

高中英语教师课堂反馈语使用及其策略分析

——基于第十五至十七届全国高中英语课堂教学观摩读写课

马 源

黄冈师范学院, 外国语学院, 湖北 黄冈

收稿日期: 2025年9月12日; 录用日期: 2025年10月15日; 发布日期: 2025年10月23日

摘 要

本文以第十五届至十七届全国高中英语课堂教学观摩读写课的六节课课堂实录为研究对象, 探讨高中英语教师课堂反馈语的使用及其策略。通过对六位参赛教师反馈语的分类、统计和分析, 总结了读写课教学过程中教师反馈语的常见类型、功能, 分析了在读写课中教师采用的反馈策略。研究表明, 教师反馈语不仅能有效促进学生的语言输出和理解, 还能提升课堂互动与学习积极性, 为英语教学实践提供了有益的参考与借鉴。

关键词

高中英语, 课堂反馈语, 读写课, 反馈策略

An Analysis of High School English Teachers' Classroom Feedback Language and Its Strategies

—Based on Reading and Writing Lessons from the 15th to 17th National High School English Teaching Observation Seminars

Yuan Ma

School of Foreign Languages, Huanggang Normal University, Huanggang Hubei

Received: September 12, 2025; accepted: October 15, 2025; published: October 23, 2025

Abstract

This study examines the use and strategies of classroom feedback language by high school English

teachers, based on six classroom recordings from the 15th to 17th National High School English Teaching Observation Seminars. Through categorization, statistics, and analysis of the feedback language of six participating teachers, this research summarizes the common types and functions of teacher feedback in reading and writing lessons and analyzes the feedback strategies employed. The findings indicate that teacher feedback not only effectively promotes students' language output and comprehension but also enhances classroom interaction and learning motivation, providing valuable insights and references for English teaching practice.

Keywords

Senior High School English, Classroom Feedback Language, Reading and Writing Lessons, Feedback Strategies

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

教师话语在良好师生关系的建立、教学目标的达成、高效的师生互动机制方面都扮演了重要的角色[1]。而课堂反馈语是教师课堂话语中重要的组成部分，是指教师对学生言语表现所作出的评价性和纠正性的反馈语言[2]。教师反馈语作为认知互动过程中的关键调节变量，其类型与质量影响着学生的元认知发展和学习动机，正确运用教师反馈语能够引导学生进行精确的语言表达，激发学生的学习兴趣，创造积极的学习环境，并有效提高师生互动的效果。具体到高中英语教学，这一阶段的学生处于语言能力发展的关键阶段，又面临着高考这一重大挑战。同时，高考英语读后续写题型也对高中生的语言准确性、流利性及创造性提出了多维要求。

本文以实证研究的方法，着重探讨高中英语读写课堂教师反馈语的使用及其策略，具体探讨以下两个问题：第一，高中英语教师课堂反馈语的使用现状是什么？第二，高中英语教师在使用反馈语时会用到哪些反馈策略？

2. 文献综述

Harris (1952)的《话语分析》一文，为西方国家的话语分析拉开了序幕[3]，国外开始了对教师课堂语言进行的实证研究。自 20 世纪 70 年代以来，外语课堂教学中教师反馈的研究也成果颇丰。通过对师生对话的深入研究，Sinclair 和 Coulthard (1975)提出课堂师生对话互动结构，即教师发起 - 学生回应 - 教师反馈(Initiation-Response-Feedback, 以下简称 IRF 模式) [4]，奠定了课堂互动研究的基础，揭示了教师反馈在促进师生对话中的关键作用。

大多数研究都证明了教师反馈的有效性。Wells (1993)强调教师反馈的“连续性”，以延长学生的答案，促进师生之间的交流[5]，这有利于语言的内化。Carroll & Swain (1993)提出，显性教师反馈和隐性教师反馈都对学生的学习有积极影响[6]。Long (1996)指出，正确的反馈对于为学生提供正确的语言输入具有重要意义[7]。Mackey 和 Philp (1998)的一项实证研究表明，不同的反策略对学生的影响不同[8]。Waring (2016)也指出，教师的反馈可以促进学生的参与，提高教学效果[9]。从研究结果中我们可以看出，教师反馈可以极大地促进学生语言学习，调整对语言学习的情感态度，帮助学生正确使用语言。因此，教师反馈对语言学习是不可或缺的(Johnson 2017; Smith & Higgins 2006) [10] [11]。

