

視訊華語文化課堂之口語糾誤有效策略*

朱我芯

臺灣師範大學華語文教學系

摘要

視訊會談重要地提供了二語學生與母語者的跨文化交流機會，同時也能有效增進學生的目標語口語能力。然而，視訊環境有其特殊性，師生之口語溝通較難借助於肢體語言，話輪轉換也不如面對面溝通時順暢，因而其口語糾誤的難度遠高於教室環境。本文參考英語教學（ESL/EFL）既有之教室口語糾誤研究，並考量視訊環境的特點，發展出視訊華語生活文化課堂的口語糾誤策略。為驗證糾誤策略之實務效度，本文透過實證研究，針對國際學生進行了 12 堂視訊試教實驗，而後將試教側錄檔轉錄成逐字稿，以內容分析法進行編碼分析。數據統計結果發現：偏誤頻率以詞彙最高，語法次之；語音、活動程序、文化知識之偏誤不多；口誤、漢字認讀、語用之偏誤極少。在各類偏誤適用之糾誤法方面，凡詞彙、語法、語音、活動程序、漢字認讀等糾誤，皆以「正確重述法」最為適用；文化知識則宜採「引導自悟法」與「知識解說法」。在糾誤法之使用比例方面，以「正確重述法」最高，「知識解說法」次之；就糾誤成效而言，得到學生積極修正比例最高的也是這兩種糾誤法。經與英語教學之既有研究對照後發現，在內容取向教學的華語視訊教學與英語教室教學中，「正確重述法」皆為最理想的口語糾誤法。據此實證成果，本文結論提出了「視訊華語文化課堂口語糾誤策略」，將有助於視訊師資培訓之課程規劃，並可提升視訊華語教學品質。

關鍵詞：糾誤，口語偏誤，視訊會談，內容取向教學，話輪轉換

* 本文感謝國科會之研究經費補助，為國家型科技計畫「結合線上自學與視訊會談之混合式華語教學法、學習活動與測驗研究」（NSC 100-2631-S-003 -009）之部分研究成果。

1. 前言

隨著訊息通訊技術 (information and communication technology, ICT) 融入日常生活，媒體與資訊科技在教學方面的應用也益趨普及，比如在遠距教學需求殷切的美國，視訊會談 (video conferencing) 已成為重要的語言教學工具 (Matthews 2007)。對於二語或外語教學而言，視訊會談重要地提供了學生與母語者跨文化溝通 (cross-cultural communication) 的機會，同時也能有效增進學生的目標語口語能力，特別是在腔調、流暢性與正確性等方面 (Matthews 2007)，助益尤顯。

然而，視訊環境有其特殊性，如：肢體語言表達不便、話輪轉換 (turn-taking) 較難順暢、遠距師生較難縮小心理距離等 (信世昌 2002; 陳雅芬 2000)，因而其教學技巧略異於實體教室，尤其是溝通情境的口語糾誤 (error correction/corrective feedback/ treatment of error)，其分寸最難拿捏，因為，當學生話語 (utterance) 出現偏誤，教師在短短數秒之內，除了要立即判斷該不該糾正、該採取何種糾誤方法之外，更要考慮如何不影響學生的表達流暢性與發言意願？如何在避免打擊學生語言自我 (language ego) 與避免其偏誤變成化石 (fossilization) 之間，取得最佳平衡？凡此皆考驗視訊教師的臨場判斷與反應能力，因而成為教學現場最大的變數與難點。當前華語或全球外語教學領域，對於視訊環境的口語糾誤研究仍少，本文因而透過實證研究，針對視訊華語教學探究有效的口語糾誤策略。

本文系統化之探討程序為：文獻分析、擬定策略、教學實證、討論實證結果、完成策略修改。第 2 節文獻探討，從現有英語教學 (ESL/EFL) 的教室口語糾誤研究中，梳理出較具代表性的論述，作為本文策略參考與成果比較之基準。第 3 節分析視訊環境的溝通特點，初步建構視訊華語文化課堂的口語糾誤策略。為驗證此策略之實用性，第 4 節以實證方式，將糾誤策略試用於華語中級的大學國際學生遠距視訊課堂，而後將視訊側錄檔轉錄為逐字稿，以內容分析法進行編碼分析。第 5、6 節詳說數據統計之各項重要發現，包括：學生的口語偏誤以詞彙、語法及語音為多；教師採用最多、糾誤成效也最高的糾誤法為「正確重述法」與「知識解說法」。第 7 節結論據此提出了「視訊華語文化課堂口語糾誤策略」，可作為視訊師資培訓規劃及增進視訊教學技巧之參考。

2. 文獻探討

有關外語課堂的口語糾誤研究，可分為看待口語偏誤的態度、糾誤方法，與評估步驟等三方面，相關文獻要義梳理如下。

2.1 看待口語偏誤的態度

有關外語課堂的口語偏誤分析研究，主要由 Hendrickson (1978) 揭開序幕，他提出的五個經典問題：應否糾誤？何時糾誤？何誤該糾？如何糾誤？該由誰糾？更成為歷來糾誤論述的主要架構，本文探討視訊華語的口語糾誤策略，亦擬由此出發，以期周全。

對於課堂的口語偏誤，絕大多數學者主張無須過度糾正，因為偏誤原本就是發展外語溝通能力必經的過程。Brown (2007) 認為，偏誤是中介語 (inter language) 發展中必要的表現形式，教師對於學生的偏誤無須過分糾纏。Kramsch (1987) 也說，在學生發展目標語的人際溝通過程中，口語偏誤應視為一種自然現象，除非是針對語言形式的練習才須仔細糾誤，否則，在以溝通互動為導向的語言課堂中，教師應將注意力集中於學生話語所傳遞的訊息，而無須過度計較語言形式的偏誤，因為語言形式不過是負載話語的框架而已。《歐洲語言共同參考架構：學習、教學、評量》(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR) 論及面對偏誤的態度時，也同樣強調，在語言學習過程中，偏誤在所難免，而且只是中介語發展過程的暫時現象，建議教師應將偏誤視為學生不畏犯錯、勇於溝通的表現，並可利用偏誤分析，掌握學生的學習問題及教學未達的目標 (The Council of Europe 2001)。

許多學者提醒，過度的糾誤不但不能改善學生的偏誤，甚至容易造成打擊發言信心的反效果。如 Long and Porter (1985) 與 McDonough (2004) 的實證研究顯示，教師即使努力糾正學生的口語偏誤，學生的後續表現也未必可見顯著影響。Vigil and Oller (1976) 有關情意與認知回饋 (affective and cognitive feedback) 的交通燈號理論顯示，過多的打岔、糾正、擔心犯錯都是負面的認知回饋，都會使學生閉上嘴巴，再也不敢開口說話，因為既然怎麼說都有錯，學生索性就不說了。McKeachie (1999) 也提醒，來自教師或同儕的糾正回饋，往往提供過多訊息，令學生難以吸收；更嚴重的是，糾誤可能使學生洩氣沮喪，因此教師在指出偏誤的同時，應多給予正面鼓勵。Klippel (1984) 建議教師謹慎節制，糾誤切莫過於頻繁，如果發言老是被打

斷或被糾正，將使學生在進行自然溝通時，變得說話遲疑而缺乏自信。

雖然如上學者多主張以寬鬆態度面對學生的口語偏誤，Krashen and Terrell (1983) 甚至不贊成任何改錯，但 Brown (2007) 卻提醒，如果教師太過隨便地放過偏誤，可能使學生的偏誤根深柢固，導致化石現象 (fossilization) 而終致難以改正。再以 Vigil and Oller (1976) 有關認知回饋的交通燈號理論來說，如果綠燈太過頻繁，而黃燈、紅燈該示警時卻未亮燈，對學生其實有害而無益。凡此皆為本文訂定糾正與否標準時的參考依據。

2.2 糾誤方法

有關外語課堂的口語糾誤研究，以 Lyster and Ranta 與 Oliver and Mackey 等兩組學者的成果最為重要。Lyster and Ranta (1997) 於其課堂觀察研究中，歸納出六種口語糾誤方法如下：

- (1) 指錯改正法 (Explicit correction)：教師直接說明偏誤原因，並提供正確說法。
- (2) 正確重述法 (Recasts)：教師以正確說法重述學生話語。
- (3) 要求澄清法 (Clarification requests)：教師要求學生澄清語義，或再行思考。
- (4) 語言知識解說法 (Metalinguistic feedback)：教師針對偏誤解說語言知識，但不提供正確答案。
- (5) 引導自悟法 (Elicitation)：教師以提問或要求學生接續句子的方式，引導學生自行改正。
- (6) 提示偏誤法 (Repetition)：教師提高聲調重述學生偏誤，而後給予正確答案，有時也加上語言知識說明。

以上六種糾誤方法，極為完善地涵蓋了各種口語糾誤形式，本文因而以之做為糾誤語料編碼的主要依據。

Oliver and Mackey (2003) 針對上述 Lyster and Ranta (1997) 的糾誤方案，進行了延伸研究，發現不同的教學情境不僅影響學生口語偏誤的多寡，同時也影響教師對糾誤方法的選擇，及學生理解回應的程度。比如溝通情境的課堂，學生的口語偏誤特別多，但教師的糾正卻不多；而在語言形式取向的課堂，教師給予的糾誤最多，學生的自我修正也最多。又如內容取向教學與溝通式的課堂，「正確重述法」是使用最多的糾誤法，但在語言形式取向的

課堂，這卻是使用最少的糾誤法。反之，「指錯改正法」則在語言形式取向的課堂使用最多，而較少用在內容取向教學與溝通式課堂。同樣的反差也出現在有關課堂管理的糾誤，凡有關課堂原則或活動規則等非觀知識內容的口語糾誤，教師最常採用「正確重述法」，而最少使用「指錯改正法」。

本文視訊研究係以生活文化為教學主題，屬於內容取向教學及溝通式教學，如上之英語教學糾誤研究，正可與本文研究結果對照比較。

2.3 評估步驟

為培養教師糾誤前的評估直覺，Brown（2007）發展了十步驟的課堂口語糾誤處理流程。《歐洲語言共同參考架構》則建議糾誤時可選擇的措施包括：（1）立即糾正；鼓勵同儕糾正。（2）糾誤以不影響溝通情境為前提。（3）選擇適當時機糾誤，並進行分析與講解。（4）一時說溜嘴的口誤無須糾正，語言能力的偏誤則不可放過。（5）唯有對溝通造成障礙的偏誤，方予糾正。（6）將偏誤視為過渡期的中介語，無須糾正（The Council of Europe 2001）。

以上本節有關糾誤態度、方法與評估流程的各家見解，皆為下一節訂定視訊口語糾誤策略的參考依據。

3. 視訊華語文化課堂之口語糾誤策略

本節分析本研究之教學特點，並據之綜合前節文獻分析成果，建構本文之口語糾誤策略。3.1 分析視訊課堂的環境特點與跨文化的教學目標，3.2 探討糾誤原則，3.3 訂定糾誤評估流程與糾誤方法。

