

國立臺灣大學文學院華語教學碩士學位學程

碩士論文



Graduate Program of Teaching Chinese as a Second Language

College of Liberal Arts

National Taiwan University

Master's Thesis

華語課室中由學生發起的提問序列研究

A Study of student-initiated question sequences in as a

Chinese second language classrooms

李映璉

Ying-Lien Li

指導教授：蔡宜妮 博士

Advisor : I-Ni Tsai, Ph.D.

中華民國 113 年 3 月

March 2024

致謝辭



在論文寫作的旅途中，我受到了許多人的幫助，想不到真要開始寫謝辭時，卻有種不知應當從何開始的迷茫。需要感謝的人真的太多了。

首先，最最最感謝的是我的指導教授蔡宜妮老師，從題目發想到論文書寫，老師給予我充足的思考空間，又總是以清晰而不失優雅的方式指出我寫作時的盲點，使論文整體的論述架構能夠更完整；當我碰到瓶頸時，老師在時間限制方面的調整與耐心更是我最終能順利完成論文的關鍵。論文寫作總是有徬徨的時候，但是我非常開心是老師指導我度過這些難關。

接著，我想要感謝論文口試委員王萸芳老師、竺靜華老師，老師們以逐字逐句的嚴謹態度閱讀我的論文，從字句到結構層面都仔細提出了建議，老師們精準的建議讓我受益良多，亦使我的論文能更趨於完善，由衷感謝老師們。本論文的不足之處完全是因為我個人能力有限，才無法更臻完美。

此外，在學程的許多選修課程中，我收穫了各種類型的知識，感受到了學習的快樂。感謝學程的張莉萍老師、劉德馨老師、汪俊彥老師，老師們的課程提供了不同的研究視角，開拓了我的眼界、豐富了我思想的範疇，更讓我覺得念研究所不虛此行。

同時，我還想感謝一路走來打打鬧鬧的研究室同袍：蕙好、苑鈞、于涵、元嘉、欣諦、熙成，不論未來會去向何方，都希望大家一切安好，可以在天涯一角再相見。謹於此感謝景賀，雖然往後的人生你我大概將於不同的道路各自前行，但是仍感謝你我這一段時間的相伴。

最後，我想要感謝我的家人（當然包含我的貓），沒有你們的支持，不會有現在的我。

摘要



在華語作為第二語言的課室會話中，由教師提問引導、學生回應、教師再提供評論反饋 (Initiation-Response-Evaluation / Feedback) 的序列是最為典型的互動結構之一。然而前人研究亦指出，在教師主導的序列之外，學生其實具有主動參與、發起提問的互動能力。從會話分析的角度觀之，學生的提問本身即展現了說話者對特定資訊的追求，而研究學生如何在課室中發起提問，亦能夠增進我們對課室中師生互動模式的瞭解。本研究以會話分析作為研究方法，觀察華語課室中由學生發起提問的行為，發現學生確實能發起不同的提問序列，並邀請教師參與回應、完成由自己發起的序列。

本研究根據 Schegloff (2007)，將學生發起的提問序列區分為嵌入原序列進行延伸 (insert expansion) 與向後進行延伸 (post-expansion) 兩大類。嵌入原序列進行延伸涵蓋了學生理解不順利而嘗試透過提問發起修補，以及在產出話輪時遭遇困難而發起關於特定讀音、詞彙、語法的提問；向後進行延伸則呈現出學生提問的多元性，學生發起提問不只是為了處理語法問題，更可以主動尋求正式的表達策略、臺灣的語言使用習慣和社會文化背景等等具體的知識。整體而言，相較於嵌入原序列的類型，向後進行延伸的提問更廣泛且豐富地反映了學生關注的各式知識內容。

誠然序列類型的差異與提問的內容有關，但是發起提問仍代表學生作為課室互動的主體，主動參與、發起提問以取得特定知識，促進自身的學習與理解。不同於由教師主導課室進程的模式，由學生發起的提問序列帶我們看到了學生的主體性與能動性。透過對華語課室語料的觀察、分析、統整與歸納，本研究亦希望為內容一致性不高的學生提問行為，指出一個理解的方向。

關鍵詞：華語課室、會話分析、學生發起提問

Abstract

The teachers initiate, students response, and teachers feedback (Initiation-Response-Evaluation/Feedback) sequence is one of the most typical interactive structures in Chinese as a second language (CSL) classroom conversation. However, previous studies have pointed out that outside of the teacher-initiated sequence, students actually have the interactive ability to actively participate and initiate questions. From the perspective of conversation analysis, students' questioning itself demonstrates the speaker's pursuit of specific information, and the study of how students initiate questions in the classroom can also enhance our understanding of teacher-student interactions in the classroom. Using conversation analysis as a research method, this study observed students' questions in Chinese classrooms and found that students did initiate different question sequences, inviting teachers to participate in responding to and completing their own sequences.

Based on Schegloff (2007), this study categorized student-initiated question sequences into insert expansion and post-expansion. Insertion expansion covers students' attempts to repair their comprehension by asking questions, as well as asking questions about specific pronunciation, vocabulary, and grammar, while post-expansion shows the diversified nature of students' questioning, in which students initiate questions not only to deal with grammatical problems, but also to actively search for specific knowledge of formal expression strategies, Taiwan's language practices, and the socio-cultural context. In general, compared with the embedding of the original question, the students' questions were more diverse. On the whole, the post-extended questions reflect a wider and richer range of knowledge that students are interested in.

Unlike the teacher-led classroom, the student-initiated question sequence shows us the subjectivity and initiative of students. By observing, analyzing, standardizing, and summarizing the Chinese classroom corpus, this study also aims to point out a direction for understanding students' questioning behaviors.

Keywords: Chinese as a second language (CSL) classroom, Conversation Analysis, Student-initiated questions

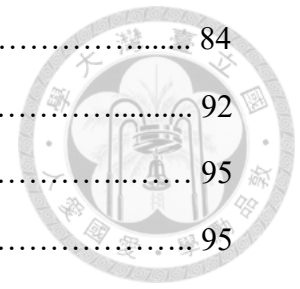


目次



致謝辭	i
中文摘要	ii
英文摘要	iii
表目次	vi
語料目次	vii
第一章、緒論	1
1.1 研究動機與背景	1
1.2 研究範圍與研究問題	4
1.3 名詞釋義	5
1.4 論文架構	6
第二章、文獻回顧	7
2.1 課室的基礎互動結構	7
2.2 學生發起的提問序列	10
2.2.1 學生發起的定義	10
2.2.2 提問序列的類型	12
2.3 學生參與及其能動性	20
第三章、研究方法	25
3.1 會話分析方法論	25
3.2 語料資訊與轉寫規則	26
3.3 研究步驟	30
第四章、語料觀察與分析：嵌入延伸 (insert expansion) 的提問序列	37
4.1 第一話輪後 (post-first)	38
4.2 第二話輪前 (pre-second)	51
4.3 小結	65
第五章、語料觀察與分析：向後延伸 (post-expansion) 的提問序列	69
5.1 他人發起的修補 (other-initiated repair)	70

5.2 主題化 (topicalization)	84
5.3 小結	92
第六章、結論與建議	95
6.1 研究結論	95
6.2 教學建議	97
6.3 研究限制與未來展望	99
參考文獻	101



表目次

表 1	11
表 2	27
表 3	29
表 4	34

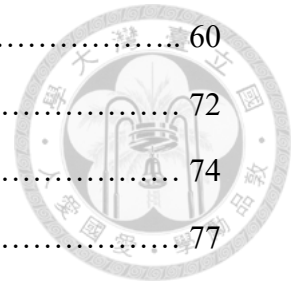


語料目次



語料 2.1	7
語料 2.2	8
語料 2.3	11
語料 2.4	13
語料 2.5	14
語料 2.6	15
語料 2.7	16
語料 2.8	17
語料 2.9	17
語料 3.1	31
語料 3.2	31
語料 3.3	32
語料 3.4	33
語料 4.1	39
語料 4.2	39
語料 4.3	41
語料 4.4	42
語料 4.5	43
語料 4.6	45
語料 4.7	46
語料 4.8	49
語料 4.9	50
語料 4.10	52
語料 4.11	55
語料 4.12	56
語料 4.13	57

語料 4.14	60
語料 5.1	72
語料 5.2	74
語料 5.3	77
語料 5.4	80
語料 5.5	82
語料 5.6	84
語料 5.7	87
語料 5.8	89





第一章、緒論



1.1 研究動機與背景

華語課室的會話互動，如同一般非語言教學類的學校課堂，是教師和學生、基於教學目的、並且大多在教學機構中展開的會話互動類型。而前人會話分析（Conversation Analysis）的研究脈絡，經由歸納統整了由話輪（turn）構成的問答序列（sequence）作為課室互動的基礎單位。此概念包含了三個話輪：由教師發起提問、學生回應、教師再提供評論或反饋，合稱為 IRE / F (Initiation-Response-Evaluation / Feedback) (Mehan, 1979; Sinclair 與 Coulthard, 1977) 或是 QAC (Question-Answer-Comment) (McHoul, 1985) 序列。這個提問回應序列便被視為最主要的師生互動模式，而課室互動則相對是 IRE / F 或是 QAC 結構層層堆疊、積累而成的會話類別。

不同於一般會話中參與者的有來有往、相互問答、為彼此提供評論與反饋，課室會話的情形普遍更傾向一問一答、表現為教師負責發問而學生負責回答的互動結構。如同 Markee (2000) 所言，課室互動的性質屬於權力不對稱的會話交流系統 (unequal power speech exchange system)；此特色體現在實際課堂中，便會由教師主導發起提問的步調、並且掌握評價學生回應、給予反饋的權力。因此，教師能夠控制課室問答的整體進度，學生則多半位於配合的角色，課室會話的互動結構也就更傾向於由教師所掌控。

誠然，IRE / F 結構是課室中最基礎的互動模式，然而若只著眼於此結構，便無法關注課室會話涵蓋的其他交流型態、以及其中的言談功能與互動意義。前人研究亦觸及了不同交流形式的討論，例如 Markee (2000) 除了分析以教師講課為主的指導傳授 (instruction) 環節，還處理了小組活動時學生之間的課室言談，並發現在沒有教師的小組討論中，同儕互動呈現「權力對等的會話交流系統」

(equal power speech exchange system) 的模式。此外 Seedhouse (2004) 更認為應該以更靈活的框架看待課室的言談，隨著教學重點的不同，課室的互動可以是全班協作、小組分工、或是由主題活動構成的任務導向情境式互動。在不同的互動情況中，課室會話的模式也會隨之產生變化。更何況，根據在真實課室的觀察所見，即使教師主導了課室的整體進度，學生還是能一定程度地取得發言權 (Cazden, 2001)，顯見 IRE / F 結構並不是課室互動唯一的樣貌。即使教師對課室的掌握程度較高，學生依然有參與互動的空間。

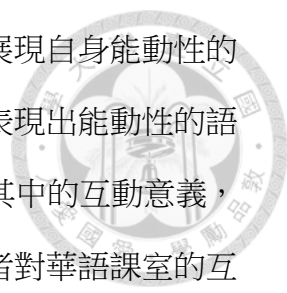
進一步觀之，課室整體的教學模式也並非不變。隨著溝通式教學法興起，課室對互動性的要求便逐漸增加 (Savignon, 1991; Dörnyei, 2013)，連指導傳授 (instruction) 的環節也不例外。溝通教學法強調互動能力的重要性，學生主動發起、展開自己的序列正是互動能力的體現。自此教學端開始重視學生的主動性，研究者也隨之關注起學生在課室中取得發言權和主動權的情況。研究者於是開始在傳統 IRE / F 的結構之外分析課室會話，檢視學生參與互動的情形，以說明學生作為課室學習的主體，確實有左右課室議程的影響力。Lemke (1990) 便認為學生積極參與互動，對會話行進的軌跡就有了影響力，可謂是「爭取對會話主題的掌控權」(compete for thematic control)；Rampton (2006) 則是從學生自己主動參與 (participation) 的觀點指出，透過對個別主體 (individual agent) 之間的互動研究，可以知道學生發起序列、引導序列延伸的走向，展現了學生作為自身學習的主體 (acting as agents of their own learning) 的情境；Erickson (2004) 在會話與社會理論的專書中廣泛地討論了不同環境的會話與社會學研究，其論及能動性的概念時認為，雖然會話總是會發生具有約束效力的機構或社會結構之中，但是始終是有「轉圜餘地 / 商量空間 (wiggle room)」的。Jacknick (2011b) 援引了這個概念分析課室會話的結構，並指出會話的參與者一直都可以重新創造、建構互動的結構，而這樣的行動就是能動性 (agency)。在課室之中，學生依自己的需求參與互動，一定程度的影響、脫離了教師主導的序列，甚至自己發起了序列

等等，都可以是學生展現能動性的樣態。

Waring (2011)、Garton (2012) 則都是以主動性 (initiative) 的概念討論學生發起的諸多行動。Waring (2011) 便指出，學生展現主動性、自行參與互動的模式包含：主動提問、不遵循教師的指派擅自回答問題、在一定程度刻意地答非所問等等。Garton (2012) 也認為，學生不受到課堂話輪分配等等互動結構的限制，不一定在教師安排的時候才發言，因此相對地能夠以更符合自身需求的方式控制序列、提問、展開不同的互動，這就是學生主動性的展現；其進一步肯定了學生主動性的價值，認為這代表學習者主動推進了學習的進程。這些行為雖然可能被視為學生蓄意破壞課室規則或是教師課堂管理失敗的證據，不過另一方面也代表著學生不是問答機器，而是一個獨立的個體。學生有能力發起行動，參與課室會話的互動，從而在互動與學習層面都建立起意義。

在華語課室的會話研究中，基於教學策略設計與教師培育訓練之目的，已然有許多研究針對教師提問用語進行了分析，更針對教師的課室語言提出了實際的改善建議（宋如瑜，2015，2017；靳洪剛，2018）。根據前述研究，教師的提問用語往往能夠對應到特定的教學目的，二者之間的聯結相對是可預期的。不過若將視角轉移到學生、觀察學生發起行動的類別，便不難發現「學生發起提問」而教師負責回應的互動模式；這樣的模式雖然不如 IRE / F 結構來得普遍，卻顯示學生參與課室會話時有其多元性，學生不是永遠的回應者，而可以作為課室中的提問者。

綜合前述，學生確實有能力發起行動，展現主動性和自願參與課室互動的能動性；為求更詳盡地描述並理解課室互動的結構，研究者關注了學生在不同方面展現能動性的行為樣態，從發起提問到表示反對、違背課室規則等等皆和學生的能動性有關聯。在華語課室中亦是如此，因此本研究將關注由學生發起的提問序列，研究材料包含一對一輔導的和小組課程的華語作為第二語言的教學導向會話



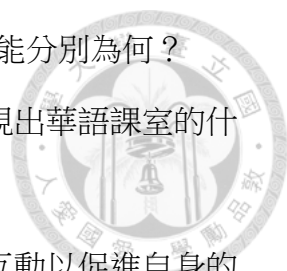
語料，一對一教學可謂是相對有彈性的課室結構，也更有學生展現自身能動性的空間。本研究預期透過此類型的課室，蒐集學生於課室會話中表現出能動性的語料樣本，奠基於語料分析，進一步探究學生提問的內容、以及其中的互動意義，期許能呈現華語課室中不同於典型狀態的互動行為，裨益研究者對華語課室的互動模式有更全面的理解。理解學生提問的模式對華語教學而言，除了能輔助教師準確給予學生所需的學習資訊，在提問教學層面亦能夠提供相關的啟示。

本研究以會話分析作為方法，分析由學生發起的提問序列。研究使用真實錄製的華語教學影片作為語料，教學會話的類型涵蓋一對一、一對多、實體與網路授課或輔導；研究流程會先將語料轉寫為逐字稿，完成後再根據轉寫稿選取語料進行分析。

1.2 研究範圍與研究問題

本文選定了「由學生發起提問」的序列作為研究標的，承接前述的概念，序列是由話輪構成的單位，是會話分析研究用以解讀會話的方式；而序列本身的功能正如同 Schegloff (2007) 所說的，序列是完成行動的載體 (Sequences are the vehicle for getting some activity accomplished)。據此，本研究希望透過辨別序列類型的差異，區別學生發起不同的提問時，各自可能蘊藏的行動意義；如解決自己的學習問題，抑或是獲取更多的知識。

在分析階段，本研究預計探討學生在華語課室中發起提問的內容、同時分析學生運用了何種提問策略，以期能經由這些「由學生發起的提問序列」確認什麼成分對學生而言是需要提問的，這些成分在互動中又是如何被理解的。本研究亦希望運用序列分類的架構，歸納並提出華語課室中學生提問行為的互動意義，同時進一步瞭解學生在課室互動結構中的能動性，以說明學生作為課室和學習的主體，如何主動參與互動與學習。據此，本文嘗試回答下列研究問題：

- 
- (1) 在不同的序列環境底下，學生發起提問的目的與功能分別為何？
 - (2) 在上述不同的序列中，學生發起的提問序列能夠呈現出華語課室的什麼特色？
 - (3) 在華語課室中，學生如何透過發起提問、主動參與互動以促進自身的學習與理解？學生的能動性在課室的學習理解過程中扮演了什麼樣的角色？

1.3 名詞釋義

在初步釐清研究範圍與相關問題意識後，本節將概要解釋研究涉及之關鍵名詞並提供定義，以作為後續論述的理解基礎。名詞及釋義呈列如下：

(1) 話輪 (turn)

本研究採用會話分析作為方法論，在會話分析的研究中，以「話輪」一詞描述口語會話中，一位說話者行使一次發言權利的概念。不同說話者的不同發言會構成不同的話輪，而不同說話者一來一往的會話互動則稱為「話輪轉換」(turn-taking)。例如在一問一答的會話中，話輪由提問者轉交至回答者，就清楚呈現了話輪轉換的互動模式。

(2) 序列 (sequence)

承接前述，「序列」同樣是會話分析研究運用的概念，能用以描述話輪呈現的交際互動意義。構成序列的基礎單位是「鄰接對」(adjacency pair)，鄰接對一般由前後關聯的兩個話輪所組成，舉例而言，第一話輪提問、第二話輪回應就是相當經典的鄰接對之一。序列能涵蓋鄰接對的結構並加以延伸，如前文提及的IRE / F 序列便是指教師提問、學生回應、教師評論反饋的互動模式。

(3) 學生發起的提問 (student-initiated question)

相對於由教師發起提問的 IRE / F 序列，本研究關注於由學生發起的提問，

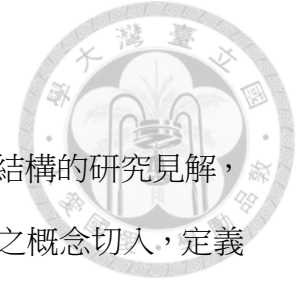
以及由學生的提問所引導的序列。而所謂「學生發起」指的是學生主動產出話輪或採取行動的現象，由於是學生自主發起的互動，本研究認為此特性相對展現了學生作為互動主體的能動性，故聚焦探討由學生發起的提問所引導的序列，以說明其中呈現之互動意義。

1.4 論文架構

為瞭解華語課室中學生發起提問的互動意義，本研究將以「由學生發起提問之序列」類型的語料作為研究標的，同時以會話分析作為方法，分類語料後進行分析，以呈現學生主動發起的提問序列中所帶有的互動含義，最終期許能回歸至課室互動的整體結構進行討論，釐清學生的提問於課室中的確切定位，為華語課室的互動研究作出貢獻。據此，本研究的架構共分為六章：

第一章緒論，簡述論文的研究背景與動機，說明研究缺口與問題意識，並提出論文的研究架構。第二章文獻回顧，首先第 2.1 節將統整會話分析研究中對於教學機構的討論脈絡，並說明此視角中課室互動的基本結構；接著第 2.2 節同樣由會話分析的理論切入，探討學生發起序列的定義問題，以確認選取發起行為與判斷序列的標準；第 2.3 節則會由學生主動參與和能動性的角度出發，進一步討論學生發起的提問序列背後代表的互動意義。第三章研究方法，主要說明會話分析作為方法論的概念、華語課室語料的背景資訊與轉寫規則，以及選取論文語料的步驟。第四章、第五章的語料則依照學生發起提問時，話輪於序列中的位置進行分類，按序列結構的差異分為兩章進行分析；在語料分析之外，本研究亦將就學生主動參與和學習能動性之概念進行討論。最後於第六章提出本研究的結論、研究限制與相關建議。

第二章、文獻回顧



本章將先由會話分析的脈絡出發，爬梳其中探討課室互動結構的研究見解，作為本研究理解課室互動結構的基礎。接著以前人對學生發起之概念切入，定義研究的觀察、分析對象，再於後文中進行分析。同時，本研究亦援引了討論疑問句之前人研究結果，作為語料分析的參考。最後，延伸對於學生發起之序列的關注，本研究納入了與學生參與的主動性和能動性相關的討論，以期能透過上述思路，闡述學生發起的提問序列對學生個人和課室結構而言，各具有什麼樣的互動意義。

2.1 課室的基礎互動結構

會話分析是社會學與人類學俗民方法論 (Ethnomethodology) 結合而成的研究取徑，起初主要關注人與人在日常會話之間、語言顯現的交際互動功能，即具有相當程度的普遍性的日常「互動對話」(talk-in-interaction) (Linell, 2001)；至於和一般日常會話不同，聚焦在法庭、醫院、節目訪談與本研究討論的課室會話等等互動結構的分析，則是機構型會話 (institutional talk) 的研究範疇。如 Drew 與 Heritage (1992) 指出的，機構型的互動相較於一般日常會話，更傾向將參與者的行動、或是會話中的話輪轉換 (turn-taking) 限制於一定的互動慣例 (interactional practices) 之中；故身處於機構型會話中的參與者，言說和行動更可能指向特定的目的。由此來理解課室的互動結構，便可以用相對有秩序、受規範的視角，描述教師與學生各別在課室中扮演的角色與被預期要採取的行動。

教師通常被視為必須主導課室議程的角色。Mehan (1979) 便提及，相對於學生，教師有指定下一個說話者的權力；其中向學生拋出提問就是非常普遍的類型，並且本類別的典型示例，就正是 IRE / F 或 QAC 的序列 (Mehan, 1979；Sinclair, 1977；McHoul, 1985)。以本研究的華語課室語料為例，此類由教師引

領提問、推進議程的互動模式更十分常見，例如：



語料 2.1

- Initiation 教師：你用搜尋引擎做什麼？
- Response 學生：搜尋資料。
- Evaluation / Feedback 教師：非常好。

語料案例中的教師先發起了提問，待學生回答之後，才接著給予學生評價，完成了 IRE / F 序列。基於推進課室議程的目的，教師往往會於結束一個 IRE / F 序列之後，再次提問以展開下一個序列。而若將一個 IRE / F 序列視為一個基礎的單位，一個完整的課室便仰賴一連串的序列組織、構成課室的主軸。不過這也意味著教師和學生在會話中的角色是相對固定的，教師主要負責擔任提問者，學生則是回應者，並且序列會在學生完成回答之後，由教師評價、反饋來結束。據此，便不難理解 Markee (2000) 為何以前述的「權力不對稱的會話交流系統」(unequal power speech exchange system) 描述課室的互動模式了；此外 Markee (1995) 的研究分析不同教師的應對策略時便發現，當學生發起提問，教師普遍傾向以反問 (counter-question) 的話輪重新建立 IRE / F 序列。文章中以一則地理科學課堂討論沿岸脆弱性 (coastal vulnerability) 的語料說明了反問的現象：

語料 2.2

- Student's question ...what's that mean (1.0) coastal vulnerability
(學生提問) (1.0)
- Teacher's counter-question what- what d' you think a- where are areas of
(教師反問) coastal vulnerability (h) if you think about uh:m
- Student's answer it's not safe[t] areas which are not safe[t] (1.0)
(學生回應) right?

