

「贅詞」出現率作為口語表達能力的一項指標——兼論語用學在語言教學的應用

王本瑛*

本研究以創新的角度來看待大學生口語發表時的「贅詞」現象，提出贅詞可以作為評量口語表現的客觀指標之一。語用學的研究發現，贅詞各有其語用功能。本研究透過「國音與口語傳達」課程的設計，分析學生的口語資料發現，贅詞的出現率與學生的口語表現有相關：作為填詞功能的「然後」與理論的正確度呈現負相關；表示強調與結論的「就是」出現越高，同儕的評分就越低。可見贅詞可以視為學生對講述內容的信心程度，若教師洞察贅詞反映的認知現象，在評論學生口語表現時就不會提出「少說贅詞」的建議。本研究對於口語教學的啟發是，語用學對贅詞的研究可以讓教師看見在贅詞這個語言表象下，學生對其述說內容的信心，給予學生口語表現的實質建議。

關鍵詞：「就是」、「然後」、口語能力、語用學、贅詞

* 王本瑛：國立高雄師範大學台灣歷史文化及語言研究所副教授
(通訊作者：penying@nknku.edu.tw)

Redundant Words as an Index of Oral Communication Ability: An Application of Pragmatics to Language Teaching

Pen-Ying Wang*

The present study proposes that redundant words often found in college students' presentations can serve as an index of oral communication ability. By analyzing the data collected from a Chinese Phonetics and Oral Communication course, the redundancies were found to not only carry pragmatic functions but also reflect the cognition of the speakers. "Jiushi" serves as a pragmatic function to emphasize and to conclude, and "ranhou" bears the pragmatic function of pause fillers. The results show a mild correlation between the frequency of redundant words used and students' oral performance. The more "jiushi" were found in the students' production, the lower their grades were given by their peers. Similarly, the more "ranhou" used in students' presentations, the less confident the students were in presenting the content. As instructors are aware of the real cause of using redundant words, "cutting down redundancies" would be the last suggestion a teacher would offer the students.

Keywords: *juishi, oral communication, pragmatics, ranhou, redundant words*

* Pen-Ying Wang: Associate Professor, Institute of Taiwan History, Culture and Languages
(corresponding author: penying@ncku.edu.tw)

「贅詞」出現率作為口語表達能力的一項指標——兼論語用學在語言教學的應用

王本瑛

壹、前言

未來的世界是跨領域的世界，即便我們鼓勵學生發展斜槓人生（slashie），但是跨領域的對話在未來社會依然重要。然而高等教育培養學生的專業知識時，常常忽略了口語表達的重要，目前所見，口語表達訓練似乎只見於語文科系或是師資培育課程。

即便教師體認到口語表達的重要，然而在多年的傳統講授模式浸淫之下，學生早已習於安靜聽講，公開發表對很多學生而言是相當有挑戰性的。以國文系的新生為例，有學生對國語文有特別的興趣或專長，但仍有不少同學是因分數落點才進入國文系。因此就口語表達能力而言，學生的表現就有相當大的差異，例如在本文研究的班級中，有學生是語文競賽的常勝軍，也有同學幾乎從未有上台分享的經驗。

學生的口語表現有著相當大的個別差異，對教師的教學是一項挑戰，在幫助學生改進口語表達時，教師能給予評論與改進意見，往往難以顧及所有面向：太過重視發音，卻可能忽略了整體架構；專注於其專業素養卻可能忽略了發音與整體架構。本文嘗試以一學年的問題導向學習課程設計，提供學生練習口語表達的機會，結合口語訓練與專業知識培養，從語用學的觀點分析學生的口語資料，以「贅詞」的出現頻率評估學生的口語表現進步程度以及對理論的理解程度。

貳、文獻探討

本文研究為一教學研究設計，並以語用學探討分析口語語料，因此本節分別討論口語表達能力、口語表達能力的評估以及「國音與口語傳達」課程。

一、口語表達能力

口語表達能力是語言使用者或學習者的語言能力的最佳指標，透過語言產出才可以評估語言能力的進展。長久以來口語表達是外語（第二語言）學習、特殊教育關注的焦點。在外語（第二語言）領域，觀察的是外語（第二語言）學習者的口語表達是否與母語人士一致。在特殊教育領域，研究的是特殊兒童的口語能力指標是否達到一般兒童的水準。這兩個領域都是以母語人士或是非特殊兒童的口語能力作為口語表達的參照標準，期望學習者能達成母語人士或是一般兒童的口語水準。

另一方面，口語表達在教學面向著重口語表達能力的培養，關注的是兒童的口語表達發展，運用不同教學法、教學策略或是教材，誘發兒童口語表達的動機，期望兒童的口語表達能更臻完善（林彥廷、陳思羽、藍玉如，2019；張瑞菊，2019）。

口語表達在教師養成教育也頗受關注，教師的口語表達不僅是學生學習的範本，也會影響到學生的學習成效，因此口語表達能力至為重要。對外華語師資認證考試對於口語表達能力的要求有較為詳盡的描述，根據 2020 年教育部對外華語教學能力認證考試簡章（教育部，2020），「華語口語與表達」科目旨在「測試應試者華語標準發音與口語表達的準確程度和流利程度，並據以確定應試者的華語標準語音與口語水準。」其中三分鐘短述題是要「考核應試者整體語言之語感、語速、語流與自然熟練程度。說話的語音清晰、咬字明朗、輕重緩急、有無贅詞停頓、節奏有致等，以及語言表達之整體情況。」

綜上所述，口語表達能力在不同的領域，目標不同，關注的焦點也不一樣：在外語學習、特教領域的口語表達著重的是語言結構的完整學習，國語文教學與師資培育的口語表達則著重在篇章結構與修辭。

然而，母語人士或一般兒童的口語表達果真是完美理想嗎？中等教育的學生或是大學生的口語能力可以作為口語表達的參照標的嗎？

根據 Bloom 與 Lahey（1978），溝通能力與發展取決於語言形式（Form）、內容（Content）以及語用（Use）。語言形式包含詞序及語法，內容包含詞彙選用以及語意表達，語用則包含了選取適合語用情境的語言形式，以及非語言的手勢、肢體動作及語調。由此可見，口語表達絕非只有發音清晰，還有整體語感的體現。

總而言之，有關第一語言的口語表達能力的研究包含了兒童（特殊與一般）、教師（國語文與對外華語教師），但是對大學生的口語表達的關注較少，對其口語能力

的評估研究似乎也比較少。

二、口語傳達能力評估

近幾年高等教育越來越重視學生就業力的培養，特別是跨領域的溝通能力，也漸漸體認到培養大學生口語溝通能力不應只限於以語文或教育為專業的學生。國外已經有不少大學教師針對不同科系的學生設計出訓練口語溝通能力的課程，如主修財務管理的學生的口語表達能力（Bhati, 2012），或是針對醫學教育中的口語評量（Anziani, Durham, & Moore, 2008；Colton & Petersen, 1967；Curtis, Lind, Brear, & Finzen, 2007）。在國內似乎仍以語文科系或是師資培育系統比較注重口語表達（陳雅如，2011；張金蘭，2016，2019）。

較完整的口語能力表達指標多半列舉在國小的教學與教材研究中，以國小說話課的口語能力指標為例，口語表達能力指標大約不脫語音、詞彙、語句、篇章、語境及儀態。

表 1 國小說話課程的口語能力指標

	語音	詞彙	語句	篇章	語境	儀態
陳宏昌 (1991)	發音清晰 聲音響亮 聲調和諧 語速快慢	詞彙使用 適當	語法正確	內容層次 清楚	應答得體 自我陳述 改善言談缺 失	
何三本 (1997)	發音正確 聲調和諧	措詞精當	語法純正	內容充實 條理井然	時機合適 情境恰當	儀態自然 舉止大方
黃瑞枝 (1997)	語音 語調	語彙	句型組織		說話內容符 合立場角色 主題掌握及 取材豐富性	談話時間的合 用性
羅秋昭 (1999)	語音 聲音響度 聲音清晰度	詞語	語法 句子正確性	講述內容	思想情感 語句連貫	姿態表情
林彥廷等 (2019)		準確度 (詞彙)	流暢度 準確度(句型)	內容 字數		積極參與討論 參與對話程度
張瑞菊 (2019)	語音(聲、 韻、調、音 量) 語速 聲情			熟悉內容 思緒清晰		自信 表情 手勢

