



運用ABC's教學模式跨國遠距方案 提升臺灣學生跨文化溝通能力

翁一珍*

摘 要

國際互動頻繁的21世紀，跨文化溝通能力儼然已成為公民必要素養，但在臺灣英文教學現場，學生實際跨文化互動機會不多，如何提升大學生跨文化溝通能力，是研究焦點。本研究描述一門以提升跨文化溝通能力為目標的英文課之學生學習歷程與效益，該課程連結20位臺灣與34位菲律賓學生成為網友，進行11週的線上跨國協作計畫，雙方學生透過非同步與同步社交平臺，進行課外線上互動的跨文化互動。教學設計參考ABC's教學模式（autobiography, biography, and cross-cultural comparison's model），透過準備、自己的故事、他人的故事、跨文化比較、反思等五步驟，協助臺灣學生審視個人文化信念，加強對東南亞國家文化的了解，並從文化異同中提升對文化認知與互動技巧，發展跨文化溝通知能。研究採質性行動研究法，教師從學生學習反饋同步修正教學內容。蒐集的資料包括學生反思日誌、教學觀察筆記及深度焦點團體訪談。研究顯示，臺灣學生跨國遠距線上協作歷程包含五個階段：期待與擔憂、初次接觸、學習調整自我、分析與反思，以及建立跨文化友誼。研究證實，此跨國遠距協作的英文實踐策略對提升臺灣學生的跨文化溝通能力有正面效益，包括知識、態度、詮釋與連結技巧、溝通與

* 翁一珍：文藻外語大學英國語文系副教授

電子郵件：janeweng@mail.wzu.edu.tw

投稿收件日期：2020.05.12；接受日期：2020.08.25

互動技巧、批判性文化意識等五大面向，是一種值得嘗試的英語教學策略；實踐過程中，可能因互動雙方的認知與付出、個人反思、同儕分享、教師引導等因素而影響學習者的跨文化學習。最後，研究者提出對網路跨文化協作計畫融入英語教學之建議。

關鍵詞：ABC's教學模式、英語教學、跨文化學習、網路協作、臺灣

壹、前言

在全球化影響愈來愈全面的21世紀，國際間交流頻繁，跨文化溝通能力儼然已成為一種必要的全球公民素養。新世代的青年必須擁有開放的心態，跳脫單一文化思考架構，運用有效的跨文化溝通能力與外語能力，才能與不同文化的人有效地溝通。因此，許多應用語言學與語言教育學者（Baker, 2012; Byram, 1997; Fantini, 2000, 2007; Matsuda, 2002; Sercu et al., 2005）呼籲，外語教育應成為一種融合跨文化溝通能力與外語能力的語言教育。此混合式外語教育新典範，賦予英語教師一個新任務，在外語（English as a foreign language）或第二外語（English as a second language）英語教學中，重新將英語視為是世界語言（English as a lingua franca），然後協助學生有效使用英語為溝通媒介，藉此與其他英美人士或非英文母語的外籍人士彼此溝通。然而，如何能有效地達成此目標，在英文課程中加入跨文化元素，對臺灣高等教育的英語教師仍是一大挑戰。因此，本研究擬重新設計規劃一門英文寫作課程，透過與東南亞姊妹校教師合作，運用線上平臺網路遠距協作方案，結合文化議題與英文學術寫作比較文體，探索新的英文寫作課程設計，對臺灣學生提升跨文化溝通能力的可能性。

網路科技的進步創造新的學習機會。研究發現，跨文化線上協作有助於外語學習（Chen & Yang, 2014; Chun, 2014; Guth, 2016; Lin & Yang, 2011）。但用網路連結不同文化背景的外語學習者的教學方式，仍存在許多挑戰，包括溝通工具問題、網路問題、不同文化背景產生不同觀點與行為差異，造成文化誤解或衝突等。外語教師該如何運用網路科技提升學生的外語與跨文化能力，或善用線上社群互動平臺，發展學生的跨文化能力等，皆值得進一步探討。

本研究中的「主題討論與寫作」課程，專為大學英文系三年級學生開設，新課程運用改編自Schmidt（1998），以及Schmidt與

Finkbeiner (2006) 的ABC's教學模式跨國遠距方案，透過網路社交平臺，配對臺灣與菲律賓大學生為線上筆友。ABC's教學模式包含自傳 (autobiography)、傳記 (biography)，以及比較分析 (comparison) 等學習歷程，藉以提升學生的跨文化敏感度與跨文化學習，但該方案之前較少在網路環境中運用 (Wilden, 2007)。

本研究目的在於探討學術英文寫作課程結合ABC's教學模式跨國遠距方案的學生學習歷程，進一步分析此跨國網路線上協作方案，對臺灣學生跨文化溝通能力的影響。研究問題包括：一、探究臺灣大學生參與跨國ABC's教學模式跨國遠距方案的學習歷程發展階段；二、分析ABC's教學模式對提升臺灣學生跨文化溝通能力的助益，以及對自己與他者的看法是否有改變。參考Byram (1997) 與Fantini (2007) 的觀點，本研究「跨文化溝通能力」的操作定義為，能夠用英語與不同母語及文化的人互動溝通，並展現有效且合宜的態度、知識與行為。

貳、教學理念與理論基礎

一、從英文能力到跨文化溝通能力的典範轉移

早期傳統的英語課程，多半將英美人士視為是英語學習者唯一的模仿標竿，強調英語學習應同時要了解英美國家文化相關知識。到了1980年代，英語教學改為以提升溝通能力為目標 (Canale & Swain, 1980; Hymes, 1971)，主張外語學習者應擁有能在真實情境中溝通互動的能力。但這種以溝通能力為主的語言教育，仍然只強調單一方向的溝通。換言之，只強調學習者要單方面習得目標語言，提升社會互動與溝通能力，才能被主流社群的人接受。自1990年代起，學者們開始將跨文化能力加入語言與文化的學習，此跨文化溝通為主的外語教育，不僅重新定義了語言與文化的關係，亦帶來了以跨文化溝通能力為主的外語教育典範轉移。

Fantini (2007) 提出跨文化溝通能力是一種複雜的能力，強調個人與不同文化背景的人互動時，能夠展現出有效且合宜的行為；其中包含兩個重點：第一，能夠用外語與不同母語的人進行有效溝通；其次，與不同文化背景的人互動時，能夠展現符合文化期待且合適的行為。學者們特別提醒，在英語的教與學中，學習者跨文化溝通發展的本質，是一種複雜、多面向、流動，且在情感與認知上不斷改變的建構歷程 (Byram, 1997; Corbett, 2003)。

Kramersch (1993, p. 235) 用「第三地點」(the third place) 來形容外語的學習歷程，描述從原生文化及語言，逐漸移動至理想的「跨文化的境界」(sphere of interculturality)；第三者位置(the thirdness)讓學習者能夠在英語教室中，共同建構一個創新且理想的空間，使其跨越多元文化的邊界，然後共同創造新的意義。

Byram (1997) 將溝通能力與跨文化能力結合，提出跨文化溝通能力(intercultural communicative competence)理論架構與內涵，影響了許多外語教育工作者，其中包含兩個重要能力基礎：其一，目標語的溝通能力，包括語言(linguistic)、社會語言(socio-linguistic)，以及話語(discourse)的能力；其二，跨文化能力，包含知識(knowledge)、態度(attitude)、詮釋與連結技巧(skills of interpretation and relating)、發現與互動技巧(skills of discovering and interaction)，以及批判性文化意識/政治教育(critical cultural awareness/political education)。Byram (1998) 呼籲外語學習者不應一味地模仿母語人士的說話方式，取而代之，改變為以「跨文化演說者」(intercultural speaker) 為標竿，Byram主張，跨文化演說者除了可運用外語進行互動交流、詮釋、談判外，還必須擁有跨文化相關知識、態度、技巧與批判性文化意識，甚至進一步具備政治行動力；然後，成為能為跨文化議題發聲的跨文化公民。

Risager (2007) 同樣提出對國家典範 (national paradigm) 的質疑, 建議改為跨國典範 (transnational paradigm)。Risager特別提醒外語教師們, 應考慮跨國典範思維中語言、文化、社會與語言學習者間的複雜關係, 因國家與全球脈絡具有文化與語言多樣性, 呼籲語言文化教育應同時教導國家與跨國的社會結構與其演變過程。Wlosowics (2011) 提醒文化學習的影響是雙向的, 就如同語言學習, 其影響也是雙向, 若能提升雙方的跨群互動介面, 可為彼此的跨文化能力帶來不同發展。

