# 写作策略、词汇量与写作质量的关系

刘东虹

（华中师范大学 外语学院，湖北 武汉 430079）

**提要**：本文旨在研究在写作策略的作用下，词汇量对写作质量是否有显著影响，写作策略能否弥补词汇量之不足。研究对象为大学二年级学生，共 60 人，为两个自然班。一个班受过写作策略训练，但词汇量较小；另一个班词汇量虽大，但没受过策略训练。研究结果发现，产出性词汇量对写作质量的直接影响并不显著，与写作策略相结合才能发挥较大作用。写作策略对写作质量的影响有“阈限”，在“阈限”以上则会产生较大影响。而写作策略在一定程度上能弥补词汇量的不足。

**关键词**：产出性词汇量；写作策略；写作质量

**中图分类号：H319** **文献标识码：A**

## 1. 研究背景

词汇是写作的重要特征之一。不少研究人员发现词汇量对外语写作有很大影响。Astika（1993），Engber（1995）和 Santos（1988）发现词汇量与写作质量显著相关。其他许多研究也说明学习者在写作中的许多困难是由于缺乏词汇造成的（Uzawa & Cumming, 1989; Leki & Carson, 1994; Raimes, 1985）。然而，这些研究有其不足之处，所测试的词汇量基本上是接受性词汇量（receptive vocabulary size），因为产出性词汇量（productive vocabulary size）难以有效地衡量。而产出性词汇量与接受性词汇量之间的关系并不是直接的、显著的（Meara & Fitzpatrick, 2000）。马广惠和文秋芳则有所改进，要求被试将随机抽取的 100 个汉语词语译成英语，结果发现表达词汇量越大，作文分数越高。但这种测试的不足之处是只侧重拼写，而无法测试被试运用单词的能力，即词汇知识（Wolter，2001），如语法词缀知识及其运用。而在写作中单词运用错误同样会影响作文得分。刘东虹（2003）采用不同的方法，即 Paul Nation (1990)的控制性产出词汇量测试（controlled productive vocabulary test），发现不同的研究结果，产出性词汇量对写作质量没有直接影响。但是，由于得出这种结论的研究为数不多，因此，产出性词汇量对写作质量的影响尚不能形成定论，有待进一步研究。

不少人对学习者的写作策略进行了分析研究，认为从写作策略上可以区分出成功与不成功的学习者（Raimes, 1985; Pianko,1979; Flower &Hayes, 1981）。Cumming（1989）从心理学的角度分析了学习者的写作过程，根据计划策略的使用情况不同，分为预先计划者（advance planner）和临时计划者（emergent planner）。预先计划者可以产出高质量的作文，而临时计划者作文质量偏低。Cohen（2000）经过研究得出结论，策略训练有助于产出性能力的提高，受过策略训练的学习者词汇运用能力较强，能运用有限的词汇清楚地表达思想。O’Malley 和 Chamot（1990）比较了三组学习者的进步情况，认为与他们是否接受策略训练有关。Rost 和 Ross (1991) 以及 Dornyei (1995) 的研究都支持策略教学的有效性和可行性。然而，也有人对此持疑义。Kellerman（Cohen，2000）认为策略训练，特别

是弥补词汇量不足的补偿策略训练不必要，因为在母语习得过程中学习者已经掌握了这些策略。他认为外语学习者之所以不能有效地运用学习策略，是因为语言水平不够，而不是对策略缺乏控制。Ree-Miller（1993）和 Gu（1996）认为策略训练没有效果，因为其他因素，如学习者的语言水平、学习阶段及其文化差异等会影响策略使用，提倡策略训练为时过早。因此，这是一个有争议的问题，写作策略训练是否会影响写作质量以及弥补词汇量的不足尚无定论，还需进一步研究。

