

# 目 录

总 序.....	文秋芳	v
前 言.....	杨宏智 沈惠忠	viii
<b>第一章 绪论.....</b>		<b>1</b>
1.1 合作学习概述.....		1
1.2 读者定位.....		4
1.3 内容结构.....		4
<b>第二章 理解合作学习.....</b>		<b>7</b>
2.1 合作学习的理论基础.....		7
2.1.1 社会心理学.....		8
2.1.2 发展理论.....		8
2.1.3 动机理论.....		8
2.1.4 认知心理学.....		9
2.1.5 多元智能理论.....		10
2.2 合作学习的基本原则.....		10
2.3 合作学习与协作学习.....		12
2.4 合作学习对学生及其语言学习的益处.....		14
2.5 总结与反思.....		16
<b>第三章 文献综述.....</b>		<b>17</b>
3.1 国内英语教学合作学习文献综述.....		17
3.1.1 年度分布、类型和研究背景.....		19
3.1.2 实证研究论文的研究方法设计.....		21
3.1.3 合作学习的学习成果.....		23

3.2	实施合作学习的阻力 .....	31
3.3	总结与反思 .....	32
<b>第四章</b>	<b>制约与挑战 .....</b>	<b>34</b>
4.1	宏观层面：标准化考试及其影响 .....	35
4.2	中观层面：院校机构层面的制约与挑战 .....	36
4.3	微观层面：教师和学生面临的挑战 .....	38
4.3.1	教师面临的挑战：教师角色的改变和对合作 学习的认知误区 .....	38
4.3.2	学生面临的挑战：学习模式的转变和小组成员 间的相处 .....	42
4.4	总结与反思 .....	43
<b>第五章</b>	<b>合作学习课堂活动 .....</b>	<b>45</b>
5.1	促进合作小组形成的活动 .....	45
5.1.1	三步访谈 .....	45
5.1.2	合作寻宝 .....	46
5.1.3	合作听写 .....	47
5.1.4	“桌垫”填充 .....	48
5.1.5	加一减一趣 .....	50
5.2	增强学生责任感的活动 .....	51
5.2.1	“点兵点将” .....	51
5.2.2	“烫手山芋” .....	52
5.2.3	“窃窃私语” .....	53
5.2.4	拼图活动 .....	54
5.2.5	小组一练习一联赛 .....	56
5.3	增强学生相互依靠与信任感的活动 .....	57
5.3.1	“涂鸦” .....	57
5.3.2	小组调查 .....	58

5.3.3	奔跑听写.....	59
5.3.4	结构化辩论.....	60
5.3.5	骰子问题.....	61
5.3.6	合作剧本.....	62
5.3.7	合作写作.....	63
5.4	提升学生社交能力的活动.....	65
5.4.1	结对思维共享.....	65
5.4.2	“雪球”.....	66
5.4.3	圆桌讨论.....	68
5.4.4	角落活动.....	69
5.4.5	你的想法是什么? .....	70
5.4.6	快速配对.....	71
5.4.7	茶话会.....	72
5.5	总结与反思.....	73
<b>第六章</b>	<b>合作学习测评示例 .....</b>	<b>75</b>
6.1	合作学习测评的重要性 .....	75
6.2	合作学习测评的挑战 .....	75
6.3	合作学习的不同测评方法 .....	76
6.3.1	终结性测评 .....	77
6.3.2	形成性测评 .....	85
6.3.3	差异化测评.....	95
6.4	总结与反思.....	103
<b>第七章</b>	<b>信息与通信技术辅助的合作学习示例.....</b>	<b>104</b>
7.1	Web 技术的发展及其对合作学习的影响.....	104
7.2	Web 2.0 技术支持的合作学习示例 .....	106
7.2.1	交互式在线写作平台或软件 .....	106
7.2.2	交互式在线思维导图.....	108

7.2.3 移动社交媒体.....	114
7.2.4 语言类慕课.....	117
<b>7.3 Web 3.0 智能技术辅助的合作学习示例 .....</b>	<b>120</b>
7.3.1 3D 虚拟世界中的合作学习.....	120
7.3.2 人工智能支持的语言学习.....	128
<b>7.4 总结与反思 .....</b>	<b>133</b>
<b>参考文献 .....</b>	<b>135</b>
<b>附录：合作学习的资源.....</b>	<b>170</b>

# 总序

“全国高等学校外语教师丛书”是外语教学与研究出版社高等英语教育出版分社近期精心策划、隆重推出的系列丛书，包含理论指导、科研方法、教学研究和课堂活动四个子系列。本套丛书既包括学界专家精心挑选的国外引进著作，又有特邀国内学者执笔完成的“命题作文”。作为开放的系列丛书，该丛书还将根据外语教学与科研的发展不断增加新的专题，以便教师研修与提高。

编者有幸参与了这套系列丛书的策划工作。在策划过程中，我们分析了高校英语教师面临的困难与挑战，考察了一线教师的需求，最终确立这套丛书选题的指导思想为：想外语教师所想，急外语教师所急，顺应广大教师的发展需求；确立这套丛书的写作特色为：突出科学性、可读性和操作性，做到举重若轻，条理清晰，例证丰富，深入浅出。

第一个子系列是“理论指导”。该系列力图为教师提供某学科或某领域的研究概貌，期盼读者能用较短的时间了解某领域的核心知识点与前沿研究课题。以《二语习得重点问题研究》一书为例，该书不求面面俱到，只求抓住二语习得研究领域中的热点、要点和富有争议的问题，动态展开叙述。每一章的写作以不同意见的争辩为出发点，对取向相左的理论、实证研究结果差异进行分析、梳理和评述，最后介绍或者展望国内外的最新发展趋势。全书阐述清晰，深入浅出，易读易懂。再比如《认知语言学与二语教学》一书，全书分为理论篇、教学篇与研究篇三个部分。理论篇阐述认知语言学视角下的语言观、教学观与学习观，以及与二语教学相关的认知语言学中的主要概念与理论；教学篇选用认知语言学领域比较成熟的理论，探讨应用到中国英语教学实践的可能性；研究篇包括国内外将认知语言学理论应用到教学实践中的研究综述、研究方法介绍以及对未来研究的展望。

