

臺日與臺新交流對小學生跨文化溝通技能之影響

黃文定

跨文化溝通是一個跨學科的領域，而跨文化溝通技能的提升除了可透過語言與文化相關課程之外，國際教育中的國際交流活動亦是重要的途徑。本研究之目的即在探討兩所臺灣小學國際交流活動（分別為臺日與臺新）對小學生跨文化溝通技能的影響。本研究以問卷（學習單）、半結構式訪談以及觀察法蒐集資料，由研究者觀察交流活動，撰寫田野札記，設計問卷，發放參與交流學生填寫，並訪談 38 位參與交流的學生。研究發現顯示國際交流活動有助於參與交流學生提升外語技能，覺察與運用非言語行為，運用社會語言學技能發現同一語言的區域差異，應用觀察與聆聽的技能，展現同理心，反思與改進人際關係，擴展溝通行為光譜。不過，學生外語能力不足阻礙聆聽技能的應用與人際關係的發展，同一語言不同區域的差異性導致溝通理解困難，跨文化人際關係技能亦需加強。最後，本研究根據研究發現提出六項針對教育實務與研究之建議。

關鍵詞：國際教育、國際交流、跨文化溝通能力、技能、小學

作者現職：國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系副教授

通訊作者：黃文定，e-mail: wdhuang@ncnu.edu.tw

主題文章

十四日日本參讚百武安太郎、西德二郎來見，皆能漢文，以筆談，並留詩一首而去。(郭嵩燾，2008，頁 142-143)

中國人似乎表達方式很貧乏，你很難從他們的舉止中得知他們要表達什麼。炯炯有神的目光，能訴說他們想做什麼。鮮明的面部表情使一切不言自明，豐富的手勢即使一英里外也能清楚的告訴你他想幹什麼。所有這些，中國人都沒有。(王成東、劉皓譯，1998，頁 57)

我有個北方的朋友，小時候念的是〔公學 (public schools)〕，口音當然是很標準的劍橋牛津腔，但我發現他會像個變色龍般地變口音，像我和他上書店，他一定說他的劍橋腔，但和他去 pub，他就馬上變成諾丁罕的農民腔。(韓良露，2015，頁 189)

壹、前言

雖然現今資訊與科技的發展打破地理空間的限制，促使跨國接觸日益頻繁，然而，經由歷史演進與文明發展所推砌而成語言與文化的多樣性與差異性，卻使得跨文化溝通更加複雜，由語言與文化差異而引發的溝通障礙也就無可避免。在跨文化互動的歷程中，跨文化溝通技能成為克服語言與文化差異，有效達成跨文化溝通目的的重要能力。1877 年清朝第一任出使英國的欽差大臣郭嵩燾駐英期間，仰賴英國人 Halliday Macartney 協助英文翻譯，當他與日本外交官見面後，發現彼此有共通的溝通媒介—漢字，便展現出行為的彈性 (behavioural flexibility)，改以書寫漢字來打破語言隔閡，達成溝通的目的。英國旅遊作家 Archibald Little 自 1886 年起居住中國並提倡解放纏足運動，原本想藉由觀察中國人說話時的非言語行為 (nonverbal behaviour) (包含眼神、臉部表情與手勢) 來彌補自己中文能力的不足，以獲得更好的溝通理解，卻意外地觀察到當時中國人的非言語行為並不豐富。臺灣作家韓良露旅居英國五年後，已能辨識當地不同地區的英語腔調，其社會語言學 (sociolinguistics) 的觀察使她了解到當地人會根據不同社會場合運用不同的英語腔調，這有助於她理解與預測當地人的言語行為模式。

跨文化溝通能力的重要性顯現在現代人口流動、科技進步、經濟發展、世界和平、以及個人發展五個面向上 (Lustig & Koester, 2010; Neuliep, 2012; Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2013)。就人口流動而言，在全球化時代中，

人口流動與日俱增，這種跨國人口流動亦導致我國境內來自國外的居住者逐年增加。截至 2018 年 8 月止，我國外籍配偶（不含大陸與港澳人士）已達 18 萬人（內政部移民署，2018），至 2018 年 9 月止，臺灣境內外籍勞工已成長至 699379 人（勞動部，2018），而來臺就讀大專校院的境外學位生與非學位生自 2015 年起便已達 11 萬人，且逐年增加（國際及兩岸教育司，2018）。當我們與這些具有不同語言與文化背景的外國人互動時，跨文化溝通能力便成為提升溝通有效性，促進彼此了解的必備能力。就科技進步而論，網際網路、通訊衛星、手機等溝通媒介使得相隔遙遠、來自不同國家者的互動更加便利，具備跨文化溝通能力者便能充份運用此種跨越空間限制的便利性，創造與外國人交換第一手資訊的優勢。就經濟發展而論，隨著全球化的潮流，我國進出口總額佔國民生產總值的比重（即對外貿易依存度）也隨之提高，根據 STOCK-AI 財經資料庫的統計數據，臺灣近兩年（2016 年第 3 季至 2018 年第 2 季）對外貿易依存度相當高，大約在 100% 左右。在這種處處需要與外國人士往來的經濟領域中，跨文化溝通能力不僅是個人參與跨國經濟活動的基本能力，亦是國家培養具全球競爭力人力資源時所不能忽視的重要環節。就世界和平而言，跨文化溝通能力有助於不同群體之間的理解、尊重與包容，進而消弭仇恨與衝突。最後，就個人發展而言，透過跨文化溝通能力的運用，個人能接觸許多來自不同文化背景者，開展多元的人際關係與具包容性的文化視野，並從學習不同文化中獲得啟發與成長。就教育領域而言，我國已將跨文化溝通能力納入中小學國際教育能力指標中（教育部，2012），跨文化溝通能力亦成為重要國際教育組織關注的焦點。經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）於 2018 年將「全球素養」（global competence）納入「國際學生評量計畫」（Programme for International Student Assessment, PISA）的測驗中，該組織指出「全球素養」是多面向能力的概念，其中一個面向即是與來自不同國家、族群、宗教、社會或文化背景、或性別的人建立適當且有效互動的能力（OECD, 2016, 2018），由其定義可知，跨文化溝通能力是全球素養的核心。

