

摘 要

写作是一种通过组织话语来传递信息和表达思想的、相当复杂的思维过程和语言生成性活动。《普通高中英语课程标准（2017 版）》中明确指出，高中阶段的写作课教学要重视在真实语境中训练学习者的词块意识，培养他们运用词块准确表达思想的能力。然而，学生的英语写作存在诸多问题，如：写作态度消极；语言运用不准确、地道；词块意识薄弱等。学生们常把单词与语法分开来学，导致他们无法把学到的单词整合成正确的句子，结果只能逐字翻译，英语写作水平可想而知。因此，怎样更有效地提高学生的英语写作水平，成了写作课堂迫切需要解决的问题。

词块兼具语法和语意特征，以固定和半固定的形式出现，易于学生掌握和准确使用。本研究把词块教学应用到高一学生英语写作教学中去，具体讨论以下三个问题：

- （1）高一学生英语写作现状如何？
- （2）词块教学对高一学生英语写作态度、策略与信心有何影响？
- （3）词块教学对高一学生英语写作水平有何影响？不同水平的学生呈现哪些特征？

本次研究采取定量和定性相结合的方法，以安徽省阜阳市第四中学高一年级的两个平行班学生为研究对象。实验班 51 名学生，采用词块教学的方法进行写作教学；控制班 46 名学生，进行常规的写作教学。实验时间为一个学期，实验前后对学生进行问卷调查、访谈和写作测试，并对收集的数据进行整理和分析。

研究表明：（1）高一学生英语写作现状不尽如人意。学生们缺乏写作兴趣，部分学生对写作心存恐惧，超过 60% 的学生写作时逐字翻译。学生们平时不注重积累、辨识和记忆词块，写作时不能恰当地运用词块。（2）词块教学有助于改善高一学生的英语写作态度和词块策略，提高学生的英语写作信心。实验后，只有 9.8% 的学生对英语写作不感兴趣；超过 80% 的学生的词块策略得到改善；所有学生都相信自己可以写好英语作文。（3）词块教学可以显著地提高高一学生的英语写作水平。实验后，实验班整体写作成绩明显高于控制班。另外，词块

教学对不同水平学生写作能力的影响不同,对低水平组学生写作能力的帮助大于高水平组学生。

通过本次教学实验得出以下启示:(1)运用词块教学保护和提升学生的写作兴趣。从高一就把词块教学应用到写作课堂上,能很好地保护和提升学习者的英语写作兴趣。(2)重视改善学生自主学习词块的策略。教师应当有意识地训练和培养学生的词块策略,提高学习者词块自主学习的能力。(3)词块教学应考虑学生水平差异,因材施教。设计形式多样的词块活动以满足高水平学生的学习需要。注重保护低水平学生的学习兴趣,保证足够的词块输入练习。

本研究以记忆组块理论与输入假说理论为理论基础,探究词块教学在高一英语写作教学中的重要作用,有助于高中英语写作课教学方法的改进。

关键词: 词块; 词块教学; 高一英语写作; 写作水平

ABSTRACT

Writing is a complex thinking process and language generative activity that transmits information and expresses ideas through the organization of discourse. *English Curriculum Standards for Ordinary Senior High Schools* (2017 Edition) explicitly pointed out that the writing teaching in senior high school should attach great importance to training learners' awareness of lexical chunks in the real context and cultivate their ability to express ideas accurately with lexical chunks. However, there are many problems in students' English writing, such as negative writing attitude, inaccurate and unauthentic use of language and weak consciousness of lexical chunks. Students often learn words separately from grammar, which makes it impossible for them to integrate the words they have learnt into correct sentences. As a result, they always translate word by word while writing, let alone good English writing skills. Therefore, how to effectively improve students' writing level has become an urgent problem to be solved in writing class.

Appearing in fixed and semi-fixed forms, lexical chunks have both grammatical and semantic features which are easy for students to grasp and use accurately. This study applies chunk-based teaching to English writing teaching of senior one students, specifically discussing the following three questions:

- (1) What is the current situation of the English writing of senior one students?
- (2) What are the effects of chunk-based teaching on senior one students' attitude, strategy and confidence in English writing?
- (3) What are the effects of chunk-based teaching on the English writing level of senior one students? What are the characteristics of students at different levels?

This study adopts a combination of quantitative and qualitative methods, and takes two parallel classes of senior one students in Fuyang No. 4 High School of Anhui Province as the research object. In the experimental class, 51 students were taught writing by the method of chunk-based teaching, and in the controlled class, 46

students were taught writing by regular teaching of writing. The experiment lasted for one semester, before and after which questionnaires, interviews and writing tests were conducted and the collected data has been collated and analyzed.

The results are that: (1) The current situation of English writing of the Grade 1 students in senior high school is not satisfactory. Students lack interest in writing, and some of them are even afraid of it. More than 60% of the students translate word by word while writing. Moreover, students do not focus on the accumulation of lexical chunks in their daily English learning and do not take the initiative to identify and record lexical chunks, so it is difficult for them to use lexical chunks appropriately. (2) Chunk-based teaching is helpful to improve students' English writing attitude, chunk strategies, and their confidence in English writing. After the experiment, only 9.8% of the students are not interested in English writing, more than 80% of the students have improved their chunk strategies, and all students believe that they can write English compositions well. (3) Chunk-based teaching can improve students' English writing level significantly. After the experiment, the overall writing performance of the students in the experimental class is significantly better than those in the controlled class. In addition, chunk-based teaching has different effects on the students with different levels of writing ability. It is found that chunk-based teaching helps the writing ability of students of low level group more than those of high level group.

The following implications are drawn from the experiment: (1) Protect and promote students' writing interest by using chunk-based teaching. Applying chunk-based teaching to the writing class from the beginning of high school can well protect and enhance learners' interest in English writing. (2) Attach importance to improving students' autonomous chunk learning strategies. Teachers should consciously train and cultivate the chunk strategies of students, and improve their ability to learn lexical chunks independently. (3) Chunk-based teaching should consider the difference of students' levels and teach students according to their aptitudes. A variety of lexical chunk activities should be designed to meet the learning needs of high-level students. Protect the learning interest of low-level students and

ensure them sufficient lexical chunk exercises.

Based on the memory chunking theory and input hypothesis theory, this study explores the important role of chunk-based teaching in English writing teaching of the Grade 1 students in senior high school. It is expected that the research results can help improve the teaching methods of English writing in senior high school.

Key words: lexical chunks; chunk-based teaching; English writing of senior one; writing level

目 录

中文摘要	I
Abstract	III
第一章 引言	1
一、研究背景	1
(一) 高中英语课程标准对词块教学的重视	1
(二) 高中学段学生英语写作的问题及发展需要	1
(三) 词块教学与英语写作水平的相关性	1
二、研究目的与意义	2
(一) 研究目的	2
(二) 研究意义	2
三、论文结构	3
第二章 文献综述	4
一、核心概念	4
(一) 词块的定义	4
(二) 词块的分类	6
(三) 词块教学的定义	8
(四) 词块教学的原则	8
二、国内外词块研究现状	9
(一) 国外词块的理论研究	9
(二) 国内词块的理论研究	11
(三) 国外词块的应用研究	11
(四) 国内词块的应用研究	13
三、理论基础	14
(一) 记忆组块理论	14

