

高校英语教师对课堂口语修正式反馈的认知对比研究

吴骏杰

(香港城市大学, 香港 999077)

摘要:教师信念研究对教师职业发展具有积极作用,相关研究在国内外众多,但国内研究鲜有调查语言教师对口语修正式反馈的教学认知。根据教龄长短,将36位国内高校英语教师分为年轻、青年与资深教师三组,参与问卷调查;并于每组分别邀请一位教师进行半结构式访谈。经量性与质性分析,探究了三组教师对口语修正式反馈的主体、内容与策略的认知,经对比发现其认知均存在差异性,并对影响因素进行初探。最后,为未来研究提供了针对性建议。

关键词:教师信念;口语修正式反馈;教学经验;差异性

中图分类号:H319

文献标识码:A

文章编号:1008-6390(2017)06-0099-04

一、引言

自英国利兹大学教授 Simon Borg 于 2006 年发表其代表作 *Teacher Cognition and language Education: Research and Practice* 之后,教师认知 (teacher cognition) 在国外已逐渐成为较成熟的研究领域^[1]。该书为教师认知研究提供了系统且全面的科学指导,为该领域的发展奠定了坚实的理论基础^[2]。至 2016 年,该领域发表于国际核心期刊 (如 *ELT Journal*, *System*, *RELC Journal*, *TESOL Quarterly*) 的论文屡见不鲜。例如, Basturkmen 回顾了语言教师的教学认知与其实际课堂操作的差异性的相关研究^[3]; Yuan 和 Lee 调查了职前教师的教学认知在实习过程中的转变情况^[4]。目前,教学研究者普遍认同,教师认知对其教学实际操作具有至关重要的作用^[5],教师认知研究能促进教学质量的提升。

Roothoof^[6] 与吴骏杰^[7] 指出,教师教学认知虽广受关注,但其研究的广度尚且不够,尤其是教师认知与修正式反馈的研究。修正式反馈,具体而言,可分为笔头 (written corrective feedback) 与口语修正式 (oral corrective feedback) 两大类。笔头修正式反馈在近十年内逐渐引起了研究者的高度关注,亚太地区以香港大学 Ken Hyland 教授与香港中文大学 Icy Lee 教授为代表,对笔头反馈进行了系统、科学的研

究。而口语修正式反馈在欧美学界研究较多,其研究者代表如乔治城大学的 Alison Mackey 教授、麦吉尔大学的 Roy Lyster 教授、美利坚大学的 Younghee Sheen 教授,但该研究方向在中国尚未受到足够重视。在本文中,口语修正式反馈简单定义为“教师针对语言学习者的口语错误表述做出的反馈”^{[7]114}。笔者于 2015 年梳理了国内 60 篇相关的核心期刊论文,从重铸研究、反馈类型、特征、效果等主题进行了总结,发现已有文献中鲜有调查教师或学生对于口语修正式反馈认知、态度的研究。在国内,该方向研究仍属空白。

基于此,根据 Borg^[1] 的研究,笔者为国内口语修正式反馈研究提出了相关建议与方向指引,指出教师对于口语修正式反馈的认知与态度对于了解、改善与提升教师课堂纠错反馈效果具有积极影响。本文针对此研究空白,对国内高校的 36 名英语教师进行了调查,通过调查问卷与半结构式访谈的研究方法,对比、总结了国内英语教师对口语修正式反馈的态度与看法,以期填补此话题研究空白。

二、研究设计

(一) 研究目的

本文致力于探索中国高校英语教师对口语修正式反馈的态度与认知。由于此领域缺乏前人研究,

收稿日期:2016-07-14

作者简介:吴骏杰(1992—),男,江苏常州人,博士研究生,研究方向:英语教学法。

笔者拟对不同教龄段的教师进行探究,以期获得不同教学经验教师的看法。根据教龄长短,将教师分成三组,进行对比分析,以总结国内教师对口语修正式反馈的态度。

通过对比三组不同教龄段的中国高校英语教师,具体研究两方面问题:教师对口语修正式反馈态度的异同及其原因。

(二) 研究对象

共计 36 名高校英语教师参与了调查,其教龄从 0.5 年至 35 年以上不等。笔者根据教龄长短进行了分类:教龄 0.5 年至 5 年左右的教师为年轻教师,6 年至 10 年左右的为青年教师,11 年以上的为资深教师。表 1 呈现了受访者的具体信息。

表 1 三组不同教龄段教师的个人信息

教师分组	人数	性别	学历
年轻教师	19	4 男 15 女	硕士
青年教师	10	1 男 9 女	1 名本科,9 名硕士
资深教师	7	1 男 6 女	1 名本科,6 名硕士

