

國立交通大學教育研究所

碩士論文

高中生之網路輔助跨國文化語言課程設計與評鑑

The Design, Development and Evaluation of
Intercultural Communicative Competence Learning
Materials for High School Students

研究生：王詔怡

指導教授：彭心儀教授

中華民國九十五年六月

高中生之網路輔助跨國文化語言課程設計與評鑑

The Design, Development and Evaluation of Intercultural
Communicative Competence Learning Materials
for High School Students

研究生：王詔怡
指導教授：彭心儀 博士

Student: Chao-I Wang
Advisor: Hsinyi Peng, Ph. D



A Thesis
Submitted to Institute of Education
College of Humanities and Social Sciences
National Chiao-Tung University
For the Degree of
Master
in
Education
June, 2006
Hsinchu, Taiwan

中華民國 95 年 6 月

高中生之網路輔助跨國文化語言課程設計與評鑑

研究生：王詔怡

指導教授：彭心儀教授

國立交通大學教育研究所

摘要

鑑於電腦及網路科技的發達，使用網路輔助語言教學已是目前的趨勢，然而目前學生雖可經由網際網路與世界各地的人群進行交流互動，接觸不同文化，但高中教科書中卻缺乏跨文化知能的相關教材。本研究以高中生為對象，發展一套適合高中生之跨國文化語言課程，依照 Smith 和 Ragan (1999) 之「分析」、「擬定教學策略」、「評鑑及修正」之系統化教學設計架構，分析出跨文化知能之五個構面：知覺、態度、技巧、知識、以及後設知覺，融合「溝通式英語教學」、「跨文化知能」與「網絡學習」三大要素，設計高中生之網路輔助跨國文化語言課程，並擬定課程形成性評鑑之方法與工具。

經由文獻分析與需求分析結果，本研究以學生生活週遭環境為課程設計重心，將網路輔助跨文化語言學習課程規劃為三個單元，分別為「Self Introduction」、「My Ideal School Life」、以及「Video Conference」，設計相關教學流程、教學活動以及學習單，作為教師實際教學之參考，另外以問卷和評鑑準則的方式來進行學生的能力評估。此外以專家評鑑、教師評鑑、學習者課後滿意度問卷和訪談之方式，評估此課程之可行性與學習者滿意度。

形成性評鑑結果顯示，本課程具有適宜之內容性、設計性、一致性與可行性，專家及教學教師均認為此課程與英文科結合緊密，設計新穎，並提出課程未來改進之建議；此外，學生接受此課程之後，於「知覺」、「態度」構面有明顯改變，本研究也就此現象加以進一步探討。最後，本研究提出相關建議及未來研究方向，希望此研究成果能作為相關研究之參考。

The Design, Development and Evaluation of Intercultural Communicative
Competence Learning Materials for High School Students

Student: Chao-I Wang

Advisor: Hsinyi Peng, Ph. D

Institute of Education
National Chiao-Tung University

Abstract

As more and more people use technology to facilitate language learning, it also makes them easier to learn about other cultures via the internet. Nowadays, high school students are able to interact with people from other countries by using the internet, however, their English textbooks are lacking of learning materials about other cultures. Thus, this study aims to design, develop and evaluate an intercultural learning curriculum and its learning materials for high school students to enhance their understanding toward other cultures.

This study reviewed relevant literatures of communicative competence, intercultural competence and networked learning, then combined the three above and use the *Analysis—Strategy—Evaluation* instructional design model proposed by Smith and Ragan (1999) in curriculum design. The revised curriculum contained three learning units: (1) Self Introduction; (2) My Ideal School Life; and (3) Video Project. Two instruments were created to evaluate the level of Intercultural Communicative Competence (ICC): the first one was the *Intercultural Communicative Competence Inventory* (ICCI), adapted from the *Your Objectives, Guidelines and Assessment Form* (YOGA) (Fantini, 2000, 2001) to evaluate student's awareness, attitude, skill, and knowledge levels; and the second one was a set of rubrics to evaluate students' meta-awareness level.

The major findings are as follows: (1) Intercultural competence is made up of five constructs—awareness, attitude, skill, knowledge, and meta-awareness; (2) results of needs analysis confirmed the need of such curriculum, and formative evaluation on learning materials was conducted. Students and curriculum experts showed positive attitude toward this curriculum; and (3) students demonstrated significant changes in their awareness and attitude scores. The study provided explanation of the decreases of awareness and attitudes, followed limitations and recommendations for researchers and teachers include the scope and design of intercultural-learning activities and future considerations of implementation logistics.

謝誌

時間過得好快，轉眼間就到了畢業的時刻。回想兩年前，我還是個什麼都不懂的大學畢業生，而兩年後的現在，我居然也完成了碩士論文，回想論文的寫作過程，有辛苦也有喜悅，最終看到自己完成了這一本學術著作，心中感動其實是筆墨難以形容。

一本碩士論文的完成，真的是靠很多人對我的多方幫忙與協助，首先我要感謝我的指導教授彭心儀老師，在論文寫作的過程中，老師常常需要在百忙之中和我一起討論論文內容、不厭其煩地幫我修改論文，有時候還犧牲吃飯時間一邊討論一邊吃飯；我的中文寫作能力不算很好，寫出來的語句有時也顛三倒四，但老師還是把我的論文看了多遍，修改語句詞彙，真的非常感謝老師在這兩年中對我的指導。此外，也要感謝老師的助理國鳳，除了給我的論文許多意見，也常與我分享生活經驗，很高興在研究所求學過程中能遇到這麼一位人生導師，也祝國鳳在美國生活幸福。

其次，我也要感謝兩位口試委員，周倩老師跟廖柏森老師。周老師如同媽媽一般溫暖，無論是課業或是生活方面都非常關心我，這兩年的求學過程中，真的很感謝老師的指導，有周老師作為口試委員，是我最大的幸運；我也要感謝廖老師，在我大學時教導我很多關於英語教學領域的相關知識，並在論文口試過程中給予我許多寶貴的建議，感謝兩位口試委員的建議，讓我的論文更為完善。

另外，我還要感謝國科會研究計畫（NSC94-2520-S009-007）的補助，更要感謝研究過程中，台灣學校以及美國學校的校長、老師、學生的協助，以及國科會小組成員：孟雯、周彥，因為有你們的幫忙，我才能順利把論文完成，也祝你們未來實習順利。此外還要感謝資教組 93 級背靠背戰友，五百、鴻原、還有凡芮，感謝你們在研究所的兩年與我一起奮鬥；另外也要感謝 93 級的好同學們，怡仁、凱婷、欣怡、婷如、玫緬、淑惠、婉玲、宏昇、冠惠，這兩年和我一起共同努力；還要感謝 94 級的學弟妹博雅、茵嵐、寶蓋宏、元泰大哥，謝謝你們對論文所提出的寶貴建議；還有謝謝我的大學同學海碩，很辛苦的打逐字稿；更要感謝周倩老師的助理歡鵲，在這兩年中給予我許多寶貴建議，讓我在求學的路程中能更精益求精。

教育所真的是一個溫暖的大家庭，在所辦的歡樂時光是我永遠不會忘記的，我要感謝所辦的嘉凌姐還有佩萱姐、還有人社院的慧珍姐，感謝你們在這兩年內對我的幫助，因為有你們的幫忙，才能使得我的求學過程順利完成。感謝在研究所兩年間所有指導過我的老師，尤其是林珊如老師與方紫薇老師，謝謝這兩位老師對我的指導與關心，讓我在研究所生涯中，無論是閱讀論文和製作問卷、統計方面，均得到很大的幫助。

最後，我要感謝我的家人還有馬先生，感謝他們對我的支持，讓我可以無後顧之憂地完成我的研究所學業。感謝大家的支持與關心，我感到非常幸福。

目錄

第一章 緒論.....	1
1.1 研究背景及動機.....	1
1.2 研究目的.....	4
1.3 研究架構與章節配置.....	4
第二章 文獻探討.....	6
2.1 台灣英語課程指標與教學現況.....	7
2.2 溝通式英語教學法.....	9
2.2.1 溝通式語言教學法與英語教學.....	9
2.2.2 英語作為國際語言／跨文化語言.....	12
2.2.3 英語教學與跨文化議題的結合.....	15
2.3 跨文化知能的定義與構面.....	16
2.3.1 跨文化知能的定義.....	16
2.3.2 跨文化知能的構面.....	18
2.4 網絡語言學習（networked language learning）.....	22
2.4.1 外語學習與電腦發展.....	22
2.4.2 網絡語言學習及其在跨文化語言學習上的運用.....	24
2.5 跨文化教學的相關研究.....	28
2.5.1 跨文化課程設計研究整理.....	28
2.5.2 跨文化知能評鑑研究整理.....	31
2.6 網路輔助跨文化課程的設計.....	36
2.6.1 符合台灣高中生的跨文化課程設計方式及步驟.....	36
2.6.2 跨文化知能構面評鑑方式.....	41
2.6.3 高中跨文化課程可能面臨的挑戰.....	43
第三章 研究方法與工具.....	45
3.1 研究對象.....	46
3.2 系統化教學設計模式.....	46
3.3 課程進行流程.....	49
3.4 資料蒐集方法與工具.....	50
3.4.1 課程設計評鑑.....	52
3.4.2 專家評鑑.....	53
3.4.3 教師評鑑.....	54

3.4.4 學習者評鑑.....	54
3.4.4.1 高中生跨文化知能評鑑量表之修訂.....	54
3.4.4.2 使用評鑑準則進行評分.....	58
3.4.4.3 學生課後意見調查表.....	59
3.4.4.4 學生課後訪談.....	60
第四章 課程設計.....	61
4.1 分析階段.....	61
4.1.1 文獻分析結果.....	61
4.1.2 專家訪談分析結果.....	62
4.1.3 學習者分析結果.....	68
4.1.4 學習任務分析結果.....	70
4.1.5 教學媒體分析結果.....	72
4.1.6 擬定形成性評鑑準則.....	73
4.2 擬定教學策略.....	77
4.2.1 課程進度表規劃結果.....	77
4.2.2 課程實施過程敘述.....	83
4.3 評鑑階段.....	90
4.3.1 設計評鑑結果.....	90
4.3.2 專家評鑑結果.....	90
4.3.3 教師評鑑結果.....	92
4.3.4 學習者評鑑結果.....	95
4.3.4.1 學習者課後滿意度問卷分析.....	95
4.3.4.2 學習者訪談結果.....	98
4.3.4.3 跨文化知能各構面評鑑結果.....	101
第五章 結論與建議.....	104
5.1 研究結果整理.....	104
5.1.1 跨文化知能構面之確立.....	104
5.1.2 跨文化課程之設計、發展與評鑑.....	105
5.2 高中學生之跨文化知能評分結果探討.....	106
5.3 課程整體實施總結.....	108
5.3.1 課程進度規畫方面.....	108
5.3.2 課程內容方面.....	109
5.3.3 課程執行方面.....	109
5.4 研究限制.....	110
5.5 未來研究建議.....	111

參考文獻

一、英文部分.....	113
二、中文部分.....	118
三、參考網站.....	119

附錄

附錄一 高中生跨國文化課程介紹.....	121
附錄二 學習跨國語言課程問卷.....	202
附錄三 <跨國文化語言學習>課後意見調查表.....	204
附錄四 專家評鑑表.....	205
附錄五 課後訪談教師大綱.....	206
附錄六 課後訪談學生大綱.....	207



表目錄

表 1-1-1 發展型研究類型摘要表.....	3
表 2-1-1 九年一貫課程能力指標—英文科：文化與習俗.....	8
表 2-1-2 教育部高中英文科教學資源中心—英文科分項目標：文化涵養與世界觀.....	8
表 2-3-1 跨文化知能之構面、意義及內涵.....	21
表 2-4-1 外語教學與電腦發展過程表.....	23
表 2-5-1 跨文化計畫研究整理摘要表.....	28
表 2-5-2 跨文化知能評鑑研究整理摘要表.....	31
表 2-6-1 跨文化知能各構面所應有的具體行為.....	41
表 2-6-2 跨文化知能各構面評鑑方式.....	43
表 3-1 研究方法與研究工具整理.....	45
表 3-1-4 課程設計檢核表大綱.....	53
表 3-4-2 預試樣本分布表.....	55
表 3-4-3 高中生跨文化知能評鑑量表信效度分析結果整理.....	57
表 3-4-4 學生課後意見調查表內容.....	59
表 4-1-1 課程需求之相關文獻摘要整理.....	61
表 4-1-2 訪談專家背景及訪問方式.....	62
表 4-1-3 學生電腦擁有情況及通訊軟體使用情況調查結果.....	69
表 4-1-4 學生之電腦使用年資情況.....	69
表 4-1-5 學生跨文化知能問卷前測結果.....	70
表 4-1-6 跨文化知能之內涵、定義與構面.....	71
表 4-1-7 教學具體目標.....	71
表 4-1-8 教學媒體選擇摘要表.....	73
表 4-2-1 高中生網路輔助跨文化語言學習課程活動總表.....	79
表 4-2-2 課程實施時程表.....	83
表 4-2-3 跨文化知能融入課程活動整理表.....	84
表 4-3-1 設計評鑑結果摘要表.....	90
表 4-3-2 專家評估結果.....	91
表 4-3-3 學生對於此課程態度自評結果.....	96
表 4-3-4 學生自評學習成就結果.....	96
表 4-3-5 學習者課後滿意度問卷分析結果整理.....	97
表 4-3-6 學生之跨文化之能前後測 t 考驗結果.....	102
表 4-3-7 後設知覺評鑑分數整理.....	102
表 4-3-8 「後設知覺」與「知覺、態度、技巧、知識」相關統計結果.....	103

圖目錄

圖 1-3-1 研究步驟與章節配置圖.....	5
圖 2-1 文獻探討重點摘要圖.....	6
圖 2-2-1 跨文化語言的觀點：N-bound 與 C-bound.....	15
圖 2-3-1 Fantini 的跨文化知能構面.....	20
圖 2-3-2 跨文化知能的五個構面.....	22
圖 2-6-1 跨文化語言課程設計概念依據.....	39
圖 3-1 高中生跨文化課程設計架構.....	48
圖 3-2 高中生跨文化課程進行流程設計圖.....	50
圖 3-4-1 形成性評鑑流程圖.....	52
圖 4-1-1 調查結果統計圖.....	69
圖 4-1-2 「後設知覺」評鑑準則之評分流程圖.....	75
圖 4-1-3 後設知覺評分標準整理.....	76
圖 4-2-1 課程主題設計理念圖.....	77
圖 4-2-2 Blackboard 教學系統首頁.....	84
圖 4-2-3 學生「自我介紹」簡報作品範例.....	85
圖 4-2-4 學生進行視訊會議情況.....	86
圖 4-2-5 學生之「我的學校生活」簡報範例.....	88
圖 4-2-6 學生討論區討論範例.....	89

第一章 緒論

本緒論第一節陳述研究背景與動機、第二節列舉研究目的及問題、第三節陳述本論文之研究步驟與章節配置。

1.1 研究背景及動機

近幾年來，由於網路的快速興起，世界已逐漸變為一個「地球村」，無論是台灣或世界均有諸多研究將學習活動與網路結合。由於網路的即時性、便利性、以及無遠弗屆等特性，讓學生學習知識的範圍不再侷限於教科書，而是藉由網路學習更大、更廣的世界文化，並能輕易地和不同國家的人進行交流；透過網路，學生和世界各地的接觸機會增多，且隨著資訊的進步，教育部也開始大力推動「挑戰 2008：國家發展計畫—e 世代人才培育」計畫，希望加強國內各級學生的數位學習及語文能力。該計畫指出，目前在台灣，各級學校已大致完成網路學習的基礎建設，鼓勵教師將資訊融入各科教學中，九年一貫課程能力指標中也納入國小與國中學生資訊素養與網路應用知能的培育推動實施。

鑑於電腦及網路科技的發達，使用網路輔助語言教學已是目前的趨勢，網絡輔助語言教學 (networked language learning) 即為「科技」和「語言學習」兩大領域融合而成的新產物。以網路機制來區分，常見之英語網路教學應用有：電子郵件、線上聊天室、電子討論區 (佈告欄)、MOO (Multi-dungeon Object-Oriented, 遊戲式文字虛擬實境)、以及全球資訊網 (WWW)、視訊會議等 (Liu, 2000; Kern & Warschauer, 2000)。

然而，現今的語言學習不再只研究「學習者利用網路學習」的部分，而更進一步擴展到學習者透過區域網路或全球網路，利用電腦與「目標語言的使用者」進行溝通，開展學習活動。Hilts 和 Gldman (2005) 指出，學習過程中，

人和人透過網路形成一個「相互關聯的網路架構 (network)」，而雙方也於網路上進行合作活動。這種「人與人」之間利用網路進行學習 (networked learning) 的方式，可以讓學習者實際了解現今最新的目標語言及文化情境資訊，而不再只是如同以往透過已設計好的電腦程式進行學習。在本研究中，主要探討「學習雙方利用網路為工具進行互動」的概念，與一般探討「學習者利用網路進行學習」單方面之概念不同，因此本研究將學習者應用網路學習達成溝通目的之概念稱之為「網絡學習 (networked learning)」。

此外，台灣教育部日前公佈的「普通高級中學英文科課程暫行綱要 (九五暫綱)」中也指出，為了因應網路社會的快速發展，並提高學生的素質與競爭力，因此鼓勵教師善加利用各類視聽與電腦輔助教學軟體，以創造豐富的語言學習環境；此外，教師之教學及評量活動可多與網路結合，也可利用網路進行評量活動 (教育部，2005)。由上可知，使用電腦科技輔助語言學習已成政府重點政策之一，也由此可突顯此議題的重要性。

由於學生透過網際網路與世界各地的人群進行交流互動，因而有大量機會了解並學習不同文化，大多數的學生確實從跨文化的學習經驗中獲益良多，但部份學生仍因某些心理或其他因素，導致其第二文化的習得顯得困難許多 (Brown, 1993: 173)，近幾年來，為了能讓學生有效學習不同文化，拓展視野，如何培養學生的「跨文化知能」實為一重要的議題。依目前台灣課程的現況來說，英文科可說是最容易融入跨文化相關知識的科目，例如，目前教育部已在九年一貫課程能力指標中涵括「文化與習俗」一項，也於高中英文科分項目標中訂定「文化涵養與世界觀」子目標，即可為證。然而，在台灣的英語教科書嘗試將英語文化融入教材中 (例如介紹西方節日、景點、食物等) 的同時，卻也僅止於紙上談兵，學生之英語文化的學習卻往往不夠具體深入 (陳錦芬，2000)，例如學生雖然從書本上了解西方節日由來、景點位置、飲食與風俗等知

識，但仍無法深入了解國外當地對於某節日的慶祝活動，或某景點對於當地居民的意義。網路科技的出現，正好提供了一個良好的英語文化交流環境。透過網路的即時及非即時溝通之特性，學生們不用出國，便能透過視訊會議或討論區等管道習得生活化的英語用法，也能與外國人進行溝通與互動。由此得知，網路可說是文化交流最方便的方式，對於學生文化知識的習得確實扮演不可或缺的角色。

欲有效地協助學生習得跨文化知能，則有賴詳盡的課程規劃及設計。Richey 和 Nelson (2004) 指出，由於教育科技牽涉學科理論領域 (theory) 與課程實際發展設計 (practice) 的互相結合，因此發展型研究 (developmental research) 與教育科技的關聯尤其明顯。發展型研究的主要目標在於經由系統化的教學設計過程步驟，形成一套具有完整架構的課程。發展型研究可分為兩種類型 (如表 1-1-1)，無論是第一種或第二種類型，均能夠對跨文化課程的發展有所助益：前者可針對特定國籍或學習環境，設計適合特定情境的課程；而後者類型的研究成果，則可延伸為通用的跨文化課程設計與評鑑原則；因此，由上述可知發展型研究對此教育科技領域的重要性。

表 1-1-1 發展型研究類型摘要表

發展型研究		
	類型一研究 (特定情境)	類型二研究 (一般情境)
研究假設	關於特定情境或課程的設計、發展與評鑑	研究設計、發展或評鑑工具、模式等
研究成果	結果多為發展此特定課程所得到的啟示，或經由分析，研究成果將如何輔助、改善現有環境	新的設計、發展與評鑑步驟／模式，以及適合此新模式的情境
舉例	計畫成果報告 案例研究	課程設計準則 (Guidelines)

資料來源：Richey 和 Nelson (2004)

綜合以上，本研究欲綜合國內外文獻，融合台灣目前「英語科教學現況」、「跨文化知能」、與「網絡語言學習」三大要素，針對台灣的學習情境，以台灣高中生為對象，配合美國高中班級作為學生的學習夥伴，進行第一種類型的發展型研究，設計合適的跨文化知能培育課程，並研發出具體的教學活動與指引；再者，本研究將進行形成性評鑑，確認此課程的教學成效；最後，本研究將綜合評鑑結果，提出改進該課程之建議。

1.2 研究目的

鑑於目前台灣中學生缺少跨文化的相關學習教材，本研究旨在經由系統化教學流程，設計、發展一適合台灣高中生的課程，並透過形成性評估方式，瞭解此跨文化課程的可行性，期望透過此研究的成果，能夠提供未來相關研究之參考依據。

研究目的如下所列：



- (1) 綜合文獻內容，定義跨文化知能的構面。
- (2) 根據文獻內容，設計出一適合高中生的跨文化課程，並設計課程活動與教學素材。
- (3) 實際實施本研究所設計的課程，以質化和量化的方式，進行形成性評量，評估其可行性。
- (4) 綜合研究成果，提出建議與未來研究方向。

1.3 研究架構與章節配置

為達成研究目的，本研究首先於第一章的緒論，擬定研究範圍；在第二章中，蒐集相關文獻，以了解台灣目前英語教學現況、跨文化知能的定義與內涵、網絡語言教學（networked language teaching）之定義與應用模式，並發展出課

程設計準則；第三章則介紹研究方法、研究工具；第四章為依照系統化教學設計流程—分析、擬定教學策略、評鑑及修正三大步驟—依序呈現各階段之成果，並針對課程進行形成性評估與評鑑學生跨文化知能之學習成效；第五章為結論，研究者檢視課程發展過程，對於研究結果進行分析與討論，並提出未來研究的建議與方向。本研究流程如圖 1-3-1 所示。

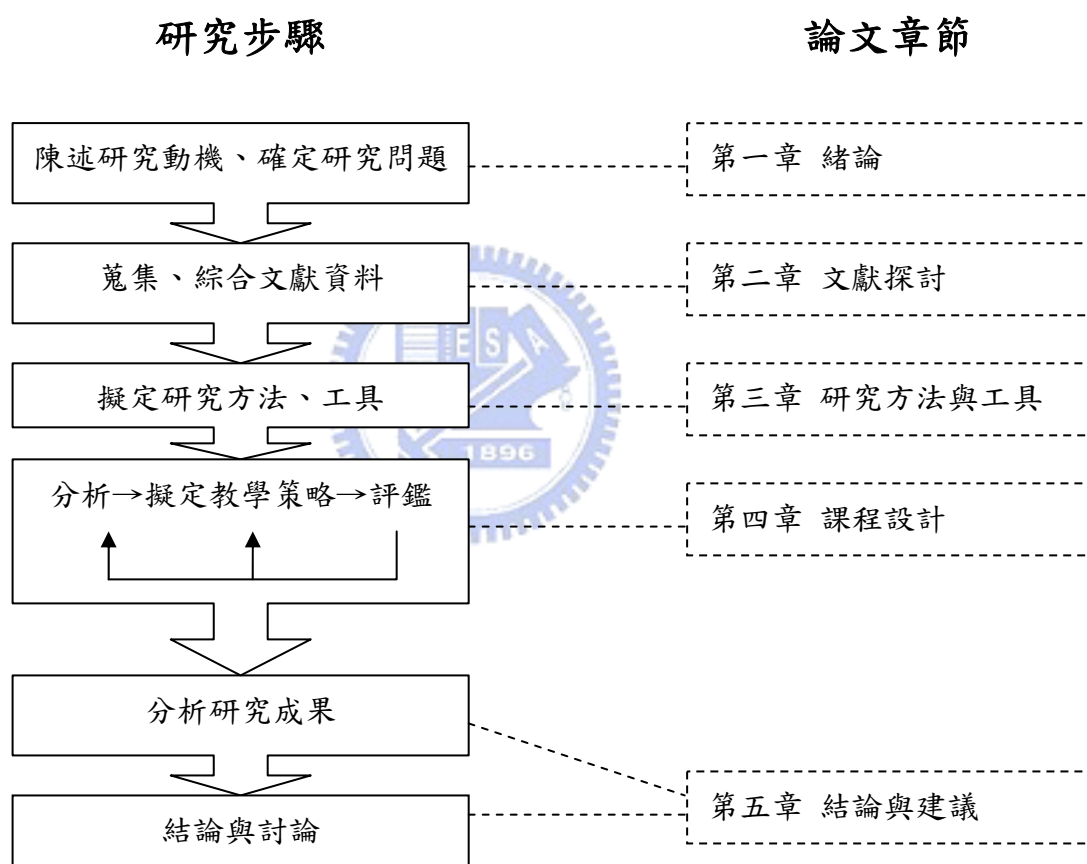


圖 1-3-1 研究步驟與章節配置圖

第二章 文獻探討

本章文獻探討之目的在於介紹跨文化課程設計的相關主題，分 6 節詳述。第 1 節敘述目前台灣的英語課程指標與教學現況；第 2 節在探討英語課程中，廣為使用的溝通式英語教學法，以及英語在國際間所扮演的角色；第 3 節探討跨文化知能的定義與構面；第 4 節介紹網絡語言學習（networked language learning）；第 5 節整理目前關於跨文化知能的相關研究成果；第 6 節則綜合前述文獻，說明符合高中生的網路輔助跨文化課程設計原則。各章節內容的相互關係如下圖 2-1 所示。

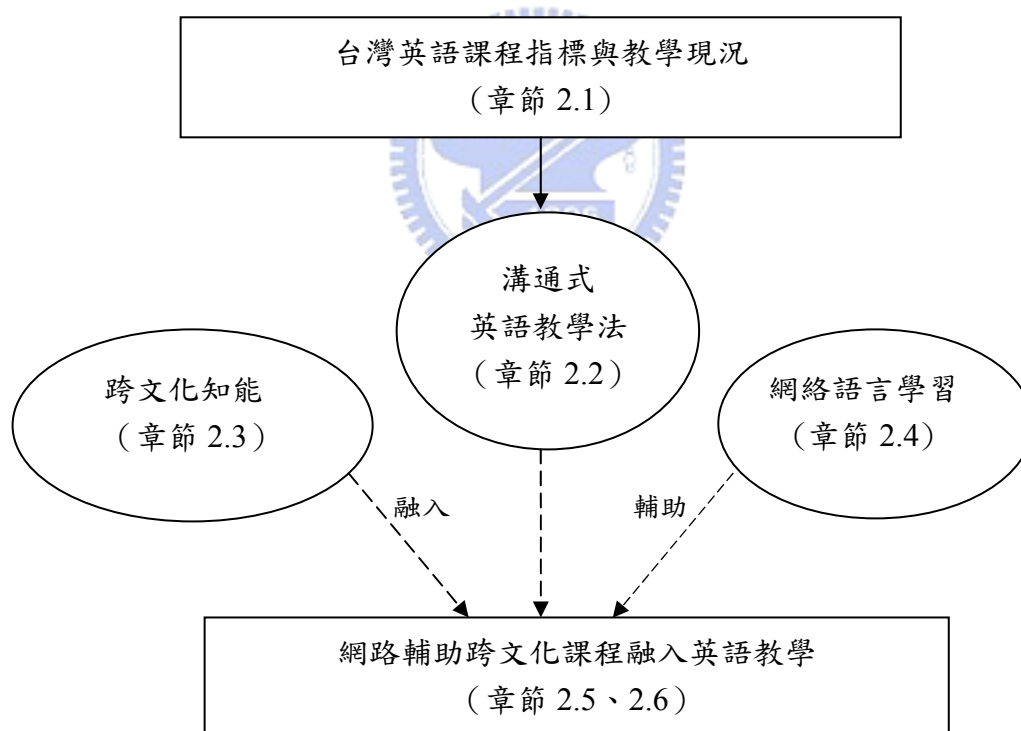


圖 2-1 文獻探討重點摘要圖

2.1 台灣英語課程指標與教學現況

「英語」或「英文」對台灣的學生而言，是個從國小開始就必須學習的科目，也是考試的主要科目之一。傳統的英語學習教室中，學生們多處於被動學習的角色，學習的內容亦多限於教師提供的單字、文法，學生們日復一日地背單字、念課文、記憶句型，然而，他們往往只能夠在某些預先設定的情況下，方能進行溝通（Chang, 2004）。此類填鴨式的教學方式，使得學生雖然學了多年英語，卻無法應用於實際生活中。本研究者根據實際觀察發現，目前台灣的國高中生，甚至是大學生所面臨的困境是，即使學習英語多年，卻仍然欠缺良好的英語溝通能力，或者無法在某些情境下做出正確的應答；台灣學生學習英語多年，溝通能力的匱乏，成為目前一個亟待解決的問題。

