

香港少數族裔與華語小學生 粵語口語互動中的語義協商策略

延晶*

香港教育大學中國語言學系

語義協商策略指對話者為解決溝通障礙而採用的交際策略，包括澄清請求、確認檢查、理解確認、自我重複和他人重複策略。語義協商策略是第二語言互動研究中的一大重點，然而前人研究多以英語學習者為研究對象，較少關注以中文為第二語言的兒童學習者。本研究選擇了 72 位來自香港四所學校 10–12 歲的少數族裔與華語小學生。所有學生完成了四項口語任務（信息差、決策任務各兩項）。本研究共收集到約 18 小時的粵語口語語料，並對口語語料進行轉寫，然後編碼，再進行統計分析。研究結果發現他們主要使用了五種語義協商策略。其中使用得最多的是他人重複策略，其次是自我重複策略，最少的是理解確認。確認檢查與澄清請求的頻率無顯著差異。另外，少數族裔小學生比華語小學生使用了更多的確認檢查和他人重複策略。在完成信息差任務時，少數族裔和華語小學生比在完成決策任務時使用了更多的語義協商策略。本研究建議教學時應多採用信息差的任務，以更好地促進少數族裔學生的中文學習。

關鍵詞：語義協商策略；口語互動；香港少數族裔學生；華語學生；任務

引言

Long (1983, 1996) 的互動假說指出，口語互動中的語義協商 (negotiation of meaning) 在二語習得中有着重要的作用。語義協商指對話者為解決溝通障礙而採用的交際策略，包括澄清請求 (clarification requests)、確認檢查 (confirmation checks)、理解確認 (comprehension checks)、自我重複和他人重複策略 (Doughty & Pica, 1986; Long, 1983)。在母語者與二語者的對話中，語義協商作為一種信號 (signal)，暗示

* 通訊作者：延晶 (yanj@eduhk.hk)

着溝通出現了障礙。此時母語者會因對方聽不懂而調整語言形式、降低難度，從而促進意義的交流。這一互動過程有利於提升輸入的可理解性，能引起學習者對語言形式的關注，發現自身中介語和目的語之間的差異，引發語言形式的調整或糾正，進而促進中介語的發展（Long, 1983, 1996）。

早期的研究主要考察了成年英語學習者與母語者互動時使用的語義協商策略（Doughty & Pica, 1986; Gass et al., 2005; Gilbert et al., 2009; Long, 1981, 1983; Newton, 2013; Varonis & Gass, 1985）。Oliver（1998）認為兒童二語學習者與成年二語學習者在使用語義協商策略方面會有所不同，因為他們在語言能力和社會認知能力方面存在很大差異（Philp et al., 2008）。Oliver（1998, 2009）的研究發現兒童二語學習者在與同齡母語者互動時，同樣能夠使用語義協商策略；使用的種類與成年學習者相同，只是頻率上有差異，兒童使用的語義協商策略較少。另外，前人研究發現，因有限的語言能力和認知能力，兒童採用的主要語義協商策略亦與成年人不同（García Mayo & Ibarrola, 2015; Oliver, 2009）。

另一類研究考察了任務類型對語義協商的影響。Doughty & Pica（1986）根據信息的配置，將任務分為必要信息交換任務（required information exchange task）和非必要信息交換任務（optional information exchange task）。必要信息交換任務被認為能更好地促進互動和語義協商，這是因為對話者都只掌握了部分信息，需要先獲得他人信息，才能共同完成任務。相反，在非必要信息交換任務中，所有信息都是共享的，對話者可以不用進行信息交換而完成任務。

在第二語言習得領域，以往的互動研究主要關注英語學習者，如 Oliver（1998, 2002, 2009）的一系列研究是以澳洲的英語學習者為研究對象。另外一些學者的研究（Azkarai et al., 2020; García Mayo & Ibarrola, 2015; Hidalgo, 2021）主要針對西班牙的英語學習者。極少研究以中文為第二語言的兒童學習者為對象。為填補這一缺口，本研究選擇了香港的少數族裔小學生為研究對象，分析他們與華語小學生口語互動中的語義協商策略。在理論層面，本研究拓展了研究對象的範疇，為第二語言互動研究提供更豐富的實證資料。在實踐層面，本研究將調查以中文為第二語言的學習者使用語義協商策略的情況，並探索任務類型對這些策略的影響。研究結果將有助於設計有效的口語任務，以促進少數族裔學生的中文學習。

研究背景

在香港，以中文為第二語言的學習者主要指來自東南亞和南亞的少數族裔學生（ethnic minority students），如印度、尼泊爾、巴基斯坦等。這些學生亦被稱為非華語學生（non-Chinese speaking students）（施仲謀、葉枝茵，2017）。在口語方面，他們

主要需要學習廣東話；而在書面語方面，他們需要學習繁體字。區別於外語學習者，他們生活在目的語社區，有機會接觸大量的、真實的粵語輸入。同時，他們的母語並非中文，而是本族語或英語，因此屬於第二語言學習者。根據一項調查（香港保護兒童會，2020），截至 2018–2019 學年，就讀於中小學和特殊學校的少數族裔學生人數一共有 18,159 人。一些學校的少數族裔學生人數比例甚至超過了 50%。

這些學生的中文教育問題得到了學界的廣泛關注。大量研究聚焦於他們的書寫困難（鄧芷雲、劉潔玲，2021）、閱讀困難（Wong, 2019）、以及課程與教材的開發（李詠達，2017；謝錫金等，2012），然而幾乎沒有研究考察他們的語義協商策略。Goh（2017）指出不同於西方，亞洲一些地區的第二語言課程較關注語言知識的學習和讀寫技能的培訓。受考試的影響，教學方法以教師講授為主導，缺乏交際能力的培養。因此，一來並不清楚少數族裔學生與同齡母語者互動時是否會使用語義協商策略，以及這些策略是否有所不同；二來對於任務如何影響他們的語義協商策略，亦缺乏認識，因此亟需相關研究。

