

职前汉语教师语法教学信念变化初探*

汲传波

提要 通过对比职前汉语教师课程学习前后的语法教学信念调查结果,发现他们归纳信念增强、演绎信念弱化,赞同“以学生为中心”;意义信念无明显变化、形式信念弱化,赞同以交际为中心,同时也肯定语言形式的作用;专业背景、有无教学经验对职前汉语教师的语法教学信念的变化不存在显著影响。最后,本文针对学界“形式与意义”、“演绎与归纳”孰轻孰重的争论,提出了在培养职前汉语教师时,应发展其“以意义为中心兼顾形式”、“以归纳为中心兼顾演绎”的语法教学信念。

关键词 职前汉语教师;语法教学信念;变化

一 引言

自 20 世纪 80 年代末 90 年代起,受教育研究领域重要研究成果的影响,国外学者开始从事语言教师信念相关研究。近 10 年来,教师信念研究已经发展成为语言教师教育研究体系中最活跃的领域之一(项茂英等 2016)。已有研究证实,教师信念与教学效果、教师个人的专业发展密切相关。这是因为,教师信念影响其教学行为,是预测教师教学行为和教学效果的最有效指标(Pajares 1992);信念一旦确立后,就会给人们的心理和行为以深远的影响,它决定着个体成长与发展的方向、速度和效果(俞国良、辛自强 2000)。因此,对职前汉语教师信念进行研究,有助于促进教师的专业发展,有助于提高师资培养质量。

语法教学信念是语言教师信念研究中关注的焦点之一。Borg & Burns (2008:456)认为在第二语言教学界,语法教学是一个争论较多的话题,人们对语法教学的不同态度在一定程度上构成了二语教学研究的一条发展线索。有些教师确信语法形式的准确性比流利性重要,而有些则确信流利性比准确性更重要,这反映出教师语法教学信念的不同。关于语法教学信念的研究,英语教学界成果颇丰。Andrews(2003)用问卷调查了香港中学英语教师的语法教学信念。结果表明,这些教师的语法教学信念既不保守,也不激进,大都赞同将语法教学融入课堂交际活动之中。Macrory(2000)研究了职前英语教师语法教学信念的变化,发现经过一个学年的课程学习,教师的语法教学信念得到了加强。高强(2007)调查了山东省 14 所普通本科

作者简介:汲传波,山东莒南人,北京大学副教授,研究方向为对外汉语教学语法、教师信念等。电邮:jichuanbo@pku.edu.cn。

* 两位匿名审稿专家细致、严谨,所提出的宝贵建议使拙作避免了一些错误和疏漏,增色不少;北京外国语大学吴思娜博士、刘芳芳副教授在论文写作过程中给予了很多帮助。在此一并表达诚挚谢意!

院校的大学英语在职教师,发现他们既接受交际语言教学的基本原则,也吸收传统的语法教学方法。李艳(2011)对山东省四所高中的英语教师的语法教学信念和教学行为的关系进行研究,发现教师的语法教学信念影响语法教学行为。

与英语教学界相比,汉语教学界近几年才开始关注语法教学信念,成果虽不多,但研究对象涉及范围较广。如丁安琪(2013)对海外非华裔汉语教师语法教学信念的调查,安然(2015)对北京外国语大学对外汉语教师语法教学信念的调查,汲传波、刘芳芳(2012)以及刘芳芳、汲传波(2015)分别调查了中国、韩国的职前汉语教师在课程学习之后的语法教学信念现状。这些研究成果都借鉴了 Andrews(2003)的问卷,得出了很有新意的结论。另外,刘弘(2014)在研究初任汉语教师实践能力发展的影响因素时,也谈到了新手教师语法教学信念的问题。

综上所述,汉语教学界针对中国职前教师语法教学信念的研究成果仅限于静态研究,职前教师在课程学习之后语法教学信念是如何变化的不得而知。因缺少从认知层面对职前教师的了解,我们在课程设置、培养模式方面很难做到有的放矢、因材施教,不能有效地保证师资培养的质量。本文将通过前后测对比研究设计,对职前汉语教师在第一学期课程学习前后语法教学信念的变化进行考察。主要探讨以下问题:第一,课程学习之后,职前教师的语法教学信念是否有变化?第二,语法教学信念在各维度上的变化是否均衡?第三,专业背景和汉语教学经历是否会影响语法教学信念的变化?第四,对职前教师语法信念的变化应该如何评价?