口語表達的評量指的是對口語學習的評量，Black 與 Wiliam（1998）指出，課程的評量可以包含教師的觀察、學生在教室的產出、作業以及測驗，分析的目的在於教學可以針對學生的需求而調整。在高等教育，評量則是針對學生在一學期或一學年的課程中習得的技巧與知識，這個技巧與知識，往往是因科目不同而有不同的評量指標。因此，口語表達與專業訓練的評估指標似乎是兩個不同的面向。

- 44 -

點：(1) 內容：學科知識及應用理論；(2) 述說：自信心、專業儀態、肢體語言；(3) 回應：精確、品質、應變、溝通技巧。

學科知識自然是大學教育重要的學習目標，教師們各有其專業評估，但是，關於述說能力，目前所見的評量或是評論多半是「贅詞過多」。我們在教學現場觀察，不論是台生或是陸生都有贅詞的問題。在口語表達能力評估時，「贅詞」似乎只被視為語言述說時的表徵，被視為一種「語病」，甚至被視為是「語言癌」。因此，語文教育者莫不提出一些解方，希望能「治好」語言癌，例如：「增加課程時數」、「說話練習」或是「讀報練習」等等。部分教師曾以教學示範、小組討論與發表、發音競賽等訓練學生的口語表達（張金蘭，2016，2019）。然而，大部分的師資培育課程中的「國音與說話」在訓練說話技巧時，往往多採用朗讀或說故事方式（陳雅如，2011）。這樣的練習是否是實際的語言表達？注意到「贅詞」這個言語現象，會不會忽略了言語現象反映的說話者的認知狀態？只專注矯正贅詞、咬字等表面的言語現象，是否會忽略了內容的充實性與正確性？

除了從贅詞、咬字等言語現象評估口語表達能力，有的評估注意到說話內容的整體架構，但是整體架構一樣是抽象且主觀的。綜上所述，上述三大口語能力的評估採用不一樣的準則，但是口語表達力是一個整體表現，口語的表現與表達的內容有很大的關係，跟說話者的認知息息相關：說話者對於表達內容若無一定的掌握，面對聽眾時，發表的壓力會驅使他使用一些策略去說服聽眾，或為自己爭取思索的時間。語用學的分析或許可以幫助我們解讀說話者沒說出的訊息。

一般人認定的贅詞其實都有語用功能，透露出說話者的主觀性或說話者的認知。例如，「其實」的語用功能為「反預期」，隱含了說話者認為自己的看法可能與聽話者不一樣，想要進一步闡述（Wang, Tsai, & Yang, 2010）。但是，若再進一步思考，說話者使用「其實」時，對自己的論述應該是有一定的信心。因此，如果將「贅詞」量化，或許可以作為口語表達的評量標準之一。以下從語用學的角度分析常見的贅詞：「然後」、「其實」、「……的部分」、「對」和「就是」。

（一）「然後」

「然後」是在教學現場所見，學生口語發表時最常見的贅詞。根據陳麗君（2011）的研究，「然後」原本為時序關係連接詞，在語法化過程中，不僅語音弱化，語義轉為「因果」、「附加」、「轉折」，發展出語用功能：「有效率的增加新信

息」、「作為填補詞」以及「保持話輪」，其中「有效率的增加新信息」為增補前面語句的內容；「作為填補詞」是爭取較多的話語生成時間；「保持話輪」則是保留話權或吸引聽話者注意。陳麗君的語料為大學生口語語料庫以及中央研究院的漢語平衡語料庫，學生在課堂發表的形式為單向的發言，因此，似乎不需要保持話輪。因此，學生口語發表的「然後」應屬於「有效率的增加新信息」及「作為填詞」的語用功能。

這樣的語用功能其實也反應了說話者在說話當下的認知狀態，在演講過程中，需要附加說明資訊或是思索填詞者，可能是對演講內容不熟悉，或是因為怯場而忘詞後再加以補充。由此可見，單向溝通時出現的「然後」為說話者的準備不充分、因而信心不足的表徵。

（二）「其實」

Wang、Tsai 與 Yang（2010）以真實口語語料庫篩選出 494 筆「其實」，發現「其實」常出現在正式語境中，其語用功能為「評論」、「對比」以及「反預期」。「其實」作為反預期的語用功能，應該是說話者對於聽話者有一種假設，認為聽話者對某事的期待或看法並不正確或是不全面，而說話者意欲改變聽話者的看法，但是又顧及聽話者的面子。當說話者使用「其實」的時候，應該對於自己的論述有相當的自信，因此，「其實」的出現頻率，可以作為說話者的自信指標。

（三）「……的部分」

「……的部分」是近幾年最常聽見的贅詞之一，根據張榮興（2016）的剖析，說話者說出「……的部分」或是「……的動作」可能是為了避重就輕，也可能是說話者缺乏上下位詞的認知概念，未注意到各成分之間的組織關係。另一方面，張榮興也推測，教官或餐廳服務人員常用「……的動作」的原因可能是因為工作環境需要凸顯出事物更細緻的面向。由此看來「……的部分」或是「……的動作」語句除了是說話者的認知概念需要加強，也可能是說話者想要強調其專業與細緻的一面，所以在正式場合較常出現「……的部分」語句。

（四）「對」

根據 Chui（2002）的觀察，「對」的語用功能除了對於問題給予肯定的答案，還有一種功能是說話者對於自己剛剛說的話的再肯定，這種的自我肯定通常出現在話

輪末。這種的自我肯定應該是說話者設想聽話者可能不相信，會有疑惑，這也代表說話者對於自己剛剛說的訊息也不甚有把握。因此，統計「對」的出現頻率可以看出說話者的自信程度。

（五）「就是」

Biq (2001) 分析書面與口語語料庫發現，口語中的「就是」不僅僅有「釐清」、「確認」的語用功能，有很高的比率（39%）是作為保留話輪。公開發表為一種單向的溝通，「就是」的語用功能應該是強調與結論功能。由此看來，「就是」的出現應該反映出說話者的認知心態，強調及語用功能的「就是」反映了說話者對於說話內容的信心及主觀性。

綜上所述，一般認為的「贅詞」是語言表達的缺陷，應該要加強口語的訓練，但是語言是思維的表徵，「贅詞」其實是反映了說話者的認知狀態，對「贅詞」的出現詳加考察，或許可以對口語表達能力的評估提出一個客觀的評量指標。

三、「國音與口語傳達」課程

「國音與口語傳達」為國文系的重點科目，課程內容分成兩個部分：「國音學」與「口語傳達」。「國音學」為「聲韻學」的先備課程，著重在語音理論的理解以及對華語音韻系統的認識，才能洞見古今音之流變。「口語傳達」是基於對於華語音韻系統的了解，為正音的基礎，因此師資培育系統將「國音與口語傳達」列為教學基本學科中的選修科目。但是「口語傳達」並不只有正音，應該還包含溝通與論述，這也是教師必備的能力。然而，根據陳雅如（2011）的研究，目前師資培育體系中的「國音與說話」課程多半著重在國音學理論以及國音知識，幾乎無暇顧及說話的訓練。學生認為「國音與說話」的學習難處在於國音知識深奧難懂，而且無法結合教育實務，與教學現場脫節。

依筆者的教學經驗，課堂講授似乎是教授抽象的音韻系統最快速的方式，但往往事倍功半，學生難以理解國音學的實用價值。若採用問題導向教學引導，讓學生主動發現華語音韻系統的特性，這些抽象的音韻系統對學生而言將會比較具體且容易理解。

問題導向教學（Problem-Based Learning）指的是學生的學習是發生在尋求問題解決的過程中，因此，此種學習歷程的第一步就是「問題」（Barrows & Tamblyn,

1980)。為了尋求「問題」的答案或是解決方法，學生必須獨立研究、彼此對話，建構出他們的專業素養（Barrett & Moore, 2010）。這種教學設計不同於以往的「學生提出問題、教師解答」模式，反而是教師提出問題，由學生尋求問題的解答與解方。

然而，問題導向教學並不是全然地放任學生自行摸索，教師雖然不見得是學生知識的來源，但是可以成為學生學習的引導者。從問題設計、討論誘導、課程的評量、活動的設計等等都需要縝密的規劃。問題導向教學的課程設計，在追索解答的過程中，學生的學習模式不再是單一的，而是全面的，除了課堂的專業知識外，還有資料搜集與評估、與同儕的溝通協調，這些都是學生帶得走的就業力。

