

大学学术英语写作教学的社会文化探究 ——学习者身份建构视角

龚 嵘

(华东理工大学,上海,200237)

摘要:本研究基于Lea(2008)的学术素养论,提出中国研究型高校环境下的学术英语写作素养构念,即“语言产出+科学思维+元认知管理”的三维能力组合;并从写作教学的社会文化研究取向,采用定性研究范式(隐喻思维策略与半结构化访谈),通过学习者身份建构过程透视大学生的学术英语写作素养课程环境认知。研究发现,大一新生的“话语身份”建构对课程分数、同伴话语、任务在线体验自评等因素均有一定敏感性,而其“活动身份”则是过去、当前、未来不同时间维度因素的多元交互结果。据此提出学术英语写作素养课程环境的主观感知理论模型,主张采用学习者身份建构的教学干预手段,培育学习者共同体,优化写作素养课程环境,促进课程环境的良性感知,改善学习行为与结果。

关键词:学术英语写作素养,学习者身份建构,话语身份,活动身份,课程环境感知

[中图分类号] H319

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-8921-(2015)06-0034-06

[doi 编码] 10.3969/j.issn.1674-8921.2015.06.007

我国学术英语(English for Academic Purposes, 简称 EAP)教学研究长期呈“重思辨轻实证”现象。数据驱动性研究薄弱,部分原因在于 EAP 能力概念复杂多元、界定模糊,教学效果测量困难导致大样本经验性数据不足,传统实证主义定量研究遭遇瓶颈。瓶颈的突破在于另辟蹊径,针对特定高校教学环境,尝试理论框架、研究取向与研究范式的多样化灵活组合(龚嵘 2013)。传统认知心理学取向下的写作教学研究关注写作技能发展的内部认知因素,本研究基于“学术素养论”(academic literacies, 参见 Lea 2008),采取写作教学的社会文化研究取向,在定性研究范式下聚焦某高校新生的 EAP 写作素养课程,以“学习者身份建构”为视窗,透视学习者对课程环境的感知理解,进而提出课程环境优化方略。

1. EAP 写作教学的社会文化研究取向

1.1 认识论基础: EAP 写作能力的综合素养观

自 Hyland 和 Hamp-Lyons(2002)在 *JEAP* 创刊中界定 EAP 概念以来,国外 EAP 写作教学研究发展迅速,相继出现三大研究主线:认知心理学框架下的 EAP 写作过程教学研究、专门用途英语(ESP, Swales 派)与系统功能语言学(SFL, Halliday 派)理论

框架下的 EAP 写作体裁教学研究(Hyland 2003, 2007)和基于学术素养论的 EAP 社会实践研究。学术素养模型(Lea 2008)肯定大学写作的语言技能维度,更强调大学写作活动的社会、文化属性,将读与写视为情景化的社会实践,而非脱离情境的纯认知活动。该观点引发 EAP 写作教学研究在认识论与方法论上的变化,主张定性研究范式,课题范畴也从写作过程教学的信息加工与体裁教学的纯文本重心转向高等教育机构的社会政治定位。

学术素养观为 EAP 写作教学的社会文化研究取向提供了认识论基础,且提示了 EAP 写作能力发展的环境敏感性。社会文化观取向下的 EAP 写作教学研究,首先应对“EAP 写作能力”内涵进行社会区域性建构:英美高校全英语环境下,留学生 EAP 写作能力发展不仅是语言认知技能的习得过程,更是社会文化适应过程,涉及各种隐含着意义建构、身份、权力关系的学术实践活动。研究者关注课堂内外英语学术活动中的学习者经历反思(Casanave & Li 2009)、美国不同母语博士生学术社会化过程微观民族志分析(Seloni 2012)、母语学生与非母语学生在学术活动中(非平等)权力关系的社会政治案例分析(Cheng 2013)。

而在中国研究型高校环境下,对于非英语专业本科生,英语尚未构成直接的学术生存压力,所需融入的目标学术团体尚未清晰界定,属于想象性的, EAP 写作能力培养很大程度上是对未来学习与工作的工具性投资。换言之,本科生 EAP 写作能力并非狭义的专业学术英语论文撰写,而是学术英语综

