

# 图式理论视角下任务型阅读教学模式研究<sup>\*</sup>

杨圆 徐冰

(东北师范大学, 长春 130024/北华大学, 吉林 132013; 东北师范大学, 长春 130024)

**提 要:**本研究聚焦日语阅读教学中存在的偏重语言知识讲授和学生主动性较低等问题,提出基于图式理论的任务型日语阅读教学模式,并通过教学实验对该教学模式的有效性进行了验证。研究表明,该教学模式适用于日语阅读教学,有助于提高学生的阅读理解能力及语言逻辑思维能力,且在教学中确定学生阅读能力评价标准的同时,可促进学生自我评价和自我改进能力的提升。

**关键词:**图式理论;日语阅读;任务型教学;模式

**中图分类号:**H369

**文献标识码:**A

**文章编号:**1000-0100(2020)02-0073-7

**DOI 编码:**10.16263/j.cnki.23-1071/h.2020.02.012

## Research on Task-based Japanese Reading Teaching Model from the Perspective of Schema Theory

Yang Yuan Xu Bing

(Northeast Normal University, Changchun 130024, China/Beihua University, Jilin 132013, China;  
Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

This study focuses on the problems in Japanese reading teaching, such as the emphasis on language knowledge teaching and students' low motivation. It proposes to design the Japanese reading teaching model from the perspective of Schema Theory and task-based teaching method, and verifies the effectiveness of the proposed teaching model through teaching experiments. The results show that the task-based teaching model based on Schema Theory is suitable for Japanese reading teaching, which helps to improve students' reading comprehension ability and logical thinking ability, and promotes students' self-evaluation and self-improvement while clarifying the criteria for evaluating students' reading ability in teaching.

**Key words:** Schema Theory; Japanese reading; task-based teaching; model

### 1 引言

在日语教学中,阅读是提升学生语言逻辑思维能力的有效途径。但日语阅读课程的教学意义和价值未被充分认识,导致未能有效发挥其应有的教学作用或潜能,严重浪费课程资源,以致影响学生专业能力的全面提高(蔡凤林 2014:68)。目前国内日语阅读教学多采用“自下而上”模式,一般是先讲解单词、语法,再逐句分析文章内容,最后总结文章的中心思想,在一定程度上忽略阅读自身的目的、规律以及读者在阅读过程中的作用

(金山 2011:126)。在新媒体环境下阅读信息的多元化及快速更新,造成阅读者普遍处于浅阅读状态,对阅读思维能力产生麻痹作用(蒲泓宇等 2018:14-16)。因此,对日语阅读教学模式的改进成为亟待解决的重要课题。目前,在探讨外语阅读教学研究时,基于图式理论的教学研究已取得较丰硕的成果,但主要集中于英语教学(黄乐平 舒月 2020)。其涉及领域不仅限于阅读还涵盖听力、语篇连贯和理解、翻译等(鲁忠义 王哲 2003:431,马俊波 2005:19,杨萍 邓礼红 2007:

<sup>\*</sup> 本文系吉林省教育科学规划课题“网络教学中的日语精读的课程设计”(GH16080)的阶段性成果。

作者电子邮箱:alice.5566@163.com(杨圆)

49)。近十年,随着图式理论在英语教学中的有效性不断得到验证,日语教学研究也呈现逐渐融合图式理论的趋势。主要包括图式理论在日语交替传译教学中的应用研究(吕文辉 2017:59-68),日语学习者格助词偏误与汉日母语者认知图式差异研究(王忻 2016:733-744),图式理论在日语阅读教学中的作用阐释研究(窦硕华 2010:180-182),图式理论对日语多义动词的解释研究。通过梳理图式理论在日语教学中的应用现状可知,应用的深度和广度仍需拓展且研究成果亟待教学实践验证。此外,在外语教学的过程中,根据训练能力的目标不同,衍生出对语言作用的不同解释。应根据不同的语言作用,选择相适应的教学法(弗里曼 2007:2-3)。任务型教学法倡导“在做中学”,即学生通过完成教学任务来学习语言,语言学习与交际任务实施过程中的实际体验紧密结合。该方法是 20 世纪 80 年代以来逐渐兴起和形成的具有重要影响的外语教学理念,是一种以任务为核心单位,计划、组织语言教学的途径。任务型教学法的实践应用已成为外语教育的国际主流,扩展到外贸英语、阅读等不同课程,以及职高、大学等不同层次学校的英语教学实践中(李广凤 2015:110-111)。但在日语教学中任务型教学法还未受到足够的重视,相关研究较少。

