

对话型课堂中学习者自我价值的实现 ——一项针对同伴互评参与者的个案研究

华中科技大学 外国语学院

黄均钧 肖敏

武汉大学 外国语言文学学院

孙才雅

[摘要] 本文以同伴互评活动中学生张敏(化名)“敢发言”的学习收获为研究契机,收集了该生一学期以来参与小组讨论的录音、期末总结报告以及课后访谈等资料,描述、分析了该生“敢发言提问”的过程及原因。研究表明:对该生而言,“敢发言”是一个以观察者角色为起点,逐渐向气氛调节者、提问者、辩答者及建议者等多重角色过渡、发展的过程。之后,本文对“基于同伴认同的角色拓展”以及“自我身份认同的变化”两大影响因素进行了讨论,揭示了外语课堂在促进学生发展上的可能性。

[关键词] 课堂角色 对话型课堂 课堂社会 自我实现

引言

在一次临近期末的课堂上,笔者调研了学生一学期参与小组讨论的收获。在诸如“学到了不少新词”“日语表达能力有了提高”“看问题变得多元”等与教学目标相关的回答中,学生张敏(化名)“我的收获是敢发言了”的回答引起了笔者的注意,也引发了对“敢发言”“小组活动”和“学习”三者关系的思考。

发言,是学生在课堂中最为常见的外显行为表现之一。在教育心理学领域,“举手·发言”常常同“注视·倾听”“预习·作业”一同被视为衡量学生参与课堂积极性的重要指标(布施,2006)。但同时,布施也表示,“举手·发言”不仅仅是外显的个体行为,它和学生自我欲望的呈现、社会期待以及班级文化等社会因素有关。这意味着,看似个体行为表达的举手发言,其背后却蕴含着个体与社会(小组、班级等)之间的联系。

从个体与社会的关系审视课堂的视角与“课

堂社会”(吴康宁,2014)的理念相似。我国教育学者吴康宁早在上世纪末便指出,课堂首先是一个“社会”范畴,是特殊的小社会。在这一小社会中,存在着特殊的组织——班级与小组,特殊的社会角色——作为权威的教师与有着不同家庭及群体背景的学生,以及特殊的社会文化和规范。“课堂社会”主张从社会文化视角出发,理解、诠释发生在课堂中的教学现象,发现“不一样的学习”。

在外语教学领域,佐藤慎司、熊谷由理(2011)也提出过“社会”的概念,主张外语教学的目标在于培养学生参与社会。佐藤、熊谷认为,外语教学中的“社会”不仅指日本社会、国际社会等宏观、抽象的大社会,也包含学生周遭的社交圈子、所属团队、小组等自发、人为所形成的小群体。在合作学习、小组活动等教学实践日益普及的今天,外语教学中的班级概念逐渐弱化,“小组”成为了学生课堂内、进行语言实践的主要阵地之一。因此,小组——由不同背景、身份成员所组成,共享同一目标和任务并在长期的合作实践中形成特殊文化和

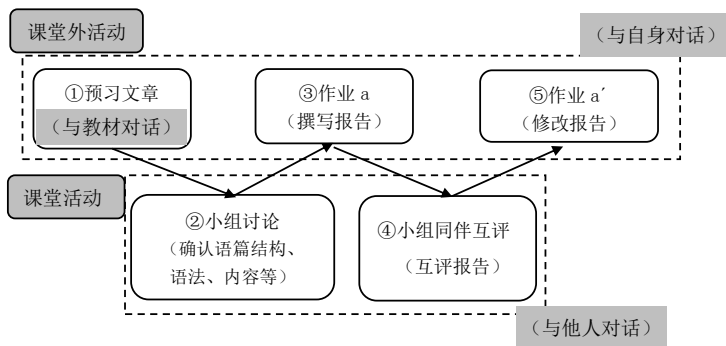
规范的群体,可以说是外语学习者,尤其对JFL(将日语作为外语来学习)环境下的外语学习者而言,是最易接触、最为真实的“准社会”。

因此,当小组被视为拥有社会功能的群体之时,外语学习者在小组中如何发言,就什么问题发言,何时发言等一系列看似与外语能力有关的问题,转换成为了包含权力、小组文化(规范)、认同、语言能力在内的复杂的跨学科问题。基于上述观点,本文从“课堂社会”的视角出发,综合定性与定量的分析方法,展现外语课堂小组讨论中敢发言学生的参与状况,探究其原因及意义。为此,本文设计了下列3个研究问题(Research Question/RQ):

RQ1:张敏以怎样的角色参与小组讨论?

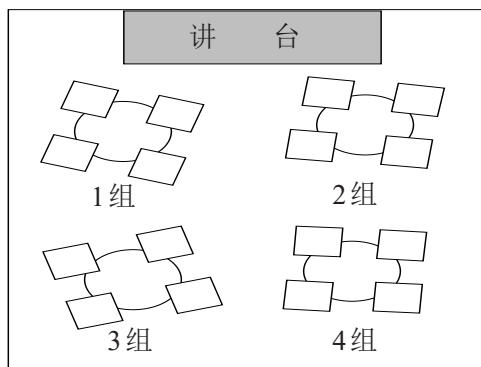
RQ2:张敏的“敢发言”与哪些因素相关?

