

《二语写作》第五辑

(2022年12月)

目 录

卷首语

写作研究

- 读后续写对高中生英语写作焦虑及写作能力影响研究
..... 郭功伟 唐召琪 姜 莉 (1)
- 二语水平及阅读水平对概要写作成绩影响的实证研究
..... 鲍 珍 (13)
- 不同母语背景概念流利性发展特征：一项基于二语概要写作的比较研究
..... 励坤杉 刘翼斌 (24)

写作教学与测评

- Written Corrective Feedback: A Case Study of One Teacher's Feedback on ESL
Students' Initial and Final Drafts
..... Peihong CAO, Jeroen VAN DE WEIJER (34)
- 大学生英语写作同伴互评信任度研究
..... 张福慧 金紫菱 赵雅婧 赵梦涵 伍思若 (55)
- 英文写作中心在中国大学中的设置运行与发展前景——以复旦大学为例
..... 高 洁 杜方圆 (70)

研究述评

- 体裁与二语写作研究：焦点、方法及发展趋势..... 邓鹏鸣 肖 亮 (81)
- 基于 CiteSpace 的外文期刊中写作反馈研究可视化分析 赵翔宇 李学宁 (96)

新秀论坛

- 英语写作多模态反馈与学生投入：一项行动研究
..... 朱文蕾 郑 尧 张梦格 郭丽静 (112)

新作评介

- 写作教学中的批判性思维培养——《学科文本批判性思维表征研究：五种体裁分析
的启示》述评..... 庞 培 (126)

- 注释文献..... (131)
- 英文摘要..... (139)

版权声明：

本刊已被《中国学术期刊网络出版总库》及 CNKI 系列数据库全文收录，为中国人文社会科学学术集刊 AMI 入库期刊，如作者不同意被收录，请在来稿时向本刊声明，本刊将作适当处理。文章版权所有，欢迎转载、评论、翻译、引用，但须注明。

Contents

A Study of the Continuation Task and Its Impact on Senior High School Students’ Writing Anxiety and Writing Ability Gongwei GUO, Zhaoqi TANG, Li JIANG	(1)
An Empirical Study of the Influence of EFL and Reading Proficiency on Summary Writing Performance..... Zhen BAO	(13)
The Development of Conceptual Fluency Against Different Native Language Background: A Comparative Study Based on Second Language Summary Writing Kunshan LI, Yibing LIU	(24)
Written Corrective Feedback: A Case Study of One Teacher’s Feedback on ESL Students’ Initial and Final Drafts Peihong CAO, Jeroen VAN DE WEIJER	(34)
College Students’ Trust in Peer Review on English Writing Fuhui ZHANG, Ziling JIN, Yajing ZHAO, Menghan ZHAO, Siruo WU	(55)
The Functioning and Development of English Writing Center in the Chinese Higher Education Context: Fudan University as a Case..... Jie GAO, Fangyuan DU	(70)
Genre and Second Language Writing Research: Focuses, Methods and Future TrendsLiming DENG, Liang XIAO	(81)
Visual Analysis of Writing Feedback Research in Foreign Journals with CiteSpace Xiangyu ZHAO, Xuening LI	(96)
Using Action Research to Investigate Student Engagement in English Writing Multimodal Feedback Wenlei ZHU, Yao ZHENG, Mengge ZHANG, Lijing GUO	(112)
Cultivation of Critical Thinking in Writing Teaching: A Review of <i>Expressing Critical Thinking Through Disciplinary Texts: Insights from Five Genre Studies</i> Pei PANG	(126)
Annotated Bibliographies	(131)
English Abstracts	(139)

卷首语

根据《中国人文社会科学学术集刊AMI综合评价报告（2022年）》，《二语写作》成功获评入库集刊。《中国人文社会科学期刊AMI综合评价报告》由中国社会科学评价研究院发布，是目前国内学界主要的人文社科核心期刊目录之一，与北大中文核心、南大中文社会科学引文索引（CSSCI）并列为三大重要人文社科期刊评价体系，具有较强的影响力，为各类科研单位认可和采用。《二语写作》创刊于2020年，目前已出版四辑，集刊秉承“立足国内、面向国际，传播中国二语写作研究声音”的办刊宗旨，坚持理论与实践相结合，倡导学术创新，恪守学术规范。集刊在多种学术交流平台 and 媒介上展示了国内外二语写作研究成果，受到来自全国乃至全球二语写作研究者的关注。此次获评中国人文社会科学学术集刊（AMI）入库集刊，体现了学界对本刊的认可和肯定。

在后疫情背景下，《二语写作》第五辑聚焦本土情境，致力于探究我国二语写作教与学的基本问题，汇集了多位二语写作领域知名学者、青年新秀、一线教师的最新研究成果。作者群体来自东北师范大学、上海交通大学、北京师范大学、重庆大学、浙江工商大学、武汉大学、深圳大学、复旦大学等知名高校，研究成果关注了写作文本和能力发展、读写教学、教师反馈、同伴互评、多模态写作、写作思维能力培养等重要议题。

“写作研究”栏目中，郭功伟、唐召琪和姜莉通过对86名高中二年级学生进行问卷调查、测试及半结构化访谈，探究了读后续写对写作焦虑与写作能力的影响程度。鲍珍通过收集实验教学数据来验证二语水平、阅读水平对概要写作的影响。励坤杉和刘翼斌以概念流利性理论为指导，探索英语母语背景大学生和中国ESL学生概要写作中概念流利性的具体词汇表征。

