

教育部教學實踐研究計畫成果報告
Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：PGE1090794

學門專案分類/Division：通識(含體育)學門

執行期間/Funding Period：2020/08/01 ~ 2021/07/31

推廣台灣之美：以專題合作改善觀光英文被動學習
配合課程名稱:觀光英文

計畫主持人：林宜瑄

執行機構及系所：文化大學英文系

成果報告公開日期：2021/09/17

立即公開 延後公開

繳交報告日期(Report Submission Date)：2021/09/17

推廣台灣之美：以專題合作改善觀光英文被動學習

報告內文

1. 研究動機與目的

英文系提供跨領域的全校性選修課程，普遍面臨大學生「混學分、填空堂」的修課心態。形成這樣狀況的原因，一方面可能在於修課人數眾多，教師難以一一顧及，更重要的原因可能是課堂時間有限，掌握知識與權力的教師往往成為課程的主導者，學生淪為被動的聽講與記憶，缺乏「參與」而引不起學習的熱情，學習效果自然不如預期。由於多數英文教師大多沿用傳統講述的教學方式，較少讓學生自己發掘問題、尋找答案，也缺乏讓同學彼此相互學習的機會，養成多數學生被動學習的「習慣」，即便教師全心全意投入課程經營，積極參與課程的學生仍是少數，造成課堂學習氣氛低落，影響學習成效。

當今的學生多希望「學以致用」，尤其大四的選修課，學生期待課程內容與未來就業相結合。英文系提供不分系選修觀光英文課程，主要修課組成為英文系學生，也有部分有意投入觀光餐旅相關產業的非本科系學生，若單仰賴坊間觀光英語教科書，進行課堂的練習，不但形式單調，內容也與學生需求存有落差，這就使得專業英文(包括觀光英文)淪為「營養學分」的一般課程。

為了避免學生陷入「混學分」的窠臼，彌平課程設計的學用落差，就大四畢業生的觀點，實務能力的培養更為迫切，大學畢業生需要具備使用英文策畫觀光旅遊的能力，因此專業課程必須將實際情境融入教學中。近來 ESP (English for Specific Purposes) 的研究，愈來愈受到英語教學者的重視，ESP 強調語言在真實學術環境或工作場域的應用，目的是為了達成學習者特定的目的與需求(周碩貴、李登慧，2017)。因此在教學目標、內容及方法上，ESP 須要因專業領域的不同而調整，Hinkel(2006)提出在全球化趨勢下，語言學習應該以「語用」為導向，換句話說，台灣英語教育不該只教學生如何應付考試，而應培養學生使用英文溝通的能力，如何利用適當教學方式創造情境，讓學生使用專業英文的內容，在觀光實務課程中強調語用，以達到提升學生對觀光詞彙、句法，或觀光相關論述的敏感度，增進語言使用之適切性，應為觀光英語作為 ESP 課程的教學目標。

在大學畢業前，如何藉由一門開放給全校學生修習的課程，讓有興趣踏入該產業的學生能一窺其面貌，同時創造英語使用的環境，幫助學生接近觀光產業，進而使學生更具就業優勢，是本計畫主要的研究背景與動機。一般而言，專業英語的課程設計，需考量學生英語文能力以及專業對應的職場需求，如果不是只傳授職業領域的單字和文法，而是希望學習特殊目的的英語文，則需要創造出進一步在觀光領域情境，幫助學生體認並適切的使用英文。然而，一般英語教學若不是針對該領域的專題做出課程設計，僅僅專注於課程測驗，進行小考或期中期末考，將失去語言運用的真實目的與應用性，無法幫助學生提升語言在專門領域的實際使用。雖

然 ESP 並無固定教法，在以適合觀光領域教學重點的前提下，結合團隊合作進行專題的教學法，基於教學經驗發現，提升學生專業英文學習興趣的方法，在於將學習與自己有興趣的專題連結，同時若能納入同儕意見、相互激盪想法，在專業與英文學習間互相激勵，更能發揮課程最大的綜效。歸納此些經驗於觀光英文教學，課程內容將配合學生生活經驗與需求，設計觀光專業主題，藉由小組合作的學習過程，納入真實的觀眾或聽眾，引發學生自主學習動機。

由於本校國際暨外語學院尚有日、韓、俄、法、德語等學系，學校也廣收國際學生，提供豐富的文化相關資源，因此專題將要求學生針對外籍遊客設計以台灣為主、納入陽明山周邊台北盆地的人文與自然資源之觀光行程，引導學生善用校園國際生優勢，在製作觀光專題時訪談來自各國的交換生，運用外語學資源等，以特定國家的文化背景做參照，提升跨文化溝通的同時，也可以為觀光英文課程增添新元素，以培養學生對使用觀光領域語文的敏感度與適切性。專題式合作學習教學，可引導學生在認知、情意、技能層面上的成長，透過延伸活動，多角度地接收並應用資訊將主題深化，同時搜尋最新旅遊訊息，藉由團體討論、發展專題任務的方式，可為學習帶來最大的效用，增進語文能力的同時，也學習到專業領域的特定知識。

本計畫強調學習者的主動性，引導學生負起責任、達成學習任務。課程將建構專題任務，融入「越在地越國際」的觀光亮點核心要素，以及本校外語學院的資源，幫助學生活用與延伸專業領域觀光英文的學習，針對特定的觀光客設計來台旅遊的產品。為整合觀光相關聽說讀寫英語技巧，學生須依專題訪問外籍學生、拍攝旅遊宣傳短片，擔任導遊對外籍生解釋台灣文化，最後針對外籍觀光客進行行銷規劃。課程以小組為單位進行學習設計具體的活動，目標和反饋則由教師、業界專家與同儕提供，引領學生在學習過程中擴充專業領域字彙，運用閱讀技巧以增進文章理解，並且使用口語溝通表達，與加強基本書寫能力。

2. 文獻探討

專題合作學習的理論基礎

本課程以學生為主體，嘗試連結學生的生活經驗，幫助學生活用觀光知識以英文介紹台灣，培養在地觀光產業國際化所需的英文技能。教學方法採用合作互動方式以改善被動學習，從專題中培養團隊研究、資訊蒐集、書面整理、口語表達、自我省思等多元能力。小組互動合作的專題任務學習的理論基礎來自認知心理學。維高斯基(L. S. Vygotsky)的社會文化理論(Socio-culture theory)指出，個人會依據自己的先備知識及經驗，從與環境的互動中，透過組織、適應、同化、調適以形成新知識，這就是一種學習。維高斯基在 1978 年提出「潛力發展區」(ZPD, Zone of Proximal Development)的概念，倡導學習者潛在的認知發展，需要有經驗者的協助，否則認知的發展會受到限制。換言之，藉由同儕或是教師的指導，學習者在認知層面的實際發展水準，將越趨近於潛在發展水準，從而成為「專題合作，共同學習」的基礎理論。