英语教学中发现，词汇量大的学生并不一定能写出高质量的作文，而词汇量较小的学生也能写出漂亮的文章，笔者推测这可能与善用写作策略有关，它可以弥补词汇量的不足。因此我们有必要将词汇量与写作策略训练结合起来做一探讨。鉴于以上研究中存在的悬而未决的问题，本文拟从写作结果的角度，研究在策略训练的作用下，产出性词汇量对写作质量是否有显著影响，以及写作策略训练能否弥补词汇量的不足。

## 2. 研究方法

### 2.1 问题

本研究拟回答下列问题：

(1)产出性词汇量对写作质量是否有影响？

(2)写作策略训练对写作质量有无影响？

(3）词汇量较小的被试通过策略训练能否产出高质量作文？如果能，那么他们的作文和词汇量较大的被试（无策略训练）相比在策略使用上有何特点？

(4）写作策略能否弥补词汇量的不足？

### 2.1 研究对象

研究对象为某高校二年级学生 60 人，其中英语专业自考生 28 人，为控制组。非英语专业本科生 32 人，为实验组。分别来自两个自然班。实验前两个班都进行了摸底考试，考试属于语言水平测试，与两个班所学的课文内容无关。包括听力理解、阅读理解、完形填空、词汇与结构以及作文。两组摸底考试成绩相近。虽然实验组总分平均分及作文平均分比控制组稍高（81>78, 8.43>8.42），但 t 检验（总分 t=0.98<2, df=58, p=0.33; 作文 t=0.02<2, p=0.99）表明没有显著差异。这说明两个组总体语言水平相近，写作能力不相上下。鉴于上文 Kellerman ( Cohen, 2000)等人对策略训练曾提出异议，提及语言水平、学习阶段及文化差异问题，本实验控制了这些变量。因此，本次实验对处于同一语言水平和同一学习阶段（大学二年级）的两个组分别进行策略训练与大量的语言输入，比较其差异，以便增加实验的可信度。实验组为了准备大学英语四级考试经过了一学年的写作策略训练，跨两个学期，共 18 周，12 学时。包括计划策略、语篇策略、补偿策略。目的是让他们具有明确的策略意识和策略运用能力。策略训练综合了 Oxford（1990）的显性策略训练和 Chamot & Rubin（1994）的“使策略知识具有可教性”的步骤进行：

(1) 进行策略训练前让学生写一段话。

(2) 讨论所使用的策略，肯定有用的策略。

(3) 明确提出新策略，指出其益处，使学生充分认识这种策略。

(4) 讲解何时使用以及为什么使用此策略。

(5) 示范此策略如何用于其他任务中。

(6) 广泛训练。包括课堂训练和课外写作练习，让学生独立地选择和使用策略。这有助于提高学习者自主性（autonomy）。

控制组由于学习目的不同则没有进行策略训练。但其语言输入量远远超过实验组，其英语周学时为 20，而实验组仅 4 学时。

2.2 测试工具

Paul Nation（1990）设计了控制性产出词汇量测试（controlled productive vocabulary test），这是具有一定的信度和效度、在国外被研究者普遍采用的测量工具（Laufer,1998; Laufer & Nation,1995; Meara & Fitzpatrick, 2000）。因此，词汇量测试采用其中的“10,000 水平词汇量测试”，可以有效地衡量被试对单词的掌握程度。这种测试所需时间短。共有 18 个不完整的句子，要求被试根据语境和所提示的开头几个字母填入合适的单词，但词性和词形（时态、单复数等）必须正确，否则算错误的单词。

英语写作测试要求被试在 30 分钟内写一篇题为“Drugs and Drug Taking”的文章，字数不限。所给的提纲为三段式：1）The present situation of drug taking, 2) Harmfulness of drug taking, 3) Solutions to the problem。

