



國立臺灣大學文學院華語教學碩士學位學程

碩士論文

Graduate Program of Teaching Chinese as a Foreign Language

College of Liberal Arts

National Taiwan University

Master's Thesis

華語輔導中輔導老師自我修補的序列研究

Self-repair sequences in Chinese tutoring sessions by
tutors

尤馨羽

Cing-Yu Yu

指導老師：蔡宜妮 博士

Advisor : I-Ni Tsai, Ph.D.

中華民國 113 年 7 月

July 2024

中文摘要



本研究選擇以會話分析為方法論，並以輔導課程語料為研究對象，分析六對輔導老師以及學習者之間的互動。此研究目標以輔導老師的自我修補為研究標的，分析當輔導老師發現與學習者之間產生認知差異時，輔導老師如何透過自我修補完成互動。

本研究發現自我發起自我修補最常出現的功能為輔導老師換句話說以及輔導老師增加資訊。輔導老師換句話說的表現形式主要為以相近的表達換句話說、以英文替換；輔導老師增加資訊的表現形式為以「還是」跟「或是」作為放寬指涉範圍的語料標記。輔導老師自我發起自我修補出現在同一個話輪，主要有澄清可能會讓學習者困惑的地方，確保學習者理解提問的功能。除此以外，也可以出現在不同話輪。不同話輪的自我發起自我修補有尋求回應的功能，輔導老師會因為學習者的沉默推斷他用沉默來表示不同意，進而以自己認為學習者同意的立場來自我修補，以此來追求回應。

從學習者發起修補來看，學習者若是以開放式發起修補的話，輔導老師多以重述句子來應對。若是學習者以重複問題源來發起修補的話，多用於請求輔導老師解釋詞彙，輔導老師則是會與自我發起自我修補（SISR）相同會以替代的自我修補機制來解釋詞彙。與 SISR 不一樣的是，他人發起自我修補（OISR）的語料中有出現以簡化為自我修補機制的例子。針對認知疑惑發起修補的語料中，輔導老師會選擇根據學習者修補發起的內容以具體化提問指涉對象進行修補。

從輔導老師提問可以看出，輔導老師多會透過詢問學習者的生活經驗、感受、觀點來操練語法以及詞彙，給予學習者用語法以及詞彙表達個人想法的空間，這也給予了學習者更多發起修補的機會。而學習者自我發起修補的時候，也是透過修補發起想要整理自己對語言知識的理解，試圖佔據與輔導老師對話的主動性。而若是學習者對提問產生認知上的疑惑時，輔導老師多會選擇配合學習者的認知進行退讓。

關鍵詞：會話分析、華語輔導課程、自我發起自我修補、他人發起自我修補、尋求回應



Abstract



This study employs conversation analysis to explore interactions in tutoring sessions, focusing on how tutors use self-repair mechanisms to address interaction difficulties with learners. The research analyzes data from six pairs of tutors and learners.

The findings show that tutors primarily use self-initiated self-repair for paraphrasing by the tutor and providing additional information. The paraphrasing by the tutor mainly manifests as rephrasing with similar expressions and substituting with English. The tutor's provision of additional information is typically marked by the use of "還是" (háishì) or "或是" (huòshì). Tutors self-repair within the same turn to clarify confusion and ensure learners understand. Across different turns, tutors self-repair to pursue responses, inferring disagreement from silence and adjusting their position to elicit a response.

Regarding learner-initiated repair, when learners initiate repair with open-class repair, tutors often respond by restating the sentence. If learners repeat the trouble sources, usually to ask for vocabulary explanation, tutors often use replacing as a self-repair mechanism, similar to self-initiated self-repair (SISR). Unlike SISR, other-initiated self-repair (OISR) includes examples where simplification is used. In the data where repair is initiated due to cognitive confusion, tutors choose to repair by specifying the referential targets based on the content initiated by the learners.

From the tutors' questions, it is evident that they use learners' life experiences, feelings, and perspectives to practice grammar and vocabulary. This method gives learners the opportunity to express their thoughts and more chances to initiate self-repair. When learners initiate self-repair, they organize their language understanding and attempt to take an active role in the conversation. If learners are confused by the questions, tutors often adjust to match the learners' understanding.

Keywords: Conversation Analysis、Tutoring Sessions、self-initiation self-repair(SISR)、other-initiation self-repair (OISR)、Pursuing Response

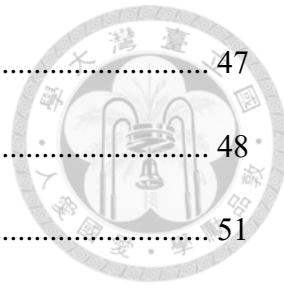
目次



中文摘要	I
ABSTRACT	III
目次	IV
圖次	VII
表次	VIII
第一章、緒論	1
1.1 研究動機與背景	1
1.2 研究範圍	3
1.3 研究架構	4
第二章、文獻回顧	5
2.1 會話分析方法論	5
2.2 自我修補	6
2.2.1 自我修補的定義	7
2.2.2 自我修補的序列位置	8
2.3 課室言談中的自我修補	9
2.3.1 教師的自我發起自我修補	10
2.3.2 學習者的修補發起	13
第三章、研究方法	17



3.1 研究步驟.....	17
3.1.1 輔導老師在同一話論自我發起	18
3.1.2 學習者的沉默而自我發起自我修補	18
3.1.3 學習者的他人發起	19
3.2 語料資訊與轉寫規則.....	20
第四章　由輔導老師發起輔導老師自我修補（SISR）	25
4.1 在同話論中的自我修補.....	25
4.1.1 輔導老師換句話說	25
4.1.1.1 以相近的表達換句話說	26
4.1.1.2 以英文替換	27
4.1.2 輔導老師增加資訊	29
4.1.2.1 具體化提問指涉對象	29
4.1.2.2 以「或是」作為放寬指涉範圍的語料標記	31
4.2 沉默後的自我修補.....	33
4.2.1 輔導老師換句話說	34
4.2.1.1 以相近的表達換句話說	34
4.2.2 輔導老師增加資訊	35
4.2.2.1 以「還是」跟「或是」作為放寬指涉範圍的語料標記	35
4.2.2.2 解釋詞彙	37
4.3 討論與小結	41
第五章　由學習者發起輔導老師自我修補	47



5.1 學習者因為語言元素發起修補.....	47
5.1.1 輔導老師換句話說	48
5.1.2 輔導老師重新表述	51
5.1.3 輔導老師簡化字句	56
5.2 學習者因為認知疑惑發起修補.....	58
5.2.1 老師具體化指涉對象	58
5.2.2 以「或是」作為放寬指涉範圍的語料標記	62
5.3 討論與小節	63
第六章 討論與結論	67
參考文獻	71

圖次



圖 1 語料分類表	17
圖 2 同話論中自我修補的功能以及形式	42
圖 3 沉默後自我修補的功能以及形式	44
圖 4 學習者的他人發起的語料分類	47
圖 5 學習者針對語言知識發起修補的功能	64



表次

表 1 修補發起的四種類型（表格根據 SCHEGLOFF ET.AL, 1997, P.175 的內容，筆者自行翻譯）	7
表 2 實體輔導課程內容	22
表 3 線上輔導課程內容	23
表 4 語料轉寫系統（參考 JEFFERSON , 2004）	24
表 5 輔導老師換句話說的功能以及形式	42
表 6 輔導老師增加資訊的功能以及形式	43



第一章、緒論

1.1 研究動機與背景

在華語教學的訓練中，一對一的華語輔導課程往往是初出茅廬的華語教師磨練教學技巧的第一關。從個人的教學經驗來看，一對一的課程可以脫離典型課堂的交流模式，更趨向於真實的語言交流。在輔導課程中學習者似乎較容易針對自己的興趣或是語言知識的問題積極提問，或是直接反應對課堂提問的疑惑。身為輔導老師，也比較容易可以在輔導課堂中了解學生的個性、產生學生的學習動機的話題，以及每個學生不同的學習需求。也就是說，一對一輔導課程可以在更了解學生後給予學生更貼近個人需求，更個性化，更有針對性的教學。

基於過去對輔導課程的經驗以及對此教學特性的感悟，我產生了想要更深入了解一對一輔導課程的想法。因此我以華語輔導課程作為觀察對象，試圖理解輔導老師與學習者之間如何透過提問、回應，最後共同完成會話的過程。而其中觀察重點則在輔導課程中，雙方遇到溝通的困難後，輔導老師會如何回應？

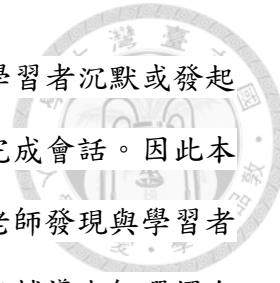
Kurhila(2006)認為理解是一個動態、互動性的過程，它不僅僅取決於單一參與者，而是由多方共同參與的互動構建而成。在人與人的溝通中，無論參與者的身份如何，當參與者在對話中輪流發言時，他們的回應是基於他們對之前發言者所說內容的詮釋和理解。Goodwin 與 Heritage(1990)提出這種互相理解的過程的核心概念是互動主觀性(intersubjectivity)，這意味著每位參與者在對話中都是主體，他們的回應受到他們自己的觀點和理解的影響，同時也受到之前對話中其他人的觀點和理解的影響。而在輔導課程中，輔導老師跟學習者之間的互動便是基於對方所說過的話來給予回應，而每次給予的回應都會加上屬於自己的理解以及詮



釋，在一次次的互動中產生共識，進而協作完成整個課堂會話。

儘管在對話中，試圖取得共識並共同建構對話的意義和內容是會話參與者的共同目標。但有時會因為參與者個別詮釋的不同，而對同一句話產生不同的詮釋和理解，從而混淆或誤解其他參與者說的話，導致溝通的不順利。在輔導課程中，輔導老師跟學習者也會因為認知差異，以及潛在語言知識的落差而導致無法互相理解與溝通困難。Schegloff(1977)提出語言中存在一種修補（Repair）的機制，以處理溝通產生的問題。修補是一種澄清的機制，當參與者察覺到對話中存在問題時，參與者可以透過澄清、重新解釋或提出補充性信息來修補對話，以確保大家具備共享知識，達成共同理解。因此修補這一機制被視為互相理解的重要語言行為。修補組織由「問題源」(trouble source)、「修補發起」(repair-initiation)、「修補結果」(repair-outcome)三個部分組成。「問題源」為造成溝通不順暢的部分；「修補發起」為針對問題提出修補的人，可以分為自我發起以及他人發起；「修補結果」為完成修補的人，也可以分為自我修補以及他人修補。總的來說，可以分成「自我發起自我修補 (self-initiation self-repair，簡稱 SISR)」、「他人發起自我修補 (other-initiation self-repair，簡稱 OISR)」、「自我發起他人修補 (self-initiation other-repair，簡稱 SIOR)」、「他人發起他人修補 (other-initiation other repair，簡稱 OIOR)」四大類。

本論文關注一對一的輔導課。輔導老師的提問只會是針對單一學習者，並且只能是由兩人之間的協作來完成會話。所以在觀察一對一輔導課程的語料中發現，當學習者因為語言知識上的限制或是認知上的差異而無法回答老師問題的時候，會基於修補發起人的不同有兩種不同的回應方式：第一個反應是沉默或是延遲回應，輔導老師會在學習者沉默或延遲回應後選擇自我發起自我修補(SISR)；第二個是直接針對輔導老師提問的問題源發起修補，此為由學習者發起的他人發起的自我修補(OISR)。從輔導老師的角度來看，不論是學習者發起修補，或是學



習者在一對一的對話中選擇沉默或發起修補，教師會試圖理解學習者沉默或發起修補的特性，並據此以某種方式進行自我修補，與學習者協作完成會話。因此本研究決定以輔導老師的自我修補為研究標的，主要觀察當輔導老師發現與學習者之間產生認知差異時，如何透過自我修補完成互動。進一步釐清輔導老師選擇自我修補的時候，是在怎麼樣的情況下選擇自我修補？選擇以那些修補機制進行自我修補？由學習者發起老師自我修補（OISR）以及由輔導老師自我發起自我修補（SISR）的兩種序列下輔導老師的自我修補有什麼異同？輔導老師會使用那些自我修補的方式以及以輔導課程的機構性會話與典型課堂以及日常會話有哪些差異？為能夠理解參與者雙方互動的細節，本研究以會話分析為方法論，希望透過觀察人與人之間的溝通，試圖找到言談中遵循的規律與順序。並以輔導課程語料為研究對象，分析的語料為六對輔導老師以及學習者之間的互動。

本研究在語料上則是選擇使用真實錄製的一對一華語語文輔導課程作為語料，此語料為六對輔導老師與學習者的互動，語料的參考內容雖有一定的教學流程跟提問設計，但也包含大部分的自由對話，像是輔導老師或學習者分享自己的生活，討論雙方文化背景的差異，以及對於各種話題的討論。研究流程會先將語料轉寫為逐字稿，完成後再根據轉寫稿選取語料、進行後續的分析。

1.2 研究範圍

本文選定以「輔導老師的自我修補」的序列作為研究標的，期許可以透過歸納、情境的探究以區辨一對一的華語語言輔導(Chinese language tutoring)中輔導老師自我修補的功能、形式以及目的，用會話參與者的行為跟語言去理解互動的進行，進而探討輔導老師和學習者如何共同完成序列。據此本文將嘗試回答以下的研究問題：

- (1) 輔導老師自我發起自我修補（SISR）的形式和功能為何？
- (2) 學習者發起輔導老師自我修補（OISR）的形式和功能為何？

(3) 輔導老師自我發起自我修補 (SISR) 與學習者發起輔導老師自我修補有哪些差異？

1.3 研究架構

本研究分為六章，研究將以「一對一的華語語言輔導」中「輔導老師的自我修補」作為研究對象，探討在一對一的溝通中，輔導老師自我修補的功能、形式以及目的。並採用會話分析方法，對語料進行更細部分類和分析。通過分析會話參與者的行為和語言來觀察互動的過程，進而研究輔導老師和學習者如何協作完成序列。因此，本研究的框架如下：

第一章為緒論，旨在簡要介紹論文研究的背景和動機，提出研究缺口和問題意識，最後概述論文的研究架構。第二章為文獻回顧，第 2.1 節首先深入探討會話分析以及以會話分析為基礎的互動研究的相關研究脈絡，我們將明確說明本論文所採納的相關概念和理論，以及哪些概念或理論被排除在研究之外；接著，在第 2.2 節中，同樣以會話分析的理論為基礎，探討輔導老師自我修補序列的定義，以明確選定序列的標準。第三章研究方法，主要說明會話分析作為方法論的概念、一對一華語語言輔導的背景資訊與轉寫規則、以及選取語料的步驟。語料分析分為第四章以及第五章兩大部分，在此兩章中將分析輔導老師如何透過對學習者的語言和非語言行為的理解，協同合作完成整個對話序列。第四章的語料分析主題則是分析以輔導老師發起輔導老師修補的互動，在此序列環境中，輔導老師自我修補的功能、形式和目的功能分別為何？第五章的語料分析主題為學習者發起輔導老師修補的互動，此章將觀看學習者如何表示自己與輔導老師的認知的差異，而輔導老師如何透過修補行為邀請學習者合作完成序列。並與第四章的對比，分析輔導老師對於學習者發起以及學習者沉默後的自我修補是否有什麼差異。並且進一步探討以上互動會導致一對一輔導課程此機構性會話有哪些特性？最後，第六章為本研究的結論、研究限與未來展望。



第二章、文獻回顧

此篇章將從會話分析的脈絡出發，再進一步深入探討以會話分析為基礎的自我修補相關研究脈絡，說明本論文所採納的相關概念和理論。接下來，以前人的研究觀點界定輔導老師自我修補的形式、功能、原因，以及策略，同時指出研究的觀察和分析對象。再於第四章以及第五章對此進行詳細分析，藉由上述的研究脈絡，於後文中分析輔導老師自我修補序列中輔導老師的語言以及行動，在進一步觀看輔導老師與學習者協作完成序列的細節。

2.1 會話分析方法論

本研究以會話分析作為研究方法，會話分析是一個起源於人類學俗民方法論（Ethnomethodology）和社會學的研究領域，其主要目的在於透過觀察人與人之間的互動，揭示言談中所存在的規則和秩序。早期會話分析的焦點主要集中於日常對話的探討。然而隨著研究的發展，越來越多的學者開始注意到，許多工作場合和職業領域因其特殊工作目的而產生了與日常對話截然不同的禮儀機制和社會期待，進而形成了與日常對話不同的互動慣例（interactional practices）。這種基於工作和日常對話之間的差異而產生的特定會話組織稱為「機構性會話（institutional talk）」（Drew & Heritage, 1992），而課室言談則是機構性會話的一個其中一個分支。此研究遵循的是 Wu(2016)針對華語會話分析研究所做的說明。他在研究中詳細概述了中文會話分析的基本程序，並說明如何從語料中發現一個現象，並基於會話分析的方法論進行深入分析。分析語料的步驟有三，以下是他提出的分析步驟：

（1）反覆觀察語料，從語料中尋找修補的典型例子

Wu(2016)強調會話分析透過錄音或是錄影蒐集真實世界自然發生的會話，並且反覆觀察蒐集到的語料，尋找具有研究價值的研究內容。所以研究的第一步驟



應為反覆觀察語料，從語料中發現值得注意的現象。

- (2) 選定一個覺得值得成為研究對象的現象，並且依照此現象廣泛蒐集語料。

Wu(2016)提出找到一個值得討論的現象後邊需要廣泛的蒐集擁有同樣現象的語料，不過因為這個現象的特殊，所以很有可能面對樣本數不足的問題。而且在檢查每一項個例的時候也有可能因為其性質不一樣，而有分類困難的風險。若想解決例子不足的問題，可以透過檢視自己對於這個現象的定義是否太過狹隘來解決這個問題。如果在認定這個現象的範圍遇到困難的話，也就是並不確定這個實例中正在發生的事情是否跟這個現象有關的話，我們可以選擇稍微改變或是放寬選定現象的範圍。這樣做的話可以替選定的語料進行分類。以便進行對照和比較，進一步觀察這個語言行為之間語言功能的差別。

