

网络环境下汉语学习者合作写作效果研究

许希阳 *

陈怡

上海交通大学, 中国

摘要

二语写作是个体行为, 为了促进学习者在网络环境下的写作效果, 本研究尝试合作写作学习模式, 探讨其影响。本研究以汉语二语者为对象, 采用教学实验和问卷方式, 考察网络环境下的合作写作优势效应。研究结果发现, 合作写作在汉语的流利性、准确性、部分词汇的复杂性等方面, 均明显优于独立写作, 并且二语者对合作写作的同伴反馈接受度高达 90%。网络环境下的合作写作具有一定的积极作用, 这一模式对构建学习共同体、培养学习自主性均有益处。

关键词

合作写作, 流利性, 准确性, 复杂性, 同伴反馈

1 引言

受疫情影响, 截止到 2023 年上半年不少国际学习者仍然采取线上学习, 在线教学中的互动问题引起了学者们的关注 (林秀琴、吴琳琳, 2020; 陈雯雯, 2021; 鲁洲、张艳, 2021; 徐来等, 2021)。研究发现, 线上教学互动创意不足 (林秀琴、吴琳琳, 2020), 同步互动中师生、生生互动不充分, 同伴合作学习的愿望无法实现 (徐来等, 2021) 等。

在线写作教学中的同伴互动通常是教师组织学习者讨论写作的内容、结构等。我们发现在教学实践中, 学习者之间的陌生感、网络条件限制等因素均对互动产生负面影响。此外, 课后学习者完成写作通常是个人行为, 教师花费大量时间批改, 而作文中的不少问题是学习者的共性问题。如何解决写作课堂中同伴互动受限? 如何减轻教师批改压力? 这些问题有待我们进一步探索。为此, 本文提出合作写作模式。一方面, 合作写作是学生以小组形式合力完成写作, 合作的过程就是同伴互动的过程。另一方面, 小组提交一篇作文, 无疑减轻了教师的批改压力。

Ede & Lunsford (1990) 对“合作写作”做了以下界定: (1) 学习者在写作各阶段均有互动; (2) 最终的文章是学习者合作的产物; (3) 每个学习者对最终的文章都拥有决策权和责任 (转引自周胜军、徐锦芬, 2017)。Jin et al. (2020) 在其课堂中实施了合作协作模式, 具体做法是: 课上学习者以小组形式讨论写作提纲, 决定组员分工; 课后每位学习者完成自己部分的写作, 同时对组员的写作进行反馈; 学习者根据同伴反馈完成修改; 最后, 小组定稿、提交合写的作文。本研究参考上述步骤实施合作写作, 并根据教学中的实际情况进行了一些补充, 主要是以下内容: 在同伴反馈阶段, 明确要求学习者从语言、内容、结构这三部分展开反馈; 学习者要对每

* 通讯作者。联系电邮: xxyang@sjtu.edu.cn

一条反馈都做出回应,假如不同意或不理解,需写明原因,组员可以继续互动。总之,同伴互动贯穿在合作写作的各个阶段。写作前的互动体现为同伴一起讨论写作提纲、明确组员分工;写作中的互动体现为同伴反馈,根据同伴反馈学习者修改作文;写作后每个成员共享小组成绩,该成绩是同伴互动的结果。

目前,合作写作研究主要集中于英语二语学习者,比如对合作写作对语言能力的影
(Kim, 2008; 倪清泉, 2009; 罗忠明, 2011; Dobao, 2013), 写作中的同伴反馈 (Storch & Aldosari, 2011; 周一书, 2013; Vuogan & Li, 2023), 学习者对合作写作的态度 (Storch, 2005; Shehadeh, 2011; Al Ajmi, 2014)。鲜有针对汉语学习者的研究 (Wong et al., 2011), 该研究是针对新加坡小学阶段的汉语二语学习者。我们认为,目前的教学现状亟待进行相关探讨, 本文考察网络环境下汉语二语学习者合作写作模式的效果。

2 文献综述

2.1 合作写作相关理论

合作写作包括小组讨论提纲、个人写作、同伴反馈、合作定稿,与“过程写作教学法”理念一致,把写作视为一个渐进的过程,包括准备、写作、修改、定稿各阶段,各阶段都需要同伴互动。合作写作与“合作学习理论”也密切相关,强调学习者为了完成共同任务进行互助学习,这不仅能提升个体水平,还能提高小组整体成绩 (库伯, 2008)。合作写作时,同伴一同讨论、互为修改,这为个人写作能力点发展提供支架,体现了 Vygotsky (1978) 提出的“最近发展区”理论。Vygotsky 认为“最近发展区”指学习者的发展有两种水平:一种是学习者现有水平,另一种是学习者可能的发展水平,两者的差异就是“最近发展区”。同伴之间语言、思维水平相近,能够互相搭建支架,个体获得可能的发展水平 (Vygotsky, 1978)。合作写作过程中小组先讨论提纲,个人阅读完同伴反馈还需要回复,如果不理解或不认同,组员之间展开意义协商。根据 Long (1983) 的“互动假说”,意义协商是交际双方通过重复、释义等方式使输入变得可理解,意义协商对二语习得起决定性作用。我们认为合作写作模式下同伴关于内容、语言、结构的意义协商能提升学习者的二语写作能力。

