

对外汉语课堂师生互动中的 “理解核查型”问题研究^①

吴砚文 潘娟娟 钱尊妮 王 帅^②

[摘要] 本文立足于国内外学者的相关研究,实际考察了南京大学海外教育学院的多个对外汉语课堂,对这些课堂教学实况中教师们提起“理解核查型”问题的场合、语气语调、提问频率、等待时间、学生实际反映情况以及产生的课堂教学效果等多个方面进行了详细的描写和分析。并通过问卷调查了在这些课堂中学习的50多名留学生对于“理解核查型”问题的实际看法,同时也通过访谈的形式对其中的5名教师进行了采访。本研究旨在全面地描写与展现对外汉语课堂中的“理解核查型”问题,并对教师的课堂教学产生一定的启发。

[关键词] 对外汉语教学;“理解核查型”问题;课堂教学

A Research of Understanding-check Questions in CSL Classes

Wu Yanwen Pan Juanjuan Qian Zunni Wang Shuai

[Abstract] Based on previous research results of teachers' questions both at home and abroad, this paper intends to make a detailed description and analysis on the situations, tones, intonations, frequency and waiting time of the understanding-check questions raised by teachers in dozens of CSL classes in Institute for International Students of Nanjing University. The thesis also includes students' feedback towards the understanding-check questions as well as the effects those teaching activities have in class. It collects by questionnaires opinions of more than 50 students attending the classes. And by further interviewing 5 CSL teachers face to face, this paper tries to develop a deep and comprehensive insight into the understanding-check questions in CSL classes, hoping to inspire and make contributions to CSL teaching activities.

[Key words] TCSL; understanding-check questions; classroom teaching

1 研究综述与研究问题

课堂提问是教师话语的重要组成部分,在第二语言教学中起着引起师生互动的重要作

① 感谢南京大学海外教育学院曹贤文副教授对本文的指导。

② 作者简介:吴砚文,南京大学海外教育学院对外汉语专业本科生;潘娟娟,南京大学海外教育学院对外汉语专业本科生;钱尊妮,南京大学海外教育学院对外汉语专业本科生;王帅,南京大学海外教育学院对外汉语专业本科生。

用。近几十年来,关于课堂提问类型、提问作用、提问频率、提问分配、等待时间、学生回答及其语言输出、教师反馈等方面,国内外语言教学界都给予了高度重视。在前人对教师课堂提问宏观研究的基础上,Koshik(2002;2005;2010)着重分析了“yes-no questions”当中作为“理解核查型”的问题(understanding-check question)在英语作为第二语言学习课堂中的真实作用。她把重点放在教师对此类问题的期待上,认为教师对此类问题的期待倾向于“No”的回答。Waring(2012)在基于英语作为第二语言的真实课堂基础上,分析了“yes-no questions”当中的“理解核查型问题”在课堂中是如何产生的,并通过学生反应的真实描写,分析了这类“理解核查型问题”的实际效果。他从老师、学生两个角度出发,以话语分析理论入手,得出“理解核查型问题”在课堂中不仅仅是扮演理解核查的角色,有时也是开启下一轮教学的起承者。

已有的研究大都关注英语作为第二语言课堂中的“理解核查型问题”,据笔者所知,在汉语作为第二语言的课堂教学中尚无对这一问题的研究。本文通过对汉语作为第二语言的教学课堂中师生互动的记录、对学生的问卷调查和教师访谈,展现和分析了对外汉语课堂中的“理解核查型问题”的使用情况。

本文中的“理解核查型问题”是指教师在课堂中提出的用于核查学习者对所授内容是否理解的是非型问题。在课堂环境下,教师提出的这种是非型问题主要包括以下几种问题:

- (1)“(还)有问题吗?”
- (2)“有没有问题?”
- (3)“还有没有其他不会用的……?”
- (4)“(都)明白了吗?”
- (5)“明不明白?”
- (6)“懂了吗?”
- (7)“对不对?”

