

研究生英语写作中的同伴反馈

景晓平

(南京理工大学人文与社会科学学院英语系,江苏南京 210000)

摘要:针对英语写作中同伴反馈的现状——重语言轻内容,采取实验、问卷调查和课堂观察相结合的方法,研究在对学生进行一定的培训之后,能否提高同伴反馈的质量和数量,同时分析学生在自我修改的过程中所采取的多样化的策略。结果表明培训之后学生能够在内容上给出较多的反馈,学生的自我修改在培训前后没有很大的变化,都集中在内容的修改。

关键词:同伴反馈;自我修改;修改策略

中图分类号:G642.0;H315

文献标识码:A

文章编号:1008-603X(2005)01-0058-04

一、引言

20世纪70年代早期出现的过程分析法以交际理论为基础,强调写作过程是一项教师与学生,学生与学生之间的交际活动。在这一过程中,读者的反馈引导和推动着作者的写作,直到完稿。反馈是写作过程的一个基本部分,是读者给作者提供的修改信息即评论、问题和建议^[1]。大量研究已证实教师反馈在学生写作过程中起着很重要的作用,并针对教师如何给学生提供最好的反馈提出了各种建议^[2]。但是,对于同伴反馈是否有作用于学生写作的质量仍然存在不同的意见。凯恩(Keh)指出同伴反馈最大的优点是增强学生在写作过程中的读者意识,通过评判性地阅读别人的文章,学生可以及时获得反馈并发现其他同学文章中的问题,进一步提高自己的写作水平。

尽管对同伴反馈有很多理论和实证支持,但人们对于同伴反馈是否有作用于学生写作的质量仍然有着很大的争议,对于学习者是否有能力互相帮助解决文章中的语言问题仍然存在许多疑问。研究人员在不断地探讨同伴反馈的有效性,并进一步研究学习者是否能超越低层次(词语层)的修改达到高层次上(语篇层面)的修改。勃各(Berger)指出不同类型的反馈对文章的修改质量有不同的影响,同伴修改比自我修改有更好的效果,学生也更

喜欢同伴反馈。人们对同伴反馈和教师反馈的比较也产生了两种不同的结论:科纳(Connor)等人的研究指出只有少量的修改来源于同伴反馈,大多数修改则来自教师反馈;但是也有相反的意见,乔德伦(Chaudron)的研究发现同伴反馈和教师反馈对学生修改有同样的影响,都有助于学生作文的修改。考科(Caulk)发现中等水平和较高水平的学习者能提供和老师一样多的反馈。教师的反馈是整体上的,而学生的反馈则较为具体。值得我们关注的是:在二语写作或修改中,学生似乎更注重表面上的问题。勃各的研究也说明:在三种修改中——语言、内容和形式方面,学生的修改主要集中在语言上,然后才是内容^[3]。

同伴反馈在英语写作中的确起着教师无法替代的作用,能够提高作者的自信心和读者意识,促进学习者之间的合作。从心理上来说,同伴修改给作者与读者提供有利的环境,双方都在各自的ZPD^①(在他人的帮助下有利于发挥个人潜能的心理距离)进行合作^[3]。但同时我们发现也存在着不少问题:如学习者是否有能力进行同伴修改,是否愿意接受同伴的修改,在最后修改时是如何采纳同伴的意见的。韦理思(Wallace)等在1991年就指出

① (zones of proximal development) Ohta (1995) 结合二语习作了这样的解释:存在于由独立使用语言所决定的学习者的发展水平和在与较高水平谈话者交流中潜在的语言水平的提高之间的距离。

在学生修改中存在的两大困难:学生缺乏修改的技巧(局部修改和整体修改),学生和老师对修改的看法不一样,这都需要很多培训和练习^[4]。国内的同行在这一方面进行了一些有意义的探索^{[5][6]},但事实上真正在课堂上让学生练习修改却是非常少的。笔者在自己的教学实践中发现,非英语专业的研究生从整体上来说都通过了大学英语六级,但是写作水平却参差不齐,而且学生之间的修改主要还是在语言方面。这样学生一旦经过训练,掌握了修改技巧,将不仅能对他人的作文进行修改,而且将逐渐能够对自己的文章进行修改。在本次试验中,笔者对培训前后学生对他人提供的反馈,以及学生根据同伴反馈所进行的自我修改进行比较,分析学生修改的特点和类型及其效果。

二、研究设计

1. 研究问题

(1) 本实验研究在一定的培训之后同伴反馈的类型是否有变化?学生在培训之后能否给出更多的内容上的反馈?

(2) 学生根据同伴反馈如何进行自我修改,培训前后有无变化?

