

臺北市立建國高級中學 96 學年度高二人文社會資優班專題研究

高中生第二外語學習成效之研究 從語言學習策略切入

學生：張祐瑄

指導老師：王宏仁老師

摘要

影響學習成效的因素與學習的過程有相當大的關係，無論是學習者本身亦或是講師教學的方式，都會對學習的最終成果產生影響。在本篇研究中，筆者所要探討的即是學習策略以及教學法互相搭配的適合情形。

在眾多的學習策略中，學習者可以選用一個或數個學習策略以精進學習成效；如同講師可以在教學法的領域中，選取自己認為最合適的教學法來教學。一旦雙方都選取好自己的策略與學習法，並且在同一間教室中產生教與學的互動關係時，便已達到筆者的研究前提。學習策略¹有六大策略，而教學法²有十來個方式，到目前為止常使用的，或稱最爲人所接受的，挑選出了 3 個教學法。在筆者施測的兩個實驗班中，講師所使用的教學法分屬兩種不同類型，也因此能夠做出比較：究竟哪一種教學法和學習策略的搭配會達到較高的成效？

在進入我們研究的課題前，筆者先設計一個實驗對於第二外語學習者做一項普遍的調查，先了解學習者們在策略上的使用情形，並且從更加根本層面來探討選擇策略的狀況。

分析學習策略的使用，我們從幾個層面下去探討。第一個層面是透過大體，整體而言，使用記憶策略的人是最多的。第二個層面是性別，根據筆者的研究，女性的學習者並不會使用較多的學習策略，這一點與前人的觀點有些許不合。第三個層面是動機，聽解動機的人，比起其他動機（閱讀與口說）更重視直接策略³（記憶、認知、補償）。而口說動機的人，則是較重視間接策略（後設認知、情意、社交）。最後一個層面是走在「個性」研究上，舉例來說：內向的人比外向的人更常使用記憶策略，卻比較不常使用社交策略。

透過幾個層面更進一步了解學習策略後，筆者也對講師做了一些分析。現存的 10 餘種教學法中，比較能夠爲人接受，而且限制比較少（時效性、地區性等等）的教學法其實沒有很多種，大約只剩下三種。而受試的兩個實驗班一個是文法翻譯法，另一個則是溝通教學法。

在「文法翻譯教學法」的教學環境下，使用「認知策略」的學習者比起其他策略的使用者有較高的學習成效，但在學習的過程中，若是有「社交策略」的搭配，能達到更高的效果。換句話說，適合文法翻譯教學法的學習策略是認知策略與社交策略；另一方面，在「溝通式語言教學法」的環境下，使用「社交策略」的人有較好的學習成效，輔助性的策略搭配的則是「記憶策略」。

透過分析，我們得出了突破性的結果，這可以爲語言學習的學習者豎立一個參考性的指標。現在，若有一名認知策略的學習者，我們可以透過這樣的研究，來建議他選擇文法翻譯法的講師來學習。如此的結果不是絕對，卻可以是一個有一定價值的參考目標。

¹ 學習者爲增進學習成效所使用的策略。

² 講師爲幫助學習者使用學習策略所使用的教學方式，其目的同樣在於增強學習成效。

³ 直接策略與間接策略兩者的區分點在於學習重點。直接策略重視目標語（target language）的學習，例如單字；而間接策略則比較注重語言本身的學習，例如口說、聽解。

第一章、緒論

第一節、研究動機

自巴別塔計畫⁴失敗以來，人類之間充斥著各式各樣的語言，經過千百年的紛紛擾擾，二戰過後，才有了明確的方向。第二次世界大戰之後，世界政局大抵穩定，美洲強國--美國，取代了西歐各國的地位，成為世界的霸主，同時也使得美語（英語）成為世界最主流的語言，尤其延伸至近期（1、20年前），隨著科技的進步，地球村的觀念越趨明顯的狀況下，英語，甚至被列為世界共同官方語言，不會說英語或者不會寫英文的人，在學業、就職市場會吃很大的虧。換句話說，英語，有學有保庇。

近10年來，科技的革新自然不在話下，更引人注目的是，科技大廠為了鞏固顧客的信賴，強調能提供不分晝夜的服務，而大量使用外包工程。舉例來說：微軟公司（Microsoft）除了運用美國本土內提供白天的顧客服務外，還提供印度的深夜服務。因為世界各地時差的關係，也讓外包作業更加的盛行，甚至因此造成美國本土的就職者人失業。「世界是平的」一書的作者湯馬斯·福里曼在書中寫道：

小時候我常聽爸媽說：「兒子啊，乖乖把飯吃完，因為中國跟印度的小孩沒飯吃。」現在我則對女兒說：「女兒啊，乖乖把書念完，因為中國跟印度的小孩正等著搶你的飯碗。」

這句話的指涉出兩個觀念，一是國際分工合作，美國外包作業的擴張情形；另一方面，也指出國際間交流互動的次數越趨頻繁。

在全球化這巨大的浪潮之下，推陳出新，沒有兩把刷子很容易就被吞沒。在國際間行走的條件，語言越趨必須，除了英語外，第二外語所佔的重要程度不再如以往一般似有若無。學校的教育也正視到這個問題，尤其以高中的部分，廣設第二外語班級，幾乎成為基本定義，自然地，筆者也曾是這些班級學生的一員。

第二外語的學習不同於母語⁵，與第二語言（第一外語）⁶較為類似，同樣沒有生活上使用的必須，因此，無論是學習的方式或者教學的方式，相較於母語必定會有很大程度的不同。在筆者學習第二外語的過程中，時常注意到，各學習者之間的學習成效差異。曾有這麼一句話：「如果沒有懂得欣賞的工匠，朽木永遠是朽木。」在學習的路程中，也是這樣子的。要有正確的老師和正確的學生，才有辦法共同完成一項正確的學習。正確是一泛泛之詞，在學習的路程沒有誰對誰錯之分，用「適合」一詞可能較為恰當，但正確給人一種果斷的感覺，所以筆者仍使用「正確」一詞。學習成效差異的問題，對於學校第二外語課程而言，是個

⁴ Babel，聖經當中的寓言故事。因人類鑄造此塔觸怒了上帝，上帝憤而將人類的語言分成好幾種，也因此造成人類之間無法順利合作，甚至於有紛爭的問題。

⁵ 母語的學習有兩派說法，一是後天學習；一是本能學習。本文注重的是學習的目的與生活有沒有必須相關。

⁶ 在台灣，第一外語通常是英語。

值得探討的對象，一方面是可以取第一語言做為借鏡，另一方面，其參與的人數越來越多，而且所有學生都是在有一定意願的前提之下加入的，較有機會觀察出其問題的癥結。最後，希望能夠探討第二外語學習成效的發展關係。

第二節、 研究目的、問題及假設

爲了探討第二外語學習成效的發展關係，首先要從制度面來看，各個高中的第二外語教學實施辦法大致相同，有兩個特點：一是課程的必修性皆爲學生自願選修；另一則是課程的講師皆由學校外聘。就經營的觀點而言，學習者與講師是兩個獨立的個體，而學校只是其中的媒介而已。學生的學習狀況、成績等等，不是由學校來負責，而是由講師一肩扛起。提到第二外語經營的制度，有一點需要各位讀者了解一下：台灣的第二外語講師並沒有公務員身分。換句話說，第二外語講師與一般的教師不一樣，不是領政府的薪水，與學校只是合作關係，這便是學校需要外聘講師的原因。既然學生與講師皆是獨立的單位，在學習成效的探討上很多的變因是可以抹除的。之所以會選擇第二外語做為研究主體還有另外一個原因，那就是學校與學生的區隔。雖說學校只是媒介，但它卻提供了與補習班教學⁷不同的方式，只有在這間學校就讀的學生才能選修此校的第二外語。也因為這個特點，導致許多男性朋友們有些許的失望。

每個講師都有其不同之處，而在學習的過程中，最主要的不同著眼處則是於教學方式。還記得先前的朽木，教學方式（之後通稱教學法）就像是那名工匠，而朽木呢？就是學生的學習方式。當兩者之間如何互相搭配時，學習的成效可以達到較高的成果？這是整個研究過程中，筆者最在意的議題：究竟如何才能達到最高效率的成效？

筆者在此先設立一個假說，每一個人都有使用增進學習成效的學習方式，稱之爲學習策略；而每一位講師都有較爲傾向的教學法。而最重要的是，教學法與學習方式之間有必然的關聯性。這個假說是一個架構，由很多很多的假設堆疊起來，就像是用撲克牌疊城堡一樣，地基要穩，一層一層慢慢的堆疊上去，只要有一枚不穩，整個城堡會如散沙一般，化爲灰燼。實際上，關於學習策略與教學法的搭配也是有一些理論性的文獻，可是都不是很完整，所以筆者仍然認爲這個假說是由假設堆疊而成。

研究的目的相當明確，在學習策略與教學法之間找到一個最適值，舉個例子來說：讀者們一定都聽說過這個俗諺：「龍生龍、鳳生鳳」。龍會吞雲吐霧，鳳則會展翅高飛。如果現在要求一隻鳳寶寶學習龍的動作去吞雲吐霧，他學起來肯定會比一隻龍寶寶還要來的困難，他可能需要含著乾冰製造一些效果也說不定。反過來說，龍寶寶展翅高飛，這可真困難啊？首先他要先在背後插上兩隻翅膀，再學習如何不用他原本飛行的方式飛翔。當然了！這一切有些誇張化，但在學習這個圈子內，這將會是較爲明顯的差別。

⁷ 這裡所提的補習班教學指的是在一個補習班中，講師不會只收特定學校的學生。但在本文討論的第二外語班級，班級中的學生只能由這所學校的學生構成。

第三節、 名詞解釋

在進入較為理論性的文獻探討之前，再重新定位「教學法」與「學習策略」這兩大要點。學習策略用最簡潔的說法來說：學習者為增進學習成效而使用的方法。學習策略一共分六種：記憶、認知、補償、後設、情意與社交。每一位學習者都會使用學習策略，除非學習者並不想增強自己的學習成效，如此的狀況在筆者設計的實驗中，問題是不存在的。因為學習者是在有意願⁸的前提之下進入第二外語課程的學習。教學法，同樣與學習成效有關，普遍來說，我們一般會認為教學法並沒有什麼特殊，就只是講師教學的方法罷了，但就定義而言，是講師為增進學生學習成效而使用的方式，如此的定義方式更能準確的把教學法語學習策略連結在一起。

第二章、 文獻探討

第一節、 語言習得學派之歷史沿革

現在走在街上，常常可以看到一些外語補習班的招牌，也常聽人嚷著：「語言學習、語言學習」的，究竟語言學習是怎麼一回事？這得話說從頭。自語言習得⁹ (language acquisition) 一詞被發明以來，無論是應用語言學家，還是語言習得研究人員，意見相左的問題很嚴重，這未嘗不是件好事，真理越辯越明對吧？在他們互相辯難的過程中，我們乃能抓住一些大原則、大方向做為討論的依據，以下為各位讀者介紹三個由時間推演而得出的不同學派：

一、結構主義與行為派

結構主義¹⁰的語言學家，將其科學化的觀察原理視為其理論的基礎。根據他們的說法，只有「公開的、可觀察的反應」才能成為可研究的對象。同時，這也是結構主義學者很重要的一個任務：「描述人類的語言，同時指出這些語言的結構特徵」。結構主義到了後期被歸類成爲一個結論：結構主義語言學家僅以探究明顯可觀察的資料為依歸。如此的結論對於後世「衍生變形學派」¹¹的語言學家有相當程度的激發。

在眾多心理學家中，行為派學說也把焦點放在外顯的反應上。此一學派堅持以「科學方法」作為歸納、觀察的重點，所以類似「知覺」、「直覺」的概念，都是屬於心靈主義派的，不合理的探索領域，也因為這類的概念都不是可以用觀察

⁸ 第二外語課程是選修課程，但有些學校將其設之為必修。在本文中所取的兩個班級都是在自由選修的狀況下成立的。

⁹ 語言學習這個領域一開始所探討的是「母語學習」，再來是討論到第一外語（第二語言）的習得，而究竟什麼樣的方式才叫做語言習得，正是學者們正在辯論的內容。簡而言之，「語言習得」便是「我們學習語言」。

¹⁰ 結構主義在語言學的研究上是一個重大的突破，它是一種研究方法，透過物體語物體間的關聯性將其歸類。

¹¹ 起初是以反對行為派而提出其它論點的學者所組成，但在之後又有更多的理論加入，成爲一個綜合各家學說的學派，主要特色是在研究中心靈與外顯行為的並重。

得到，所以結構主義者並不承認心靈主義派。這也導致在未來，強調心靈的「心靈派」與堅持立足於「觀察」原則的「觀察派」之間的爭論不休。

二、衍生變形學派與認知心理學

衍生變形學派語言學家爲了證明語言不能單純地由「可觀察得到的刺激反應」或「語言學家所蒐集的田野調查資料」就可以定論，他們希望在追求語言研究的過程中要能達到可解釋的適切水準，也就是說，他們希望有一個語言的文法基礎性原則可作參考，而這樣的一個基礎必須獨立於任何的語言外，立足於基礎性原則但不歸屬於任何一個特定的語言。

衍生變形學派語言學家並不是一味地反對結構主義，他們認爲，結構主義者忽略了隱藏在「觀察」背後的目的，只要將整個研究重心重新調整，可以達到較爲善美的境界。衍生變形學派語言學家強調「語言外顯可觀察的層面」及「隱藏在內蘊含義與思想並產生可觀察得到的語言行爲層次」二者間的重要差異。

認知心理學家主張「意義」、「理解」、「認識」等三個心理學研究意義重大的要項。他們不將研究重心放在刺激與反應之間的關聯性，反而試圖在心理學上「組織」與「功能」¹²的原則中有所發現。如同衍生變形學派，認知心理學家企圖用一種理性的方式去發現潛在的人類行爲動機，換言之，他們自行爲主義者典型的實證研究模式中脫離，運用邏輯、理性、推論來解析人類的行爲。從描述的層面提升到解釋的層面，這個觀念有其重要的發展性。

總括來說，結構語言學家與行爲派的心理學家所強調的是「什麼(what)」；而衍生語言學派及認知心理學則是強調更爲根本的問題「爲什麼(why)」。

三、建構主義

建構主義者與一些認知心理學家不同。他們認爲人類會建構他們自己對現實的看法，因此各種多元的認識及描述方式都一樣合理。建構主義的研究強調「互動的個人」或者說是「合作的群體」，其觀點稍稍超越理性主義及認知心理學的觀點，更爲強調每一個個體的建構的重要性。生物具有生理歷程及發展具階段性的這兩個觀點則是建構主義的兩大觀念。

