

評析儒家文化下 Deardorff 跨文化能力模式 在我國小學國際交流之應用

黃文定

摘 要

本研究旨在評析 Deardorff 跨文化能力模式在東亞儒家文化脈絡中，小學國際交流情境下的應用性。為達成此研究目的，本研究採取半結構式訪談法與文件分析法，先探討 Deardorff 之跨文化能力模式，並闡釋其歷程模式對小學國際交流規劃之啟示。在儒家文化脈絡的應用性分析上，本研究分析歸納過去探討儒家溝通能力觀點之論著，從儒家觀點揭示 Deardorff 理論模式不足之處，並闡釋儒家觀點與 Deardorff 所提出之能力要素相通之處。Deardorff 理論模式在小學國際交流中的應用性則著重於可欲性與可行性的分析，本研究選取 3 所具豐富國際交流經驗的學校，訪談其負責交流活動的教育實務工作者，並蒐集 4 所小學（含前 3 所）國際交流相關文件（含成果報告書、教材、學習單、日記、心得以及活動影片）進行分析。本研究發現，Deardorff 的歷程模式可應用於我國跨國校際交流活動之規劃，而其能力要素具有可欲性，能切合國際交流的需求。然而，東亞儒家文化脈絡所強調之人際關係的維繫與禮節是該能力模式所忽略的，應納入該模式中。同時，特定能力要素的達成受限於小學生之文化背景知識、認知發展以及外語能力，有賴教師有系統地介入與引導，以提昇學生的跨文化能力。

關鍵詞：跨文化能力、國際交流、國際教育、儒家思想、小學

黃文定（通訊作者），國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系助理教授
電子郵件：wdhuang@ncnu.edu.tw

投稿日期：2014 年 10 月 24 日；修正日期：2015 年 01 月 27 日；接受日期：2015 年 07 月 01 日

A CRITICAL ANALYSIS OF THE APPLICABILITY OF DEARDORFF'S INTERCULTURAL COMPETENCE MODEL TO INTERNATIONAL EXCHANGE ACTIVITIES OF TAIWAN'S PRIMARY SCHOOLS WITHIN CONFUCIAN CULTURE

Wen-Ding Huang

ABSTRACT

The purpose of this research is to provide a critical analysis of the applicability of Deardorff's intercultural competence model to the international exchange activities of primary schools within the East Asian Confucian cultural context. In order to achieve the research purpose, semi-structured interview and document analysis are adopted as research methods. The research begins with inquiring into Deardorff's intercultural competence model and interpreting its implications for planning international exchange activities between primary schools. As for the analysis of the applicability of Deardorff's model to Confucian cultural context, the research analyses and summarises previous literature on Confucian notions of communication competence. From Confucian viewpoints, the limitations of Deardorff's model are revealed and what it has in common with Confucian viewpoints are interpreted. The analysis of the applicability of Deardorff's model to international exchange activities between primary schools focuses on desirability and feasibility. The research selects three primary schools with rich international exchange experiences, and conducts interviews with their educational practitioners in charge of international exchanges. International-exchange-related documents (including result reports, teaching materials, worksheets, journals, reflective writings, and films of activities) from four primary schools (including the three mentioned above) are collected and analysed. The research results

Wen-Ding Huang (corresponding author), Assistant Professor, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University.

E-mail: wdhuang@ncnu.edu.tw

Manuscript received: October 24, 2014; Modified: January 27, 2015; Accepted: July 01, 2015

indicate that Deardorff's process model is applicable to planning international exchange activities of Taiwan's primary schools, and its competence components are desirable for the needs of international exchange. However, the maintenance of interpersonal relations and manners emphasised in the East Asian Confucian cultural context are overlooked and should be included in the model. Furthermore, because the attainment of some competence components is constrained by primary students' cultural background knowledge, cognitive development and foreign language ability, teachers' systematic intervention and instruction are necessary to promote students' intercultural competence.

Keywords: intercultural competence, international exchange activities, international education, Confucianism, primary schools

壹、前言

在現今全球化的世界中，跨國互動頻繁，跨文化能力（intercultural competence）¹ 已是身為二十一世紀全球公民不可或缺的重要能力（教育部，2011；Association of International Educators, 2007；Department for Education and Skills, 2004）。然而，了解跨文化能力的重要性是一回事，如何培養跨文化能力又是另一回事。Flowler 與 Blohm（2004）依據訓練歷程，將跨文化能力訓練方法分為教導式方法（didactic method）與經驗式方法（experiential method），而透過國際交流來培養學生的跨文化能力則是屬於經驗式方法中的沈浸法（immersion）。國際交流可提供跨文化的真實情境與經驗，激發學生學習的主動性，學生可在其中學習與體會他國文化，檢驗與磨練所學之跨文化知識、態度與技能，這些均是沈浸法的優點（Flowler & Blohm, 2004）。

我國教育部《中小學國際教育白皮書》（2011）的公布為國際教育的推動確立了四大軌道，其中一軌即為國際交流。根據教育部的統計，我國從 2010 年至 2013 年間，中小學參與國際交流之校數呈現倍數的成長，從 604 校增加到 1419 校，其中，小學從 389 校增加到 710 校，國中從 52 校增加到 366 校，高中職則從 163 校增加到 343 校（教育部，2011，無日期）。在學校辦理國際交流與日俱增的趨勢下，若規劃交流活動時，能將跨文化能力的養成納入活動目標，對於提昇參與者的跨文化能力將有極大的助益。準此，對於跨文化能力理論模式進行探討，了解其對我國國際交流之啟示與應用性，以作為規劃交流活動之參考，實有其必要性。有鑑於小學是個體能力養成的基礎階段，在學生跨文化能力的陶塑上具有其重要性，且小學參與國際交流校數頗多，因此本研究選擇小學階段的國際交流，作為實證分析的焦點。

對於「跨文化能力」此一概念的研究，許多類似的用語常常被研究者採用（Fantini, 2006; Taylor, 1994）。其中，「跨文化能力」與「跨文化溝

¹ 「跨文化能力」和「多元文化素養」（multicultural literacy）雖然有其概念上的重疊性，但並非相同概念。Cushner（1998）特別指出「多元文化」和「跨文化」的差異：「多元文化」意指關於多個特定群體之知識的並列，這些知識之間未必具有關聯性；而「跨文化」則是蘊含著不同群體之間的比較、交流、合作與對立衝突。因此，Kramsch（1998）指出「跨文化」一詞較著重在兩個群體的溝通與互動。

通能力」較常被學者們交互使用。根據 Koester、Wiseman 與 Sanders(1993) 的分析，跨文化溝通能力乃源自溝通能力的概念，亦即是溝通能力在跨文化情境中的應用。以往西方學界對跨文化能力的內涵之界定，一直無取得一致的共識，在所有致力於建構具廣泛共識基礎之定義的努力中，Deardorff (2006, 2008) 的研究是較著名的，其研究透過德懷術 (Delphi technique)，歸納出跨文化能力的核心要素，並據以發展出跨文化能力的理論模式。本研究將分析其理論模式在我國國際教育的應用性。

Spitzberg 與 Brunner (1991) 指出，人們對於溝通能力的看法受到「文化」與「型式」(type) 這兩種社會脈絡面向影響，換言之，不同地區對溝通能力的界定不同。文化的影響是指來自種族、國家或族群身份的影響，其中包含文化規範與世界觀；型式的影響則是指來自溝通環境的影響，如正式或非正式情境。跨文化能力作為一種溝通能力，在不同文化脈絡與不同應用情境，人們對其內涵之界定未必相同，因此，有必要從上述兩種社會脈絡來檢視 Deardorff 之理論模式的應用性。

就文化的脈絡而論，理論模式形成場域的文化脈絡與理論模式應用場域的文化脈絡之差異性必須加以檢視。Chen 與 Starosta (1996)、Martin (1993)、Spitzberg 與 Changnon (2009) 以及 Xiao 與 Chen (2009) 便指出，目前西方對「能力」(competence) 概念，以及西方學者所建構的跨文化能力理論模式，在非西方文化脈絡下的應用性仍令人懷疑。因此，有必要以非西方的觀點，來重新檢視其應用性。本文將以儒家對溝通能力的看法，檢視 Deardorff 跨文化能力理論模式在東亞儒家文化圈之應用性。正如杜維明所言，東亞文化圈所包含的臺灣、中國大陸、韓國、日本以及越南，無論在政治、社會、文化均深受儒家思想所影響，即使在現代化的進程中，轉化後的新儒家思想仍對東亞地區有深遠的影響 (Tu, 2002)。就國際交流而言，我們不僅與西方國家交流，更與鄰近的亞洲國家進行密切的交流，因此，對於學生跨文化能力的養成，不能僅以建立在西方觀點的跨文化能力理論模式為架構，而應融入儒家對溝通能力的觀點來補足，並運用儒家觀點詮釋並轉化 Deardorff 理論模式中相對應的能力要素。

就溝通的型式而論，跨國校際交流作為一種跨文化溝通情境，與跨國商業貿易、國際援助、國際志工或國際軍事合作等跨文化情境下的溝通型式並不相同，有其特殊性。在跨國校際交流的溝通型式中，互動雙方以學校為單位進行接洽、協調與合作，學生在教師的指導下與跨國交流對象進行互動，而這種互動往往具有教育目的。因此，本文將透過訪談與文件分析所得之交流實例與實務工作者觀點，檢視 Deardorff 理論模式中的能力要素在跨國校際交流情境中的可欲性 (desirability) 與可行性 (feasibility)。所謂可欲性，是指行動最終狀態的價值 (Lieberman & Trope, 1998)，在本研究中，跨文化能力可說是一種經由學習而達成的狀態，若所習得的能力要素是進行國際交流時必須運用到的，則具有其功能性價值，也就是具有可欲性。而可行性是指達到最終狀態的難易 (Lieberman & Trope, 1998)，牽涉到達成最終狀態之過程與社會情境與行動者特質的相容性，相容性愈高，達成的可能性愈高 (Leopold, 2012)。在本研究中，可行性指國小學童達成各能力要素的可能性。

回顧過去國內外關於跨文化能力的研究，鮮見針對小學跨國校際交流進行探究者，僅有 O'Neill (2008) 分析美韓公立小學線上交流對學生跨文化能力的影響，張齡云 (2009) 研究臺灣小學運用部落格進行國際交流後，對學生跨文化能力的影響，以及黃文定 (2015) 建構小學生國際交流跨文化能力指標。這 3 項研究中，前兩者均針對透過網路間接交流的案例進行分析，顯示過去研究對實體的直接交流之探討較少。因此，本研究將選取具豐富實體國際交流經驗之學校，作為蒐集實證資料的來源，以補過去研究之不足。

根據上述，本研究從 3 個層次探討 Deardorff 跨文化能力理論模式的應用性。首先，就理論轉化到應用而言，本研究探討其理論對跨國校際交流活動規劃的啟示。其次，就其理論在東亞儒家文化脈絡的應用性而言，本研究將運用儒家的溝通能力觀點，檢視其理論所提出之能力要素與儒家觀點相通處，並指出其理論未提出但卻是儒家所強調的能力要素。最後，就其理論在我國小學國際交流情境的應用性而言，本文列舉參與交流學生在各能力要素之表現實例，分析達成特定能力要素的影響因素 (可行性)，並從實例分析其能力要素的交流情境中的功能 (可欲性)。茲將本研究之目的簡要臚列如下：

