

流畅性 与小学生 习作

Fluency and Primary
School Exercises



朱晓斌 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

教育部人文社会科学研究一般项目(规划基金)

“小学生写作流畅性研究(10YJAXLX026)成果

流畅性与小学生习作

朱晓斌 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

流畅性与小学生习作 / 朱晓斌著. — 杭州:浙江
大学出版社, 2017.8

ISBN 978-7-308-17364-3

I. ①流… II. ①朱… III. ①小学语文课—教学研究
IV. ①G623.202

中国版本图书馆CIP数据核字(2017)第216167号

流畅性与小学生习作

朱晓斌 著

策划编辑 阮海潮
责任编辑 冯社宁 赵静
责任校对 陈静毅 於国娟 梁容
排 版 杭州兴邦电子印务有限公司
封面设计 续设计
出版发行 浙江大学出版社
(杭州市天目山路148号 邮政编码310007)
(网址: <http://www.zjupress.com>)
印 刷 杭州日报报业集团盛元印务有限公司
开 本 710mm×1000mm 1/16
印 张 15
字 数 252千
版 次 2017年8月第1版 2017年8月第1次印刷
书 号 ISBN 978-7-308-17364-3
定 价 35.00元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部电话 (0571) 88925591; <http://zjdxcbbs.tmall.com>

目 录

第一章 习作的停顿与界定	1
第一节 习作心理研究概况	2
一、作品取向的习作心理研究	2
二、过程取向的习作心理研究	4
第二节 习作停顿与语言、认知加工的关系	7
一、习作停顿在语言产生中的作用	7
二、习作停顿出现的原因	8
三、习作停顿中的认知加工	8
四、习作研究中对停顿的界定	9
第三节 习作停顿的研究方法	10
一、停顿分析法	10
二、相关研究成果	11
第二章 小学生习作停顿的实验研究	13
第一节 小学生习作停顿和运动执行的认知加工研究	14
一、小学生习作停顿的研究构想	14
二、小学生写作停顿的界定	15
三、停顿和运动执行中的认知需求研究	18
四、小学生习作停顿和运动执行中的认知加工	25
第二节 小学生记叙文写作中的停顿分析	32
一、研究目的、方法与过程	32
二、实验设计与过程	32
三、实验结果与分析	33
四、讨论	40

五、结论	43
第三节 小学生习作停顿的分析视角	43
一、小学生习作停顿研究的方法视角	43
二、小学生习作停顿研究的结果分析	45
三、研究结论与展望	49
第三章 小学生习作流畅性的界定与测量	51
第一节 小学生习作流畅性的研究范式	51
一、习作流畅性的界定	51
二、小学生习作流畅性的测量指标	53
三、习作流畅性的研究方法	60
四、习作流畅性的影响因素	61
第二节 小学生习作流畅性的问题与研究构想	64
一、习作流畅性问题的指向	64
二、习作流畅性研究的构想	65
第四章 小学生习作流畅性的实验研究	67
第一节 不同年级小学生习作流畅中的高级认知加工	67
一、研究目的、方法与过程	67
二、高水平认知加工(停顿)的编码	68
三、实验结果与分析	69
四、讨论	72
五、结论	73
第二节 不同年级中小学生习作流畅性的特点研究	74
一、研究目的、方法与过程	74
二、实验设计与程序	74
三、数据的预处理	74
四、实验结果与分析	75
五、讨论	85
六、结论	88

第三节 中小學生习作流畅性的影响因素研究	89
一、研究目的、方法与过程	89
二、实验结果与分析	90
三、讨论	102
四、结论	105
第四节 习作流畅性的研究分析	106
一、关于研究方法	106
二、关于研究结果	107
三、研究结论	111
四、研究展望	111
第五章 小学生习作评分误差研究	113
第一节 小学生习作误差的界定与来源	114
一、习作评分误差的界定	114
二、习作评分误差的来源	115
三、评分教师因素造成的习作评分误差	116
四、评分工具造成的误差	118
第二节 小学生习作评分误差研究	119
一、对习作评分误差来源研究	119
二、对习作评分误差控制研究	120
三、小学生习作评分误差的研究构想	123
第三节 晕轮效应与首因效应对小学记叙文评分误差的影响	125
一、研究目的与假设	125
二、实验设计与过程	126
三、研究结果与分析	127
四、讨论	137
五、结论	138
第四节 分数设置对习作评分误差影响研究	139
一、研究目的与假设	139
二、研究方法与程序	139