隨著教育的改革，學校的課程已不再只單純著重單字、文法，英文科教學代表的是聽說讀寫四種能力並重的學習。近幾年來，溝通式語言教學法（Communicative Language Teaching, CLT）的理念進入台灣，此教學法的重點在於讓學生使用目標語言進行溝通，所有課堂活動的進行均以「溝通」為主要目的（Larsen-Freeman, 2000: 129）。自 1999 年開始，高中教師開始採用以溝通式教學法為主軸的課程（顏玉雲，2005），學校的教科書內容也配合溝通式教學調整其內容，例如在課本教材中，除了文章，偶有以對話方式呈現的課文，學生的學習活動也由教師中心的講述方式，尚有角色扮演、以 2 人為一組的方式進行問答活動（information gap）等；以上這些活動旨在幫助學習者藉由溝通的方式學習語言，並期望他們可以主動的方式使用語言（Chang, 2004）。

根據教育部九年一貫能力指標，國小及中學學生應具備的英語科能力指標中包括「文化與習俗」一項，意即學生應具有對外國文化的基本知能，能認識國外風俗民情，以簡易英語介紹，並了解、尊重不同之文化（表 2-1-1）；到了

高中，學生需更進一步了解國際事務並吸收現代新知，並擁有比較不同文化的能力（表 2-1-2），由此文化與習俗指標所示，可知文化教材在英語學科內容的重要性。

表 2-1-1 九年一貫課程能力指標—英語科：文化與習俗

國小階段	7-1-1 能認識外國之主要節慶習俗。 7-1-2 能了解我國主要節慶之英語表達方式。 7-1-3 能了解一些國際基本禮儀。
國中階段	以國小階段對文化習俗之了解為基礎，進一步發展以下知能： 7-2-1 能認識外國風土民情。 7-2-2 能以簡易英語介紹中外風土民情。 7-2-3 能了解國際社會之基本說話禮儀。 7-2-4 能了解、尊重不同之文化習俗。 7-2-5 能具有國際觀。

資料來源：取自 http://140.122.120.230/ejedata/kying/20031241215/930723_英語.doc

表 2-1-2 教育部高中英文科教學資源中心—英文科分項目標：文化涵養與世界觀

文化涵養與世界觀

- (一) 能了解國際事務並吸收現代新知。
- (二) 能了解與欣賞外國的風土民情。
- (三) 能以簡易英語文介紹我國的風土民情。
- (四) 能簡單比較中外文化的異同，並了解其源由。

資料來源：取自 <http://en.tp.edu.tw/content.asp>

目前高中英文每週教學時數在暫行綱要的整體規範上，已從原來的五節課減少為四節課（教育部，2005；張武昌，2005）。高中英文教師一方面要充實學生的字彙數量，另一方面更欲加強學生聽說讀寫能力的均衡發展；但礙於授課時數的限制，現階段的英文教學也因此僅能以加強閱讀能力為主、寫作能力為輔（張武昌，2005），減少學生之聽說英文的訓練。然而，黃玟君（2004）認為，台灣英語教師不僅應灌輸學生英語單字、文法、或句型等「語言」概念，更應幫助學生透過英語的學習，體驗不同文化，增進其對多元文化的了解與尊重，

並在語言教育的同時，提供學生一個反省自身語言文化、思考自己及社會價值體系。目前而言，雖然許多英語教師改變其教學方式，但是多數教師並沒有將語言中至關緊要的「文化」意涵融入課程設計之中（黃玟君，2004）。

目前台灣高中英語文教科書採用一綱多本制度，雖已加入台灣的風土人情和民俗節慶的議題及其表達方式，但內容篇幅和深度仍待加強（廖柏森，2005）。顏玉雲（2005）以內容分析法，分析 2002 年臺灣某版本的高中英文科教科書，結果發現此高中教科書中主要以語言、文學、溝通技巧、禮儀和節慶來呈現外國文化特色；另外，由於教科書採用西方的語言教材，因此書中也常出現對於西方個人主義的敘述。然而，值得注意的是，在呈現文化的比例部分，歐美文化的相關內容佔了 76%，相較之下台灣或中國文化合計只有 17%，由此可知目前高中教科書仍是以歐美文化佔優勢地位；顏玉雲認為，目前高中英文教科書的編審應注意以下幾點：（1）培養教科書使用者之批判反思的能力；（2）增加本國文化內容的比例，教導學生認同本國文化；（3）建立語言平等的觀念；（4）培養學生跨文化觀點；（5）推廣多元文化教育觀。。

由以上研究結果可得知，雖然教育部的課程能力指標中，已明訂文化與習俗學習一項，目前的高中教科書仍亟需有效結合將文化與語言教學，讓高中生在習得英語之時，同時也能夠建立文化平等的觀點，擁有思考自身文化與外國文化同異之能力。

2.2 溝通式英語教學法

2.2.1 溝通式語言教學法與英語教學

早在 1970 年左右，學者即將「語言知能（linguistic competence）」與「溝通知能（communicative competence）」加以區分，指出兩者的不同在於前者為

「學習語言形式的知識」，而後者為「讓人可以和對方達到溝通的功能」(Brown, 1993: 227)。

在 1972 年，Dell Hymes 認為當時的語言學家 Chomsky 只注重語言的正確性 (accuracy)，卻忽略語言使用在情境裡的適合性 (appropriacy)，因此首先提倡「溝通知能」的重要。溝通知能為一種人與人之間於適當時機傳達適宜訊息與意義的能力，因此擁有溝通知能的人，能傳遞訊息並加以詮釋，在特定情境下與他人討論協商 (Brown, 1993)。Canal 和 Swain (1980) 更進一步歸納出溝通式語言教學法的幾個面向：(1) 文法能力 (grammatical competence)：了解目標語言 (target language) 的文法形式；(2) 語言論述能力 (discourse competence)：對於整個對話的詮釋，闡釋訊息意義；(3) 社會性語言能力 (sociolinguistic competence)：了解雙方共同的背景資訊、社會情境；以及 (4) 策略能力 (strategic competence)：讓對話可以順利進行的能力。由以上可知，在 Canal 與 Swain 所定義的面向中，前兩者主要著重語言學的運用，而後兩者則著重語言的溝通能力，此四種能力也可說是達到成功溝通的必要因素。

Brown (1993) 對於溝通式語言教學的詮釋最具代表性，他認為在課堂中，學習者最終需在一個從未經歷的情境中，說出及感知 (perceive) 目標語言，方能達到有意義的學習；因此學生不僅只是在課堂中能順利地與老師和同學溝通，更能將所習得的語言應用於實際的生活情境中。雖然在實際生活情境中，有些情境與課堂相符，有些則是學生從未接觸過的，但學生仍可順利地將所學的知識轉移 (transfer) 至其他情況。Galloway (1993) 認為，由於學習者面臨不得不溝通的情況時，自然擁有使用目標語言溝通的動機，為能達到此目標，溝通式語言教學特別強調真實的情況及學習材料 (authentic materials)，設計學習者必須以目標語言進行溝通，真正了解語言在真實生活的運用後，方有可能進一步擴展其所學轉移至其他情境。

Lustig 和 Koester (2000)認為，若一個人擁有良好的溝通能力，便可以依據不同的情境做出自己感到合適的互動方式，以達到其溝通的目的。因而在溝通式教學的課堂中，主要以目標語言 (target language) 進行課程，教師不再扮演傳統權威的角色，而是成為溝通的輔助者；學生們轉變為溝通者，是教室的主要學習中心。溝通式教學教室通常以小組的方式進行課程，這是為了讓學生能夠在課堂中擁有最多的溝通機會。這種以學生為本位的學習方式，和傳統教室大不相同。由於老師不再像傳統教室一般有極高的權威，這也意味著學生必須自律，對自己的學習負責 (Larsen-Freeman, 2000)。

簡言之，溝通式語言教學是一種以學習者為中心 (learner-centered)、以經驗為基礎 (experience-based)、和情境導向 (context-oriented) 的第二語言教學方式 (Yeh, 2000)，而實際課程進行的方式，通常以小組的方式進行課程，以學生為課堂的主角，老師退而成為輔助的角色。

鑑於英語目前為全世界最多人使用的語言，因此溝通式語言教學法被廣泛地運用於英語教學中。目前台灣高中的英語教育也多以溝通式教學法為主要理念 (顏玉雲, 2005)，在課堂上使用目標語言 (target language) 進行教學，老師和學生、學生和學生在學習過程中儘可能利用目標語言溝通，達到學習的目的。由於各地腔調 (accent) 的不同，英語在世界上其實具有異質性 (heterogeneity)，也就是說，世界上並沒有所謂的「標準英語」。1960 年代之後，在世界各地不同的地區產生多種不同的英語使用法，因應不同的文化、語言使用習慣，在許多國家都產生其特殊的新英語 (New Englishes)，最為人熟知的即是目前世界上的兩大英語勢力：美式英語和英式英語 (Crystal, 1997: 131)，其他以英語為母語或官方語言的國家如澳洲和印度，其腔調也大不相同。

若由文化的觀點來看，Alptekin (2002)認為，若學習者學習某語言的終極目標是讓自己更像本地人，則語言學習即變成了「文化殖民 (enculturation)」的手段，也就是說，學習者學習到的新知識其實僅限於目標語言的文化，並無法真正融合、思考所學習的內容，而只是照單全收。Li 和 Li (2004) 認為，學習者不管在課堂上如何使用目標語言 (L2) 溝通，他們本身進行思考時，自己的第一語言，也就是母語 (L1)，仍是無所不在，因此無法在課堂上完全屏棄自己的母語。在學習的過程中，學習者應學習建立母語和目標語言之間的關聯性，更進一步地築起學習者本身文化 (C1) 和目標語言的文化 (C2) 之間的連結。因此在語言教學時，教師應注意兩者之間的關聯，而不只是讓學生模仿其腔調及句型，單純地強調學習英美文化卻忽略本身自有文化。

2.2.2 英語作為國際語言／跨文化語言

一個語言之所以會成為全球性的語言，其背後的歷史、文化、政治等相關因素佔了重要地位。以往英語只是人與人之間溝通的語言之一，但自十九世紀開始，英國與美國的先後崛起，以及國際組織團體對於全球語言的需求，形成目前英語成為國際間通用語言的趨勢 (Crystal, 1997)。Schnitzer (1995) 認為，在歐洲，無論是英語的母語使用者 (native speakers) 或非母語使用者 (non-native speakers)，其之間使用英語溝通的頻率愈來愈高，英語已經成為了非官方的第二或第三語言；而且隨著英語在電影、廣播和電視機率愈高，大學也出現一些以英語授課的課程，因此他認為英語似乎有轉變為國際語言 (English as an International Language, or EIL) 的現象。

EIL 具有以下特性 (Schnitzer, 1995)：

- (1) 由於世界各地腔調的不同，因此標準的英語 (standard English) 應是可用各種不同的腔調表現；

- (2) 由於全球詞彙及語意的相異 (divergence)，語言的內容本來就會不斷擴張，包含外來語 (borrowed words) 和新發明字 (coinage) 的產生，因此 EIL 的使用者可以用自己的方式，以英語來表達自身文化。
- (3) 在句法 (syntax) 方面，EIL 教師應體認到語言的彈性 (flexibility)，而不再只是以自己平常的用法為標準，畢竟學習者在學習英語之後，會接觸到各種不同的英語句法。
- (4) 在對話 (discourse) 和語用 (pragmatic) 方面，其實 EIL 已融入各種不同的情境中，例如在國際會議、論文發表、英語語言課程等情境中均牽涉到溝通層面，語言教育學家和跨國文化專家均可以扮演推動 EIL 學習社群的角色：語言教育學家著重語言覺知 (language awareness) 部分，而跨國文化專家則著重於文化學習策略 (cultural learning strategies)。



「英語作為國際語言」的觀點著重於語言的豐富性，由語言學的觀點而言，英語是彈性的，其字彙、句型等均可以擴張；此外，EIL 的觀點也強調非母語使用者對於使用語言溝通的理解，因此課堂上的教學也將重點擺於國際中使用英語字彙及文法的多樣性。Safakis (2004) 認為，現今英語課堂大多為 EIL 的觀點，也就是傳統重視英語詞彙的規準取向 (Norm bound, 簡稱為 N-bound)，但是，EIL 的觀點其實還不足以包含目前英語在國際的地位。Li 和 Li (2004)、Safakis (2004) 均認為，應進一步考量文化的因素，他們指出，英語應不止是國際語言，而應被稱為「跨文化」的語言 (English as an Intercultural Language, EIL)。因此現今的英語學習者除了能與母語使用者溝通外，也應體會到世界各地有大多數的非母語使用者，覺察英語的多樣性 (diversity)。學習英語時，重點應在於如何和世界各地使用不同英語的人溝通。此外，在這個擁有多文化的語言學習環境中，學習者應培養跨文化的知能 (intercultural competence)，不只

是能具有母語及目標語言的溝通知能，還需能對文化能做出高層次的批判思考，在不同情境下與相同或不同文化背景的人進行成功的溝通，方能做出適宜的決定及表現出適當的行為，學習跨文化語言的最終目標在於讓學習者成功進行跨文化的溝通，而不只是單純成為「模仿本地人腔調」的英語學習者(Li & Li, 2004)。

現今英語教師必須體認到英語的使用與當時溝通情境以及溝通者的文化有著密不可分的關係，因此 Safakis 認為，現今英語教學必須從傳統的觀點轉變成為更廣的溝通／理解／文化取向 (Communication／Comprehensibility／Culture bound, C-bound)。此觀點強調雙方對話者處理不同溝通情況的「能力」，以及他們對於英語的態度及信念。

由以上觀點可得知，現今大多數人均覺察到英語字彙、文法等的多樣性，然而教師在教授英語的過程中，不能將主題只放在字彙、句型和語法，而是更進一步的必須融合其文化情境，讓學生能體會到，英語教學的主要目的應是讓其本身能於不同的情境中，使用不同的語言用法(language usages)來進行溝通，也就是更大範圍的 C-bound (Safakis, 2004; 如圖 2-2-1)。McKay (2003) 認為，目前研究者關注的焦點已變為 (1) 人們如何使用英語；及 (2) 英語和文化之間的關係，因此從這兩大研究主題中，我們可以看出，英語與文化的確有密不可分的關係，此一觀點為不同國籍、不同文化背景的人了開創了另一個學習英語的途徑，也提供研究者一個全新的思考觀點。

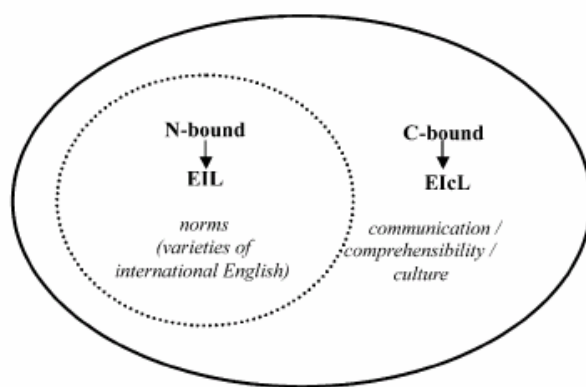


圖 2-2-1 跨文化語言的觀點：N-bound 與 C-bound
(資料來源：Safakis, 2004)

目前台灣的英語教學仍以美式英語為主，考試也以美式英語文法為準，因此課堂上學生學習語言大多強調語言的正確性。對於英語學習者而言，正確地使用語言有其必要性，但應只限於讓學習者能正確用字表達個人意見

(N-bound)，並不要求學生發音的腔調必須跟美國人相同。除了字彙及文法之外，溝通能力的培養也同樣重要，目前世界資訊流動快速，地球村的觀念已深植人心，台灣學生有必要培養跨文化的知覺及能力，學生們不只應該能聽懂並說出英語，還要能夠與不同地區、說著不同英語腔調的人溝通，因此在英語教學中除了著重語言的正確性，應融入「跨文化語言」的觀念，也就是擴大為C-bound的觀念。進一步來說，未來台灣的英語教學法應同時重視語言用詞的正確和英語溝通能力，並建立母語（國語）和英語的關聯、將自身文化（台灣文化）和不同文化做比較，培養學生的溝通能力及國際觀點。

2.2.3 英語教學與跨文化議題的結合

傳統教室中，教科書是唯一的課程教材，學生的學習資料完全來自於書本，造成學習範圍過於狹隘，且學習者可能很快就對課程內容失去興趣。隨著英語被視為跨文化語言的研究逐漸開展，可以發現語言教學與文化其實有緊密的關聯。Byram (1997: 3) 認為，外語教學與跨文化知能其實有不可分割的密切關

係。由於語言和溝通關係密切，因此外語教學不應只是單純教導學生「目標語言 (target language)」，同時也應該讓學生有「體驗不同經驗」(the experience of otherness) 的機會；學習外語的目的即是與母語使用者進行溝通，然而有效的溝通的重點，立基於學習者放下心中固有成見，了解不同觀點 (decenter)、了解訊息在某情境所代表之涵義、以及和對方建立並維持良好的關係。同樣地，Planken 等人 (2004) 也認為，對於學習世界普遍語言的外語課程 (例如學習英語或西班牙語的課程) 而言，尤其需要融入文化教材，因為使用者學習了此種語言，最終還是會以此種語言和不同國籍的非母語使用者 (nonnative speakers) 進行溝通；Smith (1997) 也提出，利用具有文化意義的實物 (realia) 來輔助第二語言的學生學習英文，可以增進學習者的語言和文化能力。

跨文化教學是融合語言、文化以及學習三個領域而成的一個嶄新教學觀念，在學習過程中，藉由推論 (inferring)、比較 (comparing)、詮釋 (interpreting)、討論 (discussing) 以及協商 (negotiating) 等過程，讓學習者在學習過程中能了解、評估並覺知不同文化及語言的多樣性 (Liddicoat, Papademetre, Scarino, & Kohler, 2003: 45)。而由以上眾多學者的觀點可以發現，語言確實可與文化融合，透過兩者的結合，使得英語教師能利用多樣化的教材來進行教學，學習者能用更宏觀的視野來進行語言學習。

2.3 跨文化知能的定義與構面

2.3.1 跨文化知能的定義

在教育領域中，「知能 (competence)」這個詞的涵義通常指特定領域的知識，認知技巧 (cognitive strategies)、後設認知技巧 (metacognitive strategies)、以及情意方面的人格特質 (affective characteristics) (Sercu, 2004)。關於跨文化知能的相關研究則主要源於 80 至 90 年代。Wiseman (2002) 認為，目前在研

究界中，有些學者視「跨文化知能 (Intercultural Competence, 或 IC)」與「跨文化溝通知能 (Intercultural Communicative Competence, 或 ICC)」為相同的名詞 (轉引自 Graf, 2004)，本研究亦視以上兩名詞為同義詞，在研究中均以「跨文化知能」陳述之。

從近年來看，1986 年 van Ek 提出「外語學習架構 (framework for comprehensive foreign language learning objectives)」的想法。他強調學習不只是著重於溝通能力，也應考量個人身心及社會化的發展過程，因此在此架構中包含了「社會能力 (social competence)」、「自主獨立的成長過程 (the promotion of autonomy)」、「社會責任的發展 (development of social responsibility)」(Byram, 1997)。這些行為或許包含於原本的溝通能力之中，但非當時之核心議題，然而，van Ek 的架構，使得溝通能力中的社會層面受到重視，並成為跨文化知能研究的基礎。



對於每天必須要使用語言溝通的人來說，文化即是此一語言使用者生活的方式 (Larsen-Freeman, 2000)。在 90 年代左右，由於世界的交流日趨頻繁，出現了所謂的「旅行者 (sojourners)」與海外工作人員，因此引發此議題的相關研究 (Koester, Wiseman & Sanders, 1993)。Wilson (1993) 認為，若一個人擁有跨文化的經驗，則對其世界觀 (global perspective)、個人發展 (personal growth and development)、與有意義的人際關係 (meaningful interpersonal relationships) 的建立均有影響。延續此一想法，學者紛紛針對跨文化知能提出相關概念或定義。

由於跨文化知能的概念不只是包含了社會，還牽涉文化、種族等相關議題，因此在定義上比溝通知能更為複雜。Hains、Lynch 及 Winton 在 1997 年提出，跨文化知能的定義為「當一個人面臨無相同生活文化、種族、語言或者其他顯

著相似特性的另外個體時，仍然能夠以有效的方式進行溝通」(轉引自 Santos & Reese, 1999)。Fantini (2001) 認為，跨文化知能為「與其他文化、語言背景的人能做良好及有效溝通的能力」。Trujillo Sáez (2002) 認為，跨文化知能是一種「發展欣賞多元能力的個人認知能力 (the development of our cognitive environment motivated by the appreciation of diversity)，以及對複雜社會的溝通與知識的批判性覺察和分析能力 (the recognition of critical awareness and analysis as means of knowledge and communication in a complex society)」。

綜上所述，可看出以上幾位學者的主張有其共通之處。大致上跨文化知能所涵括的概念包含「自我覺察感知的能力」以及「能和不同文化背景、語言、生活經驗的他人做有效溝通」兩大要素。

2.3.2 跨文化知能的構面

欲培養學生的跨文化知能，首先必須探討其組成及構面。至目前為止，學者對於跨文化知能的構面尚未達成共識，以下就各學者所提出的學說加以敘述，並統整出跨文化知能的重要面向。

Koester、Wiseman 和 Sanders (1993: 6) 認為，跨文化知能的面向中，最重要的為有效性 (effectiveness) 與合宜性 (appropriateness)，其餘面向有：能力 / 知識 (ability / knowledge)；技術 / 表現 (skill / performance)；明瞭 / 了解程度 (clarity / understanding)。Graf (2004) 歸結出，若一個人俱備跨文化知能，那他必須能處理認知方面 (例如：對於他國文化的認知)、情意方面 (例如：跨文化的敏感度)、以及行為方面 (例如：處理跨文化狀況的能力) 之事項，進而與他人進行有效且適宜的互動行為。

Byram (1997: 49-54) 提出跨文化知能的構面包括態度 (attitudes)、知識 (knowledge)、技巧 (skills)、與文化知覺的批判 (critical cultural awareness) 四部份，各部分的內涵如下：

- (1) 態度：包括好奇、開放的心態，準備好接受他國文化的想法。
- (2) 知識：了解社會群體、自身及對方國家、和一般社會及個人互動方式。
- (3) 技巧：包括詮釋、連結外國文化與自身文化的能力，以及發現外國文化新知、將所學實際運用於生活情境的技巧。
- (4) 文化知覺的批判：根據本身及外國特殊情境下的條件、觀點、行動、或展示文化知識的成品等，作出批判性的評估。

Fantini (2000, 2001) 對於跨文化知能作出不同的詮釋，他認為跨文化知能是由多種成分 (components) 所組合而成的現象，包括：

- (1) 多種人格特徵 (characteristics) 或特性 (traits)：例如彈性 (flexibility)、幽默 (humor)、耐心 (patience)、開放性 (openness) 等。
- (2) 三種不同領域能力：建立及維持關係、降低溝通誤解至最少的能力、能與他人合作完成某件事情的能力。
- (3) 四種不同的構面 (dimensions)：必須具備對於外國文化的知識 (knowledge)、正向的態度 (positive attitudes)、所需的技巧 (skills)、以及探索、試驗和經歷等內省的知覺 (awareness)。(圖 2-1)。
- (4) 對於第二語言的精通 (proficiency in a second language)：有能力使用第二語言或外國語言與他人溝通。
- (5) 長期、且不同的發展階段：根據接觸異國文化的長短，而有等級之分。

Fantini (2000, 2001) 雖然沒有對於跨文化的各個構面做出詳盡的解釋，但他提出跨文化知能會隨著接觸外國文化時間的長短而有不同的等級，這點是其他學者未提及的。

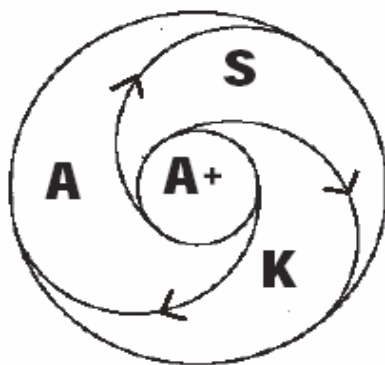


圖 2-3-1 Fantini 的跨文化知能構面

(A：態度、S：技巧、K：知識、A+：知覺)

資料來源：Fantini (2000, 2001)

總結以上學者所述，跨文化知能的構面的組成大致如下頁表 2-3-1 所示。重新歸納後，本研究將跨文化知能的構面分為「知覺」、「態度」、「技巧」、「知識」，以及「後設知覺」五大部分：「知覺 (awareness)」包含對於自己及他人文化的探索、試驗、和經歷、內省等過程，為觸發跨文化知能的重要關鍵(Fantini, 2000, 2001)；「態度 (attitude)」包括個人對於異國文化的正向、開放、敏感度；「技巧 (skills)」包括個人的詮釋、文化知識連結、實際運用所學等外在表現行為；「知識 (knowledge)」方面包括對異國文化的了解；最後一個向度「後設知覺 (meta-awareness)」由研究者自行命名，指學習者能依據本身及外國特殊情境下的條件、觀點、行動、或展示文化知識的成品等作出批判性的評估(Byram, 1997)。

表 2-3-1 跨文化知能之構面、意義及內涵

跨文化知能構面	意義及內涵	資料來源
知覺 (awareness)	探索、試驗、經歷	Fantini (2001)
態度 (attitude)	好奇、開放、願意接受的態度	Byram (1997)
	正向的態度	Fantini (2001)
	對於文化的敏感度	Graf (2004)
技巧 (skills)	詮釋、將外國文化與自身文化連結、發現外國文化新知、將所學實際運用於生活情境	Byram (1997)
	技術 (表現)	Koester, Wiseman & Sanders (1993)
	發展跨文化知能所需的技巧	Fantini (2001)
	有效處理跨文化的情況	Graf (2004)
	知識 (knowledge)	社會群體、自身及對方國家、一般社會及個人互動方式的知識
明瞭 (了解程度)		Koester, Wiseman & Sanders (1993)
	外國文化的知識	Fantini (2001)
	具備對於外國文化的認知	Graf (2004)
後設知覺 (meta-awareness)	依據本身及外國特殊情境下的條件、觀點、行動、或展示文化知識的成品等作出批判性的評估	Byram (1997)

資料來源：本研究整理

綜合以上所述，可歸結出跨文化知能的概念型定義為「能知覺文化的多樣性，並與不同文化背景、生活經驗的其他人具備良好及適宜溝通的能力」，而跨文化知能的操作形定義包含「知覺 (awareness)」、「態度 (attitude)」、「技巧 (skills)」、「知識 (knowledge)」、以及「後設知覺 (meta-awareness)」五個構面 (如下頁圖 2-3-2)，後設知覺可視為其餘四構面的監控機制，學習者經由後設知覺可評估自身學習的成果。

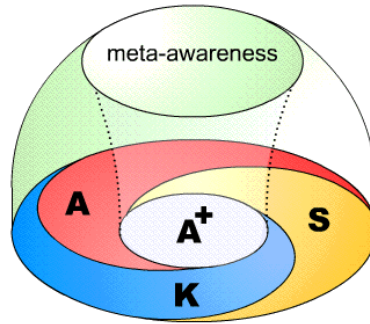


圖 2-3-2 跨文化知能的五個構面

A+：知覺、A：態度、S：技巧、K：知識、meta-awareness：後設知覺

2.4 網絡語言學習 (networked language learning)