上述三種學理及觀點對人類語言形的的描述都是相當重要的，下面的表是針對這三個觀念做出的整理。

¹² David Ausubel 曾指出：從認知理論學者的觀點看，試圖忽視意識狀態，或是想把認知能力視爲只是內在隱性行爲的過程，不但輕視了心理學範疇最值得研究的領域，而且也會將原本就複雜萬分的心理學現象過度簡單化。從以上的論述我們可以清楚的了解到認知心理學在此時期的重要性。

表 A

| 時間 | 理論學派 | 代表論題 |
|---------------|------------------|-----------------------|
| 1900~1950 | 結構主義&行爲主義 | 描述 觀察得到的行爲 經驗主義 |
| 1960~1970 | 衍生變形學派&認知心 理學 | 衍生語言學 天賦能力 |
| 1980~2000 年初期 | 建構主義 | 互動言談 社會文化因素 |

短短的 100 年來，語言習得這個概念從 0 向前跳了一大步，無論如何，受惠的都是我們這些使用它的人，勝過身處於那混亂爭辯的學者們。

第二節、 語言教學方法之歷史沿革

語言習得，可不能光說不練，但真要實施起來，也不如想像中的簡單。首先，你會需要一位講師，合口味的講師。打個比方：酸、甜、苦、辣，上帝賦予人類這四大味覺感官，有人愛甜、有人愛鹹，台灣人吃鹹；四川人吃辣，絕不能說世界上所有人的飲食習慣都相近。對於學習，講師也有酸甜苦辣之分，當然，這些講師們可不是拿來當美食享用的。每一位負責的講師都有其比較傾向的教學方式，也就是「口味」。再深入研究教學法的種類前，先讓我們簡略了解一下從過去到現在的教學法變革。

過去半個世紀以來，「應用語言學」研究的焦點，向來是在外語及第二語言的教室活動¹³，大約有一個世紀的時間，各種教學法的學派、理論不斷的更新。學者將這些語言教學理論潮流的發展看作是一種循環模式，依照此循環的周期，大約每四分之一個世紀就會有新的教學理論取代舊的理論。在更新的同時，也保留了舊理論中較有建設性的部分，兩者相輔而成做正向發展，以下便以幾個較為著名的教學法作為實例。1940 末期開始發展的「聽說教學法」幾乎可以說是「直接教學法」¹⁴的後輩，他們的特色就是徹底脫離與「文法翻譯法」的關係。從 1970 年代初期以來，理論、學理與教學方式的關係一直都相當明顯。在心理學領域對人際關係、群體工作的價值有相當高的興趣。在這同時，語言學家更專注深入的尋求有關溝通及其本質的問題解答，以及語言互動過程的「課題詮釋」¹⁵。根據此類的教學發展，在今天「溝通式語言教學法」一詞對於語言教學者而言可以稱上為一句格言，實際上，其目的即為，跨越過去的教導規則、句型、句意，及大多數的傳統方式，進入一個嶄新的階段，也就是引導學生進入真正的溝通課程。

¹³ 在當時，一般都將學習限制於較是這個框架中。

¹⁴ 為彌補文法翻譯法而興起的教學法，補償文法翻譯法只注重讀與寫的部分，多增強了聽與說的學習。

¹⁵ 自然教學法發達以來，語言教學開始注重於情境的部分。教學者們越來越要求在教學的過程中有情境的融入，

一、文法翻譯教學法

如此的教學法在今日已被語言學家歸類為「傳統」的教學法，也可以稱之為古典教學法，專注於文法規則、語彙及語形和動詞變化的記憶、課文翻譯，在 18 世紀的學校開始教授其他語言（非本國語），大家都採用古典教學法作為主要的外語教學，當時一般都不大注重口語教學。這讓語言學習指是為表現「有學問」的樣子而已，到了 19 世紀，古典教學法演變為文法翻譯法，主要特徵為：

1. 以母語教學
2. 字彙以獨立方式教學，無例句
3. 強調文法的解說
4. 對於字彙的教學通常放在字形及其變化
5. 不考慮發音問題

縱使它遭受如此的批評，卻在文法能力、閱讀能力、寫作能力有很大程度的領先優勢，這是其它教學法比不上的，所以我們不能因為它沒有做到面面俱到而完全捨棄它。它是傳統的代表，同時表現出不朽的精神，最好的例證就是到目前為止都有講師在使用它。

二、聽說教學法

文法翻譯教學法無庸置疑，對閱讀有相當大的助益，一直到 1940 年代，文法翻譯法一直都是風行，但那只限於美國地區。在 20 世紀初萌芽的聽說教學法，在歐洲很快的風行起來，二次大戰期間，美國被迫投入這場世界戰局，為了加強美國與盟國之間的溝通，再怎麼強大的閱讀能力，也沒有辦法與基本的溝通能力抗衡，語言教學革命的時機成熟了，很快的，口語化的教學法普及美國軍方，而這種稱之為「美軍教學法」的崛起，影響了整個美國的教育機構，逐漸的，美軍教學法更名為聽說教學法，在 1950 末期統治了全美國，並向國外發展。主要特徵為：

1. 用對話的方式來重複學習、背誦。
2. 句構要以對比分析的方式連貫，而且一次只教一種。
3. 字彙要嚴格的限制在上下文中來學習。
4. 老師盡量少用自己的母語來教學。
5. 努力使學生產生沒有錯誤的語言。

語言教學與自然變遷一樣，順時代而起，同時代沒落。沒有前人的刺激，哪有後代的興起。聽說教學法便是在這時代劇變的情況下站上龍頭寶座。

三、溝通式教學法

近十多年來，第二外語教學法此一名詞已逐漸發展成熟。一連串的教學方法及教學觀念上的改革，出現種種問題，在目前的時代中，研究者將所有問題的解答都指向溝通式教學法。溝通語言教學是一種途徑，而非一種方法，教學者的目標相當廣泛，建構在所有有關溝通的一切學習，不再局限於文法或語言上的功能，也不只是口語上的交談，對於情境¹⁶的要求相當重視。正確與否的文法不在

¹⁶ 在學習的過程中模擬真實的日常對話狀況，以模擬的方式製造情境，進而更能體會語言使用。

重點項目之下，所有的教學重點建構在「流暢性」，只要有辦法流暢的在一個情境中自然、有效的使用語言，溝通式教學法就算是成功的開端。溝通教學法最強調的部分即是溝通，換句話說，學會如何有效地教會人去溝通，是學者們不斷追尋的目標。

很顯然的，到目前為止所擁有的教學法絕對不只這三種，分類也越來越繁雜。更何況，學習可不是只有語言的學習，任何的學科都會有各自的教學法。各個學科的教學法不盡然相同，這也導致教學法統合的混亂。不過在語言學習中，這三個方式仍是最為人所稱道的。

第三節、 語言教學法的種類

從「學習」談到語言教學法，在前一節我們也討論過幾個主流的教學法，現在，讓我們來談談他們的子子孫孫。因為子孫滿堂，就不再介紹歷史原委，直接進入我們所要探討的正題：教學法特色。

在探討各個教學法的同時，也順便介紹一下他們的演變過程。

一、 情境教學法 SITUATIONAL LANGUAGE TEACHING (SLT)

目的在於培養學生聽、說、讀、寫的實際能力。「說」是一切外語能力的基礎，所以在發展其他語言能力之前，必須先確定學生已經能將所學之字彙、句型運用在口語表達方面。簡單來說，口說最重要，他受重視的程度大於所有的其他能力。有一陣子，在直接教學法沒落的時期，情境教學法崛起，原因是這樣的：聽說教學法背後沒有理論架構的支持，另一方面他需要教師強大的語言能力及教學技巧，這樣的條件意味著此種教學法沒有辦法廣泛使用，成為一大詬病。最嚴重的問題在於，它一味的支持聽與說的能力，似乎只是為了與文法教學法對抗，所以，有一派英國的學者提出了情境教學法。他們認為：

會話能力要支撐在系統性規劃的字彙以及完整的文法架構之上，才能真正達到無障礙的會話空間。

為什麼稱之為情境教學？原因在於字彙及文法的教學要配合會話的情境，否則會變得重回文法翻譯法的窠臼。

二、 聽說教學法 THE AUDIOLINGUAL METHOD (ALM)

聽說教學法在前一個章節已經有介紹過了，這裡就不再贅述，僅在強調一下其教學的目的：

以達成近期目標為主，旨在加強聽力、訓練正確的發音、認識發音符號。

三、 團體語言學習法 COMMUNITY LANGUAGE LEARNING (CLL)

大同高中的英語教師陳培真¹⁷於「語言教學法」一文提到：

在 CLL 的理論中，語言不只是一套傳遞訊息的輸送系統 (Information-transmitting model)，而是一套社會過程模式 (social-process mode) ---說話者「本身」和所欲傳達的「訊息」兩者皆會影響和聽者互動的關

¹⁷ 台北市教育局英語科研究會的老師，目前任教於台北市大同高中，為英語專職教師。文中所提到他的說法由台北市教育局網站轉載，經查詢為陳培真老師所撰寫，

係。

團體語言教學法的目標在於，培養學生聽說讀寫一般能力。如此的說法有些廣泛，談談它的教學方式會清楚些，學習者主動向講師詢問問題，問自己想要學習的內容，也就是說，學習的內容是由學習者自己訂的，當然，講師也是有部分的主導權。

舉例來說，老師宣布今天的教學內容與動物有關，而第一位學生舉手發問：「大象要怎麼說？」老師教他大象怎麼說後，再接受下一個人的問題。直到問題到一個段落時，老師再將今天學到的內容對學生做出統整。

四、自然教學法 THE NATURAL APPROACH (NA)

自然教學法的目的在於培養初學者有能力聽懂對話，並且表達自己的意見（即使文法不一定完全正確，但至少要到可以讓對方聽懂的程度）。

自然教學法是由一位在加州教授西班牙文的老師 Tracy Terrell 根據其教學經驗，再加上南加州大學語言學家 Stephen Krashen 的理論共同提出。有許多的學者認為，自然教學法與直接教學法似乎沒有什麼太大的差別。大同高中陳培真老師這麼說：

事實上，直接教學法是依據幼兒自然而然習得母語¹⁸的經驗所創立，教法中強調教師用第二語言和切合的場景直接上課、問答、重複重點，並要求學生要練習做到正確無誤的地步；自然教學法的理論基礎卻是根據成功習得第二語言的一些自然共通原則，並強調上課之「內容」（而非課堂上的「練習」）、重視學生學習心理、以及學生充分瞭解後準備開始用口語表達前的預備、調適期。

換句話說，直接教學與自然教學的差別在於立足點的差異，一個由母語作延伸推廣；另一個則以外語做推廣。

Krashen 和 Terrell 在其研究中提到自然教學法有五個前提假設(陳培真譯)：

1. 先天習得—後天學習假設 (acquisition—learning hypothesis)：先天習得是指幼兒在成長環境中因聽懂了母語，而能用母語做出有意義的溝通，進而自然而然習得母語的過程；後天學習是指藉由意識的控制來學習的過程。
2. 語言監控假設 (monitor hypothesis)：先天習得的語言系統可以啟發引導人開口說話，但是後天學習的語言系統只能作為修正、檢查語言表達的監控系統。
3. 學習的自然順序假設 (natural order hypothesis)：幼兒學習母語中的字彙和文法有其一定的順序，而學習第二外國與時也有類似的進階程序。
4. 語言輸入假設 (input hypothesis)：所謂的「輸入」，指的就是教師傳授給學生的課程內容。認為要自然習得一個語言，學生所接收到的訊息內容中應該有一部份為學習者已知的成分，另外一小部分則為比學習者目前程度在略高一級的內容（「 $i+1$ 」； i 表示學生目前的程度， 1 表示比目前程度稍高的教學內容），這樣才能使學習者日有進步。

¹⁸ 幼兒習得母與經驗就近代的說法是屬於本能學習。

5. 情緒門閥假設 (the affective filter hypothesis) : Krashen 認為學習者的心情和態度是一個足以影響學習品質的重要因素。當情緒門閥(恐懼、害羞等負面情緒)的指數低時,學習效率就提升;反之,則降低了學習內容的品質。

自然教學法就目前的教學時代而言,有相當大的理論基礎,也很能為講師所接受,只可惜很多部分仍處於假設的階段。

五、默示教學法 THE SILENT WAY (SW)

旨在培養學生初級的聽力和口語能力,加強發音、語調的正確性,並使學生學得實用的文法觀念。

默示教學法的特色強調在「默示」,用這句話應該可以很清楚的解釋出他與其他教學法的不同。Caleb Gattegno 的學習理論內容有這麼一段:

學習者若能自己去察覺(discover)、發現、及創造(create),將遠比覆誦(repeat)、熟背(remember)來的好。普通的教學通常可分為講述模式(expository mode)和假設模式(hypothetical mode)。講述模式中所有的教學內容、型態、進度全權由教師來掌控,假設模式的教學則讓學生在實驗、摸索、嘗試中參與學習,加強了學習將度,增進內在的自信與成就感。Gattegno 認為默示教學法可以讓學習者獲得假設模式的上課效果。

事實上,默示教學法還有另外兩項特色:一是使用輔助器具,如單字卡。二是使用實驗心理學中「解決問題(problem-solving)」的方法來進行語言教學。舉例來說,教師不再多遍地重述教學內容,而要求學生專心主動地去觀察、摸索出這個語言。

六、暗示感應教學法 SUGGESTOPEDIA (STP)

暗示感應教學法是由保加利亞的一名精神科醫師 Georgi Lozanov 所創立。它的理論基礎源自於三個方面:精神科醫學中「非理智、非意識狀態對人之影響」的研究報告;以及意識狀態、專注力和韻律式呼吸的技巧;再加上蘇聯派心理學所強調「只要技巧操作得宜,程度不一的學生均可在相同的時間內學會標的物」的說法綜合而來。

大同高中陳培真老師這麼說:

STP 的主要概念是「暗示(suggestion)」,但許多人常把他誤解成如沈睡一般的「催眠」。其實根據 Lozanov 自己的說法,suggestion 其實是將學生有興趣、能增進記憶力的內容「灌輸」給學生。

暗示感應教學法在執行上有以下四個大要素:

1. 權威(authority) ---Lozanov 認為,聽起來極富科學感的語言、深具語言能力和自信心的老師可增進學生上課時記憶力的專注;
2. 幼兒化(infantization) ---教師的權威感讓學生感覺回溯到幼兒時期專心、自發自動學習又有自信的時期;
3. 雙重影響(double-planedness) --- 教師的人格特質、教導方式,乃至於教室內硬體之擺設、音樂的使用等都會影響學生的學習效果;

