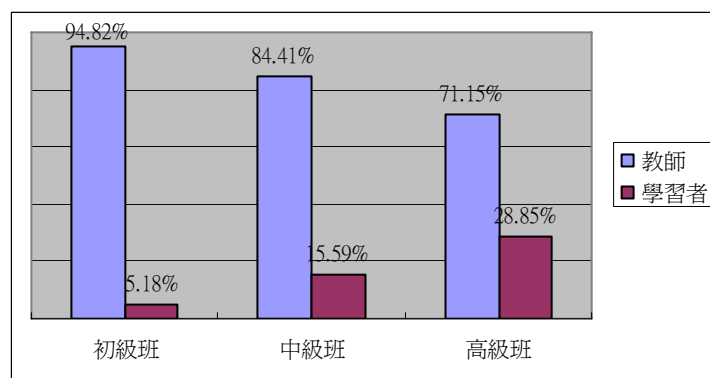


## 第四章 研究發現

本章報告師生提問的課堂觀察發現並討論。第一節從整體的角度觀察課堂提問。第二節觀察師生提問功能的分布並從質的角度描述提問功能的使用。第三節觀察師生提問形式的分布、功能與形式的對應關係。第四節為觀察小結。第五節援引文獻探討的理論來討論觀察所得。

### 第一節 課堂提問

在開始觀察初級班、中級班、高級班師生提問功能與形式分布前，筆者想先觀察師生提問數量的差異情形。首先，筆者計算出初級、中級、高級班教師與學習者提問次數，再計算各組教師與學習者提問次數佔該組提問總數的百分比，得到數據如下：初級班教師提問佔該組師生提問總數的 94.82%，學習者提問佔初級班師生提問總數的 5.18%；中級班教師提問佔該組師生提問總數的 84.41%，學習者提問佔中級班師生提問總數的 15.59%；高級班教師提問佔該組師生提問總數的 71.15%，學習者提問佔高級班師生提問總數的 28.85%。初級班師生提問的差距比中級班、高級班的大，高級班師生提問的差距比初級班、中級班的小。筆者看到以下的傾向性：不論所教班級學習者的語言程度為何，教師提問的頻率都比學習者的高，但是學習者的語言程度越高，學習者提問的頻率越高，教師提問的頻率越低；學習者的語言程度越低，學習者提問的頻率越低，教師提問的頻率越高。如圖四-1 所示。



圖四-1 教師與學習者提問數量分布

這個發現支持了筆者的研究假設一：「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」。Pica and Long

(1986) 表示「學習者很難進行協商如果他們沒有什麼東西好協商的」。筆者認為當學習者的語言程度提高，他們就有什麼東西可以進行協商，學習者主動提問的次數就會提高。另外，筆者認為學習者提問數量隨著語言程度增加的一個因素是中高級班學習者學習標的語的時間較初級班學習者的長，他們比較適應標的語的課堂溝通模式，較有信心使用標的語進行語言互動，所以他們能更積極的參與課堂。

陳純音 (2006) 與 Skilton and Meyer (1993) 的研究結果發現師生提問總數有極大的落差。在陳的研究裡教師提問總數為 7337 個，學習者提問為 605 個；Skilton and Meyer 的研究結果顯示教師提問比學習者提問為 669 比 327。他們的研究發現與筆者的研究發現是相符合的，教師提問的次數都超過學習者提問的次數，也就是說教師仍然是開啟、維繫課堂互動的主導者。

## 第二節 提問功能

首先討論教師提問功能分布與學習者提問功能分布，再從質的角度描述提問功能的使用。

### 一、教師提問功能分布

首先分成初級、中級、高級班三組來觀察教師提問功能的分布。筆者發現整體來看教師使用最多的是認識性提問(77.04%)，回應性提問(10.38%)與贅言性提問(9.28%)居次。初級班教師的認識性提問達該組提問總數的91.70%，而中級班教師使用的贅言性提問(22.14%)比回應性提問(13.62%)還高，高級班教師使用的回應性提問(15.97%)是三組中最高的。如表四-1所示。

表四-1 教授不同語言程度班級之教師提問功能分布(%)

	初級	中級	高級	平均值
回應性提問	7.17	13.62	15.97	10.38
認識性提問	91.70	57.59	61.84	77.04
表達性提問	0.26	0.62	1.74	0.57
修辭性提問	0.61	6.04	3.82	2.73
贅言性提問	0.26	22.14	16.67	9.28

初級班教師使用的回應性提問佔其整體提問功能的7.17%，中級班教師為13.62%，高級班教師為15.97%，筆者發現回應性提問呈現一種傾向性：學習者語言程度越高，教師使用回應性提問的比例就越高；學習者語言程度越低，教師使用回應性提問的比例就越低。這個觀察推翻了筆者提出的假設三：「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」。

Long (1983) 分辨輸入調整與互動調整的不同。輸入調整指的是那些在語言特徵上的調整、簡化，而互動調整是對話者透過理解檢查、確認檢

查、澄清請求等策略使非母語者能參與語言互動，但母語者不一定要調整輸入。Long 的互動假設認為學習者透過互動協商產生習得。筆者的觀察研究發現，學習者語言程度越高時教師使用更多互動調整。筆者認為當學習者語言程度越高，教師為了適應學習者的語言程度所用的語言就會比較複雜，也會更接近一般母語者。這時的語言輸入或許不是學習者都能理解的，所以學習者會主動提出互動調整使教師的輸入變得可理解，讓溝通對話能繼續下去。

初級班教師使用的認識性提問佔其整體提問功能的 91.70%，中級班教師 57.59%，高級班教師 61.84%呈 U 型分布。也就是說隨著學習者的語言程度提高，教師使用認識性提問的頻率就會降低。各個教師使用提問功能的分布情形，如表四-2 所示。

表四- 2 各班教師提問功能分布（%）

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
<b>回應性提問</b>						
理解檢查	2.18	3.04	3.87	4.58	0	3.39
澄清請求	0.54	0.76	2.21	3.87	4.12	5.93
確認檢查	1.36	4.81	6.63	6.34	8.82	11.02
<b>認識性提問</b>						
信息提問	47.41	42.15	20.44	10.21	24.71	18.64
教學提問	47.68	47.97	31.22	54.93	48.82	26.27
表達性提問	0.27	0.25	1.10	0	1.18	2.54
修辭性提問	0	0.89	4.70	7.75	2.35	5.93
贅言性提問	0.54	0.13	29.83	12.32	10	26.27

筆者發現並不是所有的教師都使用了八種不同的提問功能。教師 T 1 沒有修辭性提問，T 4 沒有表達性提問，教師 T 5 沒有理解檢查。筆者推測可能的原因是修辭性與表達性提問並不尋求受話者給與語言反饋，屬於表達說話者個人的語言風格，兩名教師或許有意識的控制教師語的使用。教師 T 5 不使用理解檢查的策略，但是從錄音語料中發現，教師運用其他的提問功能以檢查學習者的理解。

S：通貨膨脹。

T 5：是什麼意思？

S：那個貨幣價值降低,貨品的價格上升。

此例中教師 T 5 在播放一段電視新聞後，開始與學習者進行語言互動。學習者先說了一個名詞「通貨膨脹」，教師 T 5 以教學提問要求學習者解釋其意藉以檢查學習者是否能掌握該名詞。教師不用理解檢查如「通貨膨脹的意思是指物價水準明顯的持續上漲，但是幣值跌落，你們懂嗎？」的用意或許希望給與學習者說話的機會，讓學習者能說出較長的句子而不希望學習者僅回答「懂」或「不懂」。

從學習者的不同語言程度來看，初級班教師最常使用的提問功能是認識性提問（91.70%），回應性提問居次（7.17%）。T 1 教師提出的信息提問與教學提問比例相當，而 T 2 教師使用教學提問比信息提問多。就回應性提問一項來看，T 1 教師與 T 2 教師略有不同。T 1 教師使用最多的是理解檢查（2.18%），T 2 教師則是確認檢查使用最多（4.81%）。

中級班教師最常使用的提問功能分別是認識性提問（57.59%）、贅言性提問（22.14%）。T 3 教師使用的教學提問比信息提問多；贅言性提問達 29.83% 是六名教師中比例最高的；回應性提問以確認檢查最多（6.63%）。T 4 教師使用教學提問佔其整體提問的 54.93%，是六名教師中使用最多的；而其信息提問僅有 10.21% 是六名教師中使用最少的。T 4 教師與 T 3 教師相同，使用回應性提問以確認檢查一項最多（6.34%），其理解檢查也是六名教師中使用最多的（4.58%）。

高級班 T 5 教師使用教學提問為 48.82%，比信息提問多出一倍；確認檢查是其回應性提問中使用最多的一種（8.82%）。T 6 教師使用教學提問比信息提問略高，其贅言性提問與教學提問的頻率相同都是 26.27%；確認檢查也是其回應性提問中使用最多的（11.02%）。

Pica and Long（1986）的研究發現教師確認檢查與澄清請求都用得很少。但是從本研究所收集到的研究數據發現，回應性提問是六名教師使用次多的提問功能，確認檢查與澄清請求是最常被使用的兩種互動調整策略，而且隨著學習者語言程度提高，這兩種互動調整策略使用的頻率跟著提高，顯示華語教師與學習者之間的信息流是雙向的，語義協商的需求隨著學習者語言程度提高。

在了解六名教師提問功能使用的情形後，筆者把焦點轉向研究假設

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」。圖四-2 為教授不同語言程度班級之教師使用信息提問與教學提問的分布。初級班教師使用信息提問的數量為其整體提問數量的 43.82%，中級班教師使用 15.94%，高級班教師使用 22.22%。從圖中很明顯地看出教授不同語言程度的教師使用的信息提問有一種 U 型分布，此發現與筆者預測學習者程度越高教師使用越多信息提問不相符合。接下來初級班教師使用的教學提問佔其整體提問數量的 47.88%，中級班 41.64%，高級班 39.58%。中級班與高級班的數值就統計意義來看並未達到顯著性的差異；換句話說，中級班與高級班教師提出教學提問的數量上沒有太大的差別，此一發現符合筆者的預測：「學習者的語言程度越低，教師使用越多教學提問」。

