

外语教育研究前沿

FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN CHINA

1 | Volume 2 No. 1
第2卷 第1期
2019

原名《中国外语教育》



外语教学与研究出版社
FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND RESEARCH PRESS

外语教育研究前沿 (季刊)

原名《中国外语教育》，中文社会科学引文索引

(CSSCI) 来源集刊

中华人民共和国教育部 主管
北京外国语大学 主办
外语教学与研究出版社 协办

顾问: 胡文仲 戴炜栋
主编: 文秋芳
副主编: 常小玲 徐浩

编审委员会

主任: 胡壮麟 刘润清

委员 (按姓氏音序)

程晓堂 北京师范大学
傅荣 北京外国语大学
高一虹 北京大学
顾永琦 新西兰惠灵顿维多利亚大学
顾曰国 中国社会科学院
何安平 华南师范大学
何莲珍 浙江大学
黄国文 华南农业大学
金艳 上海交通大学
石坚 四川大学
束定芳 上海外国语大学
王初明 广东外语外贸大学
王克非 北京外国语大学
王立非 对外经济贸易大学
王守仁 南京大学
吴一安 北京外国语大学
杨永林 清华大学
张绍杰 东北师范大学
邹申 上海外国语大学
邹为诚 华东师范大学

编辑部主任: 段长城

本期责任编辑: 段长城

本期责任校对: 解碧琰

Foreign Language Education in China (Quarterly)

Administered by the Ministry of Education of China
Directed by Beijing Foreign Studies University
Edited and published by Foreign Language Teaching and Research Press

Consultants: Hu Wenzhong & Dai Weidong

Editor-in-chief: Wen Qiufang

Associate Editors-in-chief: Chang Xiaoling & Xu Hao

Editorial Board

Chairs: Hu Zhuanglin & Liu Runqing

Members (in alphabetical order)

Cheng Xiaotang (Beijing Normal University)
Fu Rong (Beijing Foreign Studies University)
Gao Yihong (Peking University)
Gu Yongqi (Victoria University of Wellington, New Zealand)
Gu Yueguo (Chinese Academy of Social Sciences)
He Anping (South China Normal University)
He Lianzhen (Zhejiang University)
Huang Guowen (South China Agricultural University)
Jin Yan (Shanghai Jiao Tong University)
Shi Jian (Sichuan University)
Shu Dingfang (Shanghai International Studies University)
Wang Chuming (Guangdong University of Foreign Studies)
Wang Kefei (Beijing Foreign Studies University)
Wang Lifei (University of International Business and Economics)
Wang Shouren (Nanjing University)
Wu Yi'an (Beijing Foreign Studies University)
Yang Yonglin (Tsinghua University)
Zhang Shaojie (Northeast Normal University)
Zou Shen (Shanghai International Studies University)
Zou Weicheng (East China Normal University)

Editorial Office

Director: Duan Changcheng

Editors: Duan Changcheng & Xie Biyan

本刊自创刊起实行同行专家匿名审稿制度

外语教育研究前沿

(原名《中国外语教育》)

第2卷 第1期 2019年2月

目 录

热点聚焦：中国外语教育与研究发展40年

- 中国外语教师教育与发展研究40年：回眸与展望 张 莲 高释然 3
中国系统功能语言学研究40年 黄国文 13
改革开放以来的中国笔译研究：学科的诞生、成长与成熟 韩子满 20
改革开放以来中国口译研究40年考察 任 文 郭 聪 黄 娟 27

基于POA的外语教学研究专栏

- 产出导向法教材使用理论在大学英语思辨性读写教学中的应用 范祖承 38
基于产出导向法的工科ESP课程教学设计框架 王 宇 杜宛宜 周纯岳 刘 辉 44

外语教学

- 社会文化理论视阈下的二语写作策略研究述评 雷 霄 潘嘉倩 53
续写训练提高大学英语写作教学成效的行动研究 周一书 59
非英语专业研究生通用学术英语听力校本测评体系的开发 夏晓燕 林敦来 郭乙瑶 66
口译深度翻转学习行动研究 王洪林 73

书评

- 构式语法在二语习得与外语教学中的应用
——《应用构式语法》述评 朱立霞 蔡金亭 79
混合式二语课堂教学研究的新进展
——《第二语言课堂中的技术整合（第二版）》评介 江世勇 邓鹏鸣 83
English Abstracts 87
2018年全年目录索引 91
本刊稿约 93

版权声明：

本刊已被《中国学术期刊网络出版总库》及CNKI系列数据库收录，如作者不同意被收录，请在来稿时向本刊声明，本刊将作适当处理。

Foreign Language Education in China

Vol. 2, No. 1, February 2019

Contents

Revisiting Foreign Language Education and Research in China: 40 Years of Development

Foreign language teacher education and development research in China in the past 40 years: Retrospects and prospects.....	Zhang Lian & Gao Shiran	3
40 years of Systemic Functional Linguistics in China.....	Huang Guowen	13
Translation studies in China since 1978: Emergence and development of a discipline.....	Han Ziman	20
A review of China's 40 years of interpreting studies since reform and opening up	Ren Wen, Guo Cong & Huang Juan	27

Special Column for POA-based Studies on Foreign Language Teaching

Applying the POA-based treatment of teaching materials to the critical literacy instruction in a college English course	Fan Zucheng	38
ESP course design framework for engineer students based on Production-oriented Approach	Wang Yu, Du Wanyi, Zhou Chunyue & Liu Hui	44

Studies on Foreign Language Teaching

A critical review of L2 writing strategy research from a sociocultural perspective....	Lei Xiao & Pan Jiaqian	53
An action research on enhancing the teaching effects of college English writing by training of continuation tasks	Zhou Yishu	59
School-based academic listening assessment designing in EGAP contexts	Xia Xiaoyan, Lin Dunlai & Guo Yiyao	66
An action research on deep flipped interpreting learning	Wang Honglin	73

Book Review

The application of constructive grammar in second language acquisition and foreign language teaching: A review of <i>Applied Construction Grammar</i>	Zhu Lixia & Cai Jinting	79
Advancement in the research of blended L2 classroom teaching: A review of <i>Blending Technologies in Second Language Classrooms</i> (2nd Ed.)	Jiang Shiyong & Deng Liming	83
English Abstracts		87
Index for 2018.....		91
Submission Guidelines		93

编者按：改革开放40年来，中国各领域发展取得了瞩目的成就，国家对外语人才的需求日益增大，外语教育改革不断深入，外语学科建设持续加强。为回顾改革开放以来我国外语教育研究以及相关学科建设的发展历程，本刊组织策划了“热点聚焦：中国外语教育与研究发展40年”专栏，邀请外语界学者评述改革开放以来各学术领域探索前行的进程以及最具代表性的成果，在梳理主要阶段、重要理论、关键事件等的基础上，总结经验，提出展望，启迪来者。本期刊登的专栏文章研究内容包括中国外语教师教育与发展研究40年、中国系统功能语言学研究40年、中国笔译研究40年、中国口译研究40年，后续还将分期刊出其他研究。这些研究或基于文献分析，或结合本领域实践与研究，既具有独特的考察视角，又共同绘就改革开放以来中国外语教育与研究发展的历史画卷。随着社会进步、国家发展与技术变革，我国外语教育与研究和学科建设正面临转型发展的新机遇，相信本专栏的总结、评价、问题与建议将为新时代中国外语教育与研究的创新发展带来新的思考与启发。

中国外语教师教育与发展研究40年：回眸与展望¹

张 莲

高释然

北京外国语大学 / 西藏民族大学 北京外国语大学

© 2019 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 3-12 页

提 要： 本文回顾并总结了中外语教师教育与发展研究在过去40年里的历时性变化和发展脉络。总结从该领域的被关注度和成果产出、研究主题、理论框架和视角、研究类型和方法的趋势性变化与演进四个方面展开，并在此基础上进行相关国际比较分析，探讨中外语教师教育与发展研究的特点和不足，以期对未来本领域的研究提供启示。

关键词： 外语教师教育与发展；40年；国际比较

1. 引言

改革开放的40年是中国教育事业奋起直追的40年，也是中国外语教育不断探索推进、蓬勃发展的40年。外语教育事业始终与国家对外开

放、发展与改革紧密相连。应该说，改革开放推动外语教育，外语教育助力改革开放。作为教育事业发展的“基础工作”，教师队伍建设的这项事业成败的根本和起点。外语教师教育与发展也是如此。

¹ 本文系国家社会科学基金重点项目“《高等学校外语类专业本科教学质量国家标准》阐释与应用研究”(项目编号: 18AYY011)阶段性成果。谨以本文向所有专注于中国外语教师教育与发展研究领域的前辈、专家和同行致敬。特别感谢北京外国语大学吴一安老师和周燕老师为本文提出宝贵的建议和意见。

外语教师教育与发展研究的目的是“揭示外语教师教育活动和过程的本质，为外语教师教育实践提供理论指导和帮助”（张莲 2008：3）。纵观过去40年外语教育事业的变化和发展，国内高校外语教育经历数次大的改革，这些改革对促进国内高校外语教育的发展和提升人才培养的质量产生过重要影响。其中，外语教师教育与发展研究和实践显然是关键一环。回顾历程，分析趋势，总结成就、经验与不足是必要的，在了解研究主题、理论框架、视角和方法选择以及主要观点和成果的基础上，为未来，特别是新时期外语教师教育与发展研究和实践提出可资借鉴的意见也是有意义的。

2. 研究方法

概括、总结某一学术领域发展历程的方法有很多，如按时间线概括领域主题、理论和方法演进，或者追踪领域内标志性成果文献和领军人物的研究传记等（de Bot 2015）。本文综合时间线和主题线，形成经纬交叉，以对本领域过去40年发展历程进行较为全面的认识和判断。基本观点和分析判断基于三个方面的信息和认知基础：1) 442篇国内公开发表的中国外语教师教育与发展研究文献；2) 笔者作为外语教师、外语教师教育者、外语教师教育与发展研究者三重身份的个人观察、体会和判断；3) 笔者与领域内相关同事、同行间的交流。其中，研究文献是最主要的数据信息源。为了确保信息源的准确性、相关性和充分性，笔者通过以下两个步骤完成数据信息的过滤和筛选。

首先，通过中国知网（CNKI）搜索、整理以外语教师教育与发展研究为主题的文章。检索范围包括教育学类、语言学类和高校综合性学报中的中文社会科学引文索引数据库（CSSCI）来源期刊（不包含CSSCI扩展版来源期刊）。检索主题词包括外语（二语/英语）教师教育、外语（二语/英语）教师发展、外语（二语/英语）教师专业发展，以及外语（二语/英语）教师研究。检索时间区间设定为1978—2018年，检索止于2018年12月。经此程序初选出1,360篇文章，然后，通过阅读摘要、浏览全文，再人工剔除明显不符合检索要求（如主题、类型和质量）的文章。该步骤需反复多次确认，最终保留442篇文章作为本文基础数据库。数据分析工具主要采用CiteSpace5.3.R4，但对任何分析结果感到疑惑或不定时均返回相关基础数据库进行反复确认。

3. 数据分析与讨论

本研究从两个方面展开历程回顾和趋势分析。首先是领域的被关注度和成果产出总量。通过统计领域内总发文量可知某一特定领域在特定历时时期的成熟度和活跃度，通常被视作学科发展显性指标之一。其次是过去40年该领域在研究主题、理论与视角的采纳和应用、类型与方法选择上的演进和变化。

3.1 研究总体趋势：领域被关注度和成果产出总量

表1总结了过去40年外语教师教育与发展领域的总发文量。

表1 外语教师教育与发展领域在CSSCI来源期刊的总发文量（1978—2018）

年份	1978—1983	1984—1988	1989—1993	1994—1998	1999—2003	2004—2008	2009—2013	2014—2018
篇数	0	0	1	10	21	87	173	150

从图谱中可见,节点(图示为大小不一的灰色方块)代表数据库文献所涉关键词,节点的大小与关键词出现的频次成正比,节点间的连线代表各关键词之间的共现关系。如图2所示,过去40年里,本领域出现的主题热点为(依频次降序):大学外语(英语)教师、教师(专业)发展、大学外语(英语)教学、教师信念、教师话语、教师学习、学科教学知识、教师角色、个案研究、教学改革等20多个。这些关键词罗列在一起时貌似杂乱无序,但实际上仍可看出:1)在基础数据库中,大

学外语(英语)教师发展研究明显多于中小学外语(英语)教师,笔者通过全文浏览部分数据也确认了这一点,这可能与绝大多数中小学外语教师的研究并未发表在本文所设定搜索范围内的相关期刊有关;2)绝大多数研究是关于高校英语语种教师的教育与发展,非英语语种教师的研究则相对少见。

通过对比两个主要历时阶段(1989—2008和2009—2018)的研究热点可知本领域研究主题在不同时期的演变情况。表2统计了基础数据库在这两个阶段文献研究主题关键词出现的频次情况。

表2 基础数据库文献研究主题关键词频次统计(1989—2018)

序号	1989—2008		2009—2018	
	关键词	频次	关键词	频次
1	大学外语(英语)教师	40	大学外语(英语)教师	114
2	教师(专业)发展	26	教师(专业)发展	112
3	大学外语(英语)教学	6	大学外语(英语)教学	21
4	个案研究	4	教师信念	9
5	教学改革	4	教师话语	8
6	反思性教学	4	教师学习	7
7	教师角色	3	学科教学知识	7
8	行动研究	3	教师角色	6
9	教师话语	3	个案研究	6
10	教学方法	3	教学改革	6

从表2可以看出,在1989—2008这20年中出现频次排名前十的关键词与近十年虽总体相似,但也有新的变化。所谓“总体相似”是指本领域从初步发展到高速发展时期的30年里研究热点保持了相对稳定和一致。的确,除“个案研究”涉及研究方法以外,“教师(专业)发展”“教学改革”“教师角色”和“教师话语”都是持续30年的热点话题。其中,“教师(专业)发展”体现了过去30年国内外语教师教育与发展实践的主流趋势,即教师专业化和教师专业发展诉求(刘学惠2005;王守仁2018;文秋芳、任庆梅2010;吴一安2005a,2005b;吴一安等2007;徐锦芬等2014;张莲2008,2013;周燕2005,

2008)。“教学改革”则表达了明显的领域研究之时代特征。如前文所言,改革开放的40年也是外语教育不断推进与改革发展的40年,课程/教学改革与教师(专业)发展本质上是相互调节的关系,在改革的背景下研究教师专业发展实质上是领域内研究主题自然演进和选择的结果(Luttenberg *et al.* 2013; Zeichner & Ndimande 2008; 王守仁2017; 张莲等2013; 张莲、叶慧敏2018)。“教师角色”和“教师话语”则是领域内相对具体的重点议题(李海伦等2016;张莲2016;张莲、王艳2014;周燕、张洁2013,2014等)。所谓“新的变化”则体现在近十年涌现出的新的研究热点,如“教师信念”“教

师学习”和“学科教学知识”。其他新近出现的热点还包括“实践性知识”“职业倦怠”“学习共同体”等。由此可见,研究主题演变的总体趋势是从比较宽泛的主题逐渐聚焦到涉及教师教育和发展方方面面的具体议题,显示国内外语教师教育与发展研究逐渐走向深入、具体和多样化。

3.3 理论框架和视角的采纳和应用

领域内研究发生重要变化和转向的另一个关键标记是理论框架和视角的变化。图3概括了本领域过去40年采纳和应用理论框架和视角的总体情况。

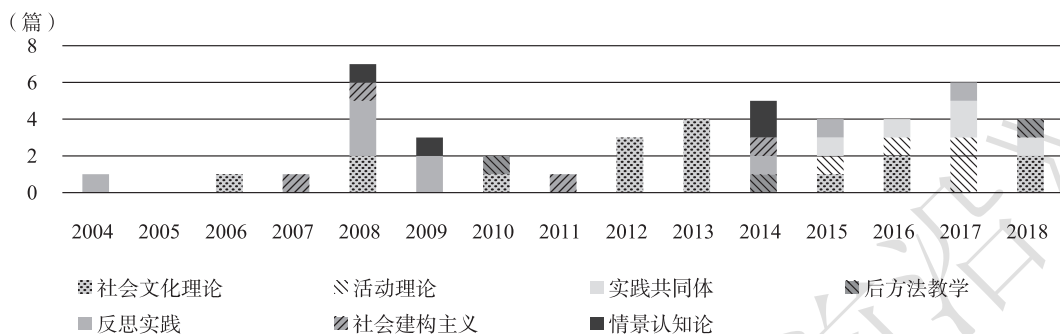


图3 外语教师教育与发展领域研究理论框架和视角采纳和应用情况 (1978—2018)

从图3可以看出:1)过去40年中国外语教师教育与发展研究采纳和应用的理论框架或视角主要有社会文化理论、反思实践、活动理论¹、实践共同体等;2)在研究中广泛采纳和应用某一理论框架和视角是近十年才出现的现象,使用比较多的是社会文化理论(包括活动理论)(Ellis *et al.* 2010; Engeström 2007; Johnson 2009)、反思实践(Schön 1983)和实践共同体(Wenger 1998);3)社会文化理论(包括活动理论)虽是近十年最重要的理论框架,但在较大时间跨度范围内,理论间更替、转折并无明显的历时性阶段特征。

总体来看,有两个现象值得重视。一是与基础数据库中文献总量相比,理论在本领域研究中的应用力度显得十分不足。数据显示,明确采纳或应用理论的全部文献不足50篇,在总量中占比不足15%。众所周知,上述理论均属本领域(或应用语言学领域)成熟的主流理论,几十年的研究实践显示它们也具备成熟理论的基本特质——简明、解释力强、可证伪,故而成为国内外本领域应用最广泛的理论框架或视角。那么,为什么在本文探讨的情景下应用力度如此不足呢?笔者认为其中主要原因与外语教学的“去神秘化”(demystified)现象有关(Grossman 1990; Lortie

1975)。所谓教学(研究)“去神秘化”是指因为学校教育是多数人漫长且重要的个人经历,所以它往往会让一部分人认为自己不仅熟悉教育教学情景,也能准确解读、分析教育教学现象,包括教师教育和发展现象。如此,外语教师教育与发展研究被视作一种生活常识现象,可以通过常识理解、体会和分析。在这种情况下,理论便没有了存在的必要,其结果是大量基于个人常识经验、体悟和判断的,缺乏深刻理论解析的“研究”不断涌现。事实上,这也是导致学界普遍认为外语教师教育与发展研究既“不必要”,也“比别的学科领域研究来得容易”(张莲 2011: 3-4)的主要原因。这对本领域理性、健康的发展当然是有害的。理论来自实践,又回归指导实践,这是学术研究求真与向善的交汇点,彰显知识传承的正义性和必要性。枉顾、忽视理论的研究倾向正是简化、矮化、颓化外语教师教育与发展研究的现实表现。

二是在过去40年中,虽然在领域内有部分自主创新和建构理论的研究,如:吴一安(2005a)、吴一安等(2007)提出的中国高校优秀外语教师素质框架;文秋芳(2017),文秋芳、任庆梅(2011)关于教师专业共同体建设的研究;史耕山、周燕(2009),周燕(2011),张洁、周燕(2018)关于中国老一代外语教师素质和学习框架的研究,以及顾佩娅等

¹ 活动理论是社会文化理论的进一步发展,但在基础数据库中许多作者刻意强调其研究的理论框架是活动理论,故本文也相应作此区分。

(2013, 2016)关于教师发展环境的研究等,但总体上仍以采纳和应用国外主流理论框架和视角解读中国外语教师教育与发展实践活动为主。在当前国家发展和社会进步进入新的历史阶段的大环境下,在系统、扎实、细腻的实证研究基础上提高原创意识,努力进行更多原创研究是十分必要的。

3.4 研究类型和方法的变化

第三个领域内研究发生重要变化和转向的关键标记是研究范式和方法的变化。表3是基础数据库文献研究类型梳理结果。

表3 基础数据库文献研究类型梳理结果 (1978—2018)

研究类型	1978—1988	1989—2003	2004—2008	2009—2018
议论分析	0	25	39	145
实证研究	0	6	39	163
综述	0	1	9	15

从表3可以看出,过去40年中国外语教师教育与发展研究大致可分为三类,即议论分析类、实证研究类和综述类。其中,议论分析和实证研究是占比最大的两类研究。虽然在总量上议论分析类研究仍然多于实证研究类,但在近十年里,实证研究数量明显增长,即从上一阶段与议论分析类研究的量持平到本阶段略超。

在全部208份实证研究中,所使用研究方法分为量化、质性和混合方法(mixed methods)。参照Cohen *et al.* (2011)、Creswell (2009)和Duff (2007)的标准,本文在梳理过程中将混合方法研究界定为数据收集和分析过程中同时采纳并使用了量化和质性混合方法的研究,其他则依据其主要方法倾向归为量化或质性方法,梳理结果如表4所示。

表4 基础数据库中实证研究方法的使用情况 (1978—2018)

实证研究方法	1978—1988	1989—2003	2004—2008	2009—2018	占比
量化	0	2	11	32	22%
质性	0	1	10	52	30%
混合	0	3	18	79	48%

从表4可以看出:1)使用混合法的研究明显多于量化研究,也高于质性研究;2)研究方法的选用有一定历时性阶段特征,质性研究在近十年明显增多,逐渐成为主流的研究范式。这与当前领域内国际经验是一致的。

4. 国际比较的视角

比较是判别事物、认识自我的方法之一,意义在比较中产生和彰显。在领域内进行国际比较有助于更好地认知中国外语教师教育与发展研究的特点和不足。

在过去50多年里,国外外语(二语)教师教育与发展研究经历过三个阶段、两次重大的方向性转折和变化(张莲 2008, 2011)。第一阶段是聚焦教师行为的研究,其背后的假设是:一定的教师行为必然导致一定的学生学习行为的发生(故亦称作“过程—结果取向”);优秀教师行为特征作为教师培训的基础被观察、提取、总结(Brophy & Good 1986; Gage 1978; Shavelson 1983)。曾一度盛行的“教学法大辩论”(the method debate)的核心就是教学法孰优孰劣,其目的是寻求一种普遍可行的教学方法(the global methodological prescription) (Allwright 1983,

1988), 其结果是外语教学法的此兴彼衰。20世纪70年代中末期交际法的兴起和语法翻译法的日渐衰落是这种辩论的最好例证。这种教师行为研究模式到80年代初已基本失去活力 (Shulman 1986), 因为研究者发现教师行为研究并没有带来预期的教学效果, 于是研究方向和注意力转向对学习者和外语学习本质的研究, 研究者试图通过对二语习得和学习过程的解释找到出路 (Ellis 1985; McLaughlin 1987)。这是研究方向的第一次转折。

无疑, 对二语习得和外语学习过程的理解是提高外语教学质量的重要基础, 但这样的研究本身并不足以保证有效的课堂教学, 不足以转化为有效的教师教学行为。到了20世纪80年代, 人们越来越清楚地认识到解决外语教学的关键仍然在教师身上 (Freeman 2001; Richards 1998), 于是研究焦点重新回到了对教师的关注, 这是研究方向的第二次转折也是研究经历的第二阶段。所不同的是, 第一阶段关注的是教师的教学行为, 而这一阶段研究的着眼点则是教师认知 (Woods 1996), 即聚焦外语教师认知研究的阶段。教师认知研究聚焦教师信念、知识、思维及课堂决策过程以及学习 (Borg 2006, 2009; Kubanyiova & Crookes 2016)。它关注三个基本问题: 教师应该知道或学习什么? 教师如何知道或学习应该知道或学习的内容? 教师如何利用自己所知或所学促进学生学习和发展? 关于每一个问题的研究都已成为本领域重要的研究取向。20世纪80年代初期, 教师作为一种具有高度专业性的职业, 其社会、政治、经济和文化地位引起了普遍关注, 教师专业化运动作为对这种关注的回应, 在西方各国开始兴起 (Calderhead & Shorrock 1997; Orton 1994; Sockett 1987), 但中国似乎是一个例外。从某种程度上, 其结果是中国(外语)教师教育与发展研究缺乏专业性或专业化的社会基础和文化基础。本阶段研究的重点聚焦于教师专业性的表征是, 教师的专业知识基础和能力, 以及如何获得其不可替代的专业素养 (Fenstermacher 1994; Richards 1998; Shulman 1987)。

近十年以来, 越来越多的研究者开始关注教师认知和社会本质, 社会文化理论成为外

语教师教育研究的主流框架, 这是第三阶段, 即聚焦于外语教师认知与学习的社会本质的阶段。与前两个阶段不同的是, 这一阶段关于教师学习研究的基本假设是: 教学是一种社会实践 (social practice), 不单纯是一种可以观察、量化的外在行为, 或一种只存在于教师大脑中的认知和心理过程。教师之所知、所思、所理解均源自他们所参与的具体课堂、学校情境中的社会实践。Johnson (2009: 3-6) 对这一阶段发生的重大变化作了精辟的概括。她认为, 外语(二语)教师教育的社会转向改变了理解教师学习的方式, 改变了理解语言、语言教学的方式, 也改变了理解社会、文化以及历史宏观结构在外语(二语)教学中作用的方式, 从而彻底改变了理解教师专业发展的方式。

上述概括分析显示, 过去50多年的国外外语(二语)教师教育与发展研究有着明显的历时性阶段特征, 表现在研究热点和焦点主题、理论和视角的更迭、转向和演进方面。比如, 在研究焦点上表现为从教师行为向教师认知, 再向教师认知的社会本质各相关议题演变; 在理论应用、视角选用方面则循着行为主义、认知主义、建构主义到社会文化理论的轨迹变化和发展。相比之下, 如前所述, 国内过去40年的外语教师教育与发展研究的历时性阶段特征并不明显, 较难看出研究主题、理论应用的显性更迭和转向。究其原因可能是国内外语教师教育与发展研究起步比较晚, 事实上又越过了20世纪60—80年代的发展历程, 迅速进入以社会文化理论作为主流理论框架和视角的研究阶段。

5. 问题与展望

回顾中国外语教师教育与发展研究发展的40年历程既是总结成就和经验, 也是找到问题和不足, 以求助益、展望未来发展。通过上述分析可知现有研究仍存在以下四个主要问题。

问题1: 外语教师教育与发展研究的学科地位尚不明确。Kuhn (1962) 认为, 一门学科发展成熟的标志是其研究范式的形成。研究者共同的吁求是具有凝聚力的新概念、范畴和理论框架及相对统一的研究范式。共同的研究范式会促进共同

的学术传统、学术风格、基本观点和基本方法的形成，有助于形成共同的研究话语和学术交流。与其他学科相比，外语教师教育与发展研究仍然是一个学科交叉的“应用领域”(Lee & Yarger 1996: 19, 参见张莲 2008, 2011)，在国内尤其如此，这也许导致了其学科归属和定义比较困难。

问题2：外语教师教育与发展研究与相关实践脱节。过去40年的研究尚未就国内外外语教师教育与发展实践中的一些重大问题给出解决方案，没有形成基本共识和理论体系，以指导实践规划和活动，如：什么是国内外外语教师专业知识基础？其结构和要素是什么？与国外普遍应用的框架或结构有什么不同？如果没有就这些问题达成基本共识，那么如何制订国内外外语教师教育或培训的规划和大纲？教育与发展的内容和标准是什么？什么样的机构和教育者有资格培训外语教师(高云峰、李小光 2007；彭伟强等 2008；文秋芳、任庆梅 2010等)？又如：国内外外语教师学习、发展的基本特征是什么？与国外已有成果发现有何不同？同样，如果没有就这些问题形成一些基本共识，那么如何设计、组织、实施和评价外语教师教育与发展项目？这些基本问题研究的不足显然难以满足外语教学改革的需求和承担起外语教学改革的重任。

问题3：研究成果的应用和交流不足。首先，研究者群体与实践者群体之间缺乏足够的沟通，研究成果在外语教师教育与发展实践中的应用不及时、不充分，即便应用了，也缺乏有效评估。其次，研究成果在研究者群体内部的贯通和交流也不够，导致重复性研究。就外语教师教育与发展研究而言，交流不充分还可能发生在来自普通教育学界和来自外国语言学和应用语言学界的研究者之间。

问题4：研究质量和创新意识有待进一步提高。研究质量方面的问题主要表现为：1) 对已有且已形成重要共识的领域内基本理论的实践应用研究不够，特别是一些经典研究成果在国内情境下的细腻解读和验证仍然缺乏；2) 一些本体问题、领域本体问题已形成重要共识，但现象、应用或关联问题研究庞杂、纷乱，亟须系统的高质量实证研究对其中的重要问题进行回应；3) 数据

收集手段有限，研究深度、广度不够，低质量、重复性研究仍然常见。在研究创新方面，如何从本土外语教师教育与发展情境和实际出发，进行认识论和理论创新的认识有待进一步加强。笔者认为，不论是解决上述三个质量问题还是创新的问题，根本还是以理性批判的态度回归实践本身，回归情境，回归研究的本源，通过扎实、细腻的实证研究实现创新。

参考文献

- Allwright, D. 1983. Classroom-centered research on language teaching and learning: A brief historical overview [J]. *TESOL Quarterly* 17: 191-204.
- Allwright, D. 1988. *Observation in the Language Classroom* [M]. London: Routledge.
- Borg, S. 2006. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice* [M]. London: Continuum.
- Borg, S. 2009. Language teacher cognition [A]. In A. Burns & J. C. Richards (eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 163-171.
- Brophy, J. & T. L. Good. 1986. Teacher behavior and student achievement [A]. In M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed.) [C]. New York: Macmillan. 328-375.
- Calderhead, J. & S. B. Shorrock. 1997. *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers* [M]. London: Routledge.
- Cohen, L., L. Manion & K. Morrison. 2011. *Research Methods in Education* (7th Ed.) [M]. New York: Routledge.
- Creswell, J. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd Ed.) [M]. Los Angeles: Sage.
- de Bot, K. 2015. *A History of Applied Linguistics: From 1980 to the Present* [M]. London: Routledge.
- Duff, P. A. 2007. *Case Study Research in Applied Linguistics* [M]. New York: Routledge.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, V., A. Edwards. & P. Smagorinsky. 2010. *Cultural-historical Perspectives on Teacher Education and*

- Development: Learning Teaching* [M]. London: Routledge.
- Engeström, Y. 2007. Putting Vygotsky to work: The change laboratory as an application of double stimulation [A]. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (eds.). *The Cambridge Companion to Vygotsky* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 363-382.
- Fenstermacher, G. D. 1994. The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching [J]. *Review of Research in Education* 20: 3-56.
- Freeman, D. 2001. Second language teacher education [A]. In R. Carter & D. Nunan (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 72-79.
- Gage, N. L. 1978. *The Scientific Basis of the Art of Teaching* [M]. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. L. 1990. *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education* [M]. New York: Teachers College Press.
- Johnson, K. E. 2009. *Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective* [M]. New York: Routledge.
- Kubanyiova, M. & G. Crookes. 2016. Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice [J]. *Modern Language Journal* 51: 117-132.
- Kuhn, T. S. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions* [M]. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lee, O. & S. J. Yarger. 1996. Modes of inquiry in research on teacher education [A]. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd Ed.) [C]. New York: Macmillian. 14-37.
- Lortie, D. C. 1975. *School Teacher: A Sociological Study* [M]. Chicago: The University of Chicago Press.
- Luttenberg, J., J. Imants & K. van Veen. 2013. Reform as ongoing positioning process: The positioning of a teacher in the context of reform [J]. *Teachers and Teaching* 19: 293-310.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second-Language Learning* [M]. London: Edward Arnold.
- Orton, R. E. 1994. Two problems with teacher knowledge [A]. In A. Thompson (ed.). *Philosophy of Education* [C]. Urbana: Philosophy of Education Society.
- Richards, J. C. 1998. *Beyond Training* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* [M]. New York: Basic Books.
- Shavelson, R. J. 1983. Review of research on teachers' pedagogical judgements, plans and decision [J]. *The Elementary School Journal* 83: 392-413.
- Shulman, L. S. 1986. Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective [A]. In M. C. Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed.) [C]. New York: Macmillan. 3-36.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform [J]. *Harvard Education Review* 57: 1-23.
- Sockett, H. T. 1987. Has Shulman got the strategy right? [J]. *Harvard Educational Review* 57: 208-220.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. 1996. *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. & B. Ndimande. 2008. Contradictions and tensions in the place of teachers in educational reform: Reflections on teacher preparation in the USA and Namibia [J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 14: 331-343.
- 高云峰、李小光, 2007, 近十年我国高校外语教师教育研究文献评析 [J], 《外语界》(4): 56-64。
- 顾佩娅、许悦婷、古海波, 2013, 高校英语教师专业发展环境叙事问卷的设计与初步应用 [J], 《中国外语》(6): 88-95。
- 顾佩娅、陶伟、古海波、金琳, 2016, 外语教师专业发展环境研究综述 [J], 《外语教学与研究》(1): 99-108, 161。
- 李海伦、李芳军、王力, 2016, 网络辅助外语教学中的教师角色: 基于Blackboard网络教学平台的研究 [J], 《西安外国语大学学报》(2): 67-71。
- 刘学惠, 2005, 外语教师教育研究综述 [J], 《外语教学与研究》(3): 211-217。
- 彭伟强、朱晓燕、钟美华, 2008, 外语教师教育与发展研究: 现状、思考与展望 [J], 《外语界》(5): 38-45, 83。
- 史耕山、周燕, 2009, 老一代优秀英语教师素质调查 [J], 《外语与外语教学》(2): 26-29。
- 王守仁, 2017, 高校外语教师发展的促进方式与途径 [J], 《外语教学理论与实践》(2): 1-4, 15。
- 王守仁, 2018, 关于高校外语教师发展的若干思考 [J], 《外语界》(4): 13-17。
- 文秋芳, 2017, 大学外语教师专业学习共同体建设的理论框架 [J], 《外语教学理论与实践》(3): 1-9。
- 文秋芳、任庆梅, 2010, 大学英语教师专业发展研究的

- 趋势、特点、问题与对策——对我国1999—2009期刊文献的分析[J],《中国外语》(4): 77-83。
- 文秋芳、任庆梅, 2011, 探究我国高校外语教师互动发展的新模式[J],《现代外语》(1): 83-90, 110。
- 吴一安, 2005a, 优秀外语教师专业素质探究[J],《外语教学与研究》(3): 199-205, 241。
- 吴一安, 2005b, *Aspiring after continued teacher development—A study of effective university EFL teachers in China* [J],《中国外语》(2): 13-20。
- 吴一安等, 2007,《中国高校英语教师教育与发展研究》[M]。北京: 外语教学与研究出版社。
- 徐锦芬、文灵玲、秦凯利, 2014, 21世纪国内外外语/二语教师专业发展研究对比分析[J],《外语与外语教学》(3): 29-35。
- 张洁、周燕, 2018, 我国外语教育传统中的教师学习——一项人类学视阈下的个案研究[J],《外语与外语教学》(4): 34-43, 147-148。
- 张莲, 2008, 外语教师教育研究方法: 回顾与展望[J],《外语教学理论与实践》(3): 48-54。
- 张莲, 2011,《外语教师个人理论研究》[M]。北京: 外语教学与研究出版社。
- 张莲, 2013, 高校外语教师专业发展的制约因素及对策: 一项个案调查报告[J],《中国外语》(1): 81-88, 102。
- 张莲, 2016, 外/二语教师专业身份认同叙事研究: 概念、理论与问题[J],《中国外语教育》(4): 70-77, 89。
- 张莲、王艳, 2014, 通过课堂话语分析促进外语教师学习: 一项实证案例研究[J],《外语与外语教学》(3): 36-41。
- 张莲、叶慧敏, 2018, 高校外语教师在教学改革中角色的现象图析学案例分析[J],《外语与外语教学》(4): 26-33, 147。
- 张莲、吴一安、金利民、孙有中、周燕, 2013, 英语专业课程改革与教师发展良性互动机制的构建: 以北外英语学院为例[J],《外语与外语教学》(3): 30-33。
- 周燕, 2005, 高校英语教师发展需求调查与研究[J],《外语教学与研究》(3): 206-210, 241。
- 周燕, 2008, 中国高校英语教师发展模式研究[J],《外语教学理论与实践》(3): 40-47, 67。
- 周燕, 2011,《用精神行走的人: 记老一代北外外语教师的教育人生》[M]。北京: 外语教学与研究出版社。
- 周燕、张洁, 2013, 外语教师的课堂角色: 重要他者[J],《中国外语》(6): 96-102。
- 周燕、张洁, 2014, 外语教师的课堂角色定位探究[J],《外语教学理论与实践》(1): 30-33, 93。

作者简介

张莲, 北京外国语大学英语学院 / 西藏民族大学外国语学院教授。主要研究领域: 教师认知与发展、课堂话语分析、二语写作。电子邮箱: zhanglian@bfsu.edu.cn

高释然, 北京外国语大学在读博士生。主要研究领域: 应用语言学。电子邮箱: gaoshiran@bfsu.edu.cn

中国系统功能语言学研究40年

黄国文

华南农业大学

© 2019 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 13-19 页

提 要：系统功能语言学既是普通语言学，也是适用语言学。在过去的40年里，系统功能语言学研究在中国发展迅速，涌现出很多优秀的研究者和科研成果。本文对中国过去40年的系统功能语言学研究进行回顾，内容主要集中在如下方面：研究队伍情况、学术会议、学术组织和研究机构、学术出版物与论文的学术影响、中国学者的国际影响以及该研究在中国得到迅速发展的原因。

关键词：系统功能语言学；韩礼德；适用语言学

1. 引言

系统功能语言学 (Systemic Functional Linguistics) 是英国语言学家韩礼德 (M. A. K. Halliday) 20世纪50年代末到60年代初开始建构的语言学理论。十年前，笔者写了一篇题为《中国的系统功能语言学研究：发展与展望》(2009)的综述性文章；十年过去了，恰逢我国改革开放40年，而国内的系统功能语言学又是在改革开放之初引进来的，因此有必要对40年来中国的系统功能语言学研究作进一步回顾。

在改革开放的40年里，中国的系统功能语言学经历了介绍、引进、消化、理论本土化探索、实践应用和创新发展等不同阶段，培养了一批又一批的系统功能语言学讲授者和研究者，多位学者在国际系统功能语言学界享有一定的知名度，也出版了一些学术论著，发表了一些学术论文。以下从中国的系统功能语言学研究、中国学者的国际影响、系统功能语言学能够在中国得到迅速发展的原因等方面进行讨论。

2. 中国的系统功能语言学研究

以下主要从四方面谈中国的系统功能语言学研究：早期的研究者和引领者，学术会议，有关

学术组织和研究机构，学术出版物与论文的学术影响。

2.1 早期的研究者和引领者

中国学者开始学习和研究系统功能语言学是在改革开放以后。1978年，国家在全国范围内选拔优秀的中青年教师公派出国，有9位外语教师被选送到澳大利亚悉尼大学学习进修，他们是（按拼音顺序）：杜瑞清、侯维瑞、胡文仲、胡壮麟、黄源深、龙日金、钱佼汝、王国富和杨潮光。其中胡壮麟、龙日金、杨潮光在时任悉尼大学语言学系主任、系统功能语言学创始人韩礼德的指导下学习语言学。他们于1979年初出发，1981年初学成回国，胡壮麟和龙日金获得了优等硕士学位。从文献上看，那时的中国语言学界知道或听说过伦敦学派和韩礼德的人应该不会很多。

在胡壮麟等人学成回国之前，中山大学的王宗炎教授已经关注到伦敦学派和韩礼德的语言学研究。1980年，他在《国外语言学》发表了评述伦敦学派的文章，多次提到韩礼德，如：“伦敦学派是当今语言学界的一个重要学派，与美国的结构主义派和转换语法派、捷克的布拉格学派、丹麦的哥本哈根学派同样为人所注目。这个学派现在的主将是 M. A. K. Halliday，可是创始人是弗斯 (J. R. Firth)。Halliday 多次宣称，要完成弗斯的未

竟之业，师承有自，十分清楚。”（王宗炎 1980：1）1981年，王宗炎在《国外语言学》发表了《评哈利迪的〈现代汉语语法范畴〉》一文，对韩礼德1956年发表的“Grammatical Categories in Modern Chinese”一文进行评论。虽然王宗炎在文章中用犀利的视角评论了韩礼德的这篇论文，但也说了一些公道话：“哈利迪用自己特创的方法来建立一套汉语语法范畴，确是煞费苦心。他自己承认，这一套东西不是唯一的描述方法，而且还有待补充。他还说，他想要描写出‘汉语的汉语性’（the Chinese-ness of Chinese, p. 216），这个意图是十分好的。他注意词在结构中的位次，还研究各种词和结构出现的概率，这对我们也有启发。”（王宗炎 1981：54）

1981年初，胡壮麟等人从澳大利亚学成回国后，中国的系统功能语言学研究开始进入正轨。1982年有两篇重要论文发表：一篇是徐盛桓在《外语教学与研究》第1期发表的《主位和述位》；另一篇是龙日金在《国外语言学》第4期发表的《伦敦学派的语言变异理论简介》。接着，胡壮麟于1983年发表了《韩礼德》一文。这篇文章在学界影响非常大，因为这篇文章，在以后的期刊里，Halliday再也没有被翻译成“哈利迪”了，因为文章里有一条非常重要的注释：“Halliday在我国语言学刊物中一般译为‘哈立迪’或‘哈利迪’，但Halliday本人希望使用他的汉名‘韩礼德’。”（胡壮麟 1983：60）经考证，Halliday1947年来中国，在北京大学读本科及1949年在岭南大学读研究生时都使用的是他的汉语名字“韩礼德”。此外，他还给夫人Ruqaiya Hasan也起了汉语名字“韩茹凯”（如《韩茹凯应用语言学自选集》，外研社，2011）。可惜到目前为止，还有很多人不知道或没有用“韩茹凯”来指Ruqaiya Hasan。

中国的系统功能语言学队伍，从早期的少数几人到今天已有几代人，从资深的老教授到年轻的学生，都是这个学科蓬勃发展的主力军。

2.2 学术会议

中国第一次召开以系统功能语言学为主题的学术会议是1989年8月3—5日于北京大学召开的

第一届系统功能语法研讨会，发起者是胡壮麟。该会议每隔一年召开一次，到2018年已经连续召开了15届。

从1991年起，每隔一年还召开一次全国话语（语篇）分析研讨会，发起者是任绍曾，第一届会议于1991年5月在杭州大学（现已并入浙江大学）召开，到2018年已经召开了16届。

从2001年起，每年还举办一次系统功能语言学学术活动周，发起者是黄国文，目标是培训和培养年轻学者，为学科建设输送新生力量。第一届系统功能语言学学术活动周于2001年在中山大学举办，到2018年已举办了18次。

从2006年起，不定期举办功能语言学与语篇分析高层论坛，发起者是黄国文。该论坛多次有外国学者参加，一方面讨论系统功能语言学发展的最新动态、成果和研究方法，另一方面又给研究者提供机会进行学术对话，探讨热点问题，到2018年已举办了25期。

此外，很多学校还不定期举办各类系统功能语言学学术会议。通过这些学术会议，学者们进行学术交流，互相鼓励，互相帮助，共同进步。这支队伍是团结的、充满活力的、富有创新精神的。

