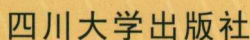


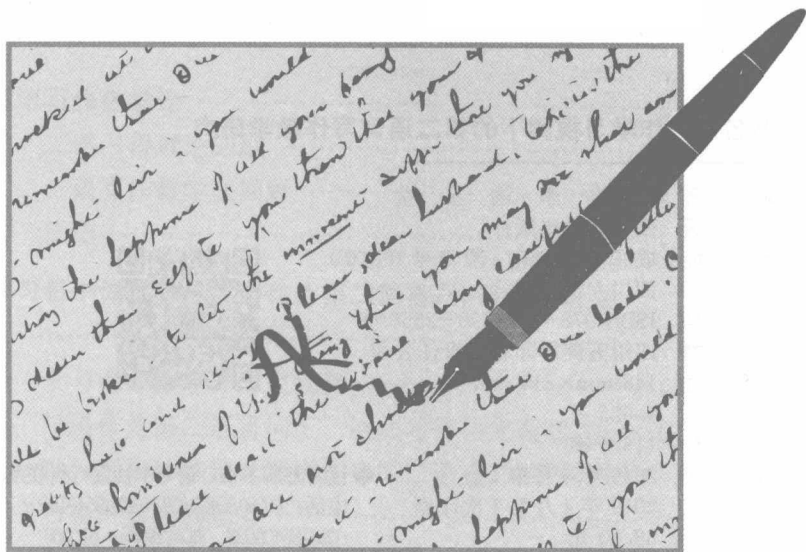
合作学习视阈下的 第二语言写作教学研究



HEZUO XUEXI SHIYU XIA DE
DI'ER YUYAN XIEZUO JIAOXUE YANJIU

合作学习视阈下的 第二语言写作教学研究

陈思本 李洁 王莹 著



四川大学出版社

责任编辑:孙明丽
责任校对:罗永平
封面设计:璞信文化
责任印制:王 炜

图书在版编目(CIP)数据

合作学习视阈下的第二语言写作教学研究 / 陈思本,
李洁, 王莹著. —成都: 四川大学出版社, 2018. 11
ISBN 978-7-5690-2556-9

I. ①合… II. ①陈… ②李… ③王… III. ①第二语言—写作—教学研究 IV. ①H09

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2018) 第 255103 号

书名 合作学习视阈下的第二语言写作教学研究

著 者	陈思本 李 洁 王 莹
出 版	四川大学出版社
地 址	成都市一环路南一段 24 号 (610065)
发 行	四川大学出版社
书 号	ISBN 978-7-5690-2556-9
印 刷	四川五洲彩印有限责任公司
成品尺寸	148 mm×210 mm
印 张	4.625
字 数	116 千字
版 次	2019 年 4 月第 1 版
印 次	2019 年 4 月第 1 次印刷
定 价	38.00 元



版权所有◆侵权必究

◆读者邮购本书, 请与本社发行科联系。

电话: (028)85408408/(028)85401670/
(028)85408023 邮政编码: 610065

◆本社图书如有印装质量问题, 请
寄回出版社调换。

◆网址: <http://press.scu.edu.cn>

目 录

1 合作学习和汉语作为第二语言/外语习得研究·····	(1)
1.1 合作学习 ·····	(1)
1.2 外语课堂焦虑 ·····	(9)
1.3 合作学习对低水平学习者外语焦虑的影响 ·····	(19)
1.4 STAD 策略在对外汉语新词语教学中的应用研究 ·····	(37)
2 二语写作教学论 ·····	(46)
2.1 二语习得理论回顾 ·····	(46)
2.2 二语写作教学法回顾 ·····	(64)
2.3 小结 ·····	(81)
3 学习者个体差异与汉语作为第二语言/外语习得研究 ·····	(82)
3.1 学习者个体差异研究现状 ·····	(82)
3.2 汉语作为第二语言词汇、语法习得研究现状 ·····	(84)
3.3 学习者个体差异对汉语作为第二语言/外语的词汇 习得的影响的思考 ·····	(88)
3.4 基于学习者角度的汉语作为第二语言/外语教学研究 的再思考 ·····	(92)

4 教学案例展示	(98)
4.1 成果教学法的教学案例	(99)
4.2 过程法教学案例	(102)
4.3 体裁教学法的教学案例	(105)
4.4 内容教学法的教学案例	(108)
4.5 任务法教学案例	(111)
4.6 写长法教学案例	(114)
4.7 过程体裁法教学案例	(117)
参考文献	(121)