1. 探討 Deardorff 跨文化能力理論模式對跨國校際交流活動規劃的啟示；
2. 檢視 Deardorff 跨文化能力理論模式在東亞儒家文化脈絡中的應用性；
3. 檢視 Deardorff 跨文化能力理論模式在我國小學國際交流情境的可行性與可欲性；
4. 根據本研究的發現，提出未來規劃小學跨國校際交流活動與提昇學童跨文化能力做法之建議。

貳、Deardorff 的跨文化能力理論模式與其對國際交流的啟示

Deardorff (2006) 在分析過去跨文化能力相關文獻後，整理出跨文化能力要素，進行德懷術問卷的施測，歸納出填答的學者專家具共識的跨文化能力核心要素，並分類為 5 個面向（各面向所包含的能力要素如圖 1 所示），據以發展出跨文化能力金字塔模式與歷程模式。金字塔模式所強調的是 5 個面向之間的上下結構關係，由下而上分別是「態度」(attitudes)、「知識與理解」(knowledge and comprehension)、「技能」(skills)、「所欲達成的內在結果」(desired internal outcome) 以及「所欲達成的外在結果」(desired external outcome)。

態度面向包含 3 項能力要素：尊重、開放性 (openness) 以及好奇心與發現 (curiosity and discovery)。尊重包含尊重他人文化與珍視文化多樣性。開放性包含對跨文化學習的開放性、對來自異文化者的開放性、以及不急於下判斷 (withholding judgment) (Deardorff, 2006)。發現是在國外情境中辨識出有意義的重要現象，了解其意義以及此現象與其他現象的關係 (Byram, 1997)。好奇心與發現與對模糊與不確定性的忍受力 (tolerating ambiguity and uncertainty) 密切相關，若要維持對自己不熟悉之異文化的好奇心，並願意去發現或探究，在面對無法預測的情境或解釋的行為時，需具備處理不安情緒的忍受能力 (Lee, Poch, Shaw, & Williams, 2012)。

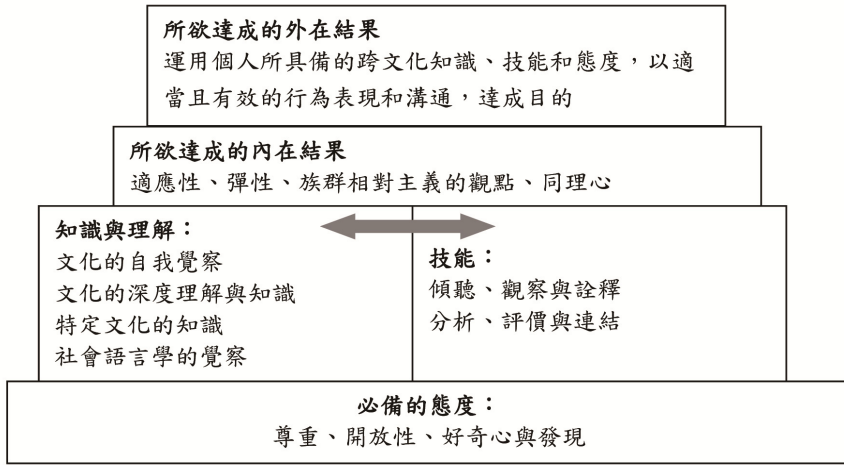


圖 1 跨文化能力的金字塔模式
 (資料來源：引自 Deardorff, 2006, p. 254)

知識與理解面向包含 4 項能力要素：文化的自我覺察 (cultural self-awareness)、文化的深度理解與知識 (deep understanding and knowledge of culture)、特定文化知識 (culture-specific information)、以及社會語言學的覺察 (sociolinguistic awareness)。文化的自我覺察是指覺察我們自身的母文化如何影響我們的身份認同、偏好的行為模式、價值觀、以及思考方式。這樣的覺察必須從對自己文化的認識與辨識自己文化的特性開始，透過文化的自我覺察，我們才能擱置那些建立在無意識的文化假定，用以評判他人的習慣性傾向，使我們更能夠接受與理解他人的文化 (Paige & Goode, 2009; Winkelmann, 2009)。對文化的深度理解與知識包含了解文化的脈絡、角色與影響，以及他人的世界觀 (Deardorff, 2006)。Klopf 與 McCroskey 將世界觀界定為「一套關於實際存在事物之本質、宇宙的構造、人類生活的目的、上帝、以及其他哲學問題之相互關連的假定與信仰」 (Ishii, Klopf, & Cooke, 2012, p. 57)。

特定文化知識包含特定群體所持有的價值觀、規範、信仰、習俗以及禮節 (Cushner & Brislin, 1997; Deardorff, 2010)。社會語言學的覺察乃是指個體能覺察說話時的情境、參與對話者所歸屬的群體類別與使用語言的

方式、以及人們對所使用語言所抱持的態度。社會語言學(sociolinguistics)乃是對語言與社會之關係的科學性研究,其探究核心乃在於下列面向:特定群體(如社區、族群、性別)使用語言的方式、社會力量與語言內部隨著時間遞嬗所引發的語言轉變、特定情境中的語言使用方式、同一地區內或不同地區間不同語言之間的關係、以及人們對語言與語言多樣性所抱持的態度。社會語言學者指出,當人們使用語言來表達意義,指涉存在於語言之外的概念、事件或實際存在的事物時,會自然而然地流露出個人與社會背景特徵,如社會階級、社會地位、生活的地區、性別、年齡等等,這些個人與社會背景特徵往往顯現在個人的說話特性(例如腔調與口音)(Mesthrie, Swann, & Leap, 2000; Van Herk, 2012)。

技能面向包含 6 項能力要素:傾聽、觀察、詮釋、分析、評價以及連結(relate)。傾聽是一個主動且複雜的歷程,包含集中注意力、接收訊息、選擇與組織訊息、回應並記憶(Wood, 2014)。觀察乃是運用所有的感官,辨識出觀察對象之間的異同,發現其中的模式,指出其時間上的發生順序(Johnston, 2005)。在溝通情境中,觀察還包含細心地覺察對話者的非言語訊息(Ting-Toomey & Kurogi, 1998)。詮釋是運用既有的知識,理解或解釋所覺知到的行為、訊息或現象,以賦予其意義的主觀歷程(Byram, 1997; Wood, 2014)。分析是指將整體分解成局部,指出局部之間的關係與各部分對整體結構的關係。分析包含辨別(differentiating)、組織(organizing)以及歸因(attributing)。辨別乃是指出事物中最重要或最有關聯的部分,組織是能指認構成事物之各元素如何統整在一起,而歸因則是能指出事物背後的意圖、觀點、偏見、價值(鄭蕙如、林世華, 2004)。評價是對感官所知覺到的行為、訊息或現象進行判斷(Gudykunst, 1993)。連結則是運用既有的知識,將可比較但不同的行為、訊息或現象與自己社會群體中的行為、訊息或現象相連接(Byram, 1997)。

所謂內在的結果,是指統合跨文化態度、知識與技能,獲致個人內在參照架構的轉換(frame of reference shift)。內在結果面向包含 4 項能力要素:適應性(adaptability)、彈性(flexibility)、族群相對主義的觀點(ethnorelative view)以及同理心(empathy)。適應性包含兩個層面,其一是對不同溝通型態與行為的適應,其二則是對新的文化環境之整體適應

(Deardorff, 2006)。Kim (2002) 指出，所謂「適應」(adaptation)，是個體與陌生的文化環境建立並維持相對穩定且有用的相互關係，換言之，個人與環境相切合，使個人的社會生存機會最大化。彈性包含行為與認知的彈性。行為的彈性乃是指自我能選擇與運用適當的行為，以適應不同情境與要求。具有高度行為彈性的人能夠運用較廣大的行為光譜 (spectrum of behaviour) 來適應特定情境 (Deardorff, 2006; INCA, 2004)。而認知的彈性乃是轉換個人參照架構的能力 (Bennett, 2009)，包含對新資訊採取開放的態度、覺察 2 種以上的觀點、覺察我們對訊息與情境的詮釋與他人的詮釋之差異、以及創造新的概念類別並運用之。

族群相對主義 (ethnorelativism) 與族群中心主義 (ethnocentrism) 相對，後者是根據自我文化的信仰、價值觀與傳統來評判他人的文化，將文化差異之存在視為對自我文化經驗的威脅，因而在進行文化比較時，往往貶抑他人的文化。而族群相對主義則是以他人的價值觀來評判他人的文化，肯認多元文化之合法性與價值，視他人文化為豐富自己文化經驗的手段 (Bennett, 1986; Hurn & Tomalin, 2013)。所謂同理心，是從對方的觀點，來設想對方的想法與感受，也就是站在他人立場來理解他人觀點、動機、思考方式以及感受的能力。同理心與同情心 (sympathy) 不同，同情心是對他人的不幸所產生的「自我」感受，而非設想「對方」的感受 (Bennett, 1998; INCA, 2004)。最後，所謂外在結果，即運用個人所具備的跨文化知識、技能與態度，以適當且有效的行為表現與溝通，達成目的 (Deardorff, 2006, 2008)。

就能力的發展順序而言，由金字塔結構可知，下層面向的能力是上層面向能力的發展基礎。換言之，態度是獲取知識與技能的基礎，而這三者又是形成所欲達成之內在結果的基石，這樣的內在結果表現於實際的跨文化互動中，則是所欲達成的外在結果。Deardorff (2006) 指出，態度面向的能力要素之所以是其他面向的基礎，乃在於正向的跨文化態度有助於跨文化知識與技能的獲取。

另一種組織與呈現跨文化能力要素的方式是以 5 個面向之間的發展歷程來呈現，Deardorff (2006, 2008) 將之稱為歷程模式 (如圖 2 所示)。該模式可區分為兩個階段，首先，在個體階段中，個人不斷地累積應具備

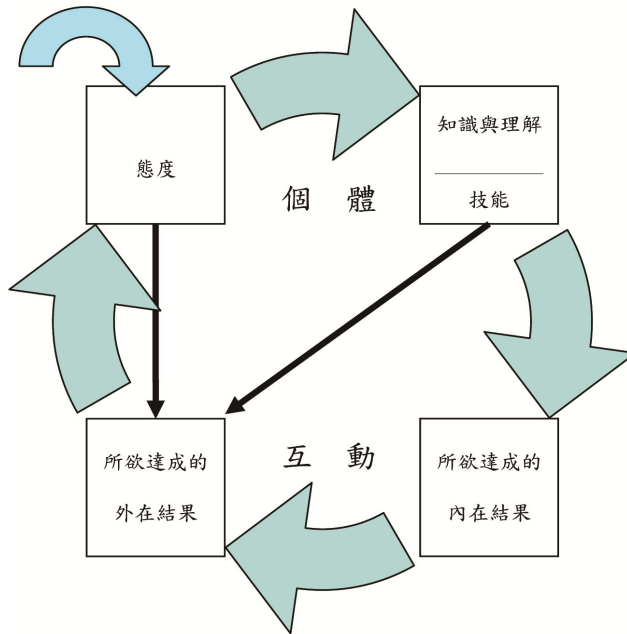


圖 2 跨文化能力的歷程模式
(資料來源：引自 Deardorff, 2008, p. 36)

