

印尼本地汉语教师课堂话语分析

—以 Tri Ratna 和 Budi Agung 学校两位初中教师为例

Shihping, Chan¹; Symphony Akelba Christian²; Larry³

^{1,2,3} 人文学院中文系, 慈育大学

邮箱地址: iamsophia.815@gmail.com; symphony.akelba@gmail.com; larryjunii24@gmail.com

摘要

课堂上, 教师话语是教师组织课堂的一项基本专业技能, 教师科学有效的使用课堂话语关系着学生课堂学习的效果。在对外汉语教学中, 教师的课堂话语是学习者目的语输入的主要的途径。尤其是在印尼国内教授汉语时, 学生处在自己的母语环境中, 课堂几乎成为他们接触汉语的唯一场所, 因此教师得在课时量不多的情况下, 需要不断优化和调整自身课堂话语的使用能力, 尽可能多为学生提供开口说汉语的机会, 因而透过本研究来了解目前教师的课堂用语情况如何和存在什么样的问题。因此, 对印尼 Tri Ratna School 和 Sekolah Budi Agung 两所初中一年级的汉语课堂进行录影, 并整理课堂教师话语逐字稿语料, 以量化语料标记与统计来厘清方向, 再质化参与观察, 最后透过对教师访谈来了解课堂的脉络, 同时对比课堂话语相关理论, 来分析课堂话语量、话语构成类型、课堂提问以及课堂反馈的情况, 以作为未来印尼本地汉语教师的反思和本地汉语教师培训的相关参考依据。

关键词: 印尼; 汉语教师; 课堂话语

Abstract

In the classroom, teacher discourse is a basic professional skill for teachers to organize classes and use lessons scientifically and effectively. Classroom discourse is related to the effectiveness of students' classroom learning. For a foreign language learner, the teacher's classroom discourse is the learner's main way to enter the language. Especially when teaching Chinese in Indonesia, Chinese classes have almost become the only Chinese environment to students. Chinese Teachers have to standardize and adjust their classroom discourse and provide students with as many opportunities to speak Chinese as much as possible. This study started with the videos of the first-grade Chinese language classes at Tri Ratna and Budi Agung high school in Indonesia and organize the corpus of the classroom teacher's discourse verbatim manuscript. Then to quantify corpus markers and statistics to clarify the direction, and re-qualitative participation in observation. Through interviews with teachers, we can understand the context of the classroom. At the same time, we compare the relevant theories of classroom discourse to analyze the quantity of classroom discourse, the types of discourse composition, classroom asking, and classroom feedback. The result will serve as a future local Chinese teacher in Indonesia reflections and references for local Chinese teacher training courses.

Keywords: Indonesia ; Chinese Teacher ;classroom discourse

一 引言

作为第二语言教学，由于缺乏充分的语言环境，除了教材之外，对外汉语教师的课堂话语可谓是学生们学习的第一手资料。教师话语（teacher talk），有时也称作“教师课堂话语”，其实就是教师在课堂教学中所说的“话”。它不仅一直是课堂教学的主要媒介，而且是学生语言输入的重要来源，同时还起着语言示范的重要作用。

汉语教师在课堂上的表现是自我教学力的展现，而在课堂上的互动多以教师的话语引导来开启学生的学习，教师的课堂话语影响着学生学习内容的理解和对于学习兴趣的培养，因此教师课堂提问话语的使用会影响到学生相关的学习表现，但现今对于汉语教师课堂话语能力的研究仍相当缺乏，目前较多的研究也多以新手教师为主要对象或以课堂提问的部分为主，较少去探讨印尼本地汉语教师在课堂上的话语情况和存在的问题。

印尼现在随着中国一带一路的推广和加大对印尼的投资，对于汉语教育也愈来愈重视，尤其印尼的基础教育上也有许多学校加入了汉语课程，但对于该课程的课堂话语的相关研究甚少，因此希望能藉由本研究对 Tri Ratna School 和 Budi Agung 两所学校的初中教师进行调查，希望能从实际的教学角度来了解印尼本地汉语教师在课堂上的话语情况，也可作为印尼本地汉语教师的反思和未来本地汉语教师培训的相关参考依据。

二 理论

（一）课堂话语量

郭睿（2014）对教师课堂话语进行分析，以统计教师的话语量以及学生的话语量，而该研究分析结果是教师 A 的话语时间少于学生话语时间，与教师 B 的不同是教师话语比学生多。¹戴义凤（2018）的研究分析了新手老师 S、熟手老师 W 和骨干教师 L 为研究对象，研究中发现这三位老师呈现出明显的差异。从课堂话语的总量来看，新手教师 S 的课堂话语量高于熟手教师 W 和骨干教师 L 2752 字、3305 字；在占各自课堂话语总量的比重方面，新手教师 S 的课堂话语占得高于有经验教师 W 和骨干教师 L 分别 13.20%、9.25%；熟手教师 W 高出骨干教师 553 字。²

¹ 郭睿. 初级汉语综合课教师话语的个案研究——基于两位汉语教师课堂话语语料的分析[J]. 华文教学与研究, 2014 (3): 28.

