

# 雅思写作教师教学认知调查

## ——“Learning to Write”视域下的案例研究

刘 洁<sup>1</sup>, 郭 帆<sup>2</sup>

<sup>1</sup>云南民族大学外国语学院, 云南 昆明

<sup>2</sup>新东方云南学校雅思项目, 云南 昆明

Email: 516361354@qq.com, guofan3@xdf.cn

收稿日期: 2021年4月19日; 录用日期: 2021年5月12日; 发布日期: 2021年5月31日

### 摘 要

在“learning to write”视域下,本质性案例研究以Hyland提出的二语写作中五个知识维度为理论框架,采用问卷调查及课堂观察,揭示了某培训机构中雅思写作教师的教学认知情况。同时,基于研究发现,研究者也提出了对雅思写作教师培训、教研的建议及教学启示。研究发现,1) 所有研究对象对“内容知识”维度的教学认知相对充分,且自身在教学实践中也相对侧重;2) 所有研究对象对“体裁知识”这一维度在理论层面上的主观认知较为模糊甚至明显匮乏,但在具体教学实践中却有个体化、碎片化的实践体现。同时,对“环境知识”这一维度的认知也相对匮乏,如对目标读者定位的不全面和对写作背景文化偏向的不了解;3) 虽有个体倚重方向的差异,研究对象对“系统知识”和“过程知识”的教学认知相对充分。除此之外,基于研究发现,相关教师、教学培训启示也进一步在文中进行了阐述。

### 关键词

Learning to Write, 雅思写作, 教学认知

# Investigating Pedagogical Knowledge of IELTS Writing Teachers

## —A Case Study from a Learning-to-Write Perspective

Jie Liu<sup>1</sup>, Fan Guo<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Foreign Language School of Yunnan Minzu University, Kunming Yunnan

<sup>2</sup>IELTS Department, Yunnan School, New Oriental Education & Technology Group, Kunming Yunnan

Email: 516361354@qq.com, guofan3@xdf.cn

Received: Apr. 19<sup>th</sup>, 2021; accepted: May 12<sup>th</sup>, 2021; published: May 31<sup>st</sup>, 2021

文章引用: 刘洁, 郭帆. 雅思写作教师教学认知调查[J]. 国外英语考试教学与研究, 2021, 3(2): 39-48.

DOI: 10.12677/oetpr.2021.32006

## Abstract

Under the umbrella of “Learning to write” and with the Hyland’s conceptualization on five dimensions of L2 writing teachers’ knowledge, the qualitative case study employs online survey and observation in class to map out the pedagogical knowledge terrain of IELTS writing teachers in a certain IELTS training school. Additionally, based upon the findings, the researcher also proposes the corresponding pedagogical implications for teacher training and lesson planning of IELTS submodule in writing. The findings show 1) All subjects are adequately-informed of “content knowledge” and correspondingly prioritize the relevant pedagogical praxis; 2) All subjects are inadequately cognizant or even poorly-informed of “genre knowledge” dimension at a theoretical level, whereas the individualized and fractional practical evidences under such dimension are detectable in the concrete pedagogical praxis. Also, the deficiency in “context knowledge” is obvious, such as failures to locate all target readers and adequately understand the background cultural preference for writing; 3) Though with discrepant preference, the subjects are equipped with relatively adequate knowledge in “system knowledge” and “process knowledge”. Besides, the pedagogical implications for teacher training in IELTS writing are also further discussed in the article on the basis of findings.

## Keywords

Learning to Write, IELTS Writing, Pedagogical Knowledge

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

近年来, 二语写作以多样丰富的形式或体现于学术、专业出版物, 或内含于教师证书及研究学位要求中[1]。然而, 二语写作领域中由于研究、教学环境的动态性和复杂性, 仍需相关研究去探索在丰富的社会文化环境下, 多样的研究参与者二语写作能力如何得到有效的培养与持续生长。在此环境下, 本研究的即时研究意义主要基于三个宏观因素: 一, 由中国学生强盛的留学及国内入学、就职需求所推动的雅思考生数量日益攀升和相关培训机构的壮大; 二, 无论学术类还是培训类, 中国雅思考生写作能力表现历年来一直徘徊在国际平均水平附近[2]; 三, 绝大部分雅思写作教师日常教学普遍注重应试策略、应试能力教学等相对单一的教学导向。

