

二语/外语课堂中的同伴互动探析

徐锦芬 叶晟杉

(华中科技大学,武汉,430074)

摘要:本文对二语/外语课堂中同伴互动的定义、作用、局限性及其对我国外语课堂教学的启示四个方面进行了较为全面的探析。总体来讲,同伴互动对二语学习的促进作用主要表现在:(1)增加了学习者尝试使用语言的机会;(2)给学习者提供了修正语言的机会;(3)促进了学习者语言产出的流利性。同伴互动也存在一定的局限性,如学习者二语能力的限制决定了学习者给同伴提供的协助是有限的。本文建议尽管教师不直接参与同伴互动,但教师的重要作用不容忽视,教师应积极寻求优化同伴互动的方法,以提高我国外语课堂同伴互动的效果。

关键词:同伴互动,二语/外语课堂,二语学习

[中图分类号] H319

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-8921-(2014)10-0031-05

[doi 编码] 10.3969/j.issn.1674-8921.2014.10.006

1. 引言

自 20 世纪 80 年代以来,二语/外语课堂互动研究一直是研究者们持续关注的焦点。根据对象的不同,互动可分为师生互动和同伴互动,而同伴互动,又可依据互动参与者人数的多少分为结对互动和小组互动两种形式。课堂互动的早期研究更多关注师生互动,主要描述教师话语,尤其是教师提问和由提问引发的学生回答、教师反馈和话轮分配等(Markee 2004)。近年来越来越多的研究开始关注同伴互动,研究者从不同的互动环境、互动参与者、互动目的以及互动方式等方面对其进行探究。比如,Long 和 Porter(1985)认为同伴互动使学习者超越了教师带领全体学生的同步模式,代之以交际模式,这样使学习者既有机会承担新的对话角色,又有机会参与协商。Harmer(2001)指出,在课堂环境下的师生互动中,学习者几乎没有时间真正开口说话,但同伴互动能大大增加学习者的说话时间。

那么同伴互动到底是什么样的互动?它具有哪些优点?局限性是什么?就我国外语课堂教学而言,我们该如何最大限度地利用同伴互动?本文试图从不同理论视角并基于先前实证研究结果对这些问题进行探讨。

作者简介:徐锦芬,华中科技大学外国语学院教授、博士生导师、国家社会科学基金项目通讯评审专家、教育部人文社会科学基金项目通讯评审专家。主要研究方向为外语教育、二语习得、自主学习、教师发展等。电子邮箱: xujinfen@hust.edu.cn

叶晟杉,华中科技大学外国语学院硕士研究生。主要研究方向为二语习得。电子邮箱: 631926253@qq.com

* 本文为 2014 年度教育部人文社会科学研究规划基金项目(编号 14YJA740046)“大学英语课堂小组互动现状调查与研究”的部分研究成果。

2. 同伴互动的定义

同伴互动是指在课堂环境中,参与者即语言学习者为了实现学习目的而在一起学习的情境(Philp *et al.* 2014)。在传统语言课堂中,同伴互动并没有被视为一种学习情境,因为传统的学习观认为学习是教师向学生传输知识的过程,教学完全是教师的职责,而同伴只是同一个班的学生而已。如今这一观念已经发生了重大转变,学习不再被看作只是教师向学生传输知识的过程,更多的是学习者在现有知识和理解基础上获取新的知识。因此仅仅依靠教师向全班学生授课来实现教学目标已行不通,在教与学的过程中学习者必须发挥自身的作用(Duchesne *et al.* 2013)。

同伴互动也是发生在学习者之间的任何形式的交际活动,在该过程中有非常少量的或是没有教师参与。它包括合作和协作学习、同伴指导,以及来自同伴的其他形式的帮助(Philp *et al.* 2014)。根据 Blum-Kulka 和 Snow(2009)对同伴话语的描述,同伴互动具有协作性、多方参与性及对称参与结构等特点。其协作性体现在参与者为共同目标而一起努力;它具有多方参与性是因为同伴互动涉及到至少两位参与者,但通常是更多参与者;同伴互动具有对称性,是因为在同伴关系中学习者被赋予了同等的权利,而且被认为拥有相近的知识和经验。