4. 語調、節奏和音樂所形成的「類催眠效果」(intonation, rhythm, and concert pseudo-passiveness) --- 暗示感應教學中強調，上課時應該變換語調、說話節奏，以避免枯燥，並使課程內容更富戲劇效果。其中，語調和節奏應該要搭配四分之四拍慢版的巴洛克音樂，以消除課堂上的緊張壓力，達到增進記憶力的效果。此外，上課內容的呈現方式也要按照音樂中的拍子來進行，因為 Lozanov 認為，音樂的節奏會影響心跳，而當心跳速率較慢時，心智意識運作的效率可以提升。

其最主要目的在於、在短期內培養學生進階級的字彙和會話能力。

七、直接教學法 THE DIRECT METHOD (DM)

在文法翻譯教學法沒落後，語言學界興起了一股改革風潮。語言學家們開始注意到會話能力，並從觀察幼兒學習母語的過程得知，幼兒會透過情境 (context) 所提供的背景資訊來瞭解句意，然後運用其所記得之句型來開口講話。這種「自然而然」習得母語的現象讓許多語言學家相信，人類也可以像學母語一般透過教學者直接使用而自然而然地學會。

換句話說，直接教學法爲了彌補文法翻譯法只訓練學生讀、寫和翻譯能力，而特別注重培養學生聽、說的能力。

八、肢體回應教學法 TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR)

肢體回應教學法是由加州聖荷西州立大學心理學教授 James Asher 所創。他是一位後期的行爲派學者，講求刺激、反應之間的關係，同時也承認情緒與學習是有關係的。這個教學法建立在四個要素上：

5. 心理學中記憶的回溯理論。(透過記憶的聯想與重複的回溯來協助)
6. 心理發展過程中，成人學習語言的歷程和幼兒有類似對比之處。(無論年齡層都應該使用相同的學習方法)
7. 情緒會影響學習效果。
8. 理解理論。(了解理論更勝於會表達)

總體目標是要透過祈使句搭配肢體動作的練習來培養初級的口語表達能力。因此，教學目的強調的是學生句子中所要表達的「意義」而非「結構」(與聽說教學法剛好相反)

總結整個教學法，

九、溝通式教學法(CLT)

與聽說教學法相同，僅強調其特色：

目標是以培養學生能運用語言來表情達意，完成評論、溝通等任務爲主。

十、文法翻譯法(GTM)

與聽說教學法的情況一樣，僅強調其特色：

教學目標是以訓練學生能閱讀和書寫爲主，對於聽與說的部分則不加重視。

這 10 個教學法包含先前提及的 3 個教學法，這樣的意義是在表示，雖然其他的教學法是由這 3 大主流分支出來，他們所佔有的地位，被拿來比較的標準都

是相同的。到目前為止，講師們最為崇尚的雖然是溝通式教學法，但最常被使用的卻不是它，而是文法翻譯法。

第四節、 語言學習策略的種類

老師對應的是學生，而教學法所對應的正是學習策略。學習策略是學生在學習的過程最不可或缺的，要有效的增進學習成效，最值得仰賴的就是學習策略。它源自於自己的大腦，而且每一位學習者一定都會使用。

為什麼說每一個學生都會呢？依據更深層的定義，學習策略是：在學習者遇到困難時，使用一些「技巧」來作為解決困難的方式，而這些技巧，學者們統整過後，稱其為「策略」，在最早的時候，語言習得領域區分出兩種策略：學習策略和溝通策略。學習策略與學習有關係；後者則與表達有關係。只單單將學習策略分作此兩類顯然是不足以提供教學上作為參考，於是，Rubin(1982)¹⁹歸納出了 14 個一個好的語言學習者應該要有的特質：

1. 找到自己的方法
2. 組織語言的資訊
3. 具創造性，透過文法、單字來感覺語言
4. 主動創造語言學習的機會
5. 在學習過程中，即使遇到不能理解的單字也能夠沉住不安的情緒
6. 使用記憶技巧來記憶學過的東西
7. 使錯誤成為助力
8. 在學習語言時使用語言學的知識，包括學習者的母語
9. 使用上下文線索來幫助理解
10. 學習作聰明的猜測
11. 幫助自己做出「超越實際的能力」的表現
12. 學習某些訣竅幫助自己保持談話順暢進行
13. 學習某些語言應用的策略以填補他們自身能力的缺陷
14. 學習不同的說話及寫作風格

這一連串的特質清單也只是屬於猜測性質。但也激發了很多的研究者去證明其正確性或是尋找更為正確的特質。

在 1970 年之後的研究，一步步確定了學習策略應有的定義。美國進行的研究，將學習策略分作三大類別：後設認知、認知及社會情意，基本上，之前的學習—溝通二分法，只是將學習再分作後設認知及認知而已，而溝通大抵上就是情意策略。這幾十年來，研究者並不僅僅做出這樣的改變而已，對於各項因素，像是性別差異、閱讀與聽說的差異，甚至於失敗者的研究，都作了相當有系統性的調查。雖然學習策略方面並沒有很大幅度的跨越，卻另外創造出一套「策略教學法」。這套教學法的目的完全依照策略來進行，以教導學習者如何善用策略為目

¹⁹ 與 Joan 和 Thompson 一同完成「如何成為一名更成功的語言學習者」一書。並於書中歸納出這 14 點特質。

標，有別於先前對於語言內容的琢磨，是另外一種形式的教學法。策略教學法的演變，是將學習者與教學者拉的最近的一個關鍵，學習者透過學習策略來學習，而教學者則透過教學策略來引導學習，現今分作兩大類別，六大策略：直接策略的記憶、認知、補償以及間接策略的後設、情意與社交。

一、記憶策略 (memory)：

學習者以分類、圖像或聲音輔助記憶，就是在運用記憶策略。例如：學到新單字時運用圖案、照片，藉由視覺跟聽覺的刺激加深印象。

二、認知策略 (cognitive)：

促進學習者了解並運用目標語，包括對目標語的練習、接收和傳發訊息。例如，學習新句子時，反覆以口頭及手寫練習。或者，學習唸一篇新文章時，試著做重點筆記、大意摘要，以及設法標出各段的重點。

三、補償策略 (compensation)：

幫助學習者彌補對目標語能力的不足。例如：看到新單字時，透過字根、字首猜測新單字的意義，或藉由上下文、句意及當時的情境來猜測單字的意義。有時學習者在使用目標語表達有困難時，會試著用肢體語言來輔助。

四、後設認知策略 (metacognitive)：

學習者用來整合自身語言學習過程的策略。舉例來說：聽到一段對談時，告訴自己要專心地聽，這就是專注於某個目標；學習者訂定學習目標和時間計畫表，閱讀相關書籍以增進自己的能力，可說是一種規劃學習²⁰。此外，透過測驗來監測及評估學習的效果也是屬於後設認知策略。

五、情意策略 (affective)：

幫助學習者掌握學習情緒、態度、動機和價值觀。情意策略的使用可讓學習者控制自我的情緒或態度，讓心理處於有利於語言學習的狀態。例如，學習者在面對學習時，會用深呼吸或是聽音樂來減緩緊張的情緒；在完成困難的學習任務或是通過考試時，給自己一些獎勵。

六、社交策略 (social)：

幫助學習者經由與他人的交流來學習，包括主動提出問題、與他人合作學習及運用同理心。例如：學習者主動提出疑惑，請他人幫忙解答、釐清或是指正；

²⁰ 規畫自己的學習進度，使自己的生活更加貼近學習。

與其他的學習者組成讀書會，交流對目標語的學習心得；學習者瞭解其他國家的文化，並試著理解他人的感受等。

六大學習策略，其實他們所包含的內容就在一般的日常生活當中，相信各位讀者看過後，一定可以很清楚了解學習策略是什麼樣的東西，並且了解為什麼筆者會那麼篤定的說出每位學習者都會這一說法。在之後的章節，再為各位讀者做更進一步的介紹。

第五節、 影響學習策略的因素

筆者實施此研究時仍是學生，所以研究觀點自學生出發。讓我們先來討論學習策略。上一章節提到，每一位學習者在意識或非意識的情形下，多少都會使用到學習策略，既然如此，會不會使用學習策略這個議題已退居第二位。真正重要的是，使用哪一種學習策略？

我所使用的學習策略與你所使用的不盡然會相同，而橫跨我們差異的因素有很多，最顯而易見的就是個性。這就有問題了，我說「個性」是決定學習策略的要角，讀者們不會有所遲疑，那對於 1950 年代前的學者而言呢？結構主義學者主張，只有能夠觀察的行為才是研究的對象。這兩種說法豈不互相矛盾？不過，這方面問題的辯證我們把它留在 1950 年代就好，現在我們就先信奉這位著名的人類學習和認知研究專家 Ernest Hilgard²¹的說法，在他的著作中曾經指出：

「除非加入情意因素，否則純認知學習理論將一無是處。」

事實上，認知學派在目前的地位遠高於行為學派，除了年代的差異外，在心理學聖的突破也相當重要。在這裏，我們就不再贅述其內容。讓我們直接來探討「個性」。

一、 個性

就「個性」這一章節來看，我們要借用目前最流行的一個指標「MYERS-BRIGGS 測驗」，這個測驗從名字上來看，很快可以發現這是由兩個人名所組成，其來自於 Isabel Myers 和 Katheryn Briggs。它們對於「個體功能上偏好某些特徵或類型」使用了二分法歸類出四個「人格特質」：

1. 內向(E)、外向(I)
2. 知覺(S)²²、直覺(N)
3. 思考(T)²³、感覺(F)²⁴
4. 判斷(J)²⁵、感受(P)²⁶

²¹ Ernest Hilgard 除了是名人類學習的研究專家外，還是一名催眠師，特別注重情感因素，在認知研究中，就說了這麼一句有名的話。

²²善於利用五官收集資料，強調事實，注重實際和具體觀點。

²³根據客觀事實，倚重分析來做決定，注重公平原則

²⁴下決定時，以個人觀點出發，重視個人價值、喜好和原則

²⁵喜歡有條理的生活，實踐計劃時，以目標為本

透過這 8 個子類別將所有的人分成 16 種類，每一個橫向是兩個相反的名詞，而一個人的個性就由這四個名詞被歸類出來。這只是個性研究的一個方式，實際上一個人的個性不可能只由這 8 個單詞被清楚劃分，我們還會需要更精細的測驗量表。只可惜大腦是人類這個生物體最難被解析、了解的部分。將就一下，就先把這是接 60 多億人口分成 16 種類吧！

二、學習動機

動機可以說是語言學習的開端，有著好的、有效的、適當的動機，整個語言學習的過程，以及未來的走向，可以說已成功了一半，至於不同的動機會引導出不同的學習效果。對於動機的觀點分作 3 種：

1. 行為學派：所有的行為都是為了目標達到更高的效果所進行的，而這種效果是源自於先前行為的正面回應²⁷，如此的模型會形成無限延伸，只要不斷的有正面回應，就可以有接綿不斷的行為，在如此的影響下，我們的行為很容易受到外力而做出改變。

2. 認知學派：做出來的決定或行為包含的面向很廣，包括採用或避免的方法，和在當時的努力程度（Keller 1983）。認知心理學家認為，我們做出來的決定，背後一定有股強迫的動力。Ausubel 指出了六個重要的認知觀念的需要：

- a. 探究：我們需要看到事情的另一面並了解未知的事。
- b. 操作：控制環境，改變環境成適合自己的模樣。
- c. 活動：活動包含生理的及心理上的運動。
- d. 刺激：需要藉由環境，他人的想法、思考來刺激自己的行動。
- e. 知識：透過知識的追尋，不斷解決問題並將前四項需求化做為自我的一部份。
- f. 自我提升：這樣的提升可促使自己被接獲或者被肯定。

3. 建構主義者：著重於社會情況與個人的選擇（William & Burden 1997）每個人都有不同的動機，皆以不同的方式反應在文化及社會上。但是這類的反應與社會環境有關，且密不可分，很難在研究實與社會情況分離。唯有透過馬斯洛（Maslow）的動機結構²⁸，這個結構才有辦法完成。最重要的是身體需求，其次是安全、認同、自我尊嚴，最後才是自我實現。

演變至今，動機的觀點已有個大概的統合方向，語言學習者的動機大致上分作「工具性（工具效益性）」及「整合性」。工具效益性的意思是為了達到一些目標，而引發學習的動機。整合性則是只學習者希望從文化、社交活動切入了解語言。也有進一步的分類方式：學術與工作（工具效益性）；社交或文化（整合性）（Gardner & MacIntyre）²⁹。根據 Gardner 和 Lambert 的研究，我們發

²⁶不介意突發事情，喜歡彈性生活，注重過程而非目標

²⁷這是一種正回饋的反應，當你做一個動作而得到的回饋會使你更加努力進行下一步行動，便完成了正回饋的循環反應，它沒有終點，但卻很容易被一次負面的反應而打斷。

²⁸馬斯洛的動機結構是一個金字塔型的建築型態，越底層的越為重要，而最為底層的滿足是安全，最頂層的是自我實現。若是地基不穩，人不會有向上追求的動機；反之，動機會越趨增強。

²⁹當時認為動機的分類需要精簡化，於是 Gardner & MacIntyre 合作撰寫一本「A student's contributions to second language learning,」

現到具整合性動機者在外語考試中，比較容易拿到高分，這項事實直接與間接的指出：具有整合性動機是學習外語成功的重要需求。當然，這項研究出來後馬上有人批評，Yaameen Lukmani 指出，他在印度教外語時，使用工具效益性動機的學習者擁有較高的分數。這兩大派系的紛爭到目前仍然沒有定案，只能夠這樣說：在某些情境下使用工具效益方針比較成功；而在另外的情境中，可能整合方針比較有效。

另外一種動機的分類方式是：內在和外在的差別。

內在動機的活動，除了本身之外並沒有另外的獎賞，也就是說，內在動機者並非因為外在獎賞的誘因而參加活動；反過來，為了追求外在獎賞等正面回饋的行為可以視為外在動機行為。哪一種動機比較有效？在眾多研究的報告

(Dornyei ; Crookes ; Brown) 中顯示，以內在動機為導向者，往往是較成功的學習者，特別是對長期持續的學習而言。Jean Piaget 指出，人類都共同認為不一致性、不穩定性、不公平性都是動機。換句話說，不一致是誘發動機的主因。Jerome Bruner 相當肯定「自我回饋」的意義，更進一步的指出，外在動機的缺點在於，會讓學習者（尤其兒童）沉溺於獎賞的誘惑中，一旦將獎賞從系統中剔除，學習者可能會更加排斥或放棄學習。有關於內、外在動機及工具、整合性動機的釐清，Kathleen Bailey 做了一個表格。他表示，許多擁有內在動機的學習者常常在未來的日子中演變為整合性動機。教學者探究動機的目的在於研究出最好的教學方式以利於學習者的學習。

