

【附件三】成果報告

封面 Cover Page

教育部教學實踐研究計畫成果報告

Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PGE1121438

學門專案分類/Division：通識(含體育)-通識課程

計畫年度：☒112 年度一年期 ☐112 年度多年期

執行期間/Funding Period：2023.08.01 – 2025.07.31

任務型語言教學法結合協同學習，提昇學生日語口說能力

計畫主持人(Principal Investigator)：簡卉雯

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：國立臺灣海洋大學/共同
教育中心

成果報告公開日期：☐立即公開 ☒延後公開

繳交報告日期(Report Submission Date)：2025 年 9 月 18 日

任務型語言教學法結合協同學習，提昇學生日語口說能力

一、本文 (Content)

1. 研究動機與目的 (Research Motive and Purpose)

計畫申請人於教學現場觀察到學生不論是在課前及課後問卷中，都不斷表達很希望自己能具備說流暢日文的能力，但是當面臨說日文時，即使請他們說出自己寫的作文內容時，也會感到很焦慮，尤其是想表達稍微複雜一點的語意、句子稍微長一點時，所說出的句子內容就變得令人難以理解，較低成就表現的學習者這種狀況更加明顯，這種困境，也讓學生自身十分挫折及困擾，進而也影響到學習成效。因此計畫申請人預計開設的課程「日文(四)」之主要理念與目的是以 Prabhu (1987) 所推廣的「任務型語言教學法 (task-based language teaching)」以及日本學者佐藤學(1996)所提出的「協同學習 (collaborative learning)」為課程設計理論基礎，提昇學生日語口語應用能力。具體來說，引導學生透過日語寫作時的日語使用經驗，與長期記憶中的舊有相關知識結合之後，歸納建構語言使用新知識；並透過日語口說方式與同儕互助共學，降低口語焦慮，讓同學在不斷反覆接觸與經驗過程中，驗證及精熟日語各種表達的使用；完成課程任務的同時，精緻化學習，提昇日語口說能力。

2. 研究問題 (Research Question)

為改善教學現場所遇到的學生學習問題，提升學生日語口說能力，本計畫的研究主題為「任務型語言教學法結合協同學習提昇學生日語口說能力」具體研究問題分述如下：

- (1) 「任務型語言教學法結合協同學習」的教學法是否能提昇非日語專攻的大學生之日語口說能力？
- (2) 「任務型語言教學法結合協同學習」的教學法是否能降低非日語專攻的大學生日語口語焦慮？
- (3) 「任務型語言教學法結合協同學習」的教學法是否能提昇非日語專攻的大學生日語口說自信心？

3. 文獻探討 (Literature Review)

3.1 任務型語言教學法

任務型語言教學法(task-based language teaching)是以學生為中心的課程設計，藉由讓學生完成指定的「任務」過程幫助學生學習語言技能。Skehan (1998)認為「任務」具有以下五個特點：(1)是有意義的活動，(2)有一些溝通問題待解決，注

重互動、溝通，(3)活動設計與真實生活情境連結，語言情境真實化，使用真實語言，(4)以完成任務為優先，(5)任務完成後，學生應有作品或成果用來分享及評量(彭妮絲 2012)。因此，該教學法重視任務的真實性，以有意義的活動為主，強調活動與實際生活情境結合，進而產生語言的習得(孫懿芬 2012)。

任務型語言教學法在印度語言教育學者 Prabhu (1987)的推廣之後，已經廣泛的應用到許多英語、日語、德語、華語等等第二外語學習課程中 (Skehan, 1998；魏永紅，2004；彭妮絲，2012；柴田智子、蔡慧音、羅麗珍、羅希哲 2018；林佳靜，2022；許書珊 2022)。相較於傳統的講授教學法，任務導向教學法能有效提高學生的語言學習成效，促進學習動機，並提高學習自信心同儕小組合作學習，降低低成就取向學習者的學習焦慮，尤其是口說焦慮。與同儕合作完成任務，讓學習者有更多練習說話以及學習溝通完成目標的技巧，能提昇學生團隊合作能力 (Anderson & Lynch, 1988；Willis, 1996；Ellis, 2003；陳瑛慧，2010；彭妮絲，2012；林佳靜，2022)。

