

大學生對英語口音態度之教學實驗研究

李筱倩、王佩玲*

近年來，以英語為國際共通語言（English as a lingua franca for international communication）成為英語教育學者的熱門議題。雖然學者們強調學生在日常生活中使用英語口說能力的重要性，但卻質疑學生學習以英語為母語人士口音的必要性。本研究為一教學實驗研究，有鑒於學生往往執著於英語發音須標準而不敢開口說英語，因而對南部兩所科技大學兩班共 85 名大一新生進行研究，研究目的在瞭解學生對於英語發音的態度為何？透過教學實驗後，學生對於英語發音的態度是否有所改變？而不同主修與不同性別的學生是否會有不同的態度回應？在一學期之英語聽講課程實驗教學中，學生接觸多元英語口音教材，並錄製小組英語對話影片，由跨校同儕互評。質、量化研究分析結果指出：實驗前後學生對於英美本土人士的口音均最能接受，但教學實驗後，學生對其他口音的接受度變高；此外，學生認為發音標準很重要的看法明顯降低，且認為自己英語口說能力良好、及有信心開口說英語的學生則明顯增加，而這些態度並不因主修或性別不同而有所差異。

關鍵詞：多元英語口音、科技大學、英語為國際共通語言、英語教材教法、教學研究

* 李筱倩：國立高雄海洋科技大學外語教育中心副教授
marianlee@webmail.nkmu.edu.tw

王佩玲：國立高雄應用科技大學應用外語系副教授

An Empirical Study of University Students' Attitude Toward English Accent

Hsiao-Chien Lee & Pei-Ling Wang*

English as a lingua franca (ELF) for international communication has become a heated issue for discussions among educators of English in recent years. As scholars find it essential for teachers to encourage their students to acquire the ability of using English in real-life conversations, they also wonder about the necessity of requiring students to speak in an accent approximate to that of native speakers of English. With the purpose of encouraging non-English majors at technological universities to speak English and directing English majors' attention to things other than the so-called 'standard norms of English accent,' this study involved 85 freshmen from two technological universities at southern Taiwan. The researchers ask the following questions: What are the students' attitudes toward native speaker norms of English? After a semester of teaching interventions, do the students' attitudes change? Do the students' majors affect their attitudes? Do the students' genders affect their attitudes? The teaching interventions included providing students with teaching materials covering varieties of spoken English and assisting students to prepare three three-minute group conversation video clips. The results gained from both quantitative and qualitative methods indicate that the students appreciated the accent of the native speakers most. However, after the interventions, the students could appreciate other accents as well. Moreover, the students did not find it so important to speak like a native speaker, and their self-evaluation of English speaking ability and confidence in speaking English with others were significantly boosted after the implementation of the project.

Keywords: *action research, English as a lingua franca, English pedagogy, technological university, varieties of spoken English*

* Hsiao-Chien Lee: Associate Professor, Foreign Languages Education Center, National Kaohsiung Marine University

Pei-Ling Wang: Associate Professor, Department of Applied Foreign Languages , National Kaohsiung University of Applied Sciences

大學生對英語口音態度之教學實驗研究

李筱倩、王佩玲

壹、前言

英語為國際共通語言（English as a lingua franca for international communication，簡稱為 ELF）近年來已成為英語語言教育學者熱切關心的議題，學者預估：全世界以英語作為彼此溝通方式者，有百分之八十為非以英語為母語人士（Prodromou, 1996），在這種情況下，所謂的正統英語，亦即「英美兩國以英語為母語人士所說的英語（native speaker norms of English）」，在英語語言教學上的必要性就受到了學者專家的質疑（例如 Jenkins, 1998；Seidlhofer, 2004；Taylor, 1991；Timmis, 2002）。

英語為國際共通語（ELF）的簡單定義為：無共通語言及共同文化者，在溝通時選擇以英語此一非母語作為接觸的語言（contact language；Firth, 1996, p. 240）；而尤其重要的是：溝通者不論其母語為何，均以是否能實際運用英語為主要考量，而並不會過度依從（over deference）所謂的正統英語（Hulmbauer, Bohringer, & Seidlhofer, 2008, p. 28）。台灣已有愈來愈多的英語教育專家投入英語為共通語（ELF）的研究。2011 年六月於國立成功大學召開的第四屆 ELF 分享會中，就有許多台灣學者針對英語成為國際共同語言議題提出精闢的見解，而與會學者在研討會中提到的各項議題，如「挑戰正統英文的地位」及「探討 ELF 長久以來對英語教學理念的衝擊」等均值得英語教育人士深思。其後，於 2013 年由成功大學主辦，「臺灣英語文教學研究學會」主導之一年度「中華民國英語文教學研究國際研討會」亦以「英語為通用語／英語為國際語言」為主要議題之一，受邀講者 Mauranen 預測未來全球英語的重點應著重在可理解程度（intelligibility）、有效程度（effectiveness）及靈活度（agility）三項要素，而後者尤其為因應溝通者得應付各種不同的英語需要而生（閔慧慈，2013）。由以上可知，台灣學者對於 ELF 議題顯然已日益重視。

本研究為一英語語言教學的實驗研究，研究者（主持人及共同主持人）為分別任教於南部兩所科技大學的英語教師。在日常教學活動中，研究者常常觀察到非英語系主修學生對自己的英語表達能力容易感到自卑，在課堂上進行英語問答時，常表現得侷促不安，並直接向老師表示自己不會說或說不好，有時候更因為某些字的發音不正確，怕遭到同學訕笑而面紅耳赤。另一方面，研究者也觀察到，即使是英語系的學生，雖已具備基本的英語溝通能力，但仍有為數不少的學生很在意自己的發音是否標準，而這種自我意識（self-consciousness）太強烈的結果，往往造成對話時瞻前顧後，反而不能流暢地表達自己的想法。

有鑑於此，研究者認知到學生的學習問題，並進而推論部份學生因為自限於不夠標準或不夠正確的英語發音，以致影響到英語口語的表達意願後，決定採取相關的教學設計。因此，在本教學實驗研究中，課程設計的宗旨在於解決研究者在實際教學中所觀察到的學生學習問題，而主要的課程設計概念，在於落實英語的實際溝通效能（functional effectiveness），而非過度強調英語語言的正統正確性（formal correctness）（Hulmbauer et al., 2008, p. 28）。研究者期盼透過教學實驗，改變學生對所謂英語正統發音的迷思，並進而於日後建立學生開口說英語的信心。

簡而言之，本研究的目的是在於探討：(1)實驗教學前後學生對於英語發音的態度是什麼？(2)當教學研究者採用多元英語發音的教材進行教學實驗、及鼓勵學生以拍攝對話短片的方式，將英語應用於實際生活情境中之後，學生對於英語發音的態度是否會因此有所改變？(3)英語主修學生和非英語主修學生對於這樣的教學實驗設計是否會有不同的反應？以及(4)學生的性別差異是否也會影響他們對於這樣的教學實驗設計的反應？研究者希望透過本研究，能有助於提供台灣英語教育學者對於學生英語口音態度之認識，而在未來英語教學設計中，能根據此認識研擬教學策略，並藉此能對目前許多台灣的大學生在學了多年英語後，仍執著於所謂正統英語發音，而不敢開口說英語的窘境提供一個可能的解決方法。

貳、文獻討論

當英語不再是以英語為母語國家人士的專用語言（Widdowson, 1994），而當世界各地大多數以英語互相溝通的人士，其母語都不是英語時（Taylor, 1991），英語學

