

聚焦形式教学引论

An Introduction to
Focus-on-Form Instruction

林 琼 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
安徽大学出版社

浙江省教育厅科研项目

“二语课堂交互式聚焦形式教学研究”

(项目编号: Y200805657)

聚焦形式教学引论

**An Introduction to
Focus-on-Form Instruction**

林 琼 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP

安徽大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

聚焦形式教学引论 / 林琼 著. —合肥:安徽大学出版社,
2010.9

ISBN 978-7-81110-867-5

I. ①聚… II. ①林… III. ①英语—教学研究 IV. ①H319.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 186260 号

聚焦形式教学引论

林 琼 著

出版发行: 北京师范大学出版集团
安徽大学出版社
(安徽省合肥市肥西路3号 邮编 230039)
www.bnupg.com.cn
www.ahupress.com.cn

经 销: 全国新华书店
印 刷: 合肥创新印务有限公司
开 本: 170mm × 230mm
印 张: 14.5
字 数: 198 千字
版 次: 2010 年 11 月第 1 版
印 次: 2010 年 11 月第 1 次印刷
定 价: 29.90 元
ISBN 978-7-81110-867-5

责任编辑:赵光莹

装帧设计:闻 静

责任印制:陈 如 韩 琳

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话:0551-5106311

外埠邮购电话:0551-5107716

本书如有印装质量问题,请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话:0551-5106311

前 言

第二语言教学的理论和实践表明,单纯的交际性语言教学不能有效提高学习者使用目的语的准确性(Williams,1995)。由此,引发了以下三种不同的反应:一是传统语法教学法的回归;二是传统语法教学法和交际教学法的结合;三是应用二语习得和其他相关学科的最新研究成果,提出新的教学理念和方法来解决上述问题。Long(1988)提出的“聚焦形式教学”(focus-on-form,简称 FonF)便是这一反应的代表。该理念主张有意识地引导学习者注意交际中偶然出现的语言成分(Long,1991:45~46)。

“聚焦形式教学”的产生有其一定的理论基础:(1)Swain(1985)的沉浸式教学研究结果表明,大量的以意义为中心的教学(meaning-focused instruction)无法使学习者达到较高水平的语法和语言运用能力,由此推断,对语言形式的注意必不可少;(2)Long(1988,1996)的“互动假设”(Interaction Hypothesis)认为,二语习得是学习者与其他说话者特别是语言水平更高者互动的结果。在以意义为中心的课堂交际环境下,当学习者对理解中出现的问题进行意义协商时,语言水平更高者对学习者表达中的错误会做出负面反馈,如重铸等,从而帮助他们注意到其输出的形式与目标语形式之间的差距,对语言形式的注意由此产生;(3)Schmidt(1990,1995)的“注意假设”(Noticing Hypothesis)指出,语言习得产生的前提是学习者务必有意注意输入中的语言形式,并理解语言形式所表达的意义;(4)VanPatten(1990,1996)的“信息加工模型”(Information Process Model)认为,外语学习者(尤其是初学者)的加工能力有限,他们同时关注形式和意义有难度。只有当输入较容易被理解,且

学习者的主要关注点落在语言加工上时,对于新的语言形式的摄入才有可能,他们也才有可能注意到语言形式。

Long 和 Robinson(1998) 依据“聚焦形式教学”是前摄性亦或是偶发性将其分为两种,一种称作反应性聚焦形式教学(reactive FonF),另一种称作抢先性聚焦形式教学(preemptive FonF)。两者的区别在于:前者是指在以意义为中心的课堂环境中,教师针对学习者话语错误以纠正性反馈/否定性证据的方式做出反应,从而引导学习者注意到具体的语言项目。而后者则是在没有发生实际交际困难时,由教师或学习者本人发起的对那些有可能让学习者感觉困难的语言形式的注意。