3. 同伴互动对二语/外语学习的促进作用

3.1 理论依据

同伴互动作为以学习者为中心的二语/外语课堂的一个普遍特征,其对二语/外语学习的促进作用,得到了不同理论强有力的支持。首先,从认知角

度看,Long(1983)在 Krashen(1982)的可理解性输入假说基础上提出的互动假说认为,当学习者有机会协商他们听到的内容以弄清楚意义时产生的交流互动,会使语言输入变得可理解(Long 1983,1985)。学习者之间的互动(即同伴互动),无论是共同验证还是寻求阐释,都能促进二语学习,因为这两种活动都为学习者提供了可理解性输入。Long(1996)在其改进后的互动假设中强调了否定性反馈和修正后输出对二语学习的促进作用。正如 Pica(2013)所言,参与者在协商互动中修正他们表达意义的方式来克服交流困难(如通过重复、重组或者语言转述),这种协商互动能促进学习者之间的相互理解,并为学习者提供听懂目的语、注意目的语表达意义的方式,同时又给学习者提供了尝试运用语言的机会(Mackey 2012;Philp 2012)。总之,根据互动假说,同伴互动将学习者的注意力集中在意义语境下的语言形式,并促使他们产出更加复杂或更加准确的目的语形式。同时,Swain(1985)的输出假说认为,仅有输入是不够的,可理解性输出才会促进语言习得。在该假说的后期版本中,Swain(1995)提出了输出的三个功能(除流利度之外):注意功能、假说检验功能以及元语言意识功能。在产出语言过程中,通过给学习者创造机会注意中介语以及目的语形式,检验他们对目的语的假设,以及反思他们的语言使用来促进习得。当学习者注意到自己中介语与目的语之间的差距时,会借助第二语言知识来调整之前的输出,从而产出更加准确和复杂的语言(Swain 1995)。

其次,同伴互动得到了在 Vygotsky(1978)研究基础上发展而来的社会文化理论的支持。社会文化理论认为,所有学习都是一个共同发展的过程,是在人们参与互动过程中产生的,因此,Swain(2000)把通过合作对话解决问题和构建知识当作是一种学习。早期的课堂互动研究侧重于探究师生互动,在互动过程中由老师不断调整以提供合适的帮助并满足学生的要求。这种精心提供的帮助被称为“支架”(scaffolding)。随着“支架”的内涵在社会文化理论框架内得到扩展,越来越多的研究开始关注课堂小组互动中的同伴支架。二语环境下的一些实证研究表明,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(例如 Donato 1994;Swain & Lapkin 1998),即在同伴互动中学习者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(Kowal & Swain 1997)。同伴互动中的这种社会性协调(social mediation)对学习者的语言发展起了推动作用(Swain 2000 等)。

同伴互动也得到了教育学理论的支持。相较于教师指导的课堂中,同伴互动给学习者提供不同种

类的语言使用和操练机会(Philp *et al.* 2014)、更多使用目的语的时间,促成学习者自主以及自我指导的学习,并且给予学习者与其他个体学习者合作的机会(Harmer 2001)。与全班讨论相比,在小组活动中学习者与同伴进行互动时的焦虑感会更低并且更为自信(Davis 1997)。

3.2 实证依据

同伴互动对二语学习的促进作用也得到了大量实证研究结果的支持,主要表现在以下三个方面。

3.2.1 同伴互动增加了学习者尝试使用语言的机会

在二语/外语语境下的同伴互动中,学习者彼此之间使用目的语,因此会尝试各种可能性来表述意义。在这一过程中学习者能够运用不同方式尝试使用语言,包括第一语言、反馈、元语言知识以及隐性知识。学习者从自己了解的语言着手,共同合作修正单词和短语以回应他人的反馈,从中获得语言规则的显性知识,他们还彼此提供协助以解决在交际语言使用中遇到的问题。Donato(1994)对3名母语为英语的法语学习者合作准备口语任务时的对话进行了微观分析,发现同伴学习者互相搭建支架,他们反复尝试如何使用正确的形式表达意义。这一共同的努力和积极的尝试能够对语言学习产生中介作用,由于它强调共同的话语转化为内化信息的过程,从而被 Donato(同上)称之为“集体支架”。同伴互动通过重复、改正以及提供可替代形式等方式尝试使用语言,最终每个人都对解决问题起到了促进作用。

