

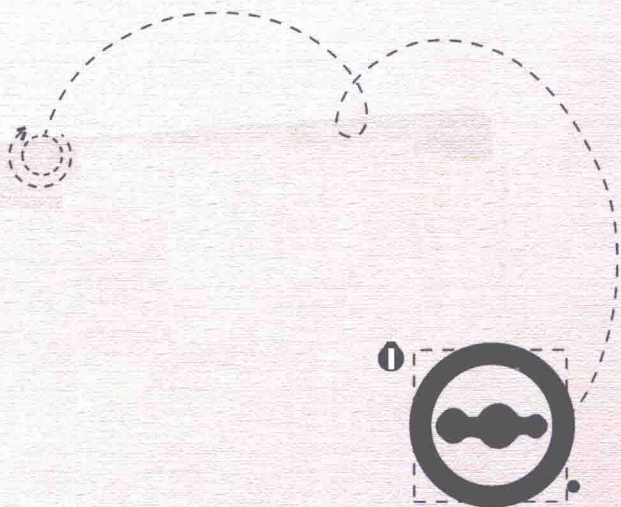
◎ 外研社基础外语教学与研究丛书·英语教师发展系列

主 编 程晓堂
副主编 韩 刚 林 立

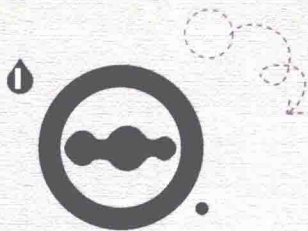
英语写作教学

——课堂互动性交流视角

兰良平 韩 刚 著



外语教学与研究出版社
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS



本书基于对我国当前英语写作教学问题的调查，以课堂教学分析的视角，从教学的目的、内容、结构、方法、策略和评价六个方面对英语写作教学进行分析与讨论。每章内容采用“主题——案例——分析——小结”的编排模式，结构清晰，具有很强的实践性和针对性，可以帮助教师系统地了解与写作课程相关的知识，对广大教师有直接的指导意义。

项目负责人：范海祥
责任编辑：范海祥
执行编辑：张 翊
封面设计：孟耕宇

外研社·基础教育出版分社
FLTRP Basic Education Publishing
出版精品·开展科研·推动改革

电话：010-88819666/9688
传真：010-88819422/9423
E-mail: beed@fltrp.com
网址: <http://www.nse.cn>



记载人类文明
沟通世界文化
www.fltrp.com

ISBN 978-7-5135-5161-8



9 787513 551618 >

定价：39.00元

《中国英语专业四级考试写作模拟试题》·《中国英语专业四级考试写作模拟试题》

主编：曹其德
副主编：曹其德 曹其德

英语写作教学

——课堂与语域生成视角

曹其德 曹其德



中国英语专业四级考试
中国英语专业四级考试

◎ 外研社基础外语教学与研究丛书·英语教师发展系列

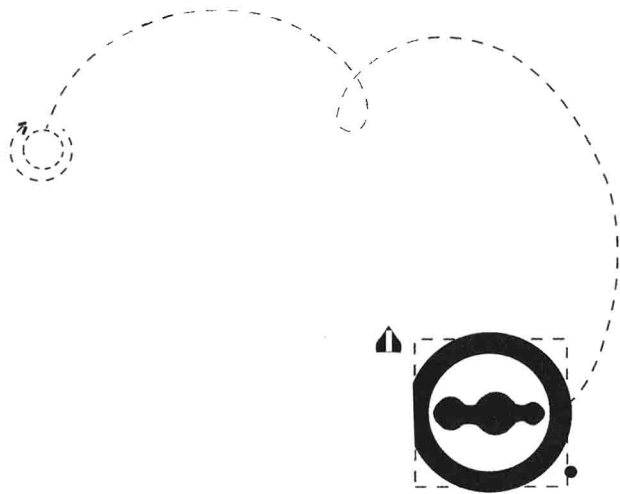
主 编 程晓堂

副主编 韩 刚 林 立

英语写作教学

——课堂互动性交流视角

兰良平 韩 刚 著



外语教学与研究出版社

FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

北京 BEIJING

图书在版编目(CIP)数据

英语写作教学：课堂互动性交流视角 / 兰良平, 韩刚著. — 北京：外语教学与研究出版社, 2014.10

(外研社基础外语教学与研究丛书 / 程晓堂主编. 英语教师发展系列)

ISBN 978-7-5135-5161-8

I. ①英… II. ①兰… ②韩… III. ①英语—写作—教学研究 IV. ①H315

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 246896 号

出版人 蔡剑峰
项目负责 范海祥
责任编辑 范海祥
执行编辑 张 翹
封面设计 孟耕宇
出版发行 外语教学与研究出版社
社 址 北京市西三环北路 19 号 (100089)
网 址 <http://www.fltrp.com>
印 刷 三河市北燕印装有限公司
开 本 650×930 1/16
印 张 17
版 次 2014 年 10 月第 1 版 2014 年 10 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-5135-5161-8
定 价 39.00 元

基础教育出版社:

地 址: 北京市西三环北路 19 号 外研社大厦 基础教育出版社 (100089)

咨询电话: 010-88819666 (编辑部) / 88819688 (市场部)

传 真: 010-88819422 (编辑部) / 88819423 (市场部)

网 址: <http://www.nse.cn>

电子信箱: beed@fltrp.com 或登录 <http://www.nse.cn> (留言反馈) 栏目

购书电话: 010-88819928/9929/9930 (邮购部)

购书传真: 010-88819428 (邮购部)

购书咨询: (010) 88819929 电子邮箱: club@fltrp.com

外研书店: <http://www.fltrpstore.com>

凡印刷、装订质量问题, 请联系印制部

联系电话: (010) 61207896 电子邮箱: zhijian@fltrp.com

凡侵权、盗版书籍线索, 请联系我社法律事务部

举报电话: (010) 88817519 电子邮箱: banquan@fltrp.com

法律顾问: 立方律师事务所 刘旭东律师

中咨律师事务所 殷 斌律师

物料号: 251610001

外研社基础外语教学与研究丛书

——英语教师发展系列

总 序

从 2001 年开始实施的基础教育英语课程改革已经走过了十余年的历程。英语新课程不仅对传统的教学理念和教学方法提出了挑战，而且对广大英语教师提出了更高的要求。提高英语教师的新课程执行力是当前进一步推进课程改革的关键。为满足这一新形势的需要，经过广泛的调研，外语教学与研究出版社决定开发一套基础教育英语教师发展系列丛书，旨在帮助英语教师尽快领会新课程精神，转变教学观念，探索新的教学方法，从而提高英语教师的新课程执行力。

现有的关于英语教育教学的书籍大体可分为两类：第一类以传授教学技巧为重点，主要介绍具体的课堂操作步骤，类似于与教材配套的教师用书。教师读后可以模仿，或按照书中描述的步骤操作。但这类书籍缺少理论介绍，多数是作者根据自己的经验编写的。第二类则以理论介绍和探究为重点，虽然也涉及对理论的应用，但通常较为宽泛，缺乏实践性和针对性。

出于为广大教师的教学实践提供全方位支持的目的，我们特邀国内长期从事基础教育阶段英语教育和教学研究的专家和学者，以当前课程改革的需要为大背景，以满足一线英语教师的实际需求为写作目标，为一线英语教师编写了本套自主发展丛书。丛书在选题上具有以下特色：

(1) 既有对典型教学案例的介绍与分析，又有理论方面的点拨，将理论与实践有效地结合起来；

(2) 细化了英语教学的语言知识与技能教学，紧扣新课标对各种语言技能、语言知识的教学要求以及各项技能的教学原则，阐述语言技能的教学策略，提供教学方法建议。

通过阅读本套丛书，教师既可以了解国际先进的英语教学理念，又可以从优秀教学案例中汲取经验，并结合案例反思，提高教师自身的理论水平。

本套丛书旨在促进英语教师专业知识的发展，力争使教师在现有专业知识和经验的基础上，获得更多的对语言、语言学习、语言教学以及语言教学环境等与英语教育相关的基本因素的理解，从而使英语教师的理论知识、实践知识和个人经验有机地融为一体。为了实现以上编写目的，本套丛书在框架结构和体例上有以下三个特点：

（1）基于主题的篇章结构

本套丛书既不同于传统的教学法丛书，也不同于成系列的理论专著，因为它的目的不在于向教师系统介绍与英语教学相关的语言学、教育心理学或英语教学理论知识，而是根据教师英语课堂教学与教学研究的实际需要，筛选出与英语教师教学与研究经验直接相关的主题，针对这些主题进行实用型讲解。正是因为本套丛书从讨论这些与教学实际过程密切相关的主题出发，与主题相关的语言学、教育心理学或英语教学理论知识才有可能在教师最需要获得的时刻（讨论具体教学问题时）、以教师最容易理解的形式（解读日常教学问题的方式），得到更清楚、简明的介绍和解释。

（2）基于案例的表达方式

与一般社会科学理论专著的表达方式不同，本套丛书介绍和描述的主要内容不是概念、原理、论点、论据，而是与英语教学实践直接相关的有关教学实际问题的讨论。其中，教学案例及其意义是本套丛书所要表达的核心内容。与理论专著中为说明理论而采用案例的表达方式不同的是，本套丛书利用作者对案例的描述、分析和理论解释，为读者提供一种基于案例讨论与互动性反思和交流的特殊话语形式，包括对教学案例的描述、对教学案例的分析和对教学案例的理论解释。

（3）基于对话的叙事风格

为了让读者更深入地理解丛书内容，作者不仅保持了一种类似于与读者对话的写作交流方式，而且注意发掘读者可能存在的问题、困惑和误解。在对话过程中，利用点评、建议等将这些问题、困惑以及误解揭示出来，通过提问、讨论和反思报告等形式，让教师直接参与讨论。

本套丛书既可以作为教师专业培训教材（主要阅读对象是参加中小学英语教师培训的教师），也可以作为教师自主发展读物（阅读对象为需要获得专业发展的广大中小学英语教师，特别是英语教师教育资源相对缺乏地区的英语教师），还可以作为新教师上岗前的准备读物和参考读物（阅读对象为师范院校英语教育专业的本科毕业生或研究方向为英语课程与教学论的硕士生）。

本套丛书是一个开放的系列。我们希望读者及外语教育界的同行为丛书的编写和出版出谋划策，也欢迎加入到我们的作者队伍之中。

本套丛书作者、编委会成员以及外语教学与研究出版社基础教育出版分社的编辑为丛书的编写和出版工作付出了辛勤劳动。在此，我谨代表丛书编委会向他们表示衷心的感谢。对于丛书中的不足之处，也恭请广大读者批评、指正。

程晓堂

2011年仲夏

于北京师范大学

前言：从课堂教学分析的视角讨论写作教学

《英语写作教学——课堂互动性交流视角》是一本通过课堂教学分析来讨论写作教学的书。该书最大的特点就在于其目的与结构：它从教师理解、分析和研究写作教学的需要出发，讨论写作教学的目的、内容、结构和方法等与写作教学课程相关的一系列问题，试图用一种新的方式使写作理论、课程理论、写作教学理论和教师每天的课堂写作教学实践等不同层面的知识融合在一起。

有关写作教学的专著不外乎三类。第一，从学生学习写作的角度出发，侧重于对写作微观知识、技巧和策略的介绍（Fowler & Aaron, 2007）；第二，从写作与写作教学的知识系统出发，从更宏观的视角介绍写作教学的相关理论和方法，侧重于理论（Hyland, 2003；Ferris & Hedgcock, 2005）；第三，从教师学习写作教学的角度出发，在讨论写作教学实践问题的过程中介绍教师在教学实践与研究中所需要的知识方法及其理论依据，尽可能将这些知识融合在一起来解释写作教学，侧重于教师的写作教学实践。以上三类中第三类较少，但对写作教师似乎更为需要。本书就属于第三类，更准确地说，是对该类书的一种探索和尝试。

从教师学习的角度来讨论写作教学，其关键在于讨论的框架和进行课堂教学分析的方式。首先是讨论的框架，包括选择哪一些话题和用什么方式将这些话题结合在一起更有利于教师理解教学。本书按照课程的基本结构因素（目的、内容、方法、评价），来分析和讨论写作教学实践中的典型问题（如写作动机、主题、过程、因素、产品等），每章采用“主题、案例、分析、小结”的方式进行讨论，以便教师较为系统地了解与写作课程相关的知识。

其次是教学分析的方式，用什么具体的方法和手段进行课堂教学的深入调查才能够让教师不但能理解教学还能学会分析和研究教学？本书采取教学内容分析（主要参见本书第一至第四章）和课堂话语分析（主要参见本书第五、六章）两种方式。前者主要通过分析来揭示写作教学

的主要因素及其关系、教学中可能出现的问题及其原因等；后者主要用于了解教师在特定课堂教学环境中的话语策略以及策略与教学目标之间的复杂关系。这种课堂话语分析既区别于纯粹语言学的分析，又不拘泥于对教学理论的解释，而在于通过话语分析方式的示范，为一线写作教师和写作教学研究者提供一种教学分析的方法和思路。

教师为什么要学会分析和研究课堂教学？本书认为主要有以下四个原因：

1. 通过教学内容和课堂话语分析来学习教学

写作教学主要通过教师主导的课堂教学活动来影响学生的写作过程，课堂教学活动不但记录着教师的教学行为、方法、策略和智慧，还记录着学生学习的过程和认知的环境，故分析和研究课堂教学，就成为教师了解教学并通过反思来改进教学的基本途径。在瞬息万变的课堂中，教师究竟是怎样依据学生课堂活动中的实际反应和随时出现的问题，与课堂的各种环境因素（特别是学生）进行积极交流和互动的？教师又是怎样随机调整自己的教学内容、方法、对策和手段的？教师课堂教学决策与交流的这些具体过程，不但反映出教师的专业素养、教学技能和驾驭课堂的能力，还反映出他们对写作教学的理解。

2. 通过教学内容和课堂话语分析来了解学生和学习

在课堂这一真实的交流环境中，学生实际上是和教师共同建构着一种特定的课堂文化，学生的写作过程和产品就是这种文化的产物。写作教师要获得这种进行课堂“互动性决策”的能力（Richards, 1998: 73-78; Tsui, 2003; Walsh, 2006: 19; 韩刚, 2011: 132-135），首先需要了解的就是学生及其学习写作的实际过程。比如，学生是怎样通过课堂写作活动学会写作的？教师是怎样通过控制课堂的交际模式来制约写作教学与学习进程的？如通过在何种课堂环境下的“修正策略”（repair）来矫正学生的语言问题，增加他们的语言意识；通过何种“激发策略”（elicitation techniques）来引导学生产生思想；通过何种“调整策略”（modifying speech to learners）来改变自己的说话方式，让学生获得可理解的输入（Walsh, 2006: 5-15）等，而这一切，只有通过通过对写作课堂中

师生互动的具体实况进行深入调查，才能获得较为清楚的了解。

3. 通过课堂话语分析来获得进行教学研究的方法

课堂话语分析是当前国际上较为流行的教学分析手段之一，它是一种采用自然主义的方式观察和研究课堂的新方式，既可以像拿着望远镜遥看星群一样，从宏观的视野去了解课堂教学的整体结构；又可以像从显微镜中观察细胞一样，对具有典型意义的课堂话语片段进行深入细致的微观调查，从而抽丝剥茧，发现教师课堂教学决策间的细微差异，或诊断教学中可能存在的问题及其原因。课堂话语分析也因此成为教师行动研究的重要手段，如通过对课堂话语功能的分析，教师可以了解自己实际强调的教学目标或应该具有的目标意识；通过对课堂交际策略的分析和评估，教师可以了解自己课堂交际的能力及其对学习的实际影响。

4. 通过课堂话语分析来提高教师的专业话语能力

为进行教学实践和研究，教师还需要掌握一套元语言方式来描述和分析自己的课堂，促进自身专业发展，有学者称之为教师专业话语，认为该话语既具有“认知功能”，是教师进行教学思维和表达的工具；又具有“社会参照作用”（Freeman, 1991: 452），是教师团队成员之间进行教学交流的工具。教师通过课堂话语分析，不但能学习描述和解释课堂教学实践的方法与手段，促进与他人的教学交流和经验分享，同时也能促进其专业话语能力本身的发展。

基于对我国当前英语写作教学问题的调查，本书从教学的目的、内容、结构、方法、策略和评价等六个方面进行分析与讨论。

第一章“英语写作教学的目的”主要讨论我国英语写作教学中不太为教师重视的情感目标，即“写作动机”，通过对这一常被忽视的写作因素进行分析，让教师从学生写作动机不高的原因中思考我国英语写作教学中长期强调语言知识学习而忽视学生个人意义建构的倾向，让教师认识到，写作教学的目的应以激发学生的写作动机为基本前提，因为只有创造意义的过程中，学生才可能产生写作的热情。本章基于写作动机的教学目标分析方式，可能给读者理解和分析自己的写作教学目标以某种启示，为下一章讨论写作教学的内容做好铺垫。

第二章“英语写作教学的内容”主要讨论写作主题，通过对比分析“公共主题”与“个人主题”在写作内容、思路、语言形式、写作策略等方面的区别，让教师认识到，英语写作教学的内容应以学生个人主题内容的开发为中心展开，而不是以公共主题知识的学习为中心展开，因为仅仅局限于公共主题内容的写作训练，相当于一种语言知识的模仿性操练活动，难以提高学生的写作兴趣和能力。关于“主题内容开发策略”的分析，也能为读者提供有关写作内容开发方面的知识和进行写作教学内容分析的基本框架，有关“个人主题”内容的讨论也为下一章讨论写作教学的结构做好了准备。

第三章“英语写作教学的结构”主要介绍和分析我国英语写作教学常常忽视的另一因素“写作过程”，让教师认识到写作是一个复杂的社会认知过程，写作教学结构应基于这一过程发展的需要。写作课堂活动之间的关系并非简单的时间安排，而是一种与写作过程紧密相关的结构关系。合理安排写作课程结构的关键在于整合“知识学习”与“思维训练”两大目标，调整和利用课堂交流环境的因素，让学生思想的产生与表达能自然地融合。本章对“写作过程”因素的分析为进行写作教学结构内涵（如活动性质、逻辑关系、发展方向）的分析与研究提供了一种新的思路，也为下章介绍“过程体裁法”做好了铺垫。

第四章“英语写作教学的方法”主要讨论写作涉及的因素及其之间的关系。通过对“写作因素”的分析和对“过程体裁”写作教学思路及发展的介绍，让教师了解写作因素与写作教学方法之间的关系，进一步批评我国英语写作教学过分强调写作“产品”而忽略“过程”的教法模式，同时认识到最重要的教学方法并非教学专家所归纳和描述的教学途径、原则和模式，而是自己为实现写作教学因素之间的平衡关系，在教学实践中发展、创造的方法和经验。本章对“写作任务”内容（如阅读材料、课堂提问、任务性质）的分析，能使读者认识写作的“社会认知过程”及其本质特点，获得分析和解释写作教学方法的基本方式。

第五章“英语写作教学的策略”主要讨论特定写作课堂教学环境中教师的交流策略，这是对上一章教学方法讨论的扩展和延伸。通过对交

流策略的课堂话语分析，让教师了解写作教学课堂决策的相关因素及其之间的关系，以及课堂交际策略与教学目标之间的关系。该章对课堂交际策略的话语分析不但能帮助读者进一步理解写作的交际功能及交际策略在激发学生创造激情和灵感方面的影响及作用，而且能帮助读者在获得分析和评价写作教学策略基本方式的同时，了解积极的写作课堂环境是怎样通过师生互动以及整个课堂文化环境的改变而创造出来的。

第六章“英语写作教学中的评价”主要讨论教师对学生作品的评价和反馈及其可能对学生写作产生的影响。通过对学生作品与教师反馈语的话语分析，让教师了解在不同写作过程（如构思、初稿、交流、修改、定稿等）中，不同内容、形式（如主题内容、总体结构、文体特点、语言形式）的反馈、评价及其重点，了解形成性评价的多种方式（如口头与书面反馈、师生一对一反馈、学生相互反馈、全班集体反馈等）。本章反馈评语的话语分析能帮助读者了解作品评价和反馈的基本策略，同时获得通过评价来研究学生写作学习的基本方式。

值得一提的是，本书把课堂话语分析案例与写作教学案例中的具体教学目标紧密地结合起来进行讨论，这有别于以往单纯课堂话语分析研究（如 McCarthy, 1991）。根据 Walsh（2002, 2006, 2011），基于教学目标，课堂教学可以大体分成管理、材料、技巧和系统、课堂语境等四种交际模式。教学目标可以从课堂交际中体现出来，教师课堂话语的使用方式应该和教学目标保持一致。例如，在为学生创造语言交际的语境时，为了让学生更好地掌握交际主动权，教师的话语常常会表现出“非控制话轮”、简短的教师话轮、直接修正学生话语、针对内容进行反馈、使用更多的参考性问题而非展示性问题、提供帮助、要求学生给出更清晰的回答及确认学生话语等特征（Walsh, 2006: 66, 79-82）。如果语言使用方式和教学目标不一致，则会阻碍教学目标的实现。因此，任何脱离课堂教学特定环境的话语分析都是不适当的，任何离开具体教学目标的课堂话语分析，也同样没有太多的实际意义。

总之，本书通过对写作因素及其关系的分析，讨论了写作教学的目的、内容、结构、方法、策略和评价等核心问题，试图从教师学习和研

究写作教学的角度全面展示写作教学课程不同层面的基本内容，旨在帮助读者了解我国英语写作课堂教学实践中的问题及其产生的原因，同时也帮助他们了解与英语写作教学相关的各种理论、思想和方法，并期待读者在理解和分享本书介绍的写作教学案例及其分析结论的同时，能学习和应用本书介绍的教学内容分析和课堂话语分析的方法，对自己的写作教学进行调查、分析和研究，与我们一道，在写作教学的实践与反思中，在与更多同行的交流与协作中，建构起自己对写作教学的理解与解释。

兰良平 浙江师范大学

韩 刚 海南师范大学

目 录

第一章 英语写作教学的目的	1
第一节 本章主题：写作的动机	1
第二节 教学案例：写作前的准备	8
教学案例一	9
教学案例二	14
第三节 案例分析：英语写作动机的分析	19
第四节 本章小结：英语写作教学的目的	26
第二章 英语写作教学的内容	35
第一节 本章主题：写作的主题	35
第二节 教学案例：学生写些什么	45
教学案例一	45
教学案例二	51
第三节 案例分析：英语写作内容的分析	59
第四节 本章小结：英语写作教学的内容	65
第三章 英语写作教学的结构	74
第一节 本章主题：写作的过程	74
第二节 教学案例：写作时学生怎么想	80
教学案例一	80
教学案例二	90
第三节 案例分析：英语写作过程的分析	102
第四节 本章小结：英语写作教学的基本结构	110
第四章 英语写作教学的方法	118
第一节 本章主题：写作的因素	118

第二节	教学案例：写作时教师怎么做	127
	教学案例一	127
	教学案例二	132
	教学案例三	137
第三节	案例分析：英语写作任务的分析	145
第四节	本章小结：英语写作教学的基本方法	156
第五章	英语写作教学的策略	164
第一节	本章主题：课堂的环境	164
第二节	教学案例：课堂交流时怎么说	172
第三节	案例分析：英语写作交际策略的分析	190
第四节	本章小结：英语写作教学的策略	198
第六章	英语写作教学中的评价	207
第一节	主题：作品与反馈	207
第二节	教学案例：怎样反馈学生的作文	213
	初稿反馈过程	213
	二稿反馈过程	216
	三稿反馈过程	218
	终稿反馈过程	218
第三节	案例分析：作品与反馈语分析	223
	教学案例一	223
	教学案例二	228
第四节	本章小结：英语写作教学中的评价标准	237
结语：		
我国英语写作教学的反思：挑战、机遇与出路		245
附件：录音转写符号		248
参考文献		249

第一章 英语写作教学的目的

第一节 本章主题：写作的动机

要讨论我国中学英语教师写作教学的目的，首先需要了解我国中学生进行英语写作的动机，这不仅是因为激发学生的学习动机是促进学生学习所需要关注的首要问题，还因为英语（作为第二语言）学习者“为什么写”的问题一直是困扰我国广大英语教师的一大难题。原因是“外语”与“母语”的写作目的不同¹。特别是在我国传统中学英语教学中，学生写英语往往只是为了完成教师布置的某项学习任务，而教师往往只根据语言知识教学的目标提出作文题目，无论学生对这些作文题目是否熟悉或是否有内容可写，他们都得完成这种“命题作文”，因为人们普遍认为这种写作活动可以帮助学生学习和巩固新近学到的英语知识，如词汇、句式、表达方式或语篇结构等。然而，这种旨在巩固英语语言知识的写作活动却难以使中学生产生写的动机，因为一般来说，作为语言交流方式之一的写作，需要作者具有进行书面语交流的欲望。这样，“外语写作缺乏动机”似乎就成为了外语教学中一个不争的事实。

对于我国大多数中学生（除极少数准备移民英语国家的双语学习者外）来说，一旦离开英语课堂就极少有机会使用英语，更谈不上英语写作，换句话说，他们缺乏在真实生活中进行英语写作的基本需求，当然也缺乏用英语进行笔头交流的愿望。相对于其他外语语言技能（听、说、读）的学习活动，我国中学生进行英语写作的机会似乎更少，这意味着

1 Sara Cushing Weigle (2002: 6) 在 *Assessing Writing* 中讨论 Bernhardt (1994) 不同学习环境中儿童第二语言学习者进行二语写作的目的，她认为大多数学生第二语言的写作只是一种基于学校要求的学习活动，并非语言交际活动，写作的主要目的是为了扩展知识或接收教育，而不是为了发展一种最终需要在实际工作和生活中使用的外语交际技能。

他们进行英语写作比他们进行“听”“说”“读”等其他英语学习活动更缺乏动机。那么，中学英语教师该如何理解和正确对待这一问题？是以此为理由让我国广大中学生继续这种缺乏动机的命题作文，还是通过教师的努力，从英语写作教学的实践中探讨英语写作的本质和动机特点，从而了解激发学生英语写作动机的可能性和有效途径？

有一点可以断定，命题作文（根据别人的意思或缺乏个人意义的写作）是难以提高学生的写作兴趣和能力的，这种写作训练也不符合我国英语课程大纲的要求和中学生英语语言能力发展的需要，因为写作不仅是让学生巩固语言知识的途径，它作为语言技能之一，还应该帮助学生，特别是那些不善于或不习惯口头表达的学生，有机会通过另一种方式（可以有充分的时间思考，不必立即表达）来与他人交流，从而让学生从写的过程中感到写的必要和乐趣，体会书面语交流的意义和具体形式，也获得更多假设和修正语言、建构个人英语知识的机会。这才是中学生不但应该能开口说英语，还应该能写英语的基本原因。中学英语教师应该怎样做才能让学生在写英语作文时有表达或创造个人意义的可能，这关系到学生愿意不愿意写、能不能通过写的方式有效建构语言的问题，也是本章对此进行讨论的主要原因。

然而，我国有相当一部分中学英语教师似乎并没有意识到学生缺少写作动机对学生学习写作的影响。以下是一些教师对英语写作教学的看法，它们从一定程度上反映出我国中学英语写作教学的现状，也反映出教师对学生英语写作动机的看法：

教师 1：中学生用英语写作文难度太大，词汇量小，语法知识不够用，因此写不出什么有思想的东西来，还不如让他们照葫芦画瓢，造造句子就行了。

教师 2：中学生英语作文是为了考试，中考、高考都要考写作。因此我的策略是让学生模仿标准范文进行练习或背诵优秀作文，这样训练的效果比较好，所谓“熟读唐诗三百首，不会作诗也会吟”，在考试中这方法还蛮管用。

教师 3：我基本上没在课堂上教过学生写英语作文，只是给他们一

个相关的题目回去自己写，这样，他们可以模仿课文中的句子、表达方式，巩固了刚学过的词汇、语法。我收上他们的作文后，主要给他们改语法和拼写错误。

教师 4：我教写作基本上采用的策略是“放羊”，在多如牛毛的题库中找些题目让学生自己写，“自己动手，丰衣足食”，最后让全班同学一起来改错。

教师 5：我偶尔也上作文课，主要是教他们如何开头，如何结尾，如何分段，如何断句；然后让学生仿照一个模板或按讲解过的篇章结构，比如英语书信的基本结构，来进行写作。

教师 6：我常常让学生在课堂内外用英语随意写一些东西，称不上“作文”，比如，记录他们说过的一段英语小对话，写几句可以押韵的“诗”，或相互写便条或发邮件，这样可以帮助学生用英语来表达自己的思想，还可以培养他们写英语的兴趣和习惯，使他们感到用英语写作并不难，从而调动他们学习英语的积极性。

从以上教师的表述中，我们至少可以看出，这些英语教师对自己写作教学的看法并不一致。比如，有的教师认为中学生进行英语写作时，必须有充分的词汇量和语法知识才能动笔（如教师 1）；有的教师则认为中学生在课内外写一些“称不上作文”的东西似乎“并不难”（如教师 6）；有些教师认为中学生英语写作的主要目的是学习语言知识和应付考试（如教师 1、2、3、5）；有的教师认为写作教学的主要目的是为了“改错”（如教师 3）；还有的教师则认为是为了让学生通过写作来“表达思想”，或通过“写”来培养中学生写的兴趣、习惯，从而调动他们学习英语的积极性（如教师 6）。

以上（除教师 6 以外）教师所反映的写作教学似乎都表现出以下共同特点：

1. 写作教学的随意性。缺乏像其他语言技能训练那样目标明确的计划，这不仅表现在训练课程的“量”上，如有的教师偶尔才上作文课（如教师 5）；也表现在教师对学生写作内容和写作训练方式的选择上，比如有的教师只在考试需要时才进行基于范文的写作训练（如教师 2），

还有的教师干脆采用“放羊”的办法（如教师4）。他们关注的只是学生写作时的语言错误或文章的篇章结构（如教师5），而不关注学生所写的内容，更不关心学生写作时的感受。

2. 写作教学的依附性。教师之所以将中学生的英语写作活动等等同于“造句”和“照葫芦画瓢”（如教师1），或“范文”模仿（如教师2），或“语法”“拼写”练习（如教师3），其主要原因是他们并没有将“写”看成是英语学习者需要同时发展的四项语言技能，即听、说、读、写中不可或缺的一部分，没有了解写作训练在学生整个英语学习过程中的实际作用，仅仅将其看成语言知识和其他语言技能学习的一种“附庸”，如通过“写”来学习语法、词汇，通过“写”来记录“听”或“读”的结果，或通过“写”来扩展学生“读”的训练效果。他们不了解作为“输出性技能”之一的写作，不但是一种相对独立的语言技能，需要进行专门的训练，同时对学生语言知识的建构还有着特殊的意义。²

3. 对写作过程的忽略。由于不了解学生的英语写作过程是一种相对独立的认知过程，教师往往忽略学生写作时的心理特点，他们关注的只是其产生语言的结果，如学生所写的句子、词语、格式是否正确（参见教师1、3、4、5），考试是否能过关（参见教师2），而不关注学生在写作过程中的实际需要，没有将学生写作的过程看成像其他语言技能发展的过程一样，需要通过各种形式的课堂交流、引导和支持来实现，需要小心呵护其成长。正因为如此，他们将自己的写作教学简化为“作文命题+语言改错”，这实在是英语写作教学的一种极大的误解。

以上教师对写作教学的误解可能源于他们对英语写作本身的误解，包括英语写作的本质、目的和功能。

什么是英语写作？从本质上来说，英语写作是利用英语句子、段落和篇章，有效选择、组织和发展意义（或思想）的复杂认知过程，是用书面语表达意义的过程。作为四大技能之一，写作既是学生学习语言知

2 M. Swain (1995, 105-108) 认为第二语言学习者语言（特别是书面语）的“输出”比“输入”对其语言习得有着更为重要的意义，包括输出语言时对语言形式的“注意”，“假设”语言在交际时如何工作和“反思”自己输出的语言等重要意义。

识的方式，又是需要与其他语言技能同时发展的一种交际能力。它并不是语言知识和语言技能发展之后的产物。那些关于“打好词汇语法基础才能进行写作”或“听、说领先，读、写随后”的说法并没有根据。实际上，学生的英语写作技能只有通过目标清楚、持之以恒的写作训练才能得到发展。

因此，我国中学生英语写作的目的应该有两个：第一，作为语言知识的学习方式，写作可能帮助学生扩展语言知识，包括英语词汇、句型、语法和语篇知识；第二，作为语言交际技能之一的写作，其基本目的应该是创造意义，让学生学会用英语来记录或表达自己的思想和情感。一般来说，这两个目的应该相辅相成：学生语言知识的扩展是其创造意义的基础，换句话说，学生语言知识越发达，其创造意义的能力越强；同时，学生创造意义的能力越强，则可能为其语言知识有效扩展提供的机会就越多，为其语言技能的全面发展提供的空间就越大。然而，这两种目的，哪一种更需要强调？事实上，很多中学英语教师在写作教学时往往只强调扩展学生知识的目的，而忽略其个人意义的创造。

从写作的本质来看，意义的表达应该永远是第一位的，因为创造意义不但是写作的基本目的，也是学生写作动机产生的关键：任何离开这一基本目的的写作活动，如缺乏个人意义表达的造句（“照葫芦画瓢”或“范文模仿”）等，往往都难以使学生产生写的愿望和热情。尽管学生也可能根据命题者的要求写出完整的句子，因语言操练的需要构成通顺的段落，但由于这些句子和段落仅仅是学生根据语法和语篇规则制造的各种语言组合形式，并不源于他们创造意义的需要，或与他们个人意义的表达没有太多关系，他们写的动机和兴趣自然难以持久，当然也难以实现任何英语写作的目的。

英语教师之所以在写作教学中更强调学生语言知识的发展，很可能是因为教师太强调显性的“写作目的”，而忽略了出于学生内心的“写作动机”，或将两者混为一谈。事实上，写作目的是从教学的角度出发对学生写作功能的一种预期；而写作动机则是从学习的角度出发对学生写作愿望的一种理解，换句话说，动机是出自学生内心的一种强烈欲望

或内在需要。

虽然写作目的与写作动机之间有千丝万缕的联系，比如，写作目的的实现有可能调动学生的写作动机，如有效地完成一篇英语美文或能用英语与朋友通信，可能让学生更愿意用英语写作，但只有能够激发学生英语写作动机的目的（如创造出个人愿意和可以表达的意义），才能够使学生真正产生写作的兴趣，感到有内容可写，从而使他们能够多多地写，能够持之以恒地写，并有可能将写作当成自己语言交流的一种方式或习惯。

英语写作动机通常与写作任务的“交际性”相关，但人们往往将“交际目的”和“交际欲望”³混为一谈，前者指语言交流活动的社会功能（用语言做什么）；后者指交流者使用语言的个人愿望。尽管第二语言学习者的课堂写作活动相对缺少交际目的的真实性（用语言所做事情的真实性），但如果英语教师能通过创造有一定交际意义的写作任务来激发学生“写”的欲望，如想动笔记录某些思想，愿意与同伴和教师分享自己的不同观点和体会，或通过制造课堂交流者之间的“信息沟”，让学生产生创造意义和获取信息的需要，就有可能让学生产生一种来自内心的真实冲动，即“写作动机”。换句话说，中学生并不一定缺乏用英语来表达个人思想的可能和机会，这取决于教师对写作本质、写作动机的理解，以及教师创造写作任务的能力。

如果我们回过头来看看教师6对自己英语写作教学的看法，就不难理解他为什么让学生“随意写一些称不上作文的东西”（英语小对话、可以押韵的“诗”、便条或邮件），很显然，教师试图从学生的实际生活中寻找可能激发学生英语写作动机的各种形式和机会，因为他希望学生“感到写英语不难”，让写英语成为像说英语一样的日常交流方式。实际上，他正是在外语学习环境中尽力为学生创造有一定交际意义的写作任务，希望通过这些写作活动，不但“可以帮助学生学习用英语

3 Littlewood(1981) 归纳出两种“交际性语言活动”，包括“功能性语言活动”与“社会性交往活动”，前者强调语言的功能，后者强调交往技能。Ellis (1990: 31) 又归纳出交际活动的六个特征，其中两个首要特征就是“交际目的”与“交际欲望”。

表达自己的思想”，还可以通过学生创造个人意义来“调动他们学习英语的积极性”。

可见，英语写作教学的目的并不是仅仅教学生写一些正确的句子、段落和篇章，更不是为了让学能够应付英语写作考试。这些固然是我们写作教学所关注的，但只是有效英语写作教学的可能结果，而不是目的。英语写作的首要目的应该是激发学生英语写作的动机，让学生不怕写英语，愿意写英语，并在写的过程中获得学习英语的快乐，让写英语成为他们最喜爱的学习活动之一。这是促进学生英语写作的基本前提。

为此，教师需要将写作教学和学生的实际生活结合起来，将写作任务与个人意义的创造结合起来，将英语写作与学生的身心健康结合起来，将写作与整个教育环境中的人文情怀结合起来，将写作与我们每天所面临的社会生活结合起来，使学生在发展英语写作技能的同时，其心智也能得到健康成长。

随着网络技术的发展，人们书面交流的机会不但没有减少，反而有所增加，电子邮件、手机短信、网络博客、QQ空间等现代交流形式的出现使写作不再是少数文化精英的专利，而是成为普通百姓日常生活的一部分。对于青年学生来说，由于英语是我国学校教育的必修课程，英语也逐渐进入或部分进入他们的日常交流活动之中。这一切都为我国中学英语写作教学提供了更为有利的社会环境，也为英语教师创造交际性的写作任务提供了更多可能。

让我们从我国英语教师写作教学的实践出发，进一步了解他们对写作教学的想法和做法，如学生写作前的准备活动、写作内容的选择（写什么）及写作的具体方法、形式（怎样写）等。

第二节 教学案例：写作前的准备

中学的英语写作教学不像大学英语或母语教学那样有专门的写作课程。中学英语教学中没有专门的写作课，而通常是伴随着其他语言学习活动（特别是阅读活动）一起完成，因此本书采用的教学案例往往并非描述一堂完整的写作课，而是介绍与学生英语写作相关的活动。如本章将介绍两位中学英语教师是如何理解和激发学生的英语写作动机，从而培养学生英语写作积极性的，包括他们为了调动学生写作动机所通常使用的策略。教师 A 具有十几年的教学经验，而教师 B 仅有五年的教学经验，但他们都非常重视英语写作教学，也都希望通过课堂与学生进行交流，为学生的英语写作做好充分的准备。

两位教师采用的教材是河北教育出版社出版的初中英语教材 (Learning English, Student's Book 4, 2006 年 12 月第 4 版, 供八年级第二学期使用)。第 55 课的主题是“Report on the Report!”, 讲述了两个笔友通过电子邮件通信的经过，一位是来自加拿大的 Brian，另一位是河北石家庄的学生 Li Ming。Brian 的地理课作业是要写一篇关于亚洲的报告，他曾打电话向 Li Ming 咨询亚洲的地理信息（第 53 课）。两个笔友所写的电子邮件就是关于 Brian 的这份报告。在本课之前，教材已经介绍过亚洲（第 51 课）和欧洲（第 54 课）的基本地理信息，包括面积、人口、国家、主要地理特征（如山脉、河流）和主要城市等。

教材中本课的电子邮件内容分别是：Li Ming 询问 Brian 报告的进展情况和 Brian 介绍自己和同学的报告情况。Li Ming 主要谈到大多数北美美人只了解中国的大城市，如北京和上海，而不了解石家庄，说明要了解某地的地理情况需要向当地人实际调查，而不能道听途说；Brian 谈到感谢 Li Ming 提供的信息，正是这些信息帮助自己成功地完成了报告，但从教师的建议来看，如能出国考察更好，同时介绍了自己的同学 Danny 关于欧洲的报告，强调该报告中有许多具体的事实。

教材提供的写作任务是给自己想象中的非洲笔友，或真正的笔友，或班上的同学写一封电子邮件，询问其所在地的地理信息。然而，对于

不同的写作对象（如非洲笔友、真实笔友、同班同学），该写作任务的交际目的（了解对方居住地的地理信息）和交际欲望（写电子邮件的动机）也将不同，写作训练的目标自然也不同。比如，给非洲笔友写电子邮件显然缺乏真实、具体的对象，交际目的会显得不真实，学生不知道自己要了解非洲哪个地区的哪些具体地理信息，以及为什么要了解。尽管写电子邮件的形式似乎具有“交际性”（邮件作者和读者之间存在交际关系），但学生缺乏个人交际的动机，因为他们只是向一位抽象的笔友咨询自己并不一定关心的问题，或根据教材所提供的语言表达形式（如咨询亚洲或欧洲地理信息时使用的句子 What's the population/the weather in Asia/Europe? How big is Asia/Europe? 等），将 Asia 或 Europe 改成 Africa 而已，无需创造个人意义。给同班同学写电子邮件显然也不真实，因为他们居住在同一地区，都了解当地的地理环境，无需咨询；每天生活在一起，似乎也无写邮件交流的必要，因此难以产生写的真实动机。只有给居住在不同地区的真实笔友写电子邮件，咨询当地的地理信息，交际目的才显得比较真实、具体，学生也容易产生写的愿望，但初中二年级学生并不一定有真正的笔友。

教学案例一

教师 A 在某中学上了一节英语读写课，她没有采用教材上“给笔友写电子邮件”的任务，而选择了“写报告”的活动，让我们看看该教师怎样为学生的写作做准备。

教师首先通过图片引导学生回忆并阅读两位作者所写的邮件内容，口头复述关于亚洲的“Top things”，并阅读关于非洲的短文，然后合作完成一些关于非洲的句子，最后写一篇完整的关于非洲的报告（家庭作业），将写作教学与阅读教学紧密结合在一起。以下是这节课的基本过程：

1. 看图片谈论两位电子邮件作者

教师用问题引导学生谈论他们已经熟悉的两个电子邮件作者，如 Look at Li Ming. What is he doing? (He is sending an email to Brian.) Do you know where he lives? (Shijiazhuang.) In which province? (Hebei Province.)

Can you tell me something about Hebei Province? (A little.) Who is Brian? (Li Ming's pen pal.) Look, what does Li Ming say? (I hope Brian can visit Hebei Province some day. Then he can learn a lot about where I live.) 当学生用英语回答问题时, 教师采用重复或解释的方式强调以上画线部分的词语或表达方式, 以便使学生完全掌握它们的用法, 如教师对“some day”的解释: It's one day in the future, not sure which day. 并将这些解释写在黑板上。

2. 读电子邮件的主题, 了解邮件的主要内容

教师建议学生读邮件之前先读邮件的主题: If you want to know what an email says quickly, you may read the subject first. 学生很快找出两封邮件各自的主题: How did it go? 和 It went well! 并让学生理解两个句子中的代词 it 指代的都是 Brian 关于亚洲地理的报告, 而 go 和 went 不是中文“走”的意思, 而是指报告的“进展情况”, 同时也让学生进一步理解了课文的主题“Report on the Report!”, 即“关于 Brian 报告进展情况的报告!”。

3. 阅读电子邮件, 回答关于邮件详细内容的问题

学生读 Li Ming 的邮件, 回答教师的问题, 如: What did Li Ming think about? (About Brian's report.) Why does Li Ming keep thinking about Brian's report? (Because Li Ming wants to know whether Brian's report goes well.) How can he know that? (Read Brian's email, and the subject says that it went well.) Would you please find the sentence about that? (Brian's email says: “Thank you for your help. My report was the only one with an interview.”) 在与学生讨论以上问题时, 教师十分关注学生对某些词语的正确理解, 如读到短语 kept thinking 时, 教师说: That he kept thinking means he couldn't stop thinking or thought again and again about Brian's report. 以便解释该短语及其不同用法, 又如询问学生 interview 的意思 (Interview means to talk to others to get information.), 甚至用中文加以解释。

4. 根据已知的关于亚洲地理的知识进行口头问答

教师让学生回忆“Brian's interview” (Brian rang Li Ming and asked Li Ming some questions about the geography of Asia.), 还让学生根据第 51

课有关亚洲的内容进行提问，并回答关于亚洲面积、人口、语言、天气、河流、山脉、城市的问题，教师将学生提的问题一一写在黑板上：

- What's the population of Asia?
- What languages do people speak in Asia?
- What's the weather like in Asia?
- How big is Asia?
- Which is the longest river in Asia?
- Which is the biggest country in Asia?
- Which mountain is the highest in Asia?
- What's the most famous place in Asia?
- ...

教师让学生自由回答黑板上的问题，并总结：When we learn about a place, we want to know the top things, the most important things about it, for example, the longest river, the biggest..., the highest..., the most famous... 还提醒学生在描述这些重要事物时常用形容词的最高级形式，并将这些表达方式写在黑板上，请学生大声朗读。

5. 拓展课文内容，讨论地理调查的有效方式

教师问学生：For Brian's geography teacher, in what ways can they learn geography well? 并引导学生回答“Go abroad.”（出国考察），“Talking to people from other parts of the world.”（访谈世界上不同地区的人），“read books”（阅读书籍），“learn the maps”（查地图），“search the Internet”（网络查询），“ask teachers”（问老师），“watch TV”（看电视）等，当谈到通过电视了解地理环境时，教师还进一步引导学生说出具体的电视节目名称：What kind of programme is about geography? 由于教师的提问与学生生活（地理学习常识）相关，也涉及学生学过的一些英语表达方式，学生感到不难回答，因而积极性很高。

6. 阅读关于非洲的资料，完成填空

教师在与学生交谈世界几大洲的常识（There are seven continents in the world. Asia is the biggest one. Africa is the second biggest one...）后，

要求学生阅读关于非洲的自编材料，并根据学生自己对非洲的了解（课本上找不到答案），采用填空的方式来回答问题：

- Africa is the second largest continent in the world.
- Africa has the second largest population in the world.
- The biggest country in Africa is Sudan.
- Nigeria has the largest population in Africa.
- The longest river in Africa is the Nile.
- Mt Kilimanjaro (乞力马扎罗山) is the highest mountain in Africa.
- Sahara (撒哈拉沙漠) is the largest desert in the world.
- The weather is very hot all the year round from January to December.
- In Africa, many animals like the elephant, giraffe and zebra live in the jungle and in the desert.

7. 小组合作写关于非洲的句子，教师进行句子讲评

学生根据课本第 67 页上的表格内容（列出 size, number of countries, population, language, geographic features, biggest city in Africa 六方面关于非洲的地理信息），将全班分为六个小组，每组合作完成一个方面内容的句子：首先进行小组讨论，然后每人写自己的句子并相互交换句子，经全体组员评价后，将小组内写得最好的句子写在黑板上，供全班同学评价。教师还提出了评价要求：I have three criteria. First, you must write down the correct information; second, write correct sentences, including spelling and grammar; third, beautiful handwriting.

最后，教师让全体学生一起朗读和评价小组代表在黑板上写下的句子（括号中的画线部分为教师的修改），并根据评分标准分别记分：

- Africa is the second largest of the seven continents around 30 million square kilometres. (评价意见：没有语言错误，但该句子可拆分为两个：Africa is the second largest of the seven continents. It's around 30 million square kilometres.)
- There are fifty-six countries in Africa. (评价意见：没有语言错误。)
- Africa is the second largest continent in population. It's a big

number, it's about seven forty million. (评价意见: 数字 seven forty million 表达错误, 修改为 seventy-four million, 并建议将第二句分为两句: It's a big number. It's about...)

- Language: French, German, and many other languages. (评价意见: 句子不完整, 信息错误, 教师修改为: There are more than one thousand languages in Africa.)
- The biggest cities is Cairo, Nairobi, Casablanca. (评价意见: 有语法错误, 应改为 The biggest cities are Cairo, Nairobi, and Casablanca.)

8. 布置家庭作文: 完成一篇关于非洲地理基本情况的报告

教师给学生布置课后作文题: Please write a report on Africa. 询问学生是否感到困难, 学生回答说: It's very easy. 教师说: I am very glad to hear that. 便结束了这节课。

不难发现, 教师选择以上写作任务的主要目的是为了学生语言知识的扩展(即学会利用自己已学过的关于表达亚洲和欧洲地理信息的句子来报告从阅读材料上所读到的关于非洲的地理信息), 而不是为了让学生创造意义(即按照学生自己选择的方式, 将个人对非洲地理的了解自由表达出来), 因为教师所提供的信息, 实际上就是要求学生表达的内容, 无需学生创造。

尽管如此, 与通常传统的命题作文不同的是, 老师采用了以下一系列教学方法和策略来激发学生写作交流的愿望和完成任务的动机:

(1) 采用“拼版写作”的方式, 制造“读者”与“作者”之间相互阅读的机会。由于学生作为“作者”, 每组只负责完成一方面内容的句子, 如果他们希望了解整篇文章的内容和表达方式, 就必须作为“读者”去认真阅读其他小组所写的句子, 才能够为自己独立完成报告做好准备。

(2) 通过小组合作写作, 制造“读者”与“作者”之间相互交流与学习的机会。由于每个小组所公开展示的句子源于小组成员的集体选优, 每个学生在完成自己写作任务的同时必须作为“读者”阅读他人的句子, 并根据教师提供的评价标准进行句子内容和形式的比较, 从而可能获得更多不同的句子表达的经验 and 体会。

(3) 通过全班集体评价, 制造小组之间相互挑战、竞争、学习与反思的机会。当各小组呈现出自己的“最佳句子”时, 学生一方面都想在较量中成为“赢家”, 为此, 他们可能更积极、努力地参与, 并会想方设法写出他们认为最好的句子; 同时, 当他们在评价不同的句子时, 也有更多机会了解和学习他人写得好的句子, 或反思自己句子中的不足, 这对其语言知识的建构不无好处。

(4) 通过写作过程的细致引导, 让学生了解如何写和按照什么标准来写, 如让学生先复习地理信息报告的基本表达形式, 再了解写的内容(阅读有关非洲地理的材料); 写句子时先个人尝试, 再集体探讨正确的句子形式; 写文章前先练习写句子, 再综合各种知识与信息来完成报告等, 总之为学生写报告做了充分的准备, 但主要是语言形式(正确的句子形式)的准备。

教学案例二

教师 B 在同一时间的另一所中学也上了一节英语读写课, 她按照教材要求设计了“给笔友写电子邮件”的任务: 让学生给河北省石家庄地区的“真实”笔友 Li Ming 的班级写一封介绍海南岛地理环境的电子邮件。目的是让学生带着较为真实、具体的交流目的, 综合运用第 50—55 课所学习的语言和地理知识进行写作, 表达自己对海南地理环境的理解。让我们看看该教师是怎样准备学生的写作教学的。

教师 B 与教师 A 一样, 首先也是让学生谈到课本中的两位电子邮件作者, 然后阅读他们所写的邮件, 不同的是, 她让学生阅读的主要目的是了解和评价进行地理环境调查的方式(实地考察、电话访谈、邮件咨询、网络查询、阅读资料等), 而限于逐句、逐段理解邮件的所有内容, 然后让学生亲身参与一项地理环境调查活动, 即回应笔友 Li Ming 的班级关于海南岛地理信息的电子邮件, 该班级正在协助外教进行一场中国旅游环境的调查活动。学生读过邮件后需要讨论是否愿意参与海南地理环境调查, 同时, 他们有更多的自由来决定怎样表达自己对海南地理环境的看法, 可以在笔友通信时配上自拍的照片和图片, 采用

图片解说、诗歌、配乐图画等形式，如果对笔友所在地石家庄感兴趣，还可以咨询当地的地理信息等。以下是这节课的基本过程。

1. 介绍教学主题，布置学习任务

教师通过看图提问：Who are they? (Li Ming and Brian.) What are they doing? (They are sending emails to each other.) What are the emails about? (They are about how Brian's report went.) 让学生注意到两位笔友在通过写电子邮件的方式谈论 Brian 完成地理报告的进展情况，从而解释第 55 课的主题“Report on the Report!”。然后，教师宣布今天的阅读任务：读两位笔友所写的电子邮件，了解“调查地理信息的最佳方式”，同时告知学生他们也将应邀参与海南地理环境的调查。

2. 阅读邮件，根据教师的提问讨论调查的最佳方式

学生首先读黑板上列出的关于地理环境调查的 5 种方式：

- (1) visiting, even going abroad to visit (实地考察)
- (2) talking to people on the phone or doing an interview (电话访谈)
- (3) writing emails (邮件咨询)
- (4) searching the Internet (网络查询)
- (5) reading books, maps or other materials (阅读资料)

请学生预测两位笔友的邮件中谈到了哪几种调查方式，然后阅读课本，检查自己的预测是否正确，并回答教师的以下问题：

(1) How did Brian learn about where Li Ming lives? (Brian 是怎样了解李明的居住地的？参照性答案：He talked to Li Ming on the phone/did an interview on the phone.)

(2) Did Li Ming think it was the best way? (李明认为这是最佳调查方式吗？参照性答案：No. He hoped Brian could visit Hebei Province some day.)

(3) Why did Li Ming's mother say that most people in North America don't know about Shijiazhuang, but only know the biggest cities, like Beijing and Shanghai? (李明的母亲为什么说大多数北美人不了解石家庄，只了解北京、上海等大城市？参照性答案：She thought the better way to learn about Shijiazhuang is to visit the city, not just read books or listen to others.)

(4) What did Brian's teacher say? (Brian 的老师对该问题怎样说?
参照性答案: He said, "Talking to people from other parts of the world is a good way to learn geography. The best way is to go abroad." It means seeing is believing, which in Chinese is "百闻不如一见".)

(5) Danny gave a very good report on Europe. Could you imagine how he made it? (Danny 作了一篇精彩的关于欧洲的报告, 你能否想象他是怎样做到的? 参照性答案: Maybe he went abroad to Europe, visited Britain and Russia so that he could learn a lot of facts about the countries, even know how to say goodbye in Russian.)

在以上问题的引导下, 学生归纳课文两篇邮件的中心思想: 调查地理环境的最佳方式是亲眼所见, 这样才能获得充分、具体的事实; 访谈也不失为好的办法; 在没有条件的情况下, 还可以采取笔谈的方式。

3. 阅读笔友 Li Ming 的电子邮件, 了解写作任务

教师简单介绍了石家庄一中学生 Li Ming 的所在班级 (初二 3 班) 在《英语学习报》网页上登载的一封电子邮件, 向海南的中学生“寻求笔友”, 目的是咨询海南岛的地理环境情况, 让学生仔细阅读以下邮件, 并决定是否愿意成为 Li Ming 班级的海南笔友。

Dear friends,

We are junior high students in Shijiazhuang No. 1 Middle School. We are helping our foreign English teacher Mary with a report on the best sightseeing places in China. Hainan is a very popular tourist place we have never been to. Would you please help us? We hope you will be our pen pals. Then you can tell us a lot about where you live in Hainan, such as Sanya, the beautiful city by the sea, the famous Wuzhi Mountains, the Wanquan River and other geographic features. Please join us! You are sure to find a lot of fun!

Looking forward to your reply email!

Sincerely yours,

Li Ming in Class 3 Grade 2

学生对成为 Li Ming 班级的海南笔友没有异议，都认为有必要回复邮件，即使不成为笔友，出于礼貌也应该回复，并说明自己的理由。

4. 根据 Li Ming 的邮件，讨论写作内容

教师根据 Li Ming 邮件中提到的主要内容引导学生讨论回复邮件应该表达的主要内容，最后，教师将讨论结果记录在黑板上：

- (1) The pleasure for being the pen pals
- (2) The main geographic features of Hainan:
 - The size (more than 37,000 square kilometres, the second biggest island in China)
 - The population (about 8 million)
 - The main cities by the sea (Haikou, Sanya...)
 - The longest river (Nandu River; Wanquan River is the third longest)
 - The highest mountain (Wuzhi Mountains)
 - The weather (it's like spring all the year round; typhoon sometimes)
 - The main scenic spots (Holiday Beach, Ends of the Earth)
- (3) Questions about Shijiazhuang or the hope to visit the city some day
- (4) Best wishes and the signature of the writer

教师建议学生特别注意以上内容中的第(2)部分，即邮件的主体，希望他们能根据自己的兴趣和熟悉程度选择1—2项地理特征进行重点介绍，鼓励学生用自己喜欢的形式，用具体的事实说话，越具体、越生动越好。

5. 小组活动：选择介绍重点，进行合作写作

教师让选好内容的学生报告自己所选的重点（如面积、人口、城市、河流、山脉、天气、旅游景点等或自选内容），并让选择相同内容的学生自然组成合作写作小组，进一步讨论各组写作的具体内容和表达形式。有小组提出是否可以配上自拍的照片和图片，教师鼓励说：It's a very good idea! 但要求他们在图片或照片上加上英文图片解说；准备

介绍最长河流“南渡江”的小组问是否可以附上地图，以便可以清楚地看到河流走向，教师建议他们自己画地图，便于标明方位和地名；还有学生问是否可以写诗歌或给电子邮件配乐，教师认为这些都是可以尝试的形式，但也有些学生认为这些方式难度过大。为了鼓励学生尝试不同的形式，教师用事先准备好的海报展示了一首自己写的小诗，标题是 What's in Hainan Island?

What's in Hainan Island?

What's in Hainan Island?

The white clouds in the blue sky.

What's in Hainan Island?

The colourful flowers that never die.

What's in Hainan Island?

The beach is clean, the sun is bright.

What's in Hainan Island?

The children are singing, the birds are flying.

What do you think of the island?

The best place for our happy life.

