

# 从Tomato到Tomatos纠错策略研究

王欢

重庆三峡学院外国语学院, 重庆

收稿日期: 2024年10月8日; 录用日期: 2024年11月8日; 发布日期: 2024年11月14日

## 摘要

本文基于*i + 1*输入理论, 分析了名词的单复数使用错误的原因和类型, 探讨了如何在*i + 1*输入理论的指导下对初中英语学习中名词的单复数使用错误进行纠错。通过对学习者语言水平的评估, 设计略高于其现有水平的教学内容和练习, 以帮助学生更好地掌握名词的单复数的用法及规则, 减少错误发生。

## 关键词

二语习得, *i + 1*输入理论, 纠错策略

# A Study on Error Correction Strategies for Changing “Tomato” to “Tomatos”

Huan Wang

School of Foreign Languages, Chongqing Three Gorges University, Chongqing

Received: Oct. 8<sup>th</sup>, 2024; accepted: Nov. 8<sup>th</sup>, 2024; published: Nov. 14<sup>th</sup>, 2024

## Abstract

This paper, based on the *i + 1* input theory, analyzes the causes and types of errors in the use of singular and plural nouns, and explores how to correct these errors in junior high school English learning under the guidance of the *i + 1* input theory. By assessing learners' language proficiency, teaching content and exercises that are slightly above their current level are designed to help students better grasp the usage and rules of singular and plural nouns, thereby reducing the occurrence of errors.

## Keywords

Second Language Acquisition, *i + 1* Input Theory, Error Correction



## 1. 引言

在中学阶段的英语教育过程中，学生经常会在名词的单复数使用上犯错，这种语言错误主要是由母语的负面影响所导致的，并且对学生的英语学习成效产生了显著影响。克拉申，一位杰出的美国语言学者，提出了语言输入假说，该假说在第二语言习得的研究领域中占据了关键地位。在该假说中，“i”代表学习者当前的语言知识水平，“i+1”则指出他们当前水平和下一个目标发展阶段之间的距离或差距。克拉申提出，语言信息的输入不应与“i”相等，也不应超出学习者的现有能力[1]。因此，最佳的语言输入应当略高于学习者的当前水平但未达到“i+1”的层次。

自 20 世纪 40 年代起，错误分析的研究进入了快速发展期，研究者主要关注错误的产生过程、根源以及类别等方面的深入研究。笔者通过中国知网(CNKI)数据库，以“错误分析”为关键词，对 2019 年至 2024 年间在 11 种外语类核心期刊上发表的论文进行了检索，共找到 270 篇与英语错误分析紧密相关的论文。这些研究成果显著地体现了中学英语写作领域对错误分析的高度关注和深入研究。本文将“从 Tomato 到 Tomatos 的探讨”为例，深入研究在克拉申的“i+1”输入理论的指导下，针对初级学习者应如何制定有效的错误纠正策略。

## 2. 偏误分析

### 2.1. 偏误的成因与种类

Corder 提出偏误分析理论，该理论深刻阐述了语言学习者在习得外语过程中，因对目标语言规则理解的不完整性所引发的系统性、规律性的偏离现象[2]。此类偏离不仅作为语言能力的直接映射，还揭示了学习者在语言构建过程中的特定挑战与局限。偏误的形成通常是多种因素交织的结果，其中包括但不限于母语的影响、目的语知识的错误迁移、文化差异的作用、学习者在学习和交流中采用的差异性策略以及学习环境的作用[3]。这些因素在英语学习过程中共同影响，导致学习者出现偏误。通过更深入的分析，我们可以发现，偏误的形成可能涉及多种潜在因素，例如对语言规则的过度概括、应用规则时的失误、教学方法的不当、学习动机的不足以及知识掌握的不稳定等。根据偏误的起源，我们可以将其大致分为三类：语际偏误、语内偏误以及其他语言错误。语际偏误主要源于母语对目标语言学习的干扰；相比之下，语内偏误则源于学习者未能正确掌握或应用目标语言的规则，这其中包括了对目标语言规则的过度概括，如产生“comed”和“goed”这样的错误形式。