問題導向教學在高等教育似乎更為適用，台灣的高等教育不再有強大的升學壓力，也不似中小學有統一的課綱為指導目標。但大學各個專業有不同的專業能力需求，問題導向教學在高等教育應該會有各種樣態。

參、研究問題

口語表達能力的評估多是主觀的判定，因此進步與否也難以客觀呈現，因此，本文嘗試以贅詞出現的頻率作為口語表達精確度的指標，探問的問題如下：

1. 贅詞的出現頻率是否與口語表現相關？
2. 贅詞的出現頻率是否與理論理解的正確度相關？
3. 經過一學年的問題導向教學法的引導，學生在口語精確度是否有顯著的進步？

肆、研究設計與方法

本研究透過問題導向教學引導學生深刻學習國音學理論，並提供口語練習的機會，經由學生的口語產出，研究「贅詞」與口語表現、理論理解的相關性，以下分別說明課程設計、研究對象、研究流程與資料分析。

一、課程設計

本研究實施的課程為國文系的「國音與口語傳達」，如前所述，這門課應該有兩個教學目標，一為國音學，為「聲韻學」的先備科目，但是國音學抽象理論不易理解；課程的另一個目標是訓練學生的口語表達能力。若能將口語表能力與國音學理論相結合，不僅可以使學生深刻學習國音學的實用價值，又可以培養學生面對未來世界的跨領域溝通能力。

問題導向教學的「問題」，為課程的初始，問題的設定最好能跟未來學生可能遇見的問題有關，有鑒於國文系學生未來有可能成為國文教師、對外華語教師，或是訪問報導者，因此本研究計劃設計了四個課程模組，分列如下：

表 2 本研究計畫課程模組

	課程活動	施行時間	活動內容
第一學期	發音練習介紹	10 週	課堂講授、分組討論、成果發表、同儕評點
	誰在畫大餅？總統大選政見比比	6 週	分組討論、專題演講、成果發表、同儕評點
第二學期	自我介紹	7 週	分組討論、專題演講、上傳自拍影片、成果發表、同儕評點
	國文系風雲人物榜	9 週	課堂講授、專題演講、小組討論（訪綱、講稿）成果發表、同儕評點

第一學期的第一個模組為「發音練習介紹」，學生需設計華語教學的發音練習五則並說明設計理念，由學生自行設定學習者的母語。為了設計該母語人士的華語發音練習，學生需對比分析華語與學習者的母語差異，更需要複習先前課堂講授的內容，包含發音語音學以及華語音韻系統，前者涵括了發音器官、發音過程、輔音、元音及超音段成分；後者包含音節結構、聲母、韻母及聲調。

問題導向學習另一個特點是重視學生之間的互動與合作，學生透過分組討論、協作，進而上台發表其發音練習的設計理念。透過口語表達，將華語音韻理論內化成學生自己的知識。小組討論時研究者均提供討論綱要方便學生依循。在發想階段的討論題綱有「你學過哪些外語/方言？」、「跟組員討論一下，你們要針對哪一個外語或是方言跟華語對比？」、「找一找這個外語/方言的音韻系統，這些外語/方言，跟

華語發音最不一樣的音有哪些？」。在具體製作階段的提示如下：(1)目標音可以是聲母、韻母、聲調、介音、元音、韻尾；(2)每一對目標音必需為最小配對；(3)五個練習題需有不同的搭配：若目標音是聲母，練習題可以搭配開齊合撮或是不同元音；若目標音是韻母，練習題可以依不同聲母搭配；若目標音為韻尾，練習題可以依不同的聲調或不同的元音搭配。成果發表時，聆聽的同學需填寫回饋單並評點（詳見附錄）。

第一學期的第二個模組為「誰在畫大餅？總統大選政見比一比」，適逢四年一度的總統大選，近幾年來的選舉似乎都是以激情作為訴求，但激情訴求撕裂族群，分化世代，又因網路時代，各族群或日漸耽溺於同溫層，或淪於網路謾罵，又何曾認真檢視候選人政見之真偽可行？大學生作為國家未來中堅，選舉行為再繼續激情訴求，並非國家之福。因此，讓學生理性分析各候選人政見，期望未來世代投票時能少一些激情，多一些理性。當年度總統大選有三組組候選人，政見分外交、兩岸、經濟、能源、教育、青年、法治七類，由學生抽選一組候選人的類別政見。小組討論時的討論題綱為「政見內容為何？」「資料來源是否可靠？」「政見是否可行？」

第二學期的第一個模組為「自我介紹」，自我介紹常常是面試時的重要機會，如何說出令人印象深刻的自我介紹是職場致勝的先機。然而要能自信的說出個人的特點，需要先詳細盤點自己的特質與專長。透過自我盤點，探索出真實的自我，再依據實際狀況，描繪出想要展現的自我。這個模組開始之初有一個自我介紹作為參照起點，在透過多次小組討論後，再進行一次自我介紹。因疫情的關係，第二次的自我介紹改以自拍影片上傳至課程臉書網頁，同學因而體驗了不同的口語傳達媒介。

第二學期的第二個模組為「國文系風雲人物榜」，國文系同學在畢業後很有可能成為文字工作者。不論是報導者或是書寫者，同理心往往來自親身的經歷，因此，如果能讓同學們接受訪談、成為書寫對象，日後在運用文字時，應該會更加謹慎。此一模組以抽籤方式選擇訪問對象，學生必須提交採訪前置作業計畫、訪綱以及講稿，由教師一一檢視，確認人物書寫無冒犯或傷及隱私之處。另一方面，也可以使同學們聆聽別人眼中的自己，與上一個模組中的「心目中的自己」及「想要展現的自己」加以比較。

簡言之，學生一整學年下來有五次的公開發表，「發音練習介紹」活動為四人一組的小組報告，「誰在畫大餅？總統大選政見比一比」活動為兩人一組的發表，「自我介紹」及「國文系風雲人物榜」均為個人的公開發表，「自我介紹」則有兩次發表。

如上所述，選修的學生口語表現的起始點不一樣，若要求齊一的口語表達目標對學生而言不盡公平。對於身經百戰的語文競賽選手，可能習於語文競賽的演說模式，需要讓他們觀摩不同的演說樣態，對於未曾接受過語文發表訓練的學生而言，需要減低他們的焦慮，建立起他們的自信心。因此每一次的發表都經過引導及討論，使同學們在發表前都有充足的準備。發表由小組報告漸進至個人發表，慢慢建立學生的信心。

二、研究對象

本研究的參與者為選修「國音與口語傳達」課程的學生，第一學期有 44 位同學（大一學生 43 位、大二學生 1 位），第二學期有 45 位同學，除一名大三學生為第二學期才加入，其他 44 位同學均為一整學年修習本課程。修課學生男生 18 人，佔 40%，女生 27 人，佔 60%。

三、研究流程

欲探尋學生能否深刻學習華語音韻系統、口語表達能力是否精進，本研究以問題導向教學設計課程，蒐集學生的口語發表資料並轉寫，分析學生發表內容中的理論正確度以及贅詞出現率，比較學生的口語表達的進步程度，呈現客觀的口語進步指標。

四、研究方法

本教學研究採語用學的角度，認為「贅詞」並非只是言語行為的表徵，也是說話者認知的反映，因此本研究針對贅詞的出現頻率作為口語表達能力的客觀指標。研究過程中，學生知悉口語會被作為分析材料，但是並不知曉贅詞會被統計。根據研究者的觀察，學生面對公開發表時，最先在意的是內容的熟悉度，以及如何克服心中的緊張，在準備充分後才會有心力注意避免贅詞，社會語言學研究搜集語料時，若說話者情緒波動時（如興奮、憤怒、恐懼），他們會比較注意說話的內容，而非說話的方式（Milroy & Gordon, 2003）。

本研究以文本分析檢驗學生敘述華語音韻理論的正確與否，另以量化研究檢驗口表達能力的進步程度。

五、資料搜集與分析

整學年採集到的的口語資料如下：

表 3 本研究蒐集之口語語料

	課程活動	每一組 時間	每組 人數	報告型態	實際口語 發表者	資料筆數	時間長度
第一學期	發音練習介紹	8 分鐘	4 人	課堂報告	37	32	1 小時 19 分 20 秒
	總統大選政見評述	8 分鐘	2 人	課堂報告	42	42	2 小時 53 分 29 秒
第二學期	自我介紹	2 分鐘	1 人	自拍影片	45	44	1 小時 18 分 42 秒
	國文系風雲人物榜	8 分鐘	1 人	課堂報告	45	40	5 小時 16 分 45 秒