(二) 输入假说理论.....	15
第三章 研究设计.....	17
一、研究问题.....	17
二、研究对象.....	17
三、研究工具.....	18
(一) 调查问卷.....	18
(二) 访谈提纲.....	18
(三) 写作测试卷.....	19
四、实验过程.....	19
五、教学设计.....	21
第四章 研究结果与讨论.....	28
一、高一学生的英语写作现状.....	28
(一) 学生的写作态度.....	28
(二) 学生的词块策略.....	28
(三) 学生的写作信心.....	30
(四) 实验前访谈数据分析.....	31
二、词块教学对高一学生英语写作态度、策略与信心的影响.....	33
(一) 对学生写作态度的影响.....	33
(二) 对学生词块策略的影响.....	33
(三) 对学生写作信心的影响.....	36
(四) 实验后访谈数据分析.....	36
三、词块教学对高一学生英语写作水平的影响.....	39
(一) 两个班前测写作整体成绩结果分析.....	39
(二) 两个班前测不同水平学生写作成绩结果分析.....	39
(三) 两个班后测写作整体成绩结果分析.....	40
(四) 两个班后测不同水平学生写作成绩结果分析.....	41
(五) 实验班前后测整体写作成绩结果分析.....	41
(六) 实验班前后测不同水平学生写作成绩结果分析.....	42

第五章 结 语	45
一、研究发现	45
二、研究启示和教学建议	47
三、研究局限和展望	48
参考文献	50
附 录（可选项）	54
致 谢	60
攻读硕士学位期间所取得的科研成果	61

第一章 引言

一、研究背景

(一) 高中英语课程标准对词块教学的重视

词块是指一连串形式和语意都相对固定或半固定的、预制性的信息单位，被整体存储于记忆库中，在需要时被直接整体提取使用或稍作加工之后使用。《普通高中英语课程标准（2017年版）》中提出，除指导学习者更深刻地了解和更广泛地使用已学词汇外，高中阶段的英语词汇教学的重点是在课堂教学语境中培养学习者的词块意识，并引导学生进行广泛的阅读，进而扩大他们的词汇量，提升他们运用词汇来准确认知和正确表达的综合能力。同时在给教师的课堂教学建议中提出，老师要注重词块在课堂上的呈现，协助学习者注意名词词组、动词词组、形容词词组和副词词组以及介词词组的惯用搭配和表达（教育部，2018，pp. 21-23）。词块教学作为一项深受英语语言学界重视的课题以及它在语言知识积累和使用过程中的作用，在新的普通高中英语课程标准中得到了体现。

(二) 高中学段学生英语写作的问题及发展需要

写作作为一项十分重要的语言应用能力，是通过组织话语来传递信息和表达思想的一种相当复杂的思维过程和语言生成性活动，涉及语言知识、认知方式、思想意识、社会文化和其他很多方面（高秋萍，2011）。然而，教学实践中发现，学生在用英语写作时态度消极，抓不住写作要点，无法用英语准确地表达自己的想法。还有很多学生能完成英语写作，但是文章结构混乱，词汇匮乏，充斥着中文思维，缺乏高级词汇和句式、语法错误严重，语言运用不准确、地道。最后，学生失去写作兴趣，甚至放弃写作，形成恶性循环。另外，学生在常规的英语写作课堂上把更多的精力放在对单词、语法和长难句的理解上，自主写作练习的时间不够；而教师由于教学任务繁重，无法全面及时地对学生写作中的错误进行纠正并反馈给他们，这就使得学生无法正确的把学到的单词、短语和句子合理地运用到写作中去。因此，怎样更有效地培养学生的写作水平，提高他们的写作能力成为了写作课堂迫切需要解决的问题。

(三) 词块教学与英语写作水平的相关性

客观上，学习者的英语写作水平随着他们对词汇和句法的熟练掌握而逐步提

高。但词块教学理论给高中英语教师的写作课堂教学提供了一个不一样的选择,根据高中生身心发展的特点和思维能力来提高学生们对于英文词汇的学习兴趣,进而改善写作意识、提高作文水平。词块教学法(Lexical Approach)指出,英语语言学习的一个重点就是辨识、积累和运用词块。与传统意义上的词汇概念不同的是,词块将单词、词语搭配、习惯表达和语篇衔接都联系在一起,集语意、语法和语境于一身。将语言信息以词块的形式录入大脑,语言学习者在表达时,从语言记忆库中检索和提取出来的也是一个一个词块,并且可以直接使用,减少了在头脑中进行语言信息分析和生成的时间以及出错的概率。由此,若将词块教学运用于高中英语写作教学中,也许能有助于学习者提高他们的英语写作水平。

二、研究目的与意义

写作是重要的语言应用能力,然而在高中学段,部分教师不重视课堂英语写作教学,许多学生无法准确地使用英语进行书面表达。

(一) 研究目的

本研究旨在了解高一学生英语写作现状并通过教学实验去探讨词块教学对高一学生英语写作的影响。期望经过本次高一英语写作课堂的教学实践,学习者的英语写作能力能得到提高,并能检验词块教学理论运用于写作教学的有效性与可操作性,以及研究如何优化该教学模式,从而能更好地适应不同英语水平的学习者。

(二) 研究意义

1. 理论意义:英语课堂教学较为重视英语语法的学习,词汇教学从属于语法教学,课堂效果欠佳,学生在单调的反复记忆中丧失了学习兴趣。因此,寻求更合理的、适应时代发展的英语教学模式,具有很重要的理论价值。本研究将采用对比实验的方法,分析词块教学在高一英语写作课堂中的应用效果,以期增强学习者对词块教学理论的认识,在一定程度上充实高中英语教学的基础理论研究成果。

2. 实践意义:本研究将词块教学与高一英语写作教学相结合,旨在寻求能把老师的教和学生的学有效结合的教学和学习策略,帮助老师和学生了解词块的重要性,并协助老师优化英语写作课堂教学,指导学生词块学习策略,从而逐步提高学习者的英语写作水平。

三、论文结构

本文总计五个章节，具体内容如下：

第一章为引言，重点介绍研究背景、研究目的与意义和文章的结构。

第二章为文献综述，主要从词块的理论基础、词块的定义、分类和词块教学法的定义、原则方面展开论述，同时，介绍国内外词块研究的现状。

第三章为研究设计，从研究问题、研究对象、研究工具、实验过程、教学设计这五个方面来介绍整个研究所需要的材料和步骤。

第四章为研究结果与讨论，分别对所得实验前后的调查问卷数据、实验前后访谈内容数据以及实验前后的学生写作测试数据进行分析与讨论。

第五章为结语，分别从研究发现、研究启示与建议以及研究的局限性与展望等方面加以总结。

第二章 文献综述

一、核心概念

随着学界对词块和词块教学研究的深入,阐明词块和词块教学的概念,对理解词块理论和词块教学均有重要意义。

(一) 词块的定义

美国心理学家 George Miller 于 1950 年最先提出了“组块”(chunking)的概念,认为把单个的信息单位组成更大的信息单位的过程就是组块的过程(宋德生, 2002)。换言之,组块就是为了方便记忆,对一些较小的信息单位进行分类和再编码,使之变成一个较大的、有意义的信息单位的过程。20 世纪 70 年代以来,组块研究受到了越来越多的关注,不同的专家学者从不同的角度给词块下了定义,赋予了不同的名称,如 lexical chunks, lexical phrases, lexicalized sentence stems, ready-made complex units, formulaic sequences 等,但是这些名称或术语描述的都是具有相同本质的现象(濮建忠, 2003)。

Becker (1975) 提出了特质组块(idiosyncratic chunks)这一术语,认为特质组块是语言交际中最小的信息单位,是以整体形式存在的、预制性的多词单位,可以整体取用,也可以稍加改动后供语言学习者使用,这一概念的提出受到了语言学家的普遍关注。词汇短语或特质组块本质上是语法形式和词汇内容都相对固定或完全固定的词汇化句干(lexicalized sentence stems),人们能用母语进行顺畅交流的主要原因就是他们储备了足够的母语词汇化句干(Pawley & Syder, 1983)。词汇化句干的提出,开创性的认定了形式固定或半固定的句子为词块,对词块的研究产生了深远的影响。