2.3 数据收集

数据收集包括如下几个方面：词汇量、作文得分、语篇分析。

在词汇量测试中，为了便于比较笔者以满分 18 分来计算词汇量，一个单词一分。写作评分采用大学英语四级整体评分法。从内容和语言上对作文进行综合评判，既要考虑作文是否切题，是否充分表达思想，也要考虑是否用英语清楚地表达思想，即语言上的错误是否造成理解上的障碍。作文满分为 15 分，评分标准分为五个档次——2 分，5 分，8 分，11 分和 14 分。每档皆有上限和下限，即增 1 分和减 1 分。如 2 分档次的上限为 3 分，下限为 1 分。如果提纲给的是三段（三方面内容）而考生只写了一段，分数为 0-4 分；如果只写了两段，则分数为 0-9 分。两位阅卷人参加过多次大学英语四级阅卷工作，可信度分别为 0.85 和 0.87（四级阅卷工作中每位阅卷员阅卷之前均参加信度测试）。被试最后的得分乃是两位阅卷人所给的平均分。此外，鉴于两组被试词汇量的差异，所使用的词汇范围也会有所不同，因此，对每篇作文的总字数和低频词也进行了统计。低频词是指 2400 个四级词汇以外的词。

根据所进行的语篇策略训练，语篇分析包括：第二段有无主题句、全文段落是否清晰、全文是否有走题之处、第三段是否充分展开。之所以抽样统计第二段和第三段是因为阅卷时发现不少被试第二段缺乏主题句，而第三段一笔带过，全然不顾提纲所给的 solutions 复数形式。因此，“第三段充分展开”标准为提出一个以上的解决办法。“全文段落清晰”标准为段落按提纲划分或按次主题划分，而不是几段合成一段或一段分成几个不必要的小段。“走题之处”指全文详略不当，过多地谈论与主题不太密切的话题或主题以外的话题。

## 3. 数据分析与结果

本研究采用定量与定性分析相结合。词汇量、作文得分、作文字数与低频词的使用率采用定量分析，而语篇层面的分析则是定性分析。

3.1 控制组与实验组总体比较

首先，对控制组和实验组在词汇量、总字数、作文分数和低频词的使用上进行了总体分析，结果如下：

表 1　总体比较

| | 控制组 | | 实验组 | | t 值 |
|---|---|---|---|---|---|
| | 平均值 | 标准差 | 平均值 | 标准差 | （df = 58） |
| 词汇量 | 7.56 | 3.31 | 4.28 | 2.57 | 4.36 * > 2, p<0.05 |
| 总字数 | 186.44 | 39.41 | 167.78 | 38.56 | 1.82 < 2，p=0.06 |
| 作文分数 | 8.64 | 1.98 | 9 | 2.42 | 0.6 < 2, p=0.53 |
| 低频词 | 11% | 0.04 | 7% | 0.03 | 3.81 * > 2, p<0.05 |

从表 1 可以看出控制组与实验组在词汇量等方面都存在差异（即 7.56 > 4.28, 186.44 > 167.78, 8.64 < 9, 11% > 7%），但独立样本 t 检验结果说明两组被试只在词汇量与低频词的使用上呈现显著差异，而在总字数和分数上则无显著差异。表面看来，这似乎说明受不受策略训练对写作质量没什么影响，词汇量大小也与写作质量无关。但是由于存在两个干扰变量——策略训练和词汇量，所以不能妄下结论，有待进一步分析。

在语篇层面上情况如何呢？定性分析结果如下：

表 2　语篇层面分析结果

| 受试表现 | 控制组（人数、比例） | 实验组（人数、比例） |
|---|---|---|
| 第二段有主题句 | 13 （46%） | 25 （78%） |
| 第三段充分展开 | 21 （75%） | 31 （97%） |
| 段落清晰 | 21 （75%） | 31 （97%） |
| 全文无走题之处 | 22 （79%） | 32 （100%） |

可以看出，受过策略训练的实验组被试在各个方面都胜过控制组。绝大多数人（78%-100%）都能运用语篇策略和计划策略，不能否认这对写作质量的提高有一定作用。

3.2 组内作文分数比较

组内比较的目的是以写作策略为控制变量，研究词汇量对写作质量有无影响。控制组平均词汇分为 7.56，因此以 7 分为界分为两组：0-7 分为低分组，8 分以上为高分组。实验组则以平均分 4 分为界分为两组：0-4 分为低分组，5 分以上为高分组。

