

# 雅思写作“一对一”课堂中教师指令选择与学生作文修订的互动

## ——“写作中心研究”理论视域下的案例研究

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: 2021年6月18日; 录用日期: 2021年8月23日; 发布日期: 2021年8月30日

### 摘要

本案例研究在二语写作领域中“写作中心研究”理论视域下,以国内某教育培训学校中雅思写作“一对一”课程及其学生为研究案例,使用质性研究方法(课堂教学笔记、学生作文及其改稿文本分析、跟踪采访)收集数据,探索、讨论了“直接型”教学指令(directive)及“间接型”教学指令(non-directive)的使用与学生作文修改活动之间的互动。研究发现:1)“直接型”教学指令对写作中形式知识的教学及激发学生形式修改方面有着较为明显的积极作用;2)虽然“间接型”教学指令在雅思写作任务2(学术类)的构思教学中能够促进教学互动的深度,并在一定程度上可激发学生文修改活动的意愿及能动性,但在形式知识教学及形式修改方面则适得其反,且在文本修改实践中,二语习得及二语使用的介入使得此种指令有可能增加学生的写作焦虑和迷茫。此种焦虑和迷茫,甚至有压倒修改能动性的可能,从而使学生放弃修改活动。

### 关键词

“写作中心研究”理论,“直接型”教学用语,“间接型”教学用语,作文修改

# Interaction between Teachers' Option on Pedagogical Directives and Students' Revision in “One-on-One” Classes of IELTS Writing

## —A Case Study under “Writing Center Research” Theory

Jie Liu

## Abstract

Within the domain of Second Language Writing, the present study, taking IELTS “One-on-One” writing classes with students enrolled at a certain Chinese education training school as a study case, brings “Writing Center Research” theory as a lens to check and discuss how “directive” and “non-directive” pedagogical instruction may resonate with revision activities by subjects. The study employs notes of class teaching activities, textual analysis on students’ essays and revisions, as well as follow-up interviews for collecting diverse data. The findings indicate: 1) “Directive” instruction may play a positive role in teaching form knowledge of language as well as impacting students’ willingness and agency to revise; 2) Though “non-directive” instruction seemingly enables the teacher-student interaction deeply in the aspect of teaching ideation of writing task 2 of IELTS (Academic), such instruction is likely to increase students’ anxiety and perplexity in EFL writing, even with the possibility of overwhelming their revision agency and consequently making them abandon attempts to revise.

## Keywords

“Writing Center Research” Theory, “Directive” Pedagogical Instruction, “Non-Directive” Pedagogical Instruction, Revision

Copyright © 2021 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. 引言

写作中心(writing center)是国外高校功能部门设置中重要且重要的组成部分, 它即是一个可以为任何一位具有不同文化背景、不同写作技能水平的写作者(包括一语或二语写作者)提供不同类型写作辅助(学术、专业等)的实体平台, 也是一种以过程为导向的、协作型写作学习[1]的系统理念[2]。此种理念认为, 写作辅导教师(tutor)与目标辅导学生(tutee)间的教学互动是一个共同构建知识的过程。追根溯源, 写作中心机制的雏形深受十九世纪末“以课堂为基础的实验室”方法(classroom-based laboratory method)的影响[2], 且长期以来被定义为对课堂教学的补充[3]。对于二语写作的学习者来说, 写作中心可以让其在培养发展自身写作技巧的过程中学习目标语言和元语言知识[4] [5]。此类写作中心常采用“一对一”谈话, “教师 + 学生”会议等方式进行相关教学、辅导活动, 且此种教学方式的益处也得到了相关实证研究的支持。例如这种密集的、能赋予学习者主观意识语言特征的、以写作为主题的一对一谈话, 可以进一步促进学习者的二语写作学习[6]。总之, 在很大程度上, 写作中心的基本功能设置和其常见的教学辅导方式与当下大部分雅思培训项目中“一对一”课程教学有较大契合度, 特别是两者均高度重视、广泛采用“一对一”谈话式教学(无论线上还是线下)。此种面对面的、需要高参与度的交流, 具备自身独特的交流特征, 因此也具备相应的宏观研究意义。

