

CAMBRIDGE BOOKS FOR LANGUAGE TEACHERS

剑桥英语教师丛书

Beginning to Write

英语写作教学

Arthur Brookes & Peter Grundy 著

人民教育出版社
外语教学与研究出版社
剑桥大学出版社

Beginning to Write

英语写作教学

College English as a Foreign Language Series

College English as a Foreign Language Series
English Writing Teaching
Beginning to Write

00148347

Cambridge Books for Language Teachers

剑桥英语教师丛书

Beginning to Write

英语写作教学

Writing activities for elementary
and intermediate learners

Arthur Brookes
Peter Grundy 著
刘道义 导读

人民教育出版社

外语教学与研究出版社

剑桥大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

英语写作教学/ (英) 布鲁克斯, (英) 格伦迪著;
刘道义导读. - 北京: 人民教育出版社, 2000. 10
(剑桥英语教师丛书/刘道义主编)
ISBN 7-107-13975-4

I. 英...

II. ①布... ②格... ③刘...

III. 英语课-教学法-中学-师资培训-教材

IV. G633.412

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2000) 第 54208 号

Licensed edition for sale in People's Republic of China only.

Not for export elsewhere.

© Cambridge University Press 1998

This edition of *Beginning to Write* by Arthur Brookes and Peter Grundy is published by arrangement with the syndicate of the Press of the University of Cambridge, Cambridge, England.

本书由剑桥大学出版社授权人民教育出版社出版

版权所有, 侵权必究

人民教育出版社 出版发行

(北京沙滩后街 55 号 邮编: 100009)

网址: <http://www.pep.com.cn>

北京市联华印刷厂印装 全国新华书店经销

2000 年 10 月第 1 版 2000 年 11 月第 1 次印刷

开本: 650 毫米 × 980 毫米 1/16 印张: 13.5

字数: 324 千字 印数: 00 001~10 000 册

定价: 17.90 元

编委会成员

丛 书 总 序：刘润清

编 委 会 主 任：刘道义

编委会副主任：张连仲 李静纯

编 委 会 成 员：(按笔划顺序排列)

王松美	申 蓓	刘学惠	冯晓媛	李 力	李玉陈
李静纯	何向明	徐秀芝	吴本虎	吴 欣	陈冠英
林 立	武 成	武尊民	庞继贤	郑旺全	郝建平
袁昌寰	龚亚夫	舒白梅	程晓堂	蔡剑峰	

本 书 导 读：刘道义

策 划：申 蓓 郑旺全

责 任 编 辑：郑旺全 孙宇娟

责 任 印 制：生振东

总 序

外研社和人教社联合推出这套“剑桥英语教师丛书”，以配合全国中小学英语教师的培训工程。付印之前，他们把这套丛书拿给我看，并让我写个总序。说实话，一看到这20个书名，我就十分喜欢，因为它们都是外语教师培训中经常提到的题目；再看作者，大部分是应用语言学领域里颇有名气的研究者，如 Gillian Brown, William Littlewood, Jack C. Richards, David Nunan 等，于是我就愉快地接受了他们给我的任务。

我翻阅了这20本书，并阅读了《面向21世纪教育振兴行动计划》和其他有关中小学骨干教师的培训计划和实施方案。可以说，“剑桥英语教师丛书”涉及的知识面广（包括外语教学理论、外语教学实践、外语测试理论、外语教学研究中的方法），内容实用，文字通俗易懂，是中小学英语教师培训的好教材，它的引进出版必将加强外语专业的教材建设，一定会推动基础外语教育的改革。

细心的读者会发觉，在英语文献中，师资培训这个概念已变化三次。开始，人们都使用 teacher training 一词，但后来许多人认为，training 一词更多是指技术、手艺上的培训，是培训教书工匠的，对教师的通才教育和智力开发是不加过问的。于是出现了 teacher education（师资教育）这一用法，意思是说，这种培训不再只教给老师明天的听力课或阅读课如何如何去上，而是开设普通语言学、应用语言学、语言测试和评估、科研方法等课程，提高教师的理论意识，扩展他们的思维空间，很像我们讲的素质教育。但是，后来人们还是觉得“师资教育”对教师限制多了一些，因为这仍然只是把现成的理论或发现告诉教师。于是，最近常使用的概念叫 teacher development（师资发展），更加强调在“教育”的基础上，鼓励教师去反思自己的教学，观察自己的课堂行为，评估自己的教学效果，开展“教学行为中的科研”（action research），也就是说，教给教师如何在教学实践中验证别人的发现，形成自己的信念，反思自我，使每一次决定都有根有据，每一个判断都有理论支持。此外，还有一个中性的词叫 teacher preparation。这里不妨引用两段话加以说明。在 *Beyond Training* 一书中，作者强调说：Without discounting the importance of basic teaching skills in teacher preparation, the orientation to teaching