2.3 学术组织和研究机构

1995年，在北京大学成立了中国高等院校功能语法教学研究会（后来改为“中国功能语言学研究会”，2015年更名为“中国英汉语比较研究会功能语言学专业委员会”）；2007年，中国英汉语比较研究会英汉语篇分析专业委员会成立。这两个专业委员会分别负责每两年一届的全国功能语言学研讨会和全国语篇分析研讨会。两个专业委员会虽然名称不同，但其核心学者都是系统功能语言学研究者，一直致力于在中国发展系统功能语言学教学与研究。

最近20年里，多所高校成立了系统功能语言学研究机构，见表1。这些研究机构都组织了不同形式的学术活动，包括举办国际会议和邀请国际学者进行学术交流，使中国学者与国际学者有了更多的、更紧密的学术联系。

表1 中国高校创立的系统功能语言学研究机构

年份	单位	机构	(时任)负责人
2003	中山大学	功能语言学研究所	黄国文
2004	香港城市大学	韩礼德适用语言学智能研究中心	Jonathan Webster
2006	北京师范大学	功能语言学研究中心	彭宣维
2011	北京科技大学	功能语言学研究中心	何伟
2013	中山大学	韩礼德语言学文献中心	黄国文、常晨光
2014	上海交通大学	马丁适用语言学研究中心	王振华
2015	北京师范大学	韩礼德—韩茹凯语言学国际基金	彭宣维

2.4 学术出版物与论文的学术影响

1989年,胡壮麟、朱永生、张德禄合著的《系统功能语法概论》一书出版,这是中国出版的第一本系统功能语言学著作,对推动中国的系统功能语言学研究起到了不可低估的作用。韩礼德本人对该书及其作者也给予了很高的评价。2005年,该书出版了修订版,增加了一位作者(李战子),更名为《系统功能语言学概论》(胡壮麟等2005)。2017年,该书出版了第三版。

系统功能语言学在中国发展的突出成绩之一是学术论文的发表和学术专著的出版。20世纪80年代初,关于系统功能语言学的论文不多。几

十年后的今天,情况大有改观。2019年1月3日,笔者在中国知网对系统功能语言学领域的一些关键词进行检索,结果见表2。这些数字充分说明,中国有一大批人在从事系统功能语言学研究。

表2 系统功能语言学领域在中国知网的论文发表情况

关键词	文章数
系统功能语言学	2,214
系统功能语法	1,912
韩礼德	1,383
主位	1,678
及物性	1,821
元功能	373
人际功能	1,723
概念功能	546
经验功能	169
语篇功能	1,438

在过去这些年里,以胡壮麟为首的学者引领着中国的系统功能语言学教学与研究,对该领域的发展影响很大。下面我们以胡壮麟、朱永生、张德禄、黄国文等人的论文被引率和下载率为例,说明系统功能语言学研究在国内的影响(根据2019年1月3日中国知网的数据统计,见表3)。结果显示,系统功能语言学研究在中国是有一定的影响力的,被引数最高的达到1,826次,有两篇论文的下下载数达到20,000次以上。

表3 胡壮麟、朱永生、张德禄、黄国文等人的论文被引率和下载率

作者	文章标题	期刊及期次	被引数	下载数
胡壮麟	社会符号学研究中的多模态化	《语言教学与研究》, 2007 (1)	1,686	12,515
胡壮麟	语境研究的多元化	《外语教学与研究》, 2002 (3)	637	6,021
朱永生	多模态话语分析的理论基础与研究方法	《外语学刊》, 2007 (5)	1,826	20,962
朱永生	话语分析五十年: 回顾与展望	《外国语》, 2003 (3)	513	11,014
张德禄	多模态话语分析综合理论框架探索	《中国外语》, 2009 (1)	1,580	14,685
张德禄	论衔接	《外国语》, 2001 (2)	643	5,309
黄国文	韩礼德系统功能语言学40年发展述评	《外语教学与研究》, 2000 (1)	449	12,021
黄国文、徐珺	语篇分析与话语分析	《外语与外语教学》, 2006 (10)	301	20,777

除了发表在期刊的学术论文,这些年还出版了一些有影响的学术著作。据不完全统计,专著有100多部,其中大约一半以上是由博士论文修改而成的;论文集有50多部;还有几个集刊:《功能语言学与语篇分析研究》(黄国文主编)、《功能语言学年度评论》(黄国文、常晨光主编)、《系统功能语言学研究群言集》(黄国文、常晨光、廖海青主编)。2010—2011年,外研社出版了由中山大学和北京科技大学的几位教授主编的“功能语言学丛书”论文集,共有10卷。

在过去这些年里,多位国际系统功能语言学知名学者的著作在中国翻译出版,其中包括:《韩礼德文集》(十卷本)(彭宣维等译,2015),《功能语法导论(第二版)》(彭宣维等译,2010),《英语的衔接》(张德禄等译,2007),《作为社会符号的语言:语言与意义的社会诠释》(苗兴伟等译,2015),《系统功能语法:理论之初探》(黄国文、王红阳译,2009),《韩茹凯论语言》(王红阳等译,2015)。

韩礼德等人有20多本著作在中国重印或出版,如*The Collected Works of M. A. K. Halliday*(Halliday, 2003—2007)、*Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*(Halliday, 1978/2001)、*Spoken and Written Language*(Halliday, 1985/2012)、*An Introduction to Functional Grammar*(2nd Ed.)(Halliday, 1994/2000)、*An Introduction to Functional Grammar*(3rd Ed.)(Halliday, 2004/2008)、*Cohesion in English*(Halliday & Hasan, 1976/2001)、*Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*(Halliday & Hasan, 1985/2012)、*Construing Experience Through Meaning: A Language-based Approach to Cognition*(Halliday & Matthiessen, 1999/2008)。

由中国学者主编或参与主编的学术期刊有三本:1) Jonathan Webster、黄国文、何伟和 Angel Garralda Ortega 主编的 *Journal of World Languages*, 从2013年起由Routledge出版;2) 黄国文和常晨光主编的 *Functional Linguistics*, 从2014年起由Springer出版;3) 彭宣维和Geoff Williams主

编的 *Language, Context and Text*, 从2019年起由John Benjamins出版。此外,在国外出版的系统功能语言学研究论文集也展示了中国学者的研究,比如由方琰和Jonathan Webster主编的论文集 *Developing Systemic Functional Linguistics: Theory and Application* 于2014年由Equinox出版,由Jonathan Webster和彭宣维主编的 *Applying Systemic Functional Linguistics: The State of the Art in China Today* 于2017年由Bloomsbury出版。这两本论文集收集了多位中国学者的研究论文,让国外的学者了解了我国学者的研究成果和学术贡献。

3. 中国学者的国际影响

中国系统功能语言学的几代研究者包括早期那些从国外(尤其是澳大利亚)学成归来的学者,国内自己培养的学者,这些国内学者自己培养的博士所指导的下一代学生,以及最近这些年成长起来的优秀年轻学者。系统功能语言学能够在中国薪火相传,靠的是一代又一代人的努力。国外很多学者早就注意到中国系统功能语言学研究队伍的力量和发展前景。韩礼德自1999年至2015年期间,来过中国十几次,到过很多所高校进行学术访问。国内多所高校(包括中山大学、上海交通大学)长期聘任国际系统功能语言学知名学者为客座教授。

在过去几十年里,随着国内经济的发展和中国国际影响力的提升,中国学者积极参加国际活动,越来越有国际化视野,研究越来越受到国际同行的关注。最近的20多年来,中国学者积极参加一年一度的国际系统功能语言学大会,参与人数越来越多,研究的范围也越来越广。多位中国学者应邀在国际系统功能语言学大会作主旨发言,在国外知名出版社出版专著,在国际知名期刊上发表学术论文。中国系统功能语言学研究的学术影响与中国在国际的影响同步扩大。

中国系统功能语言学研究是由胡壮麟教授引领起步的。1995年,他在北京大学组织召开了第22届国际系统功能语言学大会;2009年,第36届

国际系统功能语言学大会在清华大学召开(召集人:方琰);2013年,第40届国际系统功能语言学大会在中山大学召开(召集人:黄国文、常晨光);2020年,第47届国际系统功能语言学大会将在广东外语外贸大学召开(召集人:彭宣维)。中国是承办这个会议的次数最多的亚洲国家,向国际学界充分展示了中国学者的研究成果。

中国系统功能语言学研究者走出国门,在国际学术圈产生越来越大的影响,靠的是一代代人的不懈努力。1993年,在第20届国际系统功能语言学大会召开期间,胡壮麟被选为该会的“地区代表”(area representative),这是中国学者首次加入国际系统功能语言学学会执行委员会。1999年,在第26届大会期间,胡壮麟当选为该学会国际委员会委员(international member)。在第29届和第32届国际系统功能语言学大会召开期间,清华大学的方琰教授两次当选国际系统功能语言学学会执委会副主席。第32届国际系统功能语言学大会召开期间,黄国文当选为国际委员会委员。第35届大会召开期间,黄国文当选国际系统功能语言学学会执委会副主席,朱永生当选国际委员会委员。第38届大会召开期间,黄国文当选国际系统功能语言学学会执委会主席。第41届国际系统功能语言学大会召开期间,彭宣维当选国际委员会委员。

在国际系统功能语言学学会的历史上,2002年以前,担任该学会执行委员会主席和副主席的一直是西方的学者。在中国改革开放的大好形势下,中国学者终于走出中国、走向世界,也得到了国际组织的认同。对此,我们很清楚:年轻一代的学者是站在前人的肩膀上向前看、往上走的。中国人能当选这个有多年历史的国际学会的主席和副主席,是因为中国强大了,中国的国际地位提高了。世界同行之所以能够注意到我们的研究,离不开中国的系统功能语言学教学和研究队伍作出的贡献。

4. 系统功能语言学能够在中国得到迅速发展的原因

多年来,人们经常提出这样的问题:为什么这么多中国学者如此青睐系统功能语言学?为什

么他们如此推崇和倡导韩礼德的学术思想?要回答这些问题,首先要了解韩礼德个人的经历和系统功能语言学的发展目标和假定。笔者试图从以下几个方面给予回答。

首先,已经有多位学者(Martin 2013;何远秀2016;胡壮麟2018;黄国文2018)都明确指出,韩礼德是一位马克思主义语言学家,用他自己的话说,就是“我一直将马克思主义语言学视为自己追求的长远目标,即致力于在政治语境中研究语言”(Martin 2013:118);在接受何远秀和杨炳钧的访谈中韩礼德也提到,“我是用马克思主义的语言观和方法来研究语言的”(韩礼德、何远秀、杨炳钧2015:1)。在他(Halliday 2015/2016)撰写的《马克思主义对我语言研究的影响》(“The influence of Marxism”)一文(中译文见何远秀2016:205-211)中,韩礼德说道:“我认为马克思主义的理念对我的语言学研究,无论是宏观还是微观方面,都对我的研究工作提供指导。宏观上,我总是认为理论应该服务实践,运用于解决研究中的实际问题和某个实践领域。我最终理解并发展命名成‘适用语言学’用以概括这个理念。”关于系统功能语言学是马克思主义语言学的观点,可参见Halliday(2015/2016)、Martin(2013)、何远秀(2016)、胡壮麟(2018)、黄国文(2018)等文献。

其次,韩礼德的语言学理论是在中国学习后形成的,深受中国文化思想的影响。胡壮麟对韩礼德的理论根源作了研究,认为“韩礼德的学术思想首先来自中国,在他的脑海中我们不时看到王力、罗常培、高名凯、陈望道、朱自清的身影”(胡壮麟2018:43-44)。根据韩礼德自己的说法,“我最早是在中国由两位杰出的学者教我语言学的,特别是其中的一位帮我打下了现代语言学和音系学的基础,那是王力”(Martin 2013:149;胡壮麟2018:30;另见Halliday 1985/2007:188)。因此,我们(如黄国文2018)也说到,韩礼德学术思想源自中国,与中国的文化和学术思想一脉相承,韩礼德继承和发展了王力、罗常培等中国学者的观点,把中国的学术传统和西方的语言系统理论相结合,将语言学理论研究和实践推向了新的高度。因此,我们赞同胡壮麟(2018:

44) 所说：“正是这个原因，韩礼德的学说必然易于为中国青年学者和教师所理解和接受。这是一次他源自中国的学术思想的回归。”

第三，系统功能语言学是一个有社会责任的语言学(a socially accountable linguistics)，注重的是把语言和语言学置于其社会环境之中，强调理论联系实际，关注社会问题，用理论解决问题，突出语言学家的社会责任；从本质上说，它是一个以问题为导向的理论。韩礼德多次谈到理论联系实际的重要性，也多次谈到语言学家要关心社会，他还说到把他所创建的理论称为适用语言学的原因：“作为一名语言学家，我希望自己能为改善人类的状况尽一份绵薄之力。这就是我为什么把系统功能语言学理论叫作‘适用’语言学的原因。”(Halliday 2015/2016)

第四，因为系统功能语言学注重理论结合实际问题导向，所以相比于其他一些理论语言学，系统功能语言学更加容易被接受，更能给实践活动和注重实践的教师和学生带来启示和帮助。这样也会使其被越来越多的人青睐和推崇，因为在目前的语言(外语)界，大多数人是在从事实践活动。

另外，韩礼德的学术影响不仅仅限于系统功能语言学研究，还涉及很多学科领域(见Matthiessen 2007, 2009)。例如，韩礼德学术思想对我国应用语言学的发展和生态语言学研究均产生了影响。

5. 结语

系统功能语言学是一个经过了半个世纪的构建，不断发展和壮大的理论，在国际语言学界有很大的影响。系统功能语言学理论的建构采取的是“进化的”(evolutionary)而不是“革命的”(revolutionary)路径，多年来研究者都在韩礼德划定的大框架中进行探索。尽管这个学术团体内部对某些学术问题也有不同的观点，但都是属于“内部的分歧”(胡壮麟等 2005: 398)。系统功能语言学既是普通语言学，也是适用语言学，这是一个理论模式的两个截面。当我们用它来研究语言系统，用它来考察、研究、揭示、解释语言的

共性问题和潜在规则，并对语言现象作出系统的描述和解释时，我们侧重的是它的理论语言学特性；而当我们用它来研究语言现象，用它来解决与语言有关的问题时，我们侧重的是它的应用语言学特性。

在某种程度上说，系统功能语言学思想起源于中国，在本质上受到中国语言和文化的影响；改革开放给中国人带来了发展比较成熟的理论模式，中国学者经过几十年的不懈努力，不仅对该理论研究有了贡献，而且把该理论应用于我国的外语教学与研究的实践中，这些研究活动培养了几代外语教学与研究的优秀学者。

我是中国系统功能语言学教学与研究队伍中的一位后来者，但在过去的20多年中，我全身投入到了这个理论的教学与研究中，我的一些学术活动和研究也得到了国际和国内学界的关注，我也得到了很多鼓励和荣誉；1994年至1995年我在英国师从Robin P. Fawcett教授攻读第二个博士学位期间，我们提出的“enhanced theme”的概念和术语被写入了在系统功能语言学研究界很有影响的教科书(见Thompson 2004/2008: 164; Thompson 2014: 170-171)。

系统功能语言学是一个充满活力、重视应用的理论，它起源于中国，包含了很多中国元素，与中国的文化和思想传统有千丝万缕的联系。怎样在新时代发展系统功能语言学，并把该理论进一步本土化，是摆在我们面前的重任。

参考文献

- Halliday, M. A. K. 1985/2007. Systemic background [A]. In J. J. Webster (ed.). *The Collected Works of M. A. K. Halliday* (Vol. 3): *On Language and Linguistics* [C]. Beijing: Peking University Press. 185-198.
- Halliday, M. A. K. 2015/2016. The influence of Marxism [A]. In J. J. Webster (ed.). *The Bloomsbury Companion to M. A. K. Halliday* [C]. London: Bloomsbury. 205-211.
- Martin, J. R. (ed.). 2013. *Interviews with M. A. K. Halliday: Language Turned Back on Himself* [C]. London: Bloomsbury.

- Matthiessen, C. M. I. M. 2007. The “architecture” of language according to systemic functional theory: Developments since the 1970s [A]. In R. Hasan, C. M. I. M. Matthiessen & J. J. Webster (eds.), *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective* (Vol. 2) [C]. London: Equinox. 765-858.
- Matthiessen, C. M. I. M. 2009. Ideas & new directions [A]. In M. A. K. Halliday & J. J. Webster (eds.), *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics* [C]. London: Continuum. 12-58.
- Thompson, G. 2004/2008. *Introducing Functional Grammar* (2nd Ed.) [M]. London: Hodder Arnold / Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Thompson, G. 2014. *Introducing Functional Grammar* (3rd Ed.) [M]. London: Routledge.
- 韩礼德、何远秀、杨炳钧, 2015, 系统功能语言学的马克思主义取向——韩礼德专题访谈录[J], 《当代外语研究》(7): 1-4。
- 何远秀, 2016, 《韩礼德的新马克思主义语言研究取向》[M]。北京: 中国社会科学出版社。
- 胡壮麟, 1983, 韩礼德[J], 《国外语言学》(2): 60-63。
- 胡壮麟, 2018, 《韩礼德学术思想的中国渊源和回归》[M]。北京: 外语教学与研究出版社。
- 胡壮麟、朱永生、张德禄, 1989, 《系统功能语法概论》[M]。长沙: 湖南教育出版社。
- 胡壮麟、朱永生、张德禄、李战子, 2005, 《系统功能语言学概论》[M]。北京: 北京大学出版社。
- 黄国文, 2009, 中国的系统功能语言学研究: 发展与展望[A]。载庄智象(编), 《中国外语教育发展高峰论坛》[C]。上海: 上海外语教育出版社。583-619。
- 黄国文, 2018, M. A. K. Halliday的系统功能语言学理论与生态语言学研究[J], 《浙江外国语学院学报》(5): 31-40。
- 王宗炎, 1980, 伦敦学派奠基人弗斯的语言理论[J], 《国外语言学》(5): 1-8。
- 王宗炎, 1981, 评哈利迪的《现代汉语语法范畴》[J], 《国外语言学》(2): 48-54。

作者简介

黄国文, 教育部“长江学者”特聘教授, 华南农业大学外国语学院教授、博士生导师。主要研究领域: 功能语言学、生态语言学、应用语言学、语篇分析、翻译研究。电子邮箱: flshgw@scau.edu.cn

改革开放以来的中国笔译研究：学科的诞生、成长与成熟

韩子满

上海外国语大学

© 2019 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 20-26 页

提 要： 改革开放以来，中国笔译研究经历了五个阶段，每个阶段都展现出不同的特点，产生了标志性的研究成果，体现了笔译研究作为一个学科从诞生到成长再到成熟的全过程。本文阐述其中三方面的突出成就、三个特别值得坚持的主要经验和需要注意的几点不足。

关键词： 改革开放；笔译研究；学科成长；发展阶段

1. 引言

及时总结、梳理以往研究一直是翻译学界的优良传统。20世纪90年代初，Bassnett & Lefevere (1992: vii) 宣称“翻译作为一个独立学科成长起来，是20世纪80年代的一个成功故事”，这是对60年代到80年代西方翻译研究的总结。一些著作和工具书，如《当代翻译理论》(Contemporary Translation Theories) (Gentzler 1993)、《翻译研究的多重转向》(The Turns of Translation Studies) (Snell-Hornby 2006)等，更是西方总结其翻译研究成就的具体成果。我国自20世纪80年代起也不断总结翻译研究的成果，曾经有学者每年都会梳理上一年的翻译研究情况；中华人民共和国成立60周年时，还推出了专门的著作(许钧、穆雷 2009a)，当时还有学者回顾了改革开放后30年间国内翻译研究的情况(许钧、穆雷 2009b)。这一传统对于认识过去、推动学科发展当然是非常有利的。在改革开放40周年之际，也应进行这样的总结。

理论上，只需在30年回顾的基础上，重点总结最近10年的情况即可。但考虑到口译研究发展迅猛，有些学者甚至已经将其看作单独的学科(如Pöschhacker 2004: 31)，而近些年笔译研究加速成长，成果众多，有必要对笔译研究和口译研究分别进行总结。此前的各种回顾总结，或按

照发展特点展开(如郭建中 1999a)，或按照年度或大事件展开(如许钧、穆雷 2009a)，对时间段的划分比较粗线条，未能充分展示国内翻译研究的时间脉络。因此，笔者参照《翻译研究的多重转向》的做法，根据实际情况，大致以10年为单位，对笔译研究作为一个学科，在这40年里从诞生到成长、成熟的过程作一番梳理。

2. 恢复与整理期

恢复与整理期大致开始于1978年，结束于1987年。笔译研究重新启动，经验总结和反思不断出现，对传统翻译理论的梳理掀起高潮，西方翻译理论开始为学者所关注，翻译研究逐渐制度化。笔译研究作为学科，开始萌芽。

大量探讨翻译经验的学术论文在这一时期发表。最能代表笔译研究成果的是1984年出版的一本专著和三部论文集。专著是马祖毅的《中国翻译简史：“五四”以前部分》。这是我国第一部翻译通史，梳理了五四运动之前我国历史上主要的翻译活动。与此前的翻译史著作，如1960年出版的《中国翻译文学简史》相比，该书考察的时间更长，考察的翻译活动更加多样，考察的地域也更为广泛。在翻译研究刚刚恢复的年代，该书不仅帮助翻译界人士形成完整的中国翻译史观，还让学者们对翻译研究应该关注什么有了较统一的认识。

三部论文集是罗新璋编的《翻译论集》和中国翻译工作者协会(现“中国翻译协会”)、《翻译通讯》(现《中国翻译》)编辑部编的《翻译研究论文集(1894—1948)》《翻译研究论文集(1949—1983)》。《翻译论集》收录了从汉代一直到20世纪80年代共180余篇有关翻译的论述,创新之处有两点:一是广泛收集了大量的古代译论,其中许多译论的原文,至今也不易找到;二是编者自己的理论意识很强,明确提出“案本一求信一神似一化境”是我国“翻译理论体系里的重要组成部分”(罗新璋1984:19)。两部《翻译研究论文集》收录了1894年至1983年间我国学者发表的翻译论文。虽然这些论文发表的年代并不久远,但在当时的条件下,多数论文也不易找到。一些在1949年前发表的期刊论文至今也难以在其他地方找到。

还有一部特殊的论文集体现了当时国内学者学习西方翻译理论的努力,即1983年出版的《外国翻译理论评介文集》。该论文集虽只收录了14篇文章,且篇幅都不太长,但涵盖的内容丰富,既介绍了多位当代欧美理论家的翻译思想,也介绍了苏联学者的翻译思想;既介绍了当代学者的翻译思想,也评介了如泰特勒(A. T. Tytler)这样的古代学者的思想。介绍的翻译思想既有文学翻译方面的,也有《圣经》翻译方面的。虽然论文集主要局限于语言学派的翻译理论,对当时西方影响更大的文化学派理论完全没有涉及,但足以说明学界已经把目光投向了国外。

1979年《翻译通讯》创刊,1982年中国翻译工作者协会成立,1986年《上海科技翻译》创刊。这几件大事标志着国内的笔译研究进入了制度化阶段。中国翻译工作者协会不仅是翻译行业组织,也是翻译学术组织,成立之初就吸引大批翻译学者加入,许多入会的翻译家同时积极从事翻译研究。之后,协会设《翻译通讯》为会刊,并组织多项翻译学术活动。这两本期刊的创刊为翻译研究提供了专门的发表园地,推动了大批翻译研究人才的培养。有了固定的期刊,研究就有了制度化保障。

3. 对外借鉴活跃期

对外借鉴活跃期大约始于1987年,基本结束

于1996年。这一时期的翻译经验总结更加深入,研究的理论性明显增强,借鉴国外翻译理论成为一时热潮,为笔译研究学科化奠定了基础。

虽然翻译经验总结仍然是主流,但总结得更加深入,更有理论性,涌现出各类翻译教材。有学者发现,到了20世纪90年代,国内的翻译教材(绝大多数是笔译教材)，“多以‘教程’、‘技巧’、‘手册’为名,极少见到过去那种经验式、漫谈式、初探式的书名”(张美芳2001:12),说明此时的教材编写者,已不仅只总结自己的翻译经验,还考察他人的翻译,归纳更为系统。与以往笔译教材主要关注文学翻译明显不同,当时还出现了针对专门领域的翻译教材,特别是商贸和科技领域的翻译教材,且理论成分明显增加;许多翻译教材都引述翻译理论家的一些观点,比如《英汉翻译概要》在介绍翻译的定义时就引用了奈达(Eugene A. Nida)1965年专著中提出的观点(靳梅琳1995:1-2)。

本时期还出现了专门的翻译理论研究著作,研究的理论性空前增强,最有代表性的是《文学翻译原理》。在《自序》中,作者开宗明义地说:“只是到了马克思主义哲学和美学高度发展的今天,只是到了现代语言学高度发达的今天,我们才有可能开始逐步建立真正的文学翻译理论。”(张今1987:7)与之前的文学翻译研究明显不同,该书作者旨在建立一套文学翻译的理论体系,许多章节的标题都包含“思想性”“真实性”这样的字眼,且广泛引用国外的翻译理论,包括奈达的理论等,理论导向明显。作者还广泛引用其他学科的理论,体现出跨学科研究的特点。

不过,广泛借鉴国外翻译理论,特别是当代翻译理论,才是本时期笔译研究的主要特点。除了教材和理论专著广泛引用西方翻译理论之外,专门介绍西方理论的论文和专著也频频出现。专门评介西方翻译理论(主要是奈达翻译理论)的论文在主要外语和翻译类期刊上不断发表。奈达是该时期翻译论文中最常提到的人名。1984年《奈达论翻译》就已出版,并在翻译界引起很大反响。后来《新编奈达论翻译》又出版了,一时间,奈达成了翻译理论的代名词,国内翻译研究界也经历了从“言必称奈达”到“言必称奈达理论之缺

陷”（杨晓荣 1996：8）这样一个戏剧性的过程。与此同时，其他国外翻译理论也纷纷被译介到国内。对国外理论借鉴的另一个重大成果是《西方翻译简史》。这部书名虽然为翻译简史，其实理论的内容更多，很大程度上可以看作是西方翻译理论史。

4. 学科意识觉醒期

本时期大致开始于1995年，结束于2003年，突出特点是翻译学的学科建设问题受到空前关注。翻译学理应是一个学科，而且是一个已经建立起来的学科，这个观念逐渐为人接受，标志着笔译研究学科的建立¹。

有关建立翻译学的讨论早就开始了。1951年，董秋斯就提出要写一部大书，名为“中国翻译学”（董秋斯 1984：543）。但此后很多年里，这一话题很少有人提起，直到20世纪80年代，谭载喜等学者纷纷撰文，对建立翻译学的必要性和可能性作了深入的论证，并提出多个略有不同的翻译学框架。1995年争论达到高潮，张南峰的论文《走出死胡同 建立翻译学》在《外国语》发表，很快引起学界关注。同年王秉钦的《文化翻译学》出版，成为国内第一部将“翻译学”作为学科来讨论的专著。之后讨论翻译学的著述越来越多，其中谭载喜于2000年出版的《翻译学》一书影响尤其大。

围绕翻译学的学科地位，还有一场论战。有学者大力推动建立翻译学，另外一些学者则明确表示反对，双方进行了较为激烈的辩论。2000年，《外语与外语教学》专门组织双方进行了论战。从后来的相关讨论来看，支持建立翻译学一方的观点得到了更多人的认同。此后，“翻译学”无论是作为一个学科，还是作为翻译研究的统称，都被广泛接受。另外，虽然论战中支持方经常援引西方翻译学科的发展作为证据，但他们并没有照搬西方学者的观点。有学者认为，“这场学科大讨论有着中西互鉴的视角，但并非是按照西方学者提出的框架进行的，中国学者的观点主张、思维方式和理论来源迥异于西方学者，属于我们自

己对翻译学学科理论的构建”（蓝红军 2018：8）。

几乎同时进行的另一场论战也有力地推动了翻译学学科的建立。大约从1997年开始，国内一些学者提出应该建立有中国特色的翻译学，另外一些学者则针锋相对，认为建立中国翻译学没有必要也不可能。有人把这两派称为“中国特色派”和“普遍理论派”（鲁伟、李德凤 2010：11）。从当时的情况看，后者似乎取得了胜利，拥有更多的支持者。该论战在21世纪初也逐渐平息。在一个问题上两派是有共识的，那就是翻译学是一个独立的学科。双方辩论再激烈，在这一点上从来没有分歧。

翻译研究学科意识的觉醒在现实层面也得到了实现。2003年，国家批准上海外国语大学在外国语语言文学一级学科下自设翻译学二级学科。学者的学科意识在教学制度上得到了呼应。

5. 研究深入与拓展期

这一时期大致开始于2003年，到2009年基本告一段落。期间哲学思潮兴起，研究领域快速拓展，翻译研究的深度和广度都有明显发展，笔译研究学科快速成长。

哲学思潮主要集中在三方面。一是有关翻译主体性的探讨。主体性问题在20世纪90年代就有学者讨论，主要关注译者的主观能动性，哲学意味不强，也很少参考哲学思想。2003年，《中国翻译》第1期集中推出了三篇探讨翻译主体性的论文，都提及翻译中的主体性问题，明显参照了当代西方哲学的相关论述。同年第3期及第二年，《中国翻译》又刊发了几篇文章，就翻译中的主体性加以分析。自此以后，主体性一直是国内翻译界比较关注的话题。

哲学思潮的另一个表现是对解构主义思想的普遍关注，并由此对传统翻译思想进行审视，推动翻译观念的更新。1999年郭建中发表《论解构主义翻译思想》，介绍德里达（Jacques Derrida）、巴特（Roland Barthes）的翻译思想，虽然介绍很全面，当时却没有引起应有的反响。学界大规模关

¹ 学者们所说的翻译研究，通常其实也就是笔译研究，因为口译研究所占的比重非常小，且最近明显有成为一个独立学科的趋势。为了论述方便，除非特别之处，本文将笔译研究等同于翻译研究。

注解构主义是在2000年之后，讨论解构主义翻译思想的论文开始增多。许多翻译学者的论文和著作中频频提及德里达，其中吕俊和蔡新乐的多篇论文影响尤其大。还有学者用解构主义思想来分析传统的翻译思想(王东风 2004)。《解构主义与翻译》(*Deconstruction and Translation*)一书也于2004年引进国内。

哲学思潮第三个表现就是哲学界开始集中关注翻译研究，并出版了有分量的专著。国内关注翻译问题的哲学家并不少，但出版专著讨论翻译问题的，此前却没有。本时期，有两位哲学家出版了专著，或从某一哲学视角讨论翻译问题(李河 2005)，或以哲学家的视角对翻译问题作较为整体性的考察(单继刚 2007)。两部著作探讨的内容和视角虽然和翻译学界不完全一致，其着眼点也不是要解决翻译研究问题，但客观上从另外的角度对翻译问题进行了思考，当然也可以看作是翻译研究。

研究领域的拓展主要表现为应用翻译研究和中译外研究的兴起。2003年起，有关应用翻译研究的讨论日益增多(如方梦之 2003等)，随后两年两部应用翻译教程出版(方梦之、毛忠明 2005；贾文波 2004)。具体应用领域翻译的研究，如经贸翻译研究、法律翻译研究等也迅速发展起来。从这一时期开始，《中国翻译》刊登的有关新闻翻译、财经翻译、政论翻译研究的论文开始增多。2003年起，全国应用翻译研讨会每两年召开一次，并已形成制度。中译外此前也一直有学者关注，但没有形成气候。进入本时期，研究成果明显增加。最值得注意的，从《中国翻译》刊登的论文来看，仅就文学翻译研究而言，2005年中译外研究的论文数量首次超过外译中研究的论文，之后几年有所反复。2009年之后，中译外研究一直大幅领先外译中研究。¹全国中译外研讨会自2002年起也每两年召开一次。

6. 理论与对象创新期

理论与对象创新期始于2009年，持续到现在，实际是上一时期的延续，研究深度和广度持

续加深，但哲学性的研究明显减少，原创性理论集中涌现，文学文化外译成为研究热点，翻译教学研究异军突起，研究成果受到国际同行瞩目，笔译研究作为学科已经成熟。

本时期原创性的本土理论纷纷涌现。最早出现且形成广泛影响的是生态翻译理论。通过胡庚申和许建忠等学者的努力，生态翻译学很快就赢得众多学者的响应，涌现出数量可观的专著(如岳中生 2018)及论文。西方学者虽也积极关注翻译与生态的问题(Cronin 2017)，却比国内学者晚得多，且无法断定西方学者是否受国内学者的启发。其他原创翻译理论还有译者行为批评理论、翻译地理学、翻译经济学、和合翻译学、大易翻译学等。

还有许多学者根据中国的实际对西方的理论或概念加以修订甚至扩充，提出新的概念或是拓展应用的范围。比如，西方翻译学界自20世纪的“文化转向”之后，出现了多种“转向”说，如“权力转向”“小说转向”等。国内一些学者在深入研究的基础上，提出了新的“转向”，如“社会心理学转向”、为西方学者广泛接受的“语用转向”等。语料库翻译学也是如此。虽然学界一般认为，语料库和翻译研究结合始于英国的莫娜·贝克(Mona Baker)，西方的语料库翻译研究一直发展很快，国内的语料库翻译研究者大多也会提到西方学者；但不可否认，国内的语料库翻译研究在应用广度上已经超过西方，不仅用于文学翻译的研究，还广泛应用于政治文本翻译、科技文本翻译等领域。同时，研究深度也有所加强，不仅有译者风格研究，还推出意识形态研究，提出语料库批评译学(胡开宝、李晓倩 2015)。

文学文化外译研究主要体现在三个方面。一是文学外译研究，包括有关当代中国文学外语译文、中国文学外译译者、中国文学外译策略与政策的研究。2007年《大中华文库》引发了第一波文学外译研究热潮。2012年莫言获得诺贝尔文学奖，引发了更强烈的第二波热潮。中国文学外语译本，特别是英译本成了学者研究的焦点。

¹ 基于笔者对1987年至2016年间《中国翻译》刊载的外译中论文和中译外论文的统计分析。参见Han, Ziman. forthcoming. The literary obsession in translation studies in China: A bibliometric study based on *Chinese Translators Journal* and *Babel* [A]. In Han Ziman & Li Defeng (eds.). *Translation Studies in China: The State of the Art* [C]. New York: Springer.

中国文学外译译者，尤其是葛浩文等海外汉学家迅速成为翻译学界重点关注的对象。有关中国文学外译策略与政策的研究主要围绕译者选择、传播模式等问题展开，并进行了多场争论。二是典籍外译研究，同样围绕典籍的外语译文、外译译者以及外译策略与政策等展开研究。研究对象最初主要是文学典籍，特别是四大名著以及古典诗歌和戏剧，后来逐渐扩展到哲学典籍和科技典籍的翻译。三是政治、法律、旅游等当代非文学文本的外译研究。当代政治文本的外译研究主要围绕中央文献的外译展开，如政府工作报告等的翻译，天津外国语大学还设立了中央文献翻译研究博士点，研究的主要对象就是政治文本的外译。

翻译教学在20世纪就受到许多学者的关注，有学者还完成了国家社科基金项目并出版专著(穆雷 1999)，还有学者在21世纪初出版专门研究英汉翻译教材的著作(张美芳 2001)，产生了广泛的影响。到本时期，翻译教学研究更加活跃，相关论文数量大幅度增长。2009年至2018年的大多年份里，《中国翻译》刊登的翻译教学方面的论文都超过总发文量的十分之一，有的年份中甚至达到五分之一。专著的数量更是大幅度增长，以“翻译教学”及“翻译教材”为书名关键词，在国家图书馆馆藏目录里分别能检索到82部和15部，绝大部分都是2010年以后出版的。以翻译教学为研究对象的硕士和博士学位论文数量增长也很快。翻译教学研究的变化，不仅体现在成果数量的增长上，还体现在研究深度和广度的拓展上。翻译教学研究开始重视教学理论(如陈亚红、檀锐 2016；陶友兰 2013)；研究的内容也拓展到专门领域的翻译教学，如科技翻译教学研究等(如吴鸿志 2017)。

本时期国内外翻译学术交流越来越频繁。一方面，越来越多的中国学者开始在国外期刊，包括西方主流翻译学期刊上发表论文，在国外出版的翻译学术著作也越来越多，许多还在主流商业出版社出版；另一方面，国外学者来华讲学交流的也越来越多，对国内学者的研究也越来越熟悉，以往国内翻译研究“养在深闺人未识”的状况逐渐被打破。我们不仅做到同步了解西方翻译

界同行的研究，自己的研究也能够很快为西方同行所熟知。国内的翻译研究在国际上已经产生了明显的影响。早在2013年，西方有学者在提到翻译理论的发展时就注意到，“中国学者在过去10年里用英语发表了大量有关翻译理论的研究成果，为推动翻译理论的国际化作出了重要贡献”(Williams 2013: 4)。

7. 成就、经验与不足

40年里中国的笔译研究变化巨大，称得上是中国版的“成功故事”，成就有目共睹，经验值得回味，但教训也需要警醒。

值得注意的成就有三项。一是推动学科的发展，催生翻译学这一学科，又推动其成长直至成熟。翻译学科最初是文学、语言学研究之下的从属学科，如今与二者并驾齐驱，成为外国语言文学学科之下的五大研究方向之一。最主要的原因就是翻译研究自身取得了许多突破性的成就，翻译研究学者自己作了扎实的研究。从横向来看，虽然中国的翻译学科建设比西方起步要晚，但成长的速度超过了西方。20世纪末有学者清醒地认识到，“中国当代翻译理论研究，认识上比西方最起码要迟二十年”(许钧 1996: 3)。如今我们可以自豪地说，我们已经差不多追回了这20年，与西方的差距非常小了。二是形成自己的研究领域和研究方法，为“中国特色”翻译学赋予了新的含义。虽然中国的笔译研究一直积极学习西方，但自主创新历来也是中国翻译学者追求的目标之一，且越到后期成绩越突出，最后一个时期在理论和研究对象上的创新充分说明了这一点。三是促进国内的翻译教学与翻译实践。翻译教学研究很大程度上得益于翻译教学的推动，又会反哺翻译教学。国内的翻译教学，无论是授课模式，还是教材的编写，许多都受益于翻译学研究。有的直接在教材中引入理论的内容，有的把自己的研究成果贯彻到了教材中(如孙致礼 2003)。还有更多的教材和教学，都受翻译教学研究成果的影响，如穆雷(1999)、张美芳(2001)、陶友兰(2013)等学者的研究成果。

取得这样的成就，至少有三条经验值得我们

坚持下去。第一，密切关注实践。早期的翻译实践总结和后期研究对象的拓展，都反映了研究者对翻译实践的强烈关注；学科意识的觉醒和翻译教学研究的兴起则有翻译教学实践驱动因素的影响。即便是主要为理论探讨的西方理论评介和哲学性翻译探讨，大多也都结合中国的笔译实例来进行。重大的研究突破，更是直接来自对翻译实践的关注，如文学文化外译研究就是因为学者们关注文学文化外译实践而兴起的。这种研究在广度和深度上都超过了西方学者的少量研究(如 Campbell 1998; Pokorn 2005)。第二，紧密联系行业，与翻译行业保持良好互动。早期的翻译研究者进行的大多是文学翻译研究。研究者积极联系文学译者，发掘整理他们的翻译思想。应用翻译研究兴起后，与相关行业联系更为密切。学界与行业的联系中，中国翻译协会的作用尤其突出。第三，借鉴他人成果，博采众长。中国的翻译研究一方面不断借鉴国外的研究成果，特别是西方的研究成果，另一方面不断借鉴其他学科的成果，使得我们的研究不仅不再明显落后于西方，还有了自己的独到之处，显示出特色。

当然，我们的笔译研究也存在一些不足，在以后的发展中应作为教训加以警醒。最突出的一点是，对于翻译研究的认识还不够准确，主要表现为翻译研究与翻译理论研究的区别不清楚，过分追求理论创新，对于纷繁复杂的翻译现象却视而不见，部分学者对翻译的认知甚至远远落后于翻译实践和翻译行业。笔者曾将这种对理论创新的迷信称为“理论创新的焦虑”(韩子满 2015: 13)。此种现象，在前几年层出不穷的各种“转向”中表现最为明显。这种只迷信理论创新，却忽视新翻译现象的学者不在少数。2015年，多位学者疾呼要“重新定位”翻译，这绝不是空穴来风。另一个不足与此相关，即过于关注文学翻译，对非文学翻译关注不足。虽然40年来文学翻译研究所占的比重不断降低，但非文学翻译研究整体上仍然比较薄弱，众多的学者仍然挤在文学翻译研究这架独木桥上。还有一个不足是对传统翻译理论的总结、梳理乃至阐发还不够。继恢复与整理期出版的几本论文集之后，王宏印(2003)和张

佩瑶(2010)等学者又分别出版专著或编著，对传统翻译理论进行阐发和翻译，但与评介西方理论和提出新理论相比，这方面的成果还太少。

8. 结语

相对于我国悠久的翻译史和翻译研究史，40年虽只不过弹指一瞬间，但却是中国笔译研究成长最为迅速的40年。篇幅所限，以上梳理挂一漏万，也只能对主要的成果和思想进行粗线条的分析，勾勒出笔译研究作为一个学科从诞生到成长再到成熟的过程，一些学者及其成果难免有所遗漏，这绝不是轻视，而是本文重点在于描述发展过程，对于个人的贡献无暇顾及。我们深信，只要能保持目前的势头，坚持上文提及的经验，同时克服不足，我国的笔译研究必然会取得更大的成就，成为外语学科乃至整个人文学科的一个重要领域。

参考文献

- Bassnett, S. & A. Lefevere. 1992. General editors' preface [A]. In André Lefevere. *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame* [M]. London: Routledge. vii-viii.
- Campbell, S. 1998. *Translation into the Second Language* [M]. London: Longman.
- Cronin, M. 2017. *Eco-Translation: Translation and Ecology in the Age of Anthropocene* [M]. London: Routledge.
- Gentzler, E. 1993. *Contemporary Translation Theories* [M]. London: Routledge.
- Pöschhacker, F. 2004. *Introducing Interpreting Studies* [M]. London: Routledge.
- Pokorn, N. K. 2005. *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a Non-mother Tongue* [M]. Amsterdam: John Benjamins.
- Snell-Hornby, M. 2006. *The Turns of Translation Studies* [M]. Amsterdam: John Benjamins.
- Williams, J. 2013. *Theories of Translation* [M]. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- 陈亚红、檀锐，2016，《当代英语翻译教学理论与实践探析》[M]。北京：中国书籍出版社。
- 董秋斯，1984，论翻译理论的建设 [A]。载罗新璋

