

雅思写作中的应试作者身份构建——雅思培训中心案例研究

刘 洁

云南民族大学外国语学院, 云南 昆明
Email: 516361354@qq.com

收稿日期: 2020年6月28日; 录用日期: 2020年8月8日; 发布日期: 2020年8月27日

摘 要

尽管已有充分的研究证实作者身份对重大英语考试意义非凡, 雅思考试环境下学生作者如何构建自身应试作者身份这一问题仍有待探索。本案例研究旨在解决这一研究空白, 在四个月中探索了两名中国雅思培训学生如何在案例环境下, 构建自身的雅思应试者作者身份。本研究以后结构主义的身份理论为指导框架, 同时也延伸涵盖了Hyland作者身份研究中的元话语互动模式, 使用三种研究方法收集数据并互相佐证: 自传式写作、研究对象雅思作文文本分析(学术类: 任务2)、及刺激回想式采访。研究发现, 两名研究对象的应试作者身份构建既在三个方面有所重叠, 又存在明显的差异。就重叠而言, 在自传式自我(Autobiographical self)层面, 两名研究对象的应试作者身份构建都体现出明显的家庭和应试导向; 在文本自我(Discoursal self)层面, 两者都未充分使用模糊限制语(Hedges)及自我提及语(Self-mentions), 尤其是第一人称。就差异而言, 研究对象A是一位被动的教师支配型作者, 且在雅思写作实考时的思想冲突中, 体现出了作者身份构建决策的矛盾性。相比之下, 研究对象B展现出明显的主动学习者能动性, 但同时也有意地隐藏其对考试及分数的关注。再次, 虽然B在研究中展现出较强的作者自我, 但此种自我并未必然地引出良好的雅思写作表现, 这也隐示着在构建成功的雅思应试作者身份时, 还存在某些颇具影响的社会文化因素。

关键词

作者身份, 雅思写作培训, 后结构主义

Construction of Competent Writer Identities for IELTS Trainees: A Case Study from an IELTS Training Center

Jie Liu

Foreign Language School, Yunnan Minzu University, Kunming Yunnan

Abstract

Albeit many studies have shown that writer identity is of significance to the quality of high-stake English exams. It remains elusive how learner writers construct competent writer identities in IELTS context. To address this gap, the current four-month case study explored how two Chinese IELTS trainees developed their competent writer identities in the case. Under the umbrella of poststructuralist identity theory, expanding to incorporate Hyland's interaction model in writer identity, the study draws on three methods to collect data and triangulate with each other—literacy autobiographies, analysis on trainees' writing samples of IELTS (Academic: Task 2), and stimulated-recall interviews. As concluded, though the construction of IELTS competent writer identity of two subjects overlapped in three aspects; salient discrepancy was identified as well. Specifically, with respect to similarities, both two subjects' writer identities featured explicit family and exam orientation from the perspective of autobiographical self. In addition, hedges and self-mentions, particularly the use of the first pronoun, were inadequately represented in two subjects' discursive self. By contrast, pertaining to discrepancy, the subject A can be considered a passive teacher-situated writer, who also presented a paradox of writer identity's construction when encountering mental conflicts in the IELTS exam room, while the subject B showed the active learner agency yet with her conscious concealing of the exam-related concerns. The data also unveiled that her strong writer self was obvious, but such a self did not necessarily elicit the competent writing performance, implying some influential socio-cultural attributes in constructing the competent writer identity in IELTS training context.

Keywords

Writer Identity, IELTS Writing Training, Poststructuralism

Copyright © 2020 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引文

在二语写作及二语习得领域中，尽管身份构建理论的研究正一路开花结果，发表成果囊括了基础指南[1]和学术期刊[2] [3]，且确实某些研究着眼于雅思应试者身份构建，如 Kim Nahee [4]通过对成年雅思应试者在口语备考中的身份研究发现，这些学习者的身份通过英语口语练习得以构建，且备考对其身份构建影响重大，但雅思写作应试者研究领域仍然甚少研究涉足。本研究更关注雅思写作应试者身份，此种研究聚焦主要是由于：研究环境、研究对象的选取，均出自国内知名教育培训集团中雅思培训项目，即两者都具有明显的应试特征、动机及教学导向。再者，尽管雅思写作学习者和应试者身份有一定程度重叠，即在培训学习期间两者有范畴构建及轨迹发展方面的重合，但本研究也涉及了探索研究对象在雅思写作实考时作者自我的发展表征及轨迹(刺激回想式采访数据)，即本研究中“应试者”这一概念也囊括了“学习者”，也有在应试场景下作者身份构建的一定延伸。因此，以应试者角度探索雅思作者身份构

