

基于小型语料库的英国高校研讨课语境下的反意疑问句的人际意义研究^①

◎魏莉芳

1 引言

反意疑问句 (tag question), 又叫附加疑问句, 一般由两部分构成。前一部分是对事件的陈述, 叫做主干部分 (anchor); 后一部分是一个简短的附加成分 (tag), 针对的事件提出疑问。举例如下。

例: They are linked, aren't they?

该例子中, “they are linked” 这一陈述句是主干部分, “aren't they” 是附加成分, 两部分在一起构成了反意疑问句^②。

反意疑问句一直备受语言学研究人士的关注。然而, 以往的研究主要围绕三方面进行。第一类研究关注语法方面, 如 Quirk et al. (1985), McGregor (1995), Bieber et al. (1999) 和 Huddleston and Pullum (2002) 等。他们关注的是反意疑问句中主干部分和附加成分中的形式关系, 特别是极性 (polarity) 关系, 以及附加成分中代词和操作词 (operator) 的使用等。但是, 这类研究的缺陷之一是语料收集方法不规范, 很多例子都是研究者自己创造出来的, 并非从实际语料中获取, 忽略例子的使用语境。因此语法学家往往不自觉地过滤了很多不符合语法规则但仍在实际中使用的反意疑问句的例子。第二类研究关注社会语言学方面, 研究不同年龄、性别的群体对反意疑问句的使用情况 (如 Lakoff, 1975)。然而, 这一类研究一般是围绕语法学家得出的反意疑问句的类型进行展开。第三类研究关注语用功能研究方面, 有关的最有影响的功能分类是 Holmes (1995) 和 Algeo (1990, 2006) 提出的。但是, 该功能分类大多围绕礼貌原则进行展开, 个别功能分类存在重复, 如 Holmes (1983) 的情态意义 (modal meaning) 和情感意义 (affective meaning) 的定义, 都包含说话者的态度, 而且同一个反意疑问句中有时同时包含两层意思; 某些分类缺乏统一的分析框架等。这使得相关研究之间很难展开系统比较。国内对英语反意疑问句的研究大多关注对其句型的研究和用法分析总结 (如牛

^① 本文系 2020 年浙江省哲学社会科学课题 (项目编号: 20NDJC202YB) 的阶段性成果。

^② 本文研究的英语反意疑问句只限于如前例所示的典型反意疑问句 (canonical tag questions), 而不反意疑问句 (invariant tag questions) (如 That's the point, right?) 不在本文的研究范围之内。

保义, 2005; 康晶, 2014等), 对反意疑问句的人际意义功能的细化表达仍然不够。

综上所述, 现有的国外英语反意疑问句的研究已经积累了一定的成果, 但仍然存在一些不足。此外, 对英语反意疑问句人际意义这一视角的研究仍然不够, 实证研究较少, 尤其对高校研讨课互动语篇中的反意疑问句人际意义仍缺乏系统研究。

本文主要围绕高校研讨课课堂中的反意疑问句的运用展开论述。自20世纪90年代以来, 学术语篇在应用语言学界得到广泛关注, 尤其是英语学术语篇。然而, 相对于日益发展的学术书面语篇的研究, 学术口语语篇的研究仍然远远落后。随着大型学术口语语料库如MICASE和BASE的建立, 研究者们对英语学术口语语篇中的语言表达的研究也逐步开展, 涵盖各种语料, 如导师和学生对话的研究(Limburg, 2010)、学术讲座(lecture)研究(Chang, 2012)等, 而对高校研讨课(seminar)这一师生互动的研究仍然较少。国内相关英语学术口语语篇的研究一般围绕英语作为外语(EFL)的语言课堂展开, 且较多关注教师话语(如Fu, 2008; Yang 2010, Liu, 2011), 对师生互动中学生话语的研究仍处于起步阶段。反意疑问句是课堂互动参与中的一个比较重要的语言表达形式, 然而对其研究的关注程度远远不够。本文拟基于小型的英国研讨课语料库, 对反意疑问句使用的人际意义进行实证研究, 旨在更好地理解师生课堂互动中反意疑问句的使用特点、规律和功能, 进而对高校研讨课中反意疑问句在课堂互动参与中的实际功能引发思考。

2 研究方法和步骤

本研究主要采取以小型语料库的定性分析为主的语篇分析方法进行研究, 个别量化数据仅提供研究结果概览。笔者先介绍下本研究的数据来源, 然后基于相关文献, 描述适合本研究的分析框架, 最后详细阐述本研究的数据标注和分析步骤。

