从语言技巧到社会文化功能的嬗变

——美国大学写作教学范式转变述评

李杰

(西安外国语大学 英文学院 陕西 西安 710128)

摘要: 本文综述美国写作史上的两次范式转变,即教学重点从成果到认知过程再到社交过程的转变,揭示写作过程及后过程教学理论与方法的科学性和使用价值。后过程写作理论涵盖写作涉及的语言、修辞策略、交际能力和作者背景、价值观等社会文化因素,提倡在课堂互动和写作实践提高学习者的语言、艺术、交际和文化素养,完成从传授写作技能到实现语言的社会文化功能的嬗变。美国大学主流写作教学法对于促进国内外教学法互动、提高我国学生的交际能力与公民素质具有较强的借鉴作用。

关键词: 范式转变; 过程教学法; 后过程教学理论; 现时—传统修辞

中图分类号: H319 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-5544(2014)04-0051-04

Abstract: This article reviews the paradigm shifts in American composition history and reveals its significance for the teaching of writing to English majors in Chinese colleges and universities. The shift of pedagogical emphasis from the product to the process and to the post-process (social aspect of writing) has updated the teaching philosophy, the teaching approaches as well as the students' perceptions about writing. In particular, the post-process theory integrates such factors as language, rhetorical knowledge and strategies, and socio-cultural factors into writing; therefore, the objectives of composition studies should be diverted from mastering writing skills to improving students' overall strategies and effectiveness in social interactions. Hopefully, the US mainstream writing pedagogy could interact with domestic writing approaches and help produce talents with effective communication strategies and good citizenship.

Key words: paradigm shift; process approach; post-process theory; current-traditional rhetoric

1. 引言

美国修辞与写作学科以其过程运动 (process movement) 著称于世,50 多年来过程教学法在世界范围内得到了广泛认可和应用。过程运动是美国写作史上最成功的教学法运动 (Matsuda 2003), 是同情心和实证论战胜传统和偏见的胜利 (Pullman 1999)。这场运动引发的范式转变 (paradigm shift) 促进了过程教学法的有效应用与发展。

20 世纪 60 至 70 年代发生的过程运动, 颠覆了传统的教学模式, 主张以学生为中心, 教学重点从成果转向产出作品的认知过程, 解决了现时—传统修辞 (current-traditional rhetoric) 教学模式以成品为目的、重理论、轻实践的诸多弊端, 这个转变史称第一次范式转变, 这一时期的过程理论被称作早期的过程理论。到了 20 世纪 90 年代, Trimbur 和 McComiskey 等提出写作不仅是一个认知过程, 同时也是一个社交过程, 应当将早期的线性写作过程拓展到交际层面, 教学重点再次向“社交过程”转变 (social turn), 即第二次范式转变, 这个理论即后过程理论 (post-process theory)。

上述两次范式转变, 例证了美国写作教学理念和方法的演变过程, 以及在更新的理念下写作教学所承担的责任转变: 在围绕写作的活动中提高学生的文字和品行修养, 实

现从写作技能向语言的社会文化功能的嬗变。常言道, “他山之石, 可以攻玉”, 为培养高素质的国际化人才, 中国英语专业写作教师可以借鉴美国大学写作课的核心理念、教学内容和方法, 提高我国二语写作的教学效果。

2. 写作过程理论的内涵和目的

广义的写作过程理论包括早期的线性写作过程和涉及到写作者背景及社会因素的后过程。教师对过程理论的理解直接影响其教学理念、教学方法的选择和教学效果的优劣。Sperling (1998) 认为“写作不只是学习文本的各个部分并对其进行组合, 即写作不只涉及词法、句法和语义, 而是一个复杂的、综合能力的展现, 写作既融合了认知的、社交的和文化的过程, 也包括作者因素。文本由这些过程构成; 文本也反映写作的这些过程。要理解写作, 就要首先理解这些过程, 而对这些过程的理解又只能通过写作、教学和学习实践来获得”。Petraglia (1999: 243) 也提出, 写作不是单一的、单纯依赖语言的行为, 而是包含一系列的过程和策略选择, 并在此基础上形成产出文本的复杂体系。所以, 除过语言、认知能力、社会文化因素以及作者的教育、生活经历都与写作的效果有着直接的联系, 而且文本与这些过程相互依存、相互补充。写作课理应包括这些过程, 要求学生掌

