

初级汉语课堂纠错反馈研究

陈祺卿

暨南大学 广东 广州 510632

【摘要】：纠错反馈是第二语言习得和教学领域的研究热点之一，但汉语教学界对纠错反馈的实证研究却十分匮乏。本文采用非参与性课堂观察法，对新手教师在初级汉语课堂教学中纠错反馈的频率、策略的分布情况以及与语言偏误类型的关系展开调查与分析。文章最后还讨论了本次调查对汉语教学的启发，以及对纠错反馈研究的进一步思考。

【关键词】：纠错反馈策略；初级汉语课堂；偏误；新手教师

Research on Error Correction Feedback in Primary Chinese Classroom

Qiqing Chen

Jinan University, Guangzhou Guangdong Province 510632

Abstract: Error correction feedback is one of the hot research topics in the field of second language acquisition and teaching, but the empirical research on error correction feedback in the Chinese language teaching field is very scarce. This paper uses the non-participatory classroom observation method to investigate and analyze the frequency of error correction feedback, the distribution of strategies and the relationship with the types of language bias in the primary Chinese classroom teaching. At the end of the paper discusses the inspiration of Chinese teaching and further thinking on the error correction feedback.

Keywords: Error correction feedback strategy; Primary Chinese class; Bias; Novice teacher

在第二语言习得和教学领域，“纠错反馈”（Corrective Feedback）常指教师对学习者的偏误处理。Ghaudron（1977）将其定义为：“教师对学习者的言语进行的反应，这些反应传递了否定的或要求改进的信息^[1]”。大量研究表明，纠错反馈对第二语言习得和教学有积极作用。现有的课堂纠错反馈多以西方语言为研究对象，国内针对汉语语言的相关研究则较为匮乏，以新手教师为研究视角的更是少之又少。基于此，我们以初级汉语课堂教学录音作为研究样本，探讨新手教师在真实汉语课堂教学中纠错反馈策略的使用情况。

1 研究设计

1.1 研究对象及方法

以广州市某国际小学一至四年级4名汉语教师的课堂录音为研究样本，每位教师2个课时，80分钟。录音内容为正常教学进度下的汉语课堂，课型为初级综合课。4名教师的教龄在0至3年之间，是新手教师。所教班级的学习者人数在15至18人之间，分别来自俄罗斯、阿拉伯等十几个国家。

采用非参与性课堂观察法，在征得教师准许、不告知研究内容且干预课堂教学的前提下，对课堂进行实时录音和随堂记录。将课堂录音转写成文本后，对其中出现的错误处理序列进行分类、统计和定量分析。

1.2 纠错反馈策略

本文采用Lyster&Ranta（1997）的分类和定义，把教师的纠错反馈策略分为明确纠正、元语言线索、重述、澄清请求、重复、诱导六种^[2]。

明确纠正，指教师明确指出学习者的偏误，而后明确提供正确的表述。

元语言线索，指教师不明确提供正确的表述，而是提供与正确表述相关的元语言知识，让学习者意识到自己的错误。

重述，指教师在不改变学习者原意的前提下，将学习者的话语重新组织或修正出现偏误的部分，以正确的表述形式告诉学习者。

澄清请求，指当学习者的话语可能被教师误解或出现偏误时，教师要求学习者重复或提醒其修正原始话语。

重复，指教师以升调的方式重复学习者的偏误，表达自己的疑问，以期引起学习者的注意。

诱导，指当学习者的表述不够完整或不够准确时，教师以提问的方式引导学习者修正自己的表述。

2 结果与分析

测量纠错性反馈效果的指标之一是学习者在纠错反馈后的回应和修正。根据Lyster&Ranta（1997）的定义，“回应”（uptake）指“学习者在教师反馈之后的回应”，“修正”指错误得到了改正的成功回应^[2]。我们对学习者的语言偏误、教师的纠错反馈以及学习者的回应进行统计，发现4位教师十分重视语言输出的准确性，纠错反馈率达100%，几乎是有错必纠，但学习者的回应率和修正率全都低于40%，也即有超过半数的偏误在教师反馈后，学习者没有对其进行回应和修正。如：

S: 如果今天没复习，明天考试就得（de）不及格了。

T: 不是得（de），是得（děi）。

从课堂情况来看,导致这一现象原因有二,一是教师在指出学习者偏误后,考虑到课堂时间有限,便选择直接告知其正确答案;二是教师没有提出让产出偏误的学习者把正确答案重述一遍的要求。Seedhouse (1997)认为,以语言形式为中心的课堂的标志之一是让学习者重复教师的重述成为一种话语习惯^[5]。这一环节的缺失可能与教师的教学经验不足、纠错反馈理论知识欠缺有关。

在课堂上,除教师纠错以外,还出现了学习者纠错的情况。如:

S1: x-i-á, xiá.

