

# 臺日與臺新交流對小學生跨文化溝通之 認知能力的影響

黃文定

## 摘 要

### 研究目的

本研究之目的在探討兩所臺灣小學國際交流活動（一所為臺日，另一所為臺新）對小學生跨文化溝通之認知能力的影響。

### 研究設計／方法／取徑

本研究以開放式問題問卷（學習單）與半結構式訪談蒐集資料，由研究者設計問卷，發放參與交流的小學生填寫，並訪談 40 位參與交流的小學生。

### 研究發現或結論

本研究之發現有以下四項：一、就文化知識而言，國際交流活動有助於小學生對交流國家文化的認識，但無法促進對其文化體系的系統性理解。二、就溝通規則而言，小學生對溝通規則的覺知乃是建立在師長所強調的「禮貌」概念上，但對於溝通內容之適當性的認識有限。三、就連結與比較而言，國際交流活動有助於小學生印證所學或打破刻板印象，了解文化異同，但小學生未能展現比較不同國家深層文化內涵的能力，也易以偏概全。四、就詮釋與認知彈性而言，交流過程所累積的異文化經驗與知識有助於學生運用認

---

黃文定，國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

電子郵件：wdhuang@ncnu.edu.tw

投稿日期：2016年5月30日；修正日期：2016年11月23日；接受日期：2017年4月14日

知彈性進行詮釋。整體而言，小學生的詮釋類型多元，但有歸因錯誤、流於空洞以及本質主義的問題。

### **研究原創性／價值**

回顧國內外針對小學生實體國際交流之研究，未見針對跨文化溝通之認知能力的專門研究，就此而言，本研究可彌補此不足之處，具有其開創性。此外，本研究對小學生跨文化溝通之認知能力的分析成果與建議，亦有助於未來小學生國際交流活動與跨文化溝通訓練課程之規劃。

**關鍵詞：** 國際交流、跨文化溝通、認知能力、小學

# THE IMPACTS OF TAIWANESE—JAPANESE AND TAIWANESE—SINGAPOREAN EXCHANGE ACTIVITIES ON PRIMARY STUDENTS' COGNITIVE COMPETENCE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

Wen-Ding Huang

## ABSTRACT

### Purpose

The purpose of this research was to explore the impacts of two primary schools' international exchange activities (one Taiwanese—Japanese and the other Taiwanese—Singaporean) on primary students' cognitive competence of intercultural communication.

### Design/methodology/approach

Open-ended questionnaires (worksheets) and semi-structured interviews were employed to collect data in this research. The researcher designed the questionnaires which were completed by primary students participating in exchange activities. The researcher also interviewed 40 participating primary exchange students.

### Findings

This research derived four findings: 1. Regarding cultural knowledge, international exchange activities promoted the primary students' knowledge of exchange countries' cultures, but they did not facilitate systematic understanding of their cultural systems. 2. Concerning communication rules, the primary students' perception of communication rules was based on the concept of manners as emphasized by their teachers. However, the primary students' perception of the appropriateness of communication content was limited. 3. With respect to relating and comparison, international exchange activities contributed to the primary students' confirming what they had learned, eliminating stereotypes and learning cultural

---

Wen-Ding Huang, Associate Professor, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University, Nantou, Taiwan.

E-mail: wdhuang@ncnu.edu.tw

Manuscript received: May 30, 2016; Modified: November 23, 2016; Accepted: April 14, 2017

similarities and differences. Nevertheless, the primary students exhibited little competence of comparing in-depth cultural contents between different countries and demonstrated the fallacy of hasty generalisation. 4. Regarding interpretation and cognitive flexibility, the accumulated experience and knowledge of other cultures through the process of exchange facilitated the primary students' employment of cognitive flexibility in interpretation. Generally, the primary students' interpretations were diverse but exhibited the problems of misattribution, a lack of meaning, and essentialism.

### **Originality/value**

In previous research on primary students' face-to-face international exchange activities, cognitive competence in intercultural communication has been neglected. The present research is original in that it compensates this deficiency. In addition, the analytical results and suggestions provided by this research on primary students' cognitive competence in intercultural communication can facilitate the design of primary schools' international exchange activities and intercultural communication training programmes.

*Keywords:* international exchange, intercultural communication, cognitive competence, primary schools

既抵此處，請言其極燦爛華麗之狀，蓋其狀實足言也，謂其為世界最富麗名貴之城，良非偽語。……彼等食一切肉，基督徒絕不食之狗肉及其他賤畜之肉亦食。（馮承鈞譯，2010，頁392-393）

「美國勞工，人人有車」的仁慈傳說在此印證為虛，此地工人沒有汽車。他們被禁錮在無情天空與冷酷大地之間。（何穎怡譯，2001，頁180）

英國仍是全世界最有「階級意識」的國家。皇室、上層階級、中產階級、勞工階級的區分，遍布在日常生活的細節之中，凡是在英國居住一段日子的人，都能知道什麼事情相對於什麼階級，彷彿有個社會種姓制度的連連看遊戲。（韓良露，2003，頁187）

## 壹、前言

自人類不同文化群體間開始有貿易行為，跨文化互動便已展開。不同文化群體間的貿易不僅涉及物質或服務的交換，經由貿易行為而進入異文化情境所觀察到的人事物，亦可能挑戰個人既有的認知觀念。事實上，這種認知重構並不只在跨文化貿易活動中發生，在任何跨文化互動中均有可能產生。義大利人 Marco Polo 於 1271 年隨同父親與叔父東行，行經中國杭州時，將杭州形容為「世界最富麗名貴之城」。然而，當時杭州人吃狗肉的習慣挑戰了他對可食與不可食之界線的認知，Marco Polo 也因此特別將之記錄下來。約五百年後，法國女性主義學者 Simone de Beauvoir 於 1947 年飛越大西洋，來到美國旅居四個月，當她驚訝地發現在加州死谷炙熱沙漠中，當地工人並沒有車時，原本過於簡化的刻板印象－美國勞工，人人有車－也隨之打破。跨文化互動甚至有助於了解他國人民的世界觀。世界觀所包含的其中一項重要議題即是社會組織方式背後所隱示對人類與對世界的意識。臺灣作家韓良露旅居倫敦五年後，深刻了解到階級是英國人民界定自己在社會中的地位與建構英國社會的重要元素。

處在跨文化溝通越來越頻繁的當代全球化社會中，跨文化溝通的認知能力更形重要。正如 Magala (2005) 所指出的，當我們的社會越來越複雜，全球網絡連結越來越快速，我們也就越需要知道如何處理差異。在跨文化溝通中，因為雙方缺乏共同的溝通規範與文化背景，所以具有較高程度的不確定性以及誤解與衝突的風險（張善禮，2013）。為了建立彼此共同的認知基礎以進行溝通與互動，必須透過雙方能接受的溝通與互動方式，由外而內地深入了解對方，發現彼此的相異處，並整合新舊經驗，從對方觀點合理詮釋相異處，以做出適當的回應。前述三個跨文化經驗的例子中，無論是 Marco Polo 或是 Simone de Beauvoir，都必須調整舊有認知架構，以接納這些不同於舊經驗的新經驗，化解新舊經驗所帶來的認知衝突。而韓良露對英國人深層世界觀的理解，則有助於詮釋跨國文化差異，預測英國人的想法與行動，降低跨文化溝通過程的不確定性與風險。就我國教育政策而言，教育部有鑑於跨文化溝通之認知能力的重要性，乃將「了解我國與世界其他國家的文化特質」與「具備跨文化反思的能力」列為中小學國際教育的能力指標（教育部，2012）。然而，雖然目前有不少小學辦理出國交流活動，但小學生年紀小，經由此類交流活動而停留在異文化情境的時間又較短，可以透過交流活動在跨文化認知與反思能力上可獲得什麼成長？此一問題值得進一步探討。

就跨文化溝通之認知能力的培育而言，國際交流活動是提昇學生跨文化溝通之認知能力的重要管道，也是我國推動國際教育的四大面向之一（教育部，2011）。Byram (2008) 便指出，對小學生而言，在教師的指引下沈浸於異文化中，實際體驗異文化與反思跨文化經驗是學習跨文化知識的最佳途徑。適當的跨國交流規劃有助於學生運用適當的方式與交流對象溝通，增加對交流對象及其文化的知識，覺察交流對象內隱的文化特質，並理解文化差異的本質（Ruffino, 2012）。以 Ho (2000) 的實證研究為例，新加坡與英國小學生的電子郵件交流便有助於學生們對自己與交流對象文化的覺察與理解。

我國自教育部推動「學校本位國際教育計畫」後，辦理國際交流活動的校數從 2010 年 604 校增加為 2013 年的 1,419 校，其中，小學約佔一半，而交流對象則以亞洲國家為主（教育部，無日期）。然而，目前國內外對

於國際交流活動對小學生跨文化溝通之認知能力的影響，以及小學生跨文化溝通之認知能力發展現況所知甚少，相關研究大多著重於大學生與成人的探討，針對小學生的研究僅有五篇，除了前述 Ho(2000)的研究，O'Neill(2008)分析美韓公立小學線上交流對學生跨文化溝通能力的影響，張齡云(2009)研究臺灣小學運用部落格進行國際交流後，對學生跨文化溝通能力的影響，黃文定(2015a)透過多種研究方法建構小學生國際交流跨文化能力指標，以及黃文定(2015b)評析儒家文化脈絡中 Deardorff 跨文化能力模式在我國小學國際交流之應用性。其中，前三篇均是針對網路交流活動所進行的研究，對實體國際交流的研究較為缺乏。

探究國際交流活動對小學生跨文化溝通之認知能力的影響，不僅有助於了解小學生跨文化溝通之認知能力的發展現況，建立對學生起點行為的認識，使學校將適合於小學生程度之跨文化溝通的認知教材與活動融入現有課程，更有助於規劃與改善小學生的跨國交流活動，從跨文化經驗中提昇學生跨文化溝通之認知能力。因此，本研究之目的乃在探討小學實體國際交流活動對參與交流學生跨文化溝通之認知能力的影響。