Teacher's comment
(教師評論)

yea:h especially by water, by flooding, ...

(取自 Markee, 1995, 頁 73。)



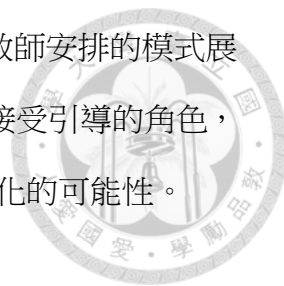
面對學生的提問，教師透過再度提問請學生參與回應，接著以後續對回應內容的評價反饋，再次掌握了課室的議程。由此可見，回歸 IRE / F 序列，可以確保教師自身控制課室的能力。在此情境中，IRE / F 序列的開始與結束主要都是由教師掌握，學生作為回應的一方，比較難改變課室的議程，於是形成了課室互動的權力不對稱結構。

承接此脈絡，Paoletti 與 Fele (2004) 也認為，教師掌管課室的整體走向，可謂是課室內容連貫性與關聯性的捍衛者。Mori 與 Markee (2009) 的研究更從「話輪分配」(turn-allocation) 的角度，解釋了教師通過各種不同的管道，諸如向全班對話或是開放學生舉手回答等等方式，來調配話輪、將發言權轉交給學生。由這個角度來看，除了點名、指定學生回答，教師也透過許多課室互動的慣例，管理課室會話中話輪轉換的模式，體現出自身對課室會話的主控權。

誠然，除了傳統的指導傳授 (instruction) 的環節以外，課室言談還包括了其他的形式，例如學生之間的小組討論。Markee (2000) 討論課室的話輪轉換系統時便分析了小組討論的會話，發現在教師沒有加入小組時，學生對學生之間的話輪轉換呈現出「權力對等的會話交流系統」的特色。Seedhouse (2004) 由會話分析的觀點闡釋語言教學課室互動結構也提及，課室會話的多樣性十分豐富，涵蓋了不同背景、教學特色的談話，形式也不是僅止於傳統的教師講課而已。不過，無法否認教師相對於學生，仍然是課室的互動結構中相對有權力的一方——尤其在教師於講台講授的課室中更是如此。

綜合前述討論，教師作為課室的主導者，一般來說具有控制議程、分配話輪的權力；學生則多數時候都處於接受教師引導、依循議程並按照教師分配的話輪

發言的位置。因此相對特殊的情境則是，學生在課室中不按照教師安排的模式展開話輪、自己主動發起了序列。該舉動代表其暫時離開了那個接受引導的角色，以自己的想法參與了課室的互動，令當中的互動結構出現了變化的可能性。



2.2 學生發起的提問序列

2.2.1 學生發起的定義

學生主動發起的行為向來在課室互動研究中，作為描述學生言說與行動的方式而受到討論；而若要判斷學生的話輪是否屬於主動發起的範疇，則需要回歸會話分析的序列研究脈絡，為「學生發起」作出定義。本研究聚焦於學生發起的提問序列，故本節將回顧學生發起的相關研究，處理學生發起提問序列的定義問題，說明本研究選取的定義以劃定研究對象，讓後續能夠選取語料並進行分析。

Waring (2011) 對成人以英語作為第二語言 (English as a second language, ESL) 課室的會話分析研究廣泛地處理了「學生主動發起」這個較大的議題，研究同時將「學生發起」的樣態區分為 A、B、C 三種類型。在類型 A 中，學生會「自我選擇」(self-select, 即選定自己為下一個說話者) 以發起一個序列；在類型 B 中，學生會自願、主動地提供自己的回應 (volunteering response)，即使教師並沒有指定其參與回答；在類型 C 中，學生則可能被指派了話輪，需要回應教師的提問，不過此時學生會利用這個被安排的話輪 (exploiting assigned turn)，發表自己的意見、而不是完成教師分配的回應責任。按照是否發起序列與是否自我選擇，三種類型的區辨如表中所示：

表 1 學生主動發起的類型（見 Waring，2011）

	說話者發起序列	說話者沒有發起序列
說話者自我選擇	類型 A	類型 B
說話者沒有自我選擇	類型 C	



綜觀學生發起的三種行為類型，Waring（2011）指出類型 A，即學生自我選擇以發起序列是最常見的；在此類型中，學生的話輪通常是明確的序列開頭，是完整的問句，而不是簡短的疑問感嘆詞。根據這個觀察，本研究選取的、由學生發起的提問序列確實有其代表性，畢竟學生自我選擇的提問，可以明確地標示學生「發起了序列」，適合作為學生發起行為的研究材料。Waring（2011）便提供了學生自我選擇以發起提問的例子：

語料 2.3

T ((finishes writing the journal topic on BB: something along the lines of personality and speaking in L2))
 Mindy → You think that one's personality can change when you talk in a different language?
 T ((shrugs and palms out))
 (0.2)
 I think mine does.

（取自 Waring，2011，頁 206。）

教師寫完黑板後，學生（Mindy）自我選擇以發起提問，開啟了一個問答的序列。學生發起提問不是出自於教師或是其他同學的安排，是自我選擇而展開的行動；教師相對地提供了回應，參與了學生發起的提問序列。顯見在定義層面，「學生自我選擇以展開序列」可謂是篩選「學生發起的提問序列」的基本條件（Waring，2011；Jacknick，2011a）。此外，這個序列也應該由學生控制，學生能

決定發起序列的時機，所以即使滿足了自我選擇的要件，學生發起話輪時依然必須在序列的開頭，例如提問的位置 (Garton, 2012)；換言之，這個定義排除了前述的類型 B 的學生主動發起，也就是學生主動回應、自願回答問題的話輪類型，因為類型 B 只滿足了自我選擇的條件，未能夠符合對於序列位置的要求。

同樣由序列層級觀之，Solem (2015) 指出，由學生自我選擇擔任鄰接對 (adjacency pair) 的第一部分 (first pair part, FPP)、教師為第二部分 (second pair part, SPP) 的模式正能夠代表序列是由學生發起的，教師的角色是參與其中而不是加以控制。會話中的問答互動呈現的就是鄰接對典型的形式之一 (Sacks、Schegloff 與 Jefferson, 1974)，提問為第一部分，回應是第二部分；而針對回應做出的反饋，例如表示接受或同意語言和行為，則可以視為標誌著序列結束的第三部分 (sequence-closing third；Schegloff, 2007)。

2.2.2 提問序列的類型

本小節將分別由兩個方向回顧前人研究中提問序列的類型問題。首先是按照發起提問時，話輪於序列中的位置判斷，例如部分文獻著重關注學生發起的提問中向後進行延伸 (post-expansion) 原序列的性質，因此獨立討論了向後進行延伸的提問序列；其次是依據提問行為的目的分類，此類型的文獻認為學生的提問可能呈現了請求、糾正、協商等等不同的行為類型。

按照發起提問時的序列位置歸納，學生可能在原序列之中發起提問，亦可能向後延伸序列以發起提問；根據 Schegloff (2007) 對於序列研究的分類，可分為嵌入原序列進行延伸 (insert expansion，即「嵌入延伸」類型) 與向後進行延伸 (post-expansion，即「向後延伸」類型) 兩種類型。本研究認為，由序列研究的角度理解學生發起的提問序列，應能對學生發起提問的行為進行較全面的討論與分析。

就嵌入延伸的類型而言，Schegloff (2007) 將本類型再區分為第一話輪後 (post-first)、第二話輪前 (pre-second)；其中「第一話輪後」的序列中只包含了一種類型，即修補 (repair) 序列。換言之，因第一話輪後而嵌入延伸的序列，可謂是說話者「嘗試進行修補」所以發起的。修補行為是會話分析研究所應用的概念，係指在會話出現問題、無法順利溝通時，參與者為了嘗試解決問題所採取的作法。其中造成溝通不順暢的成分可以稱為問題源 (trouble source)，或是可修補 (repairable) 成分 (Schegloff、Jefferson 與 Sacks, 1977)。在定義層面，問題源意味著語句在一定程度而言被理解為存在著「可修補」的部分；不同的會話情境、說話者各自的詮釋與理解、背景知識的差異等等，諸多因素都可能使說話者需要展開修補。根據此定義，本研究將使用「問題源」的概念作為討論修補行為的語彙，而對應會話中的問題源、處理溝通理解障礙的行為即稱為修補。Schegloff (2007) 也提供了典型的語料案例，F、S 代表第一話輪與第二話輪，F_i、S_i 代表嵌入延伸的第一話輪與第二話輪。

語料 2.4

- (F) Bet Was last night the first time you met Missiz Kelly?
(1.0)
(F_i) Mar → Met whom?
(S_i) Bet Missiz Kelly.
(S) Mar Yes.

(取自 Schegloff, 2007, 頁 97。)

在這一則語料中，基礎的序列是由一問一答組成的：「昨晚是你第一次見到 Missiz Kelly 嗎？」、「是的」。但是箭號標示處是一個嵌入延伸的提問，受話者於此處啟動了修補，詢問「見到誰？」並且在得到答覆之後，才回應「是的」。本研究討論的發起提問，正是修補行為中一種常見的策略。在英語作為第二語言 (English as a Second Language, ESL) 的語言教學課室中，已經有許多對修補行

為的分析研究 (McHoul, 1985; Koshik, 2002)。修補可以由老師或學生發起，並且由發起者自己或是他人完成，因此有諸如「教師發起學生修補」、「教師發起自我修補」、「學生發起教師修補」、「學生發起自我修補」的四種排列組合。借用此概念，部分學生發起的提問序列便可以理解為「學生發起教師修補」的行為，學生發起提問是為了處理原序列中的問題源；結合前述 Schegloff (2007) 奠基於序列研究的分類，嵌入延伸並屬於第一話輪後的「學生發起的提問序列」，便等於學生試圖展開修補的提問序列。

相較於第一話輪後關注了受話者在理解鄰接對的第一話輪時遭遇的困難，第二話輪後談論的則是說話者在產出第二話輪時必須預先處理的問題。基於「第二話輪前」嵌入延伸的提問，可視為是說話者為了取得產出第二話輪所必須的資訊而提出的。Schegloff (2007) 指出，典型的「第二話輪前」常見於具有服務性質的會話，特別是機構性、體制化的情境；例如致電叫救護車時確認呼叫的事由、透過電話指路前先確認對方所在的位置、買酒前由店員先詢問消費者的年齡等等。這些嵌入延伸的話輪，都是說話者為了搜集特定的資訊，以提供第二話輪才發起的。Levinson (1983) 以買酒為例的語料就呈現了「第二話輪前」嵌入延伸的提問序列：

語料 2.5

- (F) Cus May I have a bottle of Mich?
(Fi) Ser → Are you twenty one?
(Si) Cus No.
(S) Ser No.

(取自 Levinson, 1983, 頁 304。)

語料中 Cus 先是詢問了能否買一瓶酒，若將此行動視為請求、作為鄰接對的第一話輪，相應的第二話輪就會是批准或拒絕。而 Ser 為了產出第二話輪，嵌入

了提問確認對方是否滿 21 歲、可以合法買酒了，這是其提供第二話輪所必須的資訊。當 Cus 回答沒有時，根據這個資訊的 Ser 便以拒絕請求作為回應原序列的方式。本研究觀察課室會話的語料發現，學生也會因為判斷自己在產出第二話輪前必須取得特定的資訊，而發起嵌入延伸的提問，此時並不是學生對第一話輪的理解存在問題，學生只是為自己接著要提供的第二話輪做準備而已。

不同於嵌入延伸，Schegloff (2007) 理解向後延伸序列的方式與會話內容的「受偏好與否」(preferred / dispreferred) 有關，此外，受偏好與否不只涉及序列有無向後延伸，更牽涉到了序列整體向後延伸的幅度。一般來說，同意、肯定的表態可以被視為是正面的回饋，因此是受偏好的內容，通常出現在鄰接對的第一話輪、第二話輪完成後，並會以最小幅度的向後延伸 (minimal post-expansion) 作為結束序列的第三話輪 (sequence-closing thirds)，如表示理解、已接收資訊的「哦」、「Okay」或是簡短的評價語句。文章中以開始錄製時的語料為例，呈現了簡短評價的第三話輪。語料 2.6 括號中 SCT 代表序列結束的第三話輪：

語料 2.6

- (F) Don I:s this ai:med accurate enou:gh?
(0.5)
- (S) Joh Yes it's aimed et the table.
- (SCT) Don Grea:t.
(1.0)

(取自 Schegloff, 2007, 頁 125。)

由於要錄製晚餐會話的語料，提問者發問是為了關心相機是否對準了餐桌，回答者表示相機已對準餐桌之後，提問者便透過「Great」的簡短評價作為結束序列的第三話輪。這個序列中提問者得到了「Yes」的正面回覆，並且提問者也肯定這個回覆，整體而言符合「受偏好的內容」會引導出最小幅度的延伸序列的規律。

相對於受偏好的正面回應，未同意、甚至傾向於否定的態度便是較不受偏好的，可能會促使序列向後延伸，構成非最小幅度的向後延伸（non-minimal post-expansion）。Schegloff (2007) 指出，本類型包含他人發起的修補（other-initiated repair）、主題化（topicalization）、拒絕 / 挑戰 / 不同意第二話輪的內容（rejecting / challenging / disagreeing with the second pair part）等等。有鑒於本研究著重觀察的是學生發起提問的現象，故語料形式類似「較不受偏好」類型的向後延伸序列。

其中他人發起的修補除了針對問題源釐清資訊，也常被用以傳達隱含的不同意立場。例如語料 2.7：

語料 2.7

(F) Ken Is Al here today?

(S) Dan Yeah.

(2.0)

(F_{post}) Rog He is? hh ehheh

(S_{post}) Dan Well he was.

（取自 Schegloff, 2007, 頁 155。）

語料中 Ken 和 Dan 完成了一個問答的鄰接對，並且其後有 2.0 秒的沈默，顯示出一個基本的序列已經結束了。但是 Rog 向後延伸序列時，表現了隱含不一致的立場，相比起 Dan 肯定「Al 今天在這兒」的回應，Rog 暗示性地質疑了「Al 真的在這兒嗎？」如此行為確實屬於較不受偏好的反應，在他人發起修補的類型中同樣呈現出向後延伸序列的特色。

主題化所指的則是序列向後延伸時，可以標誌特定的語句、或是語句中特定的成分，作為可延伸談論的會話主題。以下語料片段節錄自 Schegloff (2007)：



語料 2.8

- (F) She We'd 'aftuh sell our house 'n car 'n evryt(h)hing e(h)l(h)se
[tuh pay fer the wedding .]
- (S) Mar [Shhh'er house 'n yer car.]
??? [(hh heh theh huh huh)]
- (F_{post}) Mar hh What about the outside candlelight routine izzat
still gonna go on?
- (S_{post}) She No yih can't have outside candlelight it's a fi:re hazard.
(0.5)
- (F_{post}) Mar Oh really?
(.)
- (S_{post}) She Yes

(取自 Schegloff, 2007, 頁 156。)

語料主軸是 Sherry (She) 即將到來的婚禮，Mark (Mar) 首先以室外的燭光佈置作為話題延伸發起了一個提問，這是 Mark 基於本身的好奇而選定主題、發起的提問；對此 Sherry 表示，因為用火有危險性所以無法使用蠟燭。Mark 於是再度延伸了提問，表示「噢真的嗎？」並得到了肯定的回覆。Maynard (2003) 指出，相對於標示著序列結束的「噢」，「真的嗎？」意味著接收到新資訊、同時邀請說話者提供更多的訊息。這一段語料的兩種延伸形式都標誌了說話者感興趣的特定主題，並透過向後延伸的提問引導了話題的走向，呈現出「主題化」的效果。

同一則語料後續的延伸也出現了拒絕 / 挑戰 / 不同意第二話輪的類型，另一位說話者加入了關於蠟燭佈置的討論，並表達了不同的意見。

語料 2.9

- She Yes[: : .]
- (F_{post}) Kar [C'n have] it insi:de,

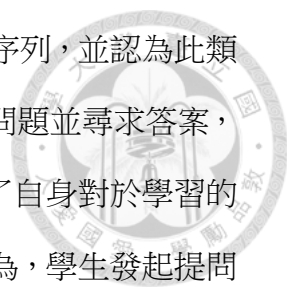


- (0.8)
- (F_i) Mar You c'd have 'm inside though?
- (S_i) Kar Yeah
- (0.4)
- (S_{post}) She Yeh but who wants t'get married inside in the middle a' the summer when it's still light till n[in e o'clock.]
- Mar [Gunnuh be beau]tiful outsi:de.

(取自 Schegloff, 2007, 頁 156。)

Sherry 對婚禮無法在室外佈置蠟燭一事並不滿意，但是 Karen (Kar) 沒有直接對 Sherry 的想法表達接受或是贊同，反而延伸了序列並表示「可以在室內佈置」，一定程度地拒絕同意 Sherry 的立場。Mark 嵌入延伸的提問藉由「*though*」和句尾上揚的疑問表示對 Karen 立場的否定，Sherry 也有義務回應 Karen 的意見，在完成回應後，序列以 Mark 對 Sherry 立場的贊同作結。由此觀之，向後延伸的序列確實多屬於「較不受偏好」的行為，因此會使得會話中其他的參與者有義務回應延伸的內容，最終形成了延伸的鄰接對。但是如語料所示，表達拒絕 / 挑戰 / 不同意第二話輪的語句運用了陳述的方式進行，在課室機構中即使學生嘗試挑戰教師的立場，也多會透過提問、以發起修補的形式展開潛在的挑戰（見 Käántä, 2014；Solem, 2015），故本研究觀察的語料中，亦沒有收錄本類型的向後延伸序列。

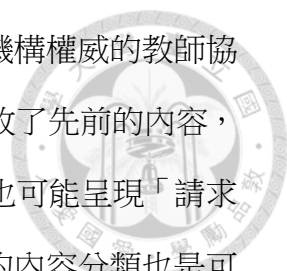
綜合前述，向後延伸的定義在於當一個序列可以結束時，沒有結束而繼續延伸了。而所謂序列可以結束的時間點，根據 Schegloff 和 Sacks (1973) 所述，序列就像話輪、會話和所有可識別的結構一樣，結束時都會有可識別的結束形式。例如，在打招呼的鄰接對中，通常有第一話輪和第二話輪的招呼語，就已經滿足了完成序列的基礎條件；此時說話者若針對招呼的內容延伸發起了提問，於形式層面便屬於向後延伸了序列。若是聚焦於學生發起的提問，研究者也關注了學生發起提問時的位置屬於「向後延伸」原序列的類型。Jacknick (2011a) 面向最高



級成人英語學習者的研究即鎖定了向後延伸、學生發起的提問序列，並認為此類型的序列中，學生以自我選擇「發起並延伸原先的序列」，提出問題並尋求答案，表達自己對特定資訊的關注，引導課室主題行進的方向，展現了自身對於學習的能動性。Greer (2016) 針對英語初學者的會話分析研究同樣認為，學生發起提問未必是為了進行修補，而是能利用序列讓對話的參與者提供回應，替自己解答，具體展現了學生學習層面的主動性；學生提問所運用的序列，正是向後延伸的提問序列，因此可以說，這一類學生發起、向後延伸的提問序列體現了學生的主動性。

除了討論英語學習者，近年亦有對華語學習者進行的研究。Dolce 與 van Compernelle (2020) 的研究採集了大學中華語作為第二語言 (Chinese as a Second Language, CSL) 的課室教學語料，並聚焦於學生發起提問以延伸序列的模式，認為此模式確實可以打破 IRE / F 的結構，以達到提高學習機會的效果。這些研究的共通點在於，皆關注向後延伸類型的提問序列。研究並指出在此類型中，學生能夠主動發起同時控制延伸的序列，一定程度地引導課室議程的行進方向。不同於經由「修補」的概念理解的「嵌入延伸」類型的提問，「向後延伸」的提問序列指出了此類型在功能和序列位置層面的特質。顯見發起提問的時機不同、序列位置的差異皆可能對提問的功能與形式產生影響。

另外，依學生發起提問代表的行為進行分類，前人研究根據知識情態立場 (Epistemic stance; Heritage, 2012) 的概念分析提問的話輪設計，指出從傾向未知 (K-) 到傾向已知 (K+)，發起提問本身可以代表不同類型的行為。例如，學生可能對某個特定資訊的立場是偏向未知的，所以其發起提問是為了請求澄清 (Clarification requests) (Kääntä 與 Kasper, 2018; Solem, 2015); 不過學生亦可能認為自己掌握了一定程度的知識，因此嘗試提出潛在的糾正 (Candidate correction) (Kääntä, 2014; Solem, 2015)。例如 Kääntä (2014) 藉由內容和語言整合學習 (Content-and-Language-Integrated-Learning, CLIL) 的英語課室語料

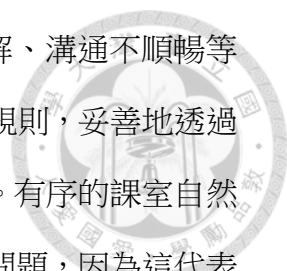


指出，部分由學生發起的提問代表其基於獨立的立場，與具有機構權威的教師協商，且觀察學生發起提問之後的互動現象，更可以發現教師修改了先前的內容，如同受到潛在的糾正一般。由此可見，同樣是學生發起提問，也可能呈現「請求澄清」或是「潛在糾正」等等不同的行為。當然根據提問序列的內容分類也是可行的作法，Dolce 與 van Compernelle (2020) 的研究便是如此，其關注華語作為第二語言的教學課室中由學生發起、延伸原序列的提問序列，並使用「請求澄清、補述細節、提出挑戰」三個類別來理解這些提問的行為意涵。然而，雖然就分類邏輯而言，「請求澄清」本身屬於一種行為類型，其中卻涉及許多基於不同動機與目的而被發起的提問，同一類型中的一致性並不高。因此，本研究認為應該回歸學生發起提問的情境，以提問發起時所處的序列位置作為分類依據，以便能結合提問的內容和行為類型，進一步分析在華語課室中，請求澄清、要求核實、潛在糾正、提出挑戰等等不同行為類型的提問序列，各別是如何被學生發起的。簡言之，本研究以序列位置的不同，區分出嵌入延伸與向後延伸兩大類，在序列分類的架構之中描述各類型的學生提問行為。

2.3 學生參與及其能動性

若「學生發起」類型的行為真的在某個程度而言違背了課室的互動慣例——即 IRE / F 序列，則這個行為可能招致批評也就是可以想見的了。承前所述，主動發起提問、自告奮勇的搶答回應、以答非所問的方式回答問題等等，都屬於學生發起的行為；而這樣的行為可能被視為「學生離題 (students' departure)」，又參照 Waring、Reddington 與 Tadic (2016) 的定義，學生離題係指學生偏離教師的教學軌跡 (pedagogical trajectory) 的行為，是以就課室互動的角度來說，離題現象就成為了課室中「失序 (disorder)」的成分。

在不同的研究視角中，學生發起的行動也會被理解為不同的現象：Paoletti 與 Fele (2004) 討論了課室中的秩序與失序 (Order and disorder in the classroom)。