作者简介:龚嵘,华东理工大学外国语学院教授。主要研究方向为教育语言学。电子邮箱:gongrong_2003@163.com。

* 本文系 2013 年国家社科基金一般项目“中国研究型高校本科生学术英语素养发展模型研究”(编号 13BYY080)与华东理工大学本科重点教改项目“学术英语素养多维渗透教育”(编号 YS0125302)的阶段性研究成果。

合素养,呈通用、桥梁性,以适应 21 世纪人才培养目标需求。2008 年第四次 APEC 教育部部长秘鲁会议提出,教育需满足企业及其工作所需的新能力,21 世纪员工必须掌握的核心能力包括评判性思维、创新能力、分析和解决问题、终身学习、团队合作、自我管理和自学能力(周满生、陆瑜 2009)。据此,本研究尝试提出 EAP 写作素养的三大内涵:跨学科共核性英语词-句-语篇产出技能(语言技术维度)、大数据时代的科学思维能力(思维维度)、自主学习管理能力(元认知维度),三维能力相辅相成,发展路径复杂交错。

1.2 方法论基础:学习者身份

“身份”不仅指某一个体如何看待自身的社会位置与意义,也包括他人对该个体的认同方式;自我与他人的双视角意味着人们的身份意识形成于社会互动,与周围环境密切关联,具有情境特异性、敏感性。在教育学研究领域,“身份建构”可充当教育环境的解析透镜(Gee 2000)。“学习者身份-语言教育”关系的实证探究中,研究者趋于关注不同教育情境下(外语课堂 vs. 海外留学 vs. 面对面交流)二语社会文化身份协商构建(Johnson 2011),或通过问卷、访谈、日志反思跟踪大学教育机构内 EFL 学习者在个人能力、文化价值、交际方式层面的自我认同发展过程及其对英语学习动机的影响(高一虹 2013),或探索大学生在与特定学习共同体、外部社会环境、想象共同体交际中,话语策略对二语学习者身份建构的作用(Gu 2010);或采用民族志、对话分析手段考察作者在协作性学术英语写作活动过程中的话语身份建构特征(Olinger 2011)。上述研究直接或间接提示:(1)二语学习者身份是多重的、动态流变的;(2)二语学习者身份是个体学习者与各层次外部环境复杂、循环互动的结果;(3)具体学习活动、话语协商(对话或反思)在二语学习者身份建构中起着直接作用。身份建构具有活动与话语双重属性,或发生于活动参与之中,或发生在学习活动之外(与活动相关的话语协商与反思);学习活动决定了身份建构的内容素材,而话语协商与反思则提供自我认知的技术工具,是身份的主要建构模式(Coll & Salsafi 2010)。

因此,在正规课程环境下探索二语学习者身份建构过程,有助于发现学生如何理解自身与教学情境因素之间的关系,从而解释课程环境与学习者个体因素之间的交互属性。

2. 研究设计

2.1 外语学习者身份的操作定义

根据身份建构的活动属性与话语属性,本研究提出课程环境下外语学习者身份的二元操作定义。(1)学习者话语身份:个体学生在与同伴、老师对话互

动中,所涌现出的学习者行为类型特征,强调自我的意识与他人的认可。(2)学习者活动身份:个体学生在课程学习活动中的角色,强调特定学习团体中的经历分享与归属意识,即所谓的“团体归属身份”(Gee 2000)。根据实践共同体论(Lave & Wenger 1991),学生在参与实践活动、学习知识的同时,逐步成为实践团体的一员并与其他成员形成关联,构建相应实践活动身份;而学习的失败则会威胁学习者的团体归属感,妨碍相关活动身份的建构。

2.2 研究问题

作为 EAP 写作教学的社会文化探究,本研究尝试通过学生关于 EAP 写作学习活动参与行为的话语协商/反思,揭示“学习者身份”的建构过程,进一步剖析学习者对特定 EAP 写作课程情境的感知,解释学习者与教学环境之间的交互界面与属性。具体研究问题如下:

(1) 特定 EAP 写作课程环境下,学习者话语身份是如何建构的?