基于上述现状,本研究尝试从图式理论视角,应用任务型教学法设计日语阅读教学模式。并在教学实验中对其有效性进行验证。本研究力图弥补以往研究的不足,从认知根源上帮助学习者提高日语阅读能力。具体回答下列研究问题:

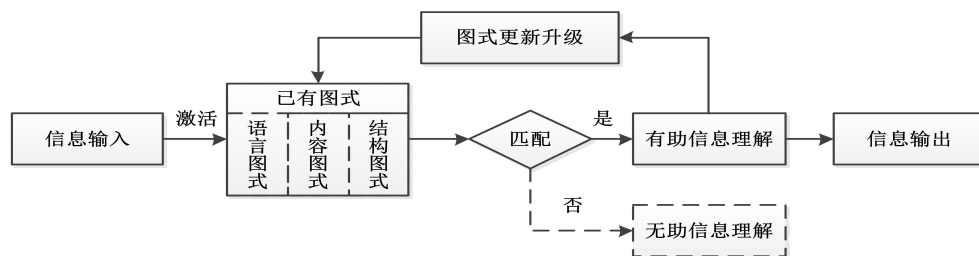
(1) 基于图式理论的任务型日语阅读教学模式对于提升学生阅读能力的有效性;

(2) 基于图式理论的任务型日语阅读教学模式对于提升学生语言逻辑思维的有效性。

## 2 基于图式理论的任务型日语阅读教学

### 2.1 图式理论及任务型教学法的特点

图式理论起源于德国哲学家 Kant 提出的哲学概念“图式”(schema)。他认为“新的概念只有与人们已掌握的知识联系起来才会变得有意义”(Carrell, Eisterhold 1983:553)。图式理论认为“任何的语言素材,不论何种形式都只是一种符号,其本身没有任何意义,而其作用就是指导阅读者根据自身已有的知识恢复或构成语料的意义”(Bazerman 1985:15)。在图式原理被引入阅读理论后,形成现代图式阅读理论。目前普遍认为与阅读理解有关的图式可分为 3 大类:语言图式、内容图式、结构图式(于敏 2008:74)。语言图式指语言基础,是阅读的先决条件;内容图式指文章的背景知识;结构图式指文章的体裁和结构知识。在阅读过程中 3 种图式与文章共同作用,才能最终实现对文章的理解。Phillips 认为,“任何成功的阅读都要依赖语言知识、认知能力及在生活中获得的经验和知识,这些都直接影响着读者的阅读,读者带入到文章的越多,从文章中获得的就越多”(Phillips 1984:285-286)。如图<sub>1</sub>所示,当信息输入大脑后,必须激活已有图式,当信息与激活图式匹配即可生成新图式达到理解文章的目的,若不匹配则无法理解文章。



图<sub>1</sub> 图式活动流程图

图式理论为提高学习者阅读能力提示了关键内容即图式积累与图式激活。但阅读行为本身是非常复杂的认知和心理过程,并非单纯的输入与输出。阅读主体须运用已掌握知识积极主动地对文章中的信息进行处理。因此,阅读者的主动性是成功理解文章的必要因素。而任务型教学法正

是目前最大限度调动学习者主动性的教学方式,符合阅读教学的需求。任务型教学法强调,在语言学习中的任务是学习者使用语言来获得理解、进行交际所产生的活动(Nunan 1989:9)。任务型教学法中的任务应具备 5 个特点,即任务要有意义、解决交际问题、与实际生活相关联、具有可完