“聚焦形式教学”自 20 世纪 80 年代由 Long 最初提出以来,已在二语习得界获得了广泛的关注。目前,国外已有大量的研究成果发表,如 Long 和 Robinson(1998),Doughty 和 Williams(1998),Norris 和 Ortega(2000) 等。Doughty(2001:206) 认为,“聚焦形式教学”是作为一种教学上的权宜之计被提出的,用以解决二语学习中普遍性、系统性问题,如二语发展中普遍存在的语误问题;沉浸式学习者二语产出中与目标语不符的持续性情形。近十几年的相关研究表明:在以意义和交际为中心的基础上进行“聚焦形式教学”确实有利于学习者中介语的发展。

相比之下,国内的相关研究还处于起步阶段,且相对零散、稀少,有的也只是对国外研究成果的引介。另外,更为遗憾的是,现有的研究绝大多数是在二语课堂环境下,而针对外语课堂教学研究的尚不多见。因此,如何把这种理论引入外语课堂教学,应是当今我国外语教师积极思索并努力开展的一项极具理论和实践价值的研究课题。

本书拟就国内外近十几年来对“聚焦形式教学”的研究做一全面的梳理,厘清该教学理念的相关术语、界定概念、解释内涵及其理论,剖析“聚焦形式教学”的产生背景、理论依据以及研究方法等,旨在为国内同行进一步的研究做好基础性工作。此外,本书还尝试着从认知角度对“聚焦形式教学”的心理语言学基础做出阐释,以期引起广大研究者关注“聚焦形式教学”在心理、认知等领域内的研究。本书还另辟几章介绍国内外学者



对“聚焦形式教学”及其策略所开展的实证研究,希望对国内学者开展这方面研究有所启发。

本书共分7章。第1章主要介绍“聚焦形式教学”产生的背景、理据及其研究方法,讨论相关概念及其内涵,论述定义、特征和分类并集中介绍具体策略。第2章专门研究反应性聚焦形式教学中一个较为突出和常见的策略——反馈。第3章研究内隐性反馈的典型代表——重铸。第4章试图从认知角度来解读“聚焦形式教学”的心理语言学理论基础。第5章至第7章主要介绍国内外围绕“聚焦形式教学”以及反馈和重铸所开展的实证研究,包括研究方法、研究假设和得出的结论。最后为附录部分,主要收录笔者这几年发表或待发表的三篇论文。

感谢安徽大学出版社的大力帮助。正是由于他们独具慧眼,热情支持本书的出版,本人多年的愿望才得以实现。也感谢宁波工程学院为本书的出版提供经济援助。

借此机会,本人特别要感谢一直以来支持、关心、鼓励我成长的家人、朋友和同事。正是由于他们无私的帮助与关怀,才使我能够在学业上不断取得进步,并最终有了本书的问世。

本书论述较为详尽、全面,既有理论上的探讨,也有教学实践方面的论述,可供大学生、研究生、教师以及二语习得研究者撰写论文,研究二语教学和习得做参考。

由于本人学识浅薄,书中不妥和错误之处在所难免,恳请广大读者批评指正。

林琼

于宁波寓所

2010年5月

目 录

前言	1
第 1 章 聚焦形式教学	1
1.1 背景、理据及研究方法	2
1.2 相关概念及其内涵	10
1.3 聚焦形式教学:定义、特征、分类	19
1.4 聚焦形式教学策略	24
第 2 章 反馈描述性研究	39
2.1 反馈的概念与类型	40
2.2 反馈在二语学习中的作用	41
2.3 影响反馈有效性的因素	44
2.4 反馈研究的启示	46
2.5 纠正性反馈	47
2.6 隐性反馈	62
2.7 提示性反馈	67
第 3 章 重铸描述性研究	69
3.1 重铸的定义	69
3.2 重铸的特征	71
3.3 重铸在二语学习的效用问题	72
3.4 影响重铸效用的成因分析	76
3.5 重铸研究对我国外语教学与研究的意义	80

