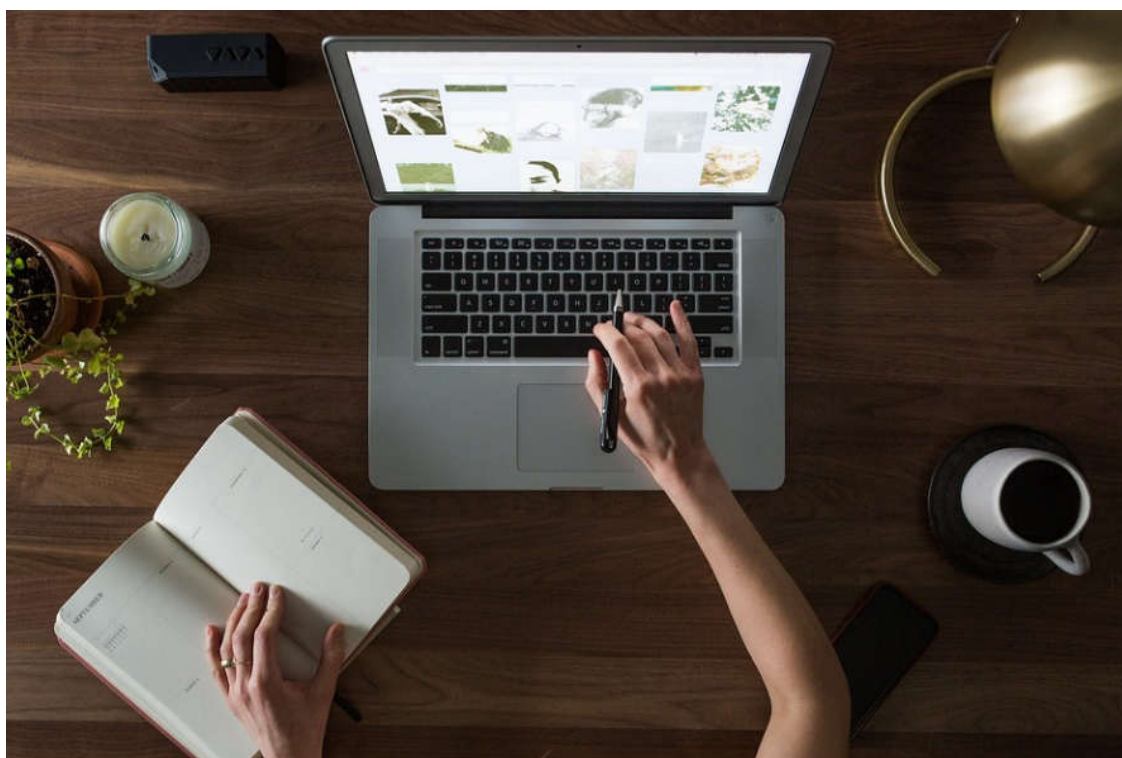


阅读写作专门议题委员会简报

Spring 2022



Research highlights

1. 读写理论

Klassen, K. (2021). Proper name theory and implications for second language reading. *Language Teaching*, 1-7.

该篇荣获 2020 年 *Christopher Brumfit* 论文奖。

(注: *Christopher Brumfit* 论文奖的设立是为了纪念 *Language Teaching* 期刊的创始编辑之一 Christopher Brumfit, 奖项由剑桥大学出版社和 *Language Teaching* 在期刊编辑委员会的推荐下进行颁发, 2020 年的论文主题为应用语言学及二语习得。)

在英语语言中, 专有名词在形式上一般体现为首字母大写, 内容上通常表示人名、地点、组织等含义 (Hirsh & Nation, 1992)。一些词汇研究学者发现二语学习者能够在语境中识别与理解专有名词, 认为其属于已知信息, 无需进行词汇

