

# 教师认知视角下的职前汉语教师 语法教学信念研究<sup>\*</sup>

汲传波 刘芳芳

**提要** 本研究以职前汉语教师为调查对象,研究了他们的语法教学信念特点。结果表明,总体而言,他们既接受交际语法教学的原则,又肯定传统语法教学的价值。就个体差异而言,职前汉语教师的本科专业背景、有无教学经验在六类语法教学信念上不存在显著差异;不同性别的职前汉语教师仅在归纳信念上存在显著差异。基于这些发现,本文讨论了该调查对国际汉语教师培养的启示。

**关键词** 职前汉语教师;语法教学信念;国际汉语教师培养

## 一 问题的提出

汉语国际教育的“三教”问题(教师、教材和教学法)是近些年学界讨论的热点。其中,教师是“三教”问题的核心,因为教材是由教师编写出来的,教学法也要靠教师来实践(崔希亮 2010)。随着“汉语热”持续升温,世界各国孔子学院、孔子课堂的数量也越来越多,培养优秀的国际汉语教师就成为当务之急。

汉语国际教育硕士专业学位(MTCSOL)的设立为解决“三教”中的教师问题发挥着重要作用。与对外汉语教学专业的师资培养相比,此专业学位更加注重师资的教学实践能力。为此,出现了有些培养单位重技能、轻理论的现象。我们认为,无论是更强调理论,还是更强调技能,都不应该忽视未来师资的认知特点。因为有研究表明,如果不考虑受训教师已有的教学理念,不触及他们的认知层面,只单方面地希望教师接受并实施新的教学理论或教学方法,那将是我们的一厢情愿,其结果往往是姑妄听之,我行我素(孙德坤 2010: 251-259)。

“教师认知”这一概念源于教育学,指“教学中不可观察的认知内容,即教师的所知、所信与所想”(Borg 2003)。教师认知中的“所信”指“教学信念”(或教学观念、教学理念),是教师对学科教学自认为可以确信的看法(Borg 2001)。教师认知研究者基本同意以下两点:其一,教师的教学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);其二,教学信念在师资教育中作用巨大。基于以上原因,我们认为,在国际汉语教师培养中,如果不考虑教师认知,只单方面强调理论或实践,都不会达到培养目标。因此,应该重视职前教师认知的层面,抓住“教学信念”这一核心,也许能够平衡“理论”与“实践”的分歧,在课程设置和教学方法上“有的放矢”,从而提高国际汉语教师培养的质量。

<sup>\*</sup> 感谢《语言教学与研究》匿名审稿专家对本文初稿提出的宝贵修改意见。另外,也要感谢济南大学高强博士对本文写作提供的帮助。

本文之所以先选择语法教学信念进行研究,首先是因为“无论形势如何变化,也无论教学法如何发展,在第二语言教学中,都必须进行有效的语法教学,只有这样,才能卓有成效地提高学习者的语言能力和语言交际能力。语法教学在第二语言教学中的地位始终是重要的”(李晓琪、章欣 2010)。其次是因为英语作为第二语言教学在语法教学信念的研究方面已经取得不少成果(高强、刘振前 2008),而汉语作为第二语言教学,语法教学信念的研究至今未见相关成果,值得探索。

本文拟回答以下两个问题:(1) 职前汉语教师持有怎样的语法教学信念?他们的个体差异是否会对其语法教学信念产生影响?(2) 职前汉语教师的语法教学信念特点对于国际汉语教师培养具有哪些启示?

## 二 研究设计

### 2.1 被试选择

本研究的职前汉语教师为北京外国语大学一年级汉语国际教育硕士,共 53 名,其中男生 4 名,女生 49 名。按照本科专业来统计,其中对外汉语专业 26 人、汉语言文学专业 10 人、外语专业 14 人、其他专业 3 人。按照有无汉语教学经验来统计,有教学经验者(包括个别辅导) 32 人,无教学经验者 21 人。

### 2.2 研究工具

本研究的主要工具为基于 Andrews(2003)和高强(2007: 172-174)的“语法教学信念”调查问卷。问卷共两部分:一是个人信息,包括性别、本科专业、有无教学经验等;二是语法教学信念五点量表,共设置六个维度,包括以语言形式准确为取向的教学信念(以下简称“形式信念”) 8 项、以交际意义为取向的教学信念(以下简称“意义信念”) 7 项、归纳式教学信念(以下简称“归纳信念”) 8 项、演绎式教学信念(以下简称“演绎信念”) 10 项、句型操练在教学中所起积极作用的信念(以下简称“句型信念”) 4 项、语法术语在教学中所起积极作用的信念(以下简称“术语信念”) 3 项。

