

“多轮续写”对写作焦虑和写作成绩的影响

张 朦

(广东海洋大学 外国语学院, 广东 湛江 524000)

摘要: 多轮续写认为语言可以“续”促学, 多次续作达到的互动强度可有效提升语言习得效果。结合“二语写作焦虑量表”探索写作焦虑与写作成绩的互动关系, 发现: 1) 学习者多轮续写焦虑水平与成绩前后差异显著, 且写作焦虑的略微提升有利于语言习得; 2) 语言水平与写作焦虑呈负相关, 语言水平高的学习者更能适应多轮续写教学模式, 续写过程中的语言输出有助于调节写作焦虑, 最终提升语言水平与语言能力。

关键词: 多轮续写; 写作焦虑; 语言能力; 互动关系

中图分类号: H 314.2

文献标志码: A

文章编号: 1009-895X(2021)03-0256-07

DOI: 10.13256/j.cnki.jusst.sse.2021.03.009

The Effect of Iterative Continuation on Writing Anxiety and Achievement in Writing

ZHANG Meng

(Faculty of Foreign Languages, Guangdong Ocean University, Zhanjiang 524000, China)

Abstract: Iterative continuation in language learning can produce the interaction intensity which can effectively enhance the effect of language acquisition. This study combined the Second Language Writing Self-Efficacy Scale to explore the interaction between writing anxiety and achievement in writing. It found that: 1) iterative continuation brings about a significant difference in the level of learners' writing anxiety and writing achievement after, and a slight increase in writing anxiety contributes to language acquisition; 2) a negative correlation occurs between language proficiency and writing anxiety. Learners with high language proficiency are able to better adapt to the teaching mode of continuous writing. The language output in the process of the continuation task is helpful to regulate students' writing anxiety and ultimately improve their language proficiency and language competence.

Keywords: iterative continuation; writing anxiety; language ability; interaction

语言互动与人际互动有助于语言使用, 同时对语言习得有促进作用^[1], 近年来兴起的“续理论”教学法也证明了互动可有效提升语言产出与习得, 是“互动说”的进一步延伸。文秋芳、王立非将

二语习得分为中介语、学习者内在因素和外在因素三个方面^[2]。本文在“以学生为中心”的教学模式改革背景下, 讨论“续理论”教学中语言互动产生的协同与拉平效应, 将语言主观性、学习者主

收稿日期: 2020-09-08

基金项目: 云南大学旅游文化学院校级项目(2019XY09); 云南省教育厅大学外语教学改革项目(SJJG201901)

作者简介: 张 朦(1988-), 女, 副教授。研究方向: 英语教学法。E-mail: 8229440@qq.com

体情感作为研究重点,以学习者写作焦虑为基础,探讨写作焦虑与续写水平的相关性,以期对续写教学研究有所启示。

一、相关文献综述

(一) 多轮续写

“续理论”教学模式认为语言是通过“续”学会的,学习高效率是通过“续”实现的,互动由“续”保持,无“续”则无互动,互动促学实则是以“续”促学^[3],通过“续”来结合理解与产出,提高语言拉平与协同效应,进而提升二语学习效果。语境激发语言使用^[4],说话者利用对话中不完整的片段进行创造性拓展,当语言水平非对称时,“续”可以通过理解与产出促进拉平效应,激活促学因素,产生“意义潜势”^[5]。多轮续写是读后续写的延续^[6],相比于读后续写,多轮续写具有更高的互动强度,可以降低读后续写对学习者的自制力的外部约束力的要求,在一定程度上避免了学习者在不完全理解原文的基础上,凭借想象力随意续写,导致续写作品质量降低,促学效果减弱。

多轮续写通过对话中“续”的实现方式,对同一主题下的长文逐段续写,增加续写与原作内容、语言理解的互动频率^[7]。目前国内针对“多轮续写”的教学实证研究较少,本文旨在探寻适合中国学生的英语写作教学方式,为加强学习者语言互动与协同、促进英语写作教学改革带来有益启示。