三、研究结果与分析	140
四、讨论与结论	144
第五节 小学生习作评分误差的研究分析	145
一、晕轮效应对于习作评分误差影响	146
二、首因效应对于习作评分误差影响	146
三、晕轮效应与首因效应交互作用对习作评分误差影响	147
四、分项评分与综合印象评分的比较	147
五、分项评分量表分数设置对于小学记叙文习作评分误差影响	148
六、分析与展望	148
第六章 小学生习作过程中的自我调节学习	151
第一节 自我调节学习与小学生习作	152
一、自我调节学习的界定	152
二、自我调节学习的理论观点	153
三、自我调节学习的理论模型	155
四、自我调节学习的研究现状	156
五、习作研究现状	159
六、自我调节学习与习作关系的研究构想	160
第二节 五年级小学生习作策略的制定	163
一、研究目的、方法和程序	163
二、编码过程	165
三、列表制定	169
四、讨论与结论	171
第三节 习作教学中自我调节学习的有效性探究	174
一、研究目的、方法和程序	174
二、实验数据处理	179
三、实验结果与分析	180
四、讨论与结论	184
第四节 自我调节学习对小学生习作成绩的影响	187
一、研究目的、方法与过程	187

二、实验结果与分析	188
三、讨论与结论	194
第五节 自我调节学习与小学生习作关系的研究分析	199
一、关于研究方法和过程	199
二、关于研究结果	201
三、研究的不足与展望	204
参考文献	207
附录	226
附录1 三任务技术培训时的口语报告样例	226
附录2 被试口语报告及定向分类结果样例	227
后记	

第一章 习作的停顿与界定

习作是人类语言表达的基本技能之一。习作不仅是中小学生学习要求的重要组成部分,而且是一种需要掌握的重要基本技能,在日常生活、工作中发挥着重要作用,因此围绕习作展开的习作心理研究在学科教学心理学中具有重要地位。习作是一种复杂的认知活动,它是作者用书面言语表达自己思想感情的过程,也是用书面言语影响别人的过程(薛庆国,庞维国,2000)。

20世纪80年代开始,我国心理学和教育学工作者开始涉足习作心理研究。近二十年来,国内有关汉语习作心理的研究更多表现出能力取向的趋势,包括习作能力结构、习作能力发展阶段及其特点、习作理论模型构建、作文测评研究等方面(周私,张庆林,2003)。这些研究侧重于从基于作品(product-based)的角度对习作进行考察。基于作品的研究关注对习作成品进行语言学水平上的分析,注重习作质量和结构。这种形式的习作研究多为离线(off-line)研究,即在习作任务完成后,考察作品的特征,因而无法对习作过程进行探究。

认知心理学的兴起使得研究的角度转向个体如何对信息进行表征、加工和转换,考察上述过程发生的内在机制。该研究视角和方法的引入大大促进了习作心理研究的发展,特别是国外对英语习作心理的研究。在英语习作心理研究中,研究者们逐渐从对习作作品的研究转向对习作过程的直接考察,着力探讨潜藏于习作活动过程中和各种习作现象背后的认知加工过程。这种基于过程(process-based)的研究在方法上多为在线(on-line)研究,即通过各种方法(视频拍摄、记录软件等)对习作过程进行记录,进而对这一过程进行实时的观察和分析。

习作过程中的停顿研究正是在此基础上发展起来的。停顿是习作过程中的一个常见现象。文本产生过程中的停顿通常被理解为是心理组织、问题解决或者一个认知单位的开始,是习作认知加工过程的重要信号和计划活动的重要指标,反映了目标复杂程度、习作策略使用等方面的重要差异,在语言产生研究中具有重要地位。在这期间,习作者致力于思考接下来写什么以及监控已经产生的内

容。而通过分析停顿产生的位置和持续时间,可以考察这些过程的本质以及它们的时间组织。而且不同能力的习作者往往会表现出不同的习作停顿模式和特点,故习作过程中的停顿研究不仅促进了习作心理学的理论研究,也为开展习作教学工作提供了重要的理论依据,可以帮助教师了解学生的习作习惯和习作特点,指导学生养成良好的习作习惯、制定合理的习作策略等。