- (3) 從蒐集到的語料中建立出規則，並延伸成自己的分析。

從會話分析的角度來看，我們不僅要借助實例的展示，我們還需要提出有效的證據證明自己的分析結果，證明我們對於會話中的語言行為也是參與者所理解的，而非分析者強加的觀點。除了符合規則的現象，把觀察的現象跟其他「不具備此現象的語料(deviant cases)」進行比較也是會話分析中重要的分析，這樣的比較有助於確定所提出的行為或現象是否真的與目標特徵相關，並且在什麼情況下它顯得更加獨特和重要。使用明顯的反例進行對比還有一個好處，我們可以藉由反例來支持研究現象的論點，也就是說明為什麼這些情況或理解違反了他們的理論跟假設。這種做法有助於使研究更全面和可靠，因為這樣可以迫使研究人員考慮異常情況和特殊案例，並確保他們的理論或解釋能夠適應各種不同的情境。

2.2 自我修補



2.2.1 自我修補的定義

Schegloff (1977) 是首批將修補描述成解決說話、聆聽和理解問題的組織序列，並進一步將修補的組織稱為「作為對話互動組織的一個不可或缺的自我校正機制。」(Schegloff, 1992, p.1313) 也就是說，修補是對話中參與者達成相互理解的手段，透過不斷的協商，我們可以完成社會建構的過程 (Markee 2006)。根據 Schegloff (1977) 的觀點，修補組織由「問題源」(trouble source)、「修補發起」(repair-initiation)、「修補結果」(repair-outcome) 三個部分組成。造成溝通不順暢的成分稱為問題源 (trouble source)，問題源屬於可修補的 (repairable) 成分 (Schegloff、Jefferson 與 Sacks, 1977)；「修補發起」(repair-initiation) 指涉的是針對問題提出修補的人；「修補結果」(repair-outcome) 則是完成修補的人，而解決會話問題源的行為即稱為修補。基於以上定義，修補最廣義的分類是以修補發起以及修補結果可以分成四類。

表 1 修補發起的四種類型

(表格根據 Schegloff et.al, 1997, P.175 的內容，筆者自行翻譯)

	自我發起	他人發起
自我修補	自我發起、自我修補 SISR	他人發起、自我修補 OISR
他人修補	自我發起、他人修補 SIOR	他人發起、他人修補 OIOR

Schegloff(1977)在提出修補的時候也針對「修補(Repair)」和「糾正(Correction)」的語言功能進行區分。以二語習得的角度來看，修補指的是教師和學習者對於理解出現問題時採取的手段；而糾正則是指用正確的語言形式來修補錯誤的過程，參與者之間沒有顯示出對於會話過程理解上的困難。換句話說，糾



正用於解決說話中的錯誤 (Jefferson, 1974)，而不是在聆聽、說話或理解方面出現問題。

由此可見，修補並不只限於將語言錯誤導正，有時在沒有明顯的錯誤之處也會發現修補，又或是在發生明顯的錯誤時反而不一定會發起或進行修補。因為就算互相理解是會話參與者的共同目的，但很多時候還是會因為身分或是認知的不同而導致無法理解對方的意思。所以為了解決因為說話、聽力和理解等各個方面出現的問題，我們必須使用修補機制。簡而言之，修補是為了讓溝通順利進行，也就是會話中的參與者能夠理解彼此想傳達的訊息之目的而選擇的語言行為。修補組織的使用是為了實現個體之間可以展現主體的資源，此機制使得互動者可能修補互動主觀性的缺口(Schegloff 1977；Schegloff, 1992)。

2.2.2 自我修補的序列位置

自我修補最常見的修補位置為在同一話論構成單位（Turn Construction Units, TCU）內進行的自我修補，也就是當說話者在會話進行的過程中打斷，在會話未完成前便修正某些可能出現的說話、聽力或理解上的問題。這個會話形式最常出現的其中一個可能性是因為在對話中，另一個在 TCU 尚未完成便直接打斷是不禮貌的 (Schegloff & Jefferson, 1974)，另一個原因是只有說話者才知道需要修正的問題(Kitzenger, 2013)。但除了在同一話論構成單位內進行的自我修補，後續研究也有不在同一話輪的自我修補，如在轉換空間內 (transition space)、第三話論中(third turn)，以及第三位置(third position)的自我修補。

轉換空間內 (transition space) 的修補位置則是在話輪完成的轉換空間內 (transition space)，此位置通常是在先前話輪構成單位 (Turn Construction Units, TCU) 的末端成分進行修補。轉換空間內的修補可以針對不是 TCU 終端元素的問題來源。例如，說話者在完成一個 TCU 後，發現先前話語中的某個詞語需要修正，便在轉換空間內進行修補。這種修補方法能幫助說話者在保持話語



連貫性的同時，糾正錯誤或澄清含義。

第三話輪修補與轉換空間修補有相同的特徵，不同的地方是第三話輪的修補有另一位說話者介入修補 (Schegloff, 1997)。第三話輪修補的典型結構有三個話輪，第一個話輪是包含問題源的發言；第二個話輪是另一個參與者進入了會話，但並沒有針對第一話輪的問題源進行修補；第三個話輪則是第一話輪的說話者回答問題源進行修補。第三話輪與第三位置的修補不同的地方在於，第三話輪的修補中，第二個話輪的回應並沒有顯示出任何對問題源的誤解，溝通仍然是順利進行的。

第三位置(third position)的修補基本序列為，當說話者在第二話輪中對第一話輪作出回應時，表達出了錯誤的理解。所以第一話輪中被誤解的會話者可能選擇在第三話輪中針對第二話輪做出修正。大多數的第三位置修補都會在第三話輪進行修補，但也有例外，也有可能經過幾個互動的話輪來釐清誤解，或是在幾個話輪以後才知道誤解的地方是什麼以進行修補。

2.3 課室言談中的自我修補

教師自我修補的行為在課室互動研究中，通常以描述學習者提問或回饋等教學策略的方式進行討論。然而，若要判斷教師如何發現與學習者的認知不同，並透過自我修補來達成師生協作，完成整個會話序列，則需要回歸會話分析的序列研究脈絡，為「輔導老師的自我修補」作出定義。

本研究聚焦於教師的自我修補序列，故本節將回顧教師自我修補的相關研究，處理教師自我修補序列的定義問題，並說明本研究選取的定義以劃定研究對象，以便後續能夠選取語料並進行分析。在此，以輔導老師的自我修補序列為研究目標的研究中，將從修補而非糾正的角度進行師生互動的序列研究。

在教師自我修補的類型問題上，將根據修補發起人的不同，可以分為自己發



起的自我修補（Self-Initiated Self-Repair, SISR）以及他人發起的自我修補（Other-Initiated Self-Repair, OISR），並且由發起者自己（Self-Repair）或他人完成（Other-Repair）。因此在課室言談分析上來看有諸如「教師發起／教師修補」、「教師發起／學習者修補」、「學習者發起／教師修補」、「學習者發起／學習者修補」共四種的排列組合。在此研究終將以「教師發起／教師修補」以及、「學習者發起／教師修補」兩個最終由教師修補的角度進行研究。

2.3.1 教師的自我發起自我修補

此研究以輔導老師自我發起自我修補的角度觀看，並藉由修補的位置分為輔導老師在同一話輪發起的自我修補，以及輔導老師在學習者發起修補後進行自我修補兩類。在自我發起自我修補序列中，Schegloff(2013)提出了十種操作，及替換、插入、刪除、搜索、插入括號、中止、跳轉、循環、重新格式化和重新排序。李洙旼(2023)針對以上十種方法考察了中文對話中 SISR 的形式和交際功能。其中包括了糾正錯誤、調整講話者的認識立場、調整參考範圍、轉移重點的焦點。

而在不同話輪發起的自我發起自我修補在功能上來說，先前的對話分析研究已經證明，在發起對話後，如果缺少相應的回應（或者回應延遲或不足），發起對話的說話者可能會透過自我修改來追求回應，並且發起對話的說話者對回應的修改方式可能會透露自己判斷為何對方無法回應的原因。（Heritage, 1984；Jefferson, 1981；Pomerantz, 1984b；Schegloff, 2000）以下為語料庫中舉出的例子，從例子(1)中我們可以看到，在 01 到 04 行，輔導老師發起了提問。但在 05 行的時候學習者保持沉默，所以輔導老師在 06 的時候判斷學習者不了解「正面評價」的意思，便選擇解釋正面評價的定義進行自我修補。

Extract (1) [OT02-2B]

01 Tuto: 嗯嗯嗯, 好, 這是關於這個電影的:=



- 02 =兩種評價，一個是好的↑，一個是不好的評價(.)=
03 =好，那麼，跟這部電影有關的，=
04 =正面評價，是什麼？那麼負面評價又是什麼？
05 (1.0)
06 -> Tuto: 正面評價就是好的↑
07 Kate: 喔對對，我覺得呃：正面評價都在說就：呃：=
08 =就是這個電影可以讓觀眾了解和同情貧窮的：=
09 =就是這貧窮的：主角：
10 Tuto: 嗯嗯。

蔡宜妮（2022）指出，教師會通過自我修補來尋求回應，因此，自我修補是一種尋求回應的策略。蔡宜妮的研究發現，教師在提問時會調整預設立場或提問結構使提問更精確，並以附加提問或擴大範圍來增加學生回答的選擇。此外，教師還會補充線索或縮小範圍來增加學生的詮釋資源，並詢問背景知識以確認學生回答所需的詞彙或知識。在回應架構上，教師會提供回應開頭以引導學生，聚焦回應重點以縮回答方向或要點，並提供可能答案以幫助學生猜測正確答案。蔡宜妮的研究主要集中於教師如何運用自我修補來引導學生，本論文主要著重於輔導老師自我修補的案例分析，觀看輔導老師在學習者沉默後的自我修補行為，並發現其中具有尋求回應的功能。本研究將具體說明輔導老師在互動情境中的自我修補行為，探討輔導老師如何通過不同的修補方式來引導學習者回應，並協助完成整個對話序列。

Pomerantz (1984) 描述了尋求回應的三種情況，也就是修補發起者會造成回應困難的原因。首先，有一種情況是涉及到對於代詞的指涉對象不明確，這顯示回應困難可能是因為詞彙選擇不清晰導致的。為了解決這個問題，我們分別可以透過釐清代詞所指涉的對象。第二種情況是用來確認共享知識的，這展示了回應困難可能是因為共享知識不一致導致的。我們可以透過確認共享知識是否相同，從認知不同的地方建立共識。第三種情況是立場不一致，我們可能因為立場過於尖銳或有冒犯之處導致回答上的困難。我們解決這個問題，我們可以藉由修改立



場而達成一致來解決。

Gardner(2004)則是對於修補者回應的方式做出了分類，他觀察到在母語者和第二語言學習者之間的對話中，有一種提問的技巧，即在對方尚未回答之前，調整自己的表達方式，以便更清晰地傳達相同的信息。這種方法包括重新說明前一句話、進行補充說明、修改上一輪的陳述，以及擴展前一句話的內容。這樣的調整可以包括重複提問、調整問題的措辭、增加額外的背景信息，或引導相應的行動。

Kasper(1985)對於修補的回應方式也有所解釋，他藉由觀察一間丹麥高中的英文課觀看師生對於修補模式的偏好。從互動分析的角度來看的話，具有最明顯教育功能的修補模式是教師自主發起和自主完成的修補，它們在進行中的交流方面效率最高，因為它們中斷話語的程度比涉及自身和他人的修補活動要小。並且在 Kasper(2007)繼續提到，在語言測驗的考試中，若是考生沉默的話，考官會透過精確地重複上一話輪的話(exact repetition)；用不同的措辭重新表達一個句子(paraphrase)；對原始版本進行了某種程度的變動或調整(modification of the original version)。而在課室中，學習者延遲/沉默也是教師在提問之後常遇到的問題。因為學習者常常在課堂中因為語言本體的限制，或是對於會話內容的不理解或是立場不一致而沉默，或是延遲回應。而對於這樣的語言現象，Bolden et al.(2012)根據英語日常對話的語料，認為透過追求回應的方法可以了解發言者認為是在什麼地方出現錯誤，又怎麼修補才可以讓溝通順利進行。故在課堂中，教師也可以透過自我修補的策略來尋求學習者的回應，而教師自我修補的方式往往反映教師判斷學習者為什麼沒辦法做出回應的原因。也許是認為學習者是基於語言的限制而無法理解語言本身，或是因為對於這個問題的理解或是立場不一致而無法進行。此問題也是在本研究中想要觀察並釐清了問題。



2.3.2 學習者的修補發起

跟上述由教師自我發起自我修補相比，此類別為由學習者發起的教師自我修補。與學習者因為種種原因而延遲回應的語言行為相比，此類語言行為學習者確實對於語言本體的不理解以及立場的不一致而具體的發出提問，期待教師修補。

學習者通常會針對問題源提出問題，透過這樣的方式引發上一位發言者進行自我修補。發起修補可以有幾種方式，若以發起修補的強弱來看的話，Kitzinger (2013) 提出從最弱到最強的修補發起行為可以分為開放性修補(open-initiator)、針對類別修補(category-specific)、重複(repeat)、透過可能的理解(candidate understanding)等四種方法。Drew(1997)提到「開放式的修補發起(open-class repair initiator)」指的是在對話中，當一方說話者難以理解對方先前的發言時，他們會使用一些開放性的修復方式來表達這種困難。這些開放性的修復方式通常以簡短的表達形式呈現，例如「對不起？」、「嗯？」、「什麼？」等。這些表達方式本身並不提供有關問題的具體信息，而是顯示說話者需要對先前的發言進行澄清或要求重述。開放類修復啟動的特點在於提問者不直接指明問題源的具體來源或性質，這使得其他參與者需要透過後續的對話來釐清並解決理解上的問題。這種修復方式相對較開放，因為它並未明確指出問題所在，而是在對話的後續部分進行澄清或解釋。在研究中，我們可以觀察使用此方法的提問者喜歡在怎麼樣的情境下使用，以及這個方法在對話中的實際作用。我們可以從中觀察師生如何透過此問題方法透過協作來解決對問題的理解不一致的困難。

關於重複問題源的修補發起，在重複問題源是他人針對上一個話輪中，重複認為是問題源的地方，並且大多無法理解其含義。Robinson 和 Kevoe-Feldman (2010)提出通過以重複問題源來進行修補發起可以排除聽力和理解困難來界定問題性質，多數情況下是為了解決對提問行動的理解困難。Lilja, N. (2014)也在他的



研究中展示了非母語者如何利用重複問題源回合來啟動修補序列，並且說明當第二語言使用者遇到理解困難時，重複問題源有助於語言學習者標識出問題並促使母語者提供語言上的幫助。這種互動不僅有助於解決當前的理解困難，還為非母語者提供了實際的學習機會，從而促進詞彙和語言能力的發展。

比起開放式修補，可能的理解(Candidate understanding)對於問題源的表達更加清晰，根據 Drew (1998:32) 的定義，可能的理解可以明確表達對話參與者對「我們正在談論什麼」或「剛才說了什麼」的理解。Kurhila(2006)指出，可能的理解是由對話接收者提出的，並在形式上類似於第二語言研究中的改述。也就是話題的接收者在對話中表達的自我理解或對先前言談的詮釋，這涵蓋了說話者對先前言談的態度、信念或理解的表達。說話者可以在解釋先前言談時，將自己的理解呈現給對話參與者，並且可以被視為一種尋求對話參與者共享知識的方式。因為話題的接收者可以透過解釋自己對於話題的理解來尋求對話中的其他參與者確認或否認，以確保對先前的話題是有共識的，所以可能的理解也是對於互動中認知不同的一種解決方法。

Kurhila(2006)把可能的理解分為三類，分別是總結性的可能的理解(Summative Candidate Understandings)，標記為不確定的可能的理解(Marked Uncertain Candidate Understandings)，以及對於先前話題的可能的理解(Candidate Understandings Developing Prior Propositional Turns)。總結性的可能的理解是對先前言談的總結，通常以確定的語氣呈現，旨在概括或概述先前的內容。標記為不確定的可能的理解會在語氣上表現出不確定性，可能以疑問句或使用不確定性的詞語，旨在傳達說話者對其理解的不確定感。對於先前話題的可能的理解是修補的發起者試圖理解先前所提到的話題。

關於學習者提起修補的華語語言課室研究，李映璉(2023)在研究中探討了學



習者發起提問的行為為研究標的進行會話分析研究。她發現學習者能主動提出不同類型的問題，並邀請教師參與回應，並由學習者完成自己發起的問題序列。這證明了學習者在課堂上表現出的能動性。學習者主動提問的目的可能是在回答問題、完成老師指示或行動的時候遇到了困難，這些困難可能是因為語言本身的限制，或是對知識的理解差異。除此之外，也可能是希望透過提問獲取特定資訊的「主題化」提問。這些都是學習者展現互動能力的重要證據。李映璉(2023)以「學生發起提問」而非「學生發起修補」為研究標的，故研究範圍除了修補以外也有其他由學生主動開啟的話題的研究。本研究選擇的研究對象則是從「輔導老師的自我修補」的角度切入，並分成「學生發起」、「輔導老師自我發起」兩類，「學生發起」的分類主要是探究當學習者表示理解的困難而要求修補的時候，會如何根據學習者發起修補的內容判斷學生產生回答困難的原因，並透過輔導老師的自我修補與學習者協作，以期共同完成序列。

Kurhila (2006) 描述了非母語者發起的他人修補，指出母語者的自我修補經常會以下方式發生：非母語者對於會話內容表示出遲疑（uncertainty-framed repairable），母語者使用肯定或委婉的語氣進行修補（affirmative or a mitigating particle），非母語者透過重複表示理解。非母語者發起請求釐清的策略通常包括重新開始（re-starts）、聲音拉長（sound stretches）、猶豫聲音（hesitation）、升調（rising intonation）和笑聲（laughter）等方式。