二人定義的失序成分包含請求解答、話輪重疊 (overlap)、誤解、溝通不順暢等等；相對地，秩序代表的是教師維持住了課室作為教學機構的規則，妥善地透過話輪分配，平均分配學生的話輪，建構出流暢的話輪轉換系統。有序的課室自然有助於推進課堂的議程，不過所謂的「失序行為」其實未必有問題，因為這代表學生主動參與了學習；若由「學生參與」(student participation) 的角度觀之，「教師提問、學生回應、教師評價」的互動架構在教育層面反而沒那麼有效，作為教學者鼓勵學生主動參與，乍看是破壞、解構課室的秩序，卻有潛力產生更有創造性、更有益於教育學習的學生參與的情形。

如同 Paoletti 與 Fele (2004) 所述，秩序與失序的兩端揭示了教師角色在課室中的兩難，教師一方面作為機構中秩序的守護者，一方面作為學生主動參與學習的促進者，必須找尋二者之間的平衡。完全的守序和全然的混亂都不能真正收致教學的成效，前者的課堂代表學生恐怕無法習得更多的知識內容，後者則是連推動課室議程都可能窒礙難行。理解這一點，就可以發現「失序」現象是能為教學工作提供有意義的啟示的，因為可以透過對失序現象的研究，提取出有益於學生學習理解的互動模式。

隨著研究的進展，所謂的課室中的「失序」現象也成為有規則可循的。早期的研究更著重描述課室中的秩序與規律，關注教師具有主導地位、學生於序列中跟隨教師的會話交流機制，這樣的視角缺乏對學生作為課室互動主體的觀察。假若要檢視學生參與互動、推進課室議程的情形，便應該在傳統 IRE / F 序列模式之外分析課室言談 (Rampton, 2006)，察看不同於教師分配的話輪，學生本身如何發起屬於自己的序列與各式的行動。觀察學生主動發起的行為時，便涉及關於學習者的主動性 (learner initiative) 的討論。Garton (2002) 針對成人語言課室的研究便觸及了學習者的主動性，研究認為主動性能夠增加學習者可理解的輸入與輸出，對於語言學習有重要的作用；其認為教師可以調整課室的互動模式，使學習者有效地產出、主動發起自己的議程，這是以教師培訓的角度提供的建議。相

對地，Waring (2011) 談到了「發起序列」的模式及功能，由課程內容的角度切入，說明序列內容和主要的課室對話通常關聯緊密，具有尋找解釋以促進學習理解的功能；Greer (2016) 針對第二語言習得過程的個案研究也指向同樣的結論，肯定學生的主動性所能夠為學習進程帶來的助益。

學生主動地追求學習與理解，就是談「學生參與」議題十分重要的一環。某種程度而言，具有主動性的學習者才是有能力實行「學生參與」的行動的課室互動主體。由學生發起提問序列正是最直接呈現「學生參與」特色的行為之一，Jacknick (2011a) 便指出，學生透過發起提問延伸序列，引導了課室議程的方向展現了自身對於學習的能動性 (agency)。Garton (2012) 同樣認為，發起提問序列代表在互動交流中，學生得以組織並掌控自己發起的序列，能夠進一步將課室互動的議程引導至更符合自身學習需求的位置。整體而言，在教師建立的互動結構之外，由學生發起的序列使教師必須轉而參與序列、調整課室議程的安排，以達成課室教學理解的功能。

這樣的觀察呈現了課室談話的複雜性。學生可能主動展開話輪，不必然依循教師的議程設定；換言之，教師未必時時刻刻主導會話，學生發起的序列也會使得教師需要有所反應，負責給予答案、回應學生的提問序列。發起提問序列意味著學生主動參與課室的互動，相對於傳統權力不對稱的課室結構，學生展現了自身的能動性，令自己主動發起的行為與課室互動的權力流動相互牽連。易言之，學生的能動性與課室互動中權力結構的變動是一體兩面的。學生透過發起並延展序列，定義自己為合法的說話者 (Jacknick, 2011a)。一個說話者使用的語言，指示了其理解自身互動權利義務的模式。因此在學生主動發起提問時，除了展現自身的能動性，也代表學生認為自己擁有某種機構權力 (institutional right)，可以主動參與、可以產出序列 (Kääntä, 2014)。整體而言，學生表露出對會話層級的掌握度，最後能夠影響課室議程的行進方向。



當研究開始關注學習者的能動性後，學生發起的行為就相對呈現出正面的意涵。Kapellidi (2015) 研究處理了過去常被視為「離題」(departure)、即學生擅自偏離課室主軸的行為，發現在學生能動性與課室規範性的交互作用之間，以往被認定只是單純離題的行為，其實可以是學生能動性展現的痕跡。回歸課室作為教學機構的目的，Duran 與 Sert (2021) 分析一所大學全英語教學(學生皆非英語母語者)的課堂語料後，認為由學生自己發起提問有助於教師衡量學生的知識狀態，屬於能夠促進課堂學習、理解的一種互動資源，能有益於教學，故符合課室機構存在的目的；並且，學生發起提問的行為證明：教師提供了學生參與互動的權力，呈現出雙方的互為主體性(intersubjectivity)。當學生的提問序列被教師所接受、回應，就意味著課室互動權力不對稱的會話交流系統出現了改變，互動的權力或是合法性逐漸朝原先掌握得較少的學生手中流動，於是更多的互動可能性也隨之向學生開放了。本研究將依循此脈絡，分析學生參與、學生的能動性與課室互動的權力之間的關係，探討學生的行動對於課室議程的影響力，以描述學生發起的提問在課室中扮演的多元樣態。



第三章、研究方法

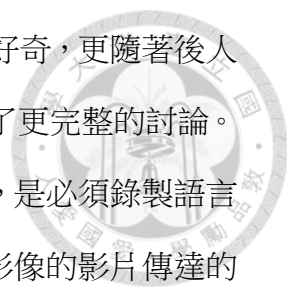


本章將依序就會話分析的方法論、華語課室語料的背景資訊與轉寫規則、以及選取論文語料的步驟與分類方式進行說明。

3.1 會話分析方法論

本研究以會話分析作為研究方法，誠如前述，會話分析是結合了社會學與人類學研究的方法論，關注各式會話中的參與者如何組織語言、動用不同的互動資源，以參與到會話這樣隨處皆是的社會活動之中。Markee (2000) 統合並提出了會話分析研究的特色：會話分析不會以所謂社會行為的客觀 (etic) 意義先入為主地理解當前互動的意義，也不傾向於經由量化語料的方式建立對會話結構的論述。在實際分析層面，為展示出具有說服力的主張，會話分析應使用相對典型的 (prototypical) 語料案例作為剖析互動現象的材料，同時也需要因應潛在的反證適度地調整分析的內容。若由此理解會話分析作為方法論的研究脈絡，可以發現會話分析與以量化研究為主流的第二語言習得研究之間存在差異。第二語言習得研究為提出足夠解釋語言習得的認知歷程的規律，向來多透過實驗研究與量化數據的途徑，嘗試進行通案式的描述。Markee (2000) 探討了會話分析研究和第二語言習得研究的關係，同時進一步闡釋了面向第二語言習得領域的會話分析研究 (CA for SLA) 的意義。由於第二語言習得研究關注假說的驗證，迴避了對於學習者在真實會話中如何進行調整應用、以習得第二語言的討論，而會話分析導向的第二語言習得研究正可以補足這樣的空缺。在實際的會話互動中，學習者如何將配合生活會話調整的語言輸入作為語言習得的資源、並且在會話中配置以呈現新接收到的語言知識等等，這些觀察都是會話分析的視角能夠為第二語言習得研究拓展的面向。

梳理了會話分析研究與第二語言習得理論的脈絡後，本節將接著簡述會話分



析方法論的實際操作要點。基於對人類的社會互動行為樣態的好奇，更隨著後人研究的進展，會話分析研究對語言材料和分析方法的規範都有了更完整的討論。正如 Markee (2000) 所述的，進行會話分析研究最基礎的要求，是必須錄製語言材料，語料最好是採用錄影、而非僅錄音。相較於聲音，結合影像的影片傳達的訊息是更為豐富的，研究者可以透過會話參與者的視線方向、面部表情、肢體手勢等資訊，瞭解語料中的互動現象。此外 Wu (2016) 針對漢語會話分析研究所做的說明亦指出，由於會話分析研究是為了理解社會互動的真實情境，所以在取得錄製許可的前提底下、語料應該盡可能地貼近自然發生的情況，以展現真實互動的情形。以課室語料為例，若教師和學生皆能像攝影機器不在場一般上課，語料的內容就可能接近課室互動中平時自然發生的情境，也就更近於真實的課室語料，這會是語料採集的首要目標。

釐清對語言材料的標準之後，接著看關於分析方法的操作規範。根據 Wu (2016)，分析語料的步驟有三，依序是：(1) 觀察語料，並從語料中發現值得注意的現象；(2) 選擇可以作為研究材料的現象，並廣泛蒐集語料；(3) 從蒐集到的語料中建立出規則，並延伸成為自己的分析。由此可知，會話分析的方法論重視從真實語料中發掘出值得研究的社會互動現象，並希望能藉由對真實語料的觀察，建構出社會不同的互動慣例，以瞭解社會互動多元的目的、意義、功能與模式。

3.2 語料資訊與轉寫規則

本研究使用的語料為蔡宜妮老師個人收錄的小型華語二語學習者口語語料庫，語料為科技部計劃期間錄製的華語教學影片，所有參與者（即全部師生）於語料錄製前皆已經填寫通過倫理審查之語料採集知情同意書。本研究的作者為計劃助理，負責其中部分語料的轉寫工作。研究中各組語料分別招募了不同師生參與課堂，部分師生在課程開始之前，不一定已經熟識彼此。由於招募教師不限制

經歷，故參與教師的教學年資不同，教學經驗從一年至九年不等。學生的國籍組成多元，包含日本、韓國、泰國、英國、瑞典，並且學生皆為成人學習者、華語程度至少為進階級（即達 CEFR 之 B1 程度）。課室類型包含實體授課與網路授課，實體課堂的影片共有八組師生，各影片時長皆約為一小時，其中四組為一對一課堂、另外四組為一對多課堂；網路授課的影片有三組師生，形式為一對一的教學輔導課，單次授課時長同樣約一小時，採集時三組皆錄製了連續三週三堂課的授課語料。本研究使用的語料時長總計大約 17 小時。課室的教學內容則涵蓋生詞使用、語法練習、課文的問題討論以及任務型角色扮演的諸多模式。本文選取的語料多出自一對一的課堂，且研究之目的不在於呈現跨教師、跨學生的通案性語言使用現象，而是希望由學生發起提問的話輪設計出發，初步觀察學生在課室互動中的知識狀態，以及學生嘗試理解教學內容的過程。

語料資訊表中語料編號可分為 LAP 與 OT 兩大類，LAP 系列是實體授課，OT 系列為網路授課；另外 OT 系列中分有 A、B、C 檔案，表示其各自屬於連續課程的第一、二、三次授課的影像。在語料參與者欄位中統一以 Teac 表示教師並進行轉寫，學生則基於確保匿名性的需求，使用不涉及學生身份背景之英文化名代稱之。詳細資訊如下表所呈：

表 2 語料資訊表

語料編號	參與者	性別	國籍	會話長度	教學內容
LAP03	Teac	女	台灣	00:53:55	《遠東生活華語》第三冊第六課
	Paty	女	泰國		
	John	男	日本		
	Dave	男	韓國		
LAP04	Teac	女	台灣	00:54:57	教師自編教材：電視
	Paty	女	泰國		

	John	男	日本		
	Dave	男	韓國		
LAP05	Teac	女	台灣	00:50:32	廣告 國立臺灣大學 《實用視聽華語》第三冊第四課
	Paty	女	泰國		
	John	男	日本		
	Dave	男	韓國		
	Mike	男	日本		
LAP06	Teac	女	台灣	01:00:24	教師自編 教材:有錢與有閒
	Adam	男	瑞典		
LAP07	Teac	男	台灣	01:03:28	教師自編 教材:創業還是就業
	Nacy	女	日本		
LAP08	Teac	女	馬來西亞	00:57:23	《遠東生活華語》第三冊第一課
	Luis	男	英國		
OT01-1A	Teac	男	台灣	01:08:24	《實用視聽華語》第三冊
OT01-1B	Simo	男	韓國	01:08:57	
OT01-1C				01:21:44	
OT02-2A	Teac	女	台灣	00:52:08	《實用視聽華語》第四冊
OT02-2B	Tina	女	美國	01:07:54	
OT02-2C				00:59:06	
OT03-3A	Teac	女	台灣	00:53:55	《實用視聽華語》第三冊
OT03-3B	Jack	男	美國	01:17:45	
OT03-3C				01:15:52	

本文作者參與了 OT01-1A、OT01-1B、OT01-1C、OT03-3C 的轉寫工作。在

轉寫規則部分，本研究援引 Jefferson (2004) 的轉寫原則作為基礎，因應漢字性質調整之後，再將影片檔的內容轉寫為文字檔，完成處理語料的階段才進行後續分析。轉寫稿使用的轉寫符號如表所示：



表 3 轉寫符號表

[話輪開始重疊	<文字>	語速較慢
] 話輪重疊結束	>文字<	語速較快
(.) 同一話輪中短暫的停頓	::	語音延長
(0.0) 數字表示停頓的秒數	°	語音較弱
(()) 雙括弧內文字表示動作	-	語音受到截斷
文字= 話輪過長連接至下一行	↑	語音上揚
=文字 話輪連接前一個話輪	↓	語音下降
(hhh) 氣音或是笑聲	?	語調上揚 (表疑問)
^文^字 表示較重的強調語氣	ˆ	語調下降 (表疑問)
<u>文字</u> 以底線標示英語重音的強調語氣		
(文字) 單括弧中的文字表示語料錄音不清楚時，轉寫者所猜測的內容。		

除了轉寫符號外，本研究統一以數字編號標示行號，以漢語拼音標示學生誤讀之發音與聲調；在列舉語料時將於主要例句的行號後方標示「→」，長篇幅的語料會另外透過括弧標示，協助辨識與討論。



3.3 研究步驟

本研究使用的「華語課室語料」類型涵蓋實體授課與網路授課，並且多屬於一對一教學輔導，本研究僅參與線上課室語料的轉寫工作，實體課室初步的轉寫工作並非由本研究完成，轉寫後之文字稿與課程錄影皆屬於本研究用以分析的語料。

綜合前述對「學生發起的提問序列」之文獻探討（Waring, 2011；Jacknick, 2011a；Garton, 2012；Solem, 2016），當學生產出了提問序列中的第一話輪與第三話輪、即提問與反饋，而由教師完成第二話輪、提供了回應時，就等於學生以掌握序列的開始與結束，來主導自己所發起的序列。依循前述的討論脈絡，「學生發起的提問序列」至少得符合下列要件：由學生自我選擇展開提問的話輪，並且該話輪必須位於序列的起始位置、擔任鄰接對中的第一話輪；教師負責的是第二話輪，並且若出現第三話輪，應交由學生產出，作為序列的結尾。

按照此定義篩選「由學生發起的提問序列」語料後，本研究依循序列研究的框架，進一步歸納並分析了「嵌入延伸」和「向後延伸」類型各別涉及什麼樣的內容與目的，以說明不同類型提問序列的互動功能與意義。本研究觀察提問本身的話輪設計，發現「嵌入延伸」類型的提問內容通常和華語課室的語音、語彙、語法、語用等「語言知識」或是課室的規則和安排等資訊有關聯，相對地「向後延伸」類型的提問除了語言知識之外，也可能旁及與社會文化背景有關係的知識內容。本研究按照學生提問時，話輪所處的位置相對於原序列是「嵌入其中」或是「向後伸展」進行分類，配合轉寫稿重複觀看語料錄影，在會話中篩選出 143 筆由學生發起的提問。由於本研究係以「序列」作為分析的對象，因此在篩選語料、統計筆數時，「單一個提問序列」僅採計為一筆數據資料。亦即倘若在一個提問序列中，學生產出了三個提問話輪以延伸原序列，仍然會因為三個話輪同樣屬於一個序列而只計算為一筆資料。

釐清語料採計原則後，本節將舉例說明語料分類的規則。首先，嵌入延伸的語料又可再分為「第一話輪後」、「第二話輪前」兩小類，詳細分析可見第四章。第一話輪後的語料例如：



語料 3.1

- 01 教師： 這邊有十個句子，你來看看(.)它(.)要填入(.)哪一個詞(.)
- 02 在裡面。
- 03→學生： 這些嗎？((指自己的練習單))
- 04 教師： 對(.)就是這些。你讀了(.)然後你看看空格可以填入
- 05 哪一個句子。
- 06 學生： Okay。

語料中教師 01、02 行的指示語是鄰接對「指示 / 行動」的第一話輪，學生若接收到了指示，可以提供表示自己會按照指示行動的同意語句，例如 06 行的「okay」就是回應了指示、完成了鄰接對的標記。由此理解學生在 03 行箭號所示處發起的提問，就可以發現 03 行是學生嵌入延伸的提問，04、05 行則是教師對嵌入的提問的回應。嵌入延伸的類型則由於學生意圖確認「這邊有十個句子」是不是「這些」句子，而具有應對問題源發起修補的特色。在完成嵌入延伸的問答序列以後，學生對教師的指示語做出了「okay」的回應。

第二話輪前的語料則例如：

語料 3.2

- 01 教師： 非常好(.)請你看一下例子。



02 學生： 這個？

03 教師： 對。

04→學生： 逃(.)逃(.)什麼(.)什麼？怎麼說？這個唸？

05 教師： 從凌晨:

06 學生： 從凌晨兩點開始。

語料中教師 01 行的指示語同樣是鄰接對「指示 / 行動」的第一話輪，第二話輪前的嵌入延伸提問特色是：學生在完成第二話輪之時遭遇了困難。亦即在 04 行，學生是希望能讀完例句的，可是在實行時力有未逮，於是才嵌入延伸、發起了提問序列。教師在 05 行針對嵌入的問題提供了答覆之後，學生在 06 行便順利完成了符合指示的行動，序列嵌入的環節便得以順利結束了。

嵌入延伸的提問出現於前一個鄰接對尚未被完成的時候，相反地，向後延伸的提問則是出現在「前一個鄰接對已經可以結束」的時候。學生向後延伸、發起修補的提問序列如：

語料 3.3

01 教師： 很好↑，很好。(1.0)好，[那麼-

02→學生： [是-是(.)等一下，是看電影和看=

03 =影集，還是看電影和影集。

04 教師： 都可以，[都可以。

05 學生： [就是，都可以，<okay, okay>。

可以發現在 01 行，教師已經透過「很好」的評價語結束了前一個序列，並且即將以「那麼」展開下一個序列的環節。此時學生在 02 行的「等一下」就明顯具備向後延伸、不願讓序列就此完結的功能，學生在這裡經由提問發起了會話修補，嘗試處理理解層面的問題；這個理解問題發生在問答序列中，學生雖然給出了答案，但是不確定是否有一個最正確的語法，於是詢問教師「看電影和看影集」、「看電影和影集」哪一個才正確。在 04 行教師回覆「都可以」之後，於 05 行學生接受了這個回應，並透過重複答案呈現了同意的立場 (Schegloff, 2011)，再藉由「okay」的言談標記傳達序列結束的訊息，完成了會話修補，結束了這個向後延伸的提問序列。

下一則語料同樣是向後延伸的類型，此外還是涉及語言知識的、主題化的提問。

語料 3.4

- 01 學生： 帳。
- 02 教師： 對。帳(.)四聲四聲。
- 03→學生： 帳號是號碼嗎？
- 04 教師： 帳號的話(.)就像是(.)會有一個(.)有一個名字(.)然後還有=
- 05 =一個 password(.)就算是一個帳號。
- 06 學生： 嗯(.)啊: 嗯嗯嗯.((點頭))

在 01、02 行，學生和教師確認完漢字的唸法之後，教師也針對學生的表現提供了正面、肯定的評價「對」作為結束序列的標記。學生於 03 行發起了提問，此時提問所處的序列位置就相對是「向後延伸的」。隨後在 04、05 行教師回應並

提供了解釋，最後於 06 行學生表示接受教師的說明。這是一個典型的「由學生發起、向後延伸的提問序列」，過程中學生主動地發起提問、教師回應、學生再對教師的回應做反饋，並以此結束序列；整體而言，形式屬於由學生發起、由學生收尾的提問序列，內容則觸及了語言中詞彙定義的範疇。課室中學生可能對不同的知識類別都發起提問，不過就語言知識而言，由於學生的提問時常與教學內容有密切的關係，因此確實可以透過向後延伸的提問內容，一定程度地觀察出學生提問的內容特性，以及學生關心的「主題」知識。

釐清語料分類的標準後，本研究將總計 143 筆由學生發起的提問語料歸納並分類，發現其中屬於「嵌入延伸」類型有 97 筆，再依照第一話輪後、第二話輪前區分為兩類，分別有 48、49 筆語料；而「向後延伸」類型有 46 筆，由學生發起的修補有 17 筆，嘗試進行主題化的語料則有 29 筆。就百分比觀之，第一話輪後佔 33.6%，第二話輪前佔 34.3%，學生發起修補 11.9%，嘗試主題化為 20.3%（數據皆為四捨五入至小數點後第一位），嵌入延伸類型的提問序列明顯多過於向後延伸的類型。各分類數據如列表所示：

表 4 語料分類表

嵌入延伸		向後延伸	
第一話輪後	第二話輪前	學生發起修補	主題化
48 筆	49 筆	17 筆	29 筆
33.6%	34.3%	11.9%	20.3%

本研究依循此分類標準，分別以兩章的篇幅討論嵌入延伸、向後延伸兩大類提問序列，第四章將關注「嵌入延伸」類型的學生提問序列，第五章則處理「向後延伸」類型的學生提問序列，各章另細分小節進行語料的觀察與分析，並回應

本研究之問題意識。





第四章、語料觀察與分析：嵌入延伸 (insert expansion) 的

提問序列



本研究在語料觀察分析階段，將根據「學生發起」類型語料的特性，區辨出學生的提問話輪在序列位置層面的差異，並以此分節討論。學生發起的提問序列可能出現於原序列之中、亦可能作為向後延伸的序列出現；換言之，可分為嵌入原序列進行延伸 (insert expansion，即「嵌入延伸」類型) 與向後進行延伸 (post-expansion，即「向後延伸」類型) 兩種類型 (Schegloff, 2007)。第四章將討論「嵌入延伸」提問序列，「向後延伸」提問序列則留待第五章進行分析。

本章共分為三節，根據 Schegloff (2007) 的研究，嵌入延伸的序列區分為兩種形式：第一話輪後 (post-first)，以及第二話輪前 (pre-second)。本章將以第一節分析「第一話輪後」發起的提問，第二節則著重於「第二話輪前」的提問。本研究預期藉由討論學生的話輪設計，說明學生發起提問序列的目的與功能；同時在語音、語彙、語法、實際的使用方法等層面檢視前一個話輪的話輪設計，討論學生發起提問的內容，說明在教學導向的第二語言互動中，哪些成分對學生而言是「值得提問的」。透過對教學互動語料的分析，本研究將指出在不同序列環境中學生提問的意義，並能與華語作為第二語言教學課室的背景相結合，呈現學生提問序列於華語課室中的特色，以回答本研究之問題。

另外，本研究將以一節，統括討論學生的提問以及對自身發起的序列的掌握程度，在課室研究述及學習者主體性與能動性的脈絡之中，提供真實的「學生如何以提問參與課堂」的語料事例，展示學生作為語言學習的主體的可能性。



4.1 第一話輪後 (post-first)