与二语写作相关的写作中心研究(writing center research)领域中, 教学指令的选择是该领域的两个核心研究问题之一[2], 即在何种程度上此种教学辅导应为直接指令型(directive, 以下简称“直接型”)还是间接指令型(non-directive, 以下简称“间接型”)? 通俗来说, 即在相关写作教学辅导活动中, 教师应该直接向学生发出明确的教学指示(授人以鱼), 如“这个表达你应该修改为……”, 还是应间接引导、启发学生进行自主探索过程, 从而得出自己的问题解决途径和结果(授人以渔), 如“你觉得这个表达是不是不够恰当? 你觉得该怎么办?”。不可否认, 教学指令的选择与实施是“一对一”雅思写作课堂最重要的教学互动方式之一, 而此类教学环境下相关研究的缺失却显而易见; 再者, 侧重“一对一”或面对面交流变量的交际理论或多或少都弱化了对写作教学这一层面的考量。因此, 在教学互动这一层面上, 嫁接写作中心研究理论于雅思写作“一对一”课堂就具备较高的理论指导性和契合度。除此之外, 学生作文修订(revision)是写作研究与教学领域中必不可少的组成部分, 是其历史长期发展的结果[7]。作文修订是指学生在接受写作导师教学后, 对自己写作产品的修正与改进, 是写作中心教学活动中不可缺少的部分, 是学生对特定教学内容重要的内省活动和知识内化过程。

因此, 基于上文, 我们有理由推测在既有研究环境下的雅思写作“一对一”课堂教学中, 作为最主要的与学生教学互动方式之一, 教师对教学指令方法的不同选择势必会激发学生产生不同的回应和学习决策, 进而影响学生对其作文修订、内化写作教学知识的学习动机与效能。在此意义上, 以写作中心研究理论为视角, 探索在雅思“一对一”写作课堂环境下, 教师发出的不同教学指令与学生作文修改实践之间有何互动就具备了即时的理论研究意义及现实教改意义。同时, 因教学日程的限制, 本研究环境下的学生作文修改常以延伸到课堂之外的方式进行, 这样也使得修改活动的过程难以得到教师有效的探查与评估, 且只从二次或多次提交的修订作文中, 教师难以有效诊断学生对于面谈教学过程中提出的问题到底做到了何种程度上的内化。因此, 学生在接受教师课堂教学指令后, 是否有效地、或在多大程度上进行了何种有效的作文修改活动, 也具备重要的理论研究和实践研究意义。

## 2. 文献综述

### 2.1. “直接型”与“间接型”教学方法

在写作中心研究领域, “直接型”与“间接型”教学辅导形式最初被认为是一对互相排斥的概念, 即呈现出一组互相对立的个体关系[8] [9]。从本质上来说, “直接型”教学是以教师为中心的、以产出为导向为主的方法, 主要着眼于学生写作文本的错误纠正, 间或满足机构层级要求的特定领域的知识教学[10]。相比之下, “间接型”教学主要指以学生为中心的、教师不横加干预的、基于写作过程的方法。此法要求教师成为学生的学习伙伴, 避免直接性输入, 从而建立学生作者的信心, 使其参与到写作实践中从而习得更为高效的写作策略[2]。

起初, “直接型”教学因其看似违背了写作中心“以学生为中心”的教学导向而备受质疑。尤其对于自身未具备足够知识来修正写作错误的学生来说, 此种方法的价值仍值得商榷[11]。因此“间接型”教学在初期的相关学术领域风头渐盛, 其“以学生为中心”的特质得到了足够肯定。然而, Powers [12]通过对比 L1 (First Language)学生和 L2 (Second Language)学生参加写作中心教学而表现出的表面类似实则不同的目的, 指出长久备受中心导师青睐的“间接型”教学在面对 ESL (English as Second Language)学生作者时有明显的不恰当性, 并指出在此环境下, 中心教师在对学生的面谈辅导中, 其角色更倾向于一个采用直接教学方法的知识信息传递者(informant), 而不是一个看重“间接型”教学的协作者(collaborator)。后来, 在相关的学术讨论中, 基于更好的满足 L2 学生的写作需求, 风向开始转向对“直接型”教学法的承认和对灵活调整型教学辅导的提倡。“直接型”和“间接型”教学方法的矛盾性对立被打破。更多学

者赞同两者不是矛盾对立的关系,正如 Clark [13]指出两者统一在写作中心的教学过程中,是一个连续体(continuum),在此期间教师的角色与方法选择是随着学生具体需求变化而调整的。