維高斯基(1978)認為，人類的認知發展無法脫離社會文化情境脈絡。人類有不同於其他

動物的認知結構與學習歷程，在語言學習情境中，因為與他人產生交互作用，學習者可以藉由與他人的互動，創造出主動思考與驗證知識的動機；相反地，若只是被動獲取知識，學習者將失去自行思考的機會。因此，採取專題本位的合作學習，可給予學習者在社會互動的情境，不論是與自己班級的同儕互動，與業界老師互動，或與國際學生互動，嘗試各種的可能，尋求完成專題的最佳途徑。在此過程中，老師與同儕將扮演重要的「鷹架」功能，讓學習者理解任務目標，並引導其完成任務(Rogoff, 1990, 2008 ; Rogoff et al.,1996)，落實鷹架理論(scaffolding)式學習。簡言之，專題學習以「從事某些事物」(doing about something)取代「學習某些事物」(learning about something)，藉由執行過程主動建構知識。實際操作過程中，學生的專業知識，並非來自教師口述，而是學生參與解決專題問題而習得，在反覆檢討過程中，將知識內化轉化成對自己有意義的理解。

同儕中「分組合作學習」(cooperative learning)(黃政傑 & 林佩璇, 1996)亦是一種社會性互動形式，團隊成員經由自我想法的表達和與他人互動，獲得並分享經驗與知識(So & Brush, 2008；岳修平、鐘婉莉，2005)。Price (1995)的專題研究發現，大部分學生較喜歡在團隊裏一起工作，因為可以降低他們單獨完成任務的焦慮，並更加專注或投注心力在自己有興趣的題目上。陳壁清和元墩（1996）則使用整合式專題製作教學法(integrated project approach)，針對台灣的大學商用課程進行實驗教學，研究調查結果顯示，此種教學法可以「培養獨立思考的能力並激發創意」。

跨文化溝通能力在觀光英文課程的應用

本研究以互動學習的教學方式為主，學習內容則安排跨國的文化交流活動與任務，以加深文化體認，再由同儕合作製作文化觀光專題，從過程中培養跨文化的能力(intercultural competence)。本課程安排學生訪談以及與國際學生交流，而不是將既有的知識於課堂上「灌輸」給學生。學生必須要從互動學習中，發掘與體認台灣的優缺點，才能介紹台灣文化給來自異國文化的觀光客。藉由了解不同的民族特性，學習尊重不同的文化，觀察各國不同的生活樣貌，培養出與國際交流的語言能力以及國際觀。

關於跨文化能力(intercultural competence)概念的研究，學界常常見到許多類似的用語。就語言教學來說，Byram(1997)提出的跨文化溝通能力架構中，除了知識、態度和技能構成的跨文化能力外，還加上了一定的語言(linguistic)能力、社會語言能力(socio-linguistic)能力和篇章(discourse)能力。而這些能力需要有組織的語言課程來訓練才能達成。由於觀光英文仍為語言教學的課程，語言的應用應視為教學的重點，課程的內容除包含認知、情意、技能，也應該包含語言教學和文化之間的影响，因此本文採用跨文化溝通能力一詞，包含文化的層面，以下即就相關語言教學的文獻作探討。

從語言學習的觀點出發，大多數文獻皆將文化學習視為一種語言學習的過程。Robinson-Stuart & Nocon (1996, p.432)認為，語言教學中如果缺乏文化互動，是一種囫圇吞棗的急就章，

最終是沒有用的，語言學習必須把文化學習當成一部分。Koester、Wiseman 與 Sanders (1993) 認為跨文化溝通能力是語言溝通能力的進一步延伸，是在跨文化情境中去應用溝通能力達成目標。這種能力會隨著每個人的語言經驗以及所處的文化情境增長。Douglas Brown (2007)則進一步提到文化的學習是在不同文化間創造意義的過程，學習第二語言就語言的自我意識來說，其實是增加了另一個自我，而這個自我的產生是透過學習第二語的文化，或是他所說的文化的互相滲透(acculturation)。因為語言是文化的載體，被視為是在文化表達上最明顯的表徵，因此一個人的世界觀，自我認同、感覺或是溝通的模式極有可能在深入接觸另外一個文化的時候產生混亂，需要經過重組之後再出發。

文化的習得不如語言習得，語言習得在例如單字語法等構成元素上有明確的目標或規則，但是文化的習得包含更多的元素，尤其是人類會透過自身的價值觀來看待週遭的文化環境。文化習得的目標不在流利或精準模仿特定文化的人，文化習得也不可能絕對的客觀超然，而是在兩者中間培養學生具備彈性適應各種不同文化群體的自我調節能力。有鑑於此，諸多研究者同意讓學生有異文化接觸的經驗，可以增進對文化的包容並涵養更寬闊的思維(Harris, Moran & Moran, 2004; Parker & McEvoy, 1993)。因此，對於跨文化溝通能力的培養，若能有實際的溝通經驗，可以增進跨文化的敏感度。Baker (2012)提出的跨文化覺察(intercultural awareness)，探討了英文課程的設計因為全球化思維，多文化的混雜與多元取向是常態，學生被鼓勵從跨文化的溝通中覺察文化差異，找出相同與相異，了解外國朋友也隸屬於多個文化群體，再從這些基礎上去建立連結而擺脫刻板印象，而從中學習跨文化的溝通。