在类似的另一项研究中,Swain(1995)描述了两名法语学习者进行互动对话的例子,学习者通过共同搭建支架,成功产出了目的语句子结构。Swain认为两名学习者从个体来看都是新手,但是进行合作却成为了专家:他们在解决语言问题相对复杂的活动中互相协助、彼此引导,最终共同完成任务。Storch(2008)基于课堂的研究探究了学习者结对进行文本重构任务时使用的元话语(meta-talk),通过分析不同类型的语言相关片段(language-related episodes,简称 LREs)来分析学习者在语言选择方面的参与程度以及它对随后的语言发展可能产生的影响。具体来说,研究者通过分析结对互动的 LREs 的文字转录,将 LREs 进行分类:基于形式的 LREs(词素和句法的讨论);基于词汇的 LREs(单词意义和单词选择的讨论);机械性 LREs(拼写和标点的讨论)。在这一过程中,学习者会关注 LREs 的不同方面,并且会采用一系列资源来解决困难。在合作互动活动过程中,同伴参与者的输入中会经常出现反复尝试使用的语言。最终,学习者之间的 LREs 会以不同程度的成功而结束。

当学习者在同伴互动过程中通过不同的方法尝

试使用语言时,学习者协商或者关注 LREs 内语言的不同方面(如词汇、发音)并且使用不同的资源来解决问题。通过这一过程,学习者深入参与到问题的解决方案中,将形式与意义结合起来,最终促成语言习得。

3.2.2 同伴互动给学习者提供了修正语言的机会

在同伴互动过程中,使用目的语进行交际能够促使学习者产出更加复杂或者准确的语言形式,反思其语言使用方式,并且调整或修正语言产出(Mackey 2012)。尽管总体而言,同伴互动中的纠正反馈频率并不高(纪小凌、陆晓 2014),但是学习者能够互相改正错误,并且调整自己的话语以回应其它学习者。在同伴互动中存在的纠正反馈以及修正性输出也会促进目的语形式的产出(王丽 2010)。

Bruton 和 Samuda(1980)进行了一项持续一周的小规模课堂互动研究,在这一研究中,学生在没有教师支持的情况下共同解决问题,完成任务。研究发现,除了自我修正之外,学习者能够纠正彼此的错误并且使用一系列策略,包括显性和隐性修正,这促使参与谈话者能够修正最初的表述。与此相似,Gass 和 Varonis(1989)在密集型英语项目中分析了 10 对母语为日语的中级学习者互动时进行的语言修正。结果发现,这些中级水平学习者能够用目的语就各个方面互相提供纠正反馈、意义协商以及修正性输出,学习者的修正会指向目的语形式,最终促进其二语水平的发展。尽管学习者还不能够产出目的语形式,但他们却能在与同伴互动过程中意识到哪些目的语形式是正确的,哪些是不正确的。

近期有关反馈的研究关注纠正反馈、意义协商、修正性输出以及它们与二语发展的关系(例如 Adams 2007; Adams *et al.* 2011 等)。这些研究清楚表明同伴互动和本族语者-学习者互动之间的差异,研究显示在同伴互动中存在较少的纠正反馈,而修正性输出要多于纠正反馈。当然这并不能说明学习者不能为同伴纠正非目的语形式,因为学习者有可能是为照顾同伴面子而故意避免纠错(Fujii & Mackey 2009; Philp *et al.* 2010)。Foster 和 Ohta(2005)的研究发现,虽然学习者之间并没有进行太多的意义协商,但他们能够在未被催促的情况下修正自己的话语。这通常被认为是自我发起的修正,并且也是在 Buckwalter(2001)和 McDonough(2004)等研究中观察到的最频繁的修正类型。

3.2.3 同伴互动促进了学习者语言产出的流利性

流利性被用来描述高水平或本族语者在言语产出中的表现。由于在同伴互动中缺少频繁的纠正反馈和语言问题的讨论,因此“练习”成为促进学习的方式。同伴互动作为语言练习的方式能够为学习者

提供进一步完善第二语言的情境。对比教师-学习者以及同伴互动的持续性研究,学习者在同伴互动中会产出更多的语言。相较于与教师进行互动,与同伴互动会产出更多的、更长的话轮(见 Pica & Doughty 1985)。已有实证研究表明,同伴互动中的重复练习能够促进学习者语言流利性的发展。

