

山东省社会科学规划研究项目文丛·重点项目
教育部人文社会科学研究规划基金项目(11YJA740095)资助

Feedback Research in ESL/EFL Teaching: Theory and Practice

英语教学中 反馈研究： 理论与实践

王颖 著

山东大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

英语教学中反馈研究:理论与实践/王颖著. —济南:山东大学出版社,2012. 12

ISBN 978-7-5607-4698-2

I. ①英… II. ①王… III. ①英语—教学研究—高等学校
IV. ①H319.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 273538 号

责任编辑 尹凤桐

封面设计 牛 钧

出版发行 山东大学出版社

社 址 山东省济南市山大南路 20 号

邮 编 250100

经 销 山东省新华书店

印 刷 山东省英华印刷厂印刷

规 格 720 毫米×1000 毫米 1/16

13.5 印张 207 千字

版 次 2012 年 12 月第 1 版

印 次 2012 年 12 月第 1 次印刷

定 价 26.00 元

版权所有,盗印必究

凡购本书,如有缺页、倒页、脱页,由本社营销部负责调换

前 言

二语写作既是二语教学中必须予以重视的一项重要技能,也是一项不容忽视的语言实践活动,在培养语言交际能力的过程中起着其他教学手段不可替代的作用。反馈是二语写作教学的一个重要组成部分,在二语写作技能的培养中起着重要作用,因此一直是二语写作研究的热点问题。写作中的反馈是利用多次草稿,在表达和修改中发现问题,并从反馈者那里得到启发,逐渐培养自我表达能力的重要工具。近 20 年来,二语写作教学和研究的发展已改变了教师反馈独领风骚的局面,形成了教师反馈与同伴反馈、写作讨论会式的反馈和以计算机为中介的反馈共存并用的局面。

反馈是教学过程中必不可少的环节,近几十年来,反馈研究受到越来越多写作研究者和教师的关注,该领域吸引了二语习得和二语/外语写作大批研究者的目光,涌现出一批研究成果(Truscott 2007; Ferris 2010)。特别是近几年来,研究者对二语反馈研究的关注和热情有增无减,并不断增温,仅 2006 ~ 2009 年,美国《第二语言写作学报》(*Journal of Second Language Writing*)上就发表了 16 篇关于纠正性反馈的论文,几乎相当于该杂志前十年发表的与反馈相关论文的总和(17 篇)。研究者们之所以对其感兴趣并投入自己的时间精力,除了出于对不同二语习得理论验证的需要外,关键是教学,尤其是二语/外语写作教

学实践的需要。

我国英语写作教学研究始于上世纪 80 年代初,本世纪以来,研究的数量和质量都有显著增加和提高。我国学者在英语写作理论与实践的研究中进行了不懈努力,作出了自己的贡献,使这一领域的研究有了长足的进步和发展。

作为一位在教学第一线的英语专业的教师,这些年来我一直从事英语写作理论与实践的研究,发表了一些相关论文,并承担了山东省社会科学规划研究项目和教育部人文社会科学研究项目,本书是在此基础上写成的。

全书共有四个部分:第一部分从反馈来源、反馈方式、反馈侧重点、反馈文体风格和学生对反馈的态度等几个方面回顾了二语/外语写作领域中的反馈研究。反馈来源的研究主要涉及教师反馈、同伴反馈和自我反馈等方面的研究;反馈方式的研究是有关口头反馈、写作讨论会式的反馈、以计算机为中介的作文自动反馈和以语料库为基础的反馈研究。反馈侧重点的研究主要关注对作文进行先形式后内容的反馈、先内容后形式的反馈或对形式和内容同时进行反馈的问题。反馈风格研究的是反馈的语言和语用特征,包括反馈的言外之力和反馈的明晰度。此外,在这部分,笔者还讨论了反馈研究与二语/外语教学的关系。

第二部分探讨了与写作反馈研究相关的理论基础。反馈机制以过程教学法、可理解输出假设理论、监察与自我修改理论、认知冲突理念、社会文化理论等为理论基础,这些理论既有重叠,又相互补充,为反馈实践和反馈研究提供了理论支持。此外,笔者还讨论了二语写作评估的问题,着重讨论了整体性评估、分析性评估和客观性评估的测量方法 and 研究。