Kitzinger(2012)針對他人發起自我修補提出一項重要的互動意義。發起者為了未來可能出現的不偏好反應或其他形式的「不一致」預先發出信號，雖因發起者在第二話輪發起的修補信號使得預期中的下一個談話動作被推遲，打破了其連續性，但同時也給予了問題源說話者機會，讓他們能返回到之前的敘述中檢查談話在哪些部分可能產生了問題。





第三章、研究方法

本章將分為三個主要部分來進行探討。首先，我們將闡述論文中所納入語料的類別和選取步驟以及其特性。接下來，我們將提供一對一華語語言輔導語料背景資訊和轉錄規則，以建立相關背景知識和說明轉錄提供的訊息。

3.1 研究步驟

研究以「輔導老師的自我修補」為觀察現象蒐集語料。「輔導老師的自我修補」可以根據不同的修補發起人分為兩種不同的序列結構進行觀察：「輔導老師的自我發起」以及「學習者的他人發起」。「輔導老師的自我發起」可以藉由修補的序列位置分為「輔導老師在同一話輪自我發起」以及「輔導老師沉默後的自我修補」。以下為語料類別的圖表：

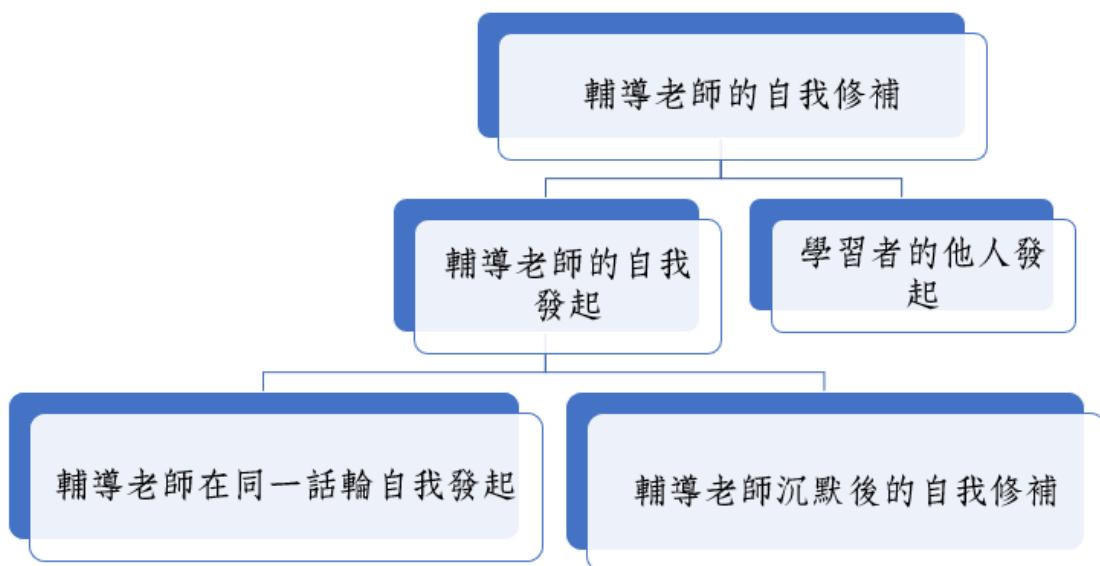


圖 1 語料分類表



3.1.1 輔導老師在同一話論自我發起

此論文中第一種收錄的語料類行為「輔導老師在同一話論自我發起」的修補序列，此研究的收錄原則為輔導老師在發起提問的同時進行自我修補，問題源與修補發生在同一個話輪。以下為此「輔導老師在同一話論中自我修補」的基本序列，「怎麼」被輔導老師截斷，改以「是什麼意思」取代。引此以下語料中的被截斷的內容「怎麼」被輔導老師視為問題源為，「是什麼意思」為修補結果：

Extract (2) [LAP07] 輔導老師在同一個話輪中自我修補

01 Hans: 1→ 對, 好. 那你有沒有哪一個字, 比較不知道要怎麼 - 是什麼意思?

02 Nacy: mm:::

Step 1: Tuto: 1→ 輔導老師發起提問的同時發現問題源並自我修補

3.1.2 學習者的沉默而自我發起自我修補

除了在「同一話輪自我發起自我修補」的例子以外，也有在後續話論中因為「學習者的沉默而自我發起自我修補」的例子。首先，我們所收錄的沈默為超過一秒中的沉默，這是根據 Sacks(1974)提出在英語互動中，超過一秒中的沉默通常被認為是無法提供回應的表現。因為中間發生了沈默，所以問題源和修補成分發生在不同的話輪。研究收錄教師問題源的話輪已經完成，出現了一秒以上的沈默，教師在沉默後進行自我修補的例子。Pomerantz (1984b) 認為若是對方延遲回應或沉默，可能被發話者視為在知識上或是認知上的不理解，或是即將針對發話者說的話表示不同意。沈默具有多元性和多重功能，我們難以從學習者的沉默中判斷導致學習者沉默的困難點在哪裡，不過我們可以從輔導老師的回應推斷輔導老師如何詮釋理解學習者的沉默。而輔導老師會在學習者沉默之後，進而透過自我修補來追回事應，其中展示了教師如何詮釋沈默所表示的問題點。「輔導老師在沉默後的自我發起自我修補」的基本序列如下：



Extract (3) [輔導老師在沉默後發起自我修補]

01 Tuto: 1→ 噎:所以,如果我說:我不要:這樣是一件沒禮貌的事嗎,在美國(.)

02 Kate: 2→(1.0)

03 Tuto: 3→ 這種拒絕的方式[是一個沒禮貌的方式(.)]

04 Kate: [(因為):我不覺得是一個沒禮貌的方式:]

Step 1: Tuto: 輔導老師發起提問

Step 2: Stud: 學習者以沉默展示應對的困難

Step 3: Tuto: 輔導老師透過自我修補引導學習者

由上述例子可知，「輔導老師沉默後的自我修補」的基礎序列為輔導老師在提問序列提問為第一部分（在語料中表示為1，加上→），學習者在則在回應序列因語言能力限制或認知差異產生回答困難而沉默為第二部分（在語料中表示為2，加上→），輔導老師在自行判斷其沉默的原因後進行自我修補為第三部分（在語料中表示為3，加上→）。

3.1.3 學習者的他人發起

第二種序列結構是「學習者的他人發起」，也就是在輔導老師提問以後，學習者針對輔導老師的第一部分的提問發起修補，再由輔導老師針對學習者提出的問題進行自我修補。後續也將同時處理學習者的回應。學習者可能會在輔導老師進行自我修補後，理解輔導老師的提問，並回答出輔導老師期望的答案。也可能因為語言能力的限制或是因為理解的不同而繼續發起修補，直到輔導老師與他協商出一個雙方皆可理解的共識，再回答輔導老師的提問。依循前述的討論脈絡，「學習者的他人發起」至少得符合下列要件：第一部分由輔導老師先發起提問；學習者在第二部分以語言或非語言的應對展示了理解的困難；輔導老師在第三部份透過自我修補引導學習者。基本序列如下：

Step 1: Tuto: 輔導老師發起提問

Step 2: Stud: 學習者發起修補

Step 3: Tuto: 輔導老師透過自我修補引導學習者



以下為例子：

Extract (4) [學習者的他人發起基本序列]

- 01 Tuto: 1→ 喔：((點頭)) �恩：你們，一個禮拜上：幾堂，中文課啊？
02 John: 2→ 幾堂？
03 Tuto: 3/1→ �恩，嗯：幾個小時？
04 John: 2→ �恩(.) ((歪頭))
05 John: (2.0)
05 John: 2→> 不好意思我不懂什麼意思<((摀嘴))
06 Tuto: 3/1→ 嘴裡：我的意思是說：呃：你在：現在在台大：上中文課，對嗎？
07 John: 2→ 對。
08 Tuto: 3→ 然後：他是：一個禮拜：上：幾次：中文課？
09 John: 嘴↑(.)五次.((手比5))

按照此定義篩選出語料後，本研究希望進一步歸納分析「輔導老師自我修補序列」涉及什麼樣的內容與目的，以說明其在互動中的功能與意義。研究也嘗試明確說明我們觀察的現象出現在什麼更大的整體活動中，以及整個活動的過程。也就是在華語輔導課程這個會話活動中，這些規則是否是華語輔導課程中特有的，我們是否可以以此歸納出華語輔導課程的機構特性。

3.2 語料資訊與轉寫規則

本研究使用的語料來自台灣大學華語教學碩士學位學程蔡宜妮老師建置的「小型華語文作為第二語言互動語料庫」，其中包含華語作為第二語言的輔導活動錄影以及華語第二語言學習者的日常會話語料。輔導活動錄影包括一對多和一對一，實體和線上錄影¹。本文選取觀察的語料為一對一的輔導語料，包含實體互動與網路互動。以上語料蒐集以及轉寫的過程皆經過倫理審查，語料蒐集對象皆

¹ 線上錄影採集於 COVID-19 疫情，無法實體上課期間。



是在知情的情況下錄影，並且現當事人的名字，或其他可以透漏其身分的任何線索皆以假名替代。本研究作者參與了線上輔導語料的初步轉寫工作，實體輔導的初步轉寫工作並非由本研究完成，但摘錄出來的語料片段皆經過作者兩次至三次的轉寫修改。研究分析時，皆同時觀察轉寫後的文字稿與原始的錄影檔案。

各組語料分別招募不同的輔導老師以及學習者，參與部分輔導老師以及學習者在課程開始之前彼此不熟識²，但開始錄影前曾簡單確認過輔導課程的進行方式。實體課堂的影片共有六組師生，各影片時長皆約為一小時，其中三組為實體輔導活動、另外三組為線上輔導活動。研究並未限定輔導老師教學經驗，但分析語料輔導老師的輔導/教學經歷大多不足一年，輔導經驗一年以上的老師兩位，一位老師三年，一位老師四年。學習者的國籍包含日本、韓國、美國、英國、瑞典，並且學習者皆為成人學習者、華語程度為進階高階級（B1-B2）以上。輔導課的教學內容涵蓋生詞使用、語法練習、課文的問題討論、課文話題延伸討論以及文化討論等諸多內容。本文選取的語料皆為一對一的課堂，且研究之目的不在於呈現跨輔導老師、跨學習者的通案性語言使用現象，而是希望由輔導老師進行自我修補的話輪設計出發，初步觀察師生在課室互動中的知識狀態，以及輔導老師判斷學習者遇到困難的原因，並嘗試達成共識的過程。下頁為語料背景的表格：

² 只有一對師生是一起報名參與語料採集，據參與者說明他們在錄影前上過 3-4 次輔導課程。

表 2 實體輔導課程內容



語料編號	教師	學生	教材	課程內容概要
LAP06	Tuto (女) 台灣	Adam (男) 瑞典	教師自編教材：有錢與有閒	<ul style="list-style-type: none"> - 暖身活動：自我介紹 - 閱讀理解提問、生詞填空、生詞配對、生詞操練提問 - 生詞練習和閱讀理解提問聚焦在學生的價值觀表達。例如，「對你來說怎麼樣代表有錢」
LAP07	Tuto (男) 台灣	Nacy (女) 日本	教師自編教材：創業還是就業	<ul style="list-style-type: none"> - 詞彙、語法的解釋和操練 - 文章的閱讀理解和討論 - 影片理解和討論
LAP08	Tuto (女) 馬來西亞 (華語母語者)	Luis (男)	《遠東生活華語》 第三冊第一課：電腦與生活 詞彙的複習以及操練	<ul style="list-style-type: none"> - 詞彙的複習和操練 - 提問圍繞生詞和課文本身進行提問

表 3 線上輔導課程內容



語料 編號	教師 (男)	學生 (男)	教材 《實用視聽 華語》第三 冊	課程內容概要
OT01	Tuto (男)	Simo (男)	《實用視聽 華語》第三 冊	<ul style="list-style-type: none"> - 暖身活動：分享最近的生活 - 發音練習：生詞、句子 - 語法搭配情境操練 - 文化討論
OT02	Tuto (女)	Tina (女)	《實用視聽 華語》第四 冊	<ul style="list-style-type: none"> - 兩次以文章進行詞彙和語法的練習，並藉由詞彙和語法展開更多方面的討論 - 一次以《大話中文》作為教材進行詞彙和語法的練習，並藉由詞彙和語法展開更多方面的討論。其中《大話中文》的內容包含如何有禮貌地拒絕人的語用練習 - 高程度學生，文化討論豐富，學生勇於針對老師的提問發起修補
OT03	Tuto (女)	Jack (男)	《實用視聽 華語》第三 冊	<ul style="list-style-type: none"> - 暖身活動 - 生詞、句子、段落發音練習 - 語法搭配情境的生詞操練 - 文化點討論 - 學生與輔導老師討論著重在發音以及生詞的解釋

影片檔先轉為轉寫稿，配合原始影片檔，進行後續分析。本研究以 Jefferson (2004) 的轉寫原則作為基礎，再根據漢字的特性適當的調整，轉寫稿使用的轉寫符號如表所示：



表 4 語料轉寫系統（參考 Jefferson, 2004）

[話輪開始重疊	<文字> 語速較慢
] 話輪重疊結束	>文字< 語速較快
(.) 同一話輪中短暫的停頓	:: 語音延長
(0.0) 數字表示停頓的秒數	° 語音較弱
(()) 雙括弧內文字表示肢體動作	- 語音受到截斷
文字= 話輪過長連接至下一行	↑ 語音上揚
=文字 話輪連接前一個話輪	↓ 語音下降
(hh) 氣音或是笑聲	? 語調上揚（表疑問）
文字 以粗體標示較重的語氣	？ 語調下降（表疑問）
（文字）單括弧中的文字表示語料錄音不清楚時，轉寫者所猜測的內容。	

除了轉寫符號外，本研究統一以數字編號標示行號，以漢語拼音標示學習者誤讀之發音與聲調；在列舉語料時，將「輔導老師自我修補」的行號後方標示「->」。以下為例句：

Extract (5) [LAP07] 學習者的他人發起

- 01 Hans: 所以你也喜歡吃千葉的花生嗎？還是還好。
 02 Nacy: 嗯？
 03 -> Hans: 你喜歡千葉的花生嗎？
 04 (.)
 05 Nacy: 嗯，還好。
 06 Hans: 還好，那對啦，其實，= =
 07 Nacy: =因為只是知名。

第四章 由輔導老師發起輔導老師自我修補 (SISR)



本研究基於修補發起人的角度，將第四章和第五章分為兩個主要部分：輔導老師發起的輔導老師自我修補 (SISR)，以及學習者發起的輔導老師自我修補 (OISR)。本章節將重點討論輔導老師發起輔導老師自我修補 (SISR) 的語料，探討輔導老師如何識別和解決他們在輔導過程中認為需要自我修補的地方。通過分析這些語料，我們可以更深入地了解輔導老師如何應對這些挑戰，以及他們如何邀請學習者一起完成會話協作的方法。語料的分析將聚焦於兩個方面：(1) 修補的形式，(2) 修補的功能。從語料中歸納出華語輔導教學課程中輔導老師最常見的自我修補功能後，我們將進一步觀察每種不同的機制是否常與哪種修補形式搭配，以及與哪些修補目的相關聯。並在最後的小結與討論對比 Schegloff (2013) 的修補機制，試圖理解語料中呈現的自我修補機制。

在觀察語料後，SISR 將先以修補位置作為分類方式，分成「在同話論中的自我修補」以及「沉默後的自我修補」。同話輪中的自我修補是最常見的形式，說話者會通過不同的操作方式來達到修補的效果。

4.1 在同話論中的自我修補

4.1.1 輔導老師換句話說

在語言教學中，因為輔導老師所選擇的語言會影響自己以及學習者接下來的行動，所以如何在提問中選擇使用的字詞是輔導老師在教學時需要時刻注意的問題。因此當老師認為自己所選擇的語言會影響接下來對話的進行，或是察覺選擇的詞彙會導致學習者的理解困難後，便會進一步修補自己的語言以改變行動。在此研究中，主要發現了兩種換句話說的方式：一種以相近的表達來換句話說，另一種是以英文來換句話說。



4.1.1.1 以相近的表達換句話說

此研究在語料中發現輔導老師會以另外意義相近的表達來進行修補。這個方式可以用於不同的詞語或句子來表達類似的意思或概念。這種替代表述可以是同義詞的使用，也可以是稍微不同但意思相近的表達方式，通常用於改變句子的結構或語氣。下面的語料（2）為輔導老師請學習者看完一篇文章，然後請問學習者有沒有什麼字需要他特別解釋的，在表達這句話的時候輔導老師進行了一次自我修補。輔導老師在 01 行的時候先使用了自我修補機制，說了「要怎麼一」以後馬上截斷，並改成「是什麼意思」。

Extract (2) [LAP07]

- 01 → Hans: 對, 好. 那你有沒有哪一個字, 比較不知道要怎麼一 是什麼意思?
02 Nacy: mm:::
03 Hans: 不太確定的?
04 Nacy: (7.0)
04 Nacy: 寧可.
05 Hans: 寧可. (好), 寧可.