第二个子系列是“科研方法”。该系列介绍了多种研究方法，通常是一本书介绍一种方法，例如问卷调查、个案研究、行动研究、有声思维、语料库研

究、微变化研究和启动研究等。也有的书涉及多种方法，综合描述量化研究或者质化研究，例如：《应用语言学中的质性研究与分析》《应用语言学中的量化研究与分析》和《第二语言研究中的数据收集方法》等。凡入选本系列丛书的著作人，无论是国外著者还是国内著者，均有高度的读者意识，乐于为一线教师开展教学科研服务，力求做到帮助读者“排忧解难”。例如，澳大利亚安妮·伯恩斯（Anne Burns）教授撰写的《英语教学中的行动研究方法》一书，从一线教师的视角，讨论行动研究的各个环节，每章均有“反思时刻”“行动时刻”等新颖形式设计。同时，全书运用了丰富例证来解释理论概念，便于读者理解、思考和消化所读内容。凡是应邀撰写研究方法系列的中国著作人均有博士学位，并对自己阐述的研究方法有着丰富的实践经验。他们有的运用了书中的研究方法完成了硕士、博士论文，有的采用书中的研究方法从事过重大科研项目。以秦晓晴教授撰写的《外语教学问卷调查法》一书为例，该书著者将系统性与实用性有机结合，根据实施问卷调查法的流程，系统地介绍了问卷调查研究中问题的提出、问卷项目设计、问卷试测、问卷实施、问卷整理及数据准备、问卷评价以及问卷数据汇总及统计分析方法选择等环节。书中各个环节的描述都配有易于理解的研究实例。

第三个子系列是“教学研究”。该系列与前两个系列相比，有两点显著不同：第一，本系列侧重同步培养教师的教学能力与教学研究能力；第二，本系列所有著作的撰稿人主要为中国学者。有些著者虽然目前在海外工作和生活，但他们出国前曾在国内高校任教，也经常回国参与国内的教学与研究工作。本系列包括《英语听力教学与研究》《英语写作教学与研究》《英语阅读教学与研究》《英语口语教学与研究》《翻译教学与研究》等。以《英语听力教学与研究》一书为例，著者王艳副教授拥有十多年的听力教学经验，同时听力教学研究又是她博士论文的选题领域。《英语听力教学与研究》一书，浓缩了她多年来听力教学与听力教学研究的宝贵经验。全书分为两部分：教学篇与研究篇。教学篇中涉及了听力教学的各个环节以及学生在听力学习中可能碰到的困难与应对的办法，所选用的案例均来自著者课堂教学的真实活动。研究篇中既有著者的听力教学研究案例，也有著者从国内外文献中筛选出的符合中国国情的听力教学研究案例，综合在一起加以分析阐述。

第四个子系列是“课堂活动”。该系列汇集了各分册作者多年来的一线教学经验，旨在为教师提供具体、真实、具有较高借鉴价值的课堂活动案例，提高教师的课堂教学能力。该系列图书包括《英语阅读教学活动设计》《英语听力课堂活动设计》《英语合作学习活动》等。以《英语阅读教学活动设计》一书为例，阅读教学是学生学习语言知识和教师培养学生思维的重要途径和载体。该书第一作者陈则航教授多年来致力于英语阅读教学研究，希望通过该书与读者分享如何进行具体的阅读教学活动设计，探讨如何在课堂教学中落实阅读教学理念。该书包括三个部分。第一部分介绍在阅读前、阅读中和阅读后这三个不同阶段教师可以设计的阅读教学活动，并且介绍了阅读测评的目的、原则和方式。第二部分探讨了如何通过阅读教学促进学生思维发展。第三部分展示了教师在阅读课堂中的真实教学案例，并对其进行了分析与点评，以期为改进阅读教学活动设计提供启示。

教育大计，教师为本。“全国高等学校外语教师丛书”内容全面，出版及时，必将成为高校教师提升自我教学能力、研究能力与合作能力的良师益友。编者相信本套丛书的出版对高校外语教师个人专业能力的提高，对教师队伍整体素质的提高，必将起到积极的推动作用。

文秋芳

北京外国语大学中国外语与教育研究中心

2011年7月3日

# 前 言

团队合作的技能对个人职业和社会生活都非常重要，因此合作学习一直以来都是教育领域的一个重要话题。它不仅关乎学生的学术成就，还涉及社会互动、沟通和团队合作。这就意味着教师需要在教学中为学生提供合作学习的机会，提高学生的合作技能和人际沟通能力（Johnson et al., 2014; Loh & Ang, 2020）。

作为一种教学模式，合作学习在 20 世纪 80 年代后期开始重新受到重视，并在过去数十年的教学改革中得到持续关注（Chen, 2021; Loh & Ang, 2020）。高校英语课堂合作学习的相关研究发现，合作学习能够有效提升学生的语言、社交和团队合作能力，以及自信心和学习积极性。但合作学习的实施依然面临一些挑战：首先，许多教师感到在大班课堂开展分组活动有困难；其次，部分学生，尤其是英语水平较低的学生，觉得能力欠缺无法进行合作学习，因而对这种方式抱有抵触情绪；再次，传统的以教师为中心的教学方式和应试教学思维及其带来的内在竞争也阻碍了合作学习的实施（Chen, 2021; 简晓明等, 2006; 蒙岚, 2020）。因此，教师需要相应的培训来增强对合作学习的理解，并利用实际的资源和策略来实施合作学习。