握这些过程也远比评估他们的作品更为重要。

过程教学法的核心理念是以学生为中心,赋予学生表达个人思想、参与教学过程、以作品影响他人和改变世界的权力。在 *The End of Composition Studies* 一书中, Smit (2004) 将众多学者对写作教学目的论述归纳为三个方面: 写作即老师帮助学生获得表达思想的知识和技能; 获得自尊、信心和自我解放, 通过作品影响他人并改变自己的生活; 参与广泛的社会文化活动, 在其过程中恪守各学术领域以及组织规约的交际活动。Smit (2004:2) 本人将写作升华为争取平等与权力的公益事务: 在本着谋求大众利益的前提下, 参与和评判社会、经济、文化活动, 促进社会公允和平等思想的传播。可见, 写作即身体力行, 透过语言和品行实现社会交往。

当然, 对于写作目的的认识, 是在教授和体验写作的过程中获得的, 因而写作教学的“范式”对提高交际效果起着至关重要的作用。

3. 范式转变及其意义

“范式转变”是指 20 世纪 70 年代和 90 年代发生在在美国写作史上的教学重点从成品向过程再向社会因素的转变。Young (1978: 29) 指出, “范式”意味着“遵循某个学科的自然规律, 对其行为、价值观、信仰和方法体系进行界定”。其次, “范式”在众多考虑的问题之中, 确定一个学科应当包括什么、剔除什么、教什么、不教什么, 区分什么是重要问题, 什么是次要问题, 而且明确哪些研究对于学科发展是有价值的”。Young 的理论跨越了教育的表面, 指出教学方法的选择受到文化、信仰和价值观的影响, 探索教学方法、写作习惯与社会文化因素的内在联系, 通过改变价值观以及教学理念、手段和内容达到改进教学效果的目的。范式转变的意义充分体现在其实效性, 确立教学的一般原理和行为准则。在过去几十年里它改变了写作教学的理念和实践 (Tobin 1994), 重塑了美国写作的文化, 带来了教学效果的显著提高, 这是范式转变最大的贡献。

4. 两次范式转变的作用

4.1 第一次范式转变: 写作史上的革命性进步

第一次范式转变, 即过程教学法的产生, 是为了应对当时现时—传统修辞模式带来的严重教学危机。现时—传统修辞法以教师为中心, 教授写作理论、注重作品形式和语言, 教学以成果为目的。然而, 大量的研究表明, 学生接受的写作理论不能转化为写作能力 (Patraglia 1999; Matsuda 2003; Eubanks 2007), 所以现时—传统修辞法不是一个高效的教学方法。

传统的教学法之所以低效, 是因为其轻视写作实践, 无法解决写作过程中的具体问题。Connors (1981: 31) 认为, 现时—传统修辞法主观臆断的成分较重, 虽不是一个系统的教学方法, 但影响久远, 且形成了以成果为目的的“创作风格、教学方式和评价体系”。传统教学法直接指向最终作品的要求, 教学“重点是成果而并非创作过程; 它分析词、句、

段落; 语篇模式分为描写、叙事、说明和论说; 关注用法(如句法; 拼写、标点符号)以及风格(简洁、内容清楚、强调)等等”(Young 1981: 31)。显然, 传统法关注的重点是语篇模式, 目标是产出符合语法的作品。Berlin (1980) 认同 Young 的观点, 认为现时—传统修辞法期望在成品里体现某种写作风格与结构, 但教学内容可能并不涉及这些技巧和风格。所以, 写作过程的缺失造成教学与成果之间的断层。