2.4.1 外語學習與電腦發展

由於科技的發展，近來語言學習管道已逐漸轉移至電腦、多媒體以及網路學習。施佑芝 (2005)、Kern 和 Warschauer (2000) 均指出，外語教學和電腦科技發展階段類似，也因此影響了電腦輔助語言學習的發展 (如表 2-4-1)。在早期，外語教學當時最盛行的為「文法翻譯教學法 (grammar-translation method)」以及「聽說教學法 (audio-lingual method)」，著重「結構觀點」，認為語言為一個獨立的架構 (autonomous structural system) (Kern & Warschauer, 2000)，因此大部分電腦輔助語言學習多為反覆練習型態 (drill and practice) 的課程，電腦輔助語言學習的應用僅限於個人學習 (self-contained learning)，例如單機教學軟體、電腦單機測驗、電腦單機遊戲等，學習者透過與電腦互動的方式，使用這些電腦程式來幫助習得語言技巧。之後於 1980 年代左右，語言學家 Norm Chomsky 認為人的心智可以了解並創造出無限的語彙，因而此時的外語學習焦點轉至學習者本身的認知 (Kern & Warschauer, 2000; 施佑芝, 2005)，建構學習者對於文法的心智模式。電腦在此年代主要被視為學習資源的提供者，也就是以電腦為學習工具的學習方式。

上述的語言學習方式雖有改變，但值得注意的是電腦輔助語言學習都僅限於學習者與電腦的互動；90年代以後，外語學習逐漸轉以「溝通」為導向，語言被視為與他人進行社會溝通的工具 (Lee, 2004)，由於新科技的產生，因此對語言學習方面造成劇烈的轉變。網路的出現，使得學習者在學習語言時可以透過網路，實際和不同國籍、文化的另一位學習者進行溝通，而不再侷限於過去學習者只能與電腦進行互動的學習方式。

表 2-4-1 外語教學與電腦發展過程表

時間	外語教學觀點	電腦在語言學習中所扮演的角色
1960-1970 年代	結構觀點 (語言為一個獨立架構，重視文法結構)	提供反覆練習式教材
1980 年代	認知觀點 (語言架構可由學習者內心建構而成)	提供微世界學習環境、供學習者探索和解決問題
1990 迄今	社會認知觀點 (語言可視為一種社會認知發展出的成品)	透過網路協助人們之間的互動

資料來源：本研究整理

隨著科技的進步，愈來愈多的課程以電腦作為傳授並交流知識的媒介，因此使用網路進行語言學習已逐漸成為一種學習語言的新趨勢。雖然學者所使用的名詞不盡相同 (例如 network-based language learning, networked language learning)，但其內涵確有諸多相似之處。本研究整理文獻說法，將之以網絡語言學習 (networked language learning) 統稱之，將於下節詳述網絡語言學習的內涵及其與跨文化語言學習的關係。

2.4.2 網絡語言學習及其在跨文化語言學習上的運用

90 年代開始，由於網際網路的出現，使得學生的語言學習方式改變甚鉅。由於網路學習平台或者是教學網站大多數為非線性的資料排列方式，因此學生是以主動參與的方式學習，會變得較為主動，而不是像傳統的學習方式一般，由老師來「餵」學生知識 (Bender, 2003: 22)。此外，網路的各種工具及資源（例如視訊會議、白板、串流影音、或外掛程式等）正好提供聽、說、讀、寫、甚至是溝通方面的絕佳語言學習環境 (Yang, 2001)。1990 至 2000 年的研究顯示，電腦科技對於語言學習非常有幫助：使用視覺媒體對於字彙學習和閱讀理解有很大助益，而網路通訊工具提昇學生的寫作表達能力 (Liu, Moore, Graham & Lee, 2002)。而藉由網際網路的聯繫，不同國籍、文化的學習者彼此之間有了溝通的機會，人和人之間形成了學習網絡，也因此有了「網絡語言學習」這個名詞的出現。



以定義來看，網絡語言學習指的是「學習者使用連上網路的電腦與使用目標語言的另一端進行互動學習 (Kern & Warschauer, 2000; Lee, 2004; O'Dowd, 2004)，可以用即時或非即時的方式，讓兩方的學習者透過網路超連結或超媒體的方式來進行交流」。早期理論多以教師為中心，因此網絡語言學習主要以探討「教導 (teaching)」的部分為主，研究重點在於此種「人與人透過網路進行溝通學習」的教學法是否比傳統的語言教學更能達到學習成效 (Kern & Warschauer, 2000)；然而，近年來學習理論轉而以學習者為中心，因此有眾多學者轉而探討使用此種學習方式對於學習的影響，因此本研究由學習者的角度來看，著重於探討使用網絡進行語言學習對於學習者的影響。

對於英語學習者而言，由於英語為全球使用的語言，因此學習者正好藉由網際網路能立即與世界各地的人進行溝通，進行跨文化語言的學習。劉顯親

(2000) 認為：

使用網路，除了可由自己電腦連線到遠方電腦，取得大量資訊外，另一方面，很有利於語言溝通學習的是利用電腦、同時或不同時段，和別人連線表達情意。這種運用，使得在學英語過程中，不僅是學生自己吸收語言本身而已，它可以很實際地將所學的英語用來和他人互相溝通，運用英語的同時也在學英語（劉顯親，2000）。

Liu、Moore、Graham、和 Lee（2002）以及 O'Dowd（2004）提出，網絡語言學習確實有利於跨文化的交流：

- (1) 網絡語言學習可支援學習者的互動和省思；
- (2) 透過網絡學習，學習者彼此之間為平等的關係，也可增加學習者的互動程度；
- (3) 可確實營造真實的環境，有助學習者學習；
- (4) 可讓學習者培養正向的態度；
- (5) 網際網路可有效協助跨文化的互動。

電子郵件、即時通訊、即時聊天室等這些通訊電腦程式，其實與文化息息相關，因為在溝通中所使用的文字，或多或少反映了溝通者日常的文化及溝通方式（Thorne, 2003）。因此對於學習者而言，使用網路即時互動工具軟體（如聊天室、MSN、視訊）和非即時互動工具軟體（討論版、BBS、e-mail）與外國人交談，對於培養跨文化知能應有很大幫助。Singhal（1998）從眾多利用網路工具增進學生第二語言學習的研究中歸納出，透過電子郵件和網路視訊會議（teleconferencing）可以讓學生擁有真實的溝通環境、並可提供學生發展跨文化知能。由於網際網路的無遠弗屆性，因此透過電腦中介溝通的學習方式不僅是消弭了時空的限制，且能透過網際網路與世界各地的人進行語言及文化交流，成為最佳的跨文化知能學習管道。前述研究均顯示，網絡學習與跨文化語言學習互相結合，可說是輔助跨文化學習最有效的工具，也是目前習得跨文化

知能的最佳方式。此外，若一個學生參與交換學生的跨國合作計畫，他可能需要負擔一大筆金錢，且必須自己到國外去進行學習活動；但透過資訊科技與網路，學生可坐在電腦前面，用最快且最迅速、便宜的方式與世界各地的學習者進行溝通。

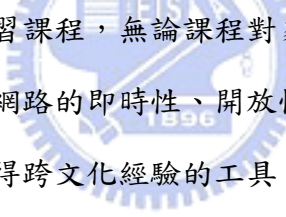
使用網際網路作為媒介進行學習，固然有其優點，也會對學習者造成負面影響。例如在即時互動方面，優點是增加真實對話的機會、及有機會得到即時性的回饋；缺點則是學生在聊天過程中常會離題，因此需要有教師或助教協助聚焦線上討論，使之回到課程主題。非即時互動方面，優點為學生在回覆文章前有機會思考及反省、及有機會修改自己寫的文章；缺點則是非即時互動常使學生失去回覆文章的動機、以及學生做任何決定的時間將會延長許多 (Peterson, 1999)。例如 Ciges (2001) 認為，以網路進行合作學習時，如果使用非即時的互動方式 (如 e-mail, 討論區等)，學生無法馬上得到小組成員或老師的回應，學生可能會就此中止其學習活動，或者失去對學習的動機，因此老師必須時常查看同學的學習情況，給予學生適時且立即的回饋。

此外，使用網絡學習跨文化語言的方式，也有一些值得注意的議題 (Ware & Kramsch, 2005; O'Dowd, 2004)，茲列出這些議題，並提出這些議題對於跨文化課程設計的啟示：

- (1) 藉由網際網路，學習者有更多的機會可和目標文化的母語使用者實際進行溝通，給予學習者思考和學習的機會，因此在教材設計時，必須賦予學習者經常性的反省和思考目標文化之機會。
- (2) 由於網際網路擁有匿名特性，因此即使是不善與與人進行面對面互動的學習者，也可放心地藉由網際網路與另一位學習者進行互動的網絡學習；然而在進行跨文化學習時，學習者彼此了解其文化背景也是一項重要的因素，因此必須考慮學習者應該在網路上告知哪些

必要的個人資訊，確保資訊安全。

- (3) 隨著交流的頻繁，學習者應有更多的機會進行目標文化及本身文化的思考。例如讓學習者製作網頁，會讓他們開始思考要如何在網路上表現自己的文化特質。
- (4) 進行跨文化課程可使用協商、討論和雙方對話的方式來進行。因此在課程活動進行的方式上，可用分組的方式，讓學習者進行直接的溝通。
- (5) 網絡學習方式雖可以有效幫助跨文化語言學習，但單只靠科技是不夠的，學習者雙方還須輔以合適的訊息交換內容、將跨文化語言融入課程中、以及教師擔任引發學生溝通動機的角色，這些均為影響跨文化語言學習的要素。



無論進行哪種跨文化學習課程，無論課程對象為何，網絡學習的方式都扮演著不可或缺的角色。網際網路的即時性、開放性、無遠弗屆性、跨國性等特質，正好可作為輔助學生獲得跨文化經驗的工具。而由以上可知，良好的課程設計規畫可說是跨文化語言學習成功的重要關鍵，經由完整的課程設計，讓學習者與目標文化的母語使用者以分組的方式進行學習，利用網際網路進行溝通；在課程進行過程中製造學習者思考及反思自身文化及目標文化的機會，教師監控線上討論情況並適時給予回應等，以上這些方式都有助於學習者習得跨文化知能，達到有意義的學習。透過網際網路，學生不需要出國即可與世界各國的學生進行交流，進行網絡跨文化語言學習，若輔以詳盡的課程設計，則學習者可經由網路學習有效的習得跨文化知能，對學習者而言，實為經濟又有效益的學習方式。

2.5 跨文化教學的相關研究

早期對於跨文化的研究著重於名詞的「定義」與「概念」上 (Martin, 1993)，然而，隨著眾多學者所提出不同的跨文化知能定義，使得跨文化知能所包含的面向趨於完整。近年來關於跨文化知能的相關研究逐漸轉向教育方面，略可歸納出兩種類型：一類著重於如何增進學生跨文化知能的計畫及課程設計，另一類則為跨文化知能的評鑑。分別敘述如下。

2.5.1 跨文化課程設計研究整理

關於跨文化課程的設計研究 (如 Wilson, 1993; Liaw & Johnson, 2001; Macfadyen, 2003; Varis, Lindh, Gashi & Kuittinen, 2003; Al-Jarf, R.S, 2004)，主要著重如何讓學生用各種不同的學習經驗 (例如合作學習、旅遊、交換學生、網路學習等) 獲得跨文化經驗，進而發展跨文化知能。相關研究整理如下表 2-5-1 所示。



表 2-5-1 跨文化計畫研究整理摘要表

研究者／年代	研究計畫對象	學習者習得跨文化知能的方法
Cifuentes & Shih (2001)	美國及台灣的大學生	以配對的方式，透過電子郵件進行文化交流及語言學習
Liaw & Johnson (2001)	美國及台灣的大學生	將不同國籍的學習者進行配對，彼此以電子郵件通信
Macfadyen (2003)	加拿大的大學生	使用透過資訊通訊科技 (ICT) 進行 (共 6 個課程)
Macfadyen, Chase, Reeder, & Roche (2003)	17 位加拿大社會人士，年齡層為 25 歲至 55 歲 (包括原住民、移民、非原住民三個族群)	使用網路平台，將學習者分組
Varis, Lindh, Gashi & Kuittinen (2003)	芬蘭和塞爾維亞的大學生	使用虛擬學習環境系統 Verkkosalkku Network (VLE) 進行課程

(接下頁)

表 2-5-1 跨文化計畫研究整理摘要表 (續)

研究者／年代	研究計畫對象	學習者習得跨文化知能的方法
Davis <i>et al.</i> (2004)	丹麥、西班牙、美國、英國的博士學生、大學學校教師	網路學習社群、暑期工作坊、旅遊活動
Planken, Hooft & Korzilius (2004)	芬蘭大學生	融入學校課程中，以母語或外語教授
Al-Jarf (2004)	烏克蘭、俄國和沙烏地的大學生	線上教學方式，使用電子郵件、網頁、投影片、數位化課程教材


資料來源：本研究整理

目前國際間已執行或正在執行的跨國計畫，旨在經由課程的導引 (interference) 協助讓學生跨文化知能的學習。目前國外已進行之跨國合作計畫研究，多為美洲與歐洲大學或相關機構的合作計畫，其對象均針對大學以上之高等教育學生。例如 Varis、Lindh、Gashi 和 Kuittinen (2003) 在其研究中執行了二個試驗計畫 (pilot tests)，對象為歐洲兩個國家 (芬蘭和塞爾維亞與蒙特內哥羅) 的大學生，透過網路進行問題導向與合作學習；Davis 等人 (2004) 針對博士學生與學校教師發展跨文化學習計畫，讓美國和歐洲的學生經由網路上的學習社群、暑期工作坊 (summer workshops)、旅遊活動等至對方國家進行學習。目前課程設計多是以大學以上學生為對象，這些已發展的課程內容多為透過網路中介溝通的學習，輔以旅遊參訪、學術交流等 (例如 Wilson, 1993; Varis, Lindh, Gashi & Kuittinen, 2003; Davis *et al.*, 2004; Yildiz & Bichelmeyer, 2003) 少部分是融合學校語言課程進行 (Planken, Hooft & Korzilius, 2004)，由以上文獻整理也可得知網絡學習已成為跨文化課程最重要的輔助工具之一，透過網際網路習得跨文化知能已成趨勢。

然而，就目前所進行的跨文化計畫中，有學者也發現了一些值得思考的議題。使用網路習得跨文化知能縱然為一新的學習方式，但也為學生帶來新的挑戰：例如使用第二語言和他人溝通、面對兩方不同的教育背景及制度差異、與

雙方的文化差異，當學生經歷這些與自身認知截然不同的事件時，認知與溝通的衝突由此產生。

Liaw 和 Johnson (2001) 以東海大學外文系一年級的學生與美國三所大學的學生互通 e-mail 三個學期，結果發現此活動似乎引發了學生的高層次思考。例如學生通信的內中，常會問對方，對於對方自己的文化感覺如何？且台灣的學生也發現，雙方溝通不良的原因不只是因為本身語言能力不足的問題，有一部分是由於缺乏對文化精細部分的覺察 (the awareness of the cultural subtleties)，另外，由於台灣的學生由於不太了解美國文化，常會有一些刻板印象出現：例如他們認為美國學生跟他們年紀應該差不多，但實際上美國大學生年齡約由 20 歲到 40 歲左右，因此當他們發現這些不同時，即會有認知落差、甚至認知衝突的產生。



Yildiz 和 Bichelmeyer (2003) 發現，在一個以混合以英語為母語的當地學生和 ESL/EFL 學生的網路討論區中，ESL/EFL 學生常會有閱讀和理解文字的困難，且他們沒有辦法書寫得和當地人一樣流利。另外，亞洲學生通常認為教師是教室裡的權威，因此習慣由老師直接授課，並聽從老師指導，在教室裡常是靜默的一方，因此在討論區中，也不擅於發言，通常只在討論區上回應老師要求最低數量的文章。對於亞洲學生而言，此種以學習者為中心，使用討論學習的方式實為一種新的嘗試。

透過網際網路，學生可不受時空限制，和世界各地的人溝通，瞭解世界各地不同文化；然而，學習並不單只是靠網路，網路只是做為一個學習的媒介工具而已，學生在學習過程中，最終還是應該經由老師適當的引導，讓學生進一步去思考比較文化差異，才能達到學習的目的。因此良好的教學設計，加上教師隨時輔助學生學習狀況，適時給予協助，是達成跨文化學習的重要元素。

2.5.2 跨文化知能評鑑研究整理

在學習跨文化課程之後，仍需要適宜的評鑑方法來評估此課程是否能讓學生達到學習目標，因此發展跨文化知能的評鑑方式可說是一亟重要的研究議題（如 Jacobson, Sleicher & Maureen, 1999; Fantini, 2000, 2001; Greenholts, 2000; Ingulsrud, Kai, Kadowaki, Kurobane & Shiobara, 2002; Graf, 2004; Sercu, 2004，見表 2-5-2）。Corbett（2003）認為，不同種類的正式評鑑會有不同功能：若施行前測，可以找出學生的起始能力，作為分析學習者能力之用；在課程進行中施行的測驗可作為進度評估與增強學生動機之用；課程結束後進行的測驗可以測量學生的跨文化知能得分，且可進一步評估課程是否有效。此外，形成性的評量可以在課程中做為一指引學生該如何進行學習活動的工具，而總結性的評量可以測驗學生的跨文化知能以及課程中所學的知識。

表 2-5-2 跨文化知能評鑑研究整理摘要表

研究者／年代	研究計畫對象	評鑑跨文化知能的方法
Jacobson, Sleicher & Maureen (1999)	來自不同國家的研究所及大學生，參與溝通技巧課程	分析學生的學習歷程檔案 (portfolio)
Fantini (2000, 2001)	大學生及大學以上	使用 Fantini (2000, 2001) 發展出的 YOGA 問卷測量各構面
Greenholts (2000)	N/A	介紹 Bennett 和 Hammer (1998) 所發展之 IDI (Intercultural Development Inventory) 問卷
Ingulsrud, Kai, Kadowaki, Kurobane & Shiobara (2002)	日本大學生	分析學生的學習歷程檔案、輔以使用文本分析 (critical text analysis) 的方式
Graf (2004)	德國和美國的 MBA 學生	使用 Koester & Olebe (1998) 的 BASIC 問卷、Chen & Starosta (2000) 的 ISS 問卷、Buhrmester (1988) 的 ICQ 問卷、以及 D'Zurilla & Nezu (1990) 的 SPSI 問卷測量各構面
Sercu (2004)	N/A	選擇題和融入文化的任務型問題

資料來源：本研究整理

由表 2-5-2 可以看出，目前研究者多以問卷、學習歷程檔案評量的方式來評鑑，另外還有文本分析、選擇題和任務型問題等方式。本研究主要介紹問卷和學習歷程檔案評量這兩大評鑑方式的研究。

在跨文化知能評鑑的研究中，已有研究者發展出自陳量表，並以此作為評鑑工具。例如 Graf (2004) 修改四種不同的量表以評鑑德國和美國 MBA 學生的跨文化知能；Fantini (2000, 2001) 所發展出的 YOGA (Your Objectives, Guidelines and Assessment) 六點量表中，針對接觸異國文化時間的長短劃分出四種不同等級：教育旅遊者 (educational traveler)、海外旅遊者 (sojourner)、專業人員 (professional)、跨文化／多文化專家 (intercultural／multicultural specialist)，然後分別針對跨文化知能的四個構面：知覺 (awareness)、態度 (attitude)、技巧 (skills)、知識 (knowledge) 進行問題設計，發展出 YOGA (Your Objectives, Guidelines and Assessment) 六點量表。在量表中，特別針對接觸異國文化時間的長短劃分出四種不同等級 (Fantini, 2001)：

- (1) 教育旅遊者 (educational traveler)：例如參與短期交換學生計畫之人員，通常時間為 4-6 週。
- (2) 海外旅遊者 (sojourner)：擁有較長期異國文化接觸之人員，例如至大學接受一學期的國外交換學生計畫、或跨國合作計畫等，通常時間為 4-8 個月。
- (3) 專業人員 (professional)：在跨文化情境下工作的教師，例如國際訓練機構、國際學習機構員工、專案經理等。
- (4) 跨文化／多文化專家 (intercultural／multicultural specialist)：如訓練、教育學生的人員、指導國際交換學生的人員、跨文化訓練人員等。

Graf 與 Fantini 雖都發展出跨文化知能評鑑量表，但對象均只針對大學生以上，對於其他階段的學習者（例如中學生、小學生）而言，目前尚未有合適的量表可供使用，由此可知，以中、小學生為對象的跨文化知能評鑑量表，仍有發展的空間。

然而，跨文化知能量表所評鑑之構面不只是由接觸跨文化長短所分之等級來看，還有其他的學者試圖從不同的觀點解釋接觸不同文化之發展階段。由 Hammer 和 Bennet（1993）所創的跨文化發展量表（Intercultural Development Inventory, IDI）是用來測量跨文化敏感度（Intercultural sensitivity）的工具；IDI 的理論基礎中，接觸跨文化的經歷共有 6 個階段（Greenholts, 2000）：

- (1) 拒絕（denial）：對於不同文化團體不感到興趣、拒絕接觸不同事物。
- (2) 防衛（defense）：對於文化的不同產生認知、做出負面的評價。
- (3) 忽略文化之相異點（minimization）：強調不同文化之相同處、而不強調其相異之處。
- (4) 接受（acceptance）：開始欣賞不同文化，認為文化的不同只是透過比較而來。
- (5) 認知上的適應（cognitive adaptation）：開始意識到其他文化之觀點。
- (6) 行為上的適應（behavioral adaptation）：內化不同文化之觀點，自我意識中不只是保有單一文化的觀點，而是融合多種不同文化之觀點。

另外，在其他的領域中（例如醫療領域），由於相關人員較常接觸到不同文化背景的病患，因此也有此領域之學者提出接觸外國文化的階段其實可分為數個階層。Campinha-Bacote（1998）和 Purnell（1998）歸納出「認知異國文化的四大階段」（引自 Campinha-Bacote, 2002）：

- (1) 對自己文化能力不足的無知 (unconscious incompetence): 在這個階段，接觸異國文化之人沒有知覺到自己其實是缺乏對於異國文化的知識，類似中國所說之「井底之蛙」的情況。
- (2) 對自己文化能力不足的覺知 (conscious incompetence): 了解到自己對於其他文化的無知。
- (3) 對自己文化能力的覺知 (conscious competence): 在這個階段，開始表現出學習異國文化的實際行動，然而，在這個階段也有可能會遭遇到一些適應不良的情況。
- (4) 自然地表現出文化能力 (unconscious competence): 在這個階段，已經可以很自然地表現出適應不同文化背景的能力，對於不同文化背景的人可以做出適當的反應。

另外，有一些學者提出，外國文化的接觸經驗不一定是正向的，也有可能會有負面的影響產生：Salter 和 Teger (1975) 針對到歐洲旅遊及工作的美國觀光客進行問卷調查他們對於外國的態度，結果卻發現，以「旅遊為目的」的人對於外國文化持有正面的態度，而以「工作為目的」的人卻對於外國文化轉變為負面的態度，且達到統計顯著水準。Salter 和 Teger 認為這和情感理論相符，如果與外國文化接觸的經驗是美好的，則人會持有正向的態度，若有不愉快的經驗，則人的情緒會轉變為負向。

在其他的跨文化知能評鑑方式方面，最常見的方式即為「變通評量」(alternative assessment) 的方式。在台灣，已有教師採用此方法來評鑑學生的學習成果。例如：使用學習歷程檔案，即可完整地紀錄學生的跨文化知能學習過程及展示其學習結果 (Byram, 1997; Jacobson, Sleicher & Mauren, 1999)。從計畫作業和學習歷程檔案中，教師可採用較廣泛且全面性的評估方式，瞭解學生多項的技巧和知識；同時，在學習歷程檔案中，學者大多建議包括學生反省

的紀錄（例如學生的學習日誌），經由這些學生學習過程及成果的展示，可決定學生的學習狀況（Corbett, 2003）。延續上述概念，也有學者使用變通評量（alternative assessment）方式來評鑑學生的跨文化知能。Jacobson、Sleicher 和 Maureen（1999）認為跨文化知能的組成極為複雜，不像是通則性的技巧，而是在某種特殊情境下的產物，因此他們使用學習歷程檔案的方式來評鑑其設計之大學生跨文化課程。研究中提出，學習歷程檔案應有部分指定結構，而不是讓學生自行決定；另外也提出評分問題，由於此研究中評分等級是以「學生是否完成任務」為評分標準，非以作業內容來評定等級，因此，若研究者或教學者需使用變通評量的方式來評估學生的跨文化知能時，最須注意的事項則在於建立其評鑑標準。

目前國外已有不少跨文化知能的相關課程研究，然而，就以上所提及的文獻中，可以歸納出幾點不足之處：

- (1) 目前的課程多數是以大學生為對象，缺少針對其他階段學生之課程設計；
- (2) 雖然文獻中已有跨文化知能的評鑑，但卻缺乏有效評估機制，每位研究者的評估標準不盡相同；
- (3) 文獻上關於跨文化計畫的研究中，沒有詳細的敘述如何實際發展出一個可行性高的課程。

本研究綜合上述文獻，發展出適合高中生的跨文化課程，於下章節將敘述符合高中生的跨文化課程設計方式、步驟、評鑑方式及可能面臨的挑戰。

2.6 網路輔助跨文化課程的設計

2.6.1 符合台灣高中生的跨文化課程設計方式及步驟

由於跨文化知能包含語言學習、面對不同文化情況之跨文化經驗等，因此發展跨文化知能實為一個緩慢的過程，然而，雖然沒有其他方式可以完全替代面對面的學習，科技實可作為訓練跨文化知能的一種工具 (Korhonen, 2003)。除了一般跨文化的通訊之外，許多跨文化的教學也在逐漸發展中。早在 90 年代初期，學者已有跨文化課程設計的構想 (如 Wilson, 1993; Byram, 1997)。不同文化背景的學習者會透過相同的方式經由科技學習，因此，學習者對於文化異質性的了解，是在跨文化互動上成功的因素 (施佑芝, 2005)。而欲教導學生跨文化語言，重點在於訓練學習者聚焦於「溝通」本身。因此 Safakis (2004) 提出以下建議：

- 
- (1) 學生們自己監控討論狀況，在遇到溝通障礙時試圖解決問題 (例如可以小組的方式進行)；
 - (2) 了解溝通障礙所造成的原因，包括意義的誤解以及如何作調整。

Safakis (2004) 認為，相較於目前溝通式教學法有教科書及相關教材，目前並無一完整的跨文化語言課程與教材，由此可知目前跨文化教材之匱乏。然而他也認為，只要學習者置身於多重語言使用者環境中，則他們自然可以習得溝通的技巧。跨文化知能的習得並非一蹴可及，學習者若要擁有良好的跨文化知能，則必須具備豐富的、關於不同文化及社會的知識，有充足的動機與對方進行有意義的互動，並擁有在適當場合舉止適切且有效的技巧 (Lustig & Koester, 2000)。

鑑於英語已被視為一國際通用語言，因此對於英語學習者而言，需要經由

多樣文化的情境設計、角色扮演等應用問題解決能力的課程教材，來了解並設法排除溝通誤解(misunderstandings)，以期雙方的對話能夠順利進行(Schnitzer, 1995)，並從溝通的過程中了解對方的性格，學習對方的文化。當兩位學生進行線上溝通時，由於學生看不到對方，是透過螢幕上之「文字」來進行溝通，因此在這種情境之下，語言肩負起傳達兩方歷史背景、思維、文化的重要角色(Ware & Kramersch, 2005)。這些在螢幕上出現的文字，在網路溝通的情況下即被視為「對話」，溝通的兩方在使用語言時不只是考慮到某單字在字典上的意義，而是必須同時考量前後文的情境；某個單字「意義(meaning)」的建立並不一定是字典上的內容，而是兩方協商之後而成。

在傳統面對面的語言課程中，重點在於課程內容必須包含標準的發音、句型、以及字彙；溝通策略則必須清楚、簡潔、以及有效率的交換資訊。另外，課堂中對於文化的資訊則包括該國主要的生活方式和社會情況等(Ware & Kramersch, 2005)。然而，這些訊息在網路學習語言的過程中可能沒有辦法順利地傳遞。因此教師必須體認，網路學習不再只是單純的「放課程文件於網路上」讓學習者自由進行單獨學習或合作學習，而是應致力打造一個能讓學習者進行高層次思考的環境，並將網路學習的負面影響降到最低。例如在網路學習中，討論版是最常使用的學習工具，但如果有經由設計、規劃的主題，便可引導學生思考方向，也可減低討論離題的機會；若能提供學生一容易操作的資訊工具，學生們也比較願意用此工具來組織自己的知識及進行深層思考，也可讓網路上的互動情況較為熱絡(Marra, 2002)。