discussed in this book is an attempt to look beyond these dimensions of teaching to the beliefs, knowledge, and thinking that underlie their successful use. The argument pursued throughout the book therefore is that teacher education needs to engage teachers not merely in the mastery of rules of practice but in an exploration of the knowledge, beliefs, attitudes, and thinking that inform such practice (XIV)。在 *Second Language Teacher Education* 一书中, 作者说: An alternative approach to the study of teaching and to the development of goals for teacher preparation programs is the examination of the total context of classroom teaching and learning in an attempt to understand how the interaction between and among teacher, learner, and classroom tasks affect learning. This can be called a holistic approach, since it focuses on the nature and significance of classroom events and involves both low-inference and high-inference categories. Such an approach implies different goals for teacher preparation: “Holistic approaches work towards training goals not all of which can be broken down into individually verifiable training objectives, and they stress the development of personal qualities of creativity, judgement and adaptability...The formulative or prescriptivist nature of a mere ‘Vocabulary training’ approach to [teacher training in TESOL] is contrasted by holists with an ‘education’ in more general principles”。(Britten, 1985a:113)

“中小学骨干教师国家级培训方案”恰好符合“师资发展”这个基本精神。文件规定的培训内容包括: 1. 教育理论与教学技能。着眼于提高中小学教师的理论文化素养, 开拓视野, 更新知识结构, 提高职业成熟度, 增强学术能力和自我提高能力; 2. 教育教学实践与考察。着眼于提高中小学教师在教学中实施素质教育的能力, 加强理论指导教学实践的能力, 为形成教学风格和教学特色打基础; 3. 课程研究。着眼于提高中小学教师的科研意识和研究能力, 善于发现和掌握教育教学规律, 善于反思性地总结, 增强创新能力。这套“剑桥英语教师丛书”为这个实施方案的落实提供了教材上的保证。这 20 本书中, 有几本是关于外语教学理论的, 如 *Foreign and Second Language Learning*, *Psychology for Language Teachers*, *Affect in Language Classroom*, *The Context of Language Teaching*; 有几本

是关于语言教学技能和实践的, 如 *Teaching Listening Comprehension*, *Developing Reading Skills*, *Beginning to Write*, *Lessons from Nothing*, *Teaching the Spoken Language* 等; 有两本是关于语言测试与评估的: *Testing for Language Teachers* 和 *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*; 有两本是关于外语教学中的科研方法的: *Understanding Research in Second Language Learning*, *Action Research for Language Teachers*; 还有三本是关于师资发展的: *Second Language Teacher Education*, *Beyond Training* 和 *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*。有关教师培训的这三本书也可以看作是有关教育理论和外语教学理论的著作。对一项中小学英语教师培训工作来说, 这样几种内容就是足够用的了。

我建议, 本套丛书的使用者注意两点: 第一, 这套书不仅仅传授技巧, 更重要的是提供思想和方法; 不是提供对问题的现成答案, 而是告诉你各种理论观点和看法; 阅读它们的最终目的不是要知道一篇课文如何来教, 而是要知道如何进行创造性的思维。换句话说, 这套书不是培训“教书匠”的, 而是培训善于思考的教师和研究者的。每位语言教师对外语应该如何教和如何学都是有自己的信念的, 只是有的教师的信念不可明白而已。学习语言教学理论, 就是把你的信念理论化, 让你在见到多种不同看法之后, 根据自己的经历, 形成自己的、有根有据的、可以言明的教学观点, 并在实践中不断完善这种观点。只有这样, 你在将来的实际工作中所作的决定才不是盲目的, 而是有根据的, 有一种自我反思和自我纠正的机制。