到 20 世纪 90 年代,人们对词块的定义越来越成熟、具体。Cowie (1992) 把词块现象命名为预制复合结构(ready-made complex units),强调了词块的预制性。在 Cowie 定义的基础上,Wray (1999) 进一步界定了词块的预制特征,认为词块是以整体形态存储于学习者大脑之中的、连续或非连续的预制组块,能够在需要时被整体检索和取用的程序化片段(formulaic sequences),充分肯定了词块最显著的特征,即预制性。Natinger 和 DeCarrico (1992) 认为词块是介于单词与句子之间的、结构相对固定、兼具语法和语意特征的多词单位,称之为

词汇短语 (lexical phrases)。词汇短语集形式、意义和功能于一身,可以整体检索、直接取用,与遵循语法规则组合而成的句子相比,词汇短语的形式更为灵活,意义更为恒定,在实际语言交流中被使用的频率更高,而且词汇短语本身具有一定的语用功能,形式长短不一,结构固定或者半固定,具有可供替换的部分,因此相比于传统的句子更被使用者所偏爱。Natinger 和 DeCarrico 对词块的定义相对更为成熟,得到了学界更多的认可,这说明国外学者对于词块的研究进入了比较成熟的阶段。目前国际上最受欢迎和使用最多的是 Lewis (1993) 对词块的定义,提出了词块 (lexical chunks) 这一说法,认为词块有别于传统的词汇和语法,是由两个或两个以上的单词构成,集语法、语义为一体的预制性的多词组合。这些多词组合在语义和结构上都比较稳定,整体保存在使用者的记忆中,在实际语言交际中能够被直接提取使用或者根据实际情况稍加改动后使用。Moon (2002) 对词块的命名更为简单易懂,直接把词块现象称为多词单位 (multi-word items),认为词块是具有特定的结构和特定的语义的预制多词单元,能够作为一个有意义的整体直接保存在记忆之中,在真实语言交流过程中,语言使用者不需要对其进行语法加工而直接整体检索并使用。多词单位实际上兼顾了语意上的预制性和结构上的语法特征。

国内相关语言学家也对词块下了定义,但是对词块现象的命名并不统一。从中国期刊全文数据库中检索出:词块、语块、板块、习语、固定搭配、预制语块、惯用语、类连接等大量术语,说明了词块现象的复杂性和多面性以及词块研究的重要价值(段士平, 2008)。杨玉晨(1999)从教学的角度出发,认为词汇教学的问题在于对大脑中词汇的检索和使用,并提出英语语言使用的板块性,认为词块是长度介于词与句之间,形式固定和半固定的英语“板块”语言结构,兼具语意和语用功能。濮建忠(2003)在阐述英语学习者的类连接与搭配问题时,提出词块就是词和词的组合,把词块界定为结构和意义都较为固定的、被频繁使用的、能容许各种抽象度的预制多词单位。卫乃兴(2004)认为词块是比词语搭配大,比句子小的语言使用单位,是高频出现在语料库中,长短不一的,意义和结构相对稳定的连续词语片段。在对国内二语词块教学进行研究的过程中,段士平(2008)提出了区分和界定词块的三个特征:(1)多词单位共同出现的频率。(2)多词单位存储和提取的整体性。(3)多词单位记忆时的韵律性。

由上述定义我们可以看出,尽管语言学家们因为研究目的、研究视角的不同,对词块现象的定义也各不相同,但是他们对词块的认知却有共通之处。具体可以归纳为:词块是一连串形式和语义都相对固定或半固定的、预制性的信息单位,被整体存储于记忆库中,在需要时被直接整体提取使用或稍作加工之后使用。相比于语言使用者根据语法规则所造出的句子,运用词块输出更加方便、更加流畅、更加地道,因此,在真实语境中使用的也更加频繁。例如:It is important to..., Can I help you? at dusk, a short message 等。但是英语语言中有些自由组合的、符合条件的语言信息单位,因为自身没有明确的意义,也没有语用功能,因此不能认定为词块,比如, but in the 在语料库中出现的频率很高,但不算是词块(马广惠, 2011)。

(二) 词块的分类

基于对词块现象不同的定义和表征,学界按照一定的标准从不同的角度对词块进行了分类,影响力较大且被广泛接受的是以下两种分类:

1. Michael Lewis 的分类

Lewis (1997) 基于词块内在的语义关系和语法功能,在他的《词块教学法的教学启示》(Pedagogical Implications of the Lexical Approach) 中对词块进行了分类:

(1) 单词、聚合词 (words/poly-words): 单词是指在语言学习过程中经常出现的由一个词构成的词汇,如 love, in, snow 等,而与之相对应的聚合词则是指由一个以上单词组合而成的结构相对稳定的词汇搭配,在这些词汇搭配中单词是不能够被其它词随意替换的,如去上学,我们只能用 go to school, 不能替换成 go on school; in a way 一旦替换成 in the way 在语意上将大相径庭。

(2) 习惯搭配 (collocations): 在真实语言交流中,有些单词组合在一起共同出现的频率很高,虽然搭配起来与聚合词相比更加灵活,但是单词组合内部也相对稳定,例如动词与名词之间的配合,如 have a friend, 或者形容词与名词间的搭配,如 beautiful girl, handsome boy 等,学习者一旦能灵活地运用这种搭配方式,就可以比较准确地表达思想,进行顺畅的语言交流。

(3) 惯用话语 (institutionalized expressions): 惯用表达式在结构和语意上都较为固定或半固定,可以是一个句子的开头也可以是一个完整的句子,一般在口

语表达中较为常见，通常是格言警句或者交际套语，语用价值很高。比如：All roads lead to Rome; Good morning; I'd like to...等。

(4) 句子框架和引语 (sentence frames and heads)：一般指用于行文中连接上下文的衔接词或者表达语言内容的句子框架语。如 to begin with...;last but not least 等具有语篇功能的引语或者 It is proved that...等有助于准确表达的句子框架。

2.Nattinger 和 DeCarrico 的分类

Nattinger 和 DeCarrico 于 1992 年在结合词块与语言教学的基础上对其进行了分类，这一分类兼顾了词块的形式与功能：

(1) 固定短语词块 (poly-words)：具有语篇功能的词汇短语，形式相对固定。固定短语词块与常规教学中的固定词组十分相似，如 generally speaking, in fact, at present 等。

(2) 惯用表达词块 (institutionalized expressions)：具有独立的语言表达功能，语言使用者可直接提取并独立使用的、形式和意义都比较稳定的模式化短句，包括格言、谚语、交际套语等，如 What's wrong with you? All roads lead to Rome. 等。

(3) 半固定短语词块 (phrasal constraints)：形式灵活、长短不一、搭配性较强的词汇短语，其中的词类以及词汇可以随情况的变化而变化。如 of great _____, 在该空上可以填 significance, importance, value 等, break one's _____,在该空上可以填写 word, promise 等。

(4) 句子构造词块 (sentence builders)：用以衔接上下文结构，组织语篇的半固定句式，灵活性较强，且带有空位，可以根据表达需要进行恰当的更换，如...so that..., not ... but ..., It is not unusual for..to do..., I undersyand quite well that...等。

Lewis (1997) 的词块分类与 Nattinger 和 DeCarrico (1992) 的词块分类都对词块的研究和应用产生了巨大的影响，因此获得了语言学界广泛的认可。Lewis 的词块分类中，把单词和聚合词归为了一类，即把固定的多词单位单词化，这简化了词汇的学习，但这种分类方式不太符合学习者对英语词汇已有的认知。另外，对于聚合词与习惯搭配的划分也与学习者已有认知不符合，因此，区分起来会比

