

An Integrated Approach to Producing Synergetic Effect from EFL Courses Oriented to Imparting Language Knowledge and to Developing Language Skills Respectively

—A Qualitative Study from the Perspective of Textual Rhetoric

Desheng Yang^{1,2}

¹School of Foreign Language Studies, Wenzhou Medical University, Wenzhou

²College of Foreign Languages and Cultures, Sichuan University, Chengdu

Email: ydswywz@126.com, yangwmc@yahoo.com

Received: Sep. 20th, 2014; revised: Oct. 22nd, 2014; revised: Nov. 1st, 2014

Copyright © 2014 by author and Hans Publishers Inc.

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

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



Open Access

Abstract

One of the important research problems in TEFL practices is to explore ways of producing a combined effect greater than the sum of what each separate course can create. This empirical study, one of the research series conducted in the past six years, aims at developing, by integrating the lesson content of English grammar and English writing that are traditionally defined as language knowledge oriented and language skills oriented university courses respectively in China, a method to this end, and at locating the key factors underlying the synergetic effect. In this one-year qualitative research, a textual-rhetoric approach was devised to make possible the interaction of the two courses in order to develop students' ability in using language at the level of discourse. Analyses of the data, mainly of qualitative nature, found that teaching and learning the English language with the textual-rhetoric approach made explicit and strengthened the relationships of the lesson content between the two courses, contributing to the accomplishment of the respective learning objectives in an integrated way, and enabling the students to acquire the knowledge through the development of their language skills and competence. The results suggest that the factors in the successful application of this approach include basing instructional processes on learners' previous knowledge, orienting all the learning tasks and the teaching activities to the development of their competence at the discourse level, and constructing their curricular knowledge system with multiple methods in the dynamic teaching and learning process.

Keywords

Curriculum Articulation, English Grammar, English Writing, A Textual-Rhetoric Approach, Synergetic Effect

英语知识性课程与技能性课程衔接的整合教学法

—语篇修辞视角的定性研究

杨德生^{1,2}

¹温州医科大学外国语学院, 温州

²四川大学外国语学院, 成都

Email: ydsywz@126.com, yangwmc@yahoo.com

收稿日期: 2014年9月20日; 修回日期: 2014年10月22日; 录用日期: 2014年11月1日

摘要

课程的有效衔接是英语教学研究的重要论题, 本项系列实证研究探析英语专业知识性课程和技能性课程在教学内容方面衔接的方法和重要因素。对大学英语专业语法课和写作课一年的研究发现, 从语篇修辞视角衔接这两门课程, 定性的语料分析显示, 这样的教学方法使课程内容之间的联系显性化, 加强了它们的衔接, 在实现不同课程教学目标的同时使不同课程的教学形成合力, 帮助学习者在获取语言知识的过程中培养语言技能与能力。研究结果表明从语篇修辞视角进行课程内容的衔接应以学生原有知识为教学的出发点, 师生需具备逆向教学意识, 并在动态教学过程中多方法并用建构课程的知识体系。

关键词

课程衔接, 英语语法, 英语写作, 语篇修辞教学, 整合效果

1. 引言

1.1. 课程衔接研究简介

中国的外语教学效果不佳, 主要原因之一是对课程的衔接重视不够。在外语教学中出现高低年级课程缺乏衔接、知识与技能课程缺乏整合[1][2], 很容易造成课程脱节、学生知识面窄、难以全面培养他们的综合素质[3]-[6]。针对这方面的问题, 教育工作者和研究者从不同视角探索应对之策。西方在上个世纪40年代末就开始关注课程的衔接[7], 对如何更好地衔接课程以便不同课程和不同教师之间形成合力提高教学效果进行了大量的实践和研究, 如同年级不同课程之间的衔接, 同一门学科课程不同年级之间的衔接, 不同学科课程之间的衔接等[8]-[10]。中国学者也在积极进行这方面的探索, 尤其是进入21世纪后, 教育专家和教师们加大了对课程衔接的研究, 例如讨论大学英语与专业英语教学的关系、忽视两者衔接

关系出现的问题和改进的办法[11]-[13],研讨高职教育中英语类专业课程教学内容与课程体系和与此相应的行业标准相衔接的实践并提出改进的建议[14],对外语专业跨学科课程的教学、通过英语专业基础课程和翻译教学的衔接来培养翻译意识的探讨和对外语专业国际项目中美课程衔接模式的实践探析[15]-[17],从课程研究视域与从终身学习和终身教育的视角阐述课程衔接的必要性、重要价值以及实现课程衔接的一些观点和方法[18][19]。

尽管这些研究对课程衔接的理论、思路和对一些新的实践进行了探讨,总体而言中国课程衔接方面的研究很弱,落后于课程改革实践,而且对课程衔接探研的不足已经影响到课程改革的顺利进行[18]。中国就如何通过具体的教和学过程构建两门课程内容衔接的实证研究不多,从语篇修辞角度实现两门课程教学内容衔接的研究和实践则更少。内容的衔接是课程衔接的核心,没有内容的关联,课程如何衔接?如何把两门课程连接起来形成合力? Tyler 认为通过内容上有相互联系的不同课程学习,使学生获得的不同体验,尤其是对复杂的理论、概念、技能和价值观等用不同方式不断地学习,这样的学习相互促进,拓展视野,可加大教学的深度和广度[10]。杨黎明也认为无论中等教育和高等教育的课程之间有多少差异,理论课和实践课的课时比例有多不同,“但是相互之间存在着若干内在的必然联系和许多相同的教学内容,这种内在的必然联系和相同的教学内容就是彼此之间课程沟通与衔接的前提”[20]。因此,课程的衔接从对传统上属于技能性课程和知识性课程的内容衔接入手,进行理论探索和教改实践具有重要的现实意义和应用价值。

1.2. 语篇修辞和研究目的

本文是作者对自己连续教授的大学英语专业四门课程进行课程衔接系列实证研究,其中两门课程一年实验的报导,是对第三学期传统上归为外语专业技能培养的《高级英语写作》(下简称写作/写作课)和第四学期传统上属于外语专业知识传授的《高级英语语法二》(下简称语法/语法课)的衔接教改实践的总结。两门课程的课堂教改是从语篇修辞能力培养的视角研究如何通过写作和语法课内容衔接来提高教学效果。

本项研究使用的术语“语篇修辞”(Textual Rhetoric)[21],其中语篇包括口语和书面语两种语言形式,是指“连续的语段或句子构成的语言整体,是一段有意义、传达一个完整信息、前后衔接、语义连贯,且具有一定交际目的和功能的言语作品”[22]。这样的一些句子或语段依靠一定的语言手段连接、意义相关以便服务于一定的交际目的,这样的语义整体具有结构上的粘着性和意义上的连贯性[21]。我们的研究尽管也用单个句子说明语篇修辞功能,但主要使用的语篇单位是句群、段落和短文或以上的语言单位,尤其是短文作为教学的主要单位,以便了解文章的语义结构和形式结构。术语中,“修辞是适于某种目的所做的选择”[23],如果说语言是交流的重要工具,修辞则是语言表达的艺术,所以在本文语篇修辞的定义是:为了更好地表达说和写的思想和有效地传递信息,从语篇语境的视角选择最佳的语言表达形式的的能力。