就定義而言，本章討論之嵌入原序列進行延伸的提問序列必須出現於原序列之中的位置。Schegloff (2007) 指出，嵌入延伸的序列可按照處理的議題不同，分為第一話輪後，以及第二話輪前；這個分類的意義在於從處理「不同的議題」切入去理解序列的發起，前者是對應受話者對第一話輪內容的理解困難，後者則關注了受話者在產出第二話輪時遭遇的問題。以課室會話為例，假設教師首先向學生發起了提問、或是提出指示語，作為鄰接對的第一話輪，然而學生聽不懂問題或是指示語的內容、並提出疑問，此即為「第一話輪後」的類型；相對地若是學生在構思回應內容時遇到了疑難、發起了提問，則屬於「第二話輪前」的類型。而不論是哪一種類型，只要教師回應了學生的提問，學生便多會於接受回應後返回原序列，回應教師原先的提問，或是執行教師的指示。

就序列的互動功能而言，承接文獻回顧的討論，本節分析的嵌入延伸提問的序列特徵，和 Schegloff 等人 (1977) 提出之「他人發起的修補 (other-initiated repair)」行為的序列特徵一致。為統合討論學生發起的提問序列，本研究採用 Schegloff (2007) 對序列結構的分析作為切入的視角，在區分嵌入延伸中的「第一話輪後 / 第二話輪前」之際，Schegloff 也認為「第一話輪後」類型的序列行為皆合乎會話修補的定義。因此，學生嵌入延伸的提問序列中，有一類是屬於學生發起修補的序列，這也是本節預計討論的、提問序列與修補行為的關係。

參照 Schegloff (1997) 的研究，可修補的成分大致分為七種，包括：發音不清楚、誤用近義詞或反義詞、表達內容的錯誤、冗詞或贅字、聽話者沒聽懂或沒聽到、聽話者理解困難或理解錯誤等七項，而所謂可修補的成分，即稱為「問題源」。而由於 Schegloff 是針對日常會話所做的觀察，因此相對於本研究關注的教學導向互動、課室互動等等機構型會話有一定的差異；舉例來說，在問題源的類型方面，冗詞贅字的現象可能會因為教師語言具有更經過設計、精煉的特性，學

習者語言表達的模式相對較有限而顯得比較少見。問題源的強弱也可能引導不同的修補模式，例如開放性修補（open-class repair）對應到最弱的問題源類型，而重複語句、搭配疑問詞或確認理解等等方式則能夠對應到較強的問題源類型（Schegloff 等人，1977）。

所謂開放性修補係指以「啊？」「什麼？」等簡短的話輪構成疑問形式的修補，多對應到沒聽到、沒聽清楚等較弱的问题源。例如：

語料 4.1

431 Mark： 麻將。

432 →Abby： 啊？

433 Mark： ma1-麻將。

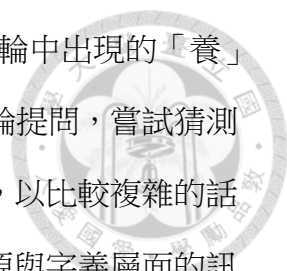
語料中 Abby 的「啊？」就是開放性修補，Mark 也確實將這個疑問詞定義為對方沒聽清楚的信號，因此選擇重複了前一個話輪的內容。相對地，重複語句、搭配疑問詞等模式則會對應到較強的問題源，例如誤用近義詞或反義詞、表達內容的錯誤、冗詞或贅字、聽話者理解困難或理解錯誤等等。在教學導向的會話中，聽話者不確定自己的理解是否正確而發起的修補也屬於此類。這一則語料中的學生便提出了對「養」字定義的提問：

語料 4.2

01 Teac： 我們家沒有養貓。

02 →Stud： 養,這是 pet 嗎？

03 Teac： 喔不是,養:是動詞:就是:養狗,就是把狗:當成寵物。



語料中學生進行的不是開放性修補，而是先重複了前一話輪中出現的「養」字，判定「養」是自己較難理解的內容；接著學生再於同一話輪提問，嘗試猜測「養」的字義是不是「pet」（寵物）。學生因為理解層面的困難，以比較複雜的話輪設計、搭配帶有個人揣想的提問展開了修補，此時的可修補源與字義層面的訊息有關聯，故屬於較強的問題源。結合前述的討論，本節分析之「第一話輪後」類型的語料如同 Schegloff (2007) 指出，是針對接收或是理解層面的困難而發起的修補行為；至於「第二話輪前」則不是如此。而本節分析「第一話輪後」類型的嵌入延伸序列時，將依循以序列為中心的討論架構，同時借助會話修補的研究概念，按照問題源的由弱到強分析語料。

首先，本節觀察了學生發起提問時的話輪設計，並按照話輪的複雜程度，由簡略至複雜地展開語料的分析和討論，此排序規則符合會話修補中由開放性修補至其他類型修補的模式。在本研究觀察的語料中，最簡短的提問話輪一般是使用了重複前一位說話者（通常指老師）的用字遣詞（重複問題源），較複雜的則開始提出可能的個人猜測等等策略，作為提問的話輪設計。本研究發現部分重複問題源是第二語言使用者發起他人修補時，最常使用的策略；本研究的發現與 Lilja (2014) 對芬蘭語的第一語言、第二語言使用者日常會話互動的觀察一致，第二語言使用者的重複行為較常被視為是其「不知道重述部分的意思」的跡象。重述問題源的策略作為學習者發起修補時慣常採用的方式，具有明確點出問題源的位置、或是協力解決問題源之功能。雖然側重的面向不同，本節分析的嵌入延伸序列中「第一話輪後」的類型如同 Schegloff (2007) 所述，在實務層面皆屬於他人（學生）發起修補的情境。據此，本節將借助會話修補的概念，分析「第一話輪後」提問的序列環境，對提問的話輪設計之分析從比較簡單的重複問題源開始，再逐步推進到確認潛在的理解問題等情形。

語料 4.3 來自一對一教學輔導的互動錄影，01 行教師透過提問以嘗試開始一個新的 IRE / F 序列。在這個提問之後，學生發起了「在第一話輪後」的提問，

表示學生對教師的提問內容，亦即 IRE / F 序列的第一部分，似乎有接收層面的問題。教師因此在 03 行參與進行修補，處理問題源的問題。



語料 4.3 創業 LAP07 [p25/ 49:40-50:20]

- 01 Teac: 那你自己覺得(.)創業跟就業有什麼優點跟缺點呢?
- 02 → Rose: 創業跟什麼?
- 03 Teac: 嗯(.)就業.
- 04 → Rose: 噢(.)就業有什麼-
- 05 Teac: 有什麼優點(.)跟缺點.
- 06 Rose: 嗯. 就業的話(.)就業的(.)進去大企業,然後比較安心跟=
- 07 =((咳嗽))從老闆,上司,可以學到很多東西.
- 08 嗯: 還有創業的優點(.)創業的優點(.)很自由.

教師在 01 行發起了提問，學生隨即在 02 行重複了疑問句的部分內容「創業跟什麼」，並透過上揚的句尾語調構成了提問的形式。教師於 03 行針對「什麼」回應，而回答了「就業」。隨即於 04 行學生根據教師 03 行的回應，建立了新的提問，詢問原來問句的後半部分。應對學生的追問，教師於 05 行重述了部分原始問句，作為對學生提問的回應。學生在 06 行先以「嗯」表示接受了教師的回應，又根據 06-08 行學生的回答，可以判斷學生認為的可修補成分應該是接收層次的問題，亦即學生在接收訊息層面出現了阻礙。因此，語料 4.3 應視為「第一話輪後」且基於接收困難而發起的嵌入延伸提問序列。學生在處理接收障礙、修補完成之後，便回到原序列回答了教師的提問，完成了課室中教師安排的提問序列。

語料 4.4 的學生同樣透過重複問題源的話輪設計，搭配請教師協助釐清的方式，呈現出「重複特定的詞彙」作為第二語言學習者發起修補的策略之特性。這一則語料取自網路授課的一對一輔導課程：



語料 4.4 輕聲 OT03-3B [p9]

- 01 Teac: 第十個,伯伯.
- 02 Jack: 伯伯.((兩個字皆讀二聲))
- 03 Teac: 伯:^伯.
- 04 Jack: 伯^伯.((兩個字皆讀二聲))
- 05 Teac: 欸.((把投影片中的伯伯框起來))呢:你學過輕聲嗎?
- 06 → Jack: 輕聲?
- 07 Teac: 呢:就是:它是比較:短的.
- 08 Jack: 喔:
- 09 Teac: 就是:伯:^伯(.)就是最後一個字要比較短的.
- 10 → Jack: 呢:是前面的↑,或是:後面的↓.
- 11 Teac: 哦(.)後面的,後面的.
- 12 Jack: 喔:好.

教師在領說生詞、帶學生讀出「伯伯」後嘗試進行糾音，並且嘗試於 03 行強調輕聲的字以提醒學生發音的問題在何處，但是沒有確切的改善。於是教師於 05 行改變策略，發問來試圖引介「輕聲」的概念以輔助糾音的過程。教師在 05 行的話輪是提問，搭配的鄰接對應該是回答，但是學生於 06 行重複了輕聲這個


詞，同時透過上揚的句調標示了疑問語氣。這一個提問屬於「第一話輪後」，詞彙「輕聲」則正是學生認為的問題源的位置。教師於 07、09 行也確實意識到學生遭遇了理解的問題，所以說明最後一個字必須發得比較短，並嘗試以此作為發出「輕聲」的注解。在 10、11 行則是學生追問並向教師確認輕聲的位置，此處也可以將「最後一個字」視為問題源，學生依照自己理解的方式，發起了修補向教師確認「伯伯」二字中前後二者哪一個屬於輕聲。教師提供回應後，學生在 12 行再以「好」傳達接受回應並結束嵌入延伸的序列。

應對第一話輪後的情形，學生在試圖發起修補時，提問的話輪設計呈現出廣泛使用「重複問題源」策略的特色。由會話修補的角度觀之，從重複問題源到確認理解模式的正確與否，正符合由弱到強的修補處理方式。後續二則語料中，學生提問的話輪設計皆透過先重複部分的內容，標定了與自己的理解困難有關的成分，再提出搭配疑問詞的疑問句向教師進行確認。

前面的例子顯示了透過上揚的疑問語調重複問題源的提問策略，語料 4.5 則是語調未上揚的重述問題源後，再提出個人的猜測作為提問策略。語料 4.5 討論的生詞是「目標」，學生讀完例句後，教師使用生詞發起了提問，但是學生沒有提出回應，反而發起了提問；在教師回應學生的提問後，學生結束自己嵌入原序列中的提問環節，回歸原序列做出了回應。

語料 4.5 目標 LAP07 [p9/21:30-23:30]

- 01 Teac: 那你-你在:過年的時候(.)你會不會給自己(.)=
02 =新的一年,什麼樣的目標?
03 → Rose: 呃(.)過年的時候[(.)今-今年嗎?
04 Teac: [嗯對(.)你會(.)對對對.

- 
- 05 Rose: (hhh) 嗯(.) 沒有.
- 06 Teac: 沒有. 噢好沒關係. 嗯: 那你自己現在有什麼樣的目標嗎?=
07 =小的大的都可以. 你可以縮-縮很小也沒關係,=
08 =或是大的也沒問題.
- 09 Rose: 呃: 我想讓中文(.) [的能力(.)] 提高.
- 10 Teac: [嗯(.) 嗯嗯.
- 11 嗯嗯對. 這是一個目標. 嗯很好.

教師於 01-02 行的提問旨在詢問關於學生個人新年目標的資訊，雖然選用了生詞「目標」，但是相較於以生詞知識為核心的展示性提問（display questions，即 known-information question，見 Mehan，1979），教師的提問其實具有尋求資訊的特徵（information-seeking questions，即 referential questions，見 Mehan，1979）；教師在提問前並沒有掌握關於學生新年目標的資訊，故不會知道問題的答案。誠然，根據 11 行教師結束這個 IRF 序列的話輪，教師確實在 01-02 行以生詞作為必須的背景知識，檢驗學生是否能理解生詞、並順利完成回應；只是同時，教師在一定程度上是基於尋求資訊、而不是全然檢驗學生理解程度地提問。接收到教師的問題後，學生於 03 行發起了提問。

學生在 03 行先是重複了教師提及的「過年的時候」，再針對「年」的時間細節提出了比較特定的猜測。學生的重複沒有搭配句尾上揚的疑問語調，因此相較於前三則語料的學生透過重複前一話輪的部分內容發起提問，這一則語料中學生並不是完全不理解重複的內容的意思，更可能是認為自己對「過年的時候」所指的意涵可能還不夠清楚、或是理解可能存在歧異，於是發起了提問。學生的話輪設計重複了教師的話輪，同時嘗試釐清教師提問中的時間點是否指「今年過年的

時候」，或只是廣泛地指每逢過年的時候。以此能推知學生發起提問的目的：學生無法肯定「過年的時候」是專指「今年」或是常態的指每次過年，為了確認自己的理解與教師的預期是否一致，學生發起了提問，確認教師理解的是不是「今年過年的時候」。由此可見，此提問具有「第一話輪後」的特色，學生發起提問以確保自己對於教師的第一話輪的理解是合理且沒有錯誤的，整體是為了處理問題源、釐清「過年的時候」一詞潛藏的歧異性而發起的提問。

學生的提問對教師設置的問題做出了潛在可能的解讀，如學生所理解的，教師話輪中提及「過年的時候」並不是泛指每一個過年期間，而是特指今年過年的時候。教師在 04 行表示「對」肯認了學生提出了推測。學生在 05 行提供了小幅度的認同標記「嗯」，接受了教師提供的回應並結束了自己發起的提問序列，且學生隨即以「沒有」回應教師在 01-02 行所做的提問；在理解教師的要求後，學生迅速將自己重新定位為回應教師提問的角色，回答教師的問題。回應者不再遭遇困難，會話的修補亦完成了，學生便得以返回原序列繼續提供回應。這個互動的原序列應是由「教師提問 / 學生回應」的鄰接對所構成，中間加入了由學生發起、嵌入延伸的「學生提問 / 教師回應」一組鄰接對。如下方整理所示：

語料 4.6

- | | | |
|---------------------|--------|-----------------------|
| F | 教師提問 | 01-02 行：過年的時候有什麼目標？ |
| F _{insert} | 學生嵌入提問 | 03 行：過年的時候是今年嗎？ |
| S _{insert} | 教師回應 | 04 行：對，是今年。 |
| S | 學生回應 | 05 行：沒有。（過年的時候沒有什麼目標） |

這一則語料值得關注的另一個面向是，在學生回答「（今年過年的時候）沒有（什麼目標）」後，教師於 06-08 行調整了提問的內容，改詢問學生「現在的目

標」，並預先解釋「小的大的（目標）都可以」。教師因應學生的提問與釐清的請求，除了提供回應，更隨後改變了提問的方向，請學生回答「現在的目標」；此外教師也在同一個話輪補充提醒，目標的大小不拘，嘗試開拓學生的作答空間，邀請學生參與會話提供答案。學生在 09 行確實回答了教師的提問（想讓中文的能力提高），教師在 10-11 行接收了學生的答案，並給予正面評價（這是一個目標、嗯很好）。藉語料觀察可以發現，學生嵌入延伸的提問序列確實左右了教師後續互動設計的方向，同時教師也採取了十分現時現地的模式，構思教學導向的提問的話輪設計。

同樣是基於「第一話輪後」的理由發起提問的序列，下一則語料更清晰地呈現出會話修補的情境，學生發起的提問序列與後續學生回到原序列、面向教師提出的回應內容密切相關。

語料 4.7 和語料 4.5 相同，是學生嵌入延伸、發起提問以確認自身的理解是否正確的案例。語料 4.7 是環繞著教材主要內容所展開的會話，主題是電影，由教師率先以詢問學生的個人經驗作為會話的材料。然而學生沒有直接回答，僅有重複了教師問題的部分內容，並接著發起提問。

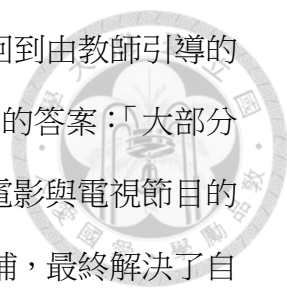
語料 4.7 電影 OT03-3B [V217:00-18:00/p29]

- 01 Teac: 對:(h)好(.)呢:好:第-第三個是:你都看什麼電影呢?為什麼.
- 02 Jack: 什麼電影:
- 03 Teac: 嗯(.)什麼電影.
- 04 (1.0)
- 05 → Jack: 這是(.)什麼國家的電影或是中的:

- 06 Teac: 哦:對,什麼國家的:電影.
- 07 Jack: 喔(.)好.
- 08 Teac: 或者是:什麼語言的電影.
- 09 Jack: 呃:欸?大部分是美國的:但是:澳洲的(.)澳洲的(.)節目也:不錯.
- 10 Teac: 澳洲的(.)節:目:嗎?
- 11 Jack: 嗯嗯嗯:[對對對.
- 12 Teac: [節目-你是說電視節目嗎?
- 13 Jack: 對電視節目.
- 14 Teac: 哦:那(.)呃電影的話(.)你是看:美國(.)的電影嗎?
- 15 Jack: 呃:大部分的時候.嗯嗯.



教師在 01 行拋出的問題是「你都看什麼電影」，學生隨即在 02 行以句尾拉長音的方式重複了疑問句中的「什麼電影」。然而，此處的重複沒有立刻被教師定位為具有發起修補的意圖，教師可能將學生此處的重述定義為：學生嘗試透過重述為自己爭取思考的時間，於是教師只覆述了話輪中的「什麼電影」，沒有進行更多的解釋。在經過些許的停頓後，學生在 05 行嘗試提出了個人的推測，並發起提問以確認個人的理解是否正確。學生欲確認「什麼電影」問的是不是「什麼國家的電影（或者是否需要說一部中文的電影）」，教師以「對」表示學生的理解正確無誤，學生則使用「好」作為回應標記，接受了教師提供的答覆；如 Wang 等人（2010）的研究指出的，華語的「對」與「好」具有表達同意與立場一致性的會話互動功能。而學生也透過對教師提問表示接受的第三話輪，完成了自己嵌入延伸的序列、以及本階段會話的修補。



處理完需要修補的部分之後，教學互動的會話便得以重新回到由教師引導的基礎序列，繼續尚未完成的行動。確實在 09 行學生給出了自己的答案：「大部分是美國的，但是澳洲的節目也不錯」，誠然此處學生有混淆了電影與電視節目的問題，但是無礙於在互動層面，學生發起提問調動教師參與修補，最終解決了自己在第一話輪之後遭逢的問題，而能夠順利回歸原序列的問答脈絡。

教師於 10 行便意識到學生 09 行的回答是不夠準確的，於是教師向後延伸了序列，以拉長「節目」二字語音的方式強調、確認學生想表達的是不是節目的意思。學生在 11 行表示肯定後，教師在 12 行再度延伸提問，確認學生指的是不是「電視節目」，學生在 13 行則再度給予肯定的答覆。教師兩度延伸的提問都符合「他人發起的修補」的特徵，問題源是學生 09 行回應中的「節目」一詞；教師發起修補是為了釐清學生表達的意思，排除「學生誤用節目指稱電影」等等可能性。在確認學生確實提供了不準確的答案後，教師選擇於 14 行再發起另一個提問，直接標定出「電影的話」同時詢問學生是否看美國的電影；學生在 15 行表示「大部分的時候」，作為對教師提問的回應。綜合語料的資訊，教師最初的「你都看什麼電影呢？」的提問歷經學生嵌入延伸的修補、教師向後延伸的修補與調整問句之後，學生最後產出了「大部分的時候（看美國的電影）」作為鄰接對的第二話輪，完成了教學導向的師生「提問／回應」互動。

若觀察「第一話輪後」的語料，除了「提問／回應」，「指示／行動」也常作為鄰接對的第一和第二話輪，構成課室的互動模式；此時嵌入延伸的提問序列亦屬於本節的討論範疇。

語料 4.8 便是如此，課堂正在進行例句的朗讀，投影片可看見「他給我一枝筆」的例句。語料中教師的指示語是原始序列的第一話輪，而學生理應執行的第二話輪「按照指示行動」沒有即時出現，取而代之的是學生發起、插入原始序列中的提問序列，學生發起提問並展開了修補。



語料 4.8 哪裡 OT03-3B [22:45-/p14]

- 01 Teac: 噠:他給我:一:枝:筆.
- 02 Jack: 他 geil 我一枝筆.
- 03 Teac: 他給我(.)呢:這個再唸一次,[粗體.((投影片中「給」字為粗體))
- 04 → Jack: [從(.)從哪裡呀?
- 05 Teac: 呢:第二個字再唸一次.
- 06 → Jack: 呢-呢-那-那個 geil 嗎?
- 07 Teac: 呢:不然就是:整句(.)一整句再唸一次.
- 08 Jack: Okay.呢他 gei4 我一枝筆.
- 09 Teac: 他^給^我.這個是:((把投影片的「給」反白))要:呢:呢:給是:=
- 10 =三聲嘛,然後我也是三聲,當兩個三聲一起的時候,=
- 11 =第-這一個第一個前面的要變二[聲.
- 12 Jack: [噢.
- 13 Teac: 所以是變(.)給:我.
- 14 Jack: Okay.他:給我(.)一枝筆.
- 15 Teac: 對.((點頭))

教師在 03 行的指示語「這個再唸一次」對學生而言並不夠清楚，學生應當是無法肯定「這個」所指為何，才選擇發起了 04 行的提問；Kendrick (2015) 關於他人發起的修補行為的研究顯示，說話者使用了指示詞 (demonstrative)，例如

英文的「this」、「that」，中文的「這個」、「那個」等等；這些指示詞常形成接收者必須發起修補、以辨別說話者所指為何的起因，可說是許多修補行為的訊號。因此教師話語中的指示詞「這個」是問題源，學生發起提問以處理「第一話輪後」的理解問題。此處的學生沒有重複「這個」、也不是詢問「哪個」，而是直接以問句「從哪裡呀？（04行）」確認要從何處再唸一次；學生嘗試跳脫指示詞「這個／那個」的描述框架，選擇透過「從哪裡開始」的概念請教師參與修補，提供類似「從第二個字開始」等等明確點出起始位置的指示語。教師於05行回應表示要再唸一次第二個字，學生這時在06行則使用了封閉性提問確認是不是「給」這個字。由會話修補的觀點理解，問題源出自於教師的指示語，學生發起的他人修補首先是較寬泛的詢問「哪裡」（04行），接著才限縮至更特定的字「給」（06行）。若結合教師後續糾音的環節（09行）以及說明環節（10-11行），便能夠發現教師判斷學生在「給我」二字的變調搭配部分處理得不理想，並且主要是學生「給」字的變調出現了錯誤。學生限縮到特定的字「給」（06行），但是教師似乎認為無法以單字練習變調，故調整指示語為「一整句再唸一次」（07行），請學生重唸整個句子。這個例子顯示了，教學的指示語使用了指示詞而造成理解問題，學生因此發起的修補，經過一些協商，也確實調動教師處理了問題源，並達成新的、更加明確的指示語，使學生可以按照教師的指示行動，透過提問序列達成了修補，也完成了原先的序列。

語料 4.9 同樣屬於教師以指示語作為第一話輪的情形，學生出自於對第一話輪的解讀問題，無法提供回應，相對地學生發起提問，試圖處理「第一話輪後」層面的困難。

語料 4.9 朗讀 LAP06 [p26]

01 Teac: 還有時間,所以我們來做一些練習. 這邊(.)有十個句子,=

- 02 =[你來看看(.)它(.)要填入(.)哪一個詞(.)在裡面.]
- 03 Adam: [嗯.
- 04 → 這些嗎? ((指向教師發的練習卷))
- 05 Teac: 對,就是這些.你讀了,然後你看看,空格可以填入哪一個句子.
- 06 → Adam: Okay. 那(.)要朗讀嗎?
- 07 Teac: 當然要.
- 08 Adam: 嗯.
- 09 Teac: 對(.)要.
- 10 Adam: 好.