- (编),《翻译论集》[C]。北京:商务印书馆。i-ii, 536-544。
- 方梦之, 2003, 我国的应用翻译: 定位与学术研究——2003全国应用翻译研讨会侧记[J],《中国翻译》(6): 47-49。
- 方梦之、毛忠明(编), 2005,《英汉—汉英应用翻译教程》[M]。上海:上海外语教育出版社。
- 郭建中, 1999a, 中国翻译界十年(1987—1997): 回顾与展望[J],《外国语》(6): 53-60。
- 郭建中, 1999b, 论解构主义翻译思想[J],《上海科技翻译》(4): 4-9。
- 韩子满, 2015, 转向冲动与问题意识——也谈当前国内的翻译研究[J],《上海翻译》(3): 10-16。
- 胡开宝、李晓倩, 2015, 语料库批评译学: 内涵与意义[J],《中国外语》(1): 90-100。
- 贾文波, 2004,《应用翻译功能论》[M]。北京:中国对外翻译出版公司。
- 靳梅琳, 1995,《英汉翻译概要》[M]。天津:南开大学出版社。
- 蓝红军, 2018, 从学科自觉到理论建构: 中国译学理论研究(1987—2017)[J],《中国翻译》(1): 7-16。
- 李河, 2005,《巴别塔的重建与解构: 解释学视野中的翻译问题》[M]。昆明:云南大学出版社。
- 鲁伟、李德凤, 2010, 中国特色的翻译学: 误区还是必然?——兼评《中西翻译思想比较研究》[J],《中国科技翻译》(2): 11-14。
- 罗新璋, 1984, 我国自成体系的翻译理论[A]。载罗新璋(编),《翻译论集》[C]。北京:商务印书馆。i-ii, 1-19。
- 马祖毅, 1984,《中国翻译简史:“五四”以前部分》[M]。北京:中国对外翻译出版公司。
- 穆雷(编), 1999,《中国翻译教学研究》[C]。上海:上海外语教育出版社。
- 单继刚, 2007,《翻译的哲学方面》[M]。北京:中国社会科学出版社。
- 孙致礼(编), 2003,《新编英汉翻译教程》[M]。上海:上海外语教育出版社。
- 陶友兰, 2013,《我国翻译专业教材建设: 理论构建与对策研究》[M]。上海:上海外语教育出版社。
- 王东风, 2004, 解构“忠实”——翻译神话的终结[J],《中国翻译》(6): 3-9。
- 王宏印, 2003,《中国传统译论经典诠释——从道安到傅雷》[M]。武汉:湖北教育出版社。
- 吴鸿志, 2017,《科技英语翻译与科技英语翻译教学研究》[M]。长春:东北师范大学出版社。
- 许钧, 1996, 一门正在探索中的科学——与R.阿埃瑟朗教授谈翻译研究[J],《中国翻译》(1): 2-8。
- 许钧、穆雷(编), 2009a,《中国翻译研究(1949—2009)》[C]。上海:上海外语教育出版社。
- 许钧、穆雷, 2009b, 中国翻译学研究30年(1978—2007)[J],《外国语》(1): 77-87。
- 杨晓荣, 1996, 翻译理论研究的调整期[J],《中国翻译》(6): 8-11。
- 岳中生, 2018,《生态翻译学理论应用研究》[M]。北京:中国水利水电出版社。
- 张今, 1987,《文学翻译原理》[M]。开封:河南大学出版社。
- 张美芳, 2001,《中国英汉翻译教材研究(1949—1998)》[M]。上海:上海外语教育出版社。
- 张佩瑶(编), 2010,《中国翻译话语英译选集(上册): 从最早期到佛典翻译》[C]。上海:上海外语教育出版社。
- 中国对外翻译出版公司(编), 1983,《外国翻译理论评介文集》[C]。北京:中国对外翻译出版公司。
- 中国翻译工作者协会、《翻译通讯》编辑部(编), 1984a,《翻译研究论文集(1894—1948)》[C]。北京:外语教学与研究出版社。
- 中国翻译工作者协会、《翻译通讯》编辑部(编), 1984b,《翻译研究论文集(1949—1983)》[C]。北京:外语教学与研究出版社。

作者简介

韩子满, 上海外国语大学英语学院教授、博士生导师。主要研究领域: 现代翻译理论、翻译与武装冲突等。电子邮箱: zimanhan@sina.com

改革开放以来中国口译研究40年考察¹

任文 郭聪 黄娟

北京外国语大学 辅仁大学 四川大学

© 2019 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 27-37 页

提 要： 本文采用文献法和内容分析法，回顾梳理中国改革开放以来口译研究发展历程，将40年中国口译研究划分为三个阶段：初步发展阶段（1978—1995）、较快发展阶段（1996—2005）、蓬勃发展阶段（2006—2018）。在纵览全貌的基础上，考察每阶段的研究主题、方法与特点，以呈现中国口译研究总体及阶段性发展特征，并分析当下研究之不足与问题，最后为口译研究继续向前推进提出建议。

关键词： 海峡两岸暨香港、澳门；中国口译研究40年；总体及阶段特征

1. 引言

2018年是改革开放40周年，这40年也是中国口译实践、教育和研究发展最快的40年，对其间口译研究历程进行梳理，回望过去、检视当下、展望未来，意义重大。自1989年首篇口译综述文章发表以来，每隔5年或10年都有综述论文问世，但针对近几十年中国口译研究进行综述的文章，迄今仅见王斌华（2018）一篇，时间跨度为1978—2017年，范围限于中国大陆（内地）外语类核心期刊。相比而言，本文跨越40年（1978—2018），首次将海峡两岸暨香港、澳门口译研究成果共同置于统一的宏观历史框架下进行考量，阶段划分不同，选刊范围不局限于外语类。通过文献研究法和内容分析法，在纵览40年口译研究的基础上，进一步考察每一阶段研究的主题、方法和特点，以呈现总体及阶段性发展状况、研究成果的质与量，分析存在的不足与问题，最后提出口译研究继续向前推进的建议。

2. 分期、选刊与主题分类标准

2.1 分期标准

本文以发生学上的历史事实为分期标准，将改革开放40年来的口译研究分为三个阶段。1) 初步发展阶段（1978—1995）。此处的“初步”并非从零开始，从1949年至学术活动被迫中断的1966年，大陆（内地）至少有6篇口译文章和两本教材问世（任文 2018），但改革开放给中国翻译实践、教育和研究带来的推动作用史无前例。2) 较快发展阶段（1996—2005）。1996年以前，大陆（内地）的翻译学术会议均聚焦笔译，鲜有参会者作口译专题发言。1996年，厦门大学举办首届全国口译理论与教学研讨会，标志着大陆（内地）口译研究学术意识的树立。自此，该会议每两年召开一次，为推动中国口译研究发展发挥了重要作用，这也是我们将1996年作为本阶段起始年的主要原因。3) 蓬勃发展阶段（2006—2018）。在2006年和2007年，翻译专业和翻译硕士专业学位分别获准设立，成为大陆（内地）高等教育领域的标志性事件。这既是翻

¹ 本文系国家社科基金项目“文化外译战略背景下高端翻译人才培养的国际经验与中国路径研究”（项目编号 18BYY102）的阶段性成果。港澳台地区的文献收集得到台湾辅仁大学杨承淑教授、台湾师范大学廖柏森教授、香港岭南大学郑政恒研究员和中山大学黄峪副教授的帮助，在此一并致谢。因篇幅限制，正文提及未引用的部分文献信息未能出现在参考文献中，特表歉意。

译研究不断发展、学科意识不断增强、翻译行业职业化演进的必然结果，又反过来推动口笔译研究和翻译学科持续进步。当然，此分期以大陆（内地）翻译/口译相关里程碑事件为基准，未必能准确地反映台湾、香港、澳门口译研究的阶段性特点。但改革开放后随着海峡两岸暨香港、澳门学术交流的深入，相互影响不断增强，这从各阶段研究主题与视角互有参照、学者跨区交叉发文的情况就可略窥一斑。

2.2 选刊标准

大陆（内地）所选论文均来自CNKI核心期刊，先用数据爬虫将所有核心期刊口译文献导出，再手动降噪处理。台湾地区论文则来自登载口译论文较多且属同行评议的刊物：《编译论丛》、《翻译学研究集刊》、《台湾日本语文学报》、《辅仁外语学报》、《英语文暨口笔译学集刊》、《英语语言与文学学刊》、《东吴外语学报》、《应用外语学报》、台湾《编译馆馆刊》。使用“华艺线上图书馆”“期刊文献资讯网”“台湾人文及社会科学引文索引资料库”，以“口译”“通译”“翻译教学”“interpreting”“interpretation”“sight translation”为

关键词进行检索，并按刊种逐个查证有无电子版论文。香港论文使用EBSCO和Google Scholar搜索，并于香港岭南大学图书馆进行实地刊物查询。香港口译研究论文多发表于香港翻译学会出版的《翻译季刊》和香港中文大学出版的《翻译学报》。为一览香港口译研究全貌，我们也将记载香港翻译研究发展历程的《翻译丛论》《翻译新论集》和《翻译教学研讨会论文集》纳入考察范围。澳门仅有1998年创刊的《澳门理工学报》。除论文外，本文在某些情况下兼涉专著（含译著）和博士论文。

入选论文作者均来自海峡两岸暨香港、澳门，论文归属以刊物属地为准（不含国际发文）；研究者到长期生活工作的港澳台地区发文或出版的情况被视为海峡两岸暨香港、澳门学术互动之证据。

2.3 主题分类标准

主题分类参照王茜、刘和平(2015)的方法分为七类：口译过程、口译实践与职业、口译产品、译员、口译教学、口译理论和元研究(表1)。对于主题交叉或多元的情况，以重点主题为准。

表1 口译论文主题分类表（王茜、刘和平 2015：79）

分类	子类	分类	子类
口译过程	口译策略	译员	译员角色
	口译记忆		译员心理
	口译理解		译员表现
	笔记	口译教学	教学法
	综合		课程设置
	口译产出		口译能力发展
	输入变量		教学测评
	双语能力		教材
口译实践与职业	口译特殊类型与场合		学生表现
	职业标准		教学工具
	口译能力		学生筛选
	口译社会学	师资培训	
	概述	教学历史	
	口译史	口译理论	—
	交际与传播		元研究
	口译技术	研究方法	
口译产品	源语—目标语对应	研究趋势	
	口译质量	研究视角	
	口译效果		
	口译话语		

3. 中国口译研究40年考察

3.1 全貌考察

改革开放40年,大陆(内地)核心期刊论文数量总体呈上升趋势(图1),阶段性攀升态势明显,

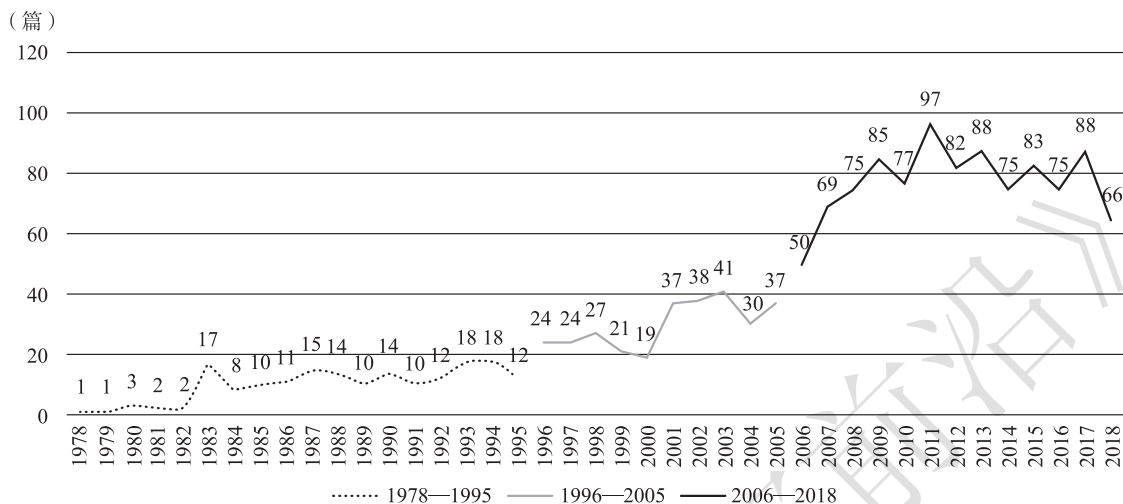


图1 1978—2018年大陆(内地)核心期刊口译论文数量走势图

在主题方面(表2),“口译教学”一直是口译研究的重点,仅在第一阶段位居第二,在第二、三阶段均是一枝独秀,占比达38%。“口译实践与职业”在第一阶段独占鳌头,主要是因为发展初期重视口译实践经验总结;在第三阶段再次大幅增加,原因与此阶段口译职业化进程及口译研究的“社会学转向”密切相关(详见3.2.3)。“口译过程”近年增量较大,主要源于国际学界认知视角口译研究回

第三阶段更是呈跳跃式蓬勃发展局面。三个阶段发文数量分别为178篇、298篇和1,010篇,年均分别是10篇、30篇和78篇;且第二、三阶段单年发文最低数量皆超过前一阶段单年最高数量。

暖带来的影响。元研究在第三阶段跳跃式增长的原因,除了不时地有历时性综述论文发表外,更与积极追踪国际学术热点并作综述性引介有关(如语料库研究、认知研究、技术研究、口译史研究)。“口译产品”“译员”“口译理论”主题始终较少,盖因相关研究一旦深入,就可能发生归类变化,如“质量”和“效果”归入教学中的“测评”,“译员心理”并入过程研究,“理论”则可能与其他主题融合。

表2 1978—2018年大陆(内地)核心期刊口译论文数量及主题

发展阶段	口译产品	元研究	译员	口译教学	口译实践与职业	口译理论	口译过程
1978—1995	2	8	8	50	70	17	23
1996—2005	5	17	12	114	72	28	50
2006—2018	66	132	34	385	164	75	154

在港澳台地区(表3),台湾发文总量呈上升趋势,三个阶段分别为5篇、55篇和75篇。香港发文总量不多且逐段下降,分别为12篇、11篇和9篇,这与香港口译学者数量较少,且以国际发文为主,以及近年来到内地发文较多有关。澳门至第二阶段方有16篇论文刊载,这源于澳门回归使

得语言问题受到重视;第三阶段仅5篇,同样因为澳门口译学者更重视国际发文。与大陆(内地)相同的是,“口译教学”始终是热点,“口译实践与职业”在初期受到关注较多,近期“口译过程”研究逐渐升温。下面,我们将对海峡两岸暨香港、澳门口译研究的各阶段特点作进一步考察。

表3 1978—2018年港澳台地区主要期刊口译论文数量及主题

发展阶段	口译产品			元研究			译员			口译教学			口译实践与职业			口译理论			口译过程		
	台	港	澳	台	港	澳	台	港	澳	台	港	澳	台	港	澳	台	港	澳	台	港	澳
1978—1995	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	5	0	3	0	0	2	1	0	
1996—2005	4	1	4	2	1	1	0	0	0	31	4	6	5	5	1	9	0	1	4	0	3
2006—2018	5	1	0	6	3	1	2	0	1	29	2	1	12	2	1	11	0	1	10	1	0

3.2 阶段考察

3.2.1 初步发展阶段(1978—1995)

此阶段研究主题比较有限,视角较为单一,务实性较强,理论与方法意识尚显薄弱。不少文章以“浅谈”“初探”“刍议”为题,主题多集中于口译基本概念和知识简介、印象式实践经验总结、口译技能与培训方法分享。这主要是因为随着改革开放的步伐逐渐加大,口译活动增多,对译员的需求加大,迫切需要有经验的从业和培训人员交流心得。这从论文作者的构成情况也可略窥一斑:既有高校教师,又有企业、研究院和政府人员,反映出这一时期陪同口译活动的活跃性、口译写作的务实性以及分享经验的积极性。

此阶段中后期,有少数研究者开始关注口译质量评估问题(蔡小红1992;胡庚申1988;胡清平1990),为之后的口译测试与评估研究打下基础;也有学者开始关注口译过程中的记忆和思维问题(王超美1990;张世广、李建瑁1990),属朴素的认知视角。胡庚申在这一阶段颇为高产,发表口译论文16篇,在当时实属不易。

这一时期开始出现了西方口译实践和教学成果的译介。孙慧双在1979年、1982年分别翻译了塞莱斯科维奇¹的《口译技巧》和让·艾赫贝尔的《口译须知》;汪家荣等1990年合译了塞莱斯科维奇和勒代雷的《口译理论与实践与教学》;1992年,黄为忻、钱慧杰从英译本转译了塞莱斯科维奇²的《口译技艺——即席口译与同声传译经验谈》。这些译著在参考资料极为匮乏的年代为口译实践和教学提供了十分有益的借鉴。

台湾地区口译研究起步的标志事件是1988年在辅仁大学成立翻译学研究所。该时期台湾口译研究论文仅5篇,但在理论运用和研究方法上更具前沿性,如杨承淑(1989)采用Nida的“剩余信息理论”,自建小型会议致辞语料库分析中译日的增减词现象。此阶段亦有专著出版,如杨承淑著《口译的原理与方法——兼论中、日文口译问题》(1988)和刘敏华的《逐步口译与笔记:理论、实践与教学》(1993)。

香港口译研究亦在此阶段起步,并从一开始即关注如何为回归后的香港作好语言准备。例如余丹(1986)提出,具有优秀语言能力和专业知识的翻译人才对于回归后的香港尤为重要。周兆祥、陈育沾1988年编著的《口译的理论与实践》简述了口译基本概念与知识、译员选拔与培训等。刘靖之1991年编辑出版的《翻译新论集:香港翻译学会二十周年纪念文集》共收录36篇文章,其中7篇谈及口译相关议题,多为经验总结。

尽管澳门理工学院语言暨翻译高等学校(前身为1905年成立的华文学堂)具有悠久的办学传统,其特色为中葡/葡中翻译学士学位课程,但澳门口译研究起步较晚,目前尚未查到此阶段本地刊物所发口译论文。

总体而言,这一时期海峡两岸暨香港、澳门在口译教学与研究方面互动很少,仅港台在专著、文集出版方面交流较多。台湾的口译研究已具备理论与方法意识,大陆(内地)和香港的研究则更应时代之需。

3.2.2 较快发展阶段(1996—2005)

此阶段主题渐趋多样,理论意识逐渐增强,跨学科研究初见端倪,但实证研究比较缺乏。

首先,主题渐趋多元。尽管仍有为数不少的“浅议”类文章,但较之以前有了如下变化。1)开始关注口译活动的不同语境,有了更强的类型意识,如外事/外交、科技、商务、导游和金融口译,工程项目现场、学术活动和民航飞行口译,等等。2)相比之前笼统地谈论口译技能,开始重视分项能力训练,且关注除笔记、记忆等基础技巧之外的其他能力,如应变能力、预测能力、源语概括能力、图表解读能力。3)随着大陆(内地)四种口译资格考试的出现,有学者开始讨论口译测试的理论基础和实施方法,比如陈菁(2002, 2003)依据Bachman对语言交际能力的分类,将口译交际能力分为知识能力、技术能力和心理能力,认为对这三种能力的测试需遵循“真实性”原则。蔡小红(2003)认为应从信息点、信息意层和信息结构探索口译质量评估新方法。对口译测

1 原书译为“塞莱斯科维奇”,此处为行文通顺,统一译为“塞莱斯科维奇”。

2 原书译为“塞莱斯科维奇”,此处为行文通顺,统一译为“塞莱斯科维奇”。

试和资格认证问题的关注一方面说明口译测评方法渐趋科学,另一方面也表明中国口译已呈现出更多职业化特征。4)对教学问题讨论更加深入,如开始重视口译教学的科学性和系统性,或借鉴吉尔的同传和交传“多任务处理模式”,或提出反映校本特色的教学模式,如“厦大模式”(林郁如等1999)。

其次,理论意识逐渐增强。迄今为止,释意理论对中国口译研究领域影响的时长和广度超过任何其他理论,这一方面是由于释意理论本身较强的教学和实践指导意义,更得益于曾在理论发源地巴黎高等翻译学院就读或进修的几位法语教授的积极推介,尤以刘和平(2001a, 2001b, 2006)贡献最大。理论意识的增强还表现在不少论文都是在某一具体理论框架下讨论口译过程或结果中的某一问题,如合作原则、图式理论、关联理论、顺应理论等。此阶段还产生了大陆(内地)第一本口译理论专著(鲍刚1998)和第一篇口译博士论文(蔡小红2000)。理论专著与博士论文的出现往往是一个学科开始向纵深发展的重要标志。

第三,跨学科研究初现端倪。从认知科学角度对口译(特别是同传)认知过程进行跨学科探讨一直是西方口译研究的兴趣所在。此阶段,大陆(内地)开始有学者从心理学或心理语言学角度探究口译相关问题。曹建新(1997)基于利昂蒂维大脑皮层活动功能观和巴甫洛夫神经系统类型学说,分析译员心理和生理因素与口译表现之间的关系,但迄今仍为假说。王立弟(2001)运用图式理论分析了知识图式在理解、记忆、表达方面的作用。蔡小红(2001)呼吁借助心理语言学等相关学科的成果描述和解释交传过程及能力发展。

第四,口译史研究有所突破。黎难秋(2002)所著大陆(内地)第一部口译史专著《中国口译史》于2002年问世,考察了中国自古至1949年前夕,外交、贸易、军事领域,以及科学、文学与佛经翻译活动中的口译人物与事件。宋鸣华、林本椿(2003)则从微观史学视角,考察清末民初王寿昌与林纾“耳受手追”的合作翻译模式如何造就一位“不审西文”的翻译家,成为中国口译史上空前绝后的翻译事件。

不过,此阶段实证研究依然欠缺,刘件福

(2001)和蔡小红(2001)是为数不多的例外,前者以图式理论为框架,通过实验方法探究学习者的背景知识在口译中的作用,后者借助跨学科成果,对职业和学生译员在交传中的心理表征展开实验,都是值得赞赏的实证探索。

台湾地区的研究同样发展迅速,呈现如下特征。1)主题多样,但口译教学占据半壁江山。此间,台湾师范大学、长荣大学、彰化师范大学、高雄科技大学、文藻外语大学、中原大学相继成立翻译学硕士班,积极探索课程设置、教学方法及成效,因此口译教学相关论文数量激增。2)重视理论研究。如杨承淑(2004)、杨承淑、林雅芬(2005)从语言学角度对中日口语言谈讯息结构进行了对比分析,谢怡玲(2003)关注对话口译对口译理论发展的贡献。3)跨学科发展态势形成。修辞学(陈彦豪2003)和社会学(杜雯蓉、刘敏华2005;杨承淑1999)视角的口译研究颇具特色。4)重视技术在教学中的运用。2002年起就有学者开始探讨口译教学的数字化与网络化(卢慧娟等2002, 2003;杨承淑2003),技术意识敏锐。5)与大陆同期不同,台湾多为实证研究,占72.7%,这与台湾学者早期留学受西方实证传统影响,或是在语言学(如杨承淑)、经济学(如陈子玮)等学科接受过严格的方法训练有关。

1997—2005年,香港学界在香港回归后仅发表了10篇论文,其中仅有1篇为香港本地学者(Lung 2003)撰写,5篇由台湾学者贡献,4篇为内地(大陆)和国际学者所著,这说明香港学者与内地(大陆)、台湾和国际学者互动较多,且更重视国际发表。

《澳门理工学报》在1999澳门回归之年集中登载了9篇探讨葡萄牙语口笔译(6篇)和英语口语笔译(3篇)文章。与香港回归前十年学界即开始重视语言准备不同,澳门学界在澳门回归当年才开始探讨澳门政府部门的翻译状况。1998—2005年,学报发表16篇翻译论文,其中专论口译的有5篇(4篇为林巍所著,1篇为张威所写),关注口译教学、策略与效果。

此阶段,台湾学者在港发文5篇,大陆(内地)学者在港发文2篇。台湾学者(如杨承淑)和香港学者(如刘靖之)在大陆(内地)发文不多但质量高。刘靖之还在台湾发文1篇。

3.2.3 蓬勃发展阶段(2006—2018)

经历了前期的探索与积累,本阶段研究成果更丰硕,主题更广泛,视角更开阔,方法更科学。

首先,主题涵盖范围十分宽泛。尽管口译教学仍占据绝对优势,但教学类话题丰富性超越过往,出现了不少讨论口译教材编写、课程设置及教法、口译能力评估、口译实习实训、口译教师职业发展、新技术在口译教学中的应用等议题的文章。以新技术的应用为例,话题涵盖计算机辅助学习软件在口译自主学习中的应用(刘建军 2011),翻转课堂、慕课对口译教学课堂的影响(高云柱、马苏妮 2018;王洪林 2015),虚拟空间、虚拟现实、增强现实等技术带来的口译教学模式创新(邓军涛 2016;刘梦连 2018),语料库技术在口译教学各环节的运用(刘剑 2017;徐然 2018)等。还有60余篇论文专论MTI/BTI教育教学问题。

其次,就研究方法和视点而言,此阶段呈现出四大特点,或曰四个“转向”¹:实证转向,认知转向,技术转向,社会/社会学转向。从方法论角度看,大量实证研究的出现、对口译认知过程的关注,以及运用技术手段开展研究,都属后实证哲学观导向,注重通过实证实验手段对理论或假设进行证实或证伪,多用量化研究方法;而社会/社会学转向的出现则是受阐释主义或社会建构主义哲学观影响,关注每个具体口译实践或教学案例的复杂性与独特性,强调质性研究中个人阐释的作用。

1) 实证转向。有191篇论文采用实证方法,较前一时期增幅较大。张威(2008)通过向国际会议口译用户发放问卷,考察了口译服务使用者对口译质量的评价。潘珺等(2009)通过问卷、采访和网络数据收集等方式,对上海及江苏地区口译职业化现状进行了调查。符荣波(2013)通过定量研究探索口译方向性对学生译语非流利产生的影响。王巍巍、李德超(2015)采用有声思维法,对比分析学生及职业译员在汉英交传策略运用上的差异及其原因。此阶段论文研究对象丰富,但样本数量偏少,局限于某个学校或地区,大规模跨

校跨区域实证研究依然欠缺。

2) 认知转向。随着国际口译学界认知研究的回暖,中国口译认知过程研究在质和量上均有较大提升,且有不少研究与实证研究相结合。王非、梅德明(2013)借助认知心理学“错误记忆”范式,对比分析了学生和专业译员交传过程中的错误记忆现象;梁君英等(2015)探索了学生口译训练水平对源语信息加工进程的影响;王建华(2015)考察了元认知交传教学对学生口译的准确性、逻辑性和完整性的影响。同时,还有学者将心理能力或认知加工能力视为口译能力的一种,将二者结合起来考察(董燕萍等 2013;王斌华 2011)。

3) 技术转向。技术作为一种新的研究手段或范式,促成了更多维度口译研究的开展,最显著的特征之一是出现了数量不菲(64篇)的语料库研究,主要包括三类:(1)口译语料库研究的综述性研究(陈菁、符荣波 2014;李婧、李德超 2010;张威 2012);(2)介绍不同功能、不同模态口译语料库的建库技术和使用方法(邓军涛 2018;刘剑、胡开宝 2015;张威 2015);(3)直接采用语料库方法的实证研究(胡开宝、陶庆 2009;潘峰、李鑫 2017;王斌华、秦洪武 2015),共45篇。语料库研究意在大数据中发现规律与共性,进行描写性、解释性研究,结论往往更科学、更客观,但对口译中非语言和副语言信息的标注与分析尚待加强,同时也应警惕“去语境化”“去政治化”研究的陷阱。

新技术在研究中的运用还包括将事件相关电位(ERP)运用于口译信息加工机制的探讨(康志峰 2016, 2017),将眼动仪运用于视译研究(王家义等 2018;赵雪琴、徐晗宇 2018)。这些均属口译过程研究。

4) 社会/社会学转向。自21世纪以来,西方口译研究出现的“社会转向”(a social turn)(Pöchhacker 2006)或“社会学转向”(the sociological turn)(Angelelli 2012)主要体现在:(1)研究重心从会议口译转向社区口译,从关注认知过程到关注社会互动;(2)开始重视口译活动的社会—职业和机构维度问题及口译职业化问题;(3)研究方法从强调实证转向重视个人阐释的质性研究。

¹ 本文中的“转向”并非指Thomas Kuhn(1962)所言之革命性、排他性的范式转换,而是指新视点、新方法、新理论的出现吸引较多研究者关注而引发的视点转移或重心变化,并不一定意味着对已有范式的完全取代,可以是多种范式共存并相互关联的局面。

在中国,口译研究的社会/社会学转向主要体现在对口译职业化、社区口译等问题的关注,以及将社会学理论运用于对某些口译现象的解释。潘珺(2010)通过对地区口译职业化状况的调查,管窥译员的职业化水平、口译服务的职业化现状。邓春、文军(2012)通过对在华外籍人士进行问卷调查和采访,考察了我国社区口译服务现状及不足。在对社会学理论的借鉴方面,福柯的微观权力论(任文、梅森2011)和布迪厄的社会实践论(任文、徐寒2013)被用于分析社区口译中的权力关系和意义共建。

此阶段还出现了其他一些可喜的成果。仲伟合等(2012)出版了中国第一部口译研究方法论专著;穆雷、李希希(2016)、穆雷等(2016)分析了国内翻译学(口译)博士论文中的“理论框架”问题;任文(2018)提出了中国口译理论话语体系建构的方法与路径。对方法论和理论体系建构问题的关注,是学科向纵深发展的重要标志。

这一时期台湾地区的口译研究主题与大陆呼应。口译认知研究主要包括笔记符码解析(杨承淑2007)、口译多任务认知处理(卢姿麟、廖柏森2012)等。在社会学视角方面,汝明丽(2009)对曾文中(Tseng 1992)基于社会学理论建构的口译职业化模型进行修正;谢怡玲等(2009)以社会建构论探讨医疗译员与医护人员如何建构、协调彼此的语意及专业权威。口译测试与评估研究得到更多关注,林逸欣、张嘉倩(2010),胡彧克(2011)等共发文7篇。技术辅助的口译研究继续深入,台湾师范大学的两篇博士论文即是代表:范家铭(2013)采用脑电实验技术,探讨了专家与新手译员在句子理解过程与预测句末词语能力方面的差异;谢忍翹(2014)以视译眼动轨迹为证据,探讨了熟手与生手译员口译停顿时的认知过程。此外,专业领域口译研究颇有特色,陈雅龄、陈子玮(2013)、张中倩(2013, 2016)从不同角度探讨了法庭口译中的不同问题。笹冈敦子(2017)对医疗语言服务人才建立专业知识和专业意识进行了反思性研究。

本阶段香港口译研究依然内冷外热,李德超、鄢秀、龙慧珠、张其帆等学者的成果大多载于国际期刊,仅部分在内地发表。澳门情况亦与此类似。2014年成立的澳门大学翻译传译认知研究中心是澳门口译研究重镇,利用眼动、脑电等技术开展

的口译认知研究十分活跃,成果多刊于国际刊物;李德凤主编的*New Frontiers in Translation Studies*亦在国外出版。《澳门理工学报》2006—2018年仅发表口译论文6篇,其中3篇为内地学者所写。

改革开放不仅极大地促进了口译实践、教学与研究的发展,也使海峡两岸暨香港、澳门的学术交流更为频繁。此阶段,大陆(内地)成为中国口译交流的中心。内地与香港互动尤多:香港学者在内地发文28篇,主题涵盖不同领域;内地学者在香港发文4篇。很多港澳研究者和师资亦由内地输送。

4. 不足与问题

改革开放40年,尽管海峡两岸暨香港、澳门的口译研究取得了不俗的成绩,发展势头保持良好,但仍然存在以下一些共通性或区域性不足与问题。

研究主题分布不均。口译教学、口译职业与实践仍是主打主题,主要因为研究者多为大学口译教师(其中相当部分兼作译员)。口译理论研究占比始终较低,反映了研究动机务实性较强,将现象抽象提升至理论层面有待加强。专业领域口译依然比较小众,远程口译、手语传译、少数民族语言口译、复语和多语口译、计算机/人工智能口译、口译史等方面获得的关注很少。目前尚未见到对最新信息技术(如智能笔、语音识别)在口译实践中的运用及其效果的实证研究。

在研究方法方面,虽然近年来海峡两岸暨香港、澳门的实证研究均数量不菲,既有后实证主义观照下的量化研究,也有阐释主义/建构主义视阈下的质性研究,但多元互证或混合研究依然稀缺。除语料库研究外,量化研究样本数量大多偏少,质性研究则鲜见持续跟踪研究对象的民族志研究,实用主义指导下的行动研究也极少问世。语料库研究热度不减,但迄今语料库多为研究者自建自用,不开放分享,难免出现重复建设、库容有限、成果受限等问题。尽管口译过程研究近年升温较快,但由于多数兼做口译教学及实践的研究者缺乏心理学、心理语言学训练,而接受过相关学术训练的研究者又并非口译一线教师和译员,相关研究或设计存在缺陷,或成果隔靴搔痒。同时,虽有不少论文名为讨论“口译能力”,但缺乏口译能力模型的科学构建及实证检验。虽然跨学科探究逐渐增多,但大多借鉴的是语言学、社

会学和心理学, 鲜见传播学、符号学、伦理学、哲学视角的口译研究。

在研究人员方面, 作者的职业身份从最初较为多元到现在变得十分单一, 多为高校教师, 学界与业界合作很少。研究者虽有到对方期刊发文的, 但相互合作研究并撰文的, 与外国学者的合作更少。中国研究者的学科背景多为翻译学和语言学, 与其他学科之间的跨学科、多学科交叉有待加强。

另外, 原创性研究成果较少。总体而言, 当前仍以译介西方理论, 或是跟随西方研究方向与动态为主, 理论与方法的主动创新意识尚需增强, 发现新问题、新视角的学术敏感性尚待提高。

5. 结语: 思考与展望

毋庸讳言, 尽管存在上述种种不足, 改革开放40年来, 中国口译研究经历了从研究主题单一化、研究方法简单化到主题多样化、视角跨学科化、方法多元化的过程, 取得了令人瞩目的成就。展望未来, 任文(2018)认为, 中国学者可通过“后顾”与“前瞻”相结合的方式推动中国口译理论话语体系的建构与口译研究的进一步发展。前者指潜心发掘蕴藏在编年史、传记、自传、档案文件、影像资料、信件等史料中的口译话语, 逐渐构筑起具有逻辑关系的语义链、理论链; 后者指在国内外既有研究中寻找盲点和弱项, 结合自身特色与优势, 开拓口译学科理论与研究新方向。只要中国口译教学、实践和学术界同心协力, 加强政产学研的跨领域联合、不同学科的跨界互动, 两岸暨香港、澳门之间, 以及不同国家、地区研究者之间增进多元合作, 不断拓宽研究视阈, 创新研究方法, 中国口译研究蓬勃发展态势的持续保持、国际学术影响力的进一步提升定可期许。

参考文献

- Angelelli, C. V. 2012. The sociological turn in translation and interpreting studies [J]. *Translation and Interpreting Studies* 7: 125-128.
- Lung, R. 2003. A panoramic view of interpretation studies [J]. *Translation Quarterly* 27: 102-106.
- Pöschhacker, F. 2006. "Going Social?" On the pathways and paradigms in interpreting studies [A]. In A. Pym, M. Shlesinger & Z. Jettmarová (eds.). *Sociocultural Aspects of Translating and Interpreting* [C]. Amsterdam: John Benjamins. 215-232.
- Tseng, J. 1992. Interpreting as an Emerging Profession in Taiwan—A Sociological Model [D]. M.A. dissertation. New Taipei City: Fu Jen Catholic University.
- 鲍刚, 1998, 《口译理论概述》[M]。北京: 旅游教育出版社。
- 蔡小红, 1992, 口译课效果评估初探[J], 《现代外语》(2): 23-26。
- 蔡小红, 2000, 交替传译的过程及其能力发展——对法语译员和学生的交替传译活动进行实证性研究[D]。博士学位论文。广州: 广东外语外贸大学。
- 蔡小红, 2001, 交替传译过程及能力发展——中国法语译员和学生的交替传译活动实证研究[J], 《现代外语》(3): 277-284。
- 蔡小红, 2003, 论口译质量评估的信息单位[J], 《外国语》(5): 75-80。
- 曹建新, 1997, 口译的心理差异与生理影响[J], 《中国翻译》(1): 25-27。
- 陈菁, 2002, 从Bachman交际法语言测试理论模式看口译测试中的重要因素[J], 《中国翻译》(1): 50-52。
- 陈菁, 2003, 交际法原则指导下的口译测试的具体操作[J], 《中国翻译》(1): 69-73。
- 陈菁、符荣波, 2014, 国内外语料库口译研究进展(1998—2012)——一项基于相关文献的计量分析[J], 《中国翻译》(1): 36-42。
- 陈雅龄、陈子玮, 2013, Enhancing the quality of court interpretation—A functionalist approach [J], 《编译论丛》(2): 99-126。
- 陈彦豪, 2003, 英语说服力演说的逐步口译教学评量机制设计[J], 《翻译学研究集刊》(8): 153-94。
- 邓春、文军, 2012, 我国社区口译的现状调查及其启示[J], 《外国语文》(5): 113-117。
- 邓军涛, 2016, 数字化口译教学资源的语境重构——以IVY资源库为例[J], 《现代教育技术》(11): 94-99。
- 邓军涛, 2018, 口译教学语料库: 内涵、机制与展望[J], 《外语界》(3): 46-54。
- 董燕萍、蔡任栋、赵南、林洁绚, 2013, 学生译员口译

- 能力结构的测试与分析[J],《外国语》(4): 75-85。
- 杜雯蓉、刘敏华, 2005, 从翻译社聘任自由译者探讨台湾笔译市场的临时雇用关系[J], 台湾《编译馆馆刊》(3): 48-63。
- 范家铭, 2013, 专家与生手口译员的句子理解历程: 事件相关脑电位研究[D]. 博士学位论文。台北: 台湾师范大学。
- 符荣波, 2013, 口译方向性对译语非流利产出的影响[J],《现代外语》(2): 198-205。
- 高云柱、马苏妮, 2018, 基于MOOC环境的口译教学改革研究[J],《教育理论与实践》(6): 56-57。
- 筐冈敦子, 2017, 国际医疗口译的专业实习反思[J],《辅仁外语学报》(14): 41-67。
- 胡庚申, 1988, 关于口译效果评价的构想[J],《中国科技翻译》(2): 45-48, 62。
- 胡开宝、陶庆, 2009, 汉英会议口译中语篇意义显化及其动因研究——一项基于平行语料库的研究[J],《解放军外国语学院学报》(4): 67-73。
- 胡清平, 1990, 关于技术口译质量量化评估的建议[J],《中国科技翻译》(1): 37-40。
- 胡翥克, 2011, Theory and reflection: A tentative exploration into the application of Nord's concept of adequacy in trainee interpreters' (TI) performance assessment [J],《翻译学研究集刊》(14): 93-113。
- 康志峰, 2016, 汉英增效口译: 长时记忆与工作记忆的ERP实证研究[J],《外语电化教学》(4): 85-91。
- 康志峰, 2017, 口译行为的ERP证据: 认知控制与冲突适应[J],《中国外语》(4): 92-102。
- 黎难秋, 2002,《中国口译史》[M]。青岛: 青岛出版社。
- 李婧、李德超, 2010, 基于语料库的口译研究: 回顾与展望[J],《中国外语》(5): 100-105。
- 梁君英、毛秋莉、王云桥, 2015, 口译学习训练对源语加工的影响[J],《应用心理学》(2): 99-106。
- 林逸欣、张嘉倩, 2010, 适用中英口译能力考试之英语测验题型[J],《编译论丛》(2): 129-161。
- 林郁如等(编), 1999,《新编英语口语教程》[M]。上海: 上海外语教育出版社。
- 刘和平, 2001a,《口译技艺——思维科学与口译推理教学法》[M]。北京: 中国对外翻译出版公司。
- 刘和平, 2001b, 释意学派理论对翻译学的主要贡献——献给达尼卡·塞莱丝柯维奇教授[J],《中国翻译》(4): 62-65。
- 刘和平, 2006, 法国释意理论: 质疑与探讨[J],《中国翻译》(4): 20-26。
- 刘剑, 2017, 基于多模态语料库的口译教学模式研究[J],《外语电化教学》(2): 9-14, 21。
- 刘剑、胡开宝, 2015, 多模态口译语料库的建设与应用研究[J],《中国外语》(5): 77-85。
- 刘件福, 2001, 从图式理论看背景知识在口译中的作用[J],《解放军外国语学院学报》(6): 70-74。
- 刘建军, 2011, 计算机辅助学习工具Black Box在口译自主学习中的应用[J],《现代教育技术》(4): 102-106。
- 刘梦莲, 2018, IVY虚拟现实口译训练模式研究[J],《上海翻译》(5): 78-83。
- 卢慧娟、吕罗雪、阎艾琳, 2002, 西中口译线上教学之探讨[J],《翻译学研究集刊》(7): 341-375。
- 卢慧娟、吕罗雪、阎艾琳, 2003, 网路进阶口译教学: 中西视译之分析研究[J],《翻译学研究集刊》(8): 245-281。
- 卢姿麟、廖柏森, 2012, 学习口译的焦虑与心流体验[J],《编译论丛》(2): 83-115。
- 穆雷、李希希, 2016, 翻译学博士学位论文中的“理论框架”问题研究——以翻译学博士论文为例[J],《中国外语》(6): 94-101。
- 穆雷、王巍巍、许艺, 2016, 中国口译博士论文研究的现状、问题与思考(1997—2014)——以研究主题与方法分析为中心[J],《外国语》(2): 97-109。
- 潘峰、李鑫, 2017, 记者招待会汉英口译中的性别差异: 以插入语I think和I believe为例[J],《外语学刊》(5): 37-42。
- 潘珺, 2010, 中国地区口译职业化调查回顾及其对口译教学的启示[J],《外语与外语教学》(3): 68-71。
- 潘珺、孙志祥、王红华, 2009, 口译的职业化与职业化发展——上海及江苏地区口译现状调查研究[J],《解放军外国语学院学报》(6): 81-85。
- 任文, 2018, 试论中国口译理论话语体系的建构[J],