1 合作学习和汉语作为第二语言/ 外语习得研究

1.1 合作学习

合作学习 (Cooperative Learning) 是指在小组合作的基础上, 学习者共同完成有意义的学习任务的教学方式 (Johnson, D. W.、Johnson, R. T. & Holubec, 1994a, 1994b; Kagan, 1994; Sharan, 1990; Slavin, 1995)。在合作学习课堂中, 学习者首先要明确所要达到的共同目标, 然后最大限度地发挥自己和他人的学习能力, 实现共同利益, 这就必然要求学习者之间建立积极的相互依赖关系: 只有小组内全部成员都尽力做到最好, 小组才能实现最佳共同目标 (Johnson, D. W.、Johnson, R. T. & Holubec 1994a, 1994b; Kagan, 1994; Sharan, 1990; Slavin, 1995)。

在国外, 有关合作学习的社会心理学研究可以追溯到 20 世纪 20 年代 (Slavin, 1989), 但是直到 70 年代早期才开始出现合作学习在课堂上的具体应用的相关研究。在此期间, 学界对有效语言教学的关注已从强调以教师为中心转向以学习者为中心, 从传统的知识传授转向参与式知识发展。这些变化带动了小组学习或任务型学习的出现, 使学习者能够在参与课堂互动的同时发展一系列认知、元认知、社交及语言能力。与此同时, 研究者们尝

试在混杂着不同年龄和语言水平的学习者的课堂上推广合作学习方式。

目前部分研究者建立了合作学习与英语作为第二语言(ESL)或外语(EFL)在课堂中的理论相关性(McGroarty, 1989; Kessler, 1992; Kagan, 1996; Ghaith & Yaghi, 1998; Kluge), 研究者们一致认为合作学习与语言学习呈正相关关系。Slavin (1990)、Kagan (1994) 和 Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989, 1994) 等人建立了不同的合作学习模型, 尤其值得关注。除此以外, 这部分学者还认为合作学习是促进学习者的语言和副语言能力发展的重要因素。因此, 在二语习得领域, 合作学习越来越广泛地被研究者和教师所接受, 在语言课堂教学中得到了广泛的研究和应用。

值得注意的是, 上述有关合作学习与社会支持和学习者成绩之间关系的研究都来自北美环境, 因此在其他语言和文化背景(例如中国环境)中, 检查和确认研究结果非常必要。

尽管大量研究证明了合作学习的积极作用以及合作学习研究框架的实用性, 但在中国学校中合作学习方法并不常用。在传统的课堂教学活动中, 学习是个人行为, 合作学习的概念远未深入教师和学习者心中。目前, 研究者对中国的汉语二语课堂观察发现: 学习者之间并没有真正意义上的合作学习。

1.1.1 Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 的贡献

根据合作学习的核心理论, 合作学习要求全部参与任务的小组成员进行社交互动和商讨, 所有小组成员务必做出自己的贡献并在整个过程中不断向其他成员学习。Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991) 提出了合作学习小组的三种形式, 即正式学习小组、非正式学习小组和基础小组。正式学习小组要求保

持稳定的小组成员构成，直到完成任务为止；非正式学习小组是短期的，成员构成稳定性略差；基础小组是长期群体，也即通常所说的班级，提供同伴支持并帮助成员建立和强化责任制概念。在这三类合作学习小组中，正式合作学习小组是核心，为其他两种形式的小组提供了基础，同时也可以为教师的教学实践提供有效、及时的反馈意见，帮助教师更熟练地运用合作学习各流程。

在一个运转良好的合作小组中，教师应鼓励所有小组成员充分发挥自己的能力，单纯保持小组成员在学习时间和空间上的同质是不够的。因为合作学习并不仅仅意味着学习者并肩坐在同一张桌子上随意交谈，更意味着将任务分配给各学习小组后，由其中一个学习者完成所有工作，而其他学习者只在完成的作业或者任务上签名。Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994) 认为，合作学习必须包含五个关键组成部分，即积极的相互依赖、面对面的交流互动、个人责任和小组责任、人际和小组策略以及团队协调。

合作学习在课堂上的具体应用研究要追溯到 20 世纪 70 年代初。如今，许多研究者正致力于合作学习原理的探索，并提供了不少实用的合作学习方法。不同的研究小组根据他们自己的研究模型对这些方法进行了重新分类。

