

韓童在台雙語學習互動情況

【台北韓僑小學個案研究】

金兌珍
國立台灣師範大學

摘要

在 21 世紀，中文已經成為世界的重要語言之一。此時，在韓國學習中文的氣氛熱烈，造成許多韓國人到中國或台灣留學的風氣。在韓國有關中文的書籍很多，但是大部分的研究都局限於文學、哲學等。以教學的觀點切入研究韓國學習者如何學習中文的書籍不多，針對韓國兒童的研究更微乎其微。因此，透過這篇論文，我們嘗試了解中文和韓文雙語教室裡面的互動內容，以供在韓國的中文老師和在台灣教韓國兒童的中文老師參考。

本論文以台北韓僑小學一年級中文課堂的教師與學生為個案研究的對象，蒐集了包括文件、深入訪談、錄音帶等資料，藉此分析了課堂互動模式與言談內容。本論文將探討的方向如下：

第一，透過資料之分析，使用「IRF」模式，呈現出師生之互動模式以及其特徵。研究結果顯示以「IR」、「RF」與「IRF」為“有意義的互動”，其互動比率為 75%。此外，最常產生的互動是「IR」模式，其結果顯示出這是一個「教師中心」(teacher centered)的課堂。

第二，本文將「教師語言(Teacher Talk)」的特徵分成如下三個方面來討論：「副語言特徵」(paralinguistic features)、「句法特徵」(syntactic features)和「言談」特徵(discourse features)。「副語言特徵」包括教師的“語速”與“語調”。研究結果顯示課堂裡面，教師的語速為 204.9 字/分，但教師平時的語速為 271.2 字/分。這結果顯示教師在課堂中故意放慢語速，但上課內容之外的教師話語的語速則與平常的速度一樣。這點值得我們討論在兒童語言教學中，如何控制副語言特徵。就“語調”而言，教師使用的節奏，呈現出誇張的語調。此外，我們還探討中韓文使用的比率；教師使用中韓文的比率為 95%（中文）比 5%（韓文）。

就「句法特徵」而言，我們使用「語句平均句長」(MLU)來呈現兒童語言發展的程度。結果顯示「I:R:F」的「語句平均句長」各為 5.30、2.96 和 4.33。其結果顯示教師語言的長度會配合兒童語言長度作修正。從兒童語言發展的角度來看，韓僑小學一年級兒童的中文程度與台灣的一歲又九個(MLU=2.2)至十個月 (MLU=3.5)的兒童的語言程度相似。

就「言談特徵」而言，本論文將它分成兩個類別，即教師語言的「起始」(Initiate)與「回饋」(Feedback)。「起始」再分成五項內容，即：提供信息(Informative)、指示(Directive)、提供線索(clue)、反覆練習(drill)和提問(question)。就「提問」部分而言，將它再分成「確認」(check)、「回應性提問」(Display Question, DQ)與「認知性提問」(Referential Question, RQ)來深入探討。「確認」再分成「理解檢查」、「澄清」與「確認」，DQ再分成「事實性」、「理由性」、「解釋性」和「是非性」。

研究結果顯示，在起始中，教師最常用的功能為「反覆練習」(31.3%)、「提問」(26.5%)以及「指示」(23.3%)。就「提問」部分而言，教師最常用的提問是 DQ(75.78%)，其中比率最高的是「事實性提問」(55.28%)。

「回饋」的部分再分成四項內容，即：「接受」(accept)、「稱讚」(praise)、「修正」(correction)與「評語」(comment)，呈現的比率為 49%、13.9%、4.5%和 32.7%。從中我們看出，教師給兒童的回饋多半是正面的。

第三，探討教師語言教學之特徵以及從「鷹架式」語言教學與「教學策略」的角度討論如何提供“可理解的輸入(Comprehensible input)”，以便幫助兒童學習中文。

關鍵詞：兒童雙語教學，第二語言習得，課堂互動，可理解的語言輸入，教師語言，外國式語言

1. 緒論

在 21 世紀，中文已經成為世界的重要語言之一。此時，韓國學習中文的氣氛十分熱烈，韓國人到中國或台灣留學正蔚為風潮，而且中國的留學生中佔最高比率的就是韓國人。因此，在韓國與中文學習有關的書籍很多，進入

研究中文各個領域的人也很多，但大部分的研究都侷限於文學、哲學、語言學等。由教學的觀點出發，探討韓國華語學習者所作的研究已經不多了，針對韓國兒童的研究更是微乎其微。眾所皆知，成人的外國語學習與兒童的第二語言的習得有相當大的差異。而在韓國，兒童中文教學還處於初始階段，尚未建立完整的教學模式。本人對兒童外語教學十分感興趣，而且贊成兒童的雙語學習，因此，希望這篇論文的研究結果能提供給國內外華語教學研究者作為可靠的資料，更希望能提供給有志於在台灣或韓國從事華語教學的教師們一些教學實務或觀念上的參考。

由於本文，研究者觀察的對象都是 6-7 歲的兒童，而且他們學習中文的時間不長，因此，師生的互動模式與母親式語言的特徵相當接近。本文接著進一步按照李貞靜(1991)的研究，將它歸納為三個領域－副語言特徵、語法和對話－來探討。此外，更有趣的是，他們的互動發生在使用雙語的教室(Bilingual Classroom)（學生當中有一個是台灣人，另有兩個學生中文程度已接近華語母語者），所以，還有母語和中文比率上的特徵。本文將以「外國式語言」的特徵為架構，分析教師語言輸入和師生之間的互動。以下乃是研究者所觀察的三個方向：

- 第一、 本論文將教師語言(Teacher Talk)的特徵分成如下三個方面來討論：語言特徵(paralinguistic features)、句法特徵(syntactic features)和言談之特徵(discourse features)。
- 第二、 透過資料之分析，呈現出師生之互動模式以及其特徵。
- 第三、 探討教師教學之特徵以及討論如何提供“可理解的輸入(Comprehensible input)”，以便幫助兒童之語言學習。
- 第四、 結果對韓國兒童的華語為第二語言教學之啟示。

2. 研究方法

2.1 質化和量化的整合

舉凡個案研究都以描述為主，但是研究者本身是華語為第二語言的學習者，所以若只憑研究者的感覺來描述所觀察的現象，較難以證實。因此，本論文採用質化和量化研究整合的方式，以期讓本研究能較具客觀性以及完整性。本研究分為下面二階段的進行：

透過觀察找出研究問題和個案班級師生互動的模式，此外，並深入了解老師的教課管理方式（質化研究）。計算師生之間互動的比率，老師語言的形

式和功能的分配。此外，教師的副語言特徵分析中應用量化的方式（量化研究）。

胡幼慧(1996)說將前兩階段的結果整合檢視，以尋求更合理的解釋，因為質化和量化研究方法和資料各有其特長和侷限，如能兼具質化與量化的研究，將能具有互補和相互對照的功能(質化與量化分析結果的整合與交叉檢視)。

但本研究中量化研究的目的僅在為研究個案做較全面的蒐證，就其性質而言仍為一質化之個案研究。

2.2 研究歷程

在韓僑小學一個禮拜有兩堂的中文課，分別是禮拜二、禮拜四，從下午兩點到四點。研究者在 2003 年 3 月 29 日到 10 月 14 日進行觀察，總共觀察了 25 次。剛開始時是觀察所有的班級，4 月 22 日之後開始僅針對一年級進行研究，觀察的時間請參見【表 1】。為了更深入了解而且完整敘述教學脈絡，在獲得同意後，研究者亦蒐集了許多文件資料，包括前述的各種教學材料、教師講義、課本、老師的課程進度表、作業單、學生習作、測驗考卷、教學活動學習單等等。這些文件可以幫助研究者深入了解和詮釋現象，以補訪談的不足。

【表 1】觀察時間表與觀察的內容

次數	1	2	3	4	5	6	7
日期	0329(二)	0401(二)	0403(四)	0408(二)	0411(五)	0415(二)	0417(四)
1 年級	*		*	*	*		*
2 年級	*	*			*	*	
3 年級	*				*		
4-6 年級	*				*		
備註		※訪談- 背景 韓國老師	※訪談- 背景調查	※訪談老 師 -小帥哥	英文課	一年級進 度表	家長觀摩

	8	9	10	11	12	13	14
日期	0422(二)	0429(二)	0501(四)	0506(二)	0520(二)	0522(四)	0527(二)
1 年級	*		*		*	*	*
2 年級		*					
3 年級				*			
4-6 年級							
R-c	R-c (1)		R-c (2)		R-c (3)	R-c (4)	R-c (5)
It	It(1)				It(2)		It(3)
	考試	字卡(R-c) R-story 1 講故事 1 R	R-story2 講故事 2	R-c R-story 3 講故事 3	R-card 1 看圖說話 ※老師 資料文- 行事曆, 家庭環境 調查	R-card 2 ※發音 糾正表	期中考 口試 Ic(1) - 對中文課 的看法 It-老師的 評量方式

	15	16	17	18	19	20	21
日期	0529(二)	0603(二)	0605(四)	0610(二)	0612(五)	0617(二)	0619(四)
1 年級	*	*	*	*	*	*	*
2 年級							
3 年級							
4-6 年級							
R-c	R-c (6)	R-c (7)	R-c (8)	R-c (9)	R-c (10)	R-c (11)	R-c (12)
It	It(4)		It(5)	It(6)			
	期中考 口 試 2 Ic (2) -對中文課 的看法		I 討論 pretest 的 問題	I-他們剛 近來的時 候程度/ 進度表	上課： 1 對 1 糾正		

	22	23	24	25			
日期	0624(二)	0626(四)	0930(二)	1014(二)			
1 年級	*	*	*	*			
2 年級							
3 年級							
4-6 年級							
R-c	R-c (13)	R-c (14)					
It			It(7)				
	期末考						

*：研究者參與的課程／R-c（數字）：數字表示一年級教室錄音紀錄的次數／R-c：錄音教室 record classroom／I：訪談(Interview)／Ic－訪談兒童(Interview children)／It－訪談老師(Interview teacher)

R-c 表示 Record Classroom，括號裡面的數字表示錄音一年級教室的次數。從 4 月 22 日到 10 月 14 日共錄了 14 次。I 表示 interview，It 表示訪談老師(interview teacher)，Ic 表示訪談兒童(interview children)。研究期間正式訪談老師的次數為 7 次，除此之外，也進行了許多非正式訪談。在教室裡面研究者通常是「觀察者就是參與者」(Observer-as-participant)，但是偶爾扮演「參與者就是觀察者」(Participant-as-observer)。

2.3 分析研究資料方式

2.3.1 輸入(Input)

2.3.1.1 副語言特徵 (Paralinguistic Features)；語速/語調

2.3.1.1.1 語速

使用 *Gold Wave* 軟體，把錄音的語料轉換成 wave 檔，選擇 10 次的樣本，然後計算出老師在 10 秒之內說話的字數，再算出 10 次樣本的平均速度，之後將它乘於 6，即等於一分鐘說話的字數。

2.3.1.1.2 語調和腔調

本論文描寫研究者所觀察的內容來說明老師輸入的特點。

2.3.1.2 語法特徵 (Syntactic Features)：MLU

2.3.1.2.1 語句平均句長(MLU)

本論文以「語句平均句長」為單位，分析學生語言發展的變化。但測量 MLU 的時候，碰到的第一個問題是以哪個語言單位為算出話句的長度？另一個問題是語氣詞怎麼處理？

在西方的研究裡面，包括《朗文語言學辭典》都指出，有意義的單位一般是指以詞素(morpheme)而不是單詞(word)為計算單位。¹。然而，Susan H. Foster-Cohen(1999: 205)卻提出與朗文辭典不同的解釋。MLU 可以以詞(word)或詞素(morpheme)為單位。此外還有些歐美學者有鑒於西方語言具有型態變化的特徵，而把型態語素視為一個單位統計，如將 books 和 going 有意義單位劃分為 book、s、go、ing 四個。

在中文方面，由於中文詞語沒有型態變化，因而平均句長通常有兩種方法進行測量；一種是以字為單位，一種是以詞為單位。(靳洪剛，1994：116)

吳天敏和許政援在《初生到三歲兒童語言發展紀錄的初步分析》一文中，用句子的音節數(字數)考察了一歲半到三歲兒童句子的平均句長。彭祖智等則在 1984 年時使用與吳天敏和許政援相似的方法分析了三歲半至六歲兒童的句長。

其後，黃憲妹、朱曼殊(1984)等人對以音節為統計單位的做法提出了批評。他們提出中文雖然有較多的單音節詞，但是並不是每一個音節都是有意義的單位，因此，應當以詞為單位分析兒童句子的平均句長。換言之，他們的研究中 MLU 的定義與前述學者有所不同。

¹ 根據《朗文語言教學及應用語言學辭典》(Longman Dictionary of Language teaching and Applied linguistics)(p.280)MLU 字面的意思為：

(用於語言習得研究)，測量兒童語言複雜程度的一種方法，特別是在創第一語言初級階段。辦法是算兒童說話時的語句平均長度，以詞素而不是單詞為計算單位。作為簡單的測量幼兒語法發展的辦法，以計算語句平均長度的方法比較兒童語言發展較之以年齡為基礎更為可靠。

2.3.1.2.1.1 何謂「意義」？

本論文基於下述考量以「音節」或「音素」²作為最小的研究單位。其一；若研究者以詞為單位，本文研究對象的部分語句將變成沒有長度。因為他們正在學習注音符號，他們的語句 (Utterance) 中，包含著許多音節。這些音節雖然有聲音但是沒有獨立的意義。例如，他們常常作“ㄉ、ㄉ、唱”，這類的練習，如果把這段語句以詞為分析單位，他們的語句將只有一個單音節語素“唱”。因此，他們的語句將不但沒有長度而且是毫無意義的(因為他們的語句裡面沒有有意義的成分)。