- 《中国翻译》(5): 21-26。
- 任文、徐寒, 2013, 社区口译中的场域、惯习和资本——口译研究的社会学视角[J], 《中国翻译》(5): 16-22。
- 任文、伊安·梅森, 2011, 对话口译中的权力——口译社会学解读[J], 《四川大学学报(哲学社会科学版)》(6): 61-69。
- 汝明丽, 2009, 台湾口译产业专业化: Tseng模型之检讨与修正[J], 《编译论丛》2(2): 105-125。
- 宋鸣华、林本椿, 2003, 口译一部茶花女 造就一个翻译家——论被遗忘的翻译家王寿昌[J], 《中国翻译》(4): 57-59。
- 王斌华, 2011, 口译能力的评估模式及测试设计再探——以全国英语口语大赛为例[J], 《外语界》(1): 66-71。
- 王斌华, 2018, 中国口译研究40年: 历程、成就和展望[J], 《当代外语研究》(3): 48-56。
- 王斌华、秦洪武, 2015, 汉英口译目标语交际规范的描写研究——基于现场口译语料库中增补性偏移的分析[J], 《外语教学与研究》(4): 597-610。
- 王超美, 1990, 口译思维与口译能力[J], 《上海科技翻译》(3): 21-23。
- 王非、梅德明, 2013, 交替传译过程中的错误记忆现象实证研究[J], 《外国语》(2): 66-75。
- 王洪林, 2015, 基于“翻转课堂”的口译教学行动研究[J], 《中国翻译》(1): 59-62。
- 王家义、李德凤、李丽青、何妍, 2018, 译员阅读加工的认知机制——基于眼动追踪技术的实证研究[J], 《外语电化教学》2018(4): 84-90。
- 王建华, 2015, 元认知理论与交传口译的实证研究[J], 《中国翻译》(4): 13-18。
- 王立弟, 2001, 翻译中的知识图式[J], 《中国翻译》(2): 19-24。
- 王茜、刘和平, 2015, 2004—2013中国口译研究的发展与走向[J], 《上海翻译》(1): 77-83。
- 王巍巍、李德超, 2015, 汉英交替传译策略使用特征——基于有声思维法的学生译员与职业译员对比研究[J], 《中国翻译》(6): 41-47。
- 谢忍翾, 2014, 熟手与生手口译员口译停顿时的认知过程: 以视译眼动轨迹为证[D]。博士学位论文。台北: 台湾师范大学。
- 谢怡玲, 2003, The importance of liaison interpreting in the theoretical development of translation studies [J], 《翻译学研究集刊》(8): 283-322。
- 谢怡玲、孔海英、E. M. Kramer, 2009, 医疗口译员与医护人员如何建构、协调彼此的沟通语意及专业权威[J], 《翻译学研究集刊》(12): 87-123。
- 徐然, 2018, 基于语料库技术的口译译前准备模式建构[J], 《中国翻译》(3): 53-59。
- 杨承淑, 1989, 中文和訳における語彙の増、減現象(中文日译之增、减词现象分析)[J], 《台湾日本文学学报》(1): IV, 69-93。
- 杨承淑, 1999, 从口译的职业分类与技术分级谈口译教学[J], 《翻译学研究集刊》(4): 301-310。
- 杨承淑, 2003, 口译的网路教学: 实体课堂与虚拟平台的互动关系[J], 《翻译学研究集刊》(8): 199-223。
- 杨承淑, 2004, 从口译看情境与言谈的讯息互补关系[J], 台湾《编译馆馆刊》(4): 56-69。
- 杨承淑, 2007, 逐步口译的讯息中介表征: 笔记的符号解析[J], 台湾《编译馆馆刊》(2): 55-74。
- 杨承淑、林雅芬, 2005, 从口译的观点探讨中日口语与书面讯息结构[J], 《东吴外语学报》(20): 31-63。
- 余丹, 1986, 大任当前: 试论未来十年香港翻译与社会的关系[A]. 载刘靖之(编), 《翻译丛论一九八六》[C]. 香港: 商务印书馆。147-154。
- 张世广、李建瑁, 1990, 试谈工业口译中思维意向的一致性[J], 《中国科技翻译》(1): 32-36。
- 张威, 2008, 口译质量评估: 以服务对象为依据——一项基于现场口译活动的调查报告[J], 《解放军外国语学院学报》(5): 84-89。
- 张威, 2012, 近十年来口译语料库研究现状及发展趋势[J], 《浙江大学学报(人文社会科学版)》(2): 193-205。
- 张威, 2015, 中国口译学习者语料库的副语言标注: 标准与程序[J], 《外语电化教学》(1): 23-30。
- 张中倩, 2013, Current practices of court interpreting in Taiwan: Challenges and possible solutions [J], 《编译论丛》(2): 127-164。
- 张中倩, 2016, Needs analysis for the training of court interpreters [J], 《编译论丛》(2): 93-136。
- 赵雪琴、徐晗宇, 2018, 逻辑连词对汉英视译过程中认知负荷影响研究——一项基于眼动的研究[J], 《外语研究》(5): 7-11。
- 仲伟合等, 2012, 《口译研究方法论》[M]. 北京: 外语教学与研究出版社。

作者简介

任文，北京外国语大学高级翻译学院教授。主要研究领域：口译研究、翻译研究、外语教育。电子邮箱：wenrensu@hotmail.com

郭聪，台湾辅仁大学跨文化研究所在读博士生。主要研究领域：国际医疗翻译人才培养研究、语料库翻译研究。电子邮箱：celia21022@foxmail.com

黄娟，四川大学外国语学院在读博士生。主要研究领域：翻译研究。电子邮箱：770393987@qq.com

第二届“一带一路”外语教育规划圆桌会议通知(1号)

“‘一带一路’，语言铺路”！自2013年习近平总书记提出“一带一路”倡议以来，“一带一路”建设已经进入第六个年头，中国外语在服务与推进这一重大战略进程中发挥着重要作用，外语教育规划研究愈加迫切。2018年11月，首届“一带一路”外语教育规划圆桌会议在同济大学举行，聚焦新时代外语学科和专业建设的热点问题，会议产生了极大学术反响和社会影响力。为了推动国内外外语界继续深入讨论外语教育规划领域的重要议题，东南大学外国语学院、东南大学亚太语言政策研究中心、同济大学外国语学院联合《外语教育研究前沿》编辑部和《当代外语研究》编辑部将于2019年6月6日在江苏南京举办第二届“一带一路”外语教育规划圆桌会议。现将相关事宜通知如下：

一、圆桌会议主题：新时代中国外语教育的“国家意识”

会议议题包括(但不限于)：

- 国家意识与全球治理外语人才培养
- 国家意识与“一带一路”非通用语种专业建设
- 国家意识与高校多语种教育规划
- 国家意识与大学外语教学改革
- 国家意识与少数民族地区外语教育
- 国家意识与高校外语专业改革

二、拟参会专家名单

李宇明 教授	北京语言大学	郑咏滢 教授	复旦大学
陈坚林 教授	上海外国语大学	董晓波 教授	南京师范大学
李霄翔 教授	东南大学	朱波 教授	南京航空航天大学
陈美华 教授	东南大学	刘科伟 教授	中国通用技术研究院
吴贇 教授	同济大学	沈骑 教授	同济大学
杨枫 教授	上海交通大学	曹新宇 副教授	南京农业大学
王雪梅 教授	上海外国语大学	黄立鹤 副教授	同济大学
蔡永良 教授	上海海事大学	张天伟 副教授	北京外国语大学
张治国 教授	上海海事大学	徐浩 副教授	北京外国语大学
王辉 教授	浙江师范大学	韩亚文 副教授	东南大学
高健 副教授	东南大学		

三、会议地点

东南大学外国语学院(南京江宁开发区东南大学路2号,东南大学九龙湖校区图书馆北面4楼)

四、会务事宜

本次会议不收会务费,差旅费自理。如需参会,请于2019年5月20日前发邮件至:waiyuseu@163.com(韩老师)报名参会。

五、联系方式

会议邮箱:waiyuseu@163.com;会务电话:025-52090800(周老师,李老师);学术电话:13770525374(韩老师)

东南大学外国语学院
江苏省国际问题研究中心亚太语言政策研究中心
同济大学外国语学院
《外语教育研究前沿》编辑部
《当代外语研究》编辑部

产出导向法教材使用理论在大学英语思辨性读写教学中的应用¹

范祖承

福建师范大学 / 福建农林大学

© 2019 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 38-43 页

提 要: 在将思辨能力融入大学英语读写课程的教改实践过程中出现了一种教材边缘化的倾向, 这是传统教材中缺乏合适的思辨设计以及教师没有深入发掘课文中的思辨因素所致。本文结合思辨内涵以及产出导向法选、调、改、增的教材使用策略, 围绕教材中的“区分事实与观点”这一思辨阅读技能对一篇议论文课文的教学作了重新设计, 并依据产出导向法教材使用理论对教学设计流程和效果进行了分析和评估。

关键词: 思辨/批判性思维; 产出导向法; 教材使用; 教材研究; 事实与观点

1. 引言

如何将思辨 (critical thinking, 又译“批判性思维”) 融入大学英语读写教学实践已成为当前教改的一个研究热点, 以写作产出活动来融合思辨训练和语言训练已得到不少教师的认同和实践, 但在思辨阅读技能的训练环节上其效果却不尽如人意。不少教师热衷于通过额外补充课外材料来训练学生的思辨能力, 由此出现了一种“教材边缘化”的倾向, 课文往往只被视为一个话题引子, 思辨能力训练与课文分析联系不大 (曲卫国 2016)。这种倾向的出现, 一方面是由于传统读写教材的编写并未将对思辨技能的介绍和相应的训练环节很好地融入其中, 使得教师觉得有必要额外补充材料; 另一方面是由于教师认同课文中观点的权威性和正确性, 因此觉得课文本身没有思辨的空间, 需要引入有论辩价值的材料来驱动思辨。曲卫国 (2016) 认为这表明教师对课文文本特征理解不充分, 低估了文本的复杂性。虽然我们也不否认通过引入与课文观点相异的材料的确能驱动学生思辨, 但更关键的是在引发思辨之后要如何通过文本的特征来设计教学以促成学生思辨, 许多教学设计却对此语焉不详。本文尝试运用产出导向法教材使用理论

来探索如何通过充分利用课文特征来进行思辨读写教学设计。

2. 理论基础

2.1 思辨教学的内涵与大学英语读写教材中的思辨设计问题

Bailin & Battersby (2015) 将思辨等同于“思辨探究”, 即仔细审视议题以便达成合理判断的过程。他们认为作为探究的思辨教学法有着如下内涵。首先, 探究要关注一个议题。这个议题是由某些挑战、争议, 或是观点分歧引起的。其次, 探究包含了对证据、论据和观点的批判性审视。它不仅是一种信息收集活动, 还包含了依据相关标准对证据的批判性评估。第三, 探究旨在达成一个合理的判断, 作出合理的判断不仅仅是评估单个论辩, 它还要求权衡相互竞争的论辩和观点。由此可见, 一个系统的思辨教学流程应首先通过争议驱动学生思辨, 进而引导其对证据和论证进行审视并最终作出合理判断。

然而, 目前传统的大学英语读写教材中的思辨阅读设计并没有很好地贯彻上述理念。如果我们以“十二五”普通高等教育本科国家级规划

¹ 本研究系 2017 年福建省中青年教育科研项目 (高校外语教改科研专项) “基于产出导向法的大学英语批判性思维教学设计研究 (项目编号: JZ170066)” 的成果。

教材《新视野大学英语(第三版)读写教程1》对“区分事实与观点”这一思辨阅读能力的教学设计为例,就不难发现问题。该教材指出,成为一名思辨的读者必须意识到观点不是证据,观点必须有事实支撑才显得合理。如何区分事实与观点?一个简单方法就是问“这个陈述可论辩吗?”和“这肯定是真的吗?”如果对前一问题的回答是肯定的,则是观点;如果对后一问题的回答是肯定的,则是事实(郑树棠等 2015)。思辨研究协会原主席 Paul (1989: 38) 指出,这种让学生依据“事实指示词”或是评估性语汇来区分事实与观点的训练使得学生被引导去相信只需要关注陈述的形式而不是内容,而事实上文本中的事实并非无法质疑,只是学生们没有能力质疑。比如,一个“纯粹是事实”的叙述可能是有偏见的,一位作者所宣称的事实可能是虚假的或者是无依据的,一个可能影响人们对事实阐释的关键事实有可能被排除在外。对此他提出,学生们最需要学习的应该 是如何培养推理判断能力,如何依据证据(事实)从他们自己的视角出发来推理得出自己的结论。的确,在实际阅读活动中,区分这两者仅仅是思辨的初级层次。如果参照布鲁姆的认知目标分类,这种识别活动仅停留在初步理解阶段,与应用、分析、评价等更高层次的思维能力相去甚远。即使出于对教材的信任,我们不对课文中提及的事实的来源与真实性进行质疑,那么我们就一定能通过被假定为真实的事实推断出真实可信的观点,或者说用来佐证观点的事实能有效证明观点本身吗?如果我们不对事实与观点间的推理论证进行考察,就简单地认为只要文章摆出了事实,而事实肯定胜于雄辩,观点的正确性因此毋庸置疑,则未免显得天真和肤浅,缺乏思辨。鉴于上述情况,我们认为比区分事实与观点更值得训练的是“考察事实与观点之间的推理论证”“依据事实独立推理出自己的观点(结论)”以及“权衡相互竞争的论辩和观点并作出合理判断”这些更高层次的思辨能力。

2.2 产出导向法教材使用理论与思辨读写教学

本研究采用产出导向法,尤其是其教材使用

理论作为理论支持,首先是考虑到写作产出驱动与思辨驱动在一定程度上是重合的。写作,尤其是论说文的写作,以及在写作目的驱动下的阅读是一个对不同观点、证据进行比较和审视的思辨过程。产出导向法提出通过布置有认知挑战性的产出任务进行驱动,不仅可以让学生发现自己语言和知识上的不足,还能驱动学生以积极探究的状态进入阅读中(文秋芳 2015),同时这在一定程度上能避免学生先入为主地直接将课文观点奉为权威的问题。

更重要的是,产出导向法对读写教学中的教材使用提出了比较系统的理论,可用于指导教学实践。首先,它对“过分依赖教材”和“完全抛开教材”这两种做法都作了批评,提出了教师主导说、产出目标决定说和输入材料服务说的三大教材使用理念,将教学材料使用的准备过程分为前期分析、设定产出目标和选择与转换输入材料三个阶段,提出了选、调、改、增的教材使用策略,“选”就是从现有资源中挑选一部分材料;“调”指对现有材料的先后顺序重新安排;“改”指对现有材料进行修改;“增”指教师自己选择新材料。其次,为了更好地设计和评估教学材料的使用,产出导向法提出了三大标准:1)产出目标恰当性(四个衡量指标:驱动性、可教性、细分性和逻辑性);2)促成活动有效性(三个衡量指标:精准性、渐进性和多样性);3)产出目标达成性(三个衡量指标:参与度、获得感和产品质量)(文秋芳 2017)。

结合思辨教学内涵与产出导向法教材使用理论来反思当前大学英语思辨读写教学中教材使用的问题,我们不难发现,不少设计中教师的主导作用往往仅体现在驱动学生思辨这一环节,而对学生之后的思辨过程却没能提供很好的支架来促成引导,缺少可教性;在教学设计中缺乏明确的思辨技能训练目标,导致无法依据目标来选择与转换输入材料,表现在教材使用策略上就是“增”(增补课外材料多)多,“选”“调”“改”少,而且缺少细分性和逻辑性。有效的思辨性读写教学设计和教材使用应对上述问题进行改进。

3. 思辨性读写教材使用案例分析

3.1 前期分析

教改实验选用的是《新视野大学英语(第二版)读写教程1》中的“The Birth of Bright Ideas”(郑树棠等2008)课文,该文认为奇思妙想来自于潜意识,并举了三位名人的例子来佐证。笔者曾在完成课文讲解后,询问所任教的三个班的学生是否认同作者观点或有无不同观点,他们居然都默认赞同没有异议。笔者认为该文立论部分采用了值得学生学习借鉴的图尔敏论辩模式¹,因此论证比较严密,但我们如能引导学生对课文中的事实例证进行推理,他们其实不难得出与作者不同的观点,进而对作者观点进行质疑。联想到学生们在之前单元中已学习了如何区分事实与观点,但在实际阅读中还是难以对该课文观点进行质疑,笔者意识到教材中对区分事实与观点的思辨阅读设计有所欠缺,有待改进。为了避免学生因阅读过课文原文而先入为主地将课文的观点奉

为圭臬,我们另外选择了一个之前未读过该课文的本科生班级来进行实验。

3.2 目标设计

本次教学设计旨在通过写作产出活动驱动学生对议题进行思辨,并围绕“考察事实与观点之间的推理论证”“依据事实独立推理出自己的观点(结论)”“权衡相互竞争的论辩和观点并作出合理判断”这三个思辨训练目标来展开阶梯式阅读设计,驱动学生思辨并锻炼学生的英语写作能力。最终的产出目标是期望学生能就“奇思妙想从何而来”这一课文话题写一篇不少于200词的论说文,其中必须对课文的观点表示赞同或反对,并对课文中的语言和结构进行选择模仿学习。

3.3 选择与转换输入材料

我们将思辨训练目标细化后设计了教学步骤,并对教学材料进行了选、调、改、增,详见表1。

表1 教学步骤与基于思辨训练目标的教学材料使用表

教学步骤	思辨训练教学子目标 ²	拟用教学材料
撰写作文大纲	子目标: 驱动学生思考,使其在未受课文材料影响的情况下作出独立的判断。	(改编补充)将课文题目改编为作文题:Where do bright (creative) ideas come from? 要求学生撰写详细作文大纲,同时告知其在课文上完后要完成至少200词的作文。(15分钟后上交)
阅读只包含事实例子的段落并回答问题	子目标: 依据事实独立推理出自己的观点(结论)。 小目标: 1) 训练推理能力中的形成结论的能力; 2) 训练分析能力中的比较和阐释能力。	(节选并改编)选取课文中所举的理查德·瓦格纳与亨利·庞加莱的两个事实例子段落,删除其中表达作者观点的语句,并设置了如下的问题: 1) 他们的奇思妙想是如何产生的? 2) 两个例子有无异同? 3) 上述例子可否用来为你之前写的作文大纲的观点服务? (材料15分钟后收回)
阅读包含“观点+事实例子”的段落并与之前的推理作比较和判断	子目标: 考察事实与观点之间的推理论证过程。 小目标: 1) 训练分析能力中的比较和识别与分析论证过程的能力; 2) 训练评价能力中的检验论证过程、检查、质疑、评判(他人)理据力度和论证合理性的能力。	(节选选用)第二次下发的是包含了“观点+事实例子”的例证原文,并设置了如下的问题: 1) 从这两段原文来看,这两位名人是如何得出奇思妙想的? 2) 加黑斜体部分大都不是事实,而是作者的观点和评论,它们起到了什么作用? 3) 你是否认同作者的观点?与你之前推断的观点比,谁的更有说服力?为什么? (材料15分钟后收回)

(待续)

¹ 图尔敏论辩模式是由当代英国哲学一修辞学家斯蒂芬·图尔敏(Stephen Toulmin)提出的一个论辩结构模式。这一模式认为典型的论辩可以分解为“认定”(claim)、“证据”(data/grounds)、“根据”(warrant)、“理据”(backing)、“语气”(modality)和“例外排除”(rebuttal)等6个构成成分(刘亚猛2008:98)。

² 此处的思辨技能的描述以及表1中思辨训练教学目标的设置参考了文秋芳、孙旻(2015)提出的“思辨力核心技能及分项技能的分类”。

(续表)

教学步骤	思辨训练教学子目标	拟用教学材料
阅读包含立论部分的完整课文并与之前的推理作比较和判断	子目标： 权衡相互竞争的论辩和观点并作出合理判断。 小目标： 1) 训练分析能力中的比较和识别与分析论证过程的能力； 2) 训练评价能力中的检验论证过程的能力。	(直接选用) 下发整篇原文，并设置了如下的问题： 1) 阅读完全文，你觉得作者有没有说服你？(可从观点、例证、论证结构等角度来回答) 2) 你能说说作者的论证是怎么展开的吗？和你的大纲结构相比，哪种论证更有说服力？ 3) 这篇文章在结构、语言上有什么可取之处，值得你模仿学习，应用到你的作文中？(25分钟)
介绍图尔敏论辩模式	子目标： 1) 掌握图尔敏论辩模式的基本元素； 2) 训练学生识别课文开篇中的图尔敏论辩结构。	(增补) 补充介绍图尔敏论辩模式，制作微课，并将PPT下发，供学生参考学习。

3.4 教师预测性评价

1) 驱动性

由于在之前的教学中发现学生容易因话题较陌生而轻信作者观点，我们觉得有必要通过探究问题以激活学生的思维，虽然估计有些学生会感到困难，不愿思考，但布置写作产出任务能驱使所有学生都或多或少地进行思考。只要学生对这个问题有过独立思考，再遇到作者观点时，他们大都会意识到这是个有争议的话题而不会轻易被作者说服。如此，我们的目的也就达到了。

2) 细分性

与一般通过提供不同观点的材料并要求学生表示赞同或反对的粗放式思辨性教学模式不同，我们对思辨能力训练的目标作了较细致的划分(如表1所示)，三个阅读环节分别设置了相应的思辨能力训练子目标，有些子目标中又设置了小目标，并通过思辨问题来引导学生展开思辨。

3) 可教性

要让学生参与思辨就应尽可能地让教学设计适应学生的心智状态，不让学生对思辨产生畏难情绪。因此首先我们的阅读文本以纸质打印材料而不是课本的形式出现，以期尽可能减轻学生因阅读文本的载体是课本而怯于质疑的焦虑。其次，阅读文本不是整篇一次性下发，而是经过了选择、调整和删改，设计了问题，并按从少到多、从易到难

的顺序分次下发。第一次下发的是只含“事实例子”的段落，要求学生从中推断出自己的观点，提供了最为直接和感性的机会让学生在具有创造力的语境中操纵和阐释文本，自由度较高。第二次下发的是包含“观点+事实例子”的原文段落，将原来删改的观点部分加黑斜体显示，提醒学生关注这些观点，并要求他们比较原文的观点和他们之前推断的观点，这为学生分析和阐释文本提供了空间。但由于涉及两个文本，限制条件增多，难度也有所增大。第三次下发包含作者立论部分的整篇原文，要求学生评价作者观点的说服力和分析作者的论证过程，最为抽象，难度最大。三次阅读任务在阅读量和思辨难度上呈阶梯状有序逐层递增。

4) 逻辑性

我们的思辨阅读教学设计打破了传统的从头至尾的阅读定势，而是从“事实例子”到“观点+事实例子”再到完整的课文，有其自身的逻辑考量。由于该文开篇立论论证结构比较严密，按原文顺序阅读容易使学生顺着作者的思路走而不去质疑，因此我们选择课文中具体的事实例证来要求学生独立作阐释推断。这种方式不仅能让学生体验到作者的部分推理过程，更重要的是，能在一定程度上消弭学生对作者观点权威性的迷信，因为学生与原文作者的观点都是基于同一事实推理出的，两者处在了相对公平的起跑线上。最后

再让学生阅读包含立论部分的完整全文是因为之前所选的例证段落从全文结构上看是对作者论点的进一步阐释，因此在论证的严密性上有所欠缺，阅读较为严密的论辩推理所建构的立论部分能让学生与作者的论证正面交锋，最具思辨挑战性。

3.5 思辨阅读与写作产出目标达成性评价

1) 参与度

探究性的思辨教学需要尽可能创造机会让学生参与到对话题的思考和文本的剖析阐释中来，而不是让他们被动地听教师分析，这是引导学生思辨的先决条件。因此，在为学生提供关于课文议题的多种视角时，我们没有直接一次性给出，而是首先通过布置写作任务让学生产出自己的观点，之后再让学生从只含事实的段落中推断出自己的观点，最后才将原文观点给出。相对于直接给出不同视角的阅读材料的方式，让学生通过独立思考的方式进行写作和阅读，进而阐释、推断、贡献出自己的视角的方式，更能有效地提升学生的参与度，也有助于其体验到作者和读者所处的不同视角，进而促使学生思考这种差异是如何产生的，哪一方的观点更有说服力，最终将注意力转移到对作者观点与事实之间推理论证的审视上。

为了确保每个学生都参与进来，我们在课堂教学中采用了读写问卷（包含大纲写作和阅读问题回答）的书面形式，从而避免了问题有难度需要思考而时间有限，或者学生不愿举手回答的冷场的局面，以及在头脑风暴和小组讨论中个别意见领袖特别活跃而取代其他人独立思考的问题。

2) 获得感

学生们对本次实验感到最有收获的地方在于他们觉得自己开始对课文观点进行思考和质疑了。在课后与学生的座谈中，学生给予了如下一些较好的反馈：

- 这种阅读形式设计让我注意到观点与事实之间的推理论证，如果按正常的阅读顺序来读，我不大可能会去注意这些。
- 以前我都觉得课文里文章的观点应该是正确的，但是通过这次阅读，我发现书上说的未必正确，我觉得自己开始独立作出判断了。

- 我觉得我自己的观点更有道理，作者的观点只是一种个例。
- 作者的观点有一定的道理，说得通，但是我的观点也有道理。

3) 产出质量

思路扩展：通过对该话题的独立思考探究和阅读后的推理，学生们的写作思路得到了扩展。首先，通过大纲写作环节驱动，学生的写作思路得到激活，绝大多数学生都能通过独立思考得出自己的观点，如：刻苦钻研得出奇思妙想，多角度思考、批判性思考得出奇思妙想，从日常生活中的小事中得出奇思妙想，好奇心促发奇思妙想，急中生智等。其次，个别在大纲写作阶段思路匮乏的学生也能在阅读只含“事实例子”的材料后得出，奇思妙想是由单因素造成的（类似睡眠状态、勤奋或是有意识的长期思考），或是多因素促成的（好奇心+洞察力+勤奋或是长期的思考+机缘巧合/灵感）。

思辨深入：不少学生的产出中不仅包含常见的举例论证，更增加了推理分析和质疑的思辨成分。在思辨阅读环节中，通过比较他们依据阅读“事实例子”得出的推断和作者的观点，多位学生认为作者的观点比较片面。有人指出与其说奇思妙想来自潜意识，倒不如说是它们是长期思考的结果，甚至还有学生能够指出潜意识其实并不是产生奇思妙想的必要条件。另外，还有学生对作者的论证进行了质疑，指出作者对两个例子的评论中不仅提到了the unconscious的作用，还提到了the conscious的作用，并且两段用了as a contrast来连接，那么这两段到底是为了共同证明奇思妙想来自the unconscious，还是想要论证奇思妙想分别来自the unconscious和the conscious？学生对作者论证以及表述的准确性也产生了怀疑，而这些都是疑之有据的，展现了较强的比较与分析论证能力。

语言借鉴：由于我们在阅读中设置了问题来提示学生对文章的内容和语言进行借鉴学习，有多位同学能借用原文中的事例来佐证自己“奇思妙想来自勤奋或是长期思考”的观点，在这过程中也自然而然地借鉴了课文中的语言，以下文字就摘录于学生的习作：

As the saying goes, “no pains, no gains.” Gaining a good result requires abundant efforts. Take the example of Richard Wagner composing the opening to “Rhinégold”. Before composing “Rhinégold”, he had been occupied with the idea of the “Ring” for many months and many years. There has been something that is unshaped but conscious in his mind before he put it into form. This example indicates that he got the bright idea diligently not accidentally.

虽然该段落论证和语言上还有改进的空间，但基本实现了我们教学设计中期望学生能够有意识地“依据事实独立推理出自己的观点(结论)”，并学习借鉴课文语言的目的。

4. 结语：不足与反思

虽然我们的教改尝试基本实现了预期目标，但也存在很多不足之处。首先，对语言促成的设计有所欠缺。由于作文题是比较开放的探究模式，我们在语言促成上也提倡学生自主选择学习，这容易导致一些学生过于专注于表达自己的想法，而忽视学习和借鉴阅读材料中的语言，尤其是在其作文内容与提供的材料关系不大时，这有待更巧妙和具体的设计来改进。其次，由于课时限制，我们没有充足的课堂时间留给师生互评环节，客观上制约了思辨的深入，比如对于作者文中使用的图尔敏模式，我们只通过下发PPT、制作微课供学生课后学习和模仿，没有深入讨论。今后或可引入网络教学和翻转课堂的模式将更多的课堂时间留给学生发言、讨论和辩论。最后，鉴于学生的思辨水平和知识储备有限，我们的设计还只是比较偏重激发学生思考和引导其初步思辨，未涉及分析作者观点的预设、意图、语境、受众以及说服策略等更高层次的思辨层面。

即使有很多的不足，我们也希望我们的尝试

能够抛砖引玉，给广大迫切希望在英语读写教学中引入思辨的教师带来一些启发：思辨读写教学可从如何训练学生的具体思辨技能出发，挖掘课文特征，运用产出导向法教材使用理论来重新设计教学活动，驱动学生进入思辨探究语境之中，改变其被动阅读的状态，促使其积极参与思辨和质疑。

参考文献

- Bailin, S. & M. Battersby. 2015. Teaching critical thinking as inquiry [A]. In M. Davies & R. Barnett (eds.). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* [C]. New York: Palgrave Macmillan. 123-138.
- Paul, R. et al. 1989. *Critical Thinking Handbook, 6th-9th Grades: A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies & Science* [M]. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- 刘亚猛, 2008,《西方修辞学史》[M]。北京：外语教学与研究出版社。
- 曲卫国, 2016, 课文在英语综合课上作用的探讨 [J],《外语电化教学》(3): 3-8。
- 文秋芳, 2015, 构建“产出导向法”理论体系 [J],《外语教学与研究》(4): 547-558。
- 文秋芳、孙旻, 2015, 评述高校外语教学中思辨力培养存在的问题 [J],《外语教学理论与实践》(3): 6-12。
- 文秋芳, 2017, “产出导向法”教学材料使用与评价理论框架 [J],《中国外语教育》(2): 17-23。
- 郑树棠等, 2008,《新视野大学英语(第二版)读写教程1》[M]。北京：外语教学与研究出版社。
- 郑树棠等, 2015,《新视野大学英语(第三版)读写教程1》[M]。北京：外语教学与研究出版社。

作者简介

范祖承, 福建师范大学外国语学院在读博士生, 福建农林大学文法学院讲师。主要研究领域: 西方修辞学、批判性思维。电子邮箱: fanzucheng@qq.com

基于产出导向法的工科ESP课程教学设计框架¹

王宇 杜宛宜 周纯岳 刘辉

大连理工大学开发区校区

© 2019 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 44-52 页

提 要: 本文基于理工科重点高校优秀课程“IT行业职场英语”的多年教学实践,以文秋芳提出的产出导向法(POA)作为课程优化理论基础,尝试构建基于POA的工科ESP课程教学设计框架,提出更适合ESP课程的教学设计:1)设计可视的课程驱动导图;2)“线上输入服务线下促成”的三层递进原则;3)跨界合作制定评价标准。本框架强调教师的主导和引领作用,提出教师扮演着“编剧—制片人—导演”三位一体的主导角色,本文也对ESP教学团队建设以及教师转型提出了建议。

关键字: ESP; 产出导向; 驱动; 促成; 评价; 教师主导作用

1. 引言

国际工程教育将工程毕业生的能力分为工程基础知识、个人能力、人际沟通能力和工程系统能力四个层面(余寿文、王孙禹2004),其中与外语相关能力对应的是“能够就复杂工程问题与业界同行及社会公众进行有效沟通和交流,包括撰写报告和设计文稿、陈述发言、清晰表达或回应指令。并具备一定的国际视野,能够在跨文化背景下进行沟通和交流”(中国工程教育专业认证协会2017)。这一具体、有针对性的标准,肯定了英语沟通能力在国际化工程教育人才培养中的重要地位(董耐婷、韩燕2015)。培养工科学生的沟通能力,探索中国特色的ESP课程教学方法,是新时代外语教育的机遇和挑战。

近年来,国内ESP教学、课程设计研究逐渐丰富起来(孔繁霞、王歆2015),初步形成了百花齐放的局面。但是,目前研究更多的是国外某一具体教学方法的应用,未形成具有推广意义的中

国特色ESP教学方法,ESP课程仍然面临以下困难和挑战:1)课程特色不鲜明,教学任务脱离真实情境,无法激发学习兴趣;2)输入学习材料的适切性低,针对性不强,产出质量低;3)教师不能提供足够的支架和主导作用,缺乏产出引导和评价反馈,学生满意度低。

“产出导向法”是文秋芳教授团队基于辩证研究范式(Dialectical Research Paradigm,简称DRP)提出的针对中高级外语学习者、具有中国特色的外语教学法(文秋芳2015,2017a,2018a)。多位来自一线的教师基于产出导向法从大学英语教学的多角度进行了探讨(毕争2017;杨莉芳2015;张文娟2016)。然而,产出导向法应用于ESP教学设计的研究尚不多见。本文项目团队一直致力于中国特色工科ESP课程的教学研究,用了6年时间对“IT行业职场英语”课程不断再造优化,最终引入POA教学法,提出POA-ESP教学设计框架,有效地解决了ESP课程学习动机不足、产出低的问题,课程也迎来了收获的季节,不仅被

1 本文系2017年教育部产学研合作协同育人项目“《IT行业职场英语》慕课建设”(项目编号:201701049004)、2016年教育部本科教学质量工程项目“IT行业职场英语课程建设研究”(项目编号:ZL201630)、2015年辽宁省社会科学规划基金项目“基于多模态语料库的中国二语学习者非言语交际能力研究”(项目编号:L15BY027)的阶段性研究成果。本文曾在第三届“创新外语教育在中国”学术论坛上宣读,得到文秋芳教授团队的指导,在此深表谢忱。

评为校优秀课程且获得多个项目支持，同名慕课课程也获邀在中国大学慕课平台和中国高校外语慕课联盟平台上线。

2. POA-ESP课程教学设计框架的构建过程

图1显示了POA-ESP课程教学设计框架的构建过程。

2.1 课程构建阶段

2012年9月第一轮授课，虽然教学团队经过缜密的备课和学习，但一方面教学内容侧重通用职场概念文化教学，教学方法上仍然有翻译教学法的影子，另一方面国内IT行业职场英语教学刚刚起步，教学材料多为通用商务素材，缺乏与IT行业相关、适用的素材，教学和行业衔接不够密切，无法满足学生的学习需求。

2.2 课程重造阶段

2015年，为了提升教学质量，团队决定再造课程。团队赴IT公司研修，补充IT行业和项

目开发知识后，尝试基于项目(PBL)的ESP课程教学，以完成一款初级软件开发产品为教学目标，以开发流程和项目汇报为教学过程，以项目开发报告撰写为学习成果。课程初期，基于项目的语言和专业融合学习，学生兴致大幅提高，但随着项目开发难度深度加大，对英语教师的专业知识提出挑战，教师短板凸显，教师不能为学生提供及时的支架，课程建设再次遇到瓶颈。

2.3 课程优化阶段

2016年，团队总结剖析，深刻反思后，决定引入POA作为课程设计优化的理论基础，从教学目标、教学设计、教学内容、教学方法、评价机制等方面优化改革。团队再次走出校园，去企业参观学习，并邀请企业培训专家和计算机专业课教师加入团队，建立跨界教学团队，编写《IT行业职场英语》教材，推出同名慕课课程。经过三轮的教学实践，学生满意度大幅提高，团队教师自豪感提升，POA-ESP课程教学设计框架经过不断的修订、反思逐步成熟。

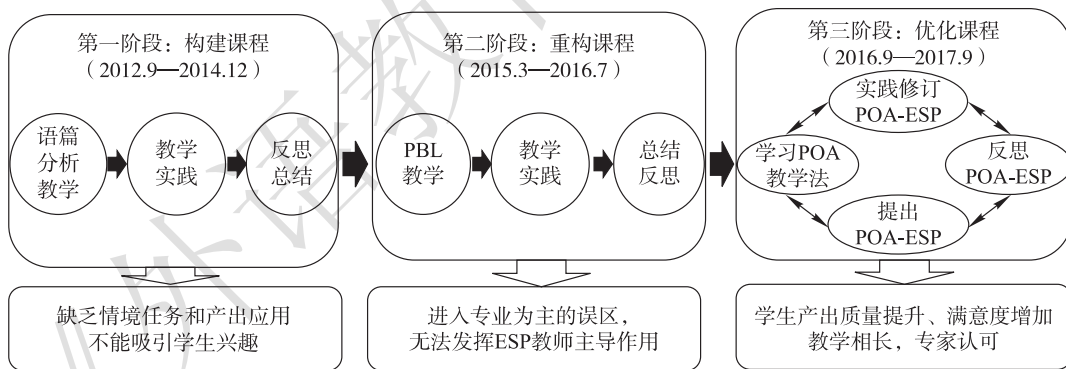


图1 POA-ESP课程教学设计框架的构建过程

3. POA-ESP的设计理念

3.1 发扬POA的产出导向理念、服务工科“成果导向教育”的人才培养目标

产出导向以克服我国大学英语学用分离的难题为目标。POA的教育理念和国际工程教育认证的成果导向教育(Outcome-based Education, 简称

OBE)不谋而合。“OBE教育就是围绕‘定义预期学习产出—实现预期学习产出—评估学习产出’这条主线展开的。”(顾佩华等 2014: 29) POA-ESP发扬POA的产出导向理念，融合OBE的要求，在教学内容和环节设计中体现产出导向的教育理念。

3.2 发扬POA“学用一体”“学习中心”“关键能力”的教育理念，培养卓越国际化工程人才

POA“学用一体说”提倡输入性学习和产出性运用的紧密结合。POA-ESP课程设计框架将每一个输入材料和输出能力形成对应关系，学生为完成输出任务，必须学习输入材料，输入材料是输出的起点，实现了学与用之间无内容间隔；通过慕课学习将输入环节转移到线上课下，量化输入和输出任务的时间，实现“学与用之间无时间间隔”（文秋芳 2015：550）。

POA“学习中心说”主张课堂教学一切活动服务于有效学习的发生（文秋芳 2015）。POA-ESP紧紧围绕“学习中心说”进行课程设计，强调教学目标的递进性和可视化，持续的评价和反馈，在教师的引领下，最终促成有效学习。

POA的“关键能力说”强调外语课程不仅要提高学生的英语综合运用能力，更要达成高等教育的人文性目标（文秋芳 2015，2018b）。POA-ESP课程在设计挑选输入材料和设计产出任务话题时不仅重视主题相关，更注重情操和价值观培养，培养学生国际视野，同时注重对中国文化、中国产品的热爱。

4. POA-ESP 教学设计框架

图2展示了POA-ESP教学设计框架。

4.1 POA-ESP 的三阶段设计

4.1.1 驱动：根据需求分析实现可视化驱动

1) 步骤一：根据需求分析设计情境模拟任务

ESP课程的短板之一就是交际任务往往脱离真实工作情境（Belcher 2004），POA-ESP以情境模拟任务输出为导向，以学生完成具有真实交际价值的任务为逻辑起点反向设计教学活动。团队首先深入企业了解业界需求，形成行业英语能力需求分析报告，再以需求报告为依据，开发职场情境模拟任务，以“IT行业职场英语”课程为例，我们最终确定了四个模块情境模拟任务：模拟行业论坛、模拟竞品分析报告会、模拟产品发布会、模拟面试。具有真实交际价值的情境任务，体现ESP课程语言和行业结合的特色，解决了学生动力不足问题。

2) 步骤二：根据情境任务设计任务链

对于大学生来讲，职场情境模拟任务听起来新鲜有趣，但做起来常常无从下手，很容易虎头蛇尾。POA-ESP提出将情境任务分解为递进、可达的任务链，教师引导学生先进入宽视角的主题背景，由远及近、由外到内，认知未来行业，在不知不觉中学生将已有知识和新知识逐步融合，

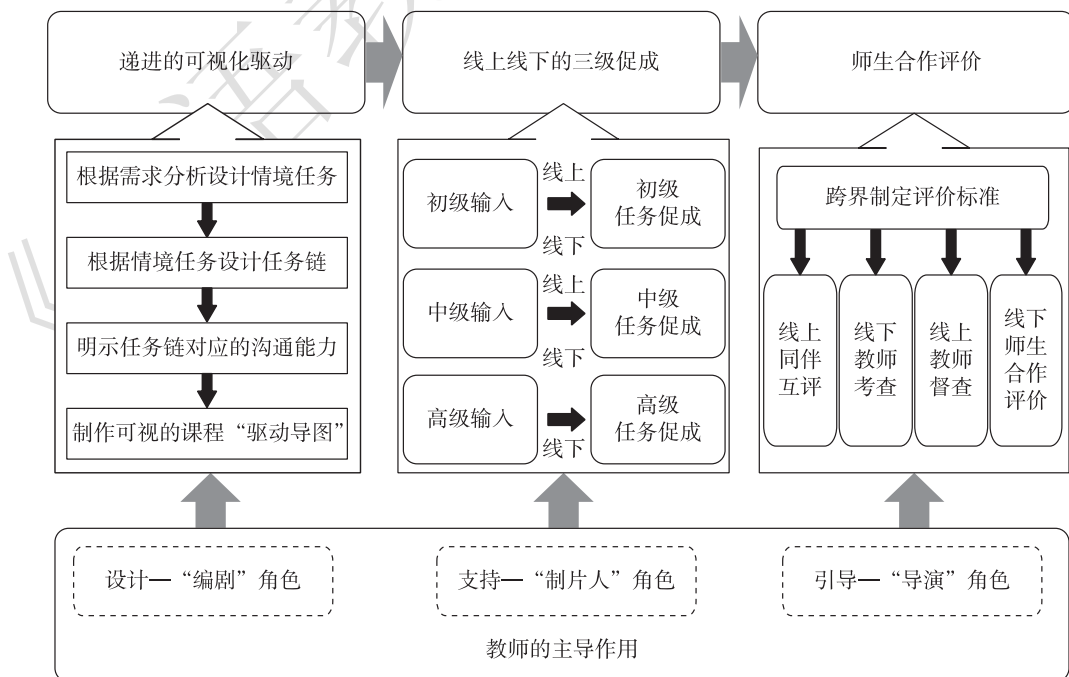


图2 POA-ESP课程教学设计框架

构建起知识连接网络，从而最终能够获得更高级的沟通能力(Hutchinson & Waters 1987)。以“IT行业职场英语”课程为例，我们设计了单元—模块—课程的三层驱动：每一模块内三个单元的学习为模块任务作铺垫，而每一模块的任务又为下一模块作铺垫，四个模块任务为课程任务作准备，形成递进的任务链驱动(图3)。学生首先学习IT行业文化，了解其历史和领军人物，完成第一模

块任务——模拟行业论坛；再学习行业产品特征、开发流程等，完成第二模块任务——模拟竞品分析报告会；之后学习职场软技能：沟通能力、合作能力、时间管理等，完成第三模块任务——模拟产品发布会；最后学习面试技巧，完成第四模块任务——模拟面试，最终完成课程驱动任务——模拟创业设计大赛。递进的任务链设计帮助学习者实现知识的内化和语言技能的提升。

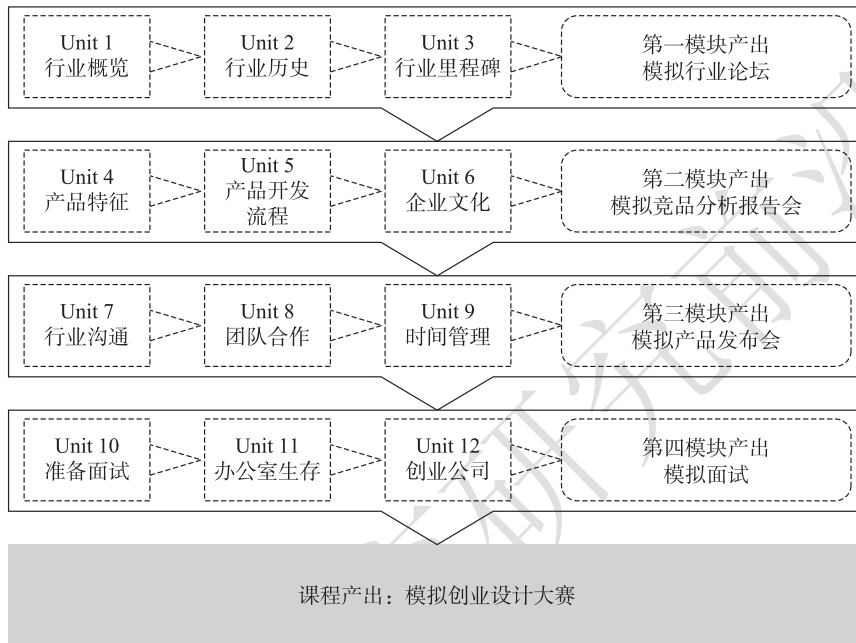


图3 “IT行业职场英语”课程驱动导图

3) 步骤三：明示任务链对应的沟通能力

POA-ESP强调教师要明示任务链中每项产出对应的具体沟通能力，帮助学生理解任务对自身能力提升的现实意义，激发学生坚持学习的动力。以“IT行业职场英语”课程为例，课程的培养目标是行业沟通能力，但是对于学生来讲，沟通力是宽泛的描述，学生无法将课程和自身能力对