2.1 数据描述

本研究所选数据来源于英国英语学术口语语料库(BASE corpus)中的高校研讨课(seminar)部分。BASE项目于2000到2005年间在英国华威大学和雷丁大学录制了160场老师讲座和40节研讨课, 涵盖四个学科领域: 社会科学、人文艺术、物理工程以及生命科学。其中每个学科领域包括40场老师讲座和10节研讨课。讲座一般是教师对某一知识的系统讲授, 一般是以大班课堂的形式进行, 大多为老师一个人的讲授, 师生互动相对较少。而研讨课一般是小班进行, 围绕前一节讲座中的某几个知识点进行讨论分析, 师生互动较多。本研究采用三个学科领域中(社会科学、人文艺术和物理工程)的9节研讨课, 共计约8.5小时录音, 研讨课录音转写约8.4万字^①。课程均来自本科层次,

^① BASE语料库网站(<https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collections/base/>)提供了课堂录音的转写, 笔者联系语料库创建者有幸得到了课堂的视频资料及课堂有关的具体背景信息, 并在另一名语言学专业的老师的帮助下对选取的9节研讨课的转写文字进行了校对和补充。

班级人数从 15 至 28 人不等，绝大部分学生为英语本族语使用者。9 位老师中 2 名为女性，7 名为男性，均为英语本族语使用者。9 节研讨课的具体细节信息如表 1 所示。

表 1 数据描述

标号	内容标题	时长	字数	来源
E1	Criminal Law: Accomplice Liability (Law)	53' 58"	8755	sssem006
E2	Contemporary Health Issues: Unemployment and Health (Social Policy and Social Work)	47' 17"	7495	sssem008
E3	The Cuban Revolution (Comparative American Studies)	62' 51"	11198	ahsem003
E4	Beauty and "The Thin Red Line" (Film and Television Studies)	55' 21"	8950	ahsem006
E5	Radiation and Photochemistry (Chemistry)	55' 35"	8907	pssem001
E6	Questions and Answers (Engineering)	56' 56"	9037	pssem005
E7	"Built-in" Social Behaviours in Territoriality and Sexual Behaviours (Psychology)	37' 26"	7090	sssem007
E8	Introduction to Health Service (Statistics)	43' 58"	9040	pssem008
E9	Curriculum English: Teaching Short Stories at Key Stage 2 (Education)	97' 38"	13323	sssem004
总计		511'	83795	

2.2 分析框架

Halliday (1978 : 112) 指出，人际意义是“语言的互动功能”。它与“语言选择确定说话者和听话者之间的关系的有关的方式”。也就是说，“语言是赋予说话者和听话者角色和关系的资源组织形式” (Matthiessen, et al., 2010 ; 126)。

反意疑问句可以传递表达人际意义，这是公认的。(McGregor, 1995, 1997 ; Axelsson, 2011) 本研究基于前人研究 (McGregor, 1995 ; Axelsson, 2011 ; Kimps, 2017)，提出了反意疑问句的人际意义分析的二维框架，即互动言语功能和立场表达的二维视角对英国高校互动讨论课堂中的反意疑问句的人际意义功能进行研究。一方面，反意疑问句的附加成分体现了说话者在对话中的互动定位 (interactional position)，并预示其所期望从听话人得到的回答。因而，它体现了 Halliday (1994) 所称的话语的“言语功能”。另一方面，附加成分在修饰主干部分所表达的命题中表述了有关说话者和听话者的前提 (presupposition)、期望 (expectation) 和态度 (attitude)，进而体现说话者、听话者及命题之间的主体性 (subjective) 和主体间性 (intersubjective)、立场表达的一致 (alignment) 或不一致 (disalignment)。这一二维分析框架如表 2 所示。

表2 反意疑问句人际意义的二维分析框架(基于 McGregor, 1997; Kimps, 2017: 35)

维度	主要特征	描述
第一维度: 主体 性意义	反意疑问句的言据修 饰性功能	反意问句对主干部分命题中的前提、态度和期望进行言 据性修饰, 表明说或者对主干部分命题的肯定性程度
第二维度: 主体 间性意义	反意疑问句对回答的 诱导性	反意问句表明了说话者对话互动定位, 以及期待从听话 者处得到何种回答

2.3 研究问题及分析步骤

2.3.1 主要研究问题

高校研讨课语境下反意疑问句的句法形式有哪些?

高校研讨课语境下反意疑问句的语用功能有哪些?

