



混合式教学模式下“商务基础英语” 课堂讨论同伴支架研究

柯 丹

(浙江理工大学外国语学院, 杭州 310018)

摘 要: 在“商务基础英语”课程中采用混合式教学模式,可解决传统纯线下教学模式中学生课堂参与度低的问题,提高学生课堂讨论的兴趣和能力。对课堂讨论同伴支架的描述性和质性研究发现,混合式教学模式线下课堂讨论小组可以划分为积极配合型、平等参与型、领袖主导型和主持引导型四类。其中,积极配合型和领袖主导型课堂讨论小组,能最大限度发挥同伴支架的作用,提高课堂讨论的效率。同伴支架可广泛存在于课堂小组讨论中,起着激发新话轮、提高参与度、激励小组成员等作用。

关键词: 商务基础英语;混合式教学模式;课堂讨论;小组类型;同伴支架

中图分类号: H319.3

文献标志码: A

文章编号: 1673-3851(2021)04-0228-08

Research on peer scaffolding in classroom discussion of " Basic Business English" in blended teaching mode

KE Dan

(School of Foreign Languages, Zhejiang Sci-Tech University, Hangzhou 310018, China)

Abstract: Compared with traditional teaching mode, students' interest in participating in Business Basic English (BBE) classroom discussion will be largely enhanced and their language competence will be greatly improved in blended learning mode. Four classroom discussion group types are found through descriptive analyses and qualitative researches, they are: active-corporative group, alternate-participative group, leaders-based group and anchor-based group. Active-corporative group and leaders-based group are the two group types which maximally promote peer scaffolding and motivate classroom discussion. Peer scaffolding widely exists in those four groups and has the functions of creating new turns, increasing discussion participation and motivating group members.

Key words: Basic Business English (BBE); blended teaching mode; classroom discussion; group types; peer scaffolding

2019年10月中华人民共和国教育部印发了《关于一流本科课程建设的实施意见》(简称《意见》)。《意见》指出,高等教育课堂要强化课堂设计,要解决好教与学模式创新的问题;要强化师生互动、生生互动;解决好创新性、批判性思维培养的问题,杜绝教师满堂灌、学生被动听的现象^[1]。目前国内

非英语专业商务类英语课程,大都采用纯线下教学模式,课堂教学形式单一,内容枯燥,无法调动学生的课堂积极性。为响应《意见》的要求,打造以学生为中心,积极活跃的课堂氛围,笔者所在高校对大学英语拓展课程“商务基础英语”进行了改革:一方面,利用自建SPOC课程、教师团队微课、移动端资料

©1994-2021 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. <http://www.cnki.net>

收稿日期:2020-03-20 网络出版日期:2020-09-29

基金项目:浙江理工大学教学改革项目(kg201825)

作者简介:柯丹(1980—),女,湖北黄石人,讲师,硕士,主要从事英语教学和应用语言学方面的研究。

库以及课程公众号等数字化手段,实施线上线下相结合的教学模式,实现现代信息技术与教育教学深度融合;另一方面,以社会文化理论框架内的支架理论为支撑,研究线下课堂讨论时小组成员交流互动的情况,以减少学生讨论磨合的时间,提高课堂教学质量。

二语环境下的实证研究^[2]表明,同伴在课堂互动中可相互搭建支架,彼此协助以解决问题。近年来,越来越多的学者关注到了同伴支架在课堂互动中的优势,Leedy等^[3]曾采用描述、准实验、混合和行动研究等方法收集分析同伴支架的数据。文秋芳等^[4]采用定量和定性研究对同伴支架做出阐述。此外,个案研究、会话分析等质性研究也为探讨同伴支架的性质和作用提供了多层次多角度的描述^[5]。将互联网的资源优势与实体课堂教学相融合一直是现代化教学的趋势,但在线上线下相结合的教学模式下,针对课堂讨论同伴支架的研究并不多,细化到商务英语领域的研究就更少了。本文以网络辅助下的线下课堂为切入点,采用描述性研究和质性研究相结合的方法,分析同伴支架的特点和作用,探讨如何利用同伴支架提高“商务基础英语”课堂教学的效率。