语篇修辞是语言的内容和形式结合体在不同语境中的应用,在我们的研究中主要是指如何在语篇修辞的框架下写记叙文、描写文、说明文和议论文,如何应用这四种重要的写作方法,从语篇修辞视角写好便条、个人简历、论文的摘要等应用文体。在语法课堂侧重语篇修辞的形式规则或模式的学习,是通过阐释语言形式选择的决定因素与语篇修辞的内容结合的;在写作课堂侧重语篇修辞的内容规则或模式的应用,是通过讨论内容与其表达手段的关系来与语篇修辞的形式规则呼应。这样两个课程各有侧重地合力培养学生的语篇修辞能力。

课程涉及四个常量,即教师、学生、教学内容和教学环境的营造,本文研究的重点既不是全面讨论和分析课程涉及的四个方面,也不是与其它教学模式比较证明本项研究教学过程中采用的教学模式的创新处。我们的研究是围绕教学内容的衔接为中心,探索从语篇修辞能力培养的视角对语法和写作课程进行衔接教学的可行性。探索的具体问题是:

如何从语篇修辞的视角衔接英语写作课和英语语法课？
从语篇修辞的视角衔接这两门课程有哪些重要因素？

2. 研究方法

实验对象是 33 位浙江省 2007 年入学的英语专业学生，年龄在 21~24 岁之间，在大学一年级已学过两个学期英语专业写作课程和在第三学期学了高级英语语法课一。该组被试是课程衔接系列实证研究第一次实验的教学对象，能比较全面了解设计和首次采用从语篇修辞的视角衔接写作和语法两门课程，这样的教学方法可能碰到的主要问题以及我们是如何解决问题来推进教学改革实践的。

2.1. 资料的收集方法

我校的高级英语写作课开设在第三学期，是教师教授被试的第一门课程，也是第一个实验学期(2008 年 9 月 4 日到 2008 年 12 月 17 日)，每周 1 次两节课，16 周共计 32 学时。研究语料包括第一次课提供 10 个问题了解学生对英语写作教和学的看法，期中教师 - 学生座谈会学生回馈的教学信息和最后一次课把平时学生的回馈信息总结为 23 个问题再次了解每个学生对实验课程的感受和看法。

高级英语语法二开设在第四学期，是第二个实验学期(2009 年 2 月 13 日到 2009 年 5 月 15 日)，每周 1 次两节课，共 12 周 24 学时。研究语料包括 2008 年 12 月 18 日写作课程结束时对学生语法教学的调查和语法课程开学时对前一个学期学习回忆，通过 3 个问题回忆和总结(What are some of the differences and ties between Chapters 1 to 26 and Chapters 27 to 40? What should we study in this semester and why? How should we study the second part of this course and why?)，以及最后一次课把平时收集到的学生的信息总结为 12 个问题，让学生回答来了解他们对整个实验的体验和评价。

此外，两门课程的语料还包括对每个学生新课预习笔记的检查情况、每周 2~3 次课后定期 1~2 个小时辅导所收集到学生对课程的回馈信息，学生每次课堂的表现、课上、课前和课后问题解答的记录，以及每次课堂教学后对教学情况的周笔记以及学校组织学生评教的回馈信息。

2.2. 教学目的、程序和方法的衔接

语言的形式和意义是不可分割的，但这不是说不可以分别对形式和意义进行分析，学习和讲解。需要注意的是在分开阐释语言的形式或意义的规律时，应该注意两者的关系和相互作用[24]，这是本项课程衔接研究把语篇修辞的意义和形式规则设计为在写作和语法课上分别侧重教学的理据。因为“一切健全的写说都是内容决定形式的”(同上：15)，我们的课堂教学改革也是首先在大学第三学期的写作课堂重点学习英语语言内容的语篇修辞规律或模式为主，在随后的第四学期以学习语言的表达形式结构的语篇修辞规律或模式为主。

两门课程的衔接首先体现在教学目的方面，即无论是语法的掌握还是写作技巧的习得，共同目标是帮助学生获取语篇层面的语言知识和培养语篇层面语言的技能和能力。其次，还体现在所采用的主要教学程序相同来助推课程的衔接。两门课程教学程序根据教学内容的先后安排分为三个部分：

课前预习：课前阅读新课内容，个人读书报告或总结，小组讨论教师提前一周提供给学生用于帮助预习新课的问题、个人和小组预习中发现的问题，学习小组准备课堂陈述报告或新课后小组讨论复习题。

课堂教学：师生共同讨论新课预习题或同学问题，学习小组报告陈述，师生共同总结写作或语法知识，从语篇修辞视角深入拓展学习语法或写作知识，如用写作或语法知识分析课文，用所学写作或语法知识写课堂作文等练习，布置课后复习题如语法的语篇修辞分析练习题或短文写作讨论和练习题目，布置课外自学作业(写作课程要求学生自学修辞格，语法课程要求学生练习公示语汉译英题等)。

课后复习和下一周新课前检查：抽查或订正前一周课外自学内容，回答上周新课结束时用于复习和

总结语篇修辞内容的问题，学习小组陈述用于复习的问题的答案，例如小组短文提纲或课后作文，师生共同或抽查同学分析一篇文章来复习已学的写作技巧，或让学生用所学写作技巧当堂作文练习，教师当堂抽查并订正。

教学方法的衔接：两门课堂主要采用学习小组讨论模式、课堂报告模式、问答方式、说写结合教学、课堂师生小对话等说写领先的互动教学模式[25] [26]。在以学生原有相关知识为教学出发点的基础上，根据学生的课堂表现，适时地采用各种教学方法手段帮助他们从语篇修辞视角建构语法知识和写作技巧，通过语法知识的习得和写作技巧的应用来培养语篇修辞能力。所采用的教学方法全部以尽可能大地培养学生语篇修辞能力为目标，是以“学生为中心”的课堂教学法，因为随着心理学研究的深入发展，使得外语教学的研究中心从“如何教”转向“如何学”，更加关注学习者的个体差异[27]。

3. 课程衔接的教学过程与发现

虽然教学过程涉及教师、学生、教学内容和教学环境的营造四个方面，我们主要是研究如何通过语篇修辞的视角把两门课程的教学内容转化为教学任务和活动进行衔接教学。因此，下文主要以内容衔接为线，描述和分析教学中出现的一些主要问题、问题的原因、应对之策和结果。

3.1. 高级英语写作

学期初课堂调查发现被试虽已学习英语写作两个学期，但他们中 16 人主要是通过背记英语词汇和好的句子来提高写作技巧，15 个同学认为提高写作最有效的方法主要是阅读英语小说或文章，8 人认为是读写结合，只有 5 位同学在写作文的初稿前和同学讨论，18 位同学是自己一个人写文章、从不和同学讨论。就是否请其它同学帮助校阅个人已经写好的文章，只有 3 位常常这样做，其它同学从来不或很少这样做。总体而言，学生所用的方法比较单一，对如何有效地提高短文写作技巧既不太明确，也对提高写作水平所用的方法不满意；13 位同学要求教师在这个学期采用更有趣味和多种方法施教；6 位同学希望教师通过分析文章来帮助提高英语写作能力。

