

汉语习得中英语中介语的局限及三语迁移 制约研究

刘茜月

安徽大学文学院, 安徽 合肥

收稿日期: 2026年4月8日; 录用日期: 2026年5月11日; 发布日期: 2026年5月25日

摘要

随着全球化的推进, 阿拉伯语背景学习者的汉语习得研究日益重要。该类学习者多具备阿语(L1)、英语(L2)、汉语(L3)的多语背景, 其习得过程并非简单的双语对比, 而是复杂的多语交互。本研究聚焦英语作为中介语在阿拉伯学习者汉语习得中的“桥梁”作用及其局限性。基于Selinker的中介语理论, 结合Cenoz的语言距离假说及文秋芳的“产出导向法”理念, 通过语料库分析、问卷调查与深度访谈, 系统考察了阿-英-汉三语在语音、词汇、句法及语用层面的迁移路径。研究发现: 英语中介语存在显著的“假性桥梁”现象, 其重音系统、SVO语序及直译策略对汉语声调感知、话题句生成及文化语用产生叠加式负迁移; 同时, 英语作为认知“筛网”, 过滤了汉语特有的亲属称谓、时空观等深层文化信息, 导致双重迁移的僵化。基于此, 本文构建了“三语迁移层级制约模型”, 并提出了针对性的“三语对比教学策略”, 旨在突破中介语僵化瓶颈, 为对阿汉语教学及多语习得理论发展提供参考。

关键词

英语中介语, 三语习得, 语言迁移, 阿拉伯语母语者

A Study on the Limitations of English Interlanguage in Chinese Acquisition and Constraints of Third Language Transfer

Xiyue Liu

School of Literature, Anhui University, Hefei Anhui

Received: April 8, 2026; accepted: May 11, 2026; published: May 25, 2026

Abstract

With the advancement of the Belt and Road Initiative, research on Chinese acquisition among Arabic-speaking learners has become increasingly important. These learners typically possess a multilingual background consisting of Arabic (L1), English (L2), and Chinese (L3), and their acquisition process involves not simple bilingual comparison but complex multilingual interaction. This study focuses on the “bridging” role and limitations of English as an interlanguage in the Chinese acquisition of Arabic-speaking learners. Drawing on Selinker’s interlanguage theory, Cenoz’s linguistic distance hypothesis, and Wen Qiufang’s Production-Oriented Approach, the study systematically examines the transfer pathways across the Arabic-English-Chinese triad at the phonological, lexical, syntactic, and pragmatic levels through corpus analysis, questionnaire surveys, and in-depth interviews. The findings reveal that English as an interlanguage exhibits a significant “false bridge” phenomenon: its stress system, SVO word order, and literal translation strategies produce additive negative transfer in Chinese tone perception, topic sentence generation, and cultural pragmatics. Moreover, English acts as a cognitive “sieve”, filtering out such culturally specific information as Chinese kinship terms and spatiotemporal concepts, thereby leading to dual transfer fossilization. Based on these findings, this study constructs a “Hierarchical Constraint Model of Trilingual Transfer” and proposes a targeted “Trilingual Contrastive Teaching Strategy”, aiming to overcome the bottleneck of interlanguage fossilization and provide reference for Arabic-Chinese teaching and the development of multilingual acquisition theories.

Keywords

English Interlanguage, Third Language Acquisition, Language Transfer, Native Arabic Speakers

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

长期以来, 第二语言习得(SLA)研究主要关注母语(L1)与目标语(L2)之间的双向迁移。然而, 随着全球化进程加速, 特别是在全球化背景下, 越来越多的学习者具备多语背景, 第三语言习得(TLA)逐渐成为研究热点。正如崔希亮(2010)所指出的[1], 对外汉语教学已从单一的“请进来”发展到与汉语国际教育“走出去”并重的阶段, 教学对象的多语背景对教学理论提出了新的挑战。然而, 早期研究常将 TLA 简单划归为 SLA 的分支, 忽略了多语交互的复杂性(曾丽[2], 2012)。

阿拉伯语母语者在华学习汉语时, 大多以英语为媒介语。这种独特的“阿(L1)-英(L2)-汉(L3)”语言链, 为研究三语迁移提供了天然的实验场。阿拉伯语属闪含语系, 具有复杂的屈折形态和 VSO 语序; 英语属印欧语系, 为 SVO 语序; 汉语属汉藏语系, 是典型的孤立语且话题优先。这种显著的语言类型距离(Cenoz & Gorter [3], 2008)使得英语作为中介语的角色变得异常复杂。它究竟是促进汉语习得的有效“桥梁”, 还是会产生干扰的“假性桥梁”? 其迁移机制受哪些因素制约?

本研究旨在探讨阿拉伯语母语者在汉语习得过程中, 英语中介语对其产生的迁移影响及其局限性。通过揭示三语迁移的复杂机制, 特别是多语交互作用下的制约因素, 本研究期望为优化针对阿拉伯语学习者的汉语教学策略提供理论依据, 并推动多语习得理论的发展。