一、“商务基础英语”课堂讨论的现状

教育部大学英语教学改革示范点对大学英语教学改革的总体要求,是确保不同层次的学生在英语应用能力方面得到充分地训练和提高,以满足他们各自不同专业的发展要求。笔者所在高校根据本校自身专业特点,编写了一套适合本校专业发展需求的大学英语拓展课程教材,并在此基础上开设了“商务基础英语”等一系列大学英语拓展课程。“商务基础英语”教学大纲要求把英语语言知识和语言技能培养同国际商务活动结合起来,旨在提高学生基本的商务英语语言交际技能。自课程初次开设以来,“商务基础英语”一直是纯线下课程。其教学模式为课前教师布置预习,课堂教学过程中师生面对面交流,课后教师布置作业。

这种传统的授课方式虽然节奏紧凑,但是仅就课堂教学而言,学生课堂讨论的参与度低、态度被动,学生无法运用英语语言就基本商务知识进行交流。“商务基础英语”教学大纲中“提高学生基本的商务英语语言交际技能”的要求并没有实现。笔者从事过三轮纯线下“商务基础英语”教学,发现线下课堂讨论无法顺利实施的原因,主要可以从教师和学生两个角度进行总结。

从教师的角度看,一方面,学生的课前准备不能切中课堂知识要点,教师不得不占用课堂大部分时间进行讲解。教师替代学生,成为了课堂的主体,学生课堂参与度低。另一方面,教师对于学生知识水平的差距和表达能力的差异应对不足,又限于课堂讨论时间的限制,无法有的放矢地提升学生参与课堂的积极性。从学生的角度看,教师讲解的课堂内容缺乏互联网及时有效的信息补充,难有新意,课堂师生互动的少,学生思路很难打开。教师无暇激励学生开口,学生则更愿意等待其他同学来打破僵局,课堂讨论往往冷场。

教学内容缺乏新鲜感、课堂缺乏师生和生生互动激励机制、学生参与课堂讨论的动力和兴趣不足,这些情况不仅囿于“商务基础英语”这一门课程,全国高校总体该类纯线下课程普遍有之。笔者参加了数期高校商务英语教学研修班,许多专家针对这一问题提出了解决办法,其中,线上线下相结合的混合式教学模式最具有针对性。线上教学,能将课堂自觉延伸,充分并且及时利用各类互联网教学资源;线下教学,运用支架理论,采用同伴支架辅助课堂教学,发挥其激励作用,引导学生参与,使课堂讨论活跃起来。线上线下相结合的教学模式,有利于改变“商务基础英语”线下课堂学生参与度低的教学现状。

二、针对课堂讨论的理论研究

(一)混合式教学理论

1.混合式教学理论的概念

20世纪90年代末,美国斯隆联盟(Sloan Consortium)首次提出,“混合式教学是面对面教学与在线教学的结合”^[6]。随着信息技术的发展,混合式教学的概念扩大成为基于移动通信设备、网络数字化学习环境与线下面授课堂讨论相结合的教学情境^[7]。混合教学是基于以学生为中心的理念,为学生创造一种真正高度参与性的、个性化的学习体验,是学习环境下教学与辅导方式的混合^[8]。成功的混合式教学,能从学生的视角设计教学活动,围绕学生这个中心,利用数字化技术与线下面授相结合,带给学生量身定制的学习体验。

2.混合式教学理论的应用

基于不同学习方式在混合式教学中所占的比重,国内外学者将混合式教学模式分为线上主导型、线下主导型和完全融合型三类。其中,线下主导型以面授的现场教学和交流讨论为主导,线上教学主要用于知识点预热,呈现和扩展教学资源,延伸课堂

