



台語名字教學： 教案設計與成效探討

蔡美慧*

摘 要

稱喚學生名字是課堂互動之起點，於大學台語課堂現場，以台語稱喚卻困難重重。是以本研究以漢字識讀與發音教學原則及鷹架理論為基礎，設計「台語名字教案」——包含了「台語自介詞記憶法」與「台語名字稱喚空間設計」。此教案的實踐場域為筆者的線上台語演講課，本研究評量此實踐之成效、相關因子，以及台語名字於課堂的實際使用情形。透過比較兩學期50位學生於教學前後的問卷填寫，以及分析學生於課堂分組互動的對話，本研究的主要結果如下：學生於教學前後以台語自介名字的頻率與信心均有顯著提升（ $p < .001$ ）；影響學生於教學前使用台語自介名字的頻率與信心程度的最強因素為「公共場所講台語頻率」（ $p < .05$ ，調整後預測力分別為23%與39.6%）；期初稱喚次數顯著高於期末（ $p < .001$ ）；台語名字稱喚詞使用率顯著高於華語稱喚詞（99.1% vs. 0.9%），台語伴與擔任組長的學生其使用率顯著遠高於一般學生（ $p = .001$ 、 $p < .001$ ）；名字稱喚的主要情境為主要確認參與者身分、參與狀態、指派分組任務、指派發言、評論他人。總而言之，本教案可有效提升大學生於台語相關課程中使用台語名字彼此稱喚的信心

* 蔡美慧：國立成功大學外國語文學系教授

電子郵件：tsaim@mail.ncku.edu.tw

投稿收件日期：2023.07.22；接受日期：2024.02.23

與實際使用頻率。

關鍵詞：台語名字教案、台語自介詞記憶法、台語名字稱喚空間設計、
台語復振、名字與認同

壹、研究背景與目的

「認識某某人」的語言基礎為和對方交談過而且知曉其名，「喚名」也成為後續口語互動與強化關係的基礎（Goffman, 1967; Wu, 2023）。在跨族群或跨國的課堂互動，學生使用自己族語名字，可促進多元文化體驗與尊重，也讓身在異鄉的留學生保有和祖國的連結。此外，名字本身是一種文化符號，例如，彰顯宗族系統、個人期待等（李廣均，2006）。是以，在弱勢語言復振（language revival）過程，以族語呈現名字，是人權與自主、文化與認同的象徵（簡惠茹，2021；Ferdinand, 2013; Hodges, 2007; Kostanski & Clark, 2009）。於課堂情境，老師喚出甚至記住學生名字，是互動起點也是評量學生表現的必要工具，更是鼓勵學生參與建立群體感的催化劑（Cooper et al., 2017; O'Brien et al., 2014）。幾乎於任何語言課程，以學習的標的語言互稱彼此是「第一課」，例如，英語課堂的：「Hi, I'm and you're?」、「What's your name?」、「My name is」。

如此基本的互動，在以臺灣本土語言復振為目的所設置的大學台語課程，卻很難實踐。在筆者個人經驗，記住學生華語名字已是困難，遑論以台語唸出其名（詳見文獻回顧），而學生端也有此窘境。¹於筆者過去的一門台語演講通識課的期初問卷，問及以下：

A1：介紹自己的名字時，您會以「台語」介紹的頻率（1 = 非常少，6 = 常常如此）

¹ 本文所稱之「台語」，非指臺灣所有語言之統稱，而是指文化部於2023年3月6日修訂的「國家語言發展報告」中，所指的「臺灣台語、台語、臺灣閩南語」，該報告也將此三名稱並列為「書面建議用語」（文化部，2023，頁66，圖26）。基於以下兩個原因，本文採「台語」一詞：（1）它是臺灣民眾口語表達最常使用的詞彙；（2）本文提及此語言有六十幾次，為求精簡而選擇「台語」。

A2：您對於以「台語」介紹自己的名字的信心（1 = 非常沒信心，6 = 非常有信心）

回應的74位學生，於6分制量表中，針對問題A1的回應平均值為1.5，亦即，自介時「非常少」或「少」以台語介紹名字；A2的平均值為4，亦即「有點信心」。雖然A2平均值較高，但基於A1的低頻率，筆者懷疑學生對A2（以台語介紹自己名字）的聯想，可能是親人之間的台語「小名或綽號」。若是以台語介紹「全名」，信心度可能會更低。

筆者自99學年開始走過這一段「叫不出學生台語名字」的啞巴期，過程中不斷思索台語課堂中老師與學生如何能「見其漢字名，喚其台語名」。其主要困難包括了，台語名字多為口語對話較少使用的「文讀音」、複雜的變調規則、台語名字甚少進入既有社交空間（詳見文獻回顧）。也因此，筆者根據漢字識讀與發音教學的原則及「鷹架理論」（scaffolding theory）為基礎，以筆者大學台語演講通識課為場域，設計「台語自介詞記憶法」，並編排課堂活動，也就是「台語名字稱喚空間設計」，以創造台語名字的使用情境，此二元素統稱為「台語名字教案」。本研究議題探討「台語名字教案」的執行成效。子議題包括了：

一、「台語名字教案」可否提升課堂參與者以台語稱喚彼此名字的頻率與信心度？

二、對於不同特質學生，以台語稱喚彼此名字的頻率與信心度是否有差異？

三、影響以台語自介名字的頻率與信心之相關因子有哪些？

四、參與者於課堂互相稱喚的實際情形為何？

貳、文獻探討

以下文獻探討簡述：名字的文化意涵與課堂的互動功能、稱喚台語名字之困難及語言課程的名字教學。

一、名字的文化意涵與課堂互動功能

名字是一種「社會身分證」（李廣均，2006，頁22），除了辨識個人，區隔社群，統治管理，名字更是文化符號。例如，臺灣早期生活條件差，父母為求小孩存活，而取卑名（例如「阿狗」），為求傳宗接代，生女者寄名求兒（例如「招弟」）。此外，當農業社會人口增加、家族擴展、宗法制度也更複雜，人名便成為辨識親疏遠近、區分長幼尊卑、劃分權利義務的方式，例如，名字帶有排行序輩用字「伯、孟、仲、叔、季」，或使用「先、宗、祖」（紹先、敬宗、耀祖）反映宗族思想的重要性（金良年，1990，頁21-22、32-33）。在經濟發展與教育普及的現代化臺灣，個人對宗族的依賴性降低，命名注重命理學以趨吉避凶或追求飛黃騰達，也注重個人品牌經營，不但要獨特也要好聽好記，對於社經地位較高者，特殊名字用字也成為展現上層審美品味的策略（李廣均，2002，頁226，2006，頁55）；而最普世的命名文化，則是男女有別（例如「志明春嬌」，「Peter and Mary」）（李廣均，2006，頁21-22）。

鑑於人名所蘊含的文化內涵，在世界各地的語言復振，恢復使用族語名字便成為提升族語認同的重要規劃，但文獻關於名字規劃的報告，多屬政策性，如姓名權與姓名條例（簡惠茹，2021），或宏觀層面的實踐，如身分證件、官方文件、機構、街道、商店名稱恢復族語名稱（Ferdinand, 2013; Grünwald, 2002; Hodges, 2007; Kostanski & Clark, 2009; Leerssen 2016）。有關於日常生活或課堂的族語名字使用的研究卻很少。如果族語正名是重要的語言復振指標，如何超越書寫形式或展

演式的象徵作法，真正於生活對話中實踐以族語名字稱喚，這是本研究關切的教育現場議題。

於大部分的語言課程，例如華語或英語教學，為學生取學習標的語名字，有助於提升學習動機以及融入語言文化社群（江婉寧，2017，頁220；McPherron, 2009; Silver & Shiomi, 2010, pp. 195-196）。根據Jensen與Chilberg（1991），課堂師生之間的口語互動內容可簡化為：程序性行為（procedural acts）、任務性行為（task-oriented acts）與關係性行為（relationship-oriented acts），這些互動的基礎皆從「老師稱喚學生名字」開始，也就是透過稱喚，進行課室管理、任務說明、行為管教，以及班級歸屬感建立（Barkhuizen, 1995; Cooper et al., 2017; O'Brien et al., 2014）。當老師可正確地叫出學生名字，尤其是少數族群學生的族語名字，這是對學生個人的重視（Edwards, 2006, pp. 95-96），也是鼓勵學生積極參與課堂活動、更是建立師生情誼的策略（Mitchell, 2016; Ohuabunwa, 2021）。於操作型課程，如體育課程，老師使用學生名字或暱稱、綽號，搭配正負增強策略，可清楚點出個別成員的優缺點、提升指導效率、刺激球員努力、減少犯錯，並強化師生情誼（吳海助等，2009，頁264）。

二、台語名字稱喚之困難

有鑑於稱喚學生名字對於經營課堂與建立師生關係的重要性，注重互動的老師傾向於積極使用學生名字，甚至設計活動使學員之間熟悉彼此名字。然而，「稱喚學生名字」這個基本的班級管理技巧，於台語相關課程卻是困難重重，以下為筆者根據個人經驗所觀察到的原因：

（1）漢字非屬表音符號：因為漢語（包括台語和華語）的書寫系統，亦即「漢字」並非表音符號，² 字形和發音關聯性低（Nel et al., 2019,

² 雖然近來亦有學者主張漢字本身表意也表音（DeFrancis, 1984, p. 145）但不可置否的是，相較於其他表音為主的文字，例如，英語或希伯來語，漢字表

p. 1），因此大部分的使用者必須學習注音系統，例如華語的「注音符號」或台語的「台羅拼音」，始能知曉發音。因為字形和發音缺乏關聯性引發的識讀困難，可以說是全世界華語學習者的最痛（Nel et al., 2019; Yang, 2018）。（2）台語名字音韻複雜性：台語名字唸法涉及文讀與白讀，雖有「姓讀白話音、名讀文讀音」的規則，但也有尊重當事人「名從主人」之彈性作法，因而產生混淆——某個漢字應唸文讀音或白話音？而且台語含有七種聲調以及種種變調規則，遠比華語複雜。³

（3）百般變化難借助：台語和華語同屬漢語，每個音節單位可表達眾多意思，亦即豐富的同音詞。一般人以華語自介時，可借用同音詞釐清，例如，「陳時中」，可以自介為「時間的時」、「中間的中」。然而，台語變調規則複雜，無法套用華語的「借用他詞辨義」。（4）台語名字甚少進入既有社交網絡：「熟識者」的建立仰賴交談互動，在當今臺灣本土語言嚴重流失，大學生的第一語言已是華語（葉高華，2017，頁94-96），其人際關係與社會脈絡也多以華語鞏固，因此，台語名字在年輕一代的既有社交脈絡中甚少出場。

三、語言課程中的名字教學：理論基礎評析與應用

既然台語名字甚少進入學生既有的社交脈絡，而其發音也有種種困難，台語教師所面臨的問題為：學生於課堂中何不使用其慣用的華語發音（例如賴美惠／Lai Mei-Hui），⁴或是家中長輩慣用的台語暱稱（阿惠／A-huī），有必要使用台語全名發音嗎（賴美惠／Luà Bí-huī）？如

音功能的效益較弱，因此漢字識讀對於大多數的學習者而言相對困難。

³ 漢語調類原有八種（陰平、陰上、陰去、陰入、陽平、陽上、陽去、陽入），目前的台語保存其中七種，原本屬於第六調「陽上」者，大多變第七調「陽去」，少數變第二調「陰上」（許長謨，2004，頁197）。

⁴ 因本研究探討的語言焦點為「台語」，但偶爾也會提及「華語」，為區別，本研究中所引述的華語語料或舉例，以下加一底線識別。台語加註拼音時，乃採用教育部公布的台羅拼音。

