

同伴熟悉度对同伴互动中学习者投入的影响研究^{*}

范玉梅 徐锦芬

(华中科技大学外国语学院,湖北武汉 430074)

摘 要: 同伴熟悉度是影响二语学习的重要变量,但还未得到研究者应有的关注。本文考察同伴熟悉度对大学英语学习者在同伴互动中学习投入的影响。研究通过互动录音、问卷调查和访谈等方式收集数据,并对这些数据进行定量及定性分析。研究发现,同伴熟悉度对学习投入有显著性影响,且对各维度的影响存在不一致性。研究结果鼓励教师在课堂小组活动中让学生自由选择熟悉的同伴搭档,提升学生参与活动的情感体验、促进意义协商以及加强同伴之间的互助及社会联结,同时也提醒教师要注意熟悉同伴可能带来的不利影响,揭示了同伴熟悉度对学习投入影响的复杂性。

关键词: 同伴熟悉度;学习者投入;同伴互动

DOI:10.13458/j.cnki.flatt.004763

中图分类号: H0 文献标识码: A 文章编号: 1004-6038(2021)02-0082-10

1. 引言

同伴互动是交际型课堂的典型特征,广泛使用在国内外二语课堂中(Gagne & Parks, 2013; 徐锦芬 张姗姗, 2019),并得到了认知-互动、社会文化等理论的支持(Sato & Ballinger, 2016; 徐锦芬 付华, 2019),是师生互动的重要补充。实证研究也表明,同伴互动有利于学习者二语水平的提高(Sato & Lyster, 2012; Sato, 2017)。

已有相关研究促进了我们对同伴互动的理解,也为开展教学实践提供了重要的理论及实践支持。但现有研究主要从认知维度开展,对其他维度如行为、情感、社会等关注较少。任何学习都是一项复杂的活动,涉及到认知、情感等多种因素以及这些因素间的相互作用(Lompscher, 1999)。因此,学习者不仅会从认知维度上投入语言学习,还会从行为、情感和社会维度上进行投入,以达到最佳学习效果。事实上,越来越多的研究表明,情感、社会等因素对课堂语言学习起着重要作用(Swain, 2013)。因此,要对同伴互动有更全面、深刻的认识,就必须从多个维度同时考察学习者在同伴互动中的表现,而不仅仅局限在某一维度。

近年来受到二语研究者关注的“学习者投入”(learner/student engagement)(Lambert et al., 2017; Hiver et al., 2021)为考察同伴互动提供了新视角,有助于从多维度更加全面认识同伴互动。本研究从这一视角出发考察同伴熟悉度对同伴互动中学习者投入的影响,为开展更高效的同伴互动教学提供参考。

^{*} **基金项目:** 本文得到教育部人文社会科学基金项目“大学生学术英语学习投入及其影响因素的生态模型建构研究”(项目编号: 19YJA740011)的资助。

作者简介: 范玉梅,博士后,研究方向: 外语教学,二语习得;徐锦芬,教授,博士生导师,研究方向: 二语习得,外语教师发展。第一作者邮箱: ymfan2005@126.com

2. 文献综述

2.1 同伴熟悉度对同伴互动的影响

在二语习得文献中同伴熟悉度并不是一个新变量,早在 1993 年就得到了 Plough 和 Gass (1993) 的关注。研究者发现,熟悉组的话轮重叠、意义协商及补充句子均多于不熟悉组;会话者之间越熟悉,就越不会将同时讲话视为一种主导交流的表现,会更愿意与同伴进行意义协商(Plough & Gass, 1993)。此后,虽然研究者认为同伴熟悉度是影响任务表现的一个重要因素,却没有得到太多关注(Ellis, 2003),仅有的几项研究对我们的研究有一定启示。

一些研究表明,熟悉同伴结对对学习效果和语言产出有积极影响。例如, Poteau (2011) 考察了课堂环境下同伴熟悉度对学习西班牙俚语的影响。学生在学习俚语后,首先独立完成俚语造句,再与小组同伴合作完成写作任务,最后完成词汇测试。研究结果显示,熟悉组对同伴及小组活动的评价更积极,且总体单词记忆保持要高于不熟悉组。要注意的是,俚语学习不在课程学习范围内,其与普通词汇学习存在差异,这些因素可能也对学习结果带来一定影响。徐锦芬和曹忠凯(2012)考察了三种不同结对模式(即教师指定结对的固定组、学生自由结对的固定组、随堂就近结对的非固定组)下口语输出的数量和质量。研究结果显示,学生固定组产出的 C 单位数量及话轮转换次数最多,产出的语言错误最少;非固定组的 C 单位数量和话轮转换次数都最少,产出的错误最多;教师固定组的各项数据居中。研究者认为,固定组结对双方之间更熟悉,因此更容易形成合作关系、建立积极互赖的人际关系,降低焦虑感,这些都利于提升互动质量。Cao 和 Philp (2006) 以及 Philp 和 Mackey (2010) 的研究也发现熟悉同伴是影响互动的积极因素之一。

