国外教师反馈研究三十年：理论与实践 *

孔文¹，李清华²

(1. 宁波大学 科技学院, 宁波 315211, 浙江; 2. 南方医科大学 外国语学院, 广州 510515, 广东)

提要: 本文系统梳理了二语习得与二语写作教学中的教师反馈研究。首先分析了教师反馈的定义和内涵, 并从历时角度阐述了不同学习理论和不同二语习得理论视角下的反馈观。本文还综述了二语写作教学中教师反馈研究的焦点, 最后指出教师反馈研究中存在的问题及其对我国外语教学的启示。

关键词: 第二语言习得、二语写作、教师反馈

中图分类号: H319 **文献标识码:** A

1. 引言

教师反馈是教学过程中必不可少的环节, 但在二十世纪九十年代以前, 有关教师反馈的系统研究只有寥寥数篇论文 (Zamel 1985; Robb *et al.* 1986)。近三十年, 该领域却吸引了二语习得 (SLA) 和二语/外语 (L2) 写作教学大批研究者的目光, 涌现出一批研究成果 (Truscott 1996, 2007; Ferris 1995, 2010)。学者们之所以对其感兴趣, 一是因为受到不同学习理论的影响, 二是出于对不同 SLA 理论验证的需要, 三是出于 L2 教学, 尤其是 L2 写作教学实践的需要。本文拟从历时角度阐述不同学习理论和 SLA 理论视角下的反馈观, 综述 L2 写作中的教师反馈研究成果, 指出该研究领域尚存的问题及其对 L2 教学的启示, 以期揭示教师反馈研究的理论意义和教学实践意义。

2. 反馈的定义

早在二十世纪初就有学者试图对“反馈”一词进行定义, 下面仅列举在教育领域中有代表性的定义。

(1) *...any of the numerous procedures that are used to tell a learner if an instructional response is right or wrong (Kulhavy 1977: 211).*

(2) *In teaching, feedback refers to comments or information learners receive on the success of a learning task, either from the teacher or from other learners (Richards, Platt & Platt 1992: 199).*

(3) *Any communication or procedure given to inform a learner of the accuracy of a response. ...it allows the comparison of actual performance with some set standard of performance....Information presented via feedback in instruction might include not only answer correctness, but other information such as precision, timeliness, learning guidance, motivational messages, lesson sequence advisement, critical comparisons, and learning focus (Mory 2004: 745).*

(4) *...information provided by an external agent regarding some aspect(s) of the learner's task performance, intended to modify the learner's cognition, motivation and/or behavior for the purpose of improving performance (Duijnhouwer *et al.* 2010: 16).*

从以上不同时代对“反馈”的定义中, 可以归纳出其基本内涵主要涉及: (1) 反馈提供者: 通常是教师、专家或同学等; (2) 反馈接受者: 学习者; (3) 反馈主要目的: 促进学习; (4) 反馈方式: 参照一定的标准对学习者完成特定任务的表现提供一定的信息。

* 本文为孔文主持的教育部 2010 年度人文社会科学青年基金项目“外语写作教学中的动态评估模型构建及其实证研究”(10YJC740055) 和浙江省哲学社会科学规划课题 (10CGWW13YB) 的阶段性成果。

3. 学习理论视角下的反馈观

不同理论视角下的研究者对反馈主要功能认识不同。行为主义者认为反馈在教学中主要起刺激和强化作用；认知主义者认为反馈主要为学习者提供输入信息；建构主义者认为反馈主要是帮助学习者构建各种知识的工具。

3.1 行为主义学习理论下的反馈观

二十世纪初, Thorndike (1911) 在其“效果律”(The Law of Effect) 和“联接说”(Theory of Connectionism) 中就对反馈作用进行了细致研究。他认为学习的实质就是形成一定刺激与反应的联结, 反馈则在刺激与反应之间充当连接器。在学习过程中, 学习者根据反馈信息调节自己的反应, 在不断重复的尝试中, 逐渐摒除错误反应, 增加正确反应, 最后形成固定的刺激反应联结。五十年代末六十年代初, 在Thorndike理论基础之上, Skinner (1958, 1968) 与其他研究者根据操作性条件反射原理提出了程序教学法(programmed instruction), 其教学步骤安排通常为第一个问题的答案是研究第二个问题的基础(连续渐进原则); 回答问题后立即出现正确答案(即正确的反馈), 以使学习者能够核对对自己的反应(后效强化原则)。程序教学法在六、七十年代广泛用于教学中, 但教学效果却没有预期的好, 因为在应用中经常发现有些学生最初回答正确的项目在经过反馈后却在后测中答错了, 有些最初答错的项目经过反馈纠错后并未在后期的测试中答对。遗憾的是, 行为主义者未能对这些现象做出令人满意的解释。