2.2 合作写作实证研究

合作写作实证研究的主题可分为三个方面:合作写作对语言能力的影
响,写作中的同伴反馈,学习者对合作写作的态度。

2.2.1 合作写作对语言能力的影

不少研究对合作写作与独立写作进行了比较研究。研究大多表明合作写作的语言准确性、复杂性、流利性优于独立写作 (倪清泉, 2009; 罗忠明, 2011; Dobao, 2013)。也有研究考察合作写作对学习者的个体语言能力的促进作用,结论不尽相同,例如部分研究发现合作写作有利于词汇习得 Kim (2008),但对语法习得不具显著性影响 (Kuiken & Vedder, 2002; Nassaji & Tian, 2010);也有研究指出合作写作对个人写作的语言复杂性、准确性、流利性没有明显促进作用 (朱茜、徐锦芬, 2019)。

已有研究大多集中在英语写作领域，面向汉语学习者的合作写作研究目前仅有一项。Wong et al. (2011) 针对新加坡小学阶段的汉语二语学习者，提出 V.S.P.O.W 学习模式。具体而言，学习者利用 Wiki 平台合作学习词语 (vocabulary)、句子 (sentence)、语段 (paragraph)、提纲 (outline) 的写作，最后由个人写完整的作文 (essay writing)。以词语学习为例，合作写作模式包括三个阶段：1) 课上学习者根据教师提供的图片，以小组形式展开头脑风暴；2) 课后学习者加工各个小组提供的词语表，比如对不明白的词语提出问题或做标注等；3) 上课时教师引导学习者在词语表中选择合适的词语，这些词语将运用于后续的句子写作。合作学习模式持续 6 个月，研究比较了 18 名学生合作学习前、后的写作情况以及学生对汉语学习的看法。结果表明，实施合作写作模式以后，学习者在标点、汉字、词汇丰富性、词汇准确性、句子、结构，内容各项写作微技能都得到显著提高。另外，合作学习后，学习者对于中文语言之美、自己的写作水平、计算机技术使用的看法都比合作学习之前有了明显提升。

Wong et al. (2011) 是唯一面向汉语学习者的研究，在该研究的基础上本文做了些许调整。该研究使用配对样本 T 检验比较合作学习前、后同一批学习者的写作水平。我们认为其他变量也可能影响学习者的写作水平，比如学习时长、其他课程学习等，因此我们使用独立样本 T 检验，比较实验组（合作写作）与控制组（个人写作）的写作水平。Wong et al. (2011) 到了全文写作实施的是个人写作，本研究在全文写作层面实行合作写作模式，小组成员对文章都具有决策权和责任。Wong et al. (2011) 研究对象是新加坡小学生，母语背景单一，本文选取来自不同母语背景的汉语学习者。

2.2.2 合作写作中的同伴反馈

学者们除了关注合作写作对语言能力的影响，还考察了合作写作中的同伴反馈。关于同伴反馈的作用，有学者发现学习者主要对语法、词汇等语言形式进行协商 (Storch & Aldosari, 2011)，同伴对结构和内容的反馈较少 (周一书, 2013)。元分析发现，基于内容的同伴反馈，其有效性优于语言形式 (Vuogan & Li, 2023)。同伴反馈中 40-50% 的同伴建议被采纳 (Guardado & Shi, 2007; Choi, 2009; 吴金兰, 2017)。

2.2.3 学习者对合作写作的态度

已有文献不仅对合作写作的行为展开研究，还考察学习者对合作写作模式的态度。大多数英语学习者对合作写作持肯定态度，他们认为组员存在观点分歧并非坏事，大家可以共同决定取舍 (石洛祥, 2004)。合作写作的过程令人愉快，组员互相学习，有助于提高语言准确性 (Storch, 2005)。合作写作不仅增强了学习者的自信心及写作能力，口语能力等也得以提高 (Shehadeh, 2011)。部分英语学习者对合作写作持否定态度。由于学习者对自身水平不自信，他们不乐意指出组员错误，也怕伤害他人感情 (Storch, 2005)。合作写作时部分组员消极被动或控制欲过强，组员互相冲突 (Al Ajmi, 2014)。Wong et al. (2011) 的研究是针对汉语学习者，80% 以上的学习者表示享受合作写作的过程，愿意再次参与，合作写作模式可以帮助自己提升写作能力。

学习者对同伴反馈也表现出肯定、否定的态度。持肯定态度是因为评价他人还是被他人评价都有助于提高自身写作水平，同时减轻压力、重建信心 (Lee & Evans, 2019)；持否定态度是因为同伴评语往往过于简单，没有具体修改建议 (Lee & Evans, 2019)，并且因同伴能力不够，互评结果并不公平 (Kaufman & Schunn, 2011)。