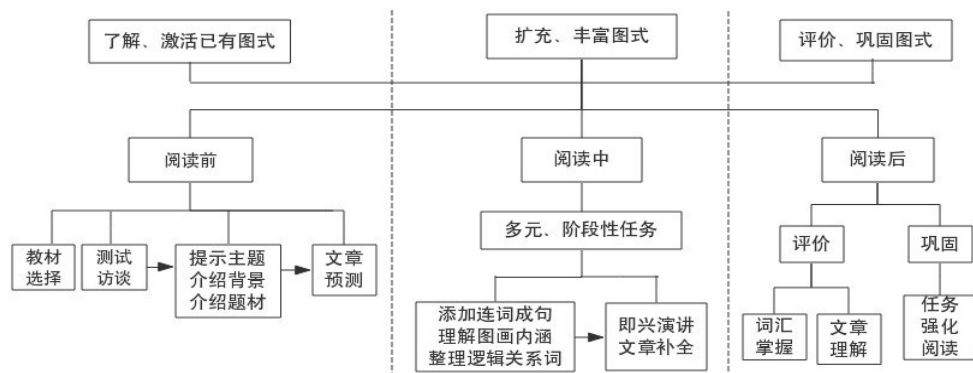
成性和以完成结果为评价依据 (Skehan 1998: 95)。这些特点为任务设计提供依据。

## 2.2 教学模式设计

目前日语阅读教学中存在的主要问题有:

(1)侧重语言图式,忽视内容图式和结构图式的

重要作用;(2)学生缺乏参与课堂教学的主动性;(3)对学生阅读能力缺乏明确的评价标准。针对以上问题,在图式理论指导下运用任务型教学法开展教学活动,设计出如图<sub>2</sub>所示的教学模式。



图<sub>2</sub> 基于图式理论的任务型日语阅读教学模式

### 2.2.1 阅读前任务环节:了解和激活已有图式

开课之初,了解学生已有图式且客观地评价学生现阶段阅读能力极为重要,因为建立在学生未知图式基础上的教学无任何意义。此阶段可通过测验和访谈两种形式综合评价。测验的目的是明确学生图式的储备状况,访谈的目的是了解学生的阅读习惯和兴趣所在,且有助于选取适合的教学材料。本任务环节的关键是激活学生图式。运用如提问、词汇连线、填词造句及图片、视频等手段激活学生已掌握的相关图式,并帮助学生文章内容进行预测。

### 2.2.2 阅读中任务环节:扩充和丰富学生图式

为保证学生的参与度和调动其主动性,任务型教学法多主张以学生分组形式完成任务。阅读任务应遵循任务多元化和难度递进化原则。因多元化任务更易激发学生的求知欲,任务难度的递进可增强学生完成任务的信心。在教学中可针对不同的图式类型进行任务设计。如添加连词成句或选择同义词等任务以扩充语言图式,通过理解图画内涵或观看某段新闻视频等手段丰富内容图式,通过整理表现文章逻辑关系词语的相关例句以充实结构图式。而任务多元化必将带来任务结果多样化,其表现形式可以是某个选项亦可是某幅图画、某首歌曲亦或是某种排序。随着学生能力的提升,要求任务设计从具体逐渐转为抽象。如学生阅读某段文章后,做即兴演讲或补全文章内容。这样的任务为学生的自主思考提供更大空间。因此,对于日语阅读课程教学目标的反思尤

为重要。应明确图式理论指导下的阅读教学目标不应仅局限于增加学生图式储备,其最终应通过阅读任务使学生完成图式由具体到抽象的进阶,形成较高的语言逻辑思维。

### 2.2.3 阅读后任务环节:评价任务完成情况和巩固学生图式

教师根据各小组任务完成情况进行评价。以往的阅读理解评价标准多为二元评价,即正确理解或错误理解。这样不利于学生的自我反思更不利于学生的自我认识。因此,应明确提出以任务完成度为依据的评价标准。学生亦可通过此标准反思自身在任务过程中的问题并及时修正。此外,在被普遍认可的 Willis 的任务型教学模式中有一项重要环节就是语言聚焦 (Willis 1996: 152)。其主要目的就是教师结合学生任务结果所反映的实际问题,通过设计具有一定难度的任务强化阅读中出现的重点语言知识,即巩固图式。以此通过任务实现激活图式→扩充图式→巩固图式模式的有效循环。

