

實體與線上混合跨文化協同學習法融入台日文化通識課程 之教學實踐：以提升日語能力為觀點

伊藤佳代

國立中山大學西灣學院約聘助理教授

摘要

近年筆者在本身擔綱之台日文化通識課程導入內容和語言整合學習(CLIL)法及跨文化協同學習(Intercultural Collaborative learning)。隨著課程活動進行，筆者發現一起修課的台日學生雙方溝通主要語言多為中文，此導致台灣學生在運用日語溝通的意願和學習效果不如預期。鑒於上述困境，本研究在既有的實體跨文化協同學習上，嘗試導入線上跨文化協同學習(Collaborative Online Intercultural Learning, COIL)，藉由實體與線上混合的跨文化協同學習法，串聯台日雙方在地組織，藉此增加台灣學生日語使用及跨文化互動機會，進而提升語言學習成效。本研究問題有三：究明影響學生課堂發言因素；導入實體與線上混合跨文化協同學習課程活動對學生日語溝通表現與語言學習成效之影響。研究方法以行動學習為導向個案研究，採 CLIL4Cs 問卷、學生溝通意願問卷及學生自評問卷，及質性資料進行分析。研究結果有三，其一是影響學生發言的主要因素是「口語能力的信心」；此次課堂活動反讓學生對日語的使用更加謹慎，並出現了非言語表達，如表情和手勢等；其二是本研究課堂活動得以有效提升學生日語詞彙、文法和簡單會話能力；其三是面對面模式雖能直接提供與日本學生交流機會，但因網路環境與課程準備不足，線上活動未能如預期般提升學生日語會話能力。

關鍵詞：混合學習、線上跨文化協同學習、日語溝通表現、語言學習成效

受理日期：2024 年 03 月 07 日

通過日期：2024 年 05 月 24 日

DOI：10.29758/TWRYJYSB.202406_(42).0001

The Teaching Practice of General Courses Based on Blended Collaborative Intercultural Learning, Both In-person and Online: Focused on Improving Japanese Language Proficiency

Ito Kayo

Assistant Professor, Si-Wan College, National Sun Yat-sen University

Abstract

This study explores blended cross-cultural collaborative learning for improving Japanese language proficiency in a Taiwan-Japan cultural general education course. Communication between Taiwanese and Japanese students is mostly in Chinese, impacting Taiwanese students' Japanese language willingness and effectiveness. To address this, Collaborative Online International Learning (COIL) is integrated, creating a hybrid approach. The research aims to identify factors influencing student participation, assess the impact of COIL on Japanese communication and language learning, and understand overall classroom behavior. Results show that confidence in oral proficiency significantly influences participation. Students decrease reliance on teacher-demonstrated sentences, using more facial expressions, gestures, and body language. While activities enhance Japanese language skills, lack of oral confidence affects willingness to speak in class.

Keywords: Hybrid Learning, Collaborative Online Intercultural Learning(COIL), Japanese communication , Language Learning Outcomes

台日文化通識クラスにおける対面とオンラインの ハイブリッド型異文化協同学習の実践研究： 日本語能力向上の観点から

伊藤佳代

国立中山大学西湾学院約聘助理教授

要旨

近年筆者は CLIL を枠組みとした台日文化通識クラスにおいて、異文化協同学習を取り入れたクラス活動を行っているが、日台学生間の会話で中国語使用が多くなることから、台湾学生の日本語発話意欲と学習効果の妨げとなっていた。この課題を解決するため、既存の対面型異文化協同学習に加えて、オンライン国際協同学習(COIL)を導入し、対面とオンラインのハイブリッド型異文化協同学習により、台湾学生の日本語使用の機会を増やし、言語学習成果を向上させることを目指した。本研究の目的は、台湾学生の日本語発話意欲に影響を与える要因、対面とオンラインのハイブリッド型異文化協同学習活動における日本語発話状況と言語学習成果を明らかにすることである。研究方法は行動研究手法のケーススタディで、CLIL4Cs・発話意欲・自己評価の各調査表、および質的データを分析した。研究の結果、学生の発言に影響を与える要因は「口頭能力への自信」であること、活動を通して日本語発話への自信不足、日本語発話がより慎重になること、言語表現から表情やジェスチャー等の非言語表現への代替が見られた。また、日本語の語彙、文法、簡単な会話能力を向上させる学習効果が見られたものの、対面活動が日本学生との発話機会を提供した一方で、COIL 活動は、ネット環境や活動の不備により日本語発話を効果的に促すことができなかった。

キーワード：ハイブリッド学習、COIL、日本語発話意欲、言語学習
成果

實體與線上混合跨文化協同學習法融入台日文化通識課程 之教學實踐：以提升日語能力為觀點

伊藤佳代

國立中山大學西灣學院約聘助理教授

1. 緒論

近年不斷有學者提倡台灣高教日語教育需融入「台灣觀點」及「課程國際化 (curriculum Internationalization)」(林長河, 2014、王湘月, 2019、Green, 2005), 有鑒於此, 擔任通識日語教育的筆者為使通識課程國際化、日語教育課程在地化, 在近年所開設一門台日文化通識課程中, 以內容與語言整合學習法 (Content and Language Integrated Learning, CLIL) 為框架, 導入跨文化協同學習 (Intercultural Collaborative learning), 一起修課的台日學生在實體教室透過日語面對面互動之外, 該課程也讓學生學習台日各地在地文化, 進而培養學生的地方感(伊藤佳代, 2022)。然而課程進行中, 筆者發現內容學習及語言學習兩方面的問題點。

關於內容學習方面, 該課程學習內容以學校所在地的高雄觀光為主題, 透過業界人士的演講、田野調查、以日語撰寫高雄旅遊報導後將此報導刊登在媒體上, 將高雄的資訊發送到日本等課程活動。然而當時課程過於著重台灣在地議題學習, 僅止於「台灣→日本」單向知識輸出, 缺少來自日本的知識輸入, 此造成修課學生難以掌握日本地域實踐狀況全貌。對此, 台灣學生反饋意見中也提到「想要更了解日本」。

其次, 關於語言學習方面之問題, 該課程之所以運用台日學生跨文化協同學習實體教學方法, 是因為筆者所屬學校的日本學生也可修讀此門課, 筆者原本期待可藉此提供台灣學生與日本學生面對面日語互動交流的機會, 進而提升台灣學生日語能力。然而筆者發現, 本校因日本學生不多, 以致修課台日學生人數比率不均, 造成台灣學生實際運用日語與日本學生溝通的機會不多, 加上台灣學生皆非日語主修

者，且日本學生相對中文能力普遍佳。換句話說，語言能力上，一般而言日本學生的中文較台灣學生的日語好，此造成台日學生溝通主要語言以中文居多，導致台灣學生在運用日語溝通意願和學習效果皆不如預期。

鑒於以上課程實踐所現台灣學生缺少日本在地實踐知識學習機會及日語溝通成效不佳現象，筆者在本研究課程既有的實體跨文化協同學習上，嘗試另行導入跨文化線上協同學習(Collaborative Online International Learning，以下簡稱 COIL)，的「實體與線上混合跨文化協同學習法」，藉由與日本當地學校師生連結加強「台灣←日本」之知識輸入以及日語口語表達的機會，提升學生日本知識相關之內容學習及日語溝通學習的成效。

由於篇幅限制，本研究將聚焦於本課程學習目標之語言學習方面。本研究分兩方向進行探究：其一為本課程導入 COIL 之課程設計及操作情況；其二為觀察、分析、闡述課程中台灣學生日語溝通表現及其學習成效。

2. 文獻探討

2.1 跨文化協同學習(Intercultural Collaborative learning)

