大学英语写作中的同伴书面评语研究

董 娟， 韩戈玲
（上海理工大学 外语学院，上海 200093）

摘要：以建构主义和语篇人际功能分析为基础，对大学英语写作同伴互评过程中的同伴书面评语进行实证研究，以此探讨学生潜在的自主学习能力、学生的英语水平与评语语言选择的相关性、学生评语的内容及其人际功能的体现以及学生对同伴互评的接受度。此研究对大学英语写作教学和评改模式的改进以及学生写作能力的提高有一定的实际意义。

关键词：大学英语写作; 同伴互评; 同伴评语
中图分类号：H 319.3 **文献标志码：**A **文章编号：**1009-895X(2011)03-0232-07

Study on the Peer Written Comments in College English Writing

Dong Juan, Han Geling
(*College of Foreign Languages, University of Shanghai for Science and Technology, Shanghai 200093, China*)

Abstract: This paper focuses on the peer written comments in peer review on the basis of constructivism and the interpersonal function in discourse analysis. It is aimed at analyzing the potential autonomous learning capability in the students, the correlation between the students' English proficiency and their language choice in producing the comments, the contents and manifestation of the interpersonal function in the products as well as the students' attitudes toward peer evaluation. This study will be beneficial for the improvement of the teaching approach to college English writing and the enhancement of the students' writing ability.

Key words: *college English writing*; *peer review*; *peer written comments*

写作能力最直接地体现着语言输出的功能[1]，写作的过程就是实践语言习得效果的创造性过程。写作教学在我国大学英语教学中的地位日益提升，继以“阅读能力”为中心和“听说领先”之后，中国语境中大学英语教学改革的“第三次浪潮”必定以大学生英语“写作技能”的培养为中心[2]。但大学英语的写作教学由于其自身条件的限制存在一些问题：大班授课，学生众多，教师作文评改负担过重；在传统的“学生写作—教师评改—学生接收反馈”的单一模式中，学生并未真正参与全部的反馈过程，故难以迅速提高其写作水平。因此，大学英语写作教学需要采用同伴互评与教师评改相结合的生生互动、师生合作的多元模式。

国内外研究者对二语学习（ESL）中的同伴互评做了大量的研究，主要涉及以下几方面：同伴互评与教师评改两种模式的效果比较[3–5]；同伴互评的可行性及学生对同伴互评的接受程度[6–8]；同伴互评中对学生的培训以及互评的过程实施[9–12]；同伴互评中学生之间的相互“支架作用”[13]；教师书面评语分析、评语类型以及学生对教师评语的反应[14–17]等。

收稿日期：2011-04-20
基金项目：上海理工大学 2010 人文社科基金资助项目（1F10305002）
作者简介：董 娟（1979-），女，讲师。**研究方向：**应用语言学。E-mail: dongjuan_usst@163.com

从总体上说，国外的研究涉及面较广，但以中国学生为研究对象的相对不多；而我国的研究者大多侧重同伴互评的整个过程的操作，以及同伴互评与教师评改的对比等，对于教师书面评语等问题鲜有问津。笔者发现，不论是国内还是国外的研究者，对学生之间书面评语的研究都有所忽略，本文则以同伴书面评语为关注点，探讨“评价输出”这一“应用型写作”所反映出的学生潜能、学生英语水平与其评语写作的关系、学生评语的内容和语用特点等问题。

一、写作教学中的建构主义与语言的人际功能

20 世纪末兴盛的建构主义学习理论充分肯定了学习者的主动性、与认知对象的互动、学习者的个人经历和体验的极端重要性，将学习者个人在学习过程中的作用提到了前所未有的高度。建构主义学习观认为“学习是一个积极主动的建构过程，学习者不是被动地接受外在信息，而是主动地根据已有认知结构有选择地注意和知觉外在信息，建构当前事物的意义”[18]。就二语写作教学而言，语言学习者作为二语学习的主体，也应参与写作教学的全过程。从 20 世纪 70 年代中期起，二语写作教学领域把关注点从“语法形式”转向“写作者”，以学生为中心的“过程教学法(process approach)”得到认可，学生的写作过程备受关注，学生不仅是语言的学习者，也是篇章的创造者，教学中大力提倡学生的参与、合作学习等。学生进行同伴互评的过程也是建构知识的过程，在对同伴的作文分析、理解的基础上，通过归纳、概括，写出书面评语，对学生来说是融入个人经历和体验的参与过程，而不是被动接受教师反馈信息。美国缅因州Bethel国家培训实验室于 1994 年研究的“学习金字塔”表明(见图 1)，在各种学习模式中，通过亲身体验和教授他人所获取的知识最多，持久性最长，因此，同伴互写评语正是通过“教”来“学”，在对同伴的作文进行修改评价的过程中提高自身水平，将促进学生的语言习得。