第一學期的發音練習介紹為小組報告，因各小組的分工，只有 37 位同學上台發表，其中發言未達 200 字以上者不納入分析，因此只有 32 人的口語資料納入分析。課程模組「誰在畫大餅？總統大選政見比一比」因為舉辦公開發表會，有兩位同學擔任主持人，因此有 42 人上台發表。第二學期因新冠疫情關係，「自我介紹」改為自拍影片上傳至課程臉書網頁，經檢視影片，有一位同學是採用讀稿方式，因此不納入分析。「國文系風雲人物榜」為課堂發表錄影，然而有五位同學發表時忘記錄影，無法納入分析。

（一）贅詞計算

如前所述，贅詞實為語用功能詞，可銜接語句表達說話者策略，因此，贅詞出現率不應以口語字數計之，應以語句作為計算基礎。漢語的句子可以分為大句與小句，大句為一個完整的主題及數個小句組合而成的，小句則為主題的評論或是描述（曹逢甫，2013）。口語語料中的句子往往會有重複、句法成分交錯或是未完，難以以完整的大句子計算。又因為本文的語料型態並非對話，而是說話者連續的述說，因此也無法以「話輪」（turn）作為計算基準。因此，我們將每一位學生口語發表的影音檔轉寫逐字稿後，計算其小句數，再分別計算各學生的口語語料中「然後」、

「其實」、「……的部分」、「對」、「就是」五個贅詞的出現次數，因為這些「贅詞」有時還仍保留其原本的語法功能，例如，在「你可以先想一想然後再決定」這個句子中的「然後」表示時間先後順序，並非贅詞，像這樣的「然後」就會不列入贅詞的計算。

因此，口語表達的精確度以贅詞與小句的比例表示：

$$\frac{\text{贅詞數}}{\text{小句數}}$$

（二）理論正確理解評估

發音練習的逐字稿由研究者一一檢視，標註並計算理論錯誤理解次數，理論錯誤分成「術語錯誤」、「發音解說錯誤」以及「舉例錯誤」三種。

1. 術語錯誤

(A)我們選擇不送氣成音是ㄅ，送氣成音是ㄆ。

(B)像華語裡面，真正的捲舌音，他們是只有類似的抬舌音，然後抬舌音就是，正常捲舌是這樣，抬舌音就只有舌尖碰到ㄘ……口腔上緣而已，所以他沒有辦法把ㄘ發的非常準確……。

2. 發音解說錯誤

(C)然後ㄆ就是先完全阻隔氣流，然後把舌頭拉長，然後把他帶往舌尖的地方之後，然後造成更高頻率的團流

(D)就是ㄆ是舌尖邊音，ㄇ是捲舌濁擦音，然後ㄆ的發音部位是舌尖抵住上牙床，ㄇ是舌尖向後，和硬口蓋前部相接

3. 舉例錯誤

(E)……然後一隻豬，可能就會變成一ㄗ出……

例句(A)中學生說的「不送氣成音」與「送氣成音」應為「不送氣塞音」與「送氣塞音」，例句(B)的「抬舌音」應為「翹舌音」，這屬於「術語錯誤」。例句(C)說明ㄆ[p^h]的發音過程錯誤，ㄆ[p^h]為雙唇塞音，舌尖應該不是主要發音器官。例句(D)解說ㄇ[z]的發音過程提及「舌尖向後」為錯誤，ㄇ[z]為翹舌音，舌尖指向齒齦至硬顎處，並未向後捲曲。例句(C)與(D)為「發音解說錯誤」。例句(E)則是學生要舉例說明英語學習者要說「一隻豬」會說成「一ㄗ出」，此為舉例

錯誤，ㄗ[tʂ]、ㄙ[tʂʰ]均為英語沒有的輔音，但是這兩個音的發音特徵而言，對於英語學習者而言，發音位置可能比送氣特徵更難掌握，因此例句（E）為舉例錯誤。為統計方便，若學生的發表中沒有理論錯誤，以 10 分計，若有一個錯誤則扣一分，以此類推。

（三）同儕評分

如前所述，因為修課人數高達 45 人，每一學生均上台發表，為避免聽眾注意力的消褪，無心聽講使發表者驟失信心，因此，每一次發表均發下回饋單（請見附錄），讓聽眾專心聽講、給予回饋並評分，回饋單回收後再一一統計每一位同學的評分，作為該演說者的成績。以「發音練習」模組為例，因為四人一組，每一組發表可以有 40 個評分，「國文系風雲人物榜」模組為個人發表，修課人數高達 45 人，每一位發表者有 44 個評分。書寫回饋與評分除了讓聽眾專注聽講，給發表者信心，同時更能客觀的測量學生的口語表現。同儕評分在大學課程上並非罕見，研究結果顯示，同儕互評可以提升學習成效，也可以發展出批判性思考（張金蘭，2016；Falchikov, 1995；Hendrickson, Brady, & Algozzine, 1987；Stefani, 1998）。

（四）因應研究問題納入分析的語料

根據研究問題不同，採用的分析語料亦有不同，說明如下：

本文的研究問題一為「贅詞的出現頻率是否與口語表現相關？」，欲探究此一問題，上述的「贅詞」的出現頻率作為學生口語表達精確度的客觀指標，計算每一個學生發表時說的小句數目及本研究提及的五個「贅詞」的次數，口語表現優劣則以同儕的評分為主。分析的口語料一共 32 筆，時間長度為 1 小時 19 分 20 秒。

研究問題二為「贅詞的出現頻率是否與理論理解的正確度相關？」，欲探究此一問題，口語表達精確度以贅詞出現頻率為客觀指標，理論正確度則由研究者一一爬梳學生口語發表內容，計算其理論得分。分析的口語語料一共 32 筆，時間長度為 1 小時 19 分 20 秒。

研究問題三為「經過一學年的問題導向教學法的引導，學生在口語精確度是否有顯著的進步？」。為探究此一問題，以「發音練習介紹」作為口語表現的起始點，「國文系風雲人物榜」作為學習成果，以衡量學生口語表達能力變化。「發音練習介紹」中納入分析的 32 名同學，在「國文系風雲人物榜」有 5 位忘記錄影或影片不全，因此關於此一問題的討論，只納入 27 名同學在「發音練習介紹」及「國文系風

雲人物榜」的口語資料，並加以分析比較，進步程度同樣以贅詞的出現頻率作為客觀比較標準。

伍、結果與討論

一、分析結果

經由轉寫發表資料及統計（PS IMAGO PRO 7.0，內含 SPSS 第 27 版），第一個模組發音練習分析 32 名學生的贅詞、小句數、理論得分及同儕評分統計如表 4。

表 4 第一課程模組的各贅詞出現次數、小句數、理論得分與同儕評分

	平均值	最小值	最大值	標準差
然後	6.81	0	33	7.69
其實	0.69	0	4	1.03
的部分	0.63	0	4	1.07
對	0.53	0	4	1.05
就是	6.09	0	42	8.16
贅詞總和	14.75	0	80	15.15
小句總和	51.31	20	163	32.48
分數	85.95	78.3	90.3	3.33
理論評分	9.16	4	10	1.42

註：N=32。

由上面的統計資料可以發現，學生的贅詞中以「然後」、「就是」最多，以平均值來看，學生發表時平均有 51 個小句，就說出 6.81 個「然後」和 6.09 個「就是」，幾乎就是每六到七個小句就會有一個「然後」和「就是」，而且個別差異頗大。同儕的評分分布在 78.3 分到 90.3 分，平均為 85.95 分，理論錯誤並不多，平均每位同學得分 9.16 分（滿分 10 分），即發表時出現不到一個錯誤。

為比較學生的進步程度，第四課程模組統計 27 名學生，其贅詞及評分統計如表 5。

表 5 第四課程模組的各贅詞出現次數、小句數與同儕評分

	平均值	最小值	最大值	標準差
然後	25.93	0	72	19.71
其實	5.07	0	17	4.17
的部分	2.00	0	20	4.10
對	0.59	0	3	0.75
就是	24.59	2	68	16.12
贅詞總和	58.19	2	138	33.86
小句總和	236.30	119	441	64.84
分數	88.53	83.66	91.89	1.98