第4章 聚焦形式教学:认知机制探析	81
4.1 聚焦形式教学内涵解析	81
4.2 聚焦形式教学认知机制	82
第5章 聚焦形式教学实证研究	91
5.1 相关实证研究	91
5.2 学生启动的聚焦形式教学	93
5.3 沉浸式课堂聚焦形式教学研究	96
第6章 反馈及其策略的实证研究	98
6.1 纠正性反馈和学习者修正性反应	98
6.2 纠正性反馈、错误类型以及学习者修补	104
6.3 提示性反馈与重铸效应的差异	106
6.4 关于师生对纠正性反馈态度的调查	114
6.5 教师反馈语对学生英语习得的影响	118
6.6 不同水平课堂教学中教师纠正性反馈——一项基于 语料库的研究	122
第7章 重铸实证研究	128
7.1 重铸实证研究之一	128
7.2 重铸实证研究之二	136
附录1: Reactive Focus-on-Form Strategies and EFL Teaching in Chinese Context	145
附录2: 国外聚焦形式教学研究发展综述	165
附录3: 自然言语中的重铸修补研究	183
参考文献	198

第 1 章

聚焦形式教学

“聚焦形式教学”(focus-on-form)自 20 世纪 80 年代由 Long 最初提出以来,已在二语习得界获得了广泛的关注。目前,国外已有大量的研究成果发表,如 Long 和 Robinson(1998),Doughty 和 Williams(1998),Norris 和 Ortega(2000)等。Doughty(2001: 206)认为,“聚焦形式教学”是作为一种教学上的权宜之计被提出的,用以解决二语学习中普遍性、系统性的问题,如二语发展中普遍存在的语误问题、沉浸式学习者二语产出中与目标语不符的持续性情形等。近十几年的相关研究表明:在以意义和交际为中心的基础上进行“聚焦形式教学”确实有利于学习者中介语的发展。较之于传统的“纯形式教学”,该教学理念的优势在于以意义或交际为中心,对语言成分进行认知处理。简而言之,是学习者的注意力因交际的需要被准确地引向某一个语言特征。

“聚焦形式教学”的产生有着一定的背景和理据,同时,它本身蕴含丰富的概念,具有不少表现形式和相关教学策略。本章着重介绍“聚焦形式教学”产生的背景、理据和研究方法,梳理相关概念,特别是对“聚焦形式教学”、“聚焦意义教学”以及“纯形式教学”三者加以详细的区分,讨论其定义和分类,最后论述其教学策略,旨在帮助读者对这一教学理念有初步的了解,也为本书的进一步展开奠定一定的理论基础。

1.1 背景、理据及研究方法

1.1.1 聚焦形式教学产生的背景

纵观二语教学的发展历史,研究者与教育实践者对语言形式本身在二语学习中的角色所持的观点大致有三种取向:第一种取向是以语言形式作为教学的核心(*focus-on-forms*,本书译为“纯形式教学”,下同),即课程设计者首先对目标语言进行分析,将之分解为词汇及固定搭配、语法规则、音位、语调、重音模式、句子结构、概念、功能等等,然后以线性的方式将其排序,形成教学大纲。教师按照教学大纲进行授课,学生按照既定的顺序系统地学习一个个语言点,并通过各种课堂练习(如重复、问答、填空、改错等),巩固所学的知识。语法翻译法、听说法、视听法、沉默法、噪音法、全身反应法等都可以归为这类教学模式。