教師的指示語帶有對練習範圍的說明，就是這邊的十個句子，以及與句子互相搭配填空的詞彙，空格中必須填入出現於列表中的詞彙，不可以任意選擇詞彙填寫。學生於 04 行發起提問確認自己對練習範圍的理解是否正確，得到教師的正面肯定回覆後，學生於 06 行接收了回應，並再度針對教師的指示語發起了確認性質的提問。此處可以將教師語言中「讀」字視為問題源，原因是「讀」字指涉到閱讀和朗讀的兩種意義，而且在教師的語境中，兩種意義皆各自成立；於是學生的理解進程受到了阻礙，教師的指示語中存在著「第一話輪後」的問題源，學生發起了提問以進行會話修補。在教師回答當然要朗讀之後，學生以「嗯」和「好」表示正面同意、接受了答覆，處理了理解指示語時所遭遇的困難，也完成了會話的修補，結束了此處嵌入延伸的提問序列。

4.2 第二話輪前 (pre-second)

本節將聚焦於嵌入延伸的序列中，屬於「第二話輪前」的語料案例。相對於

「第一話輪後」，「第二話輪前」處理的是回應時的困難，學生在基於「第二話輪前」的因素而發起提問時，話輪設計中除了結合前述的提問策略外，還更傾向於提出個人的理解或是推測，提問的話輪也因此呈現出相對複雜、同時內容比較豐富的樣態。然而，不同於自然會話，本節語料中「第二話輪前」的學生提問序列仍然展現了課室會話主要特徵：和生詞與語法的使用方式有關聯。畢竟在課室會話中學生產出鄰接對中的第二話輪的難點時常牽涉到語言知識，即學生會基於生詞使用與語法表達的問題而發起提問，如此「嵌入延伸」的內容便直指語言使用問題，導向了對應個人表達需求、而不是處理問題源等修補行為的互動模式。

由序列研究的角度出發，學生提問序列的內容除了涵蓋修補概念與問題源，亦涉及其他範疇。這正是「第二話輪前」作為發起提問的動機所處理的現象，學生發起提問較不是出自前一個話輪本身的問題，更多是為了產出自己的話輪而嵌入並延伸原序列，發起一個與學生自身因素或是特殊關注有連結的提問序列。即使學生的提問會顯得微幅偏離課室的主要議程，但是只要其提問無涉於接收理解問題、不為了處理問題源而展開，其發起的提問序列就不屬於「第一話輪後」和會話修補行為的討論範圍。簡言之，本節將側重於在教學導向的會話互動中，學生可以藉由嵌入延伸序列關注自己好奇的、或是在產出回應話輪時需要的語言知識，這些都屬於「第二話輪前」類型的特徵。據此，本節將分析基於「第二話輪前」的原因而發起提問的語料，學生皆發起了與產出困難有關的提問話輪。

語料 4.10 課堂會話的主題圍繞著戲劇表演展開，學生在教師提問之後，基於對「舞台劇」的定義的困惑，在回答提問前二度發起提問，嘗試確認自己預計提供的回應是否能符合教師的期待。

語料 4.10 舞台劇 OT02-2C [p3/03:50-05:50]

01 Teac: 好(.)你常去看舞台劇:或者是演唱會嗎?

- 02 → Tina: 舞台劇? 舞台劇是算演戲:[還是算就是- 算跳舞:表:
- 03 Teac: [算:
- 04 → Tina: 跳-跳舞表演.
- 05 Teac: 都可以(.)就是:
- 06 Tina: 都可以.
- 07 Teac: 表演的(.)或者是戲劇的都可以.
- 08 Tina: 嗯: 那我應該-我都有看吧.
- 09 Teac: 你都:去看過.
- 10 Tina: 都去看過. Okay(.) 舞台劇是表-表演.
- 11 Teac: 對. 好(.)你看過什麼樣的舞台劇或者是演唱會?
- 12 → Tina: 嗯:舞台劇的話:那個:百老匯可以[說算是舞台劇嗎?
- 13 Teac: [嗯:嗯(.)嗯.百老匯也算.
- 14 Tina: 對對對(.)百老匯的話就是:有看過百老匯.



教師結束了前一項提問之後，於 01 行開啟了討論「舞台劇」的課程提問，學生則是以提問、而不是答案回應教師。學生於 02、04 行的內容討論了定義問題，目的為釐清教師提問中「舞台劇」這個詞所涵蓋的意義；對照學生後續回應教師時「我都有看吧」的話輪，學生的提問行為其實是將自己預想的回應諸如演戲、跳舞表演等等，作為提問先行確認了。可見這一則語料屬於嘗試應對「第二話輪前」類型問題的修補行為，學生可能在產出回應時遇到了困難，故發起提問以著手進行會話的修補。就話輪設計而言，學生先重複了問題源，以明確提問行為的修補功能，接著再提出並試圖確認自己對於定義的理解，彌合可能存在的、

師生雙方對定義的認知差距，並以此解決自身在產出回應時遭遇的困難。

學生於此處發起的提問是嵌入原序列之中、欲針對問題源（舞台劇的定義）展開修補的。這個嵌入的序列在教師透過 05、07 行回應、學生於 06、08 行重複教師「都可以」的答覆再表示了解後，便再以 08 行「我都有看吧」回答了教師於 01 行的最初的提問。在經歷 02 至 07 行基於修補功能而嵌入、由學生發起的提問序列之後，學生在 08 行的話輪重新指回了 01 行教師初始的提問話輪。這是「嵌入序列」類別中常見的典型案例，學生發起提問追求的目的是大致立基於取得資訊、以完成「回應原序列」的責任。

此後在 11 行教師使用「好」作為結束標記與轉換標記（陳俊光，2010），完成了前一個序列並發起了接續的提問，由詢問學生是否常看舞台劇、演唱會，轉向為詢問學生的經驗，例如「看過什麼樣的」舞台劇、演唱會；雖然已知資訊是「演戲、跳舞表演」都算舞台劇，但是此二者和百老匯常搬演的劇種（例如音樂劇）未必是重合的，此外，學生更可以從舞台劇、演唱會之中，擇一進行回答。同樣是基於「第二話輪前」的需求提問，為了釐清自己預想的回應是否可以被接受，學生於 12 行再度發起提問；就話輪設計層面，彭馨慧（2021）指出，「的話」可以被視作言談標記，並且在主題句中具有凸顯關鍵信息的功能，學生於此便先以「的話」標示出會話主題，將會話重點放在舞台劇，同時進一步發起提問、確認百老匯是否算舞台劇。在 13-14 行教師表示「百老匯也算」之後再次完成了會話修補的功能，序列以 15 行學生「看過百老匯」的回應話輪，回扣到了教師於 11 行的提問，顯示其嵌入提問確實是為了處理回應原序列時遇到的困難，並且嵌入延伸的序列對原序列的完成起到了關鍵性的作用。

由這一段語料可以發現，為了增進對詞彙「舞台劇」的掌握程度以回應原序列，學生主動標誌出自己判斷的會話的重心，以重複問題源、提出可能的猜想等等策略作為話輪設計，並兩度藉由發起修補解決了語言知識層面的疑難，處理了

「第二話輪前」所遇到的問題。在三則語料中，學生皆重複了教師話輪中的部分內容，以標記出自己判斷需要討論的成分。

語料 4.11 擷取自課室中朗讀與糾音的環節，不同於前述語料屬於「提問 / 回應」時所遭遇的困難，這一則語料學生需要產出的第二話輪是完成教師所要求的行動，亦即這屬於「指示 / 行動」的互動模式。語料 4.11 中學生先發起了簡單的會話修補，確認教師安排要讀的例子是否和自己理解的一致，但是釐清理解的問題後，學生在執行教師的要求時仍然發起了提問。

語料 4.11 凌晨 LAP08 [p19]

- 01 Teac: 非常好(.)請你看一下例子.
- 02 Luis: 這個.
- 03 Teac: 對.
- 04 → Luis: 逃(.)逃(.)什麼(.)什麼?怎麼說?這個唸?
- 05 Teac: 從凌晨:
- 06 Luis: 從凌晨兩點開始.凌晨是什麼意思?
- 07 Teac: 凌晨就是過了十二點以後的時間,到早上大概五六點的時間.

教師的指示是請學生看例句，位於語料的 01 行；學生在 02 行確認是某一個例句後，沒有障礙地將教師的指令定義為「自己需要把例句朗讀出來」並試著要完成自己的任務。但是在 04 行，可以看到學生起初嘗試了產出第二話輪，接著卻選擇發起提問；原因是例句中存在學生不會唸的成分，欠缺此部分語言知識讓學生無法順利地產出第二話輪，為了滿足自己產出第二話輪所需要的條件，學生便出自「第二話輪前」的原因發起提問。教師在 05 行唸出例句的前三個字，以

直接示範的方式提供學生答覆；在嵌入延伸的提問得到回應後，學生於 06 行便唸完了整個例句。可見在先前缺乏的語言知識被滿足之後，學生便確實提供了第二話輪，完成了「教師指示 / 學生行動」的鄰接對的互動。



語料 4.12 同屬於以「教師指示 / 學生行動」的鄰接對作為基礎結構，再由學生嵌入延伸原序列的類型。語料中師生正在進行「朗讀生詞並糾音」的環節，根據課程學習單可知，生詞「睡覺」的編號是十八號，十九號則是下一個生詞。

語料 4.12 什麼聲 OT03-3C [p21]

- 01 Jack: 昨天我很累,吃了飯,就 shui2 覺了.
- 02 (3.0)
- 03 Teac: 就睡覺了.
- 04 Jack: 就睡覺了.
- 05 (2.5)
- 06 Teac: 兩個四聲.((在投影片中標註聲調))
- 07 Jack: 好.
- 08 Teac: 那我們再一次.十八(.)再一次.
- 09 → Jack: 欸(.) jiu1 是什麼(.)什麼聲.
- 10 Teac: 就(.)就也是四聲.((在投影片中標註聲調))
- 11 Jack: 呃(.)okay. 昨天我很累,吃了飯,就睡覺了.
- 12 Teac: 欸(1.0)好,十九.

教師在 06 行的說明是針對「睡覺」這個由兩個四聲的字組合成的詞，學生於 07 行接受後，教師於 08 行指示學生將整個句子再唸一次。但是學生認為自己在產出第二話輪、提供回應前，必須先確認某件事方能適當地執行教師的指令。於是在 09 行學生發起提問確認「就」的聲調，以便在 10 行得到教師的答覆後，能夠於 11 行正確地執行教師的指示，準確且完整地再唸一次練習的句子，完成「指示 / 行動」中的第二部分互動內容。

在華語課室中，教師通常以糾音環節糾正、調整學生在語音、聲調方面的問題，然而在這一則語料中，學生為了解決對聲調抱持的不確定感，選擇預先透過提問處理這個問題。由此可見，對學生而言，聲調的正確性既是一種語言知識，也是在完成第二話輪之前必須滿足的條件。一旦對聲調欠缺把握，條件沒有被滿足，學生就會因為第二話輪前的問題而無法完成原序列。在這一則語料中，學生便是以嵌入延伸的提問序列處理了出自「第二話輪前」的訴求而發起的提問，從而排除了產出第二話輪時可能遭遇的困難。

語料 4.13 中課堂所使用的教材針對目標生詞都提供了例句，學生會先讀出教材的例句，教師再視情況糾正學生錯誤、或是直接開始會話練習。這一則語料中教師便嘗試展開生詞的會話練習，故教師的提問是 IRE / F 序列的第一話輪，而學生則在理應提供回應的第二話輪的位置，因為「第一話輪後」的關係而發起了提問。

語料 4.13 接觸 LAP07 [p5/13:03-14:03]

- 01 Rose: 他經常接觸古典音-音樂,因此他很清楚很多(.)=
02 =古典音樂(.)音樂家的特色.
03 Teac: 好(.)那你經常接觸哪些方面的東西呢?



- 04 (0.5)
- 05 → Rose: 接(.)接觸?
- 06 Teac: 接觸就是你常常會:聽到用到(.)或是看到什麼樣的東西.
- 07 Rose: 啊什麼樣的東西.
- 08 Teac: 或是事情.
- 09 Rose: 接(.)接觸.((低頭看講義))
- 10 Teac: 或是我喜歡爬山,[我常常接觸一些(.)跟爬山有關的(.)演講=
- 11 Rose: [嗯.((抬頭看教師))
- 12 Teac: =或是(.)會跟朋友聊-聊很多爬山的事情.
- 13 Rose: 啊:
- 14 (3.5)
- 15 → Rose: 接觸的後面(.)是動詞嗎?接觸:
- 16 Teac: 接觸一個東西或一個事情,>所以<如果你把那個動詞當作=
- 17 =一個事情的話也可以.
- 18 → Rose: 哦:接觸睡覺呢?
- 19 Teac: 嗯(.)可能不太適合用.接觸的話就是那種(.)嗯(.)就是跟興趣=
- 20 =[有關係,或是你的工作有關係.
- 21 Rose: [嗯(h).
- 22 Teac: 像是你說你比較常聽(.)[接觸音樂.那你(.)嗯你比較常接觸=

配東西或事情，其實更偏向搭配名詞的概念。學生在 17 行追問嘗試確認「接觸睡覺」是否可以，教師在 18 行則表現出傾向否定的態度。隨後在 21、23 行，教師擱置了開放性比較強的原始提問（常接觸哪些方面的東西，03 行），轉為將問題限縮在音樂層面，直接將「接觸音樂」指定為搭配詞，詢問學生「比較常接觸什麼樣的音樂（23 行）」。學生在 24 行回應（比較常接觸）流行音樂作為答案，教師在 25 行覆述了學生的答案，師生雙方也透過點頭的動作傳達理解一致的互動訊息，完成了問答的鄰接對。

綜合對前述語料的觀察，第二話輪前的訴求其實涵蓋了語音、詞彙、語法等不同層面。本節的最後一則語料正是學生在產出回應時遇到了不只一處的困難，因此多次發起提問並嘗試調動教師參與回應，從而形成了一個相對長的嵌入延伸提問序列。在這一則語料中，學生的提問涵蓋第一話輪後、第二話輪前的兩種類型，並且在處理接收和理解層次困難的「第一話輪後」之後，學生才接續發起涉及「第二話輪前」提問的嵌入延伸序列。學生在嵌入提問序列時，呈現出依序處理第一話輪、第二話輪遇到的問題的現象。

語料 4.14 的學生嘗試處理了自己在產出回應時面臨的兩個困難：生詞「期待」的用法，以及回應語句中句尾是否應該加「了」的語法問題。語料中呈現了學生的一系列提問話輪與積極邀請教師參與回應的過程：

語料 4.14 期待 OT02-2B [p7/11:40-13:15]

01 Teac: 很好,好. (3.0)好,那麼有沒有什麼事也是你期待很久,=

02 =而且後來也覺得跟自己想的一樣,很棒.

03 (1.5)

04 → Tina: 喔:呃:嗯:其實我有(.)有: 是可以說我有=

學生提問①



05 =期待嗎,還是說,不行?

06 Teac: 好,你說一個句子,我聽聽看.

07 → Tina: >沒有就是< 你是(.)會說我有(.)期待(.)還是:

學生提問②

08 Teac: 我期待(.)很久.

09 → Tina: Okay, 我期-你是(.) 我期待這個東西很久=

學生提問③

10 → =還是我期待很久(.) 這個:。東西。.

11 Teac: 呃::我期(.) [好,你就,說一說你的句子,[沒關係.

12 → Tina: [比方說呃- [沒有,我只是,比=

13 → =[方說你想去迪士尼樂園,是我期待去迪士尼樂園很久,

14 Teac: [嗯嗯.

15 Tina: 久,我呃很久(.)我期待(.)了很久去迪士尼樂園是就是這個.

學生
提
問
④

16 Teac: 好,呃,我們會說我期待去迪士尼樂園很久.

17 → Tina: 那(.)那個了會就是放最後嗎.>因為<就是:=

學生提問⑤

18 → =因為如果現在是說你真的這個事情發生.

19 (1.5)

20 Teac: 呃:什麼意思(h).

21 → Tina: 就是(.)因為你就是加了就代表這個是 past(.)tense 嗎?

學生提問⑥

22 (2.0)

23 Teac: 有-呃有一點不一樣(.)好,呃我期待去迪士尼(.)=

- 24 =很久.我們剛剛是這個句子對吧.
- 25 Tina: >對對對<.
- 26 Teac: 對.然後你了在哪(h).
- 27 Tina: 放在最後面.
- 28 Teac: 我期待去迪士尼很久了.
- 29 Tina: 嗯.
- 30 Teac: 嗯.好.那麼你的問題是:
- 31 → Tina: 是這樣子講嗎?
- 32 Teac: 對你可以這樣說.
- 33 Tina: 。期待很久了。 .Okay. 我期待:我-我期待來(.)台灣=
 34 =很久了.然後(.)我覺得:嗯:就是,跟我自己:想像的:一樣啊,=
 35 =因為我就是:我知道我想(.)就是這裡的樣子,所以我期待(.)=
 36 =待-住在這裡.
- 37 Teac: >嗯嗯嗯<,好,那麼:我們這一課學到了果然,你試試看.



學生提問⑦

教師最初的問題是請學生分享一個「期待很久而且符合預期的個人經驗」，不過學生在產出回應時出現「第二話輪前」的困難。其中學生提問①-④共同處理了一系列的問題，關係到「期待」的用法；至於學生提問⑤-⑦則應對另外一部分的問題，與虛詞「了」擺放位置的語法知識有關聯。下面將根據這個架構，分為兩部分討論。

在 04-05 行，學生發起提問①時嘗試確認如果在回答時使用了「我有期待

……」是否合理，這是基於「第二話輪前」發起的提問；然而，教師沒有回答學生的提問，可能是因為在部分語境中「有期待」是可接受的用法，例如「我（對某人）有期待」等等，因此教師沒有直接提供答案，相對地選擇在 06 行發布指令，希望學生「說一個句子」，提供更充足的資訊方便教師進行判斷。但是這個反饋顯然與學生的期望不相符，於是學生發起了提問②延伸了序列：首先以「沒有」作為迴避標記（Wang、Tsai 與 Ling，2007；Wang，2020），透過比較委婉的方式表達拒絕配合的立場，規避了教師下達的指示；又根據張惟、高華（2012）以會話分析為方法論的研究顯示，「就是」作為言談標記的功能，在於可作為引導說明解釋的標記，此處學生沒有接受教師的安排而堅持提問時，使用「就是」的意圖有二種可能性：學生判斷教師不理解自己所問的內容為何、故試圖解釋，以及學生認為背離教師的指示語是需要加以說明的行為，所以嘗試闡明自己的立場和需求。

此後在 07 行學生迴避了「說一個句子」的指示，藉由話輪中經過設計的不完整話語（Designedly Incomplete Utterance，DIU）（Koshik，2002）繼續自己的提問；不完整話語常見於會話修補的互動，說話者為了讓接收者意識到問題源的存在，會使用經過設計的不完整話語邀請接收者參與修補，例如在會話的資訊缺漏或是不夠充分時，說話者便可以運用不完整話語邀請會話的其他參與者提供更多訊息，完成會話的修補。本研究選取的語料後續亦出現了以「不完整話語」提問的案例，此後將僅以提要式說明相關的概念。回歸語料的討論，學生於 07 行的提問便使用不完整話語調整了提問的策略，不同於 04-05 行只確認是否可以說「我有期待」，在教師沒有正面肯定「我有期待」是正確的形式後（06 行），學生判斷可能有其他更好的表達形式，並且這個資訊正是自己所空缺的，於是學生以「你會說我有期待，還是……（07 行）」的不完整話語邀請教師提供一個更好的、「期待」的用法。教師在 08 行參與了回應，表示期待的表達形式是：我期待很久。教師提供了回應，對學生而言這是「Okay」的答案，但是學生目前掌握的語

言知識可能還不足，因為學生不確定「自己期待的某個東西」該如何結合「我期待很久」以產出回答，因此「第二話輪前」的困難尚未完全被解決。

學生接著發起了提問③，想確認「期待」與某個東西如何搭配（09-10行），這同樣屬於語法層面的配合問題，然而教師無法確切接收學生的意思，故沒有提供回應，僅再次要求學生「說一說你的句子」（11行）。而值得注意的是，學生延伸了序列並再次發起了提問，再度以「沒有」作為迴避標記，並且以「我只是」作為話輪接續的部分（12行）；黃旭妙（2010）提出「只是」作為言談標記，在會話互動層面具有「保有發言權」繼續說話的功能，但是承接的話輪內容多屬於「不受歡迎的回應（dispreferred response）」，這一點和語料中呈現的情境相符。學生未依照教師的指示行動，又堅持執行自己的提問，作為對指示語的回應確實是不受歡迎的。學生在提問④之中代入了具體事例（13、15行），詢問「我期待去迪士尼樂園很久」和「我期待了很久去迪士尼樂園」哪一個的句子排列順序正確；最終於16行教師回應指出「我期待去迪士尼樂園很久」是一個排序正確的表達形式，完成了前半部分學生發起的提問序列。

語料的前半部分呈現了學生為產出合乎教師要求的回應，自己發起了提問、持續嘗試以尋求答案的過程，雖然是為了回答教師最初的問題，不過學生亦兩度延伸序列，堅持邀請教師參與回應，以獲取自身所需要的資訊。後續的學生提問⑤同樣在處理「在第二部分以前」碰到的困難，學生提問目的在確認「了」於句子中的位置，並且於17-18行試圖透過對「了」時貌意義的解釋加以闡述提問的目的；但是教師不理解學生的意思，發起了修補。學生把問題源定位為是自己無法解釋清楚「了」的時貌意義，因此在21行再度使用了「就是」作為說明解釋的言談標記，並且於提問⑥援用了英語詞彙「past tense」以表達過去式的語法概念，教師表示二者有些許不同，隨後發起修補以釐清學生提問的標的。學生最後於31行的提問⑦於是確認了「了」是否放置於句尾，教師同意後學生亦表示「Okay」，結束了自己嵌入延伸的提問序列。學生隨即於33-36行拾起自己作為

回應者的角色，回應了教師於 01-02 行提出的問題；經由嵌入延伸的序列處理完「在第二部分以前」、產出回應的困難之後，學生確實善盡了回應的責任，妥善地回歸原始序列、完成了回應。

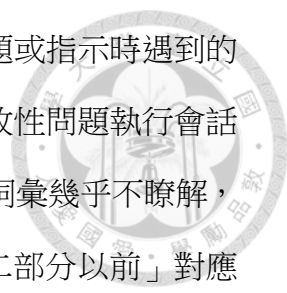


這一則語料處理了學生提出的兩大提問，「期待」的用法和「了」在句中擺放的位置其實都是超越了詞彙程度的語言知識問題。Lilja (2010) 曾指出，對於普通的語言使用者而言，「詞彙」一般來說是最明顯最突出的語言單位，很容易被辨識出是屬於已知或未知的部分；然而，倘若語言的問題與第二語言使用者不熟悉的「語法結構」有關，那麼其便很難識別並指出問題的根源。在這一則語料中，「期待」搭配的賓語、狀語乃至於「了」相對的位置關係是什麼，又應該按照如何的順序組合成句子等等，其實都是更抽象的語法問題。學生不容易直接描述語法層次的意義，以代詞設計選擇問句又可能使提問聽起來過度複雜，教師若無充分意識到學生提問的目的，就難免會形成語料中長篇幅的嵌入延伸序列。這一則語料充分顯示了，當學生發起的提問涉及詞彙用法、語法相關知識時，與通常見的針對詞彙意思的提問可以有著相當大的差異。