以台灣的情況來說，自資訊教育白皮書推行以來，台灣開始實行資訊融入教育，網路上也出現了學習社群網站(例如亞卓市)、以及教育資源分享網站(例如學習加油站)等，由此可見，目前以台灣的高中教育情況而言，最容易融入跨文化課程的科目應該是英文科。由於英語是全世界共同的語言，學生在進行

課程時若使用英語，可以減少和外國學生的溝通誤解，因此英文科可說是最容易融入的科目之一。目前國內的跨文化網路英語學習已有相關研究，例如 Liou (2000) 的即時電腦中介溝通網站 ForMOOsa；Yeh (2000) 建造一個有關美國、義大利、西班牙的聖誕老人的教學網站；以及 Liaw 和 Johnson (2001) 以台灣東海大學外文系學生與美國三所大學的學生為對象，讓學生彼此互通 email 等，這些研究均在語言教學中融入文化元素。

網路上的資料均為非線性呈現，完全以學習者為中心；網絡語言學習可以不同國籍的學生為小組成員，設計一任務導向或問題導向的課程，讓學生們在學習的過程中使用英語進行溝通、了解彼此個性及其文化背景、監控溝通情況、遇到溝通困難試圖解決；教師可在學習過程中引導學生比較思考不同文化，達到學習跨文化語言的目標。然而，對於台灣的高中學生來說，由於學生較為被動，學習的過程中亟需教師的引導，且若完全使用網絡語言學習的方式，學生容易資訊迷失，因此採用「混合式教學」(blended learning) 是最佳的教學方式。混合教學對師生來說較方便且彈性，學生們在課堂上討論之後，可以繼續在網路上延續討論，此外網路討論版也可以作為學生預習下週課程內容的輔助；另外，採用混合教學，也就是同時進行課堂面對面與網路中介溝通的教學方式，此兩種不同的課堂進行方式可以互相彌補另一教學法不足的部份：例如在課堂上不善發言的學生，可利用網路發言。資訊科技之應用於學習領域，目的並非取代其他學習的方式，而是由於科技本身能支援混合式的學習。因此，使用科技學習為一適合的選擇，並可有效達到輔助學習的效果 (Bender, 2003: 22)。

綜合以上文獻，本研究中跨文化語言課程的設計即是以跨文化知能構面為主，設計課程內容以發展高中學生的跨文化知能，並採用溝通式教學法 (課堂教學) 及電腦中介溝通 (網路輔助) 的混合式教學方式來進行課程 (如圖 2-6-1)。

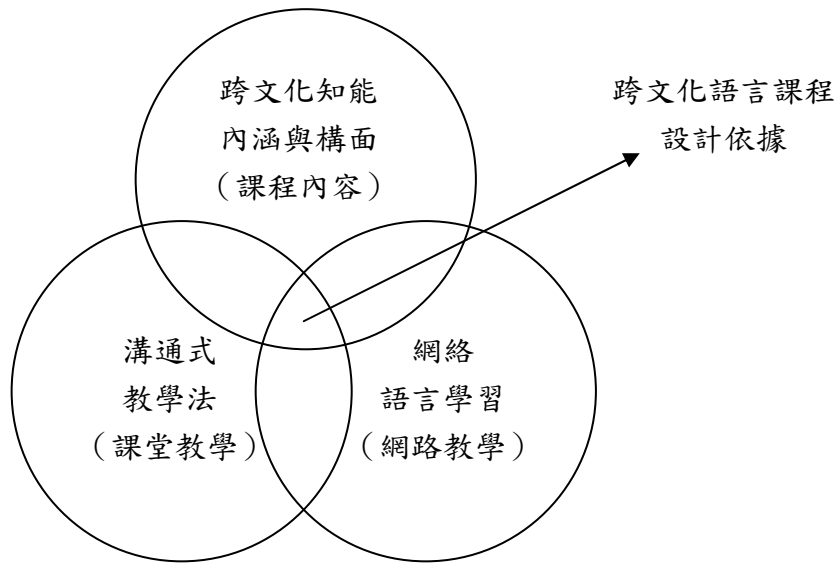


圖 2-6-1 跨文化語言課程設計概念依據

文化與溝通實為建構意義 (meaning construction) 過程當中的兩個不可分割的元素，因此跨文化 (Interculturality) 教學的學習目標即與此兩因素相關，學習者經由批判知覺 (critical awareness)、分析 (analysis)、以及學習欣賞兩方社會文化不同之處的過程，實際參與溝通 (Trujillo Sáez, 2002)。經由跨文化的理解，學生不只是被鼓勵以積極的態度面對自己的文化認同，他們還會更尊重其他的文化。因此，學生可以發展他們的文化知覺而不會失去本身的認同 (顏玉雲，2005)。

在跨文化課程的設計步驟上，Liddicoat、Papademetre、Scarino 和 Kohler (2003: 54-73) 提出設計步驟如下：

- (1) 計畫課程 (planning): 包括課程目標 (goals)、學習結果 (outcomes)、學生應表現出來的具體行為 (objectives)、學習任務的安排等。
- (2) 教學 (teaching): 教師應扮演跨文化學習的中介重要角色，使用教學法幫助學生學習。
- (3) 尋找教學資源 (resourcing): 需要建立一個詳盡規劃的教材資源庫，應注意將這些真實情境的教學教材適切地用於教室教學中。

- (4) 評估 (assessing)：由於溝通式的跨文化語言教學牽涉到多方面 (aspects)，因此需要發展出良好的評鑑方式。

Byram 也提出跨文化課程設計的六階段 (Byram, 1997: 79-80)：

- (1) 地理政治情境 (geo-political context) 的分析：學習者依據其不同的環境而有不同的需求，例如無法與他國學習夥伴面對面的學習者，與可和他國學習夥伴保持密切聯繫的學習者需求自然不同。
- (2) 學習情境分析：學習地點與其他條件的分析，例如在某些情境下，實地調查 (fieldwork) 的學習方式可能不適用。另外由於學習課程通常有部份會由多數學習者的意願決定，因此要注意學習內容是否與跨文化課程的學習目標相違背。
- (3) 發展階段：分析學習者的認知與情意發展情況，教師可根據分析結果決定課程目標是否適合學習者的程度。
- (4) 學習目標的確立：在前一個階段分析完學習者之後，此步驟主要是確定細部學習目標，以及關於跨文化知能的技巧、知識與態度部分。
- (5) 跨文化知能的開始 (the ICC threshold)：綜合前面步驟，整理學習者在課程中與跨文化相關的部份，包括地理／政治、教學情境分析、以及學習者可能會在哪些情境下習得跨文化知能。
- (6) 課程程序：建議先建立學習者跨文化知能的主要框架，再詳細進行各部分的教學。

上述學者所提出的跨文化課程設計步驟，雖然名稱不盡相同，但是綜合兩者的主張，可以描繪出課程設計步驟大致遵循系統化教學原則，也就是首先進行學習者、情境等的分析，接著擬定教學目標、教學策略、發展教材，之後執行課程，最後依據執行結果進行修正。因此，本研究依循以此系統化設計流程，進行課程的設計實作，詳細教學設計模式則於第三章詳述。下節將介紹跨文化

知能構面的評鑑方式，首先參考文獻將各構面轉化成具體的行為指標，並選擇合適的評鑑方式，依此作為課程評鑑的依據。

2.6.2 跨文化知能構面評鑑方式

要了解學生是否已習得跨文化知能，可由課程構面衍生出的「具體行為」來進行評估。Fantini (2000) 提出「行為表現 (performance)」的想法，意指可由學習者表現出的某些行為，觀察出學習者是否學得跨文化知能；此外 Byram (1997) 也根據其所歸結出的跨文化知能構面，提出具體的跨文化課程具體行為，本研究參照文獻，考量台灣高中生可能面對的情況，重新整理跨文化構面應有的具體行為如表 2-6-1，這些具體的行為表現，使得跨文化課程的各構面有清楚明確的行為表現指標，幫助課程設計者擬訂學習目標，也因為這些具體指標，使得跨文化知能的評鑑有了清楚的依據。

表 2-6-1 跨文化知能各構面所應有的具體行為

構面	應有的具體行為	文獻來源
知覺	<ul style="list-style-type: none"> ■ 意識到外國人如何看待自己 ■ 意識到雙方的不同 ■ 意識到文化的多元化現象 	Fantini (2000)
態度	<ul style="list-style-type: none"> ■ 願意與他人建立平等的關係 ■ 願意從不同的觀點中選擇並分析較佳的觀點 ■ 願意思考自己本身的社會文化及價值觀 ■ 準備好與不同國籍的人互動 ■ 準備接受在學習過程中的文化衝擊 ■ 準備好在溝通的過程中調適自己的行為與方式 	Byram (1997) Fantini (2000)
知識	<ul style="list-style-type: none"> ■ 了解另一國家的歷史及地理背景 ■ 了解另一國家的社會制度及習俗等文化內涵 ■ 了解與另一國家的人進行互動的方式 ■ 了解溝通誤解是如何產生 ■ 了解雙方國家人民的日常生活、文化差異之處 	Byram (1997) Fantini (2000)

(接下頁)

表 2-6-1 跨文化知能各構面所應有的具體行為（續）

構面	應有的具體行為	文獻來源
技巧	■ 能成功協調並解決溝通誤解的情況	Byram (1997)
	■ 能成功運用策略適應學習不同文化產生的困難	Fantini (2000)
	■ 能成功運用工具來幫助學習	
	■ 能發現溝通文化差異，於適當情境使用適當技巧	
	■ 能成功結合習得的知識、技巧與對方進行溝通行為	
後設知覺	■ 能發現並詮釋文件中關於雙方文化的明喻或隱喻內容	Byram (1997)
	■ 對於文件或事件，能依據不同的文化條件做出評鑑分析	
	■ 在特定的條件下，能運用自己習得的知識、態度、技巧與對方進行協商，成功進行溝通。	

資料來源：本研究整理

由前述文獻已歸結出，跨文化知能包含五個構面：(1) 知覺、(2) 態度、(3) 技巧、(4) 知識、(5) 後設知覺。而跨文化的評鑑方式，有學者使用問卷的形式（如 Fantini, 2000, 2001; Graf, 2004），也有學者主張使用變通評量的方式（如 Jacobson, Sleicher, & Maureen, 1999）。依據以上文獻，本研究整理出一個跨文化知能各構面的評鑑方式，如表 2-6-2 所示。由於 Fantini (2000, 2001) 已發展出 YOGA 量表用以測量前四個構面（知覺、態度、技巧、知識），因此這四個構面以問卷方式進行評估；第五個構面「後設認知」由於涉及學生是否具備批判能力，較難以量化的方式進行評鑑，因此本研究發展課程發展評鑑準則，並針對學生的作品及課程討論紀錄進行評鑑。

表 2-6-2 跨文化知能各構面評鑑方式

跨文化知能的構面	評鑑方式
知覺、態度、技巧、知識	跨文化知能問卷 (Fantini, 2000, 2001)
後設知覺	發展評鑑準則，針對學生作品進行評鑑

2.6.3 高中跨文化課程可能面臨的挑戰

利用網路輔助跨文化學習，的確帶來許多優點：例如促進教育的國際化交流、擴展學生的國際視野、增進學生使用資訊科技的能力、有機會接觸不同國籍的學生、進行跨國學術交流、以及幫助縮短數位落差等 (Macfadyen, 2003; Davis *et al.*, 2004)，然而跨文化學習課程的進行有賴雙方學校的密切合作、以及教師的配合，有時為了計畫，甚至需要調整學校現有之行政體制，或者是學校新處室的設立 (Macfadyen, 2003)；跨文化合作計劃也須要資金贊助，若學校缺乏經費，則無法順利進行課程。

另外，由於課程牽涉不同國籍的學習者，因此跨文化學習課程必定會使用聊天室、討論版、email 等做為溝通媒介。Macfadyen、Chase、Reeder 和 Roche (2003) 以一個包含 5 種不同族群的網路討論學習社群為對象進行研究，結果發現每個人因在社群中分配的角色不同，而有不同的發言頻率，學員最常和課程助教進行討論，學員之間的討論互動次數偏少。由以上研究，可知線上學習社群維持的困難性，以及如何維持學員之間熱絡的討論，也是課程設計時必須考慮的要素之一。

由於本研究以高中生為對象設計課程，因此如何管理學生在網路的學習情況成為一重要的議題。高中生由於學習較為被動，因此教師可能必須訂定討論版的公約，讓學生在網路討論區中能發表有意義的文章；另外可以小組的方式，

讓學生自行管理各組的討論版，維持討論情況的熱絡；最後，課程教師及助教需要隨時監控學生在網路上溝通的情況，以免有溝通誤解的情況產生，造成學習上的困難。

執行跨文化課程研究計畫時，不僅是需要雙方學校的配合、金錢的資助，最重要的是，課程的設計與規劃必須充分利用網路學習的優勢，降低其可能帶來的缺點等，以上諸多因素均為跨文化課程設計與執行時可能面臨的挑戰。

利用網路輔助語言學習已成目前學習趨勢，本研究嘗試融入「溝通式英語教學」、「跨文化知能」與「網絡語言學習」三大要素，欲發展適合高中生之「網路輔助跨文化語言學習」課程，利用系統化教學模式進行課程設計，詳細之研究方法與工具如下章所列。



第三章 研究方法與工具

本研究的主要目的在於設計出一個適合高中生的跨文化課程、實際於高中課堂中實施並對課程進行評鑑，研究中同時採用質化及量化的方式進行資料蒐集。本章共分為4節，依次敘述研究對象、系統化教學設計模式、課程進行流程、資料蒐集方法與工具，以下各節將分別針對各項目加以說明。

此外，本研究為達成研究目的：(1) 綜合文獻內容，定義跨文化知能的構面；(2) 根據文獻內容，設計出一適合高中生的跨文化課程，並設計課程活動與教學素材；(3) 實際實施本研究所設計的課程，以質化和量化的方式，進行形成性評量，評估其可行性；評估方向分為兩種，第一是評鑑學生是否習得跨文化知能各構面、第二則是評估課程的可行性以及學生滿意度；(4) 綜合研究成果，提出建議與未來研究方向。因此依照以上研究目個別擬定可行的研究方法與研究工具，如表 3-1 所示。

表 3-1 研究方法與研究工具整理


研究目的	研究方法	研究工具	
(1) 綜合文獻內容，定義跨文化知能的構面	文獻分析法	相關文獻整理	
(2) 根據文獻內容，設計出一適合高中生的跨文化課程，並設計課程活動與教學素材	系統化教學設計	系統化教學設計模式圖	
(3) 實際實施本研究所設計的課程，以質化和量化的方式，進行形成性評量，評估其可行性	評鑑學生的跨文化知能各構面	問卷法	
	評估課程的可行性以及學生滿意度	利用評鑑準則進行評分	高中生跨文化知能評鑑問卷
		專家評估	學生網路互動紀錄
	教師評估	學生課程作品	
	學習者評估	課程評估表	
(4) 綜合研究成果，提出建議與未來研究方向	綜合研究結果	教師訪談大綱	
		課後反應問卷	
		學生課後訪談大綱	
		依據課程評估結果提出結論	

3.1 研究對象

本研究以立意取樣的方式，選擇新竹市某高中的高一某班學生作為研究對象。該學校於1998年創校，目前為一完全中學，分有國中部及高中部，學風自由開放，實施常態編班，學習風氣興盛。該校之高中部每個年級有6個班級，每班人數約40人左右。

本研究選擇高一學生作為實驗對象之原因是由於高中學生語言程度尚可，較能用英語表達自己的想法，且由於高一年級有英語會話課，可與本課程融合，加上高二和高三學生課業繁重，較難配合課程所有活動，因此最後決定選擇高一學生作為研究對象。本研究所挑選之該班共有39位學生，其中女生有16位，男生有23位。

3.2 系統化教學設計模式



Smith 和 Ragan (1999:11) 認為，教學 (instruction) 即是依據特定學習目標，設計的課程資訊及活動，並實際發展和執行教學的一種過程。若將教學教材發展過程加以系統化，以系統化教學設計的方式來進行設計，則更能有效地達成教學目標。張淑萍 (2004) 提出，教學設計是為了提昇學習效果，應用系統化、可測量之法則來分析、設計、發展、運用、評鑑各種學習資源與教材，並管理整體學習與研發之過程。而使用系統化教學設計模式來進行課程的設計，也確實有其優點 (Dick, Carey & Carey, 2005: 8)：

- (1) 設計課程之前，能充分了解學習者的學習素材，並且連同教學情境一併考慮，有助於抓住學習重點；
- (2) 經由系統化教學設計，可緊密連結課程的各部分，與運用正確的教學策略以達到預期學習成效；

(3) 系統化教學設計是集合學習者經驗的一個模式，無論各種不同的課程，均可以套用此類模式進行教學設計。

鑑於系統化教學設計確實有其優點，且可融合第二章節文獻所述之課程設計流程步驟，因此本研究使用系統化教學設計模式來設計並發展課程教材，期望課程能達到最佳的教學效果。

在數位學習領域開發數位教材時，大致都是依循著教學設計模式發展，只是依應用情境不同而對其工作項目有所調整（張淑萍，2004）。大致來說，系統化教學設計可歸納成分析（analysis）、擬定教學策略（strategy development）和評鑑及修正（evaluation and revision）三大部分（Smith & Ragan, 1999: 5-8）。本研究以此三階段為設計步驟，以規劃課程架構，詳細內容如下圖 3-1 所示。首先在「分析」階段，本研究將進行文獻、學習者分析、專家訪談分析、學習環境與媒體、學習任務分析，並且擬定形成性評鑑之評鑑方式及工具；接下來於「擬定教學策略」階段，本研究將綜合文獻探討內容及跨文化知能量表的內容，發展出課程目標、課程大綱與教材，並實際於高中課堂實施；最後於「評鑑與修正」階段，本研究將分別評鑑學生跨文化知能與課程可行性，最後依據評鑑結果提出課程修正與改進之建議。

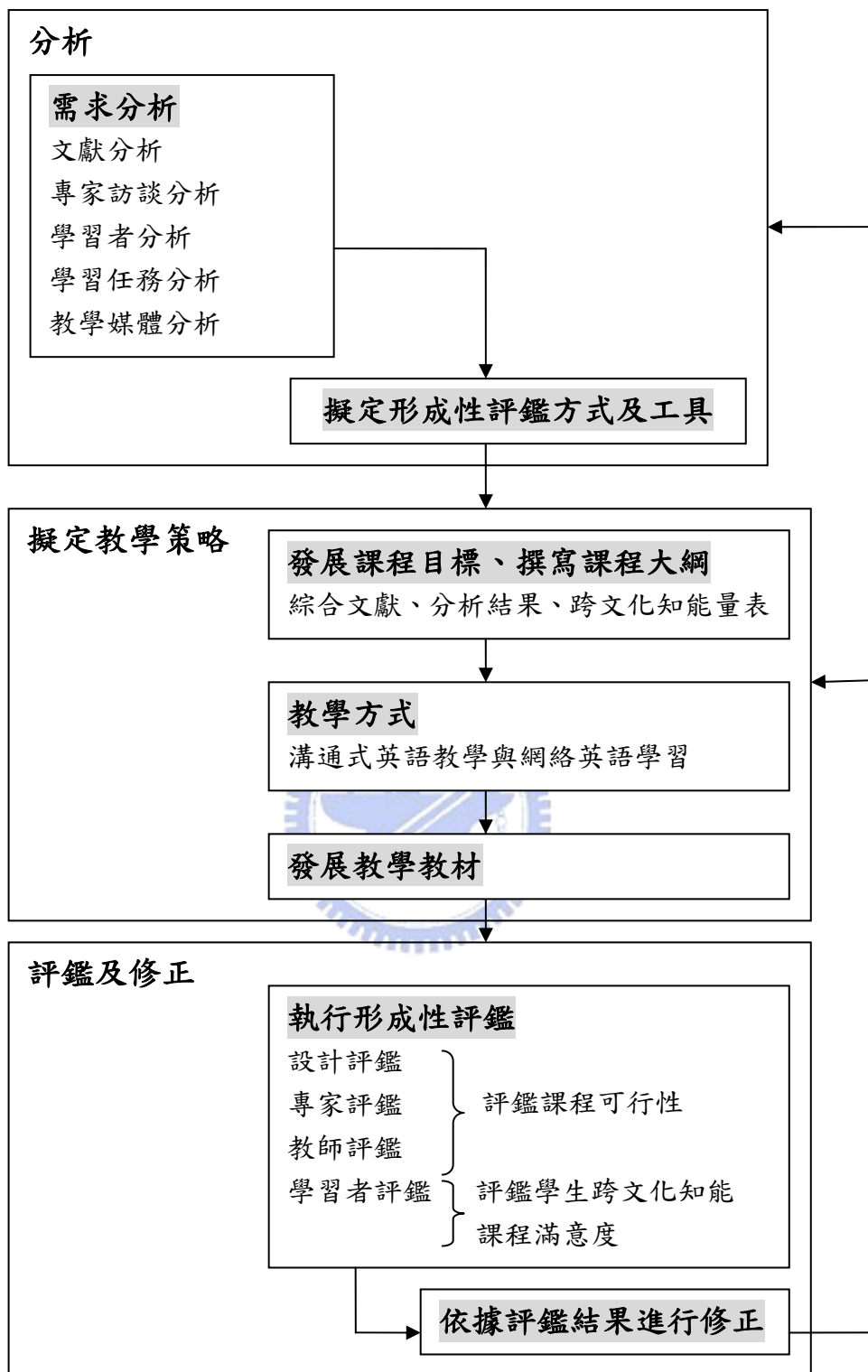


圖 3-1 高中生跨文化課程設計架構

資料來源：Smith & Ragan (1999)、本研究整理

3.3 課程進行流程

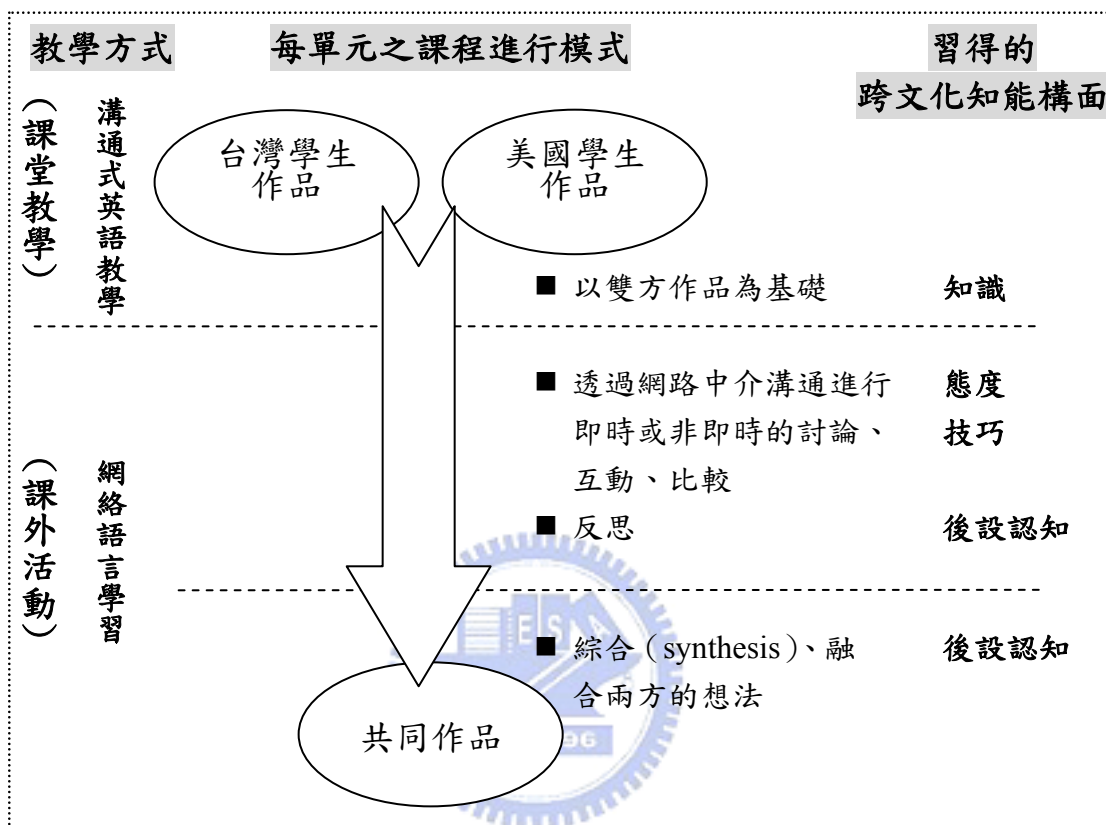
根據本研究之研究目的，整理出之研究流程設計圖，如下頁圖3-2所示：首先，對於受試之高一班級進行前測，測量學生的跨文化知能得分，接著實地在每週一節（50分鐘）之外語會話課中，融入跨文化課程，共進行該課程融入每週一節（50分鐘）的外語會話課中，在課堂上以溝通式語言教學的方式來進行課程，課程預計進行時間共八個月；而在課後時間，則以網路討論區的方式讓學生繼續進行學習活動，網路討論區中以一位台灣學生和一位美國學生為一組進行互動學習。在每個課程單元中，每位台灣學生及他們的美國學習夥伴首先針對課程主題以作品展現自己的想法，之後再經由網絡語言學習的方式進行討論、互動、比較、反思等過程，最後綜合兩方的想法，創造出一個共同的作品。

由圖3-2可以看出，在本研究中，學生參與課程的時間不只有每週一堂50分鐘的英語會話課，課餘時也有機會持續與美國同伴互動，因此學生接觸外國文化的時間不僅侷限於上課時間，他們更可以在課後時間隨時隨地進入網路討論區與美國同伴互動。

高中一年級學生
進行高中生跨文化知能評鑑問卷前測



實施跨文化課程



進行高中生跨文化知能評鑑問卷後測

學生課後意見調查表

學生課後訪談

圖 3-2 高中生跨文化課程進行流程設計圖

3.4 資料蒐集方法與工具

資料蒐集依課程發展階段而有所不同：在分析階段主要執行需求分析（學習者分析、學習環境分析、學習任務分析），以及確立本研究中所使用的跨文化知能量表之信效度，茲將「高中生跨文化知能評鑑量表」的修訂過程敘述如後；

在課程的評鑑階段，除了以跨文化知能問卷進行評鑑之外，也輔以學習歷程檔案評量來評鑑學生的跨文化知能，此外另以專家訪談法、以及學生課後意見調查表來評鑑此課程的可行性。

本研究將於此節敘述擬定形成性評鑑方法及工具。雖然課程評鑑通常為系統化教學設計的最後步驟，但仍該在設計階段早期即開始規劃形成性和總結性的評鑑工具 (Smith & Ragan, 1999: 338)。形成性評鑑的目的在於探索課程不足之處並加以改進。在規劃評鑑工具時，不單只是考慮課程目標，而是應一併將教學工具、教學程序、教學對象等也納入評鑑的範圍 (Dick, Carey & Carey, 2005: 279)。

Smith 和 Ragan (1999: 339) 認為，形成性評量有以下四個階段：(1) 課程設計評鑑 (design review)；(2) 專家評鑑 (expert review)；(3) 學習者評鑑 (learner validation)；(4) 後續評估 (ongoing evaluation)。本研究由於研究時間限制，因此僅由設計、專家以及學習者三方的評鑑方式來進行課程的形成性評估，另外也請實際教學之高中教師針對本課程設計進行評估。各階段評鑑所使用的評鑑方式及工具整理如下圖 3-4-1 所示。

