

國立政治大學教育學系碩士論文

指導教授：吳政達博士

高中第二外語日語教學應用
學習共同體策略之實驗研究

Experimental Research on the Applying of Learning Community
Strategy used in Second Foreign Language of Japanese Teaching in
Senior High School

研究生：詹亞臻撰

中華民國一〇六年六月

目次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	5
第三節 名詞釋義.....	6
第四節 研究方法與步驟.....	7
第五節 研究範圍與限制.....	8
第二章 文獻探討.....	11
第一節 學習共同體之意涵與理論基礎.....	11
第二節 學習共同體策略應用之相關研究.....	18
第三節 學習共同體策略與語言教學之相關研究.....	28
第三章 研究設計與實施.....	31
第一節 研究架構與假設.....	31
第二節 研究對象.....	34
第三節 研究工具.....	35
第四節 實施程序.....	40
第五節 資料處理與分析方法.....	43
第四章 研究結果.....	45
第一節 運用相異教學策略間整體表現之分析.....	45
第二節 運用不同教學策略與日文會話表達能力之關係.....	48
第三節 運用不同教學策略與日文會話理解能力之關係.....	54
第五章 結論與建議.....	63
第一節 結論.....	63
第二節 建議.....	66
參考文獻.....	72

圖次

圖 3-1 研究設計架構圖	32
圖 3-2 教學實驗之實施流程圖	41

表次

表 3-1 研究對象分配表	34
表 3-2 日文會話表達能力評分規準	36
表 3-3 AJ Can-do 評量表：口頭表達（個人口說）	38
表 3-4 日文會話理解能力評分規準	39
表 3-5 教學實驗之實施程序表	40
表 4-1 兩師對兩組學生日文會話表達能力評量總分之描述性統計摘要表	45
表 4-2 兩師對兩組學生日文會話表達能力評量總分之 t 檢定摘要表	46
表 4-3 兩師對兩組學生日文會話理解能力評量總分之描述性統計摘要表	46
表 4-4 兩師對兩組學生日文會話理解能力評量總分之 t 檢定摘要表	47
表 4-5 兩師對兩組學生文法評量成績之描述性統計摘要表	48
表 4-6 兩師對兩組學生文法評量成績之 t 檢定摘要表	49
表 4-7 兩師對兩組學生語彙評量成績之描述性統計摘要表	49
表 4-8 兩師對兩組學生語彙評量成績之 t 檢定摘要表	50
表 4-9 兩師對兩組學生發音評量成績之描述性統計摘要表	50
表 4-10 兩師對兩組學生發音評量成績之 t 檢定摘要表	51
表 4-11 兩師對兩組學生談話程度評量成績之描述性統計摘要表	51
表 4-12 兩師對兩組學生談話程度評量成績之 t 檢定摘要表	52
表 4-13 兩師對兩組學生流暢度評量成績之描述性統計摘要表	52
表 4-14 兩師對兩組學生流暢度評量成績之 t 檢定摘要表	53
表 4-15 兩師對兩組學生朗讀評量成績之描述性統計摘要表	54

表 4-16	兩師對兩組學生朗讀評量成績之 t 檢定摘要表	55
表 4-17	兩師對兩組學生描述照片評量成績之描述性統計摘要表	55
表 4-18	兩師對兩組學生描述照片評量成績之 t 檢定摘要表	56
表 4-19	兩師對兩組學生回答問題評量成績之描述性統計摘要表	56
表 4-20	兩師對兩組學生回答問題評量成績之 t 檢定摘要表	57
表 4-21	兩師對兩組學生資料應答評量成績之描述性統計摘要表	57
表 4-22	兩師對兩組學生資料應答評量成績之 t 檢定摘要表	58
表 4-23	兩師對兩組學生提出方案評量成績之描述性統計摘要表	59
表 4-24	兩師對兩組學生提出方案評量成績之 t 檢定摘要表	59
表 4-25	兩師對兩組學生陳述意見評量成績之描述性統計摘要表	60
表 4-26	兩師對兩組學生陳述意見評量成績之 t 檢定摘要表	60



摘要

本研究旨在探討高級中學學生融入學習共同體策略後，對於日語會話學習的影響。本準實驗研究係為新北市所屬某高級中學一年級中兩個班級之學生，參與105學年度下學期為期七周的教學實驗。本研究受試對象之兩個班級係以隨機的方式分為實驗組與控制組，且採用獨立樣本t檢定進行統計分析。

本研究以105學年度上學期每位學生的成績為基礎，表示其具有相同之學習經驗，兩組學生亦接受本學期相同之課程。實驗組接受學習共同體策略教學，而控制組則接受傳統講述教學，所有的學生在課程結束之後均參與學習成就測驗，並以其結果探討學習成效。

本研究之結果與結論表示如下：

- 一、實驗組在日語會話的學習上，表達能力和理解能力均有顯著差異。
- 二、學習共同體策略應用於日語教學將可正面地提升學生的學習成果。
- 三、日語教育應受鼓勵發展更為多元化的教學方式，以協助學生未來的學習。

根據文獻探討與研究結果所作成之建議，將提供教師、學校、教育行政機關和未來的研究作為參考。

關鍵字：學習共同體、第二外國語、日語教學、實驗研究

Abstract

The purpose of this study is to discuss the effect of learning community strategy on high school students learning conversational Japanese language. In this quasi-experimental research, two 10th grade classes of high school students in New Taipei City were involved in the seven-week experiment during the second semester of the 2017 academic year. The two classes were randomly divided into two groups, experimental group and control group. Independent-Sample t Test was adopted in this study.

Based on everyone's scores from last semester, both groups were at the same level to learn the same advanced courses. The experimental group received learning community instruction, and the control group received lecture instruction. After the courses, all students took an academic achievement exam to measure the effects.

The results and conclusion are summarized as follows:

1. There were significant differences demonstrated in conversation task in both expression and comprehension ability for the experimental group.
2. Learning community strategy used in Japanese teaching can positively enhance students' learning outcome.
3. Japanese learning programs should be encouraged to develop more diversified teaching practices to help students learn in the future.

The suggestions proposed according to the literature review and the conclusion of this study are for teachers, schools, educational administration authorities, and reference for future research.

Key words: learning community, second foreign language, Japanese teaching, experimental research



第一章緒論

本研究旨在探討學習共同體策略融入高級中學第二外語日語會話課程之教學應用，並以準實驗研究之方式探究該策略對於學生學習成效之影響，本章共分為五節，其分別為：第一節之研究背景與動機、第二節之研究目的與代答問題、第三節之名詞釋義、第四節之研究方法與步驟，以及第五節之研究範圍與限制，各節依序分述之。

第一節 研究背景與動機

一、研究背景

面臨全球化及自由化快速變遷的時代，在數位科技蓬勃發展的潮流下，世界各國逐漸重視其國家教育方針的修正及推行，並形成了一股全球教育改革的風氣，國家間透過各種交流活動及互動方式藉以提升其教育品質。近年來國際評比的實施，使得各國必須面對不同的變革措施，以推動及改善教師的教學效能及學生的學習成果。

我國十二年國民基本教育（下稱十二年國教）於 2014 年正式實施，為了朝向「提升中小學教育品質、成就每一個孩子、厚植國家競爭力」三大願景的理想邁進，面對十二年國教的改革之下，隨著逐年擴大免試入學的比例，我們應體認到未來不再是以升學為主要目標，而是改變過去以應試準備、填塞背誦知識為主的教學型態，重新面對學生「真實的學習」。

近年來，日本國內為因應社會變革及順應國際趨勢，政府相關部門也主動地著手進行教育改革。眾所周知，日本每十年調整一次的高中以下學校課程標準（日本稱為學習指導要領），也將於 2017 年公布新的版本，並於 2020 年正式施行。新的版本備受關注，其主要原因在於日本文部科學省已經決定將主動學習（active

learning) 的概念導入各學科的課程標準之中，並擬透過教師的培育與專業發展的方式，培養在課堂之中推動主動學習教學策略的教師。111 教育發展協進會理事林雍智 (2016) 表示，日本政府藉由國家力量將此一理念貫徹於教育領域的意志力，表現出其普及主動學習理念與推動教育改革與政策的決心，此亦值得我國在面對教育改革議題時之反省與思考。

事實上，主動學習的理念係與日本著名的教育學專家佐藤學所倡導的理念息息相關。佐藤學提出的「學習共同體」(Learning Community) 的教育策略論述，在全球許多國家以及亞洲地區受到歡迎，例如：韓國、新加坡、中國大陸等均掀起了學習革命的風潮。臺灣為了因應十二年國教政策的實施，學校現場亦展開了課程教學轉化的嘗試，目前若干縣市已經啟動學習共同體的教學策略，並且定期邀請佐藤學以及其他國內外教育專家與學者共同針對實施的情形提出建議。不僅日本的教育學界對於學習共同體本身的理念及其相關的概念進行研究，包含臺灣的教育機關單位及學界也逐漸地針對學習共同體的實踐與案例進行探討，為下一代的學習開展了轉變的新契機。

此外，臺北市教育局更撥出 800 萬預算，於 2012 年 12 月底前選送 90 名中小學種子教師赴日本學習「學習共同體」教學方式的內涵，並選出 10 所學校試辦 (引自張奕華、吳權威、吳宗哲、王緒溢、許正妹，2012)。為此，足見我國各地方縣市政府投注的心力與改變的決心。

二、研究動機

隨著十二年國教的推行，2012 年天下雜誌社率先出版了日本教育學家佐藤學的著作之一《學習的革命：從教是出發的改革》一書，引起教育界熱烈的討論，根據同年《親子天下》雜誌所發表的新聞稿表示，日本推動的「學習共同體」已成為其國內教改的顯學，對教育現場及教育人員也產生了觀念的重大改變及影響。該文提到根據日本的調查顯示，日本學生平均學習時間逐年下滑，發生學習逃走

的現象則隨年紀而增加。與此同時，臺灣在 2012 年「國中生學習力大調查」中亦發現類似的問題，依據調查結果發現，國中生學習動機普遍低落，約莫 1/4 的學生無法聽懂老師上課的內容，學生從學習中脫離並形成無動力世代，進而導致學習力低落的情形發生。時逢十二年國教之推動時期，其亦為國力及教育品質提升之關鍵時刻，國內學者及專家紛紛以日本的教改方針作為參考，致力提出一連串相關的施行方案與改革建議，以期落實我國教育之基本方針與精神。

潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖和薛雅慈（2014）表示，學習領導以促進學生學習、教師專業學習及學校組織學習為焦點，講求領導是學校成員所共享，且共同負起成就學生的共同責任。為了體現這樣的概念，其發現「學習共同體」（learning community）是一個極佳的運作形式。2014 學年度十二年國教正式啟動之際，為了協助學校嘗試一種新的途徑，讓課堂可以洋溢學習熱情，使學校可以充滿學習活力，因此促使更多的專家及學者和教師一同投入，透過研討會、工作坊的辦理和參與，以及文獻的閱讀及研究，進行相關理論、概念紙實踐的深研探討。

然而，佐藤學提倡的學習共同體在臺灣雖已啟動了一場從教室出發的改革，但由於仍於進步的階段，且有關學習共同體的研究中可以看出，該策略主要著重於小組成員及團體之間的關係，在技巧運作方面則強調對話上或實作上的表現，實則更需學校與教師大量且共同地實踐。然我國參與程度也僅為試辦的若干學校與幾位教師，而正值十二年國教帶動課程教學正常化的時刻，各級學校教師所需要的是成功的經驗與案例實踐的分享外，更應瞭解如何因應當前及未來可能的困境，方能啟動自身的教學轉化與課程的教學革新。

近年來國外學者及專家對於佐藤學所提出的學習共同體及教師教學效能等均發展出豐碩的研究成果，但多數研究仍聚焦於學習共同體所延伸的理論，對於課堂的實證研究案例也多集中在對教師方面的研究，關於學生或家長甚至是學科等量化研究則較為少數。我國國內雖然也有許多值得參考的研究，但大多數仍屬

於理論性的探討以及課堂案例的經驗分析，針對我國高級中學日語教學課程相關之研究則僅在少數。有鑑於此，筆者欲以實施學習共同體策略的高級中學為研究對象，探究其推動與實踐的歷程並做出省思，期能在「學習共同體」研究上及實務推動上有拋磚引玉之效。爰此，本研究將以我國高級中學在第二外語日文教學上，運用學習共同體策略之實驗研究為主題，並以筆者實驗之日語班級為例探討策略運用下其相關的變化情形。



第二節 研究目的與待答問題

一、研究目的

依據上述研究動機，本研究目的包含以下各點：

- 一、了解高級中學實施第二外語日語教學之現況。
- 二、探討高級中學學生昔日於第二外語日語課程之學習情況。
- 三、高級中學運用學習共同體策略導入第二外語日語教學上對學生學習成效之差異情形。
- 四、比較維持傳統講述教學模式與運用學習共同體策略於第二外語日語教學上對學生學習成效之變化情形。
- 五、歸納研究結果並提出建議與未來之研究課題，以提供高級中學日語教師、高級中學校方、相關教育行政機關及後續研究及改善方向之參考。

二、待答問題

本研究係針對之研究，根據研究動機與研究目的，提出下列待答問題：

- 一、高級中學實施第二外語日語教學之現況為何？
- 二、高級中學學生昔日於第二外語日語課程之學習情況為何？
- 三、高級中學運用學習共同體策略導入第二外語日語教學上對學生學習成效之差異情形為何？
- 四、比較維持傳統講述教學模式與運用學習共同體策略於第二外語日語教學上對學生學習成效之變化情形為何？
- 五、歸納研究結果後，對於高級中學運用學習共同體策略於第二外語日語教學上之建議與後續研究及改善方向為何？

第三節 名詞釋義

一、佐藤學(Sato Manabu)

1951 年出生於日本廣島縣。教育學博士，東京大學榮譽教授，美國教育學會名譽會員，現任日本學習院大學教授。曾任日本東京大學大學院教育學研究科教授、日本學術會議第一部（人文社會科學）部長、日本教育學會會長、全美教育科學院（National Academy of Education）會員。亦曾擔任墨西哥大學和柏林自由大學教授，哈佛大學和紐約大學客座教授。著有《學習革命的最前線》、《學習的革命》、《學習共同體的構想與實踐》等書。

二、學習共同體(Learning Community)

學習共同體係以學生學習為核心，透過學生間的協同學習、教師間的同儕學習與家長間的參與學習，形成學生、教師、家長三大學習圈。此外，透過運用聆聽、提問、省察、表達等核心技巧，達到生學習效果的最大化。

三、翻轉教室(Flipped Classroom)

