



DISSERTATION | DOCTORAL THESIS

Titel | Title

對外華語教學之跨文化溝通能力發展——以《歐框》中級 (CEFR B1) 會話能力為範疇

The Development of Intercultural Communicative Competence
through Teaching Chinese as a Foreign Language: Focusing on
Intermediate (CEFR B1) Conversational Skills

verfasst von | submitted by
Cheng-Ming Chung

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktor der Philosophie (Dr.phil.)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 792 388

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt | Field of
study as it appears on the student record
sheet:

Sinologie

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Susanne Weigelin-
Schwiedrzik

Acknowledgment

I would like to express my heartfelt gratitude to my doctoral supervisor, Professor Weigelin-Schwiedrzik. Her expert guidance, timely feedback, and profound insights were crucial in completing this dissertation. She has been an exemplary colleague and mentor throughout my doctoral journey, providing close input and advice that helped me grow into an independent academic. I especially appreciate her support of academic freedom, which allowed me to engage with key scholars' perspectives and develop my own insights. This approach, which differs from my previous academic training, has been truly inspiring for my research.

I am also deeply grateful to those who have supported me throughout this journey. I am particularly indebted to Mihai Stoian for his unwavering companionship and encouragement over the years. I thank Dr. Johannes Kaminski for his meticulous and professional proofreading of the abstracts in English and German. The contributions of the students and intern teachers who participated in this research project were invaluable, and I appreciate their input and dedication. I am grateful for the comments and feedback from my colleagues at the doctoral colloquia. Finally, I appreciate the assistance provided by Dr. Konstantin Rozanov, Dr. Ren Mangaban, and Dr. Yang during the final stages of this project.

致謝

本論文的完成離不開眾多師長與朋友的支持。在此，感謝老友秀英與阿國夫婦的信任與幫助，並衷心感謝林淑怡助理教授對整本論文的細心潤飾，以及胡凱閔助理教授、陳芷安老師、洪瑄鎮老師、李黛顥老師的寶貴回饋，使論文更臻完善。感謝母校高師大華語所的師長——王萸芳教授、鍾鎮城教授、鄭琇仁副教授的鼓勵，讓我得以堅持至今。感謝讀書會夥伴的交流，讓研究之路更加踏實。另外，感謝駐奧代表處教育組王湘月組長一路以來的關懷與支持。感恩上天的指引與心靈支持，讓我在困難時刻找到安慰。最後，感謝家人默默的支持與關愛，這份成就同樣屬於你們。

Acknowledgment of Funding

I sincerely acknowledge the financial support of the Taiwan (R.O.C.) Ministry of Education through the Government Scholarship to Study Abroad (GSSA; 中華民國教育部留學獎學金), which significantly facilitated the first two years of my doctoral project.

I am also deeply grateful for the opportunity to utilize the M3 listening and speaking course at the Department of East Asian Studies (Sinology) at the University of Vienna. Generously provided by Professor Weigelin-Schwiedrzik (former SPL/Studienprogrammleiterin) from the 2019 winter semester to the 2021 summer semester, this course played a crucial role in supporting my experimental research.

Abstracts in English, German, and Chinese

The Development of Intercultural Communicative Competence through Teaching Chinese as a Foreign Language: Focusing on Intermediate (CEFR B1) Conversational Skills

Abstract

This study investigates whether CEFR B1 intermediate conversation courses in Teaching Chinese as a Foreign Language (TCFL) can simultaneously enhance Chinese language proficiency and Intercultural Competence (IC), thereby resulting in Intercultural Communicative Competence (ICC). Using action research methodology, the study collected and analyzed both qualitative and quantitative data. To address the main research question, a specialized Chinese conversation course for ICC cultivation was designed alongside an innovative “ICC teaching method”. The method, course design, and ICC measurement tools were based on an innovative approach, which combines KACSI pyramid theoretical model, adapted from Byram’s (1997) ICC model, with Kramsch’s (1993) “Third Culture” concept.

The research was conducted in the mandatory third-year “Speaking and Listening Practice (M3)” course in Chinese studies(Sinology) at the University of Vienna, spanning two semesters (A and B). The action research comprised a one-semester pilot study and three semesters of primary (teaching) action totaling two years from winter term 2019 to summer term 2021. Each semester involved approximately 15 students and the researcher/teacher, with the second action phase also including five Chinese-language-teaching interns and an institutional academic supervisor.

Findings reveal that the refinement of the ICC teaching method and course structure influences learners’ attitudes and motivation. The ICC teaching method, which integrates intercultural themes into a Chinese conversation course using the CLIL(Content and Language Integrated Learning) concept, effectively enhances learners’ IC, Chinese conversational skills, and ICC. The study also confirms the relationship between IC and language proficiency, supporting scholars’ assertions that these two competencies are independent and not necessarily correlated. The overlap between language proficiency and IC directly reflects only the strength of basic ICC. Additionally, the study introduces “Intercultural Identity Flexibility” as a crucial element to foster ICC maturity, as refined through the virtual space of “Third Culture”. This thesis proposes to call such greater, improved ICC “ICC+”, indicating a more robust intercultural communication quality.

While TCFL and ICC cultivation contribute to fostering global citizenship awareness, learners showed relatively weak performance in this area. Future research could focus on developing curriculum frameworks targeting global competence and global identity. Given the high demand for IC in today’s international society, TCFL, while primarily focusing on foreign language cultivation for intercultural exchange, can also contribute to globalized society and enhance the effectiveness of intercultural communication. Consequently, this study proposes five significant suggestions and specific teaching recommendations and applications for ICC cultivation in the current training systems of TCFL teachers.

Keywords: Intercultural Communicative Competence, Teaching Chinese as a Foreign Language, CEFR B1 Intermediate Conversation Course, ICC Teaching Method, Intercultural Identity Flexibility

Abstracts in English, German, and Chinese

Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz durch Unterrichten von Chinesisch als Fremdsprache: mit Schwerpunkt auf Konversationsfähigkeiten auf mittlerem Niveau (GER B1)

Zusammenfassung

Diese Studie untersucht, ob GER B1 Konversationskurse für Fortgeschrittene im Bereich Chinesisch als Fremdsprache (TCFL) gleichzeitig die chinesischen Sprachkenntnisse und die interkulturelle Kompetenz (IC) verbessern können, was zu einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz (ICC) führt.

Mit Rückgriff auf die Methodik der Aktionsforschung wurden sowohl qualitative als auch quantitative Daten gesammelt und analysiert. Zur Beantwortung der Hauptforschungsfragen wurde ein spezialisierter Chinesisch-Konversationskurs zur ICC-Kultivierung eingerichtet, dem eine innovative „ICC-Lehrmethode“ zu Grunde lag. Sowohl Methode, Kursdesign als auch die ICC-Bewertungsmaßstäbe basierten auf einem innovativen theoretischen KACSI-Pyramidenmodell, das an Byrams (1997) ICC-Modell angelehnt ist und Kramschs (1993) Konzept der „Dritten Kultur“ einbezieht.

Die Forschung wurde im Pflichtkurs „Sprech- und Hörübungen (M3)“ des dritten Studienjahres am Institut für Sinologie der Universität Wien durchgeführt und erstreckte sich über zwei Semester (A und B). Die Aktionsforschung umfasste eine einsemestrige Pilotstudie und drei Semester formellen Aktionsunterricht, insgesamt zwei Jahre vom Wintersemester 2019 bis zum Sommersemester 2021. Jedes Semester waren etwa 15 Studierende und der Forscher/Lehrer beteiligt, wobei in der zweiten Aktionsphase fünf Online-Chinesischlehrpraktikanten und ein institutioneller akademischer Betreuer hinzukamen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Verfeinerung der ICC-Lehrmethode und der Kursstruktur die Einstellung und Motivation der Lernenden beeinflusst. Die ICC-Lehrmethode, die interkulturelle Themen in einen chinesischen Konversationskurs unter Verwendung des CLIL-Konzepts (Content and Language Integrated Learning) integriert, verbessert effektiv die IC der Lernenden, ihre chinesischen Konversationsfähigkeiten und die ICC. Die Studie bestätigt auch die Beziehung zwischen interkultureller Kompetenz und Sprachkenntnissen und stützt damit die Behauptung von Wissenschaftlern, dass diese beiden Kompetenzen unabhängig voneinander sind und nicht unbedingt miteinander korrelieren. Die Überschneidung zwischen Sprachkenntnissen und IC spiegelt nur die Stärke der grundlegenden ICC wider. Darüber hinaus stellt die Studie die „Interkulturelle Identitätsflexibilität“ als entscheidendes Element zur Förderung der ICC-Reife vor, die durch den virtuellen Raum der „Dritten Kultur“ verfeinert wird. In dieser Arbeit wird vorgeschlagen, eine solche größere, verbesserte ICC als „ICC+“ zu bezeichnen, was auf eine robustere interkulturelle Kommunikationsqualität hinweist.

Während TCFL- und ICC-Kultivierung zur Förderung des Bewusstseins für *global citizenship* beitragen, zeigten die Lernenden relativ schwache Leistungen in diesem Bereich. Künftige Forschung könnte sich auf die Entwicklung von Lehrplänen konzentrieren, die auf globale Kompetenz und globale Identität abzielen. In Anbetracht der hohen Nachfrage nach IC in der heutigen internationalen Gesellschaft kann TCFL, trotz des starken Fokus des Fremdsprachenunterrichts auf interkulturellen Austausch, auch einen Beitrag zur globalisierten Gesellschaft leisten und die Effektivität der interkulturellen Kommunikation verbessern. In diesem Sinn werden in dieser Studie fünf wichtige Vorschläge sowie spezifische Unterrichtsempfehlungen und Anwendungen für die Kultivierung der ICC in der derzeitigen TCFL-Lehrerausbildung unterbreitet.

Stichworte: Interkulturelle kommunikative Kompetenz, Chinesisch als Fremdsprache, CER B1 Konversationskurs für Fortgeschrittene, ICC-Lehrmethode, Interkulturelle Identitätsflexibilität

Abstracts in English, German, and Chinese

對外華語教學之跨文化溝通能力發展—以《歐框》中級 (CEFR B1) 會話能力為範疇

摘要

本研究旨在探討對外華語教學 (TCFL : Teaching Chinese as a Foreign Language) 中 CEFR B1 中級會話課程是否能同時提升華語能力與跨文化能力 (IC : Intercultural competence) ，並整合發展出合宜的跨文化溝通能力 (ICC : Intercultural communicative competence；或稱跨文化交際能力)。

研究採用行動研究法，蒐集和分析質量並重的資料。為探討主要研究問題，研究者建立了專門培育 ICC 的華語會話課程，並創立「ICC 教學法」。此教學法、課程設置及 ICC 測量方法與評分量表均基於自創的 KACSI 金字塔理論，該理論改編自 Byram (1997) 的 ICC 模型，並融合 Kramsch (1993) 「第三文化」(Third culture) 的概念。研究場域為維也納大學漢學系三年級必修課「口說和聽力練習 (M3)」，課程為期一學年，分為 A、B 兩學期。行動研究包含一個學期的前導研究和三個學期的正式行動教學，共歷時兩年，從 2019 年冬季學期 (2019WS) 至 2021 年夏季學期 (2021SS)。每學期的研究參與者略有不同，大致包括約 15 位學生、研究者/教師 (根據研究和教學需求轉換角色)，第二次行動還加入了 5 位華語實習教師和機構教務主管。

研究發現，ICC 教學法及其課程設置的完善程度影響學習者的學習態度和意願。經多次驗證，已獲得穩定的教學資源。ICC 教學法運用 CLIL (Content and Language Integrated Learning) 概念整合跨文化主題的華語會話教學，有效提升學習者的 IC、華語會話能力及 ICC。研究也驗證了 IC 與語言能力的關聯。如學者所言，兩項能力各自獨立，未呈現正相關。語言能力與 IC 的重疊程度僅能直接反映基礎 ICC 的強弱。然而，本研究 ICC 理論新增的關鍵要素「文化 (/身分) 認同的彈性」(Intercultural identity flexibility) 決定了 ICC 的成熟度。通過第三文化空間進行 ICC 培育與淬鍊，可獲得質量更佳的 ICC+，不僅提升跨文化溝通質量，語言流利度和 ICC 技能也隨之呈現更優秀且穩定的表現。

然而，TCFL 和 ICC 培育導向的教學對促進全球公民意識雖有助益，但學習者在這方面的表現略顯薄弱。建議未來研究可規劃針對全球能力與全球身分認同的課程框架，以進行更深入的探討。鑑於當今國際社會對 IC 的高度需求，TCFL 雖著重於跨文化交流的外語培育目的，仍可為全球化社會貢獻力量，有助於提升跨文化溝通的成效。因此，本研究為當今華語師資培育系統之 ICC 培育提出五大建議與具體教學應用方針。

關鍵字：跨文化溝通能力、對外華語教學、CEFR B1 中級會話課程、ICC 教學法、文化認同彈性

目錄

| | |
|---|----|
| 1. 緒論 | 1 |
| 1.1. IC 對國際社會的重要性 | 2 |
| 1.2. 外語教育和歐盟 TCFL 之 IC 發展現況 | 3 |
| 1.2.1. 外語教育的 IC 培育側重與其他學科不同 | 3 |
| 1.2.2. 外語教育對 IC 培育的看法 | 4 |
| 1.2.3. 歐盟 TCFL 及其 IC 發展現況 | 5 |
| 1.3. 本研究的 ICC 定義及其檢驗型式 | 7 |
| 1.3.1. ICC 定義 | 7 |
| 1.3.2. ICC 檢驗型式 | 8 |
| 1.4. CEFR 和 ATCFL 語言能力及其 IC 規範 | 8 |
| 1.5. 主要研究問題 | 12 |
| 1.6. 研究假設 | 13 |
| 1.6.1. 藉跨文化背景的討論，可以同時培養 ICC 和華語會話能力 | 13 |
| 1.6.2. TCFL 和 ICC 為全球能力和全球身分認同的發展做出貢獻 | 14 |
| 1.7. 研究重要性 | 15 |
| 1.8. 論文結構介紹 | 16 |
| 2. 研究理論的建立 | 19 |
| 2.1. 研究發展現況與待答問題 | 19 |
| 2.1.1. 當今華語 CEFR B1 會話課程缺乏 ICC 培育原則 | 20 |
| 2.1.2. ICC 培育之課程設計和教學方法 | 26 |
| 2.1.3. 待開發適合外語教育的 ICC 測量方法 | 29 |
| 2.1.4. 課程後之 IC 和會話能力的關聯與發展情況 | 31 |
| 2.1.5. TCFL 側重 ICC 培育之課程的貢獻和意義 | 31 |
| 2.2. 本研究對「文化」和「跨文化」的界定 | 33 |
| 2.2.1. 文化定義 | 33 |
| 2.2.2. 跨文化的挑戰：文化衝擊、個人多元文化、文化霸權、文化平等 | 36 |
| 2.3. 本研究的理論框架 | 41 |
| 2.3.1. 當兩文化相遇之際 | 41 |
| 2.3.2. 跨文化的類別 | 44 |
| 2.3.3. 本研究的 ICC 架構 | 49 |
| 3. 研究方法 | 59 |
| 3.1. 待答問題的回應方法 | 59 |

| | |
|---|-----|
| 3.2. 行動研究 | 60 |
| 3.3. 本行動研究之模型和階段介紹 | 63 |
| 3.3.1. 本行動研究的四個階段 | 63 |
| 3.3.2. 每一個研究階段的五個步驟 | 66 |
| 3.4. 資料蒐集和分析方法 | 70 |
| 3.4.1. 資料蒐集 | 70 |
| 3.4.2. 分析方法和工具 | 71 |
| 3.5. 教學行動的課程設計、自編教學流程 | 75 |
| 3.5.1. 課程設計 | 75 |
| 3.5.2. 自編教學流程 | 77 |
| 3.6. 研究場域背景和對象介紹(師、生、教學機構) | 82 |
| 3.7. 研究限制 | 86 |
| 3.7.1. 將本行動教學的「實驗味道」淡化 | 86 |
| 3.7.2. COVID-19 全球疫情對原研究計畫的影響 | 87 |
| 4. 前導研究—為華語 ICC 培育所架構的專屬環境 | 89 |
| 4.1. 前導研究啟航前的教學啟發 | 89 |
| 4.2. 前導研究的研究焦點和發現 | 92 |
| 4.2.1. 主題選擇和課程設計需特定框架 | 93 |
| 4.2.2. 培育 ICC 的教學流程缺陷需改善 | 99 |
| 4.2.3. 教與學的迷霧 | 102 |
| 4.2.4. 自創 IC 模型 (KACSI) 理論概念的可行性 | 104 |
| 4.3. 小結 | 109 |
| 4.3.1. 前導研究的發現和反思 | 109 |
| 4.3.2. 前導研究的發現及為正式研究的計畫修正 | 111 |
| 5. 正式行動研究 | 113 |
| 5.1. 第一次行動 | 115 |
| 5.1.1. 檢驗改良後的課程設計、教學流程、學習單 | 115 |
| 5.1.2. 指南的五個項度分析學生 ICC 待加強之處及引導策略 | 120 |
| 5.1.3. 自創 ICC 評分量表並利用 KACSI 金字塔模型驗證 | 126 |
| 5.1.4. 自創 ICC 測量方法實施與檢討 | 130 |
| 5.1.5. 學生經歷此 ICC 培育課程後的回饋 | 137 |
| 5.1.6. 本階段完成及下階段工作項目 | 139 |
| 5.2. 第二次行動 | 144 |
| 5.2.1. 導入傳統華語教學環境的接受度 | 146 |

| | |
|--|-----|
| 5.2.2. 排斥新 ICC 導向華語課程的聲音 | 152 |
| 5.2.3. 本 ICC 導向課程融入此教學場域的契合度 | 164 |
| 5.2.4. 調整為「總結性 ICC 評量方法」的成效..... | 172 |
| 5.2.5. 小結 | 177 |
| 5.2.6. 本階段完成及下階段工作項目 | 183 |
| 5.3. 第三次行動..... | 185 |
| 5.3.1. 跨文化能力有效引導及促進全球公民身分的體悟..... | 187 |
| 5.3.2. 課程對學生跨文化能力發展的影響 | 189 |
| 5.3.3. ICC 導向課程的綜合評估與討論..... | 194 |
| 5.3.4. 本階段完成..... | 202 |
| 5.4. 三次正式行動研究的摘要回顧 | 203 |
| 6. 結論 | 205 |
| 6.1. 本研究兩個假說的驗證 | 206 |
| 6.1.1. 藉跨文化背景的討論，可以同時培養 ICC 和會話能力 | 206 |
| 6.1.2. TCFL 和 ICC 為全球能力和全球身分認同的發展具體貢獻..... | 208 |
| 6.2. 回答其他研究子問題..... | 209 |
| 6.2.1. 培育 ICC 的建議原則 | 210 |
| 6.2.2. 培育 ICC 所需之課程設計、教學方法、及教學資源 | 212 |
| 6.2.3. ICC 評量方法的實踐與具體成效..... | 216 |
| 6.3. 跨文化能力與語言能力的關聯 | 216 |
| 6.4. 語言和文化複合的第三空間（Third space） | 218 |
| 附錄一、《跨文化漢語交際教程》課本範例 | 219 |
| 附錄二、反思報告、錄音引導指南..... | 222 |
| 附錄三、2020SS 期末評分卷 | 223 |
| 附錄四、學期末實習老師個別訪談大綱 | 225 |
| 附錄五、2020WS 學期末匿名問卷統計報告 | 227 |
| Bibliography | 235 |

圖目錄

| | |
|--|-----|
| 圖 1.1 ACTFL 語言流利度分級..... | 9 |
| 圖 1.2 CEFR 語言能力分級表..... | 10 |
| 圖 1.3 ACTFL 之 IC 定義範例圖 | 11 |
| 圖 1.4 CEFR 1998 年版接收、產出、互動與調解之間的關係 | 11 |
| 圖 2.1 ACTFL 文化三角 | 35 |
| 圖 2.2 文化適應四階段 | 37 |
| 圖 2.3 Fantini ICC 組成要素 | 51 |
| 圖 2.4 Byram ICC 模組..... | 53 |
| 圖 3.1 Kemmis & McTaggart 行動研究模型 | 63 |
| 圖 3.2 本研究的四個行動階段 | 64 |
| 圖 3.3 每個行動階段包含的五個步驟..... | 69 |
| 圖 3.4 自創 IC 模型（KASCI） | 73 |
| 圖 3.5 初訂 ICC 教學（/發展）流程..... | 80 |
| 圖 4.1 節錄 2019SS 課綱部分 | 90 |
| 圖 4.2 課本的（跨文化）實例分析 | 91 |
| 圖 4.3 2019WS 課程學期計畫表..... | 94 |
| 圖 4.4 學習單問題與討論（主題一） | 95 |
| 圖 4.5 前導研究之六大學習單結構 | 98 |
| 圖 4.6 理想的 ICC 開發流程..... | 101 |
| 圖 4.7 ACTFL 與 CEFR 語言水平對照表 | 105 |
| 圖 5.1 每階段行動研究之焦點項目 | 113 |
| 圖 5.2 2020SS 課程設計 | 115 |
| 圖 5.3 節錄 2020SS 第一週學習單..... | 117 |
| 圖 5.4 初版 IC 評分表..... | 126 |

| | |
|--|-----|
| 圖 5.5 增加「文化認同彈性」的 IC 評分表..... | 129 |
| 圖 5.6 IKEA 福台篇..... | 131 |
| 圖 5.7 HSBC 廣東食堂 | 131 |
| 圖 5.8 《棒球先生》文化衝突場景 | 132 |
| 圖 5.9 ICC 中級培育環境與材料仰賴之理論依據..... | 139 |
| 圖 5.10 2020WS 課程計畫表..... | 145 |
| 圖 5.11 IC 項目與語言能力的關係釋義..... | 159 |
| 圖 5.12 學生展現 ICC 之簡易流程圖..... | 162 |
| 圖 5.13 節錄 2020WS 學期末匿名問卷統整報告 – 學分數與工作量適宜嗎？ | 170 |
| 圖 5.14 節錄 2020WS 學期末匿名問卷統整報告 | 171 |
| 圖 5.15 2020WS 期末模擬考題範例..... | 173 |
| 圖 5.16 2021SS 課程計畫表 | 186 |
| 圖 5.17 主題五專業場合的協商談判之指派作業說明 | 190 |
| 圖 5.18 2021SS 期末評量考題範例..... | 195 |
| 圖 6.1 多語學習之 ICC 觸及目標文化的三層..... | 207 |
| 圖 6.2 自創跨文化能力 KASCI 金字塔模型 | 210 |
| 圖 6.3 ICC 教學所需之工具清單..... | 214 |
| 圖 6.4 跨文化能力與語言能力的關聯..... | 217 |

表目錄

| | |
|---|-----|
| 表 2.1 文化劃分單位範例表..... | 38 |
| 表 2.2 Famtini & Byram ICC 元素比較表 | 54 |
| 表 2.3 Byram ICC 技能與 CEFR Mediation 和 ACTFL IC 指標關係表 | 56 |
| 表 3.1 本研究子問題和答題方法..... | 59 |
| 表 3.2 各階段資料蒐集 | 70 |
| 表 3.3 自創 ICC 評分量表範例 | 74 |
| 表 3.4 實習教學機構..... | 83 |
| 表 3.5 正職教學機構..... | 83 |
| 表 5.1 正式研究參與者背景和人數小計 | 114 |
| 表 5.2 2020SS 期末考成績統計 | 134 |
| 表 5.3 實習老師背景、教學經驗、課前準備概況..... | 148 |
| 表 5.4 期中與期末評量 ICC 分數表..... | 175 |
| 表 5.5 傳統華語教學與 ICC 教學導向的比較表 | 178 |
| 表 5.6 2020WS 與 2021SS 學生 ICC 成績總表..... | 196 |
| 表 5.7 節錄 2020SS 期末匿名問卷 – 語言能力部分 | 198 |
| 表 5.8 兩學期 2020WS 和 2021SS 學生課程滿意度總表 | 202 |
| 表 5.9 三次正式行動研究任務摘要表..... | 203 |

1. 緒論

外語教學應包括跨文化溝通¹和觀點交流的能力訓練，以避免因缺乏另一方文化知識，以及兩文化觀點不同，而造成誤解和文化衝擊（白樂桑，2018）。學習外語看似單純，但本質實為跨文化間的溝通，不僅需進行文化知識的交換，常常也伴隨著文化觀念的交流。文化間的差異常常觸動不可避免的衝突，為達到有效的跨文化交際，跨文化能力（IC: Intercultural competence）是不可或缺的關鍵，透過語言和非語言形式調解文化之間的交流，IC 引領人們以換位思考的角度，開放中立的態度，並熟練的運用跨文化分析的技能，減緩可能的文化衝擊和誤解。

本博士學位研究聚焦於外語教育領域，將研究範圍縮小至「對外華語教學²（TCFL：Teaching Chinese as a Foreign Language）」中進行。所謂的 TCFL³，係指華語於外國作為外語教學，當該國的主要官方語言和通用語（lingua franca）不是華語（或稱漢語、普通話）。傳統上，外語教育的學術研究和教學導向都是由語言習得和語言本體主導，這個現象在 TCFL 領域尤為明顯。儘管近半世紀來外語教學界對跨文化議題逐漸關注，專家學者們也持續提出研究理論，但 TCFL 却一直缺乏對 IC 培育的概念（畢萬繼，2014）。事實上，TCFL 有關跨文化教學的理論相當有限，更別論落實到教學場域。本研究在奧地利維也納大學完成的，研究者以 TCFL 的中級⁴（CEFR B1）會話課程為例，將理論付諸實踐，採行動研究法加以探討。

¹ Intercultural Communication 中文翻譯：台灣用跨文化溝通；中國用跨文化交際，兩者意義相同，為避免讀者產生混淆，本文多數使用 IC 取代之。並且行文時為避免文字高度重覆，交替使用兩詞以保持閱讀順暢度。

² 台灣稱對外華語；中國稱對外漢語，兩者皆指同一學門，僅名稱不同，無本質上差異。

³ 對外華語教學的另一種形式：「華語作為第二語言教學」，華語在該國、該文化領域是第一語言或主要官方語言之一，稱 TCSL（Teaching Chinese as a Second Language）。例如，外國學習者到中國或台灣學習時，即 TCSL。本博士研究在奧地利完成的，因此稱 TCFL。

⁴ 因實驗場域在奧地利維也納大學，故本研究的中級聽與說能力，定義為 CFER（Common European Framework of Reference for Languages；《歐洲共同語言參考框架》）簡稱《歐框》所分級的 B1。

1.1. IC 對國際社會的重要性

「跨文化」現象是全球化的必經過程，人們在跨文化交流裡尋找同質性的人文情懷，這個過程具有營造共享全球文化的特徵。全球化突破國與國的界線，是由於網際網路的發達、國際旅行的便利，以及移民活動的普及所致。在這種時空背景下，21世紀的全球公民應當具備優良的多語能力和跨文化能力。因此，早在 2008 年，歐洲理事會（Council of Europe）就一直考慮透過跨文化對話和民主公民教育來創造一個積極的跨文化社會；歐洲理事會（Council of Europe, 2016, p35）⁵ 提出了「蝴蝶模型（butterfly model）」，列出四個面向：價值觀（Values）、技能（Skills）、態度（Attitudes）、知識和批判性理解（Knowledge & Critical Understanding），提倡身為一個優秀的歐盟公民應該具備充分跨文化意識的「民主文化能力（CDC: Competences for Democratic Culture）」。為此，Byram (1997) 主張將外語教育的 IC 培育納入通識教育中的政治教育哲學⁶（Philosophy of Political Education），因為他發現 IC 培育和政治教育哲學存在積極的特殊關聯，得以用來發展學習者對自己國家和其他國家的批判性文化意識（Critical Cultural Awareness）正是 CDC 欲發展的面向之一。歐洲理事會更將 CDC 和 IC 培養融入歐盟外語教學規範裡，所以歐洲 TCFL 也應遵守此教育目標，成為本研究倡導的外語教學和 IC 同步發展的主要依據。

隨時代變遷，IC 雖已漸獲重視，但其實推廣和落實成效還明顯不足。從其他學科的國際「跨文化」合作活動來看，也常出現認知上的落差，尤以不同語言間的翻譯特別容易發

⁵ Council of Europe (2016). Reference Framework of Competences for Democratic Culture (English version). Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/model>

⁶ Byram 的論點是建立於前人 Doyé (1993) 對外語教育和德國學校傳統教育之比較所理解的‘politische Bildung’（德文），Byram 將此術語直譯成‘Philosophy of Political Education’（英文）；他表示這個術語引起英語世界不少的挑戰，擔心「灌輸（Indoctrination）」學習者特定思想，但實際上類似的術語卻很普遍，例如英國的「公民教育（education for citizenship）」或美國的「民主教育（education for democracy）」。

生。例如，地球科學近期討論的大議題「Anthropocene⁷」，其定義了地球被人類主導的時代，迄今為止的一個新地質時代（Crutzen, 2002）⁸。中國地質學家翻譯成「人類世」，給予這個術語添增了人文情懷的成份，此為語言和概念上轉化的跨文化行為，故「人類世」一詞側重於永續生存的概念，也直接受跨文化活動的影響。此例顯示，活躍的國際合作需要準確的語言溝通和充足的 IC 來促進多元文化間彼此的理解，是本研究欲致力的。

1.2. 外語教育和歐盟 TCFL 之 IC 發展現況

1.2.1. 外語教育的 IC 培育側重與其他學科不同

外語教育在實踐跨文化能力（IC）培育方面有其獨特性。相較於其他學科，外語教育應專注於整合目的語言能力和 IC，而形成的「跨文化溝通能力（ICC: Intercultural Communicative Competence）」為發展目標。其他學科視 IC 是一種純粹的技能，或將其視為透過母語實現的跨文化溝通能力，這將語言能力和 IC 視為獨立且無關聯的單元，或是故意忽略兩者之間關聯性，忽視了跨文化交流絕大時間是運用外語/目的語溝通，且受到語言因素顯著干擾的事實。

⁷ Anthropocene 這個字是依照 Holocene（全新世）的組詞邏輯而來。Holocene 是由兩個古希臘文字，前綴「Hолос」（ὅλος）和詞根「καινός」組成，分別是全（Whole）和新（Cence）的意思。所以，Holocene 的中文譯名是「全新世」來表示全新的地質時代，毫無問題。然而，相同的造詞邏輯，Anthropocene 則是由古希臘文字，前綴「Ἀνθρώπος」（ἀνθρώπος）和詞根「καινός」組成，分別是人（Human）和新（Cence）的意思，來代表一個由人類主導的新地質時代，應名為人新世。不過，中文普遍使用「人類世」一詞，這個翻譯行為不僅是語言跨文化活動，同時也引起跨學科的積極響應，認為人文社會科學必須解釋人類社會何以對巨大的地球運作和世界版圖產生重要影響和變化。「人類世概念的橫空出世，賦予他們一項責任，那就是必須解釋人類社會何以能夠讓我們這顆如此巨大的星球的運作模式發生變化？人類社會又將會在世界版圖上產生怎樣的差異化影響？社會科學和人文科學應該不斷向前發展，不斷創立新學科、獲取新知識，以解答這個新時代提出的種種問題，包括自然災害、可再生能源、自然資源枯竭、荒漠化、生態滅絕、大範圍污染、移徙，以及社會和環境不公正。」取自：<https://zh.unesco.org/courier/2018-2/ren-lei-shi-ke-xue-bian-lun-chong-da-tiao-zhan>

⁸ Crutzen, P. J. (2002, November). The “anthropocene”. In *Journal de Physique IV (Proceedings)* (Vol. 12, No. 10, pp. 1-5). EDP sciences.

許多學者證實，個人的 ICC 發展，有複雜且非線性的特徵，是從無數個跨文化背景的文化知識、實踐和經驗所積累而來的（Byram, 1997/2022; Hammer, Bennett & Wiseman, 2003; Fantini, 2006），所以 ICC 需要時間培育，應該成為外語教育中一個嶄新且富有深遠意義的教學目標（Byram, 1997; Barrett, 2018 ; CEFR, 2018; NCSSFL & ACTFL, 2017）。在 TCFL 領域，本研究提出 ICC 培育的定位為何？ICC 教學方法，是一種有別於「語言課程」和「文化知識課程⁹」的第三類新教學取向。ICC 教學方法對於發展和整合學習者的華語能力和 IC，以及指導學習者如何有效且適當地與中華文化互動具有重要意義，而不是勉強模仿華語母語者（Byram, 2017）；透過這樣的 ICC 教學方法，學習者也應該「知其所以然」，具備充足的跨文化意識，從而更深入地了解中華文化。

1.2.2. 外語教育對 IC 培育的看法

語言教學不可避免的會與社會責任連結在一起（Byram, 2017）。因此，歐洲理事會為外語教育推行了《歐洲共同框架語言參考指南：學習、教學、評估》（CEFR: Common European Framework of Reference for Languages）規範（Council of Europe, 2001），常簡稱為 CEFR（或稱歐框），隨後於 2020 年另外增訂附文《新描述語指南》（Companion Volume with New Descriptors）對多語和多文化（Plurilingual and Pluricultural）¹⁰提出更詳細的說明性描述，特別強調其重要性。在美國，國家語言監督委員會（NCSSFL: National Council of State Supervisors for Languages）和美國外語教學委員會（ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages）推出了新的外語語言能力基準（2017），即《NCSSFL-ACTFL Can-Do statements》，當時已計劃陸續擬定並說明「文化標準（Culture standards）」，

⁹ 文化知識課程：著重在陳述性或描述性的目標語文化知識，Byram 稱之為 Knowledge / savoir (1997)。

¹⁰ 多語多文化的英語譯文常見有 Plurilingual and Pluricultural 和 Multilingual and Multicultural。前者將語言能力視為文化的一部分，多語和多文化的平衡發展，後者則強調多語言的特性及其對文化的影響（Byram, 1997; North & Piccardo, 2016）。

如今也已落實。如上所述，現代外語教育為使人們相處更融洽、處事更通情達理，滿足工具性和人文性兩方面的需求，以便與其他國家的公民及自己國人互動交流，而做了許多努力。可惜的是，近幾十年來，儘管外語教育主張發展學習者 IC 的關注緩慢提升，且許多理論逐漸形成，卻仍遠遠未得到深思熟慮的實踐。

1.2.3. 歐盟 TCFL 及其 IC 發展現況

近年來，對外華語教學（TCFL: Teaching Chinese as a Foreign Language）亦開始討論 IC 在跨文化交流中所發揮的影響，所以 TCFL 中慢慢可發現 IC 元素涉入的趨勢。例如，新發行的教材出現跨文化交流的內容；或是當今第一線的華語老師在教學現場所導入的「文化比較」活動，讓學生透過比對自身母語文化的模式下，吸收華語文化知識，以提升其學習動機。這種「文化比較」，相當於另一種新型態的語言練習活動，通常是以英語（或學生的母語）和最基礎的華語生詞進行，往往在活動的最後，僅粗淺地列出雙文化的異同，與預期的 ICC 發展還有很大的差距。

由於華語非屬歐洲語系，研究學者們證實（2012a），與歐洲語言相比¹¹，華語具有獨特的語言特徵，尤其是漢字系統，對歐洲學習者而言，華語是高度遠距離的語言，所以我們應該承認這種差異，並做出相應的調整。因此，學者們在 2010 年啟動了一個名為《歐洲漢語基準框架》（EBCL: European Benchmark Framework for Chinese）》專題項目，簡稱《（漢語）歐標》（2012b），旨在擬定華語的語言規範，並與 CFER（2001）「Can-Do Statement」中的接收（Reception）、產出（Production）和互動（Interaction）之口語/書面活

¹¹以德語和華語（普通話）比較為例，語言距離為 80.32，表示兩語言不相關，或系統未偵測到它們的相關性 (p 值 = 0.32)；相對德語和英語，語言距離為 30.30，有密切相關 (p 值 = 4.587×10^{-21})。統計數值取自“Quantitative comparative linguistics”：http://www.elinguistics.net/Compare_Languages.aspx

動的規定保持一致。EBCL 主要針對 CEFR 基礎外語水平 A1 和 A2 級華語學習者，提出相關準則，因為這些學習者在歐洲占大多數。

此外，由於所考察的語言功能涉及現實生活中的資源和經驗，EBCL 展示了一個主題清單，分為四個領域：個人、公共、教育和職業，包括二十五個建議教學主題，分別為：個人情況、外表性格、情感情緒、價值觀念、興趣愛好、日常生活、家庭關係、家居環境、人際關係、社會生活、節日假期、交通住宿、購物服務、健康保健、其它服務（商業服務、公共機構和服務）、周邊環境、熱點問題、學校生活、學校體制、語言教育、就學招生、雇傭就業、工作環境、職業活動和緊急情況。其中以第十八個主題「學校生活」，內含十一個次主題為最多，將第十八個主題「學校生活」、第十九個主題「學校體制」和第二十一個主題「就學招生」的次主題加總，共計有高達十八個次主題，這反應出 EBCL 編輯團隊偏重於教育場域的應用，認為初級學習者（CEFR A1 – A2）應該在學校生活和話題投入較多的時間學習，這間接暗示學習者的年齡和族群分佈以學生為大宗。

除了華語語法、句法、字形能力和詞彙表的開發，EBCL 還簡要討論了其他方面，如教學主題/題目、語法功能、會話功能和跨文化維度。儘管 CFER（2001）僅引入初步的 IC 概念，把 IC 視為跨文化語境中的中介概念，但對於跨文化內容，尤其是交際活動，卻沒有適當的等級分類和詳細說明。EBCL 專案成果不僅研究了 CEFR 中發展 IC 維度的需求，指明歐洲和漢語圈的教與學之社會文化差異，更進一步展示一個初步框架以連結 IC 維度和語言要素之間的差距，並在數個學術場合進行了展示和討論（2012b）。根據 EBCL 最終報告（2012b），強烈建議儘可能保留 CFER（2001）的描述，這也是歐洲外語教學的核心原則，雖然與其他語言相比，中文的語言特點是獨一無二的。EBCL 的最終報告提出，應持續推動兩個重點：（1）繼續擴展現有 EBCL 規範，提高到 B1 和 B2 級別；（2）並啟動另一個新專案，進一步開展 IC 的維度和其複雜性方面的工作（EBCL, 2012a）。直至 2023 年，

歐洲漢語教學協會表示計畫尚未完工，現有華語規範至少完成到 B2 為止¹²，但對 IC 方面的工作卻毫無進展，本研究期為歐盟 TCFL 做出微薄貢獻。

1.3. 本研究的 ICC 定義及其檢驗型式

1.3.1. ICC 定義

本研究所提出的「ICC（跨文化溝通能力）」是指以華語為外語於多文化間¹³溝通的能力，是一種整合外語和 IC 的綜合能力，其具有促進 TCFL 成效之目的和優化跨文化溝通的意義。研究者視 ICC 的發展為一個逐步漸進的過程，其建構在「Cross-culturality」基礎上的調整版。這樣的 ICC 組成概念主要是為了迎合目前主流外語教育機構和教師對於跨文化交流認知的現實情況，因為這些認知仍然停留在 Cross-culturality 層面。例如，目前 TCFL 的跨文化教學流程，首先介紹華語文化，然後引導學生比較自我文化¹⁴和中華文化的差異。

本研究的 ICC 定義，主要是為更貼近目前的外語教育界普遍的認知水平，同時將 ICC 視為一種更進階、更理想的跨文化溝通能力，期望透過這種方法推動外語教育實務應用的進步。ICC 引入外語教育的理論受到多位學者的啟發，例如，Byram (1997)、Dearhoff (2009)、Fantini (2000)、Lázár (2007) 等，研究者採用 Byram 的 ICC 模型 (1997)，即 ICC 是由 IC 和語言能力組成，專屬外語教育的 IC 術語。側重在外語運用對跨文化交際

¹² 歐洲漢語教學協會牧晨曦 (Claudia BERGER) 副會長。(2023年11月4日)。歐洲多元語言文化環境下的華語教學。在呂維倫副教授(主持)，專題演講三〔研討會演講〕。「華語文語料庫應用」與「新媒體華語教學」/2023「第10屆國際華語文教師研討會」暨「第13屆華語文研究生研討會」，臺北市，台灣。

¹³ 即不僅與中華文化和華語母語者溝通，也可能以華語為通用語(Lingua franca)與其他文化母語者溝通交流。

¹⁴ 本研究採用「自我文化」一詞，以表示一個人因受家庭背景、外語學習經驗、母語教育、及與其他文化接觸的經驗等種種因素之影響，所形成獨一無二的自我文化背景。類似的詞語也出現於探討外語學習者文化背景的文獻裡，例如「母語文化」、「我族文化」等，這類名詞會依該文獻對文化定義的不同而異。本研究「自我文化」一詞，則是參考了文化心理學對「自我觀」的研究所獲得的靈感。自我觀是個人的自我身分與多重角色構成的概念，一個人在所處的(多元)歷史文化背景與社會化的影響，不斷地變化和重塑而逐漸形成的。資料參考自：李芸,余琼,郭斯萍(2020).从自我到自我观：文化心理学的视角. *心理学进展*, 10(12), 1986-1992. <https://doi.org/10.12677/AP.2020.1012232>

的影響，追求最大程度地整合 IC 和語言能力，以達最佳文化間的溝通能力（細節於第二章理論探討中提出）。

1.3.2. ICC 檢驗型式

本研究旨在提出針對目前 TCFL 教學現況的改善建議，不做冒然地全新改革。因此，檢驗 ICC 的初步構想是，在目前語言能力測驗添增一項「IC 評量」。如此的概念顧及了評量方法的實用性和可被接受程度，第一線華語老師僅需將目前語言能力的測驗，附加一項檢測項目，用以檢視學習者 ICC 的發展情形。另外，這種檢測型式有助於深入瞭解學生在語言和 IC 方面的發展，同時為教學提供有價值的反饋。從學生的評量結果也能為教師調整語言和 IC 教學比例的平衡提供建議，同時提供教師檢視教學方法和教材。

本研究將著重於 IC 的發展進程，語言能力進展為輔助資料，用來觀察兩個能力的相互關係。檢驗型式和工具先根據 Byram ICC 模型製作，經「前導研究」後確定其可行性，細節將於第四章前導研究中提出驗證結果和討論。研究者欲特別強調，儘管 ICC 被視為語言能力和跨文化能力的整合，目前仍處於理論階段。本研究的 ICC 教學同時注重語言能力和 IC 的培育。然而，在檢測階段，這兩方面被分開評估，並非認為兩者為獨立且無關聯的能力。而是，目前尚缺乏實務研究的實證，以確定兩者之間的實際關係。研究完成後，或許能夠揭示語言能力和 IC 的相互影響和關聯性。

1.4. CEFR 和 ATCFL 語言能力及其 IC 規範

兩大主要國際外語分級標準權威，分別是歐盟理事會（Council of Europe）提出的 CEFR（2001）和美國國家語言監督委員會（NCSSFL）、美國外語教學委員會（ACTFL）所推行的 ACTFL 外語能力基準（2012），兩者都是外語教育學科的重要參考依據，不僅

對此學科的語言政策、語言水平考試、教育計畫、教學材料等產生積極作用，亦直接對教學法和師資培育導向產生重大影響。最常見的是兩大系統對語言能力分級的量表，獲得各大行業和學術界普遍的認可及參考。

ACTFL 能力基準量表將外語分為五個主要級別¹⁵：入門、中級、高級、優級、傑出等級（Novice, Intermediate, Advanced, Superior, and Distinguished levels），前三個等級即入門、新手和中級，另各自有三個子分級：低、中、高。

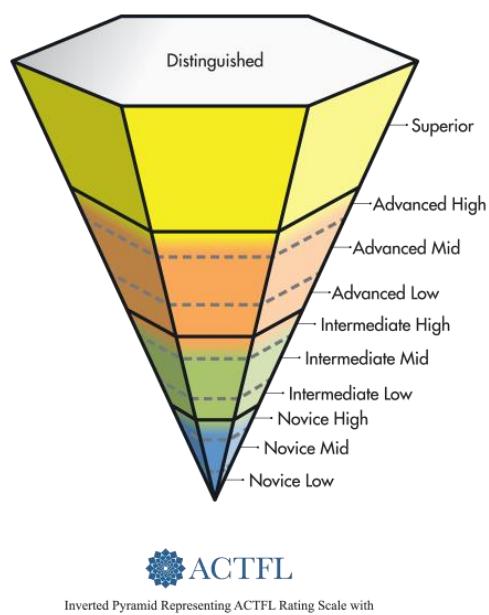


圖 1.1 ACTFL 語言流利度分級

CEFR 外語分級量表有六個等級¹⁶：A1、A2、B1、B2、C1 和 C2，分為三大類：基礎使用者（A1 & A2）、獨立使用者（B1 & B2）和熟練使用者（C1 & C2）。其中，B1 和 B2 旨在培育學習者有獨立運用外語的能力，也正是 ICC 最適合開始專注發展的階段，因為

¹⁵ Guidelines Pyramid retrieved from

https://www.actfl.org/uploads/files/general/ACTFLProficiencyLevels11x17withFunctions_0.pdf

¹⁶ Retrieved from <https://school.really-learn-english.com/wp-content/uploads/CEFR-Levels-in-English-2.png>

ICC 需要學習者建立自己的多語和多文化系統，並且創造專屬自己的詞彙和語法系統，來穩定維持探索身分認同的旅程。這也是為什麼，本研究以 CEFR B1 中級為探討範圍。

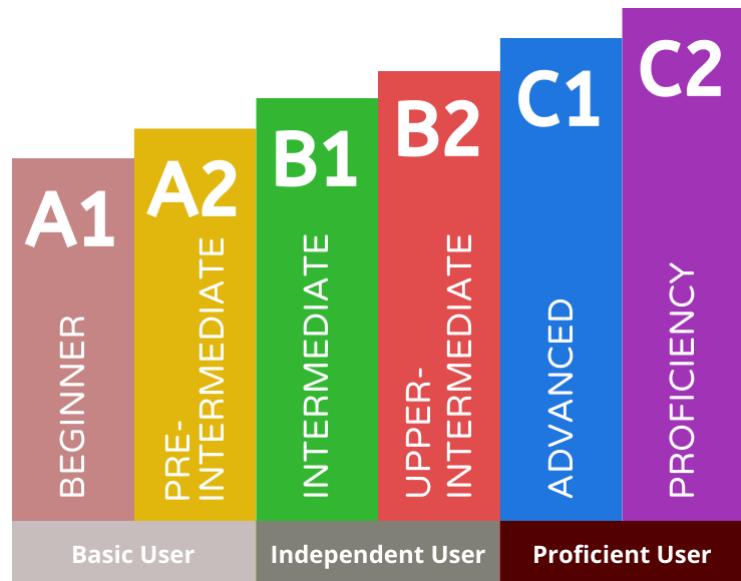


圖 1.2 CEFR 語言能力分級表

美國系統 ACTFL 把語言能力和 IC 視為兩種不同的能力個別分級，倡導 IC 是目標語文化與目標語流利度重合而成的能力，重疊的區域越大，則 IC 越高。當二者最大限度的重疊時，就等同於最佳 IC。（如下圖 1.3 所示）。《NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements》以兩個例子¹⁷說明：語言能力和文化能力並不總是完全重合一致的。不是一個人已經或曾經在目的語言文化中生活過或經常接觸目的語言文化，但他/她才剛剛開始學習目的語言（如圖 1.3 左側所示）；就是一個人已經學習目的語言多年並達到了較高的熟練程度，但一直缺乏真實語境的文化互動（如圖 1.3 右側所示），兩個情況的學習者，ICC 都只屬於新手（Novice）水平。

¹⁷ Retrieved from <https://www.actfl.org/uploads/files/general/Resources-Publications/Can-Do-Introduction-2020.pdf>

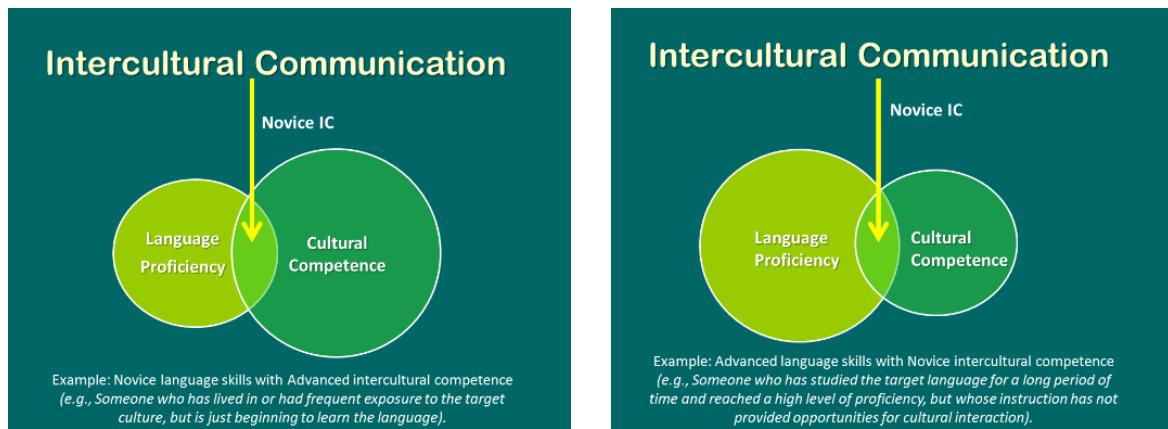


圖 1.3 ACTFL 之 IC 定義範例圖

ACTFL 的定義，仍與本研究所探討的 ICC 有一段落差，CEFR 對 IC 的定義較切合本研究的探討目標。CEFR 則將語言視為文化的一部分，表示語言與文化有緊密的關聯性，而不是像 ACTFL 那樣將語言和 IC 分開定義。CFER 採用「多語言和多元文化（Plurilingual and Pluricultural）」一詞（Byram, 1997; North & Piccardo, 2016），受此概念的影響，CEFR 認為 IC 是文化語境中具調節作用的中介成份。因此，CEFR（2001）提出了一個專用術語「調解（Mediation）¹⁸」，而不是 IC。Mediation 是為歐盟多語和多文化的背景量身定製的。而後，CEFR（2020）又將 CEFR 2001 中的 Mediation 更新為更廣泛的概念（如圖 1.4 所示），而不僅僅是用「互動（Interaction）」來含糊解釋對話或翻譯文本的過程。

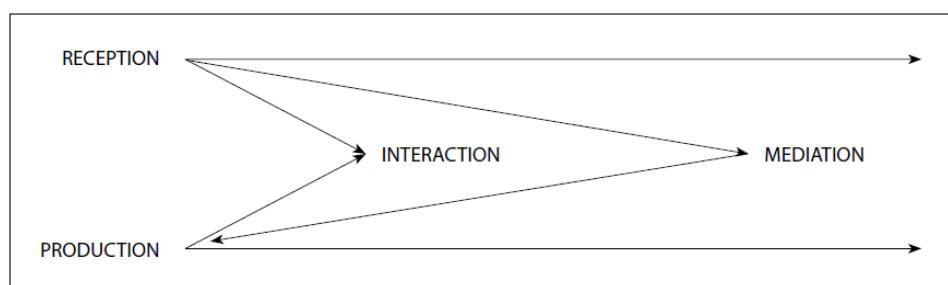


圖 1.4 CEFR 1998 年版接收、產出、互動與調解之間的關係
(North & Piccardo, 2016)

¹⁸ 本研究將使用 Mediation 為專用術語，以避免閱讀的混淆。

為了更契合務實的當代多語言和多文化世界，CEFR 和 ATCFL 皆於近年出版了針對各自系統的外語規範文化，再擴增附屬文件《CEFR-Companion Volume with new descriptors (2020)》和《NCSSFL-ACTFL Can -Do statements (2017)》，以提出更多描述性說明。其中更涵蓋了 Mediation 或 IC 的細節，用來加強原初始框架。由於全球化對我們生活的影響日益顯著，導致人們之間的互動愈發頻繁。儘管本研究在歐洲進行，但筆者同時參考了兩個國際外語語言框架。在此研究中，主要採用了 CEFR。從兩個框架的文件和參考文獻來看，其實同時引用了歐洲和美國學者的資料，尤其是關於 IC 方面的規範。

本研究的 ICC 評量分為語言能力和 IC 兩部分，對於語言能力的評估，研究者參考了 CEFR 和 ACTFL 等國際權威指標。兩者都已經在評估語言能力方面有多年的經驗和成績，並被廣泛應用於全球的語言教學與評量中¹⁹。對於 IC 或稱 Mediation 的評量，研究者也參考了 CEFR 和 ACTFL 具體的分級說明。這樣的綜合評估框架有助於確保評量的全面性，同時也讓本研究的結果更具有可解釋性。

1.5. 主要研究問題

初探了外語教育對 IC 的迫切需要，及國際跨文化活動中 IC 所扮演的重要角色。從而檢視了本研究範疇 TCFL 中 ICC 教學理論和實務研究的不足，其中尤以 ICC 教學實踐研究特別缺乏。既然，TCFL 應涵蓋 IC 培育，那麼語言課裡是否能同時培養學習者的 ICC，而非利用學生的母語（或英語）分開獨立地培育 IC，便是我們急需探究的實踐研究。本研究將主要探討問題定為：「對外華語教學之 CEFR B1 中級會話課程，是否能同時發展學習者的跨文化溝通能力？」以歐盟高等教育機構——維也納大學漢學系三年級本科生之

¹⁹ 例如，中國的漢語水平考試（HSK：Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì）和台灣的華語文能力測驗（TOCFL：Test of Chinese as a Foreign Language）皆依據兩個國際權威指標為參考。

「M3 聽與說課」為實驗目標，深入討論會話能力和 ICC 同步發展的可行性，及實施成效和需求為何？下章藉由現存理論的侷限和 TCFL 教學現場的困境，從數個方面提問，接著並以本研究重建的理論架構和研究方法來回應待答問題。

1.6. 研究假設

1.6.1. 藉跨文化背景的討論，可以同時培養 ICC 和華語會話能力

IC 是一種複合了情感、認知和行為的綜合能力。ICC 教學取向，將 IC 與語言能力訓練結合起來在原本時間就吃緊的語言課程中實施，則更具挑戰性。本研究的假設之一認為，最佳的方法是在 TCFL 課程中創造一個真實的跨文化環境，此環境可以由師生雙方在跨文化背景和話題中虛擬而出。ICC 會話課程應透過比較和對比目標文化和學習者的自我文化，將（跨）文化知識和語言學習整合到各種會話主題中。

一方面，學習者最終可掌握華語，並建立自己的語言系統，目標是成為 CEFR B1 水平的獨立學習者。另一方面，學習者將逐步建構獨立的文化和語言的批判性思維，這個批判性思維常常是經過數個跨文化交流獲得的。有了批判性的跨文化意識當基礎，便能更進一步形成全球公民的意識。此兩方面之所以成為假說，其一是因缺乏理論和實務研究的共同支持，其二是來自研究者的推論，需要本研究結果驗證論述。

這個假說分成兩個層面：淺層目標和深層目標。淺層目標是指，學習者應透過「知道（knowing that）」和「知道如何（knowing how）」，說適當且禮貌的華語，進行目標語文化中的「標準」規範習俗。語言具有力量「說什麼話就等於在做什麼事」（Austin, Urmson & Sbisà, 1975）²⁰，通過語言與合適的文化行為和文化物件結合，即可體現文化習俗。研究

²⁰ Austin, J. L. (1975). How to Do Things with Words, ed. JO. Urmson and Marina Sbisà.

者認為，將「說華語，演華人」以特定的教學方法融入學生的語言學習裡，透過說和做來重現目標語文化的社會習俗，學生就能學習目標文化概念和習俗。

深層目標，借用了「展演性（Performativity）」²¹（McKinlay, 2010）和「第三文化（Third culture）」或稱「第三地（Third place）」（Kramsch, 1993）組合而成。展演性透過言語行為和非言語行為的交流漸漸形成個人身分，並且在交流的過程中，個人身分常常會得到重新的定義（McKinlay, 2010）；Kramsch（1993）表示第三文化中的外語學習者皆有三個特徵：（1）產生關於文化的新意義；（2）對母語語言/文化和外語語言/文化進行比較和對比；（3）有利於符號（Symblic）的解構和具顛覆性的重建（Kramsch, 2009）。

因此，具體如何應用於 ICC 課程中？在 ICC 課堂上，為探索個人文化身分和認同，學習者被引導到「第三文化」作為中介區域，在這個虛擬的空間裡，學習者能獲取並重新認識目標語文化，同時反映自己的自我文化。學習者從跨文化情境和討論中，尋求更好的方法來調解雙邊文化，有時學習者會透過雙向的跨文化對談，或是在第三文化中，透過表演或模仿目標文化人物，以一種「設身處地」的角度，來塑造不同以往的文化身分和認同。

1.6.2. TCFL 和 ICC 為全球能力和全球身分認同的發展做出貢獻

全球化和國際化促使並鼓勵每個地球公民另外擁有一個世界身分（Byram, 2008），目的是將人們聯繫在一起發展所謂的「全球能力（Global competence）」（Mansilla & Jackson, 2011）。為了實現全球化，提高參與當代全球多文化背景的交際能力，即全球能力，是一個地球公民必備的基本條件。因此，TCFL 培養地球公民具備以華語為目標的 ICC，而後擴展至其他外語文化，甚至全球。

²¹ McKinlay, A. (2010). Performativity: From JL Austin to Judith Butler. *may fly*, 119.

其意義在於維持我們持有「人類世」環保永續的意識形態，認同全球是人類共享且急需被保護的意識。為何 ICC 發揮了重要作用？它引導人們從多語言文化的交流中相互理解開始，然後察覺保護環境和人類文明的重要性。此外，IC 自我反思的行為是建立批判性思考的重要過程（Byram, 1997; Lim & Griffith, 2016）通過內省的過程，以便能在自我文化和目標語文化之間尋求適合自己的專屬身分（Street, 1993; Srikant, 2009），文化間的交際能力純熟到某種程度，便能輕易的擴展至全球，從 IC 轉成全球能力。

本研究認為 TCFL 可介紹中國哲學處理人與自然關係的方式，例如，道教傳統²²認為，自然是影響人類的主要力量，所以人類不僅要保護自然、與自然共存，甚至回歸自然；反過來，自然也能從人類的影響和行為中獲得本質上的恢復。道教世界觀作為一種非歐洲思想，在本研究範圍 TCFL 中教導並解釋給歐洲學生認識就有其必要性，是跨文化溝通的一項練習（Hasenkamp & Sun, 2022；Snyder, 2006）；也可透過討論現代中國如何藉由綠色GDP 政策欲產生的正面影響（Weigelin-Schwiedrzik, 2018）。TCFL 的課堂上，以關懷人文和自然的平衡為主題，發展學習者的 ICC，使學生理解中華哲學概念，用華語進行討論，正反思辯，答案不會只有一個，課堂的師生都能為人類世腦力激盪，產生許多可能的貢獻。

1.7. 研究重要性

綜合本章的探討內容，本研究的重要性體現在以下幾個方面：

²² Hasenkamp, Miao-Ling & Sun, Zhanli. (2022). Rethinking Human–Nature Relationships: Daoism’s Contribution to Transcultural Sociotechnical Imaginaries. *The Professional Geographer*. 75. 1-9. 10.1080/00330124.2022.2075404.
https://www.researchgate.net/publication/361361987_Rethinking_Human-Nature_Relationships_Daoism's_Contribution_to_Transcultural_Sociotechnical_Imaginaries

- 1) **TCFL 與 ICC 的同步培育：**本研究倡導在 TCFL 教學中同時培養 ICC，這有助於消除或減緩學習者在跨文化交際中可能遇到的成見和刻板印象。這種綜合性的培養可提升學習者在跨文化環境中的交際能力。
- 2) **TCFL 教學中跨文化雙向交流練習：**以 TCFL 為例，本研究提倡教師在向學習者介紹中華文化的同時，引導學習者討論並介紹學生自我文化更深層的觀點，實現雙向跨文化交流。這也是在課堂中初步實踐跨文化交際的練習型式之一。
- 3) **ICC 教學取向的缺乏：**本章指出，目前 TCFL 教學中缺乏 ICC 的教學取向，而這正是最為需要的綜合教學法。透過真實文化主題和生活交際話題，而非依照語言級別而改編調整過的內容主題，來完成 ICC 培育，符合 Byram 的 ICC 理論框架，讓師生、生生在課堂中互動開始，再進入目標語文化環境中的實際操練。
- 4) **理論與實踐的驗證：**本研究計劃透過教學實驗來驗證 ICC 理論中 IC 與語言能力兩者之間的關聯。這將有助於更深入地理解兩者在實際學習過程中的相互影響。
- 5) **以全球視野提出貢獻：**本研究以 TCFL 教學場域為出發點，以歐盟多語多文化背景為框架，積極展開與不同文化的交流。這不僅有助於培養學習者的 ICC，同時也期望為全球的利益和人類世提出正面貢獻。

1.8. 論文結構介紹

本論文共有六章。**第一章緒論：**介紹研究的探討主題和範圍。接著，說明 IC 對國際社會的重要性，再簡述外語教育和歐盟 TCFL 的 IC 發展現況，發現 ICC 培育實踐的缺乏。然後，定義本研究 ICC 及其檢驗型式，指出現存國際兩大外語指標 CEFR 和 ACTFL 語言能力與 IC 規範來當本研究 ICC 評量的重要依據。最後，提出研究兩個重要假說，即本研究的預期成果，並小結本研究的重要貢獻為何。**第二章待答問題和研究理論：**第一節討論本研

究的主要問題提出研究發展現況與待答問題，檢討現有理論的侷限和教學場域的不足，需要由數個面向來呼應。第二節針對符合本研究的文化定義提出討論。第三節重新組織數位理論，提出本研究的理論框架，包括基於本研究文化定義的跨文化模式和 ICC 架構。本研究所採的 ICC 理論，於第三章第四節中發展出 IC 模型、ICC 量測評分表和教學流程等，供行動教學和研究運用。

第三章研究方法：呼應第二章第一節待答問題，依序提出以何種方法回答問題。然後，介紹本研究採用的「行動研究法」。接著，介紹研究計畫，包含研究參與人員、研究場域、本研究自創的 ICC 模型、課程設計、欲蒐集的資料和分析方法等。其中分析方法，以文本分析法為主。因為，行動研究旨在探索未知的組織脈絡。行動研究必須仰賴不同策略和方法、有系統性的觀察，以及利用蒐集而得的資料，統整分析其邏輯關係，並找出解決方法付諸實踐，而後得到結論。

第四章前導研究：介紹研究前導研究階段所準備或開發的資源，包括教學料材、教學流程；至於測驗工具和材料，以及 ICC 評分表，延至下一章探討。**第五章正式行動：**此章以研究的歷程為時間軸，把三次的正式研究經歷重點呈現，即實踐過程遭遇何困難、如何解決、是否排除等。內容以質性為主，量化為輔。**第六章結論：**分析和討論研究結果，回應主問題和子問題。接著，得到本研究論文的結論，以理論性和實務應用兩層面進行探討。

2. 研究理論的建立

本章共三小節，旨對本論文所涉及的研究現況和所需理論進行探討。為回答主要研究問題「對外華語教學之 CEFR B1 中級會話課程，是否能同時發展學習者的跨文化溝通能力？」由相關理論現況介紹開始，探討現有 TCFL 理論研究發展的情況，窺探現存理論研究的侷限和實踐研究的不足，研究者進而從需要加以探討的五個面向：指導原則、實踐指南、檢測方法、語言與 IC 的關聯、貢獻度，來論證本研究的主要問題「華語和 ICC 同時培育」的可行性和預期成效。

接著，歸納整理本研究所需的理論部分，定義「文化」和探討本研究跨文化理論架構的組成。定義對本研究尤其重要，因為跨文化能力的基礎元素便是文化，如何解構文化，不僅有助於本研究對跨文化交際與互動的理解，也能以「文化」組成分類，做為 ICC 分析工具，提供學習者處理 ICC 發展所面臨的困境。最後，採用 Byram ICC 論理模型（1997），如圖 2.4 所示，為本研究的 ICC 架構，此為本研究時的工具和教學指南的理論依據，例如：ICC 評量表、教學流程、教學材料設計、教師反思工具等。

2.1. 研究發展現況與待答問題

本研究欲探討的主要問題將範疇設定於 CEFR B1 程度的會話能力²³，華語會話課除了會話能力的培養外，能否同時積極有效地發展「複合的溝通能力 — ICC」是值得探討的議題，研究者認為，外語會話能力的成長，不僅是將所學的詞彙和語法以語音的方式呈現，更重要的是加強語言運用的靈活度與跨文化層面的溝通力。因此，主要探討問題不只是外

²³ 會話能力由聽力和口說能力組成的雙向能力。研究僅針對會話能力討論，是因為中文的書寫、閱讀能力所仰賴的漢字，是世界語言中極為獨特的系統，為提高本研究對和歐盟外語教學的貢獻和普遍共性，因而選擇會話能力為研究項目。

語教學理論的延伸性推論，也是理論轉移為實務研究的過程。最後將藉由探討研究問題的可行性，來思考這種教學取向優化 TCFL 教學成效的可能性。

本節分五個面向，依序討論各面向所涉及的文獻理論和實踐研究的發展現況，從不足之處個別提出相關問題：

- 1) 擬定教學原則，以鞏固教學品質增進學生的學習成效。
- 2) 倘若欲倡導同時正面發展學習者的會話能力和ICC，那麼該教什麼（課程設計）？
以及該如何教（教學方法）？將決定學習者可能形成的樣貌（能力發展進程）。
- 3) 檢視教學品質，需要一把ICC量尺記錄學生的學習狀況。
- 4) 分析ICC量尺所測的結果，藉由仔細觀察語言能力和IC的個別發展趨勢或關聯性，可作為二次檢視教學品質的量化依據。
- 5) 本節末提出最後一道待答問題，討論本研究結果對當代人文社會的重要價值，且不僅僅著眼於華語學習者的學習成效而已。

2.1.1. 當今華語 CEFR B1 會話課程缺乏 ICC 培育原則

此研究範疇落於 B1 華語水平間，目前主流 TCFL 教學現場的情況，與外語教學 ICC 培育的研究有很大的差異。準確來說，當今外語教學並行文化教學的實施未能滿足研究理論的期望，原因來自缺乏系統化的培育原則，以下討論現在的 TCFL 教學原則並依序分析。

- **當今TCFL教學現場：研究理論和實踐存有落差**

學者們主張，外語教育只有在語言和文化均衡並行教學的環境下，才能滿足教學的全面需求，故文化教學是外語教育中一個不可或缺的要素（Herron, Cole, Corrie & Dubreil,

1999²⁴; Paige, Jorstad, Siaya, Klein & Colby, 2003²⁵; 方麗娜，2010）。然而，如何化理論為外語教學政策？始終是另一個複雜的議題。自 1990 年以來，關於外語教學對不同文化語境下的交際能力的研究和期刊文章日漸增多，不再全然獨尊語言本體的研究（Risager, 2007），理論轉移到實踐的過程，體現在外語教學語言政策的正向進展，常可見語言與文化、跨文化的聯繫，如上章所提的 ACTFL 和 CEFR（Baker, 2022）。在 TCFL 研究方面，畢萬繼（2014）針對 1980 年代至 2005 年有關文化、語言和 IC 的論文進行統計，發現這類題目的研究亦呈現增長趨勢。不過，TCFL 教學現場是否與理論研究和外語教學政策同調呢？答案是否定的，可藉以下四個癥結點觀察：

癥結點一：語言與文化教學分開或是失衡地偏重語言本體教學，限制 ICC 發展。

對此，Byram (2017) 提出了「語言文化（Languaculture）」的新概念，用語言來帶出文化內涵，兩者交織成一個複合能力 ICC。他認為語言和文化應同步教學，可惜其主張僅止於理論。實際上，這樣的觀念在教學現場上仍然罕見，TCFL 目前的教學取向，還是偏重於語言本體的教學。絕大部分的時間在指導學生語法、句法的使用，並依照華語能力程度的高低，指定學生應獲得的詞彙量。程度低者，學習日常詞彙出現頻率高的漢字和生詞；程度越高者，則學習頻率較低的漢字或生詞，以此類推。外語能力水平認證考試，也以此邏輯為指標。不過，良好的語言知識、少量記憶的言語行為和文化事實並不能激勵學習者共同融入目標文化和語言，也無法達到以目的語言進行跨文化充分的交流（Lázár, 2007）。這便是理論和實踐之間的落差。

癥結點二：文化課和語言課皆不見 ICC 培育的內涵。

²⁴ Herron, C., Cole, S. P., Corrie, C., & Dubreil, S. (1999). The effectiveness of a video-based curriculum in teaching culture. *The Modern Language Journal*, 83(4), 518-533.