针对这些挑战，本书的第五、六、七章介绍了大量适用于大学英语课堂合作学习的活动示例、测评设计，以及技术辅助的合作学习活动，旨在帮助教师应对具体的教学挑战，优化活动设计。第五章依据合作学习原则将教学活动分为四大类：（1）促进合作小组形成的活动；（2）增强学生责任感的活动；（3）增强学生相互依靠与信任感的活动；（4）提升学生社交能力的活动。这些活动都有详细示例和扩展材料，供教师作针对性选择。第六章详细介绍了终结性测评、形成性测评和差异化测评在合作学习中的应用，并提供了一系列的测评任务设计和测评标准，以便教师能根据学生的需求和教学环境来调整评估策略。



第七章通过示例活动和相关研究向读者展示如何利用 Web 2.0 和 Web 3.0 的技术辅助合作学习，包括在线写作平台、思维导图和移动社交媒体等工具。

本书的写作缘起于一场题为“英语课堂中的合作学习”的讲座。它是由悉尼大学主导并与外研社合作开展的科研项目“图像、看法和资源：加强澳大利亚在中国英语教育中的作用”中的系列讲座之一。基于讲座的内容和反馈，并针对上述合作学习实施过程中的挑战，我们在本书中深入探讨合作学习的多个方面，包括理论基础、文献综述、设计原理及实际应用等，以帮助高校英语教师更好地理解合作学习并将之应用于教学实践。

我们要感谢所有为本书的出版付出努力的编辑，是他们的辛勤工作使本书最终面世。希望您能够从中受益，将合作学习的理念融入您的教育实践中，从而为学生未来的成功尽一份力。

祝您阅读愉快，愿本书能够启发您并为您带来新的教育视角。

杨宏智 沈惠忠

悉尼大学

2023 年 7 月

## 参考文献

- Chen, R. (2021). A review of cooperative learning in EFL classroom. *Asian Pendidikan*, 1(1), 1-9.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Roseth, C. & Shin, T. S. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. *Journal of Applied Social Psychology*, 44(9), 622-633.
- Loh, R. C. Y. & Ang, C. S. (2020). Unravelling cooperative learning in higher education: A review of research. *Research in Social Sciences and Technology*, 5(2), 22-39.
- 简晓明等，2006，大学英语合作学习的评价模式及其实践，《高教探索》(5)：53-55。
- 蒙岚，2020，混合式教学模式下大学英语课程思政路径，《社会科学家》(12)：136-141。



# 第一章 绪论

---

## 1.1 合作学习概述

在现今的社会环境下，几乎所有问题的解决都在某种程度上基于协商与合作 (Godwin-Jones, 2021)。然而，合作技能并非与生俱来，而是需要后天培养和学习的 (Bruffee, 1995)。这就意味着在教学中，为学生提供合作学习的机会，提高学生合作技能和人际沟通能力，变得尤为重要 (Felder & Brent, 2007; Johnson et al., 2014; Loh & Ang, 2020; Shimazoe & Aldrich, 2010)。

合作学习在 20 世纪 80 年代后期被引入国内，是过去 30 余年一直受到持续关注教育改革模式之一 (Chen, 2021; Loh & Ang, 2020; Vermette, 1998)。2001 年教育部印发的《基础教育课程改革纲要 (试行)》明确提出，国内教育需要培养学生交流与合作的能力 (教育部, 2001)。此外，教育部发布的《大学英语课程教学要求 (试行)》首次倡导在多媒体教学中以小组形式进行面授和辅导学习 (教育部, 2004)。分组活动是合作学习的主要形式。这些文件都强调和提倡通过合作学习来培养学生的创新与实践能力，并鼓励学生交流彼此的学习方式 (Gong & Liu, 2018)。

然而，在国内大部分的英语课堂中，课程要求与实践之间仍存在差距，合作学习的价值还没有得到很多学校与教师的充分认可 (Chen, 2021)。合作学习的实施主要存在三方面的挑战：首先，许多教师感到在大班课堂开展分组活动有困难；其次，部分学生，尤其是英语水平较低的学生，觉得能力欠缺，无法进行合作学习，因而对这种方式怀有抵触情绪；再次，传统的以教师为中心的教學方式和应试教學思维及其带来的内在竞争也阻碍了合作学习的实施 (Chen, 2021)。

基于第一类的困难与挑战，本书为教师们提供了一系列教学策略和适用于国内英语课堂教学的活动示例 (见第五章)。对于第二类挑战，即学生的顾虑和抵触，我们认为有必要为他们提供培训，以提高他们对于合作学习技能及其重要性的认知。对于第三种挑战，我们承认应试教学具有其历史、社会和文化

的渊源，并非一朝一夕可以改变，思维上的转变可能需要更多时间；然而，合作学习可以作为以教师为中心的传统教学方法的一种替代方案供教师尝试与采用，以支持学生之间的互助行为（Chen & Wang, 2013; Loh & Ang, 2020; Thanh, 2014）。

一些研究人员担心合作学习理念与儒家文化之间会有冲突，尤其是在中国、日本、韩国、马来西亚、新加坡和越南等儒家文化传承国家（Chen, 2021; Loh & Ang, 2020; Thanh, 2014）。他们认为，合作学习强调社交互动和对不同意见的开放性探讨，而儒家文化强调学生要尊重他们的老师和长辈，并提倡社会人际之间的和谐（Commins & Linscott, 1947）。因为这一文化背景，以及其他因素比如教育资源不均衡和竞争的影响，团队合作的重要性在一定程度上被忽视了。但实际上，儒家文化涵盖了合作学习的内涵，比如“相观而善之谓摩”<sup>1</sup>。根据合作学习的研究成果，我们可以调整课堂教学设计，以适应国内英语教学的具体情况（Chen & Wang, 2013）。这样的调整既要满足学生的需求，又要与国家课程要求中对合作学习和主动学习的提倡与推广相呼应（Chen & Wang, 2013; Loh & Ang, 2020）。