上述外語教育與教學新典範, 對傳統語言教學內容與教育目標是一種深刻反省, 尤其是對發展英語教學的新方向, 相當具啟發性。為回應此呼籲, 英語教師應改以提升學生的跨文化溝通能力為目標, 包括知識、技巧與態度, 替代以國家為主的傳統目標語教學模式。同時, 因不同國家有各自使用的英語, 形成世界英語的複數 (world Englishes), 顯示英語母語人士並非唯一的溝通對象。可惜, 目前英語教育文獻中, 有關英文與跨文化學習混成式英語教育論述與實踐, 方式仍不多見。臺灣高等教育的英語教學環境與脈絡與西方不同, 校園中多數學生的文化同質性高, 與外籍人士互動及溝通經驗不多, 因此在非西方脈絡中, 結合外語能力與跨文化能力的教學策略論述或實證研究, 實有其價值。對英文教師而言, 惟深入了解在課堂教學中如何設計有效的教材與教法, 培育「跨文化演說者」(intercultural speaker), 才能培養具備全球視野與跨文化素養的國際專業人才。

二、網路英語互動與ABC's教學模式

(一) 網路英語互動

網路科技跨越了時空的限制, 吸引了許多語言教師運用各類網路工具與平臺進行協作教學, 發展出網友 (e-pal或key-pal)、線上配對 (e-tandem) (O'Rourke, 2007), 以及線上跨文化交換 (O'Dowd,

2007; Thorne, 2010) 等互動學習模式，以達到語言學習及文化學習的目的。研究發現，網路互動可提升學生對目標文化及本身文化的認知 (Belz, 2003; Müller-Hartmann, 2000)，增加語言正確性與流暢性 (Lee, 2006; Pellettieri, 2000)，以及提升跨文化溝通能力 (Ware & O'Dowd, 2008)。

學者們雖期待能用網路提升學生的跨文化認知與跨文化溝通能力，但跨文化發展的過程卻相當複雜，其發展結果也不一致 (O'Dowd, 2012)。Gray與Stockwell (1998) 批評，單純接觸異文化即可提升個人跨文化能力的看法過於樂觀。例如，若雙方在網路中只是討論食物或不同節慶，此內容對提升跨文化能力就可能有限。Fisher (1998) 也證明網路上的文化互動，有時並不會產生正面的效益，因部分學習者會拒絕與自身不同的文化觀點，互動過程中也不會主動反思或學習。相對地，線上學習有可能深化差異的觀點 (Kern, 2000)，甚至造成溝通終止 (Belz, 2003; O'Dowd & Ritter, 2006)。

儘管對網路互動的效益看法不一致，對此新科技提升跨文化溝通學習的潛力卻不容小覷。O'Dowd (2012, p. 353) 明確指出，線上協作教學結合了課堂學習與田野調查，可豐富學生跨文化學習經驗，是一種最具啟發性的教學模式。O'Dowd提醒，與跨國教師合作時，應對彼此的教學理念及目標，保持一種彈性與開放的態度。

(二) ABC's 教學模式

美國學者Schmidt (1998) 提出的ABC's教學模式，最初是為了協助英語實習教師或教英語為第二外語的英語教師，在面對多元文化背景學生時，有更多跨文化的了解與溝通能力。Schmidt建議的ABC's教學模式，是一種文化回應 (culturally responsive) 的教育學，過程包含五個階段：1. 撰寫個人反思的自傳 (autobiography)，讓當事人重新建構自己的生命故事，將熟悉變為陌生與新奇；2. 透過深度訪談了解不同文化的學生及其背景，以撰寫別人的生命故事 (biography)，此階段

必須保持積極地態度，嘗試了解他人，並透過雙向互動澄清內容，以達到充分的認識；3. 列出自己與他者故事中的文化異同（cross-cultural comparison）；4. 聚焦並分析文化差異，了解個人對此差異的感受與原因；5. 同儕分享與溝通，彼此討論所學，以回饋教學，作為未來與不同文化學生溝通時的參考。Schmidt希望透過ABC's教學模式，協助實習教師們了解師生文化差異對個人認知的影響，以重新設計具文化回應的教學方式。

大部分有關ABC's教學模式的研究證實，不論是面對面（Finkbeiner, 2001; Finkbeiner & Koplín, 2002），或面對面與線上混合模式（Finkbeiner, 2004），都對參與的大學或高中英語實習教師跨文化能力學習，有不同程度的幫助。例如，Wilden（2007）將ABC's教學模式運用在線上互動中，藉由線上交談（Voice Chats）為交流工具，連結英國與德國教師的跨國文化學習，其研究發現，ABC's教學模式對提升雙方教師的跨文化能力有正面效益。

然至目前為止，ABC's教學模式的研究範圍多半集中於美國與歐洲，很少運用在亞洲地區。在少數的文獻中，Ho、Hsieh與Ou（2006）的個案研究結果發現，ABC's教學模式有助於臺灣教師了解新臺灣之子的文化與發展溝通策略，證明ABC's教學模式確實可擴展人們的視野，但也發現執行的困難，包括語言的隔閡、雙方間的信任與關係，以及溝通主題的選定等。王衍（2017）則是將ABC's教學模式融入華語師資課程中，作為發展華語師資生跨文化能力培訓的參考模式。

回顧ABC's教學模式的文獻，多半認為此模式對教師與學生的跨文化溝通學習有正面效益，但研究地區多半集中於歐美，以亞洲為主要的研究很少。即使有少數案例亦以面對面溝通模式為主，而非網路互動模式，且互動雙方也非跨國關係。因此，本研究成果既可豐富ABC's教學模式線上運用的相關文獻，且可協助其他有興趣的英語教師，了解如何將ABC's教學模式融入學術英文寫作課程，以發展學生跨文化能力。

參、教學設計與實踐歷程

一、教學設計與策略

本課程參照ABC's教學模式跨國遠距方案（Schmidt, 1998; Schmidt & Finkbeiner, 2006）架構設計，再依教學實際需要進行調整。課程新修訂的ABC's教學模式五階段為：準備、自己的故事、他人的故事、跨文化比較、反思，總共有11週。每週安排的進度與步驟，如附錄所示。其步驟如下：

（一）教師先向學生說明計畫目標與內容，由臺灣學生抽籤與菲籍學生配對。

（二）臺灣學生撰寫自己的故事，探詢個人成長文化脈絡。

（三）臺灣學生透過線上互動撰寫他人的故事，試圖了解菲籍網友或菲國文化。

（四）引導學生進行跨文化比較與分析，撰寫跨文化比較文，將Schmidt（1998）列出的差異與分析差異兩階段合而為一，協助學生列出文化異同，同時思考歷史社會文化脈絡對文化的影響，以撰寫更有深度的跨文化比較文。

（五）進行學生期末反思回饋與分享，鼓勵學生反思文化差異，並從異中求同，發掘人類文化的共通處，學習從不同角度思考跨文化互動與溝通經驗及啟示。

因菲律賓學生人數較多，故每組有一位臺灣學生與兩位菲律賓學生，兩組成一個小隊，同時採用同步與非同步的線上社交工具。首先，學生們先在小隊中初步認識，大家彼此介紹及互動，從不同文化角度相互分享，以呈現較多元的互動。待初步分享後，配對學生於較小的組分享個人的故事，進行深入的互動。此設計除了可讓學生在小隊中認識更多外籍生，同時亦可享有小組成員間的歸屬感與信任，避免因人多尷尬。

尬，不好意思分享。過程中，臺灣學生必須陸續完成三篇600~800字的個人敘事文、他人敘事文（或文化），以及文化比較文；同時，在每階段完成後，另撰寫300~350字反思日誌。因大部分的網路互動皆發生在課外時間，課內時間教師則規劃、引導、鼓勵與協助學生學習，運用同儕分享、小組討論，小組報告、個人諮詢等方式，了解學生的跨文化互動狀況與學習，以作為隨時調整教學內容與設計的參考。ABC's教學模式跨國遠距方案的教學活動設計架構示意圖，如圖1所示：