表 3　控制组作文分数比较

| | 词汇低分组（13 人） | 词汇高分组（15 人） | t 值（df=26） |
|---|---|---|---|
| 作文分数 | 8.85 | 8.69 | 0.14 < 2.06　(p=0.86) |
| 总字数 | 187.67 | 185.3 | 0.15 < 2.06　(p=0.87 ) |

表 4　实验组作文分数比较

| | 词汇低分组（21 人） | 词汇高分组（11 人） | t 值（df=30） |
|---|---|---|---|
| 作文分数 | 8.57 | 9.82 | 1.4 < 2.04　(p=0.17) |
| 总字数 | 160 | 183 | 1.75 < 2.04　(p=0.09) |

从以上两表可以看出，虽然词汇量大的被试作文得分稍高，但词汇量对作文分数的影响不呈显著意义。这与表 1 的结果一致。

3.3 词汇量相当的控制组与实验组被试作文分数比较

为了研究写作策略对写作质量的影响，笔者以词汇量为控制变量抽样分析了词汇分为 3 分、6-7 分和 8-10 分的被试作文得分，因为这几个分数段的两组被试人数相对集中。至于其他分数段，两组被试人数相差悬殊，无法进行有效的比较，如 4-5 分段，实验组有 9 人，而控制组只有 2 人。而高于 10 分或低于 3 分则根本无法比较，因为实验组没有词汇分高于 10 分的被试，控制组没有低于 3 分的被试。由于样本太小，所以采用了非参数性统计中的曼惠特尼 U 检验。

表 5 词汇量相当的两组被试作文分数抽样比较

| 词汇量 | 3 分 | 6-7 分 | 8-10 分 |
|---|---|---|---|
| 控制组 | 8.7 (4 人) | 8.86 (7 人) | 7.7（7 人） |

| 实验组 | 8.8（5 人） | 9.86（7 人） | 11（4 人） |
|---|---|---|---|
| u 值 | 8.5>2(N1=4,N2=5, a=0.56) | 18.5 > 8 (N1=7, N1=7, a=0.46) | 0.00 *<5 (N1=4, N2=7, a=0.01) |

词汇量为 3 分的两组被试作文分数几乎没有差别，6-7 分的两组被试差别不大，但 U 检验结果不呈显著意义。而 8-10 分的被试则有显著差别，实验组被试远远高于控制组。这说明在写作策略这个变量的影响下，词汇量越大，两组作文分数差别越大。控制组在词汇量达到 6-7 分时，作文分数最高。而实验组在词汇量达到 8-10 分时，作文分数最高。

3.4 同一分数档内控制组与实验组比较

为了进一步分析控制组和实验组被试作文得高分的不同策略，笔者以作文分数为控制变量对 11-13 分作文进行了抽样分析。按四级评卷标准，12 分是 11 分档次的上限（10 分为其下限），13 分是 14 分档次的下限，均属于高分。而且 12 分相当于百分制的 80 分，在四级考试中得此分数很不容易。本次实验控制组和实验组的平均分分别为 8.64 和 9 分。然而控制组作文得 12 分以上的被试只有 2 人，实验组有 5 人。鉴于样本数太少，在抽样比较中把 11 分也算作高分。抽样比较主要侧重词汇量、作文总字数、低频词、单词拼写及使用错误等方面。词汇量是本研究中的一个重要变量，因此抽样比较必须考虑在内。在本实验中策略训练包括计划策略、语篇策略和补偿策略，计划策略的使用只有对文本做定性分析才能反映出来，因此在定量分析中排除在外。而文本长度，即作文总字数是限时作文中写作流畅性的标志（Reynolds, 2001），在一定程度上可以反映出语篇扩展能力。低频词和单词错误可以反映补偿策略的使用情况。低频词使用越少，则高频词使用越多。若低频词使用得少且单词错误也很少，则说明很好地使用了补偿策略。因此，单词拼写及使用错误也纳入了比较内容，但是只作为参考。其中，单词使用错误指意义不清和词性错误的单词。意义不清指因单词使用不当而不能清楚地表达思想或因此造成歧义。统计结果如下：