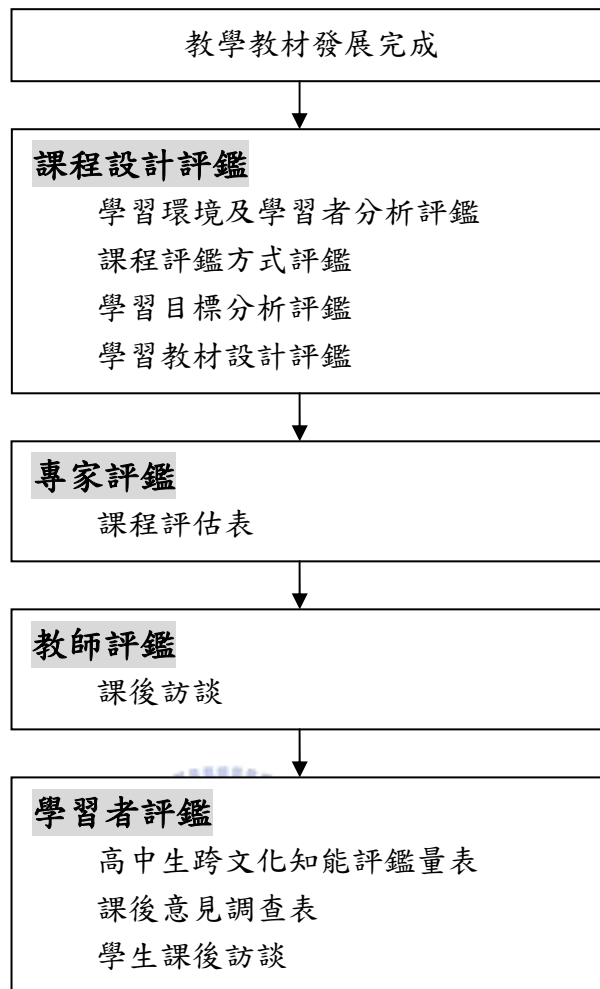


圖 3-4-1 形成性評鑑流程圖

以下分別敘述預計執行形成性評鑑之工具，本研究預計從設計評鑑、專家評鑑及教師評鑑來檢視課程之可行性；以符合高中生之跨文化知能量表、學習歷程檔案、課程滿意度問卷、以及課後訪談四種方式來蒐集評鑑資料。各評鑑方式介紹如下所示。

3.4.1 課程設計評鑑

課程設計評鑑檢核要項包括：學習目標分析、學習教材設計、學習環境及學習者分析、以及課程評鑑方式等。本研究依照 Dick、Carey 和 Carey (2005: 279-303) 以及 Smith 和 Ragan (1999: 339-340) 之內容，針對各要項發展「課

程設計檢核表」，由設計者本身於教材發展之初進行檢核。檢核表大綱如表 3-4-1 所示。

表 3-4-1 課程設計檢核表大綱

設計階段	檢核要項	檢核題目
分析	學習環境及學習者分析	是否確實了解學習者程度 是否確實了解教學環境 教學媒體的運用是否合適
	課程評鑑方式	評鑑工具是否能確實評鑑課程學習目標 評鑑工具的選擇是否合適
擬定教學策略	學習目標分析	學習目標是否具有代表性 學習目標是否能確實反映真實教學需求 學習目標是否符合學習者的需求
	學習教材設計	教材是否能讓學生達到預計學習成果 教材所使用之的教學法是否適合學習者 教材設計是否讓學習者容易理解

資料來源：本研究整理



3.4.2 專家評鑑

本研究於「擬定教學策略」階段發展課程教學計畫以及課程教材後，委請相關專家進行課程檢視與評估，檢核此教材是否切實可行於高中課堂。於專家評鑑法中，本研究預計從以下幾點進行評估（Smith & Ragan, 1999: 338-352）：

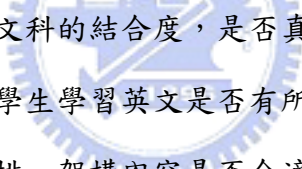
- (1) 內容性：課程是否提供教師教學所需所有教材、課程內容是否正確且是否為最新的資訊、是否適合學習者程度、是否正確無誤等。
- (2) 設計性：課堂活動是否生活化、教學策略與內容能否能確實幫助學習者學習、教學策略是否符合課程設計理論原則等。
- (3) 一致性：教材內容、學習單設計是否於學習目標相符、教學目標與內容是否符合學習需求等。

- (4) 可行性：教師是否易於一般學校教學現場實施課程、學生是否能確實從本課程得到收穫等。

本研究以 Smith 和 Ragan(1999: 350)所發展出的教師實際教學問卷(Teacher /Trainer Questionnaire for the Field Trials)為主加以編修成為專家評鑑問卷，請不同領域之專家針對課程教材進行評鑑並提供其意見及看法。

3.4.3 教師評鑑

為了解授課教師對於此課程的看法與建議，本研究由半結構訪談的方式，於課程活動進行後訪問授課教師，以期實際了解此課程實際上於課堂進行之情況。預計訪談大綱如下：

- 
- (1) 對於此課程與英文科的結合度，是否真正能融入英語會話課程？
 - (2) 此課程實行對於學生學習英文是否有所影響？
 - (3) 課程整體設計安排、架構內容是否合適？
 - (4) 對於此課程之其他意見？

3.4.4 學習者評鑑

學習者評鑑共計有：高中生跨文化知能評鑑量表、以本研究自行發展之評鑑準則進行評鑑、學生課後意見調查表以及課後訪談四部份，以下分別敘述各評鑑工具及評鑑方式。

3.4.4.1 高中生跨文化知能評鑑量表之修訂

鑑於對中學生跨文化知能量表的缺乏，本研究修訂 Fantini (2000, 2001) 所提出的 YOGA 量表，以此修改後的量表對高中生進行預試，檢測量表是否具

備良好信效度，因素結構是否穩固。鑑於目前相關文獻中並未 YOGA 量表的實際施測結果，因此量表的信度及效度需要進一步驗證。

由於本跨文化課程的主要對象為高一學生，因此首先，本研究採立意取樣方式，以北部地區 A、B 兩所高中一年級學生為預試對象，抽取二所高中共 200 人為研究樣本，以預試的因素分析結果來確立跨文化知能量表的信效度。樣本分布如表 3-4-2 所示。全部的學生均經由網路填答問卷的方式作答，回收率 100%。之後扣除填答不完整的問卷後，合計有效份數為 197 份，其中男生 91 份，女生 106 份，有效問卷之比率為 98.5%。

表 3-4-2 預試樣本分布表

學校	高中一年級		合計
	男生	女生	
A 高中	34	44	78
B 高中	59	63	122
合計	93	107	200

YOGA 量表採用李克特式量尺，以 0-5 來計算，0 為「完全無能力」、5 為「完全有能力」，得分越高者，表示學習者認為本身的此項能力越高。量表共分為四大部分：知覺（awareness）、態度（attitude）、技巧（skills）與知識（knowledge），每部分又依據接觸文化的長短而劃分出四個不同的等級（教育旅遊者、海外旅遊者、專業人員、跨文化／多文化專家）而有不同的題目，總計 86 題。

本研究為修訂一適合高中生的跨文化知能量表，考量到學生進行跨文化課程的時間以一學期為單位，接觸異國文化的時間最多為 4 個月，因此擷取 YOGA 量表中「教育旅遊者」與「海外旅遊者」等級的題目，將英文題目翻譯成中文，並將問卷題目修改順句，請高一學生檢核議文之文意，至此高中生跨文化知能

評鑑量表初試題目定案，總計 37 題，各向度題目分述如下：

- (1) 「知覺 (awareness)」：測量個人對於跨文化情境的感受能力，例如「我能意識到外國人如何看待我」，分量表共 10 題 (問卷 1-10 題)。
- (2) 「態度 (attitude)」：測量個人學習跨文化相關知識的意願，例如「我願意與外國同伴交流互動」，分量表共 8 題 (問卷 11-18 題)。
- (3) 「技能 (skills)」：測量個人於學習跨文化相關知識時，是否會運用適當技巧，例如「我通常會使用策略來幫助我適應不同文化，以及減低不同文化產生的壓力」，分量表共 11 題 (問卷 19-29 題)。
- (4) 「知識 (knowledge)」：測量學生對於跨文化知識的運用能力，例如「我能夠引用「文化」一詞的基本定義，和指出其組成的成分。」，分量表共 8 題 (問卷 30-37 題)。

經過項目分析與信度分析之後，保留 23 題作為量表題目。總量表 23 題的因素負荷量均大於 .50，內部一致性信度為 .93，各因素一致性信度介於 .74 至 .90 之間，分析結果詳見表 3-4-3 信效度分析表。本研究經由預試結果修改出因素結構穩定的跨文化知能評鑑量表，將進一步使用此量表來測量本研究的研究對象 (新竹市 39 位高中生) 在課程前與課程後的跨文化知能各構面得分，以了解學生在課程中是否成功習得跨文化知能。

表 3-4-3 高中生跨文化知能評鑑量表信效度分析結果整理

題目	因素	1. 知覺	2. 態度	3. 技能	4. 知識
4. 我可以知覺／意識到外國人如何看待我。		.505			
6. 我可以知覺／意識到本國人對我本身的社經背景（如種族、性別、階級、年齡和能力）可能產生的反應。		.778			
7. 我可以知覺／意識到外國人對我本身社經背景（如種族、性別、階級、年齡和能力）可能產生的反應。		.694			
8. 我可以知覺／意識到在我國文化中，因為種族、性別、階級、年齡、能力及性別傾向等因素，所形成的多元化現象。		.614			
10. 我可以知覺／意識到我的選擇和選擇之後的結果（例如，這個結果將可能影響我的外國同伴接受我這個人的程度）。		.507			
11. 我願意和外國同伴交流互動（例如，我不會只和本國人說話而逃避面對我的外國同伴）。			.784		
12. 我願意從我的外國同伴那裡學習他們的語言和文化。			.880		
13. 我願意試著用外語、並採取彼此恰當的態度進行溝通。			.848		
16. 我願意清楚表達對外國文化中的某一部分感到興趣（例如，願意學習使用外語溝通、願意了解外國文化的價值、願意探究外國的歷史和傳統等等）。			.666		
17. 我願意根據我和外國同伴互動之所學，以調整我的行為（如語言、非語言行為、對不同情境所採取適當的行為等等）。			.803		
18. 我願意去思考我對外國同伴所做的決定、選擇和行為，而這些決定或行為可能對他們產生的影響和結果。			.706		
22. 我通常會使用策略來幫助我適應不同文化，以及減低不同文化產生的壓力。				.725	
23. 我能夠發展出一套學習外語和外國文化的方法。				.734	
24. 為了和不同文化的人溝通，我能夠發展出許多有效率的溝通方法。				.695	
25. 我能夠使用適當的互動方式來面對外國文化中許多不同的狀況。				.647	
27. 我會能夠用適當的方法來克服及調整學習外國文化產生的難題。				.759	
28. 當我由國外回國時，我會使用適當的方法來克服及調整面對我對本國文化產生不適應的難題。				.611	
29. 我能夠有效地使用模式、方法和科技來提升學習外語和外國文化的效果。				.717	
30. 我能夠引用「文化」一詞的基本定義，和指出其組成的成分。					.725
31. 我能夠比較並了解外國語言、以及外國文化和我國文化不同之處。					.495
32. 我知道外國文化的基本規準和禁忌（例如，問候語、衣著及行為等等）。					.593
35. 我能夠清楚說出至少一個有關「文化」的學術定義，並且使用相關觀念和名詞來描述文化的複雜性。					.800
37. 我能夠應用「一般歷史」和「社會政治學」等因素說明外國文化和我國文化是如何形成的。					.761
	可解釋變異量 %	19.16	18.60	14.43	10.72
	累積可解釋變異量%	19.16	37.76	52.19	62.91
	Alpha	.74	.90	.90	.84
KMO = .920	總量表 23 題	α = .93			

本研究以 200 位高一學生為樣本，修訂「高中生跨文化知能評鑑量表」，執行因素分析的結果共保留 23 題，量表結構具有良好的信效度，本研究將以此修訂過的量表為評鑑工具，評估學生在知覺、態度、知識、技巧四面向之跨文化知能。

3.4.4.2 使用評鑑準則進行評分

本研究所使用的教學策略為「溝通式教學法」與「網絡語言學習」，此兩類教學策略均以學生導向、且注重學生之間的溝通，因此，本研究決定蒐集學生學習過程中之「學習歷程檔案」進行評分。所謂「學習歷程檔案」即是指有系統地統整學生在一個或數個領域內有關學習成就的一連串表現、作品、評量結果、和其他有關學習成長紀錄等資料（余民寧，2002: 496）。如果學習歷程檔案設計良好，可以有效展現出學習者的思考和問題解決能力、學習技巧以及知識建構等資訊（Tombari & Borich, 1999）。

經由前述文獻探討得知，學習檔案評鑑之方式仍有待進一步確立，因此本研究決定發展一套評鑑準則來評鑑學生在課程中的表現。「評鑑準則」意指一定義及敘述欲評鑑項目的文字內容，其中從最低之表現等級至最高表現等級均以文字明確制定，以方便評分者進行評分。通常一套評鑑準包含下列幾項內容（Jonassen, Howland, Moore & Marra, 2003）：

- (1) 對於評鑑項目之文字敘述（general statements）：描述整體評鑑方向以及相關標準。
- (2) 對於學生每項表現之細部評鑑指標（indicators）：將評鑑項目分成幾個部份，並針對每個部份應有之具體行為訂定表現等級，以此指標作為評鑑之工具。

本研究將綜上所述，選擇學生課程單元的最終成品及學生的網路互動紀錄

作為學習歷程檔案評鑑的分析資料來源，並針對評估需求發展合適的評鑑準則，進行評分。

3.4.4.3 學生課後意見調查表

本研究預計自擬學生課後意見調查表，於課程實施完畢後，進行學生之課後意見調查，問卷中包括課程內容、學習、綜合評價、自我評估、以及學生對於課程的其他意見，期能從問卷中了解學生對於此課程的想法及意見。問卷內容如下表 3-4-4 所示。

表 3-4-4 學生課後意見調查表內容

調查要項	題目
課程內容	(1) 我覺得課程內容和我的生活經驗相關。 (2) 我覺得課程內容恰當、難易適中。 (3) 我覺得課程進度適中。 (4) 我覺得課程設計讓我對自身文化和異國文化的了解更多。 (5) 我認為我可以在課程中學習跨國文化的新知。 (6) 我認為課程活動的設計，可以引起我對學習文化、語言的興趣。
學習	(7) 我會將課程所學的知識和技能，應用在日常生活中。 (8) 我覺得上了這個課程之後，提高我學習英文的興趣。 (9) 我覺得上了這個課程之後，讓我更有自信和外國人進行文化、語言的交流。
綜合評價	(10) 我覺得整體來說，本課程所帶來的學習成效不錯。 (11) 總括來說，我很喜歡這個課程。
自我評估	(12) 我對這個課程的態度為（認真、一般、不認真）。 (13) 在這個課程結束後，我評估自己的學習成就約佔全班的（前 1/3、中 1/3、後 1/3）。
其他意見	(14) 請寫出你認為課程中比較特別或有趣的地方。同時，也可以寫下你對本課程的建議或意見。

資料來源：本研究整理

3.4.4.4 學生課後訪談

本研究預計於課後對學習者進行訪談，以評估教材內容與學習者課堂表現，同時也依據學生訪談內容作為課程修正與調整之參考內容。為達成有效之訪談，本研究首先擬定訪談大綱，預計採取半結構訪談方式進行。訪談大綱如下：

- (1) 請說明你在參與這個課程過程中的經驗與感覺？
- (2) 在和你的學習同伴溝通互動中，你最喜歡哪一方面？最不喜歡哪一方面？
- (3) 透過這次跨文化語言合作學習的經驗，對以往你所認知的美國文化是否有影響，為什麼？
- (4) 透過這次跨文化語言合作的經驗，對你自身文化認知，有什麼體會或是觀點？
- (5) 透過這次跨國文化語言合作的經驗，對你學習語言的信念、態度和成果，有什麼影響？為什麼？
- (6) 你對於本課程有何建議？

第四章 課程設計

本章內容詳述「高中生網路輔助跨國文化語言課程設計與評鑑」之研究結果與討論。於「分析」階段，本研究藉由文獻分析、學習者分析、專家訪談分析、教學媒體分析、學習任務分析等五項分析結果，藉此發展出課程教材。在「擬定教學策略」之階段，本研究將設計課程之課程目標、課程大綱，詳述課程教學進行方式，以及所使用之教材。最後於「評鑑與修正」階段，本研究由設計評鑑、專家評鑑、教師評鑑以及學習者評鑑之方式來確定課程實施成效。

4.1 分析階段

4.1.1 文獻分析結果

本研究已在文獻探討部分敘述課程的需求性，故於此段不另詳述，整理出來的文獻資料如表 4-1-1 所示。文獻分析結果顯示，多數英文教師並無將文化知識融入課堂教學中，且英語學習與科技結合已為政府政策之未來趨勢，因此本研究所發展的跨文化語言課程確實有實質的需求與必要性。

表 4-1-1 課程需求之相關文獻摘要整理

對於課程需求之敘述	文獻資料來源
高中教科書內容應增加本國文化內容的比例並教導學生 認同本國文化、建立語言平等概念、培養學生跨文化觀點。	顏玉雲 (2005)
台灣英語教師不僅應灌輸同學英語單字、文法、或句型等「語言」概念，更應幫助學生透過英語的學習，體驗不同文化，增進其對多元文化的了解與尊重。	黃玟君 (2004)
同樣也是採一綱多本的台灣國高中英語文教科書內容，雖已加入台灣的風土人情和民俗節慶的議題及其表達方式，但內容篇幅和深度仍待加強。	廖柏森 (2005)
為了因應網路社會的快速發展，並提高學生的素質與競爭力，因此鼓勵教師善加利用各類視聽與電腦輔助教學軟體，以創造豐富的語言學習環境；此外，教學及評量活動可多與網路結合，也可利用網路進行評量活動。	教育部 (2005)

4.1.2 專家訪談分析結果

為進一步獲得關於目前高中校園實際教學情況，因此本研究針對三位現職高中英語教師，以及兩位跨文化知能相關專家進行訪談，以期更深入了解高中跨文化知能課程之需求。由於考慮被訪談者慣用的語言，因此部分訪談使用英文，部分則使用中文。在本研究中，所有的專家訪談均採半結構式訪談，訪談教師主要目的在於了解目前台灣高中的英文教育現況，而訪談專家的主要目的則是了解學習跨文化語言的必要性及其可行的學習方法。訪談對象的資料整理如下表 4-1-2 所示。

表 4-1-2 訪談專家背景及訪問方式

訪談代號	性別	背景	訪談使用語言
E1	男	跨文化經歷相關專家	中文
E2	男	跨文化經歷相關專家	英文
T1	男	現職高中英語會話課外籍教師	英文
T2	女	現職高中英文科教師	中文
T3	女	現職高中英文科教師	中文

訪談專家大綱如下：

- (1) 請您描述您在外國生活的經驗？
- (2) 就您的經驗與觀察，您在國外之生活經驗是否有感受到文化差異之處？印象最深刻的部份為何？
- (3) 請問您對於目前台灣的英文教學有何建議？
- (4) 對於沒有出國經歷的高中生來說，您認為何種方式可以幫助他們習得跨文化知能？

而訪談教師之訪談大綱如下：

- (1) 請您概述您任教學校之英文科上課時數？

- (2) 請描述您的上課情況？(例如：常用的教學流程、教學方法等)，學生對於目前英文科上課方式的反應為何？
- (3) 您認為學生經由以上的教學法，能否有效地學習英文？
- (4) 對於您目前的上課方式有何想法？
- (5) 您認為目前英文科在課程內容或上課方式方面有何不足？有何改善之建議？
- (6) 您認為該如何增加學生對外國文化的了解？請舉例說明之。

依據訪談結果，本研究者歸納出下列幾點，於下段文字中詳述。

首先，研究者欲經由訪談結果了解目前高中學校平均每星期英文授課時數以及上課現況。依照教育部「普通高級中學必修科目英文課程綱要」以及最新之九五暫綱規定，高中英文課程每週為四堂課；而依照訪談結果，目前高中的英文課時數包括輔導課的話約從 4-6 節不等，也依照學生分的類組而時間有所不同：

目前在我們學校的話，高一的英文包括輔導課是有 6 堂課，其中包括一節英語會話課；高二一類組有 6 節課、第二類組有 5 堂課、第三類組有 4.5 堂課，也有英語會話課，但是一半中師一半外師教學；高三的話，由於升學壓力比較大，因此就全部以考試為主 (T3)。

依據研究者實地觀察結果，本研究對象所在之新竹市某高中的課表中，只有高一學生有英語會話課，綜合上述訪談及研究者實地觀察的結果則發現，新竹地區之高中生於高三的英文授課，完全以考試為主，缺乏如英語會話課之純以溝通為目的之課程。


此外，訪談教師均點出目前高中英文上課的現況，包括：重視文法與考試、教師以講述方式教學，無法引起學生動機等。其中一位教師已經注意到這個問題，因此會於上課時帶一些活動來提高學生學習興趣：

目前的英文教育就只是文法跟考試，難怪沒有學生願意學習，這點是整個教育制度必須改進的地方，台灣是一個極度重視教育制度的地方，但這部分真的做得不好。(T1，譯自英文訪談結果)

English (learning) is just grammar and test, grammar and test. No wonder no one wants to do it. And that's what has to be changed in the whole system. It's not somewhere it's Taiwan. It's a country that has put so much emphasis on education. They really don't do it very well. (T1)

英文教學(的現況是)，老師一直在 input 在演講，學生在聽，聽到後來學生很容易疲憊；而且，(教師)能夠 input 多少？其實很有限。我希望學生的學習是有變化的，高動機帶來高成就。(T2)

在我們學校的話，因為考試很多，因此通常都是先小考，考完之後再開始上課本；上課的方式是以講述式為主，因為高中課業壓力比較大，小考比較多，所以上課時間常常不足。另外因為用講述式的方式，學生很容易睡著，因此我上課的時候還會配合一些簡易的學習單，以及帶一些小活動，還有配合一些問答等。(T3)



教師 T3 在訪談過程中，提到她所察覺目前一般高中生的英文能力概況，她認為高中生之文法及閱讀能力尚可，學校也有聽力測驗考試，但學生使用英語進行溝通的機會則相對很少：

目前因為上課還是主要以文法單字為主，因此我認為我們學校的學生在文法、閱讀上都還 ok，但是聽講方面就比較不行，因為缺乏機會讓他們練習...目前雖然高一高二有英會課，但是講話的機會很少...目前我們學校有聽力測驗的考試，目前上課還是注重學生英文聽力比較多，會話方面就比較少。(T3)

綜合以上訪談結果，可歸納出目前在國內的高中英文科教學，仍以準備學生的升學為最重要的考量，在此情境之下，學生缺少實地以英文對談的機會；一般課堂上課方式則以講述為主，學生普遍缺乏學習動機。

而對於該如何改善目前高中英文授課方式，專家及老師均提出實用的建議：

我認為讓學生跟外國人接觸的話，確實可以讓學生比較想學好英語，舉例來說，我在學校有推行 lunch corner 活動，就是每週四中午時間讓學生帶便當一起來用英文聊天，不過常常會發生學生想用中文表達的情形，沒法一直用英文聊，畢竟中國人跟中國人用英文聊，對她們來說比較不自然。不過上次她們的外語老師，也就是聽力課的老師有一起來，大家就比較能以英文應答。因為外師只能說英文，所以可以營造一個比較 authentic 的對話情境，外師也很能引導他們，問她們問題，所以學生就會比較有動力用英文聊，所以有外國人應該是會有幫助的。(T3)

我認為台灣的教育制度有點過時了，因此學生學習外語的方式並不是那麼理想。以記憶單字而言，學生們一直持續不斷的背單字，他們翻字典查單字、記住這些字的用法，但是記憶單字不應該只是這樣，我們應該要同時記住和這個單字有關的片語。語言和文化是有密切關聯的，你不可能隨意就這樣無系統的背單字，很多時候語言和文化是緊密連結在一起的，因此你必須了解片語的文化涵義才行。(E2，譯自英文訪談結果)

I think the education system in Taiwan is a little outdated, so there's still many old ways of learning a foreign language which is not the most ideal way. For example, memorizing words, students keep memorizing vocabulary words, they flip through the dictionary, memorizing how the word is used, but instead of memorizing one word, we should learn to memorize phrases, because languages and culture are closely related, you can't pick up one word here and one word there. A lot of time, the language is connected with the culture, so you have to know the culture reference of phrase. (E2)

我認為可以用遠距教學來提升學生的學習興趣、學習能力，以及達到更高的學習成就...希望學生能學的快樂、學得有成就感，提升英文教育中四大重要能力—聽說讀寫的重要能力。(T2)

由上可知，教師 T3 認為，與外國人溝通交流，可以營造生活化的學習環境；專家 E2 提出的建議為：在學習英文時，應同時學習其背後的文化，因語言和文化是有密切關係的。而教師 T2 則提出教師可利用科技輔助的溝通工具，透過遠距教學的方式，幫助提高學生的學習動機。

對於無法出國的台灣的高中生來說，如何與不同文化的人交流，消除文化的鴻溝，另一位專家之建議如下：

你可以對美國朋友介紹你自己的文化，來消除兩方文化的鴻溝。例如你可以教他們怎樣使用筷子...大多數的美國人都喜歡吃中國菜，因此我覺得這是一個很好的方法。(E2, 譯自英文訪談結果)

There are ways that you can bridge that gap by introducing your own culture, your native culture to your American friends. For example you can teach them how to use chopsticks...and I think almost all Americans like Chinese food, so I think that's a good way. (E2)

另外，兩位專家均認為，網路是一個幫助學習跨文化知能的好工具：

網路為一個學習語言與文化有力的工具，如果我們從兩個角度來看，第一個是培養英文，第二個是培養文化了解的話，那其實我都覺得說，去找一個自己有興趣的英文網站，定期的閱讀，其實是很有意思的事情...當你在看文章，其實多多少少都會融入一些文化觀點在裡面...其實人家（外國人）寫英文的方式是不一樣的，人家（外國人）看事情的描述方式是不一樣的，遣詞用字是完全不一樣的，寫英文的方式，都會有觀點不同而產生的差異。(E1)

我認為藉由網際網路的便利性，可以幫助雙方消除彼此之間的文化隔閡，學習對方的文化，我認為這是很正面的幫助，也可能未來會有愈來愈多的人使用網路（來學習異國的文化）。(E2, 譯自英文訪談結果)

I think with the convenience of Internet, that will help with bridge the gap to help each other to learn about each other's cultures. So I think it a positive thing and things are looking up for the future. (E2)

專家 E2 更進一步於訪談中提出，「使用網路進行互動」對學習語言的重要性：

現在大多數人都擁有科技工具，因此我覺得網際網路是一個學習語言很好的方式，但是你必須要和其他人有互動才行。如果你只是整天坐在電腦前，沒有和其他人進行互動是不行的。你可以用 MSN 或其他任何方式，但最好的互動方式是一對一、面對面的互動。藉由這種方式你可以完全沉浸於不同文化的環境中，了解對方 (E2, 譯自英文訪談結果)。

Now people have high-tech tools, so I think the Internet is a great way to learn the language, but you need the interaction. If you just sit in front of the computer all

day, you don't have those interactions, of course you know, you can have MSN or whatever, but the best interaction is one-on-one, face-to-face, in person. So you have to immerse in the culture to get to know the people. (E2)

然而，教師 T3 認為，使用網路來學習語言，仍有一些需要注意的事項：

對於沒辦法出國的學生來說，也許可以借助網路讓她們有所交流...學校對於學習的重視也多在於升學，就是實質的課業部分...透過網路有什麼方式可以幫助高中生的話，我覺得通信的方式也是可行的，不過很多學生...補習多到不行，假日幾乎都在唸書的情況下，有點難在放學後讓她們自己去找外國人聊天、或是通信...要找誰聊也是個大問題，畢竟網路上都是匿名為主，很難預測對方身分，也怕學生自己找會發生什麼問題吧。(T3)

以上的訪談結果正好可呼應課程設計三大主題之「網絡學習 (networked learning)」的重要性，專家 E2 認為經由一對一、面對面的互動，學生可完全進入不同文化環境學習語言。然而教師 T3 則提出，學生雖然可以透過網路與外國人進行交流，然而實施課程也須考量到網路的匿名性，教學者必須注意學生可能無法確認對方身分、甚至透過網路溝通潛藏的危險等。

綜上所述，由訪談教師和專家的結果，本研究歸納出以下幾點：

- (1) 目前高中課堂上課仍舊是以升學為導向，主要是用講述法的方式進行課程，學生少有開口說英文的機會。
- (2) 綜合訪談教師的回答，可得知台灣的英文教育制度還是停留在傳統的講述法，且過於注重文法及考試，使得學生缺乏學習動機。
- (3) 語言和文化的確有密不可分的關係，學生在學習語言的同時也必須了解其背後的文化概念，同時文化也是與外國人進行交流的最佳共同話題。
- (4) 對於沒有辦法出國的高中生而言，網路是輔助語言學習的最佳工具，然而，也須考慮到網路的匿名性，因此教師也必須確定學生的網路交談對象身分，確保學生安全。

4.1.3 學習者分析結果

本研究的研究對象為新竹某高中之高一某班學生，共計 39 名，依據教育部之「九年一貫課程綱要」，高一的學生至少應已習得課程綱要中的一千個英文單字（教育部，2001），並能應用於聽、說、讀、寫溝通中，因此學生應已具有基本的英文基礎能力。