二 研究方法

2.1 被试

本研究的职前汉语教师为某大学一年级汉语国际教育专业硕士,共53名,具有不同的本科专业背景(对外汉语专业25名,汉语言文学专业17名,外语专业11名)。研究对象考入该专业前在汉语作为第二语言教学的相关经验上有差异,其中无经验者36名,有经验者17名。

2.2 研究工具

研究工具是基于 Andrews(2003)、高强(2007)的“语法教学信念”调查问卷设计的。问卷共两部分:一是个人信息,包括本科专业、有无教学经验等。二是语法教学信念五点量表,共设置6个维度,包括以语言形式准确为取向的教学信念(简称“形式信念”)8项、以交际意义为取向的教学信念(简称“意义信念”)7项、归纳式教学信念(简称“归纳信念”)8项、演绎式教学信念(简称“演绎信念”)10项、句型操练在教学中所起积极作用的信念(简称“句型信念”)4项、语法术语在教学中所起积极作用的信念(简称“术语信念”)3项。为避免单纯量化研究所带来的局限,本文也尝试结合质性研究方法。研究工具主要为职前教师所撰写的反思日志和针对教师教育者的访谈。这些研究材料将作为辅助研究手段,主要体现在对研究结果的讨论之中。

2.3 数据分析

为最大程度地保证调查结果的客观、准确,发放问卷前都向调查对象讲明调查目的及意义,声明不据此结果评价学生成绩。为保证问卷回收率,调查对象回答完毕后当场回收问卷。前后进行两次问卷调查。第一次在第一学期课程开始之初进行,回收有效问卷53份;第二次在第一学期课程结束后进行,回收有效问卷53份。我们运用 SPSS 18.0 对数据进行分析。

三 研究结果

3.1 语法教学信念变化的总体显著性分析

两次问卷的配对样本 t 检验(表 1)显示,除了意义信念以外,其他五个信念均有显著差异,其中形式信念、归纳信念、术语信念差异非常显著。这说明课程学习对于职前汉语教师的语法教学信念转变发挥了重要作用。课程前后平均值显示,经过一个学期的课程学习,职前汉语教师在语法教学中越来越倾向于使用归纳,不倾向于使用演绎,越来越淡化形式、句型和术语的作用。这说明职前汉语教师的信念变化是趋向于交际语法教学信念,趋向于以学生为中心。表 1 结果还显示,课程后的句型和术语信念平均值仍高于 3,这表明职前教师虽然认同交际语法教学信念,但是并不排斥句型和术语在语法教学中的作用,仍然肯定传统语法教学的价值。

表 1 职前汉语教师语法教学信念变化情况

		形式信念	意义信念	归纳信念	演绎信念	句型信念	术语信念
M(SD)	学习前	2.63(.33)	3.94(.35)	3.46(.31)	2.87(.26)	4.04(.45)	3.87(.48)
	学习后	2.47(.39)	4.02(.36)	3.90(.33)	2.74(.35)	3.82(.56)	3.38(.74)
t 值		2.71**	-1.47	-8.08**	2.22*	2.47*	5.10**

3.2 语法教学信念变化的各维度均衡性分析

为了比较职前教师在课程前后各维度提高的程度是否有差异,我们在表 1 的基础上进行了各维度均衡性分析,借鉴了蹇世琼等(2012)的计算方法:语法信念各维度的课程后平均值减去课程前平均值,并除以课程后与课程初的标准差的和的二分之一。结果见表 2。经过一个学期的课程学习,职前汉语教师的归纳信念变化最大,其次为术语信念、形式信念、句型信念、演绎信念、意义信念。后文将详论归纳信念发生重要转变的原因。