高校研讨课语境下反意疑问句的使用体现了怎样的人际功能?

2.3.2 分析步骤

(1) 语料库提取。运用 AntConc 等语料库软件, 基于相关反意疑问句研究(如 Tottie and Hoffmann, 2006, Axelsson, 2011)得出的反意疑问句的所有语法形式组合的固定表达式, 对 BASE 语料库中研讨课部分的反意疑问句进行提取, 然后手动检查所提取的相关例子, 去除不合适的例子。其中, 反意疑问句例子的前后文语境尽可能保留。

(2) 语料库标注。建立 Excel 表格, 将提取的反意疑问句导入表格中, 列出相关语法形式及会话特征信息, 如说话者(老师还是学生)、前文语境、后文语境、极性(肯定—否定、否定—肯定、肯定—肯定还是否定—否定)、主干部分的语气类型(陈述句、疑问句还是祈使句)、情态表达、句中位置(句中还是句末)、有无回答及具体的回答类型等信息。

(3) 语料分析。基于本研究的二维分析框架, 分析反意疑问句的人际意义功能。第一维度围绕附加成分对主干部分的言据性修饰程度, 得出反意疑问句的功能分类; 第二维度围绕反意疑问句对回答的诱导性, 对反意疑问句的回答进行细致分析。然后结合本研究选取的语料, 对出现的反意疑问句的人际意义功能进行具体分析, 探讨规律, 并论述本研究的影响。

3 研究结果及分析

该部分将描述并讨论本研究数据中的反意疑问句的研究结果, 先描述分布频率概况, 然后根据前一部分的二维分析框架分别讨论反意疑问句在高校研讨课中的人际意义。

3.1 数据中反意疑问句的分布概览

本研究一共提取了 122 例反意疑问句。其中, 99 例是教师使用的反意疑问句, 占

81.15%；23 例是学生使用的反意疑问句，占 18.85%。表 3 和图 1 中列出了教师使用的反意疑问句及学生使用的反意疑问句的分布。

表 3 数据中教师与学生使用的反意疑问句的分布概览

反意疑问句的使用情况	数量 (百分比)
教师使用的反意疑问句	99 (81.15%)
学生使用的反意疑问句	23(18.85%)
合计	122(100%)

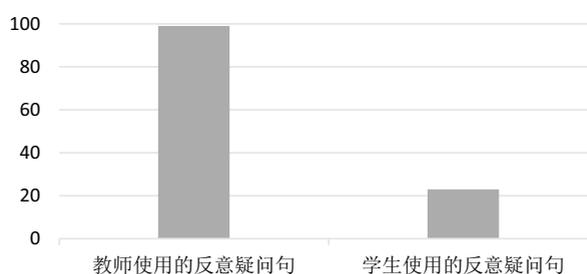


图 1 教师和学生反意疑问句使用情况概览

此外，本研究数据还表明，各个班级之间存在较大差异。如图 2 所示，在大部分班级中，老师使用的反意疑问句远远多于学生使用的反意疑问句，但是 E9 中学生使用的反意疑问句要多于老师使用的反意疑问句。E1 中教师使用的反意疑问句最多。E3 中教师没有使用任何反意疑问句，而 E6 和 E8 中学生未使用任何反意疑问句。