较困难。Nattinger 和 DeCarrico (1992)的词块分类方式,相较于前者的词块分类标准,学生们更容易理解和掌握,也更明显的体现了书面语表达的特点,更容易在英语写作课堂上为学生们所接受和使用。因此,考虑到实际学情与研究需要,本次实验决定选择 Nattinger 和 DeCarrico (1992)的词块划分方式作为分类标准。

(三) 词块教学的定义

词块教学是以关于词块方面的理论研究成果为基础,把词块理论应用到实际教学中形成的、将词块作为语言教学基本单位的一种教学方法。Lewis (1993)把词块理论与教学实践结合起来提出了词块教学法 (Lexical Approach),为词块的教学实践奠定了理论基础。词块教学法秉承语言是语法化的词汇 (grammaticalised lexis) 而非词汇化的语法 (lexicalised grammar) 的理念,认为教师在语言教学实践过程中,应重视语言学习者词块意识的培养,并注重扩充他们的词块量,重点讲解如何对词块进行搭配使用,合理地减少教师语法教学的时间。在之前的语言教学课堂上,单词是教学的基本单位,教师往往要求学生对单词进行机械记忆,强调学生对语法规则的学习。这种教学模式降低了课堂教学的效果,学习者学业负担过重,需要耗费更多的时间和精力去掌握词汇和句法。而词块教学以有一定语法结构的词块为语言教学的基本单位,减轻了学生的课业负担,提高了学习效率,学生学起来更觉轻松,学习效果事半功倍。

(四) 词块教学的原则

Lewis (1993) 在《词块教学法》 (The Lexical Approach) 中提出了相应的词块教学原则: (1) 教学者应该尽可能多地让学习者了解和输入真实生活中的语言材料,通过“观察*假设*验证”的语言教学模式引导学生发现和辨识词块、积累和内化词块、并借助在真实语言交流中的运用来强化词块,最后是背诵和检查词块。(2) 教学者既要重视课堂语法教学,更要重视课堂词块教学。(3) 应当更加重视语言输入的方法,对学习者学习过程中出现的错误,最正确的做法是进行重组和反馈。(4) 通过对课堂上词块活动的重复来确保学习者对词块的敏感性。(5) 教学者需要精心设计课堂词块教学活动,引导学习者在参与活动的过程中积累和使用词块。

在对词块和词块教学进行深入研究的基础上,陈荣娟 (2018) 归纳总结出下列词块教学的基本原则: (1) 以词块为最小教学单位。词块教学突破了常规教

学中以单词为最小信息单位的教学模式,在语言教学过程中以词块为课程中心来设置活动,例如教师讲解 opportunity 时,不再只是单独呈现 opportunity 的意思,而是引导学习者重点掌握: have the opportunity to do...; It is a good opportunity for us to do...等相关词块。(2)整体性原则。借助真实的语境设置以词块运用为中心的综合性训练,指导学习者针对具体语境选用恰当的词块,使学生从整体上把握词块的意义和用法。(3)注重词块的语用功能。词块教学就是给予学习者更多的说与写的机会,以提高词块运用的频率,使学习者在实际语言运用过程中逐渐积累和巩固词块知识,从而取得词块输入与输出互相促进的效果。

二、国内外词块研究现状

国外学者对词块研究的起步比较早且研究成果显著,国内词块研究起始时间相对较晚,但也取得了不少研究成果,特别是把词块运用于实际语言教学方面成果颇丰。

(一) 国外词块的理论研究

20世纪50年代初,美国心理学家 George Miller 最先提出了“组块”的概念,指出学习者应当把词块作为语言学习的基本记忆单位。人类短时记忆的容量区间为 7 ± 2 个组块 (Miller, 1956),若以单词为语言输入的基本单位,则人们短时记忆的记忆区间为 5-9 个英文单词,但若以组块的方式把相对零散的信息组合成一个个词块,虽然记忆的广度仍是 5-9 个信息单位,但是所记住的单词量得到了极大地增加。组块概念的提出激发了越来越多的研究者开始对词块理论展开研究,结果极大地促进了词块理论的发展。

20世纪70年代,Becker (1975) 提出“Lexical Chunks”的概念,认为词块现象是固定或半固定化的语言板块结构,是语法和语意都相对稳定的一个多词组合,是一个整体。另外,从语言习得的视角,把词块现象归结为预制语块 (prefabricated chunks),并认为语言习得过程中尤其要注重预制语块的归纳与掌握。就语言交流而言,并不是每条话语的运用都要具备创造性,大部分用以交流的语言其实都是作为整体储存于人们大脑之中的预制语块 (Bolinger, 1975)。因为词块的预制性特征,人们可以直接从大脑中检索和提取词块,并直接组合成具有完整意义的语篇用以交流,从而使语言交流更加通畅。自此以后,语言学家们从语言学的角度对词块的特征与功能展开了各种探索,极大地丰富了词块现象

的理论基础。

20 世纪 80 年代, Krashen (1981) 从语用功能角度深入研究了词块现象, 对词块现象进行了分类, 提出词块包括句子框架语和程式化套语。Peters (1983) 强调了以词块为语言学习的基本信息单位。Widdowson (1989) 认为, 词块对真实语言交流过程中的顺畅表述意义重大, 因为语言使用者在做书面或口头表达时, 并不会刻意关注话语交流中的语法规则, 而是根据需要直接从脑海中检索和提取词块用以交流。UzawaCuming (1989) 则主张, 语言学习者常因为大脑中缺乏足够的词块信息的储备, 无法恰如其分地选用合适的词块来表情达意, 从而不自觉地回避带有一定深度的内容。

从语言与教学的角度来说, 话语系统分别由两个体系构成: 语法分析系统和短语化词汇系统。前者更加注重词汇之间的语法规则, 使用时词汇排列较为灵活, 但是使用者要有较好的语法基础, 后者形式与意义稳定, 可以直接提取使用, 对学习者来说, 两种系统相辅相成, 缺一不可 (Sinclair, 1991)。Nattinger 和 Decarrico (1992) 则提出了词汇短语 (lexical phrases) 和语块 (chunks of language) 理论, 指出半结构化的词块就等于话语半成品, 能够作为一个整体直接被提取使用。与日常语言学习中脱离语境单独记忆单词相比, 词块的语意与形式都较为稳定, 通常不能随意进行替换, 因此词块的记忆相对更简单, 并且能减少话语生成的时间, 有利于说、读、写效率的提高。另外, 词块本身具有稳定的语意和相对固定的语法结构和特定的语用功能 (Skehan, 1998)。

进入 21 世纪后, 词块研究更多地与心理语言学理论进行了结合。词块作为具有完整语法结构的多词单位, 其内部单词之间包含一定的语法规则。语言生成的过程就是以词块、潜意识和心理表征为基础的心理过程, 减少了语法对语言生成的影响, 极大地降低了话语输出的错误率 (Ellis, 2002), 并且词块作为一个信息整体在语言输出的过程中显然比一个单词携带的信息量大, 而且表达起来也更准确 (Schmitt & Carthy, 2002)。从心理语言学的角度来说, 大脑处理和记忆一个单词的工作机制与处理一个词块是一样的, 在实际交际中大脑可以直接检索和提取使用词块而不用过多关注句子结构问题, 这就使得输出的话语形式更加多样而句子结构和语意也更加准确, 明显比借助一个个单词进行的语言输出更加高效 (Schmitt, 2004)。

国外语言学家对词块的研究开始时间较早且研究成果颇丰,系统地从理论上阐述了词块的定义、特征、功能以及工作原理以及在语言生成过程中的优势。

(二) 国内词块的理论研究

随着国外词块理论的发展以及我国语言教学现状的需要,与词块相关的研究逐渐成为国内语言学界探索的热点。国内词块研究早期主要集中于词块理论本身,后续研究主要侧重于词块在教学中的应用。