(2) 特定 EAP 写作课程环境下,学习者活动身份是如何建构的?

2.3 课程环境:任务支架式 EAP 写作素养教学

根据建构主义学习环境理论,外语学习环境涵盖情景、资源、工具、支架、学习共同体和评价六大要素及教师和学习者两大主体(卢丽虹 2013)。有效课程环境是促进学习者持续发展的多类型、多模态资源组合。任务支架式 EAP 写作素养课程,针对大一新生“最近发展区”的特定需求,遵循情境支持、持续性、主体间性、流、适变性、渐退移交等 6 项支架式语言学习原则(Van Lier 1996),整合环境资源,促进 EAP 写作素养发展。

课程持续 3 个月,通过任务支架引导新生矫正应试学习行为,逐步接近 EAP 写作素养的三维阶段性目标——学术词汇产出能力、批判性思维能力、自主学习能力。课程读写任务链含以下三大环节:(1) 深度阅读:涉及跨学科主题材料,通过多样化显性练习,培养正规书面文体中的学术词运用意识与体裁结构意识。(2) 基于互联网的拓展性协作阅读+summary 写作:通过“每日一读”活动,小组协作共建主题相关电子文库,训练数字时代的信息搜寻、分类整理能力。对长文进行百字 summary 写作,训练信息提炼转述能力。(3) 基于主题阅读的协作式过程写作:首先,基于前期阅读,小组讨论协商作文标题与提纲,训练多源阅读信息的分析整合技能,培养批判性思维能力。其次,学生通过初稿写作、同伴互评与修改、任务后反思等写作子过程,提高写作质量。

写作教学的任务支架性体现于:(1)任务设计的高度结构化,通过清晰呈现的任务链操纵写作过程行为,教师对各环节活动意义加以解释,帮助学生初

步认知“阅读输入、形义并重式加工、批判性/整合性/分析性思考、协商交流、输出、反思评估”等学术性写作要素。(2)提供安全但具挑战性的任务环境(情境支持原则):采用形成性评估(针对读写能力与学术词产出能力的4次阶段性过关考核),将错误视为积极的学习手段,允许修正后再考核。安排4次自主学习策略、思维训练讲座,培养学术素养的元认知意识。(3)网络交流平台:建班级QQ群,提升师生互动(flow原则)与同伴合作深度(主体间性)。(4)根据学生反馈与任务表现,在线微调任务难度与教师支持程度(适变性原则)。(5)同类任务持续循环,直至熟练(持续原则)。

2.4 参与者

实验对象为某211高校化工、社会专业126名新生。根据入学英语分级考试成绩,实验班英语基础属于年级中上游段,均值73.13,标准差5.41(全年级3530人,均值59分,标准差13.99)。被试自由组成25个协作组,每组3~7人。

2.5 数据采集法:“隐喻”思维诱导策略

由于语言的活跃生成性,隐喻不只是一种修辞手段,更是人类建构意义、解释抽象概念、理解不同经历的关键(Lakoff & Johnson 2003)。Crick和Grushka(2009)则进一步提出隐喻在学生参与及自我意识发展中的象征性、反思性功能,促进学习者对当前学习体验进行形象编码,构成与个体独特经历、态度、情感的链接机制。可见,学习者对特定课程学习体验的“隐喻”描述,是个体学习态度/感受与行为特征的形象提炼。本研究以“隐喻”为思维诱导策略,开展学习者的话语身份建构与活动身份建构。遵循点面结合原则,采集整体概貌类与典型个案类数据:

步骤一:基于小组讨论协商的学习者身份话语建构。学期末,25个协作学习小组集体回顾各类课程活动体验,反思各自的学习角色。通过协商工作表控制小组讨论程序,以“在各类学习活动中,我总体感觉自己像……,因为……”为思维线索,创造性运用动植物、事物等多样化喻体,协商确认彼此学习者身份的“隐喻”描述。讨论持续45分钟,隐喻描述以文字表格形式提交,提供学习者话语身份的整体概貌。步骤二:基于典型个案访谈的学习者活动身份建构探究。对学习者的话语身份隐喻进行分类整理,从中选取代表性访谈对象(见3.2)。通过半结构化访谈了解不同个案在EAP课程学习活动中的角色行为、高中英语学习经历、当前课程学习体验,分析其活动身份类型特征及建构机制。

3. 数据结果与分析

3.1 学习者话语身份类型特征与建构机制

126名实验班学生(25组)参与小组协商式话语

身份建构,回收121份(24组)有效数据(学习者身份隐喻的文字描述)。身份隐喻是学习者总体课程学习行为的形象性自我评价,根据学习者的自我肯定/否定程度,话语身份隐喻涌现出三类属性(见表1),具体分布比例为:积极(49人,40.5%)、消极(40人,33.06%)、中性(32人,26.45%)。经小组内部数据对比发现,各协商小组成员之间的隐喻类型均表现出明显的趋同性:24个有效协商小组中,19组的趋同率高于71.4%(趋同率在本研究中操作定义为“隐喻类型相同的组员人数占小组总人数的百分比”);说明学生在协商建构话语身份的过程中,交流彼此的课程参与经历,无意识发生了体验与态度上的交互影响,可能与求同心理有关。

中国学生的另一特点是分数敏感性,为考察学习者的话语身份属性与课程成绩是否有关,我们对高、低分组进行了以下操作定义:本实验课程的形成性评估由4次阶段性考核构成,4次成绩总平均分的均值75.15,最高91.38,最低45.63,标准差7.69。将121名有效参与者按分数高低排序,最高的25%群体设为高分组(均值83.49,30人),最低的25%群体设为低分组(均值64.84,30人)。统计(见下页表1)发现,高分组中近60%的学生建构了积极型话语身份隐喻,约56.7%的低分组学生属于消极型话语身份隐喻。该分布模式显示,分数高/低较大程度上影响着学习者的自我肯定/否定程度。

采用内容分析法,对121份身份隐喻描述进行文本分析,首先确定分析单元(与任务在线体验有关的单句陈述),再对话料中重复出现的关键词进行编码标注,最后分类汇总,提炼出反映“任务体验”的4大主题:(1)目标感,“没有高考,目标丧失,英语学习压力没了,动力没了”(低分组消极隐喻者);(2)成就感,“蜕老皮换新皮,用学术词武装自己”(低分组积极隐喻者)、“像灰太狼一样不断失败受挫”(低分组消极隐喻者);(3)努力程度,“学得挺努力,但没找到自己有效方法”(高分组中性隐喻者)、“越来越懒的啃老族,吃高考老本”(高分组消极隐喻者);(4)EAP写作课程适应度,“刚开始晕船……逐步适应EAP”(高分组积极隐喻者)、“更适合应试做题……像朵浮云跟着EAP教改风,吹到哪算哪”(低分组中性隐喻者)。对上述任何一方面体验的自我评价,都有可能影响被试话语隐喻的建构属性。

据此,本研究尝试推断学习者话语身份建构机制中的多因素作用:EAP写作素养课程环境下,学习者话语身份三类隐喻属性存在显著,即可能是学习者个体课程成绩高低与小组话语协商中的同伴趋同性的交互作用结果,也可能源于被试对自身努力程度、课程教学适应度、学习目标感、努力程度、进步程度等方面的任务在线体验自我评价。

表1 话语身份隐喻类型与课程成绩分布(N_总 = 121人, n_{高分/低分组} = 30人)

