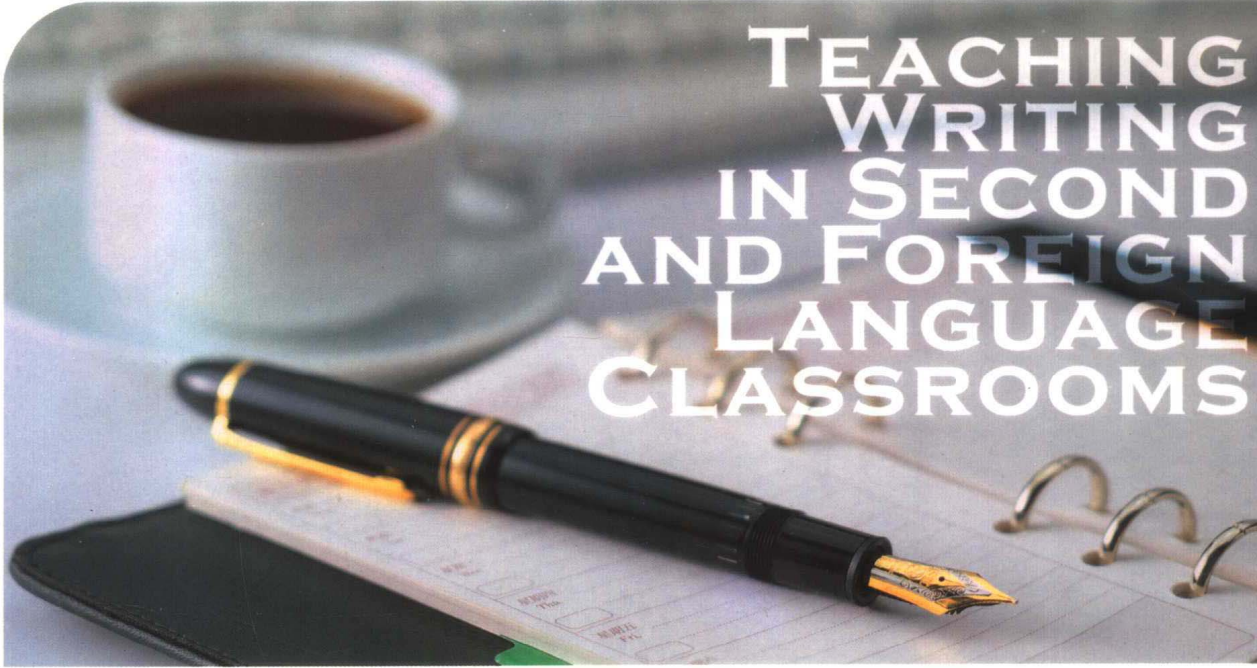


西方语言学与应用语言学视野



第二语言与外语写作教学

*Teaching Writing in Second and
Foreign Language Classrooms*

Jessica Williams / 著



世界图书出版公司

西方语言学与应用语言学视野

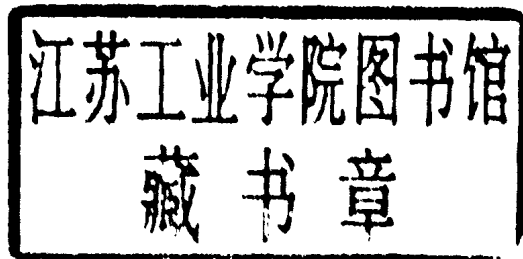
应用语言学视野·第二语言习得前沿书系

Teaching Writing
In Second and Foreign Language Classrooms

第二语言与外语写作教学

[美] Jessica Williams 著

崔 刚 导读



世界图书出版公司

北京·广州·上海·西安

图书在版编目 (CIP) 数据

第二语言与外语写作教学 = Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms: 英文 / (美) 威廉姆斯 (Williams, J.) 著. —北京: 世界图书出版公司北京公司, 2007. 9
(西方语言学与应用语言学视野. 第二语言习得前沿书系)
ISBN 978-7-5062-9148-4

I. 第... II. 威... III. 第二语言—写作—教学研究—英文
IV. H05

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 145898 号

All Rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, taping, or any information and retrieval system, without the written permission of the publisher.

Copyright © 2005 by The McGraw-Hill Companies, Inc.

