

## 第二章 文獻回顧

「一個人藉由說話活動而學習說話(Swain, 1985)。」提問是教師引導學習者參與課堂語言互動的教學技巧之一，學習者提問也可視為學習者主動參與課堂活動的指標。本章第一節討論溝通能力。第二節介紹本課堂觀察研究援用的漢語疑問句系統與提問功能系統分類。第三節回顧 ESL、CSL 的研究成果。

### 第一節 溝通能力

本節回顧第二語言教室的特徵、溝通能力與 Krashen、Long、Swain 等人的習得假設。

#### 一、第二語言教室特徵

Ellis (1990)認為自然語言學習與課堂語言學習有不同的特色。從社會語言學觀點來說，「課堂語言學習」提供豐富而多元的學習經驗，「自然語言學習」的特徵是提供各式各樣的情境、對話、話題與目的等等。從心理語言學來說，課堂語言學習與自然語言學習的分別在於「正式」與「非正式」。正式的語言學習有某些學習活動，非正式語言學習則透過觀察與直接參與溝通活動產生。然而正式、非正式語言學習都會發生在課堂或自然環境下，很難準確區分開來。從教育學觀點來看，正式訓練發生於課堂中，嘗試進行細緻的學習活動以形塑學習經驗與習得。非正式學習藉由做中學達成。

弱式溝通式教學法在過去十年裡或多或少變成標準的教學法，強調提供學習者機會使用英語溝通的重要性，並嘗試整合這樣的活動到更大的語言教學計畫裡。...另一方面，強式溝通式教學法宣稱透過溝通才能習得語言，所以不僅要運用既存的知識還要進一步內化，激化語言系統本身的發展。如果前者可稱為「學習使用」英語，那麼後者可以稱為「使用英語來學習」(Howatt, 1984, p. 279)<sup>4</sup>。

---

<sup>4</sup> 原文為「The weak version which has become more or less standard practice in the last ten

Ellis 暗示學習是透過有計畫的教學活動達成的，而習得是透過直接使用標的語進行溝通獲得的。這呼應了 Howatt (1984) 的看法：前者為弱式溝通式教學法 (the “weak” version of the communicative approach) 也是目前語言教學的主流，後者為強式溝通式教學法 (the “strong” version of the communicative approach)。

溝通教學觀取代其他教學觀成為語言教學主流後，第二語言教室有了新的樣貌。由於第二語言環境通常缺乏母語可輔助學習者翻譯、詮釋社會關係、課程等等，第二語言便成為溝通工具。Chaudron (1988) 主張第二語言學習者應弄清楚教師以第二語言所給與的教學任務，習得社會語言能力 (sociolinguistic competence) 使自己能參與更多學習內容。第二語言老師必須給與學習者更多的協助以了解教學過程與語言本身。

既然第二語言教室由來自不同語言背景的學習者組成，這些第二語言學習者對自身母語的溝通模式自然掌握純熟。以台灣的華語中心為例，常常可以聽到教師描述西方學習者喜歡講話、回答問題；東方學習者相對地就比較安靜，雖然很少主動發言，但是語言使用似乎準確度較高 (林雅惠, 2004)。華語教師對不同文化背景所隱藏的溝通模式有了直接的觀察，而 Johnson (1995) 則進一步闡述並補充 Chaudron 對第二語言教室特徵的描述。她先假定所有的學習者帶著自己的語言背景知識、習得的說話方式進入課堂，這反映了他們最初所屬之社會團體的社會文化價值，使他們能在該社團裡使用語言學習與溝通。但是當學習者熟悉的溝通模式與課堂的溝通模式不盡相同時，就會出現難題，學習者可能因無法掌握課堂溝通模式而較少參與課堂，從課堂活動學習所得的成果就跟著降低。

為了解決這個問題，Johnson 認為教師必須認知到第二語言學習者是帶著不同的語言能力與互動能力進入課堂的。「不連續」(discontinuity) 可

---

years, stresses the importance of providing learners with opportunities to use their English for communicative purposes and, characteristically, attempts to integrate such activities into a wider program of language teaching....The “strong” version of communicative teaching, on the other hand, advances the claim that language is acquired through communication, so that it is not merely a question of activating an existing but inert knowledge of the language, but of stimulating the development of the language system itself. If the former could be described as “learning to use” English, the latter entails “using English to learn”」。

能會存在於學習者本身的能力與課堂活動之間。然而更重要的是，教師不必將不連續視為缺點，而應將之視為在異語言文化溝通裡，適當的說話與溝通方式。那麼教師可以開始採用、調整並擴充課堂溝通模式以使學習者參與課堂活動的機會上升到最大，進而提升第二語言教室裡的溝通。

## 二、課堂溝通能力

Hymes (1972) 提出「溝通能力」(communicative competence)，這是一種人們能夠傳達、解讀信息並在不同語境裡與他人協商意義的能力。Canale 與 Swain (1980) 認為語法能力 (grammatical competence)、社會語言能力 (sociolinguistic competence)、話語能力 (discourse competence)、策略能力 (strategic competence) 組成溝通能力。語法能力是指處理音韻、句法、詞彙，並加以詮釋及遣詞造句的能力；社會語言能力是學習者能了解溝通發生的社會語境，包括角色關係、參與者共用的資訊以及參與者之間互動所欲達成的溝通目的。話語能力是詮釋個別信息的成分與相互的關聯，以及在整段話語裡所代表的意義。策略能力是溝通者使用策略來開啟、終結、維持、修復、改變溝通的能力。

Savignon (2001) 認為此四種能力既基本又互相關聯<sup>5</sup>。透過累積經驗與練習，擴展、提升學習者溝通能力。這四種能力有相對的重要性但卻不能單獨抽離任何一個。當強化其中一個能力，也會帶動其他三種能力提升進而增強整體溝通能力。