由于词块本身的特征以及在语言学习与运用方面的优势,吸引了国内语言学家的关注,并在词块理论研究上进行了相关的表征。词块是语篇最基本的信息单位,由于词块的“板块”性,词块学习可以有效避免学习者语言输出时不恰当的选词,降低语言使用时的错误率,因此应当注重词块而不是单个单词的教学(杨玉晨,1999)。词块是比词语更大的语言信息单位(卫乃兴,2002),是词汇记忆的理想模式(吴静、王瑞东,2002),具有稳定的结构与意义,在语言交际中被频繁使用,而且对于英语词汇的意义与用法的真正掌握在于对与之相关的常用词块的掌握(濮建忠,2003)。从本质上来说,词块是一种高度惯例化的词语搭配(卫乃兴,2003;吕丽珊,2007),学习者在习得词块后无需了解其内部结构,可以直接把这些搭配从脑海中提取出来进行话语交流。

根据相关词块理论,伍萍(2010)归纳了词块的三个特征:(1)语言表达更流畅;(2)语篇组织更快;(3)具备一定的语言生成性。考虑到词块的优势,教师在语言课堂上应加强词块教学,设置真实语境指导学生加强词块练习。另外,词汇表的编制也要注重词块的收录(桂诗春,2010)。

综上所述,国内对词块理论的研究比国外要晚,但也取得了很多成果,而且更符合我国语言教学实际。通过对国内词块研究的文献进行梳理可以看出,语言学家对词块的研究主要集中在词块的定义、特征以及功能等方面,揭示了词块理论在语言教学中的优势,为词块理论应用于课堂教学打下了基础。

(三) 国外词块的应用研究

通过在语言课堂上教授词汇短语,能够让学习者在语言输出时不违背语句构成规则,更不会生成那么多与真实语境不相符的话语。词块能够帮助学习者摆脱在语言输出时使用由孤立单词拼凑语句的负担,从而把注意力更多地集中到语篇结构和语言交际上来(Nattinger & Decarrico, 1992)。同时, Nattinger 和 Decarrico

(1992) 在《词汇短语与语言教学》一书中罗列了词汇短语教学的原则：（1）学习者应当借鉴母语学习的方式来学习和使用词汇短语；（2）学习者应当进行替换句型操练。这能促使学生理解这些词汇短语中包含的有限的差异，让他们知道，以前学过的词汇短语是可以经过适当的替换来使用的；（3）创设真实的语境。语言是用来交流的，只有提供真实的语言环境，才能让学习者主动积累语言交流中必备的词汇短语。

为了将词块理论更好的运用到教学实践中去，Lewis（1993）在《词块教学法》中指出了词块教学几点注意事项：（1）树立学习者词块意识，培养他们词块辨识能力；（2）提高学习者词块自主学习能力，养成自觉的词块学习策略；

（3）为学习者提供大量的词块巩固性练习机会。Lewis（1997）的词块教学理论为词块教学法的应用奠定了基础。他认为在英语写作课堂教学中，教师应改变之前的呈现—操练—产出（Presentation-Practice-Production）的行为主义教学模式，运用观察—假设—检验的词块教学模式，从而能够让学习者深刻领会到语法在词块现象中是如何得以体现的，最后挖掘出词块现象背后的语法规律。这种教学模式促使研究者们对词块教学法展开了各种实践探索。

对以英语为母语的学习者和我国英语学习者进行比较后可以发现，在进行英语写作时，由于思维方式的不同，他们运用的写作语言也截然不同。为了让英语学习者在写作语言运用上更接近母语者，可以试着让他们在英语写作时尽可能多地使用英语词块（Kaplan, 1996）。优秀文章中的词汇运用往往丰富多彩，写作者的语言能力很突出，词汇量很大，能较为准确地运用合适的词汇进行写作，实词的运用较多，甚至能熟练使用与作文题材相关的偏僻词汇（Read, 2000）。Read（2000）还归纳出了评价书面表达好坏的标准，即文章是否准确地使用了词块，词块种类是否多元以及词块密度的高低等。

既然词块在第二语言学习过程中能提高学习者语言习得效率，那么教师们就应当引导学生以词块为语言学习和运用的最小信息单位，并提醒学生注意语言内部的结构和关系（Harmer, 2002）。词块教学对二语习得大有裨益，教师进行语言教学时，应当多指导学生自觉在文本阅读过程中辨识和积累语块，并尽可能地在日常交际和课堂活动中运用词块，以此来巩固新学词块，为真实语言交流做好准备（Kazemi, Katiraei & Rasekh, 2004）。语言学习者认识到词块在语言交流中

可以即时提取，直接使用的特点，并且词块输入量越大，越能抵消母语负迁移的作用，因此在语言学习中倾向于积累和运用更多的词块（Biber, 2009; Qian Li, 2014）。

（四）国内词块的应用研究

进入 21 世纪以来，国内词块理论的发展带动了词块应用于教学的发展，更多的研究者开始将词块教学与教学实例结合起来，深入的探究两者之间的关系。

词块应用于英语教学实践意义重大，词块教学能极大的促进学习者话语输出的创造性，并且这种创造性有迹可循（孙明月，2001）。其次，词块教学可以帮助学生更好地处理和输入语言信息，流畅、准确地表达信息，有助于学生语言综合能力的提高（于秀莲，2008）。另外，词块教学也能促进学生在语言学习过程中词汇广度和深度的提高（王红梅，2009）。

由于词块本身具有的特征以及在语言学习方面的优势，必然会促进学生输出技能的提高。国内英语教学比较重视写作的输出，尤其是最近十年，将词块与写作教学相结合的研究蓬勃发展，也取得了很多成果。词块教学符合我国语言学习者认知语言的特点，在写作教学中作用重大（杨金月，2013），词块教学能显著提升学生在英语写作时的词块数量（董贤，2013），且作文中词块形式更加多样化，语篇结构更加丰富，表征也更加准确（赵玉慧，2014）。

词块教学不仅保证了学习者作文中词汇的多样性，而且词块数量及语篇衔接词的使用也显著得以改善（邵猛，2020）。词块教学能显著提升学习者英语写作的信心，降低他们对英语写作的畏难之心（陈荣娟，2018），同时，学生们的写作兴趣和写作水平也得到了提高（张贤，2017；罗阳，2018）。另外，从理论联系实际的角度出发，图式理论与词块教学相辅相成，图式能有效地促进英语学习者对词块的记忆与提取，而词块教学能显著地减少学习者写作中的语法错误，两者结合对学生尤其是学困生的英语写作有积极影响（吴亚平，2018）。

从词块教学运用于英语写作的文献中不难看出，词块结合语言教学的研究很多是以大学生、高职生为实验对象。词块教学应用于高中课堂的研究，更多的是针对高二、高三学生，真正以高一学生为研究对象进行词块教学应用于英语写作的实验研究相对较少，且词块教学研究考虑到学习者个体差异并对实验对象进行分类的更是屈指可数。因此，本研究顾及高一学生的特殊性和学习者个体差异的

影响，选择高一学生作为研究对象，并采用 27% 高低分组的原则把研究对象具体划分为高分组、低分组 (Kelley, 1939)，分别对两组实验数据进行分析，在前人的研究基础上，提炼和总结出更为完善，更为细化的教学模式，叙述更详细的教学过程，验证词块教学法应用于高一英语写作教学的有效性和可操作性，以及探究如何优化该模式，以便能更好地适应个体差异。