面临教学困境, 早期的倡导者 Emig (1971) 肯定认知能力在写作中的作用, 提出写作作为高水平的技能需要通过学习来获得, 像综述、归纳、分析等复杂的认知能力更加依赖于书面语, 同时, 写作调动大脑不同区域的作用, 所以, 写作促进思维及其写作以外的语言能力的全面发展。进而, Flower & Hayes (1981:367) 揭示了写作涉及的思维过程, 首次提出写作包括写前—写作—改写 (pre-writing, writing, rewriting) 的“三步模式”, 为深入研究写作的过程奠定了理论基础。早期的过程理论是革命性的, 颠覆了传统的、影响深远的现时—传统法的讲授理论、以成果为目的、程式化、低效的教学方式 (Matsuda 2003), 倡导通过阶段性的写作和改写来提高语言能力。

但是, 早期过程理论将写作视作一个线性的发展过程, 而且适用于任何人和任何写作情景。而事实并非如此, 写作是复杂、迂回的过程, 不同作者、在不同的写作情境下、针对不同的目的和读者, 会使用不同的或多个写作过程, 而且写作过程也涉及文化和个人因素。因而, 在 20 世纪 90 年代发生了第二次范式转变, 将教学转向动态的社交过程。

4.2 第二次范式转变: 社会文化功能的实现

Trimbur 于 1994 年首次使用“后过程”(post-process) 这个术语, 提出写作过程应“向社交转变”的观点, 标志着写作后过程理论的产生。美国另一学者 McComiskey (2000: 47) 在他的著作 *Teaching Writing as a Social Process* 中对后过程教学法的理论基础进行了严密的论证, 指出后过程理论没有摒弃过程理论, 而是将这个过程拓展到“交际”方面, 目的是为作者创造建构语篇和使用语言的环境, 后过程理论是对早期过程理论的丰富和发展 (Patraglia 1999; Matsuda 2003; Eubanks 2007)。

相对于早期过程理论, 后过程理论较为全面、更符合写作的文化和社会特性, 也更具科学性和实用性。McComiskey 的后过程理论提出创作包含三个方面的内容: 文本 (textual)、修辞 (rhetorical) 与交际 (discursive)。在这三个层面, 作者分别注重语言、修辞技巧、交际效果与作者背景及文化因素的联系 (McComiskey 2000: 6-7)。而且, McComiskey (2000: 11) 强调这三个方面缺一不可, “过多注意其中一个层面, 无论这个层面是文本、修辞还是社交方面的, 都会给学生一个有限的、不平衡的、不够准确的概念, 无法诠释写作的内在特质”。写作受多种能力与因素的影响, 所以, 写作教学也应当反映这个本质。

作者及社会文化因素影响写作的过程、行为和效果, 因为“创作本身就是在具体的社会—政治情境中发生的, 而不

是在独立的个体或有周密计划的头脑里进行的”(McComiskey 2000:3)。所以写作不是静止的或独立的活动,也不完全依赖个人的语言能力和大脑的内存知识,而是在作者与其他写作社区成员构成的某种社会关系下做出的一种文化抉择,是在一定情境下完成作品的“社会—认知过程”(Matsuda 2003)。因此,Trimbur(1994)将语言能力定义为意识形态领域的文化活动,作品反映作者的知识、信仰、价值观、态度、习惯等,也反映作者与其他写作社区成员互动的结果。后过程理论主张在课堂营建类似于真实生活的交际环境,因为语篇是在一定的社会环境中形成的(Flower 1994),而人们对文字的理解也是在一定的社会文化和背景下进行的。所以,文化与写作相互依存——没有文化就没有写作,没有写作也就没有文化(McComiskey 2000:10)。

