

纠错反馈策略与语言错误类型 对学生纠错质量的交互影响

吴 炜

(清华大学,北京,100084)

摘要: 本文研究反馈策略和语言错误类型如何影响学生改正四类语言错误(形态、选词、句法、语篇错误)的效果。通过有交互作用多因素方差分析、单因素方差分析的多重比较等统计方法,对43名大学生的一稿中共计169个教师反馈点和修改稿进行了分析。结果发现,反馈策略、语言错误类型、反馈策略和语言错误类型之间的交互作用这三方面都对学生纠错质量有显著的影响。事后分析显示,语言错误类型不同,纠错反馈策略效果不同;越是难于修改的错误类型,越需要明示的反馈策略。

关键词: 英语写作,纠错反馈,交互作用,反馈策略,语言错误类型

[中图分类号] H319 [文献标识码] A [文章编号] 1674-8921-(2015)07-0047-06

[doi 编码] 10.3969/j.issn.1674-8921.2015.07.010

1. 引言

评阅作文是一项耗时费力的工作,采用何种反馈策略能既有效、又省力地帮助学生提高习作质量是写作教师共同关注的研究课题。学生理解、吸纳教师反馈的过程复杂,受诸多因素,如教师反馈因素、教育环境因素、学生个体因素以及目标语言结构特点等的共同影响(Goldstein 2004; Ellis 2010; Yang & Lyster 2010; Ellis 2007)。

本研究聚焦教师反馈因素以及目标语言结构特点,分析纠错反馈策略(即反馈方法、反馈形式)和语言错误类型如何影响学生改正语言错误的效果,从而探究针对各种语言错误类型的有效反馈策略。然而这些问题并没有引起学术界足够的重视,尽管它们在实际教学中是常见而又关键的问题。

2. 研究背景

2.1 纠错反馈策略及相关研究

自20世纪70年代以来,教师反馈在写作教学中得到普遍的认可(Hyland & Hyland 2010),成为必不可少的重要教学环节。写作研究中,教师笔头反馈分为直接反馈(教师提供正确的语言形式)和间接反馈(教师使用提示信息帮助学生自行修改错误,不提供正确的语言形式)两种。直接反馈提供了正面语言证据,能让学生意识到自己的语言产出与目标语的差距,促进有意识的比较;间接反馈提供负面语言证据,即示意学生犯了错误,有助于提升注意力(noticing)(Ellis *et al.* 2006),促进学生思考和寻找

正确答案,从而培养学生解决问题的认知能力(Ferris 2007)。各种间接反馈策略的明示程度(explicitness)有所不同,所提供的修改信息越多,反馈的明示程度越高(朱晔 2007)。修改信息主要包括错误位置、错误性质(错误类型编码)、元语言信息。

在实际的写作教学中,教师们使用的反馈策略形式多样。本文研究所涉及的教师反馈为间接反馈,根据反馈中标明错误位置和指明错误性质的策略不同,又可分为3类:(1)教师不标明错误准确位置;(2)教师准确标明错误的位置,不直接指明错误性质;(3)教师准确标明错误位置,并直接指明错误性质。这3类反馈策略的明示程度递增。

纠错反馈有效性研究根据实验设计可以分成两类,一类基于学生同一篇文章的修改稿质量(如 Ferris 1997; Ferris & Roberts 2001; Ashwell 2000 等),另一类是以学生新写的文章质量为依据(如 Chandler 2003; Sheppard 1992 等)。前者将反馈作为一种修改工具,以提高写作质量为目的,多为短期研究;后者将反馈看作促进语言习得的手段,以中介语的发展为目的,多为长期研究(Sheen 2010; Van Beuningen *et al.* 2012)。

本文研究教师间接反馈对学生纠错效果的短期影响,其结果虽不能证明长期的学习效果,但是学生根据教师反馈纠正错误、完善习作的过程能够提升学生的注意力,促进中介语和目标语的比较,无疑是学习过程中一个必要而有益的环节(Ferris 2004; Baralt 2013),也是促进吸纳(intake)和长期学习的关键因素(Schmidt 1992; Bitchener *et al.* 2005)。