由於英語是現今的全球共通語言，學生使用英語去做跨文化的溝通。跨文化溝通(ICC)的概念，目前多從評估跨文化溝通能力的數個構面開始，一項項去對應學生學習效果。ICC 的問卷以量化衡量學生的能力，諸如跨文化的接受力、積極的取向、社交開放、尊重、文化視野，冒險精神和社會信心 (Elmer, 1987)。ICC 的量測面向，學者提出的多有重疊，例如開放性，靈活性和同理心等構面即出現在諸多評估中，成為具備 ICC 的學生具有特定典型的能力和特質 (Earley & Ang, 2003)。一般來說，跨文化溝通的能力被分為態度、知識以及技能三個面向 (Lustig & Koester, 2006; Spitzberg & Changnon, 2009)。Byram、Nichols 與 Stevens (2001)也指出，文化能力的組成要素包含態度、知識和技能三部分：1.態度：對於與自己不同文化的價值觀、信仰和行為，保持同理心、尊重與開放的態度。 2.知識：具備異文化及自身文化的知識，包括異文化大家遵循的常規和溝通型態。3.技能：具有與來自其他文化的人的互動技巧。在台灣，Chao (2014)針對跨文化能力進行探索性面向分析，研究結果顯示出五個主要面向。修正後的跨文化能力組成之要素，依照學生自評結果之五個面向，高低依序為：跨文化互動情意傾向，跨文化敏覺感的呈現，跨文化互動時的自我勝任感，跨文化溝通相關知識，跨文化溝通行為表現能力。

3. 研究問題

基於上述理論與實務執行背景，本研究借專題合作的執行方法改善學生被動學習，嘗試以同儕合作與教師支持雙管齊下，提升學習觀光知識以及英語應用的效果。同時因為專題執行過程加入與國際學生互動後的觀點，因此本研究亦以量表與學生反思心得探討學生是否在執行完專題之後增進了跨文化溝通行為的表現能力。本研究所探討的研究問題如下：

- (1). 參與學生在經過一學期執行專題合作任務後，自我評估的學習成效為何？
- (2). 與國際學生互動的過程中，學生跨文化溝通的表現在量表上是否有所提升？
- (3). 關於觀光知識、英文與跨文化溝通能力，專題成品與反思日記反映出那些成長？

4. 研究設計與方法

以下分別就研究對象與研究資料收集，課程和教學活動規劃進行介紹，再探討研究方法、評量工具與研究流程，最後說明學習成效評估。

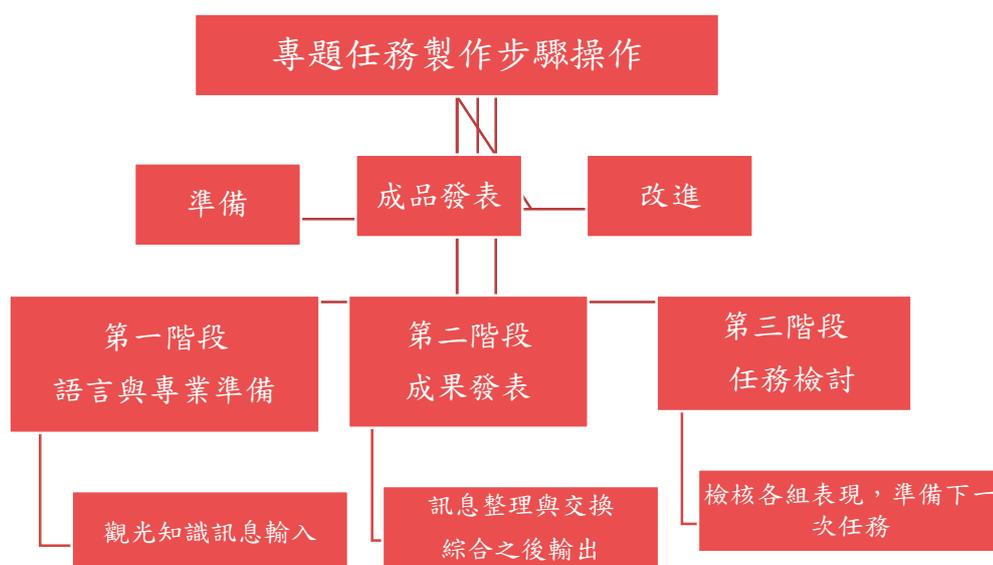
研究對象與研究資料收集

本研究的研究對象為全程參與 109-2 觀光英文之學生，在期中加退選後學生人數共為 27 人全程參與所有課程活動，包含 11 名男生與 16 名女生。就系別來看，學生組成為 5 名外系同學（來自商學院經濟系、文學院文學系、以及藝術學院戲劇系），22 名為來自國際暨外語學院英文系的同學。本研究之資料收集內容分為學習效果問卷分析與學習反思心得日記分析，再加上跨文化溝通量表問卷分析。

課程和教學活動規劃進行介紹

本計畫執行期間為十八週，以平均四到六週為一個任務的循環，進行專題任務活動，鼓勵學生以三到五人為一小組製作專題。每個專題的執行步驟如下圖一所示。本學期除了課程教師指定閱讀文章之外，一共有四大專題任務，每個任務在課程上的設計都要經過數個階段。第一階段：學生找尋並整理資料，做好前置準備再開始執行、第二階段：執行專題並發表成品、加上第三階段：檢討改進。經過三階段再次進入下一次的任務循環。執行上在第一階段為語言與學科內容輸入，教師以講授或學生以小組活動方式進行觀光產業英文的學習（例如討論觀光產業文章、參考觀光局製作的影音片段，分析觀光行銷作品優缺點，分工執行選定的專題任務），教師從中輔助並協調，也提供學生所需的語言支援、幫忙審定專題執行提綱；第二階段為學生執行任務，直到小組完成作品於課堂發表，並由同學互相評分，教師與業師也會給予意見。第三階段同學討論下次執行上應避免的錯誤，並開始下次任務。學期間也鼓勵學生使用網路搜尋資料與善用社群媒體資源，在課室結束後繼續使用通訊功能（網路社群 line 的討論區等）形成小組社群，交換關於專題製作的意見，教師也設立班群方便全班師生溝通。

圖一、專題製作流程說明



關於四大專題的設計，用意在培養同學使用觀光英文的相關能力，四個專題皆以團隊合作為課程設計核心，進行小組觀光產品或觀光宣傳活動的規劃、注重語言與跨文化溝通能力在觀光產業應用。表一為課程安排與專案主題相關說明，設計目的是為了讓學生具體在觀光產業上實踐跨文化溝通的技巧，並能學到以英文做宣傳、導覽或安排行程等工作技能，用以接待國際旅客。專題一是培養學生的跨文化思維，訪問國際生來台旅遊的偏好，試著從外國人的視角看台灣與外國文化的差異與吸引外國人的旅遊資源。專題二是團隊合作拍攝短片，找出並且包裝台灣對國際旅客的觀光魅力，以創意來行銷台灣。專題三是跨文化實力的培養，訓練從事國際旅遊業的溝通技能，找出台灣人文風土、人際交流與宗教和文藝等等的地方特色，深入了解自己的文化，並能以英文口語具體說明，這類技巧之後能運用於在地導遊或領隊的工作上。最後一個專題為總結，讓學生思考如何將前面三個專題所學綜合起來，創造出一個有賣點同時在產業有利潤的商品。