T: xiá? 对吗? (重复)

S2: 不对! 是 x-i-à, xià! (明确纠错)

T: 对了, 是 xià, 第四声。

根据随堂记录,学习者纠错多为自发,其次是教师邀请。学习者纠错的方式多为明确纠错,即直接指出对方的错误并告知自己的答案。Donato (1994)认为,同伴互动有助于第二语言能力的发展^[4], Sato&Lyster (2012)也发现学习者语言能力测试成绩与接受其他学习者纠错反馈的频率之间呈正相关^[5]。但孙宁宁 (2010)^[6]、祖晓梅和马嘉俪 (2015)^[7]对第二语言学习者纠错反馈态度的调查研究都表明学习者更喜欢教师直接而明确的纠错,而不是来自同伴的纠错。我们认为,教师可根据学习者的个性和意愿来决定由谁纠错以及纠错方式,但教师不能忽视对学习之间纠错的正向指导。

不同年级教师对不同语言偏误的纠误情况也是我们考察的内容之一。统计结果表明,不同年级出现的语言偏误频次不同,教师纠误的侧重点不同。从横向比较的结果来看:一年级教师重视语音纠误,学习者接触汉语拼音的时间不长,在拼读上存在一定的困难,教师需要通过操练和纠误强化学习者对拼音的记忆。二年级教师重视语音、词汇、汉字、语法纠误,前三类均属基础性知识纠误。三、四年级教师重视语法、语用纠误,这两类偏误对汉语的规范表达影响较大,教师在学习者已积累一定的汉语基础知识的前提下对它们的偏误容忍度较低。从纵向比较的结果来看:随着学龄段的的增长和学习者汉语水平的提高,教师对语音、词汇的纠误频率呈下降趋势,对语法、语用的纠误频率呈上升趋势,汉字无明显规律。这种变化趋势与不同学龄段的学习重难点不同有关:一、二年级为汉语学习的起始阶段,出现的基础性知识偏误较多,教师的容忍度较低。三、四年级为汉语学习的进阶阶段,基础性知识的偏误有所减少,教师转向对汉语规范表达的关注。

我们对教师所使用的纠错反馈策略进行分类统计。数据发现,重述是汉语课堂中使用频率最高的一种纠错反馈策略,这一结果与段轶娜、孙琪 (2015)的留学习者汉语听说课堂和祖晓梅、赵赫 (2016)的留学习者汉语技能课堂的观察结果一致。

Goo&Mackey (2013)等认为,重述在意义协商过程中同时提供了语言的正例和反例,能够引起学习者对错误的中介语形式与正确的目标语形式之间差异的注意,是一种理想的纠错反馈形式(转引自祖晓梅、邓葵,2019)^[8]。但也有学者认为,在以意义为中心的沉浸式课堂中,重述的更正性意图相较于其他纠错反馈策略更容易被忽略,学习者往往把重述误认为是内容的反馈(Lyster, 1998)^[11]。从我们的录音内容来看,教师在重述时会出现只提供语言的正例,但没让学习者作出回应的情况。如:

T: 请看,车怎么样?

S: 车走过来了。

T: 我们可以说,车开过来了。(重述)

除了重述以外,诱导也是汉语课堂中使用频率较高的一种纠错反馈策略。如:

教师做动作,学习者说句子。

S: 老师从门来了。

T: 老师从门外面怎么样? 进? (诱导)

S: 老师从门外面进来了。

T: 哦,老师从门外面怎么进来了? (诱导)

S: 走进来了。

T: 哦,老师从门外面走进来了。(重述)

同是隐性的纠错反馈策略,诱导相较于重述而言,把修正的机会交给学习者,学习者在教师的诱导下修正答案,获得更多语言输出的机会,达到了良好的纠错效果。Lyster (2004)认为,输出导向的纠错反馈能帮助学习者重新找回内化在记忆中的陈述性知识,通过调整性语言输出可以促进陈述性知识向程序性知识的转变,因此输出导向的纠错反馈比输入导向的重述更有利于学习者语言能力的发展^[9]。

此外,从纵向比较的结果来看,重述、诱导的使用频率与学习者的汉语水平呈正相关,明确纠错、元语言线索的使用频率与学习者的汉语水平呈负相关。这一结果与祖晓梅、邓葵 (2019)对“针对不同语言水平的学习者采用不同的纠错策略”原则的阐述较为相似。对学习汉语时长相对短的学习者采用显性的纠错反馈方式,能够“增强他们对教师纠错反馈的更正意图的注意”,对学习汉语时长相对长的学习者采用隐性的纠错反馈方式,能够“鼓励学习者自我纠正,促进存储在记忆中的语言陈述性知识向程序性知识的转变”^[8]。

3 结论与启示

3.1 结论

通过对4位新手教师的初级汉语综合课堂纠错反馈情况的考察与分析,我们初步得出如下结论:

(1) 4位教师的纠错率很高,几乎是有错必纠。但学习者的回应率和修正率很低,主要原因是教师没有提出让学习者把正确答案重述一遍的要求,这一环节的缺失可能与教师的教学经验不足、纠错反馈的理论知识欠缺有关。

(2) 文本中出现了部分来自其他学习者的纠错反馈,多为自发,且修正率较高,说明学习者的纠错意识较高,课堂的纠错氛围相对宽松。

(3) 不同年级出现的语言偏误频次不同,教师纠误的侧重点不同。随着学龄段的的增长和学习者汉语水平的提高,教师对语音、词汇的纠误频率呈下降趋势,对语法、语用的纠误频率呈上升趋势,这种变化趋势与不同年龄段的学习重难点不同有关。

(4) 教师最常用的纠误方式依次为:重述、诱导、明确纠错、重复、元语言线索、澄清请求。重述、诱导的使用频率与学习者的汉语水平呈正相关,明确纠错、元语言线索的使用频率与学习者的汉语水平呈负相关。

3.2 对汉语教学的启发

以上调查结果可为汉语教师提供以下教学启发:

(1) 了解和研究学习者对纠错反馈的态度。一些实证研究表明,教师和学习者对不同纠错方式的倾向性、对不同语言形式的纠错倾向性不同。因此,教师应及时与学习者交流对纠错反馈的看法,并与自己的策略作比较,找出存在差异的地方,而后根据实际教学情况作相应的调整。

(2) 增强重述的显著性。教师在给学习者提供正例之前,应重复学习者提供的反例,引起学习者对错误的中介语形式与

正确的目标语形式之间差异的注意。教师在重述后,也应提供让学习者把正例重述一遍的机会。

(3) 鼓励学习者自我纠错。教师在课堂上应多采用能够引起学习者通过再次输出实现自我纠错的诱导、元语言线索、重复、澄清请求等策略,并适当延长纠错反馈后等待学习者回应的时

(4) 在建立良好的互助型学习模式的前提下鼓励学习者之间纠错。教师应优化小组合作学习,采用互助加分制,当组员被教师纠误时,若其他组员能给予当事人一定的提示并帮助当事人实现自我修正,小组可获得加分。

(5) 学习关于纠错反馈的理论知识,用理论指导实践。教师除了教学以外,还应阅读有关纠错反馈的实证研究论文,然后根据实际的教学情况作出相应的调整和改善,以期探索出更适合学习者的纠错反馈策略,实现良好的纠错反馈效果。

3.3 研究展望

近些年来,纠错反馈研究从描述纠错反馈与学习者回应的关系转向用实验方法测量纠错反馈的效果,标志着纠错反馈研究的不断深入和成熟(祖晓梅,2014)^[10]。对不同的语言偏误应采取哪种纠错反馈策略、哪种纠错反馈策略对第二语言习得更有效、学习者的个性是否会影响其对纠错反馈的态度、教师的教学风格和个人经验是否会影响对纠错反馈策略的选择等问题值得进一步研究。只有深入分析影响课堂纠错反馈的不同变量因素,才能对纠错反馈的作用有更全面的认识。此外,目前大多数纠错反馈研究都以西方语言为对象,因此,探索出符合汉语语言特点和汉语教学特点、对汉语教学发挥积极作用的纠错反馈策略是我们今后的努力方向之一。

参考文献:

- [1] GHAUDRON,C A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors[J].Language Learning,1977(27):29-46.
- [2] LYSTER,R&RANTA,L Corrective feedback and learner uptake[J].Studies in Second Language Acquisition,1997(19):37-66.
- [3] SEEDHOUSE,P The case of the missing "no": the relationship between pedagogy and interaction[J].Language Learning,1997(47):547-583.
- [4] DONATO,R Collective scaffolding in second language learning. In James Lantolf and Gabriela Appel(eds.)[M].Vygotskian approaches to second language research,1994:33-56.
- [5] SATO,M&LYSTER,R Peer interaction and corrective feedback for accuracy and fluency development:Monitoring, practice, and proceduralization[J].Studies in Second Language Acquisition,2012(34):591-626.
- [6] 孙宁宁.关于留学生对教师反馈态度的调查研究[J].云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版),2010(4):17-23.
- [7] 祖晓梅,马嘉俪.汉语教师和学习者对课堂纠错反馈信念和态度的比较[J].汉语学习,2015(4):66-75.
- [8] 祖晓梅,邓葵.基于二语习得理论和实证研究的课堂纠错反馈原则[J].世界汉语教学,2019(1):117-129.
- [9] LYSTER,R Negotiation of form,recast, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classroom[J].Language Learning,1998(48):183-218.
- [10] 祖晓梅.纠错反馈对二语习得的作用研究述评[J].语言教学与研究,2014(5):26-44.

陈祺卿(1998),女,汉,广东佛山,硕士研究生,暨南大学,作者单位:暨南大学 研究方向:心理语言学