

体验式教学理论在英语应用文体写作教学中的应用^{*}

浙江海洋学院 罗 毅 蔡慧萍 王 金

提 要: 本文介绍体验式教学理论在英语应用文体写作教学中得以成功应用的英语写作教学实验。该实验以清华大学杨永林教授主编的《体验英语写作》网络版为教学平台,从 2005 年起在一所地方普通高校完成了四轮实验,涉及学生 600 多人。结果表明,受试学生的语类意识和应用写作能力得到明显提高。

关键词: 体验式教学理论, 英语应用及写作

一、问题的提出

传统的大学课堂教学模式严重地制约着学生的写作体验。在这种情形下,我国英语专业写作课的教学效果难以达到《高等学校英语专业英语教学大纲》(以下简称《大纲》)提出的要求,甚至目标相差甚远。从近三年全国英语专业四级和八级考试来看,写作部分得分确实不能令人满意。全国英语专业四级考试写作平均成绩 2007 年、2008 年和 2009 年分别为 16.91、15.86 和 16.62(专四写作部分满分为 25 分);而全国英语专业八级考试写作成绩在经历“三连降”(即 2004 年 12.01、2005 年 11.61、2006 年 11.01、2007 年 10.25)后,于 2008 年和 2009 年有所上升,分别为 12.43 和 13.70(专八写作部分满分为 20 分)。至于考入外语专业的研究生,很多人都存在着这样或那样的问题,至少不能独立撰写一篇像样的英语短文,并且这一情况近年来有加重的趋势(马秋武, 2005)。这说明我国英语写作教学还存在诸多问题,写作教学还需要进一步探索和研究。虽然导致写作教学效果不佳的原因很多,但我们认为更新教师的教学理念,用一定的理论作指导,扩大学生的参与度,让学生亲身体验写作的乐趣至关重要。事实上,写作是一门实践性很强的课程,写作能力的提高离不开写作的亲身体验(Numan, 2004: 92)。诚然,写作能力非自然习得(naturally acquired),而是学校或其他环境中的文化传承(culturally transmitted),写作是必须通过实践学会的技能。母语写作是这样,外语写作尤其如此(刘金明: 2007)。为此,我们专门成立了写作实验团队,并在清华大学方琰教授和杨永林教授的指导下从事了体验式语类大学英语写作教学实验研

究。

二、教改的理论基础、目的及意义

1. 理论基础

体验式英语教学理论是在 20 世纪 70 年代交际性教学理论和任务型教学理论的影响下所形成的一个强调学习者的参与性和实践性的新的教学理念。其理论基础相当雄厚,涉及到多种理论,包括 John Dewey 的“learning by doing”、建构主义理论和文化社会学等。体验式英语教学的理论基础是建构主义(孔庆炎等, 2003),建构主义认为学习是一个积极主动的建构过程,强调以学生为中心,学生为认知的主体,教师只对学生的意义建构起帮助和促进作用。建构主义的教学方法多种多样,其共性则是在教学环节中都包含有情境创设和协作学习,并在此基础上由学习者自身最终实现对所学知识意义建构。体验式教学理论始于直觉,终于感悟;强调过程,注重实践。因此,对经验的体验,特别是对直接经验的体验是整个体验学习模式的核心(余谓深, 2005)。

“体验英语”作为一项强调语言学习者的参与性、实践性的新理念,近年在国内已经开始引起高度重视。一些专家、学者对此理论开始进行探索、研究和实验。杨永林教授《体验英语写作》教材的出版以及“体验英语写作”立体化训练系统的创立,标志着这一理论与实践在我国的研究已经进入一个新阶段。2007 年高等教育出版社申请国家社会科学基金项目“体验式英语教学理论与实践”的成功,以及两批相关子课题的立项招标的完成,有力地促进了相关教育科研在全国迅速展开,教学的有效性也正在逐步得到验证。我校作为第一批子课题的中标单位已进行了三年的教学实

^{*} 本文系浙江省新世纪教改项目“区域教学资源数字化平台下的体验式英语写作语类教学模式实践研究”(项目编号: yb08046)研究成果之一。

验,并取得了明显的成效。

2. 目的

第一,提高英语写作教学效率。本课题基于《体验英语写作》网络版的写作语料库,该语料库共有3000篇“原汁原味”的中国学生习作语素材,涉及到18种常用语类,每一篇文章有清华大学外语系教授们的文字批改、修改建议以及评语反馈,解决了教师苦于寻找合适的范文、苦于如何评阅学生的习作以及如何撰写写作评语的问题,又为学习者进行“自主学习”和“镜像学习”(mirror-image learning)提供了有力的保障,因而能够降低教学成本,解决我国英语教师,尤其是英语写作教师短缺的问题。