### 2.3 数据分析

因为调查对象是我们任教的学生,为最大程度地保证调查结果的相对客观、准确,我们发放问卷前都向调查对象讲明:调查的目的、意义,不根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。问卷随堂发放,共发出 53 份,收回有效问卷 53 份。数据输入计算机后,我们运用 SPSS13.0 进行了分析。

## 三 结果与讨论

### 3.1 职前汉语教师语法教学信念的整体特点

计算职前汉语教师语法教学信念各维度的平均值和标准差,结果见表 1。

表 1 职前汉语教师语法教学信念描述统计结果

	形式信念	意义信念	归纳信念	演绎信念	句型信念	术语信念
平均分	2.6651	3.8356	3.6297	2.9283	3.9575	3.3019
标准差	.29699	.32840	.37657	.27553	.37254	.53215

表 1 显示,职前汉语教师的意义信念、归纳信念平均分都高于形式信念、演绎信念。这说明他们的语法教学信念受到了交际教学法的影响,不再偏重形式与规则。而句型信念和术语

信念的平均值都高于 3,这也说明职前汉语教师在某种程度上肯定传统语法教学的价值,重视句型和术语在教学中的作用。

为了进一步了解各教学信念之间是否相关,我们对职前汉语教师语法教学信念各维度进行相关分析,结果见表 2。

表 2 六类语法教学信念相关分析结果

	形式信念	意义信念	归纳信念	演绎信念	句型信念	术语信念
形式信念	—	-.667**	-.287*	.277*	.032	.155
意义信念	-.667**	—	.384**	-.045	.279*	-.072
归纳信念	-.287*	.384**	—	-.409**	.246	-.395**
演绎信念	.277*	-.045	-.409**	—	.152	.019
句型信念	.032	.279*	.246	.152	—	-.063
术语信念	.155	-.072	-.395**	.019	-.063	—

\*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$

表 2 显示,职前汉语教师的意义信念与形式信念、归纳信念与演绎信念、术语信念与归纳信念存在着非常显著的负相关( $p < 0.01$ ),即这些信念之间是互相排斥的。另外,归纳信念与形式信念、演绎信念与形式信念、意义信念与句型信念之间也存在着显著相关性( $p < 0.05$ )。归纳信念与形式信念互相排斥,而演绎信念与形式信念、意义信念与句型信念之间是正相关。

我们从具体选项来进行深入分析,比如代表意义信念的选项“从一开始就应该鼓励学生尝试着用汉语交流”(  $M = 4.38$ ,  $SD = .627$  ) (  $M$  为平均分,  $SD$  为标准差,下同)、“即使学生没有相关的语法知识,也应鼓励他们用汉语表达自己的观点”(  $M = 4.32$ ,  $SD = .644$  )。代表归纳信念的选项“讲授一个新的语法点时,应该首先举例”(  $M = 4.28$ ,  $SD = .769$  )、“应该鼓励学生通过反复实践来学习汉语”(  $M = 4.36$ ,  $SD = .591$  )。以上这些选项代表了交际教学法的核心教学信念。平均分都高于 4,这说明职前汉语教师在意义和归纳信念上确实表现得比较理想。

以上调查结果对于汉语教师教育者来说,是值得欣慰的。这可能与近些年对外汉语教学界非常流行任务型教学法有关。因为任务型教学在语法教学时重视归纳与意义,强调真实情景。另外一个非常重要的原因,可能在于我们所调查的职前汉语教师将来的教学对象大都是中小学生在语法教学的“演绎”与“归纳”的选择中,大都倾向于“归纳”信念。因为面对中小学生在情境中学习语法,通过使用而非分析将其掌握。语法本身不是教学的内容”( Helena & Carol 2011)。第三个原因,也许与我们在职前汉语教师的培养中经常强调“归纳信念”的重要性有关。