但是，一個音素，如“ㄉ”對孩童來講是具有意義的一個符號。從兒童語音的發展的角度看來，兒童能發出的音素越來越多，這表示兒童語言的發展越來越成熟(李丹；民 87；284)。本論文的研究對象正處於學習語音和符號的階段。韓文的語音系統與中文不同，對以韓文為母語的兒童而言，中文的每個音節都是他們努力去發出來的新的系統，每個注音的音節和符號跟一個語素或詞，對他們都是具有同樣價值的意義。換句話說，以“ㄉ一弟的弟”為例，這個語句裡面沒有有意義的單位，而且都是語音的組合，不過對兒童而言，這些語音是與符號連接在一起的，因此是有意義的單位。

因此，本論文以字為單位計算 MLU，語氣詞的問題也就迎刃而解了。正如劉月華(1996：218-231)，語氣詞是個獨立使用的語言單位，而且具有其特別的功能與意義。因此，語氣詞也包含在計算 MLU 的單位內。

2.3.1.2.1.2 分析方法

分析法是從 *Tools for studying children's language*(Susan H. Foster-Cohen, 1999) 中，選取可以應用到本論文的部分，其中有：

1. 重覆：重覆同樣的語句算每一個字都算，如小朋友說“我，我，我，我”算為四個，因為這是強調的功能。³
2. 補白(filler)：猶豫時發的“emm.”沒有算進去，但是其他的語氣詞如，

² 胡裕樹在《現代漢語》書中提出：“用現代語言學的方法對音節進行分析則會得到各個「音素」(輔音、元音等)。如果換一個角度，也可以這樣說：「音素」(或聲母、韻母等)按照一定的方式組合起來就成為「音節」。”

³ in the few instances in which a word is produced for emphasis or the like(no, no, no)count each occurrence.(Susan H. Foster-Cohen, 1999: 206)

“哦好厲害喔”和表示親密感的台語“〔hom〕”都算進去。⁴

3. 注音符號練習：老師練習時說“ㄉ、ㄣ、唱”，“ㄉ”算為一個單位。⁵

2.3.1.3 互動 (Interaction)

2.3.1.3.1 言談特徵 (Discourse Features)：採用 IRF 模式；提問

2.3.1.3.1.1 採用 IRF 模式

研究者採用 Sinclair 的 IRF(Initiate-Response-Follow-up)模式⁶，以它作為語料分析的基本架構。Sinclair and Coulthard(1975)的模式可以如下方式應用到中文的課堂研究：

【表 2】“Exchange Model”的應用

<u>Utterance</u>	<u>Move</u>	<u>act</u>	<u>Exchange</u>
T：那	Framing move	Marker	exchange
T：今天	Focusing move	Metastatement	
T：你們猜這是什麼？	(Opening move)	Elicitation	
S：腳踏車	(Answering move)	Reply	
T：腳踏車	(Following move)	Accept	
很好 腳踏車跟汽車不一樣， 對不對？		Evaluation Comment	

通常 IRF 的模式為老師「起始」(Initiate)，學生「回應」(Response)，老師的「回饋」(Follow-up)。「起始」包括「標記」，「開始標記」，「引發選擇」，「直接命令」，「信息性」，「確認」，「點名」等。「回饋」包括「回答的選擇」。

⁴ Do not count such fillers as ‘um’ and ‘oh’, but do count ‘no’, ‘yeah’ and ‘hi’.(Susan H. Foster-Cohen, 1999:206)。根據陳秋梅(民 89:42)的研究，台語的〔hom〕具有表示親善的功能。

⁵ 根據王瑋鍾 (2001) 的研究，他的分析單位是一個語句中的詞的數量 (word per utterance)，但是，他將老師進行發音練習的時候運用的一個音節，例如，/a/算為一個 MLU。

⁶ 詳細的內容請參見 J.McH. Sinclair. 《Towards an Analysis of Discourse》,p19-60.

擇」，「反應」，「知識」等。「回饋」包括「接受」，「評價」，「評論」。這些功能的分配，本論文在課堂對話功能分析中加以說明。

但有時，學生先「起始」，如提問、請求等。研究者的分析則不考慮誰先「起始」對話，只考慮每項功能之間的比率關係。

每個語句(utterance)⁷以話輪 (turn)為單位，即老師說話之後，老師把講話的說話的機會(turn)給學生，將它視為一個語句。

課堂參與比率

使用 excel 中篩選的功能，將課堂裡所使用的語言分成七種類型，I、R、F、IR、RF、IF、IRF。簡單的表格來說明如下：

【表 3】IRF 互動分析表

互動機率	I(Teacher)	R(Student)	F(Teacher)
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

*例如，只有 I(Teacher)的部分填滿顏色，表示只有老師講話。

可能會產生以上七種互動，但是研究者將 4，5 和 7 當作有意義的互動。

2.3.1.3.1.2 功能之分配

根據 Sinclair&Coulthard(1975)的理論，句法的分類可以用「情境分類」呈現出來，整理為如下：

⁷ J.McH. Sinclair(1975:20)將 utterance 定義為 Utterance was defined as everything said by one speaker before another began to speak.

【表 4】句法和言談的比較

言談分類 (discourse)	情境分類 (situational)	句法分類 (grammar)
信息性(Informative)	陳述 (Statement)	宣言性(Declarative)
引發性(Elicitation)	提問(Question)	表示疑問(Interrogative)
指示(Directive)	命令(Command)	命令性，祈使(Imperative)

(摘自 Sinclair& Coulthard:1975：29)

通常在「陳述」(Statement)信息的情境中，人們會使用「宣言性」(Declarative)的句法；「提問」(Question)時會使用「表示疑問」(Interrogative)的句構；「命令」(Command)時則以「祈使」(Imperative)句型為之，但這樣的關係有時候並不是完全對應的。有時，宣言性和表示疑問的句構也可以是命令，例如：

1. the door is still open：門還開著(宣言作為命令)－把門關上。
2. did you shut the door：你關門了嗎(疑問作為命令)－把門關上。
3. did you shut the door：你關門了嗎(疑問作為提問)－可以幫我關門嗎？









我們看到，以上三個句子的句型分類和該句型典型的情境分類並不一致，這就說明了分析功能時，「情境」的重要性。所謂的「情境」包括說話者的副語言成分、語調、表情等。以下我們將說明分析功能時，如何分析語調的部分。


語調問題

郭錦桴(1993)和林淑慧(2003)將華語句子的語調分為升調、降調、曲調和平調四種。

⁸郭同時提及胡明揚(1987)將華語的語調分爲八類，並與各種類型的句子相應，如：

【表 5】胡明揚(1987)的語調分類

語調	調型	專用範圍
陳述	低調 	陳述句
疑問	高調 	沒有“嗎”的是非問句
命令	低語調 	表示嚴厲的命令、禁止、恐嚇等
祈使	平長調 	表示懇切、委婉的請求、勸告、敦促等
驚嘆	低次強調 	表示強烈的驚訝、讚嘆、恐怖等情緒
感嘆	低長調 	表示深沉感嘆、惋惜、痛苦等情緒
呼喚	高長調 	向較遠的地方呼、說話時用(包括口號、叫賣聲)
接續	平調 	表示未完待續的小句、短語、單詞

在語調方面，我們將按照胡明揚(1987)的語調分類來處理，將“ ”的語調分析爲「信息性」「起始」，高調則分析爲「提問」。

2.3.1.4 「提問」的分類

根據 Long 與 Sato(1983)的研究，教師在課堂互動時使用的提問可以分成七類。“回應性提問”是指老師爲確認學生了解的程度而提出的問題。“認知提

-
- ⁸ 1. 升調：常用於表情緒激動，如：驚訝、呼喚、命令、疑惑等。
句尾語調略往上揚。
2. 降調：常表情緒不高，心情沉重，如：感嘆、肯定、不快等。句末語調略短、略下降。降調有的較明顯，有的只有微弱地下降，而明顯與否與語氣輕重有關。
3. 曲調：是升調與降調混合組成，還可以分爲降升調和升降調兩種。常用於表達複雜的感情和語義，如：諷刺、驚疑、意外，或委婉語氣，也用於表示誇張。
4. 平調：多用於表示情緒平穩；如：敘述、說明、或日常平靜的對話。
(林淑慧，2003：87-88)

問”是指老師要求學生提供信息性的答案。本論文分析「提問」時將採用 Long 與 Sato(1983)的分類與 Tsui 的模式。本論文先按照 Long 與 Sato 的分類將提問分成「回應性」與「認知性」再將「回應性提問」分成「理解檢查」「確認檢查」和「檢查」三項，「認知性提問」是「真實性(知識性)」、「展示性」和「修辭性」，然後進一步將「展示性提問」細分為「事實性」、「理由性」、「解釋性」和「是非性」提問。

2.3.1.5 教師語言功能分析架構

本論文的教師語言功能分類架構採用王瑋鍾(2001)的分類，其原因如三：第一，他的架構較適合兒童語言課堂之言談分析架構，第二，他的分類很清楚，但同時我們也採用了部分 Tsui(1985)和 Sinclair & Couthard 的分類模式，將王瑋鍾的架構中的兩個項目(「提問」的部分)合併為一種，並且添了兩個項目(「反覆練習」和「修正」)。

此外，「提供線索(clue)」的部分，研究者將予以重新定義。因為，研究者所認定的「提供線索」和 Sinclair & Coulthard 所定義的「提供線索(clue)」有所不同；後者將「提供線索」歸類為「回應(response)」，即老師提問之後，學生回答，如果學生答不出來或說錯時，老師再提供線索，幫助學生回答問題。但在研究者所觀察的課堂裡，「提供線索」的功能常常發生在「起始」的部分，即老師用「提供線索」的方式提問。例如，老師說“彳、乚”，學生回答“唱”。這段言談中，「情境」扮演很重要的角色，老師拉長語調，即老師用“副語言”形式來引發出學生的回應。本論文綜合整理以上所討論的架構，重新整理為如下：

【表 6】教師語言功能的分類

Act & sub-act	功能	例子
I. 老師的引發性行為 (initiation)		
1. 引發(Elicitation)	跟學生請求語言回應	
A. 展示性提問 (Display Qs)	向學生要求老師已經知道的答案	
a. 事實性	提問時老師通常有一個適當的答案，且是與課文有關聯的提	T: 颱風是什麼意思? T: 今天幾月幾號? T: 這個是什麼意思?

	問，學生已經學過的，簡單的答案	
b. 理由性	要求學生回答理由的提問	T: 小豬為什麼不回家?
c. 解釋性	要求學生說明對句子或詞彙的了解	T: 今天天氣怎麼樣? T: 奶奶做什麼?(0527) T: 狗狗怎麼拼?
d. 是非性	向學生要求“對或不對”的簡單的答案	T: 這樣可不可以? T: 有沒有?
B. 真實提問 (Genuine Qs)	要求學生表達自己的意見	
1> 知識性提問	要求學生表達自己的意見，提問時，老師不知學生將如何回應	T: 你要什麼隊?(0501) T: 你會唱歌嗎?(0501)
2> 修辭性提問	教師提問之後，自己回答問題	T: 這個呢?你好 T: 幺在哪裡?在這裡
C. 提供線索 (Clue)	老師提供給學生一些線索之後，引發出學生的反應	1> T: 手手 S: 舉起來 2> T: 彳、ㄣ S: 唱
2. 確認 (Check)	老師用提問的方式確認學生是否了解講課內容，或者確認學生是否準備好，可以做下一個活動	
a. 理解確認 (Comprehension check)		T: 這樣不行哦，一人一半知道嗎? S: 知道
b. 確認檢查 (Confirmation requests)	教師用提問在確認學生回答的內容	T: 你說二號? S: 二號

c. 確認(Check)	或者確認學生是否準備好，可以做下一個活動	T: 寫好了沒? T: 準備好了嗎?
3. 提供信息 (Informative)	給學生提供信息，或者一部分的知識	T: “尸メ書看書的書(0520-T739)”
4. 指示 (Directive)	要求非語言性回應或者讓學生照著老師的規則做動作	T: 請坐好 T: 嘴巴閉起來 PSM 沒有看我 那邊講話的話掉下來 (0501-77)
5. 反覆練習 (Drill)	要求學生準確地反覆老師的發話	T: 老師的師 S: 老師的師
II. 回饋(F)		
6. 評價 (Evaluate)	老師給學生正面的回應	T: 很棒 T: 好棒哦
7. 接受	老師作出正面的回應，或者重複學生所講的內容	T: 對，哥哥的哥
8. 評論	老師擴張學生的回答，語言型式為陳述、反問	T: 這個呢? S: 不要講話 T: 對，他們在講話
9. 修正	定義為語言上之改正，不包括寫字和行為改正	S: 不好了 T: 不好了是“큰일이났어요”你要說還沒。


2.3.1.5.1 重複出現

兩種項目的重疊的話，兩個都計算為其項目，如「反覆練習」和「指示性行為」的重疊，例如，老師讓學生一邊做動作一邊說話，“比比她是我的老師”。(語 030605)

2.3.1.5.2 信息性(informative)

Sinclair&Coulthard(1975)用 FRAME⁹來處理的部分，本論文歸類為「信息性」，例如“我們先寫這裡ㄅㄅ奔”。研究者認為在學習第二語言的課堂裡，這是給兒童提供另外的語言知識。

2.3.1.5.3 指示性語言行為(directive)

