

第四节 本章小结：英语写作教学的基本方法

教师在特定的教学环境下对某些写作因素的强调或忽略，或许是有道理的，但长期、一贯地坚持强调或忽略某些因素，就可能是对写作本质及其因素关系的误解。根据 Ferris & Hedgcock (2005) 和 Hyland (2003) 的研究，人们对这些有关写作的认识进行了梳理和归纳，发现至少可以归纳为三种写作理论或观点，而这些理论正是各种英语写作教学方法的理论基础。

1. 传统的“产品论”

“产品论”源于一种自 20 世纪初到 20 世纪 60 年代的关于第一语言写作的看法，即一种基于经典学习的写作方式：学生通过阅读、背诵和翻译短篇小说、戏剧、诗歌、散文等优秀文本，学习和模仿作品中的表达方式，并传承其优秀的文化。该理论最大的特点是对写作“产品”质量的高度重视。基于这种观点，写作教学的目标主要是让学生学会不同的文章体裁及其行文方式（如叙述、说明、论证）。写作教学的过程是首先让学生阅读、分析各种不同体裁的文学作品，然后以这些作品为范本，让学生对其语言形式和写作手法等进行模仿，最后由教师根据文学作品的标准来评价学生作文，提出反馈意见。

“产品论”流行的另一原因是人们确信：写作能够使作者的语言更加精确。以“巩固语法知识”为首要目标的第二语言写作，很容易接受这种强调产品质量的写作理念，比如在“听说法”盛行的时候，写作就被用来强化口语的精确性。也正是因为这种理念，人们认为写作的内容并不重要，写作语言的准确性和句子之间的逻辑关系才是最重要的。

实际上，第二语言写作与基于经典的第一语言写作，对“产品”质量的要求和关注是不一样的，后者关注的是整个文章的质量，而前者关注的主要是文章中语法知识的准确性。在第二语言写作教学中，教师往往特别重视的是典型句型的学习、模仿和关于句子结构的理解，例如设计一些类似语法练习的“写作任务”，将文章某段落的动词时态空出来，让学生填空，或将文章中的一些句子顺序打乱，让学生根据空间、时间



顺序,或按照对比、比较、因果、类比、分类等逻辑关系重新复位,按某种逻辑顺序把文章重新组织起来。

可见这种强调“产品”质量的写作理论,仅仅基于一些直觉经验,比如认为“作品的质量可以通过模仿获得”“写作可以使语言精确”等,而不以成熟的教育理念和认知发展的实证研究为基础。实际上,这种理论的根本缺陷就是忽略了写作的认知过程,以为写作只是一种静态的知识反应,相信让学生背诵课文中优美的句子,他们就可以在作文时使用这些句子或某些表达方式,而写作就是学生将大脑中所记住的知识进行一种简单的应用,而不是一个知识建构的复杂过程,即一个通过写作让学生创造和发展知识的过程。

由于对写作“产品”质量的强调和对写作过程的忽视,教师在写作教学中往往不注意学生写作策略及相关认知手段的培养和训练。他们让学生自己去领悟写作任务的各种需要,如怎样为写作做准备,怎样产生思想,运用哪些写作策略可能使作品更为完善,如何围绕一个话题产生不同版本的作品,怎样考虑读者的反应等。当“产品”质量不尽如人意时,又武断地将一切原因全部归结为学生“悟性低”,而不反思自己写作教学的失误。

2. 过程论

“过程论”是一种重视写作过程的理论,出现在20世纪60至80年代,源于人们对传统“产品论”的反思:把写作看成一个表达自己、发现想法、解决问题和建构自我身份的过程,一个写作能力不断完善和发展的过程。由于对不同写作过程因素的强调,该理论又分为“表达主义”和“认知主义”两种。

所谓“表达主义”是一种强调作者自身的写作观点,认为写作是一个作者发现和表达自我的创造过程。人们之所以能够就自己关心的话题进行写作、表达思想,是因为每个人的内心深处都蕴含着丰富的情感,也隐藏着能够将这些情感表达、宣泄出来的巨大潜能,写作正好提供了这样一个表达和宣泄的途径。在写作的过程中,作者能更清楚地知道自己在想什么、要说什么,也更加明白自己是一个什么样的人,换句话