(三) 数据收集与处理

本研究使用了量性与质性相结合的研究手段。首先,对 36 名教师发放了调查问卷,以收集个人信息与对口语修正式反馈的态度。问卷共分为两部分,第一部分为个人信息调查,收集性别、学历、教龄等基本信息。第二部分是基于 Baleghizadeh 与 Rezaei^[8] 的调查问卷,以了解教师对于口语修正式反馈的态度。此部分问卷经与专家商议、改编完成后,由国外专家、外语教师进行了预备研究(pilot study),并进一步完善,最后投入使用。问卷使用 6 级 Likert

等级量表,即对 6 级态度“十分同意、同意、基本同意、基本不同意、不同意、十分不同意”分别进行“6、5、4、3、2、1”的赋值。本次调查于 2015 年进行,通过问卷星网站,共发放问卷 36 份,收回有效问卷 36 份,有效率 100%。问卷收集完毕后,通过 SPSS 软件,对所收集的信息进行分析。

虽然问卷调查能够帮助研究人员短时间内收集大量信息,但它难以获得实验参与者深层次的想法与态度^[9],因此,需要采用访谈的方法加以补充。笔者基于 Roothoof^[6] 的访谈问题,通过与专家商议,同时采用预备实验,完成访谈问题的设计,并从三组不同教龄段的教师中,随机邀请三位教师进行半结构式访谈。经统计,与每位受访者的访谈时间均控制在 30 分钟以内,访谈语言使用中文,以降低压力、获得更多有效信息。访谈结束后,研究者对访谈内容进行了转录,通过不断回顾与分析,对访谈内容进行梳理与归纳。

三、结果与分析

(一) 口语修正式反馈的主体

针对课堂提供反馈的主体,问卷设计了三个问题,用来收集教师对口语修正式反馈的态度情况,见表 2。从表 2 可以得出,年轻教师(mean = 3.74)与青年教师(mean = 3.70)态度相仿,基本不同意教师应该是提供口语反馈的主体这一说法;而资深教师(mean = 4.57)却认为教师应该成为提供反馈的主体。所有教师基本同意自我纠正、同伴互评与纠正的效用。因此,我们可以推断多数教师倾向于转变课堂主体,鼓励学生自我或相互提供反馈。

表 2 教师对口语修正式反馈的调查问卷评分统计表

调查问卷评分项目	年轻教师(19 人)		青年教师(10 人)		资深教师(7 人)	
	平均分 Mean	方差 SD	平均分 Mean	方差 SD	平均分 Mean	方差 SD
教师应该是课堂中提供口语修正式反馈的主体	3.74	1.16	3.70	1.27	4.57	0.49
自我纠正可以降低学习者的学习焦虑情绪	4.47	0.94	4.50	1.20	4.86	0.83
同伴反馈比教师评价带给学习者的压力较小	4.21	1.20	4.75	2.17	4.28	1.16

但出乎意料的是,在随后的访谈中,两位受访教师却显示出与问卷答案完全相反的态度。一位年轻教师表示。尽管她支持学生发挥主观能动性,但实际课堂不允许这样做。究其原因,一是课堂时间有限,二是学生能力有限,教师提供修正式反馈更加准确有效。而青年教师给出的理由是:第一,教师对学

习的问题与错误更加敏感,学生可能因其水平而难以发现。第二,学生更信赖教师提供的反馈,认为教师具有一定权威性。第三,在中国,学习大多还是注重学习结果,而非过程,因此教师作为主体的反馈方式更符合中国课堂实际情况。第四,如果要使用自我纠正或同伴反馈的方式,教师需要精心设计教学

活动。该教师表示曾尝试同伴反馈,但由于缺乏准备,课堂操作效果不佳。

而在与资深教师的半结构式访谈中,其认为虽然学生自我纠正可以降低焦虑情绪,但由于自身水平局限,很难达成预期效果。同样地,由于同伴的英语水平相似,该教师也认为同伴反馈效果不大。她表示偶尔也曾在课堂中邀请学生作为提供反馈的主体。但总体而言,她认为提供学生反馈是教师职责所在,而其他反馈方法应该是教师的补充教学技巧。

综上所述,三组教师认为,虽然学生自我或同伴反馈比教师反馈更有利于降低学习焦虑情绪、促进学习,但由于课堂实际与学生情况,在真正的课堂中仍以教师为主体。而随着教龄的增加,教师对于教师提供反馈的态度愈加坚定。

