

纠正性反馈、注意与二语显性知识发展的关联*

梁凤娟

(广州大学, 广州 510006)

提 要: 本研究通过比较直接反馈和直接反馈 + 元语言口头反馈两种反馈方式, 探讨反馈、注意以及二语显性知识发展之间的关联。研究采用前测—后测—延后测试的实验设计, 检测学习者有关 4 种目标语言结构的显性知识发展情况, 并采用问卷的方式调查受试对反馈的感知。实验结果显示: 直接反馈组与对照组在语法判断测试和语篇改错测试的表现均无显著差异, 表明直接反馈对二语显性知识的发展不起作用; 直接反馈 + 元语言口头反馈组在两项测试的后测及延后测试中的表现均优于对照组, 表明该反馈方式对二语显性知识的发展有效, 且效果得到保持; 直接反馈 + 元语言口头反馈组在语篇改错测试后测和延后测试中的表现优于直接反馈组, 表明直接反馈 + 元语言口头反馈在促进二语显性知识的发展上优于直接反馈。问卷调查结果显示, 直接反馈与元语言口头反馈组合能有效提升学习者对反馈的注意和理解, 从而增加习得发生的可能性。

关键词: 纠正性反馈; 注意; 二语显性知识发展

中图分类号: H319.3

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2018)04-0057-8

DOI 编码: 10.16263/j.cnki.23-1071/h.2018.04.010

Corrective Feedback , Noticing and the Development of L2 Explicit Knowledge

Liang Feng-juan

(Guangzhou University , Guangzhou 510006 , China)

This study attempts to reveal the relationship among corrective feedback (CF) , noticing and the development of second language (L2) learners' explicit knowledge by examining the effects of direct corrective feedback (DCF) and direct corrective feedback + metalinguistic explanation (DCF + ME) on the development of learners' explicit knowledge. A pretest—posttest—delayed posttest experimental design was employed to detect any changes in the participants' explicit knowledge of the four target structures. A questionnaire session was administered to investigate the participants' perceptions of the CF provided. It is found that the DCF had no effect on the participants' performance in both the Grammaticality Judgment Test (GJT) and the Proofreading Test (PT) , suggesting that it did not benefit the development of explicit knowledge. In contrast , the DCF + ME led to significant gains in accuracy in both the immediate and delayed GJT and PT , indicating that the combination of DCF and ME helped to develop learners' L2 explicit knowledge and that the effect was durable. Participants receiving the DCF + ME performed significantly better than those receiving the DCF in the PT posttest and delayed posttest , indicating that the DCF + ME was more effective in facilitating the development of learners' explicit knowledge. Results of the questionnaire indicated that the combination of DCF and ME helped promote learners' noticing and understanding of the CF provided , and might in this way improve the possibility of successful acquisition.

Key words: corrective feedback; noticing; development of L2 explicit knowledge

* 本文系教育部人文社科基金项目“粤港城市语言景观对比研究”(16YJC740023)、广州市教育科学规划 2016 年度课题“广州地区外语类大学生思辨能力现状及培养模式研究”(1201534233)和广州大学哲学社科项目“中美学术语篇中的作者身份对比研究”(201302QNBS)的阶段性成果。

1 引言

因纠正性反馈(corrective feedback ,以下统称“反馈”)与二语习得理论、教学实践的高度相关性及其本身的可研究性,反馈已成为二语习得研究的热点之一(Ellis 2010: 335) ,在过去20年催生大量的实证研究和理论探索(Sheen 2007; Bitchener 2008, 2012; Shintani , Ellis 2013; 姜琳 陈锦 2014; 苏建红 2014, 2015; 杨颖莉 于莹 2016) 。现有研究主要存在以下问题: (1) 对于书面纠正性反馈是否有效、何种反馈方式(更) 有效等关键问题目前尚无明确答案(苏建红 2015: 87) ,主要原因包括未对二语能力进行定义和分类(未区分显/隐性知识) 、对反馈的定义和分类存在分歧等(Guenette 2007: 45 - 48) ; (2) 仅比较单种反馈对语言习得的作用,忽略反馈的组合作用(Bitchener 2012: 356) ; (3) 对元语言口头解释这种明晰度(explicitness) 高、课堂教学常见的反馈策略关注不足(Bitchener , Knoch 2010: 198; Shintani , Ellis 2013: 288) ; (4) 忽略学习者的个人因素,如注意、态度等(苏建红 2015: 90) ,反馈促学机制尚有待进一步探讨(姜琳 陈锦 2014: 48) 。为此,本研究通过比较两种反馈(直接反馈和直接反馈+元语言口头反馈) 对二语显性知识发展的效应来探讨反馈、注意以及二语显性知识发展之间的关联。