RQ3:学生在小组活动中“敢发言”的现象,对外语教学有何启示?



注:作者依据2018年的课堂设计绘制。

图1 对话型课堂的运作流程



注:作者依据当时课堂座位绘制。

图2 座位安排

2 研究设计

2.1 授课模式及课程概要

笔者基于2016年的对话型课堂教学模式,将课堂内容做如下安排(图1)。学生张敏所参加的小组讨论特指图1中的④小组同伴互评。该班级共有学生18人,其中2名在第4周赴日交流,故从第5周开始重新分组(每组4人),并保持至课程结束。图2为课堂座位示意图。

该课堂不仅注重培养学生听说读写的综合能力,更着眼于师生、生生通过对特定话题展开对话,实现价值、观念、经验的碰撞与重构。因此,在设计教学内容(1-12周使用辅助教材『協働で学ぶクリティカル・リーディング』,13-18周上高级日语课的指定教材《日语综合教程5》)时,以学习主体的“我”为中心,构思了5个具有思辨性、话题

表1 课程内容

周	主题	文章标题	报告题目
1-3	我与日语	日本語が上手になるには…	①私の日本語学習観
4-7	对话日语专业	複合環境で移動する子ども	②日本語専攻者と〇〇
8-10	我与他者	あなたなしでは生きてゆけない	③大人とは何か
11-12	就业与未来	卒業するあなたへ	④働くことの意味
13-18	现代批判	21世紀のおそろしさ	⑤上等な技術とは何か
		日常の思想	
		なぜ車輪動物がないか	
19	复习		

注:作者依据课堂调查统计结果绘制。

性、时代性的主题(见表1)。

2.2 收集数据

完成相关主题讨论后,学生需提交1000字左右的报告。对于4篇报告(表1中①②③④)的评价,笔者采用了学生互评(90分钟/2课时)的形式,并对活动全程进行了录音。在课程结束后,要求学生提交题为“综日课收获”的总结报告(告知学生报告与考试成绩无关)。

鉴于本文以张敏(与黄均钧(2019)中的“Lin”为同一人,本文从课堂社会及自我实现的角度展开分析)为研究案例,故仅分析a.张敏所在小组的课堂录音;b.张敏所在小组成员的课程总结报告;c.张敏及组员的访谈资料(2018年2-3月)。对于张敏的半结构化访谈,主要围绕“敢发言”的心路历程、所撰写的课程总结报告等展开。访谈持续1小时。组员访谈主要涉及相互之间的印象、评价等。

2.3 分析步骤

本文是篇针对个案的研究(Case Study)。艾伦巴比(Earl Babbie, 2005)认为,个案研究的主要目的可能是描述性的,而对特定个案的深入研究可以提供“解释性的洞见”。正如开篇所言,“敢发言”的学习收获超越了“传统”外语课堂对学习收获的定义。因此,本文采用个案研究的手法,尝试通过对个案的详细描述和分析,对“敢发言”现象赋予新的洞见和意义。

对个案的分析按照以下3个步骤展开:

首先,笔者对张敏所在小组的讨论录音(90分钟×4)进行了文字转录。随后,参照了刘虹(2004: 46)3条衡量话轮的必要条件:1)具有和发挥了某种交际功能(其中,成员的笑声化解了尴尬、活跃了气氛,起到了交际的功能。因此,本文将具有交际功能的“笑”作为话轮对待,单独标出)。2)连续说出的,中间没有说话者沉默等放弃话轮的信号。3)结尾发生说话者和听话者角色转换,或者虽然没有角色转换的信号,但是出现了沉默等放弃话轮的信号。对同时满足以上3条的,认定为一个完整的话轮。基于此规则,笔者共整理出了

1001组话轮。

其次,对1001组话轮进行了编码。本文参照了藤本、大坊(2007)以及寅丸(2017)的“小群体交际编码表”。开始编码前,三位执笔者对编码的概念内涵交换了意见,针对互评活动的性质,增设了“自我评价”编码。通过数次试编,在确认对编码达成共识后开始了正式编码。如表2所示,“叙述形式”的6个子编码来源于藤本、大坊的研究。寅丸在此基础上,衍生扩展了16个“话语功能”子编码。根据寅丸的描述,16个话语功能的子编码是对6个叙述形式子编码的进一步补充和细化。换言之,关于叙述形式和话语功能这一概念表述虽有不同(前者注重从语言形式上描述;后者注重从语言功能上描述),但其目的均在于揭示会话活动中的话语角色特征。因此,表2中将叙述形式和