“写作教学与测评”栏目中，Cao Peihong 和 Jeroen van de Weijer 基于个案研究分析了写作教师的书面反馈信念和实践。张福慧等基于对41名英语专业大学生一学期10次写作互评任务的教学实践，通过四份问卷、六份访谈、互评应答等数据综合分析学习者的写作互评信任度变化情况。高洁和杜方圆梳理了与写作中心建设密切相关的理论依据，探讨了具有代表性的写作中心建设案例，并将有关调研结果与复旦大学英语写作教学需求相结合，制定出能够保障本校写作中心顺利运行的具体方案和发展计划。

“研究述评”栏目中，邓鹏鸣和肖亮基于对1987—2020年国内外相关文献的系统梳理，着重阐述体裁与二语写作研究的焦点、方法，并指出未来研究的发展趋势，以期完善与发展国内二语写作教学与研究。赵翔宇和李学宁基于Web of Science中的相关文献，借助CiteSpace软件，分析了外文期刊中关于“写作反馈”的研究热点、动态和趋势。

“新秀论坛”栏目中，朱文蕾和郑尧等通过与西南地区某高校英语教师开展为期八周的合作型行动研究，在写作教学中引入多类反馈模式，探究了多模态反馈下的学生投入情况。

“新作评介”栏目中，庞培以写作教学中的批判性思维培养为主题，对新书《学科文本批判性思维表征研究：五种体裁分析的启示》进行了述评。

作为本刊特色，本辑整理出2022年国内出版和发表的二语写作相关著作与期刊文章，便于读者把握该领域的最新进展和发展动态。以上栏目各具特色，研究情境涵盖大学和中学英语写作课堂，研究方法包含调查研究、实验研究、个案研究和行动研究等，从不同理论和方法论视角解决我国二语写作教学中的基本问题，以期是集刊读者提供研究启示和教学反思。

读后续写对高中生英语写作焦虑及写作能力 影响研究*

郭功伟¹ 唐召琪² 姜莉¹

¹ 东北师范大学 ² 大连外国语大学

摘要: 基于交互协同模式的读后续写在高中的考试中得到广泛应用。为探究读后续写对写作焦虑与写作能力的影响程度,本研究对86名高中二年级学生进行问卷调查、相关测试以及半结构化访谈。研究发现,读后续写能够通过触发学习者的写作愉悦、良性的同辈压力以及写作创造力等介质因素,降低学习者在写作过程中的焦虑体验,主要表现为减少学习者对英语写作的回避行为,缓解学习者的面子焦虑以及构思焦虑,提高英语学习者的兴趣以及投入感。本研究还初步发现读后续写可以在遣词造句、谋篇布局以及语言风格上提升学习者的写作能力。

关键词: 读后续写; 交互协同模式; 写作焦虑; 写作能力; 高中生

DOI: 10.20081/j.cnki.cjsw.2022.05.001

1. 引言

交互协同模式最早由Pickering和Garrod(2004)于21世纪初提出,他们认为有效的交互协同基于对话者对讨论对象具有一致的描述和看法,且一个层面的协同可延伸至其他层面的协同。Atkinson et al.(2007)通过援引Bateson(1972)以及Lemke(1997)的例子证明,协同不仅产生在人与人之间,人与所处情境之间也能产生协同。自此,交互协同模式引发学界更为广泛的关注。

在国内,基于交互协同模式的读后续写(雏形“写长法”),最早由王初明等(2000)提出,这一写作方法旨在让学习者写长作文从而在写作练习中提升对写作的兴趣。读后续写过程中的交互协同体现为学习者在阅读读后续写任务中给出的文本时会尝试理解文本,并且根据大意模仿文本语言风格、结构或情节进行续写(王初明2006,2008)。在练习过程中,面对之前并未接触过的读后续写,学习者在习得初阶段会产生焦虑情绪。张晓鹏(2016)认为,读后续写能够提升写作意愿并降低焦虑触发频率。在浙江省和全国新高考相继将读后续写作为新题型进行考查之后,读后续写的研究对象逐步关注高中生群体,但少有研究关注读后续写下高中生的写作情绪体验(如焦虑)以及整体写作能力提升程度。本研究拟通过实证研究,探究在高中英语教学中读后续写与写作焦虑和写作能力之间的关系,并挖掘产生影响的作用介质。

* 本文系国家社会科学基金项目“新时代学术英语教师教学能力结构和发展研究”(项目编号:19BYY219)的阶段性研究成果。

2. 研究综述

2.1 读后续写与写作焦虑

外语焦虑一词最早由 Horwitz 等学者提出 (Horwitz et al. 1986), 他们指出克服外语焦虑是学习者成功习得外语过程中的关键一步。从 20 世纪 70 年代起, 学者逐步将写作焦虑与外语学习结合起来, 引起学术界的广泛关注 (梁忠庶等 2020)。对于外语焦虑的研究, 国内学者翁德寿 (1988) 最早从神经学以及心理学视角切入分析, 认为焦虑是外语学习中的一种不良情感。如今, 外语焦虑已成为二语习得中的研究热点。

