
新升本科院校英语专业学生语法能力重构的实证研究——以长沙师范学院为例^{*1}

陈一龙

(长沙师范学院外语系, 湖南长沙 410100)

【摘要】:以长沙师范学院外语系 2014 级全体英语专业 170 名学生为研究对象进行教学实证研究, 结合三所新升本科院校英语专业语法教学课堂观摩和教学反思进行定性分析研究。根据实证数据分析, 后测语法的整体能力和分项能力较前测存在显著性差异, 研究结果表明理论语法教学有助于促进语法能力的发展。

【关键词】:新升本科院校; 英语专业学生; 语法能力重构

【中图分类号】:H319 **【文献标识码】**:A **【文章编号】**:1000—579(2017)03—0139—06

高校英语语法教学经历了“语法中心论”到“语法无用论”的矢量转型, 这种极“左”极“右”的语法教学论对语法造成无可避免的损害。目前语法教学的必要性和理据性重新回到了学界视野。首先, 语法课程对中国高校英语专业学生而言是基础阶段一门重要的核心课程; 其次, 语言自身属性、组成部分和基本特征、学习者的认知因素、客观外在环境因素、语言类型差异和语言教学属性共同决定了语法教学的必要性; 再次, Krashen 监控理论模型和输入假设理论、二语习得自然发展的语法可教性假设、交际学派重意义而忽略语法形式的批评和语法教学的全面正确影响的实证研究这四条理由决定了语法教学的理据性。

本文针对新升本科院校英语专业学生通过语法教学的实证, 以理论语法为指导, 试图探讨语法能力重构的方式, 从而验证本次实证的三大假设: (1) 语法能力的重构能否有助于促进语言能力的发展? (2) 是否有必要对英语专业学生进行语法教学及其改革? (3) 英语专业语法教学改革的实践探索能否重构语法能力, 促进语言能力?

一、研究设计

本研究的实验对象为长沙师范学院外语系 2014 级全体英语专业 170 名学生。随机分组, 控制组两组 c1、c2, 实验组四组 c3、c4、c5、c6。本研究采用定量研究和定性研究相结合的研究方法。本次实验采用前测、后测的实验方法来客观量化原始分数以获取定量数据。在实验中, 实验工具分为两套测试试题和处理数据的统计分析软件 SPSS17.0。本研究的实验目的: (1) 检验两种不同语法教学方法对语法能力的效果; (2) 调查英语专业学习者的语法学习和语法教学的现状及对语法教学的改革建议。

二、研究过程

¹ 收稿日期:2017—01—20

基金项目:2013 年度湖南省哲学社会科学基金项目“新升本科院校英语专业学生语法能力现状调查与培养研究——以长沙师范学院为例”(编号:13YBA379)

作者简介:陈一龙(1979—), 男, 湖南岳阳人, 长沙师范学院讲师。研究方向为英语语法、哲学。

在实证设计上分为实验处理前的前测和实验处理后的后测，并就实验者的个人基本情况、语法学习情况、语法教学情况进行问卷调查，而且在实验教学课堂上对控制组和实验组分别进行了面谈，同时在湖南另外两所新升本科院校(湖南工程学院、湖南理工学院)观摩了语法教学。这次实验的测试以匿名方式进行，不需要填写班级、学号和姓名，测试无关乎学业，以准备专业四级为理由，专业证书是英语专业学生获取学位的重要因素，从而确保了学生态度上的重视和听课的强制性。试题分析采用的是平行试题测试法，编制了两套内容相似、试题完全相同的试题。试题具有很高的内容效度，试题的测试知识点比较全面，且两套试题均有代表性。在实验的考试中，试题的传统部分选题来自于1990—2009历年的TEM4中的真题和一些散点的知识，两套试题的长度，即题量 $N=61$ ，符合试题测试数目的要求。由于这两套试题涉及到TGG、SFG的内容，而超越了传统语法考试的题型，具有一定的新颖性，受试者有些不适应，故相对而言，题目相对有点偏难，题目的总难度为 $P1 \approx 0.48$ (Pretest)， $P2 \approx 0.51$ (Posttest)，所以题目的区分度也比较高，通过相关系数法， $D1 \approx 0.70$ (Pretest)， $P2 \approx 0.68$ (Posttest)，在得出前测、后测两组分数后，用Kuder Richardson21公式计算了信度系数， $R \approx 0.76$ ，具有比较高的信度，证明两卷的难度相当。