2 文献综述

2.1 反馈对二语显性知识发展的有效性

关于反馈对第二语言习得的有效性一直存在争议。Truscott 于1996年在 *Language Learning* 上发文指出,纠错对提高学习者的写作准确性或促进其语言习得不仅无益而且有害,应断然抛弃,并在随后的系列研究中坚持这一观点(Truscott 1999, 2007, 2010) 。与之针锋相对, Ferris 指出,越来越多的证据表明如果纠错有针对性并且足够清晰,至少对部分学习者是有有效的(Ferris 1999, 2004) 。这场争论及随后的反馈研究无法在反馈的有效性问题上达成一致意见,原因之一在于未对二语能力进行明确定义及分类。学习者的语言知识可区分为显性知识和隐性知识,显性知识是有意识的知识,对语言使用起监控作用;隐性知识是潜意识的知识,有助于语言使用的自动化,两者共同构成语言学习复杂的动态系统。(Ellis 2009a: 11 - 15) 目前,部分研究者认为,反馈能促进二语显性知识的发展(Bitchener 2012: 353) 。然而,正如 Polio 所言,“我假定书面纠正性反馈会增加显性知识”(Polio 2012: 386) 。事实上,现有研究所能证明的仅仅是

书面反馈能提高写作准确度,我们尚无法证明学习者写作准确度的提高是因为其语言显性知识得到发展(Shintani , Ellis 2013: 287) 。可见,反馈对二语显性知识发展的效应尚有待进一步探讨。

Ellis 提出设计显/隐性知识测量工具的4个标准: 意识程度(答题凭“规则”/“感觉”) 、时限(限时/不限时) 、注意力聚焦点(形式/意义) 、使用元语言知识(需要/不需要) (Ellis 2009b: 47) 。为检测反馈对二语显性知识发展的作用,本研究选取的测试工具为语法判断测试和语篇改错测试,两种测试均满足上述显性知识测量工具应满足的4个标准,是二语习得领域用于测量显性知识的常用工具。

2.2 反馈方式

Bitchener 和 Storch 将书面反馈划分为直接反馈、间接反馈和元语言反馈。(Bitchener , Storch 2016: 17) 直接反馈是指标注错误并提供语言结构的正确形式;间接反馈是指仅标注错误但不提供正确形式;元语言反馈(或称“元语言解释”) (metalinguistic explanation, 简称 ME) 是指对错误提供语法解释并提供与错误相应的语言结构的正确使用范例。元语言反馈既可以采用书面形式,也可以采用口头形式。(同上: 18) 本研究的元语言反馈采用口头形式(以下将采用“元语言口头反馈”的说法) 。

本研究所选取的两种反馈形式分别是直接反馈和直接反馈+元语言口头反馈。Shintani 和 Ellis 指出,当学习者对目标语法结构几乎一无所知时,或只有错误的显/隐性知识,直接反馈比间接反馈的促进作用更明显(Shintani , Ellis 2013: 288) 。Chandler 也指出,当学习者的二语水平和写作能力较低时,直接反馈能马上使学习者内化正确的形式,而间接反馈无法帮助学习者验证其关于正确形式的假设(Chandler 2003: 291) 。鉴于本研究的受试整体语言水平较低,且目标语言结构为受试在二语写作中错误率较高的语言结构,这意味着受试对目标语言结构的显/隐性知识有可能是错误的,为将反馈的效果最大化,我们选取直接反馈作为第一种反馈形式(罗娟 肖云南 2018: 90) 。