具体到阅读与写作结合的研究层面，大多数研究者主要关注阅读与写作之间的关系。Loban (1963)通过比较学生的阅读和写作测试成绩发现，阅读和写作之间存在显著相关性，两者可以相互促进，存在积极正比例的关系，能提高学生的阅读和写作能力[12]。因此，在真实的语言课堂上，阅读和写作不能分开教授，两者之间是有机结合的。张琳和秦婷(2020)也验证了阅读可以大大降低学生的写作焦虑，使学生更加关注材料本身的内容、词汇和句法结构，从而提高学习者的写作表达能力[13]。Lee、Schallert 和 Kim (2015)发现，学生不仅提高了阅读理解能力，还通过阅读和写作的结合获得了新语言的潜在语言知识[14]。

读写课是王初明(2012)提出的一种写作教学类型[15]，其核心目标在于通过“续写协同效应”激发学生的语言学习热情，促进知识的内化和创造性语言产出。然而，这一目标的实现依赖于“教师话语”的设计与实施——作为教学内容的核心载体，教师话语不仅是学生语言输入的主要来源，更是构建师生互动、引导读写协同过程的关键媒介。王颖，刘振前(2012)和刘永厚(2015)探索了教师反馈与二语写作的关系，结果表明，教师反馈有助于提高学生二语写作水平[16][17]。教师的反馈语对于学生语言交流起着决定性的作用，其价值体现于语言形式输入与情感互动的双重维度，使课堂师生之间的互动更为连续从而提高课堂教学效率。教师反馈在读写课中发挥桥梁作用，一方面，通过引导学生分析文本结构、主题与语言特征，促进其与文本的深度互动；另一方面，借助针对性反馈，推动读写理论向教学实践的转化，有效搭建学生与文本互动的桥梁，从而将读写课的理论框架转化为可操作的教学实践，最终实现语言能力提升与创造性思维发展的双重目标。

3. 研究方法 with 对象

本研究采用课堂视频观察以及质化与量化相结合的方法，对课堂录像以及转写语料做质化分析，对教师课堂反馈语进行归类，采用量化统计的方法探寻不同教师课堂反馈语的使用策略。选取第十五至十七届全国高中英语课堂教学观摩读写课，每届随机抽取两位教师，每节课 45 分钟，共计 270 分钟。通过对六节课堂教学录像转写材料的话语分析，统计出了六位教师课堂话语中所有的课堂反馈语数据。

4. 结果讨论

(一) 反馈语使用情况

(1) 教师反馈语的比例

根据六节读写课的视频及转写文本语料库，笔者统计了教师话语和课堂话语的数据。为使研究数据更准确有效，本研究量化了课堂中教师反馈语、教师话语和课堂话语的词数，详见表 1。

Table 1. Proportion of teacher feedback
表 1. 教师反馈语比例

(单位：单词)				
	教师	教师反馈语/教师话语	教师话语/课堂话语	教师反馈语/课堂话语
第 15 届	T1	1002/1790 (55.98%)	1790/2830 (63.25%)	1002/2830 (35.41%)
	T2	1508/2395 (62.96%)	2395/3809 (62.55%)	1508/3809 (39.60%)
第 16 届	T3	1264/2265 (55.81%)	2265/3128 (72.41%)	1264/3128 (40.41%)
	T4	1241/2331 (53.24%)	2331/2978 (78.27%)	1241/2978 (41.67%)
第 17 届	T5	1638/3155 (51.92%)	3155/4101 (76.93%)	1638/4101 (39.94%)
	T6	1483/2821 (52.57%)	2821/3234 (87.23%)	1483/3234 (45.86%)

数据显示,第十五届至十七届中教师话语在课堂话语中的比例以及教师反馈语在课堂话语中的比例均呈上升趋势,教师反馈语在教师话语中的比例呈下降趋势。

(2) 教师反馈语总体使用情况

为了找到高中英语读写课中教师反馈语的类型,笔者在教师视频转写材料中标记了 6 名教师使用的反馈类型,并对其进行了分析和整理。根据林正军和周沙(2011)对教师反馈语的分类,分为单一型教师反馈语和混合型教师反馈语[18]。本文也基于此分类,从单一型反馈和混合型反馈这两个维度来确定。