表 6　同一作文分数档内两组被试抽样比较

| | 词汇量 | 总字数 | 低频词 | 平均错误 |
|---|---|---|---|---|
| 控制组（5 人, 18%） | 9.8 | 192.8 | 12% | 1.2 |
| 实验组（7 人, 22%） | 5.7 | 186.1 | 8% | 0.43 |
| u 值 | 6 > 5, a=0.07 | 12 > 5 , a=0.43 | 2.5 *< 5, a=0.01 | |
| t 值 | 2.67*> 2.23, p<0.05 | 0.30<2.23, =0.77 | 3.2* > 2.23, p< 0.05 | |

很明显，控制组与实验组在低频词的使用上表现出很大差异，曼惠特尼 U 检验和 T 检验结果均证实了这一点。词汇量虽然也表现出很大差异，但 U 检验结果不呈显著意义，说明两个样本的总体呈相同分布。而 T 检验结果却呈显著意义，说明两个样本的均数差别显著。实验组中作文得 11-13 分的被试词汇量差别很大，从 3-8 分不等。而表 5 中词汇分 8-10 分的 4 人中，词汇量 10 分的被试作文得分少于 11 分，所以没能参与此处的抽样比较。因此实验组平均词汇量较低（5.7 分）。控制组中词汇量介于 6-13 之间，所以词汇量总体水平较高，词汇量平均分超过实验组。实验组的作文平均字数略低于控制组，但也不呈显著意义。另一个值得注意的现象是，实验组得高分的人数高于控制组（22% > 18%），而且分数越高人数差别越大——12 分以上的被试实验组有 5 人(16%)，而控制组只有 2 人(7%)。

但是既然有这么大的差异，又是如何得同样的高分呢？通过对文本做定性分析发现如下结果：

1）不同点：控制组被试词汇量大，使用低频词较多，这无疑丰富了作文词汇，在词汇多样性方面更胜一筹。但词汇掌握不牢，平均错误较多。然而，实验组被试由于词汇量较小，低频词使用相对较少，但他们善用高频词词组以及不同的句型使文章增色，且所犯错误较少。而且他们比控制组更加注重句与句之间的外在衔接，使文章更具有英语语篇的连贯性。（具体例子见讨论 4.3）

2）相同点：两组得高分的被试在语篇上有共同点，即条理清楚、文章连贯、思想丰富。

特别是第三段都能充分展开，提出了 2-3 个解决办法。

## 4. 讨论

### 4.1 词汇量对写作质量的影响

通过控制组与实验组总体比较（见表 1），可以看出控制组词汇量大，这与他们大量的语言输入有关。他们周课时多，阅读量大，接触的词汇自然不少。根据以往许多研究得出的结果（Cumming,1989; Stern, 1983; Krashen, 1984），学习外语的时间长短，特别是语言理解的经验多少，是学习成绩的主要决定因素，广泛地阅读和有目的的使用第二语言有利于提高写作成绩。Astika 等人也认为词汇量越大，写作质量越高。那么，理论上控制组的写作质量应该高于实验组。但是，比较结果并不呈显著差异。是词汇量没有起作用，还是写作策略发挥了很大作用？在排除写作策略的影响做组内比较后（见表 3、表 4），得出同样的结果。本研究说明词汇量对写作质量的影响并不象以往的研究所说呈直线性。究其原因，其一，本研究被试是大二学生，他们都有了一定的词汇量和写作基础。在这个水平上，词汇量对写作不会有太大影响。其二，本研究采用的测量工具是控制性产出词汇量测试，比以前的测量工具完善（见研究背景）。因此，可以说产出性词汇量对初高级（low-advanced level）以上水平的学习者的写作质量影响不大。