第二, 本套丛书的读者应该努力初步掌握外语教学中的科研方法, 学会设计小型的科研项目, 学会进行课堂观察, 设计问卷, 经常写教学日志, 会抽样, 会收集各种数据, 会统计和分析数据等。一旦学会进行研究, 教学过程就不会再那么枯燥(因为你随时都在反思眼前所发生的一切), 学生的语言错误不再那么令人愤怒(因为学生的中介语系统能告诉你许多鲜为人知的学习理论), 教、学、科研将会成为一个有机的整体(教与学不断向科研提出新的问题; 科研不断反馈于教和学)。可以设想, 如果我们的绝大部分中小学英语教师都能做到以上两点, 我国的基础英语教育会出现质的变化。

祝贺“剑桥英语教师丛书”在我国的出版!

祝中小学英语教师国家级培训工程圆满成功!

导 读

根据结构主义语言教学理论,语言首先是指口语,口语是第一性的;文字是记录口头语言的,是第二性的。因此,人们一向认为,在外语教学中应当以听说训练为主,听先于说,读写为辅,读先于写。长期以来,国内外的语言理论研究和教学实践者都强调听说的主要性。我国中学英语教学大纲的教学目的一向规定在综合听说读写训练的同时侧重培养阅读能力。由此可见,人们对写的技能训练是有所忽视的。结构主义语言教学理论者把写当做巩固知识,特别是巩固听说的手段。而现在,交际语言教学(CLT)对写的理解有所不同,认为写是实现交际目的的一项重要技能,写不能仅限于记录口头语言,成功的语言学习者需要学习和掌握书面语的各种文体,方能成功地表现各种题材,写出具有自己风格和特色的作品来。这样,就必须加强功能性写作训练。《英语写作教学》(*Beginning to Write*)的作者布鲁克斯(Brookes)和格伦迪(Grundy)试图告诫读者,写的训练,尤其是功能写作应引起足够的重视,并且对怎样集中力量、系统地训练写作技能提出了一整套颇具新意的办法。

首先,作者在“说明”(Introduction)中论述了写的性质和目的。写,决不仅仅是巩固听说的手段,而是用书面语传递信息的一种交际方式。写出的文字材料可以对人们的经验或经历加以筛选、过滤和修饰,把所传递的信息很好地储存起来,不受时间和空间的限制,不受人脑记忆力的限制。现代社会人们广为使用的电脑,也是靠文字输入储存信息的。写是有明确的目的的。在学校,学生为了完成作业、进行语言训练、写作文交给老师批改等目的而要写。但更重要的是课堂以外的真实生活对写的需求。本书作者曾向20位大学生调查,他们写出了62个项目,其中包括写报告、书信、论文、贺卡、通知、简讯,一直到写诗歌、填字谜等。如果,学生写作有着明确的目的,那么写便可成为有意义的活动。

写是用书面语传递信息的一种交际能力。凡是具有良好素质的外语人才都必须具备这种能力。我们在改革外语教学的过程中,不断强调努力改变“聋哑英语”现象,也就是说要不断加强听说训练。然而,如果出现了

“文盲英语”，那也意味着我们教学是失败的。我国在英语阅读教学方面具有丰富的经验，但是我们应当承认在英语写作教学方面是非常薄弱的。近年来，由于高考试题中增加了书面表达题，而且分值较高，引起了全国中学教师的高度重视，于是编出了不少书面表达习题集。这些写的练习基本上是为了应付高考需要的书面表达练习，写的目的、内容、文体都已规定好，甚至部分文字已提供给了考生，而且写出的短文多是口头语的书面记录。《英语写作教学》一书重点是谈初学者，也就是初级和中级阶段的学习者如何练习写作的问题。即使是初学写作，也要结合真实的生活，开展功能性的写作练习，由易到难、由简到繁专门、系统地练习写作。为什么要进行专门的写作练习呢？本书作者认为，在听说读写的四项技能中写的技能最难培养，因为写和说有着明显的差异，写比说的要求标准高。归纳起来，他们提出了以下几点理由：

1. 写作者所用的语言是经过反复斟酌的，因此比说话人所用的语言准确，这样方能经得住读者的反复推敲，否则写出的文字模棱两可、含糊不清，一旦使读者产生了误解就难以纠正了。