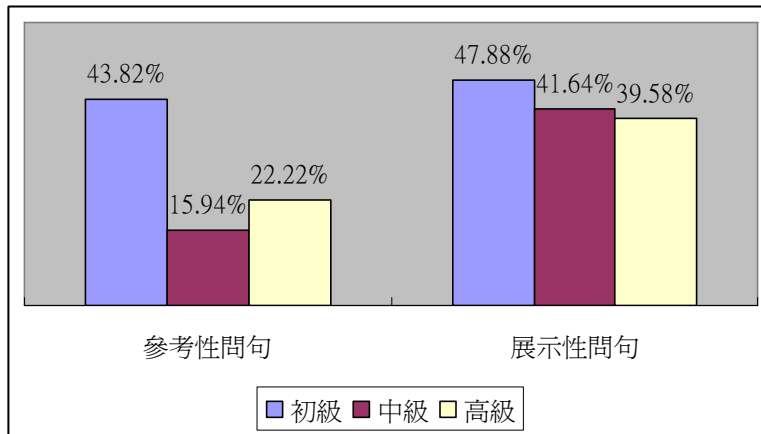


圖 四- 2 教師使用信息提問與教學提問的分布

教師提問最主要的意義是提供學習者說話的機會，引發課堂裡的語言互動。透過語言互動，教師能從學習者的輸出檢驗學習者對標的語的掌握程度。Swain 認為學習者自行產出標的語才能習得第二語言的語法能力，可理解的輸入僅能使學習者理解標的語，擁有標的語的語義能力。在筆者的研究資料裡發現，初級班教師必須透過大量的提問引發學習者回應，但是學習者主動提問的次數較中、高級班低。然而中級、高級班的學習者提問次數提高，教師提問次數下降。筆者推論當學習者的語言程度越高，他們對使用標的語的能力也提高，而且只要教師能創造出一個允許學習者主動提問的課堂氣氛，學習者積極參與課堂的動機也較高。另外，當課程進展到中、高級後，筆者發現教師也樂於給與學習者機會表達意見。雖然筆

者收集到的數據發現，中、高級教師提出的教學提問比例比信息提問高，但筆者觀察到學習者的回答常常會自動擴充話輪的長度。



## 二、學習者提問功能分布

學習者最常使用的提問功能是認識性提問（63.50%）與回應性提問（29.93%）。中級班學習者使用最多回應性提問（38.46%），初級班最少（22.39%）。高級班學習者使用最多認識性提問（65.89%），中級班學習者最少（60.26%）。初級班學習者不使用贅言性提問，中級班學習者沒有出現表達性提問與贅言性提問。如表四-3 所示。

表四- 3 不同語言程度學習者的提問功能分布（%）

	初級	中級	高級	平均值
回應性提問	22.39	38.46	28.68	29.93
認識性提問	62.69	60.26	65.89	63.50
表達性提問	2.99	0	3.10	2.2
修辭性提問	11.94	1.28	1.55	4.01
贅言性提問	0	0	0.78	0.36

初級班學習者使用的回應性提問佔其整體提問的 22.39%，中級班學習者 38.46%，高級班學習者 28.68%，呈現 U 型分布而非預期的直線，無法支持假設四：「學習者的語言程度越低，學習者使用越多回應性提問；學習者的語言越高，學習者使用越少回應性提問」。將中級、高級班兩組合併起來看，語言程度較高的學習者比語言程度較低的學習者更常使用回應性提問。比對本研究對教師組的觀察發現，初級班的教師與學習者使用的回應性提問都比中級、高級班的師生少。筆者推論語言程度越高的學習者想要表達的意思、所使用的語法比語言程度低的學習者複雜，但是他們的語言程度仍不及母語者完美，所以教師得透過一連串的互動調整取得學習者可理解的輸出，而學習者也得透過互動調整取得教師可理解的輸入。

各班學習者常用的提問功能分布如表四-4 所示。雖然提問功能分類一共有八小類，但並非每一個班級的學習者都使用每一項提問功能。理解檢

查、教學提問、贅言性提問僅出現在高級班 T 6。確認檢查、信息提問是每一個班級都使用的功能。中級班 T 4 學習者使用最多確認檢查 (42.31%)，初級班 T 2 最少 (16.07%)。初級班 T 1 使用信息提問的比例最高 (81.82%)，中級班 T 4 最低 (53.85%)。

表四-4 各班學習者提問功能分布 (%)

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
<b>回應性提問</b>						
理解檢查	0	0	0	0	0	4.63
澄清請求	0	7.14	0	3.85	4.76	2.78
確認檢查	18.18	16.07	23.08	42.31	19.05	22.22
<b>認識性提問</b>						
信息提問	81.82	58.93	73.08	53.85	57.14	64.81
教學提問	0	0	0	0	0	2.78
<b>表達性提問</b>						
修辭性提問	0	14.29	3.85	0	4.76	0.93
贅言性提問	0	0	0	0	0	0.93

從學習者不同的語言程度來看，初級班 T 1 的學習者使用的功能只有兩種是六個班級中最少的，但其信息提問高達 81.82% 是全體學習者中最多的。T 2 班學習者使用的澄清請求與修辭性提問是六個班級中最多的。中級班 T 4 學習者使用最多確認檢查 (42.31%) 是全體學習者中最高的。高級班 T 5 學習者使用的表達性提問六個班級中最多的 (14.29%)，而高級班 T 6 學習者使用了八種不同的提問功能。

高級班 T 6 學習者在課堂中被賦與的角色與其他學習者不同，他們輪流扮演教師主導課堂語言互動，而且學習華語的動機又更強，因為他們在未來都可能擔任華語教師，對自我語言程度的要求又更高，他們的目標是擁有近母語者的語言水平。除此之外，他們與母語人士語言互動的經驗應該比其他學習者多得多。因此高級班 T 6 學習者使用的提問功能分布與其授課教師：母語人士相同都涵蓋了八類，只有頻率上的差距而已。

Skilton and Meyer (1993) 發現學習者最常使用的提問功能有信息提問、確認檢查與澄清請求，教學提問並不存在於學習者提問。陳純音 (2006) 的研究也發現學習者偏好使用信息提問。本研究的發現與他們的發現大致吻合。

那麼教師提問與學習者提問功能在數量上有何異同？首先，教師提問功能涵蓋八小類，但學習者使用非常少的提問功能為教學提問、理解檢查與贅言性提問。其次，認識性提問是師生使用最多的功能。教師使用教學提問比信息提問多；當學習者的語言程度越低，教師使用越多教學提問。學習者最主要使用信息提問，教學提問使用頻率非常少。第三，教師使用的回應性提問有三種不同的策略：理解檢查、澄清請求、確認檢查，確認檢查是教師最常使用的。當學習者語言程度越高，教師使用回應性提問就越多。學習者使用的回應性提問比教師使用的頻率還高，是學習者最常使用的提問功能的第二位。理解檢查使用的頻率最少；與教師相同的是確認檢查也是學習者最常使用的。第四，表達性提問在師生提問裡使用的頻率都不高。除了 T 4 教師不使用外，其他五名老師都使用這個提問功能。僅初級班 T 2、高級班 T 5、高級班 T 6 班的學習者使用表達性提問。第五，修辭性提問中級班教師、初級班學習者使用較多；教師 T 4、初級班 T 2

學習者最多。最後，贅言性提問為中級班教師 T 3 使用較多；學習者除了 T 6 出現次數一次外，無其他班級學習者使用。

### 三、課堂提問功能描述

現在筆者要從描述的角度看教師如何運用提問功能引發語言互動。每一個提問功能都是先探討教師提問再看學習者提問。

#### 1. 教學提問

疑問代詞的語義代表的是未知的信息。在課堂語境裡，教師的教學提問利用疑問代詞提示學習者要練習的詞彙。有點像是填空，教師提供語言鷹架幫助學習者熟悉該學習單元的新詞彙。例 1 是初級班教師 T 2 為了練習詞彙「正好」，所以先講述一個情境再提出問題。此為教學提問而採用的句式是特指問句。

##### 【例 1】

T 2： 好，我說你今天要去辦公室找老師，所以你等電梯，可是你等電梯的時候，**你看黃老師怎麼樣呢？**<sup>26</sup>

Sf：老師正好來了。

有些教學提問使用的特指問句，並不一定只有填空的作用。中級班 T 3 教師練習生詞「削價」時，先復習「削」的核心語義，然後提出問題由學習者推論生詞「削價」的意思。教師利用語言鷹架，將學習者已知的詞彙「削」導向未知的詞彙「削價」。

##### 【例 2】

T 3： 我剛解釋削的意思，**那削價的意思是什麼？**

S： 價錢變低。

T 3： 變低了。把原來的價錢砍這樣子。「削掉」就是變低所以削價就是價格變低，降下來。

<sup>26</sup> 在本次小節與第四章第二節第四次小節：從質的角度看教師/學習者提問功能，每個語料片段中以粗體標示的句子為例子。

陳俊光（2007）認為強式溝通式教學法<sup>27</sup>注重意念與功能，卻不注重語言形式導致學習者光有流利的語句，但無法使用正確的語言形式承載其義，產生語言形式偏誤的石化（或稱固化）<sup>28</sup>現象，有礙語言溝通。注重語言形式的教學能幫助學習者注意語言特徵，進一步將標的語的語法內化。有意識地注意標的語的形式並熟練語言形式，才能習得標的語。換句話說，近年來語言教學的主流為弱式溝通式教學法，語言教師實施教學時不應偏廢語言形式或語言功能，應有效結合兩者，使學習者使用語言能達到流暢度與正確度。

筆者觀察到華語作為第二語言的課堂裡，教師有意識地運用某些提問功能幫助學習者注意標的語的語言特徵。透過教學提問，教師可以讓學習者將注意力集中到必須學習或分辨的語言形式上。如例3，教師T2並不直接解說語法知識而是引導學習者自己說出來。

【例3】

T2： 還不願意看醫生。那個「不願意看醫生」最重要的動詞是哪一個？是「不願意」還是「看醫生」呢？

S1： 看醫生。

T2： 是看醫生嗎？

S2： 不願意。

除了語義、語法知識的引發外，教師也可要求學習者展示語用知識。例4的詞彙「賞光」語義已經凍結（frozen form）有其固定使用的語境，所以T4教師除了一方面要求學習者展示知識外，也將學習者的注意力導向詞彙的語用層面。

【例4】

<sup>27</sup> 見第二章第一小節第一次小節：第二語言教室特徵。

<sup>28</sup> 石化（或稱固化現象：fossilization）指在第二語言或外語學習中，出現不正確的語言特徵永久性地存在於學習者的語言習慣中。發音、詞彙用法和語法等各方面在第二語言或外語學習中石化或固化。

T 4：「賞光」什麼時候會用這個？

S：客氣話。

教學提問除了要求學習者展示語言知識外，在本研究中發現課文教學時教師也常常使用此提問功能。不同教師設計課文教學活動都不相似。舉例來說，初級班 T 2 教師播放 DVD 影音輔助教材，讓學習者也能透過影像輔助理解課文對話內容，在課文故事主角的話輪進行三四輪後暫停，提出問題由學習者回答。高級班 T 5 教師同樣播放一小段電視新聞後進行問答。中級班 T 3 與 T 4 則是教師領讀課文或指定學習者朗讀一段後進行問答。從本研究所收集的錄音樣本中發現，課文活動後常跟隨著教師提出教學提問。由於這類問題並非從課堂參與者之間對話產生，而是根據課文所提供內容，教師提出教學提問要求學習者展現對課文內容的理解，所以本研究仍把這類問題歸為教學提問。

例 5 是中級 T 4 班的語料片段。師生先朗讀過課文後，教師根據課文內容提問。兩個教學提問裡，第一個以特指問句形式呈現而第二個以呢字句呈現，學習者的回答都很簡短。

