

大学日语专业课堂中本土化合作学习模式的构建

杨 峻

摘要:合作学习是近年来外语教学研究的一个热点,合作学习不但有利于促进语言习得,而且有利于培养学习者的自主学习能力、协作能力、创新能力。然而,课堂实践结果表明,合作学习在我国学习者之中开展得并不理想。有研究者指出,受文化背景和社会背景的影响,亚洲学习者难以适应以学习者为中心的合作学习活动。笔者认为,合作学习起源于西方国家,其活动设计必然受当地文化、社会背景的制约,符合当地学习者的需求和特点。要使合作学习在我国外语课堂上顺利开展,就需要根据我国外语学习者的特点进行调整,构建本土化的合作学习模式。基于此,本文以在大学日语精读课堂构建本土化合作学习模式为目标,结合实践研究的结果,在阐释了合作学习特点与局限性的基础上,结合我国课堂及学习者的特点提出了本土化合作学习模式的构建原则,建立了合作学习本土化模式的基本框架。

关键词:合作学习;最近发展区;本土化;日语精读课

[中图分类号] H36

DOI: 10.12002/j.bisu.092

[文献标识码] A

[文章编号] 1003-6539(2017)02-0117-14

引言

自20世纪90年代以来,受社会文化理论、社会建构主义认知观的影响,合作学习成为外语教学研究的一个热点。在合作学习中,学习者通过对话来共同解决某一课题。研究发现,这种方式不但为学习者提供了大量的目标语言输入和输出的机会,语言交际本身也给学习者带来了认知层面的发展(Nunan, 1992; Donato, 1994; Ohta, 2001等)。然而,一些实践研究结果表明,亚洲学习者对合作学习有抵触情绪,活动开展的效果不尽如人意(Mangelsdorf, 1992; Nelson & Carson, 1998等)。研究者指出,受文化背景和社会背景的影响,亚洲学习者难以适应以学习者为中心的合作学习活动。合作学习起源于西方国家,其活动设计必然受当地文化、社会背景的制约,符合当地学习者的需求和

[基金项目] 本文由冷丽敏主持的教育部人文社科基金一般项目“高等教育中的日语教育基础研究——关于国内日语学习者外语学习观的调查”(项目编号:11YJA740042)及北京语言大学校级科研项目“语言生态学在日语教学中的应用研究”(中央高校基本科研业务专项资金资助,项目编号:15YJ020007)资助。

特点。要使合作学习在我国外语课堂上顺利开展，就需要根据我国外语学习者的特点进行调整，构建本土化的合作学习模式。日本学者池田玲子（2002/2004）指出，现行的合作学习并没有顾及到亚洲学习者的特点，亚洲学习者应有自己开展合作学习的方式。20世纪90年代末期，合作学习的教学理念传入日本，引发了日语教学界的广泛关注，相继开展了大量的课堂实践研究，发展至今已经逐渐形成自己的一套体系。中日两国是一衣带水的邻邦，文化背景接近，日本开展的合作学习研究对我国的日语教学有一定的借鉴意义。本文借鉴日本合作学习研究成果，根据我国日语课堂的实际特点讨论本土化合作学习的模式构建。

一、合作学习的理论背景

1. cooperative learning 与 collaborative learning

“cooperative learning”和“collaborative learning”译为中文均为“合作学习”，在我国相关的研究论文里并没有严格地区分两个术语（朱桂荣、林洪、池田玲子、馆冈洋子，2014）。这两个概念不论在语意上还是在理论背景上都极为近似，但又不尽相同。Oxford（1997）在研究中指出了两者的不同：“cooperative learning”起源20世纪80年代的美国，基于杜威及皮亚杰的建构主义学习理论，强调小组活动中的个人分工及个人对达成目标所负的责任，课堂上重视教学方法和技巧；“collaborative learning”起源于20世纪90年代，“collaboration”以维果茨基的“最近发展区”（Zone of Proximal Development，简称ZPD）为理论基础，强调在社会情境中通过与他人的交互来共同解决问题、构建知识，这一概念给外语教学领域对二语习得、语言交际的认识带来了重要影响。由此可见，与偏重技巧（technique）、方法（method）的“cooperative learning”相比，“collaborative learning”更近似于一种教学思路（approach）。从这一角度来说，我们可以将“collaborative learning”视为“cooperative learning”的上位概念。

2. 最近发展区

在维果茨基的社会文化理论之中，“最近发展区”是一个重要的概念，这一概念是合作学习的理论基础。维果茨基（1994）立足社会建构主义认知观阐述了人的认知发展规律，其内容可以归纳为以下两点：（1）人的高级认知机能不是由个体内部自发生成的，而是产生于与周围人的交往过程之中，受人类文化历史的制约；（2）人的认知发展最初发生在外部，人在社会交往中以语言为中介，将外部的活动形式向内部的心理过程转化，这就是“内化”的过程，是认知发展的一般机制。