為更深入了解學習者情況，因此本研究於課程進行前先對該班學生進行問卷調查，以了解該班學生目前接觸外國文化的情況以及學生的電腦技能狀況，詳述如下。

在外國文化接觸方面，在該班 39 名學生中，有 9 位學生表示有出國的經驗（佔全班人數 23%）。而當問到何者為學好外語最適合的辦法時（圖 4-1-1），有 25 位學生認為「出國唸書」是最好的辦法（佔 64.10%）、其次為「和說那語言的學生作朋友」（共有 13 位學生選擇此選項，佔 33.34%）、第三為「在學校」（共有 9 位學生選擇此選項，佔 23.08%）、其次為「去加強班（例如補習班）」（共有 4 位學生選擇此選項，佔 10.26%）、「自己學（例如看電視、聽收音機等等）」（共有 2 位學生選擇此選項，佔 5.13%），另外有兩位學生選擇「其他」，這兩位學生寫出的答案分別為「去那裡工作」、「每天說」。由此題填答結果可知，大部分學生認為藉由出國唸書或與外國人交朋友等這些「可以與外國人互動」的方式，為學習外語最適合的辦法。

您認為學好外語最適合的辦法為？(可複選)

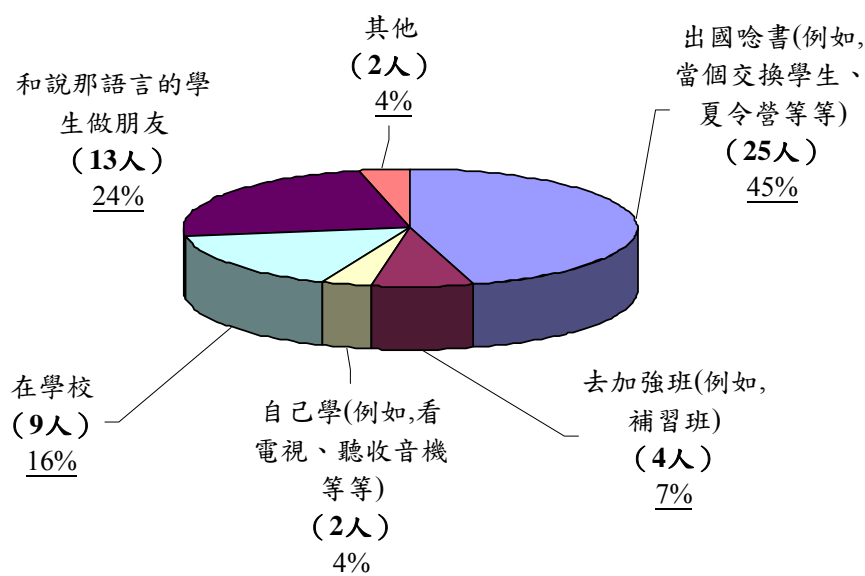


圖 4-1-1 調查結果統計圖

另外，在學生的資訊能力方面（表 4-1-3），此班家裡擁有電腦的同學有 37 位，佔全班的 94.9%。在軟體應用方面，曾經使用過網路討論區的同學有 27 位，佔全班的 69.2%；曾經使用過即時通訊軟體的同學有 36 位，佔全班的 92.3%。而在電腦使用年資方面，全體學生使用電腦的年資平均為 6.71 年。

表 4-1-3 學生電腦擁有情況及通訊軟體使用情況調查結果 (N=39)

題目	人數	百分比 (%)
家裡擁有電腦的人數	37	94.9
使用過線上討論區的人數	27	69.2
使用過即時通訊軟體的人數	36	92.3

表 4-1-4 學生之電腦使用年資情況 (N=39)

題目	M	SD
使用電腦的年資	6.71	2.26

最後，為了解學生的跨文化知能的起始能力，因此，本研究於課程進行前先對學生進行跨文化知能問卷的前測，學生由最有能力（5分）至最無能力（1分）中，挑選符合自己的情況進行填答。問卷結果分為知覺、態度、技巧及成績四構面，扣除4份無效問卷，學生平均分數如下表4-1-5所示。

表 4-1-5 學生跨文化知能問卷前測結果 (N=35)

跨文化知能構面	M	SD
知覺	3.19	.74
態度	3.79	.60
技巧	2.76	.71
知識	2.46	.80

註：此量表為6點量表，從0代表沒有能力，至5代表極高能力

由以上前測結果可知，在課程進行之前，學生認為自己有極高的意願與外國人溝通（態度分數平均為3.79，標準差為.60）。其次在知覺方面，平均分數為3.19分，略高於平均分數3分。其次在技巧方面平均分數為2.76分，知識方面的平均分數為2.46分。

4.1.4 學習任務分析結果

本研究於第二章文獻探討後，綜合文獻內容，定義跨文化知能的定義與構面，並提出跨文化知能各構面所應有的具體行為，整理如下表4-1-6所示；而課程具體目標依照認知、技能與情意之分類，與跨文化能力構面互相結合，依據第二章之「跨文化知能各構面所應有的具體行為」，整理如下表4-1-7。

表 4-1-6 跨文化知能之內涵、定義與構面

內涵	文獻探討結果
定義	跨文化知能涵括「自我覺察感知的能力」以及「能和不同文化背景、語言、生活經驗的他人作有效溝通」兩大要素。
構面	知覺、態度、技巧、知識、後設知覺五大構面

表 4-1-7 教學具體目標

目標面向	具體目標	跨文化能力構面
認知	<ul style="list-style-type: none"> ■ 學生能了解外國的社會制度、習俗、日常生活 ■ 學生能了解台灣和外國的文化差異 ■ 學生能了解與外國夥伴成功進行互動的方式 	知識
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 學生能發現並詮釋文件中關於自身與外國文化的明喻或隱喻內容 ■ 學生對於文件或事件，能依據不同的文化條件做出評鑑分析 ■ 學生在特定的條件下，能運用自己習得的知識、態度、技巧與對方進行協商，成功進行溝通。 	後設知覺
情意	<ul style="list-style-type: none"> ■ 學生能意識到文化的多元化現象 ■ 學生能意識到外國夥伴如何看待自己 	知覺
	<ul style="list-style-type: none"> ■ 學生能準備好與不同國籍的人互動 ■ 學生能準備接受在學習過程中的文化衝擊 ■ 學生願意與他人建立平等的關係 ■ 學生願意思考自己本身的社會文化及價值觀 ■ 學生願意從不同的觀點中選擇並分析合適的觀點 ■ 學生能準備好在溝通的過程中調適自己的行為與方式 	態度
技能	<ul style="list-style-type: none"> ■ 學生能發現溝通文化差異，於適當情境使用適當技巧 ■ 學生能成功運用科技工具來幫助跨文化學習 ■ 學生能成功運用策略適應學習不同文化產生的困難 ■ 學生能成功結合習得的知識、技巧與對方進行溝通行為 	技巧

確立教學目標之後，本研究進一步以此為基礎發展課程，詳細課程主題及內容將於後節 4.2 詳加說明。

4.1.5 教學媒體分析結果

「媒體」一詞泛指在資訊來源和接受資訊者之間傳遞資訊的任何事物，而所謂教學媒體是為了使教學與學習活動更具體化，而在教師與學生之間相互傳達彼此訊息所使用的媒介物與方法(張玉燕,1994)。教學媒體的範圍通常較大，包括硬體、軟體、視聽傳播媒體等，不再只是工具或器材，而是具有教育價值(張霄亭,1998:4-5)。

在進行課程之前，研究者先行至課程欲實施之學校進行實地觀察，以期了解硬體與軟體配備，結果發現學校一般教室配有投影幕，可借得投影機；電腦教室共有 40 台電腦，作業系統為 Windows XP 系統、且配有寬頻網路，經由實際測試之結果，確定網路頻寬足以讓全班每位同學的即時視訊活動順利進行，因此經由實際觀察結果，可確定學校所提供的媒體設備合乎課程所需。

由於本研究主要活動包含課堂活動與課外網路活動兩大部份，因此在媒體選擇上，除了傳統的教師教學及紙本學習手冊、學習單之外，還需考量電腦網路在此研究中的重要角色。在課程進行過程中，電腦網路扮演台美學生交流互動的必備工具，學生透過資訊科技呈現自己所學，並透過線上教學平台交流，由此可知在課程中，網路科技擁有其「不可取代性」。以下將各媒體選擇原因與使用時機作一摘要，整理於表 4-1-8。

表 4-1-8 教學媒體選擇摘要表

媒體項目	選擇原因	使用時機
教師教學	高中生課堂主要以此種方式進行學習	英語會話課堂教學
紙本學習手冊	幫助學生快速了解該堂課程內容	英語會話課堂教學
紙本學習單	幫助學生整理上課內容	
電腦簡報投影片	讓學生可有系統的整理知識，並有系統地呈現給他人	英語會話課堂教學 學生創作作品
網路教學平台	作為台灣與美國學生溝通及意見交流的管道	課後活動
影片檔案	真實呈現文化生活情況 讓學生利用科技拍攝剪輯影片，呈現本身生活週遭情形	英語會話課堂教學 學生創作作品

綜上所述，可知本研究所選擇的媒體種類有：教師教學、紙本學習手冊／學習單、電腦簡報投影片、網路教學平台級影片檔案等數種。由於目前高中教室配有架設投影幕，且研究者實地觀察結果發現電腦教室之網路頻寬足夠全班學生同時利用網路進行互動，因此本課程應可於學校順利實施。

4.1.6 擬定形成性評鑑準則

由前述第二章第六節文獻探討以及第三章「研究方法與工具」中均提及，跨文化知能共分為「知覺」、「態度」、「技巧」、「知識」、以及「後設知覺」五大項目。其中前四個構面皆藉由「高中生跨文化知能評鑑量表」來進行測量、而後設知覺則由評鑑準則（rubrics）來評鑑。本評鑑準則之發展為參照第二章第六節之「跨文化知能各構面所應有的具體行為」發展出三個評鑑準則，整體而言，學生的討論區文章內容可以下列三個評鑑標準來評鑑學生是否於對話中展示「後設知覺」能力。

為達發展合適之評鑑準則及建立有效率之評分流程，因此本研究將評分標準制定過程及評分預定流程整理如下圖 4-1-2 所示。本研究由 1 位跨文化學習

專家及 2 位英語教學教師（以下簡稱評分者）擔任「後設知覺」的評分工作，並事前經過兩次評分訓練以達到評分的一致性：

- (1) 第一次評分訓練之主要目的，是訂出具體的評鑑標準，並達成初步共識：首先 3 人依據「後設知覺」構面之具體行為訂出具體的評分準則並舉出實例（評鑑準則以及各等級分數範例整理如圖 4-1-3），之後三位評分專家隨機抽選一位學生討論區的紀錄作為範本，三人共同討論並達成評分共識。第一次訓練結束後，再另外隨機抽取一份學生討論區紀錄，由三位評分者於不同地點單獨進行評分。
- (2) 第二次評分訓練主要目的即為再確立三人評分標準的一致性：三位評分者分別出示自評的分數，如有評分不一致的地方，則再進行討論，最後達成評分標準之共識。

待兩次的評分訓練完畢後，三位評分者開始正式評分，末為三位評分者提出各自的評分結果，如評分有不同則再進行討論，至達成共識為止。最後，本研究以三位評分專家之評分結果作為學生跨文化之能之「後設知覺」構面成績。

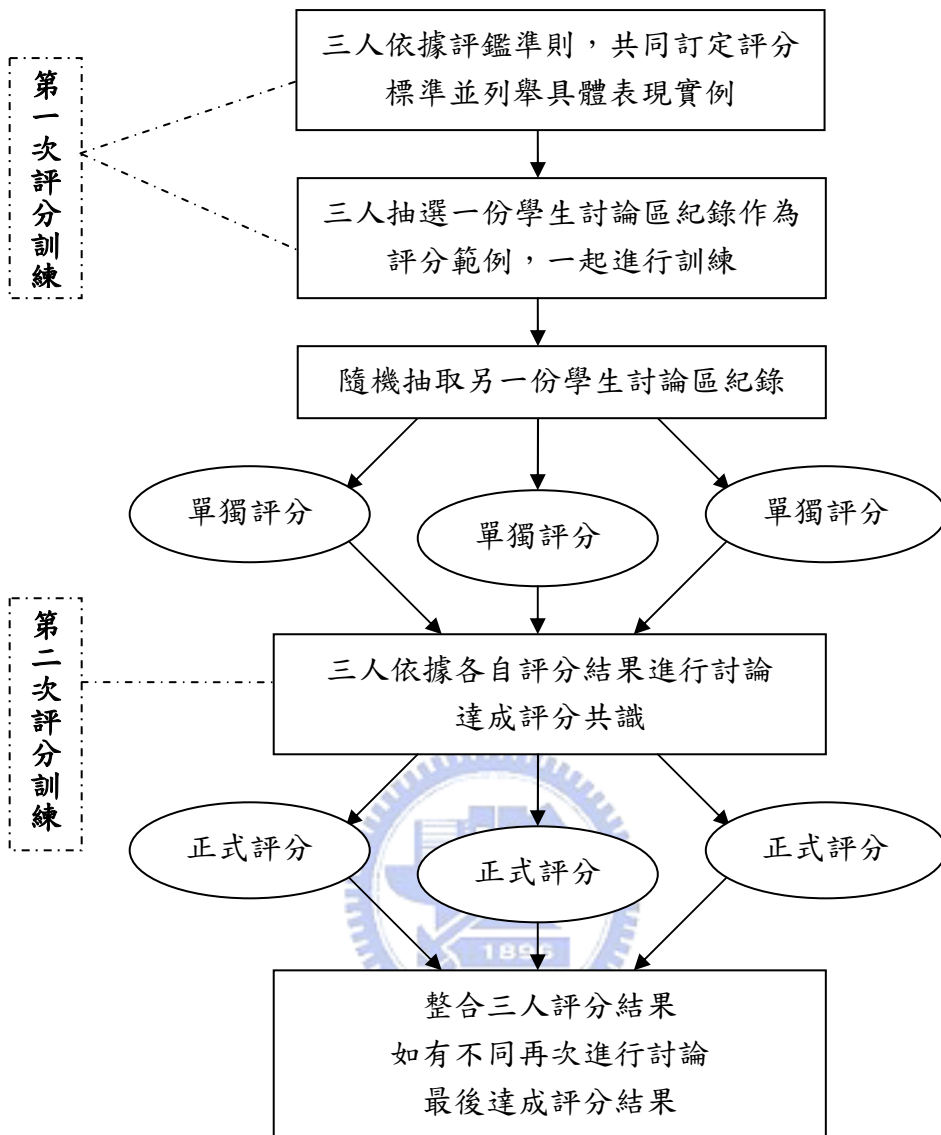


圖 4-1-2 「後設知覺」評鑑準則之評分流程圖

(1) 準則一：能發現並詮釋自身生活或課程作品中關於雙方文化的明喻或隱喻之內容。

分數	敘述
4-5	學生除了詳盡敘述自身或外國文化內容之外，還加上自己的意見或評論。 例如：「我很喜歡台灣的一點是台灣的食物很美味，去逛街買東西也很便宜；我覺得，我唯一不喜歡台灣的一點就是夏天的天氣太熱，而且那時候有很多蚊子」
2-3	學生除了敘述自身或外國文化內容，還加上更進一步的解釋及說明。 例如：「在台灣，學生們下課都還要去補習班補習，學生們有很重的功課進度，要努力學習，每天都很晚才回家」
1	學生使用簡短文字簡述自身或外國文化內容，但僅限於一般整體性的描述。 例如：「我很喜歡中國菜」、「你喜歡 NBA 嗎？」
0	完全未在討論中呈現相關描述。

(2) 準則二：對於文件或某一事件，能依據不同的文化條件做出評鑑分析

分數	敘述
4-5	學生除了詳盡敘述不同文化的相同或相異比較結果，並且加上自己的意見或評論。 例如：「我也喜歡哈利波特，我正在讀中文版的哈利波特，我也已經看過電影了，課是我覺得他們沒有拍好，沒有把很多重要的東西放進去」
2-3	學生除了敘述表示不同文化的相同或相異比較結果，還加上更進一步的解釋及說明。 例如：「在英文寫作裡，逗號是放在單字的右下方，但在中文的用法，我們把它放在正中間」
1	學生使用簡短文字表示不同文化的相同或相異比較結果，但僅限於一般整體性的描述。 例如：「我之前聽說在美國 NBA 很風行，而台灣則是流行棒球」
0	完全未在討論中呈現相關描述。

(3) 準則三：學生在討論有關於文化的議題時，能運用自己習得的知識、態度、技巧與對方進行協商，成功進行溝通

分數	敘述
4-5	學生除了完整表達與對方進行溝通、協商的想法，並且還加上自己的意見或評論。 例如：「我的看法跟你不同，我覺得文法是由生活經驗學習而來的，在我的學校，我的中文老師都會叫我們閱讀中文教科書上的例子，然而，我覺得最好應該用其他的方法來學習，而不只是單純閱讀教科書而已」
2-3	學生除了表達與對方進行溝通、協商的想法，還加上更進一步的解釋及說明。 例如：「我認為學習英語或中文其實都一樣，你不可能把一堆字放在一起就成了一個句子，一定有安排這些字的順序的規矩，你認為呢？」
1	學生使用簡短文字與對方進行溝通、協商，但僅限於一般整體性的描述。 例如：「我覺得這很棒，你覺得呢？」
0	完全未在討論中呈現相關描述。

圖 4-1-3 後設知覺評分標準整理

4.2 擬定教學策略

4.2.1 課程進度表規劃結果

依照前述五項之分析結果：文獻分析、學習者分析、專家訪談分析、學習環境與媒體分析、學習任務分析，本研究進一步擬定課程大綱，發展課程教材。本「網路輔助跨文化語言學習」課程之教學方式採用混合式教學，也就是課堂主要以溝通式教學法進行活動，學生於課後時間於網路上與美國學習夥伴進行互動。由前述文獻及訪談結果發現，目前高中英文科教材著重文法與考試，學生缺少學習動機；且專家建議，學習者可與母語使用者透過網路進行互動，透過介紹文化的方式進行交流。鑑於以上分析結果，因此本研究力求課程內容與學生生活經驗結合，且充分利用科技來幫助學生呈現知識、與學習夥伴溝通。課程設計理念由學生自我介紹開始、推及到學校生活介紹、以及運用科技來展現知識（如下圖 4-2-1 所示）。在本研究中，課程共分為三個單元：(1) Self Introduction、(2) My Ideal School Life 與 (3) Video Project，在三個單元活動過程中，學生主要透過非即時的網路討論區來進行溝通。此外，配合美國學校的時間，於第一和第二單元的最後一週安排即時視訊會議活動（video conference），提供學生與美學習夥伴即時互動的機會。



圖 4-2-1 課程主題設計理念圖

由於本課程包含英文學習以及資訊能力應用兩大部分，因此經由校內的課務協調，課程進行的時間除了英語會話課以外，另外也使用電腦課的時間進行軟體教學，提升學生資訊軟體應用能力。以下分別介紹各單元之課程大綱，內容包括課程單元名稱、單元學習目標、英文會話課堂活動內容（以溝通式英語教學法教學）、電腦課堂活動內容（主要為資訊軟體應用教學、以及學生利用電腦課與美國學習夥伴進行互動）、以及課後／網路活動五大項。課程各單元及其詳細活動內容如下頁表 4-2-1 所示。



表 4-2-1 高中生網路輔助跨文化語言學習課程活動總表

單元：課程訓練活動

單元名稱	單元學習目標	英文會話課堂活動內容	電腦課堂活動內容	課後/網路活動
課前訓練活動	<ul style="list-style-type: none"> ■ 學生能正確無誤地以自己的帳號和密碼登入網路學習平台。 ■ 學生能了解網路學習平台的各項功能，並能正確無誤地於討論區發表文章、上傳檔案。 ■ 學生能了解網路禮儀，並於討論區發表文章時確實遵守網路禮儀規則。 	網路學習平台 Blackboard 訓練、網路禮儀注意事項解說		



(接下頁)

表 4-2-1 高中生網路輔助跨文化語言學習課程活動總表 (續)

單元一：Self Introduction

單元名稱	單元學習目標	英文會話課堂活動內容	電腦課堂活動內容	課後/網路活動
Self Introduction	<ul style="list-style-type: none"> ■ 學生能意識到自身與外國不同文化的生活情況 ■ 學生能用英文簡單的介紹自己，包括：自己與家人、興趣、食物、節慶等 ■ 學生願意以開放、平等的態度，和學習夥伴在討論區上交談 ■ 學生能以英文在討論區上依據美國同伴的作品提問與生活情況相關的三個問題 ■ 學生能以英文或中文在討論區上回答學習同伴所提出的問題 	完成學習單問題	教導學生以英語製作自我介紹簡報，並加上錄音。同一時間美國學習夥伴以中文製作簡報介紹自己，同樣加上錄音	
		自我介紹相關英語單字教學	製作自我介紹簡報並錄音	製作自我介紹簡報
		台灣學生觀看學習夥伴之自我介紹簡報，進行相同與相異比較，並在討論區上提出問題詢問對方。	於網路討論區上詢問並回應學習伙伴的問題。	於網路討論區與學習伙伴互動
		學生展示作品，上台報告。		
		修改美國學習同伴的自我介紹簡報文法或用字，同時美國同伴也修改台灣學生的簡報，配上錄音	修改學習夥伴的自我介紹簡報並錄音	將修改好的簡報檔案上傳，讓學習伙伴能看到修改結果
第一次視訊會議準備		進行視訊活動		
主題：自我介紹		於網路上發表視訊會議心得		
學生討論視訊活動心得		於網路上發表視訊會議心得		

(接下頁)

表 4-2-1 高中生網路輔助跨文化語言學習課程活動總表 (續)

單元二：My Ideal School Life

單元名稱	單元學習目標	英文會話課堂活動內容	電腦課堂活動內容	課後/網路活動
My Ideal School Life	■ 學生能說出美國和台灣學校生活狀況	完成學習單上關於學校生活的問題	製作 my ideal school life 簡報	製作 my ideal school life 簡報
	■ 學生能比較美國和台灣學校生活的相同、相異之處	製作 my school life 簡報 學生展示作品，上台報告	於網路討論區上詢問並回應學習伙伴的問題	
	■ 學生能描述出美國和台灣學校生活的重要特徵	看完學習伙伴的簡報後，比較台灣和美國兩方的學校生活相同及相異之處	校長競選宣傳單活動 Microsoft publisher 教學	
	■ 學生能思考理想的學校生活之特徵	上課時分組討論理想中的學校型態，以便下週視訊時和美國同伴討論		各組製作校長競選宣傳單
	■ 學生能利用 Microsoft publisher 軟體製作競選宣傳單	第二次視訊會議準備 主題：我和學習伙伴共同理想學校生活		進行視訊活動
	■ 學生能夠依據傳單之內容，上台以英文報告	選出 6 組最佳競選團隊，上台發表政見		

(接下頁)

表 4-2-1 高中生網路輔助跨文化語言學習課程活動總表 (續)

單元三：Video Project

單元名稱	單元學習目標	英文會話課堂活動內容	電腦課堂活動內容	課後/網路活動
video project	■ 學生能以小組的方式討論出該組影片主題，並畫出腳本圖	觀看影片範例，解說欲完成的影片格式	創作腳本	
		(電腦課) DV 操作教學、外拍	創作腳本	外拍
	■ 學生能利用數位攝影機拍攝影片	觀看範例影片：Steve 至台灣影片	創作腳本	外拍
		修改腳本	創作腳本	外拍
	■ 學生能使用 movie maker 軟體剪輯影片	Movie maker 軟體教學	外拍、剪輯影片	剪輯影片
		剪輯影片	外拍、剪輯影片	
■ 學生能針對全班各組所拍攝知影片成品進行互評	學生觀看影片成品，小組互評			
■ 學生能觀看美國學生的影片，並依據學習單內的引導問題，比較影片內容	台灣學生與美國學生討論影片感想，比較影片內容	依據影片內容，進行發問		於網路討論區上詢問並回應學習伙伴的問題

4.2.2 課程實施過程敘述

本節旨在敘述課程進行過程。首先在課程進行前，為了讓學生能習慣使用線上學習平台及熟悉使用線上討論區，進行一節課的線上平台訓練。訓練課程之後即正式進行課程。每個單元進行的時間約兩個月，以便讓學生有充分的時間完成其作品，以及與美國學習夥伴進行互動。在扣除學生的段考週與寒假時間後，課程的三個單元所進行之時間分別為下表 4-2-2 所示。

表 4-2-2 課程實施時程表

時間	課程單元名稱
2005 年 9 月下旬	課前訓練活動
2005 年 10 月—11 月中旬	單元一：Self Introduction
2005 年 11 月中旬—12 月	單元二：My Ideal School Life
2006 年 2 月底—4 月	單元三：Video Project

由於本課程採用融入英語會話課的方式進行，因此經由與授課教師討論過後，決定採用協同教學的方式進行，主要活動仍然是由授課教師上課。授課教師為加拿大籍外籍教師，每週上課前均會與研究者討論課程內容，該教師並參與課程活動設計討論，給予專業意見。詳細課程實施內容敘述如下：首先，於 2005 年 9 月下旬進行課前訓練，包括 Blackboard 教學平台的使用說明以及網路禮儀注意事項，此訓練活動的目的主要在於讓參與課程的學生能順利使用線上教學平台、與外國夥伴討論過程應注意的事項等，以利往後能順利地與美國同伴進行線上互動。

Blackboard 系統的操作介面如下圖 4-2-2 所示。首先進入課程首頁，右方為公告欄，上有關於此課程的最新公告；左方為課程操作介面，包括課程公告、教師介紹、課程文件、小組討論區、以及成績查詢工具等。



圖 4-2-2 Blackboard 教學系統首頁

在課前訓練活動後，即正式進入課程單元。由前述 3.3 節之課程進行架構可得知，每個單元分為「英語會話課堂活動」以及「課後活動」兩大部分，而學生在每個單元中可能有單元課程內容教學、討論區討論、各單元作品之活動等。本研究將跨文化知能之五大構面融入課程活動，期望能達到最佳之學習效果，各構面融入課程活動如表 4-2-3 所示。


表 4-2-3 跨文化知能融入課程活動整理表

跨文化知能構面	融入課程活動內容
知覺	課程單元、討論區討論活動
態度	討論區討論活動
技巧	討論區討論活動
知識	各課程單元之學生作品
後設知覺	針對討論區討論內容進行評分

本研究於 2005 年 10 月至 11 月中旬進行第一單元「Self Introduction」，本單元之主要目的為讓雙方學生熟悉彼此，並對自己及雙方文化有初步之了解。在這個單元中，每個學生都必須做一個自我介紹簡報，簡報內容包括介紹自己、家人、興趣、日常休閒活動、相關節慶等，學生作品範例如下頁圖 4-2-3 所示。

My Self Introduction

Presented by Sally
10/08/2005



- My name
- My family
- Music
- Animal & Pets
- Hobby / Outdoor activities
- Festivals / Holidays

My name


My English name is Sally.
I like my Chinese name very much. It's easy to write and remember. My Chinese name was given by my grandfather. It's meaningful for me, and I can feel his love.
My friends often call me Yin-Shan. You can call me what you want to call.

My family

There are five people in my family. I have a younger sister and a younger brother. I'm the oldest children in my family.
My family like to go hiking, go mountain climbing and go window-shopping during our free time.

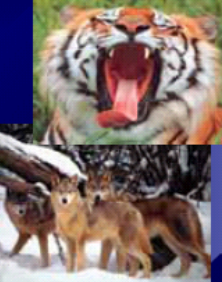
Music

Though I can't play any musical instrument, I still like music.
I usually listen to pop music and classical music. My favorite group was "Boy Zone" and my favorite song was "no matter what."
I often listen to music when I'm reading. I always listen to music at night.



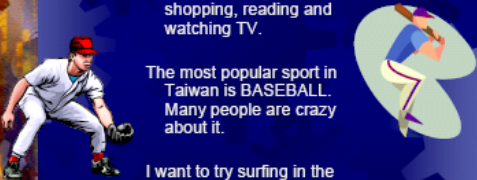
Animals & Pets

I don't have any pets now, but I love animals.
I would like to keep a pet in the future, then I won't feel lonely.
I prefer dogs, a dog is the best friend to a human.



Hobby / Outdoor activities

I usually like to go shopping, reading and watching TV.
The most popular sport in Taiwan is BASEBALL. Many people are crazy about it.
I want to try surfing in the future. It's looks so exciting!