本研究以“Learning to write”(“学习写作”, 以下简称“LW”)为研究视角, 旨在调查案例中雅思写作教师的教学认知情况, 并在实证数据的分析基础上提出相应的教师培训、教学启示。本研究中, LW和“认知”是两个关键概念。首先, “Learning to write”可简单解释为“学习写作”, 相较于二语写作两个基本维度中的另一个“Writing to learn”(强调通过写作学习除写作外的学科知识), LW主要着眼于二语使用者如何通过写作表达自我的方式[3]。在此意义上, LW更加强调探索二语作者是如何学习写作的, 即关注其形成书面语篇的方式、策略的选择、资源的组合等相对传统的二语教学维度, 常采用类似“构思-草稿-修改-写作”的模式[4], 因此更为契合中国绝大部分雅思培训项目的教学实情及导向, 也是本研究选择该理论视域的原因。其次, 另一个关键概念“认知”的基本含义为“认识”或“知晓”。关于二语语言习得及语用中的认知, 相当一部分研究是从认知语言学, 心理语言学的角度去探讨这一概念。然而, 这些研究的主要出发点在于二语作者本身, 与本研究中教授二语写作的认知主体教师有明显

差别。教师认知, 广义上是对教师身份下对其心智行为的统称, 涵盖影响教师信念、决策、知识等因素[5]。本研究关注的教师认知为教师的教学认知(知识), 主要指教师认知中最为核心与基础的教师知识认知, 这也是由本研究的研究目的和案例中雅思写作教学学情决定的。其次, 本研究的理论框架并非源自认知心理学, 而是基于 Shulman 所构建的教师基础知识(knowledge base)的分类[6], 并在 LW 视域下由 Hyland 进一步细化至二语写作领域[4]。

## 2. 文献综述

### 2.1. LW 视域下的二语写作

传统 LW 视域下的二语写作主要针对作者, 写作文本, 及读者三个主要维度展开研究。作者维度主要集中在如何挖掘、调查作者本身的写作行为表现, 其中过程教学法备受推崇; 文本维度主要体现于语言形式解码及体裁教学法; 读者维度则主要聚焦于作者与读者间的互动。鉴于 LW 领域涵盖甚广, 下文文献回顾主要着力于案例中雅思写作教学轨迹与该领域中呼应之处。

首先, LW 对作者的关注度相对较大。如许多研究着眼于调查优秀的作者写作时的行为特质及把此类特质教授给二语学习者[7] [8]。此视角下, 写作被视为一种解决问题的活动, 写作教师常采用如过程教学法来发展学生的元认知知识, 如写作中学生对具体写作、修改策略及写作后对反馈思考的能力[4]。此种侧重和目前本案例中的雅思写作日常教学轨迹是大比例重合的。虽然过程教学法一定程度上因重视二语作者的个人特性、忽略写作活动的社会文化本质而被一些学者诟病[9], 且其所侧重的鼓励作者有信心自由表达自我常常也会因未提供明确的指引而使作者迷茫于各种不同的写作题材中[4], 但在雅思写作教学环境下, 此种不足可被考试的应试单一性和教师教学的明确指向性弥补。另外, 虽然教师对写作过程技巧的教学已被证实能改进学生写作水平[10], 但一些学者也指出此种教学的优势在不同环境之下有时也各自为政、难以统一[11]。此类研究中互相抵触的发现也从侧面印证了本研究的理论意义, 即从教师认知角度去正面审视、侧面验证案例中现行教学法的效度优势。

从写作文本角度来看, LW 视域下的二语写作很大程度上把写作视为一种实质的产品, 一种直白的文字呈现[12]。此视角下大量的研究都着眼于对写作中语言的形式特征、语义构成的解码, 例如通过计算学生作文中词素、单词、从句的使用数量来衡量他们的语言进步情况[13]。这种对语言形式特征的研究倾向, 与案例中雅思写作教学的侧重也是大面积重叠的, 即都注重语言形式知识的建构、习得。

就读者角度而言, LW 视域下, 写作主要涉及作者与读者的互动, 即作者主动假设读者的认可与期待, 读者也反过来推测作者的写作活动意图[4]。在本案例中, 作文的初始读者是学生及教师, 最终读者是雅思考官, 两者间关系明确。因此雅思教师对此部分的认知也尤为重要。

### 2.2. 教师认知与研究理论框架

教师认知(teacher cognition)的相关研究始于 20 世纪 80 年代的通识教育领域(general education) [14]。Elbaz 于 1983 年首先展开了对教师实践性知识的研究[15]。在通识教育领域中, 最具代表性的教师认知研究之一为斯坦福大学的 Shulman 历时三年的研究。该研究通过追踪观察年轻教师从师范生到新手老师的发展轨迹, 与老教师案例进行对比, 提出教师认知中的教师基础知识(knowledge base)并将其分为七个类别: 1) 内容知识(主要指学科主题知识); 2) 课程知识(主要指对特定材料、课程项目等工具型知识); 3) 通用教学知识(主要指跨学科通用的课堂组织、管理的广义原则或策略); 4) 学习者知识(主要指对学生的背景、特点等的了解); 5) 教学内容知识(主要指教师独特的教学内容与教学法的混合体以及教师自身独特的专业理解形式); 6) 教育环境知识(主要指教师对工作、教学环境、学校管理、所处团体、文化环境等的理解); 7) 教育目标、价值关的相关知识(主要指教师的既成教育理念、信念等) [6]。