第二,利用多媒体教学手段充分发挥学生的主体性。Hyland和Hyland(2006:8)证实,计算机媒体反馈技术的发展可以赋权于学生,并使写作课程更具合作性。计算机媒体交际(CMC)使学生在寻求反馈时发挥更积极和更自主的作用,因为他们想提问时就可以提问,并在讨论中发挥主体性。学生协商能使讨论更加体现“以学生为中心”,形成共同体意识,鼓励团体认知意识并提高学生的参与性,学生互动的机会则更多。

第三,促进外语教学改革,培养学生思维的习惯和学习兴趣。传统的写作教学模式注意写作技能和写作知识的传授,认为成功学习者的写作行为是在老师教授下的一种“一蹴而就”的能力表现。而体验式教学实验注重学生学习的全过程参与、合作,在讨论和磋商的基础上培养良好的思维习惯,提高学习兴趣。

第四,进一步落实教育部2007年1、2号文件精神。把信息技术作为提高教学质量的重要手段,积极推进网络教育资源开发和共享平台建设,建设面向全国高校的精品课程和立体化教材的数字化资源中心,建成具有示范作用和服务功能的数字化学习中心,完善终身学习的支持服务体系;从管理机制的角度,要求加大教学投入,强化教学管理,深化教学改革,提高教学质量。

3. 意义

第一,共享写作语料库资源。学生利用现代信息技术同步训练写作技能、交流写作成果,体验写作过程,丰富学生思想、扩大学生视野。这有利于提高英语写作教学的科技含量和信息化程度,减轻教师工作负担。

第二,有利于树立读者意识。写作作为一种

语言交际活动不是简单的单向“给予”,而应该是动态的双向互动,是心灵的交融与沟通。语言交际活动不能简单地看作是传递信息,更不能看作是单方面地对语篇接受者施加影响,而是一种相互影响、一种思想和兴趣的双向交流,同时还是交际双方主观态度的形成与展现的过程。在写作过程中作者要设身处地考虑读者的社会心理状况,揣测他们可能会做出的恰当的反应,这是一种作者与读者的互动过程(邓志勇,2002)。因此,在教授写作时要求学生树立读者意识,写出来的语篇既要符合读者语言的语篇模式、体裁样式和修辞规约,又要考虑读者的背景和交际策略,以便与读者形成共同的话语社团。Moffett曾直截了当的指出:“任何教写作的人其首要的任务是培养读者意识,不然难有什么成效”(转引自刘金明,2007)。Hyland(2005:33-34)更明确地指出,作者应换位思考,从读者的视角审视自己的写作,即选词要适切他人,表达思想的方式要使读者明白无误。

第三,有利于培养学生的团队精神和合作意识。该实验注重学生小组合作学习活动的开展,利用pair work、group work等形式落实写作过程中各个环节的生生互动,充分体现学生学习的主动性和合作意识,从而激发他们的创新能力。

第四,有利于写作语料库的建设。在教学实验的基础上对学生的英语应用文体写作语料进行选择、修改和评价,并按照文章类型进行分类和归档,针对地方高校学生的差异性逐步建立和完善校本英语写作语料库,以满足学生自主学习和自我评价之需要。

三、实施对象、内容与条件

在教学实施过程中,我们首先根据学生的需要和《大纲》要求选定教材,确定教学实验对象、教学内容以及语料库建设。

1. 教材的选定

实验之前我们认真研读、分析了国内11年来出版的21种英语写作教材,发现绝大多数教材都是属于bottom-up结构(蔡慧萍,2005),这些教材难以满足《大纲》要求和社会需求。正如Grant(1987:109)认为的那样,教科书不是为某一个具体的班级而编写的——因为每一个班级都存在差异性。教科书需要以某种方式来适应特定情境中特定班级的特殊需要。这正是教师作用关键之所在。为此,我们自编了由十大应用文体写作和四大常用文体写作而组成的教材,同时,以杨永林教

授主编的《体验英语写作》网络版为教学平台。

2. 实验对象

我们基于第一轮(2005年9月-2006年7月)探索性实验,于2006-2007学年,在我院六个班级进行了体验英语写作第二轮实验,其中英语专业二本学生一个班(35人),三本学生四个班(150人)和小学教育专业一个班(33人)。2007-2008学年我们在我校大学二年级英语专业6个教学班的200名学生(其中二本2个班级,三本4个班)中,实施了第三轮实验,2008-2009学年以来,我们在我校英语专业二年级所有班级(4个二本班级,4个三本班级)中展开了实验,现在正在进行第五轮实验,并产生了阶段性教学效果。