学生跟着教师大声朗读这首小诗，大家都很兴奋。

6. 布置家庭作文：写一封回复笔友的电子邮件

教师要求每位学生根据自己的理解和兴趣独立完成电子邮件的写作任务，然后由小组成员相互阅读各自的作品，并评选出最佳邮件，于下周一前发送到班级的公共邮箱，评价标准为：地理信息准确无误，事实具体、清楚，表达礼貌得体；可以图文并茂。没有被小组选送的邮件应先交给教师修改，再由作者自己进行进一步修改，最后决定是否发送至公共邮箱。一周之后，被公示的这些邮件将被转发给石家庄一中 Li Ming 所在的班级进行正式交流。

第三节 案例分析：英语写作动机的分析

尽管两位教师采用的是同样的教材，选择的也都是同一课型（读写课），但由于他们写作教学的目的不同，所设计的写作任务也不同：教师 A 主要想让学生通过写关于非洲地理的报告来巩固从课本中学到的相关句子，从而帮助学生巩固语言知识；教师 B 则想通过写电子邮件让学生知道怎样介绍家乡的地理环境，即不但可以用自己习惯和认同的方式来表达自己对家乡的看法和情感，还有机会亲身体会与他人交流这种看法和情感的过程。

通过比较，我们不难看出，在学生外语写作条件有限的情况下，教师 B 是怎样通过策划不同的写作任务鼓励学生创造意义的。

1. 让学生先关注语言意义后关注语言形式

无论是写前准备（如写前阅读）、写作的过程（决定写什么和怎样写）还是进行写作评价（检测写的情况）的时候，教师始终将学生的注意力首先集中在语言的意义，而不是语言的形式上。

（1）在写前阅读时，教师 B 直接从课文的中心意义（地理调查的最佳方式）出发，引导学生阅读，使学生能够在理解和探讨意义的过程中为写作做好准备，而不是像教师 A 那样，让学生在逐段精读课文的过程中较多关注与写作关系不大的各种语言形式，包括词语、句子和表达方式（参见下表）：

表 1-1 教师 A、B 写前准备活动的比较

活动序号	教师 A		活动序号	教师 B	
	活动描述	关注内容		活动描述	关注内容
活动 1	看图片谈论两位电子邮件作者	注意词语及表达：province, a little, pen pal, some day, about where I live。	活动 1	从两封电子邮件介绍教学主题，布置阅读与写作任务	明确写作前阅读的目的：从课文的电子邮件中了解地理调查的各种方式，为自己学习写邮件（调查方式之一）做好准备。

(续表)

活动序号	教师 A		活动序号	教师 B	
	活动描述	关注内容		活动描述	关注内容
活动 2	阅读电子邮件主题, 了解邮件的主要内容	理解电子邮件主题 How did it go? 和 It went well 及代词 it 的用法。	活动 2	阅读邮件, 根据教师的提问讨论地理调查的最佳方式	从李明、Brian 和 Danny 的报告经验中了解调查报告的关键是发现具体的“facts”, 为自己写邮件做好思维方式的准备。
活动 3	阅读电子邮件, 回答关于邮件详细内容的问题	理解邮件详细内容及其相关表达形式: interview, kept thinking 等。			
活动 4	根据已知亚洲地理知识进行口头问答	复习咨询地理情况, 如 top things, size 的表达形式。			
活动 5	拓展课文内容, 讨论地理调查的有效方式	理解和归纳调查方式的英文形式, 如 go abroad, talk to people from...	活动 3	阅读笔友李明的电子邮件, 了解自己的写作任务	了解写作的具体内容和要求: 从李明的来信了解对方咨询的要点, 为自己写作的重点做好表达方式的准备。
活动 6	阅读关于非洲的资料, 完成填空	理解关于非洲的材料, 注意所填关键词语的表达形式。			

不难看出, 教师 A 之所以要设计六个之多的活动, 每个活动几乎都在呈现和强调英语的结构知识 (词语、语法或句子表达形式), 其语言知识教学的目的是十分明显的; 教师 B 虽然也让学生注意某些语言形式 (如通过罗列调查方式来呈现 go abroad 和 interview, 通过提问来解释 province 和 some day), 但她更注意让学生带着明确的写作目的来理

解课文中的邮件所表达的语言意义，她仅采用了三个准备活动，就为学生“写邮件”做好了态度、写作思路、写作内容和表达形式等各个方面的准备，如让学生认识到在没有条件进行实地考察和访谈的情况下，通过电子邮件的“笔谈”也是一种有效的调查方式，从而使他们产生与异地笔友通信的兴趣（态度上）；让学生了解到要尽可能调查地理环境中具体的“facts”（思路）；要求学生尽可能了解李明的咨询要点（内容上）；知道英语电子邮件的基本格式（表达形式）等。

(2) 在学生决定写什么和怎样写时，教师 B 也比 A 更注意引导学生对语言意义的探讨和挖掘。在教师 B 的引导下，学生根据 Li Ming 邮件的咨询要点，很快找到了回复邮件应包括的四部分内容，又由于第二部分是邮件主体内容（关于海南环境的介绍），教师还鼓励学生找出更多内容细节，让每个学生都了解自己该写些什么，或从哪些角度去搜寻自己想写的内容，并让选择相同内容的学生组成合作小组，进一步讨论具体的写作内容和表达形式（参见教学案例二，活动 4 和 5）；从活动形式上看，教师 A 也让学生从自己提供的关于非洲的材料中寻找可写的内容，但是其采用的“句子填空”的方式（参见教学案例一，活动 6），显然将学生的注意力更多地引向语言形式，因为学生需要在有限的时间内记住那些谈论非洲时必须使用的词汇和可以直接采用的句子，包括一些他们不熟悉的词语，如 Sudan, Nigeria, Nile, Mt Kilimanjaro，否则就无法有效完成报告。

(3) 从两位教师对学生写作的不同评价标准可以看出他们关注“语言意义”或“语言形式”的不同倾向，教师 B 的评价标准为：信息要准确无误，事实要具体、清楚，可以图文并茂，表达要礼貌得体（参见教学案例二，活动 5），不难看出该教师更强调学生对意义的表达（能否清楚、无误、得体地表达自己的思想），因为她要求学生在意义表达的基础上进行语言形式的修正活动；教师 A 似乎也提出了类似的评价和计分标准（参见教学案例一，活动 7），如“信息正确”“句子正确”“书写漂亮”等，但该教师在评价的具体过程中实际关注的主要还是改错（语言形式的正确性），如她对学生句子结构、数字表达形式和语法错误

的修正等活动，使学生不得不首先关注语言的形式。

以上关于两位教师对语言形式和意义关注倾向的对比分析，反映了她们对英语写作训练目标的不同理解：教师 A 强调通过“写”来帮助学生准确掌握各种形式的语言知识；而教师 B 强调通过写的语言实践，培养学生选择、组织和创造语言意义的兴趣、习惯和能力。鉴于教师 A 所组织的这一系列学习活动与真正意义上的写作（个人意义的书面表达）并无太多直接联系，这些活动也只能算是与课文学习相关的句子写作训练而已。

2. 创造学生表达个人思想的可能性

真正意义上的写作是一种个人思想的表达，然而学生个人思想产生和表达的愿望不会凭空产生。为此，教师 B 为学生创造了一篇 Li Ming 寻求笔友的网络邮件，如果我们仔细阅读这封邮件，就不难发现，它至少具有以下特点和功能，能够使學生感到表达思想的必要和可能。

(1) 具有一定真实性的交际目的。邮件的作者是石家庄一中的 Li Ming，学生从教材上对其已有一定的了解，尽管他们仍然可能怀疑这一人物的真实性，但至少比不可能产生的“非洲笔友”更加真实，而且这种怀疑并不妨碍 Li Ming 成为学生交流的对象，也不妨碍他们去了解 Li Ming 的交流意图。换句话说，教师 B 为自己的学生创造了一个具体的“读者”，该读者具有真实的交际目的（需要通过邮件了解海南），而学生又具有实现该目的的基本能力（他们了解家乡的地理环境，并刚学过表达相关内容的基本方式），因此可能产生交流。

(2) 具有具体的交流内容。该邮件不但表达了 Li Ming 咨询海南地理环境信息的理由（帮助外籍教师搜集中国的旅游信息，故需要英语信息），同时还表达了较为具体的咨询内容（如美丽的海滨城市三亚、著名的五指山和万泉河等），这不但有利于学生明确交流目的和内容（知道自己该写什么），也有利于增加双方交流的真实性和必要性。

(3) 具有选择交流内容的余地。尽管 Li Ming 的邮件提出了咨询内容，但正如教材上“Li Ming 的母亲”所提到的（“大多数北美人不了解石家庄，只了解北京、上海等大城市”），石家庄的 Li Ming 也可能只了

解海南的“万泉河”而不了解海南的“南渡江”，使学生有可能根据自己对海南的了解或调查的结果（如“南渡江是海南最长的河流”），以及个人生活经验（如生活在南渡江边的经验）来选择、发现和创造自己想表达的思想，这样，学生才可能感到表达个人意义的需要。

(4) 与现实中学生个人生活相关。教师 B 为什么让学生在邮件中写关于海南的地理环境，而不写非洲，是因为学生在海南生活的个人经验有助于其发现和创造自己熟悉的内容。如果让并不了解非洲的海南学生来写关于非洲的报告，只可能让他们重复他人的思想（如阅读材料所记载的思想），而不是他们自己的思想，因为缺乏真实的体验是不可能产生个人思想的，这种缺乏个人思想的写作也自然难以使学生获得创造思想的快乐和写作的乐趣。

(5) 与学生正在学习的语言文化内容相关。对于我国中学生来说，用外语自由表达个人思想的能力是有限的，他们往往需要借鉴其他材料，而我国中学生的英语知识和技能主要源于英语课程，为此，教师选择作文题时往往会联系课文主题，如地理环境调查等，以便使语言水平有限的学生能借鉴课文中的知识完成写作任务。借鉴的方式有两种，一种是“直接套用”（如抄写课文中意义相近的表达方式或句子）；一种是“综合运用”（如学生根据自己的理解，从各种学过的语言知识中选择能够表达自己思想的语言形式）。教师 A 选择的显然是前者，因为这样做可以让学生有效地巩固刚学过的语言知识，而教师 B 选择的则是后者，这有利于发展学生使用语言的技术和能力，同时调动学生的写作兴趣。

(6) 具有现实交流的条件和方便学生作品交流、评价的平台：教师 B 之所以选择“电子邮件”而不是“报告”，还有一个重要的原因，那就是学生的邮件很容易实现交流，教师只需要在网络上注册几个免费邮箱（如“班级公共邮箱”“Li Ming 班级邮箱”），作为邮件作者，学生就能够与自己的“读者”进行交流、评价，甚至得到各种反馈意见。

教师 A 似乎也在用各种方式为学生寻找“交流对象”（如采用“拼版写作”和“合作写作”的方式来制造学生之间“读者”与“作者”相

互阅读的机会)。但由于在进行这种交流时主要关注的并非学生个人思想的表达(意义的创造),或不能感到对方对自己交流信息的需要,双方主要关注的只是对方语言形式是否正确,这种“读者”与“作者”之间的“交际形式”实际上只是加强了对相互语言形式的“监控”,却难以产生获得新信息的交际动机。

3. 提供选择、组织和创造思想的机会

在学生的写作内容上,教师B比教师A为学生提供的个人创作空间显然要大得多,这与他们设计写作任务时所选择的主题有关:教师A选择的主题是非洲的地理概况,由于学生本人生活经验的局限,他们只能从地理教科书和教师所提供的参考材料中选择写什么,换句话说,学生在选择可表达的思想时,不可避免地受到教师的干预(即按教师的意图来选择表达的内容和形式)。从教师的角度来看,这种干预正是其进行语言知识训练所必需的;但从写作训练的角度来看,这种干预可能让学生无法从自己的生活经验中去发现或是自由选择个人想要表达的思想、看法和情感。

与教师A的选题不同,教师B不但选择了学生所熟悉的主题(家乡的地理环境介绍),而且鼓励学生从个人生活经验出发,“根据自己的兴趣和熟悉程度选择1—2项进行重点介绍”,并鼓励学生“用具体的事实说话,越具体、越生动越好”(参见教学案例二,活动5)。可以想象,当那些常年生活在三亚或南渡江边的学生收集自己亲眼目睹的“具体事实”时,他们的思想和情感不得不动调起来,去回忆、重新观察、调查、收集信息,分析和评价不同的观点和看法,最后从自己的思想中梳理、归纳和选择出自己认为值得表达的内容。也只有通过这个过程所进行的写作,才能够使学生真正提高写的能力。

4. 提供展示个性、交际能力和创造力的机会

在学生的写作形式上,考虑到学生英语语言能力、相关知识背景和个人经历及兴趣的差异性,教师B也尽可能为学生提供个人创作的机会,不但鼓励学生在写作时选择个人认为最便利、最擅长、最有效的表达方式,还允许学生采用不同的思想表达和交流的形式,比如,对语言

表达能力有限的学生，教师鼓励他们用自拍的照片、自己绘制的地图、图片和简短的英语图片解说替代复杂的文字说明；对于那些有丰富的想象力、情感丰富的学生，教师还鼓励他们采用诗歌或配乐图画等艺术创作形式来抒发自己难以表达的内容。

为了鼓励学生大胆尝试这些不同的写作和交流形式，教师还按照学生可能理解和表达的方式创作了一首英文小诗 *What's in Hainan Island?* (参见教学案例二，活动 5)，这不但能让学生感受到自己所学的英语语言丰富的表现力（那些非常熟悉的、大部分都学过的短小句子居然可能用来表达自己对海南的赞美和对生活的热爱），从这些简单、直白的抒情语汇中，他们还可以认识到英语创作并没有想象的那么困难，从而增加自己进行语言表达的兴趣和信心。

对于一名英语写作教师来说，初学者这种愿意写的兴趣和感到自己能够写的信心是最重要的，因为这是他们进行有效写作训练的前提，也是英语写作教学最为重要的目的。

第四节 本章小结：英语写作教学的目的

为什么英语写作教学的首要目的是促使学生产生“写”的动机、兴趣和信心？这与写作的本质和写作动机的基本内涵有着密切的关系。

20世纪80年代以来，人们不但从建构主义的认识论出发，认识到写作是一个复杂的认知过程（如作者理清思路的过程：从写作前混乱的思想状态到逐渐发现自己想表达的思想和探讨最佳表达方式的过程），有学者将其归纳为“作者建构意义和发现自我的历程”（Zamel, 1983）；人们还从社会建构主义出发，认识到写作同时是一种社会文化活动（Hyland, 2003），它与社会文化环境不可分割，因为作者写作的最终目的是为读者服务，因此需根据读者的期待和需要来写作，不了解读者及其需要，就不能实现交流的目的，如果不能用读者明白易懂的形式写作，就不能为读者提供他们所需要的信息或思想。

因此，写作教学既要强调学生写作时的认知特点，比如重视学生“理清思路”过程中的心理需要，还要重视学生写作交流的社会功能，让学生通过写作产生最基本的“读者”意识和写作过程中的“交流目的”意识。

强调写作的认知特点，并非像传统写作教学所强调的那样仅仅帮助学生准备好作文题所需要的语言知识（如表达主题内容所需要的关键词汇知识、句型知识和语篇结构知识等）和语言技术（如表达思想可能运用的行文技巧和修辞手段），更重要的是帮助学生发现可以表达的思想，这需要教师的引导、鼓励和帮助，让学生从混乱、毫无头绪、甚至一片空白的大脑思维中，找到自己想说、可以说且表达起来不太困难的话语，从而产生写的愿望和信心。长期坚持这种思想理清活动或思维训练活动，不但能够使学生学会梳理、归纳、选择和组织自己的思想，获得一种思维方式，也可以使他们获得写作的技巧和能力。

然而，我国许多外语教师在写作教学中恰恰省略了这一重要的思维训练过程，正如他们自己所说：“我基本上没在课堂上教过学生写英语，只是给他们一个相关的题目回去自己写”，或“我的策略是‘放羊’……”

自己动手, 丰衣足食, 最后让全班同学一起来改错”(参见本章第一节)。这些教师之所以这样做, 根本原因是他们将写作误认为是词、句、篇的简单组合过程, 而非学生复杂的认知过程, 不了解学生感到写作困难的主要原因。

要调动学生的写作兴趣和动机, 除了了解学生写作的认知特点、帮助学生理清思路, 让学生有可能表达个人意义(发现自己想说的话)之外, 还需重视写作的交际功能, 如在学生选择写什么和怎样写的时候能考虑到“读者”的需要(产生“读者”意识); 又如为了让读者更好地理解自己的表达, 鼓励学生采取各种不同的语言或非语言形式来表达自己的(建立“交流目的”意识)。学生这种对读者具体需要和写作目的的理解, 无疑能使他们带有更明确的目标和理由来进行个人意义的创造, 能够使他们对自己的写作更负责任、更主动地探寻自己思想表达的方法和技巧。学生写作交际的目的越真实、越切实可行, 其表达自己的愿望就可能越强烈, 他们带有各自特点的思想和表达方式也可能被创造出来。

遗憾的是, 我国外语写作教学中往往忽略学生写作时创造个人意义的动机。虽然不少教师也从交际功能的概念出发, 考虑到了学生写作交流的形式, 如教师 A 所强调的“作者”与“读者”之间的关系(参见本章第三节), 但他们却忽略了写作交流的本质是个人意义的交流与创造, 而不仅仅是其写作时语言表达形式的相互监督, 因为只关注语言形式的写作操练活动不但难以调动学生的写作动机, 甚至可能形成学生外语写作的精神障碍, 因为对语言形式的过多担心必然影响学生(特别是初学者)表达思想的信心, 这就是教师 B 鼓励学生采用任何方式来表达自己的主要原因。

事实上, 英语写作的动机十分复杂, 关于写作动机的研究也众说纷纭。但人们主要从三个方面来讨论写作的动机(Boscolo & Hidi, 2007: 2), 包括: (1) 能够激发写作行为的目的, 如某种需要或某种价值, 兴趣与目标倾向; (2) 作者对写作能力的自我感觉, 即是否感到自己能够完成写作任务; (3) 作者是否具有应对写作任务的具体策略和技巧。

以上动机的三大因素实际上彼此相关, 体现了写作中的认知, 情感

和行为之间的密切关系。比如，有强烈写作需要的人有可能更积极地寻找写作的策略和方法，从而提高自己的写作能力，而写作能力的提高往往让作者感到完成任务的自信；写作交流的成功和自信心的增强又往往使人们理解到更多写作的价值或产生更明确的写作目的。就这样，写作动机的这三大因素相互影响，构成其不可分割的复杂内涵。

鉴于我国学生英语写作往往缺乏真实的交际目的（参见本章第一节），英语写作教学时首先应关注以上三大动机因素之一，即发掘能激发学生写作行为的目的，换句话说，能否让学生愿意写取决于教师能否通过对写作任务的设计和与学生在写作过程中的交往与交流，让学生了解自己写作的原因，发现写作的个人意义，使学生带着明确、具体的目的来积极探讨写作的策略和方法；其次还取决于教师能否在课堂上建立一种敢于表达自我、勇于创造意义的课堂文化，一种健康、向上、相互支持、相互学习的氛围，使每个学生都以表达自己的思想为荣，使他们能够在共同探讨和友好协商的过程中获得来自不同经验、不同视角的多种思想、观点、意见、策略和方法，为他们写作时创造个人意义提供最大的可能，减少他们对写作困难的焦虑，获得完成任务的信心。

总之，导致我国学生英语写作动机不强的主要原因似乎并不在于写作本身（如复杂的认知过程、缺乏真实的交际目的等），而是在于教师的写作教学目的是否明确，换句话说，教师是否意识到英语写作教学的基本目的就是让学生产生用英语来表达个人思想和与他人交流思想的愿望和信心，而不在于他们能否立刻写出准确无误的句子或流畅的段落来。

根据以上讨论的写作本质和写作动机所涉及的相关因素，我国英语写作教学至少应该包括三个主要目的：

第一，通过写作任务的设计激发学生创造个人意义的兴趣和动机；

第二，通过课堂交往，引导、训练学生的写作思维，促进学生之间相互借鉴和支持；

第三，通过写作活动的管理，让学生获得丰富的写作交流经验、成就感、自信心和写作的自主性。

与这些目标相关的内容和研究可简单归纳如下:

1. 选择或设计能激发学生表达自我的写作任务

在学生英语表达能力有限的情况下,怎样才能让他们产生表达个人思想的兴趣?解决这一问题首先要考虑的就是何种写作任务会有利于学生创造个人意义。有一点可以肯定,只有能够调动学生的直接经验和带有创造性的写作任务,才能使学生有机会表达自己。此外,写作的形式应该多样化,包括一些非正式的文体,如日志、书信、随笔、小对话、短评等,以及学生自己选择和创造的表达形式。相对而言,那些有严格行文规定,必须调动某种专门知识、间接经验,对逻辑思维要求很高的写作任务,或那些跟某项知识学习和考试联系在一起的写作任务(如专门为操练某语言知识而设计的写作训练),不太能激发学生的表达动机,因为学生一般不会主动、自发地去完成这类任务,除非教师能够像教师B一样,将这些任务设计成学生感兴趣的课堂活动,换句话说,这取决于教师能否找到有趣、可行的话题及其表达形式,让学生在特定情境下产生写作的兴趣。

根据人们对兴趣的研究,兴趣并非固定、静止的东西,而是对特定情景的情感反映(Boscolo & Hidi, 2007: 6)。学生不会天生对某些事物感兴趣或不感兴趣,因此在写作教学中,教师完全可以通过自己的精心设计和创造,将学生也许开始并不感兴趣的话题或任务,转变成为学生感兴趣的写作活动。而这个让学生从对某写作任务不感兴趣到感兴趣的过程,正是写作教师需要追求的目标之一。

根据著名心理学家 Csikszentmihalyi (1990) 的研究,让人感兴趣的活动是一种能够带来流畅感、幸福感的活动,该活动具有如下主要特征:具有一定的挑战和明确的目标和反馈,在从事活动的过程中,由于聚精会神,当事者将进入一种忘我的状态,例如感觉不到时间的流逝,或有一种毫不费力的感觉,其行动和意识得到高度统一,即知行合一的境界,感到自己的命运是牢牢掌握在自己手中的。

兴趣研究对写作教学的启示:

(1) 学生的写作兴趣不是天生或不变的,而是可以因写作教学而改变的;

- (2) 学生写作兴趣的提高有赖于使学生感到有趣的写作活动或任务；
- (3) 写作任务既需要有一定的挑战性，又必须学生力所能及。

据此，英语教师在设计写作任务时既要考虑使之有一定的挑战性，又要考虑其能让学生在可能的范畴内充分利用个人的知识和经验来表达自己，还应尝试在一定程度上拓展其知识和技能，使他们在写作的过程中不但使知识和技能（包括语言和写作的知识与技能）得到发展，还能获得写作的兴趣和信心。当然，学生的写作兴趣与信心还与更多其他的因素相关，特别是与其学习写作所处的课堂环境有关。

2. 创造能让学生理清思想和共享资源的文化环境

写作是一项极为复杂的认知活动，是作者将包括语言知识、主题知识、体裁知识、读者知识、任务图示和元认知知识（Weigle, 2005）等在内的多种知识综合运用的动态过程。比如，作者首先需要理解主题，调动自己已有的知识和经验，从中选出可以表达个人意义的部分，并根据句子之间、段落之间的通常关系和该类文章的结构特点，按照读者的理解需要，将个人意义尽可能自然地表达出来。让外语能力有限的学生同时考虑诸多因素往往会使其不堪重负，特别是对于那些无法容忍模糊性和不确定性的学生来说，更是难以承受大脑中各种知识、思路的混乱状况，他们完全可能夸大自己的困难感。如果得不到教师的引导，不能有效地理清（包括发现、梳理、选择、组织、创造）个人思想，他们将难以获得克服困难的信心和必要的自我效能感。

所谓自我效能感，即学生在难度适中、具有一定挑战性的任务中因可能体验成功而获得的成就感。这是一种自我感觉：认为自己有能力完成某项任务，或感到自己的行为将产生某种效果。如感到自己的努力不会白费，如通过完成某任务能够拓展自己的知识，或感到自己在不断战胜困难、迎接挑战、提升能力、超越自我等。一项关于自我效能感的研究结果表明，写作训练中中学生自我效能感的提高，会直接导致学生制定更高的学习目标，并有可能产生持续不断的愿望，如愿意花更多的时间去提高自己的表达技巧和手段。

然而，学生自己制定的目标和写作技术的高低都是相对的，学生只

有在与同伴学生的交流与较量中，从教师和同伴的评价中，才有可能感觉到自己写作技能的高低程度；也只有在积极向上、相互激励、相互支持的班级文化氛围中，学生才可以不断进取，其写作的信心和兴趣也才可能保持和持续发展。

因此，自我效能感研究对写作教学的启示是：

- (1) 自我效能感的提高需要学生体验写作成功的乐趣；
- (2) 要想学生体验成功的乐趣，不但需要教师的引导，还需要同伴学生之间的相互评价、学习、借鉴、挑战、激励和支持；
- (3) 要保持自我效能感，必须让学生建立积极的班级团队文化。

这意味着英语写作教学的目的不但是要挑战学生有关写作的知识和技能，还要通过班级文化的建设使学生在艰难的写作进程中获得成功的体验，感觉到自己为学习写作所做的努力没有白费，从而更乐意去迎接更多的挑战。为此，教师不但要重视对学生写作思维的引导和训练，更要充分利用课堂上不同学生的经验和智慧，让学生通过师生之间、生生之间的相互借鉴与支持，不但确定自己能够完成任务，同时还能感受到集体合作与共享资源时 $1+1 > 2$ 的力量。

3. 搭建能让学生获得交流、反馈和自主写作的平台

实际上，无论教师设计出怎样能够激发学生写作兴趣的课堂活动，或创造出怎样的激励学生自我效能感的文化环境，这种被激发的兴趣和被激励的自我效能感都可能来自于外部的刺激，根据心理学家关于动机的研究，属于外部动机。如果外语教师不能够将这些外部刺激转化为学生写作的内部动力 (Williams & Burden, 1997: 124)，换句话说，在没有外部刺激的情况下，如果学生马上就失去写作的兴趣、自信或愿望，这种外部动机就不可能持久地发挥作用，或者不能帮助学生形成写作的持久动机。

有研究认为，自我调控 (Boscolo & Hidi, 2007) 是写作训练中中学生将自己的外部动机转为内部动机的主要方式。所谓自我调控，是学生在写作中所进行的构思、个人思想记录和修改等一系列写作过程与策略的自我调节，包括能清楚了解和掌控自己写作的全过程，即决定自己要

写什么，制定怎样的写作目标，安排怎样的写作步骤，并决定用何种具体的方式将自己的想法付诸实施等。学生自我调控能力的发展标志着其写作的自主性和作为“作者”的责任感。

自我调控研究 (Zimmerman & Kitsantas, 1999)⁴ 表明，发展学生写作中的自我调控能力需要经历四个阶段，从“观察模式”（如向学生展示如何把简单句合并为复杂句）；到“模仿”（让学生采用同样的方式写复杂句）；到“自我控制”（让学生自己构思作文、使用策略、自我监控写作过程，从而学会使用、甚至超越模式）；最后实现完全的“自我调控”。据说，此阶段学生的动机将来自于高度的自我效能感和浓厚的写作兴趣，他们的关注力也从写作的过程过渡到写作的结果。

然而，在我国的英语写作教学中，却存在着两种不利于学生自我调控能力发展的倾向，一种是“过度模仿”的倾向；另一种则是“盲目自控”的倾向。前者指由于教师对写作内容、方式、评价标准等进行严格控制或干预，学生将大量时间用于模仿现成的句子、段落和示范文本，长期以来无法获得自我调控的机会；后者指当学生尚不具有自我控制的经验和能力时，教师不负责任的“缺位”，盲目相信学生会自行完成命题作文的构思、记录和修改的整个写作过程，其结果是写作的巨大困难给学生带来深深的挫败感，更谈不上写作的兴趣和信心。

事实上，自我调控能力发展的四个阶段实际上是交叉进行的，学生在“观察模式”和“模仿”的同时必须获得“自我控制”和“自我调控”的经验。比如，教师从一开始管理写作活动，就要让学生意识到写作的本质是创造个人意义（发现自己要说的话），写作的社会功能是为读者服务（让读者理解自己要说的话），让学生认识到：为了服务读者和实现交流的目的，作者应掌控自己的整个写作过程，对自己的构思、选材、表达方式，甚至是写下的每个句子和词汇负责。

4 引自 (Boscolo & Hidi, 2007: 8)

因此,自我调控研究对写作教学的启示在于:

- (1) 自我调控的关键在于学生写作时是否具有明确、具体的交流对象;
- (2) 针对具体的交流对象(读者),学生才知道自己该说什么和怎么说;
- (3) 获得写作交流的具体反馈是促进学生掌控个人的写作过程、提高写作技能、走向自主写作的基本条件。

然而,在我国的英语写作教学中,学生在写作文时通常缺乏真正的社会交流对象,所谓“读者”只是教师和学生自己,而这些写给教师或自己读的作品所获得的“反馈”,往往也只是些关于语言或语篇形式的修改意见,极少评价作者对个人意义的创造价值,这正是我国学生缺乏英语写作动机的根本原因,也是英语教师不重视写作动机或不知道怎样调动学生写作动机的可能因素。

为此,英语教师需要通过各种课堂教学和课堂管理的手段来实现课堂写作的交流目的,搭建能让学生进行交流、反馈和自主写作的平台,如:

- (1) 设定强调个人意义的写作评价指标,如在学生相互评价时要求评价者列出对方的主要观点或自己不赞同的观点等;

- (2) 提供不同写作任务的分工(如让一部分学生写信,另一部分学生回信;一部分学生发表意见,另一部分学生评价意见等);

- (3) 对班级成员进行不同形式的组合,如让选择相同话题的学生或观点对立的学生进行合作写作,并互为“读者”与“作者”,相互提供评价、批评与反馈性建议;

- (4) 开展自主性、公开性的写作评价、评选活动,如在教师批改作文之前,鼓励学生组内评价或自由选择读稿人,并将大家评选、推荐的优秀作品在一定范围内进行“发表”(如登载在班级墙报上或发表在班级公共邮箱中等);

- (5) 创造多样化的反馈形式(如通过QQ群、email、短信等形式的笔头反馈或课内、外的口头反馈),让学生不但获得写作交流(从教师或同学那里获得各种形式的鼓励、批评、建议)和自我反思的机会,同时逐渐形成个人对写作的看法和评价写作的标准。

实际上,当学生一旦能够根据自己的看法来评价写作时,他们就真正

具有了进行“自我调控”的经验和能力，为他们的自主写作做好了必要的准备。

结语

造成学生写作动机不高的主要原因在于教师不能够从情感上让学生真正产生写作的兴趣、形成用书面语言表达自己的习惯，不能够通过与学生的课堂交往，让学生在表达个人思想和情感的过程中学会组织思想、布局谋篇，在逐渐获得各种写作策略和手段的同时获得写作的信心与成就感。

为此，英语教师应该通过设计有助于调动学生写作兴趣的活动，给学生以成功的体验，提高学生的自我效能感，促进学生自主学习与自我调控能力的发展。总之，教师不但应该将写作逐渐融入学生的课堂学习，还应该逐渐融入学生的日常生活，帮助学生将写作的外部动机转化为内部动机，让学生知道自己怎样才能学会写，包括写什么和怎样写。

第二章 英语写作教学的内容

第一节 本章主题：写作的主题

通过前一章讨论学生的写作动机，我们进一步明确了英语写作教学的目的，在这一章中，我们将通过探究学生的写作主题，了解英语写作教学的内容。

为什么要讨论写作教学的内容？因为在阅读、听力甚至口语教学中，教师都感到“有内容可教”，而在写作教学中，不少英语教师感到“不知要教些什么”。比如听、读内容往往相对明确，因为教材上有需要学生阅读与听的具体材料，这些材料就成为教师进行阅读和听力教学的主要内容。即使是口语教学，内容也较为明确，因为教材往往也会提供一些具体的对话场景、表达功能的主要句型或会话的示范片段等。而我国初高中英语教材为写作教学提供的内容却极为有限，除了与写作主题相关的课文资料以外，主要限于作文题或对写作任务的一般描述，是一种可能让学生发现写作内容的提示，而学生自己要表达的思想或内容，教师是难以预先知晓的，因为这正是他们需要学生在写的过程中去发现和发展的东西。

教师通常通过讨论写作的主题来了解写作教学的内容，因为所谓写作主题，就是学生在写作中需要思考和探讨的内容，是其策划“写什么”的范畴与依据，如果没有这个内容范畴，教师就难以确定自己写作教学的目标与内容。比如，不了解学生的写作主题，就难以确定写作训练可能涉及的体裁、语言功能、相关语言形式知识与写作技能等。当然，学生究竟愿意和能够写什么似乎并不取决于教师事先设定的目标，而取决于学生个人的写作态度、能力与经验。因此，教师在写作教学中的主要责任应该是帮助学生从主题的一般意义中去发现与他们个人兴趣、能力

和经验相关的内容，这既是一个帮助和推动学生探寻“写什么”的过程，也是教师探讨写作教学内容的基本过程。

据此，我们至少了解到两个事实：

第一，相对于其他语言知识与技能的教学来说，写作教学的内容之所以不够明确，是因为它是动态的，需要教师根据学生的需要在写的过程中去发现和发展。此事实不但可以解释为什么教师会产生无内容可教的误解，还可以解释我国英语写作教学的随意性、依附性和过程忽略（参见第一章第一节）等问题产生的原因。也正因为如此，才导致人们对写作教学产生误解，比如，将写作训练归为一种课外的、主要为了练习语言的活动，将教师写作教学的责任局限于验收学生的语言“产品”，使自己沦为作文的“质检员”，而不是学生写作主题与内容的共同开发者。

第二，需师生共同开发的主题内容实际上具有两种含义：一为“公共主题”内容，指所有学生在探讨同一写作主题时所共享的内容，比如该主题的核心内容，写作的基本思路，完成写作任务所需要的基本语言知识和写作技能等。这些既是学生完成写作任务的基本内容，也是教师进行写作教学首先要思考的基本问题；二为“个人主题”内容，主要指学生从公共主题中可能发现的个人意义或他们最终确定要写的具体内容。虽然个人主题内容产生于公共主题的基本范畴以内，但由于每个学生的个人兴趣、能力和经验不同，因而对公共主题的理解也不尽相同，加上不同教师对写作主题和写作教学的理解不同，他们引导学生开发的主题内容往往存在种种差异，因此，在英语写作教学中教师与学生主题内容的开发可能导致完全不同的写作教学内容与过程。

让我们首先看看公共主题开发时英语教师通常关注的内容有哪些。

1. 主题核心内容：学生已知或应该知道的主题知识。比如，要写一篇主题为“网络文化”的作文，教师需要帮助学生了解与网络文化相关的各种公共常识，如网络上巨大的信息量，在网络上进行信息交流的各种快捷方式，以及网络文化的优势（如不出户便知天下事）或弊端（如网络欺诈、信息爆炸的冲击）等。

2. 写作基本思路：学生表达主题思想的基本方式。包括采用何种体

裁、讨论哪些主要问题、实现哪些功能意义。如采用议论的手段来讨论“网络文化的弊端”（如网络欺诈和缺乏面对面交流等），以警告他人使用网络时的风险；用说明的手段来介绍当前网络信息交流的各种不同方式，帮助他人学会利用网络；用叙述的手段来讲述个人在利用网络学习外语时的某次经验，从而与他人交流或分享对网络文化的体会。

3. 相关语言知识：学生在用不同方式表达这些不同主题思想时可能涉及的语言形式方面的知识。例如在讨论网络文化的好处或弊端时可能使用的一些英语词汇，如：cyberculture, Internet culture, advantages, disadvantages等，以及一些核心句子，如：It is important to know both the advantages and disadvantages of developing and managing Internet culture in our daily life等。

4. 相关写作策略：为了更清楚地表达主题思想和实现语言的特定功能，学生可能采用的各种写作手段。例如，要想突出文章“网络文化弊端”的中心思想，学生不但需要采用修辞的技巧，还需要选择或设计不同的篇章结构，包括每段的主题句、支撑句，以及命题需要的不同选材技巧，比如，根据已知的主题（网络的弊端），选择有关网络文化的“负面材料”而暂时回避网络文化的“正面材料”，因为读者此时所关注的焦点是其“负面影响”，换言之，网络文化的优势不是这篇文章的主题，否则，该文章将可能因“中心不突出”或“主题不鲜明”而使读者不知所云。

以上从主题核心内容、写作基本思路、相关语言知识和相关写作策略等四方面引导学生对公共主题的开发，实际上就是我们通常所说的英语写作教学的基本内容，目的是为了帮助所有进行该主题写作的学生能更好地了解自己写作任务所涉及的基本内容。鉴于我国中学生的英语写作任务通常源于两种渠道：第一，教材编者（或教师）根据教材每单元文化主题设计的写作任务（以下简称“教材任务”）；第二，中、高考等各种英语测试所包含的作文任务（以下简称“试卷任务”）。让我们以这两类常用的写作任务为例，分析其公共主题内容和个人主题内容的基本含义及其之间的关系，从而了解写作教学中师生共同开发主题对学生写作的意义。

任务 1: 编写一个类似 “The Monster of Lake Tianchi” (《天池怪兽》) 的神秘故事

任务来源: 外研版《英语》(必修 4, 高一下) Module 6

任务内容: 根据单元文化主题 “Unexplained Mysteries of the Natural World”, 要求学生在阅读课文 “The Monster of Lake Tianchi” 之后, 回答四个问题: (1) What happened? (2) Where did it happen? (3) What was the monster like? (4) What might have been the reasons for the appearance of the monster? 然后根据这些问题提供的基本思路和自己的想象, 为一份英文报纸编写一个怪物的故事, 包括故事发生的经过、地点及怪物的样子, 使用 may be 和 might have 等对怪物进行解释或说明。

任务 2: 根据课文写一篇介绍著名旅游景点的作文

任务来源: 人教版《英语》(选修 6, 高二上) Unit 5

任务内容: 根据单元文化主题 “The Power of Nature”, 要求学生在阅读一篇介绍天池的课文 “The Lake of Heaven” 后, 按照课文的信息要点: (1) Why is the place famous? (2) How big is it? (3) What can you do there? (4) How is it good for you? 选择一处自己所熟悉的旅游景点, 仿照课文进行介绍。建议作文以句子 Have you ever thought of visiting...? You should because it has special attractions... 作为开头。

任务 3: 根据提示写一封建议性的电子邮件, 以劝慰朋友改变心情

任务来源: 2001 年某市中考作文题

任务内容: 假设你是 Mike, 你的朋友 Susan 近来心情不好, 请你给她发一封 email, 提出合理建议, 帮助她调节心情。词数: 80—100 (关于 email 的首尾句已给出, 不记入总词数), 可参考内容有: sing, take a walk, do sports, write a diary, watch TV, listen to music, go shopping, go swimming, go outside。

任务 4: 看图作文——谈谈你能为家长减负做些什么

任务来源: 2011 年高考英语 (江苏卷) 作文题

任务内容: 以下图片展现了女儿为回家的妈妈拿包的情景。要求考生根据自己对这幅图片的理解用英语写一篇短文, 包含以下内容:



(1) 描述图片内容,如情景、人物、动作等;(2) 结合自身实际情况谈谈对图片的感想;(3) 举例说明自己能为家长减负做些什么。

可参照图中文字及文章开头的提示(The burden of students has been a hot topic for years, but the load of parents has received little attention, especially from their own children.)作必要的想象。要求词数 150 左右(不含开头)。

以上教材任务(任务 1、2)分别选自我国广泛使用的两套高中英语教材,试卷任务(任务 3、4)则取自我国近年来部分地区的中、高考作文试题。从《义务教育英语课程标准(2011年版)》和《普通高中英语课程标准(实验)》(以下统称《课标》)中关于初、高中英语写作教学的目标来看,这些写作任务可以在一定程度上反映我国不同英语学习阶段的中学生(从初三到高三年级)写作任务的不同要求与特点,比如任务 3(初三题)基本符合 5 级目标“能独立起草短文、短信等,并在教师的指导下进行修改”(教育部,2012);任务 1(高一题)基本符合 6 级目标“能简单地描述人物或事件,并简单地表达自己的意见”;任务 2(高二题)基本符合 7 级目标“能描述人物或事件,并进行简单的评论”;任务 4(高三题)基本符合 8 级目标“能写出语意连贯且结构完整的短文,叙述事情或表达观点与态度”(教育部,2003)。

从四个写作任务的核心内容、写作思路、语言知识、写作策略等方面进行归纳(详见表 2-1),就能够更清楚地了解其公共主题的基本内容:

表 2-1 写作任务案例 1—4 的公共主题内容分析

写作任务	任务 1	任务 2	任务 3	任务 4
核心内容	理解“天池怪兽”的故事及其出现的可能原因,想象另一个神秘事物。	理解我国最大的火山口湖天池的特点和介绍旅游景点的主要内容。	邮件作者: Mike; 收邮件者: Susan; 邮件事由: 对方的心情不佳。	关于“the load of parents”的问题和孩子对该问题的个人看法。
写作思路	叙述: 1. 神秘事物出现的背景; 2. 神秘事物出现的过程; 3. 个人对该事件的看法。	介绍、说明景点: 1. 为何有名; 2. 地理特点及面积; 3. 旅游活动; 4. 个人收益。	用电子邮件的形式, 描述自己的建议(使朋友可能改变心情的做法)。	用议论文体讨论: 1. 图片人物的行为; 2. 个人感受与看法; 3. 对看法的归纳、总结。
语言知识	使用一般过去时描述事件, 用 may be, might have 说明事物出现的可能原因和依据。	使用一般现在时介绍和描述事物, 用数词和单位词描述景点的海拔高度和占地面积。	可用 sing a song, take a walk, do sports, write a diary, watch TV, listen to music 等动词词组。	用一般现在时描述图片上的情景和人物行为; 用情感词表达自己对问题的感受和看法。
写作策略	可用报道体结构: 先用第三人称介绍事件, 然后说明个人看法, 对事物进行主观描述。	可用从总体到部分的结构: 先介绍景点全貌, 再分别描述景点特点, 进行自然的客观描述。	应采用邮件的通常结构(已规定的邮件格式和首尾句), 其他策略自定。	可以先陈述观点, 再提出论据(图片上的事实和个人体验), 最后总结与归纳论点。

如果我们对以上教材任务(任务 1、2)与试卷任务(任务 3、4)做一个比较, 不难看出这两类写作任务的目的是不一样的, 其主题开发的过程与方式也不尽相同: 前者的主要目的是训练学生的英语写作能力, 因此强调的是学生进行主题内容开发的过程, 让学生经历探寻主题内容时的个人感受; 而後者的目的则是评估学生的英语写作能力, 故更强调学生主题开发的结果。比如, 除了试卷上描述的以下主题内容, 学生还

需要通过自己的思考确定与写作任务相关的其他内容。

试卷任务 3、4 中用语言、图片及图解所介绍的已知主题内容有：

- 关于核心内容的介绍，如任务 3 中对于写邮件原因的解释“你的朋友 Susan 近来心情不好”；任务 4 中关于家长“重负”的图解（To ease the pain in her back, I removed the heavy load from mom's shoulders.）等；
- 关于写作思路的说明，如任务 3 的说明“提出合理建议，帮助她调节心情”；任务 4 的说明“描述图片上的情景、任务、动作，结合自身实际谈自己对图片的感想，并举例说明你能为家长减负做些什么”；
- 部分关于语言知识要求的说明，如任务 3 中关于使用动词词组的建议和关于写作词数的要求等。

需要学生自行决定的主题内容主要是关于英语语言知识和写作策略的，如：怎样充分利用试卷资料所提供的主题内容选择和合理运用与主题相关的语言知识（如词汇、句子）和写作策略（如描述或说明的具体方式）来表达自己对主题的理解。在写作考试中，这种对主题内容的理解和选择能力通常被称为“审题能力”，是写作能力的重要组成部分。例如，任务 4 的主题为“为家长减负”，要求学生写一篇短文说明自己对该问题的看法。很明显，该写作任务考查的不只是学生能否清楚地描述图片上小姑娘为母亲拿包的事实，还要求考生利用这一事实作为论据，来完成孩子是否该为家长“减负”和怎样实施“减负”的讨论，考查学生是否知道要采用议论文的语篇结构来讨论问题，如：先陈述关于“为家长减负”的问题，再利用图片故事和自己的理解来陈述论据，说明为家长“减负”的必要性和可能性，最后得出结论：我们应该像父母爱孩子一样去关爱父母。

如果将写作任务 3（初中题）与任务 4（高中题）进行比较，也能够从另一角度说明学生对主题内容的开发能力是其写作能力的一部分：越是低年级的写作任务，要求学生开发的内容就越少（试卷资料对主题内容的介绍和解释就越具体、明确），如任务 3 不仅直接说明了学生要

写的内容（改变心情的建议），对写作形式（邮件）和可使用的语言知识（动词词组、邮件首尾句）都做了明确规定。说明写作任务的难度不仅体现在其核心内容、写作思路和所涉及的语言知识和写作策略本身，还体现在学生对这些内容的开发能力（即理解与选择能力）上。

怎样有效训练学生的主题开发能力，是教材任务区别于试卷任务的关键：教材任务（任务1、2）之所以没有像试卷任务一样向学生直接提供主题内容，而是将“写作”与“阅读”相结合，是为了向学生提供一个探讨主题内容的完整过程，即首先让学生通过阅读了解和理解课文内容，然后从课文的主题内容中借鉴与自己写作相关的内容，同时了解进行主题内容开发的方法和思路。比如任务1中，关于“天池怪兽”的课文内容，需要帮助学生想象自己将要编写的神秘故事和借鉴课文的写作思路，如是否采用课文的叙述方式来讨论与课文类似的问题，包括神秘事件出现的背景、出现过程和个人对该事件的看法等；又如任务2中关于“天池旅游景点”的课文内容，也将对学生介绍自己所选择的旅游景点具有一定借鉴作用，包括说明文的语篇结构和需要讨论的问题等，如旅游点为何出名、有什么地理特点和主要旅游活动等。

总而言之，教材编者（或教师）根据教材上的文化主题设计写作任务时，通常会为学生进行主题内容开发提供两个过程，一是理解相关主题内容的过程，这往往通过各种阅读和讨论活动进行，对学生主题开发能力的影响是隐性的；二是引导学生思考个人写作内容的过程，这往往通过显性的选题和草拟活动进行。尽管这些主题开发能力训练活动都能使学生或多或少地获得一些关于主题内容的知识，但大多数教师似乎更重视第一类活动而忽略学生个人主题的开发。

此外，由于有些教师不了解主题开发能力的标准，或这些标准的具体内涵，他们在写作教学中不能有计划、有目标地进行主题开发能力的训练（如出现随意的或缺乏具体目标的训练或忽略过程），使学生的这一能力难以得到有效的发展。比如将写作任务1（高一题）与2（高二题）进行比较，就不难看出它们关于学生主题内容开发能力标准的内涵是不同的。尽管任务1和2涉及的课文内容都是关于旅游景点“天池”，

任务 1 无论在课文阅读还是写作任务的难度上,都低于任务 2,但从公共主题内容的分析(参见表 2-1)的角度来看,它对学生主题开发能力的要求似乎反而比任务 2 高一些(参见表 2-2):

表 2-2 写作任务案例 1 和案例 2 的主题内容对比分析

写作任务	任务 1	任务 2
核心内容	关于另一个神秘事物的故事及其发生原因,需要学生的个人想象与创造。	关于另一个著名旅游景点的情况和特点属于公共知识,可以咨询和借鉴。
写作思路	叙述文既需要介绍神秘事物的出现背景、形状、出现过程,还要解释可能的原因并说明个人对该事物的看法。	说明文主要介绍事实,如景点为何出名、地理特点与面积、旅游活动与对旅游者的好处等。
语言知识	句子结构较复杂:使用一般过去时描述事件,用 may be, might have 说明神秘事物出现的原因。	句子结构较简单:使用一般现在时描述事物,注意用数词和单位词描述景点的海拔高度和占地面积。
写作策略	语篇结构较复杂:先介绍事件及其过程,解释可能原因,后提出个人看法;对神秘事物的主观描述。	语篇结构较简单:从总体到部分,先介绍景点全貌,再分别描述景点特点;对事实的客观描述。

任务 1 之所以看上去比任务 2 对学生主题开发能力的要求高,是因为任务 1 对学生个人主题(决定个人写什么)的开发留有较大的余地:学生要根据自己的想象编写一个神秘事物的故事,这需要学生充分利用个人的生活经验与相关的语言文化知识来进行内容的选择与创造,还需要他们采用个人独特的语言方式来表达(包括词汇的选择、描述的手段和句子的搭配)。相对于介绍自选旅游景点的任务 2,任务 1 中个人决策的内容显然要多得多,因为学生完成任务 2 时不但可借鉴课文的表达方式,还可从各种旅游宣传资料和网络上获得不同旅游景点的内容。

这说明,帮助学生理解公共主题内容只是训练学生开发写作内容的一部分,为了帮助学生从公共主题中发现个人真正想表达的内容,教师还应根据公共主题的基本内容和学生写作的个人需要,引导学生进一步开发个人主题内容。从教材写作任务与试卷任务的区别来看,教材任务

往往以训练学生的主题内容开发能力为主要目标，因此会为学生个人主题的开发留有更多余地，否则，学生可能局限于各种公共主题，写出千篇一律的句子和段落，而不是个人希望表达的内容，更不会创造出具有个人特点的表达方式。

第二节 教学案例：学生写些什么

本章介绍两位高中英语教师 A 和 B 在理解教材写作任务和引导学生开发主题内容时的不同方式。这两位教师采用的教材都是人民教育出版社出版的《英语》第六册 (*New Senior English for China, Book 6*) (2007 年 4 月第 2 版)。教材提供的写作任务参见前一节中“任务 2”的介绍, 阅读关于天池的课文 “The Lake of Heaven”, 然后按该课文的写作方式来介绍自己所熟悉的旅游景点, 比如: 景点以什么出名, 景点的地理环境特征, 特定的旅游活动、看点及其文化含义等。课文作为景点介绍的典型范文, 由四个自然段构成, 可分为三个部分: 第一部分即第一自然段, 介绍天池所在地——长白山, 中国最大的自然保护区, 包括地理特点与其最大的旅游看点“天池”; 第二部分即第二自然段, 介绍天池的地理特征 (火山喷发自然形成的我国最大的火山口湖, 海拔 2194 米, 平均水深 200 多米等), 自然环境及其景观 (如清澈的湖水和四周环绕的 16 座山峰); 第三、四自然段形成最后的第三部分, 用一个民间的传说故事来说明天池的文化意义 (透明、幽深的天池湖水象征着人们对纯洁、深远爱情的追求)。

教学案例一

教师 A 为海口市某学校高二学生上了一节英语读写课。考虑到离海口市约 20 公里之外的石山镇有一处“火山群世界地质公园” (Volcanic Cluster Global Geopark), 又称为“火山口公园”, 她决定让学生写一篇介绍该景点的作文, 并在教学计划中这样解释自己选择该主题的理由: “一是此景点与课文内容 (火山口湖) 有关, 学生写作时可以借鉴课文中刚刚学过的语言知识; 二是此景点为学生所熟知, 可以激起学生写作的欲望; 三是让学生发现自己家乡的美, 从而更能抒发热爱家乡的自豪感。”

教师首先向学生宣布了该课的学习任务: 1. 读课文 “The Lake of Heaven”, 学习介绍旅游景点的文章和语言表达方式; 2. 学会写一篇介

绍旅游景点的作文。接着用图片向学生介绍天池的美景，并让学生采用快速浏览和查读的方式了解课文大意，有关天池景点的内容细节，文章结构以及作者用过的重要词语、句子和表达方式，最后通过看图说话讨论海口火山口公园的地理位置和景区特点，为学生完成写作任务做好写作内容和表达方式两方面的准备。以下是这节课读写课的基本过程：

1. 通过图片与提问导入课文主题，调动学生对课文内容的阅读兴趣

教师通过天池的图片和提问来引起学生对课文主题（旅游景点天池）的关注，如：What is it? Tianchi, the largest crater lake in China. Why is it called “Tianchi”? Because of its high position, and it's more than 2,000 metres above the sea level. How is it formed? It is naturally formed by volcanic eruption and it is the source of three rivers in Northeast China: Songhua, Tumen and Yalu. What does Tianchi look like? Have you ever seen it? 引导学生描述图片（例如 a beautiful lake, very clear water 及 The surface of the water is like a piece of glass. 等），然后进一步问学生：Would you like to go there if you have a chance? If yes, do you want to know more about the scenic spot, for example, where it is, what we can see and do there... If yes, just read the text “The Lake of Heaven” on Page 39. 在与学生进行简单的交流后，教师布置了阅读课文的任务。

2. 通过快速浏览让学生了解与课文主题相关的内容要点和结构

教师采用提问与多项选择的方式让学生了解这篇关于天池的课文可能涉及的主要内容，比如提问：If you will pay a visit to Tianchi, what would you like to know about it? 或 What information about the scenic spot do you think you will read from the text? 然后让学生从以下 6 项内容的范围中进行猜测和选择：

- | | |
|-------------------------------|----------|
| A. the location | (景点位置) ✓ |
| B. the geographic features | (地理特征) ✓ |
| C. the way to the scenic spot | (景点路线) ✓ |
| D. the tourist attractions | (观赏热点) ✓ |
| E. the cultural meanings | (文化意义) |

F. the typical local handicraft (工艺产品)

大多数学生选择了 A、B、C、D，也有少数学生选择 E 和 F。在教师的引导下，学生更正自己的预测，最后教师用幻灯片展示出课文内容的基本结构：

第一段：the location (A)

第二段：the geographic features and the tourist attractions (B, D)

第三、四段：the possible cultural meanings (E)

3. 通过查读与核心句填空了解课文主要内容的具体细节

教师让学生再读课文，并根据自己的理解完成下列表格中的填空，更清楚地梳理与归纳课文中的主题内容，以下是课件的内容：

About Tianchi, the Lake of Heaven

1. 地理位置 (location)	Tianchi lies in <u>Changbaishan</u> , Jilin Province, Northeast China.
2. 地理特点 (geographic features)	Changbaishan is the largest <u>nature reserve</u> with a great diversity of rare <u>plants and animals</u> . Tianchi has formed in the <u>crater</u> of a dead volcano. It is <u>2,194</u> metres above sea level and <u>more than 200</u> metres deep. The surface <u>freezes</u> over in winter. It takes <u>about an hour</u> to climb to the top of the mountain.
3. 观赏热点 (tourist attractions)	The biggest attraction is the lake Tianchi. You can not only enjoy the sight of the <u>clear waters</u> in Tianchi but also the beautiful view of the other <u>sixteen mountain peaks</u> that surround Tianchi.
4. 文化意义 (cultural meanings)	It is said that a girl bathing in Tianchi gave the birth to the father of the Manchu people, who had a great gift for <u>language and persuasion</u> . The clear blue water in Tianchi symbolises the <u>deep and lasting love</u> of people.

4. 讨论和总结旅游景点介绍的内容与文章基本结构

教师首先让学生交流自己的阅读体会: From reading the text about Tianchi, what do you feel?... Tianchi seems so special and amazing from this introduction. How did the writer introduce Tianchi in the text? Have you learned the way to introduce a tourist attraction? 然后让学生总结这类文章的写作特点, 包括内容与结构: First of all, what kind of information should be included in this kind of introduction? 学生谈到的内容有: location, size and appearance, features, attractions, 教师补充: legends and stories, what the tourists can see, do or think of in the scenic spot and what they mean to people 等。但学生没有谈到文章结构, 教师用课件展示了自己的归纳:

- (1) general introduction (总体介绍)
- (2) specific features (具体介绍)
- (3) special events and their meanings (特别事件与意义)

教师还提醒学生写作文时也要注意按照这种结构来写。

5. 讨论和总结旅游景点介绍中可以运用的相关语言知识

教师用课件列出以下词句和句式, 并解释说: Let's see what kind of words and expressions we can use when introducing a scenic spot.

(1) in a general introduction:

- location:
...be/lies/stands in ...be located/situated in
- size/appearance:
...metres high/long/wide/deep/above sea level
...metres in height/length/width/depth
...covers an area of...
...is covered with...
...is rich in...
...is home to...

(2) in describing specific features:

- useful adjectives:

largest/longest/greatest/unique/spectacular/grand/amazing...

● useful expressions:

...is known/famous for/as...

attracts visitors from home and abroad

If you come to... for a visit, you'll have the chance to enjoy...

When you arrive, you are rewarded with...

6. 讨论关于海口火山口公园的主题内容

教师布置具体的写作任务: Write a letter to one of your friends who knows nothing about the Volcanic Cluster National Geopark in Haikou.

然后, 教师开始用图片呈现火山口公园的景点: Look, this is the volcanic crater. I'm sure most of you have been there before, and you should be very familiar with it. 然后问学生: Where is it? 让学生说出“火山口公园位于石山镇, 离海口市约 20 公里”, 有学生说出了一些关键词, 如 It is located in..., 20 kilometres away, Shishan Town, 教师将句子补充完整为: The geopark is located/situated in Shishan Town, about 20 kilometres away from Haikou City. Standing on the crater, you can see Haikou in the distance...

接下来, 学生根据教师提供的图片, 采用以上类似的方式完成以下英语句子, 并用课件展示正确答案:

- 公园面积约占 108 平方公里, 园区内有 34 座火山口, 其中最典型的是马鞍岭。(The geopark covers about 108 square kilometres. There are 34 volcanic craters there. Among them, the most typical one is Ma'anling.)
- 这是世界上最完整的死火山口之一, 深 90 米, 海拔约 200 米。(It is the most complete dead volcanic crater in the world. The crater is 90 metres deep in size at about 200 metres above the sea level.)
- 从火山脚下到山顶, 你可以看到各种形态的火山岩石。(From the foot of the volcano to the top, you can see all different shapes of volcanic rocks.)

- 到那里你不但可以看到神奇的山景，还会观赏到一个奇妙的火山世界。(When you arrive, you are rewarded not only with the fantastic sight of mountains, but also with the view of a miraculous world of volcanoes.)

教师让学生齐声朗读这些句子，提醒他们写作时要特别注意以上画线部分，并尽可能采用这些英语表达方式。

7. 布置家庭作业：完成一篇介绍海口火山口公园的作文

教师没有提出更具体的写作要求，只是强调了词数（100—120左右）和至少运用课文所提供的“三个有用表达”，对于课堂上讨论过的关于海口火山口地质公园的内容，教师让学生查询网址 <http://haikou.cncn.com/jingdian/huoshankou/profile>，这样，学生写作时就可适当增加自己认为重要的细节。

从以上教学过程中我们不难发现，教师 A 在这节读写课中主要强调的是学生对课文的理解，以便学生能准确运用课文提供的相关英语知识与书面表达方式及技能，而不重视学生对个人主题的开发，将学生的写作内容基本上都限制在“公共主题”的内容范畴之内，具体表现为：

(1) 核心内容。除了课文中介绍的长白山火山口湖天池的地理位置、景区特点外，还包括教师所介绍的海口火山口公园的地理位置和景区特点，虽然教师也让学生查询相关网站，并“可适当增加自己认为重要的细节”，但对学生“所熟知”的火山口公园（实际上有近一半学生并未去过，也不了解该景点），教师没有给学生任何表达个人看法的机会，如问学生是否去过、是否喜欢该景点；如果是，最感兴趣的是等等，更没有从学生的角度思考过为什么要向朋友推荐该景点。实际上，学生要写的基本内容都已经被教材或教师在教学计划中明确规定好了（参见以上教学步骤 6 中学生完成的句子）。

(2) 写作思路。同样，学生的基本写作思路（介绍和说明该景点）也是教材与教师所事先规定好的，包括该作文的基本结构：要写几段，每段中需要写哪几个句子（如第一段总体介绍，说明自己将要介绍的景点名称和理由，景点为何著名；第二段介绍地理特点及面积；第三段介绍

主要的旅游活动；最后总结参观该景点的意义)，因此，学生没有机会，也无需从自己的个人体验、情感出发来思考怎样组织和表达思想的问题。

(3) 语言知识。由于学生在写前的阅读活动中进行了一系列句子翻译活动，加上任务中明确的语言表达规定（使用一般现在时介绍和描述事物；用数词和单位量词描述景点的海拔高度和占地面积；至少运用课文所提供的“三个有用表达”等），无论学生是否愿意去写自己的句子，为了按照教师的规定完成写作任务，课本和教师所提供的标准答案（如教师在课件上呈现的翻译例句等）都将成为他们直接模仿或借鉴的对象。

(4) 写作策略。这里主要指与主题内容开发相关的一些写作策略，比如选材 / 拟题、草拟大纲等过程中可能采用的策略。由于教师仅为学生选择了主题的基本内容（火山口公园），并没有让他们自己讨论和决定介绍该景点的具体内容，如介绍该公园最为典型的火山群之一马鞍岭（Ma'anling），或是更为具体的有关马鞍岭的火山口、火山岩、火山风景或传奇故事；加上教师已经为学生规定了“从总体到部分”的结构原则，学生无需写什么提纲，只需严格按照教师的指令，根据自己对重要词语、句子的理解就可以完成写的任务。换句话说，这种基本由教师控制的主题开发方式，可能让学生了解公共主题内容以及相关知识，但缺乏个人主题开发的过程与体验。

教学案例二

教师 B 使用同一教材在另一所学校也上了一节英语读写课，尽管教师 B 与教师 A 一样，也计划让学生阅读课文后写一篇介绍家乡景点的作文，但她却采用了完全不同的方式引导学生开发主题内容，其中最大的区别就在于她所设计的一切活动都是为了使学生能够根据自己的生活经历与个人喜好来决定自己写什么。

教师在上这节课的前一天告知了学生一则消息，即志愿者英籍教师 Mary 下周要来学校给高一、高二年级学生上为期两周的英语口语课，随后将有一天的时间参观海口：Mary, a volunteer English teacher from Britain, is coming to our school next week. She is going to travel around

Haikou after her two-week oral English lessons. 然后布置家庭作业：小组讨论 Mary 在海口最值得一看的旅游景点，第二天向全班报告讨论的结果，鼓励学生从网上下载更多的资料，以便更清楚地介绍这些景点。以下是教师 B 第二天上这节读写课的基本过程。

1. 学生分小组报告 Mary 值得参观的海口景点及其原因

教师问各组学生海口哪些景点值得 Mary 参观：What are the places of interest that you think worth visiting? Can you name some of them? 学生回答比较踊跃，但大多数学生都是用中文提到各景点的名称，如：位于海口市区的主题公园“热带海洋世界”等，教师在黑板上将学生不能表达的英文名称写出来，如“热带海洋世界”（Tropical Sea World），石山镇的“火山群世界地质公园”（Volcanic Cluster Global Geopark），俗称“火山口公园”（Volcanic Geopark），“热带野生动植物园”（Tropical Wildlife Park and Botanical Garden），“海瑞墓”（Hai Rui Tomb），“五公祠”（Wugongci），还有个别小组提到定安县的“南丽湖”（Nanli Lake）和“热带鸟世界”（Tropical Birds World）等，但被其他组否定了，因为这些景点距离海口较远，不属于海口市内的景点。

各组提到最多的两个景点是热带海洋世界和火山口公园，其中有三个小组还分别向全班展示了这两个景点的图片。他们推荐热带海洋世界的主要理由是：You can find a lot of fun there. 推荐火山口公园的主要理由是：It's the most beautiful place in Haikou. 教师让全班学生进一步讨论这两个景点对 Mary 来说是否值得一看：Which of them do you think is most worth visiting for Mary and why? Can you say more about it, for example, what's special? What can Mary, the English girl, see or do there?