This authorized English-Chinese bilingual adapted edition is jointly published by McGraw-Hill Education (Asia) Co. and Beijing World Publishing Corporation by the arrangement with McGraw-Hill. This edition is authorized for sale in the People's Republic of China only, excluding Hong Kong, Macao SAR and Taiwan.

本英汉双语版由世界图书出版公司北京公司和美国麦格劳-希尔教育(亚洲)出版公司合作出版。未经出版者预先书面许可,不得用任何方式复制或抄袭本书的任何内容。此版本仅限在中华人民共和国境内(不包括中国香港、澳门特别行政区及中国台湾地区)销售。

本书封底贴有 McGraw-Hill 公司防伪标签,无标签者不得销售。

第二语言与外语写作教学

Teaching Writing in Second and Foreign Language Classrooms

著者: [美] Jessica Williams

导读: 崔刚

责任编辑: 梁沁宁

装帧设计: 然则设计公司

出版发行: 世界图书出版公司北京公司 <http://www.wpcbj.com.cn>

地址: 北京市朝内大街 137 号 (邮编 100010, 电话 010-64077922)

销售: 各地新华书店及外文书店

印刷: 三河市国英印务有限公司

开本: 787 × 1092 1/16

印张: 17

字数: 631 千

版次: 2007 年 9 月第 1 版 2007 年 9 月第 1 次印刷

书号: ISBN 978-7-5062-9148-4/H · 981

版权登记: 京权图字 01-2006-7073

定价: 30.00 元

版权所有 侵权必究

西方应用语言学视野

专家委员会

主任 刘润清 桂诗春 陆俭明

副主任 (以姓氏笔画为序)

文秋芳 王立非 王初明 何自然 冯志伟
姜望琪 高一虹

委员 (以姓氏笔画为序)

丁言仁 王同顺 王建勤 王海啸 冉永平
田贵森 刘 骏 朱志平 杨永林 吴旭东
严辰松 李 力 李柏令 何莲珍 陈新仁
张文忠 金利民 俞理明 祝畹瑾 高立群
崔 刚 彭宣维 温晓虹 程晓堂 董 奇
蔡金亭 潘文国 戴曼纯 Rod Ellis
Ruth Wodak

总策划 郭 力

西方应用语言学视野 第二语言习得前沿书系

专家委员会

顾 问 桂诗春 刘润清 陆俭明

主 任 文秋芳 王初明 王立非

委 员 (以姓氏笔画为序)

丁言仁	马广惠	王文宇	王玉雯	王同顺
王建勤	王彦	王海啸	田贵森	刘骏
刘振前	朱志平	张文忠	张京鱼	花东帆
杨永林	杨达复	吴旭东	严辰松	严明
李柏令	陈桦	苏晓军	何莲珍	金利民
武姜生	郑超	洪岗	胡健	俞洪亮
俞理明	高一虹	高立群	秦晓晴	梁茂成
黄豪	温晓虹	程晓堂	董燕萍	蔡金亭
戴曼纯				

总策划 郭力

总 序

世界图书出版公司北京公司正在策划引进一系列的国外语言学学术专著，其中包括“西方应用语言学视野”丛书。他们邀请了各路造诣很深的专家教授组成一个阵容强大的“智囊团”，从遴选书目到撰写导读，都为这套书献计献策。他们想让我为这个系列写几句话，于是我就认真地翻阅了即将付梓的首批专著，印象不错，就写了这个所谓的序。

在此之前，世图北京公司已经引进了国外学术刊物，其中包括语言学期刊。翻阅这些专著和刊物时，我想到了两点。第一，在信息时代的今天，信息和知识的可获性，对国民经济和民族素质几乎起着决定性的作用。我国学者到欧美留学时，往往感受很深的一点就是：国外大学不仅图书资料几十倍或几百倍于国内大学图书馆的馆藏，学术刊物的种类之多和旧刊之全也是国内大学不能相比的。我看，大量引进国外学术专著和学术刊物有利于为我国的学者提供完备和最新的信息资源，有利于为国内培养出一流的研究者，同时，也有助于为我国大学图书馆逐渐接近世界一流大学图书馆创造条件，有利于营建品味高雅的文化氛围。第二，投身学术之路，一般都是先读教科书，再系统地读专著，然后定期地读学术期刊。专著和学术期刊是做科研和写论文须臾不可离的。专著使我们了解学科的发展历程，系统理解学科的理论和方法；期刊使我们及时知晓学科的前沿，跟上学科发展的步伐。这套开放性丛书的推出，实则为我国语言学研究人士“拿来”国外的最新理论和方法，进一步开阔视野，拓宽思路，从而能够建立中国广袤土地上自己的语言学理论。