2.2 不同语言错误类型相关研究

教师反馈的有效性自20世纪90年代以来颇受

作者简介: 吴炜,清华大学外国语言与文学系讲师。主要研究方向为学术英语写作和教学。电子邮箱:wu-w@tsinghua.edu.cn

争议。作为纠错反馈的反对派代表人物, Truscott (1996)指出由于不同范畴的语言结构体现不同的知识域,它们的习得过程、所处阶段不同,所以不应同等对待。这一论点催生了针对不同语言错误类型的教师反馈有效性研究,其中有的聚焦某一种或少数几种语言结构,如冠词(Sheen 2007, 2010; 姜琳、陈锦 2014)、规则和不规则过去式、介词等(Yang & Lyster 2010; Bitchener *et al.* 2005);有的则综合研究各种语言错误(如 Ferris & Roberts 2001; Chandler 2003)。

Ferris (1999)将语言错误分成“可治愈”和“不可治愈”(treatable vs. untreatable)两类,前者有规律可循,主要由动词错误、名词词尾错误、冠词使用错误构成;后者无规律可循,主要由选词错误和句子结构错误构成。她发现,教师倾向于使用间接反馈策略帮助学生修改“可治愈”错误,而应对“不可治愈”错误则多用直接修订的反馈方法(另见 Guénette & Lyster 2013)。Ferris 和 Robert (2001)发现,总体来说学生修改“可治愈”类错误的成功率明显好于修改“不可治愈”类错误,但这个差异是句子结构错误造成的,显然对于学习者来说,句子结构错误比选词错误更具挑战性。Bitchener 等(2005)采用类似的错误类型分类,他们发现,教师笔头直接反馈和 5 分钟的口头反馈相结合有助于提高学习者使用过去式和冠词(可治愈类)使用能力,而对介词(不可治愈类)使用无效,部分地验证了 Ferris 和 Robert 的观点。

Shintani 等(2014)提出,除考虑目标语言结构是否有规律可循之外,须考虑不同结构的复杂性,例如过去非真实条件从句和定冠词的用法都遵循一定的规律,但前者所涉及的句法和语义比后者复杂。他们的研究发现,对于过去非真实条件从句这种复杂的句法错误,教师直接修改比仅给学生提供相关的元语言知识更有效。必须注意的是,在该研究中,元语言知识组的学生仅仅被要求根据教师提供的语言知识学习材料自行查找、修改错误,未接受任何形式的教师纠错反馈。

Truscott (2007)将语言错误分成语法类和非语法类,前者包括形态错误、句法错误,而后者包括拼写类错误、大小写。他认为纠错反馈只对简单独立的非语法类错误有效,而语法类错误是复杂的系统错误,教师纠错反馈无效;各纠错反馈研究结果之所以有差异,是因为它们所研究的错误类型不同,针对语法类错误的研究结果显示纠错反馈无效(如 Fazio 2001; Sheppard 1992; Polio *et al.* 1998),而侧重非语法类错误的研究结果则显示纠错反馈有效(如 Lalande 1982; Chandler 2003)。Van Beuningen 等(2012)沿用 Truscott 的分类方法,将语言错误分成 3 大类:选词错误、语法错误(包括时态、单复数、句法错误)、“拼写类”(包括拼写、标点、大小写),选词和

拼写类错误被归类为非语法类错误。他们的研究结果驳斥了 Truscott 的观点,发现和不接收纠错反馈的控制组相比,接受直接反馈和间接反馈在短时间(和实验干预间隔 1 周)都能有效降低学生的非语法类错误,但只有直接反馈才能显著帮助学生减少语法类错误。从长期效果看(和实验干预间隔 4 周),直接反馈仍能有效减少语法类错误,而只有间接反馈才能持续显著降低非语法类错误。

比较 Ferris 和 Truscott 的分类,不难看出,二人虽然都认为句法类错误难解决,但对句法错误的性质的认定正好相反。我们认为句法错误涵盖多种不同复杂程度的结构问题(如词序、句子碎片、词的冗余或缺失、从句错误、句子结构混乱等),把不同类的错误统一处理,容易掩盖它们之间的差异。另一个分歧在于对形态错误的看法, Ferris 认为这可以通过教师反馈解决,而 Truscott 观点相反。我们认为这个分歧可归因于两个研究领域的差异: Ferris 侧重写作研究,关注学生纠错质量,这是显性语法知识为主导的过程;而 Truscott 关注隐性语言知识习得的过程和结果。

此外,有关口头反馈的研究,这里不做重点讨论,但是相关的研究方法和结论值得借鉴^①。总体来说,现有的研究表明教师反馈策略的明示程度、目标语言结构的特点,如复杂程度(complexity)、规律性(regularity)以及显性与否(salience)是影响教师反馈有效性的关键因素(Yang & Lyster 2010; Xu & Lyster 2014)。

