前言

互动一直是二语习得研究领域的重要论题。互动不仅为中介语的使用提供有意义的语言环境，而且也是中介语体系发展和完善的源泉。互动研究源于Long（1981，1983，1985a）提出的互动假说（Interaction Hypothesis）。互动假说（也称互动理论）是二语习得中的重要理论，它试图解释二语习得过程。互动假说提出后，研究者就对比了学习者之间的同伴互动和学习者—本族语者互动等其他类型的互动。同伴互动与其他互动类型的对比研究发现，尽管本族语者更有可能提供丰富的句型和词汇输入，而且在同伴互动中学习者不可能总是对语言问题达成目的语式的解决方案，但学习者在同伴互动中比在与本族语者或教师互动中更能注意目的语形式。而且，学习者在同伴互动中明显能产出更多的互动数量。总之，就同伴学习者的输入而言，同伴互动可以很好地帮助学习者获得习得所需的输入（Varonis & Gass 1985b）。因此，自20世纪80年代以来，同伴互动越来越受到研究者们的关注。尤其是随着高等教育的国际化发展，我国外语界越来越强调外语课堂必须以培养学习者交际能力为目标。作为交际型课堂的典型特征，同伴互动凸显了学习者在语言教学中的中心地位，能为学习者提供大量的语言交际机会，因此得到广泛提倡。课堂不再被看作仅仅是教语言的场所，而是通过学习者之间的互动为学习者提供各种学习机会的地方（Adams 2007；Watanabe 2008）。

随着同伴互动研究的不断深入，国内外研究者们一致认为，二语课堂内的同伴互动有利于学习者目标语能力的提高。无论在传统的二语习得研究中还是在教育学和社会文化理论中，研究人员都能找到许多理论和实证依据支持这一观点。例如，二语习得互动假说（Gass 1997；Long 1981，1983，1985a）认为，当学习者有机会协商所听到的内容时，语言输入便通过交际互动变得更易理解。同时，互动能促进学习者使用语言，在他们努力使自己的输出更易理解时，他们之前建立的各种假设也得到了检验（Swain 1995）。从教育学角度看，结对活动和小组活动相对于教师主导的活动来说，为学习者提供了更多使用目标语的机会，促进了学习自主性和自我导向学习（Brown 2001）。社会文化理论也认为，二语课堂内的小组互动有利于学习者的二语发展（Lantolf 2000）；个体是通过社会互动发展其认知能力的（Vygotsky 1981）。学习者在同伴互动过程中并不局限于使用二语交流信息，他们也可能在进行元语言交流时反思语言因素，从而共同构建有关目标语的知识。另外，当学习者与同伴进行互动时，他们互相给予或接受帮助，因此又互为支持者。同伴互动中的这种社会中介（social mediation）对学习者的语言发展起推动作用（Swain 2000）。

虽然同伴互动在二语课堂上占据大部分时间，其对二语学习的促进作用也得到普遍认可，但相比于师生互动，我国广大读者对同伴互动及其在二语学习中的作用的了解还缺乏系统性和完整性。因此有必要对同伴互动进行比较全面系统的梳理，以便让广大读者更好地了解同伴互动及其核心概念、理论基础和相关实证研究。

本书是国内第一部聚焦二语学习同伴互动的专著，由十二章组成。第一章是概述，作者首先叙述了互动与二语习得的关系，然后陈述了同伴互动的定义及其对二语学习的促进作用。第二章论述了同伴互动的基本概念，包括任务、协商、修正性输入与输出、同伴反馈、语码转换、调节、语言相关片段、同伴支架、互动能力及其他相关概念。第三章从

认知互动、社会文化、社会认知等理论视角阐述了同伴互动的主要理论和观点。第四章介绍了同伴互动的常用研究方法。第五章至第十一章依次评析了同伴协商互动、同伴互动模式、同伴互动中的纠正性反馈、同伴互动中的母语使用、同伴互动影响因素、网络环境下的同伴互动、内容—语言融合环境下的同伴互动等领域的重要研究成果。第十二章基于对同伴互动研究结果的概述展望了同伴互动研究未来的发展趋势。