## 2.3 教学实验设计

### 2.3.1 实验对象及实验周期

为验证基于图式理论的任务型日语阅读教学模式的有效性,选取某高校日语专业 2 年級的 2 个平行班作为测试样本,每班 25 人,进行 1 个学期的教学实验。其中 A 班为实验班,运行如图<sub>2</sub>所示的教学模式, B 班为对照班,采用常规教学模式。选择此组班级进行比对的原因因为两班均处在大二学年第一学期,学生的日语语言水平相近。

并且初设日语阅读课程,更能体现不同教学模式的教学效果差异。

### 2.32 教学实验流程

开课前,对 A 班和 B 班均实施测试和访谈。结果表明两班学生的日语语言水平、兴趣爱好及阅读习惯等方面大体相同。然后,根据《高等院校日语专业基础阶段教学大纲》(2001)对日语阅读有速度每分钟不低于 180—200 字、理解准确率在 80% 以上等明确要求,在 A 班和 B 班均采用教材《日语阅读教程 1》。并结合访谈结果补充学生普遍感兴趣的话题文章 3 篇;其次,为 A 班和 B 班配备无论从年龄、学历背景还是性格都十分相似的任课教师,力求将教学模式外的影响因素差异最小化。最后, A 班实施如图<sub>2</sub>所示的教学模式, B 班实施常规教学模式。

### 2.33 实验方法

分别在学期中期和学期末对 A 班和 B 班进行测试。通过两轮测试结果更为客观地呈现教学效果的差异。两轮测试分别从近年的日语专业四级真题及《原版引进 新完全掌握日语能力考试 N2 级阅读》(北京语言大学出版社)中抽取符合大二日语学生平均水平的阅读文章 5 篇。为保障两轮测试问题考察能力项的同一性,对原文问题适当删减。类型涉及解说、评论、广告等中长篇文章。每轮测试共 20 小题,每题 5 分,满分 100 分,时间均为 45 分钟。测试结束后,试卷全部收回,收回率 100%,答题有效率 100%。将数据全部输入计算机中,利用 SPSS25.0 进行分析和处理。

## 3 实验结果分析与讨论

### 3.1 实验结果分析

#### 3.1.1 提升学生阅读能力的有效性分析

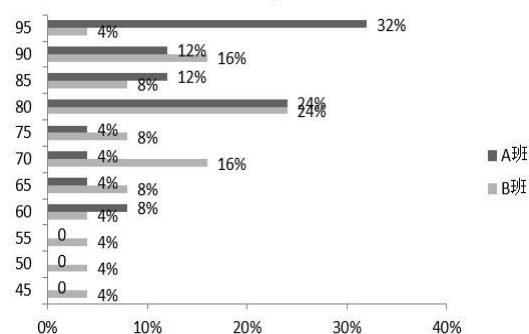
测试结束后,统计测试结果。因实验样本数目相同,故采用成绩各分数段占比来直观反映和对比两班成绩的总体分布情况。

#### (1) 期中测试情况分析

由图<sub>3</sub>可知, A 班 90 分以上等级为优秀的成绩占比为 44%, 80—90 分之间等级为良好的成绩占比为 36%, 对比于 B 班的 20% 和 32%, A 班在较高分段的成绩占比高于 B 班 28%。同时 A 班在中低分数段的成绩占比明显低于 B 班。

结合表<sub>1</sub> 分析两班期中测试成绩的统计结果。A 班平均总成绩为 82.6 分, B 班平均总成绩为 75.8 分, A 班较 B 班平均高 6.8 分。而 A 班平均总成绩的标准差为 11.10, B 班平均总成绩的

标准差为 12.31, 这说明 A 班成绩分布在平均成绩附近的离散程度低于 B 班, A 班成绩在平均分 82.6 附近的分布比较集中, 而 B 班成绩在平均分 75.8 附近的分布较分散。经过独立样本 T 检验 ( $P = 0.046 < 0.05$ ), 可知 A 班和 B 班的成绩差异较显著。



