

國立台灣師範大學
華語文教學研究所
碩士論文

從華語課堂師生觀點
探討偏誤改正

**Investigating Error Correction in
Chinese Language Learning
through the Perspectives of
Teachers and Students**

指導教授：葉德明教授
研究生：林秋翠 撰
中華民國 九十八年六月

謝辭

曾經幻想自己有一天寫謝辭，要如何洋洋灑灑地寫上一篇，然而當這天突然來臨，要細數心中無盡的感謝，反倒詞窮了。

感謝當年碩士學分班葉德明老師與鄧守信老師引領入門，進入華研後，在曾金金老師、陳俊光老師及林秀惠老師課上亦獲益良多，以及客座教授白建華老師帶領我們對於華語教學進行批判性思考，對我日後教學產生莫大影響。同時感謝信世昌老師在論文研究方法上的指引，口試委員陳凌霞老師及陳雅芬老師的細心審閱，好友國玫、怡芬、睦苓、秀珠在口試時充當工作人員，在旁為我打氣，尤其是指導教授葉老師的耐心督促，讓我不至於鬆懈，才得以完成。

此外，還要感謝許多師生的協助。一開始的題目原是與遠距教學相關，當時在海外的學生曾經透過網路串聯起來，填寫問卷，認識的、不認識的，紛紛回信，在十二月的冬日格外溫馨。而後更改題目，以訪談方式進行研究，先試訪五位同事嘉盈、儀瑄、菽頻、芳君、國玫，之後又正式訪談陳夜寧老師、呂啟行老師、黃桂英老師、黃立己老師、李佳玲老師、孫懿芬老師、嚴桂蘭老師、謝石竹老師、陳慶華老師、程若盈老師十位資深華語教師及十五位學生，其中有多位素昧平生，卻都願意知無不言地分享他們的看法，是整個論文研究歷程中最為愉快、有趣的部份。

最後，家人的支持是我永遠的後盾，有你們，真好，這一路走來，雖然疲累，卻深覺自己是有福的。

從華語課堂師生觀點 探討偏誤改正

中文摘要

關鍵字： 偏誤改正、教師信念、學習者信念

本研究主題為「從華語師生觀點探討偏誤改正」，旨在針對華語課堂師生偏誤改正觀點之異同進行全面探討。

研究方法以質化研究法之結構化訪談為主要工具，提高師生雙方之可比較性。訪談大綱根據 Hendrickson 對偏誤改正所提出五個偏誤改正基本問題為基本架構。探討內容分為五個部分：一、偏誤改正的基本態度，二、改正時機，三、改正者，四、改正策略，五、教師強化。受訪對象為以華語為第二語言教學課室之師生。本研究根據訪談語料分析師生觀點背後之信念，同時也依數據統計具體呈現師生對各項問題之態度。

研究結果發現，一、對於偏誤改正，師生均認為初級與中級程度不同，因此應有所調整，二、對於改正者，學生方面有半數學生無法接受同儕改正，教師需適度地鼓勵，三、改正時機應視課室活動類型而定，四、對於改正策略及強化技巧，師生在語音、語法、詞彙偏誤改正方面之偏好排序各有不同。

最後本研究提出兩點建議：一、重視「偏誤改正」相關理論與訓練，二、建立「偏誤改正工具箱」概念。

Investigating Error Correction in Chinese Language Learning through the Perspectives of Teachers and Students

Abstract

Keywords : Error correction 、 Teacher’s beliefs 、 Learner’s beliefs

The topic of this study is “Investigating error correction in Chinese language learning through the perspectives of teachers and students,” and it aims to make a thorough exploration of the various perspectives of teachers and students of the Chinese language.

In order to increase the comparability of student and teacher perspectives, the primary research method used is qualitative research’s structured interviews. The interviews take Hendrickson’s five fundamental questions for error correction as their basic framework. Five areas are studied: (1) fundamental attitudes regarding error correction; (2) correction timing; (3) the corrector; (4) strategies for correction; and (5) teacher reinforcement. The interview subjects are students and teachers of Chinese as a second language and the content of interviews is used to analyze teachers’ and students’ underlying beliefs regarding error correction. In addition, statistical analysis is used to map attitudes in each area.

The results of this study find that: (1) Both teachers and students believe error correction of beginner and intermediate students should be carried out differently. (2) Regarding the corrector, 50% of students are unable to accept peer correction, and teachers should provide appropriate encouragement. (3) Correction timing should vary depending on the type of classroom activity. (4) In terms of correction strategy and reinforcement techniques, teachers and students hold different orders of preference for error correction of pronunciation, grammar and vocabulary.

Finally, two suggestions are made: Firstly, theory and training on error correction should receive sufficient attention. Secondly, the concept of an “error correction toolbox” should be established, providing teachers with an array of strategies to serve the needs of different situations.

目錄

目錄.....	iii
表目錄.....	v
圖目錄.....	vii
第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究背景.....	2
第三節 研究目的.....	2
第四節 名詞釋義.....	2
第五節 研究範圍與重要性.....	4
第二章 文獻探討.....	6
第一節 改正與否.....	6
一、改正標準.....	6
二、改正之意義與疑慮.....	6
三、教學法與偏誤改正.....	8
四、偏誤改正之階段.....	10
第二節 改正時機.....	11
第三節 改正者.....	12
一、自我改正.....	13
二、同儕改正.....	13
三、教師改正.....	14
第四節 改正策略.....	14
一、計畫性改正.....	14
二、隨機改正.....	15
第五節 教師強化.....	19
第六節 華語課堂相關研究.....	20
一、姚道中(2005).....	20
二、陳宜秀(2005).....	21
三、敖群、黃偉嘉(2006).....	22
四、黃雅秋(2008).....	22
第三章 研究方法.....	24
第一節 研究方法的選擇.....	24
一、探索性訪談.....	25
二、標準化訪談.....	27
第二節 研究歷程.....	31
第三節 研究工具.....	31

第四節 研究對象.....	33
一、第一階段研究對象之選取.....	33
二、第二階段研究對象之選取.....	33
第五節 資料處理與分析.....	35
一、資料處理.....	35
二、資料分析.....	35
第六節 本研究信度、效度與研究倫理.....	36
一、本研究之信度與效度.....	36
二、研究倫理.....	36
第四章 研究發現.....	37
第一節 偏誤改正之基本態度.....	37
第二節 改正時機與課堂活動.....	46
第三節 改正者的選擇.....	56
第四節 改正策略的選擇.....	61
第五節 教師強化的選擇.....	84
第五章 結論.....	96
第一節 研究結果.....	96
第二節 師資培訓建議.....	99
第三節 研究限制與未來建議方向.....	100
參考書目.....	101
附錄.....	106

表目錄

表 二-1 各教學法之偏誤改正.....	3
表 二-2 Lyster & Ranta (1997) 六種口頭改正技巧.....	20
表 三-1 訪談類型表.....	24
表 三-2 探索性訪談與標準化訪談.....	26
表 三-3 訪談法 vs. 問卷法.....	27
表 三-4 訪談提綱.....	28
表 三-5 第一階段訪談教師背景.....	33
表 三-6 第二階段受訪教師背景資料表.....	34
表 三-7 第二階段受訪學生背景資料表.....	34
表 四-1 「改正之標準」統計表.....	42
表 四-2 偏誤改正對學習是否有幫助？.....	44
表 四-3 「(2)教師改正是否曾造成學習焦慮？」統計表.....	45
表 四-4 教師是否針對偏誤改正與學生建立共識？.....	47
表 四-5 朗讀活動與改正時機統計表.....	49
表 四-6 教師提問活動與改正時機統計表.....	50
表 四-7 全班討論活動與改正時機統計表.....	52
表 四-8 分組活動與改正時機統計表.....	54
表 四-9 口頭報告與改正時機統計表.....	57
表 四-10 改正者順位統計.....	59
表 四-11「同儕改正」態度綜合統計.....	62
表 四-12 偏誤改正類型—「偏誤講解」.....	66
表 四-13 偏誤改正類型—「病句改正」.....	66
表 四-14 初、中級「顯式改正」態度統計表.....	68
表 四-15 初、中級「重述」態度統計表.....	70
表 四-16 初、中級「要求澄清」態度統計表.....	73
表 四-17 初、中級「後設語言反饋」態度統計表.....	76
表 四-18 初、中級「誘導」態度統計表.....	78
表 四-19 初、中級「重複」態度統計表.....	80
表 四-20 初、中級「非語言改正」態度統計表.....	84
表 四-21 教師強化「情意回饋」態度統計表.....	86
表 四-22 教師強化「教師復述」態度統計表.....	87
表 四-23 教師強化「教師再說明」態度統計表.....	88
表 四-24 教師強化「說錯者復述」態度統計表.....	89
表 四-25 教師強化「全班復述」態度統計表.....	90
表 四-26 教師強化「延伸練習」態度統計表.....	91
表 四-27 黃雅秋個案教師強化方式及次數表.....	91

表 四-28 教師強化初級偏好統計總表.....	92
表 四-29 教師強化中級偏好統計總表.....	92
表 五-1 課室活動中的改正時機表.....	95
表 五-2 初級改正技巧偏好排序表.....	98
表 五-3 中級改正技巧偏好排序表.....	98
表 五-4 師生強化技巧偏好排序表.....	99

圖目錄

圖 三-1 偏誤改策略及教師強化圖.....	31
圖 三-2 研究歷程圖.....	32

第一章 緒論

走入教室，攤開書本，教師按著教案循序漸進地展開教學活動。如果一切無誤，教師只需照表操課，便順利結束一堂課。然而第二語言教室中，從來不可能在「一切無誤」的情況下進行，因第二語言的學習原本就是在不斷地出錯、修正的過程進行直到習得。

既然偏誤是無可避免的，那麼每有偏誤發生時，教師是如何處理？有錯必糾或是略過？何時糾？如何糾？誰來糾？當下就必須做出一連串的判斷。如果對於第二語言課堂上的口語偏誤該如何因應沒有清楚的認知與做法，不論對教師或學習者而言，也就等於錯失一次次「錯中學」的機會。然而這些突發的狀況自然不可能排進上課流程中的，突發的特性正是偏誤改正最大的難處，對教師，尤其是對新手教師更是高難度的挑戰。

緣於此，本研究希望以師生雙方觀點全面探討課室偏誤改正。

第一節 研究動機

根據非正式的調查，發現許多華語教師未曾接觸過相關的理論或訓練，可是研究者認為這不等於教師們在課堂上毫無改正策略，從長期的經驗中必然發展出一套模式，而這些總結出來的經驗，可以和現有理論相互驗證，也可以作為師資培訓參考。

第二節 研究背景

外語學習對學習者偏誤研究始於五○年代，從對比分析、偏誤分析到中介語分析，學習者的偏誤一直是研究第二語言習得學者關注的對象，但至今對於偏誤改正仍未有定論。九○年代是第二語言習得理論迅速發展的年代，對於是否改正有了進一步的認識，越來越多的學者開始相信對學習者出現的偏誤糾正反饋（corrective feedback）能促進學習者中介語的發展，有利於語言習得（Chaudron,1988; Gass,1991; Lightbown & Spada,1999）。而近年來的研究尤其著重於偏誤改正策略的研究，如形式協商，及完整的偏誤改正的流程。這在 ESL 的課堂中已有諸多研究發現，但對外華語教學在

相關方面研究仍相當有限。

第三節 研究目的

對於偏誤改正的觀點是一直隨著教學法變革而演進，然而第一線的教師是否亦步亦趨地將理論落實在課堂，或者有其個人的信念，另外在標的語國的學習者，他們沈浸在標的語的環境中，在環境驅使下，是認為教室主要是提供練習對話情境的場所，使其很快融入當地生活，應用在工作、學業等之中，或是認為教室是要讓學習者能持續得到改正，流利練習則應是在課室之外。教師的糾正是否具有母語者無法取代性？師生之間在哪些方面有一致性？是否同時在哪些方面又有相當的落差？

本研究目的在於釐清師生對於以下問題之觀點：

- 一、師生對偏誤改正的基本態度為何？其中包括四個子題：改正的標準為何？改正對學習是否有幫助？改正是否會造成焦慮以及教師如何降低學生焦慮？教師是否針對偏誤改正與學生建立共識？
- 二、在各種課堂活動中，何時為適當的改正時機？。
- 三、教師改正、自我改正或同儕改正三者如何選擇
- 四、不同語言形式偏誤所採用的改正策略是否相同？初、中級有何差異？
- 五、對於改正後之教師強化方式有何看法？

第四節 名詞釋義

一、觀點、態度、信念

本研究目的希望從師生不同觀點探討其背後信念以及態度，以下為「觀點」、「態度」、「信念」三者之定義：

「觀點」(perspectives)乃是一種知覺形式，是相應於特殊事物而顯現，也是具有自我意識的人身上才有的知覺形式。由於它是相應於個人的認知、經驗和信仰而顯現出來的意識圖象，因此它通常亦以概念的方式被表

達和確立。觀點在決定兩難的結果方面有其重要性。

「態度」(attitude)指個體對人和事穩定的行為傾向(張德, 1987), 是一種複雜的社會心理現象, 而語言態度是態度中的一個類別, 指人們在社會認同, 感情等因素下的影響下, 對一種語言的社會價值所形成的認知和評價。(Allport 1953, Carlson 1956)

「信念」(beliefs)為個人的信仰, 不像知識具有非個人性和公正性的特點, 信念常常帶有強烈的情感成份, 所以常反應在態度、偏見、判斷和意見中。在第二語言教學中教師信念(teacher's beliefs)是指教師對「什麼是應該做的」, 「這是什麼情況」及「如何做比較適當」所做的敘述, 其中包含了教師的理念、思想及知識, Guy Lefrancois (2004) 指出不正確的或偏頗的信念會導致不正確的或無效的教學行為。而學習者信念(learner's beliefs)則指的是針對學習者對於如何才能學好第二語言的看法。因此, 信念不同於觀點, 而相近的信念也可從不同的觀點而來。

二、 偏誤／錯誤 (Error)、偏誤改正／糾錯 (Error Correction)

Corder (1967)將學習者的錯誤分為偏誤(error)和語誤(mistake)。偏誤指學習者對第二語言掌握能力不足所引起; 語誤則是學習者說、寫時由於注意力不集中、疲勞、粗心等其他方面所造成。一般認為語誤只是一時語言運用失常, 學習者多能自行改正, 而偏誤則是一種規律性的現象, 常會不斷重複出現, 學習者自己不易察覺、改正。

多數認為偏誤的意義在第二語言習得上重於失誤。不過 Johnson (1988)認為第二語言教師不應輕忽學習者的語誤 (mistake), 因為失誤在學生的錯誤當中所佔的比例亦高, 代表學習者臨場處理語言能力不足, 也可能影響實際溝通。如何分辨偏誤與失誤並不容易, 有時不免涉及主觀的判定(Ellis, 1985), 因此本研究的「偏誤/錯誤」¹泛指語言學習中出現的語言形式錯誤, 而「偏誤改正」則是為教師以某種方式向學生指出他們對標的語的嘗試與標準標的語之間的差距。

¹根據朗文語言辭典對於「偏誤」之定義: 「第二語言或外語學習者說話或寫作時, 使用語言項(如詞、語法項、言語行為等)的方式在能流利說該語言或以該語言為本族語的人看來顯示出學習錯誤或不完善的特徵。」

三、初級、中級

本研究所指「初級」(Basic)與「中級」(Intermediate)，其程度標準是依據台灣師大國語教學中心(Mandarin Training Center NTNU)常用教材分級。訪談研究選擇初、中級的受訪學生即根據該生當時所使用教材決定其程度(詳見附錄常用教材分級表)。

四、策略

Ellis (1994)指出，策略定義之間存在一些明顯的分歧：(1) 策略究竟是指可視行為，還是指大腦中無法觀察到的心理活動，還是兩者間而有之；(2) 策略是指某人學習語言方法的總體特點，還是指完成某個具體任務所採取的技巧；(3) 策略是否在學習者意識(潛意識)範圍之內；(4) 策略是否對語言的發展產生直接的作用。本研究採 Ellis 的看法，認為策略既指外部活動，又指內部活動，涵蓋策略的全部內容。

第五節 研究範圍與重要性

一、研究範圍

本研究中的訪談提綱採用了 Lyster 的分類，Lyster(1998)將學習者語言偏誤的分類，分為語音、語法、詞彙及母語使用不當四類，但鑑於母語使用不當這一類型數量較少，故未加涉及，僅分為語音、語法、詞彙三類。

此外，本研究中所指偏誤改正，僅包括課堂上計畫性改正與自然交際中的隨機改，不包括寫作改正及課外改正。

二、本研究之重要性

本研究的重要性在於目前關於偏誤改正策略，許多學者(Carroll & Swain 1993; Doughty & Varela 1998; Pan & Lyster 2002)已有不少討論，如顯式改正及重述、後設語言回饋、誘導、重複、澄清要求、顯示改正、等偏誤改正技巧，不過這些改正技巧在不同程度或不同課型中是否一體適用則討論

有限。同時，在標的語國學習的最大優勢是語言環境，在這樣環境的下的學習者對於糾錯的態度是否有別於非標的語國的？我們需要進一步證明。一些以華語區的華語對外教學(TCSL, Teach Chinese as Second Language)研究中已提出結論，但是限於以教師為研究對象（見第二章李曉萱、陳宜秀等），尚未見以學生研究對象的質化研究。

研究者認為透過質化研究能更深入了解師生對於偏誤改正態度背後的信念，有助於師生課室中溝通互動，提高偏誤改正行為之效能。

第二章 文獻探討

Hendrikson (1978)對於偏誤改正提出的五個基本問題：「一、學習者的偏誤應該改嗎？二、如果應該，什麼時候改？三、哪些偏誤應該改？四、誰來改這些偏誤？五、怎麼改這些偏誤？」，本研究以此五點以及「改正之後教師如何強化？」為架構，對偏誤改正進行全面的探討，以下共分六節：第一節改正與否；第二節改正時機；第三節改正者；第四節改正策略；第五節教師強化；第六節華語課堂之相關研究。

第一節 改正與否

一、改正之標準

在第二語言課堂中教師經常面臨教室內（規範語言）與教室外（社會語言）差異，甚至不同地區，如兩岸語言差異，教師當如何抉擇？

羅肇錦（1989）認為「規範化」應根據華語發展的規律來推廣語音、詞彙、語法等各方面的標準。其正確的態度是既應承認語言穩定的標準化的必要性，但也要承認語言變動發展的必然性。

美國威廉斯大學中文系主任顧百里(Cornelius C. Kubler)教授表示「大學中文課程需要具有一定的彈性，以滿足這些不同背景學生的需要，同時要避免花費過多時間糾正那些受方言影響的發音習慣和語法，而重在強調這些學生的總體的語言交際能力。」（引自許淑良，2005）

葉德明(2002)則指出每個社會中的「標準語」代表有學養、地位，是被接受的語音(Received Pronunciation)，也是公認為上流社會人士的表徵，因此標準語音的教學是必要的。

教師應選擇以規範語言為主或是重視整體交際能力，教師，甚至學生的信念都會影響教師判斷改正與否。

二、改正之意義與疑慮

九〇年代第二語言習得理論中的關注(attention)及注意力(noticing)受到重

視。Scovel 認為關注是語言學習過程極為重要的概念，是外界、語言輸入和學習者思想的聯繫。Schmidt 提出注意假說，認為要達到習得的目的，學習者必須有意識的「注意」到輸入的形式。學習者所注意到的通常是突出的語言特徵，尤其是與其母語差異較大的標的語的語言形式。這種有選擇性的注意（selective attention）在語言習得上發揮極大的效用。Rutherford & Smith（1985）也指出偏誤改正有助於語言意識提升（Consciousness raising），學習者需要反例才能注意到他們自己的中介語和目標語的差距。Oliver（1990, 1995, 2001）研究中發現依賴潛意識獲得第二語言能力是不太可能的，只有在有意識注意語言輸入時才能把第二語言轉變為自己所能控制的語言。他認為偏誤改正是引導和刺激學生有意識的注意正確語言形式以自我改正的重要方法。只有學生注意到他們聽到的和他們自己說的之間的差距才可能改變自己語言行為。

Carroll & Swain (1992)的研究中，受試者分為五組，前四組是實驗組，受試在出錯後分別接受不同形式的反饋，最後一組是對照組，對受試的語言錯誤不給予任何形式的反饋。研究結果顯示，接受反饋的四組在測試中的表現遠遠超過未接受反饋的對照組，由此可知，直接或間接的反饋可以幫助成年學習者習得抽象的語言規則。

然而偏誤改正也可能引起學習者的焦慮，也經常是教師考慮改正與否的因素之一，Yong (1999)提到學習者會在乎自我的形象，被糾正時會認為自己很愚蠢，自然焦慮提高，因為他們的錯誤比同儕明顯。教師可透過和學生討論語言錯誤的本質，讓學生了解語言的習得有時超過他們的控制，同時口頭改正是直接改形式的錯，這樣的方式應僅限於機械式的練習，注意力集中在形式，如果是溝通式的練習，口頭改正可能完全不合適。Vigil & Oller (1976)則發現負面的回饋使學生感到挫折，因此教師改正時應溫和並表現出尊重，則學生的回應更佳。

在相關的研究中，陶穎（1996）對大學英語教師三十名，非英語專業二年級學生六十名的問卷調查，調查內容不分錯誤類型，其結果如下：教師方面，一、79%的教師認為應該認真、及時地糾正。二、71%的教師沒學習過錯誤分析和錯誤糾正的理論；三、84%的教師表示沒有時間或沒有必要對學生的錯誤進行分類和總結。學生方面調查結果顯示：一、88%的教師在課堂上經常糾錯；二、常犯錯誤中，詞彙或習慣語誤用佔 55%。語法

規則佔 34%；三、認為糾錯有幫助的佔 41%；27%認為幫助不大；32%認為沒有幫助。四、喜歡的糾錯方法，有 34%選擇教師糾錯；27%選擇同伴糾錯；39%選擇自我糾正。五、被老師糾正後的感覺如何？回答有必要糾正，不必擔心的只有 18%；29%的同學感到「羞恥、難堪」；53%感到「沮喪」。

邵水平(1999) 對了解學生對偏誤改正的態度進行問卷調查，調查對象為高三兩個理科班英文課的學生，共 123 人，結果是對老師糾錯會感到不好意思及不安的學生各佔一半，其中由於老師因素佔了總數的三分之一。約有百分之四十多的學生希望老師當場糾錯，近百分之六十多的學生則不希望這麼做。

三、教學法與偏誤改正

語言教學總是因應時代轉變而產生不同教學法，對偏誤改正態度也往往隨之調整。Larsen-Freeman(1985)便彙整出八種教學法對於偏誤改正的觀點：

- 1 文法翻譯教學法 (The Grammar- Translation Method) 認為學生是否能得到正確的答案非常重要。如果學生發生偏誤或不知如何回答，教師就應提供正確答案。
- 2 直接教學法 (The Direct Method) 認為第二語言的學習應該接近母語的學習方式，大量的口語互動，因此，教師應使用各種技巧，儘可能讓學生自我改正。
- 3 聽說教學法 (The Audio-Lingual Method) 認為形式和結構重於意義，學習語言就是學習結構、語音以及字彙，目的在與母語者一樣的發音。並認為「語言就是習慣」，所以要不任何代價避免偏誤，正確性（就語言的形式而言）是最主要的目的，因此如果教師盡各種可能了解學生的困難及限制則學生的偏誤是能避免的。
- 4 默示教學法 (The Silent Way) 認為學習外語有別於學習母語。外語學習是屬於認知的過程，並任文學生的偏誤是自然的，在學習過程中不可缺少的。教師根據學生的偏誤來決定之後的教法。教師跟學生一起來幫助他們自我改正。如果學生不能自我改正，同學也不能幫助他，教師才提

供正確的答案，可是這必定是最後的選擇

- 5 暗示感應教學法 (Suggestopedia) 認為當學習者身心皆處於放鬆狀態時，學習就可透過暗示產生。而對於偏誤改正，不需要立即改正，尤其是在初級學生正試圖傳達他們的意思時，教師應稍後才使用正確的形式改正
- 6 團體語言學習法 (Community Language Learning) 認為語言不只是溝通的符號，語言還涉入個人、文化、教育和溝通的過程。對於改正，教師必須以一種不帶威脅的方式。教師以正確的形式再說一次學生說錯的話，但不引起對偏誤進一步的注意
- 7 肢體回應教學法 (The Total Physical Response Method) 將外語學習視同母語的學習，理解先於說話，透過執行教師命令的動作內化學習內容，減輕學習者壓力。因此當學生第一次開口說話，發生偏誤是可以預期的。教師應該包容並且只改主要的偏誤，而且應不唐突、不引人注目地改。當學生的程度提高，教師進而改正較細微的偏誤。
- 8 溝通式教學法 (The Communicative Approach) 認為語言是用來表情達意的系統。其主要功能是互動與溝通。偏誤的形式是可以容忍的，而且被視為溝通技巧發展過程中自然的產物，學生即使用有限的語言知識也可以成為成功的溝通者。

此外，在 1970 年代中期，自然教學法興起，有些教師因為受當時反文法的趨勢鼓動，採納「自然」的語言教學活動，忽略正確與否，認為成人要盡量模擬小孩學習母語的過程，語言課程不等於語言學的課程，而是應該設計有意義的語言活動。其過分強調流暢而忽略發音與文法的正確性的結果是，學習者雖能流暢表達，卻難以理解，仍不能算是成功的溝通。

而近年來 Hendrickson (1987)等研究者於提出選擇性偏誤改正。Brown (2000)認為學習語言就是學習溝通，追求聽得懂的發音。語言之創造是透過不斷地嘗試錯誤而成，而流暢性和可接受的語言是最主要的目標。正確與否必須由情境決定，而非抽象地斷定是否正確。

選擇性偏誤改正的觀點歷經聽說教學法的有錯必糾、自然教學法的放任，到溝通教學法才塵埃落定，對偏誤改正的看法從兩極擺盪中回到中道，肯定重視形式與溝通兩者並存的價值。Walz(1982)對選擇性偏誤改正的

解讀是「口語偏誤的選擇性偏誤改正是為了保持課程的進度，及避免使學生難堪」清楚地點出選擇性偏誤改正的特點。

四、偏誤改正之階段性

偏誤改正也可視語言學習發展的階段而定。錯誤分析代表人物 Corder (1976)以句子為單位，從學習者角度將偏誤分為三階段：

- 一、前系統偏誤(Pre-systematic errors)：此時學習者對語言規則概念模糊，無法糾正自己的錯誤，對這類偏誤教師可給予正確說法，但不必過多說明。
- 二、系統偏誤(Systematic errors)：此時學習者了解某個語言規則的存在，但由於理解有誤而有規則地使用一個錯誤規則，例如英語語法教授過去時態時，學習者可能尚不知英語中還有部分不規則動詞變化，於是出現 comed, goed 等等偏誤形式，此類偏誤在接觸正確用法後可予以改正。
- 三、系統後偏誤(Post-systematic errors)：學習者已經形成較完整的語法概念，但尚未養成習慣，對這類偏誤學生既能解釋，又能自我改正，因此教師在學生犯錯時稍加提醒即可，無須多做解釋。