表2 张敏发言的次数统计及话语功能特征

叙述形式 藤本·大坊 (2007)	话语功能 寅丸(2017)	第1回	第2回	第3回	第4回
信息	提供信息	2	1	1	2
	给与说明	×	×	4	6
评论	答复确认	×	1	×	×
	表明见解	×	3	8	30
	表明意图	2	1	×	1
	表示同意	1	3	×	×
	给与建议	×	1	4	1
	小计	3	9	16	38
发问	询问见解	×	3	×	2
	要求确认	1	1	2	3
	征求同意	×	×	2	2
	询问信息	×	×	×	1
	要求说明	×	2	4	2
小计	1	6	8	10	
反射	附和/承认	×	2	3	7
应答	否定	×	×	×	×
	肯定	1	1	1	2
指示	推进进程	×	3	×	3
	自我评价	×	1	×	×
总计	总计	7	23	29	62
	总话轮		151	141	257
	占比		15.2%	20.6%	24.1%

注:作者依据被调查者的话轮统计结果绘制。

话语功能并列,便于读者直观理解。

最后,对编码后1001组话轮,采用定性、定量相结合的方式进行了分析。定量的方式是指对张敏在4次讨论中话语功能的分布情况进行整体描述(3.2),目的在于发现其发言的趋势及特点。在定性分析中,三位执笔者详细阅读了所有话轮中涉及张敏发言的部分,并结合张敏话语功能的分布趋势、发言语境及访谈资料,抽象出了5个反映张敏参与特点的角色(3.3)。

3 研究发现

3.1 张敏及其所在小组情况介绍

由于第5周2名学生出国的缘故,张敏先后经历了2个小组。在第1小组仅有1个月,张敏本人对此没有太深刻的印象。第2次分组后,张敏小组共4人,分别是张敏(Z)、Y、L和Q。对于同伴,张敏评价到:Y是无话不说的闺蜜,Q是班里的“学霸”,男生L“比较飘忽不定”。对于自己,张敏则开玩笑的说“我给人的印象是一枚学渣,看起来比较无所谓”。另外,尽管已是大三,但据张敏回忆,“班级同学多是分堆玩,类似的小组互评活动也是第一次参加。”

3.2 张敏发言的趋势及特点

表2是张敏参加小组讨论的发言次数及话语功能的分布情况。其中,数字代表该项话语功能出现的次数。“×”表示该话语功能未出现。另外,按照发言意图可将发言进一步细分为主动发言和被动发言。所谓的主动发言指,张敏讨论小组成员文章时所提出的见解或问题。被动发言指,小组讨论张敏文章时,张敏回答小组成员提问的发言。鉴于主动发言更能反映张敏的参与主动性,因此本文仅讨论张敏主动发言的情况。

从表2中可以看出:

第一,排除第1回因迟到未列入统计的数据,张敏主动发言的次数依次为23、29、62,呈逐渐递增趋势,占该回讨论总话轮的比例也在逐渐增加(依次为15.2%、20.6%、24.1%)。这也从侧面佐证了张敏“敢发言”的主观感受。此外,增幅主要来

自“评论”“发问”“反射”类话语。其中,“评论”类话语增幅较大,又以“表明见解”类最多。这一现象与以阐述见解为主的互评活动性质有关,具有一定的必然性。但从张敏个人来看,评论类话语的增加也意味着她开始在小组中表露自身的观点和想法。

第二,纵观4回的小组活动,张敏的话语中覆盖了表中除“否定”之外的所有功能。这表明,张敏运用多样的话语功能参与着小组讨论。吴康宁(2014)指出,课堂中个体的言语行为是了解其课堂角色的“窗口”,是区分课堂角色类型、角色特征的重要途径。这也暗示了,运用不同话语模式的张敏在小组活动中扮演着多元的参与角色。

以下,本文将聚焦出现次数最为集中,种类最为丰富的“评论”和“发问”叙述形式,从张敏的言语行为出发,探究其在小组活动过程中的角色特征。为尽可能地真实再现小组活动的情境,在接下来的分析中,笔者将原文引用学生的发言。讨论中,时而出现中、日双语混用的场景,笔者对日文讨论部分进行了翻译。(主要符号包括:“hh”表示笑;“hhh”表示大笑;“=”表示插话)

3.3 张敏的小组角色

3.3.1 旁观者

【片段1】 第1次:我的日语学习观“探讨Y的作文”

- | | |
|-----------------------------------|--------|
| 175S: オーケー、みんな、何か質問があるの? | <推进进程> |
| (ok,大家有什么问题吗) | |
| 176Z: あのう、Y、 <u>今、動機を明確しましたか。</u> | <要求确认> |
| (额、Y,你现在的(学习)动机明确了吗) | |
| 177Y: いいえ。 | <否定> |
| (没有) | |
| 178Z: あのう、 <u>目標を明確しましたか。</u> | <要求确认> |
| (额、Y,你现在的(学习)目标明确了吗) | |
| 179Y: いいえ。 | <否定> |
| (没有) | |

