

不同目的语学习者关于语法教学及纠错的观念调查研究¹

赵俊海

云南民族大学

外语学习者与外语学习研究

© 2013 中国外语教育(1), 15-25 页

提 要: 语法教学及纠错是否有效一直是一个备受争议的问题。当前针对语法教学的研究主要以教学方法及其效果为主,对学习者观念这一个体因素的研究不足。为考查不同目的语背景下语法教学及纠错的学习者观念与学习者语法学习的需求,本研究采用 Loewen 等(2009)设计的量表,对来自4所大学7个语言专业的246名学生作了学习者观念调查。对所得数据作因子分析,发现4个构成多语种学习者观念的因子;对这些因子作判别分析,发现2个对学习者观念归属具备判别性的函数。研究同时采用定性分析考查学习者对语法教学的态度及需求。结果发现,不同目的语背景下关于“语法教学及纠错”的学习者观念存在显著差别,语法学习存在多元需求。学习者关于语法教学及纠错的观念与需求对我们的日常教学工作具有积极的启发意义。

关键词: 学习者观念; 语法学习; 纠错; 学习者需求

1. 引言

学习者观念是二/外语学习中一个重要的个体性因素(Dörnyei 2005; Kalaja & Barcelos 2003),其重要性在于它能够从很大程度上揭示学习者的学习行为(Horwitz 1988),是一种具有高度个性化的相对稳定和持久的因素;研究学习者观念能够解释和预测二/外语学习中的学习者行为(Grotjahn 1991)。然而,当前相关研究注重从宏观上考查二/外语教学中的学习者观念,较少从二/外语学习的特定方面对学习者的观念开展实证研究;考虑到二/外语教学中关于语法教学及纠错效果这一持久争论的问题,本研究对多个语言专业学习者开展一项探索性实证研究,旨在揭示关于语法教学及纠错的学习者观念以及学习者需求。

2. 研究综述

2.1 关于语法教学及纠错效果的争论

在过去四十多年的二/外语教学研究中,没有几个问题能够像“语法教学及纠错是否有效?”那样激发研究者的持久争论(Schulz 2001)。长期的争论逐步形成了两派对立的观点。Krashen (1981)、Schwartz (1993)等认为二/外语学习中的语法教学(focus on form)没有必要;Truscott (1996, 2007, 2010)等甚至认为,语法教学及纠错对二/外语学习不但无效,反而有害,应彻底抛弃。然而Swain (1985)发现,加拿大“浸入式”语言教学的学习者经过多年的浸入式学习仍不能完全掌握正确的语法规则。这表明语法教学对于二/外语学习的必要性。Ellis (2001)、

¹ 本研究承蒙美国密歇根州立大学 Shawn Loewen 博士提供调查问卷,数据收集及处理得到了刘代容、林泉喜、孙琳、张奕、张彪、岳彩镇等老师的帮助,实证分析借鉴了 Loewen 等(2009)的方法,在此一并致谢!

Ellis等(2002)、Russell和Spada(2006)等认为在语言学习和交际中关注语言的形式或者进行纠错不但有必要,而且有效;Ferris(1999,2006)、Bitchener(2009)、Lee(2008)等通过实证研究证明语法教学及纠错有效;而Truscott则批评她/他们的研究存在设计上的缺陷,且结论缺乏显著的统计学意义。上述争论在某种程度上忽略了学习者在二/外语教学中的角色作用,因此有必要从学习者的角度考查他们对语法教学及纠错的看法,并重视学习者的语法学习需求。

2.2 学习者观念的相关研究

研究发现,学习者观念与学习策略、动机、焦虑、语言水平及自主性学习相关(Kalaja & Barcelos 2003),而且,错误的或不切实际的学习者观念会妨碍语言学习(Sawir 2002),学习者观念可能影响教师的课堂教学(Borg 2003)。Yang(1999)和Mori(1999)发现,学习者语言学习的个体差别部分是由学习观念引起的,学习者观念与外语学习成绩显著相关。

Horwitz(1988)是较早研究学习者观念的学者,她设计了一份包括34个项目的问卷(即Beliefs about Language Learning Inventory, BALLI),该问卷分为五个部分,其中有些项目与语法学习观念有关。