Corder (1976)認為，偏誤有助於啟發教師根據學習者的程度調整教學內容；有助於學習者了解語言學習步驟，讓學習者明白犯錯也是一種合理的學習策略。同樣的，錯誤分析也啟發教師正確地處理錯誤，應做出明確解釋，使學生自己改正；對於已經內化的錯誤，可以予以暗示，啟發學生改正。

Brown (2003)則將中介語發展分為四個階段：

- 一、任意錯誤階段：此時學習者尚未掌握語言規則，犯任意性、無規律的錯誤。
- 二、產生階段：學習者已經開始辨認並內化規則，但尚不穩定，不能自行解釋和改正錯誤。
- 三、系統階段：學習者已經內化了語言規則，但不完全，可稍經指點改正。

四、穩定階段：學習者已經內化，並趨向穩定，無須指出錯誤，可自我改正。

Corder 的分類說出了課堂中不同階段的改正；Brown(2000)則指出在每個語言學習階段性改正的重點。

從以上回顧可知偏誤改正有其必要性，同時改正的意義在於對偏誤改正的意識提升與避免石化，但在進行的同時，也須注意如何避免引發學習者焦慮，及掌握教學進度。此外偏誤改正中也應區分學習者的偏誤處於何種階段，依階段不同而決定改正與否或如何改正。

第二節 改正時機

對於課堂上突發的偏誤，糾多糾少，應按教學中不同階段¹，有不同的策略。Lewis & Hill (2001) 認為正確性練習改正要快，流利度練習要晚。正確性強調語文學習一有意識的學習並說出「正確的」模式；流利度則強調比較無意識的自發性語言能力。所謂有意識和無意識，已經指出正確性的練習應該立即糾正，而流暢性的練習則應該避免干擾其自發的情境。假如練習的重點在於正確性，教師應立即指出偏誤。由於正確性練習和學生的程度相當，則可以糾正所有，甚至大部分的偏誤。假如學生犯太多錯，則表示教師沒有充分準備與呈現教材，此時與其繼續練習，不如暫停並重新教一次。而流利度部分的練習，教師必須包容、接受學生各式各樣的偏誤。若教師列出一長串的偏誤，並在練習之後做有系統的檢討，這種方式並不理想。只要挑出兩、三個偏誤，讓學生的注意力集中於此。這樣學生便會知道他們做開放式練習的時候，還受老師的監督，讓他們了解在開放式練習出錯時，教師可以適時幫助他們。

¹根據朗文語言辭典對「階段(stage)」一詞解釋，在語言教學中，通常一課可分成三個階段：a.引入階段(presentation stage)：介紹新的語言項目，這一階段解釋語言項目的意義、舉例說明等，並介紹其他必要的內容。b.練習階段(practice stage/repetition stage)：指練習新的語言項目，學生獨立進行，或分小組進行。練習活動一般是起初嚴格控制，後來逐漸放寬。c.活用階段(productions stage)：亦做轉化階段(transfer stage)，自由練習階段(free practice)：學生較為自由地運用新的語言項目，很少或幾乎不受教師的控制

Brown (2000)指出，語言課程以溝通和學習者為中心時，進行的偏誤改正教學成效最佳。至於教師是否應該在學生試圖溝通中進行偏誤改正，Spada & Lightbown (1993)不贊同，並提出支持溝通中改正活動完成後再予以正確回饋的證據。

Hendrickson(1979)的建議是口語偏誤改正的排序應視學生程度而定，如為初級只改阻礙溝通的偏誤；中級改經常犯的偏誤；高級程度的話，改正對學生有反效果，會使學生覺得受到羞辱。

根據 Brown (2000) 的看法，也認為初中高課程中對流暢度與正確性的要求是有所區別的。初級對於正確性應該專注於正在練習特定的文法、發音，如忽略發音練習，就會影響將來的流暢度。至於中級，在此階段分清楚流利度與正確性是非常重要的。教師應特別注意兩種學生，一是會為所犯的偏誤而自責，也要求老師立即糾正他們任何偏誤的學生，另一是過度自滿，文法偏誤太多，雖然流暢卻不易了解的學生。最後高級程度一般偏誤比較少，老師或同儕只需偶爾糾正。綜合 Brown 所言，權衡學生程度與正確性、流利度之間，初級應以正確性為重，中級兩者並重，高級則以流利度為重。

但從整個語言學習過程看來，Chaudron (1988)指出，由於目前並無法確切地知道，學習者何時完全習得某個結構，更無法斷定只要經過改正後，學習者必然習得，因此改正應屬於長期策略。Doughty & Williams (1998)同意教師的策略是不論是什麼發展階段發生偏誤都應該改。Spada & Lightbown (1993) 也認為在溝通的情況下的文法教學和錯誤糾正對語言短期或長期的發展都有助益。

研究者贊同對於不同程度所進行的偏誤改正也應有所不同，因為從初級到中級學生的語言能力提高，及語言輸出量大，偏誤的形成的原因也愈加複雜，因此從初級發展到中級，其改正策略也應隨之調整。

第三節 改正者

在課堂中的改正者可以是教師、出錯者本身或同學。在過去以教師為主的課堂中，教師幾乎是唯一的改正者，近來逐漸重視交際溝通功能，以學生為主的課堂上，自我改正或同儕改正逐漸受到重視，多位學者如

Walz(1982)均提出先是自我改正，然後同儕改正，最後才是教師改正，如此優先順序。以下學者們對於由不同改正者改正的看法：

一、自我改正

Krashen (1975)發現高級學習者能自我改正 95%的錯；Robbins (1977)也發現中級的 ESL 學生能發現自己 27%的錯並且半數能自我改正。其他文獻也提到學生有 50%可能自我改正。Walz (1982)、Lewis & Hill (2001)均主張應該讓學習者自我改正，認為偏誤改正的主要原則是自我改正。

二、同儕改正

Walz(1982)認為同儕改正有四個優點：第一，透過同儕改正可激發學生積極學習，因為他們看到同學能正確的使用；第二，同儕改正能讓更多學生參與；第三，由於程度相近，同儕的改正較容易了解；第四，同儕改正增加學生說話的機會，減少教師說話的次數。

李曉萱(2000) 在「華語文教師教學專業知能之探究」的個案觀察中，發現四位教師均使用「教師改正」與「自我改正」，但兩位教師未曾使用「同儕改正」。她仍提出同儕改正的五個優點：(1)使更多學生能夠同時參與課室練習活動；(2)同儕相互改正，可以減低學習者因偏誤而產生的緊張與壓力；(3)教師可藉由同儕改正知道是否全班皆已理解此問題；(4)減少教師講解時間，學生不會在個別作答時，以為還輪不到自己發言為由而有所懈怠；反之會較專注於同儕的表現；(5)若當看見同學正確、流利的使用華語交談時，亦可增強「有為者亦若是」的學習動機。

然而 Walz(1982)也指出同儕改正的缺點也可能造成偏誤的強化，因為經常是病句比正句更容易記住，因為偏誤的產生往往不是無中生有，而是偏誤的來源是其來有自的；另一方面也有可能要冒著讓被糾者的自尊受損的風險。因此為避免學生間的比較，教師應營造合作的氣氛及對偏誤改正的正面態度。

三、教師改正

雖然近年來教師改正受到批評，Fanselow(1977)認為教師改正無法產生真正的學習。然而在自我改正或同儕改正無效之後，教師改正依然是選項之一。Walz (1982) 近年來對於教師直接提供正確的答案，雖然遭受廣泛批評，但是有時教師告訴學生什麼是正確的形式常是為了節省時間或避免混淆，特別是有兩個或兩個以上偏誤必須改正時。此時教師就應該回到說錯的學生，要求其重覆或重組，並確認是否了解。

在研究調查方面，Kavaliauskeine (2003) 調查發現，有 77% 的學生認為自我改正有效，84% 的學生認為教師改正有效。由此可看出在偏誤改正效果方面，學生認為自我改正及教師改正兩種方法差不多。然而結果也顯示只有 28% 的學生願意自我改正，72% 的學生不願意，至於同儕改正，有 64% 的學生表示不願意，同時學生卻又贊同自我改正或者同儕一起改正能幫助他們了解語言的正確使用方法，進而加深印象。態度與信念之間看似矛盾的主要原因是學生認為自我改正難度高，在不能掌握足夠的語言知識下不容易成功，對於自我改正和同儕改正的能力都不夠信任。

從過去可以看出多數學者(Walz et al)支持改正者的順位是自我改正、同儕改正，最後才是教師改正，但是無論採用何種教學法，何者改正，教師在偏誤的改正過程中通常都是偏誤的發現者以及改正後答案的確定者，其角色無可取代。

第四節 改正策略

課室中可偏誤改正分為計畫性偏誤改正以及隨機改正兩大類。而隨機改正又可分為口頭改正與非語言(non-verbal)改正。

一、計畫性改正

Ellis (1994a) 課上分析舉例法(problem illustration)，課堂上利用學生的偏誤進行講解，其目的是讓學生意識到目標結構的語言規則與病句間的差距。陶穎 (1996) 則建議對學生常犯的某些錯誤可採取預防為主的辦法，

可使學生有效地減少甚至避免錯誤。預測到可能要出現的錯誤可先行提醒學生注意。

另一類的看法卻是在語言教學中，一直有一項原則就是不應在偏誤改正中利用學生發生的偏誤，因為錯誤的語句就如正確的語句容易學習。(Mitchell, 1978)。Cathcart & Olsen 針對 ESL 學生所做的調查結果是學生喜歡這種正誤形式對比的教學技巧。

二、隨機改正

(一) 口頭改正

口頭改正策略有諸多分類，如 Fanselow(1977)分為十六種，Chaudron(1977)分為二十二種，其中 Lyster & Ranta (1997)分為六種，在許多研究中廣為引用，也同時為本研究訪談提綱所採用，因此以口頭改正部分 Lyster & Ranta 的分類進行逐項討論。

Lyster & Ranta(1997)以四個沉浸式小學課堂為對象進行課堂觀察，歸納出六項改正反饋類型：1.顯式改正 2.重述 3.要求澄清 4.後設語言反饋 5.誘導 6.重複。

1. 顯式改正(explicit correction)

「顯式改正」是教師明確給出正確形式並指出學生所說語句是不正確的。教師引導為「噢，你的意思是...」、「你應該說...」

2. 重述(recasts)

「重述」是教師把學生所說的語句全部或部分重新組織，偏誤的部分除外。通常比較含蓄，「重述」也包括對學生使用 L1 翻譯。教師不使用，如：「你的意思是...」、「用這個詞」、「你應該說...」之類的引導語。相對於顯式改正，重述屬於一種隱式 (implicit) 改正。

3. 要求澄清(clarification)

「要求澄清」向學生指出某些語句引起了教師誤解，或在某些形式不

正確，或涉及精確程度，抑或兼而有之。教師的引導為「請再說一遍」、「嗯？」、「你說...是什麼意思？」。

4. 後設語言反饋(metalinguistic)

「後設語言反饋」包括與學生的語句的正確形式相關的評價、信息或提問，而不是明確給出正確形式。教師的引導為「這裡有一個錯。」、「它是陽性的。」、「它是陽性的嗎？」等等

5. 誘導(elicitation)

「誘導」是教師用來直接誘導學生說出正確形式的三種技巧。a.教師故意中斷，好像讓學生填空，或用疑問語氣重複偏誤，讓學生填空 b.教師提問誘導學生說出正確形式。c.讓學生重新組織說過的語句。教師的引導為「不是，它是...」、「這個我們怎麼說？」

6. 重複(repetition)

「重複」指教師僅重複學生有偏誤部分以凸顯偏誤所在。此法的缺點在於學生或許不清楚教師此時重複的用意。教師在錯處必須提高聲調或用誇張的語氣，才能有助於提示。

除「顯式改正」與「重述」是由教師改正外，還有其他四種改正策略，透過教師引導，Lyster & Ranta(1997)稱為「形式協商」(negotiation of form)，提供正確的反饋，鼓勵學生對精確性進行自我改正，而非僅是理解。「形式協商」概念其實來自生活中真實的對話情境。自然對話中通常是發話者發現自我改正，最少的是他人發現他人改正，但在語言課堂中則通常是教師發現並改正。將此觀念應用在語言教學上便構成互動協商(negotiation of inter-action)的概念，亦即母語者與第二語言學習者(或高級非母語者與程度較低的第二語言學習者)會話時的調整以幫助非母語者了解會話，減少非母語者的負擔並能在適當的情境下產出第二語言。這些互動調整包括表示對話雙方相互嘗試了解的過程(Allwright & Bailey, 1991; Gass & Selinker, 1994)。也就是「語義協商」，其產生是因為對話者之間無法持續溝通，而必須透過調整語言，維持溝通。Ellis(1990)也贊同語義協商，他指出第二語言習得最有效率時機是發生在每當學習者遇到一些溝通障礙時，學習者

正可利用這些機會進行語義協商。

研究者綜合 Lyster & Ranta (1997) 六種策略之優缺點，歸納如下：

表二-2 Lyster & Ranta (1997) 六種口頭改正技巧（研究者綜合歸納）

改正技巧		優 點	缺 點
1	明確改正	引導明確、改正快速	打斷溝通，學生無機會自我修復 (self-repair)
2	重述	不打斷溝通，維持互動流暢	學生不一定能意識到教師的改正意圖，且無機會自我修復
3	要求澄清	學生有機會修正自己的說法	學生不清楚哪個部分出錯，可能認為完全錯誤
4	後設語言反饋	教師具體的提示，提高自我修復的可能	如學生對語言知識的掌握不佳則改正無效
5	誘導	學生可知道哪個部分出錯	教師的引導不足
6	重複	學生可聽到自己的偏誤形式	加深學生對偏誤的印象

事實上，學者們對於此六種改正方式中也各有不同看法。如「顯示改正」的缺點，Brown (2000) 認為偏誤有很多種，例如發音，學生即使理解，也需要一些時間練習才可能改善，另外也有些是因為學生學習不力，有些則是過度學習的結果，還有些是因為學生誤解練習的重點，假如教師採取立刻糾正的做法，教師可能失去了解原因的機會。Fanlaselow (1977) 也認為直接給答案無法建立長期記憶。

Lewis & Hill (2001) 則認為「重述」的優點是教師對於學生所說的話做出自然的反應，並且帶出正確的說法，刻意避免讓學生做機械式復述，不過缺乏經驗的教師需要多練習。教師反應越接近一般人的正常反應，且在學生的語文程度範圍內，則效果越好。然而蹇榮 (2005) 的研究指出教師用得最多的是「重述」這一偏誤改正方式，這種方式同時卻也被證明是最無效的。

關於重複部分也有許多爭議。Cohen (1975) 建議教師重複學生包含偏誤在內的句子，但學生可能不會注意教師改正的意圖。Fanselow (1977) 認為這種方式因為太模糊，學生可能不了解偏誤已經發生或哪個部分出錯。Walz (1982) 認為或許教師以標的語，並且附帶著疑問的表情說「再一次」，這樣的信息會比較清楚。

劉珣 (2002) 則建議教師在改正時不宜重複學生的錯誤，應說出正確的答案。

Lyster & Ranta 在其研究中顯示重述策略使用頻率最高(55%)，其次為誘導(14%)、要求澄清 (11%)、後設語言反饋(8%)，重複策略因為常和其他策略同時出現，因此不列入計算。其六點分類方式也已有許多研究採用以進行態度調查或個案研究等，發現教師使用頻率不同與師生偏好差異。

Shi Guang (2004)仿照 Lyster & Ranta 的實驗，以兩所中學六位英語教師和 240 位學生為研究對象，研究結果發現教師傾向於重述學生的語法及語音偏誤，對於詞彙偏誤，教師傾向於語義協商方式改正，此外學生語音偏誤的改正多出現在教師重述和形式協商之後，語法、詞彙偏誤的改正多數出現在形式協商之後。

Yao, Shujen Susan (2000)在其以形式為重的外語課室為研究對象，結果顯示外語教學成人學習者認為糾錯是必要的，例如害怕化石化、害怕不了解他們的錯誤等。有的學生希望有錯就糾，有的因為各種情感因素所以不喜歡糾錯。雖然學生對糾錯看法不同，但沒有學生喜歡教師負面態度的回饋；顯性改正和重複是最受喜愛的方式；教師不確定學生喜歡的方式；各種課程的教師沒有不同的糾錯。

以上的研究結果皆透過課室觀察或問卷調查而來，從課室觀察可了解教師實際的行為，而從問卷調查可了解受訪者的態度，但以上兩種方式都僅是表面的現象及選擇的結果，並無法反推研究對象的信念為何，信念代表人們相信、接受的事物，依循信念而行動，若要促進行為、態度的轉變，有必要先了解其信念。

(二) 非語言改正策略

非語言改正指，利用手勢、眼神、表情、肢體動作及板書來引導改正。Walz (1982)認為在某些情況下，可使用非口頭的改正²，最大好處是不會有

² Walz 提到非語言偏誤改正的方式有：Yes-no：讓學生點頭或搖頭繼續或停止；Continue：以手畫圈鼓勵擔心犯錯的學生繼續或提示句子未完；Stop：迎向學生握拳停止一個不想要的打斷或不需要的口誤進入母語中；Syntax：彈手指讓學生了解語序偏誤；Number：單數可以用一根手指，複數是數根。擺動的手也可以是後者。數字也可和 pinpoint 結合；Elision：母音省略。以手掌平行接近做出逼近的動作；Tense：以手勢

語言上輸出去混淆學生，而且所花時間也比口頭改正少。改正及說明常讓學生忘了原來的問題或答案的內容，那麼整個過程就須重頭再來以致於浪費了時間，語音教學建議鼓勵教師發展詳盡的系統引導學生回應或是希望回應的類型。Fanselow (1975)也觀察到部分教師經常使用非語言的回應，如搖頭表示不同意，或使用輔助教具，如板書等方式進行改正。Lasagabaster & Sierra (2005)針對二十一位合格教師及十一位選修英語課程設計學生對偏誤改正的看法進行研究。研究結果顯示大部分教師將板書視為有效的改正策略，學生方面表示改正策略要多樣化，除了口頭改正外，也可採用其他非語言形式的改正。Moskowitz (1976)發現優秀的教師往往比一般教師使用更多的非口頭或做更多手勢來引導學生，不過關於非語言改正策略之探討遠不如口頭改正策略。

第五節 教師強化

教師強化指在改正之後教師進一步進行強化。Lyster & Ranta (1997)的偏誤改正流程中，其中在改正之後，繼續下個話題前，有一項強化(reinforcement)步驟。在其研究中發現強化的方式包括：改正後教師說「是的」、「對了」、「很好」；教師復述學生的正確語句，以此來強化正確形式或以後設語言信息強化。

黃雅秋(2008)在四個個案研究中發現教師的強化方式不同、次數多少有落差，出現強化的課型亦不同。個案一：要求學生復述改正的內容、延伸提問（黃指出這種強化少見，因讓可能師生的溝通偏離原來主題）、說錯者復述後，教師復述，並以手勢示意全體學生復述，是為操練型式的強化步驟，自身經驗印證及其他教師建議。個案二：個案二教師的強化多在課文教學階段，說明的功用在於確認原來出錯者的對改正內容的理解。而以短語的方式分兩次進行強化有助於學生辨識詞彙的詞性並熟悉用法。個案三：要求說錯者復述，針對改正內容加以說明，包括板書，強化次數少。個案四：在課文及生詞教學時都不曾進行強化，因為在生詞操練或課文講解時要求復述很不自然。強化方式主要是全體復述改正後的內容。要求學生復述時，學生反應不理想。強化步驟應在師生都注意語言形式時進行。

表示過去、未來等其他方式

以下是研究者根據該論文四個個案在教師強化方式及次數所整理出之對照表。

表四—29 黃雅秋（2008）個案教師強化方式及次數表

教師強化	曾出現之強化方式	強化次數
個案一	說錯者復述、教師復述、全班復述、延伸提問	24
個案二	教師再說明、教師復述、全班復述	16
個案三	說錯者復述、教師再說明	3
個案四	全班復述	18

（引自黃雅秋，2008，研究者整理）

靳洪剛（2005）認為復述也適用於糾正發音，如果有某位學生出錯時，在多次改正之後如仍不理想應回到「全班唱」（即全班復述）。合唱完必再回到原先出錯者讓他再復述一次。

「教師強化」在偏誤改正流程是不可或缺的一環，但在文獻上的討論有限，因此，研究者根據文獻將教師強化歸納出六點：1.情意回饋 2.教師復述 3.教師再說明 4.出錯者復述 5.全班復述 6.延伸練習。並將此六點列入本研究訪談提綱中，藉由訪談了解師生對於教師強化的看法。

第六節 華語課堂之相關研究

一、姚道中（2005）

姚道中在其「中文老師及學生對糾錯的態度」中針對海外華語教師及學生，進行偏誤改正態度的問卷調查。研究對象包括五十六位教師及兩百一十九位學生。教師部分包括明德中文學校（the Chinese School at Middlebury College）的四十二位教師及夏威夷大學（the University of Hawaii）十四位參與研討會的教師，學生方面為明德中文學校及夏威夷大學兩校，大一至大四學生。該研究結果有以下四點發現：

1. 多數學生希望自己的發音能像母語者一樣，大部分教師也這麼希望，但部分教師，尤其新教師則認為如果他們的學生能溝通，即使發音不太完美也可接受。有時學生的期待大於教師的期待。

2. 大部分的學生期待教師立即、重複地改正偏誤，而不認為是不好意思的事。多數資深的教師能願意這麼做，但較缺乏經驗的教師則會擔心如此做可能令學生尷尬而遲疑。因此本研究建議教師可以針對學生對偏誤改正的態度作一調查，如學生不希望在課堂上受窘，教師可利用課後改正。
3. 對於何時改正，多數學生希望教師在他們說完之後糾錯，但不希望被打斷。學生希望在說完後再改正，多數的教師也正是如此做，多數教師也如此做，但時間不要間隔太長。教師也應該在學生一說完後就改正，等待時間不可過常，否則學生不了解教師所要改正的偏誤為何。
4. 對於如何改正，調查結果顯示多數華語教師仍採用直接糾錯，學生亦偏好直接改正。他認為對師生而言，都是較不費力的。教師採用間接改正，需了解如何引導學生，對學生而言，在短時間內改正也有壓力。但姚道中認為如果教師經常嘗試使用間接改正，學生就會逐漸習慣進而接受這種改正方式。

二、陳宜秀（2005）

陳宜秀針對「華語教師的文法教學信念」進行研究，其中教師改正亦為研究問題之一。其研究方法是與十二位華語教師，分別為三位實習教師、初職教師及資深教師各三位進行訪談，以了解其對文法時機、改正頻率和改正策略的看法及改正的理由。

該研究研究結果發現如下：一、教師一致認同改正的必要性；二、部分教師認為持續改正有益習得；三、教師信念有差異，原因來自教師課室經驗的多少；四、溝通練習時，大部分教師於活動結束後改正顯著的錯誤；五、該研究的教師傾向溝通活動後改正，但也提及溝通中改錯的優點；六、教師希望文法錯誤儘量改正；七、改正策略方面，有的教師重視學生最後的正確應用，有的重視學生自行修復能力。

三、敖群、黃偉嘉（2006）

敖群、黃偉嘉(2006)在其「糾正學生的聲調偏誤對我們的挑戰」研究中，調查教師如何幫助學生學習和掌握聲調。該研究針對兩個暑期學校的五個

一年級操練班，二十六個學生，五位老師，進行學期分段錄音，課堂觀察記錄，期末聲調測試和問卷調查。結果發現，由於注意力不同，在不同的語言環境中，出現偏誤規律不同。那些希望自我改正的學生在測試中出現的偏誤遠遠少於其他學生。老師和學生均不贊成講解聲調原理和調值曲線來偏誤改正的方法。使用頻率最高的偏誤改正方法是示範正確聲調，但數據表明這個方法是效率最低的。敖、黃以 Vygotsky 的觀點了解偏誤改正的本身應該是一種師生之間相互配合、影響過程。結果顯示成功的改正方式是在學生完全了解教師的意圖下，利用教師所提供的適當指導，由外界改正轉移到自我改正的一個過程。

四、黃雅秋(2008)

黃雅秋的研究以四個初級班為個案研究對象，研究方法為課室觀察與訪談，所觀察的課堂以要求語言形式正確度為主，課後與授課教師訪談。該研究結果發現四個課堂中偏誤發生率為 35%；改正率為 70%，顯示四位教師均注重課堂上的偏誤改正，但改正後的修復率僅 49.4%。主要原因是在於教師並未完整地執行偏誤改正的流程，以及教師所提供的資訊不足。此外其研究結果也顯示教師在課堂上的改正行為、課堂改正效果及教師的信念之間呈現出交互影響的循環關係。

該研究提出課堂偏誤改正應具備六點基本觀念：1.課堂上的偏誤改正是質重於量的；2.課堂上的偏誤改正是一個完整的流程，應徹底執行；3.為了確認改正的效果，須給予學生適當的反應時間；4.教師應該嘗試使用間接性的改正策略，以提高學生對教師改正的注意；5.教師的改正應提供充分的資訊；6.對於課堂上的偏誤改正的意義與方式，教師應與學生建立共識。

小結

回顧第二語言習得發展的歷史，我們可以看出對於語言偏誤的態度，及如何改正的轉變歷程，偏誤改正的價值最終得到肯定。我們了解到不同的改正策略，如計畫性改正、口頭改正與非語言改正，各有其特點，多樣策略避免使改正過程過於機械化、單調。對於 Hendrikson 提出的問題，也

得到一些回應，仍有部分值得探討之處。以下是本研究所提出的疑問：一、多數學者指出改正者應讓說錯者自我改正，其次是同儕改正，最後才是教師，但改正發音，是否也適合由同儕來改正？二、對於改正時機，依課程特性決定，如以課室重點在於正確性則應及時改正，但若以溝通為主的課堂活動則有兩種選擇—延後改正或溝通中改正，對於這類型活動，多數教師如何選擇？此外，多位學者認為教師應多採用間接改正，提高學生自行修復能力，但「後設語言反饋」、「重複」、「誘導」、「要求澄清」又應如何選擇？是否可能因各種不同的語言形式偏誤而不同？教師直接改正是否為最下策？最後，師生對於各種教師強化方式看法如何？為使偏誤改正提高效能，以上種種問題，本研究希望透過師生訪談深入了解。

在下一章選擇與設計研究方法時，參考過去相關研究不足之處，本研究整理出三點，納入本研究的訪談提綱中：1.針對不同的語言形式的偏誤的改正方式；2.探討計畫性改正；3.學生對於偏誤改正所抱持的信念，使本研究訪談範圍更加周延。