²⁵ Paige, R. M., Jorstad, H. L., Siaya, L., Klein, F., Colby, J., Lange, D., & Paige, R. (2003). Culture learning in language education. *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*, 173-236.

法國漢學家白樂桑（2018）的研究顯示，即便華語教師具有豐富的文化知識，在 ICC 教學方面仍存在障礙。他發現現有的文化教學以「動手做的傾向比較突出」，例如：師生一起動手包餃子的文化教學比例，遠高於師生談論中華飲食文化的內涵。TCFL 似乎更注重讓學習者身體體驗、動手製作。這種現象，在臺灣 TCFL 也很普遍，臺灣的文化教學主要由手工藝課和語言課中的文化知識教學所組成，即使有些教師在手工藝課裡教授中華文化知識後，再以文化比較的方式交流，但這些教師幾乎忽略學生背景的多樣性，未能基於學生個體文化背景和身分認同（黃雅英，2015），最終常流於將雙方文化的刻板印象當成比較題材，而這並非跨文化交際的本質。

在 TCFL 中倡導 ICC 教學取向，顯然與主流教學目標以語言本體為主不一致。學習者缺乏 ICC 發展的培育，可以從教材課本中發現這樣的教學目標並未被納入。例如，由中國大陸（PRC）和臺灣（ROC）流行的教材²⁶顯示，這些約 CEFR B1 水平教材的目標，是讓學生掌握約 1500 個詞彙，僅用於認識中華文化知識，即所謂的「陳述性知識」。有些教科書在每一課結束前，突然列出幾道練習題，如《新版實用華語視聽說第三冊》（第二版）突然要求學生用華語回顧自己的自我文化，而沒有預先構建適當的比較路徑（邱晏寰、李宜綸、鍾正明，2020）²⁷。Byram（2017）認為，目前較理想的外語教科書應該透過比較和對比文化，增加批判性的文化意識，從「文化」轉向「跨文化」。雖然有些課本已經實現此一功能，但這些批判性的資訊隱藏在課文中，等待教師進一步的解釋，或被動地等待具批判性思維主動的學生主動發現。

²⁶ 《當代中文課程》、《新版實用視聽華語》《遠東生活華語》《新实用汉语课本》《我的汉语教室》《汉语教程》

²⁷ 邱晏寰、李宜綸、鍾正明（2020 年 12 月 25-27 日）。華語教材的跨文化內容分析與建議。2020 第十九屆台灣華語文教學年會暨國際學術研討會，台北市，台灣。

癥結點三：語言教學的文化部分常以記憶性知識為主，而未進行運用練習。

從何得知語言中的文化成分只有記憶性知識被提出來，用來當語言課的文化教學呢？

在 TCFL 中，文化教學僅僅是基於課堂知識的傳授（畢萬繼，2014；黃雅英²⁸，2015），人們期望外語教師傳遞給學生的是（記憶性）文化知識，並預期學生能在測驗中展示出來（Bryam & Kramsch, 2008）。

張紅玲（2007）對美國外語教育的研究指出，文化教學主要分為兩種：「文化作為知識的教學」和「文化作為過程的教學」。從早期傳統外語教學目的是為了理解和欣賞文學原著，演進到 20 世紀 60 年代後，外語教學為了避免跨文化交際中的誤解和衝擊，都是「文化作為知識」附屬於外語教學，文化教學雖沒有獨立地位，但卻顯示了外語教學包含文化教學的重大進展，且影響延續至今的外語教學現場，目前 TCFL 便屬這類。然而，「文化當作知識的教學」是有瑕疵的，因為文化被當作是一成不變的事實，忽略了文化具流動發展的特質，以及文化學習需情感和行為層面的調節。此模式將語言與文化切割開來進行教學，使文化教學依附在外語教學上，顯得零散、缺乏組織性（Kramsch, 1993; Hadley, 1993）²⁹。

歐美外語教學界意識到此缺陷，因而推動了理論研究的革新—「文化作為過程的教學」應運而生，將外語和文化結合成教學有機體，兩者互並互存。將文化看成一個進程，不僅學習文化知識，也同時調動了情感、態度和行為層面。雖然文化過程的教學模式有顯著的優勢和特點，但卻讓原本已經相當複雜的外語教學研究變得更加龐大，實際上要如何將外語教學和文化教學有機結合，推行於教學現場，還需要廣泛深入的研究（張紅玲，2007）

²⁸ 黃雅英。(2015)。華語文跨文化溝通教學: 理論與實務。

²⁹ Hadley, A. O., & Reiken, E. (1993). *Teaching Language in Context, and Teaching Language in Context--Workbook*. Heinle & Heinle Publishers, International Thomson Publishing Book Distribution Center, 7625 Empire Drive, Florence, KY 41042.

癥結點四：文化教學的內容被邊緣化，因受華師教師我族中心思想侷限。

白樂桑（2018）對法、義兩國70多名當地華語教師進行調查，以及在法國初中、高中上百節課的觀課中發現，中華文化的傳播存在一些問題。他的研究總結指出華語教師偏向實用層面，並且常侷限於習俗文化介紹，但文化應該有不同的層面。TCFL 經常以「動手做」作為傳遞中華文化的模式，也偏重習俗文化。他認為對西方學生而言，動手是親身體驗，但了解、認識文化又是另一回事，兩者不應劃上等號，然而華語教師卻以為這樣就是文化教學。這種中華文化傳播方式，使得「知識文化（被）邊緣化了，文化點（被）邊緣化了，文化話題（被）邊緣化了」。與癥結點三相異的是，癥結點三是教學缺乏語言和文化知識的綜合練習，而白樂桑指出的是現有文化教學，未顧慮西方學生的學習模式，忽略了更高層次的文化觀點及普世價值。

白樂桑舉了一個文化教學被邊緣化且饒富跨文化思辯的問題：「孔子是思想家還是教育家？」對華語母語者而言，因從小學習孔孟思想，自然地認為孔子是位偉大的教育家。但他卻認為應把孔子視為「思想家」，讓歐洲學習者從哲學角度去觀察儒家思想如何影響漢文化圈尤其重要。因歐洲學習者深知古希臘、古羅馬哲學家和西方宗教，如何深刻地影響歐洲文化，這是歐洲的學習邏輯。如果只是把孔子視為教育家，歐洲學習者無法借自我文化所建構的思維，以更高層次的方式去觀察儒家思想如何影響漢文化圈中許多國家的文化產物、文化習俗與實踐。他主張華語文化教學者要站在學習者的角度考慮，理解學生的思考模式，例如「敬而遠之」的說法，對當初還是華語初學者的白樂桑很有意思，對西方而言，應該要「敬而近之」，因為要敬上帝，就應該要定期去教堂、去禮拜！這種用歐洲學習者的視角分析華語文化觀念的論點，對 ICC 發展有關鍵作用，並應在課堂中進行的。

- 本研究認為「文化為過程的教學」急需實務研究的推動

外語教學理論研究積極提出許多跨文化教學的優勢，可惜的是，教學現場雖然嘗試將語言和文化結合，效果顯然不佳，這不僅是語言和文化比例失衡的問題，更體現 ICC 培育亂無章法的現況。上述四個癥結點觀察不僅發生在 TCFL，外語教學現場也有類似的困境，缺乏清楚且連貫的外語教學政策之指南是可預見的（Backer, 2022）。因跨文化交際並非外語師培教育的核心。儘管如此，應用語言學和外語教學碩士學位以上的師培系統，時常提及跨文化交際的內涵，卻只能以潛移默化的影響滲入教學實踐（Kelly, 2012）³⁰。高效的跨文化交際需要流利的外語能力及對自我文化和目的語言文化知識的理解，綜合成 ICC（Byram, 1997; Lim & Griffith, 2016³¹; NCSSFL&ACTFL, 2017）。即便教師有心想實施 ICC 教學，但缺乏系統化的教學方法和深度 IC 感知力，以致教師未能在課堂上引導學生而顯得無能為力（Liu, 2016³²；畢萬繼，2014）。更遑論外語機構的規劃下，欲在原本已緊湊的課堂時間塞進跨文化內容，更使得此概念顯得不切實際（Backer, 2022）。事實上，對許多外語教師來說，將語言作為文化的一部分來教授是相當鼓舞人心的想法，但他們也發現，由於對目標的文化不適當的概括，以及對於目標語文化知識的缺乏，即便教師是目的語母語者，實施起來仍非常困難（Bryam & Kramsch, 2008）。

綜上四個癥結點觀察得出 TCFL 未有系統化的 ICC 培育概念，故研究者認為應採用「文化作為過程的教學」為原則，因此概念所定義的文化是流動的、不斷演進的，文化教學過程中不只學習華語文化知識，還需學習者自我文化和華語文化的交流，即本研究欲提倡的華語能力與 ICC 共同發展的教學原則。本研究參考現有外語教學理論和外語教學能力加以編修，重構出專屬核心理論當 ICC 培育的原則，來回應待問題「2.1.1. 針對華語

³⁰ Kelly, M. (2012). Second language teacher education. In The Routledge handbook of language and intercultural communication (pp. 416-428). Routledge.

³¹ Lim, H., & Griffith, W. I. (2016). Developing intercultural communicative competence in foreign language learning. Sociology and Anthropology, 4(11), 1030-1035.

³² Liu, H. (2016). Language policy and practice in a Chinese junior high school from global Englishes perspective (Doctoral dissertation, University of Southampton).

CEFR B1 會話課程，適當的 ICC 培育原則為何？」然而，如何定義文化？教什麼？怎麼教？才能達到最高的教與學的效益，不再流於理論的紙上談兵，得經本研究的教學行動研究方可證實，研究成果也可成為理論轉實踐的啟示。

2.1.2.ICC 培育之課程設計和教學方法

- 歐盟外語教學之（跨）文化培育模式和案例

隨著 1951 年歐盟的成立，陸續在 1973、1981、1986 和 1995 四次增員，加強成員國的互相理解和合作的需要受到重視。為此，1980 年代開始在歐洲進行了語言教學的改革和文化教學研究，如 1988 年所出版的兩部研討會論文集便體現了當時英、法、德、奧等國對外語教學中文化教學研究的興趣（張紅玲，2007）。歐盟持續推動的措施，除了兩次研究會的理論研究討論之外，英國 Michael Byram 主持的「The Intercultural Dimension in Language Learning for European Citizenship」講習課程論及（跨）文化教學的各個層面，在西、義、奧、瑞、芬、挪等國展開，對外語教師和語言政策制定者有重大的啟發。

實踐方面，Byram & Morgan (1994) 整理出了九個案例，包含語言政策提案、英德法西為外語在中學、高中、大學教育機構的實驗課程等。其中案例五「以外語培養 ICC」特別值得本研究借鏡 (Byram & Morgan, 1994, Pp 94 - 104)。英國 Durham 大學教育學院與位於巴黎的法國教學研究院進行了一項合作研究「Cultural Studies / “Civilisation” for Advanced Language Learners」，在這個研究中，法語為外語的教師和研究人員致力於改革當時的外語文化教學，並嘗試透過實驗課的方式展現研究成果。其革新點在於實驗以社會人類學 (Social Anthropology) 和民族誌 (Ethnography) 的模式建立了一套新的理論和方法，循序漸進地引導學生將自身經歷作為學習的出發點，與目標語法國文化進行比較，引領學生建立獨立的思考和學習能力。實驗課程分為五個主題作為補充課程，穿插於英國高中二年級

(Lower Sixth³³) 高級 (Advanced) 法語課程之中進行教學。這五個主題包括家庭、教育、工作、區域性身分認同和政治等。整體課程的目標有以下幾點：（1）讓學生換位思考，嘗試以法國人的角度進行感受。（2）掌握法國文化的關鍵知識、利用科學化手法來觀察理解法國文化並培養應有的心態和能力。（3）增進對自我文化的理解並理性地看待和分析，非以自我文化作為行為規範。（4）意識到語言與文化的關聯，對語言和非語言行為能適當地運用。（5）對法國人和其他語言使用者抱持積極正面的態度。

這些案例對歐盟外語教學中的 ICC 培育有重要的貢獻，不過總的來看，不是以學習者的母語來進行 IC 培養，就是學習者的外語已達高級水平來發展 ICC，這與理論研究或外語政策的建議皆存在著明顯的區別。張紅玲 (2007) 指出歐盟這一系列的外語文化教學運動背後，不難發現歐洲的文化教學研究甚少涉及歐盟之外的語種和文化，主要以歐盟國和英國為主，頂多加上美國為研究對象，忽略其他區域文化群體的研究和實驗過程，不免導致外語教師和學習者對全球化的跨文化交際僅有片面的理解。

- 以往的ICC教學課程如何設計的？

依照 Byram (1997) 的研究，許多 IC 能力的獲得都是來自於教育環境，外語教學機構和外語教師都有責任將教學科目與通識教育之目標 (General Education) 結合發展 IC。其實，用外語教授學科內容的整合教學並非新概念，專名為「學科內容與語言整合教學 (Content and Language Integrated Learning)」，以下簡稱 CLIL。CLIL 的概念最早始於 1970 至 1980 年代的加拿大魁北克省，對來自英語為母語家庭的學童，進行法語沉浸式教學實驗。直到 1994 年 CLIL 一詞出現於歐洲 (Adrián, 2011)，經專家學者的研究和推廣，歐洲理事會

³³ Lower Sixth 是兩年制 A-levels 大學預備學術課程的第一年，屬英國教育體系 KS5 (Key Stage 5) 的 Year 12，學生年齡約 16-17 歲。參考自：<https://www.litzusa.com/en/uk-vs-usa-school-levels-2/> 和 <https://www.goodschoolsguide.co.uk/curricula-and-exams/secondary-schools-national-curriculum-england>

(Commission of Europe)³⁴於 2006 年推行專書統整歐盟外語教學的狀況和深入討論。Byram & Morgan 整理的 ICC 實驗課程就是採用這個教學取向；直至今日，CLIL 仍然受國際上雙語教育機構普遍採用。例如，臺灣行政院 2018 年推行了「2030 雙語國家政策發展藍圖」便是採用英語學習和學科教學融合的提案³⁵。

- 本研究的ICC培育課程設計與雙語教育的CLIL些微差異

兩者的相同處，都是以外語為媒介語、學習者對目標語的知識有限、外語教師必須有足夠的能力、語言學習包含在內容課程裡（例如，跨文化討論主題），以及跨文化討論內容用於語言學習課程中。關於最後一點，外語教師必須在課堂中將所需的詞彙術語和內容融入教學中（Adrián, 2011）。最大的差異是，本研究課堂中的文化，非學習者的自我文化，也不單純是目標語文化，而是發生在第三文化（Kramsch, 1993）裡雙文化的交織與討論。

從眾多的外語文化教學實驗和提案，不難發現，外語教學當秉持「文化作為過程」的教學原則，介紹目的語文化知識，接著引導學生反思自我文化與目的語文化進行討論交流此已獲得學界主流認可。當今外語機構的教學規劃中，課時有限，對 TCFL 也不例外。同時將華語作為目的語和媒介語，在中級（CEFR B1）會話課堂上培育 ICC。學習者的語言能力與 IC 融合同步發展，對 TCFL 是一個嶄新的提案。所以，對於第二個子問題「2.1.2. 高效的 ICC 培育課程之設計和教學方法為何？」仍待開發。接著將在 2.3 節中介紹本研究所採用的 ICC 理論，並於 3.4 節中提出重建的 ICC 模組，以供實踐使用。並在經過行動研究的教學實驗提煉後，將在第六章研究成果和討論中來回答此子問題：華語兼具 ICC 培育會

³⁴ European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe, Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>

³⁵ 邵士原。(2023). 當學科與英語共舞-初探 CLIL 的 [整合] 概念. 臺灣教育評論月刊, 12(5), 151-156. 取自：<http://www.ater.org.tw/journal/article/12-5/free/10.pdf>

話課在教學現場如何實施，教授的內容是什麼？以及如何進行教學？以達到 2.1.1 所提倡的外語教學新概念。

2.1.3. 待開發適合外語教育的 ICC 測量方法

當教學環境準備妥當之後，接著便是觀察學生的學習成效。由於本研究著重於 ICC 的能力發展，所以，平常使用的語言測驗工具和方法並不完全適用。研究者需要另行開發可測試 ICC 發展的工具和材料，用以做為教學前後標記學生發展 ICC 能力的尺規。

雖然，目前有不少 IC 測量方法³⁶ (Fantini & Aqeel, 2006) ，但絕大多數都是以問卷為主。例如，BEVI (Beliefs, Events, and Values Inventory) 自評問卷、CCAI 自評問卷 (Cross-Cultural Adaptability Inventory) AIC (Assessment of Intercultural competence) 、GAP 自評測量工具 (Global Awareness Profile) 、 Bennett 以跨文化心理靈敏度的 DMIS 量表³⁷，及趙子嘉 (2017) 以自評問卷方式對臺灣的大學英語學習者跨文化溝通能力調查的研究。歐盟理事會 (2023) 以教育為目的，設計出「跨文化公民測驗 (Intercultural citizenship test)³⁸」，供個人線上或小團體現場互動用的紙本形式進行反思型測量，用意在激發跨文化歐盟公民對於自我態度、行為和文化知識的想法和討論。

教育領域則以蒐集學習者的學習歷程記錄(Portfolio)，進行質性分析和觀察。歐盟理事會出版了一本專書《發展和評估跨文化溝通能力：語言教師和教師教育工作者指南 (Developing and assessing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teachers educators)》 ，作為歐洲外語教師如何評量學習者 ICC 的指導原則 (Lázár et al.

³⁶ 附錄 F : Assessment Tools of Intercultural Communicative Competence
https://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1/

³⁷ The Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) was created by Dr. Milton Bennett (1986, 1993, 2004, 2013) <https://www.idrinstitute.org/dmis/>

³⁸ <https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/icc-test>

(Ed.) , 2007) 。書中提到的評量的方法有二：一種是需要長時間蒐集學生的學習歷程檔案來觀察 ICC 發展情況；另一種方式是透過師生之間問答和自評問卷，來檢視學生的 ICC 發展情況。評量本身主要針對目的語文化的三個層面，包括文化知識（Knowledge / savoir）、如何做出適當的目標語文化行為（Knowing how / savoir-faire）、以及充足的 ICC 意識（Being / savoir-être）。

有關本研究的測量工具和材料，研究者特別謹慎選擇了專為 TCFL 適用的工具。由於研究是在教育機構³⁹進行的，因此本研究應採用「教學評量（Instructional evaluation）⁴⁰」，而非評定學生之技能、知識和能力的綜合評量即「真實評量（Authentic assessment）⁴¹」或是「量測（Measurement）⁴²」。經綜合考量，研究者認為來監視學習者經本課程後的 ICC 發展，以「總結性評量（Summative assessment）」為最恰當的作法。所謂適合 TCFL 專用的測量工具，除了必須參考如 Lázár 等人（2007）指出的觀點，不只應關心學生在課程中學到了多少知識，還應整合到教學和學習的過程，並提供準確的進度資訊。研究者認為，這樣的評量需要一個評分工具來達成。此評分工具需要從本研究理論重構而出，參考 CEFR（2018）分級指標和 ACFTL IC 分級量表（2017）思考如何使用，接著利用實驗來調整修正，並審核其可用性。不過，這樣的測量工具，主要的功能在於觀察學生 ICC 的發展情況，還不足以成為一個有信效度精準的尺標。

³⁹ 教育界為監督並促進教學的品質，故對教學測驗方法的類別亦有明確的定。Differences between Testing, Assessment, and Evaluation https://pennstatelearning.psu.edu/istudy_tutorials/testing/testing2.html

⁴⁰ 教學評量可包含三類來觀察：教師教學效率、學生的學習成就、課程設計與實施。教學評量具四項功能：
(1) 了解學生的學習成就，以判斷其努力的程度；(2) 了解學生學習的難處，進而提供補救教學或個別輔導的依據；(3) 評鑑教師教學的成效，作為教學者改進教學材料或教學方法的參考；(4) 監督學生學習進展的狀況，以促進學生學習的動機。節錄自

<https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail?title=%E6%95%99%E5%AD%B8%E8%A9%95%E9%87%8F&search=%E6%95%99%E5%AD%B8%E8%A9%95%E9%87%8F>

⁴¹ 實際評量（Authentic assessment）名詞解釋：

<https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail?title=%E7%9C%9F%E5%AF%A6%E8%A9%95%E9%87%8F&search=%E7%9C%9F%E5%AF%A6%E8%A9%95%E9%87%8F>

⁴² 量測（Measurement）評量（Assessment）評估（Evaluation）名詞解釋：
<https://www.teacherscript.com/2022/02/measurement-assessment-evaluation.html>

2.1.4. 課程後之 IC 和會話能力的關聯與發展情況

基於上段討論的最新外語教育所倡導的語言和文化同時並行教學的原則，意味著語言能力與 IC 存在緊密的關聯。諸如，ACTFL (2020) 表示⁴³，語言能力和文化能力 (Cultural competence) 重疊區域越大，IC 的能力越強；反之則越弱。其中，文化能力指的是，與目的語文化互動所需的知識。CEFR 表示語言與文化有緊密連繫，IC 是文化語境中的調節成份 (North & Piccardo, 2016)。學者 Bryam (2017) 以教學取向為目標，倡導語言和 IC 密不可分，外語教師當應用語言引導文化內涵，以培養 IC。Kramsch (2009) 則是以個人自主權為框架，認為語言能力和 IC 的比例展現，不論是以語言能力來培養 IC，還是藉由 IC 來發展語言能力，全取決於學習者如何運用。

由上述文獻得知，語言能力和 IC 的關聯尚未有明確的定論，雖然兩者緊密地相互影響的概念在某種程度上是可以被理解的，但是存在何種關聯仍值得我們深入了解。研究者利用自創的 ICC 量測工具，取得教學前期的「安置性評量 (Placement assessment)」，作為學生課程前 ICC 的原始參考值，及課程後的「總結性評量 (Summative assessment)」的比對參考值，兩者相較即可觀察學生會話能力和 IC 發展狀況。研究者由此資料來分析會話能力和 IC 之間的關聯性，觀察會話能力和 IC 的重合範圍越大，是否 ICC 的能力也越強，抑或兩能力彼此之間無顯著的影響。

2.1.5. TCFL 側重 ICC 培育之課程的貢獻和意義

IC 和語言能力若證實了有特定的關聯性，外語教育相關人士應予以正視，培育 ICC 的綜合能力有其重要的意義，而不是將兩能力視為單獨的課題，以至於在課堂中分開學習或

⁴³ <https://www.actfl.org/uploads/files/general/Resources-Publications/Can-Do-Introduction-2020.pdf>

討論。由於本研究是一項嶄新的提案，現存華語課程並未有相關案例可循，此子問題為驗證本研究所提出的兩個假說。本研究除了實驗結果驗證語言能力和 IC 同步培育的成效之外，兼具 ICC 培養的外語課程對 TCFL 的重要貢獻，著重於促進學習者藉由 ICC 學習框架，高效發展和整合學習者的語言能力和 IC，以及更靈活的華語操作能力。

假說一「藉跨文化背景的討論，可以同時培養 ICC 和華語會話能力」，包括淺層目標和深層目標。前者強調在特定情境中「知道怎麼（Knowing how）」，做出合適的行為、說出準確的華語，符合中華文化規範內可理解的應對策略，以達到精準有效率的溝通，而不是猶如九官鳥不知所以然的模仿中文母語者（Byram, 2017）。為了能滿足上述特點，必先讓學習者對兩文化觀念層面進行理解和分析，學習者應該「知其所以然」，從而展現出相對應的交際活動，故「知道為什麼（Knowing why）」，由認知支配個人適當的行為，便對發展 ICC、促進跨文化觀念的培育具有重要意義。假說一的深層目標，企圖於 ICC 實驗課程中，引導學習者在「第三文化」的中介區域裡，探索個人文化身分和認同，順利獲取並重新認識目標語文化，同時反映自我文化。不論是淺層或深層目標都需要透過實驗教學後，方可得知證實假說一是否成立。

此外，假說二為側重於 ICC 培育的會話課程的另一層意義，本研究初探 ICC 對人文社會的意義何在？與「全球化」有特定關聯。另外，也需要討論的是近年來人文學科存在的爭論，不同的學科和科學是不是應該開始反省並改善被人類破壞的環境，以維持地球和生態系統的平衡，為人類世提出貢獻。教學主題若涉及「全球化」和「人類世」，學習者對兩議題是否有顯著反應，可藉由教學成果進行初步探討。例如，主題引入中華文化和宗教哲學注重人與自然的關係，從而發展了道教、佛教、儒家、民間信仰和風水等哲學（Snyder, 2006），並提出反例，中國透過宗教對自然關懷的影響成效不如預期（Weigelin-

Schwiedrzik, 2018），正反兩例供學習者思考討論。成效如何，是否對人類世有正面貢獻，仍待研究結果論證。

最後，本研究對現今 TCFL 的具體貢獻除了上述透過實證研究所重建出的理論概念，也經由教學實驗所提出整套的教學課程示範。由理論和實驗的交叉檢測，所提兼具 ICC 培養的華語課程，應成為當今 TCFL 提出第三類語言與文化的整合課程，來體現「語言是文化的一部分」的概念，不只有現存的第一類華語本體和第二類文化「知識（knowing that）」課程，三大類課程各有其專屬目的和功能。同時發展會話能力和 ICC 整合型的教學取向，可補足現有 TCFL 體制的不足，滿足學習者學習華語的最終目標。

2.2. 本研究對「文化」和「跨文化」的界定

2.2.1. 文化定義

英國文化學者 Raymond Williams 曾說「文化是英文中最複雜的單字之一（1976，p.87）⁴⁴」，對其他語言亦是如此，很難簡易具體地描述。外語教育普遍認為「語言是文化的一部分，兩者密不可分（Brooks, 1968）⁴⁵」，不否認文化和語言間的關聯，但卻對文化的定義過於概略化，常採用一分為二的分類法，例如，廣義大C（Big C）和狹義小C（Small c）兩大分類（Brooks, 1968；Stern, 1983）。大寫 C 是表層文化，內含「人文智能的修養」和「藝術完美的追求」，包括歷史、地理、藝術、人文等學科；小 c 是深層文化，涵蓋一個社會中的習俗、觀點、價值觀和世界觀等。亦有另一種文化分法，分為「溝通文化」和「知識文化」（周思源，1997；張占一，1983），用以區別文化是否作為支撐外語溝通交際時所需要的元素，或僅僅是文化方面的事實和知識。雖然文化兩分法旨在為教學者和學

⁴⁴ Williams, R. (1976). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*.

⁴⁵ Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign language annals*, 1(3), 204-217.

習者提供簡易的文化概念，以便在教學與學習中有可依循的指導方針，並進行文化學習難度分級和分類梳理，然而這種二分法過於簡略，根本無法描述文化複雜、流動且有機的特質。外語教育領域學者於是再提出另一種文化分類（Moran, 2001；Schein, 1985）⁴⁶，採Hall 文化冰山理論（1976）改編而成，將文化分成五個成分：人（Persons）、實踐和習俗（Practices）、文化產物（Products）、社群（Communities）、觀念（Perspectives），其中一部分觀點是具體的、可觸摸的或有形的，但大多數文化觀點是隱藏的。雖然這種分類是一大突破，但卻無法呈現文化中的成員擁有多語多文化的事實，仍未能體現當代人複合文化化和身分的特徵。

ACTFL（2012）提出文化三角：文化產物（Products）、實踐和習俗（Practices）、觀點（Perspectives）。對外語教育領域的需求，指出文化本體有最精簡的分類（如圖 2.1）。此文化三個成分（3 Ps）具有相互影響的緊密關係，猶如最著名的 Williams 文化定義（1961）將文化描述成一個複雜的有機體。「文化產物（Products）」可以是有形的，也可以是無形的，即書籍、藝術品和工藝品、工具、食品、法律和音樂；「實踐和習俗（Practices）」是社會所接受的社會互動或行為模式，好比 Williams 描述文化裡人們共構的「情感結構（The Structure of Feelings）」；「觀點（Perspectives）」代表了一種文化的深層原則，即世界觀、意義、態度、價值觀和思維。ACTFL 文化三角的底部，文化產物（Products）與實踐和習俗（Practices）有著強烈的聯繫，因為絕大多數的文化習俗和日常生活都需要特定的文化產物來實踐，特別是在目標語言運用和溝通技巧方面需要專有名詞和行為來實踐（方麗娜，2010）。

⁴⁶ Moran, P. R. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Cocos (Keeling) Islands: Heinle & Heinle.
Schein, E. H. (1985). Defining organizational culture. *Classics of organization theory*, 3(1), 490-502.

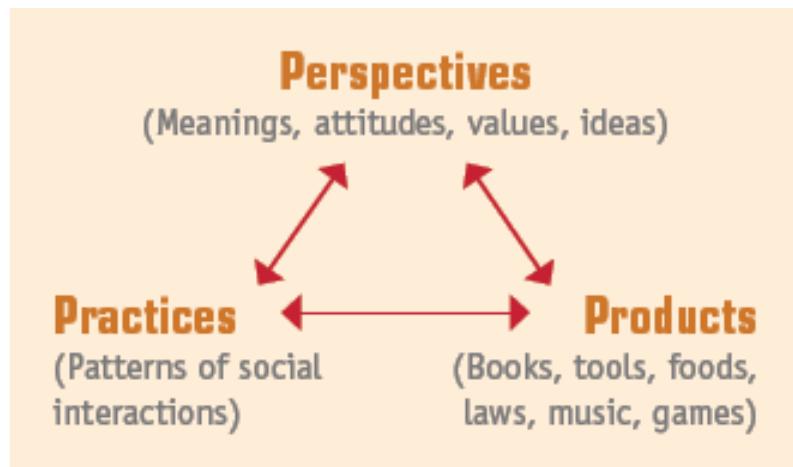


圖 2.1 ACTFL 文化三角⁴⁷

文化三角的定義具有說服力，是因為（1）它由 ACTFL 世界上最大的外語標準之一所提出；（2）ACTFL 文化三角和「文化三層次說」^{48 49}相似。教育相關人士，甚至學習者都有某種程度的熟悉。故本研究採文化三角的定義，並且亦重點參考 ACTFL 與 CEFR 核心專家們合作制定了具體的跨文化能力分級表，用以進行研究參與學習者的 IC 能力分級指標，IC 分級則是改編 Byram ICC（1997）的架構而成，而這部分將於本章最後一節討論。

- **文化觀點 (Perspectives) 是意識形態的概念**

關於 ACTFL 文化三角的頂端「文化觀點 (Perspectives)」，本研究利用意識形態 (Ideology) 當框架來探討分析。由於本研究教學的範疇落於 CEFR B1 程度，文化主題因考慮學生語言能力的緣故，都以日常生活為主，涵蓋 Williams 文化的第二和第三分類。Story (2001/2021) 將這兩類稱為「流行文化 (Popular culture)」。

⁴⁷ Cutshall, S. (2012). More than a decade of standards: Integrating “communication” in your language instruction. *The Language Educator*, 7(2), 34-39.

⁴⁸ 文化三層次：物質文化、制度文化、精神文化。取自：楊明華. (2009). 有關文化的 100 個素養 (Vol. 2). 驛站文化事業有限公司。

⁴⁹ Edgar Schein 的文化三層次 (Schein 1995: p.30) 參考自：

<https://www.hyperkulturell.de/%E6%96%87%E5%8C%96%E5%B1%82%E6%AC%A1%E6%A8%A1%E5%9E%8B%EF%BC%88edgar-h-schein%EF%BC%89/>

與其專書 23 至 33 頁。Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons

參考自：https://www.academia.edu/download/49136367/Schein_Libro.pdf

本研究涉及文化觀念的教學和討論將分三個階段運用 Storey (2001) 意識形態的五個主要意義，第一階段：先從日常生活中常見的物質實踐探索，從中發掘特定群體的儀式和習俗，如何與社會背景相結合，而這些具體實踐是由目標文化群體將思想系統化的體現。這樣的文化觀點的討論，以認識和理解為旨，是最基礎的面向。第二階段：以培養和促進文化靈敏度為出發點，教師引領學生探討文化現象的深入內涵所展現的意義，而這些文化現象常常是目標語母語者習以為常，無意識到的文化觀念，主要體現在內涵層面，以及從屬的、常常是無意識的意圖，無論是否受到操縱。第三階段：意識形態有其負面的影響，常被刻意地在某程度上濫用，藉由遮蔽、扭曲、隱藏的手法，將意識形態以一種特定的扭曲圖像套於某文化文本和實踐，並引起人們對此文本非準確地負面世界形象有片面的關注和理解。故研究為學習者指出「刻板印象」的議題，探討刻板印象何在，其從何而來，如何解釋、影響為何，接著分析與消除刻板印象。

本研究教學的任何跨文化交際活動，都視為不同文化觀點間的互動，學習者自己進行新舊意識形態的交流，過程可能產生碰撞、排斥、接受或融合成獨有的文化觀點都是一種健康活躍的現象。意識形態的影響對於跨文化能力的發展，在最高的層次上是可能干擾學習者個人文化認同的塑形，對其所遇到的新文化不論接受或拒絕，實際上是文化意識形態之間的融入重構或牽制擠壓。

2.2.2.跨文化的挑戰：文化衝擊、個人多元文化、文化霸權、文化平等

• 文化衝擊來自於意識形態的碰撞

文化意識間的擠壓或排斥，就是「文化衝擊（culture shock，或稱文化休克）」。常見於跨文化交際時兩個以上文化相逢，所產生的溝通碰撞。人類學家 Oberg (1960/2006) 主張，人初次進入或認識一個陌生文化，必定經歷四個階段：蜜月階段（Honeymoon phase）、

挫折階段（Crisis phase）、恢復階段（Recovery phase）、適應階段（Adjustment phase）。挫折期便是文化衝擊，Oberg 認為預防或減輕文化衝擊的副作用，可以透過事前的學習，對陌生文化的認識和類比，主動積極接觸陌生文化，從這個過程，或稱個人的歷程，建立一個適合新文化環境的系統，研究者認為這個系統便是個人的 ICC。

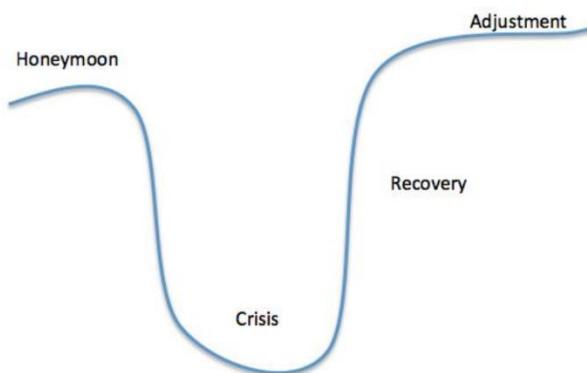


圖 2.2 文化適應四階段⁵⁰

- **自我的多文化身分認同組成**

CEFR 倡導多語多文化的概念，然而基於本節討論的文化定義和分類，又該如何處理個人擁有多元文化和多重身分認同的特徵呢？根據 Herder 文化概念的第三個特徵（Welsch , 2001）所述，文化具可分離性。雖然看似文化具備的統一性會將人類社會逐漸變成同質性（homogeneity），但事實不然，尤其是當今全球化社會一個人擁有多元文化並存的身分和認同特別明顯。Herder 認為文化的可分離性決定於外在的分離，跨文化的界線之所以出現，是因為每種文化都屬於一個民族，故每個民族的文化都是有區別的，並且能夠彼此保持分離。這種以「民族」為單位的劃分已經不足解釋現代文化複雜的現象。劃分的單位應根據其他因素而定（Samovar & Porter , 2004），舉例如表 2.1 所示，實際劃分單位可依照人群

⁵⁰ 取自：<https://internationaloffice.berkeley.edu/living/cultural>

組成的共性而定。所以，自我多元文化的組成，不僅是外部的，也是內部的跨文化磨合過程。

表 2.1 文化劃分單位範例表

| 文化劃分類別 | 群體/單元名 |
|--------------------------|------------------|
| 主（導）文化（Dominant Culture） | 國家、族群、語言 |
| 次文化（Sub-Culture） | 人種、部落、宗教 |
| 區域文化（Regional Culture） | 漢文化圈、西歐、東歐 |
| 社區文化（Community Culture） | 社經地位、性別、年齡、職業、愛好 |

雖然本研究以 TCFL 為例，典型的的文化可以用「語言」和「國家」兩種劃分。為體現多語多文化的精神，勢必讓學生理解多元文化的身分和認同不單只有語言和國籍兩類分法。應當考慮一個人的身分認同是受到哪些因素影響，避免只用國家為單位，來粗略概括所遇到的文化現象而導致的成見和刻板印象。

- 本研究如何處理「文化和霸權（Hegemony）」的關係

Giles & Middleton (2001) 提出了另一個基於 Williams 的當代定義：文化是「意義的生產和流通」，在一些最關注文化分析的學科領域，即社會科學、文化研究、文學研究、和歷史。他們開始質疑情感的意義是如何由哪些群體產生、傳達和塑造的，此外，哪些不同的群體對這些意義提出了質疑。這個定義討論了文化產生的過程以及它採取的形式，而不是把文化視為「情感的結構」和「一種特定的生活方式」。它不僅強調對文化的分析，而且還強調對「象徵（Symbolic）」本身在社會中的作用的分析。在「象徵」方面，它強調透過語言產生意義，稱為「意指（Signification）」，其中文化被作為一個術語來分析，而所有的社會實踐，稱為「意指實踐（Signifying practices）」，都在文化維度上得到一定的

參與（du Gay et al., 1997）⁵¹。事實上，文化與霸權（Hegemony）息息相關。如果我們用符號學來分析文化，文化就是由霸權關係組成的，在社會中處於優越地位的一個社會群體或社區透過霸權關係合法壓縮另一群體的權力。如果我們將文化視為具有政治意義的「一種特定的生活方式」，那麼基於社會或社區的「情感結構」就會有一種特定的世界觀，以不同的族群（Ethnicity）對待非成員，舉凡不同的性別、性取向、種族（Race）、教育程度（Giles & Middleton, 1999）⁵²。本研究中，我們不傾向於強調一個社會中的「霸權」，防止誤導我們的學習者，而是透過比較（Comparison）和對比（Contrast）⁵³，觀察不同文化間具有不平等的地位，而非全然採用文化相對主義（Cultural relativism），刻意忽視文化霸權的存在。可以這樣說，我們更傾向於分析和討論文化的「情感結構」，以及個人與社會文化間的關係，如 CEFR 所倡導的，視多語多文化是一種社會或個人的資產（García, 2009, P 122）。

- 跨文化能力與文化相對主義的關係

張紅玲（2007）表示，人具有文化中心思想的本質（Levine & Campbell, 1972）⁵⁴。她聲稱跨文化能力的培養與民族相對論（Ethno-relativism）有關，跨文化能力發展實則是文化中心思想轉化為文化相對思想（Ethno-centrism to Ethno-relativism）的過程，應當平等對待其他文化（或民族）。研究者對此有不同看法：首先，張紅玲的二元分法主張正確，卻過於簡化，學習者的思想並不是非黑即白，一味指向文化相對思想才是最終目標，不完全切

⁵¹ du Gay, P., Hall, S., Janes, L., Madsen, A. K., Mackay, H., Negus, K. (1997). *Doing Cultural Studies: The Story of the Sony Walkman*. UK: Sage Publications.

⁵² Giles, Judy & Tim Middleton (1999). *Studying Culture : A Practical Introduction*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

⁵³ 比較（Comparison）：兩者相較以尋求相似處；對比（Contrast）：兩者相較來找出差異處。

⁵⁴ LeVine, R.A. & D.T. Campbell (1972). *Ethnocentrism: Theories of Conflict, Ethnic Attitudes, and Group Behavior*. New York: Wiley.

合現實。再者，文化相對主義倡導的文化間相互尊重平等對待，並無法完美地融入當代多語多文化的社會結構，因為文化間仍然存在明顯的不平等關係（邱淑雯，2002）⁵⁵。

跨文化能力與文化相對主義（Cultural relativism）⁵⁶毫無疑問地有密切關係。然而，除了相互尊重的前提原則之外，必須再深入探究的是「誰（Who）尊重誰（Whom）」^{57 58}，是以自文化，抑或是他文化的立場來談論「相對平等」（邱淑雯，2002）。邱淑雯提出了文化相對主義並沒有絕對的美好，而是有其代價和危機。不論是被第三國家（或前被殖民國家）的菁英階層利用來壓迫少數民族，藉口用來對抗殖民主義，實卻養成 Nationalism（國族主義）。或是，近代西歐被極右勢力利用，來反對外來移民、排斥國家民族多樣性，例如，德國新納粹黨或法國國民陣線（FN）理論依據，都是文化相對主義帶來的負面結果（2002）。

受浜本滿（1996）對文化相對主義和文化普遍主義研究的啟發，研究者主張培養 IC 朝文化相對主義思維的關鍵，實際在於 Ethnocentrism（自文化中心主義）和 Anti-Ethnocentrism（反•自文化中心主義）的調節。意謂著，有「自文化中心的文化相對主義」，也存在「反•自文化中心的文化相對主義」。前者以自文化為中心，要求他文化給予平等的尊重，實則是拒絕溝通排斥他者，只有我族至上（邱淑雯，2002）；後者則是必須承認文化是相對的。有「他者的」、「外部的」、「多元的」文化存在，文化相對主義需要「複數的」文化來論證文化間是相對的，有同質性的存在，但負面效應是逐漸淡化自文化

⁵⁵ 邱淑雯。2002。文化相對主義的代價。當代，3 月號，頁 106-117。取自 <https://www.nhu.edu.tw/~society/e-i22/22-03.htm>

⁵⁶ 此研究採用於民族相對論（Ethnorelativism）相似概念的文化相對主義（Culture Relativism），因為本文定義的文化具多元文化特性，並非只將民族與文化劃上等號。當與其相比的是文化普遍主義（Cultural Universalism），追求不同文化都有普遍共性和同質性。

⁵⁷ 美國人類學家 Boas (1904) 允許他人可以擁有與我不同主張的權力；Herder (1966) 強調的是，我可以擁有和他人不同主張的權力。Boas, F. (1904). The history of anthropology. *Science*, 20(512), 513-524.

⁵⁸ 康丹。1991。文化相對主義與普遍主義。二十一世紀(Twenty-First Century)，12 月號總第八期，頁 68-72。取自：<https://www.cuhk.edu.hk/ics/21c/zh/issues/c008.html>

存在的特殊性和價值（浜本満，1996；邱淑雯，2002）。兩者的極端都具負面影響，故應該把持文化相對主義的核心價值「脫離唯中心的」（浜本満，1996）。

因此，發展 IC 如何朝向文化相對主義的概念，又不流失自我文化身分和認同，將自我文化和目標文化，先不預設立場地以「相對式（或是否定式）」來回地雙向評量，必須藉由第三文化（Third Culture）來實踐。其用意在於，最終保留個人文化認同塑形的彈性，因為在第三文化中，經雙向評估自/他文化後任何觀念的取捨或融合，決定權在於學習者自己。

2.3. 本研究的理論框架

2.3.1. 當兩文化相遇之際

文化的交流，常因雙方文化觀念本質的差異產生誤解，所以清楚分析和試著理解兩者的異同便格外重要。本研究以 ICC 培育為目標，在這個背景下，引導學生對「文化」進行明確的界定至為關鍵，使其能夠理解自我文化與中華文化在價值觀和世界觀方面的根本差異。這不僅是跨文化體驗的最佳範例，更是常常被忽略的重要議題。在中文中，「文化」一詞最初來自《周易·賁》⁵⁹，意思是「人文的教化」，主張社會需要規範人民遵循共同的戒律，以完成文明轉型的過程，人們必須學習並遵守社會和教育規範才算是合格有文化的君子（Legge，2019）；而西方對「文化」原始內涵，如上節 2.2 文化定義所討論的，是人群同共營造和認同的價值觀與生活方式等。東方儒家孔子宣稱「禮、仁」是中華社會的最高道德原則，只有符合孔子理想的典範才能稱為「君子」。一個人需要在終身學習中發展道德和全人的目標，以實現人格的完整性（Sun，2008），滿足中華社會理想的規範。

⁵⁹ 周易：易經：賁（Bi）（英文譯者：James Legge）- 中國哲學書電子化計劃（Chinese Text Project），主編：Dr. Donald Sturgeon。（2024, March 3）。取自 <https://ctext.org/book-of-changes/bi1/zh>。

中文母語人士常批評那些不能滿足社交禮儀的人「沒文化」，甚至戲稱這些人是「野蠻人」，認為接受教育程度越低，越無法滿足中華文化的期待。相異地，現代西方教育的主要目標之一是培養具有批判性思考的學生，並且不透過單一種「教育標準」來判斷一個人的文化素養。

在討論教育文化的話題時，應當使學生明白兩文化間的觀念差異，同時引領學生欣賞雙文化的相似之處。英國教育家和儒家的教育哲學清楚地展示了兩者對「文化」理解的相似處。Matthew Arnold (1869/2006)⁶⁰於 1851 年至 1887 年擔任英國學校督學，並於 1857 年當選為牛津大學教授，他認為文化是「完美的研究」，宣稱「文化」追求的不只是依靠科學欲望的力量追求純粹的知識，也追求良好道德、精神和社會行為的熱情。Arnold (1869/2006) 表示，「文化」透過教育實施，並不試圖向底層階級進行定式塑造，而是試圖透過「教育」來教導和開拓底層階級的思維，「教育」力求打破階級，使人們生活在「甜蜜和光明」的生活中。在這種生活中，人類可以做到當代世界所想到和知道的最好的事物。Arnold 的文化觀與孔子的「吾而教之，無以類之」（《論語》XV 39）的教育理念有極大的相似。孔子提出教育不應該對不同社會階層的人有歧視，特別是教育是終身的旅程（Sun, 2018）⁶¹，「教育（即文化）」不斷地影響人的一生。

除了抽象的文化觀念比較之外，現代人因交通極為便利，旅遊留學的例子相當普及。來自不同文化的人遇到文化層面的誤解時，原因可能是多種多樣的，常見的是一方將另一方的母語作為外語運用，不僅有語言偏差的問題，更多成分來自於價值觀的差異所導致溝通上的分歧。秦希貞（2017）透過對中美跨文化案例語料庫的研究展示了一個中美青少年戀愛觀的案例，便是個經典的價值觀衝突的例子（PP. 120-121）。

⁶⁰ Arnold, M. (2006). *Culture and anarchy*. OUP Oxford.

⁶¹ Sun, Q. (2008). Confucian educational philosophy and its implication for lifelong learning and lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 27(5), 559–578. <https://doi.org/10.1080/01411920802343269>

一位年輕又熱心的美國男孩 Jack，來到中國接受武術訓練，因為他對功夫和中國文化十分著迷。18 歲時，他前往中國四川的專業武術中心接受專業訓練。傑克是那裡唯一的外國人，所以他渴望結交當地朋友學習中文、熟悉中國文化。他認識了一位 17 歲的中國女孩，名叫鳳英。鳳英的家鄉在山東省的一個小村莊，從小就在那裡學習太極拳，而且打得非常出色。

Jack 與鳳英認識幾個月後，兩人因共同的興趣愛好成為了好朋友，總是一起練習、相處。他們出去吃了幾次飯。有一天，鳳英告訴他，她要參加朋友的婚禮，所以要離開幾天。他們談話時發生了以下對話：

Jack：你有男朋友嗎？

鳳英：不行，我太年輕了。

Jack：真的嗎？在美國，從高中年齡（16-17 歲）開始約會是很常見的。

鳳英：教練不讓我們在隊上約會。

Jack：真的嗎？但教練怎麼會知道呢？如果他知道了，他能做什麼？

鳳英：傑克，我想我們還是做朋友吧！我還太年輕，不能約會，我不需要男朋友。

Jack：哦，是嗎？我同意你的看法。

（摘自秦希貞（2017）《中美跨文化交際誤解分析與體演文化教學法》）

Jack 完全沒想到，他可能會給鳳英留下喜歡她的錯覺，直到談話結束，他才發現其中有了誤會。為了給她留面子，傑克決定不向鳳英澄清。相反地，他採用模稜兩可的回答：「是嗎？我同意你的觀點」來結束這場對話（秦希貞，2017）。Jack 在秦的訪談中進一步表示：

「事後我覺得這段對話很有趣，因為我沒想到鳳英會覺得我在追求她。我們的文化背景差異很大，我們幾乎無法用中文溝通。我們甚至沒有牽過彼此的手！她怎麼會認為我在追她呢？」

中國和美國兩種文化對於年輕時的戀愛觀，有著截然不同的看法。這種對比被放大了，尤其是來自保守小村莊的中國少女，而 Jack 則來自美國較開放的西化地區，他將與女性朋友一起出去玩視為日常社交活動。從上述的例子可見，當兩個文化代表相遇時，交流就馬上無縫地進行。

兩種文化之間的互動帶來了一個有趣的爭論，即文化是一個符合語法規範中的名詞，還是一個具有伸縮且變化特性的動詞（Street，1993）。從跨文化的觀點來看，人們應該以妥協、協商、理解為基礎，並不斷調整自己的自我認同和信仰，以優化跨文化交流。在這樣的跨文化交流取向下，文化被視為「知道如何做事（how to do things）」的概念。Byram (2017) 指出，許多語言教師將文化視為一個名詞，例如書籍、繪畫或我們生產的物品。他指出，文化也是一種社會產物，例如法律、宗教或教育體系，它們不是有形的物質，而是人們日常生活的結晶。他認為，在社會日常生活中驅動人們行為的是人們最珍惜和相信的觀念。鑑於文化中形成的觀點，Byram 也提出「文化就是規則（Culture is rule）」。規則不是法律，而是常規慣例。一個社會中並非所有的人總是做同樣的事情，但大多數人大部分時間都會做同樣的事情，並遵守規則。從跨文化溝通的角度來看，ACTFL 提出的文化三角模型不僅涵蓋了「文化」的分類，也涵蓋了跨文化溝通的事件，文化三角為外語學習者和相關參與者在任何複雜的跨文化背景下建立了基本關係。

2.3.2.跨文化的類別

外語教學領域中跨文化交際的類別有不同的概念，學者們討論了三個名詞：Cross-Cultural (CC), Intercultural (IC) 和 Transcultural (TC)，普遍共識認為，一個人應該具備足夠的文化能力才能維持成功的互動。CC 是將兩種文化進行比較（Comparison）和對比

(Contrast)⁶²，找出差異和相似之處。CC 假設人們在各自所屬的文化中進行相比，文化彼此是獨特且獨立的（Gudykunst，2003；Johnson、Lenartowicz & Apud，2006；MJ Ward & Ward，2003），兩個文化圈之間的交流具排他性的，從各自的觀點出發評價對方。IC 關注不同文化或社會群體之間的互動，IC 賦予跨文化參與者位於自我文化和目標文化之間，參與者將能夠在交合的文化區內適應和來往，在這個交會的樞紐中，跨文化者可以解決互動過程中的任何誤解（Byram，1997；Fantini，2018；Gohard-Radenkovic, Lussier, Penz, & Zarate, 2004）。TC 是一種特殊的跨文化能力，跨文化參與者非必要與所互動的文化代表或任何群體文化存在特定的聯繫，因為溝通實踐和表達可能會忽略傳統如何定義文化的立場。每個 TC 跨文化參與者的身分認同是單獨存在的個體，沒有傳統切割文化群體所用的界線（Altmayer，2021；Blell & Doff，2014；Meyer，1991；Kramsch，2009；Welsch，2008），也就是說 TC 是遊移流動在各個社會或群體的個體。

上述三種跨文化的概念，尤以 CC 和 IC 在外語教學領域被引用最多。也就是說，外語學習者更習慣於用「國家、民族」或「語言」劃分出有邊界的文化。儘管，TC 在德語區受到越來越多的探討和關注，但它卻有著極為不同的概念，即打破了我們對文化具有界限的理解。支持 TC 的學者 Welsch（2001）指出，Interculturality 的概念及另一種形式 Multiculturalism，從根本上是由典型有邊界的文化概念所改良而成的，他認為 Interculturality 文化模式應用在文化現象描述上是不可行的，在規範上更是有爭議且無法持續的。此外，Welsch 認為，Transculturality 反而比起建立把文化視為有邊界劃分的 Multi-culturality 和 Interculturality 兩種跨文化定義更適合當代文化的組成概念。

Transculturality 比傳統的文化定義更符合現今人類的需要，主要是因為 Transculturality 的幾個特點，它不再使用傳統定義來劃分文化群體，例如，Samuel von Pufendorf（1684）或

⁶² 同註 53。

Marcus Tullius Cicero 提出的，將文化切割成一個球體或一個島嶼的單元。文化的傳統定義將兩個不同的文化主體視為獨立的實體，互不干擾、互不交叉。Welsch 提出的幾個跨文化特徵特別強調「滲透性（Permeation）」和「交雜性（Hybridization）」，以致於就算世界趨於同質化，受全球化（Globalization）的改革影響下，將世界視為地球村（2016）。然而，Welsch 解釋道，Transculturality 不僅僅是簡單的統一化（Unification）意義，即傳統意義上文化多樣性的衰減，而是還能使來自不同文化的人們之間獲得了更大的交流性（Communicability）。Transculturality 體現了個人的文化認同多樣性，以個體為文化單位，與 Multiculturality 以文化群體為單位的特質相似，都是對彼此差異的相互包容。

在 Welsch 跨文化診斷中指出，文化多樣性形成的過程被改變了，塑造成了另一種符合現代生活方式的新模式。例如，相同或相似的網路身分不再受地理條件或國家分類的約束，這意味著相同或相似的文化模式可以出現在世界各地，不受時間和空間的限制。關於英語作為 Transculturality 通用語言的討論表明（Will Baker，2018），以地理多樣化和不受限制的社區為例，跨文化事件在民族之間很活躍。Baker 發現社交網路社群（SNS：Social Networking Sites）已經成為現代人日常生活的一部分，而在這個虛擬空間中，語言、文化和社區的特徵交織在一起，體現出跨文化主義的深刻特徵，即流動性（Fluidity）和移動性（Mobility）。

Welsch（2016）對 Transculturality 的定義中，表示：（1）文化沒有邊界，這意味著我們的世界正在成為或走向全球化同質化；（2）Transculturality 特別強調文化多樣性，聲稱不可能將我們的文化塑造成單一同質文化，因為個人身分的存在不能忽視 Welsch 所說的「特殊主義（Particularism）」。Welsch 將 Transculturality 與全球化和特殊主義進行比較，正如之前所說，全球化正在逐漸創造一種特殊的共享文化，這種文化是一種統一體，會無意中將少數文化的某些部分拋棄（2016）。然而，在全球化的過程中，特殊主義是無法排

除的必然現象。全球化和特殊主義兩者看似矛盾，但 Welsch 主張在我們的現實中是同時存在的，不過兩者各自的意義都過於片面，只有 Transculturality 的「滲透性」和「交雜性」才能同時結合兩者的特性。除了兼顧兩者的特點外，還具有額外的靈活性。這種靈活性源自於網路的普及、交通的便利性、以及經濟交流的成果。

Transculturality 這部分的概念似乎與 Multi-culturality 和 Interculturality 的定義重疊。然而，Welsch 特別闡述了 Multiculturalism 和 Interculturality 的概念是不恰當的，因為其所定義的文化仍然是一個單一的領域或島嶼，人們若無法突破這個框架，則無法解決彼此之間的共存與合作問題（2016）。換句話說，Welsch 認為這樣的觀念是不正確的，並且在規範上具有誤導性，因為現今的文化不像傳統概念所暗示的那樣不是「同質」就是「離散」，而是核心特徵更加具混合和滲透的特徵。

透過微觀層面上個人的跨文化形成（Welsch，2016），早在 20 世紀 70 年代社會學家的論證中出現，即移民在社會之間流動現象，證明我們都擁有多重文化認同和身分，也就是 Bell（1980）所指的「跨文化的身分（cross-cutting identities）」。此外，Paul Valéry（1960：1327）發現，1930 年代，社會外部的多元化也激起個人內部的多元化文化認知。文化認同和文化形塑自由是人類的基本權利，取決於個人，個人內部文化認同促進了來自不同文化區域的個體整合，匯集成一個文化群體，並成為稀鬆平常的個人活動（Welsch，2001）。這個論點涉及一個人的身分是由多層意識形態組成的。文化認同的形成是社會化的結果，而從當今全球化趨勢來看，「社會化（socialization）」並不是單一的社會，而是多元文化的國際社會。

CC、IC 和 TC 對於文化溝通活動有著不同的明確概念。就目前而言，CC 和 IC 是針對傳統的文化界定，即「文化」應該被劃分為一個領域的劃分，前者指出兩種文化之間不存在重疊和交叉，而後者則指出兩種文化之間存在重疊和交叉。例如，CC 發生在文化交流

中，旨在兩者之間進行比較（Comparison）和對比（Contrast），重點在於差異，通常代表一個人在另一種文化面前對一種文化的影響或適應。相較之下，IC 根據一個人的跨文化能力看到了文化之間重疊的可能性（ACTFL，2017）。事實上，如今，受活躍的交通和技術的影響，越來越多的人會說多種語言，並且能夠在文化和語言之間流動。TC 較符合外語教育的需求。在我們的學科中，學習者努力理解特定的文化，特別是目標語言的文化。因此，就其預設而言，文化是由一群人的特定習俗所包含的，並且由滿足特定社區的一系列表演組成，例如儀式、祀典、慶祝活動和習俗。

TC 指出文化沒有邊界是一種突破性的概念，以單一或多種文化建構而成的個人文化，更適合詮釋 21 世紀現代全球化和數位化的人文社會。TC 不僅傾向使全世界不同文化族群共構於同質文化的框架裡，而且同時保留各文化社區之間的異質差異。世界共享一個可理解的全球文化的概念滿足了這個博士計畫中試著實現流暢的全球跨文化交流，但對於教育界來說是不切實際的。主要原因是，教育往往需要一個有具體軌跡來達成堆疊建構，即布魯姆的學習分類法（Bloom，1956；Conklin，2005；Krathwohl，2002）。學習必須先從最基礎的到最高級的，這是一個根深蒂固的教學概念，是現代教育者和學習者所依賴的規準。布魯姆分類法，具體對外語教學的影響，幾乎涵蓋每個層面，例如教學大綱、教學材料、評量資源和分級標準等。儘管如此，研究者藉用 TC 的特徵之一「過渡性（Transition）」。無論是 IC 還是全球能力（Global Competence），適應文化流動性（Cultural Fluidity）都是關鍵目標且必然過程，尤其過渡性（Transition）在擴展文化邊界方面發揮重大作用。過渡性的本質是對目前全球化中不可忽視也不可避免的特殊主義（Particularism）的尊重，因為過渡性沒有邊界的特性促使多個文化群體可以縱向整合或統一，同時讓文化不受時空限制的跳越，使一個文化族群中產生橫向多元和獨立。

綜上所述，本研究的教學目標定為 IC 發展和提升全球化的意識與尊重，透過循序漸進提升跨文化意識後，進而運用 TC 的概念來探索文化中多元文化的脈絡和樣貌，然而更進階的超文化主義（Transculturalism）須依賴學習者永續地發展。此外，TC 的過渡性突破文化的界線，與浜本滿（1996）證實文化相對主義應該是「脫中心的」的理念相近。意謂著，TC 概念的跨文化能力發展，依循文化相對主義的途徑—比較和對比，不再只停留在發現目標文化（即本研究的中華文化）特殊性與自我文化的差異，而是可靈活地在「（反・/）自文化中心的文化相對主義」的思維之間調節，最終順利地從跨文化交際過程中取得自我身分認同所需的組成成分。

2.3.3. 本研究的 ICC 架構

本研究所定義的跨文化溝通能力（Intercultural Communicative Competence, ICC）已於 1.3 節中介紹過，結合 IC 與目標語的 ICC，旨在使學習者能於真實情境下運用目標語和文化知識有效地和人互動（Van Houten & Shelton, 2018）⁶³。也就是說，具備 ICC 的學習者不僅能使用目標語，也要能在目標語文化情境下做出符合目標語社會文化認可的適當回應。ICC 不但強調語言在跨文化活動的重要性，也具有教育的意涵，Van Houten, Couet & Fulkerson (2014)⁶⁴列出三點 ICC 的內涵，使學習者有軌跡參考：

- 1) 調查文化產物、實踐和習俗（Investigation of Cultural Products & Practices, CPP）
- 2) 理解文化觀點⁶⁵（Understanding of Cultural Perspectives, CP）

⁶³ Van Houten, J. B., & Shelton, K. (2018). Leading with culture. *The Language Educator*, 13(1).

⁶⁴ Van Houten, J. B., Couet, R., & Fulkerson, G. (2014). From fact to function: How interculturality is changing our view of culture. *Language*, 42.