表 2 语法教学信念各维度变化的均衡性比较^①

维度	形式信念	意义信念	归纳信念	演绎信念	句型信念	术语信念
提高程度	(-)0.444	0.225	1.375	(-)0.426	(-)0.436	(-)0.803

3.3 语法教学信念变化的个体差异分析

前文从总体上考察了职前教师在课程学习之后语法教学信念的变化情况,下面将运用配对样本 t 检验、单因素方差分析及独立样本 t 检验考察不同专业、有无教学经验的职前教师在语法教学信念变化方面的异同。

3.3.1 专业与语法教学信念变化

我们先来考察相同专业背景的职前教师语法教学信念各维度的变化情况,结果显示(表 3),经过课程学习,本科为对外汉语专业的职前教师在演绎信念($t=2.31, df=24, p<0.05$)、归纳信念($t=-5.61, df=24, p<0.01$)和术语信念($t=3.40, df=24, p<0.01$)上发生了显著变化,其中归纳和术语信念变化非常显著。本科为汉语言文学专业的职前教师在形式信念($t=2.38, df=10, p<0.05$)、归纳信念($t=-3.99, df=10, p<0.01$)和句型信念($t=3.31, df=10, p<0.01$)上发生了显著变化,其中归纳和句型信念变化非常显著。本科为外语专业的职前教师在句型信念($t=2.31, df=16, p<0.05$)、归纳信念($t=-4.64, df=16, p<0.01$)和术语信念($t=3.49, df=16, p<0.01$)上发生了显著变化,其中归纳和术语信念变化非常显著。这一结果说明,相同专业背景的职前教师在语法教学信念具体维度上的变化存在差异。三个专业的职前教师在归纳信念上都发生了显著变化,这一结论非常有意思,后文将深入讨论。

^① 为比较提高幅度大小,此处要将形式信念、演绎信念、句型信念和术语信念的负值转化为正值。

表 3 不同专业背景职前教师语法教学信念的变化

专业背景		形式信念	意义信念	归纳信念	演绎信念	句型信念	术语信念
对外汉语 (n=25)	前 M(SD)	2.55(.34)	3.90(.39)	3.48(.37)	2.87(.28)	3.97(.45)	3.93(.44)
	后 M(SD)	2.47(.44)	4.02(.39)	3.97(.30)	2.68(.35)	3.74(.56)	3.41(.72)
	差值	-0.08	0.12	0.49	0.19	-0.23	-0.52
	t 值	0.94	-1.33	-5.61**	2.31*	1.64	3.40**
汉语言 (n=11)	前 M(SD)	2.55(.33)	4.16(.23)	3.42(.17)	2.94(.32)	4.32(.53)	3.94(.44)
	后 M(SD)	2.33(.26)	4.14(.23)	3.72(.26)	2.88(.43)	3.72(.26)	3.70(.53)
	差值	-0.22	-0.02	0.3	-0.06	-0.6	-0.24
	t 值	2.38*	0.16	-3.99**	0.29	3.31**	1.70
外语 (n=17)	前 M(SD)	2.79(.25)	3.85(.31)	3.45(.30)	2.83(.21)	3.97(.34)	3.73(.54)
	后 M(SD)	2.57(.38)	3.94(.37)	3.93(.39)	2.74(.26)	3.65(.47)	3.12(.83)
	差值	-0.22	0.09	0.48	-0.09	-0.32	-0.61
	t 值	2.02	-0.87	-4.64**	1.31	2.31*	3.49**
F 值		.717	.388	1.001	.433	.599	.950

接着我们考察了专业背景是否会影前汉语教师的语法信念变化。单因素方差分析结果显示,课程学习之后,不同专业背景的职前教师在各维度变化上均无显著差异($p>0.05$)。这说明,专业背景对职前教师语法信念的转变不存在显著影响。