试题分为三大部分，分别是传统常态模型的语法考试方式，TGG部分和SFG部分。传统语法模型包含选择题、填空、改错、翻译，主要项目几乎全囊括在内，TGG部分的目的是测试句型的转换生成能力、歧义句的语义识解、主被动语态的语义转换，SFG部分的目的是检测在语境、语篇框架下的语义配置和意义置换，交际能力的内容、话语均被测试。

控制组的教学资料来自于上海外语教育出版社出版的由章振邦编导的《新编英语语法教程》中的语法示例和配套练习。实验组的教学资料选自于胡壮麟编导的《语言学教程》中对TGG、SFG的介绍以及对时态和语态的分析。

三、数据统计

本次实证数据结果是在为期七周教学过程前后的两次测试中获得的，笔者对选择题、改错题、填空题及Part II、Part III部分的客观试题都制定了唯一客观的评分标准，Part II、Part III部分由三名教师各自单独给分，最后汇总，采用三位教师的平均分，避免评卷中的偏差，从而保证了测试的信度，并在评分中严格坚持标准，避免了非本质性因素的干扰。本研究首先通过SPSS 17.0采用F假设检验法来验证前140江西师范大学学报(哲学社会科学版)2017年测试题中变量间的关系，对实验前后测的整体语法能力、TG能力、TGG和SFG能力三部分数据进行了描述性统计分析、单因素的方差分析和对比。

在对实验数据的统计分析中，本研究先从平均数、中位数、众数、全距、四分之一间距、标准差、方差、标准方差对各班级的前测语法能力做了描述性统计分析，然后对前测语法能力进行了单因素方差分析(ANOVA)。

四、结果讨论与分析

在语法能力的TG部分，在衡量中心趋势的参数中，平均值分别是28.1525，27.5789和28.5926，大体在同一水平，中位数分别是28，28和29，也几乎等值。三组之间的众数分别是31，32和29。在衡量离散性方面，全距分别是24，20和21，四分位区间距分别是9，7和8。由Table1可知，C1与C2、C3在平均差、方差、标准差方面呈现明晰的两极分化现象，特别是在标准差方面。在TGG和SFG的集中量数方面，平均值分别为14.135，12.291和14.370，中位数分别是14，12和14，C1、C2、C3的众数分别是14/16，10，13。在离散量数方面，全距为27，19和22，四分位区间距分别是85，5。根据数据得知，在平均差、方差、标准差方面C1远高于C3。

Table 1 前测描述性统计数据表

Comparative Items		Classes	Entire GC			TG Part			Parts of TGG + SFG		
			C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
			$c_1 + c_2$	$c_3 + c_4$	$c_5 + c_6$	$c_1 + c_2$	$c_3 + c_4$	$c_5 + c_6$	$c_1 + c_2$	$c_3 + c_4$	$c_5 + c_6$
central tendency	Mean		42.288	39.877	42.963	28.152	27.571	28.591	14.135	12.291	14.370
	Median		42	40	43	28	28	29	14	12	14
	Mode		41	39,40	39,44	31	32	29	14,16	10	13
	Range		36	27	38	24	20	21	27	19	22
measures of dispersion	Interquartile Range		10	8	9	9	7	8	8	5	5
	Average Deviation		6.811	5.006	5.297	4.901	3.902	3.904	4.418	2.987	2.971
	Variance		76.036	39.217	47.697	36.545	22.321	24.052	30.395	14.281	17.031
	Standard Variation		8.71988	6.2623	6.90628	6.0452	4.7242	4.9041	5.5131	3.7791	4.1267