跨文化溝通能力可分為三大面向，分別是認知、技能與態度。其中，技能面向可包含外語技能、非言語行為的覺察與運用、社會語言學的技能、觀察與聆聽、同理心、人際關係與互動的管理、行為的彈性。在跨文化溝通情境中，這些技能均有其重要性。外語的學習有助於使用不同母語者之間的溝通與互動，促進相互理解與合作，並消除偏見與歧視（Council of Europe, 2001）。對於說不同語言者，當雙方難以透過言語溝通時，往往訴諸非言語溝通，然而，在不同文化中，同一非言語符號往往具有不同意義，這種差異性很容易帶來溝通上的誤解，因此，學習如何覺察與運用非言語行為有其必要性（Jandt, 2010）。語言在社會脈絡中被運用，因此，發展個人的社會語言學技能，在跨文化溝通時辦

主題文章

識不同社會脈絡中語言的使用方式，進而配合在地情境以適當的方式運用語言溝通，有其重要性（Šabec, 1999）。在跨文化情境中，觀察與聆聽是了解異文化的重要管道（Deardorff, 2008），同時，透過互動管理、人際技巧與同理心三種技能，亦能與異文化者建立正向的人際關係，當身處異文化情境時，這種正向關係更有助於個人獲得情感性、資訊性與工具性支持，使自己適應新情境（Stephan & Stephan, 2003; Ting-Toomey, 1999）。最後，要與異文化者成功地互動，我們也要具備行為的彈性，改變自己的行為以適應來自不同群體的人（Gudykunst & Kim, 1992）。

正如前述三個跨文化經驗的例子所揭示的，跨文化溝通技能有助於達成適當且有效的跨文化互動。近幾年來國內已有不少小學辦理出國遊學活動，然而，小學生心智成熟度、外語能力以及在國外停留的時間，均不若前述三個例子中的成人，究竟小學生們能從國際交流活動中在跨文化溝通技能上獲得什麼發展？此一問題值得深入探究。

就跨文化溝通技能的養成而言，跨文化溝通是一個跨學科的領域，而跨文化溝通技能的提升除了可透過語言與文化相關課程之外，國際交流活動提供真實的跨文化情境，亦是培養學生跨文化溝通技能的重要方式，也是我國推動國際教育的四大面向之一（教育部，2011）。從過去的研究成果可知，國際交流具有提升參與交流學生跨文化溝通技能的效果。O'Neill（2008）針對美韓小學生線上交流的研究結果顯示，國際交流活動有助於兩國學生英語能力的提升，而美國學生亦能觀察到韓國學生特別的英文寫法。張齡云（2009）針對臺美小學生線上交流的研究結果顯示，國際交流活動有助於提升學生參與和維持跨文化對話的能力。Ho（2000）針對新加坡與英國小學生電子郵件交流的研究結果亦顯示國際交流活動有助於改善學生的溝通技能。

在臺灣，自教育部於 2011 年公佈《中小學國際教育白皮書》，並推動「學校本位國際教育計畫」後，辦理國際交流的小學校數從 2012 年的 398 校逐年增加到 2017 年的 501 校，而中小學交流對象則以鄰近的亞洲國家為主（教育部，無日期）。不過，目前國內外對於國際交流活動對小學生跨文化溝通技能之影響的研究並不多，而對小學生跨文化溝通技能之發展現況所知也相當有限。回顧過去以跨文化溝通能力為主題的研究可發現，其研究對象大多著重在大學生或成人，針對小學生的研究僅有 10 篇。除了前述 3 篇針對網路國際交流的研究外，Hernández-Bravo、Cardona-Moltó 與 Hernández-Bravo（2017）研究一項跨文化教學行動計畫對一所西班牙小學三至六年級學生跨文化溝通能力的影響。張筱文（2016）分析運用 Global Scholars 網路平臺的跨國寫作教學對小學生英語寫作能力與跨文化溝通能力的影響。黃文定（或與他人）亦發表 5 篇研究，包含小學生國際交流跨文化能力指標的建構（黃文定，2015a）與針對各項指標

的內涵與應用之說明(黃文定、詹寶菁, 2016)、從儒家文化脈絡評析 Deardorff 跨文化能力模式在我國小學國際交流的應用性(黃文定, 2015b)、國際交流活動對小學生跨文化溝通之認知能力的影響(黃文定, 2017)、以及小學生跨文化溝通態度量表的建構(黃文定、林秀勤, 2017)。這 10 篇研究均非專門針對跨文化溝通的技能層面進行深入研究, 且僅有 4 篇針對國際交流活動進行研究, 其中有 3 篇是針對網路交流所做的研究, 對於實體交流的研究較為缺乏。