Shulman 关于教师认知的知识分类在其后历经国内外学者修改提炼, 且其在教师认知研究领域的基础地位也不可否认。然而, 只就本研究而言, 该分类虽具备重要的基础原理层面上的契合度, 但因归属于横跨学科间的共性研究, 所以稍显笼统, 涵盖过广, 对确立本研究中雅思写作教师认知的具体维度缺乏明确具体的理论指引。基于此点不足, 本研究理论框架在参考该分类的基础上, 主要以 LW 视域下二语写作研究中 Hyland 提出的五个主要知识维度来调查雅思写作教师的教学认知, 即内容知识(content knowledge)、系统知识(system knowledge)、过程知识(process knowledge)、体裁知识(genre knowledge)、以及环境知识(context knowledge) [4]。内容知识指写作文本所应对的主题相关的知识与概念, 如教师对写作目标命题的前期知识储备、基于个体经验对命题的诠释等; 系统知识指句法、词汇及恰当的用语习惯, 即传统意义上对写作语言、语用知识的专业认识与能力; 过程知识指如何准备、实施具体写作教学活动的知识, 即教学实践层面上的备课、讲课、课后教学活动及实施流程等; 体裁知识指在特定环境下体裁的交流目标和特定重要性, 如教师对目标写作文体共有特征的理论认知, 对此种特征与具体教学实践如何产生关联的认知; 环境知识则是指读者的期待、文化偏向性和相关文本资料, 通俗来说, 即教师如何定位作文的读者, 如何看待写作活动所处的宏、微观社会文化环境(偏向)与具体教学实践的互动, 以及如何整合利用特定教学环境中多样化的教学资源。该五个维度和 Shulman 的理论有较高的契合度, 或者说前者是后者的延伸与细化, 两者间有动态且重叠式的呼应。在此基础上, 本研究中的雅思写作教师认知的具体讨论范畴得到了有效确立。

### 2.3. 相关研究

在通识教育领域(general education)中, 不乏优秀的教师认知研究。如 Borg 通过课堂观察与跟踪访谈调查 ESL (English as a Second Language)教师关于语法教学的教师认知、理念及行为并发现, 该教师有让学生分析错误、归纳语法规则等特定个人行为[16]; Tsui 通过课堂观察、深度访谈、教师文本分析, 调查了四名香港 ESL 教师的职业专长及发展, 最终发现教师专长是统一不可分割的知识综合体, 教师专业性强弱关键在于对教学行为有着独特的感知与理解[17]。

虽然此类研究以相互佐证的研究方法提供了教师认知领域可信的实证数据, 但都集中在二语习得领域。在二语写作领域, 相关认知研究主要集中在元认知理论框架下的作者角度, 对教师认知研究则相对较少。且就算有教师角度的研究, 也主要集中在课程相关领域和教师信念领域, 如 Tsui 开展研究调查香港一名试图在学校推广写作过程教学法的 ESL 教师的教师认知, 重点调查了在推广过程中遭遇具体困难和挑战时, 此种教师认知又是如何改变的。结果发现学校机构与课程设置因素可能会限制教师达到满意的自我认知的实践能力[18]。反观在雅思写作教学环境下的教师认知、知识研究更是少之又少, 相关领域研究也主要体现在雅思写作中元认知理论框架下, 如国内有研究探索了雅思写作与元认知策略的相关性[19]。和本研究相近的学术探讨凤毛麟角, 最近有 Chappell, Bodis, & Jackson 以网络问卷、采访、课堂观察, 从雅思考试全科备考课程角度出发, 调查了澳大利亚雅思教师在教学中的教师知识与信念, 以及此种知识与信念对研究环境中教学的影响[20]。但该研究也并未以雅思写作为唯一研究目标, 并未把学术视角置于 LW 范畴之下来审视雅思写作此种主观性、多变性更为明显的教学活动。