的態度、知識與技能；其次，在互動階段中，個人將不斷累積的態度、知識與技能，運用於跨文化互動中，形成內、外在結果。過程模式具有以下 3 項特點。第一，與金字塔模式相似，態度面向是跨文化能力發展的基礎與起點（如左上方箭頭所示）。從該起點開始，跨文化能力的發展從個體層次，經過互動層次，達成外在結果。第二，不同面向之間會相互影響。如圖中的黑色箭頭所示，知識與理解以及技能不僅會直接影響所欲達成的內在結果，亦會直接影響所欲達成的外在結果。第三，此一模式並非線性模式，換言之，跨文化能力的發展是一個不斷循環，沒有終點的歷程。良好的外在結果將有助於提昇正向的跨文化態度，進而引發另一循環，而跨文化能力的發展在本質上即是一種終身的歷程（Deardorff, 2008）。

Deardorff（2006, 2008）的歷程模式對我國跨國校際交流活動的規劃有 3 項啟示。第一，其理論模式特別強調態度面向作為能力發展之基礎的重要性，因此，學生跨文化能力的養成首重正向態度的培養。第二，歷程

模式可與跨國校際交流的「交流前」、「交流中」以及「交流後」三階段結合，將「交流前」的準備與「交流後」的反思視為「個體階段」，即交流前培養學生個體對交流對象的跨文化態度、知識以及技能，在交流後，藉由反思檢討交流過程的表現與所見所聞，以提昇學生個體的跨文化態度、理解以及技能。而「交流中」即為「互動階段」，不僅是跨文化能力「外在結果」的展現，亦是「內在結果」面向之能力要素獲得提昇的機會。第三，歷程模式的循環性亦提醒教育工作者，學生在實際交流過程中的覺知、詮釋以及感受會影響其未來的跨文化互動。其覺知與感受可能是正面的，也可能是負面的，負面的覺知與感受將阻礙參與交流學生正向跨文化態度的形成。因此，在「交流後」的階段中，由教師引導學生對交流活動進行反思是極為重要的，反思的過程除了肯定學生的正面經驗，還應引導學生從負面經驗中獲得學習與成長。

參、儒家的溝通能力觀點—反思 Deardorff 理論模式應用性的東方觀點

Deardorff 理論模式在東亞儒家文化脈絡中的應用性是本文的探究焦點之一，以下先簡述儒家思想對東亞現代化的重要性，並說明儒家思想中的溝通能力觀點，以作為檢視 Deardorff 理論模式的概念架構。

儒家思想的核心價值與倫理觀念，在東亞各國的不同時代具有不同的表現，雖然為了因應西方的挑戰，這些核心價值與倫理觀念歷經現代化的調適，但仍是近代東亞國家迎接西方挑戰時的重要內在思想資源（郭齊勇，2002）。根據杜維明的分析，在東亞現代化進程中，儒家思想的影響體現在以下六項特性：肯定政府在市場經濟中的領導角色、強調品德的養成與禮節的實踐、以家庭為起點之核心價值的傳遞、對家庭與國家之間動態關係的強調、強調人格陶冶的教育、以及對修身的強調（Tu, 2002）。

根據黃光國（1988）的分析，儒家思想的主要內涵乃是以「仁、義、禮」三個概念為核心，所建構而成的倫理價值體系。Yum（1988）則進一步指出，這三者均與社會關係與人際溝通有直接的關係。「仁」的意義包含「愛人」與由此衍生的德目，而「愛人」即是兩人相親相敬之意（黃光

國，1988），從溝通的角度來看，「仁」的實踐包含「恕」的實踐，後者意指了解他人的感受，能夠同理他人，這與溝通能力中的同理心相近（Yum, 1988）。對於「義」的意義，孔子曾說：「義者，宜也」²，意指合宜性，包含對行為的是非判斷（黃光國，1988）。就溝通的角度而言，「義」即是溝通行為的適當性，適當性同時意指對溝通情境的適應性與彈性（陳國明，2004）。「仁」與「義」是儒家倫理思想的核心原則，而「禮」則是「仁」與「義」的外在表現形式，在溝通情境中，「禮」則體現在適當溝通行為的規範與準則（陳國明，2004）。

在「仁、義、禮」的倫理思想基礎上，儒家具有一套迥異於西方的溝通能力觀點。首先，就目標導向而言，在強調社會關係的儒家思想中，和諧是人類溝通的目的，而非手段（陳國明，2004），溝通的主要功能在開啟、發展與維繫社會關係，所強調的是溝通的過程，而非溝通的結果（Yum, 1988）。換言之，儒家對於溝通能力，所強調的不是達成目的的有效性，而是說話與行動的適當性（Yeh, 2010）。其次，就溝通的形式而言，為了避免被拒絕或意見相左時的尷尬，並為溝通雙方保留面子，東亞儒家社會採取間接的溝通模式，而非直接的溝通模式（Yum, 1988）。再次，就溝通的中心而論，東亞儒家社會在間接的溝通型式下，強調訊息接收者聆聽與詮釋的能力，特別是掌握訊息的深層意義與辨識不明說之意義的敏感度（Yeh, 2010）。簡言之，其溝通的中心在訊息的接受者，而非訊息的傳送者（Yum, 1988）。

肆、研究方法

本研究的目的是在評析 Deardorff 跨文化能力模式在東亞儒家文化脈絡中，小學國際交流情境下的應用性。就理論轉化到應用而言，本研究先於文獻探討中，詮釋 Deardorff 跨文化能力模式對跨國校際交流活動規劃的啟示（研究目的一）。就其理論模式在東亞儒家文化脈絡之應用性（研究目的二）而言，本研究以理論分析與比較為進路，整理分析論述儒家溝通能力觀點之論著，歸納儒家溝通能力觀點所強調的能力要素，並比較

² 引自《中庸》第 20 章

Deardorff 所提出的能力要素，以發現 Deardorff 理論不足之處，並闡釋兩者共通處。就其理論模式在我國小學國際交流情境下之可行性與可欲性（研究目的三）而論，本研究採用半結構式訪談法與文件分析法，蒐集交流情境中的實例與受訪教師的看法，舉例說明參與交流學生在各項能力要素上達成的可能性，亦分析達成這些能力要素的影響因素（可行性），並從這些實例分析各能力要素在交流情境中的功能（可欲性）。最後，本文根據研究發現，提出具體建議（研究目的四）。以下進一步說明本研究所採用的半結構式訪談法與文件分析法。

一、半結構式訪談法

訪談法是經由對話來描述過程，探索他人看法，整合多元觀點，並以最接近受訪者所說的話進行報導的方法（Ribbins, 2007; Weiss, 1994）。本研究基於小學國際交流實務工作者參與交流的第一手經驗，決定透過訪談的方式，來蒐集學生跨文化能力相關的案例，了解他們對 Deardorff 所提出之能力要素之可行性的看法。本研究採用半結構式（semi-structured）訪談法，乃是考量受訪時間的限制，而此方法所具備的彈性，可供訪談者依據受訪者的回答，在訪談過程中調整問題順序與內容（Berg, 2012; Smith, 1995），有助於在有限時間內蒐集到含蓋本研究核心問題的豐富資料。就訪談對象而論，Rubin, H. J. 與 Rubin, I. S.（2005）指出訪談對象的選擇依據有四種：具有經驗、具有豐富知識、有助於獲得多元觀點、以及有助於建立或測試理論。本研究之訪談目的，乃在藉助受訪者參與國際交流之經驗，提供實例與看法，故本研究選取 3 所小學，針對其負責國際交流的校長、主任或組長、以及教師進行訪談。受訪學校的選取標準為辦理學生出國交流活動 3 次以上，並考慮交流國家的區域分配（包含亞洲、大洋洲與美洲）。這 3 所學校分別是新北市的山風國小（化名，以下簡稱「山小」）、新竹市的竹風國小（化名，以下簡稱「竹小」）以及高雄市的福舟國小（化名，以下簡稱「福小」）。

關於所選取之 3 所受訪學校辦理國際交流的經驗，陳述如下。山小於 2012 年與紐西蘭一所小學簽訂姊妹校，同年學生們即赴紐西蘭姊妹校遊學，2013 年辦理美國遊學活動，同年師生們亦赴日本交流，學生們在日本一所小學遊學。竹小自 2000 年起，參加過 4 次亞太兒童會議（The

Asian-Pacific Children's Convention, 以下簡稱 APCC)，並與日本一所小學建立長期的姊妹校關係。自 2005 年起至接受研究者訪談前，學校師生已赴日本與該姊妹校交流 4 次，其姊妹校亦來訪 4 次。福小自 2008 年起定期與新加坡交流，2009 年與一所新加坡小學成為姊妹校，兩校每年定期互訪，截至接受研究者訪談前，福小學生已赴姊妹校遊學 4 次，其姊妹校亦來訪 4 次。3 所小學的受訪對象與其所辦理與參與之跨國校際交流活動如表 1 所示。

就訪談內容而言，3 所小學的前半部訪談內容均為國際交流的運作實況，其目的在了解我國小學國際交流的運作脈絡，後半部則為跨文化能力，其目的在了解受訪者對國際交流所需之跨文化能力的看法，但 3 所小學後半部的訪談方式不同。在竹小的訪談中，研究者未提供 Deardorff 的理論模式，由受訪者純粹就個人辦理小學國際交流的經驗，提出國際交流所需的跨文化能力，其目的在比較訪談結果與 Deardorff 理論模式之跨文化能力要素的異同，以發現受訪者所提出，但 Deardorff 卻未納入的跨文化能力要素。在山小與福小的訪談中，研究者直接提供 Deardorff 理論模式，邀請受訪者針對各項能力要素之可欲性與可行性表達看法，或針對特定能力要素以交流現場所觀察到的現象為例加以說明。

就訪談型式而言，竹小採用個別訪談，每人一次約 60 至 90 分鐘的訪談，之後，山小與福小則採團體訪談，訪談時間約 120 至 150 分鐘。採取不同訪談型式的原因說明如下。在完成山小的訪談後，研究者發現受訪者

表 1
 訪談對象及其負責之國際交流活動一覽表

	山小	竹小	福小
受訪者	負責之交流活動	受訪者	負責之交流活動
校長	2012 紐西蘭遊學、 2013 美國遊學、2013 日本音樂交流團 帶隊教師	校長 設備 組長	2005 年後之國際 交流活動 2010 年 APCC 帶 隊老師
			校長 教務 主任 訓導 主任 總務 主任
資優班 教師	2012 紐西蘭遊學與 2013 美國遊學 帶隊教師	導師 2010 年日本姊妹 校參訪帶隊老師	2008 年以後之國際交 流活動（4 次帶隊出國） 2013 年新加坡遊學 帶隊教師 2012 年新加坡遊學 帶隊教師 2010 年新加坡遊學 帶隊教師