同伴互评的理念源自“建构主义”，对同伴互评的书面评语进行语篇分析的理论基础则是功能语法。学生互评作文、写出书面评语的过程实际是交换信息的过程，最能体现语言的人际功能。“语言的人际功能是讲话者作为干预者(as intruder)的‘意义潜势’，是语言的参与功能。通过这一功能，讲话者使自己参与到某一情境语境中，来表达他的态度和推断，并试图影响别人的态度和行为”[19]。在“评论作文”这一语境中，学生作为“评论者与被评论者”或“评语写作者与评语阅读者”，以书面语言为语式，实现不同的“言语角色”(speech roles)，如陈述见解、表达赞赏或批评等情感、给予建议等。在评论的过程中，语言既是交换的信息，又是交换信息的手段。因此，对学生评语的内容和语言进行分析，研究语气和情态的运用，将发现人际功能是如何在评论过程中体现的，有助于了解学生的思维方式和用英语交际的特点。

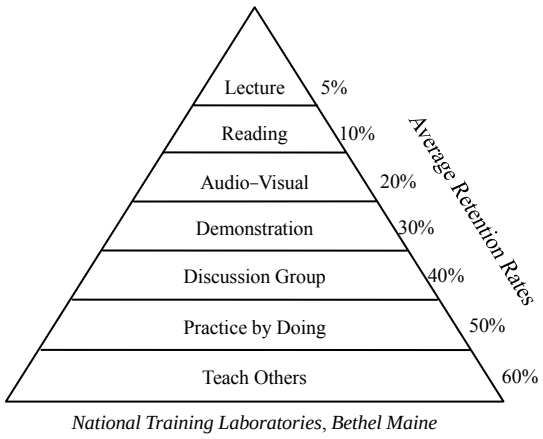

图 1　学习金字塔

Fig.1　The Learning Pyramid

二、同伴作文书面评语实证研究

(一) 研究对象

本文的研究对象为笔者 2009—2010 学年所教的上海理工大学 09 级提高班医疗器械、出版印刷专业 50 名大一学生。笔者选择学生期中、期末的平均成绩作为划分其英语综合水平的依据，出于客观性，将 50 名学生分成高分组(16 人)、中分组(18 人)和低分组(16 人)三组，而非高、低两组。

(二) 研究方法

本研究在写作任务设计和同伴互评的基础上，对学生的英文评语进行文本分析，并与“同伴互评”调查问卷相结合。(1) 写作任务设计：采用“以写促学”法，作文题目与综合课所学单元主题相关，鼓励学生运用所学的表达方式。本单元主题是名字的文化含义及对人生和事业的影响。笔者采用一则相关新闻设置写作语境：江西省名为赵C的大学生在申请第二代居民身份证时因其姓名中含有英文字母C而被当地户籍部门拒绝，因而引发一起姓名权

的诉讼。要求学生就这一事件发表自己的观点，字数不少于 250 个词。此次作文是不限时作文，课下完成。(2) 同伴互评方式：以抽签方式随机选择同伴，因课上时间有限，以免影响课程进度，要求学生课下交换作文，讨论修改。之前笔者未对学生进行作文评改的培训，也未给出提示，只要求学生对同伴作文进行修改并写出评语，不对使用何种语言写评语作要求。但学生参与评改的表现将作为形成性评价的一部分记入平时成绩。

