

## 第五章 結論

本章將總結師生提問研究的觀察結果，提出教學建議，反省研究限制並對未來的研究提出展望。

### 第一節 研究結果

本研究為一小型課堂研究，目的為觀察以華語作為第二語言的課堂師生提問功能與形式。採用自然觀察法進行課堂觀察收集研究資料，使用互動分析法分類，將提問功能與形式編碼。筆者採用 Long and Sato (1983) 的提問功能分類系統及呂叔湘 (1985) 漢語疑問句分類作為提問形式分類系統。研究變數為學習者的語言程度。依據學習者語言程度分別選取初級、中級、高級各兩班，參與研究的六名華語教師均為女性母語者並獲得華語教學碩士學位；學習者來自不同第一語言背景，在本研究中均視為第二語言學習者。

整體而言，參與研究的教師偏好使用認識性提問裡的教學提問、回應性提問裡的確認檢查，最常使用的形式為特指問句。學習者偏好使用信息提問、回應性提問裡的確認檢查，最常使用的形式為是非問句。檢視研究假設發現：

研究假設一：「當學習者的語言程度越高，溝通能力提高，學習者提問就會越多，教師提問相對減少。」成立。雖然隨著學習者語言程度提高，學習者主動參與課堂語言互動就會增加，但是教師提問的數量都比學習者多，顯示教師主導課堂語言互動。

研究假設二：「學習者語言程度越高，教師使用越多信息提問；學習者語言程度越低，教師使用越多教學提問」。研究資料顯示，學習者的語言程度越低，教師使用越多信息提問，學習者語言程度越高，教師使用信息提問的數量並沒有隨之增加。但是筆者發現中、高級班教師所使用的信息提問多為詢問學習者的意見等，雖然信息提問數量不及初級班的多，但是學習者的回答句長較長，師生之間的話題具延續性。初級班教師傾向使用信息提問進行有意義的語言形式練習。另外，本研究發現學習者的語言程度越低，教師使用越多教學提問。教學提問多用在加強學習者對語言知

識的掌握，也用於建構學習者與教材之間的互動，所以在課文閱讀活動後常常跟隨著教師提出教學提問。

假設三：「學習者的語言程度越低，教師使用越多回應性提問。學習者的語言程度越高，教師使用越少回應性提問」與研究假設四：「學習者的語言程度越低，學習者使用越多回應性提問。學習者的語言程度越高，學習者使用越少回應性提問」。筆者發現學習者的語言程度越低，教師與學習者使用越少回應性提問；學習者的語言程度越高，教師與學習者使用越多回應性提問。教師的言語常常是學習者取得標的語樣本的來源，教師常常會隨著學習者的語言程度調整教師語。當學習者的語言程度越高，教師語或許調整為越接近母語者所使用的語言功能與形式，學習者產生溝通困難時就必須採用回應性提問的策略取得學習者可理解的輸入。

研究假設五：「學習者的語言程度越低，教師使用越多是非問句及選擇問句；學習者的語言程度越高，教師使用越多特指問句」與研究假設六：「學習者的語言程度越低，學習者使用越多是非問句及選擇問句；學習者的語言程度越高，學習者使用越多特指問句」。筆者發現隨著學習者語言程度提高，教師使用特指問句的比例降低。筆者發現學習者語言程度越高，教師使用越多選擇問句；學習者語言程度越低，教師使用越少選擇問句。觀察發現學習者語言程度越高，學習者並未使用越多特指問句。學習者並未隨著語言程度提高使用越少是非問句，在此呈現一個 U 型。在初級班與高級班學習者的資料裡並未出現選擇問句，中級班學習者出現頻率亦十分低。

教師提問為教師語的一環，教師設計課堂活動時應考慮不同的提問功能與形式。針對語言程度較低的班級，教師應減少表達性提問、修辭性提問與贅言性提問，隨著學習者語言程度提高教師可酌情增加這類提問的使用量。在溝通式教學觀的指導下，教師可採用多樣化的教學法如任務式教學法、戲劇教學等等，引導學習者主動參與課堂語言互動，並發展不同的溝通能力。使用信息提問尋求新信息，透過回應性提問進行互動調整獲得可理解的輸入。教師應通過反思檢討、自我考核等方法提高自我對提問行為的意識，進而幫助學習者很好的進行語言互動。研究貢獻為揭示華語課堂裡不同語言程度班級的師生使用提問形式與功能的分布，澄清教師直覺

認定的提問功能使用情形與實際課堂觀察發現有所不同。

## 第二節 教學建議

筆者將提問功能與形式視為啟動課堂語言互動的工具。雖然研究變數為學習者的語言程度，通過筆者的研究發現，學習者的語言程度並不是決定教師、學習者使用的提問功能分布與數量最主要因素，但仍影響提問所使用的語言難易度。因此在此提出整體性的建議。每一個語言課堂都是獨一無二的，教師仍須視課堂需求而調整提問方式。