表 B

| | 內在 | 外在 |
|-----|-----------------------|-------------------|
| 整合型 | 第二外語學習者希望能夠與第二外語的文化整合 | 外在力量希望與第二外語整合文化 |
| 工具型 | 第二外語學習者希望能達到使用第二外語的目標 | 外在力量需要第二外語學習者學習外語 |

三、學習者的性別

就傳統的觀念而言，常會有人提到，女生就是比男生會念書。這個說法在現今社會被批評為沒有根據，公信力不夠而站不住腳。但是，從學習策略的觀點來看，在蘇旻洵（2005）的研究中，女性的學習者比起男性，的確是有使用較多的學習策略，這項統計資料，與筆者做出來的統計有所出入，在之後的章節會提到。

四、學習的時間長度

學習第二外語的時間長短會影響學習者的學習成效，這點似乎是無庸置疑的。在蘇旻洵（2005）淺談語言學習概論一書中提到，學習語言的成效會隨著時間的長短而改變。對於剛起步的學習者，短期之內並沒有太顯著的成效發展，甚至有不少的學習者在起步的學習中，因為沒有得到如預期中的回應（reward）³⁰而有了放棄的念頭，一旦放棄了，學習成效就會被歸為零。有著順利開頭的學

³⁰ 意指正回饋

習者，會隨著好的回應而促進想要繼續的動機，同時也增強了自己的學習成效。良性的循環持續進行，會導致學習成效差距的明顯顯現。

第三章、研究過程

第一節、 實驗設計

實驗一、高中生第二外語語言學習策略之使用情形

- 一、 研究對象：成淵高中、中山女中、師大附中、成功高中、建國中學等五所學校一共六個日文第二外語班級。
- 二、 研究設計：對班級內的學生發放問卷，以了解他們對學習策略的態度及使用何種學習策略。
- 三、 研究限制：對於一名沒有聽過「學習策略」一詞的學生，此份問卷會有很多不熟悉的名詞，雖然在問卷上有作註明以方便學生作答，效果仍有限，不過在問卷內容不長的狀況下，大部分的人仍能正確無誤的寫完。

實驗二、高中生第二外語語言學習策略與教學法之關係探討

- 一、 實驗對象：成功高中、建國中學兩所學校的日文第二外語班級
- 二、 研究設計：對於第二外語的學生做問卷發放，對於講師做簡短概略性的問卷以及訪談。
- 三、 研究限制：此項研究要探討的內容有關於學生的學習成效，大部分的講師為保全學生權益而不願意提供學生的學習成績，最後只有兩間學校願意提供。故樣本數少，不過不變變因都有控制在範圍內。

第二節、 實驗說明

一、 為什麼使用日語

第二外語的種類很多，以建中為例，一度高達五種外語在同一學期內進行教學：日文、德文、法文、西班牙文、拉丁文。學者曾志朗在「消息量³¹對語言學習之影響」一文中提到：

以越不熟悉的符號作為消息量，能夠在有限時間內學習的量將越低。

這句話是什麼意思呢？也就是說，在學習一個符號時，那個符號越是熟悉、越常見到，就越容易記起來。日文的符號分作平假名、片假名以及漢字，這三種符號都是由中文演變而來，比起以拼音符號為主的英語系語言，像是法文、德文，對於台灣的學生來說，應該是日文的符號較為熟悉。

另外一個考慮的因素是樣本數，在哈日風席捲全台的狀況，想要學習日文的青少年日益劇增，學生人數相較於其他語言的學習真的是多很多，所以，為了方便較多的採樣數，決定使用日語作為研究對象。

二、 為什麼採這些高中為樣本？

選擇建國中學的原因是因為筆者就讀建國中學，選擇成功高中與中山女高的原因是性別，於假設中，全女校跟全男校勢必會有一些差異產生，最後，選擇成

³¹ 消息量指的是經由辨識接受到腦中的資料量。在那篇文獻中指的是符號。

淵高中及師大附中正是因為他們的學校是男女合班。

三、發放問卷的過程

- 07 年 12 月問卷初稿完成
- 07 年 12 月底 接受陳威助教授指導問卷
- 08 年 2 月 問卷完稿
- 08 年 3 月 第一次發放問卷
- 08 年 4 月 第二次發放問卷
- 08 年 5 月 問卷統計完成

四、發放問卷遇到的問題

第一次發放問卷時，將問卷投放至成淵高中、中山女高、師大附中三所學校。發放方式為透過該校第二外語學生幫忙，過了兩個星期，成淵高中的問卷回收，出現了幾個大問題。學生不願意讓筆者獲知其姓名，講師為保護學生，亦不提供學習成績。這個問題在方法之前就有想過，但沒有想到問題會廣泛到所有的學校。因此決定實施第二次的問卷發放。第二次問卷發放的方式，更改為不藉由學生幫忙，直接找老師幫忙。第二次發放問卷的第一個班級是建國中學第二外語班，在到學生發問卷前，先跟老師解釋一下，並達成共識，以實驗班的方式來發放問卷，在研究結束後才告訴學生會使用到他們的成績。

因此，僅完成建國中學與成功高中兩校的樣本。

其餘的學校有取得學生與講師的問卷，卻沒有得到學生的學習成效資訊，因此，問卷統計分作兩種方式來統計，一類是有關於學習策略的使用，另外一類才是學習策略與教學法的搭配。

如此的問卷設計，基本上，理想占的地位相當重，從先行的假說開始、問卷發放的情形，直到回收的結果，有大半都處於未知的狀態，顯而易見的問題除了應該得到的資訊得不到外，還有講師使用的教學法重複問題，以及學生的學習策略重複使用問題。就回收的狀況來看，大部分的講師都是使用聽說教學法，這樣的狀況很不好，筆者便沒有辦法做出更進一步的完整分析。

五、問卷的作答方式（請參閱附錄一）

採取個人獨立作答方式，一人一張問卷，不可以討論。前兩題是對於基本資料的調查，作為統計時分類用。第三題的目的是探究學習者本身知不知道有學習策略這一名詞，也間接想證明所有的學習者都會使用學習策略。第四題是最重要的一題，了解學習者的學習策略使用情形，此題可以複選。第五題到第八題是探討學習者影響學習策略的因素，第六題的填寫方式是在每一橫列中挑選出最適合自己的名詞。第九題是從學習者本身的角度來看教學法與學習策略的合適程度。

六、問卷回收情形

| 學校 | 問卷發放數 | 有效問卷 | 講師 |
|------|-------|------|----|
| 成功高中 | 30 | 29 | 1 |
| 中山女高 | 59 | 59 | 2 |
| 師大附中 | 27 | 24 | 1 |

| | | | |
|------|----|----|---|
| 成淵高中 | 30 | 25 | 1 |
| 建國中學 | 25 | 20 | 1 |

原本設定的是一個班 30 人，而每間學校取兩個班。成功高中、成淵高中、建國中學只有一個班願意讓筆者發放問卷，師大附中有一個班的問卷遺失。

第四章、實驗結果

第一節、語言學習策略的使用情形

一、依學校分

| 學校 策略 | 成功 | 中山 1 | 中山 2 | 師大 | 成淵 | 建中 | 總合 |
|----------|----|------|------|----|----|----|----|
| 記憶 | 14 | 22 | 20 | 13 | 14 | 9 | 92 |
| 認知 | 12 | 16 | 11 | 8 | 8 | 11 | 65 |
| 補償 | 12 | 5 | 5 | 3 | 6 | 5 | 36 |
| 後設認知 | 2 | 4 | 3 | 4 | 5 | 8 | 26 |
| 情意 | 3 | 3 | 4 | 7 | 8 | 2 | 27 |
| 社交 | 8 | 6 | 2 | 6 | 4 | 6 | 32 |

綜觀各校的學習策略使用情形，除了建國中學外，各校都是以記憶策略作為榜首，其次是認知策略，再來是補償策略，被統稱為直接學習策略的三項：記憶、認知、補償，都是學習者們較常使用的策略，而間接學習策略的三項：後設認知、情意、社交，很顯然的，使用者比起直接策略要來少的許多。根據這樣的結果，筆者下了一個推論：學習是獨立的³²。

對於這幾個學校的學生而言，同學們互相接觸的時間似乎不多，即使有，也少有討論的情形，大部分是靠自己。對於這個現象，不敢擅自定論好壞，因為其有好也有壞，先談缺點好了。其實無論是學習者還是教學者，兩方面都在推廣團體學習這一方針，同儕的鼓勵、競爭通常是可以對整個班級而言有較高的成效，可以提升整個班級的凝聚力、競爭力。學習者們缺少這一部分的支援，對於班級的向心力無疑是一大缺陷。優點是，對於個別的學習者而言，可以提升自身於班級的競爭力，這也表示著，學習者在除了教室這一學習環境外，也有花另外的時間在做學習。

另外一個原因，筆者推斷與考試有關係。在仍著重於紙筆測驗的語言教學下，最常見的考題即是背誦單字（此以日語課程為例），無論學習的難度深淺，都避不了背誦單字這一過程，很顯然的，就定義上來看，直接學習策略是最有效於記憶單字的方法（相對於間接而言）。為什麼如此斷定？再重新看回六個學習策略：記憶、認知、補償、後設認知、情意、社交。直接策略的三個策略對於學習目標語（target language）是最直接的（不然為什麼稱之為直接策略）。間

³² 學習是獨立的這一說法有點果斷，但是這是由觀察的到的結果，僅限於樣本區塊。

接策略

看過總和的數字後，分類探討，發現記憶策略是最多人使用的策略，遠高於其他五種，這個原因不令人感到訝異，市面上很多很多的參考書都建議讀者使用這樣的方式來記憶單字、背誦句子。舉例來說：

書籍神奇的語言學習法作者莊淇銘在書中說道：

記憶策略是大家最熟悉的語言學習策略，透過有興趣的單詞、情境來提高自己學習語言的興趣，並且常常使用這項策略。

不僅此書，一些檢定考的參考書也是使用這樣的方式來鼓勵讀者。

第二多的使用策略是認知策略，認知策略所用的方式有點類似強迫記憶，透過不斷的反覆念誦，這種方式很顯然是獨自一人使用的，他的使用情形如此之多的原因之一與記憶策略相像，也是有很多的書籍、資料建議語言學習者這麼做的。但是，我們真正想要了解的是，為什麼同為直接策略，使用記憶策略的學習者仍勝過認知策略那麼多人？

補償策略、後設認知、情意、社交這四個策略的人數其實差不多，以補償與社交這兩個策略的人稍微多了一點。這一狀況要分幾個問題來探討：

1. 不同於同種兄弟，同為直接策略的補償策略的使用人數竟然與另外兩個落差極大。
2. 同樣是不合群的問題，為什麼社交策略的使用人數比起其他策略人數又多呢？
3. 後設認知的狀況比較特殊，分開來討論。

先談談補償策略，同為直接策略的記憶策略與補償策略差在哪裡？簡略來說，記憶策略的思考點是從目標語向外延伸以利目標語的記憶。而補償策略則是由外圍向內，最後才接觸到目標語，期盼在接觸到目標語之前，透過其相關的事物來提早進行了解，至於理解的對與錯，仍需要最後對於目標語做最後的確認。理論性的敘述有些抽象，舉個(英文)例子來看好了：有兩個同學需要學習 apple 這一個單字，一位是記憶策略的使用者，他會去查字典，找出 apple 是蘋果的意思，再把他聯想成紅色的球等較為熟悉的物體來記憶；那麼，補償策略的使用者呢？他會先找出有關於 apple 的句子，逐步推敲出他好像是一種水果，掛在樹上，紅色的，最後他靠在蘋果與火龍果之間游移不決，最後查了字典才發現，原來 apple 是蘋果而不是其他水果。

從這個例子我們可以隱約的推敲出為什麼使用記憶策略的人比較多：第一個，就時間效率而言，補償策略所花的時間真的太長了，雖然在學習的完整性及延展性中，補償策略明顯的優於記憶策略，在時間有限的情況下，測驗小考的情況下，大多數人選擇記憶策略，這是情有可原的。

在外語學習演變越演越烈的情況下，為了提升字彙背誦的速度，以及強調學習方式的多元性，也有提倡使用不完整的補償策略。在背誦單字時，透過字根、字尾的方式，來加強記憶。這種方式並沒有違反補償策略的做法：從上下文來推敲、探查，卻不是補償策略最原本的精神。

讓我們來研究第二個問題，社交策略特別在哪裡？怎麼會有比較多的人來使用它呢？學習固然不是個人的學習，雖然對於「成效」，也就是成績這一項目而言，個人的成分大於團體，就班級整體而言，同學便是學習的夥伴，遇到問題時，除了上課時間可以詢問講師外，最有效的方式就是問問班上的同學，大家互相討論。我相信，這種方式應該是不少人使用過的，對於學習困難而言是最直接的良藥。但是，對於學習目標語來說，社交策略只能居於間接的地位，或者這樣說，他的用途並不是主要對付目標語，而是更廣大的範圍。同樣的，除了直接的原因，我們還需討論比較上的問題，情意策略跟後設認知為什麼會比較少人使用呢？情意策略的使用有其限制性，並不是隨時隨地都可以使用的。這麼說好了，情意策略是屬於心理方面，在學習前或後給自己的一些心情調劑，是為了提高學習過程的效率，對於學習目標與本身沒有直接的目的。如此的學習策略既不直接，又無法切入重點，使其不受歡迎的缺點；相反的，我們是否也應該思考，是不是學習者太過於重視學習必須堅持本體，而忽略掉其學習過程的精進。總而言之，這個策略較為不受歡迎。

最後，來看看後設認知策略³³，Burke, K 於 *The Mindful School: How to Assess Authentic Learning* 意輸這麼定義後設認知：

後設認知(Metacognition)，又名"Knowledge of knowledge", "Learning of learning"，是一種個人控制及引導心智歷程的現象。利用這種現象，我們可以用之於學習策略，讓學生瞭解到自己的思想模式之同時，透過控制自己的思想模式，從而達到效果的學習方法。

把它定義的狹義一點，著重於「規劃學習」來分析會比較方便些。如果研究統計直接用上面的定義來做的話，我們必須假定使用後設認知策略的學習者有較高的後設認知，他們比起他人更懂得如何控制自我的心智，因而知道自己在學習上的困難，才會選擇使用規劃學習這樣的方法。這樣的方式定義起來有相當的難度，而且太多的變因不是我能控制的，因此，筆者決定將後設認知策略調整成最狹義的定義，著點於規劃學習上。