此后,其他学者,如Kunt(1997)、Oh(1996)、Park(1995)、Yang(1999)和Schulz(1996,2001)、Siebert(2003)等在Horwitz的基础上开展了针对学习者观念的研究。其中最有影响的研究是Schulz开展的针对留学美国的大学预科生及相关教师关于语法教学观念的研究。该研究发现教师和学生是在是否应该纠错上存在分歧。其他研究主

要考查学习者对待纠错的态度,如Bang(1999)、Casciani和Rapallino(1991)发现学习者对语法纠错持肯定态度。然而,当前对教师课堂语法教学观念的研究居多,对学习者观念关注偏少(Loewen等2009:92)。

国内关于外语学习或语法教学及纠错学习者观念的研究始于20世纪90年代后期,如:文秋芳和王海啸(1996)、文秋芳(2001)、邱兆杰(1997)、施光和刘学惠(2008)、朱晔和王敏(2005)、陈晓湘和李会娜(2009)等。上述研究为国内相关研究带来了有益的启示,但多数研究以某一专业外语学习者为对象,未能综合考查不同语言专业的学习者观念。

基于上述考虑,本文拟就以下问题作一探索性研究:

- (1) 不同目的语背景下关于语法学习及纠错的学习者观念构成因素有哪些?
- (2) 不同目的语背景下关于语法学习及纠错的学习者观念有何不同?
- (3) 学习者如何评价语法教学,他们的需求是什么?

3. 研究设计

3.1 研究对象

来自云南昆明4所高校,共7个语言专业的246名学生填写了调查问卷,被试的背景信息详见表1。考虑到被试对语法学习的感受性问题,所有调查对象均为二年级或三年级学生,平均年龄21.6岁,性别比例为男生12.6%,女生87.4%。问卷的背景信息部分调查了被试的自我语言水平评估和语法学习经历,结果见表2和表3。

表1 研究对象背景信息

类别	语种	人数	百分比
目的语	英语	51	21%
	法语	35	14%
	日语	33	13%
	泰国语	32	13%

(待续)

(续表)

类别	语种	人数	百分比
目的语	越南语	27	11%
	缅甸语	26	11%
	老挝语	42	17%
年级	三年级	119	48%
	二年级	127	52%
性别	男生	31	12.6%
	女生	215	87.4%

表2 被试语言水平自我评估

语种	听		说		读		写	
	平均数	标准差	平均数	标准差	平均数	标准差	平均数	标准差
英语	3.84	.99	3.80	.98	4.04	.85	3.82	.99
法语	3.57	.74	3.34	.73	3.77	.60	3.66	.64
日语	3.25	.80	3.03	.65	3.44	.72	2.97	.78
泰国语	2.09	1.09	2.44	1.11	2.88	1.13	2.50	1.16
越南语	2.74	.86	2.52	.85	3.00	.78	3.04	.88
缅甸语	1.81	.96	2.52	.75	2.92	.78	2.78	.58
老挝语	2.31	.81	2.52	.77	2.83	.85	2.74	.86

注：问卷中关于语言水平的选项，1代表初学；2代表入门；3代表初级；4代表中级；5代表高级。

表3 被试语法学习经历

专业	平均值	标准差
英语	5.49	1.19
法语	4.67	1.13
日语	4.53	1.39
泰国语	3.03	.78
越南语	3.26	.59
缅甸语	4.04	1.26
老挝语	3.38	.99

注：问卷中关于语法学习经历的选项，1代表没有；2代表几乎没有；3代表有少量；4代表较多；5代表很多；6代表有专门的语法教学。

3.2 调查工具

研究采用美国密歇根州立大学Loewen等(2009)设计的量表。量表由三部分组成:第一部分了解被试的背景信息及被试对自己语言水平的评估,具体结果见表1、表2;第二部分为包括37个题项的正式问卷,采用李克特六级量表,其中有13项是与语言学习动机和语言学习的一般观念有关的选项,与本研究的目 的无关,因此在量化分析时将其剔除了;问卷的第三部分为4个开放式问题,旨在了解学习者对语法学习的看法。在本次调查中,我们将问卷翻译成中文并作了预测和信度检验。预测由来自云南大学的20名法语和云南师范大学的30名日语专业三年级学生完成。结果显示,问卷的每个题项信度系数均达到或高于.70,表明可以采用该问卷开展本研究。