果有其必要性，又該如何教？因為上述議題並無既有文獻可參考，以下本研究參考其他語言教學類似議題的教學法，並評論其於台語名字教學的適用性。

（一）課堂互動的名字選擇

在多語社會情境中，尤其是涉及少數族群時，學生於課堂的名字選擇權，若以Cummins（2001, p. 14）的概念，可分為兩派：「強制性」（coercive）或是「合作性」（collaborative），前者以臺灣大學課堂為例，老師可能求方便或是配合行政系統所產生的漢語名字，並且以華語稱喚學生，如「賴美惠」以華語發音為「Lai Mei-hui」，而非以台語發音「Lua Bí-huī」或使用學生的原住民語稱喚。針對美國少數族群眾多的事實，Cummins（2001, p. 2）認為學生若能在教育過程有機會發展「自我身分認同」（sense of identity），將有助於他們更積極投入學習，而達此目標的策略之一為授予學生課堂名字的選擇權（Edwards, 2006; Kiang, 2003），而在英語課程中，讓學生有機會選擇想要的喚名方式也是大多數老師的策略（Silver & Shiomi, 2010, p. 186）。

雖然我們認同尊重學生自主的賦權作為有利於學生的自我認同，然而，在本土語言課程中，基於以下三個理由，筆者採「強制」與「合作性」並用策略，也就是說老師應規劃教案訓練學生實踐台語全名唸法，並積極創造台語名字稱喚空間，但不強制學生於課堂中必須以台語彼此稱喚名字：（1）有動機選擇台語課程者，可合理解釋為認同台語者，而從語言復振、教育批判（critical pedagogy）（Giroux, 1988）與語言解放（language emancipation）（Lindgren, 2013）之觀點而言，日治時代與國民黨時代的「獨尊日語與獨尊華語」的政策，幾乎抹除了年輕世代對台語與本土文化的認同，因此，在當今台語得以「國家語言」之名重見於教育體制時，本土語言教師身為轉化的知識分子（teachers as transformative intellectuals）（Giroux, 1988; Giroux, 2011, p. 7）與積極的能動者（active agent），應擔負以下的社會責任：透過教學規劃，賦

予學生具有實踐以台語全名自我介绍的能力（empowerment），本土語言始能從霸權語言的宰制下得以解放；（2）文獻也顯示語言課堂中鼓勵學生以標的語名字有利於融入該語言課程的社群感，提升其使用該語言的意願（McPherron, 2009; Silver & Shiomi, 2010, p. 195）；（3）最後，誠如之前所提，台語名字使用困難原因之一為，「名」的部分包含較少使用的文讀音，因此，課堂中鼓勵使用台語名字有助於培養學生文讀音的語感。

（二）漢語識讀與發音教學

關於台語名字教學策略因無既有文獻，本研究參考漢字教學的相關研究。漢字書寫以圖像式的方塊文字呈現，而「漢字識讀」是華語學習者的共同之苦，因為漢字本身結構複雜多元（筆畫與部首）且與其發音關聯低，初學者，例如，幼兒或非母語者，幾乎都需仰賴重複性的背誦與寫字（Baresova & Pikhart, 2020; Shen, 2005; Yang, 2018）。必須注意的是，上述文獻的背景與本研究的差異：對於幼兒或非母語者，識讀漢字的教學目標包含了「書寫漢字、知曉語意、知曉發音、朗讀發音」，而本研究對象為已能識別漢字語意的臺灣大學生，因此他們學習台語人名的目標為「知曉與朗讀發音」。漢字識讀與發音的主要教學策略如下：先以學生熟悉的語言經驗為起點，連結至個人有意義的情境，教授閱讀字型特徵，再連結到發音（Nel et al., 2019, p. 3; Tse et al., 2007, p. 375）。例如，因為羅馬拼音對西方人而言可快速易學，因此「加註拼音法」（Pinyin-annotated approach）（Liu, 2005），亦即雙文系統教學（digraphic system）是普遍的策略，漢字教學之所以無法僅依賴拼音，因其同音字太多，尤其是人名，完全無法僅透過拼音辨別對應的漢字（Nel et al., 2019, p. 9）。但也因為大量的同音字，學者進一步建議漢字教學時，字形、發音、語意三者必須整體學習；而且，應善用押韻（rhyme）可幫助初學者於短期內透過相近語音，背誦不同字形的漢字詞彙，尤其是大部分學齡前孩童可朗朗上口的押韻兒歌，亦即借助孩

童在開始學習漢字書寫或閱讀前即已具備的語音與語意背景（Tse et al., 2007, pp. 381-388）。

上述的「以學生熟悉的語言經驗為起點，連結到有意義的情境」，以及「加註拼音法」也普遍應用於臺灣的本土語言教學。例如，由教育部審查通過的國民小學閩南語課本，台語漢字會同時加註台羅拼音與臺灣慣用的注音符號，例如：「阿公／a-kong／ㄚˊㄍㄨㄥ」。又如，關於台語聲調教學，學者也建議勿用抽象的聲調符號，而是連結到具體容易聯想的口訣，例如使用「衫短褲闊，人矮鼻直」比「獅虎豹驚，熊虎象鹿」學習效果更佳（許長謨，2004，頁204）；六個基本母音「a、i、u、e、oo、o」也可透過口訣「A-Î Û OO-Ê，O阿姨有烏鞋，呵！」（陳金花，2012，頁112）

上述華、台語教學文獻為本研究教案的「台語自介詞記憶法」，所帶來的啟發如下：（1）融入拼音並應連結到個人有意義的語言經驗；（2）善用押韻的同音或同韻尾的常用漢字，以輔助低頻詞的發音。之前提到，台語有七種聲調，每個聲調又有變調，再加上每個漢字有文白讀音，這些細節雖然可以透過現有的拼音系統註記，例如「王微瑄（Ong⁵⁷ Bi⁵⁷-suan¹）」，對大多數不熟悉羅馬拼音與聲調規則的大學生而言，這些符號是抽象的，因此需藉助學生既有的語言經驗——韻尾相同、朗讀聲調也相同的「常用詞」，例如以下化名例子：「微瑄」的朗讀音為「Bi⁵⁷-suan¹」其中Bi⁵⁷的本調為第五調，變調後為第七調，而Suan¹出現於詞尾，本調即可。此二字成一詞的組合與常用詞「宜蘭的宜」與「難關的關」韻尾與朗讀聲調相同「gi⁷」、「suan¹」，因此為來自宜蘭的王微瑄設計以下自介詞（1）。又如，「昱倫」朗讀音為「Iok⁸⁴-lun⁵」，其中Iok⁸⁴的本調為第八調，變調後為第四調，而Lun⁵出現於詞尾，本調即可，此二字成一詞的組合與常用詞「預約的約」與「專門的門」韻尾與朗讀聲調相同「iok⁴」、「bun⁵」，因此為醫學院的陳昱倫同學設計自介詞（2）。

- (1) 我是盤山過嶺去宜 (gi⁵⁷) 蘭, 勇敢度難關 (kuan¹) 的王微瑄 (Ong⁵⁷ Bi⁵⁷-suan¹)
- (2) 我是上蓋濟病人預約 (iok⁴), 治療上專門 (bun⁵) 的陳昱倫 (Tan⁵⁷ Iok⁸⁴-lun⁵)

(三) 語言課程名字教學策略

關於於課堂的名字教學策略，本研究參考常被引用於語言教學的「鷹架理論」(Vygotsky 1978; Walqui, 2006; Wood et al., 1976)。探討學習者的發展與教育兩者關係時，Vygotsky (1978, pp. 85-86) 主張可將學習者的發展分為兩種程度：「實際發展程度」(actual development level)，也就是個人既有的解決問題的能力，與「潛能發展程度」(potential development level)。當個人既有能力，經過「老師指導」或「同儕互動」，達到更佳程度時，便可拉近此兩種程度之間的差距，也就是「近側發展區」(zone of proximal development)。Wood等人 (1976, pp. 89-90) 以「鷹架」(scaffolding) 的概念，比喻老師與同儕為兒童學習過程所提供的「社會支持」，其核心概念如下：(1) 學習是一個階層性的過程 (hierarchical program)，而每個低階過程都是邁向高階的必要基礎，例如，孩童從學習單詞、句子、段落的每個階段環環相扣；(2) 鷹架支持系統中，老師扮演必要的「控制腳色」(controlling)，有系統性的提供學習者在每個階層要「超越」其實際程度所需要的支持，包含同儕互動的支持；(3) 當學習者因這些支持而得以充分發展其潛能程度，也就是學生解決問題或習得知識的能力提升了，則可拆除鷹架，讓學生即便在無支援狀態也可獨立作業。於此邏輯下，「鷹架理論」有以下六個功能 (Wood et al., 1976, p. 99)：(1) 引發持續參與動機與學習意願 (recruitment)；(2) 透過有系統可切割的教學結構簡化學習目標 (reduction in degrees of freedom)；(3) 引導學生專注於明確的學習目標 (direction maintenance)；(4) 引導

學生聚焦於關鍵重點（marking critical features）；（5）協助學生管理挫折情緒（Frustration control）；（6）老師示範所學作為學生模仿的目標（demonstration）。

上述的華台語教學文獻與鷹架理論，對於本教案的「台語名字稱喚空間設計」，共有以下的七點應用設計。

1. 第三週選課名單確定後，錄製每位學生的標準自介詞，將聲音檔放入老師和個別學生的Messenger簡訊，同時提供自介詞的漢字與關鍵詞的羅馬拼音，學生可隨時聽取參考，例如，以下自介詞雖是一長句「我是盤山過嶺去宜（gi⁵⁷）蘭，勇敢度難關（kuan¹）的王微瑄（Ong⁵⁷ Bi⁵⁷-suan¹）」，但學習焦點為三個有標記拼音的雙音節詞彙「宜（gi⁵⁷）蘭、難關（kuan¹）、微瑄（Ong⁵⁷ Bi⁵⁷-suan¹）」。

2. 所有參與者（學生、學生組長、台語伴）的標準自介詞隨時呈現於視訊課程的共用表單。學習焦點也以顏色凸顯，提供隨手可見的學習焦點。

3. 課堂中老師稱喚學生時，盡量以台語。不論是老師、台語伴、或錄製於Messenger的音檔，皆可達示範的功能。

4. 設計「兩人小組」的台語名字「演練空間」，讓每位學生每堂課有三次機會「重複性」的練習標準自介詞。

5. 創造「眾人大組」的台語名字「稱喚空間」，讓小組成員有機會「自發性與隨機性」的以名字稱喚彼此。不論是兩人的重複性或眾人大組的同儕互動，皆可引發稱喚彼此的情境。

6. 台語伴與組長的支持：為提供全台語環境並能有效進行眾人大組的對話活動，筆者招募社區台語流利者共同參與分組活動，招募有意願者擔任組長，清楚交代其任務為「讓每位組員有最多講台語的機會，且學生參與先於或多於台語伴」。

7. 從雙音節關鍵詞彙、自介詞長句，至互動情境的循序漸進設計。由清楚簡易的低階基本能力培訓，至最高階的即興眾同儕互動，每個階

層都需要前一層的基礎。

上述活動的參與行為涵蓋了Jensen與Chilberg（1991）針對小組口語互動內容的三種主要分類：程序性行為、任務性行為、關係性行為。

「程序性」指的是互動方式、當下任務、運作方式、目標的制定與提醒及針對互動的建議等，例如，筆者的線上課程中，學生常於一開始確認當下小組活動執行細節「Bí-huī是毋是講咱每一個人愛演兩個角色？」。「任務性」屬於執行任務時，學員針對當下討論議題提出想法或評論，例如，「Kî-sim，換你來講你的想法」、「Sîng-puē，你做花田一路好無？」。「關係性」的互動對話屬於維持或發展成員關係，或營造氣氛的策略（climate making and climate control），例如，「你是彼个心內有百神的Pah-sîng，你的名誠好聽」。

參、教案設計

為解決新一代台語使用者甚少或難以台語互稱人名的窘境，筆者選定本身教授的台語演講通識課為目標，針對1101學期與1102學期開課內容，設計教案內容。該課程的授課語言與學習標的語言皆為台語（Taiwanese as the medium of instruction and target language of learning），開課時適逢疫情，除期末成果發表會與籌劃過程的3週為實體授課，其餘15週為線上授課。教學目標如下：了解演講內容結構與布局安排、評析演講內容優缺點、善用視覺影音效果輔助演講、使用台語演說四種類型演講、提升整體台語聽講能力。

之前提到，不慣使用台語名字主因有二：台語名字音韻複雜，介紹人名時使用者不知如何以台語發音朗讀；台語名字甚少進入既有社交網絡，也就是缺乏使用台語名字的情境。以下簡介筆者針對台語演講線上課程情境所規劃的「台語名字教案」，包含「台語自介詞記憶法」與「台語名字稱喚空間設計」。