3.3.2 经验与语法教学信念变化

我们先考察无经验或有经验的职前教师语法教学信念的变化情况,配对样本 t 检验结果显示(见下表 4),课程学习之后,无经验职前教师的句型信念($t=2.63, df=35, p<0.05$)、归纳信念($t=-6.96, df=35, p<0.01$)和术语信念($t=4.35, df=35, p<0.01$)、形式信念($t=2.79, df=35, p<0.01$)都发生了显著变化。

表 4 不同经验职前教师语法教学信念的变化

专业背景		形式信念	意义信念	归纳信念	演绎信念	句型信念	术语信念
无经验 (n=36)	前 M(SD)	2.64(.29)	3.95(.34)	3.45(.27)	2.88(.28)	4.13(.44)	3.82(.50)
	后 M(SD)	2.45(.36)	4.05(.33)	3.88(.30)	2.77(.37)	3.86(.56)	3.30(.77)
	差值	-0.19	0.1	0.43	-0.11	-0.27	-0.52
	t 值	2.79**	-1.67	-6.96**	1.41	2.63*	4.35**
有经验 (n=17)	前 M(SD)	2.60(.40)	3.92(.39)	3.47(.40)	2.86(.26)	3.85(.43)	3.96(.42)
	后 M(SD)	2.53(.46)	3.95(.40)	3.96(.39)	2.69(.29)	3.75(.57)	3.53(.67)
	差值	-0.07	0.03	0.49	-0.17	-0.1	-0.43
	t 值	0.74	-0.24	-4.21**	2.12	0.61	2.60*
t 值		-.955	.693	-.457	.498	-.908	-.420

如表 4 所示,形式、归纳、术语信念的前后变化非常显著;有经验职前教师的术语信念($t=2.60, df=16, p<0.05$)和归纳信念($t=-4.21, df=16, p<0.01$)也都发生了显著变化,其中归纳信念的前后变化非常显著。这一结果表明,有经验和无经验的职前教师在语法教学信念具体维度上的变化存在差异。与 3.3.1 发现有相似之处,这两类职前教师在归纳信念上也都

发生了重要变化,后文将深入讨论。

我们用独立样本 t 检验考察教学经历是否会影响职前汉语教师的语法信念变化。表 4 结果显示,有无经验的职前教师课程前后的语法信念变化在各维度上均无显著差异($p>0.05$)。这说明,总体上来看,教学经验对于职前教师的语法信念转变不存在显著影响。当然,我们所调查的职前教师所拥有的教学经验较为零散,基本上局限于个别教学。教学经验是否会影响职前教师的语法信念转变尚需大规模调查进行验证。

四 讨论

4.1 教师教育课程与语法教学信念的变化

汲传波、刘芳芳(2012)首次对职前汉语教师进行调查,发现他们的语法教学信念总体上比较理想。由于该调查是静态的,反映的是职前教师学习过一个学期课程之后的结果,不清楚他们在课程学习之前的信念状况。因此,我们不清楚现有的教师教育课程是否对职前教师的语法教学信念变化有影响。本文的研究结论可以弥补这一缺憾。通过两次调查,发现了职前教师经过课程学习之后,语法教学信念的 5 个维度都发生了变化。这一结果值得欣慰,说明经过密集的理论学习和实践训练,职前汉语教师的语法教学信念越来越理想。比如反思日志中有的职前教师就谈到“只有将‘交际性目标’作为教学设计的第一原则,才能在每一环节中都自觉做到少讲多练,使讲练的知识都具有实用性,同时提高授课的效率,达到培养学生交际能力的根本目的”。这种交际性教学信念的确立和巩固说明了教师教育课程对职前教师语法教学信念的影响。英语教学界的不少研究成果也支持这一结论,比如 Macrory(2000)发现 16 名职前英语教师经过一个学年的课程学习,语法教学信念得到加强,他们对语法教学方式变得敏感,增强了“学生因素”的意识,认为“学生因素”会影响自己的教学风格;Cabaroglu & Roberts(2000)、Yuan & Lee(2014)也都发现教师教育课程对教师信念产生积极影响。当然,英语教学界也有研究发现教师培训对职前教师的核心信念影响甚微(Peacock 2001)。这可能与不同的研究者对“核心信念”的界定有关。如果研究者认为语法教学信念是教师信念体系中的非核心信念,那么本研究结论与 Peacock(2001)的观点并不矛盾。