文獻回顧

語義協商策略

根據 Long（1983）的定義，「澄清請求」是指聽話者要求說話者提供更多信息，以澄清之前的話語。如例 1¹，學習者 1 的話語因句法不夠準確，導致了學習者 2 的理解困難。學習者 2 沒有聽清“streets”，因此用“two what?” 暗示對方提供更多信息，這就屬於澄清請求。「確認檢查」是指聽話者向說話者確認是否正確理解對方的話語。在例 2 中，學習者 2 不確定學習者 1 所表達的意思，他重複了對方的話“in the corner”，伴隨上揚的語調，表示疑問和不確定，目的是與對方確認自己是否理解正確。而「理解確認」是說話者基於對交流失敗的預測，向對方確認是否能夠理解自己的話語。在例 3 中，學習者 1 說了一個長句來表達複雜的信息，因此擔心自己的話不被理解，於是詢問“you understand?”，這就是理解確認。「重複策略」包括重複自己的話（自我重複），亦包括重複對方的話（他人重複）。重複有許多種不同的功能，Doughty & Pica（1986）指出在溝通交流出現障礙時，重複則有意義協商的功能。如例 1 中，學習者 1 所說的“two streets”就屬於自我重複，是在回應學習者 2 的澄清請求。例 3 中，學習者 2 的“dogs”重複了學習者 1 的話，回應了理解確認，屬於他人重複。此外，若對話者是為了共同建構或發展一個話題，這種情況下的重複亦算語義協商。

- 例 1 **澄清請求**
 學習者 1: go walking it's two apples further two streets more it looks
 學習者 2: two what? (澄清請求)
 學習者 1: two streets further (自我重複)
- 例 2 **確認檢查**
 學習者 1: ok it's in the it's in the corner the building
 學習者 2: in the corner? (確認檢查)
 學習者 1: yeah
- 例 3 **理解確認**
 學習者 1: I need that you go to get something in the first one that is the one (理解確認)
 for dogs, yeah? you understand?
 學習者 2: yeah dogs (他人重複)

兒童二語學習者的語義協商策略

學者們 (Oliver, 2009; Philp et al., 2008; Pinter, 2007) 解釋說，兒童二語學習者的認知能力和語言能力仍在發展，這會影響他們的語義協商策略。從認知的角度，使用語義協商策略的前提是對話者需要參與到信息交換的過程，關注並回應對方的信息，同時有意識地與對方共同建構話題。從語言的角度，對話者需要有一定的語用能力 (García Mayo & Ibarrola, 2015)，例如提問能力、解釋能力。因此，許多研究考察了兒童二語學習者的語義協商策略 (García Mayo & Ibarrola, 2015; Hidalgo & García Mayo, 2019; Oliver, 1998, 2002, 2009; Pinter, 2007)。

Oliver (1998, 2002, 2009) 的一系列研究表明以英語為第二語言²的兒童學習者 (5–13 歲) 與成年人一樣能使用語義協商策略。Oliver (1998) 要求 8–13 歲的兒童完成了兩項交際任務 (communicative tasks)。通過分析每項任務的前 1,000 句話語 (utterances)，她發現兒童使用最多的是自我重複和他人重複，其次是確認檢查和澄清請求，使用最少的是理解確認。Oliver (2009) 的另一項研究考察了 5–7 歲以英語為第二語言的兒童學習者，同樣發現兒童使用最多的策略是自我重複，其次是他人重複，再其次是澄清請求和確認檢查，理解確認使用得最少。Oliver 進一步對比了 5–7 歲和 8–13 歲兒童的數據，發現他們使用的類型和頻率並無顯著差異。

Hidalgo (2021) 考察了來自三年級和五年級以英語為外語³的兒童學習者，共計 80 位。學生與年齡和水平相當的同伴組成兩人一組，完成了一項拼圖任務。除了語義協商策略，該研究還分析了其他策略，如改正 (recasts) 和顯性糾正反饋。描述性統計分析顯示，三年級主要使用澄清請求和自我修復重複 (repair self-repetitions)，而

五年級使用最多的是理解確認。作者解釋說，年齡較小的兒童傾向於修復溝通問題，而年齡較大的兒童則使用語義協商策略來確認溝通是否成功。

García Mayo & Ibarrola (2015) 分析了 40 位 8–9 歲和 10–11 歲的英語兒童學習者，並比較了兩種學習情景，即以英語為外語的學習情境，以及內容和語言的整合學習情境 (content-and-language-integrated-learning) ⁴。在以英語為外語的情境中，三年級使用最多的是他人重複，其次是澄清請求；五年級使用最多的是澄清請求，其次是理解確認。在內容和語言的整合學習情境中，三年級使用最多的是澄清請求，其次是自我重複；五年級使用最多的是澄清請求，其次是自我重複。由此可見，兒童使用較多的策略是澄清請求和重複策略。Pladevall-Ballester & Vraciu (2020) 進行的一項縱向追蹤研究考察了兒童英語學習者從 9–10 歲到 11–12 歲時，使用語義協商策略的情況。研究發現使用得最多的是重複策略，其次是澄清請求，沒有發現理解確認策略。

前人研究表明，年齡介於 5–13 歲的兒童英語學習者能夠使用語義協商策略，但使用頻率比成年學習者低。一些研究發現，澄清請求是運用得最多的策略，如 Hidalgo (2021) 研究中觀察到的三年級兒童，García Mayo & Ibarrola (2015) 研究中的五年級兒童。另一些研究發現，重複策略使用得最多，例如 Pladevall-Ballester & Vraciu (2020) 和 Oliver (1998, 2009) 的研究。除此之外，這些研究普遍發現，兒童較少或幾乎不使用理解確認。Oliver (2009) 指出，理解確認需要從他人的角度出發，思考並預見溝通問題。兒童較少使用這一策略，反映了他們自我中心的特徵。