2.3 研究问题

综上所述,合作写作研究主要在英语学界展开。英语学界已有合作写作模式通常是个人完成全文,随后同伴反馈,这可能存在一些问题,比如一篇作文几位学习者评阅合适?每位学习者评阅完整作文是否耗时太长?我们参考 Jin et al. (2020) 的做法,把同伴反馈环节安排在合作写作的过程中,每个学习者负责写作文的一段,组内展开同伴反馈。值得注意的是,本文的“学习者合作写作”中的“学习者”不是广义的学习同伴,而是参与小组合作写作的同伴,同伴反馈的质量直接决定小组作文成绩。

关于合作写作的促学效果,本文参考已有研究、具体探讨以下3个问题:

- (1) 合作写作与独立写作相比,在语言流利性、复杂性、准确性方面是否存在差异?
- (2) 合作写作过程中,同伴反馈的数量与质量如何?反馈接受度如何?
- (3) 学习者对合作写作的看法如何?

第1个问题考察合作写作的结果,第2个问题关注合作写作过程中的同伴反馈,同伴反馈的接受度及质量对合作写作的结果直接产生影响。第1和第2个问题都是研究学习者产出的文本——写作与反馈的文本。那么,文本的背后学习者对合作写作的看法、态度如何,这也是有必要探讨的问题。

3 研究设计

3.1 受试

受试共64人,来自日本、韩国、埃及、德国、菲律宾、乌克兰、俄罗斯、印度尼西亚,其中男生14人,女生50人,学习者平均年龄20.6岁。疫情期间学习者均在线上学习。他们的身份是学历生或校级交流交换生,汉语学习的目的是修读课程,获得学分。

64名学生分成控制组27人,实验组37人,两组为平行班,由同一位教师任教。考虑到实验组展开合作写作,我们把人数多的那个班定为实验组。控制组27人实施独立写作,实验组37人分成12个小组,实施合作写作。控制组和实验组的语言水平相近,HSK等级为4-6级,并且两个组别的HSK等级分布相近,HSK4级、5级和6级的学习者大致为20%、50%、30%。学期初由2名教师完成写作成绩评定,学生成绩取两位教师的平均值。表1的结果表明,两组作文成绩没有显著性差异($t=-0.443, df=62, p > 0.05$)。

表1. 实验组和控制组的写作成绩对比

| | 平均值(标准差) | 平均值差值 | T值 |
|-----|------------|-------|--------|
| 实验组 | 3.48(0.43) | -0.46 | -0.443 |
| 控制组 | 3.53(0.39) | | |

3.2 数据收集及评测

3.2.1 数据收集

两组学习者写同题议论文《谈谈玩网络游戏的利弊》,控制组(独立写作)收取作文27篇,实验组(合作写作)12篇。已有文献中,英语学习者合作写作使用的是Wiki平台,目前汉语

写作没有相应平台。本文首次引入“腾讯文档”，“腾讯文档”作为在线文字编辑工具，学习者在网络环境下实现书面交流，教师收集作文时可追踪学习者写作的全过程。合作写作后，我们向实验组 37 人发放问卷，回收率 100%。

3.2.2 数据评测

第一个研究问题涉及语言流利性、复杂性和准确性。语言流利性的操作定义是输出速度，即每分钟输出的字数（吴继峰，2019），很多情况下，我们收集的作文是非限时作文，因此流利性指的是作文的单词数量（Wolfe-Quintero et al., 1998:117）。本文把词语总数作为语言流利性的指标。语言复杂性分为词汇复杂性和句子复杂性。词汇复杂性指低频词占作文总词数的比例（吴继峰，2019）。根据《国际中文教育中文水平等级标准》（2021）的界定，1-3 级是初级词，4-6 中级词，7-9 高级词，我们把词汇复杂性界定为作文中 4-6 级、7-9 级词的占比。句子复杂性指作文中使用关联词语的复句、含有特殊构式的单句所占句子总数的比例（郭文娟，2022）。语言准确性包括词汇准确性与语法准确性。词汇准确性指无错误的词语与词语总数的比值（吴继峰，2019）。语法准确性是语法正确的句子占句子总数的比例（郭文娟，2022）。

教师要求学习者从语言、内容、结构给组员反馈。语言指词语、语法是否准确以及是否使用较为复杂的词语或句式。内容指写作内容是否合适、具体。结构指文章的整体结构是否合理，段内句子之间逻辑关系是否清楚。根据语言、内容、结构的相应标准，我们把每条同伴反馈进行归类。除了反馈数量，两名教师对同伴反馈逐条评阅，判断其合理性，把合理的反馈标注为 1，不合理的反馈标注为 0。如果两位老师对同一条反馈的评定产生分歧，两人协商统一意见。

本文参考已有论文（石洛祥，2004；Storch，2005；Shehadeh，2011；Al Ajmi，2014）设计问卷，了解学生对于合作写作的看法。问卷包含三个维度：对合作写作的态度、合作写作对个人的帮助、对合作写作的建议。问卷采用李克特 5 级计分，比如问卷的一个问题是关于合作写作对学习者的帮助，选项从“很小”到“很大”，分别对应 1 分到 5 分，问题的得分是均值。