（資料來源：研究者自行整理）

在後半部訪談所提出的能力要素大多為 Deardorff 的理論模式觸及的，但有兩項跨文化能力要素是 Deardorff 未觸及的－禮貌與自信心（竹小導師訪談 20111216-2、竹小組長訪談 20111216-2），而前者正符應儒家文化對「禮」的強調。然而，研究者亦發現受訪者對跨文化能力的概念並不熟悉，因而後半部訪談的回答內容較少。有鑑於此，山小與福小的訪談乃改採團體訪談，希望透過此方式，讓受訪者彼此腦力激盪，觸發更多的想法與例子。

就資料的整理與分析而言，所有訪談內容均整理成逐字稿後，依 Deardorff 所提出之能力要素為架構加以編碼，至於禮貌與自信心兩項能力要素為 Deardorff 理論模式未列入的，則另行編碼，並與文件資料分析結果進行比對分析。本文對於山小訪談逐字稿之引註編碼格式為「學校化名－受訪者－資料蒐集方式－訪談日期－訪談之前半部或後半部（前半為 -1，後半為 -2）」（如：竹小導師訪談 20111216-2），但因山小與福小為團體訪談，故其格式省略受訪者（如：山小訪談 20131025-2）。

二、文件分析法

文件分析法有助於辨識特定事件、活動或個案的重要特性，建立合理的詮釋與解釋，並與其他類型資料進行三角檢證（Fitzgerald, 2007）。本研究蒐集之文件為 3 所受訪學校國際交流相關文件，包含學校交流成果報告書、自行設計的國際教育教材，高年級學生交流過程與交流後所撰寫的學習單、日記、心得，以及交流活動影片。另外，宜蘭市凱旋國小（真名，以下簡稱「凱小」）³ 在研究者接洽後發現，該校曾辦理過兩次赴美國姊妹校遊學活動，雖然未達本研究選擇受訪學校的標準，但因其交流成果報告書與參與遊學學生所撰寫之遊學日記內容相當詳盡豐富，故納入文件分析的範圍。這些文件有助於研究者掌握校際國際交流之特性，而學生的作品與影片所提供的互動案例，除了可用來解釋學生跨文化能力發展情況，評估 Deardorff 理論模式之能力要素達成的可能性，亦可作為分析這些能力要素在交流情境中之功能的依據，並與訪談資料進行三角檢證。

³ 在徵詢校名處理方式後，該校表達希望保留真名，故本文以真名呈現之，但後文引用該校學生作品片段時，學生姓名仍採匿名方式呈現。

在資料的整理與分析上，本研究先將影片內容整理成逐字稿，並將學生作品打字，再以 Deardorff 所提出的能力要素為架構進行編碼，並與訪談資料分析結果進行比對分析。本文對於學生作品之引註編碼格式為「學校化名－學生化名－交流國家－資料性質」（如：山小小陵紐西蘭遊學學習單），影片之格式為「學校化名－拍攝年代－資料性質」（如：福小 2009 新加坡交流影片）。

伍、研究發現與討論

以下根據訪談與文件分析所得結果，依照 Deardorff 理論模式的 5 個面向，逐一評析各能力要素的應用性。評析時，先針對 Deardorff 所提出能力要素在跨國校際交流的可欲性與可行性，以分析所得國際交流實例舉證為主，搭配受訪者陳述的觀點進行評析。而 Deardorff 所提出能力要素在儒家文化脈絡中之應用性，則不逐一評述，而是針對與儒家溝通能力觀點相通之特定能力要素，闡釋兩者的共通性或差異性，並在「技能」與「態度」兩個面向之最後一部分討論儒家溝通能力觀點所強調，而 Deardorff 卻未納入的能力要素。

必須說明的是，因篇幅所限，本文無法以廣泛的實例舉證各項能力要素在國際交流中所有可能的應用需求（可欲性），本文的目的亦非以大量實例對整體學生各項能力要素的達成程度進行系統性論證。但透過本研究所提供的實例，將有助於了解各項能力要素在交流情境中的可能運用情境（可欲性）與達成的可能性（可行性）。

一、態度面向

態度面向包含 3 項能力要素，以下分別就其可行性與可欲性，與其在儒家文化脈絡的應用性加以說明。

（一）可行性與可欲性之分析

1. 尊重

尊重的態度表現在尊重他人的文化與珍視文化多樣性。就可行性而論，從所觀察到的例子可看出學生們能達成此項能力。例如小藍在新加坡時，便配合學校的語言使用習慣，盡量不講華文，而使用英文（福小小藍

新加坡遊學心得)。另外，小晴熱愛印地安文化，對於能在美國西部小鎮 Kanab 親自體驗印地安文化感到十分開心：「從以前就很崇拜印地安人，沒想到能真的有道具讓我演，酷斃了！」(山小小晴美國遊學學習單)。小綺在新加坡遊學後，肯定新加坡「有很多文化值得我們學習呢！」(福小 2010 新加坡遊學心得分享影片)。就可欲性而言，學生們在異文化情境中，都必須學習入境隨俗，配合當地的習慣與習俗行事，而前述例子也顯示語言使用與異文化學習都需具備尊重的態度，故此能力要素具有可欲性。

2. 開放性

開放性態度包含對跨文化學習的開放性、對來自異文化者的開放性、以及不急於下判斷。就可行性而言，在跨國交流的情境中，學生們對異文化學習的開放性表現在對異文化課程的濃厚興趣與喜愛。例如：小傑對紐西蘭學校所教授的毛利文化有濃厚興趣：「我覺得最有趣的是老師教我們毛利人的文化與歌，他們會跳 HAKA，還會表演一些當地的舞蹈。」(山小小傑紐西蘭遊學心得)。在紐西蘭遊學課程中，小婷最喜歡學校所安排的 International Day 活動，因為「在那天，我看到了各國的小朋友與他們國家的表演，真的很特別。」(山小小婷紐西蘭遊學心得)。

就對來自異文化者的開放性而言，在跨文化情境中，第一次接觸到不同膚色者所受到的心理衝擊與恐懼是參與交流學生的一大挑戰。竹小設備組長有如下的觀察：

孩子看到黑人，看到有人樣子是長的跟我完全不一樣的、服裝跟我們完全不一樣的，那孩子出去會被嚇到。(竹小設備組長訪談 20111216-2)

小方根據自己初次看到不同膚色者之反應，寫下了有趣的描述，並將自己的反應歸因於較少接觸黑色膚色的人：

到了樟宜機場我好害怕，因為服物 [務] 人員大部分是黑人，感覺進入黑社會，也不是惡意說黑人都很不好，只是很少看到黑人，所以……(福小小方新加坡遊學心得)

即使對不同國家的表演相當喜愛的小婷，在初次見到異文化者，也不免有心理衝擊：「看到毛利人一開始有被他們嚇到，不過後來就被他們的表演吸引住了。」（山小小婷紐西蘭遊學學習單）。然而，交流過程的接觸與互動有助於提昇學生們對異文化者的開放性，例如：小婕在新加坡遊學過程結交了多位好朋友（福小小婕新加坡遊學心得），小熹反思自己到美國遊學後的心理改變是「我訓練了膽量，也更加開放，經過這次美國之旅後，我變得更敢與外國人溝通。」（山小小熹美國遊學學習單）。

不急於下判斷即是以客觀公正、不帶偏見的態度，與外國人互動。在國際交流情境中，若急於判斷交流對象的想法與行為，不僅易導致溝通過程中誤解的產生，還可能阻礙我們對交流對象文化的了解、接納與學習。以山小學生對美國姊妹校垃圾分類的看法為例，小陵的觀察是「午餐垃圾不分類，天天用保麗龍與塑膠製品，很不環保。」（山小小陵美國遊學心得），小庭也有類似的觀察：「本來以為美國是一個重視環保觀念的國家，但去了才發現美國真的很不環保。」（山小小庭美國遊學心得）。但帶隊的資優班教師則指出，學生們太快下判斷，因為他觀察到學生們走後，校方有進行分類，只是未要求學生們分類（山小訪談 20131025-1）。

由前述的例子可知，在 3 項開放性態度中，對跨文化學習的開放性與對來自異文化者的開放性是具有可行性的，但不急於下判斷的態度則需要老師的引導，讓學生了解自己所看到的並非事情的全貌，不應急於下判斷，若此，此項能力仍有達成的可能性。

若就可欲性而言，前述例子顯示異文化的學習與參與、與異文化者的互動以及對所觀察到文化現象的判斷，均需具備開放性態度，故有其可欲性。

3. 好奇心與發現

若就好奇心與發現而言，參與交流的學生若能對異文化有好奇心，就越能夠發現從未見過的人事物。就可行性而言，第一次出國的學生對於異國人事物的好奇心往往較高，小丞即是一例：

因為這次是我第一次出國，很高興也很興奮，所以每天都很好奇，想知道任何事物，尤其是我對外國人很好奇。（山小小丞美國遊學心得）

學生們在跨文化情境中要能有所發現，除了需要好奇心激發，也需要具備觀察技能，例如參與遊學學生們對他國教學方式與煮麵習慣的觀察，均可說是學生們的發現（詳參下文技能面向中對觀察技能的分析）。然而，交流對象的文化雖然有迷人的地方，也可能因為不熟悉而令人感到恐懼，因此，對模糊與不確定性的容忍力是面對跨文化情境所需的。小晰在美國因牙齦腫脹影響進食而就醫，就醫過程考驗著他對模糊與不確定性的容忍力：

診所內的擺設與器材與我平常在臺灣看牙醫的設備沒什麼兩樣，但是因為當時我聽不懂牙醫與 Tara 在說什麼，所以我有點緊張，並且還哭了出來。看診過程一樣是躺在診療椅上，但是我只有聽得懂醫生講「Please open your mouth」、或是要照「X-ray」，其他我都聽不太懂，而且因為不知道醫生下一步要做什麼，所以心裡很不安。（凱小小晰美國遊學日記）

由前述例子可知，好奇心與發現這項能力要素有其可行性，但學生必須克服發現新事物之過程中，因為模糊與不確定性所帶來的恐懼。

就所欲性而言，前述例子顯示對於異國事物的發現與認識均需具備此項能力要素，故有其所欲性。整體而言，山小與福小的受訪者都認為前述態度面向所包含的 3 項能力要素均是小學生應具備的重要能力，具有所欲性（山小訪談 20131025-2；福小訪談 20130820-2）。

（二）儒家文化脈絡中的應用性分析

若從儒家溝通能力的觀點來檢視 Deardorff 跨文化能力模式的態度面向，除了前述 3 項能力要素外，儒家對於「禮」的重視是該模式著墨較少的。儒家倫理體系由仁、義、禮三者構成，禮乃是前兩者之外在實踐。小暉對帶隊老師表達感謝時，特別提及老師在禮節上的指導，顯示教師對禮節的強調：