係源自於 2007 年美國教育界所興起的一種新式的教學模式，學生在家中先行觀看老師或其他教學者準備的課程內容，待至學校時便與老師一同完成課堂任務或作業，並且進行提問與討論。有別於傳統的教學方式，師生角色的互換，及在家中事前學習和到校參與課堂活動之新興學習方式，故亦稱為翻轉課堂。

第四節 研究方法與步驟

一、研究方法

本研究係採雙組後測之準實驗研究法，以 105 學年度第二學期新北市所屬某公立高級中學之修習第二外語日語學生為對象，將所蒐集之系統性量化評量數據用以解讀上述各該公立高級中學，在第二外語日語教學上運用傳統教學方法與導入學習共同體策略下，對學生學習成效之關係，期待了解現況與發展，並進一步探討並評估其有效性及影響力。

二、研究步驟

本研究包含準備、實施和完成階段等三個步驟，茲分述如下：

(一) 準備階段

針對研究動機與目的，研究者彙集國內外之相關理論與文獻，以建立本研究理論架構並蒐集與編擬研究工具。

(二) 實施階段

此階段分為研究工具的設計，包含課程設計與評量工具兩階段進行。

1. 確立研究主題與方向。
2. 蒐集並閱讀相關文獻與資料。
3. 建立研究架構並撰寫研究計畫。
4. 設計教學課程並於班級中進行實驗。
5. 實施評量並將所取得之資料回收與整理。

(三) 完成階段

1. 分析統計資料並歸納研究結果。
2. 撰寫研究報告並提出結論與建議。

第五節 研究範圍與限制

一、研究範圍

(一) 研究對象

本研究對象係以 105 學年度第二學期新北市所屬某公立高級中學已修習過第一學期第二外語日語課程之學生為對象，此亦以教育部所規定高級中學之第二外語選修課程之依據，其開課名稱為「第二外語日文選修課程」、「應用日語課程」、「多元選修課程」等課程作為實驗班級之選取。

(二) 研究變項

本研究係探討日語會話課程中融入學習共同體之教學策略，學習者對於認知方面包括文法、語彙等語言知識及其所對應之朗讀、描述照片與資料應答之能力，以及技能方面包括發音、談話程度、流暢度及其所對應之回答問題、提出解決方案與陳述意見之能力，尚排除學習動機之情意目標，作為課程和研究工具設計之根據。

(三) 研究時間

本教學實驗係以 8 周共計 16 小時作為課程之設計，實驗可分為三個階段，第一階段為前兩周之準備周與基礎課程周；第二階段為自第三周起至第七周共 5 周 10 堂課之主要課程周；第三階段則為評量周，為時一周 2 節課以進行日語會話表達能力與日語會話理解能力之測驗。

二、研究限制

(一) 研究方法之限制

本研究採取實驗研究法為主要研究方法，教學過程可能受到受試者個人認知、情緒、價值觀、態度等學習因素，或教學者個人在課程設計、教學風格、班級經營等教學因素之影響。因此，對於實驗內容與結果之分析與結果之解釋，可

能與實際情形有所誤差。

(二) 研究結果推論之限制

本研究僅以新北市所屬某公立高級中學修習第二外語日語課程之學生為研究對象，且由於目前臺灣地區實施日語教學課程之學校數目有限，故研究結果亦僅能推論於該縣市之公立高級中學為限。是故，研究結果應謹慎應用，不宜過度推論。

(三) 中日文獻資料用語之限制

本研究係參考中、英、日文等文獻資料，由於各該外語字彙之原始意義與中文之使用可能出現不同之意涵，故本研究之過程與結果均應審慎理解，不宜過度解釋。





第二章 文獻探討

本研究係為針對學習共同體策略之運用與成效實行觀察與討論，本章即以各項相關理論逐一進行文獻探討，其內容分為三節依序包含：第一節學習共同體之意涵與理論基礎、第二節學習共同體策略應用之相關研究，以及第三節學習共同體策略與語言教學之相關研究。

第一節 學習共同體之意涵與理論基礎

一、學習共同體之定義及內涵

「學習共同體」的歷史可追溯至古希臘學院 (akademeia)，以及中世紀的修道院或大學。學問 (discipline)，指的是學習者 (disciple) 的共同體。而「共同學習」(learning community) 的學校形象，是源自美國學者杜威 (John Dewey) 於 1896 年在芝加哥大學設置的實驗學校 (laboratory school)。1910 年代以後，「學習共同體」的概念在新教育運動中，普及於世界各國，例如：戰後美國的進步主義教育改革便繼其後，成為 21 世紀學校的一大願景。

日本首度將「學習共同體」的概念實踐於教育改革之中為 1993 年新瀉縣小千谷小學的教改案。直至 1998 年遂決定設立學習共同體的前導學校，茅崎市教育委員會學校教育課指導課便創設「前導學校・濱之鄉小學校」，著手開始進行改革的挑戰。1998 年對於學習共同體理念的推廣是關鍵年，濱之鄉小學的創設亦極具歷史意義，日本在此之前沒有任何一所公立學校可以獨自設定改革理念並貫徹屬於自己的教育哲學，而濱之鄉小學正是落實學習共同體理念的首要典範。

佐藤學將「學習共同體」分為三個學習向度，分別為學生的協同學習、教師的同儕學習和家長的參與學習等三大學習圈。濱之鄉小學即具體呈現即印證「學習共同體」的三項理念，其主要內涵包括：

一、呈現「21 世紀型學校」遠景的概念：

係將學校重新建構成孩子相互成長、教師相互學習成為專家，以及家長及社區居民透過參與、相互學習成長的場所。

因此，教室中必須實踐協同學習，教師辦公室必須建立「同儕性」，使教師在教學中自由地實踐創意並相互學習；同時，家長及社區居民亦須積極地參與教學活動，與教師共同規劃「參與學習」的細節。

二、以「公共性」(public philosophy)、「民主主義」(democracy)及「卓越性」(excellence)為主軸：

以公共性而言，學校應以公共使命及責任為基礎，教師則為擔負公共使命及責任的專家，使孩子的學習權利獲得保障。此外，學校教室應為公共空間，大門宜對外敞開，使多元的思考方式透過對話而得以交流。

以民主主義而言，根據杜威的定義係指「與他人共生的方式 (a way of associated living)」。在融合民主主義理念的學校中，孩子、教師及家長都是學校營運的主人翁 (protagonist)，亦背負著各種社會責任。

以卓越性而言，對於任何教育或學習活動均應追求卓越性。卓越性並非透過與他人競爭而來的優越感，而是不斷地提升、追求自我完美的過程中所獲得的結果。在追求卓越性的同時，教育者或學習者均應謹慎地思考並謙虛地學習。對於教學中卓越性的追求，佐藤學也特別將之定義為「伸展跳躍的學習」。

三、聆聽每個孩子的聲音：

美國教育家梅爾 (Deborah Meier) 認為教育活動大多時間在於聆聽；而杜威在其著作《公共及其問題》(*The Public and its Problems*) 中亦指出，「樹立公共性的條件，以聆聽為首」，說明「聆聽」的被動性與誘發「參加」的關聯性，亦即觀看的是觀察者；而聆聽的才是參與者。換言之，「觀看」的人能進入「沉思」(speculation)，而「聆聽」的人，則需以當事者的身分「參與」其中。在建構共同體的過程中，因聆聽而產生對話，故「相互聆聽」為關鍵的因素，對話式溝通則成為學習共同體的基本前提。因此，佐藤學所提倡的「學習共同體」便是建立

在聆聽他人意見的基礎上，且強調學習的本質應為「被動的自發性活動」。

王成奎認為無論是社會學解釋還是教育學解釋，共同體其實就是一種真正的共同生活，一種歸屬精神，一種可以信賴的權威結構，一種來自大家的互惠互利的意識，一種作為共有、共享的精神指引。賈保方指出學習共同體是由具有共同理念的管理者與教師構成的團隊，他們致力於促進學生的合作性、持續性學習(引自張菽亭,2014)。此外，Alvarez-Alvarez 和 Fernandez-Diaz 及 Osoro-Sierra (2012) 的研究論文中說明了學習共同體有兩項主要的概念，一項為改變教育的實踐，另一項則為孕育在行動中的知識。另外，杉浦武、奧田雅史(2014)的研究中提出相互學習為中心的授課的三大流派分別為以佐藤為中心的「學習共同體」、西川和三崎等為中心的「相互學習」以及以杉江為中心的「協同學習」，進而統整出各自的理論背景和思考方式。

具備「學習共同體」特徵的學校是以聆聽他人意見為基礎的應答關係，以及協同學習的實踐。在學習共同體的學校中，學習環境及氣氛為寧靜但非沉悶；當聚精會神思考時更顯安靜。此外，「學習共同體」的公共空間是聆聽他人聲音的空間，也是誕生「聆聽教育」(listening pedagogy) 的學習場域。

二、學習共同體之理論基礎

佐藤學所提倡的學習共同體思想是受到美國哲學及教育家約翰·杜威 (John Dewey)、主張行動中的反思 (reflection in action) 與教學的美國當代教育及哲學家唐納·熊恩 (Donald A. Schon) 的學說而啟蒙，並以道德教育及關懷倫理 (Ethics of Care and Education) 學者尼爾·諾丁斯 (Nel Noddings)，以及倡導情境學習 (Situated Learning) 的社會人類學者琴·拉維 (Jean Lave) 和提出實踐社群理論 (Communities of Practice) 的學者愛丁納·溫格 (Etienne C. Wenger) 等人的理論為基礎所建立而成的。

唐納·熊恩 (Donald A. Schon, 1983) 的觀點認為在行動中進行反思可使人

在實踐中轉為研究者，並從既有的理論和技巧中跳脫出來，建構一種適用特定情境的新理論。熊恩亦主張以「行動中的反思」為原理的「反思性實踐」取代以技術理性為原理的「技術性實踐」。1987年，熊恩定義反思性實踐為立足於特定的教育情境下，解決特定情境中的問題，並於行動中進行反思以獲取實踐性的知識。詳言之，在行動中進行反思包含兩個層面的意義，分別為「對行動的反思」與「在行動中反思」。

熊恩在其著作《反思的實踐者》(The Reflective Practitioner)一書中提倡專業實踐知識論，說明專業與實踐之間的關聯性，其認為傳統對於專業的定義主要強調理論與技術所共同發展出來的特定知識，一旦專業運用在反思性實踐(reflecting in practice)上，則專業能力便為一種看待事物被建構與在建構的方式，因此當實踐者以探究者的角色進行實務工作時，就是展開自我教育的一連串過程。由於知識具內隱的特性，專業必須仰賴行動中的認識(knowing)累積構建而成。

此外，有關尼爾·諾丁斯所提倡的關懷倫理，主要強調自我與外在世界緊密相聯(有別於康德以降重視自我與外在的隔離)；關懷倫理重視從具體的個人情境到抽象的他人考量(康德以降則重視普遍化法則、尊敬他人到具體情境的指引)。關懷倫理1980年代以降，是以女性倫理學作為訴求，但近年來，則超越了性別論辯的層次，成為倫理學重要的一環，並以此重構許多政治、社會秩序。

由於任何理念的提出皆有其立論基礎，學習共同體強調老師少說多聽，不要急著給孩子正確答案，耐心等待學生思考，並善用聆聽及發問技巧，學生會在與同儕的互動中，透過聆聽與對話，主動建構知識。其主要理論基礎為維高斯基(Vygotsky)的鷹架理論、建構主義和批判教育學(引自張菽亭，2014)。戴康祐(2014)亦指出日本學者佐藤學所提出的學習共同體，其理論基礎主要為杜威與維高斯基的教育理論(鍾啟泉譯，2004)。杜威把學習視為反省性思維的社會過程，維高斯基把學習定位為社會建構的對話過程，佐藤學則將其發展為對話學

習的三位一體論：重建世界、自身、與夥伴關係。

紀家雄（2013）說明了學習共同體不僅帶動學習模式的變革，在其強調公共性與民主精神的影響下，也讓學校相關人員之參與模式產生改變，校長在運作教學領導時，必須在與相關人員之互動關係中產生支持學習共同體的正向力量。在Mills 和 Birks 及 Francis（2014）的研究中亦顯示對於教師和學生的知識和技能的發展是個強而有力的機制，亦即當同儕彼此之間相互合作時，便可增進其較為深入的思考技能和工作成果。王淑麗和楊宜領（2014）指出教學效能係指教師在教學歷程中，具備教學專業知識，並能診斷學生彼此間的學習差異，透過多元、有效的教學策略，營造良好的學習氛圍，以促進學生學習動機與成就，進而達成預設的教學與教育目標。

另外，課程設計亦為「學習共同體」理念中重要的一環，「學習共同體」的活動式課程是由三個層次設計而成的。第一個層次為課程的設計：課程的核心是小組學習，小學一年級是全體共同學習，或兩人一組學習；三年級以上則以四人小組學習。第二個層次為教師的「學習共同體」，教師藉此建立良好的同儕關係以利教學上的相互連結，每位教師一年至少規畫一次開放學習的提案，提供不同的教師進行觀課，共同解決或設法改善問題。第三個層次為家長的參與，亦即開放教室予家長參觀。「學習共同體」的學校一年開放三至五次學習參觀，家長可以擔任教師的助手，或與教師一同設計課程等。因此，「教學共同體」的最大目標便是教師與家長的緊密連結，以為孩子的教育服務。

依照佐藤學（2012）對課程的定義，其將之定義為學習的經驗，亦可視為是學習的軌跡和學習的履歷。因此，創造課程並非僅為制定目標或計畫，而是實際地創造學習的經驗，亦即課程是透過學習的過程累積而成的，而課程的獨立性亦由此彰顯出來。創造課程可由三種方式來進行，一為學習經驗的設計，二為創造學習經驗的教室實踐，三為對這種學習經驗進行反思和評價。由於課程是由教室中創造出來的，因此這三種活動的中心便是教室實踐。在實際創造課程的進程中，

是以教室實踐為中心，同時進行設計、反思和評價的。

針對教師教學效能的培育角度而言，森脇正博（2014）的研究中指出，在教學研究上應可排除在校內實施的最大限制以及觀摩課程的想法，再次的回顧自己的工作內容，並確實地累積個人的研修活動，同時避免無益的合作，是活化校內研修的第一步。張孝慈和賴素卿及林淑惠（2014）的研究成果中提到推動教師專業學習社群並進行公開授課是讓教師們可以敞開封閉的教室，讓更多教育的夥伴們參與，豐富學習的多元向度。教育工作人員之間彼此的支持與協同合作將帶給教育更多的成就，讓學生能得到最大的學習利益。期待教師們在追求有效教學的努力下，落實以學生為主體的學生學習。Kemp（2010）在其研究中提到教學者在社群當中將會分享其教學方法的學習歷程且公開於各界，如同學生亦會分享他們的學習成果，並且展示予同儕一般。