被经典著作、精品图书和权威期刊所包围，犹如与学术大师亲密接触，除了备受激励，决心奋起直追以外，似乎还可以净化灵魂，提升人生的内涵与境界。中国图书市场上，许多产品过于商业，过于功利，过于垃圾。铺天盖地的粗制滥造的英语试题就是一例。这不利于人才的培养，不利于

人文的教化与性情的陶冶，更不利于可持续性教育。这样的文化风气迟早要改变。

引进国外名著的重要性，我在二十年前就有所察觉，我曾为我们办的研究生班胶印过部分语言学专著。那时还没有版权问题。虽然那只是“小打小闹”，但得到书的那二百多位学生都受益匪浅。接着，我又主编了《西方语言学名著选读》，让学生有机会领略语言学大师们的风采，也收到良好的效果。今天，世界图书出版公司北京公司大批引进语言学专著和学术刊物，必将为我国语言学研究做出不可估量的贡献。

刘润清

北京外国语大学语言研究所所长

序

继国内几家著名的外语出版社引进语言学原著系列之后，2006年，世界图书出版公司北京公司精心策划了反映国外二语习得研究与教学最新学术动态和成果的丛书系列。这套开放式的二语习得研究前沿书系，旨在精选国外最新出版的研究著作，涵盖第二语言习得的基本理论、二语认知、二语语用、阅读、写作、听说、学习策略、学习者语料库、研究方法等各个领域。作为一位始终研究和关注二语习得的学者和教师，我心中充满喜悦和感激。高兴的是，有像世图北京公司这样的出版界有识之士，高举追求学术真知的旗帜，捧一颗真心弘扬学术，回报社会；感激的是，全国的广大外语师生又可以及时补充到学术营养，将最新的外语教学研究的理论和成果应用到我国的外语教学实践中去。

第二语言习得研究形成于20世纪60年代末、70年代初，迄今已有三十多年的历史。从国外的最新动态来看，二语习得研究清晰地表现出认知和社会文化二分的路径。

心理认知过程与机制在二语习得的研究伊始就受到关注，认知科学和神经科学的新进展则使我们更加深入地了解语言。无论是母语还是二语都是人类认知的一部分，语言与认知密不可分，语言处理过程必须运用基本的认知能力已经成为主流观点（DeKeyser & Juffs, 2005）。Hinkel（2006）及一些学者认为，二语习得过程是一个内化的认知过程，其研究的焦点就是描述并解释第二语言学习的过程，二语认知路径的发展从普遍语法（universal grammar）开始，到后来的交互论（interactionism）和连接主义（connectionism），直到近来出现的构式语法（construction grammars），认知的视角在SLA研究中十分清晰。

近年来兴起的构式语法理论认为：1）语法知识的心理表征由形式-意义配对（或称映射）即构块组成，意义与形式不可分离。2）意义与形式相互约束，构块的意义并不对应于构块中所有词汇单位的意义总和。3）语言具

体化单位和图式化是语法知识及其习得的基本组织原则。高度图式化 (highly schematic) 的构块也具有图式意义。4) 语法知识, 又称句法-词汇连续体, 是有组织的一系列不同类型的构块。5) 组成一系列语法知识的构块, 既有很具体的只适合于一种情形的, 也有较为抽象, 可涵盖大范围的用法事件 (usage events)。习语构块 (idiomatic construction) 与普通构块 (general construction) 没多大区别。构式语法在解释二语习得时强调, 语言是个由构块组成的系统, 所以二语习得很大程度上就是构块的习得, 遵循基于使用的语言模式习得顺序, 从使用范围局限的构块类型开始习得, 通过机械记忆学会较为具体的语言结构, 过渡到较为抽象的、表达性强的题元结构。这些结构都基于各类语言范畴、图式和构块。二语习得研究也证实, 二语习得从习惯用语开始, 遵循“惯用语→低域模式→构块”这样一个发展路径 (Doughty & Long, 2003)。