「課堂溝通能力」由溝通能力發展而來。在課堂語境裡，教師與學習者必須建立起一個準則理解彼此所要傳達的資訊，適時適所並能掌握隱涵的規則，共同建立起課堂溝通的結構與意義 (Johnson, 1995; Mehan, 1979; Wilkinson, 1982)。課堂溝通能力可畫分成四個準則：結構、功能、互動、社會文化。結構與功能準則主導課堂溝通，使信息能組織在學習單元中，並在課堂進行中依照不同範圍的功能使用語言。互動與社會文化準則支配

---

<sup>5</sup> Savignon 以「社會文化能力」(sociocultural competence) 取代 Canale 與 Swain 的「社會語言能力」。兩者基本上都是指對話者必需了解不同社會語境裡所使用的語言。

(Savignon, 2001, p. 18)

著課堂參與模式，例如話輪分配等等。當教師嚴格控制結構與功能準則時，學習者能進行有意義的溝通的機會就會受到限制；社會參與結構也可以從高度控制到高度自由談話，這些端賴教師選擇如何控制整個課堂溝通活動。此四項準則依賴教師與學習者共同建構，每一個第二語言教室因此擁有不同的課堂溝通樣貌。

如前所述，學習者說話的方式受到自身文化與母語的影響。當不同的學習者聚集在同一個語言課堂時，他們可能無法享有一致的課堂溝通能力使彼此之間的意義協商順利進行，也就產生不連續。為了克服此難題，教師應使支配課堂溝通的準則既明白又可預期，透過明確地說明與規定語言、社會、互動準則使學習者參與課堂活動，建立課堂溝通能力(Johnson, 1995, p. 163)。

課堂溝通能力為師生的語言互動建立平臺，溝通式教學法則養成學習者溝通能力。Brown (2000, p. 266)認為這是一種教學觀 (approach) 而不是教學技巧 (technique)。他以四個定義來說明此教學觀：第一，教學目標著重於所有與溝通能力相關的成分，但不限制於語法能力。第二，以達成有意義的目的出發，語言活動是為了使學習者熟悉語言的語用、真實性、功能。學習語言的形式並非核心焦點。第三，在溝通式教學技巧裡，流利度與正確度看來是互補的。有時，流利度的重要性大過正確度，這是為了使學習者能有意義地練習標的語。第四，在實施溝通式教學觀的課堂裡，學習者最終必須能在未經安排的語境裡自由使用標的語，包括他人能理解其語言也能表達己意。

Savignon (2001) 認為詮釋、表達與意義協商是溝通的共同特色。透過社會參與，學習者嘗試自我表達、與他人協商意義而獲得新的語言能力。她亦同意溝通式教學法為一種教學觀，其核心在於明白學習者的溝通需求，讓學習者能參與溝通活動，所有的教學活動目標都是加強學習者詮釋、表達與意義協商，最終目的為發展學習者的溝通能力。因此，溝通式教學法並不拘泥教學活動的形式，例如僅進行面對面的口頭溝通，僅能進行小組活動或是成對練習 (pair work)，有時團體任務也能激發溝通機會與動機。另外，溝通式教學法也不排除應用後設語言覺知 (metalinguistic awareness) 以及掌握句法規則、話語與社會參與適當性。

以上提到溝通式教學法是教學觀，任務式教學法 (Tasks based language teaching) 是從溝通式教學法派生出來的教學法。Nunan (1989) 對「教學任務」下了定義：「溝通任務是課堂活動，它使學習者使用標的語理解、應用、進行互動，而且學習者的注意力集中在語言意義而非語言形式上。這個溝通任務必須為學習者帶來完成感並且是溝通導向的」。<sup>6</sup>

任務式教學法很重要的貢獻是透過教學任務學習者能進行語義協商、調整互動、重新編碼信息。教學任務提供了一個完整的機會讓學習者能產生輸入與輸出，發展第二語言。同時任務式教學法能提高學習者的學習動機與學習成果，學習者也能有機會使用標的語進行真實的語言溝通。依據 Richards and Rodgers (2001)，任務式教學法的特徵為學習者之間溝通的信息流可以是單向或雙向。學習者可以達成一個普遍的目標或是數個特定的目標。學習者之間可以是互相合作或是互相競爭以完成教學任務。單一或多個結果都是可以接受的。教學任務可以是使用具體或抽象語言。教學任務牽涉到簡單的或是複雜的認知過程。完成教學任務所需使用的語言可以是簡單的或是複雜的。教學任務可以是反應真實世界裡的活動或是純粹的教學活動與真實世界無關的。

總結來說，課堂溝通能力的建構與培養確保學習者能成功地參與課堂，進行有意義的溝通並擴展課堂學習的成效而習得第二語言，發展出完整的第二語言溝通能力。溝通教學法指引教師所應遵從的語言教學觀，從溝通式教學法衍生出來的任務式教學法則是可以使用的教學方法。

### 三、互動協商

溝通的信息流動是雙向而非單向。教師透過互動將信息傳遞給學習者，學習者則透過互動習得語言。課堂學習是教師意義與學習者理解之間

---

<sup>6</sup> 原文為「the communicative task『is』a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.」。

的協商過程：透過面對面的溝通建立共識，有點像是教師與學習者之間施與受的過程。課堂學習的基礎建立在學習者想知道什麼與教師能提供什麼的關係上。透過課堂互動過程，標的語樣本變成可供學習者建構中介語系統的材料。或可將社會互動視為推動學習過程的引擎，學習者除了透過面對面交談，也可以經由語言與世界的連結進行學習( Barnes 1990; Ellis, 1990, p. 93; van Lier, 1996, p. 147)。