第三部分是外语写作反馈的实证研究。研究一,采用定性和定量相结合的方法,对教师反馈在提高英语专业学生写作水

平的作用进行了研究。结果表明,接受反馈并及时进行修改的实验组学生其语言准确性和作文得分,比对照组学生有显著提高。两组学生的作文内容和组织方面都有显著进步。研究二,探究了同伴互评与自我修改在英语写作修改中的作用,结果表明,同伴互评互改和自我修改有助于作文修改和提高,值得今后在教学中提倡和借鉴。

第四部分是对纠正性反馈研究的反思。这里首先阐述了二语教学中支持纠正性反馈的理论依据,接着探讨了研究者为何反对使用纠正性反馈的原因,并且从实证研究方面为二语习得过程中书面纠正性反馈的有效性提供了依据,最后为未来研究指明了方向。

限于本人水平,书中难免有疏漏不妥或错误之处。我诚恳地希望专家、同行和读者批评指正。

王 颖

2012年11月于山东大学

目 录

第一部分 外语写作反馈研究的回顾	(1)
一、反馈来源的研究	(3)
二、反馈方式的研究	(14)
三、反馈侧重点的研究	(23)
四、反馈文体风格的研究	(31)
五、反馈研究与二语/外语教学	(36)
第二部分 理论基础	(41)
一、过程教学法理论	(42)
二、输出假设理论	(49)
三、输出与外语语感	(59)
四、外语学习中的监察和自我修改	(69)
五、外语教学中的认知冲突	(77)
六、社会文化理论	(84)
七、二语写作评估	(92)
第三部分 英语写作反馈的实证研究	(103)
一、教师反馈对英语专业学生作文作用的实证研究	(103)
二、同伴互评与自我修改在英语写作修改中的作用	(120)

第四部分 纠正性反馈研究的反思	(131)
一、支持纠正性反馈的理论基础	(132)
二、二语教学中反对使用纠正性反馈的原因	(136)
三、二语教学中使用纠正性反馈的争议	(140)
四、纠正性反馈研究设计上的问题	(143)
五、书面反馈有效性的研究	(149)
六、需要关注的问题	(154)
七、未来研究方向	(155)
参考文献	(158)
附录 1 整体性评估评分标准	(199)
附录 2 错误分类	(202)
附录 3 T 单位、从句和错误定义	(203)
附录 4 分析性评估评分标准	(206)

第一部分

外语写作反馈研究的回顾

二语写作既是外语教学中必须充分予以重视的一项重要技能,也是一项不容忽视的语言实践活动,在培养学生语言交际能力的过程中起着其他教学手段不可替代的作用。二语写作不仅有助于巩固经由读和听输入的语言材料,促使语言知识的内在化,提高学生语言复用能力,提高语言运用的准确性、流利性和复杂性,而且还能为口语表达打下坚实的基础。因此,自上世纪 80 年代起,二语写作研究已成为二语习得研究的一个重要分支,受到国际二语习得界的高度重视。写作是高级认知活动,是逻辑思维能力和语言应用能力的综合体现 (Swain, 1995),英语写作能力是全球化环境中高级人才必备的重要素质之一。英语写作作为一项输出性技能在英语学习和教学中的关键作用是毫无疑问的。

国外二语写作研究在 20 世纪 80 年代日趋成熟,形成了自己的理论体系、研究对象(二语写作者)、研究方法和研究队伍(二语教师和写作研究者),逐步发展成为一个研究范围明确的独立学科(Kroll, 2003; Silva & Matsuda, 2001)。我国的外语写作研究近十几年来取得了长足的进步,与国外的二语写作研究走向大致相同。一个突出的特点是研究方法多种多样,如有声思维研究、问卷调查研究、文本分析研究、写作教学实验研究等,实证研究的比例有了明显的增多,定量研究与定性研究结合使用的研究越来越多。