总的来说, 雅思写作教学特定环境下, 写作教师认知的实证研究仍然有待耕耘, 本研究在一定程度上能弥补此种实证空白。

## 3. 研究与数据

### 3.1. 研究设计

本研究采用问卷调查及课堂观察, 以某知名教育集团下属某分校雅思项目中的写作教师为研究对象,

对其有关雅思学术类写作任务 2 (学术类) 的教学认知活动开展质性案例研究。首先, 问卷调查旨在揭示案例中教师个体对研究理论框架下五个维度必要教学认知的评价与认知情况。问卷鼓励研究对象充分结合自身教学实践实例进行回答, 以增强对“认知知识”此类抽象概念的实证支撑性。其次, 课堂观察内容为两位观察对象就雅思写作任务 2 (学术类) 的课堂教学活动, 旨在收集教师在课堂教学实践中对五类知识实际应用的实证数据, 通过与问卷结果的逐一对比, 分析主观认知与客观行为的一致性程度。

本研究以 Hyland 在 LW 视域下提出的二语写作教师知识的五个维度为理论框架, 依据每个维度的定义及研究目的设计问卷(见附录一), 最终发放给案例中所有 10 位雅思写作教师填写。同时, 第一作者进入其中两位教师课堂进行观察, 笔记记录观察数据, 之后对应本研究理论框架维度进行数据整理归类。

总而言之, 问卷调查旨在搭建案例中雅思写作教师对五类认知的基础框架, 而课堂观察旨在挖掘此类教师认知的教学实践细节数据。

### 3.2. 数据收集与分析

首先, 本研究最终成功完成十位研究对象的网络问卷调查, 其中少数研究对象(2~3 位)对某个别问题未作答, 故视为对该领域认知比较欠缺。其次, 第一作者对其中两位教师进行了共四个小时的课堂教学观察(每位两小时)并记录现场笔记。以上数据经由第一作者逐字分析, 并在下文以本研究理论框架的五个维度进行归类呈现、讨论。本文中每位教师加以编号(问卷: T1-10; 观察: TA/TB)以便于文中直接呈现、引用研究数据。

## 4. 研究发现与讨论

问卷调查的结果直观呈现了本案例研究中雅思写作教师的教学认知概要, 课堂观察数据则从教学实操角度呈现了案例中教师教学认知的实践轨迹。两者在主观认识和客观实践两个层面互为支撑。

### 4.1. 问卷

就对“内容知识”(content knowledge)的认知而言, 大部分教师(8 位)都高度一致地肯定了此种知识认知对雅思写作构思的重要作用, 且明确指出内容知识认知的重要性具体体现在论点构建与论证呈现, 如 T3 提及“(此种知识认知)可以帮助学生, 尤其是年纪较小的学生构思出观点”。然而, 在关于“内容知识”教学的问题中, 教师对此方面教学认知的一致性有所下降。虽然仍有大部分教师(7 位)都一致认可此部分教学应“按照雅思写作大作文考题主题分类来构建”, 但其余 3 人在此教学认知维度的不同表现值得我们进一步讨论与关注: 首先, 1 人认为借助不同的作文考题所涉及的“角色、身份等”角度去引导学生构建内容知识。此种社会学角度的认知用语一定程度上折射出该教师的理论知识储备背景, 预示着教师的前期知识储备偏向对此维度教学认知似乎有显性影响。另 1 人则强调“利用视频、文章、图片、音频”等多种方式引导学生学习、开拓写作构思, 可能反映出其在教学认知上对多模态的偏重。

相似的是, 就“系统知识”(system knowledge)而言, 所有研究对象都在不同层面上一致地肯定了此维度认知的重要性, 如“句法、语法、词汇非常重要, 决定了该作文是否 academic”(T1), “这些系统知识直接反映了(雅思写作任务 2-学术类)评分标准(T4)”等。但在高度认同此种传统教学认知的同时, 10 位教师也有着不同的微观侧重: T2 和 T4 均优先考虑到“系统知识”和雅思写作任务 2 与官方评分标准的联系, 此种认知侧重势必推动其在教学中以评分标准为出发点来实施具体相关教学; T3、T7、T8、T9 均认为词汇、句法、语法等知识可以帮助学生进行“表达替换”和“句型升级”, 此种认知倚重也许能表明几位教师对“系统知识”使用的某些个人教学套路, 即着重复杂的语言表达教学。有趣的是, 有 2

位教师对看似传统的涉及词汇句型等的系统知识认知有着独特的理解: T5 和 T10 都从不同层面上认可了二语写作中的两个基本维度“内容”(meaning)和“形式”(form)应当结合教学, 不应分割。具体来说, T5 认为此维度知识首先要考略到写作里“内容”和“形式”的关系, 即包含于“形式”知识里的词汇语法等教学, 是基于“内容”基础上的。T10 创新地认为, “形式”知识里的词汇是“学生新思路的扩展, 一个词汇一定程度代表了一定的思路”。在此意义上, 两位教师对系统知识的认知已经出现了维度交叉, 即“内容知识”与“系统知识”两个范畴的有效结合, 这对于教学中开展对词汇语法等的深度教学应有积极影响, 但具体的教学导向和有效性仍待进一步研究证实。