元语言口头反馈对语言学习的效用得到越来越多学者的关注(如 Bitchener et al. 2005; Sheen 2007; Bitchener , Knoch 2010; Shintani , Ellis 2013) 。Sheen(2007) 通过实验设计比较直接反馈和元语言反馈对冠词习得的效果,结果显示两种反馈均能产生短期促学作用,且效果无显著差异,但延后测试结果显示,元语言反馈优于直接反馈。Shintani

和 Ellis (2013) 比较直接反馈与元语言反馈对 ESL 学习者不定冠词显/隐性知识发展的影响,元语言反馈采用散页的形式发放给受试,结果显示直接反馈对学习者的二语显/隐性知识的发展均无显著效果,而元语言反馈能促进二语显性知识的发展,但效果无法保持。

Bitchener 指出,反馈研究不应仅关注单种反馈的效应,其组合作用也应该得到关注(Bitchener 2012: 356)。Bitchener 等(2005)用实验设计对比直接反馈和直接反馈+元语言口头反馈(采用5分钟一对一面谈的方式)的效果,发现后者对一般过去时和定冠词的促学效果明显优于前者和对照组,但对介词习得无效。Bitchener(2008)用实验设计比较直接反馈+元语言书面及口头反馈、直接反馈+元语言书面反馈和直接反馈对两种冠词用法习得的效果,结果显示3组反馈均能促进冠词习得,且效果得到保持。Bitchener 和 Knoch (2010)对52名中低英语水平受试进行过为期10个月的跟踪研究,得出相似的结果。总体而言,目前对元语言反馈有效性的关注和讨论还远远不足(Bitchener, Storch 2016: 18),探讨反馈的组合作用的实证研究还非常少。从实践的角度看,教师给学生的作文提供书面反馈,并在课堂上进行针对语言形式的课堂讨论或口头讲解是国内英语课堂常见的教学手法,但国内针对这种教学手法对二语习得有效性的实证研究和理论探讨都非常少。

2.3 注意假设

现有反馈实证研究对反馈的有效性无法得出一致结论的另外一个主要原因是单因素因果链的研究设计,它基本忽略学习者个体差异,如注意和态度等(苏建红 2015: 90)。学习者对目标结构的注意对反馈发生作用至关重要,反馈作为一种语言输入对语言学习产生作用的前提是学习者注意到其二语知识与目标语之间的差距(Gass 1997: 98)。根据 Schmidt 提出的“注意假设”(Noticing Hypothesis),“注意是将输入转化为摄入的必要且充分条件”;Schmidt 区分两个层次的主观体验(awareness):低层次的“注意”(noticing)和高层次的“理解”(understanding),前者是将输入转化为摄入(intake)的必要且充分条件,而后者与分析、对比和对语言输入的假设验证能力相关,可以促进输入与摄入之间的转化(Schmidt 1990: 129-132)。学习者对语言形式注意的量(“注意”)和质(“理解”)决定语言输入能在多大程度上转化为摄入,并与学习者的已有语言知识进行融合,成为语言显性知识的一部分存储于外显记忆(Ellis

et al. 2006: 342)。作为语言输入的反馈要想取得效果必须引起学习者对目标结构产生深层次的注意,而反馈能引起的注意的量和质又与反馈本身的特点有关。由此我们提出假设:针对相同性质的语言错误,能引起学习者对语言结构的注意及其相应规则的理解的反馈在促进学习者二语显性知识的发展上比不能引起学习者对语言结构的注意及其相应规则的理解的反馈更有效。

为检验此假设,本研究采用实验设计和问卷调查的方法,考察直接反馈和直接反馈+元语言口头反馈对二语显性知识发展的效应,及其与反馈所能引起的学习者对目标语言结构注意的关联,以进一步理清反馈、注意与二语显性知识发展的关系。

3 研究设计

3.1 研究问题

本研究试图回答以下3个问题:(1)直接反馈能否促进学习者目标语言结构二语显性知识的发展?(2)直接反馈+元语言口头反馈能否促进学习者目标语言结构二语显性知识的发展?(3)直接反馈与直接反馈+元语言口头反馈对学习者的目标语言结构显性知识发展的作用是否有差异?