与上述研究不同, Mozaffari (2016) 发现熟悉的同伴结对并不一定带来积极效果。Mozaffari 将 40 名伊朗英语学习者分成两组(学生自由结对与教师指定结对),合作写一篇作文。研究者发现教师指定结对组比学生自由结对组产出了更多语言相关片段,产出的文本更流利、准确,而且在文本组织、语法和词汇方面也优于后者。研究者分析认为,在学生自由结对时,一般选择朋友作为结对同伴,这样的选择导致更多题外话的产生(off-task talk),而更少地关注语言使用(语言相关片断),最终导致合作产出的文本准确性和质量均低于教师指定组。

由上可见,已有研究更多关注同伴熟悉度对二语学习效果的影响,或者关注其对学生投入某一方面的影响,研究结果存在分歧,也缺乏对同伴熟悉度影响学习者投入的多维度探究。因此,我们应该开展更深入的研究,进一步厘清同伴熟悉度对同伴互动特别是学习者投入的多维度影响。

2.2 学习者投入及相关研究

学习者投入是二语学习中关键的一步(Dornyei & Kormos, 2000; Svalberg, 2009),它是一个多维构念,指学习者在完成任务中的“高度注意及参与的一种状态;参与不仅表现在认知层面,还表现在社会、行为及情感层面。”(Philp & Duchesne, 2016: 51)。认知投入指学习者完成任务时持续的注意及心理努力过程,涉及任务内容和语言形式两方面(Lambert et

al., 2017; Qiu & Lo, 2017), 不同任务情境需要采用不同指标考察认知投入(Philp & Duchesne, 2016)。社会投入是学习者之间的联结程度和愿意参与会话的程度, 通过互惠性和相互性体现出来(Damon & Phelps, 1989)。情感投入指学习者积极参与学习活动, 表现为参与活动的热情、兴趣及喜爱(Skinner et al., 2009)。行为投入指参与任务时所付出的努力, 一般用参与任务的时间来测量(Philp & Duchesne, 2016)。

根据 Philp 和 Duchesne(2016) 的定义框架, 研究者考察了任务设计因素及任务实施因素对学习投入的影响。例如 Lambert 等(2017) 发现, 学习者自己确定内容的任务比教师指定内容的任务促使学习者在多个维度上投入更高。任务类型在多个维度上对学习投入也有显著性影响(范玉梅, 2019)。Dao 和 McDonough(2018) 则发现, 当学习者与高水平同伴搭档时, 表现出更高的认知及社会投入, 但情感投入则未有显著性差异。

这些研究促进了我们对同伴互动中学习投入的理解, 也激励我们进一步思考其它任务实施因素(如同伴熟悉度) 对学习投入的影响。根据这一思路, 本研究考察同伴熟悉度对学习投入的影响。具体考察, 同伴熟悉度对同伴互动中的学习者认知投入、社会投入、情感投入和行为投入有怎样的影响?

3. 研究方法

3.1 研究对象

60 名研究对象均为武汉某高校非英语专业一年级学生, 平均年龄 18 岁。他们来自两个自然班, 每班 30 人, 由同一教师授课, 使用相同的英语教材, 教学进度和教学时数均相同。两个班的英语成绩没有显著性差异。在完成本研究中的任务前, 两个班的学生已经多次进行课堂同伴互动活动录音, 因此对该活动形式比较熟悉。这 60 人首先在各自班级内自由组成对子, 每班 15 对, 共组成 30 个对子, 构成“熟悉组”; 然后任课老师将两个班组合在一起, 将不同班级的学生随机组成对子, 构成“不熟悉组”。

3.2 任务材料

根据课堂观察, 我们发现大学英语课堂主要使用的是自由讨论任务, 即学习者就某一给定话题发表看法。因此, 为契合课堂实际, 本研究选择了自由讨论任务, 任务话题由教师根据教材内容确定。话题涵盖科技发展与日常生活领域, 如转基因、课堂手机使用等。为减少任务话题可能对学生任务表现带来的影响(He & Dai, 2006; Phung, 2017; Qiu & Lo, 2017), 每组学生完成了两个不同话题的任务, 以平衡话题因素带来的学习者投入差异。

3.3 数据收集步骤

首先, 熟悉组和不熟悉组分别在课堂时间内完成互动任务。学生用手机对互动过程全程录音。然后, 在完成每个任务后, 学生立即填写“课堂互动学习者情感投入调查问卷”。两组各抽取了 20 人进行半结构化访谈, 深入了解他们对问卷中题项的具体看法以及在完成任务过程中的想法。