第三章 研究方法

本章共分四節，第一節為研究方法，說明研究方法的選擇原因；第二節為研究流程，其中包括研究步驟與訪談設計；第三節為研究工具；第四節為研究對象，說明受訪對象的選取；第五節為資料處理及分析，說明資料處理原則及分析方法；第六節為本研究之信度與效度；第七節為研究倫理

第一節 研究方法的選擇

本研究選擇質化研究作為研究方法，理由在於其特點正符合本研究的主要目的以「師生觀點」探討偏誤改正。質化研究「要求研究者發展出對被研究者的同理心，並且盡力去了解各種不同的觀點，『判斷』並不是所要的目標，相對的，目標是要了解該對象的世界，並且決定他們如何與利用何種標準進行判斷，此一取向有助於師資培訓方案…」(黃光雄譯)。而質化研究中的代表方式之一「訪談」，又可用在兩種方式：可以是以蒐集資料最主要的方法，也可以與參與觀察、文件分析或其他技術合併使用。在所有這些情形下，訪談都用以蒐集描述性資料，依照受訪者的陳述，研究者才能發展出受訪者詮釋的觀點。

訪談主要靠直接面對面的訪問完成，研究者可以透過此方式，了解受訪者正在做什麼，或在想什麼，以及為何要如此進行等議題。其型式，以研究過程來區分，主要區分為結構式訪談(structured interviews)，半結構式(focused or semi-structured interviews)或非結構式訪談(unstructured interviews)以及群體訪談(group interview)三者之下又可細分，如下圖所示：

表三-1 訪談類型表

結構化訪談	半結構化訪談	非結構化訪談
標準化訪談 (standardized interviews)	深度訪談 (in-depth interview)	深度訪談 (in-depth interviews)
調查式訪談 (survey interview)	群體訪談 (goup interviews)	口頭或生平歷史訪談 (oral or life-history interviews)

同一研究中會因階段性目的不同，往往可以使用不同的研究方式。本研究為使訪談方向更多樣化，因而將訪談過程為兩個階段—第一階段為探索性

訪談，第二階段為標準化訪談（見表三-2），所有訪談過程皆全程錄音，之後將錄音語料，轉寫成逐字稿，再進行細部的內容分析。以下進一步說明為何採用探索性訪談及標準化訪談。

表三-2 探索性訪談與標準化訪談

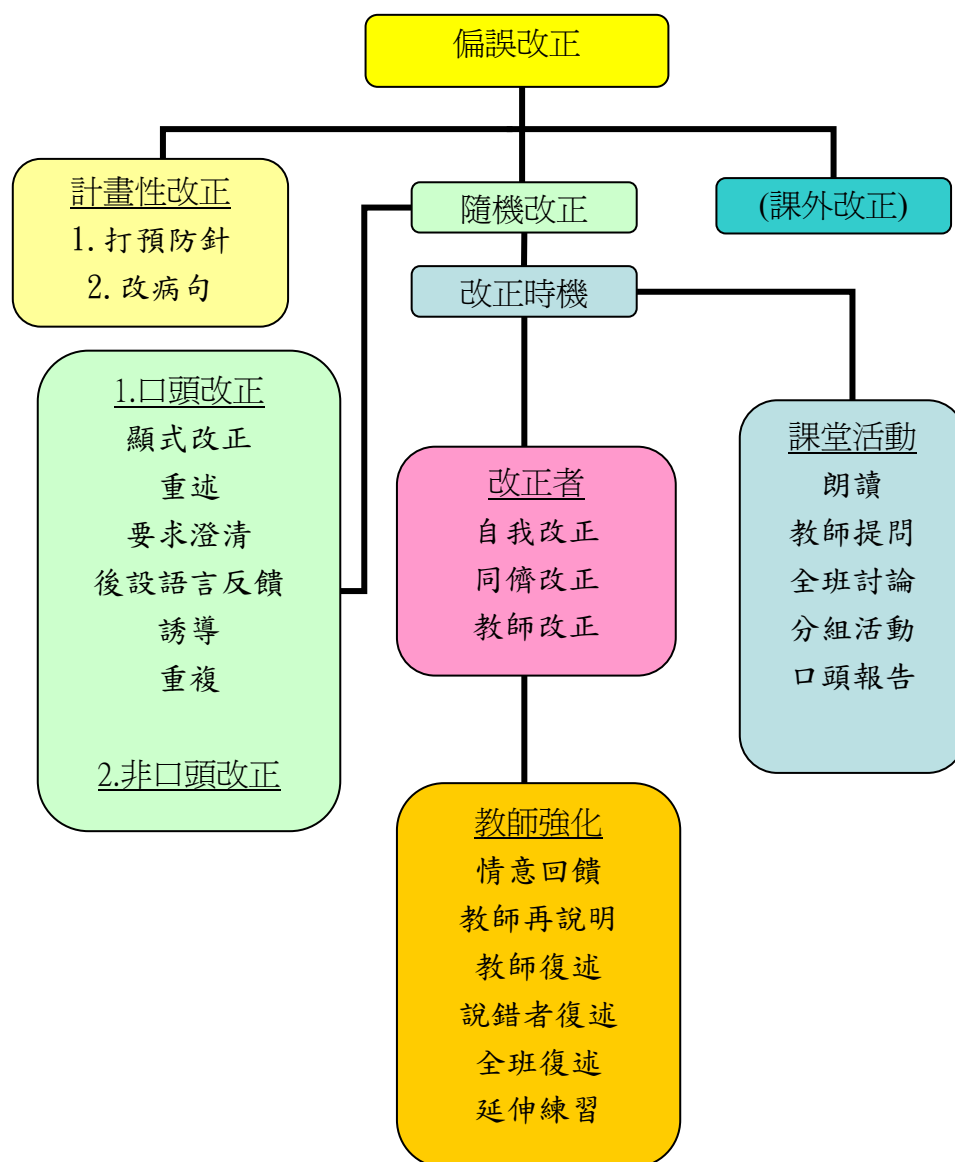
	探索性訪談	標準化訪談
時間點	第一階段	第二階段
形式	半結構化	結構化
重點	收集想法	收集資料
目的	設計訪談題綱	建立比較性高、可對照的資料
訪談對象	五名現任教師	十名資深教師 十五名初、中級學生
訪談時間	約一小時	約一小時
訪員	遵守「隱藏的應辦事項」	遵守「刺激等效」原則

一、探索性訪談

第一階段採用半結構化訪談。半結構化訪談又可以是質化導向或是量化導向模式，本階段是質化導向的「深度訪談」(depth interviews)，主要是研究者利用較寬廣的研究問題作為訪談的依據，導引訪談的進行，通常在訪談開始前設計好訪談指引(interview guide)，做為訪談的架構，但用字及問題順序並不用太侷限，最主要的內容必須與研究問題相符，問題的型式或討論方式則採取較具彈性的方式進行，其優點是可以提供受訪者認知感受較真實的面貌呈現。

首先使用較自由的「深度訪談」，因為這個階段的目的是要對研究的議題，各相關觀點的範圍有一般性的了解。其重點不在收集資料(data collection)，而在於收集想法(ideas collection)。主要目的在於保持想法的自發性，屬於探索性訪談(exploratory interviews)。在訪談中為增進與受訪者間的信賴感，有時也會向受訪者強調自我揭露(self disclosure)，即研究者也要適度地揭露自己的經驗與受訪者交流。另一方面研究者必須謹記著「隱藏的應辦事項」(hidden agenda) (Oppenheim,1992:64)。所謂「隱藏」乃是指：這些事項對受訪者而言不應該過於明顯。可以自然地討論不同的議題。訪員可以任選一個題目作為開始，不必遵守一定的次序。

第一階段訪談，即探索性訪談，主要針對發音、語法、詞彙三大類偏誤改正的態度與技巧以及對於初、中級的偏誤改正策略是否有所分別，以及實際課堂上經常採用的改正策略、強化方式及課堂活動類型等，從訪談中歸納所得結論作做成圖三-2(註：由於本研究僅限課堂上之改正，故課外改正部分不納入研究範圍)，第二階段訪談題綱設計以此為參考，再根據試訪的結果修正，完成最後版本。



圖三-1 偏誤改策略及教師強化圖（研究者製）

二、標準化訪談

第二階段是結構化的「標準化訪談」(standardized interviews)。目的在於收集資料，在此階段其重點是「刺激等效」(stimulus equivalence)，指受訪者對於問題內容的了解應當完全相同，亦即訪員有時候必須在一定限度之內自行判斷是否應該改變說明方式，以便使不明白題目、或是誤解題目的受訪者能確實了解，方能有效地取得較多樣本之間的可比較性資料。

就本研究目的而言，訪談法優於問卷法（參見表三-3）。訪談法運用開放式問題，允許受訪者暢所欲言，內容較為豐富，另一優點則是訪員能夠當面向受訪者解釋調查目的。尤其因為受訪者當中包括十五位初、中級華語學習者，如採問卷調查，有可能因為不了解而無法回答，或誤解而無法確實作答。同時訪員也能提供標準化的解釋，避免誤解、掌控答題次序。更重要的是本研究需要大量說明，例如偏誤改正策略，各項都需舉例說明，若是問卷調查包含大量文字說明、過多的陳述極可能降低受訪者的填寫意願，影響問卷的回收率。此外，本研究的受訪對象為教師及外籍學生。根據研究者非正式的調查，多數教師不曾接觸過偏誤改正相關理論或訓練，因此在進行偏誤改正策略方面調查時，訪員刻意避免或減少使用術語，直接逐項舉實例說明課堂中相關的情境，使其易於回想課室中實際操作的情形作答；對學習者也是如此，當學生受限於華語程度，對於問題不夠了解時可能影響結果的效度，此時訪員便適時加以解說（參見表三-3）。基於以上兩點，本研究選擇標準化訪談，捨問卷調查。

表三-3 訪談法與問卷法特點對照表

	結構化訪談法	問卷法
研究類型	質化	量化
問題類型	多為開放式	大多非開放式
偏誤程度	小	大
受訪人數	少	多
回覆率	高	低
方式	訪員可當面解釋說明	通常無法當面解釋
效度	高	低

第二階段訪談題綱(見次頁)中第一至四項乃根據 Hendrikson 提出的五點基本問題(參見第二章)延伸而來、第四項第二點「隨機改正」則除採用 Lyster & Rantal(1997)六點改正策略,主要理由雖然學習者的語言偏誤分類有許多種,如語際語與內偏誤;整體偏誤與局部偏誤等,其中 Lyster (1998)將偏誤分成語音、語法、詞彙和母語使用不當四類,本研究採用其分類方式,但因研究對象來自許多不同國家,使用母語的情況較少,因此屏除第四類母語使用不當。

此外,再加上第七點非口頭改正,例如眼神、手勢動作或板書等,製作成「隨機改正策略」偏好表,(詳見次頁表三-4),表中第一欄編號1為「顯性改正」至編號7「非口頭改正」(non-verbal correction),同時研究者考慮到受訪師生可能對於各種技巧的定義不熟悉,在第二欄分別說明各改正策略特點,每欄右邊又分成發音、語法、詞彙三欄,此三類型的偏誤改正方式,按七種策略均附上例句,讓受訪者在研究者說明後仍可隨時參考。每一欄下再分初級、中級兩部分,旨在了解不同程度之間改正策略之差異。以便訪員訪談同時也做態度調查,選項有三:「很同意」、「同意」及「不同意」,研究者為註記方便,以圓圈代表「很同意」,三角代表「同意」,打叉代表「不同意」,因此當師生語料中出現「普通」或「三角形」即代表問卷中的「同意」,因此本研究數據部分皆根據受訪者當時的選擇,所做成數據統計表,非研究者以訪談內容推論而來。在表中第五項「教師強化」同樣加以註記。

由於師大國語中心高級班人數較少,故本研究僅探討初、中級偏誤改正,不包括高級程度。

表三-4 「從華語課堂師生觀點探討偏誤改正」訪談題綱

(教師／學生) 姓名：

日期： 編號：

* 教學／學習背景

1. 教學／學習經歷
2. 國籍(限學生)
3. 偏誤改正相關理論及訓練(限教師)

一、對改正的基本態度

1. 改正的標準－課室內外的差異如何取捨？
2. 改正對學習是否有幫助？
3. 教師如何降低學生對改正之焦慮？(限教師回答)
改正是否會造成焦慮？(限學生回答)
4. 教師是否主動了解學生對改正的需求或態度？

二、改正時機（※ 先確定課程中是否有以下課堂活動）

☐朗讀 ☐教師提問 ☐分組活動 ☐全班討論 ☐口頭報告

1. 以上課堂活動什麼時候改正？

三、改正者（※以 1,2,3 列出優先排序）

1. ☐自己 ☐老師 ☐同學
2. 理由：

四、改正策略

1. 計畫性改正
 - a. 同意／不同意 理由：
 - b. 同意／不同意 理由：

註：「打預防針」指在課堂講解時，順便提醒學生經常出現的偏誤，提醒學生要避免同樣的錯。

「改病句」指教師收集學生實際上出現的病句，讓學生挑出錯誤並改正。

2. 隨機改正（見次頁）

五、教師強化

（很同意:○；同意:△；不同意:X）

1	老師對學生說「對了」，「很好」	初級	中級
2	老師再說一次學生對的句子	初級	中級
3	再次說明，加強印象	初級	中級
4	說錯的人再說一次	初級	中級
5	說錯的人再說一次，然後全班說	初級	中級
6	延伸練習	初級	中級

表四—2 隨機改正策略偏好表

	特 點	發 音	語 法	詞 彙
1 顯 式 改 正	教師直接改正	S:我要睡覺 (shui3jiao3) T:不對！是 shui4jiao4」！	S:都我們是學生 T:不是，應該說我們都是學生	S:咖啡還是茶都好喝 T:不是「還是」，是「或是」
	態度	初: 中:	初: 中:	初: 中:
2 重 述	教師間接改正，強調改過之處	S:我要睡覺 (shui3jiao3) T:喔，你要「Shui4jiao4」	S:都我們是學生 T:我們都是學生	S:咖啡還是茶都好喝 T:咖啡或是茶都好喝
	態度	初: 中:	初: 中:	初: 中:
3 要 求 澄 清	讓學生再說，學生自行改正	S: 我要睡覺 shui3jiao3。 T:嗯？再一遍	S:都我們是學生 T:什麼？再說一次	S:咖啡還是茶都好喝 T:嗯？
	態度	初: 中:	初: 中:	初: 中:
4 後設 語言 反饋	以語言知識提醒學生，學生改正	S: 我要睡覺 shui3jiao3 T:是第四聲喔	S:都我們是學生 T:「都」是副詞喔！	S:咖啡還是茶都好喝 T:「還是」是用在問題的時候
	態度	初: 中:	初: 中:	初: 中:
5 誘 導	停頓或「...在中文怎麼說」	S: 我要睡覺 (shui3jiao3) T:嗯？你要什麼...	S:都我們是學生 T:我們...	S:咖啡還是茶都好喝 T:咖啡...茶都好喝
	態度	初: 中:	初: 中:	初: 中:
6 重 複	以調整過的語調重複錯處	S: 我要睡覺 (shui3jiao3) T: 你要水餃？	S:都我們是學生 T:都我們是學生!?	S:咖啡還是茶都好喝 T:咖啡還是茶都好喝?!
	態度	初: 中:	初: 中:	初: 中:
7 非 口 頭	非口頭的方式	a. 表情、肢體語言、道具等 b. 板書，如文字、繪圖等		
	態度	初: 中:	初: 中:	初: 中:

(很同意: ○; 同意: △; 不同意: X)

第二節 研究歷程

本研究歷程先從實際課堂教學難點中尋找研究方向，方向確立後開始蒐集、閱讀相關文獻，透過文獻探討界定研究問題，接著選定以質化研究中訪談法作為研究方法。

研究實施步驟分兩階段，第一階段為試訪，接受試訪的對象為五名國語中心教師，根據試訪結果修設計出偏誤改策略及教師強化圖，並以此建構第二階段訪談之正式訪談提綱。

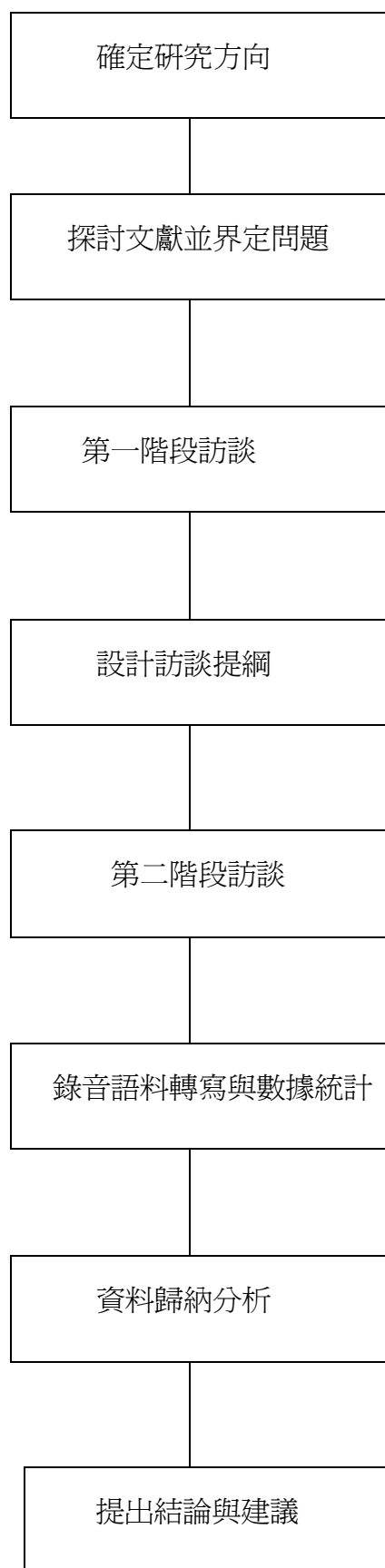
第二階段為標準化訪談，受訪對象為資深教師十名，學生十五名，受訪地點選擇圖書館研究室、教室或錄音不受干擾的咖啡店角落，進行一對一錄音訪談，訪談時間集中在 2008 年四月至五月間，每位受訪時間平均為一小時，其中包括訪員解說部分。所有訪談結束後，將錄音內容，除解說部分外，皆轉寫為逐字稿後，作成研究資料，另數據部分做成統計表。

第三節 研究工具

本研究採用質化研究中的訪談法，研究工具一訪員即研究者本身。研究者本身的生活背景、經濟、價值、信念都會涉入研究歷程當中，決定研究者的選擇性認知。在標準化訪談中訪員必須遵守「刺激等效」(stimulus equivalence)原則，亦即每位受訪員對每一題的了解應當完全相同。而本研究過程中所有訪員工作皆由研究者一人擔任，降低了來自不同訪員訪談可能產生的差異。

此外，研究者本身進入台灣國立師範大學華語言教學研究所進修前，已從事華語教學十九年，具有初、中、高級華語課程教學經驗，教授過多國、不同背景的學生，目前亦任教於本研究場域—國立台灣師範大學國語中心，因此熟知該中心一般課程規劃，以上學經歷背景皆有助於研究者從教學理論及實務兩方面切入，與受訪師生互動。

所有資料分類完成後，逐項歸納分析，最後就分析結果提出結論以及教學建言。本研究歷程繪製如下：



圖三-2 研究歷程圖

第四節研究對象

一、 第一階段受訪者之選取

本研究的研究對象有三，第一階段現任初、中級教師及第二階段資深教師及初或中級學生。

第一階段受訪教師選擇具有初、中級教學經驗，教學年資則不限，故受訪教師年資從一年多至十八年，對於偏誤改正理論與訓練，三位曾在研究所課程中或華語、英語工作坊接觸過偏誤改正理論，一位在海外華語師資培訓接觸過，還有一位則從未接觸過。

表三-5 第一階段受訪教師背景

教師	C 1	C 2	C 3	C 4	C 5
教師年資	一年多	三年多	四年多	八年	十八年
偏誤理論	無	華語教學工作坊	海外華語教學培訓	英語教學工作坊	研究所課程
相關訓練	無	無	海外華語教學培訓	無	無
相關學經歷	西語系畢 參加華語師資培訓	華研所畢	華研所畢	英語系畢	華研所研究生

二、 第二階段受訪者之選取

第二階段受訪者有十年以上資深教師十名及初、中級程度學習者十五名，共二十五位受訪者，第二階段樣本選擇採隨意樣本，或稱滾雪球樣本(snowballing technique)的方法，首先找到幾位符合受訪條件且有意願的教師的，再經由他們推薦其他適合取樣的師生姓名及電話，研究者根據名單當面與受訪者聯繫，再次確認受訪意願及時間、地點。

(一) 受訪教師背景

第二階段受訪教師皆具多年初、中級教學經驗，教授對象來自各國，教學年資十年～十九年三位；二十年～二十九年 五位；三十年以上兩位。見下表：

表三—6 第二階段受訪教師背景及受訪日期表

教 師	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10
年 資	40	34	29	27	24	21	21	13	10	17
糾錯理論	無	無	無	無	無	有	無	無	無	無
糾錯訓練	無	無	無	無	無	無	無	無	無	無
日 期	4.21	4.24	4.29	4.30	5.1	5.1	4.28	4.28	4.21	5.1

(二) 受訪學生背景

受訪學生皆具三級以上程度，均能以華語清楚表達意見為佳，並有高度配合意願者。受訪學生當中日本籍六位；德國籍兩位；越南籍兩位；韓國、美國、菲律賓、巴拉圭、泰國各一位，其中六位為華裔，但只有一位小時曾上過中文學校。訪談期間從 2008 年四月十五日至五月八日。

表三—7 第二階段受訪學生背景及受訪日期表

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
性別	男	男	女	女	女	女	男	男	女	男	男	男	女	女	女
國 籍	日 本 ／ 華	日 本 ／ 華	日 本	日 本 ／ 華	日 本	日 本 ／ 華	德 國	德 國 ／ 華	越 南	越 南	韓 國	美 國	菲 律 賓	巴 拉 圭	泰 國 ／ 華
日 期	4. 15	4. 29	4. 28	4. 28	4. 28	5. 2	4. 29	4. 29	4. 29	4. 28	5. 2	4. 29	5. 2	5. 1	4. 30
程 度	初 級	中 級	初 級	初 級	中 級	初 級	中 級	中 級	中 級	中 級	中 級	初 級	初 級	初 級	初 級
使用教材	視 華 二 下	新 視 華 五	視 華 二 下	視 華 二 下	遠 東 生 活 三	視 華 二 下	遠 東 生 活 三	新 視 華 五	商 業 會 話 一	遠 東 生 活 三	新 視 華 五	視 華 二 上	視 華 二 上	視 華 二 下	視 華 二 上
在台學習時間	八 個 月	十 一 個 月	八 個 月	八 個 月	一 年	一 年	八 個 月	八 個 月	一 年 三 個 月	一 年 半	一 年 一 個 月	五 個 月	八 個 月	五 個 月	十 個 月

註：1.表中（華）指該生具有華裔背景；2.表中「視華」指「實用視聽華語」，該系列已於 2007 年改版，視華二上相當於新版視聽華語三、視華二下相當於新版視聽華語四；3.表中「遠東生活三」指遠東生活華語第三冊。

第五節 資料處理與分析

一、 資料處理

質化研究不包括在數字上的測量方式，而是針對小部分的案例集中訪談以及歷史資料的分析推論等方式，由非統計的研究深入了解受訪者產生出可靠的結果。因此本研究在資料處理上，第一階段的小結得出偏誤改正總表，根據總表再著手設計出第二階段訪談題綱。

第二階段訪談資料有錄音及訪談提綱記錄，每位平均訪談一小時，其中包含訪員對於各項問題的解說，訪談結束後將語料部分轉寫成逐字稿；表格部分則彙整作成統計表。訪談提問與統計表皆包含在訪談提綱六大項中，逐項記錄。記錄完成後進行師生雙方觀點對比，歸納出相同或相似之處，再針對相異處分析研究，以兩難分析法進行分析。

二、 資料分析

本研究的受訪對象為教師與學生兩方，進行訪談時一方面歸納出師生間的共識，另一方面同時也發現不但教師觀點和學生觀點之間的矛盾，在教師與教師、學生與學生之間的觀點也可能不盡相同。因此本研究同時採用「兩難分析」法。

「兩難分析」(dilemma analysis)是由 Richard Winter (1982)所提出。這個方法對於任何資料皆可使用，但特別適用於訪談逐字稿「兩難分析」階段一：找到兩難所在；階段二：形成與探索兩難；階段三：著手解決兩難。兩難分析的功能是看重弱勢的觀點(valuing minority views)、減低壓力、能引發討論，從討論中提出有價值的建言。

對於訪談語料呈現，一為尊重受訪者意願，二為保持良好的互動，訪談內容分量的多寡難免不一。在第二階段訪談，資料繁多，凡意見相同或近者，將節錄部分回答，省略簡答部分。受訪學生的訪談限於學生的表達能力，部分不通順，為真實呈現逐字稿內容，文法上偏誤如不妨礙理解則不做修改，但必要時研究者在該段敘述後加註，以方便理解。

第六節 研究信度、效度與研究倫理

一、 本研究之信度與效度

訪談的方式為許多研究在收集資料時，經常採用的「三角檢核法」(triangulation)。此法是由三個觀點收集而成：第一是教師觀點，二是個別學生觀點，三是中立的第三者，亦即研究者的觀點。藉由此法可對照和比較師生對於同一情境之不同說法，經由雙方觀點上的差異、辨識。這些矛盾與差距有助於對情境的解釋和實踐理論的發展。第一、二階段教師不重複，一方面是擴大受訪人數，希望蒐集更多華語教師的觀點；二方面是第二階段受訪教師皆是十年以上資深教師能借重資深教師根據多年的經驗總結，受訪學生具初或中級程度，皆自願參與，因此所錄得訪談資料能與目前理論相互印證，此乃訪談效度之依據。本研究的訪談信度可受考驗，因訪談者均由研究者本身擔任，訪談者的解說具高度的一致性，且訪談者亦具有十年以上教學經驗，能有效引導訪談。

二、 研究倫理

本研究透過質化研究的訪談方式來蒐集資料，訪談之前先徵詢受訪者同意，再使用錄音設備。研究者並保證所有錄音資料非經本人同意絕不外流，信守研究倫理，受訪者姓名也均以匿名方式處理以示尊重、保護參與研究者的隱私權。訪談資料如有誤差，皆為研究者責任。訪談結束後將各方資料轉化為有組織、有意義的文字資料，處理後的資料呈現方式均以代號編碼，資料分析不因任何理由或壓力而扭曲，期盼本研究結果能提出實質的建言。