² 戴义凤. 初中数学教师课堂话语比较研究[D]. 云南师范大学, 2018, 23.

赵晓红（1998）的研究分析中，发现了对于教师话语相对较少的情况下，课堂气氛会比较活跃、学生在听课的精力也会比较集中、教师与学生之间的交流也显得多，在提问后，教师也能快速地得到学生的反馈，最后是学生的情绪比较高，对课堂教学显得比较有趣；对于教师话语较多的情况下，学生显得精神不振，学习也不集中、有些学生还低声说话，最后教师与学生之间的交流也比较少，课堂显得比较枯燥。³张培培（2020）也对课堂话语提出的建议为教师要为学生提供更多有效语输入。

依据以上研究的分析结果可得知，在进行课堂话语教学时，要有效的利用课堂时间并且为学生提供更多的输出语言的机会。减少教师话语量，增多学生的话语量，同时也得考虑到每位学生的汉语水平、学习成绩的好坏、吸收能力如何等。⁴除此之外，也在教师的话语量再细分，以印尼语与汉语所占的比率，来了解教师在课堂上使用汉语和印尼语的比例有多少，以观察汉语教师是否为学生提供足够的语言环境。

（二）课堂话语分类研究

根据郭睿（2014）在教师话语构成的研究中，将其分为组织性话语、讲解性话语以及操练性话语三种类别进行分析。郭睿（2014）的研究分析中所谓的教师组织性话语是指教师在点名、问候和讲解活动规则等；教师讲解性话语是指对词汇、语法教学内容的讲解、解释、答疑等；教师操练性话语是指对词语、例句和课文的领读和带读等。⁵因此通过这三种类型，去得知教师的课堂话语都使用了什么样的话语构成或是在教师话语构成的各类型是否平均。⁶从郭睿（2014）所得出的结论，讲解性话语是为了能够给学生输入新知识的讲解或解释，是让学生能够明白；操练性话语是教师带着学生跟着读课本上的内容，并且懂得如何操练今天所学的知识内容如何使用。⁷

朱勇（2017）认为为了达到与学生交际的目的，教师往往把语言简化，使其带有许多外国人话语（foreigner talk）的特征或其他简化语言的特征，这就是“教师话语（teacher talk）”。教师话语一般包括课堂用语、讲授用语、师生交流用语、教师反馈用语等等。郭睿（2014）以在北京语言大学近几届汉语教学比赛中获得一等奖的综合课

³ 赵晓红. 大学英语阅读课教师话语的调查与分析[J]. 外语界, 1998 (2): 18.

⁴ 张培培. 中级对外汉语综合课教师课堂话语调查与分析[D]. 沈阳大学, 2020, 83.

⁵ 郭睿. 初级汉语综合课教师话语的个案研究——基于两位汉语教师课堂话语语料的分析[J]. 华文教学与研究, 2014 (3): 29.

⁶ 苗佳佳. 韩国 CPIK 小学汉语教师课堂话语研究[D]. 沈阳师范大学, 2017, 6.

⁷ 郭睿. 初级汉语综合课教师话语的个案研究——基于两位汉语教师课堂话语语料的分析[J]. 华文教学与研究, 2014 (3): 29.

教师中随机选取两位作为个案进行研究，具体以其教学录像为研究对象，拟分别从话语量、话语构成、提问、反馈和话语模式等几个方面来对汉语教师课堂话语进行定量分析和讨论。

根据前面理论的相关内容，进而整合分为课堂用语、讲授用语、师生交流用语（问候语、提问语等）、教师反馈用语等内容。

（三）教师课堂问题分配情形

张苗苗（2016）将教师课堂问题分配情形分为四种，分别为：（1）指定学生回答，教师直接指出学生的名字，并让学生回答；（2）学生集体回答，教师没有把问题抛向给哪位学生，而是让全班的学生一起回答，输出答案；（3）学生自愿回答，是指在教师没有指定哪位学生来回答的情况下，学生自己主动向老师说出答案；（4）教师自我回答，是指在班上没有人愿意回答老师的问题，老师等了但还是没有人回答，只好教师自己说出答案了。

（四）教师提问技巧

冯至（2017）的研究中将课堂提问技巧分为以下4种提问技巧：（1）追问是在学生已经回答完之后，教师还想促进学生能更多地输出语言，而更进一步地提问学生。在学生不能够回答或是回答不完整的时候，教师也可以通过追问要求学生说出完整的句子，来培养学生的整句意识；（2）转移答者是指在学生回答不出问题或是回答错时，教师把提问转向了其他学生，这也是为了缓解课堂的尴尬和紧张的气氛；（3）激励答者是在学生回答得不太理想时，教师会不断地进行激励，去启发学生知道作出正确的答案；（4）重复提问答者是指在学生回答不出问题的时候，教师会留给學生一定的思考时间，然后再次向学生提问，鼓励学生输出答案。