3.2 受试

广州某大专院校3个自然班共130名英语专业2年级学生参加本研究。为确保可比性,笔者对受试的英语高考成绩进行单因素方差分析,结果显示3个自然班学生的英语水平无显著差异($p > .05$)。受试在第三个学期参加高等学校英语应用能力A级考试,该测试是教育部批准成立的高等学校英语应用能力考试委员会设计的标准化考试,考试题型涵盖听力、语法和词汇、阅读理解、翻译和写作。笔者对受试的考试成绩进行单因素方差分析,结果同样显示3个自然班的英语水平无显著差异($p > .05$)。3个自然班被随机分成2个实验组,1个对照组。

3.3 目标语言结构

根据 Pienemann 提出的结构可学性理论,一个语言结构的可学性取决于学习者在多大程度上准备好学习该结构(Pienemann 1989: 52)。由于反馈的有效性受制于所选取的语言结构对于学习者的可学性,在选取反馈研究的目标语言结构时必须考虑受试的语言水平。为此,笔者在实验准备阶段给受试布置2次限时写作任务,从受试提交的作文中选取错误使用频率较高的4种语言结构作为本研究的目标语言结构,它们分别是主语

凸显、主谓一致、定语从句关系代词和定语从句介词,其对应的错误类型及范例如表₁所示。

表₁ 目标语言结构、对应错误类型及范例

语言结构	范例	错误类型	范例
主语凸显	Controlling population growth is an urgent task for many developing countries.	主语缺失	* Control population growth is an urgent task for many developing countries.
主谓一致	The horse which has just won the race came from Mongolia.	主谓不一致	* The horse which have just won the race came from Mongolia.
定语从句关系代词	His brothers , both of whom joined World War Two , died in the battles.	定语从句关系代词不当	* His brothers , both of them joined World War Two , died in the battles.
定语从句介词	The new hospital to which Mr. Kenneth devoted all his money was named after its sponsor.	定语从句介词缺失	* The new hospital which Mr. Kenneth devoted all his money was named after its sponsor.

3.4 反馈方式

第一个实验组接受直接反馈(下称“直接反馈组”),笔者采用划线、插入标记等方式对作文中的目标错误类型进行标注,并提供正确的语言形式,目的在于引起受试对反馈的注意。第二个实验组接受直接反馈+元语言口头反馈(下称“元语言口头反馈组”),除对受试作文中的目标错误类型进行标注并提供正确语言形式外,笔者选取目标错误类型的典型例子及其相应的语法规则在课堂上进行集中讲解,目的在于引导受试理解反馈。对照组不接受任何针对语言形式的反馈。反馈方式与注意的层次的关系如表₂所示。

表₂ 反馈方式与注意的层次

	无反馈	直接反馈	直接反馈+元语言口头反馈
低层次的注意	-	+	+
高层次的理解	-	-	+

3.5 工具

(1) 写作任务:研究设计包含2次课上写作任务,意在引导受试多使用目标语言结构,为提供反馈创造机会。每次写作任务历时45分钟,要求受试按照所给出的主题及大纲撰写一篇200字的英语作文,题干明确要求作文中必须使用6个以上关系从句,2次写作任务间隔时间为1周。

(2) 语法判断测试:语法判断测试是在朱晔(2007:190-191)的语法判断题的基础上删除与上述4种目标结构无关的题目,并另加5道由笔者自行设计、包含主语缺失错误的语法判断题。该测试覆盖4种错误类型,每种类型各有5道题,加上5道含有其他语言错误或不含错误的干扰项,合计25道题,要求受试按照语法规则判断句子是否正确,如果不正确,需对错误部分划线并写出正确形式。

(3) 语篇改错测试:语篇改错测试改编自蔡芸(2002:5)的原语篇改错题,它包含两篇完整独立的英语短文,合计约400词,包含5个主语缺失错误,在此基础上笔者增加主谓不一致、定语从句关系代词不当和定语从句介词缺失错误,每种错误类型各5个,另加6个其他语言错误作为干扰项,要求受试用划线的形式标注出语言错误并写出正确的形式。