接起来，教师将各任务链上具体任务对应的言语以及非言语沟通能力明示给学生，例如第二模块要求学生完成模拟竞品分析报告会，沟通能力包括主持会议能力、总结能力、团队合作能力、倾听能力等(详见表1)，任务链上的任务和具体沟通能力的一一对应，方便学生自我评估、对照，看到进步和收获，促进主动学习。

表1 POA-ESP任务链和沟通能力对应

第二模块学习内容	模拟职场情境任务	产出成果	关键能力目标	
			语言能力	沟通能力
1. 生产流程	模块任务输出： 模拟竞品分析报告会	市场调查报告 竞品报告 PPT演讲稿	技术文档阅读能力 科技翻译能力 邮件撰写能力 备忘录撰写能力	倾听能力 主持会议能力 总结能力 团队合作能力 演讲能力
2. 产品特征				
3. 行业文化				

4) 步骤四：制作可视“驱动导图”

POA-ESP 提出依据工科学生的学习思维 and 习惯，设计可视的ESP课程“驱动导图”，帮助学生和行业流程形成清晰的认知。“驱动导图”发挥任务流程图的功能，帮助学习者了解任务清单、待解决问题、内容和概念，有效提高学习效率 (Kirschner, Sweller & Clark 2006)，体现ESP课程的专业性和学生专业思维的结合。

实施驱动的第一环节是教师呈现交际场景和真实语境，帮助学生尝试产出，这是POA最有创意的部分 (文秋芳 2015)。以“IT行业职场英语”第二模块为例，模块任务是模拟竞品分析报告会。教师首先展示一段真实的竞品发布会视频，之后针对其中情景请几个小组尝试模拟角色扮演，然后全班讨论、分析、评价产出

的亮点和不足，一起发现知识缺口，如描述产品的术语表达不专业、发布会的流程不熟悉等。之后，教师总结缺口，提醒学生缺口不仅包括行业知识的缺口，更包括沟通能力缺口等。最后，教师说明教学目标，呈现任务和输入学习材料。通过尝试产出，学生自我寻找缺口，学习积极性被调动起来。

4.1.2 促成：基于三级输入，服务三级促成

有效促成是基于有效输入和选择性学习假设 (文秋芳 2017a)，选择性学习过程中如何保证输入材料的可利用性和可达性？如何通过不断循环的形式和意义的输入修正，最终高质量完成交际任务产出？针对这两个难点，POA-ESP提出“三级输入服务三级促成、线上输入服务线下促成、线上产出同伴互评和线下产出教师点评”的促成阶段设计原则，见图4。

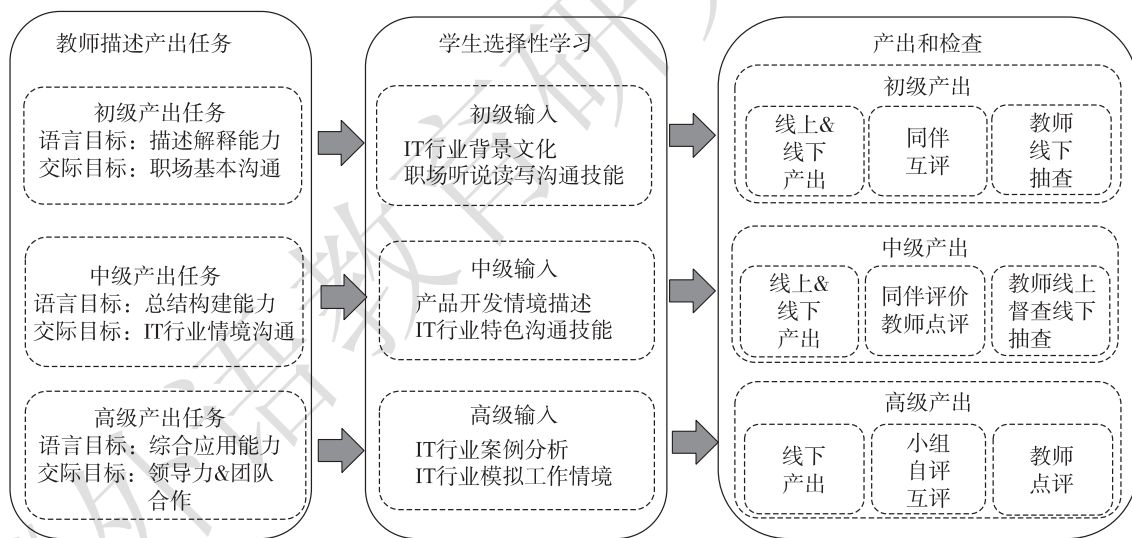


图4 POA-ESP线上线下三级促成设计和实施

1) 三级输入服务三级促成

三级输入、三级促成不是简单的任务重复训练，而是通过初级输入—初级促成—中级输入—中级促成—高级输入—高级促成，完成语言和交际能力不断螺旋式上升的过程。一方面，通过由简到难、任务相依、前后呼应的输入和促成产出，实现学习的可持续性；另一方面，通过循环

的输入修正、语言的复现使得学习者有机会在不同语境中接触目标语，增加学习机会，使有机学习发挥作用 (Nunan 2011)。以“IT行业职场英语”为例，每个模块初级输入为行业背景文化的学习以及职场基本沟通技能技巧，对应的产出包括术语释义、基于行业背景话题的讨论和演讲等。中级输入聚焦产品开发情境下的沟通技能和

技巧,对应的任务以训练学生的总结和构建能力为目标,通过提取相关语言结构,发表产品研发报告等。高级输入的教学目标是综合运用能力和领导力训练,输入材料来自国际科技期刊的案例分折,具体任务为IT行业职场工作情境仿真模拟,例如模拟电话会议、模拟产品发布会等。

2) 线上输入,线下促成

我们利用现代教育技术,开发了“IT行业职场英语”慕课课程,将选择性学习环节迁移至线上,课下学习,节省课堂上输入时间,增加课堂产出,同时也满足了学习者任何时间、任何地点的个性化学习需求。慕课课程资源丰富多样,又保证了促学材料的适切性、时效性和趣味性,实现了“学习中心”的教学理念。

3) 线上产出,同伴互评和线下产出,教师点评

初级产出任务采用线上提交、同伴互评、教师课堂抽查的模式。中级产出任务模式是:线上提交、同伴互评,教师课堂上采用和线上作业不同的考核形式进行抽查,例如针对视频撰写报告,课堂上教师会针对视频提出问题,或者请学生向教师提问,学生即兴回答等方式检查学习效果。高级产出任务通过课堂上师生合作互评方式完成。

4.1.3 评价:发挥教师评价引领作用,跨界合作优化评价内容

针对外语教学产出任务频次高、类型多、教师负担重的难题,POA提出“师生合作评价”(Teacher-Student Collaborative Assessment,简称TSCA)的新评价方式(文秋芳 2016)。基于TSCA的教学实践表明,TSCA同样适合ESP课程,评价环节让教师了解自己指导的有效性,有针对性地改进教学,促进课程的迭代更新,POA-ESP强调实施TSCA过程中:

1) 凸显教师在TSCA评价中的引领作用

在POA-ESP的评价阶段,教师的引领作用表

现在:(1)教师课前针对典型样本的评价:ESP课程的产出任务多涉及某一学科/行业的交流策略和技能,例如商务邮件的撰写,需要教师针对典型样本中的格式和内容的不妥,提出清晰的修正建议,才会保证课内师生评价、生生评价的质量和效率;(2)教师对评价流程和评价标准的持续执行:ESP课程的产出任务形式多样、评价内容多样、课堂节奏紧张,只有教师重视并坚持评价环节的持续实施,让评价真正成为“指导、修正和优化教与学的活动”(Brown 2013),才能实现有效的内化纠错反馈和有效学习;(3)教师对学生评价的重视:ESP教学中,学生从专业的角度提出的补充和建议,能够将针对某一学科/行业的理解推向新的高度,带给老师和同学更高层次的思考,实现了POA打破“学”与“评”界限的要求(文秋芳 2016)。

2) 寻求跨界合作,优化ESP课程评价内容

评价内容的导向性作用是在不易察觉中会对学生产生积极/消极影响的,所以要“精心选择评价的重点和难点,使得评价内容清晰突显”(文秋芳 2016: 41)。针对ESP课程的专业特征,本研究团队积极寻求行业专家的意见,我们首先依据国际工程认证标准对于沟通能力的阐释,设计了覆盖言语和非言语沟通能力的评价初稿,在和行业专家讨论中,希望我们根据项目开发实际工作中发现的英语工作能力需求,针对模块输出任务,凸显并增加团队合作能力,细化团队合作能力评价内容,因为她们发现这是刚入职毕业生的短板,大学课程应该帮助学生关注并学习团队合作的技能,可以在相关课程中通过评价促使学生主动实践团队合作。跨界合作讨论帮助我们最终明确了评价标准(表2),包括50%的言语沟通能力、20%的非言语沟通能力和30%的团队合作能力,这既体现了评价标准的专业性,也是POA的“关键能力说”的实践。

表2 “IT行业职场英语”课程高级促成任务评价标准

言语沟通能力 50%			非言语沟通能力 20%		团队合作能力 30%		
术语得当 准确 10%	演讲清晰 流畅 20%	报告规范 正式 20%	身体语言 10%	仪态仪表 10%	团队贡献 10%	解决问题 能力 10%	担当和责任 10%

3) 实施线上线下互补的TSCA师生合作评价
POA-ESP强调利用现代教育技术提高评价效率,以“IT行业职场英语”课程为例,我们将可以进行打分评价的任务设计在线上完成并评价,线上同伴互评不仅将课上课下评价联动起来,节省课堂时间,还帮助学生互相学习、取长补短,促进主动学习。

4.2 POA-ESP 教学模式中教师的引导作用

1) 驱动阶段:教师扮演“编剧”角色

“编剧”角色的设计作用体现在三方面:

- (1) 设计情境:通过开展目标和需求分析了解行业对学生英语沟通能力的需求,设计情境产出任务;
- (2) 设计情节:根据产出情境,将任务分解为任务链,搭建课程框架设计,绘制课程驱动导图和学

习路线,给予学生创造的空间;(3)设计风格:通过对情境、情节、评价标准的设计,明确课程风格和教学目标,提升课程的专业水准和审美水准。

2) 促成阶段:教师扮演“制片人”角色

在促成阶段,教师的脚手架作用最为明显(文秋芳 2014a),POA-ESP强调教师应该发挥“制片人”支持作用。以“IT行业职场英语”第三模块为例,我们提供言语、过程和工具图表三种支架(表3)。言语和工具图表支架为学习者提供持续支持,预估困难,帮助学生解决问题。而过程支架是动态的,基于情境的,学生在完成任务过程中遇到困难时,教师给予及时的监控和建议,使用多种支架帮助学生完成任务并维持学习兴趣。这提升了师生关系和师生融洽度,提高了学生的参与度(Roehler & Cantlon 1997)。

表3 “IT行业职场英语”第三模块教师提供的支架

任务阶段 \ 支架类型	言语支架	过程支架	工具图表支架
需求分析		<ul style="list-style-type: none"> • 指导督促召开小组会议 • 通过QQ讨论群督促 • 教师和小组长一对一指导 	<ul style="list-style-type: none"> • 分析报告模板 • 图表
产品设计	<ul style="list-style-type: none"> • 行业术语词汇指导 • 软件产品研发流程指导 • 电话会议基本句型学习提醒 • 一起修改完善邮件 • 会议备忘录撰写教学 	<ul style="list-style-type: none"> • 组织模拟需求分析汇报 • 组织项目开题答辩会 • 角色扮演 	<ul style="list-style-type: none"> • 需求分析报告模板 • 项目开题汇报模板
产品开发		<ul style="list-style-type: none"> • 模拟每日例会 • 督促撰写每日总结日记 • 督促小组讨论视频录制 	<ul style="list-style-type: none"> • 每日例会 • 工作清单 • 时间管理清单 • 团队合作评估表
测试及使用		<ul style="list-style-type: none"> • 督促提交用户调查 	<ul style="list-style-type: none"> • 测试报告模板 • 产品用户调查模板
作品呈现		<ul style="list-style-type: none"> • 组织模拟项目答辩会 	<ul style="list-style-type: none"> • 反思日记模板 • 作品评价表

3) 评价阶段:教师扮演“导演”角色

教师扮演“导演”角色,帮助学生有始有终地完成“产品”,具体工作包括:(1)评价前,引导和组织知识的输入和修正,帮助学生深刻理解“产品”内涵;(2)评价中,及时提供典型样本,变换抽查的形式,注意评价语言的表述,组织小组有效讨论,保证评价成为促进学习的途径;(3)坚持执行评价机制,不仅在评价前制定专业的评价标准,过程中间也要坚持执行,掌控课堂节奏和评价的过程,实现教和学的最终升华。

5. 对POA-ESP课程设计理论框架的思考

1) 积极推进ESP教学改革,寻求顶层全局设计和支持。本研究团队对ESP课程的探索和坚持,不仅积累了宝贵的教学经验,获得了学生的认可,也得到了学校领导的关注和支持。学校将团队送到国内知名IT企业研修,提高了团队的专业能力。团队的教师还被授权担任寒暑假期间学

生企业行带队教师，保持对业界认知更新，了解业界变化，从而保证课程的与时俱进。在得到顶层的设计和支持后，本研究团队的教学科研工作取得了显著的成果。

2) 积极寻找跨界合作的机会，促进创新，开阔视野。ESP教师可以有意识地主动出击寻找语言和其他学科之跨界、联结的节点，邀请业界培训专家加盟，形成产、学、研合作团队，跨界合作以外力方式促进教师去思考和创新，推动思维的跨界，开阔英语教师视野，发挥教师的主观能动性，帮助大学外语教师顺利转型。

3) 积极建立ESP教师学习共同体，推进教师职业发展。新教育形势下，“提高大学英语教师的专业化能力是眼下最为迫切的任务”（文秋芳2014b：8）。作为高校教师，保持与时俱进，更新自我知识库，才不会被学生和新知识淘汰。对于语言学和文学出身的多数大学英语教师而言，ESP教学的困难是不言而喻的。而应对转型压力的有效途径之一，就是建立教师学习共同体，集体作战，分担工作，分享资源，互相鼓励。

6. 结语

本研究以工程教育国际化认证为契机，将文秋芳团队提出的“产出导向法”融入ESP课程教学设计，提出工科POA-ESP课程教学设计框架，经过三轮的教学实践，教学效果显著提升。本研究团队会深入教学改革，关注POA-ESP设计框架的“动态性和复杂性”（文秋芳2017b），丰富、深入教学实践，详细记录实践内容，继续反思和诠释，优化理论，以辩证研究范式为理论基础，完善POA-ESP的教学设计模式。

参考文献

- Belcher, D. D. 2004. Trends in teaching English for specific purposes [J]. *Annual Review of Applied Linguistics* 24: 165-186.
- Brown, H. D. 2013. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices* (2nd Ed.) [M]. Beijing: Tsinghua University Press.
- Hutchinson, T. & A. Waters. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kirschner, P. A., J. Sweller & R. E. Clark. 2006. Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching [J]. *Educational Psychologist* 41: 75-86.
- Nunan, D. 2011. *Task-based Language Teaching* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Roehler, L. R. & D. J. Cantlon. 1997. Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classrooms [A]. In K. Hogan & M. Pressley (eds.) *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues* [C]. Cambridge, MA: Brookline. 6-42.
- 毕争, 2017, POA教学材料使用研究: 评价产出目标的达成性[J], 《中国外语教育》(2): 40-46.
- 董耐婷、韩燕, 2015, 工程教育认证标准对大学外语教育的启示[J], 《外语界》(4): 58-65.
- 顾佩华、胡文龙、林鹏、包能胜、陆小华、熊光晶、陈严, 2014, 基于“学习产出”(OBE)的工程教育模式——汕头大学的实践与探索[J], 《高等工程教育研究》(1): 27-37.
- 孔繁霞、王歆, 2015, 基于“6T”路径的ESP课程项目任务实践与效果研究[J], 《外语界》(6): 77-84.
- 文秋芳, 2014a, “输出驱动—输入促成假设”: 构建大学外语课堂教学理论的尝试[J], 《中国外语教育》(2): 3-12.
- 文秋芳, 2014b, 大学英语教学中通用英语与专用英语之争: 问题与对策[J], 《外语与外语教学》(1): 1-8.
- 文秋芳, 2015, 构建“产出导向法”理论体系[J], 《外语教学与研究》(4): 547-558.
- 文秋芳, 2016, “师生合作评价”: “产出导向法”创设的新评价形式[J], 《外语界》(5): 37-43.
- 文秋芳, 2017a, “产出导向法”的中国特色[J], 《现代外语》(3): 348-358.
- 文秋芳, 2017b, 辩证研究法与二语教学研究[J], 《外语界》(4): 2-11.
- 文秋芳, 2018a, “辩证研究范式”的理论与应用[J],

《外语界》(2): 2-10。

文秋芳, 2018b, 新时代高校外语课程中关键能力的培养: 思考与建议[J], 《外语教育研究前沿》(1): 3-11。

杨莉芳, 2015, 产出导向法“驱动”环节的微课设计——以《新一代大学英语综合教程2》“艺术与自然”单元为例[J], 《中国外语教育》(4): 3-9。

余寿文、王孙禹, 2004, 中国高等工程教育与工程师的培养[J], 《清华大学教育研究》(3): 1-7。

张文娟, 2016, 基于“产出导向法”的大学英语课堂教学实践[J], 《外语与外语教学》(2): 106-114。

中国工程教育专业认证协会, 2017, 工程教育认证标准[OL], <http://www.cceaa.org.cn/main!newsList4Top.w?menuID=01010702>. (2018年10月30日读取)。

作者简介

王宇, 大连理工大学开发区校区外语教育中心副教授。研究领域: 专门用途英语、语料库语言学。电子邮箱: karan_wang@dlut.edu.cn

杜宛宜, 大连理工大学开发区校区外语教育中心讲师。研究领域: 专门用途英语、语言与文化。电子邮箱: wendydudu@msn.com

周纯岳, 大连理工大学开发区校区外语教育中心讲师。研究领域: 专门用途英语、科技翻译。电子邮箱: 13804943539@163.com

刘辉, 大连理工大学开发区校区外语教育中心讲师。研究领域: 专门用途英语、科技英语。电子邮箱: liuhui1126@dlut.edu.cn

社会文化理论视阈下的二语写作策略研究述评¹

雷 霄 潘嘉倩

华南理工大学

© 2019 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 53-58 页

提 要: 写作策略一直是二语写作研究中的一个重要领域, 是基于传统认知理论和写作过程教学法发展起来的。近年来社会文化理论在认知科学发展中备受瞩目, 也为写作策略研究提供了新的理论框架。本研究参照国内外二语写作研究的核心期刊, 首先探讨了过程教学法的局限性和社会文化理论视阈下的二语写作策略系统模型, 然后综述了该视阈下与策略使用密切相关的四个研究主题: 社会文化资源种类、资源内化与策略使用有效性、策略使用中的矛盾、二语水平与策略使用有效性。本文还为二语写作策略培训提供了建议。

关键词: 社会文化理论; 二语写作策略; 研究途径; 策略培训

1. 引言

在过去40年间, 随着二语写作过程教学法的蓬勃发展, 写作策略也吸引了诸多国内外学者的关注 (De Silva & Graham 2015; 王俊菊、杨凯 2014)。过程教学法认为写作是一个非线性、探究性和生成性过程, 在此过程中写作者根据要表达的意思构思和组织观点, 并使用一系列的写作认知策略, 包括计划、构思、复阅、监控、组织、评价、修改和校订等。然而, 随着近代认知科学的发展, 人们逐渐认识到过程教学法的狭隘性和传统认知策略研究的局限性, 不断探索更合适的理论指导写作策略研究, 其中社会文化理论尤其受到研究者的关注。

本文所指的社会文化理论特指以苏联心理学家 L. S. Vygotsky 的理论为基础发展起来的流派, 当代以 Penn State University 的 J. P. Lantolf 教授为代表。社会文化理论不是一个单一的理论, 而是指一系列研究语言和认知的途径, 这些途径的共核是肯定认知的社会起源, 研究重点是社会关系 (social relationships) 和文化制品 (culturally constructed artifacts) 在人类特有思维中的核心角色 (Lantolf & Thorne 2006)。社会文化理论力求用辩证唯物的思路认识学习过程中认知和环境的关系, 认为二

者是辩证存在的统一体, 你中有我, 我中有你。近年来社会文化理论在二语习得与教学研究中受到国内外诸多学者的关注, 全面介绍二语习得和语言教学的专著、指南 (Mitchell *et al.* 2013) 也都把社会文化理论作为它们的重要组成部分。二语写作领域也不断涌现出基于社会文化理论的研究 (Hu & Gao 2018; Kang & Pyun 2013; Lei 2008, 2012, 2016; Yang 2014; Yu & Lee 2016)。写作策略的社会文化属性在我国英语教学中也被广泛关注, 例如教育部考试中心 (2014) 发布的《中国英语能力等级量表工作手册》明确指出写作学习者应能熟练使用 (电子) 词典、文字处理软件等资源。虽然如何利用计算机设备提高写作能力一直是写作领域的热门话题 (郭晓英 2009; 李涛、欧阳护华 2017; 梁茂成、文秋芳 2007), 但相关研究更多的是关注写作者成绩的变化, 很少考察写作者通过使用科技手段引起的认知变化或者从理论上探讨写作策略的社会文化途径。近年来国内针对学习者写作策略的研究还是以过程教学法和认知策略为主, 也鲜有研究从社会文化理论的角度系统地探讨写作策略 (邓杰、邓华 2017; 王俊菊、杨凯 2014)。为了使研究者更深入地了解社会文化理论视阈下的二语写作策略研究, 重视写

¹ 本文系教育部人文社会科学研究规划基金项目“基于社会文化理论的二语写作认知研究” (项目编号: 16YJA740019) 和广州市哲学社会科学“十三五”规划课题“社会文化视角下英语写作认知研究” (项目编号: 2016GZYYB50) 的阶段性成果, 并受到华南理工大学中央高校基本科研业务费 (项目编号: x2wyc2180700) 资助。

作策略的社会文化途径在写作教学中的作用, 本文将从理论和实践研究两方面介绍写作策略的社会文化途径, 也希望能为策略研究带来新启示和新视野。

2. 过程教学法中策略研究的局限性

写作过程教学法依托认知心理学理论, 致力于揭示写作的科学性本质, 为写作教学提供了深层结构理论, 然而过程教学法在策略研究中主要存在三个问题。

首先, 过程教学法把写作策略的主体局限在头脑内部, 过度关注头脑中的认知机制, 忽视了写作的社会活动本质和人(不仅仅是头脑)作为写作活动的主体。人不仅仅可以挖掘头脑中的符号资源, 还可以使用多种外部人工制品(artifacts)介入和丰富写作活动, 提高写作质量。

其次, 过程教学法认为环境和认知是相互独立存在的二元体, 忽视了认知的社会起源、认知在社会中的分散性, 以及认知被社会资源介入的本质(Atkinson 2003; Lei 2008)。现代认知科学和神经科学研究都表明, 认知不仅存在于个体内, 也分布在个体间、媒介、环境、文化、社会和时间等之中(Engeström 1999)。认知和环境是辩证存在的, 离开环境是无法全面了解写作者的认知过程的(Kang & Pyun 2013)。

第三, 过程教学法中的写作策略研究对于环境的界定偏狭隘, 环境的变量主要局限在任务、语篇、背景、题目和写作者方面(Grabe & Kaplan 1996), 不能充分体现写作环境的动态性和多样性。van Lier (2004) 从生态学的角度分析了学习环境, 认为环境可以包括世界万物, 跨越时空, 从微观到宏观贯穿于学习者的整个学习过程, 并通过形形色色的人工制品实现, 这也正是写作策略使用的环境。

克服以上局限性首先需要在理论上实现写作策略主体从头脑为主到以人为本的质变, 以及全方位地体现策略使用环境的复杂性。

3. 社会文化理论视阈下的二语写作策略模型构建

社会文化理论中的活动理论为二语写作策略研究提供了新的理论框架, 活动理论是从

Vygotsky的介入(mediation)概念发展起来的。Vygotsky (1978) 在研究中发现人类行为虽然像其他动物一样是基于反射系统, 但人的反射系统并不局限于直接的刺激 \leftrightarrow 反应, 还能够通过各种工具在刺激和反应之间进行间接的联系, 这种间接的联系就是中介。中介工具可分为物质工具(tools)和符号工具(symbols), 二者分别被人用来组织、调节、有意识地控制和改造外部物质世界和内心精神世界, 并共同作用形成了人的高级心理机能, 即人类的认知。符号工具是物质世界的抽象化身, 正是由于拥有了符号工具和使用它们的能力, 人的物质世界和精神世界才能辩证存在, 而不是完全隔离和对立地存在。芬兰学者Engeström (1999) 把Vygotsky的介入概念引入集体活动中, 形成了新一代的活动理论, 见图1。

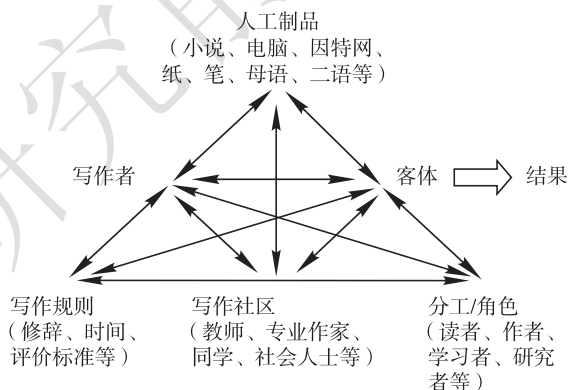


图1 二语写作策略系统模型
(基于Engeström 1999)

从活动理论视角来看, 二语写作本质上是一种社会文化活动(图1), 写作策略是“写作者为了更好的社区实践而有意识采取的资源介入行为”(Lei 2008: 220)。一方面, 写作被很多物质和精神的人工制品介入。在此过程中, 写作者的各种经历, 包括阅读、交流、观察、思考、感觉等, 也都沉淀在他们的写作里(Engeström 1999; Prior 1998)。另一方面, 写作看似是个人认知行为, 实际上是社会集体活动的一部分, 是写作者参与特定“实践社区”(community of practice)的一种社会活动。每个实践社区都是一个团体, 以学术写作为例, 每个学科都有自己的实践社区, 写作者可以参与本社区的学术活动, 了解和遵守社区规则, 和同行交流, 认识自己的学术身份, 发表学术成果, 实现自身价值等。随着写作者的不断进步, 他们会逐渐获得社区其他成员和社会的认可,

实现从合法的边缘性参与 (legitimate peripheral participation) 到全面参与的转变, 但并不是所有的写作者都能成功地达成这种转变, 有的作者会一直处在边缘参与状态, 有的会更加边缘化。

活动理论不但能深刻地阐释写作的社会文化本质, 还能很好地解决过程教学法中写作策略研究的局限性。首先, 活动理论中人是活动的主体, 写作是人们参与实践社区的社会活动, 这种社会活动包括但不局限于人们头脑内部的认知活动。其次, 介入活动的资源共有四类: 人工制品、规则、团体和分工。它们精准、全面地涵盖了人类社会各种各样的物质和精神资源, 凸显了认知的社会性、环境的复杂性以及二者之间辩证的关系, 打破了过程教学法中对二者狭隘的二元认识。

4. 社会文化理论视阈下的二语写作策略研究

对策略的社会文化认识显著地扩展了过程教学法中的策略研究, 策略使用不仅包括利用头脑中的认知机制, 还包括对其他多种资源的利用, 研究重点也转变为写作者如何有策略地使用资源以提高认知。本节将参照国内外二语写作研究的核心期刊, 从社会文化资源种类、资源内化 (internalization) 与策略使用有效性、策略使用中的矛盾、二语水平与策略使用有效性四个方面系统地介绍社会文化理论视阈下的写作策略研究。

4.1 写作策略使用的社会文化资源种类

写作策略中的介入资源种类多种多样, Prior (1998: 32) 认为写作是人、实践、文化制品、制度和社区相互作用的功能系统。Lei (2008, 2012) 运用活动理论把写作策略中的介入资源归纳为四大类: 人工制品、规则、社区和角色, 每一类又包含若干子类资源, 例如母语、二语、文学作品、网络、修辞、写作评价标准、时间、学校社区、社会、作者角色、语言学习者角色等。更多基于社会文化理论的策略研究进一步证实了介入资源在策略使用中的核心地位, 例如 Kang & Pyun (2013) 考察了两位学韩语的美国学生的写作策略, 发现他们的写作策略可以是他人介入、自我介入和人工制品介入。Yang (2014) 研究了 13 名二语写作学习者在商

务课程上的合作写作策略后发现, 母语、二语和小组规则是他们写作活动中最突出的介入资源。Yu & Lee (2016) 在研究同伴反馈策略时也认为母语、二语写作标准、小组规则、学生角色变化是主要介入资源。国内关于计算机辅助教学的研究也表明多种科技手段都能有效地介入写作活动, 例如批改网、iWrite 英语写作教学与评阅系统、博客、email、微信群、微信公众号、语料库等 (郭晓英 2009; 李涛、欧阳护华 2017; 梁茂成、文秋芳 2007)。

教师和同伴作为写作活动社区的重要参与者在策略研究中举足轻重。在社会文化理论框架中, 教师不但被认为是知识的传授者, 还是学生学习过程中的导师、助手和合作者, 帮助学生自主学习和/或与他人合作 (William & Burden 2000)。实证研究也表明, 写作者通过与老师、同伴搭支架进行对话协商, 积极寻求他们的支持, 并能从多个角度 (例如专家、新手、写作者、审稿者、素材收集者、语言学习者等) 思考解决问题, 产出更好的观点和语言 (Shehadeh 2011; 邵春燕 2016)。

资源种类是社会文化理论视角下写作策略研究的基础, 这些资源形成了写作生态系统和写作社区 (van Lier 2004), 认识写作活动中作者使用的资源种类是深入了解写作过程和策略使用的第一步。相比传统认知策略研究, 社会文化途径显著拓展了写作策略概念, 涵盖了更丰富的内在和外在资源。

4.2 资源内化与策略使用有效性

资源种类是策略研究的基础, 资源介入还存在有效性问题, 探讨写作者如何有效地使用资源也同样重要。从目前文献来看, 与策略使用有效性息息相关的主要有三个概念: 内化、矛盾和二语水平。

Vygotsky (1978) 认为人们的高级心理机能 (higher mental functioning) 在发展过程中都要经过两个步骤, 首先是社会活动、心理间机能, 然后才是个体活动、内部心理机能。心理间机能转变为内部心理机能的质变过程被称为“内化” (Lantolf & Thorne 2006)。内化不是外界资源在心理的复制, 而是发生质变后形成了新的心理制品; 内化也不是一条从外到内的单行道, 有时要通过从内到外, 即外化 (externalization) 才能实现内化。内化和外化对于策略使用有效性

至关重要——学习者可以通过将心理间机能转化成内部心理机能，提高自身的知识和语言表达能力，更高效地产出更好的作品。内化的工作机制被认为是模仿(imitation) (Lantolf & Thorne 2006)。这个概念不是指那种无心的复制，而是一种复杂的、有目的的、可发生质变的人类活动。模仿有简单模仿(simple imitation)和持续模仿(persistent imitation)，持续模仿是产生创新、形成内在心理制品和高级心理机能的机制(Valsiner & van der Veer 2000)，语言学习者往往需要通过持续模仿和被模仿的语言资源达到协同，进而内化符号资源和熟练使用语言(王初明 2014)。

对成功学习者和不成功学习者的写作策略比较研究表明，他们的主要差异并不是资源种类，而是如何内化资源。写作者在资源使用过程中如何将外在资源转化为心理符号(包括词汇、语法、逻辑、语义、修辞等)决定了他们策略使用的有效性(Hu & Gao 2018; Lei 2016)。Hu & Gao (2018)和Lei (2016)都发现，成功学习者和不成功学习者在内化过程中的语言资源注意(noticing)和语言模仿两个阶段存在显著差异。成功学习者能更有意识地注意阅读材料中的语言特征以及自己的语言，不成功学习者很少能注意到阅读材料中的语言特征，对自己的书面语评价也多是“语法差、词汇简单”；成功学习者的语言模仿以持续模仿为主，不成功学习者基本上是简单模仿，他们的差异主要表现在以下三个方面。1)成功学习者对模仿优秀写作者很有兴趣。他们会广泛阅读名著，理解老师对优秀作品的评价标准，以及向写作好的同学学习。在写作中，他们既能直接借用优秀作品中的词语和句子，也能在原有词语的基础之上进行改造和创新，这和王初明(2014)提出的“为学好外语，内容要创造，语言要模仿，创造与模仿要紧相结合”观点不谋而合。不成功学习者通常很少模仿专业作家，认为自己和专业作家相距甚远，模仿他们往往事倍功半。他们对老师的评价标准感到困惑，理解出入比较大，对写作好的同学的模仿也是起于一时的兴趣，流于表面。2)成功学习者能持续地投入很多时间和精力在写作上，他们不仅完成老师布置的作业，还能自主地练习英文写作；不成功学习者通常感觉

写作费时费力，收效甚微，不愿意练习写作。3)成功学习者在各种写作活动中都十分重视修改，能持续修改自己的作品并越改越好，不成功学习者一般都不重视修改，作品里满是错误却视而不见，写作就像说话，倾向于重复使用简单字词结构以避免错误。成功学习者的持续模仿帮助他们自己不断内化和外化语言知识，提高写作能力，不成功学习者的简单模仿使他们在写作方面徘徊不前，经常无功而返。

内化的过程是复杂的、动态的，受写作目的和动机支配(Hu & Gao 2018; Lei 2016)。例如Lei (2016)研究中的成功学习者通常会把提高语言水平作为写作活动目的，实现learning-to-write和writing-to-learn的有机结合，积极内化语言资源；不成功学习者由于找工作面试的压力，更倾向于把提高二语水平和听说训练联系起来，不重视书面语的内化，但他们又表示如果以后工作对英语写作要求高，他们一定会写好。目的和动机对资源内化的催化剂作用还需要更多更深入的研究，以便我们更好地了解内化过程并服务于写作策略培训。

4.3 策略使用中的矛盾

写作者能利用的社会资源受自身能力和客观环境的制约，认识和解决其中的矛盾对于策略有效性至关重要。Engeström (2014)认为矛盾产生在活动系统的多个层次中：活动要素内部、活动要素之间、主体活动与其上级活动动机之间、主体活动与其他相关活动之间。在写作活动中，矛盾可以产生在任何一种活动要素中，也可能产生在要素之间。例如，有的学习者想通过阅读名著提高写作，但他们很少注意和分析名著语言，一味追求故事情节，与使用这个工具的初衷产生矛盾；也有的学习者为了避免语言错误把自己的意思简单化，并认为简单的词汇语法是好的写作标准，与社区真正的写作规则产生矛盾；还有的学习者忽视了写作和语言学习的辩证关系，在使用各种资源写作的过程中很少有意识地内化写作语言，与他们想提高写作的目的产生了矛盾(Hu & Gao 2018; Lei 2016)。

资源的合理使用能促进写作活动，但过度依赖资源容易产生矛盾。例如，网络词典是学生做作业常用的写作工具，过度使用词典会使作者疏

于自身语言意识的培养和语言水平的提高, 闭卷写作考试中不允许使用这种工具也会制约作者的能力发挥。母语也是二语写作活动中容易产生矛盾的一种资源, 母语能帮助写作者快速理解学习二语, 但根深蒂固的母语习惯和语言差异也会阻碍二语习得, 比如语篇连贯一直是中国学生在英文写作中的难点(程晓堂 2009)。

活动中的内在矛盾又是激励活动发展和创新的原动力(Engeström 2014)。学习者应避免在写作中无视矛盾, 或降低要求、放弃进步, 要通过更好地使用人工制品、了解写作评分标准、积极参与社区活动等解决矛盾, 才能实现提高写作能力和产出更好作品的目标。

4.4 二语水平与策略使用有效性

活动理论认为, 二语是调节写作活动的重要中介工具, 使用各种策略的有效性最后都要通过二语介入才能在写作活动中体现出来。写作本质上是一种语言活动, 二语在这个活动中必不可缺, 无论写作者利用什么内在和外在资源、物质和精神资源, 最后都要通过二语外化出来。写作者的二语水平越高意味着他们在头脑中能更快捷、方便使用的二语资源就越多, 写作者也能更好地表达主观意思和认识客观世界, 开展丰富的言语活动, 实现外在资源内化和内在思想外化(Lantolf & Thorne 2006)。

前人研究还表明写作者的二语水平和人们使用认知策略的有效性通常存在正相关关系, 二语水平高的学习者能更多、更好地使用头脑中的认知机制(Anderson 2005)。例如, Manchón & de Larios (2007) 针对计划策略的研究表明, 二语水平高的写作者通常比低水平的写作者投入更多时间计划文本的语用、语篇、概念表征, 并在写作过程中实现这些表征。而当写作者有更高的二语水平和更有效的认知策略时, 他们能更高效地利用其他资源, 也能更敏锐地注意和记忆别人的语言使用并持续模仿, 还能更准确地表达自己的意思(Hu & Gao 2018)。

二语也是写作活动中的认知客体, 学习二语也是策略使用的重要目的之一。在各种策略使用过程中, 写作者通过一系列语言学习行为——注意、选择、记忆、理解、模仿、对显性知识的元语言反思

和分析等——用词语深度挖掘、准确捕捉意思, 表达思想, 重构语言知识, 最终实现自身二语水平和写作能力的共同提高(Manchón & Williams 2016)。

5. 结语

本文从社会文化资源种类、资源内化、策略使用中的矛盾和二语水平这四个方面回顾了写作策略的社会文化研究和策略使用的有效性。从传统过程教学法到社会文化途径的范式转变意味着写作研究从个人认知到社会文化活动的飞跃, 研究对象不仅有头脑中的认知机制, 还包括社会中的人如何使用形形色色的物质和精神资源介入写作活动以及这些资源内化和外化的过程。策略研究的这种转变对于策略培训有深远影响, 社会中的资源有多丰富, 写作策略就有多丰富。认知策略培训研究进入瓶颈期后, 其本身的狭隘和对写作的有效性不断受到质疑(Atkinson 2003), 基于社会文化理论的策略培训不再只关注认知策略, 培训内容转变为如何因地制宜、因人而异地挑选和使用资源(例如网络平台、小说、日记等)以及建构写作社区(例如建立兴趣小组、分担角色、了解社区规则等), 介入学习者的写作活动, 通过改善写作者的社会文化活动提高写作, 并使他们充分意识到写作的社会性。活动理论还表明写作策略中的资源使用并不是一帆风顺的, 而是充满矛盾和冲突, 写作者的二语水平以及如何内化资源、解决矛盾对策略使用的有效性至关重要。

写作策略的社会文化途径还有很多方面值得我们尝试, 例如写作者对情感的策略使用和活动中写作者的能动性, 相关研究还很少。由于时空环境的变化, 每一个写作活动都是独特的, 因此探索本土化写作策略的社会文化研究对于我国二语写作教学和研究具有重要意义。

参考文献

- Anderson, N. J. 2005. L2 learning strategies [A]. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* [C]. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 757-776.
- Atkinson, D. 2003. L2 writing in the post-process era:

- Introduction [J]. *Journal of Second Language Writing* 12: 3-15.
- De Silva, R. & S. Graham. 2015. The effects of strategy instruction on writing strategy use for students of different proficiency levels [J]. *System* 53: 47-59.
- Engeström, Y. 1999. Activity theory and individual and social transformation [A]. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (eds.). *Perspectives on Activity Theory* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 19-38.
- Engeström, Y. 2014. *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (2nd Ed.) [M]. New York: Cambridge University Press.
- Grabe, W. & R. B. Kaplan. 1996. *Theory and Practice of Writing* [M]. Essex: Pearson.
- Hu, J. & X. Gao. 2018. Self-regulated strategic writing for academic studies in an English-medium-instruction context [J]. *Language and Education* 32: 1-20.
- Kang, Y.-S. & D. O. Pyun. 2013. Mediation strategies in L2 writing processes: A case study of two Korean language learners [J]. *Language, Culture and Curriculum* 26: 52-67.
- Lantolf, J. P. & S. L. Thorne. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Lei, X. 2008. Exploring a sociocultural approach to writing strategy research: Mediated actions in writing activities [J]. *Journal of Second Language Writing* 17: 217-236.
- Lei, X. 2012. Understanding good language learners' writing strategy use in the Chinese EFL context: A sociocultural perspective [J]. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 35: 175-188.
- Lei, X. 2016. Understanding writing strategy use from a sociocultural perspective: The case of skilled and less skilled writers [J]. *System* 60: 105-116.
- Manchón, R. M. & J. R. de Larios. 2007. On the temporal nature of planning in L1 and L2 composing [J]. *Language Learning* 57: 549-593.
- Manchón, R. M. & J. Williams. 2016. L2 writing and SLA studies [A]. In R. M. Manchón & P. K. Matsuda (eds.). *Handbook of Second and Foreign Language Writing* [C]. Berlin: De Gruyter Mouton. 567-586.
- Mitchell, R., F. Myles & E. Marsden. 2013. *Second Language Learning Theories* (3rd Ed.) [M]. London: Routledge.
- Prior, P. 1998. *Writing/Disciplinarity: A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy* [M]. Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shehadeh, A. 2011. Effects and student perceptions of collaborative writing in L2 [J]. *Journal of Second Language Writing* 20: 286-305.
- Valsiner, J. & R. van der Veer. 2000. *The Social Mind: Construction of the Idea* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective* [M]. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* [M]. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- William, M. & R. Burden. 2000. *Psychology for Language Teachers* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Yang, L. 2014. Examining the mediational means in collaborative writing: Case studies of undergraduate ESL students in business courses [J]. *Journal of Second Language Writing* 23: 74-89.
- Yu, S. & I. Lee. 2016. Exploring Chinese students' strategy use in a cooperative peer feedback writing group [J]. *System* 58: 1-11.
- 程晓堂, 2009, 基于语篇连贯理论的二语写作教学途径[J], 《中国外语》(1): 65-68.
- 邓杰、邓华, 2017, 中国英语能力等级量表的写作策略框架研究[J], 《外语界》(2): 29-36.
- 郭晓英, 2009, 博客环境下大学英语写作模式的设计与实践[J], 《现代外语》(3): 314-321.
- 教育部考试中心(编), 2014, 《中国英语能力等级量表工作手册》[Z]. 北京: 教育部考试中心.
- 李涛、欧阳护华, 2017, 基于PETS语料库的中国英语学习者英语写作小句关系特点研究[J], 《中国外语教育》(3): 46-53.
- 梁茂成、文秋芳, 2007, 国外作文自动评分系统评述及启示[J], 《外语电化教学》(5): 18-24.
- 邵春燕, 2016, 社会文化视角下英语专业写作教学的多角色参与模式[J], 《外语界》(2): 79-87.
- 王初明, 2014, 内容要创造语言要模仿——有效外语教学和学习的基本思路[J], 《外语界》(2): 42-48.
- 王俊菊、杨凯(编), 2014, 《二语写作过程研究》[C]. 济南: 山东大学出版社.