注:作者依据课堂音频采集资料绘制。

【片段1】发生在第1次的小组讨论。在小组成员片刻沉默后，S询问大家是否仍有问题。此时，张敏开始发言。所提问题看似深刻，但“明确动机”「動機を明確する」和“明确目标”「目標を明確する」的用词和视角，均来自课本原文。闺蜜Y似乎读懂了Z“走过场式”的提问，轻描淡写地以「いいえ」敷衍了事。Z在访谈中评价活动初期的自己时说到“大家关系不太熟时，你对她很热情，但他不喜欢你这样，你就会觉得很受伤。……我们班都有一些固定人物设定的感觉，比如某某是学霸。学霸的文章，你要说这个、那个问题的话，嗨！你这个学渣在这说什么！就会有点慌，心里虽然这么想，但是不会说出来。”(2018/02/28, 下同)

与小组成员之间疏远的人际关系，固定的人设观念，使得张敏在活动初期不敢随意开口发言，而是边观察边揣摩小组里的人际关系，边以沉默、抑或【片段1】的“象征性的发问”参与小组讨论。

3.3.2 气氛调节者

【片段2】 第2次:日语专业讨论“探讨Y的作文”

- 316Q はい、終わりです。 <推进进程>
就基本问题还是和第一部分差不多 <表达见解>
(好的,就这些吧)
- 317Z 我先说。 <推进进程>
- 318Y 你先说吧。 <指示>
- 319Z 私はこれを見る、見た後、まず、テーマは1234と、
あの一就很整齐怎么说 <要求确认>
(我读、读了之后,首先,主题分成了1234,就很)
1234は、とても[沉默2秒](1234非常的,)
- 320Y 你要说啥? <要求情报>
- 321Z きれいですhh。 <表明见解>
(漂亮)
- 322<全体> hhh
.....
- 325Z はい、その部分の中は、ちょっと自分の感想と、はい、**
が言ったことを分けてほうがいい。 <给出建议>

(是的,在这个部分里再加些自己的感想把(受访者)**
所说的分开比较好)

.....

328Y Qさんと同じ話しをやめてください。 <表明见解>
(请不要发表和Q相同的见解)

329Z はいh。 <认同>
(好的)

330Y hh

331Z 以上、ですね、どうして私は先に言いたいですか、だって、他の人は全部私が言いたいことを言いました。 <表明意图>
(为什么我要抢着发言呢?因为我再不说,你们就把我想说的给说了去)

332Q 私の問題じゃない。 <表明见解>
(这不能怪我)

注:作者依据课堂音频采集资料绘制。

【片段2】是讨论Y的文章。Q在发表完见解之后(316Q),张敏自告奋勇地要求发言(317Z)。由于不会表达“整齐”一词的日文,沉默片刻,张敏脱口而出「きれい」。不恰当的表达引起了大家阵阵笑声(322)。紧接着,张敏对Y的文章内容提出了几点修改建议(325Z)。然而,没等张敏把话说完,Y便打断了她,半开玩笑地说到:“请不要发表和Q一样的见解”(328Y)。略带玩笑的指责,中止了张敏的发言(329Z)。但张敏话锋一转,用一句自嘲的玩笑(331Z)化解了略显尴尬的气氛。

从上述张敏不着边际的用词以及化解尴尬的自嘲中可以推测,张敏在小组活动中还时不时扮演着“开心果”的角色。这不仅和她对自身的描述相符(“我是那种活跃气氛的人,经常会说些不找边际的话”2018/02/28—Z),也和同伴眼中的张敏形象相一致(“其实她挺会活跃气氛的,没有她会沉闷一大半”2018/03/31—Q)。在访谈中,张敏也提到:“要是不熟的话我当时也不敢那么开玩笑。”由此可见,小组活动的形式正逐渐拉近组员间的距离,活动初期“察言观色”的张敏,也开始以放松、自然的姿态参与讨论。

3.3.3 发问者

提问是互动的催化剂,也是学生积极、自主地参与讨论并融入群体的表现。通过发问,学生既获取了所需的信息,又加深对讨论话题及同伴观点的理解,还推动讨论向纵深发展。笔者通过筛选、对比张敏在讨论过程中所有涉及“发问”的叙述形式,归纳了两种交际效果各异的发问。

1) 以确认为目的的提问

在【片段3】中,L、Q、Z就Y的文章论述结构持不同意见(714-721)。句与句之间到底是例举,转折还是并列关系,各方意见相持不下。此时,张敏直截了当地询问Y的观点(728Z)。

【片段3】 第3次:工作的意义“探讨Y的作文”

714L ただ説明するだけ。この構造は後のことを強調する。

普通の“列挙”の構造は、この構造ではない。普通の“列挙”の構造は、
<给与说明>

(只是在说明吗?这个句法结构是在强调后半部分。一般情况下,“举例”的句法结构不是这样的,而应该是……)

715Z 并列,没有转折。 <表明见解>

……

721Q 但是这里有个でも,就有一点转折的意思在 <表明见解>

……

728Z Yはお金のためという理由は、後の理由は逆転と思っ
ていますか <要求确认>

(Y,你觉得“为了钱”这个理由和后半部分的理由之间是转折吗关系?)

729Y 逆転と言えませんね。 <进行确认>

(不能算是转折)

……

734Q じゃあ、お金は社会の普通の原因です。でも、そのほかにも <要求确认>

(那么,“钱”便是社会因素里的一个普遍因素,但除此之外还有其他吗?)