國際化的現今，越來越多不同文化背景的人們組合成國際團隊，執行國際性計畫，各國及國際組織紛紛提出21世紀公民所需具備關鍵核心能力，包括批判思考、合作、溝通、及創造與創新之所謂4C能力，並因應課程國際化的趨勢，大學課程設計上開始嘗試應用跨文化協同學習(Intercultural Collaborative learning)教學模式。跨文化協同學習，作為一種充滿活力與進化力之相互作用手段，可以促進學生們朝著共同目標相互交流溝通，且因此習得跨文化溝通能力(Lazakidou-Kafetzi, Siassiakos, Lazakidou, & Mavrommatis, 2006)。

跨文化共同學習課程設計研究指出：在任務導向教學(Task-based Learning)過程中可增加相互溝通交流的機會(Brin, Krasnokutskaya, Polančič, & Kous, 2020)。Chang, Lee, & Chen (2016)的研究即提到探究型教育模式與跨文化共同學習模式的整合，不僅可改善學生深層學

習策略與對團隊合作的認知，也可以促進學生更深一層的學習動機。野沢智子、坪田典子(2005)在留學生與日本學生共同學習課程研究指出：透過日本學生的英文課程與留學生的日語課程之間的交流，在「上課」這種結構模式下，不論一般日常對話或是學術相關，皆有重要的特殊性與意義性。

2.2 跨文化線上協同學習 (Collaborative Online International Learning, COIL)

以上的跨文化合作學習已漸擴展至線上多邊交流(Chen, & Yang, 2016)，尤其疫情期間國際移動受限，線上跨文化協同學習教學模式可無遠弗屆地提供本地學生跟國外學生互動機會。所謂COIL是指運用ICT技術，與國外的大學生共同合作創造一個虛擬空間、共同執行各種領域計劃的教育實踐方法。一般認為開始這種線上國際共同學習模範之一者，是2006年美國的紐約州立大學(SUNY)，COIL的定義上被認為至少是兩種不同文化圈學生團體在線上共享學習環境，且在各自文化圈教師的監督管理下一起學習(SUNY COIL Center, 2011)

COIL的效果大致可分為兩個部分。其一是做為一個語言使用及提升語言技能場域的效果；其二是透過跨文化交流之進行作為培養跨文化溝通能力及公民素養教育場域的效果，並在COIL過程中，學生們亦能跨越自我文化主義式觀點，培養身為一個地球公民所應有的公平化視線、批判性思考(小玉安惠，2018)。換句話說，COIL可以說是透過共同合作解決問題以培養學生合作能力、問題解決能力及跨文化溝通能力的國際學習工具。

COIL有三種方式，一是即時進行課程的同步課程；二是上傳檔案，訊息或動畫，藉由共享共有，然後在SNS或聊天軟體上進行意見交換的非同步課程；第三種則是混用前兩者的混合型。使用COIL可根據需求使用Skype、Microsoft Teams等視訊工具、或者Facebook、LINE等SNS進行交流(池田佳子，2016)。

關於運用 COIL 的具體課程設計，根據 Guth, & Rubin (2015) 指出：活動第一階段為破冰活動。此階段所進行的活動不是生硬的學術性活動，而是比較適合讓學生可以愉快地表現具創造性的個人活動；第二階段是比較分析任務，此階段適合安排可發現彼此文化異同點的任務；第三個階段的共同合作企劃，內容設定必須是沒有共同合作即難達成、且查閱網頁或文獻也難以獲得資訊的內容。此外，在各個階段並要求學生反思，反思形式上，或以日記型式；或以回顧討論形式皆可(圖1)。

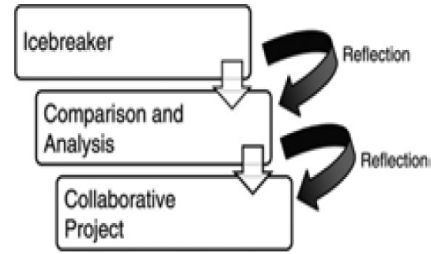


圖1 COIL活動架構，圖片來源：(Guth, & Rubin, 2015, p.38)

目前許多國家之間已在進行COIL課程，如日本與印尼(藤山一郎，2021)；日本跟美國(全炳德、Miyamoto Yuki，2019)；日本跟俄羅斯(菱川邦俊，2021)；台灣跟捷克(Cheng, 2023)；台灣跟美國(Tsai, & Hsu, 2022)台灣跟日本(山本敏幸、林康弘、渡邊正樹，2020、佐藤敏洋，2021、2022、郭淑玲，2019)，以上研究結果顯示，COIL課程可幫助提升學習者外語口語能力、跨文化溝通能力、學科知識的了解，可幫助學習者發展全球在地化思維。

2.3 實體與線上混合跨文化協同學習法

併用面對面實體課程(face-to-face)與線上學習的混合學習法(Blended Learning, Hybrid Learning)是指部分授課時間以視訊軟體來實施線上同步及非同步教學(Siegelman, 2019)、主要目標在於整合線上與實體兩種學習模式優點，延伸學習機會，加強學習成效、提升教學品質(邱紹雯，2022、村木桂子，2022)、這個學習法、包括COIL在疫情期間急速普及。

混合學習有各種模式，可根據不同狀況調整之(田口真奈，2020)。諸如考慮到線上學習可能導致學生羞於發言等心理層面時，混和學習或許更加合適；經由交織混和適合實體學習與線上學習的課堂活動，也可提升課程內容品質(村木桂子，2022)。

更進一步將範圍限縮至日語教育實體與線上混合學習之相關研究，

包括有佐々木良造(2021)、村木桂子(2022)、小松翠、榎原実香(2021)等、以上研究都是在實體或線上其中一個環境中，連結日語學習者和日語使用者的例子。相對的，在本研究課程中，台灣學生和日籍留學生共同上課，課堂環境已成為跨文化協作學習環境。除此之外，這次，我們透過實體和線上方式與日本學生建立聯繫，創造一個可與遠在日本的日本學生進行混合跨文化協作學習的學習環境，以期增加本課程學生日語使用機會及與日籍學生互動討論機會，並加強日本方面的知識輸入。本研究上述模式可以說並用實體和網路模式與日本學生建立聯繫的一種新穎嘗試。

3. 研究問題

綜上所述，本課程運用實體與線上混合跨文化協同學習法的課程活動，目標在於提升台灣學生的內容與語言學習成效，本研究則是聚焦在學生的日語溝通表現與語言學習成效方面，據此，筆者提出如下三個待答研究問題：

- (1) 影響學生於課堂發言的因素為何？
- (2) 運用實體與線上混合跨文化協同學習的課程活動是否對學生課堂中的溝通表現有所影響？
- (3) 運用實體與線上混合跨文化協同學習的課程活動是否對學生課堂中的語言學習成效有所影響？

4. 研究方法

本研究之課程為國立中山大學西灣學院 111 學年度第一學期跨院選修通識課程「台日文化比較研究(2)」，本研究方法採用行動學習為導向進行個案研究。行動研究法是教師針對特定議題改進教學實踐的方法，屬於一種解決問題的工具(Stringer, 1996)，或者可說是一種特別的個案研究(McKernan, 1991)，行動研究法屬於質性研究方法，質性研究重視的是在自然的情境下，透過個案研究、收集錄影、錄音及會談、觀察等資料，並透過與研究對象之間的互動過程，對所觀察到的現象或行為進行深入了解並詮釋該行為之意義。

4.1 研究對象與場域

本研究計畫修課學生共 31 名，當中非日語母語者學生 17 名(男 14 名、女 3 名)，其中 16 名台灣籍學生，1 名華裔馬來西亞籍學生，因其母語皆為華語，在本研究中將他們統一稱呼「台灣學生」，為本研究之研究對象。其餘 14 名修課學生皆為日語母語者，皆不屬於本研究對象。研究對象的學生來源為本校七大學院 1~4 年級非日語主修學生，日語學習時數為半年~3 年以上，六成五學生屬於自學，未參加日語檢定至通過 N4 之初級者占 6 成以上，通過 N3 至 N1 中高級者占 3 成。