綜觀前述對「在第二部分以前」面臨問題而發起的提問序列，可以發現學生最終提供的回答與嵌入延伸的提問內容之間確實關聯緊密。推究其原因，應是學生在自認對語言知識的理解不足時，更傾向保留自身預想的回覆，取而代之的是以發起提問的方式，驗證個人的理解可否稱之為正確答案。此外，「因為回應的困難才發起提問」與本段的描述亦完全相容，對語言知識的掌握不足確實會導致回應出現困難，此皆為基於「在第二部分以前」的理由發起提問的序列中所呈現的現象。

4.3 小結

本節討論了由學生發起的「嵌入延伸」提問序列，此類型插入了既有的教師



IRE / F 序列中。「在第一部分之後」處理了學生理解教師的問題或指示時遇到的困難，學生的話輪設計一般較簡短，透過重複問題源、提出開放性問題執行會話的修補；具體的事例如教師的指示語不清楚，或是學生對特定詞彙幾乎不瞭解，因而需要由學生發起提問，調動教師回應並提供說明。「在第二部分以前」對應到學生產出回應的困難，此時的學生對於第一部分的「教師的提問」是具備大略的理解的，但是自己掌握的語言知識可能不足以產出合適的回應，因此學生的話輪設計往往會提出個人的猜測作為可能的答案，形成相對複雜的提問話輪；在實際語料中學生除了針對詞彙發起提問，亦出現嘗試藉提問處理語法、用法問題的案例。不論是詞彙還是語法問題，學生在產出回應遭遇困難時，都展現出了主動請教師參與回應、提供解釋以完成自身提問序列的積極性。釐清完學生發起提問時涉及的知識類型，接著將稍加討論本節學生提問的互動意義。

本研究期望透過學生發起提問的互動意義，回應學習者能動性與主體性相關之研究脈絡，在語料的分析中，本節援引了會話修補的概念以闡述學生發起「嵌入延伸」提問序列的目的與功能。若由此理解學生的嵌入延伸序列，其便是由提問展開修補、以處理瞭解和回應原序列時的障礙；學生在互動中參與了協作，使自己成為能夠配合教師 IRE / F 序列的回應者，推進了課室會話的進程。

此處潛在的問題或許是，若學生提問的目的是為了更好地回應教師的問題，是否代表本類型語料無法呈現出學生作為學習主體的能動性？雖然發起提問有追求資訊、知識的本質，不過學生發起「嵌入延伸」提問序列時，目的是為了最終能完成、回應原序列中教師的提問。因此，學生「嵌入而發起提問」話輪的意義，重點不在於學生透過發問將課室會話導入了什麼更跳脫於議程之外的方向，畢竟學生也意不在此；重要的應該是，學生作為課室會話的主體，主動依據自身的需求「發起提問」展開修補、應對問題源，促使參與者共同協作、完成序列，最終課室議程得以順利推進。學生的能動性展現於積極參與和處理會話互動疑難的過程之中，並確實對互動的進行做出了貢獻。學生嵌入的提問序列不僅有自成

一格的特色，也代表學生能夠發起並控制序列，邀請回應者協同共構，以增進自己對特定訊息的理解程度，體現了學生所具備的能動性。

不論是處理在第一部分之後（**post-first**）或是在第二部分以前（**pre-second**）的問題，學生都展現了發起提問、取得回應、完成序列的能力。並且，學生的提問是為自己量身打造的，能確認自身與教師在理解層面是否可以取得共識；就序列功能而論，本類型嵌入延伸的提問序列更是落實了會話修補的功能。學生同時作為課室中學習與會話互動的主體，發起嵌入延伸的提問序列已然是其參與課室會話的互動模式之一。



第五章、語料觀察與分析：向後延伸（post-expansion）的

提問序列



本章討論的主軸是學生發起的提問序列中，屬於「向後延伸」的序列類型。綜觀本類型提問的話輪設計，本研究發現了 Schegloff (2007) 針對向後延伸序列分類中的兩個部分，亦即他人發起的修補（other-initiated repair）和主題化（topicalization），未發現拒絕／挑戰／不同意第二話輪的類型。而在本研究觀察的語料中，兩個部分各別呈現了教學導向的第二語言互動的不同特色。

本章共分為三節，第一節分析向後延伸的提問序列中，屬於他人（學生）發起的修補的序列類型，第二節則是處理具有主題化性質的提問序列。本研究透過剖析學生的話輪設計，說明學生向後延伸並發起提問序列的目的與功能。其一是在語音、語彙、語法、使用方法層面，檢視前一個話輪的話輪設計，以判斷問題源的位置；其二是討論學生發起提問的主因，釐清在學生嘗試向後延伸、進行主題化時，什麼元素可以構成學生認知中潛在的、期待探究的主題。本研究所選取的素材性質為教學導向的第二語言互動語料，藉由對這些語料的分析，期望能說明在不同的序列類型中，學生向後延伸序列並發起提問的意義，最終能回答本研究之問題。

除此之外，本研究將以一節，統括討論在向後延伸提問序列的類型中，學生對自身發起的提問序列的掌握程度。這一節也將會依據本研究語料的特性，說明本研究如何在教學互動的脈絡之中，提供真實的「學生以提問參與學習理解」的語料事例，回應關於學習者的主體性與能動性的論述，展示學生作為語言學習的主體的可能性。

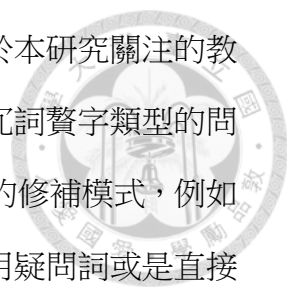


5.1 他人發起的修補 (other-initiated repair)

如 Schegloff 等人 (1977) 所述,「他人發起的修補」是人們在交際互動中,處理接收、表達或理解問題的關鍵。因此,由他人發起的修補可以被視為是一種會話互動的合作行為,目的是為了經由會話參與者的通力協作,以取得溝通的共識並達成相互的理解。在本研究關注的「學生發起的提問」序列中,本類型就代表了由學生發起提問以開啟修補的序列模式,即向後延伸之後,「學生發起的修補」序列。

而 Schegloff (2000) 的研究在關注他人發起的修補的同時,更是在自然會話以外,進一步和 Wong (2000) 對於英語母語者與非英語母語者之間的會話現象提出的觀察進行了比較。Wong (2000) 指出,在第二語言會話中的非母語者在啟動修補時,傾向於不會在問題源之後的下一個話輪就發起修補(即不屬於 Next Turn Repair Initiation, NTRI),而是會推延發起修補的時間。Schegloff (2000) 在這個觀察之外,審視了自然會話(發生於母語者之間的對話)之中由他人發起修補的案例並指出:母語者亦不常在問題源之後的下一個話輪就發起修補,由他人發起的修補同樣在序列中被延後了,而在這段推延了的時間中,原先的說話者或許有發起自我修補的機會。由此可見,他人發起的修補作為一種較不受偏好 (dispreferred) 的行動,不論在第二語言會話或是在自然會話中都呈現出了向後推延的特徵。本研究關注教學導向的會話語料,因此具有第二語言會話、母語者與非母語者會話的特性。在語言知識層面的落差、作為學生而可能避免表現出不受偏好的行為的因素,都可能使得本研究語料中的學生推延發起修補的時間點,選擇在向後延伸序列時才發起提問、展開修補。

而為了分析本節的提問序列,本研究同樣參照 Schegloff (1997) 的說明,將可修補的成分分為七種,包括:發音不清楚、誤用近義詞或反義詞、表達內容的錯誤、冗詞或贅字、聽話者沒聽懂或沒聽到、聽話者理解困難或理解錯誤等等。



不過，由於 Schegloff 是針對日常會話所做的觀察，因此相對於本研究關注的教學導向互動、課室互動等等機構型會話有一定的差異，例如，冗詞贅字類型的問題源便較為少見。進一步討論，問題源的強弱也會引導出不同的修補模式，例如開放性修補（open-class repair）對應到最弱的问题源類型、運用疑問詞或是直接使用問句確認自身理解的內容等策略則能夠對應到較強的問題源類型（Schegloff 等人，1977）。本研究業已於第四章 4.1 節舉例說明相關定義，簡言之，「啊？」「什麼？」等簡短的話輪構成的修補就是開放性修補，多對應到沒聽到、沒聽清楚等較弱的问题源，處理接收層面的問題；至於重複語句或搭配疑問詞的模式則是對應到較強的問題源，例如：誤用近義詞或反義詞、表達內容的錯誤、冗詞或贅字、聽話者理解困難或理解錯誤等等理解層面的問題。

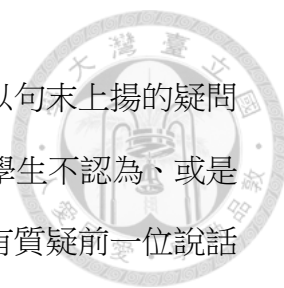
本研究觀察了教學導向的第二語言會話互動，發現於向後延伸、並基於啟動修補的意圖而發起提問的序列中，呈現出將特定詞彙的適用性、搭配限制、近義詞辨析等等語言知識視作「問題源」的傾向。也正是如此，學生才會在已然完成教師引導的 IRE / F 序列後，仍然自我選擇地發起提問、延伸序列。有鑒於語料中的「問題源」往往牽涉到語言知識，並且學生會藉由疑問詞或是問句直接確認自身理解的狀況，由此看啟動修補的理由，就更加偏向於較強的會話修補類型，學生經由提問發起修補，是為了釐清自己在學習時不甚明白的成分，以解決理解層面可能的問題。因此，本節討論的問題源未必是針對前一個話輪的內容產生的理解困難，本節定義的問題源可以是對前面一整個序列、或是序列中的成分有理解方面的困難、或是需要更多的釐清。在這個定義之下，本節將借助會話修補的概念，分析向後延伸的提問序列中同屬於學生發起修補類型的序列，以說明本類型學生提問的序列特色。

語料 5.1 來自一對一的實體教學課堂，討論的主題是尖峰時間，本段語料的問題源不是詞彙或語法，而是會話參與者因為生活經驗的背景知識有落差、從而導致的理解問題。在本段語料之前，教師先詢問學生「路上的尖峰時間是什麼時

候」，並且學生回答了「路上的尖峰時間是上下班的時候」這樣的句子，完成了教師提問、學生回答的問答鄰接對。隨後教師提供了臺灣「五六點到十點都有很多人下班」的資訊，學生則透過提問的形式發起修補、更反覆以句末上揚的疑問語調表示對「十點」這個時間的懷疑，持續向後延伸原序列。語料從教師說明的環節開始：

語料 5.1 尖峰 LAP08 [p10-11]

- 01 Teac: 五六點開始到晚上十點.
- 02 → Luis: 十點?
- 03 Teac: 都有很多人下班.
- 04 (1.2)
- 05 → Luis: 但是(.)這個時間(.)當中,什麼時候是最(.)尖:峰的?
- 06 Teac: 最尖峰的時間啊.(1.0)我想可能是:五點多六點多,=
- 07 =還有(.)晚上的:十點.
- 08 → Luis: 十點?
- 09 Teac: 對.
- 10 → Luis: 十點?
- 11 Teac: 十點也會有一波.
- 12 → Luis: 為什麼?因為他們都:
- 13 Teac: 百貨公司的人下班.
- 14 Luis: 啊:對.



教師在 01、03 行的說明中間，學生於 02 行插入了話輪，以句末上揚的疑問語調、搭配重複其認為的問題源「十點？」發起了提問，顯見學生不認為、或是至少不理解為什麼「十點」是很多人下班的時間。這個修補帶有質疑前一位說話者的立場的意思。經過了 04 行的停頓，學生在 05 行發起了提問，首先以「但是」作為提問的話輪設計，透過具有轉折義項的詞彙標誌出潛在的立場不一致，學生未直接接受教師在 01、03 行提供的資訊；確實學生緊接著提問「這個時間當中什麼是最尖峰的」（05 行），暗示了學生認定並非「五六點到十點」都是尖峰時間，一定有相對「最」尖峰的時間。面對學生藉由修補形式展開的質疑，教師在 06、07 行調整了資訊的內容以作為修補，即變成：五點多六點多「還有」晚上的十點，劃分了兩個時間區段。學生在 08 行繼續向後延伸序列並提問，以上揚的疑問語調重複了問題源「十點」，教師在 09 行回應「對」後，學生於 10 行仍舊複述了句末上揚的「十點？」持續表達了「無法理解、故不能肯定這個資訊」的立場，此時在 11 行教師更以完整的語句指出「十點也會有一波」，意味著教師堅持「十點的時候是尖峰時間」的立場。學生即使數度延伸序列、並透過提問傳達了隱含挑戰教師提供的資訊的立場，雙方認知的落差依然沒有得到彌合。於是在 12 行，學生再度提問，嘗試進行釐清。

學生在 12 行提問的話輪設計是「為什麼？」搭配不完整話語，邀請教師參與會話的共構、提供答案。教師在 13 行的回答點出「十點」是百貨公司的人的下班時間，學生隨即在 14 行運用表示接收到新訊息的、拉長語音的「啊」和簡單的「對」構築了話輪，傳遞出同意、接受了教師供給的新資訊的立場，結束了向後延伸的提問序列。這一則語料中，「十點」是不是尖峰時間的概念是可修補的，「十點」就是問題源，而學生多次發起提問、向後延伸序列，則是為了處理此部分的理解問題。學生最後是獲得了符合期望的解釋，完成了會話修補；這一則語料的特色是：學生在反覆複述、使用句尾上揚的「十點？」提問時，更多地

傳遞出潛在的、對教師提供的資訊的質疑。在語料 5.1 中，學生以提問修補的形式包裝，委婉地反對了教師的立場，呈現教學互動中，學生透過發起提問進行協商的嘗試，對於學習者主體性之研究脈絡而言亦有其意義。



此外，語料 5.1 也體現了學生在跨語言環境學習時、基於生活經驗和文化背景等差異而產生了資訊的落差，必須發起提問以展開修補的情形。在後續的會話中，學生表示「在英國，百貨公司的人都差不多六點下班」，這個說明一定程度地解釋了為什麼學生無法理解「十點有很多人下班」的概念。學生認知裡的工作時間是英國的模式，因此便可能缺乏對常態性十點下班的想像，於是就需要發起提問、啟動會話修補的機制，以爭取對理解教師的立場而言必要的資訊。在尋求解釋、處理理解層面的困難的功能之中，這一則語料著眼的不是課程教材，而是跨語言、不同社會環境之中的知識。

語料 5.2 來自一對一課室，教師站在講台前授課，學生則在座位參與課堂。語料的 01 至 06 行是一個由教師發起、學生回應、教師提供評價反饋的 IRE / F 序列，在教師給予學生評價、初步完成了 IRE / F 序列之後，學生於 07 行向後延伸序列，發起了提問；並且，提問的話輪涉及 IRE / F 序列談論的內容，學生展現了進行修補的意圖。

語料 5.2 範圍 LAP08 [p3/ 05:25-07:30]

01 Teac: 可是(.)要是(.)你的關鍵字(1.5)範圍太小了,你怎麼辦?=
=

02 = [你應該-

03 Luis: [你需要(.)嘶: °什麼大.什麼大.° (2.5) **kuo** 大.

04 Teac: 對,擴大什麼.

05 Luis: 擴大你的(.)範圍.

- 06 Teac: 非常好.
- 07 → Luis: 範圍怎麼用.
- 08 Teac: 範圍.這是一個範圍,((右手食指畫兩次橫向橢圓形))=
- 09 =你可以在這個範圍裡面活動.你上網找的資料也有=
- 10 =一個範圍,比如說(.)你找:學校,你不可能找到動物園=
- 11 =的資料,因為你找的範圍就是(.)學校(.)跟學校有關係的範圍.
- 12 Luis: 喔:: 了解.



在 03 行，學生先說出了「擴大」這個詞作為答案的一部分；在 04 行，教師則使用了不完整話語的話輪設計，提示了學生需要回答「擴大什麼」才能夠提供準確的回應。學生於 05 行回答了「擴大你的範圍」，教師在 06 行則評價學生的答案「非常好」。學生給出了答案，教師也做出了評論與反饋，看起來一個 IRE / F 序列完成了，學生能夠正確地運用生詞「範圍」回應教師的提問；可是在 07 行，學生卻發起了「範圍怎麼用」的提問。由此可見，「範圍」一詞在用法層面的規則可能是會話的問題源，對於詞彙「範圍」的使用方法缺乏認識，則會是學生啟動修補的動機。

比對學生的教材，可以發現教材提供的例句是「考試的範圍從第一課到第五課」，教師引導學生練習的句子是「擴大你的範圍」(05 行)；此外承接上下文，這個句子其實乘載了「擴大你(的關鍵字)的範圍」的意思。在 01 至 06 行的引導練習中，教師暗示或者展示了「範圍」可以被擴大、並且可以是「某個東西的範圍」，但是都沒有明確提供詞彙的搭配規則；因此，或許此時學生對生詞配搭的「使用方法」有一些疑惑：可能不確定範圍應該搭配什麼動詞使用，或是不確定什麼東西會是有範圍的。在如此情形，學生選擇以「怎麼用」(07 行)設計提

問的話輪，嘗試尋求生詞的用法等等「語言使用層面」的知識。

教師在 08 至 11 行回應了學生發起的提問，惟教師回應包含了詞義解釋、例句展示等等不同的面向。其中 08 行的「這是一個範圍」說明了一個有限的空間（教室）可以是一個範圍，在定義層面表示「範圍」的詞義包含了對具體空間的描述；而 09 行的「在這個範圍裡面活動」則是例句的展示，實際使用「範圍」一詞指涉了教室之內的空間。在 09 至 10 行，教師回到教材提供回應，指出「上網找的資料也有一個範圍」，所以「範圍」的詞義就涵蓋了具體的空間、以及相對抽象的資料和訊息的篇幅；在 10 至 11 行，教師透過「比方說」進一步舉例，表示在學校的資料的「範圍」之內，不可能找到「動物園」相關內容，教師的話輪使用詞彙「範圍」創造了例句，展示了「範圍」的用法。

然而，學生提問的話輪設計畢竟是「怎麼用」(07 行)，因此教師的回應在形式面而言是間接的，教師未直接解釋「範圍」可以適用在什麼地方、和什麼概念或詞彙相互搭配；例如前述「這是一個範圍」(08 行) 的回答本身屬於處理定義問題的回應模式，教師如此的回應，透過定義捕捉了詞彙內涵的概念或搭配的限制，銜接並回答了關於用法的問題。由這個角度理解，教師回應的語言從教室的空間到資訊的內容，依循自具體至抽象的認知架構引導學生逐步掌握「範圍」的詞義。誠然，教師的話輪大量使用了「範圍」這個詞，所以語言中不乏對於「範圍」用法的展示，亦可以理解為對學生提問的回應。學生在 12 行也確實以拉長音節的「喔」作為接收訊息和表達一致立場的第三話輪 (Schegloff, 2007) 的結構之一，同時表示了「了解」；至此，修補的標的「範圍」的用法對學生而言一定程度地獲得釐清了，學生也結束了向後延伸的提問序列。

語料 5.3 同樣是學生將詞彙的用法或搭配條件視為問題源，從而發起提問並向後延伸原序列的例子，展現了學生對整個序列進行邏輯思考的過程。這一則語料出自於一位老師、三位學生共同參與的小班課，三位學生之間彼此認識，課室

會話中亦出現了學生彼此對話的部分。課室的主題是「即將」的會話練習，在本段語料開頭，教師一系列的問句包含了：在你們的國家即將有什麼事情要發生、知道你們國家的大事嗎，學生產出的第一個句子則是：巴西即將開始奧運；在教師再度提問之後，兩名學生分別發起了形式與類型相異的提問話輪。

語料 5.3 即將 LAP04 [p9/17:00-19:45]

- 01 Teac: 現在在你們的國家即將要- 即將有什麼事情要發生?(.)=
02 =知道嗎?知道你們國家的大事嗎?(.)或者你知道全世界,=
03 =哪些國家,要- 即將要發生什麼事情?都可以.
04 (5.0)
05 Dave: 在巴西, 即將- 開始奧- 奧運.

 ((中間教師問另一名學生, 學生答不知道。))
10 Teac: 那說說你最近(.)知道有什麼事情嗎? ((對 John 說))
11 → John: (2.0)但(.)都可以:
12 Teac: 都可以都可以,就說一個快要發生的事情.
13 John: 快要發生的事情.((看向 Dave))
14 Dave: ((對 John 說))你即將(.)開始工作.
15 Teac: 什麼?((身體向前傾))
16 John: 啊:((看 Dave))可能(.)即將:開始工作.
17 Teac: 你即將開始工作. 嗯(.) <很好>. ((看向 Paty))



- 18 Paty: ((看向 John 搖頭))
- 19 John: ((huh))
- 20 (8.0)
- 21 → Dave: 這個一定是:很大的事情嗎?((兩手攤開))還是:
- 22 Teac: 呃:>不一定<,但是他:快要發生(.)他是很-很近的=
- 23 =時間,((兩手圍成一個小範圍))對,所以你不能說: =
- 24 =三年以後((左手往左邊延伸))的事情(.)對.
- 25 Dave: (((看向教師並點頭)))
- 26 Paty: [((點頭))我即將:減肥.
- 27 Teac: 你即將減(h)肥?[<好>(.) >可以可以<.
- 28 Alls: [(huh huh huh))

教師在 01 行的提問暗示了「即將」指的是「快要發生的事情」，且似乎不限於「國家層級」或「大事」。在 02 行，學生 John 以表示轉折的「但」作為立場不一致的標記，沒有回答教師的提問，相對地透過拉長尾音的「都可以」形成不完整話語的問句。在序列層次，02 行的疑問屬於第四章討論的「嵌入延伸」類型的提問序列，並且更偏向是「第二話輪後」的類型；學生為了確認是不是「(什麼事)都可以」而發起了提問，以產出符合教師期望的回應。教師在 03 行給予了肯定的回應，表示「都可以」。不過在 04 行 John 重複了教師在 03 行的話輪內容、並且將視線轉向同學 Dave 之後，Dave 便提供了一個回應給 John (05 行)。教師在 06 行則以「什麼」發起了開放式的修補，邀請 John 覆述回應；於是在 07 行，John 回答了「可能即將開始工作」。教師在 08 行重複了 John 的答案，表示

肯定與立場的一致，並給予正面的「很好」作為評價反饋，教師引導的 IRE / F 序列也就完成了。而 09 行學生的笑聲後 10 行出現了長達 8 秒的停頓時間，顯示序列確實進行到可以結束的位置了。然而，在 11 行學生 Dave 向後延伸序列，發起了提問。

學生 Dave 在 21 行提問的話輪設計是「這個一定是很大的事情嗎」搭配不完整話語「還是」。教師在前階段操練時的提問、和語料中的提問其實對「即將」在語言使用情境的搭配限制層面表現出了不同的標準，並且學生也意識到了這一點。經由教師前階段的引導軌跡，學生可能懷疑在使用「即將」時必須搭配「層級很大的事件」；提問的話輪設計呈現了學生歸納的、因應教師的引導軌跡而生的推測，但是學生或許認為無法確保自身理解的正確程度，於是將「即將」是否必須搭配很大的事情視為問題源，發起提問、向後延伸序列以展開修補。

學生注意到教師提問時說明的資訊與最初的操練情境（01 至 05 行）之間存在落差，於是拋出了稍早觀察到的搭配規則，試圖藉由會話修補和教師核對自己对內容的理解。教師在 22 行先是回答了「不一定」，再接著強調了「即將」定義的重點在於時間必須是很近的（22 至 24 行）。透過說明定義，教師解釋了使用「即將」的關鍵是事情快要發生、在很近的時間之內便會發生；進一步看教師對「即將」的解說，教師把定義的重點由事件的規模大小、轉移至事發的時間點，認為時間的遠近才是生詞使用時最需要注意的條件。可以發現教師的回應策略不只是給予相應的「不一定」，還同時提供了其認為相對要遵守的使用搭配規則，即必須是用在「最近快發生的」的情境之中；教師回應的面向較豐富，就更有機會對應到學生尋求的解釋。發起提問的學生 Dave 在 25 行也確實點頭了，大致來說是同意並接受教師回應的內容的。學生基於對「即將」使用情境的理解不足，發起了提問以進行會話修補，在獲得答覆、完成會話修補後，這個由學生發起、向後延伸的提問序列也就由學生結束了。

這一則語料透過 02 行與 11 行，兩位學生各自發起的提問的對比，可以呈現出「嵌入延伸」和「向後延伸」的提問序列個別的特色。由互動層面觀之，02 行嵌入延伸的提問是為了取得充足的知識資訊、以產出能夠回應教師提問的話輪，11 行向後延伸的提問則是要處理問題源，釐清自己理解得不夠清楚的地方，滿足個人對語言知識的學習需求，二者帶有的意義確實不相同。而若就功能而論，此處學生發起的提問序列不論是何者，皆當然地達成了取得資訊、促進會話溝通與理解的實質成效。

相比前二則語料，語料 5.4 學生認定的「問題源」不是詞彙，而是語法。這一則語料出自線上一對一的教學輔導課程，在教師完成了 IRE / F 序列並嘗試展開下一個序列之際，學生發起了提問，向後延伸了序列。

語料 5.4 看電影和影集 OT02-2B [p5/ 07:40-08:05]

- 0168 Teac: 好,那麼你再說一個完整的句子.
- 0169 (2.0)
- 0170 Tina: 呃:我覺得放假-的時候待在家裡(.)還好,可是有的人會=
- 0171 Tina: =覺得(.)無聊了一點.
- 0172 Teac: 嗯.
- 0173 Tina: 我會:呃(.)嗯(.)把我的時間花在:就是看電視,和影集上面.
- 0174 Teac: 如果是我的話,[我會:
- 0175 Tina: [如果是我的話,[我會:
- 0176 Teac: [我會:
- 0177 Tina: 會把-我會看電影和(.)看電-看影集.



