

# 对外汉语新手教师线上课堂纠正性反馈的调查与分析

冯雪莹

德布勒森大学, 匈牙利

## 摘要

本文采用课堂观察及教师反思日志调查并分析了对外汉语新手教师线上课堂纠正性反馈的频率、策略分布以及与偏误类型的关系。研究发现, 对外汉语新手教师线上课堂的纠正性反馈频率较低, 其中对语法偏误的反馈率最低。线上教学中重述是使用最多的纠正性反馈策略, 其次是明确纠正。纠正性反馈策略与偏误类型有一定的关系: 语音偏误的反馈以重述为主, 其次是请求澄清; 语法偏误的反馈以重述为主, 其次是明确纠正; 词汇偏误的反馈以重述和综合反馈策略为主。研究结果反映了线上教学模式下新手教师对学生的偏误不太敏感, 尤其是语法偏误和语音偏误。此外, 新手教师纠正性反馈策略的使用不够丰富, 且倾向于选择能提供语言表达正确形式的反馈策略。

## 关键词

纠正性反馈, 新手教师, 线上教学, 对外汉语

## 1 引言

对外汉语教学界, 传统的教学模式为在教室里进行面对面授课。随着技术的发展, 通过网络进行在线教学逐渐成为一种新的教学模式。2020 年 1 月以来, 由于新冠疫情席卷全球, 网络教学几乎“全面替代了线下的课堂教学”(李泉, 2020)。线上教学并非只是将线下的教学内容、处理方式、教学环节简单地搬到网上(陈雯雯, 2021), 其中, 互动受到限制是线上教学面临的巨大挑战(刘乐宁, 2020; 吴勇毅, 2020; 王辉, 2021)。

作为课堂互动的重要方面, 纠正性反馈一直是研究的热点问题(徐锦芬、寇金男, 2014; 武和平、王晶, 2021)。二语习得理论和实证研究取得的一些成果均证明纠正性反馈有利于第二语言能力的发展(祖晓梅、邓葵, 2019)。现有的对外汉语纠正性反馈研究主要是针对线下教学展开的, 很少有研究关注线上教学, 对新手教师线上教学的关注更加匮乏。

疫情期间的教学实践表明线上教学可成为线下教学的有力补充。在这一背景下, 线上教学值得重视。新手教师因其经验不足与熟手教师的教学行为存在一定差异(王添森、任喆, 2015)。教学形式发生变化时, 相比于经验丰富的熟手教师, 新手教师会面临更大的挑战。有鉴于此, 本文聚焦于对外汉语新手教师, 旨在调查并分析其在线上课堂教学中对纠正性反馈的使用情况, 并对现有研究中针对纠正性反馈收集的数据进行回应, 从而为新手教师的线上教学提供建议, 优化课堂教学。

## 2 文献综述

纠正性反馈是对学习者语言产出中的错误做出的回应 (Ellis, 2006)。作为一种重要的课堂教学手段,纠正性反馈的目标是促进学习者第二语言能力的发展 (祖晓梅、邓葵, 2019)。互动假说、注意假说、输出假说、社会文化理论都为纠正性反馈提供了理论基础。纠正性反馈可以分为 6 类,分别是明确纠正、重述、元语言反馈、诱导、请求澄清、重复 (Lyster & Ranta, 1997),这一分类标准最为经典,在后续的研究中运用最多 (范玉梅、徐锦芬, 2016)。Lyster & Mori (2006) 认为元语言反馈、诱导、请求澄清、重复的共同特点是促使学习者自我修正,因此将其归为一类即提示,这一分类标准在后续研究中也多有使用。下文将具体介绍不同类型的纠正性反馈。

(1) 明确纠正: 直接指出学生语言产出中的偏误并给出正确形式。例如 1:

学生: 不能开雨伞。

老师: 我们说打伞, 我们不说开雨伞, 要说打伞。

(2) 重述: 将学生产出中出现偏误的句子用正确的方式重复一遍, 不改变原来的意思。例如:

学生: 掌 zang214 握自己的命运。

老师: 掌 zhang214 握自己的命运。

(3) 元语言反馈: 提供元语言知识, 从而让学生意识到自己的偏误。例如:

学生: 好像闪电一样, 也像惊天动地。

老师: 惊天动地是说闪电的一个特点。

(4) 诱导: 通过提问等方式引导学生说出正确句子。例如:

学生: 丰 zhu35 满。

老师: 什么满?