註：N=27。

由上述的統計可以看出，學生的贅詞依然以「然後」、「就是」最多，平均發表 236 句，就有 25.93 個「然後」以及 24.59 個「就是」，大約每九個小句就有一個「然後」和「就是」。同儕的評分則介於 83.66 至 91.89 之間，平均為 88.53 分。

因為學生的贅詞以「然後」和「就是」最多，因此以下除了針對贅詞總和討論，個別的贅詞討論就只討論「然後」和「就是」。

二、討論

以下分別就本文研究問題一一討論。

（一）研究問題一：「贅詞的出現頻率是否與口語表現相關？」

以皮爾森相關性分析第一個模組「發音練習介紹」的 32 筆資料的贅詞與同儕的評分，可以發現贅詞與口語表現成中度負相關（表 6），也就是說，贅詞越多分數越低，由此看來，贅詞出現的頻率的確可以作為口語表達的客觀指標之一。

表 6 第一模組贅詞出現率與同儕評分的相关性

	贅詞出現率	分數
1. 贅詞出現率	—	
2. 分數	-.44*	—

註：1. $N=32$ 。

2. $*p<.05$ 。

主要影響同儕評分的是哪個贅詞？根據統計檢驗（請見表 7），發現「然後」的出現的確會影響評分，但是真正與評分有顯著相關的贅詞是「就是」，「就是」的出現率與分數呈顯著的負相關。

表 7 第一模組「然後」、「就是」出現率與同儕評分的相关性

	「然後」出現率	「就是」出現率	分數
1. 「然後」出現率	—		
2. 「就是」出現率	.21	—	
3. 分數	-.18	-.40*	—

註：1. $N=32$ 。

2. $*p<.05$ 。

（二）研究問題二：「贅詞的出現頻率是否與理論理解的正確度相關？」

分析第一個模組「發音練習介紹」的 32 筆資料的贅詞出現率與理論正確度的相關度（請見表 8），可以發現兩者呈現低度負相關，贅詞出現越多，理論正確度可能越低。

表 8 第一模組贅詞出現率與理論正確度的相關性

	贅詞出現率	理論正確度
1. 贅詞出現率	—	
2. 理論正確度	-.28	—

註： $N=32$ 。

但是，如前所述，不同的「贅詞」反映的認知狀態也不一樣，而且，贅詞出現頻率也不相同。在演說時，「然後」應屬於「附加說明」及「思索填詞」的語用功能。若我們在觀察「然後」與「理論正確度」的相關，我們會發現「然後」出現的頻率有顯著負相關（表 9）。

表 9 第一模組「然後」、「就是」出現率與理論正確度的相關性

	「然後」出現率	「就是」出現率	理論正確度
1. 「然後」出現率	—		
2. 「就是」出現率	.21	—	
3. 理論正確度	-.36*	-.12	—

註：1. $N=32$ 。

2. $*p<.05$ 。

也就是說，學生說出的「然後」越多，表示其對於講說內容不甚理解，甚至有錯誤解說的情況。反觀表示說話者信心與主觀的「就是」，出現次數與「然後」相差不多，但是經由檢測，「就是」的出現率與理論正確度相關性並不大。

（三）研究問題三：「經過一學年的問題導向教學法的引導，學生在口語精確度是否有顯著的進步？」

從第一個研究問題的結果來看，贅詞的出現率的確可以作為口語表現的客觀指標之一，因此要探討這個研究問題，可以先比較第一個課程模組「發音練習介紹」與第四個課程模組「國文系風雲人物榜」的贅詞總和比率、「然後」以及「就是」出現比率來觀察。

表 10 第一模組與第四模組贅詞出現率

%	第一模組	第四模組
「然後」	11.66	10.90
「就是」	11.13	9.97
贅詞總和	26.91	24.07

從表 10 的贅詞出現比率、「然後」以及「就是」出現比率來看，似乎很難看出學生在口語表現的進步（表 11、表 12）。

表 11 第一模組與第四模組贅詞出現率成對樣本統計量

	平均值	標準差
第一模組	26.91	15.69
第四模組	24.07	12.28

註：N=27。

表 12 第一模組與第四模組贅詞出現率成對樣本檢定

	平均值	差異的 95%信賴區間		顯著性（雙尾）
		下限	上限	
第四模組贅詞比率－ 第一模組贅詞比率	-2.84	-10.03	4.36	.43

註：N=27。

但是若仔細審視表 12 可以發現，在第四個模組學生整體的贅詞的確是少了 2.84%，特別是下限少了 10.03%。因此我們改以另一種方式檢視資料，以在「發音練習介紹」中贅詞的出現率為標準，將 27 名學生分群：贅詞出現率 0% - 10.34%為「高口語表現」，有 6 名，贅詞出現率 15% - 33.33%為「中口語表現」，有 12 名，贅詞出現率為 36.36% - 56.16%為「低口語表現」，有 9 名。

表 13 第一模組與第四模組贅詞出現率分群比較

贅詞%	第一模組	第四模組
高口語表現	6.5	22.88
中口語表現	23.83	23.17
低口語表現	44.61	26.06

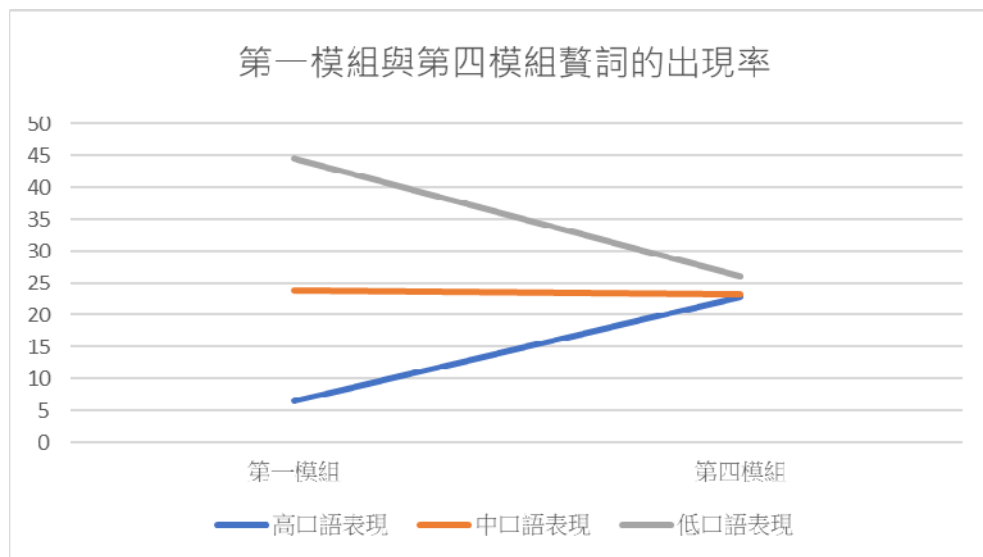


圖 1：第一模組與第四模組贅詞出現比率分群比較

由上面的分析（表 13、圖 1）可以看出，經過一個學年的練習，高口語表現的學生與低口語表現的學生的贅字比率差距縮小，在第一個模組表現差強人意的學生，在最後一個模組進步相當顯著，贅詞出現比率從 44.61% 的贅詞，進步到只有 26.06% 的贅詞，相當接近原先在第一個模組贅詞出現率稱得上是中等的學生（贅詞出現比率為 23.17%）。中口語表現的學生在第一模組與第四模組的贅詞則幾乎沒有差異。高口語表現的學生在第四模組贅詞的出現比率雖然增加，但是依然比另外兩組學生佳。