写作焦虑是指学习者在面对他人对写作文本进行评估时所表现出的一种回避反应 (Daly & Miller 1975)。国内有关写作焦虑的研究呈现出一种渐进性趋势。何微微 (2018) 指出, 写作焦虑最初应用于母语写作研究, 但在写作过程中外语写作更能触发学习者焦虑情绪。21 世纪以来, 写长法这一作文训练方式逐步应用到外语写作焦虑研究。研究表明, 写长法能够有效降低学习者在写作过程中的焦虑触发频率, 提升学生的自信心以及学习的主动性和积极性 (吕丹 2006)。国内多数研究通过躯体焦虑、认知焦虑等回避行为判定外语写作焦虑的程度 (管婧安 2011; 秦晓晴等 2015)。也有学者在研究过程中, 根据研究主题纳入个人能力评价焦虑、面子焦虑等因素从而丰富外语焦虑衡量维度 (梁忠庶等 2020)。

2.2 读后续写的促写作用

近年来, 随着交互协同模式的广泛应用以及读后续写作为高考英语作文新题型的不断发展, 读后续写引起了国内外学者的广泛关注。大量相关研究证明了读后续写的促写作用。Plakans (2008) 发现相较于单纯写作导向的作文, 读后续写型作文能够激发学生调动更多的话语生成策略。还有研究发现, 基于读后续写的写作任务可以强化英语学习者对词法句法的意识, 并抑制母语补偿, 从而使英语学习者的思维方式更加本土化 (姜琳等 2019)。Plakans et al. (2019) 的研究表明, 读后续写也能在整体上提升词汇句式运用的准确性, 写作文本的流利度以及复杂性。具体来看, 首先, 读后续写可以促进学习者的语法习得。辛声 (2017) 依托一项基于高中生的对比研究, 发现强化读后续写可以提升学生对虚拟语气的理解及应用能力。另外, 学习者在写作过程中的过去时时态的应用准确性 (纪小凌、周岸勤 2017) 和语法衔接能力 (杨欣 2020) 也都得到了显著提升。其次, 读后续写也可以丰富学生写作文本的句式多样性。王启和曹琴 (2020) 发现相较于阅读给定文本中不包含被动句式的学生, 那些阅读包含被动句式结构的学生的续写文本中被动句式的运用频率明显高于阅读不包含被动句式结构的学生。杨华 (2018) 认为, 读后续写给定文本充当“支架”角色, 学生在写作构思过程中有意识地模仿文本中的修辞, 从而丰富句式表达多样性。最后, 部分研究发现, 读后续写也强化学生注重文本的谋篇布局意识。彭红英 (2017) 指出, 学生在写作时尽最大努力做到语言、内容等篇章连贯性, 使写作文本与给定文本的写作风格保持一致与连贯。

基于交互协同模式以及以上实证研究, 在分析定性与定量数据基础上, 本研究

探究经过读后续写练习的学习者在练习前后英语写作焦虑水平及写作能力的变化程度，并尝试回答如下问题：

第一，实验班与对照班学习者英语写作焦虑以及写作成绩的差异变化是否呈现显著性？如果有，则差异性和影响因素有哪些？

第二，若读后续写对学习者的写作焦虑水平以及写作能力产生影响，那么产生影响的作用介质是什么？

3. 实验设计

3.1 研究对象

本研究的研究对象为东北地区某一高级中学高二年级两个平行班的86名学生，实验班（下简称a班）45名学生（N=45），对照班（下简称b班）41名学生（N=41）。其中，多数学生至少有9年的英语学习经历。两个班级任课老师均为一名具有多年从教经验且具有高级职称的英语教师。经过高中一年级第一学期英语期末考试测试后（满分为150分），a班被试者期末英语平均成绩为121.4分，b班被试者期末英语平均成绩为119.6分，平均成绩表明两班被试者英语水平无明显差异。

3.2 研究数据

定量数据由前测和后测某网络写作修改平台批改成绩以及任课教师批改成绩、前测和后测的英语写作焦虑问卷组成，定性数据由通过半结构化访谈收集的内容构成。定量数据最终输入SPSS 22.0进行一系列数据分析工作。

3.2.1 写作成绩测量

研究基于英语课教学展开，英语写作成绩（满分为25分）由某网络写作修改平台批改成绩（系统分数*25%）以及任课教师批改成绩（评价维度包括遣词造句、谋篇布局、语言风格等）两部分构成，其中前者占总成绩30%，后者占总成绩70%。研究时间持续15个教学周且两个班级教学进度相同。不同的是，a班由任课教师选取难度适中的读后续写型作文进行英语写作训练，b班由任课教师选取与a班难度以及任务复杂度相似的话题作文进行英语写作训练。

为确保研究质量，前测采用2019年全国二卷高考作文题，在30分钟内完成一篇不少于120词的作文；后测采用2020年全国二卷高考作文题，时长和词数限制与前测保持一致。前测与后测的作文题型及难度完全贴合高考难度。在学期之初，任课教师曾提醒学生不要练习这两篇作文，且任课教师并未针对这两篇作文组织系统练习及系统讲解，在最大程度上避免重复效应的发生。

