

中文作為第二語言的課堂話語分析

關之英

香港大學

1. 研究動機與研究目的

在課堂教學中，尤其是在語言教學的課堂，教師的言談尤為特別，因為它既是授課語言，也是學科內容的語言，所以最值得研究（Brown and Rogers 2002）。

趙金銘（1996）提出對外漢語的研究要從“學”與“教”方面入手，這樣才可以揭示學習和教學的內在規律，以便指導教學實踐。徐子亮（1998）提倡這範疇要從經驗漸轉向理論研究。楊惠元（2004）認為，課堂教學是研究的重點，因為可以幫助教師瞭解自己在課堂的行為（Good and Brophy 1997），提高教學質素。

中文作為第二語言教學的課堂語言研究在九十年代開始受到關注（彭利貞 1999，孫德金 2003，宋如瑜 2010），並成為許多研究生探討的課題（陳小英 2005，劉瑤瑤 2008，湯莉娜 2009，馮潔 2011）。兩岸學者研究的目的語大致是相同的：中國內地指普通話、台灣是國語。然而，在香港、美國三藩市、加拿大多倫多等地，有不少學校以粵語為目的語，可是以粵語作為中文第二語言的研究甚少。過去的研究多只探討老師的言談（卜佳暉 2000，Hu 2005），較少留意學生的語言。本研究旨在透過在中文作為第二語言的課堂，探討師生話語的形式和功能。

研究範疇是中文作為第二語言（粵語）的課堂話語。研究目的是：

- (1) 瞭解語言課堂的特點；
- (2) 建構課堂話語的研究理論框架；
- (3) 提供教師反思的方向；
- (4) 開發師資培訓課程的元素。

本研究探討的問題是：在中文作為第二語言的課堂中，

- (1) 課堂的結構是怎樣的？
- (2) 師生能否以目的語溝通？
- (3) 除了目的語外，課堂是否還有其他語言？
- (4) 師生的話語（語段數、字數和所用時間、句子長度）有何不同？

- (5) 老師的平均句長和語速是多少？
 (6) 師生的話語各有甚麼功能？

2. 研究設計

2.1. 背景

這是一項香港小學非華語學生學中文的課堂個案研究。2005 年，這所學校開始收錄非華語學生，大部份為南亞裔。除中文科外，其他科目以英語授課。2007 年，研究員參與該校中文科校本課程發展，要求老師以粵語教授中文，讓學生完全浸入在目的語（粵語）的環境中。

2.2. 研究方法

2.2.1. 課堂錄影分析

課堂錄影為有效的觀察研究工具（吳心楷等 2010）。本研究採用一所學校低年級小一及小二共四班的中文科課堂錄影為便利樣本。

表一 樣本資料

錄影日期	2009 年 3 月 6 日			
班別	1A	1B	1C	2A
錄影長度	27 分 15 秒	36 分 17 秒	30 分 09 秒	30 分 51 秒
合共：	124 分 32 秒			

每節課是 35 分鐘。由於安裝器材需時，錄影時間不一。1B 班佔用小息時間，錄影時間稍長。

2.2.2. 文字稿分析

課堂錄影轉譯為文字稿，四節共有 19,353 字。為方便分析，每段話語給予編號，並列出說話者。說話者的代碼是：

T：表示該班的老師；T（A）表示 1A 班中文老師，如此類推；

學生名字：從對話中知道學生的名字，如：林沙；¹

S（）：代表其中一個學生，並不知道名字；

S（all）：代表全體同學；

S（A）或 S（B）：代表 A 組或 B 組同學。

轉譯時不列標點符號，以空格代表停頓。課堂情況如：笑聲或同學的表情等，以【】表示。

¹ 老師為非華語學生改了中文姓名。

2.2.3. 統計項目

轉譯為文字稿時，以六個欄目記錄：編號、說話者、內容（粵語）、字數和老師所用時間及學生所用時間。統計的項目有：

- (1) 師生產出的語段數量；
- (2) 每個語段的字數和時間；
- (3) 師生最長語段；
- (4) 老師在最長的 10 個語段的平均句長和語速。

2.2.4. 計算方法

由於粵語是一音一字，例如：“係乜嘢”就是“是甚麼”，本研究以粵語記錄字數。語段數量和字數是按文字稿計算，時間是通過錄影記錄計算。

語速是指每分鐘的字數，計算方法是： $\frac{\text{字數}}{\text{秒數}} \times 60$ ；平均句長（mean length of

sentence, MLS）是語句的平均長度，計算方法是語段： $\frac{\text{字數}}{\text{句數}}$ 。

2.3. 文件研讀

研究員搜集教師的教案、教材及上課用的教學簡報協助分析研究。

表二 教學資料

	1A	1B	1C	2A
課題	怎樣去學校	誰在叫	怎樣去學校	我們一同唱
教材出處	1. 校本教材 2. 小蝸牛上學 ² (圖書簡報)	誰在叫 ³ (圖書簡報)	校本教材	一年級課文
教學目標	1. 理解故事及說出動物名稱 2. 能一問一答：你怎樣去學校？我坐_____學校。	1. 理解故事及讀出教材 2. 能說和寫動物名稱 3. 運用句式：__在叫	1. 能閱讀教材 2. 能說出句子：你怎樣去學校？我坐_____去學校。	1. 能說和寫動物名稱 2. 學習運用擬聲詞 3. 能仿作詩歌