## 貳、跨文化溝通之認知能力的內涵

Spitzberg 與 Changnon(2009)歸納過去學者所提出的跨文化溝通能力理論模式後指出，跨文化溝通能力具有三個面向：認知(知識)、動機(情意、情感)以及技能(行為、行動)。因此，跨文化溝通之認知能力乃是跨文化溝通能力之一部分。研究者將過去學者提出之跨文化溝通能力理論架構所包含之認知面向能力要素(Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard, & Philippou, 2014; Bennett, 2008; Byram, 1997; Chen & Starosta, 1996; Deardorff, 2006, 2008; Gudykunst, 2004; Gudykunst & Kim, 1992; Imahori & Lanigan, 1989; Kim, 1991; Ting-Toomey, 1999)，歸納為兩大部分：認知內容和認知結構與程序。認知內容包含特定文化的知識與溝通規則的知識；認知結構與程序包含連結與比較、詮釋、以及認知彈性。茲分述如下。

## 一、特定文化的知識

在跨國互動的情境中，特定文化的知識是指互動雙方所來自國家之文化的知識，許多學者均強調特定文化知識在跨文化溝通中的重要性（Byram, 1997; Chen & Starosta, 1996; Deardorff, 2010; Lustig & Koester, 2010）。Hall（2005）指出，文化的表現形式有三個層次，依抽象程度高低分別是世界觀、價值觀以及規範。Lustig 與 Koester（2010）則認為引導人們行動的文化模式包含四項要素：共享的信念、價值觀、規範以及社會實踐，其中，共享的信念包含世界觀。研究者整合兩者的觀點，將特定文化的內涵依抽象程度區分為世界觀（world views）、價值觀（values）、規範（norms）以及社會實踐（social practices）。

### （一）世界觀

世界觀是關於世界運作方式的抽象概念。世界觀可說是對於以下八個人類基本問題的解答：我是誰？人們如何建立自己在社會中的地位？社會以什麼方式組織而成？人類本性為何？我們與大自然的關係為何？語言的主要目的為何？意義的主要來源為何？如何運用時間？（Hall, 2005）。

### （二）價值觀

價值觀是建立在世界「應該」如何運作的信念上（Hall, 2005）。價值觀是一個文化之可欲的（desired）特性或目標，包含一個文化所認定的好壞、對錯、公平與否、正義與否、美醜、清潔或髒污、有無價值、適當與否、以及仁慈或冷酷。價值觀不等同於實際行為，但可用來解釋人們的溝通方式（Lustig & Koester, 2010）。

### （三）規範

規範是社會對適當行為的共享期望，具體展現在對特定類別的人們什麼該做與不該做的社會規則。不同文化之間即使有類同價值，對類同價值也可能有不同規範，另外，在不同文化中，特定規範在重要性與強度上有差異。規範引導人們如何行動與互動，人們越有共識，制裁力量越強的規範，對於行動的支配力量越大（Hall, 2005; Lustig & Koester, 2010）。

#### （四）社會實踐

社會實踐是一個文化的成員們所經常遵循之可預測的行為模式，因此，社會實踐是信念、價值觀與規範的外在顯現。社會實踐可分為兩類：日常非正式的與較正式並具有規範性的。日常非正式的社會實踐包含飲食、睡覺、穿著、工作、遊戲、以及與他人對話。較正式並具有規範性的社會實踐包含集體公開的儀式、慶典以及結構性例行事務。當然，不是每個人都必然遵守其文化的典型社會實踐，每個人在特定面向上會以與一般文化趨勢不同的特殊方式來思考與行動（Lustig & Koester, 2010）。

### 二、溝通規則的知識

溝通規則是對特定情境下溝通的意義與適當性之共享的理解（Wood, 2010）。溝通規則決定言語與非言語行為，具體指出什麼該說與該如何說。言語規則包含禮貌、語言的正式性（formality of language）、以及針對特定事物的談論對象、時間、方式以及地點；非言語的規則應用在身體碰觸、臉部表情、眼神接觸以及副語言（paralanguage）（Morreale, Spitzberg, & Barge, 2001; Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2013; Wood, 2010）。副語言是指說話的音量、音色、聲調、節奏、速度等，同一句話以不同音量、語調與速度，就產生不同效果。Samovar 等人（2013）亦指出溝通規則具有文化多樣性，雖然不同的文化具有相似的社會情境（如商業會議、教室、醫院），但不同文化的成員在這些情境互動時，所遵守的規則往往不同。因此，不同文化對穿著、時間、語言、禮節以及非言語行為的概念也有明顯的差異。

### 三、連結與比較

連結（relating）是運用既有的知識，將他國的訊息、現象或所觀察到的外國人行為，與自己社會群體中的行為、訊息或現象相連接的能力（Byram, 1997; Gudykunst, 2004）。個體在進行比較之前必須先連結兩個不同的行為、訊息或現象。比較的最基本層次即是辨識出異同。我們對自己與陌生人群體間差異的了解越多，就越能正確預測與解釋陌生人的行為。而如果想與陌生人發展關係，了解彼此的相似性是重要的。因為當雙方了解彼此所有的事物、想法與目標，雙方的差異就比較不具有威脅（Gudykunst, 2004）。

比較是多層次的，包含自己文化與其他文化的比較，也包含自己對他人文化之舊經驗與新經驗的比較。藉由辨識異同，個體得以發展思考的複雜性。然而，不同文化間的比較不應著眼於價值高低，比較的行為本身也不是跨文化學習的終點，比較提供進一步發展的機會，亦即促進跨文化理解，並提供個體反思所需的資源，反思包含思考新知識與既有知識之間的關係，以及以他人的觀點來理解與反思自己的文化（Barrett et al., 2014; Liddicoat & Scarino, 2013）。Byram（2008）亦指出，以異同的比較來呈現語言與文化現象時，差異與對比可迫使學生重新評價與挑戰自己的假定，這是身處自己文化所無法做到的。

#### 四、詮釋

詮釋是一種認知與社會行為，是運用既有的經驗、概念與知識，理解所覺知到的對象，以賦予其意義的主觀歷程（Gadamer, 1989; Machamer, 2010; Wood, 2014）。個體身處跨文化情境和與來自其他文化者互動時，其詮釋對象可包含其他文化的資訊（包含言語與非言語訊息）、現象（包含行為與事件）、信念與價值觀（Barrett et al., 2014; Byram, 1997）。Machamer（2010）指出，詮釋包含以下要素：詮釋者、被詮釋的對象、目的、詮釋者先前經驗、方法、脈絡、產物、以及評估詮釋的標準。就詮釋者的先前經驗而論，隨著個人與文化背景的差異，人們持有不同的經驗與知識，對於同一對象便可能產生不同的詮釋（Thom, 2000），因此，跨文化溝通能力的學者特別強調詮釋的多元性（Gudykunst, 2004; Ting-Toomey, 1999）。

就詮釋的方法而言，不同的意義理解需有不同的詮釋進路，Thom（2000）指出三種意義類型及其相對應的詮釋特性：

##### （一）解釋性意義

這種詮釋乃是對被詮釋對象加以解釋。若對象來自自然，解釋時需運用自然法則（natural laws）體系，若對象來自文化，則需運用人性法則（laws of human nature）。另外，這種詮釋亦強調資料優先性，描述觀察結果的陳述具有一定的可接受性。Wood指出，當解釋事情為何會發生與人們為何以特定方式行動，即是在歸因（attribute），例如：將一個人的行動歸因於內在或外在因素（Wood, 2014）。

## （二）目的性意義

當詮釋的對象來自文化而非自然時，前述解釋性意義可包含目的性意義。進行目的性意義的詮釋時，應留意自己與被詮釋對象之人類情境的特定性（specificities），正如 Gadamer 所言，一個人所具有的假定構成個人的視野（horizon），詮釋者與被詮釋對象都有其視野，而理解則是這些視野的交融（Gadamer, 1989）。

## （三）藝術性意義

在詮釋藝術性意義時，我們所仰賴的意義體系乃是來自於特定藝術家或學派的作品集，或特定風格或形式的慣例與傳統。例如，對於 Ludwig van Beethoven 小提琴協奏曲的演奏有不同的版本，有些人認為 Nikolaus Harnoncourt 於 1922 年指揮歐洲室內管弦樂團（Chamber Orchestra of Europe）所錄製的版本是個失敗的作品，因為該版本在第一樂章最後所加入的華彩樂段與該樂章的風格格格不入，缺乏連貫性。

## 五、認知彈性

認知彈性即根據情境或脈絡轉換參照架構、改變思考方式或重組不同知識要素，以符合特定理解或問題解決情境之特定需求的能力（Barrett et al., 2014; Bennett, 2009; Spiro & Jehng, 1990）。Elen、Stahl、Bromme 與 Clarebout（2011）指出，當情境改變或獲得新資訊時，個體往往需要具備認知彈性以重新思考問題解決方式的選擇。就跨文化溝通而論，與來自不同文化者互動乃是情境的改變，在互動過程中會接收到新資訊，具備認知彈性有助於適應跨文化互動，並將新資訊與舊有認知架構整合。若個體可運用的描述性與解釋性概念愈豐富，愈容易理解新資訊，並將新資訊與既有認知結構整合，換言之，愈容易調整思考方式並接受新文化模式（Camilleri, 2002; Kim, 1988）。綜言之，具有認知彈性者能覺察一個以上觀點，並發現自己與他人對訊息與情境詮釋的差異（Martin & Rubin, 1995; Pusch, 2009）。

## 參、小學生跨文化溝通能力之研究回顧

過去以小學生為研究對象所進行的跨文化溝通能力並不多，以下就所蒐集到的五篇研究說明其研究目的、對象、方法與主要研究發現，並在「研究發現與討論」中與本文之研究結果交互參照比較。