潘慧玲和陳玟樺（2015）在其研究結果即以二十一世紀教育領導的新典範—學習領導（leadership for learning）（Hallinger, 2011）作為串聯，在「以學習者為中心」的理念下，將學習共同體作為學習領導的具體操作形式，並集結大學與中小學實務工作者，以「學習領導下的學習共同體」計畫在臺灣推動。秉持促進如何學習的哲學觀，以及強調人人都能發揮影響力成為領導者的分散性領導觀，協助中小學提升學生學習、教師專業學習及學校組織學習。

Medley 認為，早期研究教學效能多以教材教法為主要研究目標，隨研究發展趨勢逐漸以教師教學行為與教師教學效能的關係為對的研究對象（引自林彥輝，2014）；此外，Borich 認為從教學情境來看，教師教學效能使教師相信他們能幫助學生學習，進而影響學生學習的過程及歷程（引自林彥輝，2014）。郭小蘋與吳勁甫（2011）的研究中亦提到，除了校長的角色需要調整外，身為教育第一線的教師也必須在教學上有所創新。尤其是教師自身的心態調整，以及教學方面的專業發展與革新，如此才能提昇教學效能。戴康祐（2014）提到在教育實務層面上：在考試為主導的主流文化下，學校教室中最常出現的兩種場景：其一，

聊天吵鬧、睡覺、玩手機、做自己的事，無心於學習；其二，沉默、被動、因勉強而學習。我們的學生往往「成為壓力下的無動機世代，不喜學習甚至逃離學習。在強調記憶背誦的課堂中，不習於主動探究與表達」。然而，許多相關研究指出，對話式教學對改善上述的現象，具有正面的成效。對話式教學能讓學生增加表達能力、提昇專注程度、激發學習熱情，促使他們思考更為主動、學習更為積極。



第二節 學習共同體策略應用之相關研究

一、臺灣學習共同體策略運用之相關研究

翁敏慧、黃純真與賴逸超(2013)指出近來臺灣的教育主要受到人文主義、後現代主義、建構主義等思潮影響，教師們已逐漸地透過學者專家以追求自我精進，汲取相關的教學方式與觀念，建立以學生為主體的教學方式，並以生活學習為主要教學方向，以達到學習權取代教育權的目標與理想。由於學習共同體的精神主要在於教師設計問題，並將班級學生分成小組成員以便共同合作，透過具體操作、提問討論、分享意見、相互激勵，進而形成共同解決問題的團隊。例如：國文科可設計為語文創作遊戲；數學科可設計為周長、周界的認識與測量等。以秀山國小實施學共同體的情形為例，實驗結果顯示有效地學習方式，係以小組的方式為原則，教師不予以干擾並且引導學生輕聲細語地進行某項主題的討論；而特殊學童亦可藉由教師的細心安排融入合作學習的情境。

此外，關於課程設計、班級經營及家長融入等方面，該研究表示教師自身應先行進修及實驗相關主題課程，再透過擬訂課程計畫進行教學；然就空間安排而言，學校應採購小組型課桌椅使學生易於觀看黑板，以利學習共同體及合作學習的推動；再者，學校應與教師充分溝通後即安排家長進行觀課，並且參與教學活動計畫，使家長認同合作學習的模式進而配合推動。該校的實驗過程中，有家長反應學童在合作學習的過程中，行為發生改變而變得更能融入群體的生活。因此，在小組的討論互動學習中，學生不僅能交流意見，亦可促進情感交流，使得認知、技能、情意三方面均能同時達到學習效果。

最後，該研究提到秀山國小在初期導入學習共同體時，雖曾經面臨部分教師的反彈，但經歷過有效的溝通與反覆的實踐之下，教師、學生、課程三者已產生密不可分的關係，學校在推動新式課程與教學時，促成了學校課程發展委員會與其他教學研究團隊之整合，逐步地形成合作性及教育性的學習型組織，教師也不

斷地追求自我進修，以充實新知與增進技能，直至今日也已獲得全校師生及家長的肯定，學生也樂於參與不同的學習體驗。

江志宏與施月麗(2013)提到在一次以學習共同體融入數學科教學的實驗中發現，傳統教學者的教學流程經常採用「歸納式」的教學設計，亦即由教學者設定主題活動，使學生透過操作的方式學習，最後透過每一次的結果記錄歸納出該項知識的通則。然而，作者嘗試融入自然科學領域所應用的「建構權式的教學設計」(ICON)策略時，以變因、控制變因的概念設計出不同的操作情境，使學生在操作活動的過程中進行操作、觀察、對話，最後協同整理並建構出重要的知識概念。此外，作者亦發現過於編序式的教學步驟將減少學生的對話機會，活動設計過多時亦無法進行深層討論而失去跳躍式學習的意義。因此，在學習過程中掌握與夥伴間的對話即可創造出高峰的經驗與學習效果，充分體現了「學習共同體」的精神。

值得注意的是，該文章中亦提到班級之中若有特殊生亦可採行學習共同體的方式促進整體學生的學習。該研究指出在實驗的課堂中有若干位特殊生參與，授課前教師針對班級概況進行說明，使觀課教師更能輕易地掌握觀察重點以及留意特殊生的學習需求。研究者表示，學習共同體另一個層次的實踐意義在於「學教翻轉」，亦即學生才是教學活動的主體，教師是學習過程的協助者與支持者，來自各方的觀課者也落實了學習共同體之中「開放教室」的目標，實踐了「公共性」哲學的目的。此外，觀察結果也顯示，參與學習共同體授課的學生，彼此傾聽的態度變得專注，且更加熱衷於知識的追求，溝通對話的肢體語言亦變得軟化，對於同儕也更加主動地給予協助，衝突摩擦的情形亦因此而降低。不僅如此，學生們在知識學習與活動參與上的反應變得更加靈活與積極，當遇到困難或問題時，也養成主動尋求協助與相互合作的習慣，師生之間的關係也更為緊密與融洽。

周家卉(2015)於臺北市立石牌國中進行生活科技課程的公開授課實務操作，亦有相似的實驗結果。該實驗是以八年級學生為對象所設計之某主題單元活動，

授課前同科教師共同規劃授課內容，課後則討論授課過程中所產生之問題，並依照各班學生學習狀況調整授課的方式與速度。該研究發現，教師透過共同備課可以激發更多的教學創意與想法；其次，採取公開授課與觀課的教學方式，有助於透過其他觀課教師的觀察，以了解每一位學生在課堂上的個別需求與各階段的學習狀態，使教師能隨時或於未來進行教學調整或形成參考根據；另外，公開授課因其他教師的參與，使得學生在聽講、討論或分工合作上更為專注，進而產生較好的學習效果與表現；再者，教師得以藉由共同議課獲取更豐富的教學建議與改進方向，使教學技能更為精進與卓越。

上述研究強調，就生活科技課程而言，其教學方式不同於其他理論性課程，需透過小組討論與動手實作方得完成單元活動以學得相關的知能。一般而言，多數學校僅有一名生活科技教師，但該門課程亦可經由跨校共同備課以進行一般性的課程分享與討論，如此作法便與公開授課、觀課與議課有異曲同工之妙的作用。江志宏與施月麗（2013）的研究中亦提及議課的重要性，其指出反思性實踐是教師專業成長最大的源頭，在教學演示過後，透過議課的深度溝通，將使教師易於回顧授課場景，提供觀課者更多的資訊以對授課教師做出更精闢的建議。因此，教師彼此之間的回饋與交流是促進教師邁向學習專家的最佳管道。易言之，透過備課、觀課和議課等過程，教師可以集結同儕教師以分享及討論教學與活動設計之經驗，促進自身的課程規劃與教學技能，在課堂之中變得更容易掌握每位學生的學習狀況與進度，以因應不同學生的需求而進行課程的彈性調整與修正。

另外，佐藤學（2015）在《学びあう教室・育ち合う学校～学びの共同体の改革～》一書中提到，2012 年之後曾數度到臺灣的各級學校進行訪查。當時臺北市國語實小在同年 9 月即已全面導入「學習共同體」授課。佐藤學在一次的訪查中發現到，國語實小某 5 年級的「臺灣自然地理」課程設計中，老師會將教室的課桌椅配置成コ（日文讀音為 ko）字型，並在課堂中先播放一段 15 分鐘的臺灣各地自然美景空拍圖的 DVD，接著學生在臺灣有名的 50 個自然景觀的影像中

進行探索，再將其特徵寫進小組學習單裡。這個主題是以第一小組的協同學習（共有的學習），同時也作為是個人作業的協同化而展開，進行大約 15 分鐘的相互學習。在確定小組全體都完成了這個主題的任務之後，老師再以「思考這些多樣的自然景觀誕生在臺灣的理由」，並從第二小組展開協同學習。學生利用教科書和資料集相互學習著，這個協同學習也大約持續 15 分鐘。在這個小組中不論任何一個學生只要向另一個學生說到「不知道」的時候，就是達到了對話性學習的作用。令人印象深刻的是，這個被認為是程度較低的小組，個人學習成效達到最高。

此外，2013 年佐藤學到臺灣的訪問時在臺中市教育局、彰化縣教育局、南投縣教育局及臺中教育大學進行關於學習共同體的學校改革演說，之後參觀了兩間學校的授課。第一間是南投縣魚池鄉的東光國小，在這個地區原住民族的師生人數眾多，但儘管如此學校在推動學習共同體上也有著實的成果；第二間拜訪的是該縣埔里鎮的宏仁國中，觀察的是該校的數學課。這間學校進行改革僅半年時間，多數教師沒有參訪日本學習共同體的前導學校，但令人驚訝的是導入學習共同體的該門授課內容水準極高。這門課設定的主題是「乘法公式」，老師將學習的課題區分成兩項：第一是「共有的學習」，第二是「跳躍式學習」；該課堂的學生仍以男女 4 人為一組，大約 10 分鐘後所有的組別都能完成「 $1999^2+3998=?$ 」這道題目的正確解答，由於學生彼此建立在相互聆聽的關係上，因此不論是否擅長數學，所有的學生皆能積極地參加學習；另外，ㄇ字型的教室配置也使得學生可以一個人呈現下一題答案並且持續地交流和說明。接著是「跳躍」的課題，這個部分設定的是兩個求未知數(n)的問題。雖然在這個階段中並非所有的學生都求得正確解答，但沒有任何一個學生不投入在相互學習的氣氛裡，這個學習的過程與景象對於教學者或學習者而言都是有意義的。

近年，佐藤學更是觀察到臺灣為了使教育更為普及，甚至出現了廢除高中入學考試的 12 年義務教育制度，並要求老師取代過去的考試教育而改變新的教學方式，在這樣的背景下，佐藤學也實際地走訪臺灣的高中進行學習共同體改革的

瞭解。據佐藤學（2015）參與臺北市教育局舉辦之公開研究會的記錄指出，臺北市中正高中某 1 年級物理課的「浮力」課堂裡，教師在導入學習共同體策略的同時，運用教學工具演示浮力的物理現象，分別說明內力、外力和反作用力的質量變化情形，完成「共有的學習」此一課題；再以相同的實驗輔以不同的步驟進行演示，比較不同步驟和工具所測得的質量變化情形，完成「跳躍式學習」。在這個實驗案例中得知，雖然不擅長物理的女學生人數不少，但透過「跳躍式學習」便得以體驗「阿基米德的發現」，並且快速地理解其中的概念，這也實踐了協同學習的有效性。

佐藤學（2015）也指出臺灣的學習共同體並非完全順遂地進行，臺灣政府推行的「共同學習」（cooperative learning）傾向於「相互對話」，和其所提倡的學習共同體中「協同學習」（collaborative learning）引起混淆，近年來有關教師評鑑的政策上，如同啟動改革輪軸時也踩著剎車，造成部分的矛盾，因此今後也盼望教育界能攜手合作共同解決這些兩難與困境。

二、日本學習共同體策略運用之相關研究

根據佐藤學（2012）的說法，學習共同體的推動過程中，創設各階段學習的前導學校是重要的。日本第一個成立的「學習共同體」前導小學於 1997 年誕生，中學前導學校則於 2000 年出現，直至大約 2012 年時已有 3000 所學校挑戰「學習共同體」的教學模式。昔日，由於日本的公立學校學力低下的問題嚴重，約有五成的學生不去學校上課，透過「學習共同體」的實踐之下，中輟生人數急速下降，學生也變得更喜愛學習，教師的教學無力感亦隨之獲得改善，整體學力因而逐漸提高。

承前所述，日本的「學習共同體」學校始於茅崎市的濱之鄉小學，第一所中學為靜岡縣的岳陽中學，高中則是東京大學附屬中學。岳陽中學為靜岡縣內學力最低的學校，且教師與家長關係不佳，根據佐藤學的實驗及觀察結果，在實施半

年的「學習共同體」之後，有八成的學生回到學校上課，學生暴力犯罪率降低至零，每位學生都熱衷於學習；一年後，該校成為靜岡縣內教師入校的第一志願；兩年後，學力表現成為縣內排名第一的學校。回顧該校施辦「學習共同體」成功的因素在於，學生被安排為四人一組學習，教室課桌椅的擺列成ㄇ字型，以利隨時討論，每一科皆以討論的方式授課。每個年級的教室一個月開放兩次校內觀摩，教師彼此再相互討論與研究，家長則每三個月一次到教室擔任老師的助手，地方教育委員長提供資金及資源上的支持。

大谷智惠美與生越達(2016)的研究提到，如同佐藤學指出在工業化社會中，具備基礎學力與協調性的人才方能支持國家的經濟，而學生在自我思考以及與他人討論的同時，逐漸地產出新事物的學習被視為是必要的，因此主動學習(active learning)正式達到這個目的的方法。該研究以國語文學科進行實驗，並以茨城縣某中學2年級學生為對象，課程名稱設定為「提高寫作力的指導方法—寫出提升茨城縣魅力度的意見書」，目標在於使學生能有寫作的欲望，對於寫作感到愉快，同時能將對方的意識及目的意識明確化，並以具體的表達寫出文章。研究中指出由於是國語科的寫作單元，其目的不僅為表面的主動學習，而是為了形成「主體的、合作的」學習而設計的課程，因此為免流於一般所謂的經驗主義，提升學生的學習動機、喚起對於主題的意識、創造對話的機會以及允許嘗試錯誤和建立批判態度便格外重要。