3.2 協同學習

「協同學習」的概念來自日本佐藤學教授提倡的「學習共同體」，以 L. Vygotsky 近側發展區理論和 Dewey 的溝通理論為基礎，將學習活動視為經由對話溝通的實踐，「協同學習」是「學習共同體」的學習核心，有別於「合作學習」(cooperative learning)，「協同學習」是指「建構一個和諧的學習環境和氛圍，讓學習者自由組成，並構築相互學習的環境，小組成員間的關係是對等且彼此受尊重的，是一種經由聆聽對話進行概念釐清的學習過程，每位成員發言和想法都等值(顏雪卿、張媛甯，2020:147；吳俊憲、吳錦惠、紀蘆珊、姜宏尚，2016；黃郁倫譯，2013)」。

今已經有許多研究者將「協同學習」的理念應用於課堂實踐「協同學習」，相關的研究顯示，協同學習可以提升學生學習注意力及學習動機(邱怡芳，鍾珮瑄，2017；巫淑華，2019；顏雪卿、張媛甯，2020)；透過分組活動協同學習，與同儕的知識對話、相互討論過程中，能有效促進學生學習的反思能力、探究思考力以及問題解決的能力(陳亦中，2013；李萬吉，2014；曾振富，2014)。尤其在外語學習上，協同學習有效降低學生口語焦慮，在學生的口說流暢度及外語溝通力上都有明顯成長(島田武 2007；平井清子 2010；松宮新吾 2011；田中直子 2015；天久大輔 2018)

4. 教學設計與規劃 (Teaching Planning)

本計畫為提升學生口語應用能力，教學法採「任務型語言教學法」結合「協同學習」的教學模式，著力於強化舊知識與新知識的結合及讓同學在不斷反覆接觸與經驗，具體來教學將採取以下四個步驟進行「導入→寫作→協同學習→回饋與強化」，並歸納如下圖 1：

教學四步驟

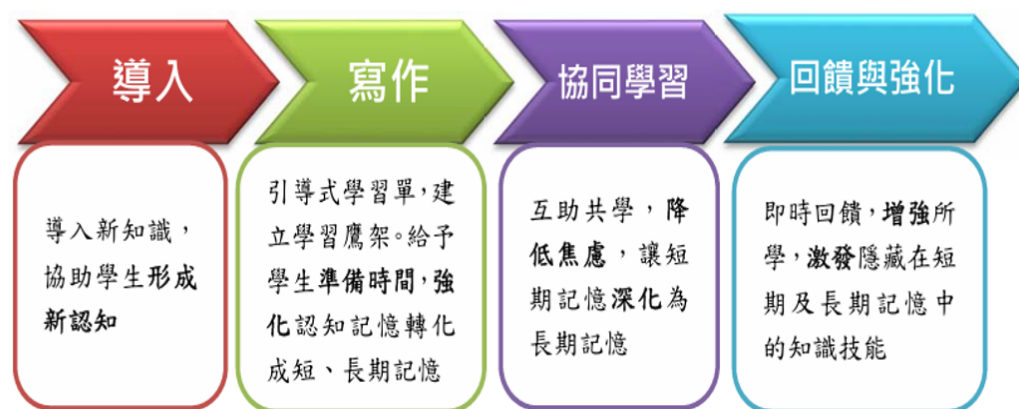


圖 1 教學四步驟架構圖

步驟一【導入】：為任務型語言教學法的任務準備階段(pre-task stage)，導入新知識，提昇先備知識。目的是給予外部環境刺激，協助學生「形成正確認知」。步驟二【寫作】：為任務型語言教學法的任務準備階段(pre-task stage)，讓學生依日語學習單撰寫日語短文。幫助學生做任務前的準備，減輕學生認知加工負荷。使用有意義的課題，並給予足夠時間，透過文字撰寫方式，讓學生反思舊知識，連結新知識，歸納建構語言使用新知識。步驟三【協同學習】：為任務型語言教學法的任務執行階段(task-cycle stage)，用日文與同儕討論已經撰寫好的學習單內容，協同學習，互助共學，共同完成課堂任務。目的是讓短期記憶深化為長期記憶，提昇日語口說與書寫能力之一致性。步驟四【回饋與強化】：為任務型語言教學法的語言加強階段(language focus stage)。教師針對全班發表內容提供即時回饋，正面增強並協助學生使用正確日文並練習，增強學生語言能力，鞏固所學的文法知識。並適時給予具挑戰性的課題，強化學習。