为了和 Slavin 有效区分，Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991) 整理出两种方法：概念方法和直接方法。直接方法分为三类：策略法 (strategy approach)、课程包法 (curriculum package approach) 和课程法 (lesson approach)。策略法包括 TGT、STAD、Jigsaw、Group Investigation、Co-op 和 Think-Pair-Share 等，课程包法包括 CIRC 和 TAI。

策略法培训教师运用特定的合作学习策略，例如安排阅读任务、拼图游戏或让学习者一起工作以完成团队项目。具体例子如下：

小组游戏竞赛法 (Teams-Games-Tournament, 简称 TGT)。TGT 是根据学生小组成绩分工法 (Student Teams-Achievement Divisions, 简称 STAD) 修改而成, 二者唯一的区别在于, STAD 在每节课结束时使用单独的测验, 而 TGT 使用学术游戏。首先, 教师进行课堂讲解, 然后, 学生以小组为单位 (4~5 人, 高、中、低水平学生均有) 共同完成紧扣授课内容而设计的答题纸, 最后, 小组成员代表各自的小组与其他达到相似学业水平的小组成员展开游戏竞赛, 每个小组的获胜者均能为他所在的小组赢得一定的奖励分数。TGT 在合作学习方法中优势明显, 它为知识熟练程度不同的成员提供了平等的得分机会, 极大地提高了全体成员的学习积极性和热情。

学生小组成绩分工法 (STAD)。STAD 由五部分构成: 课堂讲解、合作小组、测验、个人进步分数和小组认可。其主要思想是激励学习者互相帮助以完全掌握老师讲解的内容, 同时鼓励各小组为完成指定学习任务而展开竞赛。首先由教师进行课堂讲解, 然后学习者一起掌握、巩固教师讲解的知识点。小组成员可以两人一组通过讨论消除分歧, 完成答题环节, 也可以商讨解决问题的方法, 或者就具体的学习内容互相测试。最后学习者每周参加一次测验, 成员个人的分数计算取决于本次分数相比于上次分数的涨幅, 而成员的分数是小组总分的组成部分。这种分数计算方式强调个人贡献及责任的重要性。总的来说, STAD 是通过教师的辅导、学生相互辅导及讨论的方式激励小组获得最终的成功。STAD 是最简单的合作学习方法之一, 对于才开始实施合作学习的老师是很好的选择。

拼图游戏法 (Jigsaw)。该方法将合作学习和个人学习有机结合在一起, 最大的特点是在教室内制造“信息差”。其关键是小组成员间的相互依赖性: 每个成员都依靠组内其他成员提供的差异性信息来帮助自己在测验中取得好成绩。首先, 学习任务被

分成几个互相独立的部分，小组成员也被指派为和任务相对应的不同角色。比如在学习一篇关于环境污染的文章时，可将任务分成：①将拟学主题和学习者的个人生活联系起来，对应的任务角色为“联结者”（Connector）；②列出新的词汇和结构，并找出文章中的重点语句和段落，对应的任务角色为“荧光笔”（Highlighter）；③将课文内容用可视化的方式展现给小组成员，帮助他们理解、记忆，对应的任务角色为“插图家”（Illustrator）；④就文章内容提出几个一般性的问题并展开讨论，同时保证讨论的趣味性，对应的任务角色为“提问者”（Questioner）；⑤搜集文章的背景资料以帮助小组成员更好地理解文章内容，对应的任务角色为“研究者”（Researcher）；⑥总结文章的要点，对应的任务角色为“总结者”（Summariser）。各小组承担同样任务的成员组成“临时小组”，相互交换并整理出最优质信息后返回自己的小组，并向小组其他成员介绍他们学到的内容。最后，全体学习者参加涵盖所有主题的测验，测验分数算作小组成绩，高分组全体成员获得额外的奖励分。这种方法可以确保学习者有动力去学习这些材料，一起努力工作达到小组的目标。

小组调查法（Group Investigation）。小组调查法的主要目的是学习者根据相同的兴趣爱好自行组成合作学习小组，共同讨论并制定学习计划，决定“学什么”“怎么学”，然后每个小组成员认领一份调查任务，最后集体对所有的调查进行总结并向全班作小组调查发现报告。