隐喻类型	高低分组差异	范例描述
积极(49人) 40.50%	高分组(18人) 60%	1. 航海家:刚开始晕船,怀念传统港湾,后来与同船小伙伴共同努力,逐步适应 EAP 的网络学习、评判性思维,在波涛汹涌中慢慢驶向未知风暴。 2. 自转陀螺:我不是一只一直需要被抽打陀螺,或许抽一下能转动很久……学英语自主性还不错,我还有救的。
	低分组(6人) 20%	1. 蛇:不断蜕老皮换新皮,写作中舍弃常用词,用学术词、高级词武装自己。 2. 气球:飞翔中看似啥也没得到,但一路风景美好…英语学习不只是分数结果,努力过程也重要。
消极(40人) 33.06%	高分组(6人) 20%	1. 迷路者:没有高考,目标丧失,压力没了,动力没了。大学英语跟高中不一样,不知怎么办。 2. 冬眠熊:越来越懒,靠以前积累的脂肪(高中知识)度过寒冬(大学英语 quiz)。
	低分组(17人) 56.67%	1. 快餐人:盲目求快,盲目背单词,无法消化吸收,无法灵活运用。 2. 噩梦人:本学期英语学习简直噩梦一场,都挂了三次了,好桑心……
中性(32人) 26.45%	高分组(7人) 23.33%	1. 业余马拉松赛手:我只是学的挺努力,但没形成自己有效方式,跟着学霸跑。 2. 爱太阳的贪玩猫头鹰:我很爱英语,但被各种社团聚会困扰,只好刷夜看书。
	低分组(6人) 20%	1. 矿工:我知道洞穴深处有宝藏,但目前只看见黑暗,继续挖挖看吧。 2. 浮云:我更适合应试做题,对 EAP 的思维训练与自主学习不感兴趣。像朵浮云,跟着 EAP 教改风,吹到哪儿算哪儿吧。

3.2 学习者活动身份的建构机制

从学习者话语身份的三类隐喻中,抽取高、低分者各2人,共12名代表性个案^①。焦点小组访谈(focus group interview)分先后两轮实施,各持续40分钟;由同一名主持访谈,2人负责笔录。在访谈问题^②引导下,参与者围绕过去、现在、将来三个时间点对自身与同伴学习行为进行对比性思考与陈述。

根据本研究操作定义,活动身份指学习者在某实践团体中的角色位置,反映了学习者在 EAP 写作学习活动中的参与程度与相关团体归属感强度。根据访谈对象的自我参与评价(图1),12个个案的活动身份类型分别为核心参与型(3人)、内边缘参与型(2人)、外边缘参与型(4人)、旁观型(3人),其中消极隐喻者主要为旁观、外边缘参与型,团队归属感较弱,积极隐喻者主要为核心、内边缘参与型,团队归属感较强,而中性隐喻者中旁观、内/外边缘参与型皆有。可见,话语身份隐喻属性与活动身份属性存在一定程度的呼应,团队身份归属感强者,话语身份隐喻也偏积极;但显然二者的关联并不代表内在因果关系。

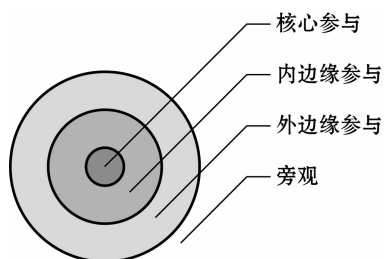


图1 学习者活动身份建构

对比不同个案访谈记录,可从当前、过去、未来三个时间维度解释学习者活动身份的促进/抑制因素。

(1) 未来维度:个体中远期英语学习目标与当

前课程教学内容的吻合度、学习者对 EAP 写作素养发展的成功预期,可提高学习者对当前教学任务价值的评判,促进相关活动的参与深度。如,“打算去香港读研,要打好 EAP 写作基础”(ZJX,中性隐喻/内边缘参与型)、“相信今后的写作会更有逻辑条理性,内容更丰富,能充分表达自己思考,而非简单背框架”(CL,积极隐喻/核心参与型)。