⁶⁵ 「Perspective」的中文翻譯，一般翻成「觀點」或「（思考問題的）角度和看法」。並且，本研究倡導的 ICC 主導跨文化間的交流，是富含彈性的、是流動的，不適合表示某族群根深蒂固的文化觀念。此外，「觀點」一詞釋義為「研究分析或批評問題、事象等所依據的立場或角度。如：「各人觀點不同，不要為此傷了和氣。」（引自中華民國教育部《重編國語辭典修訂本》臺灣學術網路第六版 <https://dict.revised.moe.edu.tw/dictView.jsp?ID=73915&q=1&word=%E8%A7%80%E9%BB%9E>）。因此，本研究 Perspective 以中文「觀點」譯詞，表示其學術性和可切換的視角。

3) 參與文化互動 (Participation in Cultural Interaction, CIA)

從上面三點可見跨文化學習不只是對 ACTFL 3 個 P 的認識：文化產物（Products）、實踐和習俗（Practices）、觀點（Perspectives），要求學習者落實行動，與目標語文化互動。

Van Houten & Shelton (2018) 也指出 ICC 具體四點目標：（1）拓展學習者的世界觀；（2）建構學習者對於目標語文化之信仰、傳統、行為等觀點的認識機制；（3）培養學習者對於不同觀點和文化差異的靈敏度，並能透過目標語進行溝通協調；（4）使學習者認知到自己是世界公民的一分子。因此，研究者認為，為達到上述學者們的目標，本研究 TCFL 的學習者在練習跨文化溝通的過程中，學習者加強的不只有對目標語文化的認識，同時透過文化比較和對比、反思等階段提升對於自我文化的意識。ICC 培育的過程其實是一段透過認識他人、了解自我的歷程。

上節 2.3.2 探討了跨文化類別，已指出本研究採用 CC 和 IC 模式，為的是符合現代主流外語教育機構的要求，及師生對「跨文化學習」的普遍認知。外語教育領域的學者們持續引入 ICC 理論，最知名的有 Byram (1997)、Deardoff (2009)、Fantini (2018)、Lázár 等人 (2007)，其中最適合實務應用的是 Fantini (2018) 和 Byram (1997) 提出的理論。

Fantini (2018) 認為 ICC 是基於過去 50 年早期「溝通能力（Communicative Competence）」的概念，並由五個部分組成，如圖 2.3 所示 (2018, , Pp35 - 38)。鑑於他根據先前在教育交流計畫研究中所提出的「全新的個人世界觀（Anew Worldviews of Individuals）」，ICC 代表了每個人參與國際範疇的全面發展（Full Development of The International Paradigm）。個人都有自我的溝通能力，可以掌握 L1⁶⁶ 和 C1 系統（即具勝任 LC1 的能力），並且經後天學習可以得到 L2+C2，即 LC2。Fantin指出，培養 L2 需要持續的時

⁶⁶ L1 : First Language(s) 即母語；C1 : First culture(s) 即母語文化。由於全球公民多數具有雙語母語文化背景，翻譯成第一語言或第一文化較不恰當。

間和努力，儘管教育者沒有意識到「時間長度」是達到不同 L2 熟練程度的關鍵之一。根據現存教育制度的侷限，LC2 與 LC1 具有相同程度的情況並不常見。然而，Fantini 提出兼容 LC2 和 LC1 雙語言文化系統可確保 ICC 達到最高的水平，因為這些複合的能力，使我們能夠透過兩個 LC 的比較和對比來擴展世界觀，這是單語者（Monolinguals）永遠無法實現的（Fantini, 2018, p21）。

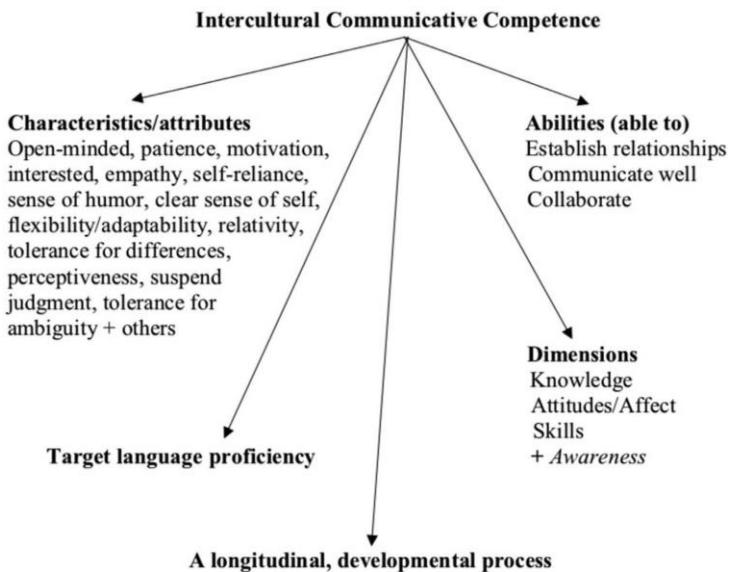


圖 2.3 Fantini ICC 組成要素 (2018)

- 本研究採用Byram (1997) ICC模型理論

然而，Fantini 的 ICC 仍然在 CC (Cross-culture) 的跨文化框架背景中建構而得，即一個人必須到目標語及文化環境中進行跨文化交流，這與本研究的跨文化定義有些不同。本研究 ICC 所採用的是 Byram (1997) 模型（如圖 2.4 所示）所改編而成。Byram ICC 模型分三種地理環境和參與人員：課堂（老師與學生）、實地考察（老師與學生，或學生自己）和獨立學習（學生自己），ICC 發展所需的技能和條件都有相對的差異。Byram ICC 模型著重於持續過程中的 ICC 如何增強，此模式也更接近本研究理想的 ICC 發展模式。首先，從課堂中、課堂後的師生互動出發，為學習者鋪設前往目標語社會或與目標母語者交流前的

準備。隨後，受地理位置的變換，學習者才能有持續調整學習略策和跨文化互動技能的能力。

Byram ICC 模型⁶⁷有五大 IC 元素簡述如下：

態度（Attitudes : savoir être）：具備好奇心和開放心態，隨時準備好暫停對其他文化的懷疑以及對自我文化信念的堅持。

知識（Knowledge : savoires）：應保留兩類知識⁶⁸。首先，了解母語社會群體或文化，以及目標語文化裡類似的文化產物和文化實踐；其次，個人和目標語社會文化互動過程中所獲取的知識。第一類知識，可以在預習和學習過程中經比較獲得，並且參考「文化普遍主義」論證，文化間存在相似的共性。相較之下，第二類知識涉及互動過程中的概念交流，經過在第三文化批判性理解（Critical Understanding）後，所得的知識，常是跨文化溝通成功的必要基礎，但並非總是能在跨文化交際過程中自然地獲得的。

發現與互動技能（Skills of Discovery and Interaction : savoir apprendre/faire）：獲取某文化知識和文化習俗的能力，以及在即時溝通和互動的條件下，適當地運用知識、態度和技能的能力。

解釋和聯繫技能（Skills of Interpreting and Relating : savoir comprendre）：能夠解釋來自異文化的任何型式文件或事件，解釋它並將其與自我文化產生連結聯繫起來。此外，能夠識別跨文化互動中的誤解，發現跨文化交際裡出現的功能

⁶⁷ 1.1 節 (P.2) 曾提及蝴蝶模型（歐洲理事會，2016）的四個面向：價值觀（Values）、技能（Skills）、態度（Attitudes）、知識和批判性理解（Knowledge & Critical Understanding），以及在 2.1.3 節 (P.28) 提及文化知識（Knowledge / savoir）、怎麼做出適當的目標語文化行為（Knowing how / savoir-faire）、充足的 ICC 意識（Being / savoir-être）等術語，都是引用自 Byram 的理論，故統一在此段簡略說明。

⁶⁸ 2.1.1 小節的癥結點三中 (p.24) 討論過類似內容，但是張紅玲（2007）以教學的面向討論文化知識怎麼教：「文化作為知識的教學」和「文化作為過程的教學」，與 Byram 提出的 ICC 構成元素的理論在功能和意義上有些差異。

障礙，並在文化衝突或現象之間進行中立且理性的解釋，提供調解之目的參考。

批判性文化意識和政治教育（Political Education & Critical Cultural Awareness : savoir s'engager）：根據明確的標準對自我文化和其他文化、國家的文化觀點、習俗實踐和文化產物，進行中立批判性的評估能力。以具體的標準在跨文化活動中進行互動和調解，運用本身的文化知識、ICC技能和正面態度在某種程度上接受目標語文化。

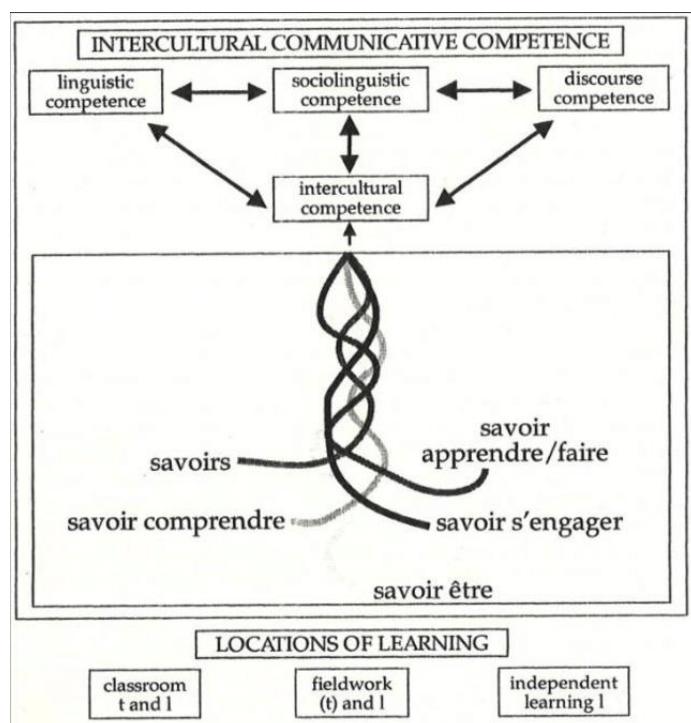


圖 2.4 Byram ICC 模組 (1997)
 關於發展 ICC 的教育環境，Byram 明確指出外語教師應承擔起，與其他學科一起實現教育目標的責任，他引用 Doyé (1993)⁶⁹的「政治教育（Political education）」三個取向：「認知取向（Cognitive orientation）」、「評價取向（Evaluative orientation）」和「行動導向（Action orientation）」。前兩個取向引導學習者從國際範疇中獲取有關其他國家、社會、

⁶⁹ Doyé, P. (1993). Neuere Konzepte der Fremdsprachenerziehung und ihre Bedeutung für die Schulbuchkritik. *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching Germany in Great Britain*, Frankfurt/Main, 19-29.

文化的知識，以不帶任何偏見的方式尊重異文化，並反思對自己和所互動的國家之社會規範。「行動導向」則應當是政治教育和外語教育的共同目標，透過消除偏見或刻板印象，教誨鼓勵學習者接觸目標文化，積極在自我文化和目標文化進行互動和調解。

研究者認為 Fantini (2019) 和 Byram (1997) 的 ICC 模型，兩者在分類上有很大不同（表 2.2 所示），但組成 ICC 所需元素卻有普遍重疊。例如，Fantini 分類的「三個範圍或領域（Three Areas or Domains）」與 Byram 的社會語言學成分以及關聯和互動的技能相似。上述討論不僅是為了了解兩種模式之間的異同，而是為了了解我們需要發展和補充哪些內容來培養學習者的 ICC 技能，並為教育工作者實施新的外語教學方向提供一個指標。

表 2.2 Famtnini & Byram ICC 元素比較表

| Fantini (2019) | Byram (1997) |
|-------------------------------------|---|
| 特徵（Characteristics） | 1) 知識（savoirs） 2) 發現和互動的技能 (savoir apprendre /faire) 3) 解釋和聯繫的技能 |
| 四個維度（Four Dimensions） | (savoir comprendre) 4) 態度：相對中立化自我並重視他人（savoir être） 5) 教育：政治教育和批判文化意識（savoir s'engager） |
| 三個範圍或領域（Three Areas or Domains） | 社會語言能力（Sociolinguistic Competence）& 言談能力（Discourse Competence） |
| 目標語言能力（Target Language Proficiency） | 語言能力（Linguistic Competence） |
| 達到水平（Level of Attainment） | 學習地點：課堂、實地考察、獨立學習（Classroom, Fieldwork, Independent Learning） |

透過比較 Fantini (2019) 和 Byram (1997) 的 ICC 模型，本研究認為 TCFL 必須特別關注四個面向：（1）透過跨文化交流和文化異同概念討論所獲得的知識，故培育學習者的跨文化溝通技能針對討論範疇的適量知識，以支持他們進行批判性理解（Critical Understanding）尤其重要；（2）喚醒「自我意識」的重要性是教育需要完成的任務；（3）透過其他科目或主題在外語教學和政治教育之間建立聯繫，引導學生進入第三文化中，以不帶偏見的立場和分析思維，進行盡可能地正反平衡的理性批判。接著，將擷取部分或全部分析結果，組成個人獨有觀點（/視角）（Perspective），這是需要經過訓練才能達成；（4）鑑於 Fantini ICC 理論指出個人具多語多文化的特徵和意識，以及 21 世紀文化早已不受地理條件的限制（例如，網路形成的次文化群體），我們習慣僅用語言、國家、或民族為單位來定義文化，這樣的文化群體分類並不完全適當，得視討論主題和範圍而異。

- **Byram ICC跨文化溝通技能與 CEFR 、ACTFL跨文化能力指標比較**

當代外語教育的 IC 培育受惠於 Byram ICC 理論，所以不難發現 CEFR 和 ACTFL 規定的 IC 評量指標都受到 Byram 的啟發。本研究屬於實務教學研究，故在此特別說明 Byram ICC 模型理論中的兩種技能：「發現和互動技能（Skills of Interpreting & Relating）」和「解釋和聯繫技能（Skills of Discovery & Interaction）」與 CEFR 和 ACTFL 跨文化能力指標的關係如下表 2.3。ACTFL 的 IC 指標主要涉及 3 個 P 之間的關聯和詮釋，已於 2.2 節文化定義中詳述，於此不再贅述。本研究在歐盟內完成，以 CEFR 為程度分級依據，所以需對其定義的跨文化能力 Mediation 的要求需有清楚認識。

表 2.3 Byram ICC 技能與 CEFR Mediation 和 ACTFL IC 指標關係表

| | | Byram ICC 技能 | |
|--------------|-----------------|---------------------|---|
| ACTFL | 跨文化能力 IC | 調查 Investigate | 文化產物 Products 實踐和習俗 Practices |
| | | 互動 Interact | 語言 Language 行為 Behavior |
| CEFR | 調解 Mediation | 跨文化活動 Activities | 調解理念 Mediating Concept 調解溝通 Mediating Communication 解釋新概念的策略 Strategies to Explain a New Concept |
| | | 跨文化策略 Strategies | 發現和互動技能 Skills of Discovery & Interaction 解釋和聯繫技能 Skills of Interpreting & Relating |
| | | | 兼具發現和互動、解釋和聯繫技能 Skills of Discovery & Interaction and Interpreting & Relating |

CEFR 的 Mediation 能力數個指標中，研究者認為與跨文化交際相關，需在「調解跨文化活動」和「調解跨文化策略」方面滿足三個部分。首先，「調解概念（Mediating Concept）」有兩種主要方式（North & Piccardo, 2016）：用於團隊合作，以及領導小組工作。前者涉及建立有效率的工作組織等條件（即關係間的調解），後者涉及引領思想的發展和闡述（即認知方面的調解）；這兩者對應了 Byram 兩種技能。其次，North & Piccardo (2016, p.30) 認為，「調解溝通（Mediating Communication）」有時會發生在微妙的情況、緊張甚至分歧的情況下，為理解他人創造條件。調解能力的基礎具有理解他人想法的內在邏輯。很多時候，理解對方需要努力從一個人的角度轉譯到另一個人的角度，並牢記雙方的觀點（/視角）才能實現這一目標，需要第三人稱或第三文化。North & Piccardo 還指出，此描述與教師、培訓師、學生和專業人士有直接相關，可達到培養參與者的意識和能力，以便從跨文化溝通中取得更佳的結果，不僅在語言和技能方面，特別在涉及跨文化交際時。

第三，「解釋新概念的策略（Strategies to Explain a New Concept）」是澄清意義和促進理解所涉及的技術。（North & Piccardo, 2016, p. 31）。調解策略主要讓調解者（即外語學習者）在協調過程中為帶領的團體小組建構新的意義，藉由筆、口譯以口語或書面文本

的形式傳遞所接收的意義。這種策略就是演示的策略；除了彌合知識差距外，小組的所有人都專注於實際調解過程之前或之後發生的事情。作為一個調解者，外語學習者可能需要透過連結先前的知識、系統性地分解複雜資訊，並調整語言，將內容適當地解釋為新的文本，幫助小組成員容易理解。因此，調解者需要在人、文本、話語類型和語言之間穿梭。

本研究綜合上述Byram ICC的兩種技能，以及研究者挑選出的CEFR Mediation三個「調節」的要求，對研究的實務教學階段有重要的意義，如教學設計、學習評量、教學引導原則都能得到具體的方向進行。

3. 研究方法

3.1. 待答問題的回應方法

經過 2.1 節「研究發展現況與待答問題」的詳細探討，不難發現本研究的主問題「對外華語教學之 CEFR B1 中級會話課程，是否能同時發展學習者的跨文化溝通能力？」是一個具挑戰性且複雜的課題。以下藉由五個子問題（下表 3.1），並依循「理論重構」、「實驗驗證」和「結論分析」三步驟來回應。

其中第（1）～（3）項乃研究者在參考前人理論編修專屬研究架構後，再進而依據相關驗證所做的調整；第（2）～（5）項子問題則主要依賴實驗結果提出回答；最後再將研究結果進行分析，嘗試闡明本研究的貢獻與價值。

特別值得注意的是，研究過程中包含：「理論重構、測試、調整修正、再測試」，最終得到正向結論的研究過程，尤其強調「理論和實踐結合」的研究方法，是本研究採用兼具理論和實驗雙向認證功能的「行動研究法（Action research）」的主要原因，任何一個步驟都是研究的一部分。第（5）項子問題的回應，更是結合研究者對結論的論述分析，為本研究的重要貢獻與意義提供了深化的見解。

表 3.1 本研究子問題和答題方法

| 研究子問題 | 理 論 重 建 | 實 驗 驗 證 | 結 論 分 析 |
|---------------------------------|------------------|------------------|------------------|
| 1) 針對 B1 水平，適當的 ICC 培育的原則為何？ | ✓ | | |
| 2) ICC 培育課程之設計和教學方法為何？ | ✓ | ✓ | |
| 3) 教學者應該如何測量學習者的 ICC 發展狀況？ | ✓ | ✓ | |
| 4) IC 和會話能力在課程後的發展情況和關聯為何？ | | ✓ | |
| 5) 側重於 ICC 培育的 TCFL 課程之貢獻和意義為何？ | ✓ | ✓ | |

3.2. 行動研究

「行動研究」是由 Kurt Lewin (1952, p.162) 發起和設計的，他將行動研究視為「基礎社會研究」進步的一個重要特徵，旨在加深對社會生活的規律有更深入的了解。Lewin 建議行動研究必須包括社會場景中的實驗室和現場實驗，同時提出該過程應分成三個螺旋步驟：計劃（Planning）、執行（Execution）、事實調查（Fact-Finding）。

首先，計劃（Planning）一個概略的想法後，再仔細檢查細節。如果這個規劃是積極可行的，則將進一步妥善安排：如何實現這個想法的「整體計畫」，包括決定第一個週期怎麼進行。通常，經過第一次的整體規劃後，會發現必須調整最初的概念想法。接著，下一步是執行（Execution），開始實踐「總體計畫」的第一個週期。最後，第三步是事實調查（Fact-Finding），調查結果將成為第二個週期的規劃基礎。

此外，Lewin 認為行動研究中的偵察（Reconnaissance）或所謂的事實調查（Fact-Finding）具備四個功能（Carr & Kemmis, 1986）：

- 1) 透過揭示調查結果來評估行動是否達到預期。
- 2) 作為改進或修正後續步驟計畫的基礎。
- 3) 為下一步驟而調整「整體計畫」的基礎。
- 4) 為策劃者或執行者一個學習的機會，來增強他/她的專業能力。

Lewin 證實這些螺旋式的活動循環具備分析、事實調查，以及將問題數學化或概念化的功能。Lewin 創造了行動研究的概念，用於調查涉及我們日常生活的社會實踐，有時甚至涉及女性主義、抗議等特定活動。此外，他表示現代行動研究的三個重要特徵：參與性（Participatory）、民主（Democratic）衝動、同時對社會科學和社會變革的貢獻（Simultaneous Contribution to Social Science and Social Change）。

1949 年，Stephen Corey 等人在哥倫比亞大學師範學院首次將「行動研究」一詞引入教育領域；Corey (1953) 將行動研究定義為實踐者透過自我評估來解決個人實際問題的過程。「全國行動研究邀請研討會（National Invitational Seminar On Action Research）」（1982）將「教育行動研究」定義為一個描述特定學術活動的術語，包括：課程開發、專業發展、學校改進計劃，以及系統規劃和政策制定等方面。這些活動的共同點是，研究者需針對已實施的行動策略，進行系統化的「觀察」（Observation）、「反思」（Reflection）和「調整改變」（Change），而行動參與者被視為整體活動不可分割的一部分。

Carr 和 Kemmis (1986) 認為行動研究是參與者（即教師、學生、教務主任和校長）在社會中或教育環境中進行的一種自我反思探究的形式，以提高他們自身實踐的合理性和公正性，以及對這些活動和情況的理解。他們從教育行動研究的定義中（Brown、Henry、Henry & McTaggart，1982），來支持 Lewin 對教育科學領域的行動研究思想，並將其螺旋模式簡化為計劃（Planning）、行動（Acting）、觀察（observing）與反思（Reflecting）四個步驟的概念。

Carr 和 Kemmis 指出，所有行動研究都有兩個虛擬目標：改進（to improve）和參與（to involve），並認為這種研究方法目標可改善三個領域：實踐的改進、實踐者改進對實踐的理解、以及改進具體實踐的情況（1986）。因此，行動研究已然成為目前教育領域採用的主要方法，也是解決課堂上特定教與學問題之最受歡迎的研究活動，因為課堂中師生關係構成一個小型社會。行動研究的本質是透過理論與實踐相結合來解決實際問題，從而縮小「理論」與「實踐」之間的差距（蔡清田，2013；O'Brien，1998）⁷⁰，這就是為什麼教育

⁷⁰ 蔡清田. (2013). 教育行動研究新論. 五南圖書出版股份有限公司.

O'Brien, R. (1998). An overview of the methodological approach of action research. Retrieved from <https://homepages.web.net/~robrien/papers/xx%20ar%20final.htm>

從業者認為行動研究非常重要，它對於建立實務方面的理論很有用，教育工作者可以透過科學方法在課室中實踐理論，而不僅僅停留於紙上談兵。

在學校和課室裡實施的行動研究，鼓勵教育工作者和教師採用「教師作為研究者（Teacher as Researcher）」的理念，致力於自己的教學領域以實現最佳教學成效（Johnason , 1993 ; Stenhouse , 1975）。它依賴教師在課堂活動中同時扮演教師和研究者的雙重角色，系統化地觀察自我教學，不斷反思自己的教學，分析和評估教育的效率，以提升學生的學習成效和動機，加強學生的專業能力，幫助他/她培養自我批判和思辨的能力，使當前的實踐更加具體化，逐步形成一套完整的教學策略（Dearing & King, 2007; Henning, Stone & Kelly, 2009/ 2011）。

儘管，行動研究的模型因不同領域的特色需求有各種修訂版，但其基本過程主要包括選擇循環的焦點、闡明理論、確定研究問題、蒐集資料、分析資料、梳理發現結果、然後採取另一個新行動的循環（Sagor , 2000）⁷¹。例如，Kemmis 和 McTaggart （1988）提出了一個簡易的行動研究模型（如圖 3.1），其中每個週期由四個步驟組成：計劃（Plan）、行動（Act）、觀察（Observe）和反思（Reflect）。在第一個循環的最後一步（反思）之後，根據發現的結果，立即提出新問題或針對未解決的問題修改計畫。從而啟動被修改為第二個循環的另一個新計畫，然後依序執行同第一個循環的步驟。重複如此的循環和步驟一直持續到用以回答研究問題的研究結果和發現變得穩定可靠為止。

⁷¹取自 <http://www.ascd.org/publications/books/100047/chapters/What-Is-Action-Research%C2%A2.aspx>

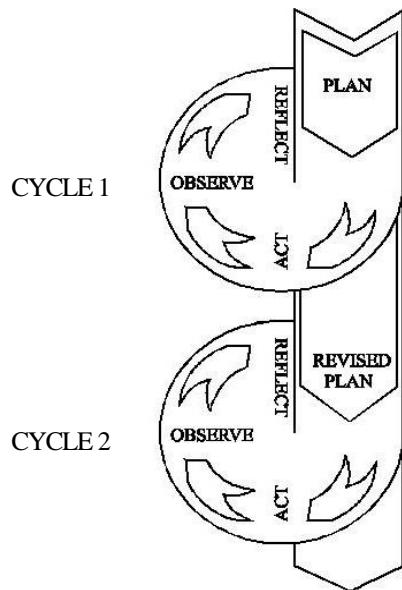


圖 3.1 Kemmis & McTaggart 行動研究模型
 (資料來源：O'Brien, R., 1998)⁴⁶

為提高研究的可信度與有效性，行動研究中的資料蒐集應採用多元化的策略，結合多種方法進行。原則上，行動研究是質性研究；然而，研究者不應拘泥於單一調性的研究方法，而應根據當前問題的性質，採取複合質性或量化的行動方案（吳明隆，2002）。

3.3. 本行動研究之模型和階段介紹

3.3.1. 本行動研究的四個階段

鑑於本研究倡導 TCFL 中採用 ICC 教學取向，現存的教學材料和教學方法並非完全適用，為了回應待答問題和驗證研究假設，勢必得依據本研究的 ICC 理論，準備所有實務用的教學材料、ICC 評量方法、評量資源，以及教學方法。因此，本研究採用「行動研究法」，並另定一個專屬的行動研究模式。因為任何教育用的方法和材料都需要多次的實際教學的測驗和反思調整，才能達到最符合預期的教學目標和功能，這已經是教育界普遍的

標準程序。此研究的行動研究歷經了四個階段（如圖 3.2）：一個前導研究和三個主要行動研究，每個行動研究都持續一個學期之久。

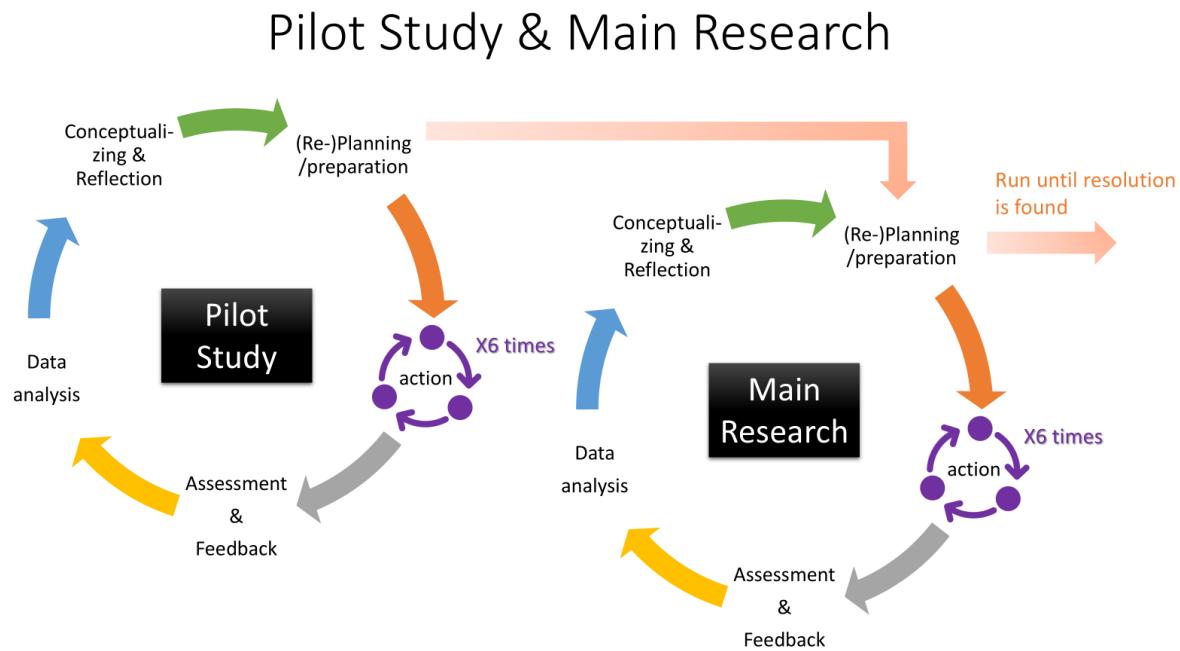


圖 3.2 本研究的四個行動階段

本研究的四個行動研究階段如下：

(1) **前導研究**：教學的前期準備。此行動階段，是為了準備所有教學材料、ICC 評量方法、教學方法的預備期。

如先前所述，為了實驗場域的對象（維也納大學漢學三年級學生）和環境所製定的專屬實驗系統，例如：具體教育目標，符合CEFR B1水平的聽力與口說的材料、教學大綱、教學計劃、講義、主題選擇、評量工具和材料等。

以上資源必須經過實務教學現場的互動測試，才能有效察覺並發現需要調整的部分，藉由學生的反應和回饋，調整並完善教學設計，以確保其可行性。換句話說，前導研究階段，研究者聚焦於建構可行的研究流程和需要的環境與

資源，並且在此階段的尾端時，重新規劃第一個主要行動研究的新計畫與所需的材料。

(2) **第一個行動**：首次執行初設的研究計畫。透過整合前導研究的準備，第一次行動研究著重於測試 ICC 導向的 B1 聽與說課程資源與方法是否適切，抑或需要重新調整。從第一次行動也可以確定 ICC 和語言能力同時發展的課程模式的雛型，並針對發現的問題進行檢討與修正，據此重新製定第二個行動的研究計畫，同時來檢驗本研究製定的 ICC 取向會話課程模型的可行性和有效度。

經過前兩個研究階段，亦能梳理出選擇適合同步發展 ICC 和華語能力的教學主題的共通性，以供未來其他華語教師設計課程參考用。此外，第一次行動經過研究者的反思後，發現本研究創作出的教學材料、ICC 評分量表、教學方法，可能無法立即推廣給第一線的華語教師運用，而且研究者也不清楚新型態的 ICC 教學導向是否會與傳統以語言本體為主的華語教學產生碰撞。因此，特別增加實習助教參與，共同探討此問題並尋求解決方案。

(3) **第二個行動**：第二次行動研究根據首次行動的反思結果，對課程資源與設計進行微調，並修改設計為容納實習助教進入此研究設置，以利探討第一線的華語教師是否有能力立即採用本研究的 ICC 教學法，或者需要另做職前準備？

在第二個行動中，透過不同方面的觀察和分析，例如：學生、新的研究參與者（實習教師）、單位教務主管、機構體系和課綱規定（即主流高等教育機構—維也納大學漢學管理和課程法款等），發現了本研究新教學取向可預見的困境和限制。

本次新加入的研究參與者：實習教師，在學期末接受了訪探，從分析中獲得未來欲採用本研究 ICC 教學取向的有志教育者，需要哪些教學前的準備和

訓練的建議。第二個行動，把需要調整的細微部分修正，重新為第三次行動研究擬定計畫。儘管，大致已經將教學模式和評量方法穩定下，但仍需經過最後一次的行動研究來確定其可複製性。

(4) 第三個行動：最後一次微調研究計畫，執行一遍，確定計畫可重複性。第三次行動研究將第二次行動的發現進一步驗證，最終確立完整的教學模式。

由於第二次行動研究初期，少數學生們產生負面印象，故研究者親自教學，確定完善每一個教學步驟和說明，在提供正確的引導後，全數學生可消除、緩解面向 ICC 的課程對 FL 生態系統帶來的焦慮和緊張感。最後，研究者將本研究的結果進行統整，全面梳理研究的結論。

3.3.2. 每一個研究階段的五個步驟

每一個行動研究階段，依據行動研究的螺旋概念，都必須重複五個步驟的定式流程：準備/（重新）計劃 → 教學行動（六次）& 教學材料和學生作業蒐集 → 行動階段後評估和反饋蒐集 → 資料分析 → 反思與檢討/概念化研究結果 ... → 開啟下一個新行動階段（準備/重新計劃）。其中，每一個行動研究階段，都有五至六次的教學行動的次循環，每一次的教學行動由兩週(即兩次的兩個課時共 90 分鐘)組成，完成一個跨文化主題。行動研究中，藉「研究者即是教學者」的概念，在過程中會來回切換，而最大的基準是，當執行教學任務和教學後之評量考試和資料蒐集，都是以教師的身份在進行；其餘需與理論進行科學中立分析時，則切換回研究者的身份，如圖 3.3 中，編號 R：代表身分為研究者；編號 T：代表身分為教學者。

(1) 準備/（重新）計劃：在教學前準備階段，每學期須完成三類材料的準備，主要原因是本研究屬於全新的教學取向，整套教學必須由研究者自創才可驗證研

究問題和研究假設：（a）教學大綱：是一門課程的藍圖，需列出教學對象、教學目標、教學流程、運用的教學資源、課程摘要、評量方式等。本研究針對 CEFR B1 級別，從 EBCL 的教學主題裡（CEFR A2+ 至 B2 範圍內）中選擇六⁷² 個主題；（b）教案：清晰的教學流程指引，用以規劃教學流程和妥善的時間運用，同時做為教學後檢討的品質評量依據；（c）課堂教材和輔助資源：講義、數位資源、作業或家庭作業、以及期中和期末評估資料。

(2) 教學行動（五~六次）& 教學材料和學生作業蒐集：教學行動的次循環，採用了 Kemmis 和 McTaggart (1988) 的簡易行動研究模型：計劃（Plan）、行動（Act）、觀察（Observe）和反思（Reflect），來實施教學行動研究的循環，約五至六次（即每次兩週一個文化主題）。

此外，研究者（在本階段為教師的角色）還得完成教師的基礎工作，如維持和檢視教學品質、臨機調整教學計畫和目標、觀察課堂中教師和學生的互動、蒐集文件資料（即教案的修訂版、教學日誌和反思、學生反思作業）。

每一次的教學次循環完成後，必須對照教學前的計畫和教學反思的結果，來修改，以做為下一次教學循環的教學計畫，藉由這樣的流程來不斷精進課程的設計、教學流程、教學方法，以及教學材料的改善。

因此，「行動」在第二個步驟的意義在於精進教學策略，提升學生的專業能力，記錄學生的發展歷程，解決教與學的具體問題，發現研究計畫中隱藏且尚待解決的問題。

⁷² 經第二個行動階段後，發現六個文化主題太多，故縮減為五個主題。詳情於第五章討論。

(3) 行動階段後評估和反饋蒐集：每學期的課程結束後，將對研究參與者進行評量，以確定他們的 ICC (= IC 和會話能力) 在經一個學期的課程後，是否有明顯的進展或變化。

期末測驗安排在維也納大學學期行事曆的期末考試期間進行。期末測驗結果與第一次口語作業，以及期中考測驗結果兩相比較，前者作為課程初期的 ICC 基礎參考指標，後者則提供課程期間，觀察學生 ICC 發展的趨勢。

由於，本研究的課程設定為學習課程的開發，故測試的內容必須與課程內容相關，並非語言能力水平的測驗。期末測驗的初步設計是為了發現學生的實際 ICC，包括 IC 和語言能力。期末測驗的形式是透過短影片模擬跨文化事件，引導學生身歷其境並換位思考，測試學生若遇到此跨文化事件時，能否立即根據自己的文化知識來理解跨文化衝擊的情境，並用跨文化溝通的技能分析，甚至使用跨文化觀點進行評價。

然而，這樣的形式必須經過行動研究的實踐和驗證，進行適當的調整。在學期結束前，研究者鼓勵學生提供對此課程的回饋和建議，並將學生對課程的建議和意見將作為修改後續研究計畫的重要依據，並與研究者分析結果交叉驗證，以提高結論的可靠性。

(4) 資料分析：在此步驟中，研究者將蒐集到的所有研究資料，例如，包含前三個步驟中研究者/教師所蒐集到的研究準備文件、課程錄音及師生的回饋等，並採用質性的文本分析法進行分析。蒐集哪些資料和運用哪些分析工具和方法，詳見下節。

(5) 反思與檢討/概念化研究結果：研究者應以科學化系統性地總結從前一個步驟「資料分析」所得的研究發現，以供下一行動研究階段的準備，據此修改成新

的研究計畫。例如，改版後的教學策略，以及新的課程安排等。同時，在分析研究結果時，可能發現一些未預料的重要資訊，都得一併納入修改為新研究計畫的一部分。此步驟同時也能判斷是否可為整個行動研究劃下句點。

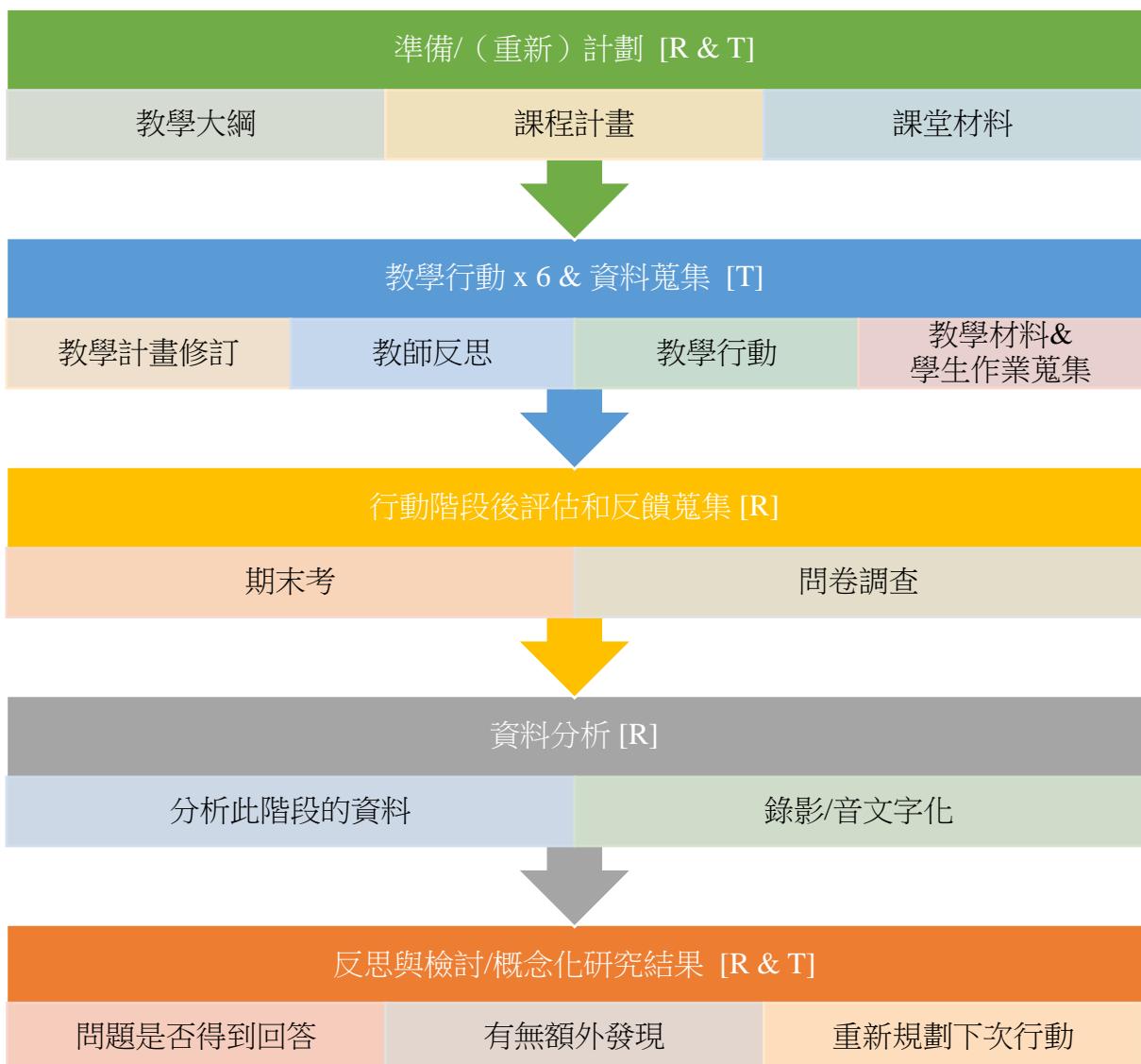


圖 3.3 每個行動階段包含的五個步驟⁷³

以本研究而言，行動研究階段的重覆循環，得進行到預期的課程設計、品質、目標都達到穩定完整，才算完結，也就是最後第三個行動階段時，研究者匯整四個行動階段（一

⁷³ 圖中編號 R：代表研究者身分為計畫執行者本身；編號 T：代表計畫執行者身分切換為教學者。

個前導研究和三個主要行動研究)的研究結果，進行梳理分類，並且逐一詳細回答本論文所列的待答問題。

3.4. 資料蒐集和分析方法

3.4.1. 資料蒐集

本研究採用「行動研究法」。與「教學實驗法」相似處在於都必須在教學實踐前布置好實驗環境，不同於「教學實驗法」以量化方法的分析，「行動研究法」是一系列的研究步驟，研究一直持續至研究問題和目標獲得科學合理化的解釋或是改善為止，偏重於質性分析。對本研究而言，在回答ICC培育和會話能力於B1水平華語課同時發展的問題前，必須確認實驗的課程設計和測量方法都有完善的準備，才能用全面性的分析來探討研究問題，故研究期間也包含小部分的教學實驗。這項教學行動研究以螺旋式重覆進行，根據待解決的問題，資料蒐集的方法也有所不同，如表3.2所示。

表3.2 各階段資料蒐集

| 前導研究 | 第一個行動 | 第二個行動* | 第三個行動 |
|---|--|--------|-------|
| | 學生作業、學生反思報告 教學和學習用的課程材料 回顧並反思此行動設計 對研究課程的回饋（學生和老師） | | |
| 教學流程的修訂 自創ICC模型 教學後反思 (對教學法 & 課程設計的反思) | 大學制定的期末問卷 期末考材料 (老師) 教學後反思 自創ICC分級量表適用性的檢視和反思 學生回饋（口頭或書面） 大學制定的期末問卷 | | |
| | * 第二個行動額外添加：實習老師訪談紀錄 | | |

在課程材料方面，在針對對外華語領域的研究目標制定適當的課程設置和教學方法時，很大一部分來自於課程大綱、研究者自編的課程材料，以及為課堂教學所編排的數位資源。根據學習者在課堂中的實際反應，並考量其華語的熟練程度，不斷調整教學材料，以實現最符合學習者的課程設計。這種動態調整完美地體現了行動研究的本質：「為當前的挑戰尋求最佳解決方案」。

為妥善地回答本研究的主要研究問題，最好的解決方案便是架設一個合適的教學環境，促進TCFL ICC的培養，而這種依照學生的特性和需求做出不斷的變化，成為當代TCFL的新趨勢，即所謂「以學生為中心」⁷⁴ 的教學模式，同為語言學家和外語教育學家的Nunan (1999)⁷⁵以其實務教學經驗，強烈主張以學生為中心設計課程，並指出「教什麼、怎樣教、何時教、怎樣評量、都應根據學生的情況而定」的重點。因此，蒐集哪些資料，以及如何分析，都朝這個方向運行。換句話說，本研究的另一個目的，是建立一個框架來展示如何同時培育學生的ICC和會語能力。

3.4.2. 分析方法和工具

本研究將蒐集資料進行質性分析，只有學生成績統計和期末問卷是以量化數字呈現。質性資料有，教學前的準備材料，教學後教師觀察和反思筆記、半結構式訪談記錄、學生作業、ICC 評分量表、學生課程後的建議和回饋、（維也納大學制式）期末問卷的意見欄。

(1) 質性分析：文本分析法。

⁷⁴ 李聳, 赵曉丹, & 赵睿. (2005). 论以学生为中心的教学模式与大学英语教学改革. 东北大学学报(社会科学版), 7(2), 144. 取自：

<https://xuebao.neu.edu.cn/social/EN/article/downloadArticleFile.do?attachType=PDF&id=1180>

⁷⁵ Nunan, D. (1999). **Second Language Teaching & Learning**. Heinle & Heinle Publishers, 7625 Empire Dr., Florence, KY 41042-2978.

資料如表3.2所示。從解讀文本發現問題並提出改善的具體建議，或是觀察研究計畫和參與者的關係脈絡。其中，凡有關文化的成分分析需要闡述文化定義不僅是「人文藝術的總合」，而且是「民間的/通俗的（Folk-bound/ordinary）」（Herder, 1800/1966；Welsch, 2001；Williams, 1985）和「（社會的）情感結構（structure of feelings）」（Williams, 1985）。

(2) 量化分析：簡易數據分析。

量化資料分為兩個部分：一、學生ICC分數：觀察學生ICC和語言能力的發展趨勢，做為文本分析中所發現的輔助佐證。二、大學制式期末問卷（數據部分）：理解學生對課程設計的反應和接受滿意度。

(3) 資料中ICC成分分析：為深入分析資料中的ICC成分，研究採用以下三項分析工具：一、ACTFL文化三角（見2.2文化定義），本研究簡稱為「文化三角（分類工具）」，用以分析教學材料中文化的分類，即文化產物、實踐和習俗、觀點/視角，以及分析三角之間的關連。二、自創IC模型（KASCI）：如下圖3.4，參考Bloom的教育分類法（Bloom's Taxonomy）⁷⁶，將教育以建構學習的方式，分成記憶、理解、應用、分析、評估、創造等，改編Byram ICC（1997）ICC模組架構中的IC部分，所製訂本研究教學的架構初版，依序為文化知識（Knowledge）、態度（Attitude）、兩項ICC技能（Skills）、文化靈敏度/意識（Culture awareness）、跨文化（身分/）認同的彈性（Intercultural identity flexibility）。其中，跨文化（身分/）認同的彈性（Intercultural identity flexibility）為本研究新添加的項目，用意在於探討經本研究帶領學習者於多元文化框架中培養ICC，個人的文化身分認同是否會有現彈性的變化。

⁷⁶ Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition. Addison Wesley Longman, Inc..

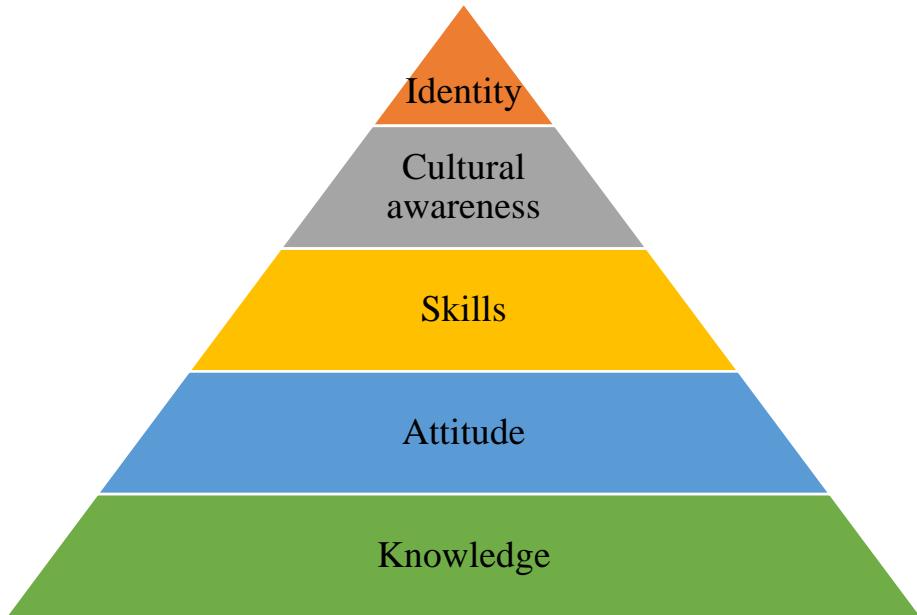


圖 3.4 自創 IC 模型 (KASCI)

三、自創 ICC 評分表：依據自創 IC 模型和 Byram ICC 理論架構（1997），所製訂的初版 ICC 評分量表，如下表 3.3。此表總分 100%，ICC 稱跨文化溝通能力，由跨文化能力 IC（50%）和會話能力（50%）構成，用以分析學生 ICC 的狀況，將其數據化。

IC 組成要素有跨文化（身分/）認同的彈性 10 分、批判意識 20 分、跨文化技能 40 分、態度 15 分、所需知識 15 分，合計 100 分。IC 占 ICC 總分一半即 50%，例如表 3.2 所示，IC 得分 80 分，占 ICC 總分： $80 \text{ 分} \times 50\% = 40\%$

會話能力也占 ICC 總分一半 50%。由語言能力 40% 和流利度 10% 組成。其中語言能力滿分 100 分，組成要素有：發音 30 分、聲調 30 分、語法/句法 40 分（包含詞彙應用精準度），表 3.2 中所示語言能力得分 $80 \text{ 分} \times 40\% = 32\%$ ，占 ICC 總分 32%，流利度則占 ICC 總分 7%。

本研究焦點放在 IC 的發展進度，但華語會話能力的進步被定位為研究結果的輔助參考。語言能力並不完全被視為另一個孤立的學科或刻意被忽略。

表 3.3 自創 ICC 評分量表範例

| RATIO | ITEMS | 100% |
|-------|--|------|
| 10% | Intercultural identities flexibility | 5 |
| 20% | Critical awareness Skills of Comparing two cultures with clear outline (interpreting and relating) · Interpret symbols and events of other cultures | 16 |
| 40% | · Relate interpretation to one's own culture and experience Skills of discovery and interaction · Cultural practices knowledge acquisition · Procedural application of knowledge in real time | 8 |
| 15% | Attitude | 12 |
| 15% | Knowledge | 15 |
| | Sum | 20,0 |
| | IC (Intercultural competence) 50% | 80,0 |
| | | 40,0 |
| 30% | Pronunciation | 24 |
| 30% | Tones | 24 |
| 40% | Grammar and Syntax | 32 |
| | Sum | 80 |
| | Linguistic compositions 40% | 32,0 |
| 10% | Fluency | 7 |
| | Fluency of speaking language 10% | 7,0 |
| | | 79,0 |

上述兩項自創分析工具，必須經過本研究不斷地實驗、檢驗修訂，才能完善。最終版本，將於第五章第二個行動的發現中提出。

3.5. 教學行動的課程設計、自編教學流程

3.5.1.課程設計

每個行動階段，都包含了教學行動。研究計畫的課程設計，由五到六個文化主題組成以進行教學，每一個文化主題教完後，會視情況再適當地調整內容架構，為的是將教與學的質量和精準度優化至最佳。然而，除課程設計之外，還得教師適當地指引，故教學流程啟了一個重要功能，因為它同時也影響課程內容的安排。

「課程設計」和「自編教學流程」的初版，皆參考第二章所梳理的眾多研究理論，及依據 EBCL (/CEFR) 、ACTFL 的規定文獻而編製成，故需要經過實驗和檢驗等步驟才能得到最完善的設置，同時也是一項尚未被探討的部分，即研究子問題（2）ICC 培育課程之設計和教學方法為何？

- 適合B1水平教學用的文化主題

本研究以 CEFR B1 學習者的華語能力和分級要求為基準，特別參考 EBCL《歐標》的文化主題列表（A2 至 B1 間），挑選適合培養跨文化交際能力（ICC）的文化主題。

何謂適合 ICC 培育的文化題目？首先，通常與「生活文化」或「文化習俗」有關，學者證明了文化的社會意義具重要性（Story，2001/2021；Williams，1961），因為它通常是形的，可透過沉浸或體驗而獲得，對教育用途特顯適合。

其次，必須考慮文化主題可否清晰地觀察 ACTFL 文化三角之間的脈絡，容易理解且運用，並且能涉及文化觀點的初步討論。

其三，教學主題所需的詞彙與學習者的語言能力能盡可能地符合 B1 水平的學習詞庫，並容易運用此水平的詞彙進行跨文化討論，以達 ICC 整合能力最高效的發展。

- 主題式課堂發展華語會話能力與ICC

歐洲外語教學對「內容與語言整合學習（CLIL：Content and Language Integrated Learning）」的教學取向並不陌生，跨文化取向的外語教育遲遲未能在教學現場系統化實施的困境已於上節 2.1.1 討論，故本研究採用 CLIL 教學為設計原則，將華語教學和跨文化內容整合組織化，尋求可行性和有效性以達到研究目的。參考前人實驗課程（Byram & Morgan, 1994；EBCL, 2010），以主題式課堂進行外語教學是歐盟外語教學的傳統。

Byram & Morgan (1994) 整理的案例五和案例六⁷⁷給予本研究課程設計有兩大啟發：（1）TCFL ICC 教學需要具體的教學流程，循序引領學生由淺入深，是課程設計的重要指標。此外，為切合歐盟學習者特質，需參考 EBCL 建議教學主題，挑選出適合 ICC 發展的題目，依照循序漸進的原則設計課程，也是教學流程的體現；（2）ICC 教學宜採用社會人類學科的「民族誌（ethnography）」⁷⁸研究法當途徑，培養學習者敏銳的觀察力和分析力來促進 ICC 發展。因為「民族誌」對一個文化的誕生與發展，以及該文化中人、事、時、地、物交互影響的過程，都能做出系統性描述並解釋其中的意義，正是本研究 ICC 教學所預期進行的方向（陳伯璋，1990）⁷⁹。

- ICC課程設計應涵蓋文化觀念的討論

從上述兩項啟發中，可發現一堂理想的 ICC 教學設計，應涉及文化觀念的討論。舉例說明，在「拜訪朋友」的主題中嵌入跨文化觀點，邀請朋友來家做客，見客人帶了伴手禮，

⁷⁷ 案例六（PP.104 - 116）「為大學生移居外國做準備（Preparing University Students for Residence Abroad）」：此研究項目由 Thames Valley University 的 Celia Roberts 和 University of Durham 的 Michael Byram 共同主持，Economic and Social Research Council 資助。研究項目著重在旅居外國（目標語國家）前一年的準備課程，此課程是全英國高教機構主修外語的大學生必修之一，學生必須在旅居期間撰寫民族誌記錄（Ethnographic study），與此準課程所學合併成一篇論文，作為外語大學學位的結業門檻。Byram & Morgan 以一位自願者名叫 Garry 的個案研究進行重點描述教與學的過程。

⁷⁸ 民族誌屬於質性研究方法，是教育研究中最能與研究對象（人、事、物）發生直接密切的關係，並獲得感動與啟發的研究方法之一。參考自：陳鏗任、康瀚文、張育嫻、張蕙蘭（2003）。民族誌研究。載於潘慧玲（主編），*教育研究的取徑—概念與應用*（第五章）（頁 153-198）。台北：高教。

⁷⁹ 陳伯璋。(1990)。*教育研究法的新取向—質的研究方法*。台北市：南宏。

便說：「人來就好，還帶什麼東西啊？」表示很高興你的來訪，怎麼多帶了一些額外的東西？其有兩個含意，一是讓客人破費很不好意思；二是一種禮貌的回應。這句話從字面上聽起來像是主人在抱怨客人帶來麻煩，但其實兩者都不是。

語言課中，學習者應該知道這是「明知故問」的語用策略。依據中華文化的規範，到人家裡做客，常常預期客人會帶伴手禮，而這也是一種約定俗成的文化默契。「明知故問」便是理想的回應。其他文化也有類似的詞語，例如英語的「You shouldn't have to!（讓你破費了！）」。因此，學生應該透過這個文化場景來瞭解中華文化的文化觀點和世界觀，對此文化而言，客人適當而禮貌的回應可以是：「不是什麼好東西，一點心意而已！」謙虛甚至自嘲，便是中華文化中表現禮貌的最好方式。來自不同文化的學習者可能會覺得不夠真誠，但華語老師應該提醒學生先暫停負面批判，與目標語文化進行初步協調分析。這就是研究者所提「涉及文化觀念」的建議，從「文化」過渡到「跨文化」的討論。

3.5.2.自編教學流程

- `本研究的中華文化教學原則

基於本研究對 ACTFL 文化三角的認識，研究者認為教授中華文化時，應該先將目標文化引入為描述性知識而不是規範性知識，輔以指定的文化背景為條件，根據目標語文化的標準，幫助學習者辨析「對或錯」的判斷基礎。

在教學實踐上，教師需引導學習者在課內外積極討論，以理解目標語文化的社會規範觀點/視角是什麼？以及為什麼此文化觀點在目標語社會和生活中起著主導作用？明白了目標文化的觀點/視角後，這一階段的學習雖然僅觸及基礎層面，卻是十分關鍵的知識。學習者在掌握這些基本文化視角後，將被引導進入「第三空間（或稱第三文化）」（Third

Space , or so-called Third Culture) 中，進行褒貶並行的評價和思考，進而穩固或重塑學習者對目標文化的理解。

通過以第三者視角對目標語文化積極的認識過程，以及學習者有意識地或無意識地在內部進行自我文化和目標語文化之間的互動，逐漸提高學習者 IC 靈敏度，為 ICC 教學下個階段做暖身。只不過這種模式的可行性和效果，得經過教學行動研究後才能得知是否可行。

涉及文化觀念的教學，可分三個階段，簡述如下。第一階段，如上述「作客」主題為例，以介紹目標語社會的文化和習俗標準，即將描述性知識介紹給學習者；第二階段，刻意引導學習者進行具體的雙文化分析。目標語母語者習以為常且無意識到的文化觀念，常常輕易地會被學習者透過文化比對 (Contrast) 指出；第三階段，對典型的「刻板印象」的議題進行探討，並分析該如何有效消除成見。

- 參考歐盟外語教學發展歷程的自製ICC教學流程

前人歸納出 (Risager, 1998)⁸⁰歐盟外語教學整合過程的發展歷程，歸納出四種不同社會發展階段所需，且能同時兼顧外語和文化教學模式 (張紅玲，2007，P182)⁸¹。Risager 的分析反映出歐盟外語教學順應社會發展所需而做出的變遷，然而卻未介紹四種模

⁸⁰ Risager, K. (1998). Language teaching and the process of European integration. In M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (pp. 242-254). Cambridge University Press.

⁸¹ (1)外國文化模式 (Foreign-cultural approach)：內容以一種異文化、一個民族、一門語言和一個具體的地域為基礎。是一種單一文化的教學，僅限對外國文化的認識，不涉及目標語文化與學生母語文化的關聯，也不重視文化中各種次文化之間的差異。語言教學則以達到外語母語者的水準為標準。(2)跨文化模式 (Intercultural approach)：倡導不同文化間存在必然關聯，除了強調目標語文化的教學，還將目標文化與學生母語文化的關係納入教學。主張藉由文化比較 (Comparision) 來消除文化中心主義思想，培養文化相對論的思想。語言教學不再要求學習者達到外語母語者的水準，而是在兩文化間搭起一個橋樑，用目標語與該文化的母語者進行交流互動。(3)多文化模式(Multicultural approach)：強調多元文化的現象，同一社會或國家存在多種文化族群。多語多文化並存是一個普遍現象，不僅要幫助學生瞭解母語文化和目標文化，也要認識文化中存在不同的次文化及它們的特性。外語學習的目標仍是培養跨文化能力，不同於 (2) 的是，外語母語者不再是外語的學習目標，而是把外語作為仲介語 (Lingua Franca) 來教，以利學生將所學與多種不同文化和語言群體的人們交流。(4)超文化模式(Transcultural approach)：則是以個人和其跨文化交際的需求為目標，採用第三語言為仲介語和第三文化身分 (即 Transcultural identity) 的外語和文化教學模式。此類學習者就是 Kramsch (1993) 指的 Intercultural speaker。此模式受目前許多外語教學和跨文化交際研究專家們積極的響應。

式的優勢和缺陷，也未提出如何具體應用於外語教學實踐中。鑑於 TCFL 的 ICC 教學方法不足且非結構化（EBCL, 2012a；Guder, 2015），依據 Risager 的歸納，研究者初步假設 ICC 發展路徑，作為行動研究的起點：從喚醒文化意識（或稱靈敏度）開始。然後，運用跨文化教學方法，將目標文化與學習者自我文化進行比較和對比，尋找雙邊文化的異同。接著，學習者可以從一系列的跨文化互動和交流中增加已有的 ICC。最後，更進一步發展 ICC，可在課堂中模擬文化誤解或文化衝擊事件，藉此引發深入的跨文化討論。

初版的 ICC 教學流程（如圖 3.5），總是從表層文化開始（Hall, 1976），以圍繞著人們的日常生活的「文化產物」，或人們理所當然地遵守的「實踐和習俗」開始，因為顯而易見，所以更容易喚醒一個人的文化意識（ACTFL, 2012；Moran, 2001；Schein, 1984）。從 2.3.2 跨文化類別：Cross-Cultural（CC），Intercultural（IC）和 Transcultural（TC）所討論的內容，研究者由 CC 的跨文化模式開始教學，再引導學習者進入 IC 跨文化模式，在學生自我文化和華語文化交互作用下，進而發展 ICC。TC 的概念對於本研究所設定範圍，甚至是當今外語教學體制仍是一個極具挑戰的模式，並且難度和複雜度都高於前兩者，此已於 2.3.2 節中討論過，不再贅述。

教學流程的重點是發展複合的 ICC。因為語言是文化的一種型式（或稱一部分）（Byram, 1997；Van EK, 1986）。語言能力與 IC 之間的連結是密不可分的，IC 和外語能力相輔相成（Byram, 1997；Fantini, 2018）。ICC 是一種用外語進行跨文化溝通的綜合能力（Moeller & Yu, 2015）。由於這項研究是在一門華語課程中進行，這種 ICC 教學法著重將兩者的發展融入 ICC 中，類似於語用教學和主題教學，與偏重於語言本體建構式（如：生詞和語法）的外語教學模式不同。

為了有效促進 ICC 的發展，課堂中的討論主要以全華語進行，培養過程必須轉化為教學活動實施。因此，（主題式）課堂計畫（Teaching Plan）對於為此教學目的建立適當的學習環境起著至關重要的作用。

- **本研究ICC教學流程的具體步驟**

課堂計畫以兩週（四個課時）⁸²為一個主題。教學行動的一個文化主題連續上兩週。第一週從課堂上的語言教學開始，例如相關生詞和語法。然後，教師介紹中華文化主題的文化知識，並引導學生們運用新學的語言部分，例如：簡易句子重構練習、對中華文化提出自我看法。學生需要在下週上課前複習課堂所學，並自行擴大詞彙量來準備提出自己的文化比較和對比的看法。此學習模式符合 CEFR B1 級別：具備獨立自學能力。

第二週上課，教師引導學生進行跨文化討論，將「文化產品」、「實踐和習俗」、「文化觀點」聯繫起來，為的是鼓勵學習者從中培養批判性思考，並促進學習者更積極的 ICC 啟發。第二語言或外語教學領域，在現有的文化教學方法下，很難觸及複雜且動態的「文化觀點」，因為它僅限於文化比較和對比，特別是遵循簡化的「文化產物途徑（Product Approach）」（Baker, 2022）。

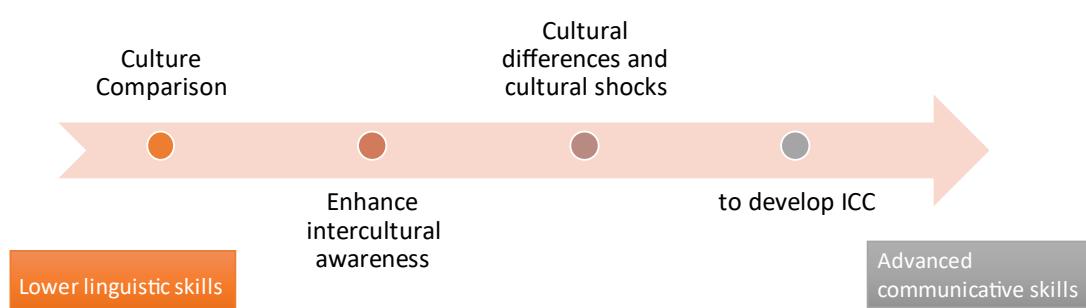


圖 3.5 初訂 ICC 教學（/發展）流程

⁸² 奧地利高等教育一個課時為 45 分鐘。實驗場域維也納大學漢學系的語言課通常為一週一次兩個課時，共 90 分鐘。

- 一個文化比較（CC）模式的範例：國家文化的比較

早在十幾年前國際商務和跨國企業就開始重視跨文化交際的價值。其中，以荷蘭心理學家霍夫斯泰德（Hofstede, 2011）所提出的「文化六個維度理論（Hofstede's cultural dimensions theory）」最為著名。此理論最初是依據 1960 年到 1970 年代在 IBM 公司所進行的全球大規模問卷調查，Hofstede 經數據分析依照不同文化的價值觀取向分類而成，隨後另追加修訂，最後總結此理論。

然而，Hofstede 理論將文化以國籍劃分，並且獨斷地認為人們只存有單一文化，文化的劃分以國家為單位。這樣的觀念容易導致人們彼此間產生刻板印象，完全忽略一個人能同時持有多語多文化的能力和特徵。這樣的 IC 定義反映了早期人們對跨文化交際的普遍誤解，然而，這樣的觀點/視角在當今世界卻已不再適用，尤其與本研究最終欲倡導的多語多文化的 IC 理念存在截然不同之處。

雖然如此，目前的外語教學界仍常以目標語國家和學習者國家進行比較，將國家視為文化劃分的主要單位，例如：奧地利和中國相比。IC 的培育不是一蹴可及的，如同「文化作為過程的教學」（張紅玲，2007），從 CC 模式當發展的起始階段，以國別為基礎的文化比較對 TCFL 仍具有其存在的價值，「文化六個維度理論」作為一個反面教材，提醒它的不適當之處。特別是藉由 Hofstede 理論所製作的線上國家比較工具⁸³（Country Comparison Tool），作為教學數位工具，可用來解釋普羅大眾對每個國家（/區域）的刻板印象，進而延伸課堂中的跨文化討論，同時提醒學生現今社會的跨文化溝通遠比 Hofstede 理論的定義更為豐富多元。

⁸³ <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison-tool>

3.6. 研究場域背景和對象介紹(師、生、教學機構)

本研究啟動前經歷了一段摸索與籌備階段，為期約一年半的時間。隨即，擬定「前導研究」並執行，接著進行正式的行動研究，歷時二年，共涵蓋四個學期，從 2019 年冬季學期（2019WS）至 2021 年夏季學期（2021SS）。行動研究階段的參與者可分如下：

- 1) 前導研究 : 學生、教師/研究者
- 2) 第一次行動 : 學生、教師/研究者
- 3) 第二次行動 : 學生、華語實習老師⁸⁴、教師/研究者
- 4) 第三次行動 : 前次行動的學生、教師/研究者、機構教務主管⁸⁵。

(1) 教師/研究者

根據「教師作為研究者（Teacher as Researcher）」的概念（Johnason, 1993；Stenhouse, 1975），本研究中，筆者擔任雙重角色，依照行動研究的五個步驟的流程，在教師（T）和研究者（R）⁸⁶的立場間切換，如圖 3.3 中展示。步驟簡述如下：準備/（再重新 replan）計劃（R & T）→ 教學行動（六次）& 教學材料和學生作業蒐集（T）→ 行動階段後評估和反饋蒐集（R）→ 資料分析（R）→ 反思與檢討/概念化研究結果（R）… → 重新計劃並展開下一階段的行動（R & T）。

教師的角色（T）只有在準備/（再重新 replan）計劃教學行動時，以及教學行動期間會出現。在教學過程中，教師的角色是語言教學者、課堂引導者、班級輔導員和討論調解者。導覽的角色是以教學板塊為基礎，引導學生進入跨文化/跨文化學習的環境。作為班級輔導員，老師提供了適當的語言補充和跨文化學習資源。當老師參與討論並促進與學生的跨文化交流時，老師就是討論調解人。

⁸⁴ 華語實習老師的加入，是在第一次行動後反思後，新增加的研究項目。

⁸⁵ 機構教務主管在第三次行動期間提出了提醒和反饋，對本研究發現有所啟發，故加入參與者行列。

⁸⁶ 同註 61

其餘時間，筆者皆為研究者身分（R），然而研究者並非二元化的絕對分裂，不單需要科學化理性地進行資料分析與推理，更傾向於如何依據研究發現，綜合考量教師和研究者（R & T）的雙重需求，為務實教學提供學術和理論支持，提出下一個可行的行動計畫。

筆者畢業於國立高雄師範大學華語文教學研究所，並取得由中華民國教育部頒發的「教育部對外華語教學能力證書（Ministry of Education Certificate of Proficiency for Teaching Chinese as a Second/Foreign Language）」。碩士學位論文已採用過行動研究，故對此研究法和必要條件並不陌生。筆者擁有十餘年豐富的國內（ROC）外教學經驗，除了私人家教之外，曾於下列教學機構實習（表 3.4）：

表 3.4 實習教學機構

| 機構 | 教育體制級別 | 洲別 |
|------------------------------------|-----------|----|
| 英國中學 Kinsmead School ⁸⁷ | 中等教育 | 歐洲 |
| 國立成功大學華語中心 | 高等教育、成人教育 | 東亞 |
| 國立高雄師範大學暑期波蘭華語遊學團 | 高等教育 | 東亞 |

曾於下列教學機構擔任兼任教師（表 3.5）：

表 3.5 正職教學機構

| 機構 | 教育體制級別 | 洲別 |
|--|-----------|----------|
| 國立成功大學華語中心 | 高等教育、成人教育 | 東亞 |
| 約旦蘇梅雅公主科技大學 (Princess Sumaya University for Technology) ⁸⁸ | 高等教育 | 西亞 中東 |
| 印尼總統大學 (President University) ⁸⁹ | 高等教育 | 東南亞 |

⁸⁷ 中華民國教育部選送華語教學助理—臺英計畫

⁸⁸ 中華民國國合會友邦及友好國家專業華語教師派遣計畫

⁸⁹ 中華民國教育部選送華語教師計畫

| | | |
|--|------|----|
| 奧地利維也納大學（University of Vienna） ⁹⁰ | 高等教育 | 歐洲 |
| 斯洛維尼亞盧比安那大學 (University of Ljubljana) ⁹¹ | 高等教育 | 歐洲 |
| 奧地利維也納台灣書院 | 成人教育 | 歐洲 |
| 德國私人短期暑期密集班協同教學 | 中等教育 | 歐洲 |