我還要感謝我們的老師，蔡老師與黃老師，因為他們總是糾正我們，讓我們了解禮節的重要。（山小小暉紐西蘭遊學心得）

綜合歸納肖小穗（2004）、Gu（1990）以及 Xiao 與 Chen（2009）對禮之構成要素的分析，禮的核心要素包含尊重、謙讓、有教養、真誠以及回報。尊重不僅包含 Deardorff 所述及的「尊重他人的文化」，還包含對他人個體的尊重。謙讓是指謙虛不自大，含蓄而不爭。有教養則是指行為符合特定的規範。除了外在行為合乎規範，前述種種要素的表現，都要出於真誠，換言之，即是要發自內心。最後，禮還包含回報，即禮尚往來。福小總務主任提到跨國學伴之間會互相送禮，而如何挑選適合的禮物給交流對象也是一大學問（福小訪談 20130820-1）。Holt 與張惠晶（2004）指出，送禮使「報」的觀念有了具體的行動指南，在禮物交換中，抽象的情感得以落實。

不過，儒家所主張的禮，不僅具規範性，亦具有開放性，即允許人們在不同的情況下作出不同的解讀（肖小穗，2004），這種開放性即是 Deardorff 所說的「行為的彈性」。換言之，一個人說話要適當，必須有處理不同情境與不同關係類型的彈性（Chang, 1997）。

二、知識與理解面向

知識與理解面向包含 4 項能力要素，茲將其可行性與可欲性分析如下。

1. 文化的自我覺察

文化的自我覺察必須從對自己文化內涵的認識與特性的辨識開始，才能覺察母文化對自己行為模式、價值觀與身份認同的影響。就可行性而言，小學生對自我文化的認識，可從學生為其學伴挑選禮物時看出，「具臺灣特色」是他們選擇禮物常用的標準之一，從中便可了解他們對臺灣文化內涵與特色的認識，例如繪有臺灣茶葉圖案的郵票（凱小小晰美國遊學心得）。至於小學生對「母文化影響自我行為模式」的覺察，可從小平的西班牙語學習中看出：

下午第一節是西班牙語課，……由於西班牙語的拼音跟英語有很大的差距，所以我們使用自己發明的「西班牙語漢字拼音」來幫助我們發音。一：uno（烏諾）二：dos（朵絲）三：tres（德瑞斯）四：cuatro（誇特洛）五：cinco（西可）（凱小小平美國遊學日記）

由上例可知，小平察覺到自己運用自己文化中的語言作為轉化工具，輔助學習西班牙語 1 至 5 的發音，此可說是對母文化影響自我學習行為之覺察。由前述例子可知，整體而言，此項能力要素具有可行性，不過，山小校長特別指出，目前小學生對自己文化了解不夠深入，對臺灣文化整體內涵與特性掌握不足（山小訪談 20131025-2），是未來達成此項能力要素的挑戰。

若就欲性而言，由前述例子可知，具備文化的自我覺察有助於挑選具本土特色的禮物與反思自我的跨文化學習，具有其欲性。

2. 文化的深度理解與知識

若可行性而言，山小與福小的受訪者均認為國際交流有助於學生更深入了解與體會交流對象的文化脈絡。例如福小校長指出，學生們赴新加坡姊妹校交流時，會參加其種族與諧日的活動，校內來自各族群的學生們會穿著其傳統服飾表演，透過這項活動，臺灣學生可了解新加坡的族群組成，以及這樣的族群組成如何形構新加坡的文化脈絡特性，並在參訪小印度與牛車水（唐人街）時更深刻體驗不同文化脈絡下的飲食、服飾、宗教信仰以及建築風格（福小訪談 20130820-2；福小小嘉新加坡遊學心得）。

然而，就此能力要素中的「理解他人的世界觀」而言，福小受訪者認為世界觀所蘊含的抽象概念，與有限的交流時間，是小學生達成此能力要素的可能限制（福小訪談 20130820-2）。不過，小程對紐西蘭的自然美景深有感觸，引發他對紐西蘭重視自然生態保育、強調人與自然和諧共存之世界觀的體會，這也可算是對他人世界觀的理解。他的體會如下：

在南島旅遊期間，我體會到紐西蘭自然景觀的美麗，以及紐西蘭人親切、友善的態度，更增加了我對紐西蘭這個國家的認識。沿途欣賞美麗風景的時候，心裡總是有很深的感觸，因為舉凡世界上各個國家，大部分都為了增強國勢而極力發展工業，卻反而忽略了自然生態的重要性。紐西蘭政府對自然生態的保育就非常值得我們其他國家學習。（山小小程紐西蘭遊學心得）

綜合上述可知，就可行性而言，「文化的深度理解與知識」此能力要素有其可行性。若就所欲性而言，此能力要素可從參與當地活動與參訪當地景點獲得，小學生亦需運用此能力要素來理解所觀察到的文化現象，故具有其所欲性。

3. 特定文化知識

就可行性而言，在參與交流的互動過程中，學生對交流對象之文化規範、習俗與禮節有更深入的認識。例如，竹小學生們在日本寄宿家庭的生活體驗，使他們深刻了解到日本家庭很重視居家整潔（竹小導師訪談20111216-2），小傑與小宣對紐西蘭原住民的戰舞（Haka）留下深刻的印象（山小小傑、小宣紐西蘭遊學學習單），凱小的小朋友們在美國寄宿家庭時，親身體驗了萬聖節的鬼屋、刻南瓜，也參與社區裡「不給糖，就搗蛋」（trick or treat）的活動（例如凱小小瑋美國遊學日記）。整體而言，從前述例證可知，特定文化知識可透過交流過程中的學習與體驗而習得，有其可行性。

就所欲性而論，交流對象文化的習得符合學校辦理交流活動的重點目標，有其所欲性。受訪學校對文化習得的重視，可從竹小的例子看出，該校透過日常教學活動讓學生對日本文化有初步了解，也為國際交流活動做準備，其編輯的國際教育教材，在高年級的部分便融入日本的茶道、烹飪特色、白川鄉的合掌屋、以及情人節巧克力的起源。

4. 社會語言學的覺察

就可行性而言，山小與福小的受訪者均認為此項能力要素對小學生而言並不難。山小校長提到學生們在交流過程中，便能覺察不同職位者的說話方式，根據互動對象的職位來調整說話方式：

比方說，與帶他們去玩的夏令營教練講話，他們可以隨便什麼都說……我們在見某些他們 [交流學校] 比較具有領導性的人的時候，他們用的是禮貌性語言，這個他們會吔！（山小訪談20131025-2）

另外，學生們亦能注意到不同國家的人民說英語時具有獨特的腔調與發音。例如，小宣注意到紐西蘭人的英語發音或腔調與她在臺灣所學英語

不同：「剛到學校上課的時候有些不適應，因為紐西蘭的英文與我們平常聽到的不一樣。」（山小小宣紐西蘭遊學學習單）。福小小維發現新加坡人的英語發音「怪怪的，像 *ter* 他們會說 *der*。」（福小小維新加坡遊學心得），而小函則覺得自然老師的英語「口音很重」（福小小函新加坡遊學心得）。

從上述例子可知，社會語言學的覺察具有可行性。若就可欲性而論，這項能力有助於學生們在交流情境中配合互動對象調整說話方式，並適應不同國家人民的英語表達方式，故有其所欲性。

三、技能面向

技能面向包含 6 項能力要素。以下分別就其可行性與所欲性，與其在儒家文化脈絡的應用性加以說明。

（一）可行性與所欲性之分析

1. 傾聽

在跨國校際交流的情境中，傾聽是與外國人溝通與交往的基本技能，就可行性而言，該技能與交流時所使用語言之聽力息息相關。在交流語言不是本國語的情況下，能否聽懂對方的訊息便成為重要議題。山小校長對學生們赴美國遊學聽課情形的描述如下：「聽不懂啦！因為老師也沒有因為是我們的學生，所以他放慢速度或改變課程內容。」（山小訪談 20131025-1），若分析山小學生們所填的美國遊學學習單，18 位團員中，僅 5 位認為自己聽懂英文的比例可達 80%，有 5 位覺得聽懂比例未達 50%。不過，在交流對象亦能使用華語的情境中，學生們的傾聽能力也就大幅提昇（福小 2009 新加坡交流影片）。就所欲性而言，傾聽是學生們在跨文化情境中獲取訊息的重要來源，故有其所欲性。

2. 觀察

就可行性而言，分析學生們所撰寫的學習單與心得後可發現，他們對所處異國情境具有觀察能力，以小威在美國遊學時的觀察為例：

我在這趟旅程收穫良多，我發現日常生活中的一些事物不一樣，例如：馬路上幾乎沒有斑馬線、警告標示圖案不同、電線上會掛不同顏色的小球、雙層

巴士、路上大部分都是名車、家裡鋪地毯、早餐吃麥片、水果不削皮、以及碗盤隔天才洗……等。(山小小威美國遊學心得)

由上例可知，觀察技能這項能力要素具有可行性，而觀察亦是學生在交流情境中發現新事物的重要來源，故亦有其可欲性。

3. 詮釋

就可行性而論，福小校長認為小學生有詮釋的能力，「就是〔有〕程度上的不同而已」(福小訪談 20130820-2)。以下以小晰對美國同學非言語行為的觀察與詮釋為例：

班上同學都很熱情歡迎我的到來，也對我也很好奇，像是有些同學想拿櫃子內的衛生紙，卻要故意繞遠路到我位子旁邊或故意經過我位子，看看我在做什麼，或是用非常好笑的聲調說中文的「你好」，可見同學都有事先練習幾句簡單的問候語，讓我覺得很有趣以及很親切並對我很友善，讓我很快的熟悉同學。(凱小小晰美國遊學日記)

由上例可知，小晰觀察到美國同學會故意走到他座位旁邊，同時，他也能對所觀察到的現象加以詮釋，認為這是因為美國同學對他很好奇。Yeh (2010) 指出，在高脈絡性 (high-context) 的華人儒家文化中，人們必須學會詮釋間接的暗示性訊息，在臺灣長大的小晰，他對美國同學的非言語行為的詮釋可說是一例。另外，福小總務主任亦指出，雖然小學生對於所觀察到的文化現象有自己的詮釋，「但是不一定是正確的」(福小訪談 20130820-2)。歸納上述，詮釋技能這項能力要素有其可行性，且在交流情境中，對於交流對象的訊息之解讀有其重要性，故有其可欲性。

4. 分析、評價以及聯結

若就可行性而言，山小與福小的受訪者多認為國小學童具有此 3 項技能，只是分析技能的程度有別，或是評價的規準與邏輯不一定合理(山小訪談 20131025-2；福小訪談 20130820-2)。以小云為例，她觀察到紐西蘭人的煮麵習慣，將之與臺灣煮麵習慣聯結，進而分析兩者煮麵步驟之差異，並評價兩種方式煮出的麵在口味上的差異。其描述如下：

我發現他們的做菜習慣與我們不太一樣。我們煮麵習慣把麵與醬汁一起煮，這樣如果只吃麵的話，麵一樣好吃，但他們是煮好麵再把它與醬汁放在一起，吃起來顯得比較沒味道而且冰冷(麵)。(山小小云紐西蘭遊學心得)