(4) 问卷:问卷由笔者自行设计,旨在调查受试对反馈的感知及其对自身语言能力发展的态度。问卷由6道选择题组成,2个问题1组,分别围绕以下3个方面:第一,受试对反馈的注意;第二,受试对反馈的理解和认同;第三,受试对反馈能否促进自身语言能力发展的态度。选项从高到低分为4级,根据不同问题选项从“全部”到“很大”、或从“大部分”到“较大”、或从“少部分”到“较小”、或从“没有”到“不能”,受试根据实际情况进行选择。

3.6 实验步骤

组织前测。将语法判断测试和语篇改错测试分2次发放给受试,每完成一项测试就收回该部分的试卷。不允许查字典和讨论,每项测试完成时间为30分钟,测试时间由先导测试决定。

组织第一次课上写作任务,受试在45分钟内按照要求写二百字左右的英语作文。之后,笔者对作文进行批改。一周后按3.4节所述给3个组别提供相应的反馈。所有组别均有10分钟的时间阅读作文及反馈,元语言口头反馈组额外接受40分钟针对目标语言结构的元语言口头语法讲解。反馈结束后,马上组织第二次课上写作任务和反馈,操作方法参照第一次课上写作任务和反馈。

第二次反馈结束后组织即时后测,测试材料和步骤参照前测,两周后组织延后测试。延后测

试结束后,所有受试参与问卷调查。

3.7 数据分析

(1) 评分方法: 语法判断测试和语篇改错测试的评分标准一致, 当受试能正确标注错误, 并提供相应的正确语言形式, 得1分, 其他情况均为0分。评分由两名研究者执行, 如对评分存在异议, 即时通过讨论解决。

(2) 分析方法: 采用社会科学统计包 SPSS22.0 对实验数据进行统计分析, 分析按两步进行: 第一, 采用单因素方差分析法比较3个组别分别在语法判断前测、后测和延后测试成绩的差异显著性; 第二, 采用单因素方差分析法比较3个组别分别在语篇改错前测、后测和延后测试成绩的差异显著性。对调查问卷结果进行统计分析, 将3个组别在6道

题中选择每个选项的人数折算成百分比。

4 实验结果

4.1 语法判断测试

语法判断测试结果的描述性统计和单因素方差分析结果参见表₃。结果显示, 3个组的前测成绩并不存在显著差异, $F = 0.962$, $p = .385 > .05$; 3个组别的后测成绩差异非常显著, $F = 5.520$, $p = .005 < .01$, 其中元语言口头反馈组平均成绩最高, 其次为直接反馈组, 对照组最低; 3个组的延后测试成绩同样差异显著, $F = 3.409$, $p = .036 < .05$, 与后测结果一致, 元语言口头反馈组的平均成绩最高, 其次为直接反馈组, 对照组最低。

表₃ 语法判断测试结果

组别	样本	前测		后测		延后测试	
		平均值	标准差	平均值	标准差	平均值	标准差
对照组	43	8.19	4.27	10.23	4.60	10.33	4.56
直接反馈组	44	9.50	4.52	11.70	4.29	11.07	4.88
元语言口头反馈组	43	8.51	5.01	13.58	5.13	13.00	5.26
F		0.962		5.520		3.409	
p		.385		.005		.036	

注: 测试满分为20分

表₄ 语法判断测试成绩的 LSD 多重比较结果

测试	组间对比	平均差异	标准错误	p
前测	直接反馈组—对照组	1.314	.988	.186
	直接反馈组—元语言口头反馈组	.988	.988	.319
	对照组—元语言口头反馈组	-.326	.994	.744
后测	直接反馈组—对照组	1.472	1.005	.145
	直接反馈组—元语言口头反馈组	-1.877	1.005	.064
	对照组—元语言口头反馈组	-3.349*	1.010	.001
延后测试	直接反馈组—对照组	.743	1.052	.482
	直接反馈组—元语言口头反馈组	-1.932	1.052	.069
	对照组—元语言口头反馈组	-2.674*	1.058	.013