再以同儕的評分來看（表 14、圖 2），原先中口語表現及低口語表現的學生分數進步最多，但高口語表現的學生則無顯著進步。

表 14 第一模組與第四模組贅詞同儕分分群比較

分數	第一模組	第四模組
高口語表現	89.07	89.23
中口語表現	85.46	88.26
低口語表現	85.05	88.43

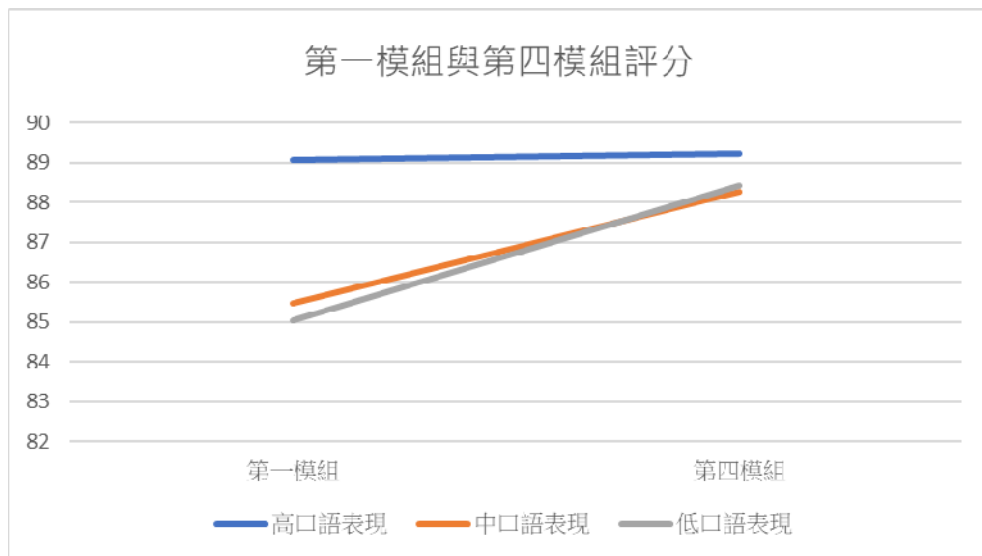


圖 2：第一模組與第四模組贅詞同儕評分分群比較

不同的贅詞有不同語用功能，也反映不同的認知狀態，如前所述，公開發表時的「然後」應屬於「附加說明」及「思索填詞」的語用功能。「就是」表達的是說話者的主觀性，這樣的話，不同口語表現的學生的「然後」與「就是」出現率是否有差距呢？

表 15 第一模組與第四模組「然後」出現率分群比較

「然後」%	第一模組	第四模組
高口語表現	2.74	10.93
中口語表現	11.9	9.26
低口語表現	19.85	13.08

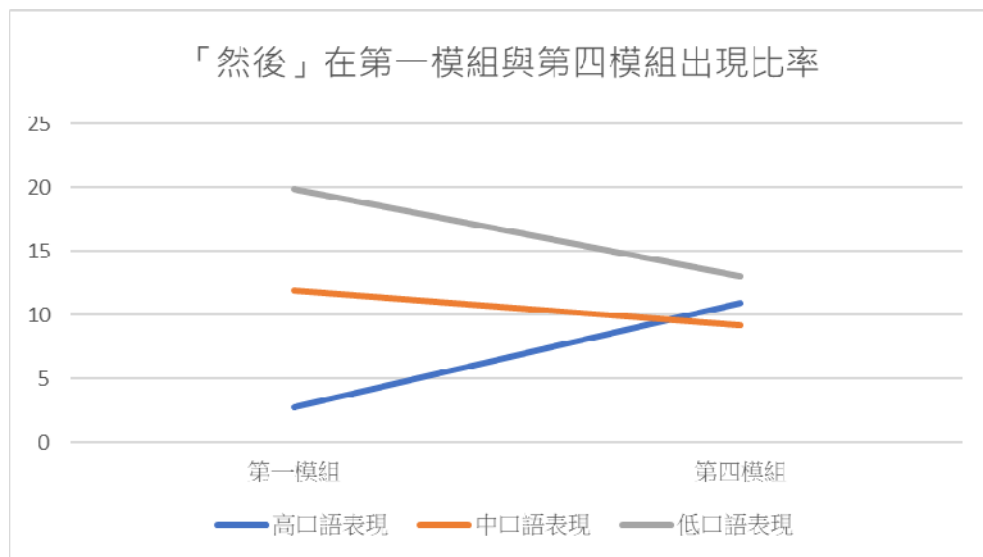


圖 3：第一模組與第四模組「然後」出現率分群比較

由表 15 及圖 3 可以看出，低口語表現的學生的「然後」出現比率從 19.85%降至 13.08%，中口語表現的學生「然後」的出現比率略降，高口語表現的學生「然後」的比率卻增加了 8.19%，反而略多於中口語表現的學生。

表 16 第一模組與第四模組「就是」出現率分群比較

「就是」%	第一模組	第四模組
高口語表現	2.27	8.87
中口語表現	9.21	10.53
低口語表現	19.6	9.94

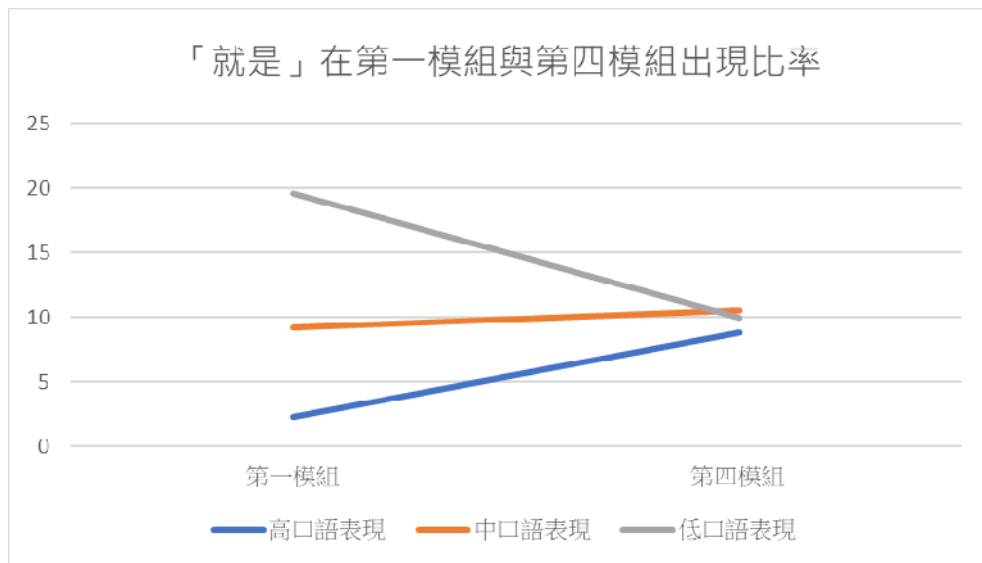


圖 4：第一模組與第四模組「就是」出現率分群比較

「就是」的出現頻率型態與「然後」類似（請見表 16、圖 4），低口語表現的學生的「就是」出現比率從 19.60%降至 9.94%，中口語表現的學生「就是」的出現比率相差無幾，高口語表現的學生「就是」的比率卻增加了 6.6%。

由於在第四個模組中，學生說贅詞的比率降低，相關係數為 $-.17$ （表 17），所以，在第四模組中贅詞與分數無相關。反觀第一模組時，贅詞與分數的相關度為 $-.44$ 的負相關（表 6）。

表 17 第四模組贅詞出現率與同儕評分的相关性

	贅詞出現率	分數
1. 贅詞出現率	—	
2. 分數	$-.17$	—

註：N=27。

在第四個模組中，「然後」的出現率與分數相關度也很低，相關係數為 $-.27$ （表 18），與第一模組的相關係數（ $-.18$ ）相差無幾（表 7）。「就是」的出現率與分數也幾乎無相關，其相關係數為 $-.02$ （表 18），但是，與第一模組時的相關係數（ $-.43$ ）相差甚多（表 7）。

表 18 第四模組「然後」、「就是」出現率與同儕評分的相关性

	「然後」出現率	「就是」出現率	分數
1. 「然後」出現率	—		
2. 「就是」出現率	.56**	—	
3. 分數	-.27	-.02	—

註：1. $N=27$ 。

2. ** $p < .01$ 。

總而言之，經過一學年的問題導向學習課程，整體上學生的贅詞的確減少（由 26.91% 降至 24.07%，請見表 10），若將學生依贅詞出現率分群觀察，可以發現原先贅詞出現率高的學生，經過一學年的訓練，贅詞出現的頻率少很多（由 44.61% 降至 26.06%，請見表 13）。第一模組時個別差異頗大的口語表現到第四模組變小了，因為贅詞減少了，因此與分數的相關程度也減低很多。就贅詞出現率而言，中低口語表現的學生經過一學年的訓練，口語表現是有所進步的。