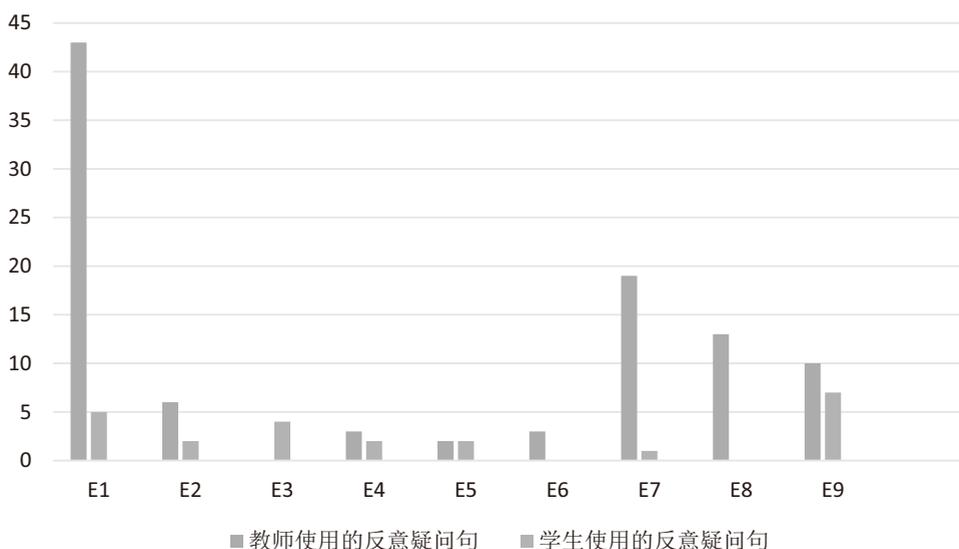


图 2 单节研讨课中教师和学生反意疑问句使用情况

3.2 反意疑问句的句法形式及其使用者分布

就反意疑问句的主干部分和附加部分的极性形式而言,本研究数据中出现了以下三种极性形式:肯定—否定式、否定—肯定式和肯定—肯定式。

例(1): They are linked, aren't they? (+/-)

例(2): It wouldn't be written in that way, would it? (-/+)

例(3): You feel humans have a choice, do you? (+/+)

根据出现频率看,如表4和图3所示,肯定—否定式约占80%,否定—肯定式约占15%,而肯定—肯定式约占5%。其中,教师使用了所有三种反意疑问句形式,而学生只用了肯定—否定式和否定—肯定式。

表4 数据中反意疑问句的极性分布

反意疑问句的使用情况	肯定—否定式	否定—肯定式	肯定—肯定式
教师使用的反意疑问句	77 (63.11%)	15 (12.30%)	7 (5.74%)
学生使用的反意疑问句	21 (17.21%)	2 (1.64%)	0 (0%)
合计	98 (80.32%)	17 (13.93%)	7 (5.74%)

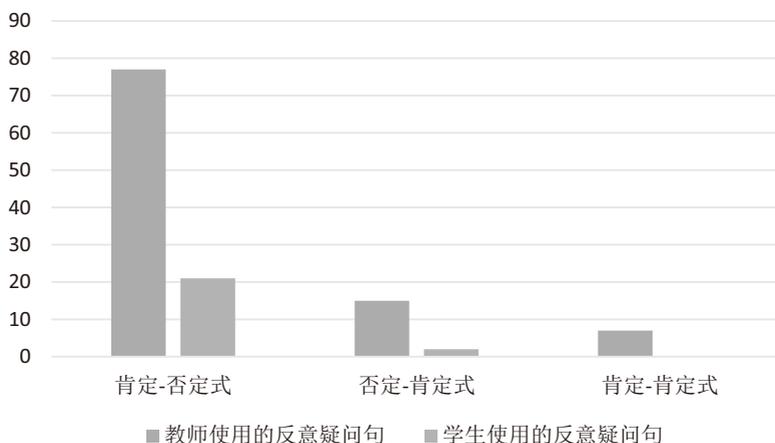


图3 教师和学生使用的反意疑问句主干部分和附加成分的极性分布概览

关于本研究中反意疑问句形式极性的分布频率与 Kimps (2017) 日常谈话语料库中的反意疑问句的分布频率大致一致:肯定—否定70%,否定—肯定18%,肯定—肯定12%,否定—否定0%。然而,本研究数据中仅仅存在主干部分是陈述句的反意疑问句,而 Kimps (2017) 的研究中的例子呈现多样化,包含了14例主干部分为祈使句的例子和5例主干部分为疑问句的例子。

3.3 反意疑问句的语用功能分类及人际意义的二维表达

基于本研究中反意疑问句的例子，我们可以把反意疑问句划分为三种功能类型，即修辞性反意疑问句、确认性反意疑问句和信息寻求型反意疑问句。

本研究数据表明，大约四分之三（73.77%）的反意疑问句是修辞性问句，其中教师使用的修辞性反意疑问句约占60%，学生使用的修辞性反意疑问句约占14%。确认性反意疑问句约占四分之一，而信息寻求类反意疑问句仅仅占不到1%。详细分布如表5所示。

表5 教师和学生反意疑问句策略分布

反意疑问句的使用情况	修辞性反意疑问句	确认性反意疑问句	信息寻求性反意疑问句
教师使用的反意疑问句	73 (59.84%)	25 (20.49%)	1 (0.82%)
学生使用的反意疑问句	17 (13.93%)	6 (4.92%)	0 (0%)
总计	90 (73.77%)	31 (25.41%)	1 (0.82%)