与认知视角相对的是二语习得研究的社会文化视角, 代表性理论有维果斯基 (Vygotsky) 的社会文化理论 (sociocultural theory)、语言社会化学说 (language socialization)、巴赫金 (Bakhtin) 的对话理论 (dialogic perspective) 以及批评理论 (critical theory) 等。

社会文化理论最基本的原则是: 人类认知的媒介可以有不同的方式, 如工具、符号系统 (尤其是语言), 以及社会交流。交流本身通过语言实现。社会文化理论的主要观点可以概括为: 1) 一切复杂心理活动都是在交流过程中形成的; 2) 心理机能最初存在于人际间, 随后逐渐成为内部的心理机能; 3) 心理发展最重要的因素是掌握凭借词语传递的全人类经验。社会文化理论强调交流在认知以及语言发展过程中的作用, 但它不仅仅将交流看做是习得词汇及形态句法的手段。交流既是二语学习的工具, 同时本身也是一种能力。

社会文化理论对二语习得研究有重要启示, 社会文化理论指导下的二语研究, 都是研究真实的课堂以及其他社会场景里的语料。其次, 由于社会交际是学习的主要途径, 所以学习者参与的交流尤其值得关注。再次, 社会文化研究大多采用微变化分析 (microgenetic analysis) 方法, 开展跟踪研究, 观察一段时间内的发展状况。

与社会文化理论密切相关的语言社会化理论也认为, 在任何环境中,

语言学习者都处在一种由社会、文化和政治所塑造的交际环境中，通过学习成为其中有能力的参与者。这些语境中所使用的语言形式及其社会意义将会影响学习者对语言的理解和使用。语言既是社会化的方式，又是社会化的中心目标。语言资源及交流实践在语言社会化理论中占据重要地位，是初学者了解社会集团中的不同地位和角色，以及学会认识和表达情感的途径。

Bakhtin 的对话理论进一步认为，语言在本质上具有社会属性，当我们把他人的话语变成自己的用法时，也就形成了与他人的对话关系，对话论强调智力过程 (intellectual process) 具有社会性，话语的构建和话语中前后表达的衔接需要说者和听者共同参与。因此，我们日常使用和学习的语言并不是中性的、客观的。相反，语言的使用是我们对他人语言的借用。语言的学习就是学习者试用他人言语的过程，语言具有内在的意识形态属性，我们所说的每一句话都表现说话者对其他话语参与者的态度，表明说话者在交际中的社会地位。

概括起来，二语习得认知与社会文化理论的主要分歧在于：对二语学习的看法不同和对二语习得理论的构建不同。坚持二语习得认知观的学者 (如 Kasper, Gass, Long 等) 都认为，虽然社会环境能够影响第二语言习得，但是 SLA 本身实质上的确是一个认知的过程。持批评观点的学者 (如 Krash, Larsen-Freeman) 则认为，二语学习不是一种孤立、脱离语境和语言使用的状态。认知视角过分强调个体和内心思维过程以及语法能力的发展，没有认识到语言的意义是交际的产物，具有社会性和交互性，超越个人的意愿和行为，不考虑语言的使用是社会文化视角和认知视角之间的一种失衡。在二语习得理论构建方面，一些学者提出理论和标准的一元有助于学科的发展，坚持实证主义为二语习得研究的唯一范式，认为多元化是“相对主义”的产物，多元并存会带来问题，多种理论的存在和多重标准等于无理论与无标准。但相对主义的支持者认为，现实本身就是多样的，科学并不能涵盖现实存在的所有具体问题，提倡“后现代主义批评分析”，反对实证主义霸权，鼓励“百花齐放”，避免理论受阻，导致不同声音的消失。

当前，双方都承认分歧存在，虽然争论还在继续，但认知理论与社会文化理论仍有望走向融合。

目前，国内还没有引进过以二语习得研究作为专题的大型丛书。世图北京公司组织的这套丛书旨在组合国外多家著名出版社的代表作，对各派观点和理论兼收并蓄，使我们能对二语习得研究领域的研究成果有一个综览。同时，为帮助读者理解原著而编写的导读也推陈出新，除对著作的重要观点和思想逐章归纳之外，就各本著作所涉及的领域都有一个国内外发展现状的概述，对该著作和作者在该领域的地位也加以阐述。导读之后还列举出国内近年出版的相关著作和期刊论文，让读者可以轻松得到国内研究资源的连接。此外，撰写导读的作者全都是国内研究二语习得的专家，他们研究成果丰富，视野开阔，充满学术的朝气。