3.3 数据收集

正式的问卷调查在云南大学、云南师范大学、云南民族大学和云南财经大学各语言专业任课教师的协助下于2011年9月和10月进行。在填写问卷前,作者向被试就研究目的及填写方法作了详尽说明,所有被试在15分钟左右的时间里完成了问卷的填写,问卷回收率和合格率均为100%。

4. 结果与讨论

采用定量和定性方法对问卷进行分析,定量

分析采用SPSS15.0软件,定性分析采用基于主题的内容分析方法。其中,定量分析回答研究的前2个问题,定性研究主要回答研究的第3个问题。以下对2种分析过程及结果分别展开陈述并对研究结果进行讨论。

4.1 定量分析结果

4.1.1 探索性因子分析

为回答第一个研究问题,同时由于当前国内尚无相关研究结论,研究采用探索性因子分析考查多语种背景下语法教学及纠错的学习者观念结构。为检验数据是否适合作因子分析,首先对数据作取样适当性检验。取样适当性Kaiser-Meyer-Olkin值为.85, Bartlett球度检验 χ^2 值为1100, $df = 153$, $p < .001$,说明各题项之间有共享因子的可能,可以作因子分析。接着对24个题项作探索性因子分析,使用主成分、最大正交旋转法提取因子。因子提取的基本原则为特征值大于1,辅之以总解释率和陡阶检验来确定因子数目。题项删除标准为:(1)共同度小于.30;(2)最高载荷小于.40;(3)交叉载荷大于.15。经过几次基于题项删除标准的探索,共删除6个题项,获得4个显著因子,方差贡献率达51%。4个因子结构清晰,各题项均在相应因子上具有较大载荷,处于.47— .80之间。因子分析摘要及因子克伦巴赫 α 内部一致性系数见表4。

表4 不同语言专业学习者观念因子分析摘要

因子名称及题项	因子负载值				共同度
	1	2	3	4	
1) 语法的效用					
1. 语法学习对于掌握一门外语非常重要。	.62				.44
2. 外语写作时我总是会考虑语法规则。	.62				.41
3. 熟悉语法规则有助于阅读。	.69				.55
21. 学好语法有助于学好一门外语。	.73				.61
23. 会话中遇到困难时,老师讲解语法规则有助于我更好地交流。	.66				.46
27. 掌握语法规则有助于听懂别人说的话。	.52				.46

(待续)

(续表)

因子名称及题项	因子负载值				共同度
	1	2	3	4	
32. 语法分析有助于外语句子的理解。	.56				.41
2) 对语法教学的态度					
11. 我喜欢课堂语法教学。		.48			.45
12. 课堂语法教学有助于更好地掌握语法规则。		.47			.32
16. 好的外语学习者总是善于学习语法规则。		.72			.57
18. 我喜欢老师讲解语法规则。		.60			.64
26. 外语课堂上应多讲解语法规则。		.55			.54
36. 教师应当在课堂上讲解学生作文中的语法错误。		.51			.37
3) 对纠错的负面态度					
7. 就算不知道正确的语法规则，我也一样能用外语交流。			.53		.57
8. 教师不应该当堂纠正学生的语法错误。			.77		.60
28. 我不喜欢同学在课堂上纠正我的语法错误。			.75		.64
4) 对语法学习的负面态度					
22. 在真实语境中学习外语比学习语法规则更重要。				.60	.49
33. 我不在乎老师是否批改我提交的作业中的语法错误。				.80	.68
方差解释率 (%)	28	9	8	6	
因子克隆巴赫 α 系数	.80	.73	.54	.32	.76

表4显示，因子1“语法的效用”，有7个题项，反映语法知识对学习外语的效用，该因子集中反映了学习者对语法学习的重视程度；因子2“对语法教学的态度”，包括6个题项，反映学习者对语法教学及错误所持的态度；因子3“对纠错的负面态度”，有3个题项，反映学习者对待教师或同伴纠错的态度；因子4“对语法学习的负面态度”，包含2个题项，反映学习者对语法学习所持的态度。

在获得4个因子的基础上，研究对各语种学习者的因子平均分作了计算，见表5。因子1“语法的效用”的最高分为缅甸语学习者，最低分为越南语学习者，表明缅甸语学习者对语法的作用持最肯定态度，越南语学习者则持最不肯态度