本书的顺利出版得益于各方的支持和共同努力。首先，我要感谢语言习得系列主编蔡金亭教授。正是蔡教授的盛情邀约使我能有机会梳理我及我的研究团队十多年来所做的同伴互动研究工作。通过再一次系统搜集和认真阅读大量相关文献，我进一步加深了对该领域的理解。可以说，在本书的写作过程中，我本人是最大的受益者。其次，我要感谢华中科技大学外国语学院领导一直以来对我的科研工作的支持，感谢我的研究团队与我共同探究同伴互动的促学潜力。在此，我要特别感谢课题组成员张姗姗、龙在波、刘文波、舒静、付华等，尤其是龙在波博士，他在本书的编校和参考文献整理过程中做了大量专业、细致的工作，本书的顺利完成离不开他们的共同努力。最后，我还要特别感谢外语教学与研究出版社的支持，感谢解碧琰编辑在整个写作过程中的耐心敦促，也感谢出版社为本书提供大量严谨的建设性修改意见。

由于作者水平有限，疏漏和不足在所难免，诚挚地欢迎广大读者提出批评和建议。

徐锦芬

华中科技大学外国语学院

2020年5月

第一章 概述

1.1 互动与二语习得

互动是二语习得（second language acquisition，SLA）中不可或缺的组成部分。二语[1]互动研究的主要动力来自对母语环境下学习者看护人话语的研究。20世纪70年代开展的许多实证研究（如Brown 1973；Snow & Ferguson 1977）表明，母亲对小孩的话语中包含了很多非常规则的表达，其特征在于，同成人与成人交流中的话语相比，母亲对小孩的话语中有大量形式上的调整。这些形式上的调整包括话语的平均长度降低，句子中句法—语义关系局限在有限范围内，极少数的从属结构和同位结构，缓和的音调、语调和韵律，以及较多的重复。

将“看护人话语”概念推及二语学习者，研究者研究了某一语言的熟练使用者与外来者（那些被认为相关语言和能力有限或欠缺的该语言的使用者）谈话时所使用的语言，发现语言的熟练使用者也会像看护人那样对话语形式进行调整。这种经过修正的话语被称为外来者话语（foreigner talk）。Ferguson（1975）发现，外来者话语与看护人话语非常相似。具体

1 本书中的二语指学习者母语之外的具有一定社会交际功能的语言（Tomlinson 2011），既可以涵盖学习者日常生活中使用的第二语言，也包括日常生活中学习者较少使用的外语（Sert 2015；Tomlinson 2011）。

来讲，Ferguson发现外来者话语具有以下特征：速度慢、清晰、停顿、重读、夸张的发音、释义、同义词替代、省略、添加以及句法方面的替代等。从外来者话语到教师话语的过渡是比较简单和合乎逻辑的一步。人们很自然地发现，教师话语，即教师对二语学习者所讲的语言包含了外来者话语的一些特征。进一步的研究发现，随着学习者语言熟练程度的上升，教师话语的语言复杂程度也在提升。

无论是针对外来者话语还是教师话语，当时的二语互动研究仅仅局限于输入，忽视了其他重要的因素。Hatch（1978：403）通过观察后发现，“仅仅关注输入及其频率是不够的，重要的是将文本看作一个整体并检查交谈中发生的互动，看互动本身是怎样决定某种形式的使用频率及怎样显示出语言功能正在逐步发展”。Hatch的创新引发了大量关于互动作用的研究，由此产生了大量的相关研究文献。

首先，20世纪70年代末期，Hatch（1978）在其著作中支持学习者通过互动学习语言结构，而非为了互动而学习语法这一假设。自此，互动与习得之间的关系成为二语习得研究的核心问题之一。二语习得研究者认为，互动是大多数学习者接收语言输入的方式，而且通过互动接收的输入最易引起习得的发生。几十年来，互动在二语习得理论中发挥了重要作用。基于20世纪70年代的话语分析研究（如Hatch 1978；Wagner-Gough & Hatch 1975），Long（1981，1983，1985a）提出互动假说，并于1996年进行了修订。随着实证研究的迅速增长，该假说迅速发展和成熟起来。