### 2.2. 有关纠错策略的讨论

在二语习得的过程中，鉴于语言的固有复杂性、学习者之间显著的个性化差异以及交流环境的多样性，错误的出现是不可避免的。不论是从对比分析(CA)的维度出发，还是基于错误分析(EA)的框架，如何有效地进行错误纠正始终是学术界和实践者共同关注的焦点。传统上，Larsen-Freeman (1986)和 Rivers (1986)等以行为主义理论为依托的学者，倾向于将错误看作是必须严厉纠正的“过失”，并主张全力消除一切错误。然而，这种全面的纠错方法不仅显著增加了教师的工作负担，还可能对初学者造成不利影响，使他们感到沮丧，从而削弱其学习语言的信心和动力。更甚者，Pehrsson 和 Robinson 指出，过度纠错可能损害师生关系，抑制学生的表达意愿[4]。

与克拉申的语言输入假说相对立,基于认知心理学原理的交际法派提出了另一种观点。他们认为,错误在语言输出过程中是自然而然的现象,并且这些错误通常在交际实践中会逐渐自我修正。因此,交际法派主张对错误的纠正采取一种更为宽容的态度。他们认为,过度的纠错可能给学生带来紧张感,从而影响交际的流畅性,甚至可能阻碍学生自然地习得语言。这种理念强调了错误在语言学习过程中的自然性和自我修正的潜力。然而,过分追求流利度而忽视准确性,对语言学习者的错误采取放任态度,却带来了新的问题。戴炜栋,牛强指出,若未能对部分学习者的错误进行及时的纠正,这些错误会逐渐固化在他们的学习记忆中[5],导致在后续的学习过程中这些错误会反复出现,导致学习者缺乏调整和优化大脑中语法结构的动力,使得这一调整机制陷入停滞状态,这种现象被生动地称为“石化”现象[6]。在这种情境下,先前的错误输入变得难以消除,就像化石一样难以移除。

鉴于上述情况,当前应用语言学界虽认同错误纠正的重要性,但并不主张全面纠正,而是倾向于采用一种更为灵活的选择性纠正策略。这种策略意味着在某些情境下允许错误存在,而在其他情境下则进行必要的纠正。从之前的讨论中,我们可以归纳出错误纠正策略主要包括全面纠正、不纠正及部分纠正三类。重要的是要认识到这些策略本身并无固有的优劣之分,关键在于它们是否能在恰当的时间和情境下得到合理且有效的应用。接下来,我将以名词单复数使用错误为例,在“ $i+1$ ”输入理论的指导下,深入探讨教师应如何针对初级学习者制定和实施合适的纠错策略。

### 3. 教师基于 $i+1$ 理论采取纠错策略

美国著名心理学家和教育家克拉申所提出的“ $i+1$ ”输入假说强调,在语言教学过程中,提供给学生的语言输入内容应当略超出他们当前的语言水平,即“ $i+1$ ”的程度。这一理论在英语教学中尤为重要,它使教师能够根据对学生语言能力的评估,设计出略超出学生当前水平的教学材料与练习,以激发他们的学习热情,并挑战他们的语言能力,从而推动他们的语言进步。在这里,“ $i$ ”是用来代表学生目前所处的语言水平基准点,而“ $+1$ ”则象征着略高于这一基准点的语言知识增量,即学生应当努力达到的下一个语言学习阶段。

值得注意的是,语言信息的输入若远远超出学生的当前水平,即“ $i+2$ ”,或者几乎与学生现有水平持平,即“ $i+0$ ”,那么这些输入对于学生而言都难以转化为有效的可理解性输入。因此,深刻理解和恰当应用“ $i+1$ ”原则,确保语言学习按照自然的进阶序列逐步推进,是实现学生从当前阶段“ $i$ ”稳步迈向更高阶段“ $i+1$ ”的关键所在[1]。此外,教师纠正学生错误的过程,实际上也是一种特殊的语言输入方式,其目的在于帮助学生掌握正确的语言形式。作为学习的主体,学生应根据自己的实际情况即“ $i$ ”的水平来接受教师的纠错策略。