習者的最高目標就不該是學會近似於以英語為母語人士的發音，而學會如何以英語和英語母語人士溝通，也將不再是促使人們學習英語的主要動機（Jenkins, 1998）。

有關於 ELF 的實際教學設計，近十幾年來已有不少學者提出精闢的建議，其中關於英語發音的教學，當推 Jenkins（2000, 2002）的 *lingua franca core*（本研究中譯為「英語為共通語核心發音」）為其中最值得重視的建議，Jenkins 根據多年實證研究中所蒐集的資料及研究分析結果，建議了一套核心發音教學，她揚棄了太過精細的現有以英語為母語人士所使用的英語發音系統，而將其歸納成幾個發音大原則，目的在求說話者能清楚互相溝通，而不必拘泥於原來英語中所有子、母音的準確發音。此外，有關英語文法的教學，Willis（1999）（Timmis, 2002 引述）也提出了「低符合」（very low premium on conformity）的看法。因本研究著重於探討英語學習者對所謂正統英語口音的態度，故接下來的文獻討論亦以 ELF 的發音教學實證研究為主，而未涉及語法及語用教學的研究討論。

Timmis（2002）在她的教學研究中指出：口音問題是探討正統英語發音時的一個主要議題（p. 241），因此她的研究問卷中特別針對此議題，請參與研究的師生（共計來自 14 國 499 位學生及來自 45 國 180 位英語老師）回答對此問題的看法：「你希望你本人像下列敘述中的學生 A 或是學生 B？」

學生 A：我現在的英語發音跟英語母語人士一般，有時候人們會以為我的母語是英語。

學生 B：我的英語發音夠清楚，英語母語及非英語母語人士可以明白我在說什麼，但是我仍然帶有自己的母語腔（p. 242）。

Timmis 的研究結果顯示：填答的英語教師持有較彈性的看法，他們比較能接受非正統的英語發音；但是作答的學生儘管在日常應用英語會話的情境裡，有百分之六十八的機會與英語非母語人士交流，且他們之中有百分之六十的人預估未來交流的對象是英語非母語人士，卻仍有百分之六十七的學生選擇成為學生 A。這個研究結果指出一個現象：有半數以上的學生認為正統的英語發音是他們英語學習的成就指標（a benchmark of achievement；Timmis, 2002, p. 242）。

Tokumoto 和 Shibata（2011）也調查了學生對於英語發音的態度，不同於 Timmis（2002）的研究，Tokumoto 和 Shibata（2011）的問卷調查對象是日本、南

韓、及馬來西亞三國的亞洲學生。總計 128 名此三國的大學生，被要求自我評量個人英語口語表達的可懂度（intelligibility）、支持度（endorsement）、能力（competence）、及社交吸引力（social attractiveness）（p. 395）。調查結果顯示：日本學生最在意他們的日語口音，普遍認為自己的日語腔會讓人聽不懂；而韓國學生居次，他們也不能接受自己的韓語口音，只是負面的評價比日本學生稍微和緩；馬來西亞學生對於自己的母語口音表現得最有自信，他們甚至很高興他們的英語具有多樣性（p. 402）。Tokumoto 和 Shibata 分析研究結果後得到這樣的結論：日韓兩國學生所接受的英語教育是外國語教育（English as a Foreign Language），他們對於英語的接觸多來自於英語學習教材，而這些教材主要呈現的是英美本國人士的發音，因為學習範本是英美人土的英語腔，這兩國的學生很自然地認定那才是正統可接受的發音。反觀馬來西亞學生接受的是英語為第二語教育（English as a Second Language），雖然英語已經不是馬國的官方語言，但是在歷史上因為曾受過英國的統治，英語早已成為這個社會中多種文化族群間的共同溝通工具（ELF），馬來西亞式英語（Malaysian English）為人們普遍接受，馬國人民之間也常以這種非正式的英語來交流，因此，馬來西亞學生能認知他們帶有本國口音的英語是具有實際溝通功能的。至於日韓學生雖然同樣不能接受帶有本國語口音的英語，但兩國學生的態度為什麼會有程度上的差異呢？根據 Tokumoto 和 Shibata 的報告，關鍵因素在於南韓的英語教材很重視發揚本國文化，學生學習英語的目的之一，是要能以英語向外國人介紹他們的文化與習俗，正因為如此尊崇本國文化社會特色，韓國學生對於帶有本國語口音的英語才不會像日本學生那麼排斥（p. 403）。

Tokumoto 和 Shibata（2011）的研究指出了語言的意識形態（language ideology）往往反映出語言教學的內涵與社會背景（pedagogical and social contexts）（p. 404）。綜觀台灣的英語教學，其實與日本及南韓非常相似，學生所接受的英語教育為外國語教育，除了英美人土發音的教科書，學生少有機會接觸他種文化人士所說的英語，在日常生活中，學生也不大有機會去實際運用英語與人溝通，因此，學生如果對自己的台式發音英語感到不安，並努力想學好所謂正統的英語發音，也就不足為奇了！

Kuo（2006）的小規模訪談研究，也印證了外籍學生普遍偏好英美母語人士所說的英語（Rivers, 2011）以及抱持學好正統英語發音的態度。Kuo 訪談了三位至英國留學的外籍大學生，受訪者回憶他們初至英國時，所遭遇的最大問題是聽不懂彼此說的英語，因為來自世界各地的外籍留學生英語均帶有強烈的母語口音，文法與用

字也時有錯誤，使得他們在彼此溝通時感到困擾。Kuo 詢問其中一位學生是否曾在小組學習活動中受益於同儕間的幫助，該受訪者表示：同學自己的英語發音都不正確，又怎麼能夠幫助他呢（p. 217）？Kuo 還發現：這些留學生在小組討論時並不會刻意糾正彼此的發音與文法錯誤，顯示他們可以容忍在現實生活中不正確但可溝通的英語，可是當談到他們本身的英語學習時，這些留學生卻表達出想學會標準發音的強烈意願，Kuo 深究其原因，發現這三位留學生或是想至跨國大企業機構工作，或是想從事和英美文化文學相關的學術研究，以致於正確的英語發音對他們的生涯規劃具有實質上的幫助，Kuo 據此得出結論：正統英語發音的教學不該被全然摒棄於英語課程之外，學生如果自己覺得有需要，就應該有權利學會正統的英語發音，而教師在決定哪一種英語口音最適合融入教室課程中時，不妨先以正統的英美本土人士發音做為起點（p. 220）。

參、研究設計

一、參與學生

本研究目的在於探討英語主修與非英語主修學生對於正統英語發音之態度，及在經過教學實驗後，不同主修學生態度是否有所改變。為能對應比較，研究者邀請了同樣位於南部的兩所科技大學的各一班學生於大一第一學期參與研究。研究者決定以跨校方式進行此研究，主要考量在於教學實驗過程中，將進行同儕評量，基於中國人「見面三分情」的文化心理因素，選擇同校學生將無利於同學公平公允地對他組同學評分，而跨校合作因為地理限制（一班學生位於市區、另一班學生位於出入交通需經由搭乘渡輪或跨海隧道的沙洲島區），兩校學生較不可能有機會碰面，因此在進行同儕評分時，應該較不至於有人情上的考量。

兩班學生中，位於沙洲島上的是 M 大輪機與航海系的大一學生，學生修讀「大一英文」，課程大綱以英語聽說為主要學習目標（英語讀寫學習安排在「大二英文」）；而另一班學生則為 K 大應外系大一學生，修讀「英語聽講練習」課程。故兩班課程綱要一致，但因為兩班學生英文程度上有所差異，且主修系別也不同，因此補充教材採取同一系列英語學習教材，但級別上則各自不同。另外，兩班學生人