一、台語名字自介詞記憶法：標準自介詞

教師收到學生名單後，先根據「臺灣閩南語常用詞辭典」、
「iTaigai愛台語」建立好每位修課學生與台語伴的台語名字羅馬拼音⁵，並根據所有參與者事先填寫之個人特色或嗜好，再結合以下兩原則，為每位參與者建立介紹詞：（1）自介詞應包含兩個「常用詞」，其「朗讀聲調」與「韻尾」和姓名最後兩字相同，若姓為不易發音者也應包含；（2）語意盡量正面，避免不雅聯想或歧視。其中，運用「韻尾相同」、「朗讀聲調相同」的「常用詞」之設計，乃借助一般人較熟悉的「常用詞」提醒聲調與發音，舉例如下（皆為化名）：

1. 我是盤山過嶺去宜（gi⁵⁷）蘭，勇敢度難關（kuan¹）的王微瑄（Ong⁵⁷ Bi⁵⁷-suan¹）
2. 我是愛食臺灣米（bi²），餛飩閣袂黏（liam⁵）的郭智廉（Kueh⁴⁸ Ti³²-liam⁵）
3. 我是上蓋濟病人預約（iok⁴），治療上專門（bun⁵）的陳昱倫（Tan⁵⁷ Iok⁸⁴-lun⁵）
4. 我是拍拚靠家己（ki⁷），上課蓋認真（tsin¹）的劉棋辛（Lau⁵⁷ Ki⁵⁷-sin¹）
5. 我是辯論好腦筋（kin¹），欲共智識來發揮（hui¹）的楊錦威（Iunn⁵⁷ Kim²¹-ui¹）
6. 我是價值千億（ik⁴）有才能（ling⁵）的蔣亦重（Tsiunn²¹ Ik⁸⁴-ting⁵）

老師也會透過臉書的Messenger功能，傳送給每位學員名字、系級、自介詞等的文字資訊與錄音檔。例如：「王微瑄建築系二年級

⁵ 台語伴乃筆者透過社交媒體招募有意願於課堂時間，透過視訊媒體和學生以台語參與課堂小組討論的台語志工。

(Ong⁵⁷ Bi⁵⁷-suan¹, Kian³²-tiok⁴-he⁷, Ji⁷³-ni⁵⁷-kip⁴)，我是盤山過嶺去宜 (gi⁵⁷) 蘭，勇敢度難關 (kuan¹) 的王微瑄 (Ong⁵⁷ Bi⁵⁷-suan¹)」。

二、台語名字的稱喚空間

此部分設計目的在於，提供學生可容易取得每位學員的「台語名字自介詞記憶法」的資訊、也有最多可以固定演練、或機動性使用台語名字的言談空間，包括以下設計。本教案的執行時程，詳見表1。

表1

「台語名字教案」執行時程

| | |
|--------|---|
| 開學前2週 | 為所有的參與者，查詢台語名字發音並設計台語自介詞記憶法 |
| 開學前1週 | 建立雲端共用表單，包含所有參與者的台語自介詞記憶法 |
| 開學前1週 | 台語伴說明會：透過線上方式，說明台語伴於本課程擔任的腳色與任務 |
| 第1週 | 教學前的「大學生多語經驗」調查，其內容包含學生針對自己於公共場合使用台語介紹名字的頻率與信心 |
| 第1週 | 破冰：以4人一組為單位，一位台語伴搭配三位選課學生，於小組內自我介紹。此目的為了解每位學生的台語能力與參與積極度，利於老師尋找「學生組長」人選 |
| 第1-3週 | 老師透過臉書Messenger功能，傳送給每位學員名字、系級、自介詞等錄音檔 |
| 第2週 | 非課堂時間舉辦學生組長說明會，說明他們於本課程擔任的腳色與任務 |
| 第1-16週 | 每週課堂均有1~3次的「兩人小組」或「眾人大組」的分組互動。這些互動過程均會錄影 |
| 第16週 | 教學後的「大學生多語經驗」調查，其內容包含學生針對自己於公共場合使用台語介紹名字的頻率與信心 |

(一) 雲端共用表單提供隨時可見的「台語名字自介詞記憶法」

學生每次透過MOODLE進入本課堂，可輕易開啟「雲端共用表單」（如圖1）。該表單內容及功能（如圖2）包括：（1）學員進入WEBEX後，於報到欄位寫1，方便管理者看出已報到人數；（2）呈現

參與者名字、台語拼音、本週所屬組別、分組名單、分組擔任職務（包括組長、個人演講者、台語伴）；（3）「自介詞」欄位呈現每位組員之台語名字拼音、自介詞記憶法，方便個人隨時參考，也是全班成員熟悉彼此名字的空間；（4）表單上方色塊區為動態公告內容，例如，演講者的簡報下載處，以及演講後的討論題目。

圖1

雲端共用表單連結

1 常用連結 Important links

 公佈欄

 線上同步教學網址 Synchronous online website

 雲端共用表單

 重要公告-請假規定,作業遲繳計分,課堂參與評估,線上課程配合事項

圖2

雲端共用表單內容

| | A | B | C | D | E | F |
|----|----|-----|-------------------|----|------|---|
| 1 | 報到 | 名字 | 台語拼音 | 組別 | 職務 | 自介詞 |
| 2 | 38 | | | | 簡報下載 | https://reurl.cc/82690y |
| 3 | | | | | Q1 | 這個專業智識的演講欲介紹的是關於著啥物智識抑是概念? |
| 4 | | | | | Q2 | 這個智識抑是概念敢有達著以下三个標準:「誠好理解、你有學著新的物件、會當應用仔你的生活當中」? |
| 5 | | | | | Q3 | 若有,講者是透過啥物方式達著這三个目標?尤其是「誠有理解」 |
| 6 | | | | | Q4 | 這個演講的「方式俗內容」敢有需要改善的所在? |
| 7 | 1 | 王微瑄 | Ong57 Bi57-Suan1 | A | 演講者 | 我是盤山過嶺去宜(gi57)蘭,勇敢度難關(kuan1)的王微瑄(Ong57 Bi57-Suan1) |
| 8 | 1 | 郭智廉 | Kueh48 Ti32-Liam5 | A | | 我是逐工愛食台灣米(bi2),飯飯閣快鬆(liam5)的郭智廉(Kueh48 Ti32-Liam5) |
| 9 | 0 | 陳昱倫 | Tan57 lok84-Lun5 | A | | 我是上蓋濟病人預約(iok4),治療上專門(bun5)的陳昱倫(Tan57 lok84-Lun5) |
| 10 | 1 | 劉棋辛 | Lau57 Ki57-Sin1 | A | 小組長 | 我是拍拚靠家己(ki7),上課蓋認真(tsin1)的劉棋辛(Lau57 Ki57-Sin1) |
| 11 | 0 | 楊錦威 | lunn57 Kim21-Ui1 | A | | 我是辯論好腦筋(kin1),欲共智識來發揮(hui1)的楊錦威(lunn57 Kim21-Ui1) |
| 12 | 1 | 蔡亦重 | Tsua32 lk84-Ting5 | A | 台語伴 | 我是價值千億(ik4)有才能(ling5)的蔡亦重(Tsua32 lk84-Ting5) |

註：表單姓名皆為化名。

（二）台語伴為「稱喚台語名字的輔佐者」

筆者推廣本土語言的原則是，要能達到「吸引最多」年輕人想要「講台語」的「全台語環境」。為兼顧此三目的，筆者邀請有意願以線上模式和學生一起上課及參與小組討論並可全程講台語的民眾，擔任「台語伴」。筆者很幸運於開課的兩學期，均有來自全省各地，甚至國外的台語志工協助。台語伴主要任務為：以次要腳色參與小組討論，並協助學生的台語表達，也因此台語伴全程以台語和學生的互動，不但是「台語稱喚空間設計」之一，台語伴也可隨時示範學生名字講法，或是學生無法講出自己台語名字時，台語伴也可提供當下的語言協助。

（三）「兩人小組」提供台語名字「演練空間」

兩人小組的討論話題主要為當日的教學主題，此外，教師也設計於下課前10分鐘的「冤家相諍」。此活動中，教師給一個辯論主題，例如表2的「線頂上班較好，抑是實體上班較好」，雙方分別扮演「主人」與「客人」，主人主張「線頂上班較好」、客人主張「實體上班較好」，成對辯論開始後，客人進入指定的主人家，雙方以自介詞開場（表2，行1、行2），然後分別表達其立場，當教師向所有分組公告「開始收場，人客離開去拜訪後一戶的主人」，雙方一起朗讀收場詞（表2，行5），客人離開，主人趕客。客人者前往下一戶，與該戶主人繼續第二輪辯論。每一輪辯論進行約2~3分鐘，共計三輪。此活動設計的目的有二：（1）鼓勵參與者透過比較有趣的日常話題，進行口語爭辯，練習以台語表達情緒與即興構思；（2）透過包含「標準自介詞」的制式開場，讓每位參與者有三輪密集演練名字的機會。一般而言，在兩人成對互動中，雙方的名字會在一開始提及，後續則以代名詞稱呼，因此，兩人一組三輪的成對爭辯，是本課程台語名字演練的基本空間，也是其他活動中彼此稱喚的基礎。此外，因為辯論話題多與生活經驗相關，而且辯論者有三次機會發揮，參與者可從固定的辯論結構中，習得

或借用他人的台語表達；而且老師也強調，辯論目的在於「講台語的多寡」而非「辯論理念的適切性」，因此，即使台語能力不佳者也能積極參與。

表2

冤家相諍對話流程

| 辯論議題：線頂上班較好，抑是實體上班較好？ | |
|-----------------------|---|
| 1 | 客人： 你好，我是盤山過嶺去宜（gi ⁵⁷ ）蘭，勇敢度難關（kuan ¹ ）的王微瑄（Ong ⁵⁷ Bi ⁵⁷ -suan ¹ ） |
| 2 | 主人： 我是愛食臺灣米（bi ² ），氈氈閣袂黏（liam ⁵ ）的郭智廉（Kuch ⁴⁸ Ti ³² -liam ⁵ ） |
| 3 | 客人： 這個問題，我的觀點是線頂上班較好啦，因為…… |
| 4 | 主人： 今你嘛咧，你真正是都市俚呢，講著上班，當然是實體上班較好，因為…… （人客佻主人繼續為家己的立場辯論） |
| 5 | 雙方： 三八啦！你這個人真正是雞仔腸，鳥仔肚，足無肚量的 |
| 6 | 客人： 我無愛閣佻你佇遮咧五四三啦……再會啦！ |
| 7 | 主人： 腹腸遮呢狹的人莫閣膏膏纏，再會啦！ |
| 8 | （人客離開，揣下个一號碼的主人，開始冤家相諍） |

（四）「眾人大組」創造台語名字「稱喚空間」

學生於每週三輪「兩人小組」的制式練習中，熟悉自己的台語名字講法後，「眾人大組」則是運用台語名字的「稱喚空間」。本課程兩項常態活動為「個人演講」與「評析演講」，例如，教師針對四種演講類型（自我介紹、方法步驟、專業知識、說服影響），示範演講，並請聽眾於分組中，評論所觀察到的優缺點。而每位學生也會被安排兩次個人演講，這兩次針對全班的個人演講前，各有一次的「分組預講」，亦即於5~6人的眾人大組中演講，聽取聽眾意見回饋，使其能於正式演講時有更好的表現。分組活動中，不論是評析老師的示範演講或學生的個人演講，均有安排組長擔任主持人，讓分組任務能順利執行，而分組討論

過程中，組員稱喚在場或不在場的參與者，就是本課程設計的「台語名字稱喚空間」。

（五）老師為「稱喚台語名字的顯性力行者」

對筆者而言，讓每位學生都能熟悉自己的台語名字講法是教學目標之一，理所當然，筆者力行實踐以台語稱喚每位參與者，也就是說，老師和每位新參與者的關係建立，乃是以台語名字開始，所以老師是「稱喚台語名字的顯性力行者」。