实际上，该假说已发展成为一种理论方法，其中包含了与第二语言学习相关的多个过程的描述（Jordan 2004；Mackey 2012；Pica 2013）。这些过程包括学习者对语言的接触和其语言产出，以及这种输入和输出与学习者的认知资源及其他个体差异的相互作用（Gass 1997；Gass & Mackey 2015；Loewen & Sato 2017；Long 1996；Long 2015；Mackey 2012；Pica 2013）。

20世纪70年代，基于语篇分析进行的调查研究论述了第二语言学习

者之间以及第二语言学习者与本族语者之间的对话（如Hatch 1978）。研究者发现，包括儿童在内的本族语者在与听者互动时，经常调整其语言的复杂度。这些调整，包括那些被简化的谈话，都具有“可理解性输入”（Krashen 1981，1985）的特征。也就是说，通过语境、先前的经验、姿势等的帮助，学习者即使不能够产出相匹配的语言或者甚至不能准确地说出语言本身是如何传递意义的，他们也能够理解第二语言的输入。可理解性输入的有效性是二语习得的必需和充分条件。互动假说深受Krashen的“可理解性输入”这一假说的影响，因此最初的互动假说主要是关于输入如何变得可理解（Long 1981）。之后，研究者从“可理解性输入”（Krashen 1981，1985）、“意义协商”（Long 1983）和“可理解性输出”（Swain 1985，1995，2005）三个方面进行研究。Long（1996）在修订互动假说时对这三个概念之间的内在关系进行了简明的阐述：

> 意义协商，特别是引起本族语者或能力更强的对话者产生互动调整的协商，能够促进语言习得，因为这种意义协商将输入、学习者内在能力（尤其是选择性注意的能力）和输出有效地联系起来。
>
> （pp. 451-452）

20世纪80年代和90年代基于互动的二语习得研究大都是描述性的，并且局限于对研究者设定在特殊情况下发生的对话的分析（Gass & Varonis 1985b；Long 1983）。学者们大量研究了本族语者与非本族语者之间的对话互动，也有一些研究集中在非本族语者互动中的语言修正和交流不畅以及其他主题（如Doughty & Pica 1986；Gass & Varonis 1985a；Pica 1988；Porter 1986；Varonis & Gass 1985b）。具体来说，研究者探讨了意义协商以及解决交流中断的一系列话语语步（discourse moves）的发生频率、发生方式和影响其发生的因素（如Long & Porter 1985；Lyster & Ranta 1997；Pica 1994；Pica *et al.* 1991）。随着互动的特征变得越来越清

晰，研究者开始研究与互动相关的具体变量对话语语步（如修正性输出，Swain 1985，1995）、认知构念（如注意，Schmidt 1990）以及二语发展和习得（如Mackey 1999；Mackey 2012；Spada & Lightbown 2009）的影响。这些变量主要包括对话者个人特点（如二语水平、性别）、任务特征（如任务复杂度、任务类型）、语言目标以及互动环境（如情境及模态）等。

总体而言，从20世纪70年代至90年代中期，基于互动的研究几乎全部都集中在意义协商以及对话互动中意义协商的形成方式这两方面。当说话者的信息对于听者来说不够清晰或者使得听者无法理解时，意义协商就会产生。听者会因为无法理解或没听懂对方话语而向说话者寻求更清晰的话语，例如，通过澄清请求（clarification requests）、理解核实（comprehension checks）和确认核实（confirmation checks）等方式。二语习得研究者进行了大量的互动研究，目的就是探索二语学习者之间以及二语学习者与本族语者之间的互动方式。很多互动研究综述（如Gass 2003；Lyster & Ranta 2013；Plonsky & Brown 2015；Plonsky & Gass 2011；Plonsky & Kim 2016）以及对互动整体研究或互动具体组成部分的元分析（如Brown 2016；Lyster & Saito 2010b；Mackey & Goo 2007）都表明，互动有利于二语习得。例如，Keck *et al.*（2006）对14项准实验互动研究的元分析揭示了参与互动（和协商）的学习者对即时后测的影响巨大。Mackey & Goo（2007）对课堂内外进行的28项互动研究的元分析发现，参与互动的学习者比未参与互动的学习者受到的影响更大，且影响作用在延迟后测中体现得更明显。研究者就互动已达成一个共识，即“互动与学习之间存在着强大的联系”（Gass & Mackey 2015：181），这导致研究者将注意力从互动的总体有效性转移到了互动的各个组成部分，互动的有效性取决于那些组成互动的细节，如学习者互动的情境以及互动的对象等（Mackey *et al.* 2012）。