3.1 跨文化視訊課堂之教學特點

不同的教學方法與教學目標，應採取的糾誤方式亦有不同（Oliver and Mackey 2003）。為制定最為適切的糾誤策略，本節將分析視訊環境教學特點及本研究的教學目標，以便擬定適切的糾誤策略。

3.1.1 視訊環境的口語互動限制

視訊雖提供了遠距雙方面對面會談的機會，但透過視訊畫面與麥克風，其口語互動的效果畢竟不如實際面對面的溝通，更何況跨語言與跨文化的口語互動，特別受限於視訊環境的問題有二：一是較難借助肢體語言，二是話輪轉換較難順暢，其詳如下。

3.1.1.1 較難借助肢體語言

基於聲音與影像收訊品質的考量，師生進行視訊時各須頭戴耳機與麥克風，其連接線可活動的距離僅約一、兩公尺；且視訊多方的互動，須賴時時刻刻觀視電腦螢幕中的對方影像（如圖 1），以彌補非同處一室而導致的訊息量不足。因此，視訊中的教師與學生，肢體伸展的空間皆僅約一、兩公尺，發言時較難借助肢體語言，如同損失了跨語言溝通亟需的輔助利器，因而增加了口語溝通的難度（朱我芯 2011）。

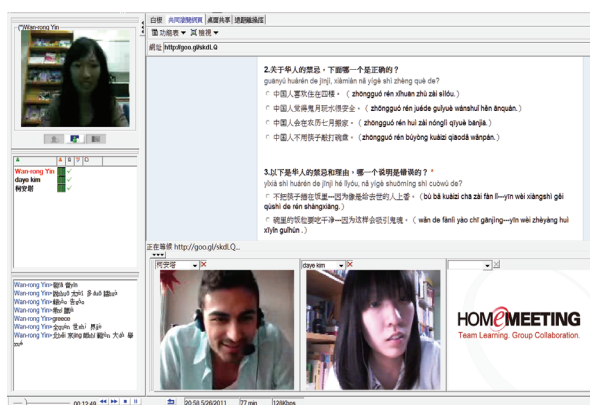


圖 1 以視訊會議軟體 JoinNet 進行遠距視訊教學

3.1.1.2 話輪轉換較難順暢

視訊溝通時，話輪轉換較難順暢的原因有二：（1）遠距教學的師生難有見面機會，心理距離不易縮小，因而口語互動的默契或熟絡程度遠不如教室師生。（2）線上的音訊傳遞難免不甚清晰、不夠即時（常有一、兩秒之差）。以上因素並存於視訊課堂，因而話輪互動遠不如教室環境之順暢，往往此端以為彼端已結束話輪，遂接啟新話輪，但彼端其實停頓數秒之後又延續了先前話輪，以致常發生雙方新舊話輪重疊而互聽不清的情形。

由於以上限制，視訊口語的訊息傳遞與接收，皆遠不如教室環境之明朗與便利，較常出現確認對方語意的要求，以及話輪重疊或互相等待的情形。凡此視訊型態之溝通限制，皆為本文制定口語糾誤策略時所當考量之問題。

3.1.2 跨文化溝通的教學目標

本研究以華人生活文化為教學主題，而以培養社會文化互動能力與口語溝通能力為目標，希望透過視訊會談，跨越時空限制，為二語學生提供與目

標語母語者自然溝通的情境，進而有助於習得華語與文化。如此課堂，既非以語言形式為教學重心，遂不宜講授過多語言知識，教師最重要的任務在於鼓勵學生發言，因此應設法營造熱絡溝通的氣氛，引發學生對話題的討論興趣、增強口語成段表達的信心。口語表達的正確性固然是跨文化溝通的重要任務之一，但糾誤應以不使學生感覺挫折，且不打斷溝通為前提，畢竟就社會互動觀點（social-interactionist approach）的二語習得理論而言（Hall 1993; Lantolf and Appel 1994; Lantolf & Pavlenko 1995; Lantolf 2000; Mondada and Doehler 2004），或就溝通式教學法（Communicative Language Teaching, CLT）的論點而言（Brown 2007; Krafft and Dausendschön-Gay 1994），語言的流暢性（fluency）比正確性（accuracy）更為重要。

3.2 視訊課堂口語糾誤原則

考量以上視訊環境的口語互動限制，以及跨文化溝通的教學目標，並參照第2節文獻分析結果，本文對視訊課堂口語偏誤所採取的糾誤原則如下：

- (1) 口誤不糾，偏誤方糾。
- (2) 糾誤應以不中斷溝通、不打擊學生發言信心與勇氣為原則。
- (3) 只有妨礙課堂溝通的偏誤，才須在課堂即時糾誤，如發音有誤、詞彙不知、文化知識不解、活動程序偏誤等。
- (4) 除前項外，其餘如語法、語用等糾誤，由於事涉繁複，教師可於課後以文字或錄音方式糾誤，並說明相關語言知識。
- (5) 避免講授式之滔滔長篇，盡可能以溝通的態度進行糾誤。

3.3 視訊課堂口語糾誤之評估流程與糾誤方法

依據前列糾誤原則，當視訊課堂中發現學生的口語偏誤，教師應於數秒之內完成糾誤前的評估流程，並決定所採取的糾誤方法。在評估流程方面，分為是否該糾正？何時糾正？糾正哪些？如何糾正？由誰糾正？等五步驟說明之。至於糾誤方法，則於如何糾正之項下詳為分析。

3.3.1 是否該糾正？

評估流程的第一步驟為篩選出應糾正的偏誤，篩選的標準有二：

- (1) 是偏誤還是口誤？倘若是一時無心的口誤，則無須理會；若是因語言能力或文化知識不足而形成的偏誤，才須糾正。

- (2) 偏誤是否影響溝通？依據 Oliver and Mackey (2003) 之觀察統計，溝通情境的課堂往往有大量的口語偏誤。本研究之視訊課堂亦以溝通為主，口語偏誤必然頻繁，倘若一一糾正，將影響溝通的順暢性，亦混淆教學主題，因此，只有那些在一般溝通時可能造成不正確或不得體影響的偏誤，教師才須糾正。

3.3.2 何時糾正？

凡經前一步驟篩選而認定應予糾正者，須進一步判斷糾誤的時機，宜立即糾正？或留待課後糾正？兩種選擇的判斷依據如下：

- (1) 課堂糾正：凡發音、詞彙、文化知識、活動程序等偏誤，容易導致當場的溝通障礙，且其糾誤較不費時，同時也擔心課後學生已無印象，因而以課堂糾正為宜。至於課堂糾正的時機，則仍須以不打斷自然溝通為原則，因此教師的臨場評估與應變極為重要。
- (2) 課後糾正：凡屬以下三種情況，皆應避免當場糾誤，可留待視訊結束後，以書面或錄音方式糾誤：A. 當場糾誤可能傷害個別學生的語言自我，並有損其發言興致。B. 糾誤可能造成溝通中斷、破壞互動氣氛，或耽誤後續活動時程。C. 偏誤事涉繁複說明，且須教師構思解說步驟與舉例說明者，如語法、語用等偏誤。

3.3.3 糾正哪些？

依據本研究教學目標與前期研究之語料分析，茲將視訊華語文化課堂之口語偏誤分為如下七類（依重要性排序）：（1）文化知識偏誤；（2）詞彙偏誤；（3）語音偏誤；（4）漢字認讀偏誤；（5）活動程序偏誤；（6）語法偏誤；（7）語用偏誤。以上所謂依重要性排序，其衡量指標主要有二：第一，能否達成該文化主題之學習目標？第二，能否與華語母語者（即視訊教師）順暢溝通？凡對兩項指標的威脅程度越高，即為重要性越高的偏誤，糾誤的必要性越高。

3.3.4 如何糾正？

針對不同類型的口語偏誤，應如何選擇最適切的糾誤方法，是為糾誤研究中最為核心的問題。本文認為，糾誤方法的選擇應考量四點原則：（1）維持自然的溝通互動情境。（2）講求效率，力求簡要完成糾誤，以免耽誤教學進度或模糊教學重點。（3）有關學習要點的糾誤，先以引導方式給予學生自我修正的機會。（4）針對各種偏誤的特性，考量適切的糾誤法。基於以上原

則，本文建議各類偏誤採用的糾誤方法如下。

3.3.4.1 文化知識與文化詞彙偏誤：「引導自悟法」而後「指錯改正法」

由於華人文化為本文視訊課程之學習要點，有關文化知識與文化詞彙皆屬重點糾誤項目，教師應先引導學生自行更正，倘若引導無效，才由教師提供正確說法，因此建議文化知識與文化詞彙之糾誤皆以兩階段方式進行：階段一：「引導自悟法」或「要求澄清法」，使學生經由引導有機會自我修正。階段二：倘若階段一無法完成糾誤，則階段二改採「指錯改正法」或「知識解說法」，由教師直接說明偏誤，並提供正確說法或說明知識，以便完成糾誤。

3.3.4.2 一般詞彙偏誤：「指錯改正法」

詞彙偏誤容易導致語意不明或誤解，影響後續互動與溝通，因而必須即時糾誤，但一般詞彙的重要性不及文化詞彙，因而建議以「指錯改正法」簡簡為之即可。

3.3.4.3 發音與漢字認讀偏誤：「正確重述法」

為避免打斷話題或造成學生的面子威脅（face threaten），發音與漢字認讀偏誤，建議以「正確重述法」簡要糾正。

3.3.4.4 活動程序偏誤：「指錯改正法」或「正確重述法」

學生因不了解活動程序或規則而出現的偏誤（屬課堂管理），建議以「指錯改正法」或「正確重述法」糾正。

3.3.4.5 語法與語用偏誤：於課後採取「知識解說法」

由於語法（含句型）與語用的偏誤往往解說較為費時，且須教師審慎構思並舉述句例，以便學生明瞭，因此建議留待視訊課後，擇其要項，以書面或錄音方式詳說語言知識。

以上規劃各種偏誤之糾誤方法，以「指錯改正法」最多，此乃假設「指錯改正法」最能明確指出偏誤原因，並直接提供修正方式，應為簡要且有效之糾誤法；然經第4節實證研究發現，「指錯改正法」的課堂使用比例極低，糾誤成效亦不理想，第5、6節將有詳論。