此类问题是对外汉语课堂中师生互动的最常见的一种形式,是教师用于检验学生习得情况最直接的手段。一个好的“理解核查型问题”能帮助教师及时获知学生的学习情况,指导教师调整教学策略、教学节奏和教学进度,以便学生更好地理解 and 吸收所学知识。

2 对“理解核查型”问题的描写与分析

本研究选听了三十节南京大学海外教育学院针对留学生的汉语语言课,包括口语课、读写课和综合汉语课等。所听课的班级涵盖了初级、中级和高级汉语水平的学生。在听课过程中我们采取课堂录音和笔头记录相结合的方式,力求保存最本真的课堂互动实况。在后期的整理分析中,我们对教师提起的“理解核查型问题”进行了大致分类,并结合几个要素进行了细致的分析。下面对文中将使用到的一些符号做一些说明:

(.) 表示一个短句间可察觉到的短小停顿。两个该符号叠用表示停顿时间比一个(.)略长

(数字) 表示停顿的秒数

下画线 表示重音

↑ 表示语调上扬

- ↓ 表示语调下沉
 ? 表示句子结尾带疑问的上扬语气
 , 表示两个短句之间的停顿
 。 表示一个句子结束之后的停顿
 < > 表示语气轻
 ~ 表示音节延长。两个该符号叠用表示延长时间比一个~略长
 + + 表示语速加快
 - - 表示语速放慢
 [] 表示对该段对话的额外说明,包括说话人的人数、神情、状态等。

2.1 教师提起“理解核查型问题”的情况

教师在课堂中提起“理解核查型问题”的情况大致有以下几类:① 核查学生对于整堂课或者课堂的一个阶段所授知识的总体理解情况;② 核查学生对于某个具体知识点的理解情况;③ 核查学生是否明白教师的指令要求。

2.1.1 核查学生对于整堂课或者课堂的一个阶段所授知识的总体理解情况

例如:

(1) 教师:今天的课就学习到这儿,同学们看看有什么问题啊?(2.0)还有没有问题?(2.0)

这节课教师只在整堂课结束以后用了一个“理解核查型问题”,询问学生对于课堂所有知识的理解程度。“理解核查型问题”在这里只是教师用于结束课堂的话语,教师对于学生的回答并没有强烈的期待,等待时间较短。学生没有作出回应,可能是由于课堂时间太长(2小时),涵盖的课堂内容又较多,一时无法提出疑问;或者是还在思索的时候,老师就结束了这一问题的等待,即教师提问的等待时间稍短。

又如:

(2) 教师:好了,这一课的生词到这里有没有问题(1.0)?

学生:<没有>↓[一名学生回答]

教师:没有↑,没有不会用的↓,好,我们再来看第二段对话的生词。

(3) 教师:好,还有没有其他不会用的词(1.0)[学生没有回应]没有了。

在课堂中,教师有意识地在阶段性授课之后使用“理解核查型问题”,使学生能够及时反馈自己的不懂之处。但是在使用时,教师的等待时间较短,语调语速上也没有比较显著的差异。对于教师的这类提问,学生在大多数情况下倾向于沉默或者回答“没有问题”。对于学生的沉默教师倾向于认为学生对于所授知识没有疑问。

再如:

(4) 教师:说完了,有问题吗?↑这一页(.)这一页有问题吗?↑(2.0)来,看语法部分。快一点啊↓。[老师准备开始下一教学单元,]

(5) 教师:这一段(.)还有(.)问题吗?

学生:没有。

教师:都(.)明白了吗?