Ho（2000）研究新加坡與英國各一所小學透過網路進行課程合作計畫對師生的影響。該研究記錄雙方互動過程與教師在此過程中的角色，蒐集互動過程的文本，並對所蒐集的資料進行分析。就關於跨文化溝通認知能力相關的研究發現而論，該研究指出學生在交流過程中，相互問答的過程有助於學生對彼此國家特定文化知識的獲取（從所列之例子可看出其內涵均屬社會實踐），同時，隨著雙方對特定議題問答逐漸深入而要求更多特定、詳細與精確的資訊，學生的認知能力也在提問與回答中獲得發展。

O'Neill（2008）分析美國一所小學與韓國三所小學透過 Moodle 線上課程管理系統所進行的交流對美國與韓國參與交流學生跨文化溝通能力的影響。該研究採用質性與量化混合的研究設計，在質性的部分，該研究對交流過程進行觀察並記錄，在交流活動末期對參與的教師與學生進行訪談；就量化的部分，該研究將學生區分成實驗組與對照組，進行跨文化溝通能力前後測調查。就關於跨文化溝通認知能力相關的研究發現而論，該研究質性資料分析結果顯示，交流活動有助於學生獲取對方國家與自己國家的特定文化知識（從所列之例子可看出其內涵以社會實踐為主，亦包含價值觀），並比較雙方文化的異同。就量化資料分析結果而言，實驗組學生之前後測分數成長幅度較控制組大，且知識面向較態度面向與技能面向的成長幅度大。

張齡云（2009）研究臺灣一所小學與美國兩所小學的部落格交流對三位參與交流的臺灣小學生跨文化溝通能力的影響。其研究採質性研究方法，蒐集並分析訪談、部落格學習歷程與省思日記的資料。就關於跨文化溝通認知能力相關的研究發現而論，該研究顯示交流活動有助於生學獲取交流雙方相關的特定文化知識，並提升比較文化異同的能力。

黃文定（2015a）以半結構式訪談、焦點團體以及德懷術三種研究方法建構臺灣小學生國際交流跨文化指標，所完成的指標共包含四個向度、十個項目與二十七項指標。「意願與態度」向度包含三個項目，分別是心

理適應、開放探索、尊重他人與他國文化，「知識與理解」向度包含兩個項目，分別是特定文化的理解、人類文化普同性與差異性的理解，「技能與應用」向度包含三個項目，分別是文化覺察能力、溝通能力、適當關係的建立與維繫能力；「多元思考與判斷」向度包含兩個項目，分別是對文化的多元思考與判斷、對訊息內容的多元解析與判斷。每個項目之下包含二至四項指標。

黃文定（2015b）評析 Deardorff 跨文化能力模式在東亞儒家文化中，小學國際交流情境下的應用性。該研究採取半結構式訪談法與文件分析法，選取三所具豐富國際交流經驗學校，訪談其負責交流活動的實務工作者，亦蒐集 4 所小學（含前 3 所）國際交流相關文件。該研究的結果顯示，Deardorff 的歷程模式可應用於規劃跨國校際交流活動，而其能力要素能切合國際交流的需求。不過，該能力模式忽略了儒家文化所強調之人際關係的維繫與禮節，而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，必須藉由教師的引導，以提昇學生的跨文化能力。

整體而言，這五項研究中，除了一篇建構能力指標外，其餘四篇屬於實證研究，均是從國際交流活動分析小學生的跨文化溝通能力或相關理論模式的應用性。就研究情境而言，前三篇為網路交流活動，最後兩篇則未限定在特定交流活動。就研究方法而論，除了建構能力指標之研究採用半結構式訪談、焦點團體與德懷術，其餘研究採用的方法以質性的文件分析法、觀察法以及訪談法為主，另有一研究採用量化的前後測比較。就研究發現而論，前三項研究的結果顯示國際交流活動有助於提升學生跨文化認知能力，特別是特定文化知識的獲取。

## 肆、研究設計與方法

本研究之目的在探討國際交流活動對參與交流學生跨文化溝通之認知能力的影響。為了深入了解交流活動對學生跨文化溝通之不同認知能力要素所造成的影響，就研究設計而言，本研究採質性研究設計，僅針對少數案例進行深入探究，並在分析資料時，輔以量化的計數分析。

就研究對象的挑選而言，本研究採取立意抽樣，此種抽樣方式乃在挑選最能提供研究問題豐富資訊與洞察之個案學校（Emmel, 2013），本研究根據 Patton（2002）以及 Miles 與 Huberman（1994）所歸納之抽樣策略類型，運用以下兩種抽樣策略以挑選符合研究目的的個案學校：

#### （一）典型個案抽樣（typical case sampling）

根據教育部的統計，我國教育交流對象以亞洲國家為主（教育部，無日期），因此，本研究選取與亞洲國家進行交流的個案學校。

#### （二）深度抽樣（intensity sampling）

深度取樣乃在選取能提供豐富訊息，以彰顯所要探討現象。就本研究而言，國際教育交流的地點可能在國內或國外，對參與交流的學生所提供的文化刺激也不同，為掌握不同地點之交流活動所帶來的豐富經驗及其影響，本研究選取每年均同時辦理國外姊妹校遊學與接待來訪姊妹校的學校；另外，交流型式亦可能影響到學生對異文化的接觸程度，進而影響學生跨文化溝通之認知能力，因此，本研究選取之個案學校在辦理國際交流時必須包含入班學習與寄宿家庭體驗，以深入了解入班與寄宿之交流互動對學生認知的影響。簡言之，本研究透過交流地點與交流型式兩個層面的抽樣確保本研究蒐集到豐富且深入的跨文化互動經驗與文化覺知之資料。

因為研究時間與經費的限制，本研究根據上述抽樣策略，選擇兩所學校作為研究對象，分別是與日本夥伴學校定期互訪的晴天國小（化名），以及與新加坡夥伴學校定期互訪育苗國小（化名），兩所小學在本研究資料蒐集期間均辦理過接待活動與出國遊學各一次，均由高年級學生參與，這四次交流活動乃構成本研究資料蒐集的來源。以下簡要描述這兩所學校之國際交流活動發展概況。

晴天國小位於台北市，自 2006 年起與新加坡夥伴學校定期互訪，在本研究期間，擔任接待家庭與參與夥伴學校遊學之學生分別有 23 與 15 位。育苗國小位於苗栗縣，自 2012 年起與日本夥伴學校定期互訪，在本研究期間，參與接待與遊學之學生均為 10 位。兩校均針對參與交流學生安排訓練，晴天國小強調禮儀與才藝表演的訓練，育苗國小則利用週一至週五放學後的時間安排英語、日語（含日本文化與禮儀）以及才藝表演的

訓練。在本研究中，「接待家庭」是指國外夥伴學校來訪期間，地主國學生及其家庭成員對國外學生所提供之住宿安排、日常照護以及課餘活動，其目的乃在透過在接待家庭中的互動加深雙方的交流。而「參與夥伴學校遊學」則是指出訪學生前往國外夥伴學校入班參與其課堂生活，並在課後寄宿於接待學校所提供的接待家庭中。就課堂活動的安排而言，本研究中的新加坡夥伴學校並未規劃特別活動，而是安排學生們入班參與其學生的日常課堂活動，學校依既定的進度教學；而日本夥伴學校則與我方學校協調安排特定主題的課堂活動，以配合交流活動的進行，如童玩教學與社團活動。

本研究透過開放式問題問卷與半結構式訪談蒐集資料。茲將資料蒐集與分析方式說明如下：

### 一、開放式問題問卷（學習單）

Gillham（2007）指出，問卷是短時間內蒐集大量填答者所提供之資訊的研究工具。在本研究中，為了解所有參與交流學生的跨文化互動經驗與文化覺知，並作為後續半結構式訪談的依據之一，故採用問卷蒐集資料。研究者根據交流活動的情境與內容，以及文獻探討所歸納之跨文化溝通認知能力的五個面向，設計問卷，問卷以學習單的形式呈現，於交流後發送兩校所有參與接待與遊學的學生填寫，共計發放 58 份，回收 57 份（僅晴天國小負責接待之學生 1 人未填寫）。就問卷的設計而言，問題的型式可分為二類：封閉式問題（closed-ended questions）與開放式問題（open-ended questions）。本研究採用開放式問題設計，開放式問題可引出豐富多元的回答，使研究者發現未預期的議題，了解填答者之思考、情感和態度的複雜性與深度，並可提供進一步探究與詢問的問題（Cargan, 2007; Neuman, 2011; Payne, 2004）。本研究即是希望透過問卷，了解學生對交流活動中文化差異之覺知的豐富性與多樣性，並作為形成訪談問題的參考，故採用開放式問題。問卷內容包含的面向與問題臚列如下：

1. 交流時接待家庭所安排的活動：當新加坡／日本學伴住你家時，你們一起做什麼或到哪些地方？請寫下來。（接待）當你住學伴家時（週六），你們一起做什麼或到哪些地方？請寫下來。（遊學）

2. 對雙方文化差異的覺察：在交流這段期間，你有發現新加坡／日本和台灣的學校生活和家庭生活有什麼不一樣嗎？若有，請寫出你發現到的差異。1. 學校生活：\_\_2. 家庭生活：\_\_（接待）在新加坡／日本生活期間，你有發現新加坡／日本和台灣有什麼不一樣嗎？請寫出你發現到的差異。1. 學校生活：\_\_2. 家庭生活：\_\_（遊學）
3. 對雙方文化差異的詮釋：你覺得會有這種差異的原因是什麼？（接待／遊學）
4. 對交流過程的反思：你覺得自己在這次擔任小主人的接待表現中，有什麼下次應該改進的地方？（接待）你覺得自己在這次到新加坡／日本交流的表現中，有什麼下次應該改進的地方？（遊學）

