

23.

加强汉语学习者写作能力的策略

Strategies to Enhance Chinese Learners' Writing Skills

田军

(University of Victoria, Canada)

长期以来学生的写作在外语教学中一直肩负着对学生语言知识的掌握程度的评估作用，写作教学也是外语教学的一个重要环节。外语教师不断地寻找各种方法以提高学生主动参与写作实践的兴趣，也同时尝试着使用不同的写作任务以鼓励学生提高其写作的能力和技巧。在对外汉语教学课堂上，特别是海外汉语教学课堂中，广大教师不仅仅面临着教学资源的短缺，更常常不断反思，询问自己写作教学是否应当从初级汉语教学就抓起，以及如何做的问题。本文试图从应用写作教学的理论依据出发，介绍对外汉语教学课堂活动安排的原则，以及数种适用于对外汉语写作课堂的教学任务型模式，以适合具有不同语言能力的学生的需求。

提到写作教学，很多学者和教师首先想到的是写作文，并且认为写作文只有中高级学生才可以完成，初级水平的学生连造句都存在问题，根本就不可能写出一篇或一段逻辑性比较强、语言比较通顺的文字，因此，对外汉语写作教学的起点是语段练习，教学目标是语篇表达能力的提高（李晓琪，章琼，2006；罗青松，2002）。而另外有些教师认为汉语的词汇运用以及造句应当是写作教学的起点，这些训练为语段以及语篇的练习打下了必要的基础，因此，初级对外汉语教学就应当囊括写作教学的部分，给学生们提供机会，通过训练他们在句子层面的翻译技能来提高他们的造句能力。然而，我个人认为，罗青松（2002）提出的提高语篇表达能力为教学目标是完全有理论依据的，但是到底什么才能算是语篇有待商榷。语篇不应当仅仅是有一定篇幅长度的文章，语篇（discourse）的定义指的是实际交际过程中使用的语言单位，是完整的话语表达，虽然通常由多个句子组成，但也可由一个句子组成。其语义要连贯（coherence），结构要衔接有序（cohesion）（魏志诚，2010）。简单来说，汉语中的“欢迎！”和英语中的“Welcome！”都是语篇，因为其具有一定的交际功能，而且语义完整。由此，我的观点是既然写作教学的目标是语篇表达能力的提高，我们就不能忽视初级汉语教学中对学生短句、短篇语篇的训练，但是我们一定要避免长期一成不变地使用简单、机械、枯燥的句子翻译练习来达到此教学目的。我们应当给学生更多的独立表达自己思想的空间，鼓励学生从开始学习汉语的阶段就使用简短的句子，有序的衔接手段来表达完整的、连贯的语义。

这里我通过介绍一下我在初级汉语教学中使用的一个小例子来说明初级汉语教学课堂中可以使用以意义为主的写作教学活动。在学生学完了一篇关于对自己学校的看法的对话之后，这时他们只掌握了几个简单的词汇，例如吴中伟老师编写的《当代中文》第一册课文中有这样一句话“我们学校很大、很漂亮，我很喜欢。”学完这句话以后，学生们都了解了“学校”、“漂亮”、和“喜欢”这几个词汇的意思。课后练习的时候，我并没有简单地给学生提供一个英文句子，然后让他们翻译成中文，而是要求学生自己选择独立或两人一组，使用这三个中文词写出他们想表达的意思，并把他们造好的句子写在黑板上。令我惊讶、并令我鼓舞的是学生能