Table 2. Overview of teacher feedback
表 2. 教师反馈语整体情况

(单位: 次)

	第 15 届			第 16 届			第 17 届			总数
	T1	T2	总数	T3	T4	总数	T5	T6	总数	
单一型反馈语	29	44	73	25	40	65	43	31	74	212
	49.2%	52.4%	51%	42.8%	53.4%	49.2%	46.7%	48.4%	47.3%	49.1%
混合型反馈语	30	40	70	34	34	68	49	33	82	220
	50.8%	47.6%	49%	57.2%	46.6%	50.8%	53.3%	51.6%	52.7%	50.9%
总数	59	84	143	59	73	133	92	64	156	432
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

通过统计不同届次课堂中教师反馈语的总量(见表 2),单一型反馈总频次为 212 次,混合型反馈语总频次为 215 次,两者占比分别为 49.1%与 50.9%,总体分布较为均衡。

(3) 教师反馈语分布特征

单一型教师反馈语表示教师在互动过程中只给予一种反馈。在转写材料的基础上,对 6 份转写文本中单一型反馈的类型和数量进行了分析和分类。具体结果见下表 3:

Table 3. Distribution of single-type feedback
表 3. 单一型反馈语分布

(单位: 次)

类型	具体分类	第 15 届			第 16 届			第 17 届			总数
		T1	T2	总数	T3	T4	总数	T5	T6	总数	
积极肯定型	简单表扬	8	2	10	7	2	9	16	4	20	39
	复杂表扬	2	2	4	4	7	11	1	2	3	18
	肯定重复	5	7	12	6	8	14	3	8	11	37
	补充扩展	3	3	6	1	2	3	1	2	3	12
	追问	1	16	17	2	5	7	7	1	8	32
	点评	3	0	3	1	0	1	0	0	0	4
积极否定型	参与会话	5	1	6	1	2	3	1	1	2	11
	重述	0	1	1	0	1	1	2	2	4	6
	请求解释	0	3	3	0	2	2	0	0	0	5
	诱导启发	1	5	6	2	2	4	5	3	8	18
	安慰鼓励	0	0	0	1	2	3	0	0	0	3

续表

消极肯定型	不给予反馈	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2
	教师给出答案	0	0	0	0	4	4	3	6	9	13
	请其他学生判断	1	1	2	0	1	1	0	0	0	3
	先忽略错误后纠正	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	间接纠错	0	0	0	0	1	1	3	1	4	5
消极否定型	明确纠错	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	直接否定	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	疑惑重复	0	3	3	0	0	0	0	0	0	3
	批评	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	元语言反馈	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1

在四种反馈类型中，积极肯定型占比最高，均超过一半的比例；其次是积极否定型和消极肯定型，两者占比均不高，消极否定型占比最低。从二语习得理论来看，Krashen 的“情感过滤假说”指出，低焦虑、高动机的学习环境能有效降低学生的情感屏障，促进可理解性输入的吸收。高频的积极肯定型反馈(如简单表扬、肯定重复)正是营造这种低风险、高支持课堂环境的关键手段，它直接作用于学生的学习动机与自信心，符合高中阶段学生渴望被认可的心理发展特点。

从教育心理学视角看，维果茨基的“最近发展区”理论强调，学习是在社会互动中，通过更有能力的他人(如教师)的支架完成的。本研究中的教师较少使用直接纠错等消极否定型反馈，而更多采用追问、启发诱导等积极否定型或肯定型策略，这正是一种典型的支架行为。它尊重了高中生已具备的元认知能力和自我修正潜力，教师不直接提供答案，而是通过提问搭建认知阶梯，引导学生在原有基础上进行“再思考”与“深入理解”，从而实现认知跨越。这既保护了学生的自尊心，也培养了其独立思考与解决问题的能力。

根据转写语料库，读写课堂中，教师更喜欢使用积极肯定型中的简单表扬、肯定重复和追问三种方式。简单表扬作为一种即时正向强化，教师通过高频表扬能维持学生的注意力与参与热情。同时，肯定重复则不仅是一种情感上的鼓励，更是一种认知上的强调和输入强化，有助于加深学生对关键信息的记忆。在使用追问反馈策略时，教师往往抛出多个问题，通过构建“问题链”，将孤立的 IRF 互动模式转化为连续、多轮的对话，极大地增加了学生的语言输出机会，推动了意义协商，这正是 Long 的“互动假说”所倡导的促进语言习得的理想互动模式。