3.1.1. 课前准备情况

根据以上对学生学习状况的初步了解，以及写作是教学改革的第一门课程，在开学之初教师便充分讲明实验课程的主要教学目标和要求、教学方法和策略、课堂内外教学任务和活动等，阐述课前读书笔记、课前问题的准备、课前小组作文话题讨论题准备的重要性和期末成绩总评分数构成成分包括教学的所有过程。从学生表现看，除三个学生外其余学生从第 2 周开始按时上交个人预习读书笔记，课前小组问题准备也很充分，但新课前需要小组回答小组作文讨论题时该周没有一个组准备好，只能在课堂上提供 10~15 分钟时间供学习小组讨论，学生讨论很积极、小组发言人认真做笔记并积极陈述小组的论文主题和分论点，大部分同学也能在老师的提示下认真记录 5 个小组就同一个话题所提供的不同回答。经过第 2 周教学，学生认识到课前讨论的重要性，从第 3 周开始学生接受在课外准备好小组讨论作文报告，课堂直接陈述结果的教学形式。本期写作教学过程总体而言，每个小组都能按照要求做好课前准备和课后复习，为课堂教学任务和活动能与学生原有的写作知识结合并以此为基础开展教学奠定了基础。

新教学方法在课前预习中存在的问题和解决办法，主要包括教师需要不时提醒组员必须轮流回答小组问题和就小组作文讨论题轮流做报告，否则出现总是同一个或少数学生完成小组的任务。在小组报告陈述之后，需要教师总结不足和反复强调用英语语篇的组织模式思考文章的总体结构的实践，需要教师不断提醒同学及时记录其它小组同学作文报告、同时也需不时地提醒讲话语速太快或讲话太小声的小组报告人。而且，需要教师在检查完学生个人读书笔记时，指出笔记总结中的不足和需要改进的方面，用做得好的个人读书笔记做示范，是有效帮助笔记内容过于简单和过于详细无重点的笔记同学提高笔记质

量的好方法。另外一个突出问题是，碰到国家法令节假日后，学生的课前准备除很少同学外，无论个人还是小组几乎没有课前准备或准备不充分，需要占用课堂时间来完成原本要求课外预习的教学内容。

3.1.2. 课堂教学任务和活动的概述

在回答完预习问题和小组陈述新课报告后，课堂教学活动包括对小组陈述中不清楚的方面提问和讨论、对课文写作技巧的总结、用所学的语篇修辞技巧分析教材的文章和当堂写作练习，教师当堂抽查并根据抽查发现的问题进行订正、总结等，通过师生互动及时发现学习过程中的问题和培养学生的语篇修辞技巧。在提高语篇修辞技巧教学中需要解决的问题，首先是教学之初学生一般不提问，即使学习小组发言的同学或教师没有讲清楚或讲错也没有人提问。在教师不断鼓励、反复要求和采用加分等策略之后，有部分同学开始课堂提问，但少数到期末在课堂内外没有主动提过一次问，因为“其它课堂没有规定或要求我们提问题”、“不好意思，怕自己提的问题太简单遭同学笑话或怕问题太难同学回答不上难堪”。第2个问题是学习语篇修辞技巧后，即使在教师示范后，学生在开学前4周很难马上用所学写作知识分析教材的文章，“因为以前没有做过类似练习，没有用写作修辞技巧分析文章”，“过去写作课堂通常是教师把写作技巧讲解总结后，要求每个人写一篇文章”，“写作技巧往往是教师总结在PPT上，以便同学课后复习，而不是要求同学和教师一起总结并立刻用来分析英语文章！”在教师的示范、鼓励和督促下，学生从开始不知如何入手到第5周开始基本能当堂正确地用所学的语篇修辞知识分析英语短文的语篇组织结构。

写作教学新课内容的课后复习，主要包括课外用课堂新学的语篇修辞技巧分析教材的课文，完成教师命题的个人作文，同学互评各自写好的作文，修改同学和老师审阅和批注的自己完成的作文，回答教师针对新学的写作技巧所提的课外思考问题和小组讨论作文练习。小组讨论作文是指教师命题，让小组成员个人根据所布置作文题用新学的语篇修辞技巧撰写提纲，提纲主要包括全文主题、段落主题句和主要论据以及结尾，然后每个小组讨论并选择1个同学在课堂报告，以确保每次全班同学能就教师命题的同一个作文话题有至少五种写作思路或组织方式。督促和落实学生完成课后复习任务和活动的措施主要是采用课堂抽查和把评估结果记入课程总评成绩，如课堂不给学生准备时间或少给准备时间，抽查小组或单个学生完成上周布置的复习任务或作业，如用英语回答用于复习和应用写作技巧的问题，课堂用所学写作技巧分析课文的文章或在课堂根据教师提供的短文信息写文章开始段落、中间段落或结尾段落等，并当堂抽查部分学生完成情况和提供反馈信息来巩固和深化写作知识。这些复习作业的考核和评估的结果全部计入课程成绩，占期末总成绩的20%，这个要求连同整个课程成绩的评分要求、内容和方法等在开学第一次课堂详细向学生说明。因此，从课堂检查和评估复习作业和任务的情况看，尤其是从第五周开始，学生掌握学习和练习的方法后，总体都能按照要求比较好地完成复习作业。同时教师在教授新课过程中，示范如何把新课知识和已经学的写作技巧结合教学，如在第一次学描写文写作方法时，与已学的记叙文写法比较；在学议论文写作方法时与说明文比较，比较这两种文体都采用比较/对照等写作技巧的区别来引导学生不仅要认真复习，而且要通过温故知新深化和提高学习效果。由于把复习、复习的检查和学新知识融为一体，不仅采用不同的复习形式，而且及时检查复习的效果，这样就把复习变成整个教学过程的一个重要组成部分，有助于提高教学效果。

3.1.3. 语篇修辞能力的培养和语法知识应用的衔接

为帮助学生培养语篇修辞的意识，在教学之初，师生共同讨论并概括教材的全部学习内容，提出英语典型的短文三段或三部分篇章结构形式(开头、中间和结尾三个部分)，每次新课以三段结构为整个学期短文写作的语境和出发点，学习和比较各种短文写作方法的结构模式并与英语应用文结合学习，在最后一次课，通过比较英语的五段短文结构、英语专业4级/8级考试作文，托福作文和毕业论文结构的异同

来总结和拓展记叙、描写、说明和议论四种写作方法，从而把整个一个学期的学习过程置于英语短文逻辑语义三段结构的语篇修辞语境下，避免孤立地学习各种写作方法和技巧。

从语篇修辞的视角教学在内容方面主要是指，写作知识和技巧的学习是围绕如何写好一篇短文和一些应用文所必须掌握的语篇逻辑修辞结构，以便清晰、有效、连贯地展示或表达语篇主题思想的各种语义或内容的逻辑关系。教学内容以教材为基础，主要通过学生和学生学习小组的阅读、思考、讨论、练习和课外查阅资料补充和自学扩充教材内容，把教学材料变为学生和学习材料之间、学生之间和师生之间对话和各种活动和任务的学习形式，通过把这种学习方式贯穿于整个学期的教学过程来培养语篇修辞能力。而且在第一次课就概述和重组教材内容，把英语的叙述、描写、说明和议论 4 种核心且基本语篇写作方法和求职方面信函、书信写作、看图作文、摘要等应用文的对应关系和顺序作为整个学期学习内容的总纲，按照这个顺序组织、实施每次课堂教学。例如，在学习说明文各种逻辑组织结构时，结合下定义的语篇修辞方法讨论和学习写个人的简历和应聘信为何必须选择对求职者能力和技能的要求有密切关系或直接关系有关的信息，必须围绕这个要求来突出个人相关的学习和工作经历、培训和实际操作能力，而非不加区别地罗列所有的获奖、荣誉等，以及为何必须针对不同工作职位修改求职信和个人简历，通过这样教学实践把写作技巧的学习和现实应用情景结合培养语篇修辞能力。