够使用这三个词汇造出了很多不同水平的，意思各异的句子。大多数学生都模仿了课文中的原句，造了这样一个句子“我们学校很漂亮，我很喜欢。”这个句子中的“漂亮”用作了谓语，“喜欢”后面省略了宾语，这两点完全不同于英语语法规范，具有汉语特殊的表达习惯，是教师在学生刚刚接触汉语时反复强调的两个汉语特点。除此之外，还有几位学生把“漂亮”用作定语形容词，写出了“我很喜欢我们漂亮的学校。”虽然第二个句子的含义与第一个句子相似，但是这两个句子的结构完全不同。这个句子使用的结构是中英文都常用的“主—谓—宾”结构，而且宾语前还使用了前置性形容词定语，但是学生还没有学过。学生们成功地造出这样的句子说明在教授成人初级汉语的时候，学生会使用他们已有的第一语言的知识来理解第二语言，并尝试着在第二语言的表达中使用他们已有的语言知识。所以当这种现象出现的时候，教师一定要因地制宜的引导学生比较母语及目标语中存在的异同，以鼓励母语正迁移(L1 transfer)的出现。另外一个学生造的句子是“我们学校很漂亮，我很喜欢。你呢？”这个句子初看和第一个句子相同，可是仔细分析一下，我们可以看到，这个句子添加了一个貌似简单的问句成份——“你呢？”，而这个问句成份却具有一定的延续对话交流的交际功能，这样的具有交际功能的问句成份在学生初学汉语时就能被学生灵活运用体现了学生对语言的掌握能力。类似的句子还有“我们学校很漂亮，你喜不喜欢？”这时学生已不再是单纯地表达自己的观点，而是在询问交际对方的态度，这种积极的交际手段不仅体现了学生能够灵活运用所学的语言知识，而且表现出他们能够利用所需知识来实现他们的交际意图。最后还有一个令我没有想到的句子是“我们学校不大不小，很漂亮，我很喜欢。”这个句子也不是简单的复制原文中的原句，学生写出了“不大不小”这样一个表达方式，可见他们在努力试图准确地描写他们心目中的学校，而且使用了一个非常具有汉语特点的四字词，虽然学生是在无意中使用了这个词汇，但是却给老师提供了一个很好的契机来介绍汉语的特色，也同时提供了一个很好的机会来鼓励学生灵活使用所学知识以完成自己的交际意图。

这样一个写作任务不仅仅给学生提供了一个练习的环境，而且使得学生有机会学习其他同学造的不同的句子，特别值得一提的是这些句子都是在学生能够理解的范围之内，所以他们能够很好的吸收，这也体现了Vygostky (1978)所提出的让学生参与与语言有关的社会活动能够给学习者提供一个相互学习的机会，一个互相扶持(scaffolding)的语言环境，这样他们就有可能共同完成独自一人做不能做到的任务。当学生看到或听到同班同学造的不同的句子的时候，他们对汉语学习的兴趣和动力都会有所提高。这样一个练习摆脱了传统的、孤立的翻译练习，提供了一个从交际法教学的教学原则而出发的生动的、灵活的小语篇写作教学的机会。虽然学生所表达的句子并不长，但是这些句子都是一个个独立的意义单位。这一教学活动充分体现了写作教学活动设计时应遵循的几个原则。

以下几个写作教学的教学原则是由几位从事二语写作教学研究的学者总结提出的，并鼓励在二语写作教学课堂中推广使用。Grabe和Kaplan (1996)以及Nation (2009)分别列出写作教学应当注意的四项原则：(1)应当注重以意义为主的输入；(2)应当注重以意义为主的输出；(3)应当注重以语言为主的学习；(4)应当注重流利度的培养。具体来讲，学习者在写作的时候应当就他们熟悉的内容而写作，只有当他们把自己的经验和对写作题目所具有的知识融入写作的内容

的时候，他们才能有感而发，有所能写，而不会对写作内容有所纠结，从而忽略了语言能力和知识的表现和发挥。同时，他们的写作目的应当是为了表达自己想要表达的信息，希望读者了解他们的思想，他们是为了交流信息而写作的，这样他们在写作的时候，会考虑到读者的需求，会努力使读者感兴趣，这样他们就会不断地学习语言知识，提高他们的语言使用能力，以期达到他们的写作目的。写作的时候，教师还应使学生充分意识到写作过程中的几个阶段，掌握写作技巧，并有机会得到不同的反馈，这种反馈可以是来自教师的，也可以是来自其他同学的。在整个写作过程和学习写作过程中，学生应当注重拼写、词汇、段落、篇章、衔接手法、及写作阶段的反复等等各个方面的与语言相关的学习机会。最后，教师也要注意给学生提供反复操练的机会，让他们有机会就类似题目，写作题材进行多次写作练习，这样可以提高他们对语言流利度的培养。