數相當，M 大共計 39 名學生，K 大共計 46 名學生，男女學生總比例也相當，約各佔一半，惟 M 大以男生居多（30 名），而 K 大以女生居多（36 名）。

二、研究資料蒐集工具

本研究採用量化與質化的研究方法進行蒐集及分析資料，量化部分的資料為教學前後的正統英語發音態度問卷；質化部分的資料為隨機抽樣學生的追蹤開放式問卷。現簡述如下：

（一）六段由不同口音人士播報的英語新聞錄音

為了檢視學生對於正統英語及其他口音的英語抱持何種態度，開學第一週上課時，研究者請學生聆聽由不同口音的人士所錄製的新聞播報內容，錄音內容共計六段，每段各一分鐘。六段新聞播報內容為兩則發生在中國大陸地區的地方性新聞，分別為廈門地區的電動自行車風潮以及江蘇省爆紅的改良甜瓜，兩篇新聞文字長度相當而單字難度也一致。新聞播報者分別為：(1)以英語為母語的美國人，(2)以英語為官方語言的印度人，(3)以越南語為母語的越南人，此三種口音涵蓋了 Kachru（1985）所歸類的三種說英語人口的種類：內圈圈（inner circle，指的是英國及美國以英語為母語的本土人士）、外圈圈（outer circle，指的是如前英國殖民地地區的非英美人士，英語雖不是他們的母語，但卻是很重要甚至是官方指定使用的語言）、及外擴圈（expanding circle，指的是其他地區使用英語的人士，英語對他們而言是一種外國語，如台灣）。此外，為了檢視學生對不同的口音是否有偏見，並進而影響他們對新聞播報內容的判斷，此三人各錄製了一段內容正確的廈門電動自行車、以及用字錯誤以致內容不合理的江蘇改良甜瓜，在用字錯誤的報導中，新聞播報者故意誤用一些英文單字（例如文中的植物生長激素 forchlorfenuron 改以 maplestory 取代），使得該段內容不合情理（其它被故意誤用的單字為：summer → winter，Australia → Kaohsiung，young → happy，thinner → fatter）。而為了減少因為播報錄音者不同而產生的各項可能變數，三位新聞播報人士都是男性，年齡界於 25 到 35 之間，且都是目前在學校擔任語言課程或攻讀研究所學位的師生，並都能以流利的英語溝通。錄音前，研究者即對三位錄音播報者說明此錄音目的，並要求他們能以清楚且平鋪直敘的方式朗誦新聞稿，但不可否認地，每個人說話的音色與音質仍會各有不同，此為本研究工具的最大限制。學生在聽完新聞播報後，立刻填答正統英

語發音態度問卷（請見第二項工具說明）。學期末教學實驗結束後，學生於第十七週再次聆聽這六段新聞播報錄音並進行後測，因為已經相隔四個月，且研究者在第一週進行前測後就不曾講解或呈現這兩則新聞內容，因此學生對於期初的播報內容早已淡忘，應不至產生練習效應現象。

（二）教學前後的英語發音態度問卷

本問卷的實施目的在於了解學生在聽完三位不同口音人士播報新聞後的感受及評價，問題焦點集中在播報者內容正確、態度專業、聲音清楚、及用字明白四方面。同時，學生也須回答與英語發音相關的問題，研究者藉此了解學生對於英語發音的態度，以及此態度是否因此影響他們開口說英語的自信？問卷採李克特五點量表形式（填答選項由 1 至 5，5 代表非常同意，1 代表非常不同意），由兩位研究主持人討論後設計而成，並於施測前隨機抽樣三名非本研究參與學生作答，學生作答完後給予回饋，以作為問卷文字敘述修訂的參考。問卷（附錄一）共分兩大部分，第一部分共計二十四題，重複詢問學生對於六段不同口音人士播報新聞內容的詳細感受；第二部分共計十題、前三題詢問學生對於英語發音標準的態度、接下來三題詢問學生對自己英文能力及英語發音的評價、最後四題則請學生回答對於在實際生活中運用英語的感受，此十題（見附錄一）皆是五點李克特式量表題目，經進行 Cronbach Alpha 指標分析，得出結果為 $\alpha = .807$ ，因此可信度很高。同樣的問卷分別於期初及期末教學實驗前後實施，因為與聆聽新聞播報錄音同時實施，填答時間總計五十分鐘。

（三）隨機取樣學生的追蹤問卷

教學實驗結束後的第十八週隨機選取十八名學生填寫追蹤問卷，以每組一人為原則，M 大學生十名及 K 大學生八名，問卷為開放性問題，主要目的在於了解學生對不同口音播報新聞的看法、及教學實驗前後這些看法是否有所改變（附錄二）。

三、教學實驗課程

（一）課程設計背景

誠如學者所強調（Jenkins, 1998；Seidlhofer, 2004；Taylor, 1991；Tokumoto & Shibata, 2011），因為學生在未來與國際人士溝通時，勢必會接觸到各式各樣的口音，教育者應該提供多元化口音的教學材料給學生，使學生更能適應各種不同的英

語口音，因此本研究中的課堂活動著重聆聽多元化英語口音，以做為聽的訓練。而另一方面，作業設計的主要方向，則在於鼓勵學生大膽地以自己帶有腔調的英語來與同儕對話，著重學生講的訓練，希望透過學生自編自演的方式增加他們的口說機會，並訓練他們開口講英語的膽識，同時藉著同儕互相觀摩評比，讓學生體認：語言的溝通功能勝過發音是否正確標準。

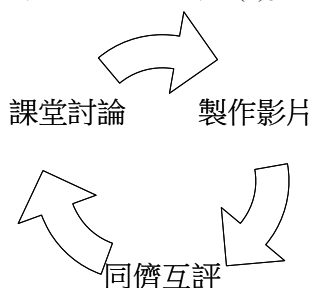
（二）課程實施內容

課堂教學活動一開始主要是在呈現多元口音教材，課堂上教師帶領學生聆聽教材、練習課本中對話、及回答課文相關問題。之後，學生仿照課本的對話形式，與小組成員根據教師建議或自選的對話主題，編寫對話內容並錄製成三分鐘的對話影片。

學生於學期一開始時，即在教師要求下以數位攝影機或照相機拍攝製作一分鐘的英語自我介紹短片，以幫助兩校同學互相認識、並為日後的對話影片拍攝做暖身準備、同時也令教師得以大略掌握學生的英語口語表達能力。學生製作的短片由助教上傳至有帳號密碼保護的網路空間（youtube），設定帳號密碼得以保障同學隱私，並防止其他與本研究無關者瀏覽或加註意見。

自第四週開始，學生尋找同伴組成三或四人小組，學者指出：同儕合作中最多不超過五位成員的小組形式最有利於解決問題（Murray, 1992），為了讓每位成員都能在接下來的對話影片作業中參與演出，研究者決定將小組最高人數限定為四人，才不至於因為小組成員人數過多，而有學生無法參與錄製對話的情形。