互動協商(negotiation of interaction)是指母語者與第二語言學習者(或高級非母語者與程度較低的第二語言學習者)會話時的調整以幫助非母語學習者了解會話，減少非母語者的負擔並能在適當的情境下產出第二語言。這些互動調整包括一整套了解與被了解的嘗試(Allwright & Bailey, 1991; Gass & Selinker, 1994)。互動協商的發生是因為對話者之間無法持續溝通，而必須透過調整語言、語義協商維持溝通。第二語言習得最有效率是發生於每當學習者遇到一些溝通障礙時，學習者有許多機會進行意義協商。這樣的協商帶給學習者接觸第二語言信息，並且學習者有可能將之內化成第二語言心理語法(Ellis, 1990, p. 12)。

Krashen「輸入假設」(input hypothesis)指出依照自然語言習得的順序，學習發生在比學習者目前語言程度再難一點點的結構上，也就是所謂的「 $i+1$ 」。他視口語能力為習得結果而非原因，口語能力的獲得是透過可理解的輸入建立語言能力的結果。當輸入能被理解並有充分的量，所需的語法就會自動產生，教師無須教授下一個新結構。Krashen 主張成功的習得來自於接觸可理解的輸入，有大量可理解的輸入能產生較好的習得成效，而缺少可理解的輸入則僅能獲得有限的習得結果，甚至無法獲得習得成果。

可理解的輸入(comprehensible input)建立在學習者既有的知識上，提供給學習者的言語裡含有一些新的成分是學習者可以理解的語言成分、副語言成分或情境的提示、百科知識，可理解的輸入常常產生於具體而有意義的語境裡。即使學習者不完全能掌控該語言，卻還是能理解信息。如果在有意義的語境裡，語言使用能幫助理解並且是第二語言習得過程中基本的。第二語言教室裡既有的溝通模式也可能影響學習者接觸該第二語言的質與量(Fillmore, 1982; Long & Sato, 1983; Swain, 1985)。

Long 提出互動假設(interaction hypothesis)，認為當母語者對非母語

者說話時含有「互動調整」時，就會產生有效的習得。他建議「修正過的互動」(modified interaction)比母語者簡化標的語的句法與詞彙對習得來說還要重要(1980, 1981, 1983)。Long(1996)認為互動假設應該從選擇性注意與學習者第二語言發展處理能力來考慮環境對習得的貢獻，而這些資源總的來說是非常有益的，雖然不排除意義協商。在協商過程中或其他過程產生的負回饋可能有益於第二語言發展，至少是在詞彙、構詞學與句法，還有學習一些可區分的第一語言與第二語言對比。

輸出的功能之一是提供機會讓一個人的語言資源作有意義的使用。相對於Krashen的輸入假設，Swain(1985)提出輸出假設(output hypothesis)。她觀察加拿大以法語為第二語言的浸入式班級發現，學習者獲得大量的語言輸入，但是學習者並無法準確地掌握標的語。因此Swain認為這些課室裡的語言互動本身不是從可理解的輸入而產生習得，而是從可理解的輸出產生習得。可理解的輸出扮演的角色應該與可理解的輸入有所區別，至少可理解的輸出提供了機會在不同的語境裡進行有意義的使用。雖然可理解的輸入足以習得標的語的語義能力，但是「可理解的輸出」才能獲得語法能力。也就是說，如果他們想要熟悉標的語的語法標記，語言學習者必須與產生可理解的輸出掙扎著。這樣的精通必是互動過程中語義協商的結果。學習者的輸出必須不僅要傳遞信息，還要正確、連貫(coherent)、適當。

## 四、教師語

語體是說話者根據不同語境、對話者等因素所產生不同的言談風格。語言教師在教學目的的前提下，其語言特徵亦與課堂外有所不同。教師語已吸引不少的學者研究，以下以 Chaudron(1988)、van Lier(1996)的討論說明教師語。

教師語的語體特徵可從三個面向來討論：語言形式、內容、互動。就語言形式來看，教師的語速通常較慢，發音較清晰，講究語法正確度等；就內容來看，由於學習者的語言能力有限，為了引導學習者進行溝通，教師選擇的話題通常是貼近學習者的生活經驗；就互動情形來看，教師支配話輪分配、提問等等。

第二語言教室裡的教師語與其他語境裡的言談有所不同，教師語中的互動調整對非母語的學習者具有一種暫時性的目的：維持溝通、澄清信息、啟發學習者的回應，這並非一種完完全全不同的社會條件下的互動。如果教師努力調整他們在課堂上的言談對第二語言學習者產生的任何助益，很可能是在於理解與學習，而不是標記課堂活動裡有什麼不尋常或特殊 (Chaudron, 1983, p.55)。

在典型的外語教室裡，一般相信要達到完整的標的語能力必須藉由教師提供豐富的標的語環境，不僅教學、操練是以標的語進行，就連教室管理、紀律也是以標的語進行。教師語功能差異的預期效果是學習者經由不同的方式進行學習任務。也就是說，如果教師將使用許多時間解釋或管理教學，學習者就獲得很少的機會使用標的語；相反的，如果教師在操練或操練式提問花較多時間，學習者或許就比較少有機會評量輸入的品質與使用標的語。

教師語面臨一個兩難的問題。教師一方面調整自己的語言以適應學習者現階段未臻完美的語言能力；而另一方面，在教師非常有效率地調整語言的同時，也剝奪學習者接觸母語者完整語言表達方式的機會。有效率的教師語應該在課堂裡呈現真實的溝通模式，但是卻無法反應出在標的語真實的世界裡母語者使用語言的豐富性。當學習者依賴教師獲得真實語料的接觸，這個兩難就越明顯。解決之道或許是使學習者擁有機會接觸不同語



境裡的語言，或說教師將教師語當成一種策略，當教師想要得到某種學習者成果輸出時，教師有意識地控制教師語的使用；但教師不應只使用一種語體的教師語，在其他的時機使用不同的語體以豐富學習者的言語庫<sup>7</sup>（linguistic repertoire）。