前面我所举的那个初级汉语教学课堂中的写作任务的设计就遵循了以上列出的四个教学原则。首先，学生的写作内容是他们所熟悉的学校，他们可以有感而发，而且使用的词汇也是他们刚刚学习过的，通过这样一个活动，他们可能会完全掌握这些词汇的意思及使用方法。其次，我们可以通过学生完成这个教学活动的情况看到，这个写作教学的任务鼓励了他们用语言来表达自己的思想，学生在使用刚刚学过的语言知识进行着交际活动，他们在表达自己的看法的同时，询问对方的态度，有效地使双方地会话继续下去。再次，在整个交际活动中，学生不仅巩固了所学知识，而且还有机会向其他同学学习不同地表达方式，使得他们地语言表达更具多样性。最后，这样地写作教学任务在反复出现之后，学生会更流利地表达自己地思想和对问题的看法。

教师在安排写作教学、设计教学任务的时候，可以考虑以下几种在二语课堂中普遍使用的，研究证明有效的几种教学任务和活动的方式：

(1) 经验任务 (experience tasks)

选用学生所熟悉的写作题目，以便于学生的写作有丰富的内容，并可以使学生把更多的时间和精力放在语言的使用以及篇章的结构之上。如果写作的题目相对比较新颖，可以通过全班讨论的形式，让学生一起讨论所要写的内容以及结构，必要时还可以共同列出完成这个题目可能会需要使用的词汇。这些准备工作会鼓励学生积极参与到写作练习中去，并且对写作题目感兴趣，也会对写作后期要求学生互相提出反馈打下基础，因为学生已经了解其他同学就此题目可能会包括的内容，这样，他们在阅读同伴的写作的时候，可以更加关注语言的使用及篇章结构的安排。

(2) 共同写作 (shared tasks)

全班同学、或将全班分为两至四人的写作小组，就所布置的题目共同完成一篇作文，可以是小语篇，即一个或数个句子的写作，也可以是较长的记叙文或议论文。具体题目以及写作体裁可根据学生水平确定。共同写作的理论基础是俄国心理学家 Vygostky 等提出的“社会构建理论”。Vygostky (1978) 认为人们在共同合作的时候，会创造出一人独立工作所不能完成的作品。因此，当写作任务有一定难度的时候，共同写作会是一种有效的方式，学生会有很高的成就感。

当全班同学共同完成一篇写作任务的时候，学生可以提出他们希望在文章中出现的句子，教师只在黑板上记录下正确的句子，当遇到有表达错误的句子的时候，全班同学可以一起修改错误，然后教师在将正确的句子记录下来。当整个任务完成

以后，学生可以阅读他们的文章，但是要求他们不要抄写黑板上的文章，学生的课后作业是独立再写一篇他们一起在课堂上完成的作文（Radford, 1969）。这种全班共同写作的方式由于计算机在课堂教学中的使用变得更加容易完成，其操作性大大提高。

另外一种共同写作的方式是学生分成小组完成一篇作文，然后将小组作文交给教师批改。批改以后，每位同学（注意不是每个小组）都会收到教师返回的有反馈意见的作文，这时要求学生根据教师的评语和建议独立修改他们的作文。

（3）有引导的写作（guided tasks）

由于学生的语言能力仍然处于学习和发展阶段，使用有指导的写作一方面会使较容易地完成写作任务，另一方面可以给他们提供大量地目标语的输入。而且“可理解的输入”（comprehensible input）在语言学习过程中的积极意义和作用已经得到了各个方面的论证（Dulay, Burt, & Krashen, 1982; R. Ellis, 1995; Krashen, 1981, 1985, 1989; VanPatten, 1990, 1996, 2002; VanPatten & Cadierno, 1993）。因此，给学生提供这样一个机会，使他们在练习目标语的同时，有充足的“可理解的输入”会大幅度地提高他们对目标语的敏感度。写作课堂中常使用的有引导的写作任务有以下几种。

看图写作（picture composition）——给学生一幅或有几幅图片组成的有逻辑顺序的故事，要求学生写出一个故事，与此同时，可以给学生提供有用的语言表达方式，包括词汇和短语，还可以就图片提出几个问题，要求学生在故事的发展中回答这几个问题。看图写作具有一定的挑战性，不仅给学生提供了一个练习使用他们的语言知识的机会（Ellis & Yuan, 2004），而且常用于不同的二语写作课堂（e.g., Ellis & Barkhuizen, 2005; Ellis & Yuan, 2004; Ishikawa, 1995; Swain & Lapkin, 1998, 2000; Wang & Wen, 2002）。