三、理论基础

写作作为一种基本的语言技能，需要在大量有意义的输入之后才能进行准确的输出，因此，足量的词块储备必不可少，以便在面对写作话题时，能在既定的时间之内准备好足够的写作语言材料。而这些语料不仅能恰当的表达语意，还兼具语法结构的准确性、连贯性，学习者可以借助这些语料实现高效的语言输出。本文中词块教学应用于英语写作的理论基础是记忆组块理论和输入假说理论。

(一) 记忆组块理论

从心理语言学的角度出发，组块可以在信息加工的过程中有效的帮助语言习得。组块 (chunking)，由美国心理学家 George Miller 于 1950 年提出，认为将单个的信息组成更大的信息单位的过程便是组块的过程。Miller 于 1956 年发表的文章：The magical number of seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information，对心理学界产生了重要的影响。书中指出，人类短时记忆的容量非常有限，大概是 7 ± 2 个单位，也就是说如果没有及时强化，人们只能记住 5-9 个信息单位，这便是记忆广度 (宋德生, 2002)。尽管人类的记忆广度有限，但组块却能够增加单个的信息单位的容量，结果短时记忆的整体信息容量就能得到极大的增加。例如：340322200209234421 由 18 个信息单位构成，远远超过了短时记忆的容量，如果不进行信息加工很难记住。但这串数字其实是身份证号码，前六位是地域代码，中间八位是出生年月日，后四位是身份代码，经过组块之后变成了 3 个信息单位，很容易就记住了。

把组块理论应用于英语教学同样适用，例如：It is kind of you to forgive me for what I did.这句话共 12 个单词，如果把本句话分成单词一个个单独记忆则为 12 个信息单位，超出了人们短时记忆的容量，部分信息来不及处理就遗忘了。但是这句话我们可以进行组块加工为：it is kind for sb to do; forgive me for sth; what I did; 那么这句话就变成了 3 个信息单位，远小于记忆广度，很容易就能记住。

英语学习者在学习过程中经常会遇到类似的情况,如果学习者能转变自己的学习观念和方法,学会以组块的方式对新学词汇和长难句进行加工,则大大增加了记忆容量,从而得到更好的学习效果。同时,在对新知识进行组块的过程中,自然而然地建立起与学习者已有知识的联系,并能快速、准确的对新学知识进行信息编码,建构在自己的知识体系中,以便于学习者在将来有需要的时候能根据实际情况迅捷、高效地进行检索和提取。

因此,英语课堂教学要充分重视词块的优势,用词块理论指导教学,引导学生以词块的形式对新学词汇进行加工,使新知识词块化,从而使记忆容量得到扩大,课堂教学和学习的效果得到提高。另外,组块的过程也是建立短时记忆的信息单位与已有知识的联系,促进短时记忆转变为长时记忆的过程。语言学习者在写作时,可以根据话题信息从长时记忆中快速提取相关的词块信息单位来进行恰当、准确的表达。

(二) 输入假说理论

语言知识与语言技能的输入对语言习得的重要性不言而喻。美国语言学家 Krashen (1985) 的输入假说理论 (Input Hypothesis) 认为,语言输入对语言习得起决定性的作用,没有足够的、可理解的语言输入,就不能产生正确的、恰当的语言输出,并且学习者要语言习得的过程中进行大量的信息理解才能保证有效的语言输入。语言能力的习得来自低焦虑状态下的可理解的信息输入,而不是在没有足够输入的情况下去矫正语言的输出。因此,在自然状态下,进行大量的、可理解的语言输入是语言学习者习得目标语言的必要条件。

输入假说理论运用于实践过程中需要注意以下几点: (1) 语言输入是语言习得的首要条件。内在的语言加工机制只是语言学习的前提,还需要外界的语言输入来加以刺激,语言习得才可能得以实现。因此, Krashen 指出,语言输入的好坏决定了是否能习得语言。(2) 可理解性的语言输入。语言学习者只有在输入了足够的、可理解的语言信息的情况下,才有机会习得语言。如果输入的语言材料太过复杂,学习者无法理解所输入的语言信息,那么不仅无法习得语言,还有可能起反作用。(3) $i+1$ 原则。如果语言习得过程中输入的语言材料过于简单,等于甚至低于学习者现有的知识水平,那就不能激起他们的学习兴趣,也得不到理想的学习效果。Krashen 认为,输入的语言材料应当稍微超出学习者现有的知

识水平， i 代表学习者目前的认知水平， $i+1$ 表示略高于现有语言水平的语料，但也不能太难以至于学习者无法理解。语言学习者在输入了足够的、稍高于他们目前水平的语言材料以后，理论上就能完成语言的习得。（4）此时此地原则。所输入的语言材料都必须是真实的、自然的。只有在实际语言环境中，学习者才不会过多关注语言的结构和形式，而更多的去关注语言所传递的意义。这样就能尽可能地减少母语对二语习得的干扰，使语言习得达到音、形、意各方面的统一，交流也才会有意义。因此，语言习得过程所输入的语言材料必须是自然的、真实且有意义的。Lewis（1993）在他的《词块教学法》（*The Lexical Approach*）中同样提到，学习者在语言学习的过程中，需要输入足量的、可理解的、自然语境下的真实语言材料，并努力积累大量的词块。

输入假说理论对我国英语课堂词块教学的启示在于：在英语教学过程中，要充分考虑语言学习者的兴趣和需要，以学习者已有知识水平为基础，提供略高水平的、可理解的语言材料。同时，科学设计输入活动，尽可能创造出与生活息息相关的、真实的语言交流环境，以保证语言输入的质量，达到语言习得的目的。另外，在语言输入的过程中，引导学习者根据自身水平和需要，科学高效地积累词块。只有保障足量的、有效的语言输入，才能进行准确的、优质的语言输出。

第三章 研究设计

本章节重点从研究问题、研究对象、研究工具、实验步骤、教学设计等五个方面来阐述研究设计所需的材料与过程。

一、研究问题

本研究旨在探讨高一学生的英语写作现状以及词块教学是否能真正改善高一学生的英语写作能力。具体研究问题包括：

- (1) 高一学生英语写作现状如何？
- (2) 词块教学对高一学生英语写作态度、策略与信心有何影响？
- (3) 词块教学对高一学生英语写作水平有何影响？不同水平的学生呈现哪些特征？

二、研究对象

本次实验的研究对象为安徽省阜阳市第四中学高一年级两个平行班的学生。其中高一（1）班 51 人，高一（6）班 46 人，两个班均由笔者任教，且不是他们的班主任，两个班学生各方面的情况基本差不多，都是根据学生入学成绩编出的平行班级。实验期间所使用的英语教材均为人教版《普通高中英语教科书 2019 版》必修 1 和必修 2。

实验前，采用 2016 年高考全国 2 卷英语书面表达对两个班的作文成绩进行测试，测试结果用 SPSS20.0 分析如下：

表 3.1: 实验前两个班写作成绩独立样本 T 检验结果 1

	N	均值	标准差	均值的标准误差
实验组	51	12.843	2.9008	.4062
对照组	46	12.935	3.1861	.4698

表 3.2: 实验前两个班写作成绩独立样本 T 检验结果 2

		F	Sig.	t	df	Sig.(双侧)
成绩	假设方差相等	.089	.767	-.148	95	.882
	假设方差不等			-.148	91.441	.883

从表 3.1 和表 3.2 中不难发现,参与测试的两个班写作成绩平均分仅相差 0.092 分,基本没有差异。两个班独立样本 T 检验结果显示显著性为 0.767,显著性(双侧)为 0.882,大于 0.05,表明两个班在 0.05 显著性水平下不呈现差异,两个班学生的英语写作成绩基本处于同一水平,可以进行实验。