从七十年代起, 认知主义心理学对教学的影响不断扩大, 并逐渐取代了行为主义心理学, 行为主义的反馈观也相应地受到人们的质疑。

3.2 认知主义学习理论下的反馈观

认知主义者(Kulhavy & Stock 1989等) 视反馈为信息加工, 着重研究反馈对学习者认知和元认知过程的影响。他们认为行为主义者把“反馈”当作“强化”, 犯了概念混淆的错误, 只看到两者的出现在线性顺序上相似, 即都发生在在刺激—反应之后, 却未意识到两者本质不同。实验室中的刺激相对单一, 动物做出的反应非对即错, 强化主要起核查作用(verification)。但是, 教学环境要比实验室环境复杂得多, 对学习者的刺激总是处在不断变化中, 学习者所做的反应并不是非对即错, 一些答案处在对和错两个极端之间。教师提供的反馈不仅有核查作用, 更多的是起解释作用。

行为主义与认知主义视角下的反馈观主要区别在于, 如何对待学习者的错误反应。前者对错误置之不理, 当学习者答错时, 直接给出正确答案, 反馈的作用是强化正确答案并以此来提高在后测中答对或理解相同项目的概率; 后者对错误高度重视, 反馈目的主要是帮助学习者改正错误, 通过在反馈中解释错误原因, 提供与学习相关的信息来提高在后测中的表现。简言之, 行为主义者视“强化”为反馈主要功能, 认知主义者视“纠错”为反馈主要功能。

3.3 建构主义学习理论下的反馈观

建构主义学习理论除受到认知主义信息加工学说的影响之外, Vygotsky的社会文化理论与Piaget和Bruner等人的教育思想也是其重要的理论来源。建构主义认为, 知识并不是对现实的纯粹客观的反映, 任何一种承载知识的符号系统也不是绝对真实的表征。它只不过是人们对客观世界的一种解释或假说, 也必将随着人们认识程度的深入而不断变革、升华和改写。课本知识也只是一种解释或假设, 并不是解释现实世界的绝对参照, 更不是终极答案。学习过程是学习者以自己的经验背景为基础, 对外部信息进行选择、加工、处理, 主动建构知识和意义的过程。这种建构是无法由他人来代替的。教师不再是传统意义上的知识传递者和灌输者, 而是转变为学生学习的辅导者, 高级伙伴或合作者。

在建构主义学习理论的影响下, 许多学者重新反思反馈在教学中的主要作用。建构主义视角下的反馈主要有以下功能(Mory 2004): (1) 作为一种获取知识的工具, 帮助学习者

构建内在现实 (internal reality); (2) 在相关的情景中帮助学习者解决复杂问题; (3) 推动同学之间的互相交流; (4) 帮助学习者从不同角度看问题, 为多种表征方式提供指导作用; (5) 引导学习者度过结构不良领域 (ill-structured domains), 提醒他们学习目标是什么; (6) 帮助学习者向自己的潜能挑战。

3.4 客观主义与建构主义反馈观的对比

行为主义和认知主义反馈观与建构主义反馈观有着本质区别。无论是行为主义还是认知主义, 两者都认为关于世界的可靠知识是存在的, 教学主要目的是要把现实世界的知识呈现给学生, 教学是否成功主要看学习者能否在测试中重现所学知识。反馈主要目的是纠正学生对外部客观现实世界的种种误解。从对于“知识”本质理解的角度看, 行为主义和认知主义均属于客观主义。