口語表達最重要的是表達的內容，如前所述，學科知識是大學課堂上學生需要學習的重點，學生對於表達內容的信心程度雖然可以從不同的「贅詞」看出，但是學生是否深刻學習理論，還需要詳細檢視學生的口語產出。經過問題導向學習課程的安排，學生對於語音學的理論有比較深刻的了解，例如在解說發音過程時，因為需要以自己的話語說出，學習的成效有別於被動的聽講。

學生 Y-38：……然後我們的厂……他是軟顎音，他是那個……我們的舌根跟軟顎，靠得比較近，氣流從那個小縫送出來所發出來的聲音，就是厂是這樣發的。

學生 Y-5：那接下來給大家看一下發音位置，左邊這張圖是卍的齒齦音，紅色的部分是舌頭，這邊可以看到，我們舌頭會放在牙齒跟上顎的

交界處，然後氣流從後面這邊上來，那右邊這邊的話是[z]的發音，像上面寫的，舌端會靠近齒齦，然後氣流會由舌端的齒齦間送出，聲帶會震動……。

因為課程活動是設計對外華語教學的發音練習，由學生自選母語人士，因此他們必須找尋外語的音韻系統資料，並與華語音韻系統對比分析，因此學生學習的音韻知識超出了教師的課堂講授。

學生 Y-13：……因為他們（註：客語）其實是本身就沒有ㄐ這個音，因為他們的撮口呼嘴形再發出口的時候，常常會讓嘴型不明顯，而發成一……。

學生 Y-38：我們法文就是沒有那個捲舌音，所以我覺得說，他們的儿可能會念不出來……。

學生 Y-40：英文沒有ㄅ開頭的音，會念成ㄇ，那這時候你可能會覺得奇怪說，咦！我們國中不是就有學過嗎，Tsunami 對不對，大家都很耳熟，海嘯嘛！可是你看一下這邊，有藏語，有什麼……ㄊ……專有名詞，有漢語有日語，甚至有南非的原住民語，你可看到這些 ts 開頭的單字，都是外來語，所以英語的原生語言是沒有ㄅ開頭的音沒有錯。

由此可見，經過一整學年問題導向學習設計課程，不僅讓學生較能深刻了解國音學理論，還能夠自己學習找尋資料，拓展了語音相關知識。

陸、結語與反思

本文經由一學年的問題導向教學，將口語表達訓練與國音學理論結合，引導學生深刻學習國音學理論，使學生理解國音學理論的實用價值，且使學生的口語表現進步，特別是原先口語表現不盡理想的學生。

之前有關改善口語表達的研究或是教授「國音與說話」科目時，常常提及贅詞

過多的問題，建議改善之道多為朗讀或是說故事，但是朗讀與說故事的練習多只針對發音及語調、語氣，卻無法顯現學生真正的口語行為。對於贅詞過多的言語現象，教師建議往往是「不要說太多的『然後』、『……的部分』！」，但是，從語用學的角度來看，贅詞事實上反映了說話者的認知狀態，在單向溝通的演說時，「然後」常常表示說話者的思索狀態以及補充說明，當說話者說「然後」時，往往是重複出現，眼神飄忽。這表示說話者對於要說的内容熟悉度不足，也就是自信心不足。在單向溝通時發表情境下，「就是」通常是表示說話者的強調態度，表現出說話者的主觀性以及急欲下結論的態度。贅詞減少就表示說話者無需這些贅詞幫助自己爭取話語權或是爭取時間。因此，贅詞的減少可以作為口語表達能力進步的指標。

贅詞是說話者認知反射，並不會因為教師的建議真的減少。事實上，上台發表的壓力也使同學無暇顧及少使用贅詞。根據馮樹勳（2007）的研究，只要給予較多的時間準備，小學生在言語內涵、表述結構的表現都顯著優於沒有充分準備的學生。因此，給予學生準備時間，提供準備工作的指引，即可減低學生的焦慮，使其對於發表的内容有信心，就可以減少贅詞。

本研究的結果顯示，經過一學年的練習，就贅詞的出現率而言，原先口語中出現贅詞較多的學生雖然有顯著的進步，原先贅詞出現率中等的學生進步並不明顯，口語中出現贅詞最少的學生反而退步。然而，在同儕評分上，中低口語表現的學生有較大的進步，高口語表現的學生的分數依然優於中低口語表現的學生。

相當多的教學研究結果顯示，經過特定教學法或教學設計，原本的低成就學生展現長足的進步，但高成就學生的進步似乎有限，例如靳知勤與楊惟程（2018）以國小六年級為研究對象，以說故事營造美感體驗融入探究學習，觀察學生的思考智能、學習動機以及情境興趣，結果發現在思考智能方面，相較於中低成就學生展現出的顯著進步，原本高成就的學生並無顯著提升。或許是因為原本高成就的學生思考智能水準就已經在原先預定的教學目標的標準，因故無顯著提升。在本研究的結果贅詞低頻率的學生最後在口表現上反而退步的現象的確令人驚訝。Reis 與 McCoach（2000）歸納出造成有天賦的學生在課業上為低成就（gifted underachiever）的原因有個人的特質（情緒、社交、害怕失敗）或是課程太過簡單。

本研究中高口語表現的學生若有情緒、社交等因素，學期初口語發表應該不會表現如此優異。我們的課程活動對原本高成就學生而言是否是一個太簡單的活動？我們認為，本研究的課程活動多半有相當的難度，「發音練習介紹」、「自我介紹」、

「總統大選政見評述」、「國文系風雲人物榜」，公開發表前需要採訪、整合資料、融會貫通，課後的無記名問卷有不少學生表示課程其實很重。

「……另外我也很喜歡老師解釋課程的方式，會很清楚的讓大家知道每一個動作的目的是什麼，因此雖然課有點累，但我會知道我的目標是什麼，同時也比較有動力去完成。」

「作業很多，課也很多，但內容很豐富，臺風也真的有一點進步，人物專訪的部分超好玩，可以改變對一個人的看法、更認識自己的同學！」

我們認為，Reis 與 McCoach（2000）的觀察無法解釋本研究高口表現學生退步的原因。根據我們的觀察，原本口語表達能力為高成就的學生多曾受過口語表達訓練，在經過第一模組的公開發表，大約知道自己在班上的表現算是傑出，在後續的課程活動中，他們策略性的減少口語發表時準備心力，因而口語表現反而退步了。這一點可以從高口語成就學生的「然後」在第四模組時由 2.74%增加到 10.93%可以看出，因為減少準備的心力，在口語上就增加了表示思索填詞的「然後」。

即便如此，學生的口語表達能力存在著個別差異，高口語表現學生進步不顯著甚至退步也的確存在，未來在課程設計上，或許我們應該注意到學生的個別需求（Tomlinson, 2014），讓低口語表現的學生培養信心，為高口語表現的學生打造更具挑戰性的活動。

口語表達能力的評估並非只有贅詞出現率一項，如在第四模組，贅詞的出現率與分數幾乎無相關，可見，口語表現除了贅詞，可能還有其他有影響因素，如儀態、內容架構等等。贅詞雖然是語言表徵，實則反映了說話者對內容的熟悉度，準備的充分與否，唯有讓學生在發表前有充分的準備，才可能消弭贅詞的出現。從語用學的觀點，我們可以理解贅詞其實是說話者的言談策略，了解其言談策略，我們才可以理解說話者在發表時沒說出的訊息，我們在口語教學才能給予實質的建議與評論。

致 謝

衷心感謝審查人的寶貴意見，使得本文的行文結構、論證敘述更為完善，同時感謝編輯團隊的細心校對，使文中的疏漏得以減至最低。文中若仍有不周之處，責在作者。本文為教育部教學實踐研究計畫「口語傳達能力培養與精進—面對未來世界的必要能力，PHA1101071」之研究成果，特此致謝，也感謝所有參與本研究的學生。

參考文獻

- 何三本（1997）。*說話教學研究*。台北：五南。
- [He, S. -B. (1997). *Oral communication teaching guide*. Taipei: Wu-Nan.]
- 林彥廷、陳思羽、藍玉如（2019）。翻轉教學應用於國小兒童華語口語溝通課程成效評估。*華語文教學研究*，16（1），113-155。
- [Lin, Y. -T., Chen, S. -Y., & Lan, Y. -J. (2019). Flipping the classroom to enhance elementary students' Chinese oral communication skills. *Journal of Chinese Language Teaching*, 16(1), 113-155.]
- 教育部（2020）。**2020 年教育部對外華語教學能力認證考試簡章**。取自 <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/7/relfile/6644/72024/bf4691ed-a144-4ca6-ae4d-a55ceb585453.pdf>
- [Ministry of Education. (2020). *Prospectus of the certification examination for proficiency in teaching Chinese as a second/foreign language*. Retrieved from <https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/7/relfile/6644/72024/bf4691ed-a144-4ca6-ae4d-a55ceb585453.pdf>]
- 陳宏昌（1991）。*國小語文教學研究*。台北：五南。
- [Chen, H. -C. (1991). *Language teaching in the elementary school*. Taipei: Wu-Nan.]
- 陳雅如（2011）。師培生「教師口語訓練課程」之研究（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學語文教育研究所，台中。