(5) 请求澄清: 出现偏误时教师要求学生重新表达。例如:

学生: 很买东西, 很成功。

老师: 很成功, 很成功之前的词可以再说一遍吗?

(6) 重复: 用升调重复学生的偏误, 从而引起学生注意。例如 2:

学生: 昨天我不去看电影。

老师: 昨天不去?

关于纠正性反馈的研究, 英语教学界最初是调查、分析课堂上纠正性反馈的使用情况。随着研究的不断深入, 英语教学界陆续开展实验研究, 旨在分析纠正性反馈是否有助于语言习得以及哪种类型的纠正性反馈最有利于语言习得。对外汉语教学界也经历了类似的研究转变, 即最初统计课堂上教师纠正性反馈策略的使用情况, 比如祖晓梅 (2008), 洪芸 (2013), 祖晓梅、赵赫 (2016) 等; 之后陆续开展实验, 判断纠正性反馈对汉语二语习得的促进作用以及哪种反馈类型具有更好的促学效果, 比如曹贤文、牟蕾 (2013), 陆熙雯、高立群 (2015) 等。对外汉语教学界有关纠正性反馈的研究主要是针对线下教学展开的。线上教学相对于线下教学处于起步阶段, 不是十分成熟, 更适合开展线上课堂纠正性反馈的描写性研究。

关于课堂上纠正性反馈的统计研究, 主要集中在以下三个方面: 纠正性反馈的频率, 不同类型反馈策略的使用情况, 偏误类型与纠正性反馈之间的关系。关于纠正性反馈的频率, 现

有研究表明汉语课堂的纠正性反馈频率很高。祖晓梅(2008)的研究中纠正性反馈平均频率为79%，洪芸(2013)的研究中反馈频率为62%，祖晓梅、赵赫(2016)的研究中反馈频率为91%，Bao(2019)的研究中反馈频率为71.6%。关于不同类型反馈策略的使用，现有的多数研究表明，对外汉语教学界线下课堂教学中重述是使用最多的反馈策略(祖晓梅, 2008; 洪芸, 2013; Bao, 2019)。偏误类型和纠正性反馈之间的关系可以从两个维度来考察：一是偏误类型与纠正性反馈频率的关系，二是偏误类型与纠正性反馈策略的关系。偏误类型与纠正性反馈频率的关系尚未达成一致结论，祖晓梅(2008)的研究表明课堂教学中对语法偏误的反馈率最高，洪芸(2013)的研究表明对词汇偏误的反馈率最高，Bao(2019)的研究表明对语音偏误的反馈率最高。偏误类型与纠正性反馈策略之间具有一定关系，祖晓梅(2008)的研究表明对语音偏误及语法偏误的纠正性反馈以重述为主；对词汇偏误的纠正性反馈以明确纠正为主。洪芸(2013)根据教师是否提供正确形式将纠正性反馈策略分为重述和协商两大类，其中语音偏误的反馈以重述类为主，词汇偏误的反馈以协商类为主，语法偏误的反馈差别不大。上述研究结论主要根据线下熟手教师的一对多课堂教学得出，课型主要为综合课、口语课，线上新手教师一对一课堂教学及其他技能课教学是否会得出同样的结论有待研究。

### 3 研究设计

#### 3.1 研究问题

为了了解对外汉语新手教师线上课堂纠正性反馈的使用情况，本文主要探讨以下问题：

- (1) 线上教学时，新手教师纠正性反馈的使用频率，以及频率与偏误类型之间的关系；
- (2) 新手教师线上课堂纠正性反馈的策略及分布情况；
- (3) 纠正性反馈策略与偏误类型之间是否存在关系，存在何种关系？

#### 3.2 研究对象

本文选择了一位新手教师一学期内的10节线上课(共10个小时)作为调查分析对象。该名教师的本硕专业均与对外汉语教学相关，曾观摩过多位教师的线下及线上教学过程，有过一对一实习辅导经验。本次研究中所调查的课堂是该名教师第一次自主选择教学内容、进行教学设计，从而进行授课。教师主要通过腾讯会议这一软件进行授课，授课时几乎不使用汉语之外的其他语言。

学生只有一位，来自美国，且为华裔。学生的汉语水平为中级，听说较好，渴望提高阅读能力。一对一的教学由于只面向一位学生，相比于一对多教学可以更好地满足学生需求。基于此，该名教师从《博雅汉语》中级(上下)选出10篇课文作为教学内容，提前一周将课文的PDF文件通过微信发给学生。教学的主要目的为帮助学生从整体上理解课文的主要内容。授课时，该名教师首先让学生陈述对课文的理解，根据学生的陈述情况灵活使用思维导图这一工具梳理课文框架，促进学生对课文主要内容的理解，期间会根据情况适当为学生讲解词汇并练习词汇的使用。这一任务完成后，若有时间，教师会让学生根据思维导图复述课文的主要内容，以加深对课文的理解。