教師語研究提供教師自我監測的機會。當教師能清楚地掌握自身的傾向與在課堂裡使用教師語的情形，可以自省控制所帶來的成效。教師能有意識地決定教學目標控制自我說話的模式，使教師語達到最好的效果，不過度使用或忽略達到專業的成長。

## 五、語言鷹架

教育心理學發展的「教學鷹架」（instructional scaffolding）指的是在第一次介紹新的觀念與技巧給學習者時，提供充分的支援促進學習。教師給與的支援可以是學習資源、學習活動、指導等等(Applebee & Langer, 1983)。語言教學也援引教學鷹架的概念，而出現了「語言鷹架」（verbal scaffolding）。Palincsar (1986) 認為師生對話有效地使用語言鷹架，教師就能給與學習者良好的支援，發展對話能力並且使用那些點子連結學習者新的知識。教師將學習者已知的知識當作學習新知識的鷹架，幫助他們學習活動與任務。

使用語言鷹架的優點是教師能降低學習者學習語言時的複雜度，將學習者不完整的言語重新說出來，使學習者可以理解。同時，語言鷹架讓學習者不必承擔課堂活動的成敗，又可鼓勵學習者表達自己對該課內容的想法。當學習者已經可以進行互動時，就是教師移除語言鷹架的時候(Johnson, 1995, p. 81)。

Ellis (1990)以 Krashen 「輸入假設  $i+1$ 」的角度切入，認為第二語言學習者必須挑戰比目前語言程度還要再高一點點的語言，如此一來才有應用不同語言功能的機會。學習者也必須有機會練習計畫好的文本與類似於課

---

<sup>7</sup> 指一個人所掌握的並且用於本人言語社群的日常交際的語言或語言變體。某一特定群體的說話者相互交流時可能使用不止一種的語言或語言變體而是使用若干種，每種各有其適用的日常活動的範圍。

堂外真正會遇到的非計畫好的文本。為了做到這一點，教師必須提供鷹架給學習者讓他們可以試試新的語言結構與語言功能，難度比學習者目前的程度高一點點。教師也必須提供給學習者充分的已計畫好例句豐富而且是學習者想要學習的的文本。語言鷹架代表著類似於兒童照護者、教師或是程度更高的同儕為了使學習者參與在他們語言程度之上的社會互動所使用的方法，也是可理解的輸入重要的來源，因為已經調整成適合學習者目前的語言程度，讓他們在習得這個部分的語言能靠自己這麼作之前，就能參與有意義的互動(Bruner, 1978)。

語言鷹架鼓勵學習者勇敢使用所學的語言當作工具，並經由接受、於學習者已知、能掌握的語言、已可達成的活動上建構新知，給與學習者情緒上的支持。應用語言與教學鷹架幫助學習者延伸其溝通模式，所以可確定學習者接收了輸入並在合適的時間與程度上獲得支持。如此一來可培養並提高學習者參與課堂 (Johnson, 1995, p. 155)。由以上的討論歸納出語言鷹架的特點：語言鷹架能輔助學習者在有限的語言能力下參與溝通，降低焦慮以進行意義協商。

## 第二節 提問的語言形式與功能

Long and Sato 認為：

在外國人語言下（母語者-非母語者對話裡母語者使用調整過的語體與非母語者對話），提問被認為能幫助非母語者保持對話參與。在很多不同的方法裡，提問可以幫助產生大量可理解的語言輸入，並讓非母語者有更多說話的機會（1983, pp. 269-270）。

本節將介紹提問的語言形式與功能以做為互動分析分類編碼的基礎。

### 一、現代漢語疑問句系統

不同語法學家對現代漢語<sup>8</sup>疑問句的分類有不同的主張。在此以呂叔湘的分類為主，介紹漢語疑問句的形式。呂(1985)指出，現代漢語的疑問句語序與陳述句的語序相同，為漢語語法的特點。構成疑問句的方法有三個：語調、語助詞、疑問詞及其他詞語。直接問句有四種格式：特指問句、是非問句、正反問句、選擇問句。

(1) 特指問句：特指問句裡一定要有疑問詞代表疑問所在，是疑問的焦點，受話者依疑問焦點回答此未知的信息。常用的疑問詞為「誰」、「為什麼」、「怎麼」、「哪兒」。此類疑問句不用疑問語調，不使用「嗎」為語助詞，可用「呢」。除此之外，一個特指問句能帶兩個疑問詞。如：

這封信是誰寫給誰的？<sup>9</sup>

下一次練習從哪一題做到哪一題？

(2) 是非問句：是非問句一般是對整個命題的真實性發出疑問，採用疑問的語調而語助詞用「嗎」，受話者回答此命題為真（true）或不真（false）。另外，是非問句裡有時出現疑問稱代詞或指別詞，但只要句末有「嗎」，則這些稱代詞或指別詞失去疑問焦點的功能而表示虛指。如：

你要吃點什麼嗎？

---

<sup>8</sup> 「現代漢語」相對於「古代漢語」而言，是討論漢語句法時使用的述語，即為本文所稱的「華語」。

<sup>9</sup> 本次小節所舉的疑問句例子源自呂叔湘(1985)。

有誰給你來信了嗎？

(3) 正反問句：總的來說其格式是 X 不 X (X 沒 X)<sup>10</sup>。肯定項與否定項之間並無關聯詞語相連接，受話者從此兩項中擇一回答。X 可以是單個動詞、動詞短語、動詞前有介係詞補語，也可以是複雜謂語。當謂語帶後置狀語時，只反復狀語部分。正反問句不用疑問語調，一般也不用語助詞。如果使用語助詞，則用「呢」不用「嗎」。如：

你認不認得這個人？

你還去不去？

這個鐘走得準不準？

(4) 選擇問句：選擇問句一般含有兩個或三個選項，供受話者選擇其一作為答句，選項之間通常有連接詞「還是」。選擇問句可以不用語助詞，但也可以帶語助詞「呢」。當語氣急促時，也可以省略關聯詞語，與正反問句不同的是其格式仍為 X<sub>1</sub>X<sub>2</sub> 而非 X-not-X。如：