合作社法（Co-op）。合作社和小组调查很相似，学习者根据相同的兴趣爱好自行组成合作学习小组，共同讨论制定学习计划，决定“学什么”“怎么学”。一般分为以下几个步骤：召开班级讨论激发大家的积极性和好奇心，将学生分组，进行小组协作的演练，将所学内容以组为单位进行分解，各小组将分得的任务

再次分配至每个成员，成员独立完成任务并向小组展示，小组对成员展示进行汇总，以小组为单位向全班展示，最后分三个层次对各级展示进行评分。

独立思考—结对合作—相互交流法（Think—Pair—Share）。马里兰大学的 Frank Lyman 开发的 Think—Pair—Share 模式是当代西方最常用的课堂合作学习策略之一，尤其适用于重难点学习任务的突破，帮助学生养成独立、深入思考的习惯。一般的做法是学习者首先倾听教师提出的问题，花一定时间思考答案，然后与结对的成员讨论答案，最后在全班分享答案。

课程包法主要供培训教师使用，由不同学科、不同年级课程组成，主要包括以下两种：

合作性读写一体化模式（Cooperative Integrated Reading and Composition，简称 CIRC）。CIRC 是一个专门为阅读和写作教学而设计的综合性方法。为确保合作学习运用于初学者的阅读、写作、拼写和语法教学，该方法提供一整套课程材料。教师给各小组分别进行讲解，小组成员一起工作，理解主要授课内容，同时确认掌握相应理解技巧。在大多数 CIRC 中，学习者依次完成教师讲解、小组练习、小组预测和正式测验等环节。教师根据所有小组成员在全部阅读和写作活动中的平均表现给予奖励分数。

小组协助个性化教学（Team-Assisted Individualization，简称 TAI）。和 STAD 及 TGT 一样，TAI 强调小组成员学习能力及水平的多样化，同时强调合作学习和个别辅导相结合（Slavin, 1989）。在 TAI 中，学习者根据分班考试的成绩分别进入自己的学习程序，并按照自己的节奏完成所要求的学习内容。一般情况下，小组成员各自学习不同的资料，然后相互交换学习资料并检查答案。这在很大程度上将教师从检查作业和资料分配管理的工作中解脱出来，从而有更多的课堂时间将需要老师帮助

的学生从各小组抽调出来进行有针对性的单独辅导。该方法强调个人责任的重要性,因为期末考试成绩是最重要,而期末考试是学习者在没有其他小组成员的帮助下独立完成的。

1.1.2 Slavin 的贡献

Slavin (1995) 认为应根据几个主要特征对合作学习方法进行分类,包括集体目标、个人责任制、成功机会均等、小组竞赛、任务专业化和适应个人需求等。在这个观点的指导下,Slavin 构建了自己的合作学习模型。他将它们分为两组,即学习者小组学习方法和任务专业化方法。属于前者的有 STAD、TGT、TAI 和 CIRC,而 Jigsaw、Group Investigation and Learning Together 等则属于后者。

Slavin 坚持研究合作学习和学习者成绩之间的关系,并取得了丰硕的成果,这使得他在众多的合作学习研究者中脱颖而出。现有的理论基础表明小组目标和个人责任相结合的合作学习方法会明显提高学习者的学习成绩。根据这些理论,Slavin (1991) 进行了许多关于合作学习效果的研究。在统计效应量 (effect sizes, 实验组超过对照组的标准偏差的比例) 和中位数 (medians) 后,他发现,尽管存在一些相互矛盾的结果,合作学习对成绩的影响总体上是显著的。此外,总体数据显示,不同的合作学习方法在成绩提升效果方面差异很大。例如,强调小组目标和个人责任的方法,如 STAD、TGT 和 TAI 等均比其他方法更能有效地提高学习者的成绩。为推进研究,Slavin (1995) 提出了有关合作学习和成绩关系的四个需要深入和拓展的理论方向:(外在)动机、社会凝聚力、发展和认知的理论阐述。据他介绍,合作学习能从这四个角度提高成绩。

人们普遍认为,合作学习在课堂上创造了一个更积极的情感

氛围,同时它也使教学更加个性化,有效地提高了学习者的动机。具体来说,它对于减少焦虑、促进互动、增加动力、增强自信和自尊以及提供可理解的输入和输出等具有重要意义。尽管大多数研究结果证实了合作学习的明显优势,但 Slavin (1995) 提出了一个必须避免的陷阱,即“搭便车”效应或“责任扩散”效应。“搭便车”效应指的是一个或一些团队成员完成全部或大部分学习内容,而另一些成员则不付出任何努力就共享了成果,这种情形常常发生。为了解决这个问题,Slavin (1995) 提出了两种方法:一种是确保每个小组成员都领取一份不同的学习任务;另一种是让学习者个人对自己的学习负责,教师根据其任务完成情况和知识掌握情况进行评估。