表一、專題進度與主題說明

Week 1	課程任務說明、小組團隊組成、跨文化能力量表前測，觀光旅遊閱讀教材。 專題任務一：英文訪談國際學生(外國旅客來台旅遊偏好分析)
Week 2-5	1、課前準備該國旅客喜好資料 (建議生整理該國旅客來台參觀地點與偏好資料、比較台灣與該國對於飲食文化、節慶與來台生活經驗的異同)。 2、繳交訪談問題與大綱，擬寫答案 3、執行訪談、整理錄音稿件 4、整理訪談精華與班級分享，檢討訪談過程缺失
Week	專題任務二：拍攝宣傳台灣五分鐘行銷短片(針對來台國際旅客)

6-11	<ol style="list-style-type: none"> 1、搜尋拍攝之旅遊景點（大台北與陽明山周圍） 2、景點宣傳重點整理、擬稿（劇情發展） 3、拍攝手法與英文稿件潤飾討論 4、實地拍攝、繳交成品、欣賞成品 5、同儕互評、兩名業師（旅遊一名、影視產業一名）指導給予意見
Week 12-15	<p>專題任務三：越在地越國際—台灣文化現象釋疑（國際生入班討論）</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、以第一次訪談任務的結果，整理出之文化相同相異處出發，使用英文形容台灣吸引國際旅客的特別之處，以文字描述各種台灣風土人文現象。 2、台灣風土人文特別之處舉出十例（如飲茶文化、台灣百岳等詳細解說） 3、台灣宗教以及人際關係解說，舉出十例（例如敬老尊賢的長幼順序、嫁妝一牛車的嫁娶文化、馬祖繞境、鬼門開等民間習俗） 4、台灣文藝活動與日常娛樂生活解說，舉出十例（如布袋戲、夜市小吃） 5、練習將文字描述之文化現象以簡單的口語說明（導遊解說口語文字） 6、國際生入班聽取文化現象描述，給予評論與互動
Week 16-18	<p>專題任務四：設計國際觀光客來台兩天一夜書面行程</p> <ol style="list-style-type: none"> 1、根據前述各項任務所得到的資訊，設計來台觀光行程 2、以 48 小時來台時間，考量出團人數與觀光客國別與團客偏好，將交通、景點、膳食與住宿安排納入行程，寫出每小時所安排的活動與花費。 3、說明景點、餐食、住宿等選擇與費用的考量 4 完成跨文化溝通問卷後測

研究方法

本教學實踐計畫的教師採用 Kurt Lewin(1947)發展的執行行動研究的四個要素：計畫、行動、觀察、反思，形成「行動—反思循環」作為記錄學生學習過程的架構，整體課程設計皆以製作專題用以改善學生被動學習的狀況為主。專題由學生主導，議題的選取也由學生自由發展，教師與業師從旁輔助。學生須扮演著比一般英語課程學習更主動、更積極的角色，教師負責幫忙判斷學生對主題內容的認知程度與興趣傾向，鼓勵學生加深或加廣對議題的討論，學習活動是為了協助學生建構概念，以提升學生的學習興趣與能力。研究者於教學活動設計時，希望兼具「觀光知識」、「語言學習」與「跨文化溝通學習」，課程並融合來自觀光產業業師的觀點，學習者透過專題活動的全程參與，提昇其學習動機，瞭解觀光英語學習的意義與目的。

本課程成效分析架構參考借用學者 Harold R. Hungerford (1980)「環境教育」的課程設計四層次的核心概念，來檢視課程是否符合預期效益 Hungerford 認為在環境教育的學習中，利用四種不同層次的課程設計，循序漸進地讓學生對於生態環境這個議題展開學習。本課程教師認為 Hungerford 對於課程設計的層次也適合延伸到其他領域的學習，所以利用 Hungerford 的架構，檢核觀光英文專題的學習情況的四個層次，以建立學習各層次的目標，檢核本研究的課程

設計成效。以下為本課程四層次的介紹。

計畫預計增進學生在語言、文化以及觀光產業相關知識的學習情形，在第一層次（一）基礎知識的層次（Foundation Knowledge Level）的主要目標在於提供活動課程中會運用到的基礎語言知識，與「行銷台灣」相關的一般觀光知識。此外特別重要的是與主題相關的特定「知識」，特別是文化差異的敏銳度，換句話說，第一個層次重點在培養學習者對於課程主題的「知覺與知識」，在此研究中研究者將知覺定義為幫助學習者獲得與課程文化主題相關的認知與敏感度；幫助學習者獲得與課程主題相關的各種經驗與基本的認識（Hungerford, et al.,1980）。（二）問題與價值概念的層次（Concepts for Issues and Values Level）這個層次的主要目標為引導學習者培養對於課程主題的概念，讓學習者形成問題，透過活動讓其深入瞭解問題背後的價值與立場的不同。Hungerford 認為學生在進入問題與價值概念的層次後，除了知覺與知識的目標之外，能在問題意識中培養積極的學習態度，因此在觀光專題中學生要能主動找出問題並嘗試解答，對於觀光產業展現好奇心與求知慾，因此 Hungerford (1980)所指的「態度」是幫助學習者建立起對於課程主題的關心，從而積極的參與課程中的各項議題。

關於第三層次的課程活動重點在確認學習者在學習基礎知識與技能之後，能夠藉由找出問題與評估出解決的方案，來矯正所遭遇的問題，因此稱為（三）調查與評估層次（Investigation and Evaluation Level）。Hungerford 認為調查與評估層次的重點就是希望學習者在學習之後能夠觀察出問題在哪，並找出解決的方式，學習者如果根據資訊自行評估解決方案，則培養出前述所提三層次的技能了，（Hungerford, et al.,1980）。在觀光英文中這項技能無非是學生在執行專題上，獲得確認問題並加以解決問題的能力。

