

復旦漢學論叢

Fudan Forum (第六輯)

復旦大學國際文化交流學院

朱永生等編著



复旦汉学论丛(第六辑)

朱永生等 编著

復旦大學 出版社

图书在版编目(CIP)数据

复旦汉学论丛(第6辑)/朱永生等编著. —上海:复旦大学出版社,2008.10

ISBN 978-7-309-06178-9

I. 复… II. 朱… III. 汉学-文集 IV. K207.8-53

中国版本图书馆CIP数据核字(2008)第107556号

复旦汉学论丛(第6辑)

朱永生 等编著

出版发行 复旦大学出版社 上海市国权路579号 邮编:200433
86-21-65642857(门市零售)
86-21-65100562(团体订购) 86-21-65109143(外埠邮购)
fupnet@fudanpress.com http://www.fudanpress.com

责任编辑 施胜今

出品人 贺圣遂

印	刷	句容市排印厂
开	本	787×1092 1/16
印	张	20
字	数	486千
版	次	2008年10月第一版第一次印刷

书	号	ISBN 978-7-309-06178-9/K·233
定	价	32.00元

如有印装质量问题,请向复旦大学出版社发行部调换。

版权所有 侵权必究

前 言

1997年,我们第一次将本院教师的科研成果汇集成《汉学论丛》第一辑出版,之后又不定期地出版了《汉学论丛》第二至第四辑,2006年以《多元文化背景下的对外汉语教学》之名出版了《汉学论丛》的续集,可以算做是《汉学论丛》第五辑。如今又回归到《汉学论丛》之名,应该是第六辑了。

近几年我院教师的构成发生了较大的变化,高学位者越来越多,年轻人越来越多,其中大部分毕业于汉语言文字学专业。老师们在繁忙的教学之余仍坚持科学研究,取得了不少成果。本辑是我院和兄弟院校教师过去一年多成果的部分展现,其中既有汉语本体研究,也有汉语教学法和文化教学的研究。尤其值得一提的是,本辑收录了几篇关于对外汉语教学的宏观思考的文章,提出了对外汉语教学专业化等前瞻性的问题。

本书大致分为三部分:第一部分是关于学习策略和教学方法等的研究,以及语言要素教学和语言技能培养的研究;第二部分是汉语本体研究;第三部分是文化研究与文化教学研究。

我们期待与同行进行更多的交流,也欢迎专家学者批评指正。

复旦大学国际文化交流学院

2008年6月

目 录

第一编 对外汉语课堂教学	(1)
外国留学生汉语学习策略使用的总体趋势研究	吴勇毅(3)
能力和表现	刘颂浩(16)
专业化: 对外汉语教学可持续发展的阳关大道	陶 炼(26)
关于对外汉语教学中修辞教学的几点思考	刘鑫民(33)
多元识读教学评介	彭增安(37)
听力课堂任务设计初探	陈 钰(43)
谈在对外汉语精读课教学中增强语体意识	王新文(49)
任务型教学中任务分类标准及类型评述	郭 鹏(55)
任务型教学法探析	纪晓静(66)
信息差原理在对外汉语词汇教学中的应用	李晓娟(74)
浅析专题报刊阅读选修课的教学策略	刘海霞(79)
论初级阶段精读课的词语教学	王小曼(86)
小议初级阶段的写作课	许 静(93)
新闻听力课的编排和教学策略	徐晓羽(97)
案例教学法在对外经贸教学中的运用	袁建民(101)
对外汉语写作教材的编写原则	张志云 徐 来(106)
 第二编 汉语本体教学	 (113)
现代汉语时间概念表达中的空间隐喻	吴 云(115)
再说“通过”	薛 雷(128)
比较句习得链中的“更”字句	何 瑾(134)
不及物谓词带宾语结构体在语篇中的分布考察	李 杰(141)
说“A 了点”	刘永生(148)
留学生使用“到”的偏误调查及其对外教学	张志云(153)