### 一、教師語的控制

根據以上的討論，筆者將八種提問功能分為三大類具備互動調整功能的回應性提問：理解檢查、確認檢查、澄清要求；信息溝通的認識性提問：信息提問與教學提問；展現個人語言風格：表達性提問、修辭性提問、贅言性提問。Brown (1994) 提到如果教學提問佔了課堂大多數時間，學習者容易對這種人工化的語境感到厭煩。另外，他認為教師必須控制修辭性提問，因為修辭性提問無法引起真正的互動，反而讓學習者感到困惑。教師在設計課程時能主動規畫的是信息提問與教學提問的使用分配。教學提問與信息提問使用的適當比例應依教學目標調整。教學提問可用於單向信息流動的課堂活動裡，如檢查學習者對生詞的熟悉程度，聽力內容理解程度等等。信息提問除了可進行有意義的練習外，最主要的功能為雙向信息交流。教師可嘗試連結課文主題與學習者生活經驗使主題明顯 (salient)，鼓勵學習者主動參與對話，「一個人藉由說話活動而學習說話(Swain, 1985)」。

Long and Sato (1983) 認為第二語言教師比母語者在非課堂語境裡使用更多教學提問，應用語言學家提倡的溝通式教學法並沒有真正進入課堂裡，他們主張第二語言教師不要過度依賴教學提問，應重視意義的溝通而非語言正確度的訓練。Brock (1986) 的準實驗研究發現學習者回答信息提問有語法複雜度較高、句長較長的特色。似乎都暗示著第二語言教師應該揚棄教學提問。不過筆者對教學提問與信息提問在教學上的應用有不同的

想法。

如同 Ellis (1990) 所言，課堂學習與自然語言學習有不同的特徵，課堂語言學習是一種細致而有計畫的教學活動。換句話說，課堂語境與非課堂語境並不相同。在課堂裡教師必須透過一些教學技巧幫助學習者學習第二語言並且能熟練。van Lier (1996) 也談到教師、學習者與教材是課堂互動的三角，不僅要達到師生互動，師生與教材的互動也是一種。尤其在筆者所獲得的研究資料中發現不少教學提問跟隨在課文閱讀活動之後。筆者認為這類教學提問其實是教師幫助學生與教材互動的方法，畢竟課堂語言學習通常是比自然語言習得環境還要有組織、細緻的，同時也希望幫助學習者在一定的時間裡學習最多的標的語，使他們能掌握標的語的正確度與流利度。筆者觀察到的課堂裡很大一部分的教學提問用在教師對學習者進行課文理解檢查時，教師透過這類提問檢驗學習者對教材所介紹的內容學習多少。課文內容提供教師已知的信息，但是透過一連串的問答活動幫助學習者重新建構課文內容。

筆者認為教師應該善用信息提問與教學提問，教學提問可以用在語言知識上的強化，如語義、語用、語法等。教師可以預期學習者可能給出什麼樣的答案，同時學習者能明確地知道他們現在要練習的是哪一個語言項目，所以雙方的互動中斷比較少，課堂進行的節奏可以比較快，也可以讓參與課堂每一個學習者有說話的機會，教學提問在某種程度上能幫助學習者建立語言形式的正確度。另一方面，筆者也發現學習者幾乎不使用教學提問，因此筆者推論教學提問屬於教師使用的教學工具。

信息提問是真正尋求信息的提問，在課堂上使用信息提問可以讓學習者累積接近母語者真實的溝通經驗。因為學習者的語言能力不足，所以他們勢必得使用互動調整使教師的語言輸入變得可理解，那麼可能需要比較充足的課堂時間容許學習者慢慢調整得到可理解的輸入也組織自己的語言信息。

筆者的建議是教師在組織課堂時能調配教學提問與信息提問使用的比例，視該課的學習目標安排何時使用教學提問何時使用信息提問。在筆者所收集到的研究資料裡面發現，初級班的教師反而傾向使用更多的信息提問。在筆者進一步觀察這些信息提問時發現，初級班教師雖然使用很多

信息提問，但他們還是以進行有意義的語言形式操練為前提，因為當學習者針對教師的信息提問提出回答後，教師很快地就轉換到下一個話題，這個話題並沒有充分的擴充像母語者之間的對話。例如

T：越南生產什麼？

S 1：越南出產農產品。

T：很好。韓國呢？

S 2：韓國出產很多蘋果香蕉。

這種信息提問預期的答案通常是比較封閉的，也就是說教師雖然並不是要學習者展示語言知識，但是這樣的信息提問並沒有達到雙向的信息流。筆者認為不同提問功能的問句要如何發揮最大的效用端看教師如何使用，使用的時機為何。課堂活動的類型、課堂溝通的氣氛都能影響師生提問行為。教師給與學習者學習任務如報告詢價結果、發表自己的意見時，師生就會提出信息提問取得此學習任務的信息。