以上对本研究数据中的反意疑问句的分布进行了大致介绍，接下来我们将介绍教师和学生使用每一类型的反意疑问句策略的详情。

3.3.1 修辞性反意疑问句：提请注意

在修辞性反意疑问句中，说话者对反意疑问句主句中的命题部分持有很强的肯定性。该类反意疑问句的功能主要是强调说话者的命题，言下之意是提请听话者注意。该类反意疑问句也被称为强调型反意疑问句。（Cheng and Warren 2001: 1431）

在我们的研究数据中，老师和学生都可以使用修辞性反意疑问句，通常这类反意疑问句出现于从句的中间位置，不需要听话者的口头回答。以下例子中，老师使用否定一肯定反意疑问句构成修辞性反意疑问句。

例（4）：（E1）

T: ... it's possible that could be a source of duty depends in a way (em). There's never been a case quite like this, has there? But (eh) it's quite possible.

该例子出自E1，法律系的一节研讨课。在该例子中，老师对反意疑问句中的命题“*There's never been a case quite like this*”具有很强的肯定性，而他选用反意疑问句来强调这一认知肯定性，旨在提请学生们注意到“从未有这样的案例”。老师不期望从学生处获得任何口头答案，中间也未留任何时间，直接继续自己说“*It's quite possible*”。此处，老师没有选择用陈述性从句直接表述命题，而是选择在陈述句后面添加反意疑问句。这样或许可以避免听起来太肯定太武断，从未减轻学生必须接受老师答案的压力。

然而，从反意疑问句的言据修饰功能来看，该例子中，老师对反意疑问句主句部分的命题非常肯定，这一修辞性反意疑问句策略性地将这一知识点传达给学生。这体现了老师对这一知识点的占有权，而学生则没有任何疑问地接受老师传输的观点。也就是说，老师是权威信息的来源，他能够引导师生交流的发展方向。

从反意疑问句对回答的诱导性来看,该例子中,说话者没有给回答留下任何时间,而是继续径直讲话。因而,师生协商互动无进一步交流的空间,仍是教师主导话轮。

另一方面,学生也可以使用修辞性反意疑问句来强调他们自己的观点或者与老师或其他学生一起激发某一共享的背景知识。以下是一个学生使用的肯定一否定修辞性反意疑问句的例子。

例(5):(E1)

- 1 T: okay why should he do enough to ensure the burglary takes place?
- 2 S4: I don't know. [laughter] (hm) Cos he's... I suppose he's got the start of the details, hasn't he? Fo- For the crime and to ensure that he isn't (em) liable as an accomplice

该例子来也来自 E1,应对老师前一句的特殊疑问句“why”。学生首先表明了自己不知道答案,然后使用反意疑问句“He's got the start of the details hasn't he?”作为可能的答案。

与前面老师使用的否定一肯定反意疑问句例子不同的是,从话轮来看,学生使用肯定一否定反意疑问句作为回答前面话轮中的问题。从该例反意疑问句的言据性修饰功能来看,学生对反意疑问句中主干部分的命题具有一定的确定性,但是辅助以其他的情态表达“I suppose”,表达他的不确定性,表明该回答是可能相关的一个答案。这样,即便学生的答案并非百分之百准确,他也不会觉得这会给自己造成“面子威胁”。

从反意疑问句对回答的诱导性来看,该例子中,该学生未给进一步的师生/生生互动留下空间,而是继续发表他的观点。

3.3.2 确认性反意疑问句:提请确认

确认性反意疑问句主要用于邀请听话者同意说或者为听话者加入话语提供帮助。(Cheng and Warren, 2001) Mithum (2012: 2071) 描述该类确认性反意疑问句为“寻求共有知识、经验和价值观的确认,以使说话者与听话者建立某种关系”。

在我们的研究数据中,老师可以使用该类反意疑问句与学生进行确认。以下是一例肯定一肯定反意疑问句的例子。

例(6):(E7)

- 1 S8: And humans have a choice i suppose animals ... hasn't got the choice(xx). Humans tend to choose their partners.
- 2 T: You feel humans have a choice, do you?
- 3 S8: Yeah.
- 4 T: Right. Yeah that's a good point. Humans have a choice you can go your own way...