3.3 研究步骤

本次调查主要采用课堂观察法及教师反思日志，教师将上课过程使用腾讯会议的“录制”功能记录下来。为了保证语料的真实性，教师授课时并不知道要对其进行纠正性反馈的调查和分析。在收集好上课视频后，笔者首先对涉及到学生偏误及教师纠正性反馈的片段进行转写，随后对学生的偏误情况、教师纠正性反馈的使用频率、策略分布以及纠正性反馈策略与偏误类型之间的关系等情况进行数据统计和分析。在统计与分析的基础上，该名教师对此进行反思，并撰写反思日志。最后将本研究的统计分析结果与已有研究进行回应，结合两类数据分析不同教学环境下纠正性反馈是否存在异同，并尝试给出解释。本项研究统计的是学生的偏误情况，失误不做统计。学生在产出过程中意识到自己的语言存在问题或者想换一种表达时，已产出的语言即便存在偏误也不做统计。为了保证数据的准确性，笔者请两位汉语母语者判断学生语言层面的偏误；纠正性反馈方面，笔者请专业人士进行了核查。

4 调查结果与分析

4.1 纠正性反馈的频率

如表 1 所示，在 10 节线上课（10 小时）中，学生一共出现了 1317 次偏误，其中语音偏误 1020 次，语法偏误 168 次，词汇偏误 129 次。教师共进行了 767 次反馈，平均反馈率为 58.24%。其中对语音偏误反馈 608 次，反馈率 59.61%；对语法偏误反馈 76 次，反馈率为 45.24%；对词汇偏误反馈 83 次，反馈率为 64.34%。与已有的研究数据相比，对外汉语新手教师在线上课堂的纠正性反馈频率较低，其中对语法偏误的反馈率最低。

表 1. 偏误数量、偏误的反馈数量及频率

	偏误数量	反馈数量	反馈率
语音	1020	608	59.61%
语法	168	76	45.24%
词汇	129	83	64.34%
总计	1317	767	58.24%

从偏误数量来看，课堂中学生出现的偏误较多，10 小时里共出现 1317 次偏误。在 Lyster & Ranta（1997）的研究中，18.3 个小时共出现 921 次偏误；在祖晓梅（2008）的研究中，9 个小时共出现 192 次偏误；在洪芸（2013）的研究中，700 分钟共出现 339 次偏误；在祖晓梅、赵赫（2016）的研究中，18 个小时共出现 278 次偏误。本研究的偏误总数远远多于现有研究。根据教师反思日志，这主要是由于线上教学师生间缺乏沟通以及新手教师缺乏教学经验导致的。线上教学模式下，师生间的沟通主要通过微信，13 个小时的时差使得微信交流也是十分有限的。仅通过有限的微信交流，教师无法准确地判断学生的汉语水平，也就无法选择符合学生汉语水平的阅读文本，从而导致所选课文的难度较大。此外，由于缺乏教学经验，该名教师在教学过程中无法为学生有效地化解课文难度，从而导致学生的语言表达偏误较多。

一对一教学我可以更多地关注学生的学习需求，但由于是线上教学，我们没办法面对面沟通，每次通过邮件和微信沟通也不太方便。我对学生语言水平的了解不是很多，具体能读懂什



么文章也没有一个确切的把握,这方面我也没有得到学校层面的帮助,只能凭感觉选择文章,所选文章经常不是太简单就是太难。本以为提前发给学生的课文及生词会化解难度,事实证明这是错的,在课进行一半时我经常发现难度还是太大,学生始终无法给出正确答案。(反思日志)

本项研究中语音偏误明显多于语法偏误和词汇偏误,与祖晓梅(2008)、洪芸(2013)的研究结果既有相同之处,也有不同之处。相同之处在于三项研究中都是词汇偏误最少。不同之处在于本研究和洪芸(2013)的研究都是语音偏误多于语法偏误,而祖晓梅(2008)的研究中语法偏误多于语音偏误。通过分析,笔者发现祖晓梅(2008)和洪芸(2013)的研究中平均每分钟出现的语法偏误数量较为接近。洪芸(2013)的研究和本研究中语音偏误较多的原因在于研究对象的语音存在石化现象,前者出现了声调方面的石化,后者出现了声母zh、ch、sh的石化,从而导致了大量的语音偏误。此外,本研究中课堂的绝大多数时间,学生的产出都是在教师的严格控制下进行的,产出内容主要依据课文内容,产出的句子多为短句。因此,语法和词汇方面的偏误远远少于语音方面的偏误。