前文谈到教师教育课程对职前教师的语法教学信念变化有重要影响,那么究竟是哪些课程影响了职前教师的信念变化?我们认为应该是第一学期开设的所有课程都对职前教师的语法信念变化产生了影响。因为本研究所调查的高校在设计国际汉语教师培养课程时,严格按照全国汉语国际教育硕士专业学位教育指导委员会所发布的指导性培养方案进行,重视培养学生的实践能力和反思能力。许多学者都认为实践和反思对信念的转变非常重要(江新、郝丽霞 2011;汲传波、刘芳芳 2012)。事实上,虽然所有课程都对职前教师的语法信念转变存在影响,但是这种影响有大小之分。本研究的职前教师培养课程体系中有一门技能训练课,该课程特别重视实践和反思能力的培养,明确要求职前教师面向中国学生和留学生试讲,课下写反思日志。这种实践之后反思的方式有可能对职前教师语法教学信念的转变发挥了积极作用,产生了重要影响。因为从反思日志中可以发现,很多职前教师都非常喜欢该课程,认为该课程是最为有用的一门课,收获特别大。比如一位职前教师在反思日志中这样写道:“谢谢老师这段时间的指导。还记得入学第一堂课就是您的课堂实践课,从第一堂课的惊喜到后来持续的启发和收获,真的非常感谢您……。”通过对任课教师的访谈,也证实该课程是该高校汉语国际教育硕士所有课程中唯一的一门实践课程。职前教师在试讲之后,很多人在教学理念和方法上

都发生了质变。因此,我们认为技能训练课对职前教师的语法教学信念影响最大,这一推测应该有一定道理。比如 Busch(2010)针对加利福尼亚州立大学职前英语教师的教学信念进行研究,就发现职前教师学习二语习得课程(尤其是进行教学实践)后部分信念发生了很大变化。

4.2 专业背景、教学经历与语法教学信念的变化

本研究发现专业背景、有无教学经验对职前教师的语法教学信念的变化不存在显著影响。当然,这些职前教师的专业背景虽然各异,但都属于语言专业,其他专业背景的职前教师在语法教学信念变化上是否存在差异,尚需进一步研究。有教学经验的职前教师和无教学经验者在信念变化上无显著差异,这似乎表明实践对于信念变化的影响不大。而前文 4.1 谈到技能训练课对于职前教师语法信念的变化产生了重要影响。这看似矛盾的结果正说明“反思”和“专业培养”的重要性。通过对任课教师的访谈,我们了解到有教学经验的职前教师教学时间并不长,往往是个别辅导或代课,经验是零散的。这些职前教师在教学实践中缺少优秀教师指导,反思意识和能力不强。而职前汉语教师在技能训练课程中,不但有优秀教师的指导,而且也学会了如何反思自己和他人的教学,这种专业培养带来的是实践能力和反思能力的同步提高,因而在信念上产生了重要变化。这也充分说明要把国际汉语教师培养成为反思性实践者的重要意义(王添森 2010)。一位优秀职前教师的反思日志中这样写道:“我对于课堂教学的反思也逐渐从方法性、技巧性的记录转变为理念性的思考。”在针对每个职前教师的语法教学信念变化进行排序时,我们发现这位职前教师前后的变化最为显著,而她也恰恰最善于反思。这充分说明了反思能力在信念培养中的重要作用。总而言之,就目前发现来看,职前汉语教师的培养阶段不需要特别关注某一类个体,他们的语法教学信念变化结果会殊途同归。