从“过程知识”教学认知的角度来看, 本案例研究中, 研究对象在教学程序安排及侧重上存在较高的一致性。首先, 除了审题这一常规起始教学步骤, 8 位教师都认为分段和内容构思应该紧随其后。换言之, 相比具体语用知识, 写作篇章布局和内容构思的优先性在这里得到了普遍认可。虽然采用的具体教学步骤有所不同, 但总体来说对“形式”知识的教学, 均被放到了“内容”知识的教学之后。但有趣的是, 上文中认为“形式”与“内容”无法分割应当结合教学的 T5 和 T10, 此处也明确表达了“内容”教学步骤的优先性。其次, 多位教师(6 位)也表达了对学生作文修改及反馈的重视, 并强调了“二次、多次修改”这一特定教学步骤。然而, 认知差异在此维度也较为明显。如 T1、T9 认为教学中应先展示、讲解范文, 因为这样学生能“了解到一篇合格(雅思)大作文的样子”, 但 T3、T4、T5、T6、T10 认为范文展示、讲解应置于教学中段或末尾, 原因在于这样做能使学生“无论语言使用还是构思, 能更好地参考、模仿范文进行所学知识的整合”。

和以上维度的教学认知相比, 案例中教师对“体裁知识”的教学认知就不尽如人意。10 位教师对此维度认知都比较模糊, 如简单回答“议论文应该使用正式用语”或自定义为“观点型”和“探究型”。甚至有 3 位教师直述对此维度“不熟悉”。也许正是基于对体裁基本知识的匮乏, 研究对象对体裁在雅思写作教学中的功能也是泛泛而谈, 如 T4 和 T10 表示对其教学功能不清楚; T2、T5、T8、T9、T10 简单把体裁理解为“恰当的选词”、“具备考试作文的特点”、“符合母语使用者的语言使用”等。此维度教学认知在理论层面上的明显缺失, 也彰显了后期相关写作项目教师培训的意义和方向。

最后, 对于“环境知识”的认知, 相较于教学资源的使用层面的一致性而言, 研究对象也显示出在雅思写作任务 2 目标读者定位上的不一致及对写作宏观文化背景偏好认知的不充分。首先, 10 位研究对象都把考官范文放在了所有教学资料重要性的首位, 对网络资源、APP 学习软件等资源的态度则各有差异, 甚至个别教师“从不借助 APP 教学, 因为无法判断上面写作教学内容的可信度”。其次, 就目标读者定位而言, 虽然所有老师都清楚定位雅思考官是最终读者, 但对考官的读者视角推测却各不相同: T6、T7、T9、T10 认为雅思考官首要期待考生作者在论点及论证上有合格表现, 其余则认为语言使用应该是考官的优先期盼。此种差异虽体现在对考官这一读者视角的推测上, 实质则是体现出教师对雅思写作任务 2(学术类)评分标准中四个维度的个人诠释和不同看重, 也必将对其写作教学产生明显导向影响。鉴于雅思官方颁布的写作评分标准中, 四个评分维度并未给出优先级顺序, 以及各维度对合格、优秀雅思作文的影响程度难以分项量化, 教师对此点的认知就更具个性化色彩。其次, 部分教师未在问卷回答中明确学生也是作文的目标读者之一。这些教师的回答中强调了教师在立论、论证及语言使用纠正、反馈中的作用, 即在主观认知上强调了教师就是作文目标读者, 上列内容则是教师读者对学生作文的具体期盼。此种一定程度上对学生作为目标读者的忽略, 可能会影响教师教学的导向及安排, 同时也可能会弱化学生在写作学习活动中的参与度与能动性, 值得进一步关注。再次, 就写作宏观文化偏好而言, 9 位研究对象均显示出不同程度的认知缺乏或混淆, 绝大部分教师未作出明确回答, 仅有 1 位教师(T3)认可宏观文化背景对雅思写作有着重要的影响, 例如“宗教和当地教育文化特点”。

## 4.2. 课堂观察

课堂观察数据分析与问卷分析结果最为一致的是两位课堂观察对象教师(TA 和 TB)都在实际课堂教学中体现出较为熟练、多样的“内容知识”认知及其实践痕迹,但也存在明显的熟练程度及设计差异。图 1 展示、比较了两位教师在课堂观察中对同一项教学任务进行教学时的教学流程。该教学流程在两位教师的课堂教学中被实施于同一类型教学任务上(帮助学生构思学术类写作任务 2 的观点内容),且分别被重复使用了多次,因此可排除偶发性。