第四章 研究發現

本章共分五節，按師生訪談提綱(參見第三章)，逐一呈現，以了解二十五位師生對於偏誤改正觀點之全貌，並將師生所有訪談內容數據化呈現，清楚比較師生於訪談項目之態度以凸顯其異同。以下各節分別為：第一節偏誤改正之基本態度；第二節改正時機；第三節改正者；第四節改正策略；第五節教師強化；第六節研究結果

第一節 偏誤改正之基本態度

本節主要針對偏誤改正的基本態度提出了以下四個問題：一、改正的標準為何？二、改正對學習是否有幫助？三、改正是否會造成焦慮？教師如何降低學生焦慮？四、教師是否針對偏誤改正與學生建立共識。

一、改正的標準

在標的語國的學習者經常面對課室內外語言不同的衝擊。以發音為例，許多台灣母語者普遍無翹舌音或「ㄣ」、「ㄥ」不分等，又如文法方面「有」字句、助動詞「會」等不規範或誤用的語法也經常出現，學生身在其中耳濡目染，自然而然內化為其語言的一部分。諸如此類不規範卻是自然的社會語言，師生如何看待，在課室中的改正原則為何？因其原則必然影響課室當中教師改正頻率的多寡。研究者根據師生觀點分為四類：1.以規範為重，2.以溝通為重，3.尊重學生意願，4.視班級程度而定。

教師對於課室內外的差異，其取捨標準多位教師均認為應視班級程度而有所不同。初級學生受到教師的引導較多，來自於外的影響相對較低，應嚴格要求規範的語言，中級以上，與接觸到課室外各類口音、說法的機會增多，所受到的影響也隨之增大，重點在於讓學生了解規範的語言。

T07：我覺得我要看什麼程度的學生，如果初級我就會很嚴格，如果是中級以上，我就會提醒學生，點他，我會試著，假如他不願意改，也改不過來的話就算了

T09：我的教學方式，要看哪一種情形，如果是零起點，我的要求會很嚴格，

比如說有的男女朋友是台灣人，他說我男朋友沒有「兒」啊，「一會兒」啊，什麼「像片兒」，他們不這樣念啊，我會跟他說規範的話，你應該知道，到第二冊以後會減少，你懂了以後說不說沒有關係，但是是你應該懂這個東西，我應該讓你知道，所以我會教他比較規範的

除了依程度而有所區別外，部分教師也提到教師會讓學生了解規範語言與社會語言間的差異，但是基本上選擇尊重學生個人意願與需求。

T05：尊重學生的選擇，做老師應該告訴他，有的是受了方言的影響，我會告訴他，我會告訴他兩個都存在應該是哪一個，那外面的人怎麼說，你自己決定

T10：我覺得是溝通欸，當然也要看學生的學習背景跟需求及目的，如果他只是在台灣生活的話，我覺得溝通是最重要的，可是如果說他是要做中文研究，打算再進研究所的話，我覺得我會比較強調標準

當研究者詢問華裔學生的情況，多位教師表示華裔學生是對外華語教學中是特殊的一群，當中有許多已和一般台灣年輕人一般口語無異，無論是以規範為重或是以溝通為重的教師，許多教師都選擇尊重華裔學生的決定。還有一類是在台多年的學習者，口語表達流利，不過發音、語法都深受課室外母語者影響，對於此類學生，既有選擇尊重他們的意願，有的也堅持改正者。

T01：外國學生說得沒有那麼流利，跟 ABC 不一樣，有的 ABC 說得很流利啊，對不對，跟台灣人一樣，只是他有他的口音，那種我就不特別改，可是要是他的錯不是一般人的錯，很怪的音的話我就給他改

T03：我自己是教室內標準只有一個...至於華裔，他們很堅持原來的口音，就尊重他們的意見，如果外國學生的話，標準只有一個，（研究者：來台很久了呢？）那就尊重吧

甚至有教師認為按華裔學生情況，若有心改正發音應該去參加正音班，才能符合其需求，而非在一般課堂上改正。

T02：華裔已經在那兒待著，他不可能改過來，如果他真的要改，他願意，他去正音班，他不願意的話，你改他，別的學生上課的時候也煩，

他願意的話，他自己改得過來，這不是他發音的問題，是他要不要的問題，我覺得是兩碼子事

T06 提到了學習環境、師生之間的相互影響所形成的氛圍也會影響教師的改正。以師大國語中心的學生為例，學生構成的類型多，既有獎學金學生、也有在台工作者及其眷屬、華僑子弟、外籍配偶...等等，背景差異大、動機強弱不一，來去自由等特性，可能對學習上的要求也有所不同。

T06：我從以前到現在態度都是那種在課堂上我會覺得，我讓你說流利說出來比較重要，可能我就不會打斷他，我會採取百分之百嚴格的，那是因為以前在台大 ICLP 他們要求是嚴格地糾錯，學生會有那種意識老師應該嚴格地糾，所以在那邊的學生就會那種想法，這邊學生不是沒有，也有，可是那麼嚴格希望你糾錯的，我覺得比例比較少，

在十五位學生當中有七位表示生活在華語區環境中，很容易感受到課室內外的差別，希望能在課堂中學習到「標準」的語言，因此更重視課室中的改正。

S02：我們上課的時間好像很少吧，然後上課我們要學正確的中文，還是在外面的時間比較多，我跟朋友常常出去玩，跟商店的人一直講話，我們不知道怎麼講的話可以問他們，你們這樣的事情的時候應該怎麼說，他們願意回答我們，我先問他們，上課的時候再問老師，這樣可以嗎？

也有學生提出跟教師相同看法，希望教師能告訴學生課室內外，甚至兩岸差異。

S9：上課的時候，我也希望老師告訴我這個在外面也可以用的，我要知道，可是也要標準，看學生的話很難，每個人都不一樣，老師很累，大家都一樣，都要讓他知道什麼是標準的，可是也可以介紹一下，你可以這樣跟台灣人說沒關係，可是如果你跟大陸人，或是你工作的時候應該怎麼講

還有學生考慮到規範的語言有利於未來工作上的需求或是在其他華語環境與人溝通。

S09：我學中文不止是跟別人溝通，還要工作，工作的時候要很標準，不是我跟他們談話而已，還要寫，還要翻譯，所以我要標準

S11：看學生的目的，如果以後要跟台灣人溝通，選第二沒問題，如果我的話，要標準，還是最後要到大陸去傳道，跟大陸人溝通這是主要的目的，這樣的話，最好學習標準的

在本研究中有六位華裔學生，但其對於改正標準之態度並不一致。例如 S01 是華裔日本學生，有台灣親戚，在家說一些中文，其口音與一般台灣年輕人相近，他就提到教師無須改正自己的發音，但是也了解每位學習的需求與目的或許不同，因此教師可對不同學生採用不同的改正標準。而 S13 雖和 S01 同為華僑，表示日後必定回僑居地，因此較重視規範。

S01：應該台灣人聽得懂就可以吧，語言是溝通，聽得懂就可以，我覺得，如果在台灣的話，不用捲舌，在學校要用捲舌，（研究者：如果老師聽到沒有捲舌的話，要不要改？）應該要改，對我來說的話，就不用改，...我不想學捲舌，不習慣，在台灣用捲舌跟台灣人講話不太習慣

S13：在台灣有朋友，他們也是華僑，我們說差不多台灣話，除了上課，我現在住在朋友的姑姑家，我比較喜歡第一個（註：指以規範為重），可是有時候很麻煩，（研究者：為什麼標準那麼重要？）如果我回國，他們都會改我，如果我碰到以前的老師，他說為什麼你的發音那麼不好

至於要達到何種程度的「標準」？S7 認為是「沒有外國口音」。S7 來台八個月，德國中文系學生，無濃厚的口音，表達流利，台灣朋友也曾讚許他的發音，但同時指出仍有些許外國口音的部分，這讓他感到十分高興，他表示若非朋友的指正，他必然無法自行察覺，而希望「沒有外國口音」的想法，其實也是期待能融入當地社會，而非完美無瑕的發音。對照來台五年的外籍配偶 S14，其實無濃厚外國口音，也不乏說中文的機會，但台灣國語口音頗為明顯，這正是她之所以到語言中心學習的目的。她積極地想要去除口音，以融入她認為較高的社會階層。也就是葉德明（2002）

所指出的，每個社會中的「標準語」。

S07：我的理想是標準的，我的意思是聽起來跟台灣人還是中國人一樣，沒有外國人的口音就好，這個就是我的意思

S14：我要學標準的，（研究者：你來台灣五年了，還是這麼想？）我現在最大的問題是台灣國語，我就是跟台灣人學，我就是看電視學的，可是有時候碰到，怎麼說，就是一些，不是一般人，就是學正式的人，比較工作比較高的人跟我講，要講話，這個要注意，所以我就是想跟他們一樣，（研究者：社會地位比較高的人？）對，要是學一個語言，像一個朋友跟我說，要決定學，你就把它學好，

綜合師生觀點來看，當多數師生表示認為應尊重華僑學生及在台多年學生的意願，主要指的是語音方面，而教師應該讓學生了解課室內外的語言差異，則是偏重在語法方面。至於問及每位受訪學生個人意願，希望以規範為重的學生有七位，占最多數；教師方面則強調初、中級有別，初級偏重嚴格規範，中級以上趨向以溝通為重，但如果教師確認學生不願改正，則不再堅持。

表四-1「改正之標準」統計表—課室內外的差異如何取捨？

改正之標準	教師	學生
重規範	2	7
重溝通	2	3
尊重學生	3	5
看班級程度	3	0

二、偏誤改正對學習是否有幫助？

二十五位受訪者當中有二十位都同意偏誤改正對於學習的幫助，持否定態度者零。長期教授華裔班的 T6 提到即使許多華裔學生在外經常溝通無礙，但部分華裔學生仍重視改正，而非僅止於溝通。

T06：我會告訴他們你這麼講，我們懂，可是一聽就知道是外國人的語法，他們是有意識的，有的也希望跟我們一樣，你告訴他，他會很高興知道喔，原來我這樣說是不好的，在外面沒有人會告訴他

學生方面也有學生指出雖然每天浸淫在標的語的環境中，但在課室外並不

易得到改正，由此更凸顯了課室中改正的重要性。

S14：很大的幫助，（研究者：可是台灣朋友也可以改你的錯啊）可是是不一樣的，大部分的人好像不好意思跟我說，聽得懂就好了，所以學校的部分是對我很大的幫助

但仍有兩名教師強調學生的接受改正的意願往往會影響改正效果。

T05：這麼多年下來，我覺得錯的話，真的很難改，那真的要隨時，一個是課上的時間，它畢竟是有限的，如果這個學生有心改，那我可以樂觀的說，改錯是有用，如果那個學生沒有那麼在乎，他沒有那個意識說，喔，我這是嚴重的，所以我覺得老師的，我自己覺得只有四成，有六成是學生自己的心態

有學生也認為改正錯誤的效果會因學生而不同。

S15：我覺得要看，好像我嘛，ㄅㄅㄅㄅ的ㄅ，上課說得對，但是回家以後不會了，不知道為什麼，所以我覺得要看，老師改一定有幫助，可是要看學生啦

另外一位學生進一步表示發音改正要漸進與文法改正要及時。一位表示教師應常改多數人的錯，而非個別的錯，個別的錯只要讓學生了解，課後自行改正。

S07：嗯，我覺得，得看是哪一個，我覺得發音的話，錯誤不那麼重，就不用，因為他會越說越發展，（研究者：發音的發展是需要時間的？）對對對，如果是一個病句，一直發生的文法錯誤，我覺得這個應該改

S11：有，但是我覺得改錯，老師應該按照一個原則來改，對大多數人有幫助的改，要是改了，以後可能忘掉，不用改...，有這個知識就夠了，以後有時間自己改，老師說這個不對，這個不對，一直改就沒有用，

對於改正的幫助，雖然多數師生贊同，仍有教師仍強調學生自身對於改正的接受度以及能否提高意識而有差別，學生則強調改正要講求效率，並非見錯就改。

表四-2 偏誤改正對學習是否有幫助？

偏誤改正是否有幫助	教師	學生
同意	8	12
不同意	0	0
其他	2	3

三、改錯是否會造成學生焦慮？教師如何降低？

針對這點本研究對教師與學生分別提出不同的問題。對教師提出的問題是「教師如何降低學生學習焦慮？」；而對學生提出的問題是「改正是否會造成焦慮？」。

十位教師中，有八位表示會在不同時機中向學生傳達對於偏誤改正的正確態度，以降低學生可能有的焦慮。例如鼓勵學生在課室外或課室中不必怕說錯，更不必擔心因此影響成績；也有教師利用同儕改正來提醒全班出錯同學的偏誤是「有代表性」、「普遍性」的，因而也是「有討論價值」、「有貢獻」的，將改正可能產生的焦慮轉為正向的行為。

T05：有的時候，最重要的我常常跟學生說，你是學生，所以錯是應該的，我常常第一天就告訴他們，尤其是申請獎學金的學生，所以他們很在乎他們的成績，我不在乎你申請不申請獎學金，重要的是，如果你考試考的不好，沒有關係，你一定有第二次的機會...

T10：我就會跟他們說最具有代表性的，有討論價值的，我才會放在這裡，那種不該錯而錯的句子，我根本提都不會提了。讓他們覺得被放出來也許也是一種光榮。就不會這麼尷尬，當大家在批評這個句子的文法點很怪異的時候，（研究者：嗯，讓大家覺得他是有一點貢獻的？）對對對

但也有兩位教師根據過去經驗，認為學生並不怕說錯，表示無此必要。

T04：基本上學生都很自然的就說出來南腔北調，大概他是不會怕說錯的，除非有的學生是因為個性的關係，他比較不愛說話，比較內向，不是因為怕說錯

學生方面，十二位受訪學生認為不曾造成焦慮，但有三位受訪學生曾有實際的負面經驗。他們表示很歡迎教師改正，但若感到教師非善意的回應或多次糾正則會造成焦慮，三位皆為女性，且都與發音有關。其中 S14 說到了自己初學時受到訕笑的經驗，即使事隔多年研究者仍感覺到她忿忿不平的情緒。

S09：以前就不會，可是大概上上個學期我上那個班那個老師改很多，改太多了，（研究者：哪一方面的改太多？）發音，因為如果我說錯，他要我再說十次，一直說一直說（研究者：上課的時候，一個人說十次？）對，如果你發音錯的話，因為我們不是剛開始學中文的，已經學一年了，會說，會講，會聽了，不是剛剛開始，不是 ABC 的感覺的，如果你讓他知道他哪裡錯，他慢慢改就好了，那個時候很緊張

S14：像我在士林的時候就碰到一位，他還不是老師，是那種助教，幫助老師的，因為那時候講話講一個句子，突然就笑了，然後學我講話，再告訴我錯的，我是不喜歡這樣

受訪學生多數表示改正不會造成焦慮，也十分認同改正的重要性，但過度改正則無益於改正效果。在第二章曾提及黃儀瑄(2007) 在其論文「外籍華語學習者學習焦慮之狀況中」中提到第三個容易引起學生焦慮的原因是：「倘若老師糾正我多次之後，我仍不明白原因何在，我感到有壓力」。這與黃之調查結果相符。由此可知，教師堅持當場改正至正確，對於學生實無助益，而教師的適時鼓勵則可減緩學生焦慮。

表四-3 (2)教師改正是否會造成學習焦慮？

問題 2	學生
同意	3
不同意	12

四、教師是否針對偏誤改正與學生建立共識？

這項提問包括兩方面，教師是否向學生說明本身的改正態度、策略等或主動了解學生對改正的需求。黃雅秋(2008)認為對課堂偏誤改正應具備的觀念之一是「對於課堂上的偏誤改正的意義與方式，教師應與學生建立共

識」，針對這點，研究者希望了解教師是否採取主動，向學生說明自己的改正方式或了解學生需求以及學生看法。

有此做法的教師共四位，一位總是在開課第一天就說明改正方式或是了解學生需求；有兩位表示會在與學生對於改正的認知有差距時提出說明；有一位只針對中高級提出說明。

T05：第一天我就會說這個，有的學生會擔心成績不好怎麼辦，尤其是申請獎學金的學生他的壓力會大，所以我先安撫一下，好，最重要的是你會有第二次的機會，所以還是你學習態度的問題，所以我第一天就會說，只是老學生(註：指舊生)，我就不會問了

T10：我覺得碰到情況再說，學生才會聽得懂，才有意義啦，不然你開學就說什麼什麼的，學生就是聽到了，可是他也不能完全了解你為什麼要講這段話的意義，

不同意者有六位，基本上認為教師應根據自身專業與經驗來判斷。

T01：不會，我不會問那個，因為我已經知道這個班怎麼樣了，我覺得我需要改，我可能特別需加強這方面的時候，我才說，因為你第一天跟他們說的時候，他們都要改，第一天他們當然說都要改，幾乎沒有例外，我問過，後來我知道，因為你問他你要不要我給你改，他當然說要

T02：我不會做這種事，...因為我是老師，他是學生，(研究者：可是你還是會看學生的個性去調整？)可是我不問他要怎麼改你，他是學生，他給你的答案你不一定喜歡，而且學生自己都不知道他自己在做什麼

反觀學生方面，有的希望教師說明做法，有的希望老師能了解學生的看法；也有人希望師生共同討論。

S07：如果老師說明的話，我覺得很好，因為學生懂他的意思，為什麼這樣做，我還是覺得可以討論，可是範圍不應該那麼大，要不然學生覺得你是老師，你應該知道怎麼做，為什麼你不清楚，應該討論，可是不需要問卷，太多

S14：我覺得是老師跟學生討論，對兩邊是比較好的，西方人跟東方人，像日本人，學中文是不一樣，想法也是不太一樣，最好老師了解學生的想

法在一起，學生會學習比較快

另外還有兩位女學生表示不好意思公開地表達意見，所以認為最好能私下告訴教師或寫下來。

S06：差很多，有，好，可是同學他們的關係，我很緊張，同學前面的時候
我不好意思說（註：學生意指不好意思在同學前表示自己的意見，
私底下告訴老師比較好）

S13：對我來說，也是需要，可是不需要有別的同學，老師跟他在有的地方，
（研究者：你覺得不好意思？）對，寫下來比較好

僅有一位學生認為教師能自行判斷，故無必要。

S12：我覺得不太重要，因為老師聽我們說話什麼的，然後決定在這裡應該
改什麼

教師十人中有六位不贊同，然而十五位學生當中有十四位贊成，占絕大多數，表示否定者僅一位，呈現出師生之間認知落差。

表四-4 教師是否針對偏誤改正與學生建立共識？

教師是否與學生建立共識	教師	學生
同意	4	14
不同意	6	1

第二節 改正時機與課堂活動

本節主要討論改正時機與課堂活動間之關係。Brown（2005）將課堂說話行為的類型分為六類：1.模仿式（Imitative），如機械式的練習（drilling），進行反覆練習；2.密集式（Intensive），目的在演練發音或文法重點 3.回應式（Responsive），如教師提問練習，這類型語言缺乏有意義的協商 4.交流式一對話（Transaction-Dialogue），目的在執行資訊傳遞或交換，是回應式語言的延伸，在交流中可進行有意義的協商，也可用於分組活動。5.人際式一對話（Interpersonal-Dialogue），目的在於維繫人際關係，而非傳遞信息，學習者必須了解對話者的關係、言談風格等。6.延伸式一獨白（Extensive-monologue），如口頭報告、演講等長篇的獨白，可以是事先準

備，也可能是即席的。

研究者參考 Brown 課室活動類及該語言中心常見的類型分成五種：朗讀、教師提問、分組活動、全班討論，每類活動各有不同教學重點。進行本階段前先向受訪師生確認在其課堂中是否經常或曾經出現這五類活動後，再進一步訪談，受訪師生均表示或多或少進行過以上活動。至於改正時機則依不同課堂活動而有所不同，詳見以下說明。

一、正確性活動與改正時機

（一）朗讀

指學生朗讀課文、例句等，目的在於正音及認字、理解文義，在師大國語中心是相當普遍的例行活動。在這一部分有九位教師及十三位學生都贊同立即改正。許淑良(2001)在其針對華語地區學生所作調查中也提到「教師指定念讀課文，正好提供了讓學生個別練習發音的機會，學生可以被正確而清楚地提出錯誤糾正，這是此一看似呆板的教學策略所以受到學生肯定認同的重要原因。」多數師生都認為恰當的時機有二，一是立即改正，有十二師生贊同。

T08：念的時候，一般來說，聽到就改

S09：念的時候，念課文的時候不順容易說錯，馬上改，

S15：念的時候全部念完改，太慢了，我覺得馬上改比較好

二是部分師生認為應在說完一句後改正。

T10：當場改，一句說完...欸，（思考了一下）看多長啊，這樣很難，因為有的時候錯是在句首，有的是在句尾啊，

S07：念的時候，我覺得一句完是不錯的辦法，馬上太快了，全說完可能累積很多錯誤

還有一位教師表示會依程度有所不同，一位學生希望一段落完再改正。

T07：看他的程度，比方初級聽到就改，中級以上說完小部分再改，高級說

到比較大的段落

S14：念的時候，全部說完，因為我念了一半，然後要幫我改，繼續的話會緊張，本來就決定幾聲，就會講不出來，會緊張

學生朗讀時的注意力集中在字音上，並不涉及語法或詞彙，因此一般而言正確性較高，教師干擾較低，贊同立即改正者有十二人，一句完改正者十人，差異不大。因為如等一段落再改正，學生通常已不記得自己先前的發音，無法對照，故對於朗讀此項活動改正時機不宜過晚。

表四-5 朗讀活動與改正時機統計表

正確性活動	教 師			學 生		
改正時機	立即	一句完	段落完	立即	一句完	段落完
朗讀	5	4	1	7	6	2

（二）教師提問

教師經常利用提問進行生詞或語法操練時，師生認為適當的改正時機歸納後可分為兩種，一是一句說後改正，一是說完後改正。

T09：說話一句完，太長他不記得，老師也不記得

S09：一錯就改，因為只有我跟老師，就可以

認為應在學生說完後改正者，大多認為不希望打斷學生的表達。

T05：我傾向說完改，當然如果太長的時候，他也會忘了，我也會忘了，基本上我讓他，其實老師們也研討過這個問題嘛，因為我的概念，我同意改對學生也是一種干擾，學生的表達力，先把表達力，先給他完整的表達出來，然後再改

S06：說話的時候，短的話，完以後，很長的句子，一段話後改

S07：全部說完，要不然你忘了要說什麼

有別於朗讀，提問時發生的偏誤可能是語音、語法或詞彙任一形式，但學生的注意力多集中在語法正確與否及語意的表達上，教師改正的確容易打斷學生思路，但一方面由於是師生一問一答的方式，學生通常輸出較

短，特別在語法操練時，學生了解提問重點在於正確性，通常會謹慎回答，並期待教師的改正。因此，師生贊同「立即」十四人與「延後」者十一人差距並不明顯。

表四-6 教師提問活動與改正時機統計表

正確性活動	教 師		學 生	
改正時機	一句完後	說完後	一句完後	說完後
教師提問	6	4	8	7

二、流利性活動改正時機

流利性活動主要在鼓勵學生開口，活用所學。從訪談中歸納改正時機，研究者分為三種「當場改正」、「延後改正」、「協助溝通」。「當場改正」指教師在學生表達有誤時立即改正；「延後改正」指教師在學生表達有誤時，僅記錄，不打斷，結束後一併改正；「協助溝通」指教師除非在學生無法溝通或同學無法理解情形下才協助學生完成表達，否則不改正。

以下就「全班討論」、「分組活動」、「口頭報告」三種課型的改正時機逐一討論。

（一）全班討論

「全班討論」經常是在課文後延伸討論或就某一主題進行討論，亦即教師拋出問題後，讓學生各自表述看法，通常是成段表達，有別於教師提問的快問快答方式，屬一種流利性活動。

1. 當場改正

採取當場改正的教師多認為此時的學生輸出仍短，故可當場改正，而學生中贊成者如 S03、S04、S05 三位都是日本女學生，雖然是先後分別訪談，也非同班同學，但是都反應一致表示應立即改正，他們在訪談中都表示自己的口語能力或發音不好等等，很期待教師的反覆改正。

T02：初級班沒有，第二本有，那時候語言比較成熟了，（研究者：那時改嗎？）改改改，當然改，（研究者：改發音嗎？）發音不會那麼改，如

果影響說話，那就要改了，聽不懂意思，你的意思是什麼？要是語法的錯，我就會提醒他，...