混合型反馈语是指两种或两种以上单一型反馈语的组合，形成更为复杂的教师反馈语[18]。混合型教师反馈语组合方式多样，且混合型教师反馈语的顺序在实际中的影响几乎相同，因此本研究不考虑单一型教师反馈语的顺序。遵循这一原则，六节读写课中混合型教师反馈语的类型和频率如下表 4 所示：

Table 4. Distribution of mixed-type feedback

表 4. 混合型反馈语分布特征

(单位：次)

具体分类	第 15 届			第 16 届			第 17 届			总数
	T1	T2	总数	T3	T4	总数	T5	T6	总数	
点评 + 补充扩展	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
简单表扬 + 肯定重复	2	1	3	6	0	6	11	5	16	25

续表

简单表扬 + 肯定重复 + 点评	2	0	2	1	0	1	1	0	1	4
简单表扬 + 点评	2	1	3	3	0	3	2	0	2	8
简单表扬 + 追问	0	1	1	0	1	1	3	1	4	6
简单表扬 + 补充扩展	2	0	2	4	0	4	3	4	7	13
简单表扬 + 肯定重复 + 追问	2	0	2	1	1	2	3	2	5	9
简单表扬 + 点评 + 请求解释	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
简单表扬 + 补充扩展 + 追问	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
简单表扬 + 肯定重复 + 补充扩展	0	0	0	4	0	4	1	1	2	6
简单表扬 + 肯定重复 + 诱导启发	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2
简单表扬 + 点评 + 启发诱导	0	0	0	1	0	1	1	0	1	2
简单表扬 + 肯定重复 + 补充扩展 + 追问	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
复杂表扬 + 点评	1	1	2	2	0	2	0	1	1	5
复杂表扬 + 补充扩展	0	0	0	1	2	3	0	0	0	3
复杂表扬 + 肯定重复	0	0	0	1	6	7	0	1	1	8
复杂表扬 + 肯定重复 + 追问	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2
肯定重复 + 补充扩展	3	5	8	1	4	5	1	3	4	17
肯定重复 + 追问	4	7	11	5	10	15	13	4	17	43
肯定重复 + 点评	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1
肯定重复 + 补充扩展 + 追问	0	0	0	0	4	4	0	0	0	4
重述 + 追问	1	1	2	1	0	1	0	0	0	3
肯定重复 + 请求解释	0	2	2	0	0	0	0	0	0	2
参与会话 + 追问	1	1	2	0	0	0	0	0	0	2
肯定重复 + 诱导启发	0	2	2	1	0	1	0	1	1	4
肯定重复 + 追问 + 诱导启发	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
疑惑重复 + 纠错	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
疑惑重复 + 请其他学生判断	2	3	5	0	1	1	0	0	0	6
间接纠错 + 肯定重复	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
复杂表扬 + 点评 + 教师给出答案	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
肯定重复 + 请其他学生判断	1	1	2	0	0	0	1	0	1	3
重述 + 请其他学生判断	1	2	3	0	0	0	0	0	0	3
肯定重复 + 请其他学生判断	4	7	11	0	0	0	0	0	0	11
简单表扬 + 请其他学生判断	0	1	1	0	0	0	0	1	1	2
疑惑重复 + 追问	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
点评 + 请其他学生判断	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
直接纠错 + 简单表扬	0	0	0	0	1	1	1	0	1	2
安慰鼓励 + 请其他学生判断	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1

续表

教师给出答案 + 诱导启发	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
间接纠错 + 追问	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1
间接纠错 + 诱导启发	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2
安慰鼓励 + 教师给出答案	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
简单表扬 + 点评 + 教师给出答案	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
肯定回复 + 简单表扬 + 间接纠错	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
疑惑重复 + 间接纠错 + 追问	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
疑惑重复 + 请求解释	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
诱导启发 + 请其他学生判断	0	0	0	1	0	1	0	1	1	2
简单表扬 + 补充扩展 + 请其他学生判断	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
复杂表扬 + 间接纠错	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1