【例 5】

T 4： 所以利達公司要把什麼東西準備好？

S： 目錄。

T 4： 還有呢？

S： 樣品。

例 6 是高級班 T 5 的語料片段。第一個教學提問形式為是非問句，第二個為特指問句。學習者的回答句子明顯比例 5 長。可能的原因是 T 4 中的提問是相對封閉的，學習者了解問題後，回答問題所要求提供的未知信息即可。然而 T 5 的提問相對比較開放要求學習者說明事件，學習者勢必要使用較長的句子來闡述自己對教材內容的理解。

【例 6】

T 5： 好，這次 APEC 會議對越南來說有什麼特別的意義嗎？

S 1：這是他們第一次主持這個領袖峰會，也是他們重新登上國際舞臺的徵象，象徵。

T 5： 的象徵。對，他們第一次主辦這個峰會，他說我想他們不是第一次辦，但是為什麼 APEC 領袖峰會這麼受到大家的注意？他說這是歷年來

S 2：歷年來舉辦這個最大型的國際性的一個。

T 5：對啊！很棒，很棒，這個是最大型的國際會議，媒體都會看著他，對不對？

例 7 是初級班學習者以一個詞彙回答 T 1 教師的教學提問。教師並不滿意學習者的回答，出於教學目的教師勉強學習者以一個句子練習該課生詞，所以命令學習者說出整句。學習者使用一個句子來修補上一個話輪。似乎較封閉的教學提問可透過其他手段滿足教學所需。

【例 7】

T 1：請問學生應該準時做什麼？

S：上課。

T 1：句子。

S：學生應該準時上課。

由學習者發動的教學提問並不多，本研究中僅在高級班 T 6 出現。這個班級與其他五個班級不一樣的是，這是一個學習者中心的課堂。教師的角色為規畫課程、輔助學習者學習語言。每堂課由一名學習者導讀文章，這時他的角色比較接近教師。例 8 中 S 1 擔任導讀，他想引導同儕思考「凡是」的功能，教師 T 6 介入對話輔導全班確認「凡是...都」的句型，雖然 S 1 最後並未成功使其同儕展示語言知識，但筆者認為這是 S 1 學習擔任教師過渡的過程。之所以筆者認為 S 1 所使用的是教學提問，從 S 1 最後一個話輪是其第一個話輪問題來看，筆者認為 S 1 知道問題的答案，這是符合 Long and Sato 對教學提問所下的定義。

【例 8】

S 1：在一個文章裡面，要說一個段落裡面，它用「凡是」的話，它具有功能，



什麼的功能？

T 6： 凡是。

S 1：你們很明白的了解這篇的第一個句子嗎？「換言之，理想的言談情境中的個體，凡是具有說話和主體能力的個體，均可以」什麼什麼，你們明白的了解這個句子嗎？

S 2：聽不懂耶！

T 6：「凡是」後面通常是接「都」，「凡是...都」是不是這樣接的？

S 1：應該是吧，在這邊...

T 6：有這樣的句型，「凡是...都」

S 1：對，雖然在這邊沒有用，但是用「均」。

T 6：均也是都啊！

S 1：所以可以解決這個？

T 6：均也是都嘛，它只是換字而已。

S 1：對。好，那我直接講，「凡是」後面我覺得，要說「凡是」後面應該要加一種條件，（後略）。

陳純音（2006）的研究發現學習者在機械化操練成對練習時使用教學提問，數量不多僅有六個。筆者觀察到中級班 T 4 的課堂也有機械化操練，學習者照著課本的指示提問。然而筆者認為提問應該是出自學習者自己的意識而非照本宣科，因此排除從機械化操練裡出現的「教學提問」。

## 2. 信息提問

從研究資料中發現，教師常常使用信息提問於練習詞彙或自由討論活動裡，問答的主題常常圍繞著學習者在標的語所在地的日常生活或其母國的生活情形。例 9 與例 10 同樣發生在詞彙練習時，學習者必須理解教師

的問題，但不一定產出標的語項。例 9 學習者的產出包涵了標的語項：「想家」。然而，例 10 標的語項是：「迷路」，從師生六次的話輪中筆者觀察到對學習者而言教師的提問是可理解的輸入，但是在其回應中並未產出標的語項。

【例 9】

T 1：你一個人在這裡念書你想家嗎，小芬？

S：我現在在這裡念書，我想家。

T 1：想家的時候，你作什麼呢？想家的時候你怎麼辦？

S：我打電話，想家的時候。

【例 10】

T 2：你常常會迷路嗎？

S：我在臺北常常

T 2：對。為什麼呢？

S：因為…

T 2：為什麼在臺北常常迷路呢？

S：因為我不會…我不會…因為我的中文不好，所以我不會念路的名字。

每個班級教師與學習者建立的溝通模式並不完全相同。初級班 T 1 教師表示：「我希望學生不只聽得懂中文，還要會自己說出來。所以我會要求學生回答問題時不要只用最簡單的詞而是要用一個完整的句子。」也就是 T 1 教師不僅要求學習者能理解輸入的標的語，還「強迫」學習者輸出標的語項，T 1 教師傾向採用 Swain 的輸出假設即認為教師必須強迫學習者產出語言，學習者才能習得用標的語的語法能力。另一方面，初級班 T 2 教師認為：「雖然我們教學的目標是幫助學生學習華語，但是我認為學生要先能理解，當這些輸入累積足夠時，學生自己就會自然而然得說出來。」換句話說，當教師認同 Krashen 的輸入假設時，他們傾向於不立即強迫學習者產出標的語項，而是讓學習者接觸足夠的可理解輸入。

筆者推測教師與學習者之間建立起不同的溝通模式，在課堂語言互動時也產生不同的結果。當筆者再仔細觀察例 9 時可以發現教師第一次提問使用的是一個是非問句，學習者的回答重複了教師提問的部分語言成分形成一個較長的句子。按照母語者說話的習慣，母語者通常針對是非問句命題的真或不真回答，而不像例 9 中的學習者回答長句；雖然學習者的回答不夠真實 (authentic)，但是出於教學目的，T 1 教師「強迫」學習者輸出標的語項，可以幫助教師立即檢視學習者的學習成果。例 10 學習者的回答雖然有語法上的瑕疵，但可視為較符合母語者說話的習慣。從學習者的回答筆者間接確定學習者獲得可理解的輸入，但是對教師來說，卻無法立即檢驗學習者是否能自行產出標的語項。

若不考慮其他因素，似乎學習者的語言能力提高，學習者樂於主動參與課堂對話，他們也常常主動地使用標的語表達自己的意見。中級班的學習者與初級班學習者似乎有一些不同。同樣進行詞彙練習，研究對象之一的 T 4 班學習者除了產出標的語項：「快人快語」外並陳述自己的意見，其回應所使用的句子比初級班多。

#### 【例 11】

T 4： 像你的話你習不習慣快人快語的表達方式？

S： 一半一半吧。這個對我爸爸媽媽的年代，講話的時候他們應該覺得我是快人快語，不過跟年輕人比我更年輕的人講就是高中那種人，我...

在本研究資料中筆者發現信息提問也可以練習語法結構。例 12 為初級班 T 2 教師介紹的語法結構是比較句，教師善用學習者對第二語言環境與母國環境差別的觀察進行提問。首先，教師提問要學習者選擇一個符合事實的選項，所以教師使用選擇問句引導學習者使用比較句：「很多台灣的年輕人比不上波蘭的女生」。當教師追問原因時，顯然學習者想要修正自己上一個話輪的回答，所以說出「波蘭的人...台灣的人沒有波蘭的獨立。」，這並沒有提供教師想知道的未知信息。在教師第三次的話輪裡，繼續要求學習者解釋，學習者理解後說明原因。

【例 12】

T 2： 你覺得波蘭的年輕人獨立還是台灣的年輕人獨立呢？

Sf： 很多台灣的年輕人比不上波蘭的女生。

T 2： 為什麼？

Sf： 波蘭的人...台灣的人沒有波蘭的獨立。

T 2： 台灣的年輕人沒有波蘭的年輕人那麼獨立。怎麼說呢？為什麼說波蘭的年輕人很獨立呢？

Sf： 因為他們不要跟父母一起住，他們要自己。

T 2： 他們很早就離開父母。

中級班 T 4 學習單元的主題為議價，課文內容談論公司與公司之間的商業議價方式。對學習者來說並不是普遍的生活經驗，因此教師將主題延伸到較貼近學習者生活的議價經驗「你是怎麼殺價的」，給予學習者練習使用標的語說話的機會。如例 13 所示。

【例 13】

T 4： 若林，你不是常常逛街買東西？你是怎麼殺價的？

S： 他會跟我...就是賣方會跟我講，他說我問多少，他跟我講他說一百，我是按照那個百分之十的那個，所以我問他請問他十塊可以嗎，在大陸當然他說不可以這樣，可是你走以後他會追你，他會問二十可以嗎，我說十五 ok 嗎。

T 4： 所以你是說你在大陸買東西，他就是按照人家給他的建議，他開價的話你要從一成開始殺，就是說他說一百塊你就從十塊開始殺然後再讓他加加加。這樣也很好，你一次就殺到底嘛，你再讓他慢慢加，那也還不錯。

上面所舉的信息提問都是教師從教材內容延伸出來的再跟學習者的生活經驗連結。但有時教師也會跳出教材，詢問學習者的生活、陳述意見等等。這類的問答似乎更貼近母語者之間語言互動的經驗。

例 14 是從中級班 T 3 所截取的語料片段。教師為了讓學習者掌握該課生詞「之一」的語義，所以讓學習者兩兩成對互相詢問心中理想的結婚對象的條件，然後由學習者使用標的語項「之一」輪流報告。在此課堂活動尾聲時，教師想多了解其中一位學習者的情形，因此提出信息提問「在捷克嗎？他留在捷克還是他也在台灣？」。有意思的是「國際關係」也是該學習單元的生詞，學習者剛好在回答時運用上。

【例 14】

T 3： 在捷克嗎？ 他留在捷克還是他也在台灣？

S： 他在中國大陸，不是這裡。

T 3： 我以為....喔...他在中國大陸。

S： 他不是這裡。

T 3： 那你們現在怎麼見面呢？

S： 本來他的國家跟台灣有國際關係，現在沒有。他的國家現在沒有關係，就是台灣跟塞內加爾分開是不好，所以他們的學生應該離開台灣。

高級班 T 5 的學習單元為一則談論在越南舉行的亞太經合會領袖峰會，教師帶領學習者討論越南的經濟發展問題。教師使用非常簡短的信息提問特指問句「原因何在」引導學習者陳述自己的看法。這是一個開放性的提問，學習者需要使用較多的句子才能說明自己的意見，所以回應也較長。

【例 15】

S: 對，因為我覺得他們走的路完全很像中國大陸。

T 5: 是啊，它說了「複製中國的改革經驗」嘛！

S: 那我個人覺得中國大陸走的方向不對。因為

T 5: 原因何在？很有趣喔，很有趣喔！

S: 因為我認為他們只管經濟方面，那其他的就不管，因為他們覺得人民有錢的話他們也會閉嘴，然後不會反對的政策，可是這個是完全不可能的，所以我覺得大陸的政治家的想法很奇怪。