维果茨基指出, 学龄期儿童的心理发展存在两种水平: 一种是实际的发展水平, 即已经成熟的认知机能, 自己能够独立完成任务的水平; 另一种是潜在的发展水平, 即尚在形成中的认知机能, 在他人的帮助或指导下完成任务的水平。两个水平之间的差异就是最近发展区。Wood, Bruner & Ross (1976) 将在最近发展区中他人提供的帮助或指导比喻为“支架”(scaffolding), 儿童通过“支架”将社会层面的高级认知机能内化, 当他能够独立完成任务时就意味着形成了自己实际的发展水平。可见, “最近发展区”在内化过程中起着关键的作用。

佐藤公治(1999)指出, 维果茨基“最近发展区”论述中提到的提供“支架”的人均为成人, 他们或是家长或是老师, 关注的是垂直型交互对认知发展的作用, 却忽视了同伴之间的平行交互也会对认知发展产生影响。最近发展区的交互既可以是成人与儿童之间的, 也可以是同伴之间的。佐藤特别指出, 同伴间的交互可以使个体接触到各种不同的想法和观点, 这样的交互对于个体的认知发展更为重要。外语课堂中的合作学习正是基于这一理念, 积极倡导学习者之间的语言交际。研究表明, 在外语课堂上以对子、小组活动的形式共同探讨问题, 能够促使学习者相互刺激彼此的最近发展区, 实现知识的内化, 最近发展区的概念同样适用于成人的外语课堂 (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Donato, 1994; Ohta, 1995/2001)。

二、日语课堂合作学习的实践研究

日语教学界的合作学习在作文课中以同侪反馈 (peer response) 的形式率先开展起来。近年来, 在阅读、发音、听力等课堂上也陆续开展了合作学习活动的教学实践研究, 研究内容大致可以分为活动效果研究、活动过程研究、对活动的评价研究三个类别。

池田(1999)在日语作文课堂上开展了同侪反馈活动, 比较了自我修改作文、依据教师反馈修改作文、依据同侪反馈修改作文的差别。结果显示, 依据同侪反馈修改的作文在内容、结构、语法、词汇各项目上的得分最高。原田三千代(2006)将日语学习者分成控制组(教师反馈)和实验组(同侪反馈)进行比较。分析结果显示, 在第四次和第五次的作文中, 控制组在语言形式上的得分高于实验组, 出现有意差。但是在第六次没有教师和同伴介入的作文活动中, 语言形式上两组之间的有意差消失, 而在内容上实验组的得分高于控制组, 为有意差。这一研究结果表明, 教师反馈组一旦失去教师的帮助, 学习效果立即减退, 而同侪反馈组无论在内容还是语言形式上都保证了水平的持续性。

馆冈洋子(2005)在日语阅读课上开展了合作学习活动, 观察了活动中学

习者的语言行为。研究表明,在合作学习过程中学习者从他人那里直接学到了知识和解决问题的策略,接触到了不同的观点,引发了深入思考;在解释说明自己观点的时候整理了思路,发现了自身的问题。房贤嬉(2007)采用定性的方法分析了合作学习中学习者间的互动,研究结果显示学习者在讨论过程中通过相互间不断地提问与回答,思考逐步深入,最终解决问题。房指出,这种合作型的对话是合作学习中最具创造力的语言活动。

田中信之(2005)以中国学习者对象在作文课上开展了同侪反馈活动,并在课程结束后对学生进行了采访调查。研究结果显示,学习者在“读他人的文章”“他人读自己的文章”上持肯定态度,但是在“给他人作文提出意见或建议”以及“他人建议的效果”上持否定态度。笔者(2008a)在中国日语课堂上导入了合作学习活动,并在活动后对学习进行了采访。研究结果显示,学习者对与他们的语言学习观念相符的活动持肯定态度,而对与他们的语言学习观念有冲突的活动则持否定态度。这两项研究结果显示,中国学习者对不同类型的活动有着不同的态度。

从上述研究我们可以看出,合作学习在教学效果上优于传统的课堂模式,合作学习使学习者有机会进行更为深入的、有创造性的学习;另一方面,我们也看到合作学习活动在中国学习者之中开展得并不顺利,这与 Mangelsdorf(1992)、Nelson & Carson(1998)得出的结果类似。由此可见,任何事物都存在两面性,合作学习既有其优势也存在局限。