(二) 口语修正式反馈的内容

问卷询问了教师对反馈内容的认知,提供了语音、语用、语法、词汇四项供教师选择。问卷分析结果显示,年轻教师组对于四项的排序为:语用反馈($\text{mean} = 4.95, \text{SD} = 0.83$),语音反馈($\text{mean} = 4.75, \text{SD} = 0.64$),语法反馈($\text{mean} = 4.37, \text{SD} = 0.74$)与词汇反馈($\text{mean} = 4.21, \text{SD} = 0.77$)。在随后的访谈内容中,年轻教师代表认为,提供何种反馈是由课程目标决定,若词汇是本节课的重点目标,那么重心相对倾向于词汇的反馈。该教师表示由于交际教学法的推广,在不影响交流的情况下,不倾向于纠正学生词汇、语法上的错误。但该教师自己并不确定不提供语法反馈信息是否会影响学生英语学习的质量,因为她担心完全不涉及语法有可能会引起学生语法错误的石化现象。可以看出,该教师对交际教学法的理解存在偏差,交际教学法并非完全摒弃语法教学,而是教学重心不再只倾向于传统语法^[10]。就语音反馈而言,该教师认为需要帮助学生培养地道的口音。然而近年来,随着英语作为国际通用语研究的广泛流行,语音专家普遍认为,语言教师不应该仅把所谓的 Received Pronunciation 和 General American 作为外语学习者的目标,而是应把目标放在发音的可理解性上。换句话说,只要学生的对话、发音能够使听者理解,不应过多关注其口音。由此可见,该教师在反馈内容上存在认知偏差,有可能对其实际教学操作产生负面影响。

与年轻教师相同,青年教师组在语用反馈一项上给予了最高分($\text{mean} = 5.40, \text{SD} = 0.66$),而语法一项获得了最低分($\text{mean} = 4.20, \text{SD} = 1.08$)。结果显示,青年教师普遍认为课堂里不应过度重视语法,而是侧重于意义的交流,之后的半结构式访谈也证

实了此推断。该组教师代表认为,语法错误难以避免,但语用方面的信息学生较难掌握,例如如何恰当地用英语夸奖他人,这需要教师不断指引。但与年轻教师不同的是,该教师并不认同交际教学法就意味着摒弃语法教学。她认为语法教学是英语教师无法避免的环节,但无须过度重视。另外,就语音反馈而言,该教师也有与年轻教师不同的认知。她认为定位于 Received Pronunciation 和 General American 的语音教学目标是切实际的,应该由学生自身需要决定。同时,受到课堂时间的影响,即使她想纠正学生发音,也可能没有足够的时间。

最后,根据调查问卷的分析,资深教师组也认为语用反馈($\text{mean}: 5.00, \text{SD} = 0.53$)应该是课堂反馈的首选。而语音($\text{mean}: 4.71, \text{SD} = 0.45$)与语法($\text{mean}: 4.71, \text{SD} = 0.45$)的反馈则不应过于重视。与前两组教师相同的是,资深教师组普遍认同只要学生口语能够使对方理解,就无须纠结于语法的正确性。其次,与青年教师组的另一相似点,即对语音教学的态度是一致的。

不难发现,三组教师对于课堂反馈的内容上,都认同语用的反馈信息应该是四项里最重要的,认为教师需要格外注意学生的交际能力,不可过度重视语言形式的精准性,都体现出了交际教学法的基本思想。

但三组教师在反馈内容上也存在不同的认知。首先,整体而言,随着教龄的增加,教师对四项内容的反馈重要性的态度也呈现上升趋势。受访的资深教师代表认为,虽然四项内容有各自的重要性,但总体来说,其反馈信息缺一不可。其次,就语法是否需要纠正的问题,年轻教师表现出与其他教师不同的态度。因其对教学理论的误读,相应的教学认知也受到影响,可见,教学认知对教师的专业发展具有不可忽视的作用。最后,对语音的教学,年轻教师也具有与其他教师不同的认知。受访教师对语音教学的教师信念仍受到传统英语教学方法的影响,认为学生的口音需要加以改进。但由于教学经验的增长与课堂实际操作局限,青年教师与资深教师却认为只要不影响交际内容的传递,口音无须特意加以纠正。

(三) 口语修正式反馈的策略

调查问卷收集了教师反馈策略的信息,列举了常见的六大策略:重铸反馈(recast)、要求澄清反馈(asking for clarification)、元语言反馈(giving metalinguistic information)、诱发型反馈(elicitation)、重复反馈(repetition)以及外显型反馈(explicit correction),