在教师的提示下，有学生提到火山口公园比热带海洋世界历史悠久，并展示了附有中文说明的图片。一张显示：“这一火山群形成于 2.7 万年至 1 百万年前”，教师让学生用英语说：The volcanic cluster was formed between 27,000 and 1 million years ago. 另一张显示：“热带海洋世界建成于 2000 年 11 月”，让学生说：The Tropical Sea World was established in November 2000. The Geopark is much older than the the Tropical Sea World. 还有学生谈道：“火山口公园是自然景观”，在那里既可以看风景，又可以爬

山，而热带海洋世界是“人造风景”“儿童游乐场”，不一定适合 Mary。

2. 用表格归纳两个旅游景点的主要特点并决定最值得推荐的景区

学生继续小组活动：各组集中讨论两个景点中的一个（自己认为更值得推荐的），从四方面找出该景点的主要特征信息，并集体完成下列填表活动：

- A. the history (景点历史)
- B. the geographic features (地理特征)
- C. the tourist attractions (观赏热点)
- D. the meaning of the visit (观光意义)

以下是教师 B 用课件呈现的两组学生所提供的信息（有修正）：

Different features of the two scenic spots

Contrast Items	Volcanic Geopark	Tropical Sea World
the history	between 27,000 and 1 million years	November, 2000
the geographic features	<ul style="list-style-type: none"> ● in Shishan Town, 20 km away from Haikou ● about 108 square km ● 34 volcanic craters ● by repeated volcanic eruptions 	<ul style="list-style-type: none"> ● in Haikou city ● about 838 <i>mu</i> (both land and ocean) ● man-made scenery
the tourist attractions	<ul style="list-style-type: none"> ● typical crater: Ma'anling ● different volcanic rocks ● long stone steps ● towering old trees 	<ul style="list-style-type: none"> ● "Hainan 1,000-Year Tower" listed in <i>The Guinness Book of Records</i> ● water curtain movies ● rafting ● tropical rainforest
the meaning of the visit	<ul style="list-style-type: none"> ● to see the most complete dead volcano crater in the world ● to see the subtropical scenery in Haikou 	<ul style="list-style-type: none"> ● to see the theme park of tropical ocean in China ● to play in a children's playground

学生最后一致同意推荐火山口公园，教师帮助学生归纳选择该景点的原因：(1) a wonder of the world (它是一个世界奇观，属于海口，更属于世界，从西方来的 Mary 应该感兴趣)；(2) a geological learning (它具有地质学意义，作为世界上最完整的死火山口之一，Mary 可以从中学学习到火山类型、熔岩和熔岩隧道等许多关于火山的科普知识)；(3) typical subtropical scenery (除了火山石构成的奇特景观，Mary 还可从那些独特的建筑、石阶、古树、园林以及味道独特的羊宴 (mutton feast) 等中，了解海南的热带风情及其特点)。接着，教师播放了该景点的视频，并做了简单解说，最后告诉学生：“热带海洋世界”由于经营不善现已关闭，Mary 实际上没有参观的可能 (It is said that Tropical Sea World has been closed due to bad management. That's to say it is impossible for Mary to visit it now. Volcanic Geopark seems to be a better place for Mary to go.)

3. 自拟或自选与火山口公园或海南旅游景点相关的作文题

教师接着向去过火山口公园的学生提问：Have you ever been to the Volcanic Geopark? When did you go there? What impressed you most? 然后让学生根据自己对火山口公园的印象 (最熟悉、最有兴趣表达的内容) 自拟作文题，或从以下教师提供的标题中自选题目：

- The Wonder of the World: Volcanic Cluster Global Geopark in Haikou (世界奇观：海口火山群世界地质公园)
- The Most Complete Dead Volcanic Crater in the World (世界上完整的死火山口)
- The Volcanic Scenery in Ma'anling (马鞍岭的火山风光)
- The Beauty of Volcanic Rocks in Ma'anling (马鞍岭的火山石之美)；
- A Legend of Ma'anling (马鞍岭的传奇)
- A Big Mutton Feast by a Volcanic Cluster (火山上的羊肉盛宴)

对于没有去过火山口公园的学生，教师允许他们从课堂上大家提供的各种中英文资料和图片中选择自己感兴趣的内容，对该景点实在没有兴趣的学生，也可以选择自己所熟悉的海口其他旅游景点作为自选题。

大多数学生都选择教师提供的题，也有学生自拟题。以下是部分自

拟题:

- Wugongci, the History of Haikou (五公祠: 海口的历史)
- Welcome to Hainan Island (海南岛欢迎你)
- The Coconut City of Haikou (椰城海口)
- Living Beside the River Nandu (生长在南渡江边)

教师对自拟题“Welcome to Hainan Island”的学生提出问题: What are you going to write? 当教师知道学生主要想介绍海南岛的基本概况, 包括地理位置、气候特点等 (Hainan Island, the second largest island in China, about 35,000 square kilometres, the weather is warm all the year round, people mainly live on farming, fishing and tourism...) 时, 建议学生从某个具体的旅游景点出发来介绍海口, 如课文 “The Lake of Heaven”, 从旅游景点“天池”出发介绍长白山, 让学生读课文, 从而了解课文作者是怎样介绍一个自然景点的。

4. 通过快速浏览让学生了解课文的主要内容和基本结构

教师用图片向学生介绍长白山的“天池”(Tianchi, the largest crater lake in China. Similar to Ma'anling, it is also formed by volcanic eruption.), 并问学生 What does Tianchi look like? (It is different from the “deep hole” in Ma'anling, and it's a deep lake with very clear water), 然后让学生了解在这篇关于天池的课文中作者介绍了哪些主要内容, 文章的基本结构是怎样的, 最后教师用课件呈现为:

Part 1: The location of Tianchi: Changbaishan. (Para. 1)

Part 2: The geographic features and the tourist attractions. (Para. 2)

Part 3: The legend and the cultural meaning. (Para. 3—4)

5. 通过查读课文第二、三段, 了解介绍自然景点的表达方式

教师让学生再读一遍课文, 根据教师列出的相关标题(如景点的地理特征、观赏热点、相关传说、介绍的开头、结尾等)画出课文中的相关句子与表达方式。当学生大声读出这些句子时, 教师将它们输入课件中事先列出的标题下, 用简略形式标记出来, 比如:

(1) geographic features (地理特点)

- Tianchi has formed in...
- It is... metres above sea level...
- It takes about... to climb from... to...

(2) tourist attractions (观赏热点)

- You are rewarded by the sight of...
- ...rewarded by the view of...

(3) legend of the spot (景点传说)

- There are many stories told about...
- The most well-known concerns...

(4) beginning and ending of introduction (介绍的开头结尾)

- Changbaishan is in...; the attraction... is...
- If you are lucky enough to visit..., don't forget to do...

6. 讨论并完成个人写作提纲，教师给予必要的指导和支持

最后，教师让学生根据自己选定的题目写出作文提纲，并以火山口公园为例，让全班讨论提纲的内容和写法：Please list out what you are going to write about the scenic spot, for example, Volcanic Geopark, and what should we say first? 有学生说“location”，教师补充道：“Yes, we should talk about the location, but first, the name of the scenic spot, right?” 一边说，一边在黑板上以提纲的形式为学生提供一些不熟悉的表达形式，如：

Part 1: the **beginning** (e.g. the name, the location, what it is famous for...)

Part 2: **geographic features** (e.g. the area, the sea level, the look, the typical one...)

Part 3: **tourist attractions** (e.g. volcanic rocks, how they differ from one another in size and shape...)

Part 4: the **ending** (e.g. what to learn, to see, to do there...)

教师抽查学生的提纲时发现有些学生在抄黑板上的提纲内容，于是提醒学生要根据个人题目来计划自己的内容：...as for the title of “A complete dead volcanic crater in the world”. Part two might be the body of

your writing, and you have to describe the geographic features of the crater in details, as for “The beauty of volcanic rocks in Ma’anling”. Part three might be emphasized more, while for “A legend of Ma’anling”. Part four should be the most important part of all. 教师总结道：“不同标题的文章强调的内容是不同的。”

7. 布置家庭作业：根据个人理解独立完成写作任务

教师在布置家庭作业时要求学生尽可能根据自己的提纲所应该表达的内容，把自己心中最想说的话说出来。如果遇到自己不会表达的词或句，可以向课本、老师或同学请教，词数大约在 100—120 左右，如果有话可说，可以多写，对景点的某些具体信息不确定时，可以上网查询，或与其他同学共享资源，但必须独立思考和完成写作。

此外，学生完成初稿后不要急于交给老师，而要像往常一样，自己至少先读三遍，然后请班上的其他同学或同伴校对初稿，并提出意见，能够让越多同学读过和评价过越好，这样就能够根据他人的意见进行修改和完善。总之，尽量在自己满意之后再递交作文稿。

以上教师 B 的教学过程显然与教师 A 很不一样。虽然该班大多数学生的写作内容也是介绍海口的火山口公园，学生在课堂上也阅读了关于“天池”的课文，但两位教师引导学生开发写作主题时采取的不同方式，可能使学生在这两节课中经历完全不同的学习过程。其中最大的区别就是他们阅读课文的认知过程：尽管他们“读”的目的都是为了“写”（通过借鉴课文的写作思路和表达方式），但由于教师 B 的学生在读前已思考过关于写作主题的问题了，他们更知道自己要写些什么和从课文中借鉴什么。

我国大多数英语教师在读写课中也像教师 A 那样，喜欢“先阅读、后写作”，即先让学生阅读课文，然后引导学生从课文中归纳出写作中可借鉴的内容，如文章的基本结构及常用的句型和词汇，他们认为这是为学生的写作任务“做铺垫”，最后再进行写作。但教师 B 的做法恰恰相反，她是让学生先思考和了解自己的写作内容，后阅读，将课文阅读与写作自然地融合在一起，这是一种以写作为中心任务的处理方式，使

阅读能更有针对性地为学生的写作服务，这样，学生就可以从个人写作的需要出发，有针对性地借鉴课文的写作思路和表现手法了。虽然由于课堂教学的时间有限，学生个人主题开发的过程（包括拟定题目，列出内容提纲，口头交流或相互借鉴与主题相关的想法等）并不一定十分充分，也许不能提供清晰的主题思路，但这一过程至少可以为他们思考自己的写作主题提供机会，帮助其了解进行主题思考与交流的正确方式。

第三节 案例分析：英语写作内容的分析

主题，即写作的内容，究竟应该由教师决定还是应产生于学生自己的大脑？教师 A 显然认为学生的写作内容应由教师规定，她不但为学生预先选择了主题，还清楚地解释了自己选题的理由（参见上一节案例一），虽然她的一些理由并非事实（如“该景点为学生所熟知”），但有些理由的依据十分明确：只有在公共主题的统一内容范畴之内，学生才可能准确地模仿和套用课文中相关的语言知识。这也正是她在读写课中让学生“先读后写”的主要原因，因为在这种不太需要个人经验与思考的写作中，写作的主要目的仅是对学生英语语言结构知识的操练，而不是针对其写作能力的有效训练。

与这种由教师控制写作内容的方式相反，教师 B 所设计的一系列读写活动都是为了让学生发现自己愿意并可能表达的主题内容，她用“促进思维”的方式，尽可能让学生产生自己的想法和观点：阅读课文前，为了决定最值得推荐的旅游景点，学生需要讨论、比较、分析、拟题或选题，而阅读课文之后，他们还要对自己的写作主题作进一步的思考和梳理，使之明晰化（选择自己认为能更好表达主题的细节内容，从课文中借鉴表达方式，列出可表达具体内容的提纲等）。这样，学生在阅读课文的过程中不但能根据个人主题的需要来寻找借鉴的内容，个人主题开发的一系列活动还能促进他们进行思考。

采用“促进思维”而不是“高度控制”的写作教学方式，关键在于教师能否根据学生的实际生活经历和思维特点来决定写作教学的内容。

1. 给学生一个主题思考的实际需要

在教师 B 的读写课中，尽管 Mary 只是一个虚构的人物，但却是学生现实生活中完全可能出现的人物。让学生在课前分小组讨论“最值得向 Mary 推荐的景点”，不但可能让学生产生思考主题（介绍旅游景点）的动机，还能为课堂上讨论该主题做好充分的思想准备，因为在现实生活中，不少学生并不一定思考过海口旅游景点的问题，尽管教师 A 在计划中写到“此景点为学生所熟知，因此可以激起学生写作的欲望”，

但实际上近一半的学生并未去过火山口公园，更缺乏对海口景点的比较，教师 B 让学生课前就互相交流或上网查询景点，无疑是一种更切合实际的做法。

2. 让学生思考、交流更具体的主题内容

教师 B 不但让学生报告和讨论最值得向 Mary 推荐的景区，还从大多数学生推荐的两个景点中选择自己喜欢的那个，并将喜欢的理由用列表的形式表达出来，这样做的主要原因是让学生产生对该主题更为具体、深入、细致的思考，否则，学生的理解只停留在有关主题信息的概念中，无法与个人的生活体验产生联系，写作时自然无法将这些理解转化成具体的细节内容。

当然，在一个由几十人组成的班级中要让每一位学生都找到自己熟悉的主题并不容易，比如，相对于海口的其他景点，学生对火山口公园比较熟悉，但也有学生只是听说或从资料上了解过该景点，没有亲自去过，因此缺乏实感，即使去过该景点的学生，也未必清楚了解该主题的具体信息（如历史文化、自然风光、地理特点、观赏特点等），以及这些信息在写作中的实际作用，这就需要教师的具体引导。教师 B 所提供的关于两个景点差异比较的表格和归纳（对选择原因的归纳），就是为了让学生更清楚地了解自己写作中可以利用的具体内容。

3. 给学生思考与决定主题的自由

教师 B 让学生自己选择和决定推荐景点，实际上是对学生进行写作思维训练的重要过程，因为只有在这一过程中，学生才可能独立思考关于“写什么”的问题，即将公共主题（介绍某景点）与个人主题（介绍个人认为值得介绍的具体景点内容）联系起来。只有这样，学生才可能运用个人的知识和经验来具体分析、比较和描述不同景点在不同方面的各种特点。

对学生的写作内容采用高度控制的方法，不但剥夺了学生这一系列思考和产生思想的机会，长此以往，学生还可能逐渐丧失独立思考的习惯和能力，变得习惯于接受他人已有的思想和抄袭现成的句子，养成“依赖”的思维方式，因而更难以产生个人的见解和独特的表达。更重

要的是，在长期缺乏个人思考和创造的写作活动中，学生有可能误认为写作就是抄写别人现成的句子，这不但会使他们丧失写作的兴趣，更会使他们丧失写的责任感和主动性。教师 B 在写作训练中给予学生选择主题的自由，不仅可能让学生学习开发个人主题，还可能在他们选题和选材的同时，习得对写作的正确理解和积极的思维方式。

4. 在学生思考时向其提供必要的引导和借鉴

要让学生在英语写作中积极思考并非易事，因为让学生学会思考是一个漫长而艰难的过程，由于个人选题的差异，教师难以对每个学生的不同选题都一一指导，不同主题所涉及的不同写作策略，也使教师不可能在时间有限的写作训练中一一进行介绍，因此，教师需要在这一过程中尽量选择大多数学生需要的主题内容，有计划地引导、介绍、提供必要的示范，以便学生学习与借鉴，不断启发和引导学生自己思考，产生自己的思路和正确的思维方式。

教师 B 之所以以“火山口公园”为例进行写作提纲的讲解，不仅仅因为这是大多数学生选择的主题内容，还因为课文可以为学生提供类似作文的文本示范（学生可以通过快速浏览了解课文的主要内容和基本结构，还可以通过查读课文第二、三段了解介绍自然景点的某些表达方式）。教师和教材对主题内容的引导对那些选择该主题的学生有更直接的影响，而对于那些选择其他主题的学生来说，则需要通过课堂上关于课文内容的讨论和交流，产生相关联想，间接借鉴他人（教师、同学、包括课文编者）的写作思路与表达方式。

5. 给学生清理和归纳个人思想的机会

实际上，无论教师采取何种方式进行写作主题的开发和引导，它们对每个学生的影响都是不一样的，因为经过引导，学生大脑中关于主题究竟会产生哪些不同的想法，这些想法对不对；如果不对，怎样才能帮助他们加以澄清和纠正等问题，教师是无从预先设定的。教师在写作课中必须做的另一项工作，就是让学生将自己的想法说出来或写出来，并利用课堂的各种组织形式让学生进行充分交流，同时对自己的思想进行清理和归纳。

教师 B 让学生讨论并完成个人写作提纲,就是让学生用自己力所能及的方式来进行一种思想清理和归纳。鉴于中国学生英语表达能力的局限,教师往往采用集体讨论的方式,允许愿意发言的学生用不完整的形式表达自己的看法,然后通过黑板记录或课件提示为其他学生提供听和读的机会。这些记录和提示不但可以让学生了解提纲的具体写法(基本格式、简略表达形式等),还向学生提供了他们所不熟悉的英语表达形式,以便学生修正自己的说法与看法。当教师 B 发现学生抄写黑板示范的内容时,还利用这一契机更清楚地解释了什么是“提纲”,也解释了为什么“不同标题的文章所强调的内容是不同的”,使学生能够更进一步地检测个人对主题内容的理解。

6. 给学生表达、评价和修正个人思想的过程

学生在课堂上完成的写作提纲,实际上只是学生发展个人主题的一种工具,或者说,写提纲只是帮助学生理清思路的手段之一。学生写作中还将对提纲进行不断的修改、调整与完善,是进一步发展、创造、组织和表达个人思想的过程。在这个过程中,学生将遇到更多困难和问题,除了思想的困惑以外,还有各种英语语言表达上的挑战。如果教师希望鼓励学生迎接这些挑战,最好的方法不应该仅仅是为他们提供“可以使用的词汇和句子”,而应像教师 B 一样尽可能为学生修正自己的思想和语言提供可能。

教师 B 之所以不要学生急于交卷,就是要学生通过自己和同学的反复阅读、校对、评价与修改,尽量把“想说的话”用合适的形式表达出来,创造自己最满意的句子。换句话说,是让学生有充分的时间和机会来思考怎样写得更好,包括对表达内容与方式的思考,对个人语言表达形式的假设和修正,对自己写作和英语能力的反思等,而不是花时间去寻找课本上可以套用的句子。为了鼓励学生在写作过程中更大胆、主动地尝试各种不同策略,教师还允许他们通过不同途径去学习英语表达方式。除了借助课本、向老师或同学请教之外,学生还可以上网查询或与其他同学共享语言材料和信息资源,唯一的要求就是他们必须根据个人主题表达的需要,独立地思考和完成自己的写作任务。

如果比较一下两个班学生在以上教学案例中的写作内容，我们就不难发现，由于教师 B 给予了学生较充分的机会思考“写什么”和“怎么写”，他们的写作内容很可能在来源、范畴广度和表达方式上都与另一个班的学生不一样。

从主题内容的来源来看，学生没有局限于教材主题（介绍著名旅游景点）或教师所提供的主题（介绍海口火山口公园），他们从教师所讲解的其他主题案例，或同学、朋友提供的主题思路，以及各种旅游网站、资料所介绍的景点信息中，多渠道、综合性地选择和比较，最后根据自己对主题内容的熟悉程度、表达的能力与兴趣等，确定自己想介绍的主题内容。

从主题内容选择的范畴来看，学生有更广泛的选择余地，他们可以全面介绍海口椰城的地理特点与最有代表性的旅游景点（如“The Wonder of the World: Volcanic Cluster Global Geopark in Haikou”，“Wugongci, the History of Haikou”），也可以只介绍、描述火山口的某处奇观（如“The Most Complete Dead Volcanic Crater in the World”，“The Volcanic Scenery in Ma’anling”），还可以通过自己某次观光的经历来介绍景点特征（如“A Big Mutton Feast by a Volcanic Cluster”），甚至可以讲故事（如“A legend of Ma’anling”）或写成抒情散文（如“Living Beside the River Nandu”）。总之，学生通过自己的内容选择，不但可以实现景点介绍的目的，还可以表达自己的思想与情感。

从个人意义的表达来看，由于学生主题内容选择的差异性，必然表现出不同的写作风格和手段，他们既可以套用课文的基本结构和表达方式，也可以用自己熟悉的方式来表达，如描述不同的自然风情，记叙各种观光活动，讲述带有个人想象色彩的离奇故事，抒发自己独特的情感等。正是这一些不同的、个人的、只有作者自己理解和希望表达的内容与形式，才构成了写作的基本元素。

总之，学生只有在为探讨具体主题内容而进行的这一系列个人思维活动中，才可能获得写作的真正动机和创造意义（即按照学生自选的方式表达个人思想）的兴趣与能力。缺乏个人主题内容的写作活动，往往

难以让学生了解写作的意义，因为他们在写作中仅仅用教材和教师所传授的信息和知识来表达早已被规定的主题，甚至不了解自己在读写课中活动的意义，不清楚阅读课文时要借鉴什么和写作时为什么套用课文中的那些句子。这样的写作训练课与其他语言知识操练课实际上没有太多本质上的区别。

第四节 本章小结：英语写作教学的内容

为了帮助学生在写作中有效地开发个人主题，我们需要更清楚地归纳个人主题开发的基本内容。个人主题内容产生于公共主题的基本范畴之内（参见本章第一节）。教师在开发学生个人主题时，需结合公共主题考虑以下内容：

1. 学生个人生活经验与公共主题内容之间的关系。如果教师希望学生能够从公共主题内容中找到自己想写和能够写的东西，首先应该考虑的问题就是怎样能帮助他们发现主题与他们个人生活经验的相关性。比如以“旅游景点”为公共主题的写作任务，城市孩子与乡村孩子对该主题内容的了解和理解显然是不同的。城市孩子的生活经验很可能使他们马上想到某著名的旅游胜地或主题公园，而这一切离农村孩子的生活往往较远。要那些从未去过旅游胜地的农村学生写一篇介绍旅游胜地的作文，他们恐怕只有两个选择，其一，利用公共主题知识和个人想象来写作（比如复述课文或根据教师所介绍的旅游知识，而不是个人的旅游经验来发表看法）；其二，干脆放弃。那么，为什么不能将“介绍某著名旅游景区”的主题改为“介绍学生所熟悉的任何景区，包括那些学生家乡并不著名的乡村风景”？这样做，即便学生难以回答公共主题所要求回答的某个问题（如该景点为何出名），也可以让他们表达自己真实的情感和思想。

2. 学生个人兴趣焦点与公共主题内容之间的关系。所谓个人兴趣焦点，即学生在特定时间所特别关注的事物或问题。如果说学生与公共主题相关的生活经验和对主题的熟悉程度是其开发个人主题的前提，其个人兴趣焦点则是他们能否发现个人意义并将这种个人意义转化成具体内容的关键，比如有的学生在介绍家乡风景时可能更愿意描述自家门口的小河在春夏秋冬四季的不同景观，或更愿意讲述大山中发生的各种奇遇。当然，教师需引发学生的兴趣点，从而发现可能深入讨论的具体问题与讨论方式，并通过典型案例来帮助其他学生发现自己开始并不清楚，但可能成功表达的内容细节，也为兴趣点不同的学生提供自由选择的可能。

3. 学生的个人表达能力与个人主题内容之间的关系。学生找到了自己愿意表达的内容,并不说明其完成了个人主题的开发,因为学生能否用英语表达这些内容,在很大程度上还取决于学生个人的英语知识水平与书面表达能力。因此,教师不仅要为多数学生提供与其主题内容相关的语言表达方式,还应该根据学生的个人知识水平和思维习惯,提供各种支持。比如,为学生提供表达具体内容时可能用到的特定表达方式;帮助学生回忆他们以前学过或可以借鉴的表达思路;为学生采用“替代性表达”(如因语言能力有限而采用简化或不规范的表达方式),甚至“假设性表达”(如尝试某种无十足把握、可能出现语病的表达方式)提供可能;同时鼓励学生通过相互交流和借鉴,获得更多不同的表达方式。总之,要让学生在语言表达的过程中建构个人语言知识。

4. 学生的个人写作习惯与个人主题内容之间的关系。所谓个人写作习惯,即学生英语书面语表达时的个人思维和行文特点。比如,有的学生更愿意先写提纲,再根据提纲来补充具体内容;有的则更愿意将大脑中随即想到的句子直接写在纸上,然后经过多次的筛选、修正和调整,最后决定自己的表达方式。为了尊重和培养学生的个人写作习惯,教师需要为学生提供各种不同的思维、行文方式与写作策略;帮助学生在实践中总结和反思自己的写作经验;同时帮助学生发现最适合个人书面语发展的方式。

总之,在引导学生开发公共主题内容的同时,教师必须帮助学生开发个人主题内容,下表(表 2-3)更清楚地表明了英语写作教学中主题开发的整体含义,以及写作教学的主要内容及其依据(主题开发的需要)。

表 2-3 写作主题开发与写作教学内容之间的关系

主题内涵	公共主题的开发	个人主题的开发	写作教学内容
核心内容	了解学生在进行某主题写作时所应该知道的主题内容及其相关的文化常识。	从学生自身生活经验中发现与主题紧密相关的内容和学生最为熟悉的话题。	向学生介绍主题知识;激活学生已有的知识与经验;帮助学生找到可以表达的话题。

(续表)

主题内涵	公共主题的开发	个人主题的开发	写作教学内容
写作思路	了解学生表达主题思想的可能途径,包括可采用的基本体裁、应该讨论的主要问题以及可以实现的语言功能。	从学生特别感兴趣的事物或问题中发现学生组织主要思想的具体角度和可能讨论的具体内容。	确定多数学生的兴趣焦点;引导其发现愿意并可能表达的具体内容和方式;尽可能提供个人选择的自由。
语言知识	了解学生表达各种主题思想时可能涉及的语言知识,包括基本词汇、核心句子和常用的表达形式。	根据学生表达的个体需要和英语发展的不同特点提供各种语言支持和进行语言知识相互借鉴的机会。	提供学生需要的关键词语、句型、表达方式;鼓励语言交流与借鉴;提供“替代性”和“假设性”表达的机会。
写作策略	了解学生表达思想和实现既定语言功能时可能采用的语篇结构、特点及其常用的写作策略与手段。	根据学生表达的个体需要提供语篇知识、构思、草拟和编辑的策略,让学生选择和实践不同的写作策略。	提供可以选择的语篇结构形式与相关写作策略;不但组织学生实践策略,还鼓励学生分析、总结、分享个人写作策略。

在英语写作教学实践中,教师引导学生开发公共主题与个人主题实际上是同时进行的,比如教师在向学生介绍公共主题核心内容的同时,也在考虑这些内容与学生生活经验之间的实际关系,因为学生对这些核心内容的熟悉程度将决定他们是否在作文中有话可说;而这些不同内涵的主题内容也应该是相互融合、难以清楚区分的,比如与主题相关的文化知识、语言知识、写作思路与写作策略、手段等都是相互关联的,缺乏其中的任何一种知识或技能,学生都难以清楚地表达自己的主题和思想。

但我国英语写作教学的事实是:教师常常更关注公共主题的开发而忽视对个人主题的发展;偏重于主题文化常识和语言知识的教学,而忽视学生写作思路、写作策略的训练。其主要原因仍然是教师对写作主题

与内容的不同理解。比如从不同的视角来看写作主题，写作教学的内容是不一样的：如果教师只从写作的结果出发来看写作主题（如试卷上的作文题），就会将主题看成学生产生某些固定语言产品的一种内容规约，认为与每个主题相对应的应该是一系列既定的句子或符合某种体裁的语篇结构。这可能正是他们相信通过语言知识训练、甚至通过背诵范文就可以提高学生英语写作能力的根本原因之所在，因为在他们的眼中，那些标准范文正是他们期待学生从规定主题中产生的“合格产品”，他们并不期待不同经验的学生对主题的不同理解与表达。

如果从写作的过程来看写作主题（即教师根据学生需要所开发的作文题），主题只是帮助学生发现和创造个人意义（参见第一章第一节）的思维线索或依据，教师要帮助学生有效地发现自己想表达的内容，就必须根据学生的不同生活经验、兴趣、知识与技能的需要来发现学生熟悉的话题，感兴趣的具体问题、思路与表达方式，尝试各种适合个人表达的策略与手段，并促进学生进行有关主题意义的交流和协商，让学生在理解和协商主题内容的过程中，发现自己想表达的思想，同时也了解自己的表达能力。

以上对写作主题的不同视角的看法不仅影响教师在写作教学中关注的内容（是更关注学生作文的产品形式还是学生选择、组织和发展意义的复杂心理过程），也反映出教师对写作本质的不同看法：认同写作的本质是个体对主题意义或思想的发现与创造，教师必然强调学生选择与开发主题的过程；而将写作仅仅看成某些规定内容的表达，教师就必然更强调书面语表达的形式与技巧，而忽略学生写作的心理过程和进行个人意义创造的需要，意识不到写作课中师生共同开发主题对学生语言学习和思维训练的重要意义。

当然，学生个人意义的创造与表达的形式，都是英语写作教学的重要内容，它们实际上互为表里：语言表达形式为“表”，因为它较为直观，易于被人注意，而学生个人意义的建构为“里”，因为它发生在学生的大脑中，不容易被发现，也因此常常被忽略。总之，它们构成一个整体，谁也离不了谁：我们既不可能离开语言表达的形式来空谈意义，因

为那样不但会使学生在写作训练中缺乏书面语表达的统一标准，还会使教师缺乏评价写作技能的依据；也不能够离开意义的发现与创造来谈语言的形式，因为那样的写作训练虽可能使学生获得编写正确句子的能力（一种语法能力）或按照一定语篇结构组织句子的能力，却可能因缺乏个人表达的动机和经验而使永远无法了解写作的本质是创造思想和语言的过程，无法体验写作的快乐，也难以通过对语言的实际运用（假设、监控、反思和修正）来建构个人的语言知识系统。

总之，无论我们是讨论公共主题与个人主题内容的区别，还是归纳学生语言表达的形式与意义在写作教学中的不同作用，其实质并不是为了讨论它们孰轻孰重，而是为了解决我国英语教师在写作教学中的一些困惑。

比如，为什么不能以写作的试卷任务取代教材任务？我们至少可以归纳为两大原因：其一，试卷任务缺乏主题开发能力的训练过程，强调的是评估学生已有的主题开发能力；其二，试卷任务主要根据《课标》对学生英语写作能力的统一要求，检测学生对相对统一的内容（公共主题内容）的理解和开发能力，而较少考虑学生个人主题开发的可能。又如，为什么不能直接让学生按照教材所描述的写作任务进行写作训练，而需要在教师的引导下让学生对公共主题和个人主题的内容进行开发？因为教材任务所提供的主题内容不一定与每个学生的实际生活经验密切相关，教材任务所依据的只是《课标》所描述的写作教学目标，是我国不同阶段学生英语写作训练的普遍需要，而非特定背景下学生写作训练的实际需要。故任何教材编者都只可能为学生提供部分公共主题内容及其开发的基本方式，而不可能像教师那样帮助自己的学生将公共主题内容和个人需要的内容有效地结合起来。

理解写作教学中主题内容开发的不同层面及其意义只是教师了解自己写作教学内容的一部分，要引导学生有效地开发主题，还需从写作教学的实践中归纳出主题内容开发的各种原则、方法、策略和手段。比如，一般认为，与学生生活经验直接相关的、可以促进其写作动机的、适应学生英语语言能力并与学生当前写作训练目标一致的写作任务，

将有利于学生写作能力（包括主题开发能力）的发展。这些是教师在引导学生开发主题内容时需要注意的问题，我们可以暂时将其归纳为以下主题开发的基本原则：

1. 尽可能选择和发展与学生实际生活经验密切相关的主题内容。该原则的基本依据是：学生亲身体验过的事物或在生活中熟悉的主题，更容易使他们发现个人想要表达的内容。例如，讲述自己刚刚经历的或发生在身边的一件事情，要比编一个自己从未见过，甚至没有想过的神秘事物（参见本章第一节“任务1”）容易得多，因为亲身的经历可以为作者提供真实感受、直接信息和个人看法。

2. 选择和发展有利于提高学生写作动机的主题内容。所谓写作动机，就是愿意用书面语表达个人情感、思想、看法的一种欲望。因此，学生有兴趣争论、讨论的问题或愿意表达不同意见的话题，往往是促进学生产生写作动机的关键。如让学生介绍某旅游景点，就远不如让学生从共同熟悉的几个景点中推荐一个最佳景点更容易激发学生的写作动机，因为为了说明自己推荐的景点“最佳”，学生往往会尽其所能来介绍某景点的各种特点，包括采用比较、描述、说明等各种语言表达手段和形式。总之，此时的写作（景点介绍）已成为包含学生个人思想、态度、价值观的一项任务。

3. 选择和发展有可能促使学生综合运用各种语言、文化知识的主题内容。如果写作能够让学生表达个人思想，学生就不仅仅是通过写作活动来发展其语言知识，如操练那些成为语言学习目标的词汇与句子，了解各种写作技能，如知道英语书面语表达的常用方式和手段，还能根据他们自己的表达意愿完成不同的写作任务，从而获得综合运用各种语言和文化知识、经验的机会，获得产生持续写作兴趣和信心的可能。为此，除了那些格式化的、常常可以套用某些常用语言知识和技能的公共主题，还应该为学生提供具有特定含义、需要个人知识与经验的主题，那样才能全面挑战学生的英语知识系统和写作才能，也才有可能在他们表达各自情感和思想的过程中，对个人语言进行多种形式的假设、反思和修正，从而更有效地促进其语言知识的发展。

4. 根据学生选择的主题内容来挑战他们的写作思维能力和各种写作策略。从本质上说,写作能力是一种发现和发展不同语言形式来组织个人思想的能力,故主题内容的开发(即发现个人思想的能力)必然成为写作能力的重要组成部分。但因为个人思维方式与能力的差异性,教师在写作教学中难以按照统一的公共主题来安排写作内容,因此,介绍著名旅游景点的公共主题,很可能因学生的个人开发而发展成为不同的内容,如写成“某乡村风景的介绍”“某次旅游奇遇的叙述”“对某自然景观的描述”甚至是“对某风景区过度开发的批评”。由于个人主题内容的改变,学生自然会运用不同的写作策略和手段,这样,教师就不可能根据《课标》的统一要求来评价学生的写作思维能力与书面表达能力,而只能根据不同训练阶段中写作教学的基本要求和学生写作任务可能涉及的不同体裁、策略和问题,对每个学生的写作进行有针对性的评价和建议,在尊重学生自由选择的基础上促进其个人写作能力的发展。

可见,写作教学中的主题内容,实际上牵涉学生写作活动的各个方面,包括其写作的动机,即学生是否愿意写与该主题相关的内容;写作的能力,即学生是否有能力理解和发现该主题中自己认为应该和能够与别人分享的个人意义,以及是否具有表达与交流该主题所需要的相关语言和文化知识;写作方式,即学生是否了解或熟悉完成该主题表达所需要的各种组织意义的方式,如不同的思维方式、语篇知识、行文特点与风格等。

此外,学生不同的生活经验、语言学习经验和写作经验也可能对其开发主题内容产生不同的影响,同时,写作训练中中学生个人主题内容开发的不同方式,也可能会极大地影响学生语言学习、写作的结果。例如,积极的个人主题内容开发有可能更好地激发学生的写作兴趣与欲望,打开其思路,因为它不但为学生提供各种知识运用的机会,还将挑战学生的想象力、思维能力和各种与写作相关的潜能,鼓励学生创造思想与语言的动机与热情。而那些缺乏主题开发过程或仅仅停留在公共主题内容范畴的开发,则可能因不符合学生需要而无法使其写作能力得到发展,甚至令学生对写作产生厌倦、反感、困惑甚至害怕等消极情绪。

在我国英语教学中，不利于学生写作能力发展的主题开发活动常表现为以下三种情况：

1. 缺乏开发：如直接将教材提供的写作任务甚至试卷任务布置给学生，这意味着取消学生主题内容开发的训练或将训练任务交给学生自行处理，很可能导致学生由于不了解主题内容（如不了解教材任务隐性提供的公共主题内容）或因为公共主题所涉及的内容太空泛、太抽象，而不知道自己该写些什么或从哪里动手。

2. 过度开发：如为了让学生通过作文操练课文中的重要词句，教师在主题内容介绍时对学生写作的内容与方式进行各种不必要的限制，如让学生根据教材提供的内容去造句，从刚学过的课文中抄写表达类似思想的句子，或根据既定的文章结构编写内容大致相近的段落。这样做不但使学生难以表达个人想法，也会令学生失去尝试用不同语言形式来组织和表达个人情感、思想的机会。

3. 开发不当：除了过度开发，教师还可能采用一些错误的方式误导学生对主题内容的理解，如对主题概念化的介绍，脱离学生思维习惯与生活经验的讲解，不适当的范文提供与案例讲解等。总之，教师可能因缺乏主题内容开发的基本知识和相关教学策略而不知道自己该做些什么，还可能因缺乏对学生写作思路和兴趣焦点的了解而使自己的理解受限，这样不但会阻碍或误导学生的思路、影响学生的创作热情，甚至还可能让学生产生对写作的误解，如误以为作文是一种有统一内容和形式的书面语练习等。

至于英语教师在写作课中究竟该怎样做才能有效促进学生开发个人主题内容，这需要对英语写作教学进行更深入的调查与分析，否则就难以理解以上所描述的主题开发基本原则在实际课堂教学中的具体含义，也不清楚教师应该做什么才可能对学生的写作产生积极的影响。

结语

写作课（在我国中学英语教学中通常被设计成“读写课”）中，学

生的主要学习任务就是思考、讨论、发现和交流有关自己写作内容的想法与思路，这往往取决于教师在引导学生开发公共主题内容的同时，是否鼓励和支持学生有效开发个人主题，了解他们想写什么和能够写什么，而不是根据课文阅读的内容进行单纯模仿性的语言知识操练。

因此，英语教师写作教学的主要内容就是根据学生的不同生活经验、兴趣、语言知识与技能的训练需要，促使学生自己去发现和创造个人希望表达的意义，同时令学生产生表达自我的兴趣与信心，包括发现自己所熟悉的话题、感兴趣的问题、思路与表达方式，了解自己善于表达的策略与手段等。在这个过程中，教师要为学生提供充分交流和协商个人主题的机会，让学生不但能够发现自己想表达的思想内容，同时还可以学习利用课堂环境的其他资源（教师、同学等提供的资源信息）发展自己的主题开发能力。

第三章 英语写作教学的结构

第一节 本章主题：写作的过程

写作教学的结构，即写作教学过程中课堂教学活动及其因素之间的关系，它是实现写作教学目的的具体课堂教学形式。

当教师选择不同的写作教学目的和内容时，课堂教学的结构也会随之改变。比如，在以“语义表达”为主要教学目的写作课中，教学结构会根据写作的主题（学生要表达的内容），而不是写作的形式（用什么词、句、语篇形式来表达）展开。因为，为了促进学生思考和创造个人意义，让他们尽可能地从公共主题信息中发现自己所熟悉的话题、感兴趣的角度或思路，课堂活动的焦点通常是学生的写作动机、兴趣和思想主动产生的过程，而不太可能安排太多相关语言知识形式的学习活动，更不会为了让学生更关注目标词句而限制学生表达的愿望，或因此控制他们对主题内容的选择。

在前两章中，我们已讨论过写作教学的目的（参见本书第一章）和内容（参见本书第二章），如关于写作教学目的，我们认为语言意义的表达应该成为写作教学的首要目的（参见第一章第四节），“让学生产生用英语来表达个人思想和与他人交流思想的愿望和信心，而不在于他们能否立刻写出准确无误的句子或流畅的段落”，因为语言形式只为表达意义而存在。又如，我们认为写作教学的内容应更强调对个人主题的“开发”而不是“限制”，教师应该“根据学生的不同生活经验、兴趣、语言知识与技能的训练需要，促进学生自己去发现和创造个人想要表达的思想，同时产生表达自我的兴趣与信心”（参见第二章第四节），因为个人意义的发现和表达是学生写作（产生语言）最原始的动机。

对写作教学目的和内容的讨论虽然对我们理解写作教学的结构有一

定启示意义，但这种纯概念性的讨论并不能完全解决课堂实践中教学结构的问题，也不能清楚解释写作教学中语言“意义”与“形式”，主题“开发”与“控制”等因素之间极为复杂、相互交织的平衡关系，更不足以让我们了解在动态的写作过程中，教师应当如何有效地把握、调整和利用好课堂教学的环境因素，更好地实现这种平衡。比如，在外语写作的不同训练阶段，在特定的写作教学环境中，怎样才能合理地管理不同目标的教学活动，实现“语言知识目标”和“语意表达目标”的自然融合？要回答这个问题并不像我们所想象的那样简单。

从表面上看，这似乎是一个“二选一”的问题，即在两种较为鲜明的意见中选择一种立场：或坚定地认为写作“内容”是构建一切写作教学活动的基础，因此，教师在进行课堂教学活动时只需考虑学生“为什么写”（写的目的）和他们“可能或能够写些什么”（主题内容）的问题，因为学生只有清楚了自己所要写的内容，才有可能更主动地掌控个人写作的整个过程；或认为学生写作的“形式”应成为构建一切写作教学活动的基础，否则学生就不能有效实现语言知识训练的目的，不能运用既定的目标词汇、句子和表达手段来进行写作活动。为此，教师不但需要考虑学生在表达某一主题内容时可能用到的词语、句子和语篇形式等，还需要限制学生个人主题的开发，让他们能够在统一、有限的内容表达中操练和巩固那些刚刚学过的语言知识。

但我国大多数中学英语教师在理论上往往会赞同以上两种观点中的前者，而在个人教学实践中却更愿意选择后者。其原因主要有两个：其一是这些教师的内心深处实际上更强调“语言知识目标”，认为写作的目的就是让学生通过“写”来操练和巩固刚刚学过的各种语言知识，他们担心学生的自由表达难以实现巩固语言知识的目的，因为学生在自主写作中可能回避那些刚刚学过的、自己不太熟悉的目标词语和句型，而只用一些熟悉的“老话”和“套话”来完成写作任务；其二，也是更重要的原因，是他们缺乏开拓新教学形式的经验，对“语言知识”和“语意表达”目标之间的关系和共赢的可能性缺乏尝试和理性的评估，于是，“学生的想法和思路千差万别、难以掌控”，“有限的英语知识水平

难以表达学生的思想”等就成为其坚持自己观点的借口。

然而，仅仅讨论“内容”和“形式”的抽象关系可能让我们陷入“是蛋生鸡还是鸡生蛋”的逻辑怪圈。在实际写作中，学生表达思想的过程常常是一个在写作“内容”与“形式”之间不断寻找平衡的过程，可能从“内容”探寻“形式”，也可能从“形式”发现“内容”。换句话说，写作“内容”与“形式”之间完全可能出现“你中有我，我中有你”的交织、动态关系。因此，学生复杂的写作心理过程，才应该成为我们讨论写作教学结构最重要的内容。

遗憾的是，有的教师很少思考学生写作的实际心理过程与特点。长期以来，他们在写作教学中关注最多的就是三件事：第一，给学生出题；第二，对学生的作品进行修正和打分；第三，为了让学生写出更符合评分要求的句子和篇章而为学生提供写作要求和模仿样本。至于学生写作的过程，学生大脑中想些什么，他们那些不同的思想是怎样产生的，他们在进行写作思维时有什么样的感受等，好像都与自己的写作教学关系不大。总而言之，他们最关注学生写作的结果（如学生的文章中主题思想是否全面、清楚，词汇、句子是否正确，结构、格式是否合理等），而不是学生写作的过程。

在这种只关心结果的写作课中，由于教师对学生最终的产品从内容到形式有太多明确的要求与功利的期待，使学生的写作活动类似于一种基于语言形式的“操练”：学生只需对某些目标语言形式进行选择或模仿性的运用，以便强制性地记住某些语言形式的特征和使用规则。即使学生能够用这些目标词句和教师提供的样本写出正确的句子，他们记住的语言知识也并不一定能转化为表达思想的能力，因为他们在写这些句子时没有经历表达思想时苦苦思索的过程，没有体验发现思想时的激情和快乐，他们非但不能通过“写”获得语言能力，反而可能因为“写”而导致一种极为消极的写作态度：谈“写”生“厌”，甚至生“怕”。

写的过程实际上是非常复杂而难以预测的。无论是文献研究还是实证研究都表明，写作是个非线性、不断发展的过程，因为写的内容，如主题、思路、框架等，都在写作的过程中产生（Zamel, 1983）。实际

上,学生在没有动笔写之前,一切个人希望表达的思想和意义都是不确定的,只有在他们真正落笔之后,经过其对大脑不断涌现出来的思想与念头进行梳理、筛选、提炼、调整,最后才可能发现较为清晰的思想 and 思路。故不少人认为写作是一个绝对个人的活动,因为这一切活动都发生在写作者的大脑中,表现为一种个人思维和情感的过程。

当学生的这种思维和情感过程发生在课堂中时,课堂教学环境中的一切因素,如教师设计的各种语言交流活动,教师提供的与写作主题相关的材料(阅读材料,音频、视频材料)或提出的各种讨论问题,包括讨论问题的过程,比如每个人的不同发言、讨论时的情绪与气氛、课堂交流时的不同组织形式(小组讨论或全班辩论)等,都可能对学生的写作心理产生不同的影响。而这种影响是正面的还是负面的,为什么是正面或负面的,学生写作的思维有何特点,如学生大脑中的主题思想是怎样产生的,那些不清楚、不完整、不正确、不合理的思想是怎样走向清晰、正确和完整的,怎样才能让学生更愉快、自主、轻松地走进写作的过程等,就成为教师讨论写作教学活动及其结构应该研究的问题。

故讨论写作教学结构的第一步就是将写作的“结果教学”变为“过程教学”,让教师在选择和建构课堂写作活动时首先考虑学生写作的心理过程(包括思维与情感过程)与特点,比如是否充分利用特定的课堂环境因素引导学生与教师之间,同学之间,相关材料作者之间的积极思考、交流与互动,学生在其中是否能获得各方面的挑战、激励或必要支持,是否能产生出学生自认为合适的思想和表达形式。

当然,写作的心理过程,即产生或创造意义的过程是十分复杂、千差万别的。要了解和解读学生在写作过程中的想法、看法以及思维的不同方式并非易事。加上不同学生的写作风格和习惯不同,他们的写作过程也不尽相同。要有效引导每个学生写作心理的健康发展,对于任何一位教师都将是一个长期而艰难的探索过程。但这非但不能成为我们回避写作过程教学的理由,相反,应成为我们反思写作结果教学的动因:我们实在没有理由让学生因缺乏引导而不知所措,也不能让他们因受到太多限制而不敢思考,更不能让他们因缺乏写作思维和情感的经验而误以

为写作的目的只是为了写一些语法正确的句子。

英语教师写作过程教学的核心任务，就是在引导学生发现自己的表达欲望（包括写的原因和兴趣焦点，以及个人要表达的思想和思路）与语言表达形式（如组织个人思想的语言和表达形式）的过程中，尽可能为学生可能产生的各种思想火花和独特思路提供可能，为他们了解自己思想产生的特定方式和复杂过程提供可能，为他们感受思想产生的兴奋和快乐提供可能。比如，选择或创造能够激发学生思考或思辨的素材与问题，设计写作课上特定的交往方式，让学生能在与教师、同学和其他环境因素交流的过程中产生不同的想法和看法，从而获得思想的互补、心灵的碰撞、观点的冲突或对思维缺陷的自省。

这种与学生的个人思维、情感与生活经历紧密相关的“互动性交流”活动，一方面体现在学生个体与自选主题之间可能产生的思想和情感交流（如学生发现某一新观点或独特表达形式时的兴趣和快乐感，自由表达自己思想的畅快感觉或成功写出某一得意之句的愉悦和成就感等）；另一方面则可能体现在学生个体与其他学习伙伴在课堂学习讨论中可能产生的各种收获与体验（如分享某一共同体会时的会心一笑或争辩不同观点时对对方的友善批评、修正、提醒、尊重和宽容）。这些积极、互动的思维和情感过程，不但可能通过写作使学生增强其自主学习的能力和经历，还能有助于他们的社会认知能力的发展。这样，他们的视野会变得更为开阔，他们对问题独立思考的能力会不断提高，个人的想法和看法可以得到及时的补充和修正，他们写作的兴趣与信心会有所增强。

若学生在这一具有创新和独立意识的过程中能够掌握基本的写作思维方式，了解并熟悉自己的写作思路，能对自己大脑中纷杂的思绪进行不同形式的梳理、分析、比较、筛选、提炼和调整，并逐渐形成某些个人写作的思维经验与习惯，就可能更自主地掌控写作的过程，换句话说，他们就已经做好了进行英语基础写作在心理、思想与技能等各方面的准备，知道怎样根据个人对不同主题的理解打通思路和建构意义，怎样用英文的书面语形式较为清楚、得体地表达自己的意思。也只有在这种个人意义的表达中，学生所主动运用的、在交流过程中经历过反复检

验的各种语言结构知识，才可能真正成为他们表达思想的工具，并转化为他们个人语言知识体系的一部分。

总之，课堂写作的过程就是一个学生向课堂寻求引领、支持和帮助的过程，他们需要教师帮助自己从“空空如也”的大脑中发现思想或思路，在“浩如烟海”的信息中找到方向、确定焦点，从梳理和归纳思想的过程中学会判断和评价，在组织个人思想时学会思考和运用各种语言表达的技能。

换句话说，教师只有了解学生在写作时复杂的心理过程，了解学生在写作思维中对教师的各种需要，才能真正理解自己设计各种写作教学活动的目的和建构这些活动的依据。本章的目的就是要通过讨论学生英语写作的过程，让广大英语教师了解自己设计的英语写作教学活动及其结构形式的特点。

第二节 教学案例：写作时学生怎么想

这里将介绍的是两位英语教师 A 和 B 所引导的不同写作过程，以及学生在这一过程中所进行的不同的写作活动。两位教师采用的教材都是人教社出版的《新目标英语》(Go for It) (八年级上册第六单元)，单元主题是“Personal Traits”(个人特点)。本单元的语义表达目标：学生应学会谈论自己或他人的不同特点；语言知识目标：学习使用相关的英语语言知识，如修饰外表的形容词 tall, short, heavy, thin, long/curly hair 等及其比较级形式，修饰个人特性的形容词 calm, wild, quiet, funny, smart, athletic, popular, outgoing, serious 等及其比较级形式，相关句式有 I'm more outgoing than... 等。

教材提供的写作任务是(第 36 页，本单元的“Self Check”部分)：Think of yourself two years ago, and write about how you are different now. (想想自己两年前的样子，写出现在的变化)，包括 taller (长高了)，smarter (更聪明了)，more popular (更受人欢迎了)，more outgoing (更外向活泼了)，a better student (成为更好的学生了)。课本还提供了学生作文的开头：Two years ago, I was a primary school student. I am taller now. 该任务的知识目的十分清楚，让学生通过“写”，进一步操练表达个人特点的英语比较级形式，包括词汇和句子。

尽管这是一个英语初级阶段的写作任务，更强调语言形式的操练，教师还是希望通过改造教材写作任务和设计教学活动同时实现写作训练(语意表达)的目的，将公共主题(谈个人特点)发展为具有个人意义的写作内容，如让学生根据某一社交活动的需要(如申请活动中的自我介绍与他人介绍)来谈论个人特点。但由于两位教师对学生写作过程的理解不尽相同，他们所设计的写作活动及活动结构也不同，有可能导致学生写作思维与情感不同的过程和特点。

教学案例一

某学校教师 A 在 2012 年 11 月为初二学生上了一节英语写作课。教

师 A 与学生打招呼之后，给学生布置了一个写作任务，让学生根据一则招聘广告来写一封个人求职申请或推荐信函。以下是教师上课的基本步骤。

1. 读课本中“小学英语学习中心周末教师招聘”的广告

教师让学生读课本上的一则招聘广告（第 35 页 Find someone for the job: Read the job advertisement and see what job is needed.），让学生了解广告的基本内容是招募什么教师（a weekend English teacher，周末英语教师）：

Teacher Wanted
English Study Centre needs a weekend teacher
for
primary school students.

教师在学生读广告时提出的问题是：（1）该广告招聘中学还是小学英语教师？（What kind of English teacher is wanted, for high school students or primary school students?）（For primary school students.）（2）什么地方要招聘教师？（Where is the teacher needed?）（An English study centre.）（3）应招教师需要做什么工作？（What should the teacher do in the study centre?）（To help the kids learn English, e.g., to answer questions, tell English stories, sing English songs, do English games, etc.）

然后全班集体讨论：该广告应招聘什么样的人？（具有什么个人特点的人才可能胜任这项工作？）What kind of person can do this job? 教师可以作出引导：The person for this job must be... 让学生谈到胜任该工作所需要的个人特点。以下是教师在黑板上归纳的学生发言：

The person must:

be strong in English

be good at speaking/singing/dancing/drawing...

be good with kids/children...

be outgoing/popular/ kind/patient...

love/enjoy making funs/telling jokes...

2. 自由写主题句：说明自己是否适合该工作

教师让学生想一想自己是否适合这项周末教师的工作，如果不适合，是否有同学、朋友适合，然后将自己的想法写在纸上，时间为三分钟。一阵喧闹之后，部分学生开始写。在学生写的过程中，教师只是在教室内巡视，偶尔向个别学生解释或提供他们不熟悉的词语或表达方式，但不纠正学生的语言错误，让其尽可能采用自己习惯的方式来写。以下的句子是教师挑选出来写在黑板上，以备全班讨论和讲评用的：

I am not good at English, no good the job. ①

I am good at speak and sing but not good \wedge English. Many people is better than I. ②

Ying Di's English is good. She enjoy telling stories. I think she can do this work. ③

I am fit the job because I am outgoing. I have good English. I can teacher well. ④

Wang Liang is smarter. I think he should get the job. ⑤

...

3. 报告写作内容，修正主题句的表达方式

三分钟后，教师让写以上句子的学生解释自己写的内容，充分表扬了他们积极的态度，还鼓励学生说，尽管这些句子有错误，但都是他们自己创造的句子，是好句子，接下来让全班同学一起将这些句子写得更好一些。以下是他们修改较多（黑体部分）的三个句子①②④：

① I am not **the person for** the job **because** I am not good at English.

（用连词 because 将两句合为一句，表因果关系，将 no good the job 完善为 the person for the job。

② I am good at **speaking** and **singing** but not good **at** English. Many people **in our class are** better than **me**.

（将介词 at 后面的动词改为 -ing 形式，I 改为宾格 me，完善了比较级句子的内容）

④ I am fit **for** this job because I am outgoing. My English is good. I can

teach kids well.

(完善了短语 fit for, 修正了 teach 的拼写形式, 将中文式表达 I have good English 改为 My English is good 或者 I'm good at English)

由于大多数学生在表达这篇作文的主题句“我认为自己适合或不适合该工作”时, 语言形式都不一样, 也不准确, 教师在讲评该句子时特别强调其英语的表达形式: I think I'm/I'm not quite fit for this job. 或 I'm/I'm not the person for this job. 并写在黑板的中心位置。

4. 根据主题句进一步扩充与调整写作内容

教师让学生进一步确定自己的写作内容: 如果认为自己的确适合该项工作, 可以向这个 English Study Centre 写求职申请; 认为自己不适合该工作的学生, 则可以从自己熟悉的同学中选择一位较适合的对象, 向该中心推荐。建议学生以句子 I think I am/... (the name) is the person for the job... 为开头, 在纸上写下自己或某同学适合该工作的个人特点, 写得越多、越详细越好, 时间为五分钟。以下是最先提交给教师的两位学生写的内容:

① I think I am the person for the job.

English is my favourite. I can teach.

I am good grades.

I am outgoing.

I am good with children.

I am tall and strong. I love sports.

I am funny. I make kids laugh.

I am good at jokes.

② I think Li Wen is fit for this job.

She is my best friend, lovely, has big eyes, curly hair.

Not very good at English, but good at sing.

She is \wedge popular singer.

She can sing 友谊地久天长, 我和你 in English.

She can teach children well.

教师将以上内容自行修改后抄写在黑板上（句中的一些语言错误已进行了修正，如将 I am good grades. 改为了 I have good grades. 将 good at jokes 改成 good at telling jokes）。然后，让全班学生对这些内容作进一步筛选、补充或调整，比如将与主题内容关系不大的部分 I am tall and strong. I love sports. has big eyes, curly hair 等删掉，将某些相关内容用词语连起来，教师最后将其补充、调整为以下形式：

① I think I am the person for the job.

My favourite **subject** is English **and I do it well**. I can **speak a little English** and teach kids **English well**.

I am outgoing **and** good with children. I love talking with **them**.

I can make kids laugh **because** I am funny **and** good at **telling** jokes.

② I think Li Wen is **quite** fit for this job.

She is my best friend **and a very nice girl**.

She is not very good at English but **the best** at singing **English songs** in our school. **I must say** she is **a very popular singer**.

She can sing **a lot of English songs, e.g., “Auld Lang Syne” and “You and Me”**. She can teach kids to sing and dance well.

5. 交流写作：学习修改策略，完善基本内容

学生齐声朗读以上句子两遍后，与搭档交换各自写的句子，并根据黑板的示范对对方写的句子提出修改意见。例如：哪些句子与主题不相关，需要修改或删除；哪些句子内容之间有相关性，需要进行适当合并或调整；哪些句子表述不清楚，需要补充必要的细节信息或修改不恰当的表达方式。

但教师在巡视的过程中发现有些学生根本没有完成句子，他们只写了零星几个词语，如一个学生只写了几个英语单词：outgoing, funny, sing。教师建议他先根据自己的想法扩充这些词语的意思，比如，可以将单词 outgoing 扩充为句子：I am outgoing. I love talking. I can tell kids funny stories... 由于五分钟交流与修改的时间有限，教师又延长了五分钟，但学生仍然没有完成修改，教师只好要求学生课下继续交流。还有

些学生在交流时意见不统一，教师建议他们课下邀请更多的同学一起来讨论，实在解决不了的难题还可以留到下课全班同学一起讨论。

6. 参照课文，了解信函格式与文章结构

接下来，教师让学生重读课文 3a (第 33 页)，了解普通英语信函的基本结构是由以下四部分组成：

- (1) 收信者称呼 (Dear Isabel,)
- (2) 主题内容 (Thank you for...)
- (3) 适当结尾与祝愿 (Please visit us soon.)
- (4) 写信人签名 (Liu Li)

教师让学生思考“求职”或“推荐”的信函格式与普通信函应该有什么不同，比如收信人是否能写具体的人名，有学生说应该写“English Study Centre”，教师建议写“Dear Sir or Madam”（单位公共人员的泛称）。此外，求职或推荐的信函在内容上也与一般信函不一样，至少应该包括以下三方面内容：(1) 写信人自我介绍（谁在写信）；(2) 为什么写信（申请或推荐，说明胜任该工作的个人特点）；(3) 恰当的结尾（如希望获得工作或得到回复等愿望）等。

以下是教师用课件建议的该信函的基本格式：

Dear Sir or Madam,

I'm... (the name)... I'm writing for... (the weekend job)

I think I am/... is the person for this job.