- 0178 Teac: 很好↑,很好.(1.0)好,[那麼-
- 0179 → Tina: [是-是,等一下,是看電影和看影集,=
- 0180 Tina: =還是看電影和影集.
- 0181 Teac: 都可以,[都可以.
- 0182 Tina: [就是,都可以,<okay, okay.>

在 0168 行，教師發布了指示，請學生「說一個完整的句子」，經過了 0169 行的停頓之後，學生於 0170、0171、0173 行產出了完整的句子（教師在 0172 行做出了表示接收訊息的言談標記「嗯」），可以說學生為了回應「指示」做出了「行動」，滿足了鄰接對的第二話輪。而 0174 行，教師以不完整話語的話輪設計延伸了序列，提示學生以另一個句法回應問題。在 0175 行，學生重複了教師話輪的內容，未直接提供答覆；於是教師在 0176 行再度使用了不完整話語的設計，引導學生由「我會……」繼續說下去。在 0177 行，學生產出了「我會看電影和看影集」的句子作為答覆；教師在 0178 行則給予了評價，表示「很好」，此外教師更運用「好」標誌出序列即將結束，同時也使用「那麼」作為展開下一個序列的話輪轉換標記，明確展現了關閉一個序列後、接續開啟另一個序列的意圖。然而，此時學生發起了提問，推遲了另一個序列的進行。

在 0179、0180 行，學生提起了一個語法的問題，即「看電影和看影集」和「看電影和影集」哪一個是正確的。這兩者之間當然有細微的差異，但是就學生所欲表達的內容而論，教師顯然是不認為其中有細緻區辨的必要，故只是提供了「都可以」（0181 行）的回答。不過學生對此是滿意的，在 0182 行，學生重複了教師話輪中的「都可以」，傳達出和教師一致的、同意教師的立場；此外，學生也確實透過「okay」表示接受了教師的說明解釋，並且是能理解的。綜合而論，當語法表達的形式成為問題源時，學生同樣以發起提問的管道，釐清、得知了相

關語法規則，達成了會話修補的目的。可見不論是詞彙或語法，學生經由提問發起修補、處理潛在的理解問題皆是常見的策略。

語料 5.5 同屬於學生經由提問啟動修補、處理理解障礙的案例，本階段的教學輔導活動是教材中的詞彙「認同」的操練，教材中的示例提供了「認同某一個想法、概念」的語言規則，教師設計的練習材料也符合這樣的規範。語料節錄的片段是教師發布了指令，請學生以完整的句子再說一次答案，學生完成了符合指令要求的行動、教師給予評價反饋之後，學生發起了提問。

語料 5.5 認同 OT02-2C [p17/ 33:07-33:21]

608 Teac: 對.(0.5)好,那麼,試試看用一個完整的句子.我::

609 (2.0)

610 Kate: 呃:: 我比較同(.)意:

611 Teac: [>我比較<

612 Kate: [我比較認-^認^同:第一個:說法.就拿::呃::上大學來說,=

613 =我覺得:呃:(1.0)就是你不管上哪個大學就是:這條路=

614 =不是白走的因為你一定會得到很多:經驗,來幫助=

615 =你後來的人生-後來的人生.

616 Teac: 嗯.[對,好.

617 Kate: [呃::(1.0)對. Okay.

618 Teac: >很好很好<.(1.0)好,那麼接下來(.)我們看一下(.)這個.

619 → Kate: 認-認同是(.)是個比較(.)比同 sh-同意更正式的說法嗎?

620 Teac: 更::程度更高.

621 Kate: 程度更高.Okay.



在 608 行教師發布了請學生提供完整的語句的指令，經 609 行的停頓後，學生在 610 行展開了行動，但是未使用教材中的「認同」一詞，並且在「同意」二字之間出現了頓點、語句尾音也拉長，貌似有所遲疑或遭遇了語言產出方面的困難。教師在 611 行則以「重複學生語句的開頭」的方式啟動了會話修補，希望引導學生由「我比較」作為架構，重新說一次；在 612 行，學生與教師的話輪重疊（overlap）了，並且學生確實有意識的強調、改為使用教材的「認同」一詞，接著至 615 行，學生以舉例佐證的方式提供了教師要求的「完整的句子」。教師在 616 行表示「對」和「好」，同意並接受了學生的語句；學生在 617 行也以「對」和「okay」表示收到，雙方的理解沒有不同調。於是在 618 行，教師以「很好很好」作為對學生語句的評價與反饋，並打算推進會話至下一個議程。然而在 619 行，學生向後延伸序列並發起了修補，嘗試提問以確認「認同和同意的差異是否體現在正式程度不同」的層面；在 620 行，教師回應是「（認同）的程度更高」，在 621 行，學生複述了教師話輪中「程度更高」的說法，搭配「okay」標記出接受這個說法、雙方立場一致的訊息，完成了向後延伸的會話修補，結束了這個提問序列。

在這一則語料中，教師顯然傳遞出希望學生修改用詞的意圖（主要是將同意調整為認同），學生雖然照做了，但是修改的原因、近義詞「同意」與「認同」的差異卻還是需要被釐清的，這個尚待釐清的概念就成為了會話中的問題源。當教師沒有主動解說時，學生便自覺地向後延伸序列、發起提問並啟動了修補；即使教師引導的「提問 / 回應」、「指示 / 行動」鄰接對皆順利完成了，學生也可以自主判斷，基於自身的學習需求而延伸序列發起提問，處理詞彙或語法層面的修補議題。



5.2 主題化

本節將分析向後延伸的提問序列中，透過提問進行「主題化」的語料。根據 Schegloff (2007)，序列向後延伸時，延伸序列的說話者可以透過將原序列中的語句、或是語句中的某些成分與概念設定為主題，從而使得該主題成為會話序列延伸時的核心內容。在教學導向的互動語料中，學生以「主題化」策略延伸序列、發起提問的內容包含「台灣社會的相關知識」、「關注帶正面或負面義的詞語」、「尋求更正式的表達方式」等類型。相較於第四章嵌入延伸的提問序列、前一節學生向後延伸以發起修補的模式，這一節的語料中，學生發起提問時選定的主題內容更為多樣，擴展了學生發起提問處理議題的範疇。而學生主動提問以獲取關於特定主題的資訊，這一點反映出學生對於自身的學習狀態有相當的意識，能夠有自覺地透過提問、應對在學習理解時遭遇的各式問題。本節將探討四則由學生發起提問、向後延伸且進行「主題化」的教學導向互動語料，同時呈現學生自主選定的學習重點。

語料 5.6 取自一對一的教學輔導語料，語料的開頭收錄了教師運用生詞「創業」進行會話練習的 IRE / F 序列，在教師引導的環節結束之後，學生向後延伸了序列，出自於對台灣社會實際情形的疑惑，發起了提問。由於學生在「創業」的會話練習中自行標示了「台灣的創業情形」這個新主題，故確實呈現了向後延伸進行「主題化」的特色。

語料 5.6 創業 LAP08 [p3/ 05:25-07:30]

- 01 Teac: 那日本(.)你覺得在日本(.)呢(.)創業的人,多不多?
- 02 Nacy: 不多.
- 03 Teac: 不多?

- 04 Nancy: 呃(.)剛(.)剛畢業的人嗎? [剛大學畢業.
- 05 Teac: [嗯,剛畢業的人.
- 06 Nancy: 不多吧.
- 07 Teac: 喔,這樣子啊,嗯好.
- 08 Nancy: 對.
- 09 Teac: 嗯.
- 10 → Nancy: 台灣,很多?
- 11 Teac: 台灣好像(.)我看一個新聞說台灣創業的人還(.)滿多的.
- 12 → Nancy: 衣服?
- 13 (1.0)
- 14 Nancy: 飲-飲-餐飲業?
- 15 Teac: 對餐飲業.
- 16 Nancy: 噢.



在 01 行，教師問學生「在日本創業的人多不多」，由於學生是日本國籍，所以教師設定了這個話題作為會話練習的材料，預設學生對這個話題有一定程度的瞭解；在 02 行，學生回答表示「(創業的人)不多」。此時教師卻以句尾上揚的疑問語調重複了「不多」這個答案(03 行)，表現了隱含質疑的立場 (Schegloff, 2007)；學生亦察覺教師未接受這個答案，於是以提問發起了修補(04 行)，確認教師所問的是不是「剛大學畢業的人之中」創業的人多不多，以判斷是否需要修改自己的答案。教師在 05 行複述了前一個話輪裡學生所說的「剛畢業的人」，此處的重複具有不同的功能，展現了正面肯定的態度、傳達了會話雙方立場一致的

訊息。在 06 行，學生再度回答了教師的提問，仍舊持「(創業的人)不多」的立場，不過添加了確信程度較低的語尾助詞「吧」(邵敬敏，1996)作為緩和立場的言談標記(Kendrick，2018)；在 07 行，教師接受了學生的答案，表示「這樣子啊」、「嗯好」。在 08 行學生簡短地以「對」肯定前述的對話，而 09 行教師則使用了很小幅度的言談標記「嗯」作為接收訊息的回應。經歷了教師對學生回答的疑問、以及學生的修補之後，教師大致接受了學生的答案，初步完成了這個序列，不過學生隨後發起提問、向後延伸了序列。

在 10 行，學生的提問關心的主題是「台灣(創業的人)」多不多，由於教師對學生「不多」的回答感到驚訝、甚至略帶有質疑，似乎暗示了創業的人不少才是更常見或更合理的現象，學生此處是對教師和自己之間存在著生活經驗或背景知識層面的認知差異這一點有所意識的。依循創業人數的多寡這個話題鏈，學生結合了對台灣社會現況的好奇，發展出攸關當地社會文化知識的會話主題，透過主題化的提問引導了會話的走向。教師在 11 行的回應話輪中，引用了新聞作為資訊來源，藉由相對權威的訊息輸出者所產製的內容，表示台灣創業的人還滿多的。在 12 和 14 行，學生沒有挑戰教師提供的回覆，而是在肯定回覆內容的前提下，再度向後延伸了序列：學生詢問在台灣創業的人們多數是服裝業(12 行)、還是餐飲業(14 行)。學生環繞自己發起並設定的主題：台灣的創業現況進行提問，繼續了對話。在 15 行，教師回答「對」並肯定了「餐飲業」這個猜測，學生則透過 16 行「噢」回應並接收了教師所提供的資訊，也結束了此向後延伸的提問序列。

同類型的主題化提問也發生在語料 5.7 之中，學生向後延伸序列時，選定了自身感興趣的主題，並將之作為會話延伸的素材。語料 5.7 討論的內容是「才藝班」，在語料節錄的片段之前，教師先解釋了補習班和才藝班的差異，在教師的說明後，學生才向後延伸了序列，透過提問帶出自己關注的資訊主題，例如對於台灣社會中才藝班是否普遍的好奇。



語料 5.7 才藝班 LAP06 [p27/ 45:00-46:46]

- 01 Adam: 是比較(.)自由一點嗎.
- 02 Teac: 對,>其實<-譬如說學一個藝術的技能,或是去學一個(.)=
- 03 Teac: =比較像是學(.)一些技巧>不一樣<的東西,畫畫((塗色手勢)),=
- 04 Teac: =珠算,算盤,對,那些東-那些東西都是才藝.
- 05 → Adam: 嗯:在台灣普遍嗎.
- 06 Teac: ↑很普遍啊,你-你走在每一條路上幾乎[都有才藝班.
- 07 Adam: [喔:原來如此.
- 08 Teac: 你看到有什麼畫畫班,書法班,((手比數字))[那個都是才藝班.
- 09 Adam: [嗯(.)]嗯:
- 10 Teac: 跳舞班.
- 11 → Adam: 嗯.那老師小的時候也上過嗎?
- 12 Teac: 我?有啊.
- 13 Adam: 哦,有啊.
- 14 Teac: 噢,神經病(h).((手扶額頭))
- 15 Adam: 噢(h),神經病欸(h).

在教師說明了補習班和才藝班的差異之後，學生於 01 行發起了修補，目的在於確認自己的理解是否合適，教師在 02 行則使用了「對」肯定學生理解的內容正確無誤；隨後在 02 至 04 行，教師羅列了才藝班的教學項目，包含畫畫、珠

算等等，學生在 05 行則使用了簡短的最小回應標記「嗯」之後，才展開提問話輪，並藉由提問帶出自己關心的資訊走向。同時稍微描述了常見的情形，

學生在 05 行提問的話輪是「(才藝班)在台灣普遍嗎？」傳達出想要了解台灣社會現實情況的心情，才藝班在台灣普遍與否則是學生選定的新主題。在 06 行，教師以拔高了音調的「很普遍啊」作回應，以略帶驚訝的語調表示「每一條路上幾乎都有才藝班」；可能是由於才藝班極其普遍，教師對學生的提問才感到訝異。在 07 行，學生和教師的話輪重疊 (overlap) 了，學生透過「原來如此」表示接受了教師的回應。而 08 行，教師以舉例持續解說屬於才藝班的範疇，例如畫圖、書法等等。至於在 09 行，學生再度和教師的話輪重疊，產出了表示接收訊息的標記「嗯」；教師在 10 行，也再度補充了跳舞作為才藝班選項的一種可能性。

在 11 行，學生產出了接受訊息的標記「嗯」之後，再度運用「主題化」的策略向後延伸了序列，這一次學生選用的主題是：老師小的時候也上過嗎？探詢了身為台灣人的教師的真實生命經驗。面對學生發起的、希望討論的主題，教師在 12 行隨即以「有啊」的回應分享了自己確實有參加才藝班的生命經驗；學生在 13 行以接收新訊息的標記「哦」搭配對教師回應內容的重複，表示接受了教師提供的回應。教師在 14 行處更以「神經病」的評價，搭配扶額頭這樣表示頭痛、無奈的肢體動作，傳達了對於自身才藝班學習經驗的看法，為這個主題的討論再增添了豐富度；學生在 15 行則再度重複了教師的話輪，語調沒有上揚和質疑，且同樣帶著笑音，所以可視為學生在此處接受了教師的回應、和教師採取一致的立場，完成了主題化的向後延伸提問序列。

透過語料 5.6、5.7 可以發現，向後延伸的學生提問序列中，學生進行「主題化」的內容可能不涉及語言知識、只是單純與台灣的社會文化資訊有關。因此可以說學生作為外國人、第二語言學習者，出自於對台灣社會現象的不熟悉與好奇

心，便可能在教學導向的會話中將這些蘊含著跨語言差異的內容定位為個人感興趣的新主題，並據此發起提問。在語料 5.6，學生發起提問是試圖確認台灣社會中大學新鮮人的創業情形；在語料 5.7，學生發起提問為的是想瞭解才藝班是否普遍存在於台灣的社會之中。這二則語料都是以台灣現況的資訊作為「主題化」的材料，從而產生的向後延伸提問序列。皆屬於典型的和語言知識關聯並不大，但是反映了學生關注的其他主題的案例。

不同於前二則語料的延伸主題和台灣的在地訊息有關，語料 5.8 的學生向後延伸序列時，選擇將主題移動至尋求特定的、帶譴責意味的成語的討論。這一則一對一教學輔導語料的會話主軸是俗語的教學和複習，上星期的課堂學的是「百聞不如一見」，這星期學的是「秀才不出門，能知天下事」，學生嘗試進行主題化討論的則是：是否存在帶負面、譴責意涵的「百聞不如一見」概念的成語，整體而言是語言知識層面的主題探討。

語料 5.8 百聞不如一見 OT02-2A [p8/ 15:30-16:20]

- 01 Teac: 對.對.他-他不用走出他的家,他就可以知道全天下=
02 Teac: =發生了什麼事情.
03 (2.0)
04 → Tina: 有沒有成語是講說如果你自己不去體驗的話你根本就是:
05 Tina: 嘖(.)就是你不會自-如果你只在書上面你不去體驗的話,=
06 Tina: =不會-怎麼(.)就是你比不上真的去體驗的人.
07 Teac: 我們-欸?我們-它不算成語,但,它算一個用法,我們=
08 Teac: =上個星期說到:



- 09 Tina: (2.0) [對就是-
- 10 Teac: [百聞:
- 11 → Tina: 對對百聞不如一見但是(.)呢:有沒有就是(.)像成語像它=
- 12 Tina: =不就是那個東西(.)它那個就是:有個:教訓,對吧.
- 13 Teac: [嗯嗯.
- 14 Tina: [我們通常,對.
- 15 (2.0)
- 16 Teac: 嗯:所以你要知道,有什麼樣成語可以(.)說,這個,=
- 17 Teac: =((指螢幕的「秀才不出門」))還是百聞不如一見.
- 18 → Tina: >對對對<,就是,百聞可能就是比較就是兇一點.(h)就是沒有=
- 19 Tina: =那麼客氣的(.)說法,如果就是說,沒有我只是問你說有沒有=
- 20 Tina: =這種成語,我不是:
- 21 Teac: >我知道我知道<,我是說你覺得百聞不如一見是個(.)比較=
- 22 Teac: =不客氣的說法:
- 23 Tina: >沒有沒有<,我是說百聞不如一見是一個比較客氣的說法.
- 24 Teac: >嗯嗯<((點頭))
- 25 → Tina: 可是我說,你應該也要自己去體驗看看,可是有沒有就是=
- 26 Tina: =成語是可能在罵說(.)就是:你只知道在家裡.就是你只=
- 27 Tina: =在讀書,可是你都(.)沒有自己去(.)就是見識見識.

- 28 Teac: 成語?
- 29 Tina: 因為這個-因為這個的意思是說,你不需要出門,你只要好-=-
- 30 Tina: =可是也如果你是:秀才你還唸書的話會知道很多事情.
- 31 Teac: 好,>那麼<這個就是你今天的作業,你要(h)找到.[一個成語.