影響語義協商策略的因素

任務類型對語義協商策略的影響是另一個研究焦點。Doughty & Pica (1986) 指出任務可分為兩類：必要信息交換任務，如信息差任務 (information gap)、拼圖任務 (jigsaw)，以及非必要信息交換任務，如決策任務 (decision-making)、自由對話任務 (free conversation) 和意見差任務 (opinion gap)。在必要信息交換任務中，所有說話者都只擁有部分信息，迫使他們需要先進行信息交換，才能完成任務。相反，在非必要信息交換任務中，所有的信息都是共享的，因此可以在沒有交換信息的情況下完成任務。因此，Doughty & Pica (1986) 認為必要信息交換任務能更好地促進互動和語義協商。一些研究表明，學生在完成信息差任務時比在完成決策任務或對話任務時，使用了更多的語義協商策略，支持了 Doughty & Pica 的假說 (Gass et al., 2005; Gilabert et al., 2009; Nakahama et al., 2001)。例如，Nakahama et al. (2001) 的研究採用了自由對話任務和信息差任務，考察了三個中級英語學習者和母語者的互動。描述性統計分析表明，與對話任務相比，信息差任務引發了更多的修復型語義協商 (repaired negotiations)，即在語義協商策略之後伴隨修改輸出 (modified output) 以

解決溝通障礙。然而，由於樣本量小，差異並沒有達到統計上的顯著水平。Gilbert et al. (2009) 要求 54 名於巴塞羅那大學主修英語的學生完成一項指令任務 (instruction-giving)、一項故事重構任務和一項決策任務。前兩項屬於必要信息交換任務，後一項是非必要信息交換任務。研究結果表明，指令任務比其他兩項任務觸發了更多的澄清請求和確認檢查，並在統計上達到顯著水平。

然而，另外一些研究卻發現了相反的結果。Newton (2013) 分析了八名以英語為第二語言的學習者在執行兩項信息差任務和兩項意見差任務時所採用的語義協商策略。研究結果發現意見差任務比信息差任務引發了更多的語義協商。作者解釋說，在他的研究中，信息差任務要求學生寫下目標詞，因此學生在討論中只詢問了單詞的拼寫方法，而沒有協商其意義。他得出結論，任務的結果會極大程度地影響語義協商策略。另外，Foster (1998) 調查了 21 名以英語為第二語言的學習者完成三項任務時的語義協商策略，即語言意識提升任務、信息差任務和觀點差任務。她把學生分成兩人組和四人組，發現一些小組在完成信息差任務時，使用了更多語義協商，而其他組則呈現了相反的趨勢。她認為小組規模和任務類型共同觸發了語義協商。Eckerth (2009) 重複了 Foster 的研究，發現了類似的結果。

研究方法

以往的研究表明兒童二語學習者在使用語義協商策略方面具有獨有特徵。此外，關於任務類型對語義協商策略的影響，先前的研究並未呈現一致的結果。過去的文獻重點關注以英語為第二語言的成年學習者，較少研究以中文為第二語言的兒童學習者。基於此，本研究設計了以下研究問題。

研究問題

1. 參與這項研究的小學生在口語互動中使用不同語義協商策略有甚麼差異？
2. 少數族裔小學生與華語小學生使用的語義協商策略有甚麼差異？
3. 任務類型對少數族裔與華語小學生語義協商策略的使用有甚麼影響？

研究對象

來自香港本地四所學校的 10–12 歲少數族裔與華語小學生 (年齡： $M = 11.18$, $SD = 0.83$) 參與了此項研究。這個年齡段的少數族裔學生已經具備了基本的粵語口語能力，能完成口語任務。其中 36 位華語小學生和 36 位為少數族裔學生，一共組成了 36 組華語 - 少數族裔學生的兩人配對組，共計 72 人。少數族裔小學生來自印度、

尼泊爾、巴基斯坦和菲律賓。在招募研究對象時，研究員說明要求的華語學生須為粵語母語學生。儘管一些華語學生是來自中國內地，但任課老師判定，他們從小就在香港生活長大，屬於粵語母語者。在負責老師的協助下，我們將學生與其年齡相近（來自同一班）、關係良好的同伴組成一組。

口語交際任務與實驗設計

我們設計了兩種任務，即必要信息交換任務和非必要信息交換任務。前者採用了信息差任務，為兩幅圖找不同。兩位學生分別拿到一幅圖片，然後描述自己的圖片給對方，通過口語互動找到不同。在此過程中，研究員在書桌上立起擋板，防止雙方看到對方的圖片。在決策任務中，兩位學生需要通過討論，共同選出圖片上的五件物品帶去海洋公園。每種任務分為兩個版本，一共四項口語活動。

語料的收集過程採用一對一組的口語測試形式。口語任務採用標準化的說明，以確保學生理解任務要求。測試員全程不干預口語互動過程，只負責錄像和錄音。只有在學生長時間停頓的情況下，會提示他們，如「咁就你講先啦〔這樣你先講〕」。研究採用了重複測量的設計（repeated measure），即所有學生都需要完成四項任務，以檢驗同組別內部的差異（within-group differences），從而排除因個體差異帶來的影響。此外，為排除練習效應，不同組的學生會按照不同順序完成任務，一些組先完成信息差任務後才進行決策任務，另外的組則相反。活動過程會被錄音和錄像，每組音頻或視頻時長 20–40 分鐘，共收集到約 18 小時的粵語口語語料。

語料分析

研究者對所有口語語料進行逐字轉寫，運用轉寫符號⁵標示出肢體語言（如看對方、微笑等）、打斷、覆蓋、重複、糾正、停頓等，以展示對話的情景。研究者先閱讀並熟悉逐字稿，然後計算了總字數、話輪數，並分析了包括澄清請求、確認檢查、理解確認、自我重複和他人重複在內的語義協商策略。根據 Long（1983）的定義，研究者先找尋相關的例子，再制定編碼方案（coding scheme）。接着，研究者培訓了一位研究員對隨機挑選的樣本數據進行編碼，以檢測編碼方案的可行性。隨後討論編碼的差異，並從以下兩方面修訂編碼方案。首先，在少數情況下，學生亦會使用英語來輔助語義協商。有學者（Newton & Nguyen, 2019）指出，在某些情況下，使用母語可促進目的語學習。這裏，研究者將包括運用英語來討論中文詞彙、短語、句子意義的語義協商策略，例如「S1：有個袋，有冇鈴鐺？〔有個袋子，有沒有鈴鐺〕，S2：鈴鐺？（...）Is it the hat?（...）」。如果僅使用英語溝通，則不算在內。其次，凡是與測試員之間的互動都不算在內，如「測試員：你講一下呢個〔你講一下這個〕」。