建构主义与客观主义不同, 它强调意义不是独立于人而存在, 而是由人通过背景知识和经验等建构起来。人们由于原有经验不同, 对同一事物会有不同的理解。教学主要目的是帮助学习者主动建构自己的知识和经验等, 教学是否成功主要看学习者是否能通过新经验与旧经验的相互作用来不断充实、丰富和改造自己已有知识。反馈在学习者知识建构的过程中起工具性作用。表 1 在 Mory (2004) 研究成果的基础上总结了客观主义和建构主义在其理论假设及反馈观上的主要区别。

表 1 客观主义与建构主义理论假设及其反馈观之比较

客观主义		建构主义	
理论假设	反馈观	理论假设	反馈观
现实是与人对立的外部世界	反馈是学习者对外部现实的反应	现实是人主观决定的	反馈引导学习者创造内在现实, 促进知识建构
心智是符号的加工者	反馈由学习者要加工的符号组成	心智是符号的建构者	反馈帮助学习者建构符号
思想反映外部世界, 独立于人的主观经验	反馈是对外部现实的反应, 与学习者的主观经验无关	思想是从人的主观经验产生的	反馈依赖于人的主观经验
意义对应于客观世界中的范畴	反馈信息中的意义对应于客观世界中的范畴	意义由理解者决定, 不依赖于对外部世界的对应	反馈信息中的意义是否理解由学习者决定
符号表征外在现实	反馈中的符号表征外在现实	符号是用来建构外在现实的工具	反馈为知识建构提供工具

4. 第二语言习得理论视角下的反馈观

在 SLA 研究中, 学者们主要关注纠错反馈 (corrective feedback) 对学习者的影响。对教师纠错反馈的作用主要有两种意见: 一种认为教师反馈基本无效, 甚至可能有害; 另一种认为教师反馈有积极效果, 可以促进学习。

4.1 反对教师纠错反馈的 SLA 理论

受先天论和普遍语法影响, Krashen (1982, 2002) 提出了一系列 SLA 假说, 成为反对教师纠错反馈的理论依据。(1) 自然顺序假说声称, 无论孩子还是成人在习得 L2 句法结构时也像习得母语 (L1) 时遵循一定的自然顺序。如果教师的反馈不符合 SLA 的发展规律, 反馈将是无效的。(2) 习得-学习假说、输入假说和监测假说认为, L2 学习者既可以无意识地习得 L2, 也可以有意识地学习 L2, 但习得才算是真正掌握 L2。教师的纠错反馈只能影响学习, 却无法影响习得。学到的语法规则也只能对输出的中介语进行编辑和监测等, 并不能自动转化成习得。虽然纠错反馈的教学方法有一定短期效果, 但如果不能习得的话, 大约三个月后 L2 学习者就会逐渐忘记所教内容。另外, 如果 L2 学习者总是利用学过的语法知识监测自己的语言输出, 长此以往反而会影响到 L2 流利性的发展。同时, Krashen 的情感过

滤假说认为教师纠错反馈还提高了 L2 学习者的情感过滤, 从长远来看对 L2 的习得也有一定的阻碍。

4.2 支持教师纠错反馈的 SLA 理论

持“技能构建假说”(skill-building hypothesis)的研究者(如 DeKeyser 1998 等)认为, 在学习 L2 时应该首先学习语法规则, 通过不断的练习, 学习者可能掌握并灵活地应用语法规则。纠错反馈是掌握语言技能的重要组成部分, 它起着传递信息, 强化和维持语言及消除错误的功能。尤其是负面反馈(negative feedback)可以促进学习者实现从陈述性知识(declarative knowledge)向程序化知识(procedural knowledge)的转变。

持“可理解输出假说”(comprehensible output hypothesis)的研究者(如 Swain 1995 等)通过调查发现, 只有输入还不足以使学习者习得 L2, 学习者的语言输出同样重要, 可以帮助他们注意到输入的目标语和输出的中介语之间的差距, 修正输出的语言并使之更接近目标语。在这其中, 教师的纠错性反馈充当重要的“注意获取机制”(attention getting device)。如果缺少这种反馈, 学习者就可能忽视输入与输出之间的差距, 久而久之会造成石化现象。另外, 教师的纠错反馈在中介语的发展过程中也起着假设验证的重要作用, 可以帮助学生确认、否认或修改自己归纳出的 L2 语言规则假设, 从而推动 L2 语言不断发展。