随着二语教学与研究的进一步发展,这种取向的基本理念开始受到置疑。因此,第二种取向由此产生。该取向认为,二语学习的过程不是一个个孤立的语言知识积累的过程,学习者的二语发展也不是线性的、一蹴而就的过程。因此,有些研究者和教育实践者提出应以意义作为教学的核心(*focus-on-meaning*,本书译为“聚焦意义教学”,下同)。他们认为,只要向学习者(成人或青少年)呈现足够的可理解的二语输入,他们就能够像儿童习得母语那样习得二语。自然主义教学法、沉浸式(*immersion*)教学法等都可以归为这种取向。尽管研究者的观点和具体教学方法不尽相同,但他们大多持“不干预”(*noninterventionist*)的立场,不将语言本身作为学习目标,而将语言作为意义交流的媒介,通过提供真实、可理解的目标语言输入及言语互动活动,使学习者以伴随的、内隐的方式习得二语的语法。这一模式曾非常盛行,“语法教学”甚至成为教师避之不及的字眼。但这种取向也渐渐暴露出一些问题,例如有研究者发现,在加拿大的法语

沉浸式教学中,尽管学习者拥有充足的目标语输入和交流机会,经过数年的学习,他们说法语时流畅性较好,但在准确性方面却远远落后于本族语者。随后,越来越多的二语研究者发现(Doughty & Williams, 1998; Lightbown & Spada, 1998; Long & Robinson, 1998),以意义为中心的交际语言教学法并非能够有效地提高学习者的交际能力。他们提出,应当在以意义为中心的交际课堂中引导学习者把注意力转到语言形式中来,这样才能真正有效地提高其语言交际能力(Muranoi, 2000: 618)。于是,第三种取向便应运而生。

20世纪80年代,不干预主义者积极倡导交际语言教学法,他们拒绝给予传统的语法教学“系统”的角色,而是尽可能多地让语言学习者大量接触可理解性输入。加拿大沉浸式项目的研究表明:学习者的语言能力在以意义为中心的沉浸式课堂中不太可能达到很高的水平。由此,引发了二语习得研究者如Swain (1995)的观点:学习者不仅需要在交际互动中使用语言,还应当注意具体的语言形式。那么,怎样才能引导他们注意到语言形式呢?尽管有足够的证据表明,“纯形式教学法”能够产生学习(learning),但却很难证明学习者在口语输出中也能够自如地运用目标语言形式。二语习得及教学实验研究证实:如果二语教学完全集中在经验式的语义交流上,而不注重语言形式的使用及练习,虽然可能提供大量的语言输入(language input)甚至语言互动(language interaction),但结果并不一定理想。其问题表现在学习者的语言使用有很多表达错误,其中介语发展过程拉得较长,语言发展到了一定阶段后停滞不前,语言表达能力无法提高到接近母语者的水平(Harley, 1992; Harley & Swain, 1984)。为了弥补这方面的教学欠缺,很多学者开始注重语言教学的实验研究,从过去单纯的语言策略研究转向语言形式教学基础上的结构习得研究。他们发现,二语的获得必须通过一定程度的结构练习,也就是以语言形式为中心的练习。也就是在这种情况下,“聚焦形式教学”便有了产生的土壤。

1988年,语言学家Michael Long率先提出了focus-on-form(本书译为“聚焦形式教学”,下同,简称为FonF)教学新理念,即



语言意义与语言形式相结合的教学方法。Long(1991)后来又在继承、吸收以上各理论之后,提出第二语言教学应对语言形式有一定的注意,但这种注意应融合在以交际意义为中心的教学活动中。Long 使用的术语是 focus-on-form,以便与 focus-on-forms 相区别。后者指的是早期以单个语法项目逐步积累为课程设计主要组织原则的、依据结构主义合成式(synthetic)教学大纲的传统语法教学模式,其主要特点是脱离语境和交际活动,孤立地讲授语法形式。而 focus-on-form 指的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(incidental)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。

这里需要补充说明的是“语言形式”(form)这一术语的内涵,它并不等同于语法。语法确实是语言形式的重要部分,但它绝不是语言形式的全部。Ellis 等人做了如下阐述:“‘语言形式’这一术语经常被人们认为仅指语法,但事实上,不必这样,也不应该这样,focus-on-form 可以在语音、词汇、语法、语篇等不同的层次上开展”(2001:415)。