S：呢個係咩意思啊？〔這個是甚麼意思？〕」。最後，重複僅限於前後五個話輪之內出現的，因不流利出現的重複不算在內，如「你[]你說」。

研究員根據修訂的編碼方案分析剩下的數據，然後統計每類策略的頻率、平均數和標準差。根據前人研究的方法（Gilbert et al., 2009），除了分析總頻率，本研究還計算了每 100 個字的使用頻率、平均數和標準差，即是用總頻率除以產出的總字數再乘以 100。該方法是為了消除因口語產出總量的不同造成的差異。我們運用夏皮羅-威爾克檢驗（Shapiro-Wilk test）來測試所有測量單位的分布情況，結果顯示 p 值都小於 .05，表明數據並非正態分布。因此，我們採用了非參數檢驗方法，即運用弗里德曼檢驗（Friedman test）和威爾科克遜符號排名檢驗（Wilcoxon Signed Ranks test）。 p 值顯著水平設定在 .05，效果強度的解讀根據 Cohen（1988）的標準，即 $r = .1$ 代表小的效果強度， $r = .3$ 代表中等的效果強度， $r = .5$ 代表大的效果強度。

研究結果

語義協商策略的使用情況

數據分析的結果表明，少數族裔與華語小學生的交際互動中出現了五種語義協商策略，即澄清請求、確認檢查、理解確認、自我重複和他人重複。表一顯示各類語義協商策略的頻率，其中他人重複最多（ $M = 3.03, SD = 3.52$ ），其次是自我重複（ $M = 0.94, SD = 1.93$ ），再次是確認檢查（ $M = 0.61, SD = 1.29$ ）和澄清請求（ $M = 0.58, SD = 1.40$ ），理解確認的數量極少（ $M = 0.01, SD = 0.06$ ）。弗里德曼檢驗結果顯示這幾類策略的使用頻率之間存在顯著差異（ $\chi^2 = 452.89, p < .001, df = 4$ ）。因此我們進行了後置檢驗（post hoc test）。除了確認檢查與澄清請求、自我重複與澄清請求、自我重複與確認檢查之間沒有顯著差異（ $p > .05$ ），其他策略之間都有顯著差異（ $p < .001$ ），效果強度為小至大（見表二）。若計算百字的頻率，使用得最多的仍然是他人重複（ $M = 1.77, SD = 3.58$ ），其次是自我重複（ $M = 0.40, SD = 0.86$ ），再次是澄清請求（ $M = 0.39, SD = 2.09$ ）和確認檢查（ $M = 0.28, SD = 0.74$ ），最少的是理解確認。弗里德曼檢驗分析顯示五類語義協商策略的使用之間存在顯著差異（ $\chi^2 = 452.89, p < .001, df = 4$ ）。後置檢驗分析結果同樣顯示，除了確認檢查與澄清請求、自我重複與澄清請求、自我重複與確認檢查（ $p > .05$ ）之間沒有顯著差異，其他策略之間都有顯著差異（ $p < .001$ ），效果強度為小到大（見表三）。因此，兩項指標都表明，華語與少數族裔小學生最常用的策略是他人重複，其次是自我重複，之後是澄清請求和確認檢查，幾乎不使用理解確認。

表一：語義協商策略的描述性統計數據

	總頻率		百字頻率	
	平均數	標準差	平均數	標準差
澄清請求	0.58	1.40	0.39	2.09
確認檢查	0.61	1.29	0.28	0.74
理解確認	0.01	0.06	0.00	0.00
自我重複	0.94	1.93	0.40	0.86
他人重複	3.03	3.52	1.77	3.58

表二：語義協商策略總頻率的非參數檢驗

	確認檢查 vs 澄清請求	理解確認 vs 澄清請求	自我重複 vs 澄清請求	他人重複 vs 澄清請求	理解確認 vs 確認檢查	自我重複 vs 確認檢查	他人重複 vs 確認檢查	自我重複 vs 理解確認	他人重複 vs 理解確認	他人重複 vs 自我重複
Z	0.027	-4.793	2.503	11.151	-4.766	2.530	11.178	7.296	15.944	8.648
p	1.000	< .001	.123	< .001	< .001	.114	< .001	< .001	< .001	< .001
r	.002	.287	.150	.668	.285	.151	.669	.437	.955	.518

表三：語義協商策略百字頻率的非參數檢驗

	確認檢查 vs 澄清請求	理解確認 vs 澄清請求	自我重複 vs 澄清請求	他人重複 vs 澄清請求	理解確認 vs 確認檢查	自我重複 vs 確認檢查	他人重複 vs 確認檢查	自我重複 vs 理解確認	他人重複 vs 理解確認	他人重複 vs 自我重複
Z	-0.027	-4.810	2.512	11.192	-4.783	2.539	11.218	7.322	16.001	8.679
p	1.000	< .001	.120	< .001	< .001	.111	< .001	< .001	< .001	< .001
r	.002	.289	.151	.672	.287	.153	.674	.440	.961	.521

以下展示了華語與少數族裔小學生口語互動中的各類交際策略。例 4 展示了澄清請求的例子。NCS1 並沒有理解 CS1⁶ 的信息，用「嗯？」表示了疑問，言下之意是你說的是甚麼意思，需要對方進一步解釋。CS1 收到了信號，重複了「溜冰」，並看向 NCS1（話輪 3），回應了他的請求。

例 4	1	CS1	個男仔[//]個女仔喺度溜冰 〔這個男孩[//]這個女孩在溜冰〕	自我重複
	2	NCS1	嗯？	澄清請求
	3	CS1	溜冰[看 1]	自我重複

在例 5 中，NCS2 誤以為 CS2 說的是「箱子」。為了確認自己是否理解正確，她用疑問的語氣說了「箱子」。因此 CS2 重複了一遍「香蕉」（話輪 3），這時 NCS2 聽懂了，回覆說有（話輪 4）。

例 5	1	CS2	有水果店，有香蕉	
	2	NCS2	(箱子?)	確認檢查
	3	CS2	香蕉	自我重複
	4	NCS2	哦，有[]有 (...) 有 (...)	