在 01 至 02 行，教師完成了「秀才不出門，能知天下事」的概念解說，而隨後 03 行的二秒停頓代表序列出現了一個可能結束的跡象。然而在 04 行，學生先是以「有沒有」設計了提問話輪，呈現出尋求一個表達方式的意圖，接著在 05 至 06 行，學生提出了「不去體驗的人比不上真的去體驗的人」這樣的概念，並問道有沒有表達此概念的成語。在 07 至 08 行，教師以不完整話語的提問策略，暗示學生上星期講授的「百聞不如一見」。在 09 行，學生表示「對」，但是教師的話輪隨即重疊了；教師在 10 行繼續以不完整話語提示學生，然而學生已然意識到教師所答的並非自己想問的內容，於是在 11 至 12 行，學生再度以「有沒有」作為話輪設計，詢問一個帶有教訓的成語。在 13 行，教師產出了最小幅度的接收訊息標記「嗯」，在 14 行，學生判斷教師接收到一定程度的訊息之後，也並未繼續發表看法。

在 15 行的停頓後，教師在 16 至 17 行發起了修補，確認當時是否準確地解讀了學生的問題：想使用別的說法描述「百聞不如一見」。在 18 行，學生首先表示「對對對」，回覆了教師發起的修補；然而接著學生以「就是」作為說明解釋的標記（張惟、高華，2012），嘗試補述自己的提問，首先重複了「百聞」這兩個字，但是隨即又表示「可能就是」，放棄了以百聞二字設計的語句，此處的「就是」展現了作為修補標記的功能（同見張惟、高華，2012）。於是學生的意思，應是在補充自己想問的是「比較兇一點」、「沒有那麼客氣的」（19 行）表達「百聞不如一見」之意的說法（20 行）。不過，學生話輪中「百聞」二字與其他部分

之間並沒有明顯的停頓，這使得「百聞」可能被聽辨為是句子的主語，形成理解層面的誤會，促使教師再度發起了修補。

在 21 至 22 行，教師的話輪使用「你覺得」引介後續的陳述，用以確認學生對「百聞不如一見」客氣程度的想法，同時教師在「不客氣的說法」之前有一個停頓，凸顯了此部分的內容，標示為需要修補的成分。在 23 行，學生以「沒有沒有」回應教師，並主張「百聞不如一見是一個比較客氣的說法」；教師在 24 行便透過「嗯嗯嗯」搭配點頭的動作，接受了學生澄清的訊息，傳達雙方一致的立場，完成了先前發起的會話修補。

釐清問題源以後，在 25 至 26 行，學生重新延伸了序列、發起提問想瞭解「有沒有成語在罵」只知道待在家裡讀書、「沒有自己去見識見識」(27 行)的情形。教師在 28 行以句尾上揚的語調覆述了「成語」，可以被解讀為帶質疑意味的立場，學生在 29 至 30 行於是解釋了「秀才不出門，能知天下事」的意思，以呈現「秀才不出門」的褒義，不同於自己想知道的貶義詞。教師在 31 行也理解了學生的需求，只是判斷這不是能夠立即解決的問題，於是以指派作業的策略回應了學生發起提問、試圖討論的主題。

在這一則語料中，學生已然注意到詞語（或成語、俗語）具有自帶褒貶義的特性，在向後延伸序列進行主題化提問時，學生便主動將會話的主題設定為「成語對應的貶義表達方式」。不同於前二則語料是學生選擇了台灣社會文化的相關知識作為主題，這一則語料以語言知識——即成語、俗語的褒義貶義作為主題，展現了「主題化」類型的提問序列在文化知識和語言知識層面兼容並蓄、雙邊並行的特性。

5.3 小結

本節討論了由學生發起且「向後延伸」的提問序列，此類型在教師引導的序



列結束之後出現，本研究在語料中觀察到了「他人發起的修補（other-initiated repair）」以及「主題化（topicalization）」這兩種序列類型，並且兩類皆有各自的特色。值得關注的則是 Schegloff (2007) 根據自然會話歸納出的向後延伸序列類型包含：他人發起的修補、主題化、拒絕／挑戰／不同意第二話輪的內容等等，本研究的語料並沒有蒐集到所有的類型。本研究分析學生發起修補的語料後，發現學生在立場隱含拒絕／挑戰／不同意第二話輪內容的意思之時，不偏好直接進行否定的表態，相反地學生會產出隱含著不同意的立場的提問序列，透過發起修補的形式，傳達潛在的不同意立場；自然會話中同樣有這類以修補傳達不同意立場的策略（見 Schegloff, 2007, 2010），只是在本研究使用的教學導向會話中，學生幾乎皆是以發起修補的途徑傳達潛藏的不同意立場。

回顧語料中向後延伸序列的兩種類型，「學生發起的修補」主要處理了語言知識相關的提問，諸如詞彙的用法、搭配的限制、尋求更精準的語法或是釐清近義詞之間的區別等等，當然身為在跨文化環境的第二語言學習者，學生個人生活經驗和台灣社會實境之間的落差，也會是可修補的成分之所在。相對地，「主題化」的情況由於以學生自身關注的議題為主軸，故傾向於談論學生感興趣的「台灣的情形如何」、「某事某物在台灣是否普遍」等等牽涉到在地資訊的話題，至於在語言知識方面，學生則可能偏好討論「同一個概念褒義／貶義的說法」、「比較正式的用法」等等，在原話題之外另闢新的主題。相較於發起修補，主題化的提問中，學生更加地基於自己的需求向後延伸序列、邀請教師參與並提供回應，忠實呈現了學生的學習興趣和需要，也因此二者在互動面的意義會有所不同。

在本研究選取的教學導向語料中，因為較常見一對一互動以及教學輔導的性質，相對地課室機構的結構性和正式性會減弱，於是更能夠體現出學生作為學習主體的特性。為達成特定的教學目標，教學導向的會話往往偏向由教師引導會話的進程，輔導課程不同於最典型的、教師主導的教學會話，反而在一定程度上是將解決學生的疑難、滿足學生個人的學習需求設定為輔導課程的教學目標，因此可

調是在制度面便鼓勵學生提起自己的學習需求的。在這樣的結構中，學生確實展現了對於學習的主動性：即使教師打算結束序列，學生依然可以向後延伸、發起提問展開修補以處理自己理解的不清楚的地方；或是在教師初步結束了序列後，學生亦能夠向後延伸、藉由「主題化」的提問開啟對特定主題的討論。學生自主的控制了序列的開展與延伸，展現了在教學導向的會話互動中展開話題、決定話題的能力，學生在帶著學習者的身分參與會話時，仍舊是具備能動性的；在學習理解層面，學生可以獨立定義自己學習的重點和需求，這一點是學生作為學習主體的證明，也因此代表了學生的主體性。

第六章、結論

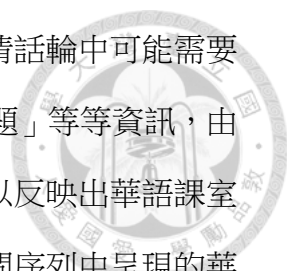


6.1 研究結論

本研究綜觀「由學生發起的提問序列」，並依循序列研究的分類架構，安排了「嵌入延伸」與「向後延伸」兩階段進行分析。在嵌入延伸類型中細分第一話輪後、第二話輪前，在向後延伸類型中則再歸納為學生發起的修補、主題化的序列兩小類。這些序列環境的差異，也實際反映在學生發起的提問序列之中。本章將討論並回應三方面的問題意識，依序為：不同序列環境中學生提問的目的與功能，不同序列中提問呈顯的華語課室的特色，以及不同序列中學生提問與學習者能動性之間的鏈結。

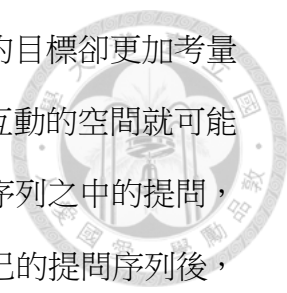
首先討論不同序列環境中學生提問的目的與功能，觀察「嵌入延伸」的類型可以發現，第一話輪後的提問是學生為了處理接收、理解層面的可修補成分而被發起的，故具有啟動會話修補的功能；第二話輪前的提問則多是學生在產出第二話輪——例如回答或是完成配合指示語的行動——方面遭遇了困難，這些困難與教師的第一話輪無關，偏向屬於學生較個人的難題，必須解決了才能夠產出第二話輪。至於「向後延伸」的類型，學生發起的修補的原因主要是為了彌合知識層面的理解落差，因此同樣有開啟會話修補、應對會話的問題源的功能；「主題化」的提問則是為了將話題挪移至其他方向而被發起的，這樣的提問呈現了典型的「透過提問取得特定資訊」的互動功能，可說是學生展現互動能力的指標性證據之一。

其次，在各異的序列環境中，學生的提問確實呈現了華語課室的不同特色。「嵌入延伸」類型的提問可能與語言知識相關的資訊缺乏有關，第一話輪後的語料中包含了因為「未聽到或未聽清、無法理解詞彙的意思、不清楚或不確定教師話輪中所指的意涵」所以發起的提問；第二話輪前的語料出現了更多牽涉到華語



本身的語言知識的提問，例如學生試圖在產出第二話輪前，釐清話輪中可能需要的「語音和聲調問題、詞彙的用法和搭配問題、相關的語法問題」等等資訊，由於產出話輪的能力關係到華語的各方各面，因此這類的提問得以反映出華語課室中，學生在語言知識層面的各式需求。接著看「向後延伸」提問序列中呈現的華語課室特色：學生發起的修補同樣指向了「學生可能瞭解得不夠透澈的知識」，當然這些案例中，學生沒有遭遇到讓他們無法「產出第二話輪」的程度的困難；相反地，語料中的學生們即使完成了第二話輪、提供了正確答案，仍然對「詞彙的用法、搭配的限制、更加準確的語法、近義詞區辨方式」和「個人經驗與跨文化環境之間的理解落差」等項目感到困惑，而這些事由正代表了學生提問中因應華語課室的特色而生的成分。「向後延伸」類型中「主題化」的提問則面向了更廣泛的、與華語課室的跨語言跨文化性質有關的特性，提問的主題常常關注了台灣的社會現況等等在地的資訊，以及「台灣人都說什麼」或是「有沒有更正式的／褒義的／貶義的說法」，整體而言是兼具了對於社會文化背景知識和語言表達知識的好奇，同步展露出華語課室的跨語言、跨文化性質的特色的提問類型。

最後，關於學生的能動性的討論則必須回歸到學生發起提問序列的意義。誠然，建構提問序列的能力是最能直接代表學生的能動性的指標之一（Kapellidi，2015）。原因在於當學生基於自己的意願，發起提問並主導序列時，一來對於提問內容的選擇展現了個人意志，二來對於序列的掌控力也相當程度地反映了學生實際具備的互動能力、以及取得的互動空間和機會。Erickson（2004）論及能動性的概念時也認為，雖然會話發生在對其有制約效果的機構或社會結構之中，但是會話始終存在著「轉圜餘地（wobble room）」，會話的參與者終究有重新創造、建構這些互動結構的機會，這樣的行動所體現的就是能動性。本研究討論的提問序列中，學生正是透過發起提問影響了課室的教學議程（Jacknick，2011a），於是牴觸了課室機構中「由教師主導」的運作慣例，學生提問的行為也確實產生了再度形塑互動慣例的空間，學生經由行動的實踐展現了自身的能動性。本研究選取



的部分語料屬於教學輔導的課程，師生的身分雖然存在，教學的目標卻更加考量到學生的實際需求，不全是以前教師主導安排的，因此學生爭取互動的空間就可能更具合理性。在「嵌入延伸」的類型中，學生發起了介入初始序列之中的提問，推遲了原有的鄰接對，並調動教師參與自己的序列，完成了自己的提問序列後，再回到教師引導的序列，這樣的作為展現了學生創造互動空間、形塑會話模式的能動性。在「向後延伸」的類型中，學生阻止了序列完結，並且以自己側重的議程作為接續、延伸序列的素材，其中甚至涵蓋與初始序列關聯相對遠的主題；即使如此，學生依然呈現出對於序列的控制能力，可以發起、邀請教師回應、最後結束自己向後延伸的提問序列。這些個人的行動都是學生能取得會話空間，具體顯現其能動性的例證。

如同教學輔導語料所提供的觀察視角，本研究嘗試關注一種非典型 IRE / F 序列的互動關係：學生主動發起提問序列，提出各種學習理解的需求，相對地教師願意參與學生的序列，於回應階段提供資訊與知識，讓學生在教學導向的會話中能夠真正取得自己需要的訊息，並掌握自身序列的起始與終結。相較於傳統課室中以 IRE / F 序列或是「教師提問 / 學生回應」、「教師指示 / 學生行動」鄰接對搭建而成的互動架構，「由學生發起的提問序列」直指教學導向的會話中實地應對學生需求的互動過程，反映了一種不那麼具備傳統課室機構色彩，卻能夠呈現學生的學習需求、並促進學習理解的互動結構。

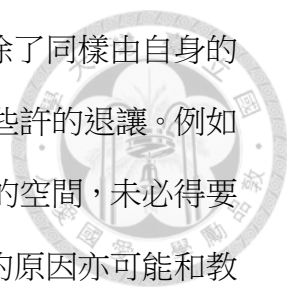
6.2 教學建議

本研究分析語料後發現，誠如前人研究所強調，在教師的語言出現偏差時，學生便不易理解教師的語言，教學的效率也會因此而降低（宋如瑜，2017）。一旦教師的課室語言偏差了，師生之間就可能無法繼續流暢地對話，學生的學習理解更會受到負面的影響。綜觀本研究使用的語料，可能導致學生理解困難、可以被視為語言偏差的成分包含了：教師的提問內容不清楚（如語料 4.5、語料 4.7）、

教師的教學指示不明確（如語料 4.8、語料 4.9）、教師未意識到學生的提問或未能理解學生提問的目的（如語料 4.14）。

教師的提問內容不清楚可能是問題的範圍過大，或是在提問中包裹了不只一個疑問成分，導致學生對於問題本身感到混亂，無法順利辨別主要的問題。舉例而言，教師的問題若是「你都看什麼電影」而不是「你都看什麼國家 / 類型 / 語言的電影」，學生的回答就必須先猜測教師提問的用意，才能夠產出合乎教師期待的目標句。教師提問太過於寬泛確實導致了學生在應答時的困難，因此，教師應該對自己所設定的目標句更加地有意識，由目標句出發以修改自己的提問句，使提問句和目標句之間的具備足夠清楚的連結，讓學生得以理解並回應。另一方面，教師若詢問「你會不會有什麼新的目標」，學生就需要先判斷應逐一回答或一次全部回答。如果教師預設要練習的生詞是目標，那麼此提問不但徒增學生理解判斷的成本，甚至會因為學生只選擇回答「不會」而無法繼續進行操練，確實不是最理想的提問模式。教師可以嘗試以「目標」為主設計提問句，並適當地限縮提問的範圍，例如「你的學習目標是什麼」或許是可以參考的提問方向。

教師的教學指示不明確則常與指示代名詞的使用有關。正如本研究的語料分析所述，指示詞很容易成為造成接收者理解障礙的問題根源，若教師想要排除這些涉及了指示詞所造成的理解問題，最簡單明瞭的教學建議就是時時刻刻注意自己的課室語言，盡可能避免使用指示詞。畢竟，指示詞對於說話者而言相當地便利，具有一定的模糊性而可以幫助說話者免去揀選較準確的措辭、直接表達自己的意思；然而，這正是課堂教學所應該避免的表述方式，教師的課室語言應該以精準而能夠讓學生理解為目標，說話時的快速或便利相形是可以退讓的。此外，部分詞彙本身即可能產生理解方面的歧異，例如「讀」同時具有「閱讀」以及「朗讀」之意，因此，教師在發布教學指示語時，應該避免使用這一類詞彙，可以適當以「看」或「說」取代或補述之。



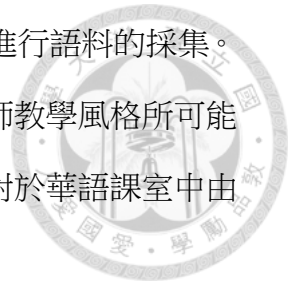
最後，當教師未能意識到學生的提問或其提問的目的時，除了同樣由自身的課室語言開始反省之外，也可以嘗試在課室議程的設定方面有些許的退讓。例如在學生試圖提問卻詞不達意時，教師仍可以給予學生組織提問的空間，未必得要求學生按照教師的意思產出指定的話輪。同時，學生必須提問的原因亦可能和教師教學語言的偏差有所關聯，因此，若教師越能夠自我檢討，越是有機會覺察自身課室語言的不足之處，不僅對於學生潛在的、可能產生的疑問會有較清晰的意識，甚至更能透過精煉自己的課室語言，免除學生心中許多未必需要的困惑。總體而言，教師使用課室語言時也有著不同類型的偏差，由於本研究並非以教師語言作為研究主軸，相關分析唯恐未能臻至完善，是以謹於本節提出研究的幾點觀察與教學建議。

6.3 研究限制與未來展望

本研究囿於時間與資源有其侷限，故無法進一步擴大語料採集的數量或是對研究參與者的相關背景條件進行限制。因此，本研究雖嘗試以統計不同類型序列的筆數、呈現百分比等形式描述各類別的分佈情形，仍然不足以針對「學生發起的提問序列」之現象提出量化層面的證明數據，當然這也不屬於質性研究探討的重心。未來的研究者若有意處理相關議題，須留意研究材料——即華語課室的口語語料是否足夠，是否可提供充足的學生提問序列筆數以作為量化分析研究的基礎。

其次，本研究使用的語料中，參與之教師的教學經驗不一，部分教師的年資尚淺或是仍處於實習階段，所以在教學指示、內容或課室語言層面可能皆出現了需要修改的環節；此外，部分語料中師生事前並未熟識彼此，因此缺乏教學指示和課堂用語等方面的默契，相關語料的限制皆可能對「學生發起的提問序列」的研究分析造成不同層面的影響。未來的研究者如果有意克服此研究限制，可選擇限定參與者的背景，例如排除年資較淺的教師、僅設定由資深語言教師所領導的

課室作為研究對象，並且只會於師生雙方已建立教學默契時再進行語料的採集。同時研究者亦可以多採集不同教師的課堂語料，以排除個別教師教學風格所可能對研究產生的影響。若未來得以排除前述之研究限制，研究者對於華語課室中由學生發起之提問序列必將能夠有更為全面的瞭解。



參考文獻



- 宋如瑜 (2015)。華語教師課堂解說行為探索。《中原華語文學報》，16，109-136。
- 宋如瑜 (2017)。華語實習教師課堂語言偏差分析。《華語文教學研究》，14(2)，65-88。
- 邵敬敏 (1996)。《現代漢語疑問句研究》。上海：華東師範大學出版社。
- 靳洪剛 (2018)。提問互動法續論：語言課堂教師提問的實施程序、策略及應用技巧。《台灣華語教學研究》，16，3-20。
- 彭馨慧 (2021)。華語言談標記「的話」之語用化現象及功能探究。國立清華大學碩士論文。
- 陳俊光 (2010)。《漢語篇章分析與教學應用》。臺北：新學林出版社。
- 陳俊光、劉欣怡 (2009)。漢語「好」的多視角分析與教學應用。《華語文教學研究》，6(2)，45-98。
- 黃旭妙 (2010)。華語「就是」和「只是」的語用功能探究。國立高雄師範大學碩士論文。
- Amarel, M., & Mehan, H. (1980). Learning Lessons, Social Organization in the Classroom. *Educational Researcher*, 9.
- Bolden, G. B. (2009). Beyond Answering: Repeat-Prefaced Responses in Conversation. *Communication Monographs*, 76(2), 121-143.
- Cancino, M. (2020). Increasing EFL Learner Participation through Eliciting Language: Insights from Conversation Analysis. *Journal of Language and Education*, 6, 76-90.
- Cazden, C. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*.
- Dolce, F. M., & van Compernelle, R. A. (2020). Topic management and student initiation in an advanced Chinese-as-a-foreign-language classroom. *Classroom Discourse*, 11(1), 80-98.

Dörnyei, Z. (2013). Communicative language teaching in the twenty-first century: The 'principled communicative approach'. In J. Arnold & T. Murphey (Eds.), *Meaningful action: Earl Stevick's influence on language and teaching* (pp. 161-171). Cambridge: Cambridge University Press.

Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (pp.3-65). Cambridge: Cambridge University Press.

Duran, D., & Sert, O. (2021). Student-initiated multi-unit questions in EMI classrooms. *Linguistics and Education, 65*.

Erickson, F. (2004). *Talk and social theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life*. Malden, MA: Polity Press.

Gardner, R. (2012). Conversation Analysis and orientation to learning. *Journal of Applied Linguistics, 5*.

Garton, S. (2002). Learner initiative in the language classroom. *ELT Journal, 56*.

Garton, S. (2012). Speaking out of Turn Taking the Initiative in Teacher-Fronted Classroom Interaction. *Classroom Discourse, 3*, 29-45.

Greer, T. (2016). Learner initiative in action: Post-expansion sequences in a novice ESL survey interview task. *Linguistics and Education, 35*, 78-87.

Hedman, C., & Mannish, S. (2022). Student agency in relation to space and educational discourse. The case of English online mother tongue instruction. *English in Education, 56*(2), 160-173.

Heinemann, T., & Koivisto, A. (2016). Indicating a change-of-state in interaction: Cross-linguistic explorations. *Journal of Pragmatics, 104*, 83-88.

Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge, *Research on Language and Social Interaction, 45*(1), 1-29.

Heritage, J. (2013). Turn-initial position and some of its occupants. *Journal of*

Pragmatics, 57, 331-337.

Jacknick, C. M. (2009). A conversation-analytic account of student-initiated participation in an ESL classroom.

Jacknick, C. (2011a). "But this is writing": Post-expansion in student-initiated sequences. *Novitas ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5, 39-54.

Jacknick, C. (2011b). Breaking in is hard to do: How students negotiate classroom activity shifts. *Classroom Discourse*, 2, 20-38.

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp.13-31). John Benjamins: Amsterdam.

Kääntä, L. (2014). From noticing to initiating correction: Students' epistemic displays in instructional interaction. *Journal of Pragmatics*, 66, 86-105.

Kääntä, L., & Kasper, G. (2018). Clarification requests as a method of pursuing understanding in CLIL physics lectures. *Classroom Discourse*, 9(3), 205-226.

Kapellidi, C. (2015). The interplay between agency and constraint: some departures from the organization of talk in the classroom. *Text & Talk*, 35(4), 453-479.

Kendrick K. H. (2015). The intersection of turn-taking and repair: the timing of other-initiations of repair in conversation. *Frontiers in psychology*, 6, 250.

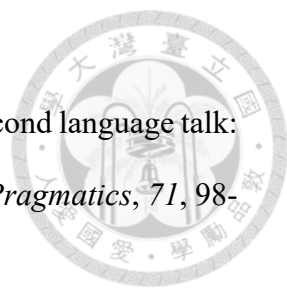
Kobin H. Kendrick. (2018). Adjusting epistemic gradients: The final particle ba in Mandarin Chinese conversation, *East Asian Pragmatics*, 3(1), 5-26.


Koshik, I. (2002). Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. *Research on Language and Social Interaction*, 35(3), 277-309.

Kurhila, S., & Kotilainen, L. (2020). Student-initiated language learning sequences in a real-world digital environment. *Linguistics and Education*, 56, 1-11.

Linell, P. (2001). *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical*

perspectives, John Benjamins Publishing.

- 
- Lilja, N. (2014). Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: Re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98-116.
- Markee, N. (1995). Teachers' answers to students' questions: Problematizing the issue of making meaning. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 63-92.
- Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*.
- McHoul, A. W. (1985). Two Aspects of Classroom Interaction: Turn-Taking and Correction. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 13(1), 53-64.
- Mehan, H. (1979). "What Time Is It, Denise?": Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285-294.
- Mori, J., & Markee, N. (2009). Language learning, cognition, and interactional practices: An introduction. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 1-9.
- Paoletti, Isabella & Fele, Giolo. (2004). Order and Disorder in the Classroom. *Pragmatics*, 14(1), 68-95.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity interaction in an urban school*. Cambridge University.
- Robinson, J. D. (2013). Epistemics, action formation, and other-initiation of repair: the case of partial questioning repeats. In G. Raymond, J. Sidnell, & M. Hayashi (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding* (pp. 261-292). Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching state of the art. *TESOL*

- 
- Quarterly*, 25(2), 261-275.
- Schegloff, E. (1997). Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes*, 23(3), 499-545.
- Schegloff, E. (2007). Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis. *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis I, 1*, 1-300.
- Schegloff, E. (2000). When 'others' initiate repair, *Applied Linguistics*, 21(2), 205-243.
- Schegloff, E. (2011). Word repeats as unit ends. *Discourse Studies*, 13(3), 367-380.
- Schegloff, E., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Seedhouse, Paul. (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden: MA: Blackwell.
- Sert, O. (2017). Creating opportunities for L2 learning in a prediction activity. *System*, 70, 14-25.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1977). Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils. *TESOL Quarterly*, 11.
- Solem, M. (2015). Displaying knowledge through interrogatives in student-initiated sequences. *Classroom Discourse*, 7, 1-18.
- Waring, H. (2011). Learner initiatives and learning opportunities. *Classroom Discourse*, 2, 201-218.
- Waring, H. Z., Reddington, E., & Tadic, N. (2016). Responding artfully to student-initiated departures in the adult ESL classroom. *Linguistics and Education*, 33, 28-39.
- Wang, W. (2020). Grammatical conformity in question-answer sequences: The case of *meiyou* in Mandarin conversation. *Discourse Studies*, 22, 610-631.
- Wang, Y. F. (2008). Beyond negation—the roles of *meiyou* and *bushi* in Mandarin

conversation. *Language Sciences*, 30(6), 679-713.

Wang, Y. F., Tsai, P. H., Goodman, D., & Lin, M. Y. (2010). Agreement, alignment: The discourse-pragmatic functions of hao and dui in Taiwan Mandarin conversation.

Discourse Studies, 12(3), 283-309.

Wang, Y.-F., Tsai, P.-H., & Ling, M.-Y. (2007). From informational to emotive use: *meiyou* ('no') as a discourse marker in Taiwan Mandarin conversation. *Discourse Studies*, 9(5), 677-701.

Wang, Yu-Fang, Mei-Chi Tsai, Wayne Schams, & Chi-Ming Yang. (2013). Restrictiveness, exclusivity, adversativity, and mirativity: Mandarin Chinese *zhishi* as an affective diminutive marker in spoken discourse, *Chinese Language and Discourse*, 4(2), 181-228.

Wong, J. (2000). Delayed next turn repair initiation in native/non-native speaker English conversation. *Applied Linguistics*, 21(2), 244-67.

Wu, R.-J. R. (2016). Doing conversation analysis in Mandarin Chinese: Basic methods. *Chinese Language and Discourse*, 7(2), 179-209.