Festivals / Holidays

There are "The Moon festival," "The Dragon Boat Festival," and "The Lantern Festival" in Taiwan.
"The Moon Festival" is the most interesting festival and it is my birthday, too.
So we often celebrate my birthday by roasting meat.



圖 4-2-3 學生「自我介紹」簡報作品範例

在第一單元的最後一週，本課程安排「視訊會議」活動，讓台灣學生和他們的外國學習夥伴能透過網路攝影機和耳麥彼此進行談話。本研究，學生們使用JoinNet 系統進行視訊會議，學生實際進行視訊會議之情況請見下圖 4-2-4。



圖 4-2-4 學生進行視訊會議情況

2005 年 11 月中旬至 12 月進行第二單元「My Ideal School Life」，本單元的主要目的在於讓學生描述自己學校生活之情況，並瞭解外國學校生活，對雙方學校生活做出相同與相異之比較。學生首先以簡報的方式介紹自己的學校，內容包括：學校班級、人數、最喜歡及最不喜歡的科目、學校上課規定、課外活動等，學生作品範例如下頁圖 4-2-5 所示。之後，雙方學生開始比較兩國之學校生活，指出相同與相異之處，並各自列舉出自己喜歡的十點學校特徵，最後經由線上討論的方式，共同協商出理想中的學校特色，討論區範例請見圖 4-2-6。

2006 年 3 月至 4 月進行第三單元「Video Project」，學生們在這個單元中以小組的方式，首先決定好拍攝與學校生活相關之主題，接下來創作簡單的腳本，實際拍攝影片；拍完影片之後再以 movie maker 軟體進行影片後製剪輯，最後完成影片成品，雙方再藉由觀摩對方學生之作品進行討論與反思。

在各單元進行過程中，學生們利用英語會話課、電腦課的部分時間，以及自己的課後時間完成課程作業、與美國夥伴進行線上之互動，研究者在課程進行的過程中扮演協調學校行政單位、授課教師與學生之角色，所進行的教學規劃協調活動如下：

- (1) 學校課堂教學溝通：每週與英語會話課教師討論教學內容外、另與電腦課教師協調軟體教學時間。在每一單元作業繳交前，確定學生均了解作業內容及評分標準。
- (2) 網路平台學習輔助：為了解學生於網路討論區之互動情形，因此共有 3 位線上助教協助學生的線上討論，包括提醒學生繳交作業期限、進行作業評分、回答學生任何有關課程的問題等。
- (3) 行政單位之協調：由於視訊會議進行的時間非英語會話課時間，因此必須與學校行政單位協調另外的時間，以便視訊會議能夠順利進行。

My school life

By Jessica



My school

- I'm in the CK High School, which is in Hsinchu .
- We have 3 study buildings ,4 basketball courts and an assembly hall .
- I'm not really sure how big is my school ,because it is not already finished some place .




Time at school

- We usually go to school before 7:30 and go home after 5:00 .
- I usually go to school at 7:20 (So I always catch up with the time close .) .

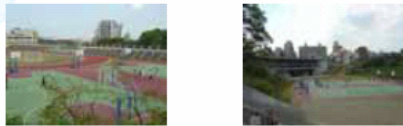

Nobody want to late for school ,because our school can subtract your grade !

- I go to school by my " Dear bike " or by my parents driving .

I made this by myself → 

Subjects

- We take all the lessons ,so every subjects are ours elective subjects .
- I like the subject which is PE class .I am ,like to exercise ,a healthy girl . XD

Extracurricular activities

- I joined the Pop-dance club ,I'm very interesting in it .I love dancing very much !
- Why I'm joined this club ?Because I lovin' it ~XD
- We dance the pop dance step with pop music . We have a practice time ,with club members ,at every Saturday(PM1:30~PM5:30) . I go to the practice time frequently that I don't want to lose something about the new dance step .

My classmate


- There are 39 people in my class ,and I have many friends who are my classmate .



I don't have all the pictures of my classmate ,so I made it by the pictures I have .

Overall

- I love my joyful school life ;I like to play and chat with my good friends in school .
- We have many quiz in a day .Some people don't like it ,either . The little test can make us to study harder ,so we still do that every day .
- I love my classmate and they are the sociable kind of person .



School Timetable

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
1	Chinese	Math	Chemistry	Computer	Chinese
2	Geosciences	PE	Three Principles of the People	Computer	Art
3	military training/ nursing	Chinese	Math	History	English conversation
4	military training/ nursing	Chemistry	Chinese	Math	Three Principles of the People
5	Math	English	History	Chinese	English
6	History	Geography	Geography	English	Math
7	Music	Housewifery	English	class conference/ association	PE
8	Math	Housewifery	English	class conference/ association	Geosciences

圖 4-2-5 學生之「我的學校生活」簡報範例

Blackboard : 課程

我的機構 課程 首頁 說明 登出

課程 > LILON

公佈欄
教職員資訊
課程文件
通訊
外部連結
工具
課程圖
控制面板

目前論壇： Learning Unit One: (Activity 2)-- My Ideal School Life / 我理想中的學校生活 讀取 10 次

日期： 2005-12-09 03:59
作者： Albert
主題： Similarities and Differences of Our Schools 移除

Dear Brown,

Here are some things that I think both of our schools have in common:
我們的學校同樣的部份:

1. We both have teachers who are caring.
1. 我們的老師都是很喜愛得人。
2. We both have a certain amount of homework to do each day.
2. 我們每天有功課要做。
3. We both have tests every week.
我們每個星期要考試。
4. Both of our schools have a ball field and exercise areas.
我們學校有球場還有運動場。
5. Our classmates treat us well.
我們的同學們對我們很好。

Here a couple things that are different from our schools:
我們學校不同的部份:

1. At Chien-Kung High School, school starts at 7:30 AM and ends 5:00 PM. At Saratoga High School, school starts 7:50 AM and ends 3:10 PM.

Done

Blackboard : 課程

我的機構 課程 首頁 說明 登出

課程 > LILON

公佈欄
教職員資訊
課程文件
通訊
外部連結
工具
課程圖
控制面板

小組討論區

<< 上一個訊息 下一個訊息 >>

目前論壇： Learning Unit One: (Activity 2)-- My Ideal School Life / 我理想中的學校生活 讀取 6 次

日期： 2005-12-09 11:04
作者： Brown <a@b>
主題： My Ideal School Life 移除

1. Teacher and student have good compromise.
2. School equipments are advance.
3. We can have a good selection of things to buy in our store.
4. We can have electronic book.
5. We can have longer break time in school.
6. We can have more contests.
7. We have to wear uniform.
8. Improve our lunch meal.
9. We can have more holidays.
10. We can have recreation place.

..... @.@

回覆

<< 上一個訊息 下一個訊息 >>

目前往來討論類節：

My Ideal School Life	Brown	2005-12-09 11:04
--------------------------------------	-----------------------	------------------

確定

Done

圖 4-2-6 學生討論區討論範例

4.3 評鑑階段

4.3.1 設計評鑑結果

Smith 和 Ragan 認為，系統化教學設計各階段完成之後，設計者本身應進行設計評鑑步驟 (Smith & Ragan, 1999)。本研究綜合前述分析、擬定教學策略階段之結果，整理於下表 4-3-1 所示。

表 4-3-1 設計評鑑結果摘要表

設計階段	檢核要項	檢核題目	結果
分析	學習環境 及學習者 分析	是否確實了解學習者程度	是
		是否確實了解教學環境	是
		教學媒體的運用是否合適	是
	課程評鑑 方式	評鑑工具是否能確實評鑑課程學習目標	是
		評鑑工具的選擇是否合適	是
擬定教學策略	學習目標 分析	學習目標是否具有代表性	是
		學習目標是否能確實反映真實教學需求	是
		學習目標是否符合學習者的需求	是
	學習教材 設計	教材是否能讓學生達到預計學習成果	是
教材所使用之的教學法是否適合學習者		是	
	教材設計是否讓學習者容易理解	是	

由設計檢核結果可發現，本研究於設計課程之過程中大致都有做到以上步驟，包括：進行學習者及學習環境之分析、確立課程評鑑方式符合課程內容、進行學習目標分析，使其符合學生需求、以及設計適合學習者程度之學習教材。

4.3.2 專家評鑑結果

Smith 和 Ragan (1999) 提出，課程設計須兼顧四點特性：內容性、設計性、一致性與可行性。本研究為回答研究題目三：評估課程之可行性，因此依據此四點特性自擬「專家課程與教學素材評估表」(表 4-3-2)，並邀請兩位課程設計專

家（編號 A1、A2）、及一位英語教學設計專家（編號 A3），依據各評鑑項目，對本課程進行評鑑。表格為四點量表，其中「非常同意」為 4 分；「同意」為 3 分；「不同意」為 2 分；「非常不同意」為 1 分，綜合三位專家之評鑑結果，整理如下表所示。以下分別針對各面向之評估結果與專家的具體建議進行說明。

表 4-3-2 專家評估結果

評估面向	評估內容	M
內容性	提供教師教學所需的所有教材。	3.67
	課程內容適合學習者程度。	3.33
	課程內容編排得宜。	3.00
	課程內容正確無誤。	3.67
	課程內容新穎。	3.33
設計性	課程設計能夠引起學生學習動機。	3.67
	教材內容適合以此種方式呈現課程。	4.00
	教學策略能確實幫助學習者學習。	3.67
	教學活動能確實幫助學習者學習。	3.00
	教學策略符合課程設計理論原則	3.30
一致性	教材內容、學習單設計與學習目標相符。	3.67
	教學目標及內容符合學生需求。	3.67
可行性	教師易於一般學校教學現場實施此課程。	3.00
	教師易於一般學校教學現場帶領學生完成課程活動。	3.00
	學生能確實從本課程得到收穫。	4.00

註：為 4 點量表，從非常同意（4 分）、同意（3 分）、不同意（2 分）、至非常不同意（1 分）

在內容性方面，各題的評估結果平均在 3 分至 3.67 分之間，評鑑之專家均認為此課程編排得宜、設計新穎，然而評鑑結果顯示課程內容仍有改進之空間。對此，有專家提出具體建議：

課程內容對於高中生來說有點太過於簡單，建議可以加深課程內容...另外，課程圍繞學生周遭生活與學校生活，內容似乎只包括文化的一小部份，感覺不夠包含整個文化內容，建議可以多一點教學的單元，將時間拉長，或多一點其他

主題的課程，可能還要介紹更多，例如介紹一個節日、或食物、景點等等。(A2)

在設計性方面，各題評鑑分數平均在 3 分至 4 分之間，評鑑專家也大致同意此課程設計能引起學生動機、教學活動及策略可互相配合。

在一致性方面，評鑑分數平均為 3.67 分，對此，有專家提出對於課程目標之建議：

有些具體目標陳義很高，不知如何落實...在課程總目標中有列舉「學生瞭解社會制度、習俗...」但這些似乎與課程實際教授內容有一點落差。(A2)

在可行性方面，專家均認為「學生能確實從本課程得到收穫」(平均 4 分)；而於「教師易於一般學校教學現場實施此課程」與「教師易於一般學校教學現場帶領學生完成課程活動」這兩題目平均分數均為 3 分，專家所提出意見如下：

如果能夠配合相關的資源，將能更容易執行此一課程。(A1)

實施此課程的可行性相當高，但須具備充沛的資源和行政支持為後盾，並非每所學校都享有此種支援系統。推廣此課程當非易事。(A3)

4.3.3 教師評鑑結果

為實地了解教學現場教師對於本課程之看法，本研究訪問實際執行此課程之教師，希望藉由深度訪談，了解授課教師對實施整個課程的看法及建議。

首先，這位教師認為本課程與英文科的關聯性頗為緊密，讓學生有實際的機會來練習說英文，且讓學生有實用的軟體運用經驗：

(本課程)與英文科的連結很好，讓學生們可以用英文表達他們所知道的知識，

此課程讓他們就像是在國外一般，可以用英文和外國人介紹自己和與他人互動，這是很棒的，對學生來說是很實用的經驗...像製作簡報、宣傳單、剪輯影片等這些活動都很不錯，可以讓學生學到實用的軟體操作技巧。視訊會議對於學生來說也很不錯，可以讓學生有機會和與他們年齡相近的人談話溝通。(譯自英文訪談結果)

Well the connection was good because it allows them to talk about something they know in genuine English. And like I say in foreign country, it allowed them to talk to other students. Speak to them in the foreign countries, that was good. So that was like, a practical experience... Yeah like put powerpoint together, brochures, and put video together. That was good. Things like these are good because they got practical use on good application in the future... video conference was good because it gave them real application just to talk to somebody at their own ages.

該授課老師認為，本課程對學生最大的幫助在於讓學生走出傳統教室課堂的學習環境，讓學生能更有自信開口說英文，從而增加學生的學習動機：

問題在於如何引起學生學習動機，教師教學和發展教學教材這些都很容易，重點在於你如何讓學生想要學習、在課堂上願意練習，因為其實很少學生有學習英文的動機。(譯自英文訪談結果)

The problem is, the problem that I have is just the motivation. The teaching part and the whole stuff is easy. The point is how do you motivate students and make them want to be better. Wanna do better or actually practicing to do better. Very few students here are really motivated by learning English.

如果你有機會從事這樣的課堂活動，重點在於可以幫助學生走出他們自己的限制區域而來練習英文，讓學生變的更有自信。如果多數學生變的較有自信，他們就會比較有動機學習英文，也會學得更多。因此重點就在於，克服學生的害羞心理，這也是身為一個教師必須要做的工作。(譯自英文訪談結果)

And I was thinking if you can do some sort of something like that, help them get out of their shell, and gain more confidence, and that is the whole thing. If most students are gaining confidence, they will be more motivated, if they are more motivated, they gonna learn more... as a whole, gaining confidence, overcome their shyness and that is how we gonna do that.

對於課程主題，授課老師認為本次課程的主題皆很生活化，讓學生與外國學習夥伴很容易找到共同的話題，繼續延伸討論；另外，授課老師認為本課程每堂

課彼此之間具有相互關聯性，但某些地方則需要再加強：

對於主題的話，即使是共同的主題，學生們也會有不同的描述，因為學生們來自不同的文化背景，像音樂、運動等都會不同...台灣的學生很害羞...除了「你好嗎」、「我很好」這些句子以外，其他的溝通都變得很困難，因此教師必須尋找一個雙方有共同特性的主題，讓學生根據這個主題來進行對話、討論，進行相同與相異的比較。(譯自英文訪談結果)

Topics could be really different because they are from different cultures. Music is different, sports, well, sports...Kids here are too all so shy...So that makes it difficult, talking about “how are you?”, “fine, thank you.” They only can go so far. Being able to, so like I say, we got to find something which we can build upon, so we have some better integrated conversation for kids to have topics to talk about, watch them to discuss. Sort of compare and contrast.

(在課程進行方面)，每個課程不管直接或間接，都要有相互關聯，內容要互相關聯性。例如我們今天講到城市、建築等，以如何建造一個城市為主題，課程中就可以談有關建築、科學、城市規劃等，所有的課程內容都是合在一起的。你們的(課程)很不錯，有些課程活動都是依據上一節課的內容，例如學生做簡報，到最後他們進行視訊會議.....但我覺得視訊會議裡面沒有談到很多簡報的內容。(譯自英文訪談結果)

Everything's sort of connected, integrated around in someway or somehow, weather not directly or indirectly...That would be really like using words, or activities to communicate like we have to do this activity...like, we did like cities, buildings, and we build the whole little city, we build a small town ...so we are going to talk about science...architecture, city planning...everything could be integrated...Yours (your lesson) is like some of stuff that is built on the previous lessons, like they have to do the PowerPoint, they have to do the PowerPoint which, finally they did the video conference. But the video conference wasn't really too much PowerPoint..

對於課程實施的限制，授課老師也提出，由於現今學校之課程編排只有高一有英語會話課，因此很難進行較長時間的課程：

因為學校只有高一有英語會話課，這真的是一個很大的問題，我跟學校反映了幾次，試著要改變這個現象，但是這似乎是台灣本身教育制度的問題。我曾經問過我的學生，是否願意放棄文法課來上英語會話課？學生幾乎可能有 90%都

願意，但這也是沒辦法的事情。(譯自英文訪談結果)

...but they only have conversation class in the first year, that's the other big problem. I've been on the school about this for a few times to try to change about it. But it's a Taiwan thing more than anything else. I asked my students. I say would you, would you be willing to give up grammar class? They are all, they are all like 90% would be all willing to give up grammar class for a conversation class...but...

綜合以上訪談結果，授課老師對於本課程之意見整理如下：

- (1) 本課程與英文科能有效結合，讓學生有機會用英文和外國人交流，並學習各種實用的科技軟體。
- (2) 本課程確實可以提升學生的學習動機，並讓學生更有信心開口說英語。
- (3) 本課程各堂活動之間雖互有關聯性，但尚需加強各堂活動之間的連結，讓學生可順利將前幾堂課學習到的知識順利用於往後的課程中。
- (4) 由於學校課程制度，因此只有高一有英語會話課，無法安排長期活動。

4.3.4 學習者評鑑結果

為瞭解學生對於此課程的意見，因此本研究於課程結束後以學習者課後滿意度問卷及訪談、並經由問卷和評鑑準則的方式評估學生的跨文化知能，來蒐集此課程之形成性評估結果，分述如下。

4.3.4.1 學習者課後滿意度問卷分析

本研究於所有課程進行完畢後，對學生進行課後滿意度問卷調查，扣除 1 份無效問卷，合計有效問卷為 38 份。在學生自我評估結果方面，在問及學生對於此課程的參與態度時，此班學生中回答「認真」的共有 9 位 (23.7%)、回答「一

般」的共有 29 位 (76.3%)，沒有人回答「不認真」，可見此班學生大多認為在課程進行的過程中，自己的確是有付出努力。學生對於此問題的自評結果如下表 4-3-3 所示。

表 4-3-3 學生對於此課程態度自評結果 (N=38)

	認真 (人數 / %)	一般 (人數 / %)	不認真 (人數 / %)
我對這個課程的態度為...	9 (23.7)	29 (76.3)	0 (0)

在評估學習成就方面，大多數學生均認為自己的學習成績約在全班的中 1/3 (26 人選擇此選項，佔 68.4%)、而有 7 位同學認為自己的成就在全班的前 1/3 (佔 18.4%)、5 位同學認為自己的成就在全班之後 1/3 (佔 13.2%)。學生自評成就結果整理如下表 4-3-4 所示。

表 4-3-4 學生自評學習成就結果 (N=38)

	前 1/3 (人數 / %)	中 1/3 (人數 / %)	後 1/3 (人數 / %)
在這個課程結束後，我評估自己的學習成就約佔全班的...	7 (18.4)	26 (68.4)	5 (13.2)

在學習者的課後滿意程度方面，本研究以自評之課程滿意度問卷為工具進行分析。滿意度問卷分為「課程內容」、「學習」、「綜合評價」三大項目，而每題為五點量表，有「非常同意」、「同意」、「無意見」、「不同意」、「非常不同意」五個等級供學習者勾選，學生依據此課程的經驗進行填答，結果如下頁表 4-3-3 所示。

表 4-3-5 學習者課後滿意度問卷分析結果整理

評鑑要項	題目	有效樣本數	M	SD
課程內容	1. 我覺得課程內容和我的生活經驗相關。	38	3.82	0.69
	2. 我覺得課程內容恰當、難易適中。	38	4.00	0.66
	3. 我覺得課程進度適中。	38	3.53	0.95
	4. 我覺得課程設計讓我對自身文化和異國文化的了解更多。	38	3.89	0.86
	5. 我認為我可以在課程中學習跨國文化的新知。	38	4.09	0.66
	6. 我認為課程活動的設計，可以引起我對學習文化、語言的興趣。	38	3.58	0.86
學習	7. 我會將課程所學的知識和技能（例如使用 powerpoint、Bb 系統、publisher、JoinNet 等），應用在日常生活中。	38	4.00	0.90
	8. 我覺得上了這個課程之後，提高我學習英文的興趣。	38	3.45	0.76
	9. 我覺得上了這個課程之後，讓我更有自信和外國人進行文化、語言的交流。	38	3.53	0.73
綜合評價	10. 我覺得整體來說，本課程所帶來的學習成效不錯。	38	3.66	0.71
	11. 總括來說，我很喜歡這個課程。	38	3.82	0.73

註：評分量表由 5 分「非常同意」至 1 分「非常不同意」

由上表可知，就學生平均而言，對此課程之滿意度均超過量表的平均分數（3 分）接近於同意（4 分），而在量表的第 2 題「我覺得課程內容恰當、難易適中」、第 7 題「我會將課程所學的知識和技能應用在日常生活中」之得分為 4 分；第 5 題「我認為我可以在課程中學習跨國文化的新知」之得分達 4.09 分。由以上統計結果顯示，整體而言，學生對此課程評價趨近正向的態度，認為此課程內容與生活相關、難易適中、符合學習者程度；且學生經由此課程，不僅提高英文學習興趣、更有自信與外國人交談，且還學會多種實用的資訊科技軟體操作。

4.3.4.2 學習者訪談結果

除了以滿意度量表蒐集學習者對此課程之滿意度，本研究也以隨機抽樣的方式訪問三位女學生（編號 G1、G2、G3）和三位男學生（編號 B1、B2、B3），希望能藉由深度訪談，更了解學習者對於本課程之建議及意見。

根據訪問結果，學生對此課程的感想，略可整理成以下幾點：

- (1) 課程教材生活化，而經由即時的視訊活動之後，學生覺得確實對不同文化有更深一層的了解；此外學生也認為學習到很多軟體的應用，幫助很大。

我覺得可以和外國人朋友一起學習不同的語言和文化，是一件很好的事情。這是我第一次用英文和美國人溝通，我覺得非常的新奇。(B1)

我覺得在這活動當中，我學到最多是關於電腦的，就是電腦方面的，學會做很多東西，影片剪接我覺得收穫很大...語文方面的話，應該是對文化的了解更多，也就是比較多文化的了解，也比較不會害怕和外國人溝通。(B3)

- (2) 訪問結果顯示，多數學生印象最深刻之活動，為即時視訊會議教學，有學生認為，自己因為這個活動而變得較敢開口說英文。

(最喜歡的就是) 視訊的地方，因為可以看到只有在 PowerPoint 上才可以看到的人，然後覺得好新奇喔，然後視訊對方還會動，覺得滿神奇的。(G3)

一開始視訊的時候，我都不想和外國同學講英文，等到第二次比較熟悉之後，我就會比較敢和外國人講英文，這對我來說是學習英文很大的突破。因為從不敢講到敢講，然後發現自己的英文能力沒有想像中的那麼差，只是不敢說出口而已。(B2)

- (3) 在進行非即時的討論區互動時，學生認為常常與夥伴討論完課程規定的主題後就不知道要討論什麼、甚至有學生認為自己小組討論區的情況並不熱絡。

討論版就覺得有點冷了。我有努力讓討論版熱絡一些，可是他不理我。(G2)

在討論版上如果有問題我就會回答，不過我也不會去增加討論的議題，她也不會，所以討論得沒有很積極。(G1)

上討論版，就覺得還要開電腦，平常就很少開電腦，然後又要去擠一些很奇怪的問題和答案出來，比如說要問六個問題，就不知道要怎麼回答會比較好，還有明明就沒有問題了，還要去辦一些很奇怪的問題問大家。(G3)

(4) 在課程進行過程中，學生們在討論版上常會遇到溝通困難的現象。

(溝通不良的情況)有哇，一定會有，他們打的英文有時候我們不知道是什麼意思，還有上次做視訊的時候，他們那裡有一個組織，他就打那個英文出來...好像是一個社團的名字，然後我就問同伴，她也講不出來，就不太了解，...同伴也不知道怎麼講，也有問她的老師，她的老師也不知道要怎麼解釋。(G1)

他在講的時候，我也不知道他在講什麼。像他就有學很多樂器，要我問他什麼時候學的，他才會說他什麼時候學什麼樂器，還有表演等等什麼的，大概就是這樣。(G2)

(5) 經由此課程，學生們認為學習到很多外國文化的內涵，可以改變或印證他們原本對外國文化的想法，同時學生也會試著比較自身與外國文化的相同與相異之處，以中立的態度來看待不同的文化。

我覺得美國文化比較開放，他們會注重一些藝術的部份，像芭蕾舞或是功夫、音樂這方面的，那我們中國就趨向於惟有讀書高，以讀書為主的潮流，這是最不同的地方。(B1)

本來就對他們的文化有一定的認知，可是是抱持著懷疑的角度，畢竟沒有相處，也沒辦法證實，經過這個活動就確定自己的想法，他們本來就是比較活潑，勇於表現自己的想法，不像台灣比較制式化的教育，我覺得我比較嚮往他們那種的教育制度。不過各地的文化不同，也不能說哪邊比較好，哪邊比較不好。(B2)

之前會覺得國外女生比較開放，經過視訊之後，確實是這樣，她們真的還滿 open 的，會比較活潑主動一點...感覺和我想的差不多...她會問我有沒有男朋友，她們好像也挺愛八卦的...對她們個性的部份，我覺得和我之前想的差不多。(G1)

一開始我會覺得她們是多方位的學習，除了課業還包括才藝，結果每個人真的都學很多東西，所以和我想的差不多，沒有不一樣的地方。(G2)

- (6) 經由這個課程，學生們了解到學習英文其實是以溝通為主要目的，而不止是學校的文法和考試而已。

我覺得文法並不是那麼重要，因為在台灣，文法還被滿多人重視的，可是在視訊的時候，好像就覺得這樣講也溝通得了，就覺得一定要學文法嗎？(G3)

我覺得學一個語言，就是要和使用那個語言的人溝通，因為那是他們專精的語言，所以你可以學到真正的菁華所在，我們學英文常常是看教科書、參考書，題目一直做，但是我們並沒有去使用它，導致我們不太會去溝通，像這活動是直接和夥伴來溝通，可以幫助我們學習這個語言。(B1)

課程裡面學到很多生活上的用語，和課本裡面不一樣，課本裡面有些東西很死，比如說文法和用字，可是視訊過後，就發覺不一定要用課本那麼深的字，其實講得讓人家聽得懂最重要了。(B3)

- (7) 對於課程整體的建議部分，學生們普遍希望課程單元進行時間能再加長，因為學生有課業上的壓力，因此學生大多建議活動時間最好能避開他們的考試時間。

我覺得可以把每個活動時間再拉長，畢竟我們還是有課業上的壓力，就變成我們要多分配時間去完成交代的功課，因為每個人的進度不一樣，就會變成很趕，很有壓力。(G1)

時間上可以再安排的好一點，因為像上次做影片就卡到段考時間，就有點怎麼辦的感覺，我覺得有些活動時間可以再拉長，像視訊的時間就可以再拉長。(G2)

比如說考試前還要做簡報，或是說課業很繁重的時候，還是要想辦法在期限內把這項作業完成。雖然說這課程對我們來說很新奇又有意義，但是想到要兼顧學業，興趣就會打折了，就沒有辦法有更好的學習動機。我覺得活動的時間可以比較活一點，期限問題我覺得很重要。(B2)

每樣項目都會規定時間，可是很難在時間內完成...我覺得不要每一項都訂時間，這樣壓力好大，就會很想逃，最後就放著不管了，就是訂大一點的，整個作完的期限在哪裡就可以了，還有討論版上的時間挑的很奇怪，會卡到我們的段考。(G3)

綜結以上之論述可知，受訪學生多認為本課程生活化、可學到相關軟體使用方式，學生也開始有自身文化與外國文化地位相等之想法，英文科課程不再只是如同目前高中課程所顯現之歐美文化霸權之現象。最重要的是，學生也經由這個課程體認到語言學習是以「溝通」為主要目的，由這些訪問結果可以看出，本研究所架構之課程確實將「溝通式英語教學」、「跨文化知能」、「網絡輔助學習」三大理論放於單元活動中，而學生也經由課程了解不同文化、體認學習語言是以溝通為目的。然而，經由訪談結果也得知，學生在溝通過程中遇到語言不通的困難，導致雙方的想法沒有辦法確實傳達，因此，要如何降低學生的溝通誤解問題，是類似課程設計需要進一步思考的地方。另外，課程活動的時間常會與學生的段考時間衝突，因此活動課程進行規劃時也應特別注意。

4.3.4.3 跨文化知能各構面評鑑結果

本研究以「高中生跨文化知能評鑑量表」來評估學生的知覺、態度、技巧、知識四構面；並分析學生作品及線上討論內容來評估學生「後設知覺」構面成績。首先，學生的跨文化知能前後測 t 考驗結果如下表 4-3-4 所示，扣除前後測之 4 份廢卷，剩下 35 位受試者。由表可知，學生的「知覺」、「態度」、「技巧」三個構面分數均降低，其中「知覺」與「態度」分數降低達到顯著；至於「知識」構面，雖然分數有略微上升，但未達到統計顯著水準。

表 4-3-6 學生之跨文化知能前後測 t 考驗結果 (N=35)

	前測		後測		T	p
	M	SD	M	SD		
知覺	3.19	.74	2.93	.60	-2.367*	.024
態度	3.79	.69	3.03	.71	-6.200***	.000
技巧	2.76	.71	2.68	.69	.736	.467
知識	2.46	.81	2.49	.67	.194	.847

Note. * $p < .05$. *** $p < .001$.