这套丛书在我心目中的读者对象是广大外语教师、博士生、硕士生和相关研究人士，以及对二语习得研究和外语教学感兴趣的广大读者。这套丛书对推动我国的外语教学研究和改革，提高广大外语师生的理论水平和科研能力将起到重要作用。我极力推荐这套丛书。



对外经济贸易大学英语教授、博士生导师

[参考文献]

- DeKeyser, R. & A. Juffs. 2005. Cognitive considerations in L2 learning. In E. Hinkel (ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*, pp. 437-454. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Doughty, C. J. & M. H. Long (eds.). 2003. *The handbook of second language acquisition*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Guiora, A. Z. 2005. The language sciences-the challenges ahead; a farewell address. *Language Learning* 55(2): 183-189.
- Zuengler, J. & Miller, E. 2006. Cognitive and sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds? *TESOL Quarterly* 40(1): 35-58.

《第二语言与外语写作教学》 导读

崔 刚

编者按：本导读首先概述了第二语言和外语写作教学的发展历史、研究概况，并且对写作教学方法的类别做了较为详细的介绍，为读者提供了关于第二语言和外语写作教学的丰富的背景知识；接着指出本书有理论与实践相结合、启发读者思考和资料充实的特色；最后，谈到了关于写作教学的一些感想，认为国内外语教学工作 and 研究要把国外的理论和我国的实际相结合。

另：在本书各章之后，附有导读作者撰写的各章内容评介，以加深读者对本书内容的理解。

一、外语写作教学概述

写作教学具有悠久的历史，从西方学术传统来看，关于写作教学的研究与探索可以追溯至古希腊时期。从最早的雄辩术到后来经伊索克拉底（Tsocrates）、柏拉图和亚里士多德形成的古典修辞学，再到古罗马时期经过西塞罗（Cicero）和昆体良（Quintilian）的提炼与升华，形成了演讲文本生成过程中的“五部曲”训练模式。这一古典修辞学传统对于写作教学与研究产生了深远影响（杨永林，2005）。第二语言和外语写作教学从外语教学的开始就已经存在了。经典的语法—翻译教学法以书面语为主要的学习对象，力图通过学习语法、掌握词汇和翻译的手段获得阅读与翻译的能力，其中的翻译活动其实也是一种写作的训练。后来的直接教学法和听说教学法更加注重口语能力的培养，写作教学也就随之被放在了一个次要的位置。而且，外语教学中的写作教学主要依靠母语写作教学的理论和方法。直到上个世纪80年代，随着第二语言习得理论研究的不断深入，二语或者外语写作教学才逐渐成为一个热点问题（崔刚、罗立胜，2006）。

1.1 结果教学法

在写作教学研究的历史上，研究者从语言学、认知以及社会等不同的角度对写作的过程进行了多方面的研究，并且提出了不同的理论，对英语写作教学也产生了不同

的影响。在这些理论中,最引人注意的是关于结果与过程的不同观点。在英语中 writing 一词的含义既包括写作的过程,也包括写作的成果,即作品。因此,我们既可以把写作视为一种结果,也可以把写作视为一种过程。当把写作视为一种结果时,研究的重点就主要放在对作文的分析上,包括文章的长度(反映学生的流利程度)、语言使用的准确性、写作的有效性以及文章的结构。语篇分析对于作文的分析产生了很大的影响。这种影响最早来自于 Kaplan (1966),他认为作文的结构反映了人的思维模式,而外语学习者用外语所写的作文也会受到本族语文化模式的影响。因此,早期的许多研究都集中在英语与其他语言(包括德语、日语、汉语等)的语篇结构的对比研究上(Johnson & Johnson, 1998)。与此相对应的教学方法被称为结果教学法(Product Approach)。结果教学法是一种基于句子层面的写作教学模式,它强调学生的遣词造句能力,要求加强句子组合和语法练习,是一个从句子入手,发展到段落,再到篇章的过程。学生写作的结果是教师关注的重点。结果教学法的一般过程为,教师首先就某一修辞手段进行解释,然后要求学生阅读一个作品,并在课堂上就这一作品进行分析讨论,接着教师会根据前面解释的修辞手段和阅读的作品给学生指定写作作业(Dana, 2004)。在这一过程中,教师有时会给学生提供写作作业的提纲或者范文,最后教师还要对学生的作业进行讲评。结果教学法被用于第二语言或者外语写作的教学之中,其重点也在写作成品上,并且强调语言的正确性、作文的结构和质量。