综上所述,教师反馈是否有效以及究竟什么反馈策略有效,现有的研究缺乏定论(详见 Truscott 1996; Ferris 2004; 陈晓湘、李会娜 2009; 徐昉 2013)。我们认为,除了研究设计不同会影响研究结果外(Guénette 2007),教师反馈研究中的各自变量可能对因变量存在显著的交互作用,只独立研究某一个自变量不能准确反映现实问题的复杂性,所以有必要分析各因素如何交互影响反馈效果。

本文试图探究在外语写作教学中,教师间接反馈策略如何具体作用于不同的错误类型,并影响学生的纠错质量。具体回答以下两个问题:(1)反馈策略和语言错误类型这两个自变量对学生纠错效果有没有交互影响?(2)若有,两者如何交互影响学生的纠错效果?

3. 研究设计

3.1 受试与数据收集^②

本研究的受试是北京某大学一年级公外本科生,年龄在 18 至 20 岁之间,平均年龄 19 岁,绝大多数是工程专业。入学英语分级考试为三级或以下级

别的学生,英语水平多为中级或中下级。共有 43 人最终完成了本研究的全部任务。

暑假小学期中,这些学生都参加了学校组织的英语夏令营。夏令营的课程由来自美英等国家的大学教师和大学生志愿者组织,内容是各种英语听说活动。在夏令营即将结束之际,我们将本研究招募宣传页分发给部分学生。招募信息要求受试完成一篇 300 字左右的英语作文,用亲身经历论述夏令营对英语学习的影响。

所有受试都有与主题相关的丰富经历作为写作素材,由此产生的文章在体裁和内容等方面具有一定可比性。除此以外,受试须在收到教师反馈后修改文章,并填写一份调查问卷,问卷的内容涉及学生对不同反馈策略、不同错误类型的认识和态度。

本实验的两位评阅人都有多年英语写作教学经验,且授课对象和本研究的受试相同,都为公外本科低年级学生。两人共同拟定评阅标准,在共同批阅数篇作文、并对差异达成共识后,两人分别负责评阅一半的初稿,反馈方式和她们在平时写作教学中使用的相似。评阅人根据需要决定反馈的明示程度。另外,为确保学生能正确理解错误类型编码,大多数的编码旁提供了中文解释。随后,带有教师反馈的一稿被返回给学生,学生根据教师反馈修改文章、提交二稿、填写问卷,整个过程都通过电子邮件完成,历时三周左右。

3.2 数据分析

本研究参考 Ferris(1997),将每条教师反馈和与之对应的学生修改结合起来分析。两位评阅人对共计 169 个语言纠错反馈点进行编码,反馈编码包括三项:反馈策略、语言错误类型以及相应的学生纠错质量评分。根据样本的实际情况,反馈策略按照明示程度分为三类:“暗示”,“明示 1”,和“明示 2”。“暗示”的反馈标明了大致的错误位置,而没有显示准确的错误位置。“明示 1”的反馈标明了错误的准确位置,但不提供错误编码,只间接地提示错误类型。“明示 2”的反馈标明了错误的准确位置并且提供明确的错误编码。这三种反馈明示程度依次递增。以下是三种反馈策略的例子:

(1) 教师评语:Use consistent tense. Please check the entire paragraph for tense errors. [暗示]

(2) To accomplish them, we needed to watch the English movie or read the drama script, which enriched my vocabulary.

教师评语:One particular movie? [明示 1]

(3) The passion of foreign teachers and volunteers also infects us and encourage us to study hard.

教师评语:Diction(选词不当)[明示 2]

本文采用的错误分类方法借鉴了 Ferris 和

Roberts(2001)以及 Chan(2010)对中文学习者语误的分析,结合本批数据的特点,将语言错误类型分为四类:形态错误、选词错误、句子结构错误、语篇层面的错误。其中,形态错误包括名词结尾错误、动词时态错误、动词形式错误、词性错误;词汇错误包括选词错误、词语搭配错误等;句法错误包括句子结构错误等;语篇错误主要是指连接词使用错误。由于只考察学生的纠错效果,因此被认为是最易修改的拼写、大小写、标点符号错误不在考察范围之内(陈晓湘、李会娜 2009)。