(2) 当前维度:活动身份的建构属性与个体学习者不同课程活动体验、角色分担直接相关。一方面,在小组作文、阅读文库共建等团体协作学习活动中,学习者的自我赋权可强化核心参与意识,如“虽对 EAP 认识还不够,但我喜欢英语,主动担任活动组长,每周坚持记录组员的课外阅读量……”(LYT,积极隐喻/内边缘参与型);同时,活动中与同伴行为的有意识对比性反思,也可深化 EAP 学习团体的归属感,如“我阅读有了变化,有些同学还是只背课文生词,我还关注文章逻辑与过渡句子……”(CL,积极隐喻/核心参与型);此外,同伴公认度也有助于核心参与式活动身份的形成,如“偶英语分挺高,写作速度也比同学快,被大家称作学霸、大神”(YSW,积极隐喻/核心参与型)。而另一方面,也存在妨碍学习者活动身份核心化的因素,包括:合作意识偏弱,如“参与了一些活动,但只是一个听话的学生,喜欢独来独往”(ZQ,中性隐喻/外边缘参与者);成绩满意度与自我能效感均较低,如“学习方法没以前那样死板,也挺努力的,但 quiz 结果不好”(JZH,消极隐喻/外边缘参与型)、“有些活动怕做不好,只能欣赏别人热闹与繁华”(YSN,消极隐喻/旁观型)。

(3) 过去维度:高中英语学习模式与 EAP 写作素养教学模式之间的兼容度也是活动身份建构的影响因素之一。相对于高中课外英语学习资源多样化

(报刊阅读、英语模联活动、英语网站)的学习者,以题海应试为主的学生对 EAP 课程活动的适应度明显较差,进而抑制活动参与深度,如“EAP 的自主读写活动让我挺没方向的,还是高三上课记语言点、课后刷题,感觉踏实”(YLX,中性隐喻/旁观型)。

4. 讨论:大学新生对 EAP

写作素养课程环境的主观感知模型

基于课堂的学习理论(Biggs 1993)认为,学习发生于特定教学环境,但学习结果并非简单的环境效应,因为每个学习者都是潜在环境影响的过滤器。

大量实证依据表明(Dochy *et al.* 2005;Lizzio *et al.* 2002),不同学习者对特定课程环境的主观感知,直接或间接地(中介调控浅层/深层学习方式)影响各自最终的学习结果;教学环境的主观感知对硬性学习结果(学业成绩)与软性结果(学习满意度、学习策略发展)均有较强预测性。但这些研究并未揭示环境感知的形成过程。

本研究则以学习者身份建构为视窗,基于话语身份、活动身份建构机制的探索,发现学习者与特定教学环境动态交互过程,进一步提出大学新生对 EAP 写作素养课程环境的主观感知模型(图 2)。