该例子来自 E7,一堂心理学的研讨课。师生就人与动物的区别展开讨论。学生 S8 提出自己的观点,就人与动物在择偶性方面的有无选择性展开论述。应对这一观点,老师使用反意疑问句“you feel humans have a choice, do you?”。

从反意疑问句的言据性修饰功能来看，与以前例子中不同，这一反意疑问句并没有阐述自己的观点，而只是作为一个转述表达，呼应前面说话者的观点，对其进行确认。老师对这一反意疑问句主干部分命题中的表达是基于前面话轮中学生论点的总结，老师对该命题具有一定的确定性，但是运用这一反意疑问句来跟学生确认。这也与 Nässlin (1984) 的研究观点一致，认为肯定—肯定（同性）反意疑问句并不突出主干部分中命题的正确性；而与此相反，异性反意疑问句则隐含作者认为主干部分中命题是正确的。

从反意疑问句对回答的诱导性来看，该反意疑问句得到了学生下一话论中的确认“yeah”，然后老师又继续强调这一观点，并得出评价“*That's a good point*”。从一定意义上说，比起前面修辞性反意疑问句中的例子，该类型为师生互动创造了一定的互动空间，可以引出话轮更换，但是本例中仅引出了学生的单字回答确认，互动交流空间非常有限。

在本研究的语料中，学生也可以用反意疑问句来进行确认。以下是一则例子，学生用反意疑问句确认期望的行为。

例(7):(E3)

1 S1: So in fact name x and name x go and swap.

2 S5: I should swap, shouldn't I?

3 S3: Yeah it might be an idea.

该例子来自 E3，这是一堂辩论讨论课，学生辩论古巴革命的成败。该例子出现在课堂开始部分，他们商讨是否重新换位子以便同一小组进行讨论。S1 建议 S5 和 S3 换位子，S5 使用一个反意疑问句“*I should swap, shouldn't I?*”来与 S1 进行确认。在接下来的话轮中 S3 对此进行了确认“*Yeah it might be an idea*”。

从反意疑问句的言据性修饰功能来看，本例反意疑问句中，说话者本人对需要自己进行的请求言语行为“换位子”具有一定的肯定性，向同伴进行确认，主干部分的情态动词“*should*”表明说话者有“换位子”的义务，以方便讨论进行。

对该反意疑问句的回答并未来自提出该建议的 S1，而是另一位同学 S3，而且 S3 在应对中除了用“*yeah*”进行肯定回答外，又加了“*It might be an idea*”，低情态值的 *might* 降低了该请求行为的力度。由此可见，该反意疑问句在这一语境中的具体使用体现了多方学生谈话沟通协商“换位子”这一请求言语行为的实现，暗含了学生之间的相对平等的权力关系，且实现了话轮的更换，构建了一定的协商互动空间。

3.3.3 信息寻求类反意疑问句：提请讲述

信息寻求性反意疑问句主要用于从听话者处获取信息，这一功能也被冠以别的名称，如信息型反意疑问句 (Algeo, 1990; Tottie and Hoffmann, 2006)、认知情态性反意疑问句 (Holmes, 1995) 等。这一功能表达了说话者对反意疑问句主句中命题的不肯定，寻求听话者补充所需信息。也就是说，该类反意疑问句是真正的疑问句，说话者在使用该类反意疑问句时事先并不知道听话者会给出何种回答。说话者使用该种反意疑问句引出听话者回答时，说话者对反意疑问句主句中的命题并不确定，而需要听话者的回答进行

补充。该类反意疑问句在我们的数据中仅占不到1%，这与Tottie和Hoffman(2006)的研究结果类似，他们的研究表明信息类反意疑问句仅占不到3%。以下是一个具体的例子。

例(8):(E1)

- 1 T: ... the next seminar is after easter, isn't it?
 2 S1: Is it we don't have a seminar this week?
 3 T: I don't think we do.

该例子来自E1，法学系的研讨课。它出现在课堂结尾处，老师用反意疑问句向同学们询问下次研讨课的上课时间。

从该例反意疑问句的言据性修饰功能来看，老师或许对下次上课日期有模糊的认识，但他不是很确定下次上课时间是不是“复活节之后”，因此他选择使用反意疑问句从学生那里引出回答。

从该例反意疑问句对回答的诱导性来看，我们不能确定回答一定是倾向于肯定。一位同学没有直接回答这个反意疑问句，而是选择使用另一个简略的是否疑问句和一个陈述句进行回答，“Is it we don't have a seminar this week?”。因此，老师使用该反意疑问句寻求“下次上课时间是不是复活节之后”的答案，他有理由相信学生对该问题会有更准确的（或者至少相等的）知识，因而使用反意疑问句来寻求答案。因此，对于这一课堂外知识话题的讨论协商，显示了老师和学生对此类话题拥有等同的权限，而反意疑问句的使用或许能显示老师尝试和学生建立一种更平等的关系。