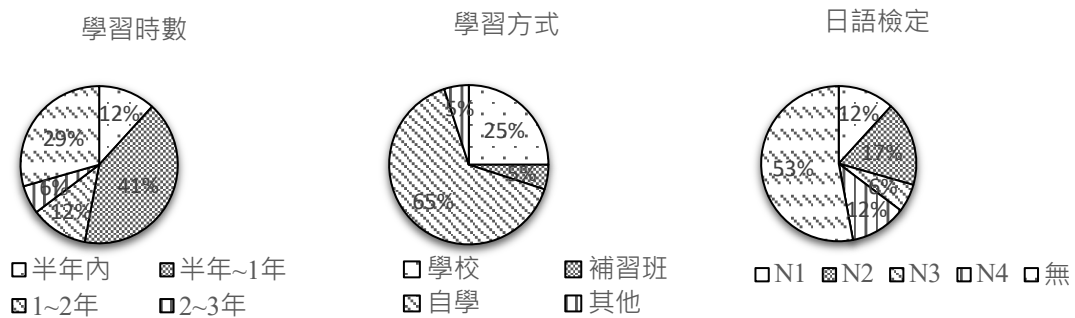


圖 2 本研究對象之日語學習相關基本資料

關於本研究場域，本研究課程配合本院 USR 計畫¹，探討的內容主題設定為高雄與愛媛在地文化之台日國際連結，因此，本課程為以高雄旗山與日本愛媛縣為研究場域，以下表 1 為本研究台日實體/線上的教學場域及各場域在地學校、機關等協助單位之彙整。

表 1 研究場域說明

	實體教學場域	線上教學場域
台灣	國立中山大學校內教室、高雄市旗山國小、旗山農會、大旗美農村體驗物產直賣所	國立中山大學校內教室、高雄市旗山國小
日本		愛媛縣立南宇和高中、愛媛大學

¹ 民國 109-111 學年度國立中山大學西灣學院 USR 國際連結型計畫「教育知識在地化與實踐場域全球化-由高雄舊港新灣出發」。

4.2 研究工具

本研究採用量化與質性的研究工具蒐集資料，透過蒐集台灣學生、日本學生、授課老師的資料，亦即所謂三角驗證研究方法，以提升研究問題效益。量化問卷使用學生母語(中文)版本，日語翻譯由筆者為之，中文翻譯由中文母語者教授翻譯後另請教授審查修正，以期盡可能減少翻譯後的語意誤差，提升分析效度。以下表 2 為本研究所使用之研究工具及說明：

表 2 研究工具及其說明

量化資料	說明
CLIL4Cs 評量問卷	本課程的框架為 CLIL 課程架構，是採取內容 (Content)、認知 (Cognition)、溝通 (Communication)、共學 / 文化 (Community/Culture) 的 4Cs 教學模式，評量方式以學習者在 CLIL4Cs 是否皆有提升為目的。因此，筆者參考奧野由紀子(2016)，奧野由紀子、小林明子、佐藤禮子、元田靜、渡部倫子(2018)之內容並自行加以修改編製 CLIL4Cs 評量問卷，以前後測方式在課程前後實施該問卷評量以檢視學生對本課程內容與語言學習成效。
學生溝通意願問卷 Willingness to Communicate	為了瞭解影響學生在課堂中以日語發言的因素及學習態度，本研究在課程期初和期末發放學生溝通意願問卷。問卷改編自國外 WTO 相關研究使用問卷，主要架構和問題沒有修改，以期保持原問卷之信效度。問卷內容共分為兩個部分：第一部分為複選題共列出 12 項預設影響因素，瞭解學生認為會影響課堂中發言的因素。第二部分關於課堂發言之陳述，透過前後測比較瞭解課堂活動對學生於課堂發言態度的影響。
學生自評問卷 Self-evaluation student grid	為使學生了解自身學習狀況，本研究使用改編自 AECLIL (Assessment and Evaluation in CLIL) 開發的學生自評問卷 (Fabrizio, 2012)，經過修改後，透過前後測比較瞭解課堂活動對台灣學生於課堂發言態度的影響。本問卷分為三部分：第一部分為調查學生在課程中偏好使用的學習策略與使用頻率；第二部分詢問學生針對外語口說能力的構成要素進行重要性評估；第三部分為詢問學生課堂中遇到的問題。
質性資料	說明
學習單、期中報告、成果報告、期末報告	學習者在課堂活動中針對地方相關議題的紀錄心得，回饋意見等自行書寫資料。分析方法為處理文字稿詮釋方式。分析歸納後所得之內容，將當作日後課程設計修正之參考。
課堂觀察錄影 (照片、錄影)	分別於上課情況、田野調查、課堂活動以及成果發表等課堂活動拍攝紀錄。拍攝錄影目的在於觀察學生課堂活動投入、外語發言、討論情形。考量到拍攝機器的呈現或許會影響學生生活學習成效，因此另外搭配田野筆記方式記錄學生課堂情形。
學生訪談	於學期末實施，利用課堂外時間進行團體訪談，採用半結構式訪談方式，以深入了解學生針對本課程活動的心得、回饋及建議與想法。訪談內容包含透過本課程日語發言、旗山和愛媛縣的內容學習、COIL 教學與學習活動、對於旗山和愛媛的想法及透過本課程所獲得的助益等。

4.3 資料處理與分析

以上量化資料採用複選以及李克特式量表，CLIL4Cs 評量問卷以 5 點量表、學生溝通意願問卷以複選與 5 點量表、學生自評問卷以 4 點量表，在課程第 2 週與第 17 週，以學生自評方式分別進行分析，分

析方法則是採用 SPSS t 檢定進行資料分析，以供教師在設計課堂活動時參考。

至於質性資料，本研究預定以逐字稿方式呈現，並以開放式編碼 (Open coding) 方式就學生作業、學習單、期中考試、成果作品、期末反思報告及教師教學反思紀錄等文字資料進行分析，藉以從中獲得學生於 COIL 學習運用中，本身認為應該發展的能力、教學當中的挑戰為何，及應該被發展的核心能力。此外，再佐以學生反思心得報告嘗試建立合適的創新設計教學模式 (Morse, Barrett, Mayan, Olson, & Spiers, 2002)。課堂錄影方面，筆者預定採用立意抽樣方式選擇待錄影的課堂，於課程活動時進行課堂錄影。之所以選擇這種抽樣方法，原因在於需要重點式地深入了解參與者學習過程中有關情境問題；另一方面，筆者亦必須從分析內容中選擇信息豐富的案例，以究明本研究計畫中的研究問題。訪談資料方面，筆者於學期末雖有實施團體訪談，由於機械操作問題未能錄音以致未能完成逐字稿，因此，這裡僅使用團體訪談時筆者所記筆記內容。

4.4 教學設計與規劃說明

4.4.1 課程目標

本研究課程乃為落實本學院教學核心理念之「培養學生語言能力、國際視野、國際互動能力、合作能力等公民素養能力」；且為因應本學院執行的教育部 USR 計畫願景及第二外語日語教育與通識教育結合的課程國際化為目標。

4.4.2 課程架構與教學規劃

本課程整體架構參考奧野由紀子、小林明子等 (2018) 的日語 CLIL 課程設計，依照 CLIL4Cs 準則所制定之教學內容 (表三)，教學目標分為：內容學習與語言學習。內容學習以高雄市旗山區與日本愛媛縣為主題，旗山是以香蕉聞名，近年藉由歷史文化與自然資源的特色開始地方振興，諸如第二代開始創業、開發當地農產物新商品等，相關有志之士致力打造旗山名氣。另一方面，日本愛媛縣以蜜柑聞名，但其實也有種植香蕉，因此，本研究以「香蕉」作為台日學生共同學習的主題，透過台日雙方的比較，反思自身文化並客觀地檢討在地文