如图 1 所示,两位教师都采用过程教学法对学生观点构思学习实施逐步教学。同时在对某个雅思写作任务 2(学术类)题目进行讲解时,两位教师都把此部分教学安排于“审题”和“分段”之后,与问卷分析结果中教师在教学过程中优先考虑“内容知识”相符,同时也在一定程度上佐证了案例中教师对“过程知识”教学认知的相似表现。其次,在具体教学过程方面,两者均首先鼓励学生自己构思,之后教师对学生产出观点进行评价并补充教师观点。在此意义上,此发现也呼应了问卷中绝大部分教师对“内容知识”认知的重视。然而,差异也显而易见:一方面,在同一教学任务下,TB 相比 TA 展现出对“内容知识”更为丰富和多样的认识、实践痕迹。如在“学生构思观点内容”这一步骤中,相比 TA 直接要求学生表达完整观点,TB 将其细化为先鼓励学生表达观点关键词、短语,最后再表达句子。此种差异显示出教师认知中“内容知识”和“过程知识”产生了个体差异导致的互动与协调,此点也体现在:TB 在做出教师评价前,添加了“学生互评观点”这一环节。再次,TB 在补充、展示自身观点后,借助已构思内容辐射相似考题的观点构思。因此,结合问卷结果,虽然稍嫌武断,但可以推测对“内容知识”的教学认知成熟度对相应教学实践复杂度有直接联系。另一方面,课堂观察数据也显示出两位观察对象在实践中对“系统知识”的倚重。如图 1 所示,TA 和 TB 在内容构思教学中,虽都自然而然地囊括了有关表达相关内容所需的词汇、句型的教学且都设计其为内容构思教学服务,但 TA 将此教学步骤置于教学流程之末,而 TB 则置于流程之首。此种不同,即是个体雅思写作教师对“过程知识”认知的不同体现,也一定程度上佐证了问卷分析结果中 T5 与 T10 两位教师的观点:“内容”知识与“形式”知识应当结合教学、不可分割。

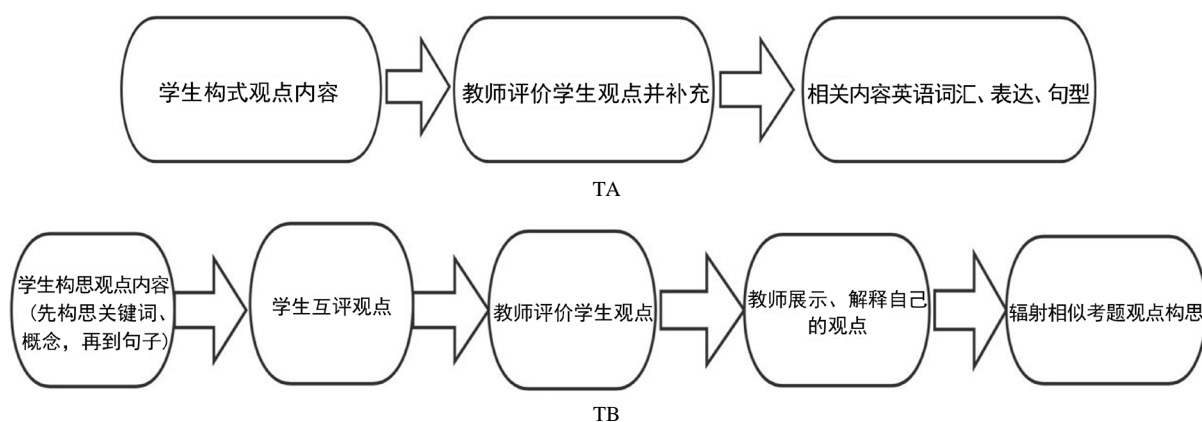


Figure 1. The procedure of teaching ideation for writing in the classroom

图 1. 写作构思课堂教学流程

然而,课堂观察结果与问卷结果在“体裁知识”维度的教学认知调差上似有矛盾之处。相比于问卷中绝大部分教师对体裁知识的理解及其功能使用表现出的认知匮乏,课堂观察却发现该维度的某些碎片化实践痕迹。也就是说,尽管问卷发现所有研究对象对体裁知识本身及其教学功能的理解都比较模糊,但两位观察对象在具体教学实践进行中却体现出属于该维度的碎片化教学设计或行为。如在教学讲解中,

TB 除了提到常规的“议论型”(argumentative)和“报告型”(report)作文体裁分类之外,进一步细化问题分类介绍了“同不同意”、“优缺点”、“讨论双方”等议论型作文的篇章安排,这在实质上是教师对“体裁知识”认知的体现。因此我们可以推断,案例中研究对象对“体裁知识”这一维度的认知处于一种不成系统的实践构成状态,即在理论系统认知的层面上是匮乏的,而此种实践表征很大程度上则属于个体教师前期知识经验储备和其自我探知、修正的体现。