你吃米飯還是吃饅頭？

你吃米飯吃饅頭？（比較：你吃不吃米飯？---正反問句）

雖然呂叔湘未把附加問句獨立出正反問句一類，本文參酌其他語法學家的意見介紹附加問句的特點。

(5) 附加問句：在此將附加問句格式簡化成「陳述句<sup>11</sup>，附加問句？」。現代漢語附加問句作用的層次在後設語言層次(metalinguistic level)為說話者與受話者互動的一種言談標記。有別於英文的附加問句作用在句法層次(syntactic level)漢語附加問句要求聽者依據前頭語的謂語回答。

邵敬敏認為(1996)附加問句是一種問句的特殊用法，不僅正反問句、是非問句，連特指問句也可以作附加問句，不過以正反問句用作附加問句最為常見。由於附加問句是一種獨立成分不參加句子的結構組織，即使刪

---

<sup>10</sup> 正反問句的「X」與「不 X」主要有兩種形式：「VO 不 V」及「V 不 VO」。呂叔湘(1985)、邵敬敏(1996)、范繼淹(1982)等人描述此一語法現象。黃正德(1988)則從形式句法角度討論這兩種形式。

<sup>11</sup> 胡菁琦(2001)稱之為前頭語(head utterance)。

掉「X不X」，前面的句子結構依然成立。

根據胡菁琦(2001)的研究，現代漢語附加問句主要可分成兩種形式：帶有詞尾助詞的附加問句 (particle tags) 及 A-不-A<sup>12</sup> 附加問句 (A-not-A tags)。後者在語料中大量出現，四個頻率最高的 A-不-A 附加問句(好不好、對不對、有沒有、是不是)的功能是使交談更生動互動性更強。

由以上的討論，筆者歸納出現代漢語疑問句結構關係，如下圖所示。

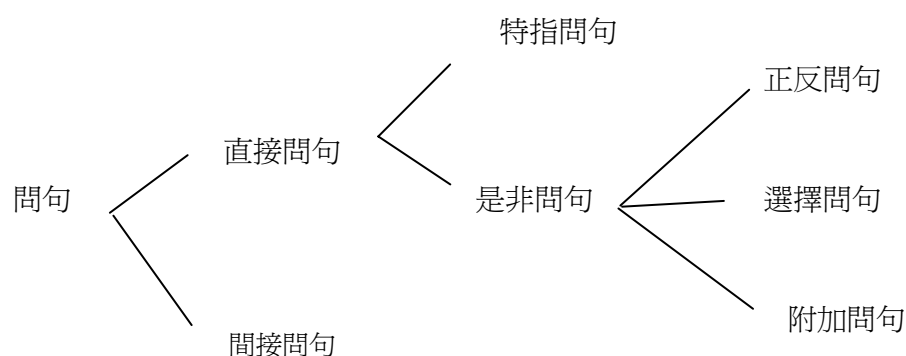


圖 二-1 現代漢語疑問句結構層級

---

<sup>12</sup> 正反問句的結構有學者用「X-不-X」表示，也有以「A-不-A」表示的。

## 二、提問的功能分類

Long and Sato (1983) 依據 Kearsley (1976) 的系統發展出適合課堂觀察研究的提問功能分類。Long and Sato 的分類系統一共有回應性提問<sup>13</sup> (echoic)、認識性提問 (epistemic)、表達性提問 (expressive) 與修辭性提問 (rhetoric questions)。回應性提問是說話者重覆語句或確認一個語句。認識性提問的目的在於取得信息。與 Kearsley 相較，Long and Sato 擴充了回應性提問，保留認識性提問、表達性提問而取消社會控制<sup>14</sup>問句。

表二-1 Kearsley 與 Long and Sato 提問功能分類異同

Kearsley (1976)	Long and Sato (1983)
回應性提問	回應性提問： a. 理解檢查 b. 澄清請求 c. 確認檢查
認識性提問： a. 信息提問 b. 評價性提問	認識性提問： a. 信息提問 b. 教學提問
表達性提問	表達性提問
社會控制性問句	修辭性提問

Long and Sato 將回應性提問再細分成三類：理解檢查 (comprehension checks)、澄清請求 (clarification requests)、確認檢查 (confirmation checks)。這個區分是為了反應不同的提問所代表的功能有所不同並根據前一個語

---

<sup>13</sup> Echoic questions, epstemic questions, display questions, referential questions 參照靳洪剛 (2004) 的中文翻譯。

<sup>14</sup> 社會控制性問句的目的為取得權威以掌控談話，與表達性提問一樣是獨立於信息內容之外。注意性問句 (attentional) 使發問者取得談話的方向，其後設信息 (metamessage) 是「聽我說」或是「請你想一想」。具贅言 (verbosity) 目的問句只是出於禮貌或是維持對話，避免產生尷尬的沈默並保持說話者的互動；發問者對此類問題的答案並沒有真正的興趣或是根本不在意。(Kearsley, 1976, p.362)

句所反應出來的信息流 (information flow)，在某種程度上修正互動結構的會話協商。

Long and Sato 認為理解檢查由母語者主導用來檢查說話者的前一個語句是否被充分理解。通常呈現的語言結構是一個附加問句，說話者的相同話語全部或部分被重複，但跟隨一個上揚的語調。例如：

Does everyone understand “polite”?<sup>15</sup>

Alright?

「澄清請求」也是由母語者主導明白地確認說話者前一句的話語意涵。通常是以疑問句的形式出現，可能是是非問句、疑問詞問句或是附加問句。這類問句的功能是希望說話者能重新修飾信息或是將他們想說的話重新編碼。「澄清請求」不預設說話者已經聽到並明白對話者的話語。疑問句也是「澄清請求」常用的語言形式，但是有時也會以陳述句呈現。例如：

I don't understand.