另外,我们从表 1 也可以发现,职前汉语教师的句型信念平均分很高(  $M = 3.9575$  )。具体到个别选项,比如“句型练习与记忆对成功地学习汉语语法必不可少”(  $M = 4.11$ ,  $SD = .577$  )、“应该使用句型练习帮助学生掌握新的语法结构”(  $M = 4.15$ ,  $SD = .456$  ),两个选项的平均分都高于 4,这说明职前汉语教师对句型的偏爱。原因可能在于,虽然句型操练比较传统,也有些机械,看起来与交际性教学理念有些矛盾,但是一直受到国内对外汉语教学界的重视。美国明德汉语教学声名远播,核心就是其句型操练模式( 汲传波 2006)。我们在对成人的汉语口语教学实践中也发现,大多时候,有意义的句型操练比自由讨论更受留学生欢迎。

### 3.2 个体差异与语法教学信念

本部分运用独立样本  $t$  检验、单因素方差分析,考察性别、专业、有无教学经验等因素对语

法教学信念的影响。

### 3.2.1 性别与语法教学信念

表3 性别与语法教学信念的独立样本 t 检验结果

		形式信念	意义信念	归纳信念	演绎信念	句型信念	术语信念
男( n = 4)	平均分	2. 7188	3. 7500	3. 2188	3. 0500	3. 6875	3. 5833
	标准差	. 25769	. 47201	. 37326	. 26458	. 37500	. 63099
女( n = 49)	平均分	2. 6607	3. 8426	3. 6633	2. 9184	3. 9796	3. 2789
	标准差	. 30190	. 31976	. 36013	. 27664	. 36741	. 52417
	t	-. 373	. 538	2. 369	-. 917	1. 527	- 1. 102
	p	. 711	. 593	. 022*	. 363	. 133	. 275

独立样本 t 检验表明,不同性别的职前汉语教师在形式、意义、演绎、句型、术语等五类信念上不存在显著差异( $p > 0.05$ ),只有归纳信念有显著差异( $t = 2.369$ ,  $df = 51$ ,  $p < 0.05$ ),女性比男性更倾向于使用归纳信念进行语法教学( $MD = 0.44452$ )。这表明,女性职前汉语教师更倾向于赞同交际教学理念。这一发现与高强、张洁(2010)的看法基本一致,他们也认为在信念层面,男教师比女教师偏爱传统语法教学模式。我们在教学实践中发现,女生比男生对于课程的投入更积极一些,对于新的教学观念的接纳和吸收也更加主动。因为目前针对性别差异的研究成果较少,这一发现还有待更多的验证。

以上是从六大信念的维度去考察性别对语法教学信念的影响。如果换个角度,从每个具体选项的角度进行独立样本 t 检验,发现女性与男性在以下两个选项上存在显著差异。第一个是“学生使用的语言材料不应该含有他们没有学过的语法结构”(  $t = 6.267$ ,  $df = 48$ ,  $p = 0 < 0.01$  )。整体来看,职前汉语教师都不太认同此选项( $M = 2.79$ ),但比较而言,女性比男性更倾向于认同此选项( $MD = .857$ )。第二个选项是“保证语言形式的准确是汉语教学的一个基本目标”(  $t = -2.678$ ,  $df = 48$ ,  $p = 0.01 < 0.05$  )。整体来看,职前汉语教师大都认同此选项( $M = 3.79$ ),但比较而言,男性比女性更倾向于认同此选项( $MD = -.224$ )。需要说明的是,具体选项上所出现的男女性别差异与表3的结果并不矛盾,这是因为个别选项的差异结果并不能影响整体的语法信念统计结果。

### 3.2.2 经验与语法教学信念

表4 经验与语法教学信念的独立样本 t 检验结果

		形式信念	意义信念	归纳信念	演绎信念	句型信念	术语信念
有教学经验( n = 32)	平均分	2. 6289	3. 8125	3. 6641	2. 9031	3. 9922	3. 2292
	标准差	. 28306	. 31306	. 39329	. 28903	. 36192	. 53840
无教学经验( n = 21)	平均分	2. 7202	3. 8707	3. 5774	2. 9667	3. 9048	3. 4127
	标准差	. 31599	. 35544	. 35239	. 25560	. 39112	. 51537
	t	- 1. 097	-. 628	. 817	-. 819	. 833	- 1. 234
	p	. 278	. 533	. 418	. 417	. 409	. 223