三、合作学习的特点与局限

1. 合作学习的特点

池田铃子、馆冈洋子(2007)将理论与课堂实践相结合,提出日语教学中的合作学习由对等、对话、创新、过程、互惠五个要素组成。

第一要素“对等”指参加合作学习的学习者地位平等。学习者的文化背景和教育背景各不相同,不能用同一尺度去判断、评价。学习者之间应该互相尊重,允许存在不同的看法。“对等”是合作学习的前提条件。第二要素“对话”是指合作学习的手段。通过对话不但可以使成员之间加深理解,而且有助于建立信赖关系,为创新奠定基础。第三要素“创新”是指通过对话取得的成果。学习者同心协力共同解决问题,往往会取得一个人学习所达不到的、比预期更大的效果。用“三个臭皮匠赛过一个诸葛亮”这句谚语来形容合作学习的成果最为贴切。第四要素“过程”是指合作学习中对话的过程。合作学习中的对话

过程被视为学习的过程。学习者在对话过程中可以接触到不同观点和思想,从而使对话得以深入,取得创新性成果。第五要素“互惠”是指合作学习的过程以及最终成果应该对每个成员都有意义,使每个参加活动的人都有所收获,感受到参加活动的意义。

由上可见,合作学习的五个要素中最为重要的是“对话”,其它要素均围绕“对话”展开。从合作学习显示的几个特点来看,合作学习与传统的外语课堂教学存在以下几点不同(见表1)。

表1 传统课堂教学与合作学习的不同

	传统的课堂学习	合作学习
(1) 对学习本质的认识	刺激与反应的结果,重视最终成果	社会性语言交互的过程,重视过程
(2) 学习形态	以教师讲解为中心	以学习者对话为中心
(3) 学习成果	可预期	超预期
(4) 学习者的关系	竞争性关系	合作性关系

首先,从对学习本质的认识来看,传统的课堂教学将学习视为刺激与反应的产物,重视学习者取得的最终成果。合作学习认为学习产生在社会性语言交互的过程之中,注重对话过程。其次,从学习形态来看,传统的课堂教学重视教师讲解的作用,课堂以教师为主导开展学习。合作学习重视学习者间的对话,课堂以学习者为中心,采取小组或对子的形式进行学习。第三,从学习成果来看,传统课堂教学上学习者掌握了多少教师传授的语言知识就是取得了多大的成果,学习成果可以预期。合作学习的成果产生在对话之中,不仅可能是学到了语言知识,也可能是学到了某种学习策略或某种思考方式,取得的学习成果超越预期。第四,从学习者的关系来看,传统的课堂上学习者个人承担学习的责任,教师对每个学习者作出评价,无形之中在学习者之间形成了相互竞争关系。合作学习中学习者之间对等、互惠,任务在学习者的共同努力下完成,学习的责任由小组成员共同承担,学习者之间形成了合作关系。

2. 合作学习的局限

以上合作学习的五要素是以JSL(Japanese as a second language)环境下的学习者为背景的,而我国的学习者在JFL(Japanese as a foreign language)环境下学习日语,与前者的语言学习情况有所不同。

首先,合作学习最大的特点就是学习者通过对话完成任务。这一特点涵盖了两层含义:其一,使用目的语进行意义协商,促进目的语习得;其二,通过语言交互实现知识的内化。对于JSL环境下的学习者来说,日常他们有更多的

机会接触到日语,使用日语完成意义协商相对容易。JSL的学习者来自不同国家,日语是他们的共通语言,在合作学习活动中会自然地使用日语交流。然而,对于JFL环境下的中国学习者来说,他们日常接触到的日语有限,受语言能力的制约较大,仅用日语很难达成知识内化的目标,因而在活动中往往会切换成母语完成对话。

其次,合作学习立足于社会建构主义认知观,认为认知发展是将社会层面的交互内化的过程,而不是个体接受外部刺激进行消化的过程。以此为依据,在合作学习活动实施过程中,学习者之间的对话几乎占据了全部课堂时间,留给教师讲解的时间极为有限。对于JSL环境下的学习者来说,课堂学习只是语言学习的一部分,大量的语言接触发生在课外,学习者在日常生活中可以自己领悟并归纳出语言的规则。而对于JFL环境下的学习者来说,目的语学习基本发生在课堂,课下目的语的接触量极为有限,学习机会少。因此,在JSL环境下教师必要的讲解就显得尤为重要。

由上可见,合作学习的开展受环境制约,要使合作学习在我国日语课堂顺利展开,有必要根据我国特定的教学环境、学习者的特点作出相应的调整。

四、我国外语课堂有关合作学习的研究

我国日语教学领域开展合作学习研究的时间尚短,相关研究不多,为掌握我国外语教学合作学习研究的进展情况,笔者检索了中国知网(CNKI)中主要核心类期刊(含外语类核心期刊),发现自2000年以后,我国外语教学领域陆续出现了关于外语课堂合作学习的研究,在外语教学改革不断深入的背景下,该领域的研究呈不断上升的趋势。从总体来看,以介绍课堂经验、海外合作学习研究成果为主的理论型研究要远远多于立足于国内实际课堂进行客观分析的实证型研究。