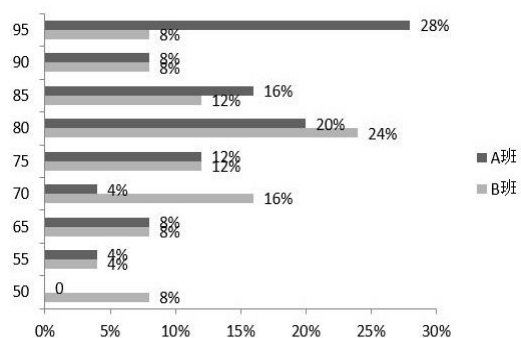
图<sub>3</sub> A 班和 B 班期中测试成绩各分数占比

表<sub>1</sub> A 班和 B 班期中测试成绩统计

|     | M    | SD    | t     | P     |
|-----|------|-------|-------|-------|
| A 班 | 82.6 | 11.10 | 2.052 | 0.046 |
| B 班 | 75.8 | 12.31 |       |       |

将教学模式外因素差异最小化前提下,造成分数段占比差异及成绩差异的原因可推测为:在 A 班实施的教学模式发挥作用,促进学生阅读能力的提升;不同教学方式的有效性或存在时效差异。基于后一个假设,在学期末对 A 班和 B 班进行期末测试。

#### (2) 期末测试结果分析



图<sub>4</sub> A 班和 B 班期末测试成绩各分数占比

由图<sub>4</sub>可知 A 班和 B 班期末测试成绩各分数占比较期中均有变化。A 班 90 分以上等级为优秀的成绩占比为 36%, 80—90 分之间等级为良好的成绩占比为 36%, 对比于 B 班的 16% 和 36%, A 班在较高分段的成绩占比仍高于 B 班, 差值

为 20%。同时 A 班在中低分数段的成绩占比仍明显低于 B 班。

表<sub>2</sub> A 班和 B 班期末测试成绩统计

|     | M    | SD    | t     | P     |
|-----|------|-------|-------|-------|
| A 班 | 83.8 | 11.11 | 2.565 | 0.014 |
| B 班 | 75   | 13.07 |       |       |

结合表<sub>2</sub>分析期末测试成绩的统计结果。A 班平均总成绩为 83.8 分,B 班平均总成绩为 75 分,A 班较 B 班平均高 8.8 分。而 A 班平均总成绩的标准差为 11.11,B 班平均总成绩的标准差为 13.07,这说明 A 班成绩分布在平均成绩附近的离散程度低于 B 班,A 班成绩在平均分 83.8 附近的分布比较集中,而 B 班成绩在平均分 75 附近的分布较分散。经过独立样本 T 检验(且  $P=0.014<0.046<0.05$ ),可知 A 班和 B 班的成绩差异较

期中测试更加显著。

(3) 总结

虽然两轮测试分数段占比方面 B 班的提升高于 A 班,但成绩统计结果显示,A 班成绩较期中测试呈上升状态,B 班成绩虽与期中测试基本持平但呈下降状态。此外,期末测试中 B 班仍与 A 班存在较显著差异,且与期中测试相比差异扩大。测试结果表明,基于图式理论的任务型日语阅读教学模式的教学效果更优。因此,本研究所提出的教学模式在提升学生阅读能力方面具备有效性。