透過本實驗結果發現，第一，在課堂主題的設定上需為切身且較少爭議的議題，並且準備學習過程或促進思考所需的道具，如此即可引發學生的興趣，也有助於喚起學生於下一次的課堂上維持自身的主體性。第二、對於學習而言，知識的接受是出發點，而內化知識的過程中，「傾聽」便是本質上的構成要素。在本實驗中，學生透過持續的追問與聆聽他人的意見，重新構築自身既有的知識。換言之，接受知識和他人意見構成了「傾聽」，亦符合了主動學習中「對話性」的基本概念。因此，透過讓學生體會「傾聽」，則各式各樣學生自己的表達便可呈

現出來。第三，在本實驗中也發現，教師強烈地意識到廣泛技能的學習，這也充分地展現了主動學習的精隨。

歐用生(2013)提到，佐藤學認為目前在日本中小學課堂中的教學許多仍然只是合作學習，還不完全是協同學習。如果依據合作學習倡導者 Slavin (1989) 和 Johnson & Johnson (1999) 的說法，合作學習主要有下列特徵，第一，依據行為主義的理論，強調使用獎懲系統，激發小組間的競爭，以提高學習效果。第二，需有領導者來帶領，易形成學習的階層化；第三，重在互相幫助，團結合作，以達成任務，第四，強調達成一致的共識，才能解決問題。協同學習是學習共同體的核心概念，為提高學習品質，尊重學習過程的複雜性、複合性和豐富性，是故能否體現協同學習的精神，成為學習「革命」是否成功的關鍵，因此佐藤學(2012)呼籲，無論協同學習的概念如何複雜，操作如何困難，都非加以克服不可。

三、亞洲地區學習共同體策略運用之相關研究

佐藤學(2015)於2012年間訪問中國的幾個重要城市時亦有新的發現，其參訪了重慶、成都以及上海等地的學校，並觀察課堂中學習共同體推動之情形，且與多數的教育改革者和教師進行交流。一所位於重慶的西南大學附屬小學，在一節4年級的英語課堂中可看到教室內充滿著電子教學媒體，老師使用電子器材授課，例如：電子白板、數位化教科書等，有別於傳統上較為保守的上課方式，西南大學附屬小學充分地展現出其課堂改革的命題，即「創造性的教育」，同時兼具「教育科技的活用」。在亞洲地區不僅臺灣，連中國也正朝著e化學習(e-learning)邁進。

韓國方面，2012年開始全國熱切地進行學校改革，在眾多標榜「革新」和「創造性」的教育改革中，以「學習共同體」的學校改革勢力最大，最成功的案例便是「革新學校」網絡的成立。根據在京畿道某中學2年級的「探索週期的祕密」課堂案例中，教師利用卡片引導學生認識化學元素，並將學生區分成小組以

協同合作的方式開始學習。在韓國，週期表是高中的課程而非國中的課程，但週期變化在化學科的理解上為基礎性質的內容，是中學學生對物質概念可以到達的理解程度。這個「共有學習」是比教科書更難一些的課題，雖然不管哪一組學生都有嘗試錯誤的狀況發生，但在大約 15 分鐘內所有的學生都完成了作業。

在「共有學習」結束之後，是「跳躍式的學習」。每位學生透過所分配到的圖表，將相關元素進行配對組合，並記錄下五個發現到訊息，結果顯示學生都沉浸於協同學習之中，很快地就讀完了「週期律表的祕密」這個主題。該課堂的教師提到，減少話語量並盡量以一句話便能渲染到每一位學生的方式進行傳達，學生就能快速且專注地進入小組的協同學習，產生驚人的學習效果。

此外，佐藤學（2015）亦表示，韓國大邱市的兩間學校在推動學習共同體改革表現出優質的成果。第一間是慶北師範大學附設中學，這間學校以前韓國總統朴正熙的母校聞名，在 2013 年 4 月便開始推行學習共同體的課程改革，在相關研究會上提出了十足的成果；本實驗則特別聚焦在另一間私立女子高級中學（下稱私立女高），該校一樣在同年 4 月推行學習共同體的改革，但與第一間學校不同的是，這間私立中學位於大邱市最貧困的地區，該校在導入學習共同體的改革上困難重重，學校也面臨存續的危機。

在私立女高的某 1 年級班上，老師將該次國語科課程設定成「韓語的音韻規則」為主題，走進教室可發現呈現 U 字型的配置，這種配置的優點在於可提供學習者一個穩定的氣氛及安心的學習空間與環境，使學生對於課程與教師充滿期待感。該課程依照協同學習設計成兩個部分，首先是根據韓語發音形態素的第一音與第二音的組合，以各式各樣的語言確立第三音的變化，在這個「共有的學習」之中，小組利用學習單進行團體學習；其次是將這些音樂變化的事例進行分類，根據發現到的特徵找尋若干音韻變化的規則，這個是「跳躍式學習」。這項實驗的關鍵在於，在無意識下所使用的母語中發現並確立規則的學習，是需要相當高度的跳躍式學習，這並非教會學生規則使其應用，而是使其發現隱藏規則之一項

課程，而學生充滿歡笑的學習姿態便是最有效的學習過程。

除了東北亞地區之外，東南亞國家也積極地推動學習共同體改革。根據佐藤學（2015）的說法，印尼早在 2002 年開始便著手進行「學習共同體」的學校改革，且是在 JICA（國際協力機構）的計畫下執行的。在印度最積極投入「學習共同體」改革的一間中學裡，佐藤學觀察了該校 2 年級的數學課程，該班級 39 名學生中以男女混合 4 人一組被分為 10 個組別，多數為伊斯蘭人民，當天授課單元為「關數(集合和影像)」。一開始先呈現 5 名學生的名字和 4 項運動的名稱，再用線表示兩個集合的對應關係，這項目標旨在使學生對於「關係」的概念能更加明確，亦即假定對於集合 B 的要素和集合 A 的要素就是一對一的關係。老師列出一連串的集合數字，讓學生進行觀察與理解。這些數字的對應是複雜的，其關係為：A 的 2 倍是 B；A 的 3 倍是 B；A 的 4 倍是 8；A 的 5 倍是 10。

對於這樣的單元，雖然有些小時稍微花費了一些時間，但藉由小組間的交流，所有的學生便達成了全部的任務。在理解這個主題之後，老師才講解「關係」和「影像」的不同。其次是「跳躍」的問題，老師呈現的幾組圖，這些圖僅以線來表示集合 A 和集合 B 的兩項對應關係，學生需討論出這當中有哪一個是「圖像」的關係。詳言之，當多元集合 A 的要素對應到集合 B 的其中一個要素即是圖像的關係，而現在要確認的就是，相反情形下即使具備「關係」但卻無法說是「圖像」者。在這個案例中，我們可以得知利用協同學習的方式，不論是邏輯性較強課程，抑或是論理性較強的課程，均可使學生獲得高品質的學習。

另外，越南方面也有相關的研究，佐藤學（2015）的書中提到越南自 2006 年起亦借助 JICA（國際協力機構）推行學習共同體的學校改革。在越南某省的一間小學，一堂 5 年級學生的「登革熱預防」課程中導入了學習共同體，該課程由「引起登革熱的原因是細菌還是病毒？」的提問開始，接著利用投影片資料學會登革熱媒蚊的種類、生態後，以「應該如何判斷登革熱？」作為共有的課題進行小組學習，再以「為守護身體免於登革熱的感染，我們應該做什麼？」作為跳

躍的課題進行小組探究，進而建構學習的交流。在這項課堂實驗中可以看到，師生均將學習共同體的精神身體化，在自然的展開中實現了高品質的學習。



第三節 學習共同體策略與語言教學之相關研究

一、臺灣學習共同體策略應用與語言教學之相關研究

江志欣《高中第二外語之溝通式教學法實證研究—以臺北市某公立高中日語課程為例》的研究發現，參與溝通式教學之學生多數認為喜歡用「溝通式教學法」的學習方式來進行課程；透過分組演練，能有更多機會開口說日語；在溝通式教學活動中，總是能依據情境需求，想辦法予他人進行溝通；學習目標與活動進行，符合學習者需求；從學習需求制訂教材內容，學習更能貼近生活化；溝通式教學課程可激勵自己，依需求主動學習日語；教室氣氛愉快，學習較無壓力；在溝通式日語教學課程中收穫匪淺；溝通式教學提升學習者對日語的學習興趣；將來會想要繼續學日語（引自張菽亭，2014）。

張青松（2013）的國文科實驗中亦指出，導入學習共同體對於學習成效的反應在於下列幾點：一、訓練團隊合作；二、強化表達能力；三、提升專注程度；四、激發學習熱情。此外，在課程設計方面，其強調題目設計需要多元且具層次，課程形式可加以變化，環境方面則需力求課桌椅的輕量化，如此方可提升學生對於學習的效力。一般而言，同一種學習共同體的模式容易使學生的學習熱情與參與程度遞減，因此可以適時抽換小組組員進行回答以增加課堂形式的變化，達成各小組均質化之目的。另外，操作上亦可於每一節預留15至20分鐘，利用學習單討論該節重點及相關問題，無需等待課文上完才操作學習共同體。另外，學生報告的形式也可調整為創意變化，例如當一人報告時，同組組員即可以板書強化重點，或以跨學科的角度進行詮釋，或以雙人相聲形式進行報告，或以短劇形式表達成果，此將充分地引發其他學生創造出更為多元的智慧並強化其表達能力。

林孟洳（2015）的實驗顯示，以臺中市海線地區國小實施翻轉課堂的情形而言，高達85%的教師認為「國語」科為最適合實施該策略的學科領域，且教師期望透過觀摩典範教師實施翻轉課堂的完整過程的意願最高。此外，實施的頻率以

每周至少一節，對象以高年級的學生為佳；關於實施前後的比較，在實施前以網路搜尋適合的教學資源的比例最高，實施時以討論過程的教學引導的部分最多，而實施後則以提高學生學習興趣的成效為最高。

二、日本學習共同體策略關於語言教育之相關研究

佐藤學（2010）強調教學要慎始，教師通常有意識的注意到最後的目標能否達成，但有創意的教師則注重教學的起點。該文章亦指出，學生經過協同學習或小組分工合作時，對於未知或新事物的好奇而出現或隱含於教學中的語言是學習過程中重要的一部分，這些語言不僅有偶然的部分，也有必然的部分，教師若能將其視為關係網絡的一部分加以理解，就能體會教室中的溝通形式，亦能在這種看不見的關係網絡對教學做出創造的、即興的回應。

一般而言，語言有三種意義：第一，它傳達與教學內容有關的資訊、知識、思考或情感，教師可探討學生的話語是由教材或教科書的何處所觸發的，察覺出可開啟教材；第二，語言具有社會功能，語言的溝通表現出教師和學生之間的關係，亦即教室內或課堂上的發言可構築緊密的師生關係，教師需要理解學生的發言是如何地受到其他同學的發言而觸發的，再探討其本身想要與他人或何人構築何種關係；第三，語言的表達顯示的是學生的存在和自我，學生的發言與其自身過去的思考 and 經驗有何關聯，故教師亦有必要觀察其所欲表達的意義為何，透過上述的分析即可針對言語表達歸納出三種關係：與教材的關係；與其他兒童的關係；與學生自身經驗的關係。因此，教師要仔細地「傾聽」，分析並察覺這些關係才能適當地理解學生及其聲音和語言的存在，進而理解他們的行為與想法和需求，若將這三種關係串聯起來，則可促進學生們互相學習，使學習效率更為提升。



第三章 研究設計與實施

本研究旨在探討高級中學實施第二外語日語教學上運用學習共同體策略之實驗研究，依據研究目的將蒐集相關文獻資料進行研究，並配合所選定之班級進行實驗，在綜合整理相關研究後再以實驗設計法將所收集之實驗資料進行統計及分析。本章共分為五節：第一節為研究架構；第二節為研究對象；第三節為研究工具；第四節為實施程序；第五節為資料處理與分析方法。各節內容分述如下：

第一節 研究架構

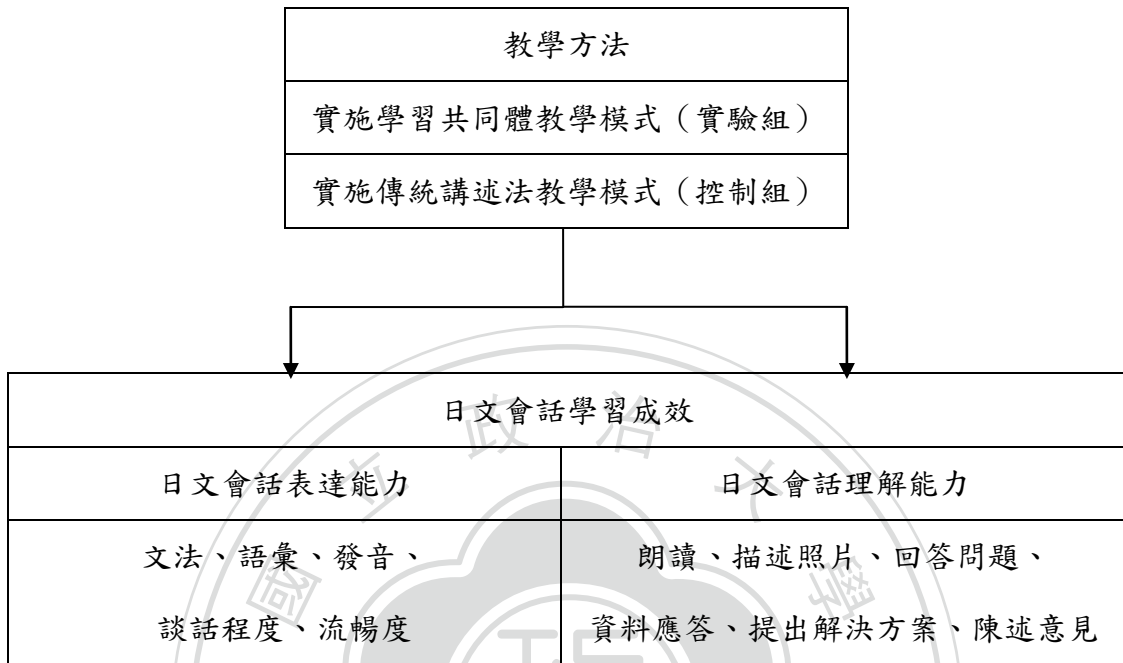
一、研究架構

本研究以文獻分析與教學實驗為基礎，建立高級中學在實施第二外語日語教學上運用學習共同體策略之研究架構，並作為實證研究之依據。本研究為避免其他因素干擾教學實驗之結果，因此實驗組與控制組之教學內容、時間與教學者均做相同之安排。自變項主要為實施學習共同體教學模式與實施傳統講述法教學模式等兩項不同之教學法，依變項則探討日文會話學習成效之中，日文會話表達能力與日文會話理解能力之差異情形。為有效驗證本教學策略之成效，係擬定下列研究設計架構圖，因此本節說明包含：研究架構之建立及研究變項之選擇與說明。