但早期的互动研究大都不是在第二语言课堂环境中进行的。几乎所有的观察都是基于专门安排的二人组之间的互动（经常被认为是实验环境）

而非正在进行的自然课堂活动中的互动。Nunan（1991：103）指出，“如果语境对于调查结果很重要，那么我们需要更多大量基于真实自然课堂的研究”。

自20世纪90年代以来，互动研究也已经成为课堂环境下第二语言习得（instructed SLA，ISLA）中最为广泛的研究领域之一。具体来讲，互动对二语发展的影响的调查研究已成为课堂环境下第二语言习得的一个核心组成部分（Loewen 2015；Long 2017；Mackey 2006；VanPatten 2017），它涉及对二语学习过程和机制的操纵。在互动理论框架下，学习者在输入中获取语言学习的正面证据和负面证据。具体来讲，学习者通过正面证据了解语言的正确形式，通过负面证据了解自己话语中某些偏离目标语的地方。因而，输入中的正面证据和负面证据与会话互动一起构成语言发展的驱动力，也是句法发展的基础。互动有助于语言发展，在互动中学习者能够解码语言信息。尽管有些互动中的信息还不是学习者能力范围内的语言项目，但学习者会通过语篇对已经产出的语言作出调整或补充，这样语言能力便得到发展（Ellis 1984）。Long（1996）在其互动假说中也指出，会话互动中的意义协商触发对话者进行互动调整，它将输入、学习者内在能力（尤其是选择性注意的能力）和输出有效地联系起来。多项实验研究已经证明了协商互动与语言学习的正相关关系（如Gass & Varonis 1994；Loschky 1989；Mackey 1999；Pica *et al.* 1987）。

另外，互动中的反馈会促进二语发展。学者们从注意、对比理论和元语言意识三个方面阐释了反馈起作用的原因。第一，在二语习得领域，选择性注意是互动假说的核心机制。通过互动，学习者将注意力集中在其语言产出与目标语形式不一致的地方。第二，Saxton（1997，2000）提出的直接对比假说可以解释反馈中的负面证据如何发生作用。直接对比假说解释儿童一语习得，指出儿童产出含有错误形式的话语时，会立即将成人的话语形式与相应的错误形式对比，然后用成人的话语形式替代错误形式。同理，当二语学习者产出的错误语言被他人纠正时，学习者会将自己的语

言与纠正后的正确形式进行对比，从而格外注意自己的语言错误。和邻近话语的对比有助于学习，使学习者注意到其产出与目标语形式不同，而互动协商让这种对比更加显性化，为学习者语言变化作好准备。第三，元语言意识中，语言可以作为考察对象，用于思考语言，判断话语是否符合语法性。协商让学习者在注意到自己使用的语言形式不同于目标语形式（target forms）后，对交际对象提出的不理解问题作出回应。学习者对不被接受的语言形式认识得越清楚，就越有可能作出适当的调整。在本书第七章我们会对同伴互动中的纠正性反馈作专门论述。

在社会文化理论（sociocultural theory，SCT）框架下，语言和学习具有社会性，而且社会和认知是相互依赖的（Hogan & Tudge 1999；Lantolf 2000）。这一点尤其反映在将最近发展区（zone of proximal development，ZPD）作为一种动态的学习测量方式上。最近发展区这一概念认为通过个体努力并不能最好地测量学习，学习的发生也可以在较为熟练的专家帮助下或与同伴共同努力实现。这一概念强调，通过社会帮助的共建，学习者可以发展更高层次的思想及问题解决能力和语言使用能力。通过对比学习者的实际发展水平和潜在发展水平，我们可以预测学习者未来（在没有帮助的情况下）能达到的能力（Vygotsky 1978）。已有大量研究结果表明，互动能为二语学习者提供支架（scaffolding），使其达到中介语发展的最近发展区（Lantolf 2000；Lantolf & Appel 1994）。