3.4 变量测度与分析

研究者转写所有互动语料, 按照下述测量标准进行编码, 然后统计所有变量。

认知投入主要从任务内容及语言形式两方面进行考察,测量指标包括互动性语言使用、意义协商和语言相关片断。内容方面,本研究的任务类型需要学习者在互动中对对方的观点表示同意或不同意、向对方提问、支持对方观点、质疑对方的观点、甚至劝说对方同意自己的观点等。这些都是自由讨论任务中学习者参与互动、对任务内容有所贡献的重要表现。因此,我们借鉴 He 和 Dai(2006)对英语四六级口语考试中学习者口语互动技能的分类,将学习者的互动性语言使用分为 8 个方面:(1)表示同意或不同意对方观点;(2)询问同伴观点或者信息;(3)质疑或者挑战同伴观点;(4)提供更多理由或者证据支持同伴观点;(5)通过澄清请求、确认核实和理解核实进行意义协商;(6)根据对方所说修正自己的观点;(7)劝说同伴接受自己的观点;(8)根据对方所表达的内容发展/扩展观点。需要特别指出,鉴于意义协商对二语学习的重要作用,在统计互动性语言使用时,我们将意义协商分离出来单独考察。意义协商指的是“会话者为防止出现交际僵局或者为补救已经出现的僵局而进行的会话交流”(Ellis & Barkhuizen, 2005: 166 - 167),具体表现为要求对方对表达的信息进行澄清、请求对方确认自己对信息的理解是否正确以及核实自己的信息是否被对方理解。语言相关片段指学习者与同伴讨论语言问题(如词汇、语法、语音等)(Swain & Lapkin, 1995)。

社会投入的指标包括反馈语及合作完成句子。反馈语是指在会话中听者对说话者的话语做出的简短反应,如 mm, yeah, 但是并没有从说话者那儿获取话轮(White, 1989)。合作完成句子指的是学习者帮助同伴补充完整其表达有困难句子(Sato & Viveros, 2016)。

情感投入是指学习者对任务、会话者以及参与任务的态度及评价(Phung, 2017; Svalberg, 2009),主要通过问卷调查进行测量。本研究借鉴 Egbert(2003)的“任务感知”问卷和徐锦芬和曹忠凯(2012)的课堂结对互动调查问卷形成了包含任务态度、任务完成过程感知、任务判断、对同伴及与同伴互动的态度与感知等四个方面的“同伴互动学习者情感投入调查问卷”。问卷整体 Cronbach's Alpha 值为 0.938,熟悉组与不熟悉组问卷信度系数分别为 0.934 和 0.918。

行为投入的测量指标包括任务完成用时、单词量及话轮数(Bygate & Samuda, 2009; Phung, 2017)。任务完成用时指在没有外界干预下,学习者完成同伴互动任务所用时间,计量单位为“秒”。单词量根据修剪后的文本统计获得。修剪文本指去除文本中错误发话、重复、重述、不完整单词和填充性停顿(Ellis & Barkhuizen, 2005)。话轮指说话人所做的、紧随他人话语的任何表达(Chaudron, 1988: 45)。非言语交流(如笑声)以及听者的词汇或非词汇反馈语(如 hum、mm 等)不构成话轮,除非是用来回答对方的提问。一般来说,任务完成用时越多,产出的单词量和话轮数越多,学习者的行为投入越高。

将所有定量数据输入 SPSS19 进行统计分析。采用的统计分析方法为多元方差分析。正态分布检验表明,所有的因变量数据除意义协商、合作完成句子和反馈语外基本符合正态分布;未满足正态分布的数据采用计算平方根的方法进行转换后呈正态分布。数据满足 Levene 方差齐性假设和 Box's 协方差矩阵检验($p = 0.582 > 0.05$),查看 Wilks' Lambda 行结果。单因素方差分析涉及 n 个因变量时,显著性水平采用 Bonferroni 法校正为 $p =$

0.05/n。半结构化访谈获得的定性数据用来佐证定量数据,以解释学习者投入表现。

4. 结果与讨论

认知投入方面,熟悉组在互动性语言、意义协商以及语言相关片段3个指标上都高于不熟悉组(见表1)。多元方差检验表明,同伴熟悉度对认知投入有显著影响, Wilks' Lambda = 0.861, $F(3, 56) = 2.596, p = 0.038$, 偏 $\eta^2 = 0.139$ 。进一步检验发现,同伴熟悉度仅对意义协商的影响达到了显著性, $F(1, 58) = 9.190, p = .004 < .017$, 偏 $\eta^2 = 0.137$, 对互动性语言($F(1, 58) = 0.441, p = 0.509$, 偏 $\eta^2 = 0.008$)及语言相关片段($F(1, 58) = 1.709, p = 0.196$, 偏 $\eta^2 = 0.029$)的影响没有达到显著性。

表1 认知维度描述性数据及方差分析

		N	M	SD	F	Sig	Partial Eta Squared
互动性语言	熟悉组	30	7.27	2.81	0.441	0.509	0.008
	不熟悉组	30	6.89	3.70			
意义协商	熟悉组	30	0.72	0.83	9.190	0.004	0.137
	不熟悉组	30	0.38	0.37			
语言相关片段	熟悉组	30	1.77	1.29	1.709	0.196	0.029
	不熟悉组	30	1.43	1.30			

显著性 $p < .017$

同伴熟悉度对意义协商的显著性影响说明,当熟悉的对子在交流中碰到交际障碍时,会更频繁地使用澄清请求、确认核实等策略消除交际障碍。这一点也在访谈中得到证实。学生们认为,他们在与陌生同伴交流的过程中更担心因理解上的困难提出疑问而出现尴尬场面,因而会尽量避免。如有同学指出,“提出来可能会有点不好意思吧,因为这可能说明他没有表达清楚……当然也可能是我的理解问题,都不太好,又不熟悉,还是先交流了再说。”学生的观点表明,解决互动过程中出现的交际障碍对他们有面子威胁性,会选择“装懂”,这样似乎既保全了自己的面子,又保全了别人的面子(Brown & Levinson, 1987)。多项研究报告了类似的现象(Foster & Ohta, 2005; 徐锦芬 曹忠凯, 2012; Van Der Zwaard & Bannink, 2016)。