研究 (Uden et al., 2014)。但是专有名词在语言系统及阅读理解中所起的作用是什么呢？

Klassen (2021) 在这篇文章中提出三个理论视角来阐述人们对于专有名词的看法,即哲学视角、语言学视角以及辞典编纂视角。哲学视角最早由 Mill(1865) 提出,他认为专有名词可以指代实体,但本身没有实际意义,不能表示实体的任何特征或品质,因此不属于语言的一部分。语言学家从语言学视角出发,认为专有名词是语言系统的组成部分,具有最小的词汇意义,即实体本身 (Anderson, 2007; Coates, 2006); 也有语言学家认为其词汇意义体现在词语的预设含义上,如范畴、联想、情感以及语法意义等 (Van Langendonck, 2007)。从辞典编纂视角来看,不少学者认同专有名词具备实际意义,建议将专有名词纳入词典 (Hanks, 2013)。

以上理论视角的转变也让学者关注到学习者在二语阅读中理解专有名词的困难,原因主要体现为: 1) 语音序列和音节的新颖性对学习者的学习记忆专有名词产生影响; 2) 学习者很难通过上下文、句法、语义知识推断不熟悉的专有名词的含义; 3) 学习者的母语中缺少对应的专有名词信息 (Horst, 2013; Kobeleva, 2012)。因此, Klassen (2021) 建议研究者与教师应继续关注并深入研究专有名词的教学与学习效果,其中,根据使用频率对专有名词进行分类不失为一种好方法。

参考文献:

- Anderson, J. M. (2007). *The grammar of names*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Coates, R. A. (2006). Properhood. *Language*, 82(2), 356-382.
- Hanks, P. (2013). *Lexical analysis: Norms and exploitations*. Cambridge, UK: MIT Press.
- Hirsh, D., & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-696.
- Horst, M. (2013). Mainstreaming second language vocabulary acquisition. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 16(1), 171-188.
- Kobeleva, P. (2012). Second language listening and unfamiliar proper names: Comprehension barrier? *RELC Journal*, 43(1), 83-98.
- Mill, J. S. (1865). *A system of logic, ratiocinative and inductive* (6th ed. Vol. 1). London, UK: Longmans, Green and Co.
- Uden, J., Schmitt, D., & Schmitt, N. (2014). Jumping from the highest graded readers to ungraded novels: Four case studies. *Reading in a Foreign Language*, 26(1), 1-28.
- Van Langendonck, W. (2007). *Theory and typology of proper names*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Cho, H., & Kim, Y. (2021). Comparing the characteristics of EFL students' multimodal composing and traditional monomodal writing: The case of a reading-to-write task. *Language Teaching Research*, 1-26.

在语言学习方面，数字多模态写作模式（Digital Multiple Composing，以下简称 DMC）使二语学习者的读写能力培养不再局限于传统的书面形式，而是通过运用图片、声音、视频等多种方式融合语言及文化的多元性，创建更为有效的沟通系统，让写作成为一种社会实践活动（Jocius, 2013; Kress, 2010）。已有研究证明 DMC 能够有效促进学习者的自主学习意识，让学生更容易、有效地结合个人生活体验表达想法和观点（Jiang, 2018）。但也有研究者提出质疑，认为 DMC 会削弱学习者的批判性思维能力，分散其精力，使学生不再关注语言的发展（Kim & Belcher, 2020）。

Cho & Kim (2021) 发表于 *Language Teaching Research* 的这篇文章为探究 DMC 在二语读写结合教学中的适用性提供了新思路。研究者对韩国高中英语学习者在传统单模态写作及 DMC 写作模式下的表现进行了对比研究，要求学生在阅读完一篇伊索寓言故事后写一篇总结反思（summary-reflection task），评判标准主要包含三项：综合写作质量；总结中的内容对齐与语言对齐程度；反思中的任务参与度。

(1) 综合写作质量：研究者改编 Plakans & Gebril (2015) 的评价量规，从内容情节、组织架构、语言使用准确性三个维度对学生写作进行评价，每个维度满分 4 分，总分 12 分。

(2) 内容对齐与语言对齐：研究采用 Plakans & Gebril (2013) 的编码方案，从内容对齐与语言对齐两个维度对 summary 部分进行评分。其中内容对齐指的是学生写作中引用的原文故事情节及观点，体现学生抓住文章重要观点的能力。评分标准为学生引用内容在原文 T-units 中的重要性，1-4 分不等（见表 1）；语言对齐指的是学生借用的原文中的字符串（语言）表达，通过“（学生借用原文单词数/作文总字数）*100”的公式计算学生每 100 个单词借用原文语言的数量。