S10：要是很普通，很重要的話不應該改，如果大家正在談得很高興，改的話就覺得沒有高興，要是很重要應該改，用一點點時間改比較好，用很多時間就忘記我們剛才說什麼

S06：要改，重要的事情錯的話，發音沒關係，還有那個學生常常錯的話，說完改，（研究者：可以打斷嗎？）等說完以後，馬上不要，一句完可以，老師跟學生全部不懂的時候，一定要馬上改

2. 延後改正／協助溝通

對於全班討論時的改正，師生中有七位教師與十位學生都表示應延後改正或不改正，但當有學生無法順利表達時，一定需要教師隨即協助溝通。

T05：基本上大原則都是讓學生表達完再改，或是一來一去的，他沒有辦法雙向溝通的時候，但如果雖然錯了，學生還能一直溝通下去，那好，就繼續了

T06：說的時候，我比較不會當下，對，說完以後，活動的時候多半都不會，（研究者：什麼時候會打斷？）基本上我大部分都不打斷

有些學生也表示討論時為了改正而打斷容易冷卻學生表達的興致，因此無論語法或語音除非理解障礙時，否則不應打斷。

S14：不要改，要比較輕鬆，（研究者：打斷？）最好是討論以後慢慢再說，哪個部分是比較有問題，我在講話可是因為那個發音不標準，要是同學聽不懂，老師幫我改，這是應該的，就好像是幫我，不是改我

S02：如果他的錯不太大，不必改，（研究者：說完也不必改？）對，詞彙不對，如果沒有影響也不要改，（研究者：什麼時候可以打斷？）好像對方也聽不懂的時候，好像老師在幫助他

無論贊同立即改正或延後改正的師生都認為應該改會影響溝通的大錯，或是學生常犯的錯，而略過小錯。即使立即改正也不應佔用太多時間。

這與 Hendrickson 的觀點相近。無可否認的，立即改正與延後改正的差異在改正次數的多寡，在以溝通為重的情形下，為保持師生流暢的互動，就必須重質輕量，選擇重點改正。

表四-7 全班討論活動與改正時機統計表

流利性活動	教 師		學 生	
改正時機	立即改正	延後改正	立即改正	延後改正
全班活動	3	7	5	10

（二）分組活動

分組活動如角色扮演、信息交換等，當中會產生許多生生之間的高度互動反饋，屬於流利性活動，有別於全班討論的師生互動，此時教師在學生討論當下如聽到偏誤是否應主動介入改正？如此是否會降低學生自由表達的意願？這是本研究想要探討的重點。（註：本研究中的「分組活動」在此指學生分組討論當中教師是否應介入改正，不包括之後的發表。）

1. 立即改正

指教師聽到偏誤時，立即主動改正學生偏誤。整體來看，多數師生贊同分組活動中教師打斷學生間的討論，及時改正偏誤。因此對於 Brown 在，教師「不該做的事」中，其中說到小組活動，他認為「不要糾正學生的錯誤，除非學生開口請你指正。」、「在督導各小組，不要位居主導性或是打岔的角色。」，但從本研究學生的回答看來並不成立，事實上，多數學生表示並不怕被打斷，反而希望教師適時在旁改正，才能讓討論之後的小組報告表達得更為正確。

T06：會，他們兩個人，我當場講，如果他們兩個人講半天聽不懂啊比如說，我讓他們角色扮演，聽不懂的時候，我就會打斷一下，問剛剛的意思是什麼，或他說的詞太難，就影響到別人理解的時候，我就會打斷，

T08：改，我會去聽，聽到不對，在旁邊改，當然會打斷，但是我覺得即時告訴他比較重要

S11：有幫助，你幫他改了，他們發表以後可以運用出來啊，（研究者：老師

也可能擔心打斷學生？) 不會吧，一個忘記了，還有一個，兩個還記得，沒有那麼笨的學生

S12：因為如果你跟同學討論，如果老師沒改你，你沒有辦法知道我說錯了，因為常常你跟同學討論，你可以說你的看法，跟老師問你，唸書的部分真的不一樣，真的你的看法，可是你說你的看法，說錯了，是不好的事情

2. 延後改正／協助溝通

此指教師聽到偏誤後記錄下來，之後一併改正或是不改正，除非學生主動要求協助，否則討論中完全不打斷。這個部分贊同者教師三位，學生五位。

T01：很少在當時改，我覺得讓他們隨便聊，因為我所謂分組是最後還是要有成果 啊，討論時個別改，不告訴大家，因為大家也不知道他們在談什麼，討論時不打斷，有的時候，他們可以聊得很高興，

S04：有的時候要看討論的事情，因為分組的活動時候，老師沒辦法聽所有的人的意見，所以那個時候讓他們自由講話，可是有的時候他們講的一點文法怪怪的還可以，可是完全不對的話，要馬上改

訪談中發現教師中有兩位本身不贊同分組活動，一位因學生抗拒，故不常採用分組活動。

T02：因為我以前爲了要教中文，我學英文的經驗很久，還有我學法文，我要了解完全不懂一個語言時候的學習，那時候我就發現，偶爾會做像你們這種分組活動，我自己非常不喜歡，好像老師也不喜歡吧，...，(研究者：爲什麼?) 當然是老師不在，你也不知道標準不標準，對吧，

T07：其實我個人不喜歡這種方法，我在國外學語言的時候，老師就是採用這種方法，我覺得是糟糕透了的方法，因為坦白說，那些學生自己就一大堆問題，自己根本不知道他就一直錯下去，但是我知道錯，我很痛苦，然後我還得把我的水準拉低來配合他

T10：他們有的好像是不是很合得來，我要求他們做分組活動，他們就會希

望說，各自的報告這樣，不喜歡 teamwork 這樣。（研究者：分組改不改錯？）不會，就是讓他們很自由的討論

T02、T07 的想法都來自本身學習外語時參與分組活動的經驗，他們表若將心比心，也不願意採取同樣的做法，唯恐強化學生的錯誤。由此可了解，這確實是部分教師，甚至也可能特別重視正確性學生所擔憂的，但從 Long & Porter (1985) 研究中已發現在沒有教師監督的分組活動，其正確率和在老師嚴密監控下的全班活動相比，不相上下，並且認為老師過度改正對於學生的語言發展其實無法產生太大的影響。Porter(1986) 研究數據也證明學生的語言錯誤只有 3% 來自其他同學的錯誤影響。另外，當學生相互改正時，只有 0.3% 的改正是屬於偏誤改正。師生對於這樣的研究結果有所了解的話，應能減輕其過度的擔憂，同時能否充分展現分組活動的優點，減少弊病，也端視教師設計與執行分組活動的方式。

此外，前述 T10 是因為學生的參與意願低而減少分組活動，而學生的想法其實與 T7 的態度相近。由此可知同儕關係不佳及學生程度的落差過大時，往往會降低學生參與的意願，分組活動的效果自然也有限。

許淑良(2001)在其研究問卷結果中也提到反對分組練習教師認為在過程中，教師難以全部參與每一位學生的練習活動，進而適時把握糾正學生錯誤的時機，無法達到語言精確操練的目的。對於這點 T5 做法是在每次分組活動之後都要求學生做書面報告，這不失為一種補強的方式，學生可得到具體的書面回饋，不過考慮到實際教師授課時數不少，因此即使認同，在執行上不易普遍。

T05：大的錯誤會改，有的時候也是時間的問題，我比較傾向不打斷，可是大的還是改，雖然是分組活動，基本上我希望有書面的東西給我，就是爲了我沒有時間把每個東西都改過來

表四-8 分組活動與改正時機統計表

流利性活動	教 師		學 生	
	立即改正	延後改正	立即改正	延後改正
分組活動	7	3	10	5

(三) 口頭報告

特點是個人持續性獨白，連貫表達，屬於流利性活動。在本研究的師生表示課堂中的口頭報告多數是事先準備，非即席演講。

1. 立即改正

贊同立即改正的教師零位，學生則有四位。贊成立即改正的學生均表示已事先擬好草稿，但教師尚未修改過，因此可能有較多偏誤。學生希望教師改正當下立即自行修改，也因有草稿可讀，所以不怕中斷。

S03：要改，一句完馬上改，（研究者：沒有打斷的問題嗎？）報告的時候我每次背起來，說錯，一句完的時候，我可以自己改寫，（研究者：馬上寫？）這樣子好啊，如果有時間的話，（研究者：全改嗎？）發音，如果我說錯的話，老師聽不懂的意思是同學也聽不懂，所以我想那個，讓大家都聽得懂

S13：要，一句話完，因為報告可以看，（研究者：你們拿著念嗎？）對，所以可以一句完改

也有學生提到立即改正的前提是教師須判斷學生個別的情況調整改正頻率。

S08：那要看學生，如果一個學生很容易會緊張的話，不要改太多，如果一個學生會希望你改他的話，就改多一點，（研究者：什麼時候改？）馬上改，（研究者：那學生不會很緊張嗎？）所以要看學生啊，如果學生喜歡這樣改錯誤的方式的話，就可以馬上改

2. 延後改正

全數的教師都贊同延後改正，學生則有十一人，共二十一人，高於全班討論的十七人。多位傾向不打斷的教師，實際上是因為教師事先已修改過學生的草稿，所以發表時不至於有太大、太多的偏誤之故。因此只有當發現同學不了解時才協助溝通，如仍有偏誤就記錄偏誤，報告完後一併回饋。

T10：基本上我會先看過他要報告什麼，可是報告的時候，我不讓他看著稿子，所以他可能會不小心說錯，所以我不覺得他會錯得太離譜，就算他沒有念稿子，也不至於錯得太離譜，我覺得（研究者：那發音，你會當場改嗎？）如果大家聽得懂他的意思，我就不會改，我會記錄下來，可是當場大家就完全聽不懂剛才講的那個東西是什麼就改

S10：不用改，會讓他緊張，說不出來，會忘記，每次報告都要先寫，讓老師改一改，報告那時候發音不要改，文法要改，說完的時候改，寫下來怎麼錯，上課的時候說，也讓大家都知道

也有教師利用記錄下來的偏誤，在發表完後進行同儕改正。

T05：那時候我寫下來錯誤，那還是用密集班來說，普通班不一定要做報告，密集班一定要做，我讓學生報告完，是針對個人剛剛報告的錯誤，有的時候我復述他的錯誤問大家哪裡不對，或著是提醒一下，你剛剛那個錯誤哪裡不對，（研究者：會不會打斷學生？）不會，因為是在錄影，還有只要是報告，我不會中間打斷

從訪談中可以看出口頭報告帶給學生的壓力遠大於其他類型的活動，他們表示由於緊張，上台報告時教師當場改正經常是無效。

S12：如果你真的說錯，不是小小的，如果你的聲音，文法錯了，不應該改，如果報告時候，老師改你可能都忘了，讓你很緊張，所以以後老師可以改你的問題，（研究者：所以報告的時候都不要改？）嗯，或是說完以後，喔，這裡不太清楚，我會幫你說，你的同學看起來，他們聽不懂，可是不是老師常常說這錯了，錯了，錯了

S14：還是說完再告訴我，因為在同學前面講已經很緊張了，講一半，老師幫你改會讓你更緊張，有的同學就是這樣子，我本身也是這樣子，（研究者：可是如果大家聽不懂，老師也可以幫你，只有那個時候？）對啊，要是大家不了解我的意思，老師真的是幫我，也是幫同學

T02 也舉例說明當場改正無效時，不如鼓勵學生說完，事後再改正。

T02：因為我覺得他是一個學習能力有問題的學生，我打斷他，他根本不知道他在做什麼了，打斷也沒有用，我還不如聽他說完，最後結束的時

候，幫他改一改，

由此可知，口頭報告的草稿是否事先修改會直接影響到改正的時機，而且教師如能事先修改，可提高學生表達的信心，減輕學生的壓力。

表四-9 口頭報告與改正時機統計表

流利性活動	教 師		學 生	
改正時機	立即改正	延後改正	立即改正	延後改正
口頭報告	0	10	4	11

第三節 改正者的選擇

研究者如 Walz 等人認為理想的改正者排序應為自我改正、同儕改正最後才是教師改正。在本研究中的師生認為的理想改正者發現有三類情形，第一類是，即按自我改正、同儕改正或教師改正的排序，第二類是教師顯式改正。第三類是自我改正或教師改正都可，但反對同儕改正

選擇第一類的師生佔多數，其中兩位教師，一位學生更明白指出希望的改正者排序即是自我改正、同儕改正，最後才是教師改正，但無論師生都強調必須視時間是否容許。

T03：初級班超級慢，大家不唸書，我有一枝筆伸縮筆拿出來就改正，要不是自己改，就是同學幫忙改，（研究者：老師最後改？）對

S01：自己改，不會的話，同學幫忙，老師改，（研究者：老師指定還是自由改？）自由改

但師生都表示必須在時間允許的前提下。

T05：一個自我意識，第二同學改，最後老師改，有時也是課時的關係，但是只要時間允許的話，我覺得比較理想的是，自我意識，同學，然後是老師

T10：我一般是會先引導他自己改，（研究者：你不會直接改嗎？）如果時間有限，就直接改，要不然的話我會引導他改，特別是有些錯誤，你就知道他自己一定知道他自己錯，比方說他常犯的，我已經改過好多次了，先是自己，然後是老師或同學

S15：如果有時間的話，先給自己改比較好，如果沒有時間，老師改（研究者：老師？同學？）如果可以，自己同學老師，那太好了

第二類認為最好由教師改正，其主要信念認為教師必然是正確的，教師中有兩位，學生當中有四位抱持這個看法。但必須注意的是這並非意味著他們反對自我改正，也不一定代表反對同儕改正。

T08：應該是老師改，或有時候我會出一個聲音，他就知道要改，我當然希望用引導，但是如果他自己不知道，就老師改

S14：就是老師改自己會比較容易記住，...可是還是老師說比較放心，因為老師一定是對的

另外也有學生表示擔心讓其他同學等待自己改正，既有壓力，也佔用太多時間，有欠公平，因此最好是教師改正

S03：老師（研究者：讓學生想一想不好嗎？）我現在，同學大家都會說，如果老師給我想一想的時間的話，浪費別的同學的時間，現在的同學會口語，怕不公平，有壓力

S13：老師，當然是老師，（研究者：為什麼不自己先想想）也是好，可是有時候，不知道怎麼改，（研究者：如果老師幫你？）可是，需要更多時間，然後同學等我，（研究者：可是老師也一樣對同學吧？）不要

還有一位教師特別指出應先決定學生所犯的偏誤是屬於哪一類，如為新的偏誤，教師不曾改正過的偏誤，此即科德所認為的「前系統偏誤」、「系統偏誤」，則由教師改正，若屬常犯的舊錯誤，即「系統後偏誤」，則讓學生自我改正（詳見第二章），研究者認為這位教師的態度傾向學生自我改正，故仍歸於第一類。

T06：如果是我沒有講過，我沒有糾正過你很多次，你錯了，我就改了，可是如果這個學期教了很多次，我說想想看，我要你自己改，我希望他有意識自己改。

另外有一位學生認為初級基礎的發音文法，必須重視正確性，中級以上溝通就相對較為重要，教師顯式改正才可節省時間。這位學生在其國內是中文系學生原本程度佳，研究者從其教師側面了解該生亦十分用功，因此不

難理解該生為何不願中級以上用太多時間反覆改正。

S07：覺得看程度，中級高級的話，我覺得老師改就好了，初級的話，老師說，欸，你考慮一下，剛剛哪一個錯，如果他想不出來的話就可以問同學，這個好的方法，初級的話文法、發音最重要，應該重視處理這個問題，中級高級也不是隨便，可是還是花那麼多時間改正這些問題，我覺得不太好，而且讓別人覺得很無聊

表四—10 改正者順位統計

改正者順位為 1 者	教 師	學 生
自我改正	8	9
教師改正	2	5
其他	0	1

對於是否贊成同儕改正，研究者調查發現課室氣氛與出錯學生的態度有著決定性的影響。贊成的教師有七人，學生則僅有八人，這意味著不同意的學生有七人，約佔各半。同意的教師認為同儕改正可以提高全班參與度，增進同儕互動等好處。

T03：老師會用這樣的方法，第一是班上的學生多，第二就是學生之間，有的學得比較紮實，有的不紮實，忘了，聽別人他會想起來，這樣的話，我覺得可以同時刺激大家去想，如果他犯錯了，老師去糾，全班覺得沒有我的事，所以我覺得利用這個機會大家一起教育。

T04：都可以，學生也可以提醒，也蠻不錯，可能他比較能接受朋友之間互相提醒，可能比我去點醒他有用，（研究者：鼓勵同學改嗎？）會互相幫忙，也看學生個性不是每個人，...沒有請同學去改，（研究者：是自發性的？）是是是

也有教師舉例說明老師應導正學生將改正視為教師的工作這樣的觀念，也傳達相互改正的優點。

T06：有學生念不出來，我就說你們怎麼不幫忙啊，他們說：欸，那是老師的事情啊，他念不出來應該老師告訴他，我就跟學生講：不是，我不認為那一定是老師的事情，你們應該互相幫忙，除非我認為你們真的不知道，我會告訴你們，如果有人知道就有人幫忙就可以了，讓他覺

得有人注意我，關心我，知道我念到什麼地方，

但多位教師都同時強調仍得視說錯的學生的意願、個性而定。

T06：當然看學生反應，看那個學生能不能接受，一般我會說，來，誰知道，有的時候，有的學生知道就說了，...如果有的人看別人改，別人都不生氣，久了，他也覺得沒關係了，他會改我，他也會改別人嘛，沒有惡意，...可是還是要看學生啦

T10：也是看那個學生的個性，有的就是覺得你叫同學改，就是你讓別的同學覺得我很差，別人都懂，只有我不懂

至於同儕改正應由同學主動改正或是由教師點名再改正呢？有的學生偏好同學私下幫助改正；也有因文化差異，認為應當學生先舉手再由發言，亦即由教師點名改正。

S03：不好，（研究者：可是你剛才說都可以？）可是，我的同學自己說出來，現在的同學很好喔，我不知道的時候，他們小的聲音告訴我，大聲的話，有一點不舒服

S08：如果我的同學會改的話也不錯，可是我覺得都一樣，（研究者：如果同學改不會覺得沒面子？或是他不是老師，為什麼他改我？）沒有，會覺得那個同學厲害，他會改我的錯，（研究者：老師點名改，自然改？）我不喜歡同學會自然的說出來，可能是德國學校的問題，我覺得這樣沒有禮貌，（研究者：舉手呢？）還是你剛才說的老師叫其他學生幫那個學生

其中兩位女學生有一種共同的心理，他們都表示當同班同學與自己是不同國籍時，說錯也無所謂，但若來自相同國家就會有壓力，顯示他們不願在自己同胞面前出糗的心態。

S06：不會，別的外國人的話沒關係，可是一樣日本人，我的進度很慢，所以很緊張，（研究者：沒有日本人就沒關係？）現在我的旁邊美國人、泰國人沒關係，（研究者：如果日本同學是好朋友呢？）還是不好

S15：（研究者：對啊，有的老師很注意學生是不是很緊張或是不高興所以不改，你覺得老師不要太注意這個？）對啊，因為我覺得這裡常常放

別的國家一起的，可是如果這個教室有，大部分是泰國人，可能覺得丟臉，(註：該生為泰國人)

有一位教師特別提出讓學生相互改正固然好，但同時也應避免其他同學過快的改正，而使得出錯的學生無改正的機會，反而是一種干擾。

T05：我曾經碰過，有一個女生，同學對他好像是，有幾次他會插嘴，好像當小老師一樣，我會感覺到同學好像有厭惡的感覺，你是誰啊，所以這個時候我把他叫到外面說這個是老師的工作，不是你的工作，

在同意者當中，也有多位表示雖然歡迎改正，但只能用於語法或詞彙改正，不包括語音改正，因為多數人都認為即使學習外語多年，也很難毫無口音，因此應避免同儕改正發音。有一位學生就提到自身碰到的例子，他的班上同學都不能接受某位同學經常改正其他學生發音。不過師生當中也有一位教師同意讓學生相互改正發音者。

S02：有的時候真不喜歡，我們的同學都認為他的口音很不對，可是他常常勸我們這樣這樣，(研究者：發音？文法)發音，我的朋友對我說這樣的方法真不喜歡，他的口音很重，老師也常常改他的發音，這樣的時候真不喜歡同學改，(研究者：文法呢)這樣的可以接受

T01：初級班有時候我會這樣，你念的時候，你們大家聽聽看有哪裡不對，(研究者：大家聽得出來嗎？)一般地說，聽得出來，要是他個人的錯，聽得出來，可是輪到他的時候，他念的時候，他不知道自己在念什麼，聽的時候聽的出來，可是到他自己的時候他也錯，念的時候太注意那個字，你知道嗎，中級，有時候也這麼做，要看那個班發音怎麼樣，

第三類反對同儕改正的師生態度強弱有分別。不同意者有兩種想法一是認為唯有教師才有改正的資格，二是認為會激化同儕間的比較。

T02：同學改，絕對不可以，我不同意，這個對同學不好，(研究者：怎麼說？)為什麼叫同學改我，他又不是我的老師，你自己試試看，你要把自己當作學生看，你就懂了

T07：老師改比較有正當性，(研究者：學生改?)偶爾也用，因為站在學習者的立場會覺得他憑什麼可以改我的錯，因為我一直都是一方面做老

師，一方面做學生，我會覺得我不喜歡用這個方法，我通常不讓學生自動說出來，（研究者：顧慮學生心情？）嗯

S09：不太希望同學改，因為不太相信他們，（研究者：老師？自己？）很少鼓勵自己改，（研究者：自己改呢？）老師改，我再說一次，也好像自己改

也有師生表示雖然本身接受同儕改正，但是擔心可能其他同學不願意，因此選擇不同意，有些教師表示並非堅決反對，只是不常採用。

T08：因為同學改是可以，可是別的同学沒有自信，所以他們只是一個字，不敢很大聲的糾正同學，但是不多，（研究者：不多的原因呢？）可能是上課時間的問題，（研究者：同學面子嗎？）可能也會有

S11：看學生，有的學生想，你又不是老師（研究者：你呢？）我還可以，（研究者：老師鼓勵同學改呢？）讓同學互相改，好

教師改正快速且正確，自我改正透過教師引導，使其專注於自身的偏誤，有助於意識的提升，贊同自我改正高於教師改正，但兩者師生大都接受。同儕改正則是較有爭議的，無論贊成與否，多位師生都認為並非所有學生都能認同其他同學的改正，其一是可能會造成出錯者的壓力，其二是浪費其他同學時間。

表四—11「同儕改正」態度統計表

改正者	教 師		學 生	
同儕 改正	同意	不同意	同意	不同意
	7	3	8	7

第四節 改正策略的選擇

本節「改正策略」訪談分為計畫性改正、隨機改正兩部分。其中計畫性改正又分為兩類：「打預防針」及「改病句」¹

¹根據研究者了解在國語中心常運用於兩個情況。一是「偏誤講解」，指授課講解時先提醒學生避免可能發生的偏誤，也有教師稱之為「打預防針」；一是「病句改正」，指授課結束之後，教師刻意給有偏誤的句子讓學生改正，或稱之為「改病句」。「打預防針」及「改病句」非正式的說法，

一、計畫性改正

「計畫性改正」是教師事先根據經驗或收集而來的學生偏誤或典型偏誤，各種偏誤型式均有可能，但大多是語法方面。

（一）偏誤講解

贊成者二十位，反對者師生各兩名，另有一位教師表示沒想過。如一位強調必在反覆操練之後才進行；也有教師利用語言對比，讓學生意識到母語可能帶來的負遷移。

T01：現在學這個句型，他們都會，可是，事實上，他們考試啊，以後說話，就會說，「我每星期三次吃」，所以我教完了，練過句型以後，我會告訴他們你以後不要說這個，特別點他，可是那個常常我是選那個通病，很多學生會錯的

T03：我覺得先要告訴他對的是什麼，如果是會說英文的，只能告訴他如果你用英文直接翻譯，這是不對的，所以我先告訴他對的，常常有人說，比方說「我見面他」這樣的句子，我先說我跟他見面，然後告訴他，我見面他這個是不對的，不要讓他走錯路了

多數同意的學生都認為這是借重教師的經驗，相信教師所提醒的必然是易犯的錯誤，上課時先知道，即使之後錯了容易想起，印象較為深刻。還有學生認為其重要性要視程度而不同，初級一定需要，中級則不一定。

S02：我覺得很不錯的吧，老師都很有經驗，句子生詞文法好像容易弄錯，所以一定要跟學生先說

S10：什麼事都一樣，先告訴比較好，以後碰到的時候就想，以前老師有說過，頭腦就想出來（註：但 S10 認為改病句就沒有那麼重要）

不贊成的師生各有兩人，主要質疑事先提醒反而可能產生正誤的混淆。

T07：因為有些人他不會想到這個問題，如果太提醒的話，有的時候，對於

但為便於讓師生了解，訪談內容中有時以「打預防針」及「改病句」稱之。

注意的人來說，他多了一個煩惱的事情，對於不注意的人來說，你說了半天他還是不知道，還是不記得

S03：沒聽過，忘記了，我覺得不好的辦法，先說的話，我記得不對的

也有學生提到教師所提醒的偏誤不一定是自己可能出的錯。

S13：好，對我來說不好，我有一點好，可是怎麼說，那個句子不是我說的，也是好，因為我知道，可是常常是，如果不是我做錯，不太注意（註：S13 的看法反覆，再次確認後，仍表示不同意。）

（二）病句改正

教師的「病句」來源有二，部分是根據自身的經驗，但更多是從當時班上學生實際發生、具代表性的偏誤，例如考卷或作業收集而來，改正時不顯示出錯者姓名，並以進行同儕改正的方式進行，此時改正的焦點轉移到病句而非出錯者。從訪談中發現教師中僅有一位不贊同，其他教師或多或少採用，方式各異，例如以書面方或白板式呈現對句、病句並列或只寫病句。有的教師只用於復習之時，口頭說出病句，讓學生改正。

T09：語法我比較偏重寫下來，給他們比較哪個錯，我會寫兩個句子，一個對的，一個錯的，你們覺得哪個對的，讓他們去發覺，他們會知道否定在「把」的前面用比較引導式的，我甚至會拿很多學生的病句，寫在上面，作業，或是我自己寫的句子，我問學生你覺得哪裡錯，他們自己上來做

T10：我不是故意去找一些錯的句子讓大家去挑毛病，我是按照學生的思考邏輯，我放這些句子，一方面我是安慰他們不要怕犯錯，一方面是我真的認為是有價值的句子，他犯錯是有邏輯的

也有的教師平日就作為課室活動的一部分，可作為分組活動，亦可檢視學生是否了解。

T03：其實我常常在教室裡做的活動，課文的部分，學生要在家裡課文裡面找問句，前一天要先寫，兩兩一組，...不是我改，是大家一起來改，藉助大家的力量

T09：我常常做，一般第二階段，我上生詞上過了，你也知道這個規則了，我會設陷阱，我要檢測你剛說的到底懂了沒有，如果你懂了，你自然會挑到我的毛病出來

有些教師則表示非每課都做，主要是進度上的考量，且多用於初級，因為偏誤具代表性，而中級較多個別化偏誤，故較不採用。

T05：我不是每一課都做這個，比較少數的幾課，比如說那種趨向補語的用法，我想還是因為初級是語法的基本，大家的基礎還不是很穩固，那個時候是比較有代表性的錯，所以我想，中高級以後，我想到的一個是比較個人性，還有國家，還有可能也是課時上，量比較大，所以比較沒有時間做這種方式的改正

還有教師強調只用於華裔班學生，因為背景相同學生，具有錯誤相近的特點，他認為學生母語背景不同班級效果有限。

T06：之前我的學生都是華裔，背景相同，錯誤相近，從英文過來的，你可以想像為什麼會犯這個錯，...我現在非華裔的班，我倒是沒做這樣的事情，你會發現日本學生錯誤跟別的學生的錯誤是不一樣的

不同意者當中，教師僅有一位認為會產生混淆，看法與不同意「打預防針」者相同。學生中有五位不贊同這種方式，一位也認為容易混淆；一位認為不同國籍的學生會因語言不同，所犯的錯的類型亦不同，與上述 T06 教師看法相同，因此不同意。

T02：那個我不做，可能他本來不會錯的，你告訴他很多句子混淆他，我不要，我只要他知道什麼是對的

S06：好，可是日本人跟美國人不一樣，各有各的特色，不容易，不要有一位學生個人其實認為重要，卻又認為麻煩，究其原因是教師將改病句當做功課，同學避而不做才失去效果。

S11：自己找錯，很麻煩，這個很重要，如果學生覺得麻煩，上個學期的老師這樣做，可是學生幾乎都沒有做，我覺得不用經過這麼麻煩的過程

從以上內容可了解無論計畫性改正中的「打預防針」或「改病句」，

從總人數上看來，「打預防針」合計二十人，「改病句」合計十九人，這兩種改正方式的同意者都遠多於不同意者，可見多數師生都贊同計畫性改正。但最重要的部分是教師需根據經驗判斷出現的偏誤是否具有普遍性，方值得全班學生花費時間改正，否則只是徒增混淆。