教师反馈有效性的数据一般基于学生作文的总体综合打分、百字语言错误率、学生修改效果评分、或某一个目标语言结构使用正确率(Ferris 1997; Sheen 2010; 陈晓湘、李会娜 2009)。本研究参考 Ferris(1997),以学生纠错质量评分为基础,采用如下评分标准:如学生未就教师某一个反馈点指出的错误进行任何修改,该反馈点的纠错质量评分为 0;如果学生纠错效果差或改动很少、可忽略,该项纠错质量评分为 1;如果学生的修改部分改进了教师反馈指出的错误,其评分为 2;如果学生正确改正了教师反馈指出的错误,其评分为 3。在共同为数篇学生修改稿里的纠错质量评分、达成共识后,两个评阅人分别逐条给学生的纠错评分,评阅人之间的内部一致性为 0.87,对于分歧由两者协商解决。该评分方法只测评学生领会并采纳教师反馈的程度,不能证明长期的学习效果。

4. 结果

4.1 反馈策略与语言错误类型的交互影响

在语言错误类型和反馈策略两个因素作用下,学生分项反馈点纠错质量评分的描述性统计数据如表 1 所示。

表 1 学生分项纠错质量评分的描述统计表

语言错误类型	反馈策略	纠错质量评分均值 (M)	标准差 (SD)	频数
形态错误	暗示	1.50	1.06	8
	明示 1	2.00	0.89	11
	明示 2	2.67	0.79	21
	总计	2.25	0.98	40
选词错误	暗示	0.71	0.73	14
	明示 1	2.27	0.90	11
	明示 2	2.64	0.74	45
	总计	2.20	1.07	70
句子结构错误	暗示	0.91	0.70	11
	明示 1	1.33	0.98	12
	明示 2	2.61	0.61	18
	总计	1.78	1.06	41

(续表)

语言错误类型	反馈策略	纠错质量评分均值 (M)	标准差 (SD)	频数
语篇错误	暗示	2.00	0	4
	明示 1	2.40	0.89	5
	明示 2	2.22	0.97	9
	总计	2.22	0.81	18
总计	暗示	1.08	0.86	37
	明示 1	1.92	0.98	39
	明示 2	2.60	0.75	93
	总计	2.11	1.03	169

从表 1 看,对于形态错误(N=40),使用明示 2 的反馈策略学生纠错质量最好(M=2.67),而使用暗示反馈策略的纠错效果最差(M=1.50);对于选词错误(N=70),使用明示 1 和明示 2 反馈策略的纠错效果都较好,而使用暗示反馈策略的纠错效果非常差(M=0.71);对于句子结构错误(N=41),明示 2 反馈策略的纠错效果最好(M=2.61),明示 1 反馈策略其次,暗示反馈策略的纠错效果最差(M=0.91),而且各反馈策略的纠错效果之间差异均较大;对于语篇错误(N=18)而言,使用明示 1 反馈策略的纠错效果最好(M=2.40),明示 2 次之,暗示最差(M=2.00),但各反馈策略的纠错效果均较好(M≥2),而且它们之间的差异不大。

对于(除语篇类错误外的)大部分语言错误,使用明示 2 反馈策略的学生纠错效果最好,而使用暗示的反馈策略的学生纠错效果最差。这点也可以由各反馈策略的总体纠错质量均值印证,明示 2 反馈策略的总体纠错质量评分均值为 2.60,明示 1 为 1.92,而暗示为 1.08。总体来说在各类语言错误中,句子结构错误的纠错效果最差(M=1.78),其余各类语言错误的纠错效果都不错,而且差别不大(Ms≥2.20)。

以反馈策略(暗示、明示 1、明示 2)和语言错误类型(形态错误、选词错误、句子结构错误、语篇错误)为自变量,以学生纠错效果为因变量,进行 3×4 多因素方差分析。结果显示,语言错误类型存在主效应(F(3,157)=2.839, p=0.04);同时,反馈策略也存在主效应(F(2,157)=25.867, p<0.001)。更重要的是,反馈策略与语言错误类型存在显著的交互效应(F(6,157)=3.149, p=0.006)。这说明,学生的纠错效果同时受反馈策略和语言错误类型的影响。图 1 显示了基于这两个因素下修改质量评分的均值变化。