以英语为母语的学生汉语使成式习得情况研究·····	李晓娟(165)
“不由得”和“不由得不得”	
——肯定否定同义现象分析·····	王 蕾(171)
再析安庆话中“着”的三个功能 ·····	许国萍(181)
浅谈程度补语前行词·····	刘永生(189)
从 HSK(初、中等)主考手册的“指令”看	
——汉语使役言语行为语篇的话语结构和语用表现·····	王一平(194)
语体的渗透及对语言的影响·····	王景丹(204)
文化视野中的比喻历时探析·····	盛若菁(210)
“办法”系列词初探	
——兼评两部汉语学习词典之得失·····	王 蕾(215)
谈广告语中成语的使用技巧及规范问题·····	袁 斌(223)
 第三编 中国文化研究 ·····	(229)
外国留学生历史教学误区探析·····	陈 潮(231)
给来华留学生开设《当代上海》的几个问题 ·····	沈文忠(237)
留学	
——软权力的必要工具·····	戴 蓉(241)
浅析现阶段中国留学的问题及对策·····	戴 蓉(246)
对外汉语文化教学的跨文化传播学分析·····	郭 鹏(252)
韩国的汉字文化·····	金 安(261)
朱熹“小子之学”教育思想探析 ·····	沈振辉(269)
试论公安派在中国文学史上存在的意义及其与“五四”文学运动之间的联系	
——以中国传统文学价值取向为视角·····	赵雪倩(275)
《李鸿章》与梁启超的人物史传思想 ·····	袁雯君(279)
评四库全书总目正史类提要对于历史考据学的贡献·····	沈振辉(282)
论 20 世纪二三十年现代大学理念对中国新文学教育之影响 ·····	杨蓉蓉(287)
谈中西文化对话中的民族文化立场·····	王景丹(295)
从教师角色的课堂定位谈本科三、四年级听说课教学中的文化因素 ·····	杨蓉蓉(300)
对中国及东南亚“兄妹再造人类”神话形成与流传的再认识 ·····	朱 丁(304)

第一编 对外汉语课堂教学

外国留学生汉语学习策略 使用的总体趋势研究

吴勇毅
(华东师范大学)

一、引言

1.1 中国英语学习策略的研究始于1984年。据文秋芳、王立非(2004a)统计,自1994年以来,在国内外各类期刊上发表的有关英语学习策略研究的论文有500多篇;在过去的20年中(1984—2004),我国学者在国内外重要刊物上发表的英语学习策略实证研究文章共有38篇,其中属于宏观视角(即研究者考察的出发点是英语学习者观念和策略的总体,而非侧重于学习某一类知识或技能策略的研究)的有14篇。内容涉及两个方面:(1)6篇调查中国学生英语学习观念、策略的偏好倾向和变化趋势;(2)8篇考察了学习策略与英语成绩的关系。

1.2 对外汉语界对外国留学生汉语学习策略的调查和研究始于1998年,迄今不足十年。据笔者统计,至2006年底,全部相关的研究论文只有56篇(包括在各种刊物上发表的文章,以及未发表的硕士学位论文)且良莠不齐。这些研究成果大致可以分为三类,第一类是理论研究及介评,第二类是宏观的综合性的研究,第三类是微观的专门性的研究,后者涉及听力、口语、写作、阅读、词汇和汉字等不同方面。

在宏观的综合性的研究方面,共有12篇论文,内容涉及:(1)学习策略的整体调查和研究,学习策略与学习效果的关系(杨翼,1998;徐子亮,1999;江新,2000;陶凤鸣,2002;徐新颜,2003;李丽娜,2004;林可等,2005);(2)成功的汉语学习者的学习策略分析(吴勇毅等,2005);(3)欧美学生与中国学生二语学习策略的对比(徐子亮,2003);(4)汉语学习者的个体差异与学习成就的相关性研究(曹贤文等,2002;徐子亮,2005);(5)远程汉语教学中的学习策略研究(董政,2004)。这些文章的研究对象不同,分析的视角也各不相同;有定量的研究,也有定性的,还有两者结合的。关于外国留学生使用汉语学习策略总体状况及其各种相关因素的定量的实证研究,不仅数量很少,而且样本都不太大,比如,杨翼的样本为18人,徐子亮的60人,陶凤鸣的31人,李丽娜的30人,林可等的30人,曹贤文等的51人;相比之下,江新和徐新颜的样本比较大,前者有107人,后者有160人,更大样本的研究未见。这也给笔者的研究留下了更大的空间。