独立样本 t 检验表明,有无教学经验对职前汉语教师的语法教学信念不存在显著影响( $p > 0.05$ )。这一发现与 Andrews(2003)的结果基本相同,其研究表明香港在职英语教师的语法教学信念与教学时间长短没有关系。但本文研究结果与 Richards 等(1992)、Peacock(2001)、

高强、张洁(2010)不同。他们都发现,越是没有经验的教师越是赞同传统的教学方法。我们认为,本研究对象的的教学实践时间较短,尤其是真正从事课堂教学的实践经验有限(大都进行一对一的个别辅导),因此可能导致有无经验对其语法教学信念不存在显著影响。另外,英语学界的已有研究成果都是针对在职教师的,对职前教师语法教学信念与经验之间的关系没有涉及。我们在给职前汉语教师上专业课时发现,随着实践机会的增加,很多职前汉语教师在展示语法点的教学设计时,由重视“形式”和“演绎”慢慢转变为重视“意义”和“归纳”。这似乎可以说明,教学经验对于语法教学信念的转变是有积极作用的。

从每个具体选项的角度进行独立样本 t 检验,发现有无经验者在以下两个选项上存在显著差异。第一个选项“从一开始就应该鼓励学生运用正确的语言形式表达”(  $t = -2.476$ ,  $df = 51$ ,  $p = .017 < 0.05$ ),整体来看,职前汉语教师大多认同此选项( $M = 4.06$ ),但比较而言,无教学经验者比有教学经验者更倾向于认同此选项( $MD = -.458$ )。第二个选项“应该使用必要的语法术语给学生讲解语法规则”(  $t = -2.155$ ,  $df = 51$ ,  $p = .036 < 0.05$ ),整体来看,职前汉语教师不太认同此选项( $M = 2.94$ ),但比较而言,无教学经验者比有教学经验者更倾向于认同此选项( $MD = -.567$ )。

### 3.2.3 专业与语法教学信念

表5 不同专业背景与语法教学信念的单因素方差分析结果

	对外汉语 (n=26)		汉语言 (n=10)		外语 (n=14)		其他 (n=3)		F	P
	平均分	标准差	平均分	标准差	平均分	标准差	平均分	标准差		
形式信念	2.6298	.26096	2.6500	.29345	2.7857	.35161	2.4583	.26021	1.182	.326
意义信念	3.8352	.25134	3.8571	.39841	3.7551	.38589	4.1429	.37796	2.256	.094
归纳信念	3.6058	.35828	3.6750	.39616	3.5357	.27920	4.1250	.64952	.097	.961
演绎信念	2.9346	.30192	2.9200	.20976	2.9071	.27586	3.0000	.36056	.257	.856
句型信念	3.9423	.44333	3.9000	.26874	4.0000	.33968	4.0833	.14434	.687	.564
术语信念	3.3462	.59240	3.1667	.47791	3.3810	.43080	3.0000	.66667	1.419	.249

单因素方差分析(One-Way ANOVA)结果显示(表5),本科专业不同的职前汉语教师的语法教学信念无显著差异( $F = 0.097 \sim 2.256$ ,  $P > 0.05$ )。这与 Andrews(2003)、高强、张洁(2010)的结果相似:在职英语教师的语法教学信念与第一学位和研究兴趣没有关系。虽然被试的本科专业背景不同,但均未学过对“语法教学信念”改变发挥作用的课程,因此导致不同专业背景的职前汉语教师在语法教学信念上不存在显著差异。另外,即使本科专业是“对外汉语”科班出身的职前汉语教师,从表5中也未能发现其语法教学信念明显优于其他专业。这可能与本科对外汉语专业的培养不太重视“教学信念”有关。

从每个具体选项的角度进行单因素方差分析,发现不同专业背景的职前汉语教师仅在以下选项上存在非常显著的差异“应该使用汉语给学生讲解语法规则”(  $F[3, 49] = 11.151$ ,  $p = .000 < 0.01$ )。Bonferroni 事后检验结果显示,“其他专业”(非语言类专业)的职前汉语教师在此项的得分明显低于“对外汉语专业”(  $MD = -2.09$ )、“外语专业”(  $MD = -2.024$ )和“汉语言专业”(  $MD = -1.267$ )。这一结果说明“其他专业”的学生更倾向于借助外语讲授汉语语法规则。