## 5. 结论及教学启示

本质性案例研究在 LW 视域下,以 Hyland [4]提出的二语写作中五个知识维度为理论框架,通过问卷调查和课堂观察调查了雅思写作教师的教学认知情况。研究发现:1) 所有研究对象对“内容知识”维度的教学认知相对充分,且自身在教学实践中也相对侧重;2) 研究对象对“体裁知识”这一维度的主观认知较为模糊或明显匮乏,但在具体教学实践中却有个体化、碎片化的实践体现。同时,对“环境知识”这一维度的认知也相对匮乏,如对目标读者定位的不全面和对写作背景文化偏向的不了解;3) 虽有个体倚重方向的差异,研究对象对“系统知识”和“过程知识”的教学认知相对充分。

本案例研究旨在揭示雅思写作教师教学认知的基本情况,从而便于探索进一步的教学认知优化,及如何与教学实践系统化结合。因此,研究发现所映射的雅思写作教师培训、教学启示主要有以下几个方面:一,教师对“体裁知识”认知的明显匮乏,昭示未来的写作教师培训中,应当重视将此维度纳入培训体系。具体来说,在培训中应系统性地让教师充分了解体裁知识及其在教学实践中的功能,即向教师系统化明确不同写作文体理论特征对雅思写作的理论指导意义。如在任务 2(学术类)写作中,“议论”体裁和“报告”体裁的文体的相似及差异如何诱导出相应的有效教学设计及实践。同时,“环境知识”认知的相对匮乏也要求教师培训课程或活动提前考量如何推动写作教师去思考把此维度知识融合于具体的教学实践中,如应探索从学生作文三大主要目标读者(学生、教师、考官)出发,重叠又明显不同的读者期待角度与具体教学会有何种互动。反过来,也应从学生读者角度来探讨某种教学设计是否满足其对写作活动的期盼从而提高其融入写作的能动性。再次,教师对“环境知识”中写作背景文化偏向认知的匮乏也提示在新师培训中有必要介绍、考量此种相对宏观的背景认知范畴。最后,“环境知识”维度下本研究研究对象对考官范文的看重及对其余教学资源(尤其是网络资源)的相对忽视,也指明了在教师培训及教研中,应把如何有机结合此两种教学资源提上日程。二,案例中教师对“内容知识”在主观认知上的高度看重,也提示我们去思考在教师培训中如何系统性地优化、规范、开发利用此种主观认知上的能动性。其次,教师对“内容知识”的看重并不意味着相应教学实践就具备高效度和高信度,因此教师培训中应当利用此种主观认知的偏好,以各种方式深化、细化此维度认知知识的理解与实践化。例如怎样高效结合“内容知识”维度与“过程知识”维度以更好地外化教师知识储备。再如学生论点内容构思中,学生与教师以何种方式互动更能激发学生的前期知识储备和更好地将即时所学知识内化等。三,研究中教师对“系统知识”的习惯性代入,预示着此维度认知在日常教学行为中的高参与度。因此进一步探索如何有机地、系统地把词汇、语法、句型等知识与其他维度认知产生的教学活动相融合而不是枯燥地单一、分项教学就显得尤为重要。

## 6. 研究局限性

本案例研究发现,虽然研究对象对“体裁知识”的理论认知明显匮乏,但在教学实践中却有相关体现,因此本文将其归咎于教师对此维度的教学认知是非系统化、碎片式的。然而,不排除教师对问卷中相关问题表述没有充分理解的可能,从而未能深层次展现其实际认知概况。但从另一个角度来说,对此维度问卷问题理解的不充分,也一定程度上体现出教师相关知识储备的薄弱。另外,受访教师具有各自