1.3 外国留学生在学习和习得汉语的过程中,其汉语学习策略的使用情况究竟如何,又有些什么特点呢?为了更加全面地了解在目的语环境下学习汉语的外国学生汉语学习策略的使用情况及其特点,笔者进行了一个具有535人的大样本研究,以为汉语学习者更好

地选择、利用和改进学习方法和学习策略,提高学习效率,为汉语教师更好地改进教学方法,为新一代具有学习策略培训意识的汉语教材的编写提供参考和依据。

二、研究方法

2.1 研究方法。本项研究主要采用问卷调查的方法进行,然后对问卷调查所获得的各种数据进行统计分析;在定量研究的基础上,又对一部分学生进行了访谈。访谈一方面是为了补充、印证统计分析的结果,另一方面也为相关的其他研究打下基础(本文是系列研究的成果之一)。此外,我们还把分析结果与对外汉语教学界和我国英语教学界的其他研究成果进行了对比。

2.2 调查对象(受试)。共有来自上海四所大学的 535 名留学生自愿参加了这项调查活动。男女比例为 33%(男)和 67%(女),女生多于男生。这些学生来自 35 个国家,其中亚洲 12 国 405 人,欧洲 15 国 99 人,美洲 3 国 19 人,大洋洲 1 国 5 人,非洲 5 国 7 人。详见表 1:

表 1

序 列	洲 属	国 家	人 数	百分比	序 列	洲 属	国 家	人 数	百分比
1	亚洲	韩 国	132	24.7	19		比利时	2	0.4
2		泰 国	123	23.0	20		荷 兰	2	0.4
3		日 本	117	21.9	21		奥地利	1	0.2
4		印 尼	16	3.0	22		波 兰	1	0.2
5		菲律宾	7	1.3	23		丹 麦	1	0.2
6		蒙 古	4	0.7	24		马其顿	1	0.2
7		土耳其	2	0.4	25		乌克兰	1	0.2
8		马来西亚	1	0.2	26		西班牙	1	0.2
9		新加坡	1	0.2	27	北美洲	美 国	12	2.2
10		以色列	1	0.2	28		加拿大	5	0.9
11		越 南	1	0.2	29	南美洲	巴 西	2	0.4
12	欧洲	意大利	52	9.7	30	大洋洲	澳大利亚	5	0.9
13		法 国	12	2.2	31	非洲	布隆迪	2	0.4
14		德 国	10	1.9	32		坦桑尼亚	2	0.4
15		俄罗斯	7	1.3	33		埃 及	1	0.2
16		瑞 士	4	0.7	34		吉布提	1	0.2
17		瑞 典	2	0.4	35		塞舌尔	1	0.2
18		英 国	2	0.4					

学生人数按学习汉语的时间段划分:一年以下(含1年)145人,一年至两年(含2年)111人,两年至三年(含3年)89人,三年以上190人(见表2)。

表 2

学 习 时 间	人 数	百 分 比
1 年以下(含 1 年)	145	27.10
1 至 2 年(含 2 年)	111	20.75
2 至 3 年(含 3 年)	89	16.64
3 年以上	190	35.51
总 数	535	100.00

2.3 研究工具和数据处理。为了使研究更具有可比性,我们使用了 Oxford(1990)的“语言学习策略调查表”(Strategy Inventory for Language Learning, SILL, version 5.1)。Oxford 把学习策略分为 2 大类,6 小类,即直接策略:记忆策略、认知策略、补偿策略;间接策略:元认知策略、情感策略、社交策略。“语言学习策略调查表”就是在此基础上设计出来的。它能比较全面细致地描写学习者使用学习策略的情况,是“一个极有价值的诊断工具”(a valuable diagnostic tool)(Ellis, 1994: 560)。我国英语教学的许多研究也使用该工具(李炯英, 2002; 刘润清等, 2003; 司建国等, 2005),在对外汉语教学界仅有的几项研究中,也有采用或者参考这个工具的(江新, 2000; 徐新颜, 2003; 吴勇毅等, 2005; 林可等, 2005)。