Looking forward to your reply. (等待回复)

Best wishes,

(the signature)

7. 布置家庭作业

教师要求学生根据自己在课堂上选择的主题、修改过的主题句和基本内容，以及教师所提供的基本信函结构，完成个人写作任务（向英语学习中心写一封求职或工作推荐信）。

从以上教学过程中我们不难发现，教师 A 还是很注意引导学生的写作过程的。可能是考虑到学生尚处于英语写作的初级阶段，该教师特别强调以句子为中心的写作思维活动，包括主题句、基本句，以及在确定主题、体裁和篇章结构的前提下，怎样用句子表达个人意义，从而表现出写作过程的不同特点，不但让学生一直思考具体写什么和怎样写，还创造各种机会让学生尝试不同句子的写法，包括学生在这些过程中思考的内容（即学生在想些什么）和他们这些思维活动中“有框架创造意义”的特点。

(1) 怎样产生主题句

主题句，即表达主题内容的核心句子。让学生写主题句的过程，就是帮助学生思考和确定个人写作内容的过程，本案例中教师采用“读广告”和“自由写”两个活动来完成。如果说，读广告的主要目的是为了让学生了解公共主题（英语活动中心招聘周末教师）；而自由写则是为发展学生的个人主题内容（根据招聘内容和个人特点，确定自己是否适合于这项工作，即是否应该提出求职申请）。由于这一问题取决于学生的“个人特点”，学生写作中思考的内容与本单元语言学习的单元主题（“Personal Traits”）在内容上完全一致，因此，学生在思考写什么和怎么写的问题时，自然会从本单元课文的语言内容和表达形式上有所借鉴，甚至形成学生写作思维的一种“框架”或限制。我们可以称这种意义产生的过程为“有框架创造”。这是初级写作训练阶段中常常被教师强调的写作思维过程，在这一过程中，学生不但较容易获得更清晰的写作思路，还可以看到自己从思想到语言的修正过程及其依据。

为了让学生能产生自己的思想，教师 A 采用了“简化广告”和“自选主题”两个策略：前者让学生有机会思考和讨论“招聘教师需要做哪些工作”（How to help the kids learn English, e.g., to do... etc.）和“具有何种个人特点的人才可胜任这项工作”（The person must be strong in.../good at.../good with...）等问题；后者让学生有机会思考自己或他人的素质特点，并可能通过简单的对比分析（我在……方面比……强）来选择个人主题内容，即通过描述自己的个人特点来提出求职申请，还是通过

描述他人的个人特点来做求职推荐。尽管从英语语言表达的角度来看，这两者之间区别并不大，仅涉及主语的人称变化和第三人称动词形式的问题，但自由写可能为学生提供一种完全用自己的方式来表达个人思想（即无框架创造）的机会。

(2) 怎样修正主题句

学生一旦产生了主题思想，就需要用具体的语言形式表达出来，他们表达、修改和完成主题句的过程，就是逐渐确定和完善主题思想的过程。他们写的主题句越是个人的（个人思想的真实表达），其创造意义的可能性就越大，哪怕只是极为简单的意义，也可能由于学生不同的理解、语言水平和表达习惯而表现为不同的语言形式，如该课中有学生将其写成：I'm no good the job. I think she can do this work. I think he should get the job. 或者 I am fit the job because... 这些句子，不像从课文中直接抄写的句子那样规范、正确、千篇一律，其中包含了各种语言错误与缺陷，表现出学生的不同思考，实际上，正是这些不同的表达形式和语言缺陷，表现出学生创造意义的过程特点。

然而，教师 A 在讲评主题句时，将其形式最后规范为两种：① be fit for... ② be the person for... 以便学生在修正主题句的同时学习语言的正确形式，这种规范可能避免了学生的各种语言错误，但同时也可能限制了学生通过修正主题句来确定自己的主题思想。

(3) 怎样写基本句

基本句，即表达文章基本内容和主要细节的句子，是对主题句的一种扩展。学生学习写基本句的过程也是帮助他们进一步产生和组织思想的过程，在本课中主要是寻找与“胜任周末小学英语教师工作”相关的“个人特点”与具体事实，筛选出最有说服力的证据，比如，I am outgoing. 这种个人特点可能与这份工作有关，而 I am tall and strong. I love sports. 则没有太多关系；外向性格为什么与这份工作有关，还需要具体事实来支撑和说明，比如，I am good at talking with children. 或 I love telling funny stories. 这些事实，就成为基本内容 outgoing 的说明。

这种根据主题的相关性来梳理、筛选事实，寻找事实之间逻辑关

系的思维活动，是写作过程中最重要的部分，因为它决定了学生写作基本思路的产生与完善，不但涉及学生对主题的理解，更涉及他们个人生活的体验、语言的基础和写作策略的发展，包括改编或删除不相关句子的策略，合并或调整相关内容的策略，补充或修改缺陷句子的策略和技巧等。

(4) 怎样修正和扩展基本句

在本案例中，教师 A 用了相当多的时间让学生修正和扩展自己的基本句，足以说明教师对这一写作过程的重视。此外，与主题句修改不太一样的，教师似乎希望学生更关注写作的内容，而不是语言的形式，因为学生产生的例句在被教师呈现于黑板之时，已被教师自行修改过了。从教师修改学生例句的情况来看（参看教学步骤 4，案例 1），主要做了以下调整：

① 将学生的八个单句按照内容“英语水平”“外向性格”和“幽默风格”三方面的相关性进行了合并，比如以下是与“英语水平”相关的三个句子，教师通过使用连词 and，将其合并为了两句：

原句：English is my favourite. I can teach. I am good grades.

修改句：My favourite subject is English and I do it well.

I can speak a little English and teach kids English well.

② 调整了句子之间的逻辑关系：将原句中的 1、2 句连在一起表“因果”关系：I can teach（“我”能胜任教学是因为）English is my favourite. I have good grades.（我不但喜欢英语，而且学得很好。）

③ 补充了部分内容细节，如以上例句中用 I can speak a little English. 补充说明了作者“英语水平”的具体细节，还将 I can teach 扩展得更完整 ...can teach kids English well.

④ 修正了不得体的表达方式，如将 English is my favourite. I am good grades. 改为 My favourite subject is English and I do it well.

当然，如果教师能够更为细致地引导学生进行这些基本句的修正和扩展，比如让学生自己来思考、讨论和确定怎样修改和为什么要做以上修改，而不只是被动接受教师或他人的修改意见，他们的写作思维将得

到更多的训练。

(5) 怎样决定文章的体裁和结构

基本句的完成是作文的基础。为了实现文章的交际功能，学生还需要了解和采用较合适的文体和相应的文章结构来组织各部分的内容，为此，他们将进一步调整、完善和补充句子。然而，在这一课例中教师已经为学生设计了“信函”的基本文体，借用了课文中普通信函的样本，让学生讨论“申请”与“推荐”信函从内容到形式的不同特点（参看教学步骤6），故学生不必自己来选择文章体裁，也不必思考文章结构的问题，只需要根据教师提供的“基本英语格式”的框架，填写好相关的句子就可以了。

这种在既定框架中填写句子的写作，是初级作文训练的常用方式。但如果学生长期采用这种方式写作，他们固然可以从教师的介绍中了解到各种文章体裁与结构的知识，但并不能将这些知识直接转化为根据个人文章内容和特定交际目的进行写作的能力，包括读者意识（如知道读者是谁，读者希望了解哪些内容）；体裁知识和经验（根据内容和特定目的选择体裁，如记叙、描述、说明、议论等）；写作结构与经验（怎样开头、结尾，怎样让句子与段落之间的结构更紧密、自然）。如果学生缺乏思考这一系列问题的机会，就不能真正了解写作的过程。

从以上教学结构来看，这节课基本上是一种由教师为主导的有框架的意义创造，它的主要优点是能够让学生经历包括主题句、基本句、体裁、结构等一系列元素在内的常规写作的过程，让学生了解写作思维的一般程序。当学生熟悉了这些写作过程与思维程序时，这种写作经验有可能帮助他们联想或套用这些思维方法、思路 and 习惯。缺点是由于学生的写作思维活动基本上被限制在句子层面，他们主要思考或关注的是句子的意义和句子正确的表达形式，而不是特定交际目标下可能产生的不同意义及其形式。这样，学生就不能自主地决定自己想写什么和怎样写的问题（无框架意义创造），缺乏独立思考的经验和体会。

教学案例二

使用同一教材的教师 B 也上了一节英语读写课，尽管教师 B 也像 A 一样，希望学生能用得上刚刚学过的单元主题内容和相关语言知识，但她采用了更为开放的过程写作方式，让学生尝试“无框架”的意义创造过程。该教师设计的写作任务是让学生学习用博客的方式回应一篇美籍华人找中国笔友的网络文章，了解在网络上介绍自己的方式。其基本教学步骤如下。

1. 读美国女孩 Sally 的博文，了解网络写作

教师向学生介绍一篇自己在网上读到的博文 (A Blog: For a Chinese Pen Pal)，告知学生这篇博文由美籍华人中学生 Sally 所写，让学生带着问题了解 Sally 其人和其博文的内容：

My name is Sally. I live with my parents in New York. I am an American girl but I look like a Chinese. You see, I have black hair, black eyes, a small nose and yellow skin. Nearly all my friends have blonde hair, blue eyes and big noses. My different look always makes me think of China. I want to know more about it, e.g. Chinese Knots (中国结), Kung Fu (功夫), Jackie Chan and his movies etc.

I often ask Mom or Dad about China. They cannot say much about it and suggest I have a Chinese pen pal. I think it's a good idea, but how can I make it?

I'm writing the blog for Chinese pen friends who can read and write English. Wish to hear from them soon!

读完 Sally 的网络日志，学生在教师的引导下讨论以下问题：

- (1) Sally 是谁：Who is Sally? (She is a Chinese American girl.)
- (2) 她为什么写这篇日志：Why did she write the blog? (She wants to know more about China.)
- (3) 她为什么对中国感兴趣，具体对什么感兴趣：Why and what does she want to know about China? (Her black hair, black eyes and yellow skin make her think of China. She is interested in Chinese

culture, like Chinese Knots, Kung Fu, Jackie Chan and his movies.)

(4) 她怎样才能了解中国: How can she know more about China? (She wants to know more about China through pen friends.)

(5) 她想找怎样的笔友: What kind of pen friend does she want to make? (The Chinese friends who can read and write English.)

教师让学生重点讨论 Sally 对中国感兴趣的内容, 如: Chinese Knots, Chinese Kung Fu, the actor Jackie Chan and his movies, 并帮助学生将其归纳为“中国文化”: Sally wants to know more about Chinese culture.

2. 集体讨论: 怎样回应 Sally

教师问学生是否愿意成为 Sally 的中国笔友, 如果愿意, 可以写些什么和怎么写 (If we want to be Sally's pen pals, what shall we write and how to write it?). 老师开始向一名学生提问:

课堂对话 1

T: Dong Qing (董晴, 学生名), do you want to be Sally's pen pal?

S: ... No..., my English is not good...

T: You mean you cannot be Sally's pen pal because of your poor English?

S: (点头) ...

T: (对全班同学) Class, can we be Sally's pen pals?

Ss: No/Yes...

T: We just read Sally's English blog. Can we understand it?

Ss: Yes.

T: We can read and we can also learn to write, can't we?

Ss: Yes.

T: Then how to write?

S: Write a letter? ...

T: How to introduce Chinese culture? Can we have an English blog like Sally?

S: English blog?

T: Yes, English blog. Sally and more friends from English-speaking countries like the United States of America, Canada, Australia, Singapore, and the United Kingdom can read our blog. More people can learn about our Chinese culture. Do you think it's a good way?

Ss: Yes.

T: If you like it, what should we do first? Can we give the blog a name, an English name?

教师让学生思考根据什么给这个英文博客取名，学生没有反应。教师提供了五种命名的思路写在黑板上，并用中文解释了这些命名的依据，供学生们自己选择和讨论：

- ① 按班级名称命名：Wenjing Class J2-3 Blog（文景初二（3）班博客）
- ② 按内容特点命名：Chinese Knots Blog（“中国结”博客）
- ③ 按笔谈形式命名：English Pen Pals Blog（“英文笔友”博客）
- ④ 按班刊名称命名：Sunshine Blog（“阳光”博客）
- ⑤ 按博客目的命名：Friend Blog（“朋友”博客）

大多数学生都同意采用“中国结”（Chinese Knots）作为博客名称，原因是：（1）与开博客的目的之一致：中国结是 Sally 需要了解的内容之一，它还包括了“朋友”博客（⑤）的含义，因在中文中“结”代表团结、友好和幸福；（2）有寓意：中国结用含蓄的方式表达良好的祝愿，如幸福、热情、友好；（3）有典型性：中国结是中国传统文化艺术的典型代表；（4）有知名度：既然 Sally 都提到了中国结，说明许多外国朋友也知道它。其他以“班级名”（①）或“班刊名”（④）命名都较为普通，用“英文笔友”命名（③），也不能说明博客的具体宗旨和内容。

3. 集体写班级博客“中国结”的序言

确定博客名后，教师建议全班在“中国结”的生日共同完成第一篇介绍博客的短文（“序言”）。为此，学生需要回答两个问题：Q1. Why do we choose the name, and what does it mean?（“中国结”是什么意思，我们为什么选这个名字？）Q2. What are we going to write for it?（博客的

目的与主题是什么?)

教师一边问学生以上问题,一边在黑板上将问题的答案(集体回答的关键内容)写下来(填写在预先留下的括号中),让学生感到这篇介绍博客“中国结”的短文是他们集体共同完成的。以下是他们完成文章第一段时进行的课堂对话:

课堂对话 2

T: Class, today is the birthday of our blog. What is it?

Ss: Chinese Knots... (教师将“Chinese Knots”填写在括号中)

T: Yes, our blog is “Chinese Knots”. Why do we choose the name?

S: Sally says... /Chinese knots...

T: Yes, Sally says she wants to know more about Chinese Knots. So it is the response to Sally, 对 Sally 的回应, right?

Ss: Yes.

T: Who is Sally?

Ss: A pen pal... /An American girl...

T: OK, our blog is for Sally, a Chinese American girl, who...

Ss: ...wants to know Chinese culture.

T: Very good. (将 Sally, a Chinese American girl who wants to know more about Chinese culture. 填写在括号中)

教师就这样用问题引导学生完成了以下短文(黑体部分为填写内容):

Today is the birthday of (“**Chinese Knots**”). It is the response (回应) to (**Sally, a Chinese American girl who wants to know more about Chinese culture.**)

Chinese Knot is a special form of (**Chinese culture**). “Knot” means (**unity 团结, friendship and happiness**) in Chinese. The blog name “Chinese Knots” can express (**our good wishes for the happy life**) of all friends (**who want to know Chinese culture.**)

Do you want to know more about Chinese culture? “Chinese Knots”

is your best choice. We are going to (tell you a lot of interesting things in China) including (包括) the stories of us, 52 junior high students in (Class 3, Grade 2 of Wenjing School).

4. 自由写：给自己取网名并介绍自己

教师让每个学生给自己取一个英文网名，同时写一篇介绍自己的英语短文。教师解释了网名的意义：让读者了解我们博客的特点，就像我们的博客为什么要取名“Chinese Knots”一样。个人网名通常表达写博客的人最重要的个人特点。比如“Sunny”“Bright”可表示热情、活泼、阳光的性格特点；个子特别高大、魁梧的同学可以用“Giant”表示自己的外貌特点；喜欢熊猫的可用“Panda”来表达自己的喜好，同时也表达自己愿意做“和平使者”的愿望；希望当飞行员的可以用“Pilot”来表达自己的个人理想或敢于领航的决心和勇气。个人特长也可用来取网名，如善跑者可以用“Rabbit”，歌唱得好的人可以用“Lark”。

为了帮助学生发现每个人不同的特点，包括个人长相、喜好、习惯、志愿、性格和能力特长等，教师还用幻灯片列出一系列问题，让学生通过自问了解自己最重要的特点：

- (1) What do you look like? (e.g. very tall or of medium build...)
- (2) What do you like most? (e.g. animals or plants...)
- (3) What do you often do? (e.g. do sports or learn...)
- (4) What do you want to be? (e.g. doctor, reporter, actor...)
- (5) What can you do well? (e.g. be good at singing, telling stories...)
- (6) What kind of person are you? (e.g. outgoing, quiet, smart...)

教师建议学生先找一个自认为最容易回答的问题，将自己的答案写在纸上，心中想什么就在纸上写什么，不必担心出错，不会的英文单词可以相互询问或查书，也可以用中文或汉语拼音暂时代替，两分钟之后报告自己写了些什么。

大部分学生报告的都是他们喜欢的活动，如 playing (online) games, playing basketball, shopping, reading stories... 只有一个女生报告自己写的

是“outgoing”（性格特点），以下是教师与这位学生的课堂对话：

课堂对话 3

T: Xiaoli (晓丽, 学生名), you think you are outgoing. Why do you think so?

S: ...I am happy...

T: Do you like to make friends?

S: Yes, I do.

T: Do you like to help people?

S: Yes, I do.

T: How do you often help people?

S: ...I like talk.

T: You like telling funny stories?

S: No, I don't...

T: OK. What do you want to talk, about Chinese culture?

S: ...Chinese food.

T: Good idea. What's your screen name (网名)? Is it also about food?

S: ...我还没想好...

教师让学生接着写，不间断地再写五分钟，实在无话可写时就打省略号，不要停下来，尽可能找到自己可以写的东西，注意记下进入脑海的关于个人特点的任何想法，将个人特点写得越具体、越细致越好。写的时候不要考虑和担心自己的语法和拼写错误，不知道英文怎样表达时可用汉字或拼音代替，只要能记录信息就行。五分钟后，教师让 Xiaoli 用投影仪展示自己所写的内容：

I am outgoing... I like talk... I like help people... I in bus 老人让座. I am happy but not funny... I like friends... I want to talk with friends... I like Chinese food... My name... Bright... Sunny? ...

以下是教师与全班学生的对话：

课堂对话 4

T: Class, read Xiaoli's writing. What kind of person is Xiaoli? (晓丽

的个人特点是什么?)

Ss: She is outgoing...

T: Why do you think so?

Ss: She likes talking. /She helps people. /She likes to make friends. /...

T: How does she help people?

Ss: 给老人让座...

T: Yes. How to say it in English?

Ss: ...

T: We can say "give my seat to old people".

教师在黑板上写下该短语。接下来,教师与学生继续讨论晓丽的句子:

课堂对话 5

T: Class, what should we write first? 自我介绍时我们首先该写什么?

Should Xiaoli say "I am outgoing" at the very beginning? Look at what Sally says first. (教师用课件重现 Sally 的短文)

Ss: "My name is Sally."

T: Yes, we often tell people the name first. 我们应该先说自己的名字。Xiaoli, what's your screen name? 你的网名是什么?

S: Bright.

T: OK, (对晓丽) Bright, you are really an outgoing girl. Then you should tell us why you have the name. 你还需要解释这个名字,以便进一步介绍个人特点。You think you are outgoing because you always feel happy and because you often help people. For example, you give seats to old people in a bus.

(对全班) Class, finally, what should Xiaoli write?

Ss: ...

T: She should tell the readers what she is going to introduce. 最后她还需要告诉读者自己要介绍中国文化的具体内容。Xiaoli, what do you want to say about Chinese culture?

S: ...Chinese food.

最后,教师以晓丽的短文为例,总结了短文的基本内容与结构:

My name is... (①介绍网名) **because...** (②解释网名,如 I am a lovely and outgoing girl.)

I am... (③介绍个人特点,如 ...always happy because I like to help people), **for example...** (④用例子说明个人特点,如 ...in the bus, I often give my seat to old people. Sometimes, I take them home.)

I like to... (⑤总结个人特点,如 make friends) **I'm going to tell you...** (⑥文化介绍的主题内容,如 some stories about Chinese food.)

5. 写作交流:寻求帮助、相互支持

教师让愿意与大家交流或希望得到帮助的同学像晓丽一样将自己写的句子投影出来,以下是一些学生写的句子或短语:

- My name is Monkey. I like monkeys. I like Sun Wukong... He is smart. I am smart, too...
- I'm tall... I often play basketball... I play good...
- I want to be Lao Ban (老板) ...make a lot of money. I help mother, father, friends.

以下是师生关于“Monkey”所进行的课堂对话:

课堂对话 6

T: Let's see what Sun Hao (孙昊, 学生名) wrote. What does he like most?

Ss: Monkeys./Sun Wukong.

T: (对孙昊) Who is Sun Wukong?

S: 《西游记》中的孙猴子。

T: I see. You can call it “the Monkey King, 齐天大圣”. (对全班) Why does Sun Hao like the Monkey King?

Ss: It is smart.

T: What kind of person is Sun Hao?

Ss: He is smart.

T: Yes, I think so. (对孙昊) We all know you are very smart, Sun Hao.

Can you give us an example?

S: ... I'm good at grades.

T: You mean you are good at schoolwork. What subject, Chinese, Maths or English?

S: Maths.

T: How good?

S: 年级数学比赛第一名。

T: You got the first place in the Maths contest of Grade 8. That's great! What do you want to say about Chinese Knots, about Maths?

S: No, about 孙悟空大闹天宫。

教师用类似的方式与其他学生交流，如在与说自己“长得高”的学生交流时，教师问他是否是全班最高，以及具体高度和 good at playing basketball 的事实；与说自己“想赚很多钱”的学生交流时，教师问他为什么想赚钱，是不是想用钱帮助别人，如果是，可以从 help people 的角度介绍个人特点。教师还让学生总结：自我介绍时不但要用具体事实清楚说明个人特点，还可附上图片、照片，更直观地介绍自己，并从个人特点出发选择介绍中国文化的具体内容。

最后教师解释了这种“网名”“个人特点”和“介绍主题”之间的一致性。如孙昊的网名 Monkey，是一种聪明、机灵的动物；个人特点是 smart，善于做数学题；博客主题为 Stories of the Monkey King，即中国古典名著《西游记》中的聪明的孙悟空，能让读者对孙昊 smart 的特点留下更深的印象。

6. 布置家庭作业：明确个人写作的任务与过程

教师要求学生回家后继续完成自己的短文：

(1) 再仔细阅读 Sally 的博文，看是否有可借鉴之处，比如，用短语句 you see 或问句 but how can I make it? 等更随意的方式与网友交谈，又如“举例”的书面表达形式 (e.g., Chinese Knots, Kung Fu, etc.) ；

(2) 还没有确定个人网名或没有发现“个人特点”与“介绍主题”的同学，可以根据课堂讨论的方式进一步思考或找同学交流、寻求帮助；

(3) 确定了以上基本内容的同学还可以扩展(如补充例子)或调整(如将个人网名改变为与个人特征更一致的名称);

(4) 课堂上已经完成初稿的同学需要继续修改和完善,如根据短文内容来调整句子顺序或修正一些不准确的表达,包括语言错误;

(5) 完成整个写作任务的同学需要像往常一样与同组成员相互交流作品,并根据他人的修改和评价意见做进一步调整和完善,最后向班级推荐小组中最好的短文,以便在班级“中国结”博客上优先发表,没有被推荐的还可以继续修改,一直到自己完全满意为止。

从以上教师 B 的做法不难看出,她与教师 A 引导的写作过程完全不一样,其根本区别主要在于学生思考的内容与方式。从案例 2 中引用的大量课堂对话(参见[课堂对话 1、2、3、4、5、6]¹),我们不难了解学生写作思维的艰难过程:他们通过“读博文”“取网名”“写序言”,特别是“自由写”和“交流讨论”等一系列活动,思考不同的问题(如“怎样回应 Sally”“我该写些什么”“我最重要的个人特点是什么”“最能够说明这一特点的事实是什么”“用哪个词语能更好表达我的个人特点”“根据这一特点,我应该在博客中向读者介绍中国文化哪一方面的内容”等),最后才逐渐理清自己的想法与思路。一句话:教师似乎想通过学生亲身经历写作思维的困境和个人思想逐渐明朗的复杂过程,来实现写作思维训练的目的。

相对来说,案例 1 的学生所思考和表达的内容从一开始就比较清楚、明确,无论他们在写主题句或基本句时个人选择写“自荐”还是“推荐”(是“我”还是他人胜任该工作),他们所需描述的个人特点(如“英语好”“善于与孩子交往”等内容)都是事先经集体讨论,并由教师规范(确定“框架”)后可直接借鉴的。学生只需简单选择“胜任”或“不胜任”,便完成了思维的过程。换句话说,在这一相对清楚的框架内表达意义,学生无需像案例 2 的学生那样要通过不断自我追问来发现和确认自己的特点及其具体表现,更无需考虑自己所描述的个人特点与其

1 为了让读者能更清楚地看到学生从产生到修正和完善思想的过程,作者对教师的部分不当表达进行了修正,对与本章讨论无关的少量内容进行了删节。

他内容（如自己的网名、介绍中国文化的内容）之间有何关系。他们主要关注的是怎样将自己的主题句或基本句写得更加准确和规范。

除了思维内容，案例1学生的思维方式也相对简单。他们基本上只需要理解教师写作内容和形式上的引导，然后根据指令一步一步去执行就可以。而案例2的学生一开始大脑中似乎什么东西也没有，慢慢通过与教师和同学的多次交流，才会产生一些不清晰也不连贯的思想与念头。正因为这些思想不清楚，学生往往无法用语言来表达它们（如在“自由写”时不得不打省略号，在教师提问时无言以答）。总之，学生需要采用各种方式进行思考，才能使大脑中的思想逐渐清晰起来。如当教师举例说明各种网名（如Bright, Giant, Panda, Pilot, Rabbit）的含义时，学生可能联想自己的特点；当教师让学生自问从What do you look like?到What kind of person are you?等六个问题时，学生可能从多角度分析自己最突出的特点；当教师让学生根据个人特点来决定网名与文化介绍主题时，学生可能进一步归纳和解释自己的特点。

从表面上看，无论案例1还是案例2的学生在写作中都会向他人借鉴自己不了解的东西，但由于思维的内容和方式不一样，他们借鉴的内容也不一样。案例1的学生主要借鉴的是表达某一思想的语言形式（如主题句、基本句的写法），而案例2的学生在联想、分析、归纳、评价等一系列思维活动中，可能会更多地借鉴思想方法或思路，比如怎样通过问“最容易回答的问题”较快发现个人特点；可以从哪些不同的角度去思考个人网名。当然，他们也可能从课堂的交流中直接借鉴一些教师提供的语言形式（如案例中学生晓丽就借用了教师的网名举例Bright），但晓丽不但需根据自己特点（开朗、阳光、乐于助人）来选择这个名字，还需要理解和解释该名字对自己来说特定的内涵意义。

案例1与案例2区别的另一表现就是学生思维内容与表达形式之间的关系。对案例1的学生来说，这两者之间的关系相对清楚：学生首先确定自己要表达的内容（如“我”或他人是否能胜任这份工作），再确定其形式（该表达应使用的基本词语和句型），因教师已经替学生规划好了思路。而案例2的学生思考的内容（如个人特点是什么）与形式（如

用什么词语做“网名”),一直紧密交织在一起,难以区分。有时候他们想要表达的内容甚至就是形式,比如有学生到最后一刻才确定自己的网名,该学生此时对个人特点的解释(网名的内容),与学生所采用的特定词语(网名的形式)是同时产生的。很显然,写作训练中内容和形式之间的交织关系越复杂,学生的思维能力会受到越大的挑战。

实际上,无论我们的写作教学更强调学生语言知识的发展还是学生写作能力的发展,无论学生处于怎样的写作发展阶段(是初中、高中还是大学),要让学生在写作中学会思考,就需要教师从不同程度挑战学生的写作思维能力。正如案例2所示:即使是初中二年级的学生,也能展开与其语言水平和认知能力相符的写作思维训练活动,这一切都取决于教师对学生写作思维的理解与设计。如果给学生多一些独立思考的空间,多一些回想、解释、分析、归纳、评价的思维机会,多一些在语言意义与形式之间更自由、自主的选择,他们就可能更善于思考和乐于思考。学生写作时从大脑中涌现出来的就不仅仅是一些孤立的词汇、表达方式、句式和语法结构,还可能是逐渐清晰、明确的思想和他们可能感受到的快乐、成就感,以及想写与乐写的欲望和热情。

第三节 案例分析：英语写作过程的分析

通过以上两个教学案例的对比分析，让我们归纳一下两位教师所引导的写作过程及其特点：

教师 A 引导的是一种在既定框架内创造意义的过程（如学生根据统一的解释来描述“个人特点”），在这一过程中，学生所关注的主要是句子的意义和句子的正确形式。他们主要的写作活动的过程可归纳如下：

- (1) 根据公共主题选择个人写作的主题内容（案例一，活动 1—2）；
- (2) 写出并根据教师的各种提示修正主题句（案例一，活动 3）；
- (3) 根据个人主题句选择更具体的写作内容（案例一，活动 4）；
- (4) 写出、修正、扩展支撑主题的基本句（案例一，活动 5）；
- (5) 根据教师建议的结构，调整文章中句子的顺序，进行从词汇到句式等各种语言形式的修改，以便更好地表达主题（案例一，活动 6—7）。

教师 B 所引导的是一种无固定框架创造意义的过程（如学生需要按自己的解释来描述“个人特点”）。在这个过程中，学生更关注的是怎样才能发现可以写的内容（如“我”怎样才能发现自己的特点），该内容不同层面的意义及其关系，如个人特点中“长相”和“喜好”的关系（个子高的人可能爱打篮球）；“性格”与“特长”的关系（“外向者”有可能更善于“说”）；“网名”“个人特点”“文化主题”之间“一致性”的关系等。他们主要的写作活动过程如下：

- (1) 从教师提供的课堂材料中产生写的欲望和信心（案例二，活动 1—2）；
- (2) 利用已有个人知识和经验来猜测自己的写作任务（案例二，活动 3）；
- (3) 根据教师引导下的课堂讨论，确定自己写作的主要目的和可能涉及的具体内容（案例二，活动 3）；
- (4) 将自己大脑中出现的各种思想或念头用自己所能想到的语言形式尽可能地记录下来（案例二，活动 4）；

- (5) 根据个人对“读者”和“主题”的理解,对自己或他人所记录的信息进行梳理和调整,了解基本内容和结构(案例二,活动4—5);
- (6) 个人写作、不断修正、交流、评价等(案例二,活动6)。

从以上归纳的两种写作过程来看,不难发现案例一的过程比案例二的过程更清楚、简明,学生所聚焦的基本上是从“主题内容”到“形式”,再从“细节内容”到更准确的“形式”。这是一个被规范或简化、有规律可循的写作过程。也正因为如此,这些写作活动对学生独立思维能力的挑战不大,学生容易理解,教师也易于掌控,自然容易被我国广大英语教师所熟悉和接受。相对而言,写作案例二的过程要复杂得多,也不为广大教师所了解。因此,在以下的讨论中,我们有必要重点分析案例二的写作过程,让更多教师了解学生思想产生(包括思想产生的相关因素)的真实过程及其特点,从而知道怎样根据学生思维能力发展的需要来设计写作教学活动与过程。以下是对案例二写作过程的内容分析(相关课堂话语分析参看本书第五章):

1. 学生思想产生的外部因素

教师B做的第一个活动就是利用一篇自创的Sally博文让学生产生写的动机,即从以下角度去感知自己“写”的理由:(1)读者的需求(作为一个美籍华人希望了解中国文化的期望);(2)对写作任务的兴趣(对于博文中提到的Chinese Knots, Kung Fu, Jackie Chan and his movies等中国文化现象,学生可能会产生兴趣);(3)对博文这一网络写作新形式的好奇(博客自由随意的写作方式、新颖开放的交流形式、自定主题的写作内容等,可能使学生产生尝试的意愿)。

以上可能让学生产生写作动机的原因,大多源于教师在课堂上为学生所提供的这篇博文,我们称之为促进学生产生思想的外部因素。在写作教学中,教师往往借助某些课堂环境因素,比如各种形式的语言材料、音频或视频材料、某种课堂交流的特殊形式与气氛等,让学生进入写作思考。

其中,最普遍的形式就是教师自编的目标语材料,因为教师可能根据自己学生的不同特点(如年龄、知识、文化特点)编写能够影响学生

情感的内容与形式，让学生对自己的写作内容与形式产生联想，如 Sally 博文中对自己“长相”的描述和对“中国文化”现象的举例，都可能激发学生对自己写作任务（描写“个人特点”、介绍“中国文化”）的想象。

2. 学生思想产生的内部因素

学生是否真正愿意并能够进入写作思考，实际上取决于他们能否在教师的引导下对自己将要完成的写作任务产生强烈的兴趣，并在清楚了解任务的情况下还能对完成该任务充满信心。这种因任务而产生的写作兴趣和自信，就是学生产生思想最重要的心理因素，故被我们称为“内部因素”。

为了让学生产生写作的兴趣和自信，教师在案例二中设计了一系列的集体活动，如集体讨论如何回应 Sally 的博文（活动 2）；集体给班级博客取名（了解博客名的含义，讨论写博客的目的和内容）（活动 2）；集体完成“中国结”的序言（了解怎样解释博客名并介绍博客的基本内容）（活动 3）等。这一系列的集体活动与活动中进行的课堂对话，不但可能使学生更清楚自己的写作任务（用英语博客的形式介绍 Sally 所希望了解的中国文化），还可能使他们获得完成任务的信心。

例如教师在问学生 Can we be Sally's pen pals? 时（参见课堂对话 1），大多数学生都表达 No，说明他们一开始对自己用英语写博客的信心并不足，但当教师问他们能否理解 Sally 的博文（Can we understand it?）后，再问他们能否学着写博客（Can we also learn to write?）时，学生的信心似乎有所增强。很显然，这是因为教师对学生的暗示发挥了作用，她实际上是在用事实鼓励学生说：“你们既然可以理解 Sally 写的英语，为什么不可以像 Sally 那样写英语呢？”此外，教师还通过精心选择自己的课堂话语（如她在一系列由“Can”构成的问句中，始终用“we”而不是用“you”充当主语），暗示学生“有我们大家一起努力，任何困难都是微不足道的”，这个“我们”，包括她自己，教师将与同学们一道共同迎接这一写作任务的挑战，无疑对学生的信心是一种鼓舞。

3. 学生主题思想的酝酿

学生开始进入写作思维是从他们给博客取名和给“中国结”写序言

(参见活动 2—3) 的时候。但此时, 他们在这些活动中对自己应该写些什么和如何写不会有太多具体的想法, 他们主要在“接受”而不是“产生”思想, 如取博客名的目的是为了让他们进一步了解博客这种写作形式, 通过给博客取名来了解自己写博客的基本目的和内容; 而写序言则是为了了解怎样介绍博客名的含义和博客的主题内容等。当然, 学生在这些学习活动中也可能产生一些朦胧的思想, 比如, 当他们讨论为什么要将博客取名为“中国结”时, 很可能会想到自己作为班级博客的作者之一, 在介绍关于中国文化的内容时该写些什么。我们称这种对自己写作并不十分清楚的思维状态为思想的“酝酿”。

在思想的酝酿阶段, 学生需要获得大量与写作相关的信息, 使其能够产生对自己写作任务的联想。给博客取名让学生了解到: (1) 博客是一种对外交流的形式, 因此, 博客名需要充分表达博客本身的特点; (2) 博客名的意义可能包括作者的特点, 如本博客的作者为一个班集体; 也可以表达博客交流的目的, 如回应笔友; 或表达内容, 如介绍中国文化; 或表达形式, 如英语笔谈等特定意义; (3) 好的博客名通常具有的特点为: 目的鲜明、有寓意、有典型性、有知名度等。这一切与博客取名相关的信息虽然没有直接借鉴的意义, 但对学生酝酿自己将要产生的个人网名无疑意义重大, 至少可以给学生提供思考的方向。

在写序言的过程中, 学生同样可能获取到与“网络介绍”有关的丰富信息: (1) “序言”的基本目的是介绍, 需要十分清楚、简明的语言表述; (2) 博客序言所介绍的内容包括: 博客取名的原因与名称含义, 以及博客的目的和主题内容; (3) 博客序言的基本结构可分为三部分: 开始句(介绍开始网络写作的原因)、主题句(介绍博客的名称及其主要含义)、结束句(介绍博客的主题内容和对读者的祝愿)。为了让学生更主动地思考与“网络介绍”相关的问题, 教师在该过程中还采用了“集体问答”与“填空”的形式(参见课堂对话 2), 比如, 当学生回答博客名是“Chinese Knots”后, 教师追问道: Why do we choose the name? 实际上是为学生酝酿怎样在博客中介绍个人网名提供思路, 让学生在取个人网名时注意介绍自己取名的原因和网名与个人特点的关系。

4. 学生思想的产生

通过思想酝酿，学生开始进入个人写作的思维过程。从活动的表面形式来看，学生在两次“自由写”（参见活动4，第一次2分钟，第二次5分钟）的过程中记录的信息，似乎就是其产生的思想，其实不然，学生能否将自己的思想全部记下来，还涉及学生的语言水平、思维习惯、写作习惯等复杂的因素。

“自由写”通常是让学生记录思想或信息的一种写作形式，它具有以下特点：(1) 学生在有限的时间内想到什么就写什么，他们对自己写的内容有充分的选择自由；(2) 学生只需要聚焦记录的内容（信息），无需考虑记录的形式与语言规范，可能有利于学生超越语言形式的思想表达；(3) 课堂自由写的过程中常常会穿插一些交流活动，如让学生报告各自记录的信息，这样做不但可以检查学生的写作情况，以便调整全班的写作进程，更重要的是有利于学生对从不同视角和以不同方法产生的思想进行相互交流和补充，可能影响学生思想的产生。

从活动4中学生两次记录信息的过程来看，显然并非严格意义上的自由写，原因很简单，除了用外语记录真实思想的能力有限外，长期缺乏独立思考实践的学生也缺乏自由写的思维习惯，不通过写作思维训练来“破冰”，有些学生甚至没有自由选择内容的习惯。因此，本案例中的“自由写”实际上只是教师借用该特定形式（一种聚焦内容而不是形式的写作方式）所引导的一种写作思维训练，目的是让学生习惯于独立思考和根据个人心愿选择内容的自由。

刚参加这种训练的学生往往很难适应，比如第一次自由写后，教师B发现只有少量学生根据教师的六个问题，选择性地记录了一些描述其日常活动的短语（如 play online games, play basketball）。但第二次自由写时他们就有了一些进步，如有学生写出了一些能够真实表达个人特征的句子，如：I'm tall. I often play basketball. 但这一进步并不是主要表现在学生写的句子是否够多、够好，而在于学生思考问题时是否有自己的判断，如他所描述的否真实，是否有意识地选择有价值的信息（将个人“长相”特征与“爱好”特征联系起来是有意义的）。

为了学生写作思维上的点滴成长，教师充分利用两个学生（一个是性格特点为“outgoing”的女生晓丽；另一个是“smart”的男生孙昊）报告中闪现出来的思想火花，通过课堂交流的方式（参见课堂对话3、4、5、6）鼓励和引导学生一步一步打开写作的思路：发现自己最主要的特点、相关事实以及可能说明个人特点的不同方式。比如在课堂对话3中，教师通过问晓丽为什么认为自己的个性是“outgoing”（You think you are outgoing. Why do you think so?），让晓丽和她的同学看到：如果要向他人清楚说明自己的个性特点，还需要提供更多事实和细节信息作为支撑，从而引导晓丽进行更深入的思考。正如晓丽在第二次自由写中所记录的：I like talk. I like help people. ...老人让座. I am happy but not funny... I like friends... I want to talk with friends... I like Chinese food... 很显然，教师用这一个“Why”问句不仅打开了晓丽的思路（让她发现了更多与其个人特点相关的事实），还通过与孙昊及全班同学的进一步对话（参见课堂对话4、6），为其他学生产生类似思想和思路提供了具体的案例。

又如在课堂对话5中，教师通过一系列对晓丽或对全班的提问，如：（对全班）What should we write first?（对晓丽）Why do you have the name?（对全班）What should Xiaoli write finally? 让学生思考在网上进行自我介绍的基本内容（包括①介绍网名；②解释网名；③介绍个人特点；④用例子说明个人特点；⑤总结个人特点；⑥说明自己文化介绍的主题内容），以及内容结构（由三部分构成：其一，①+②；其二，③+④；其三，⑤+⑥）。教师还用课件重现 Sally 的短文（Look at what Sally says...），让学生从多渠道借鉴介绍自己的相关思想和语言形式，包括网络介绍的语气、用书面语举例的方式等。

总之，当学生有可能利用个人知识（包括目标语知识、其他文化知识、生活常识与经验），在教师提供的特定环境中，特别是从课堂提供的种种资源、信息和案例中去追寻和发现自己想要表达的东西，教师写作思维训练的目的就达到了，因为这种追寻与发现就是学生思想产生的过程。尽管每个学生所产生的思想内容、思维深度与广度都不尽相同，

因为这与学生个体的知识背景、思维方式和能力有关，但这些独立思考的过程，如对自己各种知识的综合运用，用自己独特的方式来理解或解释问题等，有可能帮助他们逐渐习惯自由、主动地思考，习惯于产生属于他们自己的思想。

5. 学生思想的明确与发展

以上分析主要涉及学生通过自由写的思维训练活动启动思想的过程，此时，他们还没有机会充分独立思考，将自己大脑中的各种思想或信息做进一步清理，甚至还不能清楚、准确地知道自己究竟有哪些想法，这些想法中哪些是有价值的，哪些没有价值，哪些需要强调、扩展，哪些需要忽略、删去，该用什么形式才能将自己的思想表达清楚等。这一切，只有通过他们个人动笔，才能逐渐明确起来，换句话说，只有通过学生在写的过程中对自己所获得的思想与信息不断进行从内容到形式的反复修改和加工，包括梳理、筛选、补充、更正等，他们才会真正清楚自己要说什么和该怎样说比较合适，也才会从自己写的文章中发现自己思想的发展，如本案例中学生很可能通过写这篇短文而重新认识自己的“个人特点”。总之，学生独立完成写作的过程，也是其思想发展的过程，课堂所做的一切写作训练活动都是为了这个目的。

然而，学生要独立完成写作的过程往往需要较长的时间，他们需要独立思考，需要通过与同伴、环境（如课外资料、网络等）的进一步交流获得更多与主题相关的信息和可借鉴的材料（如图片、照片等），而课堂中往往没有足够的时间。因此，从某种意义上来说，教师在写作课堂上的主要任务就是帮助学生打开写作的思路，尽可能利用课堂特定的交流环境与气氛，让学生积极地思考与个人写作相关的问题，获得写作思维的必要方法与经验。如教师B所做的那样，帮助学生在课堂交流中归纳出写作的基本内容和文章的基本结构，了解重要的写作技巧，比如怎样利用具体的案例来说明个人特点，怎样通过“网名”“个人特点”和“介绍主题”之间的一致性来突出主题思想等。一句话，帮助学生做好课后独立写作（参见活动6）的充分准备。

尽管如此，学生的课后写作仍然需要教师的引导和管理，以便确保

他们在写的过程中能继续促进个人思想的发展，如对主题的理解越来越明确，所表达的内容越来越清楚、准确、合理，更具个人特色和新意。在教师 B 活动 6 的做法中，有两点值得注意：

其一，让学生互为“读者”进行作品的交流与阅读（教师 B 要求学生像往常一样与同组成员交流和评价作品）。这样做不仅仅是为了促进学生之间的学习与借鉴，更重要的是帮助学生开始建立起“读者”的意识。因为在现实写作中，作者加工信息首先必须考虑的就是读者的需要和期待。在本案例中，教师制造了“Sally”作为一个虚拟的读者，同时让学生相互成为生活中真实的读者，并使这种规定制度化，目的就是让学生体会到，写作的目的就是为了满足读者的需求。

其二，让学生先关注作品内容，再修正语言错误（教师 B 要求学生根据短文内容来调整句子顺序，并修正不准确的表达和语言错误）。这与案例一中学生修改文章时所关注的焦点不一样。教师为什么不希望学生在读到文章时首先注意语言形式（如单词拼写、词语、句子结构等）上的错误，而是希望学生能够根据作品内容的需要来进行语言的修改和加工？在外语写作中，即使学生百倍谨慎，语言错误也在所难免，一旦学生以这些错误为自己关注的主要目标，他们就难以继续关注作品的内容和意义的发展。换句话说，在以学生的写作思维训练为目的的写作过程中，教师不宜在文章的语言形式上提出过高的要求，否则可能阻碍学生思想的产生与发展。

第四节 本章小结：英语写作教学的基本结构

以上关于写作过程的讨论，为我们了解写作教学的结构打下了一定的基础。根据 Jack C. Richards (1990)² 关于“教学结构”的解释，教师是根据自己的教学意图和学生能理解的某种逻辑关系来设计或安排课堂活动的，包括学生为什么和怎样进行活动，按照什么方向去发展活动，活动与活动之间关系的合理性，活动的重点、难点等。该解释中最核心的意义就是：教学结构形成的主要原因是教师对学习目标和学习结构的理解，因为在教师的意图中，首要的就是对学生学习目的、过程和结果的一种期待。

写作教学结构也不例外，如教师 A 和 B 按照自己的不同期待（希望学生在教师的引导下了解写作的过程，学会在既定写作框架内创造意义，或希望学生亲身经历产生思想的过程，获得写作思维能力的训练）来设计和安排课堂活动。如果这些安排符合学习的基本结构，即符合学生认知的自然规律（比如案例一的学生在了解个人主题内容之后必然学习写主题句；案例二的学生意识到自己写作的理由后，自然猜测自己的写作任务），这些活动之间的关系就是合理的，但这些活动可能将学生引向不同的发展方向。

让我们用一种大家普遍熟悉的方式来归纳两个教师所设计的写作教学结构。自国家英语课程标准提倡任务型教学以来，许多教师习惯于按照“任务的基本框架” (Willis, 1996)³ 来设计课堂教学，将课程设计为“任务前、任务中、任务后”的基本结构模式。以下是按“任务前、任务中、任务后”的结构方式对教师 A 和 B 设计的写作活动所进行的归纳，以便我们对两位教师设计的教学活动及设计意图进行比较（参见表 3-1）。

2 Jack C. Richards (1990) 在讨论有效外语教学“宏观研究方法”时提出了四个课堂教学的关键因素：(1) 课堂管理 (classroom management)；(2) 教学结构 (structure)；(3) 任务 (task)；(4) 组合 (grouping)。

3 根据 Jane Willis (1996: 38)，一个语言学习任务由“任务前” (pre-task)，“任务过程” (task cycle) 和“语言聚焦” (language focus) 三部分构成。

表 3-1 教师 A、B 设计的教学活动与设计意图比较

写作过程	教师 A	教师 B
任务前	<ul style="list-style-type: none"> ● 读周末教师招聘广告(让学生了解主题:该招聘工作所需要的个人素质); ● 自由写主题句:“我”是否具有相关个人素质(尝试怎样用一句话表达个人思想); ● 学习教师选出的典型例句(注意主题句的形式); ● 集体修改主题例句(确认主题表达的正确形式)。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 读 Sally 的博文(让学生了解网络写作的形式与介绍“中国文化”的需要); ● 讨论是否愿意回应 Sally(通过交流选择进行网络写作的方式,建立写作的信心); ● 讨论怎样通过网络介绍中国文化(从网络交流的现实中猜测自己的写作任务与主题内容)。
任务中	<ul style="list-style-type: none"> ● 根据主题内容来描写自己的特点(了解怎样根据主题内容来扩展相关的基本句); ● 阅读和评价教师所选择和修改的句子(注意句子表达中的各种语言错误与问题); ● 讨论对扩展句的修改方案(注意句子的写作技巧,如合并、删节等)。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 选择博客名(了解不同博客名的含义与取名的方式与特点); ● 讨论“中国结”的序言(了解介绍博客的基本内容与方式); ● 给自己取网名(学习用某个有寓意的词语概括自己最重要的特点); ● 讨论晓丽的个人特点(了解个人特点的介绍方法); ● 自由写个人特点(学习注意、记忆和记录大脑中的信息); ● 讨论晓丽、孙昊的自我介绍(归纳写作的基本内容、结构和技巧)。
任务后	<ul style="list-style-type: none"> ● 朗读例句(加深学生对例句的印象,便于记忆和模仿); ● 交流作品,并根据示范相互改错(注意语言形式的准确性); ● 读课文(了解信函的基本格式)。写一封求职或工作推荐信(完成写作任务),由教师批改。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 再读 Sally 的博文(培养“读者”意识,借鉴网络上进行自我介绍的方式和经验); ● 与同伴讨论和交流作品(相互学习、批评与借鉴)。 ● 作品的修改、评价与推荐(根据作品内容进行语言修改,根据读者需要理解作品价值)。

粗看上去，两位教师的设计似乎还有一些类似之处，比如，在“任务前”他们都让学生读一篇与主题相关的短文，“任务后”都让学生借鉴写作的技巧或格式，两人都采用了“自由写的形式”等。不同的是，教师 B“任务中”的活动要复杂得多。但如果我们从活动的“主要性质”（一系列活动共同的目标倾向）、“逻辑关系”（基于学习结构的活动关系）、“发展方向”（对学习可能产生的影响）等结构特点上来看，就可看出更多的区别（参见表 3-2）：

表 3-2 教师 A、B 设计的教学结构比较

结构特点	教师 A	教师 B
活动的主要性质	<p>以理解性思维活动和模仿性语言活动为主：</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 理解性思维活动，如从教师的介绍中了解写作的主题与任务，从教师选择的案例中了解主题句、基本句表达的具体形式； ● 模仿性语言活动，如根据教师提供的标准案例来修正句子；通过改错来学习句子表达的正确形式与相关技巧。 	<p>以产生性思维活动和交流性语言活动为主：</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 产生性思维活动，如从网络交流的现实中猜测主题和选择任务，从“取博客名”和“写序言”的集体实践中获取“取网名”和“个人介绍”的多种思维经验； ● 交流性语言活动，如通过充分的课堂交流发现写作的基本内容、结构、方法和技巧，并通过交流，完善和修正自己的作品。
活动的逻辑关系	<ul style="list-style-type: none"> ● 活动内容简明、具体，各活动之间逻辑清楚，符合学生语言知识学习的结构； ● 基于语言知识结构系统建立的活动关系：感知→理解→模仿→修正→记忆。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 活动内容复杂，各活动之间逻辑清楚，主要符合学生写作思维训练的学习结构； ● 基于学生思想产生的需要建立的活动关系：动机→选择→酝酿→产生→发展。

(续表)

结构特点	教师 A	教师 B
活动的发展方向	<ul style="list-style-type: none"> ● 学习求职信或工作推荐信的基本格式； ● 了解求职或工作推荐信中主题句与基本句的关系与具体形式； ● 学会在以上内容的框架内正确描述个人特点。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 通过尝试写博客，了解网络交流的常识，产生交流的兴趣； ● 作为作者与读者获得产生和加工信息的经验和体会； ● 通过取网名和写博客，对自己的个人特点和中华文化可能有新的理解和认识。

上表提到的“活动性质”“逻辑关系”和“发展方向”，实际上是写作教学的结构因素，它们相互关联，决定教学结构的基本性质。其中，“活动性质”取决于学习的目的，比如以教授语言知识为主要目的的教师，对学生的思维训练会更强调思想的“理解”而非“产生”，对语言的训练会更强调模仿，而非交流。而“性质”通常又决定“方向”，比如，学生的思维训练可能使学生获得思维能力和情感上的体验。但无论何种性质的活动，它们的影响作用还取决于以学习结构为基础的逻辑关系，因为学习结构是学生认知的自然规律，不符合这个规律，活动之间的关系就会不合理，无论何种性质的活动都难以取得既定的学习效果。

从教师 A、B 设计的教学活动来看，由于他们的教学目的不一样，其活动性质自然不同，但这些活动各自遵循着自己的学习结构（“知识学习”与“思维训练”的学习结构），保持着结构内一致的逻辑关系，其活动与活动之间的关系是基本合理的，也可能在一定程度实现各自的教学目的。可以说：他们根据不同的教学目标（“语言知识目标”和“思维训练目标”）提出了两种完全不同的教学结构方案。我们既无权指责教师 A 对学生的写作思维训练不够，也不能断定教师 B 在对学生进行写作思维训练的过程中是否应该更强调语言与写作知识的介绍与讲解，因为最有权进行课堂决策的，是对学生的学习目的与结构最为了解的教师本人，相信他们的设计一定有自己合理的解释。以上分析能留给我们继续思考的问题至少包括以下三点：

1. 目标融合与共赢的可能性

两位教师的教学目标都应该是合理的，因为“知识学习”与“思维训练”是写作教学目标中互为表里的两个部分，正如语言表达形式为“表”，意义的建构为“里”（参见第二章第四节）；“知识的学习”为“表”，“思维的训练”为“里”。由于知识的学习可能有利于思维能力的发展，前者应该是后者的“养料”；由于思维能力的发展能为知识的进一步学习和思想的产生提供可能，后者应该是前者的动力。那么，写作教师是否能够在学生的写作过程中实现目标的共赢？尽管以上两个案例在活动性质上各自都表现出目标的倾向性，但它们似乎也提供了活动发展方向上目标融合的可能性。

如果将案例一与那些单纯强调语言知识目标的写作教学案例相比，就会发现该案例在教学结构上已有了新的变化：学生已经在一定程度上表述个人意义，如学生在讨论招聘工作所需个人素质和在自由写中表达“我”是否胜任这一工作时，他们都在进行一种个人意义的表述，与案例二不同的是，这一切都在框架内进行，是一种有“控制”的语义表达。同样，如果将案例二与那些单纯以语义表达为目标的写作教学案例相比，也会发现该教学在结构上的变化：学生通过与教师、同伴的交流，获得各种知识和思路上的借鉴，换句话说，那些关于写作主题、内容、结构的思想并非完全产生于学生自己的创造。因此，案例二与案例一的主要区别就是：学生“语义表达”的路子走得更远，不但走出了框架，还将“思维训练”作为了学生写作的主要目的。

我们是否可以得出这样的结论：两个案例的教师都根据自己学生的特定需要，朝“目标共赢”跨出了一步，尽管他们所跨出的方向不同，一个是让学生表达个人意义，以便更有效地学习语言知识（主要目标是知识学习）；另一个是让学生借鉴知识，以便更好地创造意义（主要目标是语意表达）。但他们的教学实践告诉我们一个事实：那些看似矛盾的关系，如语言“意义”与“形式”的矛盾，主题“开发”与“控制”的矛盾，实际上都可能通过教学结构的设计，实现不同程度的平衡。这一切主要取决于教师的理解。如果教师真正意识到“思维”与“知识”

同等重要，他们就不会只是忙于为学生提供直接可以借鉴的知识，而会愿意像教师 B 那样花更多精力去引导学生表达自己、创造思想。

2. 写作思维训练的重要性

尽管我们看到两个教师都朝“目标共赢”跨出了一步，但在我国英语写作教学的现实中，教师普遍忽略学生的思维训练，他们在“知识学习”与“思维训练”这两个写作教学目标中更重视的是前者，因此在情感上也更愿意靠拢教师 A，因为他们认为，作为外语教学的一部分的英语写作活动，特别是低年级的写作活动，最基本的目标永远是语言知识。他们认识不到：写作就意味着创造。学生写作能力的发展从本质上说取决于其思维能力的发展，而思维能力，作为知识发展的动力，在很大程度上又取决于其写作过程中思维和情感的经验，而不仅仅在于其获得了多少语言知识。

从这个意义上说，教师 B 设计的教学结构对我国当前的英语写作教学可能具有更大的启示意义，因为它不但可能让我们了解基于思维训练的写作教学结构及其特点，还能让我们看到思维训练活动与知识学习活动在写作模式上的区别。Sara Cushing Weigle (2002) 认为，有两种写作模式，一种为“知识表述”⁴，另一种为“知识创造”，前者的基础是语言表达的形式，而后者的基础则是创造性的思维方式。

显然，教师 B 的学生在进行知识创造，而教师 A 的学生是在进行“知识表述”。比如，从活动的表面形式上看，A、B 两位教师都采取了“自由写”的活动形式，但教师 A 让学生写的是主题句（“我”是否具有招聘工作所需要的个人素质），学生通过课堂讨论已经知道该工作所需的个人素质及特点，故学生只需表述已知的思想或信息；而教师 B 让学生写出个人的网名，同时介绍该网名所代表的个人特点及具体的相关事实，即便只写出自己的网名，也需要学生综合运用各种已有的知识和经验，去创造一个生动、形象、有趣、同时富有寓意的词语来高度概括自己认为最重要的个人特点。

4 Sara Cushing Weigle (2002) 在 *Assessing Writing* 中讨论写作过程模式的时候，介绍了 Bereiter & Scardamalia (1987) 的写作模式，其中知识创造指的是通过写作产生新知识，知识表述指的是表达头脑中已有的知识。

这种创造性的思维方式不仅是英语写作教学所需要提倡的，也是在包括外语学习在内的所有学习活动中都应该被强调和重视的。西方小学生的写作任务往往包括各种写作形式，如研究报告、新闻评论、故事、推理小说、诗歌、寓言、表达个人观点的散文等，有不少孩子在小学三年级就开始被要求写“劝说类”的文章，让他们能够以自己的思想和观点有理有据地影响他人，其根本目的就是为了训练他们的创造性思维和批判意识。总之，不管教师采用何种写作训练方式，他们的教育思想是一致的，那就是鼓励学生勇于尝试、去表达自己的思想，不束缚学生的思维活动，注重个性化和创造性思维能力的培养。

当然，这种强调思维训练的写作教学理念和方式对教师也提出了更高的要求。我们能够从教师 B 所设计的教学活动中读到该教师对学生写作过程、学习结构、学生思想产生的需要等方面的充分理解，也能从其课堂交流中体会她对学生的鼓励、引导和启发，以及比简单传授知识所需要的更多的耐心、关爱和理解。

3. 写作教学结构分析的必要性

以上讨论还告诉我们写作教学结构分析的正确方式：仅仅从理论上讨论写作教学中语言的“内容”和“形式”，主题意义的“开发”与“控制”等抽象的关系，或者简单地按照“任务前、任务中、任务后”的结构模式来分析写作教学活动的表面特点，都不能让我们清楚地看到写作教学对学生语言和思维能力发展的具体作用，更不能帮助我们有效解决写作教学实践中的种种问题。换句话说，只有对写作教学结构内、外相关因素，如活动性质、活动之间的逻辑关系以及不同活动对学生学习可能产生的影响进行深度分析，我们才可能真正了解自己写作教学的意图、活动的本质意义和过程的合理性，也才可能理解设计和分析写作教学结构所需要遵循的以下原则：

(1) 在设计写作教学活动之前，教师的首要工作就是明确自己语言和思维训练的双重目标，并根据学生写作训练的实际需要来决定具体的目标倾向（比如，从不曾训练学生思维的教师需要给自己和学生多一些思想“破冰”的时间，应更强调思维训练；对已习惯写作思维训练的学

生,教师则应更注意语言表达的准确性,应更强调基于思想表述的语言训练),更好地确定自己活动的性质。

(2)在设计写作训练活动时,教师需要了解从“表述知识”到“创造知识”等不同写作模式所需要的各种语言表达方式和思维方式,既要有计划地安排各种语言和思维的训练活动,让学生有机会尝试各种从低级到高级的表达和思维方式,更要鼓励学生在写作中扩展自己的知识,产生独特的表达形式和思维技巧。

(3)在设计活动与活动之间的关系时,教师必须了解学生写作训练中的知识学习和思维训练的不同的学习结构,根据教学目标的主要倾向(如自己应更强调知识学习还是更强调思维训练)来理解学生在每一个活动过程中的实际需要,同时确保课程中一系列活动在目标倾向上的一致性,使活动的发展方向更为明确。

(4)在写作教学中,教师要充分利用课堂交流的机会,让学生适应写作过程中激烈而艰难的思维过程,根据学生的需要,逐渐给他们多一些思路或思维方式的暗示或启发,少一些直接可以借鉴的信息和语言形式,同时让学生互为作者和读者,在写作交流中共同成长。

结语

设计写作教学结构是对英语写作教师教学实践能力最全面的考验,因为这不仅涉及教师写作教学的理念和方法,更涉及教师对写作过程中各种内外因素及其关系的深入理解及对各种因素的合理利用。遗憾的是,由于我国不少英语教师长期缺乏对学生写作过程的关注,他们并不熟悉这一话题。

设计有效的写作教学结构,关键在于能否合理地整合不同的写作教学目标,能否把握、调整和利用好有利于学生创造知识、产生思想的课堂教学环境因素,让学生产生思想的过程与语言表达的过程自然融合在一起,让他们在感受产生思想艰难的同时感受创造思想的兴奋和快乐。为此,教师要为让更多学生成为思想者开路,成为他们的启蒙人、引路者和忠诚的守望者。

第四章 英语写作教学的方法

第一节 本章主题：写作的因素

写作教学的方法，是教师根据写作的本质（即关于什么是写作和人们为什么写作的基本看法）对写作教学相关因素（教学的目标、内容、方法和评估手段）及其关系的一种总体设计。

无论教师是否清楚自己采用的是什么方法，每位英语教师在解决写作教学的问题时或评价学生写作时都会表现出自己教学方法的倾向。比如评价学生作文时，不同教师会表现出自己不同的标准：有的教师特别在意学生完成的作品是否主题突出、语言通顺、用词准确；而有的教师则更强调学生是否有自己的思想、独立的观点、内容和形式上的创新；还有的教师更重视学生作品的实际交流意义，如“读者意识”（参见第二章，案例二），要求学生写作时要考虑读者的阅读兴趣、行文方式和思维习惯等。也正因为教师的这些不同标准和要求，他们在课堂教学中才会自觉或不自觉地采用不同的教学方法、策略和手段。

要了解写作教学的方法，首先需要了解与写作相关的因素，因为对写作本质、写作因素及其关系的理解和解释，往往是人们选择或设计写作教学方法的基础。而写作又是一个极为复杂的社会认知活动，与之相关的因素甚为繁杂，涉及各种不同的知识，如与语言、文化相关的知识，与学生写作过程相关的知识和与交流环境相关的知识等。加上人们有时会因对某些因素的过分强调而忽略了整体写作因素关系中的其他部分，正如“盲人摸象”：各自都以为自己“摸到”了最重要的部分，相信自己了解了整个“大象”，殊不知与事实还相差甚远。

那么，写作因素究竟有哪些？从知识的角度来看，根据 Weigle

(2005), 写作是语言知识, 主题知识, 体裁知识, 读者知识, 任务图示和元认知知识等多种知识的综合运用。参照 Hyland (2003) 和 Weigle (2005) 对该问题的看法, 他们共同认可的至少包括以下与“内容”“系统”“过程”“体裁”“环境”等相关的五类知识, 也可称为写作的五大因素。

1. 内容知识: 也可称为主题知识, 与写作主题相关的内容, 如信息、知识、思想和观念, 是学生在思考“写什么”时所需要的知识(参见第二章)。一般来说, 学生对主题的内容越熟悉, 写作就应当越顺利, 第二语言写作研究发现, 大学生在撰写跟他们所学专业相关题材的文章时, 往往发挥得较好。如果让中学生写一篇批判“人类克隆”的文章, 而他们对克隆从技术到研究成果都一无所知, 相信他们不但无从下笔, 也无法判断自己的观点正确与否。大量的研究证实, 学生的内容知识会影响到他们写作的水平。由于我国中学生英语写作任务的主题通常与教材内容的主题一致, 学生的内容知识往往来源于教材, 因此也通常局限于教材的内容知识。