讨论。笔者所在高校的“商务基础英语”课程,实施线下主导型的混合式教学模式,教师在线铺设单元背景知识,学生线上完成知识预习。在面授课堂,教师创设学习情境,引导和鼓励学生与同伴合作交流。在课堂上共同完成口语话题讨论,形成对单元主题的理解,掌握商务专业知识的表达方式,最终完成学习任务。课后,线上资源主要用于检验学习效果。而线下的课堂讨论仍然是整个教学环节的重点。

(二)同伴支架理论

1.同伴支架理论的概念

20世纪70年代,Vygotsky^[9]在社会文化理论框架下提出了支架(scaffolding)理论。该理论主张,儿童独立解决问题的现有水平与借助成人的协助所能达到的更高水平之间的差距称为最近发展区(ZPD),而在最近发展区内,专家提供的协助即为“支架”。在社会文化理论框架内,二语环境下的实证研究表明,在语言学习者的合作互动中,非专家之间同样给彼此提供帮助。同伴在课堂互动中同时担任专家与新手双重角色,互相搭建支架,彼此协助以解决问题,这被称之为同伴支架^[10]。

2.同伴支架的研究方法

支架理论认为,教师支架能够帮助学生建立自己的语言知识体系,在习得语言的过程中向教师的语言水平迈进。然而,同伴支架研究也证实,同伴提供的支架对同水平的语言学习同样具有不可忽视的作用。许多研究者从社会文化理论角度出发,采用实证研究的方法,对课堂讨论的同伴支架进行了研究。研究发现^[11],水平较高同伴提供的支架能够促进水平较低同伴的语言学习;反之,语言水平较低的同伴也会为水平较高的同伴提供支架。同伴搭建的支架是双向而非单向的^[12]。课堂讨论中,学习者彼此间的语言交流互动,会给对方提供诸多的同伴支架。在这样的同伴互动过程中,学习者能够用目的语进行交际并相互提供支架,能够促使他们反思其使用的语言形式并且调整或修正语言产出^[13]。

国内外同伴支架的研究方法大体可分为描述性、实验性、质性和混合性几种。其中,描述性的研究方法主要关注互动影响因素和互动行为的关系,即语言水平、学习者关系等是否导致语言相关片段语码转换的变化^[5]。此类研究方法通过数据描述现象的特征或揭示特征之间的关系。而质性研究则是记录互动过程的微观变化,通过变化总结互动模式和特征^[5]。质性研究关注实实在在发生的语言现象,并透过复杂的语言现象,多层次、立体化描述这

些语言现象。

3.同伴支架在课堂讨论中的运用

同伴支架的互动特征表明,同伴支架除了提供词汇和观点,还能为同伴提供情感支持,维持讨论的既定目标等。在复杂程度不同的任务中,同伴支架支撑度的表现亦有所不同。据此,教师在组织课堂讨论时,要根据学生的性格和知识水平的差异,倡导不同形式的同伴互动,甚至通过同伴支架,实现学生由被动调节到自主调节的转变。无论是实证研究,还是描述性、实验性、质性或者混合性研究,同伴支架不同研究方法的落脚点都是总结出同伴支架的类型和起作用的方式,最大限度地提高学生参与课堂讨论的积极性,使课堂讨论更富成效。

三、课堂讨论中同伴支架的主题相关度、有效性及其作用分析

(一)混合式教学模式的教学实践

笔者所在高校开设的“商务基础英语”课程,采用的是主题式教学法。它以不同主题为教学单元,要求学生学习每个单元内容并完成一个相对独立的商务任务。同时,这门课程依托话题内容实现语言学习目标。在实际教学过程中,主题输入和一部分主题输出都要求学生在线完成。

主题输入部分包括:教师布置学生自习微课,学习词汇、语法语用知识,学习与主题相关的商务背景知识及最新商务信息;教师根据单元内容布置学生线上SPOC课程自习,理解课文大意。主题输出部分包括:学生总结自己小组的观点,评价其他小组任务完成的情况,教师在SPOC中反馈学习效果;学生自主进行扩展阅读、优秀作业在课程公众号中的反馈。