本研究的着眼点是小学生汉语习作过程中的停顿研究,这开辟了过程取向和在线研究的汉语习作心理研究的新视角。汉语习作研究中,有关过程取向的习作心理的实证研究实在太少,本研究拟通过三任务技术从认知过程角度研究汉语习作停顿和运动执行中的认知加工,并进一步在对习作视频的实时观察和分析的基础上考察不同习作者在习作停顿行为上的差异,为汉语习作教学提供理论和实践的支持。

第一节 习作心理研究概况

近几十年来,国内外习作心理研究表现出两种取向:一是作品取向,注重对作品的考察;二是过程取向,即把习作看成是信息加工和问题解决的过程。

一、作品取向的习作心理研究

20世纪70年代以前,习作研究倡导的主要框架是修辞学。习作过程被分为三个阶段:习作前、习作后和重新习作。有通过考察作品来研究习作的,如对作家、记者的信件或者传记等的研究(Levy & Olive, 2001)。这些研究侧重于从作品的角度对习作进行考察,即关注作品语法和语言水平上的分析,注重习作质量和结构。并且,该取向下的习作研究多为离线研究,即在习作任务完成后,考察作品的特征,因而无法对习作过程进行探究。

1. 习作能力结构

作品取向研究关注习作者的能力。习作能力结构指习作能力内部各要素、成分之间合乎规律的组织形式。朱作仁(1988)认为习作能力由审题、立意、收集材料、系统整理材料、语言表达、修改等六方面构成,这六种能力相互影响,共同构成了习作能力。祝新华(1993)用因素分析法得出,青少年习作能力结构包含以下五

方面:驾驭语言、确立中心、布局谋篇、叙述事实、择用方法。

2. 习作能力的发展

Kellogg(2008)认为,习作技能的认知发展经过了3个阶段(如图1.1所示)。每个阶段均需要十年左右的练习。

(1) 知识陈述阶段

在知识陈述阶段中,作者表征占优。该阶段的初学者通过习作告诉他/她自己所知道的知识。处于该阶段的儿童从记忆中寻找出与主题相关的内容,然后使用陈述知识的加工方法,把出现在脑海里的内容写下来(孙素英,肖丽萍,2002)。实际经验中,处于知识陈述阶段的习作者在对文本真实意义的理解上有困难,作文基本上是他们自身思维的重述。

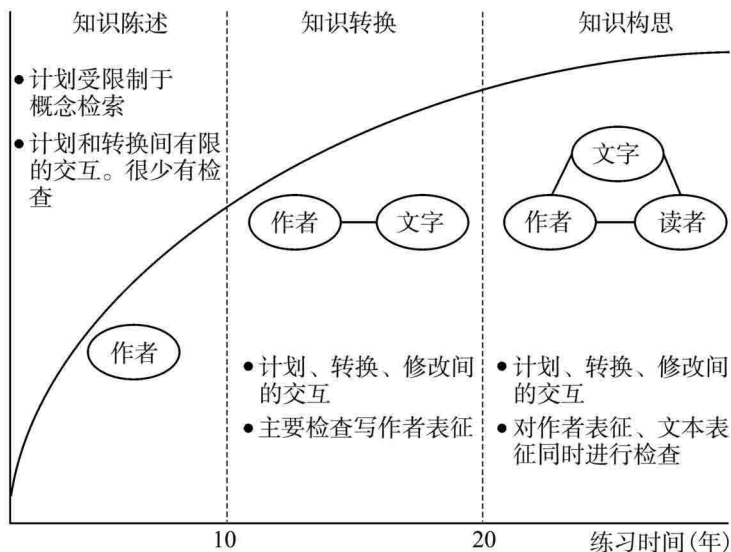


图 1.1 习作技能的认知发展三阶段

(2) 知识转换阶段

在该阶段中,习作已是思考主题、积极建构知识的方式,而不仅仅是交流知识的简单形式。习作者只把与目标和主题相关的内容写下来,产生的文字是习作者思维过程的转化和浓缩。处于该阶段的习作者能够维持和使用作者表征和文字表征,并实现两者的交互。习作者表达的内容通过某种方式反作用于习作者掌握的知识,这种方式无法在前一阶段观察到。

(3) 知识构思阶段

知识构思阶段描述了专家型习作者的特征。Ong(1978)指出,一个熟练的习作者为文本创造虚拟的读者,从读者的立场来理解它的意义。习作者必须预期所有不同的观点,相应地澄清意义,并适当地拓展它。因此,习作者除了维持作者表征和文字表征外,还需要激活并操作一个由想象的读者所创建的文字表征。