建, 在本研究环境下更为契合。

在后结构主义身份理论中, 正如 Norton 和 Toohey [5] 把身份构建环境归类为社会赋予因素(socially-given factors)及个人诉求因素(individually-struggled-for factors)两大类, 本文引文也从这两个角度展开。从社会背景因素来看, 有两个方面不容忽视。首先, 中国内地考生雅思写作表现并不如意。根据雅思官方发布的 2017/2018《中国大陆地区雅思考生学术表现白皮书》[6], 中国内地学术类、培训类考生的写作平均分数在 2012 至 2018 年间, 虽有小幅攀升, 但仍明显低于世界平均值。另外, 就中国内地雅思学习者来说, 雅思写作学习缺乏充分的体制内教学机构平台支持, 这就意味着大部分雅思应试者是自学或以培训中心为平台来进行。此种社会赋予因素呈现的滞后性和缺乏性, 体现了本研究的实际意义。从个人诉求因素来看, 国内雅思学习需求的攀升和研究环境中对身份概念认知的缺失也是本研究的意义所在。一方面, 中国雅思考生的数量及潜在的个体考试需求正在不断攀升。另一方面, 开展本研究前, 研究实施者以非正式谈话对该雅思课程参与师生进行初步摸底调查, 发现超过 90% 的谈话参与者从未知晓、接触过作者身份这一概念。同时, 绝大部分参与者认为雅思写作实践是一项重要的常规学习任务, 而不是一种自发的、与外界更为广阔的社会文化环境存在互动的实践, 也没有意识到在这样的实践中, 作者身份会以某些方式构建、重建、呈现出自我在写作中的斡旋。

2. 理论框架及研究现状

本研究以后结构主义中的身份理论为理论指导框架, 结合 Ken Hyland 提出的元话语互动模式[7], 探讨雅思写作中应试作者身份的构建。

2.1. 后结构主义中的作者身份

作为后结构主义视角下二语习得领域中身份理论研究的代表人物, Norton [8] 的身份理论着眼于审视身份与二语习得间的互动, 强调二语习得领域的身份构建有着三个明显的特征: 流动性、对外界社会文化环境的依赖性、和特定场景诱发的多产性。鉴于 Norton [9] 把身份这一概念解释为个体对其与世界联系纽带的认知, 对此种历经时空变化的纽带构建的认知, 以及对未来身份可能性的认知, 因此我们可以把雅思应试作者身份理解为: 雅思应试者如何理解自己与雅思写作学习、应试环境的关系, 如何理解此种关系是怎样在社会文化因素的供养下和时空的变化中被构建, 以及应试学习者如何理解在雅思写作学习、应试环境中自身未来的可能性。

同时, 由于雅思写作 Task 2 和学术写作存在语体上的某些相似性, 本研究使用了 Hyland 研究学术写作作者身份中的元话语互动模式[7]来揭示雅思作者的文本自我构建层面。Hyland 通过其对学术英语论文数据的研究提出了引导式元话语模式和互动式元话语模式。互动式元话语模式主要归类了作者在话语作者身份构建中的几大标志: 模糊限制语(hedge)、强调语(booster)、态度标记语(attitude marker), 自我提及语(self-mention)、以及介入标记语(engagement marker)。本研究使用了互动式元话语而非引导式元话语模式, 是因为雅思写作 Task 2 虽有英语学术写作的某些语体、语用特征, 却也不能一概而论。另一个使用该模式的原因是 Hyland [10] [11] 也强调作者身份是一个持续更新的过程, 其构建正在从自我认知转向社会构建, 此种观点很大程度上也呼应了后结构主义身份理论对身份构建多变性的强调和对社会文化环境依赖性的重视。

2.2. 作者身份的当前研究

就雅思写作而言, 一些研究主要探讨了雅思写作与学术写作在文体、得分等方面的互动[12], 身份研究方向则主要指向应试策略和语言技巧培养、或雅思考试模式对雅思考生的影响。例如 Chan, Bax, and