此外，筆者數次於上述國外教學機構舉行大型中華文化活動擔任總召，策劃數所大學跨校線上華語教學合作計畫與奧地利茵斯布魯克大學（University of Innsbruck）移地實習教學計畫，及曾任華測會（TOCFL：Test of Chinese as a Foreign Language）印尼場監考主任和斯洛維尼亞場的監考老師。

(2) 學習者背景及課程簡介

此研究以漢學系大學學位⁹²（或稱本科生）三年級必修課「口說和聽力練習（M3）」的學生為對象，實施教學行動，一學期約15週（視是否遇國定假日而減少週數），包括期中和期末考。每週有兩個教學單元（90分鐘）。本行動研究進行的課程內容，在某種程度上與以德語或英語所教授的其他專業課程相關。具修課資格的學生必須通過一年級（M1）和二年級（M2）所有華語課程和考試（約 CEFR A2）。是故，本行動研究的教學課程，專為具備 CEFR A2 語言能力（尤其是聽、說、讀三項技能）及中華文化知識基礎的學習者訂製。

⁹⁰ 同上

⁹¹ 同上

⁹² 依照 2016 年版(於 2022 年再版)的大學學位課程和學分結構規定，課程分成專業課程和華語課程兩類。「口說和聽力練習（M3）」是三年級修的必修華語課言習得課程（Modul Spracherwerb Mittelstufe (Pflichtmodul)）（M3）的一門，由課程（A）和（B）分兩個學期組成，未通過課程（A）則不能參加課程（B）。2022 年改版最大不同之處在於，除了學生必需具備 1500 個漢字識讀能力，以閱讀報紙文本，並以進行日常會話之外，增加要求「還可以就準備好的情況和主題進行演示和討論。」資料來源：<https://sss-sinologie.univie.ac.at/studium/bachelor-sinologie/>

「口說和聽力練習（M3）」分為A與B上下學期，通常一班學生人數約為15人左右，偶爾有幾位學生會中途放棄未能完成此課程。研究參與者的學生組成分為三類⁹³：非華裔、華裔、中文母語者。本研究參與者中，絕大多數學生由於地理條件和缺乏華語環境的限制，沒有充足機會在歐洲練習華語，所以他們主要只依賴華語聽說課程中練習。這種學習環境的特徵導致，大多數學生的中文詞彙量不足以支撐他們使用華語進行雙向討論。本研究提供了這些學生一個具有挑戰性的環境，除了需要流利地運用華語聽說能力，還加上活躍的跨文化交流。這樣的教學設計觀察了研究參與學習者，是否克服了華語聽說能力的弱點，進而提升他們的華語聽說能力並達到預期的 ICC 發展進度。

(3) 實驗場域及機構簡介

行動教學研究場域在奧地利維也納大學語言文化學院東亞研究所漢學系。漢學系的華語教學主要目標⁹⁴有二。其一，旨在傳授現代漢語（即華語或普通話）的基礎知識和理解，預期學生能達 CEFR B1 的語言能力，並介紹華人社會與文化研究的中心問題、理論與方法，以及其相應基礎知識的發展。其二，畢業生需具備，以現代漢語進行日常情境和特定學科領域交流的語言素養，有能力以差異化的途徑反思漢語圈的社會、政治和文化三方面的發展，經分類與詮釋後獲得基本知識。進而能夠識別與漢語圈相關的科學研究問題，藉由適當且公認的材料與科學方法來解答。上述兩項教學目標，為漢學系大學學位畢業生提供了繼續深造的能力和技能，並且為他們在全球現代化和全球化進程背景下，所需了解當代漢語圈相關領域發展的專業知識與專業活動奠定基礎。

⁹³ 非華裔是指母語非華語語系的人士；華裔指的是當地移民，在家中或多或少仍使用方言，甚少使用華語；中文母語者是指在東亞研究所漢學系學習，以華語為母語之一的外國學生，由於學業規定，母語者仍須取得華語課的學生來達到畢業門檻。

⁹⁴ 資料來源取自 2016 年課程大綱：

http://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_Sinologie_Version2016_Juli2016.pdf；2022 年改版課程大綱：https://mtbl.univie.ac.at/storage/media/mtbl02/2021_2022/2021_2022_178.pdf

3.7. 研究限制

3.7.1. 將本行動教學的「實驗味道」淡化

- **遵守實驗教學機構的規定**

本研究是在漢學系課程架構中的必修課程進行的。參照課程綱要所規劃，學習者以培養中級 B1 水平的語言基礎和理解且能進行日常會話為目標，並能在有準備的情況或主題進行演示和討論，範圍在華人社會與文化的研究。儘管，ICC 的發展並非學位語言習得課程的一項顯著指標，經詮釋教學目標，不難發現上述語言能力要求，實際上是 ICC 驅使的跨文化認知交流，也就是學習者 ICC 能力的體現和成果表現。

普遍而言，ICC 的概念還未能普及，學生對於本研究課程所提出和採用的 ICC（或簡稱跨文化能力）仍感陌生，也無法直接從學位課程綱要介紹中查閱。因此，在課堂中引導 ICC 發展的過程，以及作業、期中考、期末考評量時，必須特別謹慎說明 ICC 與華語聽說能力的關聯，並且以華語的教與學為顯性目標，本研究側重的跨文化能力發展只能夠以隱性觀察的方式成為課程教學的輔助指標。

- **避免學生有被當實驗小白鼠的負面感受**

承上，為了遵守機構的教學課綱和研究倫理，研究者尊重研究參與者的隱私，只有獲得參與者同意的研究資料才會被分析，少數未授權者的資料則直接忽略，轉而引用教師的反思和觀察手札當作參考依據。此外，防止研究參與學生持續產生被當小白鼠的負面感受，並促進學生踴躍提供更真實的意見和反饋，每學期結束前，即在完成每次正式行動之前（即第一次行動、第二次行動和第三次行動），不製作專屬問卷，取而代之的是鼓勵學生們填寫維也納大學期末教學調查平臺的標準化問卷。學生的反饋資料有很大的部分是來自於，一些透過非正式的書面或口頭形式，給教師的回饋和意見，例如，電子郵件以及課後或考試後的閒聊。

- 行動研究的發現和成果未受重大影響

雖然上述兩點對研究有些許侷限，但對研究的品質不具有重大負面影響。因為「行動研究」的基本精神是，在特定的實際教學場域中尋求最合適的教學方案和改善措施，研究者從實驗場域中盡可能地蒐集到有助於理解研究問題的資源，雖上述兩點是研究限制，卻體現出行動研究的本質，從調查的教學場域中查尋問題來源，並提出解決方案，而非企圖設計一個完美的實驗環境，這也是與教學實驗研究法最大的區別。

3.7.2.COVID-19 全球疫情對原研究計畫的影響

由於準備好進行行動研究的前導研究後，適逢全球 COVID-19 疫情肆虐，「口說和聽力練習（M3）」這門課程被迫由實體課改為線上課的模式。以實體課程型式進行，可最直接和有效地與研究參與學生互動，刺激學生的語言會話能力，無需在上課前額外花費一段時間安頓數位課室環境及等候學生陸續就緒。疫期間的線上教學較常出現的課堂狀況為：1) 需花費額外的時間來營運線上平臺。2) 每節課開始前等候學生就緒及安頓好設備。3) 兩個或兩個以上的人不能同時說話；否則會出現聲音異常。4) 教學時常受到網路連線不穩定的影響，時出現超載情況。5) 教學內容被迫強行縮短。6) 授課時經常受到不可預期的因素影響，例如麥克風故障、網路停擺等。這意味著，教學成效應用於實體課程，肯定會有更卓越的表現。

- 因禍得福

雖然，研究期間不幸恰逢了 COVID-19 疫情，數據蒐集和教學品質受到嚴重的限制。受此影響，線上教學課程無法像實體課程獲得完整的「課堂觀察」和「教學日誌」，因為學生不會被分成小組增加相互口語練習機會而完全離開教師的視線，並且學生常常拒絕打開攝像鏡頭，教師因此無法觀察學生的反應，所以記錄整個課堂活動是有限的。此限制使

得研究結果和發現的分析討論缺少一小部分的佐證，即教師觀察的視角，但仍可利用學生的作業文本和自製 ICC 評分來論證。

為解決上述困境，並經第一次行動教學的反思後，研究者決定引進華語線上實習教師作為助教，將班級進行了分組。每位實習老師帶兩、三位學生。招攬線上實習老師參與本研究的原因有二：（1）為學生獲得更多練習語言的機會。在第二次行動中，有些實習老師成為課程的教學資源，提供學生更多的口語練習時間。（2）經第一次行動教學的反思，研究者以自身行動研究的歷程，深知在華語課中培育 ICC 的難度，故對在職第一線的華語教師是否有足夠的能力，運用本研究提倡的新 ICC 教學法，抱持存疑的態度。行動研究旨在為已知的問題找尋解決方案，同時也在研究期間試圖發掘可能影響探討研究問題的潛在因素。依文獻及研究者反思所示，教師扮演重要關鍵。因此，體現了行動研究之因時制宜的特徵，在第二次行動中引進助教（華語線上實習教師），除了是分析行動研究結果的階段性設置，同時也是研究期間額外發現的研究問題，即目的在初探教學者對華語學生同時發展 ICC 是否有顯著影響，旨在滿足本研究探討學生 ICC 在實務教學環境中的發展情況（詳見第五章）。在第二次行動結束前，研究者對這些實習教師進行了一對一單獨訪談，以獲取他們對此新教學法的評價、反思和建議。訪談是透過視訊 Zoom 進行的，並在他們同意簽署研究同意書後錄製，並且匿名以供研究分析，分析結果可提供改善目前對外華語（或稱對外漢語）師資培訓規劃與政策使用。

4. 前導研究—為華語 ICC 培育所架構的專屬環境

4.1. 前導研究啟航前的教學啟發

在本研究的前導研究之前，研究者歷經數年的探索，從教學實踐和文獻閱讀中得到啟發。於 2019 夏季學期（2019SS）的「口說和聽力練習 B（M3）」，將數個文化主題構成一門課程設計，以文化比較和對比為主軸，並預期達成跨文化討論的教學流程。

因此，參考了跨文化交際為框架的華語學習教材《跨文化漢語交際教程》⁹⁵改編而成，此套課本以「學科內容與語言整合教學（CLIL: Content and Language Integrated Learning）」的教學概念設計⁹⁶，兼顧結構和功能語言教學為原則，將文化內容融入華語教學中。其宣稱教材遵循培育 ICC 的教學流程以下三個階段進行：「文化對比→文化自省→文化理解」。

研究者於前導研究之前，參照上述課本的 ICC 培育流程，嘗試著先以一個文化主題的文化比較和對比作為起點，並進一步融入當前熱門話題，促進學生運用華語討論。然而，經過 2019SS（夏季學期，臺灣稱的下學期）後，研究者發現教材的教學流程，在語言部分的教學成效尚可，但培育 ICC 方面似乎存在以下兩大不足之處：

- 發現教學急需落實組織化的ICC培育引導、分析法和ICC測量指標

研究者認為有兩大點需要改進：（1）無法得知學生 ICC 的發展情況，意即沒有 ICC 的測量指標和參考可供檢視。教師單向的目標語文化教授，以及學生依要求進行文化主題的簡報，缺少檢視學習成效的指標。（2）課堂中的實例分析和討論，學生常不知如何回

⁹⁵ 一套兩冊的跨文化交際為框架的華語學習教材。英文書名：Chinese Cross-Cultural Communication Course 共 I 和 II 兩本。作者：李朝輝，劉進編著。出版時間：2014/1/1，北京大學出版社，ISBN：9787301234532
<https://www.purpleculture.net/chinese-crosscultural-communication-course-i-with-1-mp3-p-18103/>

該教材的介紹擷取如下：「本教材（每一冊）由十六課組成，每課包括熱身話題、課文、實用詞語、跨文化對話、功能與表達、語言點例解、練習、實例分析幾部分。教學內容以話題為綱多角度展開，課文中心話題均取材于留學生的課堂互動及日常生活交際，將中國文化置於廣闊的國際化舞臺，從中外雙重視角透視中國文化國情、各國生活習俗及跨文化交際中的誤讀現象，使學習者在提高漢語能力的同時，自然地理解並習得文化。」

⁹⁶ 作者稱之為「內容教學法」（CBI：Content-Based Instruction）

答，或是出現「有話說不出口」的現象，又或是學生個別做出不同層次、面向的跨文化討論，但 ICC 的展現有明顯的高低差距。以 2019SS 的課程大綱為例（如圖 4.1），第一個教學主題是「經濟」，分為第一週的《跨文化漢語交際教程 I》「第三課 購物的“中國特色”」和第二週的《跨文化漢語交際教程 II》「第四課 網絡時代」組成。

| | | | | | |
|--------|---|----------------------|-------------------------------------|----------------------|------------------------|
| 07-Mar | 1 | Introduction; review | Introduction the course | Listening exercise | |
| 14-Mar | 2 | Economy 經濟 | 购物的“中国特色” Shopping in China p.24-35 | Listening exercise | 中国网购市场因何快速发展？[1] p.177 |
| 21-Mar | 3 | | 网络时代 Ear of Internet [4] p.36-47 | Group presentation 1 | |

圖 4.1 節錄 2019SS 課綱部分

第一週的教學流程依照課本安排，以語言部分為首：課文、生詞、文化比較之背景的對話、語法和片語，最後是實例分析（如下圖 4.2），這樣的教學流程，未能輕易發現作者欲建立的「文化對比→文化自省→文化理解」ICC 形成流程。此教材倡導的設計概念與實際內容有顯著出入，恰好可佐證，本研究第一個子問題「適當的 ICC 培育原則為何？」小節中，所指出的現象「當今 TCFL 教學現場：研究理論和實踐存有落差」。

「第三課 購物的“中國特色”」文化點討論的是「討價還價（講價）」，課本中提供的圖 4.2 情境，中文母語者應該都理解問題之處，即在公家機構並沒有「討價還價」的文化習俗。然而，據「教師日誌 2019SS」的反思中，甚至連教學者都深感困擾，不知如何簡易地用 B1 程度學習者的語言程度引導其思考並理解，最後只能說明「公家機構」價目表都是固定的，卻說不清楚漢語圈「講價」具體策略和情境分析。課程中學生的反應情況也具明顯落差，有些人一點即通，但有些學生卻似乎霧裡看花，教師難以探測學生的學習情況。



一位外国留学生来中国后，发现中国很多地方买东西可以讲价，他感到很有趣，也想亲自试试。有一天，他来到邮局寄包裹，营业员根据包裹的重量和邮寄距离给他报了价，他听了后反问营业员：“能不能便宜点儿”？

分析：你认为营业员会给他便宜吗？

分享：在你们国家，什么地方可以讨价还价？

圖 4.2 課本的（跨文化）實例分析⁸⁴

- 領悟到跨文化主題須切合學生語言程度，並且主題需具文化相比的架構

慶幸的是經實踐教學發現，文化主題若明顯指出兩個項目的相比，學生就能輕易地做出文化比較和對比（Comparison & Contrast）。以 2019SS 為例，第二文化主題「歷史文學作家」，介紹中國作家張愛玲與奧地利女作家 Vicki Baum⁹⁷，學生在小組簡報、期中考和期末考的錄影報告中都能輕易進行比較和對比。就算非兩文化相比的主題，例如第五個文化主題「全球化觀點下的當代社會」，介紹「全球化和跨文化交際」相比，學生的簡報任務中亦能進行積極探討「全球化」和「跨文化交際」的異同。因此，本研究文化主題的選

⁹⁷張愛玲與 Vicki Baum 的比較之選題靈感，來源自博士導師魏格林教授所指導的一位博士生之研究題目。研究者於博士生定期討論會中認識了此題目，並且認為雙文化具指標性的作家的比較，非常適合介紹給教學場域的學生認識故而取用之。特此感謝對本研究教學題材發展上的貢獻。

Vicki Baum 的基本介紹可參考：<https://zh-tw.actualidadliteratura.com/維基·鮑姆死亡小說/>

擇，需考慮是否匹配學生 B1 水平的語言程度以達學習之目的，也需要替學習者建構出文化相比的教學架構。

綜上兩大點發現，2019SS 前導研究之前的準備時期，試用《跨文化漢語交際教程》未能符合研究目標和實驗設定，因此最後反思必須依照本研究所應用之理論和研究方法，自創教學材料與組織教學環境，才能搭建出欲運行的 ICC 培育軌跡，否則傳統的華語教學材料與環境，只利語言能力發展，甚至連跨文化相關的話題探討都很難進展。另外，研究者使用 2019SS 的教學設計和師生反饋之分析結果，為前導研究（2019WS）布置了本行動研究所需的教學材料、工具、環境，企圖克服 2019SS 時所遇到的挑戰，第三章研究方法和工具便是從 2019SS 之前的反思分析所得。

4.2. 前導研究的研究焦點和發現

本節列出 2019WS 前導研究的研究重點項目和發現，從此研究階段所蒐集的資料，經分析整理後所得。前導研究的重要目標，是實踐所準備的研究工具和材料（已於 3.4 和 3.5 兩小節介紹），等於在實驗研究者為此教學場域所架設的理想 ICC 培育導向之 B1 水平華語課程「口說和聽力練習 A (M3)」，然而假設往往需透過實務操作才得以發現待改之處。在還沒確認教學環境和資源就緒之前，以自製的 ICC 評分表和測驗方法來觀察學生的 ICC 發展仍不切實際，故暫緩至正式研究時才開始探討。前導研究的參與者有研究者/教師，以及 14 名學生含 3 位母語者、6 位華僑、5 位歐裔，其中 6 位華僑的背景和華語程度不一。

本階段的研究聚焦在建立一個 CLIL 教學概念所設計的課程，以符合學習者語言能力，並與 ICC 培育並行的課程環境。關於華語語言本體的教學，研究者參考《跨文化漢語交際教程》的語言教學與 IC 培養的雙重結構。本研究規劃語言本體教學至少占總教學時間的三分之一以上，由於語言本體教學（本研究稱「傳統華語教學」）不論在學術理論或實務教

學的研究根基非常紮實，加上研究者/教師的學經歷背景豐富，得以妥善完成此部分的教學任務，故在前導研究的篇幅中不過多論述，而是在第五章中進行討論。

綜上，本階段將重心置於調整正式研究前必須就緒的工具和資源，待檢驗項目有：（1）ICC 教學流程；（2）課程設計；（3）文化主題學習單；（4）自創 IC 金字塔模型（KASCI）四項。前導研究的研究發現於 4.2 中依序分三小節討論。

4.2.1. 主題選擇和課程設計需特定框架

教學大綱是一門課程的計畫藍圖，其寫明了課程的目標和教學內容，包含使用的教材、考試方式、評量分級標準，以及教與學的流程安排。對前導研究而言，「口語與聽力課程（M3）」是一門精心規劃過的實驗課程，旨在培養學生達到 CEFR B1 華語水平之外，同時期望課程參與的學生亦能同時發展 ICC。

研究者為體現「文化是流動的」之特性，參考跨文化教學模式之演變歷程進行課程設計，並運用了 CLIL（學科內容與語言整合教學）的設計原則，課程內容由 EBCL 主題清單⁹⁸中挑選數個與漢語圈相關的題目，此清單涵蓋了 CEFR A1 至 B2 級別。挑選出的文化主題需滿足：（1）學生具有足夠的語言能力進行基本討論，同時經由此文化主題的探討與學習，能提高學生之聽說能力。（2）透過課堂裡對文化主題進行跨文化討論，從而激活學生的跨文化意識並培養必要的 ICC 互動技能。為成為多元文化、多語言世界的全球公民，學生應在本課程中努力達到 CEFR 的語言標準和交流能力。

前導研究的課程由研究者自行於 EBCL 的主題列表中挑選六大主題⁹⁹，挑選 B1 語言水平且生活化的主題為原則，用意是在使得學習者能運用已知的文化知識，練習整合輸出新

⁹⁸ 資料來源：The European Benchmarking Chinese Language Project (EBCL) of CEFR. A supporting document for "Can-do statements" (2012)

⁹⁹ 如圖 4.3 所列。主題有「傳統與現代對社會的影響」、「消費行為的改變」、「運動與保健」、「教育哲學」、「異國職場文化」、「適應異國環境」。

獲得的華語知識。同時也刺激學習者在面對一個普遍或感興趣的文化主題時，當語言能力稍嫌不足時，亦能主動試著完整地表達見解，或是事後主動加強其所缺之處。

- 主題式課程設計，並分語言教學與跨文化培育兩部分，教學運行良好

課程設計將每一個大主題分別由兩個小主題，共計兩週完成教學（如圖 4.3），2019WS 共有 14 週，含六個大主題（各有兩週組成），以及期中考和期末考各一週。舉例說明，第一個大主題「傳統與現代對社會的影響」，第一週的小主題以語言教學為主，聽力教學材料選用與大主題的相關之 Chinese Pod¹⁰⁰中級/中高級主題的 MP3 音檔，並轉為文字檔放置於學習單（編號：2019WS 學習單 T1）第一頁中，作為語言學習運用。

| Week | Topics/ Brief Content | Objectives | Assignments and Assessments | Supplement articles |
|------|--------------------------------------|--|--------------------------------|---|
| 1 | Introduction; 传统与现代对社会的影响 | Introduction the course & 听力 Chinese pod | Homework 1-1 | [1] 放眼天下 p220-227 |
| 2 | | 跨文化比较暖身&題目探讨 | 分组 | |
| 3 | 消费行为的改变 | 听力 Chinese pod & 跨文化比较暖身 | Homework 1-2 | [1] 放眼天下 p80-93 |
| 4 | | 題目探讨 | Group presentation 1 | |
| 5 | 运动与保健 | 听力 Chinese pod & 跨文化比较暖身 | Homework 1-3 | [1] 放眼天下 p228-238 |
| 6 | | 題目探讨 | Group presentation 2 | |
| 7 | 期中評量 Midterm Assessment (NO LECTURE) | | | |
| 8 | 教育哲学 | 听力 Chinese pod & 跨文化比较暖身 | Homework 1-4 | [4] 中文極短篇小說 p55-59 |
| 9 | | 題目探讨 | Group presentation 3 | |
| 10 | 异国职场文化 | 听力 Chinese pod & 跨文化比较暖身 | Homework 1-5 | [1] 放眼天下 p106-117 - 國際[2]商務漢語(上) p48-50 |
| 11 | | 題目探讨 | Group presentation 4 | |
| 12 | 适应异国环境 | 听力 Chinese pod & 跨文化比较暖身 | Homework 1-6 | [3] 國際商務漢語(下) p237-240 |
| 13 | | 題目探讨 | Group presentation 5 | |
| 14 | 期末評量 Final assessment | | | |

圖 4.3 2019WS 課程學期計畫表

¹⁰⁰ https://youtube.com/playlist?list=PL2pHdzrcvbMiazB_EA_TaOOY-k3nSWU6h&si=bOkIoII73-bZbYES Chinese Pod (中文播客)裡的對話當課文文本。每一個 Chinese Pod 主題音檔約有 15~20 分鐘，有兩位主持人以中、英文雙語進行生詞和主題方面的說明，這類材料特別適合學習者自學使用。在本研究則指定特定 Chinese Pod 主題請學生於課前預習，並課後自行複習。

完成語言部分教學後，第一週課堂末或第二週課堂開頭，便延伸小主題的內容為跨文化比較、跨文化溝通暖身。簡要說明具體操作如下：提出數個問題詢問學生的自我文化或個人看法（如圖 4.4 中所列）。接著，藉由較深入的「問題與討論」進入此大主題跨文化框架的探論，所謂「較深入」的問題，指的是所涉之內容，較能觸及常見且普遍¹⁰¹的文化習俗和觀念進行雙文化比較和對比。

【讨论】

1. 你上过社交网站吗？你多常上社交网站？
2. 你用哪些社交网站？
3. 你有个人主页吗？
4. 你觉得中国发展的社交网站怎么样？你信任它吗？
5. 你认为现代人是不是因为常常用社交网站，所以缺少和自己沟通的时间和机会？
6. 请想一想利用社交网站，和外国人跨文化交际，有什么缺点？有什么优点？

圖 4.4 學習單問題與討論（主題一）

• 以初訂ICC 教學（/發展）流程來檢視學習單

若將此課程設計內容，用以對照「圖 3.5 初訂 ICC 教學（/發展）流程」，可見「跨文化比較、跨文化溝通暖身」屬於流程第一階段跨文化比較（Culture Comparison），而後較深入問題與討論，則在強化跨文化意識（Enhance intercultural awareness），在課堂中經過師

¹⁰¹ 以常見且普遍為基礎，為的是配合學習者語言能力加強，僅達 CEFR B1 水平為目標。更深層的文化觀念探究，需求更高的語言能力，例如 B2 以上，則超過「口說和聽力練習（M3）」的教學目的。

生或生生互動的討論，文化衝擊與文化差異的發現，便慢慢浮現。如圖 3.5 的流程所示，過經前三階段，最終便能正面地發展 ICC。

然而，經前導研究一個學期的實際操作，卻發現教學流程困難與自編學習單紛亂無序的問題。準確來說，應該是研究者/教師在進行前導研究前，未曾發覺極其細微的癥結點和差異。

「總覺得教起來很不踏實，好像東跳西跳，沾上點文化內容就似乎變成了所謂的“跨文化教學” [...] 學生雖然沒有明講，多數學生也很積極配合，但是從他們的反應，好像都是見招拆招，我丟什麼他們就接什麼，接得好不好無所謂這樣。只能看作業和期中期末簡報來檢視學生的 ICC 發展狀況了。」

(2019WS 教師日誌 Week5)

研究發現，教師日誌第 5 週中提出的疑慮，經分析教學使用的六大主題學習單，可發現學習單的架構流程並未依照本研究所創圖 3.5 的流程進行，而且學習單裡的提問問題也顯得雜亂，缺乏循序漸進的提問策略，以引導學生一步步深入探討。舉例說明，主題一的第一週學習單末（上圖 4.4），「討論」中第 1 至 3 題，若按照教學流程之原意，應該為引發學生反思自我文化，但實際上只是普通的生活或習慣問題的訊息詢問，屬於個人文化範圍的提問。至於第 4 題聚焦於「中國發展的社交網站」，試圖引導學生討論資安與隱私議題，屬於國家/社會範圍的提問。然而，這一問題的設計未能有效引導學生進行自我文化與中華文化在社交網站使用習性及普遍理解上的比較。

若目標是促使學生透過文化對比來深入討論，顯然第 1 至 3 題的提問設計不良屬於個人訊息詢問；第 4 題亦非延伸性的問題，導致問題的連貫出現斷層，第 4 題不但沒有文化比較的意義，而且是道新話題。

最後有關第 5 題和第 6 題的部分。第 5 題的原設計旨在探討現代人因網路媒體氾濫而引發心靈空虛問題，屬於個人文化範疇的提問。而第 6 道的題意要求學生透過討論「利用社交網站與外國人跨文化交際有何優缺點」，題意顯然在詢問於社交網站上與外國人交友可能會發生的壞處與益處，像是評論事物的利與弊。此題的討論層面雖把網路交友擴大至全球框架，卻未直接涉及雙文化的比較與對比，不符合初訂 ICC 教學（/發展）流程（圖 3.5）。簡要條件每道題意與文化範圍如下：

- 第 1~3 道：個人資訊；個人文化
- 第 4 道：資安問題；國家/社會文化
- 第 5 道：社群媒體對自我心理健康的關係；個人文化
- 第 6 道：網路交友的利與弊；全球文化

學習材料是教師和學生可遵循的軌跡，用意也在使 ICC 培育和華語學習獲得深入淺出的效果。可惜的是，主題一的學習單並非是成功的材料。歸咎其原因乃是：研究者首次發展 ICC 培育學習單和教學材料，在設計時，因缺乏經驗導致在文化層面的內容與概念出現混淆不清，甚至出現無法清楚界定兩項文化為何的重大毛病。這個問題確實是未來需要改善且為其他教學者可借鏡之，然而這樣的錯誤不僅本研究之教師在初次教學時觸犯。

經觀察《跨文化漢語交際教程》此教材，僅有「跨文化對話」和「實例分析」包含跨文化交流的文本（請參考附錄一節錄《跨文化漢語交際教程》課本範例），課本中的練習題也頻頻出現這類混淆無序的問題與討論，以致未能輕易發現其宣稱的循序漸進之 ICC 培育軌跡。舉例，附錄一中的課本範例第三課第五部分討論「有人覺得買東西時能討價還價更好，而有人覺得還是有固定的價格更好。請說明你的觀點和理由，試著說服對方。」這樣的話題，經分析，著重於「講價」的利弊及個人觀點，針對跨文化交流層面的關聯顯得單薄且疏遠。

可以得知，研究者初期受到這套教材的影響，並且能確定的是透過華語課並行培育 ICC 是一項較難掌控的教學方法和策略。

| 主題 | 週次 | 學習單題型 |
|----|----|---|
| 一 | 1 | Chinese Pod&文字檔 (填空) 口說練習題 x 1 |
| | 2 | 主題相關課文 |
| 二 | 3 | Chinese Pod&文字檔 (填空) |
| | 4 | Chinese Pod&文字檔 (填空) 口說練習題 x 2 |
| 三 | 5 | 自有跨文化經驗 分享：口說練習 題 x2 |
| | 6 | 自有跨文化經驗 分享：口說練習 題 x2 |
| | 8 | 句法教學與練習 Chinese Pod&文字檔 (填空) 文化三角導入問 題 x1 |
| 四 | 9 | 句法教學與練習 文化三角導入問 題 x2 |
| | 10 | 置身處地以目標 文化思考 x2 |
| | 11 | 跨文化衝突廣告 x2 其分析問題 x1 |
| 五 | 11 | 跨文化差異案例 x1 |
| | 12 | 句法教學與練習 文化思考 x1 |
| 六 | 12 | 第三空間(Third space)之引導問 題分析與分享 x2 |
| | 13 | 自有跨文化經驗 分享：口說練習 題 x1 |
| | | 第三空間(Third space)之引導問 題分析與分享 x2 |

圖 4.5 前導研究之六大學習單結構

「2019WS 教師日誌 Week5」所記錄仍是歷經五週持續採用「問題與討論」的教學方法，期望學生能積極在文化層面回應每個問題，所致的情況即學生的反應不如預期。這種教學策略顯得不切實際，歸咎原因來自於，雖然教師在討論與提問流程遵照「初訂 ICC 教學（/發展）流程」，仍無法確認所有學生在提問時，是否已跟上預設教學所設定的階段，

及課堂的討論進度，或者學生是否明白教師正在進行哪方面的探討。藉由教師日誌的反思可見，課堂中有許多學生並不知道該回答什麼、該做什麼回應。為了解決學生跟不上教學進度的問題，研究者/教師在前導研究階段，即採取「教學、反思、修改設計、再執行」的螺旋式迴圈步驟，對教學內容持續進行調整。因此，研究者/教師在第六週，便將學習單的結構設計進行逐步改善。以轉換教學方法和策略。最明顯的調整是引入「文化三角」模型工具，讓學生先從文化三分類開始，藉由練習文化分類，進一步刺激其文化靈敏度。

上圖 4.5 梳理出了六大主題學習單¹⁰²的學習單結構表。從六個主題的學習單觀察而得，自第三主題後，學習單設計越來越聚焦，不僅保留原有的語言部分補充，ICC 培育的練習題和活動的多樣性亦逐漸提升。此外，「問題與討論」每個問題的題幹，所呈現 CC 概念的比較架構愈加明確。從學習單的材料安排可得知，教師在此前導研究中持續改進，不斷地探索哪些是比較適合 ICC 培育的練習題和材料。

4.2.2.培育 ICC 的教學流程缺陷需改善

按照「圖 3.5 初訂 ICC 教學（/發展）流程」所分三個階段：（1）文化比較（Culture Comparison）（2）深入問題與討論來強化跨文化意識（Enhance intercultural awareness）（3）透過文化衝擊與文化差異來發展 ICC。然而，前導研究中發現，此教學流程存在缺陷，因為從教師日誌發現，三個階段的實施並不如預期順暢。

教師日誌 2019WS Week 8 的記錄指出，第一次實行文化比較的教學活動，突然要求學生進行雙文化的比較，學生會無所適從。經教師的反思後，發現缺少範例的展示，學習者無法依樣畫葫蘆來學習。故第一階段的改善可先由老師示範文化比較的例子，同時說明如

¹⁰² 以主題編號 Topic + 數字，加上第一週 Week1 或第二週 Week2 標示。例如，Topic2 Week1。第七週為期中考週；第十四週為期末考週。

何運目標語的文化知識，讓學生有跡可循。一旦養成這樣的途徑，學習者經過兩三次的練習，便能主動地呈現文化比較和比對的論述。

經過文化比較的練習後，從節錄的教師日誌（2019WS Week 9）得知，教師引導學生進入深度目標語文化討論後，此時要求學生運用自己跨文化經驗或是從媒體看到的跨文化衝擊和誤解的例子，學生卻無法在第一時間提出。教師也試著在課堂中提供常見的跨文化衝擊案例，企圖引發學生更多的討論，然而反應卻非常冷淡。教師課後反思指出改善措施，仍然是先示範，接著讓學生提出類似的軌跡。然而，若依照教師提出的改善教學策略，一步步要求學生跟著走的話，整個教學流程將變成思想複製的程序，甚至是可預期的學生們產出的 ICC 結果會非常相似。

「讓學生自己去創造或說出一個文化衝擊或誤解的例子徹底失敗了。學生一點反應都沒有 [...] 我也提供了一個文化誤解的案例，但學生們的反應是「就是這樣，沒辦法。」他們覺得就是一個死結。老實說，我也不太清楚要學生說點什麼，或者下次可以請學生解釋死結的原因，為什麼是死結？老師先示範，然後學生依照類似的思緒來提出自己的看法。」

（教師日誌 2019WS Week 9）

上述的情況深入分析後，發現學習者的跨文化靈敏度仍顯不足，因此在經歷教學流程三個階段時，始終無法有個著力點。此外，參考節錄教師日誌 2019WS Week 10 的反思，指出「教學者也必須有跨文化靈敏度有高度需求」才能順利地完成教學（/發展）流程，也反應到對課程設計和學習材料的製作需具較周全的顧慮。

「老師必須給予例子或提問引導，自然學生可以依照軌跡思考，因此對外語教師而言，如果要能採用跨文化框架的教學，必須也有靈敏的跨文化能力」

（教師日誌 2019WS Week 10）

在本次前導研究中，課程主要以文化交流與討論的內容為導向，給少數語言程度較低的學生帶來了巨大的壓力。事實上，參與本研究的學生背景和語言學習的歷程多元多樣化，所以此教學場域中語言教學環境的平衡始終是一項挑戰。這樣的挑戰不僅在於滿足語言程度不同的學生之個別需求，還涉及到在文化討論中確保每位學生都能充分參與且理解內容。因此，在接下來的正式行動裡，每個文化教學主題都應該從相關詞彙開始，先為學生鞏固或加強口語與聽力能力，隨即「喚醒文化靈敏度」，請參考改善後之教學流程圖（如下圖 4.6）。

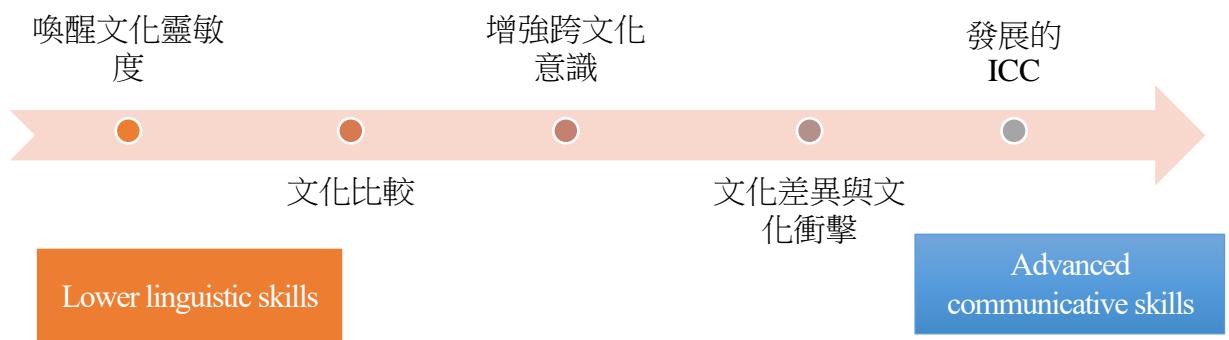


圖 4.6 理想的 ICC 開發流程

然而，該如何喚醒？經實際教學後（參考節錄教師日誌 2019WS Week 10），如圖 4.5 第三個教學文化主題以後，筆者認為可讓學習者確實地練習文化三分類，從主題中挑選數個「文化產物」或「文化習俗與實踐」，做為論述的基礎點，同時訓練文化要素間連結的技能，進而協助學習者進行文化比較與對比，便能從而消除或減輕每次深入探討的障礙。

「讓學生練習從文化主題去挑選五個文化產物和習俗來練習連結與詮釋的技能 [...]」

(教師日誌 2019WS Week 10)

4.2.3.教與學的迷霧

儘管研究者/教師在前導研究之前，皆認為已做了十全的準備。除了布置的教學環境和教學材料，尤其是教學流程竟都有待加強。另一方面，教學過程中本應提供的教學引導也不慎常被忽略。所謂的「引導」是將教師掌握且適節的教學流程，轉化成具體簡易的指導，讓學習者清楚地理解教師所預期的目標。使學習者能清楚理解課程的預期目標，以及所要求的口語表達能力的質量標準。這樣的引導不僅能幫助學生更好地掌握課堂內容，也能提高他們對自身學習成果的認識。

輸出為何？研究者透過前導研究蒐集的資料發現，例如，主題四（教育哲學）與主題五（異國職場文化）的錄音作業中，當時教師給的指導，總是提醒學生們記得反思，而不是再把文章和學習材料的內容重述一篇。例如，「自己的想法太少，只是說明文章的內容」、「不需要再重新說一遍文章內容，請多說說你自己的深度看法」、「缺少自己對教育的深度探討」。造成這樣的原因是，指派作業前教師給的指導並不明確（參考 2019WS 學期課程大綱），只要求學生針對教學文化主題的範圍進行自我文化和華語文化的比較。問題主因，來自於教師本身的教學引領策略明顯不足，學生們不清楚教師要什麼，而教師當時也不清楚該如何引導。換句話說，前導研究有三分之二的時間，師生都處於一種模糊不清的狀況下，猶如於迷霧中探索前進的方向，此問題必須在正式行動研究時改進。

幸運的是，經過主題四錄音作業的教師反饋後，從主題五的錄音中可以觀察到（節錄部分錄音作業之教師評語 2019WS Week 11 如下），大部分學生已開始逐步反思自己的自我文化。然而，面對文化對比所引發的衝擊，特別是學生所提出的實際案例，他們未能具

體說明應如何處理或應對。教師的評語普遍集中在內容深度不足、具體範例不足、未能扣緊主題相關性、需更充分的自我反思，及提醒學習者「換位思考」等幾個方面；關於語言部分的評語，普遍則有文法錯誤、運用錯誤詞彙以致表達較不準確、語音與聲調偏誤等問題仍須改善等方面。評語反饋旨在幫助學生提升其跨文化交際能力和表達水平。能否依照反饋改善至關重要，因為若學生無法產出相應的內容，則無法對多項 ICC 的組成要素進行有效評量。此情況並非學生的 ICC 能力不足，而是研究者/教師無法了解學習者的實際能力。

「如果你可以谈谈自己对这故事背后的启发和建议，或是表妹怎么处理这问题的经验说明清楚」

「我觉得你可以再多思考，如果自己遇到文化冲击和误解时 [...] 怎么去调整自己，解释问题，找到问题的答案，进而替自己找到一个舒适的位置。」

「 [...] 就算你还是喜欢，或是习惯奥地利文化， [...] 为什么奥地利的方式比较好？」

(錄音作業之教師評語 2019WS Week 11)

為了克服引導指令不清楚，以及學習者未能全面地輸出 ICC 要素的內容以提供評量等問題。研究者認為應該提出一個評分量表 (Scoring scale)，列出評分細項，針對細項要求提供說明。如此，鼓勵學生試著去滿足每一項的要求，自行擬定一個短時間展示自己 ICC 的作業。間接地，學習者有跡可循地朝理論所建構的 ICC 的全面發展，提升學生的跨文化靈敏度，以盡可能避免前導研究教師所犯的錯誤。為此，第三章研究方法中的表 3.2 自創

ICC 評分量表便可提供此功能，但是評分量表的可行性仍需在首次正式實施後進行評估，方能知其效果。

4.2.4.自創 IC 模型（KASCI）理論概念的可行性

自創的 IC 金字塔模型（KASCI，見圖 3.4）是為支持本研究中的 ICC 教學法所設計的，同時是檢測本研究設計的理論工具。根據先前研究結果，此模型具有高度可行性。若將理想的 ICC 開發流程（如圖 4.6 所示）與 IC 金字塔模型對應，便可發現從下到上的 ICC 教學流程遵循著一條清晰的路徑。

從學習者的角度出發，ICC 的發展可被分為逐步上升的階段，每一階段強調不同的能力領域，但並非只專注於該項，因為 IC 是複合的綜合能力，無法輕易分割。首先是具備「文化知識」，作為發展的基礎；接著，培養學習者具備無偏見、好奇心與開放態度，為「喚醒文化靈敏度」的第一步。隨後透過「文化比較」，訓練兩大核心技能，使學習者能夠進入「第三空間」中，對自我文化與目標語文化進行比較。比較的方法除了 ICC 必備的開放中立的態度外，還可透過換位思考的方法來完成，通過這一連串的過程深化其文化意識，形成專屬的個人意識系統。

在教學流程的最終階段，學習者將面對「文化差異與文化衝擊」的挑戰，這是檢視學習者「個人身分與認同的彈性（Flexibility of Individual Identity）」的關鍵。如果他們能夠靈活應對文化差異所引發的衝突與誤解，則表明其文化彈性較高；反之，則彈性較低。此新增元素是為了體現「文化是流動」的概念，唯有因時制宜，才能達到最佳的跨文化溝通交流。KASCI 模型有助於構建一個完整的 ICC 教學框架，透過系統化的評估和自我檢視機制，幫助學習者理解其文化理解能力的發展進程。

- 以理論依據來檢驗「跨文化（身分/）認同的彈性」的適性

新關鍵指標「跨文化（身分/）認同的彈性」成為IC要素之一是否符合CEFR B1水平？

為此，經由研究者歸納文件^{103,104,105}與 ACTFL（2016）官方的資料與 CEFR 語言水平級別對照表¹⁰⁶，僅有針對語言接收能力（閱讀與聽力）與語言輸出能力（口說和寫作）列出一份簡略對照表，如下圖 4.7。CEFR B1 水平的語言接收能力約落於 ATCFL 的中級高等（Intermediate High）與優級初等（Advanced low）之間；CEFR B1 水平的語言輸出能力略低約落於 ATCFL 的中級中等（Intermediate Mid）與中級高等（Intermediate High）之間。

| ONE-DIRECTIONAL ALIGNMENT: Receptive Skills – Reading and Listening | | ONE-DIRECTIONAL ALIGNMENT: Productive Skills – Speaking and Writing | |
|--|------------------------------|--|------------------------------|
| Rating on ACTFL Assessment (LPT, RPT or L&Rcat) | Corresponding CEFR Rating | Rating on ACTFL Assessment (OPI, OPlc or WPT) | Corresponding CEFR Rating |
| Distinguished | C2 | | |
| Superior | C1.2 | Superior | C2 |
| Advanced High | C1.1 | Advanced High | C1 |
| Advanced Mid | B2 | Advanced Mid | B2.2 |
| Advanced Low | B1.2 | Advanced Low | B2.1 |
| Intermediate High | B1.1 | Intermediate High | B1.2 |
| Intermediate Mid | A2 | Intermediate Mid | B1.1 |
| Intermediate Low | A1.2 | Intermediate Low | A2 |
| Novice High | A1.1 | Novice High | A1 |
| Novice Mid | 0 | Novice Mid | 0 |
| Novice Low | 0 | Novice Low | 0 |
| 0 | 0 | 0 | 0 |

圖 4.7 ACTFL 與 CEFR 語言水平對照表（2016）¹⁰⁷

¹⁰³ Comparing ACTFL, the American Standard, with CEFR, the European Standard 網站資料：
<https://www.cathoven.com/blog/comparing-actfl-the-american-standard-with-cefr-the-european-standard/>

¹⁰⁴ CEFR-ACTFL scales comparison <https://www.goethe.de/ins/us/en/spr/unt/ffd/mdg/ver.html>

¹⁰⁵ 藍珮君、陳柏熹、許嘉凌（2014，10月）。以 TOCFL 連結 CEFR 與 ACTFL：標準設定程序的應用。
「第三屆標準本位評量」國際研討會，臺北市，臺灣。

¹⁰⁶ ACTFL (2016) . Assigning CEFR ratings to ACTFL assessment. 資料來源：

https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf

¹⁰⁷ 資料來源同上。

本研究於歐盟境內實施，故ICC採用CEFR B1水平為基準，依照圖1.5所指出Mediation（調節）之能力，位處於語言接收與輸出之深層能力，並且 CEFR (2001, P32)¹⁰⁸將 Mediation 能力歸列於「溝通活動（Communicative Activities）」之下與接收、輸出、互動等三項能力並列，且倚重於口說能力。因此，研究者將 ICC B1 水平對應為 ACTFL 的中級中等（Intermediate Mid）與中級高等（Intermediate High）之間。

自創 ICC 評分量表改編前人（Byram, 1997）的跨文化能力理論框架所製，但是「跨文化（身分/）認同的彈性（Intercultural identity flexibility）」是本研究新添且欲驗證的新項目，所以勢必需要為此項訂定指標依據。憑藉 ACTFL (2017) 和 CEFR (2018; 2020) 針對 IC 或稱 Mediation 的指標得知。

ACTFL 預期中級（Intermediate）語言水平者的 IC，能分為兩項：

- 1) 「偵察（Investigate）」：在自我文化與其他文化中，能夠對文化產物和實踐與習俗進行比較，以幫助學習者理解文化觀點/視角
- 2) 「互動（Interact）」：能在一些熟悉的環境中進行功能性層面的互動。

CEFR (2018) 則對於 Mediation 的能力要求高出許多，以下僅針對與「（身分/）認同的彈性」意義相似：「Mediating concepts（調節概念）」的分級指標一項，聚焦於CEFR B1 水平進行檢視。

- 1) CEFR B1 外語使用者：能邀請其他人發言，澄清他者觀點的理由或詳細闡述他者提出的具體觀點。並且能提出適當的問題來檢查對概念的理解，並可以重複某人所說的部分內容以確認相互理解。

¹⁰⁸ Structured overview of all CEFR scales (2001): a compilation of all the scales from Chapters 3, 4 and 5 of the CEFR.

2) CEFR B2 外語使用者：能鼓勵他人參與討論並提出問題，接收其他小組成員的觀點做出適當反應，或要求他者擴展他們的想法並澄清他們的觀點。另外，能進一步發展他者的想法，將它們連接成連貫的思路，並且考慮問題的不同面向。

- **ICC + 跨文化（身分/）認同的彈性建構於CEFR指標之上**

顯然，ACTFL 的分級與 CEFR 的指標存在顯著差異。即便 ACTFL (2018) 的優級和傑出級，主要僅針對「外語之語用能力與（跨/）文化洞悉能力」制定分級指標。相比之下，本研究倡導的 ICC，特別是「跨文化（身分/）認同的彈性（Intercultural identity flexibility）」概念，與 CEFR 的分級指標較為契合。

考慮到本研究在歐盟境內進行，採用 CEFR 的指標作為主要參考是經過研究者全面評估後的審慎選擇。然而，這一選擇也帶來了一個根本性的挑戰：「跨文化（身分/）認同的彈性的概念更接近 CEFR B2 水平的要求」。具體而言，B2 水平期望學習者能在第三文化空間中擴展、澄清並連貫地處理各方面的觀點議題，進而形成個人的文化（身分/）認同，並展現出靈活性。這一發現突顯了本研究在 B1 水平課程中若欲引入較高一級且具複合性的 IC 指標，是一項挑戰，需要在下一階段研究進行更深入的探討和調整。

綜合上述理論依據的檢驗之後，雖然研究者認為 ICC 必須涵蓋「跨文化（身分/）認同的彈性（Intercultural identity flexibility）」的價值，但卻超過本研究課程的語言水平設定：即 CEFR B1 水平。因此，該如何導入教學實踐中，需要更縝密的評估和規劃，除了鞏固自創 ICC 評量表的指導功能外，還得體現 ICC 需要維持跨文化（身分/）認同的彈性之必要。

- **KASCI 模型的核心價值**

教師日誌（2019WS Week3）顯示，教育實踐中的一大挑戰在於如何讓學生自主檢視其跨文化理解是否合適。日誌中揭示了教學過程中的一個核心問題：「在傳統語言本體教學

模式下，教師無法全面了解每位學生的學習進度和理解程度」，因此依賴學生的自主學習能力以彌補此一不足。

「在培養IC的教學過程中，我總覺得應該讓學生擁有一個自我檢視的機制，用來判斷對跨文化和目標語文化理解恰不恰當。建立這個自我驗證機制或技能，是因為老師真的無法透視每個學生心裡的想法，而且為學生日後適應全球多語多文化的環境 [...]」

(教師日誌 2019WS Week 3)

因此，針對上述挑戰，KASCI模型的核心價值在於，它提供了一個可操作的框架。以下從三個面向討論其功能。

(1) 提供教學流程的依據

KASCI模型不僅是一種工具，更強化了整體教學流程。具體實施時，教師首先能使用模型來引導學生進行跨文化溝通能力的基礎訓練，並隨著學習進度，逐步深化其文化理解。

(2) 幫助學生檢視學習成果

此模型框架建立了一種循環的學習與反饋模式，使得學生能夠持續推動進步。不僅提供了針對學習者弱點的即時反饋，也促進了學習者的自我提升。學習者的進步將通過定期的測試進行評估，這些測試結果可實際反映他們的實際進步情況。

(3) 為教師提供評估工具

在教育評估方面，KASCI模型同樣具有重要意義。傳統的語言學習評估更多側重於語言能力本身，然而依照4.2.3所提之建議，KASCI模型可用於制定「量化評分標準與ICC測試方法」。並根據實際評估結果調整教學策略。這些評估工具可應用於學生作業、期中及期末考試，以檢驗其跨文化能力，並驗證教學策略的有效性。

KASCI 模型為本研究的跨文化教學方法提供了理論基礎，不僅支持 ICC 教學流程，還創造了一套可以在學術界廣泛應用的工具。具體來說，教師可以根據此模型設計課程大綱和教學材料，並依學生需求靈活調整教學策略。同時，這些工具還可用於外語教育研究中，為外語教學與文化理解的關係提供更多實證依據。

總結來說，KACSI 模型的設計初衷在於促進 ICC 的發展，並透過具體的評量工具與測量方案，為教育者與學習者提供實質性幫助。然而，該模型經前導研究的驗證後，目前仍處於初步階段，尚不足以成為全面的 ICC 評估工具，尤其「個人身分與認同之彈性（Flexibility of individual identity）」這一方面，仍需在下一階段正式行動裡，進一步透過實務研究以驗證其有效性，及「個人身分與認同之彈性」的妥適性。此外，ICC 評量方法與工具的設計和實踐過程，將於第五章中詳細討論。

4.3. 小結

4.3.1. 前導研究的發現和反思

前導研究顯示，儘管研究啟動前已做了充分準備，但在多個方面仍需進一步調整。通過分析研究過程中所遇到的挑戰和問題，並使用研究工具「KASCI 模型」來驗證分析結果的可信度，我們發現 ICC 培育導向的華語課環境的各要素和資源彼此緊密相連、相互影響。這不僅不是前導行動研究的失敗，反而具體指引了如何改善和鞏固前期設計的資源材料。同時，本研究創立的 ICC 培育理論金字塔模型，也得到了實證支持，顯示出其信度和效度。雖然對於將金字塔頂端的「個人身分與認同之彈性（Flexibility of individual identity）」納入 ICC 的假設，並且探究及檢驗其與外語水平測驗的指標 ACTFL、CEFR 的相關性，以及應屬於何種級別的確認。然而，在尚未經過實務驗證前，研究者仍保留了一定的討論空間。

此外，從前導研究中可以看到，本研究受到第二章文獻探討中的歐盟教學研究計畫的啟發，尤其是 Byram 與 Morgan 在其 1994 年書中所提到的案例五——「以外語培養 ICC」(PP. 94-104)。相似的是，兩者都提倡學習者採用人類學的方法來培育 ICC，不同之處在於本研究採用的是民族學方法（Ethnology）¹⁰⁹，而非民族誌方法（Ethnography）。這是因為本研究的培育場域如 Byram (1997) 所述，設定在「課堂內外」的有限教學時間內，目標是培養學生同時具備語言能力和跨文化交際能力（IC），並促進其自主學習能力。

民族學的方法讓學生通過網路收集華語文化的資料及相關詞彙，進行自我文化與華語文化的比較分析。儘管此方法難以確認學生所蒐集和使用的資料的準確性，但它實踐了「文化作為過程的教學」這一概念，體現出文化學習如同經歷社會化洗禮的人生旅程般，不斷地認識→結構→解構及重新組合認知系統的反覆過程。

經過一學期的前導教學，這一模式與 Byram 與 Morgan (1994) 在其著作中的案例五教學目標相似：（1）引導學生換位思考，進行感受；（2）掌握中華文化的關鍵知識，並運用科學方法觀察和理解自我文化與中華文化；（3）培養學生維持中立的態度去理解和分析自我文化，而非僅以自我文化為唯一標準；（4）意識到語言與文化的關聯，能妥善運用語言和非語言行為。為了實現這些目標，本研究將（線上）課室定義為具體化的「第三空間（Third space）」，即 Kramsch (1993) 所提的「第三文化（Third culture）」或稱「第三地」（Third Place），並將學生在課前和課後的反思過程視為「第三空間」的延伸。

- 本研究對華語語言本體教學的安排

此研究以華語中級會話課為研究框架，因此必需同時保留一門 TCFL 的本質，意即增進學習者的華語會話能力是必行項目之一。行文至此，不難發現本研究致力導入 CLL 教

¹⁰⁹ 人類學家常用民族學（Ethnology）研究方法，來建立文化間的關係與共享的文化元素，特別對闡述民族遷移從「舊」到「新」的模式，民族學是語言學、考古學和生物人類學常用的研究方法。民族學與民族誌（Ethnography）的基本差異在於，民族學主要是對民族誌所蒐集的資料、社會、文化等方面的比較研究。資料參考 <https://openstax.org/books/introduction-anthropology/pages/2-3-ethnography-and-ethnology>

學的概念，同時包含了「口說與聽力」的發展，並採用（華語）語言本體的教學模式，提供學生相關生詞與語法等教學活動。換句話說，本研究的 ICC 教學法試圖融合語言本體與 ICC 培育的雙重教學目的，因而研究工具之一 ICC 評分表（請參考表 3.3）涵蓋了兩項的評量：IC 與語言能力。

當今華語語言本體的理論與教學研究及教學資源相當豐沛，且教學方法百家爭鳴，唯獨 ICC 培育較為缺乏且急待開發。故前導研究的首要重點，得先為建立 ICC 培育環境及相關資源進行調查與探討，雖然語言本體的教學未多提及，但依舊進行。於正式行動研究過程中，亦是如此，在討論 ICC 量化數據時，偶爾以語言能力增長情況為輔，但是全文暫不過多討論語言能力的發展細節，是為了使本文主軸聚焦於探討 ICC 培育所需的迫切需要。

等到 ICC 教學法與環境設置皆穩定成熟後，再深入觀察 ICC 教學法，個別對 IC 與語言能力發展的實際成效，並進一步分析討論（詳見「第五章第三節」）。於此同時，關於 ICC 的測量方法，經梳理前導研究所得後開發，並將於正式行動研究中妥善實踐與檢驗。

4.3.2. 前導研究的發現及為正式研究的計畫修正

行動研究必需呈現一段持續探究與發現的學術歷程，故前導研究已經是研究的一環，於籌備正式行動研究前，需要進行許多重要項目的探討。例如，問題與細節的偵查、研究場域的調查、草擬計畫的審視、研究計畫的可行性等。所以，前導研究之主要目的是為了準備正式研究的「整體計畫」（Kurt Lewin, 1952）。

因此，本研究的前導研究之主要任務是，將初擬的研究計畫和 ICC 教學設置進行實務與理論的反覆檢討，目的是為了建立一個兼顧 ICC 培育導向的 B1 水平華語課程「口說和聽力練習 A (M3)」以供本研究對研究問題的深入探討，並且也希望從中挖掘更多未察覺的關鍵因素與細節等。

本階段已完成以下工作項目：

- 1) 檢驗教學材料（課程大綱和學期計畫表）
- 2) 改善 ICC 教學流程
- 3) 創建 ICC 評分量表，以提供教與學的參考標準
- 4) 驗證本研究理論 KACSI 金字塔模型的適用性
- 5) 檢驗「個人身分與認同之彈性（Flexibility of individual identity）」屬於 B2 水平，故 B1 水平僅將此要素作為參考指標

經此行動研究遵循五個步驟的流程：準備/（重新）計劃 → 教學行動 → 行動階段後評估和反饋蒐集 → 資料分析 → 反思與檢討/概念化研究結果 → 開啟下一個新行動階段（準備 / 重新計劃）。因此，下一階段的行動研究任務包括：

- 1) 檢驗經改良之學習單
- 2) 檢驗經改良之教學流程
- 3) 檢驗新創 ICC 評分量表，觀察學生 ICC 的發展情況
- 4) 創建並檢驗適合華語教學的 ICC 測量方法
- 5) 實務驗證 KACSI 金字塔模型，特別著重「個人身分與認同之彈性（Flexibility of individual identity）」的實證研究

5. 正式行動研究

第五章旨在探討本研究實行的正式行動研究，歷程共計三個學期（2020SS、2020WS、2021SS）。承前導研究的發現及分析後，將改良的教學材料與教學環境規劃成一套新計畫，帶入正式行動研究實踐。正式行動研究的每一次行動著重的研究焦點有所不同，故任務目的也隨之而異（如圖 5.1），目的皆在為本研究提倡的 ICC 導向華語教學之必需資源，進行漸進式開發與驗證。期間必須觀察並分析教學資源與學習者間配合情況，以確認所得專屬之教學資源有其信效度。第三次行動為最終一次教學，將最終版本的教學資源與教學環境確實實踐一遍，此次研究因為各項研究因素穩定，得以全面且深入地觀察學習者 ICC 發展的各項能力指標。第五章的研究成果與發現，成為本論文的理論實證，於第六章結論進行探討。

| 研究目的 研究階段 | 檢驗工具 | 自創/修改工具 |
|--|---|---|
| 第一次行動 2020SS 改善並確定 ICC 教學設置 | - 學習單 - 教學流程 - 課程設計 (1 文化定義+5 主題) - KACSI 模型 - ICC 評量表 | - 新創反思學習指南 - 新創測量方法 (近真實評量模式) |
| 第二次行動 2020WS 傳統教學法與 ICC 教學法比較 | - KACSI 模型 - ICC 測驗量表 - 定式教學流程必要性 ❖ 初探現有師培體系可否 與 ICC 教學契合 | - 新創簡易版反思指南流程圖 - 改良測量方法 (總結性評量模式) |
| 第三次行動 2021SS 最終確認 ICC 教學法所需 | - 學習單 - 教學流程 - ICC 測驗量表 - 測量方法 | - 改良 KACSI 模型 |

圖 5.1 每階段行動研究之焦點項目

參與正式行動研究的學習者如表 5.1 所示。三次行動研究的學生編號皆為 S，以學期編號區別。每學期的班級人數與往常註冊人數相差不多，此規模為歐盟漢學系本科生三年級班的正常大小。正式行動研究時長共三個學期，依據學生文化背景為成三類：歐裔、華裔、中文母語者。因為第一次行動仍處於建構並驗證「ICC 培育導向華語課程」階段，研究設定尚未穩定。待教學研究環境和必備之教學教材與評量資源就緒後，才得以探討華語（聽力與口說）會話課程兼俱培養 ICC 之相關議題與可行性，進而探討此課程對學習者 ICC 發展的影響。所以，第一次行動主要以研究者/教師對開發出的教學資源進行自我審查並改進為主，學習者的資料為輔。

表 5.1 正式研究參與者背景和人數小計

| 研究階段 \ 人數 | 歐裔 | 華裔 | 中文母語者 | 課程人數 | 同意參與人數 |
|-----------------------|----|----|-------|------|--------|
| 第一次行動 ^(*1) | 7 | 3 | 5 | 15 | 14 |
| 第二次行動 ^(*2) | 9 | 7 | 1 | 17 | 14 |
| 第三次行動 ^(*3) | 8 | 5 | 2 | 15 | 14 |

(單位：人)

(*1)：歐裔兩位、華裔一位參與過前導研究的課程。歐裔一位不參與研究。

(*2)：歐裔、華裔、中文母語背景者各一位不參與研究。

(*3)：華裔背景者一位不參與研究。

三個學期皆邀請學生參與本研究，意願都高過八成以上。三次行動研究的參與者背景比例不一。第二次行動與第三次行動則以歐裔比重偏多，占全班半數以上，這意味著，此課程仍維持為一門外語課的性質。經研究者/教師的觀察，不論課中或課外，同學們間大多時間都以德語交流。教師跟學生們溝通幾乎只用華語，偶爾使用少許英語。

5.1. 第一次行動

5.1.1. 檢驗改良後的課程設計、教學流程、學習單

| Date | Class No. | Topics/ Brief Content | Objectives | Assignments and Assessments | Chinese Pod |
|--------|-----------|---|--|-----------------------------|--------------------------------|
| 02-Mar | 1 | Introduction | 1. Course Introduction 2. What is culture? 3. Culture categories | 反思作业 1 | |
| 09-Mar | 2 | Contemporary society in the context of globalization | 与外国人交朋友 Making friends with foreigners [4] p.180-191 | 交录音作业 1 | Chinese Identity |
| 16-Mar | 3 | | 全球化和跨文化交际 Globalisation and intercultural | | |
| 23-Mar | 4 | Language and Intercultural Communication | 汉语圈和汉字圈(Sinosphere) | 交录音作业 2 | Studying Japanese |
| 30-Mar | 5 | | 语言和跨文化 | 反思作业 2 | |
| 6-Apr | - | Easter 复活节 | | | |
| 13-Apr | - | Easter 复活节 | | | |
| 20-Apr | 6 | midterm assessment : 跨文化冲击案例分析 (*跨文化分析反思) https://www.9movies.yt/watch/pushing-hands-8110/?ep=24387 https://tv.sohu.com/v/dXMvOTEzMjMyMjQvMzM5MzgwMDkuc2h0bWw=.html | | | |
| 27-Apr | 7 | Historical figures | 张爱玲 vs. Vicki Baum 介绍 | 交录音作业 3 | 1949_课文 |
| 04-May | 8 | | 张爱玲 vs. Vicki Baum (二战/ World War II) The comparison of 2 writers. | | |
| 11-May | 9 | The relation between religion and culture | 世界主要宗教的比较 | 交录音作业 4 | Attitudes toward Religion |
| 18-May | 10 | | 宗教对生活和文化的影响 | 反思作业 3 | |
| 25-May | 11 | Environmental protection | 绿色生态墙 The Green Wall [5] p.135-146 | 交录音作业 5 | global warming |
| 08-Jun | 12 | | 中国哲学与自然 The relation between Chinese philosophy and nature | 反思作业 4 | |
| 15-Jun | 13 | Engaging in discussions and negotiations during a professional event | Hofstede 理论介绍 | 交录音作业 6 | Intellectual Property Lawsuits |
| 22-Jun | 14 | | 如何应用六个维度 | | |
| 29-Jun | 15 | 期末评量 Final assessment (时间另定) | | | |

圖 5.2 2020SS 課程設計

上圖 5.2 為第一次行動教學的課程設計，表中可見扣掉第一週的課程介紹，由六大文化主題組成，要求學生於每個主題教學後，遞交四次反思寫作作業（中文或英文建議約 400 至 500 字），以及六次反思錄音作業（約 2 至 3 分鐘），錄音作業一至五只取最優四次計分。其中，第六個錄音作業為必交，以每小組四人左右合作的簡報展示。安排為數不少的作業，是因為考量了研究期間仍採用線上教學模式，本學期總學生人數有 15 位，短短的

一堂課 90 分鐘均分後，每個學生練習口說的時間甚少，故採用遞交作業的方式來增加口說練習。教師接收到每份作業後，則一對一非同步互動，分別回傳錄音或書面評語意見給學生。圖 5.2 的最右側一欄「Note（註示）」，標註每主題之語言教學材料，所使用的中文播客（Chinese Pod）之題目。

（1）採用改良後的教學流程與學習單，重組更有組織性的漸進課程

本階段研究為 2020SS（夏季學期）口說和聽力練習 B（M3）課程，此學期的課程，調整了設計結構，參照圖 4.6 改良後的教學流程，流程最後端，藉由常見的文化差異與文化衝擊案例，進行 ICC 的綜合性培養。

實際教學操作從 2020SS 課程大綱（圖 5.2）可見。舉列說明，第一週課程設計用意在於喚醒「文化靈敏度」，即第一堂（90 分鐘）包含三個部分：文化定義與文化三角、文化比較（含衝擊內容）案例、跨文化觀點的衝突場景（移民家庭的短片¹¹⁰）。期間搭配語言部分（生詞、會話和句法部分）的教學，研究者/教師提供了數個相關詞彙。第一堂課的設計由三段落組成如下：

- a. **文化定義與文化三角**：與學生在課堂上討論何謂文化，接著引領學生利用「文化三角」簡略為進行三種分類，當作是涉及文化層面的分析工具。
- b. **文化衝擊案例**：採用的是當時全球 COVID19 疫情最熱門的話題「東西方對戴口罩的態度和接受度」來進行「文化三角」的練習。口罩為文化產物；戴口罩的行為則是文化習俗與生活習慣；東西方對「戴口罩」議題的看法不同，所導致文化觀點的差異¹¹¹。