然而,遗憾的是,写作教学的实践往往背离了写作的社会文化属性。所幸,后过程法通过社交活动将写作转变为一个动态的、协作的和公开的活动。Eubanks(2007:717)强调作者、地域与写作密切相关,但是教师在设定教学目标时往往忽略作者因素,如学生的家庭背景、写作习惯及前任老师的教学理念与方法等,两者甚至发生冲突,致使教学处于顾此失彼的状态。Crowley(1996:70)将后过程理论的“社会转变”解释为“将关注点从‘大量神秘知识’向学生生活和经历的转移”,即后过程教学法给予作者更多的关注,赋予他们参与教学、写作和评估活动的权利,使学生真正成为写作教学和写作实践的主体,更加突出学生的主导作用。

更为重要的是,后过程理论强调交际的效果,将语言、修辞与交际技巧相融合,使写作成为动态的文化实践活动,帮助学生在实际交往中体会、学习和提高修辞技巧及交际策略,体现其优良道德品行及文字修养。常言说,语言是文化的载体,而修辞就映射语言的社会、文化传统、价值观念和语言艺术,如学者鞠玉梅(2012:5)所述,“修辞不仅仅是纯粹的文饰技巧,更是一种塑造思想认识的原初性活动”。后过程教学法使学生在课堂这个文化接触带(contact zone)里体验不同的背景、经历、信仰和价值观的相互碰撞,就各种有争议的问题发表个人见解,捍卫个人人格、地位、文化、宗教和民族信仰,恰当使用论辩艺术(如Aristotle的喻德、喻理、喻情)(Aristotle 2007:38),在说理中建立道德可信度(ethos),提高说理的逻辑性和条理性(logos),也考虑读者的情感需要(pathos),通过修辞行为(rhetorical behaviors)和一贯的道德素养(situated ethos)艺术地表达不同观点,进而达到影响或说服针对读者的目的。在诉诸这些修辞艺术时,如Aristotle等西方修辞学家所倡导的,体现个人的高尚道德,谋求公共利益,而不是满足个人私欲,使学生懂得“人的实践是一种涉及公共事务的行为,人的语言性也就有了公共交往的修辞含义”(鞠玉梅 2012:2)。修辞学2000多年来一直是西方人文学科的基础,修辞学不但能够提高学生的书面和口头交际的效果,也会提升他们的道德修养,对其今后的事业与人生大有裨益。

5. 对我国英语专业写作教学的启示

美国写作史上的两次范式转变,更新了写作教学的理念和手段,后过程教学法成为当今美国大学一年级写作及ESL写作课首选的教学方法,尽管教师也会融入诸如写作中心教学法、跨学科写作教学法、女性主义教学法其他教学法。美国大学写作教学的理论和成功经验促使我们反思我国大学写作教学的理念、方法和效果。

过程教学法引进至今30年来,并没有在我国乃至以汉语文化为主的日、韩国等亚洲国家带来教学效果的明显提高,致使我国目前仍属英语水平较低的国家(姜亚军 2013:20),实现高校写作教学过程法的道路依然艰难和漫长(Wang 2013:1)。长久以来,我国英语写作教学使用注重语言质量的现时—传统教学法,过于注重成果的语言与语法正确(晏晓蓉、崔沙沙 2011),导致学生作品大多缺乏内容和风格创新,千篇一律、缺乏个性(王立非 2006;何其莘等 2008;戴炜栋、王雪梅 2006),读者意识严重缺乏(Qu 2012)。目前,中国拥有世界最大数量的英语学习者,已达3.9亿(Wei & Su 2012),英语写作教学效果比较低,其影响是普遍而严重的,而大多由于教学方法不当所致(Qu 2012)。存在的问题表明,写作教学亟待突破教学传统和习惯。