度；因子2“对语法教学的态度”的最高分为英语学习者，最低分为越南语学习者，表明英语学习者对语法教学持最肯定态度，而越南语学习者则不怎么喜欢语法教学；因子3“对纠错的负面态度”的得分普遍偏低，说明各语种学习者对纠错普遍持消极态度，其中，得分最高的是日语学习者，得分最低的是法语学习者，说明法语学习者对纠错持最消极态度，而日语学习者则希望得到更多的纠正；因子4“对语法学习的负面态度”的得分普遍较高，说明各语种学习者对语法学习普遍持消极态度，其中，得分最高的是缅甸语学习者，最低的是老挝语学习者，说明缅甸语学习者最不喜欢语法学习，而老挝语学习者则最喜欢语法学习。

表5 各语种学习者因子平均分

语种	因子平均分			
	1	2	3 ^a	4 ^b
英语	4.54	4.19	2.25	4.73
法语	4.83	4.10	1.81	4.74
日语	4.76	3.96	2.45	4.78
泰国语	4.54	3.77	1.94	4.70
越南语	4.40	3.57	2.17	4.81
缅甸语	4.90	4.14	1.83	4.93
老挝语	4.46	3.80	2.01	4.65

注：a代表分数越低对纠错越持消极态度；b代表分数越高对语法学习越持消极态度。

4.1.2 判别函数分析

为回答第二个研究问题，考查语法学习及纠错的学习者观念归属，研究对因子结果作了判别分析。首先对数据是否适合作判别分析进行统计检验，结果显示数据满足以下三个条件：一是问卷整

体数据呈正态分布；二是Levene's方差齐性检验 $p > .05$ ，Box's协方差齐性检验 $p < .05$ ；三是观测样本具备独立性。这表明因子数据适合作判别分析。表6是判别分析结果，显示有2个函数能够预测学习者观念归属，累积方差贡献率为75.2%， $p < .05$ 。

表6 判别函数分析摘要

函数	特征值	Wilk's Lambda 值	卡方值	方差贡献率 (%)	累积方差贡献率 (%)	显著值
1	.06	.86	37.08	38.9	38.9	.033
2	.05	.91	22.73	36.3	75.2	.041
3	.03	.96	9.28	22.1	97.3	.319
4	.00	.99	1.04	2.7	100	.791

表7是上述2个函数的因子载荷，在第一个函数上，有2个因子的载荷值达到显著水平，分别是因子3“对纠错的负面态度”和因子1“语法的效

用”；函数2上载荷值达到显著水平的是因子2“对语法教学的态度”。这表明用这三个因子就能够判别所有被试语法学习及纠错的学习者观念归属。

表7 显著性函数的因子载荷

因子	函数 1	函数 2
3	.806*	.391
1	-.703*	.697
2	-.112	.745*
4	-.119	.127

*表示每个函数上达到显著水平的因子载荷值。

表8是不同语种学习者的典则函数 (canonical function) 平均分, 距离0越远表明差别越大。可以看出, 包含因子3和因子1的函数1中距离0最远的是法语学习者 (-.38), 表明法语学习者最不喜欢语法学习中的纠错,

亦不太重视语法的效用, 而英语学习者 (.28) 最重视纠错及语法的效用; 包含因子2的函数2距离0最远的是越南语学习者 (-.33), 表明该专业学习者最不喜欢语法教学, 而日语 (.35) 和英语学习者 (.18) 则更喜欢语法教学。

表8 各语种学习者函数平均分

语种	函数 1	函数 2
英语	.28	.18
法语	-.38	.08
日语	.15	.35
泰国语	-.08	-.25
越南语	.16	-.33
缅甸语	-.35	.17
老挝语	.06	-.25

为检验判别函数分析结果, 研究还对3个因子作了基于单因素方差分析的事后多重比较, 发现法语学习者在因子3“对纠错的负面态度”的比较中得分最低; 越南语学习者在因子1“语法的效用”的比较中得分最低; 英语学习者在因子2“对语法教学的态度”的比较中得分最高, 这证明了先前判别分析的结论是可靠的。

从“对纠错的负面态度”、“语法的效用”及“对语法教学的态度”三个因子对不同语言专业学习者的观念归属具备预测性这一结果而言, 本研究对象对语法教学及纠错的确存在不同的认识, 说明所学语言及学习年限的不同, 会对学习者的观念产生较大影响。同时, 所学语言的差别, 尤其是学习一门语言的难度 (Odlin 1989) 有可能导致学习者对目的语语法学习存在不同看法, 而且特定目的语文化 (Barcelos 2003) 和目的语学习经历 (Loewen *et al.* 2009) 均有可能对学习者的观念产生影响。