在与语法课程内容的衔接方面，主要是根据写作教材范文的语言特点，结合讲解语法的语篇知识。如在用比较/对照法分析短文的结构后，根据范文第 2 段的 6 句话[28]的主位推进结构[22]“Nick…He…He…he…Nick…He…”为语境，学习名词与代词语篇修辞转移功能[29]，有意识地引导学生关注：是内容和形式的结合构成语篇修辞的知识体系，学习写作技巧时，需要从语篇视角选择语法的结构和形式才能有效地表达语篇逻辑关系和语篇信息。

从语篇修辞视角学习写作，使学生在应用中熟悉这些写作知识和概念，在用写作技巧练习写作、分析文章的过程中培养能力，在小组和师生讨论过程中和比较同一个话题有不同的思路、不同的切入点、不同的内容组织形式、不同的语言形式进行对话和思想交流中学习写作知识，即相同的写作知识、概念和技巧通过在课前、课中和课后完成 10 多个不同教学任务来学习。其中，复习题和小组讨论问题包括了教材没有的内容但学生必须掌握的语篇修辞写作技巧，学生必须通过课外阅读补充材料，如修辞格和其它英语写作技巧的书籍来回答问题，这就复习、延伸和拓展了教学的内容和培养了学生的自学能力。这样用不同的方法学习相同的内容，改变了让学生记笔记为主这样单一、低效教学模式，改变了大部分学生被动的学习习惯。同时，从语篇修辞视角引入和介绍写作范文中涉及的语法规则，培养了语法规则的语篇意识，深化了写作知识和技巧的学习，对语法和写作课教学内容进行了衔接教学实践，为下期把语法课程知识学习置于语篇修辞的框架下、与写作知识结合的进一步衔接教学实践奠下基础。

整个学期，学生总体是按照事先设计好的教学程序比较好地完成了规定的学习任务。如不同的学习小组对同一个作文话题讨论后有不同的观点，陈述不同的中心思想和不同提纲，这样的讨论和共享同学认为“可拓宽我们的写作思路，在写作时有东西可写”。语篇修辞视角教学模式为学生表达思想和培养创新思维提供了机会，多接触外语的各种语境和用法，在尽可能多的语境下使用语言，把语言学习与写作技能结合。因此，在第 10 周外国语学院组织的师生座谈会上，实验班学生对语篇修辞视角的写作教学模式的评价是，“本期写作课教学形式与其它课程教学不同，灵活多样，生动有趣，教学效果好”，“我们感觉学到不少写作知识，对提高我们的写作能力很有帮助”。

3.2. 高级英语语法

为了继续推进课程衔接教学，在写作课结束时，即 2008 年 12 月 28 日对被试在该学期所学的《高级英语语法一》的情况和下学期如何教和学语法进行了调查。6 位同学认为语法课教学乏味、规则太多使

人困惑、难学，有 16 位同学建议通过师生互动和课堂小组讨论等合作学习形式教授语法、帮助学生解决疑惑和激发学习兴趣，7 个同学明确提出语法学习不能死记硬背，12 位同学认为应该用分类方法复习和掌握语法知识，22 人提出学语法应该通过使用来学习，如多练习、多讲英语提高语法意识。其中，尽管有 15 位同学提出通过举例教授语法和 7 位同学认为学语法应该帮助学生提高写作技巧，但没有一位同学明确地讲或暗示从语篇修辞视角学习英语语法。

3.2.1. 课前准备情况

与第一期写作课相比，学生对课前预习笔记的做法基本没有反对意见，在笔记的内容和概念总结方面都有提高。但在回答课前预习问题方面并不积极并且感觉困难，尽管这些问题是以教材内容为主的复习题，如“*What is direct and indirect speech? Why do we learn direct and indirect speech? How do they differ when both are used to convey the same piece of information?*”，因为“上学期的语法教学是汉语讲授为主，没有要求我们用英语和英语语法术语为主回答这样的问题，因此不适应”。有鉴于此，除要求学生个人课前笔记必须包括用每章节的主要语法概念和术语总结外，课堂首先帮助复习和检查语法术语的掌握情况，但总体而言，学生回答课前问题没有写作课积极主动；在建议学生把问题的英语答案写在纸条上以备忘记时方便查阅或做成 PPT 形式回答后，学生课堂提问或回答问题的情况有改进，从第 4 周开始，有些学生开始主动回答问题。根据学校第 3 周调查学生对本期语法课教学的回馈信息，被试认为“老师上课很有激情，并着重教我们一些学习方法，对我们以后学习很有帮助”。

从语篇修辞视角教授语法，和写作课堂相同的问题是，在国家法令假日后，学生预习情况不好，很多学生几乎没有准备新课，难以回答课前预习问题，教学效果不佳。解决办法是节前提醒学生，节日快结束时再次提醒学生按照要求预习新课。和写作课程一样在开学前几周检查学生读书笔记和根据学生的课堂表现发现，教师仍需要提醒学生个人读书笔记需要改进的方面和组员必须轮流回答小组问题，以及指出小组陈述准备不充分的地方。因为“上学期语法课没有要求我们写新课预习笔记”，“我们没有做小组讨论作业”。

3.2.2. 课堂教学任务和活动的概述

语法课程教学采用了和写作课程相同的教学方法，即师生之间和学生之间互动、说写领先的教学模式。通过问答和课堂师生对话等教学形式对学生感觉难掌握的语法规则进行阐释，从语篇修辞视角讨论、分析和用口头笔头形式的练习拓展语法规则的应用能力。要求学生从语法规则的语篇修辞功能角度分析短文和练习短文写作。

在教学的前两周同学不适应，如“从来没有用这样的方式学习语法”，“语法课堂为何要和写作结合？为何要学习语法的语篇修辞功能？”“我们上学期的语法课主要是老师讲，我们记笔记，而且教师提供 PPT 讲稿，课后可以复习，没有本期课堂要求我们这样多的思考、课堂有如此多的、不同的教学任务和活动形式”，“本学期教师用英语授课听起来很吃力，有时听不懂”等回馈信息。根据学生的这些回馈信息，在学生回答完课前预习问题后，加上新的教学环节：师生先简单总结教材有关章节内容，讨论新旧学习单元语法知识之间的关系。之后再集中学习语法规则的语篇修辞功能，学生们感觉“在了解语法规则之间的联系，进一步熟悉语法知识基础上学习语法的语篇修辞功能，更容易理解些”；而且，学生认为“增加的教学环节帮助我们传统的学习方法转向语篇修辞学习模式，有这样的过渡，我们感觉更容易接受”。通过新的促学方式，大部分学生从第 4 周开始完全可以像上学期写作课一样，以互动和对话形式在课堂从语篇修辞的视角学习语法并在语法课堂结合写作知识拓展和培养语法的语用能力。根据学校第四周调查语法课程的回馈信息，“老师授课内容与之前相比，更能让同学们接受，因而上课的效率也提高”，“老师对授课知识概括得较为精炼，并加以归类，有利于同学们‘消化，吸收’，同