Weir [13]通过使用多层面 Rasch 测量(Many-facet Rasch measurement)、问卷、采访,比较了雅思纸考和机考模式对考生在写作 Task 2 中表现的不同影响,但并未涉及身份构建领域。诚然,有的研究也确实以雅思考生的作者身份构建为研究目标,但与本研究着眼点有明显不同。如 Rea-Dickins, Kiely & Yu [14]通过研究发现,所有该研究中的雅思学习者都表现出融入陌生社会群体的挣扎特征,且某些归因,如学生过往既有的教育经历和自身期望值,都会直接或间接导致他们以某种不符雅思写作要求的方式进行写作。Isik-Tas [15]虽然通过研究雅思考生在写作 Task 2 中名词性立场结构(nominal stance)的使用来揭示雅思写作中作者身份构建的某些特定变量,总结出合格的雅思写作者会以更高频次更多样的方式使用立场性名词概念,但其并未从后结构主义所提倡的更为广大的外界社会文化环境这一角度去审视雅思作者身份构建。

综上,本研究旨在填补后结构主义身份理论下雅思应试作者身份构建这一研究空白,并聚焦于以下这一研究问题:

基于后结构主义身份理论框架,雅思学习者的应试作者身份是如何构建的?主要有什么特征?

3. 研究设计与方法

本质性案例研究追踪记录了两名研究对象在为期四个月的雅思培训中的学习轨迹,直到其培训结束后完成雅思实考。两名研究对象均为自愿参加研究,培训结束后雅思写作实考分数分别为 5 分和 5.5 分。本研究使用了三种数据收集方法——自传式写作、学生作文文本分析、以及刺激回想式采访。三种方法旨在增加数据的多样性并互相佐证提高信度。

自传式写作是研究身份构建的重要研究方法。由于后结构主义身份理论着重强调身份构建的延续性、多变性,以及相关的社会文化既成经历,自传式写作就恰好给予研究对象有效的平台去再现作者身份构建中的自传式自我。自传式自我(autobiographical self)主要是指作者过往既成拥有的社会文化因素(如价值观、信仰、经济社会关系,等等)以及此类特征因素在个体写作实践中的影响[16],它是作者身份构建中极为重要的维度。就学生作文文本分析而言,研究者使用 Hyland 的元话语互动模式[7]对研究对象培训期间的作业作文分析,探索作者身份构建中的文本自我维度。文本自我(discoursal self)包含三个层次,一是通过作者写作话语特征表现出来的自我,二是作者如何通过写作传递自己身份信息意识,三是作者对文本目标读者的个人认知[16]。本研究收集并分析作文样本中涉及 Hyland 互动式元话语中“模糊限制语”、“强调语”、“自我提及语”、及“态度标记语”等维度的具体使用情况,来探讨文本自我的构建表征。最后,刺激回想式采访(Stimulated-recall Interview)是一种重要的内省式采访,通过对采访对象呈现与采访内容相关的实物或资源,来刺激其所探究思维变化、决策过程等心理活动的回忆有效再现[17]。采访为辅助手段,旨在佐证自传式写作数据和作文文本数据的分析,最后一次采访(实考后)旨在促使研究对象回忆实考时的作者身份的发展及冲突。

具体来说,就自传式写作而言,在研究开始和结束,两名研究对象需要独立完成两次中文自传式写作(培训前、后),每次至少 1000 字,时间不限。通过该写作,两名对象需要描述、反思、总结过往对英语语言习得,尤其是英语写作(包括雅思写作)的学习、生活等经历轨迹。其次,学生对象在整个教学期间完成的作文文本均被收集为分析之用。最后,研究总共进行了三次采访,共约 110 分钟,其中,培训前和雅思实考后各一次,第三次为自传式写作数据及作文文本数据分析结束后,就其中重点、疑点进行跟踪采访。

4. 自传式自我

自传式写作旨在揭露个体过往生活、学习轨迹及先天定势对作者自我的构建。由于作者身份和英语学习者身份不可分割,所以两者的讨论与分析有交叠之处。

4.1. 家庭导向与学习能动性

两名研究对象的自传式写作文本都体现出家庭导向在英语学习者身份构建中有着重要影响(见节选 1)。

节选 1

“从小学三年级开始, 我的英语主要是妈妈教的, 我想像她一样。我的父母都受过高等教育, 我妈妈很擅长英文, 所以我很小就开始学习英文。”

(研究对象 A, 以下缩略为“A”)

“我的父母英语不是太好, 但是他们从小学二年级开始就送我参加英语补习班, 直到现在。”