综上所述，无论是认知心理学理论还是社会文化理论都为互动过程如何促进二语习得提供了充分的理论依据。同时，国内外大量实证研究结果也表明，互动过程促进二语习得。

1.2 同伴互动的定义

我们可以从很多方面来定义“同伴”一词，如从同等的年龄、技能、

语言水平或是班级群体等方面进行定义。本书中同伴的一个基本特征就是他们都是英语作为二语的（English as a second language，ESL）学习者，而不是本族语同伴，也不是教师（虽然同伴有时候也可能承担教学的角色）。那么同伴互动即指在二语课堂环境中，参与者，即语言学习者为了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习者传输知识的过程，教学完全是教师的职责，而同伴只是同一个班的学习者而已。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习者传输知识的过程，更多的是学习者在现有知识和理解的基础上获取新知识的过程。因此，仅仅依靠教师向学习者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 & McMaugh 2019）。

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教师参与，有时候甚至没有教师参与。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 & 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；其多方参与性体现在同伴互动涉及至少两位参与者，且通常更多（如三人小组或四人小组）；其对称性体现在在同伴关系中学习者具备同等的权利、拥有相近的知识和经验。

1.3　同伴互动对二语学习的促进作用

同伴互动以独特的方式促进第二语言的发展。首先，比较同伴互动和学习者与本族语者互动的研究表明，当学习者和同伴一起完成某项任务时，他们往往会更频繁地收到针对他们产出的无法理解或不符合语法的话语的

纠正性反馈（corrective feedback，CF）（Pica *et al.* 1996）。当同伴给出反馈时，学习者也倾向于修改他们最初的话语错误（Shehadeh 2001）。大量的互动作用研究已经证实了这一点（综述见Long 2015；Mackey 2012），这些互动语步促进了第二语言在同伴互动情境下的发展（McDonough 2004；Philp *et al.* 2014；Sato & Ballinger 2016）。具体来讲，同伴互动对二语学习的促进作用主要体现在以下四个方面。

1）增加学习者尝试使用语言的机会

在二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，从而获得有关语言规则的显性知识。他们还彼此提供帮助以解决交际语言在使用中遇到的问题。Donato（1994）对三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起到中介作用，由于它强调共同的话语转化为内化信息的过程，Donato称之为“集体支架”（collective scaffolding）。同伴在互动中通过重复、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。其中，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，但是在进行合作时却成了专家：他们在语言问题相对复杂的活动中互相帮助、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（metatalk），通过分析不同类型的语言相关片段（language-related episodes，LREs）来分析学习者在语言选择方面的参与程度及其对随后的语言发展可能产生的影响。具体来说，Storch通过分

析结对互动中语言相关片段的文字转录，将语言相关片段进行分类：形式语言相关片段（form-focused LREs）、词汇语言相关片段（lexical LREs）和机械性语言相关片段（mechanical LREs）。在这一过程中，学习者会关注语言相关片段的不同方面，并且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，学习者之间的语言相关片段会以不同程度的成功而结束。

Fernández Dobao（2014）的研究进一步比较小组互动和结对互动中学习者的语言产出情况。作者将110名中等水平西班牙语外语学习者分为15个四人小组和25个二人小组，在观察他们合作完成看图写作任务时发现，四人小组产出更多有关词汇的语言相关片段，且能够正确解决更多语言相关片段，语言相关片段为学习者提供了更多学习二语语法和词汇的机会。尽管四人小组中个体学习者的贡献有限，但小组人数并没有对共建词汇知识产生负面影响，相反他们能够集思广益，整合更广阔的语言资源来促进二语词汇知识的习得。

Sato（2017）观察了53名十年级英语作为外语的（English as a foreign language，EFL）学习者在课堂上合作完成交际任务的过程，发现学习者提供大量有关词汇的纠正性反馈，他们相互搭建支架以弥补词汇知识的不足，增加了语言输入和产出。这说明合作性同伴互动促进了语法和词汇的发展。Sato进一步强调，合作性的互动心态（喜欢合作、互相帮助）会影响学习者与同伴互动的方式，最终影响互动对二语发展的作用。

近年来，学习者开始利用网络技术开展互动活动来促进语言学习。Hsu（2019）分析了26名母语为汉语的大学EFL学习者基于维基（wiki）合作完成写作任务时的合作对话（collaborative dialogue），发现学习者能够产出大量语言相关片段，并且能够成功解决大部分语言问题。这说明基于维基的合作写作为学习者提供机会思考语言使用、提出建议或解释、给出或接收反馈、互相搭建支架，从而促进二语学习。