作为重要的认知活动,写作传递着跨文化情感,优秀作品可充分体现学习者二语认知和语言能力。在外语写作任务中,焦虑被认为是影响情感认知的关键变量,学习者写作成绩极易受到情感因素的影响。多轮续写过程通过建立连续语境,达到语言互动协同的效果,只有将语言学习与情感认知相结合,才能深入探究其产生促学效果的根本原因。国内有关“多轮续写”的前期研究仅限于理论推导,对情感认知的研究尚处于早期阶段,鲜有研究讨论学习者主观因素与多轮续写的互动关系,且尚未有研究从情感变量角度考察写作焦虑对多轮续写成绩的影响。因此,本文通过对本科生写作焦虑程度与续写成绩的对比分析,旨在验证其在二语教学中的可行性。

(二) 写作焦虑

焦虑是一种情感障碍,是学习者负面情感因素的重要组成部分。外语焦虑是学习者在外语学习过程中产生的一种独特的综合情感,包括行为、情感、信念和自我意识,是在二语习得过程中产生的特定的情境性焦虑^[8]。在外语焦虑研究基础上,Horwitz制定了“外语课堂焦虑量表”(Foreign Language Classroom Anxiety Scale,简称 FLCAS)^[9],旨在对外语焦虑研究形成可视化分析。随后研究发现,“外语课堂焦虑量表”难以测量除口语技能外的焦虑情况,因此,相关研究逐渐蔓延到诸如听力、阅读、写作等领域。

写作焦虑主要出现在学习者写作过程中,其表现出来的不是紧张,而是出于担心、逃避心理而产生的恐惧和焦灼。学习者由于主观消极态度或担心作品被他人评价,而分散了写作注意力,降低写作作品的完成质量。国外学者对“写作焦虑量表”的实证分析表明,学习者写作质量和成绩与焦虑度呈负相关^[10]。外语写作是一项特殊的语言书面输出过程,其带来的焦灼体验比母语写作多^[11],针对其产生的焦虑现象,Cheng提出了面向外语学习者的“二语写作焦虑量表”^[12],通过对认知焦虑(cognitive anxiety)、焦虑症状(somatic anxiety)以及回避行为(avoidance behavior)的一系列相关分析测量二语学习者的写作焦虑情况,该量表具有较高的效度与信度,并被广泛应用于国内外外语写作教学研究中。

纵观国内研究发现,二语写作焦虑普遍存在于外语学习者中,其焦虑程度与写作质量和语言流利度呈显著负相关^[13],写作焦虑是影响英语写作质量和成绩的主要因素^[14]。国内研究者郭燕、秦晓晴根据“二语写作焦虑量表”,提出了影响英语写作质量的四个写作焦虑因子,证实了英语写作成绩与学习者焦虑度呈负相关^[15]。可见,国内学者均认识到焦虑对二语写作产生的负面影响,并对此开展了一系列实证研究,但有关写作焦虑对续写任务的影响成果鲜见。因此,笔者在吸纳国内外研究成果的基础上,运用量化研究方法,通过对整群随机抽样的方式考察英语专业不同年级学习者在续写任务中的写作焦虑感变化,以及续写成绩与写作焦虑的关系。

二、实验研究

(一) 研究问题

- (1) 多轮续写对写作焦虑有何影响?
- (2) 多轮续写对写作水平有何影响?
- (3) 对外语水平不同的学习者而言,实验前后的写作焦虑有何变化?

(二) 被试

本研究选取云南大学旅游文化学院英语专业大一学生 200 人作为实验被试,平均年龄 19.5 岁。所有被试均未接受过续写教学。在过去的一年中,被试均由同一位教师任教,采用同一本教材和同一种教学方法。在最近的两次期末统考中,100 人综合成绩排名在年级前 30%,其余 100 人排名在年级后 30%。

(三) 研究工具

首先,笔者选取 Cheng 于 2004 年发布的《外语写作焦虑量表》,参照郭燕、秦晓晴的版本译成中文,并针对多轮续写教学法稍作修改。量表设置 8 个反向题目,计算方式参照李克特 5 分量表,从 1 分(完全不符合)到 5 分(完全符合),正向题目采用正向记分,反向题目采用反向记分。与此同时,笔者同时参照 Burry-Stock 的李克特量表记分方式,分为三个档次:低于 2.4 分、介于 2.5 分至 3.4 分间、高于 3.5 分^[16],焦虑程度呈现从低到高分布。在此基础上,笔者同时参照郭燕、秦晓晴的 4 个分量表进行记分统计,以确保所得数据的客观、科学。笔者于实验前后对被试进行量表检测,后测时题序与前测不同,以避免产生练习效应。