（五）教师的反馈

赵晓红（1998）将教师的反馈分类，分为肯定反馈（积极反馈）以及否定反馈（消极反馈），前者是指教师的用语对学生的回答表示赞赏；后者是分为三个方面：1. 忽视学生的回答就是学生回答正确的时候教师都不表扬；2. 批评就是教师开始有点不耐烦或会催促学生，如：“快点回答啊！”、“你怎么会这么回答呢？”等；3. 急于对学生出现的语音、语法、用词方面的错误进行纠正，中断学生的回答。

程国庆（2021）指出教师反馈可分为积极反馈以及消极反馈。在对外汉语的课堂话语的反馈中，应该是以积极反馈为主，消极反馈为辅。在设计反馈语言的设计要以表扬

为主，不过在纠正学生的错误时，要注意保护学生的积极性，而且最重要的，教师的反馈语言要有多样性的本土化。

由以上的相关理论作为语料的分析基础标准，以课堂话语量、课堂话语构成类型、课堂提问技巧、课堂问题分配以及课堂反馈的情况来进行本研究的分析。

三 研究方法

(1) 收集教学语料

研究语料 Tri Ratna School 和 Sekola Budi Agung 两所初中一年级的汉语课程，以录影方式收集 8 次课的上课的内容，打出课堂话语逐字稿，再进行分析。

(2) 结合量化与质化方法

量化语料标记与统计有助于厘清方向，质化参与观察，访谈则有助于了解课堂的脉络。访谈 Tri Ratna School 和 Sekolah Budi Agung 两所初中一年级汉语任课老师，再对比课堂话语分析内容。

(3) 采用真实的课堂案例，藉由语音、文字、视频等，为当时的背景主题细节师生反应进行分析，并反思教师的课堂话语情况和相关的问题。

四 研究结果与分析

在分析中，先对两位教师的课堂话语量、课堂话语构成类型、课堂提问技巧、课堂问题分配以及课堂反馈的情况进行分析，以下为分析结果说明：

(一) 教师 A 的课堂话语情况分析说明

教师 A 具有中文系本科学历，有 1 年的教学经验，在学校所使用的教材是《汉语 6》。因为疫情原因，很多所学校都以线上课的模式进行教学，教师 A 在学校上线上课模式的时候，是同时三个初中班一起上的。在疫情有所好转之后，学校开始进行了复合式的模式进行教学，教师 A 在 Tri Ratna 学校上复合式教学的时候，不是三个班同时一起上的了，而是按照原来的班，一个班一个班地上。

教师 A 的三个班都分为 7C-7E，每个班有 29 位学生。在课堂对话的逐字稿中，每位学生的名字都会从学生的首字母名字当为代号，如：K 学生、A 学生、C 学生等。教师 A 的上课模式有三次是属于线上课的教学模式以及有五次是属于复合式的教学模式，所以

是有三个班同时一起上的有三次以及各班自己上的有四次。

根据表格 4.1, 可发现教师 A 的八节课, 教师 A 的平均课堂话语量占了 67% (2979 字) 的比率; 而学生的平均课堂话语量只占了 33% (1463 字) 的比率, 从此可见, 教师的话语量所占的比率明显高于学生的话语量。

表 4.1 教师 A 课堂话语量

课堂话语——教师A						
课堂数	课堂话语量		教师话语量		学生话语量	
	总字数	%	总字数	%	总字数	%
第一节课	4442	100%	3275	74%	1167	26%
第二节课	7729	100%	5513	71%	2216	29%
第三节课	4621	100%	2943	64%	1678	36%
第四节课	4524	100%	3048	67%	1476	33%
第五节课	2465	100%	1791	73%	674	27%
第六节课	4272	100%	2889	68%	1383	32%
第七节课	4275	100%	2494	58%	1781	42%
第八节课	3212	100%	1882	59%	1330	41%
平均	4443	100%	2979	67%	1463	33%

在这八节课里面都是教师 A 的课堂话语量占最多, 尤其是在第一节课占了 74%(3275 字); 第五节课占了 73% (1791 字) 以及最后第二节课占了 71% (5513 字) 的比率。而教师 A 的话语量之所以占得最高都是因为教师 A 更侧重于讲解部分, 像是在讲解生词、语法、课文、讨论练习部分。除此之外, 学生也是比较被动一些, 教师没点名叫学生的话, 学生就会闭麦不说话或是和其他同学聊天等。

表 4.2 教师 A 课堂话语的印尼语和中文使用量

课堂话语——教师A						
课堂数	课堂话语量		印尼话语量		中文话语量	
	总字数	%	总字数	%	总字数	%
第一节课	3275	100%	2250	69%	1025	31%
第二节课	5513	100%	4115	75%	1398	25%
第三节课	2943	100%	2237	76%	706	24%
第四节课	3048	100%	2144	70%	904	30%
第五节课	1791	100%	1522	85%	269	15%
第六节课	2889	100%	1513	52%	1376	48%
第七节课	2494	100%	1750	70%	744	30%
第八节课	1882	100%	1494	79%	388	21%
平均	2979	100%	2128	72%	851	28%