理论型研究以梳理合作学习的理论及研究成果、指出合作学习活动的问题为主(郭书彩,2002;郭书彩、温荣耀,2003;张迅,2007;刘育东,2011;赵东茜,2015;郑家福、江超,2015)。对于合作学习活动开展中的问题,意见集中于小组分组以及学习者情感因素方面的问题。一些学者指出,分组不合理会直接影响学习者的活动参与度,导致小组学习无效;学习者不理解合作学习的意义会在小组活动中产生焦虑、不能恰当地处理人际关系,导致活动失败。有关这两方面的问题,学者们提出了解决策略,即在合作学习活动进行前要让学习者充分了解进行合作学习的意义,分组时要考虑到小组规模、座位安排、

学习者间的差异(如性格、学习水平、文化背景)。这些策略与日本学者池田铃子、馆冈洋子(2007)提出的观点大致相同。换言之,小组分组、学习者情感干扰的问题是合作学习活动开展过程中中外共通的问题。

实证型研究通过对课堂合作学习活动中学习者间的交互情况以及对学习者的访谈进行分析,在肯定合作学习效果的同时也发现了中国学习者的一些问题和特点(庞继贤、吴薇薇,2000;马东梅,2002;杨峻,2010;徐锦芬、寇金南,2011;王力媛,2013;吴荣辉、何高大,2014)。庞继贤、吴薇薇(2000)发现中国学习者在小组活动中的交互修正较少,一部分学习者即使没有听懂其他人说的内容也不会提出疑问。对此,庞继贤、吴薇薇指出,部分原因是中国学习者习惯于认真听讲,课堂的参与意识淡薄,听课过程中有问题从来不问,被动接受大于主动探求(庞继贤、吴薇薇,2000:428)。马冬梅(2002)分析了小组口语活动中相互纠正错误的情况,发现学习者在相互纠错的过程中偏重于纠正语法错误,极少纠正语篇的错误,此外通过对学习者的访谈发现,如果纠错的学生能够用语法术语来描述语法规则或语言形式,纠正意见很容易被接受。从这些现象中不难看出,学习者偏好并重视以语言知识为基本的外语学习。王力媛(2013)比较了中国学生与非中国学生在小组讨论中的不同,发现非中国学生输出的话步均多于中国学生,非中国学生不断在前一话步的基础上引入新的信息来推动讨论的深入发展,而中国学生较少对其他小组成员的应答作出回答或发展,他们将小组讨论理解为一个收集不同答案的活动,认为只有老师才有资格评判他们的观点(王力媛,2013:598)。与该结果类似,笔者在日语课堂中导入了合作学习活动,事后对学习者的访谈显示,学习者普遍认为小组讨论结束后,需要由教师来进行讲解,这样才能真正地巩固语言和知识(杨峻,2008b)。此外,笔者(2014)从语码转换(code-switching)的角度对小组活动中母语(汉语)和日语的使用情况进行了分析,发现在活动中适当地使用汉语能够促进小组讨论的深入,受到学习者的欢迎。这一结果显示出在JFL环境下进行合作学习时,母语对学习者的学习活动有帮助。从以上列举的实证型研究的结果可以看出,我国外语学习者习惯接受以教师为主导的教学活动,在学习过程中注重语法的学习,在参与合作学习活动中存在着很多不习惯和不适应,适当地使用母语有利于活动开展。

五、本土化合作学习模式构建原则

本文的目的是探讨如何在中国大学日语专业课堂上构建本土化的合作学习

活动。日语精读课是我国大学日语专业的主干课程，在整个日语专业教学中扮演着举足轻重的角色，也是颇具中国日语教学特色的传统课程。精读课以学习语言知识为主，同时兼顾听说读写译的训练，是一门基础性、综合性较强的课程，也是学生非常重视的一门课程。因此可以说，精读课是实践本土化合作学习模式的最佳课型。有专家学者指出，日语精读课以教师为中心的教学模式不利于激发学习者的能动性、难以培养真正的日语能力，提倡引入国外先进的教学理念、教学方法改善课堂教学（曹大峰，2005；冷丽敏，2005）。然而，包括合作学习在内的一些新的教学理念和方法往往都是以学习第二语言为背景提出的，其社会环境、教学环境与我国的现实情况相距甚远。因此，将合作学习导入精读课并不是意味着全盘否定传统的教学方法，需要保留其中那些行之有效的学习方式。结合学习者、日语精读课的特点以及以往的研究成果，笔者认为在日语精读课堂上构建本土化合作学习模式应遵循适合性、阶段性、系统性三个基本原则。这是因为构建本土化合作学习模式，需要客观认识本土的教学环境、学习者特点，设计出适合学生的学习活动，在此基础上分层次、分阶段地进行活动，使其融入到教学体系当中，才能使合作学习活动在我国的日语课堂中生根发芽，发挥出它的最大优势。