4.2 定性分析结果

为了解不同语言专业学习者对语法教学的看法, 研究分析了被试对问卷开放式问题的回应。分析方法是将被试对四个问题的回应分别输入电

脑并保存为Word双倍行距文档, 然后作基于主题的内容分析, 将相似内容纳入同一范畴并进行归纳和简化, 最后得出有代表性的看法。以下是被试对四个问题回应的主题式简要归纳陈述。

在对第一个问题“我喜欢学习语法, 因为……”的回应中, 被试肯定了语法对外语学习的重要性和不可或缺性, 很多学习者如此评价语法在外语学习中的重要性, 如:“学好语法有助于我们透彻地剖析句子成分, 全面理解文章所表达的思想及见解; 其次, 熟练地掌握语法有助于我们正确地表达, 增强自信心”(法语学习者)。“学习语法可以提高交流能力, 避免产生歧义, 不会闹笑话”(泰国语学习者)。“语法对语言学习很重要, 它可以帮助我们减少错误, 深层次地理解别人所说的话; 语法知识有助于阅读和使表达更地道”(英语学习者)。“语法是一门语言必不可少的要素, 没有语法的约束, 语言会失去逻辑性”(日语学习者)。“学习语法可以帮助我们使用外语, 尤其是在初学一门外语时, 懂得它的语法可以帮助我快速入门, 有助于快速遣词造句, 并且在将来更深入学习时不至于犯低级错误, 保证外语学习的质量。我觉得这是学习一门外语的关键之一”(越南语学习者)。“学习语法

有助于我更快更好地理解这门语言。一个很长的英语句子拿出来，我可以分清它的‘头’和‘脚’，这样就不会迷惑”（英语学习者）。“语法有助于外语学习的拓展与深入，有助于读懂较为隐晦、复杂的原著”（法语学习者）。

此外，很多被试从具体方面阐述了他们对语法学习的看法。如英语学习者更多地认为语法学习有助于他们提高写作水平；法语学习者认为熟练掌握语法有助于他们更好地阅读；老挝语学习者认为学习语法使他们对所学外语有了更深入的认识，在说和写方面提高很大；日语学习者认为熟悉语法有助于写出优美的句子，增强语言的表现力。另外，应付考试是学习者学习语法的另一个主要原因。

第二个开放式问题“我不喜欢学习语法，因为……”旨在了解学习者对语法学习的负面态度，探寻他们不喜欢语法学习的原因。在被试回应的原因中，“枯燥”一词出现的频率最高，其他还有“乏味”、“单调”、“冗长”、“死板”、“多变”、“易混淆”、“抽象”、“难学”、“规则繁多”等。也有学习者更加详细地表达了自己的看法，如：“语法太枯燥了，往往是老师讲课我听不进去，只是一具‘尸体’坐在那里听课，而且因为语法结构复杂庞大，难以记住，难以理解，有时这种规则对，有时另一种规则对，所以语法弄得我心力憔悴”（英语学习者）。“我们从小到大学习汉语也没有谁刻意教我们语法，纠正我们的语法错误，多听、多写、多读、多记，时间长了就一切OK！”（老挝语学习者）。“很枯燥，而且有时老师讲的也很让人费解，他们讲不清楚时就说‘反正是这样的，没有什么为什么’，所以很让人烦恼”（法语学习者）。“枯燥，在实际交流中基本没有用”（英语学习者）。“就算不懂语法，一样可以交流”（日语学习者）。

在了解学习者对语法学习本身看法的基础上，第三个开放式问题“我喜欢的语法教学方式有……”考查了他们对语法教学的需求。在对此问题的回应中，“举例”是出现频率最高的字眼，其他还有“分门别类”、“作对比”、“找规律”、“用经典的例子”、“将容易出错的语法点进行归

类”等。除了通过举例的方法讲授语法外，学习者还提出了其他方法，如：“互动式”、“讨论式”、“视听法”、“游戏式”、“多媒体”教学等；还有学习者提出课堂语法教学要与现实生活结合，要生动活泼，不要死气沉沉等。另一种值得注意的观点是将语法学习放在语境中，通过阅读文章，分析语法点来学习，有学习者是这样说的：“在生动有趣的情景中或在实际应用中进行教学，而不是乏味地学习，因为语法学习本身就是一件很枯燥的事情，如果不联系语境和生活，是很难学好语法的”（法语学习者）。也有学习者希望通过纠错的方式进行课堂语法教学，即学生在课堂上对话，教师现场纠错。