#### 四 本研究对国际汉语教师培养的启示

国际汉语教师培养是近年来学界讨论的热点话题。2012年8月,第十一届国际汉语教学研讨会的主题就确定为“创新与发展:国际汉语教师培养的新理念”。这充分说明,在国际汉语教育的大背景下教师培养问题的重要性。本文从教师认知视角研究职前汉语教师的语法教学信念问题,研究成果对于国际汉语教师的课程建设、国际汉语教师的培养培训模式及职业发展都有一定的启发。

本研究发现,职前汉语教师的语法教学信念总体上是比较理想的(表1、表2)。本文被试就读的高校在2009年国家汉办组织的汉语国际教育硕士教学评估中曾获得较好成绩。该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》(简称“教指委”)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。因此,本研究个案从一个侧面证明了“教指委”所发布的指导性培养方案是科学、可行的。

我们的研究表明,虽然职前汉语教师的语法教学信念总体上比较理想,但离培养目标仍有差距,仍有继续调整的空间。那么如何才能进行调整?尤其是针对个别职前教师的语法信念还偏于传统、偏于形式的现状。在这方面,国外的研究成果给我们很大的启示。Macrory(2000)认为教师培训中应加强教学实习,给培训教师机会,把教学理论付诸实践,以便在理论与实践的碰撞中发展自己的教学观念。<sup>①</sup>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,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(改错的作用、语法的重要性等)。这些研究成果说明教学实践在职前教师语法教学信念发展和变化中具有重要作用。本文研究也发现,不同专业背景对于职前汉语教师的语法教学信念不存在显著影响。按照一般的常识理解,对外汉语本科专业背景与非对外汉语本科专业背景的职前汉语教师在语法教学信念上应该有很大差异,可是研究结果却不然。这可能与目前国内很多高校争相设立对外汉语本科专业,但是缺乏有对外汉语特色的课程有关。大多数对外汉语本科专业与汉语言文学专业课程设置雷同,大多偏重理论知识。我们在汉语国际教育硕士考生的面试中也发现,很多对外汉语专业的本科生在试讲时并不比其他专业的优势明显。因此,在国际汉语教师课程设置有,需要进一步加大汉语教学实践课的比重。目前,很多培养国际汉语教师的高校,仍然“普遍存在办学定位重学术轻应用、教师队伍国际化程度不高、教学实践环节严重缺乏等问题。”<sup>②</sup>许多教师教育者还不适应专业学位研究生的培养,还囿于学术型研究生培养的经验。这些都是目前国际汉语教师培养中亟需解决的问题。

另外,本研究还发现,有无教学经验对于职前汉语教师的语法教学信念也不存在显著影响。这告诉我们,缺乏理论指导和反思的实践对于语法教学信念的改变作用也不大。因此,在课程设置有,尚需开设教育学相关课程。严明(2008)就认为“教学理论的构建是教师信念的核心内容,而教师信念是教学反思的结果。”与对外汉语教学专业的课程设置相比,“教指委”所发布的指导性培养方案中增加了很多新课程,比如课程设计、教学设计与管理、教学调查与分析、课堂观察与实践、国外课堂案例分析、国外中小学教育专题等等。这些课程所涉及的内容以前很少有对外汉语教师关注和研究,这给教师教育者带来了机遇和挑战。“机遇”是因为这些新的课程开辟了新的研究视角,增加了新的科研选题。“挑战”是因为教师教育者自身需要更新知识和教育观念,需要汲取教育学、心理学相关知识,需要了解英语作为第二语言教学的相关成果。

总之,我们应该重视对职前汉语教师教学信念的培养,跟踪、了解他们教学信念的发展历程,以便根据他们教学信念发展的现状,进行有的放矢的训练;应该加大实践、反思在课程中的比例,使职前教师好的教学信念更加稳固,不理想的信念在反思的基础上进行调整。

## 五 余论

目前汉语本体研究、汉语习得研究的成果较为丰富,但对于汉语教师的研究还远远不够(江新、郝丽霞 2011)。Pajares(1992)指出“关注教师和未来教师的信念应该是教育研究的一个焦点,这会给教育实践带来目前主流研究没有也不能带来的东西。”本文从职前汉语教师的语法教学信念这一视角,发现了一些有意思的现象,对于国际汉语教师培养有一定的参考价值。但由于调查的样本数量有限,所得出的结论难免会有一定的局限。我们期待着更多的学者加入到对外汉语教师认知研究的队伍中来,为师资培养、教师发展提供有价值的研究成果。