研究參與國際交流活動對小學生跨文化溝通技能的影響有其必要性, 其研究結果可增進教育工作者對小學生跨文化溝通技能發展現況的了解, 建立其起點行為, 以設計與發展符合小學生程度與需求的跨文化溝通技能課程。此外, 關於交流活動成效的研究發現與建議, 亦可作為未來規劃與改善小學生國際交流活動的依據。因此, 本文之研究目的乃在探討小學跨國實體交流活動對參與交流學生跨文化溝通技能的影響。

貳、跨文化溝通技能的內涵

根據 Spitzberg 與 Changnon (2009) 對過去跨文化溝通能力理論模式的整理歸納, 跨文化溝通能力包含三個面向: 認知(或知識)、動機(或情意、情感)以及技能(或行為、行動), 而本研究所稱的「跨文化溝通技能」乃是指跨文化溝通能力中的技能面向。研究者整理過去學者們提出之跨文化溝通能力理論模式所包含之技能面向能力要素(Barrett, Byram, Lázár, Mompoint-Gaillard, & Philippou, 2014; Bennett, 2008; Byram, 1997; Chen & Starosta, 1996; Deardorff, 2006, 2008; Gudykunst, 2004; Gudykunst & Kim, 1992; Imahori & Lanigan, 1989; Kim, 1991, 2001; Ting-Toomey, 1999), 將之歸納為七項能力要素。茲分述如下。

一、外語技能

Byram (1997) 指出, 語言能力(linguistic competence)是指運用語法規則來產生和解讀口說和書寫語言的能力。前述的定義將語言能力界定為「言語」(verbal)能力, 言語由文字構成, 文字不是被寫出來, 就是被說出來, 因此有口說(oral)語言與非口說(書寫)語言之分(Lustig & Koester, 2010)。在跨國互動的情境中, 具備當地語言的能力不僅有助於與當地人溝通, 洞察當地文化所具有的情感與價值觀, 提升跨文化理解, 還有助於表達自我與解釋特定概念與事項, 說當地的語言更可使當地人感受到自己對他們與他們的文化具有濃厚興趣(Samovar et al., 2013)。適應跨國溝通的一個重要面向是說外語的能力(或至少運用外語詞彙)。如果我們一直期待陌生人說我們的語言, 則雙方的溝通無法有效, 但說外語的重要性因互動對象而不同(Gudykunst, 2004)。

主題文章

二、非言語行為的覺察與運用

在跨文化溝通中，言語與非言語訊息同時傳遞，言語訊息傳遞訊息的文字內容，而非言語訊息傳遞溝通型態或解讀方式。因此，非言語訊息常常補足、強調、取代或重複言語訊息，有時甚至與言語訊息產生衝突 (Neuliep, 2012)。在人際溝通中，凡是未包含文字的訊息傳遞，即可稱為非言語溝通 (Chen & Starosta, 1996; Neuliep, 2012)。非言語行為可能是無意的，也可能是有意的，一旦被知覺到，即成為非言語訊息，構成非言語溝通的一部分 (Jackson, 2014)。在跨國互動中，若互動雙方所使用或熟悉的語言不同，有些人則會訴諸肢體語言進行溝通，此即非言語行為的運用，但非言語行為在不同文化中有不同意義，因此易造成誤解 (Jandt, 2010)。非言語行為可透過以下七種類型的管道傳遞訊息：(Lustig & Koester, 2010; Neuliep, 2012; Samovar et al., 2013)

- (一) 外表：外表包含膚色與衣著，是形成第一印象的關鍵，良好印象可提升人際吸引力，有助於進一步的互動。
- (二) 身體動作：透過身體動作溝通，稱為身勢學 (kinesics)，包含運用手、臂、腿、臉 (表情)、眼 (眼神) 以傳達訊息。
- (三) 身體碰觸：身體碰觸的運用稱為觸覺論 (haptics)，透過身體碰觸，個體可傳達正向或負向情緒 (如擁抱、接吻、摑掌)，亦可達成介紹與離別的儀式性 (ritual) 目的 (如握手、親頰、擁抱)。
- (四) 聲音：聲音的運用稱為副語言 (paralanguage)，人們運用副語言傳達情緒狀態、誠實與誠意。副語言包含音量、音高、節奏、語速等。值得注意的是，無聲的沈默亦是一種非言語行為。
- (五) 時間：時間的運用稱為時間學 (chronemics)，可傳達地位與守時。
- (六) 空間：空間的運用稱為人際距離學 (proxemics)，可傳達親密與權力。
- (七) 氣味：氣味的運用稱為嗅覺學 (olfactics)，可傳達個人的族群、社會階級與地位。

三、社會語言學的技能

社會語言學 (sociolinguistics) 乃是對語言與社會之間關係的科學性研究，社會語言學的研究者認為，語言被用來表達意義，指涉存在於語言之外的概念、事件或實際存在的事物時，會顯現出個人與社會的背景特徵，如社會階級、生活區域、性別、以及年齡，這些個人與社會的背景特徵往往表露於個人的說話特性 (例如腔調與口音)，因此，社會語言學的探討核心為特定群體使用特定語

言的方式、社會力量與語言內部隨著時間遞嬗所形成的語言轉變、特定情境的語言使用方式、相同或不同地區間不同語言之間的關係、以及人們對特定語言和語言多樣性所抱持的態度 (Mesthrie, Swann, & Leap, 2000; Van Herk, 2012)。而社會語言學的技能則是指覺察社會因素影響語言形式之選擇方式的能力 (Byram, 1997), 進一步而言, 具備此技能的個體能覺察對話情境、參與對話者所歸屬的群體類別與語言的使用方式、以及人們對所使用語言的態度 (Mesthrie et al., 2000; Van Herk, 2012)。