作者简介

雷霄, 华南理工大学外国语学院教授。主要研究领域: 二语写作、英语教学。电子邮箱: flxlei@scut.edu.cn

潘嘉倩, 华南理工大学外国语学院硕士研究生。主要研究领域: 二语写作。电子邮箱: jiaqianpan2017@126.com

续写训练提高大学英语写作教学成效的行动研究¹

周一书

广州医科大学

© 2019 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 59-65 页

提 要: 本文报告了一项为提高大学英语写作教学成效实施续写训练的行动研究。针对当今大学英语教学面临的课时缩减、大班教学和写作教学成效不佳的现状, 笔者开展了为期三个学期的续写训练, 先后包括记叙文的读后续写、论说文的对比续写和“视—听—读”续写。三轮行动取得了较好的成效, 学生写作的语言表达能力、篇章布局能力、创作能力和思辨能力均有提高, 学生对续写材料的选择、任务的设置和习作的评改方式均比较满意。

关键词: 续写训练; 写作教学; 行动研究

1. 引言

在当今大学英语课程课时缩减、大班教学成效不佳的情况下, 许多高等院校非英语专业仅设置了一门囊括各项英语技能的“综合英语”课程。不少教师的综合课程“往往以‘读’为主, 兼顾‘听说’, 而‘写’的教学仅限于给学生布置写作任务”(张文娟 2013: 23)。写作成为大学英语教学中最薄弱的环节。学生写作中语言错误繁多、内容贫乏(蔡慧萍、方琰 2006; 何华清 2009)、体裁意识欠缺(王春岩、杨翠萍 2017)、思辨能力薄弱(董焱宁 2017; 李莉文 2011)、反馈效果不佳(金晓宏 2016; 周一书 2013)等问题成为大学英语写作教学的“顽疾”。

王初明(2016)提出的“续论”及一系列“续作”训练为提高外语写作教学成效提供了崭新的视角。“续论”是互动协同模型(Pickering & Garrod 2004)的延伸和发展, 其基本理念认为

高效率语言学习是通过“续”实现的(王初明 2017)。在写作方面, “续论”的主要体现方式是“续写”训练, 其核心操作是让学习者先阅读或观看截去后半部分内容的材料, 在充分理解材料的基础上, 发挥想象力, 续写合乎逻辑、结构完整的后文。为此, 学习者既需要聚焦语言形式, 又要关注意义的表达, 表达动力的激发为优质的语言输出创造可能。据此, 本研究通过在大学英语课堂上实施为期三个学期的续写训练, 探索提高英语写作教学成效的有效途径。

2. 整体行动方案

根据教学反思和文献分析, 笔者决定在大学英语课堂中采用“续写”训练进行写作教学。整体行动方案按照学生对“续写”训练的熟悉程度、语言水平发展过程和写作体裁的不同, 分为三轮行动干预, 具体如表1所示。

1 本文系 2016 年广州市属高校科研项目“基于互动协同模型的大学英语产出能力培养模式构建及应用研究”(项目编号: 1201620265)、2017 年度广州市哲学社会科学“十三五”规划课题“基于互动协同观的来华留学生汉语产出能力培养研究”(项目编号: 2017GZYZB82)、2018 年度广州市教育科学规划课题“大学英语写作教学模式构建研究”(项目编号: 201811609)的阶段性研究成果。

表1 三轮续写训练内容

阶段	续写形式	续写材料
第一轮	记叙文文本 (读后续写)	<i>The Gift of the Magi—O. Henry</i>
		<i>The Last Leaf—O. Henry</i>
		<i>The Lady, or the Tiger?—Frank R. Stockton</i>
		<i>Appointment with Love—Sulamith Ish-Kishor</i>
第二轮	论说文文本 (对比续写)	<i>Three Passions—Bertrand Russell</i>
		<i>Single-Sex School: An Old Idea Whose Time Has Come—Diana Urbina</i>
第三轮	视频+文本 (“视—听—读”续写)	<i>iGenius—How Steve Jobs Changed the World</i>
		<i>Linsanity</i>

整个行动研究历时三个学期,共完成8个续写任务,12次课堂观察和对应的教学日志,40次深度访谈(每人8次,共5人),收到学生习作1,375篇。所有访谈均有录音并转写成文字。笔者反复研读转写文本,根据访谈内容提炼主题,并与其他数据(课堂观察、教学日志和学生习作)进行对照。最后提炼出来的主题是“如何设置续写任务”“如何选择续写材料”“如何评改续写习作”和“续写训练如何提高写作技能”,它们成为本研究着重关注的问题。参与研究的学生为笔者教授的2016级非英语专业一本学生,共185人。现将行动研究的过程汇报如下。

3. 第一轮行动干预: 记叙文的读后续写训练

3.1 设计与实施

第一学期开展了四篇记叙文的续写训练。每篇习作的训练过程都是第一周课堂上分发续写材料,第二周上交作文,第三周反馈评分。由于大部分学生学习过中文版《麦琪的礼物》(*The Gift of the Magi*)和《最后一片叶子》(*The Last Leaf*),笔者仅发放了第一、第二篇续写材料的英文原文,以及没有讲解和续写要求的说明。第三、四篇续写材料(*The Lady, or the Tiger?*和*Appointment with Love*)是全新的文本,笔者同时发放了中英两个版本,要求学生尽量模仿原文表达,续写的后文内容连贯并符合逻辑,鼓励大胆创作。笔者对四次续写作文进行评分,根据语

言、结构、内容三方面给出A、B、C三个等级。为验证评分信度,笔者还另外邀请了两位有丰富大学英语四、六级作文阅卷经验的教师对随机抽取的350篇作文(总共702篇)进行独立评分,结果发现三位评分者间的一致性良好,评分信度达92.22%。

3.2 观察与发现

第一,关于续写材料的选取。由于四篇短文均为生动有趣的故事,学生阅读时充满好奇心,对续写任务持积极合作的态度,部分学生能主动使用原文的词汇和句型表达自己的观点,续写内容连贯合理。这印证了王初明(2012)提出的读物的趣味性能影响协同效应的观点。薛慧航(2013)也通过实验指出,学生续写有趣的故事出现的错误显著少于续写乏味的故事,前者的协同效应更明显。值得注意的是,笔者通过访谈发现,部分学生对前两篇故事续写的评价并不高。有学生表示,由于早已熟悉*The Gift of the Magi*和*The Last Leaf*的故事内容,他们并没有认真阅读原文,只是凭借自己对故事的记忆和理解续写后文,“根本没没想到要参考原文的表达”。但提到后两次续写时,学生表现出积极肯定的态度,认为没有结尾的故事让他们“意犹未尽”,为了续写“反复看了好几遍前文,觉得自己就像侦探一样揣摩故事里主人公的思想”。笔者对比学生四篇续写的篇幅和内容发现,前两篇续文的字数(平均字数分别为158字和143字)明显少于后两篇续文的字数(平均字数分别为292字和278字);前两篇续写的内

容大同小异，后两篇续写则出现天马行空的想象和截然不同的结局。这说明读物的趣味性和熟悉程度均对续写文本有重要影响。

第二，关于续写要求的设置。两种不同的续写要求对学生产生了不同的影响。学生在访谈中指出，教师对后两篇材料的讲解以及续写要求的明确规定，对其续写有重要的指导意义。他们表示，中文翻译可以帮助他们“快速”“准确”地理解原文，教师的讲解使他们“有针对性”地回读原文，两者缺一不可。笔者通过人工标注的方式将学生习作中运用原文表达的地方进行统计，发现后两次习作中使用前文的比例明显高于前两次习作（见表2）；对比四次习作的评分发现，后

两次习作的语言生动性、内容充实度以及结构连贯性都优于前两次习作（见表3）。例如，续写 *The Lady, or the Tiger?* 时，学生在模仿原文对公主内心痛苦挣扎的心理描写中，使用了不少原文的词汇，如“mourned greatly”“hated ... with all the intensity of the blood”“How her soul had burned in pain”等。续写 *Appointment with Love* 时，学生模仿原文对时间的描述以表达主人公等待时的迫切心情，使文章过渡更加自然，如“One minute to six”“Ten seconds to six”等。这一发现与袁丹纯（2013）和辛声（2017）的发现一致：有明确写作指令的学生与无任务指令的学生相比，前者续写的文本在各个语言层次都与原文有明显的协同，语言错误率也显著减少。

表2 四篇记叙文续作中使用原文表达数量统计

续写材料	续作篇数	使用原文词汇和句型的数量
<i>The Gift of the Magi</i>	176	99
<i>The Last Leaf</i>	173	78
<i>The Lady, or the Tiger?</i>	180	469
<i>Appointment with Love</i>	173	453

表3 四篇记叙文续作评分统计(各项分值所占比例)

续写材料	语言			结构			内容		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
<i>The Gift of the Magi</i>	21%	38%	41%	30%	31%	39%	24%	40%	36%
<i>The Last Leaf</i>	18%	30%	52%	25%	38%	37%	22%	39%	39%
<i>The Lady, or the Tiger?</i>	35%	48%	17%	32%	56%	12%	41%	49%	10%
<i>Appointment with Love</i>	31%	45%	24%	37%	49%	14%	39%	50%	11%

第三，关于续写的反馈方式。尽管笔者尽力对每一篇习作认真评改，但繁重的任务和紧迫的时间让笔者频频感到“有心无力”，只能给出粗略的评价。学生在访谈中也对教师反馈的质量和速度表示不满意，认为“只是粗略地给A或B并不能全面反映文章的水平”，表示“不知道”或者“不记得”如何修改文章。反馈是写作教学的重要环节，如果学生不能从反馈中获得帮助和启发的话，写作就成了单向的产出活动，这既不利于学习者写作水平的提高，也会打击其写作的积极性。因此，如何对大班学生的续写习作进行及

时有效的评改和反馈，是下一轮行动亟待解决的难题。

3.3 反思

本轮行动使学生懂得续写就是“语言的模仿”和“内容的创造”，初步培养了学生自主学习和借鉴优秀文本的良好习惯。学生在访谈中肯定了续写训练对其写作能力提高的有效性，认为续写是一项“新颖、有趣的写作任务”。但他们也指出，续写训练与课堂教学内容联系不大，认为续写“太耗时、太费劲”。经了解，笔者发现，非英

语专业的学生课余时间都花在学习专业科目的学习上，英语学习的主动性欠缺，对英语课堂教学抱有依赖心态，对英语学习容易产生畏难或厌烦的情绪。

针对本轮行动碰到的问题，笔者决定从三方面进行改进。首先，行动选取的续写材料必须与课堂教学相关，确保趣味性和新颖程度，还必须符合学生认知水平和生活背景，具有开放性讨论的空间。其次，笔者将明确续写要求，引导学生对优秀文本的学习和模仿。最后，笔者将采用批改网(www.pigai.net)收集学生的习作，通过网络自动评改系统让学生及时获得反馈，鼓励学生反复修改文章。同时，笔者将根据批改网的评改结果选取优秀范文，并提炼和归纳学生习作中普遍存在的问题在课堂上讲评。

4. 第二轮行动干预：论说文的对比续写训练

4.1 设计与实施

第二学期开展了两次对比续写训练。续写材料为完整的论说文：第一篇 *Three Passions* 与课堂教学主题“Reflections on Life”（人生反思）对应，描述人生的三个梦想；第二篇 *Single-Sex School: An Old Idea Whose Time Has Come* 与课堂教学主题“Gender Differences”（性别差异）对应，讨论男女同校接受教育的弊端，探讨恢复同性同校的教育方式。课堂上，笔者带领学生学习原文优秀的语言表达，引导其掌握篇章布局和起承转合的方法，理解中心思想和深层含义。学生在课后的两周内完成续写，提交作文至批改网，并根据批改意见修改文章，以自己最满意的版本为最终的版本提交。笔者收集学生习作(电子版)后，根据批改网的评分，选取分数最高和最低各30篇批改，取5篇优秀习作在班级QQ群上共享，并在课堂上点评学生习作。

4.2 观察与发现

首先，对比续写训练后学生续写的语言表达和篇章结构有明显进步。通过批改网的“诊断”功能，笔者发现学生习作中使用原文表达的比例

明显增加，平均每篇续作使用原文表达的数量达7次之多，两篇论说文的续作共328篇，使用原文的语言表达共有2,000多处，其中曾经在课堂上讲解过的词汇、句型更是高频出现。例如，许多学生都使用 *overwhelmingly strong*、*have the edge in* 等短语，以及 *There is increasingly persuasive evidence that ...* 和 *With equal passion, I ...* 等句型。同样，学生续作的篇章布局也与原文相似，呈现“总—分—总”结构。如对 *Three Passions* 的续写，关于梦想文本的开头、过渡和结尾都仿照原文承上启下的表达；再如对 *Single-Sex School* 一文的续写，首先提出支持男女同校教育的观点，接着分论男女同校教育的优势和同性别教育的劣势，最后引用社会调查结果阐述男女同校教育的必要性。学生续作水平的明显进步印证了研究者们肯定续写促进学习者语言能力发展的观点(纪小凌、周岸勤 2017；姜琳、陈锦 2015；姜琳、涂孟玮 2016；缪海燕 2017；Wang & Wang 2015)。学生在教师指导下阅读原文，对优秀的语言表达和重要的篇章结构非常关注，并在续写中通过模仿加以应用，不仅提高了写作效率和水平，也促进了语言能力的发展。他们在访谈中说到，“看着老师给的材料写作，觉得写起来有方向了”，“写作文时用了老师课上提到的句型，感觉写得比以前通顺多了”，“那篇文章就像字典，写作时反复看了又看，很有帮助”。

其次，学生对续写反馈方式的评价有了较大改善。批改网能对学生习作给出即时反馈，有助于学生对文章进行反复修改，也满足了其渴望快速获得评分的需求。同时，优秀习作共享和课堂讲评也为学生提供了学习范文和查漏补缺的机会。学生在访谈中表示，批改网就像教师“一对一”地教他们修改作文，却“没有压迫感和紧张感”；同学的优秀作文提供了“学习的榜样”。但是，也有学生认为机器评改与人工评改不一样，不能客观全面地评价学生的写作水平。一些学生也承认，为了提高分数，他们会盲目听从批改网的意见，因为他们发现“只要按照系统的提示修改，不管合理不合理，都会取得高分”，或者“只要尽可能地使用高阶词汇，就一定不会低分”。同时，对于课堂上的作文点评，部分学生认为针对性不强，“有

用,但是不够具体”;对QQ群上共享的范文,部分学生坦言“从未看过”。

4.3 反思

本轮行动加深了学生对续写的认识和体会,写作的语言水平和篇章布局能力有了较大提高。学生写作能力的提高,主要原因是他们能主动积极地学习和模仿原文,并把课堂上学到的语言知识应用在写作中。这种内生的学习和创作动力的产生,有赖于续写材料的精挑细选和教师的课堂引导,两者缺一不可。续写材料要有趣味性和延展性,还要具备时效性和实用性。教师既要引导学生关注关键的、优秀的语言形式,也要启发学生模仿原文的语言和结构,优化互动协同,促进语言习得。

根据本轮行动的成效,笔者认为下一步续写训练须着眼于以下三个方面:第一,加大续写训练与课堂教学的融合度,把听、说、读、写等技能的培养融入续写训练中;第二,提高教师对续写材料导读的质量和效率,引导学生注意读物的语言风格和深层含义,培养学生思辨能力;第三,提高写作反馈的全面性和针对性,发挥学生合作互助精神,实施教师反馈、网络反馈与同伴反馈相结合的方法。

5. 第三轮行动干预:“视—听—读”续写训练

5.1 设计与实施

第三学期的续写结合视、听、读三种输入手段向学生呈现材料,是“听读续写”“图文续写”和“对比续写”的综合形式。续写材料为原版英文视频,配中英文字幕。与课堂教学主题“Creativity”对应的是纪录片*iGenius—How Steve Jobs Changed the World*(下文简称*iGenius*),讲述苹果公司前CEO乔布斯创建苹果公司、研发产品的经历,时长42分钟。与课堂教学主题“Athletes”对应的是纪录片*Linsanity*,讲述华裔美籍篮球运动员林书豪在NBA打篮球的故事,时长89分钟。课堂上,笔者先播放带有英文字幕

和解说的视频,要求学生观看并记录关键信息和不理解词句。看完后,笔者重播学生不理解的片段,帮助他们解决对语言和内容的理解问题。然后,笔者把带有中英文字幕的视频共享至QQ群,要求学生课后分组再次观看视频,并各自完成续写提交至批改网。学生根据批改网和小组同伴的评改意见修改作文,将终稿提交至批改网。笔者收集终稿后,根据分数的高、中、低各选取20篇评改,在课堂上点评,并把优秀习作共享至QQ群。

5.2 观察与发现

首先,学生能够主动关注和学习视频中的好词好句,并在写作中恰当自如地使用。例如,不少同学引用视频的句子为自己的文章增添色彩,如乔布斯在斯坦福大学的演讲词:“keep looking, don't settle”“clear out the old, make way for the new”“stay hungry, stay foolish”,以及林书豪对篮球生涯的回顾:“I can be a better person through tough times”“If I can ...,I will be able to walk on water”等。

其次,学生对人物评论的行文风格有较深的理解,写作的结构意识明显增强,思辨能力和创作能力不断提升。续写视频*iGenius*时,学生从总结乔布斯的人生经历,过渡到如何培养创造力、如何面对困境和挑战的论述上。一些学生另辟蹊径,根据乔布斯放弃大学教育转而创业的经历,指出教育体制束缚个性发展的弊端,提出培养创新人才的新思路。续写视频*Linsanity*时,学生对林书豪的求学经历和篮球生涯展开发散性思考,除了论述不懈努力的重要性之外,还评论了美国社会种族歧视的不公现象,以及宗教信仰和社会评论对人生道路选择的影响等。

再次,学生对续写训练的设置和效果表示满意。他们认为采用与课堂主题相关的视频作为续写材料,不仅比传统的听说课“更有帮助”“更吸引人”,还能扩展知识并增加语言的积累,为口语和写作提供了“最直接有效的帮助”,是“一举多得的好方法”。一些学生高兴地表示他们“经常模仿视频的发音和腔调”,“口语和写作的水平都提高了”。这些反馈与陈成辉、肖辉

(2012)的实验结果一致：“听说写一体”的写作教学模式能够显著提高大学生的英语写作水平，增强其写作的兴趣、信心和成就感，促进其语言综合能力的全面发展。洪炜、石薇(2016)通过实验也证明，除了文本以外，通过图片、视频、音频等多模态手段进行输入强化，可增加学习者在续写过程中与输入材料的频繁互动，实现协同效果的优化。

同时，学生对批改方式也表示赞同，认为同伴互评和批改网评改的结合有助于“开阔视野”“集思广益”。“向同伴学习、给同伴帮助”的学习氛围使学生“不再有英语学习的无助感”。一些之前从未看过QQ群优秀习作的学生表示“发现读同学的文章收获不小”，“每次都迫不及待地下载”学习。

但是也有学生反映，两个视频的语言难度和长度不一，有不少专业术语、俚语和“带有台湾腔的英语”，学习视频时存在理解和记录的困难。笔者在课堂教学和习作批阅时也发现，学生对*iGenius*的提问数量明显低于对*Linsanity*的提问数量，续写中也更多地使用了*iGenius*里的词句。这与彭进芳(2015)的发现一致：续写材料的语言难度不宜超越学生的文字驾驭能力，必须符合学生的语言水平且与其生活体验相关。如果学生无法理解材料并与之产生共鸣，互动的频率就会减少，协同的效果就会受到影响。

5.3 反思

在本轮行动中，学生得心应手地完成了续写任务，语言表达的生动性、文章内容的丰富性都明显提高了。取得良好成效的原因除了续写任务的精心设置和教师的课堂指导外，还包括另外两个重要因素：1)把听、说、读、写技能的培养融入课堂教学，提高了课堂教学效率和写作任务的参与度，激发了学生的学习兴趣 and 创作热情；2)把小组讨论、同伴评价、自动评改系统和教师反馈相结合，充分发挥了学生的团队合作精神，培养了学生的读者意识和思辨能力。值得注意的是，对续写视频的甄选须把握好难度和长度，语言规范标准，以利于学生理解和使用。

6. 总结

本研究通过开展三轮续写训练——记叙文的读后续写、论说文的对比续写和“视—听—读”续写，探讨了提高大学英语写作教学成效的方法。通过续写训练，学生借鉴和模仿优秀语言的意识和能力明显增强，语言表达水平和篇章布局能力得到提高，英语学习的兴趣有所增强，团队合作精神和思辨能力也得到培养和提升。经过实践、观察和反思，笔者获得了宝贵的教学经验。首先，续写材料的挑选须符合学生的需求和兴趣，具有新颖性、实用性和延展性；语言要标准，难度适中，内容要与课堂教学紧密相关。其次，教师讲解续写材料必须引导学生注意和学习优质语言，又给予学生足够的创作自由。再者，习作的评改可结合网络反馈、同伴反馈和教师反馈等多种手段，充分发挥学生互助互利的合作优势。

然而，本研究还存在不足与局限，比如续写如何保证写作水平提高的长效性，如何更好地设置续写任务，实现听、说、读、写、译能力的协同发展等，这些都需要继续思考和探讨。

参考文献

- Pickering, M. J. & S. Garrod. 2004. Toward a mechanistic psychology of dialogue [J]. *Behavioral and Brain Sciences* 27: 169-190.
- Wang, C. & M. Wang. 2015. Effect of alignment on L2 written production [J]. *Applied Linguistics* 36: 503-526.
- 蔡慧萍、方琰, 2006, 英语写作教学现状调查与分析 [J], 《外语与外语教学》(9): 21-24.
- 陈成辉、肖辉, 2012, “听说写一体”写作教学模式实验研究: 模因论的视角 [J], 《外语界》(6): 66-73, 89.
- 董焱宁, 2017, 二语写作中的思辨能力评分量表: 探索与实践 [J], 《中国外语教育》(1): 23-30.
- 何华清, 2009, 非英语专业学生写作中的词汇错误分析——一项基于语料库的研究 [J], 《外语界》(3): 2-9.

- 洪炜、石薇, 2016, 读后续写任务在汉语二语量词学习中的效应[J], 《现代外语》(6): 806-818。
- 金晓宏, 2016, 非英语专业大学生对不同形式英语写作评改反馈的接受程度研究[J], 《外语研究》(5): 58-62。
- 纪小凌、周岸勤, 2017, 读后续写对英语过去时态使用的影响[J], 《中国外语教育》(3): 39-45。
- 姜琳、陈锦, 2015, 读后续写对英语写作语言准确性、复杂性和流利性发展的影响[J], 《现代外语》(3): 366-375。
- 姜琳、涂孟玮, 2016, 读后续写对二语词汇学习的作用研究[J], 《现代外语》(6): 819-829。
- 李莉文, 2011, 英语写作中的读者意识与思辨能力培养——基于教学行动研究的探讨[J], 《中国外语》(3): 66-73。
- 缪海燕, 2017, 外语写作互动的语篇协同研究[J], 《现代外语》(5): 630-641。
- 彭进芳, 2015, 读后续写中语言难度的影响[D]。硕士学位论文。广州: 广东外语外贸大学。
- 辛声, 2017, 读后续写任务条件对二语语法结构习得的影响[J], 《现代外语》(4): 507-517。
- 薛慧航, 2013, 浅析“读后续写”中趣味性对协同的影响[D]。硕士学位论文。广州: 广东外语外贸大学。
- 袁丹纯, 2013, 从协同角度探讨写作指令对二语写作的影响[D]。硕士学位论文。广州: 广东外语外贸大学。
- 王初明, 2012, 读后续写——提高外语学习效率的一种有效方法[J], 《外语界》(5): 2-7。
- 王初明, 2016, 以“续促学”[J], 《现代外语》(6): 784-793。
- 王初明, 2017, 从“以写促学”到“以续促学”[J], 《外语教学与研究》(4): 547-556。
- 王春岩、杨翠萍, 2017, 学术写作中体裁意识的培养与语体特征的转变[J], 《中国外语教育》(1): 31-37。
- 张文娟, 2013, 打破应试教学的藩篱, 提高大学生英语写作水平——一项基于课堂教学的行动研究[J], 《中国外语教育》(4): 23-31。
- 周一书, 2013, 大学英语写作反馈方式的对比研究[J], 《外语界》(3): 87-96。

作者简介

周一书, 广州医科大学外语部副教授。主要研究领域: 二语习得、语言教学。电子邮箱: sophiezys@163.com

非英语专业研究生通用学术英语听力校本测评体系的开发¹

夏晓燕 林敦来 郭乙瑶

北京师范大学

© 2019 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 66-72 页

提 要: 国内关注通用学术英语教学的学者和教师在学术英语课程设置、教学方法等方面作了较多的探讨, 但对如何评估与测试学生在通用学术英语学习中的表现这一问题的关注还比较少。本文介绍了北京师范大学在通用学术英语校本听力测评上的实践与尝试, 在界定了学术英语听力具体能力和课程目标后, 遵循校本测评“以评促学”的理念, 开发了集形成性与终结性于一体的通用学术英语校本听力测评体系。在形成性评估上, 结合体裁教学法, 开发了课内与课外衔接、个人与小组共存、互评与师评结合的形成性促学评估框架; 在终结性测试上, 根据能力目标设计了测试题型, 研制了评分标准, 并对评分过程作了质量监控。

关键词: 通用学术英语; 学术听力能力目标; 校本测评; 形成性评估; 终结性测试

1. 引言

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出, 高校要培养能够参与国际竞争的国际化人才。在此背景下, 体现高校学生国际竞争力的标志之一是具有能直接用英语从事科研活动的能力。这一要求的提出引起了国内学者对非英语专业的英语教学是否应向学术英语转型的广泛探讨(蔡基刚 2012a, 2014; 蔡基刚、廖雷朝 2010; 王守仁、姚成贺 2013; 文秋芳 2014)。学界的讨论也引发了各高校对非英语专业研究生英语课程体系重构问题的探讨与实践, 以期更好地满足各校研究生群体对英语的需求(龚双萍等 2013; 柳君丽、范秀云 2011; 王筱晶、夏晓燕 2016)。虽然采用的视角各不相同, 但这些探讨在研究生英语课程应以学术英语为导向的认识上是一致的, 均强调研究生英语教学应服务于研究生群体在其专业学习和交流方面对英语的需求。

然而, 在国内研究生英语教学领域里, 对于

学术英语的探讨多聚焦在教学体系的构建、具体课程的设计上, 对于学术英语教学的评估与测试的关注还比较少(蔡基刚 2015), 而为数不多的测评讨论也多停留在理论层面(方媛媛、陈维军 2014), 对于学术英语能力的课堂评估与水平测试(例如考什么、怎么考、如何评等)还缺乏实践尝试。

测评是课程实施过程中的一个必要环节。通过测评, 教师可以检测、诊断教与学当中存在的问题, 从而调整教学节奏与方法; 学生可以获得反馈, 找到不足, 取得进步。本文主要介绍作者团队在非英语专业研究生通用学术英语校本测评体系构建中, 将通用学术英语听力能力目标转化成具体测评任务上的一些尝试。通过文献研究界定了学术英语讲座听力能力目标与教学目标, 构建了包含形成性评估与终结性测试两种评价形式的通用学术英语听力校本测评体系。下文将逐一讨论通用学术英语校本测评的理据、通用学术英语讲座听力能力目标的界定、形成性评估的内容与流程, 以及终结性测试里对应题型的设计与评分方法的选择。

¹ 本文获得“中央高校基本科研业务费专项资金”(项目编号: SKZZY2013026)资助。

2. 通用学术英语测评体系开发的迫切性与校本测评的理据

通用学术英语关注的是培养与提高学生在学习专业学习与交流中所需要的学术英语语言能力 (Dudley-Evans & St. John 1998; Jordan 1997), 即“学术领域的共核语言能力” (蔡基刚 2013: 58)。如前所述, 为提高我国高校研究生在专业领域里的国际竞争力, 各大高校纷纷开设通用学术英语课程, 探索实现通用学术英语定位的具体途径。教学内容的变化必然要求测评体系也随之改变 (蔡基刚 2015)。然而, 如何根据通用学术英语的能力目标与课程目标, 构建对应的测评体系, 评估教学效果从而实现以评促学? 这个问题似乎还未能得到学界和高校应有的关注。

虽然国内越来越多的高校开始尝试通用学术英语教学模式, 但仍鲜有研究对通用学术英语测评作系统的探讨。李卿 (2015) 综述了上海五所试点高校的学术英语教学模式, 但均未涉及测评的内容。廖雷朝 (2015) 在介绍云南大学的学术英语教学尝试时, 提及了其教学评估遵循了形成性评估与终结性测试相结合的原则, 但对于两者在实践中如何操作并没有具体说明。邹斌 (2015) 在介绍中英合作的西交利物浦大学的学术英语课程模式时, 强调了评估体系中兼用形成性与终结性两种形式的重要性, 也介绍了一些具体的形成性评估方式与终结性测试形式, 然而对评估的介绍也仅是简单提及, 未涉及具体的学术英语能力目标、对应课程目标、测评指标, 以及测试任务几个环节上的对接问题。

在通用学术英语能力测试方面, 美国 2005 年开发的新托福考试和英国的雅思考试 (学术类) 较为权威, 两者均可考察英语为非母语的学生在学术环境下的英语能力 (孙倚娜、房红梅 2015; 邹斌 2015)。在国内, 也有高校借用雅思考试来衡量学生的学术英语水平, 如宁波诺丁汉大学 (束定芳、陈素燕 2009)。然而, 借用国际标准化考试来评估国内教学存在考教分离的问题 (蔡基刚 2014)。这种非课程学习表现的考试虽具有甄别功能, 但不具备检测、诊断和监控的功能, 难以实现“以评促学”。因此, 有必要开发通用学术英语测评体系, 将能力目标、课程目标、日常评估与测试, 以及依据测评结果的改进, 放在一个框架

中去讨论 (Harding *et al.* 2015)。

校本测评是指以学校为基地, 参照国家教育目标与规划, 结合学生的需求与学校自身的资源特点, 为更好地实现课程目标、促进学生综合能力发展而开发与实施的一系列学生学业测评活动 (黄崴、贾汇亮 2004)。以实施测评的时间为划分依据, 校本测评的活动可分为形成性评估和终结性测试两大类。从测评的目的来看, 校本测评强调测评过程中“以评促学”, 同时兼顾“评价所学”和“以评为学” (黄丽燕 2011: 4-5)。

与大型标准化考试相比, 实施校本测评有以下两大优势 (黄丽燕 2011)。首先, 校本测评更能贯彻“以评促学”的评价理念。无论是形成性评估还是终结性评估, 评估活动的执行者均是熟悉学生情况的任课教师。任课教师根据教学目标, 依据语言测试学中的原则和原理, 执行测评的设计、开发、实施、评估和修改, 实践以评促学。其次, 校本测评可以因地制宜。大型标准化考试由于受到种种条件的限制, 考试的任务和内容与学校的课程目标和教学内容不可避免地会存在一定的落差。相比之下, 校本测评则可以实现课程目标、测评指标、测试任务三个环节的最大化对接, 从而确保以评促学。总而言之, 以学校为主体, 由学校与任课教师实施, 遵循“以评促学”的原则, 实现评估目标体现教学大纲的要求, 评估要素、标准和方法紧扣教学目的, 既关注学习结果又关注学习过程, 这些特征让校本测评在测试实践中得到了广泛的应用。

综上所述, 开发适应本校特点的通用学术英语校本测评体系是探索学术英语教学评估与测试的一个途径, 也是完善通用学术英语课程体系的重要环节。下文以“通用学术英语听力校本测评体系”为例, 逐一介绍通用学术英语听力具体能力与课程目标的界定、形成性评估框架的构建、终结性测试任务的设计和评分标准的制定。

3. 通用学术英语听力校本测评体系设计: 形成性评估与终结性测试

3.1 通用学术英语听力具体能力与教学目标界定

如前所述, 高校学生“能够参与国际竞争”的表现之一是能在自己的专业领域具有较强的

学术英语语言能力。具体到学术英语听力能力上,则主要表现为学生能够听懂专业领域英语讲课/讲座(Flowerdew 1994; 文秋芳 2014)。可以说,具备“听英语学术讲座”的能力是学生在自己专业里参与国际竞争的前提条件之一(Al-Musalli 2015; 蔡基刚 2012b),而这也是母语为非英语学生的薄弱环节之一(Thompson 2003)。基于以上原因,我们确立了“培养听英语学术讲座做笔记的能力”为通用学术英语听力的教学目标。

英语学术讲座语篇具有特定的交际目的和较固定的语步结构。其目的通常是传递信息,包括学科内已达成共识的知识、仍存在争议的理论,以及发言人对其所呈现信息的分析、评估与判断(Lee 2009; Young 1994)。学术讲座的语步结构可分为宏观与微观两个层面(Lee 2009; Thompson 2003)。在宏观语步上,一般都遵循“提出问题—分析问题—解决问题”的组织方式。在微观语步上,也有较明显的语篇标识。例如,在讲座开头部分发言人通常会用明确的语篇标识词交代话题或大纲;在正文阐述中,为保持住听众的注意力,同时减轻他们的认知负担,发言人会经常使用语篇标识词来告知听众讲座当下的进度、信息点的变化或提醒听众当下信息的重要性

等;在结尾部分,通常也有语篇标识词表示总结与建议。我们认为通用学术英语听力教学应采用体裁教学法(Bhatia 1993),围绕学术讲座语篇的图式结构展开教学,通过帮助学生了解体裁语篇的交际目的、语篇结构、社会功能和建构过程,提高学生把握讲座宏观发展脉络、抓住讲座主旨要点、分辨观点与细节和分析与评论的能力,从而提高其听英语学术讲座的能力。

根据前人对学术讲座的语篇特点和学术英语听力能力的研究成果(Al-Musalli 2015; Becker 2016; Flowerdew & Miller 1997; Goh & Aryadoust 2015; Richards 1983, 转引自Flowerdew 1994: 12),我们将“听英语学术讲座做笔记的能力”又细化为以下六项子能力,具体为:1)识别讲座语篇基本框架的能力;2)识别讲座主题、主旨、主要观点的能力;3)区分观点与支撑细节的能力;4)区分观点与事实的能力;5)区分发言人观点与他人观点的能力;6)理解发言人对他人观点的分析与评论的能力。鉴于没有现成的教材,教学内容由教研团队从TED.edu视频讲座中选取,具体为兼顾各类学科的科普讲座,每个讲座时长为8—10分钟。表1介绍了北京师范大学通用学术英语听力的具体能力目标与教学目标。

表1 通用学术英语听力能力目标与教学目标

项目	能力目标	教学目标	分教学目标
通用学术英语听力	听英语学术讲座做笔记的能力	培养听英语学术讲座做笔记的能力	1. 识别学术讲座语篇基本框架的能力 2. 识别学术讲座主题、主旨、主要观点的能力 3. 区分观点与支撑细节的能力 4. 区分观点与事实的能力 5. 区分发言人观点与他人观点的能力 6. 理解发言人对他人观点的分析与评论的能力

如何在教学过程中实施评估来及时检测学生对每项子能力的掌握情况,从而调节确定下一步教学策略?如何在一段时间的教学后考查学生“听英语学术讲座做笔记”总能力的达成度,从而确定下一步的教学目标?这是学术英语听力校本测评体系开发关注的两个核心问题。

3.2 通用学术英语听力能力目标测评: 形成性评估

形成性评估在日常教学中展开,遵循目标明确、关注过程与师生参与的原则(文秋芳 2011)。

基于前面界定的听讲座做笔记的具体教学目标(见表1),我们建立了基于体裁分析的学术英语听力课堂教学流程(见图1)。这一教学流程从

“诊断测试”开始，首先对学生的学术听力水平有一个基本了解。在学期中，遵循从宏观到微观、由易到难的组织原则，将听讲座做笔记能力的六

项子能力分别进行讲解、练习与评估。到学期末，进行学术英语校本笔试，考查听讲座做笔记总能力的教学效果。

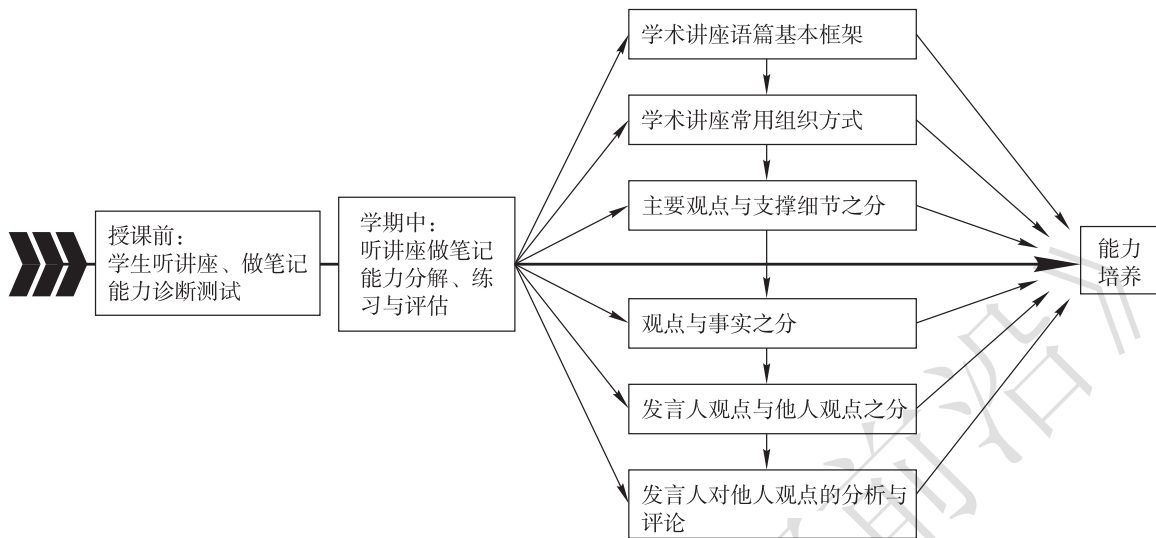


图1 通用学术英语听力课堂教学流程图

本课程的形成性评估以表1里的六个分教学目标为单位逐一进行，强调过程性与反馈中师生的参与性。每项评估均覆盖了课前、课中与课后各阶段，包含了个人与小组活动，并确保了完成的任务均得到同伴与教师的反馈。以“识别讲座语篇基本框架”子能力为例。此环节的教学目标是培养学生识别学术讲座语篇基本框架的能力。

由于此目标还是比较抽象，为使其具有操作性，我们进一步将“学术讲座语篇基本框架”细化为引言语步要素、正文之要点阐述语步要素、正文之引入并评论他人观点语步要素和结束语语步要素(见图2)。识别以上各个部分具体语步要素就成了一个个供师生考核的小目标。

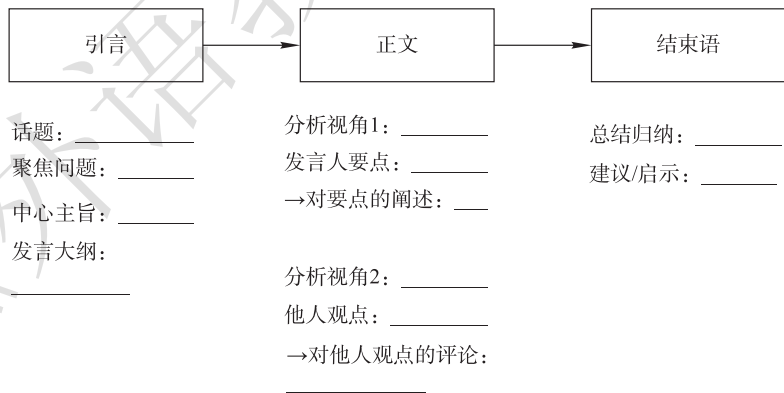


图2 “学术讲座语篇基本框架”之“引言”“正文”“结束语”各语步要素分析

在每项分教学目标的形成性评估中的“课前一课中一课中”环节，教师与学生各自承担着不同的任务。图3介绍了“识别学术讲座语篇基本框架”学术听力子能力形成性评估中教师与学生的任务。在课前，教师提供相关话题核心词汇，

学生独自完成核心词汇的学习。在课中，教师以听写形式检查课前学习情况，然后结合图2描述的讲座各部分语步要素，带领全班一边听一边讨论，以结构图方式做出讲座的框架笔记图。课后，学生个人依据“学术讲座语篇基本框架”完成指

定讲座的框架笔记。在第二次课上,学生首先组成四人小组比较分析各自的框架笔记,汇总出一份小组框架笔记,然后小组间交换,依据语步要素框架进行互评。小组互评后的框架笔记图交给

教师评阅。六项子能力均遵循以上的步骤进行教学与评估。每一项子能力所花时间的长短由学生在该项形成性评估里的表现来决定。

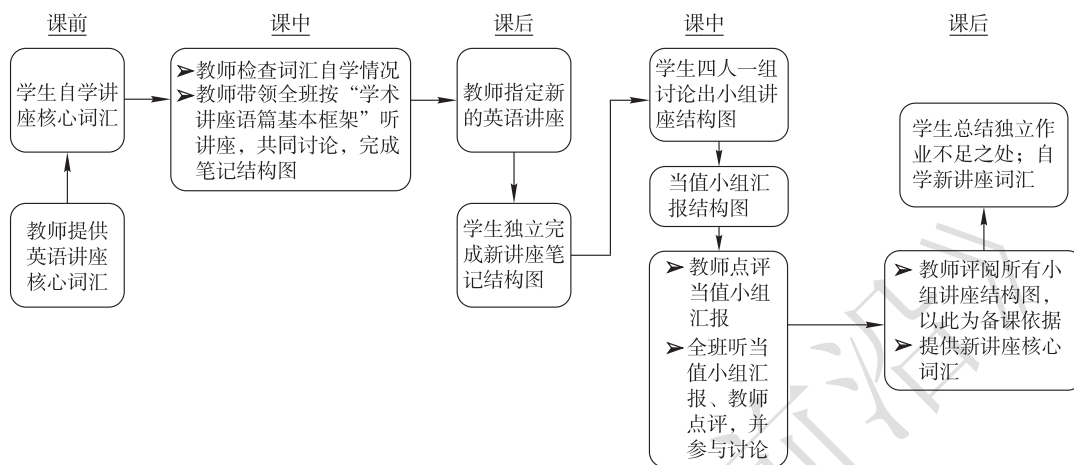


图3 “识别学术讲座语篇基本框架”学术听力子能力教学评估流程

3.3 学术英语听力能力目标测评: 终结性测试中听力任务设计理念与评分标准

终结性校本测试安排在期末进行, 采用纸笔测试的方法, 由任课教师共同开发, 目的是综合考查学生对听英语学术讲座做笔记的六个子能力的掌握程度。表2介绍的是北京师范大学通用学术英语

校本听力测试中测评形式、测试题型、考查内容和能力目标。我们设计了两种考查学术英语讲座听力能力的题型: 听学术讲座完成笔记填空和听段落独白概括大意的解答题。下文将举例说明两个题型的任务设计、评分标准和质量监控三个环节。

表2 通用学术英语校本听力测评的考查内容、测评形式、测试题型和能力目标

项目	测评形式	测试题型	考查内容	能力目标	分值
学术听力	学术讲座	笔记填空 (听学术讲座)	入门类学术讲座 (6—8分钟)	能依据学术讲座语篇框架结构理解记录关键信息: 1. 能理解讲座主题、主旨、主要观点 2. 能把握住讲座的宏观发展脉络 (即主要观点的组织方式) 3. 能区分观点与支撑细节 4. 能区分发言人的观点与他人观点 5. 能区分发言人对他人观点的分析评论	每空 1分
	段落独白	简答题 (听段落独白概括大意)	入门类学术讲座节选 (1分—1分30秒)	能听懂学术交流中观点的阐述: 1. 能分辨出话题、观点、支撑细节 2. 能用一句话概括所听段落的主要内容	每题 3分

3.3.1 任务设计

在3.1中, 我们界定了通用学术英语听力的具体能力目标, 也回答了终结性测试中“考什么”这个问题。下一步需要回答“怎么考”, 即确定试题的设计。测试文献里有关考试开发的指导框架分为三类: 特质视角、行为视角和融合视

角(罗凯洲、韩宝成 2018)。此处试题采用了特质视角, 即根据课程中所涉及的六个通用学术英语听力子能力, 在测试中编制与之匹配的任务。

笔记填空题型的素材来源和课程材料一样, 均是TED.edu里的视频讲座。讲座时长与上课材料相似, 为8—10分钟, 宏观结构也遵循“问

题—分析—解决”框架。该题目的目的在于考查学生对课程覆盖的听讲座做笔记里六个子能力的掌握情况。为了兼顾考试目的和评分的可操作性等因素,本任务设计为半开放式作答形式,学生听两遍,根据所听材料用有限的字数补全笔记,补充的信息涉及讲座主题、脉络、主要观点、主要支撑细节、发言人对他人观点的评论等。

听段落独白概括大意的素材为200—250词的英语独白段落。所选段落有的有显性的段落中心句,有的没有。学生听完两遍,然后用一句话概括出段落的大意。这个题型主要考查学生记笔记时抓住并记录要点的能力。

3.3.2 评分标准

“如何评”是测试开发中的另一个核心环节,“通常涉及评分方式的选择、评分标准的确定、评分过程的质量监控以及分数体系构建等”(罗凯洲、韩宝成 2018: 43)。笔记填空与听段落独白概括大意均是半开放式作答形式,属于“答案限定的建构型任务”(罗凯洲、韩宝成 2018: 44),采用人工评阅的方式。其中,笔记填空的答案均限定于词组形式,在每一点的评阅上,分了两个评分度,即信息的准确性与拼写的正确性。听段落独白概括大意的答案是要求以句子形式呈现。评阅的维度为一个,即要点概括的完整性。完整性在此题评阅中的操作定义为:1)是否明确了讨论的话题;2)是否抓住了说话者对话题所作的评论(即要点)。

3.3.3 质量监控

在出题与阅卷过程中均有质量监控环节。出题工作由拟初稿、集体审题、修改三个环节组成。每个试题的初稿由两位任课教师共同完成。在集体审题、修改环节,教研团队所有教师参与模拟测试,逐点审核测试目的、内容以及评分标准是否一致,集体讨论修改。在阅卷方面,为了提高评分效率,评分全部在专用的阅卷系统上进行。正式评分前,依照评分标准,从学生的实际作答中寻找符合各档评分的样例若干,用于阅卷培训。此外,在评阅过程中,听读写均有专门的评阅组长,对评分员进行个体监控,以确保同一评分员自身的一致性。开放性作答题均采取人工双评的方式。当两位盲评的评分员所打分值大于规定的仲裁分时,该份作答由系统自动提交到仲裁组长。值得强调的是,所有的出题、审题、修改、考试的实施、评分标准的编制、作答样例的确定、评分培训以及评分仲裁均由任课教师集体完成。

4. 结语

如前所述,高等教育国际化改变了高校非英语专业研究生英语的教学内容。要让我国研究生能在国际科研舞台上发出自己的声音,研究生英语的教学必须定位为培养并提高研究生用英语从事专业学习和研究的能力。英语能力目标和课程目标的变化要求我们开发出配套的评估与测试体系,实现以评促学。本文介绍了北京师范大学在通用学术英语听力能力校本测评开发中将能力、课程目标、测评指标、日常评估和期末测试等环节进行对接的一些探索与实践。在界定了通用学术英语听力的具体能力后,参照能力目标确定了具体课程目标,遵循校本测评“以评促学”的评估理念,开发了包含形成性与终结性两种评估形式的通用学术英语听力校本测评体系。在形成性评估方面,结合体裁教学法开发的评估形式关注了课内与课外、个人与小组、互评与师评等元素的衔接与共存;在终结性测试方面,依据具体能力目标实践了对应题型的设计、评分标准的研制及试题与评分过程的质量监控。诚然,以上仅是对通用学术英语听力校本测评体系构建的初步尝试,还存在很多需要进一步完善之处。例如,在学术英语听力能力目标的界定上,我们聚焦的是听懂以段落独白为主的学术讲座并做笔记的能力,今后的研究还可探究听懂学术语境下对话所需的具体能力。

参考文献

- Al-Musalli, A. M. 2015. Taxonomy of lecture note-taking skills and subskills [J]. *International Journal of Listening* 29: 134-147.
- Bhatia, V. K. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings* [M]. London: Longman.
- Becker, A. 2016. L2 students' performance on listening comprehension items targeting local and global information [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 24: 1-13.
- Dudley-Evans, T. & M. J. St. John. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.