(研究对象 B, 以下缩略为“B”)

虽然两位研究对象的父母英语语言能力差异颇大, 但对子女的英语习得活动都持一致的支持态度。从后结构主义身份理论的角度来说, 此种态度促使两者增加了对成为优秀英语学习者这一假想团体(imagined community) [18]的投入(investment) [19]。另外, 后结构主义强调作者身份构建是一种多层次的和社会文化环境的互动, 而非单一的个体挣扎, 所以在这一视角下, 我们可以这样解读: 家庭的生态资源增强了 A 的英语学习者身份, 尤其是母亲。A 在其自传式文本中有意或无意地多次提到其母亲, 尤其是母亲对自己英语学习的支配性。正是由于此种支配性, A 潜意识里把自己英语学习者的身份构建为一个权威的母亲, 这也许侧面佐证了为什么 A 在自己的雅思 task 2 作文中偏爱使用陈述声明式句式(见 5), 也许因为这样的句式可以较有效地呈现出作者身份中的权威层面。

其次, 值得引起我们注意的是 A 表现出明显的被动学习能动性。(见节选 2)。

节选 2

“也许是因为家庭原因我从普通班转到全英文教学的国际班。” (A)

虽然 A 并没有明确表示转到国际班的具体原因, 我们可以谨慎地推断出正是家庭导向这一外界的社会文化因素对其学习能动性有重要影响, 这也可以从节选 3 中得到佐证。

节选 3

“记得小学最后一年, 我被叫到去学唱一首英文歌, Ode to Joy, 我一开始不想去, 但是我妈说去学一学才好, 所以就去了。我当时完全不知道唱的是什么意思, 就只是纯粹跟着老师去模仿她的发音。” (A)

相比之下, 研究对象 B 则更多地呈现出主动英语学习者的表征。正如节选 4 所示, 虽然 B 和 A 都有相似的英语歌曲学唱经历, B 却展现出明显的自我身份意识及主动学习者表征。

节选 4

“我喜欢 Justin Bieber 和英语卡通片。特别是《狮子王》, 直到现在我都还清楚地记得里面主题曲的一句歌词 “when the world turns its back on you, you turn your back on the world”, 这首英文歌我以前其实学习模仿唱了好多次。” (B)

综上所述, 基于两位研究对象英语学习者身份在自传式写作中的对比和与其他两类研究数据的佐证, 我们本来似乎可以推测, 两位各自具备相反类型学习能动性的研究对象, 在共有的雅思培训环境资源中, 本该构建出相异的雅思应试作者身份。

4.2. 应试动机的不同体现

应试动机是应试作者身份构建中的最重要的工具型动机(instrumental motivation) [20]之一。在本研究

中, 研究对象 A 的应试动机明显, 焦点在词汇的学习与扩充, 相比之下 B 的应试动机表面上看起来则毫无踪迹, 因为 B 自述学习雅思写作的目的是为了获得进入假想团体的会员资格, 成为一名去英国学习的留学生。

在自传式写作数据中, A 能够清晰地回忆出其过往英语考试的分数细节(见节选 5)。

节选 5

“我能清楚地想起来我以前英语考试的绝大部分分数, 我不知道为什么, 也许是因为印象太深刻了, 低分让我难过。准备雅思时, 包括写作, 我也有同感。” (A)

显然, A 认为成功的雅思应试作者就等同于写作高分获得者。另一个有趣的发现是, A 在雅思写作学习中似乎极其关注词汇的构建, 也就是说, 其认为词汇水平对一个成功的雅思作者来说比其他因素要更为重要(见节选 6)。

节选 6

在中学, 我每天都背 20 到 30 个生词, 现在我每天能及 120 个了! 我记得, 我总共把某本书上的 4680 个单词背了 6 遍。……现在我在准备雅思, 但是有好多生词不认识, 例如“fig, gondola,” 等等。词汇在雅思里更加复杂灵活, 例如, 在大作文里, 有时你可以用“availability”来代替“choice”。(A)

正如节选 6 所示, 自传式自我于此的表征不容忽视, 同时也和文本自我产生了互动: A 过去的英语学习轨迹和经历, 尤其对词汇的习惯性重视, 促使其在雅思应试作者身份构建中给予词汇学习更多的关注。自传式自我推动 A 增大对雅思写作词汇的投入, 从而能在文本写作中用词汇更好的体现作者身份, 这时, 自传式自我和文本自我就产生了重叠[16]。