735Z 普通の原因です。 <表明见解>

(是个普遍因素)

从上述对话中看出,张敏发问的目的在于通过获取当事人的信息,以确认事实的对与错,不指向理由和原因。其作用在于帮助自己以及被提问者理清思路,快速推进讨论的进程。

2) 以探究为目的的提问

在【片段4】中,大家围绕L的文章展开讨论。张敏在看完L的文章后表示,在文章内容上虽然与自己有所相似的部分(357Z),但仍有不理解之处并要求L进行解释(362Z)。然而,L却表示自己也不太清楚,避而不答(363L)。张敏并没就此放弃,而是继续追问通过采访之后是否明确了一些问题(368Z),L表示了肯定(371L)。随后,张敏接着要求L就所明确的问题做出具体的说明(374Z),并时不时插话打断,确认其想法(376Z)。

【片段4】 第4次:日语专业讨论“探讨L的作文”

357Z Lさんの論文を見た後、内容は大体私と同じです、同じだと思います。 <表明见解>

(看完L的论文后,我觉得和我的文章很相似)

……

360Z でも、私はちょっとこの論文を見ても、Lさん今の考えとか

(但是我看了你的论文之后,你现在的想法)

361L うん <应和>

(嗯)

362Z 今の計画とか、あんまりはつきりわかりません <表明见解>

(还是不太清楚)

ちょっと、Lさん説明してもいいですか。 <要求说明>

(可以说明下吗?)

363L いや、私、自分もはつきりわからない。 <表明见解>

(我,我自己都不太清楚)

……

368Z はい。でも、このインタビューをしたあと

(对,但是在采访之后)

369L =したあと <应和>

(采访后)

注:作者依据课堂音频采集资料绘制。

370Z <u>まだ、この、効果がありますか。</u>	<询问见解>
(有没收到效果?)	
371L こうか、ちょっと、少し	<表明见解>
(效果,是有)	
.....	
374Z <u>じゃ、説明します。してください。</u>	<要求说明>
(那你具体解释一下)	
沉默3秒	
375L 効果、効果といえば、やはりこの、大学院に進むについてのこと、ええ、少し、わかる。前は	<给与说明>
(要说效果的话,还是关于考研的问题有些了解。之前的话)	
376Z <u>=ぜんぜんわからなかった?</u>	<要求确认>
(是完全不懂吗?)	
377L いえいえ、前の思いは、有点理想化了。	<表明见解>
(不是,就是之前有点理想化了)	

注:作者依据课堂音频采集资料绘制。

上述张敏环环相扣的发言提问(362Z、370Z、376Z)与3.3.1中当对方避而不答便不再追问的参与姿态形成了鲜明的对比。可以推测,这除了与组员关系逐渐融洽有关外,对L文章所要表达的主题较为熟悉也有关(357Z)。和“以确认为目的的提问”不同,以“探究为目的的提问”更关心具体的事项及文章内容背后的缘由。

3.3.4 辩答者

【片段5】 第5次:工作的意义“讨论Z的作文”

958Q 就是他如果是因为钱工作就会变成这样,如果不是钱,就不会吗?	<要求说明>
959Z 啊,いいえ、我就想说一开始很多人没有那么不好,就是想问你一开始为了什么就希望以后能够保持现在的这个目标,不要突然就变了。	<给与说明>
960Y 那一开始我就冲着钱来的(hhh)	<提供情报>
961Z <u>那,那就没话说了呗,你一开始.....</u>	<给与说明>
962Y =那你还是说你冲着钱来就不对呗	<表明见解>

963Z 没有说冲着钱不对,我是说你现在比如你,我是说钱是基本,但是有些人后来就对钱的欲望越来越大。 <说明解释>	
964Y <u>那又是钱的过啦。</u>	<要求说明>
965Z 对啊,这就是钱的过啊。你要是太追求钱了。 <表明见解>	
966Y =也不是吧。	<否定>
967Z 没有,正常的赚钱肯定没事儿啊, <u>但是要是丢了原则的话就不好了,我就是想说这个嘛。</u>	<给与说明>
968Y 那还有很多人不求钱而是求权求名利? <要求说明>	
969L 没有,她说的是她就是针对.....	<给与说明>
970Z =我只是说我自己不想变成这样的人 <要求说明>	
971L 她是针对部分,这一部分人,就变化的这一部分人。 <给与说明>	
972Y 所以,这其实我觉得你想说的和这个题目没什么太大的关系。 <表明见解>	
.....	
979Q じゃ、やはりこの過渡が良くないです。 <表明见解>	
(是那还是这个过渡不太好)	
980Z はいはい、分かりました。 <承认>	
(好的,我懂了。)	

注:作者依据课堂音频采集资料绘制。

【片段5】是小组讨论张敏文章的对话。首先关于Q的提问,张敏给予了回答(959Z)。接着,Y顺着张敏的回答以半认真半开玩笑的口吻说:“那一开始我就冲着钱来的”(960Y)。张敏对此不以为然(961Z),但Y对张敏的回答并不满意(964Y),随后二人就“追求金钱”的就业观,展开了激烈的争辩(965-970)。讨论也由最初Q与Z之间的“提问—回答”,转变为Y与Z之间的“价值观碰撞”。然而,在碰撞中张敏进一步明确了自己的主张(967Z),张敏的角色也由最初的回答者(提问者(Q)VS回答者(Z)),转变为辩答者(质问者(Y)VS辩答者(Z))。