（六）學生組長為「稱喚台語名字的隱性示範者」

因為此課程目標的其中三項為訓練演講能力、評析演講內容、提升整體台語能力，因此，分組是最能達成此三項目標的活動。同步的分組活動於大教室的實體課程中，老師可一目瞭然，於線上則須仰賴「學生組長」，其任務有三：確實執行老師所交代之任務，主持引導以確認每位組員有最多講台語的機會，學生講話機會先於或多於台語伴。因此，教師於期初觀察台語較流利也較積極參與的組長人選，以加分機制招募，並於課外時間提供相關的帶領訓練。老師與學生組長的每次互動，即積極的力行以台語稱喚，帶動組長也使用台語名字。組長和組員進入分組活動時，組長工作包括了組員是否到齊、請演講者分享螢幕、主持演講、主持討論、指示討論者開啟麥克風、確認音訊無礙、請每位組員輪流評論演講內容等，執行這些任務時經常需要稱喚組員。於本課程鼓勵所有參與者「盡量以台語」表達，但並不強迫，而在多語的臺灣，台語對話混用華語或英語（code-switch）是很平常，因此，老師並不會要求組長或所有人必須要熟悉每位組員台語名字，但老師則是積極力行以台語名字稱喚，本研究期望，透過積極力行，能影響組長成為「稱喚台語名字的隱性示範者」，進而影響組員。

（七）更換組員促發台語名字稱喚時機

為使得所有參與者有最多機會認識彼此，不論是「兩人小組」或「眾人大組」，每週的互動組員均會重新編組。通識課與專業課程差別

之一為學生大都互不認識，為促進參與者有更頻繁互動，每週組員均不同，也因此參與者有更多機會認識新夥伴，促發台語名字使用機會。

肆、教學成效評量方法

本研究四個議題為：一、「台語名字教案設計」能否有效提升台語演講課堂參與者以台語稱喚名字的頻率與信心度？二、對於不同特質學生，以台語稱喚彼此名字的頻率與信心度是否有否差異？三、影響以台語自介名字的頻率與信心的相關的因子有哪些？四、「台語名字教案設計」應用於課堂的實際稱喚情形為何？筆者以1101學期與1102學期選修此台語演講課的63位學生（32位與31位），以及29位台語伴（13位與16位）為對象，並以兩種方法檢測上述課程設計的教學成效：兩學期教學前後測比較（50位學生填寫問卷）⁶、1101學期的眾人大組討論內容的言談分析（45位參與者）。

一、問卷：教學前與教學後的學生自評

選課學生於期初與期末以無記名方式，填寫一份「大學生多語使用經驗調查」，問卷目的是了解大學生使用華語、台語、英語的經驗與態度。除了出生年、性別、男女、主要成長地、所屬學院等基本資料，與本研究議題一的題目為以下的A1、A2、B1、B2，頻率與信心度皆為6分制量度⁷。

⁶ 問卷為無記名，為比較前後測的個人改變，受訪者需填寫身分證與手機最後兩碼數字為辨識碼。

⁷ 6分制為：1-非常沒信心、2-沒信心、3-有點沒信心、4-有點信心、5-有信心、6-非常有信心；1-非常少、2-蠻少的、3-有點少、4-有點常、5-蠻常的、6-常常如此。

A1：介紹自己的名字時，您會以「台語」介紹的頻率？（教學前）

A2：您對於以「台語」介紹自己的名字的信心？（教學前）

B1：「現在」介紹自己的名字時，您會以「台語」介紹的頻率？（教學後）

B2：「現在」您對於以「台語」介紹自己的名字的信心？（教學後）

此外，臺灣的社會語言學相關研究指出，受訪者對台語使用偏好或流利度，可能受到性別與成長地的影響（Yeh et al., 2004），再者，在臺灣本土語言人口嚴重流失的大環境下（葉高華，2017），我們也可合理假設，影響學生以台語自我介绍名字的「頻率」與「信心」，可能受到台語能力影響。因此，本研究第二個議題為「台語名字教案」對於以下特質學生，是否有不同的教學成效：性別（男女）、成長地（北中南）、台語能力。關於台語能力，本研究參考文獻的5分制用詞，但細分為9分制⁸（陳麗君，2011；蔡美慧、李歡芳，2019）。根據學生於「教學前」自評台語聽講能力的自評分數（問卷題目A3），進一步分為兩組：「台語較弱者」與「台語較強者」，前者為台語自評分數 ≤ 7 ，平均台語能力為 6.39 ± 0.882 ，共31人；後者為台語自評分數 ≥ 8 ，平均台語能力為 8.24 ± 0.436 ，共21人。

關於議題三：影響以台語自我介绍名字相關的因子有哪些？因為介紹自己名字多半發生於「非熟人」情境，因此，可合理假設「公私領域」講台語的經驗可能影響台語自我介绍名字的「頻率」與「信心」（問卷題目A4-A9）。私領域主要為「和爸媽講台語頻率」，公領域包括「公共場

⁸ 文獻5分制為：1-完全不懂、2-聽得懂但不會講、3-勉強可以溝通但有困難、4-可以和其他人溝通、5-很流利），本文細分為9分制：1-完全聽不懂、2-介於1-3之間、3-聽得懂但不會講、4-介於3-5之間、5-勉強會講但有困難、6-介於5-7之間、7-可以和其他人溝通、8-介於7-9之間、9-講得很流利。

所」與「大學生活」。要注意的是，雖然本研究標的語言為「台語」，但問卷題目（A4-A7）同時詢問華語與英語使用頻率，目的是透過比較，得到較客觀的語言經驗，避免受訪者高估或低估台語使用頻率，因此，本研究請受訪者寫出所有可能使用語言的比例，四項合計100%，例如：華語25%、台語25%、英語25%、其他語言25%（問卷題目）。

A3：您自評自己台語的聽講能力如何？

A4：平時和「爸爸」講話時您使用以下語言比例為何？

A5：平時和「媽媽」講話時您使用以下語言比例為何？

A6：整體而言，您在「公共場所」，使用以下語言比例為何？

A7：整體而言，您在「大學生活（即非課堂時間）」，使用以下語言比例為何？

A8：您在「公共場所」講台語的信心？

A9：您在「大學生活（即非課堂時間）」講台語的信心？

二、言談分析：分組活動的台語名字稱喚使用類型與頻率

上述三個議題乃透過選課學生於期初、期末的自評問卷，而議題四則是從參與者於課堂互相稱喚的實際情形，檢視台語名字教案的執行成果。誠如前述，在本課程的台語名字稱喚空間設計，學生於每週三輪兩人小組的制式練習中，熟悉自己名字講法後，眾人大組是學生可運用的稱喚空間，此部分的錄影內容也是筆者觀察台語名字實際使用情形的主要方法。筆者於課程大綱與第一週皆有告知參與者以下內容：「為了解線上授課的教學成效，上課過程以及分組活動教老師均會錄影。若無經過當事人的同意，老師或助理不能將錄影內容與第三者分享。」上述引號內的說明，於本課程所公告的大綱以及對台語志工的招募均有陳述。

雖然兩學期皆有錄製，基於有限人力，本研究僅針對1101學期有成

功錄製的164段分組討論分析。錄製週數為第3～16週，共計30小時27分的互動內容，平均每段內容為11分9秒，並將此14週的分組互動，分為前半期與後半期（第3～9週、第10～16週）。由五位經過訓練的助理，逐一聽過所有錄製的分組對話，謄寫與分類以下的言談內容：分組活動中，當參與者提及課堂成員時，亦即「稱呼」或「叫喚」本課堂的學生、老師、台語伴時，所使用的稱喚名詞有哪些類型及使用次數。於此，本研究將參與者分成三類型：學生、組長、台語伴⁹。此外，表3呈現為所觀察到的六種稱喚名詞結構，主要區別在於台語或華語（以下華語加底線表示）、全名、名字（亦即不含姓氏）、或其他關係名詞。透過言談分析，探討三類型參與者於課堂中，以台語稱喚彼此的實際使用情形為何：例如，選用台語名字的比例，各類型參與者的稱喚頻率如何？課堂前期與後期有否差異等。

表3

稱喚詞組類型（華語加底線表示）

| 類型 | 結構 | 例子 | 對話例子 |
|-----|------|------------------|---|
| 名字類 | 台語全名 | 王微瑄 蔣亦重 | 1. 今仔日咱的講者是王微瑄？ 2. 請問台語伴蔣亦重敢有佇遮？ |
| | 台語名字 | 微瑄 亦重 美惠老師 | 3. 微瑄，麻煩妳先分享畫面？ 4. 請亦重來補充好無？ 5. 美惠老師的意思是咱愛先討論伊的演講內容 |
| | 關係類 | 台語姓或稱謂 | 王 王同學 老師 台語伴 |
| | | | 6. 我是王，毋是江 7. 王同學，你若準備好就會當開始矣 8. 老師這擺的演講有設計足濟問題俾觀眾互動 9. 台語伴敢有開mài-khù？ |

（續下頁）

⁹ 要提醒的是，本課堂「老師」（亦即筆者）雖然並未參與分組活動，但因為分組活動乃執行老師於大教室所交代之任務，分組組員也常提及課堂老師，因此「老師」並未列入參與者類型，但有「稱喚老師」類的名詞會出現於稱喚名詞。

表3 (續)

| 類型 | 結構 | 例子 | 對話例子 |
|-----|--------|-------|-------------------------|
| | | 講者 | 10. 我想欲問講者，你的五倍券攏提去佢買啥貨 |
| | | 主持人 | 11. 講者的ppt設計有什麼優點佢欠點 |
| | | 其他名詞組 | 12. 歹勢，主持人敢會當閣講一擺？ |
| | | | 13. 拄遮這位同學講的攏有講著我的想法 |
| 名字類 | 華語全名 | 王微瑄 | 14. 今仔日咱的講者是王微瑄？ |
| | | 蔣亦重 | 15. 請問台語伴蔣亦重敢有佇遮？ |
| | 華語名字 | 微瑄 | 16. 微瑄，麻煩妳先分享畫面？ |
| | | 亦重 | 17. 請亦重來補充好無？ |
| | | 美惠老師 | 18. 美惠老師的意思是咱愛先討論伊的演講內容 |
| | | | |
| 關係類 | 華語姓或稱謂 | 王 | 19. 我是王，毋是江 |
| | | 王同學 | 20. 王同學，你若準備好就會當開始矣 |
| | | 老師 | 21. 老師這擺的演講有設計足濟問題佢觀眾互動 |
| | | 台語伴 | 22. 台語伴敢有開mài-khù？ |
| | | 講者 | 23. 我想欲問講者，你的五倍券攏提去佢買啥貨 |
| | | 主持人 | 24. 歹勢，主持人敢會當閣講一擺？ |
| | | 其他名詞組 | 25. 拄遮這位同學講的攏有講著我的想法 |
| | | | |

伍、結果與討論

一、議題一

關於議題一「台語名字教案設計」能否提升學生以台語稱喚彼此名字的頻率與信心度，首先以成對樣本 t 檢定，檢視整體學生於教學前後的表現。表4結果顯示，整體而言，學生以台語介紹自己名字的頻率與信心於教學前後均有顯著差異。教學後的頻率平均值顯著高於教學前（ 2.04 ± 1.25 vs. 1.32 ± 0.75 , $p < .001$ ）。教學後以台語自我介绍名字信心的平均值，也顯著高於教學前（ 4.93 ± 0.90 vs. 3.82 ± 1.60 , $p < .001$ ）。

二、議題二

關於議題二，以成對樣本 t 檢定，分別檢視此教學對三個次分組學生的個別成效：性別、成長地、台語能力。表4結果顯示，不論男女、成長地為北中南、台語能力為較弱或較強者，其教學後以台語自我介绍名字的頻率與信心均顯著提升。以台語能力兩組為例，能力較弱者於教學前後以台語自我介绍名字頻率，分別為 1.30 ± 0.79 vs. 1.96 ± 1.26 ($p < .001$)，台語較強者分別為 1.35 ± 0.69 vs. 2.16 ± 1.26 ($p = .004$)，均有顯著提升。台語能力較弱者教學前後的信心分別為 3.46 ± 1.75 vs. 4.73 ± 0.82 ($p = .001$)，台語能力較強者教學前後的信心分別為 4.37 ± 1.18 vs. 5.22 ± 0.93 ($p = .003$)，均有顯著提升。