此外，互联网技术的快速发展可以帮助学生在更加灵活的环境中参与合作学习（Dizon, 2016）。特别是自新冠疫情暴发以来，在线学习的模式得到了更广泛的应用。一些研究表明，在线合作学习有助于学生分享学习内容、反复复习、增强互动、培养多元化思维和责任感（Jo & Park, 2021; Yu & Yuizono, 2021）；参与在线合作学习的学生比独自学习的学生取得了更好的成绩（Awada et al., 2020; Cecchini et al., 2021; Kyndt et al., 2013）。然而在线合作学习也有其挑战和障碍，主要表现在三个方面：（1）互联网和某些应用程序的访问受限；（2）教师和学生和技术应用方面的知识有限；（3）在技术支持的合作学习中，某些学生可能仅停留在简单完成课程任务的层面，缺乏深入的学习（Silalahi & Hutaeruk, 2020; Yu & Yuizono, 2021）。关于第一类挑战，随着在线平台和应用程序的种类越来越多，教师和学生可以通过选择具有相似功能的替代平台和应用程序来应对。至于第二类挑战，这需要教师和学生不断更新技术应用的知识（Arsanjani & Faghih, 2015; Dizon, 2016）。第三类挑战则可以通

---

<sup>1</sup> 语出《学记》。

过精心设计的合作学习活动来克服，这些活动可以让学生参与深度学习。

本书的教学活动设计主要采用文化适应和互动的方法，这是基于国内英语教学所处的集中和竞争性学习环境及其结构限制来考虑的。同时，本书将教师专业学习的三个关键领域（见图 1.1）作为指导框架来分析英语教学中合作学习的专业学习生态（Koffeman & Snoek, 2019）。其中既有理论指导，也有实践应用；既有显性知识的输入，也有个人反思的隐性知识输出。这三个领域构成了英语合作学习的三层生态系统。

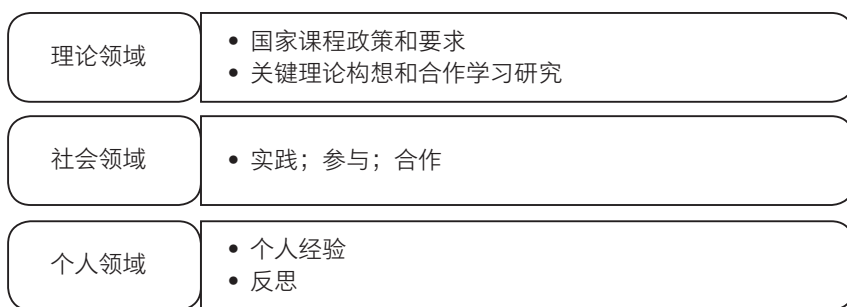


图 1.1 教师专业学习的三个关键领域（参考 Koffeman & Snoek, 2019）

理论领域包括国家课程政策和要求、关键理论构想和合作学习研究。理论政策及相关研究可以为教师提供系统的知识和专业指导（Orchard & Winch, 2015）。本书第三章对相关研究进行了回顾和总结。

社会领域包括各种形式的学习，比如从实践中学习、参与或合作的学习等。本书为教师提供在英语课堂和在线教学中实施合作学习的策略和教学设计案例；同时借鉴社会学习理论（Bolam et al., 2005; Wenger et al., 2002），为教师提供实践性材料、反思问题和任务及相关技术参考，让教师能够在现实和虚拟环境中合作并组建他们的社区以进行专业学习。

个人领域与教师的个人经验有关，这是教师学习最有效的来源之一（Eekelen et al., 2005）。这种学习发生的催化过程是指通过反思帮助教师将他们的隐性知识与从社会 and 理论领域学到的显性知识联系起来（Enthoven & de Bruijn, 2010; Kelchtermans, 2009; Koffeman & Snoek, 2019）。本书在每章的末尾都提供了反思问题，供教师将他们的个人经验与理论、原则和实例联系起来，以支持他们在实践中的应用和创新。

## 1.2 读者定位

本书的读者包括从事语言教育的硕博研究生、广大高校语言教师及相关研究人员。对于研究者而言，本书回顾整理的合作学习相关理论与研究应是有益参考；对于教师而言，本书可能提供更多启发。

尽管合作学习的好处是显而易见的，并且得到了研究结果的支持，但许多教师发现，它在课堂上的实施过程仍然面临挑战。这可能是因为缺乏对合作学习教学方法的研究，以及如何将理论和研究应用到教学实践的培训（Gillies et al., 2008）。本书囊括了合作学习的相关研究和主要理论观点，以及适合中国文化背景的实践案例活动，可以帮助教师理解合作学习的内涵并丰富其课堂实践。

许多教师担心没有足够的时间来学习一种新的教学方法并组织相关课堂活动。诚然，新方法的成功实施需要统筹规划、设定运行程序、监控过程和评估结果（Gillies et al., 2008）。本书涵盖了丰富的教学示例以及相关理论与研究支持，旨在为教师专业发展提供资源，使教师对合作学习产生更深刻的认识，进而推进教学反思与创新。

## 1.3 内容结构

第一章强调合作学习教学法的重要意义，指出实施过程中的挑战，简要介绍本书的设计思考、读者定位和各章内容。

第二章回顾和整合合作学习相关理论与框架，简要介绍合作学习的定义、相关概念与理论，以及合作学习与协作学习之间的差异，并总结合作学习的基本原则及其对学生个体发展包括语言学习的积极影响。这为后续设计合作学习实践活动提供了理论基础。

第三章主要针对近 20 年间有关国内英语教学中合作学习的研究进行系统性的文献综述，讨论合作学习在英语教学中的研究趋势、有效性、挑战和未来研究方向。通过文献综述我们发现，这方面的研究在逐年增加。而在比较了国内外研究之后，我们可以了解，尽管研究环境不同，学界在合作学习的有效性

方面有着基本一致的发现。

第四章根据 Bronfenbrenner (2005) 的生态系统理论 (又称人际生态论), 从宏观、中观和微观三个层面解释说明合作学习在实施过程中可能面临的制约与挑战。宏观层面指国家政策与文化背景; 中观层面包括教育体系和学校层面的影响; 微观层面指课堂实践, 包括教师的认知、学生的态度及学习方式、测试评估、班级规模等。生态系统理论框架不仅可以帮助解释环境因素对学生个人发展的影响, 同时也有助于阐明学生课堂实践对所处环境产生的逆向影响, 这种双向关系也是支持合作学习的基本原理。根据这一框架, 本章依次给出应对挑战的教学策略与解决方案。