并各自举例说明,帮助教师回忆其实际课堂教学。

调查问卷结果表明,年轻教师认为重铸是最常见且有效的反馈形式($\text{mean} = 4.95, \text{SD} = 0.89$),重复($\text{mean} = 4.57, \text{SD} = 0.61$)、元语言($\text{mean} = 4.65, \text{SD} = 0.93$)与诱发型反馈($\text{mean} = 4.42, \text{SD} = 0.77$)紧随其后。但要求澄清反馈($\text{mean} = 3.58, \text{SD} = 1.46$)与外显型反馈($\text{mean} = 2.89, \text{SD} = 0.66$)却未得到年轻教师的认可。类似地,青年教师也同意重铸、诱发型与重复反馈是其常用的反馈策略。但不同的是,他们认为要求澄清反馈($\text{mean} = 4.30, \text{SD} = 1.00$)也是常用的策略,然而提供元语言反馈($\text{mean} = 3.70, \text{SD} = 1.27$)却不是较有效的方式。与前两组教师不同的是,资深教师认为诱发型反馈($\text{mean} = 5.29, \text{SD} = 0.74$)是其最常用的反馈策略,但他们也认可重铸与要求澄清等策略。

随后的半结构式访谈可以总结出以下信息。首先,三名教师普遍认同诱发型反馈、重复反馈与重铸反馈是六种反馈策略里最有效的策略,并且认为外显型反馈策略的效用最低,但对要求澄清与元语言两种反馈策略则存在争议。究其原因,年轻教师对反馈策略的认知来源于自身学习经历与所知教学理论;而青年教师与资深教师则更多依赖于实际教学经验,若某一策略在其课堂中未收获预期效果,则不再使用该策略。另外,该青年教师把学生的情绪因素也考虑其中,尽量选择给学生带来最少尴尬情绪的策略。最后,三名教师都表示缺少相关教学培训,只能从自身教学实践中不断摸索。

四、结语

教师认知研究对教师教学发展起着重要作用^{[11]33},教师认知与“教学行为、教学效果、教学方法、课程革新及教师专业发展”都具有密切联系与相互作用。因此,教师认知研究需要更多教育研究者的关注与重视。

本文试图填补中国英语教师对口语修正式反馈认知的研究空白,研究结果表明:第一,不同教龄段的教师,就口语修正式反馈的主体、内容、策略而言,存在差异性,认知受其教学实践、课堂时间、课程要求等因素的影响。第二,教师的教学认知存在偏差,同时缺乏相应培训,导致教师只能依靠实践教学进行摸索。

本研究由于条件有限,未能邀请更多教师参与调查。因此,未来的相关研究可扩大受访者范围,从不同规模、地区的大学教师中进行调查。另外,虽本次研究表明三组不同教龄段的教师在教学认知上存在差异,但差异性的根源与影响因素在本文中仅初步涉及,尚未进一步探究。因此,未来研究也可着眼于调查差异性的原因。

参考文献:

- [1] Borg, S. Teacher Cognition and language Education: Research and practice[M]. London: Continuum, 2006:1.
- [2] Richards, J. C. Second Language Teacher Education Today[J]. RELC Journal, 2008, 39(2): 158-177.
- [3] Basturkmen, H. Review of Research into the Correspondence between Language Teachers' Stated Beliefs and Practices[J]. System, 2012, 40(2): 282-295.
- [4] Yuan, R., & Lee, I. Pre-service Teachers' Changing Beliefs in the Teaching Practicum: Three Cases in an EFL context[J]. System, 2014, 44: 1-12.
- [5] Borg, S. The Impact of In-service Teacher Education on Language Teachers' Beliefs[J]. System, 2011, 39(3): 370-380.
- [6] Roothoof, H. The Relationship between Adult EFL Teachers' Oral Feedback Practices and Their Beliefs[J]. System, 2014, 46(1): 65-79.
- [7] 吴骏杰. 国内二语教学研究中口语修正式反馈研究述评[J]. 江苏第二师范学院学报(社会科学版), 2015(2): 114-119.
- [8] Baleghizadeh, S., & Rezaei, S. Pre-service Teacher Cognition on Corrective Feedback: A Case Study[J]. Journal of Technology of Education, 2011, 4(4): 321-327.
- [9] Mackey A. & Gass, S. Second Language Research: Methodology and Design[M]. London & New York: Routledge, 2005:96.
- [10] Dörnyei, Z. Communicative Language Teaching in the Twenty-first Century: The 'Principled Communicative Approach'[M] // J. Arnold & T. Murphey (eds.). Meaningful Action: Earl Stevick's Influence on Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 2013: 161-171.
- [11] 郑新民. 大学英语教师认知问题: 个案研究[J]. 外语电化教学, 2006(2): 32-39.

[责任编辑 亦 筱]