言语产出中的流利性,通常从速度、流畅性以及准确性三方面进行描述(Segalowitz 2000)。人们普遍认为,为了提高流利性和自动化,学习者需要重复练习(McLaughlin & Heredia 1996)。同伴互动使得学习者有更多机会互相交流,持续重复练习能加快学习者提取语言的速度,并促使语言知识的图式化(Ellis 2005),从而使语言产出过程更加自动化。也就是说,通过不断重复相同的序列,学习者可以更加有效更加快速地产出目标语言的形式和句子。

Philp 等(2010)进行了一项持续 3 周 12 个小时的有关大学法语课堂的分析。其中学习者在开始谈话时使用了错误的助动词,在经历一系列尝试、重复之后调整了自己的输出来包含目的语助动词。研究表明,学习者在这一较长的互动过程中对于目的语助动词的使用更加连贯。Adams(2007)的研究表明,在与同伴的交流中通过不断地与目标项目进行接触,学习者参与了与同伴的交互式练习,并且在此过程中获得的纠正反馈可以加强对形式和意义联系的理解,以此发展和提高对目的语知识的掌握水平。但必须指出,流利产出中的前进和倒退被描述为“U”型行为(McLaughlin 1990),这表明在有意义的语境中与同伴进行重复练习促进第二语言发展的过程并不是直线型的,不应该预期练习时间和语言学习之间存在着简单的关系(Lightbown 1985)。根据 McLaughlin 和 Heredia(1996)的研究,练习会产生两种截然不同的效应:一方面,同伴互动练习促使各项语言技能更加自动化,从而促进语言的流利性;另一方面,大量练习会导致学习者语言的重构,流利性会因此下降。

4. 同伴互动的局限性

尽管大量研究表明同伴互动能够提供更多的学习机会,督促学习者尝试使用语言、提供纠正反馈并且增强流利性,但不可否认同伴互动也存在着一定的局限性(McDonough 2004),尤其在接触不到太多目的语输入的外语环境中这种局限性更加明显。

首先,学习者自身二语能力的限制决定了学习者给同伴提供的协助是有限的,其局限性具体体现在以下几个方面:(1)在共同协商时互相提供的输入并不都是正确的;(2)在给同伴指出错误和纠正错误时缺乏信心,加之由于缺乏经验,学习者不太可能提

供像教师那样的“支架”帮助；(3)有时候不恰当的反馈反而会带来负面影响，学习者有可能就他们讨论的错误形式达成共识，并把其作为正确答案(如 Pica *et al.* 1996)。

其次，在没有教师引导的情况下，学习者会因为缺乏自我管理和自我监控能力，在合作讨论中出现偏离主题和效率低下的状况。一方面，学习者在互动过程中极易受到同伴某个话题或者观点的引导从而偏离既定目标。另一方面，在互动过程中学生因缺乏引导讨论的组织能力，少有像教师那样进行启发式提问来激发同伴的自主思考，这些都会影响学习者使用外语完成互动任务(李丹丽 2014)。

再次，同伴互动中的权力关系(power relations)通常会影响到同伴互动(Kayi-Aydar 2013)，可能会出现某一人或者两人主导整个互动过程，其他组员却不能参与(Pica & Doughty 1985)的情形。如果交谈的机会受限或者没有机会交谈，那么学习者就不大可能去倾听同伴的谈话并且提供支架，交谈者就会得到极少的反馈，而缺乏协商的互动对学习者语言能力发展的影响是极为有限的(Mackey 1999)。

最后，“面子”问题的存在使得学习者有可能一方面为了面子而假装理解(Rost & Ross 1991)，另一方面，当同伴出现错误时，他们会本着不伤害同伴“面子”的原则，较少进行纠错(Philp *et al.* 2010)。因此，同伴互动中极易出现沉默现象，导致学习者输入目的语和使用目的语的机会大大减少，不利于二语水平的发展。

5. 对我国外语课堂教学的启示

既然大量理论和实证研究都证明了同伴互动对外语学习具有很大的促进作用，教师应该在外语课堂上积极倡导多种形式的同伴互动。但由于同伴互动的有效性受到很多因素的影响，如任务类型、任务难度、互动环境、分组/结对模式、教师角色等，加上同伴互动本身存在的局限性，因此在实际的外语课堂中，我们应该注意以下两个方面。