为对比不同看法，进而对学习者的语法学习需求进行深度挖掘，最后一个开放式问题是“我不喜欢的语法教学方式有……”，学习者对这个问题的回应使用最多的是“照本宣科”或类似表达，如：“照着书本念”、“教条式地照着课本讲”等。其他还有“死记硬背”、“生搬硬套”、“满堂灌，不重视运用”、“光讲规则，不举例子”等。此外，学习者普遍不喜欢的教学方式还有“题海战术”、“背诵语法规则，做海量的语法题”、“狂抄笔记”、“老师一个人讲，不与学生互动，不给学生练习的机会”等。学习者希望语法教师将课堂变得生动有趣，所以反对“沉闷的课堂语法教学”。另外，学习者不喜欢“缺乏系统地讲解”、“将语法规则复杂化”等课堂语法教学方式。

4.3 讨论

显性或隐性知识的作用是二/外语学习研究中不可回避的问题。当前二/外语学习的一种观点是“语言习得不受学习者主观意识的控制”（Willis & Willis 2007: 18），语言学习不是逐渐积累语法规则并通过练习而掌握这些规则的过程，而是通过遵循学习者内在的预先存在的大纲在适当年龄自动获得的。因此，二/外语规则的习得是通过各种各样的交际活动（如任务）自动获得的。上述观点排斥了二/外语学习中语法教学的必要性，是一种间接的“语法教学无用论”。本研究从学习者角度证明语法教学在外语课堂有

其存在的理据,表明外语教学环境下的显性语法输入是必要的,即使学习者最终自动获得了语法知识,但显性语法输入可以帮助实现这一过程(Scheffler & Cinciata 2011: 14)。

首先,掌握显性语法规则可以帮助学习者“注意”到并对隐性输入的语法规则进行“示例”(Ellis 2005)。对二/外语规则的有意注意对隐性语言发展是必要的(Schmidt 1990)。更进一步说,显性语法知识可以帮助学习者获得更多可理解性输入,识别某一种语法范畴并与语法规则建立关联,增强理解力。“理解力的增强有可能增加所输入的语言获得加工的几率”(Van Patten 2004: 11)。其次,学习者对目的语工作机制的了解显然包括其潜在的语法规则,这是语言学习过程中至关重要的一部分(Scheffler & Cinciata 2011: 14)。学习者自己也承认这一点。Ellis (2002: 20)在研究外语为德语的学习者的日记时发现,学习者尤其在意并努力去掌握德语的语法知识,当学会使用某种语法规则后会有一种成就感。这意味着如果显性语法教学加深了学习者对目标语法的理解,会促使学习者在语言学习过程中获得安全感和信心。

纠错是增强显性输入的常用手段,由于二/外语习得遵循“自然顺序”假设(Lightbown & Spada 1993),纠正性显性输入不一定有助于学习者获得正确的语言规则,或者输入的知识不符合学习者语言学习的自然发展阶段,纠错的效果值得考量。这从客观上解释了学习者不喜欢纠错的原因。当然,学习者不喜欢纠错的原因还可能是受“面子威胁”的影响。今后应对纠错的效果以及学习者喜欢或不喜欢纠错的原因作专门研究,以揭示这一问题的本质。

学习者个体差异是二/外语习得中的重要变量,这一变量有可能影响学习者的学习行为、态度、策略、学习成就等。个体差异是导致不同语种学习者对语法学习及纠错的观念存在差别的主要原因。同时,由于研究涉及7种属于相同或不同语系的语言,语言的差别,尤其是学习一门语言的难度有可能导致学习者对目的语语法学习存在不同看法,而且特定目的语文化和目的语学习

经历均有可能对学习者的观念产生影响。值得注意的是,即使学习者认识到了语法的重要性,他们也不一定喜欢学习语法。因子分析结果发现缅甸语学习者最重视语法的效用,但他们对语法学习持最消极态度,英语学习者虽然不太重视语法的效用,却对语法教学持最积极态度,这些看似矛盾的现象需要进一步的研究和解释。