我们采用的是跟江新(2000)所使用的完全相同的,经过汉化和一定修改(以适应汉语的特点)的“语言学习策略调查表”(SILL),共 6 个部分(80 个项目)(关于修改过的学习策略调查表的信度和效度,江新(2000)经过检验后得出的结论是:“它对检测不同国籍的留学生学习汉语策略的使用,具有较好的信度和一定的效度”);为了专门了解学生听力和汉字的学习情况,我们又增加了 2 个部分(53 个项目),这两个部分的数据分别处理。另外为了了解学生学习汉语的基本信息和各种背景资料,我们在“学习策略调查表”前面附加了一个基本情况调查问卷,主要了解学生的性别、年龄、国籍、母语、学习汉语的时间、有无参加过 HSK 及其等级、学习者对汉语水平的自评、学习者对汉语学习重要性的认识、学习汉语的目的和学习汉语的心情等。因此整个问卷由 4 部分组成:第一部分是学生的基本情况调查,第二部分是汉语学习策略调查,第三部分是增加的听力和汉字学习策略的调查,第四部分是给教师使用的,要求任课教师在收回问卷后,根据自己对学生的了解和判断,给该学生的汉语水平打一个等级(1 至 5 等),教师评估仅供研究时参考和使用。

调查对象对汉语学习策略调查项目的回答采用从“我从不这样做”到“我总是这样做”5 个等级的李克特量表(5 point Likert-Scale),即调查对象根据自己的实际情况作出判断,选择与自己实际情况相符的评价等级。

调查得到的所有数据用社会科学统计软件包(Statistical Package for Social Sciences, SPSS, version 11.5)进行处理。

三、结果

策略使用的总体情况。535 名留学生使用汉语学习策略的总体情况见表 3:

表 3

学 习 策 略	策 略 类 型	平 均 数	标 准 差
直接策略	记忆策略	2.813 2	0.545 58
	认知策略	3.338 0	0.508 70
	补偿策略	3.520 6	0.574 17
间接策略	元认知策略	3.359 3	0.578 85
	情感策略	2.998 6	0.685 00
	社交策略	3.427 4	0.639 80

从表 3 的统计结果可以看出,535 名学生所使用的学习策略从整体上看,平均分数(Mean)从高到低的排列顺序是补偿策略(3.520 6)、社交策略(3.427 4)、元认知策略(3.359 3)、认知策略(3.338 0)、情感策略(2.998 6)和记忆策略(2.813 2)。对调查对象在各个变量上的平均数进行方差分析(ANOVA),学习策略的主效应非常显著。多重比较(Multiple Comparisons)的结果显示,(1)调查对象在补偿策略上使用的平均数显著大于其他五项策略使用的平均数($p < 0.05$);(2)调查对象使用社交策略的平均数显著大于认知策略、情感策略和记忆策略($p < 0.05$),但相比之下与认知策略的差异最小,与元认知策略则无显著差异($p > 0.05$);(3)元认知策略和认知策略的平均数与情感策略和记忆策略的平均数有显著差异($p < 0.05$),但元认知策略和认知策略之间的差异不显著($p > 0.05$);(4)情感策略和记忆策略之间也存在着显著差异。这个结果表明,我们所调查的留学生在学习和习得汉语的过程中,最常用的策略是补偿策略,其次是社交策略、元认知策略和认知策略,再次是情感策略,最不常用的是记忆策略。

四、讨论

4.1 关于留学生汉语学习策略的总体使用情况。

4.1.1 在表 3 里,我们列出了留学生六类学习策略使用的平均数和标准差,并经过分析检验得出:留学生在学习和习得汉语的过程中,最常用的策略是补偿策略,其次是社交策略、元认知策略和认知策略,再次是情感策略,最不常用的是记忆策略。我们把此项研究的结果与江新(2000)的研究结果进行了比较(参见下列表 4 和江新[2000]),并按各自的使用频率排序(见表 5),得到许多有意思的发现。江新(2000)的研究所做的结论是:留学生在习得汉语的过程中,最常用的策略是社交策略、元认知策略、补偿策略,其次是认知策略,最不常用的策略是记忆策略和情感策略。