（三）研究结果与分析

笔者对 50 份同伴互评结果进行了统计分析，发现在写评语的语言选择、评语涉及内容、评语的人际功能等方面都有一定的特点。

1. 评语语言选择以及与英语综合水平的相关性

表 1 的统计结果表明，26 名学生选择用中文为同伴写评语，其余 24 名则选择用英语写评语。通过问卷调查得知，选择中文的学生认为用英语写评语难以将问题表达清楚，容易引起同伴误解，而且不清楚某些语法术语的英语对应表达方式；选择英语的学生则认为，写评语是运用英语的机会，也是写作实践的一部分，可以提高英语写作水平。也有同学指出，语言的选择是受中学及之前的老师评改习惯的影响。不难看出，学生评语语言的选择与其英语水平有一定的相关性，英语水平较高的学生倾向于用英语写评语，其中高分组 9 人、中分组 12 人、低分组只有 3 人；而英语水平较差的学生往往选择英语（低分组 13 人）。此外，笔者统计了不同组别的英语评语长度，高分组总字数为 570 个词，平均 80 个词；中分组总字数为 870 个词，平均 72 个词；低分组总字数为 133 个词，平均 44 个词。

表 1 学生英语水平与评语语言选择

Tab.1 The students' English proficiency and the choice of language in commenting

评语类型	人数	组别	人数
英语	24(48%)	高分组	9(37.5%)
		中分组	12(50.0%)
		低分组	3(12.5%)
中文	26(52%)	高分组	7(26.9%)
		中分组	6(23.1%)
		低分组	13(50.0%)

评语写作是语言输出，而且是特定语境下的实用性的语言输出，需要一定的理解、归纳和批判性思维能力。Swain提出了“可理解性输出”这一概念，认为“输出”是学习的一部分，“输出”不仅能促使学习者表达信息，而且能准确、连贯、恰当地表达信息[20]。学生在给同伴写评语时，首先要充分地理解同伴作文的内容，再根据自己对篇章分析的已有知识进行批判性分析，归纳要点，最后用书面的形式表述出来。在这一评价过程中，学生积极主动地调用了语言知识，而检验学习者知识的最好方法就是让他们创造性地运用知识。Gass & Selinker指出“检验学生语言或其他知识掌握程度的最好方法就是让他们以创造性的方式运用这些知识”[21]。在鼓励学生积极输出的同时，也应看到学生的英语水平对输出结果有制约作用。

2. 英语评语的内容分析

笔者对 24 份英文评语的内容进行分析，总结出 16 项关键词（见表 2），发现其涉及面广，不仅包括语法、拼写、标点等表层现象，而更多的是涉及主题（9 人，37.5%）、结构（8 人，33.3%）、观点（8 人，33.3%）、逻辑（4 人，16.7%）等较深层问题。学生在具备了一定的英语语言能力之后，可以独立地进行篇章分析，不仅关注到语言形式方面，也能从宏观上理解。下面以两份高分组的评语为例（保留原有错误）。

表 2 英语评语内容

Tab.2 Contents of the English comments

关键词	次数	百分比(%)	关键词	次数	百分比(%)
主题	9	37.5	句型	4	16.7
观点	8	33.3	拼写	4	16.7
结构	8	33.3	语法	4	16.7
段落拓展	7	29.1	主题句	3	12.5
选词	7	29.1	表达	2	8.3
书写	6	25.0	语体	1	4.2
逻辑	4	16.7	标点	1	4.2
学以致用	4	16.7	创造性	1	4.2

例 1：(1) You have used a quite long paragraph to explain why you think name is important. However, this is not directly related to our topic which is “Is name our choice?” (2) It's better if you can tell us your opinion at the very beginning and then tell us why you think so. (3) In the second paragraph, you

are like repeating to tell us it is people's right and freedom to choose their name. But no matter how hard I tried, I couldn't find why you think that is our right. (4) English is a very different language from Chinese. Many words that contain very rich meanings in Chinese are actually considered to be meaningless and ambiguous in English. A key to remember while writing in English is "Show, don't tell." Examples are extremely important.