分析前测描法能力平均值, 结果显示: (1) C1 的平均数为 42.288, C2 的平均数为 39.877, C3 的为 42.963, 平均数最能反映实验样本间的集中趋势, 最具代表性和典型性。C1、C2、C3 的中位数分别为 42、40、43, 三个班的中位数均超过 40, 三个班的众数分别是 C1 对应 41、C2 对应 39、40, C3 对应 39、44, 这表明 C2、C3 的众数是最多的; (2) 三个班的全距是 36、27、38, 这说明 C3 全距最大, C1 次之, C2 再次之。

根据 Table1 的数据, C1 与 C3 几乎没有明显差异, C2 与 C1、C3 仅存在三分之距, 因为 C2 班级学风从进大学以来比 C1、C3 要差些。

Table 2 前测语法能力描述性统计数据表

Classes	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
					C1	59		
C2	57	39.8772	6.26233	.82947	38.2156	41.5388	24.00	51.00
C3	54	42.9630	6.90628	.93983	41.0779	44.8480	29.00	67.00
Total	170	41.6941	7.46990	.57292	40.5631	42.8251	22.00	67.00

根据 Table2, C1 的标准误差为 8.71988, C2 的为 6.26233, C3 的为 6.90628, 这说明 C1 的离散程度大, 两极分化严重, C2 和 C3 之间相对均衡发展。

Table 3 前测语法能力单因素方差分析表

Groups	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	295.926	2	147.963	2.705	.070
Within Groups	9134.168	167	54.696		
Total	9430.094	169			

* The mean difference is significant at the .05 level.

从 Table3 推知, $F=2.705$, $\text{Sig. (2-tailed)}=0.070 > 0.050$, 这说明三组之间在语法能力上不存在显著性差异, 维持零假设, 即方差的同质性检验是一致的。对三个班进行总体分析, 结果显示: C3 语法能力最强, C1 次之, C2 最差。C1、C2、C3 的

语法能力平均值依次上升，呈梯形，且控制组 C1 与实验组的平均值高度差距明显，但实验组 C2、C3 高度差距不大。

Table 4 前后测语法能力比较描述性统计数据表

Tests and Classes	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
Pretest	C1	59	42.2881	8.71988	1.13523	40.0157	44.5605	22.00	58.00
	C2	57	39.8772	6.26233	.82947	38.2156	41.5388	24.00	51.00
	C3	54	42.9630	6.90628	.93983	41.0779	44.8480	29.00	67.00
	Total	170	41.6941	7.46990	.57292	40.5631	42.8251	22.00	67.00
Posttest	C1	59	46.5424	8.18182	1.06518	44.4102	48.6746	24.00	64.00
	C2	57	56.8070	7.06207	.93539	54.9332	58.6808	32.00	70.00
	C3	54	59.5741	7.50749	1.02164	57.5249	61.6232	47.00	78.00
	Total	170	54.1235	9.44257	.72421	52.6939	55.5532	24.00	78.00

通过比较 Table4 中后测与前测中的数据，我们得知控制组 C1 与实验组 C2、C3 的平均分均比前测有所提高，尤其是 C2 提高了 16.9298，C3 也提高了 16.6111，但 C1 仅比前测提高了 4.2543。

Table 5 前后测语法能力单因素方差比较分析表

Tests and Groups		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pretest	Between Groups	295.926	2	147.963	2.705	.070
	Within Groups	9134.168	167	54.696		
	Total	9430.094	169			
Posttest	Between Groups	5405.681	2	2702.840	46.713	.000
	Within Groups	9662.725	167	57.861		
	Total	15068.406	169			

* The mean difference is significant at the .05 level.

Table5 显示， $F=46.713$ ， $\text{Sig. (2-tailed)}=0.000 < 0.50$ ，这说明实验后的数据具有统计上的差异。这表明语法教学的注入能促进语法能力的提高。实证表明理论语法教学较之传统模型的语法教学更好，理论语法教学是语法教学的优先策略，显而易见，理论语法教学能显著促进学习者语法能力的提升，语法教学改革是成功的。