3. 教学内容

在英语应用文写作阶段,我们根据学生的需求和《大纲》要求,共学习了10种语类:即卡片写作、通知、便条(包括10种不同情景下的便条:如请假条、邀请便条、感谢便条、取消约会便条、接受别人邀请的便条、向别人表示感谢、问候和表示哀悼的便条等)、求职信、个人简历、求助他人写推荐信、推荐信、私人信件、公函、提要写作等。

4. 语料库建设

英语写作语料库是指在随机抽样的基础上收集的不同体裁的有代表性的作文的集合,是学生写作的样本和教师评价的参照。它是我们实施教学实验的重要工具和资源,适宜的语料库是成功完成教学实验的必备条件,为此,我们对语料库的建设非常重视。目前国内的写作语料库建设还处在起步阶段,成功的语料库还不多见,而且,由于学生英语水平的差异性,已建立的语料库还存在着调整、补充和完善的必要性。为此,我们决定构建自己的语料库。在硬件方面,我们装备了两个60座的计算机网络室,该系统是基于英语写作语料库的网络平台,每个学生拥有一台计算机,供写作、修改、储存、演示和交流之用。在软件方面,我们引进清华大学杨永林教授主编的《体验英语写作》网络版语料库。该语料库教学资源丰富,包含了3000篇“原汁原味”的清华学子习作素材,涉及到18种常用语类,但考虑到学生的差异性,我们决定利用杨永林教授的立体化训练平台的开放性特点,将我校500余篇涉及10种语类的应用文体学生习作融入其中。这些习作经过三级修改,即学生自己修改、同伴修改和教师批改并下评语后由任课教师随机抽样获得,并按不同语类进行归

档入库。同时,将这些习作存放在班级公共邮箱中,以便学生随时学习和模仿。我们自己建立的写作语料库分范文(去掉了修改痕迹)和三级评议习作(保留修改痕迹)两种。范文主要来自修改后的学生优秀习作,也包括从其他渠道收集的材料。范文主要作为教师课堂评析之用,而三级评议习作则由学生课后自己研习。

我们根据自己学生的实际情况建立自己的语料库,充分体现了学生、教师在课堂交往的基础上主动参与本课程资源的开发,为我校乃至同等层次高校的英语写作教学提供切合学生水平的学习资源。

四、实施过程与方法

哈佛教授 David Kolb 对体验学习有独到研究,提出了“具体经历、反思观察、抽象概念和主动实践”四阶段学习模式。该模式的具体任务是:具体经历阶段:学习者体验新的情境;反思观察阶段:学习者对已经历的体验加以思考;抽象概括阶段:学习者达到理解所观察的内容并转换为合乎逻辑的概念;主动实践阶段:学习者验证形成的概念并运用到解决问题之中(转引自郭佳等,2007)。据此,我们设计了学前写作(pre-writing)→课堂讨论(classroom discussion)→范文评析(sample commentary)→自我修改(self-revision)→小组交流(group interaction)→课外练习与自我评析(after-class practice and self-evaluation)→教师评阅(teacher's evaluation,包括当面评改)的教学模式。该模式重视写作过程,注重学生的体验,在学生积极参与的前提下,培养学生的思维能力。通过学前写作,让学生了解自己的写作困难与写作水平,让学生明白哪些是应加强与提高的。通过课堂讨论,让学生明白写作任务的目的,该语篇将在社会交际中起到什么作用,交际双方的关系亲疏度如何,该语篇应该包括哪些必要信息,内容的展开应以怎样的顺序,语言使用上应体现什么特点,等等。通过对语料库中的范文进行评析,让学生有更进一步的感性认识,让学生进一步理解不同语类的应用文语义结构。通过自我修改,不断提高作文的质量。通过小组交流、同伴互相评阅,学生能取长补短(蔡慧萍、方琰,2007)。我们让学生独立写作、在小组内相互阅读,并让他们从写作内容、语言结构、语言使用和得体性等《大纲》规定的几个方面进行评阅。学生评阅主要基于对写作目的是否明确、写作内容是否充实、语类结构是