- 1) 考試的時候，老師反覆講話“哥哥的哥”歸類為「命令」。
- 2) 本文中將要求學生做出回應的動作，無論是語言或者肢體動作，都歸類為“指示性語言行為(directive)”。例如：
 - 2-1) 老師說“嘴巴”之後，老師所期待的答案是“閉起來”(語 030501)，這個語句的意圖是讓小朋友做嘴巴閉起來的行動。因此，像這樣老師跟學生之間已達成共識的部分，本文也將它歸類為「指示性語言行為」。
 - 2-2) 030501 語料中，老師說“PSM 沒有看我  ”是個陳述句，不過功能上將它分為「指示性語言行為」。
 - 2-3) “那邊講話的話掉下來(語 030501)”老師的意思是不要講話。Sinclair and Coulthard(1975)將它歸類為暗示(cue)但本論文將它歸類為「指示性語言行為」的一部分。

3. 研究發現與討論

本文章在第三節先呈現出研究發現與討論，然後討論的結果來探討研究對象的教學與可理解輸入之間的關係，之後我們再討論這次結果對韓童雙語教育上的啟示。

3.1 游老師的教學流程

本文將用圖表來呈現游老師的上課流程，其流程如下：

⁹ Frame 是通常開始上課的時候，教師常用的講話方式，其功能是跟學生說明即將上課的內容。例如， “Well, today, erm, I thought we’d do three quizzes.”(來自 Sinclair& Coulthard, 《Toward an analysis of discourse》: 22)

【圖 1】游老師的上課流程



3.2 輸入：游老師語言使用的特徵

3.2.1 副語言特徵－語速；語調

3.2.1.1 語速

本研究了解教師在課堂裡講課與課堂外面訪談時講話的速度，分析了以下的語料。其結果如下：

【表 7】游老師上課時的語速

次數	語料	語速(word/sec)
1	等一下有考試喔(語 030501 ¹⁰)	3.5
2	手手舉起來(語 030501)	6.25
3	預備開始(語 030422)	2.96
4	今天出太陽(語 030501)	3.08
5	甚麼意思(語 030520)	8
6	可能有很大的雨還有很大的風 h 好現在看這裡(語 030501)	4.48
7	好了沒(語 030527)	3
8	我肚子餓(語 030501)	2.2
9	我肚子餓(語 030501)	2.39
10	我吃飽了(語 030501)	2
11	好了預備開始我吃飽了(語 030501)	3.3
12	你可以說好好吃(語 030501)	2.3
13	耶小狗答對了(語 030501)	2
14	我肚子餓(語 030501)	2.35
Total		3.415
		$3.415 \times 60 =$ 204.9 words/min

從以上的結果來看，老師課堂裡上課的時候，講話的平均速度為 3.415 字/秒。但本論文為了方便起見，將它換算為一分鐘講話的速度，其結果為 204.9 字/分。此外，研究者訪談游老師的時，她的講話速度為：

¹⁰ 語 030501 表示 2003 年 5 月 1 日的語料。

【表 8】游老師平時講話的速度

次數	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
語速 (words/ 10sec)	42	42	39	48	50	45	41	47	50	48	45.2Word/10sec 45.2*6=271.2 (words per min)

分析錄音語料時，爲了方便起見，我們將教師講話的速度，以 10 秒爲單位計算，之後，再以分爲單位計算。游老師平時講話的速度爲 271.2 字/分。與一般中國人講話的速度(180 字/分)¹¹相比，她的講話速度很快。但是她在課堂裡爲牽就學習者的程度，將她的語速放慢。

『討論』

從以上的結果看出，教師上課時，明顯地調整她的語速。但是課文的內容之外，其他語句的速度則是與她平時講話的語速一樣。例如：

1-1> T: 等一下，你們兩個換位子。 (語 030422)	1-2> S: 老師我沒帶來。(語 030605) T: 爲什麼沒帶來，不可以忘記，你記得回去，記得，媽媽記得把這個帶來找出來跟中文書放一起。
1-3> S1: 老師很冷。(語 030605) T: 我已經關冷氣了。 S2: 老師好熱。 T: 等一下有人好冷啊。	1-4> T: 好，現在小朋友幫我找一找 LZM 的蓋子，LZM 的這個蓋子不見了。蓋子不見了，有沒有看到？ (語 030605)

以上的例子是老師與學生的言談與教室管理有關，教室管理的時候，老師跟學生講與上課內容無關的內容，老師不會考慮她的講話速度。另一種是與教師的「回饋」或學生引發的「岔開話題」有關係。例如：

¹¹ 研究者 2003 年 9 月 30 日，錄音華研所的老師講課內容，以當作對照。老師的語速爲 174~180 字/分，請參考附錄。

<p>1-5></p> <p>S: 老師這邊有沒有大的椅子，比較大的。(語 030529)</p> <p>T: 什麼大的椅子，就那一個，這不是有很多椅子嗎?</p> <p>S: 可是那都是小的 X X 姊姊說好小啊什麼的。</p> <p>T: 真的嗎? 可是老師覺得都差不多耶。</p>	<p>1-6></p> <p>S: (指著老師的牙齒) 老師。(語 030605)</p> <p>T: 因為我小時候不乖，沒有認真刷牙，所以牙齒壞掉你們要?</p>
--	---

以上師生之間的對話，很像母親與兒童的對話。母親跟兒童講話的時候，會使用簡單的詞彙，但不會修正她自己所有的語言。老師回應學生的語句時，若教師是母語者，他們也會像母親一樣，不會修正自己的語言，如語速或句法，這是母語者的自然反應。

Newport(1976)曾經說了「嬰兒式語言(baby talk)」不像一般人想像的那麼簡單。但一般在探討「嬰兒式語言」的時候，都把焦點放在其特徵，如使用簡單的辭彙或者擬聲字來代替實物等，但「嬰兒式語言」裡其實包含著很多複雜的結構。研究者同意 Newport 的看法：教師語言，尤其是兒童語言教學裡，教師的語言應該有與「嬰兒式語言」相同的地方。但「嬰兒式語言」與教師語言不同的地方是，教師語言發生在教室這個空間裡面，因此，老師從教學的觀點出發，來控制自己的語言。

3.2.1.2 句法特徵：MLU

課堂裡，老師與學生的平均「語句平均句長」如下：

【表 9】師生的「語句平均句長」變化

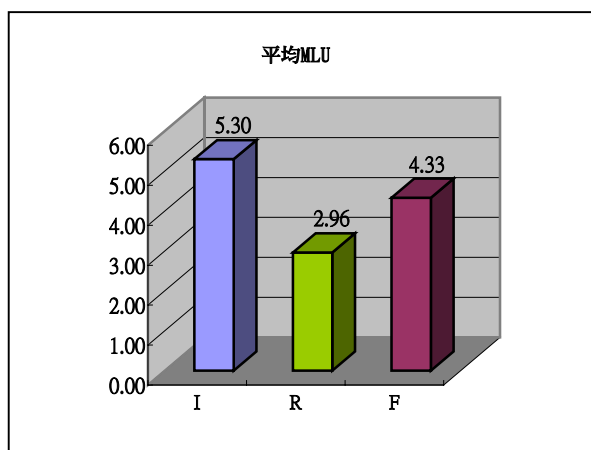
	I(教師)	R(學生)	F(教師)
D1 ¹²	5.52	3.61	5.18
D2	5.82	3.46	4.09
D3	5.64	3.38	4.44
D4	6.16	2.72	4
D5	5.77	2.62	4.5
D6	4.51	2.84	4.93
D7	5.1	2.89	4.44
D8	5.18	3.12	3.81
D9	3.96	2.01	3.6
平均	5.30	2.96	4.33

教師「起始」部分的「語句平均句長」變化幅度為 3.96 到 6.16。學生「回答」部分的「語句平均句長」為 2.01 到 3.61。教師回應部分的「語句平均句長」變化幅度為 3.6 到 5.18。IRF 的平均「語句平均句長」各為 5.30、2.96 和 4.33。

¹² * 本研究所有分析表中的 D1 到 D9 代表以下的 DATA

Data	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9
日期	4/22	5/1	5/20	5/27	5/29	6/5	6/12	6/19	6/26

【圖 2】平均 MLU 變化



『討論』

這樣的結果與李貞靜(1991)的研究相比，教師的「語句平均句長」與母親對 1 到 2 歲的兒童說話時的「語句平均句長」很相似¹³。而且從兒童語言發展的角度來看，韓僑小學一年級兒童的中文程度與台灣的一歲又九個(MLU=2.2)至十個月 (MLU=3.5)的兒童的語言程度相似。母親對 1,2 歲兒童的「語句平均句長」變化幅度為 4.9 到 7.2，而教師「語句平均句長」的變化幅度則為 3.96 到 6.16。從這樣的結果看來，教師與學生的「語句平均句長」變化與台灣 1,2 歲兒童與母親的「語句平均句長」很相似。

此外，從以上的結果來看，教師與學生的「語句平均句長」沒有太大的差異，但是，教師是成人，成人與兒童的「語句平均長度」，真的沒有大的差別嗎？因此，研究者再分析每個「語句平均句長」中 IRF 所佔的比率。

¹³ 李貞靜的研究結果顯示，台灣母親對 1 到 2 歲的兒童所講的語句的「語句平均句長」變化幅度 4.9 為到 6.3，但其變化不是成正比，即沒有隨著兒童年齡的增加而增加。

【表 10】「起始」中的 MLU

I	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	平均	百分比
1~5	185	273	418	105	420	480	427	288	288	364	325	61.8%
6~10	76	113	211	80	231	185	124	132	132	148	143	27.2%
11+	28	54	64	23	82	78	89	46	42	70	57.6	11.0%

【表 11】「回應」中的 MLU

R	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	平均	百分比
1~5	224	413	550	142	645	625	589	311	311	553	436	89.3%
6~10	49	39	73	22	93	69	28	34	34	20	46.1	9.4%
11+	4	14	12	4	9	5	3	6	3	1	6.1	1.2%

【表 12】「回饋」中的 MLU

F	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	平均	百分比
1~5	38	89	88	29	194	104	98	39	39	183	90.1	74.8%
6~10	1	23	22	5	50	36	28	12	10	34	23.2	19.3%
11+	5	3	5	1	18	11	10	5	4	9	7.1	5.9%

【表 10】至【表 12】顯示，教師在「起始」中，MLU1 到 5 的比率為 61.8%，於此相比，回應中的比率為 89.3%。值得注意的是，如果從兒童語言發展的角度出發，將 MLU5（平均）以上看成較複雜的句子，則教師的「起始」與「回饋」中，MLU5 以上的比率分別為 38.2% 和 25.2%。但「回應」部分比率則為 10.6%。一般人認為成人對兒童說話時，傾向使用簡單的句型，尤其教學時更是如此，但我們的研究結果卻顯示教師上課時簡單和複雜的句子並用。

教師並用兩種句子的原因何在？Susan Cohen 說(1995：105)，就成人對兒童的輸入而言，無論成人對自己的輸入多麼敏感，他們其實不知道自己本身如何使用語言，因此，不能控制自己對兒童所講的語言。研究者同意她的看法，若教師是母語者，他們無法控制自己所有的語句，除非那是教師事先準備的，與上課有關的內容。

3.2.1.3 中韓文使用比率

在教師的「起始」中，中韓文使用比率如下：

【表 13】中韓文使用比率（起始）

I	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	平均
中文	93.9	95.9	96.0	89.8	96.8	95.4	91.9	96.8	7.8	95.4%
韓文	6.1	4.1	4.0	10.2	3.2	4.6	8.1	3.2	2.2	5.1%

*單位是百分比(%)

【表 14】中韓文使用比率（回饋）

F	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	平均
中文	93.1	99.1	94.6	100.0	92.6	96.4	97.5	94.0	96.9	96
韓文	6.9	0.9	5.4	0.0	7.4	3.6	2.5	6.0	3.1	4

*單位是百分比(%)

教師的「起始」中，教師使用中文的比率為 89.8%到 97.8%，韓文的比率為 2.2%到 10.2%。中韓文的平均比率分別為 85.4%和 5.1%。

「回饋」中，教師使用中文的比率為 100%到 92.6%。韓文的比率為 7.4%到 0%。中韓文的平均比率分別為 95%到 6%。

『討論』

從以上的結果來看教師起始的時候，使用韓文的比率略為高，但是基本上，老師都是用中文上課。Atkinson(1987)建議說，在初級的階段，母語與目標語的適當比率為 5 比 95。游老師在課堂中韓文使用的比率符合 Atkinson 的建議。據張秀琴(1991)的研究，在第二語言課堂中，使用母語的原因在於檢查學生的理解，以便幫助學生的理解。通常第二語言教室裡，為了溝通，使用母語，就游老師的課堂而言，韓文除了輔助中文的角色之外，還有其他功能。老師為了溝通使用韓文的時候，都是韓文與中文並用，反覆其內容，讓兒童了解她的意思，此外，這樣的反覆有教學的功能。

<p>2-1></p> <p>T: 安全帽是什麼？（語 030422）</p> <p>S: 모자(帽子)</p> <p>T: 어떤 모자?（什麼帽子）</p> <p>S: 오토바이모자（摩托車帽子）</p>	<p>2-2></p> <p>T: 무슨 노래?（什麼歌） （語 030501）</p> <p>S: 어린이노래（兒歌）</p> <p>T: 어린이노래 중국말로? （兒歌，用中文怎麼說）</p> <p>S: 兒歌</p>
<p>2-3></p> <p>T: 一起一起，같이같이（一起一起） （語 030422）</p>	<p>2-4></p> <p>T: 你你，너너너（你你你） （語 030605）</p>

2-1 到 2-4 的例子顯示，老師使用韓文是爲了擴張她的中文教學，通常將中文翻譯成韓文，而且翻譯的內容都很簡單。訪談的時候，老師說她使用韓文原因是爲了引起學生的興趣，而且給剛進來上課的韓國兒童提供一些安全感。對來台不久的兒童而言，95%以上用目標語來進行的第二語言課程是很大的負擔，因而從給他們安全感並且引起他們的興趣的角度考量，使用韓文有其必要。此外，他們仍處於初級，所以老師會配合中文的節奏搭配使用韓文，如例句 2-1>與 2-2>。