化；語言學習以日語為主，因此教師課堂使用的語言以日語為主、中文為補。

本課程搭配 CLIL 與以任務型導向學習教學(Task-based Learning)而設計，任務型導向學習是一種能打造學生願意開口的輕鬆教室環境，並能提升學生自信、學習態度的教學方法(Chuang, 2010)。

本課程每周上課一次、每次三堂課、共 18 週、3 學分。成績考核方式為出席 20%、平時成績(學習單、心得、作業、互評、課堂發言於課堂討論)30%、期中報告 10%、期末分組成果 20%、期末個人書面報告 20%。

表 3 本課程 CLIL4Cs 課程架構

CLIL4Cs	教學內容
1.內容 Content	1. 知悉旗山和愛媛的歷史、產業、文化創新等地方實踐。
2.溝通 Communication	1. 學習歷史、文化、產業、地方創生等相關日語字彙。 2. 學習以日語簡報、發表、提問等表達方法以及技巧。 3. 提升在課堂中以日語口語表達的意願。
3.認知 Cognition	1. 理解：旗山和愛媛的歷史、產業、文化創新等相關知識。 2. 比較：透過在地議題的台日比較與討論、了解台日文化差異與共同點。 3. 反思：客觀思考自文化，重新檢討台日地方實踐的發展。 4. 創造：挖掘旗山的新價值。
4.共學/文化 Community/ Culture	1. 跨文化合作：認知上課班級所呈現之(國籍、出身地、性別等)現象，在不同觀點激盪下相互學習。 2. 凝塑全球公民意識：以台日在地文化作為共同主題媒介，了解掌握自己本身是地球公民的一分子。

在教學方式方面，為增加台灣學生課堂中日語溝通機會，讓學生在完成任務的同時也能學習到日語以作為獲取內容知識及了解跨文化的媒介，課程中除了實體與線上混合跨文化協同學習法之外，尚採用包含協同教學法、田野調查法等不同教學法(表 4)。另外，為使學生在課堂能盡量以日語作為溝通與表達的語言，以增加個別日語使用機會和提升發表內容水準，筆者第一周針對台灣學生進行日語測驗，依照日語程度分成五組，每一組加入日籍學生，組成台日學生混和編組，筆者在課程開始之際即鼓勵台灣學生在口語表達時盡量使用日文，同時，也指示日語母語者，亦即日籍學生充當台灣學生的日語學習小老師。

表 4 本課程授課的教學方式

教學方式	內容
COIL 學習法	藉由網路 google meet、LINE 等各種通訊工具連結日本愛媛大學教授就香蕉文化創新案例之授課活動；進行台日學生破冰活動、互相介紹彼此文化、比較、分析雙方在地文化，彼此交換思維、發想，藉此增加台灣學生的日語使用機會，提升日語學習成效；最後則是經由不同文化觀點激盪挖掘、活化旗山文化產業特色。
跨文化協同學習法	透過課堂中日本學生與台灣學生混和編組跨文化團隊的實體互動合作建立語言和內容的學習鷹架。
協同教學法	由專業內容教師加入支援，可補足學生因語言能力不足所致內容理解程度之不足(Vázquez, 2014)，筆者邀請台灣旗山文史工作者、旗山農業專家，以及日本愛媛大學的教授來講解在地的社會實踐。日語母語話者學生選修本課程，可以擔任台灣學生的日語學習小老師，同時也可與台籍學生分別自不同文化觀點共學地方議題。
講述教學法	教師講授日本地方創生、文化相關創新實踐，說明專有詞彙並舉例。
問答教學法	在教師講課時，由教師拋出問題，由學生個別或團體回應。本方法可創造師生間日語溝通的機會。
討論與發表教學法	學生分組討論旗山創新的計畫案，應用專有日語詞彙進行溝通。各組完成後於全班面前口頭發表。藉此可以訓練學生日語表達，並且透過教師的正向回饋，提升學生學習動機並深化師生之間的正向溝通。
田野調查教學法	移地參訪旗山，於現場實際探討當地產業及文化創新的情況，並於田調過程中促進實體跨文化合作和溝通的機會。

本課程具體課程內容分為三個單元，以下為三個單元之說明(表 5)、每週課堂之步驟(表 6)以及活動照片(圖 3)。

表 5 課堂活動說明

單元	活動主題：「台日香蕉流：旗山×愛媛」
台灣知識的學習	導讀旗山歷史、文化、地理相關文獻；旗山國小、南宇和高中及中山大學的學生三個地點進行 COIL 課程，旗山國小發表地理、產業特色；田野踏查 2 次，該國小師生、參觀單位介紹旗山歷史文化產業發展相關知識、體驗剝香蕉葉、製作香蕉糕。
日本知識的學習	學生調查及發表日本地方創生案例；導讀愛媛縣的日文文獻，學習當地資訊；旗山國小、南宇和高中及課程學生三個地點進行 COIL 課程，由南宇和高中學生發表當地漁農業產業創新商品開發；與愛媛大學學生進行 COIL 課程，進行破冰活動，由兩位教授授課愛媛文化產業的社會實踐。
旗山創新方案	台灣學生在輸入旗山與愛媛的知識之後，以此為參考，由中山學生跟愛媛學生共同思考提出如何將旗山推廣至日本之相關商品開發、觀光行程以及國際交流等企劃案。最後，本課程預定舉辦成果展，邀請本課程相關專家、旗山地方關係者以及愛媛大學師生共同蒞臨參與並對學生發表內容進行評審。

表 6 「台日香蕉流：旗山×愛媛」課程規劃

週次	主題	教學內容與重點
1-2	課程說明	日語小測驗、用日語自我介紹、破冰。
3	介紹高雄、愛媛	分組用花牌遊戲學習日本都道府縣地理，用遊戲的方式認識愛媛縣，由老師講授高雄旗山的基本知

4	日本知識的學習	旗山國小×南宇和高中×中山大學視訊交流	識。 發表人 1：高雄市旗山國小 6 年級，發表主題：消失的鐵軌在哪裡？我要我的旗山鐵支路 發表人 2：愛媛縣南宇和高中 1,2 年級，發表主題：products of fishing industry and agriculture in Ainan
5	台灣知識的學習	認識旗山	介紹之前上課的旗山學習成果 介紹日本來台灣的旅遊 分組閱讀旗山相關日語資料，閱讀文本後口頭說明文本的內容
6	7-8	田野調查「旗山香蕉遊 1」	旗山農會、旗山國小、旗山老街，由該國小師生、單位人員來介紹旗山地區歷史文化產業發展、
		田野調查「旗山香蕉遊 2」	體驗剝香蕉葉、製作香蕉糕、社區青年在地創業經驗分享
9		期中考週繳交期中報告	1.回饋田野調查 2.旗山活化的構想
10		期中分組口頭報告： 我看到的旗山	口頭報告主題：每組以日語介紹日本的地方創生案例： 實地踏查反思、意義建構、愛媛大學交流前置作業
11	日本知識的學習	台日香蕉流 1	愛媛大學社會共創學科教授授課體育與地方創生；台日學生分組交流。每組加入一位愛媛大學的學生，用 line 軟體自我介紹、介紹旗山。
12		台日香蕉流 2	愛媛大學社會共創學科教授授課愛媛芭蕉和紙與文創商品開發案例；台日學生分組交流。
13		台日香蕉流 3	與愛媛大學學生一起，提出旗山香蕉創新企劃案。
14		台日香蕉流 4	與愛媛大學學生一起，提出旗山香蕉創新企劃案。
15		成果發表會	邀請旗山地方關係者以及愛媛大學師生共同參與並進行評審。
16		期末考週繳交期末報告	1.對於旗山、愛媛的了解與看法如何改變；2.在課程活動中，如何運用自己在語言、文化知識、行動各方面的跨文化溝通能力；3.在活動中覺得有所成長與收穫希望自己再加強之處？

