

# 第三章 研究方法

本章第一節說明研究方法的選擇，第二節說明研究設計，第三節說明研究對象包含學習者與教師，第四節說明資料處理原則。

## 第一節 研究方法的選擇

本研究採用課堂觀察的方法收集研究資料，以描述性統計數據說明課堂參與者提問的形式與功能有何傾向性與特色。根據 Long (1983) 對課堂研究所下的定義：「課堂研究是第二語言學習與教學的研究，其研究資料全部或部分來自於觀察或測量師生在課堂裡的表現。」課堂研究可大致區分為兩大類：互動分析與民族誌研究。互動分析主要透過課堂觀察記錄課堂裡的教學行為，並依據事先準備好的分類系統將這些教學行為編碼然後加以分析。

有些課堂筆者採用不干預的立場。他們希望能如實地觀察課堂的教學與互動情形，這種方法即為自然觀察法 (naturalistic enquiry)。自然觀察法會因應研究需求而有比較的群組，也收集量化與質化資料，但是不使用實驗的概念來處理。筆者也不會為了滿足實驗目的而創造出不同的群組，自然產生的群組才是研究的重心 (Allwright & Bailey, 1991)。

另外，觀察者涉入的程度也會影響觀察的結果。若觀察者主動投入觀察情境成為被觀察群體的一分子並參與該群體的活動，稱為參與觀察。若觀察者居於旁觀者的位置，只觀察而不參與活動，則稱為非參與觀察。觀察者完全不參與能維持課堂研究較高的客觀性 (陳瑤, 2002)。

錄音記錄是工藝學記錄的一種，「由於工藝學記錄資料呈現的最初方式是非數字形式的，筆者將它也歸於定性觀察的記錄方式中。」(陳瑤, 2002, p. 102) 錄音與轉寫資料是互動分析的方法，透過錄音與轉寫語料可以幫助釐清第一時間所無法理解的現象，從中發現重要性。除此之外，這兩種方法可以提供其他筆者檢視與重新詮釋的機會是互動研究裡很重要的一環 (van Lier, 1988, p. 238)。

課堂觀察能描述師生語言互動，錄音是取得語料的手段。本研究關心

的是課堂互動的語言特徵，因此採取自然觀察法，筆者根據研究設計選取現有適合的班級進行課堂錄音，根據分類系統編碼分類後進行分析。

## 第二節 研究設計

文獻探討指出，互動的發生在於滿足語義協商。綜合前人的研究與筆者的興趣，在以觀察師生語言互動提問的形式與功能為前提下，學習者的語言程度成為本研究觀察的焦點。筆者選擇綜合訓練聽、說、讀、寫等語言技能的班級，排除訓練單一語言技能的班級與任何教授文言文或文學的班級。每一個班級以教師教完一個學習單元為錄音長度，希望能收集到一定數量的樣本。為提高研究的客觀性並考量到教師不同的語言習慣與教學風格可能影響提問的語言特徵與功能，因此每一個語言程度挑選兩個班級，一共針對六名不同教師進行觀察。

語言程度分成九級。一到三級為初級，四到六級為中級，七到九級為高級。雖然同一個班級的學習者語言程度仍存在個別差異，但本研究仍以各語言中心既存的班級為語言程度篩選的依據。根據 Pica and Long(1986)的研究：「學習者很難進行協商如果他們沒有什麼東西好協商的」<sup>1</sup>，本研究選取的初級班並非第一級而是第三級。這些學習者若從零程度開始學習達到第三級語言程度所需的時間短則四個月長則七個月，因此本研究假定他們具有基礎的語言溝通能力與互動協商的需求。為避免初級與中級、中級與高級的級數差異太小，學習者的語言能力可能太相近，如初級班第三級與中級班第四級，所以以三個級數的差異選取出中級班為第六級，高級班為第九級。