2. 写作不同于口语，有多种文体。口语有正式和非正式（Formal and informal）之分，而写出的文字不仅有正式和非正式之分，还有叙述文、政论文、议论文、应用文、诗歌、小说等各种文体，因而写作的要求标准高，比起一般的口语要求难度大得多。

3. 一个国家尽管有多种不同的方言，但历史形成的书面语常常是统一的，这就是统一的文字系统，可以帮助操不同方言的人顺利地进行交流。然而，掌握这套文字系统是需要艰苦的学习方可做到的。比起书面语，口语则灵活多变，而口语的变化往往比书面语容易被公众所接受。这就是我们常说的口语比较松散（loose），不如书面语那么严谨。口头表达要求迅速，对方明白意思就达到了目的。写出来的文字则不然，从拼法、语法、标点符号到修辞、语篇结构、逻辑性等都要琢磨，出了错难以逃过读者的眼睛。

专门训练写作技能的必要性明确了，接踵而来的问题是怎样有效地训练写作技能。本书作者提出了一系列值得我们深入研究的问题。

20世纪80年代，世界上不少学者研究了母语和二语写作的相同和不同之处，在这一研究的基础上，弗劳尔（Flower）和海斯（Hayes）提出了认知程序理论（Cognitive process theory）。他们分析写作的过程，由推测到长期的观测，分析出了写作过程所涉及的步骤，从而了解到训练

写作的有效方法,帮助教师提高写作教学的效率,帮助学生减少写作过程中的困难。席尔瓦(Silva)说的以下这段话有一定的典型性:

“教师的作用在于帮助学生形成一套可行的写作策略:动笔前的酝酿(选题、收集资料、构思、确定中心思想、拟提纲、定步骤),起草,修改(增补、删减、更改、调整思路),以及校订(注意修辞、句子结构和语法等)。”

席尔瓦在这里没有提到“评价”(Evaluating)。对于写作的程序,学者们的看法虽不尽相同,但大体上大家都认为,写前阶段(Pre-writing processes)有:策划(Planning)、确定目标(Targeting)、理清思路(Organizing)等步骤;写的阶段(In-writing)有:起草(Drafting)、评价(Evaluating)、校订(Editing)和修改(Rewriting)等步骤。

练习写作的学生策划写一篇较长的文章时必须确定写什么,目的(Purpose)要明确,然后要决定文章的主旨大意(Main ideas)。这时,需要开动脑筋,独立思考。如果他们长期习惯开展广泛的阅读,不断开阔视野,有丰富的文化背景知识,他们写作时便可充分利用自己阅读过的资料,记录的笔记和他们亲身的经验和经历。同时他们还可以与别人(同伴、同学、老师)交换思想,一块讨论。本书作者还提出,在写前的酝酿阶段要注意文章的读者。这是过去在教学中没有意识到的问题,但的确很重要。譬如,练习写作的学生一旦知道他的作品将要展出,让教师、同学和家长看,他们肯定会加倍努力写好,而且对他们确定题目和内容都会产生影响。

在写的阶段,学生要寻找适当的表达形式。表达形式多种多样,教师会提供范例,例如书信的格式等。了解了各种书面表达的形式,可以选择适合自己选题的形式。这样做会使学生写起来有信心。但是,单纯模仿范例写作是不够的,应鼓励他们用自己认为最好的方式表达自己想说的话,换句话说,就是鼓励学生创作。当他们写出草稿后,需要反复推敲,这时常常会发现文中有歧义、冗余、不连贯、含糊不清及各种错误。这实际上是在进行评价,评价可以自己做,也可由同学和教师来做。校订也可在两人小组中进行。修改最好使用计算机,增、删、减、改简便易行。

本书列出了写作的七个步骤,但这并非说明写作过程仅仅涉及这七步。对于写作的过程尚需进一步的研究。另外,各个步骤之间是有联系的,先后的次序也可以根据实际情况进行调整。

除了对写作过程作了分析,本书作者对怎样教学写作还提出了四个

建议:

1. 制定写作的教学大纲

教学初、中级外语学生写作,要求的程度要适中,难度不可过高,要让学生学习写真实的生活。为了使教学更有针对性,应对学生的需求和兴趣做必要的调查。例如,让学生听写关键词,如cooking, neighbours, work, family, telephone等词,由学生围绕这些词用母语或英语写几句话;让学生写出常爱阅读的材料;让他们写出他们想写的内容;让他们提出曾使用过的文体等。教师应依据调查的情况来制定功能,写作的教学大纲。

2. 注意写作教学的真实性、趣味性和实用性。

写是传递和储存书面信息的交际方式,并能超越时间和空间的限制。写作练习应注意发挥这一功能,才具有真实性。写的内容应能引起学生的兴趣,激发他们的动机,激活他们的思维,甚至还要有幽默感。注意培养学生实际运用的能力,例如训练学生根据表格列举的事物写出连贯的语篇等。

3. 提倡“交互式”和“社会结构式”写作训练。

约翰斯认为写作不完全是个人行为,而是发生在社团之中的行为,因此他提倡交互式(Interactive)和社会结构式(Social constructive)训练写作的方法。所谓交互式主要指作者和读者之间相互的作用,因为作品往往是由作者和读者共同合作完成的。这里强调的是,在写作的过程中,读者的参与是很重要的。社会结构式的倡导者认为,许多作品,特别是有关科学技术的写作是离不开社团的,这种观点对专用英语的写作教学影响较大。

强调写作的社会性,这无疑是一种新的理念,还有待我们进一步的探讨和研究。不过,我们由此至少可以得到这样的启示:写作不能仅仅理解成个人的行为,因此在教学中不宜总是采取学生单独写出作文来让教师批改的模式,而应该提倡学生开展两人或数人小组活动,通过讨论合作完成写作。组织作品展览的做法,可以激发写的动机和兴趣,又可营造出轻松愉快的气氛。写作过程有了读者,彼此交流,互相学习。作品的完成会得到别人的帮助,作品的发表又会得到公众的评价。这样的训练方法不仅会提高学生的写作能力,开发他们的智力,而且会大大提高他们的学习兴趣和信心,以及自主学习和与人合作的能力。这对学生的全面素质的培养一定能够产生非常积极的作用。

4. 通过大量的活动训练写的能力。

《英语写作教学》介绍了100多个写的活动,涵盖了写作的全过程,体现了上述有关写作训练的观念和方法。全部活动分为八个部分,其中由易到难、由简到繁,为初级和中级的英语学习者和教师提供了极为丰富的参考资料和形式生动活泼的写作练习,八个部分的活动列举如下:

1. 从抄写到写作
2. 写作的技术性细节
3. 树立写作的信心
4. 写作教学过程
5. 程序写作
6. 计算机与写作
7. 各种文体的写作
8. 评价活动

每一项活动都用箭头标出了难度的级别。按照难度共分十级,一级为最低级,十级为最高级。每一项活动都写明了训练所需的时间、教学材料、写作步骤、宗旨、做法、后续练习、替换的活动及评论等。

《英语写作教学》一书向我们介绍了近年来国外的教学理论和实践所取得的最新成果。该书有关训练写作的重要性、写作过程的分析、怎样教学写作等方面的观点给了我们很多启迪,对我们加强和改革英语写作教学将会起到促进作用。该书设计的大量写作练习活动将为我们的教学实践直接提供帮助。我深信,学习这本书对我们的英语教师提高教学理论水平和实践能力一定大有裨益。我更希望,我们的外语教师和研究工作者在学习这本书时,不只是模仿和照搬书中的方法,而是从中得到启发,结合我国汉语写作教学的经验和英语教学的实践进行研究,不断发现、不断创新,摸索出一些符合我国外语教学实际的成功经验和方法来。

刘道义

人民教育出版社

2000年7月

Acknowledgements

The authors and publishers are grateful to the authors, publishers and others who have given permission for the use of copyright material identified in the text. It has not been possible to identify the sources of all the material used and in such cases the publishers would welcome information from copyright owners.

Mistletoe Pizzeria for the handbill on p. 53; Boots Opticians for the extract on contact lenses on p. 72; British Telecom for the extract on malicious calls on p. 72; The Met. Office for the material on p. 76
© Crown copyright. Reproduced with the permission of the controller of HMSO.