表四-12 偏誤改正類型－「偏誤講解」態度統計表

偏誤講解	教師	學生
同意	7	13
不同意	2	2
沒想過	1	0

表四-13 偏誤改正類型－「病句改正」態度統計表

病句改正	教師	學生
同意	9	10
不同意	1	5

二、隨機改正

本節「隨機改正」指的是課堂中出現偏誤時教師順便改正。本研究針對「隨機改正」設計「隨機改正偏好表」，

（一）顯式改正

「顯式改正」是基於語言反例(negative evidence)及語言意識(consciousness of structure)等認知理論，也是以語言形式為主的教學中的重要技巧。在訪談中多位師生雖同意顯式改正，但強調通常教師並不先以「不對」，「不是這樣」等說法予以否定，而是直接說出正確形式（註：不等同於重述，參見以下「重述」部分）。以下分別就語音、語法、詞彙三方面進行討論。

對於語音偏誤的顯式改正，多數師生表示很同意，而不同意者，初級教師零，學生兩位，中級教師一位，學生零。教師也提到語音改正的重點應以詞為單位改正；教師改正要直接，不要有任何贅詞；多位學生表示正確示範對於聲調改正的重要性

T04：最直接念一次對的句子，沒有語助詞，他跟著我復述一次

S01：聲調比較難，聲調說錯就改，比別的發音重要，不對聽不懂吧，四聲比較重要

不同意者表示唯有時間不足時才採用；也有教師提到是否顯式改正與學生的態度有關。

T05：直接，基本上是不同意，沒有時間可能直接，我很少（註：指很少顯式改正），一個是當課的生詞，一個是不是生詞了，如果適當課生詞他不熟，不穩定，就直接，我比較少直接，因為學生不必想，如果當課的難免不熟就直接改

T01：這個跟學生的個性有關係，有的不怕改的，就直接改錯

部分學生認為顯式改正時，教師先直接表示學生錯了，可能讓學生過於緊張，因此不喜歡顯式改正，但當研究者說倘若教師的態度親切，是否能接受嗎？學生均表示肯定，因此學生並非否定顯式改正，而是否定教師負面的回饋。

S03：現在的老師很溫柔，如果他說不對，也沒問題，他一定笑著說，覺得安心的感覺

S04：初級中級相同，因為這個的話，否定他，（研究者：如果老師很客氣的話，老師說：不對喔）可以，可能老師說不對，學生也不敢說，一開口說不對，很緊張，（研究者：老師很溫柔呢？）比較好

多數師生認為語音改正在初級時顯式改正較佳，中級則改以間接改正為佳，但也有學生認為中級採用顯式改正可以節省時間，在這階段無須花太多時間在改正發音上。

T10：初級很同意，中級普通（研究者：為什麼是發音的時候？）可是那些字已經學過了嘛，所以中級他應該知道正確的發音，對這種聲音已經比較熟了，所以我想給他機會，不要馬上就改

S11：我覺得在每個情況都不一樣，（研究者：初級呢？）直接改，中級間接改比較好，直接也是好辦法，但是有可能學生會丟臉吧

在語法方面，表示同意者如 S01 等相當明確贊同教師的改正，學生當

中也有仍有不同意者，認為應看程度。

T09：初級我會直接說，中級一樣，很直接...練習時，我會分析的，如果陳述時講錯，講很多，這時候，我直接說不說「我不把」，說「我沒把」

S04：語法是 80%是老師，20%是學生，（研究者：為什麼是 20%?），因為聽對的記住，比較...（研究者：你就是很想聽很多對的？）對

教師在初、中級對語音及語法採用顯式改正者都以贊同者為多，但學生方面則有明顯不同，學生在初級部分都以贊同顯式改正語音、語法偏誤為多，但到了中級語法改正部分，贊同者僅七位，顯示多位學生希望在中級時教師能多引導語法改正。

S14：初級文法的話直接告訴我，中級我可以接受讓我想一想

詞彙的偏誤經常來自近義詞、詞性的錯用或誤解語義。教師對於詞彙顯式改正認為適用以下情況：詞彙尚少的初級、未學過的詞彙、口誤。有位學生表示教師通常都是混合的使用。也有學生表示既然說錯就表示學生並不清楚如何使用，所以應由教師直接改正。

S02：如果第五冊的話(註：S2 目前使用的教材)，好像老師都是混在一起，他說「你現在說得怪怪的，應該是我們...」

S03：一（註：指顯式改正）跟二（註：指重述）馬上改（註：兩者都是教師直接給答案）

如同過去姚道中等人的問卷結果顯示，許多師生偏好顯式改正，有一部分學生就像 S14 的態度，很清楚地表示：「我希望老師講給我聽，中級也一樣，我就是喜歡直接告訴我。」從訪談中了解，他們並非反對其他方式，但偏愛顯式改正。其優點是改正快速且明確。根據下表可看出，在初級時不同意者均不超過三人，教師方面只有語法中級有三人反對，學生的中級程度部分「很同意」者不如初級，顯示學生希望到了中級程度提高，更期待教師以其他改正方式來引導。

表四-14 初、中級「顯式改正」態度統計表

顯式改正	教 師			學 生		
程度	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
初級 語 音	9	1	0	12	1	2
語 法	8	1	1	11	1	3
詞 彙	8	1	1	10	4	1
中級 語 音	7	2	1	11	4	0
語 法	6	1	3	7	7	1
詞 彙	9	0	1	8	6	1

(二) 重述

「重述」指在師生互動中教師以正確的形式復述學生所要表達的意思回應，目的在於利用不打斷的方式進行改正。重述如在朗讀時，學生自然了解，因此在這一部分指的是提問、討論等其他活動時。

有位教師強調一直鼓勵學生開口的態度，還有一位強調教師改正給予學生明確的答案。

T01：常用，因為有的時候，你不能一直用這個（註：指顯式改正），因為你一直在改他，他會沒有信心，所以有的時候好像是在偷偷地改的感覺

T03：平常我不會跟學生說你不對，你就說給他聽，請他跟你說就好了，我覺得給學生對的就好了，簡潔就好，尤其是初級班，不要給不相干的話

學生對於以重述改正語音方面，初級有五位不同意，中級一位，不同意的學生表示尤其在初級學生的能力，難以分辨發音，可能無法意識到教師的改正。

S08：發音初級第二個（註：指重述），聽到整個句子會比較清楚，如果只聽生詞就比較不清楚，不過老師發現學生沒注意到就要拿第一個方法給他（註：指顯式改正），（研究者：老師怎麼知道學生注意到沒有？）看學生的反應，（研究者：這是比較冒險的吧？）但是還是比較有用的

不過也有教師認為重述改正語法過快，學生容易忽略或僅是注意到(notice)有錯，無法提高意識(attention)關注如何改正。在一來一往的對話中，若是對方意識到時，有些學生會表示了解，以「嗯」、「對」等回應，有些還可能復述後再繼續，但也可能未察覺而繼續。

T06：我覺得完全沒有用，他不能分辨，中級不太有效，因為你根本沒有讓他意識到他的錯，當然他可能意識到剛剛老師可能在改我，可是後面你會繼續講話嘛，可能重點被轉移到後面

T08：重述比較少用，因為如果說學生不注意聽的話，說的人會注意聽，其他的學生不注意聽的話，他就沒注意到，倒也不是不同意，只是不常用

應用在詞彙改正上比顯式改正更不明確，學生可能因此而忽略了，而且教師的說明在詞彙偏誤方面更重要。

S06：就馬上改，詞彙不要偷偷改的方式，不清楚，我想知道為什麼

S10：這樣不好，學生不會注意到，有可能再說錯了

儘管師生擔心重述的改正方式尤其在初級階段「重述」技巧可能無法使學生了解老師的改正意圖。不過從以下表來看，並無明顯的偏好差異，同意者仍多於不同意者。研究者認為這是因為表同意的師生依跟過去實際經驗，認為事實上並非那麼難了解教師改正的是語音或語法、詞彙，但都強調不適用於零起點的學生，而能否成功引導學生端視教師運用得當。

表四-15 初、中級「重述」態度統計表

重述	教 師			學 生		
	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
初級 語音	3	3	4	6	4	5
語法	5	3	2	6	4	5
詞彙	6	0	4	3	6	6
中級 語音	5	3	2	7	7	1
語法	5	3	2	9	3	3
詞彙	6	0	4	6	5	4

(三) 要求澄清

語言教學時，教師以「請再說一次」或「我沒聽清楚」的說法要求學生改正。此方式也符合一般自然對話情境，當聽者不了解時，要求澄清，都有讓對方有機會重新整理或換個說法來澄清。。

師生當中都有人提到教師的改正技巧經常是連續的，而有位教師就表示「要求澄清」就是他首先考慮使用的技巧。如果無法改正，再使用重述，他認為延長改正過程可讓出錯者再想想，或讓其他同學改正，使改正更有意義。無獨有偶地，有位學生也表示教師應用循序漸進的引導。

T03：我都會先說再說一次（研究者：如果說不出來，再用第二個辦法？）
對，有的人糊裡糊塗的，第一次對，第二次錯，有的第一二三都說錯，
（研究者：有的人會說老師我剛才說什麼？）對，這時候有的人會幫腔，改得太快，有的人沒感覺了

S01：老師先讓學生知道自己錯了，然後有機會自己改，...先說再說一次，
有一次機會，強調錯的，還不知道，用知識提醒他...

在初級發音階段，多位師生表示「再說一次」是教師經常採用的方式，

T05：發音初級的話，再一遍

S02：老師提醒的話，我好像說錯，老師給學生機會再說一遍

可是也有教師持相反意見，認為特別不適用於初級，語音偏誤若使用「要求澄清」，可能學生不能理解哪一部分有誤，不知從何改起也可能讓學生有被否定的感受。

T04：因為他可能又說錯了，所以我不會讓他再說一次，除非我聽不清楚他
含混不清，我才要他再說一次

還有師生表示不應該沒有明確的引導只是要學生再說一次，無效率，也可能因此讓學生感到被否定。

S10：也不好，浪費時間，有的學生也不知道哪個地方錯，

T10：不喜歡，（研究者：初級中級都不喜歡？）對，（研究者：為什麼？），

我覺得這種有一點刺傷學生自尊心的感覺，就讓他覺得你說什麼我聽不懂，我完全聽不懂，可是他可能只是那個字不懂，可是然後，其實老師也猜得出來，只是他發音不夠標準

有位學生原本表示不同意，因為教師說「再一次」，因為如果學生不知道正確發音就無效，可是當研究者進一步問，如果是一個經常犯的錯誤，是否就能接受「要求澄清」的方式，就表示同意。

S14：要是學生不知道對的，學生就一直看老師，（研究者：如果學生總是把「睡覺」說成「水餃」的話，可不可以？）如果是這樣錯的話就可以

語法方面，一位教師就表示學生如因口誤而錯或常犯的偏誤時經常採用「要求澄清」策略。但不同意的教師則表示要求澄清缺乏明確引導，更有教師認為學生口誤情形不多，可能只是徒增緊張、浪費時間。

T10：如果我覺得那個文法那麼簡單他應該懂，只是他講太快了，而且像日本人，日本人會犯一些文法的錯誤，比如說，我圖書館去買東西，對不對，那他們都知道不應該這樣說，他常常犯，他就會馬上說我去圖書館借書或是什麼東西，（研究者：因為他以前已經被改過了，所以容易想起來？）對

T09：不常用，不夠清楚，偶爾但是很少，會讓學生不夠清楚，他會一直他說不對的，他就是不懂他才會說，除非你知道他是口誤的，但是那個很少

S08：中級普通，因為會很多花時間，讓學生想是哪裡錯，（研究者：中級很忙，是不是？）我覺得中級要學快一點，中級很多，要注意時間

詞彙方面同前述，不贊同的師生多認為缺乏引導，效果有限。

T10：一樣的道理，我覺得詞彙有的時候他不知道他為什麼不可以用「愉快」，為什麼一定要用快樂，語感不強的話

S07：詞彙的話，可能我不知道什麼錯，可是文法的話，老師說再一次，我想到是文法的問題

要求澄清缺乏明確的引導，是部分師生不贊同的主因，但是從下表可看出，同意者仍多於不同意者。但學生的態度很容易受到影響而改變，例如有位學生原本不同意「再一次」方式，可是當研究者進一步問，如果是一個經常犯的錯誤，是否就能接受「要求澄清」的方式，轉而同意。可見教師的如何應用往往影響學生的接受度。

S14：要是學生不知道對的，學生就一直看老師，（研究者：如果學生總是把「睡覺」說成「水餃」的話，可不可以？）如果是這樣錯的話就可以

表四-16 初、中級「要求澄清」態度統計表

要求澄清	教 師			學 生		
程度	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
初級 語音	5	2	3	5	6	4
語法	6	2	2	8	6	1
詞彙	6	2	2	5	6	4
中級 語音	5	2	3	5	6	4
語法	6	3	1	8	7	0
詞彙	5	3	2	8	4	3

（四）後設語言反饋

後設語言反饋」指教師針對學生偏誤提供相關的語言知識，引導生自行改正。後設語言改正語音部分，師生提到以聲調數字提醒；或是提示學生如何發音，特別在初級時。

T08：初級（註：指內容）比較少，說一二三四（註：指聲調），我通常說一次對的，加上手勢，初級班的時候，中級，我幫他改正確的，可是我不一定說不對（註：指初級時後設語言反饋加上非語言改正；中級時顯式改正或重述

T10：同意，比如只有聲調嘛，對不對？比方說出氣、不出氣，（研究者：你會跟他說出氣、不出氣？）對對對，（研究者：初、中級兩個都是嗎？）對，（研究者：那如果學生不懂這個呢？那你會不會告訴學生這個音怎麼發）會啊

S11：不管初級，中級都重要，我就是這樣背的，大概背了，後來再看，才可以變成比較接近的聲音

S14：也是很好，學生知道是捲舌這樣，（研究者：你初級的時候，聽得懂「捲舌音」嗎？）嗯，可是講不出來，（研究者：有很多學生聽不懂吧？）可能是因為我在台灣比較久

師生也有不同意採用後設語言反饋改正發音，部分師生表示當教師告訴學生第幾聲時，學生不一定說得出來，不如顯式改正或以手勢引導來得明確，不贊同的師生指出不適用於初級與同意的師生相互矛盾。

T01：幾聲，我不會，我就用手勢，真的很少

S02：我不太喜歡第四個（註：指後設語言），尤其是初級的時候，學生都不知道第一聲，第二聲，老師改就好了

S10：這樣太無聊，初級中文還沒有那麼好，老師一直解釋，也不懂

「後設語言反饋」應用在語法上，教師同意者明顯佔多數，不過使用頻率有別，部分考慮到學生的能力。

T03：我會告訴他語序，如果我一手帶出來的學生，我就會告訴他什麼副詞，助動詞啊在前面，所以我的學生語序一定非常的強，但我不一定告訴他這是副詞

學生方面初級「很同意」、「同意者」共七人，不同意者八人，中級不同意者也有四人，這與學生是否重視或喜歡語法直接關。

S02：第四最好（註：指後設語言反饋），好像我們做句子的時候會幫助我們，有的學生說不需要，我不知道他們怎麼學，老師好像第一和第四混在一起了吧，我覺得更了解，很好

S04：有的學生聽不懂，用英文也聽不懂的話，這是對日本學生的話可以了解，如果學生不懂副詞，也不懂英文的話，就沒辦法，我的話，沒有注意這些東西，（研究者：這跟你是華僑有沒有關係？）可能，因為日本的英語教育也這樣，所以我就不懂，因為學中文也不知道為什麼不對，可是有不對的感覺

還有多位學生都表示初級所學有限，不適合以語法來引導改正，中級已學過關於詞性說法，聽力也提高則可。

S08：我覺得初級不好，因為初級的時候只要對那個說的話，要有感覺，（研究者：不要說Verb、SV什麼的？）嗯，比較不用，中級就可以，（研究者：可是初級不說，中級怎麼懂？）我的意思不是初級不要教，是改錯句的時候不要說

S14：中級可以，初級最好告訴我對的，（研究者：如果初級老師不說語法，中級怎麼聽得懂？）初級老師最好把句子講出來，不要就說這是副詞喔，（研究者：要講清楚？）對

利用後設語言改正詞彙偏誤，教師提到的方式有強調詞性；提示語義差異，讓學生選擇或是舉例說明等。

T05：初級會讓他選擇性的，也有可能是我告訴他「還是」是用在疑問句的，「或是」是用在肯定句的，所以應該用哪一個，中級的話，你覺得應該用哪一個？基本上，允許的話，儘量避免直接說答案

T08：會特別說明，中級也是說明，（研究者：說明？不說明？）比如說兩個詞彙很近，我會用舉例的，（研究者：如果不小心錯的？）就馬上改，一位不同意「後設語言反饋」的教師認為，過多說明可能轉移話題的焦點。

T03：不對，建設是要建設什麼建設什麼，搞了半天，結果「開公司」就忘了說，感覺就那個比重放錯了，因為他今天要學的只是開公司，你不必去看那個建設是怎麼樣

近義詞常是學生遭遇到的難點，如果教師僅是說出正確的詞彙，多位學生表示日後仍不知如何使用，即使詞典也常是相互定義，因此無法取代教師的後設語言反饋。

S02：初級老師要多說一點（註：指教師要多說明生詞怎麼用），所以我們常常迷惑，我們自己發現好像很好，可是有的同學聽不出來

S08：我希望那個老師會說明，說明是最重要的，（研究者：不浪費時間嗎？）因為那個地方就是在學習中文最難的地方，也要花一點時間，（研究

者：看字典？）字典翻譯都是一樣

S10：（詞彙中級）老師直接說出來比較好，這時候我們的國語也差不多了，老師應該說「還是」是在哪裡用的，（研究者：讓他們改不好？）學生也弄不清楚（研究者：可是老師可能以前教過啊）學生很快就忘記，老師再說一次也沒關係

雖然教師的解說十分重要，但應避免過於冗長的說明，此外舊詞彙重點提醒即可。

S14：老師可以說明，可是不要講講講，到最後沒有時間就教得太快，（研究者：所以中級不要一直說明，除非老師知道大部分學生不懂？）對

S01：如果已經說明過，簡單說明就好，因為已經說明，一說明就會想起來

從下表很明顯可看出以後設語言反饋引導語法改正，初級有八位學生表不同意，教師僅有一位不同意。顯示在初級語法教學時，許多教師借用英語說明語法，這對於語法概念不佳或英語能力有限的初級學生而言，相當吃力，後設語言反饋的方式自然也不討好。

表四-17 初、中級「後設語言反饋」態度統計表

後設語言反饋 程 度	教 師			學 生		
	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
初 級 語 音	5	2	3	9	4	2
語 法	6	3	1	3	4	8
詞 彙	8	1	1	9	4	2
中 級 語 音	6	1	3	8	4	3
語 法	8	2	0	7	4	4
詞 彙	9	1	0	10	4	1

（五）誘導

「誘導」指教師利用提問或提問的語調，引起學生注意某處有誤，經常是停住或跳過偏誤部分，提示學生該處應使用正確形式。

T05：一般我不會告訴他是幾聲，我會問剛剛那個是幾聲，「我要...」我讓他自己，我復述到他錯的部分接下去，我比較不會告訴他第幾聲，除

非他分不出來的時候

S01：也可以，反正讓學生想一下怎麼改，哪裡說錯，給這樣的機會的話，比較好

不同意的師生表示誘導的缺點是學生可能不了解教師所提示的改正是語音的偏誤，同時誘導時的沉默也可能給學生帶來壓力。

T06：停下來，怎麼知道是改語音呢？他會以為你沒聽到，我會傾向清楚地告訴他再念一次，很明確告訴他錯，因為不是每個學生都那麼靈，因為那個「嗯」一個是你錯，一個是我沒聽懂啊，你在說什麼啊，我覺得指引要明確，你要很清楚告訴他哪裡錯

S08：初級普通，因為他們還沒很習慣注意發音的問題，所以用那個方法來改，他們可能沒用

S15：我不喜歡，我覺得如果老師說這樣，可能學生不知道老師要做什麼耶
一位教師表示誘導較適用於中級或程度較高學生，否則難以達到效果，不同意的師生也大多認為應用於在語法上，誘導的方式引導不夠明，缺乏效率

T09：我不會，可能我會這麼說，可是很少，特別是初級，因為外國學生能聽懂百分之七十就很好了，因為你教的是新的東西嘛，他對那個新的概念也不那麼清楚，他會覺得我到底哪裡錯了，還是老師沒聽到，所以我覺得有一點浪費時間，所以我不常用

S08：都不喜歡，因為花時間，一定要有效

誘導用於詞彙改正時，例如「我們...公司」，教師可能停頓或說「什麼什麼」，提示學生「公司」之前的詞彙有誤。但師生多數認為這種方式很難自行改正。

S02：老師說：「我們...」，我們也不知道要做什麼，得看老師怎麼講，...老師說你要什麼...公司，我說我要貿易公司，好像不清楚，沒什麼用

S10：這樣不好，因為這樣的說明，對學生的話，太難懂，有的時候他們也不知道看哪裡說，讓大家太無聊

有別於前述直接改等技巧教師多會主動描述如何使用，教師對於誘導雖然同意者多於不同意者，但缺乏具體描述。同意的師生大多僅表示不反對而已。「誘導」也是所有技巧當中同意者人數最少的。

表四-18 初、中級「誘導」態度統計表

誘 導	教 師			學 生		
	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
初 級 語音	2	4	4	7	4	4
語法	4	4	2	7	3	5
詞彙	3	4	3	4	5	6
中 級 語音	4	3	3	8	5	2
語法	4	4	2	9	3	3
詞彙	3	4	3	7	4	4

（六）重複

「重複」指教師重複學生的偏誤，並在錯誤的地方加重語氣以凸顯偏誤。在語音改正時，採用重複的教師表示原則在於語句的長短，單詞短才重複；還有教師提到初級程度發音不穩應避免，中級程度夠，且重複時多採用重複加上問句的方式，學生可更清楚教師的意圖適時自我改正來回應教師。

T05：初級不太穩的時候，的確他可以不要聽到比較好，可是中級比較穩了以後，我覺得我不會那麼在意他不要聽到錯誤的發音...我要確定學生也能意識，這是為什麼一個問句比較適合，如果說「你要睡覺」變成一個問句，他有機會再說，「你要睡覺？」「對，我要睡覺」你能夠掌握說，學生回應說，還有一個回饋，如果他沒有意識到，他會愣在那裡

學生中贊同者認為重複可以明顯指出錯處，引導學生改正；也有學生表示聽到教師模仿自己錯誤的聲調，可了解自己如何發音；還有一位表示訪談中研究者以「睡覺」、「水餃」這一組常見的語音偏誤為例，他認為此例因諧音讓學生了解可能產生的誤解，像這一類很重要也很有趣的例子很適用，但必須注意教師重複時的態度。

S08：發音，聽到中文的發音很特別，因為中文有那個聲調，很多別的國家沒有，如果沒聽到自己哪裡錯，可能不知道自己哪裡錯...

S10：有點可以開玩笑也可以，老師可以說：你要吃「水餃」嗎？有一點開玩笑比較好，讓學生再說一遍...可是也看他的臉怎麼？（註：意指教師重複時的表情？）

反對重複錯誤語音的師生，無論初級中級都有，尤其不同意在初級階段採用。S03 反應很直接：「都不同意，聽得我不舒服的感覺。」，其中 S04 的回答也正呼應了 T10 的說法。

T04：不用，因為等於再加深他的印象，我記得以前鄧老師（註：即鄧守信教授）說過，改錯是很不好的題型，等於是加深學生對錯誤的印象，對我來講，我也同意

T09：其實我不太喜歡重複錯的，尤其是零起點的學生，中級，我會直接說，他們會覺得老師聽不清楚，我覺得浪費時間，我比較趨向我明白跟你說，可是我很客氣

T10：普通欸，（研究者：為什麼）學生有可能覺得你在笑他，（研究者：噢，也是一樣考慮到學生的自尊，所以不管是初級跟中級都不好？）對，而且是錯的，為什麼還要重複，不要再加深他的印象啊，因為我覺得學生很好玩，只要是從老師嘴巴說出來的話，他們都覺得是對的

S04：可能學生很注意老師的發音，會記住老師說的，全部都一樣（研究者：全部都不同意？）嗯

在以「重複」策略改正語法上，教師方面不同意者初、中級都各有七位，主要的看法是該策略重複錯處，可能更加強對錯誤的印象。學生當中也有人抱持同樣看法。一位教師表示使用「重複」策略的重點是剛學過或剛改正過的又錯了，就以較為誇張的語調重複學生偏誤，此時學生常常可立刻發現並改正，如果非新進的偏誤則不使用

T01：語法，我會說「都我們是學生」可是這個是我們都已經教過了，學過了，或是前幾天我提醒過了，又錯了

S01：重複這個辦法比較好，讓學生知道這個錯的，然後讓學生自己改...最

後（指重複）比較好，因為有機會讓學生自己改，自己發現，...因為我們中級的學生，上課的重點是語法

一位教師提到教師有時是被動使用「重複」。學生在表達的當下經常集中在意義而非語言形式，因此有時教師改正後學生請老師重複自己剛才的偏誤，但基本上仍不贊同重複此一方式。也有學生表示只是聽到錯的句子沒有幫助。

T10：我不喜歡重複學生的錯誤，除非他自己忘了他剛才是怎麼講的，你知道很多學生會說，老師說不對喔，再說一次，學生會說我剛說什麼，（研究者：如果學生問你？）對，我才會重複

對詞彙偏誤採用「重複」此一策略，教師認為「重複」比「誘導」更難讓學生了解教師正在暗示錯誤發生。不過反對的師生中也有不全然反對，他們表示初中程度不同，雖不同意使用在初級班，但不反對使用在詞彙量較豐富的中級班。

整體而言，不同意的師生大多是很堅定反對應用於任一形式的偏誤改正，對於「重複」技巧的效果持全面否定的看法。其實如同 T1 的方式，她藉由重複提高學生的語言意識，使其自行發覺某些語言石化問題。但也有多位師生認為應避免在課堂上教師聽到說出錯誤的句子，以免產生干擾。從下表看來，相較於學生，十位教師中有七位無論任何語言形式或初、中級都完全不同意重複學生錯誤。但若是對照學生很同意及同意人數卻顯示不少學生並不像教師所認為重複是無效的。依據 Doughty & Varela (1998) 的實驗也證實教師有策略的重複學生的錯誤，的確可引導學生進行規則比對。關鍵在於改正過程中教師是否能有效利用語調、手勢、眼神的點出錯處，進而學生有意識地改正，否則自然會讓學生產生無所適從的窘境。

表四-19 初、中級「重複」態度統計表

重 複 程 度	教 師			學 生		
	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
初 級 語音	1	2	7	7	4	4
語法	0	3	7	6	5	4
詞彙	1	1	8	7	2	6
中 級 語音	2	1	7	7	5	3

語法	2	1	7	8	4	3
詞彙	2	1	7	9	2	4

(七) 非語言改正

「非語言改正」指非口頭改正，利用肢體動、表情、手勢等或道具等等來引導改正，另一類是利用板書來引導改正。從統計看得出，多數師生都贊同，對這兩方式，由以下訪談中，我們可以更清楚師生的偏好，一如 S15 所言：「初級動作很有用，中級寫（註：指板書）很有用」。