四、觀察與聆聽的技能

觀察與聆聽 (listening) 是個體在跨文化情境中發現與學習異文化的重要技能 (Deardorff, 2006, 2008)。觀察是指運用所有感官辨識不同觀察對象的異同, 發現其中蘊含的模式, 或指明其發生的時間順序 (Johnston, 2005), 觀察亦包含細心覺察對話者所傳達出來的非言語訊息 (Ting-Toomey & Kurogi, 1998)。聽 (hearing) 是一個自然的自動歷程, 聆聽則是個體主動「辨別與指出對我們是有意義或重要之聲音的過程」(Roach & Wyatt, 引自 Gudykunst, 2004, p.183)。這是一個複雜的歷程, 包含集中注意力, 接收、選擇與組織訊息, 回應以及記憶, 並且同時專注於說話者的言語與非言語訊息 (Wood, 2014; Ting-Toomey, 1999)。

五、同理心

同理心 (empathy) 是指從對方的立場, 來理解與回應對方的想法、價值觀、思考方式、動機以及感受的技能 (Barrett et al., 2014; Chen & Starosta, 1996; Gudykunst, 2004)。同理心與同情心 (sympathy) 不同, 同情心是指對於他人的不幸所產生的「自我」感受, 而非從他人立場設想「對方」的感受 (Bennett, 1998)。具體而言, 與同理心有關的特質包含: 仔細聆聽他人說話內容、能理解他人的感受、對他人說話內容感興趣、敏銳覺察他人的需求、能理解他人的觀點 (Gudykunst & Kim, 1992)。

六、人際關係與互動的管理

人際關係與互動的管理是進入新文化環境中謀求生存所需具備且具挑戰性的技能。在跨文化情境中與陌生人建立人際關係之初始階段, 因文化差異而不了解彼此所形成無法預測的不確定性往往形成雙方的焦慮, 因此, 發展跨文化人際關係的核心原則乃在降低彼此的不確定性與焦慮 (Neuliep, 2012)。建立與維繫跨文化人際關係的方式包含提升溝通的有效性、增加互動數量、尋求彼此的相似性、自我揭露 (self-disclosure) 以及同理心 (Gudykunst, 2004; Lustig & Koester, 2010; Neuliep, 2012)。

主題文章

良好的互動有助於人際關係的建立與維繫。互動管理（interaction management）關注建構與維持互動的「程序」（procedural）面向（Wiemann, 1977），是指以適當方式開啟和結束對話，在對話過程中讓參與者有均等機會表達的技能，此技能亦包含建立與維持對話程序，以及順利開展對話主題的技能（Chen & Starosta, 1996; Lustig & Koester, 2010）。在對話過程中，支配對話或忽視對話不回應都不利於對話進行。在對話者多次表現出不感興趣或厭煩後，仍持續對話，或突然中斷對話，亦可能引發溝通問題（Lustig & Koester, 2010）。

七、行為的彈性

行為的彈性是指個體能根據不同情境和要求，選擇適當行為以適應新文化環境的技能（Barrett et al., 2014; Chen & Starosta, 1996）。當來自不同文化的人相遇，對於並未以我們所預期方式回應我們行為的互動對象而言，我們習以為常的行為可能並不適當。因此，在跨文化情境中，擴展自己行為清單（repertoire of behaviour）極為重要，因為更多的行為選項有助於我們運用不同行為策略，適應不同情境（INCA Project Team, 2004）。例如，與他人成功互動的重要面向之一即是配合說話對象運用對方語言或用語的技能（Gudykunst & Kim, 1992）。具備行為彈性者知道如何配合情境正確處理和傳達言語與非言語訊息，並且運用不同的行為策略，以達到溝通的目標，建立正向的跨文化關係（Chen & Starosta, 1996）。換言之，具有高度行為彈性的人能夠運用較大範圍的行為光譜（spectrum of behaviour）來適應所處的跨文化情境（INCA Project Team, 2004）。

參、研究設計與方法

本研究採質性研究設計，僅針對兩所小學的國際交流活動進行深入探究。在研究對象的挑選上，本研究採取立意抽樣，根據 Patton（2002）以及 Miles 與 Huberman（1994）所歸納的抽樣策略類型，在個案學校交流對象的選取標準上，運用典型個案抽樣（typical case sampling），選擇以亞洲國家為交流對象的學校（國內中小學主要交流對象為亞洲國家）；另外，在個案學校交流地點與型式的選取標準上，運用深度抽樣（intensity sampling），其目的在於蒐集豐富訊息，觀察與分析跨文化溝通的各種可能現象。就國際交流的地點而言，可能在國內或國外，不同情境中學生身為主人與客人的角色不同，應用同一能力要素的程度與場合也可能不同，因此，本研究選取每年均同時辦理國外遊學與國內接待活動的學校，另外，就交流形式而言，本研究選取國際交流活動同時包含入班學習與寄宿家庭體驗的學校，因為在這兩種交流形式中，學生將獲得更多應用跨文化溝通技能的機會。