就筆者所收集到的資料來看，雖然初級班教師比中級、高級班教師提出更多的信息提問，但是筆者發現學習者語言程度較低時，教師傾向利用信息提問連結學習者個人的生活經驗維持課堂溝通，讓學習者有機會進行口語表達，在課堂語境裡累積接近自然而真實的溝通經驗。不過，或許學習者的語言能力尚未達到能自由溝通的階段，初級班學習者的回答常常是一個詞彙或是簡短的單句。

中級、高級班教師雖然就數值上來看並沒有提出比初級班教師更多的信息提問，但是筆者檢視語料片段發現，中級、高級班學習者在回答教師的信息提問時，較初級班學習者願意提供更多信息並能自行擴充話輪的長度。除了與生活經驗連結外，若教師提出一個較開放的信息提問時，中高級學習者也能陳述自己的意見。師生之間的對話似乎與母語者之間的溝通相似。

研究對象的六名教師使用教學提問多於信息提問。在溝通式教學觀裡，教師很少使用語法術語要求學習者展示其語法知識，如「請告訴我哪一個是形容詞」之類的提問。六名教師在幫助學習者熟練詞彙用法、分辨詞彙語義、練習語法結構、分辨語用功能與課文閱讀時，最常使用教學提問。信息提問用在意義協商上，是意義導向的；教學提問用在語言知識的建立上，但與機械化的操練有別（drill）。

接下來筆者要看的是由學習者提問的信息提問。在初級、中級、高級的語料裡都可以發現由學習者發動的信息提問常常與語言知識本身相關，如詞彙、語義、語法。筆者還看到一種用於非語言知識類的信息提

問是學習者之間的問答。

漢字是學習華語時很重要的一環。口語溝通時，同音字也許會讓學習者感到困惑而想知道該字的漢字是哪一個。例 16 就是學習者不知道教師所言的 wu4 是哪一個漢字而提出疑問。

【例 16】

Sf: 「務」是哪一個？

T 4: 「務必」是一定要。好，筆者可以說請你務必賞光。「務必」這個「務」就是一定要的意思。務必務必就是一定要。請你務必賞光。請你一定要來。

有很多時候學習者針對未知其義的詞彙提出疑問。例 17 是屬於這類的例子。初級班 T 1 學習的一個目標詞語是「融化」，當教師將「融化」從具體的冰塊融化擴充到心融化時，學習者 S 1 不了解抽象的意思而提出疑問，教師 T 1 察覺班上有其他學習者了解「心融化」的意思時，將說話機會分配給學習者 S 2 說明，並且也檢查 S 2 對「心融化」這個抽象意思了解的程度。

【例 17】

S 1: 剛才那個是什麼意思？「心融化」。

T 1: 心會融化。笑的人都知道，惠瓊你說說看，什麼時候心會融化？

S 2: 嗯！

T 1: 剛剛懂的人。

S 2: 心融化的時候是一個人愛男人的時候，心會融化。

學習某一詞彙的近義詞、反義詞是擴充詞彙量的學習策略。例 18 是初級班 T 2 學習者提出的信息提問，從收集到的對話中筆者相信學習者只是一時口誤將狀態動詞「有魅力」說成名詞「魅力」。

【例 18】

S: 魅力的相反是什麼？

T 2： 魅力的相反...沒有魅力。

華語的詞與詞之間無任何標記供學習者判斷何處為詞界，例 19 是筆者所收集到的研究資料中唯一與斷詞相關的。高級班 T 6 學習的目標之一是諺語：「得饒人處且饒人」，學習者不知道要如何正確斷詞而產生溝通的需求。

【例 19】

Sm：這個諺語要在哪裡斷？「得饒人」。

T 6：「得饒人處」。

語碼轉換也是維持溝通、協商語義的策略之一。學習者以英語說出未知的詞彙尋求教師協助。在筆者所收集到的研究資料裡，語碼轉換的提問並不多，學習者遇到困難時常以英語說出想要表達的詞彙為何，而不是使用其母語。因為英語為現今國際之間的工具語言，第二語言教室裡擁有不同第一語言背景的學習者是常態，所以當學習者遇到溝通困難時，嘗試轉換到英語似乎比較容易修補溝通中斷。同時筆者也發現這類語碼轉換常常為名詞或專有名詞，如人名等等。

陳純音（2006）的研究發現偶爾學習者使用英語問句提問，但未進一步指出這類英語問句屬於語碼轉換或是教師與學習者使用英語提問。教師 T 2 表示：「國語中心雖然沒有美國明德暑期學校<sup>29</sup>那種嚴格的語言誓約不能說英語，但是我相信我們師生之間已經建立一種默契，就是上課的時候我們講中文，如果學生真的遇到表達不出來的詞還是什麼，那我可以接受他用英文講出那個詞，但是還是要用中文的句子。基本上，我不希望學生在課堂上講英文句子，也不希望養成學生跟我一直講英文的習慣，畢竟他們是來學中文的。」。

例 20 是從初級班 T 2 選出的語料片段，該話語單位討論的主題是自己國家的特色。提出信息提問的是澳州籍學習者在華語特指問句的結構下填入英語詞彙以取得教師協助給與相對應的華語詞彙，教師提供信息後全班

<sup>29</sup> 美國明德大學中文暑期學校（The Chinese School at Middlebury College, Middlebury, Vermont, U.S.A.）為一沉浸式中文課程，學期間所有的教職員與學生僅能說中文，成效卓著。



也跟著複誦一次。

【例 20】

S： Koala 中文怎麼講？…kangaroo

T 2： 喔…袋鼠。

SS： 「袋鼠」。

信息提問除了運用於獲取與語言知識相關的信息外，學習者也會利用此提問進行意見交流。這類提問的話題常與生活經驗相關。例 21 裡初級班 T 2 談論的主題是氣候，學習者想了解台灣春天的氣候而尋求信息，這是師生之間的語言互動。

【例 21】

S： 春天有很多蚊子嗎？

T 2： 一直有很多蚊子。

高級班 T 5 討論的主題為在越南舉行的亞太經合會，台灣與會代表為台積電董事長。在聽完電視新聞後，學習者發現有未知的信息而此信息與台灣現況相關，產生語義協商的需求而主動提出信息提問，如例 22。

【例 22】

S： 台積電是什麼？

T 5： 台積電就是台灣的一個最大電子公司。

學習者之間也可以產生語言互動，信息提問引發信息雙向流動。中級班 T 4 的學習者 S 2 曾經到過中國旅遊，學習者 S 1 對中國的情形感到興趣，兩人產生語言互動交流信息，如例 23 所示。筆者再度聆聽這類錄音時發現學習者交換這類信息時聲音聽起來都很愉快，似乎學習者對這種自由談話都保持很高的興趣，師生常常會進行數個話輪後才會停止同一主題的討論。

【例 23】

S 1： 但是大陸人有聽得懂英文嗎？

S 2： 有些英文是跟...嗯...有些。

並非課堂裡的提問都是由教師發動的。筆者發現課堂氣氛比較輕鬆，談論的主題能引起學習者興趣時，學習者也能像教師一樣主動提問並控制對話的主題。例 24 中級班 T 4 話題仍為中國旅遊經驗，學習者 S 主動詢問教師到中國旅遊的經驗。學習者 S 第一次提問並沒有獲得教師 T 4 針對疑問點的回答，於是引發第二次的提問才獲得教師的反饋。

【例 24】

S： 老師有沒有去過？

T 4： 對對對。

S： 哪裡？

T 4： 我很早以前就是去玩，所以大概都是東南部，還有那個什麼西安那個兵馬俑，大概兩三年前我又去了一次，從就是那個瀋陽北京那個什麼上海重點的地方都去過一次。對，因為我爸爸是上海人。

課堂提問不完全只有師生之間的語言互動：教師提問然後學習者回答或是學習者提問然後教師回答。在筆者所收集到的研究資料也看到學習者之間的問答，學習者語言程度越高而且班級人數不多時，學習者之間的問答就比較容易出現。如例 25 為高級班 T 5 兩名學習者就越南是否為第三世界國家交流已見，教師並不介入討論。

【例 25】

S 1：他們不算是第三世界國家嗎？

S 2：不算，可是我一直是。

S 1：我也一直認為。

教師語的一個特徵是教師選擇對話的主題偏好突顯 (salient)，這是讓語言程度未臻完美的第二語言學習者能夠提供信息發表自己的意見參與會話的方法，這些話題都跟學習者的生活經驗或週遭環境相關。Long (1983) 將選擇一個明顯的話題視為避免溝通麻煩的策略。從研究資料裡發現在課堂語境裡教師提出的信息提問常常與學習者個人生活經驗相關。初級班教師提出的問題可能是語法複雜度較低、問句較短而命題明確，像是初級班 T 1 教師問：「朱安妮你喜歡什麼水果？」到了高級班教師使用的疑問句形式與初級班或中級班教師相同，但是提問本身的語法或內容難度或許高一點，如 T 5：「你們覺得未來十年中國或越南他們政治制度上會不會有所改變？」

### 3. 理解檢查

在筆者所收集到的研究資料裡發現理解檢查很大一部分以「有沒有問題」呈現。「有沒有問題」其後設意義為「你們都懂了嗎？有沒有問題要問我的？」，通常在教師說明某一個詞彙用法或語法結構後，跟隨著這個問句。學習者的反應可能使用副語言：搖頭，或是沒有任何語言或副語言反應。由於觀察者完全不參與課堂，所以只要沒有語言回應在語料中都歸成「無語言反應」一類，如例 26。例 27 學習者口頭回答教師：「沒有」，其後設意義為「懂了，沒有問題」。

#### 【例 26】

T 1：什麼類，什麼類。小說類，工夫類。好。有沒有問題？

S：【無語言回應】

#### 【例 27】

T 1：好，生詞有沒有問題？

Sm：沒有。

以上是由教師主動發動的理解檢查，為了檢查學習者對教師教學、言談內容理解多少。筆者還發現一種理解檢查也是由教師發動的，但是是為了要檢察班級內其他學習者對另一名學習者的談話內容是否理解，教師涉入學習者之間的對話避免產生溝通麻煩，如例 28 所示。

**【例 28】**

Sf：「知足常樂」知道滿足就常常快樂。

T 6：知道嗎？

筆者僅在高級班 T 6 的語料中發現學習者提出理解檢查，使用此提問功能的學習者在當時扮演「教師」的角色，導讀文章或介紹成語、諺語的用法等等。導讀或口頭報告等活動也可能出現在不同的班級，筆者猜測學習者在活動中自我角色的認定可能會影響學習者是否使用理解檢查。

例 29 是學習者 S 介紹成語「調虎離山」後提出理解檢查，學習者並沒有給予直接的回應，而教師 T 6 這時進入學習者之間的對話，輔助學習者學習標的語項。

**【例 29】**

S：大家懂嗎？

T 6：要舉例子嗎？「調虎離山」。

## 4. 澄清請求

「澄清請求」通常發生於說話者認為對話者上一個話輪裡的語句有再解釋說明的必要。教師提出的澄清請求常常跟隨在學習者的話輪之後。從研究資料中發現，學習者因語音偏誤、語法偏誤與語義偏誤而啟動教師提出澄清請求的情形較多。