² 《我自己會讀》叢書：第六輯（藍）。香港：青田教育中心。

³ 《我自己會讀》叢書：第一輯（紅）。香港：青田教育中心。

3. 研究結果及討論

3.1. 課堂結構

課堂結構主要是 IRE/IRF 模式 (Mehan 1979)。老師先引出一個問題，讓學生回答，然後老師評量。跟著到下一個問題，如此類推。以 1A 課堂為例：

片段 1

分析	編號	說話者	語段內容
I	9	T (A) :	有沒有同學可以告訴我知道 是甚麼小動物要上學啦 林沙
R	10	林沙 :	小蝸牛
F	11	T (A) :	大聲點
R	12	林沙 :	小蝸牛
F	13	T (A) :	小蝸牛 對 我們看到小蝸牛要上學 小蝸牛是一種怎麼樣的動物呢
I			有沒有同學知道牠有甚麼特徵 碧心
R	14	碧心 :	牠們走得很慢的
F	15	T (A) :	走得很慢
I			為甚麼牠們走得那麼慢 厚年

教學語言 (教室言談) 與一般的交談不同 (Cazden 1988, 引自蔡敏玲、彭海燕 1998)。日常談話不會向對方的回應作評鑑，教學語言卻由教師按學生的回答評定對錯。教室言談並不是正式的交談，它是指在教室中以言談傳遞信息，使受訊者產生行為反應，達成施訊者的期望 (Edwards and Westgate 1987)。

在片段 1 中，老師先啟動話題，提出問題 (Initiation)，指名學生回應 (Reply)，然後老師給予回饋 (Feedback)。課的結構是 IRF 的多種模式 (陳小英 2005)。A 老師完成第一輪 IR₁F₁R₂F₂ (編號 9-13) 後，馬上開展另一次 IRF (編號 13-15)。師生以 IRF 模式溝通，學生與老師對話過程中建構知識 (陳昇飛 2006)。

3.2. 師生溝通的語言

老師和學生大部份時間用目的語 (粵語) 溝通。平均每班有三分之一的學生沒有接受過學前教育，有三分之一讀過英文幼兒園，其餘三分之一讀過中文幼兒園，學生的水平十分參差。從錄影記錄可見，1A、1B 及 2A 老師把教學內容製成簡報，1C 老師大量用圖片字卡。學生不懂的時候，圖畫和圖片便成為鷹架 (沈添鈺 1997)，幫助學生學習中文詞彙，B 老師問學生看到甚麼時，學生回答：

片段 2

16	拿慧思 :	我見到 有氣
17	T (B) :	見到 大聲點

- 18 拿慧思：我見到有氣
 19 T (B)：有甚麼
 20 拿慧思：有氣
 21 T (B)：出來指給同學看【拿慧思走到黑板指圖】對呀 順便告訴同學
 那隻羊有些甚麼特別 牠的頭上面有甚麼很特別的
 22 拿慧思：唔
 23 T (B)：你做給同學看呀 對了 知道這是甚麼東西嗎
 24 花拿美：白兔那樣啦
 25 T (B)：白兔就是耳朵呢 但這個是羊來的嘛 那是甚麼 跟陸老師讀 講一
 次 角
 26 S (all)：角
 27 T (B)：好 謝謝 拿慧思 角
 28 拿慧思：角

拿慧思把“羊”讀作“氣”，⁴老師不肯定她是否知道老師的問題，便請她到黑板指圖表示，老師隨即指出“羊”字的粵音。然後再請拿慧思看圖模仿，老師帶讀“角”字，全班跟讀，拿慧思再讀。通過圖像的鷹架，同學一起把“角”的字音和概念連結起來。

B 老師報告教育局外評隊訪校的意見是：

教師採用全部時間用粵語授課的浸入教學模式中，教師都同意讓學生在一個全中文的語言環境下學習中文，有助提升非華裔學讀的中文語文能力。外評隊於 2009 年 6 月到校進行視學，認為本校的做法是恰當的，也肯定了院校合作的成果。（B 老師給研究員的電郵，2009 年 6 月 15 日）

可見以目的語為教學語言，就是在初學階段也是可行的。

3.3. 目的語以外的其他語言

老師和學生大部份時間用目的語（粵語）溝通，但是出現幾次其他語言。

表三 其他語言出現的次數

班別	1A			1B			1C			2A		
	老師	學生		老師	學生		老師	學生		老師	學生	
其他語言	英語	英語	烏都語	英語	英語	烏都語	英語	英語	烏都語	英語	英語	烏都語
次數	8	6	1	/	3	3	15	8	8	1	/	/

⁴ “羊” jœŋ²¹、“氣” jœŋ²³，粵語調值不同。

粵語是香港社會的溝通語言，學生要融入社區便要學會粵語。老師以粵語為教學語言，在課堂中只說了少量英語。C 老師說得較多英語（15 次），可能與她在美國讀大學有關。1B 和 2A 為同一位老師，她只說了一次英語，她教非華語學生的年資最長（5 年），對目的語的理念有較深了解。A 老師說了 8 次英語，5 次是學生的英文名，另外 3 次是：Sorry、OK、譚 sir 等英語。中英夾雜是香港語言特色，香港市民都習慣說 Sorry 而不是“對不起”。

除中文課外，學校其他科目用英語授課，非華語學生的英語能力較強。他們在中文課時，會用英語表達不懂的詞彙。C 老師問學生要去甚麼地方，學生答：

片段 3

- 118 S () : Park
 119 S () : 公園
 120 T (C) : 又有公園啦 還有甚麼
 121 S () : Disneyland
 122 S () : Disneyland
 123 S () : Disneyland
 124 T (C) : 只是會英文而已 哎呀 迪士尼樂園呀 知不知道