另外,值得注意的是即使是熟悉的同伴也有保全面子的倾向。本研究中一位同学提到:“一般不会觉得不好意思,但是也看情况,有次让 partner 解释,我还是没有明白,但还是装作明白了,不好意思再让他解释……”Slimani-Rolls(2005)也发现熟悉的同伴也担心频繁的协商会危及相互之间的关系。正如 Aston(1986)所说,异常频繁地使用意义协商策略可能会危及正常的社会交互,特别是社会关系。这些学习者的观点证实了社会因素是语言学习中重要的变量,如果脱离对社会环境因素的考量,就不能很好地理解学习者在任务过程的投入行为。

本研究中熟悉组与不熟悉组产出的语言相关片段没有显著性差异,说明同伴熟悉度对学习者的语言形式没有太大影响。这一结果与 Mozaffari(2016)的研究不一致。Mozaffari(2016)发现,与不熟悉的对子相比,熟悉的对子产出的语言相关片段更少,而产出的题外话更多。Mozaffari认为,对子之间的朋友关系是影响对子对语言形式关注的重要因素。本研

究中,我们并没有发现熟悉组的学习者讲题外话,但仍缺乏对语言形式的关注。这可能表明,除了同伴熟悉度外还有其它因素(如任务类型)对这一投入指标产生影响。

社会投入方面,熟悉组比不熟悉组产出了更多的合作完成句子,但后者比前者使用了更多的反馈语(见表2)。多元方差分析表明,同伴熟悉度对社会投入有显著性影响, Wilks' Lambda = 0.671, $F(2, 57) = 13.985, p = 0.000$, 偏 $\eta^2 = 0.329$ 。进一步检验发现,同伴熟悉度对合作完成句子($F(1, 58) = 13.294, p = 0.001$, 偏 $\eta^2 = 0.186$)和反馈语($F(1, 58) = 9.137, p = 0.002$, 偏 $\eta^2 = 0.136$)均有显著性影响。具体而言,当学习者与熟悉的同伴搭档时,更频繁地相互补充对方的话语,而与不熟悉同伴搭档时,则会使用更多的反馈语鼓励对方继续交流。

表2 社会维度描述性数据及多元方差分析

		N	M	SD	F	Sig.	Partial Eta Squared
合作完成句子	熟悉组	30	1.23	1.06	13.294	0.001	0.186
	不熟悉组	30	0.48	0.53			
反馈语	熟悉组	30	2.35	1.94	9.137	0.004	0.136
	不熟悉组	30	4.77	3.69			

显著性 $p < .025$

熟悉组比不熟悉组产出了更多合作性句子,表明熟悉的同伴之间相互性更高(Damon & Phelps, 1989),有更强烈的合作心态(Sato & Viveros, 2016)。这与他们之间积极的社会关系紧密相关。熟悉的对子一般是朋友关系,因此在合作中会更容易理解对方的“潜台词”,更主动补充对方未完成的话语。正如学习者在访谈中所说,因为比较熟悉和了解,所以会及时帮助对方补充完整话语,而不熟悉的同伴,有时并不清楚对方要表达什么,而且也会避免贸然插话,一般会选择等待对方把话说完。这一发现与 Plough 和 Gass(1993)的研究结果一致。该研究中的被试随着熟悉度的增加,相互补充句子的数量也增加了。Sato 和 Viveros(2016)也认为,学习者之间的合作心态是比二语水平更重要的影响二语发展的因素。

另外,我们还发现,不熟悉组比熟悉组为彼此提供了更多的反馈语。这可能与不熟悉组想要展示出的合作态度有关。不熟悉的同伴之间进行交流可能面临更大的压力,因此会通过使用反馈语表示自己在积极参与对话或者理解了对方的语言,正如有同学在访谈中所反映的,“尽量把自己最好的一面展现出来”;也有同学指出,“并不一定都理解了对方的意思,有时只是象征性的表示。”因此,这种合作可能仅是表面现象,因为非熟练外语学习者会通过反馈语策略有意或无意地制造种种合作或者理解的假象(黄清贵, 2008)。这也佐证了认知维度中不熟悉组产出了更少的意义协商。

情感投入方面,两组的情感投入都较高(见表3),熟悉组在整体情感投入以及任务过程感知、对待同伴及同伴互动的态度以及任务判断等3个子维度上均高于不熟悉组。多元方差分析表明,同伴熟悉度对情感投入具有显著性影响, Wilks' Lambda = 0.7958, $F(4, 115) = 7.958, p = 0.000$, 偏 $\eta^2 = 0.217$ 。进一步检验表明,同伴熟悉度对同伴及同伴互动态度有显著性影响, $F(1, 118) = 12.049, p = 0.001$, 偏 $\eta^2 = 0.093$, 同伴熟悉度对任务态度($F(1, 118) = 0.207, p = 0.650$, 偏 $\eta^2 = 0.002$)、任务完成过程感知($F(1, 118) = 2.490, p = 0.117$,