三、研究工具

(一) 调查问卷

为了进一步厘清高一学生英语写作现状以及词块教学对高一学生英语写作态度、策略和信心的具体影响,笔者结合本论文研究问题与研究对象的具体情况,参考张贤(2017)《词块教学法在高中英语写作教学中的应用研究》中的问卷调查,设计了词块教学在高一英语写作教学中的应用情况调查问卷(见附录 3)。

问卷由 16 个问题组成,重点检测高一学生对英语写作的态度与信心以及学生的词块意识和学生在写作中运用词块策略的情况。调查问卷采用李克特量表(Likert Scale)的五级量表法形式,代表情况符合程度,1 为完全不符合到 5 为完全符合。本次教学实验之前,实验班的所有学生在本班教室里集中填写一次调查问卷,作为实验前的数据存档。实验之后,实验班将再次填写同样的问卷,作为实验后的数据存档。通过整理和分析实验前的调查问卷数据并结合实验前的访谈数据来回答本研究的第一个问题:高一学生的英语写作现状。对比实验前后两次问卷数据并结合实验后的访谈,回答本研究第二个问题:词块教学对高一学生英语写作态度、策略与信心的具体影响。

(二) 访谈提纲

问卷调查所得出的研究结论可能存在不够具体、针对性不强的问题,因此计划对实验对象进行两次访谈,以弥补问卷的不足。笔者借鉴邵猛(2020)《语块教学法在高中英语应用文写作教学中的行动研究一以内蒙古根河市第二中学为例》的访谈提纲,并结合本文调查问卷的相关内容,设计了词块教学法在高一英语写作教学中的应用情况访谈提纲(见附录 4)。

两次学生访谈分别安排于教学实验进行之前和实验完成之后,分别从实验班按照前测作文成绩划定的高、低水平组随机选择三名学生作为访谈对象。实验前的访谈重点是高一学生对自己英语写作水平的认识,并针对性地了解高一学生在英语写作中所面临的困难,调查他们对现有英语课堂写作教学方法的态度。实验

后的访谈主要是为了弄清楚词块教学对不同水平组学生写作能力的影响,进一步了解词块教学对高一学生英语写作的具体影响和调查他们在日常学习中运用词块学习策略的具体情况。

(三) 写作测试卷

实验前后,将在实验班和对照班开展两次英语写作测试,收集数据并进行具体分析,以期发现词块教学对高一学生英语写作水平的具体影响以及不同水平的学生呈现哪些特征。前测试卷(见附录1)采用的是2016年高考全国2卷英语书面表达,总分为25分。同时对实验班和对照班学生进行测试,及时统计两个班学生的作文测试成绩并加以对比分析,以确保两个班学生的英语写作水平不存在显著性差异,符合实验的要求。另外,将根据本次学生的作文成绩按照27%高低分组的原则把实验班学生分为高分组和低分组进行实验。后测试卷(见附录2)选用2017年高考全国2卷英语书面表达,测试结束后统计实验班与对照班学生的英语写作数据,并分别对两个班学生的整体成绩,两个班不同水平学生的成绩以及实验班实验前后学生整体成绩和不同水平学生的成绩进行对比和分析,以解决本研究的第三个问题:词块教学对高一学生英语写作水平的影响和不同水平组学生呈现的特征。

实验前后测试试题均选用高考全国卷英语书面表达,因此试题的信度和效度得到了保证。前后测试试卷统一由年级英语教研组教师严格遵循高考英语作文评分原则及给分标准(见附录5)进行批阅,以确保测试成绩的公平和公正。

四、 实验过程

本实验的研究对象为安徽省阜阳市第四中学高一年级两个平行班的学生,实验班和对照班学生人数、班级总体水平大致相当。实验班和对照班均由笔者授课,写作课的课时一样,所用教材均为人教版《普通高中英语教科书2019版》必修系列。

实验前,对实验班学生进行问卷调查,收集问卷数据并分析,其目的是了解高一学生英语写作的现状、学习词块的策略和他们对英语写作的态度与信心等。实验后,再次对实验班学生进行问卷调查,收集数据并与实验前问卷数据进行对比,用以了解实验期间的词块教学是否对高一学生的写作态度、写作兴趣、学习词块的策略以及英语写作信心产生了影响,是积极影响还是消极影响,以及影响

有多大。

与此同时，为弥补调查问卷不够具体，针对性不强的问题，设计了访谈提纲。在实验前后分别从实验班高、低水平组随机抽查三人进行访谈，并对访谈结果及时进行转录和分析，所得结果用以印证调查问卷的结果并补充问卷的不足。

以 2016 年高考全国 2 卷英语书面表达为工具进行前测，参考高考英语作文评分标准进行统一阅卷，不透漏班级和学生姓名以确保测试结果客观公正。收集实验班和对照班学生的英语写作成绩，确认两个班学生英语作文水平不存在显著差异。实验后再次进行测试，收集和整理相关数据并对两个班前后测成绩进行分类对比分析。

教师在对照班进行常规英语写作教学，教学计划与进度、所用教材、训练材料等都与本年级其他班级保持一致。写作练习方面，老师创设相应的情境，使学生有机会利用学到的写作语言知识进行充分的表达。在作文课的开始阶段向学生介绍一些和这节课作文话题相关的阅读文本，使学生有机会在真实的语言环境中体会相关的句式结构和写作要点，并引导学生大量识记单词，掌握语法结构，进行句子的汉译英训练。在前期信息输入的基础上，指导学生分析写作要求，梳理文章信息，考虑篇章结构。前期铺垫结束后，给学生独立的时间，让学生对所学知识进行内化，然后进行自我创作，初稿完成后进行组内互评。学生之间的相互评价属于同级反馈，所以交流起来比较放松也比较真实，学生之间的沟通有自己的习惯和学生间的语言，而且他们的知识差距相对不大，因此更容易理解彼此，其交流效果在某些方面是对师生交流的重要补充。另外，学生互评比老师的批改更易于受到学生的关注，更易于增强纠错的时效性。最后，教师带领学生进行作文范文赏析并引导他们进行背诵。

教师结合词块理论在实验班进行词块英语写作教学，遵循年级组统一的教学计划和进度、使用与对照班一样的教材和练习材料。在实验开始阶段向学生介绍词块的概念、优势以及词块分类方法，帮助他们形成词块意识和辨识词块的能力。在人教版（2019）英语教材 Reading for writing 板块的教学中，使用词块的辨识—操练—运用的教学模式，首先让学生预习教材，识别并标记出文本中的词块，然后在教师的引导下进行相关词块的补充，拓展文中的重点词块以及相关用法；学生们可以在教师的指导下运用《牛津高阶英汉双解词典》等工具自觉地进行词

汇拓展学习；在辨识、标注和拓展词块之后，学生们在教师的引导下进行大量的词块匹配练习，包括选词填空、英汉互译、运用新学词块造句等，并通过反复操练和强化记忆对新学词块进行内化和掌握。

文本阅读的过程也是对词块进行辨识、标记、讲解、拓展以及练习和掌握的过程，在此之后教师要求学生结合写作话题，运用新学词块进行讨论，在这个过程中列出与话题相关的词块，即写作所需的语言材料。教师在学生讨论之后引导学生在所列词块的帮助下形成本话题作文的写作模板，给学生足够的时间现场写作，完成后进行同伴互评和教师点评，并对典型作文进行展示和学习，结束后要求学生背诵范文。

每单元学习完成后，教师指导实验班学生再次对单元词块进行归类整理，并记录到笔记本上，要求学习者结合自己的知识水平进行相应的拓展和补充，把词块变成句子，把句子变成写作模板，并背诵所学词块和模板。这样在以后的写作中可以整体提取相关语句和模板直接使用，大大减少了学生写作时间和负担，同时能够让学生写出尽可能多的、地道的英语表达，有效地减少了学生作文中的语法错误和汉语思维对作文的影响。