學生組成小組後，以每四週為一個週期，依序進行下列圖示中三項學習活動：(1) 製作日常生活對話影片；(2) 進行同儕小組互評；(3) 參與課堂討論。



同組學生合作撰寫台詞、設計腳本、演出並錄製對話。教師提供與學生實際生活經驗相關之對話影片主題建議清單，學生也可以自行設計一個日常生活情境來編寫對

話。影片長度限制為三分鐘，以減輕學生的作業負擔，而影片的基本要求包括組員須錄製對話及配合對話內容做出適當的動作和表情，但不需要加上佈景、服裝、或音效，以確保學生在進行此作業時，能注意到本作業的重點是日常生活情境中的英語對話，而不至於花費時間精力去揣摩表演技巧或去營造戲劇效果。同時，為了提供學生充分的協助與指導，兩位英文助教（K 大應外系英語成績優異的四年級學生）在小組錄製影片前，提供文稿諮商及編修建議的協助，學生在書寫途中遇到英文字句表達的問題，也可求教於授課教師。

學生以手機或數位相機錄製完成影片後，將影片上傳至本教學活動的專屬網頁空間，接下來就進行同儕互評。兩校由教師隨機抽籤決定相對應的組別互評，小組成員經過討論後，繳交一張填寫完畢的對應組互評單，同儕互評單上的評分項目分別為對話的合理性、真實性、溝通效果、流暢性、及清晰度，設計這些特定評分項目的目的是要將學生的注意力導向對話互動的實際溝通功能，而刻意避免強調影片中人物的發音是否標準，互評單的內容如下：

表 1 對話影片同儕互評單

項目	很棒(3) 還不錯(2) 不大好(1) 很糟糕(0)
影片中人物對話的合理性 （問與答的應對間是否合邏輯？）	
影片中人物對話的真實性 （在現實生活中人們會講出這樣的話嗎？）	
影片中人物對話的溝通效果 （這樣的對話是否達到了充分溝通的效果？）	
影片中人物對話的流暢性 （說話的人是否表達無礙？）	
影片中人物對話的清晰度 （說話的人是否讓人聽得清楚他在講什麼？）	
建議 （請寫下你對這組同學的建議）	
總得分	

互評之後，課堂上進行討論活動。教師講評學生之對話影片，指出溝通良好及表達清楚之影片其特色所在處、也提示溝通不佳影片之改進方向；同時學生也交換影片製作心得、並對同儕評分提出回應或進一步說明。第一周期的對話影片製作、分享、及評比至此告一段落，接下來學生重複此學習活動，整學期每組成員共完成三份對話影片作業，詳細的課程綱要說明請參見附錄三。

四、分析方法

研究者採用量化與質化研究方法來分析研究資料，使用 SPSS 統計軟體來分析教學前後正統英語發音態度問卷中所呈現的資料。首先，針對研究問題一，以描述統計說明學生對英語發音的態度為何；針對研究問題二，成對樣本 *t* 檢定被用來比較學生對於英語發音的態度是否在教學實驗前後達到顯著不同；另外，針對研究問題三，研究者以獨立樣本 *t* 檢定來比較 M 大學生與 K 大學生態度上是否有顯著差異；而針對研究問題四，獨立樣本 *t* 檢定也被用來比較男學生與女學生態度上是否有顯著差異。此外，研究者借用反覆比較法（constant comparative method；Denzin & Lincoln, 1994；Glaser & Strauss, 1967）來對學生所填答的追蹤問卷做編碼（code）。研究者來回審視及綜合比較問卷答案中所反映出的學生對於不同口音播報新聞的態度，兩位研究者並互相比較各自歸納整理出的主要結論（a comprehensive set of themes；Creswell, 2007, p. 38），直到兩人得到共識為止。質化分析法所得到的結論被用來印證及補充量化研究分析後所得到的結論，甚至更進一步解釋量化資料所呈現的資訊。

肆、研究結果與討論

本研究所提出的三個問題，經由資料收集及分析後，研究結果綜合整理並簡述如下：

一、實驗教學前後學生對於英語發音的態度是什麼？

由學生在實驗教學前後對於六段新聞播報的回應中（表 2），可看出他們對於英語發音所抱持的態度：

表 2 學生課前課後態度排序

項目	排序	課前			課後		
		國籍/正確性	Mean	SD	國籍/正確性	Mean	SD
<u>內容正確</u>							
	1	越/誤	3.32	0.74	美/正	3.56	0.79
		美/誤	3.32	0.86			
	2	無			越/誤	3.54	0.70
	3	美/正	3.27	0.86	美/誤	3.53	0.80
		越/正	3.27	0.64			
	4	無			印/正	3.46	0.78
	5	印/誤	3.22	0.71	越/正	3.45	0.72
	6	印/正	3.21	0.63	印/誤	3.44	0.70
<u>態度專業</u>							
	1	越/誤	3.46	0.81	越/正	3.32	0.94
	2	越/正	3.29	1.04	越/誤	3.27	0.91
	3	印/誤	3.20	0.84	印/誤	3.21	0.76
	4	美/正	2.95	1.06	印/正	3.15	0.91
	5	美/誤	2.92	1.13	美/正	2.96	0.95
	6	印/正	2.87	0.94	美/誤	2.85	1.04
<u>聲音清楚</u>							
	1	美/誤	3.85	0.99	美/誤	3.68	0.92
	2	越/誤	3.29	0.97	美/正	3.53	1.04
	3	越/正	3.13	1.16	越/誤	3.32	0.97
	4	美/正	3.12	1.23	越/正	3.15	0.97
	5	印/誤	2.61	0.98	印/正	3.04	1.1
	6	印/正	2.59	1.11	印/誤	3.01	0.93
<u>用字明白</u>							
	1	美/誤	3.71	1.10	美/誤	3.59	0.88
	2	越/誤	3.36	0.87	美/正	3.47	0.92
	3	越/正	3.33	0.87	越/誤	3.46	0.72
	4	美/正	3.24	0.95	越/正	3.33	0.79
	5	印/誤	3.13	0.87	印/正	3.29	0.88
	6	印/正	3.07	0.81	印/誤	3.24	0.81
<u>四項平均</u>							
	1	美/誤	3.44	0.80	美/誤	3.41	0.64
	2	越/誤	3.35	0.60	越/誤	3.39	0.61
	3	越/正	3.26	0.67	美/正	3.38	0.70
	4	美/正	3.14	0.81	越/正	3.31	0.59
	5	印/誤	3.04	0.59	印/正	3.23	0.68
	6	印/正	2.94	0.59	印/誤	3.22	0.57

表 2 的結果顯示：(1)從內容正確度來看，課前學生對六段錄音態度的排序為美國錯誤/越南錯誤、越南正確/美國正確、印度錯誤、印度正確；課後學生對六段錄音態度的排序為美國正確、越南錯誤、美國錯誤、印度正確、越南正確、印度錯誤；顯示學生課前認為美國及越南口音的正確度比印度口音好，學生課後仍認為美國口音的錄音正確度最高，但已能把正確的印度發音排為第四名。(2)從態度專業度來看，課前學生對六段錄音態度的排序為越南錯誤、越南正確、印度錯誤、美國正確、美國錯誤、印度正確；課後學生對六段錄音態度的排序為越南正確、越南錯誤、印度錯誤、印度正確、美國正確、美國錯誤；顯示學生課前課後均認為越南口音最專業。(3)從聲音清楚度來看，課前學生對六段錄音態度的排序為美國錯誤、越南錯誤、越南正確、美國正確、印度錯誤、印度正確；課後學生對六段錄音態度的排序為美國錯誤、美國正確、越南錯誤、越南正確、印度正確、印度錯誤；顯示學生課前認為美國及越南口音的清楚度比印度口音好，而且美國口音最清楚，即使內容是錯誤的，也是最清楚。(4)從用字明白度來看，課前學生對六段錄音態度的排序為美國錯誤、越南錯誤、越南正確、美國正確、印度錯誤、印度正確；課後學生對六段錄音態度的排序為美錯誤、美國正確、越南錯誤、越南正確、印度正確、印度錯誤；顯示學生課前課後對六段錄音用字明白的態度均和對六段錄音聲音清楚的態度一樣，也是認為美國口音的用字最明白，即使內容是錯誤的，也是最明白。(5)從四項平均來看，課前學生對六段錄音態度的排序為美國錯誤、越南錯誤、越南正確、美國正確、印度錯誤、印度正確；課後學生對六段錄音態度的排序為美國錯誤、越南錯誤、美國正確、越南正確、印度正確、印度錯誤。