3.2.2 外语写作焦虑问卷

英语写作焦虑问卷基于《二语写作焦虑量表》（Cheng 2004），结合利用假期时间对部分学生进行访谈的结果，初步设计由24个题项构成的英语写作焦虑问卷，包括课堂教学焦虑、构思焦虑、回避行为以及写作能力自评焦虑。选项均由李克特五级量表（Likert Scale）组成。每个题项设有5个选项：由“非常不符合”（1分）到“非常符合”（5分）。

根据访谈、文献阅读以及在职教师建议（具有高级职称的年级英语组组长以及主管本年级教学工作的主任，教学主任曾参与高考英语试题命题工作），经调整后细化维度，增加面子焦虑这一维度，最终确定由24个题项构成的问卷。经调查，问卷的Cronbach's $\alpha=0.868$ ，信度较高，可以应用于写作焦虑的测验。经SPSS 22.0数据分析后旋转得到5个因子并得出旋转后因子载荷系数（见表1），焦虑值范围为24至120，焦虑值随着总得分的递增而增加。

表1 旋转后因子载荷系数表

维度	题项	旋转后因子载荷系数
课程教学焦虑（13.026%）	Item 16	0.536
	Item 18	0.692
	Item 19	0.568
	Item 21	0.703
构思焦虑（16.698%）	Item 5	0.577
	Item 11	0.747
	Item 13	0.725
	Item 14	0.583
	Item 17	0.689
回避行为（16.504%）	Item 12	0.605
	Item 15	0.725
	Item 22	0.657
	Item 23	0.778
	Item 24	0.783
面子焦虑（14.407%）	Item 1	0.798
	Item 2	0.771
	Item 3	0.531
	Item 7	0.707
	Item 20	0.405
写作能力自评焦虑（11.738%）	Item 4	0.695
	Item 6	0.826
	Item 8	0.555
	Item 9	0.445
	Item 10	0.446

3.2.3 半结构化访谈

为了解学习者对于读后续写的整体态度以及探究读后续写作用于写作焦虑水平以及写作能力变化的作用介质，研究者按照后测写作能力测试成绩分层抽样，选取了参与整个实验过程的a班25名被试者进行半结构化访谈。半结构化访谈问卷主要

包含但不限于如下问题：1) 在传统写作模式练习下，你是否感到焦虑？如果是，那么这种焦虑是如何产生的？2) 在读后续写训练后，你的写作焦虑程度有所改变吗？如果有所改变，那么你的写作焦虑是有所缓解还是有所提升？3) 如果读后续写缓解了你的写作焦虑，那么是如何缓解的？4) 读后续写练习在写作上对你有何帮助？（读后续写是如何积极影响你的写作的？）

4. 结果与讨论

4.1 写作能力

为排除由于期初考试以及期末考试给学习者造成的心理干扰因素，写作能力前测在学期第3周进行，后测在第17周进行。两次测试分别收到作文86份，共172份。其中a班90份，b班82份。写作成绩（满分25分）由某网络写作修改平台批改成绩以及任课教师批改成绩按比例构成。

4.1.1 写作能力组内差异

通过配对样本 t 检验欲探求a班和b班写作成绩组内差异。研究发现，两个班级学习者的后测写作成绩均高于前测（差值为负），且a班写作成绩提高呈更高的显著性（ $p_a < p_b$ ）。具体数据如表2所示。

表2 a班与b班实验前后写作成绩组内差异

班级	人数	组内差异		差值	t	p
		前测	后测			
a班	45	16.33 ± 1.19	20.44 ± 2.15	-4.11	-11.107	0.000**
b班	41	16.05 ± 1.62	17.27 ± 1.72	-1.21	-3.773	0.001**

注：* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

4.1.2 写作能力组间差异

通过独立样本 t 检验欲探求a班和b班实验前后写作成绩组间差异。研究发现，a班写作成绩在前测略高于b班，且两个班级写作前测成绩没有显著差异（ $p=0.369$ ）；a班的写作成绩在后测中明显高于b班，两个班级写作后测 p 值为0.000，成绩差异显著。具体数据如表3所示。

表3 a班与b班实验前后写作成绩组间差异

	班级		t	p
	a班 (N=45)	b班 (N=41)		
前测	16.33 ± 1.19	16.05 ± 1.62	0.904	0.369
后测	20.44 ± 2.15	17.27 ± 1.72	7.524	0.000**

注：* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

从写作能力相关研究数据得知, a班后测写作成绩与前测相比明显提高且后测成绩明显高于b班, 差异显著。这一现象表明a班学习者在进行读后续写练习之后, 其遣词造句、谋篇布局以及语言风格等写作能力均有所提升, 这与杨华(2018: 596)的研究结果大致相同: 读后续写有助于激发学习者“创造性地模仿原作修辞”及“根据续作语境组句谋篇”。此外, 读后续写在提升英语写作能力这一方面充分体现了外语学习过程中的“学伴用随”原则。读后续写能够让学习者注意到给出文本中写作修辞的运用, 充分激发学习者在架构自己作文时的有意模仿意识(如写作修辞、句式多样性及词汇多样性等), 以有意模仿的所得为抓手, 在保证作文可读性的前提之下适当提升续写作的表达准确性以及语言的生动性与流利性, 这与Plakans et al.(2019)的研究结果大致相同。