表 4

学 习 策 略	策 略 类 型	平 均 数	标 准 差
直接策略	记忆策略	2.813 2	0.545 58
	认知策略	3.338 0	0.508 70
	补偿策略	3.520 6	0.574 17
间接策略	元认知策略	3.359 3	0.578 85
	情感策略	2.998 6	0.685 00
	社交策略	3.427 4	0.639 80

江新(2000)

学 习 策 略	策 略 类 型	平 均 数	标 准 差
直接策略	记忆策略	2.767 1	0.443 4
	认知策略	3.329 1	0.475 7
	补偿策略	3.465 8	0.544 2
间接策略	元认知策略	3.483 3	0.584 3
	情感策略	2.860 8	0.702 3
	社交策略	3.524 0	0.672 9

表 5

顺 序	1	2	3	4	5	6
江 新(107 人)	社交策略	元认知策略	补偿策略	认知策略	情感策略	记忆策略
吴勇毅(535 人)	补偿策略	社交策略	元认知策略	认知策略	情感策略	记忆策略

经过排序和对比,我们发现,尽管两项研究的受试在各类学习策略的使用频度上存在一些差异,但如果按使用策略的平均数排序,结果却非常相似。从表 5 可以看出,只有补偿策略从江新的第三位移到了此项研究的第一位。这是一个令人鼓舞的结果,两项研究几乎完全得到了相互印证(运用相同的研究工具,不同地点采集的样本,得到了非常相似的结果)。这或许揭示了在目的语环境下学习汉语的外国学生汉语学习策略使用的基本特点和总体趋势。

4.1.2 江新(2000)在解释为什么社交策略是最经常使用的策略时认为:“这个特点与留学生所处的学习环境及其本身特点有关。首先,留学生是在中国学习汉语,除了正式的课堂学习外,在自然交际环境中的非正式学习也是一个重要途径。他们在中国生活,随时要用汉语直接和中国人交际,为了达到交际目的,常常自觉不自觉地运用社交策略,比如,为了听懂而进行提问、对别人移情等。这不仅有助于实现交际的目的,而且有助于他们在运用语言的

过程中学习汉语。语言学习环境对学习是非常重要的,它通过影响学习者对学习策略的选择,从而影响学习的结果。”笔者对这个解释是非常赞同的,环境差异对学习策略使用的影响是非常明显的(吴勇毅,2006),我们的研究也证明了社交策略是留学生很常用的策略之一,位居第二。但是为什么在我们的研究中补偿策略是留学生最常用的策略呢?

我们对此的解释有二。其一是补偿策略与社交策略关系极其密切,其二是补偿策略与认知策略乃至记忆策略的关系也很密切。社交策略是与交际密切相关的,我们调查的具体的社交策略项目是(见表6):

表 6

72	如果我听不懂,我请说话的人放慢速度,再说一遍或者对说的东西进行解释。
73	我请别人证实我理解的或所说的是否正确。
74	我请别人纠正我的发音。
75	我和其他汉语学习者一起练习、复习、共享信息/知识。
76	我有一个固定的汉语学习伙伴。
77	当我和中国人说话时,如果我需要帮助,我努力让他/她知道。
78	在和别人用汉语谈话时,我会提问题,以便尽可能参与对话,并表示出自己(对谈话)有兴趣。
79	我努力去了解中国文化。
80	当我用汉语与别人交往时,我很注意他们在和我交谈时的想法和感受。

社交策略主要涉及“合作学习”和“移情”,包括向别人询问以求证或检验,请别人纠正,与同伴合作学习,与新语言的流利使用者合作,发展文化意识,了解/意识到别人的思想和感情等。而补偿策略主要是学习者缺少目的语知识和技能时所采用的方式,包括利用一切线索猜测听到的或读到的新语言的意义;试着理解总的而非每一个单词的意思;尽管新语言的知识有限,但仍要寻找办法在说或写中获取信息,例如,使用手势、短暂转而使用你自己的母语、使用同义词或迂回描述、杜撰新词等等。我们所调查的具体的补偿策略项目是(见表7):