从偏误的反馈情况来看,该名新手教师线上教学过程中对学生的偏误不是很敏感,平均反馈率为58.24%,远远低于祖晓梅(2008)研究中79%的反馈率、祖晓梅、赵赫(2016)研究中91%的反馈率,及Bao(2019)的研究中71.6%的反馈率,略低于Lyster & Ranta(1997)研究中61%的反馈率及洪芸(2013)研究中62%的反馈率。这在一定程度上验证了王添森、任喆(2015)的综述结论,即新手教师的纠错率低于熟手教师。这一结论不受教学方式的影响,即无论是线上教学还是线下教学,新手教师对偏误的把握都不如熟手教师。

从对不同偏误的反馈来看,该名教师对词汇偏误的反馈频率高于语法偏误和语音偏误,这说明线上教学模式下新手教师对学生语法和语音方面的偏误不如词汇方面的偏误敏感。这与Lyster & Ranta(1997)的研究结果大体一致,即都是词汇偏误反馈率最高,语法偏误反馈率最低。本研究与祖晓梅(2008)的研究结论相反。在她的研究中,语法偏误反馈率最高,而语音偏误反馈率最低。本研究与洪芸(2013)的研究结论部分一致。在洪芸(2013)的研究中,词汇偏误反馈率最高,语音偏误反馈率最低。根据反思日志,这主要是由于新手教师缺乏经验导致的。新手教师缺乏经验,对学生常犯的典型错误不是十分了解。意义方面的偏误影响了师生间的互动,相较于形式偏误更容易引起新手教师的注意,也就更容易获得反馈,因此词汇偏误的反馈频率最高。语法方面的偏误相较于语音偏误更不易引起教师的注意,更难获得反馈,因此语法偏误反馈频率最低。

我在授课过程中真没注意到学生的产出有这么多偏误。我一直认为学生的语音面貌较好,声调方面我注意到了,但z、c、s和zh、ch、sh的石化问题我真的很少注意到。课上提出的问题的有很大一部分用词和短语就可以回答了,词汇的使用是否正确更容易引起注意。至于语法偏误,我关注得不是太多,有时候语法的使用是否正确我也不是十分确定,因此这方面的反馈会少一点。(反思日志)

## 4.2 纠正性反馈的策略

本研究将纠正性反馈策略分为六种,该名教师使用了除重复外所有的反馈策略。反馈策略大致可归为单一反馈策略及综合反馈策略两大类,单一反馈策略指教师只使用六种反馈策略中的一种;综合反馈策略指针对同一偏误,教师使用两种及两种以上的反馈策略。针对学生语言产出中存在的偏误,绝大多数情况下(94.65%)教师只使用一种反馈策略。单一反馈策略的使用情况详见表2,其中重述是使用最多的反馈策略,占比高达90%以上;其次是明确纠正,占比3.17%;请求澄清次之,占比2.62%;诱导占比1.10%,元语言反馈所占比例不到1%。

表 2. 单一纠正性反馈的策略分布及频率

反馈策略	反馈数量	百分比
重述	673	92.70%
明确纠正	23	3.17%
元语言反馈	3	0.41%
诱导	8	1.10%
请求澄清	19	2.62%
重复	0	0
总计	726	100%

从不同反馈策略的使用排序来看，本研究与现有的研究结论基本一致，即重述是使用最多的反馈策略，重复是使用最少的反馈策略（祖晓梅，2008；洪芸，2013）。由此可见，无论教学载体是线上还是线下，无论授课教师是否经验丰富，课型为综合课还是阅读课，纠正性反馈策略的使用排序具有较高的一致性。从不同反馈策略的使用百分比来看，祖晓梅（2008）的研究中重述的使用占比 54%，洪芸（2013）的研究中重述占比 45%，Bao（2019）的研究中重述占比 52.8%，而本研究中重述占比 92.7%，远远高于现有研究中重述所占的比例。这与王添淼、任喆（2015）的综述结论较为一致，即新手教师相较于熟手教师在纠正性反馈策略的使用上过于单一。