表4

教學前與教學後以台語自我介绍名字頻率與信心（成對樣本 t 檢定）

| | | 人次 | 教學前 | | 教學後 | | <i>t</i> | 顯著性 (雙尾) |
|----------|----|----|------|------|------|------|----------|-------------|
| | | | 平均值 | 標準差 | 平均值 | 標準差 | | |
| 整體 | 頻率 | 52 | 1.32 | 0.75 | 2.04 | 1.25 | -5.108 | < .001 |
| | 信心 | 52 | 3.82 | 1.60 | 4.93 | 0.90 | -4.997 | < .001 |
| 男性 | 頻率 | 25 | 1.37 | 0.78 | 1.99 | 1.23 | -2.898 | .008 |
| | 信心 | 25 | 3.67 | 1.69 | 4.73 | 0.82 | -3.161 | .004 |
| 女性 | 頻率 | 27 | 1.27 | 0.73 | 2.10 | 1.29 | -4.315 | < .001 |
| | 信心 | 27 | 3.97 | 1.53 | 5.11 | 0.93 | -3.857 | .001 |
| 北部 | 頻率 | 16 | 1.23 | 0.70 | 1.82 | 0.98 | -2.551 | .022 |
| | 信心 | 16 | 3.75 | 1.71 | 5.14 | 0.83 | -3.312 | .005 |
| 中部 | 頻率 | 10 | 1.63 | 1.24 | 2.49 | 1.83 | -3.000 | .015 |
| | 信心 | 10 | 3.77 | 1.41 | 5.14 | 1.07 | -4.312 | .002 |
| 南部 | 頻率 | 24 | 1.29 | 0.51 | 2.00 | 1.12 | -3.122 | .005 |
| | 信心 | 24 | 4.04 | 1.59 | 4.75 | 0.87 | -2.052 | .052 |
| 台語 較弱 | 頻率 | 31 | 1.30 | 0.79 | 1.96 | 1.26 | -3.967 | < .001 |
| | 信心 | 31 | 3.46 | 1.75 | 4.73 | 0.82 | -3.860 | .001 |
| 台語 較強 | 頻率 | 21 | 1.35 | 0.69 | 2.16 | 1.26 | -3.211 | .004 |
| | 信心 | 21 | 4.37 | 1.18 | 5.22 | 0.93 | -3.418 | .003 |

上述顯示不論台語較強或較弱者，各自於教學後的表現均顯著優於教學前。於此，筆者也很好奇台語能力不同者，於其他面向的表現是否也有差異。以獨立樣本 t 檢定兩組台語能力學生，於三個公私領域講台語的頻率與信心有否顯著差異。表5顯示：台語能力較強者，在教學前的以下五個項目皆顯著高於台語較弱者：和爸媽講台語頻率（ $p = .010$ ）、公共場所講台語頻率（ $p = .032$ ）、公共場所講台語信心（ $p < .001$ ）、校園講台語信心（ $p < .001$ ）、以台語自我介绍的信心（教學前 $p = .042$ ，教學後 $p = .049$ ）。然而，於教學前此兩組以台語自我介绍的頻率無顯著差異（ 1.30 ± 0.79 ; 1.35 ± 0.69 ; $p = .825$ ，表5），落點於「1-非常少」與「2-蠻少的」；於教學後此二組也無差異（ 1.96 ± 1.26 ； 2.16 ± 1.26 , $p = .576$ ），落點於「2-蠻少的」與「3-有點少」。筆者認為此結果反映的是，不論台語能力強或弱，對本班大部分學生而言，在公領域自我介绍時，還是傾向使用「華語」。

表5

台語能力與各情境以台語自我介绍（獨立樣本 t 檢定）

| | | 人次 | 平均值 | 標準差 | t | 顯著性 (雙尾) |
|-------------------|------|----|-------|-------|--------|-------------|
| 和爸媽講台語頻率— 教學前 | 台語較弱 | 31 | 17.36 | 17.13 | -2.758 | .010 |
| | 台語較強 | 19 | 36.40 | 26.94 | | |
| 公共場所講台語頻率— 教學前 | 台語較弱 | 30 | 9.04 | 8.30 | -2.260 | .032 |
| | 台語較強 | 20 | 17.15 | 14.56 | | |
| 校園講台語頻率—教 學前 | 台語較弱 | 31 | 8.24 | 9.14 | -1.358 | .184 |
| | 台語較強 | 20 | 12.78 | 13.00 | | |
| 公共場所講台語信心— 教學前 | 台語較弱 | 31 | 4.74 | 1.06 | -5.012 | < .001 |
| | 台語較強 | 20 | 6.10 | 0.72 | | |
| 校園講台語信心—教 學前 | 台語較弱 | 31 | 5.23 | 0.96 | -4.106 | < .001 |
| | 台語較強 | 21 | 6.14 | 0.66 | | |

(續下頁)

表5 (續)

| | | 人次 | 平均值 | 標準差 | <i>t</i> | 顯著性 (雙尾) |
|------------------|------|----|------|------|----------|-------------|
| 自介台語名字頻率— 教學前 | 台語較弱 | 31 | 1.30 | 0.79 | -0.222 | .825 |
| | 台語較強 | 21 | 1.35 | 0.69 | | |
| 自介台語名字信心— 教學前 | 台語較弱 | 31 | 3.46 | 1.75 | -2.085 | .042 |
| | 台語較強 | 21 | 4.37 | 1.18 | | |
| 自介台語名字頻率— 教學後 | 台語較弱 | 31 | 1.96 | 1.26 | -0.563 | .576 |
| | 台語較強 | 21 | 2.16 | 1.26 | | |
| 自介台語名字信心— 教學後 | 台語較弱 | 31 | 4.73 | 0.82 | -2.020 | .049 |
| | 台語較強 | 21 | 5.22 | 0.93 | | |

三、議題三

關於議題三，影響於教學前以台語自我介绍名字的相關因子有哪些，本研究將自評台語能力、講台語的三個公私領域的頻率與信心、台語自我介绍名字的頻率與信心做皮爾森（Pearson）相關性檢定，表6結果顯示：有三個因子與教學前台語自我介绍名字的頻率呈現正相關：和爸媽講台語的頻率為低度正相關（ $r = .386, p < .01$ ）、與公共場所講台語的頻率為低度正相關（ $r = .359, p < .05$ ）、與校園講台語的頻率為中度正相關（ $r = .463, p < .01$ ）；表7的線性迴歸分析顯示，「公共場所講台語頻率」對「台語自我介绍名字頻率」的影響力最大（ $\beta = 0.27, p = .034$ ），解釋力可達24.8%（調整後為23%），亦即「公共場所講台語頻率」可預測23%的「台語自我介绍名字頻率」。

表6也顯示有四個因子與教學前以台語自我介绍名字的信心度呈現正相關：自評台語聽講能力低度正相關（ $r = .330, p < .05$ ）、公共場所講台語的頻率低度正相關（ $r = .303, p < .05$ ）、於公共場所講台語的信心中度正相關（ $r = .402, p < .01$ ）、校園講台語的信心中度正相關（ $r = .415, p < .01$ ），表7的線性迴歸分析顯示，「公共場所講台語頻率」對「台

語自介名字信心」的影響力最大 ($\beta = 0.16, p = .03$)，調整後解釋力達 39.6%。

表6

教學前以台語自我介绍名字的相關因子（Pearson相關性檢定）

| | 和爸媽 講台語 頻率 | 公共場 所講台 語頻率 | 校園講 台語頻 率 | 公共場 所講台 語信心 | 校園講 台語信 心 | 自介台 語名字 頻率 | 自介台 語名字 信心 |
|-----------|------------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|------------------|------------------|
| 台語聽講能力 | .536** | .491** | .256 | .744** | .698** | .158 | .330* |
| 和爸媽講台語頻率 | | .720** | .679** | .354* | .439** | .386** | .224 |
| 公共場所講台語頻率 | | | .780** | .396** | .473** | .359* | .303* |
| 校園講台語頻率 | | | | .139 | .267 | .463** | .129 |
| 公共場所講台語信心 | | | | | .867** | .125 | .402** |
| 校園講台語信心 | | | | | | .207* | .415** |
| 自介台語名字頻率 | | | | | | | .218 |

* $p < .05$. ** $p < .01$.

表7

教學前以台語自我介绍名字的相關因子（線性迴歸分析）

| 自介台語名字頻率 | | 標準化 | T | 顯著性 | B的95% 信賴區間 | |
|----------------------------------|-----------|---------------|--------|--------|---------------|-------|
| | | 係數 β | | | 下限 | 上限 |
| (常數) | | | 11.680 | < .001 | 0.735 | 1.034 |
| 自介台語名字頻率 | 和爸媽講台語頻率 | 0.12 | 1.164 | .247 | -0.003 | 0.010 |
| | 公共場所講台語頻率 | 0.27 | 2.143 | .034 | 0.002 | 0.038 |
| | 校園講台語頻率 | 0.18 | 1.569 | .119 | -0.004 | 0.035 |
| $R^2 = .248$ (調整後 $R^2 = .23$) | | | | | | |
| 自介台語名字信心 | (常數) | | 0.284 | .777 | -0.729 | 0.973 |
| | 公共場所講台語頻率 | 0.16 | 2.192 | .030 | 0.002 | 0.037 |
| | 台語聽講能力 | 0.18 | 1.55 | .123 | -0.047 | 0.385 |
| | 公共場所講台語信心 | 0.26 | 1.409 | .161 | -0.100 | 0.597 |
| | 校園講台語信心 | 0.17 | 1.033 | .303 | -0.151 | 0.481 |
| $R^2 = .412$ (調整後 $R^2 = .396$) | | | | | | |

根據上述可以看出，台語聽講能力雖然是台語自我介绍名字的基礎，而台語能力又與和父母講台語頻率為中度正相關（ $r = .536, p < .01$ ），然而線性回歸顯示，學生於「公領域講台語頻率」才是最能影響以台語自我介绍名字的關鍵因素。本研究認為上述發現頗為合理，因為私領域（例如家人互動）無法促發以台語自我介绍名字的行為，公領域（例如公共場所或大學校園）始能觸發自我介紹。

四、議題四

上述三個議題乃透過選課學生於期初、期末的自評問卷，以下透過錄音的課堂對話，分析議題四——參與者於課堂互相稱喚的實際情形為何。分析1101學期第3～16週所錄製的164段眾人大組互動過程，當參與者提及課堂成員時使用台語名字互稱的次數。以下先呈現概況再進一步討論。

首先，六種稱喚詞組類型中（表3），「名字類稱喚名詞」遠高於「關係類稱喚名詞」（2,223次 vs. 122次），也就是由台語或華語的全名或僅名字部分所組成的稱喚詞組是本課堂中最主要的稱喚策略，以下聚焦於「名字類稱喚名詞」。表8顯示，此16週的眾人大組活動中，共計有2,223個「名字類稱喚名詞」被使用。整體而言，不論是稱喚他人或自己，台語名字使用率遠高於華語名字（99.1%/2,203次 vs 0.9%/20次）。大部分稱喚詞用於稱喚對方（被喚，91.5%/2,035次），稱喚自己僅佔8.5%（自喚，188次）。台語名字稱喚詞（如「Bí-huī」）是最主要的名字類稱喚詞，使用率為79.3%（1,763次），台語全名（如「Luà Bí-huī」）為其次（19.8%/440次），華語名字與全名僅佔0.6%與0.3%。

表8

四種名字類稱喚詞出現頻率

| | 台語稱喚次數（比例） | | 華語稱喚次數（比例） | | 合計 |
|--------------|---------------------|-----------------|--------------|-------------|----------------|
| | 全名 （如Luà Bi-huī） | 名字 （如Bi-huī） | 全名 （如賴美惠） | 名字 （如美惠） | |
| 稱喚他人 （被喚） | 284 (14.0%) | 1,733 (85.2%) | 6 (0.3%) | 12 (0.6%) | 2,035 (91.5%) |
| 稱喚自己 （自喚） | 156 (83.0%) | 30 (16.0%) | 1 (0.5%) | 1 (0.5%) | 188 (8.5%) |
| 小計 | 440 (19.8%) | 1,763 (79.3%) | 7 (0.3%) | 13 (0.6%) | 2,223 (100.0%) |
| 合計 | 2,203 (99.1%) | | 20 (0.9%) | | 2,223 (100.0%) |