3.12 提升语言逻辑思维的有效性分析

(1) 基于能力项的统计结果分析

A,B 两班期中和期末测试各题与能力项平均得分对应情况如表<sub>3</sub>所示。可知 A 班在期中和期末测试中各能力项平均得分均高于 B 班。

表<sub>3</sub> 能力项得分对比

| 能力项           | 期中   |      | 期末   |      | 满分 | 对应问题                               |
|---------------|------|------|------|------|----|------------------------------------|
|               | A 班  | B 班  | A 班  | B 班  |    |                                    |
| a. 指示代词理解能力   | 17.6 | 16.4 | 18.2 | 16.2 | 20 | 问题 1-1、问题 2-1、问题 3-1、问题 4-1        |
| b. 单句理解能力     | 21.8 | 21.6 | 22.4 | 20.8 | 25 | 问题 1-2、问题 2-2、问题 3-2、问题 4-2、问题 5-1 |
| c. 段落分析能力     | 12.4 | 11.8 | 11.8 | 11.2 | 15 | 问题 3-3、问题 4-4、问题 5-2               |
| d. 检索信息能力     | 11.6 | 10.8 | 11.6 | 11.2 | 15 | 问题 3-4、问题 4-3、问题 5-3               |
| e. 文章概括能力     | 12.4 | 11.8 | 12.6 | 11.6 | 15 | 问题 1-3、问题 2-3、问题 5-4               |
| f. 文章隐含信息理解能力 | 6.8  | 4.6  | 6.6  | 3    | 10 | 问题 5-5、问题 5-6                      |

A,B 两班在 a,b,e,f 能力项平均得分上落差呈扩大趋势。说明随着教学的推进,本研究提出的教学模式的优势逐渐显现。且利用卡方检验对各

题正确率检验时发现,两轮测试中针对 f 能力项考察的问题 5-5 和问题 5-6 的正确率,A,B 两班存在明显差异。检验结果如表<sub>4</sub>和表<sub>5</sub>抽取数据所示。

表<sub>4</sub> A 班和 B 班期中测试各题正确率比较

|        | A 班     |        | B 班     |         | P     |
|--------|---------|--------|---------|---------|-------|
|        | 正确题目数   | 错误题目数  | 正确题目数   | 错误题目数   |       |
| 问题 5-5 | 18(72%) | 7(28%) | 11(44%) | 14(56%) | 0.045 |
| 问题 5-6 | 16(64%) | 9(36%) | 7(28%)  | 18(72%) | 0.011 |

表<sub>5</sub> A 班和 B 班期末测试各题正确率比较

|        | A 班     |        | B 班     |         | P     |
|--------|---------|--------|---------|---------|-------|
|        | 正确题目数   | 错误题目数  | 正确题目数   | 错误题目数   |       |
| 问题 5-5 | 17(68%) | 8(32%) | 10(40%) | 15(60%) | 0.047 |
| 问题 5-6 | 16(64%) | 8(32%) | 5(20%)  | 20(80%) | 0.002 |

两轮测试 f 能力项的内容设置需要学生具备较高抽象语言逻辑思维能力。从统计结果可知,

期中测试中问题 5-5 和问题 5-6 的 P 值分别为 0.045、0.011 均小于 0.05,且期末测试中 P 值分

别为 0.047、0.002 均小于 0.05。这说明 A 班和 B 班在抽象语言逻辑思维方面存在显著差异。

### (2) 总结

能力项的统计结果显示, A 班的各项能力高于 B 班。特别是抽象语言逻辑思维方面两班存在较大差异。这同时说明不同教学模式造成语言逻辑思维能力的强弱, 从而影响阅读能力的提升。可见, 本研究所提出的教学模式在提升学生语言逻辑思维方面具备有效性。

### 3.2 讨论

测验结果验证本研究提出教学模式的有效性。以此为基础, 针对其在解决日语阅读教学主要问题的优势做如下讨论。

#### 3.2.1 有效扩充学生图式

在对照班级 B 班实施常规“自下而上”的教学模式。尽管加入多媒体等手段教学, 但学生的关注重点仍为黑板或多媒体课件的内容, 并自发记大量关于词汇及语法讲解等方面的笔记。学生习惯于一问一答式的课堂展开形式, 虽然任课教师尝试引导学生进行自发回答和提问, 但学生参与积极性较低, 难以激活学生图式。在实验班级 A 班实施本研究提出的教学模式, 进行分组讨论的授课形式, 学生的关注重点自然地发生转移, 从聚焦黑板和多媒体内容转向小组讨论环节和课文内容本身。教师在激活学生图式后下达阶段性任务, 并给予各小组充分思考和讨论的时间, 教学的展开通过一个接一个的多元任务实现, 且在任务过程中学生建立新的图式。因此, A 班学生习惯小组讨论氛围, 更易集中精力主动思考获得新图式。可见, 不同教学模式下学生的关注点, 思维方式及获得新图式的概率出现差异。