在發放問卷的同時，提醒受試者這一欄的填寫方式，並做註記強調後設認知策略與規劃學習有關，這樣子研究與分析就會比較簡單了。了解完後設認知的麻煩之處後，我們終於可以來探討為什麼這個策略（為講求原著，以下以規劃學習論）最不受歡迎了。規劃學習這種方法，想必各位學習者一定很常接觸到，至於常不常使用又是另外一回事了。為什麼說常接觸到呢？課表便是其中一種，但這是廣義的，真正我們在談的規劃學習應該是由學習者本身自動自發的規劃，並持續堅持下去，而不是被動的。不可否認，持續按照自己的計劃學習是有難度的，太多外在的因素會干擾。筆者推論，更重要的因素應該在於學習內容的本身，第二外語對一名高中生而言，仍不是必修的學分，相較於其他主科，這門學科處於

³³ 後設認知本身是一個極為龐大的名詞，它自心理學橫跨各個不同的領域，於教育學的觀點仍未能明顯的與語言學畫上等號，就本篇研究來看，筆者僅注重其有關於學習策略的部分，也就是「規畫學習」。事實上，規畫學習在後設認知一詞中不代表全部。

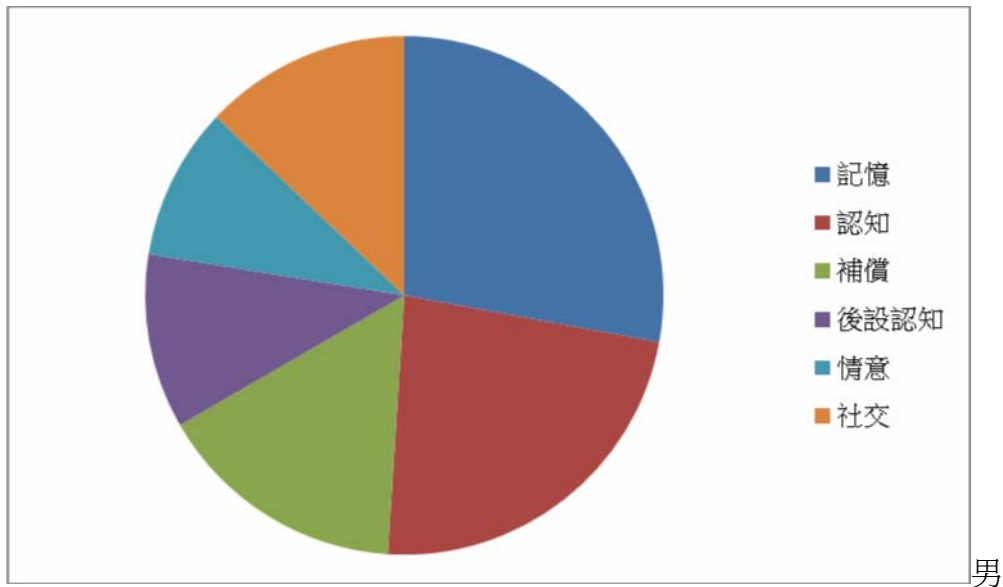
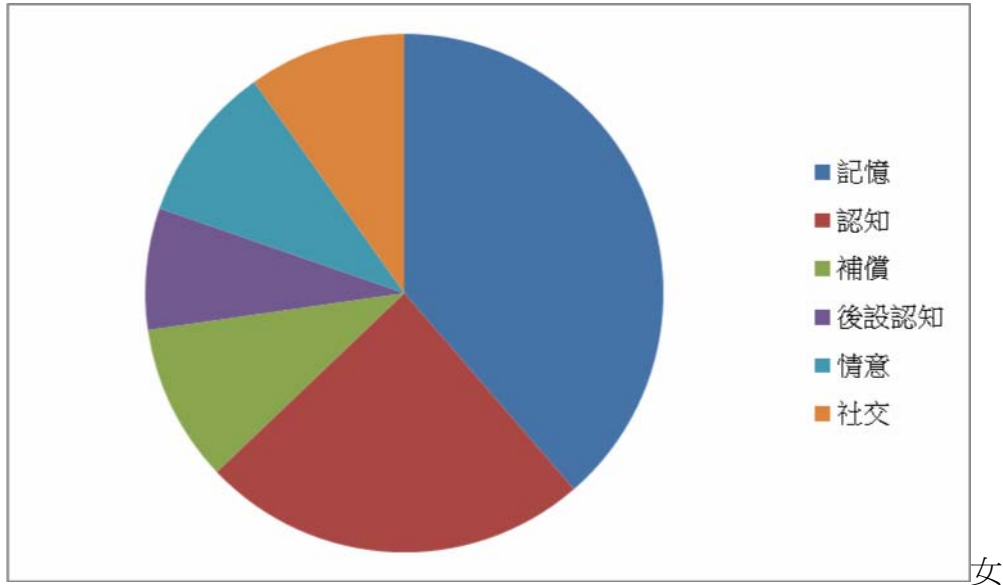
一種可有可無的狀態，或者是說重要程度沒有那麼大。而規劃學習是眾多策略中最耗費時間的，綜合這兩項因素，不難推論出規劃學習較不常被人使用。

從學校來看學習策略的使用情形，間接的就是採取較大範圍的來做研討。學校內的變動因素幾乎是完全無法控制的，無論是性別、個性、動機等等，範圍大到我們可以用類似字集³⁴的概念來談。在接下來的幾個小節，我們將更進一步細分受試者，使其研究更具完整性。

二、依性別分

| 學校 策略 | 成功 (男) | 中山 1 (女) | 中山 2 (女) | 師 大 男 (16) | 師 大 女 (8) | 成 淵 男 (16) | 成 淵 女 (9) | 建中 | 總 合 男 | 總 和 女 |
|----------|-----------|-------------|-------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|----|-------------|-------------|
| 記憶 | 14 | 22 | 20 | 9 | 4 | 9 | 5 | 9 | 41 | 51 |
| 認知 | 12 | 16 | 11 | 4 | 4 | 7 | 1 | 11 | 34 | 32 |
| 補償 | 12 | 5 | 5 | 1 | 2 | 5 | 1 | 5 | 23 | 13 |
| 後設認 知 | 2 | 4 | 3 | 1 | 3 | 5 | 0 | 8 | 16 | 10 |
| 情意 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 6 | 2 | 2 | 14 | 13 |
| 社交 | 8 | 6 | 2 | 2 | 4 | 3 | 1 | 6 | 19 | 13 |

³⁴ 所有的事件集合，這裡的事件除了包含文中提到的影像學習策略的因素，更包含了學校的經營模式，教學者的狀況等等內容。因此才使用字集這一名詞。



| | 男(81) | 女(76) |
|-------|-------|-------|
| 使用策略數 | 147 | 132 |
| 比例 | 1.814 | 1.736 |

上表為問卷統計出來的結果，很顯然的，與我的假說不合，看過蘇旻洵（2005）的研究後，其內文：

研究指出(Oxford & Nyikos, 1989; Yang, 1992, 1993)，女性和男性在語言學習策略的選擇上有很大的不同。女性比男性較會使用更多不同的學習策略，除了一般的學習策略她們大多會使用功能性的練習策略、溝通策略及自我管理策略等做練習，盡量不死背單字，而是將單字融入句子中做練習。女性也較會把握各種練習機會，自己安排適當的學習時間、地點及方式，期能達到最佳學習效果。

但是，根據筆者發放問卷出來的結果，與前人所得到的結論並不符合。無論是男性或者是女性，其使用的學習策略數之平均值，都介於 1.5~2 之間，雙方

的差距不到 10 個百分點，究竟為什麼會出現誤差如此大的數據。筆者有以下的推論：

實驗方式的不同：根據回收的問卷顯示，大多數的學生都不清楚，或者說都沒聽過「學習策略」這一名詞，縱使他們都能夠選出自己使用過的學習策略，未必會是最完善的答案。換個方式來說，因為受試者的作答方式受限於問卷的急迫性，當下就必須填好問卷，於是只能提供最為直接的答案，而沒有時間反覆思考，因此而錯過許多較不常使用的，或者是較不容易被想起來的學習策略。

如此的推論僅能解釋「為什麼男性與女性的學習者使用的策略數是差不多的。」還有另外一個問題要解決「不同性別的學習者使用的學習策略有很大的差異？」

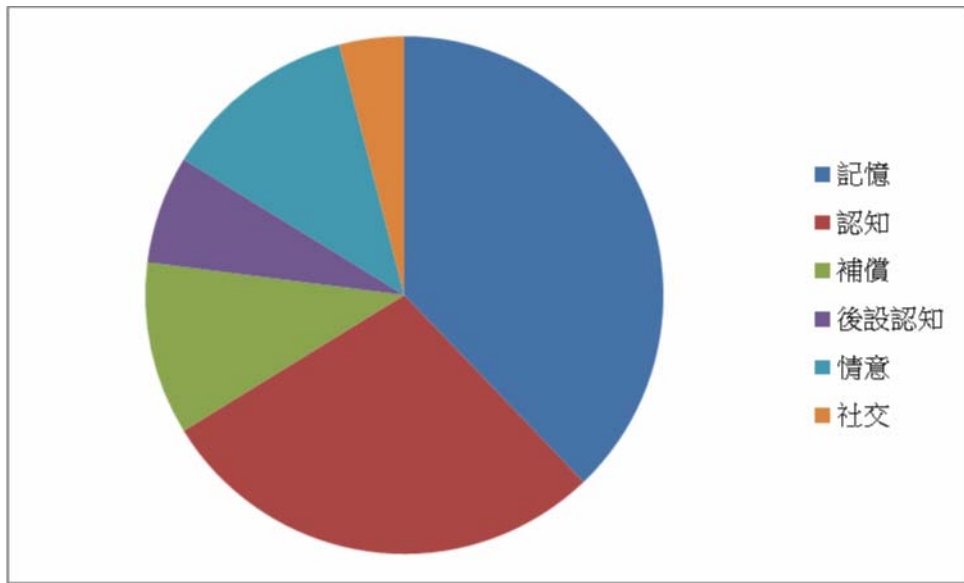
看過問卷的數據結果後，很顯然地，兩個數據所畫出來的比例圓餅圖區別性並不高，但仍是有所差異。先看最明顯地，女性的記憶策略使用比例大幅高出男性，這樣的狀況並不如預期。根據先前 Oxford 的一段話，女性較常使用的策略應該是：功能性的練習策略、溝通策略及自我管理策略，這三者的內容比較傾向認知策略以及後設認知策略。無論是認知策略亦或是後設認知策略，實在沒有給出如預期應該出現的數據，比例不僅沒有較男性來的高，甚至於有較低的情形。其他的策略走勢也挺不合 oxford 所提，看來就「性別」這個議題，仍有許多問題尚未解決。

性別的分析至現在仍有兩大問題懸置，一個是先前所提「認知策略或是後設認知策略的使用數比起預期的低」；另一個則是相反面的「記憶策略的使用數較大幅度領先男性學習者」。以下是筆者的推斷：

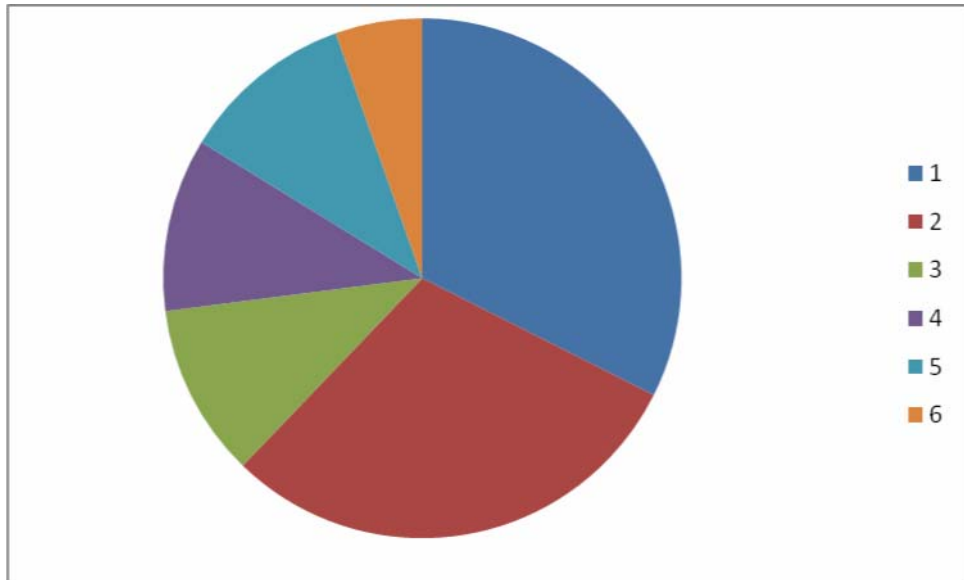
說來說去，最大的原因應該不出於測驗及主副科的問題。講師為了確定學生是否有讀書、複習等，通常會施加一些考試、測驗來驗收學生的成果。高中生的課業壓力大，學習第二外語並不是其學校課程最重要的要素，筆者認為，學生會先講求主要學科的完整性，再追求次要學科的能力，這是可以理解的。對於真正需要這一技能的學習者（角色可能不是學生）來說，一旦學習第二外語變成主要項目，我相信學習策略的使用方向也是會改變的，這個問題牽扯到其他的因素（動機），就先暫時談到這裡，筆者在此僅是希望讀者能夠了解，此份研究的研究對象是高中學生，對他們而言第二外語並不是最重要的，但對此份研究而言，這是一個值得觀察的項目。