3.3.5 由誰糾正？

一對一的視訊課堂，由於只有一位學生，因此由教師糾誤；一對二（含）以上的課堂，有兩位以上學生在場，教師便可適時應用協同學習的精神，鼓

勵同儕協助修正，但仍應以避免造成學生的面子威脅為原則。

為驗證本節擬定之糾誤策略是否確實有效，本研究採實驗研究法進行了視訊試教，而後以內容分析法進行語料編碼分析。有關試教設計與編碼定義，詳見第 4 節說明。

4. 視訊試教設計與實施

本研究以實驗研究法，透過國際學生的視訊試教課程，驗證前節制定之糾誤策略成效。本研究先於視訊師資培訓課程中講授了以上的糾誤策略，而後在試教課程結束後，根據學生的教學滿意度調查，選出兩位教學表現較佳的視訊教師，將其 12 堂視訊的側錄影音檔轉錄為逐字稿，而後進行編碼統計分析，以考察各類偏誤頻率、教師對各類偏誤採取的糾誤方法、各種糾誤法的使用頻率，與糾誤成效等。

4.1 試教設計

在試教設計方面，本研究以國立臺灣師範大學、德國海德堡大學、韓國延世大學共 17 名華語中高級程度的國際學生為教學對象，透過 JoinNet 視訊軟體，進行同步視訊試教。視訊教師 2 位，皆為國立臺灣師範大學華語教學研究所的碩士生。每次視訊由 1 位教師對應 1 至 3 名學生不等，每次以 1 小時的視訊課完成 1 課的教學主題。視訊試教共進行 12 次（堂），參與學生共計 25 人次（17 名學生每人上課 2 至 3 次），試教範圍涵蓋 7 課生活文化主題：見面打招呼、隱私、送禮、禁忌、數字、吃素，與家庭稱謂。

本研究視訊教學的目的，在於提供目標語的社會文化語境，提升學生的華語口語溝通能力，因此，視訊課堂乃以意見交流與口語互動為主，並無生詞與課文講授，同學須於課前自行預習。預習步驟包括：登入學習平台、聽課文錄音、朗讀課文、認識生詞、觀看有關文化知識要點的影音圖檔等。預習之後，學生即按約定時間，登入 JoinNet 同步視訊教室，進行每週 1 小時的華人生活文化課程。每節視訊過程，皆以 JoinNet 的側錄功能進行側錄，以利後續將課堂語料轉錄為逐字稿，進行編碼分析統計。

4.2 編碼定義

為分析視訊語料逐字稿中各類口語偏誤頻率、各種糾誤法使用頻率與糾誤成效，本節說明偏誤類型、糾誤方法、糾誤成效之編碼定義與語料釋例。

4.2.1 偏誤類型編碼

根據前期研究的視訊語料分析，學生的口語偏誤可分為如下類別：(1)文化知識偏誤；(2)詞彙偏誤；(3)語音偏誤；(4)活動程序偏誤；(5)語法偏誤；(6)語用偏誤；(7)漢字認讀偏誤（詳 3.3）。此外，為了解自然溝通時學生口誤的比例，亦將口誤計為一類。以上共計八類之編碼定義及語料釋例如下。

4.2.1.1 文化知識偏誤

文化知識偏誤是指對於學習主題的華人文化知識要點理解不足，或無法充分說明。如〈送禮〉課中，學生不知華人送禮為何剪刀不宜，即屬此類。

4.2.1.2 詞彙偏誤

本研究之詞彙分為文化詞彙與一般詞彙兩種。所謂文化詞彙，是指每課文化主題在社會溝通時經常涉及的重要詞彙，這些詞彙多已列入每課生詞，本文編碼之前，先於每課生詞中標記出文化詞彙，如〈禁忌〉一課的文化詞彙包括：忌諱、諧音、鬼月、好兄弟、懷孕、（釘）釘子、胎神、迷信、破除、傳統、保守、尊重、不信邪等。

所謂一般詞彙，係指文化詞彙以外的其他詞彙，這些詞彙未必出現於課文或生詞中，多半是師生溝通時自然用到的詞彙。如學生說：「孩子跟媽媽的關係比較親切」，句中「親切」應做「密切」，即屬一般詞彙偏誤。

本研究以文化為教學主題，文化詞彙因而比一般詞彙重要，為觀察教師對兩者的糾誤方法是否有異，故於語料編碼時將詞彙偏誤分計為此兩小類。

4.2.1.3 語音偏誤

語音偏誤乃指發音上的偏誤，包括聲調、子音、母音等。由於二語學生的語音偏誤本即普遍，因而編碼時僅採計那些可能導致溝通不明其意的發音偏誤；對於並不影響溝通的發音偏誤，即予排除不計。如學生將「拜訪」說成「bǎi fàng」，即屬此類偏誤。

4.2.1.4 語法偏誤

二語學生口語的語法偏誤俯拾皆是，但本文編碼僅採計影響語意表達、有礙溝通的偏誤。如學生病句：「生活的結束快到了」，應作「生命快結束了」才對，因為「結束」是動詞，而「快到了」之前應置名詞，即屬此類。

4.2.1.5 漢字認讀偏誤

所謂漢字認讀偏誤，是指學生因為不認識某個漢字而發生的口語偏誤。本文之視訊教學以自然溝通為主要目標，因此以聽、說能力的應用為主，但語料中發現，少數偏誤係因學生不認識某個漢字而發生錯讀或停頓，遂亦將之歸為一類。如學生因不認識「轎車」的「轎」字而誤讀為「喬車」，與語音偏誤不同，屬漢字認讀偏誤。

4.2.1.6 語用偏誤

語用偏誤是指詞彙之語境使用不當，形成不得體的含意。如學生對老師說：「老師我通知你」，其語言形式無誤，然「通知」適用於上位者對下位者告知之語境，學生對老師說「通知」，有不禮貌的意涵，即屬語用偏誤。

4.2.1.7 活動程序偏誤

活動程序的錯誤係因不清楚活動程序或規則而造成的偏誤，雖與語言形式或知識內容無關，但本文為觀察教師對於這類偏誤的糾正方式，因而別為一類。比如在進行角色扮演之前，教師為確定學生是否清楚自己扮演的角色，因而問學生：「你是誰？」學生應回答角色之名，卻誤回答為自己的名字，顯見尚未融入角色，即屬活動程序偏誤。英語教學有關糾誤的文獻，亦將課堂管理列為糾誤之一類（Oliver and Mackey 2003）。

4.2.1.8 口誤

所謂口誤，是指學生因為一時不小心而說出的偏誤，並非不知正確用法。前節糾誤策略曾強調，口誤可免予糾正，但在編碼分析仍將口誤計為一類，以統計二語學生在口語溝通時發生口誤的頻率高低。如學生病句：「你的兩雙手」，應為「兩隻手」或「一雙手」的口誤，此屬初級華語用詞，而參與本研究視訊試教的學生皆為華語中級以上程度，不可能不知道「雙」與「隻」之別，編碼時遂將此判為口誤，而非偏誤。

4.2.2 糾誤方法編碼

本文根據 Lyster and Ranta (1997) 的課堂觀察研究，並考量本研究語料實況，將口語糾誤方法分為六種：「指錯改正法」、「正確重述法」、「要求澄清法」、「知識解說法」、「引導自悟法」、「提示偏誤法」，其編碼定義與語料釋例如下。

4.2.2.1 指錯改正法

「指錯改正法」是指教師直接說明偏誤原因，並提供正確說法。如表 1 語料例，學生 SF 以為華人春節送禮可送蛋糕，教師以「指錯改正法」指出「送蛋糕」不正確，並改正為「送年糕」。

表 1 語料編號【4-送禮-15-37:04】¹

T	那春節要送什麼？華人文化的話。
SF(印尼)	春節::送紅包，還有::送什麼？紅包， <u>蛋糕</u> 可以嗎？【偏誤：文化知識，華人春節不送蛋糕】
T	蛋糕？年糕？喔！ <u>年糕</u> 可以， <u>蛋糕</u> 有一點奇怪。【糾誤：指錯改正法】

4.2.2.2 正確重述法

「正確重述法」是指教師以正確說法重述學生話語。如表 2 語料例，學生 SD 將「週記」的聲調誤說成「zhóu jī」，教師遂以「正確重述法」立即重述出正確讀音「zhōu jì」。

表 2 語料編號【2-隱私-7-21:26】

SD(印尼)	我是學生的生活 <u>zhóu jī</u> 。【偏誤：語音，「週記」應讀「zhōu jì」】
T	嗯， <u>週記</u> (zhōu jì)。【糾誤：正確重述法】

4.2.2.3 要求澄清法

「要求澄清法」是指教師要求學生澄清語義，或再行思考。如表3語料例，教師要求學生 SB 澄清「kiss」的中文怎麼說？

表 3 語料編號【1-見面打招呼-1-1:36】

SB (巴拿馬)	我的國家是巴拿馬，我們的平常的打招呼，就是，一天跟朋友見面，就要給一個…kiss 那個朋友。【偏誤 1：文化詞彙，“kiss”應作「親吻」】 【偏誤 2：語法，應作「給那個朋友一個 kiss」或「親吻那個朋友」】
T	對， <u>給什麼？</u> 【糾誤：要求澄清法】（針對偏誤 1）

¹ 本文視訊試教語料轉錄為逐字稿之符號規則如下：(1)語料轉錄符號主要參考 Jefferson (1972) 的規格，如：“(())”括弧裡描述的是對話以外的其他聲音，如“((hh))”即為笑聲。“()”表示括弧裡說話的聲音聽不清楚。“:”表示緊跟著前面的聲音延長，連續多個，如“:::”，即表示延長的聲音更長。“=”表示話輪被另一人的發言打斷，該話輪接續的部分再以“=”開頭。(2)逐字稿語料之說話者欄位中，教師以“T”簡稱，學生以“SA”、“SB”…簡稱。(3)語料編號【】內的編號意涵為【節次編號-教學主題-該節中之口語偏誤編號-該偏誤於側錄檔中之起始分-秒】

4.2.2.4 知識解說法

「知識解說法」是指教師針對偏誤解說知識，在本研究中，凡針對語言形式偏誤所進行的語言知識解說、對文化知識理解偏誤的文化知識解說，或對課堂活動誤解的活動程序解說，皆編碼為「知識解說法」。如表4語料例，學生 SL 不知道六也是華人認為吉利的數字之一，教師遂以「六六大順」為例，解說「六」這個數字的吉利意涵。

表 4 語料編號【7-數字-4-14:39】

SL (蒙古)	因為，大家都說九跟八很好，我…我很少聽六的數字。【偏誤 1：文化知識，不了解六是華人的吉利數字之一】【偏誤 2：語法，應作「聽到」】
T	哦，嗯哼，六的話::其實我們也很喜歡六耶，嗯，你看，我們，你、你聽過一個成語叫做 <u>六六大順</u> 嗎？【糾誤：知識解說法】（針對偏誤 1）