根據上述抽樣策略，本研究選取的學校為菁菁國小（化名）與育苗國小（化名），這兩所學校在本研究資料蒐集期間均辦理高年級學生的接待活動與出國遊學各一次，這四次交流活動即為本研究資料蒐集的來源。以下簡要描述這兩所小學國際交流發展背景。

位於臺北市的菁菁國小參與本研究前已與新加坡夥伴維持 7 年的學校互訪，在資料蒐集期間，擔任接待家庭的學生有 23 位，參與夥伴學校遊學之學生有 15 位。位於苗栗縣的隆隆國小，參與本研究的前一年已開始與日本夥伴學校互訪，在資料蒐集期間，參與接待與夥伴學校遊學之學生均為 10 位。兩校交流前的訓練課程重點不同，菁菁國小著重禮儀與才藝表演，隆隆國小則著重英語、日語（含日本文化與禮儀）以及才藝表演。

本研究透過三種方式蒐集資料。茲將資料蒐集與分析方式說明如下：

一、問卷（學習單）

問卷作為研究工具，可在短時間內蒐集大量填答者所提供之資訊（Gillham, 2007）。本研究為了解所有參與交流學生交流過程中所使用的溝通方式、跨文化溝通技能的應用情形、以及對自己跨文化溝通與互動表現的反思，採用問卷蒐集資料。研究者根據交流情境與所歸納之七項跨文化溝通技能分別設計兩校的問題，問題的形式分為封閉式問題（closed-ended questions）與開放式問題（open-ended questions），問卷形式以學習單呈現，由兩校所有參與接待與遊學的學生在交流後填寫，共計發出 58 份，回收 57 份（僅菁菁國小 1 位參與接待活動的學生未填寫）。

二、半結構式訪談

半結構式訪談是以具彈性方式，深入了解受訪者在特定主題上的信念、覺知與解釋（Smith, 1995）。本研究為了了解參與交流學生跨文化溝通技能的運用能力與對自己跨文化互動表現的反思，並考量訪談時間的限制，乃採用半結構式訪談。主要訪談內容包含與交流對象的溝通與人際互動經驗、對交流對象之溝通行為的覺察、對自我外語能力的知覺、以及對自己跨文化溝通與互動表現的反思。訪談對象為參與交流學生，於交流活動後進行，共訪談 38 位學生，就接待活動而言，菁菁國小 8 位，隆隆國小 10 位；就出國遊學而言，菁菁國小 10 位，隆隆國小 10 位。每位學生各訪談一次，每次約 20 分鐘。

三、觀察法

透過觀察，研究者可了解社會情境中正式與非正式、計畫性與非計畫性、言語與非言語的互動，並對這些互動形成有系統的記錄（Cohen, Manion, &

主題文章

Morrison, 2011)。在交流過程中，研究者可透過觀察來了解交流情境（例如語言的使用）與學生跨文化技能的實際行為表現，並根據對交流情境的了解，擬定訪談問題大綱，而這些觀察資料亦可與訪談資料與學習單填答結果進行三角檢證，因此，本研究採取觀察法來蒐集交流過程中的第一手資料。就研究者在田野工作中所扮演角色類型而論（Angrosino, 2007; Cohen et al., 2011），在兩校接待國外夥伴學校的活動中，研究者成為扮演參與者的觀察者（observer-as-participant），亦即研究者未成為兩所學校參與接待活動的成員，僅以研究者的身分低調地參與並觀察其中的活動，在此過程中，研究者得以專心觀察交流活動的運作方式與學伴之間的互動情形，這些觀察有助於研究者掌握學生應用跨文化溝通技能的情境脈絡，並建構研究者對小學生跨文化溝通技能的初步了解；但在兩校出訪國外夥伴學校進行遊學活動時，研究者乃成為扮演觀察者的參與者（participant-as-observer），亦即研究者成為身兼研究者與兩所學校出訪團隊成員兩種身分，與團隊成員有更密切的互動，並協助帶隊長與教師，其間，研究者利用田野札記將所觀察到參與交流學生跨文化溝通技能的表現情形記錄下來。在此過程中，研究者得以觀察新加坡與日本參與交流學校師生的外語能力與語言使用情形，了解臺灣學生參與交流活動的課堂情境，並透過與帶隊教師與學生密切的互動，掌握交流過程中的學生遭遇的問題與特殊狀況（如學生不適應以外語為主要語言的情境），這些來自於現場對交流情境、現象與事件的理解有助於脈絡化學生跨文化溝通技能的應用與表現，並根據不同脈絡中跨文化溝通技能的不同應用與表現，分析影響技能應用與表現的脈絡因素。

就資料的分析而言，研究者根據歸納所得的七項跨文化溝通技能，對問卷、訪談以及田野札記三種資料加以編碼，將同一編碼之三種資料加以對照整合，分析交流活動對學生在各項技能發展的影響。在以下敘述中，學生的姓名都以化名呈現，學生所填寫問卷（學習單）的引註編碼格式為「學校化名－（接待／遊學）學習單－學生化名」（如：菁菁－遊學學習單－曉茵），訪談資料之格式為「學校化名－（接待／遊學）訪談－學生化名－訪談」（如：菁菁－接待訪談－曉衛－1202），田野札記資料的格式為「學校化名－（接待／遊學）田野札記－札記日期」（如：隆隆－接待田野札記－1226）。