学生:明白了

教师:好。+我们看下一段+。

教师在课堂中提出的“理解核查型问题”一般具有过渡性的特点,即通过询问学生对刚刚所授知识的理解情况来结束这一阶段的讲解,同时向下一阶段过渡。

2.1.2 核查学生对于某个具体知识点的理解情况

例如:

(6) 教师:我们来看一下这个,对不对? ↑(2.0)意思对不对? ↑从5到第9(4.0),都对? ↑看书,这边呢? ↑[无指向性提问]

学生:第四个(.)第五个(.)不对。[大部分学生都参与了回答]应该是(.)第四,第四声,不是第一声。

在对话(6)的情况下,教师使用“理解核查型问题”是检查学生对于老师所举例句或者词语的理解。在这类情况下,学生会回答“对”或“不对”。回答“不对”时老师会进一步追问“不对”的原因,学生再进行简单的解释。

再如:

(7) 教师:这个(.)“吵”(.)对不对?

学生:不对。

教师:为什么不对呢?

(8) 教师:“没有丑”~~,对不对(2.0)对不对?

学生:唔唔~~[似乎不太明白教师的话语]

教师:怎么说?

学生:[思考了一会儿](2.0)不丑。

教师在这种情况下使用“理解核查型问题”时,大部分是由于学生犯了错。教师针对学生的示例或者回答询问“对不对”,希望引起学生注意,纠正错误。教师对于学生回答有明显期待。如果学生回答“不对”,教师则会继续追问“不对”的原因。

2.1.3 核查学生是否明白教师的指令要求

例如:

(9) 教师:下面我们来做一个练习,好不好? (.) ↑每个同学写一个“把”字句,(.)写一个“把”字句,明白吗? 然后(.)就是(.)这个“把”字句,我们可以来表演一下。你写下句子,我让其他同学来表演你写的内容,明不明白? ↑(4.0)

学生:不明白。[有部分学生小声讨论,大多数满脸疑惑地看着老师]

教师:好,就是说写一个“把”字句,比如说卡卡写了一个“把”字句:把门打开。一把门打开一。老师会让凯利过来,凯利过来看这句话,然后做件事,把门打开。然后别的同学猜,这个句子是什么,懂了吗? ↑明白了? ↑

学生:<嗯>~[部分学生应答,或点头回应老师]

老师:好,下面你们每个同学写一个“把”字句。(5.0)[部分学生开始思考自己的“把”字句,但仍有少数不明白,个别学生当堂提出疑问]

学生:<写一个“把”字句? > ↑

教师:对,“把”,就可以了。(3.0)明白了吗?好。

[大多数学生开始认真构思自己的“把”字句,个别有疑问的向老师单独提问]

在实际的教学过程中,教师在课堂上除了讲授知识以外,还会组织学生进行一些练习。教师在组织学生练习之前会发出一些指令,在说完指令之后会提出“理解核查型问题”核查学生是否明白指令。在这种情况下,学生若是对于教师的指令不明白,则会说明或者明显展示出疑惑的神情。而教师也会积极观察学生是否真的明白指令要求,并且不断向学生解释,直至学生能明白指令要求,并且进行练习。否则,课堂教学计划就不能完成。

2.2 “理解核查型问题”提问要素分析

问题要素分析主要包括:语速、语调、停顿、轻重音、重复这五个部分。

2.2.1 语速

分析发现,教师在核查学生的理解程度时,都会有意识地放慢语速,特别是在一个具体的语言知识点讲解过后,语速会放得更慢。但是,如果是结束了一个课堂环节后或者是课将要结束的时候提出诸如“大家都还有问题吗”较为笼统的问题时,教师的语速并没有显著放慢。

例如:

(10) 教师:—“流行”—,(.) (.)对吗?

学生:唔唔

教师:—对吗—?(3.0)

学生:对。

该例中,教师对核查的对象“流行”的写法放慢了语速,并且在询问学生是否正确的时候,也明显地放慢了语速。

又如:

(1) 教师:今天的课就学习到这儿,同学们看看有什么问题啊?(2.0)还有没有问题?(2.0)

该例中,未见教师语速有明显放慢。

2.2.2 语调

教师在提出“理解核查型问题”的时候,语调大部分情况下是上扬的。但是,当教师显然对学生对该“理解核查型问题”的积极回应没有心理期待的时候,语调也有可能是平声或者是下降的语调。