课堂讨论则由线下完成。学生在完成线上主题输入部分的学习后,对本单元的商务背景知识、词汇语法、课文大意等都有了大致了解,但是对于本单元需要掌握的重点商务专业知识、词汇的语用环境、商务任务的表达方式等细节内容,学生未必掌握得扎实深入。要真正实现学生对知识点的详尽掌握,还要靠线下课堂对知识细节的梳理。线下课堂的口语讨论环节,就是围绕这一重点进行的。学生通过实实在在参与讨论,熟悉并熟练掌握知识细节,形成自己的见解,并有效评价同学的学习成果,有助于共同进步。

(二)线下课堂讨论的同伴支架研究

课堂讨论的语言交流能够充分反映讨论小组成

员的语言水平、成员之间的熟悉程度以及相互搭建同伴支架的意愿,因此,描述性研究法通过对同伴支架的数据分析,能够观测出小组成员语言使用的变化。与此同时,不同的小组受到成员语言水平、性格差异等因素影响,课堂讨论的效果大有不同。质性研究法有助于将同伴支架的互动模式分类并总结出其特点。随着研究成果的丰富和研究技术的完善,描述性研究法和质性研究法日趋融合。本文采用描述性研究和质性研究相结合的方法,对“商务基础英语”课堂讨论中同伴支架进行研究。

1. 研究内容

互动模式、语言水平、学习者的关系、任务类型以及教学介入等都是两种研究方法对同伴支架研究的基本参考因素。本研究的一项主要内容,是将小组成员的语言水平、小组成员间的关系以及他们在课堂讨论中的参与度作为参考因素,考察小组成员的积极性是否相同,由此产生的讨论效果是否有差别。如果成员积极性和课堂讨论效果存在差别,那么课堂讨论小组的差别如何体现,即课堂讨论小组有哪些不同的类型。另一项内容,是研究小组讨论中同伴支架是否存在,这些同伴支架有哪些类型,出现最多的同伴支架有哪些,能起到什么作用。

2. 研究方案

参与课堂讨论的学生来自笔者所在大学2017级文科、理科和工科的6个自然班,每班42名学生,共计252名。每个自然班学生的大学英语四级考试成绩都呈正态分布,表明各班英语水平整体一致。分组采用自愿组合和教师随机指派的方式,3~4人为一组,总计77组。这些同学所在的专业不同,但是在教材、学时数、授课程序、教学内容和教学进度等方面完全相同。

“商务基础英语”线下课堂教学的形式是话题讨论,讨论的目的是完成单元指定的商务任务。首先,教师从每个小组中抽出一名成员就相关的词汇和表达方法与小组同学进行交流,教师给予必要的协助。然后,教师布置主题讨论话题,小组成员共同展开讨论。

讨论过程由教师拍摄,教师记录每段讨论所用时长和每位小组成员发言的时长及次数,并挑选有效性较高的课堂讨论视频进行转写(学生讨论中出现的少数语言错误由教师修正)。对于视频转写后的文本,教师标记每组学生完成单个话题讨论所需的话轮数量、其中与主题相关的话轮数量、讨论中出现的同伴支架,最后对支架的数量和类型做好分类统计。

3. 课堂讨论小组类型分析

经过挑选,本文选取了最有代表性的66组课堂讨论视频,并进行了视频转写。66组视频数据中,讨论时长最短8分18秒,最长16分6秒;小组成员发言次数最多7次,最少1次;每位小组成员发言总时长最长2分34秒,最短2秒;与话题相关发言次数最多7次,最少0次。

由视频发现,小组讨论的效果各有不同,讨论过程的流畅程度差异明显,小组成员的学习感受也不尽一致。依照小组成员的发言时长、发言的次数以及话语的主题相关性3个参数,本文界定了讨论小组中的积极成员:参与讨论的发言次数等于或大于4次、共计发言时长等于或大于2分钟、且与主题相关的发言次数等于或大于3次。根据每个讨论小组的积极成员的个数,定义了课堂讨论小组的类型。