筆者挑選適合的研究對象，在徵得師生同意後進行錄音。由於筆者完全不參與課堂，所以請教師操作錄音設備，筆者在課後收回並展開語料轉寫。自然觀察法的精神在於盡力降低干預，因此筆者告知教師務必按照平常的教學方法、流程進行教學，無須改變，而且任何的語言資料對研究都有貢獻。

取得錄音後，再轉寫成書面語料。轉寫語料時，忽略語言以外的資訊，如教師提問後經過多少停頓時間後學習者提供答案等等。為確保資料的正

---

<sup>1</sup> 原文為「it is difficult for learners to negotiate if they have nothing to negotiate with.」。

確度筆者在第一次轉寫完六個班級的錄音後，再度核對一次錄音與語料。語料整理完成後，依照文獻探討所建立出來的分類系統，編碼分類師生提問的語言形式、功能。

課堂研究的信度也很重要，Fanselow (1987) 認為不同分類者對同一分資料有百分之八十的相同度就是可接受的信度 (inter coders' agreement)。最簡單的方法是找幾個人根據已建立好的互動分類系統進行分類，然後計算相同與不同的比例。Allwright and Bailey (1991) 認為跨研究者信度 (Inter-observer agreement) 代表著不同研究者使用同一套分類系統進行分類所取得的一致性 (consistency)。因此筆者邀請另一人<sup>2</sup>參與分類。首先在筆者介紹分類系統後，兩人同時以一個班級的第一個小時錄音進行提問功能分類，並討論兩人分類的差異以同步化兩人對分類的認識。取得共識後，兩人再各自對所有的課堂錄音語料進行提問功能的分類。完成後由筆者整理出兩人分類後的異同以達到百分之八十的相同度為目標，確認此分研究資料具有一定的客觀性。綜合以上兩節的說明，本課堂觀察研究的流程如圖二 1 所示。

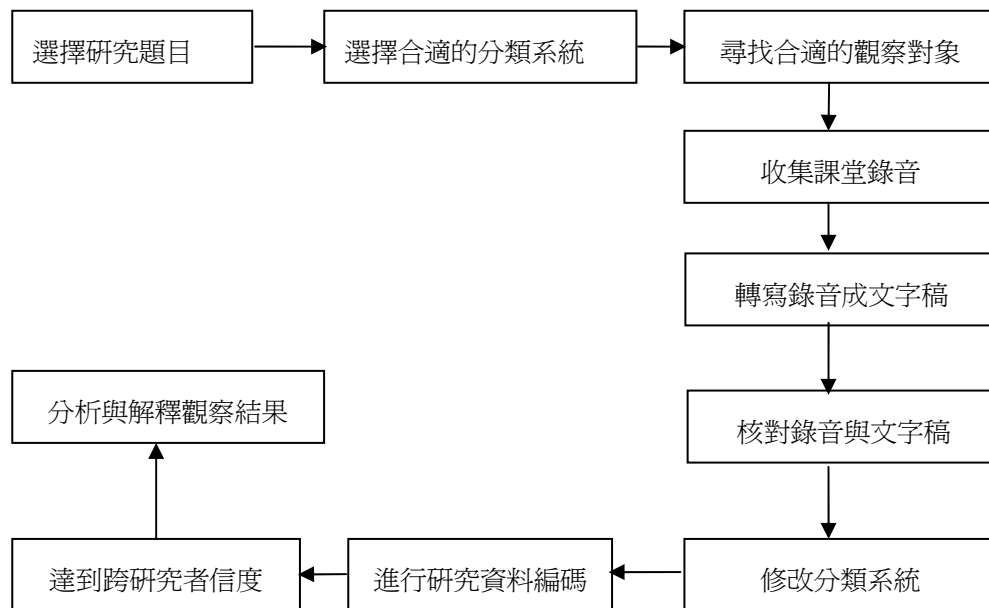


圖 三- 1 研究流程

<sup>2</sup> 現為台灣師範大學華語文教學研究所碩士班一年級學生。

### 第三節 研究對象

學習者來自不同母語背景在第二語言教學環境下是常態，多文化差異可能影響學習者在課堂中爭取發言的機會及話輪分布的特點。本研究的焦點為師生問答的語言特點。師生如何修正自身第一語言既有的溝通模式，教師如何應用「不連續」進行溝通是每一個教室都會遇到的問題，因此不特地區分學習者第一語言背景，而將這些學習者都視為在台灣學習華語的第二語言學習者。