结果教学法是我国目前使用最为广泛的一种英语写作教学法,国内许多英语写作教材也是按这种教学法设计的。结果教学法在具体实施中存在着很大的差异,总体来讲,这种教学法注重语言知识的运用,强调文章中要使用适当的词、句法和衔接手段(Pincas, 1982)。对于段落来讲,强调主题句、段落的组织与结构,即通过所谓的模式来展开段落,常见的模式有:事情发展过程、对比与比较、因果关系、分类、下定义等。结果教学法一般把写作分为四个环节:

1. 熟悉范文(familiarization) 教师选取一篇范文进行讲解,分析其修辞选择模式和结构模式,介绍修辞特点和语言特点;
2. 控制性练习(controlled writing) 教师就范文中所体现的相关常见的句式要求学生进行替换练习,学生在教师的指导下渐渐过渡到段落写作;
3. 指导性练习(guided writing) 学生模仿范文,使用经过训练的句式尝试写出相似类型的文章;
4. 自由写作(free writing) 学生可以自由发挥,使得写作技能成为自身技能的一部分,用于现实写作中。

但是,结果教学法也有其缺点。它忽视了写作过程本身的复杂性,从而缺乏对学生在写作过程中遇到的困难的了解和认识,而学生的整个写作过程都是在老师的完全

控制下完成的，没有自由创作的空间，学生只关心分数的高低，写的文章常常是内容空洞无物、结构生搬硬套、表达平淡无力（张玲，1993；李森，2000）。

1.2 过程教学法

写作也可以被视为是一种过程。许多研究者认为，写作是一种把思想转化为书面语篇的过程，其中包括一系列解决问题的策略的使用和认知活动。为了揭示这些隐藏的心理过程，研究者采用口语报告（verbal protocol）、观察以及事后访谈等方法。口语程序来自于认知心理学，它要求受试把在写作过程中的心理活动用语言讲述出来。通过这些研究方法，研究者建立了一些写作过程的模式，其中最具影响的当数 Flower 和 Hayes（1981）所提出的写作模式。该模式包括三个主要的部分：作者的长期记忆（作者对于主题和读者的了解以及所储存的写作计划模式）、任务环境（写作的主题、读者和写作要求以及目前已经完成的部分）以及写作过程本身。写作过程包括计划（产生思想、确立目标和组织）、用语言表达思想和检查（包括阅读与修订）三个阶段。相关的研究表明，写作并非是一个线性的过程，并不是严格按照计划、草稿、修改的顺序依次进行，在很多情况下，作者需要在上述三个阶段进行迂回。作者本身所具有的内部资源与外部环境在写作的过程中相互作用，使得整个写作过程具有交叉互动的特点。与此相对应的教学方法被称为过程教学法（Process Approach or Process Writing）。它的兴起始于20世纪60年代美国的第一语言教学，它是在发生认识论、信息论、控制论以及各种语言理论和教学法的影响之下所形成的一种写作教学方法。经过教学法专家的探索和实践，特别是经过美国写作协会（National Writing Projects）的大力推广，过程教学法一度成为最有影响的教学方法。Rodrigues（1985）曾评论说，过程教学法行之有效，有人对它到了“崇拜”和“狂热”的地步。从上个世纪80年代开始从事第二语言教学研究的学者，将“过程法”应用于第二语言的写作教学。在理论上，过程教学法强调思维在写作活动中的重要意义，强调作者的主体意识和能动作用。所以在实践上，它改变了以往写作教学片面强调语法结构、修辞手法和机械模仿的倾向，把实际交际能力和智能的培养放到首位，因而它强调的是写作过程，提倡学习者的相互合作。