What do you mean?

當學習者提出信息時，教師語中出現「確認檢查」的頻率就會提高。「確認檢查」通常會完整的重複或是語義相同的換句話說來重複說話者的前一句話語，使用的語言結構多為是非問句；與「澄清要求」不同的是，「確認檢查」的使用者已經聽到、明白上一個說話者的話語，並且預設得到一個肯定的回答。例如：

學習者：Carefully?

教師：Carefully? Did you say “he”?

認識性提問<sup>16</sup>重要的目的是取得信息又再次分成兩大項：參考性 (referential questions) 與展示性 (display questions)。信息提問是說話者欲向受話者取得未知的信息，而後者的目的是要受話者展現其知識而提出

---

<sup>15</sup> 例句源自原文。

<sup>16</sup> Long and Sato 僅列出認識性提問、表達性提問的例句，因此本文參酌 Kearsley 的定義。

問題。例如：

Why didn't you do your homework? (信息提問)

What's the opposite of "up" in English? (教學提問)

表達性提問要傳達給聽話人的是說話人的態度而不是信息本身，某些句法特徵傳達說話人的不耐煩、驚訝、不可置信、質疑等等。例如「It's interesting the different pronunciations we have now, but isn't it?」。修辭性提問指說話者為了加強效果而自問自答並不要求受話者給答案。例如「Why did I do that? Because I ...」

茲將 Long and Sato 提問功能的分類系統歸納如下：

表二- 2 Long and Sato 提問功能分類系統

提問功能	定義	舉例
回應性提問 (echoic)	重覆語句或確認一個語句依其意解讀	
a. 理解檢查 (comprehension checks)	母語者主導用來檢查說話者的前一個語句是否被充分理解	Does everyone understand "polite"?
b. 澄清請求 (clarification request)	由母語者主導澄清說話者前一句的話語意涵，希望說話者能重新修飾信息或是重新編碼他們想說的話。「澄清請求」不預設說話者已經聽到並明白對話者的話語。	What do you mean? I don't understand.
c. 確認檢查 (confirmation checks)	通常會完整的重覆或是語義相同的換句話說來重覆說話者的前一句話語。與「澄清要求」不同的是，「確認檢查」的使	S: Carefully? T: Carefully? Did you say "he"?



用者已經聽到、明白上一個說話者的話語，並且預設得到一個肯定的回答。

認識性提問 (epistemic) 用以取得信息

a. 信息提問 (referential questions) 說話者欲向受話者取得未知的信息。 Why didn't you do your homework?

b. 教學提問 (display questions) 說話者要受話者展現其知識而提出問題。 What's the opposite of "up" in English?

表達性提問 (expressive questions) 傳達給聽話人的是說話人的態度而不是信息本身，傳達說話人的不耐煩、驚訝、不可置信、質疑等等。 It's interesting the different pronunciation we have now, but isn't it?

修辭性提問 (rhetoric questions) 說話者爲了加強效果而自問自答並不要求受話者給答案。 Why did I do that? Because I...

## 第三節 相關研究成果

語言教室裡的教師提問有什麼特色呢？本節將回顧 ESL、CSL 相關研究。

### 一、Long and Sato (1983)

Long and Sato 運用話語分析，針對 ESL 教師提問的語言形式與功能進行研究，並開啟第二語言與外語教師提問的研究。其研究對象包含三十六位母語者與三十六位學習英語的日本學習者在非課堂語境裡進行會話，母語者依與外國人語言接觸的經驗分為三組並隨機分配相同數目男女各半的非母語者到各組。所有參與觀察的非母語者為初級程度學習者。另一方面，有六名男女具一定經驗的 ESL 教師及其初級班學習者在課堂語境裡進行會話。在取得研究資料後，比對課堂語境與非課堂語境裡的言談差異。

整體來說，ESL 教師在課堂中偏好使用教學提問多於信息提問，與母語者-非母語者在非課堂語境裡的言談特徵有所不同。即使都是面對語言程度低的非母語者，教師語仍然偏重教學提問，這與非課堂語境裡的母語者對非母語者的言談使用較多信息提問有極大的差異。Long and Sato 認為課堂裡教師使用較多的教學提問是不符合真實世界的語言特色，並暗示著負面的評價。他們認為，即使語言教學學者不斷鼓吹教師將教學重心放在溝通上，但是 ESL 教師還是注重語言的形式而非意義，語言形式的正確度也優於溝通能力的培養。

Long and Sato 採用自然觀察法 (naturalistic inquiry)，在不干擾正常課堂與活動下發現 ESL 教師使用較多的教學提問，但是他們並沒有提出不同功能的教師提問與學習者參與互動程度的關聯為何。另外，Long and Sato 認為在第二語言教學裡教師應提出信息提問，但是筆者質疑是否只有信息提問才是有效率的教學工具，教學提問是否也具有一定的教學效果呢？課堂教學本身就是細致而經過計畫的學習活動與自然語言習得有所區別 (Ellis, 1990)。Long and Sato 忽略母語者與非母語者在不同語境裡使用不同的提問功能、互動策略與教學目的，而且他們並未進一步檢驗課堂語境裡的教師所使用的教學提問的內容。

### 二、Brock (1986)

Brock (1986)進行了一個小型的準實驗研究，探討教學提問、信息提問與學習者回答的關聯。研究對象為由四名就讀英語教學碩士班學生擔任教師的 ESL 班級，分別為控制組與實驗組。擔任實驗組的兩名教師在實驗開始前接受二十分鐘的訓練，分辨教學提問與信息提問的不同並被要求在課堂上儘量使用信息提問。Brock 以邏輯連接詞的數量、每個 T-unit<sup>17</sup>的平均字長來測量學習者回答的語法複雜度。