- Flowerdew, J. 1994. Research of relevance to second language lecture comprehension — An overview [A]. In J. Flowerdew (ed.) *Academic Listening: Research Perspectives* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 7-29.
- Flowerdew, J. & L. Miller. 1997. The teaching of academic listening comprehension and the question of authenticity [J]. *English for Specific Purposes* 16: 27-46.
- Goh, C. C. M. & V. Aryadoust. 2015. Examining the notion of listening subskill divisibility and its implications for second language listening [J]. *International Journal of Listening* 29: 109-133.
- Harding, L., J. C. Alderson & T. Brunfaut. 2015. Diagnostic assessment of reading and listening in a second or foreign language: Elaborating on diagnostic principles [J]. *Language Testing* 32: 317-336.
- Jordan, R. 1997. *English for Academic Purposes* [M]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, J. J. 2009. Size matters: An exploratory comparison of small- and large-class university lecture introductions [J]. *English for Specific Purposes* 28: 42-57.
- Thompson, S. E. 2003. Text-structuring metadiscourse, intonation and the signalling of organisation in academic lectures [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 2: 5-20.
- Young, L. 1994. University Lectures — Macro-structure and micro-structure [A]. In J. Flowerdew (ed.). *Academic Listening: Research Perspectives* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 159-176.
- 蔡基刚, 2012a, 综合英语还是学术英语——一个必须正视的方向性问题 [J], 《东北师大学报(哲学社会科学版)》: 94-96。
- 蔡基刚, 2012b, “学术英语”课程需求分析和教学方法研究 [J], 《外语教学理论与实践》(2): 30-35。
- 蔡基刚, 2013, 误解与偏见: 阻碍我国大学ESP教学发展的关键 [J], 《外语教学》(1): 56-60。
- 蔡基刚, 2014, 从通用英语到学术英语——回归大学英语教学本位 [J], 《外语与外语教学》(1): 9-14。
- 蔡基刚, 2015, 通用学术英语评估体系探索与研究 [J], 《山东外语教学》(4): 40-47。
- 蔡基刚、廖雷朝, 2010, 学术英语还是专业英语——我国大学ESP教学重新定位思 [J], 《外语教学》(6): 47-50。
- 方媛媛、陈维军, 2014, 非英语专业研究生英语课程评价指标体系研究 [J], 《宁波大学学报(教育科学版)》(5): 96-100。
- 龚双萍、梁晓波、敖锋, 2013, 研究生公共英语教学改革实践 [J], 《高等教育研究学报》(1): 108-110。
- 黄丽燕, 2011, 《中小学英语校本评价的设计与实施》[M]. 北京: 外语教学与研究出版社。
- 黄崑、贾汇亮, 2004, 校本评价: 理念与方法 [J], 《教育理论与实践》(7): 37-40。
- 李卿, 2015, 学术英语的课程设置——以部分上海高校为例 [J], 《山东外语教学》(4): 63-68。
- 廖雷朝, 2015, 云南大学开展学术英语教学改革调查与思考 [J], 《山东外语教学》(4): 56-62。
- 柳君丽、范秀云, 2011, 英国学术英语教学的发展及对我国开设非英语专业研究生学术英语课程的启示 [J], 《学位与研究生教育》(12): 62-67。
- 罗凯洲、韩宝成, 2018, 国才考试的构念界定、任务设计与评分方法 [J], 《中国外语教育》(1): 40-46。
- 束定芳、陈素燕, 2009, 宁波诺丁汉大学英语教学的成功经验对我国大学英语教学改革的启发 [J], 《外语界》(6): 23-29。
- 孙倚娜、房红梅, 2015, 从新托福考试看高校学术英语教学的教师问题 [J], 《外语测试与教学》(4): 47-53。
- 王守仁、姚成贺, 2013, 关于学术英语教学的几点思考 [J], 《中国外语》(5): 4-10。
- 王筱晶、夏晓燕, 2016, 和谐课程指导下的非英语专业研究生英语课程建设研究 [J], 《北京第二外国语学院学报》(2): 121-130。
- 文秋芳, 2011, 《文献阅读与评价》课程的形成性评估: 理论与实践 [J], 《外语测试与教学》(4): 39-49。
- 文秋芳, 2014, 大学英语教学中通用英语与专用英语之争: 问题与对策 [J], 《外语与外语教学》(1): 1-8。
- 邹斌, 2015, 从中外合作大学学术英语教学看大学英语教学改革——以西交利物浦大学为例 [J], 《外语界》(6): 69-76。

作者简介

夏晓燕, 北京师范大学外国语言文学学院副教授。

主要研究领域: 认知语言学、英语语言教学。电子邮箱: janexiaoyanxia@bnu.edu.cn

林敦来, 北京师范大学外国语言文学学院副教授。主要研究领域: 语言测试与评价。电子邮箱: lindunlai@bnu.edu.cn

郭乙瑶(通信作者), 北京师范大学外国语言文学学院教授。主要研究领域: 20世纪西方文论、英语教学法。电子邮箱: guoyy@bnu.edu.cn

口译深度翻转学习行动研究¹

王洪林

浙江万里学院

© 2019 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 73-78 页

提 要: 本研究结合人工智能时代口译教与学的特点, 针对口译教育中存在的重教轻学问题及其导致的学用分离现象, 借鉴深度学习与翻转学习的最新研究成果, 以两者关系为切入点, 构建了产出导向的深度翻转口译学习模式并开展行动研究。本研究借助教学观察、问卷调查、跟踪访谈和学习反思发现, 该学习模式有助于培养学生学习策略能力, 激发学习内驱力, 提升口译实践应用与跨文化问题解决能力, 进而提升口译学习效果。希望本研究能为解决新时代口译教育的学用分离问题提供思路, 并为外语教育提供一定借鉴。

关键词: 口译学习; 深度翻转; 行动研究

1. 引言

随着中国文化“走出去”的深入推进, 需要大批口译人才从事各层次的口译活动, 口译教学因而受到前所未有的重视。然而, 口译教学依然存在培训方法方式单一、学用分离现象严重和教学效果不理想等诸多问题。口译教学方法、口译师资等软实力改善不明显(卢信朝 2016)。Frans De Laet指出, 与欧洲相比, 当前中国翻译教育职业化程度不高, 学生实践应用能力不强(吴攸、李珂珂 2016), 在口译教育存在的诸多问题中, 最突出的是“重教轻学”问题(刘和平 2016)。“重教轻学”问题导致教与学分离, 致使学生口译实践应用能力欠佳, 进而使得学校教育与口译职业需求脱轨。从文献梳理看, 目前口译教育界对口译教学分离、学用分离问题尚缺乏多元化、系统性的研究, 实证研究明显匮乏。

事实上, 并非口译教育存在学用分离现象, 当下外语教育学用分离问题也相当突出(刘和平 2016; 王初明 2016; 文秋芳 2017)。有学者指出, 新时代英语专业教育仍存在一些问题, 既包括宏观层面的人才培养规格、评估体系等问题, 也包括课程体系、师资、教学资源等教学层面的问题

(庄智象、陈刚 2017)。有学者认为, 我国新时代教育理念应以学生成才为核心、以素养发展为目标。培养什么人、如何培养人和为谁培养人是新时代外语教育的三个核心问题(梅德明 2018)。可见, “人”是教育的核心, 外语教育如此, 口译教育亦如此。如果说学生是核心, 学习则是关键, 而学生的学习成果直接关系到教育目标的实现。

近年来, 翻转学习、深度学习等新兴学习理论, 以及数字化引发的口译活动及学习方式的改变逐步受到学界关注。人工智能逐步应用于诸多跨学科领域, 比如中国某公司在人工智能, 尤其在语音识别、语音合成和语音测评方面作出了卓有成效的探索。而支撑人工智能的理论是深度学习。遗憾的是, 截至目前, 外语教育对深度学习理论的探索与实践应用都不够, 口译教育也不例外。鉴于此, 本研究针对当前口译教学中重教轻学、学用分离, 以及由此导致的口译实践能力欠佳问题, 借鉴深度学习与翻转学习理念, 提出产出导向的深度翻转口译学习模式, 并开展行动研究, 旨在提升以口译产出为主导的口译实践应用能力, 实现学以致用, 进而解决当下口译教育重教轻学、学用分离问题。

¹ 本文系 2018 年浙江省哲学社会科学发展规划项目“创新型职业化翻译人才培养机制研究”(项目编号: 18NDJC284YB)的研究成果。

2. 理论框架

本研究借鉴深度学习与翻转学习的核心观点,以两者关系为切入点,从一线口译教师视角,结合多年口译教学研究,提出深度翻转口译学习模式。下文将对该学习模式的理论背景进行阐述。

首先,翻转学习是在翻转课堂基础上提出的新型学习理念。翻转学习官网(Flipped Learning Network, 简称FLN)将其定义为一种新型教与学的方式,有效地融合了教与学,将教师面对面教授从群体学习空间转移到个体学习空间,从而将群体空间变成动态、交互的学习环境,其中教师提供有效指导,学生开展创造性的学习(FLN 2014)。有学者尝试将移动学习和无线通信技术融入翻转学习,提出无缝式翻转学习概念。以翻转学习为手段,实现正式与非正式、线上与线下学习的无缝对接(Hwang *et al.* 2015)。可见,翻转学习强调学生学习的重要性,借助翻转学习方式可以让学习效果最大化。

其次,在翻转学习引起外语教育界关注的同时,由国外学者(Marton & Saljo 1976)首次提出的深度学习再次进入教育界的研究视野。有研究指出,深度学习是一种关注批判性分析、观念与概念的连接、创造性地解决问题和知识应用的学习方式(Harvey & Kamvounias 2008)。相比较而言,浅层学习更关注识记、理解和应用等低阶思维能力,而深度学习则关注高阶思维能力(段金菊、余胜泉 2013)。近年,有学者结合外语教育的特点提出深度外语学习理论(Tochon 2014)。

最后,我国学者针对外语教育尤其大学外语教学存在的学用分离问题进行了一系列探索。其中,“产出导向法”理论最具代表性(文秋芳 2017)。研究表明,“产出导向法”有助于解决实际教学难题,对解决当前外语教学存在的学用分离的难题具有较强的针对性(张文娟 2015, 2016; 王洪林 2015a, 2016)。从本质上看,“产出导向法”与深度学习之间具有相通之处。两者都突出学习中心,都强调培养学生的实践能力和问题解决能力,突出学以致用。“产出导向法”强调“学

习中心”“学用一体”和“关键能力”(文秋芳 2018a, 2018b),而深度学习关注批判性分析、观念与概念的连接、创造性地解决问题和知识应用(Jensen & Nickelsen 2010)。口译学习涉及跨文化交际和双语转换,侧重实践应用,重视高阶思维,旨在帮助不懂双语的客户实现跨文化沟通,帮助客户解决跨文化交流中存在的障碍问题。口译产出能力的培养是口译学习的目标,而口译实践应用和问题解决既是目标又是手段。口译本身作为产出活动和深度学习在实践应用、问题解决和高阶思维培养层面不谋而合,开展深度学习对提升口译学习效果具有重要的借鉴意义。

3. 首轮行动研究

3.1 方案设计

笔者在多轮口译教学实践中发现学生口译实践应用能力薄弱,学习内驱力不足,学习效果欠佳。借助教学观察、测试和反思,笔者发现学生习惯于被动口译训练,习惯于从输入到产出的口译学习程序。笔者分别于2015年、2016年针对某高校英语专业(翻译模块)三年级口译课程开展了翻转学习行动研究,发现翻转学习方式有助于提升口译学习效果。口译技能训练是口译教学的关键,经过反复训练与实践有助于将技能内化为口译能力。笔者尝试加强口译技能与实践训练,促进口译技能向口译能力的转变,以达成学以致用、学以致用的口译学习目标。

3.2 效果与反思

笔者借助教学观察、问卷调查、跟踪访谈和学习反思等方式发现,口译翻转课堂教学有助于提高学生学习内驱力,并在一定程度上可以提高口译训练效果(王洪林 2015b)。与此同时,笔者还发现了另外一些问题,比如:1)产出活动设计与学生参与度之间的关系有待深入探讨;2)教师的导学与助学作用需进一步研究;3)线上学习与线下学习的无缝对接尚需进一步研究。针对首轮行动研究发现的问题,笔者尝试构建口译深度翻转学习模式,进一步解决口译产出能力不高、口译实践能力较弱的问题。

4. 第二轮行动研究

4.1 方案设计

笔者结合新时代口译学习特点,借鉴深度学习与翻转学习理念,构建了口译深度翻转学习模式(见图1)。

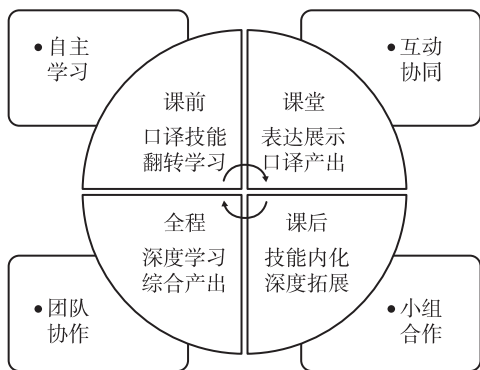


图1 口译深度翻转学习模式

该模式由内外两层共四部分组成。外层关注口译学习方式,内层侧重口译技能训练和口译实践。内外两层各四部分相互关联,相互促进。具体而言,外层指学生通过自主学习、小组合作、团队协作等学习方式,实现小组内、小组间互动协同,以最大化学习效果;内层指课前、课堂、课后的口译技能学习、展示、拓展和实战等口译产出任务。具体而言,该学习模式围绕口译产出任务展开,借助翻转学习方式有效融合课前、课中、课后学习,实现学用互促,进而提升口译实践应用能力和跨文化问题解决能力等深度学习能力。口译产出任务贯穿口译教学始终,覆盖课内与课外、线上与线下,既是翻转学习的主要内容,也是提升深度学习的手段。翻转学习是有效融合线上与线下、课内与课外任务的学习方式,深度学习是口译学习的目标,而口译产出任务是学习提升口译实践能力等深度学习能力的途径。三者相互依存、相互融合,缺一不可。就翻转学习而言,学生通过课前口译技能学习为课堂口译产出作好准备,课堂口译产出与课堂展示汇报提升口译实践能力,而课后的深度拓展与网络链接式学习以及真实口译实践进一步实现口译技能向口译能力的转化。

4.2 方案实施

实施对象为2017年某高校英语专业(翻译模块)三年级下学期的三个平行班。下面将分别对学习策略、口译深度翻转学习方式和个性化评估等展开讨论。

4.2.1 学习策略培训

由于口译学习效果与教学设计、教学实施关系密不可分,与学生的学习策略能力更是密切相关,笔者在学期初进行了学习策略培训,以帮助学生了解并顺利开展产出导向的深度翻转学习,包括制订长、中、短期学习计划,开展学习反思,进行学习监控与评估几个方面。其中,长期学习计划(学年计划、学期计划)旨在拓展百科知识,养成学习习惯;中期计划(月计划)旨在提高口译专题知识;短期计划(周计划)针对口译产出任务展开,比如学生针对译前准备进行专题知识搜索、整理,术语表制作并进行汇报与展示等。

学习计划的制订体现了师生互动与互促理念。教师根据学生的认知水平和学习风格,帮助学生学会制订个性化学习计划并学会反思。学生学会监控自己的学习过程并评估学习效果。学生不再是知识的被动接受者和技能的被动训练者,而是主动的知识构建者、学习实践者以及目标设定者、实施者和责任人。总之,学生成了学习的主人。在学习计划执行过程中,借助学习反思可以有效监控学习目标的执行情况,即时、动态地调整学习目标。

4.2.2 口译深度翻转学习方式

该学习模式借助翻转学习方式开展了大量口译产出训练,最大限度地提升学生的口译产出、实践应用和跨文化问题解决等深度学习能力。口译产出任务既包括学生开展各类口译实践训练活动,也包括学生对口译学习本身进行的反思和团队成员之间的分享交流。借助翻转学习开展各类口译产出活动,包括表达、沟通、交流等其他各类口译实践活动,可以最大化学生口译学习产出机会与产出效果。以口译听辨技能训练为例,教师设计了口译产出驱动的口译听辨任务,包括原语复述、原语总结、译语复述、译语总结等。学生在课外借助各类口译表达、复述、总结等口

译训练以提升自主口译训练效果。课堂上学生进行了口译听辨训练汇报,并在汇报后开展讨论、辩论等后续产出活动。各类口译产出任务贯穿口译学习全过程,包括课前口译训练、课堂分享交流与口头汇报和课后的口译实践活动等。

4.2.3 个性化口译评估

教学评价是对教学进行导向、预测、鉴定、交流、反馈、激励、调控、管理等(王树槐、栗长江 2008)。个性化口译评估旨在发挥学生学习和教师导学之间的互促进作用,融合学生自主评价、个体互评、小组自评、组间与组内互评和全程跟踪式教师评价。该评估方式突出了过程性学生自主评价、阶段性学生小组评价和全过程跟踪式教师评价。评价的目的不是判断对错,而是找到出错的原因并寻找解决问题的途径。换言之,学生借助发现并解决问题学会了学习、思考、做事。

以交替传译课程评价为例,教师提前一到两周布置口译产出任务,进行全程跟踪式教学评价和阶段性诊断式评价。笔者采取了以过程性评价为主、诊断性评价为辅的评价方式。过程性自主学习评价占总评的60%(课前自主学习占20%,课堂参与占20%,课后拓展训练占20%),小组合作学习评价占总评的40%(课堂小组合作占20%,课外口译实践占20%,真实口译项目与口译竞赛等作为额外加分项酌情加分)。过程性自主学习针对口译产出任务,包括专题演讲汇报、听后复述、现场口译等活动;小组合作侧重团队合作模拟口译活动和现场口译实战。模拟训练、口译实训、口译学习反思与交流都围绕口译产出与口头表达任务。

4.3 结果与反思

笔者借助教学观察、问卷调查、跟踪访谈、学习反思等方式对行动研究效果进行探讨,并对研究发现进行反思,具体如下。

4.3.1 教学观察

笔者通过课堂教学观察和Moodle网络教学平台的学生参与度与口译任务完成情况,并参考学生的口译学习反思日志与口译学习互动平台留言,随机收集了55名学生(总人数109人)的数据,结

果发现:1)学生通过制订学习计划,使学习目标更清晰,80%以上的学生能按计划完成学习任务,少数学生执行力度不够,80%的学生通过反思、监控学习计划的执行情况认识到问题,并学会找到解决方案与改进措施;2)基于产出导向的深度翻转口译学习总体进展顺利,学生口译产出能力提升明显,90%以上的学生表示认可,个别同学提出学习压力偏大;3)80%以上的学生认为个性化口译评估起到促学作用,75%以上的学生认为过程性自评、反思与阶段性小组互评可以有效督促学习,80%左右的学生表示教师跟踪式评价有利于及时发现问题并提供帮助。

4.3.2 问卷调查

笔者在学期中开展电子问卷调查,了解基于口译产出的口译翻转学习实施效果。由于问卷调查作为过程性评价的一部分,且给学生两周时间完成,109名学生全部参与了问卷调查(去除其中第一部分没有完成的5份问卷,有效问卷104份)。问卷分两部分,共计六个问题。第一部分包括四个问题,采用Likert五级量表,依次为非常好、好、一般、不好、非常不好。问题如下:1)谈谈你近期的口译学习计划执行情况;2)产出导向的深度翻转口译学习的效果;3)你在课前学习口译技能的效果;4)个性化口译评估的效果。第二部分是两个开放性问题:5)你在口译课上最大的收获是什么?6)对后半学期的教学你有什么好的建议?需要哪方面的帮助?

问卷调查结果如下:1)85%的学生认为能较好地执行学习计划,15%的学生认为执行得不够好;2)80%的学生认为该学习模式效果较好,10%的学生认为效果一般,10%认为效果不好;3)90%左右的学生认为课前口译技能学习效果较好,另10%认为一般;4)83%的学生认为个性化口译评估效果较好,17%左右的学生认为效果一般。对于第二部分开放性问题,除去7份无效问卷,有效问卷102份。代表性回答如下:5)77%的学生认为提升明显的口译技能依次为口译听辨、短时记忆、数字转换与心理素质,70%的学生认为制订学习计划可以提升学习主动性、明确学习目标;6)关于教学建议,34%的学生建

议课堂加大口译实践训练比例；28%的学生建议补充口译考试内容，如CATTI与上海中高级口译等；13%的学生建议加大口译模拟训练的力度。

4.3.3 学习反思

学生在学期初、中、末进行三次正式学习反思，109位同学全部参与三次反思(学习反思作为过程性教学评估的一部分)，有效反思98名。下文对学期初、中、末代表60%(59名¹)以上学生观点的反思日志进行交叉对比分析，并按照反思时间段以及问题的集中程度，选取部分同学进行跟踪访谈，结果如下。

首先，口译技能学习进步明显。学期初近70%(41名)的学生认为听辨能力与短时记忆不佳。有学生建议“安装VOA等听力软件，有助于养成练习口译听辨的习惯”，“我觉得自己听得懂，但不太记得住细节，让我说出来觉得有些困难”。从期中反思来看，一半学生认为口译听辨、信息处理、关键信息提取能力提升明显，短时记忆提升幅度较大。期末反思发现，只有不到10%(5名)的学生认为口译听辨能力不强、记忆力欠佳。学期末70%(42名)的学生口译笔记能力提升明显，近30%(17名)的学生进步缓慢。

其次，学习态度整体有所提升。在学期初，80%(47名)的学生对深度翻转学习持怀疑态度，10%(5名)左右的学生表现出抵触心理。学期中近70%(41名)的学生逐步适应并认识到其优势。学生认为“可以提高学习兴趣，课堂发言机会更多”，“不是老师讲学生听，每个学生都有表达机会，根本没时间走神，注意力更集中了”。学期末，90%(53名)的学生对深度翻转口译学习充分肯定，85%左右的(50名)学生提到在调动学习主动性、学习兴趣以及学习动力等方面有积极作用。

最后，个性化口译评估达到促学效果。学生对个性化口译评估总体持肯定态度，且学期初、中、末学生态度变化幅度不大。80%(47名)的学生认为“有助于促进同学之间、师生之间的互动

交流”，75%以上(45名)的学生认为“可督促学习，提升信心”，60%左右(35名)的学生认为“除教师评价，还有自评与互评机会，觉得能决定自己的‘命运’”。也有学生写道：“对比较懒散的学生来说，课堂上的训练成了口译现场，对勤于训练的学生来说，课堂训练现场成了考核自己的平台。”不过，有20%左右(12名)的同学提出学生之间的互评欠缺客观性，建议改变分组方式。

4.3.4 结果讨论

从教学观察、问卷调查、跟踪访谈和学习反思看，以口译产出为导向的深度翻转学习效果明显。首先，借助学习策略训练，学生对学习计划的制订、实施和监控有明显改善，自主学习与合作学习能力有所提升，问题解决能力有一定进步。其次，学生的基本口译技能和口译实践能力总体进步明显。再次，实现以评促学的目标，借助评价促进学习者之间的深度互动，实现优势互补，有助于提升学生解决问题的能力和高阶思维能力，尤其是思辨能力。

不过，笔者从跟踪访谈中发现，少数学生学习计划执行力度不够，学习监控和评估效果欠佳，学习策略及能力、学习动机，尤其是学习内驱力有待进一步加强。此外，小组或团队合作中组员的贡献度不一，参与程度不均衡，从侧面反映了部分学生解决问题的能力还有待进一步加强。除学生自身原因外，还需要对教师的导学作用、学习产出任务的设计、口译产出方式等开展进一步研究。

5. 结语

本研究借助深度学习与翻转学习理念，构建口译深度翻转学习模式，突出学生主体地位，强调教师的导学作用，以深度学习为抓手，提高口译实践应用和跨文化问题解决能力。在学习评价方面，围绕深度学习目标，融合过程性自主评价、阶段性小组互评和全程跟踪式教师评价，实现以评促学。研究发现，产出导向的口译深度学习效

1 下文数据分析参照的是此59名学生。

果明显, 学生学习能力和学习主动性有所提升, 口译技能与口译实践能力进步明显, 学生解决问题的能力总体上提升明显。不过笔者也发现, 学生之间存在明显的学习内驱力和学习策略方面的差异。因此, 除坚持产出导向的口译深度翻转学习方式外, 还需发挥教师的导学作用, 挖掘学生间的同伴促学与互动协同效应, 开展更加系统的研究。在今后的口译教学研究中, 可开展更多跨班级、跨专业、跨校区以及跨地区的学习者个案跟踪式研究, 从不同视角探索提升口译学习效果的可行途径。

参考文献

- Flipped Learning Network. 2014. The Four Pillars of F-L-I-P™ [OL]. <http://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning> (accessed 28/07/2016).
- Harvey, A. & P. Kamvounias. 2008. Bridging the implementation gap: A teacher-as-learner approach to teaching and learning policy [J]. *Higher Education Research and Development* 27: 31-41.
- Hwang, G.-J., C.-L. Lai & S.-Y. Wang. 2015. Seamless flipped learning: A mobile technology enhanced flipped classroom with effective learning strategies [J]. *Journal of Computers in Education* (4): 449-473.
- Jensen, E. & L. Nickelsen. 2010. 深度学习的7种有力策略[M], 温暖译。上海: 华东师范大学出版社。
- Marton, F. & R. Saljo. 1976. On qualitative differences in learning: I—outcome and process [J]. *British Journal of Educational Psychology* 46: 4-11.
- Tochon, F. V. 2014. *Help Them Learn a Language Deeply* [M]. Blue Mounds: Deep University Press.
- 段金菊、余胜泉, 2013, 学习科学视域下的 e-Learning 深度学习研究[J], 《远程教育杂志》(4): 43-51。
- 刘和平, 2016, 中国口译教育十年: 反思与展望[J], 《中国翻译》(3): 46-52。
- 卢信朝, 2016, 中国口译教学4.0: Practeasearcher 模式[J], 《上海翻译》(4): 60-67。
- 梅德明, 2018, 新时代外语教育应助力构建“人类命运共同体”[N], 《文汇报》第六版, 2018-2-9。
- 王初明, 2016, 以“续”促学[J], 《现代外语》(6): 784-793。
- 王洪林, 2015a, “以口头汇报为输出驱动”的批判性阅读行动研究[J], 《中国外语教育》(2): 12-22。
- 王洪林, 2015b, 基于“翻转课堂”的口译教学行动研究[J], 《中国翻译》(1): 59-62。
- 王洪林, 2016, 基于“输出驱动—输入促成”的读写一体化教学行动研究[J], 《浙江外国语学院学报》(1): 31-37。
- 王树槐、栗长江, 2008, 中国翻译教学研究: 发展、问题、对策[J], 《外语界》(2): 27-33。
- 文秋芳, 2015, 构建“产出导向法”理论体系[J], 《外语教学与研究》(4): 547-558, 640。
- 文秋芳, 2017, “产出导向法”的中国特色[J], 《现代外语》(3): 348-358。
- 文秋芳, 2018a, “产出导向法”与对外汉语教学[J], 《世界汉语教学》(3): 387-400。
- 文秋芳, 2018b, 新时代高校外语课程中关键能力的培养: 思考与建议[J], 《外语教育研究前沿》(1): 3-11。
- 吴攸、李珂珂, 2016, 师资、课程与翻译的职业化——Frans De Laet 教授访谈录[J], 《上海翻译》(5): 77-83。
- 张文娟, 2015, 学以致用、用以促学——产出导向法“促成”环节的课堂教学尝试[J], 《中国外语教育》(4): 10-17。
- 张文娟, 2016, 基于“产出导向法”的大学英语课堂教学实践[J], 《外语与外语教学》(2): 106-114。
- 庄智象、陈刚, 2017, 我国英语专业教育的问题及对策思考[J], 《外语界》(3): 9-15。

作者简介

王洪林, 浙江万里学院外国语学院副教授。主要研究领域: 应用语言学、口译理论与教学。电子邮箱: fycarol61@163.com

构式语法在二语习得与外语教学中的应用 ——《应用构式语法》述评¹

朱立霞 蔡金亭

华南理工大学

© 2019 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 79-82 页

提 要: 2016年出版的《应用构式语法》由Sabine De Knop和Gaëtanelle Gilquin联合主编, 是国际上第一部专门探讨构式语法在二语习得与外语教学领域中的应用的专题论文集。本文首先简要介绍各部分和各章的主要内容, 然后对该书优缺点作简要评论。

关键词: 构式语法; 二语习得与外语教学; 应用

1. 引言

构式语法把构式 (construction) 作为语言的基本单位。构式是对所有形义结合体的统称, 包括语素、词、熟语、句型 (Goldberg 2006), 但它们的复杂程度和抽象程度不同。以构式语法为基础的二语习得与外语教学观认为, 语言学习就是不断习得构式的过程, 受输入等因素的影响。以此为基础, 二语习得研究的主要任务是考察输入等因素是如何影响学习者掌握各种构式的 (Ellis 2015); 外语教学的主要任务是如何给学习者提供最佳输入, 促进他们掌握构式的运用, 强调“在用中学”, 而不是把语言割裂成分离的词汇、短语、句型等, 仅掌握离散的知识, 应付各种考试。因此, 把构式语法应用于二语习得与外语教学必将掀起革命性的影响。

目前, 国际刊物上虽然发表了一些关于二语构式习得与外语教学研究的论文, 但是直到2016年《应用构式语法》(Applied Construction Grammar) 出版前, 还没有专门探讨如何将构式语法理论用于二语习得与教学之中的文集。该书的出版弥补了这一空白。该文集作者汇集了各国专家, 理论与实证相结合, 从教与学的角度探讨

不同母语背景的学习者习得二语构式的具体问题, 对激发构式语法理论的生命力、深化二语习得研究、提高二语教学效率, 都具有重要意义。

本文首先简要介绍各部分及各章的主要内容, 然后对该书的优缺点作简要评论。

2. 内容简介

全书共12章, 分为四个部分, 其中第一部分是引言, 第二部分较宽泛, 第三、四部分更为具体, 它们虽各有侧重, 但又互相联系。

第一部分为引言, 只有一章《对二语构式取向的探索》, 主要介绍了应用构式语法的必要性、将构式语法应用于二语习得和外语教学研究的主要问题和论文集的整体框架。

第二部分“构式取向的二语学习与教学”呈现了构式语法视角下的二语使用与习得研究及其给教学带来的影响。共有四篇论文, 除第一篇为综述外, 其他三篇均为实证研究。在首篇论文《外语学习就是构式学习——其他的呢? 迈向教学构式语法》之中, Thomas Herbst通过分析德国学校所用英语教材的情况发现, 传统语法存在机械地沿用拉丁语语法术语和混淆形式、功能与意义

¹ 本文系教育部人文社科规划项目“母语迁移与语内因素对中国学生使用英语动词论元构式的影响研究”(项目编号: 18YJA740001)的阶段性成果。第二作者为通信作者。

的问题。Herbst将基于使用的框架、构式取向和语料库语言学结合起来,努力用简单方法更好地描写语言事实,概括出了教学构式语法的七条原则:教学构式语法基本原则、构式作为形式—意义结合体的原则、单一义项原则、标示词块原则、呈现配价构式原则、语法术语的适度有效使用原则和真实性原则。

在第二篇《面向语言教学基于构式的德语双及物短语分析》一文中, Sabine De Knop和Fabio Mollica提出在描写德语短语时应采用基于构式的取向与配价相结合的方法。他们发现在德语中,典型的双及物构式虽与其他类型的双及物短语有相同的抽象语义和句法模式,但它还有独特的比喻意义。该论文的实证研究部分通过排序任务和多项选择任务对母语为法语和意大利语的受试进行了测试,目的是发现德语典型双及物构式与双及物短语之间的联系和受试理解这些构式意义时所采用的启发方式。

在第三篇论文中, Minchang Sung和Hyun-Kwon Yang重点研究了以构式为中心的教学法对韩国学习者学习英语及物动结式的影响,还考察了动词类型(轻动词、重动词)是否影响及物动结式的学习,及物动结式的教学在多大程度上会影响英语中其他论元结构构式(如不及物动词构式、使动构式和双及物构式)的正确使用。他们将93名韩国英语学习者分为两组,采用前测—教学—后测的实验设计。结果显示:1)以构式为中心的教学法比以形式为中心的教学法更有效;2)轻动词在促进及物动结式学习方面发挥了重要的建设性作用;3)及物动结式的教学对英语其他基本构式的学习有积极影响。

在本部分最后一篇论文中, Gaëtanelle Gilquin采用基于语料库的构式结构分析法(collostructional analysis),以英语使动构式的使用为切入点,考察了习得语境对构式学习的影响。作者提出了“依赖输入的二语习得”假设,预测英语作为二语(ESL)的学习者对构式的掌握应该比英语作为外语(EFL)的学习者更好。为了检验该假设,作者比较了致使结构在代表两种语境的语料库数据中的频率、句法行为和短

语偏好。但是对比分析结果只是部分支持作者提出的假设,因此作者对基于使用的理论进行了进一步思考,提出了四点真知灼见(见141-143页),对完善该理论具有重要意义。

第三部分“构式取向的跨语言应用”以跨语言比较为基础,研究了不同母语背景的学习者在二语习得中发生构式迁移的情况。这部分也包括四篇论文,其中后三篇为实证研究。首篇论文《认知教学语法与二语中的意义构建》属于综述性论文。作者首先提出了认知教学语法的七条基本原则,然后以修辞语言和基于构式的意义组成为例,详细介绍了针对西班牙语背景的英语学习者如何把基本原理转化为教学主张,并提出了五个具体的构式教学步骤。作者还通过对比英语和西班牙语,详细论述了修辞性语言、论元构式、常规推理、非常规推理四方面的异同,目的是为母语是西班牙语的学习者在英语学习方面提供启示。

在题为《以西班牙语为二语环境下放置类致使运动构式的学习》的实证研究中, Alberto Hijazo-Gascón等考察了作为一语和二语的西班牙语在放置类致使运动构式方面的差异程度,以及它们之间的差异对学习使用二语西班牙语的修辞风格的影响。受试包括三组:母语为丹麦语的西班牙语二语学习者、丹麦语本族语者和西班牙语的本族语者。要求受试看包含“放置”任务的视频短片后,二语学习者用西班牙语,本族语者用自己的母语来口头描述视频中的放置动作。通过语料分析,研究者发现西班牙语本族语者和二语学习者在放置类致使运动构式的总体结构上十分相似,但他们在动词使用、语义范畴和空间小品词使用等方面存在明显差异,其中部分差异是由母语迁移引起的。

在本部分第二篇论文中, Annalisa Baicchi聚焦二语与格交替(dative alternation),通过心理语言学启动实验,考察了两组意大利大学生在用英语句子描述图片时是否会发生句法启动,以及两组受试的差别。这两组受试的英语水平相当于《欧洲语言共同参考框》(Common European Framework of Reference for Languages,

简称CEFR)的B1和B2级。实验结果表明:1)两组受试使用三种构式百分比具有不同的顺序;2)完成构式也启动了不少双宾构式的产出,证明了概念相似性在句法启动中的重要性。

最后一篇论文是《我们需要忘记构式吗?从西班牙语到意大利语的构式负迁移与教学启示》,报道了母语为西班牙语的意大利语学习者习得部分填充构式(partially-filled-in constructions)时发生负迁移的情况。具体包括将来计划迂说法(planned future periphrasis)和反复迂说法(iterative periphrasis)两种构式,它们在西班牙语和意大利语中形式相似但功能不同。有三组受试:A组是8名长期接触意大利语但几乎没有接受正式教学的学习者,B组包括10名短期接触意大利语但接受3个月正式教学的学习者,C组是10名意大利语本族语者。为了研究受试是否会把母语中这两个构式的用法迁移到二语中去,作者使用了图片描述任务和即时回述任务来收集语料。结果发现,长时接触意大利语和正式教学都不足以帮助学习者消除母语特征的影响。为克服以上负迁移,作者提出并详细介绍了三种能够帮助学生掌握意大利语这两种构式的三种教学方法。

第四部分“为二语学习者构建构式”包括三篇综述性论文,均与信息技术有关。它们结合实例,讨论了构建构式数据库来帮助学习者掌握构式的理论与实践。在首篇论文《走近英语的n-语法》之中,Bert Cappelle和Natalia Grabar利用语料库提出了带有频率信息的语法型式(即语法构式),以用于二语教学与教材开发。作者首先提出了n-元素(n-grams)的概念,认为从语料库中自动提取的n-元素带有概率信息,可以用于机器翻译、拼写检查和言语识别等。然后展示了如何利用COCA语料库中带有频率信息和词性标注的n-元素来确定语法构式。最后还对一些批评意见进行了反驳。

Hans C. Boas等在论文《德语在线学习者词典中的框架与构式》中,结合实例详细说明了如何在FrameNet中对词汇单位和语法单位(在该文中被称为“构式”)进行标注,以及在此基础上如何把这些信

息融入基于框架的德语在线词典(G-FOL)之中。

在最后一篇论文中,Lisa Loenheim等分析了四种瑞典语二语或外语教材与教辅材料,发现多数未对构式的能产性(productivity)和可变性(variability)给予充分关注。因此,作者提出应该把常用的二语构式有机地融入教学材料之中。具体对瑞典语而言,作者认为应以真实语料为基础,对相关构式进行系统考察,分析其可变性规律,并注重构式之间的联系。作者以瑞典语构式数据库(SweCcn)为例,讨论了如何将学习者难学的构式融入二语教学之中。

3. 简要评价

该论文集在构式语法理论和二语习得与外语教学应用之间架设了桥梁,通过一些重点选题,从三个大方面展示了应用构式语法研究的最新成果,具有以下几个鲜明特色。

1)语言涉猎广泛,组合多样。各章作者共计23人,来自美国、英国、德国、法国、意大利、比利时、瑞典、西班牙、韩国等。因为这些研究者具有不同的母语背景,擅长各种二语,所以在他们各自的研究中受试使用的语言非常丰富,形成了母语与二语的多种组合。具体包括母语为德语、韩语、意大利语等的英语学习者,母语为英语、法语、意大利语等的德语学习者,母语为丹麦语的西班牙语学习者,母语为西班牙语的意大利语学习者等。不过令人遗憾的是,论文集没有专门研究涉及母语为汉语的外语学习者,也没有其他母语背景的人学习汉语的情况。而汉语与西方的字母文字无论在语言类型上,还是在读音与拼写系统上都存在极大差别,因此涉及汉语的相关二语习得与教学研究有利于扩大应用构式语法的应用范围,检验基于使用范式的理论价值等。

2)兼顾综述与实证研究。在全书12篇论文中,综述和实证研究各有6篇,综述性论文包括引言中的总括性论文,第二、三部分的第一篇论文,第四部分的三篇论文,其他为实证研究。但所有论文都是观点与数据的有机结合。在综述性论文中,作者在阐述观点的时候,通常会引用各

种例子和数据。在实证研究中,作者通常要先介绍相关理论,进行语言对比,在报告完实证研究后,通常会阐述研究结果对二语教学的启发,既为二语构式的使用情况提供了实证数据,又为二语教学提供了理论指导。

3) 习得与教学并重,启发性强。除引言章节外,论文集共有11篇论文,可以分为侧重二语习得和侧重二语教学两类。这些论文的观点或结果对我国的外语教学至少有两点重要启发。首先,不同语言的构式有异有同,不同母语背景的学习者习得同一种语言会发生不同类型和程度的语言迁移,因此教师在教学中也有意识地对相关语言的重点构式(如运动构式)进行比较,以便在教学中的放矢。其次,书中提出的一些原则,如第二、三部分的首篇论文分别提出了教学构式语法七原则和认知教学语法七原则,都可以应用于我国的外语教学之中。

当然,该书也有一些值得商榷之处。一是各位学者对构式的理解不尽相同。例如,Hans C. Boas等认同Goldberg(1995)的早期观点,认为意义的不可预测性是构式的基本特性(见315-316页),但Bert Cappelle和Natalia Grabar、Lisa Loenheim等采用Goldberg(2006)的后期观点,认为所有形义结合体都可被视为构式。二是部分论文的研究方法有些瑕疵。具体而言,大部分实证研究的样本太小,例如Sabine De Knop和Fabio Mollica的研究中每组只有15人;在Alberto Hijazo-Gascón的研究中只有14位二语学习者;在Paolo Della Putta的研究中三组受试的人数最多的只有10人。有的实证研究在数据处理时没有进行显著性检验,例如Sabine De Knop和Fabio Mollica、Annalisa Baicchi在各自的研究中就只简单地比较了各组的百分比。

总体来看,该书在国际多语言习得的背景下,聚焦构式语法,围绕二语(或外语)习得与外语教学,或结合实例对理论进行批判性讨论,或开展实证研究得出结果后再谈教学启发,或进行最新技术展示构式的电子化产品,较为全面地展示了国际构式语法应用的最新成果。我国广大外语研究者和教师如能了解该书的内容,在各章内容的启发下开展更多的二语习得与外语教学研究,将会帮助学习者更好地掌握外语的构式,使外语表达更为地道自然。

参考文献

- De Knop, S., G. Gilquin (eds.). 2016. *Applied Construction Grammar* [C]. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Ellis, N. C. 2015. Cognitive and social aspects of learning from usage [A]. In T. Cadierno & S. W. Eskildsen (eds.). *Usage-based Perspectives on Second Language Learning* [C]. Berlin: De Gruyter Mouton. 49-73.
- Goldberg, A. E. 1995. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure* [M]. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldberg, A. E. 2006. *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language* [M]. Oxford: Oxford University Press.