自我重複或他人重複包括全部重複或部分重複。自我重複包含兩種情況，一種是自我糾正或澄清，一種是共建話題。例 6 展示了自我糾正的例子。CS3 提問最矮那個女孩子的衣服是甚麼顏色的。NCS3 回應說紅色，然後馬上糾正為粉紅色。根據圖片內容，這裏的糾正更準確地表達了圖片信息。

例 6	1	CS3	咁最矮個女仔嗰件衫係咩顏色? (...) 最細個女仔嗰件衫係咩顏色? 〔那最矮的女孩那件衣服是甚麼顏色? (...) 最小的女孩那件衣服是甚麼顏色?〕	
	2	NCS3	紅色[]粉紅色	自我重複

例 7 展示了共建話題的例子。CS4 提問髮夾是甚麼顏色的，NCS4 回答是黑色。接着，CS4 重複了「個夾」（話論 3），並進一步描述髮夾的樣子，說有兩個星星。這說明 CS4 以為 NCS4 沒有理解他的意思，不確定話論 2 的「黑色」是否在描述髮夾，因此重複了自己的話題（話論 1）。在話輪 4 中，NCS4 再次回答黑色，重複了話論 2 的信息。CS4 仍然不確定髮夾的顏色，因為他的圖上髮夾是粉紅色的，因此他再次重複「個夾，個頭髮個夾」。在話輪 1-5 中，我們看到了交流障礙，雙方圍繞一個話題，分別重複了自己的話，想努力使得溝通達成。話輪 6 中，NCS4 確認自己找到了髮夾，CS4 繼續問甚麼顏色，這裏雖然 CS4 重複了話輪 1 的「係咩顏色」，但已經

例 7	1	CS4	咁你見唔見到，最細個頭髮個夾係咩顏色? 〔那你見唔見到，最小那個頭髮那個夾子是甚麼顏色?〕	
	2	NCS4	黑色[]黑色	
	3	CS4	個夾，頭髮見唔見到有兩個星星? 〔那個夾子，頭髮見唔見到有兩個星星?〕	自我重複
	4	NCS4	黑色	自我重複
	5	CS4	個夾，個頭髮個夾 〔那個夾子，頭髮那個夾子〕	自我重複
	6	NCS4	見到	
	7	CS4	咁係咩顏色? 〔那是甚麼顏色?〕	
	8	NCS4	粉紅色 (...)	

超過了前後五個話輪的範圍，因此不計算在內。最後 NCS4 回答粉紅色，符合圖片內容，最終達成了意義的溝通。

他人重複通常用於共建話題，如例 8。NCS5 提到了「大家樂下邊(.)人」，引出了一個話題。CS5 在此基礎上對該話題進行了擴展，描述這個人「係開心」，另外加入了「睇住佢個手機」的細節。此外，在話輪 2 中，CS5 又提出了一個新的話題「佢嘅小朋友」。在話輪 3 中，NCS5 接過這一話題，確認這個小朋友「係好開心」。

例 8	1	NCS5	談嗰個談大家樂下邊(.)人望着啲細佬好嬲嘅 〔哎那個哎在大家樂下邊(.)的人看着小孩子很生氣〕	
	2	CS5	我呢邊大家樂嗰個人係開心，佢睇住佢個手機、跟住佢嘅小朋友係開心嘅[看 1] 〔我這邊的大家樂那個人很開心，他看着他的手機，然後他的小朋友也很開心[看1]〕	他人重複
	3	NCS5	我嘅小朋友係嗰到係好開心嘅，我搵到一個特別位了，談佢係[∕]佢嗰邊係望着手機，我嗰個係好嬲咁樣望呢個小妹妹，跟住= 〔我的小朋友在那裏很開心，我找到一個特別的位置了，哎他在[∕]他那邊在看着手機，我這個很生氣的樣子看着這個小妹妹，然後=〕	他人重複

少數族裔與華語小學生在語義協商策略使用上的差異

表四顯示了少數族裔和華語小學生分別在語言產出和各類語義協商策略使用的情況。根據夏皮羅-威爾克檢驗，話輪數 ($p < .05$) 以及中文字數 ($p < .05$) 都呈現非常態分布，因此選擇了威爾科克遜符號排名檢驗。結果顯示華語學生比少數族裔學生產出了更多話語 ($Z = -6.661, p < .001, r = .399$) 和話輪 ($Z = -3.476, p < .001, r = .208$)，效果強度為小到中。語義協商策略亦為非常態分布。以總頻率進行計算，只有在自我重複這一策略上發現了邊際顯著性差異 ($Z = -1.918, p = .055, r = .115$)，效果強度為小。若計算百字頻率，則在確認檢查 ($Z = 1.981, p = .048, r = 0.119$) 和他人重複 ($Z = 5.475, p < .001, r = .329$) 這兩種策略上發現了顯著差異，效果強度為小到中，說明少數族裔小學生比華語小學生更多使用這兩種策略。

任務對少數族裔和華語小學生語義協商策略分別的影響

表五展示了少數族裔和華語小學生在不同任務類型中，分別在語言產出和各類語義協商策略使用的情況。表六展示了威爾科克遜符號排名檢驗結果。在信息差任務中，少數族裔與華語小學生的話輪數和總字數都多過完成決策任務時的產出，並在

表四：少數族裔學生與華語學生語義協商策略差異的非參數統計檢驗

	少數族裔小學生		華語小學生		Z	p	r
	平均數	標準差	平均數	標準差			
語言產出							
話輪數	24.08	19.29	30.27	18.78	-3.476	<.001	.208
總字數	166.10	169.03	318.21	244.12	-6.661	<.001	.399
總頻率							
澄清請求	0.64	1.68	0.53	1.05	0.081	.935	.005
確認檢查	0.71	1.46	0.50	1.09	1.144	.253	.068
理解確認	0.00	0.00	0.01	0.09	-1.004	.316	.060
自我重複	0.65	1.09	1.23	2.48	-1.918	.055	.115
他人重複	3.44	3.99	2.61	2.94	1.385	.166	.083
百字頻率							
澄清請求	0.55	2.90	0.22	0.58	0.351	.726	.021
確認檢查	0.45	0.99	0.11	0.23	1.981	.048	.119
理解確認	0.00	0.00	0.01	0.01	-0.996	.319	.060
自我重複	0.48	1.10	0.32	0.52	0.504	.614	.030
他人重複	2.62	4.81	0.92	1.06	5.475	<.001	.329