例 30 是學習者的語音偏誤造成對話參與者無法解讀，教師認為在口語對話中有必要澄清以維持溝通，因此使用此提問功能。「這次新產品反應消費者的什麼」教師以疑問代詞「什麼」來提示學習者必須澄清的是語句

的哪一個部分。

【例 30】

S：「這次新產品反應消費者的 de2he2」。

T 4： 這次新產品反應消費者的什麼？

S：我想說消費者的反應。

筆者也發現台灣與中國兩地華語詞彙的聲調不同時，也可能產生澄清的需求。例 31 為高級班 T 5 在討論美國如何加強與越南的合作關係時，學習者認為要培養兩國之間的友誼。根據教育部國語辭典「誼」的讀音為去聲，但是在台灣一般華語母語人士習慣將「誼」讀為陽平聲，而在中國「誼」讀為去聲。當學習者說出 you yi4 時，因與台灣普遍讀為 you3yi2 的語言習慣不合而造成溝通中斷。教師無法馬上將此關聯到上文，在口語對話中無法判斷學習者想要表達的是哪一個意思，所以澄清是必要的。學習者聽到教師的問題「you3yi4 什麼」時，很快的發現教師將其意思解讀成「有益」，提取自己的語言知識知道在台灣「誼」普遍讀為陽平聲。

【例 31】

Sm：要培養 you3 yi4。

T5：you3 yi4 什麼？

Sm：啊，不是 you3yi4。

T 5：喔，友誼。

語義不明確也是引發澄清請求的因素。初級班 T 2 在例 32 討論學習者羨慕什麼樣的人。S 1 回答「我羨慕很很瘦的人」，T 2 教師詢問 S 2 時，S 2 僅回答「我也一樣」，教師認為 S 2 並沒有將語義說明清楚，因此發動「一樣什麼」的澄清要求並提示學習者詞彙「一樣」需要後接一個成分來將語義表達完整，S 2 使用一個字的詞彙「瘦」回應教師的提問。

【例 32】

S 1： 我羨慕很瘦的女人。

T 2： 很瘦的，羨慕很瘦的女生。你覺得瘦比較好？

S 1： 瘦比較好。對身體比較好。

T 2： 智賢呢？

S 2： 我也一樣。

T 2： 一樣什麼？

S 2： 瘦。

同樣的，中級班 T 3 也出現學習者陳述時因為語義不夠具體，教師要求學習者舉例具體說明。例 33 的主題是討論在學習者母國可否議價，學習者 S 回答「有的地方可以」，教師 T 3 不滿意這個語義模糊的回答，所以提出澄清要求，學習者再把「有的地方可以」更明確地指出是什麼樣的地方可以講價，也就是澄清自己的含意使溝通能繼續。

【例 33】

T 3： 沒有像台灣買東西的地方你是可以這樣子講價，然後跟老闆討價還價。如果筆者去印尼買東西可不可以講價？

S： 有的地方可以。

T 3： 什麼地方？

S： 像夜市一樣的地方。

例 34 為高級班 T 5 學習者陳述自己對越南現況的看法時，教師打斷學習者的話輪裡提示學習者將「發展得不錯」更精確地說明出是哪一個面向發展得不錯。在這個提問裡，教師明確地指出需要澄清的部分是否為「經濟」，所以採用是非問句，學習者很快地理解教師想要他說什麼。雖然是非問句只要求學習者針對命題真否回答就可以，但是 T 5 班的學習者根據自己想要表達的想法將話輪延長。

【例 34】

S： 好奇，因為聽說越南現在發展得不錯。

T 5：你是指經濟的部分嗎？

S：對，在經濟方面，然後我也想知道人民生活過得怎麼樣等等。

從研究資料中發現大部分澄清請求的提問所帶出來的答案都是簡短的，但是筆者也發現高級班 T 5 裡的一段對話學習者的回答很長，如例 35 所示。這個語料片段的主題是由越南現況延伸出來討論資本主義與共產主義孰優孰劣。學習者 S 陳述「資本主義大概要調劑」，教師認為學習者 S 有必要進一步解釋使每一個對話者能明白該句的意涵，所以用一個帶疑問代詞「什麼」的特指問句提出澄清請求。這個提問雖然很短，僅有六個字卻是一個較開放的提問，所以學習者可以較自由的說明自己的想法。

【例 35】

S：也不是，也不能純粹資本主義，資本主義大概要調劑。

T 5：要什麼來調劑？

S：也要共產主義的一些部分來調劑吧！資本主義主要的差別，是他們的...筆者就說理想好了，因為中間實際的細節有些複雜，不單是資本主義而是像有點個人主義或是什麼，但是共產主義是追求平等，但另一方面用大概資本主義來形容它也可以，但另一套理論相反的理論就是讓個人發揮個人的潛力，那個人有不同的潛力他就會達到不同的成就，共產主義就是不讓個人發揮他們的潛力，大家都要合乎群體。

語序錯誤也可能使對話參與者理解上的困難。例 36 為初級班 T2 學習目標之一是學會使用「---得沒話說」是固定的句型。教師 T2 引導學習者將已經學習過的句型「---最 SV<sup>30</sup>」上升到該課的目標句型。學習者也許是一時口誤，將「沒話說」的語序說成「沒說話」而產生偏誤，教師指出學習者偏誤並用正確的語序以問句的方式提出，學習者很快地發現自己的偏誤而澄清。Seliger (1983,p.250)：「我們透過澄清請求、換句話說或其他方法指出信息無法被清楚地解讀，引導說話者採取一些方法修補自己的語句。這些溝通策略可以視為提供間接輸入的機制。」回應性提問也可以充當糾正錯誤的策略，就像母親式語言不直接說「你說錯了」而是透過澄清等方法讓對話者自行糾正錯誤。糾正錯誤策略有很多，但不在本研究範圍中。

【例 36】

T2： 好。那要是雅為特別喜歡哪一首的時候，筆者可以說尤其是哪一首歌哪一首歌。我說美亮覺得誰最帥呢，她覺得金城武最帥。我說「金城武最帥嗎？」美亮說

S： 他很帥得沒說話。

T2： 沒說話？

Sf： 沒話說。

學習者引發的澄清請求通常用在對話者語義模糊時。例 37 是初級班 T2 的學習者認為教師所解釋的「不敢再吃」與自己所知的詞彙「不敢吃」的語義似乎相似，因此引發學習者向教師詢求信息。

【例 37】

T2： 可能他們在餐廳吃飯吃那個吃到飽，你男朋友說你那麼胖不要再吃了不要再吃了，所以最後他不敢再吃了。

S： 所以不敢吃、不敢再吃？

T2： 不一樣。

---

<sup>30</sup> SV 狀態動詞 (stative verb)。



例 38 是高級班 T5 學習者先引發信息提問「台積電是什麼？」，學習者連結自己的百科知識而要求教師分辨「台積電」與「台電大樓」的差異，因此提出第二次提問屬於澄清請求的功能。

**【例 38】**

Sf：台積電是什麼？

T5：台積電就是台灣的一個最大電子公司。

Sf：那跟台電大樓沒有關係？

T5：沒有關係！

例 39 是高級班 T6 學習者 S1 誤用縮略語將「酒的價錢」縮略成「酒價」，引發另一名學習者 S2 澄清請求，教師緊接著學習者 S2 的話輪解釋「酒很便宜」，而學習者 S1 繼續誤用縮略語「酒價」，因此教師 T6 再詳加解釋沒有「酒價」這樣的縮略語，並分辨在台灣常用的「酒駕」為酒後駕車的縮略語。

**【例 39】**

S1：來台灣之後一直樂不思蜀，因為台灣的「酒價」很便宜。

S2：酒價？

T6：酒很便宜。

S1：應該是「酒價」很低。

T6：你講的太簡單，「酒價」，大家覺得好奇怪，以為是開車喝酒「酒駕」，他說酒的價錢。

## 5. 確認檢查

確認檢查預設說話者明白對話者上一輪的語句，希望透過此功能加以確認，通常期望得到一個肯定的回應。學習者的語音偏誤、語碼轉換、缺乏語篇連慣性等引發教師使用確認檢查。聲調對一些學習華語的學習者來說或許需要習得的時間較長。例 40：「折本」是中級班 T4 該課的新詞，

學習者將聲調為陽平聲的「折」讀成陰平聲，教師以一個上揚的語調讀出正確的陽平聲「折」提示學習者上一個話輪裡產生了聲調偏誤，須確認是否為教師預設的詞或學習者想表達別的意思。

**【例 40】**

Sm： 不喜歡 zhe1 本。

T 4： 折本？

Sm： 工廠的折本。

第二語言教室裡擁有不同第一語言背景的學習者，語碼轉換是維持溝通的一種方法。當學習者的言語庫沒有相對應的標的語詞彙，但是學習者認為教師應該知道其母語就可能使用語碼轉換以維持溝通不中斷。在台灣英語及日語是兩種受歡迎的外國語言，台語裡也有一些從日語借來的詞彙。例 41 與例 42 是兩個語碼轉換的例子。T 2 裡的學習者為一名日籍女性，當她向教師解釋常常迷路的原因時，以日語發音「招牌」填補句子的名詞位置，教師提出確認並示範相對的標的語：「路牌」。高級班 T 5 談論學習者在母國所居住的城市，學習者不知道地名「西貢」華語的說法向教師尋求協助，教師並不直接給與答案而是透過一個是非問句要求學習者確認是否為「西貢」。

**【例 41】**

T 2： 什麼地方都會迷路。雅為呢？

S： 有時候會，因為台灣的 kang2bang4<sup>31</sup> 都一樣。

T 2： 台灣的那個路牌嗎？

S： 對。

**【例 42】**

T 5： 你住哪兒？

---

<sup>31</sup> 「Kang2 bang4」日語，意為「招牌」。在台灣地區普遍使用的台語也稱「招牌」為 kang2 bang4。

S：就是在...我住的城市離小....怎麼說 Seigon?

T 5：小西貢嗎？

S：小西貢很近，然後那邊有很多越南人，

學習者陳述自己的想法與意見時，有時候上下文的意思並不明確，教師認為有必要加以確認。以下兩個例子分別是從中級班 T 3 與高級班 T 6 的錄音裡選取出來的。T 3 班級的學習者先陳述在越南何處可以殺價，教師聽到學習者表示越南的家樂福可以殺價，可能與教師自己的生活經驗不相符，所以教師提出確認，確認學習者的話語得到正確的解讀。學習者在第二次話輪表示越南全國各地都可以講價，回答教師提問時並沒有明確地給予肯定或否定命題，「家樂福好像沒有全國」意思是家樂福沒有遍及全國，所以不是到處都可以講價，推翻學習者第二個話輪的意涵。例 44 為 T 6 教師將學習者模糊的信息加以重新編碼後，向學習者確認重新編碼後的信息是否符合學習者的原義。

【例 43】

S 2： 如果是百貨公司可能不行。百貨公司它可能專門賣給一個專櫃的，一個公司或一個單位，但在家樂福你可以講價，一樓賣衣服的，一櫃一櫃，因為我跟一個朋友去買一個皮包可以講價。因為它本來賣是兩千五，我說我講一講，他賣給我的是兩千。

T 3： 兩千五變成兩千耶！

S 2： 所以說不管哪裡都可以講價。我們那裡都可以講價。

T 3： 越南「水啦」<sup>32</sup>！你說越南的家樂福也可以講價？

S 1： 家樂福好像沒有全國。

【例 44】

S：韓國的一個好的說法就是「凡是穿裙子的，這個男生誰都喜歡」，如果這個男生什麼女生都喜歡的話，對這個男生來講，凡是穿裙子的都可以，或者都可以...