有一個學生說“Park”，另外一個學生補充說“公園”。三個學生回答“Disneyland”，老師便介紹中文名稱是“迪士尼樂園”，學生用他們較強的語言——英語和老師溝通，促進課堂活動的進行。

由於大部份是巴基斯坦籍學生，學生在中文課堂時不自覺地用他們的母語——烏都語（Urdu）。A 老師問：

片段 4

- 46 T (A) : 這次他又看到哪個呀 第二個人
 47 S () : 咕機
 48 T (A) : 啊 雷文 甚麼 這個是
 49 雷文 : 咕機
 50 T (A) : 呀 咕機呀 咕機是甚麼東西【同學們笑起來】 雷文 咕機是甚麼東西 就是
 51 S () : 他說
 52 T (A) : 安莎亞 你幫他說
 53 安莎亞 : 他正在說 他說 Urdu 呀【全班笑起來】

- 54 T (A) : 正在說 Urdu 呀 唔 不說 Urdu 好不好 華希比
 55 華希比 : 雞
 56 T (A) : 雞 了不起的女孩 華希比真了不起【同學們開始不斷讀出“雞”字】

同學們不會因說母語而受罰，反而他們因 A 老師聽不明白而笑起來。在同學的幫忙下，已解決了烏都語和粵語的轉譯，不但沒有造成溝通障礙，而且大家紛紛學習“雞”的粵音。課堂的氣氛愉快，老師不懲罰說烏都語，但讚賞會粵語的同學。A 老教師親切和友善的態度鼓勵學生學習（王淑俐 1997）。

在第二語言的課堂中，目的語固然重要，但學生其他的較強語言或母語，對學習目的語起著橋樑的作用。老師應帶備卡紙，把學生不會的字彙立刻寫上漢字用目的語讀出來，貼在教室佈告板上，讓學生學習。

4. 師生的話語

4.1. 語段數量

表四 師生語段數量

班別	1A		1B		1C		2A		平均	
	521		551		454		359			
說話者	老師	學生	老師	學生	老師	學生	老師	學生	老師	學生
數量	239	282	238	313	197	257	175	184		
%	45.9	54.1	43.2	56.8	43.4	56.6	48.7	51.3	45.1	54.9

師生語段比例平均為 45.1% 和 54.9%。學生產出的語段比老師多，依次是 1B 班（56.8%）、1C 班（56.6%）、1A 班（54.1%）和 2A 班（51.3%）。從數量來看，1B 和 1C 班學生的語段數量較多，分別是 313 個語段和 282 個語段，比 1C 和 2A 的 257 個語段和 184 個語段為多。

差別的原因可能與教材選擇和教學目標有關。1B 班用圖書教材，1A 班用圖書和校本小書作為教材。由於教材是故事，容易引起學生說話。1C 班雖然也用校本小書教材，但教學目標是讓學生說出句子；2A 班用出版社的課文為教材，教學目標是讓學生說動物名稱和學習擬聲詞。1C 和 2A 班的課堂以朗讀為主，而 1A 和 1B 的課堂則通過對話進行理解。在語言教學的課堂中，教材會影響學生產出說話的次數（方麗娜 2003）。

4.2. 字數和時間的比例

表五 字數和時間

班別	1A		1B		1C		2A		平均	
說話者	老師	學生	老師	學生	老師	學生	老師	學生	老師	學生
字數	4592	1004	3901	987	3890	834	3272	873	80.8	19.2
%	82.1	17.9	79.8	20.2	82.3	17.7	78.9	21.1		
秒數	1177	480	1225	651	1070	422	1017	831	65.8	34.2
分鐘	19 分 37 秒	8 分鐘	20 分 25 秒	10 分 51 秒	17 分 50 秒	7 分 2 秒	16 分 57 秒	13 分 51 秒		
%	71	29	65.3	34.7	71.7	28.3	55	45		

師生字數比例平均分別為 80.8% 和 19.2%，雖然差距懸殊，但從確實的字數看，四班學生分別能說出 1004，987，834 和 873 字，老師分別有 4592，3901，3890 和 3272 的字彙。對一個初學中文的低年級學生而言，數量不少。從時間來看，老師說話佔了 65.8%，學生只有 34.2%，反映了老師一個人說話佔用了大部份時間（張俊紳 1998）。語言課與其他課型不同，應給學生多說多表達的機會，從而培養學生說話的信心和興趣。

4.3. 語段長度的比例

師生最短的語段是一個字，老師說：“好”，學生說：“是”，字數相同。但師生最長的語段字數則相差很大。

表六 語段最長的字數

班別 類別	編號	1A	編號	1B	編號	1C	編號	2A
老師	373	196 字	11	137 字	244	182 字	40	159 字
學生	176	12 字	374	15 字	348	9 字	120	8 字
相差	184 字 (15 倍)		122 字 (9 倍)		173 字 (20 倍)		151 字 (19 倍)	

這裡計算的是學生自然的說話，不包括朗讀。2A 班課堂時間大部份是跟老師讀，學生說話的字數很少。每位老師最長的語段均超過 100 字，她們與學生說出的字數相差很大，有多於學生 9 至 20 倍之相距。長語段會有甚麼情形發生？以 C 老師語段為例：