图 1 中 3 条折线因反馈策略取值不同而呈现出不同的走向。该图能较直观反映反馈策略和语言错误类型两个主因素对修改质量的交互作用。

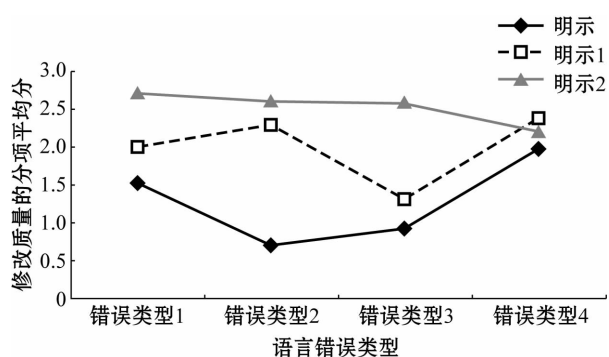


图 1 不同反馈策略下各语言错误类型的分项修改质量均值

4.2 事后分析:单因素方差分析的多重比较

为进一步研究上述反馈策略(暗示、明示 1、明示 2)和语言错误类型的双向交互效应,我们定义一个新变量“交互作用”,新变量的类值分别为两个主自变量“语言错误类型”和“反馈策略”的类值的配对组合。新变量的类值具体定义如下:

- 1 错误类型 1*暗示; 2 错误类型 1*明示 1;
- 3 错误类型 1*明示 2 4 错误类型 2*暗示;
- 5 错误类型 2*明示 1; 6 错误类型 2*明示 2
- 7 错误类型 3*暗示; 8 错误类型 3*明示 1;
- 9 错误类型 3*明示 2 10 错误类型 4*暗示;
- 11 错误类型 4*明示 1; 12 错误类型 4*明示 2

其中 1、2、3 分别表示不同反馈策略作用于形态错误;4、5、6 分别表示不同反馈策略作用于选词错误;7、8、9 分别表示不同反馈策略作用于句法错误;10、11、12 分别表示不同反馈策略作用于语篇错误。

这样,我们就把原来的两个自变量“语言错误类型”和“反馈策略”转换成一个自变量“交互作用”,于是可以采用单因素方差分析的多重比较方法(Games-Howell)^③,对新变量不同类值的修改质量评分进行两两多重比较的事后分析,从而深入分析反馈策略和语言错误类型如何共同影响学生纠错的效果。表 2 显示了两两比较中差异显著的部分。

表 2 基于新变量值的修改质量评分的多重比较结果

(I) 交互作用	(J) 交互作用	均值差(I-J)
错误类型 2*暗示	错误类型 2*明示 1	-1.56*
	错误类型 2*明示 2	-1.93**
错误类型 3*明示 2	错误类型 3*暗示	1.70**
	错误类型 3*明示 1	1.28*

注:*p<0.05,**p<0.001

多重比较分析结果如下:

(1) 对于语言错误类型 1,不同反馈策略的修改效果都不错,各反馈策略间没有显著差异(其中暗示与明示 1: p=0.991;暗示与明示 2: p=0.299;明示 1 与明示 2: p=0.642)。

(2) 对于语言错误类型 2, 明示 1 和明示 2 的效果都显著优于暗示的效果(其中明示 1 和暗示: $p=0.007$; 明示 2 和暗示: $p<0.001$)。

(3) 对于语言错误类型 3, 明示 2 的效果显著优于暗示和明示 1 的效果(其中明示 2 和暗示: $p<0.001$; 明示 2 和明示 1: $p=0.031$)。

(4) 对于语言错误类型 4, 各反馈策略之间无显著差异($p_s>0.1$)。

5. 讨论

在本研究条件下, 总体而言, 各类语言错误都对教师间接反馈敏感, 这和 Ferris 和 Roberts(2001) 的结论相似。其中, 就形态错误而言, 不同反馈策略的差异并不显著, 而且修改质量都不差($M=2.25$), 这可能是因为: (1) 这类错误的形式简单、性质明确, 而且错误位置明确(主要在名词或动词的词尾), 所以教师反馈所提供的纠错信息不论是指明确切的错误位置或提供错误编码, 效果相当。(2) 本研究的受试都是高考的佼佼者, 对于这类的语言错误, 有深厚的显性知识, 因此具有很强的自主纠错能力, 只要教师提供负面语言证据, 即提醒学生注意这方面的问题即可。因此对于这类错误, 教师可在反馈策略的选择上少花时间和精力。

在本研究中, 选词错误不难纠错。标明准确错误位置的反馈策略效果都好, 而不指明确切错误位置的反馈效果差。可见发现词汇错误对于学生来说是非常困难的任务, 如教师不指出明确的错误位置, 学生则很难发现是哪个词用词错误, 修改效果自然就差。例如:

(4) (Draft 1, Paper 24 #) This summer, I took part in the Tsinghua English Summer Camp, which definitely posed positive and lasting effects on my English learning.

教师评语: Collocation(搭配不当)

(Draft 2, Paper 24 #) ... posed a positive effect. ...