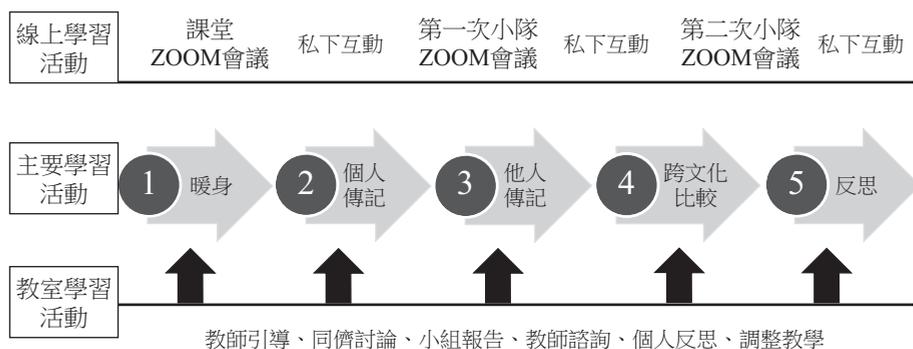


圖1 ABC's教學模式跨國遠距方案的教學活動設計架構

二、教學實踐歷程

本課程教學活動設計有五個階段，以下為各階段的實施情況：

(一) 準備階段

第1週參與的臺灣學生先透過網路信件主動聯絡對方，並要用五個英文字描述自己，並問對方三個問題。教師於課堂中運用ZOOM同步社交平臺，讓臺菲參與學生們進行第一次線上同步交流。該活動進行約30分鐘，可惜結果並不理想。原因包括：網路訊號不佳、學生對工具使用不熟悉、許多菲律賓學生未出席。另一更嚴重的問題是，活動前後，臺灣學生仍遲遲收不到菲籍網友的回應，這也讓參與的教師與學生皆感到

十分焦慮。雖在計畫執行前，雙方教師已討論並同意ABC's教學模式跨國遠距方案規劃及配合事項，但開始後，發現菲律賓學生似乎並不太了解ABC's教學模式的內容與目的，參與度也不如預期。經研究者多次急切地寫信給菲國教師後發現，因兩週前是菲國國訂假日及學生考試，所以回應得很慢。另一原因是對方並未真正按照原訂課程內容進行。經過討論後，菲律賓教師改以加分方式鼓勵課堂學生參與計畫，以便讓ABC's教學模式可持續進行。

（二）撰寫學生個人故事的敘事文

第2週先由教師引導學生反思個人家庭與成長環境，協助他們了解形塑個人文化身分與性格的因素；第3週持續關心臺菲學生網路協作的情况，並於課堂中進行小組報告，介紹各組的菲律賓網友，並分享交流技巧。

（三）撰寫他人的故事與文化

第4~6週自擬訂雙方討論的議題開始，由教師引導學生於課堂中先擬訂問題，相互討論修正，讓學生在課後進行網路協作與交流。學生需進行至少一次的ZOOM同步交流與記錄，之後參考菲籍網友提供的資訊，同時搜尋網路資料，撰寫一篇菲律賓網友的故事及文化。過程中，若網友遲遲無回應時，亦讓學生延後繳交，以減少他們交不出作業的焦慮與壓力。

（四）跨文化比較與分析

第7~10週當所有學生皆經歷線上協作的互動經驗後，需蒐集各種資料，包括來自菲律賓網友及網路資訊，然後運用心智地圖模式，進行跨文化比較，目的是撰寫一篇跨文化比較文。學生選擇的題目範圍非常廣泛，包括家庭關係、社會文化、學校教育、婚姻觀念、飲食習慣等。文章完成後，傳給菲籍網友，確認內容與文化詮釋。雖撰寫英文作文仍是此網路協作的主要目的，但部分臺灣學生與菲律賓夥伴，已從一開始的尷尬互動，逐漸發展出真正的友誼，他們交流的話題遠遠超過課堂作

業的題目範圍，更多的是彼此的問候與生活經驗分享。例如，S11說：「昨天我們在線上聊運動，好像朋友一樣」（TJ5）。

（五）反思

第11週聚焦於重新檢視ABC's教學模式的網路協作學習經驗，一方面安排臺灣學生於課堂中分享心得，同時撰寫一封感謝信給菲律賓網友，最後完成英文期末反思日誌，作為整個線上協作的句點。

肆、研究方法

本研究採質性行動研究法，研究者依各階段的初步研究觀察與分析，持續修正教學內容與活動，茲將研究對象與分析方法及步驟，分述如下：

一、研究對象

本課程名稱為「主題討論與寫作」，行動研究對象為20位大三主修英文的臺灣學生，19位為女性，1位男性，其大學英文能力測驗平均分數為272.16分（滿分360分），相當於英文中高級。另外，ABC's教學模式跨國配對的菲律賓大學生有34位，由該班的英文教師邀請參加此計畫。計畫合作學校是菲律賓全國排名前兩名的私立天主教大學，參與計畫的菲籍學生雖非英文主修，且有個別差異，然英文是菲律賓的官方語言之一，故其英文能力平均皆達中高級以上。研究對象可選擇在同步視訊或非同步社群網站互動，雙方英文口音差異對跨文化溝通經驗是否有影響，是觀察重點之一。

二、研究分析方法與步驟

研究者於開學第一週的課堂，告知學生本研究的目的及內容，並說明研究與其成績無關，學生可自行決定參加與否。待學生同意並簽署研

究同意書後，再進行蒐集相關研究資料，以符合研究倫理規範。蒐集的
研究資料多元，包括：學生期初學習態度調查問卷、學生反思日誌、教
師觀察日誌、課堂討論錄音，以及期末深度訪談錄音。學生個人反思日
誌皆以英文撰寫，字數規定至少300~350字。期末深度焦點訪談則以中
文進行，每次2人，約50~60分鐘，全程錄音。希望以多元研究資料，
達到三角認證，真正了解交流過程中臺灣學生主觀的經驗與觀點。質性
研究資料如表1所示，包括類別、編碼方式、數量、蒐集方式與時間。

表1
研究資料一覽表

類別（編碼方式）	數量	蒐集方式與時間
學生反思日誌（S1-J1，表示學生1的第1次反思日誌；S1-J2，表示學生1的第2次反思日誌，以此類推）	110篇	透過學校雲端學員作業區蒐集，每篇字數規定300~350字，以英文為主，共有6次，時間分別如下： J1：2018-10-25；J2：2018-10-27； J3：2018-12-02；J4：2018-12-28； J5：2019-01-10；J6：2019-01-18
教師觀察日誌（TJ1，表示教師的第1次觀察日誌）	10篇	教師於批改學生作業後、小組報告、課堂分享、特殊事件等發生時，會記錄觀察日誌，自行擅打後存檔，作為教學反思
課堂討論錄音（SD，表示學生討論）	1份	以世界咖啡屋方式，讓學生針對主題互相討論、分享線上網友的互動經驗，然後分組報告。活動時間約3小時，蒐集日期為2018-11-04，小組英文報告時間總計40分鐘，由助教協助全程錄音，然後轉為逐字稿
期末深度訪談錄音（S1-FG1，表示學生1第1組深度訪談）	10次	將學生分為10組，每組2人，於課程結束最後一週進行深度訪談，學生可選擇中文或英文回答，每組50分鐘，由助理全程錄音，然後轉為逐字檔，兩次蒐集日期與組別如下： 2019-01-10第1~6組 2019-01-11第7~10組

最後，再將所蒐集的研究資料，運用QSR Nvivo 12版進行資料分析。研究問題一的跨文化互動歷程，以課程規劃的五階段為分析架構，依據Strauss與Corbin（1998）的建議，研究者依據時間先後順序重新安

排所浮現的概念與主題，以發掘關鍵事件的發生與結果的連結，進一步了解參與者的態度、經驗與行為間的關聯，以及計畫開始至結束間，參與者跨文化經驗與情境脈絡的關係，所有概念、主題及類別則自然浮現，然後交織成一條故事線。研究問題二聚焦於學生跨文化溝通能力，參考Byram（1997）的跨文化溝通能力理論為分析架構，研究者先反覆閱讀並比較所有的研究資料，以辨認資料中浮現出的特色概念，並加以歸納命名，接著將相似的概念統合形成主題，最後將相關的主題結合，納入分析架構類別。

伍、結果與討論

一、ABC's教學模式學習歷程的階段

本行動研究結果顯示，參與ABC's教學模式臺灣學生的跨文化學習發展歷程可包括五個階段：期待與擔憂、初次接觸、學習自我調整、分析與反思、建立跨文化友誼。

（一）期待與擔憂

在計畫開始前，大部分（65%）臺灣學生對ABC's教學模式普遍覺得「很新鮮」、「很酷」、「很期待」。許多人表示，因為是第一次與外國人在線上溝通，覺得和以前的英文寫作課有很大的不同，他們的期待包括：能夠了解真正的菲律賓文化、英文能夠進步、與菲律賓網友成為朋友。但資料中亦顯現出他們的擔憂，尤其是雙方不同的英語口音及文化差異，例如，S17在她的反思日誌中提到：