明确纠正是使用第二多的反馈策略，它和重述均为学习者提供正确的语言形式，二者的使用占比达到 95% 以上。现有研究表明，提示（元语言反馈、诱导、请求澄清、重复）这种纠正性反馈策略往往能引出学习者更多的自我修正（祖晓梅、赵赫，2016），而学习者自己生成的修正对促进语言形式的学习具有更为持久的影响（曹贤文、牟蕾，2013）。由此可见，该名新手教师线上教学过程中采用的纠正性反馈策略很可能不利于语言的长期发展，反思日志中也提到了这一点。

我觉得学生的自我修正可能更有助于语言的长期发展，我记得有一次学生将两个词弄混了，我使用诱导这一反馈策略，之后学生就没有出现类似的偏误了。我使用明确纠正这一策略纠正学生的声调偏误时，后续她还会出现类似的偏误。类似的例子还有很多。（反思日志）

该名教师还多次使用了综合反馈策略，这与祖晓梅（2008）的研究基本一致。本研究中综合反馈策略的使用次数为 41 次。常用的综合反馈策略的组合方式及使用次数如下：重述 + 元语言反馈，使用次数最多，共 17 次；明确纠正 + 元语言反馈，使用次数次之，共 12 次；诱导 + 明确纠正使用 3 次；诱导 + 元语言反馈使用 2 次；要求澄清 + 明确纠正 + 元语言反馈使用 2 次；纠正性反馈策略的其他组合形式还有 5 种，每种仅出现一次。综合反馈策略中，元语言反馈的出现频率较高。这从一个侧面反映了对外汉语新手教师深受语言是符号系统这一理念的影响，面对复杂的偏误现象时倾向于使用语言的本体知识加以解释。综合反馈策略的组合形式及示例如下：

（1）重述 + 元语言反馈。例如：

学生：和自己的命 ming35 运 yun35.....

老师：命 ming51 运 yun51，都是第 4 声，命 ming51 运 yun51。

（2）明确纠正 + 元语言反馈。例如：

学生：他们不管你找得住找不住。

老师：这个词是接，是两个人打球的时候，一个人发球，另一个人接球。

（3）诱导 + 明确纠正。例如：

学生：我会讨论不同国家的迷信。

老师：讨论和介绍有什么区别？

学生：讨论是 discuss，介绍是 introduce。  
老师：所以这里我们用介绍更合适。

4.3 反馈策略与偏误类型的关系

反馈策略与偏误类型的关系见表 3，教师倾向于采用哪种纠正性反馈策略受到偏误类型的影响。教师对语音偏误的反馈主要采用重述这一策略，重述的使用占比高达 95% 以上，其次是请求澄清（2.3%）和综合反馈策略（1.64%），其他反馈策略的使用占比不到 0.5%。对语法偏误的反馈主要采用重述（81.58%），其次是明确纠正（9.21%），其他反馈策略的使用占比不足 4%。对词汇偏误的反馈主要使用重述（39.76%）和综合反馈策略（36.14%），其次是明确纠正（16.87%），其他反馈策略的使用占比不足 4%。

表 3. 纠正性反馈策略与偏误类型的关系

反馈策略	语音偏误	语法偏误	词汇偏误
重述	578 (95.07%)	62 (81.58%)	33 (39.76%)
明确纠正	2 (0.33%)	7 (9.21%)	14 (16.87%)
元语言反馈	1 (0.16%)	1 (1.32%)	1 (1.20%)
诱导	3 (0.49%)	2 (2.63%)	3 (3.61%)
请求澄清	14 (2.30%)	3 (3.94%)	2 (2.41%)
重复	0	0	0
综合反馈策略	10 (1.64%)	1 (1.32%)	30 (36.14%)
总计	608	76	83

对语音偏误的反馈，重述是使用最多的反馈策略，这与祖晓梅（2008）及洪芸（2013）的研究结论基本一致。从重述这一反馈策略的使用百分比来看，本研究中重述占比 95% 以上，远远高于祖晓梅（2008）研究中 68% 及洪芸（2013）研究中 55% 的比例。此外，本研究中重述和请求澄清的使用占比为 97.37%，与祖晓梅（2008）统计中 96% 的比例较为一致。这表明教学形式及教师经验对语音偏误主要反馈策略的使用影响不大，但对不同反馈策略的使用频率影响较大。具体来说，面对语音偏误时，新手教师的线上教学会增加重述的使用频率。本研究中，学生的语音偏误主要是由 zh、ch、sh 的石化引起的。对于这类偏误，学生很难改正，重述学生的语音偏误是最简单、最有效的方法（祖晓梅，2008；祖晓梅、邓葵，2019）。