4 结果分析

4.1 语言流利性、复杂性、准确性

表 2. 实验组与控制组语言流利性对比

| | 平均值 (标准差) | 平均值差值 | T 值 |
|------------|---------------|--------|---------|
| 实验组 (合作写作) | 433.17(94.38) | 74.352 | -2.737* |
| 控制组 (独立写作) | 358.81(70.41) | | |

* $p < 0.05$

表 2 结果显示，两组语言流利性存在显著差异 ($t=-2.737, df=37, p < 0.05$)，合作写作组显著高于独立写作组。

表 3 结果显示，两组 HSK4 级词比例 ($t=-7.144, df=37, p < 0.05$)、HSK6 级词比例 ($t=-2.416, df=37, p < 0.05$)、HSK7-9 级词比例 ($t=-3.754, df=37, p < 0.05$) 均存在显著性差异，合作写作组显著高于独立写作组。两组 HSK5 级词比例 ($t=4.856, df=37, p > 0.05$)、句子复杂性 ($t=2.534, df=37, p > 0.05$) 不存在显著性差异。

表 3. 实验组与控制组语言复杂性对比

| | 实验组 (合作写作) 平均值 (标准差) | 控制组 (独立写作) 平均值 (标准差) | 平均值差值 | T 值 |
|-------------|-------------------------|-------------------------|---------|---------|
| HSK4 级词比例 | 0.0825(0.0178) | 0.0472 (0.0125) | -0.0353 | -7.144* |
| HSK5 级词比例 | 0.0376(0.0098) | 0.0563 (0.0116) | 0.0186 | 4.856 |
| HSK6 级词比例 | 0.0260(0.0086) | 0.0180 (0.0098) | -0.0079 | -2.416* |
| HSK7-9 级词比例 | 0.0487(0.0161) | 0.0330 (0.0099) | -0.0157 | -3.754* |
| 句子复杂性 | 0.5203(0.0977) | 0.5315 (0.1837) | 0.0112 | 0.198 |

*p < 0.05

表 4. 实验组与控制组语言准确性对比

| | 实验组 (合作写作) 平均值 (标准差) | 控制组 (独立写作) 平均值 (标准差) | 平均值差值 | T 值 |
|-------|-------------------------|-------------------------|---------|---------|
| 词汇错误率 | 0.0092 (0.0065) | 0.0216 (0.0148) | -0.0124 | -3.450* |
| 语法错误率 | 0.0924 (0.0581) | 0.2218 (0.1582) | 0.1294 | 3.724* |

*p < 0.05

表 4 结果显示, 两组词汇错误率 ($t=-3.450, df=37, p < 0.05$)、语法错误率 ($t=3.724, df=37, p < 0.05$) 均有显著性差异, 合作写作组语言准确性明显高于独立写作组。

关于提高语言流利性, 同伴反馈的建议是把内容写得更具体。比如, 原文写道: “网络游戏的玩家为了在游戏中获取胜利, 必须利用敏感的认知力。” 同伴的修改建议: “玩家如果想在吃鸡游戏中获取胜利, 必须要用敏锐的观察力, 能识别不同情况, 并且针对不同情况采用不同策略来对抗其他玩家, 让自己生存到最后。” 这条修改建议写出了具体的游戏名称“吃鸡”游戏, 把“认知力”变成具体的观察力。

关于提高语言复杂性, 同伴反馈的做法是替换简单词语或句子。比如, 原文句子: “虽然玩网络游戏有所好处, 但也有对我们带来的坏处。” 修改后: “玩网络游戏的好处显而易见, 但玩游戏的负面影响也不容忽视。” 修改时改变句子结构, 代替简单的“有”字句, 并使用难度更高的四字词“显而易见”等。

关于语言错误, 同伴反馈能发现普遍性偏误。比如, 原文句子: “玩网络游戏可能见面世界各地的人”。“见面”是汉语具有特色的一类词语——离合词, 由动词“见”和名词“面”组成, 两个词既可以分离, 即中间加上其他词语, 也可以聚合, 中间不加词语。“见面”本身是动宾搭配, 其后不能再接名词宾语。修改后的句子为: “在网络游戏里可以结交世界各地的人。” 修改后既修正了语言错误, 又更贴切地表达了语义, 还提升了语言复杂性。

4.2 同伴反馈的数量及质量

表 5. 同伴反馈参与度

| | 所有人参与 | 2/3 参与 | 1 人参与 |
|------|--------|--------|--------|
| 12 组 | 41.67% | 41.67% | 16.67% |

从表 5 的结果可见，学习者参与度较高，40% 以上的组全员参与反馈，近 70% 的小组有 2/3 点组员参与反馈。

表 6. 反馈数量

| | 数量 |
|-----------|--------|
| 最多的组 | 22 |
| 最少的组 | 3 |
| 每组均值 | 13.67 |
| < 10 次的组 | 33.33% |
| 10-19 次的组 | 41.67% |
| ≥20 次的组 | 25% |