表 1 学生在写作 summary 部分的内容对齐评分表

| Score | Description | Sample T-units in source text | Sample T-units in students' writing |
|-------|---|--|---|
| 4 | T-units from the source text including very important plot units (key ideas) | He seized hold of the thorn and drew it out of the lion's paw. | Androcles decided to help the lion and plucked the thorn out. |
| 3 | T-units from the source text including important plot units (supporting ideas) | They took him prisoner and brought him back to the town. | Soldiers took Androcles to the town. |
| 2 | T-units from the source text including less important plot units (specific details or examples) | There he saw the lion coming towards him. | Androcles saw a lion coming to him. |
| 1 | T-units from the source text including unimportant plot units | What do you think it did? | Do you know what he did? |

(3) 任务参与度：研究者借鉴 Philp & Duchesne (2016) 提出的方案对反思部分的任务参与度进行评判，要求学生在认知、社会、行为、情感等多种层面上将自己的生活与原文内容联系起来，解决现实生活中的问题。具体衡量标准为学生作文中进行反思的语言片段 T-units 所占作文总片段数的比例。

研究者使用 SPSS 对 DMC 及传统单模态写作两种模式在综合写作质量、语言及内容对齐、任务参与度三个方面的结果与表现进行 Pearson 相关性分析，数

据分析结果表明两种写作模式对学生写作质量、语言及内容对齐、任务参与度的影响并无显著差异，学生传统单模态写作与多模态写作的得分存在显著正相关。此外，研究者对两位参与者在两种模式下的写作展开质性研究，进一步证实两种写作模式的正相关性，即学生在两种写作模式下运用相近的思维，如推理、评价、反思等；学生如果能够在传统单模态写作模式中取得高分，便同样可以在多模态写作模式下取得高分。

该研究表明，DMC 写作模式不会分散学习者的注意力，损害其学术读写能力。因此，当前数字时代下，鼓励教师在二语写作课上引入这种写作新模式。

参考文献

- Jiang, L. (2018). Digital multimodal composing and investment change in learners' writing in English as a foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 40, 60-72.
- Jocius, R. (2013). Exploring adolescents' multimodal responses to *The Kite Runner*: Understanding how students use digital media for academic purposes. *Journal of Media Literacy Education*, 5, 310-325.
- Kim, Y., & Belcher, D.D. (2020). Multimodal composing and traditional essays: Linguistic performance and learner perceptions. *RELC Journal*, 51, 86-100.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50-72.
- Plakans, L., & Gebril, A. (2013). Using multiple texts in an integrated writing assessment: Source text use as a predictor of score. *Journal of Second Language Writing*, 22, 217-230.
- Plakans, L., & Gebril, A. (2015). *Assessment myths: Applying second language research to classroom teaching*. The University of Michigan Press.

田紫玲 北京师范大学

2. 读写教学实践

- 1) Ellis, R. (2022). Does planning before writing help? Options for pre-task planning in the teaching of writing. *ELT Journal*, 76(1): 77-87.

当前诸多二语研究由于其研究结果常不具备普适性而被质疑其价值所在。那么，如何才能化解研究和实践之间的分歧？Ellis (2022) 提供了一种新的思路，即“选项法” (an options-based approach)。“选项”是指研究者通过实验发现的自变量。通过设置“选项”，即操纵自变量，学生学习效果可能会发生变化。“选项法”则是指教师根据实际教学情境，对“选项”进行设置，观察学生学习效果，进而找到最合适的教学方法。

以学生写前准备任务 (pre-task planning, PTP) 为例。基于十项探究 PTP 对学生写作速度和质量的影响的实验研究成果，Ellis 提出了一个可供教师参考、设置和实施的 PTP 选项框架 (如图 1)。