三、依動機分

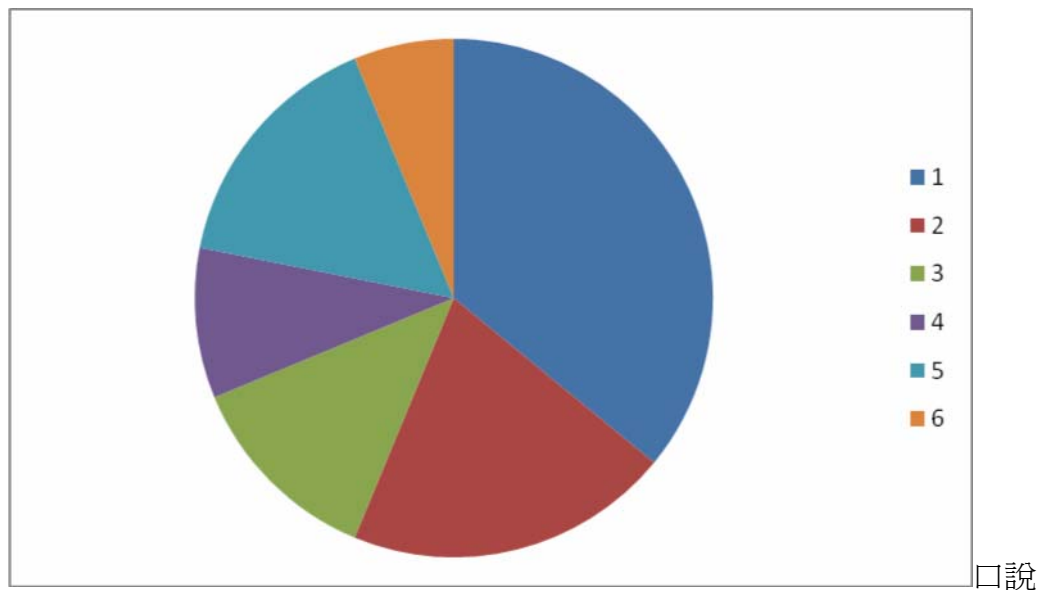
| 動機策略 | 聽解 | 閱讀 | 口說 | 整合性動機 | 沒有特別目的 |
|------|----|----|----|-------|--------|
| 記憶 | 28 | 12 | 23 | 4 | 24 |
| 認知 | 21 | 11 | 13 | 2 | 15 |
| 補償 | 8 | 4 | 8 | 2 | 3 |
| 後設認知 | 5 | 4 | 6 | 2 | 3 |
| 情意 | 9 | 4 | 10 | 3 | 6 |



聽解



閱讀



在分析前，我們先來研究為什麼要做這樣的分類？分類狀況顯而易見地，依照語言四大原則：聽、說、讀、寫。而讀跟寫則合併為閱讀類。以聽解類為動機的學習者會注重於聽力、聽寫、聽說等有關於聽的部分。為此，注重於聽解的學習者應該會比較偏好於某些學習策略。就另一方面來看，注重於閱讀的學習者則會偏好於某一類型的學習策略。也就是說，有不同學習動機的不同學習者會傾向於使用不同的學習策略。

先從聽解下手，聽解需要的是什麼樣的策略？依據日常生活的經驗推論，聽解會比較需要針對目標與學習的學習策略，也就是說，以聽解作為動機的學習者會比較傾向使用直接性的學習策略。記憶策略、認知策略以及補償策略，這三者的總比例相加，確實比閱讀、口說要來的高，就這一點而言，筆者可以大膽推論，擁有聽解這一動機的學習者，就學習策略的選擇上，比起另外兩種動機，有更多的直接策略選擇情形。訓練聽力，比起閱讀能力，所需要的文法概念要來的少，這會導致學習者著重於目標與的攫取，這樣的推論，正好可以用來解釋為什麼同為需要直接策略的聽解與閱讀能力，聽解的直接策略使用情形更為明顯。基於同樣的理由，擁有閱讀動機的學習者同樣也在直接策略上的使用數也較為多。除了直接策略，在間接策略中的後設認知策略需要稍微提一下。為什麼對於閱讀動機的學習者有較高的規劃學習使用情形呢？筆者有以下的推論：

文法的需求：學習一門新語言，語言結構很重要，尤其是要看懂一本雜誌，寫出一篇通詞達意的文章，文法結構占的比例相當高（無論是聽解動機或者是其他的動機，都比閱讀策略所占的比例要來的低）。這樣的說法是建立於文章式語言及口說式語言的差別。文章式語言的建立，相對於口說式語言，有更佳完整的文法結構，兩者的對比可以用簡便、輕巧來對應上繁重以及不方便。文章式的語言³⁵比較有文法約束性，因此，學習文法所需要的策略，不單單僅限於較注重學

³⁵ 寫文章時所使用的語法與口說時必然有所差異。舉中國古代為例子，文言文便是文章式語言。對於英文來說 you 在古代的文章式語言呈現的是 thee。現在的語言狀況並不如以前，差別點不

習目標語的直接策略，也會傾向於其他的間接策略。反過來說，對於擁有聽解動機的學習者，他需要目標語的大量學習而比較不需要文法的攝取（前面有提到過，這裡再提一次的目的是要與其他的策略做比較）。

接下來來探討口說動機，擁有口說動機的學習者很明顯的，目的是要學習外語溝通能力，學習溝通能力的重點不完全放置於目標語的學習，反而將重心分散，使其除了目標語的習得外，仍須要有與外界接觸的管道，才能夠真正落實「口說」此一動機。因此，我們可以從圓餅圖中發現，口說動機的策略選擇情形比起另外兩個要來的更明顯，其直接策略的選擇情形距離 75% 有一段差距，這意味著，間接策略的使用情形大幅提升。

這樣的問卷統計證明了學習者透過不同的動機而選擇不同的學習策略，筆者僅將學習動機分做這三個類項，就此便可得到不同的結果，筆者可以大膽的推斷，若能夠將動機的情形分的更細，相信一定可以得到更為準確且精細的結果。

四、依個性分

不同個性的人會使用不同的學習策略，雖然這段論述顯而易見，這仍只是一個假設，筆者做了以下的統計來研究。還記得之前討論的個性量表嗎？根據 MBTI 人格量表的項目，分做 4 大類，8 個子項目，一個類別有 2 個子項目。

| | 記憶 | 認知 | 補償 | 後設認知 | 情意 | 社交 |
|----|--------|----|----|------|----|----|
| 內向 | 39 (A) | 29 | 8 | 7 | 7 | 9 |
| 外向 | 27 (B) | 23 | 16 | 8 | 5 | 13 |
| 知覺 | 29 | 26 | 9 | 9 | 6 | 11 |
| 直覺 | 38 | 16 | 19 | 7 | 5 | 13 |
| 思考 | 26 | 23 | 11 | 8 | 5 | 11 |
| 感覺 | 41 | 20 | 15 | 6 | 7 | 12 |
| 判斷 | 30 | 16 | 14 | 7 | 3 | 14 |
| 感受 | 26 | 25 | 9 | 8 | 7 | 8 |

每兩欄是屬於一個項目，內向的人不會屬於外向；而思考的人不會傾向感覺。所以每兩欄是同一個項目。看著紅色黑色分開的部分，較能清楚了解分組情形。黃色的格子是指在同一個項目中，比較常使用該策略的是屬於哪一種性格分析的人。舉個例子：A、B 兩格都是紅色，代表這兩個屬於同一個項目，而上面的那格有黃底，這代表記憶策略的使用中，內向的人比起外向的人更常使用記憶策略。

透過以上的圖表，我們僅能歸納出較常使用的情形，並不一定能完全適用。製作這樣的分析，其目的在於從個性判斷出學習策略的使用，這對於尚未找到適合自己學習策略的學習者而言是一個參考方向。

根據統計結果製作出來的表格，實在很難看出各各個性特質中是否有什麼關聯性，數字不明顯，而且差異也不明確，這樣的數據呈現，問題出在於樣本數不夠多，再加上問卷的設計對此變因沒有完善的考量，因此這個項目製作出來的成

放在單字語彙，而是出現在篇章結構。相信各位讀者可以輕易的找出幾個實例。

果實在不夠具有說服力，在此我們僅供參考。

第二節、 語言教學法的使用統計

一、 依學校分

一共取了六個班做為樣本，兩個全女生班、兩個全男生班，及兩個男女混合班。除了六個班級 100 多位學生外，還有一批研究的對象，就是講師。這六個班級的講師，所使用的教學法不盡然相同，但是卻很接近。那麼，就從最重要的開始，各位講師的教學法究竟是哪些類別？請容許筆者我再囉嗦幾句，真正切入重點前，有個前置作業要先了解：是透過什麼方式來斷定講師使用哪一種教學法。

各式不同的教學法都有其重點教學項目（在前面的章節已有介紹過），這裡舉一兩個例子：文法翻譯法，會很直接的要求學習者對於文章結構、文法概念等閱讀能力的學習。溝通式教學法，則是強調於口說、與人互動等沟通能力。

在先前的章節有提到過，文法翻譯教學法沿用至今已越來越少講師在使用，現在的講師所流行的，或者說是他們覺得比較合情合理的教學法式溝通教學法。筆者在為講師們的教學法做分類時，即是透過看他們強調什麼樣的能力學習來做區分。另外還會加上一些因素，例如較常使用什麼樣方面的測驗等較為間接的方式來做為分析對象。

以下是六位講師與其所使用的教學法：

| | |
|---------|-------|
| 中山女高（一） | 聽說教學法 |
| 中山女高（二） | 聽說教學法 |
| 成淵高中 | 溝通學習法 |
| 師大附中 | 溝通學習法 |
| 建國中學 | 文法翻譯法 |
| 成功高中 | 溝通學習法 |

很明顯的，目標僅落在三種教學法：聽說教學法、溝通教學法以及文法翻譯法。這個結果不難接受，筆者推論，原因在於學習環境，無論是怎麼樣的講師，其教授方式可以千變萬化，但是，學習環境會對其有所限制，一般而言，學校都會有其「傳統」（用傳統一詞可能會將學校的教授方式論的太過於死板，實際上是為了要強調學校的教授方式沒有辦法太過於自由的改變）的教授方式。所以說，三種最讓一般人能接受的教學法也就成為講師的最佳選擇。這樣的說法只能解釋為什麼者三個策略被講師使用，仍不能說明為什麼其他的策略不被選擇運用。

這是一個很廣泛的問題，要談細的話，可能要一個策略、一個策略來分析，但我們研究的重點並不在此處。因此，筆者就提供各個未被選擇的教學法中，共通的大方向：

使用上的不方便：學習一詞說白了，是指學習者想要學到能力，而講師想傳授能力，有些教學法不是任何時候都適用的，尤其在很多前提沒有辦法滿足的情況下，有些教學法使用起來無法得到好的回應，甚至於會有負回饋的情形發生。

舉例來說：團體語言學習法，相信一定有不少的講師使用過這個方法，但絕對不是一直在使用，可能偶而上課讓學生有新的體驗。爲什麼呢？因爲在學校這個教學環境並不能滿足其教學的前提，所以是使用上的不方便。

解釋了那麼多，現在才要進入分析的重點：聽說教學法的使用情形多有一部分與學生的動機有關，年復一年，學生的學習動機按常理應該不會有太大的改變，除非有什麼太過於偏差的因素產生。接受調查的講師的教學年分都大於兩年（兩年至五年），有的甚至更久，所以講師參考學生學習動機來安排課程的說法是成立的。看過學生動機與講師教學法選擇的統計後，我們可以這麼說：聽說教學法的選擇有部分原因源自於學生的學習動機。

筆者做了六個班級，扣掉僅有一個的文法教學法，聽說教學法與溝通教學法兩者似乎是較受歡迎的。除了剛剛提到的學生動機外，還會不會有其他的原因？

二、依性別分

在筆者的這個研究中，因爲受試的講師數量太少，而導致無法分析。不過我們仍能從六位講師中只有一位是男性來推測大概的比例可能是男生 1 比 5。在這方面，筆者使用了一點投機的小技巧，我們先假設所有教學第二外語的講師都是基於相同的因素，不會因爲其教授的語言差異而有差異太大的動機或原因，所以筆者借用「建國中學第二外語講師的性別資料」來做爲參考。從這個參考資料發現，所有的日語第二外語講師都是女性。而在所有的第二外語講師中，也是以女性占大多數。透過這樣的間接證據，可以使我們相信，在第二外語的講師中，男女性別比例差異是可以被證明的事實。

接下來我們要探討的是爲什麼會有這樣的情形發生。單就老師這個行業來看，或者更細一點，就語言講師這方面來論，都看不出什麼端倪。爲什麼就第二外語比較特別呢？第一個原因在於講師與學校的關係，講師與學校的關係不如一般的學校老師這麼有限制性，是比較自由的聘請制度，因此，學校選擇講師的方式就有很多因素。就像是公司再聘用人才一樣，除了基本的能力外，還會商討到一些類似薪資、時間等等問題。這樣的因素太過於龐大，我們就直接走最基本面的路線：「要素市場中，女性的講師本身就比男性多？」

各行各業的基本行爲都是相同的，便是將所長發揮出來，也就是說，會來教日語的講師一定有高超的日語能力（不能只有基本功）。透過這個論點，一步步追查下去，我們可以得到這樣假設：當初學習日語（是指真正有學習到一定程度，有資格做爲講師的人）這一能力的人，就是以女性爲較多；或者是說，學習日語能力的男性都以別的行業做爲職業。另外一方面，一開始做的那個投機的方式在這裡成爲了阻礙，因爲不僅是日文，各個語言的講師都是以女性爲主，所以說，我們必須把範圍擴大，直接一點，就將假設定爲「語言」，而不單單繞著「日文」打轉。

就性別比例那麼不平衡的狀況下，保守來說，我們無法分析爲何女性老師要選擇此種教學法；甚至於，我們可以大膽定論，語言教學法的使用與性別無絕對的關係。當然，這兩者之間，筆者是採取較爲保守的態度。

三、依個性分

個性的部分，雖然在問卷中有設立此一項目，但是採樣人數太少，做統計的話數據不夠真實，因此，這個項目就不做分析。

第三節、學習成效之概況

接下來就進入讀者們最關心的實驗二，就讓我們一起來探究本篇研究最後的壓軸！在進行分析前，先跟各位讀者說聲抱歉，分析的樣本數實在不夠多，最後僅取兩個班來做分析，不過我相信，如此的分析可以得出超乎想像的成果。

依照慣例，先來個前置作業。資料的取得是經由問卷這點沒問題，那我要怎麼分析問卷得來的資料呢？先從學習成效開始，我取得學習成效的依據來自於講師給予的學生成績，以及學生對於老師教學法所給予的主觀意識分數。解釋的詳細些，取得的學生成績有兩方面需要，一是觀察測驗方式作為講師教學法使用的參考；一是透過最直接的方式來判斷學生的學習成效。而所謂的「主觀意識分數」，是透過問卷直接詢問學生對於講師的教學法有什麼看法，並認為是不是適合自己。若是連學生都認為不適合自己的學習，這個教學法語學習策略的搭配模式可能就要再審慎思考。學習策略、動機等等實驗一做過的分析在此便不再贅述。

首先我們先看成功高中的部分，成功高中 2A 第二外語班級的講師是位女性，最注重的教學點在於口說與聽力的部分，根據筆者的判斷，所使用的教學法為溝通教學法，這裡必須細談分類的情形。第一個，講師最注重的是外語表達能力，其次是外語會話的聽解能力。最不注重的是閱讀能力以及寫作能力（其實大部分的講師都不將這兩項能力看得太重，講師都以發音、聽力、會話等等能力看的較重）。第二個則是教學點的重視，同樣是著力於口說與聽力。在這裡補充一點，注重的能力與教學點相差在哪裡？能力是指講師認為學生會需要什麼樣的能力；而教學點則是講師教學的方向。這兩項的曲線大致的走向是相同的，但兩點也是有會有落點不同的情形發生。這麼說好了，有些狀況下，講師認為學生缺少口說的能力，卻礙於社會走向，必須先教學閱讀的能力，另外才會教學口說能力。