片段 5

- 244 T (C) : 不要走 留心看這裡 老師會放兩個袋 一個袋是甚麼東西 是交通
工具的袋 另一個袋是甚麼東西 是地方的袋 那麼每一次就是 哪
個拿地方名呢 1 號和 3 號 只是 1 號和 3 號先拿地方名 然後 2
號和 4 號就怎樣呢 選你們的交通工具 說完 對答完後 就互調
就相反調過來啦 就到哪個做呀 3 號 4 號才拿甚麼東西呀 地方
名 然後 1 號和 3 號再拿甚麼呀 交通工具名 工具的圖片 可以嗎
啊 我不要爭 我一放下就爭
- 245 S () : 我的
- 246 S () : 我先要
- 247 S () : 是我的
- 261 S () : 我要這個 我要這個
- 262 T (C) : 一人拿一個
【T (C) 拍掌 -- 全部學生拍掌 --T (C) 拍掌】
- 263 S () : 我是 3 號
【T (C) 拍掌 -- 全部學生拍掌 --T (C) 拍掌】
- 264 T (C) : 好吧 1 號 3 號舉手 1 號 3 號 舉手 好吧 1 號和 你是 2 號呀
好吧 3 號 1 號和 3 號同學先拿地方圖片
- 265 S () : 拿了地方了
- 266 T (C) : 拿地方圖片 你是 3 號 你先拿
- 267 S () : 雞 雞
- 268 T (C) : 好吧 然後 2 號 4 號 2 號 4 號 舉手 好吧 現在你們要拿甚麼呀
交通工具的圖片袋裡面選一張圖片
- 269 S () : Urdu
- 270 T (C) : 交通工具 快些 快些 呀 動作要很快 OK Good 好了 開始 拿
了沒有 好了 拿了我們開始啦 1 號要問 2 號的同學 3 號要問 4
號的同學 2 號就要答 1 號的同學 4 號的就要答甚麼呀
- 271 S () : 2 號的 2 號
- 272 T (C) : 答 3 號的同學呀 你為甚麼分開呀 好啦 準備 一二三開始
- 273 S () : 怎樣玩呢

244 語段有 182 字，28 次停頓。內容是：C 老師先出示兩個袋；介紹兩袋放的東西不同；然後說明遊戲玩法：1 及 3 號取其中一個袋的東西；2 及 4 號取另一個袋的東西；1、3 號和 2、4 對話；對話完互調；老師重複再說 (3) - (5) 步驟。

老師說完後，學生只顧著爭東西，可能是學生只聽到老師最後的一句話：“不要爭”。課堂有點失控，老師要用兩次拍手控制學生情緒，然後再說了三次遊戲規則（編號 264、268、270）。然而學生的反應是：怎樣玩呢（編號 273）？這反映課堂無法成功交際。教師欠缺語言意識（白朝霞 2005），影響教學效果。

學生最長的語段留待教師話語功能——引起思考一節再作討論。

4.4. 老師平均句長及語速

研究員在每一班選取老師最長的 10 個語段，以每語段的字數和句數計算平均句長，然後取其平均數；又以該 10 個語段老師用的時間（秒數）計算老師的語速。三位老師在四班的語速和平均句長如下：

表七 老師平均句長及語速

班別	平均句長	語速（每分鐘字數）
1A	6	239
1B	6	220
1C	6	241
2A	7	225

老師的平均句長相若，每句約為 6 至 7 個字。在語速方面，1B 班和 2A 班是同一位老師，這三位老師的語速都超過 200 字。對比崔淑燕（2003）的研究，每分鐘 150-250 的語速適合中級水平留學生，孟國（2006）考察漢語水平考試的語速在 201-216 之間，三位老師的語速實在太快。這可能是該學校剛轉型，以前只有華裔學生，五年前才開始收錄非華語學生。B 老師雖然有 21 年的教學年資，但任教非華語學生只有五年，所以沒有留意自己語速的問題。

不同語速對學習有影響（王磊生 2008）。中文作為第二語言教學需要哪種語速，還需要進一步研究。

5. 話語的功能

5.1. 老師話語的功能

5.1.1. 幫助理解

1A 和 1B 班以圖書教學，老師通過提問一方面確保教學進行的節奏（鄭明長 2002），一方面幫助學生理解故事內容。

5.1.2. 朗讀示範

1C 和 2A 班的教學目標是：讀出教材，所以在課堂內老師經常示範朗讀，然後學生跟讀，老師的話語有講授和示範的雙重作用（曠娟 2006）。

5.1.3. 營造氣氛

2A 班的教學目標是：學習動物的名稱和叫聲，老師扮演獅子說：

片段 6

1 T (B) : 好 昨天我們去了動物園 那在開心動物園裡面呢 有許多不同的動物 那麼今天獅子大王就和你們說話了

老師扮演獅子，說：獅子大王出巡，找同學參與活動。老師的話語營造氣氛，使課堂活潑愉快。

5.1.4. 管理及分配工作

老師通過話語安排學生參與活動。老師的話語也兼有訓話作用，管束不留心的學生。A 老師問：

片段 7

280 T (A) : 占森 這裡加甚麼東西

281 占森： 呃 巴士

282 T (A) : 你沒有聆聽清楚 你剛才在玩耍

373 T (A) : 呀 占森 你仍然繼續這樣 對你說了很多次 這節課已經叫你四五次啦 坐好

占森答錯了，應該要答交通工具的聲音。老師便嚴厲地對占森說：你不留心，沒聽清楚，只顧著玩。過了一陣子，老師用更嚴厲的語氣責備占森，說：這節課已有幾次被發現不留心，老師要占森立刻坐好。占森馬上端坐，不敢作聲。