过程教学法最明显的特征就是注重思维训练和作者的能动作用。行为主义心理学认为一切学习行为都是刺激—反应和强化的过程，以此为根据的听说教学法因此特别强调机械操练的作用。这在写作中的反映便是注重分析和模仿文章的语言因素和结构形式，而忽视了作者作为写作主体的思维活动和实际的交际活动。上世纪60年代初，以瑞士心理学家皮亚杰的发生认识论为基础，语言学习的认知理论逐渐形成。认知理论强调创造性思维在学习活动中的主导作用，认为学习不仅仅是掌握一门技艺，而是高级的智慧活动，因而反对学生消极、被动地接受知识，主张让学生积极主动地去探

索原理。在认知理论的影响下，过程教学法把写作看成是一个发现、适应、同化的认知过程，因而强调学生要独立思考、收集材料、组织材料，对材料加以内化，并从中发现规律、掌握原理。只有这样，学生才能创造性地运用语言知识，写出好的文章。除了认知理论之外，交际教学法也对过程教学法产生了积极的影响。它把写作教学的内容从单纯的语言知识扩大到语义、文体、语域、甚至社会文化等方面。于是，过程教学法认为写作一方面要培养学生的外语表达能力，另一方面还要培养他们分析社交场景、读者心理以及交际目的和效果的能力；同时，它还强调写作的根本任务是交际，是培养实际交际能力，因而要尽可能使教学过程生动化、情景化，以创造出适当、自然的交际环境。

根据过程教学法的基本原则以及 Keh (1990) 的设计方案，过程教学法可以分为以下七个步骤：

1. 输入阶段。输入阶段包括进行构思的多种活动：自由联想 (brainstorming)、列提纲、阅读、听取、调查报告等。自由联想是让学生针对某一主题获得尽可能多的素材，这是一种写作前十分有效的思维途径，教师可根据具体的写作要求，让学生集体讨论或个人思考，尽快地自由发挥和联想。在自由联想的基础上，教师可以要求学生口头说出或写下任何与写作主题相关的想法和观点。此阶段不必拘泥于观点或语法的正误、修辞的得体、文章组织结构的合理等等，尽量以单词、词组或句子形式将所联想到的有关想法、观点写下来，然后再进行取舍。阅读材料可以是相关主题的各种书籍及当地报刊，让学生阅读的同时，在空白处写上自己的观点及体会，培养他们成为反应敏锐的积极读者。教师也可以安排学生参加讲座或听磁带，记录笔记以备将来参考。调查报告是让学生采访同学以外的人来扩大资料来源的范围。这些活动可以让学生体验到收集素材、进行构思的各种不同方法。

这一阶段也是写作之前的准备阶段。教师也可以采用提问的方式，启发学生根据写作的题材、主题、写作的目的、心中的读者、读者的期望、作者的思想、观点、立场、态度、语气以及文章的基本结构提问，所提问题常涉及 Who、What、When、Where、Why 和 How。另外，在此阶段，也可以包括一个列提纲的过程。教师要帮助学生根据自己现有的知识结构选定题材、体裁，弄清主题思想，确定心中的读者和写作目的，即可集中构思，拟写提纲。提纲可采用关键词、词组形式，也可采用主题句的形式，之间用数字标明，这样便于学生理清思路，合理组织篇章。

2. 写初稿。写初稿是进一步整理思想、确定写作内容的过程。学生经过写前阶段的认真准备和构想，即可进入初稿写作阶段。此阶段要求学生将自己的构思用语言表达出来，学生必须十分清楚心中的读者，以把握正确的写作方向。教师应当监控这一过程，及时与学生交谈，组织学生讨论，让学生提问，帮助学生形成主要的构思，及

时给学生提供反馈信息，要求学生将此阶段的重点放在内容表达上，不必过多地考虑构思的句子是否正确、选词是否得当等这样一些形式问题。此外，教师应当让学生明白：写初稿是一个反复进行的思维创造过程，写作者构思、修改、再构思、再修改，直至完成初稿。

3. 同学互评。把学生分为两人或三人一组，让他们根据老师分发的^①问题对同学作文进行评价，^②这些问题只涉及作文的内容不涉及形式。例如：

(1) What do you think the writer's purpose is in this composition?

(2) Does the introduction inform you of the topic and state the main idea? Does it catch your attention?

(3) What is the writer's main idea? Is it clearly stated?

(4) What supporting details does the writer give to develop the main idea? Are the details adequate and relevant to the main idea?

(5) Where should the author add more details? Which supporting details are not relevant?

(6) How does the writer organize the composition? Is the composition divided into appropriate paragraphs? Is each paragraph smoothly connected?