Long(1991)认为,“聚焦形式教学”只有在支持自然习得顺序的前提下才能促进习得,形式注意(attention to form)只有在以交际为中心的课堂环境中才能最有效地发挥作用。因此,他主张在以交际为中心的课堂中采用一定的教学策略和手段把学生的注意力引向交际中偶然出现的语言成分,并试图综合以语言形式为中心和交际意义为中心两种教学模式各自的优点,使其相互补充,相辅相成。他倡导的是“兼顾交际意义和语言形式的教学法”,即在关注意义和交际为主的课堂中,将学习者的注意力引导到偶然出现的语言形式上。

该理念的理论假设是:可理解性输入最好是在课堂互动环境下,并结合因交际的需要偶尔引发对语言形式的注意。在此视角转变的过程中,认知心理学起到了推波助澜的作用。认知心理学家认为,针对任何学习注意力是必不可少的,同样,当语言输入在内化加工过程中注意力也起着重要的作用(Schmidt, 2001)。Van Patten(1996)的“信息加工模式”认为,学习者,特



别是初学者信息处理的能力有限,不是所有的信息都能同时被注意到。在以意义为中心的交际活动中,他们无法注意到语言形式,因此,在语言教学中刺激学习者对语言形式的注意很重要,教师必须设法在交际活动的过程中吸引学习者对语言形式的注意。Schmidt 的“注意假设”(1990,1994,1995)认为,某个语言形式习得的关键是注意到输入当中的形式,只有被有意识注意到的东西才能被吸收。不过仅有注意并不能保证二语习得的发生,但它是“输入转向吸收的必要条件和充分条件”(Schmidt, 1994:11~26)。Gass(1997)也认为,注意之所以重要,是因为有了注意,学习者也因此才会意识到自己的中介语与目的语之间的差距(gap),有了这种差距,学习者才会修正自己的中介语。

1.1.2 聚焦形式教学产生的理据

语言教学研究者常常将各种教学方法分为两类,一类是以交际意义为中心,另一类是以语言形式为中心(Ellis, 1997; Nunan, 1993)。前者最典型的的就是“交际语言教学法”,其理论假设就是:语言知识是通过交际活动而非直接的传授/教导习得的(Howatt, 1984)。另一类类似的教学法是“以任务为中心的教学法”,这里的任务机制是提供机会让学习者关注交际意义,从而达到习得目标语的目的(Skehan, 1996)。“以语言形式为中心”的教学模式则恰恰相反,该教学方法是通过设法吸引学习者的注意力,或提供机会练习具体语言特征的办法来直接干涉中介语的建构过程(Ellis, Basturkmen & Loewen, 2001: 407)。

以意义为中心的交际语言教学法是否就是二语习得的充要条件?对于这一关键的理论与实践问题始终充满争议。

争议一:Krashen(1984, 1994)认为,二语习得的充要条件是可理解性输入和学习者较低的情感过滤,只有“以意义为中心的交际教学法”才能满足这些条件。与 Krashen 持相同观点的还有 Prabhu(1987)。他认为,引导学习者注意具体的语法项目并非有助于二语习得,反而是根据教学大纲来设计一定的教学任务更有可能使学习者注意到语言的意义。

争议二:尽管“以意义为中心”教学法的地位并没有被全盘否定,但教育学家和研究者们越来越意识到有必要补充一种类似于“以语言形式为中心”的新教学法(Lightbown, 1992; Long, 1991)。沉浸式教学的研究结果再次表明:大量“以意义为中心”的教学无法使学习者达到较高水平的语法和社会语言能力,可见,对语言形式的注意是必不可少的(Genensee, 1987; Swain, 1985)。