4.2.2.5 引導自悟法

「引導自悟法」是教師以進一步提問的方式，引導學生自行改正。如表5語料例，學生 SY 沒見過拱手禮，教師藉由圖片引導學生了解拱手禮為中國古代打招呼的方式之一。

表 5 語料編號【12-見面打招呼-13-38:46】

T	好，那我們來看下一張圖片，他們在幹嘛？
SY(德國)	他們:: <u>我不知道</u> 。【偏誤：文化知識，不知道拱手禮】
T	妳看到他們穿的衣服::【糾誤：引導自悟法】
SY	<u>有可能是在古代的中國的時候，這也是一個打招呼的方式？</u> 【未完成修正：部分未修正】

4.2.2.6 提示偏誤法

「提示偏誤法」是指教師提高聲調重述學生偏誤，希望學生自行改正，或由教師給予正確答案。如表6，學生 SL 以為「三頭六臂」表示一個人的變化很多，教師遂提高聲調重述學生病句：「他的變化很多？」以暗示其偏誤。

表 6 語料編號【7-數字-19-20:27】

SL (日本)	這個（三頭六臂），表示是 <u>他的變化很多</u> 。【偏誤：文化詞彙，不知道「三頭六臂」的意思】
T	<u>他的變化很多？</u> （（hh））真的嗎？是真的的變化嗎？長出兩隻手？ 【糾誤：提示偏誤法】

4.2.3 糾誤成效編碼

爲比較各種糾誤法的成效，本文參考 Lyster and Ranta (1997) 的研究方法，依據每次糾誤的學生回應情形，分析學生對該糾誤的理解 (uptake) 程度，並以此做爲糾誤成效的判定指標。本文據前期研究之語料分析，將學生對糾誤的回應分爲三大類型：(1) 綠燈，表示偏誤「已修正」，糾誤成效良好。(2) 黃燈，表示偏誤「未完成修正」，糾誤成效不佳。(3) 紅燈，表示偏誤「未修正」，糾誤毫無成效。以下分類詳述其定義與語料例。

4.2.3.1 綠燈

綠燈的回應，表示學生「已修正」偏誤，代表糾誤成效良好。綠燈回應包括五種型態：複誦教師正確說法、修正並繼續話題、有意識的確認、自我修正、同儕修正。其語料例如下：

(1) 複誦教師正確說法

表 7 語料編號【8-兩性關係-1-9:28】

SO (奧地利)	他、他們不喜歡做的事情，就好，講好一個禮拜我媽媽做，一個禮拜我爸爸做 【偏誤：一般詞彙，不知使用「輪流」】
T	所以這個叫做什麼？ <u>輪流</u> 對不對？ 【糾誤：正確重述法】
SO	<u>輪流</u> 。 【已修正：複誦教師正確說法】

(2) 修正並繼續話題

表 8 語料編號【10-兩性關係-18-1:15:18】

SR(美國)	在::「 <u>講</u> 物中心」裡。 【偏誤：漢字認讀，不識「購」字，誤爲「講」字】
T	來，那是「 <u>購</u> 物中心」，shopping mall。 【糾誤：正確重述法】
SR	喔，「 <u>購</u> 」::((他人 hhhh)) 不好意思，我這個小女人沒有接受教育((他人 hh))，所以我不認識字((他人 hh))。 【已修正：修正並繼續話題】

(3) 有意識的確認

表 9 語料編號【11-家庭稱謂-8-33:18】

T	對，嗯， <u>爸爸</u> 的兄弟這邊是堂，姑姑的是表喔。 【糾誤：知識解說法】
SU(美國)	<u>哦，真的啊！</u> 。 【已修正：確認】

(4) 自我修正

表 10 語料編號【7-數字-1-6:13】

T	應該是說你自己國家的文化，比方說，在蒙古，吉利的數字可不可以告訴我兩個？用在什麼地方呢？這樣懂了嗎？【糾誤：活動程序解說法】
SL(蒙古)	蒙古人的話，也很喜歡九跟四。【已修正：自我修正】

(5) 同儕修正

表 11 語料編號【12-家庭稱謂-8-33:18】

SU(美國)	(舅舅的兒子是)堂哥。【偏誤：文化詞彙，應作「表哥」】
T	堂哥嗎？【糾誤：要求澄清法】
SV(美國)	表、表哥，表哥。【已修正：同儕修正】

4.2.3.2 黃燈

黃燈的回應，表示偏誤「未完成修正」，成效不佳。黃燈回應包括四種型態：無意識的確認、仍然偏誤、出現別的偏誤、部分未修正。其語料例如下：

(1) 無意識的確認

表 12 語料編號【5-吃素-3-10:15】

SH(韓國)	跟臺灣完全不一樣的感覺，就是臺灣都是（）都是炒的，但是韓國是比較喜歡 <u>沙拉</u> 這種類的。【偏誤：一般詞彙，不知使用「涼拌」】
T	嗯，就是，青菜沙拉這樣， <u>涼拌</u> 的對不對？【糾誤：正確重述法】
SA	<u>對對</u> 。【未完成修正：無意識的確認】

(2) 仍然偏誤

表 13 語料編號【8-兩性關係-7-31:45】

SN(日本)	給::老、老婆是什麼？我＝【偏誤：一般詞彙，不知「老婆」的意思】
T	<u>太太</u> 。【糾誤：正確重述法】
SA	<u>奶奶嗎</u> ？【未完成修正：仍然偏誤】

(3) 出現別的偏誤

表 14 語料編號【1-見面打招呼-13-35:34】

SB(越南)	不知道。【偏誤：文化詞彙，不了解「失敬失敬」的意思】
T	喔好，那，那個「敬」是什麼意思，你覺得？【糾誤：引導自悟法】
SB	敬是…呃…金是，好像 <u>鎮敬</u> 的意思， <u>金上</u> 的敬。【未完成修正：出現別的偏誤，「鎮敬」應讀「尊敬」；「金上」應讀「敬上」】

(4) 部分未修正

表 15 語料編號【7-數字-1-6:13】

SL (蒙古)	要買那個 <u>車</u> 、車上的號碼嗎？怎麼講？ 【偏誤：文化詞彙，不知使用「車牌號碼」】
T	嗯， <u>車牌號碼</u> 。 【糾誤：正確重述法】
SL	對，買那些（ ），對， <u>牌號</u> 。 【未完成修正：部分未修正】

4.2.3.3 紅燈

紅燈的回應，表示偏誤「未修正」，學生對教師的糾誤沒有回應，糾誤毫無成效。其語料例如表 16：

表 16 語料編號【1-見面打招呼-17-45:6】

SB (越南)	=（ ）是失去的樣子，但是為什麼要 <u>失親</u> 的，欸這= 【偏誤：語音，應作「失敬」】
T	<u>失敬</u> 。 【糾誤：正確重述法】
SB	=是說自己，自己、自己失去一個，欸::就::怎麼說？ 【未修正：未意識到教師之糾誤】

本研究根據以上口語偏誤、糾誤方法、糾誤成效等編碼定義，完成 12 堂視訊的語料編碼，統計後發現，在各類偏誤頻率、各類偏誤常用的糾誤法、各種糾誤法的使用頻率、各種糾誤法的糾誤成效等四方面，皆顯著呈現某些特點，第 5、6 兩節將詳論之。

5. 各類偏誤頻率及其適用之糾誤法

所謂「各類偏誤頻率」，意指每類偏誤在平均每小時（堂）視訊課中出現的次數。頻率愈高，表示該類偏誤越為常見，越應列為教學補救的重點。所謂「各類偏誤適用之糾誤方法」，意指教師對每類偏誤使用最多的糾誤法。本文所選 12 堂視訊語料的教師，為學生評價教學滿意度最高的兩位，因而其糾誤法之選擇判斷極具參考價值。

5.1 各類偏誤頻率

12 堂視訊語料經編碼統計，得出各類口語偏誤的每小時發生頻率，及其於總體偏誤中所佔比例，由高而低依序為：（1）詞彙：每小時 15.33 次，佔總偏誤 35.80%。（2）語法：12.25 次，28.60%。（3）語音：6.50 次，15.18%。（4）活動程序：4.17 次，9.73%。（5）文化知識：3.33 次，7.78%。（6）漢

字認讀：0.75 次，1.75%。(7) 口誤：0.33 次，0.78%。(8) 語用：0.17 次，0.39%。(表 17)

表 17 各類偏誤之頻率排序²

類型 編碼	偏誤類型 (依百分比排序)	12 堂視訊 偏誤總數(次)	每小時(堂) 視訊 偏誤頻率(次/小時)	佔總體偏誤 百分比(%)	頻率排序 (由高至低)
B	詞彙	184	15.33	35.80%	1
D	語法	147	12.25	28.60%	2
C	語音	78	6.50	15.18%	3
G	活動程序	50	4.17	9.73%	5
A	文化知識	40	3.33	7.78%	6
F	漢字認讀	9	0.75	1.75%	8
H	口誤	4	0.33	0.78%	9
E	語用	2	0.17	0.39%	10
10 類偏誤總數(次)		514	42.83		

5.1.1 詞彙偏誤頻率最高

根據表 17 偏誤統計，詞彙在各類偏誤中發生頻率最高，平均每小時偏誤 15.33 次，佔總偏誤之 35.80%，遠高於排序第二的語法每小時 12.25 次，28.60%。此數據顯示，學生在視訊環境進行跨文化溝通時，以詞彙能力最為欠缺，為提升華語跨文化溝通能力，應設法擴大詞彙量及正確應用詞彙的能力；而視訊師資的培訓，亦應特別著重詞彙教學與詞彙糾誤的方法訓練。

在詞彙偏誤中，67.38%為一般詞彙偏誤（每小時 10.33 次），32.62%為文化詞彙偏誤（每小時 5.00 次），由此可見，文化詞彙由於屬於學習重點，學生印象較深，較能正確運用；一般詞彙為自然溝通時之隨機運用，偏誤發生機率較高。

5.1.2 語法偏誤頻率次高

偏誤頻率第二高者為語法，平均每小時偏誤 12.25 次，佔各類偏誤之 28.60%。語法偏誤的頻率雖高，但由於解說較為費時，3.3 節的糾誤策略規劃因而建議，於課後以書面、錄影或錄音等方式向學生詳為糾誤，以便清楚說明，而又不佔用寶貴的視訊時間。

² 此表所載之 10 類偏誤次數，其編碼信度經五位資深華語教師協助進行相互同意度與信度（reliability of intersubjectivity agreement）檢定（Holsti 1969），得出信度為 0.95，高於 0.8 之信度係數標準。

5.1.3 語音、活動程序、文化知識之偏誤較少

語音的偏誤頻率排序第三，平均每小時偏誤 6.50 次，佔總偏誤 15.18%，但與頻率最高的詞彙（15.33 次，35.80%）相較，不及一半；與頻率次高的語法（12.25 次，28.60%）相較，僅略多其半，由此可見，在自然溝通情境下，學生的發音問題相對而言較不嚴重。