#### 3.2.2 有效提升学生的主动性

在 A 班教学实施过程中教师与学生的主导地位发生频繁转换, 学生随着课程的推进越发适应主导地位。因此在 A 班教学过程中形成“教师 $\leftrightarrow$ (学生 $\leftrightarrow$ 学生)”交流模式, 在此模式下学生课堂参与度及主动性得到提高, 且不惧怕因自身语言或背景知识不足导致的错误出现, 而是更加积极地接受错误并希望得到改正, 形成较强的“阅读期待”, 促进所掌握图式由量到质的飞跃, 且有利于语言逻辑思维能力的提高。相较 A 班, B 班任课教师虽尝试调动学生的主动性, 但仍陷于“教师 $\leftrightarrow$ 学生 a/学生 b/学生 c……”的交流模式, 导致学生课堂参与度和主动性较低, 难以形成“阅读期待”, 这样不利于学生图式的积累和质变, 难以形成较高的语言逻辑思维。因此两轮

测试中考察学生抽象语言逻辑思维的 f 能力项, A、B 两班差异显著。

#### 3.2.3 明确阅读能力评价标准

在 A 班实施以任务完成度为依据的评价标准。学生能够自我评价自身各阶段性任务的完成情况, 并对教师评价有较为清晰的认识。在 B 班实施常规的二元评价(正确/错误), 不利于学生对自身不足进行反思。在无法理解评价结果的情况下, 极易产生对日语阅读课程的厌弃心理, 引发阅读焦虑等问题。因此, 本研究提出的教学模式在学生阅读心理建设方面也起到一定的积极作用。

## 4 结束语

本研究着眼于日语阅读教学效果提升, 设计出基于图式理论的任务型日语阅读教学模式。教学实验结果表明该教学模式适用于日语阅读教学。即图式理论与任务型教学法可以有效地结合在日语阅读教学中。其次, 相较于常规教学模式, 该教学模式更有助于提升学生的阅读能力和语言逻辑思维能力。最后, 该教学模式在明确评价标准的同时有助于学生进行自我反思与自我评价。本研究为今后的日语教学实验性研究提供一定的参考和启示。通过本研究说明, 日语教学研究应进一步扩大研究视野, 借鉴其它先进的外语教学研究成果和经验。并且应以此为基础进行大量的教学实证研究验证所提出的教学理论和教学模式。

本研究因受限于专业课程人数和课程设置等因素, 仍存在不足之处。在未来的研究中会通过扩大教学实验范围和数量, 借助仿真教学和量化分析软件等研究工具, 对现有的研究结果更为全面系统地进行修正。此外, 本研究提出的教学模式在学生阅读心理形成方面具有一定的积极作用。但该教学模式的决定性作用, 例如是否能够有效降低阅读焦虑等问题, 还有待在后续研究中通过问卷调查、数据统计分析等方式进一步验证。

## 参考文献

- 蔡凤林. 关于改进阅读课在日语专业课程体系中的教学地位的思考[J]. 民族教育研究, 2014(3). || Cai, F.-L. Thoughts on Improving the Position of Extensive Reading Course in Curriculum System for Japanese Majors[J]. *Journal of Research on Education for Ethnic Minorities*, 2014(3).
- 窦硕华. 图式理论与日语阅读教学[J]. 江苏社会科学, 2010(S1). || Dou, S.-H. Schema Theory and Japanese Reading Teaching[J]. *Jiangsu Social Sciences*, 2010