表 6 结果显示，贡献最多的组提供 22 次反馈，最少的组 3 次，每组平均反馈数量 13.67 次。41.67% 的小组反馈数 10-20 次，25% 的小组超过 20 次。可见，同伴反馈活跃度较高。

表 7. 不同类别的反馈数量

| 语言类 | 内容类 | 结构类 |
|--------|--------|-------|
| 70.61% | 21.46% | 7.94% |

表 7 结果发现，各类别反馈数量差异明显，依次为：语言（70.61%）、内容（21.46%）、结构（7.94%）。

表 8. 同伴反馈的接受度及质量

| | 语言类 | 内容类 | 结构类 | 总体 |
|---------|--------|--------|--------|--------|
| 同伴接受率 | 91.45% | 84.55% | 95.83% | 90.46% |
| 教师评定的质量 | 66.07% | 86.82% | 100% | 71% |

表 8 结果表明，学习者对同伴反馈的接受度非常高，总体达 90.46%，三类反馈接受度依次是结构（95.83%）、语言（91.45%）、内容（84.55%）。经过教师评定，所有反馈中 71% 是合理的，不同类别反馈的质量依次为结构、内容、语言。

4.3 学习者对合作写作的看法

4.3.1 对合作写作的态度

表 9 显示，对于同伴反馈，近 80% 的学习者持肯定态度，超过半数学习者喜欢合作写作的模式。理由如下：提高自身实力；了解他人想法；因个人只需写一部分，有更多时间思考、打磨作文；最终成果是集体智慧的结晶。同时，也有学习者不认同合作写作的模式，理由如下：合作写作有时效率比个人写作低；组员构成对合作写作的效果产生较大影响。

表 9. 学习者对合作写作的态度

| 问题 | 选项及对应计分 | 选择人数百分比 | 得分 |
|-------------------------------|----------|---------|------|
| 在合作写作中, 如果同伴指出你的不足, 你是什么样的态度? | 非常介意 (1) | 1.3% | 4.22 |
| | 介意 (2) | 2.6% | |
| | 无所谓 (3) | 16.88% | |
| | 欢迎 (4) | 31.17% | |
| | 非常欢迎 (5) | 48.05% | |
| 总体而言, 你喜欢合作写作这一形式吗? | 很不喜欢 (1) | 6.49% | 3.62 |
| | 不喜欢 (2) | 8.18% | |
| | 一般 (3) | 31.17% | |
| | 喜欢 (4) | 24.68% | |
| | 很喜欢 (5) | 29.48% | |

4.3.2 合作写作对个人的帮助

表 10. 合作写作对个人的帮助

| 问题 | 选项及对应计分 | 选择人数百分比 | 得分 |
|----------------------|---------|---------|------|
| 合作写作对你提高整体写作水平是否有帮助? | 很小 (1) | 6.49% | 3.64 |
| | 小 (2) | 10.39% | |
| | 一般 (3) | 19.48% | |
| | 大 (4) | 40.26% | |
| | 很大 (5) | 23.38% | |
| 合作写作对你运用语言是否有帮助? | 很小 (1) | 5.19% | 3.56 |
| | 小 (2) | 11.69% | |
| | 一般 (3) | 28.57% | |
| | 大 (4) | 31.17% | |
| | 很大 (5) | 23.38% | |
| 合作写作对你开拓内容是否有帮助? | 很小 (1) | 2.6% | 3.84 |
| | 小 (2) | 7.79% | |
| | 一般 (3) | 15.58% | |
| | 大 (4) | 50.65% | |
| | 很大 (5) | 23.38% | |
| 合作写作对你安排结构是否有帮助? | 很小 (1) | 2.6% | 3.69 |
| | 小 (2) | 11.69% | |
| | 一般 (3) | 24.68% | |
| | 大 (4) | 36.36% | |
| | 很大 (5) | 24.68% | |
| 合作写对你以后个人完成作业是否有帮助? | 很小 (1) | 5.19% | 3.42 |
| | 小 (2) | 15.58% | |
| | 一般 (3) | 29.87% | |
| | 大 (4) | 31.17% | |
| | 很大 (5) | 18.18% | |

表 10 表明, 63.64% 的学习者认为合作写作对于提升自己整体写作水平效果明显。54.55% 的学习者认为合作写作对自己使用语言的帮助显著。50% 的学习者认为合作写作对自身独立写作有帮助。

4.3.3 学习者对合作写作的建议

为了完善合作写作模式, 学习者提出了相应建议, 总体可归为三类。15% 的建议与分组有关, 本研究是教师指定学习者组成小组, 部分学习者提出自己选择组员甚至个人选择是否与他人合作。50% 的建议与如何提高组员参与度有关, 本研究把全组参与度纳入评分标准, 具体来说, 评分标准其中一项看是否全员参与同伴反馈。学习者建议可以从另一个角度来评定参与度, 具体的做法是合作写作完成后展开组内互评, 如果组员大致认为有学习者参与度很低, 那扣除该生的作文成绩, 也就是说该组员不能共享小组成绩。35% 的建议是关于小组合作形式, 本研究组织学习者课上讨论写作提纲, 确定分工, 课后在腾讯文档完成写作。学习者认为文字沟通可能不够充分, 课后最好利用视频或音频展开小组在线讨论。