例如:

(9) 教师:下面我们来做一个练习,好不好?(.)↑每个同学写一个“把”字句,(.)写一个“把”字句,明白吗?然后(.)就是(.)这个“把”字句,我们可以来表演一下。你写下句子,我让其他同学来表演你写的内容,明不明白?↑(4.0)

该例中,教师第一次提升语调,希望引起学生注意。在句末教师再次提升语调,希望得到学生的肯定回答。

又如:

(8) 教师：“没有丑”~~，对不对(2.0)对不对？

学生：唔唔~~[似乎不太明白教师的话语]

教师：怎么说？

学生：[思考了一会儿](2.0)不丑。

该例中，教师的语调未见明显上升。

2.2.3 停顿

教师没有结合具体的知识点提出“理解核查型问题”的时候，很少有停顿或者停顿时间很短。学生可能没有时间去仔细回想有没有不明白的问题。这样一定程度上造成了教师在“自言自语”的现象。教师有时候甚至会无意识地代替学生回答。

例如：

(9) 教师：下面我们来做一个练习，好不好？(.)↑每个同学写一个“把”字句，(.)写一个“把”字句，明白吗？然后(.)就是(.)这个“把”字句，我们可以来表演一下。你写下句子，我让其他同学来表演你写的内容，明不明白？↑(4.0)

该例中，教师在句中并没有做停顿来接受学生的反馈，而在句末有较长的时间等待学生回应。

2.2.4 轻重音

对于核查的具体内容，教师会有意识地加重音。但是，在“自言自语”式的提问中，重音显得不是很明显。

例如：

(7) 教师：这个(.)“吵”(.)对不对？

学生：不对。

教师：为什么不对呢？

该例中，教师对于核查的对象——“吵”加了重音。

又如：

(4) 教师：说完了，有问题吗？↑这一页(.)这一页有问题吗？↑(2.0)来，看语法部分。快一点啊↓。[老师准备开始下一教学单元]

该例中，教师轻重音未见明显倾斜。

2.2.5 重复

同样，对于核查的具体方式，教师会有意识地重复。对于“大家还有问题吗”这样较为笼统的问题，教师一般也会自觉不自觉地重复2遍左右。

例如：

(10) 教师：—“流行”—，(.)(.)对吗？

学生：唔唔

教师：—对吗—？

学生：对。

该例中，教师对某同学示范的汉字“流行”的写法进行核查提问。在得到学生并不是很

积极正面的回复后,又一次地提出了问题。

又如:

(5) 教师:这一段(.)还有(.)问题吗?

学生:没有。

教师:都(.)明白了吗?

学生:明白了

教师:好。+我们看下一段+。

该例中,教师就讲解过的一个段落做了核查提问。虽然问题较为笼统,但是教师还是重复了两边,才开始下一教学任务。

3 问卷调查统计及教师访谈

在听课的班级中,我们随机发放了70份问卷,调查留学生对于“理解核查型问题”的看法。这些留学生的汉语水平从初级到高级不等。考虑到留学生的汉语水平参差不齐,调查问卷有中文和英文两个版本供留学生选择。在回收的63份问卷中,有50份有效问卷。

调查问卷一共有10个问题。第一题调查学生对于课堂内容的接受程度;第二题调查学生认为“理解核查型问题”的重要程度;第三题调查学生对课堂中出现“理解核查型问题”的希望程度;第四、五题调查教师在课堂中提出此类问题的次数以及学生希望教师提出此类问题的次数;第六、七题调查教师提出此类问题时的语速和学生希望教师提出此类问题的语速;第八、九题调查教师提出此类问题之后等待学生回答的时长以及学生希望教师提问之后的等待时长。另外,问卷中的第十题调查学生如何处理课堂中自己不懂的内容。详细的调查问卷见附录。

为了分析调查问卷的数据,我们将问卷中的第一至九题中的A、B、C、D、E五个选项分别换成5、4、3、2、1,来进行描述性分析。统计结果如下:

描述统计量					
	N	极小值	极大值	均值	标准差
第1题	50	2.00	5.00	3.520 0	.814 16
第2题	50	1.00	5.00	4.140 0	.756 20
第3题	50	2.00	5.00	4.280 0	.833 97
第4题	50	1.00	5.00	3.520 0	1.073 62
第5题	50	1.00	5.00	3.460 0	1.091 90
第6题	50	1.00	4.00	2.920 0	.751 60
第7题	50	1.00	4.00	2.600 0	.728 43
第8题	50	2.00	4.00	2.980 0	.714 00
第9题	50	2.00	5.00	3.280 0	.671 28

通过描述统计量表,我们可以大致得出以下结论:第一,学生对课堂内容的接受程度均

值在 70% 左右;第二,学生对“理解核查型问题”的重要程度以及希望教师在课堂中提出“理解核查型问题”的程度均较高;第三,目前教师在课堂中提出“理解核查型问题”的次数比较符合学生的主观愿望;第四,教师在课堂中提出“理解核查型问题”的语速比学生所希望的语速略微快一些;第五,教师在课堂中提出“理解核查型问题”之后的等待时间比学生所希望的等待时间略微短一些。

在 50 份调查问卷中,有 19 份来自汉语水平为初级的学生,21 份来自汉语水平为中级的学生,10 份来自汉语水平为高级的学生。我们按照汉语水平的不同,对数据进行方差分析,发现在第一、第四、第五、第六、第七题的调查结果上,不同汉语水平的学生的回答有差异。

ANOVA						
		平方和	df	均方	F	显著性
第 1 题	组间	9.352	2	4.676	9.503	.000
第 2 题	组间	.321	2	.161	.272	.763
第 3 题	组间	.408	2	.204	.285	.753
第 4 题	组间	11.142	2	5.571	5.775	.006
第 5 题	组间	17.578	2	8.789	10.114	.000
第 6 题	组间	6.234	2	3.117	6.831	.002
第 7 题	组间	4.749	2	2.375	5.252	.009
第 8 题	组间	.033	2	.016	.031	.970
第 9 题	组间	.010	2	.005	.011	.989

从统计结果看,随着汉语水平的提高,学生课堂内容的接受程度也在提高。教师在课堂中提出“理解核查型问题”的次数在不同汉语水平的课堂有所不同,在初级班提问的次数较多,在高级班则较少。同时,高级班的学生希望教师在课堂上提出的“理解核查型问题”较少,相比而言,初级班和中级班的学生则希望教师多提此类问题。教师提问的语速在初级班较慢,而在中级和高级班则为常速。对于高级班的学生而言,目前教师在课堂上的提问语速符合学生的希望,而中级班的学生则希望教师能放慢语速,初级班的学生希望教师把目前的语速略微降低一些。

此外,从第十题的问卷统计结果中我们发现,如果在课堂中遇到自己不懂的内容,一半的学生选择立即提出。学生不倾向于通过“理解核查型问题”来反馈自己不懂的内容。

在所听课的二十位教师中,我们随机选取了五位老师,围绕“课堂上是否会提出‘理解核查型问题’”这个主题采访他们的看法。所采访的教师因个人风格、教学经验等的不同,对此问题的看法不尽相同,但大体上有以下几个共同趋向。第一,“理解核查型问题”不会作为教师判断学生对所授知识理解程度的主要依据。若要核查学生的接受情况,教师会使用其他检测手段,例如根据知识点提出更加具体的问题。第二,教师提出“理解核查型问题”后对于学生的积极反馈没有心理期待。