活動 1.台灣知識的學習

分組閱讀旗山資料	旗山資料彙整與發表	視訊交流
		
旗山老街	旗山國小	旗山農會



活動 2. 日本知識的學習



活動 3. 提出旗山創新方案



圖 3 課程活動三個步驟情形

5. 研究結果

首先根據第二週進行的日語能力自評結果(圖 4),台灣學生在日語能力自評方面比例高低順序分別為聽>讀>說>寫,整體上為聽跟讀的輸入(input)能力較好,說跟寫的輸出(output)能力較弱。針對口語能力的部分,加起來超過一半以上的學生對自己口語能力的評估為「不太好」、「不好」。如前所述,本校不少學生的日語學習是自學或選修日語課程,這些學生課餘時間多半透過日本動漫和戲劇的大量視聽,換句話說,其自學學習方式主要是聽力和閱讀的輸入,由上結果可知許多學習者擅長閱讀和聽力,至於口語和寫作之輸出部分則較弱。此結果如預期般令人不意外。

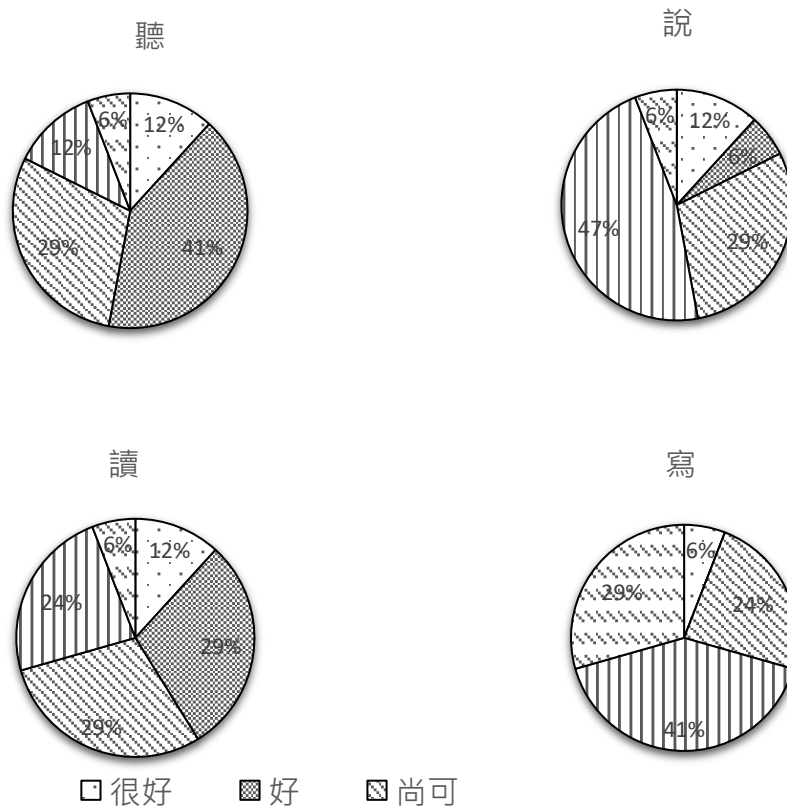


圖 4 研究對象基本資料、日語能力自評

5.1 影響學生於課堂發言的意願因素

其次,根據第二週進行的學生溝通意願問卷有關影響學生課堂發言意願因素的設問分析結果指出,影響學生課堂發言因素由高至低依

序為「對自己口語能力的信心」、「想要練習口語的願望」(圖 5)，其次是「對主題的興趣」、「課堂氛圍」與「與同學之間的關係」。鑒於以上結果，筆者在課程進行中一邊觀察學生，一邊進行課堂活動。首先透過對學生熟悉的主題進行破冰活動，營造一種容易開口說日語的課堂氛圍，增強其日語表達的信心與能力。

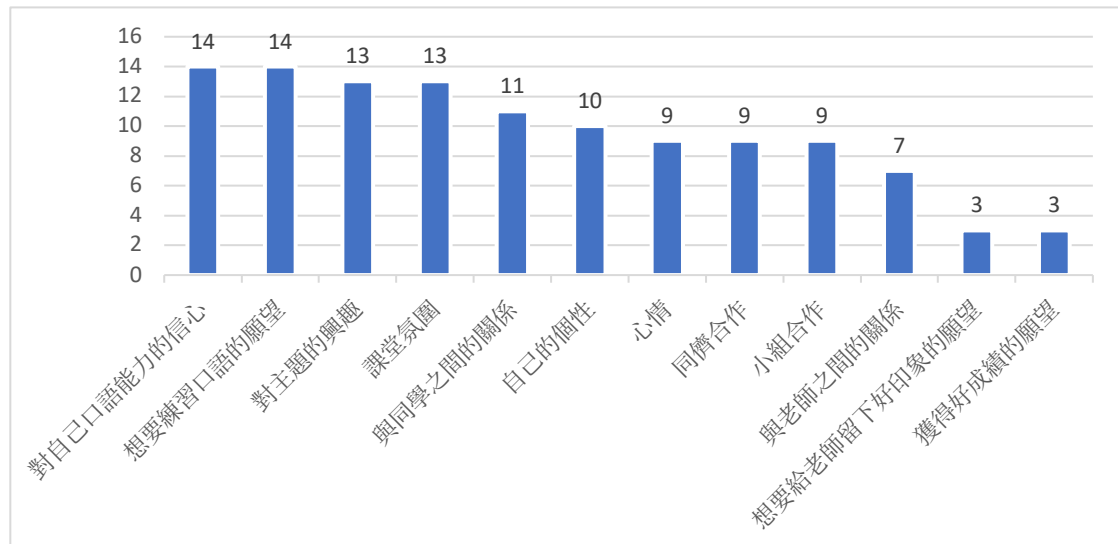


圖 5 影響學生課堂發言的意願因素

5.2 運用實體與線上混合跨文化協同學習的課程活動對學生課堂中的溝通表現

筆者在課堂活動設計了猜謎、花牌、分組討論等有趣的破冰活動，試著打造輕鬆愉快氛圍，讓台灣學生願意使用日語溝通，筆者觀察到有些台灣學生在老師與日本學生協助之下，積極的用日語跟日本學生溝通，產生對口語能力的信心，學生也說道：

因為過去在學習日文，大多都是靠聽跟讀，很少會有自己使用日文的機會，因此雖然還是對是否能順利用日文表達自己的想法感到不安，但經過這一學期下來，我覺得除了有提升自己的日文能力外，也對於使用日文更有自信(學生 18)；我也在與同學、老師的對話中進行了許多日文口說練習，不但對自己的能力更有信心(學生 20)；在第一次上課時的自我介紹也講得畏畏縮縮的，但是當時○○○(日本同學的名字)

在我不知道如何表達時協助我一步一步地說出自己的想法，讓我對於開口說日文這件事變得更有自信(學生 21)。

但同時，筆者也觀察到有些台灣學生似乎對自己日語能力信心不足，較不敢開口說話。如圖六所示，當團體組員一起玩花牌遊戲時，日本學生間以日語聊天之際，此時的台灣學生如箭頭所示般一開始如局外人般，臉部表情皆凝視日本學生努力聽取他們的日語，其後宛如放棄共同討論似的低頭專注在寫字(圖六上段左、右)；或如團體台日組員互相討論時，發言者多為日本學生，其他台灣學生則是輪流當聽眾的狀況，也有學生視線朝下，臉部表情顯得緊張、不自然(圖六下段左)；又如 COIL 活動中透過電腦畫面與日本方面學生討論時，也多見台灣方面主導說話者以日本學生居多、台灣學生則仰賴日本同學發言自己卻成為旁觀者的情況(圖 6 下段右)。此類情形多見於日本語能力初級學習者。