活動程序偏誤的頻率，又次於語音，每小時 6.50 次，佔總偏誤 15.18%。文化知識由於事關本研究認識並理解華人生活文化之教學目標，3.3 節因而將之列為最重要的偏誤，所幸此類偏誤不多，每小時僅 3.33 次，佔 7.78%。

5.1.4 漢字認讀與語用偏誤不多，口誤亦少

偏誤頻率最低的三類為漢字認讀、口誤、語用。漢字認讀偏誤每小時 0.75 次，佔 1.75%，其頻率較低，係因本研究之視訊課為口語溝通導向，須認讀漢字的機會較少。語用偏誤每小時 0.17 次，佔 0.39%。口誤每小時 0.33 次，佔 0.78。漢字認讀與語用的偏誤既然少見，師培課程遂可省略這方面的糾誤訓練。至於口誤，依 3.3 節擬定之糾誤評估步驟，首先即須判定學生的偏誤是口誤還是偏誤？凡口誤皆無須糾正。經此語料統計可知，口誤的發生機率極低，教師在判定時應不致造成精神負擔。

5.2 各類偏誤使用最多之糾誤法

儘管 3.3 節已為各類偏誤初擬了糾誤方法，並於試教前以此進行了師資培訓，但在教學現場，教師乃以近乎直覺的速度選擇糾誤方法，因此，臨場糾誤的方法選擇未必完全符合初擬的策略規劃，而此規劃與實務之間的落差，亦即本研究結論時修訂策略的重要依據，以期最終提出的策略符合視訊現場需求。因此，本節將以視訊語料逐字稿的編碼統計所得，比對 3.3 節之糾誤策略規劃，並說明相符的情形或不符的原因。

經由試教逐字稿的編碼統計，教師面對各類偏誤時，糾誤方法的選擇呈現如下特點：凡詞彙、語法、語音、活動程序之糾誤，皆以「正確重述法」最多；文化知識之糾誤則多採用「引導自悟法」與「知識解說法」。以下分為小節舉例詳論之。各類偏誤之糾誤法使用次數排序，如表 18：

表 18 各類偏誤之糾誤方法使用次數排序(按表 17 偏誤頻率排序)

偏誤類型	使用次數				排序
	6 種糾誤法 (依次數排序)	12 堂視訊 總計(次)	平均每堂 (1 小時)(次)	在 6 種糾誤法中 所佔比例(%)	
詞彙	b.正確重述法	79	6.58	99.01%	1
	d.知識解說法	27	2.25	38.18%	2
	e.引導自悟法	23	1.92	33.14%	3
	c.要求澄清法	14	1.17	21.20%	4
	a.指錯改正法	4	0.33	6.62%	5
	f.提示偏誤法	1	0.08	1.85%	6
	總計(次)	148	12.91	100%	
語法	b.正確重述法	15	1.27	70.00%	1
	c.要求澄清法	5	0.45	25.00%	2
	e.引導自悟法	1	0.09	5.00%	3
	a.指錯改正法	0	0	0.00%	4
	d.知識解說法	0	0	0.00%	4
	f.提示偏誤法	0	0	0.00%	4
	總計(次)	16	1.45	100%	
語音	b.正確重述法	43	3.58	72.88%	1
	g.拼音呈現法	11	0.92	18.64%	2
	c.要求澄清法	4	0.33	6.78%	3
	e.引導自悟法	1	0.08	1.69%	4
	a.指錯改正法	0	0	0.00%	5
	d.知識解說法	0	0	0.00%	5
	f.提示偏誤法	0	0	0.00%	5
	總計(次)	59	4.36	100%	
活動程序	b.正確重述法	24	2.00	60.00%	1
	e.引導自悟法	6	0.50	15.00%	2
	d.活動解說法	5	0.42	12.50%	3
	a.指錯改正法	2	0.17	5.00%	4
	c.要求澄清法	2	0.17	5.00%	4
	f.提示偏誤法	1	0.08	2.50%	6
	總計(次)	40	2.45	100%	
文化知識	e.引導自悟法	14	1.17	35.00%	1
	d.知識解說法	11	0.92	27.50%	2
	c.要求澄清法	8	0.67	20.99%	3
	b.正確重述法	4	0.33	10.99%	4
	a.指錯改正法	3	0.25	7.50%	5
	f.提示偏誤法	0	0	0.00%	6
	總計(次)	40	2.82	100%	

※ 其餘 3 類(漢字認讀、口誤、語用)因偏誤過少,難以計其糾誤法使用比例。

5.2.1 詞彙糾誤：「正確重述法」最多

詞彙為頻率最高的偏誤，因而其糾誤方法格外重要。據表 18 統計，教師之詞彙糾誤以「正確重述法」最多，比例高達 99.01%，顯見教師對於詞彙糾誤的一致性直覺反應，即以「正確重述法」為最佳糾誤法。

詞彙又分為一般詞彙與文化詞彙，針對一般詞彙糾誤，3.3 節原擬策略建議採用「指錯改正法」，以求明確改正；然據試教語料統計，教師對一般詞彙實際使用最多的是「正確重述法」，共計 60 次，佔一般詞彙糾誤總數 94 次之 63.83%。至於文化詞彙，由於與文化知識同為本研究教學重點，3.3 節因而建議先採「引導自悟法」或「要求澄清法」，而後視需要補行「知識解說法」；然經試教發現，教師面對「文化詞彙」偏誤，實際採用最多的卻是「正確重述法」，共計 19 次，佔文化詞彙糾誤總數 54 次之 35.19%；反觀「引導自悟法」僅 22.22%，「要求澄清法」亦僅 14.81%。顯見教師在視訊臨場對於文化詞彙與一般詞彙的糾誤反應，屬於同類思考模式，而與文化知識的糾誤方法選擇不同（詳 5.2.5）。

「正確重述法」對詞彙之糾誤用例如表 19，學生不知房子登記在先生名下該怎麼說，教師僅以「正確重述法」簡要糾正一句：「要在先生的名下」，即發揮糾誤成效（糾誤成效之判定方式，詳 6.1.2）。

表 19 語料編號【10-兩性關係-5-21:29】

SS(韓國)	或是可能說他們…他們家庭的存款要用先生的名字，是嗎？或是＝
T	嗯…：嗯
SS	＝房，一個房子的…：
T	對
SS	那叫什麼， <u>合約書</u> ？ 【偏誤：詞彙，「合約書」應作「名下」】
T	<u>要在先生的名下</u> 【糾誤：正確重述法】
SS	<u>名下</u> 【已修復：複誦教師正確說法】

5.2.2 語法糾誤：可採「正確重述法」當場糾誤

按 3.3 節規劃，語法（含句型）糾誤因須繁複說明，故宜於視訊課後以書面或錄音進行，以免佔用視訊時間。據試教語料統計，語法的臨場糾誤比例的確很低，在語法共計的 147 次偏誤中（表 17），教師當場糾誤僅 20 次，佔 13.61%。值得注意的是，當場糾誤的 20 次中，有 14 次（70%）採「正確重述法」，且糾誤成效良好，本文節論遂將據此增補語法的即時糾誤策略。其

語料例如表 20，學生語法病句：「才我們開始吃飯」，副詞「才」應置於主詞「我們」之後及動詞「開始」之前；教師以「正確重述法」簡短糾誤一句：「我們才開始吃飯」，便能使學生曉悟並完成修正，可見其成效。

表 20 語料編號【6-禁忌-9-40:14】

SJ (韓國)	呃，我們跟長輩一起吃飯的時候，長輩先拿餐具， <u>才我們</u> 開始吃飯。 【偏誤：語法，「才我們開始」應作「我們才開始」】
T	嗯， <u>我們才</u> 開始吃飯。 【糾誤：正確重述法】
SJ	喔喔， <u>我們才</u> 可，開始吃飯。 【已修復：複誦教師正確說法】

5.2.3 語音糾誤：「正確重述法」最多

教師對語音的糾誤以「正確重述法」最多，共 43 次，佔語音糾誤總數 59 次之 72.88% (表 18)，此糾誤方法之運用符合 3.3.4.3 之策略。但「正確重述法」糾正語音的成效，又視教師的強調程度而略有差別，如表 21 語料，學生將「雙數」說成「爽數」，教師雖以「正確重述法」做出糾誤，但卻同時置入了後續話題的自然溝通，以致學生並未意識到師的語音糾誤訊息。反觀表 22 語料，教師純粹糾誤，不夾帶其他自然溝通的話語，學生便能清楚意識到教師的糾誤訊息。

表 21 語料編號【7-數字-4-14:39】

SL(蒙古)	因為是 <u>爽數</u> 【偏誤：語音，應作「雙數」】
T	嗯，對，因為是 <u>雙數</u> 【糾誤：正確重述法】，很好，而且你看，三千六，六乘六是不是三十六？
SL	<u>哦</u> ... 【未完成修復：無意識的確認】

表 22 語料編號【8-兩性關係-14-44:23】

SB(奧地利)	在... <u>溝</u> ...物中心 【偏誤：語音，應作「購」】
T	<u>購</u> 物中心 【糾誤：正確重述法】
SB	<u>購</u> 物中心裡 【已修正：自我修正】

5.2.4 活動程序糾誤：以「正確重述法」最多

有關活動程序的偏誤，按 3.3.4.4 之規劃，應採「指錯改正法」或「正確重述法」；然據試教語料統計，活動程序糾誤以「正確重述法」最多，共 24 次，佔活動程序總糾誤數 40 次之 60.00% (表 18)。此結果與 Lyster and Ranta (1997) 之教室糾誤研究一致，其有關課堂管理的糾誤統計，亦以「正確重述法」使用最多。活動程序偏誤的語料例，如表 23。

表 23 語料編號【12-見面打招呼-3-8:4】

T	我打的字在上面（按：指視訊白板），你試試看，換一個顏色
SX(韓國)	哦， <u>我按 A 以後，做什麼？</u> 【偏誤：活動程序，不了解教師所言步驟】
T	呃， <u>你按 A 以後，在白板上，（按：以滑鼠）畫一個...</u> 【糾誤：正確重述法】
SX	<u>啊啊啊...</u> 【已修正：有意識的確認】

5.2.5 文化知識糾誤：「引導自悟法」與「知識解說法」最多

教師對文化知識偏誤，採用「引導自悟法」糾誤的比例最高，共 14 次，佔文化知識糾誤總數 40 次之 35.00%。此正符合 3.3.4.1 規劃之兩階段原則，亦即先採「引導自悟法」，若無法自悟才改採「知識解說法」。但語料中值得注意的現象是，以「引導自悟法」展開的糾誤，常無法於第一階段即完成糾誤，往往須延至第二或第三階段，改採「知識解說法」或「正確重述法」，才能完成糾誤，因而導致糾誤耗費時程較長。由此之故，教師考量課堂時間有限，或有些話題不易引導，因而直接採取「知識解說法」糾正文化知識偏誤的比例亦高，共 11 次，佔 27.50%，僅次於「引導自悟法」，見表 18。