持“互动假说”(interactionist hypothesis)的研究者(如 Long 1996 等)认为, 环境和学习者因素相互作用共同推动 L2 发展。纠错反馈可以帮助学习者在交流的过程中建立接近目标语中的形式和意义之间的映射, 尤其是“负面反馈可以促进 L2 发展, 至少有助于词汇、形态和一些句法的学习, 对一些可确定的 L1 和 L2 的对比学习也至关重要”(Long 1996: 414)。

社会文化理论的支持者(Aljaafreh & Lantolf 1994)认为, 在学习者实现从他人调节(other-regulation)到自我调节(self-regulation)的 L2 习得过程中, 教师纠错反馈起着鹰架作用(scaffolding)。但哪种纠错反馈更有效是不可能提前决定的, 因为针对不同的 L2 学习者, 教师应采取不同的反馈类型和反馈方法, 有效的教师反馈应循序渐进, 并且根据具体情况做相应的调整。

上述不同 SLA 理论的倡导者往往试图通过研究 L2 写作教学中的教师反馈证明各自理论的合理性。因此, 有关 L2 写作教师反馈有效性的实证调查就成了研究焦点。

5. L2 写作教学中的教师反馈研究

在 L2 写作教学中, 研究者主要从三个角度调查教师书面反馈: 一是通过定量分析调查不同教师反馈类型的有效性, 二是通过问卷或访谈调查学生对教师反馈的利用和评价, 三是调查影响教师反馈行为的主要因素。

5.1 教师反馈类型及有效性调查

对教师反馈类型及有效性的调查主要从两方面进行: 一是调查形式反馈(form feedback)和内容反馈(content feedback)对写作的不同影响, 二是调查不同的形式反馈对写作的不同影响。

(1) 形式反馈和内容反馈

形式反馈主要指对语法、词汇、写作规范等方面存在的错误提供反馈, 因此形式反馈也称之为纠错反馈或语法反馈。内容反馈则是对写作的内容、组织、衔接连贯等进行评论。

Fathman & Whalley (1990) 调查了形式反馈和内容反馈的有效性。他们把受试分为四组: 第一组学生的作文没有得到任何反馈(no feedback); 第二组学生的作文只得到语法形式上的反馈(grammar feedback); 第三组学生的作文只得到内容方面的反馈(content feedback); 第四组学生同时得到语法形式和内容上的反馈(grammar and content feedback)。教师把作文返还给学生让其修改, 修改后的作文再次上交, 由两个评分者分别

对四组学生作文的语法和内容打分。实验结果发现,无论有没有教师反馈,修改作文的过程本身就能帮助学生提高写作能力;语法反馈能显著帮助学生减少修改稿中的语法错误,但内容反馈的效果不显著;教师过多的反馈可能会影响学生情感方面的因素,导致写作流利性的下降。

在过程写作教学法中,多数教师认为对学生的作文应当先提供内容反馈,然后提供形式反馈。如果先提供形式反馈则可能造成学生过度重视语法等表面错误,忽视对作文内容的修改。Ashwell (2000)对比了先内容后形式反馈和先形式后内容反馈两种模式对L2写作能力的影响,发现在L2写作能力上两组之间并无显著区别。但学生在语言形式上的进步比内容上的进步更为明显,说明形式反馈比内容反馈的效果更加显著。