## 二、半結構式訪談

Smith（1995）指出，半結構式訪談乃是以有彈性的方式，深入了解受訪者對於特定主題的信念、覺知與解釋。為深入了解參與交流學生對跨文化經驗之覺知與詮釋的認知過程，並考量學生接受訪談的時間限制，本研究乃採用半結構式訪談，主要目的是要了解學生參與交流活動的具體經驗、對溝通規則的認識、對交流對象文化現象的覺知與詮釋，以及對文化差異點的覺察。訪談對象為參與交流學生。就接待活動而言，研究者在活動後共訪談晴天國小 8 位學生與育苗國小 10 位學生，訪談內容包含對文化差異的覺察、對夥伴學校表演活動的覺知與詮釋、以及與學伴溝通與互動過程的反思；就出國遊學而言，研究者在活動後共訪談晴天國小 12 位學生與育苗國小 10 位學生，訪談內容包含出國前的準備活動、寄宿家庭的活動安排與體驗、對學伴之學校與家庭生活的覺知與詮釋、對文化差異的覺察、以及與寄宿家庭成員溝通與互動過程的反思。每位學生各訪談一次，每次約 20～30 分鐘。

就資料的分析而言，研究者根據文獻探討所歸納出來的跨文化溝通認知能力要素架構，對問卷與訪談資料進行編碼，必要時輔以次數統計之分析，並整合問卷與訪談資料，分析交流活動對學生在各項能力要素之表現

的影響。在本文中，學生的姓名均以化名呈現，對於學生所填寫之問卷（學習單）的引註編碼格式為「學校化名－（接待／遊學）資料性質－學生化名」（如：晴天－遊學學習單－小好），訪談資料之格式為「學校化名－（接待／遊學）資料蒐集方式－學生化名－訪談日期」（如：育苗－遊學訪談－以萩－20141027）。就研究倫理而論，本研究在進行資料蒐集之前，均以書面告知學生及其家長本研究之相關資訊與研究參與者權益的保障措施，取得所有參與學生之家長及學生本人的同意，並於訪談與錄音前，再次向學生本人確認同意。

## 伍、研究發現與討論

以下分別就跨文化溝通之認知內容（包含特定文化的知識與溝通規則的知識）與認知結構與程序（包含連結與比較、詮釋與認知彈性），陳述並討論本研究之發現。

### 一、特定文化知識

根據文獻探討的歸納，特定文化的內涵由具體到抽象可區分為社會實踐、規範、價值觀、以及世界觀。

#### （一）社會實踐

對於參與交流的小學生而言，社會實踐是顯而易見，且可透過五官感知的文化層面，也是初次進入一個新文化環境時首先接觸到的。本研究分析結果便顯示，相較於其他文化層面，學生們對這個文化層面的覺察相對豐富。學生們在學習單與訪談中提到的社會實踐層面主要有飲食、穿著、建築與設施、交通工具、語言、生活作息、生活習慣（如沐浴方式）、儀式。以下以飲食作為日常非正式社會實踐的例子，再以茶道作為較正式並具有規範性的社會實踐的例子。

就飲食而言，當學生們入住學伴家裡，所體驗的就是當地的飲食文化，表1整理了學生們與寄宿家庭互動時的飲食體驗。

表 1 受訪學生所體驗到的當地飲食一覽表

育苗國小		晴天國小	
食物名稱	學生	食物名稱	學生
拉麵	以萩、以妘、以婷、 以靜、以怡	印度煎餅	小嫻、小筱、小玉、小博、小妘、 小芝、小嫻、小茵、小怡
壽喜燒	以萩、以妘	拉茶	小筱
御飯糰	以萩、以妘、以靜	椰漿飯	小博、小茵
蕎麥麵	以靜	沙嗲	小芝
豬排蓋飯	以記、以郡	囉惹	小茵、小怡
納豆	以郡	海南雞飯	小錡、小玉、小妘
壽司	以靜、以怡	肉骨茶	小妘
		水粿	小玉

資料來源：整理自本研究參與遊學學生訪談逐字稿。

然而，表 1 晴天國小的受訪者中，小芝、小妘、小玉對品嚐過的食物無法說出其名稱。另外，新加坡的飲食文化與其多元族群有密不可分的關係，表 1 中的印度煎餅（Roti Prata 或 Murtabak）與拉茶（The Tarik）屬於印度人的飲食文化；沙嗲（Satay）、囉惹（Rojak）以及椰漿飯（Nasi Lemak）屬於馬來人的飲食文化；而海南雞飯、肉骨茶、以及水粿則屬於華人的飲食文化。從訪談可發現，學生們雖然從體驗中認識了當地的食物，但對於飲食的文化脈絡所知有限。在表 1 晴天國小的受訪者中，僅三人說得出馬來人的傳統食物，小錡能指出沙嗲屬於馬來人的飲食文化，小茵和小怡能指出囉惹屬於馬來人的飲食文化；另外，僅四人（小嫻、小妘、小茵、小怡）能指出印度煎餅屬於印度飲食文化，但小芝、小茵、小玉分別將沙嗲、椰漿飯、水粿誤認為印度食物。

就日本茶道而言，育苗國小參與遊學的學生們在遊學時均參與了日本校方茶道社的課程，回國後接受訪談時，有九人能指出喝茶時要跪坐，以家特別解釋兩腳的大拇指要疊在一起，以稟與以靜更清楚地說明右腳大拇指在上。這些都納入學生出國前的訓練課程，也事先練習過（育苗－遊學訪談－以稟－20141027）。每位學生也都能說出喝茶前要先吃甜點，以妘、以婷與以怡能具體說出所吃的甜點為和菓子，以家、以妘、以芸、以及以郡認為要先吃甜點的原因是喝茶才不會覺得那麼苦。

相較之下，對於程序較複雜的泡茶過程，雖然學生們能大致了解，但是無法具體清楚地描述。以以家為例，她對日本同學在茶道社所示範之泡茶過程描述如下：「好像是先用那個粉，再加熱水進去。再用一個不知道甚麼東西，然後就是磨。」（育苗－遊學訪談－以家－20141027）根據研究者的觀察，日本學生當天示範的是抹茶點法，「那個粉」指的是抹茶粉，「不知道甚麼東西」指的是茶筴，所謂的「磨」，即是打茶與點茶的動作（林孟樺譯，2014）。

## （二）規範

就規範的層面而言，國際交流使學生們對交流對象的社會規範有更多的認識。就與日本的交流而言，育苗國小參與遊學的學生們在遊學前的預備課程學習到在日本的生活規範，在訪談中，受訪的十位學生都知道日本人飯前會說「いただきます」，並了解其意義為「我要開動了」。另外，以靜與接待家庭一起到太宰府參拜，了解了參拜前的洗手與漱口規範（育苗－遊學訪談－以靜－20141027）。

就與新加坡的交流而言，參與遊學的受訪者被問到在新加坡應遵守的禮節時，除了小嫻表示不知道以外，有五人提到關於口香糖的規範，有五人提到不應亂丟垃圾，有二人提到不可大聲喧嘩，小漪與小嫻分別提到應注意說話用語與不可隨手塗鴉。新加坡的族群多元，存在多種不同宗教，各個宗教也都有不同規範。當被問到伊斯蘭教對教徒生活的影響時，受訪者中有五人能指出穆斯林不能食用豬肉的飲食規範，有二人提到齋戒月的規範，有二人提到必須穿特別的服裝，另有三人無法指出伊斯蘭教相關規範。事實上，與新加坡人互動是學生們了解宗教規範的直接有效方式，例如小漪與小茵在走訪馬來人的市集時，在寄宿家庭的說明下，了解到伊斯蘭教的齋戒月傳統。負責接待新加坡學伴的小愈在接待的過程中，了解到他的穆斯林學伴不吃豬肉，且只能食用合法食物（halal）（晴天－接待訪談－小愈－20131129）。相較於伊斯蘭教，參與遊學的受訪者們對印度教的規範更形陌生，僅小筱能說出「印度式的那種披肩〔即莎麗（Sari）〕」（晴天－遊學訪談－小筱－20140715）與小怡能指出「在額頭上點那個〔即吉祥痣（Bindi）〕」（晴天－遊學訪談－小筱－20140929）。

### （三）價值觀

就價值觀的層面而言，交流活動的安排可促進交流雙方對彼此價值觀的了解，然而，整體而言，學生們的理解與體會有限。陳國明（2003）指出，諺語是以語言傳達價值觀的最好例子。為了準備自我介紹的臺詞，育苗國小參與遊學的學生各挑選一句喜愛的日本諺語作為自己的座右銘，以妘所挑選的是「は一寸の虫にも五分の魂」（一寸蟲也有五分魂魄，意即匹夫不可奪其志）（育苗－遊學訪談－以芸－20141027），透過這句諺語的學習，除了能學到不可看貶他人的態度外，還了解到日本人對個人意志的重視。

另外，歌曲也是傳達價值觀的重要媒介。在交流過程中，交流雙方在歡迎儀式中的表演活動，往往傳達出特定的價值觀。晴天國小新加坡姊妹校來訪時，在晴天國小的校慶活動中，合唱一首新加坡 2003 年國慶日主題曲《One United People》，這首歌傳達了新加坡強調團結的重要性與對多元族群與多元文化之價值的肯定，在交流活動後的訪談中可發現，受限於外語能力，接待的學生們未能理解其歌詞整體內涵，從以下回答內容的整理可知，接待學生們僅能就所聽懂的字詞推知整首歌的意涵，例如「lighting up」（小博）、「heartbeat」（小姘）、「one Singapore one nation strong and free」（小潔）「history」（小犖、小愈、小敬）、「people」（小敬），而小茵和小衛的理解則顯得空泛，缺乏具體內涵。

小博：就是什麼新加坡**照亮**全世界怎樣怎樣。（晴天－接待訪談－小博－20131206）

小姘：就是新加坡他們的**心**，就是，嗯……新加坡人的心吧！（晴天－接待訪談－小姘－20131202）

小潔：它就講那個國家很好，因為他就說什麼 **one Singapore one nation strong and free**，我覺得那很有代表性。（晴天－接待訪談－小潔－20131209）