5.1.5. 讚賞及評估

老師用語言讚賞同學，1B 班和 2A 班的老師（同一老師）在下課前請學生自己做評估，以 2A 班說明：

片段 8

344 T (B) : 最後 你們覺得今天你們自己表現怎樣

345 S (all) : 很好

346 T (B) : 很好呀 給些鼓勵掌聲 我今天有留心上課 一二三【拍手】

347 S (all) : 我今天有留心上課

348 T (B) : 那我每組給兩分 那我們今天的分數寫在這裡了 今天能夠做到有禮貌 積極聆聽 懂得和別人合作 懂得和別人分享 活動裡面 你們自己覺得做得很好 所以 每組同學 你們的分數會放在 已經在那裡 好 轉身過來 是不是真的做到有禮貌

349 S (all) : 是

老師具體說明學生哪些地方做得好（編號 348），最後老師請學生轉身向後面觀課老師說再見，學生也很有信心說：“是”，肯定自己有禮貌。可見，老師激勵性的語言可以增進課堂氣氛（唐敏 2006）。

5.1.6. 引起說話的話題

在四節的課堂中，學生最積極說目的語，就是自己有類似的生活經驗。A 老師談到小蝸牛上學遲到，問學生：

片段 9

- 150 T (A) : 如果我們在學校遲到 會怎樣呢 呀 碧心
 151 碧心 : 回家要告訴媽媽
 152 T (A) : 回家要告訴媽媽 還有呢 你要留下手冊哦 記不記得呀 要留下手冊給誰呀
 153 S () : 老師
 154 T (A) : 哪位老師呀
 155 S () : 老
 156 S () : 陳老師
 157 T (A) : 陳老師 不是啊
 158 S () : 要留下給老師呀
 159 S () : 要留下給老師呀
 160 T (A) : 對呀 對呀 要留下給老師呀 他要在你手冊記下 記名字
 161 S () : 還有說對不起
 162 T (A) : 對呀 還有說對不起
 164 S () : 【忽然有一同學大叫】交給譚 sir

老師帶出上學遲到的話題。雖然大部份學生坐校車上學，較少機會遲到，但是他們一定聽過老師說過處理遲到的程序，於是除了指定的碧心回答外，還引起 7 位同學（見深色部份）有興趣回應這個話題。這種回溯鷹架（周淑惠 2003）是從學生生活經驗找相關的話題，幫助學生使用語言，使學習變得容易（Goodman 1986）。

5.1.7. 引起思考

封閉性的問題，不同學生的答案是相同的，而且字數也較少。當老師提出思考（開放性）問題，學生不但有不同的答案，而且回答的字數也較多。B 老師要小組討論，猜測為甚麼嬰孩哭了？同學回答：

片段 10

編號	說話者	內容 (粵語)	字數
341	肯那:	我們認為 BB 拿 是 哥哥拿了他的東西 (我哋認為 BB 攞 係 哥哥攞佢啲嘢) ⁵	14
344	肯那:	玩的東西 (玩啲嘢)	3
370	多華比:	他 他 媽媽拿了他的奶 (佢 佢 媽媽攞咗佢嘅奶)	9

⁵ () 內的文字是粵語原文，字數以粵語計算。

- 372 簡斯艾： 他的媽媽拿了他的奶（佢個媽媽攞咗佢嘅奶） 9
- 374 古巴阿： 我 我們認為 是 BB 是肚餓 他要喝奶（我 我哋認為 係 BB 係肚餓 佢要飲奶） 15
- 378 木輝： 我們認為是 他想玩（我哋認為係 佢想玩） 8

五組代表有四個不同的意見，而且能產出較多字數，分別有 15 和 14 字，兩次 9 字，一次 8 字，是四節文字稿中學生能說出最多字數的語段（見表六），內容也較豐富。通常二語老師擔心學生詞彙不足，只給封閉性的問題，學生便處於較低的認知水平（Walsh and Sattes 2009）；其實學生喜歡思考（湯莉娜 2009），這類問題能引起說話的興趣，有助學生知識的內化（唐敏 2006）。

5.1.8. 回饋

1A 班用校本教材：“怎樣去學校”。老師問：小鴨子怎樣去學校，學生回答：

片段 11

- 407 林沙： 我猜到
- 408 T(A)： 林沙
- 409 林沙： 飛行
- 410 T(A)： 你猜牠飛 鴨子能不能飛呢
- 411 S： 飛得起
- 412 S： 飛得
- 413 S： 飛不起來
- 414 T(A)： 牠有翅膀 但是能不能飛呀
- 415 S： 飛不起
- 416 T(A)： 飛不起 好 再猜牠用甚麼交通工具 牠怎樣上學的 妙思妙思
- 417 妙思： 走路
- 418 T(A)： 走路 你怎知道牠走路的
- 419 妙思： 因為
- 420 T(A)： 因為甚麼呀
- 421 妙思： 因為本小書呢
- 422 T(A)： 是
- 423 妙思： 說了
- 424 T(A)： 啊 那本小書已經說了 呀 妙思很聽話 昨天回去一定溫習了 好 我們就揭曉答案吧