数据展示了单一型教师反馈语的不同组合，混合型教师反馈语的子类型有 51 种。从整体分布来看，肯定重复加追问以总数 43 次居于首位，表明教师先通过重复学生的回答给予情感支持，随即通过追问将思维引向认知挑战。这一策略巧妙地平衡了教师权威与学生主体性。其次，在读写课中，教师也多采用简单表扬加肯定重复和肯定重复加补充扩展的方式，而其他反馈方式较少涉及。其次，英语教师在写作课堂中更注重通过混合型反馈的方式引发学生进行积极的思考，这些高频的混合反馈策略服务于读写课的综合性和教学目标。读后续写任务本身要求语言准确性、内容创造性与逻辑连贯性的统一。单一的反馈难以应对这种复杂性。例如，“肯定重复+补充扩展”在巩固学生现有语言输出的同时，直接为其提供了更丰富、地道的语言范本或更严谨的篇章结构知识，实现了语言形式输入与内容深化的同步进行。教师通过灵活组合多种反馈，能够同时关注学生的语言形式、内容逻辑和情感态度，旨在培养英语综合技能，而非单一的机械性知识。

最后，六位教师普遍采用积极正面的反应，罕有直接明确的纠错，这一现象不仅源于对高中生心理特点的考量，也深植于中国的教学文化。中国文化注重“面子”与“和谐”，直接否定可能使学生“丢面子”从而破坏课堂和谐氛围，抑制参与积极性。因此，教师倾向于使用更委婉、更具建设性的方式来引导学生发现并修正错误，在维护和谐师生关系的同时，有效地促进了学生的学习。

(二) 教师课堂反馈策略探讨

基于六位教师高中英语读写课堂反馈语的使用现状分析，可以得出以下教师反馈语策略。

第一，根据读后续写任务的核心目标设计分层递进的问题链。问题链中的问题具有关联性和层次性，能够有效引导学生进行深度阅读，促进学生高阶思维能力的发展[19]。在高中英语读写教学中，教师反馈语与问题链的协同效应是提升教学效果的重要策略。反馈语在预设问题链与生成性反馈之间实现了动态平衡，预设问题链为教学提供了明确的方向，而生成性反馈则赋予学生更多的话语权，这种互动模式既体现了教师的主导作用，又尊重了学生的主体地位，如例 1。

例 1:

Teacher: What would happen? What would he do?
Student 11: Run.
Teacher: Okay. And what about other people?
Student 11: Try to catch him.
Teacher: Yes, they will try to catch him. Then what about next? Maybe you can look

at this part. Wilbert said, I don't care. The food smells so delicious. Here, Wilbur said, just like what S10 said, right? Wilbur said to whom did Wilbur say this?

Student 11: The goose.

Teacher: Maybe it's the goose, right? And, but he said, I don't care, care about what?

Student 11: Freedom.

Teacher: You think freedom, right? Because at the beginning, Goose said what? At the beginning, Goose told him what?

Student 11: To run.

Teacher: Right. And then he said the food smelled so delicious. What does it mean?

Student 11: He wanted...

Teacher: Maybe he wanted to. It's a food, right?

如例 1，教师以开放式问题发起(Initiation) “What would happen? What would he do?”，引发学生预测(Response)，此时教师并未以简单的“Good”结束反馈(Feedback)，而是基于学生的回答，将反馈转化为新一轮的引发(I)——追问 “What about other people?”。这正体现了反馈的“连续性”，它打破了孤立的IRF结构，将互动延长，引导学生从单一主角视角拓展至多元角色视角，初步搭建起情节框架。随后，教师引入文本细节 “I don't care. The food smells so delicious.”，通过指向性问题 “Wilbur said to whom?” 引导学生定位对话对象，并进一步追问 “care about what?”。每一个教师反馈(F)都充当了承上启下的枢纽，既对前一个学生回应(R)给予肯定或吸纳，又巧妙地引出下一个更具深度的问题(I)，从而推动学生关注角色语言与主题的深层关联。最后，教师回溯前文 “Goose told him what?” 引导学生建立因果联系(R—I)，进而提出高阶认知问题 “What does it mean?” (I)。当学生进行解读后(R)，教师并未直接评判，而是通过补充 “It's a food, right?” (F)，以元语言反馈和启发诱导相结合的方式，暗示物质欲望与自由冲突的隐喻意义。此处的反馈(F)不再是对话的终点，而是将学生的认知从事实层面引向阐释层面，启发其进行批判性解读。因此，该片段表明，高效的课堂互动在于教师能够将 IRF 模式转化为一个动态、连续的意义建构过程。教师通过将反馈语本身设计为新的引发，并将单一型与混合型反馈语灵活嵌入问题链，实现了预设教学目标与课堂生成性回答的有机融合，从而引导学生逐步完善续写内容，实现思维的层层深入。

第二，强化混合型反馈语的综合运用。从统计数据来看，混合型反馈语占比逐年上升。不同类型的教师反馈语在课堂教学中发挥着不同的作用，教师在读写课堂中应避免单一重复的混合模式，可以结合具体情境灵活搭配。

例 2:

Teacher: And how about the part two?