第一稿中, 动词 pose 和宾语 effect 搭配不当, 但这个学生却把正确的形容词 lasting 删除了, 很显然没有领会教师反馈的原意。一旦教师指出用词错误的确切位置, 借助字典或网络资源, 学生有较强的纠错能力。例如:

(5) (Draft 1, Paper 44 #) In fact, the effects weren't so obvious in traditional English learning like vocabulary and reading, but amazing in helping us understand the English culture thinking.

教师评语: What do you mean?

(Draft 2, Paper 44 #) ... the English culture and way of thinking.

在该例中, culture thinking 这个表达不当, 教师反馈标明明确错误位置, 通过提问的方式, 提醒学生关注这个词组, 修改效果好。

对于句子错误, 越明示的反馈效果越好, 只有既指出具体错误位置, 又明确指出错误类型才能有好的效果。其他两种反馈策略效果都很差。这是因为, 句子错误比较复杂, 类型也多, 学生不容易发现句子错误, 而且即使教师指出错误位置, 学生纠错能力也很有限, 因此教师反馈需要进一步帮助学生了解错误类型, 才能达到较好的效果。例如:

(6) (Draft 1, Paper 7 #) Hope everyone helped during the camp can have a good memory, I thank and love you all.

教师反馈: Relative clause(定语从句错误)

(Draft 2, Paper 7 #) ... everyone who ever helped. ...

该例中, 教师反馈明确指出了错误具体位置以及错误类型, 修改效果好。

(7) (Draft 1, Paper 12 #) I will continue practicing my English as much as possible and keep contact with my foreign friends met in the camp.

教师评语: Sentence structure(后置定语错误)

(Draft 2, Paper 12 #) ... with my foreign friends meeting in the camp.

该例中, 教师虽然没有明确表明错误位置, 但明确指出了错误性质, 学生很显然通过错误编码找到了准确的错误位置, 但修改效果仍然差, 这是由于受到了学生中介语水平的影响。可见, 某些句法结构对学生而言, 即使知道了错误性质和位置, 由于缺少相关的语法知识, 修改起来也很困难。

总之, 由于句子结构错误的复杂性, 教师需要思考如何为学生提供与其语言水平相符的帮助, 比如可以直接提供正确的语言形式, 促进学生有意识的比较中介语和目标语的差距(Ferris 1999; Shintani et al. 2014), 甚至提供其他形式的教学手段, 如提供元语言信息或课堂讲评, 提供额外的学习支撑, 促进深度学习(Schmidt 2001; Sheen 2010)等。此外, 教师反馈应尽量明确句法错误的具体性质, 写作教师们仍需提高相关的元语言知识水平(Goldstein 2004)。有意思的是, 本研究调查问卷结果显示, 当问及哪类语误最难以修改时, 学生普遍认为选词不当、表达不当(41人)最难修改, 而无人选句子结构错误。可见, 学生一方面高估选词错误的纠错难度, 而另一方面低估句法错误的纠错难度, 对其复杂性认识不足。

对于语篇错误, 从纠错质量均值来看(2.22), 这类错误难度不算太大, 本研究未发现各反馈策略之间存在显著差异, 究其原因, 除可能和样本数量较小($N=18$)有关以外, 也可能是受到本研究以外的因素影响, 如学生的逻辑思维能力。尚需进一步研究此类问题的修改机制。

5. 结语

本文研究了语言错误类型和反馈策略两个因素

如何影响学生通过修正提升形态、选词、句法、语篇的质量。发现语言错误类型和反馈策略这两个主因素之间的交互作用显著影响教师反馈对学生写作纠错的效果。具体来说,对于形态错误,教师反馈只需提供负面语言证据,无论表明错误位置、提供错误编码与否,修改质量均不错;对于用词错误,只要标明错误的准确位置,纠错反馈策略效果都好,无论有无错误类型编码;对于句法错误,除标明错误的准确位置,还须加注错误类型编码;语篇错误在本研究中则对不同纠错反馈策略不敏感。总体来说,错误修改难度越大,教师反馈宜采用越明示的策略、提供越多的学习支撑。

因时间所限,本研究只分析了纠错反馈的短期效果,此外样本中的反馈策略比较单一,缺乏多样性。但是交互研究这一方法可供未来研究借用,从而分析更多因素(如学习者英语水平)对学生作文修改以及语言习得的长期效果。

附注

- ① 有研究发现教师反馈的媒介(口头、笔头)的差别对语言结构的习得并无显著影响(Sheen 2010)。
- ② 本研究 and 吴炜(2015)为同一研究的两个部分,共享一个数据库。
- ③ SPSS 21 数据分析步骤为:分析→比较均值→单因素ANOVA→两两比较→选择“Games-Howell”。