时老师不时提问来提高课堂气氛”。

语法知识的课堂复习和写作课程一样，是在学生课后复习和完成复习作业或任务的基础上开展的。和写作课类似的是课后复习练习包括巩固和应用语法规则的练习和活动，如围绕不同语境，要求学生回答如何用语法规则提高写作和口语的应用型问题，要求学生用语法规则口译或笔译情景对话或短文部分内容，从其它课程教材中或英语原版材料中选出包含所学的语法规则的段落并分析语法规则在所选语篇中的功能，有意识地用所学语法规则或句型写英语短文等。对课后复习任务完成情况的评估，评估结果的处理和写作课程一样占课程总成绩的 20%，也是通过课堂的抽查和评估作为落实学生完成课外复习任务的重要督促手段。

课堂检查学生复习情况，首先解决学生复习中发现的新问题，之后和同学一起完成上周语法课结束时布置的小组复习讨论问题，这些复习题旨在帮助学生从语篇修辞的视角扩展所学的语法知识，例如，在英语的直接引语和间接引语学习之后提的问题是“*How many ways do we have to record or to retell what others said or have said? Will you list an example for each? Will you find some examples from the textbooks of Comprehensive English or other courses to explain why we use direct speech or indirect one? Will you use examples to illustrate how and why language forms such as dialogues and indirect speech are used in novels, films, or stories?*”，要求学习小组用所学的语法规则，从语篇修辞的视角分析从其它专业课已经学的文章中或从自己选择长度或难度适中的英语文章中，找出包含正在学习或已学的语法规则的句子、段落等，分析为何使用这样的语法规则，与全文的主题和段落主题有何关系，即语法的语篇修辞功能。从课堂检查结果看，绝大部分学生都能按照要求比较好地完成复习作业，这是在语法课的教学过程中能再次推进语法与写作相衔接教学实践的重要保障。

教学过程中也碰到一些问题，其中一个突出问题是有一比较少的学生要求教师用汉语教授英语语法，因为英语语法有不少术语，影响他们理解教师讲解的教学内容。学生听不懂有多方面的原因，其中一个重要原因是“我们每天除正常课堂学习外，没有在课外收听任何英语节目，如 BBC、VOA 等英语节目”听力能力需要提高。还有就是学生在预习语法教材时没有注意常用的语法术语。解决这一问题的办法不是教师讲汉语，而是教师要求学生个人在完成预习笔记时必须加上每个章节表达关键语法概念的英语词汇，同时不定时课前听写语法术语和期末考试中加入用语法术语分析句型和语法规则的语篇修辞功能考试题的要求。课堂用英语授课是为学生营造英语思维的机会，同时也是语篇修辞教学所需，因为通过师生用英语学习语法知识，在对话中、在同学相互讨论中、在课堂学生的陈述和问答等各种活动中全部用英语授课，实际上就是通过各种不同的语境中完成各种活动或练习培养英语语篇修辞的方式，这是话语方面的教学实践。事实是“只要我们课前按照要求认真预习了教材的相关章节，是完全能听懂教师用英语讲解的语法知识的”。一部分学生在课程结束时对能否用英语教授语法课的回馈信息是，“有的同学听不懂，他们课前并没有认真预习”。更多同学认为“我们的语法教材是汉语撰写的，没有理解问题，困难的不是课堂听不懂，而是如何掌握语法知识帮助提高英语语言技能和能力”。

3.2.3. 语篇修辞能力的培养和写作技巧应用的衔接

为增强英语语法课堂教学的广度和深度，与写作实验课相同的做法是，以学生原有的知识作为语法的语篇修辞教学设计和实施的基础和出发点。和写作课程不同是第一次课堂概论英汉形合和意合差异[30]，并主要概述英语语法规则如何有效地表征了英语语篇修辞的结构模式。把语篇的语法规则在第一次课堂这样提出和阐释，作为整个学期学习的语境和目标，旨在把本学期每次语法课所教授的新的语法知识和各种语法规则的学习置于这个语篇修辞整体结构的框架下，并在最后一次授课时再次从语篇修辞视角总结一个学期所学的语法规则和比较英汉语言形式结构区别。这样的教学实践通过引入两种语言的特点、

规律,有利于培养翻译意识和翻译技能[16],为高年级翻译学课程做前期铺垫。“事实上,语法的习得和使用从一开始就是一个整体的、有机的形态发生(morphogenesis)过程”[31],从语篇修辞的视角教和学语法,为这样习得和使用语法提供了整体语境和建构过程。

从语篇修辞的视角教学语法课,主要是指从语言形式方面入手衔接写作知识的实践,主要是通过探析语法规则的主要修辞交际功能,即英语语言所传递的各种逻辑关系是如何通过不同的句型和语言结构显性地表达出来的,不同的形式表达相同的命题有何区别,同一个语言结构或形式在不同语境中如何传递不同的信息。如对表达相同命题的“A book is on the desk. On the desk is a book. There is a book on the desk. It is a book that is on the desk.”4个英语句子,通过提供一些语境,用信息结构理论和主位结构理论分析它们的语篇修辞功能区别。再如,学习英语副词和介词做状语的不同语篇修辞功能时,采用的例子“*The late 1960s brought to pop music a fusion of radically different geographical and cultural influences. From the East came the influence of religion and mysticism, which made popular such instruments as the tabla and the sitar. From the South came a Latin influence was southern with its steel drums and marimbas, branching into such forms as reggae and calypso. And from the West, particularly from Britain and the American Midwest, came folk music, with its simple melodies and melodramatic lyrics, to become perhaps the most important influence on pop music at the time.*”[32]在这个4句话的段落中,通过2、3、4句采用倒装和平行结构把地点放置句首与第一句主题句的信息核心紧密相连,通过显性的衔接手段和从一般到具体的隐性逻辑结构使全段形成一个语义相对完整语篇。通过这样从语篇修辞功能的角度分析、比较和进而要求学生有意识地从语篇修辞视角分析词法和句法规则和不同的语言形式,帮助学生用语言形式来使语篇修辞的逻辑关系显性化,通过语言使用过程来了解和掌握语言的形式结构规律和语言的语义逻辑组织的关系,提高语篇修辞能力和衔接语法和写作课程的教学内容。

为深化语法知识和写作知识的语篇修辞教学,除在课堂要求学生学用结合外,课外要求学生分析教材以外的英语文章和进行写作练习。通过把所学的知识用于分析更多的英语材料,包括语篇的内容和形式结构来进一步巩固和加深学生对英语语言的语篇修辞功能的认识。这样的课外巩固和应用练习对于学生来讲有比较大的难度,他们刚开始做这样的练习,有的找不到例子,有的找到例子无法解释例子包含的语法结构的语篇修辞功能,因为“我们从综合英语教材、泛读教材等中选出的例子,尽管是已经学过的课文,但在学习该课文时教师没有这样讲解过,没有像现在语法课堂这样要求去分析特定语法结构的修辞功能”。有的发现“要从语篇修辞视角分析语法知识和规则的语用功能,感觉有时比自己写一篇文章还困难些。因为须在看懂原文基础上,还要进一步理解作者中心思想、全文的结构等,才能分析具体段落中句子、词组或词的语篇修辞功能”。针对学生的问题,首先提出分析思路和方法,即先把握所选语篇的标题含义、中心思想、段落主题句和含所学语法知识句子的前后文,然后才根据这样的具体语篇语境分析所学语法规则的语篇修辞功能。之后,教师提供范例,示范如何分析。在教师的指导下,从第6周开始,学生们通过讨论,基本都能根据所选文章进行正确的分析。语法课内外结合的教学实践,体现了当代语言教学(包括语法教学)的发展趋势,即从机械学习转向到有意义和进行应用、交际性建构学习过程的特点。