作为辩答者的张敏已不再是活动初期的旁观者——即使有不同的想法也不敢提出来——相反,当组员对自己文章发表不同见解时,她敢于在小组里提出自己的观点,亮出自己的态度。

3.3.5 建议者

【片段6】讨论Y的作文。关于“大人”，Y认为，“大人是一个角色，我们可以慢慢向理想中的大人形象去靠拢”。而Q则指出其观点与行文内容之间存在矛盾(593Q)。此时，张敏进一步就这个问题提出了修改建议(595Z)。

【片段6】 第6次：怎样才算是“大人”“讨论Y的作文”

593Q はい。わかりました。<承认>でも、ちょっとはつきりしなかったと思っています。 <表明见解>

(好,我知道了。但是,还有些不是很懂得地方)就是,你没有说自己有自己的标准,就是感觉读出来是,这个大人没有完璧な定義(完美的定义),然后又说,成为大人后我就觉得大人应该有大人的样子。我觉得读下来是这种感觉。

594Y あ、大人になったのは、、、 <解释说明>

595Z =其实你这句话改一下可能好理解一点,就是没有具体的定义,但是每个人有自己的标准。这么说可能就比较能理解了。 <给与建议>

对吧。 <征求同意>

596Q そして、最後の部分…

注：作者依据课堂音频采集资料绘制。

【片段6】中的张敏不仅仅是一个评论者，更是一个给组员提出修改意见的建议者。在此过程中，学生以给同伴意见的方式贡献着自己作为小组成员的一份力量，并获得了相应的成就感、满足感。

4 讨 论

张敏变得“敢发言提问”的原因是多元的，复杂的。正如，黄均钧(2017)在对中国留学生参与日本研究生院讨论课的案例中所发现的，“相关场景的日语表达能力的提升”“对资深参与者参与方式的模仿和创新”“逐渐亲近的人际关系”都是研讨课参与者敢发言的重要原因。本节立足于

中国高校的日语课堂情景，结合张敏的访谈资料从参与意识层面展开讨论。

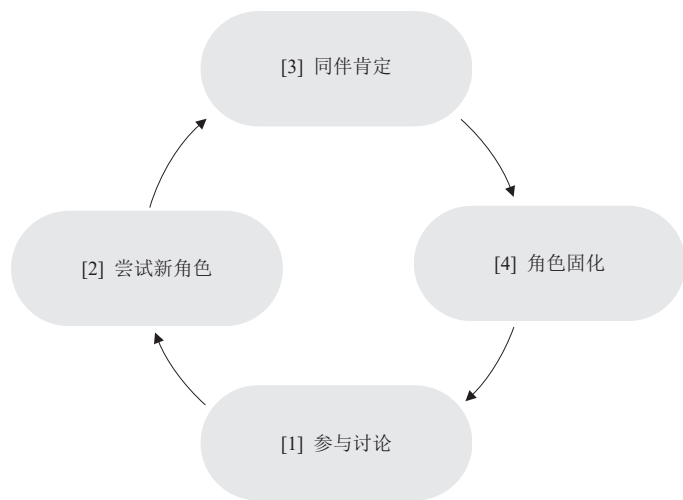
4.1 基于同伴认同的角色拓展

对张敏“参与角色”的分析结果显示，张敏最初以“旁观者”的角色，以一位“边缘性参与者”(Lave&Wenger, 1991)参加小组讨论。随着小组活动的定期展开，张敏的角色呈现出多样化发展——她不但回答着同伴的提问(回答者)，反驳着对方的质疑(辩答者)，还时不时以不着边际的发言，调动着小组的气氛(气氛活跃者)。此外，她还通过提问(发问者)获取讯息、了解同伴的写作思路，对同伴的文章提出自己的修改意见(建议者)。

心理学研究表明，个人进入某一角色除需要自身的能力以及精神、体力的投入之外，“获得承担角色的认可”十分关键(秦启文、周永康, 2011)。课堂中获取他人认可的途径，无外乎教师及同伴。张敏在谈及小组同伴给予她的印象时曾说到，“交流文章、互动的时候，他们会给我一种，你说的他都会听的感觉。”虽然本文未能统计张敏的发言意见有多少被同伴所采纳，但从张敏的回忆中可以推测，同伴认真倾听张敏发言的行为对张敏而言形成了一种无声的鼓励和认可。换言之，小组中同伴认真倾听的行为，给张敏传递了角色认同的信息，为张敏固化某一角色，抑或展开更为多元的角色提供了可能。

如下页图3所示，本文推测，张敏在参与小组讨论(图3中的[1])的过程中，起初以“试一试”的心态尝试不同话语功能的发言(譬如提问、给意见、要求确认等)，即尝试不同的话语角色[2]。在此过程中，同伴对其角色的认同和肯定[3]使张敏积累了对该参与角色的信心，从而固化了该角色[4]。