表五：不同任務的語義協商策略描述型統計數據

	少數族裔				華語小學生			
	總頻率		百字頻率		總頻率		百字頻率	
	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差	平均數	標準差
信息差任務								
話輪數	32.01	21.20			38.73	20.27		
總字數	203.97	168.92			387.47	227.54		
澄清請求	1.04	2.26	0.50	0.91	0.97	1.31	0.40	0.76
確認檢查	1.19	1.84	0.65	1.16	0.90	1.41	0.20	0.29
理解確認	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
自我重複	1.11	1.34	0.79	1.39	2.06	3.19	0.49	0.60
他人重複	4.50	4.66	2.46	2.70	3.26	3.27	0.91	0.93
決策任務								
話輪數	16.14	13.14			21.70	12.26		
總字數	128.23	161.58			247.94	241.76		
澄清請求	0.23	0.52	0.61	4.05	0.07	0.26	0.04	0.15
確認檢查	0.24	0.65	0.23	0.74	0.09	0.28	0.02	0.08
理解確認	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	0.12	0.00	0.01
自我重複	0.19	0.43	0.17	0.52	0.39	0.84	0.16	0.36
他人重複	2.37	2.85	2.78	6.31	1.96	2.40	0.93	1.19

表六：不同任務的語義協商策略差異的非參數統計檢驗

	少數族裔小學生			華語小學生		
	Z	p	r	Z	p	r
語言產出						
話輪數	5.726	.000	.684	5.585	.000	.672
總字數	4.337	.000	.518	4.774	.000	.575
總頻率						
澄清請求	3.419	.000	.409	4.983	.000	.600
確認檢查	4.357	.000	.520	4.718	.000	.568
理解確認	0.000	1.000	.000	-0.500	1.000	.060
自我重複	4.875	.000	.583	4.808	.000	.579
他人重複	4.011	.000	.479	3.299	.001	.397
百字頻率						
澄清請求	2.384	.017	.289	4.480	.000	.539
確認檢查	3.166	.002	.384	4.750	.000	.572
理解確認	0.000	1.000	.000	1.000	.317	.120
自我重複	4.228	.000	.513	3.820	.000	.460
他人重複	1.075	.282	.130	0.487	.626	.059

統計上達到顯著水平。少數族裔小學生在完成信息差任務時比在完成決策任務時，使用了更多的澄清請求（ $Z = 3.419, p = .000, r = .409$ ）、確認檢查（ $Z = 4.357, p = .000, r = .520$ ）、自我重複（ $Z = 4.875, p = .000, r = .583$ ）和他人重複（ $Z = 4.011, p = .000, r = .479$ ），並在統計上達到顯著水平，效果強度為中到大。若計算百字頻率，同樣，少數族裔小學生在完成信息差任務時比在完成決策任務時，使用了更多的澄清請求（ $Z = 2.384, p = .017, r = .289$ ）、確認檢查（ $Z = 3.166, p = .002, r = .384$ ）和自我重複（ $Z = 4.228, p = .000, r = .513$ ），並在統計上達到顯著水平，效果強度為中到大。在他人重複上並沒有發現顯著差異（ $p > 0.05$ ）。

華語小學生在完成信息差任務時比在完成決策任務時，使用了更多的澄清請求（ $Z = 4.983, p = .000, r = .600$ ）、確認檢查（ $Z = 4.718, p = .000, r = .568$ ）、自我重複（ $Z = 4.808, p = .000, r = .579$ ）和他人重複（ $Z = 3.299, p = .001, r = .397$ ），並在統計上達到顯著水平，效果強度為中到大。若計算百字頻率，同樣，華語小學生在完成信息差任務時比在完成決策任務時，使用了更多的澄清請求（ $Z = 4.480, p = .000, r = .539$ ）、確認檢查（ $Z = 4.750, p = .000, r = .572$ ）和自我重複（ $Z = 3.820, p = .000, r = .460$ ），並在統計上達到顯著水平，效果強度為中到大。在他人重複上並沒有發現顯著差異。以上結果說明信息差任務能夠引發更多互動和語義協商策略。

討 論

本研究就香港以中文為第二語言的少數族裔小學生與同齡華語小學生為研究對象，考察了他們口語互動中的語義協商策略。前人研究（García Mayo & Ibarrola, 2015; Hidalgo & García Mayo, 2019; Oliver, 1998, 2002, 2009; Pinter, 2007）主要考察了歐洲和澳洲的英語學習者與母語者之間的互動，極少研究亞洲的中文學習者。Goh（2017）指出，受考試影響，亞洲一些地區的第二語言課程較為注重詞彙、語法和讀寫技能的培養，教學方法以教師講授為主。因此我們首先關注的是少數族裔學生與華語學生互動時是否會使用語義協商策略。結果表明，這些學生能夠使用語義協商策略，其類別與英語兒童學習者一樣，主要包括澄清請求、確認檢查、自我重複和他人重複。這說明語義協商策略是普遍存在於口語互動中，不受目的語或社會環境因素影響。

本研究進一步發現各類語義協商策略之間使用頻率存在顯著差異，他人重複策略使用得最多。這一發現與 Oliver（1998, 2009）的研究結果一致，與 García Mayo & Ibarrola（2015）中以英語為外語的三年級學生的情況一樣，亦跟 Pladevall-Ballester & Vraciu（2020）的研究結果相符。這說明兒童主要通過重複來澄清、自我糾正和共建話題。與 Hidalgo（2021）的研究結果不同，本研究發現澄清請求和確認檢查使用得差不多，但都少於重複策略。此外，研究還發現少數族裔和華語小學生的互動幾乎不使用理解確認，這與 Oliver（1998, 2009）、Pladevall-Ballester & Vraciu（2020）的研究發現一致，反映了兒童自我中心的特徵，即是說他們主要關注自己的表達需求，而較少在意對方是否能理解。