<sup>32</sup> 台灣使用的台語，意為「漂亮」。

T6：就這個男生什麼樣的女生都可以接受，是不是這樣的意思？「凡是穿裙子的」

S：對對對，或者是...

學習者對語法、語義、詞彙存疑時也會提出確認檢查。針對語法結構相似但語義不甚相同的詞彙，初級班 T1 學習者在教師解釋「害」與「讓」後提出確認檢查以確認自己理解教師的解釋，教師給予肯定的答案，肯定學習者的預設無誤。如例 45。

【例 45】

T1：很好。不同。第一個「讓」可以是好的可以是不好的，「讓他想家了」也可以，可是「讓他想家了」跟「害他想家了」，害也有強調。

S：是不好的？

T1：對，是不好，那還有沒有問題？

例 46 是初級班 T2 學習者對「自以為」的語義存有疑義，不確定自己的理解是否正確而提出確認。教師 T2 雖然沒有直接回答「對」，但是給予該詞語更明確的語義回餽學習者所提出的確認檢查。

【例 46】

T2：對。她自以為很漂亮。

S：自以為的意思是自己覺得？

T2：自己覺得自己怎麼樣，可是別人不是這樣想。

例 47 是中級班 T3 學習者之間的語言互動實例。學習者 S2 報告家電詢價的結果，學習者 S1 首先提出一個信息提問：「燦坤古亭有嗎」，學習者 S2 回答後並不等學習者 S1 完成話輪，就再追問一個確認檢查：「你說這個，燦坤？」。

【例 47】

S1：燦坤古亭有嗎？

S 2： 古亭有，就是貝氏電器過去就是那。

S 1： 那個在…

S 2： 妳說這個，燦坤？

S 1： 那個..第一家。

例 48 是中級班教師 T3 解釋兩個詞語「反映」與「反應」的差異。兩者的讀音相同意義相近，教師認為有必要幫助學習者辨別這兩個詞語的差別，學習者聽完教師的解釋後，提出一個情境要求教師確認是否為學習者所預設的答案。

#### 【例 48】

T3： 這兩個都一模一樣的聲音都是四聲，因為他漲價所以我也漲價，這叫反映成本。這個是老師問有沒有問題，我問你告訴我是這個樣子，這是這個應。所以如果我說大家有沒有問題，安靜，那就你們都沒有反應。所以寫的時候這個反映跟這個反應之外，你們要知道代表的意思不一樣。常常有人搞錯。

S： 那如果人一碰到火手收起來，那是自然的反應？

T3： 對對對。那是這個反應。對不對？這是刺激、反應。來，下面。「不得已」。

## 6. 表達性提問

六個班級的師生最常使用的表達性提問是「真的嗎？」、「真的？」，表示懷疑、不可置信的態度。

## 7. 修辭性提問

修辭性提問是說話者自問自答的一種提問。教師使用修辭性提問時，通常會在問與答之間有一個時間很短的停頓，集中學習者的注意力。例 49 是中級班 T3 教師講解生詞時使用的一個修辭性提問，教師先將詞彙「國際貿易」的意思以一個特指問句提出，停頓時間很短，再將答案說出。例 50 高級班 T5 的修辭性提問出現在教師播放電視新聞帶指引學習者將該段

電視新聞的重點，學習者在聽新聞時能將注意力集中到教師所提的問題上。

【例 49】

T 3：國際之間做生意那就是什麼？國際貿易。

【例 50】

T 5：開放以後它會面臨什麼樣的問題？有短期跟長期的，來聽。

學習者的修辭性提問通常會重複對話者前一個話輪裡部分的語句。例 51 為初級班 T 2 學習者上課遲到推門進教室後師生對話的片段。學習者重複教師 T 2 提問的部分語句：「去哪」，「沒有啊」回應「去哪」。筆者發現學習者的修辭性提問常常跟隨在教師提問的話輪後，似乎是為了爭取思考時間以回應教師的提問。

【例 51】

T 2： 純一朗去哪裡了？

Sm： 去哪？沒有啊。

## 8. 贅言性提問

教師最常使用的是贅言性提問是「對不對」以附加問的形式出現夾在兩個語句間，但並不停頓示意學習者回答。可能是教師個人的語言習慣或是教師希望加強互動效果得到學生對其陳述的認同。如例 52 在教師的一次話輪裡出現了兩個贅言性提問。

【例 52】

T 3：Starbuck 你們知道，對不對？種咖啡的利潤，種得很辛苦，可是你看筆者喝到一杯咖啡要一百塊八十塊，對不對？所以這中間就是貿易的廠商賺了，所以他們也強調他們也是公平貿易，公平交易，他們是這樣講啦！

學習者使用贅言性提問僅出現在高級班 T 6 裡，頻率僅有一次。如例 53 所示。

【例 53】

S: 那不一樣嘛,對不對?「互為主體」跟「個體」。

Canale 與 Swain (1980) 將溝通能力分成語法能力、話語能力、社會語言能力與策略能力。檢視研究資料發現，教師使用教學提問的目的在於檢察學習者對語義、語法、語用等語言知識的純熟程度；而教師也常常用信息提問進行有意義的語言形式練習，這些都可視為培養學習者的語法能力。雖然信息提問的意義在於獲取未知的信息，但是教師仍是有意識地利用這個提問工具進行語言形式的練習，這個情形在初級班更為明顯。從筆者的描述性研究裡發現，學習者也透過信息提問要求教師回答學習者所不知的語言知識，顯示學習者本身也很重視語法能力的培養。

社會語言能力在這六個班級中的訓練並不明顯。因為在課堂語境裡，教師---學習者、學習者---學習者的角色是很固定的，也就是說這些課堂裡缺乏真實語言環境中個人經常變動的角色及跟不同社會階層互動的經驗。筆者認為高級班 T 6 班的學習者正在接受語言教師教育 (teacher education) 的訓練，在語言加強課裡，他們扮演課堂教師的角色，所以在這個班級的語料裡筆者發現學習者使用了理解檢查、教學提問、贅言性提問等其他班級學習者不使用的提問功能，也就是說 T 6 班級的學習者開始學習擔任語言教師的角色，擴展他們的社會語言能力。

筆者也發現學習者與其他學習者互動時，他們常常利用信息提問開啟話題，這些主題多與生活經驗、個人意見相關。Long (1983) 認為理解檢查是避免溝通麻煩的策略，學習者反而較少用到這個溝通策略。求澄清與確認檢查是他們比較常用到的策略 (tactic)，是語言溝通已經產生麻煩了他們才採用這兩個策略修補中斷的溝通。教師雖然也使用理解檢查，但他們同樣使用更多的確認檢查與澄清請求。筆者將這些視為策略能力的培養與展現。

表達性提問、修辭性提問、贅言性提問代表的是個人語言風格，這些問句功能的目的都不在於取得對話參與者的語言反饋。教師使用修辭性提

問與學習者使用修辭性提問的意義有些不同，筆者認為教師使用修辭性提問的用意是以問句的形式吸引學習者的注意，然後教師再提出該問句的答案。這些答案或許不存在於學習者的言語庫，所以教師必須提供標的語的示範。或許這些答案存在於學習者的長期記憶裡，教師透過此提問功能提取學習者的記憶但不強迫他們立刻回應，而學習者使用修辭性提問常常跟隨在教師提問之後，先重複教師疑問句的部分語言成分為其問句爭取思考時間，然後再回答。筆者認為學習者使用修辭性提問是策略能力的一種，因為課堂裡的對話參與者少則兩人多則十人，為了要保留發話權（floor）必須採用一些溝通策略，學習者採用修辭性提問就是給予課堂對話者信號，讓其他對話者不搶奪其發話權。贅言性提問常常以附加問句的形式出現，根據胡（2001）的研究漢語附加問句的言談功能為使互動更加生動。

Johnson 等人認為課堂溝通能力的互動與社會文化準則支配課堂參與模式。在筆者的研究資料裡發現教師常常透過信息提問支配課堂裡的話輪分配。由於第二語言課堂學習者來自不同的國家，教師選擇一個主題（無論是為了進行有意義的語言形式練習或是自由討論）透過信息提問詢問不同國家的狀況來分配話輪，鼓勵學習者參與語言互動。

在第二語言環境裡，學習者與母語者在非課堂語境裡有很多機會進行語言互動，母語者提供了豐富的標的語材料並為學習者提供標的語使用的範例，學習者也有很多練習使用標的語進行真正的溝通的機會。未經訓練的非母語者可能提供學習者非規範化的標的語成分，教師語成為規範化標的語的來源，所以教師應該要控制自己的言談習慣。舉例來說，教師在課堂語境裡說話時不要有太多的贅語<sup>33</sup>。參與研究的教師都是女性，其中一名教師喜歡使用語助詞「呢」。「呢」是一個需要依賴語境的語助詞，對話者必須藉由語境的幫助才能判斷「呢」是否帶有疑問語義。有一些「呢」是不帶疑問語義的，也就是說如果教師說話習慣帶有太多這樣的語助詞時，一方面增加學習者解讀教師信息的負荷量，一方面這類的語助詞在男性母語者的語言習慣裡是很少出現的，教師語是學習者獲得標的語樣本的來源，如果男性第二語言學習者不知道這類語氣詞有性別使用上的差異，當他照單全收地學習再說出來，會讓其他母語者覺得很不適合。這並不是

<sup>33</sup> 2007年六月六日筆者與台灣師範大學華語文研究所葉德明教授私人談話。



說所有的教師都不可以用「呢」，因為帶疑問義的「呢」仍是構成問句的一個手段。

筆者也發現教授中級、高級班級的教師使用不少像「對不對」這樣的贅言。Kearsley (1976) 認為贅言是保持語言互動填補對話空白的策略。在文獻回顧裡筆者也討論了教師語有一種兩難的困境：過分調整則學習者無法從教師語中獲得真實的標的語材料，但是教師若不調整語言習慣則語言程度不足的學習者可能無法獲得可理解的輸入。筆者認為教師面對初級班的學習者應該避免贅言性提問。對初級班學習者來說，教師所給予的輸入並不是完全都可以理解的，所以有時候他們會先抓取語言形式如把疑問句當作是準備回答問題的提示，如果教師的贅言性提問太多，對初級班學習者來說或許是一個困擾，因為他們不知道何時應該回答，何時不需要回答。但是對中級、高級學習者來說，筆者仍認為教師還是需要控制贅言性提問，但是不需要完全從他們的語言習慣中去除，這些贅言可以給學習者起示範作用。