## 2.2. 作文修订

作文修订是一种问题导向的过程[14]。有的学者[15][16][17]认为,作文修订是一种兼具内外表征的、以目标为导向的过程:即是作者反思既有写作产品的过程,也是其思考如何修改并付诸实践的过程。在此过程中,二语学生作者无论对写作的形式知识(form knowledge)还是意义知识(meaning knowledge)都因反思和修订实践而有了更深层次的理解,从而进一步发展了二语写作能力并内化了写作知识与技巧。无论对作文修订如何定义,相关学术讨论对其在 1) 内化写作教学知识方面的有效性和 2) 通过作者自身内省提高写作能力这两方面并无异议。本研究中,作文修正指由教师使用两种教学指令进行写作教学而激发的、学生有意或无意的、针对其写作活动的修正反应或行为,包括学生做出的切实修改实践活动(如修改写作语言修辞;为了修改查找资料、寻求其他社会文化资源帮助等),也包括其对自身写作活动在思想上的反思和写作意识的修正(如总结修订自身语言、构思等方面的经验;评估备选修正资源的能力和决策力等)。

## 3. 研究设计与研究方法

宏观来说,本案例研究结合行动研究的部分特质,以研究者自身教学的雅思写作“一对一”课程教学为研究环境,以课程中的学生及其作文、作文修改活动为研究对象,开展质性研究。微观来说,本研究以研究者自身教学的雅思写作“一对一”课程中,两位英语原始基础能力均为中等水平的学生为研究对象(以下简称为 S1、S2, S1 实考 CET-4 487 分, S2 CET-4 458 分),采用三种研究方法收集数据: 1) 针对课堂教学中的作文修订讲解部分进行视频录制,之后研究者回看并形成视频观看笔记,主要目的在于课后观察、记录、分析在分别使用“直接型”与“间接型”教学指令时学生的具体反应及学生对特定指令的适时回答; 2) 在分别使用两种教学指令的教学情境中,对研究对象作文及其改稿进行文本分析; 3) 跟踪采访: 在 1) 和 2) 初步分析发现的基础上,以采访探索学生对两种教学指令方法所做反应、回答(课堂教学)和修订实践活动中所做选择(作文及其改稿对比)的具体原因,目的在于佐证前两种数据分析结果。

行动研究方法的部分特质也包含在本研究中:研究实施过程中,根据前一次视频数据及其笔记的分析结果,研究者对下一次讲解作文修订的教学指令方法进行灵活调整,例如针对学术类写作任务 2 的写作构思教学,在恰当的时机增加或减少“直接型”教学等。也就是说,研究者在必要的情况下,可根据教学实情随时对教学指令做出灵活调整。

## 4. 数据收集与分析

最终,本研究完成了对应视频录制及笔记,收集两位研究对象作文及改稿共 19 篇(包含学术类任务 1 和任务 2),完成了两次跟踪采访。

### 4.1. 视频数据分析

视频数据的分析旨在以笔记形式记录研究对象对于“直接型”和“间接型”两种教学指令的直观反应及其对学生修改意愿、修改活动的影响。在很大程度上,两位研究对象对“间接型”的教学指令反应随具体教学内容而变化。首先,此种教学指令在雅思写作任务 2(学术类)的构思教学方面,学生表示可以快速理解教师的“间接型”指令,并能及时输出自己的构思过程与结果: S1 能够具体指出某特定论点的表述问题在于语言表达,同时自动输出相应原因的解释; S2 则表达了对该论点模糊的疑虑(见节选 1)。

### 节选 1. (视频笔记)

(T = Teacher as researcher; S1 = Student No. 1; S2 = Student No. 2; 下同)

T: 你觉得“学生评价老师这种活动可以促进教师的教学”这个论点怎么样? 需不需要改一改?