4.3 对职前汉语教师语法教学信念变化的评价

前文谈到职前汉语教师在经过一个学期的课程学习之后,语法教学信念越来越倾向于交际信念和归纳信念,越来越认同“以学生为中心”。我们应该对这种变化做何评价?这涉及到目前学界争论非常大的一些观点:形式与意义孰轻孰重,演绎与归纳孰为中心。

4.3.1 形式信念与意义信念

不同教学理念和方法的差异,核心之一就体现在对于形式和内容(即本文所谈的意义)孰轻孰重问题的看法上。在教学理论的发展过程中,有的倾向于形式中心论,有的倾向于内容中心论。现在人们普遍认为,在语言教学中,应该追求形式和内容的平衡(吴中伟 2014:13)。这一看法虽已成为学界的共识,但在语法教学实践中有些难以操作。因为教学实践中有一个中心相对来说容易把握,有两个中心就难以同时关注,对于职前教师更是如此。如果实践中一直重视形式而忽视意义,这往往会导致二语学习者语言交际能力不高;如果一直重视意义却忽视形式,结果是二语学习者的语言交际能力发展不错,但有些语法错误会石化化。^②

这一难题如何解决?刘颂浩(2010)提出的分层兼顾理念值得借鉴。他认为在设计教学活动时,首先要找出最主要的一个目的,各项教学活动的设计也要紧紧围绕这个主要目的进行。在保证主要目的完美实现的同时,如果能够兼顾其他目的,就能在同样的教学活动中达到一举两得的效果,教学效率自然得以提高。所兼顾的其他目的,相对于主要目的而言,即为次要目的。基于此,我们提出语法教学实践中应以意义为中心,兼顾语言形式。这一观点既汲取了二

^② 现实语法教学实践中会发生以上两种情况,形式与内容都重视很难实现,我们还是选择以意义为中心,宁可暂时忽视形式。因为语言最为重要的功能是交际,学习者学习二语的主要目的是为了交际。

语教学界的最新理念,也更容易操作,更适合职前汉语教师学习掌握。近些年来二语习得界广泛关注的聚焦形式教学(focus on form)指的就是在以意义和交际为中心的基础上,将学习者的注意力引向语境中偶然出现的语法形式,其主要特点是:对语言形式的注意建立在意义和交际的基础之上(林琼 2010:4)。目前最流行的任务教学法就是以任务为中心,把培养语言交际能力放在首位,但是也会关注语言形式的准确性。“后方法”时代的教学方法也不约而同地采取了“意义优先”的教学原则和策略,只是“聚焦形式”的程度有所不同(武和平、武海霞 2014:170)。在职汉语教师的教学信念现状的调查结果也证明了我们的看法,比如安然(2015)调查了102位在职教师,发现他们的语法教学信念以交际意义为主要取向,以形式为辅。

本研究发现职前汉语教师意义信念的前后平均值都比较高,说明他们是以意义为中心,经过课程学习之后,这一信念逐渐巩固,并且得到强化。虽然形式信念的前后均值较低,但是句型信念与术语信念仍然较高,这是职前汉语教师兼顾形式的表现。

4.3.2 演绎信念与归纳信念

Thornbury(1999)在《如何教语法》一书中对归纳法和演绎法的优缺点概括得非常详尽,认为归纳和演绎都非常重要,这也是目前学界的主流看法。对职前教师来说,如果需要根据语法及学生的特殊情况灵活选用归纳或者演绎,会让他们无所适从。借鉴分层兼顾理念,我们建议以归纳为主,兼顾演绎。尤其是对职前教师,建议多用归纳,少用演绎。^③ 如果学生可以对所学的词汇和语法做出自己的决定,也就是说,他们和语言的相遇有一定的“认知深度”,这样相对于被动地接触语言来说,他们就更有可能理解和记住这一语言。鼓励学生自己发现语言知识的一个强有力的理由是语言本身的复杂性(Harmer 2008)。另外,对汉语这种意合型语言来讲,具体的语法规则要依赖语境才能讲清楚,因此在语法教学时用归纳法更有优势。