最後，就研究倫理而言，本研究在資料蒐集前，均以書面說明讓學生及其家長了解本研究相關資訊與研究參與者權益的保障措施，並取得所有參與學生本人及其家長之知情同意。

肆、研究發現與討論

以下以本文所歸納之七項跨文化溝通技能為架構，依次說明與討論各項技能的研究發現。

一、外語技能

國際交流活動對外語能力的影響往往取決於交流雙方所使用的語言。在本研究中，菁菁國小與隆隆國小因交流對象不同，所使用的交流語言也不相同，因此，以下分別討論兩所學校交流時的語言使用狀況，並分析交流活動對兩校學生外語技能的影響。

(一) 菁菁國小

菁菁國小的主要交流對象為新加坡米米國小（化名）的學生，根據該校副校長的說明，其學生約 98% 來自華人家庭，約 1% 來自馬來家庭，不到 1% 來自印度家庭。不過，華人家庭雖然有說中文的傳統，為了小孩將來升學與經商的需求，都以英語和自己的小孩溝通，盡量不講中文，而學校亦以英語為教學語言（菁菁－接待田野札記－1115）。從參與交流學生所填寫的學習單可知，兩校學生們在交流時則是以中文為主，英文為輔。

雖然兩校學生能以菁菁國小學生的母語（中文）來溝通，但新加坡學伴並非完全能理解中文，有時仍需藉助英文溝通（菁菁－接待田野札記－1115）。當透過英文溝通時，菁菁國小的學生們便顯得吃力，而米米國小的學生則相對流利許多。例如，一位米米國小四年級學生參與菁菁國小六年級英文課後表示，老師所提問的英文問題對他而言很簡單（菁菁－接待田野札記－1116），而曉衛與曉嫻也都覺得新加坡學伴講英文較快，易聽不懂（菁菁－接待訪談－曉衛－1202；菁菁－遊學訪談－曉嫻－1006）。當菁菁國小學生進入以英語為主的新加坡學校情境時，聽不懂英文的問題便明顯浮現（菁菁－遊學田野札記－0710）。

然而，並非每位菁菁國小的新加坡學伴都能協助翻譯，曉茵在上完新加坡學校的英文閱讀課後表示對於課程內容都聽不懂（菁菁－遊學田野札記－0714）。在 10 位參與遊學的受訪者中，有 8 位提到自己在新加坡時聽不懂英文的適應問題。

就遊學活動對英文能力的影響而言，根據菁菁國小 15 位學生在參與新加坡遊學後填寫的學習單，僅 3 位覺得遊學無助於英文能力提升，有 12 位覺得遊學有助於提升其英文能力，其中，有 8 位學生覺得聽的能力進步最多，有 3 位學生覺得說的能力進步最多，另有 1 位覺得聽和說同時進步最多。學生們所陳述進步的原因乃在於遊學情境提供許多應用與練習英語的機會，例如「他（她）

主題文章

們都用英文對話、上課等……」(菁菁－遊學學習單－曉好)、「常常在聽」(菁菁－遊學學習單－曉茵)、「跟別人講話常用到英文」(菁菁－遊學學習單－曉博)、「因為開口就要和外國人說英文,所以常練習」(菁菁－遊學學習單－曉芝)。

(二) 隆隆國小

隆隆國小的交流對象為日本珂珂國小(化名)的學生,兩校在交流中所使用的語言為英文、日文與中文。就外語能力而論,珂珂國小從五年級才開始學英文,學生們的英文溝通能力有限,亦無法用中文溝通(隆隆－接待田野札記－1226),隆隆國小學生自三年級起學英文,而參與遊學學生的訓練課程則包含為期一年每週兩次的日文課程(隆隆－遊學訪談－乙妘－1027;隆隆－遊學訪談－乙菘－1027)。整體而言,學生的英文能力較珂珂國小學生佳,但日文溝通能力有限。從參與交流學生填寫的學習單可知,雙方主要交流語言為英文,其次為日文,中文則少之又少。

雖然雙方以英文為主要溝通語言,但溝通並不順暢。隆隆國小學生聽不懂珂珂國小學生的英文表達(隆隆－遊學田野札記－0702),同樣的,日本學生亦有類似情況,乙郡便指出:「就是有些時候要講英文,然後,我的學伴就聽不懂。」(隆隆－遊學訪談－乙郡－1027),乙妘亦直言:「他們同學也不懂英文啊!」(隆隆－遊學訪談－乙妘－1027)。再加上隆隆國小學生日文能力相當有限,而珂珂國小學生也無法以中文溝通的情況下,雙方透過言語溝通顯得困難重重,例如,乙記便指出言語溝通的問題:「語言,就溝通不來啊!」(隆隆－遊學訪談－乙記－1027),乙菘在日本遊學時甚至因溝通困難造成壓力過大而哭了起來:

下午活動中心的英文問答與舞蹈教學活動結束後,乙菘開始哭了起來,經過詢問,她表示因為在活動過程中常常聽不懂英語和日語,而在寄宿家庭也因聽不懂寄宿家庭成員說什麼,導致溝通不良,加上她學伴也是較為安靜的小孩,所以壓力很大。其實,早上分組活動時,她就一直沒有笑容,顯得十分緊張,分組時的玩球與童玩玩玩,沒有日本小朋友找她玩,她顯得有些孤單。(隆隆－遊學田野札記－0702)

由於上述雙方外語能力的限制,在交流情境中,其他溝通方式的輔助便顯得十分重要,關於此面向,將於之後討論「非言語行為的覺察與運用」與「行為的彈性」時進一步說明。

雖然雙方在交流過程中有言語溝通的困難,但針對「你覺得這次日本遊學後,日文有沒有進步?」的訪談問題,回答此題的9位學生都覺得遊學活動有助於日文能力的提升,其中,有5位學生覺得聽的能力進步最多,有2位學生