一个学期从语篇修辞能力培养的角度教和学语法,实际上是把英语作为工具用于获取语法知识和写作技巧的学习过程,与王丽君和陈婉琳通过大学英语教学和双语教学衔接实践目的是为学生学习双语做衔接和铺垫工作相类似(2008: 155),我们在英语专业低年级课程教学中把语言知识的学习与技能和语言文化差异学习结合,同样也是为高年级英语专业知识课程的学习奠定基础 and 做前期准备。对语篇修辞教学改革实践的看法和亲身体验,学生在语法课最后一周学校调查时是这样总结和评价的:“上课方式新颖,注意培养学生的思维,语法教学不拘泥于课本。”

3.3. 课程衔接教学的中期和长期影响

2011年4月实验班同学毕业实习返校后认为,通过系列课程衔接的课堂教学过程“培养了我们应用语言和知识的能力,有助于我们在实习中很快地适应新环境和克服许多困难,比较圆满地完成了实习任务,有的甚至通过实习找到自己满意的工作”。在我校2011年底到2012年初委托第三方麦可思公司对我校2011届毕业生(被试)的就业情况调查中,本文作者是全体英语专业教师中唯一一个被英语专业毕业生评价为“大学四年中对学生最有帮助的老师”。为了推广本项系列课程衔接实证研究取得的良好教学效果,我们修改了本校英语专业旧的教学计划和课程的教学大纲,从2013年开始对英语专业新生全面推行课程衔接的课堂教学改革实践。

4. 讨论和结论

我们的研究发现,从语篇修辞视角进行语法课和写作课衔接教学实践优于传统教师讲解为主的教学模式。下文依次回答前言中提出的两个问题。

4.1. 课程衔接的语篇修辞

当代语言研究涉及语言意义、语言形式和语言应用,因此从语篇修辞视角研究外语教学须包括这三个方面。语篇修辞的内容/意义是指语篇的各种隐性逻辑关系和信息关系的类型,如三段论、五段结构、篇章模式等语义组织模式。语篇修辞的形式指语言表达形式的结构规律,是传递和使各种隐性的语义、信息关系、各种逻辑关系显性的语言方式和手段,如主位推进模式、篇章策略连续体、认知参照点等语言形式结构规律。在我们的教学实践中,写作和语法课的教学内容虽各有侧重、分别关注语言的意义,即分别关注语篇修辞的语义模式,和语言的形式,即语篇修辞的显性结构模式,但两门课程都是为了培养语篇修辞能力,是通过应用语法规则和写作技巧来分析文章结构规律、谋篇布局写文章或围绕话题交流语篇信息,通过这样的语篇修辞能力培养过程把两门课程、把语言的形式和内容联系在一起,使语言的三个方面在语篇层实现三位一体。

简言之,语篇修辞的教学方法,就是通过写作课侧重语篇修辞内容的组织规律教学和语法课程重学习语篇修辞的形式规律,同时在两门课的语篇教学中,充分利用教材或学生课外搜选到的、在课堂上呈现的语言材料所用的语法规则或写作特点,随时探析语言形式和意义的关系,即尽管同一命题可能有多种语言表达形式,但最终选择的形式是由最佳的表义效果决定,把这个隐性的认知选择、语篇修辞过程通过这样的教学模式使之显性化,实现两种课程内容的教学衔接。下面讨论用这样的方法实现课程衔接的一些关键因素。

4.2. 实现课程有效衔接的重要因素

4.2.1. 学生原有的知识是课程衔接的基础

现代课堂教学倡导“以学生为中心”,不能简单地理解为就是学生讲课的形式、学生决定教学的一切,或学生选择教师和评估教师的教学效果,这些都是对“以学生为中心”片面、狭义的理解[33]。根据当代新学习理论,人是依靠自己原有的知识来理解和建构新知识,即使是初学者也不例外[34][35]。因此,学生是带着对所学内容有一定的理解到课堂学习的。如果在教学中不把学生原有的知识和将学的新知识结合或比较,他们很可能无法真正理解所教授的新概念和新信息,或者即使在课堂上学了,而课后可能会继续使用自己原有的认知结构中可能不正确的知识、存在误解、简单化认识或陈旧的观念。鉴于学生原有的知识对其学习新知有强大的影响力,我们的教学必须发现和利用学生原有的知识中相关的信息教授新课程。这才是“以学生为中心”的真正含义,即我们的教学必须建立在充分考虑学生入学或上新课

时的知识认知结构、态度、技能和其它与将学新知相关的知识的基础上，一切教学活动和任务的设计需要以此为出发点。

从语篇修辞视角进行写作和语法课衔接教学实践的过程贯穿始终的正是“以学生原有的知识”为教学基础的新学习理念，体现在两门课程的教学设计和实施全部教学程序中。首先是通过学新课前学生自学、写个人读书笔记和对照新课问题反思新知识和原有知识的异同，并记录下困难方面，这是通过学习者与书本之间的互动来检验自己的习得效果。之后与学习小组成员讨论解疑是学习者之间的互动，通过对照相互的理解进一步比较个人新知与原有知识。在课堂学生通过对新学语法知识和写作技巧的陈述、讨论、问答、写作等学新知、教师评估和审阅课堂内外各种教学活动和学习任务，即杨华和文秋芳所言的对提高教学质量重要的课堂实时形成性评估[36]，在这样动态的教学进程中，及时获取学生在不同语境下掌握语法和写作的最新知识结构，教师就能根据学生的学习进展及时调整或采取针对性的教学方法、策略，把学生的知识盲点、误解和误读转化为教学“最近发展区”(ZPD)[37]，就能把课堂内外的主要精力和时间用在有效地解难释疑和培养学生提高语言的应用技能和能力上，而不是仅凭经验泛泛讲授课程的知识。两门课程采用相同的教学方法和程序实现以学生为中心的教学目标，就能形成合力促进学生语篇修辞能力的提高，同时有助于使两门课程的教学内容实现衔接。

在两门课程期末调查时，21位学生支持每周只有2节学时的写作课应先讨论和分析1到2篇短文，之后师生共同总结语篇修辞写作技巧，之后再分析更多的短文或练习写文章的步骤；语法课程只有6个同学认为课堂教学应该主要是教师解释语法规则，而25人支持课堂时间主要应该用在通过练习和应用语法知识来提高造句、组段和写短文的语篇修辞能力。在两个学期能成功地进行教学实验，得到实验班级学生的广泛认可和支持说明“以学生为中心”的教学设计及其教学实施的程序是实现两门课程内容衔接的先决条件。