Student 17: How the teacher identifies her students' body language.

Teacher: Hmm, it's a good point. But in our passage, can we talk about how the teacher identifies her students body language? We should expand the scope of the subject further.

Student 17: Hmm, how we....

Teacher: Okay, how we identify our...

Student 17: Classmates...

Teacher: Or we can use other words.

Student 17: Somebody.

Teacher: Okay, good. Somebody's body language.

如例 2，学生在回答教师问题后，教师首先给予积极肯定“Hmm, it's a good point”，随后指出其分析范围狭窄，并通过给出提示“how we identify our...”引导学生修正表述，如替换为“classmates”或“somebody”。此环节至关重要，它标志着 IRF 单元的功能性扩展。教师的反馈(F)在此扮演了新的“引发”(I)角色，构成了一个“IRF—(F/I)—R”的连续性互动链。这种做法直接反馈的“连续性”原则，通过延长话轮，将学生的初始、不完善的回答(R1)作为思维起点，引导其产出更精确、更高质量的语言与思维输出(R2)。教师使用“expand the scope”和“Or we can use other words”等指令引导学生调整语篇分析视角，强化了其对主题归纳的逻辑性与全面性认知。当学生分析语篇结构存在漏洞时，教师可以尝试为学生提供积极肯定型反馈加启发诱导或积极肯定型反馈加元语言反馈等。教师在鼓励学生的基础上提醒学生错误之处和纠正方法，同时能巩固学生对语篇结构总结归纳的方法，培养他们解决问题的能力。

例 3:

Teacher: Okay, then what about the end?

Student 14: It will be a happy ending.

Teacher: Yes, a happy ending.

Student 14: Which is coherent with the beginning of the story, right? Thank you, sit down, please. So this is the second tip.

如例 3，学生准确回答结局为“happy ending”，教师首先以肯定重复“Yes, a happy ending”执行了 IRF 中的 F 环节，这既是对学生答案的即时确认，也是一种积极的情感支持，能有效强化学生的参与信心。但教师并未止步于此，而是将此次反馈(F)作为新的教学发起(I)，通过补充“需与开头连贯”并将其总结为“第二个技巧”，自然地开启了新一轮、更高层次的 IRF 循环。此处教师运用了肯定重复加补充扩展，通过重复正确答案强化学生信心，进而补充“coherent with the beginning”这一结构性原则，将单一答案提升至语篇连贯性层面。这种反馈不仅巩固了学生的语言准确性，还通过知识扩展引导其关注叙事逻辑，激发对故事整体结构的深度反思。当学生语言表达准确时，教师可以运用肯定重复加追问、肯定重复加积极反馈或积极反馈加补充扩展，教师在肯定学生答案的同时，表达自己对问题的看法或补充一些与答案相关的知识，能引发学生对问题的深度思考。这些策略的本质，是将每一次正确的学生回应(R)都视为一个宝贵的教学契机，通过富有建设性的反馈(F/I)，驱动 IRF 模式持续循环与认知水平螺旋上升，最终实现读后续写任务对语言创造性与逻辑性的双重要求。

第三，建立动态反馈机制以适应学生个体差异，提高课堂互动反馈的有效性。课堂上，教师要充分考虑不同学生的语言水平、学习风格和个性特点等，实行差别化反馈，为学生创造更多的表达机会，提升交际互动性。

例 4:

Teacher: Yeah, so could you tell us what kind of information defined in her writing?

Student 16: Destination.

Teacher: Okay, destination, right? So destination London. Anymore?

Student 16: When

Teacher: When? Yes. So what's the time?

Student 16: This holiday.

Teacher: Okay, but there can be more accurate. This maybe October holiday, or summer vacation holiday, right? Yeah, anymore?

Teacher: So any expressions to show feelings?