二、研究設計

本研究亦針對文獻探討之結果設計教學活動，並參考相關測驗評量工具編製後測評量以驗證教學成效。由於本實驗之各組研究對象均為修習過 105 學年度上學期本第二外語日語課程之學生，故以該課程之學期總成績表示前測之效果與意義，即所有受試者皆具備共同之日語學習經驗與知識體系，以決定本教學實驗之課程內容設計。因此，本研究設計僅以後測作為評量之實施，並針對 105 學年度下學期課程之日語會話單元進行學習成效之討論。

圖 3-1 研究設計架構圖



有關學習成效之探討，根據相關研究之分析可知學習者的學習成效與受到參與學習活動之歷程等因素之影響，茲依據前述相關研究之結果說明本研究之架構。

如圖 3-1 所示，本實驗之自變項為教學方法，即實驗組實施學習共同體教學模式，控制組實施講述法之傳統教學模式；依變項則為受試者在接受實驗之後，關於日文會話能力表現面向上之變化情形，包括日文會話表達能力與日文會話理解能力之測驗評量結果。

本研究以各校安排之班級為單位進行教學，為配合學校行政安排與實際教學情形，擇以同校之相同年級且修習過一學期日文基礎課程之學生為對象，以避免實驗組與控制組之受試者在基礎認知上產生差異造成實驗誤差；此外，亦利用統計方法進行分析。

三、研究假設

(一) 兩組受試者在具備相同能力水準下，實驗組接受學習共同體策略教學後，

對於「日語會話表達能力」之後測成績顯著高於控制組。

1. 實驗組之「日語會話表達能力總分」顯著高於控制組。
2. 實驗組之「文法」得分顯著高於控制組。
3. 實驗組之「語彙」得分顯著高於控制組。
4. 實驗組之「發音」得分顯著高於控制組。
5. 實驗組之「談話程度」得分顯著高於控制組。
6. 實驗組之「流暢度」得分顯著高於控制組。

(二) 兩組受試者在具備相同能力水準下，實驗組接受學習共同體策略教學後，

對於「日語會話理解能力」之後測成績顯著高於控制組。

1. 實驗組之「日語會話理解能力總分」顯著高於控制組。
2. 實驗組之「朗讀」得分顯著高於控制組。
3. 實驗組之「描述照片」得分顯著高於控制組。
4. 實驗組之「回答問題」得分顯著高於控制組。
5. 實驗組之「資料應答」得分顯著高於控制組。
6. 實驗組之「提出方案」得分顯著高於控制組。
7. 實驗組之「陳述意見」得分顯著高於控制組。

第二節 研究對象

本研究係以105學年度第二學期新北市所屬某高級中學之學生為研究對象，參酌教育部之高級中等學校校別及科別資料與高級中學第二外語教育學科中心之歷年及該學年度開課統計資料進行研究對象之篩選，並以開課規模及方式決定各教學方法之實驗人數與研究設計。

為避免主觀上不同授課教師所產生的各種控制變項影響教學實驗之結果，並且客觀上維持教學者對於本教學實驗內容之熟悉度，因此本教學實驗全程由研究者負責教學實驗工作。本教學實驗考量研究目的與實驗設計等相關問題，因此選定該校一年級之兩班並各分為實驗組與控制組，其中一班級為融入「學習共同體教學」的實驗組，另一個班級則為採取「傳統式講述教學」的對照組，另為配合該校開課之規劃，因此選定之兩個組別均為若干班級混合所構成，期望透過實驗的方式比較並歸納出不同的教學方式對於中學的日語教育及學生學習表現之關聯與影響。

	實驗組	控制組	合計
男	18	24	42
女	17	11	28
合計	35	35	70

表 3-1 研究對象分配表

本研究以實驗組為主要研究對象，如表 3-1 所示，各組包含男女性共 35 人，合計 70 人，旨在探討日語課程中導入學習共同體之教學模式，與接受傳統講述之教學模式進行比較，並加以歸納實驗組與控制組中學生在學習成果方面所產生之差異情形，以瞭解學習共同體之教學模式對於國高生日語學習成效之影響。

第三節 研究工具

本研究工具分別為測度日文會話表達能力的「日文會話能力評分規準」，以及評估日文會話理解能力的「日文會話理解能力 Can-do 自我評量表（口說）」。
有關研究工具之內涵分述如下：

一、日文會話表達能力評分規準

本研究所採用之「日文會話表達能力評分規準」是一套用於建立日文會話評分的評量規準，亦即將一段表現描述以量化分數的方式表示，以評估學生特定作業或表現的程度。如表 3-2 所示，由學者專家或授課教師先擬定明確目標，使學生明確知道參與課程的學習之後所需要達到的程度，使學生得以藉由量表知悉學習成果，亦可提供教師作為教學成效之參考以及改善之依據。

日本國際文化交流財團所開發的會話能力評量規準主要為針對中文及韓文學習者自評的工具，然而不同的語言教學不僅難以其他外國語之相同目標進行授課，且以單一外國語的授課方式作為其他外國語的授課方式亦欠缺具體性。此外，由於目前各國高中的授課堂數、學分數或學習進度均不相同，若為開發一套統一的評量標準實有困難。

根據現行《普通高級中學選修科目「第二外國語」課程綱要》（下稱高中第二外語課綱）所羅列之課程目標，前三項均指示培養學生學習第二外國語之興趣與基本能力，以及增進學生對國際事務或他國文化、社會之理解，以強化學生兼容並蓄的世界觀進而反思本國文化。此外，高中第二外語課綱中實施要點亦說明學習評量之方式宜採符合課程目標、教學內容、核心能力之多樣化方式進行。因此，本教學實驗中所實施的語言課程雖不同於其他外國語，但以具公信力之評分規準作為評量方式則可克服上述統一評量標準之困難。

程度 要素	3 (90分~81分)	2 (80分~71分)	1 (70分~61分)
文法 (30%)	句子幾乎正確，文法的錯誤非常少。	句子大多正確，但尚有文法的問題。	雖然偶爾出現正確的句子，但基本文法仍有較大的問題。
語彙 (20%)	語彙量豐富，描述完全沒有問題。	雖然具備完成任務所必要的基本語彙，但還是可以發現語彙的錯誤。	缺乏完成任務所必要的語彙，語彙的用法也有較多錯誤。
發音 (20%)	接近母語者的發音，發音錯誤很少。	可以強烈地發現受到母語的影響，但大致上可以理解。	發音的錯誤較多，有無法理解的情形。
談話程度 (15%)	靈活地使用複雜的句構，接續詞也很豐富，可以組成段落程度較高的談話。	有時會使用複雜的句構，但基本上是句子的連接。	單純句子的連接，以句子的羅列作結。
流暢度 (15%)	流暢的說話方式，幾乎沒有談話的停頓、中斷。	談話相當流暢，雖然多少有猶豫，但仍設法順利地結束談話。	談話當中有較長的停頓、中斷，談話無法維持順暢。

表 3-2 日文會話表達能力評分規準

註：此表係參考並譯自日本國際文化交流財團之出版品，由當作靖彥與中野佳代子等共著及監修之《外國語學習的基準 2012—自高等學校的中文與韓文教育的提案》（《外国語学習のめやす 2012—高等学校の中国語と韓国語教育からの提言》）電子書中所設計之會話能力評量規準範例，再由研究者根據不同程度及要素配置計分標準。

因此，本研究即採用表 3-2 之評量規準進行實驗研究，並將其中所含之「文法」、「語彙」、「發音」、「談話程度」及「流暢度」等五個項目分別配置評量比例，其依序為「文法」占 30%、「語彙」占 20%、「發音」占 20%、「談話程度」及「流暢度」各占 15%，共計 100% 作為考核之依據；而程度之依據則以三種等第，分數範圍分別為 90 分～81 分、80 分～71 分及 70 分～61 分作為受試者個別之分數。

二、日文會話理解能力評分規準

東京外國語大學留學生日本語教育中心專門提供來自海外留學生日語學習課程，根據該中心官網表示 Can-do 評量表係為共通教育評價（共通教育評価），而 AJ Can-do 評量表全稱為「JLPTUFS 學術性日語 Can-do 列表」（JLPTUFS アカデミック日本語 Can-do リスト）【JLPTUFS Academic 日本語 Can-do List】，是根據在大學或社會、日常生活的場合使用日文進行必要之溝通，將日語能力由初級至上級的 8 個階段，依技能區分為「讀解」、「聽解」、「文章表達」、「口頭表達」之 4 項技能，以日文將能夠做什麼以「能夠～」的句子表示而列舉製成量表。

	Can-do 目標	課題或任務	題目或範例
初級 1	可以簡單地說出自己的出身或專業、興趣等關於極度切身的事物。	關於極度切身的表達	自我介紹、 每日生活、 我的國家的介紹、 我喜歡的東西

	Can-do 目標細目				
	語言			傳達	
	談話組成	連結性 (接續詞、 指示詞)	句子組成	資訊或意見 的傳達	策略應用
初級 1	關於日常生活可依時間順序說出來。	能夠使用簡單的接續表達 (例如：而 且、然後等)	可以做出 並說出單 一句子。	關於極為切 身的事情， 能用簡單的 日文說明。	使用圖畫 或照片並 用簡單的 照片說明。

表 3-3 AJ Can-do 評量表：口頭表達（個人口說）

註：此表係參考並譯自東京外國語大學留學生日本語教育中心網站所提供之 AJ Can-do 評量表：口頭表現（個人口說）2017 年 3 月 21 日版（AJ Can-do リスト：口頭表現（独話）東京外国語大学留学生日本語教育センター2017 年 3 月 21 日版）【AJ Can-do List：口頭表現（独話）東京外国語大学留学生日本語教育中心 2017 年 3 月 21 日版】初級 1 之評量內容，以評估個人口語表現能力之評量目標與項目。

由表 3-3 的各項描述可見，本評量表的特稱在於考量延伸問題解決能力、批判思考力、學術交流等大學教育及研究上所要求的能力，紀錄思考日語的各項技能，以及應如何提升及各項技能技術的點上。本 Can-do 評量表係以東京外國語大學全學日本語課程為基礎，並參考教育工學的課程設計之見解和 CEFR 之語言參照標準及記述句子和其理論背景開發而成。依據 AJ Can-do 評量表之使用，可使教育內容可視化，例如：教育課程的策定及改善、學習者的日語學習接合之參考資訊的提供、學分互換的大學間合作等方面均可活用之。

內容	題數	對應目標	說明	分數範圍(分)
朗讀	2	策略應用	朗讀一段日文短文。	20
描述照片	4	策略應用	描述圖片內容。	20
回答問題	2	談話組成	依據題目設定之情境，回答與日常生活相關之問題。	30
依據題目 資料應答	1	句子組成	依據題目設定之情境與提供之資料回答問題。	10
提出解 決方案	1	連結性	依據題目設定之情境，針對問題點提出對策或解決方案。	10
陳述意見	1	資訊或意 見的傳達	針對指定的議題陳述意見並提出理由。	10
合計				100

表 3-4 日文會話理解能力評分規準

註：此表係由研究者參考自 ETS 臺灣區總代理忠欣股份有限公司所設計之計分標準，並綜合表 3-3AJ Can-do 評量表：口頭表達之目標細目改編之評分規準，作為測量日文會話理解能力之依據。

此外，誠如表 3-4 所示，本研究亦參考 AJ Can-do 評量表之口頭表現項目，並選定初級 1 之範圍作為編制個人會話理解能力之評量工具，以取得學習者在日語會話理解能力表現上之資訊。關於日文會話理解能力之評分上，本實驗採用表 3-4 之評量規準作為研究工具，並以「朗讀」、「描述照片」、「回答問題」、「依據題目資料應答」、「提出解決方案」及「陳述意見」等六個項目進行評分，而其得分範圍依序為兩題「朗讀」與四題「描述照片」各占 20%、兩題「回答問題」占 30%、「依據題目資料應答」、「提出解決方案」及「陳述意見」則同時各為一題分別占 10%，總計 100 分為受試者個別之總體成績。

第四節 實施程序

一、實施程序

本研究延續 105 學年度上學期之課程，並配合下學期原定之課程計畫與進度，在不影響學生上課權益之情形下，以實驗組及控制組兩個班級在相同實驗期間接受研究者採取不同教學策略進行教學實驗。根據表 3-5 之說明，本教學實驗各為期 8 周，總計 16 堂課，其中首周為準備周，主要為受試者複習上學期之課程內容，並解說本學期之課程計畫與進度，以及評量方式與目的；另以一周針對實驗單元進行基本且簡單之介紹與說明，包含單字語彙、文法句型與書寫和聽力練習。據此，實驗組從第三周至第七周期間接受學習共同體模式之教學，控制組則亦於同一期間接受傳統講述教學模式之教學，兩組於第八周進行評量測驗。