语法教学在现阶段的外语学习中是一种客观存在,我们不能忽视语法教学对外语学习者产生的影响。王初明(2011)将学语法、纠错及考试归纳为外语学习的三大情结,并对这三大情结的负面效应作了分析,同时提出了外语学习的有效路径,即互动、理解、协同、产出、习得;外语学习遵循“学相伴”、“用相随”的模式(王初明 2009)。不难看出,在外语学习过程中,互动与语言的实际使用对语言规则的获得有着不可估量的作用,因此,在日常教学中,语法教师应努力做好以下几个方面:

首先,应彻底摒弃“照本宣科”式以及“教条”式的语法教学。语法教学应重视课堂互动,体现学习者的主体作用,真正体现“以教师为主导,以学习者为主体”的现代教学理念。要实现生动的课堂互动,教师需创设有利于学习者获得相关语言规则的语境,注重培养学生的语感,促使学生在语篇层面,而不是句子层面获得语言规则。语篇提供语言使用的语境,语境产生意义,凸显词句意思,驱动语言形式的习得(王初明 2011: 546)。

其次,教师不能为“教语法而教”,应将语言规则融入真实的语言使用,让学习者对语言规则的学习与现实生活产生关联,使他们在语言的使用中体会到语言规则的重要性,同时在语言的使用中潜移默化地获得语言规则。

最后,语法教学可以遵循一条从搭配(强调词序的重要性)、建构(学生从掌握简单的语法规则上升到产出语篇的能力)、语境(从书面和口语语篇呈现语言规则)到对比(呈现母语和外语的差别)的现实路径(参看Pennington 2002: 96)。这一路径既解决了语言形式的习得问题,又解决了语言习得过程中的意义生成问题。

5. 结论

针对语法教学及纠错问题的争论和研究过去一直是,今后仍将是二/外语课堂研究的重点(Ellis 2006)。鉴于学习者对语法学习的预期将对教师的教学产生重要影响,本研究考查了不同目的语背景下关于语法学习及纠错的学习者观念。量化研究发现了4个构成多语种背景下语法教学及纠错学习者观念的因子和2个学习者观念判别函数;开放式问题的分析结果进一步支持和验证了量化研究的结论。本研究的不足之处是被试对开放式问题的回应均较为简短,可能难以全面反映他们的真实想法;其次,由于问卷调查固有的局限,虽然量表尽可能周全地考查了被试的态度,但可能限制了他们更多观点的表达;为增强研究的信度,今后研究应扩大被试语种的覆盖面。

参考文献

- Bang, Y. 1999. Reactions of EFL students to oral error correction [J]. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* 3: 39-51.
- Barcelos, A. 2003. Researching beliefs about SLA: A critical review [A]. In P. Kalaja & A. M. F. Barcelos (eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches* [C]. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 7-33.
- Bitchener, J. 2009. The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation [J]. *Applied Linguistics* 31 (2): 193-214.
- Borg, S. 2003. Teacher cognition in grammar teaching: A literature review [J]. *Language Awareness* 12: 96-108.
- Casciani, S. & L. Rapallino. 1991. "Pronouns in the oven", or the correction of errors in teaching Italian [J]. *Italica* 68: 457-472.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition* [M]. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ellis, N. 2005. At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 27 (2): 305-352.
- Ellis, R. 2001. Investigating form-focused instruction [J]. *Language Learning* 51: 1-46.
- Ellis, R. 2002. The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum [A]. In E. Hinkel. & S. Fotos. (eds.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* [C]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R., Basturkmen, H. & S. Loewen. 2002. Doing focus-on-form [J]. *System* 30: 419-432.
- Ellis, R. 2006. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective [J]. *TESOL Quarterly* 40: 83-107.
- Ferris, D. 1999. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996) [J]. *Journal of Second Language Writing* 8: 1-11.
- Ferris, D. 2006. Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction [A]. In K. Hyland & F. Hyland (eds.). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 81-104.
- Grotjahn, R. 1991. The research programme: Subjective theories [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 187-214.
- Horwitz, E. 1988. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students [J]. *Modern Language Journal* 72: 283-294.
- Kalaja, P. & A. Barcelos. 2003. Introduction [A]. In P. Kalaja & M. F. Barcelos (eds.). *Beliefs about SLA: New Research Approaches* [C]. Dordrecht: Kluwer.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning* [M]. Oxford: Pergamon.
- Kunt, N. 1997. Anxiety and Beliefs about Language Learning: A Study of Turkish-speaking University Students Learning English in North Cyprus [D]. Unpublished Ph.D. dissertation. Austin: The University of Texas at Austin.
- Lee, I. 2008. Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms [J]. *Journal of Second Language Writing* 17: 144-164.
- Lightbown, M. & N. Spada. 1993. *How Languages Are Learned* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Loewen, S. et al. 2009. Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction [J]. *The Modern Language Journal* 93: 90-105.
- Mori, Y. 1999. Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? [J]. *Language Learning* 49: 377-415.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning* [M]. New York: Cambridge University Press.