Read this first

We have written this book because we believe that it is important to teach writing as a skill in its own right from an early stage in language learning. The majority of the exercises in this book are concerned with this kind of writing.

The introduction which follows examines what writing is and how it should be taught. It concludes with a section providing advice on how to use the hundred or so activities which you will find in this book.

The activities in this book are suitable for elementary or intermediate learners of all ages. They are grouped in chapters to help you find the kind of activity you are looking for more easily. The activities in the early chapters are, on the whole, easier, and involve students in copying-type exercises which help to build confidence, including some which are equally enjoyable ways of using writing as a support for language learning. Later groups of activities are, on the whole, more difficult. Some give practice at writing completed products, while others concentrate on a single aspect of the writing process. There are also activities on the use of computers in teaching writing (though many of these exercises can also be used without them). Finally, there are activities on assessment – especially the learners' own self-assessment.

We often suggest that students should work in pairs or groups. There are two reasons for this. The first is to raise the students' awareness of the writing process by planning their work in the particularly conscious way that writing collaboratively involves. The second is to make writing a less lonely or secretive activity than it sometimes appears to be.

You will also notice that we rarely want writing lessons to result in products for the teacher to assess. Instead, we often suggest making a wall display of student writing – this way, writing is taken seriously, readership is provided, and students learn from each other. At other times, writing triggers further writing or discussion. This approach should make your work easier and should make writing less stressful for your students. It also provides a more public, genuine context for writing.

The authors of every book owe a lot to others. In our case we recognise the influence of those whose work has caused us all to rethink the teaching of writing in recent years, not only basic researchers, but particularly also practitioner-researchers. Of these, we especially recommend Raimes (1987) as a stimulating general book, Hedge (1988) as a classroom-based book, and White (1988) for an excellent chapter-long discussion of general issues. We have also learnt a lot from our own students, both practising teachers on MA courses, and EAP and general language learners. For years we have been trying out the ideas they inspired in us – and now we are passing these on to you as a book.

However we would not be passing these ideas on to you in such an orderly way were it not for our editor, Penny Ur, who together with Alison Sharpe at CUP helped us first to focus our original ideas more precisely and then greatly to improve the earlier drafts of the book itself. We are also very grateful to Jane Clifford at CUP who looked after the book from beginning to end, and to Liz Driscoll whose meticulous editing saved us many embarrassments.

Finally, thank you for reading our book. We are genuinely interested in how it works for you, and hope that you won't hesitate to write to us with any thoughts or reactions you may have.

Contents

Acknowledgements F13

Read this first F14

Introduction 1

- 1 The nature of writing 1
- 2 Implications for the teaching of writing 10
- 3 A guide to the writing activities in this book 19

1 From copying to writing 22

- 1.1 Overwriting *Level 1*↑ 22
- 1.2 Making word lists *Level 1*↑ 23
- 1.3 Planning ahead *Level 1*↑ 24
- 1.4 Coursebook collages *Level 1*↑ 26
- 1.5 Deleting the inapplicable *Level 2*↑ 27
- 1.6 Where and when – writing questions *Level 2*↑ 30
- 1.7 Copying a story *Level 3*↑ 31
- 1.8 Rewriting class readers – modifying text *Level 3*↑ 32
- 1.9 Personalising the coursebook *Level 3*↑ 33
- 1.10 Creative copying *Level 3*↑ 34
- 1.11 Expanding outlines *Level 3*↑ 36
- 1.12 Ordering from a catalogue *Level 3*↑ 38
- 1.13 Writing portraits *Level 4*↑ 40
- 1.14 Transformation and back-translation *Level 4*↑ 41
- 1.15 Copying and correcting *Level 5*↑ 42
- 1.16 Composing texts *Level 7*↑ 45

2 The mechanics of writing 46

- 2.1 In search of capitals *Level 4*↑ 46
- 2.2 Investigating typographical conventions *Level 3*↑ 47
- 2.3 Dictation and commentary – punctuating direct speech
Level 3↑ 49
- 2.4 Using typographical conventions – designing a handbill
Level 3↑ 50
- 2.5 Listing *Level 3*↑ 53
- 2.6 Making labels *Level 2*↑ 55