綜合上述資訊，可以看出學生對於英語發音的態度仍受到口音影響，屬於內圈的美國口音最為學生接受，學生課前課後對美國口音的評價也因此仍最高，視其為正確度最高、聲音最清楚、以及用字最明白。至於態度專業方面，美國口音為何並未得到學生課前課後的最高評價，研究者究其原因，發現美國口音播報員在錄製新聞內容時，採取較輕鬆自然的語氣，這種像是陳述日常生活點滴而非播報新聞的語氣，很可能造成學生認為該播報員不夠專業的印象。

而在這三種口音中，屬於外圈圈的印度口音明顯地較不為學生所接受，學生的追蹤問卷中提出了可能的解釋，M 大的同學日昌（假名）指出，因為口音不同會導致聽不懂播報的內容；K 大同學英婷（假名）則提到：「我是依據聽到的感覺是否清楚、用字是否明白來圈選，以及常聽到或習慣的口音為答案的選擇，因此，若有

像東南亞的口音或是不同地區的發音方式都會讓我對整篇新聞產生誤解或無法理解的情況發生。」而 K 大的哲拓同學（假名）也承認判斷的標準受到口音的影響很大，他指出：「最大部分的原因在於聲音的清楚與否，即使文字錯誤，除非是用錯字眼，否則會被當成當地口音而忽略了它。」因為受訪的學生比較習慣內圈圈（即英美人士）的口音，因此對於不熟悉的口音（如印度口音）就無法做出是否內容正確或用字明白的判斷。

至於學生為何普遍對於外擴圈的越南口音接受度較外圈圈的印度口音為高，甚至在態度專業方面不論課前課後都給予最高的評價呢？研究者發現該越南口音播報員咬字較一般越南口音清晰，且一字一句抑揚頓挫念出來極具誠意，因此較為同學接受，M 大友嬋同學就指出：「可以聽得出播報員的態度是正經還是隨便。」學生的回應固然讓研究者更明白他們對於內圈圈、外圈圈、及外擴圈三種口音的態度，但也反應出本研究在研究資料蒐集工具上的周延性仍有待加強之處，因為播報新聞的是人，有些變數（如聲音的特質）所造成的主觀感受是無法加以科學控制的，因此讓學生產生的信賴度--播報是否專業--也就完全靠個人主觀感受來判斷了。

學生英語口音態度問卷的第二部分，經分析後，描述統計的結果（表 3）指出：(1)實驗前 87%學生認為發音標準很重要，實驗後 74.1%學生覺得發音標準很重要，因此雖然實驗後多數學生仍認為發音標準很重要，但人數減少 13%。(2)實驗前 20%學生覺得一個人的英語發音標準，代表他的英文好，實驗後增加為 27%。(3)實驗前 54.1%學生希望別人說自己的英語發音很像英美人士，實驗後增加為 61.2%。(4)實驗前 70.6%學生用英語對話時，很在意自己的英語發音是否標準，實驗後減少為 61.2%。這些數據說明：學生明白英文好必須是全方位的，不能只是發音標準而已，因此雖然發音標準很重要，但實驗後抱持這種看法的學生人數減少了，且在意自己發音是否標準的人數也減少了。但是從另一方面而言，整個學習活動因為要求學生互相評比同儕的對話影片，難免激起學生的榮譽心，因此實驗後希望別人說自己的口音像英美人士的學生人數增加了。

而對於開口說英語方面（表 3）：(1)實驗前和實驗後喜歡用英語和他人交談的學生人數比例一樣（28.3%），這個比例和不喜歡的人數相當，而實驗後不喜歡用英語和他人交談的人數從 24.7%增加到 28.3%，稍稍增加了 3.6%，不過，有更多的學生（實驗前的 47%和實驗後的 43.4%）在這個題目中選擇了中立的答案。(2)有信心以英語與他人交談的比例，實驗後比實驗前增加了 13%；而沒有信心的學生也在實

驗後減少了 11.8%。(3)有趣的是，雖然學生說英語的信心增加了，實驗後卻多了 4.7%的學生不喜歡在課堂上說英語。(4)此外，多數的學生也仍覺得自己的英語口說能力不夠好，但認為自己能力不好的學生比例從實驗前的 55.3%減少為 40%，降低了 15.3%。這些數據顯示，學生仍普遍認為自己的英語口說能力不夠好，但是課堂設計活動讓他們有機會在影片中大膽地說英語，因為練習說英語的機會增多，使學生對於開口說英語不再那麼畏懼害怕，這或許是無形中增加了學生說英語信心的一項原因，連帶地，學生對於自己英語能力的評價也跟著提高了。但是，在課堂上說英語的壓力遠大於可以事先背稿及反覆重錄的對話影片，因此，學生在實驗後顯得更不喜歡在課堂上說英語。而和他人以英語對話，受限於學生的自我能力評價、及臨場應變能力，使得學生徘徊在喜歡和不喜歡之間，而造成兩個選項間的人數相去不遠，不置可否的人數反而最多。

表 3 英語態度問卷描述統計結果

項目	課前		課後	
	是 %	否%	是%	否%
25. 在學習英語方面，我覺得發音標準很重要。	87	2.4	74.1	7.1
26. 我覺得一個人如果英語發音標準，代表他的英文一定很好。	20	45.9	27	32.9
27. 我希望別人說我的英語發音很像英美人士。	54.1	22.4	61.2	10.6
28. 我覺得我的英文程度良好。	12.9	50.5	14.1	36.4
29. 我覺得我的英語口說能力良好。	12.9	55.3	12.9	40
30. 我覺得我的英語發音良好。	22.3	40	20	32.9
31. 在用英語對話時，我很在意自己的英語發音是否標準。	70.6	11.8	61.2	7.1
32. 我不喜歡在課堂上開口說英語。	20	37.7	15.3	42.3
33. 我喜歡用英語和他人交談。	28.3	24.7	28.3	28.3
34. 我對於用英語和他人交談有信心。	16.4	38.8	29.4	27

二、當教學研究者採用多元英語發音的教材進行教學實驗、及鼓勵學生以拍攝對話短片的方式，將英語應用於實際生活情境中之後，學生對於英語發音的態度是否會因此有所改變？

經成對樣本 *t* 檢定分析後，學生課前課後對三種口音所播報的新聞，態度上具顯著差異者（表 4）計有下列幾項：(1)在內容正確度部分，學生對美國正確錄音及印度正確錄音的判斷有明顯進步，而對越南錯誤的錄音，課後判斷顯示學生更認為其內容是正確的，這有可能是學生更習慣了內圈圈以外的人士的口音，因此對於內容的正確度判斷也就採取更寬容的態度。(2)在態度專業度部分，學生課前不認為印度正確的錄音具備足夠專業度，但課後有明顯不一樣的想法，態度已轉為正向。(3)在聲音清楚度部分，學生對美國正確之錄音，課前課後均持正向態度，課後比課前更正向；至於對印度正確錄音的態度，課前學生持否定態度，課後已轉為正向態度；而對對印度錯誤錄音的態度，課前學生持否定態度，課後也已轉為正向態度。(4)在用字明白度部分，學生對印度正確的錄音，雖然課後比課前認為印度正確的錄音明白度變得稍差，但仍維持正向態度。最後，整體而言，學生對六段錄音的總平均方面，學生對美國正確、印度正確、印度錯誤的錄音課前課後態度有顯著差異。學生對美國正確錄音課前課後均持正向態度，課後比課前更正向；學生對印度正確錄音課前持負向態度，但課後已轉正；學生對印度錯誤錄音課前課後均持正向態度，課後比課前更正向。