2. 系统知识: 也可称为语言知识, 关于写作所用语言词汇、语法、句式和语篇结构等各方面语言形式的知识, 它们构成了写作最基本的“建筑材料”。写作所涉及的语言知识内容, 除了熟练利用词汇(包括词组)、语法知识(句法和形态)等书面语知识外, 实际上还应该包括语言在话语中的功能, 例如, 句子内部和句子之间的衔接; 语言在社会交流过程中的使用规律, 例如书面语的功能, 语体的正式程度等。Bachman (1990) 提出了一个极有影响力的关于语言使用所需的语言知识的模式。而 Grabe & Kaplan (1996) 则将该模式拓展到了写作方面, 给出了写作所需要的语言知识的详细分类。

如果用母语来写作, 语言知识也许不是一个需要过多考虑的因素, 因为如果不考虑语言技术上的差异性, 只要求用母语将自己的想法写出来, 这对于除未接受基本教育或有智力缺陷的人士外的任何人似乎都不成问题。但对于第二语言学习者来说, 由于其目标语知识系统尚不完

善，即使他们对于某个主题已有充分了解，目标语语言知识的局限也会让他们一筹莫展。因此，有研究表明，第二语言的熟练程度是进行第二语言写作最为重要的指标（Pennington & So, 1993; Sasaki & Hirose, 1996）。也正因为如此，许多外语教师在写作教学中特别强调学生语言知识的学习。因为他们认为该因素是母语与第二语言写作最大的区别，从这一指标出发来判断和评价第二语言写作者的写作能力，也最容易发现作品的差别。

3. 过程知识：关于写作过程的知识。写作过程通常指作者在写作时构思、写初稿、修改、提炼等一系列产生和表达思想的过程。

过程知识首先是关于“构思”的知识。构思是课堂写作教学中最重要的环节，因为它有可能成为培养学生创造性思维的重要机会。帮助学生构思的方式很多，如头脑风暴、自由写、画结构图、列提纲等，目的是让学生从教师所创造的课堂交流环境中去发现他们愿意和可能表达的思想或思路，如上章所介绍的两个案例中，案例一主要是通过集体讨论后的自由写来帮助学生构思；而案例二则是通过一系列与个人特点相关的问题的讨论，让学生列出个人主要特点，从而完成构思。总之，学生在写作中所经历的不同构思过程，可能使他们获得不同的写作体验，更多的是不同的思维训练（参见第三章第三节）。

过程知识还包括如何在写作时根据文章的主题思想、体裁特点来建构文章的内容，比如怎样写开头、正文、结尾，怎样分段等，这与稍后将要谈到的“体裁知识”有密切的联系。此外，过程知识还包括修改和加工信息的知识。如怎样从语篇、段落、句子、语法等各个不同的角度来润饰初加工的作品，使其内容更加丰富、全面，中心突出，逻辑严密，也使语言表达更为流畅自然、清楚简明、准确无误。总之，这种将初级作品（草稿）变为成品的过程，不但可能让学生学会处理作品，还有可能培养他们批判性的思维方式，帮助他们学会去理解、欣赏和评价作品。遗憾的是，在我国英语写作教学中，由于有些教师不关注或不知道怎样关注学生的写作过程，他们对以上写作过程的知识自然也缺乏了

解,更缺乏在教学实践中去理解和建构这种知识的机会。

4. 体裁知识:关于人们写作的语言方式和语用习惯的知识。不同文化环境中的人们在交流思想时,思维与阅读习惯通常会相互影响,从而形成约定俗成的行文规则,称之为“体裁”。Hyland (2003)将其定义为“抽象的、社会认可的,为实现某交流目的而使用的语言方式”。比如文章的体裁通常有记叙文、议论文、说明文、应用文(如书信、邮件、日志、广告、通知)等,文学作品的体裁通常有诗歌、小说、戏剧、散文、寓言等。不同地区的人们在阅读或创造这些不同体裁时,通常会使用不同的语言形式(包括词汇,语法模式和文章格式)。随着时间的推移,当人们对这些语言形式的使用形成一种公众的习惯,或一套被大众普遍接受的语言方式时,体裁就会形成自己地区的特点,并与其他地区形成差异。

如果要让学生了解写作是一种社会交流的方式,就需要让他们了解有关体裁的各种基本知识,知道在写作不同体裁的文章时,应采用不同的语言方式,例如,在向朋友写信交流信息或介绍对某问题的看法时,应使用非正式的语言和语气;而在写一份调查报告时,则应该使用正式的语言和规范的格式;在写抒情散文时,为了让读者产生情感的共鸣,优美、富有文采的语言则更为重要。

体裁知识还包括关于不同体裁所应该实现的功能的知识:议论文的主要功能是为了说理或说服读者采取行动,说明文是为了介绍事实或解释现象,而抒情散文是为了抒情或分享美的感受。总之都是为了实现某种特定的交际目的。这些知识不但能够培养学生写作中的交际意识,还能培养其跨文化的意识,这一点对学习英语的学生来说更为重要,因为了解不同英语体裁的语言方式有益于培养他们英文阅读的习惯,并会直接影响他们对英语作品的理解和解读。

5. 环境知识:关于不同文化环境中读者的需求、期待、特点、习惯等方面的知识,有时候也称为读者知识。

环境知识与体裁知识有着密切的关系,因为它们都与写作的交际

功能有关，与作者和读者所处社会文化环境的差异有关。不同的是，体裁知识主要讨论的是不同文化环境下语言方式和语用习惯的差异，而环境知识主要讨论的是不同文化环境下的人（读者），在知识背景，兴趣，爱好，需求（知识、情感、文化需要），方式（思维和阅读方式），习惯等方面的差异。

写作任务的“交际性”（如是否具有交际目的，学生是否有交际的欲望等）决定了学生在写作中需要重视读者知识，需要了解自己的交际对象（读者）是谁，至少需要有意识地想象其读者有何需求和特点。只有带着对读者的理解和想象，他们才可能知道自己在写作中应该怎样去吸引读者的注意力，比如应该采用怎样的例证才能让读者相信自己的论点、接受自己的建议，什么信息才是读者最需要知道的，选择怎样的词语、句式、表达方式和衔接手段才能让读者的理解更容易，更清楚、简明，采用怎样的修辞方式才能使读者感动或有所感悟等。然而，不少教师以“缺乏英语交际环境”为理由（因为英语写作在我国是外语写作），故在设计写作任务时既不考虑任务的“交际性”，也不重视学生的读者意识和读者知识的培养。

以上对五种知识的描述让我们从知识的角度了解了写作所涉及的主要因素，包括内容知识（与主题相关内容的知识）、系统知识（写作所需的语言形式知识），过程知识（写作及修改等过程知识）、体裁知识（交际目的和文体结构知识）和环境知识（读者的特点与期待的知识）。但如果从写作学习与教学的角度来描述，我们还可以将以上因素归纳为三类：“写作知识”（包括原分类中的“内容知识”“系统知识”与“体裁知识”中关于文体结构的部分），“写作策略”（原分类中的“过程知识”）和“交际技能”（包括原分类“体裁知识”中的交际目的，以及“环境知识”）（参见表 4-1）。以下是重新分类后的写作因素，包括这些因素与“写作学习”和“写作教学”之间的因素关系。

表 4-1 英语写作教学中的因素

因素分类	因素内涵的描述	写作学习特点	写作教学目标
写作知识	<ul style="list-style-type: none"> ● 有关主题内容的知识、信息、思想和观念等； ● 写作所用词汇、语法、句式、语篇结构等语言形式知识； ● 写作所需的体裁知识：不同体裁的结构特点和语言方式。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 知识的性质：陈述性知识； ● 主要学习方式：了解、理解、应用。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 作品的内容清楚、完整； ● 作品的语言正确、规范； ● 作品的结构规范、合理。
写作策略	<ul style="list-style-type: none"> ● 经历构思的过程，体验思想的产生和创造性的思维方式； ● 经历写作和结构内容建构的过程，体验思想表达的不同方式； ● 经历修改、加工、评价的过程，体验批判性的思维方式。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 知识的性质：策略性知识； ● 主要学习方式：实践、反思、体验。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 学习构思的基本过程与方法； ● 学习写作的基本技能与策略； ● 学习修改和评价的过程与方法。
交际技能	<ul style="list-style-type: none"> ● 对不同体裁交际功能的了解、理解与运用； ● 对读者背景、需求、习惯的想象、理解和运用； ● 写作中的跨文化交际意识、理解和运用。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 知识的性质：程序性知识； ● 主要学习方式：了解、运用、理解。 	<ul style="list-style-type: none"> ● 实现不同体裁的交际功能； ● 满足作者对作品的基本需要； ● 表现特定环境的文化特点。

上表是一种基于知识性质¹（陈述性、程序性、策略性）的写作因素分类，它能帮助我们更清楚地了解写作因素与写作“学习”和“教学”的关系：第一类因素“写作知识”主要为可以用语言表达和描述的陈述性知识，因此，学生可以通过书本、课程等方式，直接获得并加以应用；第二类因素“写作策略”主要为策略性知识，因为它们只能通过学生的写作实践、经验积累和创造性的思维活动才能获得；而第三类因素

1 根据皮连生（2000），知识的性质可描述为陈述性知识（能用语言文字表达的知识）、程序性知识（能运用规则或概念做事的知识）和策略性知识（能直接支配或解决具体实践问题的知识）。

“交际技能”主要为程序性知识，因为它们是一种可以用来“做事”的知识，如运用体裁知识去满足读者需要。

这种基于知识性质的分类，也能让我们更清楚地看到写作因素之间的关系。在这三类因素中，最核心的应该是“写作策略”，因为写作能力实际上是一种语言实践能力，学生英语写作策略的运用（写作过程中构思、建构、修改、加工、评价等实践、反思和体验的过程）是他们写作能力发展的关键。而“写作知识”和“交际技能”则是学生进行写作实践的基础。其中，“知识”是“技能”发展的基本条件（如没有关于主题、语言形式、体裁结构的必要知识，学生就不可能运用体裁和环境知识去实现写作的功能）；而“技能”则是“知识”运用的基本途径（如缺乏交际目的和读者需要，学生就没有写作的动机和兴趣，他们的写作知识也不可能在运用的过程中得到发展），换句话说，技能的发展在相当程度上刺激或影响知识的学习，使它们之间形成一种相辅相成、相互促进的关系。

以“策略”为中心的写作，意味着对写作过程的强调。不同写作策略的经历，不但能从根本上改变学生学习写作的认知过程，如他们在写作时想什么、怎样想（思维的内容和方式），也将改变他们对“写作”这一社会认知过程的看法，如他们为什么写、怎样才能实现写作的目的（写作的意义与标准）。这一切将构成写作学习和教学的核心内容。因此，缺乏写作策略实践的写作学习和教学活动，不但影响学生写作能力的发展，同时还会影响教师和学生对写作的理解，换句话说，“写作策略”不但是保障“写作知识”和“交际技能”有效发展的关键因素，也是教师和学生正确理解写作本质的重要原因。

对英语教师来说，以上写作因素的重新分类还能更清楚地解释写作因素与学习、教学的关系：从新的因素系统所描述的知识性质当中，我们不难了解知识学习的基本方式，从而可以发现教师因对系统中部分因素的过度强调或忽略而形成的写作教学的目标倾向及其原因。比如过度强调“写作知识”因素的教师，不难从自己所强调的知识性质（陈述性）和学习方式（了解、理解、应用）中，了解到自己的主要教学目标（在

主题内容的框架内追求结构的完整和语言的精确表达)。为此,教师忽略了系统中的其他因素,如“写作策略”因素,忽略了学生写作最重要的策略和相应认知手段的发展,把写作仅仅看成陈述性知识的应用,即学生对客观知识的一种静态反应,而不是学生拓展或创造知识的过程。

如果教师在写作教学的实践中,长期对某一些写作因素过度地强调或忽视,不但可能形成自己教学目标上的某种定位倾向,在这种目标倾向的引领下,该教师在教学内容、过程、方式、效果等方面还会形成一整套教学思维和行为的定式,也就是关于写作教学的个人理论或方法设计。教师的这种理论或方法设计,往往会从其设计的写作任务及课堂行为中体现出来。如上章所介绍的两个案例就分别表现出两位教师不同的目标倾向:案例一似乎反映出“知识目标”的倾向,因为该教师特别强调学生语言的准确性而不太注意其个人思想的产生性;而案例二似乎反映出“策略目标”和“技能目标”的倾向,因为教师不但强调“写作过程”,还强调学生的“读者意识”。当然,从一节课中并不能完全推测出某教师的目标倾向,因为每个教师完全可能有自己阶段训练的目标(在某节课或某阶段强调某目标),只有从长期的教学实践中,我们才能发现其规律性的特点。

为了研究写作因素与写作教学之间的关系,人们根据写作知识(因素)的分类来讨论写作任务中所包含的不同写作因素,如 Hyland (2003) 根据自己的写作知识分类(内容知识、系统知识、过程知识、体裁知识、环境知识),将以下写作任务中可能涉及的因素(用“√”表示)表述如下(参见表 4-2 写作任务及相关写作因素)。

表 4-2 写作任务及相关写作因素

任务类型	内容	系统	过程	体裁	环境
1. 从文章中提取信息	√				
2. 列出作文所需单词	√				
3. 通过自由写产生想法	√		√		
4. 画出内容的结构关系图	√		√		
5. 连接材料中给出的句子		√	√		

(续表)

任务类型	内容	系统	过程	体裁	环境
6. 识别文本的目的和用途				√	√
7. 练习写简单句和复杂句		√			
8. 重组打乱的句子和篇章		√		√	
9. 按照给出的篇章结构, 补充缺失的段落		√			
10. 补充缺失的段落		√		√	
11. 分析真实用途文章的模式和特征				√	
12. 使用元语言来分析文本(如中心句, 主题, 过渡)				√	
13. 识别体裁				√	
14. 从目的、结构、读者等方面对比文本				√	√
15. 仿照模板写作文		√		√	
16. 看图说话作文		√		√	√
17. 协商信息差或意见差, 然后写作文	√	√			
18. 先进行写前活动, 然后以此为基础写作文	√		√		
19. 交换日记, 交流思想	√		√		√
20. 练习特定的体裁模式(叙事, 说明, 议论)			√	√	
21. 练习不同的文本类型(书信, 缩写, 批评)			√	√	
22. 按照不同目的, 重写文章(改变体裁)	√	√	√	√	√
23. 根据他人反馈, 修改文章		√	√	√	
24. 修正语法和修辞错误		√	√	√	
25. 一篇文章, 写出多稿	√	√	√	√	√
26. 评论他人文章的内容和语法	√	√	√	√	√
27. 为特定的读者和目的, 研究、撰写并修改文章	√	√	√	√	√
28. 研究、撰写并修改公文和学科论文	√	√	√	√	√

如上表所示, 不同的写作任务涉及的写作因素是不同的, 比如任务 3、4 主要涉及的是“内容”和“过程”; 任务 7、8、9 主要涉及的是“系统”; 任务 20、21、22 主要涉及的是体裁; 任务 25、27 主要涉及的是环境。换句话说, 教师在选择或设计写作任务时, 就可能表达出他们对不同写作因素的强调或忽略。让我们通过对写作教学案例的进一步对比分析, 了解不同教师对写作教学及其因素关系的不同看法, 从而推测他们所采取的不同教学方法。

第二节 教学案例：写作时教师怎么做？

本章将介绍三位高中英语教师 A、B、C 所上的三节高三英语读写课，他们采用的教材都是人民教育出版社出版的《英语》第八册 (*New Senior English for China, Book 8*) (2007 年 4 月第 2 版)。教材的单元主题为“克隆”(Cloning)，话题之一是“关于克隆的争论”(Controversy about Cloning)。课文“Cloning: Where Is It Leading Us?”的主要内容是植物克隆与动物克隆的区别，多利羊的诞生与死亡，以及由此而引发的各种争论，让学生认识到：克隆这门生物技术的意义主要在于帮助人类解决医疗上的难题。

学生的读写课都是在阅读课文的基础上进行的。根据教材要求，这节课读写课应该达到两个目的：(1) 让学生进一步了解克隆技术对人类的意义和可能带来的问题；(2) 学会说理，用论说的作文形式表达自己对克隆的看法。但由于三位教师各自所强调的写作因素不一样，设计的写作任务和教学过程也都不一样。让我们看看他们各自在这节课中都做了什么，以及为什么这么做。

教学案例一

教师 A 选择的写作主题是关于医疗克隆的辩论。教师利用了 Workbook 上的一篇阅读材料（关于医疗克隆的辩论“A Debate: Should Medical Cloning Be Allowed?”）。该材料主要介绍了关于辩论的基本规则，以及辩论双方对医疗克隆利弊的不同观点（比如，正方观点：为攻克一些传统方法无法治疗的疾病，帮助那些有行动和思维障碍的人重获正常生活，如用克隆的细胞替换中风病人的神经细胞等，故应该支持克隆；反方观点：从胚胎提取人类干细胞在伦理上的合理性尚未得到解决，加上人类当前的克隆技术也不够成熟，应采取更为谨慎的态度，故不支持医疗克隆）。材料还为学生提供了表达不同论点的语言形式。

以下是教师 A 的基本教学过程，共分六个活动。

1. 介绍什么是医疗克隆

教师 A 首先向学生布置学习任务：读关于医疗克隆的辩论资料，从而了解人们对医疗克隆的不同看法；写一篇劝说性的短文，了解这类文章的基本结构和表达个人观点的基本方式。

教师用问题 What is medical cloning? 导入新课，介绍了医疗克隆的基本概念，还对一些定义作了翻译和解释。

Medical cloning, or **therapeutic cloning (治疗性克隆)**, is a kind of “stem cell therapy” (干细胞治疗). It uses **cloning technology** to extract the embryonic stem cells from human early embryo (人体早期胚胎) and develop them into any organs of the human body under the right conditions, including the brain, muscles, blood and nerve, just for medical use.

接下来，教师用图片呈现出各种疑难病症，如：stroke (中风), muscular dystrophy (肌肉萎缩症), Parkinson's diseases (帕金森氏综合征) 以及 infertility (不孕症) 等，然后问学生：Do you think medical cloning is the answer to those incurable diseases or will bring us more troubles? (你认为医疗克隆是解除这些不治之症的福音，还是会给人们带来更多麻烦?)

2. 请学生读辩论资料：了解关于医疗克隆的主要观点

教师要求学生在读资料 “A Debate” 时关注以下三个问题：

- (1) What is the topic of the debate? (什么是辩论的主题?)
- (2) What is the main argument of Team A? (小组 A 的主要论点是什么?)
- (3) What is the main argument of Team B? (小组 B 的主要论点是什么?)

学生快速浏览以下材料 (画线等标记为阅读时教师布置学生所加)：

Team A: They support the idea that there should be medical cloning.

Hello, chairperson and everyone else here today. **I suggest medical cloning is very important for curing serious illnesses that at present have no cure**; for example, to replace nerve cells in someone who has suffered a stroke. Most profitably they can be used to help with diseases that gradually cause people to lose their ability to move easily or to

think (such as Parkinson's diseases). With the help of special cloning techniques, such people can be restored to perfect health and be able to live a normal life again. This is a wonderful thing for them because it improves their quality of life. ①

But first we need to be clear about the advantages of the procedure. ②

(1) There is no danger of the body **refusing to** accept the new cells.

(2) Nobody needs to donate their own organs for someone else's benefit.

(3) Patients can be treated immediately.

It seems the benefits are so obvious that we hope you will be able to support our side's point of view. Thank you.

Team B: They disagree that there should be medical cloning.

Hello, chairperson and everyone in the room. **I would like to suggest that medical cloning is not as simple an issue as my colleague claimed.**

First of all, where do these stem cells come from? Well, from human cells of course. If you believe that human life comes into existence as soon as the cells start to grow, then the practice of removing human stem cells from an embryo kills it. This embryo, if it was allowed to continue to grow and develop, would eventually become another human being. So by using stem cells to save one person, we are actually killing another. Is this ethically justified? ① We feel that the answer must be "no".

At the moment medical cloning research is a very new science. ②

It has been most successful in cloning some animals—but not all. The scientists are also worried about the efficiency of the system. Steve Stice of the University of Georgia said:

“We can make thousands of embryos. The real cost and real problem for us is when we transfer that embryo and we don't produce a (successful) pregnancy. That causes us time and money.”

It took 29 embryos to produce Dolly the Sheep and that was nearly

ten years ago. But the situation has not got better for mammal cloning. It seems that the problems for human cloning will be even more serious as no human has yet been cloned. It is obvious that we must be very cautious about medical cloning until these problems are solved.

We hope you will agree with us and support our point of view. Thank you.

学生回答了以上问题后，教师让他们注意文章中表达中心论点的句子（主题句）的位置：The topic sentence is usually at the very beginning of writing.（辩论时，主题句通常放在最前面。）如 Team A 的主题句是 I suggest medical cloning is very important for curing serious illnesses that at present have no cure. Team B 的主题句是 I would like to suggest that medical cloning is not as simple an issue as my colleague claimed.

3. 读后讨论：主要的论点与表达方式

教师让学生从阅读材料中找出“赞同”和“反对”医疗克隆的理由（Find out the reasons for and against medical cloning.）并一一画出来。然后让学生归纳出 Team A 的两个主要理由：能迅速改善不治之症病人的生活质量，以及干细胞治疗的多种好处：无危险、无需捐赠器官、立即治愈（参见以上课文中的画线部分）。再归纳出 Team B 的理由：提取人类干细胞在伦理上的合法性存在疑问，克隆技术尚不成熟（同上）。

教师进一步提出以下问题，让学生了解辩论双方各自怎样组织论点和论据（How to organize the main ideas with supportive details?）：

- (1) What is the structure of writing? (论说的写作结构是什么?)
- (2) What are the features of language in this kind of writing? (论说时
有何语言特点?)
- (3) Which team do you agree with? Why? (更赞同辩论哪一方的观点，
为什么?)

教师引导学生总结论说时的基本结构和语言特点：一般由三部分组成：(1) 主要论点；(2) 具体理由（论据）；(3) 结论（From the general idea to specific ideas and finally to a conclusion）。论说时最重要的就是要注意用客观事实陈述论点，使之更有说服力。同时，还要注意连接词的

运用，如：but first, first of all, then, for example 等，使句子与句子之间的关系更为紧密。

4. 讨论赞同和反对的理由：写提纲式短文

接下来，教师让学生与同桌进行讨论：无论是赞同或反对任何一方的观点，最重要的是说出自己赞同或反对的理由。大多数学生都忙着从课文中去找理由或句子，没有几个学生真正在交流。最后，教师让两个学生报告自己的讨论结果，发言的学生基本上是在读材料上的句子，比如，一个学生读道：I agree with the idea that there should be medical cloning because medical cloning is very important for curing serious illnesses that at present have no cure. 甚至没有将资料上的书面语表达方式（参见以上画线部分）改为口头常用的形式：I **agree to medical cloning** because **it** might cure some **incurable diseases**.

讨论结束后，教师让学生写一篇提纲式短文：用一个主题句表达自己的主要论点（try to give your opinion in a topic sentence）；至少列举三个理由说明论点（illustrate the idea with at least three reasons）；最后总结自己的结论（come up with a conclusion）。

以下是教师写在黑板上的任务要求：

- The **topic sentence** for the main idea (agree or disagree);
- The **supportive sentences** with at least three reasons;
- The **conclusion** (should or should not allow medical cloning).

这个写作阶段持续了近 10 分钟。学生写作时，教师不时为学生解释个别词语的意义或提供一些学生不熟悉的表达方式。

5. 交流与评价

教师要学生相互交换写好的短文提纲，并按照以下要求指出对方写得最好的部分和写作中存在的问题。

以下是教师提出的写作要求：

- (1) 语言正确，尽可能减少拼写、词法和句法的错误；
- (2) 内容全面，论点清楚、准确，论据客观、充分；
- (3) 结构合理，必须包括“主题句”“支持句”和“结论”三部分；

(4) 书写整洁、漂亮。

教师还以一位学生的提纲为例，指出该学生的一些语言错误，让全班同学一起对该提纲进行了修改。

6. 家庭作业

学生回家后需继续阅读材料，并对自己的短文提纲进行加工、修改，使其内容更加充实，论据更加充分。

教学案例二

教师 B 与教师 A 选择的主题不同，从“医疗克隆”改为“克隆人”（human cloning）又称“生殖性克隆”（reproductive cloning），但都是讨论克隆应不应该被允许的问题。相比之下，辩论的反方理由似乎更充分：由于伦理、道德和技术等多方面的原因，除英国外，全世界几乎所有国家的科学家都反对克隆人。

鉴于教材没有提供关于克隆人的相关材料，教师根据自己查询的最新网络信息为学生编写了一篇阅读材料，内容包括两部分，一部分是一则关于克隆研究的最新消息：今年 5 月 18 日，美国俄勒冈州立健康科学大学的研究小组宣布，他们已成功地从人体的皮肤细胞提取到可以用于医疗克隆和生殖克隆的胚胎干细胞另一部分是该新闻所引起的网络评论。该研究报告因涉及克隆人的可能性而引起了网络上的热议，因此教师提供了两篇观点完全对立的评论，希望学生参与讨论。

以下是教师 B 的基本教学过程，共分为七个教学活动。

1. 克隆人的主题介绍

教师用一张科幻故事的图片和两个妇女的幽默对话来介绍主题“克隆人”：

A: Elizabeth, I thought your husband Bob passed away last year.

B: I had him cloned.

教师提问：Is it possible to clone the woman's husband? Or is it just a picture from a science fiction?（该妇女已过世的丈夫能否被克隆？或这只

是科学幻想?)

教师接着展示了美国俄勒冈州立健康科学大学研究小组已成功提取可用于医疗和生殖克隆的胚胎干细胞的研究报道:

On May 18, Oregon Health & Science University claims that **human skin cells can be cloned into embryonic stem cells**. That means **cloning can be used for different purposes** as stem cells can be turned into any cells of the body, e.g., muscle cells, brain cells, **even the embryos for bearing a child**.

学生快速浏览以上新闻后, 根据新闻中的黑体部分回答以下问题:

- (1) What can you learn from the news report? (Embryonic stem cells.)
- (2) Do you think it is possible to clone human beings? (Yes.)
- (3) Do you think human cloning is good or bad for us? (Yes and no.)

2. 读 Lucy 和 Mike 的网络评论

教师提供英国《卫报》(*The Guardian*) 上关于此消息的相关评论(实际上是教师用简单英语自编的评论稿, 但使学生感觉是真实的)。其中, 一则评论的作者叫 Lucy, 一位独身女性, 她非常欢迎这项新的克隆技术, 因为这可能让她拥有带有自己 DNA 的孩子; 另一则评论的作者叫 Mike, 他是克隆人的坚决反对者, 因为他认为克隆人不但会给人类带来巨大的伦理危机, 还会由于这项发展并不成熟的新技术而可能给人类带来无法想象的灾难。

以下是这两则网络评论, 教师要求学生认真阅读, 并注意两位评论者的主要观点, 以及他们赞成或反对克隆人的主要理由。



Lucy: Human cloning technology should be allowed.

I am in favour of the new technology of human cloning.

As a single woman, I have been longing for a child with my own DNA. With the new technology, my dream will come true. I can at least bear my child with the exact DNA provided by myself. Otherwise, half of the DNA of the child has to come from a stranger. Most importantly, the embryonic stem

cells might cure diseases **affecting** millions of people. And scientists can use the cells to replace the **damaged** ones.

In a word, scientists should have their right to do the research, and we people should have freedom to benefit from the new technology.



Mike: Human cloning technology should be forbidden.

I don't think human cloning technology should be allowed. Actually it is not as simple an issue as we can imagine.

First of all, human cloning might raise moral problems, for if any embryo is allowed to grow and develop to be a human being, it means it is allowed to save or kill a person by technology. Is this ethically justified? Secondly, as Ian Wilmut of the research project of Dolly said, "Human cloning technology is still unknown." That is to say, too early applying it in **social practice** will bring us some unimaginable problems such as fetal anomaly (胎儿畸形) and medical troubles.

Therefore, human cloning must be forbidden.

3. 用图表列出 Lucy 和 Mike 的主要论点，归纳写作结构

学生用下表将两篇网评的主要论点和原因列出来：

Reasons for human cloning	Reasons against human cloning
1. The infertile (不孕的) couples can have their children with their own DNA.	1. Human cloning might raise moral problems.
2. The new technology of human cloning can be used to cure some serious diseases.	2. Human cloning technology is still unknown. It will bring us some unimaginable troubles.

教师让学生再读一遍以上评论，注意两则评论的基本结构都由三部分构成：(1) 主题句（常用 I am in favour of, I don't think 等来表达评论的主题思想）；(2) 支持句（常用 first of all, secondly 等表示顺序的词列举事实，或用 that is to say, otherwise 等进一步说明论点的理由）；

(3) 结论 (常用 in a word 或 therefore 对自己的观点进行总结)。

4. 头脑风暴：克隆人的好处和问题

学生读了两则评论后，教师问他们对克隆人的看法 (What do you think of human cloning? Do you agree or disagree to it?)。见学生没有回答，教师便谈到了自己“双刃剑”的观点 (Human cloning is a double-edged sword, with promising benefits as well as serious problems.)，然后让学生根据课文提供的相关知识或从网络、图书资料上获得的信息，进一步讨论克隆人的“benefits”和“problems”。

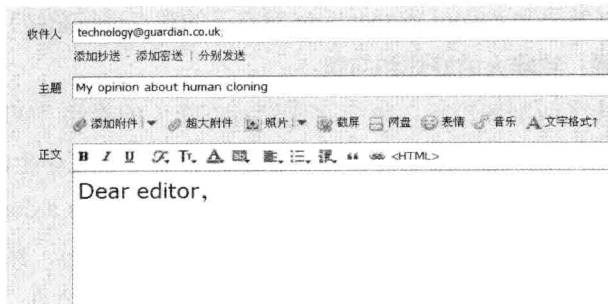
教师将学生提到的内容进行归纳和修正，并列在黑板上：

Benefits	Problems
<ul style="list-style-type: none"> ● Cure serious diseases; ● Let infertile couples have their own child; ● Improve people's gene system; ● Cloning technologies can be used in genetic research; ● Delay human beings' aging process. ● ... 	<ul style="list-style-type: none"> ● Moral problems, e.g., is it allowed to save or kill a person by technology? ● The troubles caused by the unknown technology; ● Losing DNA diversity in mankind; ● Law problems, e.g., how to identify the cloned baby in law? ● ...

5. 写作任务：写评论，向《卫报》投稿

教师布置写作任务，要求学生将自己的观点写成小评论，并用电子邮件的方式发送给英国《卫报》的编辑，参与网络的大讨论：

教师强调学生需严格遵照评论的基本结构 (主题句→支持句→结论) 写作，并尽可能采用课堂中讨论过的表达方式。



6. 交流和评价初稿

最后，教师让学生根据以下标准与同桌交流初稿，用“√”选择“*Yes*”或“*No*”，凡评价为“*No*”的，需要给对方提出具体的修改建议。

	Yes	No
writing structure		
use of linking words		
appropriate expression		
no grammatical mistakes		
no spelling mistakes		

教师还根据此标准向学生提供以下范本作为参考：

Writing Model

In my opinion, it is wonderful to have the new human cloning technology.

For one thing, human cloning technology can be used to cure many diseases. And it can be also used to produce organs or cells to repair or replace damaged ones. For another thing, it can make it possible for many infertile couples to have their own children.

In conclusion, the benefits of human cloning are obvious.

7. 总结并布置家庭作业

教师总结了表达论点时要注意的问题：

- (1) 主题句要准确、清楚地表达自己的观点；
- (2) 文章的主体是能够支持自己论点的原因，因此越充实越好；

(3) 结论部分要简明、扼要，注意使用表达总结的词语；

(4) 注意在句子与句子之间使用连接词。

学生课后需要参照 Lucy、Mike 的评论和范文，继续对自己的初稿进行加工和修改。

教学案例三

教师 C 既没有选择教师 A “医疗克隆”的主题，也没有选择教师 B “克隆人”的主题，而是在“克隆”这个公共主题之下引导学生自己选择或产生各自不同的话题。实际上，教师 C 和 B 是同事，在听完教师 B 的读写公开课后，教师 C 有很多新的想法，因此，她在对教师 B 的教学进行借鉴和修改的基础上，重新设计了该课，并在自己的班级进行了尝试。教师 C 所借鉴的主要是教师 B 所提供的阅读材料，但她对材料进行了修改。虽然仍旧是关于克隆研究的最新消息（美国俄勒冈州立健康科学大学的研究报告，以及该新闻所引发的网络热议，包括两篇完全对立的评论），但由于该教师的目的不是让学生参与网络讨论，而是让学生直接与评论者交流对话，因此该材料更突出评论者的个人特点，让学生根据自己对对方的理解来实现交流目的：劝告对方接受自己的观点和建议。

以下是教师 C 的基本教学过程，共分为六个教学活动。

1. 读新闻：了解克隆研究的发展

教师用教材上的一张“克隆羊多莉”的图片问学生：How much do you know about the cloning of Dolly the Sheep? 让学生回顾课本中关于“克隆羊多莉”研究的介绍和自己从其他途径了解到的相关情况，包括：

(1) 研究时间：When was Dolly the Sheep cloned? (1996)

(2) 研究人员：Who finished the research? (Keith Campbell & Ian Wilmut);

(3) 研究过程和主要困难：How was the procedure and what was the main problem? (It took 29 embryos to produce Dolly the Sheep in a very complicated procedure. The main problem is its illness.)

(4) 研究意义：What's the significance of the research? (As the first

successful animal cloning, it is a great progress in cloning research.)

- (5) 人们对该研究的看法: How do people view the progress? (There are different opinions about it. Some are for and some are against cloning as it is a controversial issue.)

教师继续问学生: What is the recent development of cloning? Do you know? 接着用课件展示出美国俄勒冈州立健康科学大学研究小组的最新报告。

The news from British newspaper *The Guardian* on May 18

Oregon Health & Science University claims that human skin cells can be cloned into embryonic stem cells. That means cloning can be used for different purposes as stem cells can be turned into any cells of the body, e.g. muscle cells, brain cells, even the embryos for bearing a child. Therefore, many serious diseases are to be cured, for example, the muscular dystrophy, Parkinson's diseases and infertility, etc.

学生快速浏览以上新闻后回答三个问题:

- (1) What can you learn from this news report? (A great progress has been made in cloning research recently.)
- (2) What is the most important development according to the report? (It is possible to start the research on human cloning.)
- (3) What do people think of the news? Is it good or bad for us?

2. 读网评: Mary 和 James 的观点为什么不同?

教师让学生阅读两则自编网评(与案例二中 Lucy 与 Mike 的网评略有不同)。评论者 Mary 是一位单身中年妇女 (Mary, a middle-aged single woman), 渴望有一个带有自己 DNA 的孩子, 故非常欢迎这一好消息; 另一评论者 James 是一位《反克隆》杂志的新闻记者 (James, a news reporter from the magazine *Anti-cloning*), 当然是所有克隆技术的坚决反对者。



Mary: I am so glad to hear the news from OHSU. As a single woman, I have been longing for a child with my own DNA. With the new technology, my dream will come true! I can bear my child with my own DNA. That means I don't have to accept the DNA from a stranger. For this humane reason (人道的原因), this cloning technology should be applied in practice as soon as possible, for it will be of great help for women like me and the infertile women in the world.



James: I don't think cloning is a good thing. Actually it is not as simple an issue as we can imagine. First of all, it is immoral. Just think it over: if any embryo is allowed to grow and develop to be a human being, is it allowed to save or kill a person just by technology? Secondly, as Ian Wilmut of the research project of Dolly said, "Human cloning technology is still unknown." Too early applying it in medical areas will bring us some unimaginable consequences and endless troubles.

全班集体讨论以下问题:

- (1) Can you understand what they said? (你能否理解他们所说的话?)
(It is not very difficult for us to understand them. They just view things differently.)
- (2) How do they view cloning? (他们怎样看待克隆?)
 - **Mary's view:** She welcomes human cloning without considering any moral or ethical consequences of human cloning;
 - **James's view:** He opposes to all kinds of cloning research without considering the advantages of medical cloning for humans.
- (3) Why do they view cloning differently? (他们的看法为什么不同?)
(They are standing in different positions: One is for those who need the help of the cloning technology; the other is for those who care more about the consequences of cloning without thinking of the

patients' needs.) (他们各自所站的立场不同: Mary 从个人和期待医疗救助的人们的需要出发, 忽略了伦理道德的后果或实验可能造成的风险; 而 James 仅从技术理性的角度考虑问题, 忽略了医疗救助这一人道的要求。)

(4) What is the correct view of cloning? (什么是正确的观点?) Both **views** are **extreme**. Actually there are two kinds of cloning: **medical cloning** (医疗克隆) and **human cloning** (克隆人). The former is to be supported and the latter is to be opposed. Nearly all the scientists in the world are against human cloning. (支持医疗研究, 反对克隆人。)

3. 头脑风暴: 构思与交流

教师让学生四人一组集体讨论: 既然 Mary 和 James 对待克隆的观点都过于偏激, 根据自己对克隆的理解想一想, 有什么话想对 Mary 或 James 说 (What do you want to say?)。

五分钟后, 一个小组报告他们有话要对 Mary 说。以下是教师与该小组学生的课堂对话:

T: Group 4, you want to say something to Mary? What do you want to say?

S: ... We... understand her...

T: You mean you agree to her view on cloning?

S: No. We understand her dream...

T: You understand why she wants to have a child?

S: Yes, the dream to have a baby...

T: OK. I agree. Mary has the right to bear her own child. But do you agree to her view of human cloning? Class, (对全班同学) do you agree?

Ss: No.

T: OK, let's listen to Group 4. What do you want to say about it?

S: We want to suggest her have others' child.

T: You mean a child with others' DNA or an adopted child, 领养孩子?

S: Yes... An adopted child.

T: How can Mary accept your suggestion? Can you persuade her?

S: We can tell her the difficulties, the bad results...

T: Good idea! Just think of the cloning of Dolly the Sheep. How difficult it was! Let alone human cloning! A lot of problems might be caused.

Class, (对全班同学) what are the problems and consequences?

Ss: ... the ethical consequences/problems of illness/...

T: Yes, like fetal anomaly, 胎儿畸形。

教师让全班学生一起来总结可以对 Mary 说的话，并写在黑板上：

- (1) Understand her dream to have a child as a single woman;
- (2) Persuade her to give up the idea of human cloning because of the possible ethical consequences and problems of illness;
- (3) Suggest her have a child with other's DNA an adopted child, etc.

教师介绍说这种以“劝告”为主要目的的写作叫做“Persuasive writing”，建议学生从以下两个任务中任选一个，并要求学生将自己想对 Mary 或 James 说的话列在纸上。

- 任务一：An email to **Mary**: to **persuade** her to give up the idea of cloning a child (一封劝告 Mary 放弃克隆小孩的邮件)；
- 任务二：An email to **James**: to **persuade** him to think of the advantages of medical cloning (一封劝告 James 支持干细胞医疗研究的邮件)。

4. 自由写：列出自己的想法

学生自选写作任务后开始根据个人的写作目的（劝告 Mary 或 James）列出心中想对 Mary 或 James 说的内容。在此过程中，教师一边回答学生的疑问，一边检查学生的工作进展，一旦发现学生有写得好的句子，就向全班学生大声读出来或写在黑板上。

当大多数学生完成工作后，教师建议学生根据自己列出的内容，为自己的邮件加一个醒目的标题，即邮件的“主题”。以下是她列举的例子（写在黑板上）：

For Mary:

- Do you want to know more about human cloning?
- Tell the truth about human cloning.
- Is your dream really coming true?
- Why not have a more healthy child?

For James:

- How much do you know about medical cloning?
- The advantages of medical cloning.
- Do you know what a paralytic needs?
- Why not give your hand to the people without tomorrow?

教师鼓励学生创造符合自己写作内容的主题，或根据自己创造的主题来修改或调节自己列出的内容。最后，教师提醒学生注意邮件的基本书写格式及其内容，该邮件至少应该包括以下部分：

- Greeting and self-introduction (e.g., who I am; why I am writing to you...)
- The body (e.g., my view about cloning, the persuasion or suggestion...)
- Ending words (the summary of what I want to say)
- Good wishes and signature

5. 阅读相关材料，借鉴写作内容或知识

教师让学生从课本或其他渠道了解更多关于生殖克隆和医疗克隆的相关知识，建议要给 James 写邮件的学生可以从 Workbook (第 58 页) 的辩论材料 (A Debate) 中发现更多医疗克隆的知识 (如: the importance of medical cloning for curing serious illnesses that at present have no cure); 要给 Mary 写邮件的学生也可以从该材料中发现克隆人可能带来的问题与后果 (如: the possible problems and consequences medical cloning might bring to humans)。

同时让学生阅读这些材料时注意劝告性、论说性短文的语言特点，指出了一些可以借鉴的表达方式 (写在黑板上): As is known... First we

need to be clear about... We suggest that... I hope you will... 还有一些表示连接的词，如：besides, furthermore, in addition, in fact, in other words, in particular, nevertheless, conversely, however, though/although, anyway 等。

6. 家庭作业：写作、修改、交流与评价

最后，教师让学生课后继续完成自己的写作，包括：

- (1) 继续补充内容，增加必要的细节，使劝说更有理；
- (2) 反复阅读自己的文章，注意每部分之间的衔接应更自然；
- (3) 反复检查和修改拼写和语法错误。

完成写作后，每位学生需在一周内将自己的作文发送给至少三位同学，让对方以“Mary”或“James”的身份，对收到的邮件提出评价意见，反馈意见也要用邮件的方式（中文或英文都可）发给作者。这样，每位学生至少可以与3位同学交流、评价（自己或他人的作文），他们在交流过程中受到的启发还可能促进对自己作文的进一步修改。

评价要求如下：

- (1) 标题是否能引人注目，是否与主题的内容一致；
- (2) 内容是否清楚，语言是否简明、能够被理解；
- (3) 是否有说服力，如能否劝告读者改变原来的观点；
- (4) 格式是否正确、规范，交流方式是否自然、有礼。

在充分交流、评论、修改之后，每个小组成员将自己最后的作品在组内交流，并向全班推荐本组最好的作品。

好作品推荐的要求如下：

- (1) 根据评价要求说明作品评优的理由；
- (2) 用红笔画出写得最好的句子；
- (3) 列出该作品的交流“读者”（人数和名字）；
- (4) 推荐者签名。

从表面上看，三位教师 A、B、C 在课堂上都组织了一系列类似的学习活动（任务），比如，为了介绍写作主题，每位教师都为学生提供了一份阅读材料；在学生阅读材料和构思时，教师都向学生提出了一系列问题；当学生对写作的内容有所了解或理解时，每位教师都用不同方

式让学生了解具体的写作任务以及相关文章的结构,以便学生更明确自己写作的内容和基本形式;在布置课后写作任务时,教师还向学生提出了明确的评价标准,以便学生知道怎样评价和修改自己的作文。

但如果将三位教师的这些课堂活动内容进行具体的对比分析,比如进一步分析教师选择或设计的写前阅读材料,包括其主题、内容、对学生构思的影响;更深入地了解教师课堂提问的内容、问答的方式以及所涉及的教师行为、策略和手段,特别是教师所布置的写作任务,包括其目的、内容、要求、评价标准等,就不难看出三位教师在写作教学上的不同特点,看出他们各自所强调的不同的写作因素,或者说教师采取的不同写作教学方法,当然,他们对写作本质、写作教学的理解也是不同的。

第三节 案例分析：英语写作任务的分析

让我们通过对三位教师在以上案例教学中的“写作任务”及其相关因素（如写前“阅读材料”、相关“课堂提问”）的进一步分析，了解他们教学的主要区别。分析的具体内容包括：（1）阅读材料的内容与功能；（2）课堂提问的目的与方式；（3）写作任务的性质与要求；（4）写作标准的因素与内涵。为了描述的方便，也更有利于读者回忆或参看活动的内容，我们按上一章介绍案例时的顺序将各个活动进行了编码，如案例一的第二个活动，编号为“活动 1-2”，案例三的第三个活动，编号为“活动 3-3”等。

1. 阅读材料的分析

为了引入写作主题，三位教师都为学生选择或创造了一些阅读材料（参见活动 1-2；2-1/2-2；3-1/3-2）。但由于这些材料在主题的相关性，内容的启示性，文本的借鉴性等方面的差异，对学生写作过程的影响可能也有所不同。

（1）主题的相关性，即材料的主题（如“医疗克隆”）与学生实际生活中的兴趣焦点、个人的生活经验之间的关系。一般来说，其关系越密切，学生就越容易产生表达个人思想的写作欲望；

（2）内容的启示性，即材料的内容（如“医疗克隆是否应该被允许的辩论”）对学生写作构思的影响力。如材料的内容是否简明、清楚，是否容易引起学生注意、理解和解释，材料的观点是否新颖、独到，能否引起学生的共鸣或思考。一般来说，影响越大，越能够引发学生的思考和各种观点、意见的表达；

（3）文本的借鉴性，即材料在语言形式（如语言知识、篇章结构）上的模仿作用。如材料能否为学生写作提供语言知识或写作知识学习的样板或示范。必要的示范通常有利于学生模仿，但过度的模仿不利于其写作能力的发展。

以下是三个案例的阅读材料中关于以上因素的分析（参见表 4-3）：

表 4-3 案例一、二、三阅读材料的内容分析

对比项	案例一	案例二	案例三
材料简介	A Debate: Should medical cloning be allowed? 语言难度: 偏难	(1) The news from <i>The Guardian</i> (2) 自编网评 语言难度: 中等	(1) The news from <i>The Guardian</i> (2) 自编网评 语言难度: 中等偏下
主题相关性	主题: 医疗克隆 学生缺乏相关背景知识, 与学生实际生活的相关性不大。	主题: 克隆人 与学生实际生活的相关性不大, 但该主题可能引起学生的好奇心。	主题: 正确理解克隆 也是课文的内涵意义, 是学生学习本单元必须思考的问题之一。
内容启示性	篇幅较长, 语言偏难, 内容较多, 不易为学生理解, 观点缺乏现实意义, 难以引起学生的共鸣和思考。	篇幅较短、生活化的语言和 content 较为易为学生理解, 可能引起学生兴趣, 但缺乏引起争论的契机和具体内容。	生活化的语言、内容和个性化的刻画较为易为学生理解; 极端的网评意见容易引起学生的关注和思考。
文本借鉴性	可以直接借鉴的内容: 与主题相关的论点、论据、表述方式, 包括部分词汇和句式。但是“辩论”与“网评”的文体结构并不一样, 不能直接模仿。	可以直接借鉴网评的语言形式, 如篇章结构, 以及论点、论据的表述方式和部分词汇和句式, 但不能直接借鉴主题内容, 如克隆的“好处”与“问题”。	不能直接借鉴内容和文体结构(邮件), 但可以从中发现写作原因和部分语言形式。课后读物(活动 3—5)可能为学生提供内容和语言的借鉴。

从以上内容分析不难看出, 教师 A 选择阅读材料的主要目的就是为学生提供可以借鉴或模仿的写作内容和语言形式, 而不是让他们从材料中去发现自己希望和能够表达的思想, 或者说, 让学生模仿和巩固与主题内容相关的语言形式, 就是该材料的主要功能。这样, 精确理解材料内容, 包括每一个句子, 就变得尤为重要, 因为即使学生对写作主题不熟悉或不感兴趣, 只要他们能理解材料内容, 并能从材料中找出可以直接借鉴的观点和表达观点可用的词语和句子, 就可能完成写作任务。这就是英语读写课上教师通常让学生将较多精力和时间花在“读”

上，而不是“写”上的主要原因。

教师 B 与 A 所使用的阅读材料的最大区别主要并不在篇幅的长度和难度的大小，教师 B 为什么要自编材料？这位教师一定注意到了学生对材料主题和内容的“兴趣”（“克隆人”似乎是一个比“医疗克隆”更令人兴奋的主题，可能引起学生无尽的遐想）。但材料的主题与学生的生活经验相差太远，教师似乎也没有考虑到学生有关克隆的背景知识并不足以支持他们参与网络评论，材料上有关 Lucy 和 Mike 的个人网评也不能为学生“赞同”或“反对”克隆人提供更多的思路。因此，该阅读材料除了能够在篇章结构和语言表述的方式上为学生提供某种示范之外，并不能对学生的写作构思产生积极的影响。

教师 C 与 B 的材料有很多相似之处（教师 C 的材料就是 B 自编材料的改编），但它们对学生写作过程的影响却很不相同。教师 C 在材料上从以下两方面做出了修改：(1) 更生活化的表达方式；(2) 网评者从个人角度的发言和极端化的观点意见。这种改变实际上是因为他们的主题内容与提供材料的目不同。C 的主题内容涉及更多的是普通生活经验，因为学生是要与网评者个人交流怎样正确理解克隆；而 B 的主题内容涉及克隆的专业知识，因为学生要参与讨论是否应该克隆人。教师提供材料的目更不相同：教师 C 是要让学生了解对待克隆的正确观点从而引起思考和批判；教师 B 是要学生模仿材料中的结构和语言形式，从而表达观点。当缺乏内容知识时，学生的注意力自然集中在内容与形式的借鉴上，而不在创造上。

可见阅读材料的“主题相关性”“内容启示性”“文本借鉴性”三者之间是相互关联的，前两者与写作过程相关，对学生的写作构思可能产生更大的影响，其中，主题内容的相关性往往影响内容的启示性：只有当材料内容与材料提供的目的一致时，才能对学生的写作过程产生影响。文本的借鉴性主要与写作知识相关，如果主题内容的相关性不够，学生就需要从材料中借鉴更多的写作内容和形式，而过多的借鉴意味着学生写作思维训练的减少。

2. 课堂提问的分析

三位教师在案例的读写课中都为学生设计了一系列的课堂提问活

动。教师 A 和 B 的提问内容和形式都颇为相似。尽管他们提问的对象和主题内容并不相同，但提问的目的却基本一致，包括：(1) 介绍写作主题；(2) 让学生理解阅读材料；(3) 让学生思考写作内容，他们甚至按照相似的排列顺序（主题介绍→阅读理解→写作构思）提出问题（参见表 4-4）：

表 4-4 案例一、二课堂提问的相似性

提问目的	案例一（问题数：9）	案例二（问题数：8）
介绍主题	(活动 1-1) 1. What is medical cloning? 2. Do you think medical cloning is the answer to those incurable diseases or will bring us more troubles?	(活动 2-1) 1. Is it possible to clone the woman's husband? 2. What can you learn from the news report? 3. Do you think it is possible to clone human beings? 4. Do you think human cloning is good or bad for us?
阅读理解	(活动 1-2) 3. What is the topic of the debate? 4. What's the argument of Team A? 5. What is the main argument of Team B?	(活动 2-3) 5. What are the reasons for and against human cloning?
写作构思	(活动 1-3) 6. What are the reasons for and against medical cloning? 7. What is the structure of writing? 8. What are the features of language? 9. Which team do you agree with? Why?	(活动 2-4) 6. What do you think of human cloning? 7. Do you agree or disagree to it? (Human cloning is a double-edged sword, with promising benefits as well as serious problems.) 8. What are the benefits and problems of human cloning?

如上页的表所示，案例一和二除了提问目的基本一致之外，问题内容和提问方式也有不少相似之处（参看上表箭头所示），说明教师写作教学的思路基本上相同。唯一不同的是案例一的问题完全基于阅读材料，而案例二对材料内容有所扩展，如让学生自己去归纳克隆人的“benefits”和“problems”（见上表画线部分）。

两个读写课案例提问上的相似性只能说明一个问题，教师设计问题根据的是“课程程序”（按照教学法描述的读写课程结构进行设计），而不是学生的“写作过程”（按照学生构思、写作等实际需要进行设计（参见第三章第三节）。这种按照课程“套路”（主题→阅读→写作），而不是基于学生写作构思的提问，也许能帮助学生了解写作的公共主题和阅读材料的既定内容，却难以让学生深入思考主题内容，难以产生个人对主题的理解和解释。

从表象上看，案例三的提问与案例一、二的区别主要在提问的次数和细节上，教师C在类似过程中提问20余次，几乎是教师A、B的三倍，问题内容也更深入、细致（参见活动3-1，3-2，3-3）。实际上，这是因为提问的目的不一样，是为了帮助学生构思：通过提问让学生对主题的理解经历从“酝酿”“产生”到逐渐“明确”的过程（参见第三章第三节），而不是为完成课程。

为了帮助学生酝酿个人主题思想，教师C从一开始就围绕学生已知的信息（克隆羊多莉）提问，让学生从熟悉、具体的话题思考“怎样正确理解克隆”，为“怎样劝告Mary或James正确理解克隆”打下基础，在思考总体问题（general question）How much do you know about the cloning of Dolly the Sheep?时，更深入地思考以下具体问题（specific questions）：

- When was Dolly the Sheep cloned?（关于研究时间）
- Who finished the research?（关于研究人员）
- What was the procedure and what was the main problem?（关于研究过程和主要困难）
- What's the significance of the research?（关于研究意义）
- How do people view the progress?（关于人们对该研究的看法）

通过以上一系列问题的思考,学生可能从更具体的事实,如“多莉羊克隆研究的困难”想到克隆技术发展的艰难及可能产生的问题;或从“研究的意义”,想到医疗克隆可能给人类带来的好处。

为了帮助学生对交流对象 Mary 或 James 产生具体的印象和想法,教师 C 在问了 How to understand what Mary and James said? 这个总体问题(活动 3-2)之后,还问了以下一系列具体问题:

- Can you understand what they said? (能否理解他们所说的话?)
- How do they view cloning? (他们怎样看待克隆?)
- Why do they view cloning differently? (他们的看法为何不同?)
- What is the correct view of cloning? (什么才是正确的观点?)

这些问题可能让学生更清楚地了解 Mary 或 James 极端观点背后的实际原因,从“医疗克隆”与“克隆人”两者的区别之中理解他们观点的合理性与极端性,从而成功说服 Mary 或 James 正确理解克隆。相比之下,同样是在学生读完类似的网评之后,教师 B 只问了一个概括性的问题:What are the reasons for and against human cloning? (活动 2-3),缺乏深入、细致的追问和思想的引导。

在学生选择了个人主题(如“劝告 Mary 放弃克隆小孩的想法”)之后,为了让学生更明确自己想要表达的思想,教师 C 在问题 What do you want to say? 之后,同样有一系列追问(活动 3-3,与第四组的交流):

- You mean you agree to her view on cloning?
- You understand why she wants to have a child?
- Do you agree to her view of human cloning?
- How can Mary accept your suggestion? Can you persuade her? ...