各週課程進度及上課內容說明如下表 1。課程規劃以五~六週為一單元主題，一個循環，進行上述教學四步驟「導入→寫作→協同學習→回饋與強化」，前三~四週為學科內容的學習，下兩週分別進行協同學習及教師的回饋與強化，統整並深化前三~四週所學的內容，以及協助學生新舊知識連結，提升日語口語表達能力。

表 1 課程進度表

週次		教學主題	教學內容與活動
1		課程說明	前側
2-4	單元主題(一)	導入與寫作 (任務準備階段/ hop階段)	1.基礎核心知識教學 2.寫作 [學習資源：a.學習者作文 評價系統-jwriter b.韻律朗讀輔導員鈴木君]
5-6		協同學習 (任務執行階段/ step階段)	分組觀摩報告與討論
6		回饋與強化 (語言加強階段/ jump階段)	教師給予回饋
7-11	單元主題(二)		
12-17	單元主題(三)		
18	期末總結式評量	定期評量	期末問卷調查(後測)

5. 研究設計與執行方法 (Research Methodology)

本計畫以本人開設之全校共同課程日文(四)課程的修課學生為分析對象，本課程的教材使用大新書局出版的『日本語初級大地2』及『日本語初級大地3』，同時搭配教師自編之課堂活動學習單、教材。教學內容重心為提昇學生日語口說能力，降低日語口說焦慮，因此教學法採「任務型語言教學法」結合「協同學習」的教學模式進行教學設計。引導學生透過日語口說方式進行課程安排之「任務」，與同儕協同學習，讓同學在不斷反覆接觸與經驗過程中，驗證及精熟日語各種表達的使用，提昇日語口說能力。為讓同學能與同儕面對面互動，進行協同學習，提升日語口語能力，降低日語口語焦慮，教學空間以能夠面對面實際進行互動交流的實體教室進行教學為主。

為分析上述研究問題，本研究計畫的研究工具採(1)量化資料蒐集，及(2)質性資料蒐集。內容分別說明如下：

- (1) 量化資料蒐集：1.日語自我效能量表 2.日語學習策略量表 3.評量標準表
4.定期評量 5. tronclass 教學平台 6.期末問卷調查
- (2) 質性資料蒐集：1.教師回饋 2.學生質性反思 3.小組質性回饋 4.學習單
5. tronclass 教學平台 6.期末問卷調查

使用「語言學習策略量表」及「自我效能量表」進行前測及後測，評量學生的學習成效。「語言學習策略量表」修改自林明煌(2014)。「自我效能量表」依據 Bandura (1986)的自我效能理論，進行分析，並參考劉信雄(1992)「學習效能自覺量表」及周啟蓁、程玉秀、宋秋美(2009)的「英語自我效能量表」製作本量表。質性問卷調查使用筆者設計的問卷。

6. 教學暨研究成果 (Teaching and Research Outcomes)

6.1 教學過程與成果

學生學習成效分析使用「語言學習策略量表」及「自我效能量表」，進行前後測結果分析如下圖 2~圖 9 所示。首先，針對「語言學習策略量表」比較學生「認知、後設認知、社會、情意、記憶、補償」六個面向的語言學習策略的變化。分析比較結果顯示，修課前，同學最常使用的學習策略是「認知」及「補償」策略，修課後，最常使用的學習策略是「認知」及「後設認知」策略。如圖 4 所示，學生更會不斷思考如何學好日語、觀察自己日語進步及所犯的日語錯誤情況，並且為自己建構良好的學習環境及輔助工具。其次，修課後「認知、後設認知、社會、情意、記憶、補償」六個面向的語言學習策略量，學生均有成長，其中「認知」是六個面向中最高的，「不了解日文句子意思時，我會先分析句中每個單字意思與文法結構」、「我會去比較中文與日文單字、句型、用法上的異同」、「我會用慣用句的方式將單字、片語背起來」等三項目成長最多，可能是因為日語程度提高，逐漸具備分析單字及文法結構的能力，因此在寫作時應用此學習策略。第三，「情意」策略是六個面向中最低的，但是經由一個學期的課程之後，在「即使害怕犯錯，我也會鼓勵自己說日語」、「會與同學或朋友談自己日語學習上的心得」、「對自己的日語有自信，並經常鼓勵自己」、「會請同學或朋友分享他們日語學習上的經驗與想法」項目都有明顯成長。同時，「社會」策略面向中，「我會想與同學討論日語、相互觀摩作業，增進自己的日語能力」、「我會積極參與日語會話、尋找可以與我用日語交談的人」、「遇到不懂的地方，我會想請教日本人或日語能力好的人」三項目有顯著成長，顯示在「協同學習」的和諧學習環境和氛圍中，同學更願意敞開心胸觀摩學習、經驗交流，達到互助共學、相互指導，進而深化學習的效果。第四，由圖 7 可觀察到，學生記憶策略有明顯的變化，背單字時會搭配口說念出來，並且藉由應用到片語、慣用句或句子的方式，擴大學習單位，提高語彙運用能力，而不是只有背誦該單字。