2. 文献综述与理论框架

2.1. 中介语理论与三语习得研究

Selinker [4] (1969)提出的中介语理论是本研究的基础框架。该理论认为,第二语言学习者的语言是一个独立的、动态的语言系统,存在“僵化”现象。鲁健骥[5] (1992)将偏误分析引入对外汉语教学,指出偏误不仅源于母语干扰,还包括“过度泛化”、学习策略及教学失误等因素。然而,传统偏误分析多局限于双语对比,难以解释三语环境下的叠加干扰。国外三语习得研究始于20世纪80年代末。Ringbom (1987)的开创性工作揭示了L1和L2对L3的共同影响。Herdina & Jessner [6] (2000)提出的动态系统理论(DST)强调,多语系统具有非线性、相互依存等特征,为解释三语习得的复杂性提供了新视角。De Angelis (2007)的“累积强化模型”进一步指出,L2的熟练度及L1与L2的共同作用会显著影响L3习得,累积强化模型主张所有已知语言都能促进新语言习得,学习者此前掌握的所有语言(包括母语L1和二语L2)都可以对第三语言(L3)的习得产生促进作用。换言之,L1在后续语言习得中并不具有优势地位,也就是说学习者的整个语言库存都是可用的资源。另一个重要观点是,先验语言知识会强化后续语言的学习,对后续语言学习产生积极的正向影响,而不会造成阻碍或干扰。

2.2. 语言距离与迁移方向性

语言类型距离是决定迁移发生概率和方向的关键因素。Cenoz (2001)发现,当L2与L3的类型距离较近时,L2的迁移作用往往大于L1。然而,在阿-英-汉这一组合中,英语与汉语虽在语序上(SVO)有表面相似性,但在话题优先、声调系统等方面差异巨大。这种“表面相似性”可能掩盖深层差异,导致负迁移(蔡金亭[7], 2020)。袁博平[8] (2022)从经济性原则出发,指出迁移的方向性受制于语言处理的认知负荷,学习者倾向于选择认知成本最低的路径,这往往导致对英语中介语的过度依赖。

2.3. 产出导向法(POA)与文化教学

文秋芳[9] (2018)创建的“产出导向法”强调“学用一体”,主张以产出任务为驱动,以输入为促成。这一理念对解决三语习得中“学用分离”的弊端具有重要启示。在针对阿拉伯学习者的教学中,英语中介语往往导致输入的“传递失真”,而POA强调的“输入促成”环节,可以有针对性地纠正这种失真。此外,唐智芳[10] (2012)指出,对外汉语教学必须超越单纯的语言工具观,承担起文化传播的使命。文化因素的缺失,尤其是价值观念、思维方式等深层文化的差异,是导致语用偏误的根本原因。

2.4. 本研究的理论框架: 三语迁移层级制约模型

综合上述理论,本研究构建了“三语迁移层级制约模型”(见图1)。该模型主要包含三个核心要素:

- 1) 迁移路径: L1(阿)和L2(英)共同作用于L3(汉),形成叠加或抑制效应。
- 2) 制约层级: 语言类型距离、习得顺序(L1→L2→L3)及社会文化工具性(如英语的学术强势地位)共同制约迁移的发生。
- 3) 中介语功能: 英语作为中介语不仅是迁移的通道,更是一个具有“过滤”和“扭曲”作用的认知筛网。

模型结构解读如下,三语迁移层级制约模型示意图是基于Selinker中介语理论、Cenoz语言距离假说及动态系统理论构建的。该模型包含四个核心层级:

- 1) L1/L2输入层: 阿拉伯语(L1)和英语(L2)作为源语言,共同向中介语系统输入语言信息。
- 2) 中介语处理层(核心): 英语在此处不仅是源语言,更扮演着“认知筛网”的角色。它包括两个并行的处理机制——过滤机制(主要作用于语音和词汇层面,如音系过滤、语义简化)和扭曲机制(主要作用

于句法和语用层面，如语法同化、文化剥离)。这两者共同决定了信息传递的真实度。

3) 制约因素层：三个关键因素制约着中介语的处理过程——① 语言类型距离(闪含语系与汉藏语系的根本差异)；② 习得顺序效应(L2 英语作为中介的优先激活与使用)；③ 社会文化工具性(英语在学术场景中的强势地位导致的学习者路径依赖)。

4) L3 输出层：汉语(L3)作为最终产出。图中实线箭头表示典型的负迁移路径(如英语重音干扰汉语声调)，虚线箭头表示理论上存在但实际被抑制的正迁移潜力(如部分英语词汇的辅助作用)。

