。這表示，不同語言的句子經閱讀之後，其訊息貯存在一個語意系統，由此系統回憶的訊息是概念性的，因此極易產生跨語言的混淆，而失去分辨其原始書寫文字的能力。

6. 雙語人的腦功能

就單語人而言，約 90% 的右利者以及約 60% 的左利者其語言功能是左腦側化的（即左腦優勢）。雙語人語言功能在大腦的神經運作是否如單語人的神經運作？一個可能性是，雙語在腦的神經表徵是相互獨立的，依照這種看法，大腦的語言功能必須分成兩半，分別處理兩語，或者，由於多了一種語言的運作，大腦必須犧牲某些非語文的運作，來支援另一語言的運作。此種看法導致下列幾種預測：(1) 由於兩語必須共享原來單語使用的腦神經運作，因此雙語人的語言能力將劣於單語人的單語能力；(2) 如果多了一種語言而必須占用其他心智運作的神經機制，則雙語人必將顯現某些心智或肌動能力的缺陷；(3) 如雙語有不同的神經運作，則腦傷將只選擇性的失去一種語言的能力，另一種語言能力仍能保存。

另一種可能性是，雙語共用同樣的神經機制，因此腦傷所引起的失語是雙語的，而非單語的。此看法與本文上面所提的開關理論與雙語共用一個語意系統的看法較為一致。Albert 與 Obler (1978) 及 Segalowitz (1977) 對雙語人的失語患者進行觀察之後發現，雙語人一旦失語時，則是雙語的，而非其中的一語。Hamers 與 Lambert (1974) 研究英法雙語使用者的文字辨認的腦側化，結果發現，不管呈現的文字為哪一語，雙語人的文字辨認如單語人的一樣，都呈現左腦優勢。但此結果恐怕不能類化到中英文的雙語使用者。Cheng 與 Yang (1989) 發現，中文的母語使用者對漢字的辨識是右腦優勢，對雙字詞的辨識是左腦優勢。因此，雙語人與單語人的語言功能表徵並無差異；雙語人兩語的分離主要的是在「語言產生」的層次。

7. 雙語與認知

Lambert 與 Tucker (1972) 追蹤比較加拿大說英語的兒童接受法語的訓練與未接受法語訓練兩者的不同。追蹤的時間從幼稚園到國小畢業。他們發現，接受法語訓練的兒童比未接受法語訓練的兒童在認知發展及學業成就上都較為優異。Landry (1974) 認為，雙語的兒童在學習使用外語時，常經驗到母語的負性干擾，因此學會了如何應付這類負性干擾的技巧與態度，換言

之，雙語兒童在面對學習的負性干擾時有較佳的「認知靈巧性」(cognitive flexibility) 去克服這類的干擾，這有助於一個人的「擴散性」思考 (divergent thinking)。但是這種優勢只侷限在加性雙語人，並未顯現在減性的雙語人。Ben-Zeev (1977) 曾提出證據說明下列雙語人的優點：(1) 雙語人對語言與社會的訊息線索較為敏感，(2) 雙語人比單語人較能深入的分析語言，(3) 雙語人比單語人較能覺知到不同語言具有內部一致性的系統在運作以及 (4) 雙語人比單語人有較佳簡化語言結構的能力。第一項優點的證據是，Ben-Zeev 發現，雙語的兒童比單語的兒童較為擅長看圖說故事，Ben-Zeev 認為，這是由於雙語兒童時常轉換語言的使用，使得他（她）們對一些語言與社會性的線索較為敏感而能注意到，也較能從圖畫的線索尋求故事的內容。第二項優點的證據也是來自於 Ben-Zeev 自己本人的研究，她發現，雙語的兒童比單語的兒童較能從事「符號取代」(symbol substitution)，這似乎反映一個雙語人比單語人較能把一個語言系統看成是一個抽象的系統。

參考文獻

- Albert, M.L., & L.K. Obler. (1978) *The Bilingual Brain*. New York: Academic Press.
- Ben-Zeev, S. (1972) *The Influence of Bilingualism on Cognitive Development and Cognitive Strategy*. University of Chicago Ph.D. dissertation.
- Cheng, C.-M., & M.J. Yang. (1989) Lateralization in the visual perception of Chinese characters and words. *Brain and Language*, 36:669-689.
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structure*. The Hague: Mouton.
- Hakuta, K., & H. Cancino. (1977) Trends in second-language acquisition research. *Harvard Educational Review*, 47:294-316.
- Kintsch, W., & E. Kintsch. (1969) Interlingual interference and memory processes. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8:16-19.
- Kolers, P.A. (1966) Reading and talking bilingually. *American Journal of Psychology*, 79:357-376.
- Krashen, S.D. (1981a) Aptitude and attitude in relation to second language and learning. *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, ed. by K. C. Diller, 155-175. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S.D. (1981b) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.O., M. Long, & R.C. Scarcella. (1979) Age, rate, and eventual

- attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13:573-582.
- Lambert, W.E. (1990) Persistent issues in bilingualism. *The Development of Second Language Proficiency*, ed. by B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain, 201-218. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lambert, W.E., & G.R. Tucker. (1972) *Bilingual Education of Children*. Rowley, MA: Newbury House.
- Macnamara, J. (1967) The linguistic independence of bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6:729-736.
- McLaughlin, B. (1978) *Second-language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1982) Second-language learning and bilingualism. *Handbook of Applied Psycholinguistics: Major Thrusts of Research and Theory*, ed. by S. Rosenberg. Hillsdale, NJ: LEA.
- Penfield, W., & L. Roberts. (1979) *Speech and Brain-Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Preston, M.S., & W.E. Lambert. (1969) Interlingual interference in a bilingual version of the Stroop color-word task. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8:295-301.
- Reber, A.S. (1967) Implicit learning of artificial grammar. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7:317-327.
- Rosenberg, S., & H.A. Simon. (1977) Modeling semantic memory: Effects of presenting semantic information in different modalities. *Cognitive Psychology*, 9.3:293-325.
- Schneider, W., & R. M. Shiffrin. (1977) Controlled and automatic human information processing: I. Detection, search, and attention. *Psychological Review*, 84:1-66.
- Segalowitz, N. (1977) Psychological perspectives on bilingual education. *Frontiers in Bilingual Education*, ed. by B. Spolsky & R.L. Cooper. Rowley, MA: Newbury House.
- Treisman, A.M. (1964) Verbal cues, language, and meaning in selective attention. *American Journal of Psychology*, 77:206-219.
- Winter, B., & A.S. Reber. (1994) Implicit learning and the acquisition of natural languages. *Implicit and Explicit Learning of Languages*, ed. by N.C. Ellis. New York: Academic Press.

鄭昭明

cmcheng@ntu.edu.tw

Second-Language Learning

Chao-Ming CHENG
National Taiwan University

Abstract

It is argued in this paper that the processes of learning a second language are different from those of acquiring the first language. First, evidence has been shown that the learner's first language may enter in and influence his second-language learning, especially when features of the target language are new or markedly different from the first language. Second, learning of a second language from classroom teaching would result in overgeneralization of the second. However, learning of the second, especially vocabulary and syntax, would benefit from superior memory heuristics and past experiences possessed by older children. Despite these differences, it is suggested that second-language learning and first-language learning share two aspects of learning processes; they should be learned in many different contexts and in the sequence of speech perception, speech production, reading, and writing.

Key words: econd-language learning, First-language learning, Learning Chinese as a second language.

第七屆世界華語文教學研討會紀要

本刊編輯部

「世界華語文教育學會」結合全球華語文學者，為提升華語文教學水準，加強國際學術交流，曾於一九八四年首創召開第一屆「世界華語文教學研討會」，獲得國際華語文教學界極高的肯定與重視，研討會每三年召開一次，至二〇〇〇年已分別辦理六屆，共發表論文六百九十三篇。

「第七屆世界華語文教學研討會」於二〇〇三年十二月二十六日至二〇〇四年一月一日在台北市劍潭青年活動中心舉行，會後海外學者赴花、東部參訪兩天。會前有二十多個國家地區四百餘人提論文摘要報名參加，期通過審查，能在研討會發表論文。為提升論文品質，本屆研討會援例成立「學術審議委員會」，敦聘知名學者何大安、曹逢甫、柯華葳、信世昌、黃美金、黃麗儀、羅肇錦、畢永峨、鄭昭明等九人擔任論文評審工作。為求公平公正，每篇論文皆由二位以上的學審委員審查，並採匿名彌封方式評審。評審結果錄取一百四十八篇。本屆研討會開會時共有三百六十餘位專家學者出席。

會議經過

二〇〇三年十二月二十七日上午十時會議正式展開，開幕典禮由第七屆世界華語文教學研討會籌備委員會主任委員曾志朗院士主持，教育部長黃榮村應邀致詞，黃部長讚揚世界華語文教育學會這三十年來的努力，更期勉為華語文教學提供更佳服務。本屆研討會共舉辦了三十四場分組論文發表會、二場專題演講、四場專題座談會。論文按內容性質分為語言分析組、教學應用組、華文教學工作坊等，語文分析組涵蓋語法、語意、語用、語言分析、古漢語、訓詁學、兩岸語文分析比較等方面研究；教學應用組則注意教材教法、課程設計、師資培訓、語言心理、文化內涵、華語文能力評估、多媒體教學、網際網路教學等研究；華文教學工作坊則著重教學演練介紹，為一國際性華語文學界之盛會。

舉辦二場專題演講：

第一場講題為：「從認知的視角看華語語彙和語法教學」由李英哲教授主講，李教授為美國夏威夷大學東亞語系主任。

第二場為：「從心理學研究談電腦在中文教學上之應用」，由胡志偉教授