圖 6 台灣學生課堂發言的狀況

在學生心得上也可看到學生對自己口語能力信心不足的描述。學生寫道：

常常一開始我會努力用日文表達，可是到後面就會放棄改用中文，一部分怕對方不懂我的意思，一部分是因為自己不夠有自信(學生 4)。

另外，台灣學生在 COIL 活動時自覺自己的日語能力不夠，就減少和日本同學交流的意願。如有學生說道：

課程中，與日本學生交流時發現自己對於日文的口說跟聽力流暢度不太夠，大多時候會突然愣住去思考要如何來表達自己的想法，在我和愛媛大學的學生介紹旗山特色時，沒有太多的餘力可以去和愛媛大學的同學作交流(學生 13)。

另外，根據「學生溝通意願問卷」中，part2 課堂發言之陳述前後測分析結果得知，在課堂活動過程中，學生形成了「必須先確定不會被笑才能安心使用日語」的念頭(請見附件二)。如日語初學者的學生 1 反思在分組討論時跟日本學生用日語溝通的情況說道：

我在跟台灣同學講話的時候比較不會有緊張的感覺，在與日本同學講話的時候緊張的感覺比較多，簡單的句子都會講不好，在畫要出口的一瞬間會有一個念頭是在日本人面前講話好赤裸，好像講錯會很容易被發現，這是屬於心理層面上的門檻，直到我在聽中文不太好的日本人講話的時候，才發現其實我對於他們中文的不順暢，不會感到任何的尷尬或者有挑剔的念頭，我只會一心只想瞭解他想要表達甚麼，讓我們可以完成當下正在做的事情，認知到這的那一刻我才算在心理上真正的放下，可以好好地跟日文本母語者溝通(學生 1)；

接著，根據學生自評問卷前後測分析結果得知，「課堂中偏好使用的學習策略使用頻率」項目中，「4.用老師所示範的句子」平均值顯著降低；「日語口說能力構成要素的重要性」項目中「5.面部表情、手勢和身體動作的使用」、「8.重新闡述的能力」平均值顯著提升。此結果表示學生語言使用方式有所變化，隨著課堂活動的進行，學生以自己

所知範圍內之簡單單字重新闡述等程度有所提升，對於老師所示範句子的使用程度逐漸減少，取而代之的是學生在臉部表情、手勢及身體動作的使用(請見附件三)。

綜合上述分析結果可推論，對於過去未曾與日本人面對面使用日語溝通的日語初學者而言，在本次整個課程活動初次面對日本人，在面臨自己日語能力有限之情況下似乎會擔心自己日語不正確是否會被嘲笑，甚至這樣的不安反而更加深化「必須先確定不會被笑，才願意安心使用日語」的念頭，筆者觀察到此次課堂活動讓學生更加謹慎地使用日語，此現象反而遏止了台灣學生使用日語的意願。

此外，學生在口語表達策略運用方面，在當下面臨日語說不出口時，學生會以自己所知悉單字表達，或取而代之以動作手勢或表情等非語言情報將自己想表達的意思傳達給對方，如「透過肢體語言或利用簡單的日語描述該事物通常就可以應付大部分的情況」(學生 5)所言，本次課堂活動讓學生學習到可以臨機應變切換各種語言或非語言情報的技巧。也就是說，學生變成容易以簡單的單字或非語言溝通方式來切換表達，這在語言學習上屬於常見的現象，不過，就本次課堂活動的目的而言，似乎未能達到增加學生使用日語表達機會的效果。

5.3 運用實體與線上混合跨文化協同學習的課程活動中學生語言學習成效

根據 CLIL4Cs 評量問卷的分析結果，在四個項目當中跟語言學習有關的「語言」、「共學、文化」的兩項目的「語言」5 題中有 2 題「我能用簡易的日語說明旗山跟愛媛的特色」、「我知道地方歷史文化相關單字」；「共學文化」4 題中 1 題「我聽完別人的發表，能就問題詢問對方」具有顯著差異(請見附件一)，另外，學生自評問卷調查的分析結果得知；「在課堂中遇到的問題」項目中「1.我不懂日語的語法」之平均值顯著降低(請見附件三)。據此得知，本課程活動對於單字量的增加、簡單日語能力之提升有一定的成效。

最後，根據學生心得與訪談內容，筆者將學生關於實體課程活動及 COIL 各項活動的看法做一整理。首先是實體課程活動，學生表示在任務型導向學習活動過程中，透過與日本學生的交流溝通讓自己的口語能力有所進步。學生說道：

因為自己組員有日本學生，所以我能夠大量地使用日文對話及討論(學生 10)；我還學習了如何用日語進行有效的溝通。我嘗試用日語與日本學生交流，並發現我的日語能力有了很大的進步。(學生 3)；由於我組的日本同學(名字)是一個比較積極的同學，總是會向我們搭話而讓我們有機會訓練日文表達能力(學生 9)。

關於 COIL 學習效果，表示肯定意見的學生，諸如：與愛媛縣大學生線上對話也更加讓我們有機會與他們對話(學生 9)；和愛媛大學的學生個別分組視訊聊天也是很有趣的環節，可以多了解現居在日本的大學生很多的想法(學生 15)；由愛媛縣當地大學的教授及研究生帶來的實際案例業績成果分享。這次的課程讓我在各方面都是受益良多(學生 7)。

但同時也有學生指出以下問題點。諸如看不太清楚對方表情；沒有肢體語言；網絡音質的問題導致我們沒能很清楚的聆聽他們說什麼；說話的總是那幾個人；聊天的流程和空間的安排不妥，大家都擠在同一間教室各自聊天，會被旁邊的聲音蓋過而很難進行下去。或如 COIL 活動進行前，教師可能未能事先傳達清楚要與對方談什麼主題，有一位學生寫到：在自我介紹，簡報時，不清楚愛媛大學學生們關注的焦點在哪，要講些甚麼，或者要討論甚麼，以至於自我介紹以及簡報結束後的時間，處於非常尷尬的狀況。

6. 結論與建議

經由本研究以上探討得知，本課程活動的實踐在語言學習成效方面，對於提升台灣學生在日語單字、文法的理解及簡易日語會話運用

有一定程度的效果。然而，經由前述分析推論可知本研究的課堂活動，反而也加深學生對於日語使用的戒慎恐懼。另外，影響本課程學生於課堂發言的最大因素是「對自己口語能力的信心」，筆者雖然嘗試營造輕鬆愉快的課堂活動氛圍以讓學生更能願意使用日語溝通，但在以日語為主，這樣一種日語優位的課堂環境中，不管面對面實體或線上教學環境，筆者觀察到部分日語初學者容易因本身日語能力不足，沒信心開口而僅能變成傾聽者。尤其本研究屬於通識課程，對修課學生日語能力條件要求較寬鬆，因此修課者的日語程度從初級到高級皆有，如此情況下，初級學生更容易在高級學生面前感到信心不足。

對此，筆者認為今後教師必須思考以下幾件重要的事。包括必須讓學生了解外語表達時，文法錯誤不是一件丟臉的事；創造和諧融洽的課堂學習氣氛、讓學習者們願意深化彼此互動關係；設定可以促進學習者自發性發言意願的談話主題；設定修課條件限縮修課者日語程度以避免同學間日語程度差異過大；最後則是線上網路環境之改善等。

至於口語能力提升方面，筆者認為尚有另行下功夫之必要。尤其此次班級選修學生當中有日本學生，即使沒有運用 COIL 教學線上模式與日本的學生交流，台灣學生在實體教室即可面對面地與本校日本留學生溝通互動。筆者認為，與 COIL 相較之下，班級中有日本學生可直接面對面共同進行課堂活動，此現象對於台灣學生日語學習的正面影響反倒是比較大。