表₄ 为语法判断测试成绩的 LSD 多重比较结果。结果显示, 前测组间比较均不存在显著差异 ($p > .05$)。后测组间比较结果显示, 元语言口头反馈组和对照组的后测成绩差异非常显著 ($p = .001 < .01$)。令人意外的是, 直接反馈组的后测成绩虽然比对照组的后测成绩高, 但两组成绩的差异并不显著 ($p = .145 > .05$), 直接反馈组和元

语言口头反馈组的后测成绩也不存在显著差异 ($p = .064 > .05$)。延后测试组间比较结果显示, 只有元语言口头反馈组和对照组的后测成绩存在显著差异 ($p = .013 < .05$)。上述结果表明单纯的直接反馈对语言学习者二语显性知识的发展无效, 而直接反馈 + 元语言口头反馈能明显促进二语显性知识的发展, 且促进作用能得到保持。

4.2 语篇改错测试

语篇改错测试结果的描述性统计和单因素方差分析结果见表₅。3 个组的前测成绩不存在显著差异, $F = 2.060$, $p = .132 > .05$ 。3 个组的后测成绩差异非常显著, $F = 23.012$, $p = .001 < .01$, 元

语言口头反馈组的平均成绩最高, 其次为直接反馈组, 对照组最低; 3 个组的延后测试成绩差异也非常显著, $F = 11.381$, $p = .001 < .01$, 元语言口头反馈组的平均成绩最高, 其次为直接反馈组, 对照组最低。

表₅ 语篇改错测试结果

组别	样本	前测		后测		延后测试	
		平均值	标准差	平均值	标准差	平均值	标准差
对照组	43	4.42	2.93	6.33	3.08	7.49	3.33
直接反馈组	44	5.30	4.16	8.07	4.35	8.39	4.55
元语言口头反馈组	43	6.05	3.95	12.26	4.87	11.53	4.40
F		2.060		23.012		11.381	
p		.132		.001		.001	

注: 测试满分为 20 分

表₅ 为语篇改错测试成绩的 LSD 多重比较结果。组间比较结果显示前测成绩均不存在显著差异 ($p > .05$)。直接反馈组与对照组后测成绩不存在显著差异 ($p > .05$), 但已经非常接近 .05 的水平 (.053), 这清楚地表明单纯的直接反馈对二语显性知识的发展也有一定的促进作用。元语言口头反馈组与对照组后测成绩的差异非常显著 ($p = .000 < .01$), 与直接反馈组的后测成绩的差异也非常显著 ($p = .000 < .01$), 表明直接反馈 + 元语言口头反馈的方式对二语显性知识的发展具

有明显的促进作用, 并且效果明显优于直接反馈。直接反馈组与对照组的延后测试成绩差异不显著 ($p = .313 > .05$), 表明直接反馈在后测中所体现的促学作用没有得到保持。元语言口头反馈组和对照组的延后测试成绩差异显著性依然很高 ($p = .000 < .01$), 与直接反馈组的延后测试成绩同样存在显著差异 ($p = .001 < .01$), 表明直接反馈 + 元语言口头反馈对二语显性知识发展的促进作用得到保持。

表₆ 语篇改错测试成绩的 LSD 多重比较结果

测试	组间对比	平均差异	标准错误	p
前测	直接反馈组—对照组	.877	.798	.274
	直接反馈组—元语言口头反馈组	-.751	.798	.349
	对照组—元语言口头反馈组	-1.628*	.803	.055
后测	直接反馈组—对照组	1.743	.894	.053
	直接反馈组—元语言口头反馈组	-4.188*	.894	.000
	对照组—元语言口头反馈组	-5.930*	.899	.000
延后测试	直接反馈组—对照组	.898	.886	.313
	直接反馈组—元语言口头反馈组	-3.149*	.886	.001
	对照组—元语言口头反馈组	-4.047*	.891	.000