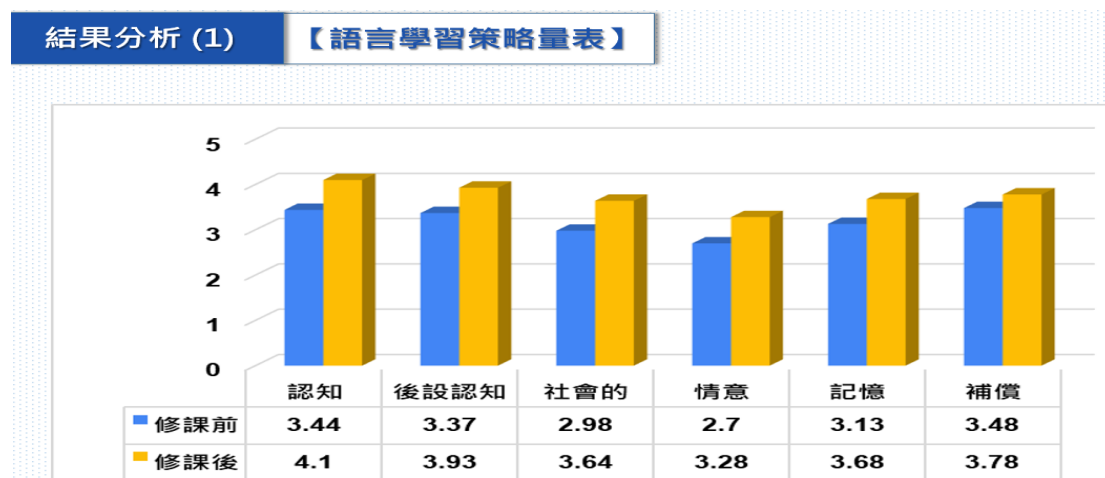


圖 2 語言學習策略前後測結果

結果分析 (1)

語言學習策略量表- 認知

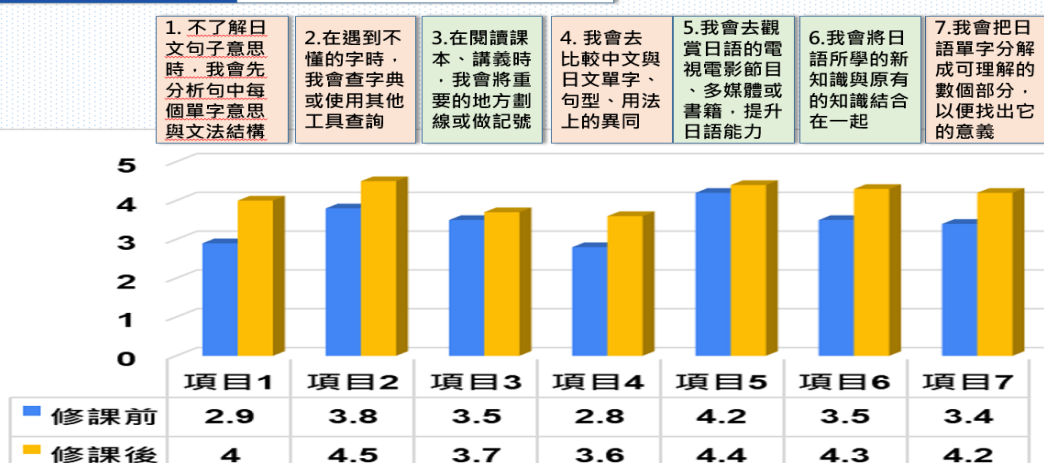


圖 3 認知策略前後測結果

結果分析 (1)