第五章主要介绍一系列有利于促进以学生为中心的英语合作学习课堂教学活动。这些活动主要根据第二章中阐释的合作学习原则进行设计, 按照活动的不同特征大体分为四类, 包括: (1) 促进合作小组形成的活动; (2) 增强学生责任感的活动; (3) 增强学生相互依靠与信任感的活动; (4) 提升学生社交能力的活动。每项活动可能反映多个原则, 因此分类主要基于每项活动的突出特点。这些活动也是针对国内英语课堂中实施合作学习的挑战来设计的, 例如以教师为中心的教学、大班授课、被动学习、小组学习中的冲突。本章对各种类型的活动都作了具体示例, 并提供相关的扩展练习、教学反思和推荐阅读材料, 教师可以根据实际教材与课程需求来选取适合的活动。

第六章首先概述不同测评方法及其对支持合作学习的重要性, 以及实施过程中的相关挑战。针对这些挑战, 我们回顾了测评方法相关研究, 举例说明测评任务设计和测评标准的设置; 着重介绍了终结性测评、形成性测评和差异化测评这三种广泛使用的评估方式, 以及如何将它们应用在合作学习的课堂中。这些设计将有助于教师根据不同的学生需求和教学环境开展测评与教学扩展活动。

第七章首先介绍了互联网技术从 Web 1.0 到 Web 3.0 的发展及其对教学的影响。技术辅助学习的一个突出特点是, 它通过改变传统教师中心的教学模式来更好地支持学生学习。其次, 本章根据互联网技术的发展阶段, 重点介绍了有利于辅助合作学习的几项技术, 包括基于 Web 2.0 交互技术的在线写作平台、思维导图软件、移动社交媒体和语言类慕课 (Language MOOCs, 简称

LMOOCs), 以及基于 Web 3.0 的虚拟世界和智能技术。每个部分都介绍了相关研究成果, 并配有详细示例活动。

本书附录部分整合了可以用于教学和课堂实践的资源列表, 包括书籍、期刊文章、在线资源、辅助合作学习的技术与应用, 以及供教师参加专业培训的会议信息。



## 第二章 理解合作学习

本章总结与概括合作学习的理论基础、基本原则，合作学习与协作学习的异同，以及合作学习对学生个体发展包括语言学习的益处。

### 2.1 合作学习的理论基础

支持合作学习的主要理论基础有社会心理学 (social psychology)、发展理论 (developmental theory)、动机理论 (motivational theory)、认知心理学 (cognitive psychology) 和多元智能理论 (theory of multiple intelligences) (Lee et al., 1998; Slavin, 1996) (见图 2.1)。每个理论观点都为合作学习的一些关键原则提供理论支持。

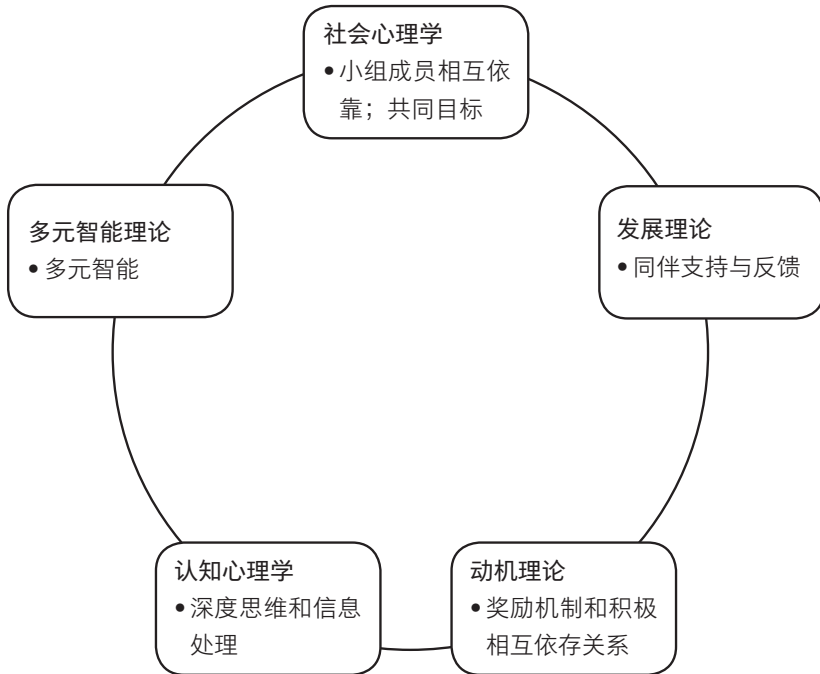


图 2.1 合作学习的主要理论基础 (参考 Lee et al., 1998; Slavin, 1996)

### 2.1.1 社会心理学

社会心理学强调，积极的相互依存关系是促进群体合作和凝聚力的重要因素（Aronson et al., 1978; Cohen, 1994; Sharan & Sharan, 1992）。此外，社会心理学侧重在不同文化背景的群体成员之间建立和谐的关系（Allport, 1954）。这些基本原则也被应用于合作学习：建立小组工作的共同目标；保证小组成员平等的地位；确保小组成员的合作关系。基于此理论基础，研究人员设计了一些合作学习活动来帮助培养小组成员之间积极的相互依存关系（Johnson & Johnson, 1975; Slavin, 1996），比如拼图（jigsaw）活动（Aronson et al., 1978）和小组调查（group investigation）活动（Sharan & Sharan, 1992）。这些活动的详细流程将在第五章中介绍。