¹¹⁰ 節錄自一部 2019 年美國喜劇情劇片《別告訴她》（The Farewell）的片段

<https://www.youtube.com/watch?v=iRcDN3Dx1Lk>

¹¹¹ 研究者/教師提供中、臺、美三方對「戴不戴口罩」的看法之 YouTube 短片作為討論材料，約有 10 分鐘左右。Moodle 線上教室中提供了三段（華語聲道附英語字幕），但因為課時有限，只選擇其中一段，其餘提供學生在課餘時間自行觀看。

1) 【美國人不怕疫情？】為什麼美國人都不戴口罩？聊聊美國人怎麼看新型冠狀病毒

https://youtu.be/UBYPkjs9ve4?si=_4u64KQVZykPvy

c. 跨文化觀點衝突場景：內容主要討論美國移民第二代碧莉一家回到中國與其家人，在身分認同和價值觀上的激烈討論與衝撞。學習單（節錄部分如圖 5.3）提供了五道觀後問題，引導並鼓勵學生們參與討論。

【短片讨论】

1. 碧莉的妈妈说”这就是美国！”请问她想表达什么看法？
2. 碧莉的爸爸说“我们现在应该算是美国人吧？我们拿的是美国护照。”；碧莉的伯伯说“我永远是中国人，不管住在哪，拿哪国护照。”你同意谁的看法？
3. 一个国家的护照就代表了一个人的身份和认同吗？你呢？请想想自己的文化背景。例如，什么时候你会跟别人说你是__维也纳__人？
4. 请说说，你发现谁说的话，有非常传统的中华家庭观念？为什么？
5. 碧莉的妈妈问婶婶什么话？让婶婶说不出话来了？为什么？

圖 5.3 節錄 2020SS 第一週學習單

研究者分析了圖 5.3 的每道題之培育焦點如下：

- 第一道問題：**換位思考**。請學生思考如果他/她是碧莉的媽媽，她說出這句話要表達的主要意思為何？
- 第二、四、五道問題：**做 ICC 技能的練習**（參考表 2.2）¹¹²。以第三者的角度，練習 CEFR 之 Mediation（調解）在「調解理念」和「調解溝通」的練習。對應的是 Byram (1997) IC 兩大技能：發現和互動技能、解釋和聯繫技能。

2) 文化衝擊第二彈！口罩 Culture Shock Sunday: Ep#2 - Surgical masks

<https://youtu.be/Epk37OIDpOM?si=OSf1ZLgvgzbB1VA>

3) 西方人为什么拒绝戴口罩？口罩背后的中西方文化差异 https://www.youtube.com/watch?v=_6AyfXV_l-Y

¹¹² 表 2.2 Byram ICC 技能與 CEFR Mediation 和 ACTFL IC 指標關係表。

- 第三道問題：讓學習者反思自我文化。藉由說明自我文化或自我身分認同，練習 **CEFR Mediation**（調解）能力之「跨文化策略」，即解釋新概念（給他人理解）的策略。對應的是 Byram (1997) IC 技能：解釋和聯繫技能。

- 改良後的漸進式課程結構明顯「1文化定義+5文化主題」

漸進式課程結構命名為「1 文化定義+5 文化主題」。選題原則以明顯具有雙文化比較的標的物開始，後續學生習慣此教學模式後，可將導入稍微模糊且不易識別的文化主題，進而促進學生練習如何在真實的多語多文化世界中，探索跨文化溝通的途徑。

第一週課（90 分鐘）「文化定義」的教學，已於上段介紹過。第二週開始，扣除期中考和期末考兩週的評量時間，共五個文化主題。每一主題占兩週的課時，應用（圖 4.6）ICC 教學流程，並一切為二分兩週操作。意即，每個主題的第一週教學內容，扣除語言部分，跨文化部分的教學進度只達到「文化比較與對比」的階段；每個主題的第二週，是第一週的延伸及應用之相關新話題，所討論的面向更廣或更深。第二週課堂的最後，固定提供一個文化差異或跨文化衝擊的案例，讓學生藉以分析、討論、反思，以增進 ICC。

遵循上述「1 文化定義 + 5 文化主題」的規劃和教學流程，呈現漸進式的學習步驟，學習者得以養成習慣，形成定型的 ICC 發展流程。

(2) 提供學習者具體步驟與指南，用以展示學生最佳的ICC水平

改良後的課程設計與學習單之成效，也可從學生的反思作業裡取得佐證。反思（寫作）作業 1，題目如下所示（節錄學習單 2020SS Week 1）。這個任務的教學目的是為了將課堂「第三空間（Third space）」延伸至課餘時間，驅使學生進行獨自的反思，進而再次強化學生的「文化靈敏度」。研究者的德語能力有限，只能請學生以中文或英文書寫。作業用意是：1) 評量學生 IC 的初次標記，作為期末學生 ICC 發展的相對參考指標；2) 供研究者

分析學習者所需加強的能力有哪些？例如，是 ICC 評量表（含語言能力）或是反思指南的哪一項、教學策略如何訂定等。

「反思作業 1：请你再想一想，上课时看的短片(MOODLE)⁹⁵，你发现了什么有意思的中国文化，你有没有文化冲击？（请用中文或英文写下你的看法，约 400 - 500 字）」

（節錄學習單 2020SS Week 1）

- 「反思報告、錄音的學習指南」作為具體的引導工具

為了克服前導研究發現「缺乏具體的教學引導」的問題，所導致學生們無法得知有結構性地展現自己 ICC 的問題（詳見 4.2.3 小節）。研究者製作了一份「反思報告、錄音的學習指南」提供學生參考（如附錄二），指導學習者朝五個面向展示個人的 ICC：（1）文化三角的分類；（2）分析文化相似和相異處；（3）利用第（2）點的分析結果進行「換位思考」，且更深入地討論文化觀點；（4）回到自我的「第三空間」以無偏見的中立立場，表達個人的看法與觀點；（5）藉由自己經歷過、耳聞過類似的文化衝擊作為案例，運用上述所構成的（或推翻舊有觀點所獲得的）新概念進行解析。第（5）點是在練習「Mediation（調節）」的「解釋新概念的策略」。

- 第一次反思寫作中發現 IC 具組織性的展示

第一次反思寫作，學生依照「反思報告、錄音指南」的指導文件書寫。經分析，發現此方法的指導確實可以引領學習者提出質量並重的跨文化反思。何以證實教師已提供學生充足且具體的指導了呢？從第一次的反思寫作作業中發現，學生們的 IC 普遍都有良好表現，這與「前導研究」階段中錄音作業發現的有很大的差異。此文件對於研究者/教師的課程設計，也有明顯助益。

課程起始時，指派學生「第一次反思作業」並且用自己善長的語言書寫，經資料分析後，發現對學習者有三項具體助益：（1）學生獨自完成的反思作業，得到教師的評語與反饋，可以引導學生加快確定教師對跨文化能力培養的具體方針為何；（2）為學生準備此課程所需要的思維與資訊，減輕學生為求更多協助，在課堂裡提問而引起同儕側目的壓力。因此，「反思報告、錄音的學習指南」藉由第一次反思作業書寫的練習，可協助學習組織系統化 IC 培養的基本結構；（3）在課程開始時，暫時允許學生不受目標語能力（在此指的是華語）的侷限，先搭建 IC 培養的基礎架構，為後續的 IC 與語言能力整合而成 ICC 的工作做準備。

5.1.2. 指南的五個項度分析學生 ICC 待加強之處及引導策略

本階段的 ICC 教學方法和材料較為完成，藉由「反思報告、錄音的學習指南」這份文件當尺標，綜合觀察全體學生們的反思作業 1 的表現，已知學生都能依照指南，產出結構性的反思，並提出相對有組織性的分析和見解。

研究發現學習者的文化背景三個群體，都能以文化產物或文化習俗為起點，引渡到文化觀點的解釋。然而，各群體表現的方式有些不同。中文母語者能把文化按照三個類別，清楚明確地寫出來；歐裔則是隱含地書寫在作文中，靈活地分散在字裡行間；華裔或許是因為短片話題與自己的經驗高度相關，大多從「護照是否代表個人身分」為論述起點，大部分陳述自我成長中身分認同的心路歷程。

以下依三類群體分別說明運用「文化三角」的偏好如下：

（1）歐裔

大多數沒有明確使用文化三角的框架，但從他們的報告中卻很巧妙地應用在寫作中。例如：S5 提到歐洲人較容易批評自己的國家，而中國人不會。

「The grandma in the video points out that they shouldn't criticize China, since they're Chinese. I think Europeans are very different in this aspect. People are very quick to criticize their countries.」

(節錄 2020SS 反思作業一 S5)

(2) 華裔

學生意久處於兩（或多）文化之間，所以在分析相似處和相異處時，表現最為優秀。雖然沒有明確標示文化三角的分類，但他們的報告中或多或少隱含了這種分類。然而，他們的分類不如中文母語者清晰，常常混淆討論不同類別的文化元素。造成這個現象可能是因為他們奧地利華裔的身份，與影片女主角產生了心理投射。因為這種共鳴，所以聚焦聯結在自身經驗。他們偏好經過文化習俗來探討文化觀點，在陳述和分類上較混亂。例如，S2 表示，中國人都有強烈的愛國心，既便移民海外仍深深影響這些人的國家認同，因為這是從小被教育的觀念。愛國主義在中國很普遍，但在奧地利，人們卻傾向避免這種表現。特別是 S2 還論證這種現象，（可能）來自於第二次世界大戰的創傷。

「In the Chinese Culture, people are educated since childhood to be loyal to the own country [...] Moreover, you should never talk bad things about your motherland as you should also keep the dark secrets of the own family [...] Furthermore, patriotism is very common in China whereas in Austria people tend to avoid it, due to the history of the Second World War」

(節錄 2020SS 反思作業一 S2)

(3) 中文母語者

普遍展現出對文化三角分類法的良好理解和應用，較能系統地觀察文化現象，涵蓋產物（如飲食）、習俗（如家庭聚會方式）和觀點（如對金錢的態度）。若仔細回顧短片話題和寫作任務，其實中文母語者雖很全面的寫出一篇完整度較高的文章，但卻沒有聚焦在短片內容。因為學生是中文母語者，所以更能細微地說明和解析深入的文化與情感現象，常能引述理論。不約而同地，這些學生偏向「國家、國族」的文化定義，分析結果可察覺「文化中心主義」的概念特性。節錄例句如下，這些句子不一定代表學生有明確的文化中心主義觀點，而是可能在無意識中反映了一些文化中心主義的傾向。這種傾向可能源於他們對自身文化的深入理解和強烈認同，而非優越感的展現或是貶低其他文化。

「關於碧莉奶奶說的那一句'再怎麼著，不能說中國不好'讓我想起很多中國人強烈的愛國心。」

（節錄 2020SS 反思作業一 S4）

「我目前認為我的主體文化歸屬仍然是中國文化，因為人是社交群體動物，也處在認同和被認同的過程中，我不願完全脫離群體而存在。」

（節錄 2020SS 反思作業一 S14）

可以見得，文化三角應用的痕跡在所有類型的學生報告中都可以察覺得出，但程度和明確性不一。中文母語者最能明確且系統性地應用此分析工具；華裔和歐裔學生在反思作業中雖然沒有明確標示，但他們的分析內容反映了這種分類思維。這種應用程度上的差別，應該與學生對課堂內容的理解和記憶有關。

- 中文母語者的跨文化能力（ICC）最優秀嗎？

中文母語者和歐裔/華裔展現的 ICC 特質不同，看似中文母語者在反思寫作的表現最為優秀，實則存在三個問題：

(1) 母語表達的優勢和隱憂

使用母語確實能夠讓表達更加流暢、深入和細膩。中文母語者能夠更精確地表達複雜的思想和微妙的情感，這可能營造出他們的反思報告，於表面上顯得更加深入和全面，這一點教師在評估 ICC 時需要小心考慮。然而，正是因為對中華文化有深入理解，中文母語者可能會不自覺地以中華文化作為參照標準來評判其他文化。為了克服潛在的文化中心主義，課程中的中文母語者需要特別注意培養跨文化視角和無偏見的批判性思考能力。這也說明了，華語學習者不必將這類的文化概念全然吸收，成為中華文化的一份子並非其學習目標。

(2) 文化中心主義或多元文化主義的思想

中文母語者的作業，在字裡行間透露出文化中心主義的思想。相反地，歐裔學生雖然使用非母語，即中或英語反思，但卻能看出較深的文化相對主義的思想，觀點分析能確立在多元文化框架裡，擅長中立批判。他們更傾向於用個人經驗與感受出發來理解文化差異，也容易接受多重文化身份的概念，這與學生成長和身處背景有關。批判性思考在歐裔學生的分析中扮演重要的角色，使得他們更傾向於區分一個國家的不同方面，如文化群體、人民、政府等。然而，對目標語文化的理解深度仍嫌不足，是可以補強的部分。至於，華裔因為長期處於身分與認同識別的歷程中，擅長以自我經驗來分析，雖看不見文化中心思想，甚至偶爾帶有對中華文化的負面評論，但也不見可明確地歸類於多元文化主義中，因其身分與認同帶有特定的流動性，意即中華文化和奧地利文化二擇一的模式。

(3) 測量時，要求學習者描述個人或他人經驗的必要性

在繳交作業與任務時，學生是否會「說一套，做一套」呢？能夠理論化地分析文化差異，但不等同於在實際跨文化情境中表現出色，理論知識和實踐能力之間可能存在顯著差距。本研究在設計 ICC 評量方法時，確實意識到此問題以某種程度或方式存在，即無法有效地判斷學習者產出的反思和表達中，是否等同於該者實際現存的 ICC 水平。因為，當一個人能夠以書寫或口述的方式，建構出全面性的理論內容，不見得就能保證其兼顧認知、情感、行為方面的真實跨文化能力。為解決此問題，研究者設計新的評量工具，藉由自身經驗或他人經驗為 ICC 展示材料，進而運用 Mediation 的各項技能（如表 2.2 所示）。補足評量除了認知理論外，還有陳述情感和模擬行為兩方面的成份，以此觀測接近真實的 ICC。

綜合上述三個問題，回顧分析結果，間接支持了研究者提倡「語言能力是文化的另一種樣貌」的說法，端看一個人如何利用目標語構思並表達其文化觀點。從 5.1.2 的分析結果可查，以 ICC 發展為導向的華語課程，似乎可同時培育 IC 與華語能力。然而，因 ICC 測試量表是第一次行動研究需要檢證的工具，此階段仍處於調適和改善過程，尚未能獲得穩定的量化指標，來為學生 ICC 發展進行質量並重的分析，故將於第三次行動中，再次謹慎求證。

- 根據反思報告之分析，所啟發的ICC教學指導略策

因為課程成員的複雜性，遵循因材施教與平等對待的原則，教學策略可從「反思報告、錄音指南」來發展，向學習者強調按照指南進行結構式反思的重要性。參照各群體的特性，給予不同的支援。

- (1) 歐裔學生：在文化差異觀察和個人態度表達方面表現較好，但需要加深對中華文化的理解與認識。教師則可多補充文化觀點和相關補充材料，加深學生對目標語文化的理解和探究動機。
- (2) 華裔學生：在個人經驗分享方面表現較好，但需要加強文化三角分類法的應用，以利深度分析。並且引導其在一個具象化的第三空間中，進行中立且具結構性的批判，先暫緩「身分和認同」上矛盾的感受與思緒。
- (3) 中文母語者：在文化分類、比較/對比，以及觀念分析等，全方面表現較歐裔和華裔學生好，但在個人態度表達和經驗分享方面有待加強。

本研究範疇為華語教學的課程，探究外語能力與跨文化能力的關聯性是研究目的之一，故接續的探討將重心放置於歐裔和華裔學生。

經過一個學期的實驗和反思，這份指南不僅給學生一個依歸和方向。教學策略也依照指南五大項目，針對學習者表現較弱的部分，加強指導和建議。然而，上述的概略教學策略仍因人而異，需要時時觀察每一位學生的 ICC 發展情況。在課程過程中，必須隨時對照指南，給予個別的調整方向與合適的補充。本階段，第一次行動因仍在製作並檢證 ICC 評分表和測量方法的過程中，故尚未能以相同尺規來分析學生 ICC 的發展情況。

5.1.3.自創 ICC 評分量表並利用 KACSI 金字塔模型驗證

為了提供具體的 ICC 培養引導，即 4.2.3 小節指出的指導不明的困擾。研究者除了製作「反思報告、錄音的學習指南」文件之外，在第一次行動中實驗了 ICC 評分量表。然而，研究者/教師對於將 KACSI 金字塔模型頂層的「跨文化（身分/）認同的彈性（Intercultural identity flexibility）」指標，是否適合導入教學場域仍有疑慮，需要通過教學實踐後再次評估其可行性。最大的挑戰在於「如何評比給分」與「以何種方式」應用於教學場域。

- **ICC評分量表的初步設計與改良過程**

研究者首先以開發有理論依據之評分量表為目標，整合了教學工具文化三角和 Byram IC 組成要素（1997），設計了 IC（跨文化能力）的評分表初版（如下圖 5.4 所示）。

| 文化 三角 | RATIO | ITEMS | 項目 | |
|----------|-------|--|---|----|
| 產物 | 20% | Knowledge | 文化知識 | 10 |
| | | Attitude | 態度 | 7 |
| 習俗 | 20% | Comparison of two cultures with clear outline | 清楚比較目的語文化和自己的文化 | 18 |
| | 20% | Critical awareness | 文化批判的意識 | 16 |
| 觀念 | | Skills of discovery and interaction | 發現和互動的技能 | 16 |
| | 20% | · Cultural practices knowledge acquisition · Procedural application of knowledge in real time | · 文化實踐知識的獲得 · 立刻程式性地採用文化知識 | |
| 觀念 | 20% | Skills of interpreting and relating | 解釋和聯繫的技能 | |
| | | · Interpret symbols and events of other culture · Relate interpretation to one's own culture and experience | · 能解釋目的語文化中的符號和事件 · 能把解釋的內容，跟自己的文化 經驗聯繫一起 | 9 |
| | | | | 9 |
| | | | 合計 | 85 |

圖 5.4 初版 IC 評分表

每項要素等距比重的量表（圖 5.4），看似單純易運用，但是經實踐與反思後，研究者/教師深感 IC 不應該是均等權重計分。因為，等距量表存在兩個主要問題：其一，IC 組成要素每項都有難易之分，其中文化知識作為論述素材最為基礎，正同自創 KACSI 金字塔一樣（圖 3.4 自創 IC 模型）的基底是容易獲得且應用的。所以初版等距配分未能體現 IC 要素的層級關係。

其二，IC 是一項複合能力，會因某些要素的精熟程度與否，而呈非直線性的增長或消退，如同外語能力（即文化的另一種樣貌）存在高原期（Plateau）¹¹³。經分析學生作業得知，越能展現出「跨文化批判意識」與「跨文化（身分/）認同的彈性（Intercultural identity flexibility）」時，其 IC 的展示越為豐富具明顯結構，其餘各項的 IC 要素也隨之表現優秀。

此學期 2020SS 的研究參與者 S7 的反思作業四中提出富有張力與靈活性的批判，主題是環境保護之中華哲學與自然（The relation of Chinese philosophy and nature）。此位學生上學期已參加研究者/教師的 ICC 導向課程，本學期為 S7 的接續課程。值得一提的是，S7 的口語能力並不特別優秀，且聽力尚可。

S7 對其自我文化和中華文化進行深入且中立的分析，而且能與自身的經驗結合，在一篇限 1500 字的寫作文章中，流利地運用 IC 各項技能。S7 對於分析雙文化的相似處和差異處的細微處理，並且表達出她/他在心境上的轉變「那个时候我虽然看得出那个花园的美丽，但是没有明白它的哲学概念。」這種經過分析與理解目標文化的心境變化，充份展現 S7 自己在（身分/）認同的彈性方面的調節，而這種調節是需要「換位思考」的策略才能達到。

¹¹³ 外語學習的歷程中，隨著學習時間和嘗試的累加，依序經歷三個階期「起始期（Slow Beginning）」、「加速期（Steep acceleration）」、「高原期（Plateau）」。在高原期時，常見於 CEFR B1 升 B2，以及 B2 升 C1 水平。參考資料：https://livexp.com/blog/8-1-ways-to-break-through-a-language-learning-plateau/?utm_source=blog-en&utm_medium=article&utm_campaign=%2Fblog%2F8-1-ways-to-break-through-a-language-learning-plateau%2F#what-is-the-language-learning-plateau 與 <https://1to1progress.com/blog/2021/02/04/5-golden-rules-to-transcend-the-intermediate-language-learning-stage/>

「斯洛伐克人对自然的崇拜是被他们的生活条件影响的。他们通过各种各样的传统和神话表示改变天气。总而言之斯洛伐克人想要有影响自然的力量。中国人不要影响自然，反而他们要得到人们和自然之间的和谐。中国人认同天人合一这种观念。斯洛伐(克)人还是把自然看作他们的朋友，他们不太重视和谐，反而更注意他们的利益(个人主义有关)。另一方面中国人重视所有的万物共生(集体主义)。 [...] 从花园建筑我们看得出当地的哲学基础和审美意识形态，就是说花园反映国家对自然，生活和世界的看法。我忘不了两年以前在台湾的时候我去过林家花园。首先我不愿意参观这种地方，因为我以为什么花园还有什么大不了。没想到，这个花园会让我那么佩服亚洲的建筑。每个角落都以完美的方式使用，大自然与建筑的和谐给我留下了深刻的印象。那个时候我虽然看得出那个花园的美丽，但是没有明白它的哲学概念。 [...] 与西方传统自然哲学不同，传统自然哲学认为人可以征服自然，强调人的力量。因此，西方风格的花园注重建筑顺序和几何图案的组织。中国古典园林，又称景观园林，注重自然之美。」

(節錄 2020SS S7 反思作業四)

- 「跨文化（身分/）認同的彈性」導入實踐及檢驗

承上，經過不斷地反思教學，及分析學生作業的觀察，研究者認為「跨文化（身分/）認同的彈性（Intercultural identity flexibility）」是影響學習者 IC 表現的關鍵之一，故在第五個主題（2020年5月9日開始）將本研究新增理論要素，編列入 IC 評分表，如圖 5.5 所示。此關鍵要素與「態度（Attitudes：savoir être）」不同，其功能在於觀察個人是否能夠於第三空間裡展現中立性的正反面批判思維。當然，這需要經過個人的權衡利弊，一旦退出第三空間後，自我文化可以自行取捨。然而，在測量過程中，必須表現出這方面的能力，以供評估。

| 项目 | RATIO | ITEMS | 项目 | |
|-----|---|------------------------------|------|--|
| 10% | Intercultural identities | 文化认同的弹性 | 7 | |
| 20% | Critical awareness | 文化批判的意识 | 18 | |
| | Skills of Comparing two cultures with clear outline (interpreting and relating) | 清楚比较目的语文化和自己的文化的技能（解释和联系的技能） | | |
| | - Interpret symbols and events of other culture | 能解释目的语文化中的符号和事件 | 10 | |
| | - Relate interpretation to one's own culture and experience | 能把解释的内容，跟自己的文化和经验联系一起 | 10 | |
| | Skills of discovery and interaction | 发现和互动的技能 | | |
| | - Cultural practices knowledge acquisition | 文化实践知识的获得 | 10 | |
| | - Procedural application of knowledge in real time | 立刻程序性地采用文化知识 | 10 | |
| 15% | Attitude | 态度（开放，中立） | 15 | |
| 15% | Knowledge | 文化知识 | 15 | |
| | | 合计 | 95,0 | |

圖 5.5 增加「文化認同彈性」的 IC 評分表

- 實際運用ICC評分量表注意事項

ICC 評分量表的五項指標（如圖 5.5 示）與 KACSI 理論模型相符，並且與理論和外語水平指標等（ACTFL，2016；ACTFL，2017；Byram，1997；CEFR，2016；CEFR，2018；CEFR，2020）相比較，顯示具有正面可行性。

實際運用自創 ICC 評分量表時，每項評分先粗略分為四級：不足、普通、良好、優異，然後在每一級中選取適當分數。例如，如圖 5.5 中，「文化批判的意識（20%）」獲 18%，屬於優異級（16-20%）。評分數值由教師根據個人心證判斷給出，目的是為每位學生的每份作業或考試提供一個 IC 標記。為了維持評分的一致性，每批學生作業的批改應一氣呵成，避免分散在不同時間或日期完成。若教師發現某份作業在某一級別中仍有小瑕疵或可改進之處，則不給該級別滿分，而是根據程度適當扣分。

這種評分方式與當今主流口語能力考試評分方式相似。然而，它仍給研究者/教師帶來困擾，尤其是當學生的 IC 表現落在兩個級別之間時，例如：介於良好與優異之間的 15% 或

16%。這種困擾在評估「文化認同的彈性」和「文化批判的意識」等較為抽象的指標時尤为明顯。

5.1.4.自創 ICC 測量方法實施與檢討

為了回答本博士論文的核心問題——華語課程是否能同時培養語言能力和跨文化能力，有必要探討經過 ICC 導向教學後，學生的 ICC 發展趨勢。為此目的，研究者參考自創的理想 ICC 開發流程模型（圖 4.6）的末端部分，設計了一個基於「文化差異與文化衝擊」模擬場景的測試，以評估學習者的 ICC。測試步驟和注意事項如下：

(1) 提供一段西方人於漢文化圈常遇到的跨文化衝擊場面的短片，約兩分鐘多。每一部短片需要達成的反思指南五項之建議指標，請參考附錄三。

a. IKEA 臺灣 25 週年廣告影片【福台篇】¹¹⁴

- 內容：瑞典宜家家居企業電視廣告。主要內容是將該公司知名環保購物袋混合（漢文化圈）臺灣元素，所拍攝的本土化廣告（圖 5.6）。
- 測試目標：讓學生應用本學期學過的「（主題五）環境保護」和「（主題一）入鄉隨俗」等內容。

b. HSBC 跨文化差異廣告系列之六¹¹⁵ (HSBC the world's local bank)

- 內容：國際商銀 HSBC 企業拍攝一系列文化差異的廣告之六（如圖 5.7）。內容場景在粵語區的餐館，西方人受邀參加晚餐，受邀者為西方人，雖未曾見過鱈魚這種生物，但仍將自己餐盤的食物用光來表示

¹¹⁴ 廣告來源：<https://youtu.be/4X4xzNYfPq8?si=FEucQrjSHPmEc78O>

¹¹⁵ 廣告來源：<https://youtu.be/ALWwK7Vz4gY?si=D0XLpU6RxJwQ6ur &t=300>

感謝並尊敬之意。但是，對東道主的文化而言，客人將食物吃得一點

不剩，則表自己禮數不週，雙方產生認知上的誤解。

- 測試目標：讓學生洞察本學期學過的「（主題一）全球化與跨文化交

流」和「（主題六）拜訪漢文化圈之商業活動」等內容。

c. 美國人士於日本家庭用餐之禮儀衝突（電影節錄片段¹¹⁶）

- 內容：片中美國人對於日本餐飯文化中的「（非規範之）嗦麵」、

「斟酒輩份有別」、「喝清酒嗦出聲音」、「筷子立插飯碗」、「席

地而坐之姿不正確」等，一連串的不符合日本規範的舉足（如圖 5.8）。

- 測試目標：讓學生洞察本學期學過的「（主題二）漢文化圈跨文化交

流」之內容。



圖 5.6 IKEA 福台篇



圖 5.7 HSBC 廣東食堂

¹¹⁶ 短片來源（1992 年發行運動喜劇電影《棒球先生（Mr. Baseball）》）：
<https://youtu.be/E8DSk6u6AXg?si=GLUKK9bmGtbfMGaF&t=30>



圖 5.8 《棒球先生》文化衝突場景

(2) 測試流程：

- i. 施測者隨機挑選一部短片，播放後，給予受試學生三分鐘準備時間。
- ii. 學生根據本學期反思指南的五項指標，用華語依序發表看法。
- iii. 施測者依評分表項目評分，若受試學生主動展現對應項目內容，則以內容給分。
- iv. 若學生未能立即展現跨文化能力，施測者將通過提示和反問等方法引導學生。

(3) 經施測者協助之評分規則：

- 第一次協助扣 20%；第二次協助扣 40%；第三次協助扣 50%
- 若三次協助後仍無法展示 ICC，則根據受試學生表述之整體內容與待評之 ICC 項目的相關性給分，但不超過該項目配分的 50%。

施測者協助目的是在於全面衡量學生的 ICC 發展，因為學生可能因緊張或無意識，所以需要不同程度的引導來充分展示其 ICC。

• 受試者ICC評量統計分數表之分析

此學期末才開始導入新 ICC 評分表（請參考附錄三）。「文化認同的彈性」一項占 IC 分數中的 10%。此項 IC 關鍵要素，因在此研究階段尚未有明確定調，故將此項移到「語言

流利度」，因此流利度原占 ICC 總分 10% 提高為 20%。這種配分也算是一種變向的鼓勵加分，對跨文化能力 IC 評量並無重大影響。一來 IC 40% 裡的 10%，換算下來占總分 4% 比例甚低；二來，學生全體的「文化認同的彈性」一項之得分，普遍低於 4 分以下。

自創 ICC 評量方法於 2022SS 期末考實施，受試者共 14 位學生，成績如表 5.2。經分析表中數據與期末考錄音後，採質量並重的分析法。首先，依學生文化背景分成三個群體初步分析，再細讀數值差異間指出的意義。

- (1) 中文母語者雖有語言優勢，華裔生 ICC 不見得處於劣勢。母語者 ICC 得分落於 82.8 ~ 91.4 分之間；華裔生落於 83.8 ~ 90 分之間。華裔生的語言能力不如母語者，但是 IC 表現較平穩，都有 30.8 分以上；反而母語者 IC 得分差距高低不一，最低 (S9) 僅得 28.4 分。
- (2) 歐裔生 (S5 ~ S7; S10 ~ S12) 六位的語言能力與 IC 程度不一。除了 S5 因為語言程度較弱另外討論，其餘五人的 IC 落於 26.0 ~ 28.8 分之間，而語言能力落於 26.4 ~ 35.2 分。語言能力得分 (35.2 分) 最高者 S10 說得較標準清楚的華語，但 S10 的 IC 不及 S7 與 S11，S7 和 S11 的 IC 得分為最高分 28.8 分。
- (3) 歐裔生 S5 在測試時，最終未能展現其 ICC。語言能力似乎限制 S5 的表達能力，連成句的能力都很勉強。

「他們的東西不是很好的東西，因為他們帶給你更多，（嗯..嗯..）但是（嗯..嗯..）歐洲人他們覺得他們應該吃完他們的東西，這是一個分別。（嗯..嗯..）還有（嗯..嗯..）另外一個分別是，吃的東西也不一樣（嗯..嗯..）是魚(yu4)，（嗯..嗯..）不知道怎麼說，但是在歐洲沒有完整的魚(yu4)，（嗯..嗯..）因為魚沒有頭(tou4)」

（節錄 S5 的 2020SS 期末考口試逐字稿）

表 5.2 2020SS 期末考成績統計

| 編號 | 背景 | 認同彈性指標(1~10 級) | IC 40% | 語言 40% | 流利度 20% | ICC 總分 |
|-----|-----|----------------|--------|--------|---------|--------|
| S1 | 母語者 | 3 | 32.4 | 40.0 | 19.0 | 91.4 |
| S2 | 華裔生 | 2 | 30.8 | 36.0 | 17.0 | 83.8 |
| S3 | 華裔生 | 6 | 32.8 | 35.2 | 18.0 | 86.0 |
| S4 | 母語者 | 4 | 34.0 | 40.0 | 19.0 | 93.0 |
| S5 | 歐裔生 | 0 | 14.8 | 18.8 | 7.0 | 40.6 |
| S6 | 歐裔生 | 3 | 27.2 | 26.4 | 13.0 | 66.6 |
| S7 | 歐裔生 | 2 | 28.8 | 30.4 | 14.0 | 73.2 |
| S8 | 華裔生 | 4 | 32.0 | 40.0 | 18.0 | 90.0 |
| S9 | 母語者 | 2 | 28.4 | 40.0 | 18.0 | 86.4 |
| S10 | 歐裔生 | 4 | 26.8 | 35.2 | 14.0 | 76.0 |
| S11 | 歐裔生 | 3 | 28.8 | 28.0 | 12.0 | 68.8 |
| S12 | 歐裔生 | 1 | 26.0 | 32.0 | 13.0 | 71.0 |
| S13 | 母語者 | 3 | 28.8 | 40.0 | 14.0 | 82.8 |
| S14 | 母語者 | 5 | 32.4 | 40.0 | 17.0 | 89.4 |

(單位：分)

(4) 完美的語言能力未必能保障 IC 的品質。華裔生 S3 在全體 14 位學生中排名第二高，IC 得 32.8 分；母語者 S14 的 IC 排名略弱位於第三，IC 得 32.4 分。這表示 ICC 測量方法不全然只看重語言能力，當語言能力能妥善地支撐自己的論點之完整性，其 IC 表現就可呈現優良的表現。

(5) 語言能力與 IC 未呈現正相關。例如，歐裔生 S10 的語言能力比歐裔生 S7 與 S11 好，但 IC 不如後兩者；以及，華裔 S3 語言能力不如母語者 S14，但 IC 表現略好，上述兩個例子可以得到此趨勢。然而，S5 一例，顯示出，語言不足時，ICC 就無法有效展現，因為不能利用華語恰當地表達想法，導致內容散裂，即 IC 受限於弱勢的語言能力，整合而出的 ICC 也因而受限。

(6) IC 與文化認同彈性未呈現正相關。文化（身分/）認同彈性指標的高低，取決於受試者如何構築其展示 ICC 的內容和框架，而這正可檢測出受試者面對跨文

化案件時，是否能意識並運用「認同彈性」的依據。例如，母語者 S4 得 IC 最

高分 34 分，但文化彈性 4 級分不及華裔 S6 的 6 級分與母語者 S14 的 5 級分。

- 檢討上述ICC測量方法的情境模擬是否恰當

第二部短片 HSBC 跨文化差異廣告的內容較單純，看似簡單，卻讓學生較難發揮，與研究者的預期有落差。相比於第一部和第三部，第二部因為涉及的文化產物和文化習俗較少，對受試者發揮「解釋與聯繫之技能」較具挑戰性，若語言能力不足，相對較難以展開論述。

為確保受試者因某些緣由無法在考試期間完整提出自己說法，研究者提供考試後，30 分鐘能利用書寫中文或英文把未盡的部分全部書寫下來¹¹⁷，並遞交給研究者/教師。歐裔生 S5 被指派第二部短片考題，產生了語言休克，藉由研究者設計的測量補償措施，發現學生並非不認識中華文化的餐桌待客禮儀（參考 S5 的期末考後補充寫作如下），而是因為學生 IC 的解釋與聯繫之技能不足，尚不能立即利用華語展現 ICC。

「I don't think it was very clear what the ad had to do with the topic of eating. [...] Another thing I noticed was that they mentioned the practice of finishing your plate. In Europe, it's considered rude not to finish your food, as people might think you didn't like it. In Asia, it's different, as finishing your plate means that you imply the host hasn't given you enough food.」

(節錄 S5 的 2020S 期末考後補充寫作)

¹¹⁷ 研究者在 Moodle 設製一個限時 30 分鐘的 Quiz，提供受試者書寫並遞交。

依照這個例子，發現此次設計之測驗難度適合 CEFR B1 水平，若受試者語言程度不足則顯示排斥性。仔細回顧歐裔生 S5 在指派作業和整學期的表現，S5 的語言能力約落於 CEFR A2+，此測驗難度對其而言較高一級，對 S5 而言超出其語言能力許多。

「I think the video was very short so it was a little bit hard to catch all the details that might have been mentioned or shown. I was also buffering a lot, so I'm not sure I caught everything.」

(節錄 S5 的 2020S 期末考後補充寫作)

- **近似真實能力評量（Authentic assessment）**，較不適合本研究之測量目的

從本階段研究所蒐集的資料看來，這套 ICC 測量方法和資源有其正面的效果，確實能將語言水平與 IC 各項要素之間的細微描繪出來。研究者提供補償措施——試後寫作的補充給受試者，扮演雙向檢驗的角色進一步分析施測者所評之數據是否有其信效度、是否 IC 會受到語言影響、文化（身分/）認同彈性與 IC 的關聯等。

儘管如此，研究發現歐裔學生的平均分數大約在 60 至 70 分之間，處於全體學生分數的後段。經過深入反思，研究者認為此測量方法存在兩個主要問題：

首先，**本研究結果與教學場域課程目標存在偏差**。此課程為華語課，其主要目的是提升學生以華語為外語的能力，主要受教對象應為歐裔學生，其次才是華裔學生。因此，在設計課程與測量方法時，應該同時考慮歐裔學生的學習特性與難易度是否合宜。

其次，**此測量方法利用短片模擬跨文化場景，要求受試者立即展現不同面向的 ICC，較偏向真實評量（Authentic assessment）**。然而，本教學場域的課程主要著重於增進學生的會話能力（聽力與口說能力），所以教育機構的課程後或期末考試更適合採用「總結性評量」。換句話說，為更切近實驗場域之課程的評量目標應該聚焦於檢視學生完成課程後的學習成果，即學生對課程內容的吸收程度。本研究的評量重點應放在學習者經此課程後

的能力發展情況，而非只強調以科學方法檢測學生實際的 ICC。為了求證華語會話課能兼具培養跨文化能力之目的、本研究創立的 ICC 教學法之信效度，以及符合實驗場域對於期末評量的需要，再於下階段將此測量方法微調為「總結性評量（Summative assessment）」的模式。

5.1.5. 學生經歷此 ICC 培育課程後的回饋

經過前導研究和第一次正式行動研究後，研究者回顧截至此階段的研究發現和成果，已能獲得一個最接近理想的 ICC 導向教學課程。這樣的反思，也得到了幾位學生們主動提供的正面肯定。

(1) 可以有效提升華語水平，並減輕與母語者接觸時的跨文化障礙

某生在期末時寄來電子郵件表示感激之情，該生在信中提到認為自己的華語（會話）能力提升不少，並且認為此課程可以有效的克服面對母語人士進行跨文化交流時，所產生的不安和焦慮。所謂的「語言障礙」和「不怕跟母語者談話」兩點說明了，該生的跨文化能力在情感層面上的進步，同時促進該生於行為方面正向的發展。研究者認為會話能力的最終目標在於有效的溝通，此生的回饋正可以證明此課程具有 ICC 培育的特徵和功能。

「尊重(敬)的鐘老師 您好！謝謝您的工作和您的成績！您的課提高了我的漢語水平，最重要的是——這個課有助於克服語言障礙，現在我不怕跟母語者談話。」

（節錄某生 2020SS 學期結束寄給教師的電子郵件）

(2) 學生能有系統性地分析跨文化事件

研究者在施測前與華裔生 S8 有一個簡短對話，因為此學生參與了兩學期的 ICC 導向華語會話課程，研究者問到「是不是覺得自己的跨文化能力有進步呢？」以下是師生兩人的對話逐字稿：

生：嗯，可能吧。

師：比較知道怎麼去分析跨文化的內容是嗎？

生：嗯，其實我也不清楚，我也不清楚，可能... 可能接觸這東西多了，就自然會發展一些想法嘛。可能... 可能我自己不是，現在你... 你問我，我也說不出什麼，跟以前不一樣，我也說不出啊，因為我現在知道這個，這個，這個。然後就會。啊，這樣去分析，然後分析的效果也比以前會要好，這我說不出。

師：就是比較完整，對嗎？比較完整。

生：對！

(節錄 2020SS 期末考測量錄影檔)

雖然 S8 的語言能力偏向母語者，但仍可以看出其存在一些語言偏誤。從該生的回答可以發現，學生自己也察覺了，在面對跨文化場景，會知道如何有系統性地分析，並且感覺到自己（跨文化）分析的能力有明顯進步，但自己卻說不出到底有哪些成長。S8 提到的是跨文化能力在認知層面上的收穫。經一學年的持續觀察，研究者認為 S8 已經養成獨立的 ICC 系統，其擅長經由交際語用為分析途徑，透過語言的使用和文化習俗間的差異，進行各文化間觀點不同的分解，最後進行比較和對比。不過該生甚少與自己的經驗或背景進行聯繫的練習，如同學生說的「這我說不出」，證實了研究者的觀察，該生更深層的 ICC 技能，即在「新概念的解釋」較為缺乏。

5.1.6.本階段完成及下階段工作項目

(1) 第一次行動研究的小結與反思

第一次行動教學 2020SS 為正式行動研究的首航，將前導研究所發現不足及欲檢驗與探討的項目全數完成。此外，第一次行動期間新設計的「反思學習指南」提供了學習者具系統性的指引，而且從研究結果也發現教師妥善地利用此文件的五項 ICC 學習項目，應用於教學和測量兩方面都顯得有組織性。同時，研究者也於本階段將新創的 ICC 測量方法，搭配最終版評分量表（請參考圖 5.5），將研究發展的理想 ICC 教學流程最後一環：模擬「文化差異與文化衝擊」場景進行測試。所籌之測量方法（考試評量卷請詳閱附錄三）理論付諸實踐，經過質性與量化並重的分析可證實其穩定的成效。

梳理截至目前為止，本研究開發之 ICC 導向之中級（CEFR B1）會話課程的需要材料和理論基礎，不難察覺全都依循著研究之理論模組「KACSI 金字塔模型」所設計，如圖 5.9 所示。



圖 5.9 ICC 中級培育環境與材料仰賴之理論依據

本次行動的研究結果發現，原以為中文母語者對本研究的助益不大，卻得到額外的功用，即中文母語者可做相對指標的基準，來討論「語言能力與跨文化能力關聯性」、「完美的語言能力是否就有優良的 ICC」。同時，也初探了「跨文化能力與個人身分與認同之彈性」並未有直接相關。如研究者預料的，相較於中文母語者和華裔生得天獨厚的文化背景，歐裔生平均 ICC 水平顯得弱一級，然而大部分歐裔生都有顯著成長。幾乎全體學生的反饋良好之外，從學生的作業和評量表現看來，都有穩定發展。

由於本階段還在調整、修改、新創教學環境和教學材料，尚未能深入觀察學生個別的 ICC 發展趨勢和情況。不過，可喜的是，教學環境和資源都已成熟。研究者在反思中得到三點問題需要於下階段—第二次行動研究中探討：

- 1) 課程指派作業繁重，雖有利於研究，但對教師和學生都是極大的負荷，特別是本課程只占教學機構兩學分（2 ECTS¹¹⁸）。作業繁多的用意在於提供學生離線的練習，教師——錄音回覆，進行線下模式的對話溝通。在疫情期間，應該要提供學生們更多面對面練習會話能力的機會，故將引導「線上教學助理」來負責提供語言部分的教學和口語的練習機會。
- 2) 本研究提倡的新教學導向，對當今以語言本體為主流的外語教育機構，會不會產生排斥，或是負面效應？與傳統以語言本體為主的華語教學法相比，本研究 ICC 教學法有何特色？
- 3) 研究者/教師使用 ICC 評分量表時，對於抽象的項目，常發生給分困難的現象。這提醒了研究者，現今的華語師培體系是否具有跨文化（溝通能力）教學

¹¹⁸ ECTS : European Credit Transfer System 參考自 <https://studieren.univie.ac.at/en/degree-programmes/choosing-the-right-programme/university-in-a-nutshell/articles-uni-briefly-explained/en/news/what-does-ects-stand-for/>
依據維也納大學規劃，一個 ECTS 相當於 25 小時的學習與工作時間。

(IC/C) 或的職業能力。如果缺乏，有哪些部分可以加強並建議置入目前對外
華語教學體系之中？

(2) 文化主題設計與 ICC 培育途徑的一個範例

本課程以「1 文化定義+5 文化主題」的結構組成（請參考圖 5.2）。以下以第二個文化
主題：**語言與跨文化交際（Language and Intercultural communications）** 作為範例簡要說明
之。本主題改編自 EBCL (2012b) 的 T20.1 語言、文化與溝通語言、文化和溝通（B1），
由兩個子主題組成：漢語圈與漢字圈（或稱漢文化圈）、語言與跨文化。文化類別眾多，
常見的方式之一是按語種歸類，這種分類在區分文化方面一般也爭議最小。同時，歷史記
憶包含一種語言的足跡及其對領土的文化影響。普通話（或稱華語、漢語）便是一個很好
的例證，其語言力量至今仍具有區域性影響。這一個文化主題，旨在勾勒全球化的框架，
暗示文化在「語言」、「國家」兩種分類間的細微差異。不同國家的官方語言，有些能相
通，例如英國、美國、澳大利亞；新加坡與中國等。

第一個子主題是漢語圈與漢字圈（或稱漢文化圈）。學生將討論普通話之中華文化觀
念如何影響各國領域，從而檢視語言與文化之間的連結。同時，他們應該觀察自己的母語
是否有與漢語圈類似的影響。例如，德語在不同國家和地區各位流變及強大影響，普通話
也是如此。第二個子主題是關於語言中的幽默感，因為對幽默隱喻的理解，各個文化常存
在差異，不同事件和場景所演譯的幽默感隨之而變，難以捉摸的幽默感所造成的跨文化溝
通誤解最為常見。其原因在於誤解語言中隱藏的含義而經常發生爭論。當談到國際場合時，
人們常常會意識到這麼一堵透明的牆，理解一個異文化的笑話，除了外語，還需要複雜的
文化知識。此子主題於課堂上講中文和歐語的笑話，透過學生將其母語笑話口譯為華語，
練習 ICC 技能的各項技能建立跨文化交流，由此來喚醒學習者的文化靈感度。

(3) 本階段研究已完成之任務，及下個行動欲探討的項目

正式行動研究的第一次行動教學，旨在將前導研究後所規劃的計畫按部就班地進行完成，主要任務除了建立一個兼顧 ICC 培育導向的 B1 水平華語課程「口說和聽力練習（M3）」之外，新創了一份指導文件「反思教學指南」和建立一套 ICC 測量資源（偏真實能力之評量）。特別是，此學期為本科生 M3 課程有上下 A、B 部分，少數學生上學期已經上過 A 部分，故這個學期 B 部分課程得重新設計。第一次行動研究已經完成的項目如下：

- **本階段已完成：**

- 1) 確認了 2019WS 改善後的教學材料。即課程大綱和學期計畫表（文化定義與五個文化主題之課程架構）、ICC 培育指南和以指導如何快速展現 ICC
- 2) 確認了 2019WS 改善後之 ICC 教學流程
- 3) 確認了本研究 KACSI 金字塔理論模型，並特別將「個人身分與認同之彈性」進行探討
- 4) 確認了新創 ICC 評分量表，並將「個人身分與認同之彈性」添加其中
- 5) 檢驗自創的 ICC 測量方法（偏「真實評量 Authentic assessment」）
- 6) 蒐集了學生質性的反饋和建議，以及學生的反思寫作報告與錄音報告

此行動研究遵循本研究五個步驟，經過反思與檢討，以及梳理研究結果與發現，為第二次行動研究重新計劃任務項目如下：

- 下一階段第二次行動研究任務：

- 1) 模擬此新導向 ICC 教學課程進入當今華語教學機構的情景，觀察其他成員的反應。課程設計成：CLIL 跨文化內容的語言本體教學（由實習老師負責授課）與 ICC 培育教學（由研究者/教師負責授課）兩部分，學生是否能穩定發展 ICC？
- 2) 再次檢驗和反思新創 ICC 評分量表，留意新增關鍵要素「個人身分與認同之彈性」的評分機制，是否應該修改？
- 3) 初探目前華語師培系統，是否需要加強或引入跨文化培育？其具體內容為何？
- 4) 依本研究目的所需，將新創 ICC 測量方法從真實評量模式改為總結性評量模式

5.2. 第二次行動

透過第一次行動研究的努力，本研究需要的 ICC 導向華語 B1 水平的會話課程之材料和環境已經就緒。第二次行動研究進行於 2020WS（冬季學期）的「口說和聽力練習（M3）A」漢學系本科生三年級必修課的上半部。此階段欲探討的是，模擬將本新導向課程導入一所偏重外語本體教學為主的高等教育機構，可能會面臨的挑戰和困難為何？第二次行動階段的另一個重點，也在於調查此課程導入主流教學現場時，急迫需要的資源有哪些。

換句話說，本研究將觀察的面向擴大，因為每個外語教育單位的課程規劃和教學目標皆有所不同，為更精確地調整此新導向教學內容，得以妥善配合目標場域的制度和系統，了解華語教師、學生、教學機構三方的需求與互動關係有其必要。這也是任何教學法於某教學場域所需要考量的課題。因此，課程設計的細節內容與調整並不在本節的討論之中，但並不表示在第二次行動研究的過程中，研究者/教師沒進行這方面的持續觀察與改進。

本研究以維也納大學漢學系為實驗場域，探討的單位有三個，分別命名為：學生（編號 S）、實習老師¹¹⁹（擔任華語語言本體教學者的角色；編號為 TA）及研究者/教師（擔任 ICC 導向教學者的角色）。延續前次行動教學的設計，配合 2020WS 總授課週數計 15 週，設計為 1 文化定義 + 6（個）文化主題的架構¹²⁰，另包含期中評量與期末評量各一週。

¹¹⁹ 實習老師五位的參與目的與需要已於 3.7.2 提及，不再贅述。

¹²⁰ ICC 練習課和語言課的教學內容安排：關於六個文化主題的語言本體課，研究者挑選與文化主題相關的六個音檔，並將音檔轉成文字檔，以音檔和文字檔當作一個文化主題的教學文本，供五位實習老師使用。實習老師則依據學生的語言程度與學習特性，來設計主題相關詞彙與語法的教學內容。六個音檔分別來自於《跨文化漢語交際教程》第十六課的課文「和外國人交朋友」，以及五個中文播客「商業趨勢簡報（Presentation on Trends）」、「表揚員工（Recognizing an Employee）」、「健身鍛練（Calisthenics）」、「（大學）考試（Exam Overview）」、「老童玩（Old School Toys）」。另外，六個文化主題的 ICC 培育課，研究者/教師延用第一次行動研究所完成的教學模式，並參照自創 KARCI 模型和 ICC 教學流程，再另製六份文化主題的學習單。與第一次行動研究不同的是，本學期每一個文化主題的 ICC 教學，只有一週的課時。原本已經相當緊湊的教學步調，時間再壓縮一半，如此規劃對教師與學生都是項挑戰。

第二次行動教師的課程規劃，如圖 5.11 所示。第一週由教師介紹新課程的相關規定與計畫介紹，同時也進行「文化三角」之分類工具與「喚醒文化靈敏度」的教學。第十五週期末測試，採師生一對一口語評量，評量方法修改了第一次行動研究的 ICC 評量方法，轉換為總結性評量的模式，於本節 5.2.5 詳細討論。其餘週次，分兩週一文化主題分配，每一個主題分「ICC 培育的練習部分」由教師教導，以及「語言本體採 CLIL 的教學部分」由五位實習老師負責。

| Date / No. class | Week | Topics/ Brief Content | Objectives | Assignments and Assessments | Supplement articles |
|------------------|------|----------------------------------|---|-----------------------------|----------------------------|
| 09-Oct | 1 | 介绍 & 暖身 | 介绍课程和线上老师群；文化定义和讨论 | 与线上老师练习 | Online orientation / 线上见面会 |
| 16-Oct & 23-Oct | 2 | 适应外国环境 | 题目探讨 | Homework 1 | 钟老师 @Sin 1 |
| | 3 | | 听力 & 语言 与外国人交朋友 | | Online class |
| 30-Oct & 06-Nov | 4 | 消费行为 的改变 | 题目探讨 | Homework 2 | 钟老师 @Sin 1 |
| | 5 | | 听力 & 语言 Chinese pod 2 Presentation on Trends | | Online class |
| 13-Nov & 20-Nov | 6 | 异国职场文化 | 题目探讨 | Homework 3 | 钟老师 @Sin 1 |
| | 7 | | 听力 & 语言 Chinese pod 3 Recognizing an Employee | | Online class |
| 27-Nov | 8 | 期中评量 Midterm Assessment (online) | | | |
| 04-Dec & 11-Dec | 9 | 运动与保健 | 题目探讨 | Homework 4 | 钟老师 @Sin 1 |
| | 10 | | 听力 & 语言 Chinese pod 4 Calisthenics | | Online class |
| 18-Dec & 08-Jan | 11 | 教育哲学 | 题目探讨 | Homework 5 | 钟老师 @Sin 1 |
| | 12 | | 听力 & 语言 Chinese pod 5 Exam Overview | | Online class |
| 15-Jan & 22-Jan | 13 | 传统与现代对社会的影响 | 题目探讨 | Homework 6 | 钟老师 @Sin 1 |
| | 14 | | 听力 & 语言 Chinese pod 6 Old School Toys | | Online class |
| 27-Jan | 15 | 期末评量 (汉学系教师休息室) | | | |

圖 5.10 2020WS 課程計畫表

- 學生分甲乙兩組輪流上ICC練習課和語言課

因應研究教學陣容的調整，即實習教師們的加入，研究者調整課程設計分成「語言本體」與「ICC 培育」兩部分。學生分為甲、乙兩組，以兩週為一次輪迴，輪流上同一個文

化主題，但是不同類型的課。第一週，甲組上語言本體內容，利用文化主題相關的材料，來擴充學生在詞彙與句法方面的能力；而乙組上 ICC 培養的練習內容，促進學生在跨文化方面的會話與討論之練習，從跨文化觀點的交流進而加強學生 ICC。

第二週，甲乙兩組互換。兩組學習語言本體與 ICC 培養與練習的內容，基本上相似，唯獨在語言本體內容，實習老師（本研究定義為「CLIL 導向的語言教學者」）會依照學生語言程度與流利度差異進行難度調配，目的在實踐「 $i + 1$ 」的教學概念，即依照學生的實際語言能力進行個別化提升與指導；研究者/教師則是依舊遵循自創的 ICC 教學流程，負責培育學生們的 ICC，與實習老師教學內容最大的區別在於，教師提供更多文化觀點層面的討論。

5.2.1 導入傳統華語教學環境的接受度

由於第二次行動研究開始的時間點在新學年 2020WS，這是一批新的學生，並且受疫情影響，該批學生前一個學年的（二年級）語言課程，採全線上模式完成。這意味著研究參與者的語言程度必定存在很大的差異，再加上行動研究裡有實習老師們的參與，是一全新的教學生態環境，所以研究者預判這個學期需要於人員協調和管理上花費更多功夫。

- **教學現場記錄的資料來源**

將此新導向 ICC 課程置入傳統以語言本體為主的華語教學的環境中，觀察學生、華語實習老師（語言本體為主）對其看法和反應，值得深入探討。分析結果可能是此 ICC 教學法未來推廣會遭遇的挑戰，並且藉由分析資料所得的發現，可匯整成「傳統華語教學與 ICC 培育華語教學」之比較表。上述資料來源取自於「學期末實習老師個別訪談」和「維也納大學期末匿名問卷統整報告」。

關於實習老師個別訪談，訪談者為研究者本人。受訪者為五個實習教師，在受訪前都已經簽了研究同意書，此為半結構式面談，除了準備訪談大綱（附錄四）的問題之外，在面談過程中，若受訪者有其他面向或更深入的訊息願與研究者分享時，也可脫離訪談大綱的框架，再更進一步說明。訪談大綱由五個段落組成：一般個人資訊、課程教學前的準備、課程教學期間的挑戰與困難、課程教學後的反思與學生回饋、開放性補充（例如，對課程的建議或其他意見）。訪談期間使用電腦軟體錄影及手機錄音，以利後續轉換成逐字稿，並進一步整理以供質性文本分析使用¹²¹。

關於維也納大學制式匿名問卷的部分，第二次行動研究的班級人數為 17 位，匿名問卷共有 11 位填寫，超過半數的學生給予反饋與評價。大學制式匿名問卷有量化與質性兩類問題，共三部分。第一部分和第二部分為量化問題，針對課程與教師的概略評價（Universitätseinheitlicher Teil）共 5 道問題，以及學習方面的特定問題（Studienspezifischer Fragenteil）共 23 道問題。第三部分為質性的開放性簡答題（Offene Fragen）共有 2 道問題：一、你特別喜歡這門課的什麼？二、你對改進課程有什麼建議？由於此份半結構式問卷為維也納大學系統的制式文件，研究者只收到一份匯整質量並存的報告（請參考附錄五）。

- 教學現場的華語師資（語言教學者）簡介

第二次行動研究增加的五位實習老師，其學歷背景與課前準備見表 5.3。招募五位華語實習老師的考量，除了增加學生會話練習的機會之外，還安置一道實驗目的「藉由五位仍在受華語文教學（TCS/FL）專業學位所培訓的職前教師（Pre-service teachers），來探究當今臺灣華語師資培訓體制對於跨文化教學的涉及程度與涵養」。

¹²¹ 研究者利用兩套免費的逐字稿轉換軟體「雅婷 APP」和「Microsoft Word」的逐字稿轉換功能，將 5 位受訪者的錄影(音)檔轉成文字檔（Word），並加以分類後進行質性分析。語料整理，則利用 AI 軟體平台 <https://www.perplexity.ai/> 輔助分類，要求將逐字檔依照訪談大綱分為五大區塊，並囑咐勿過度推論，只處理逐字稿及引用原句。研究者先由 AI 梳理的初步結果，進行閱讀並分析，在分析期間一一逐步回讀原版逐字稿或原錄音、錄影檔以確證研究者未扭曲受試者的見解。

因此，研究者/教師與五位合作教學時，盡可能不去干預五位實習老師的教學設計、內容和風格，也不刻意在開學前提供 ICC 教學導向的師資專業訓練。並且，從開始教學後，研究者未主動指導實習老師們，或透露本研究的教學步驟，為的是觀察他們是否有應變調整與適應的能力。

表 5.3 實習老師背景、教學經驗、課前準備概況

| 編號 | 就讀於 某國立大學 | 次高學歷 | 教學經驗 | 對 ICC 教學準備 |
|-----|-----------------|---------------------|--|---|
| TA1 | TCS/FL 碩士二年級 | 私立大學 日本語文學系 | - 遠距助理教學經驗、 - 實體教學經驗：華語中心助教、日文/課後補習班、臺灣國小補救教學 | 心態開放。閱讀相關書籍，從研究者提供的培訓中討論，與同儕備課。曾參與美國某大五週臺美文化比較的線上輔導。 |
| TA2 | TCS/FL 碩士二年級 | 私立大學 應用華語文學系 | - 臺灣教育部外派（華語教師）至越南一所五專任教兩年 | 無。重點仍在語言本體教學的準備，未深入研究跨文化教學，稍顯被動地適應 |
| TA3 | TCS/FL 碩士二年級 | 國立大學 華語文教學系 | - 遠距助理教學經驗、 - 實體教學經驗：遊學團華語教學助理、赴越南大學當地實習 1.5 個月 | 心態開放，做好調整準備。閱讀研究者提供的資源，上網尋找額外資訊。曾參與美國某大五週臺美文化比較的線上輔導。 |
| TA4 | 英語系大學四年級 | 國立大學 華語教學學程 | - 印尼華僑學校教學助理 2 個月 - 國中英語課後輔導（主導並設計 18 週教學） | 心態開放，對 ICC 教學認可，已具備跨文化教學能力。直接上網找學生文化的資訊來備課。 |
| TA5 | TCS/FL 碩士三年級 | 國立大學 國際文教與比較教育學系 | - 線上遠距教學（成人/歐美和亞洲國籍/初級至中級初等） - 台北美國學校課輔教學（小學生） | 聽完所有中文播客音檔，列出相關詞彙和句子，進行教學設計。與同儕共同備課；從研究者提供的跨文化教學培訓活動中學習。有文化比較的線上教學經驗。 |

• 研究發現一：實習老師的反應與特質（傳統華教的縮影）

(1) 實習老師們在配合 ICC 教學前的焦慮

實習老師們因缺乏教學經驗，普遍表示課程教學前最大的挑戰有三項：1) 未能提前知道學生的語言程度和背景；2) 缺乏課本教材只有聽力材料；3) 沒跨文化導向華語課的

教學經驗。關於第一項歐洲高教機構課程的普遍特徵只能在開學前一週，獲得當學期相對完整的選課學生名單。並且，只有在第一堂課才能知道學生的語言程度，對於學生的學習背景與歷程更是陌生。例如，是否曾赴漢語區留過學、註冊漢學系前或課外又多學了幾年華語、學生文化背景是華裔還是中文母語者等。這些顧慮是歐洲高教機構普遍的現象，歸咎實習老師經驗不足所致。

(2) 實習老師素質佳，稍加調整並研習就能應付 ICC 教學法

從訪談分析了解，五位實習老師中，除了 TA2，其餘都能自行找到資源與解決方案。四位具備主動性的實習老師，都有部分跨文化教學的經驗（屬於 CC 文化比較的型態），並且他們的擁有開放的心態，對於本研究 ICC 教學導向接受度高，並表示高度嘗試的意願

(3) 缺乏開放心胸和積極態度，師資本身缺乏跨文化教學的概念

實習老師中有一員，缺乏專門的跨文化教學經驗且又未能嘗試認識新教學法，導致教學人員在文化定義和界定上相較模糊，所以在跨文化教學的概念上較為薄弱。

呼應實習老師教學前垢病的「缺乏課本教材」一項，教學場域未強硬規定這門課的教材，教師可自行選用或設計安排合適的教材。唯獨需要以內容導向，讓學生能在準備好的情況下，對一個主題進行演示和討論華人社會與文化的日常情境與日常書面文字。事實上，讓實習老師們垢病的「缺乏課本教材」，卻是此課程的一項教學革新點，聚焦於整合學習者的語言能力，跳脫目前重度依賴課本的傳統模式，營造真實跨文化交際的情境（即研究者所論之具體化第三空間 Third Space），用意不僅是促進學生擁有 CEFR B1 獨立自學語言的能力，並整合聽力與口說能力，讓學習者能自由流暢地運用會話能力，進行無礙且有自信的跨文化交流。

- 研究發現二：ICC教學法的成效（學生的匿名反饋）

此課程得到實證成效，請參考 2020WS 學期末匿名問卷的學生反饋（節錄如下），可大致梳理成三點：1) 提供大量練習會話能力的機會，及提供文化主題高度相關的詞彙與文化觀念；2) 跳脫課本框架，採用真實語料，課程六個主題的文化觀點皆不易在網路上取得；3) 會話練習與學習資源的互動性極佳。

匿名問卷中有數筆反饋，是給予此課程相當正面的評價。採用文化主題相關的真實媒體材料，可擺脫傳統教科書資訊容易過時的毛病，而且這樣的真實材料未刻意簡化詞彙和語法，不會一味地配合課程語言水平的設定，從而抹去了社會複雜的脈絡。此外，研究者/教師與實習老師們，是不同目標語的文化代表，分別提供學生不同的學習材料，更顯得多元精彩。

「Durch den Tutor hab ich gelernt in einer weniger formalen Situation chinesisch zu sprechen. Ich mochte die Einteilung des Kurses in den 6 Themen. Sie waren alle äußerst interessant und dadurch dass wir uns immer für 2 Wochen damit beschäftigt haben ist bei mir noch vieles im Kopf geblieben. Ich habe nun das Gefühl mehr über die chin. Kultur zu wissen.」（透過老師我學會了在不太正式的場合說中文。我喜歡課程分成六個主題的模式，它們（每個主題）都非常有趣，而且我們總是花兩個星期來學習它們，這意味著很多事情都留在了我的腦海裡。我現在感覺我對中華文化有了更多的了解。）

（節錄 2020WS 學期末匿名問卷）

匿名問卷反饋，讚賞此課程的互動性極佳。所指的不只是線上教學資源與工具的互動性強，其指出的是聽力與口說同時兼顧的互動式會話的強度，其根據自己的學習經驗，認為此課程更是難得一見的教學模式。學生的意見與實習老師所垢病「此課程缺乏課本教材」

的意見相左。由此得知，研究者/教師較熟悉這些學習者的偏好和特質，故能設計出符合學生期待的課程；實習老師的意見，則能解釋為臺灣華語師資體系可能會對此 ICC 教學導向產生質疑或不適的反應。

「Dies war der hilfreichste Sprachkurs für mich bis jetzt. Ich hatte früher immer das Gefühl gehabt, dass zu viel mit dem Lehrbuch gearbeitet wird und ich noch immer Schwierigkeiten hatte mit dem freien Sprechen.（這是到目前為止對我幫助最大的語言課程。以前總覺得在課本上的花太多功夫了，（導致）在自由說話方面還是有困難。）」

「interaktive Unterrichtsformat, Schwerpunkt wird sowohl auf Hören als auch Sprechen gelegt, Lehrperson immer sehr motiviert!（互動教學形式，聽說並重，老師總是很積極！）」

（節錄 2020WS 學期末匿名問卷）

- **研究發現三：實習教師對ICC教學法之轉變**

關於實習老師們自認為的第三項挑戰「缺乏相關教學經驗的焦慮」，從訪談分析了解，五位實習老師中，除了 TA2，其餘都能自行找到資源與解決方案（請參考表 5.3）。

從分析訪談內容亦可得知，四位具備主動性的實習老師，都有部分跨文化教學的經驗（屬於 CC 文化比較的型態），並且他們的擁有開放的心態，對於本研究 ICC 教學導向接受度高，並表示高度嘗試的意願；相較之下，TA2 雖然曾赴海外第一線實踐過華語教學，但缺乏專門的跨文化教學經驗且 TA2 在文化比較的界定相較模糊，如「中華文化」與「維也納文化」兩者是不同維度和大小的文化群體，但 TA2 無法明確區分，故可以推判 TA2 在跨文化教學的概念上較為薄弱。總體而言，華語教師若能敞開心胸試著調整教學模式，應能得心應手才是。

與母語人士交流的好處，並不僅限於腔調的適應，例如，性別用詞差異或地域不同的聲調與發音。更重要的是，Byram 理論（1997）中所述的所分的三類學習場域：課室中（老師與學生）、目標語場域（老師與學生、學生獨自）、獨立學習（學生），也能因與母語人士交流而順利漸進式的變換。實習老師與研究者/教師無形之中所推動的，不僅僅是語言教學的目的，同時也提供真實語料與中華文化的觀點。而這樣的多功能學習，是在一種輕鬆無壓力的學習氛圍中進行的。此外，學生們的這種學習傾向，反映出漢學系在專業課程培育的正面成果，學生們嘗試著將在其他專業課程所學的，藉由華語為媒介語進行統合，持續地精進自己，也在此課程中得以展現。

「The online teachers from Taiwan were great. It was hard to find cultural perspectives for some topics online and sometimes articles on the internet are a bit outdated, so it was nice to be able to ask the teachers what the perspectives really were. (來自台灣的線上老師很棒。很難在網路上找到某些主題的文化觀點，有時甚至找不到相關文章網路有點過時，所以很高興能夠向老師們詢問真正的觀點是什麼。)」

(節錄 2020WS 學期末匿名問卷)

5.2.2. 排斥新 ICC 導向華語課程的聲音

(1) 排斥一：傳統華語師資的跨文化休克及適應

訪談中發現，TA2 的跨文化靈敏度最低，並且其課程前對於 ICC 教學導向未顯露接受或欣賞的態度。確切地形容 TA2 的教學理念與風格，屬於單向灌輸華語與中華文化知識，缺乏師生雙向互動的特性，這樣的推論，來自於 TA2 的訪談內容如下。TA2 的根本問題，歸咎於缺乏 CLIL 教學概念，導致未能達到此課程所設定的教學目標。研究者於訪談期間，

再次說明了漢學系的要求與教學目標，試圖提醒 TA2 本身的認知與教學場域存在落差。然而，TA2 依然認為，學習華語的基本目標，應該是生活華語，只有掌握生活華語的語法與詞彙，才算擁有基本的華語交流能力（參考 2020WS TA2 訪談錄影逐字稿節錄如下。）

TA2：他（學生）知道一些，其實我們講的話就是書面語。他知道非常多的書面（語），他在口語表達 [...] 反而一些基本的或是我們說簡單的 B1 啊到 A1 的詞彙，他常常沒辦法講，或是他的文法還偏弱這樣子，然後我就覺得你... 覺得可能漢學系的課，因為他們是跟華語中心不太一樣 [...] 是比較偏生活，我用跟使用做連結的和學習。他們在文化或是其他方面比較比較多，所以學生可能他導致他會跟生活情境嗎？比較沒有連結...