由于以英语作为外语的写作与英语作为母语的写作,在教学与研究方法上具有许多共通之处(Leki 1992; Matsuda 2006),所以,借鉴主流写作教学法可以拓宽我国写作教学的理论与实践,首先可以帮助学生通过写作和社交过程,提高写作、修辞和交际能力,这种方法也符合当今二语写作教学法与主流写作教学法日渐融合的趋势(Matsuda 2006)。其次,中国政府新近颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》强调,我国应当“借鉴国际上先进的教育理念和教育经验,促进我国教育改革发展,提高我国教育的国际地位、影响力和竞争力。适应国家经济社会对外开放的要求,培养大批具有国际视野、通晓国际规则、能够参与国际事务和国际竞争的国际化人才。”我国由于经济及相关领域迅猛发展而引起世界广泛关注,需要在很多领域能够与世界上具有不同文化背景的人沟通与合作,具有良好的交际策略和行为素养的高级人才,外语毕业生占其中很大比例(北方课题组 1998;戴炜栋 2001)。有学者提出,写作课的教学目的不只是帮助学生提高写作技巧,完成课程要求或获取学位,更重要的是教育写作者,让他们能够胜任将来职业所赋予他们的责任(Leki 1992)。换言之,大学写作课担负着培养具有多元文化意识和国际化素质人才的任务。国内外学者研究表明,写作课可以帮助学生提高沟通、学术、认知、个人素质、人际交往、领导才能以及将来工作所需,特别在全球化的环境下,出色的外语能力必将提高学生的市场竞争力(Holladay 1996:34;王烈琴 2013:63)。