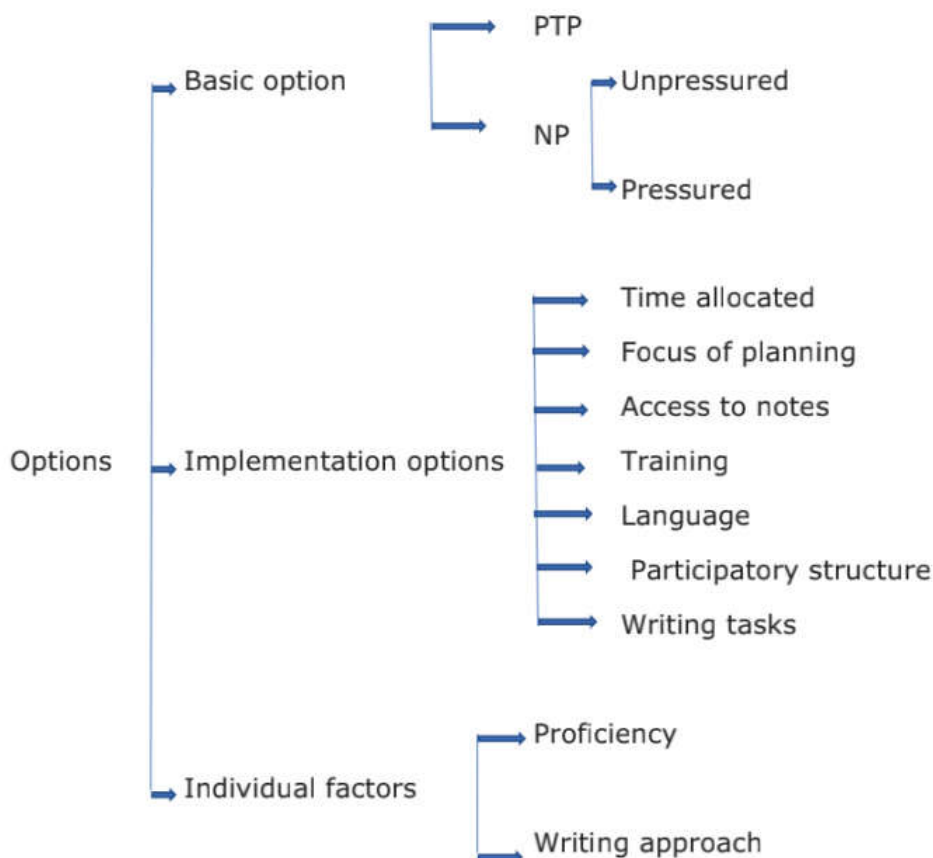


图 1 写前准备任务 (PTP) 选项框架

该框架分为三部分，分别是“基本选项”、“实施选项”、“学习者因素”。教师首先需要完成“基本选项”设置，确认是否实施 PTP。如不实施（即 NP），则需进一步设置写作任务本身是否为限时写作。一旦确定实施 PTP，教师则需要对其时间分配、准备重点、使用语言、参与方式、写作过程中能否查阅 PTP 阶段笔记、是否预先提供 PTP 训练以及写作任务难易程度等“实施选项”进行设置。此外，教师在设定选项时需考虑学习者水平和个人偏好，根据特定教学环境，对该框架中的选项进行个性化设置，找到最适合当下学生群体完成的 PTP 模式。

在“选项法”的指引下，二语教师并非将理论生搬硬套在实际教学中，而是根据实际教学情境，对基于理论的一系列“选项”进行设置，通过实验，找到最合适的教学方法，进而达到最好的教学效果。

林益敏 北京师范大学

2) Xu, Q. (2021). Incorporating reading circles into a task-based EAP reading scheme. *ELT Journal*, 75(3): 341-350.

作为一种在英语外语教学中久负盛名的教学模式，“阅读圈”在学术英语教学中的应用尚未得到充分开发。虽然 Seburn(2016) 提出了“学术阅读圈” (Academic Reading Circles, ARCs) 这种教学模式（如图 1），但该模式与传统“阅读圈”模式在实践中相差甚微。