小華：她說那個是他們新加坡很重要的歌，然後她說那一首歌是，就是一樣是在講他們的**歷史**，然後他們的故事。（晴天－接待訪談－小華－20131129）

小愈：嗯……好像那個時候聽好像是，什麼關於新加坡的文化還有**歷史**吧！（晴天－接待訪談－小愈－20131129）

小敬：在講新加坡的東西，**歷史**跟人。（晴天－接待訪談－小敬－20131209）

小茵：這首歌是在講新加坡的好處，新加坡的好，就是在讚揚新加坡。（晴天－接待訪談－小茵－20131206）

小衛：就新加坡啊！（晴天－接待訪談－小衛－20131202）

另外，育苗國小日本姊妹校來訪時，在育苗國小的歡迎會中，以北海道的捕魚歌《ソーラン節》演出日本中小學體表會常見的舞蹈，這首歌傳達了日本男子在捕魚時堅毅勇敢、無懼風浪的精神。在交流後的訪談中，接待的學生們都能夠從日本學生的舞蹈動作了解舞蹈內容乃在表現漁夫捕魚，然而，對於歌詞所傳達的價值觀，則無人能清楚表達。

#### （四）世界觀

就世界觀的層面而言，學生們的理解與體會較為缺乏。以前述日本人飯前所說的「いただきます」為例，其字面意義為「領受了」，完整的語意乃是指領受了已犧牲之有生命的動植物成為餐點供我存活（Hearn & Wright, 2014）。換言之，「いただきます」的原意為感謝恩賜，代表著人類對大自然的恩賜抱持著感恩的心與飲水思源的態度。其中，「以命換命」的觀點則反映出日本人對人類與大自然之關係的世界觀。雖然受訪的學生們都能說出此句話的意思是「開動了」，但僅以芸與以靜能指出這句話所蘊含的飲水思源與感恩之意，遑論對其中所蘊含之世界觀的覺察。以芸對這句話之意涵的陳述如下：

訪談者：喔，好，你覺得他們說這個的用意是甚麼？

以芸：比較、對食物比較尊敬，就是對就是它的來源的那些人啊，食物那些怎麼來的那些東西，要對它尊敬。（育苗－遊學訪談－以芸－20141027）

再以前述茶道為例，以靜對茶道的形容是「他們都是比較很文雅的那種喝」（育苗－遊學訪談－以靜－20141027），她所形容的乃是日本人喝茶時悠然自得、優雅細緻的行止。然而，由形入心的茶道，其更深層的精神哲理乃是「和敬清寂」，也就是和諧共鳴的精神、敬人敬物、心境清明、以及心思平靜（鄭珮萱，2014），這些哲理投射出對人性、社會組織方式、以及人與自然關係之世界觀的反思。

從以上的分析可知，學生們在交流前預備課程所學習的內容，能透過實際的跨文化經驗獲得印證，並透過觀察與體驗，認識更多交流對象的文化。然而，這種經驗性學習往往缺乏系統性，這可從學生們說不出茶具或食物名稱，也無法將食物或規範與社會文化脈絡連結看出。

另外，就交流對象文化之認識而言，國際交流對參與交流學生的影響隨著文化內涵的抽象程度愈高而遞減，亦即國際交流活動在提昇學生對交流對象價值觀與世界觀的理解之影響極為有限。這可從學習單中學生填寫所覺察到交流國家與我國文化異同的項目得到印證，這些項目經過分類計數，社會實踐共有 98 次，規範有 22 次，而價值觀與世界觀均為 0 次。Ho（2000）與 O'Neill（2008）的研究亦顯示參與交流之小學生對交流對象文化的認識以社會實踐為主。張善禮（2013）與 Hall（2005）指出，這些深層文化左右人們的行為，人們卻不自覺，亦非互動時的議題，也就難以透過互動直接掌握。黃文定（2015b）亦指出，就理解他人的世界觀而論，小學生受限於認知發展，對於抽象概念不易掌握，且受限於交流時間，不易獲致對他人世界觀的理解；不過，該研究亦以一位小學生對紐西蘭強調人與自然和諧共存世界觀的體會，說明小學生在交流過程中理解他人世界觀的可能性。

## 二、溝通規則的知識

溝通規則包含言語與非言語規則，其中言語規則又可從溝通態度與溝通內容的選擇兩個面向進行分析。以下分述各部分研究發現並討論之。

### (一) 言語規則

#### 1. 溝通態度

對於言語規則，晴天國小參與交流學生在學習單與訪談中最常提到的便是溝通態度，其中，小博和小犖在反省和新加坡同學互動應注意的事項時，均指出要注意禮貌（晴天－接待訪談－小博－20131206；晴天－接待訪談－小犖－20131129），小妤、小鈴以及小錡在反省自己應改進的地方時，均提到說話不能太大聲（晴天－遊學學習單－小妤；晴天－遊學學習單－小鈴；晴天－遊學訪談－小錡－20141020），而育苗國小的以妘亦提到：「就跟人說話要非常注重禮貌，就請、謝謝、對不起要掛在嘴邊。」（育苗－接待訪談－以妘－20140117）。

#### 2. 溝通內容的選擇

就溝通內容的選擇而言，兩校負責接待的受訪學生對於溝通內容適當性的覺知有限。當被問到與交流夥伴初次見面時有什麼不適合聊的話題時，有八位受訪者表示沒有或不知道，有三位受訪者未回答，僅三位受訪者覺察到溝通內容的選擇應考慮人際關係的親疏遠近，其中，小潔認為「不用問會讓人不舒服的問題或太親近的問題」（晴天－接待訪談－小潔－20131209），小茵對於不適合聊私人話題的理由有較詳細的說明：

就是一開始見面的時候盡量不要去聊到私人的話題，因為你跟她才初次見面，然後就聊這種很私人的問題人家會覺得不好意思，但是因為她是來你家作客，但也不方便不告訴你，當然就會讓場面變得很尷尬。（晴天－接待訪談－小茵－20131206）

育苗國小的以鶴則針對私人問題，具體地以「你有沒有那個男女朋友？」（育苗－接待訪談－以鶴－20140117）為例，說明初次見面不適合談論的話題。參與新加坡遊學的小嫻亦以自己到學伴家作客的經驗指出，聊天話題受限於與對方關係的親疏遠近：

小嫻：嗯～就像我會跟家人玩，但是跟他們的話就只會聊天，但是聊天就只會講到，沒有講到很深的部分。

訪談者：不敢聊到太深。

小嫻：對，因為，因為有一點點像陌生人的感覺。（晴天－遊學訪談－小嫻－20141006）

另外，有二位負責接待的受訪者（以沂與以仔）特別留意到與來自單親家庭學伴聊天時應避免談及父母的話題：

因為我的學伴跟我一樣是單親家庭，所以我覺得如果問她妳沒有爸爸，這樣直接問的話，我覺得很沒有禮貌。（育苗－接待訪談－以沂－20140117）

比如說如果那個人是單親，我覺得可以不用一開始就問說你有爸爸媽媽嗎？還是怎樣怎樣怎樣，因為這樣可能會想起他的不好的事。（育苗－接待訪談－以仔－20140117）

最後，有二位負責接待的受訪者著重對方的感受，小榮認為「不要一直講我們台灣很好」（晴天－接待訪談－小榮－20131129），以閔認為不應該問學伴「你會想家嗎？」「因為這樣子如果他沒有想到的話，他又想到了」（育苗－接待訪談－以閔－20140117）

## （二）非言語規則

對於非言語規則，兩校學生在訪談中被問到對於自己與學伴互動之反思時，較少提到此面向，以下分別從身體碰觸、臉部表情、以及說話語調分述之。首先，就身體碰觸而言，育苗國小負責接待的學生受訪時均表示，當與他國學伴互動時，在未徵求對方的同意下就摸對方的頭是沒有禮貌的行為。就臉部表情而言，以媛特別留意日本人與他人互動時的臉部表情，她提到自己在日本學伴家做客時，一開始非常地小心，「怕要是有時候他們不高興，也不會表現在臉上」（育苗－遊學訪談－以媛－20141027）。就說話語調而言，晴天國小的小茵特別提到「不能像以命令人的口氣那種」（晴天－遊學訪談－小茵－20141107）來與學伴互動。

整體而言，受訪學生們都能指出互動時應有禮貌，這也是兩校遊學前對學生的指導內容之一，同時，也是帶隊老師在遊學過程中不斷提醒學生們的重點。然而，多數受訪學生尚未能覺知適當溝通內容的選擇應建立在人際關係的親疏遠近。

### 三、連結與比較

在進行比較前，必須先將要比較的現象或經驗連結。在訪談中，學生們描述在他國的所見所聞時，會將所觀察到的現象與本國的現象或過去的經驗加以連結。以下分別陳述資料分析所得兩種連結與比較類型以及學生所覺察到之差異點。

#### (一) 連結與比較的類型

##### 1. 他國與本國同性質現象的連結與比較

在訪談中，有六位參與遊學的受訪者描述在交流國家的見聞時，會與臺灣同性質的現象相連結，並比較兩者後，發現兩者的相似性，以下以四位受訪者的描述為例：

小錡：他們 [新加坡] 的捷運都可以一出來就有公車站，或者是捷運可以一直轉一直轉，跟我們台北市一樣。(晴天－遊學訪談－小錡－20140714)

小筱：[新加坡單軌電車] 還蠻像台灣的捷運，可是它只有一節。(晴天－遊學訪談－小筱－20140715)

小玉：它 [新加坡印度煎餅] 就是麵粉下去煎，然後就有.....就好像是我們蔥抓餅上面不是都會有咖啡色那種。(晴天－遊學訪談－小玉－20140714)

以記：那個 [日本太宰府] 是像我們的廟一樣。(育苗－遊學訪談－以記－20141027)