輔導老師在一開始先說出「要怎麼一」後便馬上截斷，並自我修補成「是什麼」。「要怎麼一」用來詢問使用方法，如「這個字要怎麼念」或是「這個字要怎麼造句」，為需要某個具體的操作時使用。這裡推斷可能是確認學生對於生詞的用法有沒有問題，但並未說完。「是什麼」則是詢問事情的定義或狀態，如後來修補的「是什麼意思」。正常情況下學習一個新知的時候要先了解「是什麼（意思）」才能知道「要怎麼（使用）」。也就是，先確認學習者對於生詞詞意的理解有沒有問題，才能繼續與學習者討論如何使用這些詞彙。根據這個理解，輔導老師在這裡的修補，改由比較根本的問題入手，優先確認學習者對於詞義理解有沒有問題。



4.1.1.2 以英文替換

這一小節主要討論輔導老師藉由語碼轉換來進行自我修補的語料。在會話分析（CA）的框架下，語碼轉換（code-switching）的研究著重於探討雙語者在互動過程中的語言選擇序列，並且特別關注兩種語言在互動中出現的位置（Heritage, 1989）。這裡的中英替換，可以說是屬於中英代碼替換。Auer (1998年) 建立了一個理論性的分析框架，他認為代碼轉換可以被看作是根據語境當下所做出的選擇。而在自我修補的研究中，Lehti-Eklund (2013) 曾研究過學習者之間在上課中，會透過學習的目標語言來進行課室會話，但母語則是在課堂中進行機構性會話以外的互動。以下語料(6)為當次華語輔導課程結束後，輔導老師與學習者討論下次的上課的時間。學習者說因為他們下禮拜要戶外教學，所以沒辦法正常上課。因為一般輔導課都約在週間，所以根據學生無法正常上課的說法，輔導老師在 02 詢問學習者那課程是否要約在週末，接著直接在後面直接再以英文「weekend」補充說明。

Extract (6) [OT03-3A]

- 01 John: 所以下-下個星期我一定沒有時間
02 -> Tuto: 喔:下個星期,所以下個星期必須是:週末嗎?weekend 嗎?
03 John: 呃:也可能沒有時間,因為:去苗栗以後,我,可能要去台中,呃:嗯:

在另一個中英語碼轉換的例子(7)中，輔導老師向學習者解釋，某些名詞加上「學」便可以形成一個表示學問的詞彙。輔導老師在 07 行的時候進行了自我修補，在說了「一門學問」後，改以「一個 lesson」換句話說，這個替換同樣是為了幫助學生理解，避免潛在的理解問題。「學問」並非此次練習的目標生詞，因此可能是教師判斷「學問」可能不是學習者學過的詞彙、超出學習者程度的詞彙，因此改以英文替代來解釋詞語。而例子(6)以及例子(7)和例子(2)不同的是，前一個詞語並沒有截斷現象，因此英語的使用也並非完全替換前一個詞彙，可以



視為某種增補。

Extract (7) [OT03-3A]

- 01 Tuto: okay↑再來第十五個是社會(..)
02 Jack: 社會=
03 Tuto: =社會, yeah, 社會它是一個名詞：意思就是 society(..)
04 Jack: [嗯
05 Tuto: [那：呃：這邊的話有一個詞叫做社會學：(..)
06 Jack: �恩。
07 -> Tuto: 社會學：它其實就是[一門：學問，一個 lesson, yeah
08 Jack: [yeah, 嗯嗯嗯((點頭))
09 Tuto: 那：就是中文也是跟英文一樣嘛(..)
10 就是：會：兩個：字把它合成：一起：((兩手做出結合的動作))
11 那我們就是社會：跟學=
12 Jack: =[嗯嗯嗯：((點頭))

此輔導語料庫中，其中一位輔導老師提過，活動負責人曾提醒他們盡量減少使用英文，不過仍然有在課程中使用英文的例子。因此，筆者特別觀察了在什麼樣的情況下輔導老師仍然選擇在課中使用英文輔助教學。Lehti-Eklund(2014)指出，在外語課堂中學生是否使用母語一直被學界討論。Lehti-Eklund(2014)進一步在研究中提到，學生之間在進行語言操練時，會避免使用母語。在外語課堂中改以母語互動，大多是在課程指示不清楚的序列，學生為了釐清解釋而選擇使用母語。而在上述語料中，英文為學生的母語。上面兩個輔導語料中輔導老師使用英文，也是在已經目標詞彙討論結束，在教學目標以外的額外討論或補充的時候。例子(6)中參與者在討論下次輔導課程的時間，例子(7)則是在討論詞彙「社會」的時候給予的補充資訊，兩者皆使用中英的替代來自我修補。以上兩個例子的代碼轉換雖為自我修補但都沒有截斷現象，因此可以直接被視為 Schegloff (2013) 自我修補中替代，為此類型的特色。從功能來看，這種中英替代的換句話說是教師顧慮學生詞彙程度，以意義相近或英語詞彙替代，目的是避免學生潛在的理解問題。因此以中英替代是避免困難的自我修補。



4.1.2 輔導老師增加資訊

在輔導課程的語料中，此研究也發現輔導老師會通過增加新資訊來進行自我修補，進而具體化其提問所指涉的範圍。經過進一步的分析後，此研究發現不只是具體化，輔導老師也會透過增加資訊來放寬其提問所指涉的範圍。故透過增加資訊來控制指涉範圍的自我修補方式可以歸納為兩種方向：具體化指涉範圍和放寬指涉範圍。具體化指涉範圍則主要出現在輔導老師認為自己的提問範圍不夠具體，學習者不知道該從哪個角度來回答，因此輔導老師會具體化可以回答的範圍，引導學習者從特定的角度或方面思考和回答輔導老師的提問。另外一個方向則是相反，放寬指涉範圍主要出現在輔導老師認為自己提問的指涉範圍過於明確，學習者可能沒有相應的經驗來回答，因此輔導老師選擇放寬可以回答的範圍。

4.1.2.1 具體化提問指涉對象

在語料(8)中，輔導老師為了具體化提問指涉範圍，以增加資訊來進行自我修補。此語料為發音練習，輔導老師請學習者唸出「要是你真的有公德心，你就不會隨手亂丟垃圾，製造髒亂。」這句話。在聽學習者唸完之後，輔導老師請求學習者重複一次「髒亂」這個詞彙。在沉默三秒後，學習者依照老師的請求重複了一次「髒亂」這個詞彙。輔導老師在 04 行提出問題「有學過嗎？」，並且在同一個話輪馬上以增加資訊的形式進行自我修補「有學過髒亂的意思嗎？」。

Extract (8) [OT01-1C]

- 01 Stan: 就(.) 製造 z-啊髒亂
02 Tuto: 啊, 好(.) 這個::這兩個字再幫我念一次 ((用滑鼠在「髒亂」上面畫圈))
03 (3.0)
04 Stan: 這, 髢::亂



05 -> Tuto: 啊(.)有學過嗎?有學過髒亂的意思嗎?
06 Stan: (2.0)
07 Tuto: 知道髒亂的意思=
08 Stan: =髒亂::就是(2.0)一個一個字不知道可是[合起來]
09 Tuto: [呃]
10 Stan: 一個生詞的話:::
11 Tuto: 呃::就是髒::[
12 Stan: [()]
13 Tuto: 髒-對對就是髒就是(.)不乾淨嘛,那亂就是,呃[不整齊
14 Stan: [對對

學習者在 01 行的時候，在說出髒亂之前有明顯的遲疑，他先發出了 z 的音調之後發出了驚呼並馬上截斷之前的發音，並馬上自我修補出「髒亂」一次。因此雖然學習者憑藉拼音仍然正確說出了正確的發音。但輔導老師仍然在 02 行的時候請學習者再說了一次。學習者沉默了三秒以後在 04 行再說了一次。中間學習者有三秒的沉默，顯示遇到某種困難，所以輔導老師在 05 行針對學習者的上一個話輪發問「有學過嗎？」，想要了解學習者是否學過髒亂這個詞。為此他進行了兩次的自我修補。第一次修補在同一個話輪，但他在問了「有學過嗎？」之後，在同一個話輪馬上在原來的部分插入增加第一次未提及的受詞「髒亂的意思」。此修補方式是為了更精確提問的範圍，利用明確指出「髒亂」這個詞，避免學習者沒有辦法理解輔導老師的問的是哪一個詞彙。輔導老師在 05 的提問後，06 行再次有了 2.0 秒的沈默，因此輔導老師繼續在 07 行進行自我修補。然後 05-06 行的自我修補行為不屬於同一話輪的修補，這裡先不探討，將會在後續「沉默後的自我修補」仔細討論。不過在後續的互動中，學習者在 08 行表達他不知道「髒」跟「亂」個別的意思，但理解「髒亂」合在一起的意思。

語料 Extract (3)的教學目標在於在對話中練習如何用中文委婉地拒絕別人，同時讓學習者了解用中文拒絕他人以及用母語拒絕他人之間的文化差異。因此，這個例子之前，輔導老師與學習者討論了台灣與美國在拒絕他人時的禮貌可接受



程度是否有差異。輔導老師在 01 行的時候提問「如果我說，我不要，這樣是一件沒禮貌的事嗎？」，在此輔導老師想要跟學習者確認若是在美國的話可不可以直接表達「我不要」，還是跟中文一樣需要以更委婉的方式表達拒絕。但問完提問以後，輔導老師在 01 直接以增加詞彙的方式補充「在美國」。以 01 行的自我修補為例，輔導老師直接以沒有重複的方式在最後加上了「在美國」這個最新的訊息，而「在美國」這個新增的訊息在句法上可以加回到前面的句子中，變成「這樣在美國是一件沒禮貌的事嗎」成為一個符合文法的句子。

Extract (3) [OT02-2C]

- 01 -> Teac: 恩：所以，如果我說：我不要：這樣是一件沒禮貌的事嗎，在美國(..)
02 Kate: (1.0)
03 Teac: 這種拒絕的方式[是一個沒禮貌的方式(..)
04 Kate: [(因為)：我不覺得是一個沒禮貌的方式：

在目的上，一開始的「這樣是一件沒有禮貌的事嗎？」聽起來是在詢問學習者個人的看法。但是在自我修補以後，若以符合語法的方式考量，可以把增加的地點元素（在美國）加回原句中修補成「這樣在美國是一件沒禮貌的事嗎？」。則可以判斷輔導老師想要強調的是對美國文化來說是不是一件沒禮貌的事，所以特別明確增加了地點，凸顯詢問文化之間的差異。換言之，輔導老師可能使用這種修補方式，是為了使詢問內容更加明確，詢問的是學習者出身的美國文化。這樣修補後輔導老師的敘述確實可以更具體的指涉其想要提問的範圍。

4.1.2.2 以「或是」作為放寬指涉範圍的語料標記

此研究的語料(9)中發現以增加資訊來自我修補以放寬範圍的語料。以下列語料為例，此語料為輔導老師對學習者進行語法點「不但……，而且……」的操練。搭配此語法操練的提問是「出國遊學時有沒有遇到一些比較大的挑戰」。但是輔導老師在提問的時候進行了一些自我修補。輔導老師在 01 提出了問題並在 02 進



行了自我修補，輔導老師在 02 的時候重複了 01 的「遇到挑戰」，但加入了新的訊息「困難」。擴大了可以回答的範圍從「挑戰」修補成「困難或是挑戰」。

Extract (9) [OT01-1A] 放寬

- 01 tuto: (hhh) 好那(.)接下來就是:算是一-好那接下來就問說(.)=
- 02 tuto: =該你出國遊學有沒有遇到一些比較大的挑戰(.)可以跟我分享一下(.)
- 03 -> tuto: 遇到困難(.)或是挑戰.
- 04 Stan: 恩: 好(.)我到現在:對我的人生(.)[對我的整個過程中(.)=
- 05 tuto: [恩.
- 06 Stan: =最大的:困難的事:呃先-第一個就是被那個(.)去當兵.=
- 07 Stan: =另外是在來台灣之後的(.)有那個苦惱的方面.剛來台灣的時候=
- 08 Stan: =我當然期待(.)>因為<我出生之後(.)我第一次那個(.)經-有些=
- 09 Stan: =經驗(.)所以當然第一次來留學的外國人當然有很多想法(.)=
- 10 Stan: =我們應該可以想(.)想去很多地方旅行(.)跟別的朋友(.)外國=
- 11 Stan: =朋友交朋友(.)還有當然地可以很羅曼蒂克的幻想(h).
- 12 tuto: 恩.

輔導老師的修補方式為把「遇到一些比較大的挑戰」自我修補為「遇到困難或挑戰」。在這裡有個值得探討的地方是，輔導老師選擇增加「困難」來擴大範圍，但是卻把「困難」放在前面，而不是說「挑戰或困難」。從這次輔導課程的練習單中可以看到「困難」是發音練習中所選擇的詞彙，也是此次練習的重點詞彙。輔導老師選擇在此增加此重點詞彙，並且把它放在挑戰的前方，推斷老師以已知詞彙引導學生理解，也可能希望學生以重點練習的詞彙「困難」搭配要操練的語法「不但……，而且……」進行回應。而從學習者的後續回應中也可以看到他也確實在老師的自我修補後，先以「困難」來回答問題，提及「最大困難的事」。

在日常會話中，通常為了達成共識，需要看當下的狀況，決定所指涉的範圍，甚至會在對話的過程中漸漸聚焦在雙方最想要談論的話題上。此輔導課堂的語料中，出現了很多放寬指涉範圍的語料，這種自我修補形式可能與輔導課程的特性有關。在輔導課程中輔導老師需要藉由大量的對話讓學習者運用在課堂中所



學習的詞彙以及語法大量輸出，所以輔導老師需要在輔導課程中一直對學習者提出問題，提出的問題可能包括學習者的生活經驗、喜好、觀點等等。但這些提問對輔導老師來說並非是想到得知自己未知的訊息，而是為了語言的練習而需要引導學習者持續輸出。因此放寬指涉範圍主要出現在輔導老師認為自己提問的指涉範圍過於狹隘，推測學習者可能缺乏相應的經驗，輔導老師便會主動選擇放寬回答範圍。而觀察本研究的輔導課程語料中，這些放寬範圍的自我修補都會以「還是」以及「或是」等詞彙放在句首。劉月華(1983)提出「或是」跟「還是」是表示選擇關係的連詞，差別在於還是用來構成選擇疑問句，或者用於陳述句。因此輔導老師利用「還是」以及「或是」增加一個選擇來擴大提問範圍，給與學習者更多回答空間。

4.2 沉默後的自我修補

上一種的回應方式是「輔導老師的自我發起」，也就是輔導老師在自己提問之後便在同一話輪輔導老師自行發起修補。在此章將討論「輔導老師沉默之後的自我修補」，序列為輔導老師在第一部分提問，學習者在第二部分沉默，輔導老師在第三部分自行判斷其沉默的原因後進行自我修補。此章節以 Sacks(1974)提出超過一秒中的沉默通常被認為是無法提供回應的為基準，蒐羅了以下沉默超過一秒的語料。因此，本研究將在此章中詳細分析輔導老師如何判斷學習者在回答過程中遇到的困難，並選擇相應的自我修補策略以完成對話協作。沈默後的自我修補，原則上都具有尋求回應的功能。輔導老師尋求回應可以從不同的面相切入。蔡宜妮（2002）研究華語一對一的輔導中，如果教師在第一話輪提出請求之後（含請求行動或請求答案），遇到學生延遲回應或非預期回應時，教師可以在第三位置上針對原有請求進行調整或修改：其中包括調整預設立場或提問結構、附加提問擴大範圍、補充線索縮小範圍以及確認背景知識。本研究與上述研究略有

重疊，本論文集中觀察輔導老師自我修補的案例分析，觀看輔導老師在學習者沉默後的自我修補行為，並發現其中具有尋求回應的功能。本研究將具體說明輔導老師在互動情境中的自我修補行為，探討輔導老師如何通過不同的修補方式來引導學習者回應，並協助完成整個對話序列。

4.2.1 輔導老師換句話說

4.2.1.1 以相近的表達換句話說

如前所述，若選擇使用其他詞彙來解釋詞彙，以進行自我修補的話，最常使用的詞彙之一為同義詞。這樣的使用方法可以用於不同的詞語或句子來表達相同的意思或概念。在語言學中，這種替代表述可以是同義詞的使用，也可以是稍微不同但意思相近的表達方式，通常用於改變句子的結構或語氣。此語料為 Extract (8)的延續，教學內容為「麟亂」發音練習。上一個小節討論了 Extract(8)中輔導老師在 05 行自我修補的原因是為了更清楚的向學習者詢問是否理解「麟亂」這個詞彙。

Extract (8) [OT01-1C]

- 01 Stan: 就(..)製造 z-啊麟亂
02 Tuto: 啊,好(..)這個::這兩個字再幫我念一次 ((用滑鼠在「麟亂」上面畫圈))
03 (3.0)
04 Stan: 這,麟::亂
05 Tuto: 啊(..)有學過嗎?有學過麟亂的意思嗎?
06 Stan: (2.0)
07 -> Tuto: 知道麟亂的意思=
08 Stan: =麟亂::就是(2.0)一個一個字不知道可是[合起來]
09 Tuto: [呃]
10 Stan: 一個生詞的話::
11 Tuto: 呃::就是麟::[
12 Stan: [()]



13 Tuto: 鱗-對對就是鱗就是(.)不乾淨嘛,那亂就是,呃[不整齊]
14 Stan: [對對]

但是學習者仍然沒有給予回應，在 06 行沉默兩秒並做出抓頭的肢體動作後，輔導老師選擇在 07 把「有學過」修補為「知道」。「知道」可以涉及感知、記憶、理解等不同層面的認知行為，通常用來表示對某些信息、事實或知識的掌握。因此輔導老師在這你把「有學過」修補為「知道」，其目的是為了要著重在學習者對於這個詞彙的理解狀態，而不是學習者有沒有學過這個詞彙。

以下語料(3)也是以其他詞彙來換句話說，此處換句話說的功能也是為了要表示更精確的意思。輔導老師在 01 行詢問後，學習者進行了一秒鐘的沉默。輔導老師沒有選擇等待，而是在 03 行選擇自我修補。輔導老師在 03 行把「這樣」修補成「這種拒絕方式」，01 行的「這樣」指涉的是「如果我說我不要」這個行為，輔導老師在 03 行把這個行為修補為「這種拒絕方式」。由此可判斷輔導老師是想要更清楚的說明她想要提問的問題是什麼。

Extract (3) [輔導老師在沉默後發起自我修補]

01 Tuto: 噇:所以,如果我說:我不要:這樣是一件沒禮貌的事嗎,在美國(.)
02 Kate: (1.0)
03 -> Tuto: 這種拒絕的方式[是一個沒禮貌的方式(.)
04 Kate: [(因為):我不覺得是一個沒禮貌的方式:

4.2.2 輔導老師增加資訊

4.2.2.1 以「還是」跟「或是」作為放寬指涉範圍的語料標記

此處語料與上一節同話輪修補的語用相同，皆是以「或是」以及「還是」的詞彙搭配來擴大範圍給予學習者更多選擇，不過此處是在學習者沉默以後在不同話輪的修補。以下列語料為例，輔導老師在此序列中希望透過詢問學習者在台灣