語言學習策略量表- 後設認知

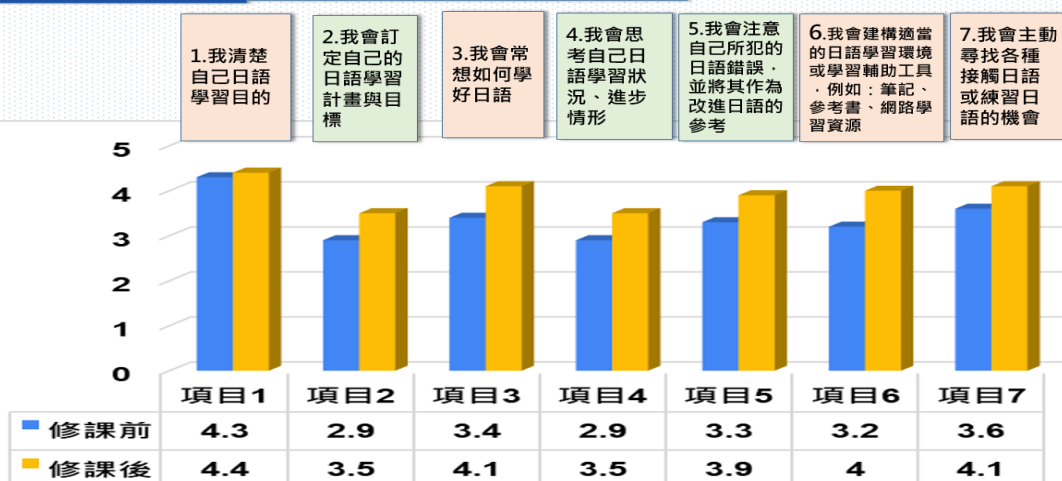


圖 4 後設認知策略前後測結果

結果分析 (1)