5 讨论

本研究通过比较直接反馈和直接反馈 + 元语言口头反馈对二语显性知识发展的效应来探讨反

馈、注意以及二语显性知识发展之间的关联。对于问题“直接反馈能否促进学习者目标语言结构二语显性知识的发展”, 实验结果表明, 无论是在

难度较低的语法判断测试还是在难度较高的语篇改错测试中,单纯的直接反馈对学习者的二语显性知识的发展均无明显促进作用,这一结果与 Shin-tani 和 Ellis (2013: 286) 的研究结果一致;对于问题“直接反馈+元语言口头反馈能否促进学习者目标语言结构二语显性知识的发展”,实验结果显示,该反馈能有效促进学习者二语显性知识的发展,且作用能得到保持;对于问题“直接反馈与直接反馈+元语言口头反馈对学习者的目标语言结构二语显性知识发展的作用是否存在差异”,实验结果较为复杂:在难度较低的语法判断测试中,直接反馈+元语言口头反馈与直接反馈的效果差异不大,但在难度较高的语篇改错测试里,前者明显优于后者。

这一结果与问卷调查的统计结果相一致。问卷调查结果显示,对照组和直接反馈组中只有少数受试认为自己能自行修改作文中的全部语法错误(分别占比 16.7% 和 25%),教师提供的写作反馈对自己的语言水平提高有很大的促进作用(分别占比 16.7% 和 20.5%),而这两个比例在元语言口头反馈组分别高达 36.6% 和 29.3%。

直接反馈对二语显性知识发展无效这一结果也许出乎意料,因为我们倾向于认为教师对作文中的语言错误作清晰标注并提供正确语言形式能引起学习者对语言错误的注意并促进习得。但事实上,这或许只是外语教师的主观臆想,直接反馈能否引起学习者对语言形式的注意以及多大程度上能引起注意仍是未知数。问卷调查结果显示,只有 7 成直接反馈组受试认为,其注意到研究者提供的全部或者大部分纠错反馈,和对照组的比例相当(事实上对照组并无针对语言形式的反馈可注意),而这一比例在元语言口头反馈组高达 9 成,表明直接反馈并未能引起语言学习者对目标语言结构的足够关注,而元语言口头反馈组在引导学习者注意目标语言结构上明显优于直接反馈组和对照组。

另外,直接反馈和元语言口头反馈组合使用比单纯的直接反馈更能帮助学习者实现对目标语言结构从低层次的“注意”发展为更高层次的“理解”,从而产生对正确语言形式的认同。正如问卷调查结果显示,大部分元语言口头反馈组受试认为,自己在接受完元语言口头讲解后能全部理解(63.4%)和认同(70.7%)研究者所提供的直接反馈,而只有 34.1% 和 50% 的直接反馈组受试能理解和认同直接反馈。正如苏建红所言,“书面纠正性反馈的效果不仅与注意的多少有关,更

与注意的层次有关。而理解性注意对反馈效果之所以更为重要,在很大程度上源于反馈本身的特点……纠正性反馈不可能具有量的充分性,同样或同类错误不可能反复出现反复纠正,所以只有对错误原因或错误所涉结构的真正理解才能弥补量的不足而有助于提高反馈效果”(苏建红 2014: 75)。

总体而言,本研究的结果支持“注意假设”。对语言错误进行简单标注并提供正确语言形式未能引起学习者对语言结构的足够注意和理解,在促进二语显性知识的发展上收效甚微。如果教师能在提供直接反馈后,对目标语言结构的语法规则进行口头讲解,将极大地提升学习者对目标语言结构的注意,帮助其理解与目标语言结构相应的语法规则,对正确的语言形式产生认同,从而有效促进其目标结构二语显性知识的发展。这一研究结果对第二语言教学具有重要启示。

虽然语法判断测试和语篇改错测试都是测量二语显性知识的常用工具,但在比较直接反馈和直接反馈+元语言口头反馈的效果时,上述两类测试工具却得出不同的结果,表明反馈与测试工具可能存在交互作用,不同的测试工具所测量的语言知识可能存在差异,这将对研究结果产生直接影响。未来研究可对反馈方式和测试工具的交互作用作进一步探讨。