长期以来,反馈(feedback)一直是二语写作教学的一个重要组成部

分,在二语写作技能的培养中起着举足轻重的作用,二语写作教师和研究者对此有着广泛的认同。反馈是写作过程教学法(process approach)中的特色与核心。过程教学法旨在强调笔语交际的过程而不仅仅是结果。写作过程不是直线的,从写作构思到完成写作,在这个过程中,学生需反复进行斟酌、修改草稿,并在这一过程中得到教师和同伴的反馈和帮助。过程教学法中,反馈贯穿于写作过程的始终,教师或同伴的指导渗透于每一个写作环节,即草稿1→反馈→草稿2→反馈→草稿3→反馈→成稿。写作过程中的反馈使学生不断发现自己的不足或错误并得到输入和启发,了解到反馈者(教师或同伴)对自己文章的评价态度,在获得反馈的同时,学生也给予同伴自己的反馈或帮助,所有这些比结果教学法(product approach)中对作文终端的一次性反馈更有利于学生提高写作质量和技能。

在教学环境中,反馈是指为了改进、提高学生的学习而对其某一学习任务完成情况发回的信息(Ur, 1998)。根据以过程为基础(process-based)的课堂教学理论,“反馈是促进学生利用多次草稿,在表达和修改中发现问题,并从反馈者(教师或同伴)那里得到启发,逐渐培养自我表达能力的重要工具”(王颖, 2007a: 48)。而从互动理论角度(interactionist perspective)来看,反馈是读者对作者回应和评价的方式。从认知角度(cognitive perspective)来看,学生注意并比较自己所使用的语言形式与纠正性反馈中提供的语言形式的差异,当他们发现反馈中的内容与自己想表达的内容之间存在着冲突或不能接受反馈内容时,便产生了认知冲突。近二十年来,写作教学和研究的发展已打破了常规的反馈方法——教师书面反馈(teacher written feedback)一统天下的局面,形成了教师书面反馈与同伴反馈(peer feedback)、口头写作讨论会式的反馈(oral conferencing feedback)和以计算机为中介的反馈(computer-mediated feedback)共存的局面。

二语写作中的反馈研究概括起来主要涵盖以下几个方面:反馈来源(feedback sources)的研究、反馈方式(feedback modes)的研究、反馈侧重点(feedback focuses)的研究和反馈文体风格(feedback styles)的研究。

具体地说,反馈来源的研究包括:教师反馈、同伴反馈和自我反馈;反馈方式的研究包括:书面反馈、口头反馈、电子反馈;反馈侧重点的研究包括:内容反馈、形式反馈和“内容+形式”的反馈;反馈风格研究涉及反馈的语言和语用特征。

一、反馈来源的研究

(一) 教师反馈

尽管同伴反馈和自我反馈作为反馈来源越来越受到教师的重视,但教师书面反馈仍在二语写作教学中起着重要作用。教师的书面反馈是教师为了提高、改进学习者的作文水平而返回的信息。这些信息有的是针对学习者作文表层错误的纠正性反馈(corrective feedback),主要指出并/或改正作文中的语法、句型、词汇、拼写、大小写、标点符号等语言错误和技术性错误,所以也称作语言形式反馈(form-focused feedback);有的是面向作文语篇层面如内容(content)的反馈,被称作思想内容的反馈(content-focused feedback)。此外,教师的评论(commentary)和总体评分(grading)也是书面信息反馈的重要渠道。

很多教师和研究者如 K. Hyland(2003)认为,必须在学生作文上写出实质性的评语,对学生作出自己(作为读者)的反馈,帮助他们(作为作者)提高写作水平,并说明作文评分的理由。许多写作教师对上述观点表示赞同,认为这是教师的责任。有些研究者提出,针对不同类型的语言错误,应该采用不同的反馈形式来对待。Ferris(1999a)将出现在写作中的错误,如动词、主语一动词一致、句子碎片(fragments)、名词复数、冠词、代词等视为“可处理”(treatable)的错误,而将选词和词序等问题视为“不可处理”(untreatable)的错误。Ferris指出,之所以把后一类错误视为学生无法处理的问题,是因为教师无法给学生提供手册或规则供他们参考,学生很难自我改正这类错误。应该让他们避免解决这类问题,这类问题最好还是由教师帮助学生解决。教师可以用下划线等间接反馈(indirect feedback)方式把学生能够自行处理和解决的错误标示出