#### 3.1. 遵循 $i+1$ 理论,确定“ $i$ ”的水平

在上节课,学生们已经深入学习了名词单复数的相关规则及知识。为了确保这些知识点得到充分的巩固和运用,本节课将通过一系列练习来检验并加深学生的理解。现在,让我们来看看班里三位不同英语水平的学生代表在回答老师提出的问题时的表现。学生 A,作为班级中英语成绩顶尖的代表,他的分数稳定在 120~150 分之间。他不仅基础知识掌握得非常扎实,而且学习积极性极高,总能在课堂上积极踊跃地发言,分享自己的见解和想法。学生 B,他代表了班级中英语成绩处于中游的学生群体,分数一般在 90~120 分之间。他有一定的学习基础,但相对于学生 A 来说,学习积极性稍显一般。尽管如此,他仍会在课堂上偶尔主动发言,展示自己的学习成果。学生 C,则是班级中英语成绩偏低的代表,分数在 90 分以下。他的学习积极性不高,因此在课堂上很少主动发言。然而,我们依然希望他能通过本节课的练习,对名词单复数有更深入的理解和掌握。接下来,让我们来看看老师提出的问题以及这四位学生是如

何回答的。

Teacher: Can you name some food that you like to eat?

Student A (优秀学生): I like a lot of different foods. I really like pizzas and hamburgers. And for fruits, I enjoy apples, oranges, tomatoes, grape. And my favorite is grapes. Oh, and I also like nuts.

Student B (良好学生): My favorite food is hamburger. I also like to eat fruits like apples, oranges, and banana.

Student C (中等学生): I love to eat apple and orange. I also enjoy banana.

通过对四位学生的回答进行分析, 我们观察到学生 A 的陈述最为详尽, 其回答中提及了九个名词: food、pizza、hamburger、fruit、apple、orange、tomato、grape、nut、walnut, 并且均采用了复数形式。值得注意的是, 其中 food 和 fruit 这两个词既可作为可数名词, 也可作为不可数名词。学生在第一次提到 grape 时并未使用复数形式, 但在后续的回答中均正确地采用了名词的复数形式。这一发现表明, 学生 A 对可数名词复数的规则已有基本的了解, 尽管在实际应用上还未达到炉火纯青的地步。此为对学生 A 的 i 水平。在评估了学生 A 的语言水平后, 我们来看学生 B 的表现。学生 B 在此次回答中涉及了五个名词: food、pizza、hamburger、fruit、apple、orange、banana。在此回答中, 学生 B 对“food”一词使用了单数形式, 虽然“food”本身为不可数名词, 在此语境下使用“foods”可能更为恰当, 以明确表达其喜欢多种食物的意图。此外, 在列举具体食物时, banana 未使用复数形式, 而 hamburger 同样也未采用复数形式, 这显示出学生 B 对名词复数形式的掌握仍有待提高。此为对学生 B 的 i 水平。最后, 学生 C 的表现。在对比中, 学生 C 的答案显得最为简短。但学生没有使用复数形式, 可能只想到了一种具体的食物, 或者不太熟悉名词的复数形式。

### 3.2. 遵循 i + 1 理论, 确定“1”的内容

在明确了三位同学的英语能力之后, 我们需要对他们的学习内容进行具体规划。对于学生 A, 他在使用复数形式“grape”时只犯了一次错误, 并在后续的练习中纠正了这一错误, 因此, 我们将其学习重点放在了提升复数形式的应用熟练度上。

对于学生 B, 虽然他已经理解了名词单复数的概念, 但在实际应用中仍存在困难, 可能并未完全掌握其使用规则, 甚至未察觉到自己的错误。因此, 我们将其学习目标设定为在教师的指导下, 能够正确使用名词的单复数形式。

至于学生 C, 他对名词的单复数用法显然缺乏了解。如果教师立即纠正他所有的错误, 可能会对他的学习积极性和自信心产生负面影响。因此, 教师可以选择他错误中最严重的一个进行纠正, 以此唤起他对名词单复数用法的关注, 并逐步引导他学习这一语法点。这样, 学生 C 的学习目标就被设定为引起他对名词单复数用法的关注, 并逐步掌握其用法。

### 3.3. 遵循 i + 1 理论, 确定采取何种纠错策略

最后, 教师对他们三位同学进行了回复。

对学生 A:

Teacher: Excellent response! Could you please repeat it for us?