4.2 写作焦虑

写作焦虑水平主要根据被试者作答的英语写作焦虑问卷结果。为确保问卷反映真实的写作焦虑水平, 问卷在写作能力前测及后测后分别立刻发放给86名被试者, 共回收问卷172份, 剔除无效问卷6份后(1名a班被试者在前测时错填学号, 2名b班被试者在后测时漏填关键题项)对166份有效问卷进行分析。

4.2.1 写作焦虑水平组内差异

欲通过配对样本 t 检验探求实验前后a班与b班的写作焦虑水平变化组内差异。由表4可知, 两班写作焦虑水平均有所下降(差值为正), a班经读后续写练习后其写作焦虑水平变化前测与后测呈现0.01水平显著性, 明显高于b班0.05水平显著性。

表4 a班与b班实验前后写作焦虑水平组内差异

班级	组内差异		差值	t	p
	前测	后测			
a班	77.77 ± 1.20	72.20 ± 1.66	5.57	21.509	0.000**
b班	77.38 ± 1.58	76.51 ± 2.14	0.87	2.138	0.039*

注: * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

4.2.2 写作焦虑水平组间差异

欲通过独立样本 t 检验去研究前测、后测写作焦虑水平组间差异。由表5可知, 两个班级的学习者的写作焦虑水平在前测中差异性不显著($p = 0.209 > 0.05$), 意味着在前测中两个班级焦虑水平近似表现出一致性。但是, 两个班级的学习者的写作焦虑水平在后测中呈现显著性($p = 0.000 < 0.05$), 表明在后测中两个班级学生的写作焦虑水平存在差异性, 具体分析可知: a班与b班呈现出0.01水平显著性($t = -10.149$, $p = 0.000$), 具体差异表现为a班写作焦虑水平的平均值为72.20, 明显低于b班的写作焦虑水平平均值76.51。这表明读后续写更能缓解学习者在写作过程中产生的焦虑情感。

表5 a班与b班实验前后写作焦虑水平组间差异

	班级		<i>t</i>	<i>p</i>
	a班	b班		
前测	77.77 ± 1.20	77.38 ± 1.58	1.268	0.209
后测	72.20 ± 1.66	76.51 ± 2.14	-10.149	0.000**

注: * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

对a班以及b班前测与后测问卷的24个题项进一步进行独立样本*t*检验,发现在前测时仅在第3项以及第7项存在差异,但是在后测时,在第3、12、15、17项存在差异,在第7项差异不显著。具体数据如表6、7所示。

表6 a班与b班前测写作焦虑水平题项组间差异

题项	班级		<i>t</i>	<i>p</i>
	a班	b班		
Item 3	3.98 ± 0.78	3.20 ± 0.87	4.385	0.000**
Item 7	3.62 ± 0.75	3.95 ± 0.71	-2.094	0.039*

注: * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

第3项和第7项属于面子焦虑,第12项和第15项属于回避行为,第17项属于构思焦虑。a班与b班前测写作焦虑水平题项组间差异在面子焦虑上呈现显著性($p_3=0.000$, $p_7=0.039$),并且a班的面子焦虑水平明显高于b班面子焦虑水平。在后测过程中,尽管第3项仍存在显著性($p=0.000$),但是a班面子焦虑水平却远低于b班。

表7 a班与b班后测写作焦虑水平题项组间差异

题项	班级		<i>t</i>	<i>p</i>
	a班	b班		
Item 3	3.75	3.89	-10.681	0.000**
Item 12	3.63	3.74	-15.486	0.000**
Item 15	3.71	3.81	-9.814	0.000**
Item 17	3.70	3.80	-13.017	0.000**

注: * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

除了面子焦虑之外,a班与b班在后测中回避行为与构思焦虑也呈现显著差异($p_{12} < 0.01$, $p_{15} < 0.01$, $p_{17} < 0.01$)且a班的上述两个维度的焦虑水平也明显低于b班。以上比较说明读后续写有助于学习者端正写作态度、正视写作练习以及缓解由于谋篇布局所带来的焦虑情绪,从而提升英语写作愉悦体验。

从写作焦虑相关数据来看,在读后续写练习后,a班学生写作焦虑水平呈现明

显回落的趋势，这表明读后续写有助于缓解高中生外语写作的面子焦虑以及构思焦虑，并降低回避行为的触发。

面子焦虑是指学生担心某一行为会伤害到自己的面子。本研究中，面子焦虑主要体现在以下两大方面：担心自己的写作文本在教师批改后得到较低的分数；发现自己的写作文本完成度不如同伴。这两大方面的面子焦虑表明学生普遍对自己写作文本缺乏自信（秦晓晴等 2015）。在读后续写练习之后，a班学生反映读后续写给予了更多与其他同学讨论的机会，在小组讨论良性同辈压力的作用下讨论气氛活跃，在一定程度上缓解了讨论过程中担心自己写作文本质量不如同伴的面子焦虑，同时也能够更加平和地接受教师的批改分数，进而再次与伙伴谈论修改续写文本。

回避行为及构思焦虑是外语写作焦虑中常见的两大焦虑。回避行为主要体现在学生“回避参与此活动”（梁忠庶等 2020：42），构思焦虑则主要指学生在写作之前对于如何构建篇章、写作内容等方面的担忧，进而引起写作恐惧。本研究发现，读后续写能够激发学生的写作愉悦体验，并能够让学生跳出背诵写作模板的怪圈，打开写作思路，提升写作想象力与创造力，从而减少回避行为以及缓解构思焦虑。这与张晓鹏（2016）的研究结果大体相同：读后续写所带来的构思能力的提升有助于降低写作恐惧体验。不良写作情绪体验的减少也有利于促使学生再次进行续写练习。