最新的一些研究成果也证明了我们的观点,比如丁安琪(2013)发现,海外非华裔教师对归纳式讲解的认可度高于演绎式教学,对归纳法的态度与对交际性练习的态度正相关。安然(2015)通过对102位在职汉语教师调查发现,总体上看归纳比演绎使用的要多,20—40岁组以及语言学相关专业的对外汉语教师在语法教学方面对归纳法的认同度较高。刘弘(2014:107)研究中一个新手教师的案例非常有代表性。这位新手教师最初多用演绎法进行语法教学,在观摩优秀教师的教学之后,转而采用归纳法。她在访谈中谈到了运用归纳法的原因:“先给出好多例子,然后总结出公式,然后再用公式去做一些定式问答。这个方法教日本人很有效,我就拿来教美国学生,发现也很好用,所以我现在常常用这个方法教。”

本研究发现职前教师经过一个学期的学习,越来越认同归纳信念,对于演绎信念的认同度逐渐降低。这一结果可能由于教师教育者对归纳的认同度更高,促进了职前教师的信念转变。当然,职前教师的信念转变需要自身的认知努力,他们也认可归纳法的价值。

五 结论及余论

本研究发现职前汉语教师经过一个学期的课程学习之后,语法教学信念有了积极变化,主要表现为:更加重视归纳信念,交际信念逐渐增强;虽形式信念有所弱化,但仍受肯定。

^③曹贤文、王智(2010)发现“先举实例后解释规则”和“先解释规则后举实例”都是学生赞同的教学行为,教师可根据教学需要决定教学顺序。学界在进行教学设计时大都重视“学生”的需求,而不太重视“学习”的规律和特点。学生需求未必符合学习规律,在重视学生需求的同时,应更需重视学习规律、质量、效果等因素。

语法教学应该把形式与意义、演绎与归纳进行有机统一,但是在课堂教学层面有些理想化,不易操作。我们建议采用以意义为中心兼顾形式,以归纳为中心兼顾演绎的语法教学信念,这有助于实现教学效率的提高和教学效果的优化。有些学者认为第二语言教学现在处于所谓的“后方法时代”。“后方法时代”的教师是一个自主性的个体,自主性教师应根据他们所处的教育环境和社会政治条件的独特性建立和实施教学理念,从而为独特性服务(Kumara-vadivelu 2001:548)。后方法时代对教师的要求可以作为国际汉语教师培养的理想和终极目标,因为国际汉语教师的职业指向就是在不同教学环境中、针对不同对象进行教学。但这一目标距离职前教师的现实能力有些遥远,很多在职教师也很难达到后方法时代要求。就现实目标而言,我们认为用本文所提出的教学信念培养职前教师具有可操作性,这些信念与后方法时代的要求并不矛盾,是可行的优先方案。很多职前教师要到海外实习或就业,所信奉的信念比较容易在实践中实现,也符合最新的二语习得研究成果。这些教师经过若干年的“实践—反思—再实践—再反思”之后,在信念上会逐渐向后方法时代的要求靠拢。

关于汉语语法教学信念的研究,尚有不少值得研究的课题,比如深入探讨职前教师个体在信念变化中的差异,对比专家型教师与职前教师信念的异同,研究信念和教学行为之间的关系等等。本文仅抛砖引玉,期待学界对这一研究领域给予更多的关注。