最後一項分析講師教學法的因素是測驗內容，成功講師的測驗不多，而且不會太偏重任何能力，只是一些很廣泛的基本能力測驗，因此，我認為就測驗內容這一點來看沒有辦法太準確的分析出結果，於是僅作為參考用的。

第二個實驗班級是建國中學，建國中學的第二外語日文 B 班，講師同樣為女性，最注重的是口說能力，但是測驗內容以紙筆測驗為主，而且測驗相較於成功高中的講師有略多的情形，同為一年的課（課程尚未結束），成功高中僅測驗一次，而建國中學已經有 7 次的測驗。因此，筆者將建國中學的講師設定為文法翻譯型，

在做分類時，筆者有些猶豫，因為兩位講師所注重的能力以及教學點其實沒有太大的差別，兩人最大的差別點在學習過程中測驗的內容與次數的多寡，成功高中的測驗少，對於學習沒有太明顯的代表性。而建國中學的測驗多，而且以紙筆測驗（文法、閱讀能力）為主，所以決定將兩人分做不同的類別。如果要更精

準來談的話，應該要說建國中學的講師是稍微偏往聽說教學法的文法翻譯法講師。

接下來比較一下兩個講師在學生的適合程度上各取得什麼樣的分數，這個分數只是代表學生認為這樣的教學法與學生本身的適合程度，並不是針對老師本人所做出的分數評比，所以在以後的章節，我會以兩人各自的教學法代替講師本身。在文法翻譯法的部分，得到的平均分數為 3.3；而溝通式教學法所得到的平均分數為 3.56。就數值而言，兩者的分數都很接近，而且分數都在 3 分以上（這是 4 分整數制），整體來說，學生對於這個教學法的接受程度都算可以甚至式程度高的狀況。例行事務，我們要來了解一下，為什麼兩個分數會有差呢？差了 0.26 可能微不足道，卻在實際上表示出，在文法翻譯法所建構的模型中的適合程度，可能有幾個數值偏差值比較大，也就是說，有幾個學生認為這個方法比較不適合自己。而且數值會降到 2 以下的話就表示，這個教學法不適合自己。

接下來要了解的是學習成效，也就是測驗成績的數據，測驗內容的擷取採取的是去頭去尾平均，將最高分與最低分的成績去除，只截取中間的成績來做平均。但是在成功高中方面，他們總共只有一次的測驗，因此，就只取那個測驗的成績作為學習成效。取得了學習策略、也分析出了教學法，就連最重要的學習成效都已經拿到了，那麼一連串需要被討論的議題，就讓我們一項一項來分析。

一、 使用越多的學習策略會對學習成效有越好的幫助？

| | 三個以上 | 兩個 | 一個 |
|--------|------|----|----|
| 文法翻譯法 | 95 | 90 | 86 |
| 溝通式教學法 | 91 | 92 | 89 |

根據統計，這樣的假說在文法翻譯法的情況下是成立的，而且相當明顯，使用越多的學習策略會對學習成效有越好的幫助。但是，在溝通式教學法的情況下，如此的說法並沒有明顯的展現出來，甚至於有衝突的狀況發生。這是為什麼呢？第一個方向是：兩種教學法在學習策略使用的多寡數上就有很大的分歧。而第二個方向可能取決於統計數量的問題。先來看第一個方向，探討事物引起的變因，必然是通往核心，找出事情最根本的狀況。文法翻譯法與溝通教學法兩種教學法自本質來說本身就有很大的不同。一邊重視文法、閱讀，另一邊則是重視口語對話、溝通能力，這個論點從本文一開始不斷地，一而再再而三的強調，相信讀者已經把這句話給看膩了。縱使如此，這仍是解本題的觀念。使用超過三個學習策略以上的學習者，所使用的內容都是以直接策略為主（相信各位也不想再看到我解釋什麼是直接策略了），對於目標語的學習，在前一章提到過，直接策略是較好的方式，而文法翻譯法比起溝通教學更加強調目標語，這也就證明了，使用越多的直接策略對於文法翻譯法而言，是較為適合的。這個方向似乎導出了我們的勝利方程式，在一連串簡結快速的推演中，我們在不知不覺中就得出比較適合文法翻譯法的學習策略，也就是我們最終要得到的結果。這是好事，可是這樣的證明法比較傾向反證法，好像是在說因為其他策略比較不適合文法翻譯法，

所以直接策略比較符合。雖然同樣都得到了結果，我們還是需要一步一步再分析的更詳細一點，才不會有陷入導果為因的陷阱。

第二個方向是統計數量的問題。這就另一方面來看，可以說是實驗的失敗，如果是因為能夠統計的分數太少，而發現其實兩個策略所導致的關係同樣都是越多的學習策略會有越好的學習成效，不就大大證明了我們第一個方向得出來的結果完全的錯誤？這是很嚴重的問題，兩個解釋得出來的結果完全不相同，甚至可以互相反駁。請不要擔心，雖然不能說我的解釋是無懈可擊的，但至少能夠明確的說，第二種解釋無法推翻第一個解釋。請各位繼續看下去，待我來說明。

數字會說話，這句話沒有辦法被反駁吧？比爾蓋茲的錢比我多，怎麼看？看數字。台灣大學的校園很大，怎麼說？看數字。在這裡，我們也來看數字。先看兩個班級的人數，不需要明確的點出來，我們只要知道，成功高中那個班級的人數比起建國中學班級的人數還要多，多了大約有 7~8 人。兩個班級人數比較，7~8 人可以說是很大的差別了，尤其又是擁有不確定數據的那個班級的人數比較多，再怎麼說，我們說數據有問題的狀況，一定是因為數量太少。一般而言，在不變變因那麼多的狀況下，我們不會去質疑數量比較多的樣本班級。這個攻擊點失效了，我們可以換個攻擊方式，既然說問題會出在樣本數少的班級上，那麼我質疑是建國中學的統計方式出問題總可以了吧？這個質疑在樣本數的問題點上顯然是比較站的住腳的，但別忽略了，前面花那麼大一個篇幅來做第一個解釋不是開玩笑的。

就別太執著於挑毛病了，前面花了那麼多時間在做辯證，接下來要談間接策略的問題。如果說三個以上的策略中，由間接策略占多數呢？會有什麼樣的狀況發生？這個狀況我只能推斷，沒有太明確的證據能夠為筆者證明，因為問卷發放出來，從沒有遇過這樣的情形發生。筆者認為，作法可以比較前面分析的文法翻譯法。比較注重目標語學習的教學法會比較需要直接策略的配合，而反過來說，也會有比較需要間接策略的教學法，指是適合的教學法到目前為止，仍沒有辦法分析出來。各位讀者別太著急，在之後的統計分析中，可以為您解答。

二、使用整合性動機的學習者會有較好的學習策略？

各位還記得整合性動機是什麼嗎？這個名詞雖然重要，卻沒有太多的篇幅讓他發揮，在這一小章節，就讓我來好好展示一下它的偉大吧。

整合性動機指的是一位學習者學習此外語的動機是為了要與融入社會、增加自己在社會的融洽度，最重要的一點是，學習者會認為此一外語是生活不可或缺的能力。舉個例子：台灣的氣候濕熱又常常有颱風，我實在是很不喜歡，我決定移民到加拿大魁北克省。移入之後發現，加拿大不是英語系國家嗎？怎麼在這裡會是說法語呢？這個問題嚴重了，雖然在移民前練了一口好英語，卻對法語一竅不通，慘了！這個時候，我為了生活必須去學法語，這個動機就是整合性動機。在台灣學習第二外語的學生怎麼會跟整合性動機扯上關係呢？難道說那些學生想要移民？這個可能性不能說是零，但筆者也不覺得這個機率高於百分之一，能夠解釋的說法，是學習者將他所處的環境、社會設定成不學日語沒辦法融入的狀

況。這個現象可能會因為一次的哈日風或者是全球化的狀況而揚起風浪，學習者可能式爲了追求日本的流行，或者是長期接觸日本的事物而接受日語在生活中很重要這一觀點。

這個學習狀況有點特殊，兩校加起來的人數也只有六個人，實在無法辨別他們的學習狀況是不是真的比較好。這點待會再談，先來解釋爲什麼不對其他的動機作分析，而特別挑這個無法分析的動機來作分析。

每一個動機的使用者對於學習成效的定義可能有根本性的不同，有著聽解凍機的學生它可能會認爲文法、閱讀的測驗對他言不如想像中的那麼重要，同樣的，對於閱讀動機的學習者來說，聽力、會話的測驗對他而言不是必需品。這樣的心態在動機明確之後會在潛意識中作祟，所以會接受所有測驗都是重要的（沒有差別何者爲重何者爲輕）學習者所用有的動機是沒有動機。這樣的說法相當偏激，如果根本沒有動機，那又爲什麼那位學習者想要去學習外語呢？所以筆者就將那些「沒有動機」的學習者另外關爲一類稱之爲「無特殊目的，純粹興趣」。

那麼，整合性動機不能分析的問題僅出在樣本數不夠多？我認爲不是這樣的。樣本數少是必然的，重點在於心態，這樣的學習心態是特殊的，我們不能基於與其他動機（一般的聽解、閱讀等等動機）同樣的心態來分析，它與「沒有動機」的學習者完全相反，完全相反的意思不是只全部都不重視，而是我們不了解他重視的是什麼，就一名移民者而言，就有很多的方向，如果他只是純粹去居住，那他會需要會話能力與聽力，但是，如果他是被外國聘去工作，那他可能會比較需要閱讀、寫作等能力。在本地的整合性動機學習者的狀況又更複雜了，單從一張問卷，要怎麼了解學習者是因爲受到日文音樂還是日文小說的影響而想要將自己融入日本社會？那是不是應該訪談呢？同樣也行不通，整合性動機的學習者還有一點特殊，它會隨著事件、時間的推移來改變自己學習外語的目標，其他動機的學習者，是爲了某一目的而學習外語，會更改動機方向也不會是短期的事情，但整合性動機不同，變化的時間、速度什麼的，都比想像中得來的快。

既然不能夠分析，爲什麼要提出來討論呢？因爲整合性動機很重要，雖然在此篇研究中沒有能力證明它真的對學習成效有所幫助，但筆者仍能試著推論此一動機對學習成效要是有幫助的，至於證明，就請各位讀者參考前人的著作吧！

整合性動機，我們不談移民的部分，那是非學不可，學習成效不好對於當事人而言只有壞處。而台灣第二外語的部分呢？會有高的學習成效是因爲不斷改變的小動機，而且擁有比起他人（其他動機的使用者）對於此一外語有更高的學習興致，較多的興趣。融入社會，任誰都想，尤其又是自己設定的社會，而不是由「大眾社會化」出來的名詞，對於自己一些語言、文化上的期許都有較爲高的期待，而不是純粹爲了檢定、測驗等而學習。因此，筆者推斷，這樣的學習者會有較高的學習成效，同樣的，學習成效這一名詞也是由他本人所界定。

三、 在文法翻譯教學法的教學下，究竟什麼樣的學習策略比較好？

在開始分析以前，先讓筆者發個牢騷，由於學習第二外語無論對於學生還是講師，它們都沒有將整個學習看得太重，也就是說沒有什麼升學、考績等壓力，

重點只是給學生學個興趣，所以測驗分數的鑑別度不是很高，分數都很均衡（普遍偏高），所以筆者在分析時會將學生本身的主觀意識分數看的重一點。

| | 記憶 | 認知 | 補償 | 後設認知 | 情意 | 社交 |
|---------|------|------|------|------|------|-----|
| 測驗分數 | 92 | 93 | 91 | 88 | 87 | 90 |
| 適合分數 | 3.4 | 3.6 | 3.5 | 3.1 | 3.2 | 3.6 |
| 適合分數百分比 | 85 | 90 | 87 | 77 | 80 | 90 |
| 平均分數 | 88.5 | 91.5 | 89 | 82.5 | 83.5 | 90 |
| 加權計分 | 87.3 | 91 | 88.3 | 80.6 | 82.3 | 90 |

依照這個表格，整體看來，適合文法翻譯法的策略果然是以直接策略為主，這次的證明就不是倒果為因，也不是反證法了。這是一個完整的數據資料。但這樣的一個表格仍帶給我們一些疑慮。最適合文法翻譯法的學習策略是認知策略，令人好奇的是社交策略的部分，為什麼社交策略的分數會如此之高？若沒有做一些加權調整（做加權調整的目的前面已經提過），社交策略的分數是最高的。讓我們研究一下社交策略的本質，透過開讀書會的方式來增進學習，知道這一點就足夠了，還記得之前提過，學習聽解的人會很注重目標語的學習，而學習閱讀的人除了需要目標語外，還需要一些文法的學習，也就是說，文法翻譯法雖然最注重的是直接策略，但是屬於輔助性的間接策略也是有其必要性的。但在推論中，輔助性的策略會有影響，但應該不會那麼大，而且，另外一點需要探討的是，為什麼數據提升的是社交策略而不是其他輔助性策略。

間接策略的社交策略在文法翻譯法的教學中，比起其他間接策略更加適合。這個狀況解釋起來並不簡單，因為社交策略所擁有的資源相對較情意策略以及後設認知策略要多，如同前面所說，文法的學習遇到不懂的問題最直接的方式是詢問，我們總不可能說遇到問題時還去做什麼規劃學習或者是其他沒辦法切中問題點的事情吧！不過，在沒有遇到問題的時候，也就是一般的狀況下，這兩個策略也是有助於學習的，只是效果沒有辦法如想像中的那麼大罷了。

我們了解了間接策略中比較適合文法翻譯法的是社交策略，那麼我們是不是也可以在三個直接策略中找出一個比較適合的？根據數據的顯示，認知策略似乎有較高的優勢？這個方向的探討似乎不能單純以本質來看，而要更進一步細分記憶策略與認知策略。兩人的重點都著重於目標語，差別在於學習策略的使用方式。為閱讀動機的使用者有比較高的文法需求，所以會稍微將學習策略的重點請向間接策略中的後設認知策略。在這裡，相同的狀況，認知策略的使用比較貼近文法的學習，雖然與記憶策略同樣是很針對目標語，但實際的運作方式是有差別的。重新塑造一次記憶策略的情境，為了學習而加以聯想能力，這是為了讓單字方便記憶，而文法雖然可以用聯想能力來幫助學習，卻沒有認知策略來的好。認知策略的情境是這樣的，學習者透過畫重點，大聲覽讀來對一個目標語或一段文章有更進一步的了解，也可以說是精讀，這很顯然會對文法的學習有更好的幫