綜合前述，學生對於不同口音的新聞播報，在教學實驗後表現出更大的接受度，尤其是在學生所不熟悉的印度口音方面，更是達到了顯著的不同，學生對於印度正確錄音的看法，幾乎在每一個項目都得到了正成長，以致於四項平均上的顯著差異高達 3.92 ($p < .001$)。而唯一退步的一項用字明白度（平均值變化由 3.70 到 3.29），顯現印度口音的確有些咬字無法讓學生聽懂，這當然是因為印度口音的英語受到印地語（Hindi）音位特質的影響，例如印地語中 /v/ 和 /w/ 沒有區分、也沒有 /p^h/、/t^h/、/k^h/ 的送氣音。另外對於印度的錯誤錄音，學生在聲音清楚方面也給予更多的肯定（平均值變化由 2.61 到 3.01），不再對這個聽來含糊且不熟悉的口音採全然排斥的態度了。正如同 K 大英婷（假名）同學所言：「經過一學期的課程後，讓我了解當語言是廣泛普及時，其實大家不會在意他的發音方式，或許會有些許不了解，甚至是聽不懂的問題，但是英語不是一個國家在講，是屬於全世界的共通語

言，所以即使有口音的差異，我覺得是沒關係的，只要用字明白，內容正確，這樣會比專注於一字一句的發音還來的實在。」

表 4 學生課前課後對英語新聞之態度顯著差異者

國籍/正確性	項目	課前/課後	Mean	SD	<i>t</i>	Sig.
美國/正確	內容正確	課前	3.27	0.86	-2.31	0.023 [*]
		課後	3.56	0.79		
	聲音清楚	課前	3.12	1.23	-2.83	0.006 ^{**}
		課後	3.53	1.04		
	四項平均	課前	3.14	0.81	-2.40	0.019 [*]
		課後	3.38	0.70		
印度/正確	內容正確	課前	3.21	0.63	-2.57	0.012 [*]
		課後	3.46	0.78		
	態度專業	課前	2.87	0.94	-2.22	0.029 [*]
		課後	3.15	0.90		
	聲音清楚	課前	2.59	1.11	-3.18	0.002 ^{**}
		課後	3.40	1.09		
	用字明白	課前	3.70	0.81	-2.10	0.039 [*]
		課後	3.29	0.88		
	四項平均	課前	2.94	0.59	-3.92	0.000 ^{***}
		課後	3.24	0.67		
印度/錯誤	聲音清楚	課前	2.61	0.98	-2.89	0.005 ^{**}
		課後	3.01	0.93		
	四項平均	課前	3.04	0.59	-2.01	0.047 [*]
		課後	3.22	0.57		
越南/錯誤	內容正確	課前	3.32	0.74	-2.24	0.027 [*]
		課後	3.54	0.70		

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

而學生在英語態度問卷第二部份的答案，課前課後則顯現第 25、29、34 題有顯著差異（表 5），也就是說，實驗後學生不再那麼覺得發音標準很重要（ $t=2.01$ ， p

$<.05$)、更覺得自己的英語口說能力良好($t=2.40, p<.05$)、以及對於用英語和他人交談更有信心($t=2.10, p<.05$)。這樣的結果顯示：在經過一學期的教學實驗後，學生對所謂標準發音的執著已有所改變，覺得英語發音標準很重要的平均值由 4.32 降到 4.06，多元發音的教材和實際的英語短片口說練習，應該是激發學生認清各種口音都具備溝通功能的主因，但這樣的推論，需要進一步地研究證明，本研究中之教學設計只進行一學期，學生在期末的開放式追蹤問卷（附錄二）中雖然被問及促成其態度改變的原因是什麼，但因課程進行時間不長，很有可能學生的感受較不深刻，因此從學生填答的內容中無法充分得到相關資訊，唯有如前文中所述，K 大的英婷（假名）同學指出這一學期的課程讓她明白語言的溝通功能更勝過發音，因此研究者認為：若施以更長時間的教學實驗設計（如一年），學生的問卷填答內容應能像上文中「英婷」般提供更豐富的論述，而研究者也可以根據這項質性資料做更進一步的分析。

學生說英語的信心和對自己口說能力的評價，也因為一學期的口說練習而達到顯著地增進（平均值分別由 2.73 提高至 2.96 以及由 2.42 至 2.69）；此外，學生對於自己英文程度和英語發音的評價，雖然未達顯著差異，但是這兩項的平均值也都呈現正成長（分別從 2.53 到 2.71 以及從 2.76 到 2.85），雖然平均值仍不夠高，但是對於向來缺乏信心開口說英語的台灣學生來說，這已經是一項可喜的進步。值得注意的是：在第 26 題（我覺得一個人如果英語發音標準，代表他的英文一定很好），以及在第 27 題（我希望別人說我的英語發音很像英美人士）的課前課後答案中，雖然數據未達顯著差異，但是這兩項平均值分別由課前的 2.73 提高至課後的 2.94，以及課前的 3.55 至課後的 3.68，表示學生仍然希望自己說的英語接近英美母語人士。本文於文獻探討部分曾提及 Kuo（2006）的教學研究，Kuo 指出外圈圈的學生因為不同的學習背景與動機，會希望習得所謂正統的英語發音，而教師對此點應予以尊重。Blommaert（2010）也指出：學生不願意放棄英美母語人士的發音模式，往往有其社會或政經地位考量的因素，以台灣長久以來尊崇英美發音的教學與社會現況來看，要在短短一學期間扭轉學生的態度實為不大可能，也因此，本研究中的學生仍表達了希望發音標準的意願，是可以理解的現象。

表 5 學生課前課後對英語態度顯著差異者

項目	課前/ 課後	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
25. 在學習英語方面，我覺得發音標準很重要。	課前	85	4.32	0.80	2.01	0.04*
	課後	85	4.06	0.93		
26. 我覺得一個人如果英語發音標準，代表他的英文一定很好。	課前	85	2.73	0.99	1.55	0.12
	課後	85	2.94	1.08		
27. 我希望別人說我的英語發音很像英美人士。	課前	85	3.55	1.15	-0.92	0.35
	課後	85	3.68	0.96		
28. 我覺得我的英文程度良好。	課前	85	2.53	0.95	-1.55	0.12
	課後	85	2.71	0.84		
29. 我覺得我的英語口說能力良好。	課前	85	2.42	1.01	-2.40	0.01*
	課後	85	2.69	0.91		
30. 我覺得我的英語發音良好。	課前	85	2.76	0.98	-0.80	0.42
	課後	85	2.85	0.85		
31. 在用英語對話時，我很在意自己的英語發音是否標準。	課前	85	3.78	0.93	0.90	0.36
	課後	85	3.68	0.84		
32. 我不喜歡在課堂上開口說英語。	課前	85	2.80	1.05	0.66	0.51
	課後	85	2.71	1.01		
33. 我喜歡用英語和他人交談。	課前	85	3.06	0.94	0.09	0.92
	課後	85	3.05	0.92		
34. 我對於用英語和他人交談有信心。	課前	85	2.73	0.91	-2.10	0.03*
	課後	85	2.96	0.98		