参考Storch^[14]对角色地位和互动程度的总结,本文把讨论小组划分为四种类型:

a) 积极配合型:小组的每个成员都主动发表自己的观点,在认真听取其他成员的观点后,积极发表自己的看法,最后通过积极平等协商,小组成员的观点达成一致。

b) 平等参与型:小组的每个成员都参与课堂讨论,但这种参与不带有积极表达自己想法的愿望,而只是为了完成教师布置的讨论任务。小组成员之间讨论的内容相关性不高,成员之间也很少进行协商。

c) 领袖主导型:讨论小组中有至少两名成员起到核心作用。核心成员在表达自己观点的同时,还会引导其他成员参与讨论,促成全体成员达成共识。核心成员在小组讨论中起到了提携其他成员的作用,其他成员在核心成员的带领下变得越来越积极。

d) 主持引导型:讨论小组中只有一名成员起到核心作用。核心成员引导其他成员阐述观点,并组织其他成员进行小组讨论。其他成员在核心成员的引导下参与对话,小组中的平等性和相互性水平均不高。

66个讨论小组类型分布以及小组积极成员的人数见表1。

表1 课堂讨论小组的四种类型数据

小组数据	积极配合型	平等参与型	领袖主导型	主持引导型
小组个数	4	3	2	1
积极成员人数/人	4	3	2	1

由表1可见,平等参与型小组的数量最多,说明大部分小组成员都愿意平等参与到课堂讨论中。四类小组的积极成员个数有所不同,由此推断小组成员的活跃状态也有差异。

同伴支架类型虽然各不相同,但目的都是在同伴的协助下,最大限度提高对话的主题相关

度。完成对话所需的话轮数量、与主题相关的对话数量占全部对话数量的比例、与主题相关的对话用时占全部对话用时的比例,都是衡量同伴之间的支架是否有效的直观标准^[2]。66组讨论中,四类讨论小组同伴支架的主题相关度参数见表2。

表2 不同类型同伴支架主题相关度统计表

小组类型	话轮数量						用时		
	最多/个	最少/个	平均/个	总计/个	相关话轮/个	相关比例/%	总时长/分钟	相关时长/分钟	相关比例/%
积极配合型	2	1	1.3	14	10	68	81	63	78
平等参与型	6	2	2.7	85	52	61	342	226	66
领袖主导型	4	1	2.3	37	26	69	192	130	68
主持引导型	5	2	2.5	26	14	54	139	67	48

表2对四类小组话题讨论的话轮数量和用时进行了统计。记录了四类小组完成指定话题讨论所用的最多、最少、平均、总共以及与主题相关的话轮数量;还记录了完成话题讨论所用时长,与主题相关的讨论用时,最后对话轮数量和时长与主题的相关比例进行了计算。

本文发现,完成对话所需话轮数越少,与主题相关的对话数量占全部对话数量的比例越高、相关对话用时占全部对话用时的比例越多,这表明同伴互

动支架的有效性越高。依据统计学加权平均数计算公式,同伴支架有效性(b_1)为:

$$b_1 = \frac{\text{系数}_1 \times 1/b_2 + \text{系数}_2 \times b_3 + \text{系数}_3 \times b_4}{3}$$

依据表2的统计数据,表3计算了每类小组完成对话所需平均话轮数占总计话轮数的比例(b_2)、相关对话数量所占比例(b_3)、相关对话用时所占比例(b_4)及其标准差。

表3 同伴支架有效性统计表

同伴支架主题相关度	所需话轮数所占比例 $b_2/\%$ (系数 ₁ =0.4)	相关对话数量所占比例 $b_3/\%$ (系数 ₂ =0.3)	相关对话用时所占比例 $b_4/\%$ (系数 ₃ =0.3)
积极配合型	9.3	68	78
平等参与型	3.2	61	66
领袖主导型	6.2	69	68
主持引导型	9.6	54	48
标准差	3.7	7.0	12.5