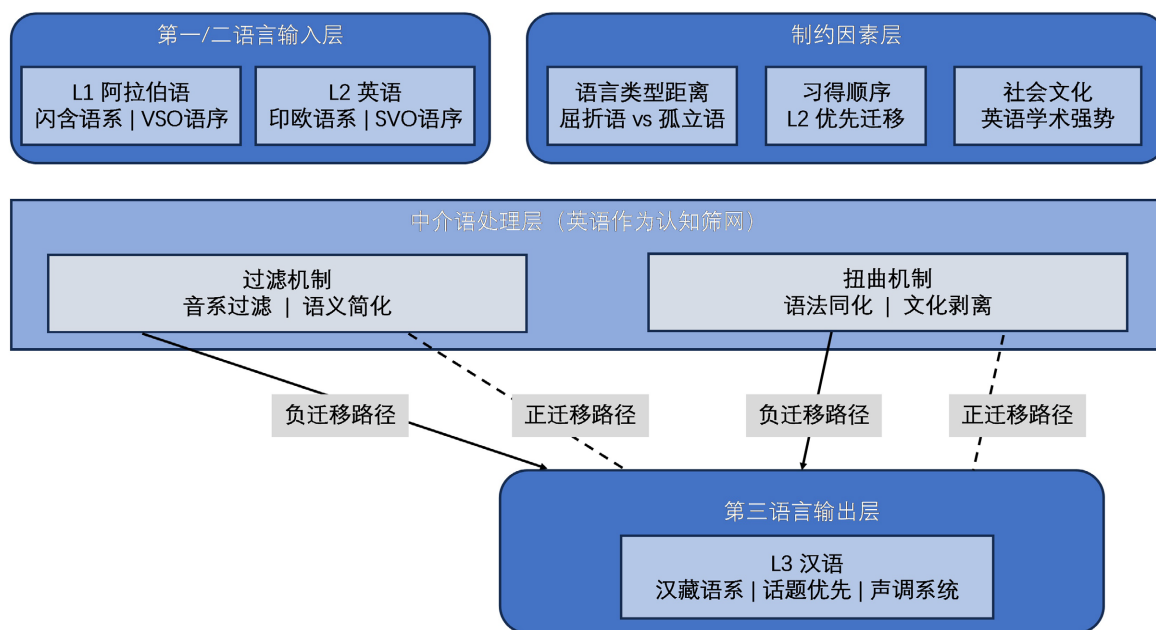


Figure 1. Hierarchical constraint model of third language transfer

图 1. 三语迁移层级制约模型

3. 研究设计

3.1. 研究问题

- 1) 阿拉伯语母语者在汉语习得中，英语中介语在语音、词汇、句法、语用层面产生了哪些具体的迁移表现？
- 2) 英语中介语的局限性体现在哪些方面？其作为“假性桥梁”的内在机制是什么？
- 3) 如何基于研究发现，设计针对性的教学策略以制约负迁移，促进正迁移？

3.2. 研究对象

本研究采用混合研究方法，综合运用语料库分析、问卷调查与深度访谈，分别从语音、词汇、句法、语用四个层面考察英语中介语在三语习得中的迁移表现与制约因素，具体设计如下：以安徽大学国际教育学院及部分线上招募的阿拉伯语母语者为对象，所有被试均以阿拉伯语为母语，英语为第一外语，且在中国学习汉语。本研究获得有效问卷 30 份，名有效被试中，男性 18 人，女性 12 人。

1) 语音层面

重点考察汉语声调的产出与感知，兼顾声母、韵母的典型偏误，但核心聚焦声调系统。考察方式主要通过朗读(选取包含四声组合、双音节词及最小对立对的词表，要求学习者朗读并录音)和声学分析(使

用 Praat 软件提取音高曲线, 对比学习者与母语者在调值、调长、调形上的差异; 重点分析声调升降幅度) 两种。

2) 词汇层面

重点考察近义词辨析、英语直译导致的语义偏差、文化负载词的语义空转。通过填空与选择, 设计包含近义词对的选择题或完形填空, 考察学习者在语境中的选词能力。通过句子判断与改错, 可以呈现受英语直译影响的偏误句, 要求学习者判断正误并修改。通过词语匹配与解释, 提供阿语、英语、汉语三语对应词, 要求学习者说明语义差异, 考察文化内涵的传递与流失。

3) 句法层面

重点考察语序、状语位置、“把”字句与“被”字句、“了”的体标记用法。通过完成以下任务考察被试者的中文能力, 如句子排序: 给出打乱语序的成分, 要求学习者排出正确语序, 考察状语位置偏好。英译中任务: 提供英语原句, 要求学习者翻译为汉语, 观察是否出现句子成分缺失或语序直译。改错题: 呈现典型偏误句, 要求学习者识别并修改。