林沙說他猜到了，用書面語說：“飛行”。A 老師再問：“鴨子能不能飛呢”，這時引來議論，有兩位同學說飛得起，有兩位說飛不起來。A 老師繼續用轉折關連詞“但是”問：“小鴨有翅膀，但是能不能飛呀？”同學自然迎合老師的意思（陳埤淑 2002）回答：“不能飛”。於是老師說：“不能飛，好。”立刻下一個問題，猜鴨子用甚麼交通工具上學？妙思因為先看過教材，回答：“行路”。老師便稱讚妙思有溫習，真用功。



教材是這樣的：“小鴨走路去學校”，但這是擬人的寫法而已，正如小貓可以坐飛機去學校，小狗坐校車去學校一樣。可能 A 老師太執意於已有答案，遇著不是期待的答案時，便說服學生同意已有的答案，欠缺探究性的跟進。

1B 也有鴨子飛行的問題。B 老師用圖書“誰在叫”的簡報封面，問學生見到甚麼，學生回答：

片段 12

- 14 花拿美：我見到小鴨 在那裡 正在飛 正在飛【笑聲】
 15 T (B)：這隻小鴨 是嗎 陸老師差一點兒看不見 真是 唉 真是 好 你還見到哪些動物
 41 古巴亞：和 和小鳥
 42 T (B)：哪裡啊 小鳥 不是鴨子嗎 你 哪裡 這隻【老師指圖】
 43 花拿美：哎 小鳥 小鳥 【笑聲】
 44 T (B)：小鳥還是小鴨呀 好 我們等一會兒再說 好啦 還見到甚麼動物

花拿美以為圖中會飛的是鴨子。B 老師並沒有說對或錯，後來有同學說是小鳥，花拿美便更正自己的說法。B 老師繼續提問，沒有說明為甚麼是小鳥而不是小鴨。兩班學生都對鴨子是否會飛感到疑惑，原來野鴨是可以飛的（姚啟久 2005）。一般的鴨子也可以飛一段路，不過不能飛得高和遠。小鳥和小鴨子體型相似，但牠們的嘴和腳有分別。回饋是學生獲得知識的一種環境助力（林慧芬 2003），可惜兩位老師的回饋都忽略了跟進的機會（石素錦 2003），浪費了學生有興趣的話題。

5.1.9. 澄清

第二語言老師常要猜測的能力，把學生不準確的語音、詞彙或語段，用目的語澄清再說一次。在片段 2 看到 B 老師猜測學生說的“氧”字，其實是“羊”字。在詞彙方面，A 老師問甚麼原因令小蝸牛走得慢，學生回答：

片段 13

- 18 沙他：帶那個圓圓的
 19 T (A)：帶那個甚麼呀
 20 S ()：圓圈
 21 T (A)：圓圈 我們叫它做
 22 S ()：中文
 23 T (A)：是一個殼呀

學生只知道是圓圓的，有人說圓圈，有人知道要說中文卻不會說，老師澄清說，這叫做殼。在句子方面，A 老師問怎樣幫助小蝸牛不遲到，同學回答：

片段 14

- 176 Easter 我們呢 可以和媽媽捉牠去啦
177 T (A) 媽媽帶著牠上學 是不是 那就走得快一點

老師澄清不是媽媽捉，而是帶著小蝸牛上學，那就可以走快一些了。第二語言的老師要猜測學生尚未流利和準確的語言，然後澄清用目的語說出來，引導學生學習。

5.1.10. 轉譯

片段 3 反映有些學生英語能力較強，回答時用英語，老師要把英語翻譯粵語詞彙，然後教學生用中文讀出來。香港教育局要求學生閱讀和寫作要用書面語（香港課程發展處 2008），老師要引導學生把粵語口語轉為書面語。1A 班學生回答：

片段 15

- 443 S () 行路
444 T (A) 不過我們不說行路 我們
445 厚年⁶ 走路
446 T (A) 說走路是嗎 走路 跟厚年說一次 走路
447 S () 走路
448 S () 走路

三位老師均注意把學生的口語轉為書面語。對非華語學生來說，這是很困難的事，他們以為中文有兩套語言系統，常常弄清甚麼時候用哪套。對教師來說也是困難，他們想學生能說粵語，融入社區；但又要學生會書面語，應付寫作。口語和書面語不但是非華語學生的困難，也對本地華裔學生構成困擾。

5.1.11. 鷹架

1B 班老師四次提供句子鷹架，要求學生用完整句子作答。

表八 句子輔助鷹架

完整句子輔助鷹架	目的	效果
1. 我見到	學生能用完整句子表達	有六位同學回答，全部用這句式
2. 我猜是		有四位同學回答，三位用這句式
3. 我們認為		五組同學用這句式回答
4. 我們認為		五組同學用這句式回答

⁶ 厚年是該班唯一的華語學生。

B 老師先要全班同學說一次句子的前半部，有了基礎後，同學回答時都能用完整句子作答，句子輔助鷹架對學習語言是有效的（沈添鈺 1997，關之英 2010）。第二語言教師，要提供一些模式，讓學習者知所跟從，學習者便會覺得較容易。

5.1.12. 鼓勵學生嘗試表達

三位老師都鼓勵學生嘗試表達。當 B 老師問，嬰孩為甚麼哭，拿慧思回答：

片段 16

- 349 拿慧思：因為呢 我們
 350 T (B)：你可以說英文
 353 拿慧思：因為呢 哥哥 唔
 354 S ()：拿
 355 拿慧思：拿他的東西
 357 T (B)：拿他的東西 但是拿了甚麼東西呀
 358 拿慧思：唔
 359 S ()：Rice
 360 拿慧思：他的 唔
 362 拿慧思：Feeder
 363 S ()：奶
 364 T (B)：用英文說呀 你試用英文說出來
 365 拿慧思：Feeder
 366 T (B)：啊 你出去指給同學看 喔 拿了這個 這個是甚麼東西來的
 367 S ()：奶
 368 拿慧思：【拿慧思指著奶瓶】媽媽拿
 369 T (B)：媽媽拿了他那個 所以哭了 好多華比
 370 多華比：他 他 媽媽拿了他的奶
 371 T (B)：好 媽媽拿了他的奶