此外，研究發現少數族裔與華語小學生使用語義協商策略亦存在差異。若計算百字頻率，少數族裔小學生比華語小學生更多地使用確認檢查和他人重複，這一差異在統計上達到顯著水平。確認檢查用於確保正確理解對方的話語，如例 5 所示；而他人重複多用於拓展或延伸一個話題，如例 8 所示。這項結果說明少數族裔學生更加努力地理解同伴的話語，並更願意拓展同伴的話題，以保持溝通交流。

另外，本研究發現任務類型會影響語義協商策略。在進行信息差任務時比進行決策任務時，少數族裔和華語小學生產出了更多的話輪，使用了更多的中文。此外，少數族裔和華語學生在完成信息差任務時，使用了更多的澄清請求、確認檢查、自我重複和他人重複。控制語言產出這一變量後，信息差任務比決策任務仍然引發了更多的澄清請求、確認檢查和自我重複。這一結果說明信息差任務更能促進互動和語義協商策略的使用，即必要信息交換任務更具優勢。該研究結果印證了前人的發現（Doughty & Pica, 1986; Gilabert et al., 2009; Nakahama et al., 2001），卻與其他研究的結果矛盾（Eckerth, 2009; Foster, 1998; Newton, 2013）。與 Newton（2013）等人的研究不同，本研究採用的任務不涉及任何書寫部分，同時只採用了兩人一組的形式，這可能提升了任務類型的影響力。綜合本研究與過往研究的結果，我們推測必要信息

交換任務若不涉及任何書寫部分，會驅使兒童二語學習者在兩人一組的互動中進行語義協商。

本研究的結果對教學實踐有極大啟示。目前香港針對少數族裔學生的校本教材中，大部分的口語活動為看圖說話或看圖講故事。有限的口語互動活動，以話題討論、發表觀點、對話操練為主，屬於非必要信息交換活動。根據研究結果，這類任務無法有效促進互動和語義協商。因此，我們建議應該設計更多的必要信息交換任務，有明確的信息差和交際目的。例如看圖說話的活動可以轉變成兩幅圖找不同的活動。老師可以從課本中選取一張圖片，通過加工處理製作成兩張相似的圖片。然後，將不同的圖片發給學生，並要求他們口頭描述自己的圖片給對方聽，找出不同之處。該形式亦可用於口語測試。這樣的口語任務才有利於提升互動質量，促進中文學習。

結語

本研究考察了以中文為第二語言的兒童學習者與母語者互動中的語義協商策略，從而豐富了兒童二語學習者的口語互動文獻。結果表明，這些學生能夠使用語義協商策略，其類別與英語兒童學習者一樣，主要包括澄清請求、確認檢查、自我重複和他人重複。他們主要使用他人重複策略，其次是自我重複，再其次是澄清請求和確認檢查，極少使用理解確認。少數族裔小學生比華語小學生更多使用確認檢查和他人重複。關於任務類型的影響，本研究發現必要信息交換任務比非必要信息交換任務更能促進少數族裔與華語小學生的互動和語義協商。此外，我們通過對比前人的研究，認為真正促進兒童二語學習者互動和語義協商的條件包括：必要信息交換、兩人一組和任務不包括任何書寫要求。

雖然本研究發現了少數族裔和華語小學生能夠使用語義協商策略，但沒有進一步分析互動中的修正輸出和語言學習片段（language-related episodes）。據研究者觀察，在遇到溝通障礙時，兒童學習者會轉換成英語，或迴避話題。香港教育局希望通過令少數族裔學生與華語學生同堂學習（教育局，2019），以促進他們的中文學習、融入本地社會。但是他們的互動是否能為少數族裔學生的中文學習創造有利條件，還有待進一步考證。未來的研究可進一步分析語義協商是否能促進詞彙或語言結構的學習，以及這一過程是否會受到其他因素影響。

鳴謝

本研究項目獲香港特別行政區研究資助局（Research Grants Council）優配研究金（General Research Fund）資助（編號 18607123），並已通過香港教育大學人類實驗研究對象操守委員會（Human Research Ethics Committee）審查。作者感謝期刊評審員提供寶貴意見，使本文更臻完善。

註釋

1. 例 1 至 3 都來源於 Gilabert et al. (2009) 的研究。
2. 這些學習者來自澳洲，處於目的語環境，因此是第二語言學習者。
3. 這些學習者是在西班牙學習英語的兒童。
4. 內容和語言整合學習指的是用目的語教授除該語言之外的其他學科，例如科學課、數學課等，這種模式能夠達到在學習其他科目的同時學習語言的目的。
5. 轉寫標準見附錄。
6. CS 為 Chinese speaking 的縮寫，代表華語學生；NCS 為 non-Chinese speaking 的縮寫，代表少數族裔學生，數字代表不同的說話者。

參考文獻

- 李詠達 (2017)。〈香港非華語學生中文課程的實施：困境與對策〉。《華語學刊》，第 22 期，頁 8–24。
- 施仲謀、葉枝茵 (2017)。〈香港少數族裔學生中文學習對策研究〉。《語言教學與研究》，第 1 期，頁 45–56。
- 香港保護兒童會 (2020)。〈2016/17 至 2018/19 學年按族裔劃分就讀於普通小學和中學及特殊學校的非華語少數族裔學生人數〉。[https://ycdi.hkspc.org/201617 至 201819 學年按族裔劃分就讀於普通小學和中學及特/](https://ycdi.hkspc.org/201617%20to%20201819%20學年按族裔劃分就讀於普通小學和中學及特/)
- 教育局 (2019)。〈中國語文課程第二語言學習架構〉。https://cd.edb.gov.hk/chi/resource/ncs/download/NLF_brief_2019.pdf
- 鄧芷雲、劉潔玲 (2021)。〈香港少數族裔小學生的中文字形知識、轉寫能力和寫作表現的關係〉。《教育學報》，第 49 卷第 2 期，頁 1–25。
- 謝錫金、祁永華、岑紹基 (編) (2012)。《非華語學生的中文學與教：課程、教材、教法與評估》。香港大學出版社。
- Azkarai, A., García Mayo, M. d. P., & Oliver, R. (2020). The effect of task repetition on the patterns of interaction of ESL children. *International Journal of Applied Linguistics*, 171(1), 90–112. <https://doi.org/10.1075/itl.17034.azk>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge.