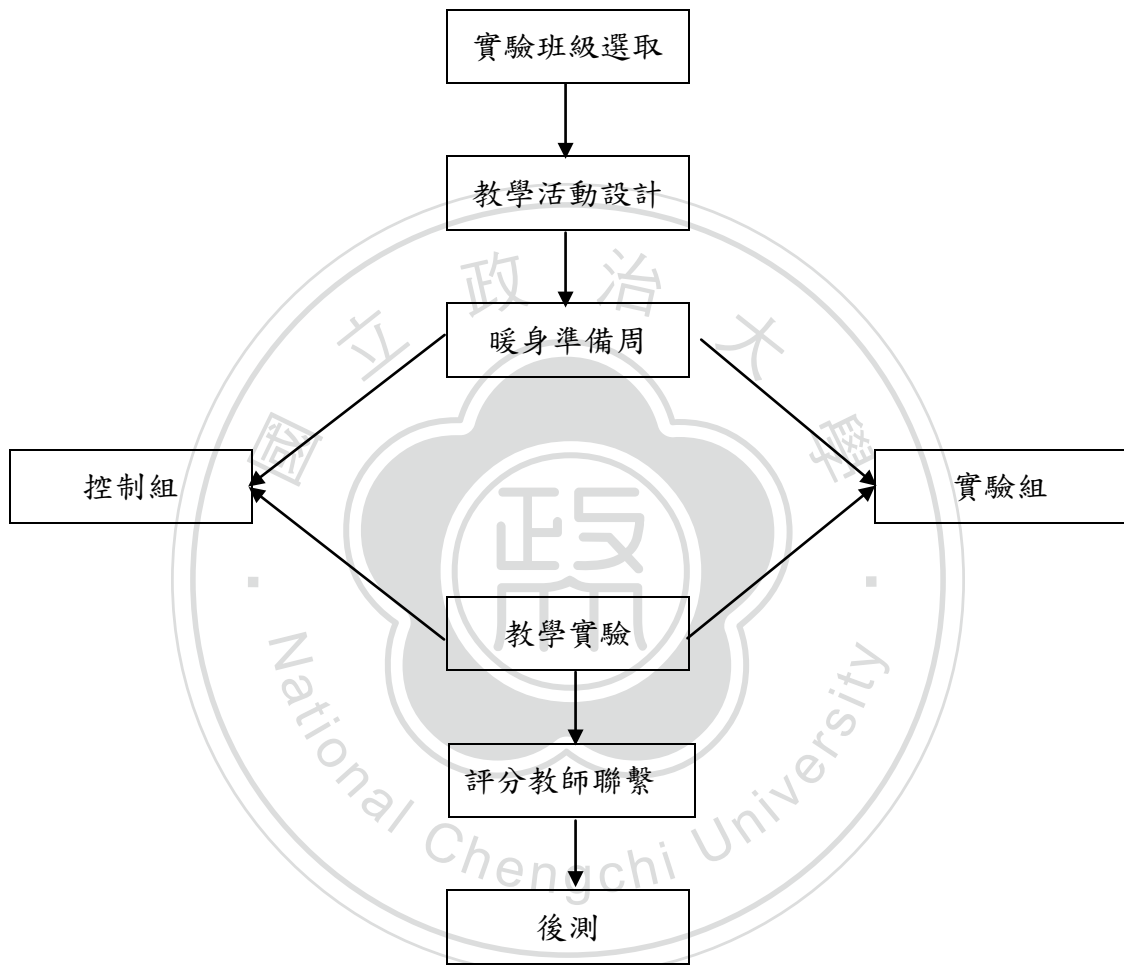
	第一階段 (2/24—3/10)	第二階段 (3/17—4/28)	第三階段 (5/5—5/12)
實驗組	50 音及發音 複習遊戲	指示代名詞單元 小組會話練習	後側
控制組	50 音平假名、片假 名及發音法複習	指示代名詞單元 及相關會話運用	後側

表 3-5 教學實驗之實施程序表

另依圖 3-2 所示，本實驗根據《普通高級中學選修科目「第二外國語」課程綱要》所公布之課程綱內容，亦即施辦第二外語教學與課程首要強調之目的在於培養學生語言基本能力以及國際文化素養，對於初學者之課程設計以增進學習動機與興趣為主，建立語言基本能力為輔以規劃課程計畫及測驗工具。本研究之評量工具係參照 EST 多益英語口說測驗之方式進行，受試者的作答內容將以數位

方式錄音後，再由教學者邀請評分者進行評分。評分結束後，透過統計方式將各個項目所得分數加以計算出總分。

圖 3-2 教學實驗之實施流程圖



評量之實施以該校日文教學團隊中一名資深日語教師及另一名同為任教於某新北市立所屬高級中學第二外語日文科教師進行評分。評分時，受試者的個人資料與其答題內容完全分離，且兩位教師亦分別各自進行評分，因此兩位評分教師不僅無法得知應試者的個人基本資料，也無從得知受試者對其他問題的答案，亦不會得知另一位教師的評分，此種評分方式可確保評分教師對每一位受試者的每一題答案均進行獨立評分，不會受到另一位評分教師或其他因素之干擾。此外，

評分教師進行評分工作前，須先接受並同意該規範之確認及測試，以確保評分標準一致，並保障評分結果的正確性以及實驗的客觀性。



第五節 資料處理與分析方法

本研究採取量化的統計分析，實驗組與控制組學生均為接受過 105 學年度上學期為期約 14 周至 18 周，合計 28 小時至 36 小時之基礎日語課程，其修習之課程內容皆為 50 音平假名與片假名之課程，亦包含日語發音規則與各式音調表現和日本文化理解等單元。實驗組與控制組學生均通過總結性評量並完成上學期之選修學分，故於本實驗之前實驗組與控制組學生之基礎水準均為一致。

本研究為準實驗研究，經確認受試者的基礎水準一致後，為比較不同教學策略適用於高級中學一年級之學生，對於自我介紹及日常招呼用語之單元在學習成效上之差異與影響，故擇以獨立樣本 t 檢定作為分析法，並運用社會科學套裝軟體 SPSS PC 22.0 中文版進行資料分析，以瞭解透過不同教學方法之實施，高級中學一年級學生於日文會話學習與表現上之差異情形。

資料處理之具體情形說明如下：

一、描述性統計量數

本研究以平均數及標準差等描述性統計資料呈現兩組學生在各項評量上之表現情形。

二、獨立樣本 t 檢定

以實驗組與控制組之「日文會話表達能力」及「日文會話理解能力」兩種評分規準所測得之評分進行分析，比較兩種層面之學習成效與不同之教學策略是否具備關聯或差異。



第四章 研究結果

本研究根據實驗結果分為四個部分進行分析與說明，第一節為運用相異教學策略間整體表現之分析；第二節探討運用相異策略與日語會話表達能力之關係；第三節運用相異策略與日語會話理解能力之關係。本實驗之統計數據資料中，以編號 1 表示學習共同體教學法，編號 2 表示傳統講述教學法，以示不同教學法之辨別。

第一節 運用相異教學策略間整體表現之分析

一、日文會話表達能力整體表現

透過不同的教學策略之運用，日文會話表達能力反映於學生總體學習表現之統計結果呈現如下表 4-1 與表 4-2。

教學法	個數	平均數	標準差	平均數的 標準誤
兩師總分 實驗組	35	86.11	5.42	.92
平均 控制組	35	69.00	14.89	2.52

表 4-1 兩師對兩組學生日文會話表達能力評量總分之描述性統計摘要表

依據表 4-1，透過兩位老師進行評分後，實驗組學生於日文會話表達能力總分之統計量數顯示，在總分為 100 分的測驗中，實驗組學生總分的平均數為 86.11 分，控制組學生總分的平均數為 69.00 分，表示實驗組學生在接受學習共同體策略所設計之課程後，其日文會話表達能力有所提升；此外，實驗組學生之總分標準差為 5.42 分，控制組學生之總分標準差為 14.89 分，故實驗組學生在總分成績上之離散程度較小，亦即學生透過學習共同體策略的訓練下，總成績表現上的差

距縮小。

		變異數相等的 Levene 檢定		平均數相等的 t 檢定		
		F 檢定	顯著性	t	自由度	顯著性 (雙尾)
兩師總分	假設變異數 相等	35.991*	.000	6.388	68	.000
	不假設變異數 相等			6.388	42.856	.000*

表 4-2 兩師對兩組學生日文會話表達能力評量總分之 t 檢定摘要表

根據表 4-2 顯示，Levene 的變異數相等測試中， $p=.000$ ($p<.05$)，因此以假設變異數不等解讀， $t=6.388$ ，即在兩位老師的評分下，實驗組的總分有顯著差異。

二、日文會話理解能力整體表現

藉由不同的教學策略之運用，日文會話理解能力反映於學生總體學習表現之統計結果呈現如下表 4-3 與表 4-4。

教學法		個數	平均數	標準差	平均數的 標準誤
兩師總分	實驗組	35	88.66	5.12	.86
平均	控制組	35	77.79	8.75	1.48

表 4-3 兩師對兩組學生日文會話理解能力評量總分之描述性統計摘要表

透過表 4-3 顯示，滿分亦為 100 分之日文會話理解能力測驗中，實驗組學生之總分平均為 88.66 分，控制組學生之總分平均為 77.79 分，而實驗組學生之標準差為 5.12 分，控制組學生之標準差為 8.75 分，可推論實驗組學生在總分成績的表現上，尤以接受學習共同體策略所設計之課程者之得分表現離散程度較小，學習者彼此間之程度差異亦因策略運用之不同而有所改變。

		變異數相等的 Levene 檢定		平均數相等的 t 檢定		
		F 檢定	顯著性	t	自由度	顯著性 (雙尾)
兩師總分	假設變異數 相等	6.695*	.012	6.347	68	.000
	不假設變異數 相等			6.347	54.826	.000*

表 4-4 兩師對兩組學生日文會話理解能力評量總分之 t 檢定摘要表

由表 4-4 之統計結果得知，Levene 的變異數相等測試中， $p=.012$ ($p<.05$)，因此以不相等變異數解讀，由於 $t=6.347$ ，即對立假設成立，在兩位老師的評分下，實驗組的理解能力總分亦有顯著差異。

第二節 運用不同教學策略與日文會話表達能力之關係

一、文法與語彙

日文會話表達能力表現於文法與語彙的學習成效上，經過不同教學策略運用的實驗結果後，將兩位評分者所評估之得分進行統計分析，其顯示的情形如表 4-5 至表 4-8。

教學法		個數	平均數	標準差	平均數的 標準誤
兩師文法	實驗組	35	25.69	2.68	.45
平均	控制組	35	22.03	5.65	.95

表 4-5 兩師對兩組學生文法評量成績之描述性統計摘要表

根據表 4-5 之數據顯示，文法總分為 30 分的測驗中，實驗組學生的平均分數為 25.69 分，控制組學生的平均分數則為 22.03 分；標準差方面，實驗組學生為 2.68 分，控制組學生的標準差為 5.65 分，顯示接受學習共同體策略課程之學生，其群體間的成績差距較小，且對於本項概念的表現上均較接受傳統講述法課程之學生的表現為佳。

		變異數相等的 Levene 檢定		平均數相等的 t 檢定		
		F 檢定	顯著性	t	自由度	顯著性 (雙尾)
兩師文法	假設變異數					
平均	相等	26.809*	.000	3.460	68	.000

不假設變異數 相等	3.460	48.586	.000*
--------------	-------	--------	-------

表 4-6 兩師對兩組學生文法評量成績之 t 檢定摘要表

表 4-6 中兩組受試者在 Levene 的變異數相等測試之結果顯示, $p=.000(p<.05)$, 故以不相等變異數進行解讀, 可知 $t=3.460$, 故在兩位老師的評分下, 實驗組的文法能力有顯著差異, 其成績表現優於控制組。

教學法	個數	平均數	標準差	平均數的 標準誤
兩師語彙 實驗組	35	17.13	.94	.16
平均 控制組	35	15.20	2.79	.47

表 4-7 兩師對兩組學生語彙評量成績之描述性統計摘要表

如表 4-7 所示, 語彙總分為 20 分的測驗中, 實驗組學生的平均分數為 17.13 分, 控制組學生的平均分數則為 15.20 分; 標準差方面, 實驗組學生為 0.94 分, 控制組學生則為 2.79 分, 因此推論得知接受學習共同體策略課程之學生, 其同儕間的成績差距極小, 在本項概念的平均分數表現上較接受傳統講述法課程之學生優異。

變異數相等的 Levene 檢定		平均數相等的 t 檢定		
F 檢定	顯著性	t	自由度	顯著性 (雙尾)

兩師語彙	假設變異數	39.673*	.000	3.868	68	.000
	相等					
平均	不假設變異數			3.868	41.626	.000*
	相等					

表 4-8 兩師對兩組學生語彙評量成績之 t 檢定摘要表

按照表 4-8 之數值得知，兩組受試者在 Levene 的變異數相等測試之結果顯示， $p=.000$ ($p<.05$)，故以不相等變異數進行解讀，由於 $t=3.868$ ，因此在兩位老師的評分下，實驗組的語彙能力表現具顯著性，其平均成績表現亦優於控制組。

承前所述，接受學習共同體策略所設計之課程者，不論經由何者評分，在日文會話中「文法」和「語彙」的學習成效上均能獲得顯著成長。

二、發音、談話程度與流暢度

日文會話表達能力亦呈現於發音、談話程度與流暢度的學習成效上，經過不同教學策略運用的實驗結果後，將兩位評分者所評估之得分情形進行統計分析，其顯示如表 4-9 至表 4-14。

教學法	個數	平均數	標準差	平均數的 標準誤
兩師發音 實驗組	35	16.94	1.46	.25
平均 控制組	35	11.74	2.86	.48

表 4-9 兩師對兩組學生發音評量成績之描述性統計摘要表

根據表 4-9 之統計量數表示，在發音總分為 20 分的評分項目上，實驗組學生之平均數為 16.94 分，控制組學生則為 11.74 分，而就標準差之數值觀之，實

驗組學生為 1.46 分，控制組學生則為 2.86 分，如此可見，兩組學生在得分平均及標準差上皆有明顯之差距，因此可推論融入學習共同體模式之課程可大幅提升學生在發音學習上之成效。

		變異數相等的 Levene 檢定		平均數相等的 t 檢定		
		F 檢定	顯著性	t	自由度	顯著性 (雙尾)
兩師發音 平均	假設變異數 相等	23.058*	.000	9.574	68	.000
	不假設變異數 相等			9.574	50.546	.000*

表 4-10 兩師對兩組學生發音評量成績之 t 檢定摘要表

表 4-10 之資訊顯示，在 Levene 的變異數相等測試中， $p=.000$ ($p<.05$)，故採取不相等變異數進行解讀，由表得知 $t=9.574$ ，因此可知實驗組的發音成績具有顯著差異。

教學法	個數	平均數	標準差	平均數的 標準誤
兩師談話 實驗組	35	13.07	.77	.13
程度平均 控制組	35	10.40	2.21	.37

表 4-11 兩師對兩組學生談話程度評量成績之描述性統計摘要表

上表 4-11 之統計量數所示，經由測驗評估兩種不同教學法對於學生在談話

程度之學習上之差異可知，本項測驗滿分為 15 分，而實驗組學生之平均分數為 13.07 分，控制組學生之平均分數為 10.40 分，然就標準差部分觀察，實驗組學生為 0.77 分，控制組學生則為 2.21 分，由此顯示導入學習共同體教學模式可改善學生在會話中談話程度的學習效果。

		變異數相等的 Levene 檢定		平均數相等的 t 檢定		
		F 檢定	顯著性	t	自由度	顯著性 (雙尾)
兩師談話 程度平均	假設變異數 相等	26.164*	.000	6.749	68	.000
	不假設變異數 相等			6.749	42.085	.000*