表 7

41	当我遇到听不懂或读不懂的词时,我利用一切线索(例如上下文或者情境)来猜测生词的大概意思。
42	我阅读时不是每个生词都查词典。
43	在对话时我根据前面谈话的内容预期别人将要说什么。
44	如果我正在说话,一时想不到正确的表达方式,我使用手势或者暂时使用母语。
45	在谈话时如果我想不出适当的词,我请别人告诉我。
46	当我想不出正确的表达方式来说或写时,我寻找另一种表达方式,例如使用同义词或者描述想表达的意思。
47	如果我不知道适当的词,我就造一个新词。
48	我将谈话引向我熟悉的话题。

很显然,补偿策略的使用与社交策略的使用有直接关系,例如,当学习者在进行交际或合作学习时,一旦其目的语知识或技能不足时,势必要使用补偿策略。因此,两者的使用直接关联,社交策略使用频率高,补偿策略亦然。而另一方面,补偿策略又能直接辅助目的语学习,跟认知策略相关,后者用于直接的学习过程。使用补偿策略得到的许多新信息,比如新词语、新用法,都需要再认知,有一个再认知的过程。由于在学习和习得汉语的过程中,以及在日常生活中运用汉语交际,都需要补偿策略的“辅助”,因此补偿策略会是学习者最常用的策略,使用频率会是最高的。对比中国学生学习英语的情况,Bremner(1999)对香港城市大学学习英语的学生进行的调查,Klassen(1994)对台湾学习英语的学生进行的调查,司建国等(2005)对中国高职学生英语学习策略的调查也表明补偿策略的使用频率最高。Goh & Kwah(1997)对在新加坡学习的中国学生的调查中,刘润清等(2003)在对中国内地学生的调查中,补偿策略的使用都名列第二,刘润清等由此认为,补偿策略是中国学生学习英语所普遍采用的一种策略类型。

4.1.3 在情感策略和记忆策略的使用上,我们的调查结果跟江新(2000)的完全一样,留学生都不经常使用。Chamot & O'Malley 等(1987)、Bremner(1999)、李炯英(2002)、司建国等(2005)对英语学习者的调查研究也有类似的发现(但刘润清等对理工科学生学习英语的调查结果恰恰相反,情感策略是使用频率最高的。其解释是,这一结果与中国大学生和中小学生的学习模式有着密切的关系)。Chamot & O'Malley 等人发现只有5%的受试者使用情感策略。吴勇毅等(2005)对成功的汉语学习者的学习策略研究也证实了这一点。情感策略主要涉及控制和管理自己的情绪,包括减轻焦虑感,通过正面陈述自我鼓励,勇于冒险,自我奖励,树立自信,注意身体的紧张和压力,记语言学习的日记,告诉他人自己的感受和态度等。吴勇毅等(2005)认为,成功的学习者不(太)使用的情感策略大都是一些遇到困难时消除焦虑感,给自己建立信心的策略。如努力使自己放松;不断自勉,使自己继续努力学习;注意学习时产生的不良身体状况;给自己一些实际的鼓励等等。这些策略不被或不常被使用,可能是由于成功的学习者在汉语学习方面遇到焦虑的情况并不多见,且由于他们的学习动机很强,无需经常对自己说些鼓励的话或奖励自己(通常是遇到较多学习障碍或困难时,才需要不断地鼓励自己)。那么为什么留学生总体上都不太使用情感策略呢?而许多教师和研究者(钱旭菁,1999;张莉、王颀,2002)都发现,留学生在学习和习得汉语的过程中确实存在着焦虑感、自信心不足和缺乏毅力等问题,有的学生也告诉过教师自己的这种感受。我们认为,尽管“情感因素对语言学习的重要影响,无论怎么强调都不会过分”(江新,2000),但是绝大多数留学生在学习和习得汉语的过程中并不会,或者说并不懂得/知道如何有意识地控制自己的情绪、情感和学习态度。一方面他们可能没有意识到情感因素对汉语学习的重要性,另一方面可能对什么是情感策略,如何使用情感策略所知甚少(即使有控制,也是自发的、无意识的),这导致他们产生了很少使用情感策略的状况。在对外汉语教学中如何培养学生有意识地控制管理自己的学习情感,懂得如何和谐学习是非常重要的研究课题。