参考文献

- Ashwell, T. 2000. Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? [J]. *Journal of Second Language Writing* 9 (3): 227-57.
- Baralt, M. 2013. The impact of cognitive complexity on feedback efficacy during online versus face-to-face interactive tasks [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 35 (4): 689-725.
- Bitchenor, J., S. Young & D. Camerson. 2005. The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing [J]. *Journal of Second Language Writing* 14 (3): 191-205.
- Chan, A. Y. W. 2010. Toward a taxonomy of written errors: Investigation into the written errors of Hong Kong Cantonese ESL learners [J]. *TESOL Quarterly* 44(2): 295-319.
- Chandler, J. 2003. The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing [J]. *Journal of Second Language Writing* 12(3): 267-96.
- Ellis, R. 2007. The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures [A]. In A. Mackey (ed). *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* [C]. Oxford: Oxford University Press. 339-60.
- Ellis, R. 2010. A framework for investigating oral and written corrective feedback [J]. *Studies in Second Language*

Acquisition 32(2): 335-49.

- Ellis, R., S. Loewen & R. Erlam. 2006. Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 28(2): 339-68.
- Fazio, L. L. 2001. The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority- and majority-language students [J]. *Journal of Second Language Writing* 10(4): 235-49.
- Ferris, D. R. 1997. The influence of teacher commentary on student revision [J]. *TESOL Quarterly* 31(2): 315-39.
- Ferris, D. R. 1999. The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996) [J]. *Journal of Second Language Writing* 8(1): 1-10.
- Ferris, D. R. 2004. The “Grammar Correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?) [J]. *Journal of Second Language Writing* 13(1): 49-62.
- Ferris, D. R. 2007. Preparing teachers to respond to student writing [J]. *Journal of Second Language Writing* 16(3): 165-93.
- Ferris, D. R. & B. Roberts. 2001. Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? [J]. *Journal of Second Language Writing* 10(3): 161-84.
- Goldstein, D. 2004. Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together [J]. *Journal of Second Language Writing* 13(1): 63-80.
- Guénette, D. 2007. Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing [J]. *Journal of Second Language Writing* 16(1): 40-53.
- Guénette, D. & R. Lyster. 2013. Written corrective feedback and its challenges for pre-service ESL teachers [J]. *The Canadian Modern Language Review* 69(2): 129-53.
- Hyland, K. & F. Hyland. 2010. Contexts and issues in feedback on L2 writing: An introduction [A]. In K. Hyland & F. Hyland (eds). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 1-19.
- Lalande, J. F. 1982. Reducing composition errors: An experiment [J]. *Modern Language Journal* 66(2): 140-49.
- Lee, I. 1997. ESL learners’ performance in error correction in writing: Some implications for teaching [J]. *System* 25(4): 465-77.
- Polio, C., C. Fleck, & N. Leder. 1998. “If only I had more time”: ESL learners’ changes in linguistic accuracy on essay revisions [J]. *Journal of Second Language Writing* 7(1): 43-68.
- Schmidt, R. 1992. Awareness and second language acquisition [J]. *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 206-26.
- Schmidt, R. 2001. Attention [A]. In P. Robison (ed). *Cognition and Second Language Instruction* [C]. New York: Cambridge University Press. 3-32.
- Sheen, Y. 2007. The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners’ acquisition of articles [J]. *TESOL Quarterly* 41(2): 255-83.
- Sheen, Y. 2010. Differential effects of oral and written corrective feedback in the ELS classroom [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2): 203-34.

(下转 75 页)

裔的教育史就是不懈抗争和坚持的历史,这种历史详述了一个民族利用学校和知识来获得自由及融入美国社会秩序的决心。由此可见,美国非裔学习读写,不仅仅是获得表达自我的权力,更是要用语言 and 知识改变现存的权力关系,取得通向自由的权利。美国非裔的“语言”诉求,与美国非裔对自由权利的诉求是密不可分的。