表格 4.2 是关于教师输出的印尼话语量以及中文话语量之间的对比。从表格上的平均比率来看, 教师 A 所使用的印尼话语量已经占了 72% (2128 字), 而使用的中文话语量只占了 28%(851 字)。而占最多的一节课就是在教师 A 的第五节课占了 85%(1522 字), 其余的也有超过了 50%的比率。教师 A 会使用印尼话语量最多的主要原因是在解释方面

大多都使用了印尼语。

表 4.3 教师 A 课堂话语构成类型

教师话语——教师A								
课堂数	教师话语构成		组织性话语		讲解性话语		操练性话语	
	总次数	%	总次数	%	总次数	%	总次数	%
第一节课	122	100%	39	32%	46	38%	37	30%
第二节课	193	100%	111	58%	56	29%	26	13%
第三节课	209	100%	139	67%	59	28%	11	5%
第四节课	213	100%	134	63%	36	17%	43	20%
第五节课	141	100%	77	55%	39	28%	25	18%
第六节课	186	100%	50	27%	33	18%	103	55%
第七节课	251	100%	87	35%	56	22%	108	43%
第八节课	144	100%	56	39%	72	50%	16	11%
平均	182	100%	87	47%	50	29%	46	25%

从以上的表格可知，八节课里教师 A 的课堂话语构成类型平均比率，组织性话语占了 47%（87 次）；讲解性话语占了 29%（50 次）；操练性话语占了 25%（46 次），最高的比率是组织性话语，而透过课堂记录，发现是因为教师 A 在解释、说明、点名等部分使用的话语比较多。

表 4.4 教师 A 课堂问题分配

教师课堂提问——教师A										
课堂数	教师提问方式		指定学生回答		学生自愿回答		学生集体回答		教师自我回答	
	总次数	%	总次数	%	总次数	%	总次数	%	总次数	%
第一节课	71	100%	23	32%	36	51%	6	8%	6	8%
第二节课	46	100%	5	11%	29	63%	10	22%	2	4%
第三节课	9	100%	2	22%	6	67%	1	11%	0	0%
第四节课	63	100%	48	76%	8	13%	5	8%	2	3%
第五节课	23	100%	17	74%	1	4%	5	22%	0	0%
第六节课	45	100%	34	76%	4	9%	7	16%	0	0%
第七节课	53	100%	35	66%	5	9%	13	25%	0	0%
第八节课	58	100%	36	62%	9	16%	13	22%	0	0%
平均	46	100%	25	52%	12	29%	8	17%	1	2%

根据表 4.4，教师 A 所使用的提问方式平均次数分为指定学生回答占了 52%（25 次）、学生自愿回答占了 29%（12 次）、学生集体回答占了 17%（8 次）以及教师自我回答占了 2%（1 次）。

表 4.5 教师 A 课堂提问技巧分析

课堂数	教师提问技巧		追问答者		转移答者		激励答者		重复提问答者	
	总次数	%	总次数	%	总次数	%	总次数	%	总次数	%
第一节课	71	100%	21	30%	15	21%	33	46%	2	3%
第二节课	46	100%	17	37%	4	9%	4	9%	21	46%
第三节课	10	100%	8	80%	0	0%	0	0%	2	20%
第四节课	63	100%	35	56%	3	5%	15	24%	10	16%
第五节课	23	100%	22	96%	0	0%	0	0%	1	4%
第六节课	45	100%	27	60%	1	2%	8	18%	9	20%
第七节课	53	100%	45	85%	0	0%	0	0%	8	15%
第八节课	58	100%	49	84%	0	0%	4	7%	5	9%
平均	46	100%	28	66%	3	5%	8	13%	7	17%

根据表 4.5，教师 A 使用的提问技巧的平均次数分为追问答者占了 66%（28 次）、转移答者占了 5%（3 次）、激励答者占了 13%（8 次）以及重复提问答者占了 17%（7 次）。从此可发现，教师 A 使用最多的提问技巧是追问答者，而最少使用的是转移答者。

表 4.6 教师 A 课堂反馈分析

课堂数	教师反馈		积极反馈		消极反馈	
	总次数	%	总次数	%	总次数	%
第一节课	28	100%	18	64%	10	36%
第二节课	19	100%	7	37%	12	63%
第三节课	3	100%	2	67%	1	33%
第四节课	36	100%	15	42%	21	58%
第五节课	23	100%	9	39%	14	61%
第六节课	60	100%	33	55%	27	45%
第七节课	57	100%	39	68%	18	32%
第八节课	35	100%	1	3%	34	97%
平均	33	100%	16	47%	17	53%

在对教师 A 的课堂观察分析过程中，发现了几个问题需要去解决并改进的：

(1) 教师 A 所输出的话语量多于学生的话语量

从统计出来的数据比率来看，教师 A 在课堂上所输出的语言比学生所输出的多。这些原因都呈现在：

1) 教师 A 注重讲授教学法

从表 4.3 就可以发现，占最高的比率是在于组织性话语以及讲解性话语这两个话语构成。这些数据都呈现在教师在进入新的课文或是开始学习新的知识的时候，教师 A 会讲解得多一点。尤其是在讲解语法这部分，会输出得更多。除此之外，教师 A 在讲解课堂活动怎么做时，也一样会输出较多。