吴勇毅等(2005)在研究成功的汉语学习者的学习策略时发现,有些记忆策略是他们用得比较多的,比如“学习生词时,我在生词和已有知识之间创建某种联系”、“我将生词放在句子中以便记忆”、“我回过头去复习很早以前学过的材料”等,而成功的学习者很少或几乎不用的大都是利用声音、形象、语义特征、动作等来帮助记忆的所谓记忆技巧或记忆术(或机械性记忆,如背生词卡片)。尽管“这些记忆策略可以帮助学生记忆大量的汉字、生词甚至句

型,对提高汉语水平很有好处”(江新,2000),但我们认为,不经过专门的指导,或对汉语本身的知识有相当的了解是很难利用这些记忆技巧的。这也可以解释为什么大多数留学生很少使用记忆策略的原因。此外我们还发现,不同国家的学生和不同水平的学生使用记忆策略存在着差异,比如,在记忆策略的使用上,韩国学生与泰国、日本和欧美学生相比有显著差异($p < 0.05$),韩国学生明显高于其他国家的学生;而日本学生与泰国学生之间也有显著差异($p < 0.05$),前者的使用明显低于后者。

4.1.4 李炯英(2002)使用 Oxford 的语言学习策略调查表对中国学生英语学习策略的使用进行了研究(样本人数为 107 人),其结果是,中国学生最常用的学习策略是记忆策略、认知策略和元认知策略,其次是补偿策略,最不常用的是社交策略和情感策略。比较笔者和江新(2000)的研究(见表 8),我们发现一个非常有意思的现象,中国学生学习英语最常用的策略跟外国学生学习汉语最常用的策略正好调了一个个儿。中国学生最常用的是记忆策略,最不常用的是社交策略:

表 8

顺 序	1	2	3	4	5	6
江 新(107 人)	社交策略	元认知策略	补偿策略	认知策略	情感策略	记忆策略
吴勇毅(535 人)	补偿策略	社交策略	元认知策略	认知策略	情感策略	记忆策略
李炯英(107 人)	记忆策略	认知策略	元认知策略	补偿策略	情感策略	社交策略

李炯英对此的解释是:“中国学生常使用记忆策略显然与文化背景有关。在中国文化里,记忆策略历来是求学的传统,一直受到学习者的高度重视,被认为是学业成功的重要条件。……应该说,中国的这种传统学习方法对提高英语水平是很有好处的。”“我国学生不经常使用社交策略,这与国外二语学习策略研究的结果不一致。这个特点可能与我国学生所处的语言学习环境有关。学生在一个英语作为外语的学习环境中,除了正式的课堂学习以外,很难有机会在自然的交际环境中学习英语。学生一旦失去自然的交际环境,就势必忽略社交策略的使用(如:为了听懂别人而进行提问、对别人移情等),因为社交策略本身并不对学习过程产生影响,而仅仅给学习者提供语言实践的环境和机会(束定芳、庄智象,1996)。”王文字(1998)研究了中国学生的观念、策略与英语词汇记忆的关系,得出的结论是,西方学者大力提倡自然习得理论(自然习得单词),而中国学生在学习单词时并不相信这种理论,也未按此行事。他们坚持“单词要背”的观点。这是由中国的语言学习传统和外语学习环境造成的。

我们国内的对外汉语教学是把汉语作为第二语言(CSL)来进行教学,留学生所处的学习环境正好跟我国学生把英语作为外语来学习的环境相反,环境的差异使得学习策略的使用也产生了巨大的差异。我国英语教学界的研究恰恰反证了我们的研究结果,由于学习环境的差异,留学生在目的语国学习汉语,为了学习、生活和交际,更多地使用社交策略和补偿策略是非常自然的,合乎逻辑的。文秋芳、王立非(2004)认为,“如果把中国英语学习者的学习条件和在英语国家的中国移民相比,我们的条件仍然相差甚远。例如他们整天听到的是英语,日常生活的交际都要用英语。而我们出了教室门,几乎没有用英语的真实交际需要。如果是自学,那条件就更差了。因此在这两种不同的条件下学习英语,策略自然会有差