尽管教师与学生仅讨论了一个问题(怎样劝告玛丽),但“劝告 Mary”的提问内容与方式同样可能会影响学生关于“劝告 James”的构思,说明教师课堂提问的目的并非仅仅让学生注意或获得相关的知识、信息,而是希望学生从提问的暗示中能够产生自己的想法,而更重要的是,从教师提问的过程中学习写作构思的方法和策略。

如果我们将案例一、二与案例三中的课堂提问进行对比分析,就不难发现它们的课堂提问方式可能产生完全不同的学习结果(参见表4-5):

表4-5 案例一、二与案例三课堂提问的对比分析

对比项	案例一、二的提问	案例三的提问
提问目的	思考有关公共主题与阅读材料的相关内容,了解读写课的基本程序。	思考与个人主题发展相关的内容,学习写作构思的基本方法和策略。
提问内容	基于教师选择或创造的阅读材料,强调公共主题的一般内容。	基于学生构思的实际需要,强调个人主题的具体内容。
提问结构	根据课程基本结构的套路: 主题介绍→阅读理解→写作构思	根据学生构思的逻辑思路: 思想的酝酿→思想的产生→思想的明确与发展
提问方式	提问次数较少,多为总体性、概括性的问题。	提问次数较多,通常先提出总体性问题,然后再提出更深入、细致的具体问题。
反馈标准	是否了解阅读材料和公共主题的相关内容。	是否了解自己主题的理解和个人写作的基本思路。

正由于以上案例中课堂提问因素(目的、内容、结构、方式、反馈标准)的不尽相同,才使它们对学习的影响作用也不同:一种是基于公共主题和阅读材料的提问,它可能使学生更关注材料本身的信息和可能表达的公共主题的语言形式;另一种是基于个人主题思想建构的提问,它有可能使学生更注重自己将要表达的内容和写作策略的习得。

3. 任务性质的分析

以上关于阅读教材、课堂提问的分析,实际上与案例教师设计的写作任务(含任务评估标准)有关。而这一切又在很大程度上取决于写作任务的性质,即任务的“学习性”(基于“学习”的写作)和“交际性”(基于“交际”的写作)。可见这两大特性的形成,主要是因为英语(作为外语)写作任务的两大基本目的:(1)学习相关的英语语言和写作知

识；(2) 进行交际：实现作者信息或情感的交流。在写作教学的实际过程中，这两个目的通常是交织在一起的，但在某些写作任务中，学习成为写作的主要目的，故任务的“交际性”就不甚明显，我们可以将该任务的性质描述为“学习性”的写作；同样，某写作任务的主要目的是交际，其“学习性”不太明显，则可以将该任务的本质描述为“交际性”的写作。对写作任务性质的确定与区别，有助于与我们进一步分析写作任务的相关因素及其关系，从而了解不同任务对写作过程的不同影响。

教师 A、B、C 设计了三个不同的写作任务：

案例一的任务是写一篇表示赞同或反对医疗克隆的劝说性英文短文。要求学生根据课文资料的内容和语言方式，用一个主题句表达自己的主要论点；至少列举三个理由说明自己论点的正确性；最后用一个句子总结自己的思想。

案例二的任务是用邮件的方式给英国《卫报》的编辑写一篇赞同或反对克隆人的网评，参与网络讨论。要求学生根据课堂材料提供的相关知识或个人从网络、图书资料上获得的信息，论述克隆人的优势和存在的问题。

案例三的任务是向网评者写一封私人邮件，交流对克隆的看法，劝告对方“放弃克隆孩子的念头”或“支持干细胞治疗研究”。要求学生从网评者的自述材料中了解其观点、问题及其原因，并根据自己对克隆研究的了解和生活的基本常识，劝告对方接受自己的观点或建议。

由于任务的交际性通常取决于“交际标准”(Ellis, 1990)，以下是根据 Ellis 的交际标准对写作交际要素的归纳：(1) 交际目的（任务是否有具体、可行的交际目的）；(2) 交际需要（学生是否会产生交际的需要）；(3) 交流内容（任务强调的是交流的内容而不是形式）；(4) 语言方式（学生有选择语言表达形式的自由而不受规定材料的限制）；(5) 任务过程（学生的行为与思维过程不受教师限制或干预）；(6) 任务评估（评估任务的标准不是语言知识学习的效果，而是交际目的是否实现）。让我们通过对以上三个案例中写作任务交际要素的调查（参看表 4-6），了解任务性质中“交际”与“学习”的关系：

表 4-6 案例一、二、三写作任务交际要素的调查

对比项	案例一	案例二	案例三
交际目的	有交际目的的描述(劝说),但没有具体交际对象和目标。	有抽象的交际对象(《卫报》的编辑和网民读者)但交际目的不具体。	有具体的交际对象(玛丽或詹姆斯)和具体的交际目的(劝说)。
交际需要	可能产生学习的需要,难以产生交际的需要。	可能产生交际的好奇,但不可能产生具体的交际需要。	如学生能够了解玛丽或詹姆斯的思想困惑,便可能产生交流欲望。
交流内容	主要强调交流形式,包括具体的篇章结构与语言形式。	强调交流内容,但由于缺乏对内容的引导,学生更关注交流形式。	主要强调交流内容,课堂交流一直围绕协助主题的内容进行。
语言方式	学生写作的语言方式完全受教材限制,基本上没有选择自由。	学生可选择语言方式,但因缺乏背景知识,会较多地依赖材料。	学生需要根据自己对交流对象的理解来选择语言方式。
任务过程	教师对学生写作方式的干预十分具体,包括句子的写法和要求。	教师对学生写作方式的干预较多,包括篇章结构与词语用法等。	教师对学生写作方式的引导主要在于对内容的讨论、交流与构思。
任务评估	主要评估标准为:语言正确,是否按规定完成句子和相关内容。	主要评估标准为:语言正确、结构合理、论点清楚、论据充分等。	主要评估标准为:主题与内容的一致性、交际目的实现的效果。

从以上写作任务交际要素的调查,不难看出这三个写作任务的基本性质:

案例一基本上是一个“非交际”或“基于学习”的写作任务,因为它不但缺乏具体的交际目的,教师还对学生的语言表达形式与写作思维过程施加了较多的限制和干预,细到句子的数量和写法。因此该任务主要为学生创造了一个巩固课文中语言知识、模仿“劝说性短文”写作的机会。

案例二的写作任务具有一定的“交际形式”(如参与网评),说明教师B有一定“交际意识”。但由于不了解交际因素的基本构成,该教师忽略了最重要的交际目标和对学生交流内容上的引导,加上对语言形式知识和写作知识的强调(如多次强调文章结构和部分词语的用法,为学生提供作文的范本等),使该任务的性质主要表现出“学习”的特点:

该任务主要为学生创造了一个学习和运用各种写作知识来表达论点的过程。但由于学生对该论题（克隆人的好处和问题）并不熟悉，这些借鉴他人（课本、材料）的观点和思想，使学生感受更多的可能不是“交际”，而是语言和写作知识的学习。

三个任务中交际性最明显的是案例三，从上表所描述的因素特点来看，该任务是一个基于“交际”的写作任务，因为教师不但把握住了各交际要素中最核心的部分（明确、具体的交际目的），还通过课堂提问与交流，让学生的注意力始终集中在交流的内容（如 Mary 或 James 有什么看法和怎样劝告对方），而非形式上。尽管教师对学生也有一定程度的“干预”，如通过提问引导学生思考问题的方式，布置课外任务时让学生借鉴课文材料上的语言形式，但学生写作时最终怎样与对方交流观点和情感，仍主要取决于学生自己。特别是那些选择与“James”交流的学生，他们自由选择语言形式和思路的可能性就更大。

我们之所以能较为肯定地给三个写作任务“定性”，是因为最能说明任务交际性质的有一个重要因素，那就是任务评估标准与任务目标的一致性。尽管三位教师都用不同形式表现自己学生写作的交际目的，但从教师 A、B 的评估标准中不难发现他们实际上所强调的内容，如：语言正确，无拼写、词法和句法错误；内容全面，论点清楚、准确，论据客观、充分；结构合理；书写漂亮（参见活动 1-5）；又如：主题句要准确表达观点；论点越充实越好；结论要简明、扼要；注意使用表达总结的词语（参见活动 2-7）。显然，这些评估标准所强调的主要是学生的语言知识和关于写作的知识，而不是任务的交际目的（如劝说和参与网评的效果）是否能实现或学生在交际过程中能获得什么。

案例三的评价标准与任务的交际目的却十分一致，如教师 C 的作业要求（参见活动 3-6）就强调：（1）标题是否能引人注目，是否与主题的内容一致。该教师要求学生创造或选择邮件标题，如：Is your dream really coming true? Why not give your hand to the people without tomorrow? 就是在提醒学生自己与读者（“I”和“You”）的交际关系。（2）内容是否清楚，是否有说服力，如能否劝告读者改变原来的观点。这说明教师

在强调任务的交际效果。(3) 交流方式是否自然、有礼。这说明教师还强调学生交际方式的得体性。以上充分说明, 该教师不但关注任务的交际目的, 还关注学生“读者知识”的培养(参见本章第一节)。

以上任务性质及其要素的分析, 并不是让我们简单地肯定或否定某一种性质的任务。讨论写作任务的交际性, 是因为写作的本质决定了强调它的必要性: 缺乏交际性的写作任务难以调动学生写作的动机(参见第一章第一节)。另一个原因是我国英语写作教学都普遍强调写作任务的学习性而忽略其交际性。如果我们仅仅关注学生写作知识的学习, 而不关注其写作策略、交际技能的发展(参见本章第一节), 恐怕难以保证写作任务的合理性(教师设计的任务与学生基本需要的一致性); 可行性(任务目标与学生任务完成能力的一致性); 有效性(任务过程与学生实际学习、思维过程特点的一致性)和可调性(教师根据任务完成的情况与课堂环境的特点所进行的相应调整)(韩刚, 2011), 也难以实现写作教学“学习”与“交际”的双重目标。

第四节 本章小结：英语写作教学的基本方法

教师在特定的教学环境下对某些写作因素的强调或忽略，或许是有道理的，但长期、一贯地坚持强调或忽略某些因素，就可能对写作本质及其因素关系的误解。根据 Ferris & Hedgcock (2005) 和 Hyland (2003) 的研究，人们对这些有关写作的认识进行了梳理和归纳，发现至少可以归纳为三种写作理论或观点，而这些理论正是各种英语写作教学方法的理论基础。

1. 传统的“产品论”

“产品论”源于一种自 20 世纪初到 20 世纪 60 年代的关于第一语言写作的看法，即一种基于经典学习的写作方式：学生通过阅读、背诵和翻译短篇小说、戏剧、诗歌、散文等优秀文本，学习和模仿作品中的表达方式，并传承其优秀的文化。该理论最大的特点是对写作“产品”质量的高度重视。基于这种观点，写作教学的目标主要是让学生学会不同的文章体裁及其行文方式（如叙述、说明、论证）。写作教学的过程是首先让学生阅读、分析各种不同体裁的文学作品，然后以这些作品为范本，让学生对其语言形式和写作手法等进行模仿，最后由教师根据文学作品的标准来评价学生作文，提出反馈意见。

“产品论”流行的另一原因是人们确信：写作能够使作者的语言更加精确。以“巩固语法知识”为首要目标的第二语言写作，很容易接受这种强调产品质量的写作理念，比如在“听说法”盛行的时候，写作就被用来强化口语的精确性。也正是因为这种理念，人们认为写作的内容并不重要，写作语言的准确性和句子之间的逻辑关系才是最重要的。

实际上，第二语言写作与基于经典的第一语言写作，对“产品”质量的要求和关注是不一样的，后者关注的是整个文章的质量，而前者关注的主要是文章中语法知识的准确性。在第二语言写作教学中，教师往往特别重视的是典型句型的学习、模仿和关于句子结构的理解，例如设计一些类似语法练习的“写作任务”，将文章某段落的动词时态空出来，让学生填空，或将文章中的一些句子顺序打乱，让学生根据空间、时间

顺序,或按照对比、比较、因果、类比、分类等逻辑关系重新复位,按某种逻辑顺序把文章重新组织起来。

可见这种强调“产品”质量的写作理论,仅仅基于一些直觉经验,比如认为“作品的质量可以通过模仿获得”“写作可以使语言精确”等,而不以成熟的教育理念和认知发展的实证研究为基础。实际上,这种理论的根本缺陷就是忽略了写作的认知过程,以为写作只是一种静态的知识反应,相信让学生背诵课文中优美的句子,他们就可以在作文时使用这些句子或某些表达方式,而写作就是学生将大脑中所记住的知识进行一种简单的应用,而不是一个知识建构的复杂过程,即一个通过写作让学生创造和发展知识的过程。

由于对写作“产品”质量的强调和对写作过程的忽视,教师在写作教学中往往不注意学生写作策略及相关认知手段的培养和训练。他们让学生自己去领悟写作任务的各种需要,如怎样为写作做准备,怎样产生思想,运用哪些写作策略可能使作品更为完善,如何围绕一个话题产生不同版本的作品,怎样考虑读者的反应等。当“产品”质量不尽如人意时,又武断地将一切原因全部归结为学生“悟性低”,而不反思自己写作教学的失误。

2. 过程论

“过程论”是一种重视写作过程的理论,出现在20世纪60至80年代,源于人们对传统“产品论”的反思:把写作看成一个表达自己、发现想法、解决问题和建构自我身份的过程,一个写作能力不断完善和发展的过程。由于对不同写作过程因素的强调,该理论又分为“表达主义”和“认知主义”两种。

所谓“表达主义”是一种强调作者自身的写作观点,认为写作是一个作者发现和表达自我的创造过程。人们之所以能够就自己关心的话题进行写作、表达思想,是因为每个人的内心深处都蕴含着丰富的情感,也隐藏着能够将这些情感表达、宣泄出来的巨大潜能,写作正好提供了这样一个表达和宣泄的途径。在写作的过程中,作者能更清楚地知道自己在想什么、要说什么,也更加明白自己是一个什么样的人,换句话

说，写作的主要目的就是通过写作找到自己的声音，并最终达到自我实现的目的。

由于“表达主义”强调写作是个人的自由创作，鼓励作者尽可能地打开思路、天马行空、自由发挥，在没有太多限制和要求的环境下，无拘无束地发现和表达自我，因此，日记、随笔等就成为这种写作训练的主要形式。鉴于这种写作的目的是为了找到自己的声音，了解自己的思想和情感，人们往往更重视写作的量和表达的流畅性，而不是观点、命题的正确性和语言形式的准确性。

所谓“认知主义”强调的是“写”的认知过程。尽管也与表达主义一样，认为写作是一个内在的个人表达过程，但它强调作者在不断深入的认知过程中“解决问题”，认为人们之所以写作，是因为生活中出现的各种问题需要通过写作来理清思路、找到解决问题的方案。因此，每接受一个写作任务，作者就需要对这个问题（或主题）进行周密的思考，集思广益，发现和发展能够解决问题的不同想法或看法，并对它们进行逻辑分析，梳理归纳出内容提纲（即解决问题的方案），并根据提纲来补充具体的内容和修改段落、句子和词汇等。在这一系列过程中，作者的语言也可能同时得到发展。

由于“表达主义”和“认知主义”都认为写作是作者个人内在的认知过程，基于“过程论”的写作教学提倡促进学生“学会”写作而不是“教会”他们写作。为此，教师在写作教学中的角色开始改变，从指点学生写什么和怎么写，改为仅仅向学生提供支持和帮助，如通过问题帮助学生发现和清理思路，对学生的某种想法或思路给予支持、鼓励，为学生的合作与交流创造环境与条件等，尽量减少对学生行为和思维的干预，如学生在写前构思、加工修改、合作写作、相互反馈时，会让他们将注意力主要集中在写作的内容，而不是语言的形式上，不到最后环节不鼓励学生修改句子语法。

“过程论”的写作教学实践很快在某些方面取得了巨大成功，并且逐渐成为许多国家、地区写作教学的主流。其主要原因是学生一旦摆脱了“产品论”教学对自己写作内容和方式的各种限制和要求，就大大降

低了他们写作的焦虑，增强了其写作的动机。学生写作的胆子大了，写作的自信心也相对提高了。重要的是，这种为了“发现自我”或“解决问题”而开展的写作活动与学生的实际生活有着密切的联系，与学生“完全人”的身心成长紧密结合在一起。

然而，对某些写作因素的强调，也意味着对另一些因素的忽略。“过程论”发展的同时也招致不少批评，主要表现在四个方面：第一，这种注重个人创作的写作教学，可能使教师的主导作用边缘化，使教学缺乏目的性；第二，强调写作过程的同时可能忽略写作的结果：学生写得多了的事实并不能够证明他们作品的质量也明显提高了；第三，这种反复修改的写作方式可能让学生在不断发展、毫无结果的进程中看不到尽头，无法感受写作的成就，从而丧失积极性；第四，对个人声音、个人表达的追求还可能会导致学生的一种误解，认为作者身份的构建比表达观点更为重要（Ferris & Hedgcock, 2005）。

3. 体裁论

“体裁论”是在反思“过程论”的基础上产生的一种新的写作理论。综合“过程论”的缺陷，认知主义者很快就从“缺乏目的性”这一主要弱点中发现了社会文化环境的重要性，形成了“体裁论”的理论基础。

“体裁论”认为写作是一定社会文化环境的产物，因为作者和读者不是在真空中交流信息和情感，每个读者的兴趣、需要、阅读与思维的习惯都与其所处的“语境”联系在一起，因为每个社会都会有一套共享的、通常难以察觉的思维和阅读习惯，这些习惯直接影响读者对作品的解读。因此，作者在写作时必须考虑读者的社会期待。例如，东方文化倾向于使用故事来明理，用大量例子来说服或影响对方的理解；西方文化则倾向于使用证据来论理，通过援引研究数据和采用逻辑推理的方式来证明自己的论点。如果作者根本不考虑这些社会文化因素，读者很可能因无法理解而失去阅读、交流的兴趣。

因此，读者群体的社会期待就成了写作应该考虑的重要因素。不同领域，如法律、商务、医学、新闻等，通常存在不同的写作惯例和约定俗成的写作方式。进入这些领域的写作，就必须学习该领域独特的写作

风格和表达方式,也只有这样,其作品才可能为该领域的读者所理解和接受。

作为“过程论”的一种补充,“体裁论”认为写作教师在支持和鼓励学生个人创造、发现自我的同时,还应该有责任与学生一道了解不同领域内英语读者的需要和期待,让学生完成符合读者期待的作品。为此,教师有必要让学生关注作品所需要的语篇模式和语言特征,并在写作中将这此特征应用到作品中去,以便更好地实现写作的社会交际目的。

当然,也有学者担心:“体裁论”对写作“产品”的关注会不会“复旧”,即是不是有可能让我们不小心又退回“产品论”的老路上去?需要注意的是,对写作“产品”的关注,不等于忽略对过程的关注,体裁知识也并非一些固定不变的语篇结构形式和规则,而是某特定环境下普遍使用的、为读者所接受的表达方式,也是作者在交流的过程中可能被创造的知识。

让我们根据 Hyland (2003: 23-24),对以上三种写作理论作进一步的对比分析(参见表 4-7),从而了解它们对教学目标和方法的影响:

表 4-7 三种写作理论的对比分析

特征	产品论	过程论	体裁论
基本思路	写作是产生合乎语法的作品。	写作是一个思维过程,关注写作行为。	写作是一种社会活动,关心终极产品。
教学目标	注重语言形式,尤其是关注句子语法的准确度。	强调作者的创造性,包括思想的产生和组织。	重视读者的期待和有效的表达,尽可能实现作品的社会目的。
教学方法上的优势	作品语言形式较准确,学生的学习由易到难。	明确写作的过程,为写作教学提供理论基础。	揭示文本惯有特征,把写作置于读者和目的的背景之下。

(续表)

特征	产品论	过程论	体裁论
教学方法上的局限	过分强调作品句子的精确性、机械性操练,造成学生学习动机不强,甚至导致学生对写作的恐惧;机械的模仿往往让学生忽视创作技巧和认知策略的培养。	有可能混淆第一语言写作和第二语言写作的区别,让人误以为所有写作都经历同样的过程;忽视第二语言写作的难度,没有给予写作产品的质量足够的重视。	对作品修辞特征的了解,可能误导学生将文本的惯有特征理解为必须严格遵守的规则,还可能导致学生过度重视作品的质量,而忽视对作品的创作。

以上分析让我们不难看到“产品论”“过程论”和“体裁论”三种理论的思路和变化,这一方面说明人们对写作本质的认识有所发展:从“一种静态的知识反应”发展为“一种非线性的、生成的个人认知过程”,最后发展到“一种与文化环境紧密相关的社会认知过程”。尽管很难说目前的理解完全合理,人们还在不断对此做出新的解释,但这种认识上的变化无疑会对写作教学产生积极的影响;另一方面说明,人们写作教学的方法实际上一直在推陈出新,并成为促进我们反思写作教学的推手。我们是否需要问问自己对写作本质的看法,是否需要重新解释自己的写作教学实践,是否需要调整或改变自己写作教学的思路?

以上分析还让我们了解到:即使人们对写作的认识正在发展,各种理论在教学实践中仍然存在“优势”和“局限”(参看上表)。说明对某些写作因素的强调,就可能导致对另一些写作因素的忽视,比如“产品论”强调的是作者的写作知识,忽略的是写作的认知过程;“过程论”恰恰相反,强调的是写作过程与认知策略,却在一定程度可能忽略产品的质量;“体裁论”企图弥补前两者的缺陷,但它强调写作社会认知过程与策略的同时,也可能因为对产品质量的关注而重蹈覆辙,忽视学生思想的产生和知识的创造。这一切说明,写作教学的成效,实际上取决于能否根据学生的实际需要掌握好各写作因素之间的平衡关系,而真正可能掌控这一关系的人,正是站在教学一线的教师自己。

换句话说，写作教学的效果并不完全取决于写作理论，写作理论可能为我们解释写作因素及其关系，帮助我们了解不同教学方法的理论基础和实施原则，但并不能直接影响我们写作教学的效果。在理论与实践之间，需要我们广大的写作教师根据自己对写作本质的理解，根据个人对学生写作训练的经验和体会，不断创造，设计出能满足学生需要的教学方法与手段。

根据本章讨论，教师在设计写作教学方法时，需遵循以下基本原则：

(1) 在设定写作教学目标时，要注意平衡“学习”和“交际”两大目标之间的关系，尽可能在保持学生创作与交流积极性的前提下，提出写作知识（含语言知识）学习的目标；

(2) 在设计教学内容时，要根据阶段训练目标和学生写作的需要，合理协调各任务要素之间的平衡关系，包括材料因素（如主题的相关性、内容的启示性、文本的借鉴性）和提问因素（如提问目的、内容、结构、方式、反馈标准等）；

(3) 在设计教学方法时，既不能机械套用某种教法理论和原则，也不要长期固守一种教法模式，要注意收集、尝试各种不同的教法思路，在实践与反思中不断调整自己的教学思路与策略手段，建构自己的教法原则和个人理论；

(4) 在设计评估方案时，要注意把握学生“写作过程”与“写作产品”之间的平衡关系，尽可能在关注学生写作过程的基础上，关注学生“产品”的质量；在保障产品社会功能的基础上，强调产品语法的准确性。

结语

在很多教师的理解中，教学方法是教学法专家制定的关于应该如何教学的一整套原则和方案。但本章关于写作因素和写作教学的分析

说明，还有一种教师自己的教学方法，它是教师为在自己课堂上实现写作教学因素之间的平衡关系而逐渐发现、发展、创造的一整套方法和经验，而这才是学生写作能力发展的关键。

写作教师的教学方法不但意味着能为学生设计合理的写作任务，还意味着能根据自己对写作本质、写作因素之间关系的理解来解释自己所设计的任务，比如任务目标、内容、方法、策略等的具体内涵和特点；更意味着能及时对自己教学实践活动及其规律进行总结和反思。这样，教师不但能够知道自己在写作教学中应该怎么做，还能够知道自己为什么要这样做。

第五章 英语写作教学的策略

第一节 本章主题：课堂的环境

要讨论写作教学的策略，首先要讨论写作教学的课堂环境，因为写作教学的策略是教师在特定的课堂教学环境中所采用的具体方法、技能和手段。也就是说，要评估写作教学的策略是否有效，从很大程度上取决于它是何时、在何处被使用，以及被使用的过程及特点，取决于教与学所处的具体的、微观的课堂环境。而具体的课堂环境是师生围绕着特定的教学目标与任务，通过课堂中的语言交际共同创造出来的，又随着课堂交流、协商的进程在持续地发生着相应的变化。因此，这一与课堂话语有着密切关系的课堂环境几乎蕴含了课程的全部要素，包括教与学的目的、内容、方式、策略。总之，我们无法脱离写作教学的课堂环境来空谈写作教学的策略。

根据 Walsh (2011)，课堂环境即通过师生的语言交际所形成的一系列情境。而写作教学的课堂环境就产生于学生构思和产生英语作品的过程这一情境之中，是通过写作课中师生的语言交际所共同构建的一种社会关系。

然而，以往的语境观认为环境是静止不动的，其基本依据是：第一，课堂环境往往受各种固定的、看得见的因素所制约，如教师的年龄、学历，学生的水平，有限的课堂资源等，并认为这些环境因素是无法改变的事实，所以课堂环境也就是静止、固定和无法改变的。学生的语言学习无法摆脱这些固有的客观环境的限制。第二，课堂的交际模式被描述为 IRF 模式，即由教师提问、学生回答、教师评价三部分构成的单一、固定的结构形式，在这种固定交际模式的认同下，学生似乎很难摆脱教师的控制，或难以在较大程度上表现出自由发挥的能动性。第三，长期

以来对课堂教学的量化研究方式往往聚焦于课堂话语的量,如教师、学生的话语量,提问的种类和数量等,而忽视微观教学课堂中所发生的实际情况,特别是忽视师生语言使用和“当下情景”与任务的联系(Walsh, 2006: 56),而这种静态的研究结果自然也影响人们对课堂环境的理解。

真实的课堂环境实际上是师生随不同的教学目标倾向共同建造的,理由如下:

其一,课堂环境的交际性。课堂环境不是模拟出来的,它本身就是一个现实的世界或一个自足的体系。尽管教学的特定目标会使课堂话语表现出某种特点(如有学者认为类似 What is the time now? Three o'clock. Good! 这样的交流方式在现实生活中不会存在),但从本质上说,课堂语言交流与在其他语境中的交流一样,都具有交际性,我们不能因这一特点而否定课堂交流方式的真实性,因为课堂交流中“教师提问——学生回答——教师评价”的交际方式是师生共同习惯和顺应的,他们不会觉得有什么不对,我们也没有必要将其他生活语境(如在街上打听时间)的交际标准强加给课堂环境。重要的是,师生的课堂交际必然对课堂环境产生一定的影响。

其二,课堂环境的变化性。无论教师事先如何精确地预计和设计自己的教学,其涉及的各种课堂环境因素都将随着师生的话语交流而不断变化,因为教师必须依据学生在课堂活动中的实际反应和随时出现的问题,与学生进行积极协商、互动,这就是我们在前文中多次提到的“互动性决策”,一个衡量教师职业能力的重要标准。教师互动性决策的过程同时也造成了课堂环境的变化。此外,由于教师上课时通常会涵盖不同范畴的内容,例如讲授语法时可能同时组织交际活动、管理课堂,这些不同范畴的内容会因学生的不同理解和需要而构造出多种语境。

其三,课堂环境的共构性。课堂环境是课堂活动的参与者共同构建出来的。由于课堂环境很大程度取决于教师的现场调动,教师在构建环境的过程中起着主导作用,教师主要通过控制话轮和话题,控制着课堂的交际进程。即便在复杂的课堂交际过程中,教师也可以通过有效运用

各种交际策略,和学生一起构造出多种微观的课堂语境,掌控课堂环境的发展倾向。例如,在讲授语法时课堂通常比较沉默、枯燥,但如果教师能使用合理的提问策略来促进学生积极、主动地回答问题,同样可以营造出活跃的课堂气氛;相反,本应是相对活跃的口头交流,也可能因为教师提问的方式不当而变得死气沉沉。

其四,构建课堂环境的目标性。由于教师往往根据特定的教学目标,使用特定的手段、策略来引导学生进行课堂交际,教师的交际手段、策略与教学目标之间存在着密切的联系,换句话说,课堂话语交际环境的构建,是有目标导向的。一旦我们将教学目标和课堂话语策略结合起来进行观察和分析,就可能从不同的话语环境中更充分、客观地了解课堂话语的实际含义。如果从这种“多元语境观”出发来评价教师和学生的课堂交际语言是否合理,就要根据他们所要实现的教学目标来做出判断。

综上所述,在课堂环境建构中起决定作用的因素就是课堂教学的目标和师生课堂话语的交际特点,特别是后者中的教师话语的语言特征。课堂话语环境因为这些因素而构成各种不同的课堂“微观语境”,即因教师语言的使用而形成的第二语言课堂交流的特定语境。由于这些微观语境具有明确的教学目标和显著的交际特征(Walsh, 2011: 111),因此也称为课堂交际模式。鉴于教师对教学目标的决策权力和他们在课堂教学中的主导作用,教师也决定着课堂话语交际模式的基本性质和特点。总之,随着一堂课的教学目标倾向的变化,教师的话语特征也将随之发生变化,从而导致课堂交际模式的改变。

普通的课堂交际模式大致可以分为以下四种(Walsh, 2006: 65; 2011: 113):

1. 管理模式:指的是教师为管理课堂所使用的话语及其语境特点,其教学目标是为了传递信息,组织物质的课堂学习环境。比如,让学生将注意力集中到材料上,向学生介绍学习活动的内容和方式,宣布一个活动的开始和结束,告知从一种学习形式向另一种学习形式过渡等。

该模式的语言特征是：通常由教师控制话轮，教师用很长的话轮¹来进行解释或给予指导，使用过渡标记语，使用“确认核实”来了解学生的理解情况，学生通常没有参与谈话的机会。

2. 材料模式：这是教师让学生围绕材料（通常是书面的）进行语言训练所采用的课堂话语及其语境特点，包括让学生回答与材料相关的问题，检查和展示问题答案并作出必要的解释，以及对学生的回答作出相应评价和不同形式的反馈。

该模式的语言特征是：IRF 交际模式的重复使用，采用大量展示性问题，以语言形式为主的提问反馈与错误纠正，为学生提供必要的语言支持等。

3. 技巧和系统²模式：指让学生进行语言技能训练活动所采用的课堂话语及其语境特点，包括让学生进行目的语操练，以便学生记住和产生正确的语言形式，利用反馈对学生的错误进行纠正，让学生了解和练习某些语言与学习技巧等。

该模式的语言特征是：对学生语言的直接修正或向学生提供语言支持，教师用较长的话轮以回应学生，或要求学生澄清自己的答案，与材料模式相似的是，它同样采用展示性问题，注重对语言形式的反馈。

4. 语境模式：指让学生清楚表达自我所采用的课堂话语及其语境特点，包括创造、提供、介绍主题情景，通过自然的提示、补充、扩展或现场临时提问等，促进学生流利地进行口头表达。

该模式的语言特征是：有较长的学生话轮和较短的教师话轮，尽可能少地纠错，针对话语内容进行针对性反馈，参考性提问（referential questions，即无既定答案的提问），及时支持与澄清要求。

根据 Walsh (2006: 66; 2011: 125-126)，以上课堂话语的交际模式所涉及的交际策略，具体体现为以下交际特点（见表 5-1）：

-
- 1 话轮指在交际中，在下一个开口说话之前，当前说话者从开始到结束的全部话语，凡是一个人所说的话都构成一个话轮。
 - 2 技巧指的是听、说、读、写技能，而系统指的是语音、语法、词汇、语篇知识。

表 5-1 课堂话语的交际特征

交际特征	特征描述
支持	1) 重述, 重新表达学生的回答; 2) 拓展, 拓展学生的回答; 3) 示范, 纠正学生的回答。
直接修补	直接、迅速地纠正一个错误。
内容反馈	只对信息内容, 而不是语言形式的反馈。
延长等待时间	给学生充足的时间(几秒钟)来做出回答。
参考性问题	教师不知道答案的真实性问题。
要求澄清	1) 教师要求学生所说的话做进一步澄清说明; 2) 学生要求教师所说的话做进一步澄清说明。
确认核实	教师确认已经正确地理解了学生的回答。
较长的学生话轮	大于一个从句的学生话轮。
教师回声	1) 教师重复前一段话语; 2) 教师重复学生的回答。
教师打断	教师打断学生说话。
较长的教师话轮	大于一个从句的教师话轮。
补充话轮	教师补充完成学生未说完的话轮。
展示性问题	提有既定答案的问题 (display questions)
注重形式的反馈	针对学生话语中用词而不是信息内容的反馈。

鉴于 Walsh 所描述的以上课堂话语模式是基于英国某大学英语中心的课堂话语语料, 我们有必要根据中国英语写作课堂中参与者身份的变化来描述我们特定的话语模式和交际特征。因为特定机构中的交际特征就好比一个人的“指纹”(Heritage & Clayman, 2010: 18), 由于其目标倾向的差异及其成员共同遵守和极力维护的不同交际方式, 必然具有其难以改变的、具有“唯一性”的不同“指纹”。

根据前 1—4 章所讨论的写作课堂教学案例 (特别是第四章案例), 不难发现, 在我国英语写作课堂交际中, 教师与学生通常的课堂交际具有不同的“指纹”特征。让我们采用 Walsh (2006, 2011) 描述普通英语课堂交际模式的方式来归纳我国英语写作课堂交际中的四种微观语境及其特点 (见表 5-2)。

表 5-2 我国英语写作课堂环境模式的教学目标及交际特征

环境模式	教学目标	交际特征
情绪管理模式	鼓励学生树立写作信心； 管理课堂心理环境； 减少焦虑； 给予支持。	教师分配话轮； 较短的教师话轮； 使用参考性问题； 变换提问方式、提问对象； 增加等待时间； 使用人称代词 we 鼓励参与。
材料分析模式	根据教师提供的材料思考和开发主题； 针对学生写出的作文提纲进行交流。	教师话轮较长； 展示性问题； IRF 模式； 教师较多使用评价； 要求澄清。
技巧演示模式	演示写作技巧； 展示写作结构步骤。	教师话轮较长； 学生话轮较短； 教师解释说明写作行文步骤； 展示性问题。
思维开发模式	开发个人主题； 激发写作灵感。	教师话轮较短； 通过提问分配话轮； 参考性问题； 要求澄清； 提供支持； 内容反馈； 延长等待时间。

很显然，以上课堂环境模式与 Walsh (2006) 所描述的普通英语课堂交际模式有很大的不同，主要表现在以下四个方面：

1. 对“情感目标”的强调。鉴于我国英语作为外语（而非母语或官方认同的第二语言）的特定语言环境因素，学生普遍缺乏用英语来表达和创造语义的原始动机与自信，因此需要通过课堂话语的交流，强调对学生情绪的管理。在 Walsh 的普通“管理模式”中，教师通常使用单向控制的、较长的话轮，没有学生参与，目的是向学生清晰地传达课堂的

基本规则，以及实现课堂活动中各种微观环境的过渡。然而，在我国写作课的“情绪管理模式”中，为了激发学生的写作动机、促进学生对个人意义的开发，教师对学生的情感自然更为敏感、呵护有加，并通过循序渐进的引导、启发、调动，让学生逐渐建立起写作的兴趣和信心。因此，教师多使用较短的话轮和较多的参考性问题，针对话语内容做出及时反馈，并提出澄清的要求，确认学生核对。

2. 对“材料理解”的检验。在外语写作中，教师所提供的材料对学生理解和发现个人主题具有十分重要的意义，因为材料不但可能为学生的写作引入主题、提供语言结构模式和有用的表达形式，还可能为其提供创造的思路和想象的空间。因此，尽管在普通“材料模式”中，教师也是通过 IRF 交际模式与学生互动来分析 and 理解教师提供的材料或学生写出的材料，但与这一模式中教师主要运用“讲解”的手段不同，在写作课堂的“材料分析模式”中，教师主要是通过“提问”（主要是展示性问题），来检验学生对材料不同层面的理解（参见第四章第三节），并在理解的基础上，为学生创造和开发新思想做准备。

3. 对“写作技巧”的演示。普通的“技巧和系统模式”通常更强调技巧和系统知识的操练、记忆与巩固。然而写作技能是一种输出性的语言技能，它通常从模仿开始，写作技能训练活动所采用的课堂话语模式也将表现出相关的特征：为了让学生发现或更清楚地看到示范案例在语言形式、体裁、语篇结构等方面的特点，教师在写作技能训练时往往需要向学生有意识地展示、解释、强调、归纳这些技能特点，故在写作教学的“技能模式”中，教师需要采用较长话轮、解释说明、展示性问题等，向学生解释行文的具体步骤与特点。

4. 对“个人思想”的开发。这一点与 Walsh 所发现的类似自然谈话的“语境模式”很不相同。由于 Walsh (2006) 所发现和描述的语境发生在一所大学英语中心的课堂里，学生已经具备了较好的英语水平，学生可以使用较长的话轮，而教师只需较短的话轮，主要针对学生的话语内容进行及时反馈，并大量采用无既定答案的参考性提问、及时支持与澄清要求等策略手段；而在我国的中学写作课堂中，学生显然达不到这

种自由交谈的语言水平，课堂话语模式所表现出来的主要特征是对学生思想的“开发”，故描述为“思想开发模式”，因为学生思想的形成和语言的产生，还需要教师更为主动地开发和引导。因此，在课堂交际中，教师可较大程度地控制话轮和话题，并充分利用提问和学生所提供的回答，来分配话轮，以便引导和激发学生的创作思维。

以上关于我国英语写作课堂环境模式的教学目标与（课堂话语）交际特征的讨论说明了与课堂教学环境相关的以下问题：

1. 课堂环境的形成和发展，与课堂中师生的话语模式及其交际特点有着密切的关系，英语写作教学的课堂环境主要通过教师在课堂上与学生的语言交流与协商形成，其课堂话语的交际特点也成为教师课堂教学策略或手段的主要特点；

2. 导致课堂话语模式及其交际特点变化的主要原因是教学目标及其相关任务的变化。当教学目标从“第二语言教学的普遍目标”改变为“基于个人主题开发和个人意义建构的外语写作教学目标”时，课堂话语模式及其交际特征也会随之发生变化。说明课堂交际的方式并不是固定的，总是随着具体目标的变化和局部交流的需要而发生着改变。

3. 在课堂话语模式与交际特点的变化中，教师起着主要的引导作用，在以“促进学生产生思想和语言”为目的的写作课堂教学中更是如此（如该环境模式中对“写作技能”的演示作用和对“个人思想”的开发作用）。值得注意的是，教师的主导作用，并不意味着对教师和学生课堂话语交流中平等地位的否定，因为只有通过基于学生需要的平等交流与互动，才有可能更好地利用一切课堂教学环境因素，更有效地实现写作教学的目标。

在以下课堂案例分析中，我们将看到教师是如何通过课堂交流和互动，采用一系列交际策略和手段，来调动学生的写作兴趣、激发学生的创作灵感的。

第二节 教学案例：课堂交流时怎么说

本节所采用的课堂话语案例 5.1—5.4 都源于第三章“教学案例二”中教师 B 与学生的课堂对话，案例 5.5 源于第四章“教学案例三”中教师 C 与学生的课堂对话。

之所以使用这两位教师的课堂对话，是因为他们的课堂教学目标较为一致（都是以激发学生写作动机为写作教学的主要目标）。为此，他们在课堂中都使用了多种交际策略，以便充分调动学生思考和写作的积极性，激发学生的创作热情。比如在第三章的教学案例二中，教师 B 通过与学生持续的互动和协商，与学生一道创造了一个积极主动、友好和谐的课堂写作环境，引导学生尝试无框架的创造活动，在开发公共主题的过程中，引导学生发现个人主题。在第四章课堂教学案例三中，教师 C 同样通过与学生的课堂交流，采用特定的交际策略，创造有利于学生产生思想的写作课堂环境，实现了任务的合理性，可行性，有效性和可调性。

以下是根据会话分析的基本方法（参照 Walsh, 2006; 2011）对以上课堂交流片段所进行的深度分析，其主要目的是揭示课堂话语的交际策略与教学目标之间的关系。课堂话语分析的基本程序为：（1）对话语片段背景的基本介绍；（2）对主要话语内容的归纳（归纳出话语属于什么样的微观环境或话语模式）；（3）话语分析结论（教师使用了哪些交际策略，与教学目标有何关系）。

课堂话语案例一（课堂对话 5.1）

该话语片的背景是：教师和学生讨论了美籍华人中学生 Sally 所写的一篇博文（A Blog: For a Chinese Pen Pal），让学生了解了 Sally 其人和她文章的内容，产生阅读和交流的真实兴趣。在对话 5.1 中，教师首先询问一名同学是否愿意成为 Sally 的笔友，该同学表示，由于自己的英语水平有限，本人并不愿意。但教师并没有放弃，而是询问全班同学是否可以。当有的同学否定、有的肯定的时候，教师问他们是否可以

读懂 Sally 博文的内容，他们说可以。教师说既然可以读懂，那么肯定也可以写，学生表示赞成。学生的信心因此大大增加，教师以此为契机，建议他们开设一个博客，并给它起个名字。其中，录音转写符号参见本书末尾的附件。

课堂对话 5.1

- T: *Dong Qing, do you want to be Sally's pen pal?* 1
- S: *... No..., my English is not good...* 2
- T: *You mean you cannot be Sally's pen pal because of your poor English?* 3
- S: *((nodding))...* 4
- T: *((to the whole class))Class, can we be Sally's pen pals?* 5
- Ss: *No/Yes...* 6
- T: *We just read Sally's English blog. Can we understand it?* 7
- Ss: *Yes.* 8
- T: *We can read and we can also learn to write, can't we?* 9
- Ss: *Yes.* 10
- T: *Then how to write?* 11
- S: *Write a letter?...* 12
- T: *How to introduce Chinese culture? Can we have an English blog like Sally?* 13
- S: *English blog?* 14
- T: *Yes, English blog. Sally and more friends from English-speaking countries like America, Canada, Australia, Singapore, and the United Kingdom can read our blog. More people can learn about our Chinese culture. Do you think it's a good way?* 15
- Ss: *Yes.* 16
- T: *If you like it, what should we do first? Can we give the blog a name, an English name?* 17

以上是教师为了激发写作的兴趣，一步一步引导学生建立写作信心

所进行的课堂对话。在这个对话片段中，教师并没有直接给出写博客的指令，而是一步步引导学生产生写博客的愿望和信心，直到他们真正开始思考如何命名博客为止。这段话既没有涉及对材料的讨论，也没有涉及语言知识学习的内容，更不是学生的自由对话，而是为树立学生的写作信心所进行的“课堂情感管理”，或者说，该对话属于情绪管理模式。情绪管理模式下的教学目标是减少学生对写作任务的焦虑感，给予学生支持，以提高其写作的信心。

为了调动学生的写作积极性，教师采取了以下策略：

1. 合理控制、分配话轮

所谓控制话轮，就是决定谁在什么时候可以说话，从而控制课堂交际的整个进程，最大限度地为学生提供参与交流的机会。在这个对话片段中，教师不仅自己在说话，还通过提问把说话的机会交给学生，鼓励学生说出自己的想法（如话轮 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17）。学生不但有较多机会回答问题，还有主动提问的机会。比如，当学生开始对写什么充满疑惑时，会自然地接过话轮，询问是不是要写信（话轮 12, Write a letter?），这种接过话轮的主动行为，说明学生的兴趣开始变化，是一种积极参与交流的信号。

此外，整段对话中，教师使用的话轮大都比较短（仅话轮 15，教师为了解释和提问，话轮较长），较短的话轮显然有利于信心不足的学生获得理解，也容易集中他们的注意力。

2. 灵活使用提问策略

教师的提问策略可以从其提问对象的选择和提问的方式具体体现出来。

1) 灵活变换提问对象

比如，教师询问一名同学是否愿意和 Sally 成为笔友，该同学说出了对自己英语水平的担忧（话轮 2, ... No..., my English is not good...）。教师接下来确认该同学的担忧（话轮 3, You mean you cannot be Sally's pen pal because of your poor English?），学生立刻点头表示赞同。值得一提的是，学生并没有用英语回答，而是使用肢体语言点头，可见他真的

对自己的英语没有信心。教师遭遇了这种困境，如果放弃交谈，就意味着接下来的写作活动无法开展。

然而在该案例中，教师并没有放弃交流，因为一名同学没有信心，并不意味着全班同学都没有信心。同样，一名同学英语能力较弱，并不意味着全班同学此项能力都较弱。为了帮助更多学生树立信心，教师将会话的参与模式从“一对一师生对话”变为“一对多师生对话”。当教师问全班同学是否愿意成为 Sally 的笔友时（话轮 5, Class, can we be Sally's pen pals?），有的学生表示愿意，有的说不愿意（话轮 6）。教师估计大多数学生可能都是对自己写博客的信心不足，于是问他们是否可以读懂博文（话轮 7, We just read Sally's English blog. Can we understand it?）。当教师听到全体学生肯定的回答（话轮 8）时，教师的目的也达到了。她不但让学生不知不觉地接受了一个重要的事实：既然我们能够理解 Sally 的英语博客，当然也可以亲自写英语博客，同时为学生制造了一次集体表达的机会（Yes.），这种表达所产生出来的积极情绪，正是建构积极课堂环境的重要因素，它将感染并逐渐影响全班学生写博客的信心。

2) 灵活的提问方式

提问的方式可以从三个方面体现出来，语法形式、提问内容和提问目的（Walsh, 2011: 38）。

（1）从语法形式来看，教师的课堂提问可分为一般疑问句和特殊疑问句两种。通常来说，一般疑问句属于封闭性提问，提问者限定了选择范围，可能导致较少的语言输出。而 wh- 疑问句则属于开放性提问，回答时自由表达的余地较大，因此可以导致较多的语言输出。

案例中，该教师使用了多种疑问句，包括主谓颠倒的一般疑问句：Do you want to be Sally's pen pal? Can we be Sally's pen pals? Can we understand it? Do you think it's a good way? 陈述式的一般疑问句：You mean you cannot be Sally's pen pal because of your poor English? 反意疑问句：We can read and we can also learn to write, can't we? 特殊疑问句：Then how to write? How to introduce Chinese culture? If you like it, what

should we do first? 该教师变换多种提问方式,不但能使自己提问的形式多样化,让学生不感到枯燥,还可能为各种不同水平的学生创造更多使用语言和参与交际的可能性。

(2) 从提问内容来看,教师的课堂提问可分为个人性问题(征求个人意见的提问)和事实性问题(涉及客观事实的问题)两种。前者要求回答者对某一问题或现象表达自己的态度、情感、观点和看法;而后者要求回答者表达自己对所读材料的理解(Thompson, 1997)。该教师以上提出的有些问题(如 Do you want to be Sally's pen pal?)是个人性提问,有利于学生表达个人意义和情感;而另外一些问题(如 If you like it, what should we do first?)则可能引导学生根据阅读 Sally 博文的理解来思考自己的写作任务,为进入下一个课堂交流模式(技巧展示模式)做铺垫。

(3) 从提问目的来看,教师的课堂提问可分为展示性问题和参考性问题。展示性问题是具有明确答案的提问(如话轮 13),其目的是通过学生的回答让学生关注或强化答案所涉及的语言形式或内容,或通过不同的答案制造信息差,从而达到同样的目的;而参考性问题是没有任何明确答案的提问(如话轮 1, 5, 9, 11, 15),其目的主要是用来挑战学生的思维能力和语言表达能力。以上课堂对话 5.1 涉及了两种提问,但大多为参考性问题,如: Do you want to be Sally's pen pal? How to write? 这些问题的答案都难以预测,可以较好地挑战和检验学生对写作任务的理解和思考。

教师灵活的提问方式还表现在不同难度问题的随机转换。教师灵活变换不同特点的提问,有可能带来提问难度的变化。比如,当学生有能力顺利回答反意疑问句的时候,教师继而将提问转化为特殊疑问句,试图获得学生更丰富的回答。例如,当学生肯定地回应了教师的提问(话轮 9, We can read and we can also learn to write, can't we?)之后,教师立即提出了一个特殊疑问句(话轮 11, Then how to write?),将问题变换成了一个开放式的特殊疑问句,以便促进学生产生更多的语言输出。

同样,当学生感到难以回答特殊疑问句的时候,教师又随机将问

题转换为一般疑问句,以便降低回答的难度,保持课堂交际的顺利进行,如当教师问写博客的第一步该怎么做的时候(话轮 17, If you like it, what should we do first?),没等学生艰难地给出回应,教师便主动修正了自己的提问方式,将其改为一般疑问句(话轮 17, Can we give the blog a name, an English name?)。

值得注意的是,教师以上提问策略的改变,很可能是根据学生对前一问题(话轮 11, Then how to write? 和话轮 13, How to introduce Chinese culture? Can we have an English blog like Sally? 的消极反应所做出的一种积极调整,也正因为教师的这种主动的调整意识和灵活的策略变化,才可能保持课堂交际的顺利进行和课堂环境的健康发展。

3. 增加等待学生回答的时间

保持课堂交际顺利进行的另一个交际策略就是对课堂活动时间的有效分配。增加等待学生回答问题的时间,就是增加学生思考问题和成功回答问题的可能性。比如,在该对话的话轮 2, 4, 6 中,当教师提问(话轮 1)之后,回答问题的学生有所犹豫,教师等待着学生回答,在学生回答 No(话轮 2)之后,继续等待学生自己的解释,既没有急着追问为什么说 No,也没有马上转向其他回答者,而是等待该学生自己说出否定回答的原因(话轮 2, ... No... My English is not good.)为止。

这样,教师不但给了这名学生充分的时间来考虑如何回答,让其成功地用目标语表达了自己真实的想法,也让教师发现了学生的真实情绪和继续进行课堂交流的主题(怎样从“语言能力”上增加学生写博客的信心)。

4. 人称代词的选择

在该对话片段中,教师多次采用人称代词 we(话轮 5, 7, 9, 13, 17)来替代 you。例如,教师在第 5 行问: Can we be Sally's pen pals? 在第 13 行问: Can we have an English blog like Sally? 这种人称代词的选择至少可能表达出以下含义:其一,我(教师)和你们(学生)是一个集体(将自己融入学生的同一团队之中,如果使用 you,则表明我不在你们当中,师生之间的距离比较远);其二,我(教师)愿意和你们(学生)共同承担这一写作任务(成为 Sally 的笔友和创建我们的博客),以

便增加学生的信心；其三，既然这一写作任务是我们的（大家共同决议的，不是教师强加给学生的），为了实现我们的共同目标，大家需要齐心协力，如在话轮 17 提问 If you like it, what should we do first? 时，每个人都需要积极表达自己的意见。

总之，采用人称代词 we 不但可能帮助教师拉近师生之间的距离，在建构一个积极、和谐、互动的集体学习环境时，还可能起到十分重要的作用。

从对以上课堂对话片段的分析中，不难看出教师话语在建构课堂教学环境、促进学生参与课堂交流所发挥的重要作用。教师话语的交际特征，即教师在与学生课堂对话时采用各种交际策略（如分配话轮，较短话轮，提问策略，延长等待时间，使用代词 we 等）所表现出来的话语特征，与课堂教学的具体目标（如在“情绪管理模式”中，树立学生的写作信心，为学生提供心理支持，创造积极的心理环境等）密切相关。

课堂话语案例二（课堂对话 5.2）

该课堂对话的背景是教师带领学生确定了博客名称之后，要引导学生写序言。这个对话片段虽然是为了向学生展示如何写序言，但却围绕一篇阅读材料——Sally 的博文展开，目的是检测学生对 Sally 博文的理解，并利用这些信息来写班级博客的序言。首先，教师要学生说出博客的名称，名称的由来，以及谁是 Sally。并把对这些问题的回答组成一个句子，写在黑板上。（录音转写符号参见附录）

课堂对话 5.2

- | | |
|---|---|
| T: Class, today is the birthday of our blog. What is it? | 1 |
| Ss: Chinese Knots... ((教师将“Chinese Knots”填写在括号中)) | 2 |
| T: Yes, our blog is “Chinese Knots”. Why do we choose the name? | 3 |
| S: Sally says... /Chinese knots... | 4 |
| T: Yes, Sally says she wants to know more about Chinese Knots.
So it is the response to Sally, 对 Sally 的回应, right? | 5 |
| Ss: Yes. | 6 |
| T: Who is Sally? | 7 |

- Ss: A pen pal... /An American girl... 8
- T: OK, our blog is for Sally, a Chinese American girl, who... 9
- Ss: ... wants to know Chinese culture. 10
- T: Very good. ((将 Sally, a Chinese American girl who wants to know more about Chinese culture. 填写在括号中)) 11

该对话属于典型的材料分析模式。材料分析模式是为了理解材料，并且在理解的基础上借鉴材料中的写法，为自己的写作做准备。在普通语言课堂中，“材料模式”通常的教学目标是引导学生围绕一段材料展开交际，让学生获得更好的理解，尽管也是 IRF 模式，但以“讲解”为主 (Walsh, 2006; 2011)。

然而，在以上话语片段中，师生的课堂对话表现出以下交际特征：

1. 合理分配话轮，使用较短的话轮

教师通过提问来主导话轮的分配（话轮 1, 3, 5, 7, 9），以便给学生提供参与课堂交际的机会。此外，教师使用的话轮较短，以便学生理解，这样不仅可以让学生保持注意力，还能让他们更积极地思考。

2. IRF 主导的交流模式

遵循 IRF 普遍的课堂交际模式。例如，话轮 1, 2, 3, 话轮 3, 4, 5, 话轮 7, 8, 9, 话轮 9, 10, 11 分别构成教师提问，学生回答，教师评价这一 IRF 交际模式。使用该模式的目的是为了促进学生对材料的理解：如果学生不能回答问题，教师就可以利用这个机会对学生进行引导，或者通过讲解的方式帮助他们获得正确的理解。

3. 使用展示性问题，检验学生对材料的理解

1) 使用展示性问题检验学生对材料的理解以便熟练应用。例如，问题 What is it? Why do we choose the name? Who is Sally? 等都是对已知信息的提问，学生只需要利用记忆就可以找到答案。教师提出这些问题不是为了获取新信息，而是为了检验学生对已知信息的理解和应用。

2) 使用了多种提问形式问句，如 what, why, who 形式的提问（话轮 1, 3, 7）。话轮 9, a Chinese American girl, who... 教师没有说完这个句子，而是停下来，要求学生将句子补充完整。使用多种提问形式，不

仅可以全面检测学生的理解情况，还可以避免课堂枯燥乏味。使用特殊疑问句来提问，有利于促进学生给出较长的回应，增加其语言输出量。

3) 提问能较好地体现出逻辑性和连贯性。例如，教师首先提问博客的名字（话轮 1，Today is the birthday of our blog. What is it?），在学生回答是“中国结”之后，教师追问为什么要这样命名（话轮 3，Why do we choose the name?）。在学生回答了是因为 Sally 想更多地了解“中国结”之后，又紧接着询问谁是 Sally（话轮 7，Who is Sally?）。

教师的提问一环扣一环，每一次的提问都基于学生的回答，这样有利于潜移默化地培养学生的逻辑思维。在理解材料的同时突出了英语写作中逻辑思维的重要性。

4. 使用积极反馈，鼓励学生参与

教师每次提问之后都使用 Yes. 或 OK. 对学生的回答表示肯定（话轮 3，5，9），直到最后学生在话轮 10 说出了完整的句子时才使用 Very good.（话轮 11）给予表扬。教师把表扬留到最后，对学生的正确回答表示奖励。

值得一提的是，许多教师在教学中过多使用 Very good. 表扬学生，结果给学生造成的印象是这种表扬太容易获得，显得很不真诚。而且 Very good. 在 IRF 交际模式中是一个结束语，过早地使用它会导致过早结束对一个问题的探讨，会阻碍更深入的课堂交流（Wong & Waring, 2009）。

5. 为学生提供支持

教师使用的重述和拓展这两种支持方式，帮助学生充分理解材料，并应用准确的书面表达方式写序言。

1) 对学生的话语进行了重述。在话轮 4，学生的回答是 Sally says... /Chinese knots...，但是在话轮 5，教师将它重新表达为：Sally says she wants to know more about Chinese Knots. 教师使用了完整的句子，体现了写作中需要用完整句子进行严谨的表达。

2) 引导学生对话语进行拓展。在话轮 8，学生的回答是 A pen pal... /An American girl... 教师并没有满足于这个回答，而是在话轮 9 继续提问，要学生对这个表达进一步拓展，鼓励学生用更准确，更完整

的方式表达出来。最后这个句子改成了 Our blog is for Sally, a Chinese American girl, who wants to know Chinese culture. (话轮 9, 10)

综上所述, 教师为了实现帮助学生理解和应用一段材料的目的, 合理地使用了较短的话轮和 IRF 交际模式, 通过展示性问题来检验学生的理解程度, 使用积极评价来强化学生的回答, 然后使用重述来示范如何写序言, 巩固学生所学的知识, 为写作服务。

课堂话语案例三 (课堂对话 5.3)

该课堂对话的背景是教师让学生自由写作后, 和同学们一起讨论一位名叫晓丽的学生写出来的句子。在讨论的基础上让学生熟悉写作的基本结构和内容。例如, 对话 5.3 中涉及行文结构, 按网名、网名的由来、作者的个性、介绍中国文化、以中国食物为代表进行介绍这样的顺序来建构文章。这段对话之所以被看作是技巧演示模式, 主要是因为教师反复使用了表示传达指令的词语 should (话轮 1, 5, 7), 以传授写作的技巧。

课堂对话 5.3

- T: Class, what should we write first? 自我介绍时我们首先该写什么?
Should Xiaoli say "I am outgoing" at the very beginning? Look at what Sally says first. (教师用课件重现 Sally 的短文) 1
- Ss: "My name is Sally." 2
- T: Yes, we often tell people the name first. 我们应该先说自己的名字。
Xiaoli, what's your screen name? 你的网名是什么? 3
- S: Bright? 4
- T: OK, (对晓丽) Bright, you are really an outgoing girl. Then you should tell us why you have the name. 你还需解释这个名字, 以便进一步介绍个人特点。You think you are outgoing because you always feel happy and because you often help people. For example, you give seats to old people in a bus. ((对全班)) Class, finally, what should Xiaoli write? 5
- Ss: ... 6

T: She should tell the readers what she is going to introduce. 最后她还需要告诉读者自己要介绍什么样的中国文化。Xiaoli, what do you want to say about Chinese culture? 7

S: ... Chinese food. 8

技巧演示模式的教学目标是培养学生的写作技巧, 例如构思、布局谋篇等。交际特征表现为教师主导话轮和话题, 以讲解和指导为主, 交际中注重使用支持方式。因此, 以上的话语片段具有以下交际特征:

1. 教师主导话轮, 并使用较长的话轮给予指导

教师部分主导了话轮, 使用较长的话轮来解释写作的结构和内容, 这一点在话轮 5 体现得尤为突出, 教师告诉学生应该解释自己的网名, 介绍个人特征, 并指导晓丽给出了支持自己“外向”这一个人特征的三个实例, 如经常感到快乐, 乐于助人, 给人让座。在话轮 7, 教师继续向全班指出晓丽应该介绍中国文化的具体内容。

尽管由教师主导话轮, 但在对话中教师也兼顾了通过提问分配话轮, 并鼓励学生主动参与。例如, 在话轮 1, 3, 5, 7, 教师通过提问来引入技巧演示, 或者在讲解之后又使用问题让他们集中注意力, 保持思考的状态。

2. 灵活使用提问策略

通过灵活地改变提问对象和提问类型, 维持学生的注意力, 让其通过参与了解写作技巧。

1) 教师的提问对象分别为全班(第 1 行)、个人(话轮 3)、全班(话轮 5)、个人(话轮 7)。一方面, 教师利用对全班提问, 让他们集中注意力(例如话轮 1)。在话轮 5, 对全班提问 What should Xiaoli write? 之后, 学生不能回答(话轮 6), 就产生了要学习的需要, 教师顺势利用这个机会告诉他们如何组织写作的内容。而另一方面, 教师通过与个别学生对话来演示写作技巧, 给全班同学制造一种“旁听”的效果, 激发他们的兴趣(话轮 5, 8)。

2) 教师的提问类型主要为开放性问题, 除此之外, 教师的提问都是 wh- 问题(话轮 1, 3, 5, 7), 带有鼓励更多语言输出的意图, 有利

于激发他们思考的积极性。同时，教师也尝试了从开放性问题过渡到封闭性问题，以降低问题的难度。例如，话轮 1 中从开放性问题 *What should we write first?* 转为封闭性问题 *Should Xiaoli say “I am outgoing” at the very beginning?* 以降低问题的难度，鼓励他们进行参与。

3. 给予支持，加深学生对写作技巧的印象

当教师觉得学生有可能听不懂的时候，使用中文加以强调，加深他们的印象。教师在这个技巧演示的阶段使用了很多中文，但是这些中文的使用都有一个共同点，即都是为了展示写作技巧，提醒学生在写作中应该注意的文章的内容和结构（如话轮 1, 3, 5, 7）。如果不用这些中文的话，有的英语水平较差的学生可能无法弄明白写作技巧。

从这个谈话片段我们可以看出，教学目标和交际模式是一致的。教师的教学目的是为了培养学生的写作技巧，交际特征则是教师使用较长的话轮来解释写作中布局谋篇的方式。根据 Walsh (2006)，在“技巧和系统模式”中通常由教师控制话轮，教师占据主导地位。但是，通过对该谈话片段进行分析，我们发现教师仍然可以充分利用提问来维持学生的注意力，鼓励学生参与，让学生在实践中学写作技巧，而不是一味地灌输有关写作技巧的知识。

课堂话语案例四（课堂对话 5.4）

该课堂对话的背景是，在全班已经讨论了一则关于想要拥有自己孩子的 Mary 的网络评论之后，教师引导学生进行读后自由讨论。在该对话中，学生想表达对 Mary 想拥有自己孩子这一看法的理解，但由于表达得不够清楚，造成了教师的误解，以为他们赞成 Mary 克隆孩子的想法（话轮 3，*You mean you agree to her view on cloning?*）。在教师的引导和帮助下，学生最后清楚地表达为 *We understand her dream to have a baby.*（话轮 6）之后，在教师的引导下，学生决定说服 Mary 领养一个孩子，他们要告诉她克隆可能会导致婴儿畸形，因此领养一个小孩更为可靠。

课堂对话 5.4

- T: Group 4, you want to say something to Mary? What do you want to say? 1
- S: ... We... understand her... 2
- T: You mean you agree to her view on cloning? 3
- S: No. We understand her dream... 4
- T: You understand why she wants to have a child? 5
- S: Yes, the dream to have a baby... 6
- T: OK. I agree. Mary has the right to bear her own child. But do you agree to her view of human cloning? Class, ((对全班同学)) do you agree? 7
- Ss: No. 8
- T: OK, let's listen to Group 4. What do you want to say about it? 9
- S: We want to suggest her have others' child. 10
- T: You mean a child with others' DNA or an adopted child. 领养孩子? 11
- S: Yes... An adopted child. 12
- T: How can Mary accept your suggestion? Can you persuade her? 13
- S: We can tell her the difficulties, the bad results... 14
- T: Good idea! Just think of the cloning of Dolly the Sheep. How difficult it was! Let alone human cloning! A lot of problems might be caused. Class, ((对全班同学)) what are the problems and consequences? 15
- Ss: ... the ethical consequences/problems of illness/... 16
- T: Yes, like fetal anomaly, 胎儿畸形。 17

以上对话 5.4 属于思维开发模式，其教学目标是：教师引导学生开发思维，创造真实交际的情景。学生在写作时有很多困惑，他们不知道该如何动笔，从哪些方面来写，因此，教师需要引导他们思考，帮助他们开发要写的思想内容。

该片段的语言交际特征如下：

1. 部分控制话轮，创造交流机会

通过提问分配话轮，为学生创造交流的机会。例如，在话轮 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 教师使用各种各样的提问方式，将说话的机会分配给学生，为学生表达思想创造了机会。

2. 使用参考性问题，开发思维

使用了较多的参考性问题鼓励学生输出语言。其中有 wh- 特殊疑问句（话轮 1, 9, 15），还有陈述性疑问句和一般疑问句来进行确认（话轮 3, 5, 7）。特殊疑问句一般都是开放性问题，有利于学生提供更多的语言输出。这些问题不仅促进了意义的协商，而且有利于学生更加准确地表达自己的思想。

3. 使用要求澄清的策略，确认核实，开发思维

教师使用了要求澄清的交际策略开发学生的思维。有三个问题是针对学生的回答不够清楚而提出的。

(1) 当学生回答 ... We... understand her... 的时候（话轮 2），这种表达方式带有极大的模糊性。教师并不明白学生究竟是要赞成 Mary 克隆小孩，还是对 Mary 要一个亲生的小孩表示理解。所以教师对学生的回答进行了确认核实（话轮 3, You mean you agree to her view on cloning?）。

(2) 在学生否认之后，教师又尝试进行第二次确认（话轮 5, You understand why she wants to have a child?），这一次得到了学生确认（话轮 6, Yes, the dream to have a baby...）。

(3) 当学生建议 Mary 领养他人小孩的时候，教师又进行了一次追问（话轮 11, You mean a child with others' DNA or an adopted child, 领养孩子?），来确认自己是否理解了学生的回答，得到学生的确认。

值得注意的是，教师在这些场合试探学生要表达的真正意思，并不意味着教师真的不知道或者不理解学生所说的话语，而是为了激发学生的思维，为他们提供产生语言输出的机会。根据 Thompson (1997, cf. Walsh, 2011: 38)，如果教师表现出不知道问题的答案，让学习者表达自我，则更有助于促进交流。如果教师给学生的印象是什么都知道，反而会让感到焦虑不安，不敢作答。

4. 提供支架帮助

教师不仅使用英语提供语言支持，还使用中文进行解释，帮助学生表达思想。教师对学生的回答提供了支持，表现为重述，示范，拓展。在话轮 10，当学生的话语 have others' child 不够明确的时候，教师把学生要说的意思用自己的话说出来 a child with others' DNA or an adopted child (话轮 11)，并且对 adopted child 进行了中文翻译，让学生熟悉这个短语，在他们需要的时候给他们学习新知识的机会。这一点在话轮 15 也同样有所体现，教师对克隆带来的后果使用了 Dolly 来举例说明，用于拓展学生的思维。最后，教师对学生给出的 problems of illness (话轮 16) 进行了拓展，给出了一个具体的例子 fetal anomaly (话轮 17)。

5. 针对内容做出反馈，关注思想的表达

学生在句子 We want to suggest her have others' child. 中出现了一个语法错误 (话轮 10)，suggest 的用法应该是 suggest sb doing sth 或 suggest sb's doing sth，这个句子正确的表达应该为：We want to suggest her having others' child. 教师之所以没有纠错，并不是因为教师没有注意到这个语法错误，而是因为这个错误并不影响学生思想的表达，教师为了让交际顺利地进行下去，暂时不指出错误，而是等到合适的时候再集中处理。