1.1.3 其他研究者的贡献

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. 和 Slavin 主要关注合作学习模型的建立,另一些研究者如 Kagan (1994), Oxford (1990), Hertz-Lazarowitz, Sapir & Sharan (1981) 等则致力于研究合作学习的效果。

根据 Kagan (1994) 的观点,如果学习者感到焦虑,但有机会参与小组活动共同学习,他们的焦虑水平就会降低。所以,获得时间思考、反复练习、得到教师及时反馈以及尽可能地减少焦虑可以有效提高学习者语言学习的参与度。同时他指出,合作学习将增加学习者倾听和使用语言的机会。在实行合作学习的课堂里,所有的学习者都有机会发言,因此教师的讲解会相应减少。即使教师讲解占据了多数时间,但与传统课堂模式相比,发言的学习者不再是少数人,总的发言人数(学习者)会明显增加。

Oxford (1990) 认为采用合作学习的课堂模式会有效降低语言课堂中的焦虑体验。同时,他认为合作学习有可能增加学习

动机,而学习者在语言课堂上的动机能促进语言的广泛使用和语言能力的提高。

Hertz-Lazarowitz、Sapir & Sharan (1981) 也发现小组合作学习可以增加学习动机。合作学习所包含的任务和奖励机制可以更好地确保全部小组成员都能根据自己的水平积极参与小组活动。

Swain (2001) 和 Hertz-Lazarowitz、Sapir & Sharan (1981) 发现合作学习可以促进小组成员间、小组和小组间、教师和小组间的良好互动。根据他们的观点,在合作学习课堂中,如果学习者学会相互依赖,并且知道他们在向全班分享小组成果之前有足够的演练机会,其焦虑就会减轻。小组互动有助于学习者讨论、理解教师的知识输入,同时修正自己的语言输出,使之更能被他人接受。

Kagan (1994) 认为合作学习有助于增加自信和自尊。通过鼓励成员间的相互依赖,合作模式比竞争模式更能帮助学习者建立信心和自尊,因为自我肯定依赖于不断地展示自身的成功。

1.2 外语课堂焦虑

焦虑与自主神经系统兴奋有关,具体表现为紧张、忧虑、担心等主观感受。研究证明,焦虑增加了一部分学习者完成科学或数学学习任务的难度,同样,焦虑也使得课堂情况下的外语学习充满了压力 (Horwitz, E. K.、Horwitz, M. B. & Cope, 1986)。语言焦虑是关于语言学习的一种特殊形式的焦虑。

Horwitz, E. K.、Horwitz, M. B. & Cope (1986) 在调查了相关焦虑类型 (沟通焦虑、对负面评价的恐惧和考试焦虑) 在语言学习中的作用后认为,语言焦虑是第二语言学习所特有的一种焦虑。尽管教师长期以来一直认为焦虑是外语课堂中潜在的问

题,但相关实证研究却相对较少。现有的研究表明,语言焦虑与第二语言(外语)学习及能力之间的关系是分散而不确定的:一些研究表明焦虑与第二语言(外语)能力之间存在关系,而其他研究结果表明二者没有明显关系;一些研究表明焦虑可能与某种语言技能呈负相关,而与其他语言技能不相关;另外的研究则表明焦虑可能与一种语言技能成正相关,而与其他语言技能不相关。Horwitz, E. K.、Horwitz, M. B. & Cope (1986) 首先将外语焦虑视为语言学习特有的现象。在过去的几年中,他们通过实证数据确认考试焦虑是语言学习所特有的。对此,MacIntyre & Gardner (1988) 提供了更多的证据。还有一部分研究则提供了学习者对语言学习焦虑的看法。此外,外语焦虑的一般来源已经确定,学习者的焦虑表达也得到了 Young (1991) 的认可。通过访谈、问卷调查、日记和自我报告等工具,语言学习者可以明确地了解 and 感知语言焦虑。而对语言专家的采访则是从语言教授者的角度提供了对语言焦虑的认识。总的来说,现有的关于第二语言(外语)焦虑的文献大多支持语言学习的焦虑理论。大多数研究者认为,焦虑是语言学习的主要阻碍因素之一,在语言学习的所有阶段焦虑都存在负面影响。