COIL 的出現，原本即因礙於特殊因素導致難以在實體教室進行交流時，透過線上交流以發揮一定效果所致。據此，本課程活動實體教室內有日本學生情況下，加上導入 COIL 交流活動的話，筆者認為將 COIL 的目的焦點限縮在內容學習的成效，似乎反倒比較妥當。總之，本研究雖導入實體與線上混合跨文化協同學習法的課程活動，然台灣學生與日本學生在得以實際交流溝通學習環境下，似乎反而使得 COIL 關於提升語言學習成效的優點未能充分發揮。亦即本研究結果顯示實體與線上混合跨文化協同學習對學生日語會話能力的提升效果有限，此部分則容或留待今後研究課題。

最後，透過本研究也得知在實體教室裡已具備跨文化語言環境情

況下使用 COIL，筆者認為其好處在於如此學習環境可使得台日間兩地的學生、創業青年、企業團體等各種不同立場關係者與當地居民及複數地域有所連結，且能因此共享各地域不同特色、知識等。居住場所、年齡、立場完全相異，實際生活中絕不可能相遇的人們共同聚集在一個既虛擬卻又極實際的空間，彼此齊聚一堂共享時光，筆者認為這樣的環境也僅有 COIL 得以實踐。因此，筆者認為日後在設計實體與線上混和跨文化協同學習法課程活動時，或許可以明確善用這兩種模式的優勢，也就是說將實體作為學生為達成任務所必要之實際溝通交流場域，將線上作為連結各種不同立場人們以獲得達成任務所需資訊之場域。

本研究課程實踐容有未竟之功，筆者希冀本研究對於在地與國際連結之促進，以國際視野與在地關懷等公民素養為核心之日語創新教學建立拋磚引玉之效以供各界參考。

<致謝&附記>

由衷感謝兩位匿名評審委員的不吝評論及建議，使得本論文得以更趨完善。也感謝協助研究者順利完成本次課程活動的日本愛媛、旗山所有朋友們。本研究論文獲教育部教學實踐研究計畫「運用 COIL 實踐「課程國際化」：以香蕉為題串連台日在地國際知識」(計畫編號：PSR1110065)補助，是研究者在「新實踐暨臺日大學地方連結與社會實踐聯盟國際研討會」(2023.9.23)中所發表內容加以修改之。

7. 參考文獻

中文

王湘月 (2019)〈課程國際化在高等教育在地國際化角色之探討〉《臺灣教育評論月刊》8(3)，台北，臺灣教育評論學會，pp.112-120

伊藤佳代 (2022)〈培養地方感為目標的 CLIL 通識課程之教學實踐：以「地方貢獻：以旅遊報導對日本宣傳旗山」為例〉《台灣日語教育學報》(40)，新北，台灣日語教育學會，pp.31-60

邱紹雯 (2022)〈混成學習是什麼？3種好上手的線上線下混成學習教

室〉《翻轉教育》，<https://flipedu.parenting.com.tw/article/006769>，
搜尋日期 2024 年 4 月 29 日

郭淑齡 (2019)〈台日線上協同學習中跨文化交流設計之意義與內涵 -
以玄奘大學的應用外語系學生為對象〉《玄奘大學教學實務研究
論叢》(7)，新竹，玄奘大學，pp.75-96

日文

池田佳子 (2016)「「バーチャル型国際教育」は有効か—日本で COIL
を遂行した場—」ウェブマガジン『留学交流』(67)，神奈川，
日本学生支援機構，pp.1-11

奥野由紀子 (2016)「日本語母語話者への CLIL (Content and Language
Integrated Learning) の有効性の検討：大学初年次教育履修生の
変容に着目して」『日本語研究』(36)，東京，首都大学東京・
東京都立大学 日本語・日本語教育研究会，pp.43-57

奥野由紀子、小林明子、佐藤禮子、元田静、渡部倫子 (2018)『日
本語教師のための CLIL (内容言語統合型学習) 入門』，東京，
凡人社

小玉安恵 (2018)「オンラインによる異文化間共同型の日本文化の授
業—コイルの試み異文化間で活躍できる人材の育成を目指して
—」『日本語教育』(169)，東京，日本語教育学会，pp.93-108。

小松翠・榎原実香 (2021)「ハイブリッド型国際交流支援の取組み」
『日本語教育方法研究会誌』28(1)，東京，日本語教育方法研究
会，pp.86-87

佐々木良造 (2021)「理系大学院留學生対象ハイブリッド型初級日
本語授業の試案—コロナ禍におけるオンライン授業実践を活か
して—」『日本語教育方法研究会誌』27(1)，東京，日本語教育
方法研究会，pp.140-141

佐藤敏洋 (2021)「PBL と COIL の融合による地元情報の傳達と大学
生におけるグローバル思考の形成—台湾・屏東での事例を中心
に—」『応用語文學報』(13)，台中，國立臺中科技大學，pp.39-

- 佐藤敏洋 (2022) 「地方学、日本語教育、オンライン国際交流の連結—大学の社会的貢献に向けて—」 『淡江日本論叢』(46) , 新北市, 淡江大學, pp.1-24
- 全炳徳・Miyamoto Yuki (2019) 「日米大學間の COIL (GLE) 型授業の實踐と課題」 『長崎大学教育学部教育実践研究紀要』(18) , 長崎, 長崎大学, pp.251-260
- 田口真奈 (2020) 「〈センター教員・共同研究論考〉授業のハイブリッド化とは何か—概念整理とポストコロナにおける課題の検討—」 『京都大学高等教育研究』(26) , 京都, 京都大学, pp.65-74
- 野澤智子・坪田典子 (2005) 「クラスを超えた学び合い(2) —日本人學生英語クラスと留學生日本語クラス間交流—」 『文教大学国際学部紀要』(15) , 埼玉, 文教大学, pp.135-150
- 菱川邦俊 (2021) 「日露間における COIL 型授業の實踐—京都外國語大學・モスクワ市立大學「日露共同授業」を例に—」 『ユーラシアへのまなざし』創刊号, 京都, 京都外国語大学, pp.49-58
- 藤山一郎 (2021) 「日本・インドネシア間における COIL 型授業の實踐と課題」 『和歌山大学クロスカル教育機構研究紀要』(2) , 和歌山, 和歌山大学, pp.108-118
- 村木桂子 (2022) 「ポストコロナの初年次オンライン授業を目指して—オンライン授業とハイブリッド型授業の比較から見えてきたもの—」 『リメディアル教育研究』16(25) , 千葉, 日本リメディアル教育学会, pp.115-125
- 山本敏幸・林康弘・渡邊正樹 (2020) 「COIL 型授業でアカデミック・インテグリティを實踐した授業報告—台湾、致理科技大學と本学のアカデミック・ライティング—」 『関西大学高等教育研究』(11) , 大阪, 関西大学, pp.109-114
- 林長河 (2014) 「龍山寺を例にした自國文化を説明する日本語教育の模索—語學教育理論の應用と課題—」 『台灣日本語文學報』, 台