作者简介

朱立霞, 华南理工大学外国语学院教授。主要研究领域: 认知语言学、日汉语言对比研究。电子邮箱: bdzhlx@163.com

蔡金亭, 华南理工大学外国语学院教授。主要研究领域: 二语习得。电子邮箱: gillcai@163.com

混合式二语课堂教学研究的新进展 ——《第二语言课堂中的技术整合 (第二版)》评介

江世勇

邓鹂鸣

武汉大学 / 乐山师范学院 武汉大学

© 2019 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (1), 83-86 页

提 要: 2018年, Palgrave Macmillan 出版了由D. Hinkelman教授撰写的《第二语言课堂中的技术整合(第二版)》(*Blending Technologies in Second Language Classrooms, 2nd Ed.*)。该书为目前国外混合式二语课堂研究的最新成果, 从混合式二语教学的理论基础、课堂设计、研究方法和实践案例四个层面论述了二语课堂中技术如何有效融入教与学的理论及实践。本文旨在介绍该书的主要内容与特点, 并进行简要评析, 以期为我国教师开展混合式二语教学和研究提供一些新的启示。

关键词: 混合式二语课堂; 生态取向; 技术整合

1. 引言

进入21世纪以来, 混合式学习已成为最有前景的二语学习技术应用方式(Gruba *et al.* 2016)。近年来, 国内外有关混合式二语教学的文献不断增加, 但多为基于某一方面的具体探究, 全面、系统的理论与实践相结合的研究尚不多见。2012年, 澳大利亚墨尔本大学的P. Gruba教授与日本札幌大学D. Hinkelman教授合作出版了《第二语言课堂中的技术整合》, 获得了学界高度评价。随着信息技术的发展, 二语学习环境的不变化也对混合式二语教学与研究提出了新的要求。2018年, Palgrave Macmillan 出版了由Hinkelman教授独立撰写的《第二语言课堂中的技术整合(第二版)》。与第一版相比, 全书不仅在内容上进行了更新, 还增加了学习的隐喻与生态、任务型学习/翻转课堂/游戏化学习、基于生态学的研究原则、民族志研究和实践中的技术四章内容, 尤其突出了混合式二语学习的生态视角和技术融入课堂的特点。当前, 移动化、智能化、混合化已成为我国教学技术发展的主流趋

势, 二语教学环境正在经历巨大变化, 对相关理论、实践研究的需求日益凸显。该书的出版为我国混合式二语课堂教学提供了新的理论和实践参考。

2. 内容简介

全书共12章, 分为四个部分: 第一部分为混合式语言学习理论基础, 包括第1—3章; 第二部分为混合式二语课堂教学方法, 包括第4—6章; 第三部分为混合式二语课堂研究, 包括第7—9章; 第四部分为混合式二语学习实践, 包括第10—12章。

第一部分论述了混合式语言学习的理论基础。第1章简要回顾了混合式学习发展的历史, 分析了有关技术与语言学习的不同观点, 提出了混合式学习的四个维度: 目的性、恰当性、多模态性和可持续性。作者认为, 混合式学习模式更具综合性、包容性, 教师应关注“教学如何设计”, 而非“工具能做什么”。第2章提供了学习技术的多视角讨论。作者探讨了“技术”的概念, 批评

CALL模式将技术理解为与计算机相关的孤立实体,并基于生态学理论重构了混合式二语课堂技术的概念。混合式环境下,技术应为“辅”,“教学”才是重心和目的(李思萦、高原 2016),作者认为,必须避免片面地将技术理解为工具或可以直接嵌入课堂的成品,只有在一定的时空条件下,技术的教育功能和学习者结合起来才能解释何为“整合”的技术。第3章是学习的隐喻与学习生态分析,重点讨论了二语学习的理论概念、相关隐喻及其与混合式语言学习环境的关系。在分析了学习作为教学、习得和社会化三个隐喻的内涵及其对二语学习理念、模式、实践的影响后,作者指出,教学设计必须考虑系统中所有的空间、时间、主体、活动和真实的观众/听众。最后,作者提出了混合式教学设计的生态化观点和技术整合的生态范式,即混合式教学设计必须适应学生的认知需求和学习生态整体,而非被动适应不断更新换代的技术设备。

第二部分介绍了混合式二语教学的方法。第4章探讨了二语课堂的混合式教学设计,作者介绍了自上而下、自下而上的技术与课堂整合的范式,认为一个生态化、多方介入、融入的模式才是混合式课堂教学所需。本章提出了积累(incremental)创新、打断(disruptive)创新两种学习模式;前者主要受教师、学生个体及机构文化影响,后者主要受社会政治、经济与技术发展影响。第5章分析了混合式二语课堂的三个主要教学策略:一是任务型学习概念、内容以及新技术背景下任务设计的类型;二是翻转课堂教学的内涵、活动、设计的特点及其对技术整合的要求;三是游戏化学习及其教学设计的原则。作者指出,技术整合的策略、教师、管理者、开发者应形成合力才能达到强化二语学习之目的。第6章是混合式语言学习的评价,主要考察了混合式语言学习评价的原则、类型、环境和可选策略。作者分析了评价的特征、原则及其与混合式学习的关系,并探讨了不同类型的评价及其细目。作者认为,不断发展的数字技术使教育者需要重新定义评价及其实施方式。作者也指出,评价的创新并非必须基于技术进步,技术所在的生态整体才是评价创新的关键。

第三部分阐释了混合式二语教学研究。第7章讨论了混合式教学研究的原则,作者强调,教学是一个复杂的生态环境,混合式二语教学研究不应割裂技术与环境的关联,而应考虑生态环境中各种可能的关系,这些关系往往并非单纯的实验所能解释。在此理念下,作者讨论了客观主义/实证主义研究范式的不足、后实证主义的定性研究特点、方法及伦理要求,并强调了混合式二语课堂研究应注意避免的误区,如简单化、客观化、决定论等。第8章探讨了技术背景下行动研究的价值、模式和主要过程。作者认为混合式课堂中的行动研究表现为小规模、循环往复的特点,并结合实践提出了混合式二语课堂行动研究的“十步法”。第9章阐述了混合式学习环境下的民族志研究方法。在分析民族志研究的优势与不足的基础上,作者指出,课堂研究需要拓展民族志研究的范围,并提出了混合式语言课堂中的民族志研究类型(课堂民族志、机构民族志、自我民族志)、目的及实施策略。作者强调,民族志研究多属于“知情者”视角,因此必须与其他方法综合起来以形成三角互证。

第四部分是混合式二语教学的具体实践。第10章聚焦了三种核心的技术整合模式,即回转活动(Carouselling)、小测试游戏(Quiz Gaming/Audience Response System)、录像—纸质与教学管理平台综合评价(Video Assessing with Paper and LMS Rubrics)。作者分析了三种技术整合模式的过程,强调并非技术影响课堂生态,而是技术本身构成了生态。第11章分析了三个典型教学案例。作者分析了自己进行了8年之久的混合式教学任务和教学设计项目,阐述了混合式二语教学任务的内涵、范式、条件,以及线上、线下的具体实施方案和教学中技术整合的维度,如空间、时机、分组、文本与技术接口等。第12章关注了基于项目实施的二语课堂技术整合的实践,作者以在美、日高校中实施了6年的混合式二语教学项目为例,阐释了机构中混合式二语教学项目设计的思路、过程、原则和策略。作者认为,要开展有效的混合式语言学习,就必须有足够的活动空间、覆盖面广的课程、必要的设施和教师专业

发展的支持。作者提出了混合式二语学习的四个原则,即协同、本土化、变化性和量化评价。最后,作者预测了混合式二语课堂教学的未来发展趋势,并强调指出,混合式学习必须与传统、实践结合起来,才能推动本领域的理论与实践不断发展和完善。

3. 简要评价

全书从理论基础、设计方法、研究方法、实践案例四个层面出发,全面、系统地论述了混合式二语课堂技术整合问题,主要有以下几个方面的贡献和特色。

第一,本书最大的贡献在于推动了混合式二语学习理论的新发展。自2000年以来,混合式课堂教学在国内外有了较快的发展,作为新的理念和模式,无论国内还是国外,混合式课堂教学都还不够成熟,技术与课堂、学习者的整合关系研究不足。本书在第一版的基础上进行了较大的调整,适应了新的移动技术、翻转课堂发展的要求(White 2016)。作者从混合式学习的概念、内涵、特点,以及工具与学习的关系、混合式学习的维度等方面入手,厘清了混合式二语教学内容,为混合式二语教学提供了扎实的理论支持,特别是促进了传统的以CALL为代表的“工具中心论”到“学习中心论”的理论构建,推动了混合式二语教学理论的新发展。

第二,本书以生态学为理论视角,将技术、工具、参与者与教学环境结合了起来,突出了混合式二语学习的生态取向。本书以生态学为指导,使研究和实践在逻辑理念上摆脱了“唯技术”的局限,因而技术的融入不再单纯停留于技术本体,而是处于不断发展的生态整体中(van Lier 2004)。事实上,技术在教学中的辅助属性不会变,只是其作用由教学工具和教学方式的简单叠加转变为教学内容、模式、环境、评价等生态要素的融合。本书以生态学为理论切入点,关注教师对技术的主动配置、选择,而非对技术的被动适应,体现了技术与学习的本质关联,使一个看起来复杂、混沌的混合式二语学习过程更为清晰。纵观全书,生态理念

统辖了课堂设计、任务层次、教学原则和评价策略,确保了混合式学习以学习者的发展为标准,确保了技术、学生、环境三者的逻辑定位,使技术与课堂整合的模式和行动更加有理、有序、有效。

第三,全书立足混合式二语学习实践,脉络清晰,逻辑严密,可读性强。全书共12章,每个章节均按照从基础概念理解、理论分析到翔实的案例分析的模式来安排内容。每章论述中,作者均以目的性、恰当性、多模态性和可持续性作为分析维度展开讨论。特别是作者本身就是从事混合式二语教学的“知情者”,其叙事具有极强的实践指向,理论与实践结合自然流畅,内容丰满、清晰。比如,在关于混合式语言学习评价的章节中,作者首先阐释了评价的基本概念、评价的隐喻、目的、原则,再聚焦于评价的模式、角色任务、评价标准,最后专门讨论了实践中可能出现的问题和解决思路,概念浅显易懂,内容逐层递进,易于读者理解。

第四,本书为混合式二语教学与研究实践提供了重要参考。当前,随着互联网、移动技术、智慧学习、云技术的发展应用,技术推动教学变革已成不争事实。然而这一过程并非一帆风顺,充满了矛盾、阻抗和困惑,尤其需要理论与实践的指导(Andrei 2017)。Hinkelman教授长期致力于混合式二语教学实践与研究,该书分享了他十多年的实践探索经验,全面总结了技术融入二语课堂的问题,提出的混合式教学的理念、原则、设计、评价、研究和实践,具有很强的针对性,对于理论指导不足的混合式二语教学来说非常及时,对我国二语教师,特别是新手教师具有重要启示意义。

当然,本书也存在一些不足。首先,本书对生态学的教学理论阐释不够系统。尽管生态学理论是该书指导思想,但作者只是在第三章简单讨论了生态学对于二语学习的启示和技术存在的生态隐喻,未能对混合式学习的生态学理论进行系统阐述。第二,部分章节在结构上尚需完善,比如第5章内容涉及任务型教学、翻转课堂和游戏化教学,但该部分内容处理体例却并不一致,系统性不足。第三,尽管本书专门安排了实践论述,但实践论述侧重项目的整体安排,具体操作细节稍显不足,如能增加一些微观实例,则

实践论述的针对性会更强。此外，本书就技术如何与二语课堂整合进行了深入剖析，对混合式二语教学的方法、模式、效果、评价具有重要启示，但对有关技术环境下二语学习者心理、人际互动、学习规律、自主学习的管理等还缺少论述。

总之，本书以生态学为视角，理论与实践相结合，系统阐释了二语课堂教学的技术整合理念、原则、设计、评价、研究和实践，是二语教学研究领域中少有的理论与实践兼具的专著，体现了国外混合式二语课堂教学研究的最新进展。该书第一版在学界引起了积极反响，第二版进一步适应了新的技术与教学发展趋势，为混合式二语课堂教学与学习提供了系统的理论基础、原则、策略和实践案例参考，对开展混合式二语教学与研究的教师、管理者，特别是新手教师极具理论和实践参考价值。混合式二语教学不是单纯的技术与课堂的叠加，其效果取决于教师、学生对技术的整合结果。对我国教师而言，混合式二语教学必须坚持生态学的视角，克服单纯为“为技术而教”或割裂技术与学习的关系的弊病，形成完善的设计、教学、评价、研究相结合的混合式二语教学体系。教师不仅要掌握基于新技术的教学策略，更要适应学习生态的整体，把握技术与教学整合的有效性，立足二语课堂教学需求，构建逻辑和结构清晰的线下、线上教学机制，才能形成有效的技术与课堂融合的教学范式。

参考文献

- Andrei, E. 2017. Technology in teaching English language learners: The case of three middle school teachers [J]. *TESOL Journal* 8: 409-431.
- Gruba, P. M. S. Cárdenas-Claros, R. Suvorov & K. Rick. 2016. *Blended Language Program Evaluation* [M]. New York: Palgrave Macmillan.
- Hinkelman, D. 2018. *Blending Technologies in Second Language Classrooms* (2nd Ed.) [M]. New York: Palgrave Macmillan.
- van Lier, L. 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective* [M]. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- White, C. 2016. Review of *Blending Technologies in Second Language Classrooms* [J]. *TESOL Quarterly* 50: 533-534.
- 李思萦、高原，2016，国内移动技术辅助外语教学研究述评：回溯与展望——基于2000—2015年期刊文献的统计分析[J]，《中国外语教育》(3)：79-85。

作者简介

江世勇，武汉大学在读博士生，乐山师范学院外国语学院教授。主要研究领域：二语习得、外语教师教育。电子邮箱：jsy2002@126.com

邓鹂鸣（通信作者），武汉大学外国语言文学学院教授。主要研究领域：语篇语言学、二语习得。电子邮箱：lmdeng1226@163.com

English Abstracts

Foreign language teacher education and development research in China in the past 40 years: Retrospects and prospects

ZHANG Lian & GAO Shiran..... 3

Abstract: This paper critically reviews the historical changes and current trends (or “the thread of the story”) in foreign language teacher education and development as a key field of inquiry in China in the past 40 years. The review starts with a summary of the attention the inquiry has captured over the decades and the output it has thereof produced, and then focuses on the shifts of major issues/concerns, theoretical frameworks and/or perspectives and methodological paradigms in a retrospective manner. To better understand the merits, limitations and problems in the field of inquiry, an international perspective is also taken to compare what has happened in the field in China and other countries, which may provide insights into the future research.

Keywords: foreign language teacher education and development research; 40 years; international comparison

40 years of Systemic Functional Linguistics in China

HUANG Guowen..... 13

Abstract: Systemic Functional Linguistics (SFL) is both a general linguistics and an applicable linguistics. The past 40 years have witnessed the great progress made in the studies of SFL, with a group of excellent scholars and a collection of research products. This paper is a survey of the developments of SFL in China in the past 40 years, mainly focusing on these topics: the research group, national conferences and symposia, national associations and institutional research centres, publications of monographs and papers, the Chinese SFL scholars’ international influence, the reasons for the rapid SFL development in China.

Keywords: Systemic Functional Linguistics; M. A. K. Halliday; applicable linguistics

Translation studies in China since 1978: Emergence and development of a discipline

HAN Ziman..... 20

Abstract: Translation studies in China has undergone five different phases in its growth in the past 40 years, each with its own landmark studies and understanding of translation, showing in full the discipline’s birth, growth and maturing. Three achievements of the discipline during the time span are particularly significant and are mostly ensured by three practices of translation scholars. There are, however, currently some problems to be addressed before the discipline could have more significant achievements.

Keywords: reform and opening up; studies of written translation; discipline growth; growth phases

A review of China's 40 years of interpreting studies since reform and opening up

REN Wen, GUO Cong & HUANG Juan..... 27

Abstract: Adopting the methods of document study and content analysis, this paper reviews the development of interpreting studies in China's mainland, Taiwan, Hong Kong and Macao since reform and opening up. The 40-year interpreting research in China is divided into three stages: preliminary development stage (1978—1995), relatively rapid development stage (1996—2005), and vigorous development stage (2006—2018). On the basis of a general overview, the research topics, methods and characteristics of each stage are examined to present the overall and staged development features of China's interpreting research, and to analyze the deficiencies and problems of the current research. Finally, the suggestion that interpreting research continues to advance is proposed.

Keywords: China's mainland, Taiwan, Hong Kong and Macao; 40-year interpreting studies; overall and staged development characteristics

Applying the POA-based treatment of teaching materials to the critical literacy instruction in a college English course

FAN Zucheng..... 38

Abstract: In the teaching experiment that aims at infusing critical thinking into college intensive English courses, the marginalization of texts looms large, which can be attributed to the dearth of proper teaching designs featuring critical thinking in traditional textbooks and the English faculty's failure to explore the elements of critical thinking in the texts. Inspired by the strategies of Production-oriented Approach in treating teaching materials by selecting, reordering, revising and supplementing and focusing on the unsatisfactory design of "distinguishing between facts and opinions" in the current college English textbook, the paper explores the feasibility to make full use of the text features, instead of supplementing too many extra materials, to guide students to think critically in an argumentative text. Evaluation of the use of teaching materials and its effect based on POA is offered accordingly.

Keywords: critical thinking; Production-oriented Approach; use of teaching materials; study on teaching materials; facts and opinions

ESP course design framework for engineer students based on Production-oriented Approach

WANG Yu, DU Wanyi, ZHOU Chunyue & LIU Hui..... 44

Abstract: Based on the Production-oriented Approach (POA) proposed by Wen Qiufang, this paper presents the design framework of ESP course for engineer students. This framework puts forward principles for the design and practice of ESP teaching: 1) sketching the visible course guide map for motivating; 2) online input and in-class output strategy combined with three-tier progressive enabling; 3) criterion drawn up by cross-border cooperation for high-tier enabling assessing together with online and offline teacher-student collaborative

assessments. The scaffolding of teachers is emphasized, and interpreted as a screenwriter-producer-director three-in-one role.

Keywords: ESP; POA; motivating; enabling; assessing; teacher scaffolding

A critical review of L2 writing strategy research from a sociocultural perspective

LEI Xiao & PAN Jiaqian..... 53

Abstract: Based on the traditional cognitive theory and the process approach, writing strategy research has attracted much attention in the field of second language writing. In tandem with its increasing development in cognitive science, Vygotsky's sociocultural theory has recently shed new light on L2 writing strategy research. To illuminate this sociocultural approach to writing strategy research and provide reference for future research, the related studies recently published in key journals at home and abroad have been reviewed. The limitations of the process approach and the sociocultural strategy model are first proposed to highlight the social, mediated, and situated nature of writing strategies. Then four major themes emerging from these studies are discussed, namely categories of sociocultural resources, internalization of resources and effectiveness of strategy use, contradictions in strategy use, and L2 proficiency and effectiveness of strategy use. Finally, it provides implications for L2 writing strategy training.

Keywords: sociocultural theory; L2 writing strategies; research approaches; strategy training

An action research on enhancing the teaching effects of college English writing by training of continuation tasks

ZHOU Yishu..... 59

Abstract: The paper reports an action research on a writing training of continuation tasks with the purpose of improving the teaching effects of college English writing. The author carried out three continuation tasks, including narrative continuation writing, argumentative continuation writing and "watching-listening-reading" continuation writing. After three semesters' training, students' writing abilities have been enhanced, including the language proficiency and critical thinking ability. Students were also satisfied with the selection of writing materials, the design of tasks and the methods of writing feedback.

Keywords: training of continuation task; teaching of writing; action research

School-based academic listening assessment designing in EGAP contexts

XIA Xiaoyan, LIN Dunlai & GUO Yiyao..... 66

Abstract: Contrary to the growing interest in the issues concerning EGAP curriculum development and teaching methods, attention has been inadequate from the domestic researchers and teachers to the question of how to assess and test students' performances in their EGAP studies. This paper introduces our practice and attempts of designing a school-based EGAP listening assessment framework for non-English major postgraduate students. Based on the identification of course objectives for EGAP listening and the assessment-

for-learning principle, we have developed a school-based assessment framework for EGAP contexts composed of both formative and summative assessments. The formative assessment is lecture-comprehension-oriented and measures students' understanding and performance from individual and team-based assignments completed during and outside of class. In the summative assessment, the tasks correspondent to the specific academic lecture listening abilities, the relevant scoring methods and the supervision of test item and scoring quality are discussed and explained.

Keywords: English for general academic purposes (EGAP); academic listening course objectives; school-based assessment; formative assessment; summative assessment

An action research on deep flipped interpreting learning

WANG Honglin..... 73

Abstract: With regards to characteristics of interpreting education in AI era and problems existing in contemporary interpreting education, including emphasizing teaching while neglecting learning, as well as separation of learning and interpreting practice, this study reports the construction of a deep flipped interpreting learning model and an action research on it. By observations, questionnaires, interviews and learning reflections, the author finds that this learning model could help fostering students' learning strategies and stimulate their learning motivation, and further enhance their competence in interpreting practice and solving cross-cultural problems, so as to improve learning efficiency. It is hoped that this study would find some solutions to the existing problems in current interpreting education in China and provide enlightenment for foreign language education.

Keywords: interpreting learning; deep flipped learning; action research

2018年全年目录索引

《中国外语教育》	期	页
· “一带一路” 语言人才培养 ·		
关于非通用语种人才培养机制变革与创新的若干思考·····	丁超	1 3
“一带一路”背景下印尼语人才供需现状调查: 问题与建议·····	潘玥 罗津	1 10
对《北国际化战略人才培养计划》实践的反思 ·····	刘素梅 王助 苏莹莹 徐滔 叶良英 徐蕾	2 3
· 外语教学 ·		
重点财经院校本科生思辨技能现状研究·····	江进林 陈虹霏	1 16
从对比修辞到跨文化修辞——对 Ulla Connor 跨文化对比修辞语篇教学与 研究的评述和建构·····	齐放 张军	1 24
美国儿童英语分级读物的编写启示 ——以《哈考特儿童英语分级读物》为例·····	朱勇 田嘉欣	1 32
《普通高中英语课程标准(2017年版)》六大变化之解析·····	王蕾	2 11
将案例法引入口译课堂——以“口译忠实(诚)观”教学为例·····	姚斌 任文	2 20
内容与语言融合型教学应用于大学英语教学的行动研究·····	赵焱 向明友	2 26
基于网络模式的非英语专业研究生英语“听力圈”研究·····	王筱晶	2 34
· 外语学习 ·		
基于语篇转喻理论的大学生英语议论文语篇衔接与连贯研究·····	李洪坤 白解红	2 42
韵律意识与儿童读写能力发展关系研究的新进展·····	韦晓保	2 50
· 外语测评 ·		
国才考试的构念界定、任务设计与评分方法·····	罗凯洲 韩宝成	1 40
提示语信息量大小对英语写作任务难度影响的实证研究·····	苏友 林敦来	1 47
英语概要写作评分量表研制的实证研究·····	吴雪峰	2 57
在线写作自动评改系统对英语学习者写作错误修改的影响 ——基于 iWrite 的实证研究·····	刘应亮 柳加英	2 67
· 研究综述 ·		
近十年国内翻译教师相关研究综述·····	刘熠 刘平	1 55
评述社会认知视角下的二语学得协同研究·····	杨林伟	1 61
· 书评 ·		
《二语学得理论引论(第二版)》评介·····	陈亚平 陈馨	1 68
《阅读研究与教学: 通过批判性探究改进教学》评介·····	张帅 罗少茜	1 73
二语教师教育经验的四维重构——《二语教师教育经验》述评·····	张虹	2 75
《学本评估: 系统化的评估方式》评介·····	刘森 林敦来	2 79

《外语教育研究前沿》

期 页

· 热点聚焦 ·

- 新时代高校外语课程中关键能力的培养：思考与建议····· 文秋芳 1 3
- 新时代基础外语教育课程改革的关键问题——历时与发展的视角····· 徐 浩 1 12

· 外语教学 ·

- 赋权增能型“个性化英语学习”的课程效益评价：基于学生视角····· 刘 浩 张文忠 1 18
- “英语演讲”课在中国高校的本土化再研讨——形成性评估课程设计与实施····· 田朝霞 1 26
- “产出导向法”教学材料的使用理念与实践····· 毕 争 1 35
- 听力元认知教学对英语听力成绩和元认知意识的影响····· 王 宇 2 3
- 建构课堂口译质量实证研究：从机考录音转写分析角度····· 邓小文 2 10
- 进阶还是平行——交传、同传课程设置顺序之争····· 邓小玲 2 19

· 外语学习 ·

- 中国大学生英语口语产出中的自我修正现象及其心理语言学机制····· 蔡金亭 陈家宜 1 43
- 语言体验性研究——来自意大利语名词习得模式的证据····· 王金龙 李文辉 1 54
- 对二语语法学习成效中年龄效应的元分析研究····· 赵海永 罗少茜 1 65
- 二语语块理解的语境效应研究····· 刘 珊 2 26
- 英语专业学生二语动机自我系统变化的跟踪研究····· 端义镭 张结根 2 34
- 不同语言经验对儿童语音意识发展的影响：维吾尔族与汉族儿童的对比研究
····· 韦晓保 王文斌 2 41
- 维吾尔族学生英语水平与维—汉请求策略语用迁移关系研究····· 朱效惠 2 48
- 真实语料对提高外语学习者自主学习内在动机的有效性研究
——基于翻转课堂的实证研究····· 张 戈 2 56

· 外语测评 ·

- 外语教师评价素养发展：理论框架和路径探索····· 金 艳 2 65
- 语言做事测试评分标准的开发和效度验证：回顾与反思····· 徐 鹰 2 73

· 外语教师研究 ·

- “尽头在远方”——通用英语向学术英语转型期外语教师的困惑来源及建议····· 高 原 1 73

· 书评 ·

- 定向动机流理论及其在二语教学中的应用
——《语言学习中的动机流：定向干预框架》评介····· 吴光亭 杨连瑞 1 81
- 《理解第二语言加工——可加工性理论概要》述评····· 尹洪山 夏秀芳 1 86
- 《英语语言学习者评测——理论与实践》评介····· 黄永亮 2 81
- 社会文化理论在第二语言教育实践中的应用
——兼评《第二语言教育中的社会文化理论导论：叙事视角》····· 张 莲 2 86

本刊稿约

《外语教育研究前沿》(原名《中国外语教育》)由北京外国语大学主办,外语教学与研究出版社协办。每年4期。本刊注重理论联系实际、学术性与应用性结合、科学性与社会性并重,鼓励研究者以教师所关注的问题为研究重点,支持一线教师开展理论与实践的创新性研究,研究范围包含多语种、覆盖全学段,致力为我国外语教育研究者搭建学术交流的专业平台。

本刊主要栏目包括:“热点聚焦”、“外语教学”(外语教学、外语教师、外语课程与教学资源、外语教育政策及理论等方面的研究)、“外语学习”(外语学习与外语学习者的研究)、“外语评测”、“‘一带一路’语言人才培养”、“书评”、“学术动态”等。诚望全国外语教育研究者批评指正并不吝赐稿。

一、稿件内容要求

1. 来稿文章主题需与外语教育切实相关,以实证性研究为主,同时也刊登部分外语教育理论和外语教育政策方面的文章;选题要有新意,对填补研究空白有所贡献。
2. 来稿研究范围可为不同语种(英语及其他语种)、不同学段(基础教育、高等教育、职业教育等)。
3. 研究设计需合理,研究方法可靠,符合逻辑,数据准确。为了确保研究数据的可靠性与数据处理的准确性,投稿时请以附件形式提交:
 - 1) 研究中所使用的原始数据文件(采用SPSS、Excel等通用格式);
 - 2) 研究中得到的统计分析的结果文件(采用SPSS、Excel等通用格式);
 - 3) 对数据处理方法作逐步说明的Word文档。
4. 文章讨论部分应尽可能深入,较为详细地说明研究结果在外语教学中的应用及操作方法,避免空洞及浅尝辄止的讨论。
5. 为了增强实证研究性文章的可读性与应用性,正文中研究方法部分应避免难懂的专业术语,力求文字简明扼要、通俗易懂、观点明确。
6. 来稿要求格式规范、要素齐全;各栏目的文章字数一般为6,000—8,000字(含中英文标题、摘要、关键词及参考文献);书评4,000—5,000字。
7. 书评栏目所评图书限两年内出版的外语教育及应用语言学类相关学术图书。
8. 来稿要求注意遵守学术规范。对直接引用的相关言论或观点,标注出参考文献的具体页码,避免出现抄袭或内容上的重复;对间接引用的重要思想或观点,注明文献来源,避免使用大量二手文献。

二、稿件正文格式要求

1. 来稿组成

- 1) 中文标题、提要(250字以内)和关键词(3—5个),用分号隔开;提要应能反映全文内容概要,包括研究目的、方法、结果、结论和启示等基本要素。
- 2) 英文标题、提要(250—300词)和关键词,用分号隔开。

- 3) 正文、参考文献和附录。
 - 4) 实证研究中的数据附件及必要的说明文档。
 - 5) 本刊采用匿名审稿制，来稿文件以及修改稿中请勿出现任何作者信息及基金信息，请在投稿系统中完善作者信息，包括：基金信息、通信地址、联系电话、电子邮箱、作者简介，作者简介应包含作者真实姓名、性别、出生年、工作单位、学历、职称、职务、主要研究兴趣等信息。
2. 文件格式及版式：一律以Microsoft Word 97/2003/2010等格式提供。标题用宋体小3号，一级标题用宋体4号，二级标题用宋体小4号，三级标题用宋体5号，正文用宋体5号。一律用单倍行距。
 3. 标题层次序号：全部左顶格写，按1，1.1，1.1.1序号，后空一格再写标题，限分3级。正文内序号用1)，2)等。
 4. 图表：图表分别连续编号，图题位于插图下方，表题位于表格上方，图题格式为“图1 图题”，表题格式为“表1. 表题”。图题、表题及图表中的文字一律采用中文。

三、参考文献格式要求

文献引用要规范，文中与文末的参考文献要严格一致。文末的参考文献在提交稿件时要一一进行核实，避免出现信息错误或者缺失。参考文献顺序为英文及其他语种的文献在前，中文文献在后，参照以下范例执行。

1. 期刊论文

Bolinger, D. 1965. The atomization of word meaning [J]. *Language* 41 (4): 555-573.

朱永生, 2006, 名词化、动词化与语法隐喻[J], 《外语教学与研究》(2): 83-90。

2. 论文集论文

Bybee, J. 1994. The grammaticization of zero: Asymmetries in tense and aspect systems [A]. In W. Pagliuca (ed.). *Perspectives on Grammaticalization* [C]. Amsterdam: John Benjamins. 235-254.

文秋芳, 2003a, 英语学习者动机、观念、策略的变化规律与特点 [A]。载文秋芳、王立非(编), 《英语学习策略实证研究》[C]。西安: 陕西师范大学出版社。255-259。

3. 网上文献

Jiang, Yan. 2000. The Tao of verbal communication: An elementary textbook on pragmatics and discourse analysis [OL]. <http://www.polyu.edu.hk/~cbs/jy/teach.htm> (accessed 30/04/2006).

王岳川, 2004, 当代传媒中的网络文化与电视批评[OL], <http://www.blocchina.com/new/display/58592.html/> (2005年11月18日读取)。

4. 专著

Bloomfield, L. 1933. *Language* [M]. New York: Holt.

吕叔湘、朱德熙, 1952, 《语法修辞讲话》[M]。北京: 中国青年出版社。

5. 译著

Nedjalkov, V. P. (ed.). 1983/1988. *Typology of Resultative Constructions*, trans. Bernard Comrie [C]. Amsterdam: John Benjamins.

赵元任, 1968/1980, 《中国话的文法》(*A Grammar of Spoken Chinese*) [M], 丁邦新译。香港: 香港中文大学出版社。

6. 编著/论文集

Giacomone, A. & P. J. Hopper (eds.). 1998. *The Limits of Grammaticalization* [C]. Amsterdam: John Benjamins.

北京语言学院语言教学研究所(编), 1992,《现代汉语补语研究资料》[C]。北京:北京语言学院出版社。

7. 学位论文

Tabor, W. 1994. Syntactic Innovation: A Connectionist Model [D]. Ph.D. dissertation. Stanford: Stanford University.

祖生利, 2000, 元代白话碑文研究[D]。博士学位论文。北京:中国社会科学院。

8. 会议论文

Traugott, E. C. 2000. Promise and pray-parentheticals [R]. Paper presented at the Eleventh International Conference on English Historical Linguistics, Santiagov de Compostela, Spain, September 2000.

崔希亮, 2002, 事件情态和汉语的表态系统[R]。第十二次现代汉语语法学术讨论会论文, 湖南长沙, 2002年4月。

9. 报刊文章

田志凌, 2005,《魔戒》的尴尬与文学翻译的危机[N],《南方都市报》, 2005-8-24。

10. 词典及其他

Hornby, A. S. 2000. *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (6th edition) [Z], ed. Sally Wehmeier. Oxford: OUP.

中国社会科学院语言研究所词典编辑室(编), 2002,《现代汉语词典》(*The Contemporary Chinese Dictionary*) (汉英双语) [Z], 外语教学与研究出版社语言学与辞书部双语词典编辑室翻译编辑。北京:外语教学与研究出版社。

四、投稿方式及其他相关事宜

1. 在线投稿: <http://submit.celea.org.cn/fleic>
2. 投稿时请自留底稿, 本刊不退稿。
3. 本刊严格按照国际学术期刊惯例, 采取同行专家双向匿名审稿制度, 并实行预审、初审、外审、复审、终审的五审制度。稿件投出后90日内若未收到编辑部反馈即可自行处理。
4. 稿件内容文责自负, 但编辑部有权出于版面需要对稿件进行必要的修改。
5. 稿件发表后, 赠送作者当期样刊两本。
6. 本刊设年度优秀论文, 每年评1篇, 2018—2019年度优秀论文将在“2019中国英语教学研讨会”期间颁发证书、奖金。
7. 本刊设年度优秀审稿人, 每年两三位, 2018—2019年度优秀审稿人将在“2019中国英语教学研讨会”期间颁发证书、奖金。

2019中国英语教学研讨会征文通知

为持续推进更适合中国英语学习者的教学理论发展和教学方法创新，提升中国应用语言学领域在国际学界的学术影响力，中国英汉语比较研究会英语教学研究分会(CELEA)将于2019年10月19—20日举办“2019中国英语教学研讨会”，会议主题为“中国特色英语教学理论与实践创新”。本届会议由华中师范大学外国语学院承办，外语教学与研究出版社协办。

欢迎高校英语语言文学专业、翻译专业、商务英语专业和大学英语领域的教师、研究者积极投稿。会议论文将择优在英语教学研究分会会刊《中国应用语言学(英文)》期刊和《外语教育研究前沿》(中文)发表。

• 本次会议的分议题包括：

1. 中国特色英语类专业培养模式与课程设置创新研究
2. 中国特色大学英语课程体系创新研究
3. 中国特色英语教育理论和教学方法创新研究
4. 英语教育与思辨能力培养研究
5. 英语教育与跨文化能力培养研究
6. 英语类专业教师与大学英语教师发展研究
7. 英语教材建设与评价研究
8. 英语课程测评与能力测评研究
9. 中国基础英语教育研究
10. 中国农村英语教育研究

• 主旨发言人：

孙有中教授(北京外国语大学)

韩照红教授(美国哥伦比亚大学)

何莲珍教授(浙江大学)

Richard Young教授(美国威斯康辛大学麦迪逊分校)

查明建教授(上海外国语大学)

• 会议基本信息：

会议时间：2019年10月19—20日(18日报到)

会议地点：华中师范大学桂苑宾馆(湖北省武汉市珞喻路152号，电话：027-67863418)

会务费用：会务费1200元(含餐费)；会员1000元(凭学会秘书处记录)，全日制研究生600元(凭有效证件)；交通费及住宿费自理，会务组为参会代表预订房间。(宾馆标准间房价约为330元/间/天，合住则费用减半)。

• 会议形式：

1. 主旨发言
2. 专题研讨：共2小时，一般由3—4个同一主题的论文发言组成。除特邀研讨外，欢迎各位专家学者、学会常务理事成员策划组织，需提交专题摘要和论文摘要。
3. 分组发言：每人25分钟，自由提交论文摘要。
4. 小型圆桌研讨(15分钟，建议进行中的研究或研究生论文考虑此类形式)。
5. 会议工作语言：中文、英文

• 论文提交：

1. 摘要要求：请在会议官方网站 celea2019.aconf.org 提交论文标题及摘要(中文300字左右；英文200词左右)；专题研讨请同时提交对整个专题的简介(中文500字左右，英文300词左右)和论文摘要。请同时提供作者信息(包括姓名、学校、常用电子邮箱、联系电话)。摘要由会议学术委员会进行评审，凡被采纳者，组委会将发出正式邀请函。

投稿截止日期：2019年6月30日。

2. 优秀论文奖：本届会议设置“优秀论文奖”，获奖者除获得证书，免去本次会议会务费，并报销往返路费(列车卧铺下铺或动车/高铁二等座)外，获奖论文还将直接刊登在《中国应用语言学(英文)》期刊。特别欢迎原创性的实证性研究论文，有意参加“优秀论文奖”评选者，除按照上面要求提交摘要之外，同时请于2019年8月31日之前将论文全稿发至会议专用邮箱 celea2019@163.com，格式请参照《中国应用语言学(英文)》期刊的格式。

• 联系咨询：

会议专用邮箱：celea2019@163.com(推荐)；电话：余老师13886156540；闫老师15308652425；方老师15342282100

• 网站

会议官方网站：celea2019.aconf.org 查询网站：<http://www.celea.org.cn>(英语教学研究分会网站)

<http://wy.cnu.edu.cn>(华中师范大学外国语学院网站)

2019中国英语教学研讨会组委会

本刊稿约

《外语教育研究前沿》(原名《中国外语教育》),由北京外国语大学创办,外语教学与研究出版社协办。每年4期。本刊注重理论联系实际、学术性与应用性结合、科学性与社会性并重,鼓励研究者以教师所关注的问题为研究重点,支持一线教师开展理论与实践的创新性研究,研究范围包含多语种、覆盖全学段,致力于为我国外语教育研究者搭建学术交流的专业平台。

本刊主要栏目包括:“热点聚焦”、“外语教学”(外语教学、外语教师、外语课程与教学资源、外语教育政策及理论等方面的研究)、“外语学习”(外语学习与外语学习者的研究)、“外语评测”、“‘一带一路’语言人才培养”、“书评”、“学术动态”等。各栏目文章全文一般6,000—8,000字(含中英文标题、提要、关键词及参考文献);书评4,000—5,000字,书评栏目所评介书目限两年内出版的外语教育及应用语言学类相关学术图书。诚望全国外语教育研究者批评指正并不吝赐稿。

投稿说明

本刊严格按国际学术期刊惯例,采取同行专家双向匿名审稿制度,并实行预审、初审、外审、复审、终审的五审制度。稿件投出后90日内若未收到编辑部反馈即可自行处理。稿件格式体例要求,请参见本刊网站投稿说明。

投稿方式

在线投稿网址: <http://submit.celea.org.cn/fleic>

外语教育研究前沿 (季刊)

2019年第1期

主管者: 中华人民共和国教育部

主办者: 北京外国语大学

编辑者: 《外语教育研究前沿》编辑部

地址: 100089 北京市西三环北路19号

外研社大厦配楼3505室

电话: (010) 88819032 / 9537

电子邮箱: fleic@fltrp.com

本刊网址: <http://www.celea.org.cn/fleic>

主编: 文秋芳

副主编: 常小玲 徐浩

出版者: 外语教学与研究出版社

印刷者: 北京盛通印刷股份有限公司

订阅处: 全国各地邮局

国内总发行: 北京报刊发行局

国内邮发代号: 80-829

国外总发行: 中国国际图书贸易集团有限公司(100044)
北京399信箱(86-10-68433167)

国外代号: C9444

国际标准刊号: ISSN 2096-6105

国内统一刊号: CN10-1585/G4

出版时间: 2019年2月20日

定价: 15.00元



记载人类文明
沟通世界文化
www.fltrp.com



在线投稿请扫描二维码

ISSN 2096-6105



9 772096 610197

责任编辑: 段长城 / 责任校对: 解碧璇 / 封面设计: 王薇彩奇风 / 版式设计: 袁璐