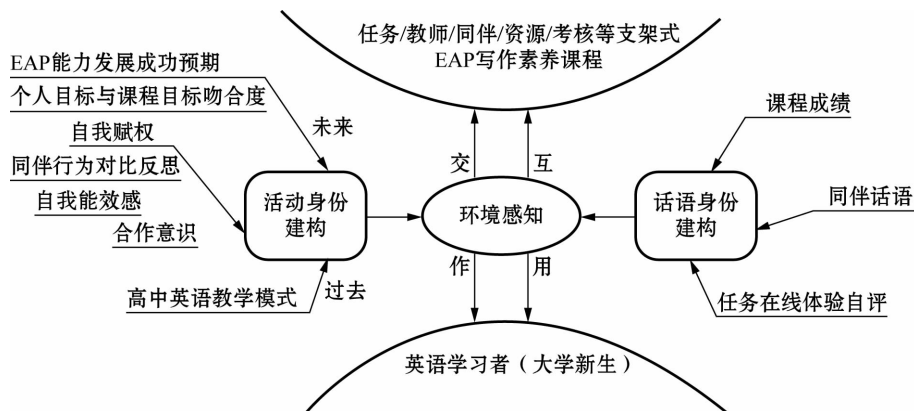


图 2 课程环境主观感知模型

如图 2 所示,个体学习者在与教师、同伴、任务、资源等课程支架要素的循环交互中建构自身的话语身份与活动身份,并在身份意识的中介作用下逐步形成对课程环境的正面或负面主观感知。一方面,学习者在课程成绩、同伴交互协商、任务在线体验等因素作用下,建构相应的消极、中性或积极性话语身份;另一方面,学习者在过去(高中英语学习经历)、当前(自我赋权、同伴行为对比、自我能效、合作意识)、未来(个人目标、成功预期)等不同时间维度因素的综合影响下,建构不同参与深度的活动身份。借助学习者身份对“学习者-教学环境”交互关系的视窗功能,该环境感知模型假设,学习者话语身份越趋于积极、活动身份越接近核心参与,其课程环境感知也越偏于积极正面,反之则反。

上述环境感知的理论模型目前仅基于本实验环境下的探索性研究,但具有经验数据的可验证性:学习者对各类课程环境要素的良性感知程度是结果变量;中介变量为(消极—中性—积极型)话语身份与(旁观—外边缘—内边缘—核心式参与型)活动身份,二者实际上均属于可量化的、渐变的连续体概念,前者代表学习者基于课程体验反思/协商的自我肯定/否定程度,后者反应学习者对具体课程活动的参与深度与活动团体的归属感强/弱度;自变量为话语、活动身份建构的多维制约因素。该理论模型的局部关系推断性统计验证,将另撰文报告。

5. 教学启示:课程环境优化方案

上述 EAP 写作素养课程主观感知模型表明,身份建构是环境感知的重要中介环节;通过学习者话语身份、活动身份的建构干预,触发学习者对教师、同伴、考核方式、任务活动等课程要素的良性感知,可促进课程环境的优化。

本实验主要运行“任务支架式”课程环境体系,发挥教师角色与活动设计在学习者身份建构中的辅助引导作用,三分之一学生已形成积极的身份认同,但尚有 72% 学生构建了消极与中性的话语身份,12 名典型个案中 7 人(58.3%)认同旁观或外边缘参与式的活动身份,该数据提示了 EAP 写作教学中的学生接受度问题。

要提高大学新生对 EAP 教学的适应度,“任务支架”搭建不能局限于教师的单方面努力,亟需师生协同投入,通过培育“EAP 学习者共同体”,干预学习者身份建构。

EAP 学习者共同体是对 EAP 目标、价值体系与学习资源的共享交流,该社会协作型学习组织的构筑,旨在从以下三方面丰富 EAP 写作素养课程的“任务支架”:

(1) 班级文化支架。营造分享参与式课堂学习文化是一个漫长的身份转换过程,逐步改善长期中学成绩排名体验所导致的同学竞争排斥关系,培养“视同学为学习资源与合作伙伴”的集体身份感。尤

其在小组合作读写作业中,需通过专项班级文化建设活动,强化互为欣赏、取长补短意识与同一目标感,鼓励组员根据自身能力协商分工,随任务进展灵活调换角色,促进“老手—中介—新手”的共同体角色再循环,在“学习者活动身份”核心化进程中增强个体学习者的实践团体归属感。

(2) 基于网络的共同体对话支架。本实验教学任务中原设有旨在促进师生交流班级 QQ 群(参见 2.3),但缺乏合理的对话框架,仅限于浅层、随机信息交流。需遴选学生领袖角色,定期组织“话语身份”的群内协商任务,培养学习反思习惯,加强共同体内部的“自我形象意识”,及时自我监控矫正行为,促进话语身份的积极建构。

(3) 学习表现评价支架。本实验课程采用多次过关考核类型“形成性评估”,其弊端在于强化了学习过程中卷面分数意识,导致不少学生以对照分数基准(成绩结果)来识别自我身份,如低分者趋于认同消极话语身份、旁观型活动身份。“学习者共同体”培育环境下的形成性评价,不仅考核阶段性学习成果,更应重视学习过程中的“实作表现”(裴新宁 2005),如对作业活动中学习态度、意图、投入度、进步度与角色职责履行情况的自评与互评。除试卷考核之外的多角度多形式“过程行为表现”考核,有助于学生在对比评价中提高自我行为意识,发展更为积极的学习者话语身份与活动身份。