（研究者提醒： [...] 一個很重要的點，在這個教育機構學習是為了漢學的東西（研究）而學的，去了臺灣留學或者是去臺灣學中文，他學的是生活華語，所以會有一個落差。）

TA2：但是我覺得，如果他研究的話，假設他之後可能會去訪談，就是他跟他的母語者或是跟講中文的人。他一般的交流就沒有辦法交流，要怎麼做研究？他不可能一直看著書，或只是看著文獻吧？ [...] 上課的話，程度偏弱的學生，他連完整的句子或是他想問你一些文化問題，他都問不出來，就變他好像，我就會覺得他程度不好。但是他其實知道很多文化相對有難度的字可是，他就沒辦法跟我們講，因為他本身它（華語）在輸出方面就有問題了。

（節錄 2020WS TA2 訪談錄影逐字稿）

- **漢學系和臺灣華語教學的規劃內容差異過大**

TA2 認為，學習華語的基本目標，應該是生活華語，只有掌握生活華語的語法與詞彙，才算擁有基本的華語交流能力，並且主張唯有學習者具備了生活華語的中高級水平之後，才能進一步學習專業華語。所謂的專業華語，指的是漢學系所設定的教學內容與專用的詞彙等。顯然，TA2 非常執著「生活用語應為語言能力的根基」之理念，而這種外語教育觀念普遍獲得臺灣華語教學界的青睞。

經查，近年來漢學系一年級採用自編教材，內容偏重於漢學研究的專有名詞，以致較少涵蓋生活華語的內容，而二年級卻又採用生活華語《漢語教程（二）》此套教材；至於三年級華語學習目標，則以漢學研究的書面語為主軸，目的是為了讓學生體認到作為知識份子，應具備表達和理解複雜的漢學研究脈絡所應討論與思考的問題。漢學系如此的華語課程規劃，可能導致此次研究參與學生，一部分學習者缺少基礎級和初級初等的生活華語知識；另一部分學生因為曾赴華語區遊過學，所以自行補足這方面的缺陷。經確認過學生名單，TA2 上述所指在輸出方面有問題的學生並沒有遊學的經驗。TA2 也無意間點出了此教學機構在華語教學規劃和教學政策方面，存在可改進的空間。

- **實習老師初期適應不良**

實習老師初期對此 ICC 教學法適應不良，以及因教育機構不同產生文化休克的狀況，可從教師日誌（請參考 2020WS 教師日誌如下）中窺探。

實習老師的任務之一，是輔導並協助學生準備作業。然而，研究者/教師在批改學生第一個文化主題作業後的心得，發現學生交出的作業未能依照指導文件，建構出 IC 必要的五個要素，而且內容鬆散，遺漏了 ICC 某些必須要素，以致研究者/教師無法公正評分。

「（第一個主題作業批改後）目前看來，和實習老師的配合，出現的問題是，這些老師並不清楚我的ICC 培養的方法，甚至他們自己都不知道怎麼進行跨文化溝通。」

（節錄 2020WS 教師日誌）

此問題是實習老師似乎不清楚本研究 ICC 教學法，以及如何進行跨文化溝通所引起的。經分析問題根源來自，實習老師對本研究 ICC 教學法採用 CLIL 融入華語語言本體的教學還不熟悉，並且老師們本身的跨文化意識尚未活絡、對文化三分類的方法也非常陌生，特別是在 IC 詮釋與聯結的技能。

為不使本研究中斷，研究者即時安排實習老師們參加跨文化華語教學的讀書會，每週一次共計 8 週，並提供相關外語教育的跨文化文獻進行學習與進修。同時，研究者每週與實習老師們線上會談，解釋如何進行文化比較與對比的教學。經過上述師資培育的活動後，實習老師們從便漸漸步入軌道。

鑑於不同教學機構的規劃差異和本研究 ICC 教學法的實踐，以致實習老師們已經歷了一場未解的跨文化衝突而不自知，因為跨國的教育機構在文化、教學目標，以及教學理念上一定都存在客觀的差別。開課前幾週期間，TA2 呈現封閉僵化的態度，以致跨文化衝擊的休克特別嚴重，其餘四位實習老師，雖然焦慮不安，但對 ICC 教學導向的概念保持開放的態度。五位實習老師最後都順利適應了本研究 ICC 教學法前半段，即文化比較和對比的教學目標。

（2）排斥二：學生對「口語與聽力課」持有預設立場——「這不是口語與聽力課！」

TA2 分享了初期學生對此課程的負面評價與排斥想法，其認為學生們應該是曾經上過「聽力與口說課」，對這類的課程有一定的心理投射作用，學生們認為語言課就應該練習句式語言。不過，其他四位實習老師（TA1、TA3、TA4、TA5）總是秉持正面引導，所

以在課程初期，他們的學生比較沒有這樣的排斥感，也可能是心裡有些微詞而教學人員未察覺。

「這次上課就是學生就是。嗯，還有別的學生就不是我的學生，也會反應說 [...] 你明明是口語跟聽力課[...] 為什麼你要一些是跨文化的東西來，對他們來說，這不是口語跟聽力，但是呃，其實本來就沒有什麼單純的口語跟聽力了，他們有一點被框架住了 [...] 我自己是這樣覺得啦。 [...] 哟，不管程度差或程度好的學生，好像都覺得說：「我一開始選這門課是口語聽力課，為什麼一進來就變得很多跨文化的東西，然後甚至我要寫文章，我要我要什麼的」，就會跟他們想像的有落差。 [...] 我看我有說那個課程上面有寫，就是我還開了課綱，又給他們看。但是可能就是學生的特點，他一開始選，他認識過口語與聽力課了（指一二年級的綜合課），他那個觀點就在他的腦袋裡了。」

（節錄 2020WS TA2 訪談錄影逐字稿）

經分析推論，學生對此課程的負面評價與想法，源自於華語課只需要學習語言本體的預設，可能來自於一二年級課程舊模式的印象。學生們卻未能覺悟自己已經進入了中級 CEFR B1 的課程，三年級課程的教學型式與目標已然轉換，必須調整課程模式。儘管，研究者/教師在選課系統和第一週的課程已公告且解釋過，並且亦提供此學期課程大綱與各項要求的文件，但對少數學生來說，仍然出現無法適應的現象。為此，研究者進行了解新與探討。

- **解析本ICC課程與傳統課程的區別：互動式與Top-Down（從上而下）教學模式**

研究者規劃此課程時，經前導研究的實驗與謹慎的思慮，決定在「Bottom-Up (BU) 從下而上」與「Top-Down (TD) 從上而下」兩種教學模式中取得平均。下方節錄 TA2 的訪談片段，揭露了臺灣華語教育推行著 BU 以語言形式和本體（例如，生字、詞彙、語法

等)的教學原則，意味著臺灣華語教學主張以字詞為基本單位所堆砌的語言能力。實習老師們在此課程中負責的是 BU 模式；同時，研究者/教師所負責的教學部分是 ICC 培育，利用各個文化主題為框架採用 TD 進行的互動教學。

「而且，(鍾)老師給的回饋都是用錄音口語的，所以他們本身在聽的時候，又不會每一個字聽的那麼清楚，因為像我自己在聽的時候，也是寫一下筆記，因為好多啊！」

(節錄 2020WS TA2 訪談錄影逐字稿)

TD 是認知的處理過程，其觀點要求聽者處理訊息整體性，能概略話說者提出的訊息，並根據主題和上下文進行推論與理解，聽者甚至在收到任何輸入前就啟動了 TD 策略 (Siegel, 2018)¹²²。因此，研究者認為本研究 ICC 教學法中，教師回饋評語採用 TD 教學策略，便能加強學習者在聽力方面的適應力，特別是在面對跨文化溝通場景，藉由數次的評語反饋來培養 ICC 的互動與聯繫技能。Rob Kahn¹²³教育家的文章指出，TD 較適合已有（主題）先備知識的學生，並且似乎常應用於社會科學研究中，以一個事件或社會學趨勢當起點。

為顧及華語教學與 IC 培育兼顧的課程，研究者綜合 TD 與 BU，其中特別強調 TD 的互動性，BU 受限於授課時間有限，且 CEFR B1 水平的學習者必須具備自學能力，故在比例上 BU 偏少。綜上，少數學生與實習老師的負面評語，是因為沒有深入了解此課程規劃及其設計概念所導致。相反地，這樣的作業任務，卻得到其他學生的正面肯定（參考 2020WS 學期末匿名問卷如下），因為研究者/教師採一對一錄音的方式回饋給各個學生，並指出可以改善之處。

¹²² Siegel, J. (2018). Teaching bottom-up and top-down strategies. Lontas, John I.(Hg.): The TESOL encyclopedia of English language teaching, 3, 1528-1534.

¹²³ <https://www.landmarkoutreach.org/blog-post/bottom-up-top-down/>

「*Ich fand die Hausübungen auch ganz gut, da wir diese filmen mussten und somit auch ein Feedback von unserem Sprechen kriegen*（我還認為作業練習非常好，因為我們必須拍攝它們並從我們的口說練習中獲得回饋）」

（節錄 2020WS 學期末匿名問卷）

- 為排斥二做的補救措施：澄清ICC導向的課程概念，與語用功能結合的釋義

從二年級（CEFR A2）語言課升級到三年級（CEFR B1）語言課程規劃，存在根本上的差異，並且依照 CEFR 指標規定，此教學場域的三年級生應養成獨立學習目標語的能力。ICC導向以CLIL概念培育前述兩項標準能力，但是新升上三年級語言能力較弱的學生，卻未能明白學習階段的目標已有轉變。

經分析，研究者發現少數學生在課程期間有以下困惑：1) 未能體認 B1 語言水平操作的靈活度與完整表達能力為關鍵之一；2) 以準備作業時數來判定本課程指派任務，卻未察覺本身語言能力不足需要額外時間彌補其落後程度；3) 不明白為何語言課需要顧慮跨文化能力。針對前兩點個案，研究者/教師別個說明指導，並且特地在 2020WS 期中考後召開一次全班說明會議，除了將寫作任務刪除以減輕學生的作業負擔之外，也針對為何使用全中文上課進行說明及調整，改用中英文雙語授課，為學生提供媒介語。

關於上述的第三點，利用圖 5.11 為全班學生和實習老師們澄清釋義，以下簡要說明。「文化知識」評估詞彙與語言能力，能支持個人論述所需之語言與否。「態度」除了IC情感方面與語言的關係較薄弱之外，呈現的是運用語言表達不同立場的認知與態度，若態度偏封閉者，語言交流過程易呈現僵化。

兩項技能部分，則是關於利用目標語展現互動與組織個人看法的論述能力。「文化批判的意識」指可否順暢地表達個人意見與看法，以及維持溝通的能力，藉由深度的批判論

述來表現使用目標語的靈活度與細膩度。「文化與身分的認同彈性」為關乎於情感與心理層面的因素，確實與語言能力沒有太多重疊之處，故研究者決定此項10分全數送分，改以用10分為建議指標，提供學習者了解其對於該文化主題的認同彈性表現為何，得以做為調整或改善依據。

| 项目 | RATIO | ITEMS | 项目 |
|-----|----------------|---|------------------------------|
| | 10% | Intercultural identities | 文化认同的弹性 |
| | 20% | Critical awareness | 文化批判的意识 |
| | 40% | Skills of Comparing two cultures with clear outline (interpreting and relating) | 清楚比較目的语文化和自己的文化的技能（解释和联系的技能） |
| | | - Interpret symbols and events of other culture | 能解释目的语文化中的符号和事件 |
| | | - Relate interpretation to one's own culture and experience | 能把解释的内容，跟自己的文化和经验联系一起 |
| | | Skills of discovery and interaction | 发现和互动的技能 |
| | | - Cultural practices knowledge acquisition | 文化实践知识的获得 |
| | | - Procedural application of knowledge in real time | 立刻程序性地采用文化知识 |
| | 15% | Attitude | 态度（开放，中立） |
| | 15% | Knowledge | 文化知识 |
| | | 2020WS 加分 20 分 | 20,0 |
| | | 合计 (满分 100 分，超过 100 分计算) | 104,0 |
| | | 比重小计 50% | 50,0 |
| | | | |
| 语音 | 30% | | 25 |
| 声调 | 30% | | 25 |
| 语法 | 40% 语法、语用 | | 36 |
| | | 合计 | 86 |
| | | 比重小计 40% | 34,4 |
| 流利度 | 10% 包含语言内容的连贯性 | | 7 |
| | | 比重小计 100% | 7,0 |
| 总分 | | 91,4 | |

圖 5.11 IC 項目與語言能力的關係釋義

上圖 5.11 之 IC 與語言的釋義，和研究者所倡議「語言是文化的另一種樣貌」不全然吻合。研究者認為，兩者的交織其實難以切割地乾乾淨淨，因為在第一次行動的研究發現，適當充足的語言能力，既可以支撐一個人表達看法，也可以促進跨文化交際能力，兩者是緊密相關，難分難捨的。然而，研究者仍然提供跨文化能力與語用能力的關聯，主因是認

為學生沒有太大必要了解 CEFR 框架的標準要求與 Mediation（調節）技能的功能，研究者的解釋目的在於針對排斥二的聲音，給予學習者安撫，並紓緩實習教師焦慮與困惑。

（3）排斥三：習慣有標準答案的師生

ICC 導向華語課程強調互動性與適性發展，故研究者/教師對於學習者 IC 培育的教學策略重在「引導」，期望學生能依照個別特性自由發展。依照參考他外語教育的文件與研究者親身學習歐洲語系的經驗，只有零基礎或初級的寫作與口語作業，偶爾才提供學習者輔助樣版。一旦語言水平超過中級初等（CEFR A2）之後就不再有這類的學習輔助與教學方法，即便是語言水平測試，也僅提供的指標性文件供應考者參考。

- 中級CEFR B1班應不應該提供學生作業模版？

此課程涉及 ICC 之情感、技能、認知等混合性能力培養，特別是在文化觀念層面，強制要求或灌輸規範的模版，與本研究的本質目標有著強烈的衝突。ICC 教學導向並非提倡一套標準規範，並無所謂的標準答案，TA2 所建議如下（節錄 2020WS TA2 訪談錄影逐字稿）「讓學生透過這個作業再次去複習我上課的東西。」仍停留在語言本體教學的評量指標，ICC 導向引導教學，推動的是讓學生有能力建構自我一套跨文化溝通能力系統，而不是讓學生為了取得高分，藉由模仿樣版或是違心輸出的作業。

「（研究者提醒 TA2：然後你（指學生）滿足我這個模型，你就可以得到高分，但間接的學生的文化意識跟觀念，會透過這一個練習和模版，被塑造成一個（制式）樣板。你提倡這樣的（教學）觀念嗎？）

TA2：我不覺得它會變成個樣板，應該說，如果我是老師，我在設定作業時候，這些作業就是為了讓我能瞭解學生的程度，跟我會讓學生透過這個作業再次去複習我上課的東西。」

（節錄 2020WS TA2 訪談錄影逐字稿）

TA5 則表達不同的看法，其認為只需要提供一個大綱即可，在課程中後期就把這個大綱移除，避免學生會過度依賴。研究者也同意不應該提供一個模板讓學生複刻，特別是此課程涉及 ICC 的認知能力發展，研究者致力預防並避免學生塑造制式思維。尤其，當發現少數學生將「滿足教師的要求」當成學習目標時，得更加以謹慎防範。TA5 在訪談期間回顧，這種模仿寫作或複刻產出的學習方式，只出現在臺灣國中小學教育現場中，（TA5 與研究者）尚未在主流的華語教學現場，見過這類的指派任務。

「我覺得在學生剛接觸跨文化的時候，可以給個很簡單的模板，至少讓他們知道他要寫什麼， [...] 就是一個很簡單、很簡單的大綱就好了，然後到了中後期要把這個模板抽掉，然後告訴學生說，就是以你自己的想法去寫，你不要再按照這個模板了。」

（節錄 2020WS TA5 訪談錄影逐字稿）

研究者唯一與 TA5 意見有些出入之處，是在於跨文化溝通理論支持的部分，IC 需要均衡發展各項成份（詳見第二章）。因此，研究者認為「反思報告、錄音的學習指南」是個必要輔助工具，提醒學習者能在培養 ICC 時，留意均衡發展各個要求與條件，所以需持續於課程期間提供給學生參考。

- A2水平學生的適應不良與焦慮，以及應對措施

分析了（1）、（2）、（3）的排斥意見，其導因主要是對本研究課程的不理解，研究者發現問題最根本的原因是在於這些學生的語言能力不足所致。為此，特別製作一個更簡易的 ICC 反思流程圖，供學生參考（圖 5.12）。目的是給語言程度較低的學生使用，以降低其學習焦慮。儘管，研究者堅信，在真實的跨文化交際場合裡，跨文化溝通者期待一份簡易流程是不切實際的，因為與另一個文化代表交流所處的真實場景或議題，肯定比本研究的課程內容與設定更加複雜。

不過，研究者秉持教育目的，同意在 ICC 培育初期提供一個較簡易的流程，加快學習者進入狀況，減輕首次接觸新型態教學導向的焦慮與不適，並且為語言程度較弱的學生，爭取額外時間加強其自身語言水平，盡快地滿足 B1 華語課程修課的基本要求。經資料分析後發現，學習者若以下圖為 ICC 發展目標，僅適合本研究 B1 程度，若欲持續往上提升，教師與課程必須提升難度與複雜度以達促進學習者持續強化 ICC 的目標。

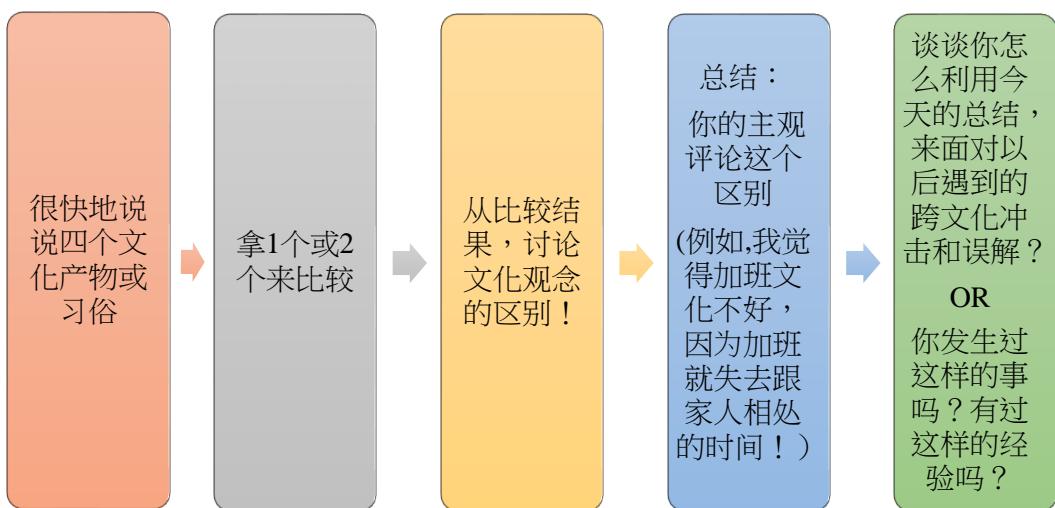


圖 5.12 學生展現 ICC 之簡易流程圖

(4) 排斥四：「教師反饋評語的價值被貶低了」的解析與對應

- 少數師生認為是學習目標等於滿足教師的要求

TA2 主張「（學生）會想清楚的瞭解，老師到底要的是什麼？」（參考 2020WS TA2 訪談錄影逐字稿如下）。這種想法也是中華文化根深蒂固的教育行為，如同中文對「文化」二字的定義一樣，唯有達到並符合文化規範（以教育者的期盼為唯一標準），才算是有教養之人。對中華文化框架中的學習者而言，也隱晦地被期許滿足「人文教化」的目標。

「因為本來就不想要寫錯的東西嘛。如果我今天寫作業，我花這個時間。可是~~我花了時間~~，我最後寫的就不是老師要的。我當然會覺得說，呃，我會想清楚的瞭解老師到底要的是什麼樣的方式？」

（節錄 2020WS TA2 訪談錄影逐字稿）

教育者的引導方式，確實會影響學習者的認知，前述幾點所談及學生抱持著「語言課應有的面貌」的刻板印象和偏見，應該是內化了 TA2 的指導（參考下方學生匿名問卷的意見）。這類學生接納了中華文化的教育理念，將取得高分做為學習目標，比較貼近中華文化之教育哲學。以人類學的觀點來看，因接受目標語教育而經歷的社會化過程，屬於「濡化¹²⁴」（Enculturation）傾向，所以較不重視 ICC 能力培養所強調的中立批判與相關發展。

「Zu Beginn der LVA vielleicht ein Beispiel für eine gute Hausübung geben (war zu Beginn nicht ganz klar wie genau eine HÜ auszusehen hat), hat sich aber im Laufe des Semesters dann aufgeklärt. (期末匿名問卷學生對家庭作業的建議，提供模版)」

（節錄 2020WS 學期末匿名問卷）

¹²⁴ 名詞解釋參考自《中國大百科全書》

<https://www.zggbk.com/ecph/words?SiteID=1&ID=514329&Type=bkzyb&SubID=58074>

- 從TA2推論傳統華語語言本體的教學與本課程可能出現的衝撞

研究者欲特別強調，TA2 並非是一位不合格的華語教學者，參照臺灣華教體系的規範標準，她/他是位傑出且有經驗的華語教師。對本研究而言，TA2 的意見尤其珍貴，她/他可被比擬成「當今華語（/漢語）師資培育體系」的縮影。假設臺灣傳統華語教學為縮影（即以語言本體為主，文化教學為輔的教學系統）是 TA2，其初期的認知與教學表現，跟本研究的理念產生短暫的抵觸，經過些許的磨合和適應後，TA2 反而對此 ICC 教學法表示欣賞，並發現其難以取代的優勢。

TA2 在訪談期間，提供了許多有意義的觀點，也充份展現其批判思維，使得研究者得以重新思考並分析一系列的問題。同時她/他也讓研究者察覺，當代外語教師若有心想運用 ICC 教學法，或欲導入本 ICC 教學法入主流體系，可能會遇到的困惑是什麼，以及需要如何謹慎規劃等議題。

5.2.3.本 ICC 導向課程融入此教學場域的契合度

以跨文化層面來分析第二次行動研究參與者，藉由學生反饋和實習老師的建議進行交叉分析。研究發現，對實習老師們而言，他們帶著從臺灣華語教學體系所獲得之專業教學技能，在初次接觸歐盟高教機構時，發生了「跨文化衝擊（教育機構差別）」。另一方面，少數幾位學生帶著一二年級的刻板印象，認為華語課程就應該有教科書，學習範圍以生活會話的主題，著重於生詞與語法學習，這也是一種「跨文化衝擊（年級學習圈差異）」，因為他們帶著偏見進入三年級的課程。因此，5.2.3 這一段描述的是兩群體與 ICC 華語教學課程磨合的過程與結果。

(1) 此 ICC 導向華語會話課程確實依教學體制而調整

- 強調雙向的互動性（文化、教學、聽與說、工具資源的多樣性）

除了此課程高度強調學習與會話的雙向互動之外，研究者/教師提供不同的數位資源給學生們參考，實習老師則是依照自己的偏好，個別提供給自己負責的小組。整個課程是一個活躍生動的生態圈。根據匿名問卷和實習老師訪談的分析結果，此課程在設計方面具有兩項優點：1) 六個主題構成一門課，呈現文化主題的多樣性；2) CLIL 教學模式將（跨）文化與語言彙整的課程更具吸引力，可有效引起學生的好奇心與求知欲。

「*Die verschiedenen Themen. Das Abwechseln von Tutorin und Prof. jede Woche.* （主題廣泛。

每週在實習老師和教師之間交替。）」

「*Die Verbindung von sprachlichen Inhalten mit Kulturwissenschaften (transintercultural competence) war interessanter als ein reiner Sprachunterricht* （語言內容與文化研究（跨文化能力）的結合比純粹的語言教學更有趣。）」

（節錄 2020WS 學期末匿名問卷）

對於本研究的新創 ICC 導向課程，實習老師們也都給予正面的評價。根據他們的觀察，學生逐漸展示積極的好奇心和求知欲、師生得以相互學習彼此的文化，從中各有成長；有效引起學生學習動機，加強學習成效。（參考以下訪談錄影逐字稿）

「但是，我覺得學生好像有幾個會...（在）教學的過程中，他會問說「那台灣是怎麼樣？」我覺得他們也會對台灣有興趣，或是「中國也是這樣嗎？」他們就是會拋出這樣的問題」

（節錄 2020WS TA3 訪談錄影逐字稿）

「所以我覺得到最後在討論的時候是蠻有趣的，算是一堂有趣的課。 [...] 我昨天在跟某某生採訪的時候，他說「我真的很喜歡這門課。我覺得這樣上課真的很有意思」。然後，我很喜歡你 (TA5) 的教學，那之後不知道還會有沒有這門課。」

(節錄 2020WS TA5 訪談錄影逐字稿)

(2) 發現本 ICC 導向課程的幾個特點

TA5 表示，老師與學生可以互相認識彼此的文化，並且在課堂中的討論是很有趣的。鑑於 TA5 大學畢業於國際文教與比較教育學系，擁有國際比較教育的專業背景，研究者深入追問，何謂「有趣？」TA5 認為此課程有兩個特點：1) 提升跨文化意識；2) 鼓勵學生尊重全球不同的文化。因此，研究者推論第二點可以論證「ICC 教學導向與促進全球化意識提升」是否相關。

「(研究者問：是哪一方面的有趣？) 觀念的有趣。我覺得它的意義可能就是第一個它的跨文化意識被激起來了。第二個有趣是，他可以可能可以更去尊重這個世界上更多不同的文化。」

(節錄 2020WS TA5 訪談錄影逐字稿)

從 TA2 的觀察發現，此課程屬於主題式課程，特別適合混程度的班級。經分析，本課程所謂的「主題式」，實則是模擬真實文化混合不同文化與語言（/程度）背景的場景，鼓勵學習者從這樣的情景裡相互交流。所以，混程度班級對此教學導向而言，並不是挑戰或困難，反而建構了一個多語多文化的真實生態。再加上，為促進課堂交流的流暢度，教師並不要求學生展現絕對完美的語言精準度，所以課程變得不枯燥。

「我反而覺得這種主題式教學有時候會比分級的 [...] 比較長時間的課程的話，約一個半小時，它會相對有趣一點，比起那些按（語言）分級及操練」

（節錄 2020WS TA2 訪談錄影逐字稿）

TA4 對兩週一文化主題的合作教學模式，提出了深層見解。TA4 認為學習者的積極度被策動起來的原因，是因為學生在每個文化主題的第一堂課中所學的，能立即在隔週第二堂課中運用出來。學生能再次複習已學，同時也藉機發揮課餘時間的自學成果。研究者推論，學生之所以會在課堂中主動詢問更多細節，是為了獲取支撐其表達自身意見與觀點的知識。以語言學習層面來看，學生可藉這種積極的學習動力，來建構個人專屬文化與語料庫，以便在第二次上課中立即運用並實踐。因此引證，學習者在這個「主動的、經思考過的」過程，逐漸塑形自身的文化/身分認同。

「最大的我覺得就是讓學生真的有一個練習的機會，不是只是在課堂上聽完，然後說完就沒有了，是真的有一個你知道你上完這節課之後，你下一節課要面對的是一個會跟你談論這些主題的老師，那很快就可以練習到這些主題內容，所以是幫助學生再去複習，而且讓她知道她現在學的東西是馬上就會用到的，你下一節課就必須要說出來的，對他幫助很大。」

（研究者追問：你覺得他說出來的用意是什麼？）

他說出的，應該是有思考過，對他，他知道怎麼說。不是只是像我們在背單字背完，可能過了一個禮拜、兩個禮拜就忘記了，因為你用不到。我覺得是值得開發，為什麼，因為我覺得學生它是真的，可以瞭解到那個文化，而且同時也是培養學生對自己文化跟對方文化的一個好奇心」

（節錄 2020WS TA4 訪談錄影逐字稿）

(3) 學期末匿名問卷的「特別」建議：學生們的意見相左甚巨

學生們提出對課程與教學陣容的正面評價，同時也認為此課程確實能增進學習的功效與動力。不過，以下兩筆建議，則指出此課程的工作量高於課程本身 2 學分 (ETCS) 的報酬，經其中一位計算，應該獲得 3.5 個學分 (ETCS) 才合適（請參考節錄 2020WS 學期末匿名問卷如下）。

首先，計算此課程應需一個學生多少時數。依據教學機構的規定，每一個 ETCS 的上課與工作總時占 25 小時。此研課程有 2 ETCS，所以學生全學期必須花費 50 小時左右的時間在這門課上。2020WS 學期共計 15 週，每週上課時間為 1.5 小時，所以上課總時共 22.5 小時。50 小時扣除 22.5 小時，自學時間應有 27.5 小時，換算後得知，每週自學時間應為 110 分鐘。

再者，回顧此學生對學分的計算方式。其表示一份作業需要 5 至 10 小時，本學期共派六份作業，所以該生需要 30 至 60 小時準備作業時間。另外此學生自學每週 2 小時，本學期 15 週計算，需 30 小時。兩者 相加，共計工作量時間有 60 至 90 小時。再加上，全學期上課時間 22.5 小時，此學生花費 88.5 至 112.5 小時，換算後應為 4.5 ETCS。

「Mein Arbeitsaufwand überstieg definitiv die für die LVA angedachten 2 ECTS. Für jede Hausübung habe ich etwa 5-10 Stunden gebraucht, zusätzlich habe ich auch mindestens 2 Stunden pro Woche investiert in das Lernen von neuen Vokabeln, für das Hören des Podcasts sowie für das Lesen der (freiwilligen) Zusatztexte. Hinzu kam das Einarbeiten in die Funktionsweise des Kurses sowie die Prüfungsvorbereitung. Das habe ich auch alles gerne gemacht, daher wären meine Vorschläge: - mehr ECTS für den Kurs bei gleichem Inhalt (min. 70h Selbststudium + 2 SWS Präsenzlehre = min. 3,5 ECTS) (我的工作量肯定超過了課程規劃的 2 ECTS。我每次作業練習大約 5-10 小時根據需要，我每週還投入至少 2 小時來學習新的聽力詞彙播客和閱

讀（自願）附加文檔。此外，也熟悉了課程的運作方式、考試準備。我很喜歡做這一切，所以我的建議是：相同內容的課程需要更多 ECTS（至少 70 小時自學 + 2 小時面對面教學 = 至少 3.5 ECTS）」

（節錄 2020WS 學期末匿名問卷）

綜合上述比對資料，可發現此學生用了許多錯誤的資訊和認知在評估此課程，儘管在學期初，研究者/教師和實習老師們，一再提供的課程說明資料和數次的解釋，該生仍有誤解。研究者針對學習工作量過高與學分數不均等的質疑，經分析期末匿名問卷的量化數據卻得到不同意見，如下圖 5.13 所示（樣本數 $n = 11$ ；平均值 = 3.3；標準差 = 1.1）。

統計數字顯示，認為工作量適中者有 63.6%，工作量太低者有 9.1%，合計 72.7% 認為工作量適宜，甚至太輕鬆；約有四分之一的意見（27.3%）認為工作量太高。從平均值 3.3 看來，落於中等略微偏高，再看標準差超過 1，則表示學生們的意見中有明顯分歧的情況。總的來說，這位近乎偏執的學生意見，表示了每個作業需要 5 至 10 小時的龐大工作時數，研究者認為是因為學生華語程度弱後太多的緣故。對少數程度弱的學生，本課程是有一定的挑戰需要克服的。但是針對高度混語言程度的班級而言，研究者所做的規畫與課程設計是合宜適當的。我們可以洞悉到，當學習者語言程度不及 CEFR A2⁺（初級高等）時，其參與此課程及面對指派任務所產生的想法與可能面臨的挑戰，因此在心理上有極大的負擔。此一研究發現可以作為日後的借鏡，若有類似學生出現時，教學者可以提供克服的輔導或協助。



圖 5.13 節錄 2020WS 學期末匿名問卷統整報告 – 學分數與工作量適宜嗎？

(4) 此門課的設計符合三年級程度

何以得知，上述反饋是受到語言程度不足的影響？另一位學生的問卷反饋中提到此課程成員的語言程度混雜太大（參考節錄 2020WS 學期末匿名問卷如下）。對他而言，這門課是適合三年級程度的，但班上存在少數程度不足的學生，連「點名」這個詞彙都聽不懂，這應該是在一二年級就該學會的生字了。經解析「點名」兩個漢字，確實早在一年級第一學期「點菜」和「名字」就該學過了。所以上述學生所提到需要 70 小時的學習時數，其實是在補償該生原本落後的進度。

Da es sich um einen Sprachkurs handelt ein Problem die relativ weit gestreuten proficiency levels der Kollegen. Das Niveau des Kurses war für M3/drittes Jahr angemessen, aber gleichzeitig waren einige Kollegen heillos überfordert, während andere sich wohl teilweise unterfordert gefühlt haben mussten. Beispiel: Am Anfang des Kurses gab es immer zuerst eine Anwesenheitsüberprüfung, wobei einige Kollegen den Ausdruck "sich als anwesend melden" offenbar nicht kannten. Um solchen kleinen Problemen vorzubeugen, müsste in den vorangegangenen Sprachkursen dieses, doch fundamentale Vokabular, klarer gelehrt werden. （由於這是一門語言課程，因此存在一個問題，就是同學們的（華語）熟練程度參差不齊。課程的程度適合 M3/三年級，但同時，有些同學無可救藥地不知所措，而其他人則一定感到部分挑戰不足。例如：在課程開

始時，總是先進行出勤檢查，儘管有些同學顯然不知道「點名」一詞。為了防止這樣的小問題，這個基礎詞彙在先前的語言課程中應該要講得更清楚。」

(節錄 2020WS 學期末匿名問卷)

除了學生反饋的質性佐證，也可以從期末匿名問卷的量化數據證實，本研究所設計的課程合宜（請參考圖 5.14）。第 2.15 道問題「我覺得這門課程的要求太低/太高」，取樣數：11；平均數：3.3；中位數 3.0；標準差：0.7，說明這 11 位學生代表超此學期班級同意參與研究 14 人之半數，此份問卷具高度可信度。標準差 0.7 說明，學生幾乎都認為此課程設定的難度適中合宜。

第 2.18 道問題「上課（/口語）速度太低/太高」，取樣數：6；平均數：2.8；中位數 3.0；標準差：0.4，這樣的數據顯示，上課速度（或口語速度）適中偏慢，不過填寫人數只有 6 人。同時，第 2.19 道問題「我感覺老師們為我的考試做好了充分的準備」，也只有 6 人勾選填答此問題。

匯整報告顯示，近 30 題，僅有第 2.18 與第 2.19 兩道問題是 6 人回答，推論可能是因為問題不適用於語言會話課程，這兩道問題較適合講課型課程，因此忽略不填。然而，雖然只有 6 人答覆，也證明了此課程運作的模式，至少獲得班級近半數成員的肯定。

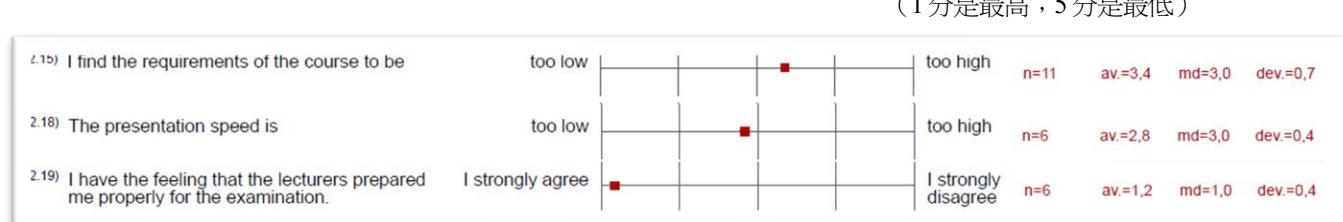


圖 5.14 節錄 2020WS 學期末匿名問卷統整報告

5.2.4. 調整為「總結性 ICC 評量方法」的成效

第二次行動研究調整了前一次行動研究的 ICC 評量模式，依然利用短片模擬跨文化衝擊事件，但改以「總結性評量」模式進行。因此，研究者從本學期教授的六個主題裡挑選三個，並運用類似文化突衝場景作為情景模擬，來評估學習者的 ICC。研究者在考試前一週提供學生觀看以利準備考試，學生們可以從已經學習過的文化主題及其知識，套用到新的跨文化事件，並且可以與實習老師們進行複習與討論。

此次第二次行動因教學陣容複雜，五位實習老師的教學內容不完全相同，並且研究者/教師所授之教學內容與方法也與實習老師有許多差異。再者，開課前兩週的虛耗，學生、實習老師、及研究者/教師精力花費在適應和磨合。因此，本學期尚不適合觀察學生語言能力和 IC 兩項各別的發展。取而代之的是，利用語言能力和 IC 兩項分數加總而成的 ICC 分數與進展狀況，來判斷此教學法的成效。對語言能力和 IC 個別發展的進一步分析，將於下階段教學，即第三次行動，由研究者/教師獨自授課完整一學期，藉由穩定的教學設置與環境，得以較公平地觀察與分析。

第二次行動的期末口考，研究者挑選 2015 年 2 月 12 日在上海電視劇頻道連續劇《港媳嫁到（Beautiful Lady Wonderful Life）》¹²⁵ 之中的五段場景，並組合成一部影片集，合計約 23 分鐘，提供學生在期末考前預習。研究者挑選四個場景分別對應本學期學過的類似文化主題：異國職場文化、教育哲學、傳統與現代（觀點）對社會的影響。此部連續劇的故事，主要圍繞在婆媳代溝（年代文化的區別）和青島與香港文化差異（地域文化的區別）所導致的跨文化衝擊。最終，研究者訂定考題為四道：職場文化的潛規則、家庭教養（孝順、養兒防老）、新舊教育觀差別、現代和傳統的家庭地位觀念。

¹²⁵ 參考該劇介紹：<https://baike.baidu.com/item/%E6%B8%AF%E5%AA%B3%E5%AB%81%E5%88%B0/12003307>
「從香港到大陸青島發展打拼的單身媽媽藍嘉慧，帶著孩子嫁進李家，與婆婆劉美雲發生的一系列的婆媳戰爭，最終收穫事業家庭雙豐收。」

此 ICC 評量方法依照受試者語言程度高低不同，各有設定應達成的 IC 指標，但是評分標準一致。準備這樣的機制是為了應用差異化教學的概念，因為班級程度混雜不一，為不同程度的學生設定目標，可以有效減少學生的焦慮。程度弱者，以鞏固生詞、語法、聲調、達到文化對比為目標；程度強者，以分析文化場景，表達自己的觀點和看法為目標。舉例說明，考題一有以下六個問題，如圖 5.15。

另外，研究者/教師提供學生們各主題可能會需要的生詞來輔佐自己的表達，做為主題的文化知識文本。評分表則延用圖 5.5 的更新版，並整合語言部分而成的 ICC 評分表（如表 3.3 範例所示），IC 和語言能力各占 50 分。不過，IC 組成要項之一「文化/身分認同之彈性 10%」，如上節所提超過 CEFR B1 水平，故直接送分，所得的分數 1~10 則轉變成一個量化指標，用以提供教師與學生觀察其對該主題的文化/認同的彈性的狀態。研究者除了考量此項指標超過本課程 B1 水平外，研究者另有重要顧忌，即對某一文化主題/身分認同的彈性高低與否，不應該給予評分，因為這屬於個人思想範疇，並不適合評比，以免誤解「數字低代表能力差」的意味。

一去餐廳吃飯要錢（職場文化）

1. 這個場景發生了什麼狀況(問題)?
2. 這個場景中，文化的產物和習俗、生活習慣是什麼?
3. 你覺得阿忠跟婆婆收錢，是正確的嗎?
4. 你覺得去家人開的餐廳用餐應該要打折或是免單嗎?
5. 你的文化怎麼處裡這樣的場景?
6. 婆婆帶朋友到媳婦餐廳用餐，大家覺得應該免單，這樣合理嗎?

相關生詞：開票、結帳、收據、餐館、午休、免單、打折、借錢、湊錢

圖 5.15 2020WS 期末模擬考題範例

- 期末評量發現過全班過半數學生的ICC有明顯進步

期末口試評量整體進行順利，不再出現像第一次行動研究所發生「因為學生語言能力不足而無法利用華語表達看法」的現象，或師與生無法雙向溝通討論的窘境。第二次行動研究共計有 14 位學生簽署參與研究同意書。以期中錄音簡報成績為基礎，與期末一對一口試評量的分數比較，整理如下表 5.4 期中與期末評量 ICC 分數表，另將文化/身分認同之彈性提取出，不占 ICC 總分，以利進行分析。

期中錄音簡報的分數一行顯示，除了 S2 是上一學期就加入了此課程的舊生，取得文化/身分認同之彈性最高 6 分之外，其餘學生經過半學期的磨合努力，多數學生都能在簡報期間內展現其 ICC 架構的能力；但是一部分學生因為簡報內容較少、語言能力不足（如 S6、S12、S13），或者內容未展現文化間的彈性調動（如 S1、S10），故文化/身分認同之彈性的指數不高。

接續往下表 5.4 右側察看期末口試成績，學生普遍有明顯進步，可分為三類：

- i. 第一類：ICC 總分且文化/認同彈性變動不明顯，都在保持在同一良好級距。例如，S2、S3、S5、S7、S9、S14。
- ii. 第二類：原語言能力尚可，期末時 ICC 總分無明顯改變，但組織篇章能力變得更深入且豐富，因此帶動文化/認同彈性。例如，S1、S4、S8、S11。
- iii. 第三類：基礎語言能力明顯提升，帶動 ICC 級分及文化/認同彈性。例如，S6、S12、S13。

第一類學生幾乎都維持穩定的 ICC 表現，可以推判這六位依照自己的學習節奏，發揮其 B1 水平與 ICC 的表達能力。再從表中期末之認同彈性指數來看，全體都落在 4 ~ 6 分之間，這表示此課程的難度設計約略落於此處，顧慮到全班程度不一、文化背景不同的先決

條件下，所設的教學目標已然全面達成。若要再提升第一類學生的整體表現，課程難度和設計勢必需要往更高一級推進。

第二類學生雖然原本已具有 A2 水平語言能力以上，但經過一學期的努力，這類學生的論述能力，特別是在 ICC 表達方面更顯完整又深入。這樣的 ICC 表現使得這類學生期中與期末的改善有了明顯的變化，他們因為擁有了餘裕的思維，來提出具有張力的論述。換言之，第二類的學生正往第一類學生的程度邁進，可望達到平穩的 ICC 表現。

至於，第三類學生，更加難能可貴，這三位的語言能力有大幅度的上升，除了原本基礎的語法與詞彙能力得以改善，還擴大這類學生產生完整且有結構的語言能力，明顯從 A2 躍升至 B1 水平。

表 5.4 期中與期末評量 ICC 分數表

| 2020WS 學生編號 | 文化 背景 | 期中錄音簡報 ¹²⁶ | 認同彈性 | 期末口試 | 認同彈性 | 明顯進步 |
|----------------|----------|-----------------------|------|------|------|------|
| S1 | 歐裔 | 83.7 | 1 | 86.4 | 5 | 有 |
| S2 | 華裔 | 89.8 | 6 | 92.9 | 6 | - |
| S3 | 華裔 | 89.1 | 5 | 89.9 | 5 | - |
| S4 | 歐裔 | 82.5 | 3 | 89.8 | 5 | 有 |
| S5 | 歐裔 | 86.2 | 4 | 82.9 | 4 | - |
| S6 | 歐裔 | 56.8 | 2 | 73.9 | 4 | 有 |
| S7 | 華裔 | 89.1 | 5 | 83.1 | 4 | - |
| S8 | 華裔 | 84.9 | 3 | 83.1 | 5 | 有 |
| S9 | 華裔 | 86 | 4 | 81.1 | 4 | - |
| S10 | 歐裔 | 74.5 | 2 | 77.7 | 4 | 有 |
| S11 | 華裔 | 89.9 | 4 | 89 | 6 | 有 |
| S12 | 歐裔 | 67 | 0 | 60.6 | 4 | 有 |
| S13 | 歐裔 | 66.9 | 2 | 75.3 | 4 | 有 |
| S14 | 華裔 | 79.3 | 3 | 73.8 | 4 | - |

單位：分

¹²⁶ 期中考錄音簡報：節錄自 2020WS 課程大綱「對於期中考試，您應該在 15 秒內錄製您的簡報分鐘（建議軟體：PowerPoint 或 Loom），11 月 27 日考試前所學的主題內容：適應外國環境、購物（/消費）行為的改變、異國職場文化。」

此表中，S5、S7、S12、S14 期末口試的總分略比期中低，是因為期末口考評量的題目 S12 和 S14 擁有的詞彙不太豐富、犯的語言錯誤太多，所以語言部分被扣分所致。S5 和 S7 對考試主題不熟悉或較不感興趣，兩者的組織和分析技能卻仍然精確到位，整體略弱一籌，但 ICC 總分與文化認同彈性還是在同一級距，無明顯變化。因此，可以推論 ICC 會隨著不同主題而出現波動，導致原因可能有：語言能力不足、文化主題的詞彙量或知識不足，以及對該主題是否感興趣等因素。

調整 ICC 測量方法，變成「總結性評量」模式後，得知學生們能充足表現 ICC 穩定的實力，從而研究者得以觀察學生們經此課程後所形成 ICC 發展狀態。另外，此評量方法也獲得了學生們的喜愛，推論是因為一個模擬的場景可以提供學生們練習已知和已學的知識與技能，讓學生們體認到本學期所培育的 ICC 是立竿見影的實用能力。

「（你喜歡此課程哪些部分？）*Den Film den wir für die Prüfung angesehen haben + die Prüfung selber[...]*（我們為（期末）考試看的影片+考試本身。）」

（節錄 2020WS 學期末匿名問卷）

5.2.5.小結

第二次行動研究經歷了許多風波，如同研究者的預判，因為教學陣容擴大，以及新學生的參與，使得原本駕輕就熟的 ICC 教學法，面臨了不少挑戰。然而，這些挑戰最終在立即的調整與解釋後，從第三週開始逐漸平息，尤其是在期中考後的說明會後，學生與實習老師們都能按部就班的穩定進行其該負責的本份。經統整學期末匿名問卷後，獲悉此課程得到壓倒性的正面肯定，唯在學分數與作業負荷出現不同意見。

在第二次行動教學初期，學生的 ICC 發展並不理想，因為仍在摸索適應階段。然而，如同表 5.4，期中評量和期末口試，還是可以明顯察覺學生們整體往正向發展，少數學生（指第一類）因為比其他學生適應更快，期中考評量已經穩定了課程所設定的 B1 級 ICC 能力，故而表中數據並無顯著改變，但並不意味著他們從課程一開始就有優秀的能力。

總結第二次行動研究所得之研究發現，可分成三個部分：1) 傳統華語本體的教學與本研究教學法之比較；2) 實習老師的跨文化衝擊概述；3) 給當今華語教師資體系關於跨文化教學培育的建議。

(1) 推論傳統華語教學與 ICC 導向之華語教學的比較表

第二次行動研究的考驗，提供研究者多元面向的思考，特別是在新創 ICC 教學法推動於教學現場之實踐所需的注意事項。研究者參考 Baker (2022) 的傳統與越文化外語教學比較表，並依據資料分析，梳理出 ICC 教學法與傳統華語教學的比較表 5.5 如下。

兩者的教學目的與教學對象可能存在極大的差異，全依照語言教學場域及其教學規劃而定。可斷定的是，傳統華語教學需要涵蓋的內容相對較少，因此學習者與教師所需要努力的範疇因而減少；ICC 教學導向，採用 CLIL 教學概念融合目標文化/多元文化為材料的教學內容，使得學習者與教學者很有可能因為顧及的範圍更大，產生極大的不安和焦慮。

表 5.5 傳統華語教學與 ICC 教學導向的比較表

| 項目 | 傳統華語本體教學 | ICC 教學導向 (CLIL 概念) |
|--------|---------------------------|--|
| 教學途徑 | Bottom-Up | Top-Down 為主，Bottom-Up 為輔 |
| 文化定義 | 文化是名詞。文化教學重於產物與習俗/生活習慣 | 文化是動詞。文化教學由產物與習俗/生活習慣來連結並詮釋觀點 |
| 評量重點 | 僅語言本體，如語法、生詞、發音 | 兼顧語言本體與 IC 五項要素發展 |
| 教學材料 | 重度依賴課本 | 多元互動式溝通材料組成 |
| 教學內容 | 刻意簡化文本，強調以文本為標準的學習取向 | 採用多語多文化與目標語的真實語料與情境，強調達到彈性地發表自我看法的學習取向 |
| 教學分類 | 詞彙與語法頻率高低依序而編輯課本 | 目標語文化《歐標》主題列表 |
| 預期溝通能力 | 溝通能力聚焦於語言本體能力的運用，如詞彙、語法等 | 溝通能力重於語用、及正面培育跨文化態度與尊重他者文化的不同 |
| 教學目標 | 以近母語者語言能力為終極目標 | 塑形自我語言系統與跨文化意識 |
| 授課方式 | 固定式單向教授及互動式練習，教師和課本具有典範作用 | 流動式雙向互動彼此學習 |
| 班級組成 | 高度仰賴程度分級，以進行教學 | 適合混程度、混文化背景的班級 |
| 現有師培資源 | 華語師資培育體系主流 | 尚缺師資培育和教學資源 |

本研究倡導的教學法，仍期望供教學實務運用而開發。導入外育教學場域和機構可以朝兩方面思考如下，而具體建議則於第六章結論中提出。

其一，本研究專注於觀察與探討 ICC 教學的成效，並且遵守教學場域的對專業畫面語等需求，不得不設計高密度的教學步調。其他教學場域若無此特殊要求，不需將研究者自創的教學流程勉強置於一個文化主題（即兩週課時 3 小時）內實踐完成，建議可以將「文化比較與對比」當作教學階段的分水嶺，同一個主題可以下堂課再延續或就此結束；或者上半學期練習「文化比較與對比」，而下半學期進行更進一階「文化衝擊案件」的討論。

其二，外語教育體系應該提出第三類課程。目前外語教學規劃主要以語言本體課程和文化體驗(/應用)課程兩大類組成；ICC 培育導向的外語課程，則可以編為第三類：著重於跨文化能力培養與語言整合應用的練習，或者導入試行階段直接編列入選修課程清單之中。

(2) 實習老師與研究者的跨文化衝擊

透過第二次行動研究所蒐集的資料分析而得，實習老師們與研究者經歷了一段跨文化衝擊，衝突點在於臺灣華語教學與歐盟高等教育機構（漢學系）的教學目標不同。從表 5.5 的比較中可發現，兩種教學導向有許多本質上的差異。五位實習老師們都經歷過了衝突、休克、適應、理解並接受的歷程，然而此過渡期的快慢，取決於一位教學者的心胸與態度是否積極開放。以下條列出實習老師們遇到的衝突點，提供華語教學從業人員、教學機構作為借鏡。

- i. 偏單向華語與中華文化知識的灌輸，缺乏師生雙向互動的特性。
- ii. 僅重視語言本體的教授。例如，生詞、語法等。認為 CLIL 內容整合的教學法，屬於專業華語，應該在中高級 B2 等級以上才能學習。
- iii. 未能察覺教學場域的特殊性與需求，以自身所認知的專業訓練為依歸。例如，高度混語言程度與混文化背景的班級、課時與進度高密度教學、時時提醒學習者的落後狀況是教學者的責任、課程學分的取得需滿足教學場域之體系規範等。
- iv. 缺乏教學中的互動性，不僅是課室中的交流，而是包含個別輔導與意見的互換。
- v. 關乎於觀點與意識的培育，不適合以母語者為學習目標。需要描述性（Descriptive）的能力，不是僅單向接受目標文化之規範性（Normative）的內容；需要流動性的交流，不是接納僵固化的答案。
- vi. 過度倡導柔性關懷的教學風格、過分強調以學生為中心而忽略教學場域的規定與學習者的特徵。例如，教學速度不宜過快，語氣要溫和柔順關心學生的感受，

給予程度低的學生英文版文件等。然而，在歐盟高教機構的教學者，若未盡到即時告知的責任，學生在學期結束時，因成績不佳無法取得學分，便可能接到投訴「怎麼整個學期什麼都很順利，但到頭來還是不及格」陷入未盡職責的爭論。

「或者是我們不會去批評他的程度， [...] 我們就是不會去 Judge 他，喔好就是我們會直接給他解釋阿然後讓他練習。我覺得他們可能就比較說，他不會被批評。他不會被否定，他就更放心。 [...] 或者是老師的語言，再溫柔一點吧！」

（節錄 2020WS TA2 訪談錄影逐字稿）

- **研究者/教師也遇上衝擊與考驗**

除了上述整理實習老師們所經歷的「跨文化」衝突之外，研究者在此次行動中也經歷兩個事件，在此記錄並自省。其一，課程設計了太多的指派任務，有超過此課程應得 2 學分 (ETCS) 的疑慮，上節已討論過，導致原因來自於學生程度的落後，但為避免紛爭，於第三次行動研究時，將減輕指派任務的份量。

其二，並非全部的教學理念和教學運作都清楚對外介紹並解釋。研究者/教師在 2020 年 12 月 18 日（第五個主題第一週課結束後），收到一位華語母語者學生的來信提醒。她/他表示，研究者在課堂中的教學發生錯誤，在文化比較的時候，研究者/教師採用了不對等的單位：香港文化與中國 (PRC) 文化，兩者是隸屬關係。該學生認為，香港是一個行政特別區域，怎麼能跟中國（包含多個省）相比？他/她認為這是教師在教學過程中的錯誤類比。

事實上，研究者/教師在課堂中嘗試推動「越文化 (TC)」教學，以「民間通俗的」地理區域為單位，所切割的是區域文化而非政治專有名詞，也就是兩個相比的單位不必對

等。舉例說明，王家過中秋節有個習慣，就是當天全家族一起到祖墓上香祭拜，而中華文化則普遍於清明節祭祖上祖墓。王家的家族文化，與中華文化不同，兩者並非對等單位且大小不同，一個是家族，一個是漢文化圈。將王家家族文化與中華文化相比進行討論，便是類似 TC（越文化）教學的概念。

「中國」與「香港」是隸屬關係，這兩者在概念上存在格差，在表达中不能分割。如果要進行文化切割與比較，只能使用無行政地位格差的名詞，即「內地」與「香港」
[...]如果要進行文化切割與比較，只能使用無行政地位格差的名詞，即「內地」與「香港」 [...]我所闡述的是「學術的準確性」」

（節錄 2020WS 某生來信）

倘若，教學者對文化定義不清楚，遇到質疑時，往往會變得不知所措。上示這段信件的內容，學生善意提醒研究者/教師犯的「錯誤」，實際上是教師未能在課堂中澄清所進行的 TC 教學概念。此外，師生兩方對文化分類詞語的定義也存在著落差。

依據瑞士語言學家索緒爾（Ferdinand de Saussure）符號學（Semiotics）理論來解釋¹²⁷，Saussure 將語言系統視為符號系統，分為「能指」（signifier）與「所指」（signified）。前者代表語言聲音或文字而成的符號；後者代表該符號的意義與概念，兩者非必要存在本質上的內在關聯，而是存在「隨意性」（Arbitrariness）的原則，是種約定俗成^{128,129}。

¹²⁷ Saussure 符號學（Semiotics）的定義。參考自

<https://db.nmtl.gov.tw/site2/dictionary?id=Dictionary00026&searchkey=%E8%A8%B1%E9%8A%98%E5%85%A8#:~:text=Saussure%E8%AA%8D%E7%82%BA%E8%AA%9E%E8%A8%80%E6%98%AF%E7%A8%AE,%E7%9A%84%E7%B5%90%E5%90%88%EF%BC%8C%E6%98%AF%E7%A8%AE%E7%B4%84%E5%AF%9A%E4%BF%97%E6%88%90%E3%80%82>

¹²⁸ 霍永壽, & 孫晨. (2017). 語言哲學視野下的索緒爾符號任意性. 外國語, 40(6), 49-56.