来,让学生自行修改,而把学生无法解决的问题用直接反馈(direct feedback)的方式明示出来(Ferris,2006),供学生参考学习。Ferris 特别指出,对于那些“可处理”的错误,教师应鼓励学生自行修改,这对提高学生的语言准确性大有裨益。

教师书面反馈的大量研究主要探讨了纠错(error correction)有效性以及纠错对学生修改作文和提高写作水平的效果。虽然教师书面反馈在二语写作课上起着主导作用,但从上世纪 80 年代后期和 90 年代早期,教师反馈对提高学生写作技能的有效性受到质疑。早期对以英语为母语的学生进行的研究表明,很多教师的书面反馈由于含糊不清、前后矛盾、过于武断、过分关注表层错误等原因(Cohen&Cavalcanti,1990;Connors & Lunsford,1993),收效较小,不利于激发学生后续写作的能动性(Fazio,2001;Kepner,1991;Polio et al.,1998;Robb et al.,1986;Sheppard,1992)。Truscott 是此类观点的代表人物,他总结评述了 20 世纪 70 年代以来的相关实证研究后指出,应该强烈反对教师纠正学生作文中的错误。他认为,在二语写作中纠错不能达到提高学生语言准确性的目的,在写作教学中见效甚微,应当取消;教师有责任改变学生依赖教师反馈的观念(1996,1999)。Truscott(2004)还指出,教师改正学生作文中的错误不仅无效,而且对学生的写作流利性和总体写作质量有害。

但是,以 Leki 和 Ferris 为代表的很多教师则认为,Truscott 的观点过于偏激。这些研究者意识到,写作准确性对于那些从事学术研究和专业人员来说非常重要,而写作中出现的错误令他们感到沮丧。有些研究者如 Polio(1997)和 Ferris(2004)认为,Truscott 的观点不具概括性。而近来更多的研究者,如 Ferris 和 Chandler(2003)等则指出,教师反馈确实有助于提高学习者的写作水平。Ferris 等人(2000)采用对原文进行修改和写一篇新作文的两种形式来检测学生的进步,Ferris(2002)指出,接受直接反馈的学生在对原文进行修改时比接受间接反馈的学生做得好,而在写新的文章时接受间接反馈的学生其语言的准确性要高得多。

事实上,修改是过程写作法的关键环节。笔者认为,学习者的写作水

平正是在接受反馈和反复修改中得以提高的;纠错是一个复杂的过程,其有效性受多个因素的影响,除了教师的纠错方法外,学习者的个体差异(individual difference),如他们对反馈类型的需求、对错误的重视程度、当时的外语水平等,以及研究的设计和实施等因素也不容忽视(Polio, 1997)。

笔者认为,由于受试群体、反馈方式和研究设计不同,目前尚难对教师反馈能否提高写作水平的作用作出明确的结论和概括。而上述某些研究设计上的缺陷给未来研究提供了很大的空间。

Ferris(2004)的研究,由于缺少对照组,研究者无法比较接受教师反馈的实验组和不接受反馈的对照组之间的差异,因而无法提供反馈在提高写作水平有效性上的证据。而在几个有对照组的研究中(Ashwell, 2000; Fathman & Whalley, 1990; Ferris & Roberts, 2001; Kepner, 1991; Polio, Fleck, & Leder, 1998), Fathman & Whalley (1990)、Ashwell (2000)与 Ferris & Roberts(2001)的三个研究结果表明,反馈对写作准确性有积极作用。Fathman & Whalley(1990)的研究提供了反馈有效性的正面证据,但研究设计的缺陷在于,研究中的后测只是对前测中的作文进行了修改,并没有要求学生写新作文,因此无法对新作文进行检测。另外,该研究只进行了几天,无法历时地检验反馈对后续作文的积极作用。Ashwell(2000)与 Ferris & Roberts(2001)的研究结果表明,在一学期中,学生根据教师反馈修改作文,接受反馈并进行修改的实验组比没有接受反馈的对照组修改得好。这两个研究中的学生也只对作文进行了修改,并没有写新作文。这三个研究的结果证明了反馈对修改作文和减少作文中错误有着积极的作用。而 Kepner(1991)和 Polio 等人(1998)的研究却得出了与上面三个研究相反的结论,他们的研究结果显示,实验组和对照组的后测分数没有显著性差别。有研究者指出,这两个实验中后测与前测使用了不同的测量工具,这可能是影响研究结果显著性的原因。笔者认为,今后的研究不仅应比较接受反馈和没有接受反馈对二语写作的作用,更应探讨反馈对二语写作发展的影响(Ferris, 2002, 2004; Truscott, 1999)。