This is my first time to send e-mails to a foreigner. I'm afraid of making mistakes or offending her. And I [am] also afraid that she did not receive my mail. (S17-J2)

也有學生感覺到很尷尬，例如S5在反思日誌中寫到：

We don't know each other before and are not familiar with each other's culture either. However, we have to share some private opinions for the essays and even debate. It is quite embarrassing. (S5-J6)

事實上，在此階段，多數臺灣學生對菲國的實際狀況不是非常了解，但對與菲國學生跨文化互動仍相當期待。這或許與就讀學校對東南亞文化與語言教育的重視有關。因該校設有東南亞學系學士班與碩士班，每年舉辦東南亞國際研討會。有些學生表示曾修讀東南亞語言或文化課程，校園中也有為數不少表現優異的東南亞學生。例如，S1在反思日誌中，提及了臺灣與東南亞的關係，認為此次互動學校挑選應該與此有關。因為計畫選定的配對學校在菲國排名為全國前1~2名，加上臺灣學生許多從未有過線上外籍網友，這樣的校園文化與學習氛圍，讓臺灣學生對計畫中的菲國學伴產生一些期待與想像。

(二) 初次接觸

線上計畫的初次接觸後，學生反應不一。其中，一半臺灣學生順利收到了菲律賓學生的友善回應，他們覺得對方「kind」、「friendly」、「a little shy」、「fun」、「optimistic」或者「generous in giving compliments」。但另外一半沒有接到回應，或只收到很少回應的學生感到相當沮喪，因回應不順造成的問題占整體負面感受72.73%。加上臺灣學生有交作業的壓力，讓他們更加焦慮。例如，S20下課的時候問研究者：「老師，如果他們一直都不回我的訊息怎麼辦？我擔心我10月14日作業會交不出來」。由此可見，因線上活動與課業成績有關，初次接觸後的內在焦慮，直接影響學生的學習。此階段中，多半學生對ABC's教學模式跨國遠距方案的看法著重在完成「課程作業」，資料中亦未浮現內在文化發展的證據。因臺菲雙方作業不同而造成的責任不均等，直接影響線上合作夥伴對計畫的態度與認知，以及彼此的互動關

係。沒有得到回應的臺灣學生，除感到失望外，有些開始懷疑自己是否做錯了什麼，同時因打擾別人而感到不安，例如，S12在訪談中說：「I was afraid to keep bothering them. No matter how, they also have their own things to do」(S12-FG4)。

另外，第一次課堂線上即時ZOOM互動過程，也因網路訊號問題、雙方學生對ZOOM的使用方式不熟悉、菲律賓部分學生缺席等問題，結果並不理想。此亦顯示，雙方教師在合作前，除需先確認學生皆熟悉社交軟體，包括各種使用設定及功能，更重要的是兩人要先討論計畫共識，達成合作協議，並確實遵守計畫規範、教學目標，以及權利義務等。教師要能夠用活潑的教學策略鼓勵學生參與，才能盡量減少學生的學習挫折，帶來有意義的線上協作學習成效。

(三) 學習自我調整

學習自我調整是ABC's教學模式跨文化學習發展歷程的第三階段。經過初次接觸後，參與學生們由剛開始的興奮或挫折，漸漸調整學習態度，同時完成課程作業的要求。他們的調整策略包括：向同儕學習改善互動技巧、再次嘗試與對方溝通、同時從網路蒐集寫作材料作為討論的內容等。例如，一位因對方沒回應而困擾的學生，在課堂分享時說：「I will find the person who feel the same frustration as me and share my feeling with her, so we can come up with a solution together」(SD)。

此階段參與計畫的臺灣學生，一方面撰寫自傳，反省自己成長過程中與家人關係、父母的婚姻、教養的方式、成長背景等重要歷程，另一方面也蒐集大量菲律賓文化資訊。他們因此漸漸對菲律賓文化中的生活、想法、習慣、行為等，都有更深入且廣泛地了解。例如，菲律賓人對父母的尊重、家庭成員間的緊密關係、早上七點就開始的大學課表、大多同齡的菲國大學生對未來已有明確的目標，甚至發現菲律賓網友中有人是少女懷孕的小媽媽，以及出櫃的同性戀者等。此階段獲得的文化新訊息，不論是有關他人或自己，讓臺灣學生產生新的內在認知。所有

的學生皆表示，從真實的世界所獲得的資訊印象較深刻，ABC's教學模式透過網路社群媒體，提供了一種真實的文化情境，雖然在虛擬的空間中，學生卻感到進行的跨文化互動，比現實生活還要真實。例如，S13在焦點訪談中論及，從真實網路互動所得到的知識，比找網路資料或坐在教室聽教師講課更直接，也更有說服力；S18附議說：「因為最直接，而且是真人，對，所以我覺得可以學到更多」（S18-FG5）。

資料顯示，學生在網路社群中的跨文化學習發展歷程並非直線式。他們在日誌中記錄了現實生活中各種影響網路互動的因素，例如：忙碌行程、學校考試、國定假日安排、個人因素等等。例如，S11覺得有一段時間，她跟菲籍網友互動突然停滯，這讓她一度很沮喪，後來才知道對方是因為考試的關係沒有回信。S11回憶著說：「在那之前我有點生氣，感覺不是很好，一直到她又重新開始回我」（S11-FG3）。由此證明，網路線上協作的跨文化發展，因受到脈絡中環境與人際互動等各種因素影響，具非線性且動態的特性。

（四）分析與反思

因為跨文化比較文寫作，臺灣學生必須深入比較文化，不但列出文化差異的分類，還要提出可信的佐證資料，另外，也要分析可能影響文化差異的原因。學生學習交互驗證外籍網友提供訊息及查詢網路資料；過程中，必須運用批判思考的能力，審慎評斷不同資料來源的證據，以了解當地的現況。例如，S10比較臺菲民眾對同性婚姻議題看法的異同，她不僅發現因為天主教的信仰，讓菲律賓人對同婚相對保守，持反對意見。但透過與菲籍網友的討論發現，菲國年輕世代對同婚議題看法正逐漸改變，從S10反思報告的陳述，可見其後設觀察與分析能力的發展：

In my opinion, although their country is very religious, some people still accept and respect same-sex marriage. The reason is that

society is changing, and the way of the young people's thinking is different from the past. (S10-J3)

當學生面對新文化訊息與其舊認知的差異，或者發現訊息管道不同其內容也不盡相同時，激發學生開始運用批判思考，進行更深的文化判斷。例如，S13發現她的女性及男性菲律賓網友，對性別平等有著不同看法，她因此主動去搜尋更多的資料與佐證，以便了解真相。

(五) 建立跨文化友誼

最後一個階段是建立跨文化友誼，經過較長時間的跨文化線上互動，60%的臺灣學生表示，很高興交到好朋友，他們一方面非常感謝菲國網友們的協助，讓他們可以順利完成作業，同時對經由線上社群接觸認識其他國家文化的事，感到很有趣。也有人期待結束後能繼續跟菲籍網友互動，就如同S4所說：「I think we will keep in touch even though this project is ending」(S4-J6)。經過此階段，臺菲學生間有更深入的互動，也漸漸在網路世界中發展出跨國的友誼。

由此可見，此階段中，有些學生與菲籍網友從一般普通認識，到成為朋友，並在友誼中發展跨文化能力。雖並非全部的學生皆可到達此階段，但部分學生在網路接觸與互動中，成功建立了跨文化友誼，與對方成為彼此無所不談的朋友，在跨文化友誼的基礎上分享與學習。下列S20的經驗，詳細地解釋了她如何在跨文化友誼中學習，彼此成為朋友的經驗：

I think the most important part during the conversation is that we have to chat like a real friend, instead of keeping asking questions. For one time, I keep asking him some questions, he said, "Can I ask you some questions like this; I also want to know more about you." I know that I ask too much, I also need to give him some information about me. Also, we have to ask with the mild tone because if we just talk to them

like “here are some questions for you”, they will feel impolite and they will not reply. Like I, the first time I had interaction with him, he didn't reply me at that time. So later, I changed my way to interact with him, he just replied me. So we have to ask something with the mild tone, and also share your stories as well, just like the conversation you chat with your friends in reality. (S20-FG7)