看醫生的經驗來套入語法進行操練。所以在 01 行的時候先提出了問題，詢問學習者的個人經驗：

Extract (10) [OT01-1C]

- 01 Tuto: 好, 那(.)這個:問你上一次感冒,有沒有去看醫生啊?
02 Stan: (2.0)
03 -> Tuto: 還是你來台灣[有
04 Stan: [就是-
05 Tuto: 呃還是你來台灣有,[看過=
06 Stan: [對
07 Tuto: =醫生的經驗(1.0)
08 Stan: 對
09 Tuto: 呃
10 Stan: 呃:::(那個)兩次
11 Tuto: 好=
12 Stan: =第一次就是:::
13 Tuto: 嗯
14 Stan: 準備那個::準備 ARC()應該需要那個健康證明書
15 Tuto: ok
16 Stan: (hh)(.)對然後第二次就是:(.)呃::因為我兩個月,啊三個月以前我=
17 Tuto: =嗯
18 Stan: 突然得了那個 nou2ru4 病毒
19 Tuto: 嗯
20 Stan: 一直拉肚子
21 Tuto: 嗯嗯

輔導老師在 01 行的時候提出了問題。在 02 行兩秒鐘的沉默後，輔導老師為了追回事應選擇在 03,05,07 行從「上一次感冒有沒有看醫生」自我修補成「你來台灣的時候有看過醫生的經驗」。在時間上，輔導老師把「上一次感冒」修補成「你來台灣的時候」，來表示只要是台灣的經驗都可以說，以此來擴大可以回答經驗的時間間距。在事件上，輔導老師再把「感冒」修補成「看過醫生的經驗」。藉此向學習者傳達不只是感冒，只要有在台灣看醫生的經驗都可以討論。

依照輔導老師自我修補的線索，我們可以推斷因為學習者沉默預示可能的困難，

故輔導老師選擇以擴大提問範圍的方式自我修補，拓寬回答範圍，減輕回答的困難。在輔導老師修補過後，學習者在後面的序列說明有兩次去看醫生的經驗，在 12 以及 14 行表達第一次去醫院是為了「健康申明書」，在 16, 18 以及 20 行表達第二次因為「諾羅病毒（Norovirus）」（常見的病毒性腸胃炎病毒）而去看醫生。由此可知輔導老師的修補引導了學生的回答，學習者的確有去看醫生的經驗，而且皆與感冒無關。

4.2.2.2 解釋詞彙

此語料與上述具體化範圍以及擴大不同。在例子(10)中輔導老師在學習者沉默之後擴大提問的範圍，可能教師判斷學生沉默未回答的原因是因為其生活經驗不符合提問範圍。但例子(1)中輔導老師利用提供額外的詞彙解釋，修補了自己原有的提問。教師應該是判斷學習者因受到語言知識的限制而沉默。此例子為輔導老師與學習者討論電影的評價，輔導老師請學習者區分這些評價中，哪些是正面評價，哪些是負面評價：

Extract (1) [OT02-2B]

- 01 Tuto: 恩恩恩, 好, 這是關於這個電影的:=
02 =兩種評價, 一個是好的↑, 一個是不好的評價(.)=
03 =好, 那麼, 跟這部電影有關的, =
04 =正面評價, 是什麼? 那麼負面評價又是什麼?
05 (1.0)
06 -> Tuto: 正面評價就是好的↑
07 Kate: 喔對對, 我覺得呃:正面評價都在說就:呃:=
08 =就是這個電影可以讓觀眾了解和同情貧窮的:=
09 =就是這貧窮的:主角:
10 Tuto: 恩恩.

在 01 到 04 行，輔導老師發起了提問，請學習者區分正面以及負面的評價。但學習者選擇在 05 保持沉默，在這個沉默後輔導老師選擇在 06 行針對提問中



「正面評價」進行增加說明，由此可以判斷輔導老師判斷學習者沉默的原因是因為不了解「正面評價」的意思。學習者於 07 到 08 行表示接受輔導老師的修補，並理解輔導老師的提問，便回應了輔導老師的提問。輔導老師在 09 的時候給予了學習者的回應正面的回饋，並在後續的話論中延伸提問。除此之外，輔導老師在 06 約予解釋的時候為什麼只提出「正面評價」沒有提到「負面評價呢」？在輔導老師選擇只以「正面評價」先提問後，學習者也在 07-09 行以「正面評價」回應，由此可回推輔導老師有意引導學習者從正面評價開始說明。所以 06 行除了解釋詞意的功能，也有引導學習者先從正面評價開始回答的功能。

語料(1)雖然不完全符合自我修補的定義，但是因為在 06 行的自我修補為針對話論 01-04 的提問中「正面評價」的詞彙增加說明，所以容易論證為前一個劃輪進行修補。因此此語料為自我修補的邊界語料。在此收錄的原因是輔導老師在此自我修補的功能不只是解釋詞彙，也有透過自我修補暗示可以從什麼地方進行對話並尋求回應的功能。因此統整輔導老師沉默後的自我修補來看，輔導老師沉默後的自我修補有一個同話輪的自我修補不具備的特別功能，便是「尋求回應」。這一個小節的每個語料都是藉由自我修補（含增加說明）來「尋求回應」。先前的會話分析研究（Heritage, 1984 年；Pomerantz, 1984b 年）已經表明，當一方發起對話時，如果另一方（或是同時很多人）延遲回應或保持沉默，說話者可能會使用一些方法來追求回應(pursuing response)。追求回應的方式可能會展示出發起對話的人對於對方延遲回應或沉默的原因分析。在輔導課程的語料中，此研究發現了許多在輔導老師提出問題後，學習者延遲回應或是保持沉默的現象。輔導老師在學習者的沉默中如何判斷學習者延遲或沉默的原因，並選擇什麼修補形式來追求回應便成為值得觀察的內容。在觀察語料後本研究發現輔導老師選擇的面對方式為以修補立場的方式來尋求學習者的回應。

語料(11)為輔導老師與學習者討論電影寄生上流。輔導老師摘錄了七個關於



電影的評價，請學習者念這些評價，然後詢問學習者覺得哪些是正面評價，哪些是負面評價。學習者是否同意這些評價。

Extract (11) [OT02-2C]

- 01 Tuto: 恩恩恩, 好, 那麼在負面評價有沒有你同意的部分
02 Kate: 喔:我可以回去看一下嗎
03 Tuto: 好(.)你覺得, 噢?好像有一點道理.
04 (5.0) ((學習者凝視 ppt, 眼睛一直在動, 在看評論))
05 -> Tuto: 還是你都[不同意((笑))]
06 Kate: [喔:沒有我沒有覺得不同意, =
07 =但我有一個覺得最-最沒有道理的, 是第二個((笑)))
08 Tuto: 第二個?((笑))
09 Kate: 對:

輔導老師在 01 行的時候提出了問題「在負面評價有沒有你同意的部分」，因為輔導老師提問時簡報並沒有呈現剛剛討論過的負面評價，所以學習者在 02 行的時候表示想要再看一次所有有關電影的資訊。輔導老師在 03 行回應了學習者的要求，說完「好」後把簡報轉回了呈現負面評價的頁面。輔導老師轉回負面評價的頁面後，從影片畫面可以看出學習者眼球移動，可看出在看評論。雖然在語料中，筆者透過分析推斷學習者選擇再一次仔細閱讀評論所以延遲回應，但是輔導老師選擇在 03 行以自我修補的方式進行了第一次立場的修正，從「有沒有你同意的部分」變成「好像有點道理」。「同意」表示完全認同某個觀點，而「有點道理」則表示部分認同，認為觀點有合理性但不完全贊成，所以從「同意」變成「有點道理」也有擴大範圍的功能。同時因為學習者沒有馬上回應，輔導老師判斷學習者可能有不同意的地方，所以在 03 行的時候進行自我修補，給了學習者部分同意的空間來尋求回應。但是學習者仍然沒有回答輔導老師修正過立場的問題，而是繼續閱讀簡報。在學生五秒後的沉默後，輔導老師選擇在 05 行直接改

變立場，從部分同意的「有點道理」到全部不同意的「還是妳都不同意」來自我修補以尋求回應。學習者在輔導老師兩次的自我修補後給予了回應，他針對輔導老師的最後一次修補表達並不是全部都不同意，然後再根據輔導老師第二次的修補再度回應，說明「只覺得第二個最沒有道理」。

語料(12)為輔導老師與學習者討論台灣、大阪、千葉三個地方公共交通工具的文化差異。前面先提到了台灣的捷運不可以喝水，大阪的電車跟日本的其他地區比起來不算安靜。輔導老師進一步問學習者的家鄉日本千葉的電車是不是很安靜。

Extract (12) [LAP07]

- 01 Hans: 好, 所以, 所以, 那在千葉呢? 呃:
- 02 Nacy: 千葉.
- 03 Hans: 一般[在電車上是不是比較安靜.
- 04 Nacy: [一般
- 05 Nacy: 打電話也不行.
- 06 Hans: 也不行? 呃.
- 07 Nacy: 對.
- 08 Nacy: (.)
- 09 -> Hans: �恩, 所以是一個, 比較安靜的感覺.
- 10 Nacy: (0.8) ((面帶微笑, 看著其他方向思考))
- 11 -> Hans: 也還好?
- 12 Nacy: (.)
- 13 Nacy: �恩. ((繼續微笑思考))
- 14 -> Hans: 不會?
- 15 Nacy: (.)
- 16 Nacy: huhuh 還好((點頭))
- 17 Hans: 還好. 喔, 好.

輔導老師在此詢問了學習者的家鄉，學習者在對話中具有比較高的知識情態地位。輔導老師在 01,03 行問千葉一般在電車上是不是比較安靜。基於學習者在 05 行說明在千葉的電車上不可以打電話，所以輔導老師根據學習者所提供的訊息



在 09 行說出自己的理解「嗯,所以是一個,比較安靜的感覺.」，由此可推斷輔導老師認為如果連電話都不可以打，推斷比大阪的電車安靜。但是學習者並沒有對於輔導老師 09 行的推斷馬上給出肯定的答案，而且帶著微笑思考。因為學習者的延遲回應，輔導老師在 11 行選擇調節自己的立場，進而自我修補成「也還好」。由此可推斷輔導老師認為學習者的延遲回應代表學習者並不同意他的理解，因此修補自己的立場希望可以與學習者產生共同的理解，以此尋求回應。但是學習者繼續維持微笑沉默不回答的行為，輔導老師繼續在 14 行進行自我修補成「不會」。14 行的「不會」跟 09 行的立場是完全相反的。代表輔導老師在學習者的持續沉默中，以自我修補的方式確認他的推斷是否錯誤。在老師兩次的修正立場後，學習者在 12 行笑出聲來並且給予了回應。

語料中我們可以看到輔導老師會根據學習者的沉默，認為具有某種負面暗示，也就是潛在不同意立場，因此選擇中止話題或是修正自己提問中已經潛在的立場。像是例子(1)中詢問是否同意負面評價的語料，以及例子（12）詢問千葉的列車是否比較安靜的提問為例，輔導老師皆因為學習者的沉默而判斷學習者是透過沉默來表示不同意。輔導老師在例子(1)的修補方式為調整提問的立場來擴大範圍，引導學習者作答；在例子(12)故在學習者的沉默中選擇修正自己已經潛在的立場，尋求學習者給予肯定的回應。此互動模式也是輔導課程與典型課程會話的差異，輔導課程比典型課程更趨近於真實互動的日常對話。其提問多會透過詢問學習者的生活經驗、感受、觀點來操練語法以及詞彙，給予學習者用語法以及詞彙表達個人想法的空間。所以也需要透過學習者的舉止來調整自己的提問或是對話。

4.3 討論與小結

從上述的分析結果可以看到，在同話論中的自我修補可以被分為「輔導老師



換句話說」以及「輔導老師增加資訊」兩個功能，「輔導老師換句話說」的功能可以細分為「以相近的表達換句話說」以及「以英文替換」兩種形式。「輔導老師增加資訊」的功能可以細分為「具體化提問指涉對象」以及「以『或是』作為放寬指涉範圍的語料標記」。

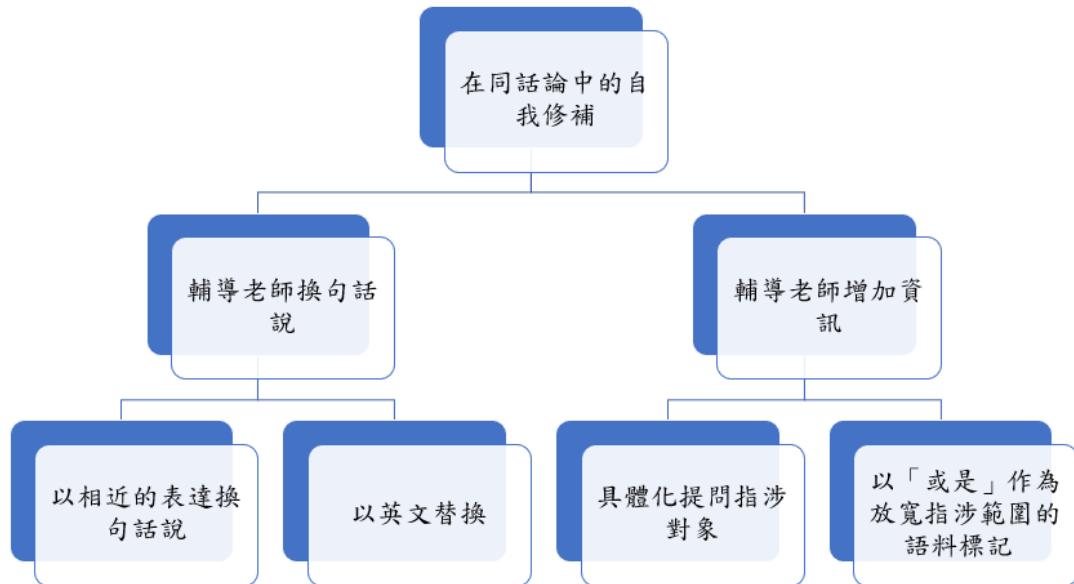


圖 2 同話論中自我修補的功能以及形式

「以相近的表達換句話說」出現在跟教學目標關係較緊密的會話中，像是提問本身或是重要詞彙，輔導老師會選擇以近義詞或是同義詞來換句話說。「以英文替換」的解釋則大多出現在課堂以外的溝通，或是課堂內與教學目標無關的補充知識。

表 5 輔導老師換句話說的功能以及形式

輔導老師換句話說	
以相近的表達換句話說	以英文替換
出現在課堂以外的溝通，或是課堂內與教學目標無關的補充知識。	出現在跟教學目標關係較緊密的會話中。

而在「輔導老師增加資訊」的功能中，「具體化提問指涉對象」主要使用目



的為輔導老師認為自己的提問所指涉的對象或是範圍不夠具體，擔心學習者不知道該從哪個角度來回答，因此輔導老師會具體化其指涉的對象，引導學習者從特定的角度或方面思考和回答輔導老師的提問。「以『或是』作為放寬指涉範圍的語料標記」則是相反，主要目的為輔導老師認為自己提問的指涉範圍過於明確，學習者可能沒有相應的經驗來回答，因此輔導老師選擇放寬可以回答的範圍。

表 6 輔導老師增加資訊的功能以及形式

輔導老師增加資訊		
具體化提問指涉對象	擴大範圍	解釋語義
輔導老師判斷自己提問的指涉對象不夠明確，學習者不知道回答的方向。	輔導老師判斷自己的提問目標太過精確，學習者沒有相關經驗，無法回答。	輔導老師判斷學習者不了解其使用的詞彙，造成回答問題的困難。

在以「沉默後自我修補」的語料中，其功能的分類同為「輔導老師換句話說」以及「輔導老師增加資訊」。然而「輔導老師換句話說」僅有「以相近的表達換句話說」；「輔導老師增加資訊」則可多細分為「以『還是』跟『或是』作為放寬範圍的語料標記」以及「解釋詞彙」。「沉默後自我修補」多出的「解釋語義」為輔導老師在學習者的沉默後，判斷學習者是因為其提問所選擇的詞彙對學習者來說有難度，故沒辦法回答而透過自我修補的方式來解釋語義。為沉默後特有的行為。

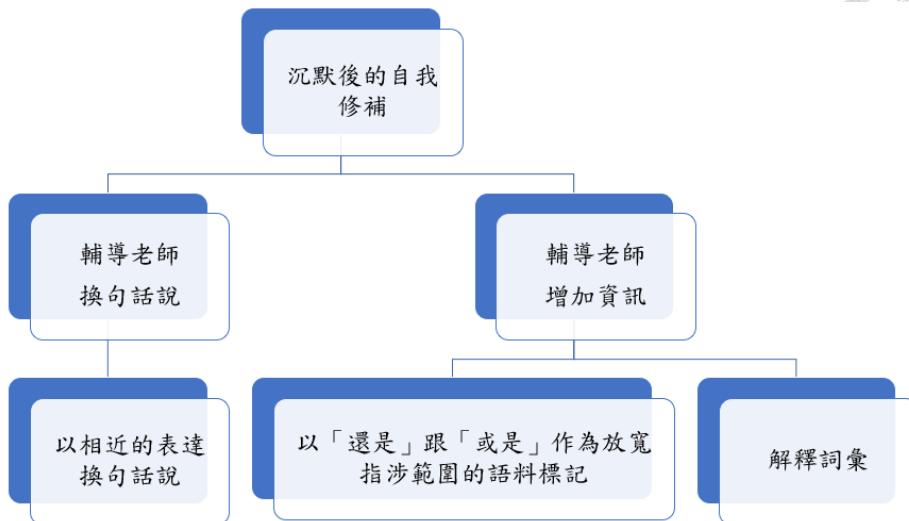


圖 3 沉默後自我修補的功能以及形式

而此類換句話說的語料若是與 Schegloff (2013) 的十大自我修補機制比對的話，與替代相符。Schegloff (2013) 對替代 (replacing) 的定義是指在對話中，說話者用不同的語言元素替代正在進行的會話中他認為是問題源的地方，但替代後的部分仍然保留了原來的意思。替代的使用不管在日常會話還是機構性會話中都很常見，因為透過替代可以將對方不理解的詞彙以其他意思相似的詞彙替代，或是可以將敘述調整得更具體、更符合真實情形。在日常會話的自我修補研究中，我們可以在發現對方聽不懂的時候用替代來換句話說。在典型課室會話中，也是老師常用來解釋學習者不懂的詞彙時的常用教學方法。而在輔導課程的語料中，很多換句話說的語料也與替代這個修補機制相符合。而在以近義詞換句話說為形式的語料中，可以進一步與 Kitzinger (2013) 所說明的替代這個修補機制最常使用的替代元素之一為近義詞相呼應。