S1: 我觉得这个观点道理, 但是表达上不是很准确, 应该要改一下... 因为学生的评价不一定客观, 如果结果都不客观, 就谈不上改进老师的教学。

S2: 是的, 我觉得没有问题, 但似乎觉得这个点哪里有点不恰当。好像是“改进教学”这个点, 我觉得是不是有点模糊, 因为这两个(点)好像没有直接的联系, 但我不太确定, 也不知道怎么去改进, 多想想再改。

姑且不论两位学生对教师“间接型”教学指令的反应异同, 基于节选 1, 一定程度上我们可以推测, “间接型”教学指令在写作构思教学上, 能够增强学生(尤其 S1)对指令回应的矢量, 从而在师生互动的深度上更进一步, 即学生在直接回应教师问题的同时, 展现出对自身立论的自动探索(S1)和对自身知识能力不足的意识(S2), 同时也表现出了明显的修改意愿。在此意义上, 学生的写作学习能动性似乎以一种潜意识的方式被“间接型”教学指令激发出来了。

然而, 在写作任务 1 (学术类)的教学中, “间接型”教学用语似乎会引发学生的困惑。根据视频数据的笔记, 当教师发出如“(作业里)你写的细节太多了, 你觉得这个线图里最上面的线怎么选择要写的信息是最佳的?”(见附录一)之类的“间接型”教学指示时, 两个学生均显露出迷茫的神情, 而这也学生的答案(S1 现场未作答; S2 作答)及相应的跟踪采访中得到了佐证(见节选 2):

### 节选 2.

S1: ...我听懂问题了, 但是感觉有点泛, 明白(这条线上的)某些点要挑出来, 但不知道如何入手修改。(跟踪采访)

S2: 应该先写最高和最低? 然后... 不对, 应该从起点开始吧因为有年份? 不太确定怎么改。(视频笔记)

节选 2 中学生的反应并不是个案, 鉴于篇幅限制, 本文不一一呈现。但此种“间接型”教学指令诱发的模糊反应和修改困惑, 似乎可以归因于此种教学指令方法太过基于母语使用者的特征, 不契合二语作者的习得特点[18], 亦可能归因于学生对目标写文体体裁(genre)的不熟悉, 即作者的前期储备知识中对写作任务 1 (学术类)文体体裁认知的匮乏阻碍了教师指令与学生习得活动间的有效互动。

再次, 在本研究环境中, “间接型”教学指令似乎对形式知识(form knowledge)教学的指导性偏弱, 同时也昭示其对二语作者可能有着与对一语作者截然不同的影响, 因此学生即便有修改意愿也无从实施。具体来说, 如节选 3 所示, 学生对教师指令没有立即直接做出互动反应, 而是教师再三启发后, 才给出了非常不确定的选择。对教学涉及的形式知识点, 也许因为自身的知识匮乏, 对教师“间接型”指令倍感压力, 如视频笔记显示 S2 在当时表露出较为明显的困惑甚至略微烦躁的表情反应(见节选 3):

### 节选 3. (视频笔记)

T: 那篇大作文作业(题为“博物馆是否应该免费”), 你觉不觉得句型过于单一了? 比如很多都是简单句, 能不能在原意不变的基础上给句型升级一下? 你觉得用什么复杂句好? 还有词汇, 口语表达比较多, 比如有很多 take、make 之类的, 你看有没有更好的选择?

S2: (沉默, 略显烦躁)

同时, 其在相应的采访里(见节选 4)也坦陈提到:

### 节选 4. (跟踪采访)

T: 为什么老师在讲解“博物馆是否免费”那篇作业的时候, 提到需要改进句法复杂度和词汇使用, 你的表情有

点不愉快?

S2: 我觉得好难, 我知道要改进语法, 用词, 比如多写点从句(复杂句), 但是我很困惑, 具体该怎么做, 完全没有头绪, 就觉得要修改的东西好多啊。当时老师越启发, 我的头脑越混乱……我从中学开始语法和词汇一致都不太好, 语法错误比较多, 用词也比较简单……真的, 我觉得我这两块太差了, 也许就是我(雅思)作文差的原因。

如节选 4 所示, S2 对自身语法(句法)知识匮乏的一再强调, 对自我英语语用水平从语法、词汇的负面评价再延伸扩大到对整个写作能力层面的否定, 在一定程度上表明了此种指令似乎会削弱学生的写作信心, 也揭示了此种教学指令以学生为中心、利于构建学生自信、利于学生习得更具产出性写作策略等优点, 似乎只适用于母语或一语作者(更关注语言意义而不是语言形式知识) [2], 而对于也强调语言形式知识培育的二语作者, 至少在本研究环境下, “间接型”教学指令似乎不利于构建作者在语言形式知识习得方面的写作信心。