需要指出的是,书面反馈不仅仅是在纸上作出标记,反馈的研究不应与真实课堂教学以及教师与学生关系分离开来。教师应考虑学生的自尊心和面子等因素对他们接受反馈和修改的影响。闫嵘等人(2009)探讨了二语写作中教师书面纠正性反馈的明晰度和面子威胁程度与不同自尊水平学习者篇章修改之间的关系。104名英语专业大学生参加了实验。结果表明:教师反馈的明晰度与面子威胁程度对学习者的表层修改没有显著性的作用,但对意义的修改具有显著性。对低自尊水平学习者而言,在低明晰度、高面子威胁反馈下作出的成功修改比在低明晰度、低面子威胁反馈下作出的成功修改显著增多;而高自尊水平学习者在高明晰度、低面子威胁反馈下的成功修改比在低明晰度、高面子威胁下的成功修改有显著的增多。

Master(1995)发现,当纠正性反馈(corrective feedback)与课堂讨论结合时,反馈效果提高。Fathman & Whalley 指出,学生在接受反馈后,重写作文有利于作文中语法和内容的改进。Ferris(2006)发现,80%学生能够在后续写作中成功地修改教师标记出的错误。有少数研究者如F. Hyland(1998)和Chandler(2003)提到,反馈有利于学生语言准确性的提高。这些研究结果强调,语言总体水平和元语言意识在写作进步中的重要性,同时也支持Yates & Kenkel(2002)的观点,评价纠错效果应在学生不断发展的总体语篇构建中衡量。

陈晓湘和李会娜(2009)探讨了教师对非英语专业学生作文的书面纠正性反馈在提高学生语言准确性和写作水平中的作用。实验持续了16周,受试54人,根据前测(pre-test)成绩和反馈类型将学习者分为直接反馈、间接反馈和控制三组,每组18人。整个实验过程中受试各写八篇议论文,并对每篇至少作出一次修改。研究显示,在语言形式方面得到书面纠正性反馈的学生其语言准确性有显著提高,接受直接反馈的比间接反馈的提高程度更显著。本研究还表明,教师就学生作文整体内容方面给予具体反馈和笼统反馈都能有效提高作文质量。该结果反驳了Truscott(1996, 1999, 2007)提出的二语写作中教师语法纠错无效的观点。

教师书面反馈的另一个研究重点是,根据教师反馈进行修改能否提高写作水平。Chandler(2003)研究中的实验2发现,直接反馈和在错误处加下划线的间接反馈虽然能有效地提高学生语言的准确性,但不同的反馈方式在提高写作质量上并没有显著差异。这方面的研究还没有定论,因为尚无明确证据表明,反馈与修改之间有直接的因果关系。笔者认为,由于反馈与修改是在众多复杂因素的环境里相互作用,这些因素都对修改程度和修改是否成功产生一定的影响,而现有的反馈研究往往脱离周围环境,只注重文本研究,探讨的是教师反馈与学生修改的线性关系。环境是各种因素的综合体,这些因素会直接或间接地影响反馈的效果和作用。环境因素可以包括那些影响教师地位、可利用资源、班级大小、对待二语写作学生的态度、对待考试的态度等一系列社会政治问题。同样,教师因素(如对待某个学生的态度或者对待其文稿的态度)和学生因素(如对教师反馈的反应、整个过程的投入、对错误的重视程度)都会对反馈和修改产生影响。对学生的作文给予反馈时,教师应考虑到学生的教育背景、语言需要、个人爱好、师生关系以及他们之间的对话,使反馈评语适合不同学生的各自情况。