由以上的例子可知，學生們在國外觀察到國外的交通運輸工具、飲食與宗教建築，會與臺灣同性質事物連結並比較後，指出相似性。

## 2. 國外同性質現象新舊經驗的連結與比較

在訪談中，有兩位參與遊學的受訪者描述在交流國家的見聞（新經驗）時，會與過去在臺灣所接收到關於該國同性質現象的訊息（舊經驗）相連結，並比較異同。以下是他們的陳述內容：

他們 [日本學生] 書包好像都統一……那種日本那種人家那個櫻桃小丸子裡面他們背的那種書包。（育苗－接待訪談－以鶴－20140117）

以閔：然後……他們好像都是……他們家 [日本寄宿家庭] 沙發顏色都感覺跟印象中不一樣，因為印象 [中] 感覺日本傢俱都是深色，他們都是白色。

訪談者：喔！深色和白色有不一樣，你的印象是從哪邊來的？

以閔：卡通。（育苗－接待訪談－以閔－20140117）

由以上兩個例子可知，育苗國小的以鶴與以閔會將在日本觀察到的現象，與過去在臺灣從卡通裡接收到的訊息相連結，進行新舊經驗連結與比較，進而發現兩者的異同。正如 Byram（2008）所指出的，差異可迫使學生挑戰自己的假定，在以閔的例子中，在日本寄宿家庭的發現有助於打破他對日本傢俱的刻板印象。

### （二）差異點的覺察

當被問到交流國家與臺灣的學校生活差異時，兩校學生們所覺知到的差異點與人數如表 2 所示。學生們所覺知到的差異點主要集中於生活習慣（晴天國小 17 人、育苗國小 13 人）、飲食習慣（兩所學校均為 8 人）與語言文字（晴天國小 13 人、育苗國小 0 人）。就生活習慣而言，晴天國小的學生們特別注意到兩國的上下課時間差異甚大，此乃因為其新加坡夥伴學校為每兩節課下課休息一次，且中午一點半放學（一、二年級上學時間則為中午十二點至下午六點），這與臺灣小學的作息時間有極大的差異。而育苗國小的學生們則特別注意到其日本夥伴學校進入學校建築物前要先換室內拖鞋。

表2 參與研究學生所覺知到學校生活差異之面向與人數統計表

學校生活面向	晴天國小	育苗國小
生活習慣	<b>17 (均與作息時間有關)</b>	<b>13 (換鞋9)</b>
飲食習慣	<b>8</b>	<b>8 (均與午餐有關)</b>
語言文字	<b>13</b>	0
學校物理環境	3	7
教師教學與管教方式	7	2
服裝儀容的規定	3	0
上學方式	0	3
班級學生數	3	0

註：同一人在學習單與訪談之同一面向的陳述不重複計次；同一學生可能回答兩個以上差異點。

資料來源：整理自參與本研究學生填寫之學習單與訪談逐字稿。

表3則顯示兩校學生們所覺知到的日常生活差異點。學生們所關注的差異點主要集中於生活習慣(晴天國小17人、育苗國小10人)、飲食(晴天國小5人、育苗國小12人)與居住空間(晴天國小3人、育苗國小7人)。就生活習慣而言，晴天國小參與遊學學生們特別注意到新加坡寄宿家庭一天洗澡兩次以上，而育苗國小學生們則特別注意到日本寄宿家庭的父親很晚才回家，而他們沐浴時間是早上，且習慣泡澡。

表3 參與研究學生所覺知到日常生活差異之面向與人數統計表

日常生活面向	晴天國小	育苗國小
生活習慣	<b>17 (沖涼6)</b>	<b>10</b>
飲食	<b>5</b>	<b>12</b>
居住空間	3	7
語言文字	7	0
交通	4	2
家庭分工方式	2	1
法律規範	2	0
自來水生飲	1	2
服飾	1	1
其他	2 (姓名1 觀光1)	3 (人民特質1 消費方式2)

註：同一人在學習單與訪談之同一面向的陳述不重複計次；同一學生可能回答兩個以上差異點。

資料來源：參與本研究學生填寫之學習單與訪談逐字稿。

值得注意的是，兩校學生對語言文字差異的關注有極大的落差。在學校生活上，晴天國小有 13 人關注到此差異，育苗國小無人提及，在日常生活上，晴天國小有 7 人關注到此差異，育苗國小無人提及。探究其原因，可能是新加坡族群與語言多元，使學生注意到語言的差異，例如小筱注意到在新加坡小學「可以學中文或馬來文」（晴天－接待學習單－小筱），小妤則指出「他們都用英文上課」（晴天－遊學學習單－小妤）；另外，亦可能是學生們對自己熟悉的中文在異地有不同的表達方式留下較深刻的印象，例如小硯指出「他們是寫簡體字，我們是用繁體字」（晴天－接待學習單－小硯），小博則發現新加坡同學講中文時句子結構與臺灣人不同：「講中文，因為他們會把它顛倒，他們動詞會擺在最後面」（晴天－遊學訪談－小博－20140715），小鸚則發現新加坡人所使用的中文詞彙和臺灣人不同：「他們說洗澡，沖涼，一開始以為只是沖一下」（晴天－接待學習單－小鸚）。

由以上分析可知，在參與交流的過程中（特別是出國遊學），學生們對交流國家文化現象的觀察具有雙重認知作用。首先，透過與自己國家文化現象相連結，比較兩國的異同，可擴展自己文化知識與視野，而張齡云（2009）與 O'Neill（2008）的研究亦有類似的發現。其次，透過與過去經由各種媒介所形成的概念相連結，並進行新舊經驗的比較，若是相同，即印證過去所學（如以鶴的例子）；若是相異，則有助於打破過於簡化的認知架構與刻板印象，理解文化現象的複雜性（如以閔的例子），O'Neil（2008）的研究亦有類似的發現，即韓國小學生在與美國小學生的交流過程中，發現自己對於美國有錯誤的認知，因此，交流過程有助於導正其偏見。然而，如同前述特定文化知識的分析，學生們所覺知到的差異點多集中於社會實踐的文化層面，少數學生注意到規範層面的差異，但未見價值觀與世界觀的比較。另外，學生們易將個人所觀察到的現象，擴大為國家整體的文化習慣，而將之誤認為兩國的文化差異，例如小筱以自己住在寄宿家庭的經驗指出「新加坡的家庭菜色大多偏向酸辣」（晴天－接待學習單－小筱），以蹤根據對日本學伴的觀察指出「他們都超早都很早睡」（育苗－接待訪談－以蹤－20140117）。

#### 四、詮釋與認知彈性

就詮釋的對象而論，詮釋可分為對訊息的詮釋、對現象的詮釋、以及對差異的詮釋。以下分別就這三種詮釋與其中蘊含的認知彈性，陳述研究發現，並討論之。

##### (一) 對言語與非言語訊息的詮釋與認知彈性

就對言語訊息的詮釋而言，由於學生們對於英語與日語的訊息無法完全了解，因而難以在正確掌握訊息之內涵下進行詮釋。例如，晴天國小學生們對新加坡國慶日主題曲《One United People》之內容不甚了解，因此無法詮釋出歌曲所傳達的主要理念，而他們對於其夥伴學校選擇該歌曲之目的性意義的詮釋整理如下：

小愈：國歌喔？（晴天－接待訪談－小愈－20131129）

小妮：有可能那個歌的意思跟新加坡或者是那些有關係。  
（晴天－接待訪談－小妮－20131202）

小博：因為它在讚美新加坡（晴天－接待訪談－小博－20131206）

小衛：想歡迎我們到新加坡。（晴天－接待訪談－小衛－20131202）

小茵：可以讓我們了解新加坡（晴天－接待訪談－小茵－20131206）

小潔：因為他們語言跟我們不同，然後，嗯.....因為他們就是主要就是英文，然後有時候會有中文，他們覺得想要唱英文歌給我們聽看看（晴天－接待訪談－小潔－20131209）

小華：因為應該想要讓我們知道他們的歷史吧！（晴天－接待訪談－小華－20131129）

小敬：他們應該是要跟我們推廣他們的文化（晴天－接待訪談－小敬－20131209）

由學生們的詮釋可知，小愈對於歌曲的背景缺乏了解，誤認為是國歌，小姘只能說出歌曲與新加坡有關，小博更具體一些，認為歌曲在頌揚新加坡。其他五位學生則能運用認知彈性，從對方的角度思考所選歌曲對臺灣學生的意義何在，小衛與小茵認為是為了提高我方對新加坡的興趣與了解，小潔認為是為了讓我方了解新加坡以英語為主要語言，小榮與小敬則進一步指出是希望我方了解新加坡的歷史與文化，然而，因為對歌曲內涵掌握不足，歷史與文化並非這首歌所傳達的主旨。

就對非言語訊息的詮釋而言，服裝是非言語訊息之一（Samovar et al., 2013）。在訪談中，育苗國小負責接待的學生們都能對日本學伴表演時所穿著的黑色 T 恤加以詮釋。以蹤認為所有人穿黑色比較好認（功能性詮釋），以郁、以態、以閔與以玉認為這樣比較整齊好看（美學詮釋），其他人則從服裝的象徵意義加以詮釋，以士認為統一服裝能展現團結，以沂、以旋、以好與以鶴則注意到 T 恤上兩校的圖騰，認為這些圖騰象徵兩校是姊妹校，具有紀念性。

## （二）對現象的詮釋與認知彈性

對於參與遊學的學生而言，身處新的環境，處處充滿不同於自己文化的現象。對於這些異文化現象的詮釋，必須具備認知彈性，跳脫自己的文化情境與過去的思考框架，從異文化的情境加以理解。以上學方式為例，育苗國小參與遊學的學生們注意到，相較於自己學校，日本夥伴學校的家長較少接送小孩上學。對於這種現象，受訪的學生中，有六位學生能運用自己在寄宿家庭和學伴走路上學的經驗，指出因為學校離家比較近，所以學生能自己上學。其他四位受訪者分別根據不同觀察點進行詮釋，以怡則觀察到寄宿家庭的父親走路上班，故推測他不會開車，因而認為學生們走路上學是因為父母親不會開車。以萩則認為有可能父母親還在上班，無法接送小孩。以芸認為可能是家長基於環保，比較喜歡小孩走路。最後，以郡則認為因為很多人讓小孩自己走路上學，所以形成風氣，但此種詮釋僅解釋現象形成的過程，未解釋其成因。