(7) Where is the organization confusing to you?

(8) What questions has the writer not fully answered?

(9) What points has the writer failed to make clear?

(10) Is the conclusion successful? Does it reinforce the main idea of the composition?

(11) What are the strengths and weaknesses of this composition?

(12) What suggestions do you have for further improvement?

(邓鹏鸣等，2003)

回答以上问题后让学生为所阅读的作文写出评语，然后鼓励学生进行讨论，相互问答，商定修改意见。教师可在各组间进行巡视，但不要过多干预，只对提出问题的学生进行答疑和指导。

4. 写二稿。写二稿时，主要以同伴的反馈信息为依据。当同伴给出初稿反馈意见后，学生应虚心听取他们的反应，重新审视自己所写的文章，看看哪些方面确实存在着问题，是否有必要进行修改。修改方式不一，既可以学生个人方式进行，也可以小组或对子形式展开活动。无论采用哪一种方式，都应当考虑以下问题：文章主题是否突出，内容是否充实，段落结构安排是否合理，文体是否恰当，句型是否正确，有无语法错误，用词是否得当，表达是否准确，内容与写作目的是否一致，开头、结尾是否合理，细节是否典型、充实、富有条理，论点、论据是否正确，有无大小写、拼写等技术性错误。

5. 教师批阅。教师批阅包括对学生作文的描述、定义、一致性等因素所做的指导，并且每一项指导都配有相关的练习。教师收集学生的二稿进行评价，对每篇作文通常阅读三遍：第一遍进行通读，了解文章的大意，有时可列出提纲；第二遍针对文章的内容写出评语，包括优点、问题及建议；第三遍用另外一种颜色的笔划出语法错误及用词不当的地方，但不要红笔，因为红色会渲染学生的错误，挫伤学生的积极性。

6. 师生交流。教师和学生进行个别交流，让学生讲述文章的大意，回答教师在评语中提出的问题。在解决了内容的问题以后，教师可提问文章中的语法问题，对学生语法错误中的普遍性错误设计补救课程，讲述相应的语法规则并进行练习。

7. 定稿。学生把从各方面得到的意见加以汇总，重新考虑修改以后，完成最终作品。学生把成稿和所做的各种笔记、提纲、初稿等交给教师，教师对文章的总体内容及可读性做出评价，同时还要指出成稿较初稿有何改进。

与结果教学法相比，过程教学法最明显的特征就是尊重学生的主体性。通过分组讨论实现的学生积极参与及相互交流，通过教师对学生的初稿、二稿……成稿的多次评改实现的教师监控及师生间的充分交流。因此，教师是否组织、如何组织学生进行小组讨论以及如何对学生的作文做出反馈是过程教学法能否成功的关键（李森，2000）。

过程教学法自从诞生以来，一直是受人欢迎并被广泛采用的教学方法，但是自上个世纪80年代初，过程教学法也受到了许多学者的质疑。Rodrigues（1985）指出，过程教学法只是看似能让学生自由发挥，而学生确实需要语法结构，需要模仿，需要提高各种写作技巧。Horowitz（1986）也提出类似的批评，认为过程教学法只强调写作过程，不像结果教学法那样让学生一次性完成作文，这使得学生没有足够能力应对各种写作考试，而过多进行小组评阅会使学生不能正确评估自己的写作能力。

1.3 体裁教学法

“（体裁（Genre））被言语社团认为是同一类型的言语活动，如祈祷文、讲道文、歌词、诗歌、信函、小说、日常会话等。各种体裁都有各自互相区别的语言特点。”（劳允栋，2004：257）总体而言，体裁具有三个特点：（1）交际目的的决定性。任何一种体裁都有其交际的目的，而这一目的决定了体裁的存在，形成了语篇的“图式结构”，影响着语篇的内容和风格的选择。（2）体裁的常规性。体裁是为其使用者所共同遵守的、程式化的社会交往工具，因此，各种体裁都有其语言社团成员所共同遵守的基本原则。（3）同一体裁的语篇之间的差异性。体裁的常规性并不意味着体裁是一成不变的，随着文化因素或语篇变量的不同，同一体裁的语篇之间仍然存在许多差异。熟练的体裁运用者可以在不破坏体裁基本原则的前提下充分发挥自己的创造性（韩金