但是不能说词汇量对写作没有一点影响，至少在低频词的使用上控制组与实验组表现出显著差异，词汇量越大，使用的低频词越多。例如，在第一段描写现状时，控制组不少被试用了 cocaine, heroin, addict, phenomenon 等；阐述危害时用了 bugglary, illusion, life span, mortgage, abnormal, prosperity, injection 等。低频词确实可以增加词汇的多样性（lexical diversity），提高作文质量（Laufer,1995）。但遗憾的是，较多的语法错误和由于缺少写作策略训练而造成的语篇层面的错误使文章黯然失色。

### 4.2 写作策略对写作质量的影响

写作策略对写作质量有一定的影响。虽然在表 1 中，这种影响没有显著意义，但在表 2 的语篇层面的对比中，却表现出很大差异。受过策略训练的实验组大部分被试都能运用语篇策略和计划策略，达到应有的效果，特别是在段落展开方面。长期的训练要求他们按提纲写作（frame-driven），成为预先计划者。这有利于在有限的时间里快速写作，可以避免走题，而且使段落清晰。再者，由于实验组善用写作策略，在表达思想方面并没有出现太多的困难。因此，尽管在屡次比较中控制组作文总字数大于实验组，但并没有显著意义。表 6 显示 11-13 分作文的人数比例控制组为 18%，实验组为 22%，这说明学生经过写作策略训练后，作文更有可能得高分。

专业组没受过策略训练，只学过写作知识，但是仅有写作知识是不够的。而且，具有策略性不仅仅是了解策略知识，而是成功地运用策略（Vogerly, 1995）。控制组不到一半的人写了主题句。约四分之一的人没有充分展开第三段，有的只是总结上文内容，有的只有笼统一句话，有的则呼呼口号。相当一部分人没有很好地使用计划策略。约四分之一的人段落不清晰，有人整篇作文不分段，也有的分为两段。还有人分为很多段，甚至一个句子作一段。这是不符合英语修辞标准的。张文霞（2002）通过实证研究发现，对于作文中使用短段落或用一个句子作一段，以英语为母语的阅卷员一般都做出否定反应。而且，这样做的结果会导致走题。例如，有的人在第一段本该谈现状时谈了吸毒的第一个害处，第二段谈第二个害处以及解决办法。还有几个被试在第二段花大量篇幅分析“为什么”有人吸毒。这说明他们属于临时计划者，写作是按前提进行（proposition-driven），想到什么写什么，结果文章的结构与所拟提纲不符。这样的学习者在脑海里缺乏写作框架，在写作过程中总是为下一句该写什么犯难。虽然也能写出完整的文章和看似流畅的句子，但是却不能使这些句子与上下文连贯一致，质量上达到上乘（Cumming,1989）。

总的来说，写作策略对写作质量的影响不是线性的。因此，虽然在总体比较的 t 检验（见表 1）中没有体现它的影响，但它存在一个“阈限”（见表 5）。在“阈限”以下影响较小，而在“阈限”以上则影响非常显著。