- Doughty, C., & Pica, T. (1986). "Information gap" tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20(2), 305–325. <https://doi.org/10.2307/3586546>
- Eckerth, J. (2009). Negotiated interaction in the L2 classroom. *Language Teaching*, 42(1), 109–130.
- Foster, P. (1998). A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19(1), 1–23. <https://doi.org/10.1093/applin/19.1.1>
- García Mayo, M. d. P., & Ibarrola, A. L. (2015). Do children negotiate for meaning in task-based interaction? Evidence from CLIL and EFL settings. *System*, 54, 40–54. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.12.001>
- Gass, S., Mackey, A., & Ross-Feldman, L. (2005). Task-based interactions in classroom and laboratory settings. *Language Learning*, 55(4), 575–611. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00318.x>
- Gilbert, R., Barón, J., & Llanes, À. (2009). Manipulating cognitive complexity across task types and its impact on learners' interaction during oral performance. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(3–4), 367–395. <https://doi.org/10.1515/iral.2009.016>
- Goh, C. C. M. (2017). Research into practice: Scaffolding learning processes to improve speaking performance. *Language Teaching*, 50(2), 247–260.
- Hidalgo, M. Á. (2021). Differences in the task-supported negotiations of younger and older EFL children: From repair into prevention. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 59(3), 395–419. <https://doi.org/10.1515/iral-2018-0206>
- Hidalgo, M. Á., & García Mayo, M. d. P. (2019). The influence of task repetition type on young EFL learners' attention to form. *Language Teaching Research*, 25(4), 565–586. <https://doi.org/10.1177/1362168819865559>
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259–278. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Nakahama, Y., Tyler, A., & Van Lier, L. (2001). Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 35(3), 377–405. <https://doi.org/10.2307/3588028>
- Newton, J. (2013). Incidental vocabulary learning in classroom communication tasks. *Language Teaching Research*, 17(2), 164–187. <https://doi.org/10.1177/1362168812460814>

- Newton, J., & Nguyen, B. T. T. (2019). Task repetition and the public performance of speaking tasks in EFL classes at a Vietnamese high school. *Language Teaching for Young Learners*, 1(1), 34–56. <https://doi.org/10.1075/ltyl.00004.new>
- Oliver, R. (1998). Negotiation of meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, 82(3), 372–386. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01215.x>
- Oliver, R. (2002). The patterns of negotiation for meaning in child interactions. *The Modern Language Journal*, 86(1), 97–111. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00138>
- Oliver, R. (2009). How young is too young? Investigating negotiation of meaning and feedback in children aged five to seven years. In A. Mackey & C. Polio (Eds.), *Multiple perspectives on interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass* (pp. 135–156). Routledge.
- Philp, J., Oliver, R., & Mackey, A. (2008). *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?* John Benjamins.
- Pinter, A. (2007). Some benefits of peer–peer interaction: 10-year-old children practising with a communication task. *Language Teaching Research*, 11(2), 189–207. <https://doi.org/10.1177/1362168807074604>
- Pladevall-Ballester, E., & Vraciu, A. (2020). EFL child peer interaction: Measuring the effect of time, proficiency pairing and language of interaction. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(3), 449–472. <https://doi.org/10.14746/ssl.2020.10.3.3>
- Varonis, E. M., & Gass, S. (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71–90. <https://doi.org/10.1093/applin/6.1.71>
- Wong, Y. K. (2019). Role of decoding competence in the Chinese reading comprehension development of ethnic minority students in Hong Kong. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(8), 1016–1029. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1329273>

附 錄

本文的粵語口語語料例句使用下列標記符號為轉寫標準：

(.)	短停頓，少於 2 秒
(...)	長停頓，長於 2 秒
(###)	聽不清的內容
(星期三)	括弧內代表猜測的內容
<u>星期三</u>	底線表示強調、重音
↑	升調，不同於表示疑問的「？」
[重疊起始點
]	重疊終止點
=	被打斷處，以及在插話前
[/]	完全重複
[/]	自我糾正
[看向同伴]	肢體語言

Negotiation of Meaning Strategies in Oral Interactions Between Hong Kong Ethnic Minority Students and Chinese-Speaking Primary School Students

Jing YAN

Abstract

Negotiation of meaning strategies are used by speakers to overcome communication barriers, including clarification requests, confirmation checks, comprehension checks, self-repetitions, and other repetitions. Negotiation of meaning strategies have been the focus of numerous interaction studies in second language acquisition. However, previous research has primarily recruited English adult learners, with few studies examining young learners of Chinese as a second language. This study involved 72 10–12-year-old primary students, including ethnic minority students and Chinese native speakers from four primary schools in Hong Kong. All the participants completed two types of tasks, consisting of two information gap tasks and two decision-making tasks. The study collected about 18 hours of Cantonese oral interaction recordings. The oral data were transcribed and coded, and statistical analysis was conducted. The study found that the participants mainly employed five types of negotiation of meaning strategies. Other repetitions were most frequently used followed by self-repetitions, while comprehension checks were least used. There were no significant differences between the number of clarification requests and confirmation checks. In addition, ethnic minority students employed significantly more confirmation checks and other repetitions than Chinese-speaking students. Both ethnic minority students and Chinese-speaking students utilized significantly more negotiation of meaning strategies in information gap tasks than in decision-making tasks. Therefore, the study suggests that information gap tasks should be encouraged in teaching practice to facilitate Chinese language learning among ethnic minority students.

Keywords: negotiation of meaning strategies; oral interaction; ethnic minority students in Hong Kong; Chinese-speaking students; tasks