根據 Pica and Long (1986) 的研究，教師的教學經驗長短並不會影響教師提問行為。在此前提下，研究對象為台灣北部華語中心的教師與學習者。參與課堂觀察研究的六名教師都為女性華語母語者，擁有華語教學碩士學位並具有十年以下的教學經驗。

根據台灣師範大學國語教學中心課程表<sup>3</sup>與詢問教師意願後，選出六個班級：分別為初級班第三級實用視聽華語(二)第五課與第九課各一班；中級班第六級實用商業會話(二)第十五課兩班，此四個班級都為師大國語教學中心班級。高級班開課數較初級與中級少是各個語言中心均存在的現象，因無法在該語言中心尋找到合適的班級，所以選擇台灣大學國際華語研習所第九級『電視新聞』與台灣師範大學華語文教學研究所為該所外籍學生所開設的高級華語課為研究對象。兩個高級班並沒有課本，『電視新聞』課程由教師根據其設計研究形成的電視新聞課程選取近期電視新聞為教材。『高級華語』班由教師選取學術性文章為教材。

本文以 T 代表教師，T 1 指第一班的教師、T 2 指第二班的教師，以此類推。初級班為 T 1 班、T 2 班，中級班為 T 3 班、T 4 班，高級班為 T 5 班、T 6 班。T 1、T 2、T 3、T 4 班級每星期上課五次，每天兩小時；T 5 班每星期上課五次，每次一小時；T 6 班每星期上課兩次，每次兩小時，完成一個學習單元的時間為六小時。扣除隨堂測驗、學習單元成就測驗的時間進行課堂觀察。一個班級學習完一個學習單元的時間從二小時到九小

<sup>3</sup> 感謝台灣師範大學國語教學中心教學組林雅惠老師給予協助，解說該中心教材分類與分級原則。

時不等。

為確保研究資料具有一定程度的客觀性，因此筆者不預先進入課堂觀察師生提問篩選筆者偏好的班級，而是選定符合研究對象設定的班級後，直接進入課堂觀察。課堂錄音期間為 2007 年三月十三日至四月二十五日。由於本研究採自然觀察法，不特定要求學習者在錄音期間不可缺席，所以有的班級的學習者缺席或遲到一兩次，但是大部分的學習者仍準時出席課堂。

此六個班級的教師的教學法有視聽教學法、溝通式教學法、任務式教學法，沒有特別的教學法如：默氏教學法 (Silent Way)、全身反應法 (Total Physical Response)、暗示學習法 (Suggestopedia)。他們組織課堂的方法也不盡相同。初級班 T 1 教師使用許多的提問要求學習者回答，這些提問用在詞彙練習、語法點練習上，並在第四天給予學習者教學任務進行口頭報告。初級班 T 2 教師同樣以提問進行詞彙、語法練習，並且使用課本所附的影音教材穿插在每天的課堂活動裡，T 2 教師也利用課本習題進行語法練習，第五天則以課本預先編製好的文章帶領學習者泛讀。中級班 T 3 教師除了詞彙練習、語法練習、領讀課文外，也會讓學習者兩兩成對進行對話練習，並且在第四天要求學習者依分派的主題進行口頭報告。因為教材為商業會話，所以 T 3 教師設計的教學任務常常是學習者必須與母語者在非課堂語境裡溝通後取得信息在作成口頭報告。中級班 T 4 教師的教學活動有詞彙練習、語法練習、朗讀課文。高級班 T 5 教師第一天先帶領學生分段觀看電視新聞，檢查學習者對該則新聞理解的程度，第二天再以教師設計出來的主題口頭討論。以上五個班都是教師主導的課程。高級班 T 6 與其他五個班級有些不同，這個班級的學習者接受語言教師教育 (language teacher education) 的訓練，他們的學習動機很強。T 6 教師對這個班級課程的組織有學習者報告成語、諺語的用法，學習者輪流導讀學術文章。也就是說這個班級是學習者中心的課堂，教師的角色像是一個輔助者，也容許課堂中有部分自由談話的時間。