1. 肢體動作

訪談中教師提到各種利用肢體語言的技巧來引導語音改正，如採用手勢、嘴型、手勢等，多位教師表示在初級時常以肢體動作輔助口頭改正，中級後漸減。

T01：發音我給他改一次，可是如果，他常常錯，我就給他比個手勢，他就知道，不管初級中級

T04：用，特別嘴型啊，初級會更多，中級發音錯比較少一點

T06：我總是 32，34，3 低一點（註：教師用手勢同時表示聲調），（研究者：中級一樣？）嗯

贊同的學生指出雖同意以肢體動作改正，但到了中級，聽力提高，多聽也是一種練習，所以其實教師不需要再利用動作來改正，尤其是不要做讓學生覺得動作過於誇張，顯得幼稚。

S10：他們用這種動作（註：此時學生比了一個手勢）不太好，說不出來爲什麼，不是不好，是不太好，我比較喜歡開玩笑，大家高興，有一部分用動作比較好，（研究者：中級發音呢？）老師也可以用，可是不要用很多，中級我們的國語也比較好了，用中文直接開玩笑改

S14：初級好，可是中級普通，好像還是跟小孩一樣，（研究者：你覺得普通還是最好不要？）一定要，可是不要那麼誇張

也有教師將「非語言改正」用於語法改正，如初級時可利用手勢改正語序。

T01：（語法上）也一樣，有的時候，我直接說不對，有的時候我用手勢，（註：做出猜拳時剪刀的手勢並旋轉，表示語順的錯誤），帶上手勢，「都不」、「不都」就這樣

詞彙偏誤的利用肢體動作引導改正，初、中級師生不同意者零，中級教師不同意者零，學生則有兩位，主要是在意教師的動作容易讓成人學習者感到自己如同對孩子般被對待。初級詞義多數較為具體，容易以動作表達，很同意者教師八人，學生十二人，但中級許多詞彙趨向抽象，一方面不容易以動作表現，另一方面也認為無必要，很同意者教師三人，學生五人。

S14：可能有的人喜歡，可是動作不要太大，像小孩子

S10：初級用動作比較好，用中文我們也不懂

S02：聽不懂英文的同學，有動作比較好，像我們老師如果男女朋友在路上抱在一起的時候，老師做「肉麻」的動作，我們一直聽不太懂，可是一看（註：指老師的動作）就懂了

2. 板書

教師多數表示語音改正多採用動，但有時也利用板書改正，例如畫舌位圖等。但也有教師表示中級時不用板書改正語音。

T10：比較少，可是比如說像他一直發不出來 zhi 跟 zi 有什麼不一樣，你就畫舌頭（研究者：就畫舌位圖？），對，（研究者：這是在初級，中級都會做的嗎）對，可是初級應該比較多吧，我覺得中級應該用講的就可以了，他已經聽得懂了

對於板書，教師多表示初級常板書，中級較少，中級聽力較高，口述即可。然而其實學生希望教師板書的人數初、中級高達十三位，教師中也一位就表示他經常板書是因為他了解學生的需求。

T08：初級常用，中級普通，比如說語法用說的他就懂了，不需要用板書了

T04：高級少，初中我有很多板書，因為學生喜歡...大概我會直接說那個對

的，讓他說一次，比方那個「都」我會板書，告訴他可能是受英文的影響，告訴他對的情形...「都我們是學生」我不會說「都」副詞喔，我會板書寫在黑板上

師生對於語法改正時板書的呈現方式有四類：第一是對句、錯句都寫。第一類可清楚對照，但費時。

S09：寫下來，對哪一級都重要，對的錯的都要寫，對我來說中文文法跟越南的文法是反過來的，很容易弄錯，看很清楚

S10：這樣也好，學生可以寫下來，比說話清楚，文法當然需要寫下來，你說話，他們沒有那麼注意，（研究者：寫對的錯的？）上面寫對的，下面寫錯的，初級中級同

第二類只寫對句，依據對句，來說明語法即可，以免對錯混淆，但也缺少對照。

T08：初級常用，中級普通，比如說語法用說的他就懂了，不需要用板書了，初級還不那麼進入情況，只寫對的

S14：寫對的，用不一樣的筆，不一樣的顏色，講錯的用不一樣的筆畫出來

第三類只寫錯句，教師可清楚說明偏誤的原因。

T05：嗯，中級比較少了，會寫錯的，好句也寫，讓他們背下來，普遍性的錯句，所謂「漂亮的錯句」

第四類是只寫出句型較為省時，但恐怕部分學生對於句型掌握不夠，只有兩位學生提到。

S12：你可以看那是名詞，那是動詞，那是SV什麼的，所以比較容易改，（研究者因為你看著改，所以比較清楚？）對對對，如果你說錯了，沒關係，你們都說普通話，猜我的意思，可是寫字的時候，你可以想，然後等一下，喔，這裡可能錯了什麼的

利用板書進行語法改正的呈現形式多樣，何者為佳，如何有效率的善用板書來輔助改正，應是實務教學上值得注意的部分。

以板書改正詞彙的方式，也有多位師生認為板書是重要的，顯見其具體地發揮視覺化的功能。

T09：板書我是寫的很多，我自己學英文的時候，很怕老師不寫出來，學生不懂不好意思問，除非太容易，我都盡量會寫出來

S02：要都寫，我比較喜歡老師說明，很容易了解詞彙、文法，用一個方法，好像不太好，方法一定用在一起

對於板書的呈現方式，Fanselow(1975)的建議是在白板上寫下正確與偏誤形式請學生說明。從統計來看，非口頭改正，其視覺化的引導是有效的輔助改正方式。從訪談中了解，學生在初級階段詞彙、語法有限，聽力不佳，教師口頭引導不易，所以經常利用肢體語言或繪圖，如舌位圖等來引導，到了中級，學生聽力提高，可減少肢體動作的導引，至於無論那個階段學生都十分重視。

表四-20 初、中級「非語言改正」態度統計表

非語言改正 程 度	教 師			學 生		
	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
初 級 語 音	10	0	0	14	1	0
語 法	9	1	0	13	2	0
詞 彙	8	2	0	12	3	0
中 級 語 音	3	5	2	6	6	3
語 法	5	5	0	13	2	0
詞 彙	3	7	0	5	8	2

小結

對於七種改正技巧，整體看來，師生雙方都是同意者多於不同意者，再將初、中級加以比較，發現中級同意者又多於初級，這顯示在初級時受限於學生程度，教師要慎選改正技巧，到了中級則可善用更多樣的改正。至於部分技巧，如「誘導」、「要求澄清」、「重複」，不同意的師生認為引導不夠明確。Walz(1982)表示「多數的研究者將阻礙溝通的錯，以及那些經常犯的錯和課上最近學過所犯的錯，當作最重要的錯。」我們可以從同意的教師回答中找到相似的答案，以上技巧教師多應用於系統或是系統後偏誤，亦即許多學生經常出現的偏誤、說錯者多次被改正過的偏誤或目前正在學習範圍中的偏誤，這樣的做法正呼應了多數研究者的看法。

在本節中我們可以比較清楚的看出師生間的異同，同時也讓我們更進一步思考不同各種改正技巧的優缺點及適用範圍。

第五節 教師強化的選擇

偏誤改正策略包括改正技巧以及改正後的教師強化。研究者根據過去文獻、實際教學經驗與非正式調查，歸納出六項常見的強化技巧作為訪談重點。教師強化的此六種方式中，非固定的流程，而是教師個人的選擇。分別是：1.情意回饋 2.教師復述 3.教師再說明 4.說錯者復述 5.全班復述 6.延伸練習，以下逐一討論：

一、情意回饋

Allwright and Baile(1985)提出改正時八項可能特點(possible features)：(1)指出偏誤(2)分析偏誤(3)重試(4)提供檢驗模式(5)指出偏誤類型(6)指出修正方式(7)促使改進(8)給予表揚。其中第八項，就是本研究所要的探討的改正後的情意回饋。在本研究中顯示許多教師無論在任何階段總是在學生改正後表示正面肯定、讚許。但是部分受訪師生表示其實改正後的讚許對於中級學生而言，與初級時相較，並沒有那麼重要。

T05：初級的話我一定是同意的，中級的話，因為比較能開玩笑，不一定，有時候會開玩笑，會說反話

也有師生提出教師情意回饋有時是讓學生確認其改正是正確的方式，一種認知回饋。

T02：我不是那麼客氣的老師，但如果是發音練習，我一定會說對還是不對的，如果不是，平常那種你應該知道，哪有什麼好不好

S06：但是沒有的話不清楚（註：意指教師的情感回饋可讓學生確認自己的偏誤已改正）

從下表中可看出教師對於情意回饋在初、中級態度差別不大，但是學生中有十三位認為初級時教師的肯定十分重要，雖然到了中級降為差不多各半，但無論如何，對於中級學生而言，即使教師只是簡單的一句「對了」，仍舊是重要的信息確認。

表四—21 教師強化「情意回饋」態度統計表

教師強化	教 師			學 生		
情意回饋	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
初級	8	2	0	13	2	0
中級	7	3	0	8	7	0

二、教師復述

此指學生改正後教師再次重複學生的句子。Walz (1982)認為許多教師重複學生正確的句子，是基於以下的理由：讓班上其他人可以聽得更加清楚、學生可以聽到比較好的發音、教師可以強化正確的回答。以上的看法在師生訪談中也得到印證。

T09：我會讓他聽的比較清楚，但是這個一定是要比較難的，一次不夠，再加強一次的感覺，我說完，你們再說一次，初級中級都做

S08：很重要，（研究者：可是你已經知道對的啦？）因為每個學生的發音可能不一樣，別的學生可能會聽不懂，會希望老師可以再說一遍，最清楚，最標準的

不過同時 Walz(1982)也觀察到許多新手教師經常重複答案只是因為緊張的習，T06 在教授師資培訓班時也曾提醒受訓學員不要總是復述學生的話。

T06：不管初級、中級，老師再說一次，好笨，基本上，我不贊成，但可能下意識會重複，我發現那個實務班，我告訴他們學生說對了就對了，不要重複學生講的話，因為我知道這個習慣不好，所以我會儘量不做，我有意識的

對比 T09 與 T06，前者是為讓全班易於復述，刻意復述一次；後者則將其視為教師「下意識的壞習慣」。對此，Walz（1982）的建議則是教師應該鼓勵學生大聲一點，讓全班都聽得見，否則教師再次復述可能會被認為是糾正，他認為重要的是讓學生了解他們的溝通是否成功。反觀學生方面，不同意者零，有十三位表示初級很同意，顯示學生在初級時常將此一強化技巧視為教師的正確示範，而不認為只是教師的無意義的重複。

表四—22 教師強化「教師復述」態度統計表

教師強化	教 師			學 生		
教師復述	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
初級	3	4	3	13	2	0
中級	2	5	3	7	8	0

三、教師再說明

對於改正後教師再說明，以下歸納同意者提到的再說明原則。當學生仍不了解時或是一再出現的偏誤須說明，說明時務求簡潔，如果非當課的語法，也再說明一次以提醒學生。

T10：覺得我就會再反問學生，你是不是知道為什麼要這樣子改，如果他懂他就會回答，如果他不懂，我就會簡短說明

S09：初級的話他們也聽不懂，他們詞彙很少，不要解釋太深，（研究者：說明少一點，練習多一點？）對，可是不是不說，多聽也是好的

T05：如果是習慣一再犯的錯，那大概就需要加強印象，換個方式說啦，或是從頭講到尾，比較系統一點，如果只是小錯就不需要

不同意的教師僅一位，她認為偏誤多為個人問題，不應佔用全班時間或是當學生已了解就不應說明。中級不同意的學生則是個人不喜歡教師過多的說明。

T04：不會耶，這個是每個人個人的問題，我不會去把個人的問題放在整個班的時間來討論，...除非是私底下啦，下課他這方面有問題，我叫他過來告訴他，...如果沒有學生問就過去了

S10：高高興興地說明，不要那麼正式，對我來說不太好，因為我自己不喜歡動詞、名詞來說明，中級不要再說明，每個老師都這樣說明的話（研究者：太無聊？）不是太無聊，是真的很無聊

其實兩位不同意者的意見和同意者不相衝突，因為如上述表同意的教師所言，通常教師再說明並非指全部偏誤再說明，而是選擇普遍性。

表四—23 教師強化「教師再說明」態度統計表

教師強化	教 師			學 生		
教師再說明	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
初級	6	3	1	10	5	0
中級	6	3	1	10	4	1

四、說錯者復述

這一項師生全數同意，且無論初、中級絕大多數表「很同意」，誠如 S2 所說「這個方法大家都用的吧。」。有教師表示只要教師的態度輕鬆，學生願意開口，即使讓學生多說幾次也無妨；有一位則是要求學生養成改正後自動復述的習慣。根據研究者曾在一些實際的課室觀察中發現確實如此，常見教師並未明顯要求，說錯的學生自動復述。在不同課室中出現學生自動復述的頻率很不相同，研究者認為這與教師平日的引導有關。

T02：請（出錯）學生再說一次，當然，有時候兩次，三次，如果他說得不好，他說四次，五次都有，有時候他們自己都會笑，你讓他們再說的態度很重要，你要把它當作一個好玩的事來做

T03：只要我說的話，學生就跟我說（註：指教師不必要求，說錯的學生必自動復述）

雖然師生全數同意說錯者復述，而且多數表示很同意。不過為公平起見，也有教師強調個人復述多次仍有錯時，就不應再繼續，同樣也有學生表示基於時間考量、學生個性、班級程度、課室氣氛等，並不需每個錯都復述。姚道中（2005）研究調查發現半數的教師在改正時會直接改正並要求學生復述，而有半數的學生也希望教師如此改正。

T04：欸，可是如果很多次還是錯，我說過了，我不希望放在他身上的時間過多，影響別人的權利

S04：可能是重要，我想不需要每一次，因為有的學生很害羞，他就很緊張，覺得我不會，所以再說一次，初級的話，他們覺得不會的話是應該的，中級的話要看氣氛

S10：初級好，中級沒有那麼，不要太緊張，太正式，普通的，說錯了，老

師要聽你再說一次，那種氣氛，覺得很無聊

表四－24 教師強化「說錯者復述」態度統計表

教師強化 說錯者復述	教 師			學 生		
	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
初級	9	1	0	15	0	0
中級	10	0	0	12	3	0

五、全班復述

靳洪剛(2005)稱「全班復述」為「合唱」，她認為適用於改正語音偏誤，如果有個人多次改正後仍錯，應全班合唱，最後必定讓原先說錯者再復述一次。這同時也是多位受訪教師的做法，另外有教師將全班復述當作改正的結束，不再回到原出錯者；不過多位師生則認為應視程度而定，初級可，中級則不需要。其他如班級氣氛、個人或全班偏誤以及時間也都是其考量因素。

T04：也有，如果他一直不對，就全班一起來，在全班練習的同時，讓他再多一次的經驗，可能對他有幫助吧，高級班大概不太會這麼做，中級可能改了三次 還不行，就全班一起，表示這部分就結束了，就不再回到說錯的人

T03：有人說錯，全班說，再請說錯的人說，我覺得大家一起說再回到他，比較不針對他，中級說錯的人說就好了

T07：中級的人，有些一直有問題的人，他的問題比別人多，可是有的人其實是沒有問題的，假若你要大家說，有的人很願意，很熱心的跟著說，有的人會覺得很無聊，所以我還是看情況，因為每學期雖然教到的課本一樣，可是學生都不一樣，整個班上起來的感覺不一樣

T10：不一定，要看那個句子是大家都會說錯的，還是只有他個人的問題，他個人我就不會了(研究者：初級中級都一樣嗎？)對，(T10 想了一下)不對，初級我會叫大家都說，初級嘛，加深印象，中級就叫他自己，就不會叫全班，就普通，(研究者：普通？啊，因為你會看情況？)嗯，對，也要看那個錯的價值高不高

T02：合唱不要，我們有成就測驗的壓力(註：指每學期成就測驗都有一定的進度要求)

S02：初級重要，中級那個很重要的句子，好像可以，可是普通的句子的話好像不必要全班再說

S10：太浪費時間了，再說一次兩次也沒關係，就是覺得很無聊

學生對於全班復述的態度與說錯者復述有很大的差異，初級很同意者八人，不同意者也有四人；中級很同意者僅一人，不同意者八人。S08坦白地說出了為何許多學生不願合唱的原因。在姚道中(2005)研究調查中有 28% 的學生不希望教師要求他們復述正確的答案，由此可看出，對於成人學習者。不過認為多練習無妨的學生也有。

S07：有的人覺得拜託，中級了耶，我也覺得這樣

S08：那個方法不好，像幼稚園一樣

S09：（研究者：有的中級班的學生不願意，你還是願意？）我知道，因為學語言有一些錯的，不是一個人，還要看他怎麼錯的，（研究者：可是如果不是你不懂的？）再多說一次也是好的

從下表中可以很清楚地看出學生在中級部分過半數表示不同意全班復述，教師雖多數同意，但事實上教師也坦白表示如果班上學生配合的意願低也不再堅持。

表四—25 教師強化「全班復述」態度統計表

教師強化	教 師			學 生		
	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
初級	7	1	2	8	3	4
中級	2	6	2	1	6	8

六、延伸練習

師生多數同意延伸練習，有一位贊同的學生就認為延伸練習優於全班無意識的復述。但從訪談中了解實際採用的教師並不多，尤其是中級以後，如同「教師再說明」一樣，需要延伸練習的情形通常是普遍性偏誤，

是教師使用與否的考量。

S15：大家都說一樣的句子，好像花時間，就問不一樣的句子嘛，有同學說了，我知道就 copy 嘛，沒有用頭腦嘛，可是如果老師問不一樣，一定要用呢，要想一想...

T03：看大家錯的怎麼樣，中級的話個別差異大，如果他會了，他會擺出不耐煩吧

表四—26 教師強化「延伸練習」態度統計表

教師強化	教 師			學 生		
	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
初級	8	2	0	13	1	1
中級	6	4	0	8	6	1

關於師生對於教師強化方式，在過去的研究中並不多見。

在本研究中則顯示師生多認同各種強化方式，尤其是說錯者復述（參見表四—28，29）。

本研究將教師強化分為初、中級，六種方式逐項比較。受訪者意見作成統計表，以具體呈現師生之偏好。整體來看，除中級「全班復述」有顯著落差外，其他教師強化技巧多數都表同意。值得注意的是，學生方面在初級多數傾向「很同意」，但是到了中級，「很同意」人數明顯下降。顯示學生雖多數贊同各種強化技巧，但從初級到中級對於教師強化需求有程度上的轉變，教師方面則未顯示出相對的調整。對於中級的全班復述，師生同意人數下降，研究者建議以接受度較高的延伸練習替代之，既可達到強化，亦可檢視學生是否確實理解。

表四—27 教師強化初級偏好統計總表

教師強化	教 師			學 生		
	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
初級	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
情感反饋	8	2	0	13	2	0
教師復述	3	4	3	13	2	0
教師再說明	6	3	1	10	5	0
說錯者復述	9	1	0	15	0	0
全班復述	7	1	2	8	2	4
延伸練習	8	2	0	13	1	1

表四—28 教師強化中級偏好統計總表

教師強化	教師			學生		
	很同意	同意	不同意	很同意	同意	不同意
情感反饋	7	3	0	8	7	0
教師復述	2	5	3	7	8	0
教師再說明	6	3	1	10	5	0
說錯者復述	10	0	0	12	3	0
全班復述	2	6	2	1	6	8
延伸練習	6	4	0	8	6	1

第六節 發現總結

一、師生對偏誤改正的基本態度為何？

問題一：面對教室內外語言差異，教師的改正標準為何？教師雖然對於改正的標準，無論是重規範、溝通、尊重學生或視班級程度而定。其共同點是初級以規範為重，中級以溝通為重。至於教室內外語言差異，對於發音偏向尊重學生意願，而對於語法、詞彙，則認為應讓學生了解有哪些差異。學生方面，基本上認為教師應尊重學生的個人意願，但受訪學生中希望學習規範的中文者仍占多數，因為畢竟規範的中文在整個華語圈可達到最高的溝通效益。

問題二：改正對於學生是否有幫助？師生均持正面評價。多位教師還表示效果如何最終還是看個別學生對於教師的改正是否有意識的？學生則提出教師應有改正原則，不應見錯就改。

問題三，又分兩個子題，1.教師如何降低學生學習焦慮？2.改正是否造成焦慮？多數受訪教師表示會主動讓學生了解對於偏誤改正的正確態度，強調「偏誤」在語言學習上是有意義的，而非犯錯。而學生多表示改正不曾造成焦慮，有三位有負面經驗的學生，其狀況都與發音有關，這提醒教師對於成人學習者在語音上的要求應是漸進的，非一蹴可及。

問題四：教師是否針對偏誤改正與學生建立共識？在這個問題上，師生觀點差異較大，學生絕大多數贊同，並認為有助於教師，但是有過半的

教師認為教師應根據其專業與實際狀況來判斷。研究者認為教師主動了解學生的改正需求，並非讓教師放棄自身的專業去配合學生，其主要目的直接了解學習者需求，避免誤判，若是教師的策略無法完全符合學生期待，也可透過溝通讓學生，尤其是成人學習者，了解教師的改正策略的用意何在，提高師生間的合作默契。

目前研究還不完全清楚大腦如何處理語言，但是教師可以透過跟學生的討論，讓他們了解語言的習得有時超過他們的控制，對於成人學習者尤為重要。Yong(1999)認為教師可以讓學生了解以下幾點以減少語法學習的焦慮：1.語法習得是緩慢的，2.偏誤是自然且多數無可避免，3.語言發展有其階段性與順序，4.有意義的輸入在語法習得上是關鍵因素。例如在本研究中多位受訪教師向學生強調說錯者的偏誤對於同儕學習的貢獻，也將對於「發生偏誤」從負面扭轉為正面，並且使焦點從說錯者轉向偏誤本身，降低可能引發的焦慮。總而言之，師生對偏誤改正的態度越一致，越有助於課室中的互動氣氛，也有利於教師進行改正，使改正有相乘的效果。

二、在各種課堂活動中，何時為適當的改正時機？

通常教師是課室中偏誤的發現者，一旦發現，教師可能選擇一錯就改、一句完後、一段落完後或是延後改正等不同時機，當教師決定了不同時機也就同時決定了改正的多寡，可能學生的感受及改正所需要的時間都會受到影響。從統計數據來看，師生普遍認為朗讀、教師提問應立即或一句完後改正，而全班討論、口頭報告則是延後改正。正確性活動要早，流利性活動要晚的看法與 Lewis & Hill (2001)、Brown (2000) 相符。

不過其中分組活動原本主要目的如 Brown 所指出基本上是在於增加學生之間交際互動機會，也是同儕之間的形式協商的機會，教師應是被動地協助，主動介入反而打斷學生的溝通，但從訪談中了解師生更看重分組活動後的發表，希望教師主動協助、即時改正，在公開發表時才可能正確表達。研究者認為這與該中心的師生比有關，該中心多數為六到十人的小班形式，教師注意到偏誤並改正的可能性遠高於大班，因此也提高師生對於改正的需求。同樣地，口頭報告部分，師生都希望報告前教師事先修改草稿，以期在發表時減少提高發表者的信心，避免讓同學聽到過多錯誤的句

子，同時也減少了改正的必要，偶爾其他學生仍不理解時才協助溝通，當場改正是無效的，只是徒增報告者壓力。這兩者都是希望提高學習者在公開發表時語言輸出的正確性，維護學習者的「語言自我」²。

此外，在流利性課室活動中，學生可能專注於意義的傳達，不易兼顧正確性。學生的語言輸出的偏誤也因此比正確性活動更為多樣，包括 Corder 所說的系統前、系統、及系統後的錯誤（參見第二章）。在這部分的改正時機我們了解到多位師生偏好的方式是教師延後改正以及重點改正，延後改正其實就是一種活動後教師的認知回饋。但是當學生無法順利傳達時，教師則應立即協助溝通，在流利性活動中尤為重要。「協助溝通」想法其實與 James Hendrickson (1980) 提出的「大錯」概念相近。他將偏誤分為兩類，一為大錯(global)，一為小錯(local)，他認為小錯不必改，因為意思明確，改正只是打斷溝通。大錯可能影響整個信息傳達，只有當無法溝通時才改正。因此教師協助意味大於改正，多位師生都十分贊同認同適時地協助，但認為這並不屬於改正的一種。

因此，從朗讀到口頭報告，改正的時機由早變晚，改正頻率也由多轉少遞減，教師建議延長改正過程，也等於一種溝通中改正，因此改正時機應隨不同活動漸進變化，而非僅是分為正確性及流利性兩類的改正方式。

表五—1「課室活動中的改正時機」表

課室活動類型	教學重點	改正時機
朗讀	語音改正／認字／理解文義	立即或一句完後改正
教師提問	詞彙、句型操練，正確表達	一句完後改正
全班討論	自發性表達	表達完後改正
分組活動	提高生生交際互動	立即改正
口頭報告	持續性獨白，連貫表達	報告結束後改正

三、教師改正、自我改正或同儕改正三者如何選擇？

在改正者方面，多數師生傾向於引導學生自我改正，而學生中將教師改正排在第一順位的學生與曾有負面經驗的學生重疊，其中一位 S09 就表

² Language Ego，指學習第二語言時，新的語言自我，與第二語言互相糾結在一起之後，很容易在學習者內心，產生脆弱感、防衛性，並且增加內心的壓力

示「不知道為什麼，我就是喜歡第一個（註：指選項一，即教師改正）」，因為教師總是最正確的，自我改正雖可透過教師引導而改正都不如教師改正直接，也不必讓其他學生等候，而這些學生對於同儕改正也傾向反對，理由相近。多位師生都表示自身接受同儕改正的作法，但是他們認為並非所有學生都能認同其他同學的改正，其影響之一是可能會造成出錯者的壓力，第二是擔心浪費其他同學時間。Brown (2000)談到互助式的學習時認為語言教室是最不適合防衛性學習的地方。語言是用以溝通，用以合作，用以交涉，用以尋求和諧的...這也是教師在教學中應傳遞給學生的訊息。因此教師主動、積極鼓勵同儕改正並營造良好的同儕互動氣氛，才能提高學生接受同儕改正的意願。

四、不同語言形式偏誤所採用的改正策略是否相同？初、中級有何差異？

課堂中的改正策略，又分為兩部分：計畫性改正、課外改正與隨機改正。結果發現計畫性改正中的「打預防針」或「改病句」，從總人數上看來，「打預防針」合計二十人，「改病句」合計十九人，這兩種改正方式的同意者都遠多於不同意者，可見多數師生都贊同計畫性改正。但最重要的部分是教師需根據經驗判斷出現的偏誤是否具有普遍性，方值得全班學生花費時間改正，否則只是徒增混淆。