Student A: ... (the right form)

Teacher: Great job! Thank you so much!

对学生 B:

Teacher: Oh, fantastic! It seems like you had a wonderful weekend too. Let's turn to page 33 and focus on

the Grammar Focus section. Please locate the plural forms of 'banana' and 'food'...

Teacher: Have you found them?

Student B: Yes, Miss Li.

Teacher: Alright, wonderful. Now, could you please state your answer again?

Student B: ... (the right form)

Teacher: That's correct this time. Now you understand the usage of plural noun forms, right?

Student B: Yes.

Teacher: Thank you very much. Please take your seat.

对学生 C:

Teacher: Okay, very good! When you raise your hand to answer my question, I can see that you've made significant progress. However, countable nouns cannot stand alone; they either need modifiers before them or an 's' added to the end. Of course, not all of them follow this rule, and there are specific plural rules for countable nouns on page 33 of the book. For instance, if we want to say “我喜欢苹果” in Chinese, we should express it as “I like apples.”

Student C: I like apples.

Teacher: If we want to express “我喜欢草莓”, we should say “I like strawberries.”

Student C: I like strawberries.

Teacher: Okay, that's completely correct. If you continue to answer my questions in every class, I believe you'll make even more progress. Thank you very much. Please take your seat.

在  $i+1$  输入理论的框架下, 我们可以观察到, 教师针对特点各异的学生 A、B、C, 分别采取了三种不同的纠错方式: 对于学生 A, 教师选择了不纠错的策略, 对学生 B 则选择全面纠错, 而对学生 C 则采用了部分纠错的方法。这些策略的应用效果总体上是积极的。然而, 在实际的教学过程中, 面对不同类型或具有特定特点的学生时, 教师应具备灵活调整纠错策略的能力, 以确保教学效果的最大化。

#### 4. 结语

经过上述讨论, 我们明确了在处理 “I like apples” 这类句子时, 教师的纠错策略应紧密依据学习者的 “i” 水平来定制。若学习者已经熟知名词单复数的使用及形式, 但可能因不够熟练或偶然失误, 教师可以采取不直接纠错的策略, 鼓励学习者自我察觉并修正; 若学习者已掌握名词单复数的使用规则, 但对特定形式, 特别是不规则名词的复数形式不够熟悉, 教师应采用全面纠错策略, 明确指出并指导学生改正; 而当学习者尚未掌握名词单复数的用法与形式, 或之前学习的语言基础薄弱时, 教师应优先考虑保护和激发学习者的学习热情和自信, 此时可采取部分纠错策略。综上所述, 教师在纠错过程中必须全面考量学习者的实际情况和他们的吸收能力。对于每个学习者的问题, 教师应进行深入分析, 基于他们的当前 “i” 水平, 精准调整 “1” 的内容, 并灵活采用各种纠错策略。这样的做法旨在既防止因纠错不足而导致的 “石化” 现象, 又避免过度纠错可能给学习者的自信心和积极性带来消极影响。

#### 参考文献

- [1] Krashen, S.D. (1985) *The Input Hypothesis: Theory and Implications*. Longman, London.
- [2] Corder, S.P. (1967) *The Significance of the Learner's Errors*. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 12-15.
- [3] 刘珣. 对外汉语教育学引论[M]. 北京: 北京语言大学出版社, 2000.
- [4] Pehrsson, R.S. and Robinson, H.A. (1985) *The Semantic Organizer Approach to Writing and Reading Instruction*. Aspen

Publishers, Inc, Rockville.

- [5] 戴炜栋, 牛强. 过渡语的石化现象及其教学启示[J]. 外语研究, 1999(2): 11-16.
- [6] Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, **10**, 209-231.