由此,一种新的教学理念的产生成为必然。“聚焦形式教学”之所以受到人们关注是有其一定的理论依据的。

首先,“聚焦形式教学”的理论基础部分来自 Long 的“互动假设”(1981, 1983)。这一假设认为,二语习得是学习者与其他讲话人——特别是语言水平比自己高的人互动的结果。他还认为,这种互动中最重要的是“意义协商”。当学习者有机会对理解中出现的问题进行意义协商时,形式注意才会出现在以意义为中心的交际环境中。通过意义协商,输入中所含有的学习者不认识的词汇、没掌握的语法结构会变得易于理解;同时这种互动还可以诱导对话人对学习者表达中的错误做出诸如重铸(recast)等形式的负面反馈,这种反馈可以帮助学习者注意到输入与输出间的差距,并使其关注引发这些问题的语言形式,同时也为受推动的输出(pushes output)提供机会。

其次,认知心理学也为“聚焦形式教学”提供了理论基础。在认知心理学家看来,注意力对任何学习都是不可缺少的。具体到二语习得,注意力在语言输入进入更深层次的头脑加工过程中起着不可或缺的作用(Schmidt, 2001:16)。Schmidt 提出并发展的“注意假设”(noticing hypothesis, 1990, 1993, 1994)也是“聚焦形式教学”的理论依据。该假设认为,某个语言形式习得的关键是注意到输入当中的形式,只有被有意识注意到的东西才能被摄入。注意是“the necessary and sufficient condition for the conversion of input to intake for learning”(Schmidt, 1994:17)。学习者在构建语言的假设之前,他们的确需要注意到语法的特征,因此,形式注意在语言学习过程中是必不可少的准备阶段。也就是说,注意有助于学习者在短期记忆中处理语言形式,而无

法确保这些语言形式能有助于学习者发展其中介语。这样,这一假设对 Krashen(1981)有关“习得过程是无知觉”的论断提出了挑战。认为语言形式教学在输入过程中通过吸引学习者注意语言形式来帮助学习者习得语言,否则,学习者就不会注意到形式,从而导致摄入失败。Gass(1997)也认为,注意之所以重要,是因为有了注意,学习者才会意识到自己的中介语与目的语之间的差距。有了这种差距,学习者才会修正自己的中介语。因此,没有有选择的注意,就没有语法的发展。Skehan(1998)曾具体阐释了注意同以规则为基础的表征系统(rule-based representation system)之间的关系,以证明注意对中介语的重构(restructuring)(McLaughlin,1990)是非常有帮助的。由此可见,刺激学习者对语言形式的注意在语言教学中是不可或缺的。但以形式为中心的教学方法只能帮助学习者掌握孤立的语法项目,无法培养他们自然使用目的语进行交际的能力(Ellis,2002; Norris & Ortega,2000)。因此,我们必须设法在交际活动的过程中吸引学习者对形式的注意。

再者, VanPatten(1996)的“信息加工模型”也为“聚焦形式教学”提供了可靠的理论基础。该模型建立在几个假设之上,即①为了保证习得的产生,学习者需要注意到语言形式;②人类信息处理的能力有限;③注意的容量有限——不是所有的信息都能被同时注意到;④对注意力的争夺始终存在于语言形式与交际意义之间,而且交际活动中的信息处理是以意义为先的。他认为,由于加工能力有限,学习者特别是初学者同时关注语言形式与交际意义非常困难,因此,往往会两者选一。他认为,在以意义为中心的交际活动中,无法使学习者较容易地注意到语言形式。为此,在以交际为中心的课堂中,就必须采用必要的教学干预手段,以帮助学习者把注意力聚焦到相关的语言形式上去。其他对这一模型的研究大都集中在探讨注意的重要性上,特别是它如何催化了从输入到吸收的过程上。一些研究者(Long, 1991,1998; Doughty, 1998,2001; Loewen,2002)认为,基于聚焦形式的方法应该更有效。