4.3 实验组高质量作文的策略使用特点

通过对 11-13 分作文抽样分析（见表 6），也可以发现写作策略训练的效果。词汇量较小的被试同样可以产出高质量的作文，但在策略使用上有其独到之处，最终达到了异曲同工的效果。其一，实验组虽然词汇量较小，在词汇丰富性上逊色三分，但更善于使用补偿策略，尽量使用有把握的词或高频词词组来充分表达思想，且避免了许多词汇错误。例如，要表达解决办法之一“向人们宣传毒品的危害”这类意思，由于不熟悉或不知道“宣传”一词，有几个被试则用其他方式表达类似的含义：People should be made know/ take notice of the harmfulness of drugs. / We should make people realize/ fully aware of the harmfulness of drug taking.另外，他们使用了不少高频词词组，如 put weight on prohibiting drugs, be involved in/ have desire for drugs, lead to, no matter how, protect against, get rid of, suffer from, keep away from, all walks of life 等。而控制组被试则不善于使用补偿策略，有两位被试勉强使用“宣传”一词，却出现拼写错误 publize, propagande。有些被试用了许多描写毒品种类的不恰当的词，如 nicotine, antifreeze 等。此外语法错误较多。Cumming（1989）认为，写作上的错误很多是由于缺乏写作策略造成的。这使得本应该得更高分的控制组被试与低词汇量的实验组被试作文得分一样。其二，实验组善用语篇策略，使文章具有很好的连贯性，句与句之间衔接紧密。如 In my opinion, …First, …In addition, …Finally… / For one thing … For another thing … Therefore … / Nowadays in modern society … In this case … So … / Once … Meanwhile … What’s more, … In a word … 此外，他们注意句型变化，使文章有起伏感，避免了单调的主谓宾结构。如 Attracted by drugs some people have sold all the things in the family. / As we all know, drugs are very terrible. / It is investigated that even few college students are addicted to taking drugs.

4.4 写作策略与词汇量

从对 11-13 分作文的抽样分析（表 6）以及词汇量相当的被试作文分数比较（表 5）中可以看出，写作策略在一定程度上可以弥补词汇量之不足。11-13 分作文的抽样分析显示，词汇量较小的实验组经过写作策略训练后，通过恰当地运用补偿策略来弥补表达中词汇量的不足，做到了扬长避短，不仅有效地避免了词汇错误，而且还发挥策略训练的优势，巧妙地运用高频词组和短语，并且注意句型的多样性，从而使作文质量达到上乘。表 5 显示词汇量 8-10 分的两组被试，作文分数呈现出显著差异，说明受过策略训练的被试在词汇量达到一定的“阈限”后，词汇量越大，写作质量越高。因此，仅有一定的词汇量不一定能得高分，只有加上写作策略才能保证得高分。

## 5. 结论与启示

综上所述，可以得出如下结论：控制性产出词汇量对初高级水平（low-advanced level）以上的学习者的写作质量没有显著影响，因为它不是一个能单独起作用的孤立因素，至少应该与写作策略相结合才能发挥很大作用。写作策略对写作质量的影响有“阈限”，在“阈限”以上则会产生很大影响。经过写作策略训练的学生具有策略运用能力，他们能有效地运用计划策略、语篇策略和补偿策略，在一定程度上弥补了词汇量的不足。

学习者在扩大词汇量的同时，应该掌握写作策略。而且，在教学中有必要进行写作策略训练，特别是针对大二以上的学生或词汇量较大的学生。老师在写作训练中不应仅仅局限于错误分析。教师角色也不仅仅是错误诊断者，在策略训练中教师角色应变为策略谐调者（coordinator），即培训者（learner trainer）和教练（coach）（Cohen, 2000）。老师也应

该充分认识到写作训练的重要性，教会学生把“知道什么（写作知识与策略）”和“知道怎样（运用写作策略）”结合起来（Vogerly, 1995），授之以“渔”。

**参考文献**


**[1]** Astika, G. G. Analytical assessment of foreign students' writing［J］. *RELC Journal*，1993(24).

**[2]** Chamot, A.. U. & J. Rubin. Comments on Janie Rees-Miller's 'A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications'［J］. *TESOL Quarterly,1994* (28).

**[3]** Cohen, A. D. *Strategies in Learning and Using Second Language*［M］. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.

**[4]** Cumming, A. Writing expertise and second language proficiency［J］. *Language learning,* 1989(39).

**[5]** Dornyei, Z. On the Teachability of communication strategies［J］. TESOL Quarterly,1995, 29(1).

**[6]** Engber, C. A. The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions［J］. Journal of Second language writing,1995(4).