- (S1).
- 弗里曼. 语言教学——从语法到语法技能[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2007. || Freeman, L. *Teaching Language from Grammar to Gramaring*[M]. Beijing: Peking Normal University Press, 2007.
- 黄乐平 舒 月. 国内英语词汇教学现状、问题及展望[J]. 外语学刊, 2020(1). || Huang, L. -P., Shu, Y. A Overview of the English Vocabulary Teaching in China: Status Que, Problems and Prospects[J]. *Foreign Language Research*, 2020(1).
- 黄乐平 王俊超. 建构主义视角下词汇教学模式新探索——兼论英语词汇教学的理据性和建构性[J]. 外语学刊, 2015(5). || Huang, L. -P., Wang, J. -C. A Constructivism Approach to Teaching and Learning Vocabulary—Exploring the Motivations and Constructions[J]. *Foreign Language Research*, 2015(5).
- 金 山. “自上而下”阅读模式的实践及效果检验[J]. 海南大学学报(社会科学版), 2011(6). || Jin, S. The Practice and Testing Result of Top-Down Reading Model[J]. *Humanities & Social Sciences Journal of Hainan University*, 2011(6).
- 李广凤. 任务型教学的形成、引进、探索和趋势[J]. 课程·教材·教法, 2015(9). || Li, G. -F. Formation, Introduction, Exploration and Trend of Task-based Language Teaching Research[J]. *Curriculum, Teaching Material and Method*, 2015(9).
- 鲁忠义 王 哲. 英语议论文图式训练对阅读理解水平影响的实验研究[J]. 外语教学与研究, 2003(6). || Lu, Z. -Y., Wang, Z. An Experimental Study on the Effect of Schema Training on Reading Comprehension[J]. *Foreign Language Teaching and Research*, 2003(6).
- 吕文辉. 论图式理论对日语新闻类文章交替传译教学的启示[J]. 日语学习与研究, 2017(6). || Lv, W. -H. The Implication of Schema Theory in Consecutive Interpreting Teaching with Japanese News Articles[J]. *Nihongo No Gakushu to Kenkyu*, 2017(6).
- 马俊波. 案例教学和图式理论在 ESP 阅读网络课件中的综合运用[J]. 外语电化教学, 2005(1). || Ma, J. -B. Integrated Application of Case Study and Schema Theory in ESP Reading Online Courseware[J]. *ETFLT*, 2005(1).
- 蒲泓宇 马 捷 葛 岩 赵天缘. 新媒体环境下深阅读驱动模型与检验——以图式理论为视角[J]. 图书情报工作, 2018(10). || Pu, H. -Y., Ma, J., Ge, Y., Zhao, T. -Y. The Drive Model and Test of Deep Reading in New Media Environment: From the Perspective of Schema Theory[J]. *Library and Information Service*, 2018(10).
- 王 忻. 日语学习者格助词偏误与汉日母语者认知图式差异[J]. 外语教学与研究, 2016(5). || Wang, X. Chinese Japanese Learners' Errors in Case Particles and Difference in Cognitive Schema Between Chinese and Japanese Natives[J]. *Foreign Language Teaching and Research*, 2016(5).
- 杨 萍 邓礼红. 图式理论在听力教学中的应用局限[J]. 中国外语, 2007(3). || Yang, P., Deng, L. -H. Application Limit of Schema Theory in Listening Research[J]. *Foreign Languages in China*, 2007(3).
- 于 敏. 图式理论与大学英语阅读教学[J]. 首都师范大学学报(社会科学版), 2008(S4). || Yu, M. Schema Theory and College English Reading Teaching[J]. *Journal of Capital Normal University (Social Sciences Edition)*, 2008(S4).
- Bazerman, C. Physicist Reading Physics: Schema-laden Purposes and Purpose—Laden Schema[J]. *Written Communication*, 1985(1).
- Carrell, P. L., Eisterhold, C. Schema Theory and ESL Reading Pedagogy[J]. *TESOL Quarterly*, 1983(4).
- Nunan, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Phillips, J. K. Practical Implications of Recent Research in Reading[J]. *Foreign Language Annals*, 1984(4).
- Skehan, P. *A Cognitive Approach to Language Learning* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Willis, J. *A Framework for Task-based Learning* [M]. London: Addison Wesley Longman Limited Group, 1996.

定稿日期: 2020-01-15

【责任编辑 陈庆斌】