Note. * $p < .05$

三、英語主修學生和非英語主修學生對於這樣的教學實驗設計是否會有不同的反應？

獨立樣本 t 檢定的結果顯示：(1)實驗前兩校學生的態度只有「我喜歡用英語和他人交談」（Q33）有顯著差異（ $t=-3.23, p=0.002$ ），也就是說，M 大學生明顯較 K 大學生不喜歡用英語和他人交談（ $M=2.72$ vs. 3.35 ）。(2)而實驗後兩校學生態度均無顯著差異。由此可見，學生的主修並不會影響學生對此教學實驗的反應。

實驗前後兩校學生態度比較，發現兩校 mean 值變化最大的是「我覺得發音標準重要」（Q25）、「我不喜歡在課堂上說英語」（Q32）、以及「我對於用英語和他人交談有信心」（Q34）這三項，詳細結果如下：(1)實驗前 M 大學生比 K 大學生認為發音標準很重要（ $M=4.38$ vs. 4.26 ），但實驗後 K 大學生比 M 大學生認為發音標準很重要（ $M=4.11$ vs. 4.00 ）（Q25）。(2)實驗前 K 大學生比 M 大學生稍微不喜歡在課堂上開口說英語（ $M=2.79$ vs. 2.80 ），但實驗後 M 大學生比 K 大學生不喜歡在課堂上開口說英語（ $M=2.77$ vs. 2.65 ）（Q32）。(3)實驗前 K 大學生比 M 大學生對於用英語和他人交談有信心（ $M=2.83$ vs. 2.62 ），但實驗後 M 大學生比 K 大學生對於用英語和他人交談稍微更有信心（ $M=2.97$ vs. 2.96 ）（Q34）。以上這三點雖然未達到顯著不同（ $p<0.05$ ），但仍具有參考價值，例如：英語主修學生也許在看完非英語主修學生錄製的對話影片後，發現標準的發音有助於他們了解對話的內容，因此更覺得發音標準重要。而非英語主修學生在一學期的影片對話作業後，有了開口講英語的機會，因此有可能變得更有信心使用英語。至於在課堂上，為何 M 大學生變得比較不如 K 大同學願意開口說英語？研究者認為這可能是兩班上課的課堂氣氛不同所造成，M 大的老師更常在課堂上隨機抽同學回答問題，因此學生感到更多的壓力，導致不希望課堂上說英語；另一個可能的原因是，K 大為英語主修學生，在其他的課程上也常被要求以英語表達，因此在一個學期後，表現得更能接受這樣的上課方式。以上的推論，須要進一步的研究證實。

四、學生的性別差異是否也會影響他們對於這樣的教學實驗設計的反應？

獨立樣本 t 檢定的結果顯示：實驗後男學生與女學生對於這樣的教學實驗設計，在反應上並無顯著差異，也就是說，性別因素並不會造成學生對這個教學設計的不同反應。但是，實驗前後男女學生態度比較，發現兩性平均值變化最值得注意的是「我覺得發音標準重要」（Q25）、「我希望別人說我的英語發音很像英美人士」（Q27）、「我不喜歡在課堂上說英語」（Q32）、以及「我喜歡用英語和他人交談」（Q33）這四項，詳細結果如下：(1)實驗前男生普遍比女生覺得發音標準很重要（ $M=男 4.47$ vs. 女 4.19 ），但是在實驗後，男生的態度變得不認為那麼重要，所以和女生的想法趨於接近（ $M=男 4.03$ vs. 女 4.09 ）。(2)實驗前女生就已經比男生較希望別人說她的英語發音很像英美人士（ $M=男 3.53$ vs. 女 3.57 ），而實驗後女生更是這麼

認為了 ($M=$ 男 3.5 vs. 女 3.83)。(3)實驗前女生比男生更不喜歡在課堂上開口說英語 ($M=$ 男 2.55 vs. 女 3)，但實驗後女生的態度有所改變，變得不那麼討厭在課堂上說英語，而另一方面男生則變得比較不愛在課堂上說英語 ($M=$ 男 2.5 vs. 女 2.87)，因此造成兩性間的差距略為縮小。(4)實驗前女生比男生喜歡和別人用英語交談 ($M=$ 男 2.92 vs. 女 3.17)，而實驗後這個情形正好相反，變成男生比女生喜歡和別人用英語交談 ($M=$ 男 3.13 vs. 女 2.98)。以上這四點並未達到顯著不同 ($p<0.05$)，但其參考價值在於指出：男學生在教學實驗後，有可能放鬆對於所謂標準發音的堅持，而女學生則可能更希望她們說的英語更像英美人士；而男學生可能會比女學生更喜歡在課堂以外的實際生活場合說英語。但是這些均為推論，仍待進一步研究證明。

伍、結論

本研究旨在了解學生對於英語發音的態度為何？透過教學實驗後，學生的態度是否有所改變？研究的結果顯示：學生對於英語的態度會受到口音的影響，內圈圈的英語口音較為學生所熟悉也因此較能接受，但隨著教學實驗的實施，學生對於非英語本土人士的口音接受度變高了，雖然內圈圈的英語口音仍受到學生的最大肯定，但口音含混的外擴圈口音（如印度口音）也不再為學生所一味排斥了。此外，學生認為發音標準很重要的程度，在教學實驗後也顯著地降低了。雖然學生仍希望自己的英語發音是標準的，但覺得自己口語能力良好、以及有信心開口說英語的同學則明顯增加了，而學生的主修與性別並沒有對學生的這些感受造成明顯的不同。可惜的是，學生於課後，並沒有明顯地表示更喜歡開口說英語，對於在課堂上說英語也還是會感受到壓力，這說明學生從有信心開口說英語到喜歡開口說英語，還有一段需要努力的路程。本研究的結果有助於提供日後英語教學課程設計一個新方向，那就是：教師應該不分學生性別及主修，而更戮力製造學生口說練習的機會，透過模擬真實情境的對話練習，學生會更有信心及勇氣開口說英語；而不同口音的教材呈現，也會令學生明白英語是世界各方人士的語言，而因此對於英美母語人士以外的發音能更為接受。此外，輕鬆愉悅的說英語環境，也是教師在英語教室中該積極營造的目標。

學者 Sewell (2012) 指出，推崇 ELF 的英語教育專家應該摒除一個迷思，就是

把 ELF 和所謂正統標準英語視為對立的兩極，Sewell（2012）認為英語教學的目的地，應該在於提供學生對於多元英語的認識、欣賞、與選擇，學生在掌握了英語語言中能有助溝通的最重要關鍵特質後，在不同的社群或社交場合，能隨意自在地運用各種英語的變體（varieties），這才是英語學習的首要目的。本研究結果中學生愈來愈能接受各種的英語口音，即使仍有同學希望自己能說出標準的內圈圈發音，也並非一個不可喜的現象，因為這只是反映出了學生在現階段的英語應用中有這樣的需求，英語教師可以根據學生的意願，加強學生基本的溝通與表達能力，甚至培養學生以標準的發音流利地自我表達，當學生覺得自己發音進步而信心增強時，就會更有意願開口說英語，對於偶犯的錯誤也就不會那麼在意，那時候，說英語就會變成一件自在有趣的事，而英語也就會成為學生在不同工作場合的利器，英語教學的目的也就因此而達到了。當然，在學生口說能力的評量上，教師可以加重對於「有效表達」的評量，而相對減低對於發音標準與否的重視，如此一來，也可以降低學生對於自覺發音不佳而產生的焦慮，進而更願意開口說英語了。