**[7]** Flower, L. & J. R. Hayes. A cognitive process theory of writing［J］. *College Composition and Communication,* 1981(32).

**[8]** Gu, P. Y. Robin Hood in SLA: What has the learner strategy research taught us［J］. Asian Journal of English Language Teaching, 1996(6).

**[9]** Krashen, S. *Principles and Practice in Second Language Learning*［M］. Oxford: Pergamon Press, 1984.

**[10]** Laufer, B. The development of passive and active vocabulary in second language: same or different?［J］. *Applied Linguistics,* 1998(19).

**[11]** Laufer, B.& P. Nation. Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production［J］. *Applied Linguistics,* 1995(16).

**[12]** Leki, I. & J. Carson. Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines［J］. *TESOL Quarterly,* 1994 28.

**[13]** Meara, P. & T. Fitzpatrick. Lex 30: an improved method of assessing productive vocabulary in an L2［J］. *System,* 2000(28).

**[14]** Nation, P. *Teaching and learning vocabulary*［M］. New York: Newbury House Publishers, 1990.

**[15]** O'Malley, J. M. & A. U. Chamot. *Learning Strategies in second Language Acquisition*［M］. Cambridge: Cambridge University Press,1990.

**[16]** Oxford, R. L. Language Learning strategies: What Every Teacher Should Know［M］. New York: Newbury House, 1990.

**[17]** Pianko, S. A description of the composing processes of college freshmen writers［J］. *Research in the Teaching of English,*1979(13).

**[18]** Raimes, A. What unskilled ESL students do as they write: a classroom study of composing［J］. *TESOL Quarterly,* 1985(28).

[18] Rees-Miller, J. A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications［J］. *TESOL Quarterly,*1993(27).

[20] Reynold, D. W. Repetition in nonnative speaker writing［J］. *Studies in Second Language Acquisition*, 1995(17).

[21] Rost, M & S. Ross. Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability［J］. Language Learning,1991(41).

[22] Santos, T. Professors' reactions to the academic writing of nonnative-speaking students［J］*TESOL Quarterly,* 1988(22).

[23] Stern, H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*［M］. Oxford: Oxford University Press, 1983.

[24] Uzawa, K. & A. Cumming. Writing strategies in Japanese as a foreign language: lowering or keeping up the standards ［J］. *The Canadian Modern Language Review* 1989(46).

[25] Vogely, A. Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks［J］. *The Modern Language Journal,*1995(79).

[26] Wolter, B. Comparing the L1 and L2 mental lexicon［J］. *Studies in Second Language Acquisition,* 2001(23).

[27] 刘东虹. 词汇量在英语写作中的作用[J]. 现代外语, 2003(2).

[28] 马广惠、文秋芳. 大学生英语写作能力的影响因素研究[J]. 外语教学与研究, 1999(4).

[29] 张文霞. 英语写作评估中的"中国英语"现象及其影响[J]. 清华大学学报, 2002(增 1).

## The Relationship among Writing Strategies, Vocabulary Size and Writing Quality

LIU Dong-hong

（School of Foreign Languages, Central China Normal University, Wuhan 430079, Hubei China）

**Abstract**: The paper is written in an attempt to study mainly whether productive vocabulary size facilitates writing quality with or without the effect of writing strategies, and whether writing strategies can improve writing quality when learners have not large vocabulary size. The results show that productive vocabulary size doesn't influence writing quality obviously and directly and only when it is combined with writing strategies can it facilitate writing quality. The results also reveal that in terms of the influence of writing strategies on writing quality there exists a limit beyond which writing strategies can exert great influence.

**Key Words**: productive vocabulary size; writing strategies; writing quality

**收稿日期:** 2004-01-10；本刊修改稿：2004-06-30

**作者简介:** 刘东虹，女，生于 1968 年，硕士，华中师范大学外语学院副教授，教研室主任。研究方向为应用语言学。