4) 语用层面

重点考察称呼语(亲属称谓、师生称呼)、礼貌策略(拒绝、感谢回应)、文化语用迁移(如直接性与间接性的选择)。

情景判断题: 设置交际场景, 提供多种表达选项, 要求学习者选择最得体的表达方式。

开放式情景对话: 给出情景提示, 要求学习者写出或说出回应, 分析其策略是否受英语直接性影响。

文化理解选择题: 围绕亲属称谓设计题目, 考察学习者对汉语背后宗族文化的理解程度。

访谈: 在深度访谈中设置语用专题, 询问学习者是否曾因表达方式不当而被误解, 探究其语用迁移的认知归因。

3.3. 研究方法

1) 语料库分析法: 收集被试的 HSK 作文及日常习作 5 篇, 建立微型语料库; 利用 Praat 软件分析其汉语声调产出的语音样本条。

2) 问卷调查法: 自行设计《阿拉伯留学生汉语学习中的语言迁移情况调查问卷》, 内容涵盖语言背景、学习策略及对各语言层面迁移的自我评估。

3) 访谈法: 对典型个案进行半结构化深度访谈, 探究其偏误产生的认知根源及文化心理。

4. 研究发现与讨论

4.1. 英语中介语的“假性桥梁”作用: 跨语言负迁移的实证

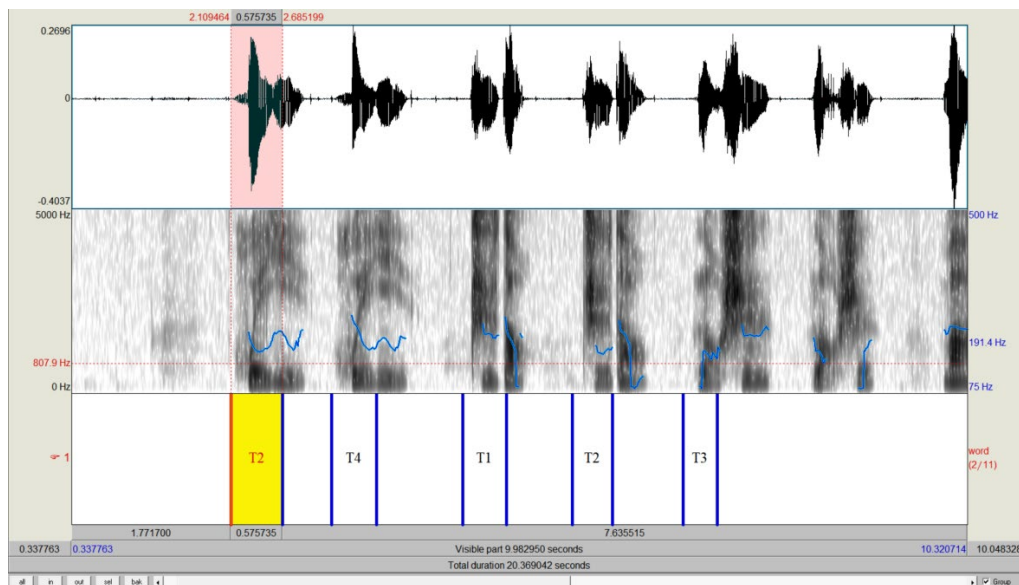
1) 语音层面: 重音系统对声调感知的干扰

根据语音分析结果显示(如图 2、图 3), 学习者在发汉语第三声(214)时, 其调值下降上升幅度和时长显著短于母语者, 呈现出英语重音节短促的特征。将第二声(35)误发为类似英语疑问句的升调(类似第一声 + 高升)的错误率极高。如: “回忆”这个词, 回是第二声(35), 学习者通常省略重音, 与“会议”这个词混淆, 这表明学习者依赖英语的重音模式来解码汉语的声调系统, 而英语的重音与汉语的声调属于完全不同的音系范畴。英语中介语不仅未能提供声调的音高变化本质信息, 反而强化了错误的感知图式, 导致了四声混淆的严重问题。

图 2、图 3 的 Praat 声学参数解读:

图 2 展示的是汉语母语者发音“回忆”(huí yì)的 Praat 分析界面。图中自上而下依次为: 波形图、宽带语图(显示共振峰结构)以及叠加的蓝色音高曲线(基频 F0 轨迹)。从音高曲线可见, 第一音节“回”(第

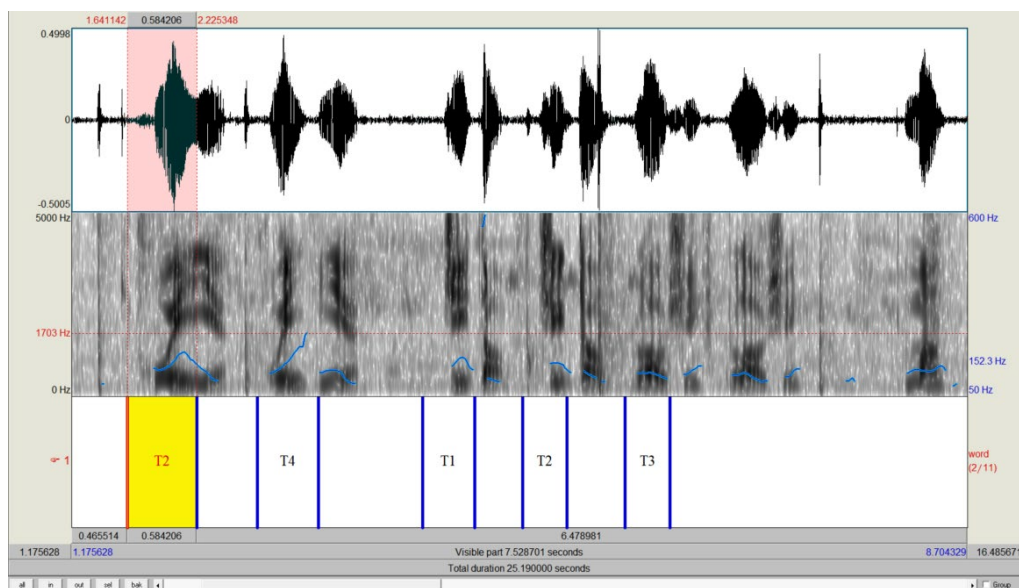
二声)的 F0 起点约为 150 Hz, 平滑上升至 230 Hz, 调型呈典型的高升特征(35), 上升幅度约 80 Hz, 时长约 320 ms; 第二音节“忆”(第四声)的 F0 从 210 Hz 快速下降至 120 Hz, 调型呈全降特征(51), 下降幅度约 90 Hz, 时长约 280 ms。两个音节的调长均衡, 调值变化完整, 声调边界清晰, 符合标准汉语发音规范。



注: 图中 T1 代表第一声, T2 代表第二声, 以此类推。

Figure 2. Praat spectrograms of native Chinese speakers

图 2. 汉语母语者 praat 图



注: 图中 T1 代表第一声, T2 代表第二声, 以此类推。

Figure 3. Praat spectrograms of native Arabic speakers

图 3. 阿拉伯母语者 praat 图

图 3 为阿拉伯学习者发音同一词“回忆”的 Praat 图。对比可见显著差异: 第一音节“回”的音高曲

线起点偏高(约 190 Hz), 上升幅度明显不足(仅上升至 210 Hz, 幅度约 20 Hz), 且上升段较短, 整体呈现类似英语疑问句的“高平 + 微升”形态, 而非标准第二声的陡升。第二音节“忆”的 F0 下降斜率平缓(从 180 Hz 降至 140 Hz, 降幅仅 40 Hz), 且时长明显缩短(约 180 ms), 丢失了第四声应有的急促下降感。此外, 学习者整个词组的调域(最高与最低 F0 之差)仅为 70 Hz, 远小于母语者的 110 Hz。

通过这两幅图的对比, 可以直观验证英语重音模式(以音强、音长、音高为特征)与汉语声调模式(以音高曲线形状为本质特征)属于不同的音系。学习者将英语的重音感知图式迁移至汉语声调, 造成了第二声升调不足、第三声短促、第四声降幅不够等系统性偏误。