Student 16: Looking forward to.

Teacher: Yes. Did you hear that? Yes. Anymore? So any...

Student 16: Splendid.

Teacher: Oh, splendid. Yes, splendid. So how many places does he, does she mentioned in his writing that she's going to visit..

Student 16: Two.

Teacher: We have a...

Student 16: Big Ben and London eye.

Teacher: Okay, thank you for that. In this class, you will learn, practiced and also tried. Okay, it's not perfect, but you can always finish that, perfect date, after class, right?

如例 4，教师逐步提问学生，实则为示范互评流程。教师首先以一系列递进式提问(Initiation)——“Destination?”、“October holiday?”、“splendid?”——引导学生完成回答(Response)，并在每一步给予即时反馈(Feedback)。这一连串的微型 IRF 序列，其核心目的并非仅仅获取信息，而是将互评的标准和流程进行外部建模和可视化。教师的反馈语，如“*Yes, splendid*”与“*需更准确时间*”，构成了一个示范性的混合反馈范例：它向全班学生清晰地展示了，一个有效的同伴反馈应如何兼顾积极肯定与建设性建议。尤为关键的是，教师在此过程中扮演了“专家支架”的角色。她通过控制 IRF 互动的节奏与方向，将复杂的互评任务分解为“定位信息 - 补充细节 - 优化语言”的可操作步骤，使学生能够清晰地感知和内化评价的思维路径。最终，教师以“*课后可完善*”作为总结，这标志着本轮以教师为主导的 IRF 示范的结束，以及新一轮以学生为主体的生生 IRF 互动的开始。同伴互评因此可以理解为 IRF 模式所有权从教师向学生的转移，它能有效激活学生的元认知与批判性思维，促使学生从被动的知识接收者，转变为主动的评价者与知识建构者。

第四，注重反馈语使用的时机。如例 5，从反面例证了反馈时机不当对 IRF 互动质量的破坏。当学生默思考时，教师的“超前反馈”直接给出了答案“*Let's pay a tag...*”。这一行为粗暴地中断了正在进行的 IRF 序列：教师的发起(I)之后，未留给学生生成回应(R)的必要时间，完成了本应由学生完成的认知环节。这种时机错误的反馈，本质上剥夺了学生在“最近发展区”内进行独立思考与语言组织的权利，使得有潜力的 IRF 互动沦为无效的教师独白。它向学生传递了一个负面信号：教师的思考优先于学生的思考，从而助长其认知依赖。因此，合理的做法是延长 IRF 模式中“*I*”与“*R*”之间的等待时间。教师应容忍沉默，通过耐心的等待或更具支持性的提示(而非直接给出答案)，来维护 IRF 结构的完整性，确保互动得以连贯、延长，从而真正促进学生的高阶思维与语言输出。

例 5:

T: Which part is the process of this festival?

Student 2: The second, uh, uh, the second,

T: The second sentence in this paragraph. So which part or which phrase can show this is the process of the festival?

(The Student 2 is thinking in silence for three seconds.)

T: Okay, let's pay a tag...

Student 2: The event.

T: Okay, please...

Student 2: The event will begin at Williams Sports Centre at 6 pm with a welcome address followed by awards ceremony, with evening closing at 8 pm.

T: Okay, sit down, please, very good.

5. 结语

通过对第十五届至十七届全国高中英语课堂教学观摩读写课中的六位参赛优秀教师视频的课堂观察分析,我们发现本研究中六位教师的反馈实践呈现出以下特点:首先,相较于单一型反馈语,六位教师在课堂反馈中更倾向于使用混合型反馈语;其次,在单一型反馈语中,教师更喜欢使用积极肯定型中的简单表扬、肯定重复和追问三种方式,以此帮助学生进行有意义的学习;最后,在混合型反馈语中,教师普遍采用肯定重复加追问、简单表扬加肯定重复和肯定重复加补充扩展的方式,引发学生进行积极的思考,注重学生英语综合技能的培养,实现以“学生为中心”的教学理念。六位教师在读写课中所采用的反馈语策略主要包括根据读后续写任务的核心目标设计分层递进的问题链,强化混合型反馈语的综合运用,建立动态反馈机制以适应学生个体差异和注重反馈语使用的时机。因此,教师反馈语作为增加输入和引导学生输出的有效方式,在读写课中起着重要作用。教师课堂反馈语一方面可以帮助学生修正目标语中的错误,另一方面还可以帮助学生提高自身的学习动力和降低其焦虑的消极情绪。