至於隨機改正，Lyster & Ranta (1997)也指出把反饋做形式協商程序的一部分，只有在學生已經達到足夠熟練程度的 L2 課堂才有可能。如果此條件具備，則這四種激發學生在形式協商中積極參與的反饋類型都有潛在的用處，而不會產生中斷的危機，同時也並指出形式協商到底在多大的程度上可促進 L2 學習，須進一步調查才能回答。這也正是研究者研究目的之一，希望以初級、中級為例，探討兩者的偏誤改正策略有無差異。本研究結果發現師生所同意的中級的改正技巧類型多於初級，這顯示在初級時受限於學生程度，教師要慎選改正技巧，到了中級則可善用更多樣的改正。這與多位研究者認為偏誤改正應隨著學生程度的變化而調整的看法相近（黃成鳳，2003；郝小梅，2003；賈梁豫，2003），也回應了 Lyster & Ranta 的看法。至於部分技巧，如「誘導」、「要求澄清」、「重複」，不同意的師

生主要認為引導不夠明確。但是我們可以從同意的教師回答中發現他們對於以上技巧多應用於系統後或是系統偏誤，亦即許多學生經常出現的偏誤、說錯者多次被改正過的偏誤或目前正在學習範圍中的偏誤，這類型偏誤正是 Walz 所認為的最應改正的偏誤³，同時這類型的偏誤說錯者印象較為深刻，自然也較容易透過教師的提示而改正。

從學生對於改正技巧的反應可看出學生基本上歡迎各種改正方式，有所質疑的部分主要是教師是否有效地傳達了改正的意圖，並且給予配合學生程度的引導。如果學生不了解教師的改正意圖，徒然浪費時間，而當引導不足時又會引起學生無所適從的焦慮，因此也不難明瞭為何許多師生雖知自我改正的優點，卻仍偏好教師改正。Robert(1995)研究結果也發現教師的改正意圖和學生真正的理解之間不一致的比例很大，這種情況造成改正無效。

從過去文獻對於不同的改正技巧，除了表示直接改正、重述在課堂上經常使用，且認為形式協商更有助於學習，但並未完整指出其他五種技巧的差異性或是師生的看法，在本研究中企圖具體地比較師生間的異同，同時也讓我們更進一步思考不同各種改正技巧的優缺點及適用範圍。

在本章中，按師生對偏誤改正的觀點，逐項做了對比。從數據上，具體反應出師生的態度傾向；從訪談中，進一步了解相同態度背後不同的信念。接下來在第五章結論中將根據以上歸納所得，分別就「偏誤改正的基本考量」、「初級與中級改正策略」、「語音、語法與詞彙偏誤改正」進行探究並提出建言。

³ Joel C. Walz 認為「多數的研究者將阻礙溝通的錯，以及那些經常犯的錯和課上最近學過所犯的錯，當作最重要的錯。」

第五章 結論

本章總結師生雙方對於偏誤改正之觀點，並提出教學建議，以下各節分別為：第一節研究結果；第二節師資培訓建議；第三節研究限制與展望。

第一節 研究結果

本研究係以 Hendrickson (1978) 所提出的五點偏誤改正基本問題做為主要架構。研究方法採用結構化的訪談方式以提高師生雙方觀點的可比較性。訪談表設計中大綱即 Hendrickson 的五點基本問題，課室活動類型、教師強化等則參考文獻資料及第一階段訪談結果做為設計依據，師生偏好改正策略表中改正技巧部分採用 Lyster & Ranta 的六種改正技巧。研究對象為師大國語中心師生，受訪教師為十年至四十年不等之資深教師，其中只有一位教師表示曾接觸過一些偏誤改正理論，因此受訪教師的信念，基本上來自本身多年的實際教學或外語學習的經驗總結而來，而非根據相關理論或訓練作答，受訪學生則為不包括零程度之初、中級程度學生。

為凸顯師生對於各項問題之偏好，研究者進一步將二十五位師生對於改正技巧及教師強技巧之態度做成統計表。以「很同意」兩分；「同意」一分；「不同意」零分計算。師生合計最高可能積分五十分，最低零分，再依積分高低做成偏好順位表，以供偏誤改正技巧之分析參考。

從初級改正技巧偏好排序表（見表五-2）中可明顯看出師生偏好的改正技巧第一、二位都是非語言改正與顯式改正。從訪談中，我們了解到非語言改正可以是做為顯式改正的輔助技巧，但有時也可以獨立使用，例如教師不作聲，直接以手勢表示聲調等作法。而顯式改正時教師立即示範，學生隨即復述，對學生困難度較低，教師易於掌控，如此能使初級班級上課的節奏顯得明快、流暢。

再對照中級表（見表五-3），我們可發現與初級表結果相當不同，師生顯然認為在中級時，對於不同的語言形式，應有不同的改正技巧。在語音方面，初、中級師生都偏好顯式改正，由教師直接示範正確的語音，但中級重述接受度提高，非語言改正則降到第五位，學生的語言程度提高，也較容易意識到教師的改正意圖。在語法方面，第一、二位分別是非語言

改正，主要是指板書的呈現，這通常也是教師進行語法講解時採用的方式。

在初級表中後設語言反饋是在第五位，這讓我們了解到後設語言反饋時教師的引導語在初級時對於學生可能還是較重的負擔。在詞彙方面，後設語言反饋佔第一位，主要是由於師生都認為中級以上詞彙的應用與詞義的混淆常是學生的學習難點，教師的明確指引更形重要。無論初、中級，重複都是末選，明顯地反映出師生對於學生聽到教師重複偏誤的方式是有所疑慮的。

同時我們也從以下兩個表中可以看出，師生相較於語音、詞彙，在語法方面，初級重述、誘導順位相同，中級則是顯式改正、重述、要求澄清的順位相同，顯示出師生對於語法方面接受不同改正技巧的接受度更高。曾有一位受訪學生下了這樣的結論：「只要不要把我們當成小孩子那樣改，怎麼改都可以。」

表五－2 初級改正技巧偏好排序表

順位	初 級		
	語音	語法	詞彙
1	非語言改正	非語言改正	非語言改正
2	直接改正	直接改正	直接改正
3	後設語言反饋	要求澄清	後設語言反饋
4	要求澄清	重述 誘導	要求澄清
5	重述	後設語言反饋	重述
6	誘導	重複	誘導
7	重複		重複

（註：列於相同順位者表示積分相同）

表五－3 中級改正技巧偏好排序順位表

順位	中 級		
	語音	語法	詞彙
1	直接改正	非語言改正（板書）	後設語言反饋
2	重述	後設語言反饋	直接改正
3	後設語言反饋	直接改正 重述 要求澄清	要求澄清
4	誘導	誘導	非語言改正

5	非語言改正	重複	重述
6	要求澄清		誘導
7	重複		重複

（註：列於相同順位者積分表示相同）

在強化技巧偏好順位表中，我們發現初級與中級師生偏好的順位差異不大，其中說錯者復述在初、中級都佔第一位，顯示師生的重視，而情感反饋，在中級時主要的意義確認改正無誤，因此教師仍不可忽視。至於第五位的全班復述，是學生接受度較低的，尤其是到中級程度時，教師也表示經常從學生的反應察覺到而放棄，因此教師如採用，應與學生多加溝通。

表五—4 師生強化技巧偏好順位表

順位	初 級	中 級
1	情感反饋／說錯者復述	說錯者復述
2	延伸練習	情感反饋／教師再說明
3	教師再說明	延伸練習
4	教師復述	教師復述
5	全班復述	全班復述

從過去華語教學相關研究結果以及本研究發現，雖然師生都肯定改正的價值，但教師多表示尊重學生對於接受改正的意願，明顯會視學生的意願高低而調整改正多寡；學生也有多人表示教師的改正態度也會影響他們接受改正的意願，兩者間相互影響。研究者認為解決之道在於提高師生之間的共識。事實上，在訪談過程中發現許多學生對於如何改正並非十分肯定，經常在研究者經常進一步確認或對前後矛盾處提出疑問後改變看法。當然學生並非專業教師，也可能從未考慮過此類問題，因而常出現反覆的現象，相較於受訪教師，均為教學經驗豐富的資深教師，經過研究者解釋問題後，常能直接說出看法，並舉出實例。因此教師應主動多與學生溝通，讓學生了解教師在改正確略上的用意，教師也能根據每班學生需求適度修正，藉此凝聚師生間最大共識，從學生的訪談中不難發現，對學生而言，良好的師生及生生互動對於偏誤改正效果的助益更甚於改正技巧本身。

綜合本研究結果，研究者認為偏誤改正有以下三項重點：

- 一、 偏誤改正能產生師生及生生間的高度互動，因此教師應多傳達對偏誤改正的正確態度，同時也應該多了解學生的看法，才能得到與學

生的合作與良性互動的課室氛圍。

- 二、對於時間的掌控，從訪談中了解師生同等重視。改正的多少必然影響進度及效率，教師必須有意識地掌控，同時教師也要公平的分配改正時間給每個學生，如對某位學生過多的改正，既造成該生的焦慮也耽誤其他學生的學習。
- 三、改正技巧的重點在於一要能明確傳達教師的改正意圖，二要教師的引導語要能配合學生程度才有效地引導改正。

第二節 師資培訓建議

針對師資培訓，本研究提出以下兩點建議：

一、重視「偏誤改正」相關理論與訓練

研究者一開始的研究動機即是因為研究者發現許多教師在過去的華語工作坊或是華語教學課程中，都表示未曾接觸過偏誤改正相關的理論或者訓練，而之後的受訪教師中也僅有一位曾經閱讀過相關理論。本研究的結論來自於受訪師生的經驗總結，雖可與偏誤改正理論相互印證，證明其經驗與理論大致上相符，不過教師之間的看法也並非一致。研究者認為教師對於偏誤改正應採取更主動的態度調整、修正，而非被動地透過長年的經驗累積，因此師資培訓中或工作坊應加入偏誤改正策略訓練。本研究建議可利用影片方式呈現各種改正及強化技巧，如此才讓教師觀後具體了解，先是分組討論，評論其優缺點，後進行演練，透過互動回饋，也能激發更多的改正技巧，使偏誤改正達到更細緻化的運用。

二、建立「偏誤改正工具箱」概念

訪談中多位教師均表示在實際課堂上教師改正策略經常非單一的，而是同步使用或是接連使用。所謂「同步使用」，亦即 Fanselow(1977)提到的多重性(multiple)策略，例如語音偏誤經常是手勢加上口頭引導，或是後設語言反饋與板書並用，加深教師引導的作用，促使學生改正；另外一種「接連使用」，例如先採用「要求澄清」，見學生猶疑，再進一步採用「後設語言反饋」引導，藉由教師接續提供信息，既可避免教師改正過快，讓

學生喪失改正的機會，又可避免在沈默中等待答案，造成說錯者的焦慮，若是說錯者仍無法改正時，透過這個方式也可讓其他學生更易於改正。以上兩種做法，在受訪學生回憶課堂中的情景時也都曾提及。由此可知，這些受訪教師雖不了解偏誤改正相關理論，亦未受過訓練，但在多年課堂上隨機應變所累積出的經驗中，已然衍生出各種相應的策略，成為一種內隱的知識，這些策略應將其系統化歸納整理出來，如同一個工具箱的概念，工具無好壞，首先必須了解有哪些工具可以利用，各有何特點，如何合併使用，如此方能妥善運用提高改正效能。

第三節 研究限制與未來研究建議

由於本研究受限於研究對象均為同一語言中心師生，尚不足以呈現全體華語課室師生觀點的多樣性，另外受訪學生因並非以母語表達其觀點，在陳述不夠清楚時，研究者雖經常以中文透過反覆提問確認，但學生的訪談深度也可能受限。

以下提出三點研究建議，提供未來研究參考：

一、由於本研究研究場域為第二語言綜合教學課室，學生來源也多樣化，其結果並不代表必然適用於其他類型，未來可針對更多不同課室進行研究偏誤改正策略，如主題式課室、非華語區的華語課室、一對一教學、遠距教學中的偏誤改正等，使偏誤改正在教學上更具針對性。

二、研究中發現男女生對於教師改正的態度的差異，例如多位男學生強調教師以幽默的方式改正有助於改正效果或是某種方式很無聊等，而女學生則較為在乎他人感受，或是教師改正時語氣如何等等，由於在本研究中此非研究主題，樣本數亦不足，未來或可進一步研究。

三、本研究僅分析初級中級的改正策略差異，並未涵蓋高級。在訪談中師生偶爾提及對於高級程度偏誤改正的看法，與初、中級不盡相同，由於語料有限，也非本研究範圍，因此並未納入探討，未來可針對高級班偏誤改正進行研究。

中文文獻

- 佐斌等譯 (2004)。Lefrancois 原著。**教學的藝術**。北京：華夏出版社
- 呂以榮譯 (1992)。N. Oppenheim 原著。**問卷設計、訪談及態度測量**。
- 姚道中 (2005)。中文老師及學生對糾錯的態度：初步報告。載於李振清、陳雅芬、梁新欣（編）。**中文教學理論與實踐的回顧與展望：慶祝趙智超教授榮退學術研討會論文集**(pp.143-159)。台北市：師大書苑。
- 施玉惠譯 (2000)。H. Douglas Brown 原著。**外語學習指南（十五週成功之策略課程）**。台北市：東華書局
- 洪素華編譯 (2001)。Michael Lewis & Jimmie Hill 原著。**實用英語教學技巧**（Practical techniques for language teaching）。台北：優百科國際
- 夏林清等譯 (2005)。Altrichter, Posch & Somekh 原著。**行動研究方法導論：教師動手做研究**。台北市：遠流。
- 張德 (1987)。心理學（修訂本）。東北師範大學出版社
- 敖群、黃偉嘉(2006)。**糾正學生的聲調錯誤對我們的挑戰**。世界華語文教學研究會會前論文集第八屆世界華語文教育學會編。台北：世界華文
- 黃光雄主譯 (2001)。Robert C. Bogdan Sare Knopp Biklin 原著。**質化教育研究：理論與方法**。（qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods),p138。嘉義市：濤石文化
- 葉德明 (2006)。**華語文教學規範與理論基礎－華語文為第二語言教學理論芻議**。台北：師大書苑
- 靳洪剛 (2006)。**ACC 培訓手冊**。美國各大學聯合漢語中心（未出版）
- 管燕紅譯 (1998)。Teaching & Applied Linguistics。Richards, J. C., Platt, J., & Platt, H.原著。**朗文語言教學及硬語言學辭典**(Long2man Dictionary of Language 香港：培生教育出版亞洲有限公司。
- 劉珣 (2002)。**漢語作為第二語言教學簡論**。北京：北京語言大學出版社。
- 羅肇錦 (1989)。**國語學**。台北市：五南出版社。

論文

- 李曉萱 (2000)。**華語文教師教學專業知能之探究**。台北市：國立示範大學碩士論文(未出版)。
- 許淑良 (2005)。**在華語與非華語環境下華語教與學現象之探討－以美國與台灣兩所大學之華語課程為例**。台北市：國立示範大學碩士論文(未出版)。
- 陳宜秀 (2005)。**華語教師的文法教學信念之研究**。台北市：國立示範大學碩士論文(未出版)。
- 黃雅秋 (2008)。**初級華語課堂教師進行語言篇誤改正教學方式之個案研究**。台北市：國立示範大學碩士論文(未出版)。
- 黃儀瑄 (2007)。**外籍華語學習者學習焦慮之狀況、原因與因應方式初探**。台北

市：國立示範大學碩士論文(未出版)。
蹇榮 (2005)。大學英語課堂糾錯。終南林業科技大學國語學院。1994-2008 China Academic Journal Electronic Publishing House. <http://www.cnki.net>。

期刊

邵水平 (1999)。英語課堂糾錯初探。廈門教育學院學報。(1)：65-68
郝小梅 (2003)。錯誤分析語課堂糾錯原則。雲南師範大學學報。(2):74-76。
陶穎 (1996)。對大學英語教師糾錯的分析及建議。齊齊哈爾師範學院學報。(1)：83-85。
黃成鳳 (2003)。英語口語糾錯策略。廣西教育學院學報。(5):139-142。
賈梁豫 (2003)。教學藝術語綜合外語教學中的糾錯。解放軍外國語學院學報。56- 60。

教材

國立台灣師範大學國語中心 (1999)。實用視聽華語 2(上／下冊)。台北市：正中書局。
國立台灣師範大學國語中心 (2007)新版視聽華語 5。台北市：正中書局。
葉德明 (主編) (2002)。遠東生活華語 BookIII。台北市：遠東圖書出版。
商業會話一

工具書

Richard, J. C. et al.(2002). Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Language. UK：Longman Group UK Limited. 霍慶文主編(2002)。朗文語言教學及應用語言學辭典。北京：外語教學與研究出版社。

英文文獻

Allport G. (1935). Attitude In C. Murchison (ed.) Handbook of Mass: Clark University Press.
Allwright, D., & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
Brown H. Douglas(2000), *Principles of language leanrning and teaching*.(4th ed)., New York: Longman.
Carlson E. (1956)Attitude change through modification of attitude structure. Journal of Abnormal and Social Psychology. 52.256-61
Carroll Susanne &Swain Nerrill. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies of second language acquisition*, 15(3), 357-386

- Carroll, S., M. Swain, and Y. Roberge. *The role of feedback in Adult second language acquisition: error correction and morphological generalizations*. Applied Psycholinguistics, (13):173-198.
- Cathcart, Ruth L. & Judy E. W. B. Olsen(1976). Teachers' and Students' preferences for correction of classroom conversation errors. In John Fanselow and Ruth H. Crymes(eds.), *On TESOL 76*, Washington: TESOL.
- Chaudron, Craig. (1988). *Second language classroom: Research on teacher and learning*. New York: Cambridge University Press.
- Chaudron, Craig. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27,29-46
- Cohen, D. Andrew (1975). Error Correction and the Training of Language Teachers: Modern Language Journal, 59,414-422
- Corder, S. Pit. (1967). The significance of learner's errors. *International review of Applied Linguistics*. 5, 161-170
- Doughty, C., & Varela, C. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom language acquisition* (pp. 197–262). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Issues and terminology. In C. Dought & willams J.(Eds). *Focus on form in classroom second language acquisition*(pp.10-11). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R(1994), *The Study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R(1994a). A theory of instructed second language acquisition. In N. C. Ellis(Ed.), *Implicit and explicit learning of languages*. San Diego, CA: Academic Press.
- Fanselow, John. F. (1977). *The treatment of error in oral work*. Foreign language Annual. 10(4), 583-593.
- Hendrikson, J.(1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398
- Johnson, K.(1988)*Mistkae correction*. English Language Teaching (ELT)Journal. 42, 2: 89097
- Krashen, Stephan D. & Herbert W. Seliger. The Essential Contributions of Formal Instruction in Adult Second Language Learning. TSOL quarterly 9173-183
- Larsen-Freem, Diane. (1985). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Larsen-Freem, Diane.(1986)*Techniques and Principples in Language Teaching*.New York: Oxford University Press.
- Lasagabaster, David & Sierra, Juan Manuel. (2005). *Error Correction: Students'*

- versus Teachers' Perceptions*. *Language Awareness*, 14(2-3), 112-127
- Long, M. & Porter, P. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly* 19:207-228.
- Lyster, Roy & Ranta, Leila. (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 46-49
- Lyster, Roy. (1998). Negotiation of form, recasts and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48(2)183-218.
- Mitchell, R. (1988) "Researching into communicative language teaching", *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 8, 109-25.
- Oliever, R., (2003). *Interactional context and Feedback in child ESL Classroom*. *Modern Language Learning Journal*, 87, 519-533.
- Panova, I., & Lyster, R. (2002). *Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom*. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573-595.
- Porter, P. (1986). How learners talk to each other: input and interaction in task-centered discussions. In Day (ed.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Robbins, Margaret. (1977). Error Explanations: A Procedure for Examining Written Interlanguage Performance. M.A. Thesis. LA: University of California
- Roberts, M. (1995). Awareness and the Efficacy of Error Correction. In R. Schmidt (Ed.). *Attention and Awareness in Foreign Language Learning* (pp. 162-182). Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Rutherford, W. E. and Michael Sharwood-Smith (1988) *Grammar and the Second Language Teacher: A Book of Readings*, Heinle & Heinle Publishers.
- Schmidt, R., & Frota, (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of adult of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn*. (pp. 237-326)
- Shi Guang (2004). *Corrective Feedback and Learner Uptake: the Case of EFL Middle School Classroom*. 1994-2008 China Academic Journal Electronic Publishing House.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton – Century-Crofts.
- Spada, N., and P. Lightbown. (1993). *Instruction and the Development of Questions in L2 Classrooms*. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.
- Vigil, Hedy A., and Oller, John. (1976). Rule fossilization: tentative model. *Language Learning* 26, p.281-295

- Walz, Joel C.(1982). *Error Correction Techniques for the FL Classroom*.Washington DC, NW.
- Yao, Shujen Susan. (2000). *Focus on form in the foreign language classroom*
[electronic resource] : EFL college learners' attitudes toward error correction
Thesis (Ph.D.)--State University of New York at Buffalo
- Yong, Dolly Jesusita. (1999). Affect in foreign language and second language
learning-*A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*

附錄一 訪談語料轉寫（節錄師生「改正時機」部分訪談內容）

受訪者：教師 T1 訪談日期：4/24

***小組活動中應不應改正？**

我不會，很少在當時改，我覺得讓他們隨便聊，因為我所謂分組是最後還是要有成果啊，以後大家要知道你們在聊什麼啊，比方說問互相的家庭，昨天做了什麼事，有個題目，問完了，要告訴大家，說對方的，比方可能五分鐘，可能說很多，可是你們要說三件事，（研究者：說的時候改嗎）改，當場會改，討論時個別改，不告訴大家，因為大家也不知道他們在談什麼，討論時不打斷，有的時候，他們可以聊得很高興，有的就比較不會聊，我可能提醒他，變成我們三個，我加入，如果有聊不起來的感覺

***全班討論時如何處理？**

中級，不會馬上改，當中我也插入，如果語法不對，不會盯著改，我覺得內容比較重要，因為要鼓勵他們說，（研究者：初級呢？）不夠熟，很多句子想不到，我問他們沒想到的問題，我加一些問題，改錯不是重點，雖然有錯，就鼓勵他們說就好了

***報告的錯如何處理？**

跟討論一樣，如果比較嚴重我會記下來，我看大家都會錯，用一點，如果是他一個人的，就個別跟他說就好了，不會跟大家說，我不讓他念，討論比較多，報告比較少，中級比較多，如果他需要黑板，他就到前面，要不然他就說就好了，在前面報告，沒有那麼多時間，你給他幾分鐘報告啊？我們現在都有一點趕，每一課都不夠踏實，練習得不夠，所以變成都是你在教，幾乎只複習，不預習，就是沒辦法

受訪者：學生 S2 訪談日期：4/29

***小組活動中應不應改正？**

有大的錯好像改，小小的不必改，聽到問題比較大的時候，完全聽不懂要改，

***全班討論時如何處理？**

如果他的錯不太大，不必改，（研究者：說完也不必改？）對，詞彙不對，如果沒有影響也不要改，（研究者：什麼時候可以打斷）好像對方也聽不懂的時候，好像老師在幫助他

***報告、表演時的錯如何處理？**

報告以前一定要先寫，老師改一改還給我們，所以報告的時候好像沒有大的問題，（研究者：如果還錯，改不改）很難說，我還是希望改，（研究者：打斷呢？）好像打斷句子，同學好像聽不太懂，盡量不要打斷（研究者：同學聽不懂的話？）同學聽完以後，問那個同學，（研究者：同學可以馬上問嗎？）好像不客氣，時間也不夠吧，同學一直問也浪費時間，說完再問再改比較好

附錄二 訪談數據統計記錄表（節錄）

一、對改正的基本態度

1. 改正的標準－課室內外的差異如何取捨？

	教師	學生
重規範		
重溝通		
尊重學生		
看班級程度		

2. 改正對學習是否有幫助？

	教師	學生
同意		
不同意		
其他		

3. (2)教師改正是否曾造成學習焦慮？

教師改正是否曾造成學習焦慮？	學生
同意	
不同意	

4. 教師是否需要對改正方式提出說明或主動了解學生對改正的需求？

	教師	學生
同意		
不同意		

二、改正時機與課堂活動

1. 朗讀

正確性活動	教 師			學 生		
改正時機	立即	一句完	段落完	立即	一句完	段落完
朗讀						

2. 教師提問

正確性活動	教 師		學 生	
改正時機	一句完後	說完後	一句完後	說完後
教師提問				

3. 全班討論活動

流利性活動	教 師		學 生	
改正時機	立即改正	延後改正	立即改正	延後改正
全班活動				

附錄—國語中心初、中、高級常用教材 (Teaching Materials Used at the MTC)

級數 Levels	教材名稱 Names of Study Materials
Basic	Practical Audio-Visual Chinese Vol.1(2 nd edition) 新版實用視聽華語 (一) Practical Audio-Visual Chinese Vol.2(2 nd edition) 新版實用視聽華語 (二) Practical Audio-Visual Chinese Vol.3(2 nd edition) 新版實用視聽華語 (三) Practical Audio-Visual Chinese Vol.4(2 nd edition) 新版實用視聽華語 (四) Everyday Chinese Vo1.1 遠東生活華語 (一) Everyday Chinese Vo1.2A 遠東生活華語 (二) 上 Everyday Chinese Vo1.2B 遠東生活華語 (二) 下 Beginning Chinese Readings 初級中文閱讀 Modern Chinese I 現代華語 (一) Modern Chinese II 現代華語 (二)
Intermediate	Practical Audio-Visual Chinese Vol.5(2 nd edition) 新版實用視聽華語 (五) Everyday Chinese Vo1.3 遠東生活華語 (三) Intermediate Chinese Readings 中級中文閱讀 Advanced A Plus Chinese 1 Modern Chinese III 現代華語 (三) Mini Radio Plays 迷你廣播劇 Taiwan Today 今日台灣 Chinese Moral Tales 中國寓言 Practical Business Conversation I 實用商業會話 (一) Chinese Folk Tales I 中國民間故事 (一) Chinese Customs and Traditions I 中國的風俗習慣 (一) Stories from Chinese History Vol.1 中國歷史故事 (一) Learning Chinese With Newspaper 讀報學華語 Qi Baishi: An Intermediate Chinese Reader 中國水墨畫大師齊白石的一生
Advanced	Practical Business Conversation 實用商業會話 (二) Chinese Folk Tales II 中國民間故事 (二) Chinese Customs and Traditions II 中國的風俗習慣 (二) Stories from Chinese History Vol.2 中國歷史故事 (二) Learning Chinese with Newspaper II 讀報學華語 (二) Learning Chinese with Newspaper III 讀報學華語 (三) Thought and Society 思想與社會 A First Course in Literary Chinese 文言文入門 The Independent Reader 從精讀到泛讀