表 4-12 兩師對兩組學生談話程度評量成績之 t 檢定摘要表

據表 4-12 之訊息顯示，在 Levene 的變異數相等測試中， $p=.000$ ($p<.05$)，故採取不相等變異數進行解讀後 $t=6.749$ ，據此可得實驗組的談話程度表現具有顯著性。

教學法	個數	平均數	標準差	平均數的 標準誤	
兩師流暢 度平均	實驗組	35	13.06	.75	.13
	控制組	35	10.49	2.22	.38

表 4-13 兩師對兩組學生流暢度評量成績之描述性統計摘要表

按表 4-13 之統計量數可得，兩位教師針對兩組學生在會話中流暢度的學習成果評估顯示，流暢度測驗滿分為 15 分的情形下，實驗組學生所得平均分數為 13.06 分，標準差為 0.75 分；對此，控制組學生所得平均分數為 10.48 分，標準差為 2.28 分，因此可判斷就流暢度表現而言，運用學習共同體教學法方得使學生的口說學習獲得較佳之學習成果。

		變異數相等的 Levene 檢定		平均數相等的 t 檢定		
		F 檢定	顯著性	t	自由度	顯著性 (雙尾)
兩師流暢度 平均	假設變異數 相等	27.046*	.000	6.476	68	.000
	不假設變異數 相等			6.476	41.516	.000*

表 4-14 兩師對兩組學生流暢度評量成績之 t 檢定摘要表

依表 4-14 之摘要表顯示，在 Levene 的變異數相等測試中， $p=.000$ ($p<.05$)，因而採取不相等變異數進行解讀，因 $t=6.476$ 故得知實驗組的流暢度成績呈現顯著差異。

由上所述，透過本實驗中可發現在「發音」、「談話程度」及「流暢度」的學習上，將學習共同體策略融入日文會話課程中可明顯改善傳統講述課程上較低的學習表現。

第三節 運用不同教學策略與日文會話理解能力之關係

一、朗讀與描述照片

日文會話理解能力表現於朗讀與描述照片的學習成效上，藉由不同教學策略運用的實驗後，將兩位評分者所評估之得分進行統計分析，其顯示的情形如表 4-15 至表 4-18。

教學法	個數	平均數	標準差	平均數的 標準誤
兩師朗讀 實驗組	35	18.90	.82	.14
平均 控制組	35	17.57	1.54	.26

表 4-15 兩師對兩組學生朗讀評量成績之描述性統計摘要表

根據表 4-15 的統計資料顯示，本項測驗題數為兩題且總分為 20 分的評量中，兩位教師對於實驗組學生於朗讀部分的評分平均數為 18.90 分，標準差為 0.82 分；對於控制組學生的該項評分平均數為 17.58 分，標準差為 1.54 分，由此可知，實驗組學生於朗讀部分的表現較出色，同儕間彼此程度差距也較小。

		變異數相等的 Levene 檢定		平均數相等的 t 檢定		
		F 檢定	顯著性	t	自由度	顯著性 (雙尾)
兩師朗讀 平均	假設變異數 相等	9.435*	.003	4.495	68	.000

不假設變異數 相等	4.495	51.788	.000*
--------------	-------	--------	-------

表 4-16 兩師對兩組學生朗讀評量成績之 t 檢定摘要表

藉 4-16 之摘要表顯示，在 Levene 的變異數相等測試中， $p=.000$ ($p<.05$)，因此以不相等變異數進行判讀，由於 $t=4.495$ ，故可得實驗組的朗讀成績呈現顯著差異。

教學法	個數	平均數	標準差	平均數的 標準誤
兩師描述 實驗組	35	18.67	1.01	.17
照片平均 控制組	35	17.12	1.36	.23

表 4-17 兩師對兩組學生描述照片評量成績之描述性統計摘要表

參照表 4-17 之統計數據，本項試驗包含四個題目且得分範圍為 20 分的測驗中，兩位教師針對描述照片的測驗評估上，實驗組學生平均成績為 18.67 分，標準差為 1.01 分；而控制組學生平均成績為 17.13 分，標準差為 1.36 分，據此推知，學習共同體實施班級之學生在描述照片的成績中較高，但兩組學生的彼此差距實為接近。

變異數相等的 Levene 檢定		平均數相等的 t 檢定		
F 檢定	顯著性	t	自由度	顯著性 (雙尾)

	假設變異數	1.925*	.047	5.372	68	.000
兩師描述	相等					
照片平均	不假設變異數			5.372	62.814	.000*
	相等					

表 4-18 兩師對兩組學生描述照片評量成績之 t 檢定摘要表

於表 4-18 之統計數值表示，在 Levene 的變異數相等測試中， $p=.000(p<.05)$ ，依不相等變異數進行判讀，透過表中顯示 $t=5.372$ ，故可推得實驗組的描述照片成績呈現顯著性。

由上所述，在不同的教學策略實驗中可知，依循傳統講述模式學習的學生，其表現較難反映成效，而學生若可循藉學習共同體的策略模式學習，則在「朗讀」與「照片描述」的表現上可而獲得較好的效果。

二、回答問題與資料應答

日文會話理解能力亦呈現於回答問題與資料應答的學習成效上，藉由不同教學策略運用的實驗後，將兩位評分者所評估之得分情形進行統計分析，其顯示如表 4-19 至表 4-22。

教學法	個數	平均數	標準差	平均數的 標準誤
兩師回答 實驗組	35	27.47	1.34	.23
問題平均 控制組	35	24.40	2.40	.41

表 4-19 兩師對兩組學生回答問題評量成績之描述性統計摘要表

本項試題之設計為 2 個子題且總得分為 30 分的測驗，參考表 4-19 之統計數

值，實驗組學生在回答問題之測驗中，在兩位教師的評量下，其平均得分為 27.47 分，控制組學生之平均得分為 24.40 分；另外。標準差部分實驗組學生則為 1.34 分，控制組學生為 2.40 分，由此推論，由於實驗組學生個別程度較無差異，故於本項測驗成績的表現較控制組為突出。

		變異數相等的 Levene 檢定		平均數相等的 t 檢定		
		F 檢定	顯著性	t	自由度	顯著性 (雙尾)
兩師回答 問題平均	假設變異數 相等	8.515*	.042	6.617	68	.000
	不假設變異數 相等			6.617	53.336	.000*

表 4-20 兩師對兩組學生回答問題評量成績之 t 檢定摘要表

在表 4-20 之統計值中可看出，Levene 的變異數相等測試中， $p=.000(p<.05)$ ，因此依不相等變異數進行判讀，因呈現 $t=6.617$ ，據此可得實驗組的回答問題成績具有顯著性。

教學法	個數	平均數	標準差	平均數的 標準誤
兩師資料 實驗組	35	8.66	.88	.15
應答平均 控制組	35	7.03	1.31	.22

表 4-21 兩師對兩組學生資料應答評量成績之描述性統計摘要表

觀察表 4-21 之數據，實驗組學生參與題數為一題而得分為 10 分的單項測驗中，資料應答方面之成績表現上，其平均數為 8.66 分，標準差為 0.88 分；控制組學生之平均數為 7.03 分，標準差為 1.31 分，雖然兩組學生的程度接近，但在接受不同的教學法之後，實驗組的學生於本單項概念上的表現則明顯具有成長。

		變異數相等的 Levene 檢定		平均數相等的 t 檢定		
		F 檢定	顯著性	t	自由度	顯著性 (雙尾)
兩師資料	假設變異數	5.138*	.027	6.099	68	.000
	相等					
應答平均	不假設變異數			6.099	59.494	.000*
	相等					

表 4-22 兩師對兩組學生資料應答評量成績之 t 檢定摘要表

表 4-22 之統計值中說明，在 Levene 的變異數相等測試中， $p=.000$ ($p<.05$)，故依不相等變異數進行判讀，表中所示 $t=6.099$ ，推知實驗組在資料應答的成績上具備顯著性。

承上可知，教師在日文會話課程中依學習共同體之方式進行教學，則學生在「回答問題」和「資料應答」的測驗表現上，可藉由相互且小組的學習模式增進本項概念的學習成效。

三、提出方案與陳述意見

日文會話理解能力同時呈現於提問方案與陳述意見的學習成效上，藉由不同教學策略運用的實驗後，將兩位教師所評估之得分情形進行統計分析，其顯示如

表 4-23 至表 4-26。

教學法	個數	平均數	標準差	平均數的 標準誤
兩師提出 實驗組	35	7.61	1.02	.17
方案平均 控制組	35	6.03	1.44	.24

表 4-23 兩師對兩組學生提出方案評量成績之描述性統計摘要表

對照表 4-23 之資料顯示，實驗組學生在本項總分為 10 分而為一題的測驗中所得之平均分數為 7.61 分，控制組學生之平均分數則為 6.03 分，此外，實驗組與控制組學生的標準差分別為 1.02 分及 1.44 分，由上述數據可知兩組學生在各該班級內彼此間成績表現上較無明顯差距，但就整體而言實驗組學生的班級平均分數仍較高。

		變異數相等的		平均數相等的 t 檢定		
		Levene 檢定				
		F 檢定	顯著性	t	自由度	顯著性 (雙尾)
兩師提出	假設變異數 相等	4.302*	.042	5.313	68	.000
	不假設變異數 相等			5.313	60.994	.000*

表 4-24 兩師對兩組學生提出方案評量成績之 t 檢定摘要表

再由表 4-24 之統計資料進行說明，Levene 的變異數相等測試中， $p=.000$

($p < .05$)，因此依不相等變異數進行觀察， $t=5.313$ 表示實驗組在提出方案項目的測驗成績達到顯著差異。

教學法	個數	平均數	標準差	平均數的 標準誤
兩師陳述 實驗組	35	7.34	1.01	.17
意見平均 控制組	35	5.63	1.42	.24

表 4-25 兩師對兩組學生陳述意見評量成績之描述性統計摘要表

經表 4-25 之統計資料得知，本項試題僅為一題且總分為 10 分的評量中，採用學習共同體教學法之班級，其學生在陳述意見的學習上得分平均為 7.34 分，而採用傳統講述教學法之班級，其學生的得分平均為 5.62 分，復見標準差的數值顯示，實驗組與控制組兩班之標準差分別為 1.00 分及 1.42 分，由此可見，在本項測驗中兩組學生在其組內的差異性較小，而評量表現上仍以實驗組班級的成績較高。

		變異數相等的 Levene 檢定		平均數相等的 t 檢定		
		F 檢定	顯著性	t	自由度	顯著性 (雙尾)
兩師陳述	假設變異數 相等	3.820*	.045	5.825	68	.000
	不假設變異數 相等			5.825	61.224	.000*

表 4-26 兩師對兩組學生陳述意見評量成績之 t 檢定摘要表

其次，在表 4-26 之統計資料表中，Levene 的變異數相等測試上， $p=.000$ ($p<.05$)，因此依循不相等變異數進行觀察， $t=5.825$ 之數值代表實驗組在陳述意見之測驗成績達顯著性。

綜上所述，本研究中經實驗結果發現，日文會話中有關「提出方案」及「陳述意見」的向度表現上，乃以採行學習共同體的教學法有助於提升教師的教學成效並增進學生的學習效果。





第五章 結論與建議

本章旨依據研究結果進行討論，並作出相關建議，共分兩節。各節內容茲依序分述如下：第一節為研究結果之討論，第二節則提出教學上之建議和未來研究之課題。

第一節 結論

本研究主要以 105 學年度第二學期新北市所屬某高級中學之學生為對象，以第二外語日文會話課程導入學習共同體教學模式作為本研究之教學實驗，探討不同的教學策略模式對於日文會話表達能力與日文會話理解能力之學習成效。本節依據第四章之研究結果，將其彙整並歸納出下列各點說明。

一、高級中學日文課程導入學習共同體有利於提高學生的學習成效

- (一) 不同的教師於接受「學習共同體策略」教學模式之班級，在評估學生的學習成效時均提出高度的肯定。
- (二) 無論為「日文會話表達能力」或「日文會話理解能力」的表現，導入學習共同體教學策略的班級，均呈現良好的學習成效。
- (三) 教師引導學生經由學習共同體的策略模式進行自主及相互的學習，有益於改善傳統教學模式上所欠缺的互動過程及團體學習效果。

二、日文課程中導入學習共同體有助於提升學生會話表達能力

- (一) 由於「文法」與「語彙」皆為重要的句型結構要素，由教師先行為學生建立基本的背景知識後接受學習共同體策略的日文會話課程，彼此間透過相互且反覆的討論與觀念的釐清，對於會話之中「文法」與「語彙」的運用表現傾向優於接受傳統教學策略之學生。

- (二) 相較於傳統教學策略之日文會話課程，教師採取一致且直接面對全體學生的進行口頭講述及一對多的演練形式，學生藉由學習共同體的策略以團體的方式進行對話練習，同儕間得以相互糾正錯誤，其「發音」、「談話程度」和「流暢度」上的表現較佳。
- (三) 日文的教學不同於第一外語英文的教學，在學習共同體的教學與學習環境下，較易促成低成就學習者經由高成就學習者的帶領與指導而提升學習成效，另因第二外語學科屬非升學考試型學科，因此在較無競爭壓力下亦使得學生能以群體學習的方式逐步地深化基礎知識與口語表達能力。

三、日文課程中導入學習共同體有助於提升學生會話理解能力

- (一) 有關「朗讀」與「照片描述」在日文會話之中的表現，相對於傳統的課堂上面對教師，學生在面對同儕時較能勇於展現自我，亦即學生有較高的意願在小組內利用教師所配置之資料進行「朗讀」與看圖描述等相關練習，因此在學習共同體策略下的學習者較能達成有效學習。
- (二) 關於「回答問題」和「資料應答」的對應技巧方面，主要著重於日常生活的經驗與累積及特定範圍資訊的理解與運用，透過學習共同體課程的實施，學生在分組的學習中因獲得較為豐富的練習次數，且吸取較為多元的訊息題材得以增加會話的深度及廣度而有較高的學習表現。
- (三) 在日文會話中，「提出方案」和「陳述意見」均屬於較高難度的學習項目，其涉及句型和訊息的組織能力及個人願意且足夠表述的能力，故配合學習共同體策略之實踐，使得同儕間擁有較多的時間與空間增進想法的刺激及進行意見的交流，進而強化了以日文思考的口說能力。

四、會話表達能力與會話理解能力在學習上具有高度的關聯性

- (一) 解析日語文字的組成與特色可知，部分「語彙」與「發音」為一種較為貼

近中文的語言，具有引發學習者的學習動機與興趣，此亦與「朗讀」與「照片描述」的技能息息相關，透過有別於傳統講授法的教學策略，學習共同體策略提供更多自我探索學習資源與知識驗證的機會，因此在學習共同體策略的導入下可有效促進學生的成就表現。