本研究虽然在高中英语教师课堂反馈语的使用类型与策略方面取得了一定的进展,但也存在明显的局限性。首先,研究所选取的样本为第十五至十七届全国高中英语课堂教学观摩读写课的六节课堂实录,这些课程由优秀参赛教师执教,具有较高的教学水平和示范性,因此在反馈语的使用频率、类型及策略上可能优于常规课堂,结论的推广需谨慎。其次,样本量较小(仅六位教师),未能涵盖不同地区、不同教学背景的教师群体,难以全面反映高中英语教师反馈语的整体现状。此外,本研究未涉及非言语反馈(如肢体语言、表情等)的分析,而这同样是课堂互动中不可忽视的反馈形式。未来的研究可扩大样本范围,结合量化与质性方法,从更多维度深入探讨教师反馈语的有效模式,以形成更具普适性的教学建议。

参考文献

- [1] 杨伊, 陈昌来, 陈兴治. 基于多模态语料库的教师话语分析: 缘起、内涵及效力[J]. 教师教育研究, 2023, 35(2): 30-36.
- [2] 王巧平. 运用言语行为理论分析英语教师课堂反馈语[J]. 教学与管理, 2013(18): 102-104.
- [3] Harris, Z.S. (1952) Discourse Analysis. *Language*, **28**, 1-30. <https://doi.org/10.2307/409987>
- [4] Sinclair, J. and Coulthard, M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press.
- [5] Wells, G. (1993) Reevaluating the IRF Sequence: A Proposal for the Articulation of Theories of Activity and Discourse for the Analysis of Teaching and Learning in the Classroom. *Linguistics and Education*, **5**, 1-37. [https://doi.org/10.1016/s0898-5898\(05\)80001-4](https://doi.org/10.1016/s0898-5898(05)80001-4)
- [6] Carroll, S. and Swain, M. (1993) Explicit and Implicit Negative Feedback: An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations. *Studies in Second Language Acquisition*, **15**, 357-386. <https://doi.org/10.1017/s0272263100012158>
- [7] Long, M.H. (1996) The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: Ritchie, W.C. and Bhatia, T.K., Eds., *Handbook of Second Language Acquisition*, Elsevier, 413-468. <https://doi.org/10.1016/b978-012589042-7/50015-3>
- [8] Mackey, A. and Philp, J. (1998) Conversational Interaction and Second Language Development: Recasts, Responses, and Red Herrings? *The Modern Language Journal*, **82**, 338-356. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01211.x>
- [9] Waring, H.Z. (2016) *Theorizing Pedagogical Interaction: Insights from Conversation Analysis*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315751351>
- [10] Johnson, K. (2017) *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. 2nd Edition, Routledge.
- [11] Smith, H. and Higgins, S. (2006) Opening Classroom Interaction: The Importance of Feedback. *Cambridge Journal of Education*, **36**, 485-502. <https://doi.org/10.1080/03057640601048357>
- [12] Loban, W. (1963) *The Language of Elementary School Children*. National Council of Teachers of English.
- [13] 张琳, 秦婷. 读后续写对英语专业学生写作焦虑和写作能力的影响研究[J]. 外语教学, 2020, 41(6): 72-76.
- [14] Lee, J., Schallert, D.L. and Kim, E. (2015) Effects of Extensive Reading and Translation Activities on Grammar Knowledge and Attitudes for EFL Adolescents. *System*, **52**, 38-50. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.016>

- [15] 王初明. 读后续写——提高外语学习效率的一种有效方法[J]. 外语界, 2012(5): 2-7.
- [16] 王颖, 刘振前. 教师反馈对英语写作准确性、流利性、复杂性和总体质量作用的研究[J]. 外语教学, 2012, 33(6): 49-53.
- [17] 刘永厚. 英语专业写作小组同伴反馈和教师反馈效果研究[J]. 外语界, 2015(1): 48-55.
- [18] 林正军, 周沙. 中学英语课堂教师反馈语的类型与特征研究[J]. 外语教学理论与实践, 2011(3): 15-22, 34.
- [19] 邹响太. 初中英语阅读教学中共情策略的运用[J]. 教学与管理, 2020(13): 63-65.