2. 实验对象

本实验的受试对象为非英语专业研究生的一个自然班,以前没有上过完整的写作课,在实验进行的整个学期,该班学生除了写作课没有其他的外语类课程。该班有35人,其中部分同学只参加了实验前的作文修改,另外一部分同学在自我修改时改动太多,最后完整地参与实验研究的共有19人。

3. 实验过程

在学期开始的第三周进行第一次修改,要求学生完成作文后交换修改,然后再自我修改。所有的学生在此之前没有参加过完整的写作课教学,不了解老师如何修改作文,也没有对同学的文章作过修改。

在学期末的最后一堂课进行第二次修改,同样要求学生完成作文后交换修改,然后再自我修改。其中在学期的第六周和第七周老师给学生讲解、示范如何修改他人的文章,然后针对学生在修改过程中的实际问题,总结一份具有指导性的修改意见,包括内容、结构和语言三大方面。在随后的作文教学中,学生在第一周写作文,第二周在课堂上修改他人的文章,课下进行自我修改,在整个实验期间

要求学生一直保持同样的合作伙伴。

为了排除其它因素的干扰,培训前后的两次修改及自我修改都要求在课堂上完成。

4. 数据收集

(1) 作文分析:

本实验根据学生对他人提供的反馈以及自我修改来分析同伴反馈的有效性。用来分析的文章包括学生培训前的作文及其修改稿和培训后的作文及其修改稿,这样,每个学生共有两篇作文及其修改稿,总计四篇文章。在本实验中,每个学生的第一次作文及其修改稿分别被称为D1和R1;第二次作文及其修改稿分别被称为D2和R2。在实验过程中,每个学生都会在其同伴的第一稿D1、D2中做出各种标记,提出意见,即同伴反馈;同时,每个学生都会根据其他学生提供的反馈意见写出修改稿,即R1和R2。从培训前学生的第一稿(D1)和培训后的第一稿(D2)我们可以分析同伴反馈的特点和变化;从培训前学生的第二稿(R1)和培训后的第二稿(R2)可以分析作者对同伴反馈所采取的处理方式。笔者对培训前后文稿的分析主要从内容、结构和语言三个方面来进行。其中内容和结构上的修改属于较高层次上的,而语言上的修改属于较底层次的,包括语法和构成法^①。内容上的修改包括增加和删减细节,而结构上的修改包括句子内外连接词的修改和文章结构的宏观修改,如果涉及到较多内容和结构的改动,在本实验中以句子为统计单位,分别举例如下:

I treasure my favorite pictures. Because (语言) these pictures will never be got thereafter. Good pictures can only be got at the right place at the right moment by the right person and other important factors. (内容删减)

And (but) now Chinese have been paying more and more attention... (结构)

这段文字中共有语言方面的修改、内容上的修改和结构上的修改各1处。

笔者在教学实践中发现,学生对他人的修改主要采取以下四个方法:采纳(完全按照同伴的意见进行修改)、未采纳(保留自己的原文)、进一步修改(结合同伴的意见和自己的思考)和自己

^① 在本次实验里,构成法包括在语言中,因为第一次教学是关于构成法的,学生做了很多方面的构成法的修改,而在最后一次修改中却非常少。

修改(自己发现问题并修改)。因此,本实验就从这四个方面进行了数据统计。

(2) 问卷调查和课堂观察

作为辅助手段,笔者采用课堂观察和问卷调查来了解学生如何看待同伴反馈的作用,以及学生如何根据同伴反馈进行自我修改。问卷调查主要包括学生在写作过程中的问题、修改文章时的问题、自我修改时能否发现问题、对同伴修改的期望、看不懂或和同伴意见有冲突时怎么办等二十几个问题。

三、实验结果

1. 作文分析

参与本次实验的每个同学都写了两次作文及两次修改稿,在表1中,D1和D2分别代表培训前后的第一稿,从表格中我们可以看出,每个项目修改的数量都有所增加,尤其在内容修改上体现得更为明显,从6.82%增加到27.78%,并且人数也有了很大的增加,从4人增加到17人,这说明我们的培训有一定的效果。但从整体上来说,学生更多关注的仍然是语言,然后才是内容和结构。

表1 实验前后的同伴修改比较

项目	语言/总数 (%)	人数 (人)	内容/总数 (%)	人数 (人)	结构/总数 (%)	人数 (人)
D1	68/88 (77.27%)	17	6/88 (6.82%)	4	14/88 (15.91%)	10
D2	89/144 (61.81%)	17	40/144 (27.78%)	17	15/144 (10.42%)	15

从培训后学生的第二稿,可以进一步分析他们在自我修改中所采取的策略,从而了解他们对同伴反馈的态度。从表2中我们可以看出,绝大多数同学对同伴反馈持肯定的态度,从数量上看,大部分意见都被采纳,分别为31.82%和37.78%,分布在绝大多数人身上,前后两次分别为18人和16人;但也有少数同学保留自己的意见;进一步修改的数量也有所增加,人数也增加了。最为突出的是在实验前后两次修改稿中自我修改的量占总量的一半以上,分别为53.18%和50.22%,而且是所有的同学都进行了自我修改。但不容忽视的是最后的文章仍有很多错误,包括没有发现的、同伴改错的、自己改错的等,培训前后的第二稿中的错误分别为112处、45处,在培训之后有数量上的减少,但不能完全避免。