偏 $\eta^2 = 0.021$) 以及任务判断 ($F(1, 118) = 5.183, p = 0.025$, 偏 $\eta^2 = 0.042$) 的影响均未达到显著性。学生的访谈证实了上述结果。大部分同学表示, 同伴互动是很好的学习活动, 他们不排斥与陌生同伴结对完成同伴互动任务, 但如果能有选择, 依然会选择熟悉的同伴, 因为与熟悉的同伴“讲英语更自然”、合作更顺畅, 互动效果更好。这与已有研究结果基本一致。徐锦芬和曹忠凯(2012)的研究中, 经过15周的同伴互动学习, 固定组学习者对结对互动的认同度提高了, 而非固定组的认同度则降低了。研究者认为, 结对双方的熟悉度是影响学习者看法的重要原因。Cao 和 Philp(2006)对二语学习者交际意愿的研究也表明, 同伴熟悉度是影响学习者交际意愿的一个重要因素。

表3 情感维度描述性数据及多元方差分析

		N	M	SD	F	Sig	Partial Eta Squared
整体情感投入	熟悉组	60	4.05	0.43	3.524	0.063	0.029
	不熟悉组	60	3.91	0.41			
任务态度	熟悉组	60	3.86	0.41	0.207	0.650	0.002
	不熟悉组	60	3.90	0.49			
任务过程感知	熟悉组	60	4.11	0.53	2.490	0.117	0.021
	不熟悉组	60	3.96	0.48			
同伴及同伴互动态度	熟悉组	60	4.27	0.43	12.049	0.001	0.093
	不熟悉组	60	3.99	0.44			
任务判断	熟悉组	60	3.97	0.50	5.183	0.025	0.042
	不熟悉组	60	3.77	0.46			

显著性 $p < .01$

行为投入方面, 表4显示, 不熟悉组所用时间、产出的单词量以及话轮均高于熟悉组, 但多元方差分析显示, 同伴熟悉度对学习行为投入没有显著性影响, Wilks' Lambda = 0.906, $F(3, 56) = 1.938, p = 0.134$, 偏 $\eta^2 = .094$ 。组间效应检验进一步证实了这一结果(任务完成时间、单词量及话轮的F值分别为1.860、5.627和1.182, 对应的p值均大于0.017)。即不论学习者是否与熟悉的同伴结对完成任务, 他们投入任务的时间、产出的单词量以及话轮数都没有显著性差异。这一结果与预期不太相符。一般认为, 熟悉的同伴可能会为互动交流创造更好的条件, 情感投入更高, 双方可能会投入更多时间, 产出更多的话语, 而不熟悉的同伴则可能不利于互动, 在投入方面出现相反的结果。事实上, 徐锦芬和曹忠凯(2012)的研究就显示, 学生固定组(熟悉组)产出话轮数最多, 非固定组(不熟悉组)的话轮数最少, 教师固定组居中。研究者认为, 这主要是因为固定组对子双方更熟悉, 因而更容易形成良好的人际关系和合作关系, 从而激发参与互动的热情。不一致的研究结果可能与被试、互动任务等因素有关。就本研究来看, 以下原因可能造成了同伴熟悉度对学习行为投入没有显著影响。第一, 可能与学习者对同伴的定位(orientation)有关。这些学生刚开始大学生活, 对大学生活充满好奇与期盼, 特别是对教师组织的小组/对子互动活动尤其感觉很新鲜。在访谈中, 绝大多数同学将大学英语课堂与高中英语课堂进行比较后, 认为现在的课堂“很活泼”“很有趣”, 在与同伴交流中能获得使用英语的“满足感”和“成就感”, 因此觉得应该珍惜这样的机会。总之, 他们表现出较强烈的英语学习动机。这种强烈的学习动机似乎并不会因

为陌生的同伴而降低,他们将陌生的同伴定位为“共同学习者”,因而他们会尽力与同伴合作完成任务。这可以从他们的访谈中找到相关证据。李同学认为“大家都是年轻人,很容易交流,可以互相学习”;郭同学还认为,“既锻炼了英语口语能力,还能结交朋友,挺好的”。这些数据说明同伴定位可能对学习者的行为投入有重要影响。根据社会文化的活动理论,人类能为自身学习及社会化进行选择,具有能动性,是积极的能动者(agent) (Lantolf & Pavlenko, 2001), 会根据自己的需求和目标对活动进行定位,并采取有利于活动完成的措施。例如,不熟悉的对子可能采取一些方式消除陌生感。正如有些学习者在访谈中所说,我们会互相问一些个人信息,增进相互了解。

表4 行为维度描述性数据及多元方差分析

		N	M	SD	F	Sig.	Partial Eta Squared
任务完成时间	熟悉组	30	301.32	65.00	1.860	0.178	0.031
	不熟悉组	30	325.98	74.74			
单词	熟悉组	30	320.97	72.79	5.627	0.021	0.088
	不熟悉组	30	352.23	85.41			
话轮	熟悉组	30	15.27	8.08	1.182	0.282	0.020
	不熟悉组	30	17.50	7.83			