本研究仍有其限制之處，除了前述研究資料蒐集工具應更周延、以及教學實驗設計時程應該加長，以利質性資料的蒐集外，文獻討論中提到 Timmis（2002）的調查研究網羅了 180 位學生，而本研究的參與學生僅為 85 人，在取樣的廣度上宜更增加。同時，學生雖然在後測問卷中顯現出信心的顯著進步，但是否在實際生活中真的能體現出來，仍待進一步研究觀察。此外，學生不敢或不肯開口說英語，可能的造成原因應不僅限於發音不標準這一項因素，其他如學生有限的字彙、句子結構的組織能力、外語學習者的情感障礙因素（affective filter；Krashen, 1987）、或甚至學習者本身的學習經驗、背景、及對於英語所持有的意識形態等，都可能造成學生無法開口流暢地說英語，因此，本研究僅針對正統英語發音教學提出所見，並不能作為這整個大議題的萬靈解藥，而更進一步地有關 ELF 語法及語用教學的研究，都應該是本研究及其他教育學者專家共同努力的目標與方向。

誌 謝

本文為科技部補助學術研究計畫（No. NSC 101-2410-H-022-001）之部分研究成果，作者感謝本刊匿名審稿委員及編輯委員們於審查過程中之細心審查並惠賜卓見。

參考文獻

- 閔慧慈（2013）。2013 中華民國英語文教學研究國際研討會「成功方程式－專業與全球化學習」會議紀實。人文與社會科學簡訊，14（4），103-108。
- [Min, H. -T. (2013). Record of the 30th International Conference on English Teaching and Learning in the R.O.C.: The Formula of Success— Professional and Globalized Learning. *Humanities and Social Sciences Newsletter*, 14(4), 103-108.]
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On ‘lingua franca’ English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26, 237-259.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of the grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine Press.
- Hulmbauer, C., Bohringer, H., & Seidlhofer, B. (2008). Introducing English as a lingua franca (ELF): Precursor and partner in intercultural communication. *Synergies Europe*, 3, 25-36.
- Jenkins, J. (1998). Which pronunciation norms and models for English as an international language? *ELT Journal*, 52(2), 119-126.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goal*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2002). A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. *Applied Linguistics*, 23, 83-103.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall International.
- Kuo, I. -C. (2006). Addressing the issue of teaching English as a lingua franca. *ELT Journal*, 60(3), 213-221.
- Murray, D. E. (1992). Collaborative writing as a literacy event: Implications for ESL instruction. In D. Nunan (Ed.), *Collaborative language learning and teaching* (pp. 100-117). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Prodromou, L. (1996). Correspondence. *ELT Journal*, 50(1), 88-89.
- Rivers, D. J. (2011). Intercultural processes in accented English. *World Englishes*, 30(3), 375-391.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209-239.
- Sewell, A. (2012). English as a lingua franca: Ontology and ideology. *ELT Journal*, 67(1), 3-10.
- Taylor, D. S. (1991). Who speaks English to whom? The question of teaching English pronunciation for global communication. *System*, 19(4), 425-435.
- Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and international English: A classroom view. *ELT Journal*, 56(3), 240-249.
- Tokumoto, M., & Shibata, M. (2011). Asian varieties of English: Attitudes towards pronunciation. *World Englishes*, 30(3), 392-408.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(3), 377-389.
- Willis, D. (1999) *An international grammar of English?* Paper presented in the IATEFL Conference, Edinburgh, as cited in Timmis, I. (2002). Native-speaker norms and international English: A classroom view. *ELT Journal*, 56(3), 240-249.

投稿收件日：2014 年 8 月 20 日

接受日：2015 年 4 月 17 日

附錄一 正統英語發音態度問卷

請同學在閱讀完問題後，選擇最適合的答案（1 代表非常同意；2 代表同意；3 代表無意見；4 代表不同意；5 代表非常不同意）

問卷第一部分

請在聽完第一段新聞播報後回答下列四個問題：

1. 我覺得這位播報員所播報的新聞內容正確	1	2	3	4	5
2. 我覺得這位播報員在播報新聞時態度專業	1	2	3	4	5
3. 我覺得這位播報員在播報新聞時聲音清楚	1	2	3	4	5
4. 我覺得這位播報員在播報新聞時用字明白	1	2	3	4	5

請在聽完第二段新聞播報後回答下列四個問題：

（作者註：以下 5-24 題為重複性問題，在此省略）

問卷第二部分

請同學繼續回答下列問題，在閱讀完問題後，請選擇最適合的答案（1 代表非常同意；2 代表同意；3 代表無意見；4 代表不同意；5 代表非常不同意）

25. 在學習英語方面，我覺得發音標準很重要。	1	2	3	4	5
26. 我覺得一個人如果英語發音標準，代表他的英文一定很好。	1	2	3	4	5
27. 我希望別人說我的英語發音很像英美人士。	1	2	3	4	5
28. 我覺得我的英文程度良好。	1	2	3	4	5
29. 我覺得我的英語口說能力良好。	1	2	3	4	5
30. 我覺得我的英語發音良好。	1	2	3	4	5
31. 在用英語對話時，我很在意自己的英語發音是否標準。	1	2	3	4	5
32. 我不喜歡在課堂上開口說英語。	1	2	3	4	5
33. 我喜歡用英語和他人交談。	1	2	3	4	5
34. 我對於用英語和他人交談有信心。	1	2	3	4	5

附錄二 開放式追蹤問卷

同學你好：

我們在學期初與學期末分別聽過六段各種不同口音播報的新聞，其中有些文字是正確的，有些文字是錯誤的，也請班上同學在聽完播報後圈選是否「內容正確」、「態度專業」，「聲音清楚」、「用字明白」。現在請你回想一下，**當時你圈選這些答案，依據的標準是什麼？**而在一學期的課程後，你對於這六段不同口音的新聞播報，**有沒有什麼不一樣的看法？**如果有，是什麼原因造成的呢？

再次謝謝你的填答，也祝你寒假愉快！

附錄三 學期課程綱要

週次	課堂活動	學生作業	備註
第一週	課程介紹；同班同學彼此認識；聆聽不同口音新聞播報內容；英語發音態度前測		
第二週	課本教學；說明英語發音態度測驗結果		
第三週	課本教學；講解自我介紹影片製作要點	錄製一分鐘英語自我介紹並上傳至網路空間	
第四週	分組；講解對話影片製作要點	小組成員討論對話影片內容	
第五週	課本教學	小組成員錄製對話影片並上傳	
第六週	課本教學	小組成員完成同儕互評單	影片 1
第七週	課堂討論及師生分享		
第八週	課本教學	小組成員討論對話影片內容	
第九週	期中考		
第十週	課本教學	小組成員錄製對話影片並上傳	影片 2
第十一週	課本教學	小組成員完成同儕互評單	
第十二週	課堂討論及師生分享		
第十三週	課本教學	小組成員討論對話影片內容	
第十四週	課本教學	小組成員錄製對話影片並上傳	影片 3
第十五週	課本教學	小組成員完成同儕互評單	
第十六週	課堂討論及師生分享		
第十七週	聆聽不同口音新聞播報內容；英語發音態度後測；填寫期末回顧問卷		
第十八週	期末考		