<http://jfl.shisu.edu.cn/cn/article/pdf/preview/302.pdf>

¹²⁹ Ningwei, C. Understanding the Principle of Arbitrariness From the Perspective of Saussure's Theory Linguistics. <https://www.davidpublisher.com/Public/uploads/Contribute/6422abc88a70e.pdf>

該生視「香港」與「中國」為行政地位的專有名詞，而研究者/教師卻採用「民間通俗」的概念。嚴判當時教師不想混淆學生正在構建的 ICC 思維所做的暫時處置，但卻導致了誤解，最終教師回覆未來將以「中華文化」取代「中國文化」迴避不經意引起的困惑。另一方面，研究者覺得欣慰，該生的文化意識與文化靈敏度經近一個學年的培養，已經可以洞察到非常細微的差異。

儘管如此，回顧第二次行動研究，研究者/教師遭遇了許多挑戰與質疑，經推論都來自於說明與解釋不夠妥善清楚。雖然，部分原因是為了秉持行動研究的原則，避免干擾研究場域中環境和人員的設置，作為行動研究者應以第三者的視角，暗中觀察行動研究參與成員的真實反應，即學生和實習老師。

面對新型態 ICC 教學法，研究者經第二次行動教學，體認到應該要更清楚且謹慎地介紹其教學概念與作用，盡可能地減輕學習者與教學同業人士的不安或困惑，畢竟論及教學成效，依據前兩次的行動研究看來，都是獲得正面肯定的。

(3) 現有華語教學師培體系的改善建議

依據五位實習老師的個別訪談逐字稿，整理出現存華語教學師資培育體系的特性與針對跨文化教學所需的建議。臺灣華語教師似乎強調必須遵守師培體系所受的專業訓練，呈現過度中心主義的反應，所以缺乏調適的彈性與開放的心胸。運用跨文化教學，正面開放的態度並嘗試認識不同的文化價值和世界觀是先決條件之一。條列以下五項建議與說明：

1) 加強華語師資跨文化能力培養

- 現有認證考試缺乏跨文化能力考核
- 需要提供跨文化教學培訓
- 培養教師有能力察覺並探索不同學生的文化背景

2) 改善「對外華語教學能力師資考試」的內容

- 考試內容與實際教學現場的需求脫節
- 過於偏重中華傳統文化（產物與習俗）和書面語
- 缺乏現代日常生活和實用性的內容

3) 提升（跨）文化教學質量

- 加強（跨）文化教學內容和深度
- 培養華語教師的（跨）文化素養和開放態度
- 增加（跨）文化觀念的教學內涵

4) 強化實際（跨）文化教學能力

- 提供更多實際跨文化教學的指導
- 培養教師靈活運用教學材料的能力而非限於課本
- 增加實際跨文化教學經驗和反思的機會

5) 提供跨文化教學資源以促進華語教師專業發展

- 加強教師對 CLIL 內容整合專業領域知識的培養
- 提供同儕共同備（跨文化教學）課程的機會
- 加強教師之間的跨文化教學資源共享

5.2.6. 本階段完成及下階段工作項目

• 本階段已完成：

- 1) 新創 ICC 評分量表之「個人身分與認同之彈性（Flexibility of individual identity）」改為指標指數 1 ~ 10 級分
- 2) 觀察學生 ICC 培育進展良好，其成長與文化認同彈性有正相關
- 3) 面談實習老師及探討了目前華語師資培育對跨文化教學面向的缺乏
- 4) 確認了改良的 ICC 測量方法（結總性評量）及其效果佳

5) ICC 教學材料、教學流程、課程設計、測量方法與理論工具等，信效度都趨於穩定。

- 下一階段的行動研究任務：

- 1) 再確認最終版之教學設置、教學材料、教學流程

- 2) 再確認最終版之新創 ICC 評分量表、ICC 測量方法（結總性評量）、KACSI 金字塔模型

- 3) 分析學生對 ICC 教學導向課程的量化問卷

5.3. 第三次行動

本研究所設計之 ICC 教學法需要的材料、資源、理論等，經兩次正式行動研究後都已經就緒。第三次行動研究旨在將本研究所開發與改善的教學資源與理論模型，進行最終的驗證，以確認其穩定性與信效度。第三次行動研究的課程設計，如圖 5.16 2021SS 課程計畫表所示，遵循「1 文化定義 + 5 文化主題」的設計原則，先與學生討論「何謂文化？」以激發學習者的文化靈敏度，並介紹文化分析工具：文化三分類、強調文化三分類與跨文化交流間的聯繫說明、反思心得報告指南等文件。接著，便依循「ICC 教學流程」開展五個文化主題的逐步討論。

2020WS 和 2021SS 同屬一個學年。第三次行動研究於 2021SS 實施，是此學年的下半部，所以本學生名單產生了部分變動。2021SS 的班級成員共有 15 位學生（參考表 5.1）和研究者/教師。15 位學生中，有 12 位舊生¹³⁰在上學期 2020WS 修過此 ICC 培育導向的會話課程（1 位中途因故退課），以及 3 位第一次修此導向課程的新學生（歐裔、華裔、母語者各 1 人）。每學期學生名單的安排並非研究者可控，故僅能依照實際局勢進行研究，並在本文如實陳述。於第三次行動完成本學期課程者，共計 14 位學生，全數皆同意參與研究，允許研究者分析其資料與學習歷程。

本節依據所蒐集的資料經分析後，按照時間流程，分三個部分，並以 5.3.4 小段的簡短總結，為第三次行動劃下句點。第一部分，為了探討本論文第二個研究假說「TCFL 和 ICC 為全球能力和全球身分認同的發展做出貢獻」，觀察學生是否展露全球化視野與關懷，以及學生是否能指出其在全球框架之中的身分與說明。特地為此目的，將學生作業進行質性分析，而與本次行動研究與第二個假說有關的兩個大文化主題，各由兩個次主題組成：主

¹³⁰ 凡接觸並與研究者/教師一同完成一學期 ICC 導向聽力與口說（會話）課程者，本研究稱為「舊生」；反之，首次接觸者，稱為「新生」。

題三環境保護（「怎麼做環保？」和「中國哲學與自然」）以及主題四全球化的當代社會（「與外國人交朋友」和「全球化和跨文化交際」）。

| Date | Week/ Class No. | Topics/ Brief Content | Objectives | Assignments and Assessments | Supplement and Articles | | |
|--------|-----------------------|--|--|--|---|--|--|
| 03-Mar | 1 | Introduction 介绍 | 课程介绍、评分要求和作业说明 | | | | |
| 10-Mar | 2 | 什么是文化? What is culture? | 文化分类 Culture categories: 文化产物 Product | Transition 前进乐团 - 我爱她 Wo Ai Ni https://youtu.be/ar2d85-5EZA | 反思報告(500字左右：學期成績加5分作業) 3月20日前交 By 20 Mar | | |
| 17-Mar | 3 | | 1. 文化分类 Culture categories: 文化实践和习俗 Practice 2. Connecting to perspective 与文化观念连结 | | | | |
| 24-Mar | 4 | 语言和跨文化沟通 Languages and Intercultural communication | 语言里的文化元素 The cultural elements, or memes, in languages | Homework 1 | 学习汉语也该学习文化吗？ MP3 [1] p.145-155 4月20日前交 By 20 Apr | | |
| 14-Apr | 5 | | 汉语圈和汉字圈 (Sinosphere) | | | | |
| 21-Apr | 6 | 宗教与文化的关联 The relation between religion and culture | 日常生活发现宗教的痕迹 Finding traces/marks of religion in everyday life | Homework 2 | 《远方的家》 视频(0:56 ~ 7:56) 5月4日前交 By 4 May | | |
| 28-Apr | 7 | | 宗教对现代文化的影响 The impact of religion on contemporary culture | | | | |
| 05-May | 8 | 期中评量 Midterm Assessment (online) 跨文化冲击案例分析 (*跨文化分析反思) https://www.9movies.yt/watch/pushing-hands-8110/?ep=24387 https://tv.sohu.com/v/dXMvOTEzMjMyMjQvMzM5MzgwMDkuc2h0bWw=.html | | | | | |
| 12-May | 9 | 环境保护(环保) Environmental protection | 怎么做环保? How do you implement the concepts of environmental protection? | Homework 3 | ChinesePod: Global warming 5月18日前交 By 18 May | | |
| 19-May | 10 | | 中国哲学与自然 The relation between Chinese philosophy and nature | | | | |
| 26-May | 11 | 全球化的当代社会 Contemporary society in the context of globalization | 与外国人交朋友 Making friends with foreigners[1] p.180-191 | Homework 4 | ChinesePod: Chinese Identity 6月8日前交 By 8 Jun | | |
| 02-Jun | 12 | | 全球化和跨文化交际 Globalisation and Intercultural[2] p.62-73 | | | | |
| 09-Jun | 13 | 专业场合的协商谈判 Discussion and negotiation at a professional event | Hofstede 理论介绍 The introduction of Hofstede's theory | Homework 5 Project presentation (Submission: 1. Slides & 2. Individual notes: Full sentences or clear bullet points will be acceptable) | 请交：小组 PPT 和个人报告笔记 6月13日前交 By 13 Jun | | |
| 16-Jun | 14 | | 如何应用六个维度 How do we apply Hofstede's six dimensions? | | | | |
| 23-Jun | 15 | 期末评量 (线上口试 @BBB) Final oral exam (online @BBB) | | | | | |
| 30-Jun | 16 | 电影欣赏和讨论“别告诉她 The farewell” https://youtu.be/RofpAjqwMa8 | | | | | |

圖 5.16 2021SS 課程計畫表

第二部分，研究者在最後一個主題（主題五），指派一項小組合作任務後，鼓勵每位學生書寫反思報告，用以探視學生的IC是否超脫「國家」和「語言」所劃分的文化界定，或是有更深入且多元面向的看法。此部分仍透過質性分析，來檢視學生們的IC發展成果。

第三部分，本學期第三次行動中，研究者/教師終於實施了已穩定成熟的ICC教學設置，得以觀察學生的ICC整體發展的情形，並且以量化分析之。如同上段所示，大多數學生與研究者/教師共同經歷了一個學年兩學期的培育，僅有少數只經歷一學期。因此，第三部分，首先藉由量化數據來觀察學生在語言能力、IC、及ICC三方面的成長情況。於此同時，秉持質量並重的檢驗原則，亦採取質性資料的分析，探討以下三項：1) 學生通過此ICC教學法所培養的會話語言能力為何；2) 學習者在ICC培育導向的課程中遇到的挑戰為何；3) 學生對本研究課程兩學期的（量化）滿意度。

最後，以此說明，基於上學期（第二次行動研究）有學生向教學主管單位反應，指出作業工作量超出了此必修課程應得的學分數，研究者收到了（新任）教務管理者的善意提醒。由於未取得教學管理者參與本研究的許可，因此在此不多贅述細節。作業數量的指派實際上是為了彌補受限於COVID-19轉為線上教學的不足，因為教師無法隨時觀察每位學生的學習發展，只能藉由指派作業來追蹤和對應ICC培育發展。儘管從上學期末匿名問卷的量化數據中得知，本課程安排的課業工作量獲得多數學生的認可，但仍有兩位學生提出改善建議。綜合考量後，研究者在此學期稍微減輕了工作量，以回應上述各單位的提醒。

5.3.1.跨文化能力有效引導及促進全球公民身分的體悟

儘管有學者表示跨文化外語教育能有助培養跨文化公民，甚至打破以國家為單位的文化框架，擴展並促進成為全球公民需要的涵養（Baker, 2022），並且指出培育跨文化公民的外語教育，具有關注於跨文化交際及尊重「他者」多元文化的概念（Byram, 2017）。

不過，早期外語教育的跨文化理論仍有稍嫌不足之處，Byram (2021) 特別指出跨文化公民教育的中心必須具備「活動性（Activity）」、「經驗（Experience）」、「流動（Change）」的特性，這是舊有 ICC (Byram, 1997) 所缺乏的動態維度；Baker (2022) 追加指出 Byram 的 ICC 模型亦較少關注於跨文化意識的部分，並且主張學習者應該加強與他者文化（/群體）之間的持續流動的注視，對成為跨文化公民的理論都有非常正面的肯定。

實際上在教學場域的狀況，是否真如理論所言，研究者亦設立本論文第二個研究假說「TCFL 和 ICC 為全球能力和全球身分認同的發展做出貢獻」。經研究者梳理質性分析，統整 2021SS 學期兩個大文化主題的作業：主題三環境保護（「怎麼做環保？」和「中國哲學與自然」）和主題四全球化的當代社會（「與外國人交朋友」和「全球化和跨文化交際」），分別有 6 份和 9 份，合計 15 份作業。

從資料分析發現，學習者被激發的仍然是在「多元文化」的尊重與對自然的關懷，引述的是本課程中華文化的概念，透過「經濟」、「城市建設」、「人類與生態之平衡」、「日常消費行為」等面向，稍微隱諱地留意現今成為全球公民所需的環保意識（請參考 2021SS 學生 S3 主題三環境保護作業）。

「我們地球上有很多不同的國家，這些國家對環環境保護的態度也有很不同。我首先想比較一下。中華文化和奧地利文化。」

（節錄 2021SS 學生 S3 主題三環境保護 錄音/影作業逐字稿）

僅有少數幾份，以自身多元文化背景與親身經歷來陳述如何在全球框架上的多元文化生態裡，保持或發展應有的素養和態度（請參考 2021SS 學生 S4 主題四全球化的當代社會錄音/影作業逐字稿）。

「我們烏克蘭人的身份與俄羅斯共享的過去有關，但是也與西方有著歷史淵源和親緣關係。烏克蘭的特點是歷史記憶和方向的多樣性。我的父母，他們也是烏克蘭人， [...] 烏克蘭的東方出生長大的，因此，俄羅斯對他們身份（認同）的影響很大，這一點以及我不再住在那裡的事實，讓我與我的文化身份做產生斗争， [...] 跟大多數有移民背景的人交流更容易，因為我們的跨文化背景給了我們塑造身份的經歷、文化和背景的融合，帶來了更豐富的體驗。關於身份，我認為你現在在哪裡是最重要的，但是同時重要的是，不要放棄你曾經來自的地方，你不應該為了成為全球社會的一部分，而放棄你的根。在全球化的時代，人們更加關注自身文化的獨特性和特殊性，文化認同提供了，地方知識和自我、（以及）社區和國家意識的全球意義」

（節錄 2021SS 學生 S4 主題四全球化的當代社會 錄音/影作業逐字稿）

綜上，研究者判斷，跨文化能力促進全球公民身分的意識有些薄弱，除非將課程規劃成具有國際視野與全球範疇的內容，以及相關主題，例如人類世、世界公民、自然環保等，才有可能獲得更多滿意的成效。因此，推判跨文化能力可為全球公民必備涵養作前期準備，對直接助益並非全無，但仍然有限。

5.3.2. 課程對學生跨文化能力發展的影響

本學期指派了五大文化主題的課後作業共計 5 份，但學生可自行選擇三個文化主題遞交。由於作業減量而直接影響了資料蒐集的數量變少，再加上每一個主題作業繳交數量不一，唯有第五個主題「專業場合的協商與談判」的指派任務是必交作業。

「專業場合的協商與談判」是兩學期的最後一個教學主題。大部分學生經過數個文化主題的學習與討論，可以明顯察覺學生具有多元文化意識、系統性的跨文化分析技能、文化是流動的意識，以及對不同文化的尊重多種優良的 ICC 特徵等。

因此，研究者在最後一個主題，欲進一步求證如上所述是否成立，並且檢視學生是否具備多元文化的意識和深度的批判思維。如同 3.5.2 一段落中「一個文化比較（CC）模式的範例：國家文化的比較」的說明，教師在第一堂課中首先介紹 Hofstede 文化六個維度理論（Hofstede's cultural dimensions theory）及其相關討論。並且指派學生分為 4 組，學生的任務（如圖 5.17）共有小組合作的企劃簡報（中文）和個人筆記（中文或英文）兩項。學生必須依照組別，自行發想如何將奧地利特色產品推廣到中國市場，並利用課中所學的「Hofstede 文化六個維度理論」¹³¹即以國家劃分文化的理論來說明對中國市場銷售的分析與賣點。

你们为一家国际贸易公司工作，打算在中国，推广奥地利的产品，品项不限，例如美食、环保产品等。请你们准备一个企划案的简报（15 分钟不可超过），下周报告，请在下周交 PPT 和个人的笔记 PDF 档（句子或清楚的条例要点都可以）。

1. PPT：小组交一份。

2. 个人笔记（请不要超过 1500 个字；中英文皆可）：自己报告用的笔记，以及对 Hofstede 文化六维度理论的看法。Hofstede 把每个国家利用六个维度,你同意他的理论吗？为什么？利用你自己的看法简要地且完整地来批判这个理论。

口头简报 70% 个人笔记 30%

【重要词汇】侵权、告、法院、商标、一模一样、判、赔偿、立即、冒牌货、假冒、风险、价值观、使命、版权、专利、改观、竞争、分析、挑战

圖 5.17 主題五專業場合的協商談判之指派作業說明

此任務除了讓學生反思並觀察所處奧地利的地方特色之外，還促進學生透過文化層面的思考，即時整合課堂所學並發揮自己的跨文化分析技能。這項任務之淺層目標，可以讓

¹³¹ 權力距離指數（Power Distance Index : PDI）、個人主義與集體主義（Individualism versus Collectivism : IDV）、不確定性規避指數（Uncertainty Avoidance Index : UAI）、男性化與女性化（Masculinity versus Femininity : MAS）、長期導向（Longterm Orientation : LTO）、放任與約束（Indulgence versus Restraint : IVR）

學生進行奧地利文化和中國文化的跨文化溝通協調，並提出具體展示；深層目標則是讓學生察覺雙邊國家文化中的多元文化群體和其重要的核心價值，以達到高效的 ICC 成效。

- **IC學習成效顯著超乎預期**

學生們試著推廣奧地利特色文化，所選的當地特產有：南瓜仔油、維也納威化餅、莫札特利口酒、Waterdrop（新創 0 卡 0 糖健康微型飲料氣泡錠）。經過分析小組的簡報和學生個人筆記可以發現，4組學生都涵蓋了多元文化和環保永續的概念，並且依據 Hofstede 理論的線上工具¹³²所提供的國家比較之六個維度的數值，挑選與的中國文化的偏好，或是與奧地利文化相似的特點。以此證實，學生以國家為單位的 CC 模式之比較有優良的表現。

再深入分析學生個人筆記共 13 份（有一位沒交作業）。有 10 位對 Hofstede 的理論提出批判，另外 3 位對該理論表示肯定且未提出批判性意見。這 3 位不見得沒有個人想法，有可能忘記在個人筆記中提出這方面的看法。以下歸納學生批評可分為三點：

(1) 理論過時：過半數學生認為 Hofstede 的理論已經無法適用於 40 多年後的今天，並無法反映當代社會的變化。

「四十年前提出的霍夫斯泰德文化维度理论在当时还有充分的理论依据，但如今已经跟不上各国文化的发展，不足以让我们去充分了解一个文化。」

（節錄 2021SS 學生 S17 主題五個人筆記）

¹³² 同註腳 76 <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison-tool>

(2) Hofstede 理論過於簡化和概括，可能會引發或強化刻板印象：學生指出將國家為文化單位，每個國家僅用六個維度來衡量和分類一個文化是過於狹隘和簡單化的，如此簡化的分類可能會強化而非減輕文化刻板印象的問題。

「I think his theory is lacking, which might lead to stereotypes being reinforced instead of being overcome, on the basis of being too reductive and thus giving the impression that there is general characteristics that all members of a nation share.」

(節錄 2021SS 學生 S1 主題五個人筆記)

「The more I look into Hofstede's theory the more I seem to confirm my own concept of it being a tool to compare societies rather than focusing on the cultural aspects of it, highlighting progress and regress in development, which should not be the intent or side effect when indulging in the field of cultures. In my eyes, after working on my own abilities in cross-cultural communication and understanding for many months now, I cannot wrap my head around the idea of scientifically and reliably ‘comparing’ different cultures with the help of six dimensions. Indeed, it is way more complex than that and I believe we can do better.」

(節錄 2021SS 學生 S11 主題五個人筆記)

(3) 忽視了國家內部的多樣性：幾乎全數學生都指出，該理論忽略了國家內容多樣性的存在，且過於強調國家中每一成員的同質性。

「民族文化不可能统一，存在相当大的多样性。同质文化的假设只能通过假设文化是连贯的、纯粹的、稳定的，并且没有像其他文化和非文化因素那样影响一个民族文化
的外部因素。」

(節錄 2021SS 學生 S4 主題五個人筆記)

除了上述三個共通的批評點之外，學生的個人筆記裡部分也提出其他相關的深入見解。例如，忽視文化的動態性、文化維度採數值標示卻無顯示滿分的標準為何、定義文化的男性和女性特質缺乏說服力、該理論無法體現自我文化的實踐、該理論所用的調查方法難以代表國家文化等。當然，除了負面的批評之外，超過半數的學生同時表示，Hofstede 理論的線上比較工具，是一個快速且直接認識目標國家文化的入門工具，不過得謹慎運用。

「In my opinion, social theory models like Hofstede's theory have the same function as stereotypes, only on a more educated level. Basically, these theories help to categorize Cultures and people from different cultures. These can be a helpful tool if you want to have a quick overlook, but it suppresses the individual aspect.」

(節錄 2021SS 學生 S20 主題五個人筆記)

「First of all, in my opinion this theory gives a good overview about a foreign culture and also about its own. Comparing the numbers of those 6 dimensions gives a good orientation and first impression about a culture. [...] They are also very straightforward in design and easy to understand, which makes this dimension model very useful.

On the other hand, merely 6 dimensions can of course not reflect the complexity and subtleties of a culture. Although the German and Austrian cultures have many similarities and the countries are geographically close to each other, we have seen that there are differences in the six dimensions.」

(節錄 2021SS 學生 S9 主題五個人筆記)

統整上述每位學生的個人筆記，可明顯發現學生們的跨文化分析與思維，早已跳脫 CC 模式，而是具備了多元文化意識和中立批判的視角。以此證實，本研究 ICC 培育導向課程對於學習者發展跨文化能力有顯著成效。

5.3.3.ICC 導向課程的綜合評估與討論

- 取得2021SS期末成績用以評估本研究課程的成效

在全面評估本研究課程和 ICC 教學法的成效之前，得先取得 2021SS 的學期期末口考成績，再搭配上學期 2020WS 的期末成績，兩者相比，即可全面性觀察學生 ICC 的發展狀況。2021SS 期末口考評量，也是採用總結性評量模式，期末考前請學生們自行觀看指派電影《別告訴她（The farewell）》¹³³，並提供電影賞析的引導與相關生詞，展示如下「節錄 2021SS 期末考前學習單」。期末評量的跨文化衝突場景有三個，是研究者從電影中擷取的：華人的善意謊言、奶奶的葬禮與祭祖儀式、中美家庭階級的差別（集體主義與個體主義）。

電影故事簡介：

影片劇情敘述在紐約長大的比莉接獲奶奶罹癌的消息馬上趕回家，卻發覺家人為了掩飾病情而舉辦了場假婚禮，借此讓他鄉遊子和旅居國外的家族成員們能回來見奶奶最後一面。但是，從小接受西方教育的比莉無法接受家人欺瞞奶奶，認為應該比照西方的作法，讓奶奶知道事實才有時間準備、完成想做的事情，並和親人好好道別。在東西方思想的衝突下，到底怎麼做才是最人道的？什麼才是對奶奶最好的？

¹³³ 第一次行動研究首堂課採用的電影片段，採用的便是《別告訴她》的片段（見註 95）。電影劇情介紹引述如下：由王子逸（Lulu Wang）執導和編劇。王在北京長大，曾在長春與奶奶一起生活了一年，六歲時移民到美國，《別告訴她》多少有王的個人經歷的元素。《別告訴她》是以海外華人的角度看中國社會，華人觀眾藉此電影《別告訴她》透過觀賞上的距離，思考到海外華人對於身分與抉擇的矛盾問題。電影中的家庭，第二代都在海外生活，第三代都在海外成長，沒有移民的家人，也為子女安排到海外成長的機會。女主角 Billi 的壓力就在於她已經非常熟悉美國的世界觀和價值觀，但是另一方面她也感覺到在美國生存的困難。

<https://www.filmcritics.org.hk/zh-hant/node/2595>

重點詞語：隱瞞 *Conceal* (v)、瞞著(v)、適合 *fit* (v;adj)、適當、善意(n)、謊言(n)、人權(n)、喪禮(n)、祭祀祖先(n, VO)、燒紙錢(n, VO)、可笑(adj)、重視(v; n)、輩分(n)、違法(n,adj)、違背(v)、意願(n)、分擔(n,Vt)、差異(n)

中國文化與家庭：對於中國人來說，什麼很重要？為什麼？（排順序）

- 1.()親人的關係(聯繫)；2.()面子；3.()健康；4.()錢；5.()孝順、聽話；6.()學歷、工作；其他: _____

(節錄 2021SS 期末考前學習單)

口考評量時，研究者擔任考官，參考「反思報告、錄音的學習指南」所涵蓋之 IC 五項要素，而提出五個面向的相關問題，用以評估受試者的 IC 和語言能力，以及評估受試者在該場景中之「文化/身分認同的彈性 10 級分」的落點。本學期的期末口試題目明顯比上學期的內容更加複雜，跨文化比較的框架也從中國省分擴大為中國與美國雙文化價值的討論，並且此次評量內容切入「身分與文化認同」的議題，因此可以深入觀察學生們具體的 ICC 發展情況。舉例來說，此次期末口試場景一的考題範例如下（圖 5.18）。

Plot 1 White lie (善意謊言)

1. 请简短描述这个场景发生了什么事？（文化知识、发现和诠释技能）
2. 奶奶为什么想问宋大夫结婚了没？这个问题在你的文化，适合问陌生人吗？（文化知识、互动和联结技能、发现和诠释技能）
3. 宋医生（/宋大夫）认为，不让奶奶知道她的病情是一个善意的谎言，而且是一个中国做法。你怎么看？（文化比较：文化批判、互动和联结技能）
4. 宋医生也在隐瞒奶奶，你认为这样适当吗？
5. 西方文化讲人权，你觉得应该要告诉奶奶吗？还是要隐瞒奶奶？你的文化会怎么做？（文化批判、互动和联结技能）
6. 要是你是碧莉，你会怎么做？（互动技能：能不能应用所知；文化弹性）

圖 5.18 2021SS 期末評量考題範例

- 學生在語言能力、IC、及ICC三方面的發展情況

本學期延用上學期 2020WS 的學生編號，僅有 8 名學生兩學期皆同意參與研究（S1、S3、S4、S5、S9、S10、S11、S12）。S15 ~ S20 則是新增編號，共 6 位，其中 S15 ~ S17 是參與了上學期 2020WS 的舊生，但只同意參與 2021SS 學期的研究，而 S18 ~ S20 共 3 名為只參與本學期 2021SS 的新生。全學年學生的語言能力、IC、及 ICC 的分數總整理，如下表 5.6 所示，並另外列出「文化/身分認同的彈性 10 級分」以利進一步探討。

表 5.6 2020WS 與 2021SS 學生 ICC 成績總表

| 學生 編號 | 文化 背景 | 2020WS 期末評量 | | | | 2021SS 期末評量 | | | |
|----------|----------|-------------|-----------|-------------------|------------|-------------|-----------|-------------------|------------|
| | | IC 50% | 語言 50% | ICC 總分 100% | 文化彈性 級分 | IC 50% | 語言 50% | ICC 總分 100% | 文化彈性 級分 |
| S1 | 歐裔 | 43 | 43.4 | 86.4 | 5 | 44 | 45.2 | 89.2 | 2 |
| S3 | 華裔 | 43.5 | 46.4 | 89.9 | 5 | 41 | 45.8 | 86.8 | 3 |
| S4 | 歐裔 | 45 | 44.8 | 89.8 | 5 | 44 | 46.2 | 90.2 | 2 |
| S5 | 歐裔 | 40.5 | 42.4 | 82.9 | 4 | 45 | 48.4 | 93.4 | 4 |
| S9 | 歐裔 | 40.5 | 40.6 | 81.1 | 4 | 44 | 43.6 | 87.6 | 5 |
| S10 | 歐裔 | 38.5 | 39.2 | 77.7 | 4 | 40 | 40.6 | 80.6 | 3 |
| S11 | 華裔 | 45 | 44 | 89 | 6 | 45.3 | 48 | 93.25 | 4 |
| S12 | 歐裔 | 38 | 32.6 | 60.6 | 4 | 40 | 38.2 | 78.2 | 2 |
| S15 | 歐裔 | - | - | - | - | 37.5 | 35.4 | 72.9 | 2 |
| S16 | 華裔 | - | - | - | - | 42.5 | 46.6 | 89.1 | 3 |
| S17 | 母語 | - | - | - | - | 44.5 | 50 | 94.5 | 4 |
| S18 | 母語 | - | - | - | - | 44 | 50 | 94 | 3 |
| S19 | 華裔 | - | - | - | - | 42 | 50 | 92 | 5 |
| S20 | 歐裔 | - | - | - | - | 39 | 40.2 | 79.2 | 2 |

單位：分（/級分）

對於曾獲實習老師們和學生們上學期表示，此課程對語言能力和 IC 都有顯著助益的這一點，可藉由觀察舊生歐裔 S12 此兩項的進步情況來舉證說明。S12 語言能力的程度在上學期落後全班的平均水平，且語言產出的品質時高時低，約落於 A2 水平。S12 的 2020WS 期中評量成績只取得 67 分（文化彈性 0 級分）。然而，S12 持續穩定成長，在語言的篇章編織能力與跨文化意識上都有顯著的進展，其 IC 的水平也隨之增長。從表 5.6 可見，此學

生的 2020WS 和 2021SS 兩個學期的期末成績，由 60.6 分跳升到 78.2 分，得以證實其進展。

另一個例子，舊生歐裔 S15 的語言能力也有相似的進步，但因為未授於研究者全權分析的權限，只能從 2021SS 期末評量成績看出 S15 也有可觀的進步。

至於 IC 的單項發展，除了已由 5.3.2 小節主題五的質性佐證之外，從表 5.6 也得到量化數據的支持。8 名舊生的 IC 皆有穩定成長，推判是因為經過一學年的練習，學生已經能掌握 ICC 分析的方法，所以得分都有 40 分以上（滿分 50 分），然而幾位學生如 S1、S4、S11，在第一學期的 IC 就已表現良好，此課程專為 B1 水平設計，所以他們的成長幾乎已達頂標，若要再往上成長必須調整課程的難度，例如，增加文化主題的難度，加深跨文化或越文化觀念的探討，提供深層文化觀點分析結構化等。

綜合上述及表中數據所示，不論是歐裔或華裔的語言能力皆有明顯成長的趨勢。尤其是 S5 和 S11 的 IC 與語言能力有特別突出的進步。

- **文化/身分認同的彈性可觀察跨文化互動時的深度與廣度**

然而，本研究新增關鍵要素「文化/身分認同的彈性」的增長是否也與前述 IC、語言能力、及 ICC 有關聯？透過分析本學期所蒐集的作業與 ICC 期末考總表（表 5.6）所得到的規律是，與主題的複雜性和難易度有直接相關，關鍵在於是否能夠輕易地展示對該主題可否保持中立的態度及提出全面的分析以表現彈性。

從表中 2021SS 期末成績列出的舊生與新生之彈性指標可得知，5 分指標為最高，各由舊生華裔 S5 與新生華裔 S19 取得。從他們的文化背景可理解二位對電影裡探討身分認同的議題不陌生，在 ICC 表現上較顯張力，特別是 S5 的語言能力雖不完美，偶爾出現錯誤或是用語不夠精確，但卻仍提出豐富的看法與主張。其次，舊生歐裔 S5、舊生華裔 S11、舊生母語者 S17 因為經過兩個學期的練習，已經熟悉如何流暢運用 ICC 表達，而 S17 則是上

學期來信對於文化分類展現優秀靈敏度，故得到指標 4 分，對於這樣的得分研究者並不意外。

- 此 ICC課程對會話能力的培養與成效

鑑於 2020WS 和 2021SS 大學制式問卷的題幹不同，僅有 2021SS 的問卷具有關於會話能力的項目，不過研究者認為經歷過一學期後，再填寫此方面問題的問卷，反而可以更加客觀反思整體的學習成效。

研究者將 2021SS 問卷關於語言能力學習成效的量化數據匯整如下表 5.7。從數據顯示，學生們對此課程的語言學習強度表示高度滿意，對於語言能力發展最有助益的項目有：口說、聽力理解、即席談論（Free talking）、討論與談判；其次為：詞彙與發音；有助益但非重點的項目為：（語言本體）文法結構。

從表中亦可觀察 ICC 教學導向的華語會話課之特徵：「翻譯文本」得 4 分，代表研究者/教師並未要求學習者把文本間的翻譯作為輔助學習的方法。如同上節 5.2 節的小結整理，此課程強調高互動性，採用 TD (Top-Down) 的途徑，未著墨於字句堆積而成的語言能力，反而高度促進學習者在聽力與口說的能力，並增進學生的「即席談論」能力。

表 5.7 節錄 2020SS 期末匿名問卷 – 語言能力部分

| 問題項目 | 數據別 | 平均值 | 標準差 |
|--------------------|-----|-----|-----|
| 本課程設定語言的學習強度如何？ | | 1.2 | 0.4 |
| 本課程對會話能力各方面的助益... | | | |
| 詞彙 | | 1.7 | 0.5 |
| 文法結構 | | 2.3 | 0.5 |
| 口說 | | 1.2 | 0.4 |
| 聽力理解 | | 1.5 | 0.8 |
| 發音 | | 1.7 | 0.8 |
| 即席談論（Free talking） | | 1.5 | 0.5 |
| 討論與談判 | | 1.5 | 0.8 |
| 翻譯文本 | | 4 | 0.9 |

Note 1. 採奧地利給分制：分數 1 代表非常同意/滿意；分數 5 代表非常不同意/不滿意

Note 2. 2021SW 樣本數 n=6

- 學習者在ICC培育導向的課程中遇到的困難與挑戰

在 2021SS 學期末口試評量後，研究者請學生填寫大學制式問卷時，一併填寫研究者置於 Moodle 學習平臺中的兩道簡答題（開放性問題），即「哪項跨文化能力最難展現？」、「這門課最難的部分是什麼？為什麼？」與大學制式問卷所得樣本數相同，只有 6 筆。

(1) 跨文化能力哪項較難展現？

- 缺乏目標語文化的經歷，使得文化比較與對比時相對較難提出例子以引證自己的見解
- 能夠察覺某文化中的行為、產物、習俗與生活習慣，但如何與文化觀點聯繫並加以詮釋，而後用於分析和批判等過程，仍然不容易實踐。
- 談論特定話題或跨文化情景裡仍維持中立以進行分析
- 中立進行文化批判與分析，而不受自我文化的影響
- 持有多元文化的靈敏度，因此無法將某一文化概括化以進行文化比對。

呼應學生反饋的上述幾點，可以推論學習者 IC 程度不同時，可能面臨難以發揮的狀況。研究者提供相對應的指導方針如下。

1) 加強「發現與互動的技能」：運用目標語文化資料的搜尋能力，來擴充自己在某文化主題的資料庫，以利展示 ICC。研究者建議可善用 AI 工具（例如，Chat GPT、Perplexity）或透過網路平臺蒐集資料後，再進一步自我判斷、求證資料的可用性與真實性。另外，也可與目標語人士或目標語學習者保持交流、交換意見。

2) 加強「聯結與詮釋的技能」：教學者需時時鼓勵，密切觀察學習者在聯結時的狀況，並解釋文化三個分類間的關係。

- 3) 具體勾勒「第三空間」的虛擬場合：學習者認為保持中立，不受自我文化
的既有觀念影響是有挑戰性的。教學者應該在教學期間或是個別一對一互
動時，具體指出「第三空間」的存在，嘗試多加練習在進行中立批判與分
析時，保持「去自文化中心化」。
- 4) 留意優秀 IC 學生對於「多元文化」與「越文化 TC」的需求：到 B1 水平課
程後期，學生逐步成長，對「多元文化」與「越文化 TC」有更強的興趣與
需要，研究者/ 教師必須安置對應，提供進一步的構結性的教學設計與資源，
引導學生至 B2 水平。

(2) 本研究之新創課程哪部分最具挑戰？

- 不知道何時會被點名回答教師的問題，擔心占課堂時間太長或無法滿足
教師的期待
- 此課程注重溝通式會話學習，對「視覺型」學習者相對不友善
- 沒有手稿，自由談話的練習，但提升語言能力有顯著幫助
- 與不同華語流利程度的人互動，同時理解母語人士與程度弱的同學組成
的討論
- 自我反思的錄音或錄影，「自言言語」會給某些學習者心理壓力

「For me the most challenging part was recording the homework, because I always feel silly talking into a camera with no one there to have a conversation. It always feels like I am going crazy, that I am talking to myself now. So it took some mental effort to get past this.」

(節錄 2021SS 研究者自編兩道簡答題之某生意見)

關於上述幾點挑戰，為此教學場域的背景條件，及華語會話課程的特徵，研究者認為學習者必須自我調整。唯獨最後一點（參考節錄 2021SS 研究者自編兩道簡答題之某生意見），反思作業的錄製所導致心理壓力，研究者認為，需要另外規劃不同的反思工具或途徑，以減輕非必要的負擔，讓學習者能專注於 ICC 的培養。

- **對兩學期的課程滿意度**

研究者整理 2020WS 與 2021SS 兩學期期末匿名問卷，將課程滿意度的部分匯整如表 5.7。2020WS 問卷之樣本數 (n) 有 11 筆，而 2021SS 問卷之樣本數 (n) 有 6 筆。2020WS 班級學生續讀至 2021SS 修課共有 11 位（5 位只修一學期），這 11 位中只有 8 位同意參與兩學期的研究供研究者分析。換句話說，兩個學期的修課名單並非研究者可以控制的，全由教學主管單位與學生意願而定。

從表 5.8 的五項數據可察得，學生們對此課程 ICC 教學導向的會話課程設計與規劃都給予顯著的滿意指數落於 1.2 ~ 1.8 之間。除了認為課程內容有趣及教師引導有激勵之效外，幾乎全數都同意此課程對學生的學習有極為正面的貢獻，平均指數有 1.2，標準差為五項最低只有 0.4，表示受試者的看法幾乎一致。

2020WS 的第一項與第四項問題，雖然平均值在非常同意（1 分）與同意（2 分）之間，代表的是全班學生給予 2020WS 課程設計與安排正面的肯定。然而，因為 2020WS 為學年第一學期學生首度接觸此教學導向課程、學生語言程度混雜太大，加上有五位實習老師的參與，因此「課程一開始」確實略顯混亂，已於 5.2 小節深入討論過並提出在第三週後得到舒緩在此便不再贅述。

2020WS 第四項標準差是 1 分，其平均值是 1.5 分；2021SS 第四項標準差是 0.8，其平均值是 1.8 分，在整個數據表中雖仍為正向，但是指數相對地偏弱，這表示混程度班級的

構成，研究者/教師為一視同仁所採的措施，對少數學生而言，會略顯熱情與鼓舞不足，在研究者的判斷是傾向客觀態度的肯定。

表 5.8 兩學期 2020WS 和 2021SS 學生課程滿意度總表

| 問題項目 | 數據別 | 2020WS | | 2021SS | |
|----------------------------|-----|---------|---------|---------|---------|
| | | 平均 值 | 標準 差 | 平均 值 | 標準 差 |
| 1. 課程開始時，有足夠的目標、內容和評估標準的資訊 | | 1.8 | 0.9 | 1.3 | 0.5 |
| 2. 我覺得課程內容有趣 | | 1.4 | 0.7 | 1.5 | 0.8 |
| 3. 課程對我的（學位）學習目標有了重要貢獻 | | 1.2 | 0.4 | 1.2 | 0.4 |
| 4. 我發現課程教學者非常激勵我 | | 1.5 | 1 | 1.8 | 0.8 |
| 5. 總的來說，我認為這門課是令人...的 | | 1.4 | 0.7 | 1.7 | 0.8 |

Note 1. 採奧地利給分制：分數 1 代表非常同意/滿意；分數 5 代表非常不同意/不滿意

Note 2. 2020WS 樣本數 n=11；2021SW 樣本數 n=6

5.3.4. 本階段完成

第三次行動研究為本研究專案的最後一個階段，將全數 ICC 教學導向 CEFR B1 中級會話課程的必要資源與理論都已重新驗證完畢。關於理論部份，尤其是數筆資料顯示，此教學法對 IC 與語言能力兼顧並長的功效給予高度肯定之外，並且強調對「自由談論（Free talking）」是難得的教學成效等，將於第六章結論進一步探討論證。此外，研究者將統整圖 3.4 自創 IC 模型（KACSI）、圖 4.6 理想的 ICC 開發流程，以及圖 5.10 ICC 中級培育環境與材料仰賴之理論依據，於第六章結論提出討論。

- 本階段已完成：

- 1) 確認了最終版之教學環境、材料、流程、新創 ICC 評分量表及 KACSI 金字塔模型、ICC 測量方法（結總性評量）
- 2) 分析學生對 ICC 教學法的滿意度，以質量化學習成果佐證

5.4. 三次正式行動研究的摘要回顧

本章的第四小節，將本研究三次正式行動研究匯整成表 5.9，條列每個行動階段行前計劃欲檢視的資源和工具、行動結束後所完成之任務、該行動中所遇之問題與挑戰，以及所採取的克服方針等。藉由下表，可以再度回顧本研究的行動歷程與發展脈絡。

表 5.9 三次正式行動研究任務摘要表

| 研究目的 研究階段 | 檢驗工具 | 自創/修改工 具 | 所遇困難或挑戰 | 解決方針 |
|---|---|--|---|---|
| 第一次行動 (2020SS) 改善並檢驗 ICC 教學設置 | - 學習單 - 教學流程 - 課程設計 (1 文化定義 +5 主題) - KACSI 模型 - ICC 測驗量 表 | - 新創反思學 習指南 - 新創測量方 法 (近真實 評量模式) | 1. 缺乏 ICC 培育導 向的教學環境和 教學方法與資源 2. 自創 ICC 教學流 程未經檢驗 3. IC 要素和自創金 字塔模型缺乏驗 證 4. 缺少觀察 ICC 發 展情況的評量方 法和工具 5. 自創 ICC 評分表 需經驗證 6. ICC 教學法及其 課程設計是否合 宜仍未知 | 1. 依據前導研究發 現，改善教學材 料和應備教學資 源 2. 於本學期進行 6 次循環教學並檢 證完成 3. 經實務教學後， 確定導入實踐及 探討必要 4. 依據本研究金字 塔模型而設計 5. 透過批改作業和 期中期末考重覆 檢驗 6. 蒐集學生反饋與 作業，進行質性 分析以求證之 |
| 第二次行動 (2020WS) 傳統教學法與 ICC 教學法比 較、測量方法與 工具之調適 | - KACSI 模型 - ICC 測驗量 表 - 定式教學流 程必要性 ❖ 初探現 有師培體系 可否 與 ICC 教學 契合 | - 新創簡易版 反思指南流 程圖 - 改良測量方 法 (總結性 評量模式) | 1. ICC 導向課程與 傳統華語教學系 統產生排斥 2. 新增 IC 關鍵要素 「個人身分與認 同之彈性」評分 機制仍未明 3. 對目前華語師培 系統，是否具備 跨文化培育的能 力，以及其具體 內容仍然未知 | 1. 持續澄清與說 明，使研究參與 者理解本研究的 教學目標 2. 調整「個人身分 與認同之彈性」 以 1~10 級分標示 3. 訪談實習老師， 匯整後提出改善 建議 |

| | | | | |
|---|----------------|------------------------|---|---|
| 第三次行動 (2021SS) | - 學習單 | 改良 KACSI 模型 | 4. 自創 ICC 評量方 法改為總結性評 量是否適宜？ | 4. 透過期末口考的 檢驗 |
| | - 教學流程 | | 5. ICC 培育導向的 教學與傳統語言 教學有何差異？ | 5. 匯整資料並分析 後得到比較表 |
| 最終確認 ICC 教學法所需、討 論 ICC 教學法 之成效 | - ICC 測驗量 表 | | 1. 本研究 ICC 教學 設置是否趨於穩 定？成效為何？ | 1. 分析學生作業、 期末口考，及匿 名問卷 |
| | - 測量方法 | | 2. 再確認 ICC 評量 方法（結總性評 量）、KACSI 金 字塔模型，是否 有改進需要？ | 2. 個人身分與認同 之彈性改為三級 指標並置入金字 塔理論模型 |
| | | | 3. 課程後學生 ICC 能力的發展情況 未知，且其語言 能力與 IC 之關聯 仍待探討 | 3. 學年期末成績總 表和匿名問卷之 量化分析 |

6. 結論

本章根據前述章節所探討的理論與實驗結果，依序回答本研究欲探討的五道子問題（見表 3.1）。藉由研究發現檢視兩項研究假設成立與否，並且一一回應每個子問題，得以全面性地探討本研究主問題「對外華語教學之 CEFR B1 中級會話課程，是否能同時發展學習者的跨文化溝通能力？」除此之外，亦從實務與理論結合的研究驗證中，進一步提出理論發現。

第六章分為四節。首先，第 6.1 節，針對本研究所提的兩個假說進行討論，其內容亦呼應了本研究的第五道子問題「側重於 ICC 培育的 TCFL 課程之貢獻和意義為何？」

第 6.2 節中，首先將提出經實證檢驗後的最終版跨文化能力金字塔 KACSI 理論模型，作為本研究的探討依據。接著，分成三小節回答關於培育原則、教學設計與方法，及 ICC 評量的第 1 至 3 道子問題。於 6.2.1 小節回答第一道子問題「針對 B1 水平，適當的 ICC 培育的原則為何？」而 6.2.2 小節，則匯整研究發現與結果，回答第二道子問題「ICC 培育課程之設計和教學方法為何？」6.2.3 小節以總結研究的結果回答第三道子問題「教學者應該如何測量學習者的 ICC 發展狀況？」

關於第四道子問題「IC 和會話能力在課程後的發展情況和關聯為何？」則另闢 6.3 一節，並延續 6.2.3 小節數據分析的討論，提出本研究的推論。研究發現，跨文化能力內含一項關鍵要素「身分/文化（認同）的彈性」，其具有強化及促進 IC 與會話能力之效，故在此節加以論述。

第 6.4 節開始則從上述的第四道子問題，進一步深入探究，解析「第三空間」於教學現場的實踐狀況，進而檢驗理論與實務結合的成效。

6.1. 本研究兩個假說的驗證

6.1.1. 藉跨文化背景的討論，可以同時培養 ICC 和會話能力

本研究採用 CLIL 概念編制 ICC 培育導向的華語課程，以目標語華語為課程的媒介語，進行 TD 模式的教學與學習，其中文化內容不只侷限於學習者的自我文化和中華文化，還包括全球背景下的華人社會文化，以及在第三空間中的「流動文化」。

經過多次行動教學的檢驗，證實以跨文化背景為題材的討論能有效培養 ICC 能力，並且學習者的會話能力也顯著進步。儘管研究期間受 COVID-19 影響而改為線上課程，但教學成效仍然顯著。可以推斷，如果這門課程以實體課進行，將會帶來更加豐富的收穫。

ICC 培育教學導向得到極大的肯定，但是由於此教學法顛覆以往語言本體教學導向的認知，如果不能在教學前妥善解釋 ICC 教學法的概念和運作模式，尤其是教學的目標與期望，不僅學習者，就連華語教師也會常因不理解而導致產生排斥。例如，BU 與 TD 模式的權衡取捨、教師和課本並非學習的終點，而是引導 ICC 發展的媒介、涉及意識型態的文化觀點和個人批判並無標準答案、ICC 教學法重視互動的過程，及文化流動脈絡的引導等。

統整研究參與者的反饋及問卷資料，可總結出其特點和優勢。首先，課程涵蓋的文化主題不僅多樣化，而且貼近日常生活，涉獵範圍廣闊。其次，教學設計模擬真實的跨文化情境，並與語言學習有機結合，有效吸引學習者的專注力，同時提高了學習動力。再者，精心安排的教學任務激發了學習者獨立蒐集文化主題資訊與相關詞彙的能力。此外，課程還促進了學習者在全球框架下的多語多文化意識和跨文化靈敏度。最後，課程成員的混合文化背景和不同語言程度構成了一個類似真實跨文化場景的環境，學習者必須根據不同文化背景和語言水平的對話者進行適當的調節和應對，這種環境有效培育了學習者的 ICC。這種多方面的整合不僅豐富了學習內容，也為學習者提供了全面發展 ICC 的機會。

本研究參與學生幾乎都是歐盟國公民，因此普遍具有多語多文化的背景和學習經歷，這種背景使得他們的跨文化溝通能力（ICC）高於華語能力。所以，面對這些學生需要加強的是，如何將心中所思轉化並整合到華語能力上，同時也需要強化學生面對中文母語者的信心，從而促進會話能力的輸出。研究顯示，ICC 教學法對於學生在「不怕與母語者談話」和「自由言談」的能力方面有明顯成長。

(1) 跨文化溝通與語言學習

當教學和任務設計涉及目標文化的三個層面（如圖 6.1 所示），尤其是文化觀點時，學習者通過持續練習和適應可以有效增強自信。這是因為：

- 1) 內容轉化：學習者清楚知道自己想用華語表達的內容。
- 2) ICC 技能應用：即使語言能力尚未完全足以表達跨文化觀點，學習者可以通過聯繫和詮釋的 ICC 技能，間接或盡可能直接地表達自我想法。

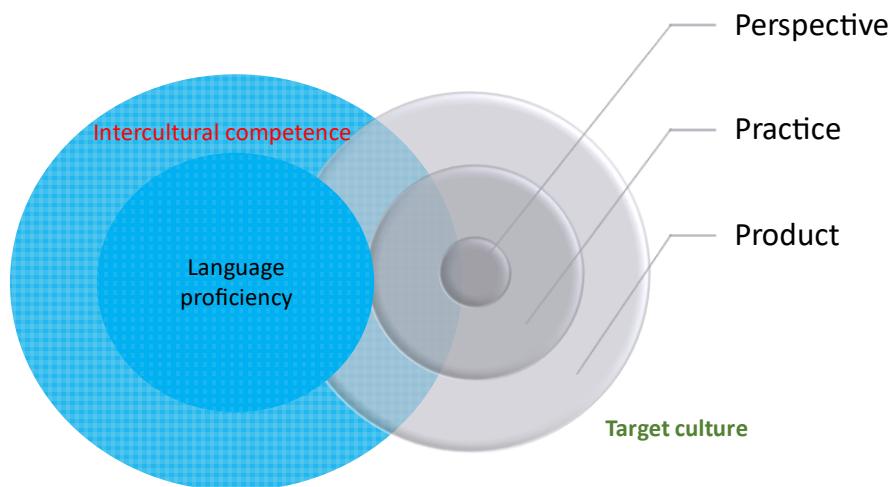


圖 6.1 多語學習之 ICC 觸及目標文化的三層

(2) 信心來源

更重要的是，學生的信心來源還包括：

- 1) 即時應用：如 TA4 所述，學生能夠將課堂所學或自行蒐集的資料在作業或下一堂課中立即運用。
- 2) 互動確認：通過與對話者的相互確認，學生能夠強化自己在「接收、輸出、調節」方面的信心。

這種以藉由跨文化背景的討論為內容的學習方法，不僅提高了學生的（會話）語言能力，也增強了他們在跨文化交流中的自信和適應能力，意即 ICC 得以增長並靈活調度的掌握力。

6.1.2.TCFL 和 ICC 為全球能力和全球身分認同的發展具體貢獻

研究顯示，以跨文化交際能力（ICC）培育為導向的對外華語教學（TCFL）成果，能有效為學習者作為全球公民所應具備的能力與意識奠定基礎。ICC 教學法使學習者培養了敏銳的跨文化意識和靈敏度，習得了 ICC 所需的各項要素，並在培育過程中發展出系統化的分析技能與文化涵養。

儘管研究結果尚未能指出大量且具體的量化成效，但結果顯示學習者確實發展出充足的跨文化能力，這對於探索和塑造全球身分認同有顯著的助益。TCFL 和 ICC 的具體貢獻不僅體現在研究資料的分析結果與發現中，也得到了參與研究的學生和實習教師的一致肯定。

「我真的是很开心上这一年的课，因为的确是我出来（海外留学）那么多年，几乎每时每刻都在做这件事情，比较各式各类的文化，然后的确是，学了这门课之后，我可以系统的去分析它。我知道可以从哪些角度去观察它。系统性的去分析它怎么去。 [...] 就是可以更好的去理解这方面的文化，因为原来就只是看表象，(例如)他们会怎么做。」

但是可能会涉及到他们是怎么想的，(驱使)他们怎么去做，但是就没有说追根溯源的去想他们为什么会这么想。」

(節錄 2021SS 中文母語者學生 S17 期末口考影片逐字稿)

基於這些發現，未來有志於外語教育研究或從事相關工作的人員，若需要針對全球能力與全球身分認同進行深度討論，並尋求具體指標或成果，應考慮調整本研究的教學主題與材料。建議以全球視野為框架進行教學和培育，這樣將能更深入地探討並透析相關議題。這種調整不僅能夠進一步強化 TCFL 和 ICC 的教學效果，還能為全球公民教育提供更具體、更有針對性的研究基礎。通過將全球視野融入教學框架，研究者可以更精確地評估學習者在全球能力和身分認同方面的進展，從而為未來的教育實踐和政策制定提供更有力的依據。

6.2. 回答其他研究子問題

改編自 Byram (1997) 的跨文化溝能力模型的 IC 部分，調整而成的自創 KASCI 金字塔模型（圖 6.2）。兩者項目對應關係相同，差異在於 KASCI 呈現了 IC 培育的難易度。意即底層的知識方面最容易培養，疊加而上的項目難度逐漸提升，而頂端為本研究新增的元素「身分/文化認同彈性」，其培育的難度最高。此理論模型經過此研究實驗求證，且與 ACTFL 和 CEFR 的外語指標校驗後所得。最終版的模型是額外為「文化（/身分）認同的彈性（Intercultural identity flexibility）」附加一個三級「輕微（Mild）」、「溫和（Moderate）」、「活躍（Intensive）」的指標，用以作為此項關鍵要素的能力落點，而非以數字 1~10 級分表示。目的在於迴避數字可能產生低級分等於不合格的負面印象，取而代之的是用三級指標，來提醒學生對該文化主題的認同彈性狀況。至於，是否需要加強或調

整，端看學習者個人的決定，因為此項關鍵要素屬於 CEFR B2 級別的要素，以本研究 B1 水平而言，僅以倡導為目標，為學習者下一級別的學習而準備。

KASCI 金字塔理論模型經第一次行動研究後發現，ICC 教學法所需的資源和教與學環境設計，都需緊扣此理論，才能得以呈現漸進式且具組織化的型態。因此，此節接續的小節都將以此模型為理論基礎。

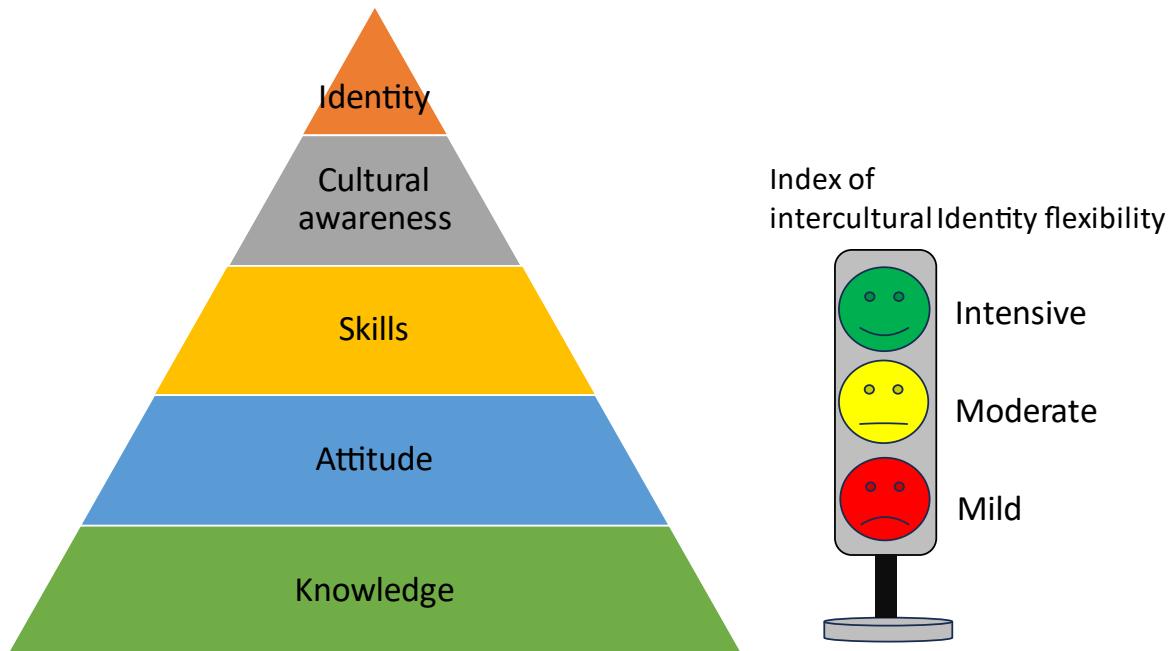


圖 6.2 自創跨文化能力 KASCI 金字塔模型

6.2.1. 培育 ICC 的建議原則

經歷三次正式行動研究後，獲得了實用的教學策略、指導方針，並針對不同文化背景的學習者擬定之教學重點（詳見 P.118）。另外，第三次行動研究亦提出，如何克服於培養跨文化能力過程裡所面臨的各項挑戰等。

- **培育原則**

目前對外華語教學常見因教育機構的預算限制等考量，必須組成一定程度的混水平班級，雖然文化背景不及本研究學習者的複雜，但此研究的 ICC 教學法之培育準則肯定能提供高效的助益，因為歐盟框架的本質是由多元文化構成。

經本研究證實，ICC 培育應該考量學生文化背景，為其提供特定的教學指導與策略，分歐裔、華裔、中文母語者三類。因為跨文化能力涵蓋的層面涉及個人的意識，培育原則應專注於「引導」與「支援」的流動過程，養成學習者能成為一位有能力依照場合與主題做出自身自我文化與目標文化最平和的妥善處理。在語言教學方面，應於 TD 與 BU 取得平衡的教學策略，最理想的語言規畫是將 ICC 教學課程，列為當今外語教育之第三類課程，即「以文化作為過程」的一種互動性課程，用以整合學習者在「語言課」與「文化課」之所學。

- **培育方針**

ICC 教學策略可藉由此文件作為一個通用的培育方針「反思報告、錄音指南」（參考附錄二），引導學習者跟隨指南的五大項目進行結構性的反思與成長，同時教學者應當時留意學習者哪個項度較弱，適時提供輔導與建議。特別留意當學習者的程度不及 B1 初等時，應以個別加強其語言學習的需求為先，依照學習者之文化背景，其加強項目建議如下：

- (1) 歐裔學生：在文化差異觀察和個人態度表達方面表現較好，但需要加深對中華文化的理解與認識。
- (2) 華裔學生：在個人經驗分享方面表現較好，但需要加強文化三角分類法的應用，以利深度分析。
- (3) 中文母語者：在文化分類、比較/對比，以及觀念分析等，全方面表現較歐裔和華裔學生好，但在個人態度表達和經驗分享方面有待加強。

- **具體指導建議**

匯整學習者在培養跨文化能力常遇到的挑戰與困難，教學者可參考下列幾點建議增進教學成效：

- (1) 加強跨文化能力之兩大技能「發現與互動的技能」與「聯結與詮釋的技能」：可鼓勵學習者獨立或合作搜尋目標語文化資料，擴充文化主題知識，做為展現 ICC 的基礎資源。例如，適時善用 AI 工具（例如，Chat GPT、Perplexity）或透過網路平臺蒐集資料，做為練習 ICC 培育的基本材料。或是，運用人類學方法，與目標語人士或目標語學習者保持意見交流。培育的關鍵步驟是：一、透過所蒐集的資料，練習中立的批判，以求證資料的可用性與真實性；二、時時鼓勵並引導學習者聚焦於察覺並解析文化三分類之間的聯結關係。
- (2) 具體指明「第三空間」的虛擬場合在何處：因為學習者認為保持中立，不受自我文化的既有觀念影響是具有難度的，教學者應該在教學期間或是個別一對一互動時，指出哪些時空是「第三空間」，一旦學習者步入此空間，記得保持「去自文化中心化」，嘗試練習中立分析與批判。
- (3) 教學者應留意優秀學生在培養跨文化能力時，有超於課程設計之需求：即對「多元文化」與「越文化 TC」有更強的興趣與需要，教學者必須對應安置，提供多元文化、全球化背景的文化主題和資源，以利引導學生進入 B2 水平。

6.2.2. 培育 ICC 所需之課程設計、教學方法、及教學資源

- **教學文化主題選擇和教材編輯的綜合建議**

本研究由 EBCL《歐標》中挑選 B1 水平教學主題，經四個學期的教學實驗後，幾個適合 ICC 培育的主題依序有：教育哲學、運動與保健、異國職場文化、適應外國環境、文化

中特有的消費行為與習慣、全球化中的當代社會（如：與外國人交朋友、全球化和跨文化交流）、語言與跨文化溝通（如：漢語圈和漢字圈、語言中的幽默感、語言裡的文化元素）、歷史人物、宗教文化對現代生活的影響、文化中的刻板印象與成見（如：本質主義的 Hofstede 理論之批判）、環境保護（如：不同文化的環保生活、中國哲學與自然環境）。可見文化主題的選題應符合三個趨勢：1) 應與生活息息相關，以符合 CEFR B1 水平的學習需求；2) 應可清楚地指引學習能立刻洞察自我文化與目標文化間的異同之處，以便當作分析與討論的起點；3) 所需的詞彙不應過於深澀，以利學習者能充分地加以運用其 B1 的語言能力。

因此，在教材編輯方面，受限於教材的時效性問題。本研究建議分三步驟：首先，採用 CC 培育階段，以國家和語言文化的比較和對比作為框架；接著，介紹目標文化中的主要次文化群體文化，以激發學習者對多元文化意識和文化平等的尊重；最後，關於更進階的 IC 或 TC 培育階段之教學目標，則可在教材的最後幾課中，以多樣性的任務和題型，指派並引導學習者對目前身處文化做細微的觀察，不論是在居處地域的文化或目標文化中，透過常見生活文化的產物和實踐為起點，進行更複雜且深層的文化觀點探討。

- **運用ICC教學法所應具備的要素與工具**

ICC 教學法應備之資源清單（如圖 6.3），提供教學習作為課程設計與教學方法之依據。經兩年的實驗與調整，多樣式與互動性是其重點，所有教學和評量資源應該遵循本研究運用的金字塔 KACSI 理論模型，並在課程設計時採漸進式的教學。

教學方法則參考流程中的各階段教學目的及學生語言程度規劃，參考圖 4.5 提供不同練習題型式，以提升學習動力。教學流程（如圖 6.3 下半部）則可依實際教學的各個階段而調節成 CC、IC，及 TC 三模式，隨著 ICC 教學過程中的模式轉變，學習者即可意識到文

化的流動脈絡。TC 模式建議學習者開始 CEFR B2 水平教學時再導入，以避免學習者因語言能力或跨文化能力（IC）不足，導致 ICC 產生受阻的負面影響。

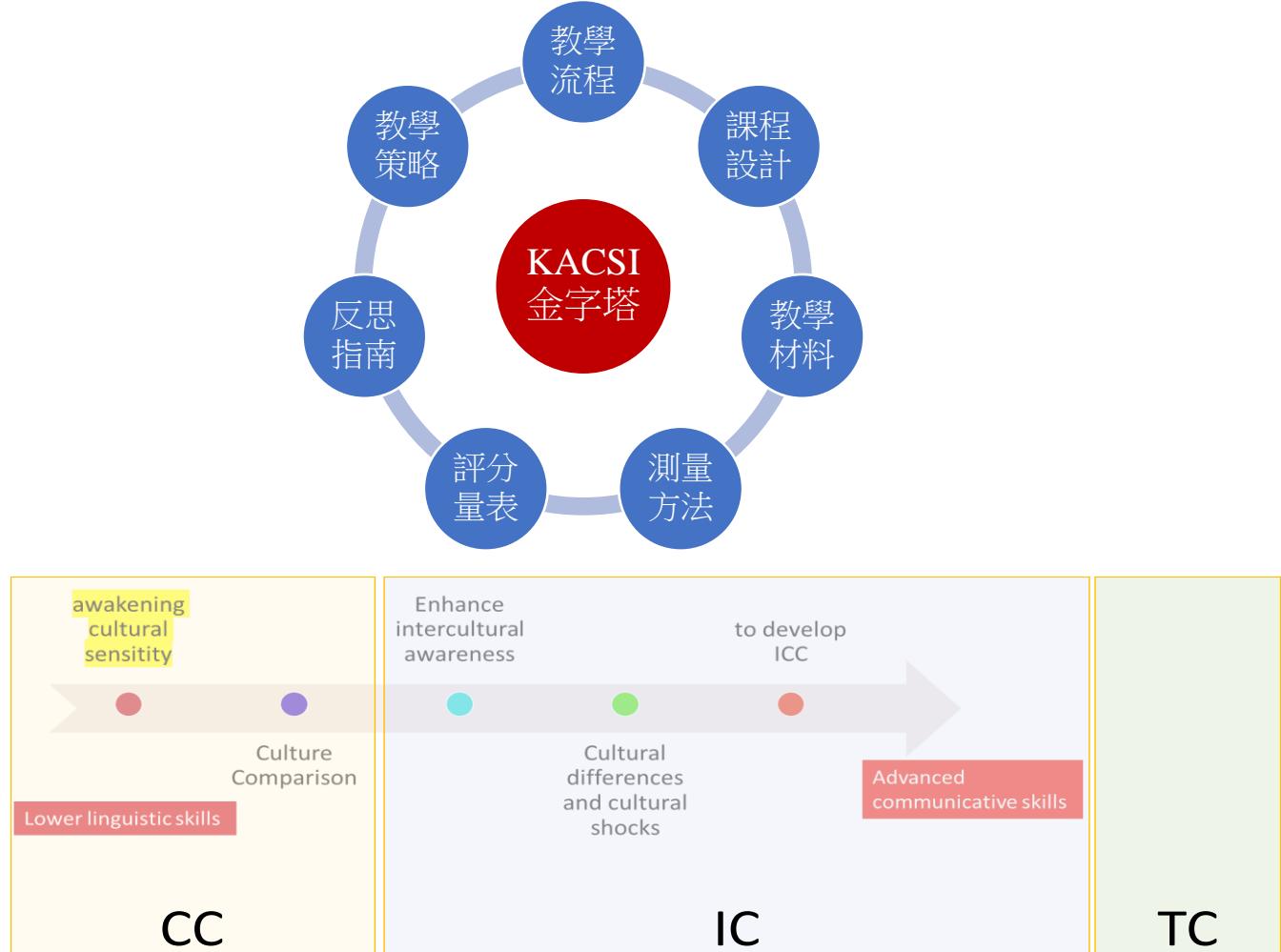


圖 6.3 ICC 教學所需之工具清單

本研究經理論與實證的檢視，ICC 應添增關鍵要素「文化（身分/）認同彈性」一項，經判為 CEFR B2 水平的領域，故而建議在 B1 水平的華語課程，以鋪陳或準備的教學目標，為學習者的下一階段準備。不過，本研究相信，若要能促進學習者成為全球公民，或者達到高品質的外語與跨文化溝通之效，培育此關鍵要素等到 B2 水平已過於遲緩，本研究建議此項應當下降至 B1~B1+水平開始發展為宜。

- **急需培育多語多文化思維的華語師資**

第二次行動研究針對欲運用 ICC 教學法的師資需求得到探討的結果，建議目前以語言本體為主，文化為知識內容之教學為輔的師培系統，需拓廣全球背景下多語多元文化思維的培育面向。匯整為當代華語師培系統的五大項建議：

- (1) 加強華語師資跨文化能力培養。例如，師資培訓、跨文化能力考核、具備靈敏的跨文化意識等。
- (2) 改善「對外華語教學能力師資考試」的內容。例如，改善考試內容與教學實務脫節的問題、增加具流動的文化特徵、增加華人日常生活和實用性的內容等。
- (3) 提升文化或跨文化教學的質量。若教學者欲實施文化教學，屬於 CC 階段（參考圖 6.3），教學目的為獲取目標文化和自我文化的知識內容，進而做最基本的比較；若欲實踐跨文化教學，屬於 IC 階段（參考圖 6.3），其教學目的為建構於文化知識上的交流互動與技能培養，此教學模式大量涉及「文化（身分/）認同彈性」的 ICC 元素。例如，建立系統化的跨文化教學法，包括教學內容和增加可獨及文化觀點深度的教學內涵。不論是 CC 或 IC，華語教師必須擁有開放心態與互動意願的跨文化素養。
- (4) 強化實際文化或跨文化教學能力。將理論導入實務教學需要轉化的指導和練習，所以初期華語教師需要更多 ICC 教學的指導，並且訓練華語教師有靈活運用教學材料或自行蒐尋跨文化教學資源的能力。除了增加實務跨文化教學經驗，華語教師仍需在跨文化層面進行持續性的反思。
- (5) 師培單位及官方輔導機構主導並注入資源，以提供華語教師在跨文化教學上的專業發展。例如，加強教師對 CLIL 內容整合專業領域知識的培養、共享同業間的跨文化教學資源等。

6.2.3.ICC 評量方法的實踐與具體成效

關於 ICC 測量方法，本研究開發了測量資源工具與自創評分表，利用三分鐘內的短片，營造身歷其境的跨文化衝突場景，經實驗其可行性與信效度都有正面的啟發。當實踐時，仍必須注意採用「總結性評量」或「真實能力評量」的模式，端看教育機構的語言規劃而定。

若採用「總結性評量」模式，則僅能使用學習者在課程中所學之內容與主題。事實上，本研究倡導的是總結性評量，除了照顧語言能力不及 B1 初等水平的學習者，為其減輕應考時的焦慮，更重要的是體現人生是不斷學習、修正、再嘗試的教育哲學觀。

6.3. 跨文化能力與語言能力的關聯

對於語言與跨文化能力（IC）的關聯，實際上多著墨於「語言能力」與「目標文化能力」的重合處，用以暗示交合區即為跨文化能力。例如，ACTFL（2020）定義語言能力和文化能力（Cultural competence）重疊區域大小，就是跨文化能力的強弱。外語教育學者們則採「語言文化」一詞來界定語言與文化的關係，例如，Byram（2017）主張外語教師應用目標語引導文化內涵進行教學的「Languageculture」，以及 Fantini（2018）採用普遍認知的 LC1（第一語言文化）、LC2（第二語言文化）來表示運用一項外語時，則遵循該外語文化的範規和思維等等。CEFR 表示語言與文化有緊密連繫，但僅定義 Mediation（調節）要素，在語言與非語言的跨文化交流時，其部分功能與跨文化能力相似（North & Piccardo, 2016）。因此，可以確認的是學界在語言與跨文化能力之間的聯繫還未有統一的共識，並且缺乏實務教學的驗證。

Baker（2022，P.37）指出 Byram 1997 年的 ICC 模型缺少實證研究數據的檢驗。為此，本研究加入了「文化/身分認同的彈性」指標，將改良後的理論金字塔模型投入跨文化交

際的實踐場域，獲取實證研究的檢驗。Baker 對 Byram 主要僅以語言和國家來區分文化的批判，在本研究也進行了調整與改進。上述兩點改良，都得到了實驗結果的正面檢驗。

儘管，研究者認為，Baker (2022) 定義的 Transculture 外語教育具突破性，但從他提出的例子看來，幾乎都屬於非規範語言的運用，意即其實驗對象都是非英語母語者，在非正式場合所用的語言交流。對外語教育及能力培育並無太大正面助益，但是卻可將他的研究與發現，用以解釋現今複雜的多語多文化交流的趨勢和現象，特別是對於當今新世代族群有更深刻的了解。



圖 6.4 跨文化能力與語言能力的關聯

透過本研究的教學實踐與資料分析，兩者的關聯如上圖 6.4，可得到三個要點：

- (1) 文化主題的難易決定語言水平需求的高低，若語言能力不足，則無法表現出良好的跨文化能力。
- (2) 研究結果與學者們所論相同，即語言能力與跨文化能力各自獨立未呈現正相關。
- (3) 語言能力與跨文化能力 (IC) 的重疊大小，只能直接表現基礎的 ICC 強弱（即圖 6.4 交會中心的上半部 ICC）。IC 若涵蓋「文化（身分/）認同彈性」指標，語言能力與跨文化能力交會經加乘此元素，則另稱為 ICC+（即圖 6.4 交

會中心的下半部），才能精確地決定跨文化溝通的質量，語言流利度和 ICC 技能亦隨之有更優秀且穩定的表現。ICC 與 ICC+最簡易的區別在於，前者是未經整合培養的原始能力，而後者則是經過本研究的 ICC 教學法培育後所獲得的優化能力。

6.4. 語言和文化複合的第三空間（Third space）

本小節延續上段所提，跨文化溝通能力加乘關鍵要素「文化（身分/）認同彈性」指標而成的 ICC+，進行探討。ICC+並非純粹是整合語言能力與 IC 而得的 ICC，而是必須在第三空間（Third space）中淬煉得到的，即在第三空間中暫時「去自我中心化」的練習（見 p.212 具體指導建議）。ICC 培育導向的華語課程所運用具體的第三空間有：1) 教學時，師生相處的（虛擬）課室中；2) 學習者課前及課後自我反思的過程中；3) 教學者與學習者透過作業任務非同步的意見交換中；4) 學習者獨自面對跨文化場景的分析過程中。

本研究將理論付諸實踐，爬梳蒐集之資料，並觀察藉由第三空間學習華語的學生，發現如同 Kramsch (2009) 指出第三文化（或本研究稱之的第三空間）的外語學習者具備的三個特徵，意即本研究引導學生們，盡可能不受自我文化的影響對所獲的任何文化資訊產生新意義，藉由文化間的比較與對比，以詮釋文化間的聯結、發現、解構、分析、理解、重構等。然而，有效完成上述的過程，學習者不但必須意識到自己身處在第三空間中，還得把握兩項要領概念：「展演性（Performativity）」（McKinlay, 2010）和「去自文化中心」（浜本満，1996；邱淑雯，2002），強調以類似網際網路虛擬分身步入第三空間，可藉由演飾目標文化代表，進行換位思考，以暫時地脫離一種語言所具有的特定偏見和侷限的思維，一旦離開此去自文化中心的空間即可依據所得，自由地塑形自我文化意識與認知。

附錄一、《跨文化漢語交際教程》課本範例

第三课 购物的“中国特色”

中 第三课 Lesson 3

购物的“中国特色”

Shopping in China

热身话题 Warm-up Questions

1. 你喜欢在什么样的地方购物?
2. 在你们国家买东西可以讨价还价吗?