6. 增加等待学生回答的时间

教师为了向学生提供语言输出的机会，给了 5 次等待的时间，让他们在语言能力欠缺的情况下有足够的思考机会 (如话轮 2, 4, 6, 12, 16)。

综上所述，教师所使用的交际策略应该是和教学目标一致的。为了开发思想，教师通过提问分配话轮，给学生交流的机会，而且主要使用了参考性问题，对学生未知的思想进行探索，针对谈话内容向学生提供支架帮助，而不是形式反馈，鼓励学生充分表达，尤其在学生的思想不清楚的时候，教师进行了确认核实，要求澄清，给学生提供不断表达、不断明晰思想的机会。在这种不断被挑战，不得不努力重新表达，不断聚焦，让自己的思想更精确的尝试中，学生的思维终于被打开了。

课堂话语案例五 (课堂对话 5.5)

该课堂对话的背景是教师利用一位学生写出来的句子与全班展开讨论,该同学最喜欢孙悟空,因为他认为孙悟空很聪明。该同学也具备聪明的特点。然后,教师转向该学生,了解他擅长学习,尤其是擅长数学的特点,最后了解到该同学想在博客中介绍“孙悟空大闹天宫”这一中国文化故事。在这个对话中,教师在话轮 1—8 引导学生围绕这位同学写出的材料讨论,在话轮 9—16 中,教师不断引导这位学生,通过对话进一步开发写作主题。

课堂对话 5.5

- T: Let's see what Sun Hao (孙昊, 学生名) wrote. What does he like most? 1
- Ss: Monkeys./Sun Wukong. 2
- T: (对孙昊) Who is Sun Wukong? 3
- S: 《西游记》中的孙猴子。 4
- T: I see. You can call it "the Monkey King, 齐天大圣". (对全班) Why does Sun Hao like the Monkey King? 5
- Ss: It is smart. 6
- T: What kind of person is Sun Hao? 7
- Ss: He is smart. 8
- T: Yes, I think so. (对孙昊) We all know you are very smart, Sun Hao. Can you give us an example? 9
- S: ... I'm good at grades. 10
- T: You mean you are good at schoolwork. What subject, Chinese, Maths or English? 11
- S: Maths. 12
- T: How good? 13
- S: 年级数学比赛第一名。 14
- T: You got the first place in the Maths contest of Grade 8. That's great! What do you want to say in Chinese Knots, about Maths? 15
- Ss: No, about 孙悟空大闹天宫。 16

以上的课堂对话并不只属于一种微观语境，我们可以将它看成是从材料分析模式到思维开发模式的过渡。前面课堂对话 5.2 中已经讨论过，教师围绕材料进行的交流总是为写作做准备的，材料模式中是一对多师生交流，是教师和学生围绕孙昊写出来的提纲展开讨论。思维开发模式是一对一师生交流，是教师引导和启发学生开发主题思想所进行的尝试。

该对话片段具有以下交际特征：

1. 部分控制话轮，创造交流机会

教师部分控制话轮，通过提问为学生创造交流的机会（话轮 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15）。教师的话轮都不长，有利于学生集中注意力，并且参与交流活动。

2. 灵活使用提问策略

教师使用了灵活的提问策略，不仅体现在提问对象上，而且体现在提问方式上。

（1）变换提问对象，从一对多交流到一对一交流，不仅让全班同学参与，而且创造出开发个人主题的机会。教师针对单个学生写出来的句子向全班同学提问，使用了 what, who, how 等有利于促进交往的展示性问题。

从话轮 9 起，教师转而询问写出这些材料的同学，继续追问更多内容。追问中所提出的问题都为参考性问题，而且提问逐渐具体化，以开发写作的主题（话轮 9, 11, 13, 15）。

（2）提问时变换问题的难度，促进交流的持续进行。教师在提问单个学生时使用 Can you give us an example?（话轮 9），这样提问实际上有两层意义：①学生可以举例也可以不举例，给了学生选择的余地；②这虽然是一个一般疑问句，但是在课堂中通常被认为是教师邀请学生回答。而该学生也明白了这句话的意思，经过一段沉默之后，给出了回答：... I'm good at grades.（话轮 10）提问方式体现了对学生的语言能力的充分考虑。

3. 使用要求澄清和核实确认，开发写作思维。

当学生的回答不够具体的时候，教师不断追问，要求学生澄清回

答, 例如: You mean you are good at schoolwork. What subject, Chinese, Maths or English? (话轮 11) 使用这种提问方式给出学生选择的余地, 降低了问题的难度。教师继续进一步确认, 例如: What do you want to say in Chinese Knots, about Maths? (话轮 15) 要求学生提供更加精确的回答。

教师的要求澄清和核实确认交际策略的使用, 对于开发学生的写作思维具有重要意义。只有经过这样不断刨根问底式的聚焦, 学生思想才能被调动起来, 他们的思想内容才能变得更加丰富细腻, 语言才会变得更加精确。显然, 对于中学生来说, 由于语言能力的限制, 他们无法做到一步到位, 所以教师有必要不遗余力地对他们进行引导。

4. 提供支架帮助

给学生提供支持和示范, 帮助他们运用英语表达思想。在学生不能回答时允许其使用中文, 并帮助学生翻译成英文 (话轮 5, 15)。教师并没有直接禁止学生使用中文回答, 而是让交流不间断地进行下去。教师帮助学生翻译成英文, 也是对全班同学的一种示范, 让他们熟悉这些表达方式。

5. 内容反馈

针对内容进行反馈。在讨论孙昊同学所写的句子时, 教师的提问是针对这些句子的内容, 而不是语言形式。在接下来和孙昊的交流中, 同样, 教师也是针对学生所说话语的内容进行反馈, 开发学生的写作思想。

从对话 5.5 中我们可以看出, 教学目标和交际策略是吻合的。为了实现开发思想的目标, 教师不仅通过提问来分配话轮, 给学生创造表达思想的机会, 而且在反馈中使用了要求澄清、确认核实的交际策略来挖掘思想。教师针对学生说话的内容进行反馈, 并提供支持和示范, 鼓励他们积极思考。

从以上对五个课堂对话片段的分析可以看出, 教师是根据写作教学的目标, 在各种微观环境之下, 充分利用不同的交际策略, 让学生树立写作信心, 给学生提供语言支持, 教授写作的步骤以及开发写作的主题和思想的。

第三节 案例分析：英语写作交际策略的分析

从以上案例我们不难看出：课堂的交际环境并非孤立、静止不变和强加于参与者的，相反，课堂环境正是通过由教师所主导的师生互动与协商，在其话语交流的过程中不断变化的，特别是随着教学目标与任务背景的改变，教师需要根据学生的各种反应不断地调整自己的交际策略，而学生也随着教师交际方式的调整做出相应的回应（Walsh, 2006: 16），从而形成一种由课堂话语参与者——教师和学生所共同营造的课堂语境，一种动态、复杂、各因素相互关联的交流环境。

如果教师对课堂中自己的话语、交流策略和可能为学生提供的学习机会都十分明确，说明教师充分理解了课堂交际的过程和可能创造的学习机会（Walsh, 2002），知道怎样才能让学习者在课堂中不至于茫然不知所措。在这种情况下，教师通常可以得到最佳教学效果。这说明课堂环境变化的动因不仅仅是教师和学生对课堂因素的变化而做出的被动反应，他们的课堂交流本身也可能创造和改变课堂环境。

从上节所描述的课堂话语案例中，不难看出教师调动交际策略，积极创造写作课堂交流环境的具体措施和过程。本节将进一步从“提问策略”“反馈策略”和“处理沉默”三种我国英语写作课堂的基本交际形式出发，进行更深入的分析，了解教师是怎样通过运用课堂交际策略实现教学目标的。

1. 提问策略的分析

教师课堂提问的一个最重要的作用就是让学生集中注意力，促进其思考。据说在学生听课时，其注意力（attention span）往往只能够保持三分钟左右，因此教师灌输式的讲解很容易让学生走神。提问正是让学生保持思考状态的课堂交际策略之一。

让我们从提问对象、提问形式、提问目的三方面来分析课堂提问策略。

1) 针对不同对象的提问

针对不同对象的提问会带来不同的教学效果。这里主要讨论针对全班同学的“一对多”提问和针对个人的“一对一”提问，以及它们在教

学中的相互转换关系。

(1) 一对多提问

邀请全班同学回答问题有三个好处：其一，可以让全班同学集中注意力；其二，促进全班同学参与学习活动；其三，可以集思广益，让更多人参与思考和表达。不同的学生有不同的想法。和一对一提问相比，多个学生的集体参与带来更多的想法。例如，在课堂对话 5.1 中，教师建议一个同学参加写博客的活动，当该同学无法胜任时，教师就转向全班，鼓励并说服他们，得到他们的支持从而可以将写作任务继续下去。

然而，一对多提问的缺点是难以实现个性化的教学，难以针对个别同学的具体特点因材施教，时间久了教师将难以真正了解学生，导致学生的积极性下降。而且，教师一对多的提问虽然可以从数量上获得很多学生的回应，但难以收获学生高质量的、更深入的思想。所以，教师有必要使用一对一提问，来保证更加深入地挖掘思想，开发个人主题。

(2) 一对一提问

针对个人的提问，在写作中有利于挖掘更深刻的主题思想，教师 and 单个学生的对话可以给其他同学起到示范作用。例如，在对话 5.3 中，教师和学生晓丽的对话便让其他学生间接地了解了写作技巧；在对话 5.6 中，教师和学生孙昊的对话，为其他学生带来一种“旁听”的感觉，让他们知道从哪些角度来构思自己的作文。

然而，过多的一对一师生对话可能会在关注某些学生的同时，忽视了其他学生，给学生造成这样的误解：教师只是关注班上的某些优等生，教师有些偏心。如果学生形成了这样的想法，他们的学习积极性势必会受到影响。这一问题的解决方案之一就是教师灵活地在对全班提问和对个人提问之间进行转换。

(3) 不同参与方式之间的转换

教师有必要根据课堂中的偶发情况在“一对一提问”和“一对多提问”之间进行灵活转换。

有的同学对某项活动表示不赞成，但可能大多数同学会表示赞成。单个学生无法回答的问题，可能多数同学一起来回答就较为容易。当个

别同学不愿意配合的时候，教师可以转向全班，获得其他同学的支持。例如，在对话 5.1 的情绪管理模式中，一个学生无力配合的时候，教师转向全班，并获得了支持。

同样，无法集体回答或者不愿意集体回答的问题，单个学生可能会给出非常具体、深刻的回答。要想深入地挖掘思想，教师可以邀请个别同学对全班进行示范。例如，在对话 5.5 的思维开发模式中，教师从全班提问转向提问单个学生（孙昊），深入挖掘他要表达的具体思想。

在不同的提问对象之间的转换，其实就是在利用学生的意见差和信息差来达到解决问题的目的。因此，教师在提问中不要因为个别学生无力回答或不愿意配合，或者全班沉默不语，就感到受了挫折而放弃，教师应该调动不同的参与方式，鼓励学生积极参与，创造积极向上、充满活力的课堂环境。

2) 提问形式

提问形式可以分为陈述式疑问句、一般疑问句和特殊疑问句。

(1) 一般疑问句和陈述式疑问句

一般疑问句，主要是让学生确认信息，学生一般用 yes 或 no 来回答。例如对话 5.1 中出现的 We can read and we can also learn to write. Can we? Do you think it's a good way? 对话 5.4 中出现的 You mean you agree to her view on cloning?

一般疑问句和陈述式疑问句有三种教学功能：其一，维持学生的注意力；其二，检验学生的理解力，让他们确认信息；其三，为学生提供新知识。例如对话 5.4 中：You mean a child with others' DNA or an adopted child, 领养孩子？在这句话中，教师使用一种较为精确的表达方式：a child with others' DNA or an adopted child，这是学生凭自己的实力无法独立完成的。因此，问句实际上间接起着提供新知识的教学功能。

然而从总体上看，陈述式疑问句和一般疑问句限制了学生表达的可能性。大量使用此类疑问句，学生的回答总是 yes 或 no，导致他们没有尝试输出其他语言形式的机会。所以，教师还应该适当使用 wh- 特殊疑问句，来刺激学生产生更多的语言输出，尝试多种表达的可能。

(2) 特殊疑问句

特殊疑问句指的是用 what, how, why, who, where, when 等提问。值得注意的是, 有一类语法形式上貌似一般疑问句, 但实际功能上类似特殊疑问句的提问形式, 如对话 5.4 中的 Can you persuade her? 这句话实际上是要学生给出证据让对方信服, 学生也认识到这不是简单的一般疑问句, 因此做了详细的回答。还有课堂对话 5.5 中的句子: Can you give us an example? 这句话实际上是邀请孙昊给出一个例子, 而不是让其简单地回答 yes 或 no, 因此该学生也做了详细的回答。

特殊疑问句的功能是可以带来更多语言输出的可能性。特殊疑问句的使用, 在写作教学中有利于开发学生的思维, 让他们围绕一系列问题进行多方位的思考。例如, 在课堂对话 5.5 中, 教师使用了大量的特殊疑问句, 进行了一对多和一对一的师生对话。

不过对于我国大多数中学生来说, 特殊疑问句的使用尚有一定的难度。教师在使用的时候需要学会灵活变通。例如, 在前面的课堂对话中, 很多特殊疑问句学生都不作回答。例如, 在对话 5.3 的技巧演示中, 教师的提问 What should we write first? 并没有很快得到学生的回应, 所以教师转而使用一般疑问句: Should Xiaoli say "I am outgoing" at the very beginning? 并直接给出提示: Look at what Sally says first.

(3) 提问形式之间的转换

事实上, 灵活地转换提问形式可以获得更好的交流效果。在中学写作课堂中, 教师可以使用特殊疑问句提问难度相对来说较小、或与学生个人经历有直接关系的问题, 鼓励他们拓宽思路。如果学生无力回答特殊疑问句, 教师就有必要转变提问方式, 要么给出提示, 要么使用一般疑问句让学生进行确认, 如对话 5.1 中的句子: What should we do first? Can we give the blog a name, an English name? 反之, 如果一般疑问句学生感觉简单, 就可以转为特殊疑问句, 如对话 5.1 中, 教师将难度从小变大, 从 Can we understand it? Can we...? 转为 Then how to write? (话轮 7, 9, 11), 以增加学生语言输出的可能性。

3) 提问目的

根据提问的目的，问题可以分为以下几种：

(1) 展示性问题

展示性问题指的是有既定答案的问题，通常是课堂教学中最典型的问题，且教师事先知道问题的答案。一般来说，它具有五种教学功能：其一，刺激学生，引发回应；其二，检验学生的理解；其三，将学生朝某个特定的方向引导；其四，促进学生的参与；其五，检验学生对概念的学习 (Walsh, 2011: 12)。在写作课堂的材料分析模式和技巧演示模式中，这五种功能都可以体现出来。例如，在材料分析模式中，展示性问题可以刺激学生针对材料回答问题，促进他们积极参与课堂讨论，检验他们对材料的理解，如果学生对材料发生误解，教师可以将问题进行分解，将他们朝正确的方向引导。在技巧演示模式中，除了鼓励他们参与互动，回答问题之外，教师还可以检验他们对写作中某些概念，如写作的序言，写作的结构等和技巧有关的项目的理解（例如对话 5.3）。

然而，由于展示性问题是具有既定答案的，在以开发个人主题为目的的写作教学中，它的作用是十分有限的，甚至可能会阻碍思维的开发。因此，还需要参考性问题来开发学生的思维。

(2) 参考性问题

参考性问题指的是没有既定答案的问题，就像是日常生活中的真实问题一样。参考性问题的教育功能有两个：其一，降低学生因为害怕教师批评而导致的焦虑。由于教师知道展示性问题的答案，所以学生在参与的时候可能会因担心犯错而不敢回答，但参与性问题是教师和学生为了某个方面进行探索而提出的，不会给学生造成很大的压力。其二，促进学生的参与，表达个人经验。写作教学中的参考性问题是针对学生的个人经验提出的，有利于创造出类似日常谈话一样的交流。其三，通过师生协商获取新知识。这种提问可以产生教师和学生都不可预测的新知识，也就是知识的转化。在本书所提出的情感管理模式（如对话 5.1）中，教师需要使用参考性问题，询问学生的感受，让他们自己克服写作中的焦虑，参加写作活动，在思维开发模式（如对话 5.4 和 5.5）中，

教师使用参考性问题，鼓励学生说出自己的个人经验，挖掘出无论是教师还是学生都事先不知道的知识。

2. 反馈策略的分析

1) 针对内容反馈

在写作交流中，要想激发学生的写作思维，需要针对内容进行反馈。如果教师只是纠正学生的语法、发音和词汇错误的话，容易造成学生害怕表达、不敢表达的负面心理。而针对所说话语的内容进行反馈，学生就会不断地去尝试如何表达意思。事实上，即使是在习得母语的过程中，父母一般也不会纠正孩子的语法错误，而会针对所说的内容进行反馈。例如在思维开发模式中，对话 5.4 和 5.5 都是围绕学生所说的话语内容进行反馈的，一些语法错误根本不会影响交际的顺利进行。

2) 核实确认

要想激发写作思维，就需要确认学生话语的真实意思。学生在表达时，由于语言的限制，往往很难清楚地表达自己的思想。教师需要去确认他们真正要说什么。例如在课堂对话 5.4 中，学生很难说清楚他们究竟是否赞成 Mary 克隆小孩，教师进行了确认核实，这样就帮助学生表达了自己的立场。

3) 要求澄清

要想挖掘深层次的意思，激发创作思维，就需要对学生进行引导，在引导的过程中不断要求学生澄清思想是极为重要的。由于思维的局限和语言水平的局限，学生往往无法一步到位地说清楚自己要说的话，他们总是需要由教师引导着从抽象到具体，从一般到特殊，把自己要说的意思努力表达清楚。例如，在属于思维开发模式的对话 5.5 中，教师不断地引导学生（孙昊），帮助他挖掘心中的想法。如果教师没有一步一步地要他澄清思想，努力尝试说出要说的话，那么在写作中，就无法写出带有个人经验的文章。

4) 积极评价

通过积极评价，可以鼓励学生提高参与交流的积极性。但是，积极评价需要遵循一定的原则。要在真正需要积极评价的地方进行积极评

价，不要任何时候都说 very good，这样会适得其反，给学生留下不真诚的印象。

对于本来就已经积极参与的学生，反而没有必要经常鼓励，因为随着参与程度的提高，他们已经从学习中获得了乐趣，并转化成了内部动力，即使没有太多的表扬，他们仍然可以保持参与的积极性。对于不是那么积极参与的学生，教师需要给予较多的积极反馈，以增加他们的参与热情。

3. 处理沉默的分析

在课堂交流中，学生保持沉默是常见的现象。教师提问之后，学生无人应答，使得班级的课堂气氛如一潭死水，十分沉闷。针对这种状况，教师通常或自己回答问题，或不再提问，而以讲解为主。结果是使课堂失去了交流环节，挫伤教师和学生的积极性。

一般认为，课堂上出现沉默的原因有三种：第一，学生能力不足，实在不知道如何回答问题；第二，教师的提问过难，远远超出了学生的能力范围；第三，亚洲学生，尤其是中国的学生比较内向，不愿过多自我表现。

教师可以采取以下交际策略：

(1) 延长等待时间

我们使用母语交流的时候，留给对方考虑的时间一般都很短。然而，学生使用英语回答问题，远远不像使用母语那样顺利，他们需要一段考虑的时间。研究发现，教师等待的时间如果达到三秒，将会取得很好的效果。

(2) 改善提问策略

很多时候学生无力回答问题，原因可能是教师提问的方法不对。教师可以将复杂问题进行分解，变为比较简单的问题；将抽象的问题变为比较具体的问题。例如，当询问一段材料的中心思想是什么时，如果学生无法把握中心，教师就可以从分析局部材料开始，在逐渐让学生理解具体问题的基础上，使学生建立起对材料的总体理解。

(3) 组织小组活动

当学生单凭一己之力无法回答问题时，教师可以给他们讨论的机会，在讨论中可能会产生思想的火花。

(4) 提供内容反馈

学生保持沉默在很大程度上和教师的反馈方式有关。如果教师只是针对学生的语言形式进行反馈，学生就会担心自己的话语中有很多语法错误而不敢讲；如果教师针对学生所说的话语内容进行反馈，学生就不会因为害怕犯错误而不敢开口说话。

第四节 本章小结：英语写作教学的策略

本节讨论的写作教学策略，主要指写作课堂教学中，教师为促进学生构思和理解写作任务所使用的各种课堂交际策略，这是不重视个人意义创造的写作课堂中常常被忽略的东西。但正是这些在特定的写作课堂环境中能瞬间影响学生的写作动机，打开学生的思路，并让其产生写作灵感的课堂话语策略，成为学生写作能力能否有效发展的关键，因为它们不但最能够体现教师写作课堂决策中的技巧、经验和智慧，也最能说明教师对学生写作心理和写作教学的实际理解。

教师的“写作教学策略”与学生的“写作策略”（学生在写作构思、起草、修改、定稿等写作活动中所使用的一系列技巧和方法，如列提纲、提问题、画图表等，详见第四章第一节）不是一回事，但它们之间有一定的关系，即课堂写作教学策略是促进学生发展写作策略的课堂手段，因为学生对任何写作策略的学习、实践和运用，往往都是在课堂交际中与教师互动性协商的结果。因此，关注教师的课堂话语及其交际策略，是理解、分析有效写作课堂教学的必然途径，也是帮助写作教师理解和反思个人教学的方法之一。

关注写作课堂教学交际策略的另一原因是话语交际在语言习得中的至关重要的作用。学习不仅是获取知识的静态过程，还是一种活动的动态过程。学习英语不仅意味着学习者大脑中英语知识和技能不断增长、完善，即“习得”“获取”“掌握”“占有”了多少知识和技能，例如记住了多少单词，获得了多少语法概念和规则；学习英语还是一种活动(Larsen-Freeman, 2010)，学习者正是在这个活动过程中不断与他人打交道，共同创造着意义。准确地说，学习是一个社会认知过程，正是学习者的行动、活动（如谈论、讨论和辩论）以及和他人的交往，最终决定他们可能学到什么。而这种学习观不但构成了任务型教学法的理论基础(Walsh, 2011: 49)，也成为我们理解写作学习的基本依据。

根据对写作学习的这种理解，关注课堂中师生之间、生生之间所发生的交流活动就非常重要了。因为我们没有办法直接了解学生大脑中发生

了什么,但通过观察他们的课堂交际,我们可以从教师和学生都说了什么、怎么说的,与他人是怎样进行交际的,采用了什么交际策略和方式等,分析出学生可能学到什么和怎样学。因此,从某种意义上来说,对学生课堂交际行为及所在语境的调查,就是研究学生写作学习的有效方法。

对课堂交际及其语境的调查关键在于对其交际特征的发现和描述,因为正是这些交际特征的叠加,共同构成了特定条件下的课堂微观语境,而各种不同的课堂微观语境又构成整体的课堂社会语境。例如教师“话轮较短”“参考性问题”“内容反馈”“澄清确认”“确认核实”等交际特征同时叠加在一起,就可能构成有利于开发学生写作思维的课堂微观语境,有利于促进学生开发个人主题,激发学生的创作思想和灵感。

关于语言“学习”和“交际”之间的关系,无论是从认知的角度,还是从社会的角度,都不难论证交际对学习起着至关重要的作用。

1. 学习作为认知活动

从认知的角度来看,主要有三种关于语言“习得”和“交际”之间关系的假设。在这三种假设中,交际都成为语言习得的关键因素,他们分别是“输入假设”(Krashen, 1985),“交际假设”(Long, 1983; 1996)和“输出假设”(Swain, 1995; 2005)。

(1) 输入假设:在交际中产生可理解的输入

有的学者如 Cazden (1986)认为,教师话语和学生的语言习得之间没有必然的联系。这一点似乎不难理解,有的教师在课堂中总会滔滔不绝,但是学生的英语水平似乎并未见长。显然,教师给学生提供的语言输入的数量似乎不能决定学生习得语言的质量。其他因素,如学习者的理解能力、注意力也有着不可估量的作用。

然而, Allwright (1984: 156)认为,课堂交际的过程决定了学习者将被给予什么样的语言学习机会。教师通过两种方式赋予学生语言学习机会,第一种是正式教学(formal instruction),另外一种为交际(interaction)。所谓的交际是指教师将语言样本提供给学生的交流过程,而正式教学指的是教师直接干预,直接提供具体的语言材料。给学

生提供语言样本作为某种输入，学生因而习得某种语言形式。教师提供的输入必须是可以理解的，略高于学生现有的语言水平，标记为 $i+1$ (Krashen, 1985)。教师通过简化句法，使用标准的语音、简单的词语，来为学习者提供可以理解的语言输入。

可是，简化的输入对语言习得可能会适得其反。由于教师简化了自己的语言表达，使用了比较容易的词汇和较为简化的句法，的确可以创造出流畅的、看似融洽的课堂交流，但在排除了可能出现的交流障碍的同时，也排除了学生学习新知识、新技能的机会，使教师和学生的意义协商成为了多余的东西。反而，听起来没有那么“悦耳”的师生交流可以带来更多的交流和学习，因为语言学习中的问题和缺点会因此而暴露无遗，师生可以围绕这些问题进行协商，在要求澄清的时候学生就会反复斟酌要说的话，不断思考并说出要表达的意思，从而和教师一起努力产生共同的理解并创造意义。

提供可理解的输入不如提供高质量的输入。高质量的输入是指能够带来丰富习得机会的交际 (Ellis, 1998: 145)。教师可以在面对面的课堂交际中通过发起话轮来激发学生思考；通过有效的话轮分配和合理的反馈来维持交流的持续发展；通过管理课堂上轮流说话的机会来创造学生语言习得的环境。课堂交际不会自发产生，也绝不是某些“先进”教学法的自然附属物，课堂交际的产生有赖于教师和学生的共同配合，具体而言，需要教师的挑战、引导、支持和学生的积极配合，例如主动发问等。因此，教师和学生都需要对课堂交际的过程有充分的了解，唯有这样，才能创造出富有凝聚力、积极进取的课堂环境，促进学生语言的习得。

(2) 交际假设：在交际中进行意义协商

Long (1983) 的交际假设认为，当学习者在交际中出现障碍时，会对不清楚的地方加以追问以排除误解，寻求确认，在这种协商之中就产生了学习，语言习得也随之实现最大化。这是因为，在交际协商时，交际者调适彼此的话语，重新组织输入，因此意义变得更加清晰，彼此之间也更容易理解。Long (1996) 提出，在自然状态下，语言能力强的说

话者和语言能力相对较弱的对话者交流时，往往会简化自己的语言使其变得易懂，以维持听者的注意力，鼓励他们参与交流。

虽然这是针对课堂外学习者之间的交流所做的研究，但对课堂中的师生交流也具有一定的积极意义。例如，教师在交际中是一个语言能力更强的交际者，他们可以调整自己给予学生的语言输入，以便让自己的话语更容易理解。同时，他们也可以利用自己的优势位置在交际中和学生积极协商，引导学生产生更多的语言输出。

可惜的是，从关于课堂交际的研究中，我们发现，教师很少针对学生的回答进行意义协商，也很少挑战他们的能力以创造更多语言习得的机会。例如 Musumeci (1996: 314) 发现课堂上并没有太多协商，往往是“教师讲得更多，更频繁，控制了交际的话题，很少不是明知故问，表现出绝对知道学生要说什么，有时候在他们开口之前就已经了然于胸了”。事实上，即使存在着意义协商的情况，也是停留在词汇层面，或者在教师没有听清楚的情况下要学生重复话语，鲜有围绕意义内容进行交流，或者对学生回答的话语内容进行进一步追问的。

据此，教师应该在教学中加以追问，使学生澄清所说话语的内容，让我们看到语言习得正在发生。教师担心学生不回答而进行的自问自答，反复出现的 yes/no 问题及轻易地接受学生所给出的第一个回答，看似形成了流畅的、连贯的课堂交流，实则阻碍了学生的语言习得。所以，教师应该抓住机会，针对学生的实际水平，灵活地对不清楚的地方保持追问，挖掘出更丰富、更深刻的思想内容。

(3) 输出假设：在交际中努力产生输出，检验假设

在借鉴原有输入假设和交际假设的基础上，Swain (1995, 2005) 提出了另外一种看待交际在第二语言习得中作用的理论——输出假设。该理论认为，只有当学习者产生语言输出，习得才真正发生。因此，研究语言习得应该关注学习者的语言输出，而不是关注交际和语言输入。而且，语言输出比输入更为重要。学习者在输出语言的时候，会不由自主地考虑要说的话的语言形式和语用功能，注重语言的精确性、连贯性和合理性。因此，仅仅给予交际机会可能是不够的，“强制性输出”

(pushed output) 能够使他们迅速运用所学到的语言知识。

Swain (2005) 还强调, 语言输出有助于学习者注重语言的流利性, 注意自己产出的语言, 关注“想说”和“能说”之间的差距。而且, 当他们注意到自己所说话语的时候, 便创造了注意到自己错误的机会, 就产生了检验假设的可能。教师在学生产生语言输出的时候仍然起着重要作用, 教师可以和学生进行交际协商, 帮助他们将自己的语言输出调整得更加清楚明了。通过分析课堂中教师和学生说了什么, 我们可以清晰地了解课堂中的交际。

我国的英语教学界倡导使用任务教学法, 这种教学法指导下的课堂有利于培养学生的自主学习意识, 但往往由于缺乏教师的监督, 也存在着很多缺陷。例如, 学生可能不认真对待任务, 大量使用中文, 或由一个学生操控小组所有谈话, 学生在完成任务时敷衍了事, 还有教师借着“提高学生自主性”的名义要求学生在讲台前代替自己为全班同学授课。这样的做法并不能培养学生的自主意识, 反而滋生了他们的懒惰情绪, 导致学生学习质量的大幅度下滑。对第二课堂交际的研究也逐渐表明, 教师应该在课堂中发挥更积极的作用, 而不只是将学习任务交给学生, 让他们自行其是。教师应该协助、监控和评价学生的回答, 并且注意自己所使用的语言可能对学习过程带来的影响。从这个角度来说, 教师需要持续地调整自己语言输入的数量、质量和功能, 以实现更理想的学习效果 (Walsh, 2002; 2006; 2011)。

2. 学习作为社会过程

“交际有利于语言习得”, 还可以从社会文化理论这一视角得到支持。在这一视野的观照下, 学习是学习者使用语言, 通过参与社会活动, 逐渐积累和发展专业知识的过程。在这个过程中, 作为新手的学习者得到更有经验的老手的引导和帮助, 将已有知识和新知识结合起来, 随着交流协商积极地、共同地创造意义, 知识逐渐被建构、应用和修改, 最终学习者掌握了这些活动, 建立心理图示和概念 (Wells, 1999: 135-138; Walsh, 2011)。

首先, 社会文化理论强调学习的社会属性, 学习被看成是一种参与,

即在实践共同体这个情景中从边缘参与到中心参与的过程,是在实践共同体内构建身份认同的过程(Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998)。“实践共同体”指的是一群人为了共同的目标,从事共同的社会实践而走到一起所构成的群体。特定的群体具有特定的规则和约定俗成的习惯,这些习惯是身处其中的人们有意识或无意识遵从的。在英语写作课堂这个教育实践共同体中,教师和学生围绕写作教学目标组织教学活动,学生通过参与这些教学活动,在经验和知识更为丰富的教师和其他学生的帮助下,掌握英语写作的技能和知识并树立学习者的意识。

其次,学习是知识通过外在的社会交往不断内化的过程。社会文化理论创始人 Vygotsky 的核心思想是社会交流的动态性以及它对学习和发展的影响。个人思想从公共语言中衍生而来(Lantolf, 2000:7),也就是说,理解来源于共同知识,最后在个人身上得到内化。以往的研究将个体看成是一个封闭的系统,但 Vygotsky 强调了社会交流对于个体发展的作用,学习首先被认为是心理间的(或者人与人之间的),然后才是心理内的(或者个人内部的反思)(Wells, 1999: 136; Lantolf & Thorne, 2006: 153)。心理间的学习发生在学习者和已经掌握了某种技能的人之间,如孩子和父母;或者发生在学习者和权威专家之间,如学生和教师,经验缺乏的人在交际中得到有经验的人的引导和帮助。因此,学习首先是一种社会交际活动,然后才是心理活动。在这个过程中,新手和专家之间通过交谈、讨论和辩论获得共同理解。当新的知识和想法被内化之后,学习者会对所学的东西进行反省和评论,获得更深刻的意识,以便在今后没有协助的情况下也能够独立、灵活地运用知识。

最后,在这个外在交际到内化的过程中,语言这个“符号工具”起到了极为重要的中介作用。Vygotsky (1978, 1986)认为,我们和世界的关系是间接的,是以符号工具为中介的。人们使用符号(如语言)来理解和规范我们所处的世界,管理人际关系。心理学的任务就是理解人类社会和心理活动是如何通过符号工具进行组织的。尽管语言和思想是分离的,它们却具有密切的辩证关系。语言是一种符号工具,用于澄清和理解新知识,新手用它来和老手进行协商。在新思想和知识被内化之

后，学习者使用语言对他们学得的知识进行评价和反思，对所学的知识进行总结。在这种情况下，学习者就可以脱离外部环境，认知发展因此得以实现。可见，在实现知识从外在到内化的过程中，语言符号起到很重要的作用。在英语写作课堂中，教师和学生的交流离不开语言，学生的思考离不开语言，同样，作文的表达也离不开语言。

社会文化理论中有两个重要概念，一个是“最近发展区”（zone of proximal development），另一个是“支架作用”（scaffolding）。

“最近发展区”指的是实际发展水平和潜在发展水平之间的差距。实际发展水平是由独立解决问题所决定的，而潜在发展水平则是在有成人引导，或与其他更有能力的同伴合作之下解决问题所决定的。也就是说，这个区域是由儿童在两种不同情况下表现的差异所决定的：一种是得到了帮助，另一种是没有得到帮助（Vygotsky, 1978: 86; Wells, 1999: 313）。所以教师在教学中的引导和挑战最好保持在学生的最近发展区内，因为在该区域内能力的拓展最为有效。对学生能力的挑战，难度既不能太大也不能太小。如果难度太大，就会引起学生过多的焦虑，消极地影响学习的效果。如果难度太小，则学生的能力得不到提升。

所谓“支架”指的是教师给学习者提供的语言支持（Bruner, 1990），支架可以分为挑战和支持。一方面，教师应该挑战学习者已有的能力，设计比他们的实际水平略高的任务来让他们保持参与活动的兴趣。另一方面，当学生在力所不能及的时候，教师可以给予支持，拉他们一把。支持可以分为分解（segmentation）和仪式化（ritualization）。前者指将一个任务化繁为简，分解为可以掌控的任务（Bruner, 1990: 29）；后者指在这些已经被分解的有限的选择中，学习者可以按照惯常的步骤一步一步地执行。根据 Donato（1994: 41），提供支架的过程具有六个特征：激发学生对任务的兴趣，简化学习任务，保持继续追求目标，指出已有的想法和理想的出路之间的差距，在问题解决阶段控制挫折，展示出理想状态下将要执行的行为。一旦任务得到解决之后，教师就可以撤销帮助，由学习者自己反思和做出评价。

在英语写作教学的课堂中，教师使用支架有利于鼓励意义协商和刺激更多的语言输出。在提问时，教师可以充分利用开放式问题和封闭式问题的特点，给予支持和提供挑战。例如，如果学生无法回答一个抽象的问题，可以将问题进行分解；如果学生无法回答开放性问题，可以使用封闭式问题给学生选择回答的机会。如果学生可以顺利地回答现有的问题，可以适当增加难度，提出开放式或更有挑战性的问题。在给予反馈的时候，不要满足于学生给出的第一回应，而应要求他们进一步澄清，确认核实。在学生保持沉默的时候，可以增加等待时间，改变提问策略，组织小组活动 (Tsui, 1996)，这些支架策略的使用，有利于意义协商，鼓励学生创造更多、更丰富、更准确的语言输出。

事实上，社会文化学习理论和当下的教育者所倡导的一些“进步的”教学发展趋势不谋而合。社会文化学习理论所倡导的鼓励学生通过解决问题来学习的方式和时下的“发现学习”(discovery-based learning)存在着某些共同点。社会文化理论中强调的参与和教育哲学家杜威的“在做中学”(learning by doing)，以及“任务教学法”有异曲同工之妙。此外，社会文化理论中积极倡导的小组学习、配对学习和“合作学习观”也殊途同归。所以，社会文化理论综合了时下的一些教学法的优势，将社会参与和社会交往提到了重要位置。

总之，社会文化学习理论从根本上强调了对话的重要性。我们的活动不可避免地要受到他人的制约和影响，我们不仅直接和间接地在复述别人所说过的话，而且在使用“内部的声音”和自己对话。在课堂中教师和学生对话可以帮助学生获得新知识、新理解。学习者需要交际空间和支持来表达他们的想法，理解的基础上进行“言说”的时候，学习的效果将会得到最大化，通过社会交往，学生的主体意识也会被调动起来，他们会意识到自己是一个学习者，从而积极、主动地参与到学习中去。

结语

教师在写作课堂上为调动学生写作动机、打开学生写作思路和使学生产生写作灵感而采用的各种课堂交际策略，实际上是最为重要的写作教学策略，是促进学生发现和创造个人意义最为关键的课堂教学因素。然而，在那些不重视或不了解写作过程的教师面前，它们却常常被忽略，因为这些教师将课堂环境误以为固定的、静止的、无法改变的物质存在，而不是动态的、可以通过师生围绕特定教学目标和使用适当交际方式所共同构建出来的社会环境。

本章描述和分析的可能通过课堂交际来创造的四种微观语境，如情绪管理模式、材料分析模式、技巧演示模式、思维开发模式，及其相关的话语交际特征，特别是在“提问策略”“反馈策略”“处理沉默”中表现出来的策略特点，不但可以为我国英语写作教师反思自己的“语言学习观”和“写作教学观”提供思路，还可以为其调整自己的写作课堂策略提供具体的参照。

第六章 英语写作教学中的评价

第一节 主题：作品与反馈

英语写作教学中的评价，主要是指依据写作课程的标准和具体的写作教学目标（参见第一章），对学生的写作作品进行解读与评价，并给出反馈意见。

由于每位教师对写作和写作教学的理解不同，写作教学的目标不同，他们解读和评价学生作品的标准自然也不同。换句话说，他们通常根据“个人标准”来进行写作评价。无论他们是否能清楚意识或清晰描述自己的评价标准，也无论他们采用的是书面评语、记分，还是 A、B、C 等级等不同的评价形式，教师的写作评价与反馈都会反映出他们内心对写作、写作教学的个人看法，都会以“个人标准”作为自己评判学生作品的基本依据。也就是说，教师的写作评价标准往往不自觉地隐含在自己对学生作品的评价中、反映在自己反馈的评语之中。据此，通过分析教师对学生作品的反馈，特别是分析那些反馈语中反复出现，带有预示性、典型性的特征，不但可以了解教师的个人评价标准，还可推测教师对写作和写作教学的基本看法。

作为课程的一部分，特别是在过程写作的教学中（见第四章第四节），教师引导下的作品评价与反馈更是不可或缺的。第一，它可以为学生提供与教师进行写作交流的机会。课堂写作教学中，教师往往无法兼顾每位同学的需求，无法满足每个学生与教师交流的愿望，只有通过作文反馈，才可能给予每个学生适当的关注，如针对每人不同的写作问题提出个性化的反馈意见，并有针对性地采用不同的策略促使他们写出更好的作品。第二，教师的写作反馈可以给学生提供反思自己作品和进一步修正的机会，以便他们从教师的肯定性评语中看到自己的成绩和进

步，从负面评价与建议中了解自己的不足和改进的方向。第三，越是写作经验丰富的教师越知道应在什么时候给新手作者怎样的支持，以及用什么方式使不同水平和有不同需求的学生在写作上有所提高，用写作反馈为学生提供拓展“最近发展区”的机会 (Hyland, 2003)。第四，作为“读者”的反馈意见还可能在一定程度上培养学生的读者意识，让他们了解“假想读者”对自己作品的期待，并通过认真研读反馈意见培养预测读者需要的能力。

写作反馈的以上功能并不难理解，但在教师的教学实践中却往往难以实现。不少教师认为反馈是一个技术性问题，因为它需要耗费教师太多的时间和精力：教师修改一篇作文少则五到十分钟，多则二三十分钟，如果一个班有五十多名学生，布置一篇作文意味着要改五十多篇，如果教了两三个班，则要批改一百五十篇左右。学生手工书写的原稿往往错误较多、且不那么容易辨认，教师要花的时间可能更多。评价和修改的尺度也令教师难以抉择，如果全部修改，很可能打击学生的自信心；不修改，又担心学生一错再错，他们甚至期待用机器批改来解决这些难题。

以下是两位中学英语教师（教师一、教师二）关于写作反馈的访谈记录：

访谈一

访谈者：你是怎样批改学生作文的？

教师一：哦，我批改作文时，给他们打分，按百分制，有时也打 A+，A-，B+，B-。

访谈者：除了评分，还有别的反馈方式吗？

教师一：还有，我会修改学生作文中主要的语法错误，也会根据他们所写的内容写一些评语，但学生作文太多，时间不够，没有太多时间细改。

访谈者：学生对你修改后的作文有什么反应？

教师一：有的学生会根据我的反馈认真修改错误。也有少数学生看都不看。

访谈者：你怎么看作文评价，最困难的是什么？

教师一：主要是时间不够，感觉难以下手。有的学生会认真写作，读他们的文章时好像是自己在和他们对话，感觉和他们的距离拉近了。但是，有少数学生十分敷衍，好像是为了交差，里面有太多语言错误，我还改得那么辛苦！

访谈二

访谈者：你是怎么反馈学生作文的？

教师二：我主要修改他们的语言错误。

访谈者：哦，你是怎样修改的？

教师二：我有时候会把学生作文中的错句写在黑板上，让大家一起来评价、修改，学生似乎也比较喜欢这个做法。我记得以前做过这样一个训练，给几个同学一个作业本，让他们把自己的作文写在这个公共的作业本上。后面的同学在写作文的时候，需要对前面的作业进行修改，然后签上自己的名字。

访谈者：这样做是为了实现什么目的呢？

教师二：可以让学生注意语言错误，也可以学会自己评价。

以上访谈反映出我国英语教师当前进行写作反馈的现状与问题：

第一、从反馈所针对学生作品的方面来看，两位教师写作反馈的主要内容不约而同地选择为“修改语言错误”。例如，教师一有三次提到语法或语言“错误”（“我会修改学生作文中主要的语法错误”“学生会根据我的反馈认真修改错误”“太多语言错误”）。教师二也两次提到修改语言错误（“我主要修改他们的语言错误”“可以让学生注意语言错误”），并详细地介绍了自己让学生关注语言错误和学会改错的方式。至少可以说明在这两位教师的心目中，语言错误是他们写作反馈中最为重要的内容，也意味着学生的语言错误不仅是教师写作教学关注的焦点，在这种作文反馈的导向下，也可能成为学生关注的焦点，而这有可能导致学生因害怕犯错而失去写作的信心。

语言错误真的应该成为写作反馈最重要的焦点吗？事实上，教师过早、过多地对学生作品中的语言形式进行关注，很可能限制学生写作思

想的发展。为了写出符合语法规则的句子，学生可能将注意力都集中在语言形式上，而不太关注写作的内容，也就无需根据主题打开自己的思想，创造和发展作品的内容。此外，教师过多关注语言形式还可能让学生产生一种误解，认为写作中正确的句子比写作内容更为重要，甚至误认为写作的目的就是为训练自己写正确句子的能力，相当于一种语法练习。在这种缺乏思想表达的、限制性的语法训练活动中，学生不但可能失去用语言自由表达思想（产生语言）的机会，也可能失去尝试各种语言结构的可能性，因为为了避免犯错，学生往往不敢尝试自己不熟悉的语言表达形式，自然也失去了更多假设和修正语言假设的机会。

第二、从写作反馈的参与者来看，两位教师主要都是自己独立进行作文修改，尽管教师二也让学生参与修改，但仅仅局限于修改他们可能意识到的一些语言错误。这样学生仍然很难知道怎样全面、正确地评价一篇作文，更无法通过写作反馈来了解自己写作中存在的问题和缺陷，以及改进写作的努力方向。

第三、从写作反馈的形式来看，表示“等级”的各种计分形式恐怕是主流。由于量大，为了迅速给学生写作反馈，或应对对学校教务管理部门的检查，“打分”是一个既省时间，又让学生不得不接受的做法。在应试教育依然深入人心的今天，许多学生不是为表达而写作，而是为考试而写作，他们需要一个分数或等级来体现自己的“写作水平”。令人担忧的是，即使教师给学生的这些抽象的分数或等级是公正、客观的，这种关于写作结果，而非写作过程的反馈，显然不能为学生写作能力的发展提供任何具体信息与指导意见。

第四、从两位教师的访谈不难看出，教师评价所针对的主要是学生作品的初稿阶段，即学生尚未自行修改或让同伴相互修改过的作品。初稿往往就是“粗稿”（写得比较粗糙的稿件），语言错误自然很多。从写作过程来说，修改学生的初稿往往可能过早地结束写作，因为写作是一个包含了构思、起草、修改、提高、定稿等环节的，不断发展提高、周而复始的过程，对英语初学者（如中学生）来说更是如此，因为他们英语语言的知识、技能、策略、经验等正处于不断完善发展的阶段，很难

一次就写出符合要求的作品，他们修改文章的过程就是写作的过程。

事实上，强调“改错”的写作反馈可能与人们惯常使用的“批改作文”这一表述有关：“批改”似乎隐含着教师不仅要“批评”，还有义务替学生“改正”。其所体现的是一种不对等的师生关系（教师是权威，学生是需要服从的“下级”）。也许正是这种语用形式形成了一种思维定势，有意无意地树立着“教师权威”的信念。相反，“写作反馈”则表达着一种类似“作者”与“读者”之间相对平等的关系（教师作为读者给出对文章的读后意见）。如果教师能放下“批改”的特权，让更多学生参与写作反馈，人们就可能走出“语言改错”的误区，还原写作评价的本质：从语言“意义”（表达思想和情感的功能性）、“形式”（表达的准确性）和“用法”（语言的得体性）等各方面来全面评估学生的写作，让作者获得更多具体的支持，也更为自然地接受关于写作的建议。

因此，写作反馈中存在的问题不仅仅是一个技术性的问题，还是教师的认识问题：只有认识到学生的写作是一个不断完善、发展和开放的动态过程，而不是产品完成的封闭过程，他们才能够理解作文反馈的实际作用；只有理解教师在给学生作品进行反馈的时候所应该充当的“交流者”（如“读者”）角色，才能从这一新的角度和立场出发来理解学生的作品，如从那些也许不十分正确、完整的英语表达形式中读出学生在说什么或可能希望表达什么，而不是把学生的作文按照自己认为的标准文本形式，随心所欲地进行“批改”。这样一来，教师将永远无法欣赏学生的作品，包括文章的亮点和弱点，无法理解他们为此所付出的艰辛，无法真正了解学生在写作过程中需要怎样的支持和帮助，更无法认识到写作反馈只是为促进学生写作、帮助学生更有效监控写作过程所提供的一种支持手段，当然也就体会不到相互尊重的师生平等关系可能带给学生的收获与感受。

因此，在学生写作的不同阶段，针对其作品的不同方面，教师应该对学生的作文进行多种形式、多种参与方式、以形成性评价为主的写作反馈。所谓形成性写作反馈，就是把作品看成一个逐步形成的动态过程，为学生不断地评价、反思、修正、提高提供可能。写作的不同阶段

包括产生思路、形成初稿、调整内容、完成作品、自我评价等方面；作品内容包括主题、结构、内容、语言、拼写、标点等方面；参与反馈的多种方式包括课堂上即兴的口头反馈和书面反馈相结合，师生一对一反馈、学生相互反馈和全班集体讨论反馈等形式相结合；多种反馈形式包括口头反馈、书面反馈、网络反馈以及等级计分与写评语等。

两位访谈教师似乎也注意到了关于写作反馈的部分特点，比如他们在评价作品内容时不仅重视学生语言错误的修改，也能够根据文章的思想内容做出评价，如教师一说自己“也会根据他们所写的内容写一些评语”。我们无从知道该教师的内容评语是怎样写的，但这至少可以说明该教师已经在一定程度上意识到，在写作训练中，学生所表达的思想内容也是写作评价的重要内容，知道对学生写作内容做出反馈不但可能促进他们写作思维能力的发展（对主题内容进行更深入的思考，从而发展思维能力），还可能让学生写出更有深度、更得体 and 更精确的句子（为表达思想而写，可能给学生更强烈的写作动机和更多语言实践的机会）。

从参与反馈的方式来看，教师二显然已意识到学生参与的重要作用。例如，该教师“把学生作文中的错误句子写在黑板上，让大家一起来评价、修改”，他还要求学生把自己的作文写在公共的作业本上。“后面的同学在写作文的时候，需要对前面的作业进行修改，然后签上自己的名字”。尽管该教师让学生参与的写作反馈活动主要局限于修改语言错误，但这种相互协作的方式仍然可能提高学生主动参与反馈的意识；让学生修改之后签上自己的名字，能够培养他们对自己或他人作品的责任感。

遗憾的是，两位教师似乎都没有从写作的本质去认识写作反馈对学生写作过程的促进和监控作用，没有全面、系统地了解写作反馈的目的、内容、方法、策略。他们在部分反馈内容和形式上所做出的努力，并不能解决其在反馈实践中的种种问题和困惑。

让我们从以下的教学案例中更多地了解课堂写作反馈的具体过程，以及教师对学生作品反馈的种种特点。

第二节 教学案例：怎样反馈学生的作文

以下案例取自本书第四章“教学案例三”（参看第四章第二节），是教师C在该案例中“写作反馈”的全过程（教师C在和学生讨论了关于克隆人的报道之后，与学生继续讨论了网友Mary和James的博客，并以此为基础要求学生针对两位网友的评论写一封回信，以便说服对方相信自己的观点）。本书的第五章“英语写作教学的策略”中也曾讨论过教师在“构思阶段”的反馈（即为开发学生主题思考所进行的课堂口头反馈）。而本案例涉及的主要是对学生的初稿、二稿、三稿和终稿的反馈。故以下对写作反馈案例的分析主要集中在对学生初稿、二稿、三稿和终稿的阶段性反馈过程。

初稿反馈过程

1. 教师告诉学生要经过四次起草和修正才能逐渐完善文章，并希望大家在这个过程中提出自己的“反馈意见”（We will write four drafts in order to do well. I will not give feedback to every draft of yours, and I hope you can join in the process of offering feedback, won't you?），学生表示愿意。

2. 教师告诉学生自己的反馈规则：要求学生针对思想内容和文章结构互评初稿，教师反馈第二稿，之后师生再一起反馈第三稿中语法和语言形式方面的问题，最后教师对终稿做出反馈，包括分数和书面评价（For the first draft, I want you to offer feedback to each other. For the second draft, I will offer feedback to you. For the third draft, we will look at grammar and forms together. For the final draft, I will give you a grade and offer some written comments.），学生表示接受。

3. 教师参照Ferris（2003：120）中“反馈清单”的方式，提出一份中文描述的“写作反馈目录”，目的是让学生更清楚地了解自己进行反馈时具体怎么操作（根据以下反馈清单，对相应项目上存在的问题打钩）。

清单 6.1 本案例写作反馈的评价清单

I. 总体评价

- ___ 全面实现写作任务的目标与要求。
- ___ 从头到尾都围绕一个主题：文章一开始提出主题，结尾应回到主题，每段都要为该主题服务。

II. 内容评价

- ___ 有明确的中心思想。
- ___ 主要论点都有具体论据支持。
- ___ 论据都有依据（如自己读到、看到或经历过的事实）。
- ___ 论据和例子有逻辑性、表达清楚。
- ___ 能根据反方的观点，有针对性地做出回应。

III. 素材利用评价

- ___ 能发现或借鉴课文或其他作品中可利用的思想或思路。
- ___ 能准确利用他人的思想或观点来加强自己的论点。
- ___ 能准确使用引号或其他标点和时态来合理引用他人的句子或思想。

IV. 结构评价

- ___ 文章有“介绍”（开头），“主体”和“结论”（结尾）。
- ___ “介绍”要引出主题并表达中心意思。
- ___ “主体”中的主题句（topic sentence）与论点直接相关。
- ___ 主体段落的结构严谨，包含主题句、支撑细节和思想总结。
- ___ 段与段之间的衔接自然连贯（如能使用过渡词 firstly, secondly, last but not the least, however, furthermore 等）。
- ___ “结论”能说明自己的观点为什么正确、有意思或有意义。

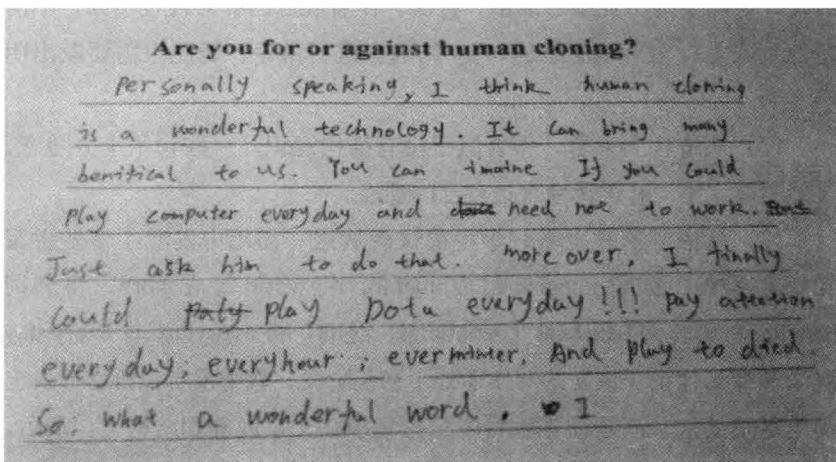
V. 语言形式评价

- ___ 没有严重的语法、拼写等语言错误。
- ___ 稿纸上有足够的空间修正自己的语言错误。
- ___ 字迹清楚，至少可以辨认。

其他评价：

4. 教师提醒学生在反馈时既要给出书面反馈，又要给出口头反馈，反馈语要按照“正面评价——建议——鼓励”的顺序进行描述。

例如，有一名学生写出了以下初稿。教师引导学生进行写作反馈，目的是让学生学习怎样反馈。



首先，教师引导学生注意这篇初稿的优点：

(1) 内容真实，有真情实感。如作者提到如果能够让克隆人来代替自己的学习，“自己就可以天天玩电脑”。尽管这种想法十分幼稚可笑，但从一定程度上表现出作者对电脑游戏真实、强烈的向往和对自己当下学习生活的不满。

(2) 有明确的中心论点：支持人类克隆，并采用“玩电脑游戏”的个人经验来说明自己论点的合理性。

其次，教师引导学生从内容、结构、语言形式等各方面进行写作反馈：

(1) 从内容上看，这篇文章要包括 greeting and self-introduction, the body (e.g., my view about cloning, the persuasion or suggestion...), ending words (the summary of what I want to say) 和 good wishes and signature 等四个部分，作者实际上只涉及“the body”（主体）部分。

此外，作者的立意不合理，如果克隆人只是为了让自己能玩电脑而逃避学习，这种主题思想不值得提倡。其次，作者纯粹从个人角度出发，仅给出了一个论据“让自己轻松”（play computer everyday [everyday] and need not [don't need] to work），很难说服他人接受自己的论点，因此，他需要给出更多的证据。再次，作者观点的针对性也不强，不清楚他到底是针对 James 还是 Mary 的观点进行辩论，因此也需要做出明确说明。

(2) 从结构上来看，作者似乎没有结构意识，一些句子十分随意，显然不能完整、有逻辑地表达自己的观点。

(3) 从语言形式上看，学生很快就从这一初稿中发现了多处拼写和语法错误。如将 imagine 写成 imaine，将 world 写成 word，将名词 benefits 与形容词 benifical (beneficial) 混淆，将 everyday 与 every day 混淆等等。但由于该文的写作还处于初稿阶段，教师没有在语言形式上提出更多要求，而是让学生将注意力集中在文章内容和结构上。最后，教师鼓励该学生开动脑筋，进一步完善自己的作文。

教师接下来让学生将自己的初稿交给学习小组的其他组员，要求他们相互反馈。反馈中要参照以上评价目录和教师的示范逐项核对。此外，教师还要求部分小组在晚自习时到办公室与教师进行面对面交流，针对他们作文内容的思想等问题进行指导，帮助他们理清写作思路。

二稿反馈过程

学生根据教师和同伴的反馈对自己的初稿进行修改完善后，教师对学生的作文进行以下二稿反馈。

1. 教师做的第一件事就是将学生的作文通读一遍，以便获取整体印象，然后根据写作评价通用的反馈清单（参见清单 6.2），像上例中教师 C 那样，选择 3—4 项与教学目标一致的内容，构成自己的反馈评价清单（参见清单 6.1），然后按照先“意义”（“思想内容”），后“形式”（“行文结构”与“语言形式”）的原则进行评价，而不是一开始就写评语。

下页是根据 Ferris (2003: 120) 描述的反馈清单：

清单 6.2 通用写作反馈清单

I. 总体评价

___ 能清楚、完整地体现写作任务的要求。

___ 自始至终围绕着一个主题。

II. 思想内容

___ 有鲜明的中心思想。

___ 中心思想得到论据的支持。

___ 论据都有依据（如自己读到、看到或经历过的事实）。

___ 论据和例子有逻辑性，表达清楚。

___ 充分考虑了反方观点且做出了回应。

III. 借鉴阅读材料

___ 文中能借鉴其他作品中可利用的思想。

___ 能根据要求准确地引用其他作品的思想。

___ 能总结，转述和引用其他材料以加强论证。

___ 能掌握、借鉴其他作品技巧，包括准确使用引号或其他标点、时态等。

IV. 文章结构

___ 有明确的“开头”“主体”和“结尾”。

___ “开头”引入话题，中心意思明确。

___ “主体”中的主题句与论点直接相关。

___ “主体”段落结构严谨，包含主题句、支撑细节和思想总结。

___ 段落中或段落间自然连贯，使用过渡句、重复、同义词、指称代词等。

___ “结尾”贯通“主体”中的思想和中心句，概括主题的意义所在。

V. 语言和形式

___ 能采用“工具”进行拼写和语法的检查（适用于电脑书写的文章）。

___ 修改后无重大语法、拼写、打印和符号错误。

___ 双倍行距，有足够的空间写反馈语。

___ 字迹易于辨认（适用于手写作文）。

其他评价：

2. 教师遵循“先肯定优点，后指出问题，再给出建议和鼓励”的基本程序，在学生作文尾部写出反馈评语。

3. 教师针对自己评语中提到的典型问题，从学生文章中画出相关句子或段落，并在学生文章的空白处对该问题做出进一步的具体说明。

案例中的教师 C 在一般情况下会对每个学生的作文进行以上反馈。但如果忙不过来，教师可以在小组成员作文互评的基础上，从每组抽取一篇水平中等的作文，按照以上方式进行课堂全面反馈，即在课堂上引导全班同学一起来分析、讨论，并对文章提出最后的反馈意见。但在一个学期中，至少要保证每个学生有 1—2 篇作文能获得教师亲自给出的“二稿反馈意见”，因为这是学生获得具体写作指导意见最为宝贵的机会。

三稿反馈过程

所谓第三稿即学生针对二稿反馈中提出的问题所进行的语言修改活动，通常在自习课或其他语法练习课中完成。

1. 案例教师 C 通常采用两种方式与学生一起处理语言错误：第一，在课件中直接展示学生作文中的错误句子，让学生观察和思考，提出修改建议，然后一起核对参考答案；第二，将一些典型、共同的错误句子打印出来发给学生，让学生进行小组讨论，并提出修改意见。

2. 教师让学生交换作文，针对彼此作文第三稿中出现的语法、词汇错误，拼写、标点符号错误等进一步做出反馈，并要求学生针对错误提出自己具体的修改意见。

教师同时提醒学生应以指出错误为主，尽可能由作者自己完成语言修改。如作者自己实在没有能力修改，可以请反馈者协助修改。

终稿反馈过程

终稿即可以进行终结性评价的作文稿。除了对每位学生一系列的写作活动进行总结、成绩评定外，教师还需要组织全班同学进行作文评选和交流：

1. 给每位学生的作文打分,并根据该生从完成初稿到完成终稿的一系列修改活动情况与最终效果提出具体、简明的评价意见。

2. 公布优秀作文名单,用班刊、墙报、博客、黑板报等形式展示优秀作文及评语。评语不但包括教师对学生作文中精彩句子、段落的分析与评价,还包括对其改进的意见和建议,以供其他学生借鉴。以此培养学生形成分享、交流、学习与评价的良好习惯。

3. 鼓励获得“优秀”评语的作者现身说法,向其他学生介绍自己的写作经历或经验,同时为需要继续修改的作者提供支持和反馈意见。

综合以上不同写作阶段的写作反馈活动,结合 Hyland (2003), Ferris (2003) 和 Ferris & Hedgcock (2005: 191-192) 的研究,我们不难看出,将形成性评价与终结性评价结合起来的写作反馈通常具有以下特征:

1. 写作反馈功能决定的“阶段性”反馈特征

教师为什么将写作反馈的过程分成了四个阶段?我们不难发现,在这四个阶段中教师分别处理着学生写作的不同问题:初稿反馈阶段,主要通过教师的介绍和演示让学生了解写作评价的基本要求;二稿反馈阶段,主要通过教师引导的反馈活动让学生实践写作评价的基本过程,了解怎样发现自己写作中的主要问题;三稿反馈阶段的主要任务是让学生学会监控自己产出的语言,学会修改不同的语言错误;终稿反馈阶段,主要通过终结性评价让学生了解自己的作文与优秀作文之间的差距,学会向他人借鉴写作的思想内容、语言形式和写作经验,培养学生在交流与互动中学习写作的习惯。总之,教师把反馈看成与学生不断展开的对话,通过和学生在不同写作阶段的对话,不断为学生提出新的写作和评价写作的任务,在完成任务的过程中完成自己的学习。

教师与学生之间之所以需要这种不同阶段的对话,实际上取决于写作反馈的主要功能,即:为学生提供写作交流的机会;为学生提供反思和修正作品的机会;为学生提供评价写作和写作反馈的机会;为学生提供发展学生读者意识的机会(参见本章第一节)。总之,通过师生、生生之间不同阶段的对话,让学生清楚地看到写作是一个复杂的社会认知

过程，注意到写作中的独立思考和合作。这样他们就不再会把写作看成某些人独有的天赋或自己无法企及的任务，而能够了解到写作是一个可以通过自己的不断交流、思考、修改而不断完善的过程。

2. 语言三维理论决定的“侧重性”反馈特点

教师 C 为什么不像大多数英语教师那样将“改错”作为每一稿写作反馈的焦点，而是让学生按照“内容——结构——语言形式”的顺序，有重点、一步步地进行各种反馈活动？根据语言教学的“三维理论”（Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999），语言由三个相互关联的部分构成，即语言的形式、意义和用法，它们中任何一部分的改变都会影响到另一部分的变化：语言的形式决定其准确性；语言的意义决定其功能性；语言的用法决定其得体性，三者在学习与产生方面难以分割，写作更是如此。因此，如果教师在写作教学中仅仅让学生关注文章中语言形式的错误，而不是意义、功能和用法，就不能帮助学生正确理解写作的本质和学会全面评估自己的作品。

当然，选择学生写作反馈的重点不能一概而论，需要灵活处理。通常有三种选择的依据：第一，根据通常的评价清单进行反馈；第二，根据写作训练每次具体的任务和目标，选择重点评价项目进行反馈，如训练学生根据时间顺序来写句子的单项写作技能；第三，根据学生完成某写作任务的实际需要进行反馈，比如绝大多数学生在写作中都用错误的形式表达某一思想，教师就有必要对该语言形式进行重点反馈。

3. 写作认知需要决定“一对一”的反馈特征

教师为什么在初稿阶段要与学生进行面对面的反馈引导，而在二稿阶段要尽可能地给学生一对一的书面反馈？这是因为学生写作认知的需要。写作实际上是“作者”与“读者”交流的过程，当教师以“读者”身份给学生作品提出反馈意见时，往往能让学生最容易接受和了解自己作品的问题，获得更全面、客观的反馈建议。教师 C 不仅使用一对一书面反馈，还使用了一对一的面对面反馈（通常所说的“面批”）。面对面口头交流更有利于学生澄清作文中自己不清楚的问题，因为学生在面对面交流时可以直接表达自己写作时的所思所想，教师无需费神去揣摩学

生的实际想法。总之，“一对一”的作文反馈不仅有利于实现作者与读者之间的“意义协商”，以便更好地澄清学生的写作思路，理清其不同层面的困惑，还可能促进师生之间的情感交流，帮助教师更深入地了解自己的学生。

Vygotsky (1986) 认为，学习首先是外在心理之间的认知，其次才是心理内部不断内化的过程。同时，认知具有情景性，学习就是改变参与的方式，从“边缘参与”过渡到“中心参与”。“一对一”的写作反馈可以实现教师对学生的支架作用，为学生提供更多关于写作的交流和学习机会。如果在更有经验的同伴和教师的帮助下，学生将从依赖他人的学习逐渐过渡到自主学习 (Lave & Wenger, 1991; Walsh, 2011: 63)。

4. 课堂写作环境决定的“多样性”反馈特点

教师为什么要使用多种反馈方式？这与课堂写作教学的环境有关。所谓多种反馈方式，一方面指反馈的多种形式，如口头、书面、网络等反馈形式与等级计分、评语的形式，另一方面指不同评价者从不同角度的反馈，可能让作者获得不同的反馈信息。除了教师的反馈，课堂中学生参与的反馈活动必然带来“多样化”的特点。如教师采用“一对多”的集体反馈或“一对一”的生生互评，不但可以将教师从作文批改的“孤军奋战”中解放出来，缓解其工作压力，以便教师有更多精力、更好地设计和管理写作教学与反馈；同时，那些与作者认知水平类似、文化背景相同的学生所提出的反馈意见，似乎更容易为不同需要的作者所接受，因为他们有更多一致的心理期待，包括对文章构思、内容和语言错误修改 (Hyland, 2003; Ferris, 2003) 的共同期待。

值得一提的是，“多样化”的反馈绝不只是为了帮助教师减轻负担而下放责任，而是为了更有效地促进学生的自主学习。原因很简单，如果学生不作为“读者”亲自参与写作反馈，就难以清楚地知道写作的标准和具体要求，难以了解读者的实际感受和需要，难以了解自己修改的最终目的，这就是案例教师在初稿反馈时为什么让学生阅读评价标准清单的原因。此外，让学生按照“正面评价——建议——鼓励”的顺序写

反馈语，实际上是让学生通过反馈了解写作交流中人与人之间的正常关系（如对作品、作者的必要尊重），从而更坦然地对待他人和自己的写作问题；对语言形式的互评，还有可能让他们意识到语言形式是怎样服务于思想的。换句话说，如果教师作为唯一的“批改人”，其单方面的、权威性的反馈，有可能成为学生改进写作的有效意见，但并不一定能使学生成为自主的写作学习者，因为反馈本来就应该成为学生写作活动的一部分，它不但是学生修改和完善作品的过程，还是学生从读者（而不是作者）的视角，更客观地面对作品的机会，也是他们对自己的写作任务更负责任的机会。

第三节 案例分析：作品与反馈语分析

本节主要讨论在二稿或终稿的反馈中教师怎样与学生进行书面交流的实际操作问题。书面反馈不仅是教师写作反馈中最常用的一种手段，也是针对学生个人写作问题最有效的一种解决方式。进行书面反馈，通常需要考虑两点：第一，怎样分析学生的作品；第二，怎样写反馈语。以下两个教师书面反馈案例的分析不仅包含对学生作品中话语特点的分析，还包括对教师反馈语的解读。学生作文的原稿是写在纸上的，但为了直观展示教师书面反馈的过程，进行了电脑誊写，并采用了 Word 的批注形式。

教学案例一

教师一让学生写了一篇名为 My ideal home 的作文，教师对学生的初稿就进行了细致的批改，并用中文写了总结性的反馈评语。

My ideal home

Everyone wants to own ideal house themselves. In my heart there must be many rooms including bedroom bookroom, for there is a lot of books on the shelf and work hard in it. I very mind cleaning the room so garden is very important which should be different of trees and flowers in the end when after work home is sitting back and relaxing I hope that my dream come true as soon as possible.