若是與前人文獻所提出的自我修補機制相比對，增加資訊中的具體化指涉對象與 Schegloff (2013) 的自我修補機制中的「插入(inserting)」可相對應。Kitzinger (2013) 指出，插入是一種非常常見的修補機制，在許多不同的語言中都被使用。Wilkinson 和 Weatherall (2011) 進一步將插入描述為一種獨特的修補



方式，因為它「保留並修改原先想表達的語義，而不是直接刪除它或替換它」。

而選擇以插入為修補機制主要可以達到兩種目的：具體化 (specifying) 以及強化 (intensifying)。具體化為以更具體的方式來說明其指涉的對象，此目的與語料中增加資訊為功能，具體化指涉對象為形式的語料相同。

而部分功能為增加訊息的修補形式若是以插入來描述的話，僅能屬於插入的變體，此變體與典型的插入差異在典型的插入會有明確重複的元素。但是此變體在插入的時候沒有明確重複的元素，只是插入了原句所缺乏的訊息，此種插入變體被 Hayashi, M., & Hayano, K.(2013)以及 Lim(2021)稱為 Proffering Insertible Elements。此變體在中文和日文都有類似的語料，因為中文和日文皆為向左分支的語言，所以若是想要增加新的元素會在直接加在最右邊的分支。這會導致在插入的句式上沒有重複的元素，僅僅是新增了一個訊息。而這個新增的訊息在句法上可以回到到前面的句子中，成為一個符合文法的句子，如 Extract(13)便為標準的例子。

從這些語料中我們可以看到輔導課程的對話形式介於正式課程和日常生活之間。輔導課程相較於正式課堂更具靈活性，並鼓勵學習者分享觀點和生活經驗。然後許多語料中也可以看到與日常對話的區別。以例子(10)為例，一般日常對話的目的是透過互動表達想法和達成目標，若有人問及「你生病去看醫生了嗎？」，大部分的時候確實只是關心學習者的身體狀況，只是真的想要知道你上禮拜生病有沒有去看醫生。然而，在輔導課程中，儘管比正式課堂更具彈性，提問仍是經過輔導老師根據引導目標而精心設計。即使提問表面上是詢問學習者生活的狀況，實則是教學設計的一環，目的在引導學習者運用在正式課程中學到的語法。此提問方式被稱為教學提問（亦稱「展示性問題(Display Question)」），教學提問主要針對課文內容以及語言點，教學目標是讓學生能夠準確的輸出新學的語言知識，並且進行操練來熟悉。教學提問的設計需要掌握學生輸出的正確性，



所以老師通常設計教學提問的時候，也已經預設了學生的答案。學生在進行教學提問的操練時，老師也需要引導學生回答出自己預設的答案。因此，若教學提問的設計太有引導性，輔導老師可能在提問時心裡面預設了答案，這樣提問可能破壞對話的自然程度，可能會造成對話的不順利。因為若是學習者未按照輔導老師心理預設答案回答的話，操練便無法進行下去。在這樣的情況下，輔導老師則需即時反應，以自我修補的方式修改自己的提問，引導學習者進行操練。在這段語料中，輔導老師便是選擇以擴大範圍的方式引導學習者繼續對話。輔導老師從詢問「上一次感冒有沒有去看醫生」放寬到「有沒有在台灣看醫生的經驗」，讓學習者有更多的回答空間。

另外此研究也發現輔導老師沉默後的自我修補皆具有尋求回應的功能，輔導老師會在詢問學習者的想法後，把學習者的沉默視為不同意，進而修補自己提問中可能具有的預設立場。以下的互動在華語輔導語料中出現，第一個原因是華語輔導課程相較於正式課堂更具靈活性，並鼓勵學習者分享觀點和生活經驗，是介於正式課堂與日常會話的對話型態。第二個原因是在比對一對多的課堂後可以發現，老師若是在沒有點名的情況下提問會導致沒有明顯的話輪的分配，學習者更容易在不了解老師提問，或是與老師立場不一致時選擇沉默，讓其學習者回答。所以單一學生的沉默在一對多典型課堂的互動秩序尚不會太讓人難以接受。然而在一對一的輔導課程中，輔導老師的提問只會是針對單一學習者，並且只能是由兩人之間的協作來完成會話。若是學習者保持沉默的話，互動是無法進行的。學生大部分的時候會盡量避免保持沉默，會積極針對問題源發起修補。然而仍有選擇沉默或是延遲回應的情況發生。從輔導老師的角度來看，他得判斷此單一學習者這時候沉默的原因，並且針對這個問題源發起自我修補，引導學習者完成對話。所以在一對一的輔導課程中，輔導老師尋求回應的技巧很常在互動中使用。

第五章 由學習者發起輔導老師自我修補



在第四章討論完輔導老師自我發起自我修補的語料後，此章節將著重討論由學習者發起輔導老師自我修補的語料。上一章的語料皆為輔導老師經過自己的判斷而進行自我修補；或是在學習者的沉默後，輔導老師自己判斷學習者沉默的潛在原因後進行修補。此章將則是著重在由學習者發起提問後，老師根據學習者提出的問題進行自我修補。因此比起上一章關注在輔導老師自己的判斷，此章將會更關注學習者與輔導老師之間的互動。

學習者的修補發起方式可以分為針對語言元素發起修補以及針對認知疑惑發起修補兩類。針對語言元素發起修補為學習者因為受到語言知識限制而發起的修補，希望輔導老師進一步解釋其有疑問的元素。而輔導老師選擇的修補方式為：換句話說以及迴避、重新表述、簡化四種方式。針對認知疑惑發起修補則是學習者想要釐清輔導老師的提問而發起的修補，此類學習者並非受到語言知識的限制而造成回答的困難，而是因為老師的提問感到認知上的困惑而發起的修補。輔導老師在此選擇的修補方式為：具體化指涉對象、擴大範圍、立場修正。

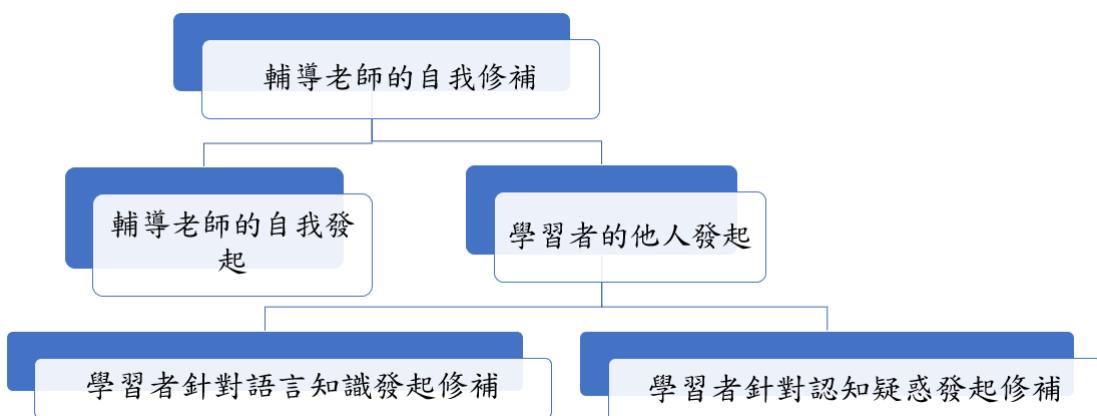


圖 4 學習者的他人發起的語料分類

5.1 學習者因為語言元素發起修補



5.1.1 輔導老師換句話說

根據上一章的研究結果，如果輔導老師以換句話說來進行自我修補的話，輔導老師會以英文替代或是以相近的表達換句話說。上述研究結果在學習者發起的語料中也有相關的語料。

Extract (13) [OT03-3B]

- 01 Tuto: 喔:((點頭))嗯:你們,一個禮拜上:幾堂,中文課啊?
02 John: 幾堂?
03 -> Tuto: �恩,嗯:幾個小時?
04 John: �恩(.)((歪頭))
05 (2.0)
06 John: >不好意思我不懂什麼意思<((搗嘴))
07 Tuto: 嘴:我的意思是說:呃:你在:現在在台大:上中文課,對嗎?
08 John: 對.
09 Tuto: 然後:他是:一個禮拜:上:幾次:中文課?
10 John: 嘴↑(.)五次.((手比5))

語料(13)為輔導老師先在 01 發起提問「你們一個禮拜上幾堂中文課？」，學習者在 02 的時候重複了「幾堂」向輔導老師發起了修補，並顯示了「幾堂」為發起修補的問題源。重複問題源為語料中很常見的學習者發起修補的類型，Schegloff(1992)提出質疑性的重複可以準確地定位前一個話輪中的問題源。當會話的參與者感覺到先前的談話有問題或是不理解的地方時，可能會透過重複來發起修補，以進行澄清或糾正。而在輔導課程的語料中，重複的修補發起可以讓學習者準確的提出不理解的地方，輔導老師也更能夠針對學生提出的問題進行修補。因此輔導老師先以「幾個小時」來代替「幾堂」進行自我修補。「堂」是用來計算課程次數的量詞，通常指一節課，但中文量詞的是外國學習者學習難點之一。輔導老師在判斷學習者對於課堂的量詞理解困難後改以描述時間量詞的「小時」來詢問。但是學習者仍在 04 行的時候發出了思考的「嗯」以及搭配歪頭的肢體動作來表示思考。在 05 行的時候直接表達不理解，並在肢體動作上用搗嘴



來表示不好意思。輔導老師因此先在 06 行確認了學習者與他皆有學習者現在在台大上中文課的共同認知，並且以這個共同認知為前提繼續詢問。輔導老師在 08 行把「小時」替換成「次」，而學習者也在 09 表示他理解了輔導老師的自我修補並且給予回復。

「堂」在學習者使用的課文中僅以「教堂」、「禮堂」等方式出現，並沒有以量詞的方式出現過，所以造成學習者的理解困難是可以理解的。但是「小時」以及「次」皆為學習者已學過的基礎的詞彙，但是學習者回應了「幾次」的提問而非「幾小時」，可能的原因在於是在輔導老師在 07 行向學習者確認了共同的認知基礎。輔導老師在 07 行轉而向學習者確認了他們正在討論的是「台大」的中文課，且以「幾次」進行提問，不但循序漸進建立共同認知，替換詞彙幫助理解。

除了以相近意思的表達換句話說，也有輔導老師透過整個課堂的脈絡，用關鍵字提示的方式來換句話說。在語料(14)中，輔導老師要求學習者在上課先預習過內容，並在輔導過程中輔導老師會一一引導學習者說出已經預習過的內容，特別是生詞。01 行師生提到了網路，輔導老師在 01 提出了問題「你會在上面使用什麼學術資源？」，學習者在 02 的時候重複了「資源」這個詞彙。因此輔導老師透過學習者重複問題源後，感受到學習者不理解「資源」的意思，所以輔導老師選擇的修補方式是在 03 的時候以「資料」來說明資源的意思。在此需要釐清的是，「資源」與「資料」無法以近義詞相稱，但為什麼輔導老師以資料給予解釋呢？這需要從整堂課程的對話以及學習目標來理解，此語料的課程主題為「電腦與生活」，輔導老師與學習者一起探討各種查找資料的方式。從過去到圖書館找資料，到現在用網站搜尋資料，到更進一步討論在網路上尋找學術資源的方式。由此可之資料為貫穿整堂課程主旨地共同認知，所以當學習者在 02 行對「學術資源」的詞義發起修補後，輔導老師變在 03 行以「資料」來提示現在討論的「學術資源」，試圖用先前討論蒐集的資料目標使用過的「資料」來幫助理解。



Extract (14) [LAP08]

- 01 Jeni: 他一部分算是，學術網站。你會在上面使用什麼學，學術資源？
02 Luis: 資源？
03 -> Jeni: 資源，資料。
04 Luis: 嗯::再說一次。
05 Jeni: 你會在 youtube 上面使用什麼學術資源？
06 Luis: 使用。(.) 呃我可以”樹”入，SHU. 輸入,, (1.5)=
07 =忘記了，忘記了。輸入我的問題，在 youtube 的。

語料(14)的上半部在上一章 SISR 中已經出現，輔導老師在 01 行的時候先使用了自我修補機制，在說了「要怎麼一」以後馬上截斷，並改成「是什麼意思」。為的是調整詢問的方向，從詢問是否知道這些詞彙「怎麼使用」調整為「是什麼意思」。語料(14)繼續說明學習者在 02 的時候陷入了遲疑，並做出了思考的樣子也發出了思考的聲音，但並沒有直接回應問題。學習者在此以接下話輪，但思考似乎表達了困難。雖然不是明確的發起修補，但是也是某種遇到困難的表達，本論文納入他人發起修補的討論。

在日常會話中，學生發出思考聲音雖然不是明確的修補發起，但的確引起輔導老師的修補。所以輔導老師在 03 行把「不知道」自我修補成「不確定」。「不知道」是完全缺乏相關知識，而「不確定」則是僅了解部分知識。一開始輔導老師先詢問「不知道」，是想要確定有沒有完全不知道詞彙，需要特別說明的詞彙。但是學習者並沒有直接回應，而是發出了思考的聲音以及表情。輔導老師選擇在學習者正面回應之前先進行了自我修補，他以「不確定」替代了「不知道」。這個修補展示了輔導老師判斷學習者不是「不知道」，可能知道這些詞彙的意思但是不知道如何使用。所以輔導老師想要向學習者表達，不只是完全不知道可以詢問，不確定但是想要更加了解的也可以提出來。學習者也在輔導老師自我修補後的七秒後給予了回應。輔導老師在 03 行的自我修補行為有藉由擴大提問的範圍來尋求學習者回應的目的，跟完全沒有相關知識的「不知道」比起來，擁



有部分相關知識的「不太確定」有更多可以提出問題的空間。

Extract (14) [LAP07]

- 01 Hans: 對, 好. 那你有沒有哪一個字, 比較不知道要怎麼 - 是什麼意思?
- 02 Nacy: mm:::
- 03 -> Hans: 不太確定的?
- 04 Nacy: (7.0)
- 05 Nacy: 寧可.
- 06 Hans: 寧可. (好), 寧可.

5.1.2 輔導老師重新表述

語料(15)為輔導老師正在與學習者進行詞彙教學，教學方式為先讓學生看一篇文章，並且針對文章的內容進行詞彙教學。詞彙教學的方式先領說生詞以及生詞的例句，再以領說的例句進行信息提問，已確定學習者可以理解那句話。此語料教學的生詞為「損失」，例句為「台灣這個夏天的雨很少，農夫們損失了很多農作物」，從這個例句，輔導老師以「你知道台灣的夏天會有什麼樣的災害會帶給人損失」進行提問。例子如下：

Extract (15) [LAP07]

- 01 Hans: 嗯對, 好. 所以, 嗯那你知道台灣的夏天會有什麼樣的災害會(.)= =帶給人損失?
- 03 Nacy: 嗯?什麼? ((身體向前傾))
- 04 -> Hans: 台灣有甚麼自然災害會:
- 05 Nacy: 什麼是-(.)啊:[自然
- 06 Hans: [自然災害, 會讓人們有損失?
- 07 Nacy: 啊[: ((看遠方思考))
- 08 Hans: [會讓人損失財產的.
- 09 Nacy: (.)
- 10 Nacy: 什麼: ((看遠方思考))
- 11 Nacy: (.)
- 12 Nacy: 颱風.

在 01-02 行輔導老師提出了問題，學習者在 03 行的時候以「嗯？(Huh?)」

「什麼？(What?)」兩個開放式修補的標記發起了修補，此為標準的開放式修補發起。Drew(1997)對「開放式的修補發起(open-class repair initiator)」的定義是在對話中，當一方說話者難以理解對方先前的發言時，他們會使用一些開放性的修補方式來表達這種困難。這些開放性的修復方式通常以簡短的表達形式呈現，例如「Sorry？」、「Huh？」、「What？」等。在日常會話中，這些表達方式本身並不提供有關問題的具體信息，而是顯示說話者需要對先前的發言進行澄清或要求重述。在英文的研究中，開放式的修補發起最常發生的修補方式便是以重述的方式進行修補。輔導老師在 04 行的時候進行了自我修補，他的修補方式幾乎是重述了提問，僅進行了一些微調：他在 04 行的修補把「夏天」、「什麼樣的」等詞彙去除，可視為輔導老師認為這些詞彙不是重點，且可能會造成學習者理解困難，讓句子可以更針對「損失」這個重點。針對搭配損失的常用搭配詞，輔導老師也透過重新表述進行自我修補，從 02 行的「帶給人損失」到 06 行的「讓人有損失」，到 08 行的「讓人損失財產的」。02 到 06 的修補，從較書面的「帶給人」改成較口語的「讓人」，以此可判斷輔導老師希望以此來降低難度。06 行到 08 行的修補，則是從「損失」改成「損失財產」，雖然這樣會增加語法上的複雜度，但是也能增加句子的完整性，也同時增加了資訊的完整性。由此語料中可以論證，學習者在發出修補後，輔導老師先刪除與話題無關的詞彙。針對教學目標的搭配詞，則是透過從書面語改為口語降低難度。不過在最後為了保持句子中語義資訊的完整性，在最後選擇增加受詞。

還有一種常見且在語料中分析到自我修補方法是「迴避」學習者有困難的語言知識，直接換個方式重新表述。語料(16)中，輔導課程教學內容包括議題以及文化討論。輔導老師在這段的教學目標是為了與學習者討論「把舊的劇本用現代的方式重新製作出一個全新的劇本是否吸引你，你覺得這是不是一個有趣主意。」不過輔導老師沒有一開始就先詢問這個問題，而是在 01 行先以「什麼樣



的題材會吸引你？」發起提問，希望可以在後續的互動中導入這個話題。學習者在 03 行的時候以慢速且拖長的方式重複了吸引這個詞彙，並且開始閱讀提問下面的問題，想要透過下面的內容理解這個提問。

Extract (16)

- 01 Tuto: [被疫情, 對對對(.)好((吸氣))那麼, 什麼樣的^題材會, =
02 =吸引你去看這個表演=
03 Kate: =吸:引: (.)
04 Kate: (1.0)
05 Kate: 呃:((吐氣))ba1:ba3 ((讀教材))
06 Kate: (1.0)
07 -> Tuto: 好-沒關係, 呃:你比較喜歡=[傳統的, 還是現代的(.)
08 Kate: [傳-(0.5)呃:我比較喜歡現, 代, 的(.)