别。”我国英语教学界非常注重二语和外语学习环境的差异,而以往对外汉语教学界的研究却很少注意汉语作为第二语言(CSL)学习和汉语作为外语(CFL)学习的差异(吴勇毅,2006)。笔者认为,在汉语国际推广的新形势下,我们应该特别注意汉语作为第二语言(CSL)和汉语作为外语(CFL)不同的学习规律和教学规律的研究,这也是这篇论文所特别重视的一个方面。

4.1.5 我们的更大样本的调查证实了江新(2000)的调查结果,即在目的语环境(中国)下学习汉语的留学生也常使用元认知策略,且使用频度高于认知策略。但她的调查发现留学生元认知策略和认知策略的使用有显著差异,而我们的分析结果是,有差异但不显著。两项研究的总体趋势是一样的。元认知策略的使用与学习者的理性成熟度和以往学习第二语言/外语的经验有关。所谓元认知,就是个人在对自身思维过程自我意识的基础上,对主体认知过程的自我反省、自我控制、自我评价和自我调节。(武和平,2000)它包括元认知知识(metacognitive knowledge)和元认知策略(metacognitive strategy)。前者是对“认知的认知”(Flavell,1979),它是有关认知主体(关于自己和其他人)的知识和认识、对客观认知对象的知识和认识(比如学习者关于所学语言/目的语的知识和认识),以及关于如何认知的知识和认识(比如有关如何学习语言的策略)。后者主要涉及如何计划、监控、评价自己的认知活动(比如第二语言/外语学习),即如何管理自己的认知活动的措施和方法,“有序安排组织和评价自己的学习”(Oxford,1990),包括概述和联系已知的材料,集中注意力,把注意力集中在特定的细节上,找出语言学习的规律,安排学习(作息表、环境、笔记本),设定目标,确定完成一项语言任务要达到的目的,制定完成语言任务的计划,寻找操练机会,注意错误并且从中学习,评价学习进程等等。元认知知识和元认知策略对第二语言/外语学习和习得是至关重要的,元认知知识会直接影响语言的学习和策略的使用,元认知策略对学习(过程)具有管理、调控的功能和作用。元认知策略使用得频繁且多样说明学习者“会”学习。

O'Malley & Chamot(1990)通过访谈的方式调查二语学习者(high-school-age students)和外语学习者(high school students and college students)学习策略的使用情况,发现学生使用元认知策略比认知策略少(按照使用的种类计算)。而我们和江新(2000)使用问卷调查发现了不同的结果(主要按照使用的频度计算,虽然也考虑种类)。江新(2000)对此的解释是,“这可能与本研究的被试(一人除外)普遍具有其他外语学习经验有关,这有助于学习者更好地管理自己的学习,协调语言学习过程。”我们认为,除此以外,还跟调查对象有关。O'Malley & Chamot的调查对象主要是中学生,而我们的调查对象主要是成人(多为大学生),其理性成熟度是不一样的。后者学习语言通常具有较强的目的性和目标,又能较好地管理自己和自己的学习(过程)。另外,O'Malley & Chamot是通过给出具体学习任务(learning tasks)的方法进行访谈询问,而认知策略的使用常常是跟具体学习任务相关的,因此通过这种方式调查得到的结果——认知策略比元认知策略使用得多也是比较自然的。我们采用大规模问卷调查的方式所得到的结果:留学生在学习和习得汉语的过程中也常使用元认知策略,这说明学生来中国留学,是比较注意管理自己的学习过程和学习活动的。这对教学十分有益,教师在教学中应该充分利用。

Wenden(1986)在其研究中发现,学习者对学习策略的观念(这是一种元认知知识)可以归为两个大类,一类认为学习外语最好的方法就是使用这种语言,另一类认为学习外语能否成功主要取决于语法知识和语言规则的掌握。(武和平,2000)如果我们把Oxford的六类学