相比之下, 研究对象 B 在自传式写作中甚少提及应试动机, 其更为看重语用能力及成功英语使用者身份带来的可能性。如节选 7 所示, B 学习英文的目的是想成功地使用英语参加“话剧表演”, 同时写作的主要关注是使用英文“清楚的表达自己”而非应试, 即表露出对英语实际语用的明显关注。

节选 7

“我第一次接触英语写作是在初一, 那时我觉得写作的关键是清楚地表达我想的东西。初三的时候, 我的英语老师组织了英语话剧表演, 我很想参加, 就认真地学英语。……在我初中毕业后, 我想学雅思, 主要是因为我喜欢英国的学习氛围和环境。……在雅思写作里, 我认为最重要的就是我能清楚地表达出我的所想。” (B)

然而有趣的是, 尽管在自传式数据及采访数据中 B 很少提及雅思应试, 这并不代表其不关注雅思考试。也就是说, 在表面上 B 更重视英语语用能力, 但实际上也在有意或无意地隐藏其应试动机的表征, 因为在日常教学培训活动中, B 多次向研究者表达了对雅思考试及分数的关切。更重要的是, 在基于此点的跟踪采访中, 当问到“为什么你在自传式写作中几乎没有提及要思考考试?”, B 将其归因于“我从小就被教导当你学习的时候, 只想着拿考试高分是不好的。”显而易见, 其自传式自我中过往的既成价值观影响了其雅思学习者、作者的身份构建。

4.3. 教师支配型作者和自我支配型作者

两位研究对象在雅思作者身份构建上另一明显差异是: 在很大程度上, A 是一位教师支配型作者。尽管在其自传式写作文本中, 教师一词较少出现, 但在其间 A 大量改写或转述了培训教师教授的写作策略(见节选 8)。

节选 8

“写小作文时，你必须写上数据的最大值和最小值，也要记住在作对比的时候代入数据……写大作文时，你要批判地来思考题目，从而辩证地来分析和讨论。”(A)

相比之下，研究对象 B 是一位自我支配型作者。对于雅思 task 2 写作，B 对写作目标有清楚的认知。同时，在培训教师和外界社会文化环境因素面前，B 的作者自我意识起支配作用(见节选 9)。

节选 9

“雅思的写作目的对我来说就是清楚地表达自我……我认为，清楚地表达我想的东西比说服读者认同我的观点更重要。”(B)

其次，在刺激回想式采访中，两位对象在临场写作决策方面也体现出不同的自我。当问到“考雅思时，如果老师教的技巧和你自己对题目的理解处理有冲突，你会怎么处理？”(见附录 1)，对象 A 表现出较弱的作者自我：“我会多检查几次题目，然后按老师教的来处理，因为他们更有经验”。但有趣的是，这样的回答与其在文本自我构建中的那种力求权威的写作风格是自相矛盾的。也就是说，对象 A 力求在文本中构建权威的作者自我，但这种个体努力似乎被培训教师的教学介入所抑制。而对象 B 则对此问题表现出明显的自我意识，即依赖自我思考和判断，而不是盲从教师的既成输入：“我会看题目的具体情况，最后自己决定要不要用老师教的”。

5. 作文中的文本自我

文本自我是作者身份构建中另一个重要维度，也是作者身份构建最直接的体现。本研究中，Hyland 互动式元话语的几个维度[7]在研究对象 A 的作文文本中缺乏足够的体现。比较明显的是，在其所有作文文本中，模糊限制语极少使用，只在其中两篇出现了“*be likely to do*”和“*in(to) some extent*”。模糊限制语的大范围缺失也许源于作者着力于使用自身句式技巧塑造权威的作者口吻(见节选 10)。

节选 10

Most cars' owner are not willing to afford this change, hence that they prefer to choose some public transportation like bus, subway or sharing bicycles. So in some extent, the usage of cars will be decreased and the traffic congestions are likely to relief. (A-Topic: Traffic)

和模糊限制语缺失相似，强调语的使用也不如一位权威作者该展现的那样充分。例如程度状语和焦点副词使用都不够充分。其次，就自我提及语而言，文本中作者自我的重要表征自我提及语，尤其第一人称，如“I, my, me”等等，同样也出现较少(每篇作文平均 2 或 3 次)。最后，态度标记语诸如“agree, prefer”、情态动词的使用也远远不够充分(文中只用到 can 和 would)。

值得注意的是，对象 A 采用了大量的陈述声明句式，试图以一种事实陈述型口吻来呈现刻画一位权威的作者(见节选 11)，这也体现出 A 对雅思作者身份的个体构建特征。但此种作者权威性是否成功表现并被建立还有待进一步研究。

节选 11

They have paid the purchase tax and use tax for their cars, and their don't have good-paying, so this policy is not beneficial from them.