表9顯示，整學期43位參與者的稱喚總次數為2,345次¹⁰，但若就學期前後比較，表10的 t 檢定顯示，前期的稱喚次數顯著高於後期（ $p < .001$ ）；前期的稱喚次數佔總次數的三分之二（68.1%／1,598次），後期僅佔三分之一（31.9%／747次）。

就整學期三類型參與者的稱喚次數比較，表11的ANOVA檢定顯示，台語伴與擔任組長的學生，不論在前期或後期，其平均稱喚次數顯著遠高於一般學生（ $p = .001$ 、 $p < .001$ ）。進一步比較此三類型參與者於前期與後期的平均次數，結果發現，雖然於前期或後期，學生組長與台語伴兩者的平均值差異皆不顯著（ $p > .999$ 、 $p = .239$ ），但有以下趨勢：台語伴為前期的主要稱喚者，學生組長為後期的主要稱喚者。例如，表9顯示，13位台語伴於前期每人平均的稱喚次數為 77.2 ± 59.3 次，於後期降至 29.2 ± 28.7 次，前後差距48次，學生組長的平均稱喚次數降幅只有21次（ 65.3 ± 24.8 次降至 44.3 ± 21.6 次）；台語伴的稱喚總次數佔前期的62.8%，後期降至50.7%，而學生組長的稱喚總次數則是由前期的28.6%提高至後期的41.5%。

¹⁰ 表9的數字2,345包含了表8的2,223個名字類與未呈現於表8的122個關係類稱喚詞組。

表9

三類型參與者使用稱喚詞次數

| | 人數 | 前期（第3～9週） | | | 後期（第10～16週） | | | 整學期合計 | | |
|-----|----|------------------|----------|---------|----------------|----------|---------|------------------|----------|---------|
| | | 總次數 （比例） | 平均 次數 | 標準 差 | 總次數 （比例） | 平均 次數 | 標準 差 | 總次數 （比例） | 平均 次數 | 標準 差 |
| 學生 | 23 | 137 (8.6%) | 6.0 | 4.3 | 58 (7.8%) | 2.5 | 2.9 | 195 (8.3%) | 8.5 | 5.1 |
| 組長 | 7 | 457 (28.6%) | 65.3 | 24.8 | 310 (41.5%) | 44.3 | 21.6 | 767 (32.7%) | 109.6 | 41.0 |
| 台語伴 | 13 | 1,004 (62.8%) | 77.2 | 59.3 | 379 (50.7%) | 29.2 | 28.7 | 1,383 (59.0%) | 106.4 | 83.7 |
| 小計 | 43 | 1,598 (100%) | | | 747 (100%) | | | 2,345 (100%) | | |
| 合計 | | 1,598 (68.1%) | | | 747 (31.9%) | | | 2,345 (100%) | | |

表10

前期與後期稱喚次數（獨立樣本t檢定）

| | 人數 | 平均值 | 標準差 | t | 顯著性（雙尾） |
|--------|----|-------|-------|-------|---------|
| 前期稱喚次數 | 43 | 37.16 | 47.60 | 4.188 | < .001 |
| 後期稱喚次數 | 43 | 17.37 | 24.31 | | |

表11

三類型參與者被喚次數、稱喚次數比較：變異數分析（ANOVA）

| | | | 平均值差異 | Bonferroni |
|---------|----|-----|------------|------------|
| 被喚台語名次數 | 學生 | 組長 | 26.66** | .002 |
| | 學生 | 台語伴 | 49.09*** | < .001 |
| | 組長 | 台語伴 | 22.43* | .017 |
| 整學期稱喚次數 | 學生 | 組長 | -101.09*** | < .001 |
| | 學生 | 台語伴 | -97.91*** | < .001 |
| | 組長 | 台語伴 | 3.19 | > .999 |

（續下頁）

表11 (續)

| | | | 平均值差異 | Bonferroni |
|--------|----|-----|-----------|------------|
| 前期稱喚次數 | 學生 | 組長 | -59.33** | .001 |
| | 學生 | 台語伴 | -71.27*** | < .001 |
| | 組長 | 台語伴 | -11.95 | > .999 |
| 後期稱喚次數 | 學生 | 組長 | -41.76*** | < .001 |
| | 學生 | 台語伴 | -26.63*** | < .001 |
| | 組長 | 台語伴 | 15.13 | .239 |

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

最後，關於「被喚」次數，也就是被稱喚的次數，表12顯示，最常被喚者為一般學生，平均每人 66.09 ± 19.20 次、其次為組長（平均每人 39.43 ± 15.14 次）、台語伴最少（平均每人 17 ± 10.14 次），一般學生被稱喚次數顯著高於組長與台語伴（表11， $p = .002, p < .001$ ）。

表12

三類參與者被以台語人名稱喚的次數

| | 人數 | 總次數（比例） | 平均次數 | 標準差 |
|-----|----|---------------|-------|-------|
| 學生 | 23 | 1,520 (75.4%) | 66.09 | 19.20 |
| 組長 | 7 | 276 (13.7%) | 39.43 | 15.14 |
| 台語伴 | 13 | 221 (11.0%) | 17.00 | 10.14 |
| 合計 | 43 | 2,017 (100%) | | |

上述結果顯示，整體而言，「台語名字教案」可以有效促發並提升課堂中參與者以台語稱喚彼此的次數，但於全學期的時間軸，與針對三類型的參與者有不同模式的影響，以下針對此兩面向作綜合討論。

（一）前期多於後期

關於前期的分組互動中，以（台語）名字互相稱喚的頻率，顯著高於後期（表10），可能有以下五個原因。（1）因為通識課學生來自

不同科系，多半互不認識；再者，期初仍值加退選期間，選課名單一般於第三週才確定，這些變動中的「新識情境」促發期初時互動者透過名字互相認識建立關係。（2）線上課程中，當學生透過教學平臺（MOODLE），進入WEBEX教室後，螢幕會顯示所有參與者的名字，再加上本課程的雲端共用表單也會呈現每位分組成員名單，這些文字資訊，讓參與者可以容易地以對方名字稱喚彼此。（3）同步視訊課程對大部分的使用者為新的經驗，操作門檻較高，例如，網路連線、影音訊號設定、螢幕共享、影音共享、聊天室使用、進出分組等，使得參與者常需透過叫喚對方確認訊號傳輸無誤，或協助操作，例如，提醒對方共用螢幕（表13的L05）、音訊問題（L16-20）、確認對方有否聽到自己的聲音（L04），是否收到檔案（L10）。

表13
喚名情境例子

| 編碼 | 參與者 | 發言內容 |
|-----|-----------|--------------------------------|
| L01 | Kim-Ui* | 我敢會當請Lâu Huī-lûn幫我共用螢幕 |
| L02 | Kim-Ui* | 嗯Siok-ûn無來，我轉去叫伊 |
| L03 | Kim-Ui* | 啊Huī-lûn我麻煩你幫我做記錄 |
| L04 | Kim-Ui* | Huī-lûn你敢有聽著 |
| L05 | Kim-Ui* | Huī-lûn你螢幕敢開好矣 |
| L06 | Kim-Ui* | 彼个Bîng-Tsong.....Tsú-kín恁愛去第四組 |
| L07 | Kim-Ui* | Kā-tsing無來hooh |
| L08 | Kim-Ui* | Jîn-liông嘛無來 |
| L09 | Kā-tsing# | Ka-iông你做查囡 |
| L10 | Kā-tsing# | Sîng-puē有看著檔案無 |
| L11 | Kā-tsing# | 拄仔老師講download遐 |
| L12 | Kā-tsing# | Sîng-Puē你來做彼个查埔 |
| L13 | Kā-tsing# | Sîng-puē你做 <u>花田</u> 一路好無 |

（續下頁）

表13 (續)

| 編碼 | 參與者 | 發言內容 |
|-----|------------|--------------------------------|
| L14 | Kā-tsing# | Juē-hông你來做媽媽 |
| L15 | Iok-siông* | Kim-iông恰Bí-tì猶未來 |
| L16 | Ka-iông* | Ki-ûn找無佗位會當予伊出聲嗎 |
| L17 | Ka-iông* | 按呢咱等Ki-ûn研究一下 |
| L18 | Ka-iông* | Ki-ûn你若有法度出聲你會當隨時講話 |
| L19 | Kā-tsing# | Kim-iông你的mài-khù敢有開 |
| L20 | Iok-siông* | Iû-li你的網路無啥穩定 |
| L21 | Kim-Ui* | 煞落來麻煩Ki-ûn開excel <u>表單</u> |
| L22 | Kim-Ui* | 恁感覺主講者敢有達著「趣味性」的目標 |
| L23 | Kim-Ui* | 拜託Kim-iông先回答 |
| L24 | Kim-iông! | 我感覺Ik-tíng嗎 |
| L25 | Kim-iông! | Ik-tíng的演講誠趣味 |
| L26 | Iok-siông* | 煞落來是Sûn-úi |
| L27 | Sûn-úi! | 我感覺講會使講著大麻的歹處 |
| L28 | Iok-siông* | 好感謝Sûn-úi |
| L29 | Iok-siông* | 好按呢請Ki-ûn |
| L30 | Ki-ûn! | 我欲講的恰Sûn-úi講的全款 |
| L31 | Kim-Ui* | 我就想欲問Kim-iông |
| L32 | Kim-Ui* | Kim-iông你敢有佇咧 |
| L33 | Kim-iông! | 講者一開始講話有淡薄仔捋捋(khê-khê) |
| L34 | Kim-iông! | 我感覺講者就是愛看鏡頭 |
| L35 | Kim-Ui* | 好多謝Kim-iông |
| L36 | Kim-Ui* | Ti-liâm你有啥物看法 |
| L37 | Ti-liâm# | 逐家好，我是愛食台灣米，飯飯閣袂黏的Kueh Ti-liâm |
| L38 | Ti-liâm# | Phín-hun這個題目內容傷濟 |
| L39 | Hông-jī* | 這馬請Tshiū-tín |
| L40 | Tshiū-tín# | 對Iok-lûn的 <u>評論</u> hio |
| L41 | Tshiū-tín# | Iok-lûn的台語袂穩但是聲嗽傷低 |

(續下頁)

表13 (續)

| 編碼 | 參與者 | 發言內容 |
|-----|-----------|--|
| L42 | Puē-sim* | Tshian-Gī我幫你用一下乎 |
| L43 | Kā-tsing# | Puē-sim你嘛幫我用，我是Kā-tsing |
| L44 | Puē-sim* | Kā-tsing你愛擲落去 |
| L45 | Puē-sim* | Kā-tsing你人這馬佇佗咧 |
| L46 | Pik-iông* | 阮先來討論講Âng Jit-tin的演講 |
| L47 | Pik-iông* | 我想欲點Lîm Iû-li來分享你的看法 |
| L48 | Pik-iông* | 煞落來我請Lîm Kā-hîng來分享你的看法 |
| L49 | Pik-iông* | 後一个Tsan Ik-biâu有佇咧無？ |
| L50 | Ik-biâu# | 頭拄仔彼个同學有講矣 |
| L51 | Pik-iông* | 好，多謝Ik-biâu分享遐濟……就是愛改進的所在 |
| L52 | Pik-iông* | 希望Jit-tin會使學起來，後禮拜足期待你正式的表演 |
| L53 | Pik-iông* | 尾仔的，我想欲請Lîm Ting-hui講你的看法 |
| L54 | Ting-hui! | 逐家好我是佢李登輝總統足全名的 Sím Ting-hui |
| L55 | Ting-hui! | 我聽著Jit-tin咧分享時陣矣 |
| L56 | Ting-hui! | Jit-tin予人的感覺就是足有禮貌 |
| L57 | Ting-hui! | 這就是我予Jit-tin的建議佢 <u>回饋</u> |
| L58 | Ting-hui# | <u>謝謝</u> Jit-tin，足厲害的 |
| L59 | Pik-iông* | 多謝Ting-hui的分享 |
| L60 | Pik-iông* | 我閣想欲來一擺就是Ông Ka-û有佇咧無？ |
| L61 | Pik-iông* | 就是[我是拍拚靠家己，上課蓋認真的Lâu Kî-sin]，有佇咧無 |
| L62 | Pik-iông* | Jit-tin的這個演講有啥物問題想欲問的無 |
| L63 | Puē-sim | 歹勢Jit-tin你寫的記錄你敢是寫毋著所在 |
| L64 | Tì-liâm# | Tiat-giân欸，Kueh Tiat-giâm (郭哲嚴) |
| L65 | Tì-liâm# | Kueh同學Kueh Tiat-giân，你綴我讀 |
| L66 | Tì-liâm# | 我是做學問真澈底、捏足嚴(tēnn-tsiok-giâm)的Kueh Tiat-giâm |
| L67 | Tiat-giâm | 我是做學問真澈底、捏足嚴(tēnn-tsiok-giâm)的Kueh Tiat-giâm |
| L68 | Tì-liâm# | 你彼个 <u>哲</u> 就是哲學的 <u>哲</u> |
| L69 | Ik-biâu# | Tiat-giâm啦 Tiat-giâm..Tiat-giâm因為你這個入聲卡歹念 |