以「引導自悟法」進行之文化知識糾誤，如表 24，學生不清楚圖片中的日本人對不同對象敬禮時，彎腰角度為何不同，教師於【糾誤 1】與【糾誤 2】兩階段先採「引導自悟法」，但學生仍未能完成修正，教師因而於【糾誤 3】改以「知識解說法」為此糾誤收尾，總計此糾誤語料共耗費三階段、六個話輪（自【糾誤 1】起算至學生之「已修復」回應），就過程而言，效率欠佳。

表 24 語料編號【12-送禮-15-42:32】

SY (德國)	這個我不太清楚它可以說什麼？((hh)) 【偏誤：文化知識，不了解敬禮程度因對象不同而有別】
T	好，○○（按：SY 名字）我們看一下，他 <u>後面的數字代表什麼意思？猜猜看。角度嗎？</u> 【糾誤 1：引導自悟法】
SY	對啊，角度啊，這是呃... 45 的角度。
T	哦很好，那你覺得， <u>為什麼會有不同的角度呢？</u> 【糾誤 2：引導自悟法】
SY	嗯，有可能這、這看你和誰打招呼，如果這是， <u>年紀呢比較大的人，或者這是你的老闆 ((hh))，角度可以比較、比較高，或者比較少，但是我不太清楚。</u> 【未完成修正：部分未修正】
T	為什麼鞠躬的時候，角度的差別跟年齡有關？ <u>主要是為了表達敬意。</u> 【糾誤 3：知識解說法】
SY	嗯對啊， <u>為了表示他們的呃，尊敬。</u> 【已修正：複誦教師正確說法】

文化知識的糾誤，究竟該以「引導自悟法」還是「知識解說法」展開？此仍須教師臨場視溝通情境決定之，倘若時間允許，且話題易於引導，仍建議以「引導自悟法」展開，使學生有機會自我思考糾正。

綜合本節分析，偏誤頻率最高的兩類為詞彙及語法，教師對此兩類糾誤採「正確重述法」最多。偏誤頻率次高者為語音、活動程序，其糾誤亦以「正確重述法」最多。偏誤頻率再次者為「文化知識」，其糾誤多採「引導自誤法」或「知識解說法」。至於「漢字認讀」與「語用」則偏誤極少，其糾誤方法亦因樣本數過少而難以計其比例排序。

6. 各糾誤法之使用比例與糾誤成效分析

前節分析了各類偏誤的頻率，以及教師對於各類偏誤最常採用的糾誤法；本節將檢視各種糾誤法在試教語料中的使用比例及糾誤成效。「使用比例」意指每種糾誤法在所有糾誤中使用次數的多寡；使用比例愈高，表示教師在臨場反應時對該方法的接受度與信賴度愈高。「糾誤成效」係指各糾誤法在使用時確實達成目標（使學生更正偏誤）的比例；比例愈高，糾誤成效愈佳。6.1 先總述各種糾誤法之使用比例排序及糾誤成效排序；6.2 分析「正確重述法」使用比例最高、成效亦佳的原因；6.3 分析「知識解說法」使用比例居次、成效最高的原因；6.4 分析「引導自悟法」與「要求澄清法」使用不多、成效欠佳的原因；6.5 分析「指錯改正法」與「提示偏誤法」極少使用的原因；6.6 則經綜合評比，得出最為實用且最具成效之糾誤法為「正確重述法」及「知識解說法」。

6.1 各種糾誤法之使用比例與糾誤成效排序

有關糾誤法之編碼依據，主要採用 Lyster and Ranta (1997) 所發展堪稱經典的 6 種課堂口語糾誤法（詳 4.2.2）。經統計 12 堂試教語料編碼結果，6 種糾誤法之使用比例排序及糾誤成效排序，說明如下。

6.1.1 糾誤法之使用比例排序

在各種糾誤法的使用比例方面，12 堂視訊共計 385 次的糾誤中，各糾誤法之使用次數及百分比依序如下：(1)「正確重述法」176 次，佔總糾誤次數之 45.83%。(2)「知識解說法」80 次，佔 20.83%。(3)「引導自悟法」60 次，佔 15.63%。(4)「要求澄清法」50 次，佔 13.02%。(5)「指錯改正法」16 次，佔 4.16%。(6)「提示偏誤法」2 次，佔 0.52%（表 25）。據此數據可

知，教師的臨場糾誤以「正確重述法」使用最多，將近半數；「知識解說法」居次，「引導自悟法」與「要求澄清法」使用不多，「指錯改正法」與「提示偏誤法」極少使用。6.2 至 6.5 則探究各種糾誤法使用頻率高低有別的原因。

表 25 各糾誤法之「使用比例」排序³

6 種糾誤法	12 堂視訊 使用總次數(次)	平均每堂視訊 使用次數(次)	在 6 種糾誤法總次數中 所佔比例(使用頻率)	比例 排序
b. 正確重述法	176	14.75	45.83%	1
d. 知識解說法	80	6.67	20.83%	2
e. 引導自悟法	60	5.00	15.63%	3
c. 要求澄清法	50	4.17	13.02%	4
a. 指錯改正法	16	1.33	4.16%	5
f. 提示偏誤法	2	0.17	0.52%	6
以上糾誤法總計	385	32.08	100%	

6.1.2 糾誤成效之判定及排序

本文對糾誤成效的判定，主要參考 Lyster and Ranta (1997) 的做法，依據學生對糾誤的回應情形，評定教師糾誤的成效。4.2.3 編碼定義，詳分了學生對糾誤的三類回應型態：(1) 綠燈，表示學生「已修正」偏誤，糾誤成效良好（綠燈共五種：複誦教師正確說法、修正並繼續話題、有意識的確認、自我修正、同儕修正）。(2) 黃燈，表示學生的偏誤「未完成修正」，糾誤成效不佳（黃燈共四種：無意識的確認、仍然偏誤、出現別的偏誤、部分未修正）。(3) 紅燈，表示學生「未修正」偏誤，糾誤毫無成效（紅燈一種：無回應）。本節所論糾誤成效，即根據以上學生回應型態進行語料編碼，統計各種糾誤法所引發綠燈、黃燈、紅燈回應的比例，綠燈比例愈高，表示糾誤成效愈佳。

據語料編碼統計，綠燈（已修正）比例最高的兩種糾誤法為「知識解說法」與「正確重述法」，「知識解說法」在 12 堂共使用 80 次，其中綠燈回應達 53 次（66.25%）；「正確重述法」共使用 176 次，綠燈達 133 次（64.20%），兩者成效皆優。排序第三為「引導自悟法」，使用 60 次，其中綠燈 29 次（48.33%）；第四為「要求澄清法」，使用 50 次，其中綠燈 21 次（42.00%），兩者成效不甚理想。第五為「指錯改正法」，使用 16 次，其中綠燈僅 6 次（37.50%），成效不佳；「提示偏誤法」使用僅 2 次，其綠燈比例無法計入評比。（表 26）

³ 此表所載之各糾誤法使用比例，其編碼信度經五位資深華語教師協助進行相互同意度與信度檢定，得出信度為 0.96，高於 0.8 之信度係數標準。

表 26 各糾誤法之「糾誤成效」排序⁴

6 種糾誤法	12 堂視訊 使用次數 (次)	已修正(綠燈) (Repair)			未完成修正(黃燈) (Needs-Repair)		未修正(紅燈) (No Uptake)	
		次數	百分比	糾誤成 效排序	次數	百分比	次數	百分比
d.知識解說法	80	53	66.25%	1	58	32.95%	5	2.84%
b.正確重述法	176	133	64.20%	2	25	31.25%	2	2.50%
e.引導自悟法	60	29	48.33%	3	29	48.33%	2	3.33%
c.要求澄清法	50	21	42.00%	4	29	58.00%	0	0.00%
a.指錯改正法	16	6	37.50%	5	10	62.50%	0	0.00%
f.提示偏誤法	2	1	數量過少 不予採計	6	1	數量過少 不予採計	0	0.00%

本節有關糾誤法的使用比例與糾誤成效評比，兩項排序的前兩名皆為「正確重述法」與「知識解說法」，以下 6.2 與 6.3 兩節，將分別論析此兩種糾誤法之所以成為視訊教師糾誤的首選，且糾誤成效亦臻理想的原因。

6.2 「正確重述法」因簡明扼要而使用比例最高、成效亦佳

「正確重述法」為語料中使用比例最高、糾誤成效次高的糾誤法。在使用比例方面，12 堂視訊 385 次糾誤中，「正確重述法」使用最多，達 176 次，佔 45.83%，平均每堂（小時）視訊使用 14.75 次之多（表 25）；若以各類偏誤分計，「正確重述法」也幾乎是各類偏誤使用次數最多的糾誤法（表 18），只有在文化知識偏誤中使用較少。

在糾誤成效方面，「正確重述法」為次高，12 堂視訊共 176 次使用中，得到綠燈「已修正」的回應計 133 次，佔 64.20%；「未完成修正」的黃燈 58 次，佔 32.95%；「未修正」的紅燈僅 5 次，佔 2.84%。其綠燈比例之高（64.20%），顯示糾誤成效良好，在各糾誤法中排序第二，僅略低於排序第一的「知識解說法」（66.25%）。（表 26）

「正確重述法」在本研究中使用比例最高，且成效亦佳，此項結果重要地呼應了過去英語教學有關教室口語糾誤的研究。據 Lyster and Ranta (1997) 針對美國小學的法語課堂研究發現，在大班制、沉浸式的內容取向教學法課堂，使用最多的糾誤法即為「正確重述法」（與本研究相同）；但該研究中，小學生對此糾誤法的理解回應（糾誤成效）並不理想，研究者推測原因，認

⁴ 此表所載各糾誤法之糾誤成效，其編碼信度經五位資深華語教師協助進行相互同意度與信度檢定，得出信度為 0.95，高於 0.8 之信度係數標準。

為在內容取向的課堂，學生容易誤以為教師的「正確重述法」是在回應學生發言的內容，而未意識到老師其實是在對語言形式進行糾誤。反觀成人年齡的學生，對「正確重述法」的理解回應則成效頗佳，Ohta（2000）及 Ellis, Basturkment, and Loewen（2001）針對成人學生、小班制的英語課堂進行糾誤研究，結果顯示，不論在內容取向或語言形式為主的課堂，「正確重述法」的糾誤都能得到大多數學生積極的修正回應，可見成人學生對於教師糾誤較能辨識，修復也較為積極。