该生的评语包含 4 部分：(1) 委婉地批评了同伴作文"主题"不明确；(2) 给出委婉建议；(3) 结合作文第二段内容，指出"论述不充分"这一缺点；(4) 建议同伴注意英汉语的词汇差异，运用例子使论证更有说服力。

例 2：(1) Just ok. (2) But maybe the sentences are too simple. And some I can't understand. (3) I think the topic is that we should use impressive names. (4) Moreover, some words' spellings are wrong, and I have corrected them. (5) Luckily, you have used many words and phrases from unit6.

在该评语中，首先是一项总体评价(1)，接着三点批评性评价(2)～(4)：句子结构简单、主题偏离、单词拼写错误，但仅是笼统指出问题，没有给出修改意见。最后是赞扬性评价(5)：运用了本单元新学的词汇和表达方式。

在未接受任何前期培训的情况下，学生能写出内容丰富并且颇有见地的评语，说明了学生内在的自主学习潜能，也证明了输入(阅读)与输出(写作)的相关性。读写结合的教学模式能潜移默化地提升学生的分析和表达能力。但同时也反映出一定问题：由于受到英语水平的限制，评语中存在模糊甚至是错误的表达，可能会导致同伴误解，而且不同的学生在写评语时关注点不同，侧重点不明确。因此，教师在学生互评的过程中应充分发挥"支架作用(scaffolding)"，给予相应指导。

3. 英语评语的人际功能分析

剖析语篇的人际功能需要分析其语气和情态。英语的小句由语气(mood)和剩余部分(residue)构成。语气包括主语(subject)和限定成分(finite)，剩余部分由谓语(predicator)、补语(complement)和附加语(adjunct)组成。在语气部分，主语是肯定或否定一个命题的基点，既是信息的起点，又是论点的支撑点；限定成分的作用是限定命题，将命题与交际中的语境联系起来。与限定性相伴的一个意义特征就是应属概念功能的"归一性"(polarity)，命题意义的归一性表现为断言或否定，即表明它是"肯定的"还是"否定的"，"是这样"还是"不是这样"。而人际意义一个重要的组成部分是讲话者对命题的成功性和有效性所做的判断，由情态系统来实现，也就是说，在"肯定"与"否定"之间有不同程度的可能性，表示不同值的概率(possibly，probably，certainly)和不同值的频率(sometimes，usually，always)。此外，很多情况下，人际功能也通过各种"附加语"来实现。

笔者发现，学生在互评时往往遵循这一交际模式：(总体评价)^指出问题或优点^(给出建议)^(总体评价)^(鼓励或提出希望)。其中^符号表示顺序，()表示选择性出现。"总体评价"都较笼统，学生往往使用类似语句且为赞扬性评价："You did a good job."" Well done!""In general, this is an excellent passage.""I think she's done a good job.""In my pinion, the whole passage is well organized and very fluent.""In a word your essay is excellent!"评语的主体是"指出问题或优点"，由肯定性(赞扬性)或否定性(批评性)的评价组成，涉及到具体问题，比较复杂。笔者对每份评语进行逐句分析、按小句的归一性与情态及其典型表现形式进行归类，探讨学生评语的人际功能体现。统计结果表明(见下页表 3)，分处两极的"肯定"和"否定"分别有 21 项和 2 项，这与胡壮麟等的研究结果一致：对大量语篇统计分析，发现"肯定和否定在语篇中出现的比率是 10∶1"[19]。因此，赞扬性的评价多由"归一性"来体现，而批评性的评价则更多借助情态手段。"肯定"或"否定"的体现形式主要是：主语＋非情态助动词限定成分＋谓语＋补语；而且"主语"或"补语"往往是评语所涉及的内容关键词，如"主题"、"逻辑"、"句子结构"等。现选取两例说明：(1) The sentences are fluent. (2) You use the pattern of comparison. 例(1)的"语气"部分包括"主语"(the sentences)和"限定成分"(are)，分别体现该评语的关键内容和"肯定"归一性；剩余成分则是"补语"(fluent)。例(2)与例(1)的不同之处在于实义动词"use"充当"限定成分"和"谓语"两个角色，该句的"语气"由"主语"(you)和"限定成分"(use)组成，剩余成分由"谓语"(use)和"补语"(the pattern of comparison)组成，评语内容关键词是"补语"。