6 结束语

本研究通过比较直接反馈和直接反馈+元语言口头反馈对目标语言结构二语显性知识发展的效应揭示出反馈、学习者对目标语言结构的注意和理解与二语显性知识发展之间的关联,研究结果对二语教学具有一定的指导意义。尽管笔者通过实证研究发现,反馈能否促进习得与反馈所能引起的注意的量和质之间存在某种关联,但终究不能对 3 者的关系下定论,反馈的促学机制尚待进一步研究;反馈可能与错误类型等诸多因素存在交互作用,由于篇幅有限,本文未作进一步分析讨论;本研究仅探讨反馈对二语显性知识发展的效应,事实上,反馈对二语隐性知识发展的有效性同样具有重要的研究价值。未来研究可以对反馈的促学机制,与目标语言结构、测试时间等因素的交互作用及其对二语隐性知识发展的有效性作进一步探讨。

参考文献

蔡芸. 话题结构迁移——英语表达中主语丢失现象分析[J]. 外语教学, 2002(4).

- 姜琳 陈锦. 书面纠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, 2014(6).
- 罗娟 肖云南. 高风险语言测试的公平性检验框架研究——以高考英语为例[J]. 外语学刊, 2018(1).
- 苏建红. 认知因素、注意与书面纠正性反馈效果[J]. 西安外国语大学学报, 2014(1).
- 苏建红. 国外书面纠正性反馈实证研究述评[J]. 西安外国语大学学报, 2015(3).
- 杨颖莉 于莹. 反馈类型与任务投入量对词汇发展的作用[J]. 现代外语, 2016(3).
- 朱晔. 英语写作教学中的反馈研究[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2007.
- Bitchener, J. Evidence in Support of Written Corrective Feedback [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2008(2).
- Bitchener, J. A Reflection on “The Language Learning Potential” of Written CF [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2012(4).
- Bitchener, J., Knoch, U. The Contribution of Written Corrective Feedback to Language Development: A Ten Month Investigation [J]. *Applied Linguistics*, 2010(2).
- Bitchener, J., Storch, N. *Written Corrective Feedback for L2 Development* [M]. Bristol: Multilingual Matters, 2016.
- Bitchener, J., Young, S., Cameron, D. The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2005(3).
- 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(3).
- Ellis, R. Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction [A]. In: Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Philp, J., Reinders, H. (Eds.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* [C]. Bristol: Multilingual Matters, 2009a.
- Ellis, R. Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language [A]. In: Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Philp, J., Reinders, H. (Eds.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* [C]. Bristol: Multilingual Matters, 2009b.
- Ellis, R. Epilogue: A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2010(2).
- Ellis, R., Loewen, S., Erlam, R. Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar [J]. *Studies in Second Language Acquisition*, 2006(2).
- Ferris, D. R. The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996) [J]. *Journal of Second Language Writing*, 1999(1).
- Ferris, D. R. 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*, 2004(1).
- Gass, S. *Input, Interaction and the Second Language Learner* [M]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Guenette, D. Is Feedback Pedagogically Correct? Research Design Issues in Studies of Feedback on Writing [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2007(1).
- Pienemann, M. Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypothesis [J]. *Applied Linguistics*, 1989(1).
- Polio, C. The Relevance of Second Language Acquisition Theory to the Written Error Correction Debate [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2012(4).
- Schmidt, R. The Role of Consciousness in Second Language Learning [J]. *Applied Linguistics*, 1990(11).
- Sheen, Y. The Effect of Focused Written Corrective Feedback and Language Aptitude on ESL Learners' Acquisition of Articles [J]. *TESOL Quarterly*, 2007(2).
- Shintani, N., Ellis, R. The Comparative Effect of Direct Written Corrective Feedback and Metalinguistic Explanation on Learners' Explicit and Implicit Knowledge of the English Indefinite Article [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2013(3).
- Truscott, J. The Case for “The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes”: A Response to Ferris [J]. *Journal of Second Language Writing*, 1999(2).
- Truscott, J. The Effect of Error Correction on Learners' Ability to Write Accurately [J]. *Journal of Second Language Writing*, 2007(4).
- Truscott, J. Some Thoughts on Anthony Bruton's Critique of the Correction Debate [J]. *System*, 2010(4).

定稿日期: 2018-05-23

【责任编辑 陈庆斌】