### 2.1.2 发展理论

发展理论认为，社交互动是促进发展的动力与来源（Piaget, 1980; Vygotsky, 1978），知识产生于我们与他人的互动中（Lee et al., 1998; Slavin, 1996; Vygotsky, 1978）。尤其是 Vygotsky 的最近发展区（zone of proximal development）<sup>1</sup> 理论强调，合作学习在儿童成长时期具有重要作用。在和同伴讨论、协商和交流观点的过程中，学生的社交技能、认知技能和学习效能都可以得到提高。同时，同伴的反馈可以帮助学生进行自我测评并取舍不同的观点（Damon, 1984），从而提升他们的思辨能力。基于发展理论的一个比较典型的合作学习活动的结构化辩论（structured controversy）（Johnson & Johnson, 1994），详细的活动说明将在第五章中介绍。

### 2.1.3 动机理论

合作学习的动机源自学习中的刺激-反应模式（Bandura, 1965）。该模

---

1 最近发展区指的是“孩子现有的独立解决问题的实际发展水平与在成人指导或同伴合作下解决问题的潜在发展水平之间的距离”（Vygotsky, 1978: 87）。

式主要基于行为主义理论，认为学生的学习行为建立在对刺激作出的反应之上。这一理论鼓励通过正向强化比如肯定、赞赏、支持、奖励等来激励小组成员实现学习目标 (Slavin, 1995)。这些正向强化不仅可以增强小组成员之间的积极相互依存关系，也会促使大家相互支持、共同努力来取得成功并得到奖励 (Slavin, 1996)。例如，在合作学习小组的测评中，每个小组成员都需要参加一个单独的测验，但整个小组的奖励是根据每个成员的进步程度而定的（例如，比较每个成员任务前和任务后的个人测试成绩）。因此，为了让全组获得奖励，所有小组成员都需要互相帮助，以提高成员各自在测验中的表现 (Slavin, 1996)。

### 2.1.4 认知心理学

认知心理学认为，学习是认知重组的过程，即将新知识与现有知识相结合的过程 (Slavin, 1996)。基于认知心理学的最有效的学习方法是向同伴总结和阐述学习内容，从而发展深度思维 ( Craik & Lockhart, 1972; Lee et al., 1998)。基于认知心理学设计的活动，其共同特点是学习过程包含了同伴反馈与同伴辅导，例如阅读活动 MURDER (Hythecker et al., 1988)。MURDER 是情绪 (Mood)、理解 (Understand)、回忆 (Recall)、检测 (Detect)、阐述 (Elaborate) 和复习 (Review) 的首字母缩写。具体解释如下 (Lee et al., 1998: 66)：

- 情绪：创造一个轻松的情绪氛围。
  - 理解：成员各自静默阅读以理解阅读内容。
  - 回忆：每个成员分别总结阅读的主要思想。
  - 检测：另一个成员找出回忆中的错误或被遗漏的信息。
  - 阐述：双方都用文中例子，结合各自的意见提问并进一步阐述对文章的理解和想法。
  - 复习：在完成所有步骤后，两个成员共同回顾总结整篇文章的主要内容。
- 类似的阅读和写作合作学习活动还包括“合作剧本” (cooperative scripts) 等 (Dansereau, 1988)，我们将在后文作详细介绍。

### 2.1.5 多元智能理论

Gardner (1983) 的多元智能理论将人类智能大体分为八类：语言智能、数理逻辑智能、空间智能、身体运动智能、音乐智能、人际智能、自我认知智能和自然认知智能。其中，人际智能是合作学习的关键 (Lee et al., 1998)，学生也可以通过与他人合作不断发展他们的人际交往能力 (Sutarman et al., 2019)。一些合作学习活动涵盖了多种能力的应用与训练 (Armstrong, 2009)。例如，小组调查活动 (见第 5.3.2 节) 依据每个小组成员所擅长的能力来分配不同的角色：语言智能突出的成员可以负责编写脚本，具备空间智能优势的成员可以担任设计师的角色。

## 2.2 合作学习的基本原则

在过去 30 年的研究中，学者们发现，当学生们能够确定一个共同的目标，并为此去协商交流、共同努力完成时，他们在学术成果质量与社交能力方面都会有所提升 (Johnson & Johnson, 2002; Kagan, 1994; Slavin, 1996)。这也从侧面验证了 Glasser (1990) 的观点：我们通常在所见所闻中能够学到 50% 的知识，在与他人交流讨论中学到 70%，而在亲身经历中学到 80%。如今，团队合作技能已经成为大多数职业所必需的一项基本技能 (Johnson & Johnson, 1999; Kagan, 1994)。这就意味着教师的任务绝不单单是传授专业知识，而是需要为学生提供合作学习的机会，并设计相关活动使他们亲身体验交流合作的过程。

在讨论如何实施合作学习之前，我们首先需要了解合作学习的基本原则。Johnson & Johnson (1994) 针对合作学习提出了五项基本原则：(1) 相互依靠；(2) 个人责任；(3) 组员互动；(4) 社交技能；(5) 小组进程协商。其他研究者对合作学习的理解虽有不同的侧重点，但都大致基于这五项原则。Olsen & Kagan (1992: 8) 在其定义中也特别强调了合作学习中“相互依靠”和“个人责任”的原则：“合作学习是一种有组织的小组学习活动，学习进程取决于小组成员之间的结构化信息交换；每个成员都应对自己的学习负责，并有责任合作促进他人的学习成果。”

Jolliffe (2007: 4) 的定义同样突出了这两个原则：“合作学习要求学生以小组的形式一起工作，互相支持，以提升小组共同学习成果。” Jolliffe 特别指出了“相互依靠”原则，即每个小组成员都需要通过支持其他小组成员来为小组学习作出贡献。学生需要意识到，他们的进步需要团队成员的支持与共同努力 (Herrmann, 2013)。小组成员在互动、解释、阐述观点和讨论的过程中，能够实现知识的共享与创新 (Ifeoma et al., 2015; Loh & Ang, 2020)。第二项原则“个人责任”意味着每个小组成员都需要完成自己相应的任务 (Jolliffe, 2007)。为了确保各个小组成员承担各自的责任从而实现共同目标，在合作学习中，有必要对每个人在小组工作中的贡献作出评价 (Loh & Ang, 2020)。