助。在分析過程中，各位讀者一定要知道一點，這些策略是觀察學習者的學習的過程而設立出來的名詞，是先有動作，才分類成爲策略的，也就是說，我們是先對應教學而使用出學習方式，之後才被學者歸納出策略這一回事。

透過這樣的分析，我們可以知道比較適合文法翻譯法的學習策略是認知策略以及社交策略。這是我們最終要得到的結果，接下來讓我們來看看溝通是教學法的分析情形。

四、 在溝通式教學法的教學下，究竟什麼樣的學習策略比較好？

前面的推測是說，既然有策略比較適合文法翻譯教學法，那應該也會有策略適合溝通式教學法，這個證明，筆者照樣透過數據來加以證明，透過數據，可以看出數字的走向與文法翻譯教學法有些許的不同，可能不是些許，是蠻有代表性的不同。

| | 記憶 | 認知 | 補償 | 後設認知 | 情意 | 社交 |
|-------------|------|------|-----|------|------|------|
| 測驗分數 | 92 | 91 | 89 | 89 | 90 | 91 |
| 適合分數 | 3.5 | 3.3 | 3.2 | 3.6 | 3.5 | 3.7 |
| 適合分數 百分比 | 88 | 83 | 80 | 90 | 88 | 93 |
| 平均分數 | 90 | 87 | 83 | 90 | 89 | 92 |
| 加權計分 | 90.6 | 85.6 | 83 | 89.6 | 88.6 | 92.3 |

這樣的數據很明顯的表現出，間接策略的使用比起直接策略的使用有更高的適合度，這只能說是普遍來說，因爲有一項直接策略的數據跳出低迷的市場，在直接策略中，記憶策略一支獨秀，這個狀況在上一個分析內容我們也看過一次，文法翻譯法的分析中，社交策略的分數特別高。這個狀況是很有趣的狀況，如果兩邊只取一個來做分析恐怕沒有辦法那麼直接的觀測出來，但若是兩個項目，我們便可以推測出這個論點：學習是有主策略以及附屬策略的。我們看文法翻譯法，發現認知策略是主要策略，而社交策略是其輔助策略；反觀溝通式教學法，社交策略是主要策略，而記憶策略則是輔助策略。這個發現就另一方面來說，這也支持了使用越多學習策略就會有越好的學習成效此一說法。

很高興我們發現了這一個論點，無論它是否真實，抑或真的能夠成爲假說，我們都要先了解，爲什麼這兩個項目的數據會特別的突出。間接策略的數據高是必然的結果，各位是否還記得溝通式教學法的主要意義？它什麼都可以放在第二位，但是一定要將情境放在最前頭。適合情境的教學法自然不會跟直接策略有太多的牽扯，與間接策略的關係比較密切，社交策略的使用很明顯會跟情境有關係，人數一多自然會有情境的產生，根據這點，最適合的策略是社交策略沒錯。那麼爲什麼情意策略與規劃學習沒有辦法取得龍頭寶座呢？情意策略，是輔助性最高的策略，無論是哪一方面，它都沒有辦法很直接的幫上忙，縱使如此，它對

於情境是有一定的幫助性，雖然不像社交策略能夠產生那麼完整的情境，卻也能適時的提供效果，至於實質的能力為何，不如想像中的明顯。規劃學習對於任何的教學而言，都是一帖有益無害的良藥，但在大多的部分，它也只能提供如維他命一般不明顯的作用。透過這樣的解釋，我們似乎把後設認知與情意策略視為不重要、不具影響力的材料，我們可以這麼說沒錯，這兩者的樣本是最少的，這意味著很少人使用這樣的策略，而且他們不會提供很高的效果，就是不痛不癢的意思，在整個研究分析的過程中，筆者僅能將這兩者以一個大範圍的輪廓來討論，例如：使用的學習策略多寡；談論間接策略的時候等等。說句老實話，它們提供的影響力真的沒有社交策略來的高。

話又說回來，我們了解社交策略為什麼能在間接策略中崛起之後，我們要解釋另外一個更需要討論問題，記憶策略的一支獨秀。我們絕不可能說認知策略與補償策略在實質上比起記憶策略要來的沒有影響力，實際上是有的，而且在上一個分析中最重要的就是認知策略，所以我們要了解的是記憶策略的獨特性。記憶策略是最接近目標語的一個策略，它在溝通式教學法中扮演的是一個輔助性的策略，它輔助社交策略幫助目標語的學習。社交策略相當偉大，它幾乎無所不能，只要人聚在一起就會產生效果，想要有什麼樣的反應，大部分都能表現出來。它唯一不能做到的就是背單字等只能由一個人來做的事情，學習的過程中還是有些事情是指能由一個人做的，背單字就是其中一項，最接近目標語學習的記憶策略正好能夠彌補這個缺點，這就是為什麼記憶策略能夠出類拔萃的原因。

第二章、 結論與建議

透過這兩個實驗，我們可以分別得到不同的結論：

實驗一、高中生第二外語語言學習策略之使用情形

1. 在所有的學習者中，記憶策略是最多人使用的。
2. 根據性別來分，並沒有女性使用較多學習策略的狀況產生。
3. 透過動機來分類，聽解動機的人，比起其他動機（閱讀與口說）更重視直接策略（記憶、認知、補償）。閱讀動機的使用者，學習策略的使用情形雖然以直接策略為主，但在間接策略的使用上有比聽解動機更為強調的狀況產生。而口說動機的人，則是較重視間接策略（後設認知、情意、社交）。
4. 個性的研究主要是在了解各個不同性格的人，它們各自使用什麼樣的學習策略，目的在於提供尚未選擇明確的學習策略者一個管道。

實驗二、高中生第二外語語言學習策略與教學法之關係探討

1. 文法翻譯教學法：適合使用「認知策略」並且加上「社交策略」作為搭配，以達到更高的效果。換句話說，適合文法翻譯教學法的學習策略是認知策略與社交策略。
2. 溝通式語言教學法：適合使用「社交策略」並且輔助性的加入「記憶策略」，可以有更好的成效。也就是說適合溝通式語言教學法的學習策略是社交策略與記憶策略。

3. 使用越多的學習策略會有越高的學習成效。
4. 透過推論整合性動機的學習者會有較高的學習成效。

經過這兩個實驗的研究，筆者認為，這些結果對於一開始鬆散的假說，很有補強作用，甚至於能夠確認這個假說是正確的。一路從學習策略的使用情形到學習、教學互相搭配，這一連串證明的結果，可以肯定在語言學習這一、二百年來的辛酸，都是可以被驗證的，這也更進一步的證實語言學習這門學科也正式與自然科學的領域接軌，從原先的理論研究，到現在則是可以被證明的實驗，這一連串的進步，是為後人鋪路，此份研究僅是將過去學者做過的實驗以及想要嘗試的目標做概略性的嘗試，仍不是最理想的狀況，這也意味著，筆者期待在延伸的討論中，能夠將此份研究擴大，甚至於希望能再將語言學習搬回檯面，成為眾人討論的焦點。

除了學術性的期望外，這對於基層員工的我們來說，也是一向助益。學生學習的目標在於學習成效的提升，這點已強調很多遍了（無論是本篇研究抑或是社會價值觀念），影響學習成效的因素很多，而我設定一項最重要卻最沒有人在意的項目³⁶，希望能夠透過這樣的研究，使學習者或者是講師能夠正視這個問題。如願以償地，筆者我也分析出了具有參考價值的結果。希望無論是學習者抑或講師都能對學習有更進一步的認識與認同。

這此的研究只是一個起步，前面提到過，這是未之後的研究者所做的鋪路，整篇文章以科普的口吻來描述，除了要提升語言學習於自然科學的地位外，另一方面就是要整理學者留下來的資訊。雖然不如想像中的來的完美，卻是一篇平易近人的研究。除了樣本數的問題點外，筆者認為能夠延伸的部分還有整個研究的設計，可以將研究時間拉長，並且對學習者各項因素做更完整的單一分析，而不只是概略性的統計，筆者相信，在語言學習的領域中，特例的情形會挺多的，單一的分析可以將結果呈現得更完整。

第五章、參考資料

蔡菱幼，民九四「語言學習策略、教學策略及英語成就之關係」，南台科技大學。
林美君，民九四「台灣北部大學生之日語學習意識調查--以學習困難為中心--」，銘傳大學。

莊淇銘，1999「神奇的語言學習法」，月旦出版社

曾志朗，民五七「消息量對語言學習之影響」，國立政治大學

朱慧娟，民九十，「直接教學法與課程本位評量模式對國小數學低成就學生學習成效之實驗研究」，國立台灣師範學院。

道格拉斯布朗，2002，第二語教學最高指導原則，朗文出版社。

吳筱琪，民九五，「溝通式教學法與傳統教法在台灣：學生的觀點與其影響之因素」國立清華大學。

³⁶ 根據「台灣北部大學生之日語學習意識調查--以學習困難為中心--」一文的敘述，講師與學生的互動過程對學習成效影響是最不受重視的。

涂屹鋒，2004，「全語言教學法在高中英詩教學之應用」，國立高雄師範大學。
陳慧真，民九三，「反映在國中英語教科書中的教學法」，國立高雄師範大學。
陳雅婷，民九五，「群眾溝通教學法對國一新生英語科專家生手英語學習成效之影響」，國立中山大學。

宋啓六，民九四，「台灣大學生英語字彙學習策略使用之研究」，立德管理學院。
謝佩娟，民九四，「國中生英語學習策略使用及其與英語學習成果關係之研究」，東海大學。

詹韶妃，民九三，「台灣高中英文教師對英文學習策略有效性之看法及其將英文學習策略融入實際教學情形之研究」，東海大學。

詹佳玲，民九三，「教授法對學習策略的影響之考察-以日語會話課為中心」，長榮大學。

何偉軒，民九五，國小英文老師對溝通教學法的信念和實行，大葉大學

Ausubel, D., 1963「The Psychology of Meaningful Verbal Learning.」New York: Grune & Stratton.

Rubin, Joan, and Thompson, 1982, How to be a more successful language learner,

Boston; Heinle& Heinle.

Oxford Rubecca, 1900. 「Language learning strategies : What every teacher should know.」New York; Newbury House.

Steven Pinker, 2006, 語言本能，商周出版。

附錄

附錄一、問卷

台北市高中的第二外語學生學習狀況調查

筆者正在進行有關於第二外語學習狀況的研究，為使研究更加精確，希望能對目前正在學習第二外語的高中生實施問卷調查。本測驗目的在於探討學習者所使用的學習策略與教學者的教學方式是否有直接的關連性，請各位仔細作答。

班級_____ 姓名_____ 是否通過日文檢定測驗（級數）_____

1.請問你的年級？

一年級 二年級 三年級

2.請問你的性別？

男 女

3.請問你有聽過學習策略這個詞彙嗎？

有 沒有

4.請問你有（或曾經）使用何種方式來增進你在第二外語這方面的學習（請填寫最常用或最主要的）？

記憶策略（藉由圖案、聲音來背單字）

認知策略（學習新句子時，反覆以口頭及手寫練習。或者，學習唸一篇新文章時，試著做重點筆記、大意摘要）

補償策略（看到新單字時，透過字根、字首猜測新單字的意義，或藉由上下文、句意及當時的情境來猜測單字的意義。）

後設認知策略（聽到一段對談時，告訴自己要專心地聽，這就是專注於某個目標學習者訂定學習目標和時間計畫表，閱讀相關書籍以增進自己的能力，可說是規劃學習。）

情意策略（在面對學習時，會用深呼吸或是聽音樂來減緩緊張的情緒；在完成困難的學習任務或是通過考試時，給自己一些獎勵。）

社交策略（主動提出疑惑，請他人幫忙解答、釐清或是指正；與其他的學習者組成讀書會）

5.請問你學習第二外語的動機是什麼？

閱讀類：包含閱讀書籍、檢定測驗。

聽解類：聽音樂、觀賞電影、戲劇欣賞

會話類：交談、旅遊

整合性動機：生活必需（居住地需要使用）

純屬興趣，沒有特別目的。

6.請在各組中選出你覺得最適合你的詞

外向內向

理性直覺

思考感覺

判斷理解

7.請問你學習此第二外語（不限定學校第二外語課程）有多久？

不到一年 一年至兩年 兩年至三年 三年以上

8.你覺得學習第二外語最困難的點在哪裡？

聽解 寫作 閱讀（文法） 口說

9.你認為你的講師的教學方式與你的適合程度大約有幾分？

4分

3分

2分

為什麼

1分

問卷到此結束，謝謝各位的幫忙。

台北市高中的第二外語學生學習狀況調查

老師您好：

我是建國高中 2 年 24 班的學生，目前正在進行一項有關於第二外語學習成效的研究，為使研究更加精確，希望能對目前正在教學第二外語的教學講師實施問卷調查。本問卷的目的在於探討學習者所使用的學習策略與教學者的教學方式是否有直接的關連性，煩請老師幫忙。

所教的班級_____ 姓名（如不願意被公布於專題中可不填寫）_____

1. 請問您教學此第二外語有多久的時間？
不到一年 一年至兩年 兩年至五年 五年至十年 十年以上 _____
2. 請問您的性別？
男 女
3. 請問您**最**注重的是哪個方面的教學？
口說 閱讀 聽解 寫作
4. 以下有幾個教學的方向，請您依照您教學的重要次序排列（填寫 1.2.3.4 等數字）。
發音正確
文法通順
能聽懂外語對話
以外語來表達、溝通
能閱讀短文、書籍、雜誌
寫出短文、翻譯等作品
5. 請在各組中選出您覺得最適合您的詞彙。
外向 內向
理性 直覺
思考 感覺
判斷 理解
6. 您覺得教學第二外語最困難的點在哪裡？
聽解 寫作 閱讀（文法） 口說

在此我要對老師說聲抱歉，因為採樣本對象過多的問題，我沒有辦法親自到老師的面前進行訪談，所以印製了這張問卷來拜託老師填寫，實在是不好意思。

另外，還需要請老師幫一個忙。因為研究的內容是學習者的學習成效，為取得學習成效，需要從老師這邊取得學生的小考等測驗成績。若是老師認為這樣的傳遞方式有些許不妥，可以於問卷下方勾選，我會另外找地方再跟老師拿。

- 願意提供學生成績，隨問卷附上。
- 願意提供學生成績，另外找地點交給我。
- 不願意提供學生成績。

最後再請老師幫個忙，可不可以在所有成績的前面標上這是什麼樣的成績。

例如：紙筆測驗，口說測驗，作文寫作，填上類型即可。

老師的建議： _____

非常感謝老師的幫忙

全文完