(續下頁)

表13 (續)

| 編碼 | 參與者 | 發言內容 |
|-----|-----------|----------------------------|
| L70 | Siok-hûn# | 彼个心內有百神愛念文音，所以你的名是Pah-sîng |
| L71 | Siu-hông# | Bí-hut有這個機會予我會當來和恁做伙講台語 |
| L72 | Siu-hông# | 咱就開始討論老師頭拄仔講的題目 |
| L73 | Siu-hông# | 按呢Khun-pó第一題你敢有想法 |
| L74 | Siu-hông# | 啊Lē-hûn咧 |
| L75 | Siu-hông# | 我恰Khun-pó嘛是有全款的想法 |
| L76 | Siu-hông# | 按呢Siok-tin換你講 |
| L77 | Siu-hông# | 按呢Lē-hûn你敢有閣啥物想法 |

註：加底線表華語，*=組長、#=台語伴、!=學生

(4) 在傳統課室中，參與者可透過眼神或肢體移動等視覺訊號，引發對方注意或邀請發言，或是秒掃某位成員是否於現場，然而，於本視訊課程除了組長與該場次的演講者之外，並未要求組員開啟鏡頭，因此在缺乏視覺輔助情況下，當參與者要得到對方注意時，叫喚其名是最直接的方式，例如，喚名確認是否在場（L07-08、L15、L32、L45、L49、L60-61）。(5) 有別於一般知識為主之課程（content-based course），學生多扮演資訊接收者，本課程屬於技能為主課程（skill-based course），目的為提升學生台語口語表達能力，因此活動設計朝向多元互動，而於線上課程「多元互動」相對較難操作，也因此老師與學生組長於前半期必須花費較多時間，確認學生都了解每項活動的操作細節。例如，當小組預講的聽眾超過8人時，老師會交代學生組長於全體聽完7分鐘的演講後，進一步拆成兩小組的聽眾，評論演講內容，所以學生組長必須提醒聽眾拆成兩組（L06「彼个Bîng-tsong...Tsú-kín恁愛去第四組」）。因此，雖然本研究並無機會比較實體與線上課堂參與者稱喚彼此的頻率，相信視訊課程初期的諸多「新識情境」、「視訊軟體操作問題」、「不確定因素」、「多元互動模式」等，是促發期初高頻率稱喚的因素。

（二）學生組長與台語伴稱喚次數多於學生

關於台語伴與學生組長以台語名字稱喚的頻率，顯著高於一般學生，本研究認為有兩個主要原因：（1）課程教案設計的預期結果，亦即台語伴適切發揮「稱喚台語名字的輔佐者」，學生組長充分發揮「稱喚台語名字的隱性示範者」；（2）台語伴與組長兩者經常性的扮演「發言權的指派者」。

關於台語伴的積極使用台語名字有三個相關原因：（1）台語伴部分屬於自願性質，當制度性教育積極提升霸權語言「英語」的主流下，這些具有強烈台語使命感的逆風而行者，積極扮演台語傳承的腳色；（2）在招募說明會也特別強調台語伴為「輔助腳色」，學生才是學習主體，最主要目的為鼓勵更多年輕人講台語；（3）因為開學的前幾週還無法確認適當的學生組長人選，因而前幾週互動，需仰賴台語伴確切執行分組任務。此期間，台語伴的主要任務為：讓每位學生有最多的發言機會，以利老師尋覓小組長人選，這些任務促使台語伴積極以學生名字鼓勵或指派發言，例如：協助台語名字唸法（表13，L64-69）、說明名字唸法（L70）、指派學生任務（L09-14）、指派發言（L73-74、L76-77）。

關於學生組長的高頻使用台語名字的相關因素如下：（1）雖然學生組長也採意願制，因為老師也提供加分誘因，對組長而言執行分組任務屬於其職責。如前所述，這些任務包括了正確執行分組任務，確認每位組員有最多講台語機會，而且讓學生講話機會先於或多於台語伴；（2）適任的學生組長通常也是台語較流利或積極使用台語者，且老師與學生組長的課外互動也以其台語名字稱喚，因此學生組長有較多機會聽講台語名字。以下常見例子包括了：確認組員在場（L02、L06-08、L15、L60）、指派任務（L03、L21）、確認視訊暢通、引介演講者、指派腳色、指派發言（L23、L26、L29、L31、L36、L39、L47-48、L53、L62）、感謝發言者（L28、L35、L51）。

（三）一般學生

一般學生於分組活動中，使用台語名字稱喚的頻率遠低於台語伴與分組組長，本研究認為主要原因如下：（1）一般學生於分組活動中的腳色，通常是扮演聽眾與評論者（如L24-L25），而非發言權指派者。當其任務為評論該場次主講者的表現，或是老師的示範演講表現，其評論對象單一，焦點清楚。因此，除了自我介紹（L54、L67）或呼應其他觀眾想法（L30），不需額外透過名字辨別指涉對象。學生所擔任的這些腳色，相對單純，因此他們以台語名字稱喚的機會較少。（2）演講的評論者其任務不外乎指出優點與缺點，但指出對方缺點屬於相對較困難或有壓力，因為可能損及對方面子，因而在提及優點時傾向於直呼其名，例如：L25「Ik-tîng的演講誠趣味」或是L55-56「我聽著Jit-tin咧分享時陣矣，Jit-tin予人的感覺就是足有禮貌」。提及缺點或建議時傾向使用「講者」指涉對方（L33-34「講者一開始講話有淡薄仔𠵼𠵼……我感覺講者就是愛閣較看彼鏡頭」），或避免提及講者，例如：L27「我感覺講會使講著大麻的歹處」。相較之下，台語伴在提供建議時，或許因為比較年長或本身也是老師，傾向於直呼其名，例如：L38「Phín-hun這個題目內容傷濟」、L41「Iok-lûn的台語袂𠵼但是聲嗽傷低」。

雖然1101學期的一般學生於分組活動中，使用台語名字稱喚或自喚的頻率遠低於台語伴與學生組長，但表4顯示，1101與1102學期回覆問卷的50幾位學生，不論是整體、男女、北中南、或台語強弱者，於教學後自評對於以台語自介名字的頻率與信心顯著高於期初。此二結果並無衝突的原因有二：（1）表12顯示，一般學生每人被以台語稱喚的比例為75.4%，顯著高於組長與台語伴被喚比例（13.7%、11%），也就是說，他們常有機會熟悉自己名字的台語講法；（2）表8、10、12的結果僅針對「眾人大組」的組員稱喚彼此名字的頻率，並不含「兩人小組」的稱喚頻率。而每位參與者於每週的「兩人小組」辯論活動中（參考表

1對話流程），均有三次制式的「標準自介詞」。也就是說，一般學生每週至少有三次以台語講出自己全名的練習，在分組活動中也常被叫喚發言，因而於教學後以台語介紹自己名字的信心與頻率均有提升。

陸、結論

針對本研究的教學研究議題，「台語名字教案」教學成效，主要結論為：不論是學生於問卷的自評或課堂分組中的實際言談行為，「台語名字教案」可顯著提升整體學生以台語自介名字的頻率與信心（ $p < .001$ ，表4），並可促進學生於課堂上以台語互相稱喚彼此名字（99.1%以台語稱喚 vs. 僅0.9%以華語稱喚）。進一步的言談分析顯示，本教案應用於線上語言相關課程時，因為課程前期的諸多新識情境、視訊軟體操作問題、不確定因素、多元互動模式等，使得前期台語名字稱喚的頻率顯著高於後期。此外，本教案對於擔任分組活動的學生組長與台語伴腳色與任務的設計——「發言權指派者」以及「確認每個組員有最多講台語機會」，使得兩者的稱喚頻率顯著高於一般學生，而後者的被喚比例顯著高於前兩者。不論對一般學生或學生組長，本教案的「台語名字自介詞記憶法」以及台語伴的「稱喚台語名字的輔佐者」，以及兩人小組辯論活動的例行自我介紹開場設計，提供學生熟知自己台語名字的基礎鷹架支持。而「眾人大組」活動則提供所有參與者充分的台語名字稱喚空間，因而能於期末顯著提升學員以台語名字自我介紹的信心與頻率。

柒、建議與省思

上述教學成效顯示，雖然對大多數年輕學子而言，「台語名字」鮮少出現於個人既有的社交情境，而且熟悉其發音與聲調也是一大挑戰，

但透過適當的教案設計，讓學生至少於課堂中熟練並使用台語名字互稱是可行的。因此，本研究建議各層級的台語教學課堂，可根據本教案的兩大原則，設計適合教學現場的教案：以學生既有的語言經驗或知識為起點，並提供各階段所需的鷹架支持。縱觀世界各地的語言復振中，恢復族語名字使用是促進族語認同的共通策略，在臺灣更是如此，是以本研究的兩個主要貢獻為：（1）針對高等教育的本土語言課堂情境，提供一個實踐族語名字使用的可行教案設計範例；（2）本教案實施成果也彰顯了以下：縝密但可行的「微型語言規劃」，可以形塑語言社區的特定語言行為，例如，於台語課堂內實踐以台語名字互稱。

最後，本研究觀察到以下可努力或探討的方向。首先，為每個參與者創造合乎個人正向特質且合乎所有的音韻規則以達到協助記憶的自介詞，非常耗時且需要有深厚台語素養，例如，有豐富的詞彙並熟知音韻規則，因此自介詞記憶法的推廣亟須人工智慧協助生成，再由人工校對。其次，於語言類的線上課程中，學員之間彼此稱喚的主要言談功能集中於操作協助或任務執行，如何提升至高階的意念交流或情感表達呢？最後，本研究發現，「公共場所講台語頻率」是最能預測學生以台語自介名字的頻率與信心的因素，因為於公領域講台語，始能觸發以台語自介名字，但現實大環境中，台語於公領域的不斷萎縮，學生於課堂中可經常性的實踐以台語自介，離開課堂後呢？如何將課堂中成功實踐的台語自介，延伸至課堂外的公共言談空間？這些議題值得後續的努力與探討。

誌謝

本研究為教育部贊助之專題研究計畫（編號PED1101120）。作者由衷感謝《教育實踐與創新》編委會與匿名審查人細心閱讀並提供中肯建議，提高本文之論證更加完善。本文若仍有任何疏漏之處，悉由作者負責。