对语法偏误的反馈，仍以重述为主，这与祖晓梅（2008）和洪芸（2013）的研究结论一致，但本研究中重述占比 80% 以上，远远高于祖晓梅（2008）研究中 58% 及洪芸（2013）研究中 47% 的比例。本研究中明确纠正是使用第二多的反馈策略，而祖晓梅（2008）研究中请求澄清是使用第二多的反馈策略，洪芸（2013）的研究中诱导是使用第二多的反馈策略。请求澄清和诱导这两种反馈策略需要引导学生自行产出语言的正确形式，而明确纠正直接给出语言的正确表达形式即可，相对来说更加简单、省时。因此新手教师开展线上教学时更容易使用明确纠正这种反馈策略，但这种反馈策略无法引起学生的自我修正，不利于语言形式更为持久的学习。

对词汇偏误的反馈，虽然仍以重述为主，但相比语音和语法，重述的使用频率有所降低，这与洪芸（2013）的统计结果较为一致。原因在于，词汇偏误具有复杂性，只依靠重述很难让学生真正理解教师的用意，有时需要综合使用多种策略才能让学生真正理解，其中明确纠正策略较为直观，常常单独使用或者和其他策略一同使用。然而，本研究使用的纠正性反馈策略仍



以教师直接修正学生的偏误为主,而祖晓梅(2008)及洪芸(2013)的研究中使用的纠正性反馈策略以教师引导学生自我修正偏误为主。这主要是由于线上教学时间有限及新手教师缺乏经验导致的,教师直接修正更加省时,对新手教师来说也更容易把握。

我在反馈的时候主要使用重述和明确纠正两种,可能是因为这两种反馈策略比较简单且效率较高。我几乎没有什么教学经验,其它反馈策略比如诱导有时候我真的不太清楚怎么用。此外,由于教学时间有限,如果过多地让学生自我修正,计划的教学内容根本完不成,因此多数情况下我就直接给出正确答案了。(反思日志)

## 5 结语

通过对10小时新手教师线上课堂纠正性反馈使用情况的调查与分析,我们可以发现新手教师在线上课堂教学中的纠正性反馈具有以下特点。

(1)教师对学生语言产出的偏误不是很敏感,平均纠正性反馈频率不足60%,其中对语音和语法偏误的反馈率更低,这说明教师对语言形式方面的偏误更加不敏感。

(2)教师使用最多的反馈策略是重述,且重述的使用频率远远高于线下熟手教师。

(3)反馈策略与偏误类型有一定的关系。语音的反馈以重述为主,其次是请求澄清。词汇的反馈同样以重述为主,其次是综合反馈策略。语法的反馈以重述为主,其次是明确纠正。无论是哪种偏误,教师都倾向于采用更为简单、省时的反馈策略,即直接修正偏误,而不是引导学生自行修正偏误,这是由于线上教学时间有限及教师缺乏经验导致的。

基于现有研究结果,笔者为新手教师的线上教学提出两点建议:一是新手教师需要加强对学生形式方面典型偏误的了解,比如不同母语背景的学习者典型的语法偏误及语音石化现象,在此基础上教师对学生的偏误会有更高的敏感度,进而为学生提供纠正性反馈;二是尽量使用多种类型的纠正性反馈策略,尤其是更多地使用引导学生自我修正的反馈策略,比如诱导等策略的使用,促进学生对偏误的深加工,从而有助于语言的长期发展。本研究具有一定的局限性,即所调查的样本较小,结果的普遍性可能会受到影响。待线上教学日益成熟,可以展开大规模的调查。此外,随着线上教学的日益成熟,也可以开展教学实验研究,对比不同反馈策略的有效程度。对以上问题的研究可以帮助我们深入认识纠正性反馈的意义,从而有效指导教学实践。

## 注释

1. 本文所有列举片段若无特殊说明均为此次调查中出现的片段。
2. 本研究中教师并未使用重复这一纠正性反馈策略,列举片段选自祖晓梅(2008)的文章。

## 参考文献

- Bao, R. (2019). Oral corrective feedback in L2 Chinese classes: Teachers' beliefs versus their practices. *System*, 82, 140–150.
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review*, 19(1), 18–41.
- Lyster, R. & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 269–300.



- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- 曹贤文、牟蕾 (2013) 重铸和诱导反馈条件下语言修正与形式学习的关系研究,《世界汉语教学》, 1 : 86-94。
- 陈雯雯 (2021) 基于多平台协同使用的国际中文直播教学实践及启示,《国际汉语教学研究》, 2 : 89-96。
- 范玉梅、徐锦芬 (2016) 国外二语 / 外语课堂口头纠正性反馈研究综述,《解放军外国语学院学报》, 39 : 121-128。
- 洪芸 (2013) 纠错反馈与理解回应的实证研究,《汉语学习》, 6 : 105-112。
- 李泉 (2020) 2020 : 国际中文教育转型之元年,《海外华文教育》, 3 : 3-10。
- 李宇明、李秉震、宋晖、白乐桑、刘乐宁、吴勇毅、李泉、温晓虹、陈闻、任鹰、苏英霞、刘荣艳、陈默 (2020) “新冠疫情下的汉语国际教育:挑战与对策” 大家谈 (上),《语言教学与研究》, 4 : 1-11。
- 陆熙雯、高立群 (2015) 对外汉语课堂互动中纠正性反馈对习得的影响,《世界汉语教学》, 1 : 95-110。
- 王辉 (2021) 新冠疫情影响下的国际中文教育 : 问题与对策,《语言教学与研究》, 4 : 11-22。
- 王添淼、任喆 (2015) 国际汉语新手、熟手、专家教师比较研究述评,《云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版)》, 3 : 38-44。
- 武和平、王晶 (2021) 授课型二语习得研究 30 年回顾——基于 WoS 检索期刊的知识图谱分析,《外语教育研究前沿》, 4 : 65-73+91-92。
- 徐锦芬、寇金南 (2014) 基于词频的国内课堂互动研究热点及趋势分析,《解放军外国语学院学报》, 3 : 1-9+160。
- 祖晓梅 (2008) 汉语课堂更正性反馈的调查与分析,《汉语学习》, 1 : 93-100。
- 祖晓梅、邓葵 (2019) 基于二语习得理论和实证研究的课堂纠错反馈原则,《世界汉语教学》, 1 : 117-129。
- 祖晓梅、赵赫 (2016) 汉语课堂纠错反馈与回应和修正的模式,《南开语言学刊》, 2 : 146-155。

投稿: 2023 年 1 月 7 日; 接受: 2023 年 8 月 30 日; 出版: 2024 年 4 月 7 日

## 作者简介

冯雪莹, 德布勒森大学孔子学院志愿者, 研究兴趣为国际中文教材分析、国际中文教师发展、国际中文教学法、二语习得等。

## Novice Teachers' Corrective Feedback Practice in Online Chinese Language Classrooms

**Xueying Feng**

Debrecen University, Hungary

### Abstract

This paper uses the classroom observation method and teacher' log to investigate and analyze the frequency, strategy distribution and the relationship between the corrective feedback of the novice Chinese teacher and the type of errors in the online teaching. We found that the frequency of corrective feedback in online classes for novice teachers of Chinese as a foreign language was low and the feedback rate of grammatical errors is the lowest. Recast is the mostly used corrective feedback strategy in online teaching, followed by explicit correction. Corrective feedback strategy and the type of errors have certain relationship. The feedback of phonological errors is mainly recast, followed by request clarification. The corrective feedback strategy of grammatical errors is mainly recast, followed by explicit correction and lexical errors is mainly recast and comprehensive feedback strategy. The results reflect that the novice teachers are not very sensitive to the students' errors in the online teaching, especially the grammatical errors and the phonological errors. Moreover, the corrective feedback strategies used by novice teachers is not rich enough and the novice teacher tends to choose feedback strategies that provide the correct form of language expression.

### Keywords

Corrective feedback, novice teacher, online teaching, Chinese as a foreign language

*Xueying Feng* is a volunteer teacher in Confucius Institute in Debrecen University. Her research interests include international Chinese textbooks, international Chinese teachers' professional development, international Chinese teaching approach and second language acquisition.