## （三）對文化差異的詮釋與認知彈性

相較於對異文化現象的詮釋，對於文化差異的詮釋所需運用的認知彈性更為複雜。詮釋者必須在自己與他人文化脈絡間來回比較，發現形成文

化差異的個人或脈絡因素，以提出解釋。其中所蘊含的認知彈性，除了要先轉換參照架構，用他人的觀點來理解異文化，還需整合過去舊資訊與在交流情境中所獲得的新資訊，覺察可提供解釋的可能觀點，進而提出自己的詮釋。表4列舉學生們對所覺知到臺灣與交流國家之差異點以及其對差異點的詮釋，因篇幅所限，僅針對各種詮釋類型列舉一至三個例子。

研究者就回收的學習單，分析學生所填寫對差異點的詮釋，歸納出以下6種詮釋類型，對照表4的例子說明如下：

1. 無法詮釋：無法詮釋乃指學生雖然指出差異點，但無法針對形成差異之原因提出解釋，小妤即為一例。此類型的詮釋共有6人。

表4 學生所覺知之差異點與對差異點之詮釋舉隅

化名	差異點	對差異點的詮釋
小妤	我們每節課都有下課，他／她們沒有下課，可是他／她們有30分鐘的休息時間	不知道
小庭	新加坡的房子都比較大	法律比較嚴格（新加坡）
小衛	上課只上到一點三十分	新加坡天氣炎熱
小茵	會玩遊戲	上課方式不同
以妘	飲食習慣（吃飯時都會說いただきます）	這是他們的習慣
以玉	日本的爸爸很晚才回家，大部分都是住在公寓。	因為每個國家的文化和習俗都不同。
以家	上課方式	因為這裡是日本，所以一定會有差異
小瑞	比較愛乾淨	他們是新加坡人，我們是台灣人
小漪	會一直洗澡	個人習慣
以萩	進到學校時要換室內鞋	日本人很愛乾淨
小媞	他們一大早就會先「沖涼」	可能是因為新加坡較炎熱，因此較常流汗，所以需要多洗澡
小博	家裡較小	新加坡土地面積較小

資料來源：摘錄自參與本研究學生所填寫之學習單。

2. 錯誤歸因的詮釋：錯誤歸因的詮釋乃指所提出的原因與差異點無關（如小庭），或該原因雖與差異點有關，但為錯誤歸因。在小衛的例子中，新加坡學生上課只上到一點半，並非因為天氣炎熱，而是因為教室與設施有限，而實施雙班制所致。此類型的詮釋共有 10 人。
3. 空洞的詮釋：空洞的詮釋即是所提出的詮釋無法賦予被詮釋對象任何意義。例如，小茵對於兩國上課時是否玩遊戲的差異，僅是說明這是上課方式的差異，以玆與以玉則以文化、習俗和習慣的差異來解釋差異點，均未賦予差異點任何新的意義。此類型的詮釋最多，共有 28 人。
4. 本質主義的詮釋：Kincheloe 與 Steinber（1997）以及 Sedgwick（1999）將「本質主義」（essentialism）界定為信奉一套不變本質可用來界定特定類別。若我們以本質主義來界定一個群體，則易將該群體與其他群體的文化差異絕對化（Gilroy, 1987）。以家與小瑞對文化差異的詮釋便預設兩國文化一定有差異，並以此來解釋所看到的文化差異。此類型的詮釋共有 9 人。
5. 有意義的內在歸因詮釋：有意義的內在歸因詮釋是指將文化差異歸因於與差異點有連結的個人內在因素，例如小漪將臺灣與新加坡每天洗澡次數的差異歸因於個人的習慣，而以萩則將日本人進室內要換鞋的習慣歸因於個人愛整潔的習性。此類型的詮釋共有 11 人。
6. 脈絡化的外在歸因詮釋：脈絡化的外在歸因詮釋則是將文化差異歸因於與差異點有適當連結的外在情境因素。例如小嫻將新加坡人一大早起床先沖澡，歸因於新加坡天氣炎熱常流汗。小博則將新加坡居家空間較小歸因於新加坡土地面積小。此類型的詮釋共有 16 人。

由前述的分析可知，學生們的詮釋具有多樣性，也具有不同的深度、說服力與洞察力。進一步分析，影響學生詮釋的兩項重要因素乃是外語能力以及經驗、概念與知識的累積，以前述對交流對象表演歌曲的詮釋為例，由於學生們的外語能力不足，無法在交流情境中吸收新訊息（即歌詞

的意義），進而影響到概念與知識的吸收與累積，造成詮釋時可用資源不足（即無法藉由從歌詞所獲得的概念來詮釋）。另外，對異文化的觀察與認識亦有助於學生累積用以詮釋的資源，從異文化的觀點詮釋異文化，前述育苗國小學生以自己在寄宿家庭的上學經驗來詮釋日本小學生上學方式即為一例。

Thom（2000）指出評價詮釋的兩項規準，其一是意義性（significance），指詮釋所運用的主要概念應與被詮釋對象有關連，能賦予被詮釋對象意義，並且不會產生內在矛盾；其二是全面性（comprehensiveness）：詮釋所運用的主要概念的可應用性應能涵蓋被詮釋對象全部，但不應硬套在被詮釋對象上。就意義性而言，前述學生們對差異點的詮釋類型中，錯誤的歸因具有內在矛盾性，空洞的詮釋與本質主義的詮釋無法賦予被詮釋對象任何意義。就全面性而言，前述學生們對日本學生上學方式的詮釋中，以怡對日本父母親不會開車的詮釋無法涵蓋會開車的家長，以荻對日本家長還在上班的詮釋只解釋了無法在放學時接送，難以涵蓋上學的情況，而以芸的歸因僅著重由交通工具引發的環保議題，難以解釋為何家長不陪小孩走路上學。事實上，研究者詢問該日本小學的家長會長後得知，日本小學生們大多住在學校附近，離學校較近，小學大多規定家長不得陪同或載送小孩上學，僅因特別理由遲到者才由家長陪同上學。

## 陸、結論與建議

根據上述分析，本研究的結論歸納如下：

### 一、結論

（一）就交流對象文化的認識而言，在本研究中，國際交流有助於小學生對交流對象文化的認識，但無法形成對其文化體系的系統性理解。

從本研究的發現可知，小學生在交流過程中，透過觀察與體驗，對交流對象的文化有更多的認識。然而，經驗性學習往往缺乏系統性，小學生

所學習到的文化層面以具體的社會實踐與規範為主，但無法以相對應的概念或用語清楚陳述社會實踐的運作，缺乏與當地社會文化脈絡的連結，也無法深入了解社會實踐與規範的深層價值觀與世界觀。因此，對交流對象文化的認識易流於瑣碎化，缺乏對文化體系的系統性理解。

(二) 就溝通規則的覺知而言，在本研究中，透過師長的指導，小學生們對溝通規則的覺知乃是建立在「禮貌」的概念上，但對於溝通內容之適當性的認識有限。

從本文的分析可知，透過交流前的指導與交流過程中的提醒，小學生對於溝通規則的認知乃是建立在「禮貌」的概念上，無論是說話音量與語調，或是肢體接觸，小學生們都知道應展現出禮貌。然而，大部分的小學生仍然無法覺知到溝通內容的選擇與適當性應建立在人際關係親疏遠近的規則。

(三) 就連結與比較之認知運作而言，在本研究中，國際交流有助於印證所學或打破過去的刻板印象，了解自己與他人的文化異同。但小學生尚未能深入比較價值觀與世界觀的異同，在比較時，也存在以偏概全的問題。

本研究分析結果顯示，在國際交流的過程中，小學生會將所觀察到交流對象的文化現象與自己國家文化連結與比較，此有助於了解兩國文化異同，擴展文化視野，而新舊經驗的連結與比較，則有助於印證所學或打破過去過於簡化的認知架構與刻板印象。然而，小學生所覺知到的文化差異多集中於社會實踐與規範層面，缺乏價值觀與世界觀的深層比較，也有以偏概全的問題，將所觀察到的個別現象視為交流國家人民共有的文化習性。

(四) 就詮釋與認知彈性之認知運作而言，在本研究中，交流過程所累積的異文化經驗與知識有助於小學生運用認知彈性進行詮釋。小學生的詮釋類型多元，但有歸因錯誤和流於空洞與本質主義的問題。

從本文的分析可知，交流過程所累積的異文化經驗與知識，能豐富小學生認知思考的資源，有助於小學生運用認知彈性，連結相關資源以進行

詮釋。整體而言，小學生的文化詮釋具有不同類型，對於非言語訊息，能從功能、美學以及符號象徵意義加以詮釋，對於文化差異，能運用內在或外在歸因加以詮釋。不過，對於言語訊息的詮釋受限於外語能力，對於文化差異的詮釋可能無法詮釋、歸因錯誤、流於空洞與本質主義，因而缺乏意義性，也可能因為歸因無法涵蓋文化現象整體，而缺乏全面性。

## 二、建議

基於以上研究結論，本文提出以下四項建議，供教育實務工作者參考。不過，本研究乃是針對臺日與臺新跨校實體交流所進行的研究，且兩所學校均採取入班學習與寄宿家庭的交流形式，因此，對於其他的交流情境與形式，本文的研究建議有其應用上的限制。

### （一） 學校應結合課程與交流活動，建構以文化體系為架構的跨文化學習

本文發現，小學生們對交流對象文化的理解流於瑣碎與片面，缺乏系統性。因此，建議未來規劃國際交流活動時，能整合國際交流活動與學校現有課程與活動，除了介紹交流國家的文化，還應對交流國家的政治、經濟、社會以及文化背景加以介紹，以作為小學生將來詮釋所觀察到交流國家文化現象與兩國文化差異之基礎。其次，交流活動的規劃應包含指導小學生觀察他國文化的不同層次與面向，引導小學生深入探究社會實踐與規範背後的深層世界觀與價值觀，並與該國的政治、經濟、社會以及文化背景加以連結，形成以整體文化體系為架構的跨文化學習，如此，將有助於提昇小學生跨文化理解與詮釋的深度與意義性。