參考文獻

- 文化部（2023）。國家語言發展報告。文化部。<https://file.moc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9VcGxvYWQvNDcwL3JlbGZpbGUvMTA1NjgvOTU3NDQvMjY1NWewMWQtYmY4Zi00ZmYxLWlzMTAtOWQ4YjQyYjZkMGU0LnBkZg%3d%3d&n=6Kqe55m85aCx5ZGKKOS%2bnTHmnlgxMOaXpeacg%2bitsOS%2fruatoykwMzA2LnBkZg%3d%3d>
- [Ministry of Culture. (2023). *National language development report*. Ministry of Culture. <https://file.moc.gov.tw/Download.ashx?u=LzAwMS9VcGxvYWQvNDcwL3JlbGZpbGUvMTA1NjgvOTU3NDQvMjY1NWewMWQtYmY4Zi00ZmYxLWlzMTAtOWQ4YjQyYjZkMGU0LnBkZg%3d%3d&n=6Kqe55m85aCx5ZGKKOS%2bnTHmnlgxMOaXpeacg%2bitsOS%2fruatoykwMzA2LnBkZg%3d%3d>]
- 金良年（1990）。姓名與社會生活。文津。
- [Jin, L.-N. (1990). *Name and social life*. Wen-jin.]
- 江婉寧（2017）。華語教師協助外籍學生取中文姓名之現況調查研究。《華人文化研究》，5（2），219-234。
- [Chiang, W.-L. (2017). The reasearch, analysis and suggestion of foreigners' Chinese names. *Journal of Chinese Cultural Studies*, 5(2), 219-234.]
- 李廣均（2002）。男人的名字和女人的名字：以「國家考試金榜題名錄」中華民國六十五年至七十四年考試及格人員為例。《女學學誌》，13，219-260。
<https://doi.org/10.6255/JWGS.2002.13.219>
- [Li, K.-C. (2002). Men's names and women's names: A case study of the names of examinees who passed government-employee examination in the years from 1965 to 1974. *Journal of Women's and Gender Studies*, 13, 219-260. <https://doi.org/10.6255/JWGS.2002.13.219>]
- 李廣均（2006）。志明和春嬌：為何兩「性」的名字總是有「別」？《台灣社會學》，12，1-67。
<https://doi.org/10.6676/TS.2006.12.1>
- [Li, K.-C. (2006). Zhi-Ming and Chun-Jiau: Why are men's names and women's names always different? *Taiwan Sociology*, 12, 1-67. <https://doi.org/10.6676/TS.2006.12.1>]
- 吳海助、劉兆達、李文田（2009）。績優曲棍球教練訓練行為觀點之個案研究。《弘光人文社會學報》，10，257-277。
<https://doi.org/10.29933/shss.200905.0011>

- [Wu, H.-C., Liu, J.-D., & Li, W.-T. (2009). A case study of opinions of coaching behaviors for the elite hockey coach. *Studies in the Humanities and Social Science*, 10, 257-277. <https://doi.org/10.29933/shss.200905.0011>]
- 許長謨（2004）。台灣語文聲調教學的認知與策略。《臺灣語文研究》，2，193-206。 [https://doi.org/10.6710/JTLL.200401_\(2\).0009](https://doi.org/10.6710/JTLL.200401_(2).0009)
- [Hsu, C.-M. (2004). The cognitives aspects and its strategies in tone teaching of Taiwanese languages. *Journal of Taiwanese Languages and Literature*, 2, 193-206. [https://doi.org/10.6710/JTLL.200401_\(2\).0009](https://doi.org/10.6710/JTLL.200401_(2).0009)]
- 陳金花（2012）。國小學生創意台語字母圖教材教法研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學。
- [Tan, K.-H. (2012). *A study of an innovative use of Roman alphabet cards for teaching the Taiwanese phonetic alphabets to elementary school students* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University.]
- 陳麗君（2011）。台灣大學生的語言意識。《台語研究》，3（2），4-25。 <https://doi.org/10.6621/JTV.2011.0302.01>
- [Tan, L.-K. (2011). Taiwanese college students' language consciousness. *Journal of Taiwanese Vernacular*, 3(2), 4-25. <https://doi.org/10.6621/JTV.2011.0302.01>]
- 簡惠茹（2021）。原住民身分證不能單列族名民間提訴願學者批就是歧視。自由時報。 <https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/3529280>
- [Jian, H.-R. (2021). *The aborigines are appealing the administrative decision that no identity card will list only their native names, which scholars criticize as discriminatory*. Liberty Times Net. <https://news.ltn.com.tw/news/politics/breakingnews/3529280>]
- 葉高華（2017）。臺灣民衆的家庭語言選擇。《臺灣社會學刊》，62，59-111。 [https://dx.doi.org/10.6786/TJS.201712_\(62\).0002](https://dx.doi.org/10.6786/TJS.201712_(62).0002)
- [Yap, K.-H. (2017). Family language choice in Taiwan. *Taiwanese Journal of Sociology*, 62, 59-111. [https://dx.doi.org/10.6786/TJS.201712_\(62\).0002](https://dx.doi.org/10.6786/TJS.201712_(62).0002)]
- 蔡美慧、李歡芳（2019）。台灣南部醫療人員台語使用與能力之社會語言學調查。《臺灣語文研究》，14（2），255-304。 [https://doi.org/10.6710/JTLL.201910_14\(2\).0004](https://doi.org/10.6710/JTLL.201910_14(2).0004)
- [Tsai, M.-H., & Lee, H.-F. (2019). A sociolinguistic study on medical professionals' use of Taiwanese in southern Taiwan. *Journal of Taiwanese Languages and Literature*, 14(2), 255-304. [https://doi.org/10.6710/JTLL.201910_14\(2\).0004](https://doi.org/10.6710/JTLL.201910_14(2).0004)]

- Baresova, I., & Pikhart, M. (2020). Going by an English name: The adoption and use of English names by young Taiwanese adults. *Social Sciences*, 9(4), 60. <https://doi.org/10.3390/socsci9040060>
- Barkhuizen, G. P. (1995). Using names in classroom directives. *South African Journal of Linguistics*, 13(3), 93-99. <https://doi.org/10.1080/10118063.1995.9723984>
- Cooper, K. M., Haney, B., Krieg, A., & Brownell, S. E. (2017). What's in a name? The importance of students perceiving that an instructor knows their names in a high-enrollment biology classroom. *CBE-Life Sciences Education*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-08-0265>
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. California Association for Bilingual Education.
- DeFrancis, J. (1984). *The Chinese language: Fact and fantasy*. University of Hawaii Press.
- Edwards, R. (2006). What's in a name? Chinese learners and the practice of adopting 'English' names. *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), 90-103. <https://doi.org/10.1080/07908310608668756>
- Ferdinand, S. (2013). A brief history of the cornish language, its revival and its current status. *e-Keltoi: Journal of Interdisciplinary Celtic Studies*, 2, Article 6. <https://dc.uwm.edu/ekeltoi/vol2/iss1/6>
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face to face behavior*. Double-day.
- Grünewald, R. (2002). Tourism and cultural revival. *Annals of Tourism Research*, 29(4), 1004-1021. [https://doi.org/10.1016/S0160-7383\(02\)00005-1](https://doi.org/10.1016/S0160-7383(02)00005-1)
- Hodges, F. (2007). Language planning and placenaming in Australia. *Current Issues in Language Planning*, 8(3), 383-403. <https://doi.org/10.2167/cilp120.0>
- Jensen, A. D., & Chilberg, J. (1991). *Small group communication: Theory and application*. Wadsworth.

- Kiang, P. N. (2003). Voicing names and naming voices: Pedagogy and persistence in an Asian American studies classroom. In V. Z. R. Speck (Ed.), *Crossing the curriculum: Multilingual learners in college classrooms* (pp. 207-220). Lawrence Erlbaum.
- Kostanski, L., & Clark, I. D. (2009). Reviving old indigenous names for new purposes. In H. Koch & L. Hercus (Eds.), *Aboriginal placenames: Naming and re-naming the Australian landscape* (pp. 189-206). ANU Press.
- Leerssen, J. (2016). Cuchulain in the general post office: Gaelic revival, Irish rising. *Journal of the British Academy*, 4, 137-168. <https://doi.org/10.5871/jba/004.137>
- Lindgren, A.-R. (2013). What is language emancipation? Norwegian and other Nordic experiences. *Sociolinguistic Studies*, 7(1-2), 11-32. <https://doi.org/10.1558/sols.v7i1-2.11>
- Liu, Y. (2005). A pedagogy for digraphia: An analysis of the impact of pinyin on literacy teaching in China and its implications for curricular and pedagogical innovations in a wider community. *Language and Education*, 19(5), 400-414. <https://doi.org/10.1080/09500780508668693>
- McPherron, P. (2009). "My name is Money": Name choices and global identifications at a South-Chinese university. *Asia Pacific Journal of Education*, 29(4), 521-536. <https://doi.org/10.1080/02188790903312706>
- Mitchell, C. (2016). Bungling student names: A slight that stings. *Education Week*, 30(35), 1-11.
- Nel, N. M., Krog, S., & Lebeloane, L. (2019). South African Grade 5 non-native learners learning Mandarin as a second additional language with a focus on Chinese characters. *Literator (Potchefstroom. Online)*, 40(1), 1-11. <https://doi.org/10.4102/lit.v40i1.1557>
- O'Brien, M. T., Leiman, T., & Duffy, J. (2014). The power of naming: The multifaceted value of learning students' names. *QUT Law Review*, 14(1), 114-128. <https://doi.org/10.5204/qutlr.v14i1.544>
- Ohuabunwa, E. C. (2021). Say our names. We are doctors too. *Annals of Emergency Medicine*, 78(4), 568-569. <https://doi.org/10.1016/j.annemergmed.2021.03.015>

- Shen, H. H. (2005). An investigation of Chinese-character learning strategies among non-native speakers of Chinese. *System*, 33(1), 49-68. <https://doi.org/10.1016/j.system.2004.11.001>
- Silver, R., & Shiomi, K. (2010). Crossing linguistic boundaries: When students use their English names in English classes. *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*, 22(2), 181-199.
- Tse, S. K., Marton, F., Ki, W. W., & Loh, E. K. Y. (2007). An integrative perceptual approach for teaching Chinese characters. *Instructional Science*, 35(5), 375-406. <https://doi.org/10.1007/s11251-006-9011-4>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walqui, A. (2006). Scaffolding instruction for English language learners: A conceptual framework. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180. <https://doi.org/10.1080/13670050608668639>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Gail, R. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Wu, X. (2023). Stories of names: Exploring Chinese high school language-other-than-English learners' foreign name(s) usage and its role in multilingual identity construction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2170392>
- Yang, J. (2018). What makes learning Chinese characters difficult? The voice of students from English secondary schools. *Journal of Chinese Writing Systems*, 2(1), 35-41. <https://doi.org/10.1177/2513850217748501>
- Yeh, H.-N., Chan, H.-C., & Cheng, Y.-S. (2004). Language use in Taiwan: Language proficiency and domain analysis. *Journal of Taiwan Normal University: Humanities & Social Science*, 49(1), 75-108.

Design and Efficacy of a Plan for Teaching Taiwanese Names

Mei-Hui Tsai*

Abstract

Introducing one's name in the target language is fundamental to social interactions but is challenging in Taiwanese classrooms. This study sought to promote college students' use of Taiwanese names when referring to each other in the classroom. On the basis of the core principles of teaching Chinese words and scaffolding theory, a teaching plan comprising mnemonic lines for self-introduction and a discourse space for referring to each other was designed; this plan was implemented in an online Taiwanese speech course for college students. Questionnaire surveys were conducted both before and after the intervention. Participant names used in group sessions were analyzed to evaluate the efficacy of the teaching plan. The postintervention survey from 50 students indicated that their confidence in and frequency of self-introduction using Taiwanese names are significantly improved ($p < .001$). These two parameters were strongly correlated with their frequency of speaking Taiwanese in the public domain. The discursive practice of using Taiwanese names was preferred over the use of Mandarin names (99.1% vs. 0.9%). The use of Taiwanese names was significantly more frequent among language partners and group leaders than among general students ($p = .001$ and $p < .001$, respectively). Notably, the frequency of using Taiwanese names was significantly higher in the first half of the semester than in the second

* Mei-Hui Tsai: Professor, Department of Foreign Languages and Literature, National Cheng Kung University

E-mail: tsaim@mail.ncku.edu.tw

Manuscript received: 2023.07.22; Accepted: 2024.02.23

half. The main contexts for personal references include confirming the participants' identities, participation status, assigning group tasks, managing turn-taking, and commenting on others. Overall, the aforementioned teaching plan can effectively promote students' use of Taiwanese names.

Keywords: teaching plan for Taiwanese names, mnemonic lines of self-introduction, discourse space for person reference, Taiwanese revival, name and identity