(二)「回答問題」和「資料應答」構築於學習過程中「語彙」的累積和「文法」的理解，參與學習共同體所規劃之課程的學生經過教師事先指導基礎概念後，可於同儕間的對話中確認尚未理解或發現認知錯誤之處，並修正混淆的觀念，進而增進自己的在會話表現上的自信。

(三)針對「談話程度」、「流暢度」及「提出方案」、「陳述意見」的層面而言，此四項技巧皆具備學習上高度的關聯性，由於學習共同體的課程設計要求學生在課堂上發揮團體的執行力與凝聚力，是故經由分組的方式則較傳統個人學習的模式更能激發出思考能力，並鍛鍊出口語表達能力的穩定性。

第二節 建議

本研究根據文獻探討、實驗結果之結論提出建議，提供教師、學校與未來研究之參考，並針對研究限制及範圍提出未來相關研究之建議，茲說明如下：

一、教學實務之建議

(一) 課程設計與教學活動須考量單元與教學策略之融合性，以利達到效果。

由於語言學習包含知識與技能等層面，知識體系之建構優先於技術層次之表現，尤以外語教學而言亦包含外國文化面向之認識，因此教學者須於課程設計時思考適宜融入學習共同體策略之單元或時機，並於教學活動中所累積之經驗進行調整，以營造良好之課堂環境，並促進教學之效率與學習之成果。

(二) 教室的安排宜留意空間大小之選擇，以便分組討論與教學觀察之進行。

有關學習共同體教學活動空間之安排，根據文獻資料表示應以小組之方式進行，惟目前第二外語課程乃選修課程，使得教室之安排尚難決定，亦即一般教室或視聽教室均得為使用空間，若為實施學習共同體教學模式，則必須考慮課桌椅分組排列之空間，以及觀課者可移動觀察之動線，方得使學習及觀課均能順利進行。

(三) 納入受試者學習動機等情意之變項，以做出更為多面向之分析與結論。

本研究係以學習共同體融入日語教學課程，探討受試者對於認知與技能層面之學習效果，然教學目標亦包含情意之層面，故為更加全面性地探究三種層次之效果與差異，建議未來在研究中可採納情意層次之變項，例如以問卷調查或學習報告等方式針對受試者之學習動機加以分析，使研究更為周全。

二、教師社群之建議

(一) 建立教師專業成長之平台，確保資訊互換之聯繫管道。

由於學習共同體之教學方式乃重視開放式觀課之過程，並且強調教學者於教學後與參與觀課之教師交流互動的成果，即所有參與之教師共同檢視各該課堂的實施效果與檢討可改善之處。目前國內日語教學資源雖豐富但卻尚難整合與運用，故建議應建構資源平台，以促進教學資源及授課經驗之有效使用與即時分享。

(二) 積極參與學習共同體之社群，促進同儕教學經驗共享。

學習共同體的教學模式著重師生群體各自的同儕學習，亦即教師知能之增進亦得來自於教師自主參與各種進修學習活動。目前部分縣市已建構學習共同體之社群，並定期舉辦跨校之觀課活動及邀請佐藤學教授到校進行觀察與檢討，未來其他學校亦可聯合經驗豐富之學校與教師，共同組成更具規模之教學社群，使教師同儕間更易於互相請益與學習。

(三) 活用學習共同體的教學策略，提升學習者的學習成效。

現今高中之日語課程多數以傳統講述教學法進行授課，根據本研究之實驗結果顯示，將學習共同體融入日語教學之中，尤以在會話方面之課程不僅可提高學生之學習成效，亦有助於學生掌握口說方面等各項技巧，因此建議教師在教學上廣泛地納入學習共同體之教學策略，以提高學習者對於日語學習之效果。

三、學校單位之建議

(一) 發展學習共同體前導或示範學校，培育學習共同體之典範教師。

日本為擴大推動學習共同體之教學理念，先後於國內的各級學校成立前導或示範學校，其優點在於可整合相關教學資源以提供其他學校作為參考，另一方面亦可作為政府機構與各校之間的溝通橋樑，以強化教學品質與行政效率。臺

灣的學校辦學優良但相對於日本而言數量規模仍小，因此有利於教學資源及行政事務之協調與聯繫，亦得培育更多優秀且經驗豐富的典範教師。

(二) 規劃辦理跨校間學習共同體之研習或論壇，提升教師教學知能。

因現行各級學校實施及辦理學習共同體課程的情形有所不同，且第二外語教師多僅能至各大院校或相關機構自行參與講座或研習活動進行在職學習，如能以區域間或跨校間的形式共同舉辦教學知能之活動，則可節省教師尋覓資訊之時間，使教師得透過參加合辦之活動獲得更完整之資源與訊息以提升教學知能。

(三) 成立日語等第二外語之教學團隊，並與國際專家學者意見交流。

依據文獻資料顯示，目前臺灣已有多數學校納入第二外語日語教學課程，惟因第二外語課程與其他學科性質之不同，使得本課程較難組織成較具規模之教學團隊，雖部分學校與日本等海外學校締結姊妹校，雙方並定期進行交流活動或參訪，但國內現階段仍難以凝聚及彙整其成果，若學校能成立第二外語教學團隊，則可發揮教學效益，亦可增進相互之教學成長。

四、教育行政機關之建議

(一) 推動日語等第二外語教學普及化，落實全國性課程實施普查機制。

近年來為順應全球化之潮流，部分縣市中等學校已實施第二外語教學，其中以日語學習者人數最多，惟受限於各校課程規劃及開課時間等因素影響，因此尚非所有學校均設有第二外語課程，然根據現行《普通高級中學選修科目「第二外國語」課程綱要》已納入第二外語選修課程，因此宜加擴大及鼓勵各校施辦第二外語課程，並由教育行政機關專責考察辦理之情形。

(二) 加強培育本國籍外語教育師資，定期舉辦學習共同體等進修課程。

現高級中學第二外語師資之培育係由各大專院校之師培中心負責，因第二外語師培生僅來自部分大專院校外語學院科系之學生，以及第二外語學科

隸屬選修性質，因此師資的培訓仍有短缺的現象，由於目前選修第二外語已逐漸成為主流，且部分大專院校亦開設預修課程，因此建議現有之大專院校增加招收第二外語師培生，並舉辦相關教學課程如學習共同體策略運用等專門課程，以提供教師後續之學習管道。

(三) 增列第二外語教育之完整經費，平衡區域教育機制與資源之落差。

由於部分縣市施辦第二外語課程之成效良好，且因應學生之需求使得越來越多學校追隨辦理，但面對教育資源有限及分配之不易，儘管主管機關及學校單位力求開源節流並盡力維持教學品質，但仍有許多學校無法獲得足夠之經費，進而影響學生的學習權益，因此如能依據每年教學成效之考核結果，以及維護學生受教權利之考量，增列第二外語教育經費補助並平均核撥各縣市，則可提升全國整體之教育品質。

五、未來研究課題之發展

(一) 研究主題方面

本研究係以 105 學年度第二學期新北市所屬某高級中學之學生為研究對象進行教學實驗，以釐清並比較日文會話課程中融入學習共同體教學法與傳統講述教學法，對於學生的學習成效之差異與影響，然本研究尚未針對不同縣市地區及授課時程或其他公私立高級中學進行深入研究及探討，因此未來可採納不同地域、授課時間或級別之學校進行研究。

(二) 研究工具方面

本研究所採用之工具係採用日本語言相關之學術研究單位所編製之評分規準，關於將描述性評價量化之評量方式亦有相當多數的版本，不論國內外均有相關的研究成果，而本實驗中則選用其中兩種版本作為研究工具，故無法推論至其他版本的研究結果，未來的研究可納入其他版本之規準進行比較，以便推斷出不同測驗項目或評量要素所可能產生之影響或結果。

(三) 研究方法方面

本研究係採取實驗研究並以量化統計之方式作成實驗結果，由於實驗過程中亦面臨受試者部分臨時缺課及其學習上所伴隨之認知、技能及態度上之差異與變化，這些因素均有可能影響研究結果；其次，本研究僅以單一統計方法進行分析，此亦排除了其他因素之比較，是故未來的研究則可採納其他統計方法以尋求更多樣化之分析，以利獲得更豐富之判斷依據；再者，為追求本研究結果之客觀性，研究者即邀請兩位資深日語教師進行各項評分，以取得客觀之實驗結果，但此仍不完全表示本研究足以代表多數觀點，因此未來的研究上將可增加受試者人數或安排不同教師進行授課，以增進研究面向之深度與廣度。





參考文獻

一、中文部分

佐藤學(2012)。學習的革命：從教室出發的改革（黃郁倫、鍾啟泉譯）。臺北市：親子天下股份有限公司。

佐藤學(2013)。學習共同體：構想與實踐（黃郁倫譯）。臺北市：親子天下股份有限公司。

佐藤學(2013)。學習革命的最前線：在學習共同體中找回孩子的幸福（黃郁倫譯）。臺北市：遠見天下文化出版股份有限公司。

佐藤學(2014)。學習革命的願景：學習共同體的設計與實踐（黃郁倫譯）。臺北市：遠見天下文化出版股份有限公司。

佐藤學(2017)。邁向專家之路：教師教育改革的藍圖（黃郁倫譯）。臺北市：高等教育文化事業有限公司。

佐藤學(2003)。課程與教師（鍾啟泉譯）。北京市：教育科學出版社。

佐藤學(2004)。學習的快樂—走向對話（鍾啟泉譯）。北京市：教育科學出版社。

佐藤學(2012)。學校的挑戰：創建學習共同體（鍾啟泉譯）。上海市：華東師範大學出版社。

佐藤學(2012)。教師的挑戰：寧靜的課堂革命（鍾啟泉、陳靜靜譯）。上海市：華東師範大學出版社。

佐藤學(2014)。靜悄悄的革命—課堂改變，學校就會改變（李季湄譯）。北京市：教育科學出版社。

佐藤學(2016)。教育方法學（于莉莉譯）。北京市：教育科學出版社。

秋田喜代美、佐藤學(2013)。新時代的教師（陳靜靜譯）。北京市：教育科學出版社。

王淑麗、楊宜領(2015)。教學導師服務領導與夥伴教師教學效能關係之研究。臺

- 北市立大學學報，46(1)，25-50。
- 江志宏、施月麗(2013)。一位初任教師參與「學習共同體」之實踐經驗。庶民文化研究田野紀要，7，96-112。
- 周家卉(2016)。國中生活科技「公開授課」實務探討。中等教育，67(3)，96-113。
- 紀家雄(2013)。中小學校長推動學習共同體的教學領導核心技術之探討。中華民國教育行政研究學會：學校行政雙月刊，85，156-172。
- 翁敏慧、黃純真、賴逸超(2013)。學習共同體試辦之體驗。臺灣教育評論月刊，2(1)，91-92。
- 郭小蘋、吳勁甫(2011)。台灣地區近年來校長教學領導與教師教學效能學位論文研究走向之分析。嘉大教育研究學刊，27，1-27。
- 張青松(2013)。學習共同體在國文教學之實踐成效與建議—以101學年度中正高中一年級國文科為例。中等教育，64(3)，117-127。
- 張孝慈、賴素卿、林淑惠(2014)。有效教學一點訣：開放課堂行思學藉由共同備課、公開授課、觀課議課與組成教師專業團隊等策略，提高英語教學效能之教學分享。國教新知，61(2)，63-74。
- 張奕華、吳權威、吳宗哲、王緒溢、許正妹(2012)。佐藤學「學習共同體」的實踐與超越：以智慧教室為例。臺北市：網奕資訊科技。
- 歐用生(2013)。學習的革命：本土實踐的反思。新北市教育—學習共同體特刊，4-16。
- 潘慧玲、陳玟樺(2015)。教師開展學習共同體的反思性實踐。中等教育，66(1)，40-57。
- 戴康祐(2014)。批判取向的學習共同體：哈伯瑪斯與弗雷勒的對話理論在學習共同體教學上之蘊義。朝陽人文社會學刊，12(2)，247-274。
- 林彥輝(2014)。國民小學校長科技領導、學校知識管理與教師效能關係之研究。國立政治大學，臺北市。

張菽亭(2014)。國民小學校長營造學習共同體與教師教學效能關係之研究。國立政治大學，臺北市。

林孟洳(2015)。臺中市海線地區國民小學教師對翻轉課堂的認知與實施情況之調查研究。國立臺中教育大學，臺中市。

林雍智(2016)。日本的學習大改革—「主動學習」的登場。財團法人 111 教育發展協進會會訊，新北市。2016 年 1 月 11 日，檢自：

<http://www.111ea.org/dp/node/64>

潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈(2014)。學習領導下的學習共同體 1.1 版。高等教育出版，臺北市。2014 年 6 月，檢自：

<http://mail.tku.edu.tw/panhlw/hamdbook1.1/mobile/index.html>

親子天下(2012)。國中生學習力大調查新聞稿。(摘要)2012 年 3 月 29 日，檢自：

<http://media.cw.com.tw/cw/cwdata/pdf/2012-P-study.pdf>

二、外文部分

Alvarez-Alvarez, C., & Fernandez-Diaz, E., & Osoro-Sierra, J. M. (2012). Educational transforming, learning communities and teacher training. *Online Submission, US-China Education Review B5*, 521-527

Kemp, L. (2010) Teaching & learning for international students in a "learning community": Creating, sharing and building knowledge. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 5, 63-74

Mills, J., & Birks, M., & Francis, K. (2014). Establishing a learning community to support research and scholarly training: A case study. *Academic Leadership Journal in Student Research*;2

館岡洋子(2005)。ひとりで読むことからピア・リーディングへ・日本語学習者の読解過程と対話的協働学習。神奈川県：東海大学出版会。

池田玲子・館岡洋子(2007)。**ピア・ラーニング入門・創造的な学びのデザインのために**。東京都：ひつじ書房。

佐藤學(2015)。**学びあう教室・育ち合う学校～学びの共同体の改革～**。東京都：小学館。

佐藤學、何井田節子、草川剛人、浜崎美保(2013)。**授業と学びの大改革・「学びの共同体」で変わる！高校の授業**。東京都：明治図書。

大谷智恵美、生越達(2016)アクティブ・ランニングの手法を用いた国語科の授業。茨城大学教育実践研究，35，343-358。

杉浦武、奥田雅史(2014)。**学びの共同体の授業実践：理論、現状、課題**。近畿大学教育論叢，26(1)，1-15。

森脇正博(2014)。**校内研修としての授業研究の動向と新たな方略の提案** — 「学びの共同体」論の検証を軸として—。京都教育大学紀要，125，131-146。