故事复述（reduplication）——学生阅读一个故事，或者教师给学生朗读一个故事，然后要求学生在不看原文的基础上复述故事，并将这个故事写下来。

听写作文（dicto-gloss）——这个任务和“故事复述”有类似之处，但又不完全相同。这一任务形式已被广泛应用于各种二语教学课堂中，而且深受教师和学生们的欢迎。具体做法是教师以正常语速朗读一个故事，一遍或者三遍，根据学生的水平和任务的难度而定，朗读的同时，学生可以记下他们认为重要的、或者有用的词或短语，朗读结束后，学生可以独立或共同写出他们所听到的故事（Ilson, 1962; Riley, 1972; Wajnryb, 1988）。

完形写作（text-reconstruction）——学生阅读一个故事，或者教师给学生朗读一个故事，然后要求学生对在原文的基础上改写的有省略的文章补充完整，其省略部分可能是词汇、短语、或短句。原文故事可以是只有数句的小语篇故事，也可以是有一定长度的适合学生水平难度的文章（Nassaji & Tian, 2010）。

文章排序（text-ordering）——学生拿到数个打乱顺序的句子，要求学生根据故事发展的逻辑顺序以及语篇衔接手段将故事重写编排。这种排序练习也可以是在句子层面的，即学生拿到数个打乱顺序的词语，要求他们按照一定的逻辑关系以及语法规则写出一个正确的句子。

（4）独立写作（independent tasks）

独立写作是很多写作教学课堂中常用的一种活动，这种貌似教师和学生都很熟悉的写作方式有时会被大家误认为是一种不需要任何指导的写作任务。教师布置一个题目，学生独立完成。然而，这种写作方式却应该是学生写作训练的最终目标，即培养一个独立的学习者，在实现这个目标的过程中，教师应当使用形式多样的写作任务，不断指导学生以提高他们的写作技巧、培养他们在不同的写作阶段使用的写作策略、巩固他们的语言知识。学生也应当积极融汇他们在各种不同的写作任务中所掌握的新的、适用于自己的方法和策略，以便于在完成独立写作时能有效地使用学所知识，写出高水平、高质量的语篇。

有一点值得指出的是以上所介绍的四种写作任务并不相互排斥，很多境况下，教师可以根据实际情况同时采用两种或三种写作方式，设计一个最适用于教授对象的方案。例如，有指导的写作可以要求学生独立完成，或者共同完成。总之，写作任务的设计应当考虑到学生的汉语水平、写作兴趣、学习动机，等等综合因素。

海外汉语教师常常面临的挑战是一方面教学资源有限，另一方面教学任务繁重，所以怎样才能有效地在遵循写作教学任务的设计原则的同时，又能设计出形式多样的写作任务，吸引学生对汉语写作的兴趣，鼓励他们多使用汉语，又不会无限大地增加教师的教学准备和作业批改的负担呢？我个人认为，教师可以利用已有的教学资源，在遵循写作教学任务的实践原则的基础上，适当对教材提供的比较单一的练习模式进行改进，使得学生有机会看到形式多样的练习、有机会同时得到输出练习和可理解的输入。

《当代中文》第一册的《练习册》每一课都有一个阅读练习，这就给教师提供了一个机会，通过改变这个练习的模式，来提高学生的学习兴趣。比如，在第十课的练习里，有这样一篇阅读理解的练习：

王师傅开了十几年车，第一次见到这么糊涂的老外，把钱包放在出租车的座位上。不过，发现钱包的不是老王，是一位乘客。乘客把钱包交给老王，老王就把钱包交给了公司老板。老板打开钱包一看，里面有五百加元，还有一张信用卡，其他什么也没有。老板也没办法了，没有名字，也没有地址，到哪儿去找？可是，老王不着急：发票上有公司的电话号码，那位老外发现丢了钱包，一定会打电话来的。可是等了三天，打电话来的真不少，有忘了雨伞的，有忘了书包的，可是就是没有忘了钱包的。怎么办呢？

因为这个练习和课文内容密切相关，学生都已经比较熟悉，所以，除了将此练习依旧按照阅读理解的练习要求学生完成以外，教师还可使用有指导的写作练习，要求学生完成一些诸如听写作文、完形写作、文章排序等等不同的写作任务。我本人在不同的班级课堂上就使用过不同的写作任务，学生的反响也非常好。