Brock 的實驗發現，實驗組教師有意識地使用較多的信息提問，並能引發學習者回答出語法複雜度較高的答案，學習者也使用較多的邏輯連接詞表達自己的意見。相對地，控制組教師則使用較多的教學提問，學習者回答的語法複雜度較低，邏輯連接詞的數量也較少。

教育學者針對一般學科的教師提問所得研究結果：認知性越高的問題越能啟發學習者的回答，似乎也適用在第二語言教室裡。從 Brock 的研究得知，當教師提出真正的問題（本文所指的信息提問）而不是明知故問的問題（本文所指的教學提問），就越能引導學習者參與課堂會話、回答的語法複雜度也越高。

### 三、Pica and Long (1986)

就一般觀察所知，教師是課堂活動的主導者。那麼一個教師的教學經驗長短是否也影響其提問行為？Pica and Long (1986)觀察了教授初級班的資深與資淺教師的語言與會話表現。與提問相關的研究結果為第一，問句、陳述句與命令句在有經驗與無經驗教師兩組呈現不同的分布。但是分布的趨勢十分類似，陳述句用得最多，問句次多，命令句最少。其次，資淺教師比資深教師使用更多的是非問句，較少使用特指問句。因為資淺教師發展全套課堂提問策略的時間比資深教師少得多。第三，資深與資淺教師使用差不多一樣多的教學提問與信息提問。第四，不論教學經驗長短，確認檢查與澄清要求都用得很少。也就是說課堂裡的信息流是單向的。第五，資淺教師傾向使用較多的理解檢查，但是沒有顯著的差異。

Pica and Long 發現教師的教學經驗長短並不是決定教師語言表現最重要的變數，但是教學經驗能幫助教師更流暢地處理第二語言課堂裡的語

---

<sup>17</sup> T-unit 是一個主要子句與相關次要子句及其他非子句結構所構成的 (Hunt, 1970)。

言。有經驗的老師能使用範圍更廣的問句作為教學工具，比如說他們使用特指問句來檢測學習者的理解程度，並能將學習者不成熟的句子重新編碼成符合語法的標的語。課堂語境的影響比教學經驗來得明顯。

筆者肯定 Pica and Long 研究教學經驗是否為影響教學表現的貢獻，從其研究成果來看，教學經驗並不是影響教師提問表現的重要因素。因此本研究並不特別區分教師的教學經驗長短。

#### 四、金兌珍 (2004)

金兌珍探討 CSL 教室裡韓裔雙語兒童與教師的互動模式。採用 Sinclair 的 IRF 互動序列<sup>18</sup>為分析架構，研究結果指出「IR」、「RF」、「IRF」為「有意義的互動」，而「IR」是以教師為中心的課堂裡最常出現的互動模式。教師最常使用的「起始」(initiation)是反覆練習，其次是提問。提問功能分成確認、教學提問、信息提問三大類<sup>19</sup>，所得結果為教師使用教學提問(75.78%)最多，而「事實性問句」又佔教學提問的百分之五十五。金解釋此一發現：

「事實性問句」比起「知識性問句」<sup>20</sup>更有助於學習者的學習。因為「事實性問句」中包含著許多句子成分，如「動賓結構」、「介詞」的使用、「V 來 V 去結構」等。因此，研究者認為兒童中文課堂中，有組織的「教學提問」既有結構性又有實際生活有關聯的「教學提問」對學習者有相當的助益。(p. 188)

---

<sup>18</sup> IRF 為 Initiation-Response-Follow up 的縮略語。為 Sinclair and Coulthard 於 1975 年發展出來的互動模式。

<sup>19</sup> 金將三大提問功能又再次分小類。「確認」包含有「理解檢查」、「澄清請求」、「確認」；「教學提問」包含「事實型」、「理由型」、「解釋型」、「是非型」。另有「知識性問句」與「修辭性提問。」

<sup>20</sup> 金的「知識性」提問為本文的「參考性」問句，即 referential questions。

金的研究貢獻是勾勒出雙語兒童學習華語時與教師所進行的語言互動、非語言互動之樣貌。其「教師提問」的研究結果與 Long and Sato (1983) 的結論一致：第二語言教師使用較多的教學提問。然而與 Long and Sato 看法不同，金肯定兒童華語教師使用教學提問的教學目的。然而，筆者對金所作的結論仍有存疑。

金認為「事實性問句」能兼顧語言形式與意義，並暗示著語言結構教學的重要性高於意義導向的教學。筆者同意語言教師必須為學習者示範正確的語言結構，前提是整個教學是溝通導向的。例(1)與(2)是從金所提供的語料片段選取出來的。例(1)教師詢問學習者要求提供教師未知的信息，屬於信息提問。例(2)是教師根據課文內容所提出的問題，屬於教學提問。

(1) T: 你們家有沒有汽車？

S: 我有汽車。 (信息提問 p.158)

(2) T: 小金魚喜歡作甚麼？

SY: 游來游去。 (事實性問句 p.161)

以 Brock 提出的語法複雜度來檢驗學習者回答的品質，兩者都無邏輯連接詞，每一個 T-unit (見註 16) 平均句長都是四個字。例(1)具備主詞、謂語、受詞是一個完整的結構。例(2)回答了問句的信息焦點，也符合一般母語人士的會話習慣。雖然使用了「V 來 V 去」這種具備漢語句法特色的結構，但是筆者不同意金斷然所下的結論：「好像對兒童教學『事實性問句』比『知識性問句』更為有效」。因為學習者的回答是根據課文內容所提供的句型套用而來，學習者是否將此語法結構內化需要進一步的檢驗。

## 五、陳純音 (2006)

陳純音採用課堂觀察法觀察了六個以華語為第二語言的班級，學習者的語言程度有初級、中級、高級各兩班，研究焦點為教師提問與學習者提問。依據漢語疑問句句法特徵畫分五小類：選擇問句、附加問句、正反問