3.2.2. 師生之間的互動分析

3.2.2.1. 師生互動比率分類

互動參與的比率如下：

【表 15】互動參與比率

D1(0422)			D2(0501)			D3(0520)		
參與模式	次數	百分比	參與模式	次數	百分比	參與模式	次數	百分比
I	51	15.50	I	24	4.85	I	151	19.11
R	26	7.90	R	36	7.27	R	65	8.23
F	0	0.00	F	0	0.00	F	0	0.00
IR	198	60.18	IR	321	64.85	IR	459	58.10
RF	15	4.56	RF	17	3.43	RF	32	4.05
IF	0	0.00	IF	3	0.61	IF	4	0.51
IRF	39	11.85	IRF	94	18.99	IRF	79	10.00
Total	329	100.00	Total	495	100.00	Total	790	100.00
D1(0527)			D1(0529)			D1(0605)		
參與模式	次數	百分比	參與模式	次數	百分比	參與模式	次數	百分比
I	58	25.55	I	139	15.29	I	124	14.89
R	13	5.73	R	86	9.46	R	42	5.04
F	0	0.00	F	0	0.00	F	0	0.00
IR	121	53.30	IR	424	46.64	IR	515	61.82
RF	5	2.20	RF	87	9.57	RF	44	5.28
IF	0	0.00	IF	23	2.53	IF	10	1.20
IRF	30	13.22	IRF	150	16.50	IRF	98	11.76
Total	227	100.00	Total	909	100.00	Total	833	100.00
D1(0612)			D1(0619)			D1(0626)		
參與模式	次數	百分比	參與模式	次數	百分比	參與模式	次數	百分比
I	68	9.67	I	148	29.54	I	115	16.27
R	29	4.13	R	34	6.79	R	48	6.79
F	0	0.00	F	0	0.00	F	0	0.00
IR	470	66.86	IR	266	53.09	IR	317	44.84
RF	30	4.27	RF	5	1.00	RF	78	11.03
IF	13	1.85	IF	3	0.60	IF	18	2.55
IRF	93	13.23	IRF	45	8.98	IRF	131	18.53
Total	703	100.00	Total	501	100.00	Total	707	100.00

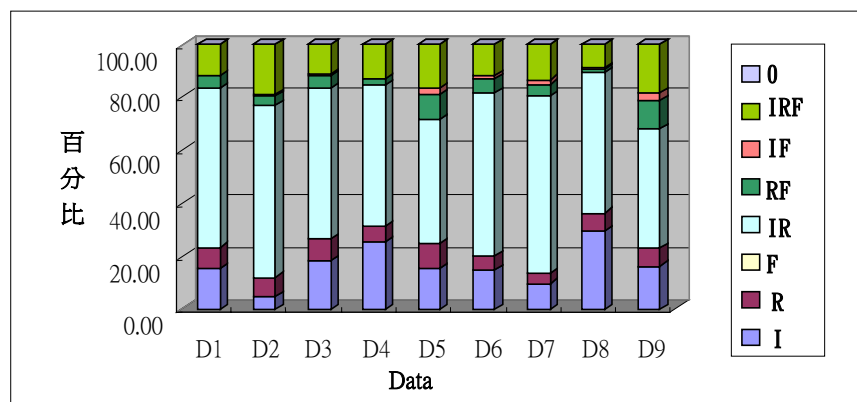
Test				
參與模式	次數	百分比		
I	21	8.64		
R	11	4.53		
F	0	0.00		
IR	77	31.69		
RF	41	16.87		
IF	11	4.53		
IRF	82	33.74		
Total	243	100.00		

【表 16】全體 IRF 平均比率

	I	R	F	IR	RF	IF	IRF	合計
百分比	17	7	0	57	5	1	14	100

* 合計裡不包含考試部分/* 單位是百分比(%)

【圖 3】課堂互動模式比率



『討論』

研究結果顯示，互動模式中，IR 佔著最高的比率，這是典型的「教師中心」(Teacher-centered)課堂，而最近語言教學界強調的是「以學生為中心」(Student-centered)的課堂模式。Littlewood(1981)與 Stevens(1983)建議，課堂裡可以帶以學生為主的活動，像角色扮演(role play)、分組活動(group work)等。這些活動讓學生處理實際情況。因此，在語言課堂裡，「學生中心」的互動比「教師中心」更為重要。但何謂「學生中心」式的課堂呢？根據張秀琴(1991)的研究，她將「學生中心」的課堂互動模式定義為「T-S-T-T」(T：教師；S：學生)與「T-S-S-T」。但研究者很質疑這些互動比「教師中心」的互動更能有效的幫助學生。因為這些互動都是由教師來控制的，所以這些互動不是增加學生的交際功能，而是另一種形式的反覆練習而已。研究者認為，若兒童對中文產生興趣，給老師反應，開口講話，參與課堂活動，這已經是有活力而且有趣的課堂了。

因此，若我們以 IR、RF 和 IRF 作為“有意義的互動”，則本研究中有意義的師生互動的比率為 76%。由此我們看出，游老師的課堂是個學生參與率很高的課堂。雖然是以教師為中心的課堂，但從語言的互動量來看，這是個很活潑而且有活力的課堂。此外，很有趣的是，課堂中也出現「IF」互動模式，即老師講話之後，學生沒有反應，所以老師接著說話，雖然其比率只佔 1%。接下來，本文將由教師語言功能分配的角度來討論互動的品質。

3.2.2.2. 教師語言功能之分配

教師語言功能分配分析的結果如下：

【表 17】教師語言的功能分配

1. D1(0422)						2. D2(0501)					
起始(Initiate)			回饋(Feedback)			起始(Initiate)			回饋(Feedback)		
項目	次數	百分比	項目	次數	百分比	項目	次數	百分比	項目	次數	百分比
提供信息	19	6.88	接受	16	61.54	提供信息	46	9.77	接受	46	46.00
指示	106	38.41	稱讚	7	26.92	指示	99	21.02	稱讚	24	24.00
提問	71	25.72	糾正	0	0.00	提問	128	27.18	糾正	8	8.00
提供線索	2	0.72	評語	3	11.54	提供線索	38	8.07	評語	22	22.00
反覆練習	78	28.26				反覆練習	160	33.97			
合計	276	100.00	合計	26	100.00	合計	471	100.00	合計	100	100.00
3. D3(0520)						4. D4(0527)					
起始(Initiate)			回饋(Feedback)			起始(Initiate)			回饋(Feedback)		
項目	次數	百分比	項目	次數	百分比	項目	次數	百分比	項目	次數	百分比
提供信息	71	11.18	接受	73	58.87	提供信息	20	9.90	接受	14	38.89
指示	143	22.52	稱讚	24	19.35	指示	70	34.65	稱讚	4	11.11
提問	204	32.13	糾正	6	4.84	提問	85	42.08	糾正	4	11.11
提供線索	46	7.24	評語	21	16.94	提供線索	2	0.99	評語	14	38.89
反覆練習	171	26.93				反覆練習	25	12.38			
合計	640	100.00	合計	124	100.00	合計	202	100.00	合計	36	100.00
5. D5(0529)						6. D6(0605)					
起始(Initiate)			回饋(Feedback)			起始(Initiate)			回饋(Feedback)		
項目	次數	百分比	項目	次數	百分比	項目	次數	百分比	項目	次數	百分比
提供信息	60	8.56	接受	97	38.04	提供信息	133	17.18	接受	69	42.86
指示	162	23.11	稱讚	14	5.49	指示	117	15.12	稱讚	13	8.07
提問	217	30.96	糾正	17	6.67	提問	131	16.93	糾正	2	1.24
提供線索	43	6.13	評語	127	49.80	提供線索	83	10.72	評語	77	47.83
反覆練習	219	31.24				反覆練習	310	40.05			
合計	701	100.00	合計	255	100.00	合計	774	100.00	合計	161	100.00

7. D7(0612)						8. D8(0619)					
起始(Initiate)			回饋(Feedback)			起始(Initiate)			回饋(Feedback)		
項目	次數	百分比	項目	次數	百分比	項目	次數	百分比	項目	次數	百分比
提供信息	71	10.63	接受	71	47.97	提供信息	72	15.62	接受	32	53.33
指示	73	10.93	稱讚	21	14.19	指示	125	27.11	稱讚	6	10.00
提問	119	17.81	糾正	1	0.68	提問	104	22.56	糾正	4	6.67
提供線索	68	10.18	評語	55	37.16	提供線索	19	4.12	評語	18	30.00
反覆練習	337	50.45				反覆練習	141	30.59			
合計	668	100.00	合計	148	100.00	合計	461	100.00	合計	60	100.00
9. D9(0626)											
起始(Initiate)			回饋(Feedback)								
項目	次數	百分比	項目	次數	百分比						
提供信息	76	12.82	接受	133	53.41						
指示	106	17.88	稱讚	14	5.62						
提問	137	23.10	糾正	3	1.20						
提供線索	111	18.72	評語	99	39.76						
反覆練習	163	27.49									
合計	593	100.00	合計	249	100.00						

接下來，我們將分別就教師語言的「起始」功能與「回饋」功能進行分析及討論。

3.2.2.2.1. 「起始」功能分配

下表是教師語言起始功能的分配：

【表 18】教師語言「起始」功能的分配分析

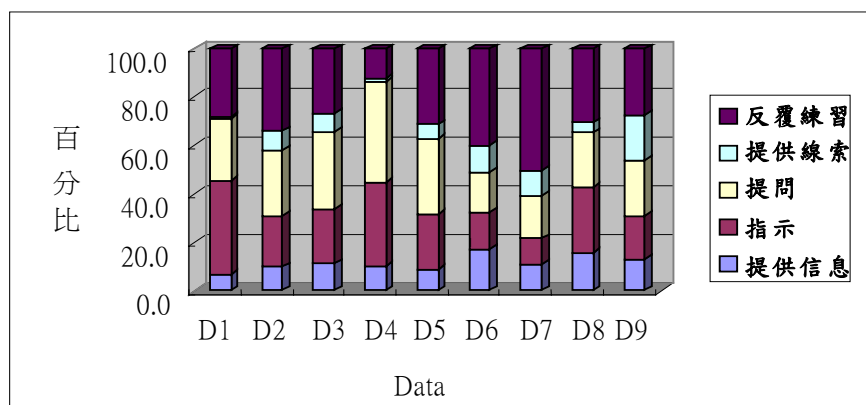
I	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	平均
提供信息	6.9	9.8	11.2	9.9	8.6	17.2	10.6	15.6	12.8	11.4
指示	38.4	21.0	22.5	34.7	23.1	15.1	10.9	27.1	17.9	23.4
提問	25.7	27.2	32.1	42.1	31.0	16.9	17.8	22.6	23.1	26.5
提供線索	0.7	8.1	7.2	1.0	6.1	10.7	10.2	4.1	18.7	7.4
反覆練習	28.3	34.0	26.9	12.4	31.2	40.1	50.4	30.6	27.5	31.3

*單位是百分比(%)

『討論』

我們將教師語言「起始」功能之分配的變化用圖表呈現如下：

【圖 4】教師語言「起始」功能的分配



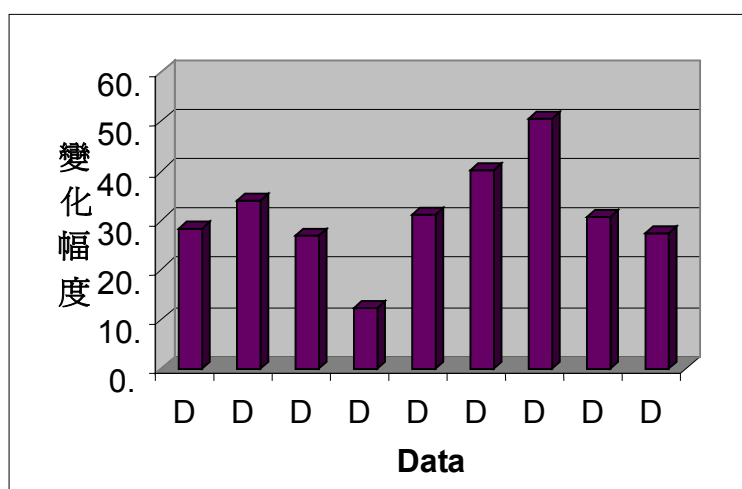
張秀琴(1991)研究¹⁴的結果顯示，教師語言的「起始」功能中最多是「提問」與「指示」。這次研究結果則顯示老師起始語言行為中，最多的是「提問」和「反覆練習」以及「指示」的功能，而且其功能的內容也不一樣。根據黃準英(1998)的研究，資深老師和資淺老師共同常用的四種功能是「提問」、「解釋」、「指示」以及「確認」。本研究的分類中，「提問」涵蓋了「確

¹⁴ 張秀琴(1991)研究，分析了四位教師的教師語言與互動類型。

認」，「解釋」則納入「提供信息」。因此，前者的研究結果與本論文不同的結果是「反覆練習」的部分。但值得注意的是每次課堂上老師語言的功能分配都不一樣。老師按照每次的課型，改變其策略。

3.2.2.2.1.1. 「反覆練習」的變化

【圖 5】「反覆練習」的變化



「反覆練習」的變化幅度為 50.4%到 12.4%。其平均幅度為 38%。沒有規律的變化，其結果顯示，老師每堂課使用的策略都不一樣。D4 反覆練習比較少的原因是老師進行一對一的口試，因此，反覆練習的比率很低。相反的，D7 的反覆練習比率很高，因為老師那天複習上次學過的內容，而且玩一個遊戲，遊戲內容包含著許多「反覆練習」。