## References

- Bao, R. (2019). Oral corrective feedback in L2 Chinese classes: Teachers' beliefs versus their practices. *System*, 82, 140–150.
- Cao, Xianwen (曹贤文), & Mu, Lei (牟蕾). (2013). 重铸和诱导反馈条件下语言修正与形式学习的关系研究 [Chinese L2 Learner's Language Repairs in Response to Feedbacks of Recast and Elicitation and Its Relationship with the Acquisition of Target Forms]. *世界汉语教学* [Chinese Teaching In The World], 1, 86-94. <https://doi.org/10.13724/j.cnki.ctiw.2013.01.008>
- Chen, Wenwen (陈雯雯). (2021). 基于多平台协同使用的国际中文直播教学实践及启示 [Practice and Inspiration of International Chinese Live Broadcast Teaching Based on the Coordination of Multiple Platforms]. *国际汉语教学研究* [Journal of International Chinese Teaching], 2, 89-96.
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review*, 19(1), 18–41.
- Fan, Yumei (范玉梅), & Xu, Jinfen (徐锦芬). (2016). 国外二语/外语课堂口头纠正性反馈研究综述 [A Systematic Review of Oral Corrective Feedback in Foreign/Second Language Classrooms: International Perspectives]. *解放军外国语学院学报* [Foreign Languages Bimonthly], 39(5), 121-128.
- Hong, Yun (洪芸). (2013). 纠错反馈与理解回应的实证研究 [A Study on Corrective Feedback and Uptake in Chinese Classroom]. *汉语学习* [Chinese Language Learning], 6, 105-112.
- Li, Quan (李泉). (2020). 2020：国际中文教育转型之元年 [2020: The Primary Era of Transformation of International Chinese Language Education]. *海外华文教育* [Overseas Chinese Education], 3, 3-10.
- Li, Yuming (李宇明), Li, Bingzhen (李秉震), & Song, Hui (宋晖). (2020). “新冠疫情下的汉语国际教育:挑战与对策”大家谈(上) [Teaching Chinese to Speakers of Other Languages under the COVID-19 epidemic: Challenges and countermeasures (I)]. *语言教学与研究* [Language Teaching and Linguistic Studies], 4, 1-11.
- Lu, Xiwen (陆熙雯), & Gao, Liqun (高立群). (2015). 对外汉语课堂互动中纠正性反馈对习得的影响 [Impact of Corrective Feedback on Language Acquisition in Chinese L2 Classroom Interaction]. *世界汉语教学* [Chinese Teaching In The World], 1, 95-110. <https://doi.org/10.13724/j.cnki.ctiw.2015.01.009>
- Lyster, R. & Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 269–300.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Wang, Hui (王辉). (2021). 新冠疫情影响下的国际中文教育：问题与对策 [International Chinese teaching under the influence of the COVID-19: Problems and strategies]. *语言教学与研究* [Language Teaching and Linguistic Studies], 4, 11-22.
- Wang, Tianmiao (王添淼), & Ren, Zhe (任喆). (2015). 国际汉语新手、熟手、专家教师比较研究述评 [A summary of the comparative research on novice, proficient and expert TCSOL teachers]. *云南师范大学学报 (对外汉语教学与研究版)* [Journal of Yunnan Normal University (Teaching & Studying Chinese as a Foreign Language Edition)], 3, 38-44. <https://doi.org/10.16802/j.cnki.ynsddw.2015.03.006>
- Wu, Heping (武和平), & Wang, Jing (王晶). (2021). 授课型二语习得研究 30 年回顾——基于 WoS 检索期刊的知识图谱分析 [Instructed Second Language Acquisition studies in the past 30 years (1989—2018): A bibliometric analysis]. *外语教育研究前沿* [Foreign Language Education in China], 4, 65-73+91-92. <https://doi.org/10.20083/j.cnki.fleic.2021.02.008>
- Xu, Jinfen (徐锦芬), & Kou, Jinnan (寇金南). (2014). 基于词频的国内课堂互动研究热点及趋势分析 [A Survey of the Focuses and Trends of Domestic Classroom Interaction Research Based on Word Frequency Analysis]. *解放军外国语学院学报* [Foreign Languages Bimonthly], 3, 1-9+160.



- Zu, Xiaomei (祖晓梅), & Deng, Kui (邓葵). (2019). 基于二语习得理论和实证研究的课堂纠错反馈原则 [Principles for Corrective Feedback Based on Second Language Acquisition Theories and Research Findings]. 世界汉语教学 [Chinese Teaching In The World], 1, 117-129. <https://doi.org/10.13724/j.cnki.ctiw.2019.01.012>
- Zu, Xiaomei (祖晓梅), & Zhao, He (赵赫). (2016). 汉语课堂纠错反馈与回应和修正的模式 [Corrective Feedback in Chinese Language Classrooms: Patterns of Uptake and Repair]. 南开语言学刊 [Nankai Linguistics], 2, 146-155.
- Zu, Xiaomei (祖晓梅). (2008). 汉语课堂更正性反馈的调查与分析 [Corrective Feedback in Chinese Language Classrooms]. 汉语学习 [Chinese Language Learning], 1, 93-100.