4.3 半结构化访谈——态度及作用介质探究

25名a班被访谈者对于读后续写整体持偏好态度，他们认为这一训练方法能够锻炼写作思维，提升写作能力进而缓解写作焦虑触发。总体来看，读后续写通过以下三种作用介质影响学习者写作焦虑水平以及写作能力变化。

4.3.1 读后续写过程中产生的写作愉悦体验

在25名半结构化访谈被试者中，19名学习者表示在面对读后续写型作文时获得更多的乐趣体验，他们认为续写型作文给出的题干更加具有故事性以及趣味性。23名学习者喜欢读后续写型作文。尽管作为一种新题型可能会为学习者带来更大的应试压力，但是他们认为在逐步训练的过程当中会强化自身的写作能力，最终也会“战胜”读后续写型作文从而产生一种喜悦感。在访谈中，学生C谈到了读后续写型作文触发写作愉悦体验的原因：

读后续写作文所给出的文本，绝大多数都是记叙文。不同于试卷中阅读理解过长的记叙文以及七选五、完形填空和短文改错中由于题目设空较为碎片化的记叙文，读后续写中的记叙文长短适中且较为完整，并且文本内容多为让人觉得很美好的小故事，读起来暖暖的，在自己进行续写的时候心情舒畅，并且暗示自己有信心完成质量较高的续写。

目前,学界对于外语学习愉悦并未提出明确的定义(Dewaele & MacIntyre 2016)。笔者认为外语学习愉悦是指学习者在克服困难达成短期学习目标后产生的一种正向情绪。Wei et al. (2019)证明,外语学习愉悦作为一种传导介质产生作用,如坚毅触发外语学习愉悦从而提升外语成绩,且Zhang et al. (2020)认为,学习动机与习得语言水平的关系是通过外语学习愉悦感的产生来实现的。

4.3.2 对新题型的好奇感以及良性的同辈压力促进作用

在25名半结构化访谈被试者中,19名学习者表以好奇,认为续写型作文对于所有的高中生来说都是新的题型,每个人的起跑线相同。且相较于话题作文,读后续写型作文可以引发学习者之间更多的讨论,从而引起思想观点的碰撞。尽管它会不可避免地引起同辈压力,但是学习者在相对竞争中共促共学,可推进良性学习共同体的形成。学生M这样描述读后续写给其带来的好奇心以及同辈压力下的共促共学:

新题型会一定程度上激发我的好奇,并且读后续写型作文更加开放,给我们留有更加充足的讨论空间。在讨论过程中,有时我认为自己的作文比同伴的好,这会激励我下一次更好地完成;有时我也觉得自己的作文的确存在问题,但我也不会气馁。我写得不如同伴好当然感到一些压力,但是好在讨论的氛围很轻松,并且在讨论过程中我也能吸收同伴的长处并且改进不足,有时面对难度较大的读后续写,也能共同讨论交换看法。我认为这种来自同学的压力对我来说是有帮助的。

同辈压力是一种复杂的感觉,指一个人内心在渴望得到同伴认可、避免被排挤的过程中,个体产生的被施压的主观体验。吴愈晓和张帆(2020)认为,学校中同辈压力的“近朱者赤”效应表现在学生的学业表现越好,个人学习动机越强,相关能力发展得越快,从而获得更好的成绩。Stinebrickner和Todd(2006)的研究证明,其他学习者的学习期望也会更易被优秀同辈影响并对学业成就产生更高的满足感。

4.3.3. 给予学习者更多的写作空间,尊重学习者发挥写作想象力及创造力

就想象力而言,读后续写能够促使学习者在写作不跑题的情况下合理应用想象力。在批阅过程当中,读后续写作文跑题率低于话题作文跑题率。在25名半结构化访谈被试者中,21名学习者表示英文文本可以让他们更快地进入英语写作模式,并且在写作过程中不容易出现跑题的现象;同时,这些英文文本也可以为学习者提供写作思路补充,缓解写作这一大难题带给学习者的焦虑情绪。学生H提到阅读后产生的共鸣能够使其合理地发挥想象力:

我在练习当中，练习的读后续写所给出的文本多是曾发生在我身边的事情或是我较为熟悉的事情。我记得有一次以“感恩”为主线展开的主人公为母亲准备母亲节早餐的故事，还有就是一些常规的主人公收获人生哲理的小故事等，这些故事就发生在我的身边，能够让我的记忆再现，特别容易让我产生共鸣，这样我的续写就不容易跑题，同时根据记忆、作文的遣词造句以及语言风格，我的写作思路也可以被打开。

就创造力方面而言，25名半结构化访谈被试者中的22名认为读后续写型作文在如下方面激发他们的创造力：写作形式更加自由，可以跳出套用写作模板的应试写作怪圈，反映学习者真实的写作水平；写作思路得到相应的指引，写作方向也更加明确，从而更加容易进行写作构思。学生B表示：