统计结果还表明，虽然"肯定"评价的数量超

表 3 英语评语的人际功能体现

Tab.3 Exponence of the interpersonal function in the English comments

情态与归一性		典型体现	数量		例 证
肯定		主语＋限定词(be/have)或谓语		21	*The main idea is* clear. *You have used* many words....
情态（中间程度）	肯定性	情态助动词	29	3	The topic sentence in each paragraph *can* indicate the following contents.
		语气附加语		3	*Nearly* every paragraph boasted a topic sentence.
		情态隐喻		2	*I know* that you have your own thoughts about name ….
	否定性	情态助动词		6	Another problem is you *need to* change some words.
		语气附加语		18	*Maybe* the sentences are *too* simple.
		连接附加语	38	6	…, *but* your handwriting is terrible.
		情态隐喻		6	*I think* there is not an apparent structure in it.
否定		主语＋限定词		2	*There isn't* topic sentence in paragra-ph two.

过“否定”，但通过情态手段表现的“否定性”评价(36 项)远多于“肯定性”评价(8 项)；总的赞扬性评价有 29 项，而批评性评价则有 38 项。这与以往研究者的研究结果有所不同，Carson & Nelson发现中国学生在互评时首要目标是保持和气，遵循“面子”原则，他们不愿意批评同伴的作文或观点[6]。而当今 90 后的学生思维方式和人际交往方式都发生了变化，他们倾向于更真实地表达观点。但学生也善于运用语用策略和语言的交际功能，维护同伴的“面子”。学生所采用的情态化手段主要有：使用情态助动词(can，need to)、添加语气附加语(maybe，too，merely，a little bit)、添加连接附加语(but，however)和情态隐喻(I think…)。其中，“语气附加语”的使用频率最高；“连接附加语”在肯定性的评语中未出现，原因在于学生遵循先赞扬再批评的顺序，肯定评价之后才需要这些连接词实现意义上的转折。学生在对同伴作文进行评价时，通过这些手段，使语气缓和，观点间接化，判断主观化，体现出很强的人际功能。

评语中另一重要的内容是“给出建议”，共有 14 项，有 3 种体现形式：祈使句(3 项)，如：“Try to eliminate grammatical mistakes.”“Improve the handwriting.”等；疑问句(1 项)，如：“Your sentences are too simple，why not try some clauses?”；陈述句(10 项)，大多为语气委婉的小句复合体，如：“It's better if you can tell us your opinion at the very beginning.”“If you took your assignment seriously, things could be much better.”“It will be better for you to think twice before you write.”由此可见，学生在给同伴提建议时也遵循“面子原则”，也可能出于对自身水平的不自信。

4. 同伴互评的优缺点

在以上分析的基础上，笔者就学生对同伴互评的态度进行问卷调查，总结了同伴互评的优缺点。其好处在于：使学生意识到自己的长处和不足，提高了合作学习以及人际沟通能力，强化了写作中的“读者”观念等。有学生在对同伴评价之后写到：“Through reading your article, I really learn a lot, it reflects some mistakes in my work and I can pick up some expressions that I haven't paid much attention to before. In the meantime, I feel this can improve my own level of writing as well. I think our teacher's idea is so fantastic. Everybody has his own advantage. This is a good platform for us to communicate with each other, to exchange our opinions and since we must look up some words in the dictionary we also make ourselves more thoughtful.”可见，学生对这一评改模式持肯定态度。但同时也有许多问题：学生评语存在错误，表述不清，难以理解；评论重点不清；缺乏实质性的建议等。学生对同伴的英语水平持怀疑态度，期待教师的“权威”评论。

三、本研究对教学的启示

本文是对学生同伴书面评语的尝试性研究，由于受到班级人数和实际操作等限制，未涉及中文评语分析，研究对象范围有待扩大。但通过对学生的英语水平与写评语时语言选择的相关性、评语的内容和人际功能、以及学生对同伴评语的态度等问题进行分析，证明了学生参与作文评改的巨大潜能和