### 第三節 提問形式

本節分成兩部分。首先討論教師與學習者提問的形式分布，再來討論教師與學習者使用的提問功能與形式有何對應關係。

#### 一、教師提問形式分布

筆者的觀察重點是教師提問形式分布情形，如表四-5 所示。由平均值高到低排序，依次是特指問句（48.35%）、是非問句（24.63%）、附加問句（11.14%）、呢字句（7.75%）、正反問句（6.46%），最少的是選擇問句（1.67%）。就所教授班級不同的語言程度來看，初級班教師最常使用的是特指問句（52.38%）、是非問句（29.47%）。中級班教師最常使用的提問形式是特指問句（45.20%）、附加問句（23.53%）。高級班教師最常使用的提問形式為特指問句（39.24%）、是非問句（24.63%）。

表四-5 教授不同語言程度之教師提問形式分布（%）

	初級	中級	高級	平均值
特指問句	52.38	45.20	39.24	48.35
選擇問句	0.95	1.86	4.17	1.67
正反問句	6.14	6.81	6.94	6.46
是非問句	29.47	19.50	16.67	24.63
附加問句	0.35	23.53	26.74	11.14
呢字句	10.72	3.10	6.25	7.75

接下來筆者從疑問句的形式來觀察在不同學習者語言程度裡有何傾向性。假設五預測「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」。從研究資料得知，初級班教師的特指問句佔其全部疑問句的 52.38%，中級班教師 45.20%，高級班教師 39.24%，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。

初級班教師使用的是非問句佔其全部疑問句的 29.47%，中級班教師

19.50%，高級班教師 16.67%。筆者發現學習者語言程度越高，教師使用越少是非問句，學習者語言程度越低，教師使用越多是非問句。初級班教師的選擇句佔其全部疑問句的 0.95%，中級班教師 1.86%，高級班教師 4.17%，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。研究數據推翻假設五的預測，這與 Long and Sato 認為選擇問句與是非問句對學習者來說相對容易的看法是不同的。

不同的教師仍存在個別差異，如表四-6 所示。雖然正反問句、呢字句不是全部教師常使用的句式，但是初級班 T 1 教師以 11.44%、18.26% 居冠。T 2 教師使用是非問句（31.90%）是六位教師中比例最高的。選擇問句、附加問句在兩位初級班教師的語料裡都只有 1% 左右，T 2 教師甚至沒有附加問句的形式。

表四-6 各班教師提問形式分布（%）

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
特指問句	44.14	56.20	31.96	61.97	47.06	27.12
選擇問句	0.82	1.01	2.75	0.70	4.71	3.39
正反問句	11.44	3.67	9.64	3.17	5.29	9.32
是非問句	24.25	31.90	22.31	16.20	13.53	21.19
附加問句	1.09	0	31.13	13.73	19.41	38.14
呢字句	18.26	7.22	2.20	4.23	10	0.85

中級班 T 4 教師使用特指問句比例（61.97%）是六名教師中最高的。不像兩位初級班教師前三個最常使用的提問形式相同，除了特指問句是中級班兩位教師最常使用的，其餘的句式頻率順序不同。依常用句式排序，T 3 教師依次是附加問句（31.13%）、是非問句（22.31%）、正反問句（9.64%）、選擇問句（2.75%）與呢字句（2.20%）；T 4 教師則是是非問句（16.20

%)、附加問句 (13.73%)、呢字句 (4.23%)、正反問句 (3.17%) 與選擇問句 (0.70%)。

高級班兩位教師使用的句式除了排序第三高的都是是非問句外，其餘順序都不相同。T 5 教師與初級、中級班教師相同，最常使用的也是特指問句為 47.06%；其次依出現頻率排序來看為附加問句、是非問句、呢字句、正反問句、選擇問句。T 6 教師則最常使用附加問句、特指問句、是非問句、正反問句、選擇問句與呢字句。另外，T 5 教師是六名教師中使用選擇問句最多的 (4.71%)；T 6 教師是六名教師中使用附加問句最多的 (38.14%)。

## 二、學習者提問形式分布

接著筆者觀察學習者提問的形式，分布如表四-7 所示。學習者最常使用的疑問句式排序如下：是非問句 (58.03%)、特指問句 (34.67%)、正反問句 (2.55%)、呢字句 (2.19%)、附加問句 (1.82%)、選擇問句 (0.73%)。不同語言程度的學習者都偏好使用是非問句與特指問句，只是使用比例不同。從筆者收集到的研究資料裡發現：初級班學習者與高級班學習者不使用選擇問句，中級班學習者不使用附加問句。

初級班學習者使用特指問句佔其全部提問的 37.31%，中級班 32.05%，高級班 34.88%。中級班與高級班學習者使用特指問句的頻率並未達到顯著的差異性，將中、高級班合併起來看，較初級班使用特指問句的頻率低。換句話說，學習者語言程度越高，學習者並未使用越多特指問句。初級班學習者使用的是非問句佔其全部提問的 55.22%，中級班 62.82%，高級班 56.59%，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，中級班學習者使用 2.56%，頻率亦十分低。此觀察發現與研究假設六：「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」不符。

表四-7 不同語言程度學習者提問形式分布(%)

	初級	中級	高級	平均值
特指問句	37.31	32.05	34.88	34.67
選擇問句	0	2.56	0	0.73
正反問句	2.99	1.28	3.10	2.55
是非問句	55.22	62.82	56.59	58.03
附加問句	2.99	0	2.33	1.82
呢字句	1.49	1.28	3.10	2.19

筆者以『實用視聽華語』一、二兩冊為例，檢視教材中疑問句出現的順序如下：是非問句（視華 I L1）「您是美國人嗎？」、特指問句（視華 I L1）「你叫什麼名字？你是哪國人？」、呢（視華 1 L1）「我是美國人，你呢？」、正反問句（視華 1 L2）「你忙不忙？」、附加問句（視華 1 L4）「請你找錢，好嗎？」、選擇問句（視華 I L5）「這是你哥哥還是你弟弟？」這個順序幾乎跟學習者偏好使用的疑問句類型順序相符，學習者使用正反問多於呢字句，與教材出現的順序剛好相反。這或許可以解釋學習者很少使用選擇問句的原因之一。

各班學習者同樣存在差異，如表四-8 所示。六個班級的學習者並沒有都使用六種疑問句形式。初級班 T1 學習者使用特指問句（54.55%）多於是非問句（36.36%），他們不用選擇問句、正反問句與呢字句。中級班 T3 是六個班級中唯一使用選擇問句的。高級班 T5 與初級班 T1 學習者一樣使用特指問句（57.14%）多於是非問句（33.33%）。

表四-8 各班學習者提問句式分布(%)

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
特指問句	54.55	33.93	19.23	38.46	57.14	30.56
選擇問句	0	0	7.69	0	0	0
正反問句	0	3.57	0	1.92	0	3.7
是非問句	36.36	58.93	69.23	59.62	33.33	61.11
附加問句	9.09	1.79	0	0	4.76	1.85
呢字句	0	1.79	3.85	0	4.76	2.78

陳純音(2006)的研究發現教師使用最多的疑問句依序為是非問句(33.41%)、特指問句(25.49%)、附加問句(22.98%)、正反問句(11.91%)、英語問句(4.78%)、選擇問句(1.43%)。本研究發現教師使用最多的疑問句依序為特指問句(48.35%)、是非問句(24.63%)、附加問句(11.14%)、呢字句(7.75%)、正反問句(6.46%)、選擇問句(1.67%)。陳的研究與本研究結果稍有不同，但兩分研究都指出教師最常用的是是非問句與特指問句，正反問與選擇問句都是教師最少使用的疑問句形式。

再來比較學習者提問常用的疑問句形式。陳純音(2006)的研究發現學習者使用最多的疑問句形式依序為是非問句(47.93%)、特指問句(29.42%)、英語問句(13.06%)、正反問句(5.79%)、附加問句(2.15%)、選擇問句(1.65%)。本研究發現學習者使用最多的疑問句依序為是非問句(58.03%)、特指問句(34.67%)、正反問句(2.55%)、呢字句(2.19%)、附加問句(1.82%)、選擇問句(0.73%)。除去英語問句與呢字句，此兩分研究對學習者常用的疑問句順序有一致性的發現，學習者最常使用的疑問句為是非問句與特指問句，最少使用的是附加問句與選擇問句。

筆者歸納出教師與學習者使用的提問形式有以下主要差別：教師使用六種疑問句形式，但是學習者並不使用全部六種形式。選擇問句是最多班

級學習者不使用的疑問句形式。總體來看，教師最常使用的是特指問句，其次是是非問句；學習者最常使用的是是非問句，特指問句居次。在不考慮各班的個別差異時，筆者發現教授不同語言程度的教師常用的提問形式不盡相同：初級班與高級班教師偏好使用特指問句多於是非問句，中級班教師最常使用的前兩個提問形式為特指問句與附加問句。但是不同語言程度的學習者都偏好使用是非問多於特指問句。學習者的語言程度越低，教師使用越多是非問句。

### 三、提問功能與形式對應關係

#### 1. 教師提問功能與形式的對應關係

「理解檢查」最常使用的句式是正反問句與是非問句，如表四-9 所示。就學習者語言程度來看，初級班教師傾向使用正反問句，中級班教師傾向使用是非問句，高級班僅 T 6 教師使用理解檢查，正反問句、是非問句各佔一半。就句式分布情形來看，特指問句僅在 T 2 班出現，附加問句僅在 T 4 班出現，六位教師都不採用選擇問句、呢字句進行理解檢查。

表四-9 教師提出理解檢查功能的句式分布 (%)

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
特指問句	0	12.50	0	0	0	0
選擇問句	0	0	0	0	0	0
正反問句	75.00	62.50	14.29	7.69	0	50
是非問句	25.00	25.00	85.71	84.62	0	50
附加問句	0	0	0	7.69	0	0
呢字句	0	0	0	0	0	0

六名教師都選用特指問句作為提出澄清請求的主要句式，如表四-10 所示。就語言程度來看，高級班使用特指問句的平均值是 92.86%，高於中級班的 76.75%，初級班最低為 58.33%。然而，正反問句、附加問句、呢字句都未出現此提問功能。



表四- 10 教師提出之澄清請求功能的句式分布 (%)

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
特指問句	50	66.67	62.50	90.91	85.71	100
選擇問句	0	16.67	0	9.09	0	0
正反問句	0	0	0	0	0	0
是非問句	50	16.67	37.50	0	14.29	0
附加問句	0	0	0	0	0	0
呢字句	0	0	0	0	0	0

教師提出確認檢查的句式分布以是非問句最多，但各班有不同的差別，如表四-11 所示。初級班教師 T 1 最常使用的是附加問句 (40%)，T 2 則是是非問句 (86.84%)。中級班教師 T 3、T 4 也最常使用是非問句，分別是 79.17%與 77.78%。高級班教師 T 5 最常使用的是選擇問句 (40%)，T 6 則是附加問句 (38.46%)。

表四- 11 教師提出確認檢查功能的句式分布 (%)