經過線上協作的互動經驗，一位學生（S15）結論，英文不只是一門課程，更是一種互動工具，可以讓不同文化的人彼此溝通，然後成為朋友，她說：

我們就原本母語就不一樣，可是可以用另外一個相同會的語言（指英文）溝通，所以還是覺得不管是哪一個國家的人會英文，就是如果都會的話，就是可以結交、就是當朋友這樣，然後可以，對，就是當朋友。（S15-FG3）

二、ABC's教學模式對提升跨文化溝通知能的效益

Byram（1997）將跨文化溝通知能分為五個面向，包括知識、態度、詮釋與連結技巧、溝通與互動技巧、批判性文化意識。研究結果發現，臺灣學生參與ABC's教學模式後，在上述五大跨文化溝通知能面向，皆有不同程度的提升。

首先，所有學生在跨文化知識、態度、詮釋與連結技巧等三大能力皆有提升；其中有18位（90%）學生提升了跨文化溝通與互動技巧；在批判性文化意識方面，有9位（45%）提升了此能力。ABC's教學模式對提升臺灣學生跨文化溝通知能五大面向的人數與比例，如表2所示。

（一）跨文化知識

在跨文化認知與知識方面，透過線上互動經驗與三種文體寫作，讓參與ABC's教學模式的臺灣學生，增加了對菲律賓及臺灣本身文化的認

表2

跨文化溝通效益描述性統計

跨文化溝通知能	人數 (N = 20)	百分比 (%)
知識	20	100
態度	20	100
詮釋與連結技巧	20	100
溝通與互動技巧	18	90
批判性文化意識	9	45

知與知識。學生們表示，因為線上菲籍網友提供的各類資訊，以及課堂中其他同儕的分享與討論，讓他們對菲律賓文化更加了解。與以往不同，他們對菲國文化知識，不再單單來自課本、網路或教師，而是透過線上網友一對一、或一對多的真實文化互動，是個人私領域的文化理解。學生線上閒聊的內容，範圍相當廣泛，不論是大學生活、飲食習慣、假日活動、興趣、哈韓流行音樂、化妝、打工、多元文化、全球化影響、同性婚姻、家庭生活、宗教與信仰、婚姻及少女懷孕等等，都來自網友們活生生且實際的生活經驗。例如，有四位學生特別提到，原本以為菲律賓只有一個文化，後來發現，菲國也有多元文化的特色，包括社會中不同的新移民。例如，S5在反思日誌中提到：

We can say that [the] Philippines is a melting pot of different cultures, even that of foreign, considering that it was colonized for so many years in the past, not to mention by different countries (Spain, US, Japan). (S5-J3)

學生文化知識提升的面向中，「臺灣文化」是另一浮現的概念，顯示ABC's教學模式對學生了解臺灣文化的知識也同樣有幫助。學生透過與線上網友分享的經驗及撰寫跨文化比較文，體會到必須先了解自己的文化，才能與不同文化的他人分享，也才能進行文化比較。此過程讓他們發現自己對臺灣文化的認識相當有限。例如，S12在訪談中坦承自己

最大的問題是：「我覺得，我了解他們國家（指菲律賓），竟勝於自己的國家」（S12-FG4）。S13也附議說：

我每次跟e-pal講話或什麼東西都嚇到想說，唉，他們怎麼對於自己的國家那麼了解，而且他們不是等我們去查資料喔，他們問我們，例如媽祖，我們不是都還要去查資料。（S13-FG4）

當臺灣學生感到驚訝的同時，此經驗亦提升了他們想多認識自己文化的想法。例如，S8的期末日誌節錄提到：「It is not only the culture exchange, but to have better understanding of my own culture」（S8-J6）。

由此可見，ABC's教學模式可提升臺灣學生跨文化認知與知識，不論是對了解別人或自己本身的文化，都有深刻的幫助。

（二）跨文化態度

從質性資料發現，ABC's教學模式可成功提升臺灣學生的跨文化態度，浮現的學習效益包括：對其他文化的好奇與興趣、包容、尊重多元與差異。例如，有16位學生皆提及，由於認識ABC's教學模式的菲籍e-pals，讓他們對菲國文化感到好奇，包括日常生活習慣、社會現況與各種價值觀等，就好像S20在期末反思首先就提到：「First of all, communicating with Filipinos makes me want to dig more information about their culture and themselves」（S20-J6）。

更重要是他們更加懂得包容，並尊重與他們不同的文化差異。就如同當S9被問及互動雙方最重要的態度時，她回應學到如何相互尊重：「I knew how to start a conversation with respect but without embarrassment」（S9-J6）。面對線上不同文化背景的e-pal對象時，學生會學著關心對方感受，避免造成跨文化誤解，此謹慎的態度亦直接影響他們採取的互動模式，如S3強調：「就是一開始跟他不認識，可能不了解他的國家有什麼問話時候的禁忌，所以就會比較小心一點」（S3-FG1）。

因為菲國e-pals的開放與分享，讓臺灣學生逐漸對線上互動感到自在，甚至開始主動問候。例如，S1描述她的e-pal是一位未婚的少女媽媽，雖面對人生的巨大挑戰，仍非常開朗，這不只讓她在線上用英文互動時能夠感到自在，對同年齡的小媽媽所展現的勇氣，更是無比佩服。因為S12的e-pal願意敞開心胸分享自己的生命故事，S12學習從不同的角度感受並理解問題的脈絡，讓她產生了同理心與憐憫。從下列的個人反思報告節錄中可證：

Every time when we have zoom meeting, I always see she wear smile in her face. It definitely surprised because I know she has to take care of her son after exhausting day in school. Taking care of a little kid is not as simple as we think. She needs to spend time to accompany with her son and teach him. I can't even imagine if I already have a whole day in school and can do this like she. (S12-J3)

可見ABC's教學模式對臺灣學生的跨文化態度有正面影響，讓他們面對外國人時，能夠更自在，願意以開放的態度，面對來自不同文化背景的人，然後學習尊重與包容，更因看到同年齡e-pal面對困難時或追求理想時，展現的態度與勇氣，不僅感到欽佩，也因此重新思考個人的學習與生活，學習感恩。

（三）詮釋及連結技巧

因學生蒐集網友對跨文化議題的看法過程中，會同時搜尋網路資料，不只比較不同資料來源間的異同，亦連結到臺灣的情況，與臺灣文化相互比較，此過程讓他們提升了跨文化詮釋與連結的技巧。

例如，S13撰寫跨文化比較文時，蒐集了許多臺菲性別刻板印象的資料，同時詢問菲籍網友，她發現不同性別的菲籍網友們，對此議題的看法竟然不同：

我發現他們的刻板印象又占了兩個派，就是有人覺得說他們國家沒有，女生好像覺得沒有吧，然後男生都覺得有，就是F13 [菲籍學生代號]，很有想法的那個F13，他就跟我說，就是菲律賓有這個狀況，哇，我五百個字又出來了。（S13-FG4）

S13進一步從臺菲文化差異中，嘗試分析背後的原因，並在期末反思結論：「I realize the gender inequality happens everywhere. Not only in the Philippines and Taiwan but the whole world has the gender inequality problem」（S13-J6）。

（四）溝通與互動技巧

從學生的反思日誌與訪談，可歸納ABC's教學模式有效提升其跨文化溝通與互動面向的三項技巧，包括互動與分享技巧、批判思考、使用英文的自信。

90%臺灣學生的資料顯示，他們與網友互動及分享技巧有進步，特別在用心覺察、互惠原則，以及閒聊技巧上。用心覺察方面，學生了解到什麼是文化敏感話題，以及該如何處理才不會冒犯他人。例如，S14在反思日誌中寫到，應注意宗教議題，並結論「because not everyone is free or comfortable to talk about it」。

互惠原則是臺灣學生習得的另一個重要溝通策略，雖然蒐集菲國文化資料是臺灣學生參與ABC's教學模式的主要目的之一，但許多學生皆提及，互動必須從一般問候或聊天開始，先找到對方有興趣的話題，彼此分享，而不是直接就要求對方回答問題。如同S4在訪談中所說：「友誼的建立不是give and take，應該要先分享你自己對主題的想法或感受，而不是一直問題對方答案，有一點像互動的感覺」（S4-FG1）。

在使用英語互動的能力方面，ABC's教學模式明顯提升了臺灣學生跨文化互動使用英語的信心。不論是臺菲同步或非同步線上互動，英文

是雙方唯一的溝通工具，部分參與的臺灣學生表示，很開心有機會可以在線上練習英文，覺得對英文溝通能力有幫助，尤其是英語會話與英文寫作。例如，S15在個人反思日誌上提到：