相比之下, “直接型”教学指令似乎在此教学板块诱发出学生多样、甚至矛盾的互动反应。课程教学中, 研究者有意在恰当地时候把“直接型”教学指令代入相同的构思教学板块, 学生的反应要么是以自身方式表达了对修改的抵触和异议(S1: 见节选 5), 要么虽然表达了修改意愿, 但也只是对教师指令的机械回应或表示深受启发, 没有进一步的细节延伸(S2: 见节选 6)。

#### 节选 5. (视频笔记)

T: 父母作用的不同还有一个原因, 就是“不同的性别有不同的性格特征”导致的。

S1: 不是很明白, 那不同性别的特征也是文化长久以来影响形成的……

T: 文化这个点也对, 但是你上文写过了, “不同性别特征”可以算是第二个点。

S1: 我觉得是一个, 性别特征, 角色划分是不同文化给性别的不同定义。

T: 这么说也有一定道理, 但某些两性的既有先天特征, 如女性较为细心、感性, 男性 理性等包含在此范畴不太合适。

S1: 但也可以说女性偏感性和男性偏理性是不同文化背景的影响啊, 我的意思是参加的活动不同, 比如女性常常在文化里负责家庭, 就比较感性, 而男性常常在外, 需要做事, 就比较理性。

如节选 5 所示, S1 对教师在构思教学中的“直接型”指令表现出一定的抵触和异议。学生坚持两性先天特征是受文化影响的, 无法接受教师将其定义为此命题写作下的另一个平行论点。S1 也在对应的采访中表示“老师说的那个观点让我有一点难以接受, 父母的不同作用为什么会和文化没关系? 我觉得肯定有关系而且也不能分开。所以后面我的作文里也没有改这个点。”虽然学生似乎误解了教师指出的问题在于“文化”和“性别先天特征”应该是两个平行论点, 而不是两者到底有没有关联, 但这也从侧面解释了“直接型”教学指令对指令清晰度有着更高的要求, 否则更易于引发师生间信息传输的误解及引发学生对修改活动的抵触。其次, 值得我们关注的是, 案例中此种指令在构思教学上所引导出的师生互动呈现出对抗性更强、教学节奏更紧凑的思辩特征。如何利用此种节奏紧凑的思辩特征来更有效地促进任务 2 构思教学值得我们进一步关注。

#### 节选 6. (视频笔记)

T: (“广告的内容不真实, 会欺骗消费者”)这个观点不够明确且过于绝对, 改成“部分广告的内容过于夸张, 从而可能会欺骗消费者”。

S2: 好的。

T: 电脑游戏的优点其实还有可以让青少年玩家明确金钱方面的价值观, 即“no pain no gain”, 因为大部分游戏都需要做任务换金钱, 再换资源。

S2: .....我从来没想到过这个点, 听着很新颖, 后面会加进去(作文里)。

## 4.2. 学生作文及修改

衡量作文修改的最为常见的方法之一是由 Faigley 和 Witte [19] [20] 针对一语作者所设计的。此方法把作文修改分类为“表层修改”(surface revision, 下文改称为“形式修改”)及“基于文本的修改”(text-based revision, 下文改称为“意义修改”)。前者指未涉及意义变动的修改, 后者则相反。意义修改又分为微观(局部意义修改)及宏观(全文主旨)两个层次。在此种分类的基础上, 作者的修改活动常采用“添加”、“删除”、“排列”、“替换”、“合并”、“分散”等策略。虽然此方法为定量性质, 但本文旨在借助此方法的具体分类为框架来探查学生作文修改的具体表征, 而非对作文文本修改活动进行分类定量统计。

课堂教学中, 研究者分别使用“直接型”和“间接型”教学指令对两位学生的作文作业进行讲解, 之后要求学生进行修改。首先, “直接型”指令似乎对“形式修改”更为有效。图 1 展示了教师发出“直接型”教学指令后学生(S1)进行修改的过程, 包括学生在接受教学指令后自己进行的初次修改和在教师指导下的再次修改:

原文:

**More and more** tourists visit the museum because **the tour is fresh experience** to them.



教师指令1 (“直接型”):

“more and more” 这个表达比较口语化, 可以替换(此时讲解 “a growing number of” 等知识点); 句型相对冗长, 要改成简单句, 因为句意简单, 从句显得累赘。



学生修改 1:

**A growing number of** tourists visit the museum because **of the fresh experience** in it attracting them.



教师指令 2 (“直接型”):

其实可以把状语里的概念 “fresh experience” 明确一下并修改下词性为名词, 直接来做句子的主语, 你原来用的 “tourists” 变成宾语, 这样保留了原意且省掉了冗长的从句。另外 “attract” 也可以替换为 “appeal to”。



学生修改 2:

The freshness of experiencing a new culture in a local museum may appeal to a growing number of tourists.