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
特指問句	20	7.89	4.17	11.11	13.33	7.69
選擇問句	20	0	4.17	0	40	0
正反問句	0	2.63	4.17	5.56	0	23.08
是非問句	20	86.84	79.17	77.78	20	30.77
附加問句	40	0	8.33	5.56	26.67	38.46
呢字句	0	2.63	0	0	0	0

認識性提問是教師提問最常使用的功能，筆者將進一步檢驗信息提問與教學提問所使用的形式有何特色。特指問句及是非問句兩種是六名教師

提出信息提問時最常使用的句式。雖然每一個語言等級裡兩名最常採用的句式並不完全一樣，但是特指問句與是非問句互為一二。如表四-12 所示。

表四- 12 教師提出信息提問功能的句式分布 (%)

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
特指問句	32.76	40.54	44.59	31.03	47.62	36.36
選擇問句	0	1.20	2.70	3.45	2.38	4.55
正反問句	14.37	2.70	16.22	13.79	16.67	18.18
是非問句	28.16	43.84	32.43	48.28	23.81	36.36
附加問句	0	0	0	0	0	0
呢字句	24.71	11.71	4.05	3.45	9.52	4.55

教學提問的句式分布如表四-13 所示。不論所教班級語言程度為何，六名教師在教學提問一項都最常選用特指問句，中級班 T 4 教師提出的教學提問使用特指問句達其全體提問的 88.46%，是六名教師中比例最高的；比例最低的是高級班 T 6 教師達 45.16%。

表四- 13 教師提出教學提問功能的句式分布 (%)

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
特指問句	58.86	77.04	59.29	88.46	63.41	45.16
選擇問句	1.14	0.79	6.19	0	1.22	9.68
正反問句	6.29	1.06	15.93	1.92	2.44	3.23
是非問句	20.00	16.62	10.62	2.56	8.54	16.13
附加問句	0	0	4.42	0	8.54	25.81
呢字句	13.71	4.49	3.54	7.05	15.85	0

表達性提問在六名教師的語料中出現的次數遠比其他提問功能少，T 4 教師使用的次數為零，而 T 3 教師最多有 4 次。就此提問功能的句式來看。是非問句是使用最多的形式，如表四-14 所示。

表四- 14 教師提出表達性提問的句式分布 (%)

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
特指問句	0	0	0	0	0	0
選擇問句	0	0	0	0	0	0
正反問句	0	0	0	0	0	0
是非問句	100	100	75	0	100	100
附加問句	0	0	0	0	0	0
呢字句	0	0	25	0	0	0

修辭性提問以特指問句、附加問句形式為多，選擇問句、呢字句顯然不承載此疑問功能。如表四-15 所示。

表四- 15 教師提出修辭性提問與句式分布 (%)

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
特指問句	0	100	58.82	77.27	25	28.57
選擇問句	0	0	0	0	0	0
正反問句	0	0	5.88	0	0	0
是非問句	0	0	11.76	13.64	0	42.86
附加問句	0	0	23.53	9.09	75	28.57
呢字句	0	0	0	0	0	0

贅言性提問最常以附加問句形式呈現，除了初級班 T 2 教師不使用此

功能外，其餘五名教師採用最多附加問句表達贅言性提問。特指問句、選擇問句顯然不承載此疑問功能。如表四-16 所示。

表四- 16 教師提出贅言性提問的句式分布（%）

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
特指問句	0	0	0	0	0	0
選擇問句	0	0	0	0	0	0
正反問句	0	0	0.93	0	0	3.23
是非問句	0	100	4.63	0	0	0
附加問句	100	0	94.44	100	100	96.77
呢字句	0	0	25	0	0	0

## 2. 學習者提問功能與形式對應關係

學習者提問的功能、形式並非均勻分布在每一個分類細項中，因此在此部分呈現澄清請求、確認檢查、信息提問、修辭性提問與形式的對應關係。

首先，初級班 T 1 與中級班 T 3 學習者並未使用澄清請求。初級班 T 2 使用特指問句與是非問句，中級班 T 4 使用特指問句，高級班 T 5 使用是非問句 T 6 使用是非問句與特指問句來表達澄清請求。如表四-17 所示。

表四-17 學習者提出澄清請求與句式的對應關係(%)

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
特指問句	0	50	0	100	0	33.33
選擇問句	0	0	0	0	0	0
正反問句	0	0	0	0	0	0
是非問句	0	50	0	0	100	66.67
附加問句	0	0	0	0	0	0
呢字句	0	0	0	0	0	0

是非問句是學習者提出確認檢查使用最多的句式。不論學習者語言程度為何，多以是非問句承載此提問功能，分布呈現 U 型。中級班學習者使用是非問句表達確認檢查的比例最高，如表四-18。

表四- 18 學習者提出之確認檢查與句式的對應關係 (%)

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
特指問句	0	0	0	4.55	0	0
選擇問句	0	0	0	0	0	0
正反問句	0	0	0	0	0	8
是非問句	50	89	100	95.45	75	88
附加問句	50	11	0	0	25	4
呢字句	0	0	0	0	0	0

學習者提出信息提問以特指問句、是非問句式出現最多，如表四-19所示。就各組平均值由高而低來看特指問句的分布情形：高級班 57.5%，初級班 50%，中級班 43.51%呈 U 型分部。其中 T 5 班學習者使用特指問句的比例是全體學習者中最高的；同樣從平均值來看是非問句的分布情形：中級班 46.8%，初級班 45.45%，高級班 34.77%呈 U 型分部。

另一方面，偏好使用特指問句勝於是非問句的班級有 T 1、T 4 和 T 5。初級班 T 1 的特指問句比是非問句的多 33.33%，中級班 T 4 也多出 25%，高級班 T 5 很明顯地偏好使用特指問句，比是非問句多出 58.35%。偏好使用是非問句勝於特指問句的有 T 2、T 3 與 T 6。初級班 T 2 的是非問句比特指問句多 24.26%，中級班 T 3 也多出 31.57%；高級班 T 6 是非問句與特指問句的分配較接近，然而是非問句還是略高於特指問句有 12.86%。其他的句式有都有學習者拿來提出信息提問，附加問句則無人選用。

表四- 19 學習者提出之信息提問與句式的對應關係 (%)

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
特指問句	66.67	33.33	26.32	60.71	75	40
選擇問句	0	0	10.53	0	0	0
正反問句	0	6.06	0	3.57	0	2.86
是非問句	33.33	57.58	57.89	35.71	16.67	52.86
附加問句	0	0	0	0	0	0
呢字句	0	3.03	5.26	0	8.33	4.29

修辭性提問與句式的對應以特指問為多。初級班、高級班學習者常用特指問句，中級班為是非問句。T 1 與 T 4 兩班學習者不使用此功能，如表四-20 所示。

表四- 20 學習者提出之修辭性提問與句式的對應關係 (%)

	初級		中級		高級	
	T 1 班	T 2 班	T 3 班	T 4 班	T 5 班	T 6 班
特指問句	0	75.0	0	0	100	100
選擇問句	0	0	0	0	0	0
正反問句	0	0	0	0	0	0
是非問句	0	25.0	100	0	0	0
附加問句	0	0	0	0	0	0
呢字句	0	0	0	0	0	0

接下來筆者要看的是其他提問功能與句式的對應關係。理解檢查僅有高級班 T6 學習者使用以是非問句承載此功能。教學提問也同樣僅有 T 6

班級選用，是非問句與特指問句的比例很高，分別為 52.86% 及 40%；呢字句與正反問句較少，分別為 4.29% 與 2.86%；選擇問句與附加問句則未選用。關於表達性提問與句式的對應，僅初級班 T2 與高級班 T5、T6 選用，是非問句最常用來表達此功能。贅言性提問僅在高級班 T6 出現一次以附加問方式表達此功能。

筆者發現提問功能與形式存在對應關係：不論教授的班級語言程度為何，教師的信息提問多以特指問句、是非問句形式出現；教師的教學提問多以特指問句出現。初級班、中級班學習者傾向使用是非問句，高級班學習者則是以特指問句表達信息提問的功能。

理解檢查初級班教師傾向使用正反問句，中級班教師傾向使用是非問句，高級班 T6 教師使用正反問句、是非問句各佔一半。六名教師都選用特指問句作為提出澄清請求的主要句式。初級班學習者使用特指問句與是非問句，中級班學習者使用特指問句，高級班學習者使用是非問句來表達澄清請求。初級班、中級班教師傾向使用是非問句作為確認檢查，高級班 T5 教師偏好使用選擇問句、T6 教師偏好附加問句進行確認檢查。不論語言程度為何，學習者都以是非問句承載確認檢查的功能。

教師常常使用是非問句提出表達性提問；初級班、中級班教師常使用特指問句表示修辭性提問，高級班教師則以附加問句最多。贅言性提問不分所教班級語言程度為何，教師最常使用附加問句。初級與高級班學習者最常使用特指問句表達修辭性提問的功能，中級班學習者則採用是非問句表達此功能。



## 第四節 觀察小結

教師提問具有以下的特點：從提問功能分布來看，教師使用最多的是認識性提問，修辭性提問與回應性提問分佔二、三。教學提問使用比例又高於信息提問。從提問形式分布來看，教師使用最多的是特指問句，其次為是非問句，第三位為附加問句。從提問功能與形式對應來看，理解檢查最常使用正反問句與是非問句，澄清請求、教學提問最常使用特指問句，確認檢查、表達性提問以是非問句最多，信息提問最常採用特指問句及是非問句，修辭性提問以附加問句最多。教師常常使用教學提問使學習者展示其語言知識如語義、語法、語用，在課文閱讀活動後也採用教學提問。信息提問常常出現在教師對課堂活動控制較低時，如自由討論、陳述個人意見。教師常常連結學習者的生活經驗提出信息提問，輔助學習者熟練該課的標的語項。澄清請求常常發生於學習者產生語音、語法、語義偏誤時。確認檢查發生於有語音、語碼轉換、語義確認需求時。修辭性提問有可能與教師個人的言談習慣有關或是用於集中學習者注意的焦點。

學習者提問可以歸納出以下的特點：從提問功能來看，學習者使用最多的前兩個提問功能分別是信息提問與反應性問句，第三多為修辭性提問。其中僅有高級班 T 6 班的學習者使用教學提問與理解檢查。從提問形式來看，學習者最常使用特指問句與是非問句。從提問功能與形式的對應關係來看，理解檢查、澄清請求、確認檢查最常以是非問句出現；信息提問與教學提問最常以是非問句、特指問句承載；表達性提問最常也是非問句出現；修辭性提問最常以特指問句承載。學習者提出的信息提問常常為其所未知的語言知識，如詞彙、語法、語義、漢字、近義詞的分辨等等；除了教師與學習者之間的語言互動外，學習者之間也使用信息提問進行語言溝通，通常談論的話題與自身生活經驗相關。當學習者認為教師的陳述與自己所掌握的語言知識有所不同時，提出澄清要求。當學習者不肯定教師的陳述與自己的預設相同時提出確認檢查，通常得到肯定的回應。修辭性提問常跟隨在教師的提問後，並重複一部分教師的話語作為修辭性提問。