2) 学生较为被动

教师 A 的学生较少在班上跟教师有更多的互动。因此如表 4.5 所呈现的分析，教师提问时，大多是教师指定学生来回答，在没有教师的点名之下，学生都只会静静地听教

师在讲课，甚至有的同学教师在点名来回答问题时，一点反应都没有，导致教师只好点其他学生的名字。有时学生在回答教师的问题时，也只是简短地回答教师的问题。

(2) 教师 A 在课堂里的印尼语话语量多于中文

从表 4.2 来看，教师 A 的印尼语话语量是多于中文的。在课堂上教师 A 反而是多以自己的母语与学生交流，像是让学生打开课本、问学生看不看得到、告诉学生已经学完了什么等常用课堂用语都是以印尼语来表达。学生在课堂上也很依赖印尼语，如在学生跟教师说要去上厕所的时候，也是用印尼语表达，教师 A 并没有鼓励学生用中文来表达。尤其是在学生用词不当的时候，如叫教师“老师”叫成“shi 师”，这时候教师 A 也没有立即纠正。

(3) 教师 A 的课堂解说过于复杂

从表 4.3 统计出来的百分比可发现教师 A 的话语量是占最高的以及所使用的的话语构成多是组织性话语以及讲解性方面。教师 A 在讲解方面花了很多时间并且解释得过于复杂。因此导致了教师 A 所花的时间变得多，以至于减少了学生能输出语言的机会；在讲解课文的时候，教师 A 也是自己直接向学生解释意思，而不是让学生试着去理解课文里的内容所想表达的是什么。

(4) 教师 A 的课堂问题分配不够平均

由表 4.4 可知，教师 A 在课堂上的提问大都指定学生来回答，学生主动参与的意愿低，课堂气氛也不热络。

(5) 教师 A 的提问技巧太过单一

从表 4.5 的追问答者占了 66% 的比率，在提问的过程中，只对单一个学生进行追问或解释问题，而未能多使用其他的提问技巧。

(6) 教师 A 给予的积极性反馈过少

从表 4.6 的教师 A 课堂反馈占最高的比率是消极性反馈。教师 A 在学生回答正确时，很少给与积极性反馈。尤其是在学生好不容易能完成教师 A 的要求时，教师 A 较少给与学生鼓励。

(二) 教师 B 的课堂话语情况分析说明

教师 B 具有中文系本科学历，有 4 年的教学经验，在 Sekolah Budi Agung 学校担任初中汉语教师，在学校所使用的教材为《Buku Mandarin 1》。教师 B 的初中班分为 7A

和 7B, 从教师 A 的 7A 班作为研究对象, 7A 的班共有 25 学生。和教师 A 一样, 在课堂对话的逐字稿中, 每位学生的名字都会以学生的名字第一个字母为代号, 如: K 学生、A 学生、C 学生等。

教师 B 的上课模式有一次是线上课; 三次复合式; 四次实体课的教学模式, 教师 A 无论是上什么样的教学模式, 都是维持原班级上课, 没有并班。以下为教师 B 的课堂话语量、课堂话语构成类型、课堂提问技巧、课堂问题分配以及课堂反馈的情况分析:

表 4.7 教师 B 课堂话语量

课堂话语——教师B						
课堂数	课堂话语量		教师话语量		学生话语量	
	总字数	%	总字数	%	总字数	%
第一节课	5098	100%	3292	65%	1806	35%
第二节课	4310	100%	3437	80%	873	20%
第三节课	4455	100%	3509	79%	946	21%
第四节课	4597	100%	3432	75%	1165	25%
第五节课	3796	100%	3042	80%	754	20%
第六节课	3493	100%	2493	71%	1000	29%
第七节课	1894	100%	1480	78%	414	22%
第八节课	3451	100%	2452	71%	999	29%
平均	3887	100%	2892	75%	995	25%

根据表格 4.7 来看, 教师 B 的平均课堂话语量占了 75% (2892 字) 的比率; 而学生的平均课堂话语量只占了 25% (995 字) 的比率, 由此可见, 教师的话语量所占的比率高于学生的话语量。甚至发现在这八节课里面都是教师 B 的课堂话语量占最多, 尤其是在第二节课以及第五节课一样都占了 80% (3437 字; 3042 字) 第三节课占了 79% (3509 字); 以及最后第七节课占了 78% (1480 字) 的比率。教师 B 的话语量之所以占得最多的原因都是和教师 A 的问题大致相同。

表 4.8 教师 B 课堂话语印尼语和中文使用量表

课堂话语——教师B						
课堂数	课堂话语量		印尼话语量		中文话语量	
	总字数	%	总字数	%	总字数	%
第一节课	3292	100%	2064	63%	1228	37%
第二节课	3437	100%	1975	57%	1462	43%
第三节课	3509	100%	1699	48%	1810	52%
第四节课	3432	100%	1733	50%	1699	50%
第五节课	3042	100%	1891	62%	1151	38%
第六节课	2493	100%	1557	62%	936	38%
第七节课	1480	100%	974	66%	506	34%
第八节课	2452	100%	1526	62%	926	38%
平均	2892	100%	1677	59%	1215	41%