我觉得和以前的那种书信体等较为规整的话题作文相比，读后续写型作文，尤其是记叙文类型的读后续写，能够真正锻炼我们的写作创造力，因为之前背的一些万能句以及写作模板在这一类题型中已经失去效果或效果不大。

部分学者指出，写作想象力与创造力是写作教学中欲培养的主要目标，也是衡量显著性写作思维以及写作可持续性能力的两大重要指标。大量研究表明，创造力与学业成绩具有显著的交互作用，且创造力与学业成绩呈显著的正相关（Haavold 2020； Mukti et al. 2020）。

5. 结语

本研究探究了学习者在接受读后续写系统性练习前后英语写作焦虑水平以及写作能力的变化。研究发现，在接受读后续写练习后，学习者在回避行为、面子焦虑及构思焦虑这三个维度上的写作焦虑水平呈现降低趋势，写作过程中的愉悦获得感也有所提升。另一方面，读后续写有助于学习者调动个人英语知识储备量以及创造力、理清写作思路、规范写作语言和提高英语表达的地道性，使之在短期内提高写作成绩，促进其写作能力的长期发展。

此外，问卷数据分析以及半结构化访谈表明，仍有一定数量的学习者在写作时处于中等焦虑水平，但是后测体现的写作成绩并未受到太大的影响。这一发现对于读后续写在教学活动中的深入开展具有重要意义。面对在选拔性考试当中推行的一种新题型，在部分学习者之前从未对读后续写型作文进行针对性训练的情况下，学习者处于中等焦虑水平便有理可循。尽管学习者在前期会产生回避行为，但是在后测时回避行为呈现明显减少的趋势，这证明学习者在有意识克服困难从而更好地接纳读后续写型作文。因此，教师不必过度担心学习者的写作焦虑，适当的焦虑和压

力可以促进学习者寻求更好的方法解决面临的困难, 更有助于内化学习者的习得。教师也可以在保持学习者对于读后续写兴趣的同时去舒缓学习者的焦虑等不良情绪, 如针对每一位学习者形成一份写作情感及心理评价报告。后续研究可以针对写作情感及心理的动态变化进行追踪, 更深入地挖掘学习者内在影响因素。同时, 作为教学者如何降低学习者的不良情绪体验也是值得深思、探讨的问题。

参考文献

- Atkinson, D., E. Churchill., T. Nishino & H. Okada. 2007. Alignment and interaction in a sociocognitive approach to second language acquisition [J]. *The Modern Language Journal* 91(2): 169-188.
- Bateson, G. 1972. *Steps to an Ecology of Mind* [M]. Chicago: University of Chicago Press.
- Cheng, Y.-S. 2004. A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation [J]. *Journal of Second Language Writing* 13(4): 313-335.
- Daly, J. A. & M. D. Miller. 1975. Apprehension of writing as a predictor of message intensity [J]. *The Journal of Psychology* 89(2): 175-177.
- Dewaele, J. & P. D. MacIntyre. 2016. Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? [A]. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (eds.). *Positive Psychology in SLA* [C]. Bristol: Multilingual Matters. 215-236.
- Haavold, P. Ø. 2020. An investigation of the relationship between age, achievement, and creativity in mathematics [J]. *The Journal of Creative Behavior* 54(3): 555-566.
- Horwitz, E. K., M. B. Horwitz & J. Cope. 1986. Foreign language classroom anxiety [J]. *The Modern Language Journal* 70(2): 125-132.
- Lemke, J. L. 1997. Cognition, context, and learning: A social semiotic perspective [A]. In D. Kirshner & J. A. Whitson (eds.). *Situated Cognition Theory: Social, Neurological, and Semiotic Perspectives* [C]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 37-56.
- Mukti, Y. P., M. Masykuri & W. Sunarno. 2020. Analysis effect of creativity on the learning outcome of middle [R]. Paper presented at the sixth International Conference on Mathematics, Science, and Education, Semarang, Indonesia.
- Pickering, M. J. & S. Garrod. 2004. Toward a mechanistic psychology of dialogue [J]. *The Behavioral and Brain Sciences* 27(2): 190-226.
- Plakans, L. 2008. Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks [J]. *Assessing Writing* 13(2): 111-129.
- Plakans, L., A. Gebriel & Z. Bilki. 2019. Shaping a score: Complexity, accuracy, and fluency in integrated writing performances [J]. *Language Testing* 36(2): 161-179.
- Stinebrickner, R. & R. S. Todd. 2006. What can be learned about peer effects using college roommates? Evidence from new survey data and students from disadvantaged backgrounds [J]. *Journal of Public Economics* 90(8): 1435-1454.
- Wei, H., K. Gao & W. Wang. 2019. Understanding the relationship between grit and foreign language performance among middle school students: The roles of foreign language enjoyment and classroom environment [J]. *Frontiers in Psychology* 10(7): 1508-1515.
- Zhang, H., Y. Dai & Y. Wang. 2020. Motivation and second foreign language proficiency: The mediating