4 结论

通过上文所述,教师在课堂中提起“理解核查型问题”的情况大致有三种类型。教师在讲解完一个具体的知识点之后提出“理解核查型问题”,会有意识地放慢语速,并且有一定时间的停顿。对于核查的具体内容,教师会有意识地加重读音。若是结束了一个课堂环节后或者是课堂将要结束的时候提出诸如“大家还有问题吗”等较为笼统的问题时,教师的语速并没有显著放慢,并且等待时间较短。教师在提出“理解核查型问题”的时候,语调大部分情况下是上扬的。但是,当教师显然对学生对该“理解核查型问题”的积极回应没有心理期待的时候,语调也可能是平声或者是下降。

结合学生的问卷反馈以及教师的访谈内容可以看出,“理解核查型问题”本身并没有承担非常重要的核查功能。一方面,教师不倾向于用此类问题作为核查学生理解程度的主要依据;另一方面,学生不倾向于对此类问题积极回应。但是,“理解核查型问题”还是有它的独特作用。作为师生互动的一种形式,“理解核查型问题”在课堂中比较常见。在我们观察的三十节课中,只有一节精读课没有提出类似的问题。而在其他课堂中,“理解核查型问题”出现的频率大致维持在一堂课 2 至 5 次。教师在结束一个课堂环节或者讲解完一个知识点时较常提出“理解核查型问题”,起到承接过渡的作用,使得教学进行得比较顺畅,同时也能使学生集中注意力。学生倾向于对教师提出的“理解核查型问题”保持沉默,而教师也倾向于接受这种沉默,并将这种沉默理解为“没有问题”。而事实上,除了高级汉语水平的学生对于课堂知识理解接受程度比较高之外,大部分汉语水平为初级与中级的学生只能理解接受大部分或者一半的课堂内容。

根据课堂观察以及学生问卷反馈的情况,我们建议教师在一节课中提出的“理解核查型问题”维持在 3 至 5 个之间,在初级班中要适当多一些此类问题,而在高级班中则要少提此类问题。对于高级班的学生,提问时的语速维持正常速度即可,而对于初级班的学生则要放慢语速。至于中级班的学生,一般而言维持正常的提问语速,视学生的反馈情况决定是否放慢语速。提问之后的等待时间维持在 3 秒至 5 秒之间。

参考文献

- [1] 胡行超. 任务目标与互动影响的实验研究. 北京航空航天大学学报, 2010(04).
- [2] 刘学惠, 钱薇薇. 协商互动与即时输出: 课堂语言学习探微. 外语与外语教学, 2007(11).
- [3] 牟宜武. 试论“意义协商”及其对任务型语言教学的启示. 科教文汇, 2008(03).
- [4] Cullen, R. Teacher Talk and the Classroom Context. *ELT Journal*, 1998(52), 179-187.
- [5] Richards, J. C. & Nunan, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1990.
- [6] Rowe, M. Wait-time: Slowing Down May be a Way of Speeding Up. *Teacher Education* 1986(1).
- [7] Koshik, I. A Conversation Analytic Study of Yes/No Questions Which Convey Reversed Polarity Assertions. *Journal of Pragmatics*, 2002(34), 1851-1877.
- [8] Koshik, I. Alternative Questions Used in Conversational Repair. *Discourse Studies*, 2005(07), 193-212.
- [9] Koshik, I. Questions That Convey Information in Teacher-Student Conferences//A. Freed & S.

- Ehrlich (Eds.), "Why Do You Ask?" *The Function of Questions in Institutional Discourse* (pp. 159 - 186). Oxford, England: Oxford University Press, 2010.
- [10] Long, M. H. Native Speaker/Non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Comprehensible Input. *Applied Linguistics*, 1983(04), 126 - 141.
- [11] Long, M. H., & Sato, C. J. Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions//H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 268 - 285). Cambridge, MA: Newbury House, 1983.
- [12] Nunn, R. The Purpose of Language Teachers' Questions. *International Review of Applied Linguistics*, 1999(37), 23 - 42.
- [13] Richards, J. C., & Lockhart, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1996.
- [14] Wajnryb, R. *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1992.
- [15] Waring, H. Z. "Any Questions?": Investigating the Nature of Understanding-Checks in the Language Classroom. *The Modern Journal*, 2012.