（四）行動技能應用層次（Action Skills Level：Application）這個層次的目標在於讓學生積極參與課程，以利於將來運用所學習到的技能應用於職場上。所以這個層次鼓勵學生達成有效率的工作結果與工作價值、根據職場需要擬定計劃與策略、採取行動；評估採取之行動是否適合於職場（Hungerford,1980）。四種層次並非完全獨立，雖然區分為四層次但各階段的目標相同，可視為一系列循序漸進的活動。而二與第三層的的關聯很緊密，Hungerford (1980)認為透過團隊合作的學習足以提昇這兩個層次的學習表現。

評量工具

量化方面有兩份問卷，一為在期末發放的學習滿意度問卷，做為學生自我評量學習成效的衡量指標，就學習情況進行整體評估，用來評估觀光英語專題教學實踐的可行性與成果，另外第二份問卷則針對跨文化溝通交流的成長，施以跨文化問卷前測與後測，當量化的評量指標。質化方面，研究者對全班的反思日記進行分析，闡述學生的學習成效。

研究流程

下圖表二為研究流程的示意圖。研究蒐集的資料分為質化與量化數據。質性資料採用 MAXQDA 軟體做編碼，Miles 與 Huberman(2005) 認為預建式的代碼是在分析資料之前，先建立好代碼並預先設想擬好各代碼的下一層代碼。在本研究中，研究者從前述探討預先幾個層面

的概念是重要的，因此預先擬定編碼系統，然後根據這個預建的編碼架構對資料進行分析之後，以描述方式呈現。研究者事先擬定第一層的編碼，將質性資料分成（1）基礎知識的層次（2）問題與價值概念的層次（3）調查與評估層次（4）行動技能應用層次，依照分析層級把可辨識的主旨放在這些主題之下(Miles & Huberman 2005, p123)，研究者採納內容分析法，以事先建構好的類目架構對文本進行分析，並且計算類目出現的頻率，舉例說明學生學習的狀況。

研究者分類整理時，有些代碼彼此會相互有層級上的隸屬關係，因此也會把層次比較低的代碼歸併到層次比較高的代碼之下。透過課程規劃中(1)基礎知識的設定，下層又包含讓學生從英語學習中獲得關於觀光活動本質的知識、台灣景點的特色、台灣文化理解。而(2)問題與價值的概念，是指學生依前階段所界定之問題，透過小組合作使用英文撰寫觀光宣傳的方案，包含如何解決國際客來台飲食與生活的文化差異，釐清各國偏好與打破刻板印象、尊重多元宗教觀念等價值。(3)調查與評估層次，指的是學生在資料收集中所做的努力與評估方案如何實踐，例如國際旅客來台旅遊行程設計中，如何對於景點、交通、飲食、住宿的考察與評估，寫入最終文案企劃。最後（4）行動技能應用層次，則提及將本堂課所習得的語言用法、觀光宣傳相關知識或文化應對技巧應用到日後職場中。

表二、研究流程示意圖

資料蒐集(問卷)	<ul style="list-style-type: none"> • 同意書簽屬(學生問卷資料與專題作業作為研究使用) • 量化資料:學習滿意度問卷與跨文化溝通量表問卷
資料蒐集(反思心得作業)	<ul style="list-style-type: none"> • 質化資料:反思心得分析
文字資料分析彙整(學習效果)	<ul style="list-style-type: none"> • 以質性軟體MAXQDA分析文字資料，評析學生於基礎知識、問題價值概念、調查與評估，以及行動技能應用這四個層次的表現
數據資料分析彙整(問卷)	<ul style="list-style-type: none"> • 整合分析前後測跨文化溝通分析量表 • 分析學生專題合作學習與課程滿意度問卷
分析結果與討論	<ul style="list-style-type: none"> • 分析學生學習執行專題整體表現 • 探討、歸納研究發現與修正課程內容

關於量化問卷回饋的分析，研究者為了解前述課程安排之學習成效，透過兩份量化工具，其一是參考與改編 Hung (2020)在觀光課程使用的學生意見與學生學習滿意度問卷，研究者自行修改成適合本課程之問卷，用來檢驗修課學生之整體性學習成效，另外一份是 Chao (2014)針對跨文化能力進行探索性分析，分析學生在跨文化學習上的五個構面的跨文化成長。

5. 教學暨研究成果

關於教學成果的部分，本計畫預期的教學目標是希望藉由專題合作的教學活動，培養學生觀光知識、語言應用、跨文化溝通的能力，以下先透過上述所提的學習問卷調查以量化數據呈

現成果。

研究問題一專題合作的學習效能，請見下列學習滿意度的成效量表(表三)，量表為學習自我評估成果。量表為四大構面的設計，第一區塊觀光相關知識學習成效，計有五題(1到5題)，平均得分介於3.65~4.44分(滿分5分)，顯示學生對此課程之學習成效多數具有高度正面的回應，大多學生同意從此門課程中學習到了觀光的相關知識(題1)，也習得了關於台灣與國外的相關歷史文化(題2,3)與接待國際客的自信(題4)，在第五題「這門課讓我對觀光產業產生興趣，將來可能成為我的工作選項」，在共十五題中，這一題填答「普通」的人數最多，外語學院的大四學生表示他們是對這個產業有興趣的，但是進一步了解這個產業之後，對於進入旅遊業工作的考量更深入，發現自己不適合，因此不一定會將旅遊產業當成職業選擇；另外受疫情影響，台灣目前國際旅遊產業重挫，學生擔心旅遊業慘澹經營，也會先從其他行業別做選擇，暫時不從事觀光旅遊行業。第二區塊語言應用的構面計有五題(6到10題)，平均得分介於4.04~4.33分(滿分5分)，顯示修課學生不僅從中學習相關旅遊知識，也磨練了英文技能，在聽說讀寫層面皆有具體的應用。在第三區塊中提及跨文化溝通能力的培養，因為本課程專題一大部分仰賴與國際學生溝通之後製作專題，因此也請學生評估自己的跨文化溝通效能，平均獲得4.26分(第十一題)，也培養了自己對接待國際客的溝通能力的信心(前述第四題)得到平均4.86分。之後會再討論另一份專門針對跨文化溝通的學習問卷，更進一步對跨文化溝通進行學習效果的分析。另外，關於專題合作學習的部分(12-15題)，學生也獲得4.03~4.26的高分，大多數學生覺得團隊合作提升了整體學生效能，然也有部分爭議產生，會之後再進一步說明。