第一，尽管教师不直接参与同伴互动，但其重要作用贯穿于整个同伴互动过程中。首先，教师要制定任务并且提供关键的语言输入。任务的设计要考虑学习者的兴趣和可操作性以调动学习者参与同伴互动的热情和积极性，从而为他们创造更多的协作和共同构建机会。而且在任务设定之前要进行规划，教师可以帮助学习者规划基本的内容和语言。其次，在同伴互动过程中教师自始至终都要充当资源提供者，要时刻监控学习者的进展，在互动出现问题时(如因缺乏语言知识而中断交流)，教师要及时提供反馈和示范，以保证学习者合作输出正确的目

的语形式。另外，由于受到其自身二语能力的限制以及来自同伴的压力(Cao 2009)，水平较低的学习者使用目的语互动时，极易出现沉默现象，这时教师要积极引导并且提供情感支持。教师在学生需要帮助时提供支持，会大大提高同伴互动的效果。

第二，教师要积极探讨一些优化同伴互动的有效方法。例如，通过发展合作性课堂文化来支持同伴互动、鼓励积极倾听(见 Dörnyei & Malderez 1997)、结合教学实际策略性地进行分组(Storch 2002)、科学地分配任务角色(Yule & Macdonald 1990)、进行互动策略培训(见徐锦芬、寇金南 2011)等。考虑到学生对互动策略比较陌生，教师应该先向学生系统介绍，让学习者意识到策略对互动的意义和作用，同时针对不同的策略设计相应的小组活动，帮助学习者逐步学会独立使用这些策略。已有研究证明互动策略培训有利于提高小组互动质量(Bejarano *et al.* 1997; 徐锦芬、寇金南 2011)。

6. 结语

本文对二语/外语课堂中同伴互动的定义、作用、局限性及其对我国外语课堂教学的启示四个方面进行了较为全面的探析，一方面为提高我国外语课堂的同伴互动效果提供有益的指导，另一方面旨在引起更多国内同行对同伴互动和外语学习研究的关注。同伴互动是一个高度动态复杂的过程，还有很多未知领域值得我们去探讨，如同伴之间的关系在多大程度上影响同伴互动、促进语言学习；教师如何在课堂中将同伴互动与师生互动有效结合、使两者相互补充以促进学习者准确地使用语言。再如，同伴互动是很多语言课堂的重要部分，被认为是促进二语产出更大自动化的一种方式，然而，基于课堂的相关实证研究还很少。未来研究可以借用新的研究工具(如语料库)和新的理论(如突显论以及联结主义)更有效地描述语言的使用及其整个发展过程。

参考文献

- Adams, R. 2007. Do second language learners benefit from interacting with each other? [A]. In A. Mackey (ed.). *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Series of Empirical Studies* [C]. Oxford: Oxford University Press. 29-51.
- Adams, R., A. NUEVO & T. Egi. 2011. Explicit and implicit feedback, modified output, and SLA: Does explicit and implicit feedback promote learning and learner-learner interactions? [J]. *The Modern Language Journal* 95 (s1): 42-63.
- Bejarano, Y., T. Levine, E. Olshtain & J. Steiner. 1997. The skilled use of interaction strategies: Creating a framework for improved small group communicative