虽然以上调查表明形式反馈在纠正学生修改稿中的语法错误方面有一定效果,但Truscott (1996; 2007)等研究者认为形式纠错的长期效果甚微。主要原因是虽然目前已知L2句法结构的习得遵循一定顺序,但到目前为止,研究者却无法详尽列出众多具体语法项目的习得顺序,因此教师的反馈是随意、盲目的。其次,学习者个体之间也存在细微差异,教师若不了解每个学生的“最近发展区”,语法纠错反馈将无效。而在实际教学中,由于每位教师面对众多学生,教学负担重,时间又有限,要了解每个学生的学习状况不太可能,因此对于教师而言,做到有的放矢的纠错实为难事。另外,反对纠错反馈的研究者还认为,坚持教师纠错反馈,忽视了学习过程的复杂性。实证研究表明(Carless 2006; Higgins等 2001)学生有时很难理解反馈中的话语,也不清楚根据教师反馈应该采取何种措施改正错误。同时,Truscott (1996, 2008)的一系列实验结果表明,虽然学生在修改稿中会改掉初稿中的某些错误,但在新作文中还会犯同样的错误,总体写作能力与对照组相比无显著性差异,在写作的流利性上还稍逊色。Kepner (1991)的调查发现虽然学生认为教师的纠错反馈对他们的写作有帮助,但纠错反馈反而降低了学生写作中的语言复杂性。为了少犯错误,减少纠错,部分学生会在后面的写作中使用简单词汇或句法等。从学习的长期效果看,纠错反馈对学习者的写作态度和动机等方面有害。因此,鉴于很多教师把精力花在L2写作的语法纠错上,Truscott (2008)呼吁应停止语法纠错,要把宝贵的时间花在内容、语篇等更有意义的方面。

支持L2写作中语法纠错反馈的研究者认为,纠错反馈不仅在理论上得到支持,实证调查的结果也表明其有效性(Bitchener 2005, 2010; Ferris 1995, 2006, 2010)。反对纠错反馈的研究者认为,教师的反馈很难做到针对每个学生的L2发展阶段进行,而支持者则认为通过对L2写作中反复出现错误的观察,教师可以了解每个学生的L2进展情况,纠错反馈能够做到有的放矢。另外,通过对教师的培训,反馈语的质量可以大幅度提高,更具有针对性和可读性。最重要的是,多次的问卷调查表明,几乎所有的学习者都声称希望得到教师的纠错反馈并相信纠错反馈有助于提高L2语言能力的准确性和写作能力。

有关教师纠错反馈有效性的争论还在进行中,仍需要进行更多相关实证调查来最终揭示教师反馈的本质。

(2) 不同方式的形式反馈

不同方式的形式反馈主要集中在以下几个方面的对比研究:直接反馈(direct feedback)与间接反馈(indirect feedback)的比较;重点反馈(focused feedback)和非重点反馈(unfocused feedback)的比较。

所谓直接反馈就是教师不仅指出错误而且直接提供正确答案,而间接反馈是指教师不提供正确答案但通过其它方式表明有错误或问题等,让学生进行自我纠正。直接反馈主要有两种形式:一是针对错误只提供正确形式但并不解释错误原因,二是既提供正确形式又解释错误原因。间接反馈也有多种形式,有的只说明有错误或错误的数量但未指明错误的具体位置;有的用各种符号(如下划线、圆圈等)标明错误位置;还有的只标出错误类型等。为了调查何种反馈更有效,研究者要么把直接反馈与间接反馈相比较(如Robb等 1986),要么

把直接反馈中的两种形式相比较（如Sheen 2007; Bitchener 2005, 2008），要么把间接反馈中的各种形式相比较（如Chandler 2003）。虽然有的研究结果表明直接反馈与间接反馈对学习的影响差异不显著（Robb *et al.* 1986），但总体来说，问卷调查的结果表明学生更加喜欢直接反馈，多数实证研究的结果说明直接反馈比间接反馈的短期纠错效果稍微好一些，而间接反馈由于迫使学生花更多的时间和精力分析错误等则有利于长期学习。

所谓焦点性反馈是指教师只挑选学生作文中个别问题进行反馈；非焦点性反馈则是指教师对学生作文中所有或绝大部分问题进行反馈。Chandler(2003)、Ferris(2006)和 Sheen (2007) 等研究者对比了焦点性反馈和非焦点性反馈对外语学习和写作的影响。虽然他们的实证结果在细节上稍有差异，但就改错而言，焦点性反馈比非焦点性反馈效果要好，因为从认知加工理论角度讲，注意力越集中在少数错误上，越容易将其改正。而在非焦点性反馈中，学习者需要关注很多错误，认知负担过重，注意力难以集中，因此难以把所有指出的错误一一改正。不过，支持非焦点性反馈的研究者（Lee 2004）认为，指出学生所有或绝大部分错误可以帮助减少外语学习中的石化现象。Ellis（2010）认为虽然非焦点性反馈在短期的纠错能力上不如焦点性反馈有效，但它可以一次指出学习者存在的大量问题。如果教师长期应用此种反馈，非焦点性反馈很可能对长期学习更有利。