第三项原则“组员互动”和第四项原则“社交技能”是相辅相成的。社交技能是学生参与合作学习的必备技能之一 (Johnson & Johnson, 1995)，该技能可以确保组员彼此之间的良好互动。学生并不是天生就拥有出色的社交技能，而是需要通过明确的指导和学习过程来培养。因此，如果要实施合作学习，教师就需要同时训练学生必要的社交技能。例如，如何与他人进行有效沟通、如何充当领导者的角色、如何实现彼此信任、如何共同决策协商或解决冲突、如何采纳与整合不同观点，等等 (Johnson et al., 2013)。

最后一项原则“小组进程协商”也是合作学习的重要组成部分。小组成员需要共同监督进度，并互相给出反馈意见来提高成员们的参与度 (Ifeoma et al., 2015; Loh & Ang, 2020)。小组进程协商同时也有助于增强小组成员之间的相互依靠以及解决问题的能力 (Cavanagh, 2011; Johnson & Johnson, 2009; Loh & Ang, 2020)。Johnson & Johnson (1995) 认为，如果小组定期反思他们完成任务的情况以及有待改进的地方，那么他们的学习进程就会更加高效。Dörnyei (1997) 也指出，定期的小组进程协商可以增强学生的学习和社交技能。

除了以上五项合作学习的原则之外，Gillies & Boyle (2011: 10) 还强调了设立共同目标的重要性：“合作学习涉及学生在小组中彼此合作并实现共同目标。”这里需要澄清的是，布置小组作业并不一定意味着合作学习，简单地将学生分在一组做作业并不能使他们自主地开展合作。Jolliffe (2007) 也强调了设立一个共同目标的必要性，这样才能促使学生参与讨论并互相帮助来完成任务。

总的来说，实施合作学习的前提是学生拥有能够进行合作学习的基本技

能。在这个过程中，教师应该具有敏锐的洞察力，通过观察和测评来确定学生需要加强的技能（Goodwin, 1999）。Johnson et al. (1993) 列出了由简入繁的四个层次的合作学习技能（见表 2.1）。

表 2.1 合作学习技能总结

技能水平	合作学习的技能	表现方式
相对简单 ↓ 相对复杂	形成型技能	组织团队并规划预期结果。
	运用型技能	保持小组成员之间的有效沟通，例如：表达自己的想法和寻求帮助。
	制定型技能	建立高阶思维并理解学习任务要求，例如：总结、给予反馈和评论等。
	发展型技能	激活学生对已学内容的回顾，承认并确定认知空缺，推理或解释结论。

关于合作学习活动的框架，Olsen & Kagan (1992) 列出了四个方面：(1) 构建目标——团队工作应该有一个共同的目标；(2) 构建奖励机制——根据小组成员表现分级授予整个小组和个别成员奖励；(3) 构建不同的组员角色——每个小组成员都应有特定的任务或角色；(4) 创建合作学习的共享材料。本书第五章将详细介绍如何构建和组织合作学习。

## 2.3 合作学习与协作学习

这一部分主要阐明“合作学习”（cooperative learning）与“协作学习”（collaborative learning）两个概念的异同。一些研究人员将合作学习和协作学习视为“同一事物的两个版本”，因为这两个概念具有相似的终极目标，即帮助学生通过合作来提高学习技能（Bruffee, 1995）。合作学习的理论背景相对比较具体，包括教育学、心理学和社会学；协作学习的从属更加广泛，涉及整个人文社会科学。一些学者和研究人员也常把这两个概念互换使用（Cottell & Millis, 1992）。它们的共同点总结如下：

- 强调主动学习比被动接受信息更有效；

- 教师的角色都是发挥辅助作用的指导者；
- 教与学是教师和学生之间共享的经验；
- 需要平衡教师的指导与小组活动的比重；
- 重在培养学生的思维能力、社交和团队合作能力，以及学习责任感；
- 培养学生的多样性价值观 (Matthews et al., 1995: 37)。

但是，合作学习和协作学习之间也存在一些差异。首先，协作学习的范围更广，包括从课堂活动到院系和学科之间的合作 (Matthews et al., 1995)。针对课堂学习的环境，表 2.2 从理论角度、学习者的结构样态、教师角色等方面，总结了这两个概念的特征和区别 (Bruffee, 1995; Davidson & Major, 2014; Matthews et al., 1995)。

表 2.2 合作学习与协作学习的特点

	合作学习	协作学习
教育阶段	一般为小学、中学及大学预科教育	一般为高等教育
小组结构和指导	学生被分配到结构化的小组活动中，在团队合作中根据特定角色完成一系列要求或任务。	学生必须共同努力组织和管理自己的小组，并协商角色。
教师角色	教师在小组周围观察学生的互动，倾听学生的对话，回答相关问题，并在必要时进行干预或指导。	教师不会主动监督小组工作。
活动结束后	教师要根据小组表现给予一个简短的总结，并要求学生演示和提交一份简短的小组工作报告。	举行全体会议，学生可以继续为呈现最终成果而努力。
技能培训	包括小组社交技能的培训，如积极倾听和向小组成员提供有效反馈。	没有相关社交技能的训练，因为协作学习的前提假设是学生已经获得了完成任务所需的社交技能。
评价和小组进程协商	经常执行小组进程协商任务；学生评价小组的运作模式以及小组成员的参与度和表现。	无小组进程协商；评价较少，学生需要自己处理和解决组员冲突。
相互依靠	成员之间存在充分的结构化的相互依靠关系。	结构化的相互依靠关系不显著。