表三、學生學習成效回饋問卷

題目	非常同意 (5)	同意 (4)	普通 (3)	非常不同意 (2)	不同意 (1)	平均
1. 這門課對於觀光知識的學習程度： (5) 非常多 (4) 很多 (3) 普通 (2) 不多 (1) 完全沒學到	33.3%	59.3%	3.7%	0%	0%	4.44
2. 這門課加深我對台灣風土人文與歷史特色的瞭解	44.4%	48.1%	7.4%	0%	0%	4.37
3. 這門課幫助我對外國風土人文與歷史特色的瞭解	40.7	51.9	7.4	0	0	4.33
4. 上完課我對接待國外旅客更有信心	33.3%	51.9%	14.8%	0%	0%	4.86
5. 這門課加深我對觀光產業的	29.6%	48.2%	22.2%	0%	0%	3.65

了解，將來很可能成為我的 工作選項							
6.	對於與觀光相關英文應用的 學習程度：（5）非常多 （4）很多（3）普通（2） 不多（1）完全沒學到	48.1%	44.4%	7.4%	0%	0%	4.33
7.	這門課訓練未來就業使用的 英文聽力	22.2%	59.3%	18.5%	0%	0%	4.04
8.	這門課訓練未來就業使用的 英文口語	22.2%	59.3%	18.5%	0%	0%	4.04
9.	這門課訓練未來就業使用的 英文寫作	29.6%	51.9%	14.8%	3.7%	0%	4.07
10.	這門課訓練未來就業使用的 英文閱讀	29.6%	51.9%	14.8%	3.7%	0%	4.07
11.	這門課關於跨文化溝通的學 習程度：（5）非常多 （4）很多（3）普通（2） 不多（1）完全沒學到	33.3%	59.3%	3.7%	0%	0%	4.26
12.	團隊合作比個人努力更有利 於目標達成與 任務完成。	44.4%	48.1%	0%	0%	3.7%	4.26
13.	這門課因為團隊合作提升了 我的學習效能	44.4%	48.1%	0%	0%	3.7%	4.26
14.	這門課訓練我的團隊合作能 力	29.6%	55.6%	7.4%	3.7%	3.7%	4.03
15.	這門課應繼續推廣專題團隊 合作完成任務	44.4%	48.1%	0%	0%	3.7%	4.26

關於研究問題二，與國際學生互動的過程中，學生跨文化溝通的表現在量表上是否有所提升？關於跨文化知能成長情形，研究者採取 Chao(2014)的文化溝通量表(題目範例請見表四)，採取前後測。學生在五項跨文化能力前後測均有所變化(請見表五)。因參與學生未達 30 人，研究者進一步應用 Wilcoxon signed-ranked test 來檢測後測成績是否顯著高於前測成績。受試者尤其在因素構面二：跨文化互動情意傾向，因素構面三：跨文化互動時的自我勝利感，因素構面四：跨文化溝通行為表現能力呈現顯著成長。問卷分析發現，跨文化互動情意傾向後測 (Mdn = 32) 顯著高於前測分數 (Mdn = 26), $Z = 3.25$, $p = .01$, $r = .68$ ，根據 Cohen (1988)，教學成效具中至高 (medium-to-large effect) 的效益。構面三跨文化溝通行為的自我勝任感，同樣後測分數 (Mdn = 10) 顯著高於前測 (Mdn = 12), $Z = 3.30$, $p = .01$, $r = .74$ ，教學成效具中至高 (medium-to-large

effect)的效益。跨文化溝通行為表現能力後測(Mdn = 30)顯著高於前測分數(Mdn = 26), $Z = 4.44$, $p = .01$, $r = .36$ 。

表四、Chao (2014) 跨文化溝通能力量表題目範例 (摘自頁 122-123)

因素構面一：	跨文化溝通相關知識
1.	我知道世界上其他文化的日常生活習 (例如：飲食、習俗)。
因素構面二：	跨文化互動情意傾向
12.	我願意學習瞭解世界上不同的文化。
因素構面三：	跨文化互動時的自我勝利感
17.	對於能否與世界上其他文化的人士進行合適有效溝通一事我很有信心。
因素構面四：	跨文化溝通行為表現能力
23.	我具備流利的英語能力，能與世界上其他文化的人有效溝通。
因素構面五：	跨文化敏感覺的呈現
31.	在與不同文化背景人士互動前，我會事先作好準備。

表五、學生跨文化能力問卷測結果

構面 (N=27)	題數	前後		後測	
		M	SD	M	SD
1 跨文化溝通相關知識	9	37.38	3.50	39.06	5.40
2 跨文化互動情意傾向	6	26.48	2.42	31.96	2.32
3 跨文化互動時的自我勝任感	3	10.20	3.21	12.72	4.78
4 跨文化溝通行為表現能力	7	26.34	2.22	30.01	1.22
5 跨文化敏感覺的呈現	5	20.08	2.38	21.78	2.48

研究問題的第三題，探索學生自我反思日記反映出對於觀光旅遊知識、觀光英文語言使用與跨文化溝通能力中有那些成長？研究者預先將觀光知識、語言學習與文化交流三個面向分為四種層次的學習，包含(1) 基礎知識的層次、(2)問題與價值概念的層次、(3)調查與評估層次 (4) 行動技能應用層次(如表五)。按照資料分析結果發現 19 項有意義的主題，這些主題又可以歸類出 4 種類別。表中為該主題於反思日記中出現的次數。

表格五、觀光知識、語言學習與文化交流的成長

概念	次概念	類別	主題 (出現次數)
觀光知識	基礎知識的層次	從事旅遊產業基本 概念	產業基本要求 6 導遊領隊職責 5

	問題與價值概念的層次	台灣介紹	提高旅遊價值 5
	調查與評估層次	台灣介紹	景點深入介紹 8
	行動技能應用層次	技術運用	影片製作應用 3 行銷技巧應用 3
語言學習	基礎知識的層次	聽說讀寫基礎	相應詞彙列表 5 口語表達 15
	問題與價值概念的層次	語言應用	用英文包裝與行銷 3
	調查與評估層次	語言應用	旅遊翻譯技巧精進 2
	行動技能應用層次	專題合作	旅遊編輯寫作 1 遊覽旁白讀稿 1
文化交流	基礎知識的層次	文化學習	異國生活規範 15
	問題與價值概念的層次	文化特色	國際客喜好分析 13 台灣特色 20 台灣價值 22
	調查與評估層次	跨文化溝通	概念衝突的原因 8 文化比較 29
	行動技能應用層次	跨文化溝通	接待國際旅客注意事項 3