王瑋鍾(2001)的研究結果顯示，初級班的反覆練習比率為 43.54%。反覆練習的內容有；發音，詞彙，句子和句型練習。本研究發現老師的反覆練習裡有，發音、詞彙與句子練習。就發音而言，他們正在學習注音符號的階段，所以老師每次進行發音的反覆練習。為了幫助兒童的記憶力，老師將所有的注音與名詞搭配進行教學。就詞彙與句子練習而言，老師運用課本的內容進行反覆練習。

以上的結果顯示，老師「起始」功能中「反覆練習」的比率最高，其結

果與兒童的語言課堂有關。兒童的第二語言學習中包含者許多「反覆練習」。一般人認為課堂中若「反覆練習」的比率很高，那麼課堂必定是枯燥無味的。他們都覺得強調交際功能的課堂是個充滿活力，很好玩的課程。但是，Krashen 提出有意義的“交際式反覆練習”讓學生更有效地習得語言。

就兒童的第二語言學習教學而言，何謂「包含交際功能的課堂」是一個值得探討的問題。游老師的課堂裡，雖然反覆練習佔這麼高的比率，但是在研究者觀察過程中，學習者好像並不覺得無聊。其原因何在？

第一、其比率的差異與成人與兒童的認知有關係。成人覺得「反覆練習」是很無聊，兒童則是很高興的參與「反覆練習」的過程，這表示兒童把反覆練習當作一種遊戲。

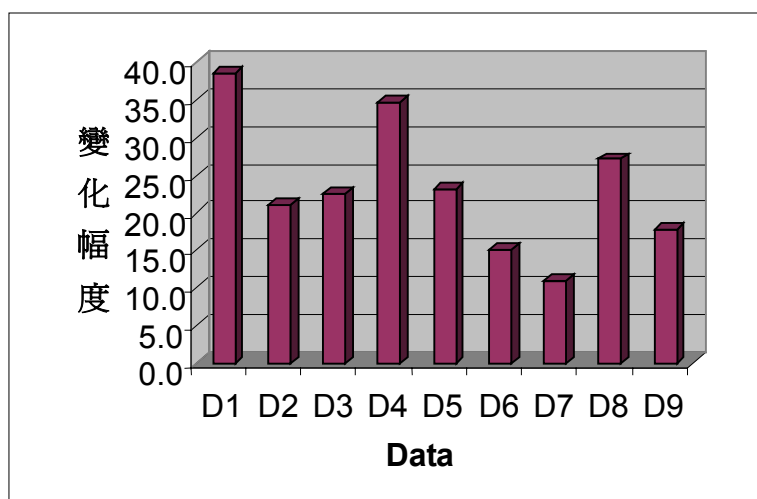
第二、Schacter(1982)和 Hamayan 與 Tucker(1980)都說，「要求重複¹⁵」提供學生更多機會，讓他們處理同樣東西。如果教師能適當地使用「反覆練習」，它會讓學習者更容易更了解語言(Chaudron：1978)。因此，教師語言功能的分配中，「反覆練習」的比率很高不是問題，這可有助於學習者，但問題在於教師如何適當地運用其功能。游老師用卡片，遊戲的方式，進行生活會話的句子練習，如「把書打開來」，「請回去」，「請過來」等，其運用方式不是一直上課，然後玩遊戲，就是在課堂當中，學生注意力不集中時，將它們插入在中間，讓學生積極參與反覆練習活動。

第三、從“有意義的反覆練習(meaningful drill)”的角度來看，他們所學的內容都與生活密切相關，即他們每天交際時用得到的內容，而且就句法結構而言，他們的反覆練習中包含許多複雜的句法點，如「方向補語」，「把字句」等，因此，他們的反覆練習可以說是有意義的練習。

¹⁵ 他們將「反覆練習」歸類為「要求重複」(demanding repetition) (張秀琴 1991)。

3.2.2.2.1.2 「指示功能」的變化

【圖 6】「指示」功能的變化



「指示」功能也沒有規律性的變化。但老師玩遊戲(D1)或者測驗的時候(D4、D8)，其比率比較高。

研究發現游老師的指示中，可以分成兩類：

1. 與教學程序有關的指示；
2. 與教學策略有關的指示，例如：

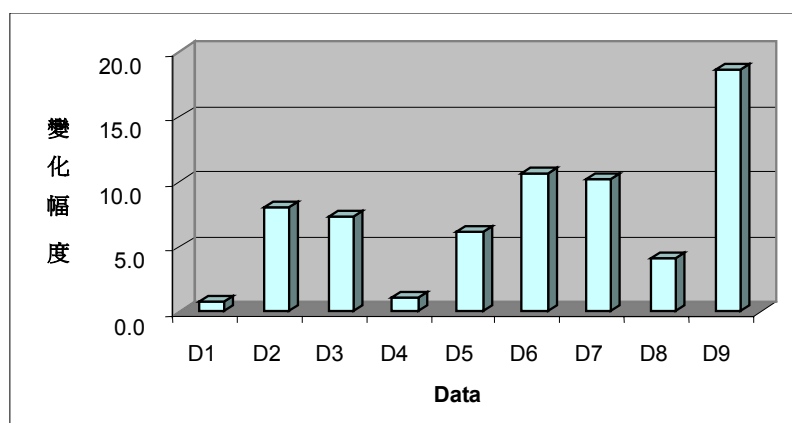
3-1> T: 看這裡。(語 030501)	T: 把它收起來啊。 (語 030520)	T: 不要離開位子。 (語 030626)
T: 打開這裡。	T: 請坐好。 (語 030501)	T: 習作拿出來。 (語 030501)
T: 같이, 같이 보세요. (一起, 一起看) 一起看(語 030501)	T: 爸爸寫一, 爸爸 밑에서 일 쓰세요 (請你在下面寫一) (語 030527)	T: 快點圈起來。 (語 030626)
T: 我有擦布, 중국말로 (用中文)? S: 我有擦布。	T: 你念念看。 S: 兩隻狗(語 030626)	T: 現在不要寫, 쓰지 마세요. 不要寫)

(語 030422)	(語 030529)
<p>3-2> T: 那邊講話的話，掉下來。 (語 030501) T: PSM 沒有看我。 (語 030501)</p>	<p>3-3> T: 嘴巴 (語 030422) Ss: 閉起來</p>
<p>3-4> T: 手手 (語 030422) Ss: 舉起來</p>	<p>3-5> T: 這裡要訂正哦。(語 030529) T: 擦布呢？這個不好看，再寫一次， 寫到中間。(語 030529)</p>

游老師使用指示性功能最多的是教學程序有關的內容，如 3-1>的內容。老師指示後，學生仍然聽不懂時，老師便中韓文並用讓學生了解正在進行的上課程序。3-2>的例子是教師常用的隱涵式指示功能。3-3>到 3-4>的部分是游老師上課時，運用的策略之一。老師使用跟學生極有默契的方式，一邊指示一邊讓學生玩語言遊戲。3-5>的部分是叫學生訂正寫字時，老師常用指示功能。

3.2.2.2.1.3 「提供線索」的變化

【圖 7】「提供線索」功能的變化



除了 D9 之外，在所有的起始功能中，「提供線索」的功能所佔的比率並不高。最高為 18.7%，最低只有 1%而已。雖然結果顯示如此，但研究者注意到這項功能的原因是，兒童樂於其事，把它當作一個遊戲，像拼圖一樣，他們在無意識中，配合著老師說話。

研究者訪談的時候，游老師用“口令”兩個字來描寫了她在課堂裡「提供線索」的功能。¹⁶以下的內容是研究者訪談時，游老師對提供線索的看法。

我有一個 rule，怎麼講，對他們的一個 order，（對，對，對像嘴巴／閉起來）我說嘴巴他們就是閉起來之後就是那個조용히 해（不要講話），就是那個意思，對不對？如果你說“不要講話，不要講話，不要講話”，你一直講他們會覺得不知道，因為他們沒有在注意聽，可是你講嘴巴，**他們也必須要跟 you match，這個很重要**，還有手手，舉起來。其實舉起來是兩個意思，第一個就是舉起來之後，我看你那兒，我專心的，第二可能就是我要做一些 TPR 他們要跟著我做，所以這個很重要，**非常重要……**如果那種很亂的有沒有，好像都聽不懂老師在說甚麼那種，你一點要有一個基本的 ORDER，你講前半段，他們講後半段跟你 Match 起來這樣子，這個教幼兒的時候**很好用，非常好用……**你要跟學生有這種默契，這個默契**需要建立的**，所以你一定要一些那個 routine 啊，然後甚麼做一些那種，指令讓孩子跟你 match 的那種，這個就教年級小的孩子，學外國語言的時候，**你的教師秩序的控制啊，這是我覺得是非常重要的**一環。（訪 030527）

訪談的內容中，可以看得出教師多麼重視這個功能，老師用「提供線索」的方式，不但讓學習者說出話來，而且讓他們反覆練習，此外，老師「提供線索」的方式都包含著特殊的語調，兒童把它當作一個遊戲，他們在無意識中，配合著老師說話。

3.2.2.2.1.4 「提問」功能的變化

3.2.2.2.1.4.1 提問功能的分配

本論文將教師提問功能先分為三類，「確認」，「展示性提問(DQ)」和「知識性提問(RQ)」。其三種可再分為九種，「確認」有；理解檢查、請求澄清、確認檢查，「DQ」有；事實性、理由性、解釋性和是非型。

¹⁶ 老師提過的所謂默契裡，包含著指示功能的一部分，例如，老師常常說“嘴巴”，之後，學生回答說“閉起來”，本論文將它歸類為指示。

此外，有「知識性」與「修辭性」提問。其功能分配為如下：

【表 19】「提問」功能分配比率

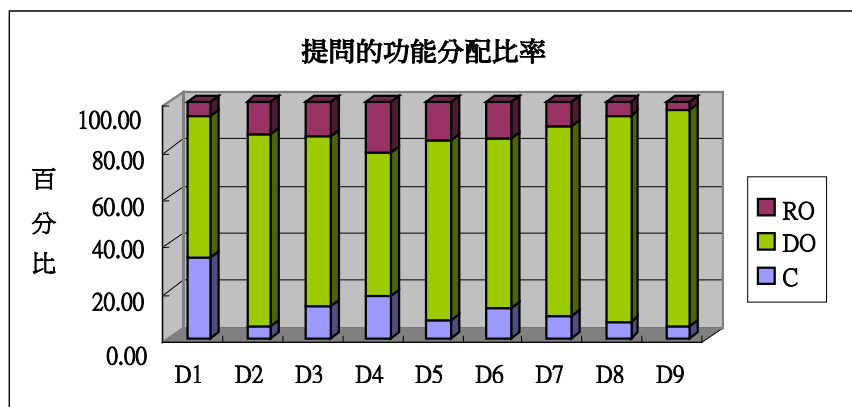
百分比	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	平均	平均
<u>理解檢查</u>	0.00	1.57	2.96	1.18	1.84	6.20	5.88	0.96	0.73	2.37	12.43
<u>要求澄清</u>	2.82	0.79	0.49	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.46	
<u>確認</u>	30.99	3.15	9.85	16.47	5.53	6.98	3.36	5.77	4.38	9.61	
<u>事實型</u>	38.03	47.24	56.65	31.76	50.23	65.12	66.39	62.50	79.56	55.28	75.78
<u>理由型</u>	0.00	0.00	0.49	1.18	0.46	0.00	0.00	0.00	0.00	0.24	
<u>解釋型</u>	5.63	2.36	0.99	22.35	14.29	0.00	2.52	0.96	2.19	5.70	
<u>是非型</u>	16.90	31.50	13.79	5.88	11.52	6.20	11.76	24.04	9.49	14.57	
知識性	5.63	10.24	14.78	21.18	15.67	14.73	9.24	5.77	3.65	11.21	11.79
<u>修辭性</u>	0.00	3.15	0.00	0.00	0.46	0.78	0.84	0.00	0.00	0.58	

* 底線部分表示 CHECK／斜體部分表示 DQ／灰底部分表示 RQ／* 單位是百分比 (%)

研究結果顯示，「確認性提問」、「展示性提問」和「知識性提問」中，「展示性提問」的比率最高，其比率為 75.78%。「展示性提問」中老師常用的方式為「事實性」提問，與王瑋鍾的分析結果相同。「事實性」提問的比率為 79.56%到 31.76%。只是在口試的時候，解釋性提問的比率稍微高而已。其變化幅度並沒有顯著的差異。

『討論』

【圖 8】「提問」的功能分配比率



【圖 8】顯示「展示性提問」比率遠遠高於其他提問。據張秀琴(1991)的研究，教師的提問功能分配中，「展示性提問」的比率高於「知識性提問」有四個原因：

1. 初級班的教師常用「展示性提問」，爲了確認學生是否了解以前學的內容；
2. 教師用「展示性提問」時，教師已經知道其答案，所以教師容易控制「提問」程序；
3. 教師中心的教室裡，特別是初級班的教師有責任，他們要教學生他們不了解的知識，因此，爲了顯示他們的權威，教師常用「展示性提問」；
4. 基於自然教學法的「即時話題」原則，教師爲了處理與教學現場有關的內容，需要使用「展示性提問」。

研究者同意原因 1。就 1.的內容而言，看看本研究的「展示性提問」的分配，其比率最高的是「事實性提問」，這結果顯示老師使用「展示性提問」的原因是檢查以及確認學生是否了解學過的內容。但至於張秀琴所提出的 2、3.和 4.的看法，研究者質疑其內容。以下我們將進一步說明。首先來看看以下「展示性提問」的例子。