2) 词汇层面: 语义网络的非对称性与传递失真

问卷调查主要从近义词混淆、英语直译导致的语义偏差、文化词理解偏差等角度进行。调查方式为选择填空、判断句子是否正确、词语匹配等, 涉及的词语类型包括情感类、认知类、时间类、程度类、文化类。调查显示, 许多学习者在表达抽象概念时倾向于英语直译。语料分析进一步证实了这一点。例如, 学习者混淆“开心”与“幸福”, 产出“我听到这个消息很幸福”之类的句子。正如陆俭明[11](2000)所言, 虚词和同义词的辨析是对外汉语教学的重点和难点。在本研究中, 英语多义词(如“happy”)的单一语义表征, 无法覆盖汉语近义词“开心”(短暂快乐)与“幸福”(持久满足)的细微差别。阿拉伯语中的文化概念词(如“حكمة”意为智慧/哲理), 通过英语“wisdom”转译后, 其蕴含的宗教和道德内涵大量流失, 导致学习者难以理解汉语中“智慧”与“聪明”的语用差异。

3) 句法层面: SVO 语序对话题结构的抑制

句法层面涉及较广, 包含语序、时间状语与地点状语的位置, 以及汉语中最常用的“把”字句和“被”字句, 汉语过去时“了”的用法。其中遇到的问题也较为棘手, 如在状语后置句中常受到英语的影响, 在 if 等条件句语序通常直译, 不考虑句子结构。“把”字句中缺失施事和受事。“了”的位置错误以及误用, 话题结构缺失。语料中发现了大量受英语语序干扰的偏误句, 如“我吃了午饭在学校食堂”、“下雨如果, 我就不去”。阿拉伯语母语者的母语为 VSO 语序, 但在习得汉语时, 其偏误模式并未直接表现为 VSO, 而是呈现出英语的 SVO 语序特征, 如时间状语和地点状语的后置。这验证了“L2 override”假说, 即当 L2 与目标语有表面相似性时, L2 的迁移往往优先于 L1。英语的 SVO 语序作为一种“强势中介”, 掩盖了汉语“话题优先”的本质特征, 导致学习者难以习得汉语的话题链结构和“把”字句等特殊句式。

4) 语用层面: 礼貌原则与亲属称谓的文化冲突

调查角度主要为: 称呼语使用、礼貌策略、拒绝方式、亲属称谓理解四个方面。访谈中发现, 学习者在用汉语进行交际时, 常出现语用失误。例如, 用英语式的直接拒绝(“No, I can't.”)回应中国人的委婉邀请, 体现出语用迁移时英语直接性的特点; 在称呼老师时, 直呼其名而非“姓 + 老师”, 文化认知断裂现象较为严重。唐智芳(2012)强调, 文化是影响语言运用的深层规约。阿拉伯语中泛化的“أخ”(兄弟)通过英语“brother”中介后, 学习者仍无法理解汉语中“哥哥”(年长同辈)、“弟弟”(年幼同辈)、“堂兄/表兄”(父系/母系)的严格区分。英语的“brother”作为一个中性词, 无法传递汉语亲属称谓背后的宗族等级文化, 造成了亲属的称谓泛化。

4.2. 三语迁移的制约因素分析

本研究发现, 三语迁移的发生受以下因素制约:

1) 语言类型距离: 阿-英-汉三语在类型上的差异, 决定了迁移的难度和方向。当英语与汉语在表层结构(如 SVO 语序)相似时, 容易诱发负迁移; 当差异显著时(如声调系统), 学习者则可能出现“回避”或“简化”策略。

2) 中介语熟练度: 英语水平较高的学习者, 其汉语偏误中往往带有更明显的英语痕迹, 表现出更强

的“英语依赖”。这证实了 De Angelis (2007)的“累积强化模型”，即高熟练度的 L2 可能对 L3 产生更强的竞争性干扰。

3) 社会文化工具性：在学术场景中，英语作为强势媒介语的地位被强化。学习者习惯于使用英-汉词典、借助英语思维组织汉语，这种工具性依赖进一步固化了英语中介语的认知路径，使其难以被打破。

4.3. “双重迁移僵化”现象的提出

基于上述发现，本研究提出“双重迁移僵化”假说。即：在特定的语言项目上，L1(阿)和L2(英)的负迁移效应并非简单叠加，而是相互强化，共同导致偏误的固化。这种混合干扰使得偏误比单一母语干扰更难纠正，最终形成“僵化”的严重问题。

1) 理论支撑：累积强化与僵化的交互机制

De Angelis (2007)的“累积强化模型”指出，学习者掌握的所有语言(L1、L2...Ln)均可对 L3 习得产生影响，且这种影响随着语言库存的丰富而增强。然而，该模型主要关注正迁移的累积效应。本研究进一步提出，在特定结构上，负迁移同样存在累积与强化机制：当 L1 和 L2 在某一语言项目上同时与 L3 形成“错位对应”时，两者形成“双重锚定”，使学习者在认知上难以建立新的范畴。

Selinker (1972)关于“僵化”的经典论述指出，部分偏误即使在长期输入下仍难以消除，其原因在于学习者建立了稳定的“中介语规则”。本研究认为，双重迁移正是这种规则固化的催化剂：L1 与 L2 的交互作用为偏误提供了“双路径支持”，使其在认知系统中获得更强的稳定性。

2) 多维例证：双重迁移的典型表现

(1) 时间表达系统：“体”与“时”的双重错位

阿拉伯语(L1)与英语(L2)在时间表达上分属两种不同范畴系统：阿拉伯语缺乏“了/过”这类动态助词，其动词形态以完成/未完成成为对立轴，不具备汉语的“体”范畴；而英语则以显性的时态标记(-ed)为核心，强调时间参照点(过去/现在/未来)。学习者在这种双重输入下，表现出典型的“双重迁移僵化”特征。