北市，台灣日本語文學會，pp.354-374

英文

- Brin, P., Krasnokutska, N., Polančič, G., & Kous, K. (2020). Project-Based Intercultural Collaborative Learning for Social Responsibility: The Ukrainian-Slovenian Experience. In *Handbook of Research on Enhancing Innovation in Higher Education Institutions* (pp. 566-586). IGI Global.
- Chang, L. Y., Lee, I. H., & Chen, C. H. (2016). Effects of an intercultural collaborative inquiry approach on students' learning strategies and motivation and perceptions of collaboration. In *The International Workshop on Technology-Enhanced Collaborative Learning (TECL 2016) In conjunction with CRIWG/CollabTech 2016* (Vol. 1, p. 18).
- Chen, J. J., & Yang, S. C. (2016). Promoting cross-cultural understanding and language use in research-oriented Internet-mediated intercultural exchange. *Computer Assisted Language Learning*, 29(2), 262–288.
- Cheng, T. Y. (2023). Bridging efl with esp via english as a lingua franca: a virtual exchange course developed for nursing junior college students in post pandemic era. *應用英語期刊*, 17(2), 1-27.
- Chuang, Y. Y. (2010). The study of using Task-based instruction in the College EFL classroom. *長榮大學學報*, 14(2), 33-48.
- Fabrizio, M. (2012). Evaluation in CLIL. In F. Quartapelle (Ed.), *Assessment and Evaluation in CLIL*: European Commission.
- Green, M. F. (2005). *Internationalization in U. S. higher education: The student perspective*. Washington DC: American Council on Education.
- Guth, S., & Rubin, J. (2015). How to get started with COIL. In *Globally Networked Teaching in the Humanitie*. Routledge.,28-45.
- Lazakidou-Kafetzi, G., Siassiakos, K., Lazakidou, A., & Mavrommatis,

- G. (2006). Intercultural competence via collaborative tools. In *Proceedings of the third WSEAS/IASME International Conference on Engineering Education, Vouliagmeni, Greece*, 193-196.
- McKernan, J. (1991). *Curriculum Action Research*. London: Kogan Page.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 1(2), 13-22.
- Siegelman, A. (2019). *Blended, hybrid, and flipped courses: What's the difference?* Retrieved from <https://teaching.temple.edu/edvice-exchange/2019/11/blended-hybrid-and-flipped-courses-what%E2%80%99s-difference>
- Stringer, E. T. (1996). *Action research : A handbook for practitioners*. CA: Sage.
- SUNY COIL Center. (2011). *Faculty Guide for Collaborative Online International Learning Course Development (Version 1.4)*
- Tsai, C. C. K., & Hsu, Y. P. (2022). Embedding Experiential Learning and Collaborative Online International Learning (COIL) in Enhancing Students' Learning Performance. *台北海洋科技大學學報*, 13(2), 247-293.
- Vázquez, V. P. (2014). Enhancing the quality of CLIL: Making the best of the collaboration between language teachers and content teachers. *Encuentro*, 23, 115-127.

附件一：CLIL4Cs 問卷分析結果

項目	問題	前測 平均	後測 平均	t	自由度	顯著性 (雙面)
語言	我能用簡易的日語說明旗山跟愛媛的特色	2.50	3.28	-2.364	17	0.030*
	我能參與討論，用日語表達自己的想法	3.39	3.50	-0.383	17	0.707
	我聽完別人的發表能用日語發問	3.22	3.22	0.000	17	1.000
	我能將所閱讀資料的內容淺顯易懂地向他人說明	3.39	3.72	-1.065	17	0.302
	我知道地方歷史文化相關單字	2.39	3.50	-2.812	17	0.012*
共學 、 文 化	我能與組員一起討論、了解彼此的想法	4.11	4.39	-1.426	17	0.172
	我能與組員一起完成課堂任務	4.28	4.44	-0.825	17	0.421
	我能評論彼此的發表內容	3.78	4.00	-1.288	17	0.215
	我聽完別人的發表，能就問題詢問對方	3.39	3.72	-2.380	17	0.029*

p < 0.05

附件二：課堂中學生溝通意願問卷 (Willingness to Communicate) 分析結果

Part 3. 請仔細閱讀以下陳述，並根據您同意的程度在數字上圈出。(1=完全同意，2=同意，3=中立，4=不同意，5=完全不同意)

設問	前測平均	後測平均	t	自由度	顯著性 (雙面)
1. 為了暢所欲言，我需要準備	4.28	4.56	-2.051	17	0.056
2. 我喜歡談論我所喜歡的話題	4.39	4.56	-1.374	17	0.187
3. 當我說日文時，是很有信心的	2.61	2.83	-1.074	17	0.298
4. 我喜歡說日語	3.89	3.78	0.524	17	0.607
5. 我喜歡和外國人說日語	3.72	3.89	-0.615	17	0.547
6. 當我與日語母語話者交談時，我感到輕鬆自在	2.89	2.89	0.000	17	1.000
7. 我喜歡憑一己之力上台發表	2.28	2.78	-1.638	17	0.120
8. 在日語課上，為了暢所欲言，我需要放鬆心情	3.50	3.72	-1.000	17	0.331
9. 當我知道沒有人會嘲笑我時，我更願意說話	4.11	4.50	-2.715	17	0.015*
10. 我認為錯誤是學習的表徵	4.11	4.39	-1.567	17	0.135
11. 對我而言，準備是成功發表的關鍵	4.39	4.39	0.000	17	1.000
12. 我認為一個有趣的話題在會話學習上是重要的	4.28	4.50	-1.074	17	0.298
13. 我滿意自己的繪畫學習能力	2.39	2.61	-0.940	17	0.361
14. 在日語課堂上發言時，我感到輕鬆自在	2.83	3.00	-0.566	17	0.579
15. 當我與夥伴交談時，我感到自信	3.17	3.22	-0.223	17	0.826
16. 我喜歡在團體裡發言	3.28	3.50	-0.889	17	0.386
17. 我喜歡在輕鬆氣氛中發言	4.17	4.33	-0.825	17	0.421
18. 我將教室視為我練習發言能力的地方	4.11	4.28	-0.825	17	0.421
19. 即使偶爾犯錯，我也喜歡發言	3.72	3.67	0.223	17	0.826
20. 我覺得用日語和我的好朋友說話輕鬆自在	3.22	3.78	-1.966	17	0.066

p < 0.05

附件三：學生自評問卷 (Self-evaluation student grid) 分析結果

項目	設問	前測 平均	後測 平均	t	自由 度	顯著性 (雙面)
略課 使用 中 頻 率 偏 好 使 用 的 學 習 策 略	1. 聽老師的講解	3.56	3.61	-0.369	17	0.717
	2. 回答老師的問題	2.00	2.06	-0.251	17	0.805
	3. 回答同學們的問題	2.33	2.56	-0.889	17	0.386
	4. 用老師所示範的句子	3.00	2.44	2.149	17	0.046*
	5. 我口頭重複曾經聽過、讀過或寫過的內容	3.17	3.17	0.000	17	1.000
	6. 我嘗試用自己的話口頭表達我所聽過、讀過或寫過的內容	2.94	3.17	-1.074	17	0.298
	7. 我使用圖像、框格或圖表來促進說話	2.78	2.67	0.566	17	0.579
性日 語 口 說 能 力 構 成 要 素 的 重 要	1. 單詞的正確發音	3.11	3.28	-1.000	17	0.331
	2. 即興發揮的能力	2.94	3.33	-1.686	17	0.110
	3. 詞彙的理解	3.56	3.61	-0.294	17	0.772
	4. 內容的理解	3.78	3.61	1.144	17	0.269
	5. 面部表情、手勢和身體動作的 使用	2.67	3.11	-2.675	17	0.016*
	6. 語法的正確性	2.72	2.61	0.566	17	0.579
	7. 清晰的說明	3.17	3.44	-1.567	17	0.135
	8. 重新闡述的能力	3.11	3.61	-2.297	17	0.035*
	9. 當我說話時，確認對方是否理 解我	3.72	3.67	0.437	17	0.668
的在 問課 題堂 中 遇 到	1. 我不懂日語的語法	2.29	2.11	2.582	16	0.020*
	2. 我知道的日語詞彙量不夠多	2.35	2.33	0.000	16	1.000
	3. 我不知道非語言學科的內容	2.24	1.78	1.595	16	0.130
	4. 我沒聽懂老師的問題	1.71	1.56	1.000	16	0.332
	5. 我對非語言學科不感興趣	1.18	1.39	-1.000	16	0.332

p < 0.05