需要明确的是，尽管大多数关于合作学习的研究都集中在小学和中学教育，但这并不意味着合作学习不适合高等教育课堂。由于大部分国内学生在中小学阶段面临较多竞争性的选拔考试，所以他们合作学习的经验和技能可能并不充分。就实际情况而言，如果大学生在中小学阶段并没有充足的结构化合作学习的经验，那么建议先为他们提供结构化合作学习的机会，来培养他们的团队合作和社交技能，之后再指导他们参与自由度相对较高的协作学习(Davidson & Major, 2014)。这也是本书支持在大学英语课堂实施合作学习的原因之一。

同样，教师的参与程度也取决于学生的需求。如果学生没有完全掌握独立组织、管理小组和解决冲突所需的社交技能，教师仍然需要提供相关培训和支持来协助与评价小组合作。当然，如果通过密切的观察发现学生已经逐步熟悉和掌握了这些技能，教师可以逐渐降低干预程度。至于合作学习中教师的干预是否会违背以学生为中心的教学理念 (Bruffee, 1995)，我们认为这两者之间没有明确的界限，而是取决于教师干预的程度。只要教师根据他们对自己学生的了解和需要进行适当的干预和指导，合作学习和协作学习之间的区别并不重要 (Matthews et al., 1995)。合作学习的小组教学方法往往更加结构化，对教师的建议也更加详细。由于本书的目的是支持教师在大学课堂实施合作学习，因此我们专注于介绍合作学习的原则、理论基础和结构化课堂活动。

尽管合作学习和协作学习的侧重点各不相同，并有各自的研究发展和实践体系，但这两种方法之间仍存在较大的相似性。合作学习和协作学习的共同理念都是将教育视为“一种所有人都承担责任并有机会作出贡献的学习机制”(Matthews et al., 1995: 37)。

## 2.4 合作学习对学生及其语言学习的益处

自 20 世纪初以来，大量的研究证实了合作学习在不同学科领域的有效性 (Johnson & Johnson, 1994)。研究表明，合作学习可以给学生的学术、心理、社会和行为表现等方面带来益处 (Gillies & Boyle, 2011; Johnson & Johnson, 1994; Jolliffe, 2007; Sharan, 1980; Slavin, 1995)。

在学术方面，合作学习可以提高学生的学业成就，提升学生学科间的融



合能力、高阶思维技能和学习迁移能力 (Johnson et al., 1998), 培养学生解决问题的能力 (Jolliffe, 2007)、主动学习能力 (Entwistle & Waterston, 1988; Kremer & McGuinness, 1998; Ruël et al., 2003) 和沉浸式学习能力 (McGraw & Tidwell, 2001)。此外, 合作学习为学生提供了相互讨论、支持和测评的机会 (Gillies, 2016)。

在心理方面, 通过参与合作学习, 学生的自尊心 (El-Anzi, 2005; Jolliffe, 2007; Killen, 2006; Slavin, 1995) 和自信心 (Slavin, 1995) 都得以增强。同时他们的社交互动技能 (Johnson et al., 1998) 和抗压能力 (Jolliffe, 2007) 也都有不同程度的提升。

在社会领域, 通过合作学习活动, 学生能够与来自不同背景的同龄人建立友好关系 (Johnson et al., 1998), 提高管理冲突的技能 (Johnson & Johnson, 1996), 同时也能增强在集体中的归属感 (Harvey, 2007)。

在学生行为方面, 学生往往在合作学习中比在以教师为中心的课堂上更投入 (Galton et al., 2009), 注意力不集中的情况也因此得到了改善 (Gillies & Boyle, 2011; Kutnick & Berdondini, 2009)。

此外, 有特殊需求的学生也可以从合作学习中受益 (Putnam et al., 1996)。研究发现, 在合作阅读练习中, 有学习困难的学生通过与同学讨论和制定学习计划, 显著改善了他们的阅读理解和语言表达能力 (Felder & Brent, 1994; Piercy et al., 2002; Stevens & Slavin, 1995)。

因此, 合作学习已成为教学中最有价值的学习策略之一, 不仅可以提升学生的思维能力, 还可以增强学生解决问题以及整合知识和技能的能力 (Johnson & Johnson, 2001; Johnson et al., 1998; Slavin, 1995)。然而, 合作学习的有效性取决于一些关键因素, 包括合作学习活动的组织与安排, 对学生的明确指导和小组成员之间的有效互动 (Slavin, 1988; Webb, 1991), 以及学生的社交技能 (Gillies, 2008; Gillies & Boyle, 2010)。

同时, 相关研究发现合作学习对语言学习也大有益处。合作学习在 20 世纪 80 年代被引入语言教学, 在 90 年代后期成为第二语言教育的主要研究领域之一 (Dörnyei, 1997), 之后便在语言教学和学习中得到了广泛的运用。合作学习对语言学习的益处特别体现在这一点, 即它可以为学生提供更多使用目标

语言的机会，帮助他们克服语言学习的焦虑。此外，合作学习也可以增强学生的信心，提高他们应对压力的能力，使学生更愿意参与语言学习。同伴之间的积极依靠关系有利于学生更多地练习目标语言来与同伴沟通 (Dörnyei, 1997)。Zhou (2012) 认为，合作学习创造了一种以学生为中心的、相对包容和健康的学习环境。这样的环境，相较于传统的、以教师为中心的教学模式，可以更有效地激励学生，尤其是那些性格内向和课堂参与度较低的学生学习外语。总的来说，大多数关于合作学习的研究表明，参与合作学习有助于学生在语言能力、社会技能、自我效能感和态度、元认知技能等方面获得提高。

## 2.5 总结与反思

本章回顾了关于合作学习的不同理论观点与实施原则。据相关文献和研究显示，合作学习在提高学生的语言能力、社会技能、自我效能感和态度、元认知技能等方面具有积极作用。在接下来的第三章中，我们将主要针对过去近 20 年间国内英语教学中有关合作学习的研究进行系统性的文献综述，总结研究趋势与面临的挑战，提出未来可能的研究领域。

### 反思问题

1. 合作学习有哪些优势？
2. 合作学习的关键要素是什么？
3. 请您结合自身教学环境，与其他教师讨论如何将合作学习成功融入课堂。