其次,笔者收集两次实验过程中所有被试的多轮续写成绩,以及实验前测、后测所得的写作统考成绩,写作统考参照 CET-4 写作难度与题型,可较为真实、客观地反映学习者的成绩提高程度。

最后,笔者在实验开始前、中期阶段、实验结束后分别进行 3 次课堂讨论,讨论结果以开放式问卷形式呈现,主要内容包括自评、态度、反思、学习策略运用、实践效果等。

(四) 实验材料

“多轮续写”实验材料为纸质版长文阅读材

料,文本选自《爱丽丝梦游仙境》,语言难度适中,故事情节生动有趣,适合被试语言水平。每篇材料约 2 500 词左右,均选取与学习者相关的话题,均为记叙文。实验材料选取严格按照《高等学校英语专业英语教学大纲》要求,全篇生词数控制在 2% 以内^[17],笔者在每篇材料下方列出 10 个文内生词,标明中文意思与词性,同时文内加粗标注。所有材料经“英语文本指南针”检测,其难易度符合被试英语水平。笔者于实验开始前对相关实验流程进行了小规模试测,试测结果未反映任何问题。

(五) 实验设计

本实验历时 10 个教学周,共进行 2 次多轮续写任务。教学采用课上课下相结合的形式,将多轮续写从课堂延伸至课下,为学习者的自主学习提供更多时间、空间,以期提升学习效率。具体流程如下:教师课上讲解背景知识,并发放文本材料一;被试进行阅读与续写,并后续重复该续写操作共 2 次。为确保实验效果,被试被要求续写内容应与原作风格保持一致,模仿并延续语言形式和写作手法,每次续写不少于 800 词,时间为每次 1.5 小时;最后,由教师组织全体被试回归课堂讨论,并进行优作展示。

“多轮续写”任务设计重在强化学习者与文本材料的互动关系,避免学习者在续写过程中自律性不强,凭借想象力随意发挥。“多轮续写”增加语言理解与互动频率,也是提高促学与拉平效应的关键。实验全程采用双盲法,即主试与被试均不知晓实验目的,以免因为受试者主观因素对实验结果产生影响。续写文本由 3 名英语写作课教师打分,总分 15 分,不确定的地方由几位教师商议后决定,评分标准包括语法准确性、词语搭配、语篇衔接、写作风格、表达方式。SPSS 分析得知评分显著相关($p < 0.01$),且内部一致性为 0.88,即评分结果在可接受范围内。

三、数据收集与分析

(一) 多轮续写焦虑程度分析

笔者采用最大变异分析法对量表进行了探索因子分析,得知方差解释率为 61.108%。量表经分析删除不符合结果的选项共 3 个,保留选项 19 个。删除选项特征为因素特征值小于 1、因素题项小于

3、最大负荷量小于0.400、因素负荷量超过0.400。内在效度分析得知量表信度较高,其中总量表Cronbach's α 值为0.837,分量表Cronbach's α 值为0.697。同时,KMO值显示为0.849,Bartlett's球形检验值显示为0.001,说明该量表数据客观,可做因子分析。

由表1可知,被试多轮续写总体焦虑程度一般,与前期外语写作的研究结果一致^[13-14]。其中学习者的回避行为焦虑程度较高,与郭燕和秦晓晴的结论吻合。主动性因素在多轮续写任务中达到高频体验,写作总体焦虑呈中等水平。这表明学习者对外语写作任务缺乏信心。

表1 外语写作焦虑程度描述统计表

Tab.1 Statistic of foreign language writing anxiety

外语写作焦虑因素	人数	标准差	均值
总体焦虑	200	0.56	2.69
课堂教学焦虑	200	0.79	2.46
构思焦虑	200	0.65	2.61
回避行为	200	0.77	3.57
自信忧虑	200	0.81	3.23