显著性 $p < .017$

5. 结语

本研究结果表明,同伴熟悉度对同伴互动中学习者投入有显著性影响,具体表现为,熟悉组比不熟悉组在认知维度上有更频繁的意义协商,在社会维度上产出了更多的合作完成句子,在情感维度上对待同伴及互动活动更积极;而不熟悉组则比熟悉组使用了更多的反馈语,其完成任务时间、单词量及话轮均高于不熟悉组,但差异未达到显著性。这一结果表明,同伴熟悉度对学习者的投入所有维度的影响并不一致,例如情感维度的高投入并不一定带来其它维度的高投入,说明了同伴熟悉度对学习者的投入影响的复杂性。结合已有文献,我们认为可能存在其它变量(如任务因素、个体因素等)与同伴熟悉度共同作用于学习者的投入。因此,未来还需开展更多研究进一步探究同伴熟悉度与其它变量对学习者的投入的交互影响。

就研究启示来看,教师让学生自由选择熟悉同伴,有助于提升他们参与活动的情感体验、促进意义协商以及加强同伴之间的互助及社会联结。但是,要注意的是,有研究发现,熟悉的同伴也可能会带来不利影响,如产出更多题外话(Mozaffari, 2016),而不熟悉的同伴也可能带来有利影响,如本研究显示的更多语言练习机会(行为投入较高)。由此可见,熟悉和不熟悉同伴都有其利弊。这就要求教师在教学过程中不断反思和总结,根据教学目标做出如何分组或配对的决定。另外,在学习者投入的各个维度上,两组学生都很重视与同伴的社会关系。因此,教师应将语言和语言学习同时视为认知现象和社会现象(Toth & Davin, 2016),在课堂中营造积极宽松的学习氛围,帮助学生充分利用同伴互动中的学习机会(如意义协商),发挥社会因素对学习者的投入的积极作用。

参考文献:

- [1] Aston, G. 1986. Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier? [J]. *Applied Linguistics*, (2): 128 – 143.
- [2] Bygate, M. & V. Samuda. 2009. Creating pressure in task pedagogy: The joint roles of field, purpose, and engagement within the interaction approach [A]. In A. Mackey & C. Polio (eds.). *Multiple Perspectives on Interaction: Second Language Research in Honour of Susan M. Gass* [C]. New York: Taylor & Francis/Routledge.
- [3] Brown, P. & S. Levinson. 1987. *Politeness: Some universals in Language Usage* [M]. Cambridge: CUP.
- [4] Cao, Y. & J. Philp. 2006. Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction [J]. *System*, (4): 480 – 493.
- [5] Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning* [M]. Cambridge: CUP.
- [6] Damon, W. & E. Phelps. 1989. Critical distinctions among three approaches to peer education [J]. *International Journal of Educational Research*, (1): 9 – 19.
- [7] Dao, P. & K. McDonough. 2018. Effect of proficiency on Vietnamese EFL learners' engagement in peer interaction [J]. *International Journal of Educational Research*, (88): 60 – 72.
- [8] Dornyei, Z. & J. Kormos. 2000. The role of individual and social variables in oral task performance [J]. *Language Teaching Research*, (3): 275 – 300.
- [9] Egbert, J. 2003. A study of flow theory in the foreign language classroom [J]. *The Modern Language Journal*, (4): 499 – 518.
- [10] Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching* [M]. Oxford: OUP.
- [11] Ellis, R. & G. Barkhuizen. 2005. *Analysing Learner Language* [M]. Oxford: OUP.
- [12] Foster, P. & A. Ohta. 2005. Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms [J]. *Applied Linguistics*, (3): 402 – 430.
- [13] Gagne, N. & S. Parks. 2013. Cooperative learning tasks in a Grade 6 intensive ESL class: Role of scaffolding [J]. *Language Teaching Research*, (2): 188 – 209.
- [14] He, L. & Y. Dai. 2006. A corpus-based investigation into the validity of the CET-SET group discussion [J]. *Language Testing*, (3): 370 – 401.
- [15] Hiver, P., A. Al-Hoorie & S. Mercer (eds.). 2021. *Student Engagement in the Language Classroom* [C]. Bristol: Multilingual Matters.
- [16] Lambert, C., J. Philp & S. Nakamura. 2017. Learner-generated content and engagement in second language task performance [J]. *Language Teaching Research*, (6): 665 – 680.
- [17] Lantolf, J. & A. Pavlenko. 2001. (S) econd (L) angauge (A) ctivity theory: Understanding second language learners as people [A]. In M. Breen (ed.). *Learner Contributions to Language Learning* [C]. Harlow: Pearson Education.
- [18] Lompscher, J. 1999. Motivation and activity [J]. *European Journal of Psychology of Education*, (1): 11 – 22.
- [19] Mozaffari, S. 2016. Comparing student-selected and teacher-assigned pairs on collaborative writing [J]. *Language Teaching Research*, (4): 496 – 516.
- [20] Philp, J. & S. Duchesne. 2016. Exploring engagement in tasks in the language classroom [J]. *Annual Review of Applied Linguistics*, (36): 50 – 72.
- [21] Philp, J. & A. Mackey. 2010. Interaction research: What can socially informed approaches offer to cognitivists (and vice versa)? [A]. In R. Batstone (ed.). *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning* [C]. Oxford: OUP.