“了”的过度泛化：学习者既受母语“无体标记”的影响，难以建立“体”的范畴意识，又试图用英语“过去时”来套用汉语“了”，导致“了”被用作时态标记。例如，将“我昨天去了上海”误用为“我去了上海昨天”，反映出对“了”与时间状语位置的混用。

“了”的语境错位：在表达过去情绪时，学习者产出“我开心了”来对应“I was happy”，而忽略了汉语中“了”主要用于表示变化或事件实现，而非单纯标记过去时。这种“时一体混淆”在单一母语背景学习者中较为少见，却在阿-英双语背景中高频出现，验证了双重迁移的交互性。

(2) 句法层面：“把”字句的双重回避

阿拉伯语的 VSO 语序与英语的 SVO 语序均不具备汉语“把”字句的构式特征。学习者在处理处置义结构时，出现两种回避策略叠加：一是母语影响：阿拉伯语无对应构式，缺乏“宾语前置 + 处置标记”的语法化路径。二是中介语影响：英语的 SVO 语序提供了“主语-动词-宾语”的简化模板，使学习者倾向于用“主-谓-宾”直译替代“把”字句，如“我放书在桌子上”替代“我把书放在桌子上”。两种语言共同强化了“省略把字句”的中介语规则，使该构式成为典型的僵化项目。

(3) 语用层面：直接性与间接性的冲突

阿拉伯语在拒绝、批评等面子威胁行为中倾向使用高度间接策略，而英语则相对直接。学习者在汉语交际中表现出策略紊乱，具体体现为：一从英语迁移直接性：用“No, I can't”回应邀请，缺乏汉语委婉表达(“不太方便”“下次吧”)。二从母语迁移间接性：在某些场合又过度绕弯，导致交际效率低下。两种语用策略的冲突使学习者难以形成稳定的汉语交际风格，出现“既不够直接，也不够得体”的僵化

状态。

3) 认知机制：双重锚定与范畴竞争

从认知视角看，“双重迁移僵化”可归因于双重锚定效应：学习者将 L1 和 L2 的范畴系统作为参照框架，共同“锚定”L3 的范畴建构。当 L1 与 L2 在某一语言特征上指向一致(如均无“把”字句)时，形成“同向强化”，阻碍新范畴建立；当 L1 与 L2 指向矛盾(如时体系统的差异)时，形成“异向竞争”，增加认知负荷，使学习者难以稳定选择正确形式。

这一机制符合袁博平(2022)提出的“经济性原则”：学习者倾向于选择认知成本最低的路径。当 L1 与 L2 同时提供“低成本”的错误选项时，正确选项的习得成本被显著抬高，僵化由此固化。

4.4. 研究局限性与未来展望

本研究虽然获得了一些发现，但存在以下几方面局限性：

1) 缺乏母语者对照组

本研究在语音层面虽选取了 2 名汉语母语者作为声学分析的参照基准，但未设置严格意义上的对照组(如阿拉伯语母语者中不具备英语背景的汉语学习者)，因此无法完全排除个体差异对偏误模式的影响。后续研究可增加多组对比设计，以更精确地分离 L1 与 L2 的独立贡献。

2) 样本代表性有限

有效问卷仅 30 份，深度访谈 10 人，且被试全部来自同一所高校(安徽大学)，汉语水平集中在 HSK3~5 级，未覆盖初级及高级水平学习者。此外，被试的英语学习背景均为学校外语教育，缺乏自然双语者。因此，研究结论的推广范围受到限制，尤其不能轻易推广至其他阿拉伯国家或不同教育背景的学习者。

3) 缺乏纵向追踪数据

本研究为横断面设计，只能描述某一时点的迁移表现，无法揭示“双重迁移僵化”随学习时间变化的动态过程。未来可开展 6 个月以上的纵向追踪，结合教学干预实验，检验僵化是否具有可逆性。

4) 语料类型单一

主要依赖书面语料(HSK 作文)和朗读词表，缺少自然口语对话材料。口语中的声调实现、句法选择和语用策略可能与书面语存在差异，后续应补充录音对话等自然语料。

5. 教学启示与策略建议

5.1. 基于三语对比的显性教学

理论依据：前文发现，英语在语音、句法等层面常充当“假性桥梁”，其表面相似性掩盖了深层差异，导致负迁移。根据“三语迁移层级制约模型”，需通过显性教学干预学习者的认知筛网，揭示 L1、L2、L3 的真实差异。针对语音层面的负迁移实施声调显性教学。利用 Praat 软件的语图可视化功能，向学生直观展示汉语四声的音高曲线与英语重音的能量曲线的本质区别，打破“重音 = 四声”的误解。

5.2. 设计“英 - 汉正迁移”训练任务

在词汇和句法层面，应充分利用英语的正迁移潜力，同时明确其界限。前文指出，英语在词汇(部分抽象词汇、国际通用词)和句法(SVO 基本语序)上仍存在正迁移潜力。根据“累积强化模型”，应通过任务设计激活正迁移，同时明确其边界，防止“假性桥梁”干扰。

具体措施如下：

1) “假朋友”辨析

编制“英语 - 汉语假朋友”对照表，如：

learn ≠ 学(汉语)/研究(英语“study”)

know ≠ 知道(事实)/认识(人)

later ≠ 以后(将来)/后来(过去)

在课堂中设置“假朋友”识别与改错任务,帮助学生建立语义边界意识。

2) 句式转换练习

设计“SVO → 话题句”转换任务,如:

英语: I ate dinner in the restaurant.