(A-Topic: Traffic)

In morden (modern) society, most adolescents lack of collective conscios, namely they have intense ego.

(A-Topic: Unpaid community service)

在跟踪采访中, 当问到“为什么要使用这么多的陈述声明式句式?”(见附录 2), A 表示“我认为这种风格看上去语言更正式, 更能说服读者”。此外, 研究者也观察到 A 在培训学习中有很高的投入度, 但性格稍显急躁。此种包含在自传式作者身份中的先天性格定势, 也许间接导致了其文本作者身份构建中的语用特征。

相比之下, 研究对象 B 的文本作者身份构建也有相似的特征: 极少使用自我提示语, 有 3 篇文章完全没有使用。具体而言, 除了文章中的立论, 其余文本均以旁观者的角度进行阐述(见节选 12)。

节选 12

The invention and spread of modern electronic inventions is not the reason for why people do less physical activities, but is the reason for the methods change of physical activities. (B-Topic: influence by technology)

因此, 两位研究对象似乎都高度肯定雅思 task 2 写作文本中避免使用自我提及语, 在跟踪采访中都同意“第一人称之类的用的越少, 你的作文就越学术越客观”的主观臆断, 且此臆断从未经过培训教师教授或证实。这种理所当然的臆断, 即共鸣了 Ivanic [16]认为自传式自我是作者身份构建中至关重要的原因: 对目标写文体特征自我认知是植根于作者过往的学习生活轨迹中的, 又佐证了 Hyland [21]的发现: 作者指示代词(authorial pronoun)的使用能够强化文本中的学术作者身份, 但很大程度上, 和成熟作者相比, 亚洲学生更倾向于减少作者指示代词及限定词(determiner)的使用, 同时也常常持有相对模糊的立场。

然而, 除了以上相似性, 两位研究对象在文本自我构建中也体现出显著不同: 相比 A, 对象 B 使用了较为多样的强调语和态度标记语(见节选 13)。

节选 13

It is really hard to look at everyone the same.

(B-Topic: Equality)

For instance, a student's attitude towards his classmates and teachers is definitely different.

(B-Topic: Assessment on teachers)

因此, 在这一层面上, 由于 Hyland [7]指出, 作者常借助强调语和态度标记语来加强对写作主题的参与度和与读者的联系, 所以一定程度上我们可以推断, 对象 B 此时构建出比 A 更为成熟的雅思写作作者身份。除此之外, 两位研究对象在采访中都明确自己清楚文章的读者是雅思考官, 这似乎表明在文本自我构建的读者认知这一层面, 两人都成功构建了作者身份。但后结构主义视角下的身份构建强调多变性、流动性, 因此两者的作者身份构建也是多维度的复杂变体, 如 B 在自传式写作中几乎对写作目标读者只字未提, 此种自相矛盾或许展示出在 B 的潜意识中对目标读者的认知被弱化了, 因在 Ivanic 对文本作者自我的定义中, 对目标读者的清楚认知是文本自我构建的重要的指标[16]。在此层面上, A 又似乎是一个更为成熟的作者, 因为其对目标读者有着更为全面的考量。在采访中, 相比 B 只关注如何表现语言技巧迎合考官的高分评分要求, A 关注到了目标读者的更多层面: “我会想到考官, 他们的性别、语言词汇偏好, 等等”。

6. 结论

本研究旨在探索、审视雅思应试作者身份的构建。正如后结构主义身份理论所定义的那样, 本案例研究中的雅思应试作者身份呈现出多维、多变、且和外界社会文化环境密切相连的特征。两位研究对象也在作者身份构建的不同层面, 展现出不同维度的相对成熟的作者自我。基于研究, 我们有理由推断雅