- [22] Phung, L. 2017. Task preference, affective response, and engagement in L2 use in a US university context [J]. *Language Teaching Research*, (6): 751 – 766.
- [23] Plough, I. & S. Gass. 1993. Interlocutor and task familiarity: Effects on interactional structure [A]. In G. Crookes & S. Gass (eds.). *Task and Language Learning: Integrating Theory and Practice* [C]. Clevedon: Multilingual Matters.
- [24] Poteau, E. 2011. *Effects of Interlocutor Familiarity on Second Language Learning in Group Work* [D]. Philadelphia: Temple University.
- [25] Qiu, X. & Y. Lo. 2017. Content familiarity, task repetition and Chinese EFL learners' engagement in second language use [J]. *Language Teaching Research*, (6): 681 – 698.
- [26] Sato, M. & S. Ballinger (eds.). 2016. *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical potential and research agenda* [C]. Amsterdam: John Benjamins.
- [27] Sato, M. & R. Lyster. 2012. Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, (34): 591 – 626.
- [28] Sato, M. 2017. Interaction mindsets, interactional behaviors, and L2 development: An affective-social-cognitive model [J]. *Language Learning*, (2): 249 – 283.
- [29] Sato, M. & P. Viveros. 2016. Interaction or collaboration? Group dynamics in the foreign language classroom [A]. In M. Sato & S. Ballinger (eds.). *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda* [C]. Amsterdam: John Benjamins.
- [30] Skinner, A., T. Kindermann & C. Furrer. 2009. A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom [J]. *Educational and Psychological Measurement*, (69): 493 – 525.
- [31] Slimani-Rolls, A. 2005. Rethinking task-based language learning: What we can learn from the learners [J]. *Language Teaching Research*, (2): 195 – 218.
- [32] Svalberg, M. 2009. Engagement with language: Interrogating a construct [J]. *Language Awareness*, (3): 242 – 258.
- [33] Swain, M. 2013. The inseparability of cognition and emotion in second language learning [J]. *Language Teaching*, (2): 1 – 13.
- [34] Swain, M. & S. Lapkin. 1995. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning [J]. *Applied Linguistics*, (16): 371 – 391.
- [35] Toth, D. & K. Davin. 2016. The sociocognitive imperative of L2 pedagogy [J]. *The Modern Language Journal*, (s1): 148 – 168.
- [36] Van Der Zwaard, R. & A. Bannink. 2016. Nonoccurrence of negotiation of meaning in task-based synchronous computer-mediated communication [J]. *The Modern Language Journal*, (3): 625 – 640.
- [37] White, S. 1989. Backchannels across cultures: A study of Americans and Japanese [J]. *Language in Society*, (1): 59 – 76.
- [38] 范玉梅. 2019. 任务类型对同伴互动中学习者投入的影响研究 [J]. 解放军外国语学院学报, (6): 29 – 37.
- [39] 黄清贵. 2008. 跨文化交际中的假象——外语学习者交际中 back-channeling 策略使用情况及其启示 [J]. 福建师范大学学报(哲学社会科学版), (3): 134 – 139.
- [40] 徐锦芬 曹忠凯. 2012. 不同结对模式对大学英语课堂生生互动影响的实证研究 [J]. 中国外语, (5): 67 – 75.
- [41] 徐锦芬 付华. 2019. 国际二语私语研究三十年外语学刊 [J]. 外语学刊, (5): 49 – 54.
- [42] 徐锦芬 张珊珊. 2019. 同伴互动研究方法综述 [J]. 解放军外国语学院学报, (6): 1 – 10.

Key Words: motion construction; GO HOME; prototype; analogy; development

The Local Grammar Patterns of Evaluation in Chinese and Western Scholars' Research Articles, p. 62. *LIU Guobing, WANG Fanyu & ZHENG Bingham*

Corpus-based local grammar research of evaluative language has provided a new approach to investigating form-meaning features in different texts. However, no further research has investigated the features of evaluative language used by different L1 scholars within a specific academic discipline. Based on the Corpus of Academic Research Essays of Business, the researcher conducted a contrastive investigation into Western and Chinese business scholars' local grammar patterns associated with the evaluative patterns of "v ADJ to-inf." and "v ADJ that". The research results showed that the two groups showed more differences than similarities in using the functional labels, evaluative meanings and co-selection relationships of the evaluative language. They shared the high-frequency evaluative patterns and meanings. Compared with Chinese scholars, the western scholars used apparently more local evaluative patterns and had their preferred local grammar patterns, such as "action + evaluative meaning^[desirably] + action". The findings may be helpful to increase the readability of academic discourse and enrich the means of meta-discourse by Chinese scholars.