(二) 多轮续写焦虑程度与成绩相关分析

笔者取两次写作焦虑度与多轮续写成绩做稳定性分析,相关系数详见表2。

表2 写作焦虑度与多轮续写成绩相关矩阵($N=200$)Tab.2 Correlation matrix between writing anxiety and iterative continuation score($N=200$)

变量	平均值	标准差	多轮续写成绩1	多轮续写成绩2	总体焦虑1	总体焦虑2
多轮续写成绩1	9.24	1.85	1.00	—	—	—
多轮续写成绩2	10.02	1.62	0.48**	1.00	—	—
总体焦虑1	2.57	1.83	-0.24**	-0.39**	1.00	—
总体焦虑2	3.25	1.58	-0.06**	-0.35**	0.59**	1.00

** $p < 0.01$

通过表2可知,被试两次多轮续写与写作总体焦虑程度均呈显著正相关。同时两次续写成绩也与两次总体焦虑呈显著负相关($r = -0.24, p < 0.01$; $r = -0.35, p < 0.01$)。成绩与焦虑因素配对 t 检验分析结果见表3。

表3 多轮续写成绩与总量表和分量表配对样本 t 检验分析($N=200$)Tab.3 T-test analysis of paired samples of iterative continuation scores, total table and subtable($N=200$)

变量	第一次多轮续写		第二次多轮续写		显著性
	平均值	标准差	平均值	标准差	
多轮续写成绩	9.24	1.85	10.02	1.62	0.00
课堂教学焦虑	2.19	0.98	1.99	1.01	0.01
构思焦虑	2.62	1.74	3.29	1.47	0.00
回避行为	3.27	0.84	3.26	0.52	0.42
自信忧虑	2.63	0.68	2.84	0.57	0.00
总体焦虑	2.57	1.83	3.25	1.58	0.00

通过表3可知,两次测试中的续写成绩和两次总体焦虑程度均达到显著性要求($p = 0.00$; $p = 0.00$),第一次续写任务中的焦虑程度小于第二次,第二次续写成绩显著高于第一次。笔者同时对分量

表因素进行配对样本 t 检验,发现学生课堂教学焦虑、构思焦虑和自信忧虑程度均达到显著性差异($p = 0.01$; $p = 0.00$; $p = 0.00$),而回避行为则没有显著差异($p = 0.42$)。这说明多轮续写成绩与总体焦虑水平呈显著负相关,学习者续写成绩与焦虑水平成反比。

(三) 学习者前后测写作焦虑对比

笔者在学期末收集统考成绩作对比分析,将学生按成绩分为A、B两组(A组成绩排名靠前、B组成绩排名靠后)。通过对比写作焦虑的前后测差异,发现成绩排名靠前的学生写作焦虑程度有所降低,且呈显著差异;相反成绩排名靠后的学生写作焦虑差异不明显,即多轮续写可影响语言水平高的学生的焦虑水平,详见表4。

表4 英语写作焦虑前后测焦虑差异

Tab.4 Differences of English writing anxiety before and after test

组别	前后测差异 t 值	显著性(双尾检验)
A组	2.85	0.00
B组	0.64	0.43

随后,笔者对各组别被试的焦虑情况进行独立样本 t 检验,发现两组在英语写作实验前后写作焦虑无显著差异,但 B 组前侧焦虑小于 A 组,后测焦虑程度大于 A 组,详见表 5。

表 5 英语写作焦虑组间差异

Tab.5 Differences in English writing anxiety among groups

	A 组	B 组	t 值 (组间差异)	显著性 (双尾检验)
前测	3.21(0.48)	3.63(0.59)	1.57	0.32
后测	2.64(0.53)	3.42(0.45)	-1.44	0.16