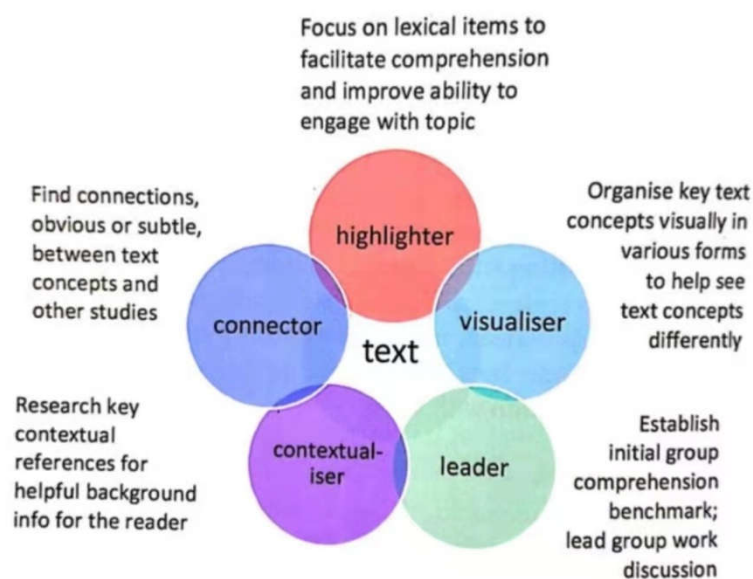


图 2 “学术阅读圈” 教学模式个人角色及任务分配

鉴于此，Xu (2021: 344) 在 ARCS 的基础上进行改进，增删部分角色，细化角色任务，调整课堂小组活动形式，生成新的“阅读圈”任务型教学模式。改进后的角色和任务如表 1 所示。

表 1 “阅读圈” 任务型教学模式个人角色及任务分配

| Roles | Tasks |
|-------------------|---|
| Discussion leader | write down two questions about the article and explain why they are important for the understanding of the article; organize in-class discussion among group |
| Mind mapper | analyse the article structure and draw a mind map that presents a clear-cut image of the article structure. |
| Summarizer | write down the main idea of each paragraph and connect the main ideas of all the paragraphs to make it logical and coherent (length: 150–200 words). |
| Connector | make notes on at least two possible connections between the content of the article and the world outside (length: 150–200 words). |
| Word master | choose 5 words that you think are essential for this article, write down their meanings in English, and explain why they are important for understanding the article. |

表 2 “阅读圈” 任务型教学实践步骤

| Three phases | Specific steps | Details of procedure |
|-----------------|---|--|
| Pre-task phase | Step 1: create RC groups of four or five each Step 2: select a common text each week for the cycle Step 3: assign roles and corresponding tasks to RC group members | A total of six groups were formed One article was selected as intensive reading material for RC tasks each week A different role was assigned to each member of the group |
| Main task | Step 4: ask students to complete their tasks Step 5: carry out in-class group work | Students were asked to read the articles independently, complete their role sheets, and submit their work on the MosoTeach platform 1 When the students met in class, only one group was asked to make a presentation of article analysis, consisting of all the roles assigned 2 Then the whole class conducted group discussions of article analysis based on their own role sheets, and compared their work to that of the presenters 3 The students and the teacher evaluated the presenters' performance by commenting on their article analysis, including agreements and disagreements as well as strengths and weaknesses |
| Post-task phase | Step 6: provide peer assessment Step 7: provide teacher assessment | Students gave scores and brief comments on others' role sheets on MosoTeach. The teacher gave scores and comments on completed role sheets on MosoTeach. |

为了检验该“阅读圈”的有效性，Xu（2021：345）将其应用于26名商务英语专业二年级学生的《综合商务英语》课程教学中，并基于“阅读圈”设计了相应的任务型教学活动，具体分三个阶段（见表2）：（1）任务前阶段：学生组成4至5人的小组，在小组中分配个人角色，领取对应任务；（2）任务环阶段：学生独立完成任务，并在课上进行展示、讨论、评价等小组活动；（3）任务后阶段：通过同伴互评和教师评价对学生表现进行评估。

由于过往研究较少关注在学术英语环境中学生对“阅读圈”任务的态度，也没有分析学生阅读能力和批判性思维能力在教学前后的变化，Xu（2021）通过问卷、访谈、反思日志和阅读水平测试、每周作业等形式，分别从这两方面分析新模式的效果。结果验证了新模式良好的实施效果：学生对“阅读圈”任务持积极态度，其阅读和思维能力在执行任务的过程中均有提升。

Xu（2021）的研究证实改进后的“阅读圈”任务型教学模式能与学术英语课堂兼容。这为教师在学术英语教学中提升学生阅读能力和批判性思维能力提供了新的选择。

参考文献

Seburn, T. (2016). *Academic Reading Circles (Print edition)*. CA: CreateSpace Independent Publishing Platform.