語言學習策略量表- 社會

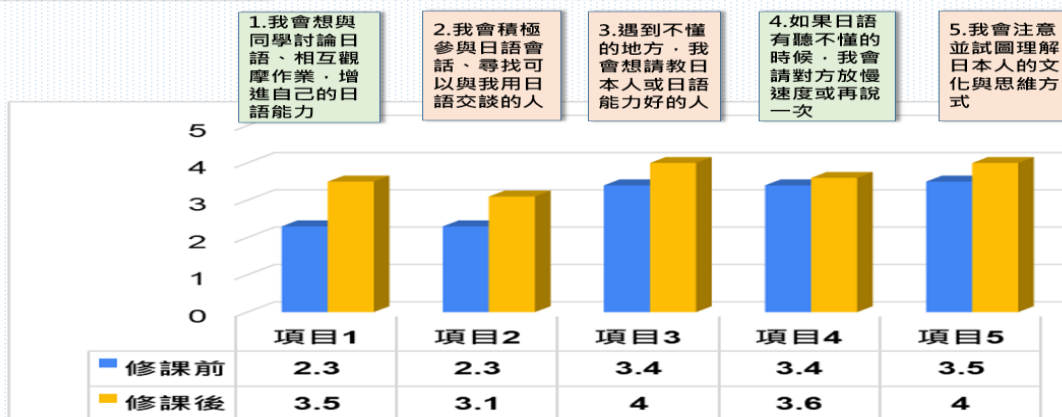


圖 5 社會策略前後測結果

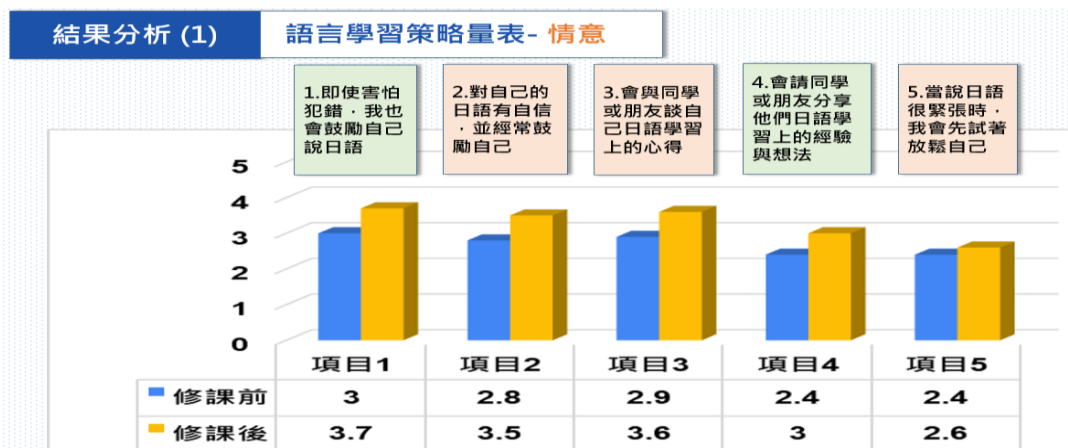


圖 6 情意策略前後測結果

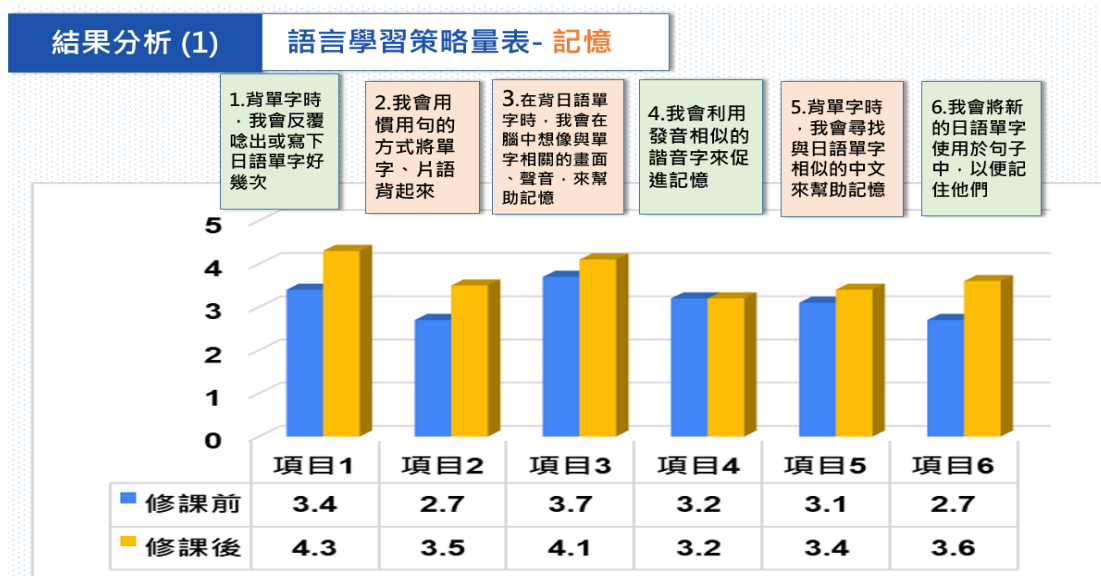


圖 7 記憶策略前後測結果

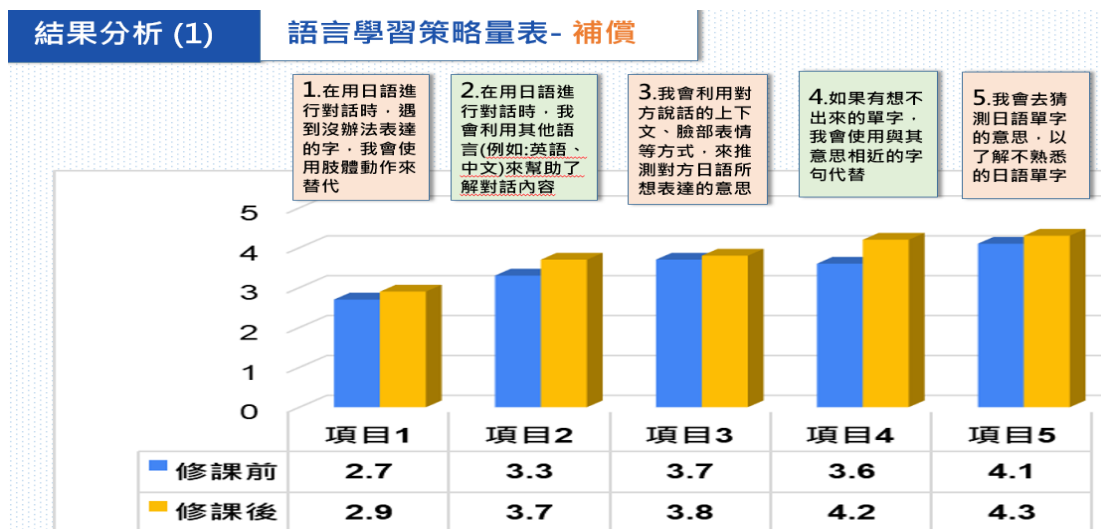


圖 8 補償策略前後測結果

結果分析 (2)

自我效能量表

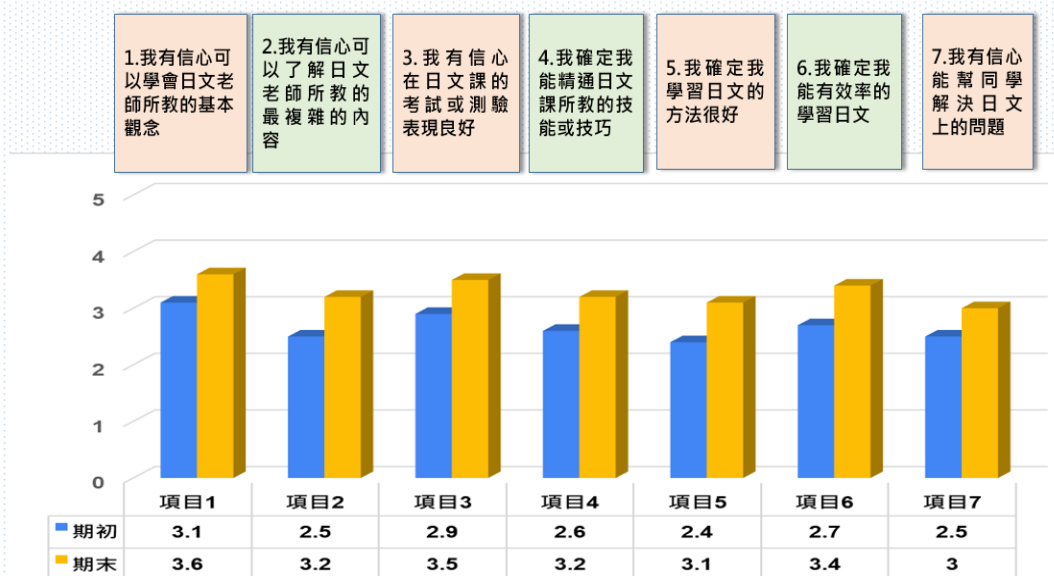


圖 9 自我效能前後測結果

「自我效能量表」的分析結果顯示學生均有明顯成長。其中「我有信心可以學會日文老師所教的基本觀念」、「我有信心在日文課的考試或測驗表現良好」、「我確定我能有效率的學習日文」等三項目成長最多。自我效能為「個人對自我能力的評估」，當學習者的自我效能與學習表現有正向關，當學習者的自我效能越高，其學習表現越高；反之，則越低(Bandura, 1989; 周啟蓁、程玉秀、宋秋美 2009)。從「自我效能量表」的分析結果可觀察出此教學方法對學生的學習確實有達到一定的成效。

6.2 學生學習回饋

學生心得

1.我覺得這堂日文課教學方式是很活躍的，日文作文、口說...等等，我是很喜歡這種方式的。能夠各方面的學習日文以及實用，這堂課讓我覺得學習語言原來還有那麼有趣的方法，不會像以往學習英文一樣死背硬記。

2.這學期課程我覺得老師的教學，讓學日文變得活潑。寫作文會讓我思考怎麼將上課學到的句型融入文章、用更多形容詞去描寫一段話。.....不管是用日文鍵盤打字讓鈴木君可以唸出日文音律、用時雨の町確認文法問題、學習使用線上日文辭典.....。