四、讨论

(一) 写作焦虑与多轮续写成绩关系与特点

焦虑具有一定的连续性与稳定性^[18]。国内外众多研究表明,学习者外语写作焦虑水平会随着成绩提高而降低^[19],但是本实验中学习者的多轮写作成绩与写作焦虑均呈上升趋势,这与前期研究结果不一致(详见表 2)。笔者认为,这可能与大一学生初次接触较为专业化的写作教学而产生的应激反应有关,写作教学普遍在国内高中英语教学中不被重视,学生对外语写作没有概念,认为写作主要是应对高考。进入大学后,外语写作被列入专业课程,有专门的教师和评估体系,又由于学生从未接触过系统的多轮续写教学任务,从而导致写作焦虑水平显著提升。

为何多轮续写总体焦虑未能导致成绩下降?通过相关研究可知,过度焦虑确实会妨碍认知,但相对适度的焦虑情感可促进学习成绩提升^[20]。外语学习中中等焦虑状态有助于语言习得,过高或过低的焦虑水平均不利于学习成绩提升^[21]。Scovel 认为,中等焦虑可分为退缩性焦虑(debilitative anxiety)和促进性焦虑(facilitative anxiety),后者可适度激发学习者的认知动力和学习积极性,促使学习者勇于挑战新任务,提升学习效果^[22]。

通过表 1 可知,外语学习者普遍存在写作焦虑,对此,笔者通过随机选取不同焦虑水平的学生进行访谈,得知学习者起初焦虑水平较低并非因为擅长写作,而是不知道写作任务的重要性,对写作课程没有准确的认识,因此课堂教学、构思、自信焦虑程度并不高。然而随着大学写作课程的推进,再加上接触到对语言水平要求较高的多轮续写课

程,学习者逐渐开始关注写作内容和分数,重视教师与同学的评价反馈,逐渐摆正态度,从续写教学中认识到写作的重要性。因此,即使焦虑程度有所提升,相反却促进学习者更加投入到续写任务中,随着他们加大对多轮续写的时间和精力投入,使得续写成绩有了显著提升。

综上所述,在此阶段,学习者写作焦虑的适当提升对续写成绩有良性促进作用,通过开设写作课程并采取形成性评价模式,激发了学习者积极的、有益的情绪反应,以致他们更加投入到具有挑战性的续写任务中,在语言拉平与接续中掌握写作与语言知识,提升运用能力。同时,形成性评价模式让学习者从主观上重视写作,改善学习状态和态度,取得更好的学习效果。

(二) 多轮续写与写作成绩的相关性

多轮续写成绩量化分析结果显示,学习者续写成绩有显著提高($p=0.00$),说明其对不同语言水平的学习者均可产生促学作用(详见表 3)。实验过程表明,学习者在连续语篇与互动语境中可获得更多信息和语言知识,并在互动语境中更好地建构知识体系。访谈结果表明多轮续写量化计分方式为学生提供了有针对性的教学反馈,通过对错误的认识、反思、纠正和学习,调整输出方式,对正确的语言结构有促学效果;此外,多轮续写给予学习者更多的发挥空间,鼓励学习者自主建构语言结构,通过思维、语言表达和组织结构进行主动思考,在语言输入与输出中促使知识不断转化为能力。

实验证明,连续语境可提高互动效果,提升语言拉平效应、协同效应,再加之多轮续写中的情景模式构建先于语言形式,可以较好地激发、修正续写思路,强化与原文本间的协同^[23]。由此可知,语言学习过程十分复杂,需要学习者与环境、语境、认知的交织关联和动态适应。语言使用时产生的心理情感距离会使得情绪识解抽象化,情感信息与语言信息的结合需要情绪感知与外部环境的支撑,无互动则无情感知与加工,多轮续写任务中的语境互动很好地结合了学习者个体情绪感知和个人经历^[24]。学习者通过个体内部与读物的互动,可充分体会作品传达出的语境、情感与风格^[25]。语境体验有助于语言加工,多轮续写过程中的连续语境可帮助减少因语境缺失导致的认知负荷^[26],因此,学习者可通过互动促学语言,提升写作成绩。