- Oh, M. 1996. Beliefs about Language Learning and Foreign Language Anxiety: A Study of American University Students Learning Japanese [D]. Unpublished Ph.D. dissertation. Austin: The University of Texas at Austin.
- Park, G. 1995. Language Learning Strategies and Beliefs about Language Learning of University Students Learning English in Korea [D]. Unpublished Ph.D. dissertation. Austin: The University of Texas at Austin.
- Pennington, M. 2002. Grammar and communication: New directions in theory and practice [A]. In E. Hinkel & S. Fotos (eds.). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* [C]. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Russell, J. & N. Spada. 2006. The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research [A]. In J. Norris & L. Ortega (eds.). *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* [C]. Amsterdam: Benjamins. 133-164.
- Sawir, E. 2002. Beliefs about language learning: Indonesian learners' perspectives and some implications for classroom practices [J]. *Australian Journal of Education* 46: 323-337.
- Scheffler, P. & M. Cinciata. 2011. Explicit grammar rules and L2 acquisition [J]. *ELT Journal* 65 (1): 13-23.
- Schmidt, R. 1990. The role of consciousness in second language learning [J]. *Applied Linguistics* 11 (2): 129-158.
- Schulz, R. 1996. Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar [J]. *Foreign Language Annals* 17: 195-202.
- Schulz, R. 2001. Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia [J]. *Modern Language Journal* 85: 244-258.
- Schwartz, B. 1993. On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 165-175.
- Siebert, L. L. 2003. Student and teacher beliefs about language learning [J]. *The ORTESOL Journal* 21: 7-39.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development [A]. In S. Gass & C. Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition* [C]. Rowley, MA: Newbury House. 235-252.
- Truscott, J. 1996. The case against grammar correction in L2 writing classes [J]. *Language Learning* 46: 327-369.
- Truscott, J. 2007. The effect of error correction on learners' ability to write accurately [J]. *Journal of Second Language Writing* 16: 255-272.
- Truscott, J. 2010. Further thoughts on Anthony Bruton's critique of the correction debate [J]. *System* 38: 626-633.
- Van Patten, B. 2004. Input processing in second language acquisition [A]. In B. Van Patten (ed.). *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary* [C]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Willis, D. & J. Willis. 2007. *Doing Task-based Teaching* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Yang, N. 1999. The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use [J]. *System* 27: 515-535.
- 陈晓湘、李会娜, 2009, 教师书面修正性反馈对学生英语写作的影响[J], 《外语教学与研究》(5): 351-358。
- 邱兆杰, 1997, EFL教学中的纠错问题——学习者的看法和要求[J], 《外语界》(2): 42-46。
- 施光、刘学惠, 2008, EFL教学中的纠错——教师与学生的看法与纠错效果的关系[J], 《外语教学理论与实践》(2): 29-32。
- 王初明, 2009, 学相伴 用相随[J], 《中国外语》(5): 53-59。
- 王初明, 2011, 外语教学三大情结与语言习得有效路径[J], 《外语教学与研究》(4): 540-549。
- 文秋芳、王海晔, 1996, 大学生英语学习观念与策略的分析[J], 《解放军外国语学院学报》(4): 61-66。
- 文秋芳, 2001, 英语学习者动机、观念、策略的变化规律与特点[J], 《外语教学与研究》(3): 105-110。
- 朱晔、王敏, 2005, 二语写作中的反馈研究: 形式、明晰度及具体效果[J], 《现代外语》(2): 170-180。

作者简介

赵俊海(1977—), 云南民族大学外国语学院副教授。主要研究领域: 应用语言学、功能语言学。电子邮箱: zhaojunhai@hotmail.com