Before the meeting, I was afraid that I cannot communicate with my e-pal well because I have not much confidence in my English ability. To my surprise, we communicated smoothly and had great time in the online meetings. (S15-J6)

同時，有些學生為了不讓菲籍網友認為臺灣人的英文不好，會在互動中有意使用較難的字，S18說：「我不想讓他們覺得我們的英文很爛」（S18-FG5）。由此可見，認同臺灣人與臺灣文化的身分與意識，似乎也成為學生們提升個人英文能力的動力。

（五）批判性文化意識

因ABC's教學模式的線上互動經驗，臺灣學生接觸到與自己不同文化背景的真人，有機會交互比較網友提供的資訊、網路知識及舊想法或概念，當彼此不符時，可刺激其批判性文化意識的發展，下列兩位學生的回應可作為佐證：

你發現就是說，事實上，不論哪一種論點都有他們就支持的人……所以我就想說，可能就只能再多查資料吧，看哪個數據是屬於、比較偏向於、因為不是每個數據都會有提出的委員會或者是機構嘛，所以就可能只能針對那些機構的可信度去採納。（S13-FG4）

What's more, sometimes, I can find that something I heard before is incorrect. Therefore, it can also be a good chance to broaden my understanding. (S14-J4)

因為有了參與臺菲線上協同的經驗，九位學生改變他們對菲律賓國家或人民的看法，顯示提升批判性文化意識，可帶來轉化學習。臺灣學生透過線上的真實互動，意外地發現菲律賓大學生非常「勤勞」、「用功」、「勇敢」、「友善」；菲籍學生們不僅珍惜學習的機會，在學業上積極用功，對未來有明確的方向與規劃，努力地朝夢想前進，尤其，面對困境時仍保有正面的態度，這一切與臺灣學生原本想像的很不同。相較之下，臺灣學生發現自己在學習上不只被動，也很少思考未來，此落差帶給他們很大的衝擊。例如，S17在焦點訪談中坦承說：「I am shameful that I didn't study hard. In fact, many Taiwanese students don't have the same attitude toward study. I think Filipino students are more hard-working than Taiwanese students」（S17-FG5）。

從互動中，臺灣學生透過比較與反思，重新思考他人與自己的關係，不但改變了對菲律賓人、菲國的偏見，也覺醒自己目前的景況。S4的媽媽是越籍新娘，參加課程前，都不願提家庭背景。之前對菲律賓不太了解，也沒有什麼興趣，但最後覺得自己有很大的轉變；不僅對菲律賓改觀，也不再因個人的文化背景而感到自卑。S4說：

我覺得有改變我對菲律賓的價值觀，因為我原本，如果不是這個作業或是這個計畫的話，我根本就是沒有，就是不會想要去認識菲律賓。（S4-FG1）

S15則反思過去常常還沒真正接觸就先評斷人，且對此思考模式提出了批判：

I realized that this country was not that negative as what I had thought. Also, I found there were some similarities between us. For example, they are also very religious, and emphasize on family value. In fact, they are just like us; there is nothing different. So, I decided to

open my mind. I think I would avoid making judgment with real contact with others in the future. (S15-FG4)

跨文化公民意識是一種深度學習，經過ABC's教學模式後，部分臺灣學生表示，願意透過行動改變其他人對菲律賓的刻板印象，或者介紹更多臺灣文化給菲律賓的朋友，從以下學生深度訪談的反思可見端倪：

S3 : I could share photos on vacation with colleagues, saying, “Hey, look southeast Asia countries are quite advanced.” I did change my perception about them. So, I would like to tell others that Southeast countries are not that behind like what they had thought. Through ways like this, I probably can change people’s perception as well.

T : Ok. It means you hope other people could change their perception as well. It’s your expectation, right?

S3 : Break the myth or the stereotypes. (FG1)

S9則在比較臺菲文化後，開始思考應如何向外國人推銷臺灣文化，在期末反思報告中寫到：「What’s more, I am capable of pondering over what Taiwanese people can do to promote our country based on distinguishing the difference between Taiwanese and Filipino culture」(S9-J6)。

上述的研究發現極具意義，證實ABC's教學模式跨國遠距方案，可以讓英語教師協助學生提升跨文化溝通能力，包括對不同文化的人更包容，改變既有刻板印象，進而成為更有跨文化素養的跨文化公民。

陸、教學省思

一、影響ABC's教學模式跨國遠距方案五階段發展的因素複雜，且非線性

參與ABC's教學模式的臺灣學生跨文化溝通能力發展歷程，包含五個階段：期待與擔憂、初次接觸、學習調整自我、分析與反思、建立跨文化友誼。Zafar、Sandhu與Ahmed（2013, p.569）提醒，程序系統化發展模式的缺點是「將現實作過於完美的切割，然後放入實際經驗中」。因為人是活的，面對現實世界的相同情境，可能產生的困難不同，反應與經驗也會不同。同樣地，本研究發現，線上協作計畫的實踐過程充滿變數，影響因素非常複雜。因參與者的文化背景、成長環境、個人特質、生活經驗及線上交流對象不同，不難理解，即使參與同一計畫，學生跨文化發展歷程不可能完全相同。因此，雖然研究者將跨文化發展歷程分為五階段，但不表示此五階段的發展是線性的。有時學生一開始的跨文化經驗是新奇開心，但進行到第二或三階段時，可能會因不同因素而阻礙發展。例如，對方回應訊息的速度較慢，或個人打工過於忙碌等，都可能阻礙發展，甚至產生學習倒退。因此，應避免將ABC's教學模式臺菲線上跨文化發展歷程所歸納的五階段，解讀為線性發展。各階段中，教師應隨時觀察不同學習者的互動情況，了解情境中所發生的各種阻礙或情況，以及個人差異等，以作為課程內容調整的參考。

研究結果顯示，當參與者線上協作的參與動機、態度及參與程度不同，對方會馬上感受到（O'Rourke, 2007）。ABC's教學模式互動過程中，因協作的臺菲學生學習目標不同，雙方付出與期待亦有所差異，造成部分臺灣學生對互動對象感到失望、沮喪、生氣，或自我懷疑。因此，線上協作的成功與否，取決於合作雙方是否願意負擔同樣的責任與義務，包括課程內容、合作方式與作業等。此外，使用溝通工具的穩定

性及網路連線等問題，皆可能影響線上協作學習者的學習效益。

雖然對參與ABC's教學模式的臺灣學生而言，此經驗對跨文化溝通能力提升程度不同，但大部分的學生皆對方案的效益表示肯定。研究中各階段所安排的教學設計與活動，以及執行時的困難與挫折，可作為其他英文教師及課程設計者的參考，以有效運用網路科技來提升學生的跨文化溝通能力。

二、ABC's教學模式跨國遠距方案可有效提升臺灣學生跨文化溝通能力

在分析ABC's教學模式對臺灣學生的跨文化溝通能力的助益時，Byram（1997）建構的跨文化溝通能力理論架構，包括知識、態度、詮釋與連結技巧、發現與互動技巧，以及批判性文化意識，是一個實用的參照指標。本研究參照Byram的架構，證實運用ABC's教學模式的跨國遠距方案對提升臺灣學生跨文化溝通能力有正面效益，是一個有效的教學策略。此結果與Menard-Warwick（2009）及Ware與O'Dowd（2008）的研究類似，雖然本研究中每位學生的進步程度與速度不盡相同，但證實線上互動科技，對提升學生跨文化溝通能力非常有潛力。

另一可喜之處是，發現部分臺灣學生參與ABC's教學模式的跨國遠距方案後，願意改變種族相對主義（Bennett, 1993）的世界觀，學習如何從不同的角度認知現實世界，了解自身文化只是其中的一部分，面對異文化時應考慮時空環境脈絡，學習如何敏感地覺察其中的異同，甚至跨越文化界限，學習體諒、接納、欣賞與自己不同文化的價值觀、想法與行為。此結果顯示，當參與者面對真實的跨文化情境，牽涉到社會性與政治性，如同婚議題、性別議題、信仰與生活等，可讓學生改變原有的認知架構或文化偏見，發展新的跨文化觀點與行為。