參與研究的學習者又有什麼樣的特色呢？本研究選取班級時主要的標準為教師的教育背景與班級語言程度，學習者的性別、國籍分布被排除在外，也就是說每個班級學習者的性別與國籍分布都不太一樣，但是參與研究的學習者均為成人。初級班 T 1 有九名學習者，男女人數平均，日本

籍學習者有三名，印尼兩名，越南、韓國、加拿大、西班牙各一名。初級班 T 2 有七名學習者，一名為男性，其餘為女性；日籍學習者共三名，韓國、波蘭、澳洲、土耳其籍各一名。中級班 T 3 有八名學習者，男性三名及女性五名；日本、印尼學習者各三名，捷克、越南各一名。中級班 T 4 有六名學習者，男性一名與女性五名；日籍三名，菲律賓、印尼、泰國各一名。高級班 T 5 有兩名學習者，男女各一名，都為美籍。高級班 T 6 有四名學習者，男女各半，日韓各半。如表三-1 所示。

表三-1 學習者概況

班級	語言程度	課程進度	男性學習者 國籍分布	女性學習者 國籍分布	學習者人數 總計
T 1	初級： 第三級	實用視聽 華語（II） 第五課	日本 1 加拿大 1 西班牙 1 韓國 1	日本 2 印尼 2 越南 1	9
T 2	初級： 第三級	實用視聽 華語（II） 第九課	日本 1	日本 2 韓國 1 波蘭 1 澳洲 1 土耳其 1	7
T 3	中級： 第六級	實用商業 會話（二） 第十五課	日本 1 印尼 1 越南 1	日本 2 印尼 2 捷克 1	8
T 4	中級： 第六級	實用商業 會話（二） 第十五課	日本 1	日本 2 菲律賓 1 印尼 1 泰國 1	6
T 5	高級： 第九級	電視新聞 一則	美國 1	美國 1	2
T 6	高級： 第九級	學術性文 章一篇	日本 1 韓國 1	日本 1 韓國 1	4



## 第四節 資料處理

### 一、錄音轉寫細節

Van Lier (1988)認為將錄音轉寫成文字稿是研究中重要的步驟之一。最詳盡的語料轉寫稿可以包含五花八門的資訊，能發展成非常複雜的系統。符合課堂研究目的的語料轉寫稿最重要的是可讀性與可行性，要能記錄誰說了什麼與作了什麼。某些資訊如眼神示意、手勢、語調等等只有在某些特定的目的下才須呈現在語料轉寫稿中。

為提高可操作性筆者轉寫語料時，忽略大多數非語言之資訊也不計算語句間停頓的秒數；若說話者以非語言呈現回應，則該話輪為空白。由於採完全不參與的方式進入課堂，而且學習者的性別、國籍並非本研究所設定的變項，僅以 S 標示學習者發言。學習者發音帶有母語口音時，在不影響師生理解的情形下，將不以國際音標<sup>4</sup>標音。當說話者音量過小導致無法清楚錄音或錄音轉寫者反覆聆聽卻無法明白說話者的話語時，該話論也會清楚標記出「無法辨識」。在進行研究分類時，則不計入此類。

在會話進行中，常常發生對話者的發話權 (floor) 被搶奪、重疊、插話的情形。Brock 以第二名對話者中斷前一名對話者的發言來界定話輪；也就是說，如果老師插入學習者的發言中，該學習者就產生兩個話輪。筆者在進行錄音轉寫與研究時，也採取此標準界定話輪。若在同一個話輪裡出現一個以上的提問，筆者則分別計次。舉例如下：