4-1> T: 這是什麼？(語 030244) S: 吃飽了。	4-2> T: 還有這個呢？(語 030422) S: ㄷ
4-3> T: 小狗說，說什麼？(語 030501) S: 說我會唱歌。	4-4> T: 어린이노래, 중국말로? (兒歌，中文怎麼說？) (語 030501) S: 兒歌
4-5> T: 今天星期幾？ S: 星期二	4-6> T: 奶奶怎麼寫？(語 030520) S: 鼻子的 ㄴ

4-1>到 4-6>的例子顯示，教師的「展示性提問」都是讓兒童容易回答的與上課有關的提問。依照張秀琴的看法，「展示性提問」比「知識性提問」更容易引起學生回應。而且教師較容易控制其內容，但研究者很懷疑其看法，看看以下的例子。

5-1> T: (指著老師的教具，帶安全帽的兔子) 看起來像小偷嗎？ (語 030422) S: 對。	5-2> T: 好，你要什麼隊？(語 030501) S: 兔子。
5-3> T: 好，你會做什麼？ (語 030501) S: 打電腦。 T: 你會打電腦。	5-4> T: LZM 你會做什麼？(語 030501) S: 我會玩。
5-5> T: 你們家有沒有汽車？ (語 030520) S: 我有汽車。 T: 對。	5-6> T: 你愛做什麼？(語 030529) S: 愛看書。 T: 愛看書哦，我也是耶。

<p>5-7> T: 你愛爸爸還是愛媽媽？ （語 030529） S: 爸爸，媽媽。 T: 兩個都愛。</p>	<p>5-8> T: 你喜不喜歡唱歌？ S: 喜歡。 T: 喜歡哦，好。</p>
<p>5-9> T: 你有沒有看到我？ （語 030619） S: 沒有。</p>	<p>5-10> T: 現在，我們打開第八課，했어 （打開了嗎）？（語 030612） S: 예（對）</p>

5-1>到 5-10>的例子是「知識性提問」，但是兒童都回答問題，而且看起來，老師不會很難控制其過程。若教學對象是兒童，考量他們的認知，不可能會問很難的問題，因此，研究者質疑張秀琴上述第二類的看法。教師控制課堂順序並不難，但要檢討其提問的深度以及教學效果。此外，教師可以就現場的主題來跟學生提出「知識性提問」，因此，研究者質疑第四類的看法。我們認為應考慮的是提問的方式，即教師須考慮學生的程度以決定其提問的難易度。以下我們來看看「展示性提問」中「事實性提問」的實例。

<p>6-1> T:颱風 무슨 뜻이야（什麼意思） 什麼意思？（語 030422） JH: 很大的雨。 T: 有很大的雨呀，對，可能有很大的雨，還有很大的風。</p>	<p>6-2> T: 今天天氣怎麼樣？ （語 030520） Ss: 今天天氣出太陽。</p>
<p>6-3> T: 小金魚喜歡做甚麼？ （語 030527） JS: 喜歡游泳。 T: 游泳。</p>	<p>6-4> T: 爺爺做甚麼？¹⁷（語 030527） JH: 爺爺看報。</p>

¹⁷ 7-4 與 6-6 不同的地方是 6-6 的提問是老師不知道學生的回應，但 7-4 的提問是兒童在上課的時候，在課本中學過的內容。

<p>6-5></p> <p>T: 弟弟愛做什麼？（語 030528）</p> <p>JH: 愛玩球。</p> <p>T: 玩球，好。</p>	<p>6-6></p> <p>T: 小鳥做甚麼？（語 030527）</p> <p>JH: 小鳥在看小黃狗。</p>
<p>6-7></p> <p>T: 小金魚喜歡做甚麼？ （語 030529）</p> <p>SY: 游來游去。</p> <p>T: 游來游去，好。</p>	<p>6-8></p> <p>T: 今天天氣怎麼樣？ （語 030626）</p> <p>Ss: 大雨天。</p> <p>T: 不是風很大。</p>

以上的「事實性提問」中，以學生回答的內容來看，「事實性提問」與「知識性提問」（例子 5-1 到 5-10）學生的回應沒有顯著的差別。反而從語言學習的角度來看，好像「事實性提問」與「認知性提問」相比，更有助於學生。因為「事實性提問」中包含著許多句子成分，如動賓結構(6-3、6-4)、介詞(6-7)的使用、V 來 V 去結構(6-8)等。

總之，教師常用「展示性提問」的原因是為了確認學生是否了解以前學的內容。從其提問的品質來看，雖然其結果需要印證，但好像對兒童教學「事實性提問」比「知識性提問」更為有效。

3.2.2.2.2 「回饋」功能的分配

教師語言的「回饋」功能有：接受(Accept)、稱讚(Praise)、糾正(Correction)¹⁸和評語(Comment)。其比率的分析結果如下：

¹⁸ 本文裡的「糾正」是指直接修正，即教師直接跟學生說他們的錯誤以及再糾正錯誤。

【表 20】教師語言的「回饋」功能分配

F	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	平均
接受	61.5	46.0	58.9	38.9	38.0	42.9	48.0	53.3	53.4	49
稱讚	26.9	24.0	19.4	11.1	5.5	8.1	14.2	10.0	5.6	13.9
糾正	0.0	8.0	4.8	11.1	6.7	1.2	0.7	6.7	1.2	4.5
評語	11.5	22	16.9	38.9	49.8	47.8	37.2	30	39.8	32.7

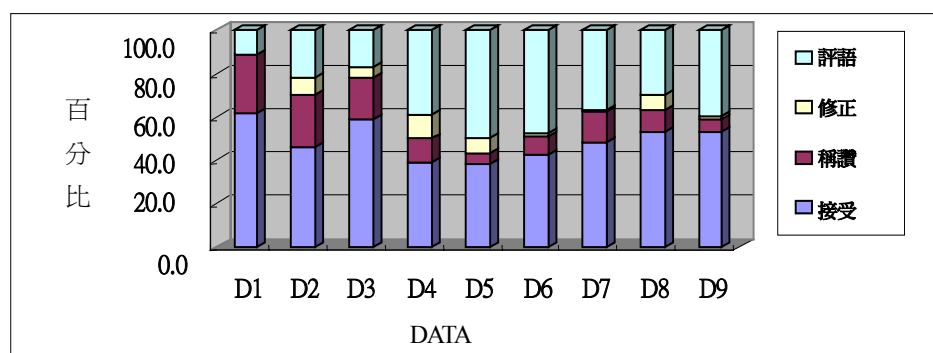
*單位為百分比(%)

【表 20】顯示教師語言的回饋功能中，「接受」佔最高的比率，其順序為接受、平語、稱讚和修正。「接受」的平均比率為 49%。其比率最高時高達為 61.5%，最低則為 38.9%，所佔的比率仍相當高。「評語」佔整體比率的 32.7%，最高時比率為 49.8%，最低時，其比率為 16.9%。教師「稱讚」的比率為 13.9%，其變化幅度為 5.6%到 26.9%。至於「糾正」的平均比率為 4.5%，最高時為 8%，最低的時候比率為 0%。

『討論』

首先請看下面的圖表：

【圖 9】教師語言「回饋」功能的分配



【圖 9】顯示除了進行口試的 D5 與 D6，老師「評語」的比率比較高之外，其餘幾次都是「接受」的比率最高。這樣的結果與王瑋鍾(2001)的研究截然不同。王的研究結果顯示，兒童初級英文班的接受比率很低，而且在初級

班完全沒有出現「糾正」與「評語」的部分。就「糾正」而言，初級、中級班的接受比率是 0%，高級班的率為 5.81%¹⁹。就「評語」而言，高級班的比率只有 13.95%。這樣的結果顯示，研究對象的師生互動很頻繁，而且教師給學生很多回饋。如果將「稱讚」納入「接受」的範圍來看的話，教師給兒童回饋的方式，大部分是正面的回饋。以上我們再看看各項「回饋」功能有何種特徵。

「接受」呈現出老師對學生回應的回饋，本研究的資料中出現以下的「接受」的功能：1.正面的評語；2. 反覆學生的回應。

例子 7-1 顯示老師給學生的正面的評語。7-2 出現老師「反覆學生的語句」，Long 與 Sato(1983)曾經說過「重複他人」(Other- repetition)²⁰的功能是一種評價，教師重複學生的語句，以強化學生的回應。因此，這表示老師接受以及贊同學生的回應。

例子 7-3 到 7-7 顯示「評語」的內容。資料中呈現出來的「評語」內容有：

1. 擴張學生回應的內容；
2. 間接的修正；
3. 反問；
4. 老師對學生回應的個人意見。

7-1> T: 預備開始，這是什麼？ （語 030422） S: 吃飽了。 T: 耶빙고，答對了！	7-2> T: SY 這是什麼？（語 030422） S: 西，西瓜的西。 T: 對，西瓜的西。
7-3> T: 預備開始。（語 030501） S: 不要講話。 T: 對，他們兩個在講話。	7-4> T: 我會唱歌，你會做什麼？ S: 玩。 T: 我會玩遊戲。（語 030529）

¹⁹ 王的研究中，他將教師起始與回饋功能的次數合起來一起計算其比率，原本糾正的高級班比率為 2.65%，評語部分的比率為 6.35%。因此，上面的比率是研究者將起始與回饋的部分分開來重新計算的。

²⁰ Long 與 Sato 將重複分成兩個一個是「重複自我」(self-repetition)，另一種是「重複他人」(other-repetition)，前者是指說話者重複自己所說的內容，後者是指說話者重複談話對象的語句。

7-5>	7-6>
T: 這是？（語 030520）	T: 寫，ㄅ，ㄣ，奔。（語 030605）
S: 小黃狗。	S: 寫這裡呀。
T: 小黃狗，可是只有兩個耶。	T: 不是，寫中間，有沒有看到？

例 7-3 是「擴張學生的回應內容」的實例。由於學生的辭彙與句法能力有限，因此，老師在回饋的時候，進一步擴張學生的語句。例 7-4 則顯示「間接的修正」：老師沒有直接糾正學生的回應，但是用擴張的方式，糾正學生的回應。

此外，研究者感到意外的是，「稱讚」的比率並不高。在課堂裡觀察的時候，研究者的感覺是稱讚的比率很高。其原因可能是老師稱讚兒童時所使用的語調和口氣（誇張的語調和副語言形式），讓人誤以為稱讚的次數相當頻繁。

課堂中很少出現修正。其原因是；首先，老師不重視語言形式而較重視語言溝通。其次，兒童的語言表達有限，相對的他們的語句中，犯的錯誤也就很少。再者，教師使用的糾正方式大部分都是「評語」中的「間接」方式，很少使用「直接」的糾正方式。以下我們來看看老是接受訪談時，談到她對「糾正」的看法：

改正的時候，比如說，他講錯你要糾正他，那最好是**私底下糾正**，譬如說，你走過去告訴他說**怎麼樣才對**，這樣是比較避免他，好像我聽到說錯了所以我不敢講了，有的孩子是他一說錯，你當著全部的人糾正他，他不敢講了，那當然是如果說，你覺得這個孩子，你當了全班的面，跟他講說，不是這樣子喔，可是這個是牽涉到我們的態度，你可能是比較委婉地跟他說，這樣子不對，應該怎麼樣子說，那這樣子呢，好處是說，全班都可以聽到，他的錯誤在哪裡，那標準應該，正確應該怎麼使用，這是全班都可以去練習到，學習到，啊，但是你在做這樣的時候，你要顧慮到這個孩子是不是屬於那種，你如果當著全班的面說你錯了，然後他之後**害怕不敢開口說**，如果有這樣問題的話，你可能要個別跟他講比較好，這是我的觀察。

因為我比較關心說，這個孩子，他會不會怕這個科目，因為如果他怕，他就很難學得好，**他害怕沒有自信，然後沒有興趣**，這一定學不好，我們一直逼他，或者父母一直強迫他，他可能也不會學得很好，那其實學得好也會很辛苦，所以你教課的時候，你要考慮全部的效果之外，**你還有留意到個別孩子的差異，如果你留意小孩子個別差異的話，你跟小孩子的互動會比較**

好，因為你了解他，所以你跟他互動時關係比較好，但是這是比較理想化啦，我是覺得我這樣儘量做，但是人數多的時候，做不到這麼完美。(訪030527)

從中我們可以看出教師對「糾正」的看法，而教師對糾正的態度與分析結果有很大的相關；教師考慮學生的反應，因此刻意避免使用直接糾正的方式。

3.2.3. 最佳輸入與游老師

研究者在第一節討論了何謂游老師教師語言的特徵。那麼，游老師的課堂中是否在進行「可理解輸入」？若將語言輸入變成「可理解性」的輸入，需要何種條件呢？Krashen 曾經提過「最理想的輸入 (optimal input)」的概念。因此，本文將最佳輸入的觀點來分析游老師的課堂。那麼，我們先看看何謂叫做「最佳的輸入」呢？

Krashen 主張最理想的輸入有以下的特徵：

1. 可理解的(comprehensible)；
2. 有趣/切身相關的(interesting/relevant)；
3. 在句法上不必然有序列/順序關係(not grammatically sequenced)；
4. 需要一定程度的輸入量 (sufficient quantity)。