5 讨论

5.1 合作写作对语言质量的影响

本文研究发现, 合作写作的语言流利性明显高于个人写作, 这一结果与罗忠明 (2011)、倪清泉 (2009) 的研究结果一致。合作写作的语言准确性明显高于个人写作, 这印证了 Wigglesworth & Storch (2009)、Dobao (2013) 的研究结果。上述结果说明, 合作写作的模式确实有利于提高作文的语言质量。

本文还发现合作写作在部分语言复杂性上明显优于独立写作, 这和 Wigglesworth & Storch (2009) 的结果有一定出入, Wigglesworth & Storch (2009) 研究发现合作写作的语言复杂性与独立写作没有显著性差异。原因在于两个研究对语言复杂性的测评标准有所不同, Wigglesworth & Storch (2009) 对语言复杂性的界定只是句子的复杂性, 而本文同时考察句子复杂性和词语复杂性。我们的研究发现合作写作和独立写作在句子复杂性方面没有显著性差异, 这与 Wigglesworth & Storch (2009) 的结果是一致的。而具体到词语复杂性, 合作写作的大部分中、高级词语比例明显高于独立写作。

问卷调查表明, 学生认为同伴关于内容、结构的反馈比语言反馈更有效。这一结果印证了 Vuogan & Li (2023) 的发现, 即学习者认为同伴的内容反馈对写作的帮助最大。从收集到的内容反馈来看, 大部分学习者从如何丰富内容及如何选择更合适的内容这两个方面做出反馈。学习者之间如果存在分歧, 可以继续互动, 正如石洛祥 (2004) 提出的观点, 小组成员存在观点上的分歧并非坏事, 成员间可以共同决定取舍、增强互动。

50% 的学习者认为合作写作对自身独立写作有帮助, 说明仅有一半的学习者支持合作协作对写作水平具有促进作用。可能的一个原因是部分学习者只是把小组合作视为巩固已有知识的机会, 并未意识到合作写作对个人的二语发展有积极影响 (Dobao, 2013)。另一原因与合作写作的频次有关, 本研究只开展一次合作写作, 若想让合作写作模式发挥更大的作用可能还需要增加频次。

从调查问卷中主观问题的回答, 我们发现不少学习者能意识到合作写作与语言质量的关系。不少学习者认为自己很难意识到语言错误, 合作写作可以有效修正错误, 这印证了 Storch (2005)

提出的合作写作有利于提高语言准确性的观点。部分学习者表示在合作写作过程中,同伴会修改并丰富自己的用词,这意味着合作写作能提升语言复杂性。通过分析具体的词语反馈,我们发现部分修改的词语正是学生刚学过的词语,同伴反馈起到“学以致用”的示范作用,可能比教师反馈效果更好。

5.2 同伴反馈的数量、焦点及接受率

本研究发现同伴反馈的数量依次是语言、内容、结构,结果与英语界研究基本一致(周一书, 2013)。此外,相较于英语写作反馈,汉语学习者对于汉字的纠错反馈很少,这可能因为本研究要求学习者电脑打字,汉字错误率无疑大大降低。虽然同伴反馈的焦点在语言形式,但毕竟学习者语言水平有限,语言形式反馈的质量低于结构和内容,这一结果证实了 Vuogan & Li (2023) 的观点。

本研究发现同伴反馈接受率高达 90.46%。而英语学界对同伴反馈的研究发现,同伴反馈的接受率仅为 40%-50% (Guardado & Shi, 2007, Choi, 2009、吴金兰, 2017), 远低于本研究的结果。以上 3 篇文献和本文相同,都是网络环境下的同伴反馈: Guardado & Shi (2007) 的研究采用匿名线上反馈; Choi (2009) 安排学生 4-6 人为一组,每人完成全文初稿,发邮件给组员,组员完成反馈;吴金兰 (2017) 研究的是慕课同伴反馈,慕课的学习方式意味着同伴之间互不认识。我们认为“同伴熟悉度”这个因素直接影响反馈的接受率。同伴熟悉度对学习效果和语言产出有着积极影响 (Poteau, 2011, 徐锦芬、曹忠凯, 2012)。同伴熟悉度高的小组在认知维度上有更频繁的意义协商,在情感维度上对待互动活动更积极 (范玉梅、徐锦芬, 2021)。慕课学习者之间因缺乏互动,同伴反馈接受率不高的事实完全可以理解。如果反馈方式是教师随机分发表文,安排学习者线上匿名反馈,即使写作者与反馈者可以交流,但交流效果和反馈接受度也会因学习者之间熟悉度和信任感的缺乏而受到影响。本研究是疫情时的线上学习,按国别进行分组,且小组在整个学期都固定不变。小组成员参与课堂各类活动,建立起较高的“同伴熟悉度”,因此不难理解同伴反馈接受度相应较高。