完形写作的具体做法是在我朗读完上述故事之后，我要求学生填写下面这篇有空缺的文章，在这里，我的侧重点是词汇的练习，不过，也可以设计成侧重点为短句的练习。

王师傅开了十几年车，第一次见到这么_____的老外，把钱包放在_____的座位上。不过，发现_____的不是老王，是一位乘客。_____把钱包交给老王，老王就_____交给了公司老板。老板打开

钱包一看，里面有_____，还有一张信用卡，其他什么也没有。老板也没办法了，没有_____，也没有_____，到哪儿去找？可是，老王不_____：发票上有公司的_____，那位老外发现丢了钱包，一定会_____来的。可是等了三天，打电话来的_____，有忘了_____的，有忘了_____的，可是就是没有忘了钱包的。_____？

文章排序的教学活动要求学生把打乱的七个句子按照一定的逻辑顺序进行排列。学生分成三人一组，非常有兴趣地完成了这个写作任务。这个练习不仅考察了学生的写作能力，也督促了他们的识字能力。

1. 乘客把钱包交给老王，老王就把钱包交给了公司老板。
2. 不过，发现钱包的不是老王，是一位乘客。
3. 可是等了三天，打电话来的真不少，有忘了雨伞的，有忘了书包的，可是就是没有忘了钱包的。怎么办呢？
4. 老板也没办法了，没有名字，也没有地址，到哪儿去找？
5. 可是，老王不着急：发票上有公司的电话号码，那位老外发现丢了钱包，一定会打电话来的。
6. 王师傅开了十几年车，第一次见到这么糊涂的老外，把钱包放在出租车的座位上。
7. 老板打开钱包一看，里面有五百加元，还有一张信用卡，其他什么也没有。

本文介绍了对外汉语写作教学的任务活动的设计理念以及四种任务型模式，同时结合我本人在课堂教学中对写作教学的一点浅显认识，举例说明了写作教学的几种应用，阐述了我个人的一个观点，即写作教学完全可以，并且应当从初级汉语的小语篇的练习入手，巩固学生对语言知识的掌握，为他们在高年级的作文练习打下良好的基础。

参考文献：

- 李晓琪，章琼. 对外汉语阅读与写作教学研究. 北京：商务印书馆，2006.
- 罗青松. 对外汉语写作教学研究. 北京：中国社会科学出版社，2002.
- 魏志诚. 英汉比较导论. 上海：上海外语教育出版社，2010.
- 吴中伟. 当代中文（课本 1）. 北京：华语教学出版社，2003.
- 吴中伟. 当代中文（练习册 1）. 北京：华语教学出版社，2003.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.
- Ellis, R. Interpretation tasks for grammar teaching. *TESOL Quarterly*, 29, 87-105, 1995.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Ellis, R., & Yuan, F. The effects of planning on fluency, complexity, and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 59-84, 2004.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. *Theory and practice of writing*. New York, NY: Addison Wesley Longmans Ltd, 1996.
- Illson, R. The dicto-comp: A specialized technique for controlling speech and writing in language learning. *Language Learning*, 12, 299-301, 1962.
- Ishikawa, S. Objective measurement of low-proficiency EFL narrative writing. *Journal of Second Language Writing*, 4, 51-69, 1995.

- Krashen, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- Krashen, S. *The input hypothesis: Issues and implications*. Oxford: Pergamon Press, 1985.
- Krashen, S. We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440-464, 1989.
- Nassaji, H., & Tian, J. Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs. *Language Teaching Research*, 14, 397-419, 2010.
- Nation, I. S. P. *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York & London: Routledge Taylor & Francis Group, 2009.
- Radford, W. L. The blackboard composition, *ELT Journal*, 24, 49-54, 1969.
- Riley, P. M. The dicto-comp. *English Teaching Forum*, 10, 21-23, 1972.
- Swain, M. Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Swain, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford [England]: New York: Oxford University Press, 2000.
- VanPatten, B. Attention to form and content in the input. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301, 1990.
- VanPatten, B. *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1996.
- VanPatten, B. Processing instruction: An update. *Language Learning*, 52, 755-803, 2002.
- Vanpatten, B., & Cadierno, T. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-244, 1993.
- Vygotsky, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Wajnryb, R. *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Wang, W., & Wen, Q. L1 use in the L2 composing process: An exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11, 225-246, 2002.