老師的輸入要變成讓學習者理解，這些輸入可以分成兩種型式：「語言」與「非語言」的輸入。最初進入現場，觀摩游老師的中文課時，研究者感覺到課堂裡在進行“可理解輸入”。其原因在於在現場，研究者看得到促進理解的「非語言」部分的特徵，像「肢體語言」(「不要離開位子」、「上學去」、「把書打開來」²¹)、「TPR」的運用(「手手舉起來」、「老師說坐好」)、「實物」的使用(如小娃娃、球、粉筆)等，除此之外，運用遊戲的方式也可以幫助「可理解的輸入」。「非語言」部分可以很明顯地觀察到，但在課堂裡觀察到的「語言」特徵較難以描述。因此，研究者在第一節使用量化的方式，分析了游老師「教師語言」的特徵。教師使用的「語速」與「語句平均句長」顯示，研究對象的教師在課堂中提供 Krashen 所說的 $i+2$ 、 $i+3$ ，即「可理解的輸入」。老師使用誇張的語調、韓文與展示性提問的方式輔助「可理解的輸

²¹ 游老師的教學時，這些話都有相對應的動作，所以，有時老師只做動作，小朋友便猜得出來，這動作是甚麼意思。

入」。就「相關性」的部分而言，先看游老師教學的流程，她的教學流程可以分成兩節；第一節是教兒童課本的內容；第二節是寫作時間。游老師每次剛開始上課時，都問兒童說“今天天氣怎麼樣？”“今天星期幾？”，然後才開始上課，此外，老師上課時，會利用圖片教學生「日常生活中常用的句子」與「教室語言」，如“不要講話”、“不要離開位子”、“我要上廁所”、“把筆借給我”等。因此，兒童所學的內容都是在他們的生活裡面用得到、聽得到的，因此，兒童會注意溝通的意義，而不強調語言型式。

就「趣味性」的部分而言，游老師上課時，用很多技巧，這裡面包括「語言」與「非語言」的。

「語言」的部分有以下特徵：老師的語言有節奏感，三拍或者五拍²²，這與「嬰兒語言」的特色²³是一樣的。研究者認為，這與他們所講的語言結構和句長有關。教室的平均「語句平均句長(MLU)」顯示教師的 MLU 是 5.30（起始）與 4.33（回饋），學生的平均 MLU 是 2.96。因此，三節拍、五節拍的節拍很符合他們學習的句子。

此外，老師「提問」時，不像在教書而像與兒童玩。研究者在 2003 年 5 月 27 日訪問韓僑小學的兒童時，問了他們四個問題【表 21】。透過這次訪談，研究者可以了解韓僑小學兒童對中文和中文老師的看法。考量訪談的性質，我們是在下課之後，老師不在場的情形之下才進行的。

²² 比方說，老師問小朋友，“今天天氣怎麼樣？”提問時老師用三拍的節奏，那麼小朋友自然回答說“今天天氣出太陽”用同樣的節奏回答問題。

²³ 在語音方面則有：高音高(high-pitch)，節奏感語調(sing-songy intonation pattern)，拖長母音(long, drawn-out vowels)的特徵(Snow and Ferguson 1977)

【表 21】 一年級學生對中文課的看法(訪 030527)

編號	學生	1. 你喜歡中文嗎？	2. 你喜歡中文課嗎？	3. 為什麼？	4. 你喜歡中文老師嗎？
1	HY	對	對	因為我會講， 玩遊戲	不是
2	ZM	對	喜歡	好玩	喜歡
3	SM	還好	對		喜歡
4	SY	還好，可是不會講	喜歡	好玩	喜歡
5	OY	喜歡	喜歡	好玩	喜歡
6	DY	還好	還好	不會講	喜歡
7	JS	還好	喜歡	因為成績好	喜歡
8	JH	喜歡	喜歡	因為玩遊戲， 可以跟朋友玩	喜歡
9	TR	不知道	喜歡	不知道	對
10	CL	不喜歡	喜歡	好玩	喜歡
11	Sd	不喜歡	喜歡	好玩	喜歡

由【表 21】可以看出，一年級班上大部分的兒童都很喜歡中文課和中文老師，他們之所以喜歡中文課的主要原因在於「好玩」²⁴。此外，他們的互動比率高達 75%。因此，訪談的資料與兒童的課堂參與比率(75%)，都能夠證明，游老師的課堂教學符合 Krashen 的「最理想的輸入(optimal input)」的第二個條件，即「切身相關」和「趣味性」。

以游老師的課為例，她並沒有向兒童交代這是什麼樣的結構，但教課的時候，「反覆練習」的比率很高(31.3%)，因此，兒童便在不知不覺中，學會中文。更重要的是，游老師的課不像一般的外語課那樣一直反覆簡單的句型，而是上課內容之外的教師語句的語速則與平常的速度一樣，甚至有些語句的說話速度比上課還快。教師的語速與「語句平均句長」(MLU5 以上的比率為 61.8%)顯示，游老師的課堂語言中有 i+2 與 i+3 的部分。因此，老師的這些特徵非常適合 Krashen 所說的最理想的可理解輸入的特徵。

²⁴ 很有趣的是，韓僑小學的學生好像跟母親學語言一樣，跟著老師一句一句念。兒童與老師就跟玩遊戲一樣，跟著老師說老師說的所有的句子。有一天發現上課時，一個學生(SM)向大家提議說“我們跟著老師說話吧”。從中可以看出，跟著老師說話是對他們來講，是一種遊戲而不是語言學習。

此外，研究者發現游老師語言的「起始」功能中，「反覆練習」所佔的比率很高(31.3%)。因此，研究者認為游老師可能給學生提供一定程度的語言輸入量。從「輸出」的觀點來看，學生住在台灣的時間都不一樣，所以在課堂裡面的兒童有程度上的差別。但他們都可以說中文，因此，游老師課堂應當符合「一定程度的輸入量」(即，反覆練習)的條件。

3.2.4. 輸出

3.2.4.1. 中文成績

研究者透過深度訪談了解游老師的評量方式。

口試的部分，我的口試包括平常上課的表現，就是我在問問題，他們回答，主動回答了，那還有，就是像這樣子，**固定的問題**，看圖問問題，請他們回答，對，就是口試包括這兩個。所以平常上課，**我們還有上課態度這一部分的評分標準，上課態度也很重要，大概 30%**，就是整體來講，因為我們期末的成績有包含，上課表現，是你的上課的態度，積極不積極，然後，專不專心，這個是屬於 30%的上課態度，然後 30%是作業成績，譬如說你有沒有按時寫作業，然後有沒有作業做得好不好，然後 **40%才是考試**。(訪 030527)

據訪談老師的內容，游老師的考試分成口試與筆試。以下是研究對象的中文成績：

【表 22】考試成績

學生	口試	筆試	學生	口試	筆試
S1	92	94	S7	100	99
S2	95	81	S8	100	80
S3	98	100	S9	96	90
S4	100	78	S10	100	78
S5	X	X	S11	98	
S6	100	99			

* X表示轉學的學生

依照學生的成績，學生的中文成績都很好。只是說話，寫字與態度的關係而有所不同而已，基本上都呈現出一定的程度。

3.2.4.2. 看圖說話

學生的成績之外，研究者爲了解學生的輸出，下課之後，用老師上課時使用的圖片來進行了小測驗(030520)。圖片的內容如下：

【圖 10】研究者口試試題(游老師提供)

1	2	3	4
			
請不要講話	我要上廁所	請給我多一點	吃飽了
5	6	7	8
			
請過來吃飯/吃飯嘍	好好吃/真好吃	你好棒	把書合起來
9	10	11	12
			
把書打開來	請過來	請回去	我肚子餓

【表 23】口語表達結果

測驗題	OY	CL	JS	TR	JH	SY	ZM	HY	SM	DY
1		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
5	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
11		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

✓:表示學生答對

以上的結果顯示他們都可以用中文表達出來，課堂中練習過的內容。研究者發現兩個很有趣的現象。首先是 SY 的輸出，她來台灣不久，上課的時候，爲了溝通最常用韓文，但把以上的測驗內容很有自信地說出來，而且她表達出這些句子時，講話的特徵是按照音節講出其內容，像唱歌一樣，即上課時所學的方式。此外，她忘記“把”這個字，但她知道那裡(是把字句的位子)有一次詞彙，所以她用很小聲的“com”來代替“把”字。其次是口語表達能力較強兒童的句子中，包含著自己延伸出來的句子，例如，我要吃一個(ZM)、肚子很飽(TR)、來吃飯了吧、好餓(JH)等。

以上考試成績與小測驗的部分顯示，從評量的結果看來，老師的教學除了生動有趣，也相當良好的成效。

3.2.5. 教學中的啓示

綜合以上的研究結果，我們認為它可以帶給韓國兒童華語教學以下的啓示：

1. 就「副語言特徵」而言，Newport(1990)主張‘less is more’。他認為對兒童說話並不需要簡化，因為成人講話的內容中，兒童只注意到自己

聽得懂的一部分。因此，如果教師在教導兒童時，不用將自己的語言簡化，而以簡單與複雜的型式並用的方式比較好。Newport 明確表明教師應如何進行兒童的語言教學。就第二語言學習而言，教師的語言使用中，應該呈現出教師語言的特徵，尤其是教學對象為兒童時更是如此。但這次結果給非母語者教師的啟示是，課堂裡面，教師該並用簡單與複雜的語言形式，但是教師使用語言時，一定要有一定程度的「有形式的語言」，這語言可以是 $i+1$ ，更重要的是教師還要提供給兒童 $i+2$ 、 $i+3$ 的部分。根據這次研究結果，我們建議提供給兒童有“節奏感”的語言形式，而且可以並用比較長的句子(MLU5 以上)與簡單的句子。

2. 教師的「起始」功能分配而言，這次研究結果顯示教師語言功能中「反覆練習」比率很高，但訪談結果顯示，兒童並不覺得無聊，因此，從引起學生的興趣角度來看，教師的教法有助於兒童的語言學習。教師語言功能中，「反覆練習」的比率很高不是問題，教師如何運用反覆練習的功能。從“有意義的反覆練習(meaningful drill)”角度來看，教師應該提供給學生與生活密切相關的，即他們每天交際時可以用得到的內容，而且就語法結構而言，他們反覆練習的不見得都是簡單的結構；教師也可以使用複雜的語法點，如「方向補語」，「把字句」等，此外，選擇例句時，一定得考慮與兒童實際生活的關聯性。
3. 就「提問」部分而言，這次研究結果顯示，從語言學習的角度來看，「事實性提問」比起「知識性提問」，更有助於學生的學習。因為「事實性提問」中包含著許多句子成分，如「動賓結構」、「介詞」的使用、「V 來 V 去結構」等。因此，研究者認為兒童中文課堂中，有組織的「展示性提問」，即既有結構性又與實際生活有關聯的「展示性提問」對學生有相當的助益。
4. 就教學「策略」而言，教師可以使用「提供線索」的方式引導學生。這種與學生默契十足的口令方式，可以引發學生對第二語言的興趣。此外，「提供線索」也具有指示的功能；教師可以以有趣的方式，控制兒童。再者，遊戲與 TPR 的運用，有助於兒童的語言學習。研究者建議運用遊戲與 TPR 的時候，應將它安排在課堂當中，給兒童一邊玩遊戲，一邊上課的感覺，讓他們不覺得無聊。
5. 從「第二語言習得」的角度來看，兒童的教學，除了語言教學本身之外，還要考慮許多因素，即心理因素，認知因素以及家長的配合等。

但是無論如何，課堂中扮演最重要角色的就是老師。Allwright (1983) 曾經說過，老師要從學生引發出教師自己要的答案。從這樣的角度來看，教學過程中，學生是中心，教師是輔助者，擔任提供學生線索或支持學生的任務。這句話表示，課堂中教師的角色，尤其是教導兒童第二語言過程中，教師和母親一樣，無論語言或情緒上，都要扮演「鷹架」的角色。這次研究的教師回饋功能顯示，教師需要多給兒童正面的回應，支持他們。如何扮演「鷹架」的角色呢？這個答案是因人而異的。但研究者建議教師在課堂中，先與兒童建立感情，這是最重要的一環。在語言使用上，多使用提問與提供線索的方式在鼓勵支持兒童方面，可以並用中韓文，但以中文為主的方式。此外，教師應不斷摸索以及開發教學策略，包括變換教室活動、遊戲、兒歌的運用等。

6. 從「理論」的角度來看，本論文研究對象的教學很符合 Krashen 的可理解的輸入理論。但是許多年來，Krashen 的理論也受到諸多學者的批評。Swain(1985)主張可理解的輸入不能直接連接到習得。Pienemann(1989)主張文法型式只有當老師按照學生的水準進行教學的時，才能讓學生習得。鄧守信(2003)也在「對外漢語教學語法總則」一文中提出教學語法是具排序性的。研究者在提問部分的發現中提出『有組織的「展示性提問」，即既有結構性又與實際生活有關聯的「展示性提問」對學生有相當的助益』。前者的學者所主張的內容與本論文的研究發現給我們的啟示是，語言教學中語言結構教學的重要性以及結構教學的排序性。

3.2.6. 研究限制與意義

Rod Ellis 曾說，第二語言習得研究的問題「大部分的研究都顯示「互動」與「語言習得」有關，但卻不曾嘗試驗證兩者之間的關係。」這句話的意思是，一般認為語言輸入和語言習得之間必定有成正比的關係，但第二語言習得是個非常複雜的過程，無法印證兩者之間的直接關係。從引起學生的興趣的角度來看，游老師的課堂是有助於兒童的語言學習的。此外，這次研究以課堂觀察為主，研究者依據兒童的中文成績以及發音發展程度來判斷，教師的輸入與兒童的輸出之間有正面的關係，但從兒童的實際語言運用的角度來看，兒童在課外所使用的語言尚無法有足夠的時間來加以分析。由於時