（三）前、后测写作成绩与写作焦虑的关系

通过研究结果可知，学习者前测、后测成绩与写作焦虑程度呈显著负相关（详见表4），与前期研究结论一致^[13]。作为负面情绪的写作焦虑可干扰外语写作过程。通过实证研究发现写作焦虑对写作成绩的影响，发现学习者普遍存在外语写作焦虑，而不同焦虑水平可直接影响写作成绩，写作成绩与写作焦虑呈显著负相关。同时，研究发现学习者焦虑感主要集中在写作成绩与教学评价上，从而造成思想负担过重，严重占用认知资源，无法充分发挥写作水平。因此，过高的焦虑情绪对外语写作产生干扰，致使写作质量降低，成绩难以提升。

本研究通过对前后测成绩定量分析可知，期末考试结束后，面对传统写作任务，A组学生写作焦虑有显著降低，并与B组产生显著差异，这说明多轮续写有助于降低语言水平较高的学习者的写作焦虑（详见表5）。通过对学生访谈的定性分析可知，多轮续写在以下两方面有助于促学：第一，多轮续写的量化计分方式为学习者提供了有针对性的教学反馈，通过对错误的认识和反思，调整输出方式，对正确的语言结构有促学作用；第二，多轮续写给予学习者更多的发挥空间，鼓励学习者自主建构语言结构，通过思维、语言表达和组织结构进行主动思考，在语言输入与输出中促使知识不断转化为能力。

五、结论与建议

本研究表明：1）学习者焦虑水平下降并不代表写作成绩的提升，相反写作焦虑的适当提升有助于多轮续写成绩提高；2）通过实验可知，学习者除了回避行为外，课堂教学焦虑、构思焦虑和自信忧虑均显著提升；3）多轮续写可在一定程度上抑制写作焦虑产生的负面效果，使学习者进入主动学习状态，激发最近发展区与元认知能力，进而提升写作水平。

因此，在现行的英语写作教学课程设置下，多轮续写可有效改善国内普遍的课时少、效率低的教学困境，将课堂延伸至课下，有效提升写作教学效果，提高学生英语写作能力。后续研究可进一步深

入探讨多轮续写可促进哪方面的写作能力，如何影响学习者的情感以及自我效能感，如何在不同语言水平、不同地区、不同要求层次的学生群体中优化课堂教学，以期达到促进学生语言习得与能力发展的效果。

参考文献：

- [1] VYGOTSKY L S. *Thought and Language* [M]. Cambridge: The MIT Press, 1962.
- [2] 文秋芳, 王立非. 中国英语学习策略实证研究 20 年[J]. 外国语言文学, 2004, 21(1): 39-45.
- [3] 王初明. 从“以写促学”到“以续促学”[J]. 外语教学与研究, 2017, 49(4): 547-556.
- [4] TYLER A. Usage-based approaches to language and their applications to second language learning [J]. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2010, 30: 270-291.
- [5] HALLIDAY M A K. *The functional basis of language* [C] // BERNSTEIN B. *Class, Codes and Control* (Vol. II). London: Routledge & Kegan Paul, 1973: 198-217.
- [6] 王初明. 读后续写何以有效促学[J]. 外语教学与研究, 2015, 47(5): 753-762.
- [7] 王初明. 如何提高读后续写中的互动强度[J]. 外语界, 2018(5): 40-45.
- [8] MATSUDA S, GOBEL P. Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom [J]. *System*, 2004, 32(1): 21-36.
- [9] HORWITZ K, HORWITZ B, COPE J. Foreign language classroom anxiety [J]. *The Modern Language Journal*, 1986, 70(2): 125-132.
- [10] FAIGLEY L, DALY J A, WITTE S P. The role of writing apprehension in writing performance and competence [J]. *The Journal of Educational Research*, 1981, 75(1): 16-21.
- [11] FOWLER B F, ROSS D H. The comparative validities of differential placement measures for college composition courses [J]. *Educational and Psychological Measurement*, 1982, 42(4): 1107-1115.
- [12] CHENG Y S. A measure of second language writing anxiety: scale development and preliminary validation [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2004, 13(4): 313-335.
- [13] 周保国, 唐军俊. 二语写作焦虑对写作过程影响的实证研究[J]. 外语教学, 2010, 31(1): 64-68.
- [14] 李航. 大学生英语写作焦虑和写作成绩的准因果关系:

- 来自追踪研究的证据[J]. 外语界, 2015(3): 68-75.
- [15] 郭燕, 秦晓晴. 中国非英语专业大学生的外语写作焦虑测试报告及其对写作教学的启示[J]. 外语界, 2010(2): 54-62, 82.
- [16] OXFORD R L, BURRY-STOCKJ A. Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning(SILL)[J]. System, 1995, 23(1): 1-23.
- [17] LAUFER B. What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words[C]//SCHMITT N, MCCARTHY M. Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1997: 140-155.
- [18] GULLONE E, KING N J. Three-year follow-up of normal fear in children and adolescents aged 7 to 18 years[J]. British Journal of Developmental Psychology, 1997, 15(1): 97-111.
- [19] LIU M H, JACKSON J. An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety[J]. The Modern Language Journal, 2008, 92(1): 71-86.
- [20] CRUMBO G B. Writing apprehension and the effects of "I Think I Can, I Think I Can"[D]. Louisville, Kentucky: Spalding University, 1999.
- [21] 张庆宗. 外语学与教的心理学原理[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2011.
- [22] SCOVEL T. The effect of effect on foreign language learning: a review of the anxiety research[J]. Language Learning, 1978, 28(1): 129-142.
- [23] RASSAEI E. Effects of three forms of reading-based output activity on L2 vocabulary learning[J]. Language Teaching Research, 2017, 21(1): 76-95.
- [24] SMITH M S. Language and affective processing implemented within a crossdisciplinary conceptual framework[J]. Poznań Studies in Contemporary Linguistics, 2017, 53(1): 43-62.
- [25] 王初明. 外语学习的一个根本性问题: 静态语言知识如何适配到动态内容?[J]. 现代外语, 2020, 43(5): 593-600.
- [26] IACOZZA S, COSTA A, DUÑABEITIA J A. What do your eyes reveal about your foreign language? Reading emotional sentences in a native and foreign language[J]. PLoS One, 2017, 12(10): e0186027.

(编辑: 朱渭波)

(上接第255页)

- [18] 祝珣, 马文静. 课程设置的 learners 需求分析——基于大学公共英语课程的研究[J]. 外语界, 2014(6): 48-56.
- [19] 邹晓燕, 陈坚林. 基于两种需求的大学英语生态化课程构建研究[J]. 外语教学, 2016, 37(3): 51-55.
- [20] 郑大潮. 基于需求分析的大学英语多元课程体系构建[J]. 外语界, 2016(6): 49-56.
- [21] DUDLEY-EVANS T, ST JOHN M J. Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- [22] 王海啸. 个性化大学英语教学大纲设计中的需求与条件分析[J]. 中国外语, 2004(1): 21-26.
- [23] 文秋芳. 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, 2014(1): 1-8.
- [24] 王守仁. 当代中国语境下个性化英语教学的理论与实践[J]. 外语与外语教学, 2015(4): 1-4.
- [25] HUANG L S. Seeing eye to eye? The academic writing needs of graduate and undergraduate students from students' and instructors' perspectives[J]. Language Teaching Research, 2010, 14(4): 517-539.
- [26] 向明友. 试论大学英语课程体系建设[J]. 中国外语, 2016, 13(1): 4-9.
- [27] 蒋艳, 马武林. 新世纪大学英语后续课程设置研究(二)——学生需求分析[J]. 外语电化教学, 2013(4): 64-69, 75.
- [28] 徐景芬, 聂睿. 我国重点院校新生英语能力综合调查与分析——以2014级新生为例[J]. 外语界, 2016(1): 18-26.
- [29] 金立群. 序[M]//王佐良, 金立群. 英国诗歌选集. 上海: 上海译文出版社, 2016.
- [30] DEVLIN M, SAMARAWICKREMA G. The criteria of effective teaching in a changing higher education context[J]. Higher Education Research & Development, 2010, 29(2): 111-124.
- [31] 魏兴, 吴莎, 张文霞. 中国职场领域英语能力现状与需求的调查分析[J]. 外语界, 2018(1): 43-51.
- [32] WINGATE U. Academic Literacy and Student Diversity: The Case for Inclusive Practice[M]. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

(编辑: 朱渭波)