收集学生前测和后测的写作数据进行对比，以了解词块教学对学生写作水平各个维度的影响。然后，通过对以上实验数据的分析和讨论，得出结论。

五、教学设计

人教版 2019 普通高中英语教科书是以话题来划分单元的，每个单元主要包括 Listening and Speaking、Reading and Thinking、Discovering Useful Structures、Listening and Talking 和 Reading for Writing 这五个版块。教师利用每单元的 Reading for Writing 来训练学生辨识、拓展、内化、掌握和运用词块，并把所学词块应用到写作中去。Reading for Writing 版块的重点是写作，阅读是为了写作准备素材的，阅读中获得的词块和文章结构信息是为写作做准备。

具体操作与实施以 Module 1 Unit 1 Teenage Life 的 Reading for Writing 为例：该板块设计了读写结合的活动。青少年在这个特殊的年龄段面临各种各样的问题，该板块引导学生思考网瘾、孤独、早恋、与父母之间的代沟等问题，并讨论解决的办法，最终落实到一封建议信的书写上。

教师以课文为依托，借助输入课文语言信息材料的过程，指导学习者在真实

语境中发现、认知和操练词块，从而达到让他们理解、吸收、内化和学会运用词块的目的。在课堂的这个阶段让学生积累了与话题相关的、足量的词块，为他们后续的写作提供了大量的语言素材，有了充足的前期准备才能有后期写作的顺利进行。设计思路的理论基础来源于输入假说理论，没有足够的、可理解的语言输入，就不能产生正确的、恰当的语言输出。在教师创设的真实的、自然的语境中进行充足的、可理解的语言输入是英语写作习得的必要条件。

把教材原文作为写作素材输入来源的主要原因是：第一，教材原文包含大量与写作话题相关的词块，而且课文也为学习者提供了有助于他们认知和掌握词块的真实语境。第二，阅读与写作之间是相互促进，彼此作用的关系。阅读是为了更好地帮助学习者写作，是为写作提供相关的语言素材的过程。没有足够的阅读，就没有足够的写作语言输入，也就没有自然而然的语言输出。同理，写作输出是建立在阅读输入的基础之上的，反过来也会促进阅读。想要有后期高质量的写作输出，就离不开前期高质量的阅读输入。另外，在仔细阅读教材原文的过程中，学生们不仅获得了相应的写作语言材料，而且也感知了经典文章的组织结构，为接下来的英语写作提供了写作材料以及写作模板。

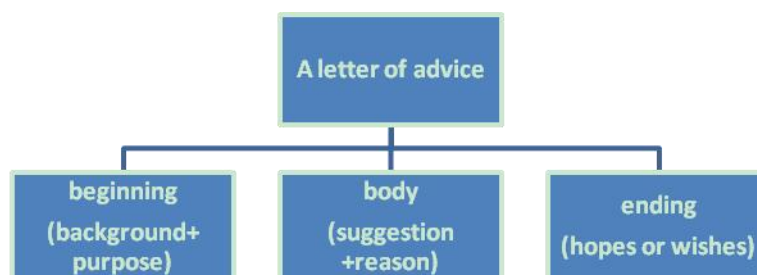
结合英语以读促写的三个阶段（pre-writing、 while-writing、 post-writing）设计词块在各阶段的输入、内化和输出的活动。

Step 1 Pre- writing

1.The content of a letter of advice:

- 1). What is worried Friend's problem?
- 2). What are Ms Luo's suggestions? Do you think her suggestions are useful? Why or why not?
- 3). What other kinds of advice would you give?

2.The structure of a letter of advice:



学生通过回答与文章相关的问题，对文章结构和内容有了初步的认识，为接

下来有效辨识词块与成功理解篇章做好了准备。

Step 2 While- writing

1.词块的辨识

由于之前专门给学生介绍了词块的重要性、概念以及词块的分类，因而在阅读课文，理解课文内容之后，要求学生再次通读全文，辨认和标记词块，包括固定短语词块(Polywords)、习语化词块(Institutionalized expressions)、半固定短语词块(Phrasal constraints)和句子构造词块(Sentence builders)。

1).固定短语词块(Polywords):

be worried about

be attracted to

become addicted to

concentrate on

2).习语化词块(Institutionalized expressions):

All the best.

3).半固定短语词块(Phrasal constraints):

talk to...about...

make it difficult to do...

4).句子构造词块(Sentence builders):

I understand quite well that...

I recommend that...

It is not unusual for..to do...

I am sure that...

Why not do...

I think that...

学生们完成第一遍的词块辨识和标注之后，教师鼓励学生向整个班级分享自己的成果，在这个过程中其他同学进行补充，最后教师点评。以词块 **be anxious about** 为例，在大家都理解它的意思“为.....感到担忧”之后，教师可以引导学生利用学过的词块进行替换，如“**be worried about**”，“**be concerned about**”。

对于句子构造词块，教师要引导学习者进行仔细观察并结合类似句子构造的

用法，如“I recommend that...”，提示学生英语表达习惯以物做主语，有学生立刻想到“It is recommended that...”。另外，教师还可以引导学生利用半固定的句子构造词块进行造句练习。类似的练习能够帮助学习者在课后英语拓展阅读时自觉地发现、辨识和积累词块，这极大地改善了学生的词块学习策略和自主学习能力。

S1: It is not unusual for us student to learn English well.

S2: I recommend that we should spend more time accompanying our parents.

S3: Why not give us another chance?

2. 词块的操练

在学习者发现和标注词块之后，教师应对其进行讲解并根据学情设计相关练习活动帮助学生对新学词块进行巩固，为后面词块的准确输出打下基础。

1). 用所学词块填空。

1. _____ adv 实际上
2. _____ v. 改进，改善
3. _____ 对.....感到困惑
4. _____ 课外活动
5. _____ 集中，特别关注
6. _____ 适合.....
7. _____ 对...上瘾
8. _____ 专心于
9. _____ 聚精会神
10. be worried about _____
11. make it adj to do sth _____
12. recommend sb that sb (should) do _____
13. It is adj for sb to do sth _____
14. encourage sb to do sth _____

2). 根据汉语提示，运用所学词块翻译句子。

(1) 事实上，有很多新生对于高中生活感到困惑。

_____, _____ high school life.

(2) 我建议你报名参加课外活动，这样会有助于你结识更多的新朋友。

I recommend that you _____ and it can help you

make' more new friends.

(3) 你应当制定好日程安排, 同时将注意力集中到提高学习上来。

You should _____ and _____ your study.

(4) 作为一名青少年, 学习好是我们的责任。

_____, studying well is our _____.

(5) 我希望我的建议能适合你。

I hope my suggestions will _____.

3.词块的拓展

句首常用语:

I am glad to tell you that...

How are you getting along with...

Illustration: I think.../ I believe.../ I suggest.../ In my opinion...

话题引入常用语:

(1) Come to ...

(2) As far as I am concerned...

(3) It is known that...

结尾常用语:

(1) All in all...

(2) Generally speaking...

(3) Summary (总结): In short.../ In a word.../ Therefore.../ So...

逻辑连接词:

Addition (递进): Firstly/ Secondly.../ And then.../ Besides.../ In addition...

Contrast (转折): But.../ However.../ On the one hand/ On the other hand

A letter of advice

1. The first paragraph

(1) I am sorry to hear that.... So, I am writing to express my views on/ concerning...

(2) You have asked for some advice concerning... and I will try to give you my suggestions.

以上内容仅为本文档的试下载部分，为可阅读页数的一半内容。如要下载或阅读全文，请访问：<https://d.book118.com/426224024052010044>