Table 6 前后测 TG 语法能力比较描述性统计数据表

Tests and Classes	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		
					Lower Bound	Upper Bound	
Pretest TG	C1	59	28.1525	6.04527	.78703	26.5771	29.7279
	C2	57	27.5789	4.72436	.62576	26.3254	28.8325
	C3	54	28.5926	4.90482	.66746	27.2538	29.9314
	Total	170	28.1000	5.25858	.40331	27.3038	28.8962
Posttest TG	C1	59	31.3559	4.51726	.58810	30.1787	32.5331

Tests and Classes	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
C2	57	29.9825	3.91194	.51815	28.9445	31.0204
C3	54	30.5556	3.45137	.46967	29.6135	31.4976
Total	170	30.6412	4.01706	.30809	30.0330	31.2494

在Table6中, 前测TG语法能力的平均值分别为28.1525, 27.5789和28.5926, 几乎在27、28分上下波动, 但在前测中三者的标准差分别为6.04527, 4.72436和4.90482, 控制组C1明显高于实验组C2、C3一分多, 这说明C1离散程度大, 两极分化程度严重, 而C2、C3离散程度小, 大体都处在同一个水平。在后测中TG语法能力的平均值分别为31.3559, 29.9825和30.5556, 控制组C1在接受传统语法能力学习后, 比实验组C2、C3在TG语法能力方面要强些, 但是三者之间在传统语法能力方面差距不明显, 由此可见, 传统语法教学对传统语法能力的提高效果不显著。在后测中三者标准差分别为4.51726, 3.91194和3.45137, 说明C1的离散分化比C2、C3更明显, 但是相比在前测中的传统语法能力比较中, 后测数据较前测数据有所下降, 这说明在传统教学后传统语法能力的差距在变小, 传统语法教学的效果使得学习效果在趋同, 也就是差别不显著。

Table 7 前后测TGG, SFG语法能力比较描述性统计数据表

Tests and Classes	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		
					Lower Bound	Upper Bound	
Prestes TGG/SFG	C1	59	14.1356	5.51317	.71775	12.6989	15.5723
	C2	57	12.2982	3.77948	.50060	11.2954	13.3011
	C3	54	14.3704	4.12675	.56158	13.2440	15.4968
	Total	170	13.5941	4.62243	.35452	12.8943	14.2940
Posttest TGG/SFG	C1	59	15.1864	5.26693	.68570	13.8139	16.5590
	C2	57	26.8246	5.36231	.71026	25.4017	28.2474
	C3	54	29.0185	5.82607	.79283	27.4283	30.6087
	Total	170	23.4824	8.20248	.62910	22.2404	24.7243

Table7显示, 前测TGG、SFG语法能力的平均值分别为14.1356, 12.2982和14.3704, 说明三者之间的差距不明显, 虽然C2与C1、C3有二分之距, 但相较于后者的比较可以忽略不计。在前测中三者的标准差分别为5.51317, 3.77948和4.12675, 控制组C1高于实验组C2二分左右, 高于C3一分多, 这说明C1在TGG、SFG语法能力方面离散程度大, 两极分化程度严重, 而C2、C3离散程度小。在后测中, 三者的TGG、SFG语法能力的平均值分别为15.1864, 26.8246和29.0185, 明显可以看出控制组C1在与前测比较中只增加了1.0508, 这说明传统语法教学对控制组C1而言对TGG、SFG语法能力无益, 几乎不起作用, 而实验组C2、C3在接受理论语法教学之后TGG、SFG语法能力突飞猛进, C2有二倍之多, C3几乎翻了二倍, 笔者通过比较后测标准差5.26693, 5.36231和5.82607得知, 这种理论教学方法不会出现两极分化。由此可见, 理论语法教学取得的效果是显而易见的。

Table 8 前后测 TG 语法能力单因素方差比较分析表

Tests and Groups		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pretest TG	Between Groups	28.741	2	14.371	.517	.597
	Within Groups	4644.559	167	27.812		
	Total	4673.300	169			
Posttest TG	Between Groups	55.271	2	27.635	1.727	.181
	Within Groups	2671.841	167	15.999		
	Total	2727.112	169			

* The mean difference is significant at the .05 level.