否得当、组织布局是否合理、语篇特征(主题句)是否突出、段落展开模式是否得当、语言使用是否正确等问题的回答。课外练习与自我评析能够强化所学知识,提高学生辨别、分析和思维能力。教师评阅具有不可替代的作用,它从宏观层次与微观层次对学生习作质量做出价值判断。

教学过程中,我们坚持采用小组合作教学。社会建构主义观点关注每篇文章所属的社会环境,认为学生参与写作社团以理解作者/读者关系,并学会认识到自己的观点与其他人不同,这一点很重要(桑切克, 2007: 365)。同伴合作和小组讨论大量增加了每个学生在课堂内使用英语的机会;使学生在教师的指导下独立完成任务,增强学习的独立性,有助于养成以学生为主的学习习惯,能增加相互合作的机会(蔡慧萍、陆国飞, 2005)。在小组合作过程中,写文章的学生所体验到的询问、解释以及详述等过程对于优秀写作非常重要。当学生合作或共同写一篇文章时,他们经常将各种各样的经历展现出来。此类丰富的共享式合作可以让学生就写作内容和写作方法获得新的认识。相反,仅仅为了达到教师的期望而进行写作,学生的作文往往显得拘泥、缺乏创造性,以致相互雷同。在同伴写作小组中,由于教师的期望不那么明显(桑切克, 2007: 366),就为学生创造了机会,让他们在了解他人见解和参与创造共同认知的过程中评价并完善自身的理解。这种方式使得社会环境中的体验成为学生思维发展的重要机制(同上: 328)。从社会认知角度看,同伴检查可被视为一种给合作者提供讨论其原文并发现别人对该文解释机会的形成性发展过程(Hyland & Hyland, 2006: 6)。虽然不同的学者对同伴改进写作的有效性认识不一,但更多研究则持肯定态度。例如,Paulus (1999)认为同伴反馈极大地影响学生的修改,使原文得到改进。Mendonca 和 Johnson (1994)发现学生在修改中采纳同伴的意见要多于他们自己。此外,情感因素在同伴成功的反馈过程中具有教师不可替代的重要作用。为此,我们遵循 Byrne (1987: 34-35)提出的小组活动原则,注重分组、活动目的、活动时间、噪音控制、选择性的检查和提供反馈信息方面的合理性。

2006年起,我们开始在自主语言学习室上英语写作课。学生每节课都要亲身上机体验学前写作。在这一过程,我们就写作目的、作者与读者之间的关系、语式(mode)、必要成分和附加成分、语

类结构和语言表达等问题让学生结合他们的“学前写作”进行讨论,感受文章的语义结构,体验语篇内部的固有的自然顺序,而且,还要考虑潜在的读者背景以及语篇的得体性(McCarthy & O'Dell, 1994: 100)。教学过程中,教师通过主机实时监控学生的写作过程,观察学生的学习困难,分析发生困难的原因,在必要时给以适当指导,并将学生的习作进行演示和转播,以便评价。而学生可将已完成或未完成的习作拷走,以便课后继续修改或完成。

我们在每次课程开始都会让学生先进行“Classroom Report”活动,报告该小组课后活动情况,并借助于计算机平台用PPT形式对所修改的学生习作进行评价。此活动主要包括三个方面:反思上节课所学内容;介绍组内成员复习、修改习作情况;汇报习作中存在的主要问题。我们认为,Classroom Report活动可以使学生对写作过程进行有效反思,促进学生的知识内化,有利于形成符合目标语特征的写作图式。

总之,通过体验式英语写作教学,学生感受到了写作的快乐,学会从内容的整体结构出发考虑对语言表达方式的选择,从而使得他们的写作不断向《大纲》所规定的四大要求“内容充实、语言通顺、用词恰当、表达得体”迈进。此外,我们教学团队成员坚持定期开会,交流上课情况,解决教学过程中存在的问题,同时对下节课的教学内容进行讨论,预设教学目标,预测可能出现的情况,等等。

五、结语

通过几轮教学实验,我们发现学生的自主学习能力得到加强、合作学习意识得到提高。学生从体验中学会了交往,主动建构知识,把握了所学语类的语义结构,构建了写作图式;学生的语类意识不断增强,应用文体写作技巧和能力得到较大幅度的提高。学生能够利用多媒体写作平台进行互动式英语写作并达到了预期效果。语料库资源得到进一步充实,实验中我们不是被动地接受原语料库的资源,而是根据我们学生的实际水平,及时补充相关语类的学生习作,供学生阅读。从参加全国英语专业四级和八级考试来看,结果令人满意。我校专四写作平均成绩2006年、2007年、2008年和2009年分别为15.25、17.57、16.55和17.02,分别超过全国当年平均成绩,而实验前的2005年,我校专四写作平均成绩仅为13.85,大幅低于当年全国平均成绩(15.47);首届实验班级学