4.2.2. 师生必须具备逆向教学意识

语篇修辞视角的教学实践是一种逆向教学设计方法[38]，是把教学的目标和结果作为整个教学设计、组织、实施、管理和评估的出发点和目的地，一切教学任务和活动以这个目标和结果为核心，把所有教学材料与教学内容的选用和学习任务与过程置于语篇语境下，围绕学以致用、用所学的不同语法和写作知识技巧建构语篇这个教学目标和结果。在教学过程中始终贯穿以培养语篇修辞能力的教学目标和获取这个教学结果为中心，用这个共同的标准评估教和学，师生在教学过程随时有目标可循，随时可了解语法和写作知识和技能掌握的程度和与实现目标的差距，教师就能根据这样的回馈信息调整教学的内容和采取相应的措施解决教学中的问题，消除影响提高教学效果的方面和弥补知识欠缺点。

语篇修辞教学的意识和做法越深入、越为学生所接受，学生越能根据自我的评估进行反思和积极主动地学习。如果学生没有这样的意识或认识不深刻，对教学的目标和达到的要求就模糊，就对学以致用的实践感觉陌生、困难和无用，采取消极应付的方式学习。这两期实验课教学中，在学生没有或缺乏这样的逆向教学意识时，这样的缺失导致学生把教学目标和结果与动态的教学过程分离，认为学习目的只是按照教师的要求去完成课堂内外的学习任务，缺乏主动地通过教学过程和用各种教学手段来促学和提高自已的学习效果。因此，要提高语篇修辞教学的效果，不仅教师需要具备，而且需要培养学生的逆向教学意识。

在教学的设计和实施过程中贯穿语篇修辞能力培养的目标和把语篇修辞的说写能力提高要求作为教学的结果和评估标准，体现了人是把知觉对象感知为一个统一整体，而非主要通过感知对象的个别和部分特点简单叠加的方式来认知整体的特点，这也符合“认知的理解过程具有内部的组织性和系统性”的规律[39]。

4.2.3. 多方法并用建构课程衔接的动态教学过程

教学提倡因材施教，不仅因为语言研究和教学包括语言的形式、语义和语用 3 个方面，学习者需用不同的方式学习这些不同方面[31]，而且更重要的是因为学生不同他们的智力潜能不同，如有的采用视觉手段学习效果好、有的擅长于听的方式，有的要写后和读后才能更好地记忆等[40]-[42]，有意识地采用不同的教学方法和手段去调动学生的不同信息输入管道，既可以让习惯于某些或某种输入管道的学生分别受益，同时还能帮助学生拓宽自己“喜好”的信息输入管道，培养用其它信息输入管道的能力，从不同管道输入信息增强学习效果。

从语篇修辞的视角学习写作和语法知识，课前、课堂上和课后所设计的 10 多个不同的教学任务或活动(不包括教师根据学生课堂内外教学互动中出现的问题而及时增加的有针对性的教学任务和活动)，确保每次掌握新课知识有不同教和学的方法和策略可用。而传统课堂的教学模式主要是教师讲学生记笔记和考前复习，主要还是采用信息输入的学习形式，无论是对同一个新课内容的学习次数和输入的方式都没有从语篇修辞的视角学习语法和写作课程的手段丰富。而且，采用语篇修辞教学的程序，把传统课堂教学中教师需用很多时间讲解陈述性知识的教学形式用新学习方法中学生课前的各种预习和练习活动形式所取代，从而把课堂的教学时间主要用于学生说和写为主要的语言应用学习形式，通过各种教学活动和任务把教材的写作知识和语法知识转化为师生为提高语篇修辞能力开展各种对话形式和应用练习学习形式，避免了课程改革关注教学计划的设计而忽视课程实施过程的弊端[18] [43]，即把传统写作课和语法课各自以讲解写作知识、概念和技巧以及语法规则、词法和句法为主转变成应用写作和语法知识规则和模式提高语篇修辞能力这个相同的目标上。

传统语法只涉及形态学和句法两个部分，是词法和句法的语法，但这样的语法知识脱离上下文和语境，无法解释许多语言现象，因此现在的语法研究主张在语篇层次(包括口语话语和书面的篇章)学习语法。根据“选择性的语法”观，语法不是对错的选择，不是一个意思只有一个正确答案和一个正确的语言形式，而是指一个意义可能有多个正确表达形式，同理一个形式也可能有多个意义，关键是在语言的的实际应用中，根据人际关系、交际目的、语用效果等，在多个正确的结构中选择最恰当的表达形式[31]。因此语法教学必须考虑语境，在应用中、在动态的教学过程中学习语法。而且，语法不应该作为一套静态的规则及其例外来教，而应该作为人们形成语言模式的动态过程(同上：142~154)。从语篇修辞的视角教学，把写作和语法知识的学习置于语篇的语境中，把写作和语法的各种概念、模式、规则等的学习与语篇结合，无论是对语言形式的选择和语言内容组织结构的选取都是在具体的语境中、在动态地使用中习得。

期末调查中，写作课 26 同学选择了调查选项“在课堂教学中，其它学习小组就同一个话题陈述他们组员写作提纲或不同观点时，或师生共同讨论总结写作技巧时我记笔记，因为这也是一种写作练习”，23 位选择“写作课程通过做练习和课堂内外的活动、任务方式比主要依靠课堂教师讲解方式对提高写作技巧更有效”选项；语法课程 20 位同学赞同“练习语法规则，用语法知识区分句子的不同用法、正式和非正式用法，用所学的语法规则，如句型或词类，写短文或段落比整堂课以教师讲语法规则的效果好”，19 位选择“在语篇层面学语法和练有关语法规则，更能提高语法的应用能力”。

动态的知识建构过程能提高教学效果和促进课程衔接，是因为语言是一个在多层次协同起作用的复杂体系，应用中不是只依靠语言的一个方面就能有效地交际。但在学习和分析语言时是把语言整体分解成孤立的部分，这样的肢解语言就会导致语言失真和不自然的情况[44] [45]。而语篇修辞视角的教学过程可以比较有效地解决肢解语言所带来的问题，因为“语篇通常是指一系列连续的语段或句子构成的语言整体”[46]，它把通常是分解的语法和写作的书本知识、概念和理论等的教和学置于语言整体建构的语境中学习，自然有助于学习者在综合应用语言各个部分组成语篇中，探索、发现和掌握语言部分和部分之间、部分和整体之间的各种关系，把分解的语言部分在这样动态建构的教学过程中整合为语篇整体，实

现写作和语法课程的衔接。

5. 本项研究的局限与未来研究方向

本文主要从内容衔接方面描述、分析和讨论了从语篇修辞的视角对语法和写作课程进行衔接教学的实践和效果,这样的分析有助于全面了解从教学内容方面进行课程衔接的教学实践可能出现的问题、应对之策和结果,但这并不代表教学的具体组织实施过程和管理等不重要,实际上没有良好的教学方法、有效的组织管理是很难成功地进行教学改革的。鉴于实验中所采用的以学生为中心的理念和教学方法有专论[26],在本文中并没有详述。

本项教学改革实践首先是从语篇修辞的语义或内容的组织模式视角教授写作课程,在写作教学中与语法知识的应用衔接,之后从语篇修辞的语言形式规律或结构模式视角教授语法,再次尝试通过与写作技巧的应用衔接来深化语法学习,两期的教学实践得到了学生的认可和支持。但是限于专业教学计划中课程开设的时间顺序安排,没有先在语法课重语言形式教学中与写作知识习得初步衔接,之后再在写作课教学中与语法知识衔接,或把语法课程和写作课程同时设置在一个学期进行语篇修辞的衔接教学,没有在这样的课程设置语境下比较课程衔接实践的教学效果,这是值得未来探研的重要方面之一。