3.3.4 小结

根据反意疑问句对主句中命题的言据性修饰的标准，本研究数据中的反意疑问句可以分为三类：强烈肯定、中度肯定和轻度肯定，这构成了一个连续体。对应三类反意疑问句功能分类：修辞性反意疑问句（提请听话者注意）、确认性反意疑问句（提请听话者确认）及信息寻求性反意疑问句（提请听话者讲述）。这也暗示了说话者和听话者对反意疑问句主句中命题的不同程度的知识状态。根据反意疑问句对回答的诱导性，从无回答、单字回答到自由回答，分别体现了师生互动协商空间从无到小到大，相应的话轮分配也从保持说或者的话轮过渡到将话轮分配给听话者。具体如表6所示。

表6 反意疑问句类型与人际意义的二维表达

类型	人际意义表达				
	反意疑问句的言据修饰		反意疑问句的回答诱导性		
	言下之意	肯定性程度	回答类型	协商互动空间	话轮分配控制
修辞性反意疑问句	提请注意	强	无回答	无空间	保持话轮
确认性反意疑问句	提请确认	中	单字回答	小空间	
信息寻求性反意疑问句	提请讲述	低	自由回答	多空间	让与话轮

大部分教师使用的反意疑问句是修辞性反意疑问句，用于强调某个知识点等。在此类用法中，教师对反意疑问句主句持非常肯定态度，这种用法用于寻求学生对该命题的同意而不是试探性表达自己反意疑问句主句中命题的观点。这也可以帮助解释大部分修辞性反意疑问句都被课堂中更有权势的教师一方使用的现象。这种修辞性反意疑问句用法一般涉及课程知识，而在课程知识方面，相对于学生而言，教师一般具有更大的认知型权势，因而教师能够在肯定表达自己观点的同时，用修辞性反意疑问句提请学生注意，记住或领会反意疑问句表达的被强调的知识点，这样也进一步突显了教师的第一知识占有者和课堂控制者这一角色。该类反意疑问句一般无应答，不能促成话轮转换，因而不能带来师生协商互动空间。

对于确认性反意疑问句而言，教师可以运用该形式对前一学生的观点进行确认，言下之意是提请确认。这一功能与 Halliday (1994) 功能语法中论述的反意疑问句的主要功能一致。该类反意疑问句表明老师对该类反意疑问句中的题具有一定的肯定性，通过寻求学生确认，试图引出话轮转换，扩大师生协商互动的空间。

对于和课程知识不是很相关的事宜（如小节课的上课时间等），老师可以使用反意疑问句表示寻求某一信息，言下之意是提请讲述。这样，师生对反意疑问句主句命题中表达的事件拥有相对平等的关系，且反意疑问句的主干部分的命题并未有肯定或否定的期待回答，进而可以引出较长话轮，或者依赖学生回答。

学生可以使用修辞性反意疑问句或确认性反意疑问句。但是使用时较多伴随表示可能性的情态表达等，用以在强调自己观点的同时避免“面子威胁”，或向同伴确认某一行为。

4 结 语

本研究基于英语口语学术语料库中的反意疑问句的实例，对其在具体使用语境中的语用功能进行了研究，并讨论了反意疑问句的使用如何体现研讨课堂互动中的人际意义。

回顾我们的三个研究问题，我们可以总结如下，基于本研究数据中的反意疑问句，高校研讨课语境下反意疑问句的句法形式有肯定一否定式、否定一肯定式和肯定一肯定式三种形式。其中，肯定一否定形式为无标记形式（unmarked form），占据 80% 以上。从语用功能来看，论文对本研究数据中的修辞性反意疑问句、确认性反意疑问句和信息寻求性反意疑问句分别进行了详细论述，并就附加成分对主干部分的命题的言据性修饰和反意疑问句在具体语境中的回答进行了细致描述，并就其隐含的言下之意进行了描述，即提请注意、提请确认、提请解释，从而在二维层面上对反意疑问句的人际功能进行了详细阐释。韩礼德在系统功能语法的人际意义中的反意问句情态（mood tag）的功能中的作用提及寻求确认（please check）（Halliday, 1994），本研究对这一功能在高校研讨课堂自然口语语料中进行了证实。韩礼德对反意疑问句的人际功能的阐述仅一笔带