依据徐锦芬等^[15]对不同任务下话轮数量、长度和比例的单因素标准差分析,数值标准差越大,差异显著性就越大。表3中 b_2 的标准差数值较小,说明四类小组所需话轮占比不具有显著性差异。将 b_2 权重(0.4)设置稍大于 b_3 (0.3)和 b_4 (0.3),更能增加结果的精确度。通过加权平均数公式计算,四类课堂讨论小组同伴支架有效性数值(b_1)分别为:积极配合型16.7;平等参与型13.7;领袖主导型14.9;主持引导型11.3。四个数据相互比较,积极配合型小组的同伴支架有效性最高,领袖主导型紧跟其后,平等参与型和主持引导型小组的同伴支架有效性相对较低。

虽然课堂讨论的小组成员随机分配,但是话题讨论的效率差异明显,也就是说,随机分配的课堂讨论小组有不同类型,类型的区别会导致课堂讨论的效率和效果产生差异。四个不同类型的讨论小组

中,积极配合型小组的同伴支架有效性虽然最高,但是领袖主导型小组在相关对话数量占比上超过了积极配合型小组,这说明核心成员在引导其他成员参与互动时,能够使其他成员变得越来越积极,从而提供更多有效的同伴支架。

4. 同伴支架作用分析

根据Lidz^[16]对支架行为的划分,本文共识别出同伴支架113个,包括适时回应性(26个)、共同立场性(25个)、赞扬和鼓励(19个)、任务管理性(17个)、有意性(14个)、意义突出性(12个)这六种类型,其中,适时回应性、共同立场性、赞扬和鼓励这三种同伴支架类型出现的频率最高。适时回应性(contingent responsivity)是一种能观察同伴心理和情感方面的需求,然后及时给予恰当的回应的能力;共同立场性(joint regard)用被指导者的视角来看待任务,表明对这个任务的共同考虑;赞扬和鼓励

(praise / encouragement)是指参与者用话语或肢体语言来赞扬和鼓励对方,维持自尊^{[16]68}。

(1) 适时回应性

在课堂讨论中,当同伴需要论点支持、情感赞同的时候,讨论小组成员往往会给同伴以语言上的支持和帮助,适时回应性同伴支架在这时就出现了。本文数据统计发现,有的适时回应性同伴支架简洁明了,仅使用一个表达肯定语气的单词就能达到支持同伴的效果;有的精确细致,用不同的措辞表达与同伴相同的观点。数据统计还发现,多数回应性同伴支架是由同伴主动提供的,也有一部分是在同伴的要求或暗示下提供的。比如,例1是在同伴的暗示下,说话者用详细的语言给予对方的论点支持:

- 例1** Wan: Due to the fact that credit cards never become mainstream, China has leapfrogged many other countries in cashless tech. (期待地看了看 Zhao)
Zhao: En, yes, that's true…… I'm on the street. I've left my money and wallet at home. I'm on my way to meet Anny. Now, it's not too far. So I'm going to ride a bike. Well, I do not own a bike, but that's not a big deal. Because I can walk up to any docks of bicycles, scan the QR code, and be on my way for as little as 1 RMB an hour. How easy it is!

上面的例子中, Wan 发表了自己的观点,需要同伴发表评论,于是他看了看 Zhao,显然 Zhao 是有所准备的,立刻用举例的方法支持了 Wan 的观点。适时回应性支架往往能够给课堂讨论带上情感支撑的色彩,激发新话轮以延续话题,使得讨论得以维持并且往预期方向发展下去。

(2) 共同立场性

共同立场性体现在话题讨论中,小组成员把自己和对方置于同一立场,共同看待任务,协力加以解决。在本文中出现的共同立场性同伴支架中,有协力解释银行贷款政策的,有共同推销产品的,还有处理产品投诉的,等等。这些同伴支架的共同特点是小组成员在心理上处于同一战线,在语言上目标一致,共同合作完成任务。下面这个例子中,两位面试官在聘请职员这项任务上,站在同一立场上相互提供语言支架,把关应聘者:

- 例2** Han: What do you think of her?