因為學習者透過重複發起修補的問題源「吸引」並非此次教學中的生詞，並且此會話的教學目標是討論劇本的舊翻新，此提問似乎只是為了引出後續真正的問題。所以輔導老師選擇在 07 行先以「沒關係」來表示放棄之前的提問，再直接以重新表述的方式來進行提問。由原本直接詢問什麼樣的題材轉為詢問喜歡看的表演類型，並提供兩個可能的選擇（傳統或現代）。第二個提問經過重新表述，但仍然接續原來的引導主題。

上面討論了學生提起的開放式的修補發起以及重複問題源的修補發起，都會引起老師進行重新表述。除了以上兩種以外，如果學生提供可能的理解(Candidate Understanding)發起修補，老師也會利用重新表述的方式。根據 Drew (1998:32) 的定義，可能的理解可以明確表達對話參與者對「我們正在談論什麼」或「剛才說了什麼」的理解。Kurhila(2006)指出，可能的理解是由對話接收者提出的，並在形式上類似於第二語言研究中的改述。也就是話題的接收者在對話中表達的自我理解或對先前言談的詮釋，這涵蓋了說話者對先前言談的態度、信念或理解的表達。因此可能的理解比重複問題源的理解程度更高，重複問題源只是指出問題

源在哪裡，但未表明問題源造成的原因。可能的理解會準確地指出問題源後針對問題源的理解，與修補者確認他的理解是否正確。在日常會話中，有時候可能的理解甚至展現修補發起者比修補者更了解一些資訊，於是透過可能的理解來確認是否是他所理解的訊息。在這些語料中，可能的理解修補發起都比重複問題源更有互相協作這個會話的主動性。

語料(17)為輔導課程中語法練習的提問「你去過哪些國家呢?你去那裡多久?你去那裡做什麼?」後的延伸內容，在學習者說去過馬來西亞後，在 01 行詢問學習者是否「只去過馬來西亞」。因此學習者在 02 行的時候請求輔導老師再說一次。輔導老師在 03 行的時候發起自我修補，並且補充了更多背景內容。考量學習者在台灣學中文，為了更符合事實，以及讓學習者更能夠理解「只」的意思，所以進一步修補成「除了台灣之外，你只去過馬來西亞嗎？」。學習者聽了老師修補的提問後，直接在 04 行透過提供自己可能的理解進行確認，也就是輔導老師提問中是否說的是「一直」，並再加上了聲調上揚的文”continuously”進行再次確認。透過可能的理解修補發起，可以從語料判斷出問題源是「只」，學習者理解為「一直」。不過 04 行學習者以重複發起修補時，發錯了「一直」的聲調。因此輔導老師在 04 行後仍然不確定學習者的問題源，在沉默了 2.5 秒後發出了有點遲疑的發音，並且在 05 行再重複了一遍提問，主要把 03 行的「只」修補成了「只有」。學習者在第三次的重複後理解了自己不懂的問題源，所以在 06 行重複了「只有」這個經過修補的關鍵字。輔導老師在 07 行透過重複來確認，但沒有給予更多的解釋。所以學習者在 08 行的時候改以英文來確認理解，輔導老師在 09 行的時候再次僅用重複「只有」來確認學習者的理解，未針對學生使用英文提出的可能理解，也就是詢問「Only？」進行確認，也未提供進一步的解釋。因為經過多輪的修補發起和修補，在 10 行的時候學生請輔導老師再重新提問一次。輔導老師改以把這句話打在電腦螢幕上的方式展示給學習者看，學習者才透過文



字明白此提問的意思。

Extract (17) [OT03-3C]

- 01 Tuto: >對對對<(..)好, 呃::(1.5) sh-呃::你只去過馬來西亞嗎
02 John: 啊, 請再, 請說一次, 不好意思
03 Tuto: 啊, 我說, 呃::除了台灣之外你只去過馬來西亞嗎
04 John: 是, 你-你說的 yi2 zhi4 嗎<en continuously>?
05 -> Tuto: (2.5) 呃::我說(..)你, 你只, 只有去過馬來西亞嗎
06 John: 只有
07 Tuto: 只有
08 John: <en only en>?
09 Tuto: 只有
10 John: 啊::(3.0) 不好意思可以再說一次
11 Tuto: 啊::你只有去過馬來西亞嗎((打字))
12 John: 喔不是不是不是, 啊, 不是不是不是, 我去過(..)很多的(..)國家

語料(17)中可以觀察到比起重複問題源，可能的理解可以讓學習者佔據互動的主動性。若是重複問題源，輔導老師會自行判斷學習者對於問題源的理解是什麼，並進一步引導學習者理解。輔導老師可以針對學習者重複的詞彙，判斷他可能不了解這個詞彙的意思，使用策略來避開並非學習目標的詞彙。然而從此語料來看，是由學習者在 04 行以及 08 行說出自己對問題源的理解。但這有一個與預期不同的地方，照理來說，在較高程度的理解下理應要更快完成會話的協作。然而從語料中我們可以看到，輔導老師反而要透過更多的話輪才能與學習者完成整個會話。從上述來看是因為學習者在此種修補發起方式佔據了更多的主動性，所以不只學習者要努力理解輔導老師的理解，輔導老師也要反過來嘗試理解學習者的理解。但與日常會話不同，學習者在指出自己不懂的原因時往往會受到語言知識的限制，像是發音不明確或是無法正確表達自己的理解等問題。所以輔導老師會在學習者發出可能的理解後仍然不知道學習者想問什麼。所以在這些輔導課程的語料中，可以發現學習者以可能的理解發起修補時有時會造成輔導老師的疑惑。需要更多話輪來理解。



5.1.3 輔導老師簡化字句

在學習者發起修補的語料中，我們發現了輔導老師會針對學習者發起的提問來判斷學習者有理解困難的地方，輔導老師會根據這些線索把多餘的資訊跟語法簡化。相對來說，在上一章 SISR 的語料中並沒有發現透過刪減字句來進行自我修補的語料。以例子(18)為例，在此例中輔導老師與學習者正在進行詞彙教學，教學方式為先讓學生看一篇文章，並且針對文章的內容中的詞彙進行詞彙教學。詞彙教學的方式為先領說生詞以及生詞的例句，再針對領說的例句進行信息提問，由此來確定學習者是否理解生詞以及例句。此詞彙練習的教學目標為「知名」，教學例句為「台中的鳳梨酥是很知名的點心。」操練結束後，輔導老師以此為延伸，進一步詢問學習者的家鄉在哪裡，引導學習者說出「千葉知名的是花生」。

Extract (18) [LAP07]

- 01 Hans: 所以你也喜歡吃千葉的花生嗎?還是還好.
02 Nacy: 嗯?
03 -> Hans: 你喜歡千葉的花生嗎?
04 Nacy: (.)
05 Nacy: 嗯,還好.
06 Hans: 還好,那對啦,其實,=
07 Nacy: =因為只是知名.

在 01 行的時候輔導老師提出了延伸的問題，學習者在 02 行的時候以「嗯 (Huh)?」這個常見的開放式修補標記發起了修補。在日常會話中，這些表達方式本身並不提供有關問題的具體信息，而是顯示說話者需要對先前的發言進行澄清或要求重述。輔導老師在 03 行的時候幾乎重複了 01 行說的話，只有刪除一些字進行自我修補。輔導老師在 03 行把「所以」和「還是還好」等就算刪減也不會影響提問本身的內容刪減，讓學習者的專注力可以在提問本身。在 04 行的修補後的短暫停頓，學習者便可以在 05 行回答問題。不過在 05 行中，學習者以「還好」進行了回應。這可能是學習者自行回答，或是學習者確實聽到 01 行的提



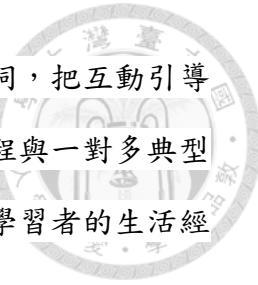
問，並且針對 01 行的提問給予回應。所以輔導老師判斷學習在 02 行的「嗯 (Huh)?」是表示沒有聽到所以選擇再說一次，但是學習者只是在思考。此語料中，我們可以發現當學習者用開放式的修補發起的時候，輔導老師較難判斷學習者的問題源來自哪裡，是無法理解還是沒聽清楚。不過我們仍可以在在語料中看到輔導老師在溝通的過程中逐步調整自己語言的過程。這類輔導老師在刪除冗字後直接重複剛才的提問，以確認學習者問題源的方式，例子(19)也有相同的情況。

Extract (19) [LAP07]

- 01 Hans: 那你比較喜歡-你覺得哪個地方讓你覺得印象比較深刻?
02 Nacy: 印象什麼? ((身體靠前))
03 -> Hans: 比較深。
04 Nacy: 噢。
05 Hans: 比較會有印象。
06 Nacy: 比較:台灣。

語料(19)為詞彙練習「出國」的延伸提問，在輔導老師進行完對於出國的教學提問後，進一步的詢問學習者的生活經驗，因此輔導老師在 01 行詢問「哪個地方讓你覺得印象比較深刻？」學習者在 02 行的時候發起修補，與開放的修補發起不同，學習者在這個例子中雖然也以「什麼」發起修補，但是他有提出準確的問題源。這是屬於重複加上「什麼」的發起修補，詢問的是「印象」後面的部分。因此輔導老師在準確地知道學習者的問題源後，直接在 03 行針對那個「什麼」發起自我修補。輔導老師判斷對學習者來說「深刻」會造成學習者的理解困難，因此改成「深」。在 05 行時又進一步自我修補，以「比較會有印象」替代「深刻」和「深」。此對話與教學目標無關，為目標詞彙討論後的延伸，主要針對生活經驗。故輔導老師選擇迴避造成學習者理解困難且並非教學目標的詞彙，讓對話以學習者可以理解並且進行對話為目標。

輔導老師在此的修補方式多為以刪減非目標詞彙後的重述。較為特別的是輔



導老師在重複一次提問的時候，會針對教學目標有意識的刪減冗詞，把互動引導至學習重點。除此以外，以上兩個對話也可以體現一對一輔導課程與一對多典型課程的差異。再針對教學目標操練結束以後，輔導老師傾向追問學習者的生活經驗，相關提問甚至與教學目標無關。

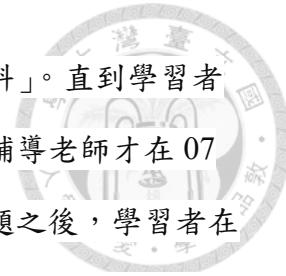
5.2 學習者因為認知疑惑發起修補

在輔導課程語料中，此研究發現了許多學習者並非受到語言知識的限制仍發起修補的例子。也就是學習者在語言上能夠理解輔導老師的提問，但對於輔導老師的提問不理解或是缺乏共識，導致學習者需要透過發起修補來要求澄清或是進行立場協商，達成雙方都可以接受的共識。在輔導課程中，輔導老師會在提問的時候要求學習者表達自己的立場、態度、評價、個人感受、情緒等等，這導致學習者有時候會因為話題太敏感而拒絕回答，或是要求先澄清一些事情才願意回答。而這此節將討論輔導老師在學習者請求澄清一些提問時所發起的自我修補。

5.2.1 老師具體化指涉對象

在上一章中，具體化指涉對象主要出現在輔導老師認為自己提問所指涉的對象或是範圍不夠具體，擔心學習者不知道該從哪個角度回答，因此輔導老師會選擇具體化其指涉的對象。學習者也會根據輔導老師提問中所指涉的對象不夠明確而不知道回答的方向，故而提出釐清。

輔導老師會依據學習者回應的狀態來持續把提問修補得更為具體，語料(20)中的教學目標為「...的料」。輔導老師先在 01 行發起了提問「你覺得怎麼樣的人算是做廚師的料」學習者先在 02 行進行了短暫的沉默後，在 03 行重複了「做廚師」三個字，基於學習者在 06 的時候直接問詢問修補的意思，所以可以知道學習者在 03 行的時候是以重複問題源的方式發起修補。但是學習者在 04 行的時候



並沒有察覺，只是幫助接完學習者的話，強調了教學目標「的料」。直到學習者在 05 看遠方思考並且在 06 行直接詢問「廚師」的意思以後，輔導老師才在 07 發起了理解的「喔」並且給予了解釋。在解決了詞彙理解的問題之後，學習者在 08 繼續發起思考的聲音標記，並且在短暫的停頓後學習者在 10 行以重複問題源「什麼樣的人」發起了修補。在第 10 行的修補發起並非如 03 以及 06 行一樣為不知道廚師這個詞彙而發起的修補，而是不知道要如何回答這個提問，對提問感到疑惑而重複問題源。輔導老師因此在第 11 行發起了修補，他先針對學習者在 11 行的重複的問題源給予了肯定，表示沒有理解上的錯誤。接著繼續在「什麼樣的人」中間插入詞彙，給予學習者「什麼樣特色的人」、「什麼樣個性的人」。學習者先在這裡把可以回答的範圍限縮為「特色」以及「個性」兩個較為具體的選項。可是學習者從 12 行到 19 行仍然沒辦法給予相應的回應，所以輔導老師在第 20 行的時候先以「可以簡單地說就好沒關係」來迴避前面的提問。並在短暫的停頓後在 22 行再次發起了修補，繼續把提問說得更具體，從 01 行的「什麼樣的人」修補成 11 行的「什麼樣特色的人」、「什麼樣個性的人」，到第 22 行的「喜歡做什麼事情」。而學習者也在第 25 以及 27 行根據輔導老師的修補給予了回應「喜歡食品」以及「喜歡食材」的人。

Extract (20) [LAP07]

- 01 Hans: 好, 嗯, 你覺得怎麼樣的人算是, 做廚師的料?
02 Nacy: (0.8)
03 Nacy: 做, (.) 廚師:
04 Hans: 的料.
05 Nacy: (1.0) ((看遠方思考))
06 Nacy: 廚師是?
07 Hans: 嘴廚師就是 cooker.
08 Nacy: 啊:::
09 Nacy: (0.8)
10 Nacy: 甚麼樣的人?
11 -> Hans: 對, 甚麼樣的人? 有甚麼樣特色的, 甚麼樣個性的人, 算是做廚師的料?



- 12 Nacy: 做,廚師.
- 13 Nacy: (0.5)
- 14 Nacy: �恩.
- 15 Nacy: (.)
- 16 Nacy: ((咳嗽))
- 17 Nacy: (9.5)
- 18 Nacy: �恩 ((咳嗽))
- 19 Nacy: (.)
- 20 Hans: 可以說簡單的就好沒關係.
- 21 Hans: (.)
- 22 Hans: 像是他可能,(.)喜歡做甚麼[事情?]
- 23 Nacy: [喜,喜]((氣音))
- 24 Nacy: (.)
- 25 Nacy: 喜歡食品,喜.
- 26 Hans: 嗯喜歡[食品.]
- 27 Nacy: [食,食材=
- 28 Hans: =嗯喜歡食材
- 29 Nacy: 嗯=
- 30 Hans: =嗯嗯嗯對,嗯,好.

除了學習者單純重複問題源，學習者會自行替提問插入一些詞彙來發起修補，跟輔導老師商議是否可以讓提問更為具體化。例子(21)為輔導老師詢問學習者「你都看什麼電影呢？」學習者針對其提問發起修補，希望老師可以更具體說明其提問。

Extract (21) [OT03-3B]

- 01 Tuto: 對:((笑))好,呃:好:第-第三個是:你都看什麼電影呢?,為什麼.
- 02 John: 什麼電影:
- 03 Tuto: �恩,什麼電影.
- 04 John: (1.0)
- 05 John: 這是,什麼國家的電影
- 06 -> Tuto: 喔:對,什麼國家的電影(.)
- 07 John: 喔好.

學習者在 02 行的時候針對輔導老師的提問以重複問題源這個語言行為先發



起了修補。輔導老師在第 2 行根據學習者發起修補的地方以重複的方式給予了正面的回饋。但是在學習者一秒的沉默之後繼續發起修補，詢問是什麼國家的電影。學習者在 05 行自行在什麼電影後加入了「什麼國家的電影」以及「中文的電影」。想要向輔導老師確認在「什麼」電影後面是否可增加更具體化的指涉。輔導老師在 05 行的「喔」表示輔導老師理解了學習者的提問，並且給予肯定的回答。

我們由此可以確認，在由學習者針對認知疑惑而發起釐清的語料中，常常可以看見針對輔導老師提問的指涉對象的範圍發起釐清。並且有時學習者會在提出的修補中也融合了自己對提問以及詞彙的理解。而對輔導老師來說，大多會將學習者發起的修補納入考量，以進行自我修補為雙方都可以接受的提問，幫助學習者多發言。從例子(22)的語料中也可以觀察到此現象。

Extract (22) [LAP06]

- 01 Mina: 對那你會覺得大部分((指螢幕))的人, =
02 =會嫌((指螢幕))自己的生活沒有什麼?
03 Adam: tsk, 在台灣嗎? 還是在世界?
04 -> Mina: >↑可以想想看<, 好, 你覺得在台灣跟在世界, 大部分的人會嫌什麼?
05 Adam: 在台灣:, °我覺得::, 台灣人比較:°
06 Adam: (1.2)
07 Adam: 滿意.