很多教师认为,Truscott 的观点过于偏激。调查发现,学生希望教师对自己的书面错误进行反馈,假如教师不发表评论或反馈,他们会感到失望(Cohen & Cavalcanti,1990; Cumming,1995a; Ferris,1995a; Ferris & Roberts,2001; F. Hyland,1998; Lee,2004)。Lee(2004)的研究表明,绝大部分教师选择全面纠错是因为教学要求和学生期待,指出和/或改正所有的错误是教师的职责。对教师反馈作用的争论为更多地研究同伴反馈铺平了道路。

(二) 同伴反馈

作为一种以学生为中心的过程教学法,同伴反馈被广泛地应用到二语写作教学中。同伴反馈的目的是“帮助学生增强读者意识、降低写作焦虑、弥补自己作文中的不足,提高文本输出的质量”(Stanley,1992: 217)。同伴反馈的理论依据是:过程写作教学理论、合作学习理论、Vygotsky 的最近发展区理论(Zone of Proximal Development Theory)和二语

习得的互动论。

合作学习理论鼓励学生共享资源,通过同伴间互动活动来完成各自无法完成的任务。根据 Vygotsky 提出的最近发展区理论,写作技能可以通过同伴的相互帮助来提高和发展。研究表明,同伴反馈对二语写作有着积极的效果和作用(Mendoca & Johnson, 1994)。互动理论认为,小组活动的意义协商是促进语言习得的有效手段。有效的同伴反馈是帮助新手作者理解读者如何看待自己文稿的关键。相互修改可促进语言习得,提供可理解性的语言输入,给学生提供使用语言、检验语言假设和根据同伴反馈来修改和写作的机会。Long & Robinson(1998)认为:在互动和交流中对意义的协商能促进学习者语言的输入、吸收和输出。正如邓鹏鸣和岑粤(2010)指出:“同伴互评即一种有意识习得知识的过程,通过互评,学习者相互提供的信息反馈有助于各自对写作文稿内容及语言的进一步修正、监控,从而促进文本输出质量的提高。”所以,同伴反馈成为二语课堂教学中受欢迎的反馈来源和研究中的持续热点是很自然的事情。

研究表明,同伴反馈对第一、第二语言写作能起积极的促进作用,它可给学生更多的自主学习的权利。在同伴反馈过程中,学生主动参与而非被动地依赖教师反馈来修改自己的作文。研究者 Cheng & Warren(1996)认为,同伴反馈给学生提供了阅读自己习作的读者,与教师反馈意见相比,学生们觉得同伴反馈意见更真实。笔者认为,学生作为同伴习作的读者,运用评估项目一览表对同伴的习作进行反馈,这有助于提高学生评估自己或同伴作文的能力。学习者通过互评可以感受到其他学生写作中遇到与自己同样的问题和困难,这有助于减少他们作为作者的焦虑,增强学习的自信心。同伴反馈还能加强学生之间的信息交流和协商,增加合作阅读和写作练习的机会,提高学生的写作修改能力和写作交流能力。

在过去的十年里,研究者重新评估了同伴反馈的价值,对二语学生相互提供有效反馈的能力提出质疑,并对学生能在多大程度上利用同伴反馈来修改作文提出疑问。笔者认为,造成这种情况出现的原因有两

个:第一,学生信任教师胜于信任同伴,并坚信教师是专家,而同伴并非总有能力来诊断他们的问题;第二,同伴反馈确实存在质量问题。一些研究者如 Leki (1990b) 和 F. Hyland (2000) 发现,学生不能很好地找出错误,也不能提供有质量的反馈,而只是提供不恰当和过分尖刻的反馈意见,或者只是过分地注意表层错误。

在教学实践中,我们发现,学生在对同学语言纠错的准确性和评语的质量表示怀疑的同时,更欢迎教师的书面反馈。受母语文化的影响,以英语为二语或外语的学生对教师反馈和同伴反馈有厚此薄彼的现象,他们更认同教师反馈的权威性。学生在修改自己作文时,更愿意接受教师反馈的意见,更频繁地运用教师的反馈意见 (Ferris, 1999b; Ferris, et al., 1997; Tsui & Ng, 2000), 对同学给予的反馈只是有选择地采用 (Chaudron, 1984; Connor & Asenavage, 1994; Zhang, 1995)。