本文針對視訊課堂的研究結果，在兩方面呼應了上述學者的研究：

- （1）本研究與 Lyster and Ranta（1997）的發現相同，視訊華語生活文化教學亦屬內容取向，同樣統計出「正確重述法」為使用比例最高的糾誤方法。
- （2）本研究與 Ohta（2000）及 Ellis, Basturkment, and Loewen（2001）的發現相同，本研究亦為成人學生、小班制教學，「正確重述法」同樣可見學生積極修正的成效。

綜合（1）（2）的對照可知，不論是教室環境的英語教學，抑或本研究視訊環境的華語教學，「正確重述法」皆為教師使用比例最高，且成效理想的口語糾誤方法。至於視訊英語教學或教室華語教學，是否亦以「正確重述法」最為適切？則目前尚無相關研究數據可供對照。

「正確重述法」之所以如此實用，主要是因為在溝通情境中，這種糾誤方法最能簡要地完成糾誤。而且，不論是詞彙、發音或語法方面的糾誤，「正確重述法」皆可有效率地僅以一個話輪便完成糾誤，對於寶貴的課堂時光而言，此實重要特點。就連原本擔心可能需要繁複解說的語法糾誤，「正確重述法」亦能以其簡約的長處發揮良好成效，如表 27 語料例，學生 SJ 的病句為：「越來越沒有受歡迎」，教師以「正確重述法」僅簡要提醒一句：「越來越不受歡迎」，學生立即理解並修正病句。

表 27 語料編號【10-兩性關係-20-1:07:37】

SJ(韓國)	所以 <u>越來越沒有…受歡迎</u> ，因為＝ 【偏誤：語法，應作「 <u>越來越不受歡迎</u> 」】
T	<u>越來越不受歡迎</u> 。 【糾誤：正確重述法】
SJ	＝是∴ <u>越來越不受歡迎</u> ，因為…不公平，對女生來說不公平。 【已修正：修正並繼續話題】

6.3 「知識解說法」因清楚說明而使用比例居次、成效最高

「知識解說法」為語料中使用比例次高、糾誤成效最佳的糾誤法。在使用比例方面，12 堂視訊共計 385 次的糾誤中，「知識解說法」80 次，佔 20.83%，平均每小時（堂）視訊使用 6.67 次，僅次於「正確重述法」（表 25）。「知識解說法」在本研究中之所以使用較多，乃因教學主題為華人生活文化與跨文化溝通，文化知識與文化詞彙屬教學重點，因而亦為糾誤重點，而這兩類糾誤常須涉及文化知識解說，因而「知識解說法」之使用比例較高。

在糾誤成效方面，「知識解說法」則為所有糾誤法之冠（表 26），在 80 次使用中，得到學生的綠燈回應佔 66.25%（53 次）；黃燈回應佔 31.25%（25 次）；紅燈回應僅 2.50%（2 次），顯示其糾誤成效良好。此乃因「知識解說法」為詳盡說明的糾誤方式，學生較能明顯感受到教師的糾誤意圖，因而得到綠燈回應的比例較高。

如表 28 語料例，學生 SF 隱約記得，課文提到日本與巴拿馬等國認為鏡子不宜做為禮物，但忘了原因。教師對此文化知識偏誤，採用「知識解說法」進行了兩階段說明，學生的回應先是「未完成修正」（黃燈），後則為「已修正」（綠燈），可知為有效糾誤。

表 28 語料編號【4-送禮-6-24:25】

SF (印尼)	不能送鏡子？… <u>這個我不太確定</u> ，我亂猜的。 【偏誤：不了解鏡子的送禮禁忌原因】
T	嗯。
SF	<u>我覺得鏡子是…</u> 嗯… <u>會破掉，會破壞關係嗎？</u>
T	嗯，可是我們＝
SF	這個不知道。
T	＝OK，會破掉？ <u>嗯，說不定也是，可是我們有的時候是：「<u>喔，那你、你覺得你長得很好看嗎，我送一個鏡子給你照照</u>」，這樣子好像不太禮貌對不對？</u> 【糾誤 1：知識解說法】
SF	哦，看不起他嗎？ 【未完成修正：部分未修正】
T	對，覺得好像：「 <u>喔，你送我鏡子，你是覺得我長得很醜嗎？</u> 」 【糾誤 2：知識解說法】
SD	哦…了解 【已修正：有意識的確認】

6.4 「引導自悟法」與「要求澄清法」因費時冗長而使用不多、成效欠佳

在 12 堂視訊 385 次糾誤中，「引導自悟法」使用 60 次，佔 15.63%，平均每堂視訊 5 次，使用比例排序第三。「要求澄清法」使用 50 次，佔 13.02%，平均每堂 4.17 次，排序第四（表 25）。這兩種糾誤法的好處在於使學生有機會自我修正，但為何教師臨場使用的比例卻不高？經與試教教師訪談後得知，主要是所費時間的考量，因為以這兩種糾誤法展開的糾誤，大多無法於第一階段即達成任務，往往須至第三、四個階段，並改用「知識解說法」或「指錯改正法」，才能完成糾誤（亦見 5.2.5）。而每堂視訊皆有既定之教學進度，故而教師只能偶爾視時間許可而策略性地採用「引導自悟法」或「要求澄清法」，無法經常使用。

再就糾誤成效而言，「引導自悟法」與「要求澄清法」也未甚理想。「引導自悟法」60 次中，學生的綠燈回應有 29 次，佔 48.33%；黃燈與紅燈合計 31 次，達 51.66%，亦即有一半以上的「引導自悟法」無法達成糾誤任務，成效不甚理想。「要求澄清法」使用 50 次，由於是教師明確要求澄清，因而學生完全沒有「未修正」的紅燈，但綠燈僅 21 次（42.00%），少於黃燈的 29 次（58.00%），顯見其成效亦不理想（表 26）。

如表 29 語料例，教師以「引導自誤法」進行了兩階段糾誤，學生 SP 仍無法理解「探病」之意，最終改以「知識解說法」清楚解釋，才能呈現正確答案。自【糾誤 1】起算，共耗費七個話輪才完成「探病」一個詞彙糾誤，費時過長，就過程效率而言並不理想。

表 29 語料編號【9-禁忌-11-27:54】

SP (以色列)	哪一個？ <u>探病的禁忌，是::就是生病的時候要注意什麼嗎？我不太清楚。</u> 【偏誤：文化詞彙，不了解「探病」的意思】
T	探病是什麼意思？ 【糾誤 1：引導自悟法】
SP	就是::生病的時候要注意的方，的方面嗎，還是？ 【未完成修復：同樣偏誤】
T	探病是你生病還是別人生病？ 【糾誤 2：引導自悟法】
SP	嗯好，呃…感冒喔。 【未完成修正：同樣偏誤】
T	對對，等一下，那個「探病」的意思是去::朋友生病了，你去看他＝ 【糾誤 3：知識解說法】
SP	嗯嗯。 【未完成修正：無意識的確認】
T	＝嗯， <u>不是自己生病。</u> 【糾誤 4：指錯改正法】

6.5 「指錯改正法」與「提示偏誤法」因語帶否定而使用極少、成效不佳

在 12 堂視訊 385 次糾誤中，「指錯改正法」僅 16 次，佔 4.16%；「提示偏誤法」僅 2 次，佔 0.52%。這兩種糾誤法使用比例如此之低，據試教教師於訪談中表示，係因其共同特色在於重述並強調學生的病句，突顯學生偏誤，容易形成質疑或否定的意味，教師因而避免使用。在糾誤成效方面，「指錯改正法」的綠燈回應僅 37.50%，黃燈則多達 62.50%，成效不佳，在六種糾誤法中倒數第二。「提示偏誤法」由於使用次數過少（2 次），難以計其糾誤成效。如表 30 語料例，教師先以「提示偏誤法」重述學生病句，而後以「指錯改正法」否定學生說法，兩者皆傳遞了負面否定的訊息。

表 30 語料編號【10-兩性關係-17-59:37】

T	嗯，那你付還是你要叫先生付或是男朋友付？你覺得如果是大女人主義的話。
ST(韓國)	我覺得無所謂。 【偏誤：活動程序，忘了正在進行角色扮演】
T	無所謂？ 【糾誤 1：提示偏誤法指錯改正法】 呃::不是你覺得，你現在是一個大女人主義。 【糾誤 2：指錯改正法】
ST	哦，那我::我自己去付吧。 【已修正：自我修正】

6.6 綜合評比之最佳糾誤法：「正確重述法」與「知識解說法」

總結以上各節分析，為得出最實用且最具成效之糾誤方法，可將「使用比例」與「糾誤成效」兩項數據進行綜合評比，結果如圖2，圖中上下兩段堆疊的圓柱體，顯示「使用比例」與「糾誤成效」兩項數據合計的結果，可視為綜合績效。綜合績效（圓柱體）最高者為「正確重述法」，其次為「知識解說法」，表示這兩種糾誤法最具實用性與糾誤成效，堪稱為視訊華語課堂最理想的口語糾誤方法。

此外，檢視圖 2 亦可發現，各種糾誤法之「使用比例」與「糾誤成效」大抵呈現正相關性，使用比例較高之「正確重述法」與「知識解說法」，其糾誤成效亦較佳；使用比例較低之「引導自悟法」、「要求澄清法」，其成效亦較低。由此可證，本文選用學生滿意度較高之兩位視訊教師，其臨場糾誤之方法選擇，確實能發揮較佳之糾誤成效。

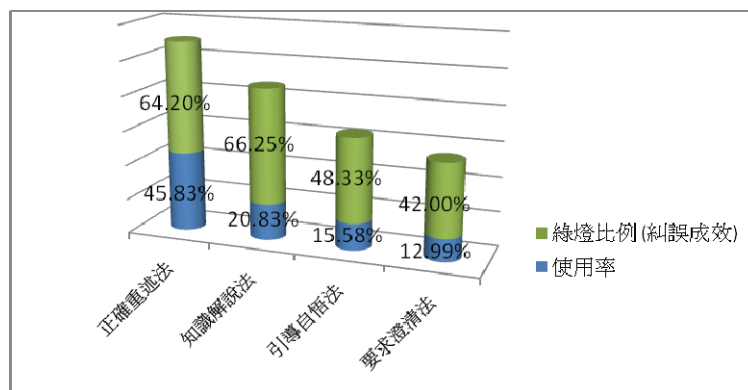


圖 2 四種重要糾誤法之「使用比例」與「糾誤成效」綜合評比⁵

7. 結論

本文針對視訊華語跨文化教學探究理想的口語糾誤策略，在糾誤時機方面，建議教師以維護自然溝通氣氛為首要考量，只有在偏誤可能造成溝通訊息無法正確且得體傳遞時，才須即刻給予糾誤；且糾誤應以不打斷學生發言、不傷害學生的語言自我為前提。經 12 堂視訊試教實驗之語料統計發現，學生的口語偏誤以詞彙最多，佔所有偏誤之 35.80%；語法偏誤居次，佔 28.60%；語音偏誤第三，佔 15.18%。在糾誤方法方面，以上三類頻率較高的偏誤，教師糾誤皆以「正確重述法」最多（表 18）；就總體糾誤而言，亦以「正確重述法」之使用比例最高，達 45.83%；其次為「知識解說法」，佔 20.83%（表 25）。另就糾誤成效而言，則「知識解說法」與「正確重述法」俱佳，得到學生「已修復」之綠燈回應比例各高達 66.25% 與 64.20%（表 26）。經由使用比例與糾誤成效之綜合評比，得出最理想之糾誤法為「正確重述法」，其次為「知識解說法」（圖 2）。反觀 3.3 原擬主要採用之「指錯改正法」，不僅教師使用比例極低（僅 4.16%），糾誤成效亦不佳（綠燈回應僅 35.29%）。本文據此實證成果，修正了 3.3 的糾誤流程與糾誤方法，最終提出的「視訊華語文化課堂口語糾誤策略」如圖 3。