**Figure 1.** An example of essay revision by S1 under “directive” instruction

**图 1.** “直接型” 教学指令下 S1 作文修改示例

如上图所示, 学生在接收教师“直接型”教学指令后, 可以正确快速地对形式知识进行替换, 尤其是对词汇表达替换的修改效率较高(如快速把 “more and more” 替换为 “a growing number of”), 然而句型表达的修改则较为迟疑且常常不到位。这或许是因为词汇替换和句型优化虽同属低阶关注(low-order concern), 但对于二语学习者来说, 后者常常涉及高阶关注(high-order concern) [2] 的构思调整、甚至重构。此点也颇具未来研究意义, 可为雅思写作教学课程设计及具体教学活动中, 词汇替换和句型升级等极为常见的教学板块如何在规定教学时长中科学配比提供依据。其次, “直接型”教学指令也激发了学生对

词汇表达替换的明显修改意愿。如节选 7 所示，学生在采访中表达了针对词汇表达替换的明显的修改意愿，肯定了此种教学用语能够“清晰指明所要修改的地方”并且“马上换了”，但对句型升级优化方面的修改则觉得“听懂了，但要修改又不知道怎么下手。”

### 节选 7. (采访)

T: 讲作文(题为“当地博物馆更受游客青睐”)的时候，老师直接指出你的词汇和句型需要替换、优化、升级，你的修改(见节选 7)中词汇表达替换修改得很快，但句型升级好像有点犹豫，能说说原因吗？

S1: 词汇表达的替换，我有时也觉得自己写得不好，因为觉得像 more and more 这样自己也用了很长时间，大家都这样写，也不新鲜，老师教的我觉得没写过，所以老师清晰指明了要修改的地方，我就马上换了……对于句型升级优化，老师指出的问题我听懂了，但要修改又不知道怎么下手。”

最后，在使用“直接型”教学指令的教学情境中，我们可以推断在学生的作文修改活动中，“替换”是最为常用也是学生修改意愿最为强烈的一种。同时，学生对作文的形式修改活动，如涉及句型调整优化等，则很大程度上会诱发意义修改层面的修改活动，如“添加”：图 1 中，从“because”引导的原因状语从句到“because of”引导的原因状语短语的句型调整优化中，学生新增了“attract”这一语义。

相比之下，“间接型”教学指令虽然对学生意义修改活动有一定激发作用，但本研究中，学生在此种教学指令下无论是对形式修改还是意义修改都体现出一定程度的困惑，甚至抵触。

作文题目：年轻人做领导还是年长者做领导  
学生原文主体第一段结构(四段式)：

... Firstly, **old leaders have more experience...** and second, **old people** are more stable than the young, for example, to deal with some **sharp challenges** of running companies.



教师指令 1 (“间接型”)：

你觉不觉得两个论点之间的层级关系，不太平衡、并列，你认为呢？两者间的逻辑有没有比“and second”更好的选择？还有，“have more experience”你觉得有没有更好的表达选择？“old”这个词有更好的选择吗？“sharp challenge”能不能进一步解释一下呢……



学生修改 1：

...Firstly, **aged leaders are with more experience...** and second, **the aged** are more stable than the young, for example, to deal with some **sharp challenges** of running companies.



教师指令 2 (“间接型”)：

两个论点间的关系，就像我们刚刚提到的……所以你保留了“and second”，仍然把他们看作是并列逻辑是不是不太合适？因为“有经验”是不是就可能造成“more stable”？；为什么会选择“aged”来替换“old”，你觉得恰当吗？能说说“are with more experience”比原来的“have more experience”好在哪里呢？



学生修改 2：

...Firstly, **elder leaders are equipped with more experience...** and second, **they** are more stable than the young, for example, to deal with some **sharp challenges** of running companies.