林益敏 北京师范大学

3) Guo, K., Gu, M. M. & Jin, T. (2021). Evaluating Sources of Evidence for Argumentative Writing: A Collaborative Learning Design. *TESOL Quarterly*, 55(3): 1060-1070.

Guo 等（2021）发表于 *TESOL QUARTERLY* 的这篇文章为一线英语教师开展议

论文写作教学带来了新思路。以往研究对于论据分类角度各不相同。其中，Packer& Timpane(2017)将论据分为七大类，包括事实性论据和非事实性论据。前者包括专家证言、统计数据、个人经历、示例；后者则包括常识、逻辑推理和类比。刘应亮等(2020)研究发现，我国大学生在议论文论据运用中有以下问题：论据缺乏相关性、代表性、详尽性、准确性和充分性，以及误将主观性个人观点当作论据等。针对这一问题，Guo 等(2021: 1062)提出了相应的解决办法：运用三维论据评价框架，从相关性、有效性和可靠性三个方面对所选择的论据进行评估，具体见下图 1。相关性是指论据是否与主题相关，有效性是指论据是否可以有效支持论点，可靠性则是指论据是否准确可信。

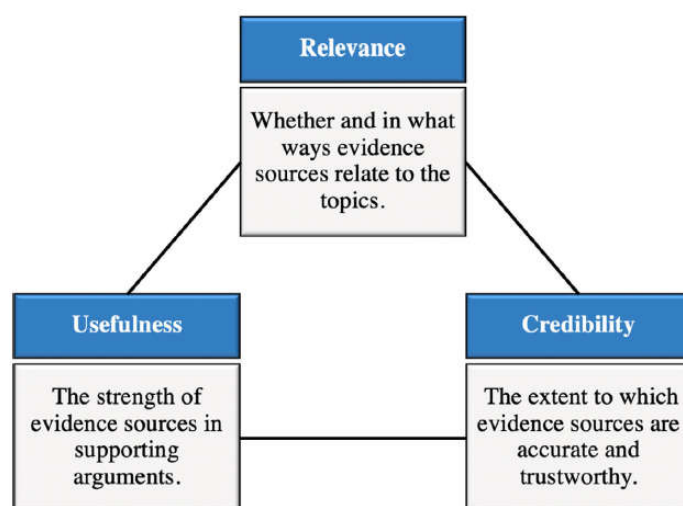


图 1 三维论据评价框架

基于 Duncan 等(2018)，Guo 等(2021)进一步细化了论据有效性的五大特征：1) 提供核心支持，即论据需要紧紧围绕核心内容展开；2) 具有诊断性，即在支持作者论点的同时，驳斥了反方论点；3) 具备全面性，即论据是否可以从多方面支持论点；4) 直接关联性，即论据是否可以与论点直接明确关联；5) 具备充足细节，即论据是否包含详细内容，如：包含多模态细节等。表 1 展示了论据的上述特征及示例。

表 1 论据特征及示例

| Feature | Stronger support | Weaker support |
|----------------------------|--|---|
| (1) Providing core support | A source showing that there is an increasing demand for energy on packaging a large amount of bottled water. | A source showing that there has been an increased sale of bottled water in the market. |
| (2) Being diagnostic | Counterclaim: The packaging material of bottled water is recyclable, which will not necessarily cause energy waste. A source indicating that the recycling rate for packaging is very low. | A source not mentioning the low recycling rate for packaging. |
| (3) Being comprehensive | A source discussing energy waste caused by bottled water in both developing and developed countries. | A source only discussing energy waste caused by bottled water in developing countries. |
| (4) Being direct | A source stating the serious energy waste specifically caused by bottled water production. | A source stating serious energy waste caused by general plastic consumption. |
| (5) Having enough details | A source introducing energy usage for producing bottled water by displaying detailed statistics and pictures with explanatory notes. | A source introducing energy usage for producing bottled water without providing any detailed information. |