Gao: She fits for the position, and our company just need such a professional person like her. I think she is reliable from her logical ways of speaking.

Han: Yeah, I agree with you. She is so excellent and has much work experience.

Gao: I think you can contact her.

Han: Let's finish it quickly, and we can have a substantial lunch.

Han 和 Gao 扮演两位面试官,在面试完 Sophia 之后,她们就 Sophia 的表现进行了讨论。两人站在同一立场,从相同角度评价了应聘者。What do you think of her? I agree with you. 这样的表达体现了 Han 和 Gao 对面试这项任务的共同考虑。

- 例3** Han: Look! Is she the excellent candidate we met before?

Gao: Oh! She is Sophia.

Han: Why did she throw away the used paper towels? I think people who pay no attention to details will not take their work seriously.

Gao: I think so. Although she has excellent business skills, we have to rethink the interview results because of these details.

两位面试官结束工作之后来到餐厅吃饭,偶遇应聘者 Sophia, 并发现 Sophia 乱扔垃圾。对于这样始料不及的情况, Han 和 Gao 再一次站在了同一立场,同时对 Sophia 入职持否定态度。I think so. We have to... 这些表达将 Han 和 Gao 凝聚在一起,并都乐于加入讨论。共同立场性同伴支架能够调动小组成员的积极性,鼓励所有成员参与到讨论中,提高课堂讨论的参与度。

(3) 赞扬和鼓励

同伴支架的赞扬和鼓励特征出现在小组成员之间的语言、眼神、语气以及肢体动作上,这些交流可以起到维护同伴自尊、激励同伴的作用。同伴对语言能力欠缺的小组成员给予赞扬和鼓励,能消除他们的顾虑、减轻他们的压力,从而激发他们参与讨论的热情。本文中出现的赞扬和鼓励性同伴支架,大体上分为三种,分别是语言上的赞扬鼓励、肢体动作上的赞扬鼓励以及语言和肢体动作上同时表达对同伴的赞扬鼓励。例4就是同时使用语言和肢体动作对同伴进行鼓励和赞扬的:

例 4 Mark: Hi, Todd.

Todd: Hi, Mr. Mark. Hi, Mrs. Amite. So, we're talking about money.

Mark: Ok.

Todd: I have some questions for you.

Mark: Fire away.

Todd: First question: Are you good at saving money?

Mark: You know now that I got married, and I think I'm much better at saving money than I was before. (停下来看了一眼 Amite) What do you think?

Amite: Yeah, I think it's definitely one thing that comes with age. The older you get, the better you get at saving money.

Mark: Good point, Amite! (朝 Amite 笑了笑, 并且点点头)

Todd Mr. Mark 和 Mrs. Amite 三人在谈论该不该理财, 如何理财。Todd 和 Mark 在对话, 在一旁的 Amite 一直保持沉默。Mark 对这样的情况感到不太自在, 几次用眼神示意 Amite 加入讨论未果, 于是对话途中, Mark 干脆停下来看了看 Amite, 用动作示意并鼓励她表达自己的观点。当 Amite 受到鼓励, 表达完自己的观点后, Mark 又用语言 (good point) 和肢体动作 (笑了笑, 并且点点头) 对 Amite 表达了肯定。小组成员在课堂讨论时, 由于语言能力欠缺、性格内向、或者出于同伴的压力, 不愿意参与讨论, 以免被同伴取笑。这时来自同伴的赞扬和鼓励往往能给予同伴自信, 激励同伴参与讨论。来自同伴的赞扬和鼓励性支架往往比教师支架更加有效。

5. 研究结论

课堂讨论中, 小组成员语言水平的差别、性格差异及线上预习效果, 会影响他们在课堂讨论中的表现。小组积极成员的个数不同, 讨论的成果就大相径庭。根据小组积极成员的个数, 讨论小组可以划分为积极配合型、平等参与型、领袖主导型和主持引导型四类。通过对这四种类型小组的同伴支架相关性分析, 积极配合型和领袖主导型小组的同伴支架具有明显的优越性。