5.2 学生对教师反馈的利用和评价

不同学习者对教师反馈有不同的反应，对于一个学生有效的反馈未必对另外一个学生有效。因此，调查学生对教师反馈的利用和评价也是研究教师反馈的重要组成部分。

研究者主要通过问卷和访谈调查学生对教师反馈的利用和评价，调查的焦点通常集中在以下四个问题：（1）教师反馈对写作能力的提高是否有帮助？（2）学生更重视哪种类型的反馈？（3）有哪些教师反馈语让学生难以理解？（4）学生对教师的反馈有何反应？

Ferris（1995）和 Ken（2004）对第一个问题的调查结果显示 90%以上的学生认为教师反馈对其 L2 写作中的词汇语法、思想内容和篇章组织等方面有帮助。对第二个问题的调查结果表明学生对语法反馈最为重视。由此可知，虽然 SLA 和 L2 写作研究者仍在争论教师反馈有效性的问题，但从学生需求角度分析，教师反馈是必需的。大多数 L2 学生把语法视为 L2 写作中重要的组成部分，把语言的准确性视为 L2 写作中的首要任务。

Cohen（1987）、Leki（1990）、Ferris（1995）、Ken（2004）等对第三个问题进行了调查。归纳起来，在以下几个方面学生有时会遇到理解上的困难：教师的字迹，所用的语法术语、符号或代码，对写作内容或篇章结构的评语等。另外，有些学生虽然能理解教师的反馈语，但却由于文化等方面的差异并不接受教师的反馈意见。Ferris（1995）、Ken（2004）等对第四个问题的调查发现，大部分学生会认真阅读教师的反馈，并根据反馈意见通过咨询老师、同学或查阅词典、语法书等方式对作文进行修改，但也有少数学生对教师的反馈置之不理。对第三和第四个问题的调查结果支持建构主义反馈观。为了构建反馈意义，学生常常需要借助与教师或同学协商等方式才可能把背景知识与反馈信息联系起来，通过自我评估判断其任务表现与学习目标之间的差距。内化吸收后的反馈信息才可能用来提高未来的学习表现，而未被理解和内化的教师反馈对学习影响甚微。

5.3 影响教师反馈行为的主要因素

社会文化观认为，教师的反馈行为深受政治、文化、学校制度、个人态度及信念等各种因素的影响，但对这方面的调查却较为罕见。Lee（2008）通过访谈调查了影响香港中学英文写作教师反馈行为的主要因素，结果发现几乎所有教师都采取非焦点性反馈，即把学生作文中的大部分错误都标注出来，原因是学校的制度要求老师对学生的作文进行详细反馈（尽管部分老师认为焦点性反馈更为有效）。采取焦点性反馈的老师在校方的评估中往往被判定为懒惰和不负责任，甚至面临被解雇的危险。学生、家长也持同样的态度。其次，香港中学的考试文化导致了教师主要对学生的语法错误进行反馈，对作文内容、组织能方面的反

馈较少,因为在阅卷过程中,往往是语法错误较少的学生才能获得高分。另外,教师的个人信念等也影响着教师的反馈行为,不少写作教师把自己主要视为语言教师,强调语言的正确性,因此在反馈中主要是对学生的词汇、语法等方面进行反馈。还有些教师认为有必要指出学生所有的错误,应当让学生在错误中学习。

6. 教师反馈研究中存在的问题及对外语教学的启示

从前文对教师反馈有效性调查的综述中,我们可以看到该类实证研究尚存一定的问题,研究者要么是在无视学习者和环境因素的情况下孤立地研究教师反馈类型和反馈方式对 L2 学习结果的影响,要么是通过问卷和访谈单纯调查学生对教师反馈的态度或影响教师反馈行为的主要因素,而同时考虑到学生和环境两个中介变量调查反馈类型与学习结果之间关系的实证研究很少。显然,学生个人因素(如年龄、记忆力、学习风格、学习目标、个性特点、动机、学习焦虑、学习信念等)和环境因素(如学习环境、社会文化环境等宏观因素和学习活动、师生关系等微观因素)都共同影响教师反馈的有效性。另外,对教师反馈有效性的研究不应只停留在对 L2 学习结果的测量上,而要更加关注教师反馈对学习动机、学习策略等学习过程的影响。可以这样说,虽然许多研究者已经意识到应从社会文化观和建构主义学习观的视角下研究教师反馈的有效性,但大部分实证研究仍停留在认知主义视角下。