生 2007 年参加专八考试, 成绩为 10.28, 小幅超过全国 10.04 的平均成绩; 2008 年和 2009 年我校专八考试成绩分别为 13.02 和 14.29, 较大幅度地超过全国 12.43 和 13.70 的平均成绩; 而 2004 年、2005 年和 2006 年我校专八考试写作成绩均低于当年全国平均成绩。另一方面, 参加实验教师的理论水平和实践能力均得到提高, 该项目的研究得到有关方面的认可, 在获准浙江省社科联的课题立项和国家社会科学基金项目子课题立项的基础上, 又被列为学校重点教改项目和浙江省新世纪教改项目, 英语写作课程也被列为浙江省精品课程, 阶段性成果在全国两届“体验英语写作”高级学术研讨会(南昌大学和重庆科技学院)上宣读, 并被教育部高等教育出版社授予“体验英语写作教学与研究示范基地”。但是, 实验过程中也暴露一些问题, 如学生微观层面的错误(语言错误等)较为普遍; 课堂程序有些固化, 不利于长时间保持学生兴趣; 语类类别还不能满足社会实际需求, 有待进一步丰富。此外, 语料库所包含的习作数量还十分有限, 有待于进一步补充和完善, 我们正期待有更多的地方高校能够携手共建英语写作语料库, 共享其资源。

参考文献

- Byrne, D. 1987. *Techniques for Classroom Interaction*. London: Longman.
- Grant, Neville. 1987. *Making the Most of Your Textbook*. London: Longman.
- Hyland, K. 2005. *Teaching and Researching: Writing*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Hyland, K. & F. Hyland. 2006. *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. New York: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. & F. O'Dell. 1994. *English Vocabulary*

- in Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendonca, C. O. & K. E. Johnson. 1994. "Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction". *TESOL Quarterly* 28 (4).
- Numan, D. 2004. 《体验英语教学》北京: 高等教育出版社.
- Paulus, T. 1999. "The effect of peer and teacher feedback on student writing". *Journal of Second Language Writing* 8.
- Underwood, M. 1987. *Effective Class Management*. London: Longman.
- 蔡慧萍、方琰, 2007, 语类结构潜势理论与英语写作教学模式实践研究, 《浙江海洋学院学报》第 4 期。
- 蔡慧萍、陆国飞, 2005, 从一个外向型调查报告看英语人才培养模式和课程设置改革, 《中国外语》第 2 期。
- 蔡慧萍, 2005, 我国高校英语写作教材现状调查分析与思考, 《外语与外语教学》第 6 期。
- 邓志勇, 2002, 英语教学法探讨, 《解放军外国语学院学报》第 5 期。
- 郭佳、包兰宇、王晓娟、李淞, 2005, 大学英语体验式教学探讨, 《北京交通大学学报》第 3 期。
- 孔庆炎、胡壮麟、桂诗春、贾国栋, 2003, 关注《大学体验英语》, 《中国大学教育》第 8 期。
- 刘金明, 2007, 英语写作教学的多维视角, 《天津外国语学院学报》第 2 期。
- 马秋武, 2005, 是语言能力, 还是非语言能力, 《中国外语》第 4 期。
- 桑切克, 约翰著, 周冠英、王学成译, 2007, 《教育心理学》北京: 世界图书出版社。
- 余谓深, 2005, 体验教学模式与《大学体验英语》的编写思想及特点, 《中国外语》第 4 期。
- 作者简介: 罗毅, 浙江海洋学院教师教育中心教研室主任, 副教授, 在读博士。研究方向: 英语教学、教师教育。(通讯地址: 316000 舟山市定海区海院路 18 号 浙江海洋学院)

Experiencing Teaching Theory Applied in Practical English Writing Instruction

LUO Yi, CAI Huiping, WANG Jin

Abstract: This paper reports an English writing instructional experiment in which Experiencing Teaching Theory is applied successfully in English practical writing instruction. The experiment has been implemented in a local university for four rounds since 2005, involving 600 students, taking the network version of Experiencing English Writing compiled by Yang Yonglin, professor at Tsinghua University, as the platform for English writing instruction. The results show that the testees' awareness of genre and their ability of practical writing increased obviously.

Key words: Experiencing Teaching Theory, Practical English Writing