上述实证研究表明，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语言相关片段内语言的不同方面（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。

2）为学习者提供修正语言的机会

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，反思其使用的形式，并且调整或修正语言产出（Mackey 2012）。尽管总体而言，同伴互动中的纠正性反馈频率并不高，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他学习者。同伴互动中的纠正性反馈以及修正性输出也会促进目的语形式的产出。

Bruton & 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，学习者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，学习者也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，这能够促使谈话参与者修正最初的表述。与此相似的是Gass & Varonis（1989）的研究，他们在密集型英语项目中分析十对母语为日语的中级学习者互动时进行的语言修正。结果显示，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性反馈，进行意义协商和修正性输出，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。

有关同伴反馈（peer feedback）的研究关注纠正性反馈、意义协商、修正性输出以及它们与二语发展的关系（如Adams 2007；Adams *et al.* 2011）。这些研究清楚地表明同伴互动和本族语者—学习者互动之间的差异，显示在同伴互动中存在较少的纠正性反馈，但修正性输出要多于纠正性反馈。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了照顾同伴面子而故意避免纠错（Fujii & Mackey 2009；Philp *et al.* 2010）。Foster & 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。

近年来，随着科学技术的发展，研究者发现利用网络资源可以更方便地开展同伴互动活动，于是基于计算机中介交际（computer-mediated communication，CMC）的语言互动学习成为研究者关注的热点话题。Zou *et al.*（2016）在中国和美国大学开展基于维基的语言交换项目，两国学习者合作写作并相互修改语言错误。研究发现，学习者不仅使用维基提供的积极评价来练习语言技能，还能获得更多同伴反馈。另外，使用目标语进行真实语言交际增强了学习者的学习动机，提高了学习者的写作技能。Golonka *et al.*（2017）分析25名中等水平俄语学习者在网络文字聊天中的同伴互动过程发现，学习者互相提供自我修正、同伴修正、意义协商等语言帮助，从而促进了语言发展。Yang（2018）发现，高水平和低水平学习者在基于网络的合作写作过程中都能够通过间接反馈、意义协商来修正语法错误和改进文章结构，也都能够建构新语言知识，提高写作质量。

3）提高学习者语言产出的准确度和流利度

准确度和流利度被用来描述高水平或本族语者在语言产出中的表现。准确度指的是学习者对目的语的规范使用程度，它测量的是学习者的语言产出与语言规范的偏离度。测量准确度最大的挑战与语言规范的选择密切相关，例如对目的语或本族语者的语言使用的规约性语法描述。研究者在选择和应用某个语言规范时也会面临各种问题，例如规定性语言规范也许并不适用于口语表达。此外，评估者之间对准确度的看法也并非总是一致。在实证研究中，研究者们一般采用整体量表、整体测量指标（如无错从句数比率或每百词错误数）或者具体测量指标来测量二语产出的准确度，具体测量方法的选择取决于要测量的语言项目。

由于在同伴互动中缺少频繁的纠正性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。对比师生互动以及同伴互动的持续性

研究表明，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，与同伴互动时，他们会产出更多的、更长的话轮（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度的发展。

语言产出中的流利度，通常从速度、流畅性以及准确度三方面进行描述（Segalowitz 2000）。人们普遍认为，为了提高流利度和自动性，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，持续性的重复练习能加快学习者提取语言的速度，并促使他们进行语言知识的图式化（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、快速地产出目标语的形式和句子。

Philp *et al.*（2010）进行了一项持续三周（12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，以恰当和正确地使用目的语助动词。研究表明，学习者在这一较长的互动过程中对目的语助动词的使用更加连贯了。

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性反馈可以加强他们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。但必须指出的是，学习者在语言产出的流利度方面存在被描述为U型行为（McLaughlin 1990）的前进和倒退现象。这表明在有意义的语境中与同伴进行重复练习来促进第二语言发展的过程并不是直线型的，我们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 & Heredia（1996）的研究，练习会产生两种效应：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度；另一方面，大量练习会导致学习者语言的重构，因而导致流利度下降。