从 Table8 中前测和后测的 TG 分数的平均值和方差分析来看, 前测部分的 TG, $F=0.517$, $\text{Sig. (2-tailed)}=0.597 > 0.050$, 这说明三者分别在前测和后测中几乎处于同一水平层面上, 不具有显著性。无论是整个前后测的语法能力还是前后测中的 TG 部分, 控制组中的标准方差均高于实验组, 这说明对英语专业而言, 传统模式的语法教学仅适用于小部分学生。虽然后测均较前测有所提高, 但提高程度不显著, 这种程度上的提高可归因为自然学习的结果, 尤其是控制班在经历七个星期传统模式的语法教学后, 成绩比实验班 C2、C3 均高, 但仅比 C3 高出 0.8003, 比 C2 高出 1.3734。由此可知, 延续中学模式的传统语法教学严重阻碍了语法能力的重构。

Table 9 前后测 TGG, SFG 语法能力单因素方差比较表

Tests and Groups		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Pretest TGG/SFG	Between Groups	145.556	2	72.778	3.507	.032
	Within Groups	3465.438	167	20.751		
	Total	3610.994	169			
Posttest TGG/SFG	Between Groups	6352.271	2	3176.135	105.699	.000
	Within Groups	5018.176	167	30.049		
	Total	11370.447	169			

* The mean difference is significant at the .05 level.

Table9 显示, C2 由于基础差而在前测中的 TGG 和 SFG 稍微显著于 C1、C3, ($F=3.507$, $\text{Sig. (2-tailed)}=0.032$), 但我们在 Table7 的后测中看到, C2、C3 的平均成绩均大幅度高于 C1, 前后测中的 TGG 和 SFG 的平均值对比差仅为 1.0508, 而 C2 前后测的 TGG 和 SFG 的平均值相差为 14.5264, C3 前后测的 TGG 和 SFG 的平均值相差为 14.8146。在 Table9 中, $F=105.699$, $\text{Sig. (2-tailed)}=0.000$, 说明实验组与控制组在 TGG 和 SFG 方面有着明显的差距, 而对于基础较好、接受能力强的 C3 来说, 无论在分项还是总体上, 其成绩均领先, 尤其在接受语法类型的实验后, C3 在后测中的 TGG 和 SFG 的平均成绩超出控制组 C113.8321 之多, 可见理论语法教学对 TGG 和 SFG 的提升是极为有效的。

五、实验结果给予的启示

实验结果验证了假设。(1)从实证数据分析, 后测语法的整体能力和分项能力较前测存在显著差异, 这说明语法能力的重构有助于促进语法能力的发展; (2)语法的理性思考和教学实证研究表明:对于英语专业学生而言, 理论语法教学模式应该成为中学传统模式的语法教学与英语专业语法课程的教学接口和衔接阶段, 因为语法能力是语言能力的内核, 是交际能力和语用能力外延的基石, 从而才能在理论和实践层面上有效实现英语专业学生语法能力的重构。只有在语言学语法理论的指导下, 具体的语法教学实践才能有的放矢, 才能更有效地促进学习者语法能力的习得和语言能力的提高。本研究给了我们如下启

示: (1)对英语专业学生而言,通过传统模式的语法教学重构语法能力是极其被动的,是远远不够的,是微不足道的,因为他们已经是成年学生,如果仅仅是自学,对于语法的高阶知识,在中学的六年语法学习阶段,他们对语法系统有宏观的把握,但这并不完全意味着无需进行语法教学,恰恰相反,语法教学不论什么时候,不论什么手段,应更好地迎合学习者的需要,且能促进学习者语法能力的提高;(2)在实践上,教师应打破传统语法的瓶颈限制,科学地指导学生,提高语法教学和研究水平,语法教学改革对于教师和学生而言是亟待必需的,是场及时雨;(3)对于学习者而言,这种新颖的语法类型教学使学习者意识到既要在实践中学习,还要学习相关理论。这种语法教学的新模式应成为中学传统语法教学模式和高年级语言学的接口和融入阶段;(4)理论语法教学/学习模式应成为教学者教和学习者学的理想模型,理论语法教学是科学的、有解释力的,具有说服力。理论语法能描述语法自身的语法现象,能从语法内部机制找到理据,能从语法外部事实追溯内在归因。