1. 适合性原则

适合性原则是指要根据课堂的实际情况、学习者的特点开展活动，一味地照搬国外合作学习的开展方法，不符合我国实际情况，是“南橘北枳”，达不到应有的效果。海外课堂上开展的合作学习以使用目的语进行对话为前提，强调学习者的主体性，要求教师扮演辅助学习的角色。然而，前文中的研究结果显示，在我国外语课堂上开展合作学习，学习者适当地使用母语可以促进活动的顺利开展，学习者重视教师在学习中的指导作用。基于此，本文认为在日语精读课堂开展合作学习需注意以下两点。

第一，有关母语的使用。长期以来，受行为主义心理学的影响，人们认为母语会对外语学习形成干扰，在外语课堂中应尽量避免使用母语。然而，从社会文化理论的角度来看，母语是人的思维发展的中介工具，母语在外语学习中起到了积极的推动作用。Antón & Dicamilla（1999）从社会文化理论的角度分析了外语课堂小组活动中的母语使用情况，发现学习者使用母语实现了“搭建支架”（the construction of scaffolded help）、“建立主体间性”（the establishment of intersubjectivity）、“使用私语”（the use of private speech）的社会性认知活动，实现了高级自我调控，推动了外语学习。金月、郭丽杰（2013：140）从社会文化理论角度阐述了母语在二语学习中的作用，指出“母语潜在的

影响不应该是二语学习者努力去避免的,而应该作为学好二语的一种策略,尤其是在二语发展不成熟期,学习者还无法运用二语进行高级认知活动,此时,母语的概念系统可用来协助学习者规范高级认知过程,并辅助高级二语对话表达能力的发展”。由上可见,在实施合作学习时,特别是日语学习的初级阶段,没有必要硬性规定必须使用日语,排斥使用母语。使用母语可以辅助学习者完成对话以及知识内化的高级认知活动。

第二,教师的作用。在合作学习中教师的定位由原先的知识传授者转化为学习的辅助者,教师角色的这种转变无疑激发了学习者自主学习的能力。然而,如前文所述,我们不能忽视教师的讲解对学习者的作用。特别是学习者在活动中使用母语较多时,教师的讲解正是向学习者提供规范的日语表达、帮助学习者纠正错误的重要环节,是不可或缺的部分。开展合作学习活动并不意味着完全摒弃教师的讲解。在合作学习活动中,教师不仅要组织活动、辅助学习者完成对话,同时也需要进行必要的讲解。

2. 阶段性原则

日语精读课一直以来以教师讲解为中心,学习者也习惯了这种课堂教学模式。日语精读课堂上导入合作学习活动,学习者需要有一个适应的过程。阶段性原则就是根据课堂的实际情况、学习者的语言水平、接受能力循序渐进地开展合作学习活动,使学习者逐步适应。这一原则包括以下三方面含义。

第一,合作学习活动步骤的分层。Ellis(1997)在Willis(1996)的基础上提出任务型教学应为三段式流程,即任务前阶段(the pre-task phase)、任务中阶段(the while-task phase)和任务后阶段(the post-task phase),认为任务中的活动是必不可少的阶段,任务前阶段和任务后阶段的活动则是可有可无。受此影响,一直以来教师重视任务中阶段的设计和实施,对于任务前阶段和任务后阶段的关注不足。笔者通过课堂实践研究发现,合作学习的任务前阶段、后阶段与任务中阶段同等重要,每个阶段都需要精心设计(杨峻,2010)。这是因为,一方面,对于缺乏合作学习活动经验的学习者来说,教师循序善诱的引导非常重要。教师需要在任务中阶段之外的环节多下功夫,如池田铃子、馆冈洋子(2007)所述,在任务前阶段说明合作学习的意义、播放活动录像,在任务后阶段组织学习者反思。通过这些手段使学习者明确活动意义,调动学习者参与活动的积极性。另一方面,合作学习要求学习者之间通过对话开展高级认知活动,完成学习。进行高级认知活动就需要对话的质量有所保证。为此,学习者需要在任务前阶段做好充足的准备,这样才可能在任务中阶段的对话过程中发挥出个人能力,推动学习向纵深发展。同时,活动后阶段教师也需及时给