5.3 教学启示

本研究对网络学习环境下二语教学有一定启示。网络学习环境下,学习者之间互不熟悉,加之空间分隔,学习极易沦为学习者的个人行为。而本研究发现,合作写作的学习模式为学习者构建了学习共同体、命运共同体。“学习共同体”指合作写作中学习者之间不断合作,比如共同讨论、撰写作文提纲,为组员的写作段落做出反馈,在同伴反馈的基础上修改自己的写作等。

“学习共同体”不仅适用于线上同步学习,还可用于时、空分隔的异步学习。Wiki、腾讯文档这类工具可以实现多人在线编辑文字,也就是说,学习者能同时看到自己和组员写作的内容,通过这种方式实现了同伴讨论、反馈,Ge (2022) 认为学习者共享知识对构建学习社区有积极影响。“命运共同体”则是指成绩共享,合作写作学习模式下每个组员共享小组成绩。小组成绩的高低取决于作文终稿质量及修改情况,因此每个组员的贡献决定了小组成绩。

本研究对网络环境下二语教学的另一个启示是同伴反馈可以培养学习者的学习自主性。合作写作强调同伴之间的讨论与反馈,这引发了权威迁移,即权威从教师转向学习者,这意味着给予学习者更多自主性 (Hyland & Hyland, 2006)。网络学习环境下学习到成效很大程度上取决于学习自主性,“学习自主性”往往被视为学习者个体能力。我们认为,合作写作学习模式下,“学习自主性”除了自律特征以外,还具有他律特征,这是在同伴合作过程中培养出来的“学习自主性”。

6 结论

本文探讨了汉语作为第二语言的学习者合作写作模式的效果,希望能解决网络环境下同伴互动不足、教师批改作文压力过大的问题。通过研究,我们得出以下结果:1)合作写作的语言流利性、准确性、部分语言复杂性明显优于独立写作;2)学习者积极参与同伴反馈,且同伴反馈接受度达到90%以上,从教师角度来看,70%以上的同伴反馈是合理的;3)总体而言,学习者对合作写作持肯定态度,并针对小组构成、组员参与度、交流方式提出了建设性意见。本研究表明,汉语二语写作教学中合作写作效果较为明显,因此在二语课堂可适当运用该学习模式。

合作写作通常以小组为单位,但本文的小组数量有限,今后研究可以增加小组数量以进一步检验本研究结果。另外,还可以考察不同文体的写作任务及不同类型的小组模式对合作写作的影响等。

基金资助

2023年上海交通大学教学发展基金项目资助(编号:CTLD23J0048)

参考文献

- Kress, G., & Leeuwen, T. V. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Al Ajmi, A. A. S., & Ali, H. I. H. (2014). Collaborative writing in group assignments in an EFL/ESL classroom. *English Linguistics Research*, 3(2), 1-17.
- Choi, J. W. (2009). The role of online collaboration in promoting ESL writing. *English Language Teaching*, 1(1), 34.
- Dobao, A. F., & Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups: Learners' attitudes and perceptions. *System*, 41(2), 365-378.
- Ede, L., & Lunsford, A. (1990). *Singular texts/plural authors*. Southern Illinois University Press.
- Ge, Z. (2022). Exploring the Effect of Video Feedback from Unknown Peers on E-learners' English-Chinese Translation Performance. *Computer Assisted Language Learning*, 35(1-2), 169-89.
- Guardado, M., & Shi, L. (2007). ESL students' experiences of online peer feedback. *Computers and Composition*, 24(4), 443-461.
- Hyland, K., & Hyland, F. (2006). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83-101.
- Jin, T., Su, Y., & Lei, J. (2020). Exploring the blended learning design for argumentative writing. *Language Learning & Technology*, 24(2), 23-34.
- Kaufman, J. H., & Schunn, C. D. (2011). Students' perceptions about peer assessment for writing: Their origin and impact on revision work. *Instructional Science*, 39(3), 387-406.
- Kim, Y. (2008). The contribution of collaborative and individual tasks to the acquisition of L2 vocabulary. *Modern Language Journal*, 92(1), 114-130.
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2002). *Collaborative writing in L2: The effect of group interaction on text quality*. Springer.
- Lee, M. K., & Evans, M. (2019). Investigating the operating mechanisms of the sources of L2 writing self-efficacy at the stages of giving and receiving peer feedback. *The Modern Language Journal*, 103(4), 831-847.

- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speakers conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*. 19(4), 126-141.
- Nassaji, H., & Tian, J. (2010). Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs. *Language Teaching Research*. 14(4), 397-419.
- Poteau, E. (2011). *Effects of interlocutor familiarity on second language learning in group work*. Temple University.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*. 20(4), 286-305.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*. 14(3), 153-173.
- Storch, N., & Aldosari, A. (2011). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*. 17(1), 31-48.
- Vuogan, A., & Li, S. (2023). Examining the effectiveness of peer feedback in second language writing: A meta-analysis. *TESOL Quarterly* 57(4), 1115-1138.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*. 26(3), 445-466.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, and complexity* (Tech. Rep. No. 17). National Foreign Language Resource Center.
- Wong, L. H., Chen, W., Chai, C. S., & Chin, C. K. (2011). A blended collaborative writing approach for Chinese L2 primary school students. *Australasian Journal of Educational Technology*. 27(7), 1208-1226.
- Wu, Y., & Schunn, C. D. (2020). The effects of providing and receiving peer feedback on writing performance and learning of secondary school students. *American Educational Research Journal*. 20(3), 492-526.
- 陈雯雯 (2021) 基于多平台协同使用的国际中文直播教学实践及启示, 《国际汉语教学研究》, 2: 89-96。
- 范玉梅、徐锦芬 (2021) 同伴熟悉度对同伴互动中学习者投入的影响研究, 《外语与外语教学》, 2: 82-91; 149-150。
- 教育部中外语言交流合作中心 (2021) 《国际中文教育中文水平等级标准》, 北京语言大学出版社。
- 库伯 (2008) 《体验学习: 让体验作为学习与发展的源泉 (王灿明、朱水萍等译)》华东师范大学出版社。
- 郭文娟 (2022) 汉语学习者基于社会采访的平行叙事写作实证研究, 《国际中文教育 (中英文)》, 7(02): 38-45。
- 林秀琴、吴琳琳 (2020) 关于线上国际中文教学的调查与思考, 《国际汉语教学研究》, 4: 39-46。
- 鲁洲、张艳 (2021) 基于互动原则的留学者汉语网课模式研究, 《国际汉语教学研究》, 2: 80-88。
- 罗忠明 (2011) 同伴合作写作, 提高英语写作能力, 《外国语文》, 27(S1): 97-99。
- 石洛祥 (2004) 大学英语课堂合作型写作互动研究, 《西安外国语学院学报》, 2: 81-84。
- 维果茨基 (2010) 《思维与语言 (李维译)》, 北京大学出版社。
- 倪清泉 (2009) 网络环境下基于协作学习的大学英语写作教学研究, 《外语电化教学》, 3: 63-68。

- 吴金兰(2017) 英语写作慕课同伴互评可行性实证研究, 四川外国语大学硕士学位论文。
- 吴继峰(2019) 韩国学习者不同文体写作中的语言特征对比研究, 《语言教学与研究》, 199(05): 1-12。
- 徐锦芬、曹忠凯(2012) 不同结对模式对大学英语课堂生生互动影响的实证研究, 《中国外语》, 05: 67-75。
- 徐来、陈钰、施妤婕(2021) 国际学习者汉语课程线上学习体验调查分析——以国内某高校国际学习者为例, 《国际汉语教学研究》, 1: 39-49。
- 周胜军、徐锦芬(2017) 二语课堂中的合作写作: 回顾与展望, 《外语教育》, (00): 13-21。
- 周一书(2013) 大学英语写作反馈方式的对比研究, 《外语界》, 3: 87-96。
- 朱茜、徐锦芬(2019) 协作写作对学习者二语发展影响的实证研究, 《外语教学理论与实践》, 03: 26-33; 98。

投稿: 2023年9月2日; 接受: 2024年1月10日; 出版: 2024年4月7日

作者简介

许希阳, 华东师范大学博士。现为上海交通大学人文学院汉语国际教育中心教师, 具有多年国际学生汉语教学的经验。主要研究领域包括第二语言教学、第二语言习得、汉语作为第二语言的写作教学等。

陈怡, 北京外国语大学硕士。现为上海交通大学人文学院汉语国际教育中心教师, 具有多年国际学生汉语教学的经验。

A Study on the Effect of Online Collaborative Writing among Chinese Learners

Xiyang Xu

Yi Chen

Shanghai Jiao Tong University, China

Abstract

Second language writing is an individual behavior. In order to promote learners' writing effectiveness in the online environment, this study attempts to explore a learning model of collaborative writing and its impact. This study focuses on Chinese second language learners and uses teaching experiments and questionnaires to examine the advantages of online collaborative writing. The research found that collaborative writing is significantly superior to individual writing in terms of fluency, accuracy, and complexity of some vocabulary in Chinese. And second language learners have a high acceptance rate of 90% for peer feedback in collaborative writing. Online collaborative writing has a certain positive effect. This model is beneficial to the construction of learning community and the cultivation of learning autonomy.

Keywords

Collaborative writing, fluency, accuracy, complexity, peer feedback

Dr. Xiyang Xu is a teacher at the Chinese International Education Center of the School of Humanities in Shanghai Jiao Tong University. She received her Ph.D. degree from East China Normal University. With many years of experience in teaching Chinese to international students, Dr. Xu's main research interests include second language teaching, second language acquisition, and teaching Chinese writing as a second language.

Yi Chen is a teacher at the Chinese International Education Center of the School of Humanities in Shanghai Jiao Tong University. After receiving her Master's degree from Beijing Foreign Studies University, Chen Yi has been teaching Chinese to international students.