参考文献

- 安然 2015 对外汉语教师语法教学信念初探,北京外国语大学硕士学位论文。
- 曹贤文、王智 2010 对外汉语教师与欧美留学生对“有效教师行为”的评价,《语言教学与研究》第6期。
- 丁安琪 2013 非华裔汉语教师语法教学观念分析,《国际汉语教育》第2期。
- 高强 2007 教师认知视角下的语法教学——一项对中国大学英语教师的调查,山东大学博士学位论文。
- 汲传波、刘芳芳 2012 教师认知视角下的职前汉语教师语法教学信念研究,《语言教学与研究》第6期。
- 蹇世琼、饶从满、回俊松 2012 教育实习中实习生教学能力发展的调查研究——基于D师范大学的调查,《教师教育研究》,第1期。
- 江新、郝丽霞 2011 新手和熟手对外汉语教师实践性知识的研究,《语言教学与研究》第2期。
- 李艳 2011 高中英语教师语法教学信念与教学行为的关系研究,山东师范大学硕士学位论文。
- 林琼 2010 《聚焦形式教学引论》,北京师范大学出版集团。
- 刘芳芳、汲传波 2015 韩国职前汉语教师语法教学信念调查研究,载北京外国语大学中国语言文学学院《人文丛刊》第九辑,学苑出版社。
- 刘弘 2014 对外汉语初任教师实践能力发展影响因素研究,华东师范大学博士学位论文。
- 刘颂浩 2010 对外汉语教学目的的分层兼顾问题,《语言教学与研究》第4期。
- 王添淼 2010 成为反思性实践者——由《国际汉语教师标准》引发的思考,《语言教学与研究》第2期。
- 吴中伟 2014 《汉语作为第二语言教学——汉语技能教学》,外语教学与研究出版社。
- 武和平、武海霞 2014 《外语教学方法与流派》,外语教学与研究出版社。
- 项茂英、郑新民、郭易平 2016 国外语言教师信念研究回顾与反思——基于对6种应用语言学期刊的统计分析(1990—2014),《外语界》第1期。
- 俞国良、辛自强 2000 教师信念及其对教师培养的意义,《教育研究》第5期。
- Andrews, Stephen 2003 ‘Just like instant noodles’: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9(4): 351—375.
- Borg, Simon & Anne Burns 2008 Integrating grammar in adult TESOL classrooms. *Applied Linguistics* 29 (3): 456—482.

- Busch, Deborah 2010 Pre-service teacher beliefs about language learning: The second language acquisition course as an agent for change. *Language Teaching Research* 14(3): 318–337.
- Cabaroglu, Nese & John Roberts 2000 Development in student teachers' pre-existing beliefs during a 1-year PGCE programme. *System* 28(3): 387–402.
- Harmer, Jeremy 2008 *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education. 王蔷等译《朗文英语教学实践》,人民邮电出版社,2011年。
- Kumaravadivelu, Braj 2001 Towards a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly* 35(4): 537–560.
- Macrory, Gee 2000 Learning to teach grammar in the MFL classroom and some implications for initial teacher education. *Research in Education* 64(1):1–11.
- Pajares, M. Frank 1992 Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational research* 62(3): 307–332.
- Peacock, Matthew 2001 Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System* 29(2): 177–195.
- Thornbury, Scott 1999 *How to teach grammar*. England: Pearson Education. 邹为诚译《朗文如何教语法》,人民邮电出版社,2011年。
- Yuan, Rui & Icy Lee 2014 Pre-service teachers' changing beliefs in the teaching practicum: Three cases in an EFL context. *System* 44(1):1–12.

A Study of Pre-service CSL Teachers' Belief Changing in Grammar Teaching

Ji Chuanbo

Abstract After a contrastive study of the grammar teaching beliefs of pre-service CSL teachers before and after the pre-service training course, the following findings are revealed: reinforced inductive beliefs but weakened deductive beliefs, approval of “student-centeredness”, no significant changes in meaning-focused beliefs but weakened form-focused beliefs, and approval of communication-centeredness and affirmation of the role of language form; the findings also indicate that professional background and teaching experience are not of significance to the belief development for pre-service CSL teachers. In the end, in light of the academic argument between “form and meaning” and “deduction and induction”, this paper proposes to develop a grammar teaching belief for pre-service CSL teachers which focuses on meaning while taking form into consideration and which focuses on induction while also taking deduction into account.

Key words pre-service CSL teachers; beliefs in grammar teaching; changing

(汲传波 100871 北京大学对外汉语教育学院)
(责任编辑 陈 默)