在表格 4.8 是有关教师 B 所输出的印尼语话语量与中文话语量之间的对比比率。从表格的平均比率来看，教师 B 所输出的印尼话语量占了 59%（1677 字）；中文话语量占了 41%（1215 字），因此可得知，教师 B 输出的印尼话语量多于中文话语量。与教师 A 的对比的数据来看，教师 A 输出的印尼话语量多于教师 B 输出的话语量。

表 4.9 教师 B 课堂话语提问技巧分析

教师课堂提问——教师B										
课堂数	教师提问技巧		追问答者		转移答者		激励答者		重复提问答者	
	总次数	%	总次数	%	总次数	%	总次数	%	总次数	%
第一节课	196	100%	115	59%	8	4%	32	16%	41	21%
第二节课	135	100%	98	73%	1	1%	15	11%	21	16%
第三节课	156	100%	121	78%	0	0%	27	17%	8	5%
第四节课	118	100%	80	68%	4	3%	19	16%	15	13%
第五节课	59	100%	54	92%	0	0%	1	2%	4	7%
第六节课	95	100%	91	96%	0	0%	3	3%	1	1%
第七节课	62	100%	54	87%	0	0%	8	13%	0	0%
第八节课	130	100%	114	88%	0	0%	7	5%	9	7%
平均	119	100%	91	80%	2	1%	14	10%	12	9%

依据表格 4.9，教师 B 所使用的课堂提问技巧的平均次数分为追问答者占了 80%（91 次）；转移答占了 1%（2 次）；激励答者占了 10%（14 次）以及最后的重复提问占了 9%（12 次）。教师 B 的比率与教师 A 的差不多，占最多的是追问答者，而占最少的是转移答者。

表 4.10 教师 B 课堂问题分配

教师课堂提问——教师B										
课堂数	教师提问方式		指定学生回答		学生自愿回答		学生集体回答		教师自我回答	
	总次数	%	总次数	%	总次数	%	总次数	%	总次数	%
第一节课	196	100%	89	45%	45	23%	57	29%	5	3%
第二节课	134	100%	94	70%	32	24%	7	5%	1	1%
第三节课	156	100%	78	50%	16	10%	61	39%	1	1%
第四节课	118	100%	68	58%	5	4%	44	37%	1	1%
第五节课	59	100%	15	25%	6	10%	38	64%	0	0%
第六节课	95	100%	62	65%	7	7%	26	27%	0	0%
第七节课	62	100%	10	16%	4	6%	48	77%	0	0%
第八节课	130	100%	36	28%	26	20%	67	52%	1	1%
平均	119	100%	57	45%	18	13%	44	41%	1	1%

根据以上的表格，教师 B 所使用的课堂问题分配为指定学生回答占了 45%（57 次）；学生自愿回答占了 13%（18 次）；学生集体回答占了 41%（44 次）以及最后的是教师自我回答占了 1%（1 次）。可得知，教师 B 所使用的提问方式最多的是指定学生回答；最

少的是教师自我回答。

表 4.11 教师 B 课堂话语构成类型分析

教师话语——教师B								
课堂数	教师话语构成		组织性话语		讲解性话语		操练性话语	
	总次数	%	总次数	%	总次数	%	总次数	%
第一节课	208	100%	144	69%	44	21%	20	10%
第二节课	124	100%	84	68%	21	17%	19	15%
第三节课	173	100%	84	49%	40	23%	49	28%
第四节课	201	100%	132	66%	32	16%	37	18%
第五节课	175	100%	94	54%	37	21%	44	25%
第六节课	203	100%	135	67%	46	23%	22	11%
第七节课	111	100%	62	56%	31	28%	18	16%
第八节课	207	100%	132	64%	36	17%	39	19%
平均	175	100%	108	61%	36	21%	31	18%

表格 4.11 的教师课堂话语构成类型分析，组织性话语占了 61%（108 次）；讲解性话语占了 21%（36 次）；操练性话语占了 18%（31 次）。从此可发现占最多比率的是组织性话语，再来为操练性话语。原因是教师 B 会在讲解或是在讲解规则的时候，都会有比较多的话语输出。

4.12 教师 B 课堂话语反馈分析

教师反馈——教师B						
课堂数	教师反馈		积极反馈		消极反馈	
	总次数	%	总次数	%	总次数	%
第一节课	118	100%	11	9%	107	91%
第二节课	84	100%	28	33%	56	67%
第三节课	108	100%	10	9%	98	91%
第四节课	89	100%	6	7%	83	93%
第五节课	36	100%	1	3%	35	97%
第六节课	34	100%	2	6%	32	94%
第七节课	37	100%	0	0%	37	100%
第八节课	79	100%	11	14%	68	86%
平均	73	100%	9	10%	65	90%

从表格 4.12 可知，整八节课里教师 B 的平均比率，占最多的是消极性反馈 90%（65 次），而对于第七节课是 0%，0% 的以上的比率是在第五节课占了 3%（1 次）。