二、过程取向的习作心理研究

20世纪70年代后,随着认知科学的兴起,习作研究的关注点开始转移。研究者开始关注在习作过程中习作者的想法,即心理过程。习作研究的主要目的是找出习作过程中到底发生了什么,换句话说,就是研究习作过程中具体的认知过程。这一从习作产品的研究转向对习作过程的考察也伴随着研究方法的改变。基于过程的研究方法多为在线研究,即通过各种方法(视频拍摄、记录软件等)对习作过程进行记录,进而对这一过程进行实时的观察和分析。随着习作研究中新的工具和技术的发展以及认知科学原理的整合,研究者可以有机会考察这些潜在的习作过程,实验范式可以被共享,结果也可以被复制和验证,因而习作心理理论逐渐被拓展、修正和重建。

1. Hayes和Flower的习作认知模型

最具影响力的习作认知模型由Hayes和Flower(1980)使用口语报告法提出,如图1.2所示。他们把习作定义为一个需要多个认知过程参与的问题解决过程。

该模型包括三个部分:任务环境、作者的长时记忆和习作过程。该模型的重点在于揭示习作过程、任务环境和长时记忆是习作活动的背景。工作记忆中的习作过程包括以下三个交互阶段:计划(planning)、转换(translating)和修改(revising)。计划过程是指检索习作者长时记忆的观念并对这些观念进行再组织;转换是把计划的观念转化成书面文本的过程;修改则是指参照之前设定的目标重新对已完成的文本进行完善的过程。

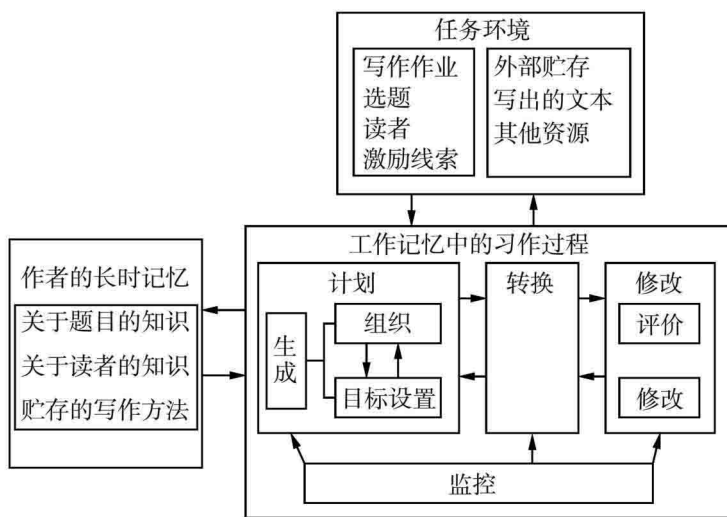


图 1.2 习作认知模型

另外,这个模型还指出,在习作过程中,有个监控器(monitor)控制着整个习作过程。计划、转换、修改三个子过程是功能平行的三个认知过程,它们构成一个系统,监控系统则对该系统进行监控、管理和调节。

2. 研究方法和工具的发展

习作过程研究的一个重要发展阶段出现在20世纪的最后十年,随着台式计算机的普及和软件的发展,习作研究被大大推动。复杂的实验可以被创造和控制,丰富的行为学资料可以被收集和分析。特别是实时(real-time)或在线研究方法,使得研究者可以用不引人注目的方式对习作过程进行全程记录、观察和分析,大大促进了对习作过程的了解。

(1) 研究方法的发展

出声思维是20世纪80年代第一个可用于研究习作过程的方法。这一方法要求习作者在习作过程中简单并大声地说出大脑中出现的任何想法。这些习作者经过严格的训练,以避免内省。但用该方法所获得的资料的信效度存在一定的质疑,例如所诱发的言语表达具有不完整性和不自然性;增加习作时的认知负荷等。另外,口语报告不能指示用于特定加工过程的认知努力。

认知心理学的兴起使得相关的研究方法被应用到习作研究中,如双任务范式。习作研究中的主要任务是习作任务,次级任务为听觉刺激探测任务。该范式的逻辑是:当听觉刺激出现时,正在进行的习作过程所需的注意资源越大,则次级