过,未能结合口语中的实例进行细致研究。本文基于实际语料,对高校研讨课堂中的反意疑问句的人际功能进行了细化和有效补充拓展。该研究也对师生课堂互动中反意疑问句的使用是否能有效拓宽师生互动空间进行了反思,对高校教育者和学生及学术英语研究者具有一定的意义。

然而,本研究仅基于9堂高校研讨课而得出尝试性结论,由于语料库规模较小,得出的例子不一定能涵盖所有英国高校研讨课堂的情况。但是,本研究基于课堂自然语料,提供了反意疑问句在高校研讨课堂语境中的细化分析,为以后的相关研究提供了良好的分析视角和研究基础。此外,未来的研究可以进一步扩大语料,并可以展开对比研究,比较英国研讨课和中国的双语课堂及英语作为通用语的课堂中反意疑问句的用法差异,从而更好地建立跨学术语境中的语言表达及人际功能差异的意识。

参考文献:

- [1] Axelsson K. Tag questions in fiction dialogue [D]. Gothenburg: Department of Languages and Literatures, University of Gothenburg, 2011.
- [2] Algeo J. It's a myth, innit? Politeness and the English tag question [C]/Ricks C, Michaels L (Eds.). *The state of the language*. Berkeley: University of California, 1990: 443-450.
- [3] Algeo J. *British or American English? A handbook of word and grammar patterns* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- [4] Bieber D, Johansson S, Leech G, et al. *Longman grammar of spoken and written English*[M]. London: Longman, 1999.
- [5] CHANG Y Y. The use of questions by professors in lectures given in English: Influences of disciplinary cultures [J]. *English for Specific Purposes*, 2012, 31(2): 103-116.
- [6] CHENG W, Warren M. 'She knows more about Hong Kong than you do isn't it': Tags in Hong Kong conversational English [J]. *Journal of Pragmatics*, 2011, 33(9): 1419-1439.
- [7] FU L. *A pragmatic study on the EFL classroom question-answer discourse*[M]. Beijing: Science Press, 2008.
- [8] Halliday M. *An introduction to functional grammar* [M]. London: Edward Arnold, 1994.
- [9] Holmes J. Hedges and boosters in women's and men's speech[J]. *Language and Communication*, 1990, 10(3): 185-205.
- [10] Holmes J. *Women, man and politeness* [M]. NY: Longman, White Plains, 1995.
- [11] Huddleston R, Pullum G. *The Cambridge grammar of the English language* [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- [12] Kimps D. *Tag questions in conversation: A typology of their interactional and stance meanings* [M]. Amsterdam: John Benjamins, 2017.
- [13] Lakoff R. *Language and women's place*[M]. NY: Harper and Row, 1975.
- [14] Limberg H. *The interactional organization of academic talk* [M]. Amsterdam: John Benjamins, 2010.

- [15] LIU W. *Teacher-initiated text-based questions & questioning in EFL classrooms: Theory and practice* [M]. Beijing: Shijie Tushu Press, 2011.
- [16] Matthiessen C M, Teruya K, Lam M. *Key terms in systemic functional linguistics* [M]. London and New York: Continuum, 2010.
- [17] McGregor W. The English ‘tag question’: a new analysis, is(n’t) it? [C]//Hasan R, Fries P(Eds.). *On subject and theme: A discourse functional perspective*. Amsterdam: Benjamins, 1995: 91–21.
- [18] McGregor W. *Semiotic grammar* [M]. Oxford: Clarendon, 1997.
- [19] Quirk R, Greenbaum S, Leech G, et al. *A comprehensive grammar of the English language* [M]. London and New York: Longman Group Ltd, 1985.
- [20] Tottie G, Hoffmann S. Tag questions in British and American English [J]. *Journal of English Linguistics*, 34(4): 283–311.
- [21] YANG X. *Modelling text as process: A dynamic approach to EFL classroom discourse* [M]. London: Continuum, 2010.
- [22] 康晶. 反意疑问句的话语意义和交际意图 [J]. *黑河学刊*, 2014(9): 83–85.
- [23] 牛保义. 相信和怀疑: 附加疑问句认知研究 [D]. 郑州: 河南大学, 2002.

作者简介:

魏莉芳, 1983年8月出生, 山东潍坊人, 浙江越秀外国语学院讲师。2018年在英国诺桑比亚大学语言学系取得博士学位, 为英国应用语言学学会会员, 研究方向为语言学及应用语言学。发表 SSCI 论文两篇, 其他论文数十篇; 主持浙江省哲社课题一项、省教育厅课题一项; 参与一项国家社科基金项目(排名第三)及一项中华外译项目。