**Figure 2.** An example of essay revision by S2 under “non-directive” instruction

**图 2.** “间接型”教学指令下 S2 作文修改示例



如图 2 所示, 使用“间接型”教学指令的教学情境中, 学生对于修改导向较为困惑。一方面, 对于“形式修改”中的词汇替换, 学生在衡量自身词汇资源后选择了“aged”来替换“old”, “are with more experience”替换“have more experience”。究其为何如此替换, 课堂笔记中学生给出的答案为“印象里记得 aged 是年老的意思”; 用“are with experience”是因为“不知道别的替换了”, 并表示进行此种替换“有点摸不着头脑, 因为拿不准”。在此意义上, 我们可以推测, “间接型”教学指令会增加学生在形式修改方面的压力感, 增大学生评估自身语言选择并做出恰当选择的难度, 同时也佐证了视频笔记分析中, “间接型”教学指令对形式知识指导性偏弱的发现。另一方面, 如图 2 所示, 两次修改中, 学生都没有修改逻辑层级关系不当的“and second”, 及意义不明确的“sharp challenges”, 这也许反应出在高阶关注和意义修改方面, 学生对修改的困惑性已经压倒了主动学习的能动性, 从而产生了放弃修改的行为。虽然在对视频笔记的分析中, “间接型”教学指令对构思及修改意愿有着积极的影响, 但也由于二语习得及其使用活动的介入, 在文本修改时此种指令却让学生无所适从。

## 5. 结论

本案例研究是在二语写作领域中“写作中心研究”理论视域下, 以质性研究方法(基于课堂视频的笔记, 学生作文及其改稿的文本分析, 及跟踪访谈)探索、讨论了“直接型”及“间接型”教学指令在雅思写作“一对一”课程教学中与学生作文修改活动之间的互动。研究发现: 1) “直接型”教学指令对写作形式知识的教学及激发写作形式修改方面有着较为明显的积极作用, 例如指向的清晰性能够增强学生修改的意愿; 2) 虽然“间接型”教学指令在雅思写作任务 2 (学术类)的构思教学中有利于拓展教学互动的广度和深度, 如学生自发探索相关的知识领域, 并在一定程度上可激发学生作文修改的意愿及能动性, 但在形式知识教学及形式修改方面则适得其反。且在实际文本修改实践中, 二语习得及其使用的介入使得此种指令有可能增加学生的写作焦虑和迷茫, 此种焦虑和迷茫, 甚至有压倒修改能动性的可能, 从而放弃修改活动。

## 6. 教学启示及研究局限

本研究的教学启示主要有以下几个方面: 1) “间接型”教学指令在构思教学上的积极作用和其在形式知识教学及形式修改方面的消极影响, 提示未来研究和雅思写作教师需要认真思考此种教学指令适用的具体环境和具体对象, 需要关注、调节学生写作焦虑的层级水平, 不应使其压倒学生参与作文修改的能动性; 2) “直接型”教学指令虽如常规推测所想一般, 对写作形式知识教学和形式修改有积极作用, 但学生在此指令下对写作知识的内化程度仍然值得教师进一步关注。同时, 如上文所提, 在构思教学中, “直接型”教学指令所激发出的节奏更为紧凑、思辩对抗性更强的师生互动值得我们进一步去研究、探讨是否能在写作构思教学中, 合理使用此种特点来促进学生写作思辩能力的发展; 3) 两种教学指令在“一对一”课堂上如何平衡, 需要教师考虑如何在学生原始教育背景的基础上进一步明确细节配比。

本研究受客观条件所限, 样本较少。两位研究对象的英语写作水平基础差异不大, 先天性格定势、学习能动性等因素涵盖不广, 即样本代表性不足, 因此研究发现的主要作用是为教改、师训提供细节探索性证据, 而不是提供基于归纳大范围数据共性的发现。同时本研究文本数据受课程时长限制, 无法形成有效语料储存从而进行语料库分析。最后, 两种教学指令的发出, 不排除学生因母语水平差异而对教师同一指令产生不同的理解, 从而引导出不同的修改活动。