3.我覺得日文作文非常好，可以和同學交換意見，順便學習沒看過的單字文法。

7. 教師教學反思與建議

本課程學生日語程度差異較大，使用任務型語言教學法可讓學生在執行任務的過程中，相互討論、相互支持、發揮所長，深化學習。但是分組方式，若學生彼此程度太過接近，較難相互指導；若程度差異過大，學習成就相對高的同學，較無觀摩學習的機會。此外，協同學習教學法的理念是建構一個相互尊重彼此差異、和諧的學習環境，在此環境中，學生能同儕協同學習，自然地產生互助共學的關係，降低學習焦慮。因此和諧的學習氣氛在整學期課程中扮演重要角色，必須從學期初開始，就不斷地跟學生建立「同學或小組成員間的關係是對等、彼此尊重的觀念及重要性」之概念，才能讓此教學法有效地施行。

二、參考文獻 (References)

- 王淑儀 (2006)。任務式教學法（上）——運用任務，提升教學效率。敦煌英語教學電子雜誌。
- 田中直子 (2015)。日本と台湾の大学間における英語によるオンライン共同学習の考察。北星学園大学短期大学部北星論集，13，39-45。
- 平井清子(2010)。日本の高校英語教育における認知的要求度の高いコミュニケーションスキルを育成する試み。北里大学一般教育紀要，15(0)，43-66。
- 佐藤学(1996)。授業研究入門。岩波書店。
- 佐藤学(2010)。教育の方法。左右社。
- 佐藤学(2022)。授業改革の哲学。東京大学出版会。
- 松宮新吾(2011)。早期英語教育が中等学校英語教育に及ぼす影響についての調査研究(第四次調査)。Journal of Inquiry and Research，94，99-117。
- 余肇傑 (2014)。淺談佐藤學「學習共同體」。臺灣教育評論月刊，3(5)，122-125。
- 吳俊憲、吳錦惠、紀麗珊、姜宏尚 (2016)。推動「精進教學」教師專業學習社群發展之運作模式——以學習共同體為焦點。臺灣教育評論月刊，5(10)，164-196。
- 巫淑華 (2019)。從課堂的「學習共同體」教學實境檢視學生的學習動機——以某高中的一堂選修課程為例。雙溪教育論壇，8，49-77。
- 周啟蓁、程玉秀、宋秋美(2009)。英語自我效能、英語學習焦慮與英語學習成就之相關研究-以臺北市高中生為例。教育與心理研究，32(2)，81-111。
- 島田武 (2007)。共同學習と英語学習。認知科学研究，5，111-115。
- 林佳靜 (2022)。科技輔助任務導向語言教學對於自我調整學習之影響：以電腦輔助英語教學課程為例。國立臺灣科技大學人文社會學報，18(3)，183 – 213。
- 邱怡芳、鐘珮瑄 (2017)。學習共同體教學法應用在國中歷史學習之成效。國教新知，64(1)，21-33。
- 柴田智子、蔡慧音、羅麗珍、羅希哲(2018)。任務型教學法在日語教學之成效研究。高雄師大學報：教育與社會科學類，45，91-120。

- 陳瑛慧(2010)。德語教學實務上如何啟發學生的文化認知？舉以任務型教學法探求學生既有之文化認知為例。人文暨社會科學期刊，6(1)，71-86。
- 黃郁倫、鍾啟泉譯。(2012)。學習的革命：從教室出發的改革（原作者：佐藤學）。臺北：天下。
- 黃郁倫（譯）（2013）。學習共同體—構想與實踐（原作者：佐藤學）。臺北市：天下。
- 彭妮絲(2012)。短期遊學華語文課程設計與實施—以沉浸式課程／任務教學設計為基礎。中原華語文學報，10，75-99。
- 劉信雄(1992)。國小學生認知風格、學習策略、自我效能與學業成就關係之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版。
- 顏雪卿、張媛甯(2020)。學習共同體運用於國中地理科學習成效之研究。學校行政雙月刊，129，141-165。
- 魏永紅(2004)。任務型外語教學研究：認知心理學視角。上海：華東師範大學出版社。
- Anderson, A., & Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The British Psychological Society. The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 10, 411-424.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Edinburgh: Longman.