说，写作的主要目的就是通过写作找到自己的声音，并最终达到自我实现的目的。

由于“表达主义”强调写作是个人的自由创作，鼓励作者尽可能地打开思路、天马行空、自由发挥，在没有太多限制和要求的环境下，无拘无束地发现和表达自我，因此，日记、随笔等就成为这种写作训练的主要形式。鉴于这种写作的目的是为了找到自己的声音，了解自己的思想和情感，人们往往更重视写作的量和表达的流畅性，而不是观点、命题的正确性和语言形式的准确性。

所谓“认知主义”强调的是“写”的认知过程。尽管也与表达主义一样，认为写作是一个内在的个人表达过程，但它强调作者在不断深入的认知过程中“解决问题”，认为人们之所以写作，是因为生活中出现的各种问题需要通过写作来理清思路、找到解决问题的方案。因此，每接受一个写作任务，作者就需要对这个问题（或主题）进行周密的思考，集思广益，发现和发展能够解决问题的不同想法或看法，并对它们进行逻辑分析，梳理归纳出内容提纲（即解决问题的方案），并根据提纲来补充具体的内容和修改段落、句子和词汇等。在这一系列过程中，作者的语言也可能同时得到发展。

由于“表达主义”和“认知主义”都认为写作是作者个人内在的认知过程，基于“过程论”的写作教学提倡促进学生“学会”写作而不是“教会”他们写作。为此，教师在写作教学中的角色开始改变，从指点学生写什么和怎么写，改为仅仅向学生提供支持和帮助，如通过问题帮助学生发现和清理思路，对学生的某种想法或思路给予支持、鼓励，为学生的合作与交流创造环境与条件等，尽量减少对学生行为和思维的干预，如学生在写前构思、加工修改、合作写作、相互反馈时，会让他们将注意力主要集中在写作的内容，而不是语言的形式上，不到最后环节不鼓励学生修改句子语法。

“过程论”的写作教学实践很快在某些方面取得了巨大成功，并且逐渐成为许多国家、地区写作教学的主流。其主要原因是学生一旦摆脱了“产品论”教学对自己写作内容和方式的各种限制和要求，就大大降



低了他们写作的焦虑，增强了其写作的动机。学生写作的胆子大了，写作的自信心也相对提高了。重要的是，这种为了“发现自我”或“解决问题”而开展的写作活动与学生的实际生活有着密切的联系，与学生“完全人”的身心成长紧密结合在一起。

然而，对某些写作因素的强调，也意味着对另一些因素的忽略。“过程论”发展的同时也招致不少批评，主要表现在四个方面：第一，这种注重个人创作的写作教学，可能使教师的主导作用边缘化，使教学缺乏目的性；第二，强调写作过程的同时可能忽略写作的结果：学生写得多了的事实并不能够证明他们作品的质量也明显提高了；第三，这种反复修改的写作方式可能让学生在不断发展、毫无结果的进程中看不到尽头，无法感受写作的成就，从而丧失积极性；第四，对个人声音、个人表达的追求还可能会导致学生的一种误解，认为作者身份的构建比表达观点更为重要（Ferris & Hedgcock, 2005）。

3. 体裁论

“体裁论”是在反思“过程论”的基础上产生的一种新的写作理论。综合“过程论”的缺陷，认知主义者很快就从“缺乏目的性”这一主要弱点中发现了社会文化环境的重要性，形成了“体裁论”的理论基础。

“体裁论”认为写作是一定社会文化环境的产物，因为作者和读者不是在真空中交流信息和情感，每个读者的兴趣、需要、阅读与思维的习惯都与其所处的“语境”联系在一起，因为每个社会都会有一套共享的、通常难以察觉的思维和阅读习惯，这些习惯直接影响读者对作品的解读。因此，作者在写作时必须考虑读者的社会期待。例如，东方文化倾向于使用故事来明理，用大量例子来说服或影响对方的理解；西方文化则倾向于使用证据来论理，通过援引研究数据和采用逻辑推理的方式来证明自己的论点。如果作者根本不考虑这些社会文化因素，读者很可能因无法理解而失去阅读、交流的兴趣。

因此，读者群体的社会期待就成了写作应该考虑的重要因素。不同领域，如法律、商务、医学、新闻等，通常存在不同的写作惯例和约定俗成的写作方式。进入这些领域的写作，就必须学习该领域独特的写作