## 致 谢

感谢新东方教育科技集团云南学校雅思项目组的支持, 本研究才得以顺利完成。

## 参考文献

- [1] Lunsford, A. (1991) Collaboration, Control, and the Writing Center. *Writing Center Journal*, **12**, 3-10.
- [2] Severino, C. and Cogie, J. (2016) 21 Writing Centers and Second and Foreign Language Writers. In: Manchón, R.M. and Matsuda, P.K., Eds., *Handbook of Second and Foreign Language Writing*, De Gruyter Mouton, Berlin, Boston, 453-471. <https://doi.org/10.1515/9781614511335-024>
- [3] Bruffee, K. (1984) Peer Tutoring and the “Conversation of Mankind”. In: Olson, G., Ed., *Writing Centers: Theory and Administration*, National Council of Teachers of English, Urbana, 3-15.
- [4] Nakamura, S. (2010) Lexical Issues in Writing Center Tutorials with International and US Educated Multi-Cultural Writers. *Journal of Second Language Writing*, **19**, 95-113. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.01.001>
- [5] Severino, C. and Elizabeth, D. (2011) Empowering L2 Tutoring: A Case Study of a Second Language Writer’s Vocabulary Learning. *Writing Center Journal*, **31**, 25-54.
- [6] Schmidt, R. (1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, **11**, 129-158. <https://doi.org/10.1093/applin/11.2.129>
- [7] Gaillet, J. (1996) Revision. In Heilker, P. and Vandenberg, P., Eds., *Keywords in Composition Studies*, Heinemann, Portsmouth, 13-23.
- [8] Ashton-Jones, E. (1988) Asking the Right Question: A Heuristic for Tutors. *Writing Center Journal*, **9**, 29-36.
- [9] Brooks, J. (1991) Minimalist Tutoring: Making Students Do All the Work. *Writing Lab Newsletter*, **15**, 1-4.
- [10] Shamoon, L. and Burns, D. (1995) Critique of Pure Tutoring. *Writing Center Journal*, **15**, 134-151.
- [11] Clark, I. (1988) Collaboration and Ethics in Writing Center Pedagogy. *Writing Center Journal*, **9**, 3-12.
- [12] Powers, J. (1993) Rethinking Writing Center Conferencing Strategies for the ESL Writer. *Writing Center Journal*, **13**, 39-47.
- [13] Clark, I. (2001) Perspectives on the Directive/Non-Directive Continuum in the Writing Center. *Writing Center Journal*, **21**, 33-58.
- [14] Williams, J. (2004) Tutoring and Revision: Second Language Writers in the Writing Center. *Journal of Second Language Writing*, **13**, 173-201. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.009>
- [15] Scardamalia, M. and Bereiter, C. (1986) Research on Written Composition. In: Wittrock, C., Ed., *Handbook of Research on Teaching*, 3rd Edition, Macmillan, New York, 778-803.
- [16] Sommers, N. (1980) Revision Strategies of Student Writers and Experienced Writers. *College Composition and Communication*, **31**, 378-388. <https://doi.org/10.2307/356588>
- [17] Sommers, N. (1992) Between the Drafts. *College Composition and Communication*, **43**, 23-31. <https://doi.org/10.2307/357362>
- [18] Matsuda, P.K. (2012) Teaching Composition in the Multilingual World: Second Language Writing in Composition Studies. In: Ritter, K. and Matsuda, P.K., Eds., *Exploring Composition Studies: Sites, Issues, and Perspectives*, Utah State University Press, Logan, 36-51. <https://doi.org/10.2307/j.ctt4cgjsj.6>
- [19] Faigley, L. and Witte, S. (1981) Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, **32**, 400-414. <https://doi.org/10.2307/356602>
- [20] Faigley, L. and Witte, S. (1984) Measuring the Effects of Revision on Text Structure. In: Beach, R. and Bridwell, L., Eds., *New Directions in Composition Research*, Guildford Press, New York, 95-108.

---

## 附录一：采访问题

.....

1) (小作文作业里)你写的细节太多了,你觉得这个线图里最上面的线怎么选择要写的信息是最佳的?

2) 为什么老师在讲解“博物馆是否免费”那篇(大作文)作业的时候,提到需要改进句法复杂度和词汇使用,你的表情有点不愉快?

3) 讲作文(题为“当地博物馆更受游客青睐”)的时候,老师直接指出你的词汇和句型需要替换、优化、升级,你的修改(见节选 7)中词汇表达替换修改得很快,但句型升级好像有点犹豫,能说说原因吗?

.....