美国非裔语言争夺不仅是为了实现自我解放,也是为了实现自我书写,还原真实的美国非裔历史。从叙事角度上看,小说《亲缘》在整体上反映了美国非裔民族的语言诉求及其语言争夺的历史。作为小说的叙述者和事件的参与者,达娜是文本中唯一权威者的叙述声音,使得所有的人物和事件都按照她的叙事架构来确定意义,形成了作者对文本的控制。《亲缘》通过作者对文本的掌控权,使美国非裔民族有机会自己使用语言发出自己的声音,从历史视角叙述了自己亲历的奴隶制时期黑人奴隶的生存状态以及黑人,历时地呈现出美国非裔积极争取语言权力和初步获得话语权力的艰辛历程。一方面,作为叙述者的非裔妇女达娜正是这一历史书写的主体,从而展现出美国非裔民族最终获得话语权力进行历史书写的现实;另一方面,达娜作为 20 世纪下半叶的黑人女性,她重访奴隶制时期马里兰的时间正是在距离美国独立 200 周年、美国黑奴解放 112 周年之际,也是美国黑人权力运动结束之际,达娜通过她重返奴隶制时期马里兰的亲身经历、她所在的 20 世纪 70 年代的社会现实和自身跨种族婚姻现实,历史地呈现了美国非裔民族从奴隶制时期遭受语言压制到奴隶解放再到黑人权力运动的语言抗争的漫长历

程,从而赋予 20 世纪美国非裔民族拥有读写能力和话语权力的现实以深厚的历史意义。

附注

① 下引此作仅注页码。

参考文献

- Butler, O. 2004. *Kindred* [M]. Boston: Beacon Press.
- Dietzel, B. 2004. The African American novel and popular culture [A]. In M. Graham (ed.). *The Cambridge Companion to the African American Novel* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 156-70.
- Flagel, N. 2012. “It’s almost like being there”: Speculative fiction, slave narrative, and the crisis of presentation in Octavia Butler’s *Kindred* [J]. *Canadian Review of American Studies* 42(2): 216-45.
- Leveq, C. 2000. Power and repetition: Philosophies of (literary) history in Octavia E. Butler’s *Kindred* [J]. *Contemporary Literature* 41(2): 525-52.
- Span, Anderson. 2005. The quest for “Book Learning”: African American education in slavery and freedom [A]. In A. Hornsby, Jr. (ed.). *A Companion to African American History* [C]. London: Blackwell. 295-97.
- Steinberg, M. 2004. Inverting History in Octavia Butler’s Postmodern Slave Narrative [J]. *African American Review* 38(3): 467-76.
- 陈嘉映. 2003. 语言哲学[M]. 北京:北京大学出版社.
- 田海龙、张迈曾. 2006. 话语权力的不平等关系:语用学与社会学研究[J]. 外语学刊(2): 7-13.
- 战菊. 2006. 语言[A]. 赵一凡等. 关键词[C]. 北京:外语教学与研究出版社. 801.
- 赵一凡. 2010. 象征权力[J]. 外国文学(1): 102-11.

(责任编辑 玄 琰)

(上接 52 页)

- Sheppard, K. 1992. Two feedback types: Do they make a difference? [J]. *RELC Journal* 23(1): 103-10.
- Shintani, M., R. Ellis & W. Suzuki. 2014. Effects of written feedback and revision on learners’ accuracy in using two English grammatical structures [J]. *Language Learning* 64(1): 103-31.
- Truscott, J. 1996. The case against grammar correction in L2 writing classes [J]. *Language Learning* 46(2): 327-69.
- Truscott, J. 2007. The effect of error correction on learner’s ability to write accurately [J]. *Journal of Second Language Writing* 16(4): 255-72.
- Van Beuningen, C. G., N. H. De Jong & F. Kuiken. 2012. Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing [J]. *Language Learning* 62(1): 1-41.
- Xu, H. & R. Lyster. 2014. Differential effects of explicit

form-focused instruction on morphosyntactic development [J]. *Language Awareness* 23(1-2): 107-22.

- Yang, Y. & R. Lyster. 2010. Effects of Form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners’ acquisition of regular and irregular past tense forms [J]. *Studies in Second Language Acquisition* 32(2): 235-63.
- 陈晓湘、李会娜. 2009. 教师书面修正性反馈对学生英语写作的影响[J]. 外语教学与研究 41(5): 351-58.
- 姜琳、陈锦. 2014. 书面修正性反馈对英语冠词显性、隐性知识发展的作用[J]. 解放军外国语学院学报 6: 48-56.
- 吴炜. 2015. 教师反馈焦点与反馈策略对英语写作修改效果的交互影响[J]. 解放军外国语学院学报 38(2): 85-93.
- 徐昉. 2013. 英语写作教学与研究[M]. 北京:外语教学与研究出版社.
- 朱晔. 2007. 语写作教学中的反馈研究[M]. 杭州:浙江大学出版社.

(责任编辑 吴诗玉)