### （二） 教師應指導小學生習得以人際關係為基礎的溝通規則

根據研究發現，受訪的小學生中，多數人對於溝通內容的選擇與適當性認識不足，無法辨識溝通內容的適當性與人際關係類型的對應性。因此，建議學校教師在平日教學活動或國際交流的指導活動中，教導小學生不同權力距離與親密程度的溝通對象，所應遵守的溝通規則，特別是溝通主題的選擇，以提昇跨文化溝通行為的適當性。

### （三） 教師應指導小學生打破以偏概全與本質主義的文化迷思

從本文的分析可知，小學生們易以偏概全，將從跨國學伴或寄宿家庭所觀察到的文化現象，等同於其國家人民的共有文化習慣。因此，建議教師們應指導小學生，對於交流過程中所觀察到的文化現象，不應立即認定為普遍現象，而應保持認知的彈性，隨時接納各種不同或對立的現象。同時，教師對於教學活動或日常生活中其他文化的影像與再現，應提醒小學生這些影像與再現是經過選擇的，不必然代表此一文化現象的整體（Baker, 2015）。另外，本研究亦發現有些小學生對於文化差異會採取本質主義的詮釋，預設不同國家一定有差異，並以此解釋文化差異。建議教師應指導小學生理解同一群體內部的文化異質性與文化隨時間變遷的變異性，而不應將一個群體的文化化約為單一本質，將差異絕對化，或否定不同群體間文化接觸所可能帶來的涵化（acculturation），而無視於不同群體間的文化相似性。

### （四） 教師應鼓勵多元詮釋，開展認知彈性，強化詮釋的意義性與全面性

本研究發現，小學生對於同一對象的詮釋具有不同類型，但可能缺乏意義性與全面性。事實上，不同的詮釋類型所形成的多元詮釋，可作為小學生重組不同知識要素，發展不同思考方式與觀點，開展認知彈性的學習材料。因此，建議教師能透過討論活動，讓小學生們分享彼此對同一對象的不同詮釋，並討論各種詮釋的侷限性，以強化詮釋的意義性與全面性。

## 誌 謝

本文為科技部補助專題計畫（NSC102-2410-H-260-052）之部分成果，感謝科技部的經費補助。另外，特別感謝參與本研究的所有學生與提供協助的教育工作者，亦感謝匿名審查者的悉心指正與寶貴建議，使本文更臻嚴謹完善。

## 參考文獻

- 何穎怡（譯）（2001）。**西蒙波娃的美國紀行**（原作者：S. de Beauvoir）。臺北市：先覺。（原著出版年：1947）
- [de Beauvoir, S. (2001). *L'Amérique au jour le jour* (Y.-Y. He, Trans.). Taipei, Taiwan: Prophet. (Original work published in 1947).]
- 林孟樺（譯）（2014）。**日本茶事典**（原作者：Studio Tac Creative 編輯部）。臺北市：日月文化。（原著出版年：2013）
- [Sector of Compilation, Studio Tac Creative (2014). *An encyclopaedia of Japanese tea* (M.-H. Lin, Trans.). Taipei, Taiwan: Heliopolis Culture. (Original work published in 2013).]
- 張善禮（2013）。文化本質與文化類型對跨文化國際教育的意涵。**輔仁外語學報**，**10**，1-16。
- [Chang, S.-L. (2013). The significance of the essence and types of culture for cross-cultural international education. *Fu Jen Journal of Foreign Languages*, *10*, 1-16.]
- 張齡云（2009）。**透過部落格發展跨文化溝通能力：三位台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（2012）。**中小學國際教育融入課程資源手冊—國小版**。臺北市：作者。
- [The Ministry of Education (2012). *Primary and secondary resource book for infusing international education into curriculum*. Taipei, Taiwan: Author.]
- 教育部（無日期）。**學校國際化推動執行成果（102 年度）**。取自 <http://ietw.moe.gov.tw/GoWeb/include/index.php?Page=E-15>
- [The Ministry of Education (n. d.). *Implementation results of international exchanges (Year 2013)*. Website of International Education for Primary & Secondary Schools. Retrieved from <http://ietw.moe.gov.tw/GoWeb/include/index.php?Page=E-15>]
- 陳國明（2003）。**文化間傳播學**。臺北市：五南。
- [Chen, G.-M. (2003). *Intercultural communication*. Taipei, Taiwan: Wunan.]

- 馮承鈞譯（2010）。**馬可波羅行紀**（第二版）（原作者：M. Polo）。臺北市：台灣書房。（原著出版年：1307）
- [Polo, M. (2010). *The travels of Marco Polo* (C.-C. Feng, Trans.)(2nd ed.). Taipei, Taiwan: Taiwan Bookstore. (Original work published in 1307).]
- 黃文定（2015a）。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. (2015a). A construction of intercultural competence indicators for primary students participating in international exchanges. *Journal of Educational Research and Development*, *11*(1), 135-164.]
- 黃文定（2015b）。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。**當代教育研究季刊**，**23**（3），125-167。
- [Huang, W.-D. (2015b). A critical analysis of the applicability of Deardorff's intercultural competence model to international exchange activities of Taiwan's primary schools within Confucian culture. *Contemporary Educational Research Quarterly*, *23*(3), 125-167.]
- 鄭珮萱（2014）。**茶道**。新北市：幸福文化。
- [Chang, P.-H. (2014). *Tea ceremony*. New Taipei, Taiwan: Happiness Cultural.]
- 韓良露（2003）。**狗日子·貓時間－韓良露倫敦旅札**。臺北市：馬可孛羅。
- [Han, L.-L. (2003). *Life in London*. Taipei, Taiwan: Marco Polo.]
- Baker, W. (2015). Research into practice: Cultural and intercultural awareness. *Language Teaching*, *48*(1), 130-141.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Bennett, J. M. (2008). On becoming a global soul: A path to engagement during study abroad. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education* (pp. 13-31). Sterling, VA: Stylus.
- Bennett, J. M. (2009). Cultivating intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 121-140). London, England: Sage.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Camilleri, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Cargan, L. (2007). *Doing social research*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Chen, G., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In B. R. Burleson (Ed.), *Communication yearbook 19* (pp. 353-383). London, England: 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.
- Elen, J., Stahl, E., Bromme, R., & Clarebout, G. (2011). Introduction. In J. Elen, E. Stahl, R. Bromme, & G. Clarebout (Eds.), *Links between beliefs and cognitive flexibility: Lessons learned* (pp. 1-5). New York, NY: Springer.
- Emmel, N. (2013). *Sampling and choosing cases in qualitative research*. London, England: Sage.
- Gadamer, H. (1989). *Truth and method* (2nd ed.) (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). New York, NY: Continuum. (Original work published in 1960).
- Gillham, B. (2007). *Developing a questionnaire* (2nd ed.). London, England: Continuum.
- Gilroy, P. (1987). *There ain't no black in the Union Jack: The cultural politics of 'race' and nation*. London, England: Hutchinson Education.
- Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gudykunst, W., & Kim, Y. (1992). *Communication with stranger: An approach to intercultural communication* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hall, B. J. (2005). *Among cultures: The challenge of communication* (2nd ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Hearn, G. N., & Wright, D. L. (2014). Food futures: Three provocations to challenge HCI interventions. In J. H. Choi, M. Foth, & G. N. Hearn (Eds.), *Eat, cook, grow: Mixing human-computer interactions with human-food interactions* (pp. 265-278). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Ho, C. M. L. (2000). Developing intercultural awareness and writing skills through email exchange. *The Internet TESL Journal, 6*(12). Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Ho-Email.html>
- Imahori, T. T., & Lanigan, M. L. (1989). Relational model of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations, 13*(3), 269-286.
- Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Kim, Y. Y. (1991). Intercultural communication competence: A systems-theoretic view. In S. Ting-Toomey & F. Korzenny (Eds.), *Cross-cultural interpersonal communication* (pp. 259-275). London, England: Sage.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham, England: Open University.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Machamer, P. (2010). Some cogitations on interpretations. In P. Machamer & G. Wolters (Eds.), *Interpretation: Ways of thinking about the sciences and the arts* (pp. 1-15). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh.
- Magala, S. (2005). *Cross-cultural competence*. Abingdon, England: Routledge.
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). London, England: Sage.
- Morreale, S. P., Spitzberg, B. H., & Barge, J. K. (2001). *Human communication: Motivation, knowledge, & skills*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Neuman, W. L. (2011). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- 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).
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Payne, S. L. (2004). Who left it open? A description of the free-answer question and its demerits. In M. Bulmer (Ed.), *Questionnaires* (Vol. 1, pp. 131-147). London, England: Sage.
- Pusch, M. D. (2009). The interculturally competent global leader. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 66-84). London, England: Sage.
- Ruffino, R. (2012). Intercultural education and pupil exchanges. In J. Huber (Ed.), *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world* (pp. 63-94). Strasbourg, France: Council of Europe.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2013). *Communication between cultures* (8th ed.). Boston, MA: Wadsworth.
- Sedgwick, P. (1999). Essentialism. In A. Edgar & P. Sedgwick (Eds.), *Key concepts in cultural theory* (pp. 131-132). London, England: Routledge.
- 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, England: Sage.

- Spiro, R. J., & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163-205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-53). London, England: Sage.
- Thom, P. (2000). *Making sense: A theory of interpretation*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York, NY: Guilford.
- Wood, J. T. (2010). *Interpersonal communication: Everyday encounters* (6th ed.). Boston, MA: Wadsworth.
- Wood, J. T. (2014). *Communication in our lives* (7th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.