综上所述，在“尝试新角色→同伴的认可→固化角色→尝试新角色”的循环中，张敏的参与角色得到了拓展，变得更为丰富、多元。另外，若从纵向视角回看张敏的活动过程，多元化的角色衍变也蕴含着一定的递进关系。即从一个察言观色、欲言又止的“旁观者”，小组开心果的“气氛调解



注：作者依据上述讨论结果绘制。

图3 张敏参与角色的获取示意图

者”开始，逐渐走向“提问者”“建议者”等更为重要，也更有意义的角色。

4.2 自我身份认同的变化

在参与小组活动的过程中，张敏的身份认同也发生了动摇和改变。关于学习者身份认同与外语学习关系的论述可追溯至Norton(2000)的研究。根据Norton定义，所谓“身份”可理解为“一个人如何理解他/她与社会的关系，这个关系如何通过时间和空间所构建，这个人如何理解未来与社会可能的关系”。由此可见，学习者的身份并非是个固定、绝对化的概念。相反，个人身份是基于时空、基于对自我与他人、社会的关系认识所建构出的具有动态性、相对性的一种存在状态。因此，个体如何看待社群中的自己、如何定位自己与(社群中)他人的关系，是了解自我身份认同的重要视角。

在访谈中，张敏特别提到了自己与学霸Q关系的变化。她说：“Q是个学霸，我看起来就不是一天到晚在学习的人，不光是加权平均，比如每天去图书馆之类的，我都没有。”根据笔者的任课程经历，张敏学习成绩不算突出，课上、课下也常以“吊儿郎当”的形象示人，并非教师眼里的“好学生”。另外，张敏在谈及他人眼中的自己与学霸Q的不同时也说到，“小组讨论时，**同学会听学霸Q的

建议，但是不会听我的。可能在**同学看来Q是一个学霸而我不是。”诚然，这些人物评价都是张敏对他人的主观认识，但正是基于他人眼中的自我形象，张敏在自我塑形的过程中形成了“我是一枚学渣”的身份认同。在小组活动初期，这一身份认同束缚了张敏的参与方式，使其在面对学霸时，不敢发言、提问。

然而，身份认同随着互评活动的开展，发生了变化。张敏说，“我一开始觉得Q学霸有一种威严在那里。后来发现，实际上给出意见、或者提问不一定和你是不是学霸有关系，我通过努力也可以做得到。”对

张敏而言，这一变化意味着她开始摆脱“学渣”这一身份的束缚，这使其在小组活动中变得敢于发言，与学霸Q的关系也从“低人一等”走向“平等”，从“仰视”转向“平视”。

5 结 语

5.1 外语课堂——学生实现自我价值的场所

美国著名心理学家马斯洛将人类需求分作5个层次。其中，“自我发展和自我实现”被视为最高阶的需求。而自我潜能的最大化、发现新的自我又被视为实现“自我发展和价值”的重要方式。

通过个案分析发现，张敏在参与小组讨论的过程中不仅拓展了原先自身设定的角色——“我是一个活跃气氛的人”，其自我身份的认同也发生了动摇——“通过努力，我也可以成为那样的学霸”。从这一意义上说，“敢发言”的过程是张敏走出预设的自我形象、发现可能自我的过程。佐伯胖(1995)指出，“所谓‘学习’不是面朝黑板，等待接收他人将要给与你的知识，而是意识到现阶段自我，并不断发现、塑造新的自我，即‘探寻自我(自分探し)’的过程”。因此，对张敏而言，“敢发言”不仅仅是她名副其实的“学习收获”，更是她对超越自我、实现自身价值的“呐喊”。

当“日语”这门外语被冠以“教育”一词，“日语教育”的目标便落在了“教育”之上（假使重点在“日语”，则不妨称其为“日语的教育”）。倘若认同教育的最终目的在于“人的发展”，那么如何促进“日语学习者的发展”便是日语教育所要探究的目标。本研究聚焦生生互评活动，从参与角色转变的视角，展现了课堂上的“另类学习”，揭示了外语课堂在促进语言学习者在“人的发展”上的潜能。

5.2 研究意义及展望

池田玲子和舘岡洋子指出，“日语教师所关心的事象正从‘语言结构’、‘教授法’、过渡到‘学习者的学习及对学习的支援’”^[1]。本文所记录的个案学生的学习体验，对日语教师观察、了解小组活动中的学生，制定支持学生参与小组讨论的对策具有以下2点启示。第一，学生参与小组互动的过程，不仅是锻炼语言能力的过程，也是学生通过语言建立人际关系、实现自我价值的过程。因此，作为语言教师必须意识到外语课堂在促进学生作为“人的发展”上的潜在可能，积极开展基于学生个体经历的主题教学。第二，获取多样化的参与角色离不开参与信心的累积，而参与信心的建立