表2 实验前后的二稿R1和R2对比

项目	采纳/ 总数(%)	人数 (人)	未采纳/ 总数(%)	人数 (人)	进一步修改 /总数(%)	人数 (人)	自己修改/ 总数(%)	人数 (人)
R1	70/220 (31.82%)	18	25/220 (11.36%)	11	8/220 (3.64%)	5	117/220 (53.18%)	19
R2	85/225 (37.78%)	16	8/225 (3.56%)	4	19/225 (8.44%)	11	113/225 (50.22%)	19

我们对学生在第二稿中采取的第四种策略——“自己修改”在语言、内容和结构方面的分布进行了分析,参看表3。学生在自己修改的过程中对内容修改最多,其次才是语言和结构上的修改。这与同伴反馈的数据恰恰相反,似乎说明了学生渴望对自己的文章进行内容上的修改,而对他人的文章却更多的给予了语言上的修改。

表3 自己修改的数量在语言、内容和结构方面的分布

项目	语言/总数	内容/总数	结构/总数
R ₁	31/117	55/117	31/117
R ₂	33/113	52/113	28/113

2. 问卷调查和课堂观察

参与本次实验的19名同学接受了问卷调查。在19个同学中有16个同学认为,写作过程中最大的问题是语言,其次才是内容和结构,而认为最能发现他人的问题也主要是语言(16人),这一点跟我们的作文分析基本吻合。而学生对同伴修改基本上都是持肯定的态度,从表4中我们可以看到17个人认为同伴反馈有用,18个人认为培训和指导对修改有帮助。在课堂观察中笔者发现大部分同学都能就修改意见与对方进行讨论,他们一致认为同伴修改的好处之一在于同学能从不同的角度提出问题,有助于作文的提高。参看表4:

表4 学生对于同伴反馈和自我修改的态度

项目	所持态度人数(人)	
会考虑同学的评语	8(完全)	11(结合自己的思考)
觉得评语不妥时	14(与对方讨论)	5(独立思考)
评语看不懂时	19(请对方解释)	
自我修改能发现问题否	16(一些)	3(很多)
同伴修改有用否	17(有)	2(有一点)
修改指导有帮助否	18(有)	1(有一点)

四、讨论:

从以上分析,笔者发现,培训之后学生从整体上来说,还是对语言修改比较多,但是对内容的修改明显地有了很大的增加,在结构方面的修改却没有很大变化,这似乎说明学生在调整对方的结构时有一定的困难,在语言组织上(在本次实验中语言衔接不管大小都属于结构)仍然需要很多的练习。学生在根据同伴意见进行修改时,从能够考虑对方的意见到保留自己的意见或者进一步修改采取多种处理方式。其中两次修改中,自我修改都占了将近一半的比例,而且主要体现在内容上,这说明学生在对自己的文章修改注重内容,对他人文章的修改注重语言。问卷调查也充分肯定了同伴修改的价值,同时也说明了课堂培训对提高学生的修改能力无疑有着很重要的作用。

另外,笔者在学生最后的修改稿中发现存在着不少的错误,由于本次实验的目的并非专门讨论修改中的错误,所以没有做详细的分析。但这也说明了学生的作文在同伴修改后仍然需要老师的最后阅读,同伴反馈只能作为一种辅助手段,我们还需要进一步考虑如何加强学生对错误的意识和自我纠正。

参考文献:

- [1] KEH C L. *Feedback in the writing process: a model and methods for implementation* [J]. *ELT journal*, 1990, 44(4): 294-304.
- [2] ASHWELL T. *Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: is content feedback followed by form feedback the best method?* [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2000, 9(3): 227-257.
- [3] VILLAMIL, GUERRERO. *Assessing the impact of peer revision on L2 writing* [J]. *Applied Linguistics*, 1998, 19(4): 491-514.
- [4] WALLACE D L, HAYES J R. *Redefining revision for freshmen* [J]. *Research in the Teaching of English*, 1991, 25(1): 54-66.
- [5] 戚焱. 反馈在英语写作教学中的作用——英语专业议论文写作研究 [J]. *国外外语教学*, 2004, (1): 47-53.
- [6] 王翔. 学生能够掌握互改技巧吗? [J]. *国外外语教学*, 2004, (1): 54-56.



作者简介: 景晓平(1973-), 女,山西芮城人。南京理工大学人文与社会科学学院英语系讲师。研究方向:外语教学和语篇分析。

Peer Feedback in Graduates' English Writing

JING Xiao-ping

(Department of English, School of Humanities and Social Science, Nanjing University of Science and Technology, Nanjing 210094, China)

Abstract: This experiment, applying the methods of writing practice, class observation and questionnaire, explores whether the students' peer feedback——often with more emphasis on language than on content, can be improved both qualitatively and quantitatively after some training. The various strategies the learners adopt in their self-revision are studied to see whether there is some difference before and after training. The results show that the learners can give more content-based feedback after training and the strategies used in their self-revision before and after training both involve more feedback on content.

Key words: peer feedback; self-revision; strategies in self-revision

(责任编辑:刘云)