予反馈,帮助学习者梳理学习要点,认识到活动中的不足,为更好地参与下一次活动打下基础。

第二,传统课堂教学和合作学习活动的分层。随着外语教学研究的不断发展,教师讲解、背诵、机械性语言训练等传统的外语教学方法饱受诟病。近年来的外语教学理论和实证研究证明,这些传统课堂教学方法不但对巩固学生的语言知识有重要的作用,而且对听说读写各项语言技能的培养也大有裨益(束定芳,2012)。由此可见,传统教学方法和合作学习各有所长,侧重点各不相同。传统教学方法侧重于帮助学习者明确基本语言知识、熟练语言技能,合作学习侧重于鼓励学习者去探索知识、构建知识。如果说传统教学方法是基础的话,那么合作学习则是在基础上的提升。海外外语课堂上的合作学习活动往往是贯穿整堂课乃至整个学期,这种方式照搬到我国日语精读课堂上显然不符合实际情况。我国日语专业学习者大都是进入大学以后才开始学习日语,在课堂上需要运用传统的教学方法帮助学习者掌握语言知识和技能,打牢语言功底。因此,在日语精读课上导入合作学习活动不是取代传统的课堂教学,而是要将两者有机结合,掌握好适当的比例地去开展教学活动。

第三,日语学习初级阶段和高级阶段的合作学习活动的分层。有关这一点可从两方面考虑。一方面,如上所述,日语专业学习者在进入大学后开始学习日语,因此在日语学习初级阶段应该多一些以教师为主导的活动,打好语言基础,随着学习者语言水平的不断提高,逐步增加合作学习活动;另一方面,初级阶段与高级阶段的合作学习活动内容也应当有所不同。初级阶段以帮助学习者打好日语基础为目的,可多开展以学习语言本身为目的的合作学习活动;而到了高级阶段,可以开展以学习语言材料内容为目的的合作学习活动,在实现语言应用的基础上,拓展学习者的知识面,锻炼思维能力,培养人文素养。

3. 系统性原则

目前海内外进行的合作学习活动尚停留于单个活动的设计、实施、验证阶段,随意性较大。系统性就是对活动的安排有一个整体规划,使合作学习真正地融入课堂中,成为课堂组成的一部分。从系统性原则出发,在日语精读课中导入合作学习活动需注意以下两点。

第一,活动与评估相结合。评估是检验学习效果的重要手段。近年来,学界对评估功能的认识发生了变化,学者们认为评估不仅是检验学习结果的量具,也是激发学习者学习动机、帮助学习者调控学习过程、帮助教师反思教学的重要手段,评估和教学的关系紧密,评价标准直接影响学习者参与课堂学习的方式(王华,2010;杨华、文秋芳,2013)。日语精读课的评估由教师掌握,教

师根据成绩来评估每位学习者，这一评估标准无形中制定了“老师讲、学生听”的行为规范，与以教师为主导的教学模式相呼应，形成了一套体系。合作学习活动以学习者为主体，将学习者视为一个学习共同体，以成绩定优劣的形式来评价学习者显然与活动的“合作”宗旨不符。本文认为，在评估合作学习时，可借鉴池田铃子、馆冈洋子（2007）提出的自我评价、生生互评的方式，并将其与教师评价相结合，这样既照顾到了学习者对教师评价的期待，也使评估贴合合作学习的特点。

第二，保证活动的连续性。日语精读课经过长期的实践形成了自己的一套体系，课堂教学由生词学习、语法学习、课文学习、应用练习四部分组成。学习者熟悉各环节的授课目的和方式，容易参与其中。合作学习对于学习者来说是新型课堂活动，要使学习者熟悉并习惯这种活动形式，可将部分教学内容以合作学习的方式呈现，创建合作学习活动的课堂环节，保证活动的持续开展，而不是让学习者觉得只是教师的“一时兴起”。

六、合作学习本土化模式构建框架

基于以上对精读课堂上合作学习本土化模式构建三个原则的阐释，本文整理了三者间的关系，建立了合作学习本土化模式的构建框架（见图1）。该框架的中心是学习者，本土化模式说到底就是活动要根据学习者的需求和特点开展。适合性原则是实现合作学习本土化的根本原则，阶段性原则是开展本土化合作学习的途径和方法，系统性原则是有关本土化合作学习的长期规划。三个原则紧密结合、相辅相成，形成合作学习本土化构建框架外围。