又与学生（及同伴）在小组活动中的表现、参与态度等相关。因此，教师在设计、开展对话型课堂活动时，应兼顾学生的多样的问题意识，设计具有多元化观点的讨论主题，营造多声的小组氛围，让不同成长经历、语言能力的学生都能产生“我有话说”的参与冲动。

本案例所展现的角色类别及其影响因素受张敏的个人特质、以及小组成员、课堂任务、教师行为的影响，并不具备统计学样本的普遍意义。然而，教师若能通过阅读本案例对外语课堂里的“学习”有了新的认知和体会，意识到外语课堂在促进学生发展上的潜能，进而影响日常的教学行为，那么本研究便具有了教学研究的价值和意义。

最后，本文有两点不足。第一，限于篇幅，无法展现张敏参与小组活动的全貌。第二，较为滞后的访谈导致未能及时记录下张敏当下的内心世界。今后将设计更为系统的数据采集方式。另外，课堂活动中教师如何介入学生发展等问题也有待更多的实践研究去探索。

[本文为2019年度中央高校基本科研业务费专项资金华中科技大学自主创新基金(项目编号:2019WKYXQN014)的阶段研究成果。项目主持人:黄均钧]

注

[1] 池田玲子,舘岡洋子.ピア・ラーニング入門—創造的なまなびのデザインのために[M].東京:ひつじ書房,2007:43.

参考文献

- 艾尔·巴比(美)著,邱泽奇(译).社会研究方法[M].北京:华夏出版社,2005.
- 刘虹,会话结构分析[M].北京:北京大学出版社,2004.
- 吴康宁.课堂教学社会学[M].南京:南京师范大学出版社,2014(7版).
- 秦启文,周永康.角色学导论[M].北京:中国社会科学出版社,2011.
- 黄均钧.对话型课堂中的师生“教”“学”观念额度冲突与磨合——基于大三综合日语课的实践研究[J].日语学习与研究,2018(2).
- 黄均钧.合作学习活动参与者的语言社会化——基于一位“我敢发言了”学生的个案研究[J].外语教育研究前沿,2019(4).
- 黄均钧.新参者が大学院ゼミの質疑応答活動にどのように参加しているか—ある中国人留学生への縦断的調査から見えてきたもの[J].言語文化教育研究,2017.
- 布施光代,小平英志,安藤史高.児童の積極的授業参加行動の検討—動機づけとの関連及び学年・性による差異[J].教育心理学研究,2006(54).
- 佐伯胖著.文化的実践への参加としての学習[G].佐伯胖,藤田英典,佐藤学編.学びへの誘い.東京:東京大学出版,1995.
- 佐藤慎司,熊谷由理.社会参加をめざす日本語教育[M].東京:ひつじ書房,2011.
- 寅丸真澄.学習者の自己形成・自己実現を支援する日本語教育[M].東京:ココ出版,2017.
- 藤本学,大坊郁夫.小集団コミュニケーションにおける卒者の叙述パターン[J].社会心理学研究,2007(1).

Lave, J. & E, Wenger. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*[M]. Cambridge and New York: Cambridge University Press. 1991.
Norton, B. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*[J]. *Tesol Quarterly*, 2000, 35(3): 504-505.

作者简介: 黄均钧(1986—) 男 汉族 华中科技大学外国语学院讲师 研究方向: 日语教育研究

联系方式: E-mail: sakurahjj@hust.edu.cn

作者简介: 肖敏(1993—) 女 汉族 华中科技大学外国语学院日语语言文学专业硕士研究生 研究方向: 日语教育研究

联系方式: E-mail: XM2532230314@163.com

作者简介: 孙才雅(1996—) 女 汉族 武汉大学外国语言文学学院日语语言文学专业硕士研究生 研究方向: 日本文学研究

联系方式: E-mail: suncaiya-2008@163.com

Realization of a Learner's Self-worth in Dialogue-type Class: A Case Study of Peer Review Participants

Abstract: Inspired by the learning achievement of a student named Zhang Min (pseudonym), who said she "became bold to speak" in peer review activities, this paper collects the recording, final summary report, after-class interview and other materials that this student made when participating in group discussions in one semester, and describes and analyzes the process and reasons of the student to report she "became bold to speak and ask questions". The results show that for the student, the process of "became bold to speak" starts with the role of observer, and gradually transits and develops to multiple roles such as atmosphere regulator, questioner, arguer and advisor. After that, this paper discusses the two influential factors of "role expansion based on peer identity" and "change of self-identity", revealing the possibility of foreign language classroom in promoting students' development.

Keywords: classroom role; dialogue-type class; classroom society; self-realization

Authors' Information:

Huang Junjun (Male) Year of Birth: 1986

Lecturer at Huazhong University of Science and Technology, China

Japanese Language Education

E-mail: sakurahjj@hust.edu.cn

Xiao Min (Female) Year of Birth: 1993

Master's Student at Huazhong University of Science and Technology, China

Japanese Language Education

E-mail: XM2532230314@163.com

Sun Caiya (Female) Year of Birth: 1996

Master's Student at Wuhan University, China

Japanese Language Education

E-mail: suncaiya-2008@163.com