不同的教育背景及轨迹, 这就可能使教师的问卷答案中带有个体的学科知识认知偏向, 从而问卷答案的语言表述就可能在一定程度上掩盖了其对此维度认知的真实状况。

## 参考文献

- [1] Cumming, A. (2011) Preface. In: Manchón, R.M., Ed., *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*, Benjamin, Amsterdam/Philadelphia, Preface X-XII.
- [2] British Council (2018). [https://www.chinaielts.org/white\\_paper\\_2017.html](https://www.chinaielts.org/white_paper_2017.html)
- [3] Manchón, R.M. (2011) Chapter 1: Situating the Learning-to-Write and Writing-to-Learn Dimensions of L2 Writing. In: Manchón, R.M., Ed., *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*, Benjamin, Amsterdam/Philadelphia, 3-14. <https://doi.org/10.1075/llt.31.03man>
- [4] Hyland, K. (2011) Chapter 2 Learning to Write: Issues in Theory, Research, and Pedagogy. In: Manchón, R.M., Ed., *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*, Benjamin, Amsterdam/Philadelphia, 17-35. <https://doi.org/10.1075/llt.31.05hyl>
- [5] 王丽娜. 江苏高中英语教师写作教学认知调查[D]: [硕士学位论文]. 南京: 南京师范大学, 2014.
- [6] Shulman, L.S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, **57**, 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- [7] Flower, L. and Hayes, J. (1981) A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, **32**, 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- [8] Hayes, J. (1996) A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In: Levy, M. and Ransdell, Eds., *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 1-27.
- [9] Kent, T. (1999) Post-Process Theory: Beyond the Writing Process Paradigm. Southern Illinois University Press, Carbondale.
- [10] Goldstein, A. and Carr, P. (1996) Can Students Benefit from Process Writing? NCEs Report No. 3, Vol. 1, 96-845. National Centre for Educational Statistics, Washington DC. <https://doi.org/10.1037/e314642005-001>
- [11] Pathy-Chavez, G., Matsumura, L. and Valdes, R. (2004) Investigating the Process Approach to Writing Instruction in Urban Middle Schools. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, **47**, 642-676.
- [12] Hyland, K. (2010) *Teaching and Researching Writing*, 2nd Edition, Pearson, London.
- [13] White, A. (2007) A Tool for Monitoring the Development of Written English: T-Unit Analysis Using the SAWL. *American Annals of the Deaf*, **152**, 29-41. <https://doi.org/10.1353/aad.2007.0016>
- [14] 刘学惠. 外语教师教育研究综述[J]. 外语教学与研究(外国语文双月刊), 2005(3): 211-217.
- [15] Elbaz, F. (1983) *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. Nichols, New York.
- [16] Borg, S. (1998) Teachers' Pedagogical Systems and Grammar Teaching: A Qualitative Study. *TESOL Quarterly*, **32**, 9-37. <https://doi.org/10.2307/3587900>
- [17] Tsui, A.B.M. (2003) *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of Second Language Teachers*. CUP, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524698>
- [18] Tsui, A.B.M. (1996) Learning How to Teach ESL Writing. *Teacher Learning in Language Teaching*, **17**, 97-124.
- [19] 王超. 元认知策略与雅思写作相关性研究[J]. 大家, 2012(10): 205.
- [20] Chappell, P., Bodis, A. and Jackson, H. (2015) The Impact of Teacher Cognition and Classroom Practices on IELTS Test Preparation Courses in the Australian ELICOS Sector. *Ielts Research Report Series*, No. 6.

## 附件一教师认知问卷

### 雅思写作教师认知调查——“Learning to Write”视域下的案例研究

#### 本调查数据只用于研究及论文撰写

对于雅思写作教学(学术类 task2): 可在答案中包括大家自己擅长、知晓的教学方法、术语(无论学术与否), 需加例子解释。

#### 1) Content knowledge

你觉得“主题知识”(比如构思, 背景等)重要在什么地方? 请举例说明为什么重要。

你平常是怎么教学、构建学生的对于写作考题的主题知识的? 怎么准备及实施的?

#### 2) System knowledge

你觉得句法、词汇, 书面表达风格等因素在教学中重要在哪? 为什么重要? (教学实例)

#### 3) Process knowledge

一般你 a) 怎样准备此部分教学、备课的大概流程、框架 b) 课堂实施教学的大概流程顺序安排(如计划, 练习, 订正, 反馈, 案例而分析, 范文展示, 词汇语法讲解等等的顺序安排)以及这样安排的个人理由

#### 4) Genre knowledge

你觉得该部分写作(在雅思学术大作文的环境中)的文体、体裁特征是什么? 这些体裁特征知识对该部分写作为什么重要? 有助于实现什么样的交流目标(与读者)和在特定语境下具备什么价值?

#### 5) Context knowledge

你觉得读者对于该部分写作有什么期盼? 在教学上, 你对此种读者期盼有什么看法和教学行为吗? 是什么? 为什么(不?)(包括学生自己, 教师, 考官三个层面的读者)

你觉得此部分教学有没有什么文化偏向(cultural preferences, 个人、机构、社会)值得考虑? 为什么(不)?

你是如何看待, 分析、利用考官范文及类似材料的(讲义, 校内、校外相关学习 APP, 平台等)? 请举例。

6) 你觉得合格的雅思写作教师(在学术类大作文)部分, 应该具备什么的认知和能力?

7) 以上的范畴请你给出一个排序(从高到低, 可并列, 并请解释理由)。