間有限而無法證明課堂外的輸入與兒童輸出之間是否有直接的關聯。因此，研究者建議，往後可透過試驗方式，進一步證明課堂外的輸入與學習者輸出之間的關係。

本論文觀察的對象是一位老師，她的教學方法不一定就是最好的。這是本論文的限制。但本論文的意義在於：

第一、這篇論文是首次以華語為第二語言的韓國兒童為對象進行的研究。

第二、本論文是少數從第二語言習得的角度出發，分析課堂裡教師語言與師生互動關係的研究。

第三、本論文基於可靠度的考量，並用質化與量化的方式蒐集資料。

研究者花了不少的時間整理出相當豐富的語料²⁵。第四，本論文透過這次分析，介紹了師生互動模式與教師語言使用的範例，供教授韓國兒童的教師作為參考。

參考文獻

I、中文部分

A. 書

蔡保田(1989)，《教育研究法》。高雄：復文圖書出版社。

李英哲(1990)，《實用漢語參考語法》。北京：北京語言學院出版社。

吳明清(1991)，《教育研究-基本觀念與方法分析》。台北：五南圖書出版公司。

郭靜晃(1992)，《兒童遊戲》(中譯本)，J.E.JHONSON.J.F.CHRISTIE & T.D.YAWKEY. (原著) 《PLAY AND EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT》。台北：揚智文化事業股份有限公司。

靳洪剛(1994)，《語言發展心理學》。台北：五南圖書出版公司。

王文科(1994)，《質的教育研究法》。台北：師大書苑發行。

胡裕樹(1995)，《現代漢語》。北京：商務印書館。

²⁵ 總共 51,268 筆的語料。030422(3,589 筆)、030501(5,120 筆)、030520(6,664 筆)、030527(1,985 筆)、030529(7,861 筆)、030605(7,004 筆)、030612(5,927 筆)、030619(3,908 筆)、030626(5,588 筆)

- 李宇明(1995)，《兒童語言發展》。武昌：華中師範大學出版社。
- 黃政傑(1996)，《質的教育研究-方法與實例》。台北：漢文書店印行。
- 劉月華(1996)，《實用現代漢語語法》。台北：師大書苑發行。
- 李丹(1998)，《兒童發展》。台北：五南出版有限公司。
- 谷瑞勉(1999)，《鷹架兒童的學習；維高斯基的幼兒教育》(中譯本)，
L.E.Berk & A.Winsler.(1996)(原著), *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*。台北：心理出版社。
- 詹卓穎，張介宗，傅濟功合著(2000)，《韓國的教育與社會研究》。
台北：商鼎文化。
- 李郁芬(2001)，《從遊戲中學習》(中譯本)，Penny Warner. (原著) *Preschooler Play & Learn*。台北：新苗文化事業股份有限公司。
- 黃光雄主譯. Robert C. Bogdan(2001)，《質性教育研究》。嘉義：濤石文化。
- 葉德明(2002)，《雙語教學之理論與實踐》。台北：師大書苑。
- 陳瑤(2002)，《課堂觀察指導》。北京：北京教育科學出版社。

B. 論文

- 林美秀(1993)，〈學前兒童語言發展能力及其相關因素之研究〉。台北：台灣師範大學特殊教育研究所。
- 曹純瓊(2000)，〈鷹架式語言教學對國小高功能自閉症兒童口語表達能力學習效果研究〉。台北：台灣師範大學特殊教育學系研究所。
- 許淑良(2001)，〈在華語與非華語環境下華語教與學現象之探討-以美國與台灣兩所大學之華語文課程為例〉。台北：台灣師範大學華語文教學研究所。
- 曹春喬(2002)，〈台北美國學校高中部華語文教學之個案研究：互動語言教學觀詮釋〉。台北：台灣師範大學華語文教學研究所。
- 吳美玲(2002)，〈兒歌在幼兒音樂課中的觀察與分析研究〉。台北：台灣師範大學音樂學系教學研究所。
- 蕭素秋(2002)，〈對韓國兒童漢語教學的研究〉。漢城：韓國外國語大學校 大學院。
- 林淑慧(2003)，〈現代漢語口語交際語法之初探〉。台北：台灣師範大學華語文教學研究所。

II、英文部分

A. 書

- Ann Malamah-Thomas. (1987) *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Bellack, A., Kliebard, M., Hyman, R. T. & Smith, Jr. (1966) *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Brown, H. Douglas. (2001) *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco: Longman Press.
- Clark, Herbert H., and Eve V. Clark. (1977) *Psychology and Language: an Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Padilla, Amando M. Halford H. Fairchild and Concepcion M. Valadez. (1990) *Bilingual Education*. California: CORWIN PRESS, INC.
- Ellis, Rod. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Foster-Cohen, Susan H. (1999) *An Introduction to Child Language Development*. London: Longman Press.
- Janice Yalden. (1983) *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. Cambridge: The Cambridge University Press.
- Kenneth Hyltenstam, Loraine K. Obler. (1989) *Bilingualism Across The Lifespan: Aspects of acquisition, maturity, and loss*. Cambridge: The Cambridge University Press.
- Krashen, Stephen D., Scarcella, Robin C. & Long, Michael H. (1982) *Issues In Second Language Research*. USA: Newbury house publishers, Inc.
- Krashen, Stephen D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Lier, Leo van. (1988) *The Classroom And The Language Learner-Ethnography and second-language classroom research*. London and New York: Longman.
- Lynch, Brian K. (1996) *Language Program Evaluation-Theory and practice*. Cambridge: The Cambridge University Press.
- Long, M. H. and Sato C. J. (1983) *Classroom foreigner talk discourse: form and functions of teacher's questions*. In H. Selinger and M. H. Long, eds. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.

- Long, Michael H. and Diane Larsen-Freeman. (2000) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman Group UK.
- Nunan, David. (1999) *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Newbury House Teacher Development.
- McCallum, G.P. (1980) *101 Word Games*. London: Oxford University Press.
- Richards, Jack C. and Theodore S. Rogers. (1998) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: The Cambridge University Press.
- Sinclair, J. MuH. and Coulthard, R. M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse- The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Susan, M. Gass. and Carolyn Madden. (1985) *Input In Second Language Acquisition*. USA: Newbury house publishers, Inc.
- Susan, M. Gass. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

B. 論文

- 李貞靜(1991)「*A Study of Maternal Speech to Children During Language Acquisition and its Correlation with Children's Speech in Mandarin Chinese* (中文裡母親對語言學習中兒童使用的語言及其與兒童語言的關連)」。
台北：台灣師範大學英語研究所。
- 張秀琴(1991)「*A Case Study of Classroom Interaction in Teaching English to Elementary School Children* (兒童英語教學教室內師生互動的個案研究)」。
台北：國立政治大學西洋語文研究所。
- 韓美貞(1996)「*A Study of the Improvement of Oral Competence Through Games*」。
漢城：西江大學校英語教育研究所。
- 黃準英(1998)「*An Analysis of The Functions of Teacher Talk Based on EFL Classroom Interaction in Junior High School* (從英語教室互動分析教師言談之功能)」。
高雄：國立高雄師範大英語系研究所。
- 陳秋梅(2000)「*A Study on Taiwanese Sentence-Final Particles* (台語句尾助詞)」。
台北：台灣師範大學英語研究所。
- 張碧玲(2000)「*A Study of Junior high school English Teacher's Beliefs Towards the Communicative Approach* (國民中學英語教師對溝通式教學觀之信念研究)」。
台北：台灣師範大學英語研究所。
- 王瑋鍾(2001)「*An Analysis of Teacher Talk in Child EFL Classroom*」。(兒童英語

教室教師語言之分析)」。台北：國立政治大學語言研究所。

C. 單篇文章於期刊 Paper

張正東（2000）〈語法教學的再確認：在英語四位一體復習教學方法再實驗結題研討會上的發言〉。西南師範大學。

Cross, Toni G.(1977) *Mothers' Speech Adjustments: the Contribution of Selected Child Listener Variables*. In Catherine E. Snow and Charles A. Ferguson. ed. *Talking to Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cross, Toni G.(1978) *Mothers' Speech and Its Association with Rate of Linguistic Development in Young Children*. In Natalie Waterson and Catherine E. Snow ed. *The Development of Communication*. New York: John Wiley & Sons.

Fillmore, Lily Wong.(1985) When Does Teacher Talk Work As Input?:
in Susan M. Gass and Carolyn Madden. 1985. *Input In Second Language Acquisition*. USA:Newbury house publishers, Inc.

Mervis, C.B.(1981) Tigers and Leopards Are Kitty-cats: Mother-child Interaction and Children's Early Categories. Presented at the Interdisciplinary Conference. Park University, Utan.

Susan, M. Gass and Evangeline Marlos Varonis. (1985) Task Variation and Nonnative/Native Negotiation of Meaning.: in Susan M. Gass and Carolyn Madden.. *Input In Second Language Acquisition*. USA:Newbury house publishers, Inc.

Scarcella, R. and C. Higa. *Input and age differences in second language acquisition.*: in Stephen D. Krashen, Robin C. Scarcella & Michael H. Long. 1982. *Issues In Second Language Research*. USA:Newbury house publishers, Inc.

Tsui, Amy Bik-May.(1985) Analyzing input and interaction in second language classrooms:RELC Journal 16:8-32.---1987. *An analysis of different types of interaction in ESL classroom discourse*. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 25:(4), 336-353.

III、韓文部分

Sook-kyoung, Kim.(1995) 「한국 교실 수업에서 나타나는 교사의 질문 (Teacher's Questions in Korean EFL Classroom Discourse)」. 漢城：漢

城大學校。

I-do, Park. (1996) 「세계화 시대의 모국어습득과 외국어학습
(母語習得和外國文學習)」。漢城：韓國文化社。

蕭素秋 (1997) 「한국어린이를 위한 중국어교육방안 연구
(對韓國兒童漢語教學方案-以初級班爲中心)」。漢城：韓國檀國大學
校。

崔東華 (2000), 「초등영어 수업에서의 효과적인 언어 입력 방안 연구
(A Study on the Effective Methods of Providing Input in the Elementary
School English Classes)」。清州：清州教育大學校大學院。

李東綸 (2001), 「중국어 조기 교육방안
연구(中國語早期教育方案研究)」。慶南：嶺南大學校大學院。

Ji-eun Cha.(2001) 「이중 언어로서의 영어 습득과 교육(English Acquisition
and English as Bilingualism)」。浦山：慶南大學校大學院。

Eun-Shil, Park.(2002) 「교사의 교실영어 사용빈도에 따른 초등영어
수업의 효과연구 (Effect Study on the Elementary English Teaching
Through the Frequency of Classroom English Use)」。仁川：仁川教育大
學校大學院。

IV・工具書

《朗文語言教學及應用語言學辭典》(Longman Dictionary of Language
Teaching Applied Linguistics), 1998。香港：朗文出版社中國有限公司。

金兌珍

vhnvk@yahoo.com

Korea Children in Taiwan: A Case Study on Bilingual Teacher Student Interactions

Kim Tae Jin

National Taiwan Normal University

Abstract

In the 21st century, Chinese has become one of the most influential languages in the world. Today, learning Chinese has become a trend in Korea. A significant number of students have chosen to study Chinese abroad in China and Taiwan. There are many books on Chinese, but most of them are mainly in the area of Chinese literature or philosophy. There is very little research about learning Chinese as a foreign language, and almost none focusing on teaching Korean children Chinese. In this thesis, we will be analyzing and understanding the interactions within a Chinese-Korean bilingual classroom. I hope that this will provide helpful information for Chinese teachers in Korea and Korean teachers in Taiwan in their endeavors.

The teacher and students in the first year Chinese class at the Taipei Korean-Chinese Elementary School are the informants of this case study. This thesis includes, documents (e.g. class handouts, exam papers and quizzes), interviews, tapes and other materials used to analyze classroom interactions and discourse.

First, the Initiate Response Follow-Up (I.R.F.) model is used to present characteristics and interaction models between the teacher and the students. Findings show that by using I.R, R.F and I.R.F. as “meaningful interactions”, the interaction ratio will be 75% with I.R. as the most common interaction. This result indicates that this is a “teacher centered” classroom.

Secondly, “Teacher Talk” will be discussed from three perspectives, paralinguistic features, syntactic features, and discourse features. Paralinguistic features include the teacher’s speech speed and intonation. Results show that the teacher’s speech speed in class (204 words/min.) is slower than the speech speed

outside of class (271.2 words/min.). This indicates that the teacher purposely slows down her speech speed when teaching material related to the class. In this thesis we will discuss the issue of how to control paralinguistic features, an interesting issue regarding children's language education. We will also be discussing the Chinese-Korean ratio used in class (95% : 5%) and the affects of the intonation of the teacher on the students.

With regard to syntactic features, we use the Mean Length Utterance (MLU) to measure the child's language ability. The results show that I:R:F's average lengths of the sentences are 5.30, 2.96 and 4.33. These findings show that the teacher changes the length of her sentences in accordance to the child's language ability. The language abilities of a student at Taipei Korean-Chinese elementary school (MLU=3.5) are similar to a Taiwanese one-year nine month old child (MLU=2.2).

In this thesis discourse features (speech characteristics) have been classified as either Initiation or Feedback. Initiation has been divided into five types, informative, directive, clue, drill or question. The questions have been classified as checks, display questions (D.Q.) or referential questions (R.Q.). Checks have been divided into comprehension checks, clarification requests or confirmation. D.Q. has been divided into factual, reasoning, explanation, or yes/no.

The research results show that the teacher most often uses drills (31.3%), questions (26.5%) and Directives (23.3%). For questions, the teacher most often uses D.Q. (75.78%), in which 55.28% are factual questions. Feedback has been subdivided into four categories, acceptance (49%), praise (13.9%), correction (4.5%) and comments (32.7%). From this data, we can see that most of the teacher's feedback is positive.

Thirdly, from the point of view of scaffolding language education and teaching strategies, we try to find out how to provide comprehensible input in order to help children learn Chinese.

Key words: Comprehensible Input, Teacher Talk, Foreigner Talk