自主学习能力，因此在英语程度较好的学生中开展同伴互评是可行的，也符合学生切实提高英语写作水平的需求。而且，学生作为学习过程的主体，也要参与到写作教学的各个环节。基于以上研究，笔者总结了以学生为中心、以教师为主导的“师生合作、生生互动的多元写作教学模式”（见图 2）。

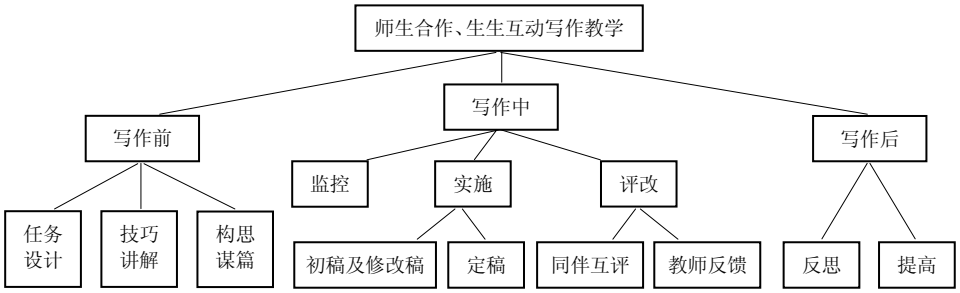

图 2　多元写作教学模式

Fig.2　A multidimensional teaching model of college English writing

在写作教学的整个过程中，写作前、写作中及写作后 3 个阶段都体现出师生的相互作用。写作前，教师应合理设计写作任务、讲解写作技巧，学生则根据教师的指导，构思文章框架及内容。写作中，学生更应发挥主体作用，既是写作者，也是评改过程的参与者和读者，学生发挥自主性，进行体验式学习，教师作为“支架”，给予“同伴互评”恰当的培训和监控，确保写作质量。写作任务和评改任务的完成并不意味着写作教学过程的结束，只有通过第三阶段的“反思性教与学”(reflective teaching and learning)，师生才能共同有意识地总结经验、逐步提高。因此，有效的写作教学是整体的、多元的系统，学生本身具备的学习潜能不容忽视。

参考文献：

[1] Swain M. Three functions of output in second language learning[C]//In G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.), Principle and Practice in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1995: 125–144.

[2] 杨永林, 董玉真. “以读促写, 以写促读”——“体验英语”视角下的教学模式新探[J]. 中国外语, 2010, 7(1): 13–21.

[3] MiaoYang, Badger R, Zhen Yu. A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class [J]. Journal of Second Language Writing, 2006, 15(3): 179–200.

[4] Montgomery J L, Baker W. Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance[J]. Journal of Second Language Writing, 2007, 16(2): 82–99.

[5] 叶绿青. 作文评改及评改模式对学生作文的影响[J]. 山东外语教学, 1999, 76(3): 73–76.

[6] Carson J G, Nelson G L. Chinese students' perception of ESL peer response group interaction[J]. Journal of Second Language Writing, 1996, 5(1): 1–19.

[7] Paulus T. The effects of peer and teacher feedback on student writing[J]. Journal of Second Language Writing, 1999, 8(3): 265–289.

[8] 张英, 程慕胜, 李瑞芳. 写作教学中的反馈对教学双方认知行为的影响[J]. 外语界, 2000, (1): 24–28.

[9] Stanley J. Coaching student writers to be effective peer evaluators[J]. Journal of Second Language Writing, 1992, 1(3): 217–233.

[10] Min Huitzu. The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality[J]. Journal of Second Language Writing, 2006, 15(2): 118–141.

[11] 徐英. 英语写作中学生互改的教学方法初探[J]. 外交学院学报, 2000, (4): 86–89.

[12] 莫俊华. 同伴互评: 提高大学生写作自主性[J]. 解放军外国语学院学报, 2007, 30(3): 35–39.

[13] Guerrero M C M D, Villamil O S. Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision[J]. The Modern Language Journal, 2000, 84(1): 51–68.

[14] Radecki P M, Swales J. TESL student reaction to written comments on their written work[J]. System, 1988, 16(3): 355–365.

[15] Straub R. The concept of control in teacher response: Defining the varieties of “directive” and “facilitative” commentary[J]. College Composition and Communication, 1996, 47(2): 223–251.