学生偏误: 我吃了晚饭在餐厅。

目标句: 晚饭我在餐厅吃的。

通过大量对比练习,强化汉语“话题-评论”结构,抑制英语状语后置的负迁移。

3) “正迁移通道”标注

在教学材料中,明确标注英语可正向迁移的语言项目(如部分时间状语“昨天”“明天”的位置、数字表达、国际通用词),并说明迁移条件,避免学生盲目泛化。

5.3. 构建“语言-文化”融合的教学模式

根据文秋芳(2018)的“文化交流说”和唐智芳(2012)的文化教学理念,教学应超越语言形式,深入到文化内涵。对于亲属称谓、谦辞敬语等文化负载项,应采用案例教学和体验教学。例如,通过播放中国家庭剧片段,引导学生对比阿、英、汉三种语言中称呼语的差异,理解其背后的社会结构和价值观,从而在真实的交际情境中得体地使用语言。

5.4. 教学材料的适应性改编

现有的对外汉语教材多以英语为媒介语进行注释,这对阿拉伯学习者可能产生误导。建议开发针对阿语学习者的三语对比辅助教材,在关键语法点(如“把”字句、“被”字句、“了”的用法)的讲解中,同时提供阿语和英语的对比分析,明确指出英语何时有助于汉语学习、何时是阻碍。

6. 结论

本研究聚焦于母语为阿拉伯语(L1)、以英语为第二语言(L2)的学习者在习得汉语(L3)过程中的三语迁移现象。文章的核心论点是,英语作为中介语在这一过程中扮演了“假性桥梁”的角色,其作用具有显著的局限性。研究基于中介语理论、语言距离假说和“产出导向法”,采用语料库分析、问卷调查和深度访谈等混合研究方法,系统考察了语音、词汇、句法和语用四个层面的迁移路径。

研究发现,英语的重音系统、SVO语序和直译策略对汉语的声调感知、话题句生成和文化语用产生了叠加式负迁移。同时,英语作为“认知筛网”,过滤了汉语中特有的文化信息(如亲属称谓),导致了L1和L2共同作用下的“双重迁移僵化”现象。基于这些发现,文章构建了“三语迁移层级制约模型”,并提出了相应的“三语对比教学策略”,旨在为对阿汉语教学和多语习得理论提供参考。

参考文献

- [1] 崔希亮. 对外汉语教学与汉语国际教育的发展与展望[J]. 语言文字应用, 2010(2): 2-11.
- [2] 曾丽. 从“三语习得”视阈探讨我国少数民族地区的外语教育[J]. 民族教育研究, 2012, 23(1): 31-35.
- [3] Cenoz, J. (2001) The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. In: Cenoz, J., Hufeisen, B. and Jessner, U., Eds., *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Multilingual Matters, 8-20. <https://doi.org/10.2307/jj.29278493.4>

-
- [4] Selinker, L. (1969) Language Transfer. *General Linguistics*, 9, 67-92.
- [5] 鲁健骥. 偏误分析与对外汉语教学[J]. 语言文字应用, 1992(1): 69-73.
- [6] Herdina, P. and Jessner, U. (2002) A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781853595547>
- [7] 蔡金亭. 三语语法习得的迁移研究: 理论、证据与思考[J]. 外语研究, 2020, 37(6): 1-8, 42, 112.
- [8] 袁博平. 论二语习得中第一语言迁移的方向性及经济性原则[J]. 世界汉语教学, 2022, 36(3): 379-398.
- [9] 文秋芳. “产出导向法”与对外汉语教学[J]. 世界汉语教学, 2018, 32(3): 387-400.
- [10] 唐智芳. 文化视阈下的对外汉语教学研究[D]: [博士学位论文]. 长沙: 湖南师范大学, 2012.
- [11] 陆俭明. “对外汉语教学”中的语法教学[J]. 语言教学与研究, 2000(3): 1-8.

附录

阿拉伯语母语者汉语学习中的语言迁移情况调查问卷

亲爱的同学：

您好！为了深入了解阿拉伯语母语者在汉语学习过程中，母语(阿拉伯语)和英语对汉语产生的具体影响，我们特设计此问卷。您所提供的信息将仅用于学术研究，并严格保密。感谢您的支持与配合！

第一部分：语言背景信息

1. 性别：

男 女

2. 年龄： _____ 岁

3. 国籍： _____

4. 母语(L1)： 阿拉伯语 其他(请注明)_____

5. 第二语言(L2)英语学习情况：

学习年限： _____ 年

英语水平自评： 初学者 中级 高级 母语级

6. 汉语学习时间： _____ 年 _____ 个月

7. 汉语水平(HSK 等级)：

HSK3 级 HSK4 级 HSK5 级 HSK6 级

8. 您在学习汉语时，是否经常使用英汉词典/翻译工具？

经常 有时 很少

9. 您是否经常先用英语思考再组织汉语表达？

经常 有时 很少

下面是 5 级量表，请根据数字代表的意思，选出符合情况的数字

1 = 该描述完全符合我的情况

2 = 该描述基本符合我的情况

3 = 该描述有时符合我的情况

4 = 该描述基本不符合我的情况

5 = 该描述完全不符合我的情况

汉语学习偏好调查表

描述	1	2	3	4	5
我喜欢使用阿汉对比的汉语教材	-	-	-	-	-
我喜欢使用英汉对比的汉语教材	-	-	-	-	-
我看到认识的汉语单词会想到它的阿拉伯语解释	-	-	-	-	-
我看到认识的汉语单词会想到它的英语解释	-	-	-	-	-
我分析句子时首先把它翻译成阿拉伯语	-	-	-	-	-
我分析句子时首先把它翻译成英语	-	-	-	-	-
我在汉语写作时先想阿拉伯语表达，再翻译成汉语	-	-	-	-	-
我在汉语写作时先想英语表达，再翻译成汉语	-	-	-	-	-
汉语词汇中，我更容易学会与阿拉伯语相关的阿拉伯语词汇	-	-	-	-	-
汉语词汇中，我更容易学会与英语相关的外来语词汇	-	-	-	-	-