- role of foreign language enjoyment [J]. *Sustainability* 12(4): 1302-1314.
- 管婧安, 2011, 初中生英语写作焦虑现状调查研究 [D]. 硕士学位论文。上海: 华东师范大学。
- 何微微, 2018, 国内 EFL 写作焦虑研究现状及思考 [J], 《湖北第二师范学院学报》(9): 18-21。
- 纪小凌、周岸勤, 2017, 读后续写对英语过去时态使用的影响 [J], 《中国外语教育》(3): 39-45。
- 姜琳、陈燕、詹剑灵, 2019, 读后续写中的母语思维研究 [J], 《外语与外语教学》(3): 8-16+143。
- 梁忠庶、高瑛、解冰、贺文婧, 2020, 英语写作同伴互评焦虑及其对互评的影响研究 [J], 《外语电化教学》(3): 41-46+67+7。
- 吕丹, 2006, “写长法”在大学英语写作教学中的实验研究 [D]. 硕士学位论文。湖北: 华中师范大学。
- 彭红英, 2017, 英语学习者写作连贯性的实证研究 [J], 《解放军外国语学院学报》(4): 87-92。
- 秦晓晴、杨京京、毕劲, 2015, 英语写作障碍和写作焦虑的构成及影响因素研究 [J], 《外国语文研究》(1): 97-106。
- 王初明, 2006, 运用写长法应当注意什么 [J], 《外语界》(5): 7-12。
- 王初明, 2008, 语言学习与交互 [J], 《外国语》(6): 53-60。
- 王初明、牛瑞英、郑小湘, 2000, 以写促学——一项英语写作教学改革的试验 [J], 《外语教学与研究》(3): 207-212+240。
- 王启、曹琴, 2020, 二语读后续写中的结构启动——以英语被动句产出为例 [J], 《解放军外国语学院学报》(1): 25-32。
- 翁德寿, 1988, 成人学习外语的心理恐惧和焦虑 [J], 《外语界》(2): 42-43。
- 吴愈晓、张帆, 2020, “近朱者赤”的健康代价: 同辈影响与青少年的学业成绩和心理健康 [J], 《教育研究》(7): 123-142。
- 辛声, 2017, 读后续写任务条件对二语语法结构习得的影响 [J], 《现代外语》(4): 507-517。
- 杨华, 2018, 读后续写对中高级水平外语学习者写作修辞的学习效应研究 [J], 《外语教学与研究》(4): 596-607。
- 杨欣, 2020, 协同续写对二语写作语法衔接能力的促学效果研究 [J], 《中国民航飞行学院学报》(6): 76-80。
- 张晓鹏, 2016, 读后续写对二语写作过程影响的多维分析 [J], 《外语界》(6): 86-94。

作者简介:

郭功伟, 东北师范大学外国语学院本科生。主要研究领域及研究兴趣: 外语教育。电子邮箱: guogw115@nenu.edu.cn

唐召琪, 大连外国语大学硕士研究生。主要研究领域及研究兴趣: 外语教育。电子邮箱: tangzq117@163.com

姜莉 (通信作者), 新西兰奥克兰大学博士, 东北师范大学外国语学院教授、博士生导师。主要研究领域及研究兴趣: 外语教育、外语教师教育、外语教师专业发展与身份认同、ESP/EAP/EMI。电子邮箱: jiangl063@nenu.edu.cn

二语水平及阅读水平对概要写作成绩影响的实证研究

鲍 珍

上海交通大学

摘要: 概要写作是一项综合性读写结合的语言活动,能反映并推动学生语言能力的发展。本研究通过收集实验教学数据来验证二语水平、阅读水平对概要写作的影响。结果显示:二语水平、阅读水平与概要写作成绩呈显著正相关。二语水平、阅读水平对概要写作成绩均有显著影响:二语水平越高,学生的概要写作成绩越高;阅读水平越高,学生的概要写作成绩也越高。二语水平可以预测概要写作成绩 36.1% 的变异,阅读水平可以预测概要写作成绩 19.4% 的变异。

关键词: 概要写作;二语水平;阅读水平;实证研究

DOI: 10.20081/j.cnki.cjsw.2022.05.002

1. 引言

概要写作是一项读写结合的复杂的语言活动,学生需要基于阅读原文,筛选并提取原文的主旨和要点,最终用自己的语言产出概要写作。在概要写作过程中,学生需要对原文进行解读并区分要点和细节,涉及学生的阅读能力;需要调动自己的语言对原文语句进行改述(paraphrase),如替换同义词、构建上位词、转换词性、调整句式等,涉及学生的二语综合能力。概要写作既需要调动这些语言能力来完成复杂的语言任务,同时反过来也进一步推动这些语言能力的发展,有助于学生综合语言素养的形成。

概要写作也是一项重要的大规模考试题型,如在上海市和浙江省英语高考中,该题型均有着举足轻重的地位。教师虽然注重该题型的训练,但高中概要写作教学刚刚起步,其教学策略仍处于摸索和积累阶段,学生缺少明确的概要写作策略指导(吴一穹 2019)。学生的概要写作依旧存在诸多问题,如无法提炼全文主旨;无法理清文章脉络;无法辨识要点和细节;未掌握不同体裁的文本特征;不知如何改述等(Chen & Su 2012; Choy & Lee 2012; 金怡 2016)。

2. 文献综述

不同的语言学者基于自己的研究对概要写作进行了相应的定义。例如,概要写作是以自己的语言简明地概括并阐述原文中的要点信息(Friend 2000)。Kim(2001)指出,概要写作是为了重述原文主旨大意,读写者在完全理解原文后省略不重要的