尽管同伴反馈有这样或那样的问题,它仍然颇受教师和学生的欢迎,很多教师继续在课上使用同伴反馈。Jacobs 等人 (1998) 指出,要求学生在教师反馈和同伴反馈两者之间作出选择是一种误导,因为这两者并不是相互排斥的。他们对 121 名大学生进行的问卷调查发现,93% 的学生希望同伴反馈与教师反馈能够并用,而不是选择其一。

二语写作研究者认为,学生对同伴反馈不信任以及对教师反馈的依赖是同伴反馈采用率低的主要因素。有些研究者探索性地研究在没有偏见因素影响下同伴反馈和教师反馈的使用情况。许悦婷和刘骏 (2010) 为了消除反馈来源带来的偏见,通过隐匿反馈来源,探讨了匿名反馈中教师反馈和同伴反馈的使用情况、侧重点以及采用反馈的动机和策略等。研究发现,两种反馈采用程度几乎相当,但同伴比教师更注意宏观问题和正面评价,学生在修改时较少采用针对文章意义层面的反馈。他们的研究充分说明了同伴反馈的价值和作用,即主要消除了偏见,同伴反馈是能够在教学实践中为学生所用的,这一结果消除了一直以来我们对同伴反馈作用的疑问,为今后在教学中多多地使用同伴反馈提供了强有力的支持。

教师反馈和同伴反馈在学生修改作文时到底起着什么样的作用?

Paulus(1999)和 Tsui & Ng(2000)进行了比较详尽的对比研究。他们除了得出与早期研究者类似的结论外,还发现同伴反馈具有教师书面反馈所没有的作用:(1)阅读其他同学的作文增强了自己的读者感;(2)通过阅读其他同学的作文,给予和接受其他同学的反馈,学生更清楚地意识到自己作文中存在的问题,这有助于学习其他同学的长处,拓展自己的视野;(3)同伴互改使学生对作文的质量负起更多的责任,减少了对老师反馈的依赖,培养了学生独立处理问题的能力。可见,两类反馈在学生写作方面起着不同的作用,扮演着不同的角色。

同伴互评和同伴反馈是二语写作研究中的重要课题,中国研究者对此作了不少的研究。杨苗(2006)在中国大学生的英语写作课上分别使用教师反馈和同伴反馈,并探究了这两种反馈对作文修改的影响。该研究数据来自两班学生的作文和问卷调查以及12位个案对象的反馈活动、访谈录像和录音记录。结果表明,学生能有效地利用教师或同伴的反馈意见来修改作文,但学生认为教师反馈的效果更好且更容易接纳、更能提高作文质量。而学生在利用同伴反馈修改作文时,表现出更高层次的自主学习能力和互动。因此,笔者认为,应该将同伴反馈与教师反馈结合起来,帮助学生更有效地修改作文和提高写作水平。

邵名莉(2009)探讨了同伴评价在英语专业写作教学中的运用。研究结果表明,学生认可同伴评价的方式,并对同伴评价持积极肯定的态度;这些学生具备评价他人作文的能力,他们和教师的评分具有很高的 consistency;同伴评价使学生作文在内容、结构和语言上都有很大的进步。由此可见,同伴评价可以作为一种有效的评价方式融入到写作教学中,成为英语课堂上课可利用的有益手段。

纪小凌(2010)比较了英语专业写作课中同伴互评与教师评阅对作文修改的作用。结果显示,学生对同伴互评和同伴反馈比较认可,认为评阅同伴作文和同伴反馈对作文修改都有帮助。对9名学生的作文以及互评表的分析显示,同伴反馈的意见中有78.8%是合理的,反馈意见的利用率是75.8%。学生对同伴反馈和教师反馈的利用率基本一致,但同伴反馈的利用率与学生的写作水平有关系:写作水平与同伴反馈的