- interaction in the language classroom [J]. *System* 25 (2): 203-14.
- Blum-Kulka, S. & C. E. Snow. 2009. Introduction: The potential of peer talk [J]. *Discourse Studies* 6(3): 291-306.
- Bruton, A. & V. Samuda. 1980. Learner and teacher roles in the treatment of oral error in group work [J]. *RELC Journal* 11(2): 49-63.
- Buchwalter, P. 2001. Repair sequences in Spanish L2 dyadic discourse: A descriptive study [J]. *The Modern Language Journal* 85(3): 380-97.
- Cao, Y. 2009. *Understanding the Notion of Interdependence, and the Dynamics of Willingness to Communicate* [D]. The University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Davis, R. 1997. Group work is NOT busy work: Maximizing success of group work in the L2 classroom [J]. *Foreign Language Annals* 30(2): 265-79.
- Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning [A]. In J. P. Lantolf & G. Appel (eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research* [C]. Norwood: Ablex. 33-56.
- Dörnyei, Z. & A. Malderez. 1997. Group dynamics and foreign language teaching [J]. *System* 25(1): 65-81.
- Duchesne, S., A. McMaugh, S. Bochner & K. Krause. 2013. *Educational Psychology for Learning and Teaching* (4th ed.) [M]. Melbourne: Cengage Learning.
- Ellis, N. C. 2005. At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 27(2): 305-52.
- Foster, P. & A. S. Ohta. 2005. Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms [J]. *Applied Linguistics* 26(3): 402-30.
- Fujii, A. & A. Mackey. 2009. Interactional feedback in learner-learner interactions in a task-based EFL classroom [J]. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 47(3-4): 267-301.
- Gass, S. M. & E. M. Varonis. 1989. Incorporated repairs in nonnative discourse [A]. In M. Eisenstein (ed.). *The Dynamic Interlanguage* [C]. New York: Platinum Press. 71-86.
- Harmer, J. 2001. *The Practice of Second Language Teaching* [M]. New York: Longman.
- Kayi-Aydar, H. 2013. Scaffolding language learning in an academic ESL classroom [J]. *ELT Journal* 67(3): 324-35.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [M]. Oxford: Pergamon.
- Kowal, M. & M. Swain. 1997. From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom? [A]. In K. Johnson & M. Swain (eds.). *Immersion Education: International Perspectives* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 284-309.
- Lightbown, P. M. 1985. Great expectations: Second-language acquisition research and classroom teaching [J]. *Applied Linguistics* 6(2): 173-89.
- Long, M. H. 1983. Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input [J]. *Applied Linguistics* 4(2): 126-41.
- Long, M. H. 1985. Input and second language acquisition theory [A]. In S. M. Gass & C. G. Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition* [C]. Rowley: Newbury House. 377-93.
- Long, M. H. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition [A]. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition: Vol. 2* [C]. New York: Academic Press. 413-68.
- Long, M. H. & P. A. Porter. 1985. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition [J]. *TESOL Quarterly* 19(2): 207-28.
- Mackey, A. 1999. Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 21 (4): 557-87.
- Mackey, A. 2012. *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning* [M]. Oxford: Oxford University Press.
- Markee, N. 2004. Zones of interactional transition in ESL classes [J]. *Modern Language Journal* 88(4): 583-96.
- McDonough, K. 2004. Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context [J]. *System* 32(2): 207-24.
- McLaughlin, B. 1990. Restructuring [J]. *Applied Linguistics* 11(2): 113-28.
- McLaughlin, B. & R. Heredia. 1996. Information processing approaches to the study of second language acquisition [A]. In W. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.). *Handbook of Language Acquisition* [C]. New York: Academic Press. 213-28.
- Philp, J., A. Rebecca & N. Iwashita. 2014. *Peer Interaction and Second Language Learning* [M]. New York: Routledge.
- Philp, J., S. Walter & H. Basturkmen. 2010. Peer interaction in the foreign language classroom: What factors foster a focus on form? [J]. *Language Awareness* 19(4): 261-79.
- Pica, T. 2013. From input, output and comprehension to negotiation, evidence and attention: An overview of theory and research on learner interaction and SLA [A]. In M. P. García Mayo, M. J. Gutierrez Mangado & M. Martínez Adrián (eds.). *Contemporary Approaches to Second Language Acquisition* [C]. Amsterdam: John Benjamins. 49-70.
- Pica, T., F. Lincoln-Porter, D. Paninos & J. D. Linnell. 1996. Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? [J]. *TESOL Quarterly* 30 (1): 59-84.
- Pica, T. & C. Doughty. 1985. Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities [A]. In S. Gass & C. Madden (eds.). *Input in Second Language Acquisition* [C]. Rowley: Newbury House. 115-32.
- Rost, M. & S. Ross. 1991. Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability [J]. *Language Learning* 41(2): 235-73.
- Segalowitz, N. 2000. Automaticity and attentional skill in fluent performance [A]. In H. Riggenbach (ed.). *Perspectives on Fluency* [C]. Ann Arbor: University of Michigan Press. 200-19.