覺得說的能力進步最多，有 1 位覺得讀的能力進步最多，有 1 位學生則覺得寫的能力進步最多。學生們所提出的進步原因來自兩個面向：行前訓練與遊學情境所提供的應用與練習機會。例如，覺得聽的能力進步最多的乙靜認為「在那邊可以聽到有滿多的用語，所以有可能就聽一聽然後就學起來。」(隆隆－遊學訪談－乙靜－1027)，覺得說的能力進步最多的乙妘指出「就因為在那邊，都跟學伴或〔學伴的〕弟弟一直講日文」(隆隆－遊學訪談－乙妘－1027)，覺得讀的能力進步最多的乙稟以具體例子說明進步原因：「因為我原本不知道西瓜〔的日文〕，然後他們就是給我看、就是帶我去百貨公司看到西瓜，他們就說這叫すいか。」(隆隆－遊學訪談－乙稟－1027)，而覺得寫的能力進步最多的乙萩，她雖然在日本言語溝通適應不良，但認為在臺灣的日文訓練仍有幫助：「日文老師有叫我們練習，然後也有考試，然後有的就是，還是會記得要怎麼寫。」(隆隆－遊學訪談－乙萩－1027)。

二、非言語行為的覺察與運用

在外語能力不足造成溝通受限的情況下，非言語行為的覺察與運用將可或多或少改善溝通不良的情況。以下分成非言語行為的「覺察」與「運用」兩部分來討論。

(一) 非言語行為的覺察

在交流情境中，兩校學生們多運用對身體動作的覺察來彌補言語溝通能力的不足。例如，菁菁國小的曉筱指出：「雖然聽不懂老師講話，但我可以從同學的動作當中猜出老師在講什麼。」(菁菁－遊學學習單－曉筱)，隆隆國小的乙仔亦指出她學伴講日文時「會再加一些比手劃腳，所以就懂了」(隆隆－接待訪談－乙仔－0117)。在隆隆國小接待日本珂珂國小師生的歡迎會中，珂珂國小學生表演一支名為《打漁忙》的舞蹈，從訪談可知，雖然所有接待學生都不知道《打漁忙》這首歌的歌詞意義，但均能覺察舞蹈動作所傳遞出的撒網與捕魚的意義。

在身體動作的非言語行為中，臉部表情亦是交流過程中獲取訊息的重要來源。菁菁國小的曉玉便是透過覺察「疑惑的表情」(菁菁－遊學訪談－曉玉－0714)來得知她學伴及其家人聽不懂她所說的中文。在針對隆隆國小負責接待學生的訪談中，研究者播放一段一群隆隆國小學生與一位珂珂國小光頭男生(K男)的互動影片，其中，一位隆隆國小男生(T男)撫摸K男的光頭，之後又撥弄另一位隆隆國小男生(L男)的頭髮，研究者請受訪學生觀察影片中K男與L男的反應。在受訪的10位學生中，有8位能覺察K男的表情，判斷其情緒反應為「沒有反應」，而乙蹤則是以自己主觀的感受認定K男「心理覺得他〔T男〕幹嘛一直用我」(隆隆－接待訪談－乙蹤－0117)，乙態亦主觀地認定「他〔K男〕

主題文章

可能不好意思說」(隆隆—接待訪談—乙態—0117)。另外,有7位學生能覺察片中L男的表情與動作與其傳達出來的負面情緒,有2位學生僅覺察到L男回頭張望,想知道摸頭者是誰的動作,未覺察到L男臉部表情所傳遞出來的情緒,而乙蹤則認為L男沒有反應,即未知覺到表情與動作。由以上的分析可知,學生們大多能覺察表情所傳達出的訊息。

除了身體動作,服裝亦是傳遞訊息的管道。在訪談中,當研究者以圖片呈現珂珂國小學生表演時所穿著的T恤,隆隆國小負責接待的學生們都能覺察T恤上面兩個大大的圖案所代表的是兩校的校徽(除了乙閱以外),英文字代表的是兩校的校名,而數字則代表米米國小來到隆隆國小進行交流的年代(除了乙態外)。

(二) 非言語行為的運用

當學生們在言語溝通遭遇困難時,運用簡單易懂的身體動作代替言語訊息便成為可行的方式,以下的微笑與手勢是交流過程中常見的身體動作例子:

在包水餃的過程中,一位日本男學生包了一個奇形怪狀的水餃,完成後拿給乙閱看,乙閱笑著豎起大姆指比出「讚!」的手勢。(隆隆—接待田野札記—1227)

除了以身體動作取代言語訊息,以身體動作補足言語訊息的現象亦十分常見,以下以運用動作加強解釋「醬油膏」為例:

吃水餃時,乙玉主動幫日本女學生拿一包醬油膏,遞給日本女學生時,用中文說「醬油膏」,再協助她打開那包醬油膏,倒在碗蓋上,並挾起水餃沾自己的醬油膏,示意醬油膏是用來沾水餃的。(隆隆—接待田野札記—1227)