教师反馈研究对我国的外语教学具有以下借鉴意义:(1)形式反馈和内容反馈并重。L2 写作教学毕竟有别于 L1 写作教学,如果说 L1 写作教学主要关注思想内容,那么 L2 写作教学需要既关注语言形式,又关注思想内容。(2)纠错反馈要有针对性。教师应了解每个学生的具体情况从而做到有的放矢。有效的教师反馈应该具有准确性、针对性、指导性、激励性、适时性、多样性和交互性等特征。(3)重视自我反馈和同侪反馈。教学的最终目标是要把学生培养成自我负责、独立自主的学习者,过分依赖教师反馈不仅达不到此目标,还会降低学生学习的主动性和积极性,因此要把培养学习者自我反馈和同侪反馈能力视为 L2 写作教学的重要环节之一。(4)教师培训迫在眉睫。教师反馈的成败在很大程度上取决于反馈方式和反馈质量。在欧美一些国家及香港等地已开始对教师反馈提供专门的培训(Lee 2008),而我国尚未对教师反馈予以重视,罕有培训事宜。大部分教师只是根据自己的主观经验进行反馈。近几年来,虽有少数对教师反馈的研究报告(杨苗 2006;贝晓越 2009),但总体来说,有关此方面的研究还不够深入细致,调查结果还不足以以为外语课堂教学和师资培训提供可操作性方案。

参考文献

- [1] Aljaafreh, A. & J. Lantolf. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development [J]. *Modern Language Journal*, 1994, 78: 465-483.
- [2] Anderson, R., R. Kulhavy & T. Andre. Conditions under which feedback facilitates learning from programmed lessons [J]. *Journal of Educational Psychology*, 1972, 63: 186-188.
- [3] Ashwell, T. Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2000, 9(3): 227-257.
- [4] Bitchener, J., S. Young & D. Cameron. The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2005, 14: 191-205.
- [5] Bitchener, J. Evidence in support of written corrective feedback [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2008, 17: 102-118.
- [6] Bitchener, J. & U. Knoch. Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2010, 19: 207-217.
- [7] Carless, D. Differing perceptions in the feedback process [J]. *Studies in Higher Education*, 2006, 31(2):

219-233.

- [8] Chandler, J. 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*, 2003, 12: 267-296.
- [9] Cohen, A. Student processing of feedback on their composition [A]. In A.L. Wenden & J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning* [C]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.
- [10] DeKeyser, R. Beyond focus on form [A]. In C.J. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- [11] Duijnhouwer, H., F. Prins & K. Stokking. Progress feedback effects on students' writing mastery goal, self-efficacy beliefs, and performance [J]. *Educational Research and Evaluation*, 2010, 16: 53-74.
- [12] Ellis, R. A framework for investigating oral and written corrective feedback [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2010, 32: 335-349.
- [13] Fathman, A. & E. Whalley. Teacher response to student writing: focus on form versus content [A]. In B. Kroll(ed.), *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- [14] Ferris, D. Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms [J]. *TESOL Quarterly*, 1995, 29, 33-35.
- [15] Ferris, D. R. Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction [A]. In K. Hyland & F. Hyland (eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 81-104). Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- [16] Ferris, D. R. Second language writing research and written corrective feedback in SLA [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2010, 32: 181-201.
- [17] Higgins, R., P. Hartley & A. Skelton. Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback [J]. *Teaching in Higher Education*, 2001, 6 (2): 269-274.
- [18] Jonassen, D. H. Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? [J]. *Educational Technology Research and Development*, 1991, 39(3): 5-14.
- [19] Ken, C. An investigation into students' preferences for and responses to teacher feedback and its implications for writing teachers [J]. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 2004, (3): 98-115.
- [20] Kepner, C. G. An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills [J]. *The Modern Language Journal*, 1991, 75(3): 305-313.
- [21] Krashen, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [M]. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1982.
- [22] Krashen, S. D. The comprehension hypothesis and its rivals [A]. *Selected papers from the eleventh international symposium on English teaching/fourth Pan-Asian conference*. Taipei: Crane Publishing Company, 2002.
- [23] Kulhavy, R. W. Feedback in written instruction [J]. *Review of Educational Research*, 1977, 47(2): 211-232.
- [24] Kulhavy, R. W. & Stock, W. A. Feedback in written instruction: The place of response certitude [J]. *Educational Psychology Review*, 1989, 1: 279-308.
- [25] Lee, I. Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2004, 13(2): 285-312.
- [26] Lee, I. Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 2008, 17(1): 69-85.
- [27] Leki, I. The preferences of ESL students for error correction in college level writing classes. *Foreign Language Annals*, 1991, 24: 203-218.