對於聯結與評價的技能，以下再以小晰對美國學校上課方式的觀察為例：

到美國的隔日我就到接待學校 [Sunny (化名)] Academy 進班就讀，我讀的是五年級，我的這一班人數不算多，但是上起課來可是很熱鬧。上課的時候同學都很踴躍發言，對每個話題都有不同的意見，有時候還會讓老師覺得太吵了，這跟臺灣上課的情形不太一樣，在臺灣上課時大多都是安靜的聽老師講課，但是在美國學校的這個班級，大家都很活潑，也對老師的提問很有興趣，我覺得我比較喜歡美國學校上課的方式，因為大家一起討論，就比較願意去聽老師講些什麼，才不會面對老師發呆，收穫應該比較多。(凱小小晰美國遊學日記)

由上述例子可知，小晰將接待學校與臺灣上課方式相聯結，並以師生互動方式為規準，對美國討論式與臺灣講述式教學方法進行評價。

綜言之，這 3 項能力要素具有可行性。若就所欲性而言，由前述例子可知，聯結、分析與評價是學生們在交流情境中，將所觀察到異文化現象與自己文化相比較，並進行深入的文化反思之重要技能，故有其所欲性。

(二) 儒家文化脈絡中的應用性分析

若從儒家的溝通能力觀點來檢視 Deardorff 跨文化能力模式的技能面向，除了所列出的 6 項技能，人際關係的維繫是未列入其中，卻在儒家思想中具有極高重要性的技能。承如前述，在儒家文化中，和諧是人類溝通的目的。因此，關係的維繫居於人際互動的首要地位 (Yeh, 2010)。溝通的主要功能在開啟、發展與維繫社會關係 (Yum, 1988)。知道如何建立

良好人際關係乃是溝通能力的先決條件（陳國明，2004），要維持良好人際關係則必須注意表情表現、保持溝通聯繫、適度自我揭露、維持平等互惠以及有效的衝突管理（Chang & Holt, 1991; Lee, 2006）。

四、內在結果面向

內在結果面向包含 4 項能力要素。在以下各項能力要素之可行性與可欲性的分析中，彈性與同理心這兩項能力要素與儒家的溝通觀點有相通之處，亦納入討論。

1. 適應性

就可行性而言，在溝通方式的適應性上，從前述傾聽技能的描述可知，小學生的外語能力有限，較難適應外語的溝通情境，但在華語溝通情境中的適應性則較高。然而，在新環境整體適應上，小學生仍有達成的可能，小暉即是一例：

在出門前，我一直很擔心一個人無法適應紐西蘭的對話與生活，甚至有點焦慮，但是才不到一天，我的想法就改變了，因為紐西蘭人十分的熱情與幽默，所以我一下就適應了。（山小小暉紐西蘭遊學心得）

再就可欲性而言，山小與福小的受訪者均指出，適應性是學校辦理跨國交流活動希望達成的目標，有其可欲性，除了希望學生在交流過程中能適應國外姊妹校的教學與語言溝通方式，亦希望學生能適應學校與寄宿家庭的生活（山小訪談 20131025-2；福小訪談 20130820-2）。對於少有出國經驗或初次出國的小學生而言，語言溝通方式的適應是進入不同文化直接面臨的挑戰，有其重要性。資優班學生小陵對此便有生動的描述：「突然進入這個英文世界中，我的呼吸變得急促而沉重，身軀也變得僵硬而木然」（山小小陵紐西蘭遊學學習單）。

2. 彈性與族群相對主義的觀點

彈性分為行為的彈性與認知的彈性。行為的彈性強調根據不同情境表現適當行為，但判斷情境的標準為何？在此，儒家的倫理體系所強調的「差序格局」，提供了一套根據互動雙方之關係來決定互動行為的準則。儒家

主張，個體與他人互動時，應當從「親疏」與「尊卑」來判斷彼此的角色關係，前者指彼此關係的親疏遠近，後者指雙方地位的尊卑上下（黃光國，2005）。前述知識與理解面向之社會語言學的覺察之陳述中，山小校長提到學生們在交流時，會根據互動對象來改變說話方式即是一例。

此外，具有族群相對主義之觀念者，較能接納交流對象的風俗民情，具有行為的彈性。山小資優班教師提到「擁抱」的例子。

我們出去的女生，因為國外承辦營隊的主任是一個男生，很會跟小朋友打成一片，她們在國外一些場合，例如說我們要離開或者是道別，她們都會很習慣跟外國人擁抱。我有私下問過她們這件事情，她們說：「因為他是外國人，所以可以。」因為她們知道他們文化就是這樣子，很大方很熱情，所以她們覺得在美國這樣是 OK、合理的非語言的行為，她們就說：「但是回到臺灣我就知道不可以隨便這樣。」（山小訪談 20131025-2）

就可行性而言，由上述例子可知，小學生們不僅能具備族群相對主義的觀點，亦能發展出行為的彈性，因為學生們不會以華人「男女授受不親」的傳統，來評判西方人離別前的擁抱行為，而能從西方人的立場，將此種行為視為大方熱情的表現，並在美國的情境中展現行為彈性，配合當地風俗接納對方的擁抱。若就可欲性而言，族群相對主義與行為的彈性有助於學生們在交流情境中接納異國文化與適應跨文化互動，故具有其所欲性。

在認知的彈性上，就可行性而言，山小校長認為目前小學生「對彼此的文化觀點掌握不清楚」（山小訪談 20131025-2），是該能力要素達成的可能限制。小若對美國交流學校之英文課課程內容的看法，顯示她在兩種參照架構之間轉換的能力：

上完數學，我們上英文課，我覺得他們的英文好難喔！比 Taiwan 的高階很多呢！不過那是當然的，因為他們的語言就是「英文」啊！（凱小小若美國遊學日記）

由上述引文可知，小若先從自己的角度評判交流學校英文課的內容很難，再從美國學生的角度來理解，認為他們的母語是英語，從小就學，課程內容自然比臺灣同年級的英文課程難。由其中可見，小若從自己國家的參照架構轉換成美國的參照架構，以兩種不同觀點來詮釋交流學校的英文課程內容。從小若的例子可見「認知的彈性」這項能力要素具有可行性。另外，就可欲性而言，小若的例子也顯示，認知的彈性有助於學生從多元的角度詮釋所觀察到現象，故有其可欲性。

3. 同理心

同理心之「理解他人感受」與儒家文化所講究的「人情」有異曲同工之妙。「人情」在儒家文化中具有 3 種涵義，其一是指「個人遭遇到各種不同生活情境時，可能產生的情緒反應。」（黃光國，2005，p. 13）換言之，如果一個人能夠體會別人遭遇各種不同情境，可能產生的情緒反應，進而喜其所喜，哀其所哀；甚至能夠投其所好，避其所惡，這個人便是「通情達理」的人，也就是具有「同理心」的人（黃光國，2005）。以小翰為例，在美國遊學時，他在坐公車回寄宿家庭的路上睡著了，醒來時才發現坐過頭了。他在日記中寫下對寄宿家庭當時心情感受的理解與歉意：

我從這次的事件中學到：一定不能在公車裡睡著，
因為只要我不在公車上睡著.....host mother, Dawn
就不會被我嚇壞。我要對這次的~昏睡記~說好幾聲
抱歉才對。（凱小小翰美國遊學日記）

由小翰的例子可知，就小學生而言，同理心具有可行性。另外，同理心亦有助於學生們體會交流對象的感受，以表現出適當的行為，故有其可欲性。

五、外在結果面向

從 Deardorff 的金字塔模式可看出，跨文化能力發展的最終目標（即金字塔頂端）乃是「運用個人所具備的跨文化知識、技能與態度，以適當且有效的行為表現與溝通，達成目的」。在分析山小參與紐西蘭與美國遊學學生所填寫的學習單後可發現，學生們的確對參與國際交流活動抱持特定的目的與期望，最常見的目的即為增強外語能力（26 人中有 18 人提及）

與了解異國文化（26 人中有 5 人提及），可見外在結果面向在小學國際交流情境中具有其可欲性。而且，從表 2 所列出的例證可知，小程、小熹以及小庭也的確能在交流情境中，應用跨文化能力，達成預定的目的。換言之，外在結果面向亦具有可行性。

另外，從上述 Deardorff 對外在結果的界定可知，跨文化能力的運用，所強調的乃是達成個人目的的「有效性」，此與儒家的溝通觀點大異其趣。在儒家思想中，和諧是人類溝通的目的，因此，人們特別關注達成和諧關係之說話與行動的「適當性」，而非達成目的「有效性」（陳國明，2004；Yeh, 2010）。以山小與紐西蘭姊妹校協調學生赴對方學校遊學為例，在溝通的過程中，山小希望學生能有更多機會入班參與紐西蘭學生的課堂活動，但對方十分堅持自己原已為臺灣學生安排之獨立課程，這讓山小頗為失望，其結果乃是，山小犧牲了溝通之達成目標的有效性，配合對方的安排，以避免彼此的衝突與尷尬，但為避免同樣的情況，山小於隔年轉與其他學校合作（山小訪談 20131025-1）。簡言之，跨文化能力發展的最終目標，除了強調目的的達成，還應兼顧和諧關係的維繫。

表 2
山小參與遊學學生對遊學的期望與實際收穫對照表

學生化名	對遊學的期望	實際收穫
小程	增強我英語的聽、說能力	我的英語能力的確有進步
小熹	能增強英文對話能力	訓練膽量、訓練自主、增強英文聽力、對話的能力
小庭	了解各地風俗民情	了解了美國家庭的生活方式，和學校的教育制度

（資料來源：整理自山小小程紐西蘭遊學學習單、山小小熹美國遊學學習單、以及山小小庭美國遊學學習單）

陸、結論與建議

一、結論

(一) Deardorff 的跨文化能力歷程模式可作為規劃跨國校際交流活動之架構

Deardorff 的跨文化能力歷程模式將個體跨文化能力的發展區分為個體階段與互動階段，前者為態度、認知以及技能之累積，後者則為應用所具備之態度、認知以及技能，達成內、外在結果。其模式的啟示在於，跨國校際交流活動可從跨文化能力發展之循環歷程來思考與規劃。在「交流前」（即個體階段），應培養學生對交流對象的跨文化態度、知識以及技能，並以態度的養成為基礎。在「交流中」（即互動階段），應提供學生在真實情境中應用與磨練跨文化能力的機會。在「交流後」（即個體階段），教師應引導學生對交流活動進行反思，反思活動除了有助於發現並改進不足之處，還可引導學生從負面經驗中獲得成長，以正向的態度面對負面的經驗，繼續提昇自己的跨文化態度、認知以及技能，並願意再次參與國際交流（即互動階段），如此不斷循環，使跨文化能力的形塑成為一種終身的學習歷程。

(二) 儒家以社會關係為核心的溝通能力觀點與 Deardorff 理論模式有相異處與相通處，儒家所強調的人際關係技巧與禮節可補 Deardorff 理論模式之不足，兩者相通處則有助於轉化 Deardorff 理論模式，提昇其應用性。

從儒家的溝通能力觀點來檢視 Deardorff 的理論模式可發現，儒家對於溝通能力較強調溝通過程的適當性，而非達成目的的有效性，這種對適當性的強調是基於和諧人際關係的維繫，其重視和諧人際關係的立場則具體體現在對人際關係技巧的重視與對禮節的強調，此為 Deardorff 理論模式之技能與態度面向所忽略的。不過，儒家對溝通能力的看法與 Deardorff 的理論模式亦有相通之處，分述如下：