20 世纪末,部分研究者(Young, 1986; Madsen、Brown & Jones, 1991; Meijas、Applbaum、Applbaum & Trotter, 1991) 成功地认识和研究了外语焦虑的特殊影响,Price (1991)、Koch & Terrell (1991) 则探讨了语言学习者对焦虑的看法。此外,合作学习的研究者(Slavin, 1989; Johnson & Johnson, 1994) 构建了不同的合作学习模型,检验了合作学习方法的优劣。然而,从国内外文献中可以看出,鲜有学者研究合作学习在二语习得背景下的有效性。综上所述,合作学习对二语(外语)低水平学习者的影响、合作学习在中国的课堂环境中能够在多大程度上帮助学习者减轻外语焦虑、合作学习在课堂上的

运用是否有助于提高学习者的外语水平，都是目前学界研究的重点和难点。

现有的主流外语焦虑研究结果差异较大。Swain & Burnaby (1976) 发现语言课堂焦虑与儿童法语口头表达能力之间存在负相关，但与其他能力无显著相关；Chastain (1975) 发现考试焦虑与法语视听课的熟练程度存在负相关，但与普通法语或德语课程的熟练程度无关；Kleinmann (1977) 讨论了促进性和阻碍性两种类型的焦虑；Scovel (1978) 认为外语焦虑研究存在一些含糊不清的问题。约十年后，Horwitz, E. K.、Horwitz, M. B. 和 Cope (1986) 发表了类似的声明，同时列出了一个比较完整的理论框架。他们描述了外语焦虑的三个组成部分：沟通焦虑、对社会评价的恐惧和考试焦虑，认为这三方面对第二语言习得具有破坏性影响。

还有研究者从态度和动机与语言熟练程度的关系的角度对外语焦虑进行了调查。法语课堂焦虑量表是态度和动机测试量表 (Attitudes and Motivation Test Battery, 简称 AMTB) 的一部分，用于衡量学习者在语言课上感到尴尬或焦虑的程度，表现出很强的可靠性，但是其在语言习得过程中的作用一直没有定论 (Lalonde & Gardner, 1984)。后来，Gardner 等 (1985) 报道了法语课焦虑与课程成绩的显著相关性。另外，Trylong (1987) 得出结论：“学习者的能力、态度和焦虑相互作用会对学生成绩产生影响。”

1.2.1 外语焦虑测量工具

外语焦虑测量工具还有较大的研究空间。为了识别焦虑，研究者设计了一些焦虑测量工具，如成就焦虑测验 (Achievement Anxiety Test, 简称 AAT)、状态/特质焦虑量表 (State/Trait

Anxiety Inventory, 简称 STAI), 还有专门识别法国人焦虑症状的五项测量法 (Gardner、Clement、Smythe and Smythe, 1979) 等, 但这些焦虑措施都不是外语学习特有的。上述 Gardner 等人的五项措施与语言焦虑有关, 但仅限于法语课堂焦虑。美国得克萨斯大学的“外语学习支持小组”的相关经验对于开发外语课堂焦虑量表有重要帮助 (Foreign Language Classroom Anxiety Scale, 简称 FLCAS) (Horwitz, 1983)。FLCAS 共含 33 道题, 是针对外语学习者在课堂情景下的心理感受而设计的调查问卷。问卷从负面行为预期、社会比较、精神生理症状和逃避行为四个方面测量和评估焦虑程度。问卷设计者 Horwitz 认为, 学习者的自我认知、观念、情感和行为会影响外语焦虑水平。问卷涉及三种相关的焦虑类型, 如负面评价恐惧、考试焦虑和沟通焦虑。此外, 问卷也适当考虑了法国焦虑识别的五项测量法。FLCAS 的研究结果表明, 外语焦虑在语言学习中起着重要作用, 同时可以有效而可靠地对之进行测量。中国学生外语课堂焦虑量表如下所示:

Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)
Chinese Classroom

S=Strongly Agree

A=Agree

N=Neither Agree nor Disagree

D=Disagree

SD=Strongly Disagree

Please place the letter (s) that correspond to your answer on the answer sheet. Do not write on this sheet.

1. I never feel quite sure of myself when I am speaking in English language class
2. I worry about making mistakes in English language class