尽管中美大学写作教学的环境、对象、手段不尽相同,但都以培养具有良好的道德、文化和业务素质的人才为目标。美国写作教学理念与范式围绕交际过程和效果能够在

一定程度上满足我国对国际化人才素质的需要,对我国英语专业写作课教师进行课程改革具有参考价值。

参考文献

- [1] Aristotle. *On Rhetoric: A Theory of Civic Discourse* (2nd Ed.) [M]. Oxford: OUP 2007.
- [2] Berlin, J. A. Richard Whately and current-traditional rhetoric [J]. *College English*, 1980 42(1): 10-17.
- [3] Connors, R. J. Current-traditional rhetoric: Thirty years of writing with a purpose [J]. *Rhetoric Society Quarterly* 1981(11): 208-212.
- [4] Crowley, S. Around 1971: Current-traditional rhetoric and process models of composing [A]. In L. Z. Bloom et al (eds.). *Composition in the Twenty-First Century: Crisis and Change* [C]. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1996: 64-74.
- [5] Emig, J. Writing as a mode of learning [A]. In C. Bazerman et al (eds.). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum* [C]. Davis: Hermagoras Press, 1994: 89-96.
- [6] Eubanks, P. People, places, and writing [J]. *College Composition and Communication*, 2007 58(4): 715-720.
- [7] Flower, L. & J. R. Hayes. A cognitive process theory of writing [J]. *College Composition and Communication* 1981 32(4): 365-387.
- [8] Flower, L. *The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing* [M]. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994.
- [9] Holladay, S. A. Order out of chaos: Voices from the community college [A]. In L. Z. Bloom et al (eds.). *Composition in the Twenty-First Century: Crisis and Change* [C]. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1996: 29-38.
- [10] Leki, I. *Understanding ESL Writers: A Guide for Writing Teachers* [M]. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, 1992.
- [11] Matsuda, P. K. Process and post-process: A discursive history [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2003 12(1): 65-83.
- [12] Matsuda, P. K. et al (eds.). *Second-Language Writing in the Composition Classroom: A Critical Sourcebook* [C]. Boston: Bedford/St. Martin's, 2006.
- [13] McComiskey, B. *Teaching Composition as a Social Process* [M]. Logan: Utah State University Press, 2000.
- [14] Petraglia, J. Is there life after process? The role of social scientism in a changing discipline [A]. In T. Kent (ed.). *Post-Process Theory: Beyond the Writing-Process Paradigm* [C]. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1999: 49-64.
- [15] Pullman, G. Stepping yet again into the same current [A]. In T. Kent (ed.). *Post-Process Theory: Beyond the Writing-Process Paradigm* [C]. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1999: 16-29.
- [16] Qu, W. Practical English and the crisis of English studies [J]. *English Today*, 2012 28(3): 15-20.
- [17] Smit, D. *The End of Composition Studies* [M]. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.
- [18] Sperling, M. Process theory of writing [A]. In M. L. Kennedy (ed.). *Theorizing Composition: A Critical Sourcebook of Theory and Scholarship in Contemporary Composition Studies* [C]. Westport: Greenwood Press, 1998: 243-249.
- [19] Tobin, L. Process pedagogy [A]. In G. Tate (ed.). *A Guide to Composition Pedagogies* [C]. New York: OUP, 2001: 1-18.
- [20] Tobin, L. How the writing process was born - And other conversion narratives [A]. In L. Tobin & T. Newkirk (eds.). *Taking Stock: The Writing Process Movement in the '90s* [C]. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, 1994: 1-14.
- [21] Trimbur, J. Taking the social turn: Teaching writing post-process [J]. *College Composition and Communication*, 1994 45(1): 108-118.
- [22] Wang J. Chinese studies on EFL writing processes: Status quo and future tendency [A]. In T. Silva & P. K. Matuuda (Chairs). *The 12th Symposium on Second Language Writing* [C]. Symposium conducted at the meeting of the Shandong University, Jinan, China, October 2013:1.
- [23] Wang, L. The current situation of and a reflection on the empirical research on writing instruction in China [A]. In Hu X. & Hei Y. (eds.). *English Writing Teaching and Research: Proceedings of the 2nd ESL Teaching and Research International Seminar* [C]. Xi'an: Northwestern Polytechnical University Press, 2006: 17-27.
- [24] Wei R. & J. Su. The statistics of English in China [J]. *English Today*, 2012 28(3): 10-14.
- [25] Young, R. E. Paradigms and problems: Needed research in rhetorical invention [A]. In C. R. Cooper & L. Odell (eds.). *Research on Composing: Points of Departure* [M]. Urbana: Southern Illinois University Press, 1978: 29-48.
- [26] 北方课题组. 关于外语专业教育改革的思考 [J]. *外语教学与研究*, 1998(3): 5-9.
- [27] 戴炜栋, 王雪梅. 建构具有中国特色的外语教学体系 [J]. *外语界*, 2006(4): 2-12.
- [28] 戴炜栋. 建设具有中国特色的英语教学“一条龙”体系 [J]. *外语教学与研究*, 2001(5): 322-327.
- [29] 高等学校外语专业教学指导委员会英语组. 高等学校英语专业英语教学大纲 [S]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2000.
- [30] 国务院. 国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010—2020) [EB/OL]. www.china.com.cn.
- [31] 何其莘等. 近三十年来我国高校英语专业教学回顾与展望 [J]. *外语教学与研究*, 2008(6): 427-432.
- [32] 姜亚军. 我国英语专业硕士学位论文标题的词汇句法特征研究 [J]. *外语教学*, 2013(6): 19-24.
- [33] 鞠玉梅. 伯克修辞学的核心思想研究——兼与现代汉语修辞学思想比较 [J]. *解放军外国语学院学报*, 2012(4): 1-6.
- [34] 王烈琴. 全球化背景下的语言观及其对国家语言教育政策的影响 [J]. *外语教学*, 2013(5): 61-64.
- [35] 晏晓蓉, 崔沙沙. 国内二语写作研究近况及展望——基于 2006—2010 年 9 种外语类核心期刊的统计分析 [J]. *北京第二外国语学院学报*, 2011(12): 24-30.

作者简介:李杰,西安外国语大学英文学院副教授,博士,研究方向:西方修辞与写作、写作评估和写作文化研究。

收稿日期 2013-04-21
责任编辑 孙毅