Key Words: local grammar; appraisal language; functional labels; evaluative meaning

A Syntactic Study of Negation in English and Mandarin Chinese, p. 71. *ZHUANG Huibin*

While introducing Rizzi (1990)'s revision of Empty Category Principle, this article explores the syntax of negation in both English and Chinese under the framework of the NegP Hypothesis formulated in Pollock (1989). The analysis indicates that the two languages differ from each other with respect to the position of negators: the negator *not* in English is base-generated in the head of NegP whereas its Chinese counterpart *bu* occupies the specifier of NegP. This difference gives rise to the language-specific behaviors concerning the co-occurrence of negator with tense and aspect markers. In English, due to the blocking effect of the Neg head *not*, the affixal tense markers cannot be lowered to the lexical verbs and *do*-support is thus applied to save the stranded tense. In Chinese, however, the head of NegP is empty and the Asp lowers to the verb, but the trace left by Asp-lowering cannot be properly governed by the Neg head then. Consequently, the negative marker *bu* is incompatible with the (lowered) Asp marker. It is concluded that this study offers a better empirical coverage of the negation facts in both languages and captures the cross-linguistic differences in the meantime.

Key Words: negator; NegP Hypothesis; Empty Category Principle; proper head government

The Effects of Peer Familiarity on Learner Engagement in Peer Interaction, p. 82. *FAN Yumei & XU Jinfen*

Although peer familiarity is an important variable in second language learning, it has not received due attention from researchers. This article discusses the effects of peer familiarity on college English learners' engagement in peer interaction. Data collected from audio-recorded pair interaction, interviews and a questionnaire were quantitatively and qualitatively analyzed. Results showed that peer familiarity had a significant impact on learner engagement, and the effects on each dimension were inconsistent. The findings indicate that teachers should encourage students choose familiar partners in classroom group activities freely so as to enhance their emotional experience of participating in activities, promote their negotiation of meaning and strengthen mutual assistance and social connection among peers. In the meantime, teachers are also reminded to pay attention to the possible adverse effects of working with familiar partners. These also reveal the complexity of the influence of peer familiarity on learner engagement.

Key Words: peer familiarity; learner engagement; peer interaction

Informality Features in English Research Articles by Chinese Scholars, p. 92. *GAO Xia*

Based on a comparable-corpus of English research articles (RAs) by Chinese scholars (CSs) and western scholars (WSs) and a diachronic corpus of RAs by CSs, this paper analyzed the use and distribution of ten informality features in CSs' RAs at two time periods and across writer groups in comparison to that in WSs' RAs. The results show that: (i) the most frequent informality features used in both CSs' and WSs' RAs are first person pronouns, unattended anaphoric pronouns and sentence-initial conjunctions or conjunctive adverbs; (ii) while there is no significant difference in the use of informality features between CSs' and WSs' RAs in the hard sciences, CSs' RAs in the soft sciences employ less informality features than WSs'; (iii) CSs' use of informality features over the past 20 years increases greatly, hard sciences scholars' use in particular. This suggests that CSs hold more liberal attitudes towards the use of informality features in RAs, though much more prudent than WSs.

Key Words: informality features; research articles; Chinese scholars and western scholars; diachronic

On Syntactic Development of L2 Writing and Its Dynamic Growth Model Construction, p. 103. *Zhu Huimin*

Although syntax is an important dimension in L2 writing research, longitudinal case study and dynamic modeling of its internal indicators are inadequate at present. Based on the Dynamic System Theory, this study examines the internal indicators of syntactic development in L2 argumentative writings by 2 English majors in 4 semesters. With the help of L2SCA and CPA, and by means of visual statistic analysis such as moving min-max graph, moving correlation plot, and supplemented by retrospective interview, the dynamic development trajectories of MLT, DC/T and CN/T are explored, and their dynamic growth models are fitted. The results show that all the three indicators possess the characteristics of variability, interaction, non-linearity and unpredictability during the dynamic development. They are characterized by support, competition, fluctuation, high synergism and individual differences. Change-points analysis indicates that not all indicators develop significantly in stages. The dynamic growth models have verified the developmental trend of observed data, and calculated the growth rate of time series indicators, and scientifically predicted the learners' maximum language learning potentialities under the ideal circumstances. These findings have certain instructive significance for L2 writing teaching and research.

Key Words: dynamic system theory; syntactic development in L2 writing; variability and interaction; dynamic growth

Politics of Cultural Space and Criticism Against Modernism in "Cubes" by Langston Hughes, p. 115. *LUO Lianggong & LI Shuchun*

Langston Hughes is a leading 20th-Century African American poet, but his 1930s poems have not received due scholarly attention for they are usually viewed as more political than artistic. This article, however, gives a reading to his 1934 poem "Cubes" to examine how politics interplays with art in his poetry. It is found that elitist modernism as represented by cubism plays a role of conspiracy in the politics of cultural space, contributing to consolidating the western sovereign state's ideological domination over its African colony, and that Hughes, by criticizing and writing back against elitist modernism, expresses his popular modernist poetics. Hughes' poetic practice in "Cubes" reflects the pragmatic poetics of art serving politics, which he adhered to in the 1930s, and meanwhile embodies his life-long pursuit of the ideal poetics, i. e. ,