任务中对听觉刺激的反应时间则越长。

三任务技术(the triple task technique)(Kellogg, 1987)是在双任务范式基础上特别针对习作的时间进程和具体加工过程的认知努力而发展起来的。实验开始前训练被试对思维进行定向的分类,如计划、转换和修改。实验时要求被试:(1)注意力集中于习作;(2)尽快对随机分布的听觉刺激做出反应;(3)定向说出刺激出现时工作记忆(WM)的内容(Piolat, Kellogg, & Farioli, 2001)。该技术的逻辑是:听觉刺激出现时,同时进行的习作加工的认知努力越大,对听觉刺激的反应时越长,因而反应时被认为是正在进行的认知努力的指标。考察其信效度后发现,三任务技术不干扰习作成绩或习作特征,如字数、流畅性、句法复杂性等(Piolat et al., 1996)。

(2) 记录工具的发展

最早的实时记录方法是录像机记录(Matsuhashi, 1982)。之后对所得到的视频资料进行时间上的放大,再进行人工编码。这是一个既耗时又操作困难的工程,并且带有一定的主观性。20世纪90年代出现的按键记录工具(keystroke logging tools)使习作在线研究得到了发展,特别是计算机习作研究。该方法通过计算机程序记录按键反应,例如按键、光标运动、运动时间、运动间隔等。该方法不会与文字处理软件发生干扰(Leijten & Van Waes, 2005),同时也克服了大声思维、回顾性解释等带来的反应性、检索困难等问题。但按键记录资料也有缺陷,如由于缺乏习作者内部认知加工的信息,在解释上存在一定困难。最近二十年来发展起来的记录软件有:JEdit、Trace-it、ScriptLog 和 Inputlog (Leijten & Van Waes, 2005)等。另外,近来有研究把数位板(digitizing tablet)引入到纸笔习作的研究中,如Wacom Intuos2代(Olive, Alves, & Castro, 2009)等。数位板带有无电线的带墨水电子笔,能感应512阶或1024阶的压力感应(Alamargot et al., 2006),并可在一般的纸张上书写,非常接近真实习作情境。

第二节 习作停顿与语言、认知加工的关系

一、习作停顿在语言产生中的作用

习作过程中的停顿分析正是在过程取向的习作心理研究基础上发展起来的。在书面语言的结果中,停顿无法被观察,它必须在文字产生的过程中才能被追踪到。因而习作过程中的停顿分析是一种过程趋向的分析视角。

语言产生包括口头语言和书面语言两大方面。口语研究中的停顿形式通常包括沉默式停顿(silent pause)和嵌入式停顿(filled pause),如犹豫的声音,“eh”“um”等。停顿和其他不流畅的类型,如语言纠正、重复、犹豫等,都被看作是语言产生的潜在心理过程的指标。Cenoz(2000)认为口语产生中的停顿具有以下功能:生理上让说话者有喘息的机会;认知上允许说话者进行计划;交流上允许听众识别言语边界。心理语言学研究聚焦于认知功能:停顿通常被认为是为说话者赢得用于计划内容和表达、发声执行、发声监控等的时间,其中,计划最引人注目,语言产生者必须计划说的内容以及如何呈现这些信息。

书面语言中的停顿研究很多借鉴于口语研究。如与口语研究类似的,停顿通常也作为文本产生过程中计划活动的指标。文本产生中的计划具有两大本质:(一)计划对应于以潜在概念内容为基础的心理加工单位,而不是语法单位;(二)长停顿相当于多重决定,通常这些决定包括全局问题和局部问题(Lee,2002)。作为习作过程中可观察到的认知活动的痕迹,研究者们可以在以下四个假设的基础上理解文本产生中的停顿:

- (1) 停顿持续时间的变化是加工过程复杂性的反映;
- (2) 停顿的位置,即不同等级文本结构上的停顿,决定了加工过程的本质;
- (3) 停顿发生处的加工过程与之后立即产生的文本有关;
- (4) 当高需求的加工过程不能与运动执行同时进行,停顿便产生了(Alamargot,Dansac,& Chesnet,2007)。

虽然停顿不能揭示在该时刻上所进行的认知活动类型,但它可以作为习作者计划和决定时间长短以及进行这些活动的位置的指标。因此结合语言学方面的

编码来分析停顿的位置和持续时间可能是考察文本产生中认知过程和语言学过程的窗户。

二、习作停顿出现的原因

习作过程中为什么会出现那么多停顿? Schilperoord(2001)指出,习作者可能因为以下几个原因而停顿:认知因素(如,认知负荷)、社会心理因素(如,习作焦虑)、身体因素(如,疲惫)。习作心理研究中关注的是认知因素。文本产生中的停顿可以指示高水平的习作加工,因为由于某些原因,这些高水平加工无法与书写或者打字同时进行。