拿慧思期期艾艾地說，她知道原因，只是不能用粵語表達。老師鼓勵她用英文說出來，拿慧思指圖說：“feeder”。在老師的幫助下，拿慧思可以進行交際活動。可能老師受其他同學的回應所影響，未能準確翻譯“feeder”就是奶瓶。因此，老師要留意學生表達的原意。

5.2. 學生話語的功能

5.2.1. 回答

學生的話語主要是回答老師的問題，以上各個片段都可以說明。這些都是被動的發言，只是回應老師的提問。

5.2.2. 問問題

學生很少有主動發言，問問題是其中一個項目，如：1C 班學生看到老師的教具，問：“呀 這個是甚麼來的”（編號 43），1B 班問老師：“會不會扣分”（編號 537）等。學生問問題的數量和老師相差甚遠（沃爾什、薩特斯 2009）。

5.2.3. 表達意願

學生要去洗手間或喝水的時候，便會舉手說話。

5.2.4. 報告

學生最多主動說話的情況，就是向老師報告，1A 班同學告訴老師：“他咳嗽呀”（編號 222），“他答錯呀”（編號 435），“（同學）受傷呀 老師”（編號 496）。1B 班同學告訴老師：“我家呢 只一個人而已”（編號 405）。1C 班同學說：“梁老師 那張卡掉下來”（編號 348）。學生在報告事情時便會主動說話。

英語教學有 *show and tell* 的方式，即由學生帶物件回校向同學介紹。中文作為第二語言的老師不妨參考以上形式，讓學生從報告中學習語言。

6. 結論

本研究發現，這四節中文作為第二語言的課堂結構主要是 IRE / IRF 模式。老師通過提問啟動話題，學生作答，然後教師回饋。學生與老師對話的過程中理解教學內容。

在中文課堂上，師生能以目的語（粵語）溝通，不需要借助翻譯。圖像或圖卡是有效的鷹架，幫助學生理解和用目的語進行互動。除了目的語以外，課堂還出現少量學生較強的語言——英語和烏都語（學生母語）。這些語言，代表學生已明白相應的概念，只是不會用目的語說出來。

師生語段數量的比例平均為，師：45.1%，生：54.9%。從數量來看，1B 和 1A 兩班學生產出的語段數量較多，2A 最少。原因可能是與教材和教學目標有關。前者以故事為教材，較容易引起學生說話；後者以朗讀為主，學生說話的機會少。

師生所說的字數比例平均為，師：80.8%，生：19.2%。雖然差距很大，但從字彙數看，每班學生在一節課中能說出 800 多個粵語字彙，聽到老師 3,000 多個字彙，數量不可謂少。從時間來看，師生說話所佔的比例為，師：65.8%，生 34.2%，反映老師用了大部份課堂時間。

師生最長的語段字數比例相距有 9 至 20 倍。老師說得很長的語段，效果很差。老師說了一大段說話，學生不能掌握話語的內容，也不明白老師話語的用意。

老師的平均句長為 6 至 7 個字。三位老師的語速都超過 200 字。

師生話語的功能是：老師話語的功能有：幫助理解、示範朗讀、營造氣氛、管理及分配工作以及讚賞及評估五項功能，這也是一般教師話語基本的功能。在第二語言的課堂中，老師話語的功能還有：引起說話的話題、引起思考、回饋、澄清、轉譯、鷹架和鼓勵學生表達等七項功能。從文字稿分析發現，引起思考的問題能令學生有不同的答案，而且能說出較多的字數，較豐富的內容。在回饋中，老師往往受限於既定答案，忽略了學生疑問，沒有跟進學生有興趣的話題。學生話語的功能有：回答、問問題、表達意願和報告四項功能。

7. 建議

在中文作為第二語言教學的課堂中，初學階段以目的語作為教學語言是可行的，但要配合適當的鷹架。少量的母語或學生借助他們較強的語言表達是可以接受的，但老師或同學要即時轉譯。

第二語言的研究範疇可包括師生話語的形式和功能。研究工具可以通過錄影、轉譯的文字稿、文件或電郵等；研究方法可以是質或量的研究，也可以二者兼備或其他方法。

第二語言教師宜從語速、平均句長、語段的長度、回饋是否能引起主動學習的興趣等方面進行反思，而不只是考慮如何選擇教材或教學法。老師不要以為初學者不懂思考，於是在課堂上只安排操練。其實初學者只是不懂以目的語表達而已。思考問題使學生各人不同的答案，產出更多的字數和更豐富的內容。

老師必須接受培訓，並不是會說目的語便能擔當第二語言的老師。教師培訓課程宜納入課堂話語為課題，培養老師有課堂觀察，充分利用目的語的效能和時間的能力。老師除了具有語言教學的知識外，還需具備跨學科的知識，回應學生感興趣的話題。

語言教學的課堂主要是以語言輸入和輸出的結構而組成的。如果忽視無時不在進行的課堂話語分析研究，而要改善教學質素，無異是緣木求魚（鄭明長 2002）。本論文只是拋磚引玉，期望能引起對此論題更多的關注。