- [28] Li, S. F. The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis [J]. *Language Learning*, 2010, 60(2): 309-365.
- [29] Long, M.H. The role of the linguistic environment in second language acquisition [A]. In W. Ritchie & T. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 1996.
- [30] Mory, E. H. Feedback research revisited [A]. In D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 745-783). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- [31] Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* [Z]. Essex: Longman, 1992.
- [32] Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality [J]. *TESOL Quarterly*, 1986, 20: 83-93.
- [33] Skinner, B. F. Teaching machines [J]. *Science*, 1958, 128: 969-977.
- [34] Skinner, B. F. *The Technology of Teaching* [M]. New York: Appleton Century-Crofts, 1968.
- [35] Swain, M. and Lapkin, S. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Toward Language Learning [J]. *Applied Linguistics*, 1995, 16: 371-391
- [36] Sheen, Y. The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles [J]. *TESOL Quarterly*, 2007, 41(2): 255-283.
- [37] Thorndike, E. L. *Animal Intelligence* [M]. New York: Macmillan, 1911.
- [38] Truscott, J. The case against grammar correction in L2 writing classes [J]. *Language Learning*, 1996, 46: 327-369.
- [39] Truscott, J. & Hsu, A.Y. P. Error correction, revision, and learning [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2008, 17(4): 292-305.
- [40] Willis, J. The maturing of constructivist instructional design: Some basic principles that can guide practice [J]. *Educational Technology*, 2000, 40(1): 5-16.
- [41] Young, P. I Might as Well Give Up: self-esteem and mature students' feelings about feedback on assignments [J]. *Journal of Further and Higher Education*, 2000, 24(3): 409-418.
- [42] Yorke, M. Formative assessment in higher education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice [J]. *Higher Education*, 2003, 45 (4): 477-501.
- [43] Zamel, V. Responding to student writing [J]. *TESOL Quarterly*, 1985, 19: 79-102.
- [44] 贝晓越, 写作任务的练习效应和教师反馈对不同外语水平学生写作质量和流利度的影响[J]. *现代外语*, 2009, 32(4): 389-398.
- [45] 杨 苗, 中国英语写作课教师反馈和同侪反馈对比研究[J]. *现代外语*, 2006, 29(3): 93-301.

Teacher Feedback Research in the Past Three Decades: Theory and Practice

KONG Wen¹ & LI Qinghua²

(1. College of Science and Technology, Ningbo University, Ningbo 315211, China; 2. School of Foreign Studies, Southern Medical University, Guangzhou 510515, China)

Abstract: The purpose of this article is to present an overview of teacher feedback research in SLA and L2 writing. First, definitions and meanings of feedback in instructional field are analyzed. Second, interpretations of feedback in different learning theories are reviewed from a diachronic perspective. Third, roles of feedback in different SLA theories are presented. Fourth, the foci of teacher feedback research in L2 writing are examined in detail. Finally, problems in teacher feedback research are discussed and its implications for EFL teaching practices in China are explored at the end of the article.

Keywords: second language acquisition; second language writing; teacher feedback

收稿日期: 2011-04-14

作者简介:

孔文: 宁波大学科技学院, 博士, 教授, 主要研究方向为语言测试和英语教学。Email: kongwen1970@sina.com

李清华: 博士, 教授, 南方医科大学外国语学院, 主要研究方向为语言测试和英语教学。Email: qinghualitesting@163.com