附注

- ① 这 12 名代表的中文姓名缩写分别为 CL、LYT、ZJX、YSW、ZJX、ZQ、JZH、YSN、YLX 等。
② 篇幅所限,访谈问题略。有兴趣者请直接与作者联系。

参考文献

- Biggs, J. B. 1993. What do learning process inventories really measure? A theoretical review and clarification [J]. *British Journal of Educational Psychology* 63(1): 3-19.
- Casanave, C. P. & X. Li. (eds.). 2009. *Learning the Literacy Practices of Graduate School: Insiders' Reflections on Academic Enculturation* [C]. University of Michigan Press.
- Cheng, R. 2013. A non-native student's experience on collaborating with native peers in academic literacy development: A sociopolitical perspective [J]. *Journal of English for Academic Purposes*. 12(1): 12-22.
- Coll, C. & L. Salsafi. 2010. Learner identity: An educational and analytical tool [J]. *Revista de Educación* 211-233. [2013-09-13]. www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08.pdf
- Crick, R. D. & K. Grushka. 2009. Signs, symbols and metaphor: Linking self with text in inquiry-based learning [J]. *The Curriculum Journal* 20(7): 447-64.

- Dochy, F., M. Segers, P. Bossche & K. Stertyven. 2005. Students' perception of a problem-based learning environment [J]. *Learning Environments Research* 8(1): 41-66.
- Gee, J. P. 2000. Identity as an analytic lens for research in education [J]. *Review of Research in Education* 25(1): 99-125.
- Gu, M. M. 2010. Identities constructed in difference: English language learners in China [J]. *Journal of Pragmatics* 42(1): 139-52.
- Hyland, K. & L. Hamp-Lyons. 2002. EAP: Issues and directions [J]. *Journal of English for Academic Purposes* 1(1): 1-12.
- Hyland, K. 2003. Genre-based pedagogies: A social response to process [J]. *Journal of Second Language Writing* 12(1): 17-29.
- Hyland, K. 2007. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction [J]. *Journal of Second Language Writing* 16(2): 148-64.
- Johnson, T. R. 2011. Foreign language learner identity: A sociocultural perspective [D]. [2013-12-31]. <http://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/12463>
- Lakoff, G. & M. Johnson. 2003. *Metaphors We Live By* [M]. Chicago: University of Chicago Press
- Lave, J. & E. Wenger. 1991. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation* [M]. Cambridge: Cambridge University Press
- Lea, M. R. 2008. Academic literacies in theory and practice [A]. In B. V. Street & N. H. Hornberger (eds.). *Encyclopedia of Language and Education 2nd edition Volume 2* [C]. New York: Springer Science+Business Media. 227-38.
- Lizzio, A., K. Wilson & R. Simons. 2002. University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice [J]. *Studies in Higher Education* 27(1): 27-52.
- Olinger, A. R. 2011. Constructing identities through “discourse”: Stance and interaction in collaborative college writing [J]. *Linguistics and Education* 22(3): 273-86.
- Seloni, L. 2012. Academic literacy socialization of first year doctoral students in US: A micro-ethnographic perspective [J]. *English for Specific Purposes* 31(1): 47-59.
- Van Lier, L. 1996. *Interaction in the Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity* [M]. London: Addison Wesley Longman.
- 卢丽虹. 2013. “6+2”外语学习环境的系统构建及实践研究 [J]. *当代外语研究*(7): 25-29.
- 高一虹. 2013. 大学生英语学习动机与自我认同发展: 四年五校跟踪研究 [M]. 北京: 高等教育出版社.
- 龚嵘. 2013. 二/外语教育研究范式的哲学思考: 定性与定量研究设计决策的交互制约 [J]. *外语教学理论与实践* 6(3): 35-43.
- 周满生、陆瑜. 2009. 聚焦 21 世纪人才基本技能的培养——美国的政策转换与 [J]. *北京大学教育评论* 7(2): 110-17.

(责任编辑 吴诗玉)