三、跨文化友誼對跨文化溝通能力發展的重要性

對臺灣學生而言，最開心的是能成功地與線上網友建立跨文化友誼，成為朋友，這不僅是雙方跨文化友誼的基礎，對提升跨文化溝通能力亦是一大助益。ABC's教學模式的跨國遠距方案開始時，也許只是一個了解不同文化的資訊管道；學生彼此接觸認識，蒐集資料，完成作業。但當學生將ABC's教學模式視為不只是一個計畫，一份作業，而轉為是一個「交朋友」的機會，願意真正花時間認識對方，彼此了解，相互關心，分享生活，這個轉變，成為雙方跨文化互動的重要基礎，讓他們在友誼中，進一步發展跨文化互動溝通能力。此研究證實，美好的跨文化友誼，不只可在實際的現實生活，同時在網路世界中也可發展。臺灣學生對網路世界中跨國友誼的看法，不僅證實跨際友誼的重要性（Pettigrew & Tropp, 2005; Weng, 2018），也為跨際友誼的模式下了新註解。

因此，教師應鼓勵學生，與不同背景的人接觸時，應先建立友誼，就跟一般交朋友一樣，先從彼此關心與分享自己開始，透過網路社群的即時訊息，讓對方感受到善意。當雙方不只是普通認識，而是朝建立跨文化友誼的方向邁進時，才能有深入發展跨文化溝通能力的機會。

四、教師應扮演促進者與陪伴者角色，適時給予學生彈性與鼓勵

臺菲ABC's教學模式跨國遠距方案的成功與否，教師扮演重要的角色。教師們在事前需與對方教師密切溝通，設計課程，達成合作共識（Kramsch, 1999; Ware & Kramsch, 2005）；尤其對學生權利義務的分工，必須建立明確共識與共同目標，提醒學生用合宜的跨文化互動態度，才能提升跨文化溝通能力。

此外，教師要常常關注學生線上互動的情況，隨時掌握交流情形，

例如，於教學中適當安排非線上課堂活動，讓學生有機會討論與分享，以了解線上互動的經驗與歷程的背後意義。當學生因跨文化接觸感到挫折、不舒服、誤解與壓力時，教師應以理解的態度，適時給予鼓勵，彈性處理作業，並引導學生學習如何處理並面對問題。如同Chun（2015）與Müller-Hartmann（2012）的建議，當學生因不同文化人們的冷漠或負面回應而感到挫折與懷疑時，教師持續地參與及引導非常重要。此時，可透過課堂分享、小組報告、教師個人諮詢，以及學生反思日誌，讓課堂學生合作學習、同儕分享及內在的思辨與反思，然後進入深度的跨文化學習，建立新的文化思考模式。唯有教師持續有耐心地引導，加上同儕間互相協助與鼓勵，才能減少跨文化接觸所產生的挫折與負面感受，發展有意義的跨文化互動經驗。

最後，因本研究的對象聚焦於參與臺菲線上協作的臺灣學生學習經驗與歷程，皆屬亞洲地區，彌補了過去跨文化研究多半偏重西方世界的缺憾。近年來臺灣社會的菲籍勞工、移工與新住民人數逐年攀升，加上政府積極推動南向政策，臺灣與東南亞國家間經貿往來頻繁，未來將需要更多具跨文化溝通能力的跨國專業人才。本研究結果證實，英文教師可運用ABC's教學模式的跨國遠距方案發展臺灣學生跨文化溝通能力，提升青年學子面對東南亞文化與人們的包容與尊重，以創造共榮共好的社會。

柒、結論與建議

本研究描述參與英文寫作課程的20位臺灣大學生，參與ABC's教學模式臺菲線上協作計畫的跨文化學習經驗，結果證明了此ABC's教學模式可有效提升學生的跨文化溝通能力。學生可同時使用同步與非同步的線上社交工具，是ABC's教學模式線上協作運用於英文課程的新嘗試。執行中所規劃五階段ABC's教學模式的課程設計架構，可作為有興趣運

用此模式之英文教師設計英文課程的參考。以Byram (1997) 跨文化溝通能力理論為分析架構，發現ABC's教學模式的臺灣學生在跨文化知識、態度、詮釋與連結技巧、溝通與互動技巧、批判性文化意識五大面向，都有不同程度的進步，部分學生產生了轉換學習，對自己或他人的看法皆有所改變。

因參與課程的學生在跨文化線上協作的成功與否，與雙方學生的參與度及學習態度關係密切，合作教師應同時鼓勵學生積極參與。當線上合作雙方皆願意主動付出與投入，才能減少互動過程可能產生的挫折與問題。學生藉由線上互動，建立關係與跨文化友誼，在此基礎下，對持續提升其跨文化的能力也會有所助益。

因個人文化背景影響，教師最好事先協助學生學習從不同文化觀點，了解問題產生的原因，客觀且合宜的態度與回應，才能減少跨文化誤會。進行網路線上協作時，教師應於離線的現實課堂中，同步幫助並引導學生，運用比較、澄清及反思等學習策略，深化他們的學習。最後，合作教師與簽訂合約前，應避免兩校行事曆的衝突，確保網路工具的順暢，俾使ABC's教學模式網路協作合作過程順利。

未來的研究者可嘗試1年期或更長的ABC's教學模式線上協同，了解不同期程線上協同互動模式的展開與發展，以及對跨文化溝通能力的影響。研究方法上，可加入雙方實際互動的視覺影像或對話，與學生訪談、反思日誌、教師觀察日誌、或田野日誌等資料相互比較，作為三角認證。此外，可邀請不同國籍的學習者加入，觀察其互動的模式與發展，擴大研究的廣度與深度。

參考文獻

- 王衍 (2017)。華語師資生「ABCs模式」跨文化能力培訓之探究。《華文世界》，119，159-170。
- [Wang, Y. (2017). Exploring Chinese pre-service teachers' intercultural competence training through ABC's model. *The World or Chinese Language*, 119, 159-170.]
- Baker, W. (2012). From cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70. doi:10.1093/elt/ccr017
- Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 7(2), 68-117.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1998). Intercultural communicative competence: The challenge for language teacher training. In R. Cherrington & L. Davcheva (Eds.), *Teaching towards intercultural competence* (pp. 95-102). Sofia, Bulgaria: British Council.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases for communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. doi:10.1093/applin/I.1.1
- Chen, J.-J., & Yang, S.-C. (2014). Fostering foreign language learning through technology-enhanced intercultural projects. *Language Learning & Technology*, 18(1), 57-75.
- Chun, D. M. (2014). Editor's introduction. In D. M. Chun (Ed.), *Cultura-inspired intercultural exchanges: Focus on Asian and Pacific languages* (pp. xi-xx). Honolulu, HI: University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center.
- Chun, D. M. (2015). Language and culture learning in higher education via

- telecollaboration. *Pedagogies: An International Journal*, 20(1), 37-41. doi:10.1080/1554480X.2014.999775
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural communicative competence. *School for International Training Occasional Papers Series, 1*, 25-42.
- Fantini, A. E. (2007). *Exploring and assessing intercultural competence*. St. Louis, MO: Washington University.
- Finkbeiner, C. (2001). One and all in call? Learner-moderator-researcher. *Computer-Assisted Language and Learning*, 14(3-4), 339-361. doi:10.1076/call.14.3.339.5793
- Finkbeiner, C. (2004, December). *Intercultural learning in online and face-to-face environment: Challenges to application and literacy research*. Paper presented at the the 54th annual meeting of the National Reading Conference, San Antonio, TX.
- Finkbeiner, C., & Koplín, C. (2002). A cooperative approach for facilitating intercultural education. *Reading Online*, 6(3). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/36410771_A_cooperative_approach_for_facilitating_intercultural_education
- Fisher, G. (1998). *The mindsets factor in ethnic conflict: A cross-cultural agenda*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Gray, R., & Stockwell, G. (1998). Using computer-mediated communication for language and culture acquisition. *On-CALL*, 12(3), 2-9.
- Guth, S. (2016). Online intercultural exchange in Europe: State of art and implications for the future. In R. O'Dowd & T. Lewin (Eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (pp. 83-99). New York, NY: Routledge.
- Ho, H.-J., Hsieh, K.-P., & Ou, S.-Y. (2006). A preliminary exploration of a strategy for cross-cultural understanding and communication. *Studies in International Culture*, 2(1), 79-98.

- Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. New York, NY: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1999). Thirdness: The intercultural stance. In T. Vestergaard (Ed.), *Language, culture and identity* (pp. 41-58). Aalborg, Denmark: Aalborg University Press.
- Lee, P.-W. (2006). Bridging cultures: Understanding the construction of relational identity in intercultural friendship. *Journal of Intercultural Communication*, 35(1), 3-22. doi:10.1080/17475740600739156
- Lin, W.-C., & Yang, S.-C. (2011). Exploring students' perceptions of integrating wiki technology and peer feedback into English writing courses. *English Teaching*, 10(2), 88-103.
- Müller-Hartmann, A. (2000). The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks. *Language Learning and Technology*, 4(2), 129-147.
- Müller-Hartmann, A. (2012). The classroom-based action research paradigm in telecollaboration. In M. Dooly & R. O'Dowd (Eds.), *Research methods for online interaction and exchange* (pp. 56-192). Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Matsuda, A. (2002). "International understanding" through teaching world Englishes. *World Englishes*, 21(3), 436-440. doi:10.1111/1467-971X.00262
- Menard-Warwick, J. (2009). Comparing protest movements in Chile and California: Interculturality in an Internet chat exchange. *Language and Intercultural Communication*, 9(2), 105-119. doi:10.1080/14708470802450487
- O'Dowd, R. (2007). *On-line intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- O'Dowd, R. (2012). ICC through telecollaboration. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 340-356). New York, NY: Routledge.

- O'Dowd, R., & Ritter, M. (2006). Understanding and working with 'failed communication' in telecollaborative exchange. *CALICO Journal*, 23(3), 623-642. doi:10.1558/cj.v23i3.623-642
- O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): eTandem. In R. O'Dowd (Ed.), *On-line intercultural exchange* (pp. 41-61). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 59-86). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2005). Allport's intergroup contact hypothesis: Its history and influence. In P. G. John, F. Dovidio, & L. A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 262-277). Malden, MA: Blackwell.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to transnational paradigm*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Schmidt, P. R. (1998). The ABC's of cultural understanding and communication. *Equity and Excellence*, 31(2), 28-38.
- Schmidt, P. R., & Finkbeiner, C. (2006). *ABC's of cultural understanding and communication: National and international adaptations*. Charlotte, NC: Informaiton Age.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Luskaridou, C., & Lundgren, U. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Thorne, S. L. (2010). The intercultural turn and language learning in the crucible of new media. In S. Guth & F. Helm (Eds.), *Telecommunication 2.0: Language and intercultural learning in the 21st century* (pp. 139-165). Berne, Switzerland: Peter Lang.

- Ware, P., & Kramersch, C. (2005). Toward an intercultural stance: Teaching German and English through telecollaboration. *Modern Language Journal*, 89(2), 190-205.
- Ware, P., & O'Dowd, R. (2008). Peer feedback on language form in telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 12(1), 43-63.
- Weng, I.-J. J. (2018). Predicting Taiwanese college students' intercultural sensitivity: What truly matters? *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 240-253.
- Wilden, E. (2007). Voice chats in the intercultural classroom: The ABC's on-line project. In R. O'Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers* (pp. 269-275). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Wlosowics, T. M. (2011). Ways of expressing birthday, christmas and new year's and easter wishes. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), *Aspects of culture in second language acquisition and foreign language learning* (pp. 217-231). Heidelberg, Germany: Springer.
- Zafar, S., Sandhu, S. Z., & Ahmed, K. Z. (2013). A critical analysis of 'Developing intercultural competence in the language classroom' by Bennett, Bennett and Allen. *World Applied Sciences Journal*, 21(4), 565-571. doi:10.5829/idosi.wasj.2013.21.4.131

附錄：每週課程安排進度

Phase	Week	Task
Phase 1: Warm-up	1	<p>(1) Students are matched with their ABC's e-pals and get in touch with their e-pals.</p> <p>(2) 1st contact: Self-introduction to familiarize with each other. Share information with class.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Post 5 words about yourself and respond to your e-pal's five words (cf. Salmon, 2002) • Share your experiences of learning English and your personal goals. • Ask your e-pal at least 3 questions about things that you are interested in. <p>(3) Learn about the comparison and contrast essay.</p> <p>(4) Introduction to the ABC's on-line project.</p> <p>(5) Understand the grammar of culture (Holliday, 2013)</p>
Phase 2: Your autobiography	2-3	<p>(1) Reflect on one's cultural/national identity, including the family influences, life experiences, principles of behaviors that need to be followed as a member of the cultural community, personal belief and goals.</p> <p>(2) Find information related to specific ethnic group of your e-pal in his/her culture.</p> <p>(3) 2nd contact: Prepare questions that you would like to ask your e-pal in order to understand and write his/her life story. Proposed topics include: Did you know anyone from Taiwan/the Philippines? Family: Who are the family members? What is it like about the interaction between the family members? Friends: What does it mean to be a true friend? Does he/she have true friends? How is the school life?</p> <p>(4) Assignment: Write an autobiography (Note: Do not share the script of your own autography with the e-pal at the moment).</p>
Phase 3: Other's Biography	4-6	<p>(1) 3rd contact: More questions to understand the cultural identity of your e-pal and his/her perspectives. Proposed questions such as: What was a difficult life experience for her/him? What are the behavioral principles that need to be followed as a member of the cultural community? What are his/her personal belief and goals?</p>

(續下頁)

Phase	Week	Task
		(2) Gather information and be ready to share your findings about your e-pal in class. (3) In-class sharing: Share the biography of your e-pal found through the on-line interactions with your e-pal. (4) Write an outline of a biography (life story) of your e-pal. (5) Write the first draft, revise and then complete the final draft. (6) Send the biography to your e-pal to get feedback. • Assignment: Write a biography of one's e-pal.
Phase 4: Cross-cultural comparison	7-9	(1) List the differences and similarities between the life story of oneself and the e-pal's. Write an academic English essay to compare and contrast the similarities and differences of the cultural identities between you and your e-pal. (2) Go through the process of writing an outline, first draft, and final draft. • Assignment: A comparison and contrast essay.
	10	Week 9. Peer Reviews (1) Peer review by e-pals: Share your final draft with your e-pal. (2) Read the final draft written by your e-pal and give comments.
Phase 5: Reflection	11	(1) Students wrap exchange (2) Share the findings in class (3) Write a personal reflection upon the knowledge gained during the project about the project. (4) Posted a goodbye letter on the FB Group. • Assignment: Personal reflection

Employing the ABC's Online Transnational Long-Distance Program to Improve Taiwanese Students' Intercultural Communication Abilities

I-Jane Weng*

Abstract

Intercultural communication abilities have become a fundamental part of civic literacy in the 21st century, which is characterized by frequent international interactions. However, at English teaching sites in Taiwan, students are rarely provided with opportunities for intercultural interactions. Approaches to improving the intercultural communication abilities of Taiwanese university students were the focus of this study, which examined the learning processes and outcomes of students in an English course aimed at improving intercultural communication abilities. In the course, 20 Taiwanese students were connected with 34 Filipino students for an 11-week online transnational collaboration project. The students participated in extracurricular intercultural interactions by using asynchronous and synchronous social platforms. The ABC's teaching model, which stands for autobiography, biography, and cross-cultural comparison, was adopted. Through the use of five steps, namely preparation, sharing their own stories, sharing the stories of others, intercultural comparison, and reflection, the Taiwanese students examined their own cultural beliefs, strengthened their understanding of the cultures of Southeast Asian countries, improved their intercultural cognition and interaction skills, thereby developing intercultural

* I-Jane Weng: Associate Professor, Department of English, Wenzao Ursuline University of Languages

E-mail: janeweng@mail.wzu.edu.tw

Manuscript received: 2020.05.12; Accept: 2020.08.25

communication knowledge and skills. The instructor synchronously revised the course contents according to the student feedback by using the qualitative action research method. The students' reflection journals, the instructor's observation notes, and an in-depth focus group interview served as the data sources. The results revealed that the Taiwanese students' process of transnational long-distance collaboration consisted of five stages: expectations and concerns, first contact, developing self-adjustment, analysis and reflection, and establishment of intercultural friendships. The data confirmed that the English practice strategy incorporating transnational long-distance collaboration effectively improved the Taiwanese students' intercultural communication abilities, which include knowledge, attitudes, interpretation and connection skills, communication and interaction skills, and critical cultural awareness. Therefore, this approach is a feasible English teaching strategy. Students' intercultural learning processes are affected by their perceptions and contribution to each other, personal reflection, sharing among peers, and instructor guidance. Suggestions are presented in this paper for incorporating online intercultural collaboration programs in English teaching.

Keywords: ABC's teaching model, English teaching, intercultural learning, online collaboration, Taiwan