批注 [微软用户7]: 加上逗号

批注 [微软用户8]: 加上逗号

批注 [微软用户9]: 应该是 study

批注 [微软用户10]: 去掉句号

批注 [微软用户11]: 改为 I have worked

批注 [微软用户12]: 改为 at them

批注 [微软用户13]: 改为 I often clean the room

批注 [微软用户14]: 改为 which should be planted with different kinds of trees

批注 [微软用户15]: 加上句号。

教师评语

(1) 文章中充满了语言错误，必须加强语法学习。

(2) 文章没有逻辑性，请理清文章的逻辑顺序之后再写。

(3) 请把文章分成几段，不要集中在一起。

学生作品的分析

1. 主题思想

这篇文章的公共主题是“理想的家”。作者尽管对心目中的家进行了描述，但以上作品中似乎并没有充分表达个人对主题的看法，既没有提供足够的细节来表达其“理想的家”应有的个人特色，也没有对具体

的房间内容和结构进行描述，仅仅给人一种表面的印象：要有很多房间，很多书，还要有很好的绿化。

作品中的“理想的家”之所以没有特色，主要是因为作者没有充分开发主题，没有对“理想的家”进行清楚的界定，如果定义为“宽敞、舒适”，作者可能对高大的书橱、宽敞的沙发有更丰富的想象和细致的描写；如果定义为“精致、温馨”，则可能对房屋主人的精心设计与别具一格的摆设用更多笔墨。

2. 文章结构

文章结构是为其思想内容服务的。由于作者没有充分、细致地挖掘主题的思想内容，很可能感到无话可说，故仅用了一个段落，而且描述比较散乱、不够集中。

3. 文体特点

作者似乎希望将文章写成一篇描写家庭布置的说明文，但说明文通常要求作者提供清楚、足够的细节，让人一目了然地了解事物或过程，如“理想的家”的基本房屋结构、装饰风格与特点，给人身临其境的感受，可惜该作者似乎对说明文的文体并不熟悉，或者并没有清楚的文体意识。

4. 语言形式

与我们通常读到的大多数中学生作文一样，作者的英语语言表达能力十分有限，故出现较多的语言错误，引起了教师极大的关注，比如：

(1) 第一个句子中，由于作者错误地使用反身代词 themselves，可能造成读者的误解：Everyone wants to own an ideal house (by) themselves. (每个人都希望通过自己的奋斗拥有自己的房子。)实际上根据上下文可以推断出作者的意思是“每个人都希望拥有他们自己理想的家”。因此，这句话应该改为：Everyone wants to own their ideal house.

(2) 第二个句子中，must be 通常表示“可能”，用于推断，因此应该改成 should be，更为合理。

(3) 作者对“书房”(study)的英文单词不熟悉，误用了 bookroom。

(4) 在第二句中 work hard in it 缺少主语 I。

(5) I very mind cleaning the room 是典型的中式英文，应该改为 I clean the room very carefully.

(6) I very mind cleaning the room so garden is very important which should be different of trees and flowers 一句中，前后并不构成因果的逻辑关系，应把后部分单独表达为：And garden is very important which should be filled with different kinds of trees and flowers.

(7) 倒数第二句 In the end when after work home is sitting back and relaxing 也存在多处错误。这个句子缺少主语，而且前面并没有出现表示列举的数词，如 firstly, secondly 等，因此 in the end 的出现很突然；不应使用现在进行时态（应使用一般现在时态表示反复发生的行为）；relaxing 的用法不恰当；无句末标点。

(8) 最后一句 I hope that my dream come true as soon as possible. 应使用一般将来时态表达将要实现的愿望。文章断句不合理，基本没有使用什么标点符号。

如果仅仅进行文字修改，修改后的文章如下所示：

Everyone wants to own their ideal house. In my heart, it should have many rooms, including bedrooms and a study in which there are many books on the shelves. I like to work hard at them. And garden is very important with different kinds of trees and flowers. I clean the room very carefully every day. And I can sit back and relax myself after work. I hope my dream will come true as soon as possible.

然而，语法改错似乎不应该成为初稿反馈的主要内容，教师需要首先从作品的思想内容和文章结构上引导学生进行调整，到第三稿反馈时才进行细致的语言形式修改。

教师反馈评语的分析

教师反馈评语通常可以从以下四个方面来分析：

1. 内容和形式

该教师没有对作品的主题内容提出任何反馈意见，主要对多处语言

形式上的问题进行了详细的修改和批注，并在总结性的评语中写出“充满了语言错误，必须加强语法学习”的评语（参见教师评语1）。教师也对文章的结构做出了“文章没有逻辑性，请理清文章的逻辑顺序之后再写”的建议（评语2），说明该教师作文反馈的焦点就是有关语言形式的内容，包括语法、句式、语篇结构等，而不是作品的思想内容。

2. 抽象和具体

教师的反馈评语内容不具体。如教师在评语第二条中提出“文章没有逻辑性”，但并没有指出文章具体什么地方不够有逻辑，需要怎样修改才合理。同样，教师特别强调了学生“语言错误”的问题，并提出了“加强语法学习”的建议，却没有具体指明文章中最主要的语法错误和产生错误的可能原因。这种不够具体的建议对学生来说缺乏操作性，学生很可能对它们置之不理。

此外，教师在旁注中的语言修正又过于繁杂（在旁注中不加选择地几乎纠正了所有的语法问题和标点符号错误），如此繁多且又不区别对待所出现的语法问题，给学生带来很大的压力，但却并不能真正引起学生的关注。

3. 正式和非正式

该教师始终从第三人称的角度对学生的作文做出一种“正式”的评价，因其反馈评语中没有出现“你”和“我”的字样（非个人性的日常交流），说明教师是站在一个客观立场，以一个官方机构（教育机构）中教师的角色（而不是平等交流者，如“读者”的角度）来解读学生的作品。评语使用的语言也体现了一种正式的师生关系，采用了“必须”“请”“不要”等带有强制、命令的表达形式：学生必须承担修改的义务，而不是将“是否要修改以及如何修改”的最终决策权交给学生自己。这种表达不但体现了学生没有选择的自由，还传递着师生之间不对等的关系，以及教师的权威身份：教师是上级，学生为下级；上级发出命令，下级必须服从。

4. 表扬和批评

也许是过于关注学生作品中的语言错误，该教师的反馈评语中只

有批评，没有表扬。事实上，如果仔细阅读这篇文章，我们也不难发现其中也不乏闪光点，如文章的第一句话：Everyone wants to own ideal house themselves. 与最后一句话 I hope that my dream [will] come true as soon as possible. 之间相互呼应，至少体现了作者对文章整体结构的一种思考。

以下是案例一的另一种书面反馈形式，供读者参考。

书面反馈案例

My ideal home

Everyone wants to own ideal house themselves. In my heart there must be many rooms including bedroom bookroom. for there is a lot of books on the shelf and work hard in it. I very mind cleaning the room so garden is very important which should be different of trees and flowers. In the end when after work home is sitting back and relaxing I hope that my dream come true as soon as possible.

教师评语

- (1) 你的开头和结尾都写得挺好。
- (2) 你可以使用一个形容词来定义你所理想的家吗，比如，你理想的家是“温馨的”，还是“宽敞的”？
- (3) 你可以将文章分为几段来描述吗？比如每段分别说明你的理想之家某一方面的特点，如房间结构、最理想的房间及特点、你认为理想的原因等。
- (4) 继续努力，注意句子的完整性和段落之间的连贯性。加油！期待你的下一稿。

从以上教师评语可以看出，教师是将作文看成第二稿来进行反馈的：教师将反馈的焦点集中在文章的内容和结构上，并没有对语法提出修改意见。显然，该教师已经认识到语言形式的修改需要等到晚一些时候（即第三稿）来处理。

1. 内容和形式

教师没有提出语言形式修改的具体要求，而是针对学生的作文内容和总体结构提出了一系列的建议。

2. 抽象和具体

教师不但十分具体、清楚地肯定了作者“开头和结尾”写得不错，而且评语中对作文内容和总体结构提出了具体建议，如使用“一个形容词”来定义自己理想的家，并给出了两个词语（如“温馨的”“宽敞的”）供学生选择。又如通过举例，告知学生该文基本的结构要求，而将“分为几段”来写和“每段写什么”的选择的权利交给了学生，让他既有清楚的修改方向（知道自己在文中内容和结构上的缺陷），又有个人进一步深入思考的空间。

3. 正式和非正式

教师使用委婉、弱化的反馈语提出问题，以减轻学生压力，如在第二条和第三条评语中都使用了疑问句（你可以……吗？）征求作者的意见，不带有任何强制性，体现出一种平等交流的关系。同时，教师评语中都使用“你”来称呼学生，特别是在鼓励的话语中使用了非正式的日常表达方式，如“挺好”“继续努力”“加油！”等语言，并用“期待你的下一稿”，表现了一种类似“读者”的热情期待，也营造出一种个人化的交流氛围。

4. 表扬和批评

尽管这篇文章中学生的语言错误繁多，但该教师并没有像教师那样提出严厉的批评，而是根据二稿反馈的目标和要求（“内容和结构”）选择重点评价项目（从该作品的内容和结构）进行反馈，并使用了先表扬，后建议，最后鼓励的反馈方式，做到了表扬有具体对象，建议有具体针对性。

总之，以上反馈评语充分体现出教师形成性写作评价的反馈特点，如反馈的阶段性和侧重性、“一对一”等个人性对话的特征。

教学案例二

案例二中，教师要求学生写一篇自我介绍，刻画自己的外貌、个

性、爱好等，并嘱咐他们突出自己某方面的特点。以下是一名学生的文章和教师的反馈语。

A girl called Leah

Leah, a girl is 19 years old but looks very young, who is studying in a international school. She has a short and thin body with a long black hair and wearing a pair of glasses. It is a sun-shine smile that always in her face. When someone got into trouble, Leah shows kindness by helping them in a variety of ways. Everybody likes playing with her so that she has many friends. Her favorite hobby is sing. When she was in 3, she and her sister began to listen the music of Michael Jackson.

Because of it, Leah is singing well. In summer, Leah's family often swims in a big swimming theme park. She also like plays badminton and plays basketball. Now, she is dreaming of a student of The University of Queensland in Australia.

批注 [微软用户1]: Is it right?

批注 [微软用户2]: You have done a good job in giving lots of details.

批注 [微软用户3]: Can you think it more carefully?

批注 [微软用户4]: Are you sure?

批注 [微软用户5]: Can you put it in the first paragraph?

批注 [微软用户6]: Perhaps you need to think about it more carefully

教师评语

(1) 总的来说写得不错!

(2) 外表的描写给出了细节, 不错! 在介绍外表之后, 你可否从一两方面重点来写, 如个性、爱好, 并举例说明?

(3) 这两段话的结构可否更清楚, 如每段话只围绕一个中心。

(4) 你介绍自己为什么不用第一人称? 想一想你向谁介绍自己, 就会知道该怎样写。

(5) 祝贺你已经有了一个好的开端, 写出了不少好例子。期待你的下一稿!

学生作品的分析

1. 主题思想

作者主题开发的内容虽然比较全面(不仅包括年龄、长相、体格、头发等外貌特点, 还兼顾了乐于助人的个性, 唱歌、游泳等兴趣爱好, 甚至包括出国留学的梦想。)问题是重点不够突出, 每一方面的描写都只不过是“蜻蜓点水”, 既缺乏重点的“特写”, 又缺乏细节的描写, 导致文章的中心不够突出, 主次不够分明, 是一篇缺乏写作目的与个人特点的自我介绍。

2. 文章结构

从作品内容上看,作者似乎想从外貌、性格、爱好三方面来介绍自己,但也许是因为作者缺乏结构段落意识或能力,并没有按照这三部分建构文章,每一段的内容缺乏明确的主题,比如,第二段起始句 Because of it, Leah is singing well. 应和前一段关于“音乐爱好”的内容归为一段。

3. 文体特点

该文是篇说明文,一种英语初学者最常见的文体,作者对此并不感到陌生,因此能够基本围绕“介绍”的主题进行多角度的描写,但由于作者对“自我介绍”缺乏清楚的认识,不了解自己为什么介绍、向谁介绍自己(最基本的语用动机),如:是向某新结识的朋友介绍,还是为了加入某机构、为了获得某个工作或学习机会而进行自我介绍等,导致作者的描写不但缺乏清楚的对象性,甚至错误地使用了第三人称进行自我介绍。

4. 语言形式

本文在语言形式方面也存在较多缺陷,如动词的形式,介词的使用,名词复数等,但由于这不是二稿反馈关注的中心,在此不作详细讨论。不难看出,该作品反馈应该关注的主要问题在于文章的目的、结构与文体特点。

教师反馈评语的分析

1. 内容和形式

教师反馈评语所聚焦的内容基本正确。例如在评语 2 中建议作者从个性、爱好等方面选择重点进行主题开发,这样作者可以做进一步深入、细致的描写;评语 3 建议文章可以有更清晰的段落结构;评语 4 中提醒了作者写作的目的(语用功能)和采用“第一人称”进行自我介绍的必要性,即从个人角度的自我介绍才能更清楚地告知读者所需要了解的内容。

教师没有对学生作文中的语法错误提出任何具体建议,体现了第二稿反馈“优先关注内容”的基本特点。

2. 抽象和具体

教师反馈评语重点的建议和表扬都比较具体和有针对性。例如，在评语 2 中要求学生“介绍外表之后重点举例说明个性、爱好”；评语 4 中建议学生“用第一人称来写”。关于结构，教师不仅在评语 3 中明确建议“每段话只围绕一个中心”，并在旁注 5 中指出：“第二段的第一句话应该放在第一段里”。旁注 2 还指出那些关于外貌的“具体细节”描写得“不错”，这样，学生会感到教师对自己作品的一种具体关切与尊重，感受到教师真诚的表扬。

3. 正式和非正式

教师与作者的对话是一种非正式、自然交流的形式，不但使用了直接对话的人称代词“你”，还使用了委婉语中弱化的表达方式“想一想”，以及“你可否……？”“为什么不……？”等表达征求意见的疑问句，表现出一种与学生平等协商的关系，也让学生从教师评语的字里行间中感受到自己对作品应该承担的责任：我自己需要决定是否修改和怎样修改。

4. 表扬和批评

教师在尾注中采取了“表扬——建议——期待”的反馈顺序，首先用“总的来说写得不错！”的句子表明自己对作品的正面肯定。评语 5 进一步强调了这种正面评价的态度：“祝贺你已经有了一个好的开端……期待你的下一稿！”这也表达了自己对作者继续修改、完善的期待，让作者充满继续努力的兴趣与信心。

以下表格归纳了两位教师二稿反馈语的不同特点：

表 6-1 两位教师反馈评语的对比

对比项	案例一	案例二
正式和非正式	正式语体； 带有命令，强制性； (如“不要”“必须”)。	非正式语体； 委婉语如疑问句，用于弱化所说的内容。

(续表)

对比项	案例一	案例二
形式和内容	注重语言形式； 倾向于微观语法修改； 不加选择地指出各类语言错误。	注重主题内容和总体结构的反馈。
抽象和具体	旁注中对语法的修改十分具体； 评语中的建议十分抽象， 缺乏可操作性。	旁注中的表扬比较具体； 评语中对文章内容和结构的建议 等皆较为具体。
表扬和批评	只有批评，没有表扬。	既有表扬又有建议； 在结尾的评语中，采取了表扬—— 建议——期待的反馈顺序。
总结	把作文当成终稿修改； 修改全部错误； 视自己为语言教师； 努力建构权威教师身份。	把作文当成写作过程修改； 让学生自己修改； 视自己为写作教师； 努力建构读者身份。

综合以上分析，我们不难得出以下结论：

(1) 从教师反馈的内容来看，教师一关注的是学生作品的语言形式（语法错误及其修改），把作品当成终稿，不加选择、缺乏重点地进行“批改”；而教师二关注的是学生整个作品的写作过程，采用了阶段性的写作反馈方式（仅仅进行二稿反馈），根据阶段性反馈的特定要求，主要强调二稿作品的内容、文体和结构上的问题。

(2) 从反馈者的角色来看，教师一基本上代替学生承担了所有的责任，没有给学生参与反馈的机会；而教师二则是根据阶段性的反馈清单，针对作品提出自己的修改建议，把参与反馈的责任与修正的主动权交给学生，让他们自己为作品承担责任。

(3) 以上两位教师反馈评语的特点还反映出他们对写作本质的不同理解：教师一的反馈语说明该教师实践的是一种强调“产品”的写作教学，旨在通过写的训练提高学生的语言知识水平，而非写作水平；而教师二的反馈语反映出一种强调“过程”的写作教学，旨在通过写作活动，

发展学生英语写作的兴趣和能力，也包括对自己和他人作品进行反馈、评价的能力。

(4) 从两位教师的反馈评语还可以看出他们各自所建构的不同师生关系：教师一与学生之间是一种上级和下级（监督者和被监督者）之间的不平等关系，其中隐含着一种不可违抗的压力，即“语言错误是不能够出现的”；而教师二和学生之间是一种相对平等（读者和作者，指导者与学习者）的关系，教师是学生在写作过程中最重要的对话者、潜能的挑战者、情感的支持者与学习的促进者。

从以上两位教师的反馈评语我们不难看出，为学生写评语并非易事，学问不浅，不可小觑。Zamel (1983: 86) 曾一针见血地批评第二语言教师在写作反馈中出现的种种问题，如教师“经常误解学生写作的文本，反馈信息经常前后不一，不加选择地随意做一些语言改错，然后写出自相矛盾的评论意见。加上他们评价规则和标准大都模糊、抽象，同时将学生的写作文本看成不可发展的终稿，他们很少从作品内容上提出评论或具体的修改建议，因为绝大多数教师都将自己视为语言教师，而不是写作教师”。故不少研究表明 (Hyland, 2003)，教师给学生作文的书面反馈通常质量不高或容易被学生误解，比如用词模棱两可，前后不一致，语气过于专制，形式主义，漠视学生的感受，反馈的内容多聚焦于作品的语言形式而不是内容，不考虑写作的阶段性特点等。

从以上批评意见中我们还可以看出，写作反馈评语对学生写作兴趣与能力的发展何其重要。故教师在写评语时至少需考虑两方面的因素，即认知因素和情感因素。认知因素与学生写作能力的发展直接相关，具体是指教师的反馈评语是否真正体现了阶段写作中应该强调的重点，是否能够针对作者的写作问题提出具体的修改建议。情感因素与学生写作兴趣与信心直接相关，具体是指反馈评语能否体现教师对学生写作情感变化的理解、把握，以及对学生的作品、学生作为作者与教师平等交流的权利的尊重。据此，教师的反馈评语应表现出以下特点：

1. 强调内容反馈

第二稿反馈的焦点是学生写作的内容，因为它决定作品的基本修改

价值（学生是否能够通过修改发现自己究竟要说什么，怎样说，唯有这样才能让读者更好地理解）。根据 Ferris (2003: 125) 的建议，结合我国外语写作教学的实践需要，基于内容的反馈评语可以注意以下两点：

- (1) 通读整篇文章，搞清楚作者所要表达的思想内容，获得整体理解；
- (2) 写反馈评语时首先针对作品内容进行反馈，而不是学生的语言错误；
- (3) 在尾注中总结出作品的一般特征，然后通过旁注，在文中具体指出存在的问题。这样才能保证反馈内容的连贯性与一致性。

2. 具体的评语信息

Ferris (2003: 119) 指出，教师在写评语的时候，“如果必须从清晰、简洁和效率三者中做出选择”，以便让学生能清楚地理解教师的建议和反馈信息的具体所指，首选的应该是“清晰”，因为这样，学生才能清楚地按照教师的建议来完善自己的作品和发展自己的写作能力。

以下是教师为保证评语信息的清楚、具体，而通常采取的反馈策略：

- (1) 如果一定要标记学生的语言错误，应使用学生能理解的标记符号；
- (2) 不提出空泛的评语，如“内容不够合理，结构不够清晰”之类，而要指出哪些内容不够合理，哪里的结构不够清晰，并提出具体的改进措施；
- (3) 给学生提供足够的时间阅读教师评语，并给他们创造机会直接向教师咨询其不理解的评语意见；
- (4) 让学生清楚地列出自己根据教师、同伴的建议所做出的修改。

3. 个人化的交流形式

为了让学生能更客观、审慎地面对自己的作品，学会批判性地对待自己的写作任务，教师有必要在反馈评语中谨慎使用强势语，采取非正式的、个人化的、委婉的反馈语，以便建构读者和作者的平等交流关系 (Ferris & Hedgcock, 2005: 199)，尊重学生对作品的主权和“对意义的所有权”。

以下策略可能帮助教师实现与学生之间个人化的交流：

- (1) 使用第一人称代词与学生进行自然、直接的平等对话；

(2) 采用弱化反馈语(使用能弱化语气的情态动词或者副词,如“似乎”“可能”)与学生协商修改意见(哪些地方需要修改和怎么修改);

(3) 采用问句,而不是祈使句,向学生提出建议。

当然,使用过多的弱化语,也有可能让学生感到疑惑,甚至误解,以为教师的建议并不可靠,或误会教师的意图,以为教师也不确定这些地方是否要修改,从而可能对教师的合理建议置之不理。所以,教师还需要根据学生的具体需要,尽可能了解学生的个性、学习风格,以便给出相应的反馈语:如果学生的性格比较内向和敏感,可以较多使用弱化语;如果学生性格外向,开朗大方,也许可以更直接地表达建议,并要求其做出修改。

4. 正负评价的平衡关系

教师的反馈评语需要合理平衡正面的评价信息(如表扬)和负面的评价信息(如问题与批评)。如果只有批评,没有表扬,学生容易产生挫折感,从而丧失写作的兴趣;而言过其实、缺乏依据的空头表扬,也会让学生感到教师的敷衍了事。采取以下策略可以帮助教师处理好正面与负面评价之间的关系:

(1) 每稿反馈都可以遵循“表扬——批评——建议——鼓励或期待”的顺序(Ferris, 2003; Hyland, 2003; Ferris & Hedgcock, 2005),以便学生更乐意接受各种不同的写作建议;

(2) 无论是表扬还是批评,都应该针对文章的具体问题;

(3) 批评的同时,都应该附上建设性的建议;

(4) 一般来说,初稿反馈中的批评、建议应多于表扬、肯定;而终稿反馈中正面的表扬则应多于负面批评和建议,因为无论学生进步的程度如何,教师都有必要对他们所付出的努力表现出肯定、期待和信心。

除了以上与反馈语内容相关的教学策略,还有研究者(Ferris & Hedgcock, 2005)建议教师反馈语的表达可以使用特定的工具,例如:

(1) 写反馈语该使用红笔、蓝笔还是黑笔?有研究认为,过多使用红笔可能凸显教师的权威形象,给学生压力,而蓝、黑笔则可能传达出平等关系;但也有研究者认为这主要取决于师生的关系和学生对反馈语

接受的习惯；

(2) 写反馈语该使用什么媒介形式？研究者认为可以直接用笔写在学生的作文纸上，也可以通过电子邮件的方式给出反馈语。

第四节 本章小结：英语写作教学中的评价标准

以上关于写作反馈和反馈评语的讨论，实际上都直接或间接地涉及写作的评价标准问题。作为写作课程的一部分，什么是大多数学者和教师所共同承认的关于写作评价的“公共标准”？我们应该怎样依据写作课程的标准和写作教学的基本目的，对学生的作品提出有利于其写作能力发展的反馈意见？

实际上，前文提到的“反馈清单”就是写作评价时人们通常采用的一种依据（公共标准）；而案例一、二中的两位教师之所以给学生不同内容与方式的反馈评语，也是因为他们对评价标准不同的个人认识（个人标准）。鉴于个人标准具有太多的不确定性，如不同的写作训练环境，不同的写作阶段，不同的写作主题、内容和不同文体对作品的不同要求，还有不同教师对写作本质、目的和任务的不同理解，个人写作评价标准很难讨论清楚，加之公共标准又是个人标准的主要依据，我们在本节主要讨论写作教学中的公共评价标准，如什么是公共评价标准，写作教师为什么需要这些标准等问题。

公共评价标准（下称“写作标准”）是广大英语教师在一般情况下对学生写作要求的一种共识，它源于长年来教师写作教学与写作反馈的共同经验，对学生在不同写作训练阶段和完成不同写作任务时的作品所提出的不同要求。正是这些“要求”或“标准”，不但形成教师写作教学评价的依据，也为其写作教学的实践提供依据。

比如，教师可根据写作标准来设计自己的写作教学目标（如每次以一种写作技能为训练活动的主要目标，然后通过一系列有计划的训练活动来系统发展学生的写作能力），根据训练目标来选择内容、活动形式、反馈方式。评价标准也自然成为教师写作反馈的依据。无论是教师的反馈还是学生之间的写作反馈，都可以按照具体的写作内容、结构、文体、语言等各方面的评价标准进行，而不至于因过度强调语言形式而忽视对其他方面的评价与反馈。

明确的评价标准还可以为学生自己的写作修改和评价提供依据，特

别是他们对他人（如教师或同学）的评价产生疑问时，公共评价标准往往能够为他们做出合理的解释，还可能为学生学习写作提供更清楚的目标与方向。如果教师在写作教学中有明确的评价标准，就可能让学生了解自己阶段性的写作训练目标，以及自己距实现目标还需要多少努力。这种对目标的意识和理解，相当于学生自我写作训练中的“路标”，一旦有了努力的方向，他们就会有更大的自主性。特别是在强调过程的写作中，他们不至于由于太强调语言输出的“量”，而不够重视语言表达的“质”（忽略写作的具体结果），也不至于因为缺乏目标的写作训练，让学生难以为自己的写作提供持久的动力（Ferris & Hedgcock, 2005:7）。

根据本章所讨论的作文反馈目的、内容、方式以及教师反馈语的基本原则，我们可以从主题内容、文章结构、文体特点、语言形式等四个方面来描述和分析写作的基本评价标准，包括：主题思想（类似于清单 6.2 中的“内容”），文章结构（类似于清单 6.2 中的“结构”），文体特点（指的是文本构成的规则和模式，类似于通常所说的“体裁”）和语言形式（即清单 6.2 中的“语言和形式”）。与清单 6.2 唯一不同的是，增加了“文体特点”的内容要求，原因是清单 6.2 中的评价标准是专门针对案例材料特定的“劝说文体”所提供的。而在写作教学的实际操作中，教师应该根据文章的不同体裁，让学生学习选择不同类型的作文文体，包括表达类、信息类，甚至文学类。让我们进一步归纳以上标准的内容，以及师生实践这些标准时可能采用的策略和手段。

1. 明确的主题内容

所谓主题内容就是一篇文章中作者所要表达的中心思想。一般来说，一篇文章只体现一个主题，表达一个明确的中心思想。

文章的中心思想通常用一个句子，或称中心句（thesis statement）概括出来。如果是论证文或劝说类的文体，这个中心句还可以称为论点（argument）。其次，为了凸显中心思想，必须有更多的内容来支撑它。这些内容由多个段落组成，相应地，这些段落又由多个句子支撑，它们共同服务于该段落的主题句（topic sentence）。这个主题句可以隐含在段落中，也可以明示，可以放在段首或段尾。文章中所有的段落、句子、

细节都应该为表达中心思想服务，用来支撑中心句。以下将要讨论的文章结构、文体特点、语言形式等，统统都是为了凸显文章的中心思想。

所以，一篇文章一旦中心思想明确了，读者就可能预测作者想要写什么和怎么写，故中心句也是读者衡量作品质量的依据。例如，在案例一中，如果作者心中十分明确个人主题，如作文一开始就明确题为“我理想的家是一个宽敞的地方”，那么，整篇文章就可能着眼于这一点来展开充分的想象：从宽大卧室的布置与摆设，容纳大量书籍和盆景的书柜、书架，摆得下大屏幕电脑的书房，以及布满鲜花、绿树成荫的花园，或者，还有可以游几个来回的泳池。换句话说，明确的主题思想，不但可能打开作者的思路，还可能让作者更为合理地安排文章的结构，选择恰当的文体和合适的语言材料。

2. 严谨的文章结构

突出主题思想的另一写作策略，就是对文章中的思想内容进行合理的安排，根据读者自然接受的逻辑顺序来组织文章内容，这就是所谓的文章结构。

一般来说，为了突出全文的中心思想，作者需要提供一系列的事实来支撑。如果一篇文章由三个主要事实来支撑，就可以组成三个主要段落，每段重点表达一个中心思想，或前文所说的“中心句”，构成段落大意。

无论一篇文章由几个段落构成，作者都不能够随意将其堆在一起，要根据人们阅读时通常的认知规律和逻辑顺序，将它们构成一个内容完整、意义层次分明的整体。这个逻辑顺序也是我们认识世界的一般顺序，比如从抽象到具体，从整体到部分，从原因到结果，从远到近，从大到小，从问题到解决，从叙事到评论等。学生只有在写作中逐渐了解和熟悉这些认知方式，才能在日后写作时条理清楚、段落结构分明。

为了实现段落逻辑结构的合理安排，同时给读者提供阅读理解的必要线索，学生还需要采用多种段与段之间、句与句之间自然衔接和连贯的手法，例如，表示因果关系的连词 *because, so, therefore, accordingly,*

due to 等；表达转折关系的 however, nevertheless, but, yet, although 等；表达结果关系的 as a result, so that, consequently 等。总而言之，这些手段不但可以使文章的衔接更为自然、连贯，中心思想更为突出，还可以体现出语言形式的正确性与合理性。

3. 书面文体的特点

书面语和口语在表达上有很大的差异，根据 Brown & Yule (1983: 15-17)，其主要区别如下：

(1) 书面语通常使用较复杂的句子，例如，使用较多从句。

(2) 两者含有的逻辑连接词不同：口语中通常使用 and, but, then, because 等较简单的连词，而书面语则使用 moreover, nevertheless 等相对复杂的连词。

(3) 书面语中使用较多限定词，例如书面语中会说：This well-organized sentence is developed by advanced students. 而口头语中则常说：The more excellent students created nice sentences.

(4) 书面语句子一般按主、谓、宾的句法顺序，如：I dislike that guy. 而不像口语表达成：That guy, I dislike.

(5) 书面语也比口头语使用更多的被动语态，甚至不将施动语显示出来，如：It is reported that he will attend a prestigious university.

(6) 书面语通常使用更具体的“小词”，而口头语中会使用比较通俗易懂的、一般意义上的“大词”，例如：He went into the classroom and sat down. 而书面语中则可能用：He made his way into the room and collapsed into a seat. (make one's way 表示走路时更费劲，比 go into 更具体，而 collapse 则暗示了行为者很疲惫，比 sit down 更具体。)

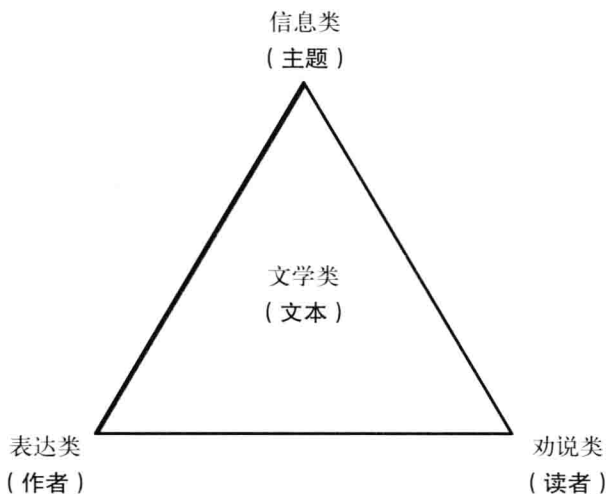
(7) 书面语中，较少重复用同一个词。当要表达类似的意思时，通常会使用同义词替代。

此外，人们写作是为了实现某种社会功能（语用目的）。为了让读者对自己的写作目的有更清楚的理解，作者必须按照人们惯用的语言使用规则来组织自己要表达的思想、意义和信息。这是因为某一特定群体

在长期的社会交流过程中，已形成了一套相对稳定和约定俗成的语用方式，该社会成员都有意和无意遵守和习惯的行文规则。

因此，书面文体还受到所属体裁的限制。作文的体裁指为了实现特定语用目的所运用的抽象的、社会公认的语言使用方式 (Hyland, 2003: 18)。学习写作，就意味着在写作过程中了解、熟悉和利用这些固有的方式来组织语言，以便读者更好地理解并接受自己表达的意义。

按照不同的社会目的，依据从个人性到公共性的顺序，文章体裁可以大体分为四类：表达类、文学类、信息类、劝说类。这四种体裁的关系参见下图。



修辞三角 (Boscolo & Hidi, 2007: 25)

(1) 表达类的中心是作者，是为了作者表达个人情感而写出的作品，它在这四种体裁中最具有个人性：它将表达作者是一个什么样的人，解释作者对世界的看法和观点。典型的表达类文本有个人日记、私人信件等。《课标》写作技能的九级目标内容中，要求高中生“能比较详细和生动地用英语来描述情景、态度或感情”，其中，“表达态度和感情”的描述就属于自我表达的一个重要部分。

(2) 文学类的中心在于文本本身，它的主要目的是怡情。作者通过

有效组织语言，可以给读者带来美的享受，如寓言故事、短篇小说、戏剧、幽默小品、诗歌等都属于文学体裁。这类体裁的写作对学生的想象力、创造力、道德情操教育和综合人文素养的发展，都有积极的意义，但我国外语写作教学中似乎不太注意培养学生此类体裁的写作。

(3) 信息类的中心是主题，它通常介绍或提供与某主题相关的信息，例如食谱、手机说明书等。此类作品强调信息表述的简明、清晰、准确。总之，信息类文章的写作比前两类更强调作品的说明性、客观性和正规性，如教材、新闻故事、商业信函等。《课标》中的九级标准要求学生“能用英文书写摘要、报告、通知、公务信函等”“能填写各种表格、写个人简历和申请书，用语基本正确、得当”，似乎特别强调这类说明文的写作。

(4) 劝说类的中心在于读者。旨在说服读者改变态度和观点，或按照作者的倡议采取某行动，例如政治演讲、倡议书、论说文、辩说辞、广告等都属于这类，当然还包括学术论文。《课标》中的九级要求学生“能阐述自己的观点、评述他人的观点，文体恰当、用词准确”，并“能在写作中恰当地处理引用的资料及他人的原话”。这类体裁的写作对学生的思辨能力、逻辑思维和批判性思维能力的发展，都有积极的意义。

根据 Polnac (2008: 4)，无论何种体裁的写作都可能涉及四个主要写作策略，包括如何呈现主要观点，如何应用丰富的细节素材来证明主要观点，用什么方式提供细节支撑以及如何选择语言。当然，并不是以上四种体裁的文章都兼具这四种策略的全部特征。

此外，多数作文并非只有一个写作目的。例如，文学类作品往往可能还带有劝说的成分，某优美的寓言故事不但隐含着某些深刻的思想和人文关怀，表现了对人类生存本质的关注，同时也在对读者进行一种行为劝导或精神引领，让人们认识自己的生存处境，改变观点并采取必要的社会行动。

因此，让学生了解和学习某一体裁写作时，教师需要引导学生进行具体分析。如评价表达类作品时，尽可能让学生有更多自由表达的机

会，不但让他们能充分表达自己的情感和态度，还能够采用个人熟悉的表达方式；在评价文学类文本时，则要引导学生更多关注语言的优美和丰富的意义内涵，让他们交流自己对美的感受和体会；在评价说明文时，更强调主题信息的清晰性和客观性；在评价劝说类文章时，更关注作者的立场，包括有力的论点和令人信服的论据。

4. 正确的语言形式

语言形式的要求，指作者写作时能否使用丰富的句法结构和词汇，并表现出较强语言驾驭能力。《课标》中九级要求学生“在写作过程中做到文字通顺，格式正确”，就是对其语言形式的具体要求，包括：

(1) 句子变化多样，一般来说，一个句子在 15 个单词左右，文章包含长句、短句和长短句；

(2) 使用合乎语法的句子；

(3) 用词准确；

(4) 正确使用标点符号和拼写单词。

公共写作标准不等于教师个人写作标准。写作教师只有在自己的课堂教学实践与反思中，通过与自己学生和同伴教师的互动性协商，通过长期的写作反馈实践，才能逐渐建构起个人对有效写作教学的个人看法，获得符合基本公共标准的个人评价标准。为此，写作教师需要注意：

第一，通过和其他教师的交流来对自己的课堂教学进行反思。教师只有通过与其他教师交流自己对写作教学与反馈的不同看法，才可能发现自己“个人标准”与以上的“公共标准”之间的差距，也才能通过评价和反思教学来发展和更新自己对写作教学本质的认识和理解。

第二，对自己的写作教学与写作反馈进行反思。教师对公共评价标准的了解和简单记忆并不能成为教师对写作教学的个人理解。以上评价标准中的每一特定含义，只有与教师自己的写作课堂教学联系起来，才能产生个人意义，成为教师自己的教学知识和经验，成为真正的个人评价标准。总之，教师个人写作标准的建构是其写作教学专业知识和素养成熟的重要标志。

结语

本章讨论了我国英语写作教学的反馈、反馈语以及写作评价标准等问题。写作反馈是一个很棘手的问题，既是写作教学的一个技术性问题，又是教师对写作教学本质、过程的认识问题，曾让我国许多英语写作教师感到无所适从。正由于对写作结果的过分强调和对写作过程（一个不断建构和完善意义的过程）的误解，教师集中太多精力修改学生作品中的语言错误，而忽略学生在写作过程中意义的建构与学生写作技能的发展。

借助写作反馈和反馈评语的案例分析，本章提出了形成性反馈与终结性反馈相结合的“阶段性反馈”方式，总结了关于写作反馈评语的四大基本特点（包括“强调内容反馈”“具体的评语信息”“个人化交流方式”和“正负评价的平衡关系”）及其原因，强调在不同写作阶段对学生作品进行反馈的不同目的、内容、方式及基本原则，并结合当前写作反馈研究的相关文献，分析与描述了写作评价的基本标准。最后，指出我国外语写作教学中公共标准与个人标准之间的关系，以及写作教师如何通过教学实践与反思来缩小个人标准和公共标准之间的差距。

结语：

我国英语写作教学的反思：挑战、机遇与出路

当我们终于完成这本关于写作教学的书时，不但没有感到轻松，反而感到一份重任在肩，因为完成该书的过程实际就是一个反思我国英语写作教学的过程。

人们在反思英语写作教学时谈得最多的，不外乎以下三个问题：

其一，写作教学本身的复杂性。正如本书所介绍的，相对于其他语言技能，写作不但包括构思、行文、表达、创作等一系列复杂的认知过程，还是一种社会和情感过程，为了满足社会语境中人们的期待和需要，写作不但涉及语言知识、主题知识、体裁知识、读者知识、任务图示等复杂的语言文化知识，还涉及人与人之间的交流、沟通、协商等社会情感知识与经验。

其二，写作课程的特殊性。由于写作教学的复杂性，写作课程通常需要花费更多的时间和精力，不但需要教师付出更多的时间和精力来设计写作主题、设置写作任务并反馈学生的作品，还需要学生改变自身语言知识的学习习惯，打破思想的坚冰，这样才有可能有效地完成构思、行文、反复修改和评价等创造性的思维和语言活动。然而，在我国英语教学现实中，写作课程的这一特殊性并未得到广泛认同，写作课程无论在时间和重视程度上似乎都不如阅读、听说等其他课程。

其三、应试教育的干扰性。我国英语写作教学似乎不可避免地以应试为目的，导致学生为考试而写作的现实。这种以应试为目的的写作教学由于过度关注写作产品，忽略写作过程，而使学生养成“背句子、套模式”等不良写作习惯，学生的写作思维能力和英语语言表达能力无法得到发展，因此也难以真正调动学生写作的兴趣，难以培养学生真正自觉的写作习惯。

从表面上看，以上这些关于教学、课程和应试教育的问题都属于客观问题，与我们外语教师个体自身似乎没有太大关系。基于这种观点，

不少教师认为我国英语写作教学改革非常不易，甚至以这些客观问题为理由，放弃对写作教学的个人反思与实践探索。

然而，从本书所记录的一系列写作教学案例中，我们不难发现，案例教师所做的是一种完全不同的选择，他们用自己的课堂行为告诉我们，以上客观问题仅仅是当今现实对我们的一种挑战：对我们写作认知和写作教学理念的挑战；对我们写作教学设计思想、创造能力的挑战；对我们在写作课堂中灵活运用教学策略的能力、经验与智慧的挑战，更是对我们是否敢于挑战现实的勇气和责任的一种考验。我们知道，为了我国学生思维和语言能力的发展，英语写作教学的改革势在必行，它是历史赋予我们的、无法推卸的、其他任何人都无法承担的责任。那么，我们是否能够像那些案例教师一样，敢于迎接这一挑战呢？

事实上，时代在给予我们挑战的同时，也为我们提供了很多有利于写作教学改革的条件和机遇。比如，乘着我国基础教育课程改革的热潮，越来越多的外语教师在教育教学理念和专业知识与技能方面已经为改革做好了不同程度的准备，涌现出不少像案例教师一样勇敢的改革者。此外，随着现代科学技术的发展，我国外语写作教学的社会环境也越来越好，具体体现在以下几方面：

第一，网络技术的发展为我们提供了更多接近现实生活的中英文题材和信息，无论是教师还是学生都可以充分利用网络，较容易地找到写作教学所需要的各种材料和学生学习写作所需要的各种主题知识、信息和不熟悉的英语表达形式，这无疑对于丰富师生的思想、启发师生的思维和思路意义重大。

第二，电脑等交流工具的广泛使用，为人与人之间的沟通和交流创造了更多的机会，也增加了师生之间、生生之间英语交流的可能性，让学生发表自己的观点、意见，表达自己的个人情感，发表和传播自己的作品等都成为可能。这对提高写作任务的交际性、生活性、日常性显然具有十分积极的意义。

第三，现代技术的普及还为写作方式的发展与变化提供了可能。除了教师可以利用多媒体在课堂上向学生呈现、比较、评价材料（写

作范本和学生作品),学生还可以用微博、微信、短信、QQ空间等更生活化的方式和语言来记录自己的情感和思想。同时,在构思、打草稿、修改文稿等方面,这些现代写作方式也可能比纸笔写作更为简单、方便,因为这些书写手段可能帮助学生更容易进行删去、重写、替换、保存等工作。

总之,随着以上写作环境与条件的改变和写作教学研究的深入发展,英语写作不应该只是少数有英语天赋的文化精英的专才,而是应该通过写作课程和教学的改革,在教师的引导和学生的共同努力下,成为广大英语学习者常见的学习活动,成为爱好英语的学生表达自己思想和情感时的可选方式之一,更重要的是,成为学生一种自主的学习行为和习惯。

因此,我国英语写作课程与教学改革的出路,实际上就在我们每一位愿意和敢于迎接现实挑战的外语教师身上。在此,让我们诚挚地向那些走在我们前面的同伴英语教师致敬,向为本书提供自己教学案例的海南中学吴爱姣、冯锦倩,海南师大附中董毅、陈华琪,海口市一中罗家富等各位老师致以衷心的感谢。让我们像他们一样,与自己的学生、同伴教师一道,不断探究和发现英语写作教学的有效过程和形式特点,与自己的学生一起坚持共创积极、和谐、健康的写作课堂环境,让我们在每天的反思性实践生活中与学生一同成长。

作者

2014年9月

附件：录音转写符号

- 突然停顿或打断，支支吾吾
- ? 升调
- . 降调
- word (下划线)重音
- ... 沉默的秒数
- [从左括号开始，表示两个讲话者同时谈话
- = 打断，下一个片段紧随，或者连续的谈话被放在不同的行
- : 拉长的元音
- o...o 比周围谈话声音低的片段
- , 没有标明升降调的停顿或者换气
- (hh) 边说边笑
- (xxx) 不清楚的谈话
- (()) 非语言行为，或转写者的评论

参考文献

- Allwright, R. L. 1984. The importance of interaction in classroom language learning [J]. *Applied Linguistics*, 5: 15–171
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing* [M]. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. *The Psychology of Written Composition* [M]. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernhardt, E. 1994. *Reading Development in a Second Language* [M]. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Boscolo, P. & Hidi, S. 2007. The multiple meanings of motivation to write [A]. In G. Rijlaarsdam (Ed.). and P. Boscolo & S. Hidi (Eds.). *Studies in Writing*, Volume 19, *Writing and Motivation* [C]. Oxford: Elsevier, 1–14
- Brown, G. & Yule, G. 1983. *Discourse Analysis* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. 1990. Vygotsky: A historical and conceptual perspective [A]. In L. C. Moll (Ed.). *Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology* [C]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cazden, C. B. 1986. Classroom discourse [A]. in M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* [C]. New York: Macmillan.
- Celce-Murcia, M & Larsen-Freeman, D. 1999. *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course* [M]. Boston: Heinle ELT.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience* [M]. New York: Harper & Row.
- Donato, R. 1994. *Collective Scaffolding in Second Language Learning* [M]. New Jersey: Alex Publishing.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Basil Blackwell.

- Ellis, R. 1998. *The Study of Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Ferris, D. R. 2003. *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students* [M]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D. R. & Hedgcock, J. S. 2005. *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, Practice (Second Edition)* [M]. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fowler, R. H. & Aaron, J. E. 2007. *The Little, Brown Handbook (Tenth Edition)* [M]. London: Longman.
- Freeman, D. 1991. To make the tacit explicit: Teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching [J]. *Teaching and Teacher Education*, 7(5/6): 439-454
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. 1996. *Theory and Practice of Writing* [M]. New York: Longman.
- Heritage, J. & Clayman, S. 2010. *Talk in Action: Interactions, Identities, and Institutions* [M]. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Hyland, K. 2003. *Second Language Writing* [M]. New York: Cambridge University Press.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis* [M]. London: Longman.
- Lantolf, J. P. 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. 2010. Having and doing: learning from a complexity theory perspective [A]. In P. Seedhouse, S. Walsh, C. Jenks (Eds.). *Reconceptualising Learning in Applied Linguistics* [C]. London: Palgrave Macmillan.
- Lave, J. M. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching* [M]. Cambridge:

- Cambridge University Press.
- Long, M. H. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of meaning [J]. *Applied Linguistics*, 4: 126–141
- Long, M. H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition [A]. In W. C. Ritchie and T. K. Bhatia (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition* [C]. San Diego: Academic Press.
- McCarthy, M. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Musumeci, D. 1996. Teacher-learner negotiation in content-based instruction: communication at cross-purposes [J]. *Applied Linguistics*, 17: 286–325
- Pennington, M. C. & So, S. 1993. Comparing Writing Process and Product Across Two Languages: A Study of 6 Singaporean University Student Writers [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2(1): 41–63
- Polnac, L. 2008. *Prose, Pattern and Process (Eighth Edition)* [M]. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Richards, J. C. 1990. *The Language Teaching Matrix* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. 1998. *Beyond Training* [M]. Cambridge: Cambridge University press.
- Sasaki, M. & Hirose, K. 1996. Explanatory Variables for EFL Students' Expository Writing [J]. *Language Learning*, 43(4): 137–74
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning [A]. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.). *Principles and practice in the study of language* [C]. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. 2005. The output hypothesis: Theory and research [A]. In E. Hinkel (Ed.). *Handbook on Research in Second Language Teaching and Learning* [C]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Thompson, G. 1997. Training teachers to ask questions [J]. *ELT Journal*, 51: 99–105.

- Tsui, A. B. M. 1996. Reticence and anxiety in second language learning [A]. In K. M. Bailey and D. Nunan (Eds.). *Voices from the Language Classroom* [C]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tsui, A. 2003. *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of ESL Teachers* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [M]. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1986. *Thought and Language* [M]. Cambridge, MA: MIT Press.
- Walsh, S. 2002. Construction or obstruction: Teacher talk and learner involvement in the EFL classroom [J]. *Language Teaching Research*, 6: 3-23
- Walsh, S. 2006. *Investigating Classroom Discourse* [M]. New York: Routledge.
- Walsh, S. 2011. *Exploring Classroom Discourse: Language in Action* [M]. Abingdon: Routledge.
- Weigle, S. C. 2002. *Assessing Writing* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weigle, S. C. 2005. Second language writing expertise [A]. In Johnson, K. (Ed.). *Expertise in Second Language Learning and Teaching* [C]. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Wells, G. 1999. *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. & R. Burden. 1997. *Psychology for Language Teachers* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-based Learning* [M]. Harlow, Essex: Longman.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wong, J. & Waring, H. Z. 2009. Very good as a teacher response [J]. *ELT Journal*, 63(3): 195–203
- Zamel, V. 1983. The composing processes of advanced ESL students: Six case studies [J]. *TESOL Quarterly*, 17: 165–187
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. 1999. Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals [J]. *Journal of Educational Psychology*, 91: 1–10
- 韩刚. 2011. 英语教师学科教学知识的建构. 上海: 上海外语教育出版社.
- 皮连生. 2000. 教学设计. 北京: 高等教育出版社.
- 中华人民共和国教育部. 2003. 普通高中英语课程标准 (实验) [S]. 北京: 人民教育出版社.
- 中华人民共和国教育部. 2012. 义务教育英语课程标准 (2011 年版) [S]. 北京: 北京师范大学出版社.

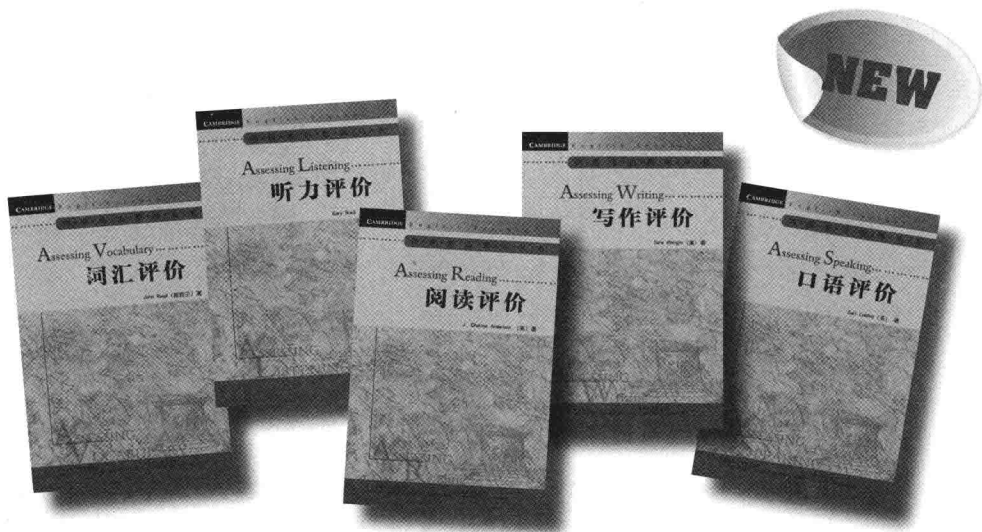
剑桥英语教师丛书

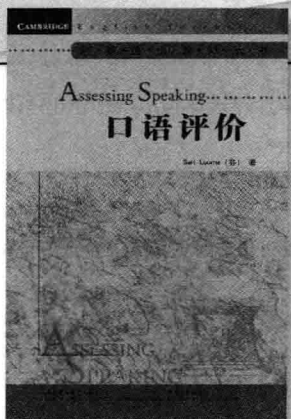
“剑桥英语教师丛书”精选自剑桥大学出版社出版的英语教师教育领域的力作，并由国内英语教育界专家、学者撰写导读。

语言学习评价一直以来是语言教学领域的重点话题。本版“剑桥英语教师丛书”中包含的“剑桥语言评价系列”旨在为我国英语教学评价提供可借鉴的经验。他山之石，可以攻玉。这几册书分别对语言知识和语言微技能等方面的评价进行了深入的研究，相信它们能为中国的外语教师在语言教学评价方面的研究提供有效的帮助。

本丛书从英语语言教学的理论和实践两个层面，为英语教师的教学实践提供理论指导，并为英语教师的在职教育和终生职业发展提供丰富的资源，供在职英语教师和英语语言教学研究者，包括英语专业的研究生学习使用。

书名	作者	导读	定价
词汇评价	Read, J.	何安平	38.00元
语法评价	Purpura, J. E.	范海祥	49.00元
听力评价	Buck, G.	任庆梅	39.00元
口语评价	Luoma, S.	徐海铭	33.00元
阅读评价	Alderson, J.	王笃勤	58.00元 (估)
写作评价	Cushing-Weigle, S.	韩刚	38.00元
计算机技术条件下的语言评价	Chapelle, C. & Douglas, D.	刘永兵	21.00元
儿童语言学习评价	Mckay, P.	朱晓燕	53.00元
课堂观察任务： 语言教师与培训者资源手册	Wajnryb, R.	魏立明	19.90元 (估)
语言教师心理学初探	Williams, M. & Burden, R.	刘学惠	37.00元
远程语言教学	White, C.	武和平	39.00元
任务型语言教学	Nunan, D.	黄爱凤	34.00元
如何在语言课堂上运用故事教学	Morgan, J. & Rinvolucri, M.	张伊娜	25.00元





口语评价

Assessing Speaking

口语本身到底具有什么样的特征？如何设计口试任务来真实地反映考生口语的实际情况？如何描述口语等级？如何确定口语等级指标？如何确保口语评价的效度和信度？

《口语评价》一书直接回答了这些切实具体、关涉口语评价的问题。

本书的适用范围较广，英语学习者、语言教师、语言测试开发者、口语测试机构、口语培训机构都可以在书中找到自己需要的答案。

本书表述深入浅出，举例引证丰富权威，可读性和学术性兼具，概念阐释明晰，说理清楚翔实，着力解决实际测试中遇到的问题，是口语测试设计和评价工作者难得的好帮手。

ASSESSING
SPEAKING