从同伴支架在讨论小组中的分布情况看, 同伴支架在不同的小组类型中广泛存在。这些同伴支架大体可以概括为适时回应性、共同立场性、赞扬和鼓

励、任务管理性、有意性和意义突出性这六种类型。其中, 适时回应性、共同立场性、赞扬和鼓励这三种同伴支架类型出现的频率最高, 它们在讨论中能起到激发新话轮、提高参与度、激励小组成员等作用。本文统计还发现, 同一个同伴支架归属的类型可能不止一种, 它在讨论中起到的作用有可能有两种甚至三种。

四、结 语

线下主导型的混合式教学模式, 线上以丰富的教学资源为依托, 充分延伸课堂; 线下以课堂讨论为主导, 教师利用同伴支架鼓励学生之间合作交流, 帮助学生圆满完成学习任务。混合式教学模式与传统纯线下课程相比, 更能提高线下课堂的活力。本文通过对课堂讨论同伴支架数据的分析发现, 四种类型的讨论小组中, 积极配合型和领袖主导型小组的同伴支架相关性最高。教师在分配课堂讨论小组成员时, 如果有意识地组合成这两种类型的小组, 就能最大限度地发挥同伴支架的作用, 达到最佳课堂讨论效果。此外, 笔者在对比分析了 66 组小组讨论数据后得出结论: 适时回应性、共同立场性以及赞扬和鼓励等类型的同伴支架, 发挥着激发新话轮、提高参与度、激励小组成员等作用。合理利用同伴支架的特性, 能帮助教师有效引导线下课堂讨论, 提高学生基本的商务英语语言交际技能, 顺利实现“商务基础英语”的教学目标。

参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部. 教育部关于一流本科课程建设的实施意见: 教高[2019]8号[A/OL]. (2019-10-30) [2020-03-12]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201910/t20191031_406269.html.
- [2] 徐锦芬. 大学英语课堂小组互动中的同伴支架研究[J]. 外语与外语教学, 2016(1): 15-23.
- [3] Leedy P D, Ormrod J E, Johnson L R. Practical Research: Planning and Design [M]. New York: Pearson, 2019: 64-81.
- [4] 文秋芳, 王立非. 二语习得研究方法 35 年: 回顾与思考[J]. 外国语, 2004(4): 18-25.
- [5] 徐锦芬, 张珊珊. 同伴互动研究方法综述[J]. 解放军外国语学院学报, 2019, 42(6): 1-10.
- [6] Bonk C J, Graham C R, Cross J, et al. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs [J]. Turkish Online Journal of Distance Education, 2009 (4): 181-181.
- [7] 谭颖思. 国内外混合式教学研究现状综述[J]. 中国多媒体与网络教学学报, 2019(8): 42.
- [8] Goodyear V, Dudley D. "I'm a Facilitator of Learning!"

- Understanding what teachers and students do within students-centered physical education modes[J]. *Quest*, 2015(3): 274-289.
- [9] Vygotsky L. *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes* [M]. Cambridge: Harvard University, 1978: 86.
- [10] Swain M, Lapkin S. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together[J]. *The Modern Language Journal*, 1998 (3): 320-337.
- [11] Huong L. The more knowledgeable peer, target language use, and group participation[J]. *Canadian Modern Language Review*, 2007 (2): 333-354.
- [12] Mackey A. Input, interaction and second language development [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 1999 (21): 557-587.
- [13] Ohta A. Peer interactive tasks and assisted performance in classroom language learning [C] // Ohta A. *Second Language Acquisition Process in The Classroom: Learning Japanese*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001:143.
- [14] Storch N. Pairing learners in pair work activity[J]. *Language Teaching Research*, 2012, 17(1):31-48.
- [15] 徐锦芬,寇金南.任务类型对大学英语课堂小组互动的影响[J].*外语与外语教学*,2018(1):29-38.
- [16] Lidz C S. *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment* [M]. New York: Guilford Press, 1991.

(责任编辑:陈丽琼)