思写作中的应试作者身份构建受到作者自传式自我的极大影响。本研究的主要发现如图 1 所示, 尽管在两位研究对象的作者身份构建中, 自传式自我构建的特征为明显的家庭、应试导向及不同能动性, 且两位在文本自我构建中都避免使用自我提示语(尤其第一人称)和模糊限制语, 但同时也显现出更为错综复杂的差异性: A 是教师支配型的被动学习者和作者, 同时在作者身份构建中又体现出文本自我的挣扎和最终屈从于教师既成输入的自我矛盾性; B 则在整个研究期间都表现出明显的作者自我意识, 选择自己主导而非盲从教师, 看重写作语用能力而非应试, 但同时也在表层上隐藏对应试的关注。其次, B 相对强大的作者自我看起来似乎并未诱发出相对满意的雅思写作实考表现。因为在语用基本正确的基础上, B 在日常作业中时常无法以满意的可读性表达自己的观点(见 5), 最终获得实考写作 5.5 分。

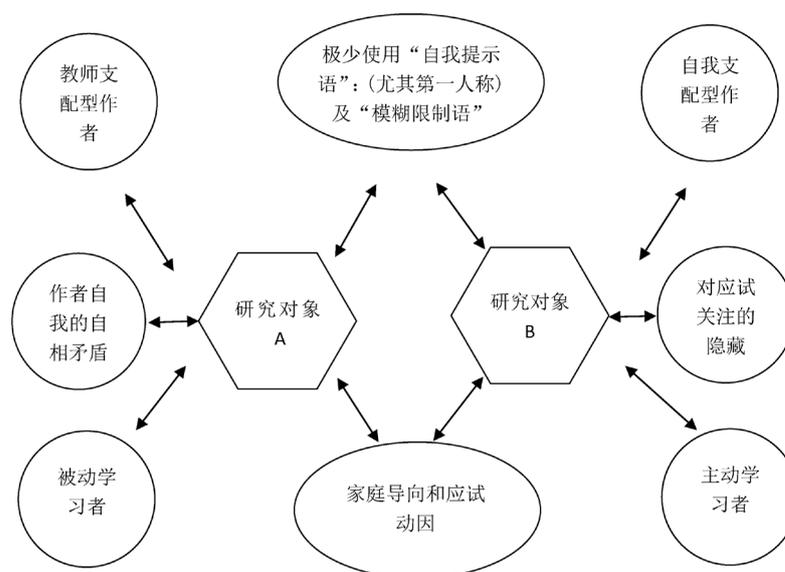


Figure 1. Summary of findings
图 1. 研究发现图示

7. 教学意义及研究局限

本研究的教學意义主要有三个层面。第一, 后结构主义身份理论框架下的研究发现提醒雅思写作教师在实施教学时, 应该加大对學生相关社会文化环境的关注。具体来说, 应该对其过往的学习生活特征及轨迹有一定的了解, 从而诊断出最佳的个体教学策略。第二, 本研究中两位研究对象在构建雅思应试作者身份时所表现出来的矛盾性, 提醒教师作者身份是动态多变且多维度的, 这就要求教师要从全局观的视野来审视雅思写作教学。最后, 研究中两位研究对象体现出的对雅思 task 2 语体特征的自我定义值得教师关注并进行进一步研究。

本案例研究选取特定雅思课程的整个时段(四个月), 研究时间较短, 某些身份构建中的深度因素可能存在呈现不充分的情况。同时, 两位研究对象为自愿参加研究, 所以某些表现可能具备偶然性。再次, 由于班级规模限制, 样本数量较少, 对象的性别单一, 教育层次虽不同但不具备代表性, 等等此类因素对作者身份构建都有一定影响。最后, 研究中发现的对象 A 主观偏爱使用陈述声明句式来构建作者的权威性, 但此种权威性构建的成功与否, 还有待进一步从读者角度或文体理论角度来进行研究验证。