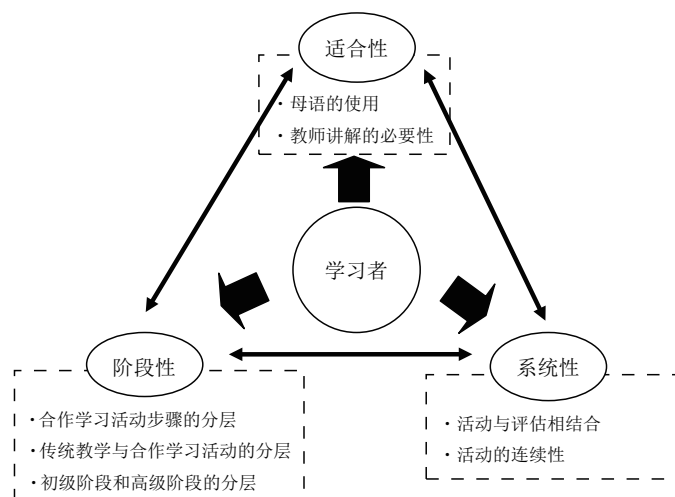


图1 合作学习本土化模式构建框架

结语

外语教学界合作学习的研究方兴未艾,合作学习的方式不仅能够促进外语学习,同时也培养了学习者的自主学习能力、协作能力、创新能力,与我国提倡的外语人才培养方向相符(胡文仲,2014;文秋芳,2014)。本文在阐释合作学习的理论背景、特点及局限性的基础上,提出了构建本土化合作学习模式的三个原则,建立了构建框架。本文初步提出了构建本土化合作学习模式的思路,为下一阶段采用实证性手段进行课堂合作学习实践提供了参考。本土化合作学习模式的构建框架还有待在课堂实践中进行验证、修改和加工。

参考文献:

- [1] Aljaafreh A & Lantolf J P. Negative feedback as regulation and second language learning in the ZPD [J] . *Modern Language Journal*, 1994, 78 (4) : 456~483.
- [2] Antón M & Dicamilla F J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom [J] . *The Modern Language Journal*, 1999, 83 (2) : 233~247.
- [3] Donato R. Collective scaffolding in second language learning [A] . In Lantolf J P & Appel G (Eds.) . *Vygotskian Approaches to Second Language Research* [C] . Norwood, NJ : Ablex, 1994 : 33~56.
- [4] Ellis R. *SLA Research and Language Teaching* [M] . Oxford : Oxford University Press, 1997.
- [5] Mangelsdorf K. Peer reviews in the ESL composition classroom : what do the students think? [J] . *ELT Journal*, 1992, 46 (3) : 274~284.
- [6] Nelson G L & Carson J G. ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups [J] . *Journal of Second Language Writing*, 1998, 7 (2) : 113~131.
- [7] Nunan D. *Collaborative Language Learning and Teaching* [M] . Cambridge : Cambridge University Press, 1992.
- [8] Ohta A S. Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse : Learner-learner collaborative interaction in the Zone of Proximal Development [J] . *Issues in Applied Linguistics*, 1995, 6 (2) : 93~121.
- [9] Ohta A S. *Second Language Acquisition Processes in the Classroom : Learning Japanese* [M] . NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- [10] Oxford R. Cooperative learning, collaborative learning, and interaction : Three communicative strands in the language classroom [J] . *The Modern Language Journal*, 1997, 81 (4) : 443~456.
- [11] Willis J A. *Framework of Task-based Learning* [M] . London : Longman, 1996.

- [12] Wood D, Bruner J S & Ross G. The role of tutoring in problem solving [J]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1976, 17 (2): 89~100.
- [13] 曹大峰. 日语精读课教学与教材改革研究 [A]. 日语教育与日本学研究论丛 [C]. 北京: 民族出版社, 2005: 121~130.
- [14] 池田玲子. 日本語作文におけるピア・レスポンスの効果—中級学習者の場合— [J]. 言語文化と日本語教育, 1999 (17): 36~47.
- [15] 池田玲子. 第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESL から日本語教育に向けて— [J]. 言語文化と日本語教育, 2002 (5): 289~309.
- [16] 池田玲子. 日本語学習における学習者同士の相互助言 [J]. 日本語学, 2004 (1): 36~50.
- [17] 池田玲子, 館岡洋子. ピア・ラーニング入門—創造的な学びのデザインのために— [M]. 東京: ひつじ書房, 2007.
- [18] 房賢嬉. 協働的な説明構築 [J]. 人間文化創成科学論叢, 2007 (10): 55~65.
- [19] 館岡洋子. ひとりで読むことからピア・リーディングへ [M]. 神奈川: 東海大学出版会, 2005.
- [20] 郭书彩. 外语课堂合作学习中的情感与认知因素 [J]. 国外外语教学, 2002 (2): 19~23.
- [21] 郭书彩, 温荣耀. 合作学习在外语教学中的应用 [J]. 河北大学学报 (哲学社会科学版), 2003 (2): 118~122.
- [22] 胡文仲. 试论我国英语专业人才的培养: 回顾与展望 [J]. 外语教学与研究, 2014 (1): 111~117.
- [23] 金月, 郭立杰. 社会文化理论与二语习得 [J]. 黑龙江教育学院学报, 2013 (3): 137~141.
- [24] 冷丽敏. 中国の大学における「総合日本語 (精読)」に関する意識調査—学習者と教師の回答を比較して— [J]. 日本言語文化研究会論集, 2005 (1): 59~73.
- [25] 刘育东. 外语教学中项目学习教学法的研究现状、问题与对策 [J]. 河南大学学报 (社会科学版), 2011 (11): 133~138.
- [26] 马东梅. 英语教学中小组口语活动后的学生自我纠错 [J]. 外语教学与研究, 2002 (2): 131~135.
- [27] 庞继贤, 吴薇薇. 英语课堂小组活动实证研究 [J]. 外语教学与研究, 2000 (6): 424~430.
- [28] 束定芳. 中国特色外语教学改革探索 [M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2012.
- [29] 田中信之. 中国人学習者を対象としたピア・レスポンス—ビリーフ調査をもとに— [J]. 日本語教育, 2005 (126): 144~153.
- [30] 王华. 外语教学中形成性评估体系的建立 [J]. 当代外语研究, 2010 (6): 52~57.
- [31] 王力媛. 中英商科学生课堂小组讨论方式对比研究——跨文化交际视角 [J]. 外