虽然我们对英语专业大学二年级紧连的写作和语法课程成功地进行了课程衔接的尝试,但能否从大学第一年级开始就对这两门课程进行这样的衔接?能否在初中和高中的英语教学中从语篇修辞视角进行语法和写作课程的衔接,有待同行复制和检验。

本项研究着重从语篇修辞视角探索大学英语专业写作和语法课程在内容方面衔接对提高教学效果的作用,对于修辞格知识的获取则是要求学生课外自学和根据课程教学内容中涉及的部分和布置的部分家庭作业进行了讨论和讲解,课堂上没有开展更多的教学活动,从回馈信息看大部分学生对英语修辞格有一定的了解,但对修辞格这样处理——以课外自学为主的学习方法——对提高语篇修辞能力作用有多大,这有待未来进一步研究。

本文报告的教学实证研究属探索性定性研究,只有实验组没有控制组,这也是需要未来进一步进行比较和对照探索的方面。

基金项目

本文系“浙江省2013年高等教育课堂教学改革项目”(kg2013563)和2012年温州医学院校级课堂教学改革课题(YB2012054)系列实证研究的阶段性成果。

参考文献 (References)

- [1] 戴炜栋 (2001) 构建具有中国特色的英语教学“一条龙”体系. *外语教学与研究*, 5, 322-327, 399.
- [2] 刘毅 (2005) 论高校外语专业课程的专业化. *高教探索*, 3, 55-57.
- [3] 何兆熊 (2004) 对英语专业的现状和未来的几点思考. *山东外语教学*, 6, 3-4.
- [4] 徐烈炯 (2004) 外文系怎么办? *外国语*, 1, 52-56.
- [5] 王守仁 (2008) 解放思想,推进英语教学改革. 第二届全国英语专业院系主任高级论坛, 国家教育部高校外语专业指导委员会、中国外语教材与教学法研究中心、南京大学外国语学院, 南京.
- [6] 常俊跃, 赵秀艳, 李莉莉 (2008) 英语专业低年级阶段系统开展内容依托教学的可行性探讨. *外语与外语教学*, 12, 24-30.
- [7] Tyler, R. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press, Chicago.
- [8] Jacobs, H.H. (1999) *Mapping the big picture: Integrating the curriculum & assessment K-12*. ASCD, MA.
- [9] Jacobs, H.H. (2004) *Getting results with curriculum mapping*. ASCD, MA.
- [10] Posner, G.J. (2004) *Analyzing the curriculum*. McGraw Hill, New York.

- [11] 王丽君, 陈婉琳 (2008) 大学英语教学与双语教学衔接的问题与对策. *唐山师范学院学报*, **6**, 155-157.
- [12] 齐欣, 陈艳芳 (2010) 公共英语教学和法律英语教学的衔接与改进. *重庆科技学院学报(社会科学版)*, **13**, 198-199.
- [13] 罗冰 (2011) 高校公共英语必修课与后续选修课程衔接的重要性. *长春教育学院学报*, **8**, 86-87.
- [14] 白景永 (2011) 构建与行业标准相衔接的教学内容与课程体系研究. *山东外语教学*, **3**, 3-7.
- [15] 张世耘 (2003) 外语专业学习与跨学科课程的链接: 视角\方法与回馈. *西安外国语学院学报*, **2**, 4-8.
- [16] 张晔, 姜涛 (2008) 翻译意识在基础英语教学中的渗透与兼容: 英语基础教学与高校翻译教学衔接研究. *黑龙江高教研究*, **5**, 175-177.
- [17] 姚兰芝 (2011) 试论高等教育国际化下的课程衔接模式: 以浙江越秀外国语学院中美班为例. *黑龙江高教研究*, **3**, 150-153.
- [18] 周仕德 (2010) 课程衔接: 亟待研究的课程视域. *教育理论与实践*, **9**, 57-60.
- [19] 杨黎明 (2011) 关于终身教育体系的确创建: 终身教育体系创建的关键是课程衔接. *职教论坛*, **24**, 1.
- [20] 杨黎明 (2012) 终身教育和终身学习条件下各级各类课程衔接与转换模式研究. *开放教育研究*, **1**, 50-51.
- [21] 章振邦 (2013) 新编英语语法教程. 第5版, 上海外语教育出版社, 上海.
- [22] 刘辰诞, 赵秀凤 (2011) 什么是篇章语言学. 上海外语教育出版社, 上海.
- [23] 李银芳, 刘启成 (2009) 英语修辞格浅论. 吉林大学出版社, 吉林.
- [24] 陈望道 (2011) 修辞学发凡. 复旦大学出版社有限公司, 上海.
- [25] 杨德生, 吴娱 (2008) 建构外语教学情景学习语境: “学生讲课为主的 Jigsaw 教学模式”的实证研究. *澳门理工学报*, **3**, 114-122.
- [26] Yang, D.S. and Wu, Y. (2010) Jigsaw III: Intercultural pedagogy in a Chinese classroom. BCIS of Pacific University and Amazon, OR.
- [27] 戴炜栋 (2012) 什么是语言学. 上海外语教育出版社, 上海.
- [28] Xiong, J.C. and Li, G.C. (2009) English writing workbook. Qinghua University Press, Beijing.
- [29] 刘辰诞 (1999) 教学篇章语言学. 上海外语教育出版社, 上海.
- [30] 王菊泉 (2011) 什么是对比语言学. 上海外语教育出版社, 上海.
- [31] Larsen-Freeman, D. (2009) Teaching language from grammar to grammaring. Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing.
- [32] Daiker, D.A., Kerek, A. and Morenberg, M. (1979) The writer's options: College sentence combining. Harper & Row, Publishers, Inc., New York.
- [33] 马壮寰 (2003) 以“学生为中心”: 分析与批判. *北京第二外国语学院学报*, **6**, 25-27.
- [34] Posner, G.J. (1985) Field experience: A guide to reflective teaching. Allyn & Bacon, New York.
- [35] R. 基思. 索耶著 (2010) 徐晓东等, 译. The Cambridge handbook of the learning sciences. 科学教育出版社, 北京.
- [36] 杨华, 文秋芳 (2013) 课堂即时形成性评估研究述评, 思考与建议. *外语教学理论与实践*, **3**, 33-38.
- [37] 张庆宗 (2011) 外语学与教的心理学原理. 外语教学与研究出版社, 北京.
- [38] Wiggins, G. and McTighe, J. (2006) Understanding by design. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River.
- [39] 魏纪东 (2009) 篇章隐喻研究. 上海外语教育出版社, 上海.
- [40] Gardner, H. (1983) Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books, New York.
- [41] 刘冬岩, 魏为焱 (2009) 论教学信息的多元表达. *教育评论*, **6**, 54-56.
- [42] 吴思 (2010) 多元智慧理论与英语视听说互动教学. *教育研究与实验*, **3**, 106-108.
- [43] 张华 (2000) 课程与教学论. 上海教育出版社, 上海.
- [44] Cunningsworth, A. (1995) Choosing your coursebook. Macmillan Publishers Limited, London.
- [45] 杨德生 (2011) 应从语篇的角度探讨修辞现象. *西华大学学报*, **6**, 68-71.
- [46] 黄国文 (1988) 语篇分析概要. 湖南教育出版社, 长沙.