致 谢

感谢新东方云南学校国外部雅思项目组的全力支持, 本研究才得以顺利完成。

参考文献

- [1] Ricento, T. (2005) Consideration of Identity L2 Learning. In: Hinkel, E., Ed., *Handbook of Research on Second Language Teaching and Learning*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, 895-911.
- [2] Norton, B. and McKinney, C. (2011) An Identity Approach to Second Language Acquisition. In: Atkinson, D., Ed., *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, Routledge, New York, 73-94.
- [3] Gu, M.M. (2010) Identities Constructed in Difference: English Language Learners in China. *Journal of Pragmatics*, **42**, 139-152. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.06.006>
- [4] Kim, N.H. (2017) A Study on Adult Learners' IELTS Preparation from an English-Mediated Identity Perspective. *Korea Journal of English Language and Linguistics*, **17**, 603-630.
- [5] Norton, B. and Toohey, K. (2011) Identity, Language Learning, and Social Change. *Language Teaching*, **44**, 412-446. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000309>
- [6] British Council (2017, 2018) 《中国大陆地区雅思考试学术表现白皮书》. https://www.chinaielts.org/white_paper_2017.html
- [7] Hyland, K. (2005) Stance and Engagement: A Model of Interaction in Academic Discourse. *Discourse Studies*, **7**, 173-192. <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
- [8] Norton, B. (1997) Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, **31**, 409-429. <https://doi.org/10.2307/3587831>
- [9] Norton, B. (2000) *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Pearson Education, Longman, Harlow.
- [10] Hyland, K. (2002) Options of Identity in Academic Writing. *ELT Journal*, **56**, 351-358. <https://doi.org/10.1093/elt/56.4.351>
- [11] Hyland, K. (2015) Genre, Disciplined Identity. *Journal of English for Academic Purposes*, **19**, 32-47. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.05.010>
- [12] Green, A. (2005) EAP Study Recommendations and Score Gains on the IELTS Academic Writing Test. *Assessing Writing*, **10**, 44-60. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2005.02.002>
- [13] Chan, S., Bax, S. and Weir, C. (2018) Researching the Comparability of Paper-Based and Computer-Based Delivery in a High-Stakes Writing Test. *Assessing Writing*, **36**, 32-48. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2018.03.008>
- [14] Rea-Dickins, P., Kiely, P. and Yu, G.X. (2005) Student Identity, Learning and Progression: The Affective and Academic Impact of IELTS on "Successful" Candidates. IELTS Research Report, Vol. 7, 1-78.
- [15] Isik-Tas, E.E. (2018) Nominal Stance Construction in IELTS Tests. *Journal of English for Academic Purposes*, **34**, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.02.004>
- [16] Ivancic, R. (1998) *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, PA. <https://doi.org/10.1075/swll.5>
- [17] O'Brien, J. (1993) Action Research through Stimulated Recall. *Research in Science Education*, **23**, 214-221. <https://doi.org/10.1007/BF02357063>
- [18] Anderson, B. (1991) *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso, New York.
- [19] Norton, B. (1995) Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, **29**, 9-31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- [20] Gardner, R.C. and Macintyre, P.D. (1993) A Student's Contributions to Second-Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching*, **26**, 1-11. <https://doi.org/10.1017/S0261444800000045>
- [21] Hyland, K. (2002) Authority and Invisibility: Authorial Identity in Academic Writing. *Journal of Pragmatics*, **34**, 1091-1112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)

附录 1: 刺激回想式采访问题(部分)

1. 雅思考试时, 以前学过的知识对你的写作有什么影响? (展示国内高中英语教材)
 2. 你认为以前的什么环境和经历对你的雅思写作考试有影响?
 3. 你如何在这次考试中表达“我”这个概念?
 4. 在雅思写作、此次考试中, 你如何表达你的观点? (有什么习惯、个人风格、偏爱、等等)? (展示雅思实考时用的铅笔和的答题纸)
 5. 你用什么样的写作方式展示你是个作者?
 6. 考试时, 你认为你写的观点自己都认可嘛? 有没有是你构思的但是自己不太认可的?
 7. 你知道谁是你雅思作文的读者吗? 如果知道, 为什么你觉得这样写他们读起来就会满意?
 8. 考试时, 写作有没有受到什么因素的影响? 你清楚自己写作的目的吗?
 9. 你思考过雅思写作考试和你未来计划之间的关系吗? 如果有, 是什么?
 10. 你觉得你是一个好的雅思作者吗? 为什么? (展示雅思写作评分标准)一个好的雅思作者应该具备什么?
 11. 在写作考试中, 表达自我和说服读者, 哪一个更重要? 为什么?
 12. 在写作考试中有遇到思维冲突的情况吗? 比如和老师教的不一致。如果有, 你是怎么处理的? 为什么这么处理?
- (其余为开放讨论)

附录 2 跟踪采访问题(部分)

1. 在你的文章里, 为什么第一人称这么少?
 2. 之前采访中, 你提到就学习雅思写作来说, 你主要是为了培养英语实用能力, 但为什么在课堂上你频繁提到考试和分数? 同样为什么自传写作里你几乎没提到应试?
 3. 问什么在文章里写这么多陈述声明的事实型句式?
- (其余为开放讨论)