- [Chen, Y. -R. (2011). *A study on the course of oral communication in the teacher education* (Unpublished master thesis). National Taichung University of Education, Taichung.]
- 陳麗君 (2011)。當代口語「然後」的篇章銜接、言談標識功能和語法化。 **國立新竹教育大學語文學報**，17，229-252。
- [Chen, L. -J. (2011). The context of textual and discourse functions: Grammaticalization of *ranhou* in oral corpus. *Journal of Language and Literature of NHCUE*, 17, 229-252.]
- 黃瑞枝 (1997)。 **說話教材教法**。台北：五南。
- [Huang, R. -Z. (1997). *How to use the oral communication materials*. Taipei: Wu-Nan Book Inc.]
- 張金蘭 (2016)。翻轉教學在師培課程中的實踐—以國音及說話課程為例。 **國立臺北教育大學語文集刊**，30，61-91。
- [Chang, C. -L. (2016). Flip teaching exercises in teacher training courses: A case study of Chinese phonology and speech classes. *Journal of Language and Literature Studies*, 30, 61-91.]
- 張金蘭 (2019)。體驗與反思學習在國小「國音及說話」師資培育課程的實踐成效。 **教學實踐與創新**，2 (1)，17-48。
- [Chang, C. -L. (2019). Effectiveness of experiential and reflective learning on teacher training courses for teaching elementary Chinese phonology and speech. *Journal of Teaching Practice and Pedagogical Innovation*, 2(1), 17-48.]
- 張瑞菊 (2019)。國民小學口語表達教學之研究。 **人文社會科學研究 (教育類)**，13 (4)，29-56。
- [Chang, J. -C. (2019). A study on the teaching of oral expression in elementary schools. *NPUST Humanities and Social Sciences Research: Pedagogy*, 13(4), 29-56.]
- 張榮興 (2016)。譬喻與修辭：語言癌的深度剖析。載於何萬順、蔡維天、張榮興、徐嘉慧、魏美瑤、何德華 (編)， **語言癌不癌？語言學家的看法** (頁 81-108)。台北：聯經。
- [Chang, J. -H. (2016). Metaphor and rhetoric: An analysis on language cancer. In O. -S. Her, W. -T. Tsai, J. -H Chang, K. -W. Chui, J. -M. Wei, & D. -V. Rau (Eds.), *Language cancer or not? Perspectives from linguists* (pp. 81-108). Taipei: Linking Publishing.]
- 曹逢甫 (2013)。漢語句法的雙層式分析法：功能與形式的會聚。載於曹廣順、曹茜蕾、羅端、魏婷蘭 (主編)， **綜古述今鉤深取極 (上冊)** (頁 237-256)。台北：中央研究院。

- [Tsao, F. -F. (2013). A double-tier approach to Chinese sentential structure: Convergence of form and function. In G. -S Cao, H. Chappell, R. Djamouri, & T. -L. Wei (Eds.), *Breaking Down the Barriers* (Vol. 1, pp. 237-256). Taipei: Academia Sinica.]
- 馮樹勳 (2007)。準備時間對以粵語為母語的香港小學學童口語表達成效的影響。 *台灣華語文教學*，3，100-107。
- [Fung, S. -F. (2007). The influence of preparation duration on the effectiveness of oral presentation of Hong Kong native-Cantonese primary students. *Taiwan Journal of Chinese as a Second Language*, 3, 100-107.]
- 葉德明 (2006)。九十五年華語文教師認證考試華語口語與表達考後回顧。 *台灣華語文教學*，1，87-88。
- [Yeh, T. -M. (2006). Look back after testing spoken Chinese and oral expression. *Taiwan Journal of Chinese as a Second Language*, 1, 87-88.]
- 靳知勤、楊惟程 (2018)。以故事情境策略營造美感體驗對不同學習成就國小學生學習成效之影響研究。 *科學教育學刊*，26 (3)，219-239。
- [Chin, C. -C., & Yang, W. -C. (2018). The effectiveness of science learning in an aesthetic environment with a story-telling strategy for different levels of sixth grade achievers. *Chinese Journal of Science Education*, 26(3), 219-239.]
- 羅秋昭 (1999)。 *國小語文科教材教法*。台北：五南。
- [Luo, Q. -Z. (1999). *Language learning material teaching in the elementary school*. Taipei: Wu-Nan.]
- Anziani, H., Durham, J., & Moore, U. (2008). The relationship between formative and summative assessment of undergraduates in oral surgery. *European Journal of Dental Education*, 12(4), 233-238.
- Barrett, T., & Moore, S. (2010). An introduction to problem-based learning. In T. Barrett & S. Moore (Eds.), *New approaches to problem-based learning-revitalizing your practice in higher education* (pp. 3-17). New York, NY: Routledge.
- Barrows, H., & Tamblyn, R. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York, NY: Springer.
- Bhati, S. S. (2012). The effectiveness of oral presentation assessment in a finance subject: An empirical examination. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(2), 1-21. Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss2/6>

- Biq, Y. O. (2001). The grammaticalization of *jiushi* and *jiushishuo* in Mandarin Chinese. *Concentric: Studies in English Literature and Linguistics*, 27(2), 53-74.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York, NY: Wiley.
- Chui, K. (2002). Ritualization in evolving pragmatic functions: A case study of DUI. *LANGUAGE and LINGUISTICS*, 3(4), 645-663.
- Colton, T., & Petersen, O. L. (1967). An essay of medical students' abilities by oral examination. *Journal of Medical Education*, 42, 1005-1014.
- Curtis, D. A, Lind, S., Brear, S., & Finzen, F. (2007). The correlation of students performance in preclinical and clinical prosthetic assessments. *Journal of Dental Education*, 71(3), 365-372.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Development peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32(2), 175-187.
- Hendrickson, J. M., Brady, M. P., & Algozzine, B. (1987). Peer-mediated testing: The effects of an alternative testing procedure in higher education. *Educational and Psychological Research*, 7(2), 91-102.
- Milroy, L., & Gorden, M. (2003). *Sociolinguistics: Method and interpretation*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Pearce, G., & Lee, G. (2009). Viva voce as an assessment method: Insights from marketing students. *Journal of Marketing Education*, 31(2), 120-130.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Stefani, L. A. J. (1998). Assessment in partnership with learners. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 339-350.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Wang, Y. -F., Tsai, P. -H., & Yang, Y. -T. (2010). Objectivity, subjectivity and intersubjectivity: Evidence from qishi ("actually") and shishishang ("in fact") in spoken Chinese. *Journal of Pragmatics*, 42, 705-727.

投稿收件日：2021 年 05 月 11 日
第 1 次修改日期：2021 年 08 月 03 日
第 2 次修改日期：2021 年 10 月 26 日
接受日：2021 年 11 月 04 日

附錄 發音練習發表回饋表

演說者：_____

目標母語者：_____

目標語言：_____

評論者：_____

日期：_____

評論綱要：

項目	要點	評論
內容	組織架構是否完整具邏輯性？	
	語音學知識解說足夠？	
	是否有說服力，讓你獲得新知？	
儀態	肢體動作自然？微笑？	
	與聽眾互動？眼神接觸？	
語言	用字精確？有無贅字？	
	語速適當？發音是否準確？	
其他	值得我學習的優點？	

分數：_____

90- : 太棒了，可以作為典範

80-89 : 很優，瑕不掩瑜

70-79 : 不錯，有進步的空間

60-69 : 還可以，但需要多一些時間練習

50-59 : 加油，再努力一下

40-49 : 很抱歉，不太了解你在說什麼

30-39 : 你知道你在說什麼嗎？

20-29 : 你真的準備好了嗎？

10-19 : 你到底有沒有準備？

0- 9 : 你是不是來錯教室了？