關於學生語言以及觀光專業的學習成效，研究者要求學生每個人在專題合作結束之後進行反思日記的撰寫，學生可以自行選擇以中文或英文撰寫繳交。反思日記在本研究為成效檢核分析的一環。質性分析之後學生在上述 19 項主題中有深刻的反思。

觀光知識的學習舉例說明節錄如下：

(S14)從事旅遊產業基本概念(導遊領隊的職責)：業師分享 2017 年因在土耳其機場的帶團經驗嚇了我一跳...那時歐洲政局不安，當時因為政變，在機場外面的槍響下，還要安撫團員故作鎮定，這讓我思考我的人格特質是當導遊的料嗎。

(S27)台灣介紹(提高旅遊價值):網路看了很多資料之後才知道，萬華原來是一個很有歷史的地方，萬華區是台北市較早發展的區域，有許多老社區和古蹟，我們去了龍山寺、青草巷、剝皮寮。自己去是一回事，拍微電影的時候，一直想說要呈現哪一方面外國人才會覺得有趣會想來台灣。

(S19)技術運用(影片製作技術運用):... I was also familiar with Apple's built-in video production software "iMovie", and because of using this software to shoot the group project, I also learned about the more sophisticated functions of the software, I believe being able to make a movie is a survival skills in the future career which I have already acquired.

語言學習舉例說明節錄如下：

在語言學習上，製作專題報告的過程中學生多很多與國際學生溝通的機會，有些學生認為平常在課堂上較少使用英文，能夠以英文與外國人直接溝通是學習成長的一大步，學生也提及處理文化概念的翻譯很棘手，錄製微電影時討論旁白文稿在螢幕上的呈現，大多數學生認為在中英語言應用上有進步。細節如下：

(S22)聽說讀寫基礎(口語表達):為了要將之前寫的東西整理成外國人聽得懂的口語，經過幾天的練習我用英文講話變得流利。

(S05)語言應用(資料翻譯技巧精進)：這次的作業難在台灣有的概念(俗語諺語)

外國沒有，為了要傳達農業生活的概念，我們試了很多次翻譯，看看這樣翻到底外國人懂還不懂。

(S21)語言應用(旁白讀稿):我以為我的責任只要唸過去就好，但是業師講到聲音表情與螢幕畫面的搭配，我才知道我做的不好。我覺得我學到很多以後工作可以用到的拍攝與英文讀稿技巧。

跨文化溝通交流的學習：

最後在跨文化溝通與交流的部分，日記中學生對這部分有深刻的反思，包含的層面也最廣。從異國生活規範、國際客喜好分析、台灣特色、台灣價值、概念衝突的原因、文化比較、接待國際旅客注意事項等。

(S5)文化學習(異國生活規範):我們的訪談內容為台灣婚禮和韓國婚禮的不同之處，讓我蠻驚訝的是韓國婚禮只有三個小時，而且韓國婚禮場地和吃飯是分開的，是觀完禮才吃飯，或是不觀禮直接吃飯，他們給禮金是用白包。參加韓國婚禮女生不能穿白色的衣服，因為新娘只會穿一套禮服，就是白紗。

(S8)文化特色(台灣價值): I have been living in this country far too long, and that changes my perspective thinking that things are better on the outside world. To learn what others think of Taiwan, especially so highly about my home country, it forces me to readjust my opinions on the country that I am from, so that I can appreciate the improvement Taiwan has made over the last century. Taiwan has so many different cultures intertwined all together, and all of them seem to be coexisting in a perfect balance.

(S12)文化特色(國際客喜好分析):我們這組的泰國朋友叫 Palm，原本擔心我這慢熟個性會讓這次的訪問很尷尬無聊但很幸運的是 Palm 是一位很好相處的女孩...她很喜歡台灣的珍珠奶茶於是就買了一間自己很喜歡的珍奶品牌給她順便推薦幾間不錯喝的...在訪談過程中滿驚訝的是原來她來台灣最大的文化衝擊居然是她搭捷運時看到大家都很統一的站在右邊然後左邊的通道留給正在趕時間的人...在訪談前我以為泰國人來台灣最不習慣的地方應該是食物，台灣跟泰國比起來

相對清淡一些，她很喜歡台灣食物沒有適應問題。結果沒想到是台灣捷運讓她驚訝。

(S10)跨文化溝通(文化比較)：台灣文化對於台灣人來說一點也不陌生但是當需要將這些文化翻成英文就有難度了。在介紹過程中也讓我我知道原來不僅僅台灣跟中國有抓周，印度斯里蘭卡也有抓周，這是我沒有注意到的。

(S11)跨文化溝通(接待國際客)：上完這堂課我會用更開放的態度接待來自不同國家的旅客...我覺得外國人其實很友善，如果我能在各種細節處顯現出尊重不同的文化，他們對台灣的印象會更好。

教師教學反思

本研究係以改善學生被動學習出發點，培養學生的觀光知識、語言應用與跨文化溝通技能、以團隊合作製作專題與呈現作品。成效評估發現透過團隊合作的方法確實可提升學習成效，而且絕大多數學生認同團隊合作可以增進彼此情誼，在畢業前是很珍貴的禮物，但是少數同學在執行過程中陸續發現同組學生彼此溝通或與國際生溝通時發生困難時，因為意見分歧加上來自不同科系，共同討論時間無法配合，反思心得中有如下的反應：I feel some of my teammates are not as enthusiastic as some of us, we really need to choose our members carefully”該組後來自願拆成兩組交出兩個作品。

回收各組檢討的互評表格，或觀察課後 Line 群組討論中可以發現，有些小組對於成員特質差異很敏感，每組都出現少數領導者、多數沉默或少數逃避責任的現象。雖然每位參與學生都貢獻了意見與想法，但因個人特質不同，小組中會有學生認為責任分擔不均，是團隊專題合作過程中須因執行活動中造成摩擦的原因。教師檢討後發現，在人際關係細節處理與在團隊分工與同儕溝通方面，授課老師在製作團體專題時需要設法投入更多時間在各群組中給予回饋，強化學生在人際關係的協調，並幫助他們設定專題方向，並在爭執過程中公平的看待學生意見。