### 附注

- ①Macrory 提到的“教学观念”与本文的“教学信念”所指相同,都是指教师信以为真的教学思想、教学理念。
- ②参见汉教指委[2009]36号《关于公布2009年汉语国际教育硕士专业学位研究生培养工作检查结果的通报》。

### 参考文献

- 崔希亮 2010 汉语国际教育“三教”问题的核心与基础,《世界汉语教学》第1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。
- 高 强、刘振前 2008 教师认知视角下的二/外语语法教学——国外实证研究综述,《外语教学理论与实践》第2期。
- 高 强、张洁 2010 大学英语教师语法教学信念研究,《中国外语》第5期。
- 汲传波 2006 论对外汉语教学模式的构建,《汉语学习》第4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。
- 李晓琪、章欣 2010 新形势下对外汉语语法教学研究,《汉语学习》第1期。
- 孙德坤 2010 “我会摸索出一条合适的路子”——一位中国汉语教师探索经历的叙事研究,《第九届国际汉语教学研讨会论文集》,高等教育出版社。
- 严 明 2008 建构主义视野下的教师信念体系——从概念建构到情境效性,《西北师范大学学报》第2期。
- Andrews, S. 2003 'Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9 (4): 351-375.
- Borg, M. 2001 Teachers' beliefs. *ELT Journal* 55(2): 186-188.
- Borg, S. 2003 Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36(2): 81-109.
- Busch, D. 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.
- Helena, C. & Carol, A. D. 2011 语言与儿童——美国中小学外语课堂教学指南(第四版) 唐睿等译,外语教学与研究出版社。
- Macrory, G. 2000 Learning to teach grammar in the MFL classroom: some implications for initial teacher education. *Research in Education* 64: 1-11.
- Pajares, F. 1992 Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3): 307-332.

- Peacock ,M. 2001 Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System* 29( 2) :179-195.
- Richards ,J. C. ,Tung ,P. & Ng ,P. 1992 The culture of the English language teacher: A Hong Kong example. *RELC Journal* 23( 1) :81-102.

## Grammar Teaching Beliefs Held by Pre-service CSL Teachers: A Study from the Perspective of Teacher Cognition

**Abstract** The study is conducted with the participation of pre-service CSL Teachers to explore their grammar teaching beliefs. On the whole ,data from the questionnaire show that the pre-service CSL teachers not only accept the general principles of communicative language teaching , but also treasure the value of traditional of grammar teaching. The two individual differences ,major contexts and teaching experiences ,all make no significant difference in their beliefs about grammar teaching. However ,the difference is only identified in their inductive beliefs from the dimension of gender. Based upon these findings ,the implications for Chinese as a Second Language teacher education is discussed at the end of the paper.

**Key words** pre-service CSL Teachers; grammar teaching beliefs; international CSL teachers education

( 汲传波 100871 北京大学对外汉语教育学院)  
( 刘芳芳 100089 北京外国语大学中文学院)  
( 责任编辑 黄晓东)

---

## 2012 海内外中国语言学者联谊会——第三届学术论坛举行

2012 年 8 月 11 日 ,由商务印书馆、北京语言大学和中国语言学书院联合主办的“2012 海内外中国语言学者联谊会——第三届学术论坛”在商务印书馆礼堂召开。此次论坛的主题为“何谓语言学事实”。来自北美、中国内地以及中国香港的 21 位著名语言学者和来自中国语言学书院的 30 余名学员参加了此次论坛。

商务印书馆于殿利总经理、北京语言大学李宇明书记出席会议并致辞。香港中文大学李行德教授、北京大学陆俭明教授、中国社会科学院语言研究所沈家煊研究员先后做了题为《语言事实与语言学论证》、《从哪个角度去挖掘和发现新的语言事实》、《何谓“语言事实”》的主题发言。

崔希亮、宁春岩、李亚非、谭景春、麦耘、朱庆之、郭锐、张洪明、胡建华、张云秋、洪波、李兵等分别就语言事实的界定、语言事实的性质、理论与事实的关系、是否需要“语言学事实”这一术语等话题展开了热烈的讨论。中国社会科学院语言研究所刘丹青副所长对此次联谊会做了总结。

( 商务印书馆供稿)