T 5: 他們就是在這個經濟的部分你說充足又便宜的勞動力，那跟中國有什麼不一樣？或是說現在越南發展的產業是以什麼為主？

在這個話輪裡有兩個提問，都為信息提問、特指問句，因此分類時筆者就計為兩次。

### 二、分類系統

---

<sup>4</sup> 國際音標 (The International Phonetic Alphabet, 簡稱 IPA) 是一套給語言學家用來標示人類所能發出來的各種語音 (指單音或音素) 的符號，以作為標示所有語言中語音的標準符號。

漢語疑問句的形式有五個：特指問句、是非問句、正反問句、選擇問句、附加問句。筆者將「呢」獨立成一類，Li and Thompson (1983) 認為「呢」在直述句裡可以表示說話者對受話者的主張、預想、信念的反應。「呢」做為疑問語氣詞的後設語義是「基於你的看法、預想或想法，我發覺...」。也就是「呢」依賴語境是會話的記號，與「嗎」出現互補。疑問語氣詞「呢」可以出現在正反問句、特指問句或只包含一個名詞的省略問句裡，筆者將研究裡的「呢」字句限定為只包含一個詞的省略問句，當「呢」出現在正反問句、特指問句時，筆者仍將之歸類為正反問句或特指問句。如下例：

T: 運動運動。**運動以後呢?**

S: 等一下多吃一點。

當一個疑問句為特指問句時，就不可能是其他形式。因此分類時，每一個形式有一個代號。雖然疑問句與問句在語言學上有所差異，在審視六個班級的錄音後發現，大多數的問句仍以疑問句為主要句式，因此本研究決定以疑問句這個語言結構為本，探討問句功能。換句話說，筆者在轉寫錄音成文字稿時，先選取疑問句才進行下一步的分類研究。然而方便重覆閱讀文字稿，轉寫錄音時不僅轉寫出現疑問句的話輪，也轉寫其前後兩個話輪，提供足夠的語境給兩名筆者判斷提問的功能為何。當教師或學習者以疑問句形式提出請求，而語義不帶任何尋求信息時，就不計入分類裡。例如「你可以上來寫『務必』的『務』嗎？」。

Long and Sato 的提問功能分類系統分為七小類：理解檢查、澄清要求、確認檢查、信息提問、教學提問、表達性提問與修辭性提問。在反覆檢視研究資料後，筆者發現教師有一類提問的功能並不屬於以上七小類。

T: 你不能說是負面的意思，就是反正其實你是一個大英雄，**對不對?**你就覺得你自己很了不起是個英雄，可是反正遇到美人這關你就過不去了。

在這個例子中的「對不對」筆者不認為是教師要求學習者提供答案，因為教師並沒有在提出這個問句後停頓示意學習者必須回答。這也不是一個修辭性提問，因為不符合 Long and Sato 給修辭性提問的定義：「說話者自問自答。」這裡只有問沒有答。然而筆者在 Kearsley 的分類系統中找到

這類提問：具贅言（verboesity）目的的問句。「這類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。」因此，筆者將提問功能分類系統擴增成八小類：理解檢查、澄清要求、確認檢查、信息提問、教學提問、表達性提問、修辭性提問與贅言性提問。

### 三、研究資料效度

本研究邀請第二名研究者同樣針對師生提問功能進行分類。針對兩名研究者無法達成共識的提問分類，在計數時則放棄，僅對兩人分類相同的提問功能進行統計，信度從百分之八十二點六到九十五點七。六個班級語言資料的跨研究者信度以百分比表示分別如下：

表三-2 跨研究者信度（%）

班級	教師提問功能信度	學習者提問功能信度
T 1 班	87.3	84.6
T 2 班	86.7	93.3
T 3 班	91.3	96.3
T 4 班	87.9	86.7
T 5 班	91.5	95.5
T 6 班	82.6	95.6

本研究為一小型研究，取得的研究數據主要以描述性統計：百分比來呈現趨向性。每一個參與的班級提供寶貴的研究資料，研究目的在揭示華語課堂裡不同語言程度班級的師生提問行為。