筆者認為不論學習者的語言程度為何，教師有必要減少教學提問的使用，提高信息提問的比例。但筆者不認為教師必須去除教學提問的使用，展現個人語言風格的問句也不應完全從教師語中移除。筆者認為當學習者語言程度較低時，教師使用展現個人語言風格的問句比例可以降低，減少學習者處理語言信息的負荷量；當學習者語言程度較高時，教師就應適度提高個人語言風格問句的比例，展示母語人士說話習慣的模型並使學習者能獲得豐富的標的語語言輸入。

## 二、課堂活動多樣化

根據筆者對六名教師所進行的觀察發現，教師仍習慣以教師為中心（teacher-centered）的課堂並且把課堂重心放在語法能力的訓練。不論學習者語言程度為何，教師使用許多教學提問，即使使用信息提問也有很大部分在訓練學習者的語法能力。筆者也發現語言程度越高的學習者提問次數越多，表示他們參與課堂的動機較強，對自己的語言能力信心也越高。為了創造一個較真實的語言溝通環境，培養學習者的溝通能力：句法、社

會語言、策略、話語能力，筆者建議教師可以設計更多的活動使學習者能主動參與課堂。

任務式教學法能提供學習者機會產出輸出與輸入。為了滿足溝通需求，筆者預期學習者會自動使用認識性提問取得信息，使用回應性提問進行互動調整以獲取可理解的輸入。為了完成教學任務，學習者「強迫」產出可理解的輸出。Savignon (2001) 認為四種溝通能力的養成相輔相成，並不能取消其中一個能力的培養。角色扮演、戲劇教學等技巧使學習者模擬不同的角色以發展社會語言能力。以戲劇教學為例，孫 (2005) 的研究發現戲劇教學強調以學習者為中心並且著重意義溝通。透過共同寫作劇本，學習者為了完成任務必須進行許多的語言互動，能夠提高學習者的學習意識。在戲劇創作演出時，學習者必須模擬不同的角色，演練不同的社會階層之間適當的溝通方式發展社會語言能力。

在溝通式教學觀的指導下，教師可以透過多樣化的教學法引發學習者產出標的語，透過互動調整獲得可理解的輸入。從筆者收集到的錄音資料也發現當教師能創造輕鬆的課堂氣氛並鼓勵學習者主動發言，學習者就會積極參與課堂互動。

### 三、教師應提高提問意識

對教師來說，了解課堂溝通模式才能有效形塑師生語言互動。信念與行為有時存在著落差，教師必須提高意識 (consciousness raising) 方能調整教學行為。教師對教師語提高意識能幫助教師更清楚地了解自己的語言使用，注意課堂互動成效與學習者的學習機會；換言之，提高意識能幫助教師在對的時間作出對的決定。

本研究指的是教師適時使用適合的提問功能與形式。反思練習、自我檢核是提高意識的方法。靳洪剛 (2005) 與 Walsh (2006) 都提到教師應錄下自己的課堂並轉寫錄音成文字稿，分析教師使用了哪些提問功能與形式。教師也可以設計一分提問功能檢核表，在課堂結束後即反省教師與學習者使用了哪些提問功能與形式，並評估這些提問特徵是否達成課堂目

標。透過與課堂觀摩、與同儕教師訪談亦是提高教師自我意識，有效帶動師生語言互動的方式。

### 第三節 研究限制與展望

由於人力與時間的限制，研究限制有：

本研究收集資料的時間為語言中心開學後第二個星期，並且以每一個班級教師教授完一學習單元作為錄音長度的單位。由於時間較短，有些提問功能與形式或許沒有出現在此次樣本中，或是出現了但數量不夠多，以至於無法採用嚴格的統計工具計算樣本獲得具統計意義的數據說明某些提問功能與形式的相關性等等。

本研究設定的觀察變數為學習者的語言程度。礙於課堂觀察的可操作性，筆者以語言中心的分班為學習者語言程度分級的依據，但是每一個班級裡不同的學習者仍存在個別差異，本研究未針對個別學習者的語言程度進行能力測驗，以深入了解每一個學習者的提問行為。

筆者基於本研究提出研究展望：

未來可進行長期研究。如每個月採集一學習單元的錄音資料連續進行六個月或一年以上，觀察學習者的提問行為是否受教師提問行為影響與第二語言習得發展的關係。觀察班級數量也可擴充，增加有效樣本數。

未來的研究可以設計不同的變數觀察師生提問：如學習者的性別、國籍、學習動機、班級規模、課堂活動等等，以及考慮教師的性別、教育背景、母語者/非母語者等做為研究變數。

本研究的場域為第二語言教室，但是在以華語為外國語的教室裡，師生提問是否與第二語言教室不同？未來可以針對外國語課堂進行研究。

此次研究並未針對學習者的回應進行深入研究。未來可發展出適合的研究工具研究華語學習者的語言反饋。