註：此量表為 6 點量表，從 0 代表沒有能力，至 5 代表極高能力

在學生的後設知覺構面方面，由前 4.1.6 節已擬出後設知覺評鑑準則，經由三位評分者討論後，將後設知覺分為 (1) 能發現並詮釋自身生活或課程作品中關於雙方文化的明喻或隱喻內容 (後設知覺準則 1); (2) 對於文件或某一事件，能依據不同的文化條件做出評鑑分析 (後設知覺準則 2); (3) 學生在討論有關於文化的議題時，能運用自己習得的知識、態度、技巧與對方進行協商，成功進行溝通 (後設知覺準則 3)。每一評鑑準則分為：0 分 (完全沒有)、1 分 (作出概括性之描述)、2-3 分 (作出描述並加以解釋)、4-5 分 (詳盡解釋、並加上自己的意見及想法) 四個評鑑等級。首先，評鑑之描述性統計結果如下表 4-3-5 所示。

表 4-3-7 後設知覺評鑑分數整理

後設知覺構面/得分	0 (人/%)	1 (人/%)	2-3 (人/%)	4-5 (人/%)	M	SD
準則 1 (發現、詮釋自身與外國文化)	0 (0%)	11 (28.2%)	25 (64.2%)	3 (7.6%)	2.23	1.06
準則 2 (依據不同文化條件做出評鑑分析)	26 (66.7%)	3 (7.6%)	9 (23.1%)	1 (2.6%)	0.68	1.08
準則 3 (運用自己習得的知識、態度、技巧與對方進行協商溝通)	28 (71.8%)	6 (15.4%)	5 (12.8%)	0 (0%)	0.45	0.82

註：得分由 0 分 (完全無顯示能力) 至 5 分 (顯示極高能力)

由上表可看出，多數學生在此課程中均能夠發現、詮釋自身或外國文化內容，共有 11 位學生做出概括性之描述、25 位學生能做出描述並加以解釋、而有 3 位同學更能詳盡描述自身或外國文化內容，並加上自己的意見。然而，在準則二和準則三的評分結果顯示，超過一半的學生獲得 0 分，意指大多數同學在課程討論互動過程中並沒有作出較高層次的評鑑分析、或與對方進行協商溝通，而只限於詮釋自身與外國文化。

而在學生「後設知覺」構面與其餘四構面（知覺、態度、技巧、知識）的關連性上，本研究為了解學生之後設知覺評分結果和學生之「跨文化知覺態度量表」之後測分數是否具有相關，因此執行相關統計，統計結果發現，對於整體學生來說，「後設知覺」構面之分數與「知覺、態度、技巧、知識」呈現中度相關 ($r=.429$, $p=.01$)。由此可知，後設知覺與此四構面有中度相關性，後設知覺分數愈高，則跨文化知覺之「知覺、態度、技巧、知識」分數也愈高，代表後設知覺確實為做為監控另外四構面之角色。

表 4-3-8 「後設知覺」與「知覺、態度、技巧、知識」相關統計結果

	人數	R	p
「後設知覺總分」與「知覺、態度、技巧、知識後測總分」	35	.429*	.01

* $p < .05$

第五章 結論與建議

本章綜合上述「高中生網路輔助跨文化語言學習課程設計、發展與評鑑」之研究結果，將於第一節彙整研究結論、第二節提出高中生跨文化之能前後測比較與探討、第三節提出研究者本身實施課程之心得、於第四節提出研究限制、第五節提出未來之研究方向。

5.1 研究結果整理

以下章節為本研究欲探討之前三項問題的整理〈研究問題一至三〉，第四項問題將於 5.5 節中呈現。

鑑於目前高中上課方式仍多屬於講述式、且授課內容以文法字彙為主，學生實缺少對國外文化的了解，且少有實際利用英文與外國人溝通的機會，因此本研究旨在設計、發展一套符合高中生之「網路輔助跨文化語言學習」課程。整體而言，本研究遵循系統化教學設計之步驟，進行課程設計、實際於高中課堂實施，並總結各階段之研究成果，以期達成研究目標，分述如下。

5.1.1 跨文化知能構面之確立

為回答研究問題一：「綜合文獻內容，定義跨文化知能的構面」，本研究經由 Fantini (2000, 2001)、Byram (1993)、Graf (2004)、Koester、Wiseman 和 Sanders (1993) 等文獻分析結果定義出跨文化知能之五大構面：知覺、態度、技巧、知識、以及後設知覺。本研究假設「後設知覺」為監控其餘四構面之能力，而經由統計結果也發現，後設知覺構面與其餘四個構面確實呈現中度相關 ($r=.429$, $p<.05$)，因此研究者提出跨文化知能結構的假設也能得到支持。

5.1.2 跨文化課程之設計、發展、評鑑與其可行性

而為回答研究問題二：「根據文獻內容，設計出一適合高中生的跨文化課程，並設計課程活動與教學素材」、以及研究問題三：「實際實施本研究所設計的課程，以質化和量化的方式，進行形成性評量，評估其可行性」，本研究依據文獻所推展出之跨文化知能構面、配合 Smith 和 Ragan (1999) 之系統化教學三步驟：「分析」、「擬定教學策略」、「評鑑與修正」三階段，進行課程之設計及進行形成性評鑑。在「分析」階段之部分，本研究藉由文獻、專家訪談分析首先歸納出本課程之重要性；之後經由學習者分析、學習任務分析、以及學習媒體分析等結果歸納出課程大綱及課程目標，使其符合學習者需求、適合學習者之程度。之後以專家討論之方式，確立「後設認知」構面之評鑑等級標準，建立適合此課程之評鑑準則。

在「擬定教學策略」之論述方面，本文首見於「發展課程目標、擬定教學大綱」步驟中，本研究依據分析結果，並以學生之生活為課程設計內容依據，規劃出三個課程單元：「Self Introduction」、「My Ideal School Life」、「Video Project」，並撰寫各單元之教學目標及課程活動大綱。在「教學方式」選擇上，本研究結合英語會話課堂使用之「溝通式英語教學法」，以及學生經由討論版、視訊會議互動之「網絡語言學習」方式，進行課程活動。最後於「發展教學教材」步驟，本研究經由先前步驟規劃之課程大綱設計合適之學習單及課堂教學教材。

至於在「評鑑與修正」方面，除了設計者本身檢視是否確實達到教學設計各步驟之外，也由專家針對整體教材進行評估；另外，也經由授課教師、學習者之課後滿意度調查等方式來加以評估課程之可行性。

以下特別針對學生之跨文化知能評鑑量表之前後測結果以及學生之「後設知

覺」構面進行討論，如下節所述。

5.2 高中學生之跨文化知能評分結果探討

本研究以「高中生跨文化知能評鑑量表」對學生進行課程之前後測結果顯示，學生後測之知覺、態度、技巧、知識四大構面在進行課程之後，除了「知識」構面分數有稍微提昇，其餘「知覺」、「態度」、「技巧」三個構面分數均降低，其中「知覺」與「態度」構面更達到統計上之顯著水準（「知覺」前測分數為 3.19、後測分數為 2.93， $p < .05$ ；「態度」之前測分數為 3.81、後測分數為 3.11， $p < .001$ ）。

對於「知覺」分數降低之現象，研究者認為此可能是由於學生自身在進行課程活動前，認為外國文化與自身文化有很大不同，且由於台灣是單一文化的環境，因此一開始可能覺得外國人看待台灣人會有很大的不同，因此在課程開始之前，學生憑自己的想法，類似 Campinha-Bacote (2002) 引述先前學者之說法，也就是學生之前並不知覺自己對於文化能力的無知現象 (unconscious incompetence)。然而，在經由 8 個月的活動之後，學生們有機會將實際的外國生活與自己所想像的情況做一驗證，經由此課程，學生對於外國文化的了解更為深入，可能認為自己本身缺乏對外國文化的瞭解與能力，因此在後測成績的分數明顯降低，也就是進入 Campinha-Bacote (2002) 中所提及之「對於自己文化能力不足的知覺」階段，研究者認為，此跨文化能力的改變可能為造成後測分數較前測分數降低之原因。

對於「態度」構面分數降低之現象，根據研究者實際於課程進行過程之觀察，與課後進行訪問之結果，發現造成此種結果的可能原因有下列幾點：

- (1) 學生們的語言能力不足，導致溝通誤解的發生，而學生可能是因為溝

通誤解、或是因為能力不足，因此似乎沒有辦法表現出解決此問題的積極態度。例如在訪問過程中學生 G2 提出「我有想著讓討論版更熱絡，但是伙伴都沒有回應，討論情況因此就趨於冷淡」。而學生 G1 提及「學習夥伴打的英文單字有時候她不了解」、以及「視訊會議時學習夥伴描述她參加某一個社團，但對方不曉得要怎麼解釋、問老師也不太清楚」，顯示學生有時候沒有辦法解決彼此溝通困難的問題。此外，研究者實際觀察討論版上學生的討論情況，發現有幾組確實有溝通不愉快的情況產生，由以上這些現象似乎均顯示課程進行中，需要注意溝通困難的現象，往後若進行類似課程，此為值得注意的議題。

- (2) 學習者於訪談中也提出，由於課業繁忙，常造成他們沒有辦法即時完成作業，上網討論的時間正好與他們的段考衝突等，例如學生 B2 在訪談中提及「考試前還要做簡報，或是說課業很繁重的時候，還是要想辦法在期限內把這項作業完成」、學生 G3 認為「課程中需要學生上討論版討論的時間會卡到段考」等，因此研究者認為，由於課程活動安排時沒有與高中學校考試時間錯開，常造成學生無法上討論區進行討論，因此學生對於討論版訊息回覆時間拉長，久而久之即會使得學生溝通的意願降低。

綜上所述，研究者經由訪談及觀察結果，歸結出學習者可能於學習之過程中遭遇負向經驗而造成此一結果，正好與 Greenholtz (2000) 所提出接觸異國文化首先會呈現否定 (denial) 甚至是防衛 (defense) 的現象相符；另外 Salter 和 Teger (1975) 之研究結果亦可作一對照，也就是學習者可能因為溝通不良、討論時間拉長等不愉快的經驗，造成後測之態度之分數顯著降低。

而學生的「後設知覺」評分結果顯示，學生大多在討論版上只針對自身或外國文化進行一般性的描述，此點與 Yildiz 和 Bichelmeyer (2003) 提及「亞洲學

生在討論區中不擅發言，通常只於討論區上回應老師要求最低數量的文章」相符，此現象亦可從學習者訪問結果得到證實。例如學生 G3 在訪談中提到，「上討論版要去想出一些奇怪的問題和答案，明明就沒有問題，還要去發表一些問題」。另外，由學生 G3 之訪問結果似乎也反應出台灣學生很少主動去進行比較或更深層的思考，常常是課程活動要求問問題，學生才會開始去想一些問題來進行討論。對照評分結果顯示，在第一個評鑑準則，全班學生於「發現、詮釋自身與外國文化」的成績表現，沒有人得 0 分；然而在第二和第三準則均有超過一半的同學得到 0 分，兩者相互對照，也可證實在此課程中，學生與學習夥伴進行互動與發問之問題屬於廣泛之描述與詮釋，少有進一步的評鑑分析或協商溝通之互動過程。

5.3 課程整體實施總結

本研究旨在於設計一適合高中生之網路輔助跨文化語言課程，而從長達八個月的課程活動過程中，研究者也發生一些實施上之困難及挑戰，因此回答研究問題四：「綜合研究成果，提出建議與未來研究方向」，以下整理研究者本身所發現之討論議題及提出相關建議，歸納如下。

5.3.1 課程進度規畫方面

關於課程進度方面，首先，由於高中是以考試升學為主的環境，因此學生幾乎沒有太多的課後時間完成本課程所預定之活動。在本次課程實施過程中，常遇到學生做不完作業、或是沒有很多的課後時間上網與美國同伴互動的問題，而學生一旦上網次數減少，很容易造成雙方同學的討論時間過長、學生也容易減低對網路討論的興趣，因此，在學生上網的時間有限的情況下，要如何設法讓學生維持討論區的熱絡，其實是往後課程設計時所必須考慮到的。對於此種情況，研究者之建議如下：

- (1) 與其它科目(例如電腦科)的教師合作，讓學生能每周有更充分的時間上網進行討論。
- (2) 如同此次學習者於訪談中建議，拉長每個單元的討論時間，讓學生有更充分的時間等待非即時互動討論版的回應。

5.3.2 課程內容方面

關於課程內容方面，專家評鑑時即給予具體建議，認為課程之總目標在於「讓學生習得文化」，但本研究之課程礙於研究人力及時間限制，因此主題只圍繞於高中學生之生活環境與學校生活，缺乏對於台灣整體文化現象之描述，因此高中生藉由此課程僅限於學習自己及外國高中學校生活環境週遭之文化，無法習得「社會制度」、「習俗」等方面的知識。因此未來若進行相關課程，在內容方面必須考量到文化所包含的各方面內容，而不單僅限於高中生及其學校生活。

5.3.3 課程執行方面

在課程執行上，課程教師必須密切注意非即時討論區的互動情況，由於學生語言能力可能無法完全明瞭外國學習夥伴的意見、亦或學生沒有辦法充分用英文表達自己的意見，因此常會有溝通誤解的情況產生，教師在學生進行討論的過程中，應該試圖化解雙方的溝通困難問題，讓討論能夠順利進行。此外，在即時互動方面，由於台灣與美國的時差問題，因此要實施視訊會議的困難度非常高，礙於時差，無法於課程原本實施之英語會話課和電腦課進行視訊會議，因此在本研究中，雙方經由協調之後，視訊會議決定利用台灣的早自習時間進行，研究者必須與台灣學校之行政單位協調視訊會議的時間及地點，對於研究者而言，必須協調雙方教師、甚至是行政單位，才能讓雙方透過網路進行視訊會議，因此往後若要執行類似的課程，研究者必須能夠發揮協調的角色，才能讓活動順利進行。

5.4 研究限制

在研究限制方面，由於本研究礙於人力及時間上之限制，因此於研究受測者、課程內容及實施方面均有其限制，以下分述本研究限制之處。

首先於「研究受測者」之限制，由於本研究在問卷與課程實施之研究對象均為北部之高一學生，抽樣方式為便利取樣，僅以一個班級為對象進行教學實驗，因此在資料蒐集方面有所限制，研究結果推論上也有其限制。此外，本研究礙於研究資源及人力，因此只針對台灣學生的課程表現進行分析，並未對台灣學生之美國學習夥伴之課程表現進行分析，此也為限制之一。

其次於「課程內容」方面，誠如專家建議中所提及，本研究由於研究人力及研究時間限制，課程內容主要環繞高中學生及其學校生活，因此學生要透過課程了解整體文化確實有其限制，未來研究可以擴充課程內容，使其包含習俗、景點、社會現象等方面，而不侷限於高中生週遭之生活環境，使其更符合課程設計之整體目標。

於「課程實施」方面，礙於實施對象之學校每週只安排一節英語會話課，電腦課時間也有限，加上高中學生忙於課業，因此學生很難達到「常常上討論區與學習夥伴進行討論」之課程要求，大多數學生只有再每週上課的時間才會於討論版發表文章，因此造成討論情況冷淡甚至是無法解決溝通困難的情況。建議未來實施課程應注意學生是否可有充分的時間可以上網互動，學校教師可以利用午休或社團活動等時間開放電腦教室，讓學生上網與學習夥伴進行討論。

5.5 未來研究建議

綜合本研究成果與限制，針對未來欲研究網路輔助跨文化語言學習相關議題之研究者，給予以下建議：

在「受試對象」方面，礙於本研究之人力及資源，只針對新竹市某高一班級共 39 人施行課程，因而推論有其限制，建議以後若進行相關研究，可擴大課程實施對象，讓多班學生進行課程，可做更完整之學生跨文化知能評估，蒐集更多學生之意見。

在「研究內容與題材」方面，建議研究此議題之研究者可再更深入探討「文化」之定義，歸納出文化所應包含之範疇，讓學習者可以經由此課程習得全方面的跨文化概念；此外，本研究之學習夥伴來自美國加州，而加州為華人較多之區域，因此學生習得之異國文化概念可能有限，建議相關課程可以讓台灣的學生和美國其他地區的學生進行互動、甚至其他英語系國家如英國、澳洲的學生等，如此一來，學生更能習得不同國家之文化內涵。

在「課程實施」方面，由於實施本課程需要不同科之教師跨領域合作，以及學校行政制度之配合，建議研究者在實施課程之前必須充分與學校行政單位及授課教師進行溝通協調，整合不同科系之教師及資源，並確實做好分工，例如英語會話教師負責於課堂教導英語單字、而電腦課教師則負責訓練學生電腦軟體之使用等；此外，本研究也發現，在此次課程實施的過程中，學生們很容易因為英語會話課和電腦課在學校所佔的課程比重不高，或因為此科不是升學科目，而不願意完成課程所安排之各項活動，建議以後研究者可以與學校及任課教師協調，讓此課程所佔的成績比例提高，如此一來可能會影響學生之學習態度與成就動機。

綜合以上，本研究提出上述建議，以期國內之跨文化語言課程相關研究結果更為完整，也期望未來教師、研究者能將類似的活動融入教學活動之中，提升學生之學習動機、培養學生對異國文化的認知，成為具有廣闊國際視野之世界公民。

本研究由國科會經費補助，計畫名稱：「由學習信念與跨文化知能觀點探討網路輔助跨文化學習成效之研究」，計畫編號：NSC94-2520-S009-007，特此致謝。



參考文獻

一、英文部分

- Al-Jarf, R.S. (2004, June). *Intercultural communication: Saudi, Ukrainian, and Russian students online*. Paper presented at National Education Computing Conference 2004 (NECC 2004). Louisiana, USA.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Ashwill, M. A. (2004). Developing intercultural competence for the masses. *International Educator*, 13(2), 16-25.
- Belz, J. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 7(2), 68-99.
- Brown, H. D. (1993). *Principles of language learning and teaching (3rd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Campinha-Bacote, J. (2002). Cultural competence in psychiatric nursing: Have you “ASKED” the right questions? *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 8(6), 183-187.
- Canal, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chang, Y-P. (2004). The way of English as a foreign language teaching in Taiwan. *Journal of National Taichung Teachers College*, 18(1), 79-90.
- Chen, I.C. (2004). *Electronic participation of EFL learners in the virtual communication environment*. Paper presented at ROCMELIA 2004, Hsinchu, Taiwan.

- Cifuentes, L., & Shih, Y. (2001). Teaching and learning online: A collaboration between U.S. and Taiwanese students. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 456-474.
- Ciges, A.S. (2001). Online learning: new educational environments in order to respect cultural diversity through cooperative strategies. *Intercultural Education*, 12(2), 135-147.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, N., Hagenson, L., Nilakanta, R., Fraser, J., Lopez Fernandez, O., Nyvang, T., Ellis, K. (2004). *An intercultural learning experience in educational technology*. Paper presented at SITE 2004 Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, March 2004, Atlanta, USA.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2005). *The systematic design of instruction* (6th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Fantini, A. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. In *About Our Institution, SIT Occasional Papers Series, Inaugural Issue* (pp. 25-33). Brattleboro, VT: World Learning.
- Fantini, A. (2001). *Exploring intercultural competence: a construct proposal*. Paper presented at NCOLCTL Fourth Annual Conference, April 2001, Las Vegas, USA.
- Galloway, A. (1993). Communicative Language Teaching: An introduction and sample activities. *CAL Digest*. Retrieved December 25, 2003, from <http://www.cal.org/resources/digest/gallow01.html>
- Graf, A. (2004). Assessing intercultural training designs. *Journal of European Industrial Training*, 28 (2-4), pp.199-214.

Greenholtz, J. (2000). Assessing cross-cultural competence in transnational education: the Intercultural Development Inventory. *Higher Education in Europe*, 25(3), pp.411-416.

Hiltz, S. R., & Goldman, R. (2005). What are asynchronous learning networks? In S. R. Hiltz, & R. Goldman (Eds.), *Learning Together Online: Research on Asynchronous Learning Networks* (pp.1-18). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Jonassen, D.H., Howland, J., Moore, J., & Marra, R.M. (2003). *Learning to solve problems with technology: a constructivist perspective* (2nd ed.). New Jersey: Prentice -Hall.

Jacobson, W., Sleicher, D., & Maureen, B. (1999). Portfolio assessment of intercultural competence. *Int. J. Intercultural Rel.*, 23(3), 467-492.

Kern, R. & Warschauer, M. (2000). Introduction: Theory and practice of networked-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.) *Networked-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 1-19). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Koester, J., Wiseman, R.L., & Sanders, J.A. (1993). Multiple perspectives of intercultural communication competence. In J. Koester, R.L. Wiseman, & J.A. Sanders (Eds.), *Intercultural communicative competence* (pp.3-15). Newbury Park, California: Sage Publications.

Korhonen, K. (2003, November). *Developing intercultural competence as part of professional qualifications: A training experiment*. Paper presented at the 10th NIC Symposium on Intercultural Communication, Göteborg University, Sweden.

Larsen-Freeman, D. (2001). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Lee, L. (2004). Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US. *Language Learning and Technology*, 8(1), 83-100.

- Li, S., & Li, F. (2004). Intercultural communicative language teaching: Rethinking the communicative approach to ELT in China. *EA Journal*, 22(1), 20-42.
- Liaw, M.L., & Johnson, R.J. (2001). E-mail writing as a cross-cultural learning experience. *System*, 29, 235-251.
- Liddicoat, A. J., Papademetre, L., Scarino, A. and Kohler, M. (2003). *Report on Intercultural Language Learning*. Canberra: DEST.
- Liou, H.C. (2000, November). *Development of the ELT in Taiwan Web site for English learning and teaching*. Paper presented at the Proceedings of ICCE/ICCAI 2000, Taipei, Taiwan.
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L., & Lee, S. (2002). A look at the research on computer-based technology use in second language learning: a review of the literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250-273.
- Lustig, M.W., & Koester, J. (2000). Negotiating intercultural competence. In M.W. Lustig & J. Koester (Eds.), *Among Us: Essays on identity, belonging, and intercultural competence* (pp.197-202). New York: Longman.
- Macfadyen, L. P. (2003). *Intercultural and international education via the internet: Success stories from Canada*. Paper presented at the UNESCO 2003 conference on Cultural Education, June 2003, Jyvaskyla, Finland.
- Macfadyen, L.P., Chase, M. M., Reeder, K., & Roche, J. (2003). *Matches and mismatches in intercultural learning: Design and facilitation of an online intercultural course*. Paper presented at the UNESCO 2003 conference on Cultural Education, June 2003, Jyvaskyla, Finland.
- Marra, R.M. (2002). The ideal online learning environment for supporting epistemic development: putting the puzzle together. *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(1), 15-31.
- Martin, J.N. (1993). Intercultural communication competence: A review. In J. Koester, R.L. Wiseman, & J.A. Sanders (Eds.), *Intercultural communicative competence* (pp.16-29). Newbury Park, California: Sage Publications.

- McKay, S.L. (2003). Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. *International Journal of applied Linguistics*, 13(1), 1-22.
- O'Dowd, R. (2004). *Network-based language teaching and the development of intercultural communicative competence*. Unpublished doctoral dissertation, University of Duisburg-Essen, Germany.
- Peterson, M. (1997). Language teaching and networking. *System*, 25(1), 29-37.
- Planken, B., van Hooft, A., Korzilius, H. (2004). Promoting intercultural communicative competence through foreign language courses. *Business Communication Quarterly*, 67(3), 308-315.
- Salter, C.A. & Teger, A. I. (1975). Changes in attitudes toward other nations as a function of the type of international contact. *Sociometry*, 38(2), 213-222.
- Santos, R.M., & Reese, D. (1999). Selecting culturally and linguistically appropriate materials: Suggestions for service providers. *ERIC Digest*. Retrieved May 15, 2005, from <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/1999/santos99.html>
- Schnitzer, E. (1995). English as an international language: Implications for interculturalists and language educators. *International Journal of Intercultural Relations*, 19, 227-236.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15 (1), 73-89.
- Sifakis, N. (2004). Teaching EIL – Teaching international or intercultural English? What teachers should know? *System*, 32, 237-250.
- Singhal, M. (1998). Computer mediated communication (CMC): Technology for enhancing foreign language/culture education. *On-Call*, 12(1), 10-15.
- Smith, B. (1997). Virtual Realia. *The Internet TESL Journal*, 3(7). Retrieved December 20, 2005, from <http://iteslj.org/Articles/Smith-Realia.html>
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design* (2nd ed.). New York: Merrill.

- Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning and Technology*, 7(2), 38-67.
- Tombari, M. L., & Borich, G. D. (1999). *Authentic assessment in the classroom: Applications and Practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Trujillo Sáez, F. (2002). Towards interculturality through language teaching: Argumentative Discourse. *Cauce*, n° 25, 103-120. Retrieved May 15, from <http://www.ugr.es/~ftsaez/research.htm>
- Varis, V., Kristi, L., Ljuan Marko, G., & Esko, M. (2003). *Loading the challenges of intercultural learning through the internet*. Paper presented at the UNESCO 2003 conference on Cultural Education, June 2003, Jyvaskyla, Finland.
- Ware, P. D., & Kramsch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *Modern Language Journal*, 89(2), 190-205.
- Yang, S.C. (2001). Language learning on the World Wide Web: An investigation of EFL learners' attitudes and perceptions. *Journal of Educational Computing Research*, 24(2), 155-181.
- Yeh, H.Y. (2000, November). *Communicative web learning and English teaching in Taiwan's elementary schools*. Paper presented at the Proceedings of the 9th International Symposium on English Learning, Taipei, Taiwan.
- Yildiz, S., & Bichelmeyer, B.A. (2003). Exploring electronic forum participation and interaction by EFL speakers in two we-based graduate-level courses. *Distance Education*, 24(2), 175-191.

二、中文部份

- 余民寧 (2002)。 *教育測驗與評量：成就測驗與教學評量 (第二版)*。台北：心理出版社。
- 施佑芝 (2005)。 *跨文化線上英語學習影響因素之研究*。 *教育研究月刊*, 138, 55-68。
- 張玉燕 (1994)。 *教學媒體*。台北：五南出版社。

- 張淑萍 (2004)。簡易式數位教材開發模式。2005 年 3 月 12 日，取自
<http://elearning.ksut.edu.tw/Resource/epaper/20040625/index.htm>
- 張霄亭 (1998)。媒體與教學科技。載於張霄亭、朱澤剛 (合著)，教學媒體 (頁 2-40)。台北：五南。
- 陳錦芬 (2000)。跨文化、跨學科的 K-12 英語網路合作教學型態。國民教育，40 (3)，21-28。
- 廖柏森 (2005)。以英語為國際語之義涵與教學觀。英語教學，30 (1)，1-14。
- 劉顯親 (2000 年 9 月)。網路與英語教育：科技、語言、與學習。第九屆網路與社會研討會，清華大學。
- 歐滄和 (2002)。教育測驗與評量。台北：心理出版社。
- 顏玉雲 (2005)。現行高中英語教科書文化認同與社會認同議題之探討。教育研究月刊，138，40-54。
- 教育部 (2001)。國民中小學九年一貫課程暫行綱要。台北：教育部。
- 教育部 (2005)。普通高級中學課程暫行綱要—英文科。2006 年 3 月 9 日，取自
http://hischool.moe.edu.tw/main/course/entity_throw_file_attach.php?PHPSESSID=f0c9c6838dfdb1182f71e1241fb39f81&lang=zh_tw&system_id=8&system_id_attach=5

三、參考網站

- 教育部中教司：九年一貫課程能力指標—英語科
http://140.122.120.230/ejedata/kying/20031241215/930723_英語.doc
- 高中英文科教學資源中心
<http://en.tp.edu.tw/content.asp>