1. 就內在結果面向的「彈性」能力要素而言，Deardorff 所提出的「行為彈性」能力要素與儒家主張依「差序格局」來決定互動方式是相通的，而儒家亦主張「禮」應具有開放性，允許人們在不同情境中彈性調整，其具體展現乃是行為的彈性。

2. 就內在結果面向的「同理心」能力要素而言，儒家所講究的「人情」，應用在日常生活中，即是「通情達理」，亦可與 Deardorff 所提出的「同理心」概念交互理解。
3. 就態度面向而言，儒家與 Deardorff 均認為「尊重」是溝通能力的要素，儒家在「禮」的概念之下提出人與人之間的尊重，而 Deardorff 則著重於不同文化群體互動時，對彼此文化的尊重。

這些相通處有助於轉化 Deardorff 的理論模式，透過儒家思想的中介，提昇其理論模式在東亞儒家文化脈絡中的應用性。

- (三) 整體而言，Deardorff 所提出的能力要素具有可行性，但需考量小學生對不確定性之恐懼、文化內涵與觀點之認識、抽象思考與邏輯推理能力、以及外語能力的限制。

從本文所舉例證觀之，除了態度面向之「開放性」（不急於下判斷）與「好奇心與發現」（對模糊與不確定性之容忍力），Deardorff 所提出之各能力要素均可找到相對應的達成例證，換言之，其理論模式有其可行性。然而，在應用時，應考慮下列影響因素：

1. 就態度面向而言，小學生可能在未觀察到事件的全貌下對於所觀察到的現象妄下判斷，也可能對新環境與新事物的不確定性感到恐懼。
 2. 在知識與理解面向中，小學生對臺灣文化整體內涵與特性以及世界觀所蘊含的抽象概念不易掌握，加上交流時間有限，這些都是達成「文化的自我覺察」與「文化的深度理解與知識」的限制因素。
 3. 就技能面向而論，小學生的外語能力是影響其傾聽能力的因素。另外，有限的認知能力也影響其詮釋的正確性、分析的層次、以及評價規準的合理性。
 4. 就內在結果面向而言，溝通方式的適應性可能受限於外語能力，而小學生對交流雙方文化觀點掌握不足，亦是影響認知彈性的因素。
- (四) 就可欲性而言，Deardorff 所提出能力要素有助於學生在國際交流情境中，參與、觀察、發現、理解、詮釋以及感受異文化，並透過比較進行文化反思。

從本文所舉例證可知，Deardorff 所提出的能力要素能符合國際交流情境之需求，有其功能，茲將各面向能力要素之可欲性整理如下：

1. 態度面向有助於學生異文化的發現與學習、與異文化者的互動，以及對所觀察到文化現象的客觀判斷。
2. 知識與理解面向有助於學生理解所觀察到的文化現象、學習異文化、反思自己的跨文化學習、以及適應不同國家人民的表達方式。
3. 技能面向有助於學生獲取與解讀訊息、發現新事物、以及將異文化與自己文化比較，進行文化反思。
4. 內在結果面向有助於學生同理交流對象、接納並適應其文化、並從多元角度詮釋所觀察到的現象。
5. 外在結果面向有助於學生達成參與國際交流的個人目的。

二、建議

1. 就我國小學規劃跨國校際交流而論，Deardorff 的跨文化能力歷程模式之循環圈指出，跨文化能力的養成是終身學習的歷程，因此，學校若欲透過跨國校際交流的沈浸法來培養學生的跨文化能力，則交流活動的規劃不能僅止於交流活動的安排，也不應以單次活動為思考範圍，而應與學校課程結合，在規劃交流活動時，兼顧交流前、中、後三個階段，在交流前，將學生個體跨文化能力的養成融入現有課程中，交流活動的安排應提供學生應用與磨練跨文化能力的機會，而交流後亦應確實進行反思活動，設定新的目標，為學生啟動另一個提昇個體跨文化能力的循環圈。
2. 若跨文化能力的養成與現有課程結合而言，Deardorff 所提出的能力要素中，有些能力的培養可融入九年一貫課程實施。例如，知識與理解面向中，「對文化的深度理解與知識」包含了解文化的脈絡、角色與影響，可結合我國九年一貫社會學習領域之兩項能力指標實施：「1-3-2 瞭解各地風俗民情的形成背景、傳統的節令、禮俗的意義與其在生活中的重要性」與「9-2-1 舉例說明外來的文化、商品與資訊如何影響本地的文化與生活」。

3. 由本研究分析可知，Deardorff 理論模式忽略了儒家文化所強調的人際關係技能與禮節，應用在我國與其他受儒家文化影響深遠之東亞國家的交流上，仍有其侷限性。因此，建議在學生跨文化能力的養成上，應融入人際關係技能與禮節的養成。
4. 由本研究對 Deardorff 所提出之能力要素之可行性的分析可知，特定能力要素的達成可能受限於學生對不確定性之恐懼、文化內涵與觀點之認識、抽象思考與邏輯推理能力、以及外語能力。針對這 4 項限制，建議教育實務工作者可採用以下 4 項做法，提昇達成相關能力要素的可能性：
 - (1) 就對不確定性的恐懼而言，對於交流對象文化背景的了解有助於減少不確定性，而教師在交流的過程中，亦應隨時掌握學生的情緒反應，適時提供心理輔導。
 - (2) 就文化內涵與觀點之認識而言，建議在學校既有課程中強化學生對臺灣文化特性的認識，並在交流前提供學生交流國家之文化知識，使學生了解交流對象的文化背景，並在交流過程中印證所學的文化知識。
 - (3) 就抽象思考與邏輯推理能力而言，建議在規劃交流活動時，能設計學習單，引導學生運用觀察與傾聽的技能，提昇對交流對象的認識，並透過學習單問題設計或團體討論，引導學生對交流過程所觀察到的文化現象進行詮釋、分析以及評價的反思活動。
 - (4) 就外語能力而言，建議在交流前提供學生外語能力訓練，此項訓練可結合交流國家文化課程一起進行。
5. 本文限於篇幅，僅能從眾多既有跨文化能力理論模式中，選擇 Deardorff 的理論模式進行分析，建議未來可選擇其他跨文化理論模式，針對其在國際交流的應用性，進行評析。同時，本研究之目的並未含蓋小學生跨文化能力發展現況之評估，亦未對跨文化能力發展的影響因素進行系統性的探討，建議後續研究可針對小學生跨文化能力發展現況與影響因素進行更深入的探究。

誌謝

本文為科技部補助專題計畫（NSC 100-2410-H-260-071）之部分成果，特別感謝參與本研究之 4 所小學，同時感謝匿名審查者細心審閱，提供寶貴建議。

Summary

A CRITICAL ANALYSIS OF THE APPLICABILITY OF DEARDORFF'S INTERCULTURAL COMPETENCE MODEL TO INTERNATIONAL EXCHANGE ACTIVITIES OF TAIWAN'S PRIMARY SCHOOLS WITHIN CONFUCIAN CULTURE

INTRODUCTION

In the age of globalisation, intercultural competence is indispensable for world citizens. International exchange is one of experiential methods of cultivating students' intercultural competence (Flowler & Blohm, 2004). However, the conceptualisation of intercultural competence is not without controversies amongst scholars. Deardorff's (2006, 2008) well-known studies were the very endeavour to reach a wide-accepted consensus on the definition of intercultural competence based on which a theoretical model of intercultural competence was developed. Having said that, the applicability of theoretical models constructed by Western scholars to non-Western contexts has been under suspicion (Chen & Starosta, 1996; Martin, 1993; Spitzberg & Changnon, 2009; Xiao & Chen, 2009). By the same token, the applicability of Deardorff's model to primary schools' international exchange activities within the East Asian Confucian cultural context needs to be scrutinised due to the gap between the model construction context and the model application context. Hence, this paper aims to critically analyse the applicability of Deardorff's intercultural competence model to primary schools' international exchange activities within the East Asian Confucian cultural context.

METHOD

In order to achieve the research purpose, semi-structured interview and document analysis are adopted as research methods. The research begins with inquiring into Deardorff's intercultural competence model and interpreting its implications for planning international exchange activities between primary schools. As for the analysis of the applicability of Deardorff's model to

Confucian cultural context, the research analyses and summarises previous literature on Confucian notions of communication competence. From Confucian viewpoints, the limitations of Deardorff's model are revealed and what it has in common with Confucian viewpoints are interpreted. The analysis of the applicability of Deardorff's model to international exchange activities between primary schools focuses on desirability and feasibility. The research selects three primary schools with rich international exchange experiences, and conducts interviews with their educational practitioners in charge of international exchange affairs. International-exchange-related documents (including result reports, teaching materials, worksheets, journals, reflective writings, and films of activities) from four primary schools (including the three mentioned above) are collected and analysed.

FINDINGS

Deardorff's model has important implications for planning international exchange activities. The model is composed of two levels: individual and interaction. The individual level corresponds to the stage prior to exchange. In this stage, students are equipped with intercultural attitudes, knowledge, and skills through organised training programmes. The interaction level parallels the stage of exchange in which a series of activities are arranged to facilitate the interaction between students from different cultural backgrounds and to obtain desired internal and external outcomes. After the interaction level, participants are expected to take part in reflection activities and to improve their intercultural attitudes, knowledge, and skills. By doing so, participants enter a new individual level and a new circle of the two levels continues.

In terms of the applicability of Deardorff's model to Confucian cultural context, two competence components, the maintenance of interpersonal relations and *li* (manners), emphasised in the East Asian Confucian cultural context are overlooked and should be included in the dimension of skills and that of attitudes in the model respectively. However, there are three common competence components in both Confucian viewpoints and Deardorff's conceptualisation of intercultural competence. First, "behavioural flexibility" in Deardorff's model resonates with Confucian interpersonal interaction principles based on *chaxu geju* (differential mode of relationship). Second, "empathy" in Deardorff's model can be understood as the Confucian concept, *renqing* (human feelings, sensibility). Third, both Confucians and Deardorff regard "respect" as a competence component. In terms of object one should

respect for, Confucians emphasise the respect for others according to the principle of *li* while Deardorff stresses the respect for other's cultures in intergroup interaction.

The research results also indicate that the competence components in Deardorff's model are feasible for international exchange activities. However, the attainment of certain competence components is constrained by primary students' cultural background knowledge, cognitive development, and foreign language ability. With respect to the desirability of Deardorff's model, the competence components in each dimension have their functional values in international exchanges. The attitude components facilitate participants' discovery and learning of other cultures, interaction with people from different cultural backgrounds, and objective judgement on observed cultural phenomena. The intercultural knowledge and comprehension help participants understand observed cultural phenomena, learn other cultures, reflect on own intercultural learning, and accustom oneself to expression styles of different countries. The intercultural skills assist participants to obtain and interpret messages, discover the unknown, and conduct cultural comparison and reflection. The competence components in the dimension of desired internal outcome support students to empathise their international partners, accept and adjust themselves to other cultures, and interpret observed phenomena from multiple viewpoints. And the dimension of desired external outcome motivates students to attain their own objectives of international exchange activities.

CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS

On the whole, Deardorff's model as a framework for cultivating intercultural competence is feasible and desirable for primary schools' international exchange activities within the East Asian Confucian cultural context in spite of its theoretical limitations. The implementation of Deardorff's model in international exchange activities within the East Asian Confucian cultural context should take the maintenance of interpersonal relations and *li* into account. Furthermore, in order to facilitate students to achieve the competence components proposed by Deardorff, the provision of culture-specific knowledge, cultural reflection activities, and language training is imperative.

參考文獻

- Holt, R.、張惠晶 (2004)。報與華人溝通行為。載於陳國明主編，**中華傳播理論與原則** (頁 407-434)。臺北市：五南。
- [Holt, R., & Chang, H. (2004). Bao (reciprocation) and Chinese communication behaviours. In G. M. Chen (Ed.), *Theories and principles of Chinese communication* (pp. 407-434). Taipei, Taiwan: Wunan.]
- 肖小穗 (2004)。禮與華人溝通行為。載於陳國明主編，**中華傳播理論與原則** (頁 379-406)。臺北市：五南。
- [Xiao, X. (2004). *Li and the Chinese patterns of communication*. In G. M. Chen (Ed.), *Theories and principles of Chinese communication* (pp. 379-406). Taipei, Taiwan: Wunan.]
- 張齡云 (2009)。透過部落格發展跨文化溝通能力：三位臺灣國小學生之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- [Chang, L. Y. (2009). *Developing intercultural communicative competence through weblogs: The case of three elementary school students* (Unpublished master's thesis). National Chengchi University, Taipei, Taiwan.]
- 教育部 (2011)。中小學國際教育白皮書：扎根培育 21 世紀國際化人才。臺北市：作者。
- [The Ministry of Education (2011). *A white paper on international education for primary and secondary schools: Developing 21st century competencies for our next generation*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部 (無日期)。國際交流推動執行成果 (102 年度)。【中小學國際教育資訊網】。取自：<http://ietw.moe.gov.tw/GoWeb/include/index.php?Page=E-13>
- [The Ministry of Education (n. d.). Implementation results of international exchanges (2013) [Website of International Education for Primary & Secondary Schools. Retrieved from <http://ietw.moe.gov.tw/GoWeb/include/index.php?Page=E-13>]
- 郭齊勇 (2002)。東亞儒學核心價值觀與其現代意義。載於劉述先、林月惠 (主編)，**現代儒家與東亞文明問題與展望** (頁 7-32)。臺北市：中央研究院。
- [Guo, C. (2002). The essential values of East Asian Confucianism and their modern significance. In S. Liu & Y. Lin (Eds.), *Modern Confucianism & East Asian civilization* (pp. 7-32). Taipei, Taiwan: Academia Sinica.]
- 陳國明 (2004)。和諧與華人溝通行為。載於陳國明主編，**中華傳播理論與原則** (頁 337-362)。臺北市：五南。
- [Chen, G. M. (2004). Harmony and Chinese communication behaviours. In G. M. Chen (Ed.), *Theories and principles of Chinese communication* (pp. 337-362). Taipei, Taiwan: Wunan.]

- 黃文定 (2015)。小學生國際交流跨文化能力指標之建構。《教育研究與發展》，11(1)，135-164。
- [Huang, W. D. (2015). A construction of intercultural competence indicators for primary students participating in international exchanges. *Journal of Educational Research and Development*, 11(1), 135-164.]
- 黃光國 (1988)。《儒家思想與東亞現代化》。臺北市：巨流。
- [Hwang, K. K. (1988). *Confucianism and East Asian modernization*. Taipei, Taiwan: Chu-Liu.]
- 黃光國 (2005)。《儒家關係主義：文化反思與典範重建》。臺北市：臺大出版中心。
- [Hwang, K. K. (2005). *Confucian relationalism: Cultural reflection and paradigm reconstruction*. Taipei, Taiwan: National Taiwan University Press.]
- 鄭蕙如、林世華 (2004)。Bloom 認知領域教育目標分類修訂版理論與實務之探討－以九年一貫課程數學領域分段能力指標為例。《臺東大學教育學報》，15(2)，247-274。
- [Cheng, H. R., & Lin, S. H. (2004). Theory and practice of the revision of Bloom's taxonomy of educational objectives – Take competence indicators of nine-year integrated mathematical curriculum as an example. *NTTU Educational Research Journal*, 15(2), 247-274.]
- Association of International Educators. (2007). *An international education policy: For U.S. leadership, competitiveness, and security*. Retrieved from: http://www.nafsa.org/public_policy.sec/united_states_international/toward_an_international/.
- Bennett, J. M. (2009). Cultivating intercultural competence: A process perspective .In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 121-140). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relation*, 10, 179-96.
- Bennett, M. J. (1998). Overcoming the golden rule: Sympathy and empathy. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings* (pp. 191-214). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berg, B. L. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences* (8th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Chang, H. (1997). Language and words: Communication in the Analects of Confucius. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(2), 107-131.
- Chang, H. C., & Holt, G. R. (1991). More than relationship: Chinese interaction and the principle of Kuan-Hsi. *Communication Quarterly*, 39(3), 250-271.
- Chen, G., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In B.R. Burleson (Ed.), *Communication yearbook 19* (pp. 353-83). London, UK: Sage.

- Cushner, K. (1998). Intercultural education from an international perspective. In K. Cushner (Ed.), *International perspectives on intercultural education* (pp. 1-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cushner, K., & Brislin, R. (1997). Key concepts in the field of cross-cultural training. In K. Cushner & R. W. Brislin (Eds.), *Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training programs* (pp. 1-17). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural competence: A definition, model, and implications for education abroad. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation* (pp. 32-52). Sterling, VA: Stylus.
- Deardorff, D. K. (2010). Intercultural competence in higher education and intercultural dialogue. In S. Bergan & H. van't Land (Eds.), *Speaking across borders: The role of higher education in furthering intercultural dialogue* (pp. 87-100). Strasbourg, France: Council of Europe.
- Department for Education and Skills. (2004). *Putting the world into world-class education: An international strategy for education skills and children's services*. Retrieved from: <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1077-2004GIF-EN-01.pdf>
- Fantini, A. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence* (CSD Research Report 07-01). St. Louis, MO: Center for Social Development.
- Fitzgerald, T. (2007). Documents and documentary analysis: Reading between the lines. In A. R. J. Briggs & M. Coleman (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* (2nd Ed.) (pp. 278-294). London, UK: Sage.
- Flowler, S. M., & Blohm, J. M. (2004). An analysis of methods for intercultural training. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (3rd Ed.) (pp. 37-84). London, UK: Sage.
- Gu, Y. G. (1990). Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics*, 14, 237-257.
- Gudykunst, W. B. (1993). Toward a theory of effective interpersonal and intergroup communication: An anxiety/uncertainty management (AUM) perspective. In R. L. Wiseman & J. Koestep (Eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 33-71). Newbury Park, CA: Sage.
- Hurn, B., & Tomalin, B. (2013). *Cross-cultural communication: Theory and practice*. Houndmills, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- INCA (2004). INCA framework. Retrieved from http://www.incaproject.org/en_downloads/2_INCA_Framework_Assessor_version_eng.pdf.
- Ishii, S., Klopff, D., & Cooke, P. (2012). Worldview in intercultural communication: A religio-cosmological approach. In L. A. Samovar, R. E. Porter, & E. R. McDaniel (Eds.), *Intercultural communication: A reader* (13th Ed.) (pp. 56-64). Boston, MA: Wadsworth.

- Johnston, J. (2005). *Early explorations in science*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Kim, Y. Y. (2002). Adapting to an unfamiliar culture: An interdisciplinary overview. In W. B. Gudykunst & B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (2nd Ed.) (259-273). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Koester, J., Wiseman, R. L., & Sanders, J. A. (1993). Multiple perspectives of intercultural communication competence. In R. L. Wiseman & J. Koester (Eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 3-15). London, UK: Sage.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lee, A., Poch, R., Shaw, M., & Williams R. D. (2012). *Engaging diversity in undergraduate classrooms: A pedagogy for developing intercultural competence*. San Francisco, CA: Wiley.
- Lee, P.-W. (2006). Bridging cultures: Understanding the construction of relational identity in intercultural friendship. *Journal of Intercultural Communication Research*, 35(1), 3-22.
- Leopold, D. (2012). A cautious embrace: Reflections on (Left) liberalism and utopia. In B. Jackson & M. Stears (Eds.), *Liberalism as ideology: Essays in honour of Michael Freeden* (pp. 9-33). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lieberman, N., & Trope, Y. (1998). The role of feasibility and desirability considerations in near and distant future decisions: A test of temporal construal theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 5-18.
- Martin, J. N. (1993). Intercultural communication competence: A review. In R. L. Wiseman & J. Koestep (Eds.), *Intercultural communication competence* (pp. 16-29). London, UK: Sage.
- Mesthrie, R., Swann, J., & Leap, W. L. (2000). *Introducing sociolinguistics*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- O'Neill, E. J. (2008). *Intercultural competence development: Implementing international virtual elementary classroom activities into public schools in the U.S. and Korea* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertation and theses database. (UMI No.3326994).
- Paige, R. M., & Goode, M. L. (2009). Intercultural competence in international education administration: cultural mentoring. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 333-349). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ribbins, P. (2007). Interviews in educational research: Conversations with a purpose. In A. R. J. Briggs & M. Coleman (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* (2nd Ed.) (pp. 207-223). London, UK: Sage.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd Ed.). London, UK: Sage.
- Smith, J. A. (1995). Semi-structured interviewing and qualitative analysis. In J. A. Smith, R. Harré & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking methods in psychology* (pp. 9-26). London, UK: Sage.

- Spitzberg, B. H., & Brunner, C. C. (1991). Toward a theoretical integration of context and competence inference research. *Western Journal of Speech Communication*, 55, 28-46.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-53). London, UK: Sage.
- Taylor, E. W. (1994). A learning model for becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 389-408.
- Ting-Toomey, S., & Kurogi, A. (1998). Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory. *International Journal of Intercultural Relation*, 22(2), 187-225.
- Tu, W. (2002). Multiple modernities: Implications of the rise of "Confucian" East Asia. *Sun Yat-Sen Journal of Humanities*, 15, 3-21.
- Van Herk, G. (2012). *What is sociolinguistics?* Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. New York, NY: Free Press.
- Winkelman, M. (2009). *Culture and health: Applying medical anthropology*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wood, J. (2014). *Communication in our lives* (7th Ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.
- Xiao, X., & Chen, G. (2009). Communication competence and moral competence: a Confucian perspective. *Journal of Multicultural Discourses*, 4(1), 61-74.
- Yeh, J. B. (2010). Relations matter: Redefining communication competence from a Chinese perspective. *Chinese Journal of Communication*, 3(1), 64-75.
- Yum, J. O. (1988). The impact of Confucianism on interpersonal relationships and communication patterns in East Asia. *Communication Monographs*, 55, 374-388.