在一學期下來，透過三階段循環執行四個專題，不難發現學生在認真構思企劃文案、用心執行專題之後受到業界專家的讚美和同儕的認同，對大多數的學生來說是一種自我執行能力的肯定，他們很開心在大四畢業前有機會以英文將專題文案呈現出來。但本學期共執行了四項專題任務課學習壓力較重，不只一名學生表示：「修這堂課感覺像一次修了兩三門課，回家一直在做作業」。因此在期初與期中加退選時，教師發現一共有接近二十名學生認為這門課份量與壓力過重，而轉而選其他較輕鬆的課程，而退選觀光英文。因為退選的學生人數過多，教師認為下次在專題規劃上，也許可以縮減到進行二到三次專題，但精緻化每個專題的流程，讓學生專注在將每次專題做好，給學生消化吸收與喘息的空間，可以讓課程的進行更順暢，降低學生學習壓力。

學生學習回饋

本研究嘗試透過專題合作改善學生被動學習，學期末課程滿意評量中，有超過八成學生認

為團體合作的學習，對於學習成效、課堂氣氛、就業能力都有正面的提升，學生在課後表示，「專題合作最後會有作品呈現在全班面前，因此不太敢蒙混過去。畢竟團體合作中沒有盡到自己責任，會造成別人的負擔。」課程評量的匿名調查也有高達九成以上的同學認為他們樂意推薦學弟妹來選修專題合作式的觀光英文，學生表示透過小組作業，發現小組成員的資源與組員個人長處，用來準備作業、分工合作、齊心解決問題，辛苦過後看到成品會獲得滿滿的成就感。這種學習方式讓他們在一個學期的課程裡，學會與班上其他成員建立一致的目標，對於畢業後如何與他人共事、溝通與妥協，是畢業生所需要的軟實力。

6. 建議與省思

本研究以小組合作完成專題的方式學習觀光英文，融入並運用跨文化溝通元素，期望能提升學生使用英文與國際生溝通能力，課程作業強化學生對台灣與異國文化的認識，並培養學生尊重與同理文化之間的差異。統計中顯示學生在跨文化互動情意傾向、跨文化互動時的自我勝利感、跨文化溝通行為表現能力呈現顯著成長，而在跨文化溝通相關知識、跨文化敏覺感兩項統計上不顯著，進行檢討時發現學生普遍認為面對國際生的當下，能夠順利溝通完成作業，比累積對方國家的相關知識更重要，造成了對於跨文化溝通的知識與敏覺感兩項，統計上並無顯著成長。深入探究時發現，本課程藉由小組共同討論並且偕同成員與國際生互動，能提供學生對跨文化溝通的興趣，但若要對一個國家的文化歷史背景相關知識有深入認識，或注重到生活文化的敏感細節，需要靠平常認真累積，一學期的課程播下了對文化交流產生興趣的種子，而茁壯成長還需要靠同學長期的努力。

參考文獻

- Baker, W. (2012). From Cultural awareness to intercultural awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5th, edn.). NY: Pearson, Education, Inc.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Chao, T.-C. (2014). The development and application of an Intercultural Competence Scale for university EFL learners. *English Teaching & Learning*, 38(4), 79-124.
- Elmer, M. I. (1987). *Intercultural effectiveness: Development of an intercultural competency scale* (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, East Lansing, MI.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Harris, P. R., Moran, R. T. & Moran, S. V. (2004). *Managing Cultural Differences: Global Leadership Strategies for the 21st Century* (6th ed.). MA: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *Tesol Quarterly*, 40(1), 109-131.
- Kotler, P., & Keller, K. (2009). *Marketing Management* 13th ed. Upper Saddle River, 178 NJ: Pearson Education.
- Koester, J., Wiseman, R. L., & Sanders, J. A. (1993). Multiple perspectives of intercultural communication competence. In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 3-15). London, UK: Sage.

- Lewin, K. (1947). *Frontiers in group dynamics*, in: D. Cartwright (Ed.) (1952): *Field Theory in social Science*. Social Science Paperbacks: London.
- Lustig, M., & Koester, J. (2006). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures* (5th ed., p. 125). Boston, MA: Pearson and AB.
- Martin, H. S., & del Bosque, I. A. R. (2008). Exploring the cognitive-affective nature of destination image and the role of psychological factors in its formation. *Tourism Management*, 29(2), 263-277.
- Harris, P. R., Moran, R. T. & Moran, S. V. (2004). *Managing Cultural Differences: Global Leadership Strategies for the 21st Century* (6th ed.). MA: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Hung, Yu-Ting (2020). Design and Implementation of Problem-Based Learning in a Course on Tourism Activities. *Journal of Teaching Practice and Pedagogical Innovation*. 3(2), 1-46.
- Hungerford, H., Peyton, R.B., & Wilke, R.J., (1980). Goals for Curriculum Development in Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 11(3), 42-7.
- Miles, Matthew B. and A. Michael Huberman (1994), *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.) .Thousand Oaks : Sage Publications. 張芬芬譯 (2005) , 《質性研究資料分析》。台北：雙葉書廊。
- Parker, B. & McEvoy, G. M. (1993). Initial examination of a model of intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 17(3), 355-379.
- Price, E.C. (1995). On the cutting edge of creativity: The use of art projects in community college science classes. Paper presented at the 75th Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Detroit, MI.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in sociocultural activity*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship (pp.58-74). In K. Hall, P. Murphy & J. Soler (Eds.) *Pedagogy and practice: Culture and identities*, London: Sage.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of teaching and learning: Participation in a community of learners. In J. Wertsch (Ed.), *Sociocultural studies of the mind* (pp. 139-164). New York: Cambridge University Press.
- Robinson-Stuart, G., and Nocon, H. (1996). Second culture acquisition: ethnography in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 80, 431-449.
- So, H. J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51, 318-336.
- Spitzberg, B.H. and Changnon, G. (2009) Conceptualizing Intercultural Competence. In: Deardorff, D.K., Ed., *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, Sage, 2-52..
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weirich, H.(1982). The TOWS Matrix a Tool for Situational Analysis. *Long Range Planning*,15 (2), 54-66.
- 岳修平、鐘婉莉(2005)。專題式學習小組網路溝通互動之研究。教育學刊，25，1-23。
- 陳壁清、李元墩 (1996)。整合式專題製作教學法：大學商用英文任務導向教案之設計與實踐。國立成功大學學報。31，1-15。
- 周碩貴、李登慧(2017)。淺談技術型高中校訂專業英文課程規劃與教學。高職外語群科中心電子報第 134 期。 <http://210.59.19.199/mediafile/epaper/10108/class.pdf>。