- 语教学与研究, 2013 (4): 593~605.
- [32] 维果茨基, 余震球(译). 维果茨基教育论著选 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1994.
- [33] 文秋芳. 英语类专业实践多元人才观面临的挑战与对策 [J]. 外语教学与研究, 2014 (1): 118~126.
- [34] 吴荣辉, 何高大. 合作学习在大学英语写作教学中的应用效应研究 [J]. 外语教学, 2014 (5): 44~47.
- [35] 徐锦芬, 寇金南. 大学英语课堂小组互动策略培训实验研究 [J]. 外语教学与研究, 2011 (1): 84~95.
- [36] 杨华, 文秋芳. 课堂即时形成性评估研究述评: 思考与建议 [J]. 外语教学理论与实践, 2013 (3): 35~40.
- [37] 杨峻. グループワークの経験が中国人学習者の言語学習観に及ぼす影響—日本語専攻主幹科目の学習者を対象とする実証的研究— [J]. 世界の日本語教育, 2008a (18): 113~131.
- [38] 杨峻. グループワークを用いた教室に対する日本語専攻学習者の受け止め方の形成プロセス—会話活動と翻訳活動に注目する場合— [J]. 言語文化と日本語教育, 2008b (35): 30~39.
- [39] 杨峻. 大学日语课堂中小组活动的设计方案——以语言生态学为理论背景的探讨 [M]. 北京: 外文出版社, 2010.
- [40] 杨峻. 生态学视角下外语课堂中语言使用情况的比较与分析 [J]. 长春教育学院学报, 2014 (5): 57~59.
- [41] 原田三千代. 中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較— [J]. 日本語教育, 2006 (131): 3~12.
- [42] 张迅. 论英语课堂中合作学习的组织策略 [J]. 外语与外语教学, 2007 (8): 38~41.
- [43] 赵东茜. 外语教育研究中合作学习研究评述——以中日研究论文为例 [J]. 高教学刊, 2015 (21): 61~63.
- [44] 郑家福, 江超. 英语课堂教学中合作学习小组分组的问题及策略 [J]. 教育理论与实践, 2015 (11): 54~56.
- [45] 朱桂荣, 林洪, 池田玲子, 馆冈洋子. 日语协作学习理论与教学实践 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2014.
- [46] 佐藤公治. 対話の中の学びと成長 [M]. 東京: 金子書房, 1999.

收稿日期: 2016-09-20

作者信息: 杨峻, 北京语言大学东方语言文化学院, 100083, 研究方向: 日语教学、外语教学法。
电子邮箱: yangjun3323@163.com

The Construction of Localized Collaborative Learning Mode in Japanese Classroom for Undergraduate Japanese Majors

YANG Jun

(School of Asian Languages and Cultures, Beijing Language and Culture University,
Beijing 100083, China)

Abstract: Collaborative learning has been a heated issue in FLT research in recent years. It can not only promote language acquisition, but also help learners develop their autonomous learning ability, collaborative ability and innovation ability. However, the classroom teaching practice proves that collaborative learning is not successfully applied in Chinese learners. According to the past research, influenced by cultural and social background, learners from Asian countries often come across difficulties in adapting to learner-oriented collaborative learning activities. The author believes that since collaborative learning originated from western countries, the design of the activities is inevitably restricted to western cultural and social background and fit in the needs and characteristics of western learners. Thus, in order to implement collaborative learning in Chinese classrooms effectively, teachers should make adjustment according to the learning needs of Chinese students by constructing a localized collaborative learning mode. Therefore, on the basis of constructing a localized collaborative learning mode in college Japanese intensive reading class, this paper aims to interpreting the feature and the limitations of collaborative learning, then put forward construction rules and build framework for collaborative learning.

Keywords: collaborative learning; zone of proximal development; localization; Japanese intensive reading