此語料的教學目標為操練詞彙「嫌」，輔導老師在 01-02 行的時候對學習者進行了提問，問他「大部分的人會嫌自己的生活沒有什麼？」。學習者在 03 行發起了對於提問指涉範圍的釐清，想要理解大部分的人範圍是在「台灣」還是「世界」。輔導老師並沒有在此給予明確的回應，而是以「可以想像看」邀請學習者。但在之後直接根據學習者在 03 行發起的修補，在 04 行把「大部分的人」前面插入了學習者提問的「在台灣跟在世界」。在輔導老師自我修補後，學習者選擇在 05 行以輔導老師在 04 行自我修補時插入的「台灣人」進行回應，並在 07



行說明了自己的想法。

我們可以看到若是學習者針對認知疑惑發起修補的話。輔導老師主要根據學習者發起修補的內容來自我修補自己的提問，並且修補方向皆是根據學習者展現出來的對提問的理解來具體化自己的提問。以 Extract(21) 跟(22)來說，輔導老師皆根據學習者發起的修補內容而改變自己的提問。

5.2.2 以「或是」作為放寬指涉範圍的語料標記

在上一章中，放寬指涉範圍主要出現在輔導老師認為自己提問的指涉範圍過於狹隘，學習者可能沒有相應的經驗來回答，輔導老師便會主動選擇放寬可以回答的範圍。與上一章的自我發起自我修補相同，輔導老師會透過詞彙「還是」、「或 X」來擴大範圍。

例子(23)的語料為輔導老師藉由詢問學習者對於音樂的喜好來操練詞彙「接觸」。輔導老師在 01-02 行的時候提出的問題「你比較常接觸台灣什麼種類的音樂」。學習者在 03 行根據輔導老師提問後的提示給予了回應，學習者回應他確實比較常接觸流行音樂。輔導老師在 04 行得到回應後繼續進一步詢問，那在流行音樂中「你比較喜歡誰的歌？」學習者在 05 行以拉長聲音的方式重複了「比較喜歡」，並同時做出了抬頭思考的肢體動作。學習者在 05 做出遲疑的行為，並且以重複問題源的方式發起修補。輔導老師在此判斷學習者在 05 行可能產生了回應的困難，因此在 06 行發起了擴大範圍的自我修補。輔導老師把以「或是」繼續擴大指涉的範圍，從誰的「歌」修補成「音樂」。「歌」在「音樂」的範疇內，特別指的是有歌詞的音樂作品，而「音樂」則涵蓋了所有類型的聲音藝術，包括無歌詞的純音樂作品。故輔導老師在此的修補是為了擴大可以回答的範圍，讓學習者有更多的回答空間。在長達四秒的沉默後，學習者在 10 行最終提出了他喜

歡台灣連續劇的「插曲」。學生回答的插曲的範圍也確實較廣，可能是有歌聲以及沒有歌聲的音樂。



Extract (23) [LAP07]

- 01 Hans: 那你比較常接觸台灣的，甚麼種類的音樂，是流行音樂嗎?=
02 =還是甚麼樣的音樂?
03 Nacy: 嗯，流行音樂。
04 Hans: 流行音樂.嗯，嗯.那你比較喜歡誰的歌?
05 Nacy: 比較喜歡:: ((抬頭想))
06 -> Hans: 或是誰的音樂?
07 Nacy: (0.8)
08 Nacy: 喜歡:
09 (4.0)
10 Nacy: 我喜歡台灣偶像劇裡[:插-插- [(.)插曲嗎?插:
11 Hans: [mmhm. [插:
12 Hans: 嗯插曲. interlude songs
13 Nacy: 插曲嗎?
14 Hans: mm,插曲.插曲.所以就是那個(.)偶像劇在做的時候,
15 =[他會一些音樂.
16 Nacy: [對::,對.((點頭))

5.3 討論與小節

根據上述語料分析可以發現，「學習者的他人發起」經過分類可以分為「學習者因為語言元素發起修補」以及「學習者因為認知疑惑發起修補」。其中「學習者因為語言元素發起修補」有「輔導老師換句話說」、「輔導老師重新表述」，以及「輔導老師簡化字句」以下功能。

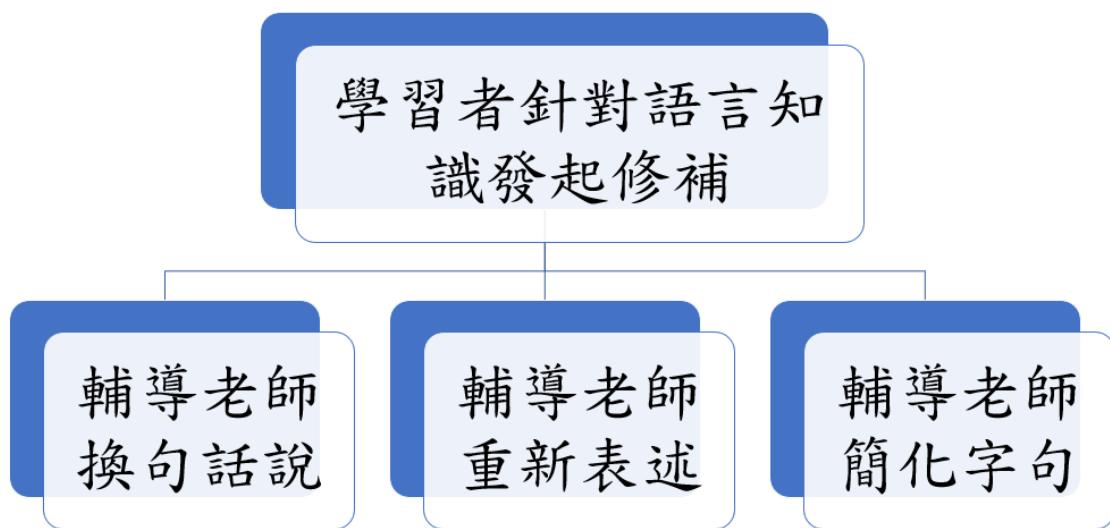


圖 5 學習者針對語言知識發起修補的功能

「輔導老師換句話說」有出現多種目的，如與第四章相同的「以相近的表達換句話說」，其目的是用以詞彙類似詞彙來幫助學習者理解詞彙。以及透過換句話說來提示學習者關鍵字，以此引導學習者說出需要回應的目標詞彙。還有透過換句話說來給予學習者更多的回答空間，鼓勵學習者回答。「輔導老師重新表述」則是感受到學習者的回應困難後透過改動語法以及詞彙來降低學習者的理解難度；或是學習者因為對非學習目標的詞彙感到理解困難而無法進行後續對話後，選擇迴避困難詞彙直接換另一個與教學目標有關的提問。「輔導老師簡化字句」則是在學習者提出回應困難後，刪減無教學目標無關的冗字，引導學習者把注意力放在理解目標詞彙。學習者的修補發起方式在「針對語言元素發起修補」中主要包括「開放式發起修補」以及「重複問題源」兩個理解程度較低的修補發起方式。若是「學習者以開放式發起修補」，輔導老師多以「重述句子」來應對。若是學習者以「重複問題源」來發起修補，多用於請求輔導老師解釋詞彙，輔導老師則是會以「替代」的自我修補機制來解釋詞彙。

「學習者因為認知疑惑發起修補」的語料中，此研究發現輔導老師會選擇擴大範圍，給予學習者更多可以表達自己的空間。然而，擴大範圍僅在一個符合條

件的案例中出現。學習者面對認知上的困惑發起自我修補後，輔導老師仍傾向使用具體化指涉範圍的方式進行自我修補。輔導老師主要根據學習者提出的修補內容來調整自己的問題提法，並根據學習者對問題理解的表現來具體化修補方向。





第六章 討論與結論



在輔導老師自我發起自我修補的序列環境中，其功能分別有「輔導老師換句話說」以及「輔導老師增加資訊」。「輔導老師換句話說」的形式分別有「以相近的表達換句話說」以及「以英文替換（僅出現在同話輪）」；「輔導老師增加資訊」分別有「以『還是』或『或是』作為放寬指涉範圍的語料標記」以及「解釋詞彙（僅出現在不同話論）」。

雖然此研究著重在輔導老師的自我修補，但是我們可以從學習者選擇的修補發起機制來理解學習者對於提問的理解程度。此研究先根據學習者發起修補的內容分為「針對語言元素發起修補」以及「針對認知疑惑發起修補」兩個分類。「針對語言元素發起修補機制」主要以「開放式發起修補」以及「重複問題源」兩個理解程度較低的修補發起方式，若是「學習者開放式發起修補」的話，輔導老師多以重述句子來應對。若是學習者以重複問題源來發起修補的話，多用於請求輔導老師解釋詞彙，輔導老師則是會與 SISR 相同會以替代的自我修補機制來解釋詞彙。

若是以 SISR 以及 OISR 相互比較的話，在 SISR 中，輔導老師常常會在提問結束後，自覺自己的提問指涉不夠清楚而選擇自我修補。然而在 OISR 中，只要學習者針對提問的範圍提出的修補，輔導老師會根據學習者發起修補的內容進行自我修補。在 OISR 中，例子(23)為 SISR 針對認知疑惑而發起修補中唯一發現符合 OISR 擴大範圍規則的例子。OISR 中，若是學習者針對認知疑惑而發起修補的話，輔導老師主要的作法是理解學習者發起修補時提出的問題，並且在提問中根據學習者的想法自我修補來引導學習者作答。由此可見，當學習者在互動中選擇佔據主動性，沒有跟著輔導老師的提問直接給予回應，而是針對輔導老師的提問要求釐清文字定義或是提問範圍的時候。輔導老師並不會直接給予一個明確的答



案，而是選擇把主動性讓給學習者，也就是根據學習者的修補發起理解學習者的想法，進而根據學習者的想法進行具體化提問範圍的自我修補。這個行為與語言輔導課程的機構性特色有很大的關聯。雖然輔導老師跟日常會話一樣針對了學習者的生活經驗或者是觀點提問，但並不是真的想要得到這些訊息，而是給與學習者一個根據其自身經驗以及想法來操練新學的詞彙以及語法的機會。所以只要可以針對目標詞彙以及目標語法，一直大量的輸出中文。所以若是學習者對提問產生質疑的時候，輔導老師多會選擇配合學習者的認知進行退讓。

除此以外，也觀察到了 OISR 的語料中出現了以簡化為自我修補機制的例子，而 SISR 却沒有發現。在 OISR 中，輔導老師會在學習者針對語言元素發起修補的時候，會選擇刪減冗字來重述提問。這與是否與學習者產生互動有關，據學習者發起修補的機制可以透露出學習者對這個提問的理解程度，以及造成他理解困難的地方。如 Extract(18)，當學習者以開放式修補發起，也就是最低理解程度的修補發起後，輔導老師便很有可能選擇刪減冗字來提問。或者是在 Extract(19)，學習者明確的展示出造成自己理解困難的問題源以後，若是造成學習者理解的問題源並非教學目標，輔導老師也會選擇把問題源簡化。

做此研究的過程中發現了一些未來可以發展的問題，學習者的回應方式是否會因為其性別或是國籍而有所差異。像是比起語料中其他國籍的學習者，日本籍學習者沉默的頻率跟時間會更高更常，這是學習者個人的說話習慣還是有受到國家文化的影響。美國籍的學習者針對提問會有更多的主動性，發起修補的頻率更高，這是否也是受到國家文化的影響。除了各個國籍的文化差異，有些修補機制會有固定搭配的詞彙，如「還是」、「或是」常用於擴大提問範圍。這樣的狀況是否也會發生於日常會話當中。關於此研究的研究限制，有些選定的語料介於修補邊界的語料，因為認為仍有可討論的價值仍然決定納入，導致修補的定義在此研究中以更廣泛的方式呈現。另外，此研究以質性研究為主，主要研究方法為觀察

並分析符合研究標的語料，在此研究尚未對其量化。





參考文獻



中文文獻

蔡宜妮 (2022) 一對一華語輔導課中的互動主觀性：教師尋求回應序列及其話輪設計 [Manuscript in preparation]

英文文獻

Albert, S., & De Ruiter, J. P. (2018). Repair: the interface between interaction and cognition. *Topics in cognitive science*, 10(2), 279-313.

Bolden, G. B., Mandelbaum, J., & Wilkinson, S. (2012). Pursuing a response by repairing an indexical reference. *Research on Language & Social Interaction*, 45(2), 137-155.

Cheng, T. P. (2014). The interactional achievements of repair and correction in a Mandarin language classroom. *Chinese as a Second Language Research*, 3(2), 175-200.

Dörnyei, Z. (2013). Communicative language Tutoring in the twenty-first century: The ‘principled communicative approach’. In J. Arnold & T. Murphey (Eds.), Meaningful action: Earl Stevick’s influence on language and Tutohing (pp. 161-171). Cambridge: Cambridge University Press.

Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. In P. Drew & J. Heritage (Eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings* (pp.3-65). Cambridge: Cambridge University Press.



- Drew, P. (1997). ‘Open’ class repair initiators in response to sequential sources of trouble in conversation. *Journal of pragmatics*, 28(1), 69-101.
- Drew, P. (1998). An exercise in the comparative analysis of talk-in-interaction in different (institutional) settings: the case of ‘formulations’. *Samtalstudier. Helsinki: Department of Scandinavian Languages and Literature, University of Helsinki*.
- Gardner, R. (2004). Conversation analysis. *The handbook of applied linguistics*, 262-284.
- Goodwin, C., & Heritage, J. (1990). Conversation analysis. *Annual review of anthropology*, 19(1), 283-307.
- Goffman, E. (1983). The interaction order: American Sociological Association, 1982 presidential address. *American sociological review*, 48(1), 1-17.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 269293, 269-293.
- Heritage, J., & Atkinson, J. M. (1984). Structures of social action. *Studies in Conversation Analysis*, 346-369.
- Heritage, J. (1989). Current developments in conversation analysis. D. Roger & P. Bull (Eds.), *Conversation: An interdisciplinary perspective*, 21-47.
- Jefferson, G., & Lee, J. R. (1981). The rejection of advice: Managing the problematic convergence of a ‘troubles-telling’ and a ‘service encounter’. *Journal of pragmatics*, 5(5), 399-422.
- Lilja, N. (2014). Partial repetitions as other-initiations of repair in second language talk: Re-establishing understanding and doing learning. *Journal of Pragmatics*, 71, 98-72



Pomerantz, A. (1985). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. Atkinson (Ed.), *Structures of Social Action (Studies in Emotion and Social Interaction)*, pp. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511665868.008

Robinson, J. D., & Kevoe-Feldman, H. (2010). Using full repeats to initiate repair on others' questions. *Research on Language and Social Interaction*, 43(3), 232-259.

S. Kurhila: SECOND LANGUAGE INTERACTION. John Benjamins Publishing Company, 2006.

Schegloff, E. A. (2000). Overlapping talk and the organization of turn-taking for conversation. *Language in society*, 29(1), 1-63.

Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.

Kurhila, S. (2006). *Second language interaction*. John Benjamins.

Kasper, G. (2009). Locating cognition in second language interaction and learning: Inside the skull or in public view?. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 11-36. <https://doi.org/10.1515/iral.2009.002>

Kasper, G., & Ross, S. J. (2007). Multiple questions in oral proficiency interviews. *Journal of Pragmatics*, 39(11), 2045-2070.

Kasper, G., & Wagner, J. (2011). A conversation-analytic approach to second language acquisition. *Alternative approaches to second language acquisition*, 117, 142.



Kasper, G. (1985). Repair in foreign language Tutohing. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), 200-215.

Koshik, I. (2002). Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences. *Research on language and social interaction*, 35(3), 277-309.

Kitzinger, C. (2012). Repair. *The handbook of conversation analysis*, 229-256.

Lehti-Eklund, H. (2013). Code-switching to first language in repair—A resource for students' problem solving in a foreign language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 17(2), 132-152.

Markee, N. (2000). *Conversation Analysis*. <https://doi.org/10.4324/9781410606471>

Markee, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491-500.

Markee, N. (2006). A conversation analytic perspective on the role of quantification and generalizability in second language acquisition. *Language Learning and Language Tutohing*, 12(1), 135–162.

McHoul, A. W. (1985). Two Aspects of Classroom Interaction: Turn-Taking and Correction. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 13(1), 53-64.
<https://doi.org/10.3109/asl2.1985.13.issue-1.04>

Mehan, H. (1979). "What Time Is It, Denise?": Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory Into Practice*, 18(4), 285-294.

Mori, J. & Hasegawa, A. (2009). Doing being a foreign language learner in a classroom:
74



Embodiment of cognitive states as social events. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(1), 65-94.

Rampton, B. (2006). Language in late modernity interaction in an urban school. Cambridge University.

Pahl, K. (2007). Language in Late Modernity [Review of *Language in late Modernity: Interaction in an Urban School*, by B. Rampton]. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 393–398. <http://www.jstor.org/stable/30036214>

Savignon, S. J. (1991). Communicative language Tutohing: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 262-277.

Schegloff, E. A. (2007). Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis, Cambridge University Press.

Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.

Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American journal of sociology*, 97(5), 1295-1345.

Schegloff, E. (2013). Ten operations in self-initiated, same-turn repair. In M. Hayashi, G. Raymond, & J. Sidnell (Eds.), *Conversational Repair and Human Understanding*, 41-70. Cambridge: Cambridge University Press.

doi:10.1017/CBO9780511757464.002

Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

Sidnell, (2010), "Questioning repeats in the talk of four-year old children", *In Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis* (Hilary Gardner, Michael Forrester, eds.), Oxford, Wiley-Blackwell, pp. 103–127.



Waring, H. Z. (2011). Learner initiatives and learning opportunities. *Classroom Discourse*, 2, 201-218. <https://doi.org/10.1080/19463014.2011.614053>

Wu, R.-J. R. (2016). Doing conversation analysis in Mandarin Chinese: Basic methods. *Chinese Language and Discourse*, 7(2), 179-209

Wilkinson, S. and A. Weatherall (2011). "Insertion repair." *Research on Language and Social Interaction* 44(1): 65-91.