课文 Text

这样一来，……
……应该是这样的吧

功能：推断

在中国，有一个非常有趣的现象就是买东西可以讨价还价。在日本买东西不讲价，讨价还价是中国的购物特色。售货员明知道顾客会砍价，所以故意把卖价抬高一些。这样一来，顾客和售货员之间的交流就发生了。看到顾客和售货员交易，总让人感到温暖，购物本来就应该这样。

在日本，店员和顾客只是单纯的钱货交易，一手交钱，一手交货，让人觉得冷冰冰的。日本曾经像中国一样，店员和顾客之间也是有交流的，但是随着大型超市和便利店的增加，店员和顾客的交流也越来越多了。

上星期六我跟同学一起去西单买衣服。我看中了一件T恤，开始卖的人说要200块钱，我们说：“老板，便宜点儿吧。”可说到底，什么他们都不同意。我们干脆不买，走了。走出没多远，售货员又在后边喊我们，“回来吧回来吧，唉，算了，交个朋友。”结果130块钱成交，我们都很高兴。

实用词语 Useful Words and Expressions

| | | |
|---------|----------------|-------------------------------------|
| 1. 讨价还价 | tǎojià-huánjiá | bargain, argy-bargy 买卖双方商议价格, 讲价 |
| 2. 砍价 | kǎn jià | palter 要求卖方降低价格 |
| 3. 故意 | gùyì | on purpose, intentionally 有意去做 |
| 4. 交易 | jíāoyì | trade 做买卖, 交换 |
| 5. 干脆 | gāncui | without more ado 直接地 |
| 6. 成交 | chéngjiāo | strike a bargain 买卖做成 |

跨文化汉语交际教程 1

第三课 购物的“中国特色”

功能与表达 Function and Expressions

功能一：推断

表达：

这样一来，……
……应该是这样的吧
可见，……
是不是……
这么说，……

例句：

1. 我的同屋是俄罗斯人，这样一来，我就能了解俄罗斯的很多情况。
2. 地道的烤鸭的味道应该是这样吧。
3. 莉丽平时成绩很好，但这次考得很糟糕，可见，她复习得不好。
4. 你是不是已经把房间预定好了？
5. 这么说，你不同意他的建议了？

语言点例解 Language Points

◆ 冷冰冰

说明：形容不热情或物体很冷。形容词或名词加重叠的词尾，构成ABB格式，用如形容词，如：热乎乎、水汪汪。前面不能再加表示程度的成分，如“很、非常”等。

例句：1. 我同桌看起来冷冰冰的，其实是个热心的人。
2. 那女孩儿长着一双水汪汪的大眼睛，漂亮极了！

26

◆ 随着

说明：强调某种情况产生的条件，多用于句首。

例句：1. 随着改革开放的深入开展，当地的经济发展越来越快。
2. 随着年龄的增长，我渐渐明白了很多道理。

◆ 中

说明：“少数单音节动词+中”表示达到目的。可插入“得、不”。读第四声。

例句：1. 老板看中了小万，让他做了经理。
2. 选中青岛做这次度假的地点，是因为我喜欢海，而且青岛比较凉快。

练习 Exercises

一、词语扩展：将下列词语扩展成短语

Expand the following words into phrases.

| | | |
|------|---|---|
| 干脆 ① | ② | ③ |
| 故意 ① | ② | ③ |
| 成交 ① | ② | ③ |

二、用指定词语完成句子

Complete the following sentences with the words or structures given.

1. _____，和他说话时感觉很不舒服。
(冷冰冰)
2. 小李虽然_____，其实是很乐于助人的。
(冷冰冰)
3. _____，来中国留学的外国学生越来越多。
(随着)

27

4. _____, 我对中国人的了解渐渐加深了。
 (随着)
5. 这两件大衣我都很喜欢,但是只能买一件, _____。
 (中)
6. 这么多飞机,你为什么 _____?
 (中)

三、根据课文内容完成对话

Make a dialogue according to the text, using the words given below.

参考词语:明知 故意 售货员 破价 购物 ……中

A: 在中国买东西可以讲价吗?

B: 很多地方都可以,……

A:

B:

A:

B:

……

四、讲述 Give an account of...

你在中国买东西讨价还价的经历。

五、成段表达(尽量使用本课词语功能表达)

Discourse expression. (Try to use the function and expressions of this lesson.)

中国人买卖双方怎么讨价还价?

28

跨文化对话
Cross-cultural Dialogues

功能:比较

不同的是……
 ……赶不上……
 没有比……更……

老师:来中国后,大家都去过了什么样的商店买东西?有什么特别的地方?

珍妮:有一次语言实践课,老师带我们去农贸市场转了一圈儿,看到了不少新鲜东西。在美国没有这样的市场,最像的可能是“农夫市场”,每周两次,农民把自家的农产品,像水果、蔬菜、蜂蜜什么的拿来做卖,大概不到半天的时间,规模也不太大。

敏姬:韩国也有农贸市场,不同的是摊主很少用秤称,一般按份卖,分成一小堆一小堆的。比如用一样大小的塑料篮子装草莓,每篮价格一样,篮子是赠品,方便实惠。

莎沙:我常常在学校附近的一家水果店买水果,那里的水果很新鲜,老板每次都热情地帮我挑选,有时候还会拿一两个别的水果送给我,说:“新来的,尝尝鲜。”这大概是老顾客的福利吧。



秀丝:没错,这样就会有很多“回头客”。那位老板很会做生意!

29

我也喜欢在小店买东西,还可以和老板、售货员聊聊天儿,大超市赶不上小店有人情味儿。

雷奥:我觉得中国人好像很喜欢逛街,把逛街当作一种娱乐。商场里人总是很多,周末、假期更是人挤人。

丽琳:我也不太去大商场,是因为我不太明白打折的方法。“满一百返五十”,那五十可能是这样那样的券,这里能用那里不能用,太复杂了,我干脆不去了。

景子:我刚来北京的时候,问一个朋友去哪儿买衣服好,她第一个就想到“动物园”,就是北京动物园对面的服装市场。听说大学生都喜欢到那里“淘”衣服,虽然很挤,但衣服没有比那里更便宜的了。

伊莎贝拉:中国的商店开门的时间很长,周末也不休息,一年三百六十五天,几乎随时可以去买需要的东西,这点比法国方便。老师,在中国,网上购物的多吗?

老师:越来越多。不少在校大学生还做了网店的老板呢。不过网上购物多以年轻人为主,不算十分普遍。

实用词语
Useful Words and Expressions

- | | | | |
|--------------------------|---|-------------------------|--------------|
| 1. 实践 shíjiàn | 动 | carry out, practise | 实际应用学过的知识或道理 |
| 2. 农贸市场 nóngmào shichǎng | | market of farm products | 卖农产品、副食品的市场 |
| 3. 规模 guimó | 名 | scale, size | 形式,范围 |
| 4. 秤 chèng | 名 | balance | 一种量重量的工具 |
| 5. 称 chēng | 动 | weigh up | 量重量 |
| 6. 赠品 zèngpǐn | 名 | free gift | 卖方赠送的物品 |

30

| | | |
|---------------------|---|-------------------------------------|
| 7. 实惠 shíhuì | 形 | worthwhile 从经济的角度讲,很合算,值得 |
| 8. 福利 fúlì | 名 | boon, material benefits 生活上的利益、好处 |
| 9. 人情味儿 rénqíngwèir | 名 | the milk of human kindness 人通常具有的感情 |
| 10. 券 quàn | 名 | coupon 这里指打折券、票证 |
| 11. 淘 táo | 动 | search hardy 在大量商品中找最好、最实惠的 |
| 12. 网店 wǎngdiàn | 名 | online store 在网上卖东西的商店 |
| 13. 普通 pǔtōn | 形 | common 非常常见 |

功能与表达
Function and Expressions功能二: 比较
表达:

不同的是……
 ……赶不上……
 没有比……更……
 ……跟……不一样
 ……比……更(还)……

例句:

- 我们都喜爱音乐,不同的是,我喜欢古典音乐,他喜欢流行音乐。
- 这里的气候赶不上我们家乡的好。
- 在我们班,没有比大伟汉语说得更流利的了。
- 孩子跟大人不一样,他们的笑大多发自内心。
- 这条路比那条路更(还)堵。

31

语言点例解
Language Points
◆ 把A当作B

说明: 因为A和B相近, 所以同样对待。后面可以再接其他动词。

例句: 1. 我把妈妈当作最好的朋友。

2. 小赵把他的老板当作偶像来学习。

辨析: “把……当作……”和“把……看作……”

“把……当作……”后面可以接别的动词, 如: 把他当作知心朋友看待。

“把……看作……”后面一般不接别的动词。

◆ 没有比……更……的(……)了

说明: “没有比A更……的了”表示A在某类事物中最……。

例句: 1. 没有比游泳更好的全身运动了。

2. 我们班没有比他汉语说得更好的了。

◆ 以……为……

说明: “以A为B”表示把A当作B来对待, 或者把A当作是B。

例句: 1. 大部分中国人以米、面为主食。

2. 这本书以趣味性为最大特点, 很受孩子们欢迎。

3. 这家饭店的菜以川菜为主, 口味偏辣。

辨析: “以……为……”和“把……当作……”

“把……当作……”有时有“并不是真的那样”的意思, 表达主观态度,

多用于口语。

“以……为……”主要表达客观事实, 多用于书面。

32

练习
Exercises
一、词语扩展: 将下列词语扩展成短语

Expand the following words into phrases.

实践 ① ② ③

淘 ① ② ③

普遍 ① ② ③

实惠 ① ② ③

二、用指定词语完成句子或对话

Complete the following sentences / dialogues with the words or structures given.

1. 虽然我们认识不久, _____。(把……当作……)

2. 我一点儿也不觉得打工辛苦, 因为我_____。(把……当作……)

3. 在我吃过的水果中, _____。(没有比……更……的了)

4. 在我认识的运动员中, _____。(没有比……更……的了)

5. 喜欢在动物园服装市场买衣服的人_____。(以……为主)

6. A: 你喜欢去电影院看电影还是用电脑看?
B: _____。(赶不上)

33

实例分析
Case Study


一位外国留学生来中国后, 发现中国很多地方买东西可以讲价, 他感到很有趣, 也想亲自试试。有一天, 他来到邮局寄包裹, 营业员根据包裹的重量和邮寄距离给他报了价, 他听了后反问营业员: “能不能便宜点儿”?

分析: 你认为营业员会给他便宜吗?

分享: 在你们国家, 什么地方可以讨价还价?

三、语段表达: 填写并复述下列短文

Discourse expression: Fill in the blanks and retell the paragraph.

我常常在一家水果店买水果, 那里的水果很_____, 老板每次_____, 有时候还会拿一两个别的水果送给我, 说: “新来的, _____。”这大概是老顾客的福利吧。这样就会有很多“回头客”。那位老板很_____, 我的朋友也非常喜欢在小店买东西, 这样可以和老板、售货员聊聊天儿, 而大超市_____, 小店有人情味儿。我的德国同学认为中国人很喜欢逛街, 把逛街当作_____. 商场里人总是很多, 周末、假期间更是_____。

四、讲述 Give an account of...

在中国购物, 方便与不方便的地方分别是什么?

五、讨论 (尽量使用本课词语功能表达)

Discuss. (Try to use the function and expressions of this lesson.)

有人觉得买东西时能讨价还价更好, 而有人觉得还是有固定的价格更好。请说明你的观点和理由, 试着说服对方。

六、话题交际 Make a dialogue on the topic below.

分组对话: 你喜欢在什么样的地方购物? 为什么?

七、实战演练 Situational communication.

试试看在什么地方购物或消费可以讨价还价, 什么地方不行, 记下你讲价时售货员或老板的反应, 回到班上报告一下你实践的结果。

34

35

附錄二、反思報告、錄音引導指南

反思报告、录音的指南 The guidelines for reflection essay and audio recording

1. 请依照主题，分别帮助主题中的“产物”、“习俗(/生活习惯、生活方式等)”、“观念”有哪些（一共至少四项）？

- 产物
- 习俗
- 观念

2. 请从你发现的文化元素(Memes)，利用文化比对的方法，也就是和你的母语文化类似的文化元素相比，解释这两个文化对“产物”和“习俗”有哪些相似点和相异点？

| | 产物 | 习俗 |
|-----|----|----|
| 相似点 | | |
| 相异点 | | |

3. 从文化里的人，他们的观念，常常会被文化产物和文化习俗影响。因此，请从观念的角度，你在第2题中找到的这些相似点和差异点，用一、两个详细讨论你的看法和观点。

4. 请你以自己的想法、感觉、观点，来评价这个文化主题，你对这个话题抱的是正面的态度，还是负面的态度，请仔细说明原因。

- 我怎么看…
- 我的态度…
- 我的原因有…

5. 你有类似这个文化主题的经验吗？

- a. 什么时候？在哪里？
- b. 发生什么事？
- c. 你当时的心情怎么样？
- d. 现在回想起来，你有不一样的心情吗？
- e. 如果给你一次重来的机会，你会想改变什么部份？
- f. 如果你没有类似的经验，请你说说你听过的、看过的，可以是来自你的家人或者朋友，甚至是在网络上的。

附錄三、2020SS 期末評分卷

於 2020SS 第一次行動研究階段所用的「IC 量測需達成之參考指標」，施測者需搭配

ICC 評分量表，三部短片的評分卷各自略有差異，依序提供如下圖。

期末考卷：IKEA 福台篇 /IKEA FRAKTA

| 項目 | RATIO | ITEMS | 項目 |
|---|-------------------------------------|------------------------------|------|
| 10% | Intercultural identities | 文化认同的弹性 | 2 |
| 20% | Critical awareness | 文化批判的意识 | 12 |
| Skills of Comparing two cultures with clear outline (Interpreting and relating) | | 清楚比较目的语文化和自己的文化的技能（解释和联系的技能） | |
| - Interpret symbols and events of other culture | | 能解释目的语文化中的符号和事件 | 8 |
| - Relate interpretation to one's own culture and experience | | 能把解释的内容，跟自己的文化经验和联系一起 | 7 |
| 40% | Skills of discovery and interaction | 发现和互动的技能 | |
| - Cultural practices knowledge acquisition | | 文化实践知识的获得 | 8 |
| - Procedural application of knowledge in real time | | 立刻程序性地采用文化知识 | 7 |
| 15% | Attitude | 态度（开放，中立） | 12 |
| 15% | Knowledge | 文化知识 | 15 |
| | | 合计 | 71.0 |
| | | 比重小计 40% | 28.4 |
| 语音 | 30% | | 30 |
| 声调 | 30% | | 30 |
| 语法 | 40% 语法、语用 | | 40 |
| | | 合计 | 100 |
| | | 比重小计 40% | 40.0 |
| 流利度 | 20% 包含语言内容的连贯性 | | 18 |
| | | 比重小计 20% | 18.0 |
| | | | |
| | | 总分 | 86.4 |

期末考卷：中西方餐桌礼仪 / Chinese and Western dining etiquette

| 項目 | RATIO | ITEMS | 項目 |
|---|-------------------------------------|------------------------------|------|
| 10% | Intercultural identities | 文化认同的弹性 | 1 |
| 20% | Critical awareness | 文化批判的意识 | 10 |
| Skills of Comparing two cultures with clear outline (Interpreting and relating) | | 清楚比较目的语文化和自己的文化的技能（解释和联系的技能） | |
| - Interpret symbols and events of other culture | | 能解释目的语文化中的符号和事件 | 7 |
| - Relate interpretation to one's own culture and experience | | 能把解释的内容，跟自己的文化经验和联系一起 | 7 |
| 40% | Skills of discovery and interaction | 发现和互动的技能 | |
| - Cultural practices knowledge acquisition | | 文化实践知识的获得 | 8 |
| - Procedural application of knowledge in real time | | 立刻程序性地采用文化知识 | 7 |
| 15% | Attitude | 态度（开放，中立） | 10 |
| 15% | Knowledge | 文化知识 | 15 |
| | | 合计 | 65.0 |
| | | 比重小计 40% | 26.0 |
| 语音 | 30% | | 25 |
| 声调 | 30% | | 25 |
| 语法 | 40% 语法、语用 | | 30 |
| | | 合计 | 80 |
| | | 比重小计 40% | 32.0 |
| 流利度 | 20% 包含语言内容的连贯性 | | 13 |
| | | 比重小计 20% | 13.0 |
| | | | |
| | | 总分 | 71.0 |

❖ IKEA 福台篇 /IKEA FRAKTA 任务达成指标：受试者：■

- 文化知识(至少四项两个文化的产物或习俗。): 多语言、国际企业本土化、环保袋、保留英语名字 IKEA
其他：Ikea 帽子、Ikea 特地给狗的衣服是国外才有、英文发音不准
- 文化比较：比较自己母语文化或是双文化对于国际商品/广告的看法和态度。
- 文化批判：透过自己提到的国际/全球化知识切入，国际化商品/广告对生活、文化影响的好处与坏处（具体提到的有：**不管质量，而是产量，口碑会不同**。好处：口碑、经济利益；坏处：对本土企业伤害。）
- 发现与互动技能：从影片里得到了哪些具体的跨文化元素、国际本土化的做法？从影片里你可发现什么可能的跨文化冲突？你会怎么处理这样的文化冲突？
- 解释与联系技能：能解释影片得到文化知识（国际商品/广告）的符号或（跨文化）事件，从「自我」的角度去联系自己的经验和看法。<https://www.youtube.com/watch?v=uGHvbTAo38U>

❖ 中西方餐桌礼仪 / Chinese and Western dining

etiquette 任务达成指标：受试者：■

- 文化知识(至少四项两个文化的产物或习俗。): 筷子、坐姿、吃面发出声音、筷子不可插碗里、斟酒的礼仪、茶杯
其他：食物的差别、不可以全吃完，要留一点，跟欧洲不一样。
- 文化比较：比较自己母语文化或是双文化对于餐桌礼仪的看法和态度。
- 文化批判：透过自己提到的文化知识切入，解释遵守餐桌礼仪对生活、文化影响的好处与坏处（具体提到的有：）
- 发现与互动技能：从影片里得到了哪些具体的餐桌礼仪差异和知识，你该怎么对待这样的差异。从影片里看到哪些的跨文化冲突？你会怎么处理这样的文化冲突？
- 解释与联系技能：能解释影片得到文化知识（中西方餐桌礼仪）的符号或（跨文化）事件，从「自我」的角度去联系自己的经验和观念/看法。
https://www.youtube.com/watch?v=6_WAmT3cMdk

期末考卷：东西方餐桌礼仪 / Asian and Western dining etiquette

| 项目 | RATIO | ITEMS | 项目 |
|-----|----------------|---|------------------------------|
| | 10% | Intercultural identities | 文化认同的理性 4 |
| | 20% | Critical awareness | 文化批判的意识 15 |
| | | Skills of Comparing two cultures with clear outline (Interpreting and relating) | 清楚比较目的语文化和自己的文化的技能（解释和联系的技能） |
| | | - Interpret symbols and events of other culture | 能解释目的语文化中的符号和事件 8 |
| | | -Relate interpretation to one's own culture and experience | 能把解释的内容，跟自己的文化经验和联系一起 8 |
| | 40% | Skills of discovery and interaction | 发现和互动的技能 |
| | | - Cultural practices knowledge acquisition | 文化实践知识的获得 9 |
| | | - Procedural application of knowledge in real time | 立刻程序性地采用文化知识 9 |
| | 15% | Attitude | 态度（开放、中立） 12 |
| | 15% | Knowledge | 文化知识 15 |
| | | 合计 | 80,0 |
| | | 比重小计 40% | 32,0 |
| 语音 | 30% | | 30 |
| 声调 | 30% | | 30 |
| 语法 | 40% 语法、语用 | | 40 |
| | | 合计 | 100 |
| | | 比重小计 40% | 40,0 |
| 流利度 | 20% 包含语言内容的连贯性 | | 18 |
| | | 比重小计 20% | 18,0 |
| | | 总分 | 90,0 |

❖ 东西方餐桌礼仪 / Asian and Western dining etiquette 任务达成指标：受试者：_____

- 文化知识(至少四项两个文化的产物或习俗。): 筷子、坐姿、吃面发出声音、筷子不可插碗里、斟酒的礼仪、清酒杯其他：**丑化/学习本土文化**和服
- 文化比较：比较自己母语文化或是双文化对于餐桌礼仪的看法和态度。
- 文化批判：透过自己提到的餐桌知识切入，解释遵守餐桌礼仪对生活、文化影响的好处与坏处 (**文化冲击**) （具体提到的有：如果是丑化就不好。）
- 发现与互动技能：从影片里得到了哪些具体的餐桌礼仪差异和知识，你该怎么对待这样的差异。从影片里看到哪些的跨文化冲突？你会怎么处理这样的文化冲突？（**讨论一个折中的办法**。）
- 解释与联系技能：能解释影片得到文化知识（东西方餐桌礼仪）的符号或（跨文化）事件，从「自我」的角度去联系自己的经验和观念/看法。<https://www.youtube.com/watch?v=029kdjdasyM>

附錄四、學期末實習老師個別訪談大綱

Ver. 1.0

2 February 2021

The interview outline

To the internship online teachers for M3 language course with complying ICC development

This interview is semi-constructed interview. There are 4 sections, including the reflective situations and thoughts before/during/after the course, and the open question.

This interview aims to understand what you have experienced and how did/do you criticize this teaching orientation. Your name and personal information will not be revealed, instead of a simple English and number marks. If you feel not comfortable with some questions or content, you can ask me to stop recording. After this interview, you can contact me by written notification to withdraw the recording, if you do not want to attend this doctoral research. However, after the dissertation has been published, the results have been set then you will not be able to withdraw the recording for analysis anymore.

1. General information

- a. Name, gender
- b. your academic background introduction (BA,MA)
- c. teaching experience
- d. what is your plan after graduation form the institute?

2. Before course

- a. What was your reaction about the course in the beginning?
- b. What was your feeling like?
- c. Did you make any assumption or predication on how to teach this course or collaborate with Mr. Chung?
- d. Did you make any plans and preparation after receiving this task?
- e. What do you need , back to that time, for assisting you to get on the trace easily?
- f. What was your thoughts and idea bout intercultural competence and culture course before this internship?

3. During the course

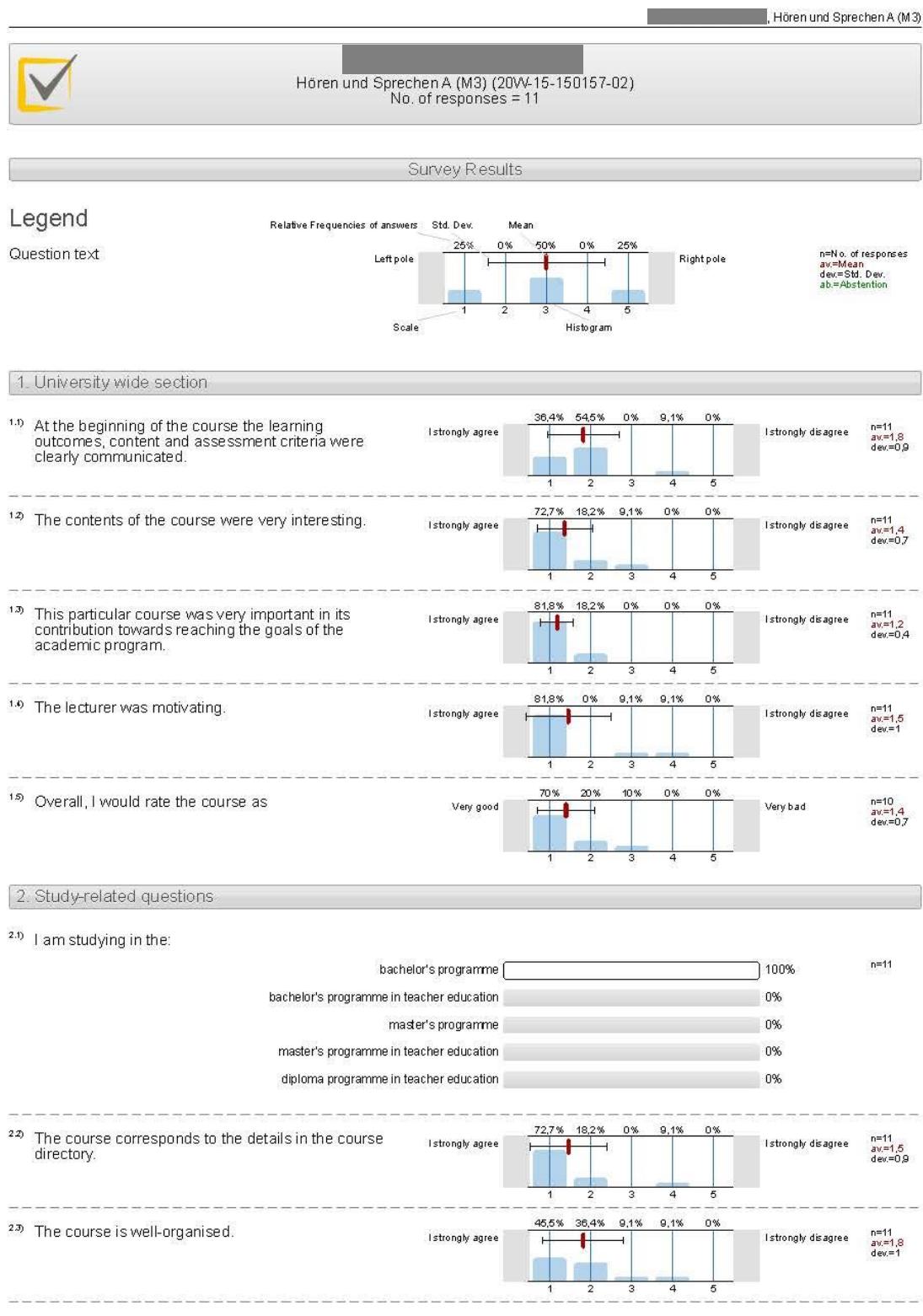
- a. What was/were the difficulties while preparing the online course?
- b. How did you feel when you encounter these issues? Did you eventually overcome the variant unsecure issues?
- c. For you, during teaching, what was the hardest factor or conditions for you to teach in this framework?

development of Intercultural communicative competence in teaching Chinese as a foreign language : focusing on CEFR B1 conversational course

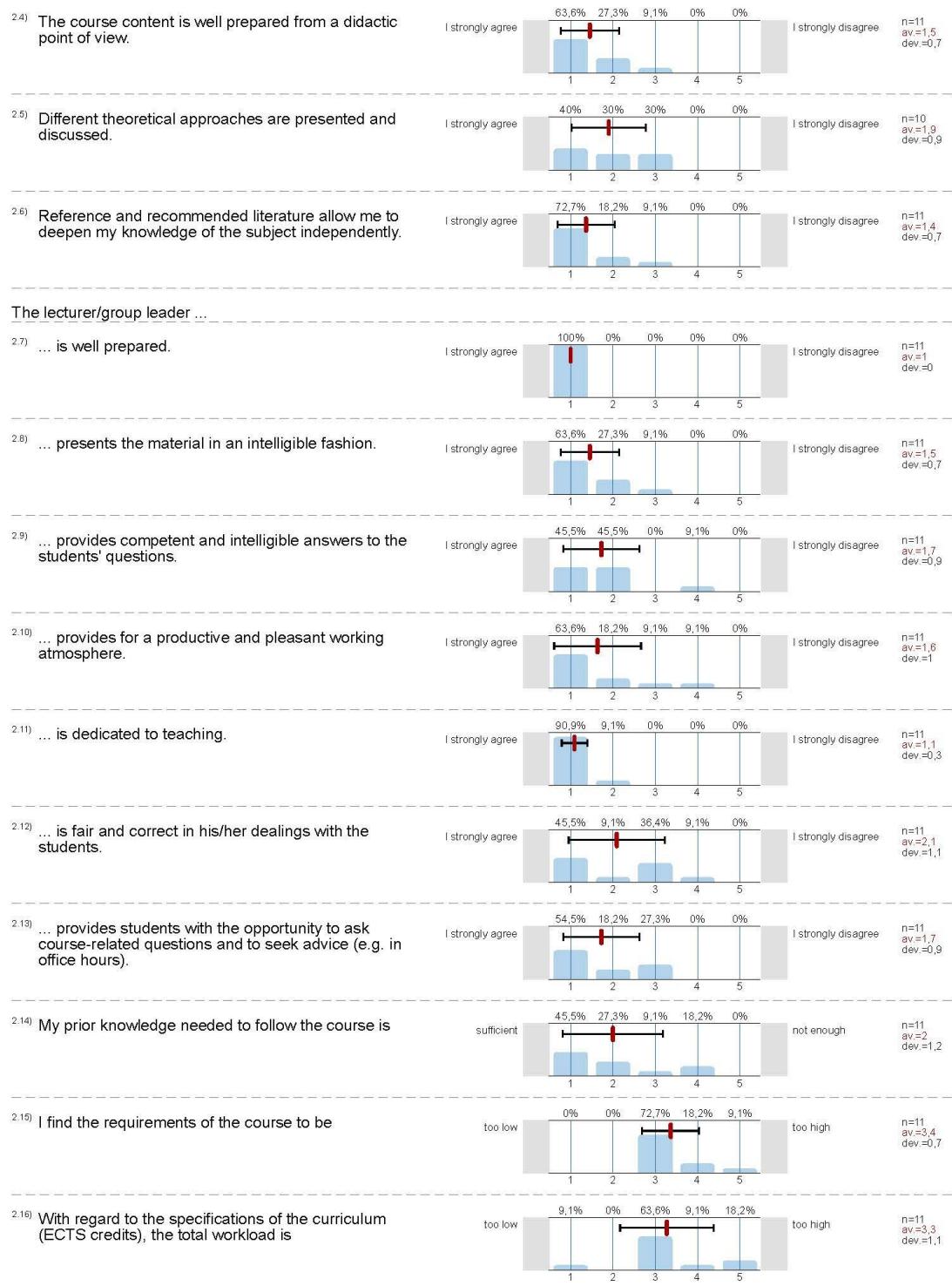
- d. For the students, have you received or found any usual /unusual reactions and feedback, comparing to your previous teaching?
 - e. While preparing or teaching, did you urgently require any essential resources, aid and supervising?
 - f. What is your suggestion about the teacher requirements and course material for this period of time?
4. After course
- a. How did you feel when you eventually finish this course?
 - b. Did you have any feedback from your students (no matter good or bad)?
 - c. What have you found between you and your students? Any change or improvement? i.e., student's linguistic and intercultural competences, your professional strength, etc.
 - d. Will you implement this teaching orientation in the future? and how?
 - e. Do you think this course is worth it to develop in the future? Why or why not?
5. Opening questions: do you have any comments and feedback about this internship and experience? You can add any supplement for this interview if I miss any valuable aspects.

development of Intercultural communicative competence in teaching Chinese as a foreign language : focusing on CEFR B1 conversational course

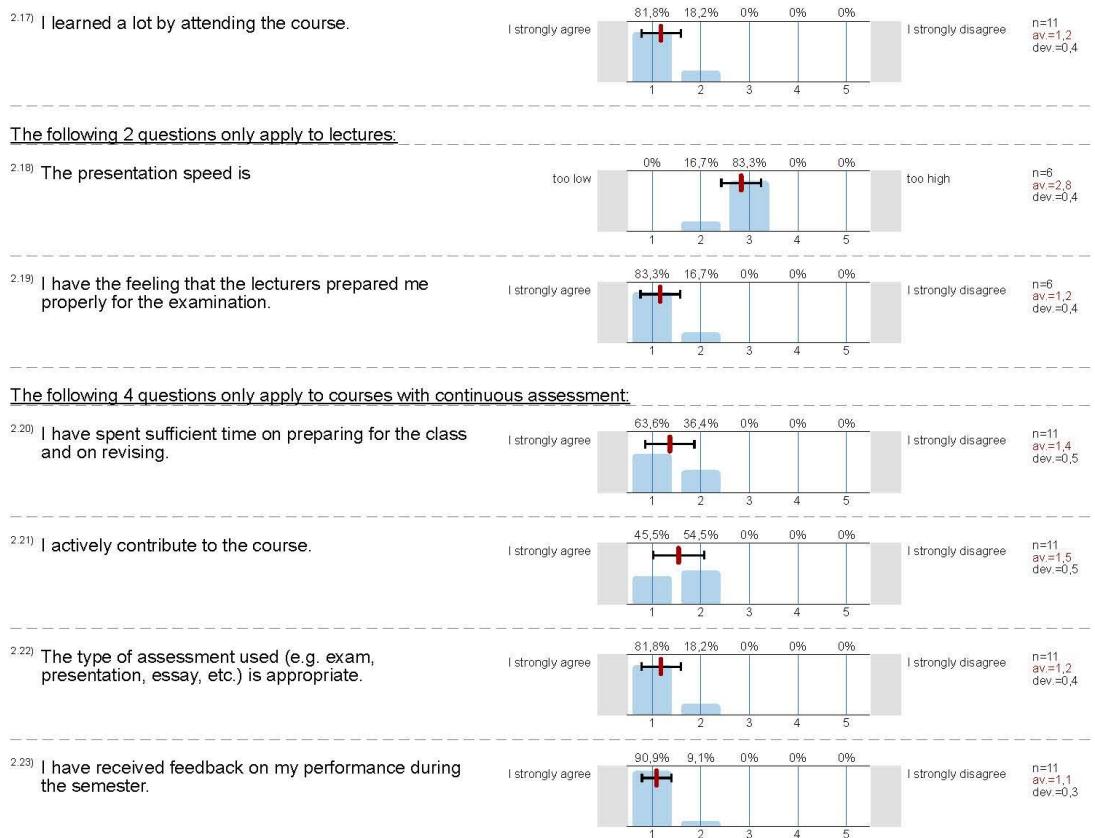
附錄五、2020WS 學期末匿名問卷統計報告



Hören und Sprechen A (M3)



Hören und Sprechen A (M3)

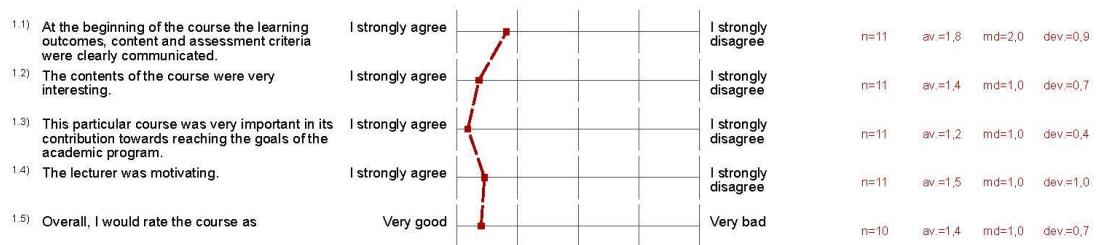


Profile

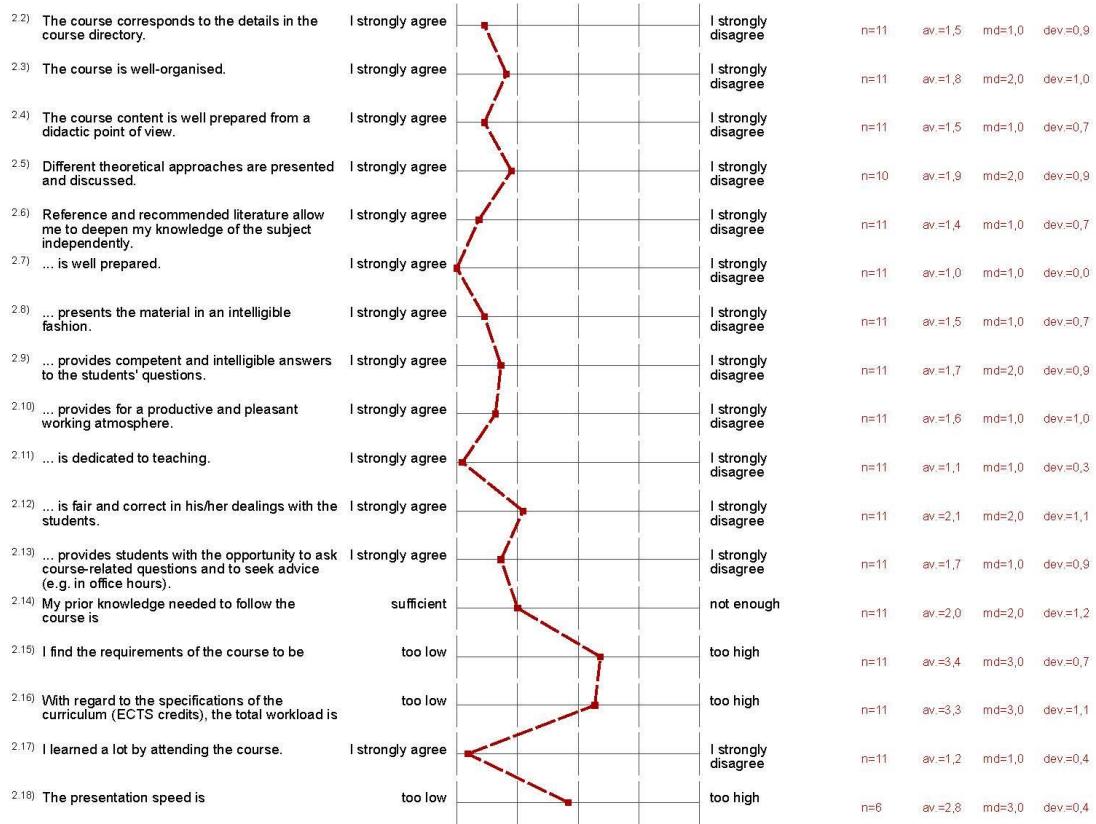
Subunit: SPL015 - Ostasienv.
 Name of the instructor: Cheng-Ming Chung
 Name of the course: Hören und Sprechen A (M3)
 (Name of the survey)

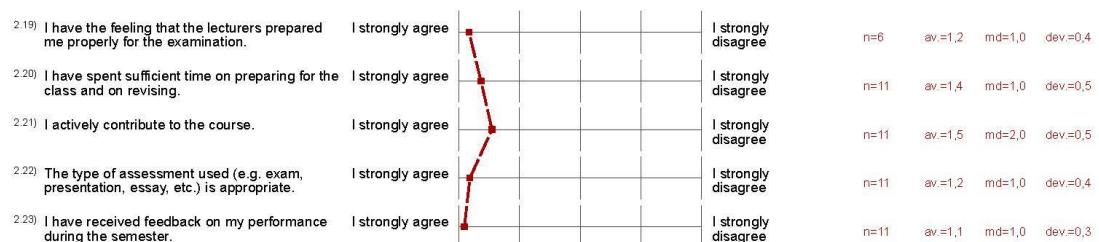
Values used in the profile line: Mean

1. University wide section



2. Study-related questions





Comments Report

3. Further questions

3.1) What is particularly good about the course?

- "Interaktivität" der online-Kurse, der Dozent hat die digitalen Möglichkeiten auf breiter Ebene genutzt (audio-visuelle Inhalte, direkte Inputs der Studierenden "jamboard" etc.) , statt nur einen Frontalunterricht in digitale Form zu übersetzen.

Die Verbindung von sprachlichen Inhalten mit Kulturwissenschaftlichen (trans-cultural competence) war interessanter als ein reiner Sprachunterricht

- - Interessante Themen ()
 - chinesische Videos bzw. Serien Ausschnitte ()
 - Tutor ()
- - im Rahmen der Tutorien viel Sprechen üben zu können
 - gleichzeitig mit dem Stoff einen tieferen Einblick in die chinesische Gesellschaft zu gewinnen
 - Ausschnitte aus authentischen chinesischen Medien
 - das Lernen von spezifisch in China hochrelevanten Vokabeln und Konzepten
 - interaktive Elemente (z.B. auf Whiteboards mitschreiben, in den BBB-Notizen mitschreiben, eigene Gegenstände vorstellen)
 - das Lernen mittels verschiedenster Medien (Podcasts, Artikel, Videos, Präsentationen, Schreiben, Sprechen, usw.)

■ Besprechung mit taiwanischen TutorInnen

- Das angenehme Arbeitsklima sorgt für ein sehr effizientes und eher stressfreies Lernen.

■ Die verschiedenen Themen. Das abwechseln von Tutorin und Prof. jede Woche. Den Film den wir für die Prüfung angeschaut haben + die Prüfung selber. Ich fand die Hausübungen auch ganz gut, da wir diese Filmen mussten und somit auch ein Feedback von unserem Sprechen kriegen

■ Dies war der hilfreichste Sprachkurs für mich bis jetzt. Ich hatte früher immer das Gefühl gehabt, dass zu viel mit dem Lehrbuch gearbeitet wird und ich noch immer Schwierigkeiten hatte mit dem freien Sprechen. Durch den Tutor hab ich gelernt in einer weniger formalen Situation chinesisch zu sprechen. Ich mochte die Einteilung des Kurses in den 6 Themen. Sie waren alle äußerst interessant und dadurch dass wir uns immer für 2 Wochen damit beschäftigt haben ist bei mir noch vieles im Kopf geblieben. Ich habe nun das Gefühl mehr über die chin. Kultur zu wissen.

■ Ich fand die Ideen mit den Tutorien jede zweite Woche sehr gut. Auf der Universität macht man den Stoff normalerweise sehr schnell durch, aber mit den muttersprachlichen TutorInnen hatte man die Möglichkeit aktiv zu üben und das Gelernte noch einmal zu wiederholen und zu vertiefen. Da die TutorInnen nicht die Noten geben, fängt man viel schneller und öfter an mit ihnen zu sprechen und fühlt sich so sicherer in der Sprache.

Ich fand auch gut, dass wir bei der Prüfung mit einem Video gearbeitet haben.

Die Übungen waren sehr fordernd, aber wir haben uns deswegen sehr intensiv mit der Sprache und den verschiedenen präsentierten Themen beschäftigt, was zu großen Fortschritten geführt hat. Von der geleisteten Arbeit her wäre diese Übung mehr als 2 ECTS wert gewesen.

Ich fand auch die aktives Involvieren der Studierenden in den Lehrprozess (zB Arbeitsgruppen, JamBoard, ...) sehr gut.

■ The online teachers from Taiwan were great. It was hard to find cultural perspectives for some topics online and sometimes articles on the internet are a bit outdated, so it was nice to be able to ask the teachers what the perspectives really were.

■ interaktive Unterrichtsformat, Schwerpunkt wird sowohl auf Hören als auch Sprechen gelegt, Lehrperson immer sehr motiviert!
 Mir gefällt auch besonders, dass wir dieses Jahr die Möglichkeit hatten mit Tutoen one o one Gespräche zu führen.

3.2) Do you have any suggestions for the improvement of the course?

■ Da es sich um einen Sprachkurs handelt ein Problem die relativ weit gestreuten proficiency levels der Kollegen. Das Niveau des Kurses war für M3/drittes Jahr angemessen, aber gleichzeitig waren einige Kollegen heillos überfordert, während andere sich wohl teilweise unterfordert gefühlt haben mussten. Beispiel: Am Anfang des Kurses gab es immer zuerst eine Anwesenheitsüberprüfung, wobei einige Kollegen den Ausdruck "sich als anwesend melden" offenbar nicht kannten. Um solchen kleinen Problemen vorzubeugen, müsste in den vorangegangenen Sprachkursen dieses, doch fundamentale Vokabular, klarer gelehrt werden

■ Mein Arbeitsaufwand überstieg definitiv die für die LVA angedachten 2 ECTS. Für jede Hausübung habe ich etwa 5-10 Stunden gebraucht, zusätzlich habe ich auch mindestens 2 Stunden pro Woche investiert in das Lernen von neuen Vokabeln, für das Hören des Podcasts sowie für das Lesen der (freiwilligen) Zusatztexte. Hinzu kam das Einarbeiten in die Funktionsweise des Kurses sowie die Prüfungsvorbereitung. Das habe ich auch alles gerne gemacht, daher wären meine Vorschläge:
 - mehr ECTS für den Kurs bei gleichem Inhalt (min. 70h Selbststudium + 2 SWS Präsenzlehre = min. 3,5 ECTS)
 - vereinfachte Struktur bei den Hausaufgaben, sodass diese mit weniger Aufwand erledigt werden können (z.B. statt 5 Fragen nur 4 Fragen)
 - Am Anfang habe ich viel Zeit gebraucht, um die Anforderungen an die Hausübungen zu verstehen. Daher wäre mein Vorschlag, 1. ein Beispiel zur Verfügung zu stellen, 2. ein einziges Dokument mit Instruktionen für den Aufbau der Hausübung (statt vielen verschiedenen) + evtl. eine vereinfachte Zusammenfassung, oder 3. ein allmählicher Aufbau der Anforderungen mit jedem neu angefangenem Thema.

- Organisation fehlte teilweise, das ändert der Tutorin kam so plötzlich (aber war auch gut!).
- Wie oben schon erwähnt, ist der Arbeitsaufwand für nur 2 ECTS viel zu hoch. Das soll nicht heißen, dass der Arbeitsaufwand stark verringert werden, sondern, dass die Übung mehr ECTS wert sein sollte.
unklare, unnötig detaillierte und zu strenge Aufgabenstellungen, verwirrende Formulierungen --> statt sich mit der Sprache zu beschäftigen, hat man sehr viel Zeit darauf verwendet nur die Angaben korrekt zu verstehen und außerdem Angst, dass man Punkte vergessen hat
mehr Übungen während der Stunde, bei denen man mit neuen Vokabeln selbst Sätze bilden muss, die dann auch gleich kontrolliert werden
- Zu Beginn der LVA vielleicht ein Beispiel für eine gute Hausübung geben (war zu Beginn nicht ganz klar wie genau eine HÜ auszusehen hat), hat sich aber im Laufe des Semesters dann aufgeklärt.

Bibliography

- ACTFL, J. (2016). *Assigning CEFR ratings to ACTFL assessments*. Retrieved from
<https://www.actfl.org/assessments/assigning-cefr-ratings-to-actfl-assessments>
- ACTFL. (2012). *ACTFL proficiency guidelines 2012*. Retrieved from <http://www.actfl.org>
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/0965079930010102>
- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/0965079930010102>
- ADRIÁN, M. M. (2011). An overview of Content and Language Integrated Learning: origins, features and research outcomes. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, (11), 103-114. Retrieved from https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9341/HSJ_Filología_11_2011_Overview.pdf?sequence=1
- Altmayer, C. (2021). Interkulturalität. In *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (pp. 376-393). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words* (Second edition edited by J.O. Urmson and Marina Sbisà). 1955. Oxford: Clarendon. Retrieved from <https://ubdata.univie.ac.at/AC15310925>
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198245537.001.0001>
- Baker, W. (2022). *Intercultural and Transcultural Awareness in Language Teaching (Elements in Language Teaching)*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108874120.
- Baker, W. (2024). Intercultural communication. *ELT Journal*, 78(2), 212–215.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccad040>
- Barker, C. (2012). *Cultural studies : theory and practice* (4. ed.). London [u.a.]: Sage Publ. Retrieved from <https://ubdata.univie.ac.at/AC08877558>
- Bennett, J. M., Bennett, M. J., & Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*, 237-270.

- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.
- Blell, G., & Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19(1).
- Block, D. (2002). *Globalization and language teaching* (1. publ). *globalisation*. London [u.a.]: Routledge. Retrieved from <https://ubdata.univie.ac.at/AC03491307>
- Block, D. (2007). Bilingualism: Four Assumptions and Four Responses. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1, 66–82. <https://doi.org/10.2167/illt043.0>
- Block, David. (2007). Bilingualism: Four Assumptions and Four Responses. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 1. 66-82. 10.2167/illt043.0.
- Bloom, B. (1956). Bloom's taxonomy.
- Brown, L., Henry, C., Henry, J., & McTaggart, R. (1982). Action research: notes on the national seminar. *Classroom action research network bulletin*, 5, 1-16.
- Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R., & Krumm, H.-J. (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht : Überblick - Kompendium - Studienbuch* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). *Fremdsprachendidaktik, Sprachwissenschaft, Pädagogik*. Tübingen: A. Francke Verlag. Retrieved from <http://www.elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838586557>
- Butler, J. (2007). *Gender trouble : : feminism and the subversion of identity*. Routledge classics. New York: Routledge. Retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=881409>
- Buttjes, D., & Byram, M. [Michael.] (1991). *Mediating languages and cultures : : towards an intercultural theory of foreign language education*. 60. Clevedon, Avon, England, Philadelphia: Multilingual Matters. Retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=23418>

Byram, K., & Kramsch, C. (2008). Why Is It So Difficult to Teach Language as Culture? *The German Quarterly*, 81, 20-34. <https://doi.org/10.1111/j.1756-1183.2008.00005.x>

Byram, M. & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture* (Vol. 100).

Multilingual Matters.

Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. 46. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters. Retrieved from <https://ubdata.univie.ac.at/AC01283656>

Byram, M. (1994). *Culture and language learning in higher education : [papers presented at a colloquium held in Manchester, England in 1993]*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters. Retrieved from <https://ubdata.univie.ac.at/AC01101744>

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence. Multilingual matters*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters. Retrieved from <https://ubdata.univie.ac.at/AC02372750>

Byram, M. (1998). *Language learning in intercultural perspective : approaches through drama and ethnography* (1. publ). *Cambridge language teaching library*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. Retrieved from <https://ubdata.univie.ac.at/AC02538847>

Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship : essays and reflections*. 17. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters. Retrieved from <https://ubdata.univie.ac.at/AC06836939>

Byram, M. (2012). *The Common European framework of reference : the globalisation of language education policy. Languages for intercultural communication and education*. Bristol [u.a.]: Multilingual Matters. Retrieved from <https://ubdata.univie.ac.at/AC09409969>

Byram, M. (2013). Cross-cultural Teaching and Learning for Home and International Students. Internationalisation of Pedagogy and Curriculum in Higher Education. Edited by Janette Ryan. *British Journal of Educational Studies*, 61, 260. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.768856>

Byram, M. (2017). *Intercultural Communicative Language Teaching and TCSOL*.

- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited / Michael Byram* (Second edition). Bristol: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.21832/9781800410251>
- Byram, M., & Feng, A. (2004). Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Lang. Teach.*, 37, 168. <https://doi.org/10.1017/S0261444804002289>
- Byram, M., & Golubeva, I. (2020). Conceptualising intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 70-85). Routledge. Retrieved from <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.4324/9781003036210-6>
- Byram, M., & Grundy, P. (2003). *Context and Culture in Language Teaching and Learning* (Vol. 6). Bristol.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781853595356>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). Becoming Critical: Education. *Knowledge and Action Research. London: Falmer*.
- Chen, L. (2017). *Intercultural communication* (Handbooks of communication science ; 9). Boston ; Berlin : De Gruyter Mouton.
- Chung, C. M., Chiu, Y. H., & Lee, Y. L. (2020, December 25-27). *華語教材的跨文化內容分析與建議 Analysis and Suggestions on intercultural Contents of a Chinese as a foreign/second language textbook*. paper presented at the conducted at the 19th 2020 International Annual Conference of Teaching Chinese as a Second Language, Taiwan: Taoyuan.

Conklin, J. (2005). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives complete edition.*

Corey, S. M. (1953). Action research to improve school practices.

Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. Retrieved from
<https://www.coe.int/lang-cefr>

Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. Retrieved from <https://rm.coe.int/1680459f97>

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL : content and language integrated learning* (1. publ.). *Content and language integrated learning*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press. Retrieved from <https://ubdata.univie.ac.at/AC08047133>

CULTURE SHOCK (1954). Retrieved from
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.5459&rep=rep1&type=pdf>

Cutshall, S. (2012). More than a decade of standards: Integrating “cultures” in your language instruction. *The Language Educator*, 7(3), 32-37.

Dai, X., & Chen, G.-M. (2017). *Conflict Management and Intercultural Communication: The Art of Intercultural Harmony* (1st ed., Vol. 1). London. <https://doi.org/10.4324/9781315266916>

EBCL. (2012a). *European Benchmark Framework for Chinese Final Report*. Retrieved from
http://eacea.ec.europa.eu/LLp/projects/public_parts/documents/languages/lan_mp_511644_EBCL_final.pdf

EBCL. (2012b). *EBCL Supporting Documents for Can-Do Statements*. Retrieved from
https://www.academia.edu/9020613/A1_A2_Levels_Can_do_Statements_for_Chinese_language_EBCL_Project

- Fantini, A. (2001, April). Exploring intercultural competence: A construct proposal. In *NCOLCTL Fourth Annual Conference*.
- Fantini, A. E. (2018). *Intercultural communicative competence in educational exchange: A multinational perspective*. Routledge.
- Fantini, Alvino and Tirmizi, Aqeel, "Exploring and Assessing Intercultural Competence" (2006).World Learning Publications.Paper 1. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- García, O. (2009c). *Bilingual education in the 21st century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second-language learning.
- Gentz, J., Chmielewska, E., Sommerseth, H., & Burton, J. (2009). *Keywords re-oriented* (Vol. 4). Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2009-452>
- Georgeta Modiga (2014). Intercultural Communication. *EIRP Proceedings*, 9, 290.
- Gogus, A. (2012). Action Research on Learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 69–72). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_488
- Goh, C. C. M. (2016). Teaching speaking. In *English Language Teaching Today* (pp. 143–159). Springer.
- Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H., & Zarate, G. (2004). La médiation culturelle en didactique des langues comme processus. *La médiation culturelle et didactique des langues*, 225-238.
- Guder, A. (2014). Reading competence and graphemic competence: Impacts of the Chinese writing system on designing competence descriptors for the “European Benchmarks for the Chinese Language”(EBCL) project. *CHUN-Chinesischunterricht*, 29, 5-29.
- Guder, A. (2015). European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL). *Europäischer Referenzrahmen für Chinesisch als Fremdsprache (= CHUN–Chinesisch-Unterricht, Sonderausgabe 2015)*, 978-3.

Guder, A., & Chinesisch eV, F. (2015). European Benchmarks for the Chinese Language (EBCL): Levels A1. 1/A1/A1+/A2/A2+.

Gudykunst, W. B. (1983). *Intercultural communication theory : current perspectives* (1. print). 7. Beverly Hills, Calif. [u.a.]: Sage. Retrieved from <https://ubdata.univie.ac.at/AC03849995>

Gudykunst, W. B. (2003). *Cross-cultural and intercultural communication*. Sage.

Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. Sage.

Gudykunst, W. B. (2004). *Handbook of international and intercultural communication* (2. ed., 3. [print.]). Thousand Oaks, Calif. [u.a.]: Sage. Retrieved from

<https://ubdata.univie.ac.at/AC06494879>

Gudykunst, W. B. (2005). *Theorizing about intercultural communication* (1. [Dr.]). Thousand Oaks, CA [u.a.]: Sage Publ. Retrieved from <https://ubdata.univie.ac.at/AC04373743>

Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International journal of intercultural relations*, 27(4), 421-443.

Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. *Educational action research*, 1(3), 425-445.

Herder, J. G. (1800). *Outlines of a Philosophy of the History of Man* (1966 ed.). Bergman Publishers. Retrieved from

https://openlibrary.org/books/OL5995044M/Outlines_of_a_philosophy_of_the_history_of_man

Herron, C., Cole, S. P., Corrie, C., & Dubreil, S. (1999). The effectiveness of a video-based curriculum in teaching culture. *The Modern Language Journal*, 83(4), 518-533.

Hoff, H. (2020). The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), 55–74. <https://doi.org/10.29140/ice.v3n2.264>

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture*, 2(1), 2307-0919.

Huntington, J. (2010). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections by BYRAM, MICHAEL*. Malden, USA. *Modern Language Journal*, 94.

Internet Archive (2023, October 4). Outlines of a philosophy of the history of man : Herder, Johann Gottfried, 1744-1803 : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive. Retrieved from <https://archive.org/details/outlinesaphilos00churgoog/page/n18/mode/2up>

Jackson, J. (2020). *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (Second edition). *Routledge handbooks in applied linguistics*. Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge. Retrieved from <https://www.taylorfrancis.com/books/9781003036210>

Johnson, J. P., Lenartowicz, T., & Apud, S. (2006). Cross-cultural competence in international business: toward a definition and a model. *Journal of International Business Studies*, 37(4), 525–543. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8400205>

Kemmis, S. (1995). Some ambiguities in Stenhouse's notion of 'the teacher as researcher': Towards a new resolution. *An Education That Empowers*, 73–111.

Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>

Killick, D. (2008). Culture Shock and Cultural Adjustment. In *teaching in the Global Business Classroom* (pp. 20–36).

Kirkwood, M., & Christie, D. (2006). THE ROLE OF TEACHER RESEARCH IN CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT. *British Journal of Educational Studies*, 54, 448. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00355.x>

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford applied linguistics. Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press. Retrieved from <https://ubdata.univie.ac.at/AC00673147>

Kramsch, C. (2009). Third culture and language education.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.

- Kubota, R. (2014). Standardization of language and culture. *Rethinking language and culture in Japanese education: Beyond the standard*, 155, 19.
- Lawton, D. (1983). Lawrence Stenhouse: His Contribution to Curriculum Development. *British Educational Research Journal*, 9(1), 7–9. Retrieved from <http://www-jstor-org.uaccess.univie.ac.at/stable/1501197>
- Lázár, I. (Ed.). (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence: a guide for language teachers and teachers educators*. Council of Europe.
- Lewin, K. (1952). Group decision and social change. Readings in social psychology. *Newcombe and Hartley (Eds.), Henry Holt, New York*.
- Lim, H. Y., & Griffith, W. I. (2016). Developing Intercultural Communicative Competence in Foreign Language Learning.
- Liu, K.C. (2000). National academy for educational research. Retrieved from <https://terms.naer.edu.tw/detail/1315544/>
- Liu, T. (2004). Demand of anthropocene study in the new stage of geoscience: in honor of late geologist Huang jiqing for his innovative spirit. *Quaternary Sciences*, 24(4), 369-378.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners. *Multilingual Matters*, 136-136.
- Mitchell R. Hammer, Milton J. Bennett, & Richard Wiseman (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Moeller, A. K., & Yu, F. (2015). NCSSFL-ACTFL can-do statements: An effective tool for improving language learning within and outside the classroom.
- Müller-Hartmann, A., & Schocker- von Ditfurth, M. (2014). *Introduction to English language teaching* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Lerntraining.

Nataša Bakić-Mirić, & Suleyman Demirel (2012). AN INTEGRATED APPROACH TO
INTERCULTURAL COMMUNICATION. *Acta Medica Medianae*, 51, 76.

Newton, J. (2016). Teaching English for intercultural spoken communication. In *English Language
Teaching Today* (pp. 161–177). Springer.

North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the
CEFR. Strasbourg: Council of Europe.

Oberg, K. (1954). *Culture shock* (p. 1). Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.

Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments, Practical anthropology,
7(4), pp. 177-182.

OpenLibrary.org (2023, October 4). Outlines of a philosophy of the history of man. (1966 edition) |
Open Library. Retrieved from

https://openlibrary.org/books/OL5995044M/Outlines_of_a_philosophy_of_the_history_of_man.

Paige, R. M., Jorstad, H. L., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (2003). Culture learning in language
education. In Lange, D. L., & Paige, R. M. (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on Culture in
second language learning* (pp. 173-236). IAP.

Pan, W., & Roddy, S. (2004). *Duiwai-Hanyu-jiaoxue-de-kua-wenhua-shijiao : Teaching Chinese in the
world: cross-cultural approaches: 對外漢語教學的跨文化視角* (1st ed.). 舊金山對外漢語教
學學術會議論文集. Shanghai: Huadong Shifan Daxue Chubanshe. Retrieved from
<https://ubdata.univie.ac.at/AC04472263>

Patel, F., Li, M., & Sooknanan, P. (2011). *Intercultural communication : building a global community*
(1. publ). Thousand Oaks, Calif.: Sage. Retrieved from <https://ubdata.univie.ac.at/AC11082501>

Pohl, K.-H. (2003). *Yu-Zhongguo-zuo-kua-wenhua-duihua : zengdingben: 與中國作跨文化對話* (di 2
ban, di 2 yinshua). 世界漢學論叢. Beijing: Zhonghua Shuju. Retrieved from
<https://ubdata.univie.ac.at/AC05266917>

Pratt, M. L. (2002). The traffic in meaning: Translation, contagion, infiltration. *Profession*, 25-36.

Qin, X. (2014). Exploring the Impact of Culture in Five Communicative Elements Case of Intercultural Misunderstandings between Chinese and American. *Journal of Intercultural Communication*, 14(1), 1-13.

Qin, X. (2017). *Understanding Intercultural Misunderstandings Between Chinese and American Cultures: Applying the Performed-Culture Approach*. Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing, China.

Rathje, S. (2011). The Cohesion Approach Of Culture And Its Implications For The Training Of Intercultural Competence. *Journal Advances in Higher Education*, 95–114.

Renandya, W. A., & Widodo, H. P. (2016). *Language Teaching Today*. Switzerland: Springer Nature.

Samovar, L. A., & Porter, R. E. (2004). *Kua-wenhua-chuanbo : 4. ed: 跨文化傳播*(1st ed.). *Kua wenhua chuanbo*. Beijing: Zhongguo Renmin Daxue. Retrieved from
<https://ubdata.univie.ac.at/AC05283855>

Sato, S., & Doerr, N. M. (2014). *Rethinking Language and Culture in Japanese Education: Beyond the Standard*. Bristol, Blue Ridge Summit. <https://doi.org/10.21832/9781783091850>

Scarella, R. C. (1990). *Developing communicative competence in a second language* (3. [print.]). *Issues in second language research*. New York, NY [u.a.]: Heinle & Heinle [u.a.]. Retrieved from
<https://ubdata.univie.ac.at/AC00704809>

Schulze-Engler, F., & Helfff, S. (2008). *Transcultural English Studies: Theories, Fictions, Realities*. Leiden, The Netherlands: Brill. Retrieved from <https://brill.com/view/title/27902>
<https://doi.org/10.1163/9789042028845>

Schumann, J. H. (1986). Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 92.
<https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254>

Seel, N. M. (Ed.) (2012). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston, MA: Springer US.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6>

- Snyder, S. (2006). Chinese traditions and ecology: survey article, *Worldviews: Global Religions, Culture, and Ecology*, 10(1), pp. 100-134.
- Sprung, A. (2013). Kritische diskurse : Theorien und konzepte : Migrationsgesellschaft : Themen. Retrieved October 9, 2022, from
https://erwachsenenbildung.at/themen/migrationsgesellschaft/theorien_und_konzepte/kritische_diskurse.php#repverh
- Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development.
- Stenhouse, L. (1981). What Counts as Research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103.
<https://doi.org/10.2307/3120018>
- Stenhouse, L. (1995). *An education that empowers: A collection of lectures in memory of Lawrence Stenhouse* (Vol. 10). Multilingual Matters.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford University Press.
- Storey, J. (2001). *Cultural Theory and Popular Culture: An Introduction*. Milton.
- Street, B.V. (1993). Culture is a verb. In D. Graddol, L. Thompson & M. Byram (Eds.), *Language and culture* (p.23-43). BAAL: Multilingual matters
- Sun, Q. (2008). Confucian educational philosophy and its implication for lifelong learning and lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, 27(5), 559-578.
<https://doi.org/10.1080/01411920802343269>
- Swender, E., & Duncan, G. (1998). ACTFL performance guidelines for K-12 learners. *Foreign Language Annals*, 31(4), 479-491.
- Tang, Y. (2021). *Acting Chinese : : an intermediate-advanced course in discourse and behavioral culture = Xing weu Han yu*. LaBingdon, Oxon, New York, Ny: Routledge. Retrieved from
<https://www.taylorfrancis.com/books/9781315160313>
- Van Houten, J. B., & Shelton, K. (2018). Leading with culture. *Language*, 34.

- Van Houten, J. B., Couet, R., & Fulkerson, G. (2014). From fact to function: How interculturality is changing our view of culture. *Language*, 42.
- Ward, & Ward, C. J. (2003). Promoting cross-cultural competence in preservice teachers through second language use. *Education (Chula Vista)*, 123(3), 532–536.
- Ward, M. J. (1996). *The relationship of preservice teachers' cross-cultural experiences with their beliefs about teaching diverse students* (Order No. 9637264). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304245624). Retrieved from <https://uaccess.univie.ac.at/login?url=https://www-proquest-com.uaccess.univie.ac.at/dissertations-theses/relationship-preservice-teachers-cross-cultural/docview/304245624/se-2>
- Weigelin-Schwiedrzik, S. (2018). Doing things with numbers: Chinese approaches to the Anthropocene, *International Communication of Chinese Culture*, pp. 1-21.
- Welsch, W. (2001). Transculturality: the changing form of cultures today. *Filozofski vestnik*, 22(2).
- Welsch, W. (2008). “On the Acquisition and Possession of Commonalities”. In *Transcultural English Studies*. Leiden, The Netherlands: Brill. doi: https://doi.org/10.1163/9789042028845_002
- Welsch, W. (2016). Transculturality: The Changing Form of Cultures Today. *Filozofski Vestnik*, 22(2). Retrieved from <https://ojs.zrc-sazu.si/filozofski-vestnik/article/view/3602>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.
- Xiao, Y., Ma, Y., & Chen, W. (2020). H. Reinders, D. Nunan, & B. Zou (Eds.), Innovation in language learning and teaching: The case of China. *Australian Review of Applied Linguistics*, 44, 1–6. <https://doi.org/10.1075/aral.20008.xia>
- Zhang, H. L. (2007). Intercultural approach to foreign language teaching. *Shanghai Foreign Language Education Press, Shanghai*.

吳明隆 (2001)。《教育行動研究導論：理論與實務》。五南圖書出版股份有限公司。

周思源 (1997)。《对外汉语教学与文化》。北京：北京语言大学。

孙有中(总编辑) (2019)。《跨文化研究论丛》。1(1). 取自 <https://www.bfsujournals.com/c/2019-07-31/487030.shtml>。

张占一 (1983)。《谈谈汉语个别教学及其教材》。黎天睦，现代外语教学法——理论与实践。北京：北京语言学院。

張紅玲 (2007)。《跨文化外語教學》。上海：外语教育出版社。

方麗娜 (2010)。《華人社會與文化》。台北：正中書局。

游美惠 (2000)。《內容分析、文本分析與論述分析在社會研究的運用》。《調查研究-方法與應用》，8。上網日期：2014年4月21日，取自：
<http://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?docid=10281649-200008-201207230020-201207230020-5-42>。

畢繼萬 (2009)。《跨文化交際與第二語言教學》。北京：北京語言大學。

畢繼萬 (2014)。《跨文化交際理論研究與應用》。北京：北京語言大學。

白樂桑 (2018)。《跨文化漢語教育學》。北京：中国大百科全书。

秦希贞 (2017)。《中美跨文化交际误解分析与体演文化教学法》。北京：外语教学与研究出版社。

胡文仲、高一虹 (1997)。《外語教學與文化》。長沙：湖南出版社。

趙子嘉. (2017). 大學英語學習者跨文化溝通能力的評量. 教英文, 跨文化: 大學英語課程裡的多元文化教學, 275-296。

邁克爾·拜拉姆 (2018)。《跨文化交際與國際漢語教學：英漢對照(和靜、趙媛合译)》。北京：外語教學與研究出版社。