- Storch, N. 2008. Metatalk in a pair work activity: Level of engagement and implications for language development [J]. *Language Awareness* 17(2): 95-114.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development [A]. In S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition* [C]. Rowley: Newbury House. 235-53.
- Swain, M. 1995. Three functions of output in second language learning [A]. In G. Cook & B. Seidhofer (eds.), *For H. C. Widdowson: Principles and Practice in the Study of Language: A Festschrift on the Occasion of his 60th Birthday* [C]. Oxford: Oxford University Press. 125-44.
- Swain, M. 2000. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue [A]. In J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* [C]. Oxford: Oxford University Press. 97-114.
- Swain, M. & S. Lapkin. 1998. Interaction and second

- language learning: Two adolescent French immersion students working together [J]. *The Modern Language Journal* 82(3): 320-37.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes* [M]. Cambridge: Harvard University.
- Yule, G. & D. Macdonald. 1990. Resolving referential conflicts in L2 interaction: The effect of proficiency and interactive role [J]. *Language Learning* 40(4): 539-56.
- 纪小凌、陆晓. 2014. 教师书面反馈即时效果研究[J]. 当代外语研究(8): 36-40.
- 李丹丽. 2014. 二语协作任务中同伴支架对语言输出的影响[J]. 中国外语 11(1): 43-50.
- 王丽. 2010. 同步在线的同侪互评对英语专业学生写作动机及写作水平之影响[J]. 当代外语研究(11): 52-55.
- 徐锦芬、寇金南. 2011. 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 43(1): 84-95.

(责任编辑 吴诗玉)

第三届全国公示语翻译研讨会、第三届全国旅游暨文化创意产业翻译研讨会在北京第二外国语学院召开

由中国翻译协会、北京市政府外事办公室、北京第二外国语学院主办,北京第二外国语学院继续教育学院承办的第三届全国公示语翻译研讨会、第三届全国旅游暨文化创意产业翻译研讨会于2014年9月13~14日在北京第二外国语学院隆重召开。此次研讨会为我国庆祝9月30日世界翻译日的重大活动,也是北二外五十年校庆系列学术活动之一。会议主题为“中国特色世界城市与国际一流旅游目的地建设”,宗旨在于促进中国特色世界城市与国际一流旅游目的地的语言环境建设,推动“中国文化走出去”及文化创意产业国际化发展,交流公示语、旅游、文化创意产业翻译研究与教学成果。北京市政府外事办主任赵会民、中国外文局副局长、中国翻译协会秘书长王刚毅、北京第二外国语学院校长周烈教授到会并致辞。来自全国50多所高校、政府机构及出版、翻译服务行业的专家学者及机构代表80余人参加了此次高端研讨会。

此次研讨会上与会者探讨了众多议题,从理论到实践,从宏观、中观到微观,多层次、多视角、多语种、跨学科分析了公示语、旅游及文化创意产业翻译在树立良好文化形象、国家形象中的独特价值,探讨了该领域翻译的前沿理论及实践中面临的问题与挑战,研讨了旅游翻译及培养复合型导译人才的培养方案。大会安排了两场主题发言,公示语翻译、旅游翻译、翻译研究与技能三个分论坛和一场专题学术

沙龙,为专家学者、教师学生及各界代表提供了广阔的平台,展开热烈的学术争鸣,促进了大会各项议题的深入探讨。清华大学罗选民、华东师范大学潘文国、国家语委张日培、南京农业大学王银泉、黑龙江大学黄忠廉、北京第二外国语学院蒋璐、浙江大学陈刚、中国传媒大学麻争旗、西藏大学强巴央金等学者依次就有关论题进行了精彩的大会主旨发言。

作为一次起点高、领域宽,理论与实践探讨并举的会议,此次研讨会不仅梳理了公示语翻译、旅游及文化创意产业翻译研究的发展历程,而且推进了这一课题的跨学科发展,拓宽了研究的深度与广度,使公示语翻译研究进入了发展的新阶段。专家们探讨了公示语、旅游及文化创意产业翻译的核心内容,翻译本科及硕士的培养方案,以及相关词典的编纂;促进了公示语、旅游及文化创意产业研究学者与政府、旅游、文化创意产业等相关机构的协同合作,推动了研究向实践层面转化,对促进中国特色世界城市与国际一流旅游目的地语言环境建设,推动“中国文化走出去”,吸引更多的海外旅游者、商务人员“走进来”,文化创意产业国际化发展,推动公示语、旅游、文化创意产业翻译研究与教学发挥了积极作用,是公示语、旅游及文化创意产业翻译研究专家学者的一次盛会!

(北京第二外国语学院 蒋璐 供稿)