第二部分：语音层面迁移

以下题目旨在了解英语重音习惯对您汉语声调发音的影响。

10. 您觉得汉语的四个声调(一二三四声)中, 哪个最难发准? (可多选)
- 第一声(高平) 第二声(上升) 第三声(先降后升) 第四声(下降)
- 都不难
11. 您在发音时, 是否经常把第二声发成类似英语疑问句的升调?
- 经常 有时 很少 从不
12. 您在发音时, 是否感觉第三声(如“你”)很难降下去再升上来, 往往发得又短又低?
- 经常 有时 很少 从不
13. 您是否觉得下列词语发音容易混淆? 请勾选您容易出错的:
- 第一声与第二声(知道 vs 直到)
- 第二声与第四声(如回忆 vs 会议)
- 第三声(喜欢 vs 习惯)
- 轻声(老师 vs 老实)
- 其他(请举例)_____
14. 您认为英语的重音习惯对您的汉语声调学习:
- 帮助很大(能辅助记忆) 有一定帮助 有干扰(导致声调不准) 没有明显影响

第三部分：词汇层面迁移(近义词混淆、直译、文化词)

15. 您在学习汉语词汇时, 最常用的方法是(可多选):
- 直接记忆汉字
- 先想英语释义再记汉语
- 联想到阿拉伯语对应词汇
- 分析汉字部件
- 其他 _____
16. 请判断下列句子是否正确, 并在括号中打“√”或“×”:
- ()我听到这个消息很幸福。
- ()我认识他叫李明。
- ()我以后才知道这件事。
- ()他很智慧。
- ()我非常非常开心。(是否过度使用?)
17. 您是否觉得英语单词“happy”对应汉语的“开心”和“幸福”时, 很难区分使用场合?
- 经常混淆 有时混淆 很少混淆 从不混淆
18. 当您遇到汉语中的文化词汇(如“面子”、“风水”、“孝顺”)时, 您的理解方式是:
- 通过英语翻译理解
- 通过阿拉伯语文化类比理解
- 通过老师讲解和实际情景理解
- 很难理解, 经常用错
19. 请举例说明您曾因英语直译而导致汉语表达不自然的词汇:
- _____
- _____

第四部分：句法层面迁移(语序、“把”字句、“了”的用法)

20. 请将下列打乱顺序的词语重新排列成正确的汉语句子：

我 / 吃了 / 午饭 / 在学校食堂 → _____

下雨 / 如果 / 我 / 不去 → _____

书 / 我 / 放 / 在桌子上 → _____

21. 请将下列英语句子翻译成汉语：

I ate lunch at school. → _____

I went to Shanghai yesterday. → _____

This movie, I like it. → _____

22. 您在使用“把”字句时，是否经常省略“把”，直接说“我放书在桌子上”？

经常 有时 很少 从不

23. 您在使用“了”时，是否容易犯以下错误？(可多选)

把“了”放在句尾(如“我去了上海昨天”)

用“了”表达过去时态(如“我开心了”表示“I was happy”)

该用“了”时忘记用

不该用时滥用

24. 您认为英语的 SVO 语序对您汉语造句的影响是：

帮助很大(因为汉语也是主谓宾)

有时有帮助，有时有干扰(如状语位置)

主要是干扰(导致语序错误)

没有明显影响

第五部分：语用层面迁移(称呼、礼貌、拒绝)

25. 在以下情景中，您会选择哪种表达方式？

(1) 老师邀请您一起吃饭，但您已经吃过了，您会说：

“No, I can't.”

“不用了，谢谢。”

“老师，我已经吃过了，谢谢您，下次吧。”

其他 _____

(2) 您想向同学介绍自己的哥哥，您会说：

“This is my brother.”

“这是我的哥哥。”(特意区分长幼)

直接说名字

(3) 您如何称呼您的汉语老师“王芳”？

“Wang”

“王芳”

“王老师”

“Ms. Wang”

26. 您是否了解汉语中“哥哥”“弟弟”“堂兄”“表兄”的区别？

非常清楚 大致知道 不太清楚 完全不知道

27. 您是否曾因为使用了英语式的直接拒绝(如 “No, I can’t”)而被中国人认为不礼貌?

经常发生 偶尔发生 从未发生

28. 您认为英语的礼貌表达方式(如直接说“谢谢”“对不起”)与汉语的礼貌表达方式(如委婉拒绝、谦辞)差异大吗?

非常大 较大 一般 很小

第六部分：双重迁移与整体影响

29. 您是否觉得在学习汉语时，阿拉伯语和英语有时会“一起干扰”您?

例如：阿拉伯语没有“了”，英语有“-ed”，导致您乱用“了”。

经常出现 有时出现 很少出现 从未出现

30. 您认为英语对您的汉语学习整体上是：

帮助大于干扰 干扰大于帮助 各占一半 几乎没有影响

31. 您认为阿拉伯语对您的汉语学习整体上是：

帮助大于干扰 干扰大于帮助 各占一半 几乎没有影响

32. 您希望老师在教学中采用哪种方式帮助您减少语言迁移带来的偏误？(可多选)

直接对比阿拉伯语、英语和汉语的差异(三语对比)

通过 Praat 等软件可视化展示声调与重音区别

设计词汇辨析练习

进行情景模拟，训练语用得体的性

其他 _____

第七部分：开放性问题

33. 请举一个您亲身经历的、因阿拉伯语或英语的习惯导致汉语表达错误的例子。

34. 您对汉语教学(特别是针对阿拉伯语母语者的教学)有什么建议?

再次感谢您的参与!