参考表 1 特征, Guo 等(2021: 1065)拟定了五级 CPS(collaborative problem solving) 任务模式(如图 2), 旨在通过合作学习方式, 与同伴共同讨论评估论据的有效性, 进而逐步获得自主评判论据的能力。

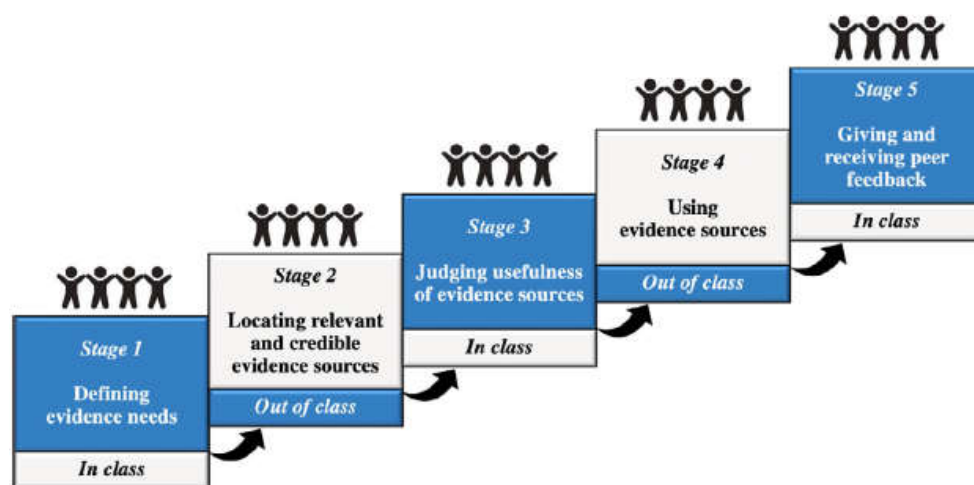


图 2 五级 CPS 任务设计

由上图可以看出: 五级 CPS 任务设计通过课内课外相结合的方式, 逐级提升参与学生对于论据使用的综合能力。第一阶段, 课堂讨论, 确定论据需求。在此环节中, 小组成员合作分析写作主题, 确认所需论据内容和方向。第二阶段, 课后合作, 搜集可靠的论据资源。组员搜索与主题相关且可靠的论据后, 通过网络平台进行讨论分享。在此过程中, 教师应当鼓励学生扩大资源搜寻范围, 并且通过设置问题, 协助学生完成论据自查。第三阶段, 判断证据来源的有效性。学生通过课堂交流, 共同探讨、辨析所收集的论据是否真实有效。教师可以针对表 1 中论据有效性的特征, 向学生提供阶梯式指导。第四阶段, 使用论据资源。学习者可以通过课后信息整合, 合作完成议论文写作, 并在议论文中运用所选论据进行论证。在此阶段, 教师建议运用写作平台(如: Wiki 写作平台)完成合作写作, 以确保学习者可以互相监督。第五阶段, 同伴互评。任务完成后, 同伴交换写作语篇并互相评价彼此论据使用的效果。在此过程中, 同伴以读者的身份帮助彼此获取切实反馈, 并且推动学生不断进行自我反思。同时, 教师可以适时的给与指导, 解读、分析同伴反馈的同时提供教师反馈。

在五级 CPS 任务过程中, 学生可以通过合作强化评价论据的能力, 进而提升议论文写作的质量。

参考文献

- Duncan, R. G., Chinn, C. A., & Barzilai, S. (2018). Grasp of evidence: Problematizing and expanding the Next Generation Science Standards' conceptualization of evidence. *Journal of Research in Science Teaching*, 55: 907-937. <https://doi.org/10.1002/tea.21468>
- Packer, H. N. & Timpane, J. (1997). *Writing Worth Reading*. Bedford Books.
- 刘应亮, 习梦, 陈愿. (2020). 学习者英语议论文写作中论据使用特点分析. *外国语文(双月刊)*. 36 (5): 140-149.