在教师 B 的课堂观察分析过程中，发现了以下几个问题：

(1) 教师 B 所输出的话语量多于学生所输出的

从表 4.7 的统计数据占最高的是教师话语量以及从表 4.10 占最高的比率是组织性话语以及讲解性话语。教师 B 在课堂上所输出的语言比学生所输出的多。这些原因都呈现在 (1) 教师 B 在讲解新知识或是在讲解规则时, 所输出的语言多了很多; (2) 学生不积极或是学生在遇到自己不懂或不会的部分就会选择关麦不开口回答教师 B 的问题。

(2) 教师 B 在课堂里的印尼语的话语量多于中文的

对于教师 B 所统计出来的课堂话语量, 占最高比率是印尼语话语量。教师 B 在给讲解的时候, 有些简单的课堂话语选择用印尼语表达而并非使用中文来表达。

(3) 教师 B 的课堂讲解过于复杂

从表 4.10 占最高的比率是组织性话语以及讲解性话语, 而原因是教师 B 无论是在讲解课文或是在讲解规则的同时, 所使用的语言过于复杂。这种情况也造成了学生输出语言的机会也少了许多。

(4) 教师 B 纠错方式过于直接, 未能激励学生

从表 4.9 的激励答者占了 13% 的比率, 有大部分原因也是呈现在教师 B 在学生回答有误或是发音错误时, 教师 B 会及时给予纠正并给学生提供了正确答案。这做法使得学生可马上得知自己错误在哪儿但并非是自己意识到的, 而是从教师意识到的。

(5) 教师 B 的课堂提问多为展示性问题

教师 B 在进行复习或是进入新的知识时, 都会不断反复询问学生生词的印尼意思是什么或是这个中文是什么意思, 问题大多只有一个标准答案, 很少有参考性的问题来让学生思考, 而这导致了教师 B 使用的课堂提问技巧占最多的是追问答者。

(6) 教师给予的积极性反馈过少

从表 4.18 的教师 B 课堂反馈占最高的比率是消极性反馈。在观察中发现, 教师 B 在给予积极性反馈, 只占了 10%。教师在面对学生回答正确的时候或是在学生好不容易才回答得上教师的问题时, 教师 B 却是直接跳到下一个问题, 问其他学生, 并没有给出鼓励性或是夸奖性反馈给学生。

五 结论与建议

(一) 结论

透过学校 A 的教师 A 以及学校 B 的教师 B 的课堂话语记录中, 可总结出以下几点结

论：两位教师所占课堂话语量的比率都高过学生的课堂话语量，教师 B 所占的比率更高于教师 A。教师 B 占了 75%（2892 字），而教师 A 占了 67%（2979 字）。两位教师在课堂里的印尼语话语量多于中文，教师 A 在课堂上所使用的印尼课堂话语的比率高于教师 B。教师 A 占了 72%（2128 字）；而教师 B 占了 59%（1677 字）。教师 A 输出的印尼语多于教师 B，虽然教师 B 输出的语言多于教师 B，但是教师 B 在课堂上都会以中文向学生表达，而教师 A 多是以印尼语跟学生交流为主。两位教师的课堂话语构成类型多是组织性话语。教师 B 占的比率为 61%（108 次）；教师 A 所占的比率为 47%（87 次）。两位教师在使用课堂提问中，使用的提问技巧多是追问答者；使用的提问方式多是指定学生回答。在提问技巧方面，教师 B（80%——91 次）占的比率高于教师 A（45%——57 次）；在提问方式方面，教师 A（52%——25 次）占的比率高于教师 B（45%——57 次）。在教师话语构成、课堂问题分配占最高的比率都差不多，都是多使用组织性话语、追问答者、指定学生回答。两位教师在反馈方面，大多使用消极性反馈。教师 B 占的消极性反馈的比率是最高的，有 90%（65 次），而教师 A 占了 53%（17 次）。对于课堂反馈教师 B 多是以消极性反馈为主，而教师 A 还会对回答对的学生给予鼓励或是夸奖。

（二）建议

以下针对两位教师的课堂话语所发现的问题，提出如下建议：

（1）教师输出的话语量应少于学生，多为学生创造输出语言的机会

在教师课堂话语量所统计出来的数据发现教师话语量占最高，且输出的多是组织性话语以及讲解性话语，建议教师可以简化自己的课堂话语，减少过多不必要的解释和说明。

（2）教师在课堂上输出的语言应以中文为主

两位教师大多在课堂上使用印尼语来说明解释课程内容，建议教师可透过不同的教学法，让学生能不必透过翻译就能懂。另外，教师可严格要求学生多使用汉语课堂基本用语，尤其是初中生对中文已经不算陌生了，因此可鼓励学生在课堂上多使用中文，为学生提供一个良好的中文语言环境。

（3）多使用其他提问技巧，避免只使用单一的提问技巧

教师在向学生提问的时候，除了鼓励学生能主动回答和给予学生公平的回答机会外，也需在当学生无法完成回答问题时，教师可以给予重复、改述和转移的方式，来鼓励学生找到答案，而不是马上将问题转移到别的学生。教师也可事先准备好提问的问题，把