停顿的机能在习作研究中并没有很好地被解释,但认知心理学其他领域的研究为其提供了一些可能的解释。首先,停顿是由于有限的加工资源的竞争(Just & Carpenter, 1992)。其次,停顿可能是由习作产品和正在进行的加工活动之间的串扰引起的(Navon & Miller, 1987)。最后,停顿可能是记忆延迟的结果,记忆延迟是为了恢复目标信息(Torrance & Galbraith, 2006)。目前较被认可的是第一种解释。工作记忆理论认为,如果运动执行过程(书写或打字)是相对流畅和自动化的,需要较少的认知努力,那么多余的工作记忆资源可以分配给其他高水平加工过程,使得习作过程相对流畅;如果个体的运动执行过程不流畅,那么它本身也需要占用相当的加工资源,个体就只能停下来进行高水平认知加工。总的来说,工作记忆资源的有限性造成习作过程出现了多次停顿,对流畅习作提出了挑战。

三、习作停顿中的认知加工

如何描述习作者在停顿中进行的认知加工呢? Schumacher等(1984)通过录像机记录被试的习作过程,习作完毕后向被试讲解停顿中可能进行的11种认知活动(全局计划、当前计划、转换、重组、回顾主题、回顾内容等)和4种语法活动(拼写、词汇选择、标点和大小写、句子结构),解释完毕后与被试一起观看录像,并要求他们回忆停顿(超过10s)中所进行认知加工,结果发现被试在停顿期内更多进行的是上述认知活动,而非语言活动。

Schumacher等(1984)使用的回顾性解释是离线的,现代研究者们更多利用先进的设备和范式对停顿进行在线的实时考察。例如,Alves等(2008)使用三任务技术考察大学生在进行计算机记叙文习作时的认知加工,发现在停顿期和运动执

行期内计划、转换和修改都被激活,但程度不同:转换更多在运动执行期内被激活,修改和计划主要在停顿期内进行。这可能与习作者有策略地选择每次进行一部分的文本加工有关。但研究表明,计划和修改有时也与运动执行同时进行。一种可能是某些计划和修改过程在运动执行期内开始,当被试进行这些加工时,它们又干扰了运动执行。Alamargot等(2007)指出,停顿之前开始的平行事件涉及到概念加工,这些加工在停顿之后被用于语言学的构思。Olive等(2009)的大学生纸笔记叙文和议论文习作研究也得到了类似结果。综上所述,停顿期和运动执行期内习作过程的安排模式并不特定于习作文体(记叙文与议论文)和输出形态(纸笔和计算机),也没有任何一种加工过程是停顿期所特有的。通常,个体在停顿期进行类似程度的计划、转换和修改,而在流畅习作时,更多进行的是转换加工。

四、习作研究中对停顿的界定

停顿是习作过程中可能出现的不流畅现象中的一个子集,也有研究者把停顿行为定义为文本产生过程中身体的静止(Lee, 2002)。停顿虽然是语言产生研究中时间方面的一个基础概念,但如何在实证研究中界定一个停顿仍存在很大问题,而且较少有研究清楚地说明这个问题。

停顿概念操作化的一个最常用方法是设定停顿临界值。习作研究中往往区分两种停顿:用于高水平加工的停顿;习作过程中的机械停顿,包括纸笔习作中书写本身带来的停顿(如, f的横、j的点)和计算机习作中用于寻找下一按键的必要时间。机械停顿属于正常的自然停顿,且时间太短而无法进行高水平加工,因而在机能上与习作没有差异。因此,停顿研究要设置临界值区分两类停顿,从而关注用于高水平加工的停顿。这个临界值通常在0.13s和5s之间变化。在纸笔习作研究中使用过的临界值有:0.13s(Alamargot et al., 2007)、0.25s(Olive & Kellogg, 2002)等。在计算机习作中使用过的临界值有:1s(Alves, Castro, & Olive, 2008)、2s(Wengelin, 2007)和5s(Janssen, van Waes, & van den Berg, 1996)。

以计算机习作研究为例,字母是独立的产生单位,两次按键之间的过渡(transition)就是停顿的一个候选者。但很明显的一点是,把每一个这类过渡都解释为一个停顿的做法是没有意义的,因为过渡中包括了打字者用于寻找下一按键的时间,如同书写中f的横一样,属于正常打字过程中必须的身体停顿,不应包括在高