可见,“聚焦形式教学”这一理念的提出是有其丰富的理据



和心理、认知基础的。

1.1.3 聚焦形式教学的研究方法

对“聚焦形式教学”的研究概括起来主要有两个方法,即证实性研究(confirmatory research)和解释性研究(interpretative research)。前者主要涉及以学习情境操作和定量分析为主要内容的相关性研究和实验研究。后者主要涉及真实课堂情境化教学的描述性研究和人种志研究以及以定性研究为主的认知视角研究。除此之外还有学者选择其他不同的研究方法。Hulstijn(1997)主张采用基于实验室的研究方法。Borg(1998)主张探索解释性研究方法以便“了解正在研究的行为意义的内在观点”(1998:11)。Lazaraton(2000)研究了刊登“聚焦形式教学”研究成果的学刊如 Language Learning, Modern Language Journal, Studies in Second Language Acquisition, TESOL Quarterly 等发表的横跨7年的相关论文。她发现88%的研究文章为定量研究,10%为定性研究,2%为部分是定性研究。

采取证实性方法研究“聚焦形式教学”共有两条路径,即对比研究和实验研究。从整体来看,这几年从对比研究逐渐转到了实验研究。对比研究(如 Ellis, 1989; Pica, 1983)主要是通过比较自然和受试学习者来探究他们习得语法特征方面的区别。实验研究可以在实验室环境下或真实课堂环境下进行。实验室环境下进行的“聚焦形式教学”有利于严格控制外扰变量(extraneous variable),但缺乏生态效度(ecological validity)。相反,在真实课堂环境下的研究却具有较高的生态效度,可惜却难以控制变量。

解释性研究也可分为两类,即描述性和内省性。描述性研究还可根据描述的焦点是受试学习者产生的言语还是“聚焦形式教学”课堂言语来做进一步划分。内省性研究较少,主要用来调查参与者即教师和学习者的观点。然而,无论是描述性还是内省性研究,均旨在通过定性研究调查对“聚焦形式教学”的位学观(emic perspective)。相反,证实性研究主要是通过定量研

究调查对“聚焦形式教学”的非位学观(etic perspective)。从最为理想的角度来讲,对学习者的中介语是如何变化发展的。但这样的研究仍鲜见。其中一个原因也许是收集单个学习者语料较为困难。众所周知,在二语课堂,教师话语仍占主导地位,单个的学习者发言的机会甚少。此外,即便是学习者有机会发言,他们的言语也是很短,短得比从句都短(Allen et al., 1990)。而且,他们的言语都是受控言语,很难用于中介语发展研究。为此,研究者广泛使用了“临床诱导”(clinical elicitation)研究方法,即诱导相对自然的言语。比如, Ellis(1985)要学习者口头描绘 What's Wrong 卡片; Bardovi-Harlig(1997)用了学习者的笔头作文以及引导式访谈(guided conversational interview)。在描述性研究中,近几年主要盛行这样的做法:对教学言语进行录音并转录,对话步、教学策略等进行语料驱动的分类等等。然而,由于相关研究提出各自描述性分类,这就很难进行对比和概括。虽然描述性研究有可能揭示“聚焦形式教学”对学习者的修正性反应(uptake)的作用,但很难评估其对习得的作用。另外,由于“聚焦形式教学”的各种特征均为偶发性的,因此很难对学习者的前测。即便是后测也需要针对这些特征专门设计。这种测验程序既存在问题,又花费时间。

内省式研究旨在研究课堂参与者对“聚焦形式教学”的态度以及他们对“聚焦形式教学”具体策略的观点和解释。该方法使用出声思维(think-aloud)和回顾性语料收集方法进行研究,但缺乏有关学习者言语和“聚焦形式教学”的实验和描述性研究,其内省语料的效度和信度也有待考证。

需要说明的是,上述研究方法并非唯一的,也出现了“聚焦形式教学”研究方法的混合体(hybrid research)。Leow(1997)的研究就属于“实验—定性—统计”的混合方法。Williams(1999)的研究属于“探索—定性—统计”的模式,这些均值得我们关注。

本书专门辟出几个章节来简要介绍有关“聚焦形式教学”的研究方法,其中大部分为实验、定量和统计研究方法,期望研