鳴謝

本研究獲香港教育學院 Development Blueprint Fund (2008) 資助，研究題目：A Research and Development Study of Classroom Language Instruction for NCS Students Learning Chinese as a Second Language (1-a/c code-61-H069)，謹此致謝。

參考文獻

- 白朝霞。2005。對外漢語教學初級階段課堂語言的特點和組織原則。《德州學院學報》第 21 卷 1 期，頁 82-85。
- 卜佳暉。2000。漢語教師課堂語言輸入特點分析。北京語言文化大學碩士論文（未出版）。
- 蔡菁菁。2009。一位國小教師的數學課教室言談之研究。國立屏東教育大學教育系碩士論文（未出版）。
- 蔡敏玲、彭海燕譯，Cazden, Courtney B. 著。1998。《教室言談》。台北：心理出版社。
- 陳昇飛。2006。從教室言談看學童語文知識之建構——Vygotsky 社會建構取向。《當代教育研究季刊》第 14 卷 4 期，頁 129-170。
- 陳小英。2005。漢語課堂話語模式分析及其教學啟示。暨南大學碩士論文（未出版）。
- 陳埤淑。2002。教室言談在教學上的涵意與應用。《課程與教學季刊》第 5 卷 4 期，頁 125-140。
- 崔淑燕。2003。語速和生詞密度對中級水平留學生聽力影響的實驗研究。北京語言大學碩士論文（未出版）。
- 方麗娜。2003。交際法在對外華語文教學上的運用研究——以初級綜合課為討論範疇。《高雄師大學報》第 15 期，頁 209-329。
- 馮潔。2011。初級漢語課堂語境對留學生口語輸出的影響。遼寧師範大學碩士論文（未出版）。
- 關之英。2010。語文學習的鷹架：中文作為第二語言教學的課堂研究。《中文教師學會學報》第 45 卷 3 期，頁 67-103。
- 曠娟。2006。漢語作為第二語的課堂教學語言。《四川師範大學學報（社會科學版）》第 33 卷 1 期，頁 106-109。
- 林慧芬。2003。幼兒園教室的言談分析——誰主導了教室的發言。《實踐學報》第 34 期，頁 1-42。
- 劉瑤瑤。2008。EFL 課堂教師話語調查與分析——個案研究。中南大學碩士論文（未出版）。
- 孟國。2006。漢語語速與對外漢語聽力教學。《世界漢語教學》第 2 期，頁 129-137。
- 彭利貞。1999。試論對外漢語教學語言。《北京大學學報（哲學社會科學版）》第 36 卷 6 期，頁 123-129。
- 沈添鈺。1997。鷹架在語言發展中的角色：母語學習及第二語教學之實況分析與比較。《國民教育研究學報》第 3 期，頁 1-24。
- 石素錦。2003。國小英語教學師生言談互動模式之探討。《高雄師大學報》第 15 期，頁 419-446。
- 宋如瑜。2010。華語實習教師課堂話語質量分析——以師資培訓為中心的探索。《中原華語文學報》第 5 期，頁 91-113。
- 孫德金。2003。對外漢語教學語言研究芻議。《語言文字應用》第 3 期，頁 98-105。
- 湯莉娜。2009。對外漢語課堂有效教學行為研究——基於教師和學生的雙向視角。華東師範大學碩士論文（未出版）。
- 唐敏。2006。英語課堂教學中教師話語及行為實錄分析。《文科教學探索》第 12 期，頁 29-31。
- 王磊生。2008。教師語速、學生工作記憶對課堂學習的影響。河南大學碩士論文（未出版）。
- 沃爾什（Walsh, Jackie Acree）、薩特斯（Beth Dankert Sattes）。2009。《優質提問教學法：讓每個學生都參與其中》（*Quality Questioning: Research-Based Practice to Engage Every Learner*）（劉彥譯）。北京：中國輕工業出版社。

- 吳心楷等。2010。錄影分析在教育研究的應用。《教育科學研究期刊》第 55 卷 4 期，頁 1-37。
香港課程發展議會編訂。2008。《中國語文課程補充指引（非華語學生）》。香港：香港教育局。
- 徐子亮。1998。對外漢語教學理論研究新思路。《世界漢語教學》第 2 期，頁 49-54。
- 姚可久。2005。《動物百科》。香港：漢湘文化。
- 趙金銘。1996。對外漢語教學與研究的現狀與前瞻。《中國語文》第 6 期，頁 447-453。
- 鄭明長。2002。當問題不再是問題：從教室言談看課程改革的實踐。《教育研究月刊》第 93 期，頁 68-75。
- Brown, James Dean and Theodore S. Rodgers. 2002. *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Cazden, Courtney B. 1988. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, N.H.: Heinemann Educational Books.
- Good, Thomas L. and Jere E. Brophy. 1997. *Looking in Classrooms*. (《課堂研究》) (吳文忠譯)。台北：五南圖書出版有限公司。
- Goodman, Kenneth S. 1986. *What's Whole in Whole Language*. Richmond Hill, Ontario: Scholastic -TAB.
- Hu, Bin. 2005. A study of linguistic features of teacher talk in EFL classroom of Chinese high schools. MA dissertation, Nanjing Normal University (not yet published).
- Mehan, Hugh. 1979. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

通訊地址：香港 薄扶林道 香港大學 教育學院 中文教育研究中心

電郵地址：kwancheying@gmail.com

收稿日期：2014年8月20日

接受日期：2014年11月20日