句、是非問句及特指問句，並畫出一類為英語問句。語用功能有兩類：信息提問與教學提問。

研究結果發現教師提問最常使用的疑問句形式為是非問句（33.41%），其次為特指問句（25.49%）。教師為了提供可理解的輸入，教師傾向在課堂開始時使用是非問句強化課堂互動。當課堂互動不得已中斷時，教師偶爾使用英語維繫溝通功能。選擇問句因為句法難度高，所以教師鮮少使用此句法形式使用頻率僅 1.43%。另外從提問功能來看，信息提問（4134 個）明顯比教學提問多（3203 個）。

學習者提問最常使用的形式也是是非問句（47.93%），比特指問句、英文問句與正反問句高。學習者最少使用的是選擇問句與附加問句。學習者使用信息提問高於教學提問，因為學習者產生語言協商的需求，通常當學習者對某一個漢語詞彙用法或語法點有疑慮時向教師提出信息提問。另外，學習者在第二語言環境裡必需具備生活上的溝通技巧，所以話題常圍繞在日常生活與溝通需求上。除此之外，在進行問答操練（mechanical drills）時，學習者對話練習（pair work）才使用教學提問。整體來說，教師與學習者最主要使用的句式為是非問句與特指問句，最常使用的功能是信息提問。

## 六、Skilton and Meyer（1993）

Skilton and Meyer 觀察兩個中級與兩個高級 ESL 課堂。根據 Long and Sato（1983）的提問功能分類系統研究教師提問與學習者提問，結果發現教師提問數量遠高於學習者提問數量（669：327）。教師提問多產生於教師主導的課堂裡，學習者提問多產生於小組活動裡。

因其研究資料未出現修辭性提問，所以一共有六個提問功能：理解檢查、澄清請求、確認檢查、信息提問、教學提問、表達性提問。此六種提問功能都分布在四名教師提問裡，但是學習者主要使用了三種：信息提問、確認檢查、澄清請求，教學提問並不存在於學習者的提問裡。詳細的

數據如下：學習者提問裡有信息提問<sup>21</sup>為 49.6%、確認檢查 32.7%、澄清請求 16.2%、表達性提問 0.9%、理解檢查 0.2%，無教學提問。信息提問佔教師提問總數的 47.4%，確認檢查 17.3%、教學提問 11.7%、理解檢查 10.9%、表達性提問 8.2%、澄清請求 4.5%。

該研究發現學習者的語言程度與提問數量並沒有明顯的相關性，但是與提問功能類型比較有關係。教師認為語言程度較低的學習者偏好使用較多的確認檢查與澄清請求。Skilton and Meyer 認為學習者提問的重要性為第一，對教師來說，學習者提問是一個信號以掌握學習者對學習內容理解的程度。其次，學習者提問使學習者能自我檢查對學習內容理解的程度。第三，學習者提問使學習者能主導自己的學習。

茲將 CSL、ESL 研究成果條列如下表。

---

<sup>21</sup> 該研究將信息提問再區分成開放性信息提問與封閉性參考問句，為了方便與本研究結果進行比較，所以筆者將此兩項合併為一項：信息提問。

表二-3 第二語言教室課堂提問研究成果

	研究方法	研究主題	研究語境	研究成果摘要
Long and Sato (1983)	課堂觀察	課堂語境與非課堂語境裡母語者與非母語者提問形式與功能	ESL	在課堂語境裡教師偏好使用教學提問。 在非課堂語境裡母語者偏好使用信息提問。
Brock(1986)	準實驗	信息提問與教學提問成效	ESL	信息提問能引發學習者使用語法複雜度高、平均句長長的回答。
Pica and Long (1986)	課堂觀察	資深與資淺教師會話表現	ESL	教學經驗並不影響教師的提問行為，但會影響教師說話的流暢度。
金兌珍 (2004)	課堂觀察	教師與韓裔兒童互動	CSL	提問是教師使用「起始」教學技巧次多的方法。 教師使用教學提問的比例很高，對兒童的學習有幫助。
陳純音 (2006)	課堂觀察	教師與學習者提問	CSL	教師最常使用是非問句與信息提問。 透過輸入強化效應，學習者也同樣最常使用是非問句與信息提問。
Skilton and Meyer (1993)	課堂觀察	學習者提問	ESL	學習者的語言程度並不影響提問功能的數量，但會影響偏好使用的類型。



## 第四節 小結

第二語言教室的目標之一就是溝通能力的培養：語法能力、社會語言能力、話語能力與策略能力。語言互動是養成溝通能力的途徑，提問是引發學習者語言回應的方法。當學習者參與互動時，師生之間進行語義協商，互動調整使學習者獲得可理解的輸入，透過強迫學習者產出可理解的輸出養成學習者的語法能力。在此過程中教師語的控制十分重要，面對不同語言程度的學習者教師搭建語言鷹架降低學習者的焦慮，鼓勵學習者參與語言互動。

本研究建立在 Long and Sato (1983) 的提問功能分類系統之上，並且參酌呂叔湘 (1985) 漢語疑問句分類系統觀察師生所使用的疑問句形式。Long and Sato (1983) 的研究發現教師使用大量的教學提問與非課堂語境裡的外國人語言使用大量信息提問不同，教師應使用信息提問以強化課堂語境裡的溝通效能。Brock (1986) 的研究指出信息提問比教學提問具有更高的教學效率，然而金兌珍 (2004) 的研究卻指出教學提問為華語教師最常使用的提問功能，並且適合兒童學習者。Pica and Long (1986) 的研究指出教學經驗並非影響教師提問行為的主因。陳純音 (2006) 針對華語教室的提問研究結果指出教師與學習者最常使用的提問形式與功能排序相同，顯示教師的強化輸入 (input enhancement) 能影響學習者的提問行為。Skilton and Meyer (1993) 的研究指出不同語言程度的學習者在提問功能使用的頻率上或許沒有很大的差別，但是他們偏好使用的功能不同。