對照本文與英語教學的研究結果，發現不論是「視訊華語」或「教室英語」的內容取向教學，「正確重述法」都是使用比例最高的糾誤方法；而且在成人學生的小班制教學中，「正確重述法」也都能引發學生的積極修正（綠燈

⁵ 六種糾誤法中，「指錯改正法」與「提示偏誤法」由於使用次數過少而難以計其成效，故而不列入此圖評比。

回應)。本文之實證成果，可做為視訊華語教學與視訊師資培訓之參考，尤其詞彙、語法、語音之口語偏誤頻率較高，教師之教學與糾誤技巧故宜特別加強，並應熟練運用「正確重述法」及「知識解說法」兩種成效最佳的糾誤法，當可有效提升視訊教學品質。至於教室環境的華語口語糾誤情形，由於未見相關文獻，因而無可徵引以比對本文結果，或可規劃為後續之研究方向。

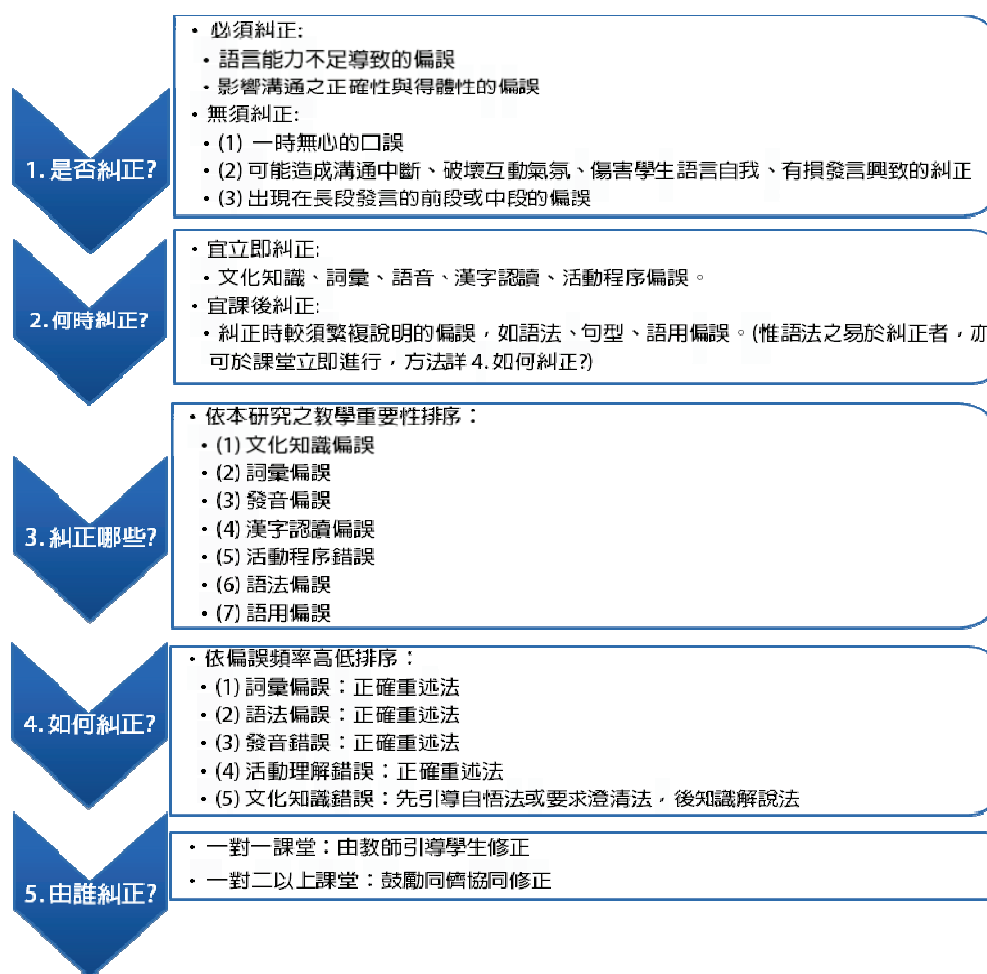


圖 3 視訊華語文化課堂口語糾誤策略

引用文獻

- Brown, H. Douglas. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching* (4th ed.). White Plains, New York: Pearson Education.
- Brown, H. Douglas. 2007. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (3rd ed.). White Plains, New York: Pearson Education.
- Ellis, R., H. Basturkmen, and S. Loewen. 2001. Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning* 51: 281-326.
- Hall, J. K. 1993. The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. *Applied Linguistics* 14.2: 145-166.
- Hendrickson, J.. 1978. Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal* 62: 387-398.
- Holsti, O. R. 1969. *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Jefferson, Gail. 1972. Side sequences. *Studies in Social Interaction*, ed. by D. N. Sudnow, 294-33. New York, NY: Free Press.
- Klippel, F. 1984. *Keep Talking: Communicative Fluency Activities for Language Teaching* (28th printing 2008). Cambridge: Cambridge University Press.
- Krafft, U., and U. Dausendschön-Gay. 1994. Analyse conversationnelle et recherche sur l'acquisition [Conversation analysis and research on acquisition]. *Bulletin VALS/ASLA* 59: 127-158.
- Kramsch, C. J. 1987. Interactive discourse in small and large groups. *Interactive Language Teaching*, ed. by W. Rivers, 17-30. New York: Cambridge Univ. Press.
- Krashen, S. D., and T. D. Terrell. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. London: Prentice Hall Europe.
- Lantolf, J. P.(ed). 2000. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., and G. Appel. (eds.) 1994. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lantolf, J. P., and A. Pavlenko. 1995. Sociocultural theory and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* 15: 108-124.

- Long, M. H. M., and P. A. Porter. 1985. Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 19.2: 207-227.
- Lyster, R., and L. Ranta. 1997. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition* 19.1: 37-61.
- Matthews, J. 2007. *Using Video Conferencing to Enhance the Teaching and Learning of Target Languages*. http://www.zdnetasia.com/whitepaper/using-video-conferencing-to-enhance-the-teaching-and-learning-of-target-languages_wp-1856105.htm
- McDonough, K. 2004. Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System* 32: 207-224.
- McKeachie, W. J. 1999. *Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Professors* (10th ed). Lexington, MA: D C Heath.
- Mondada, L., and S. P. Doehler. 2004. Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal* 88: 501-518.
- Ohta, A. S. 2000. Rethinking recasts: A learner-centered examination of corrective feedback in the Japanese language classroom. *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*, eds. by J. Hall, and L. S. Verplaetse., 47-71. Erlbaum, Mahwah, NJ: Pagination.
- Oliver, R., and A. Mackey. 2003. Interactional context and feedback in child ESL classrooms. *The Modern Language Journal* 87.4: 519-533.
- The Council of Europe. 2001. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. CEFR http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- Vigil, N. A., and J. W. Oller. 1976. Rule fossilization: a tentative model. *Language Learning* 26.2: 281-295.
- 朱我忞. 2011. 〈同步視訊華語文化課堂之活動類型研究〉,《華語文教學研究》,第8卷第3期,115-152。[Chu, Wo-Hisn. 2011. The study on the types of classroom activities for teaching Chinese traditions and the culture of daily life via synchronous video conferencing. *Journal of Chinese Language Teaching* 8.3: 115-152.]

- 信世昌. 2002. 〈基於社會互動語言觀點的遠距教學原則〉,《漢語國際遠程教育的實踐與前景(補編)》, 1-6。日本: 早稻田大學 CCDL 中國語部會。[Hsin, Shi-Chang. 2002. The principles of distance teaching based on the view of social interaction. *A Supplement to the Implement and Outlook of Chinese Language International Distance Education*, 1-6. Japan: The Program of Cross Culture Distance Learning, Department of Chinese Language, WASEDA University Press.]
- 陳雅芬. 2000. 〈遠距中文教學〉,《第六屆世界華語文教學研討會論文集》, 334-340。臺北: 世界華語文教育學會。[Chen, Ya-Fen. 2000. A new frontier: teaching/learning Chinese via distance learning. *The Conference Proceeding of the Sixth World Chinese Language Education*, 333-340. Taipei: World Chinese Language Association Press.]

[審查: 2012.3.19 修改: 2012.7.29 接受: 2012.8.1]

朱我芯

Wo-Hsin CHU

臺中市南屯區文心路一段 316 號 7 樓之 3

7F-3, 316, Wenxin Rd., sec. 1

Taichung, Taiwan

chuw@ntnu.edu.tw

An Efficient Strategy for Correction of Speech Errors in a Cross-Cultural CSL/CFL Video Conferencing Classroom

Wo-Hsin CHU

**Department of Chinese as a Second Language,
National Taiwan Normal University**

Abstract

In second or foreign language education, video conferencing (VC) provides a vital opportunity for students to engage in cross-cultural communication with native speakers of the target language. However, due to some inherent limitations in the VC environment, teaching techniques significantly differ from face-to-face classroom instruction. This article develops a strategy for correcting speech errors in Chinese language daily-life culture VC classrooms. In order to test and verify the correction strategy's true degree of effectiveness, this study has gathered a substantial body of research evidence via conducting twelve VC classrooms (occurrences) of teaching trials for international college students. These trial VC recordings were thereupon transcribed verbatim into manuscripts and statistical analysis of the encoded data found the following: the frequency of incorrect vocabulary usage was the most frequent type of error, followed by grammatical errors in second place. Errors made in use of vocabulary, grammar, pronunciation, etc., were most suitable for correction via "Recasts," whereas cultural knowledge errors were better suited for correction through "Elicitation" and "Knowledge Exposition". In comparatively examining the results of this study with ESL/EFL research, "Recasts" were the most ideal method of speech error correction. This article would finally like to address that the evidence will be highly beneficial to VC teacher training program curricula, while simultaneously enhancing the quality of Chinese language VC instruction.

Key words: error correction, speech errors, video conferencing (VC), Content-Based Instruction, turn-taking