提问的范围缩小,如教师在讲解完课文的时候,可以从第一段问题,再到第二段的问题等一步一步地来引导学生进行提问,最后再向学生提问整个课文的重点问题,让学生有能力回答最后总结的问题,而不是粗糙地把最后的总结问题丢给学生回答就好。

(4) 教师可再多提供参考性的问题

透过课堂观察,教师B在进行复习或是进入新的学习内容时,都会不断反复询问学生生词的印尼文意思是什么或是中文是什么,而这多为展示性问题,答案太过单一,可再增加参考性问题,让学生能根据材料发挥自己的想象,做出创造性的回答。

(5) 教师应该多给予积极性和鼓励性的反馈

从两位教师在课堂反馈中占最多的是消极性反馈,学生没能得到及时的反馈。对于有些低成就的学生好不容易回答出答案,教师应该尽量给予鼓励性的反馈,慢慢建起他们的自信心、提高他们学习中文的兴趣。学生只要有了学习成就感,便会提高对学习汉语的兴趣。

(6) 建议教师可录下自己的教学视频,来观察自己的课堂话语情况和问题

透过教师观察自己的教学视频,更能清楚地了解教自己的课堂话语状况和问题,能及时地调整自己的课堂话语。

以上是对于本次研究对象所观察到的问题与建议。希望本研究对印尼的汉语教师在汉语课的教学有些帮助,同时也可鼓励汉语教师省思一下自己的课堂话语是否有需要再调整的地方,也借由本研究来鼓励教师透过自我课堂话语能力的提升,能多为学生创造更多输出汉语的机会,也能为学生营造更好的汉语学习环境。

参考文献

- 姜丽萍. 教师汉语课堂用语教程[M]. 北京语言大学出版社, 2005, 13-51.
- 宋如瑜. 华语教师课堂话语发展[M]. 新北市:正中书局, 2020, 73-74,185&211-212.
- 程国庆. 春风化雨, 润物有声——摭谈对外汉语教师课堂话语设计[J]. 河南: 河南理工大学文法学院, 2021 (3): 203-204.
- 冯至. 对外汉语教师课堂提问技巧探析[J]. 安徽文学: 下半月, 2017 (6): 135-136.
- 郭睿. 初级汉语综合课教师话语的个案研究——基于两位汉语教师课堂话语语料的分析[J]. 华文教学与研究, 2014 (3): 27-30.
- 康艳, 程晓堂. 外语教师课堂话语功能新框架[J]. 外语教学理论与实践, 2011 (3): 7.

- 杨文惠. 试论对外汉语教学中的课堂提问技巧[J]. 中山大学学报论丛, 2006, 26(12): 152-153.
- 赵晓红. 大学英语阅读课教师话语的调查与分析[J]. 外语界, 1998 (2): 17-21.
- 朱勇, 佟叶. 国际汉语教师课堂话语难度对比研究[J]. 云南师范大学学报: 对外汉语教学与研究版, 2017, 15(6): 82.
- 张苗苗. 对外汉语教师课堂提问研究[J]. 亚太教育, 2016 (12): 204-205.
- 戴义凤. 初中数学教师课堂话语比较研究[D]. 云南师范大学, 2018, 23.
- 李云霞. 对外汉语口语课堂话语互动研究[D]. 东北师范大学, 2017, 17.
- 林帝娟. 言语行为理论视域下高中英语课堂教师反馈语研究[D]. 集美大学, 2018, 1.
- 刘菲. 高职高专英语专业综合英语课堂教师话语现状调查与分析[D]. 内蒙古师范大学, 2010, 7.
- 苗佳佳. 韩国 CPIK 小学汉语教师课堂话语研究[D]. 沈阳师范大学, 2017, 6-8&22.
- 王红艳. 中学英语课堂教师话语的现状调查分析[D]. 山东师范大学, 2014, 1,18,22-23&26.
- 王振玉. 初级对外汉语课堂教师提问的分析[D]. 济南: 山东师范大学硕士学位论文, 2013, 33&49.
- 张培培. 中级对外汉语综合课教师课堂话语调查与分析[D]. 沈阳大学, 2020, 83-85.
- 赵珍珍. 对外汉语课堂教师提问对学生口语输出的影响研究[D]. 北京外国语大学, 2017, 21-22.
- Arif Budiman. Bahasa Mandarin Makin Populer di Indonesia (voaindonesia.com), 2020.
- Cakap. Mengapa Si Kecil harus Belajar Bahasa Mandarin? (blog.cakap.com), 2022.

附录

1.附录 1——教师 A 的课堂视频及逐字稿链接

<https://drive.google.com/drive/folders/14S850ZAEXRDfEgfjRAu9ZIELtX1gNghU?usp=sharing>

2.附录 2——教师 B 的课堂视频及逐字稿链接

<https://drive.google.com/drive/folders/1t1sWs1Q3qedOrqcdLvLaPhHyQbc8Ag1?usp=sharing>