整體而言,兩校進行國際交流時,均有言語溝通不良的問題,或多或少需要運用非言語行為的輔助。特別是隆隆國小與日本珂珂國小在交流時,因為無法使用中文而面臨更大的語言障礙,因此,隆隆國小學生在交流時更需依賴非言語行為的輔助來進行溝通。以身體動作為例,根據學生們所填寫的學習單,就使用比手畫腳進行溝通的頻率而論,隆隆國小參與接待的10位學生中有7位勾選「常常使用」或「大約一半」,參與遊學的10位學生中亦有4位,而菁菁國小參與遊學的15位學生則無人勾選前述兩項,而是勾選「偶爾使用」(3人)或「幾乎沒用」(12人)。整體而言,交流過程提供許多跨國互動機會供學生覺察與運用非言語行為,進而增進覺察與運用非言語行為的技能,其中,隆隆國

小學生在交流過程中運用更多的非言語行為進行溝通。

三、社會語言學的技能

新加坡的族群組成多元，加上過去曾被英國殖民，造成境內不同語言相互影響，激盪出獨樹一格的新加坡式中文（Singdarin）與英文（Singlish）。首先，就中文而言，在腔調上，受訪的 18 位菁菁國小參與交流的學生中，有 13 位能覺察出新加坡式中文具有不同於臺灣的腔調，在書寫系統上，有 11 位學生能指出新加坡人使用的是簡體字，另外，在詞彙使用上，有 12 位學生覺察到臺灣與新加坡用語的差異，學生們常提到的兩個例子即臺灣所說的「洗澡」在新加坡說成「沖涼」（曉潔、曉敬、曉焜、曉玉、曉雉、曉玲、曉怡），臺灣所說的「垃圾」在新加坡說成「拉機」（曉博、曉衛、曉潔）。其次，就英文而言，在詞彙使用上，受訪的 10 位菁菁國小參與遊學的學生中，僅有 3 位能指出到新加坡式英文具有特殊詞彙，其中，曉芝與曉鈞能指出有些特殊詞彙來自馬來語；在腔調上，有 5 位能覺察新加坡式英文有特別的腔調，曉芝、曉玲與曉怡則指出這種特殊腔調導致他們難以聽懂新加坡式英文，造成英文溝通上的困難。

相較於新加坡，日本的語言種類相對單純，但日式英文亦有其獨特的發音，且中文與日文均使用漢字，具有相通之處。就漢字而言，所有參與遊學學生均能在訪談中指出漢字是日文與中文的相通處，不過，乙芸特別指出，有些日本的漢字與中文意義不同，她以「湯」為例，「在這裡是喝、我們喝的那個湯，但在日本那邊是溫泉」（隆隆－遊學訪談－乙芸－1027）。乙家與乙萩提到在日本遊學用日文與英文溝通不良時，漢字提供了另一個溝通管道，有助於彼此的溝通理解（隆隆－遊學訪談－乙家－1027；隆隆－遊學訪談－乙萩－1027）。就日式英文發音而言，所有參與遊學學生均能在訪談中指出日式英文有特別的發音，乙家注意到「他們〔日本人〕好像有點捲舌音好像都會發不出來」（隆隆－遊學訪談－乙家－1027），乙靜也有類似觀察：「日本人他們好像就是舌頭不太能捲」（隆隆－遊學訪談－乙靜－1027），而乙郡則發現日本同學拼讀英文時「他們都是用片假名去拼的」（隆隆－遊學訪談－乙郡－1027），同樣地，乙妘亦提到：「他們是用他們的羅馬拼音去發音…像漢堡、hamburger，他們說ハンバーガー。」（隆隆－遊學訪談－乙妘－1027）。乙萩、乙家與乙稟在訪談中均表示這些獨特的發音方式造成他們理解日式英文的困難。

四、觀察與聆聽的技能

觀察與聆聽是交流情境中獲取訊息，提升跨文化理解的重要來源，而聆聽技能的應用與外語能力密切相關。在本研究中，菁菁國小學生以自己熟悉的中文為主要交流語言，因此，透過聆聽獲取訊息障礙較小，反觀隆隆國小學生在日語能力受限，而交流對象不諳英文與中文的情況下，透過聆聽獲取訊息便顯

主題文章

得困難重重，因而需透過觀察來獲取訊息。這種小學生因語言能力影響交流情境聆聽技能應用的現象亦可見於黃文定（2015b）的研究發現中。因此，從表 1 可知，隆隆國小學生應用觀察技能來獲取訊息以發現文化差異的百分較菁菁國小高，反之，菁菁國小學生聆聽技能的運用比隆隆國小學生來得多。整體而言，國際交流活動提供學生們觀察異文化現象與在跨文化互動中透過聆聽以獲取訊息的機會，有助於觀察與聆聽技能的發展。

表 1 交流學生知覺文化差異之訊息來源分析表

訊息來源 交流類型	跨文化互動之聆聽所得		跨文化互動之觀察所得	
	接待	遊學	接待	遊學
校別				
菁菁國小	14 項(54%)	10 項(30%)	12 項(46%)	23 項(70%)
隆隆國小	2 項(10%)	2 項(20%)	18 項(90%)	8 項(80%)

資料來源：整理自學生填寫之學習單

註：本表中的項次計算乃根據學生填寫之文化差異點，每一項文化差異點即計算為一項，研究者根據填答者所回答得知此差異點的來源，計算「聆聽所得」與「觀察所得」的項次。在計算百分比時，同一學校之接待活動與遊學活動分開計算。

五、同理心

根據訪談結果，兩所學校學生在交流過程中，其同理心主要展現在對學伴孤獨感受、想家情緒、以及喜好與需求的敏銳覺察上。就孤獨感受的同理心而論，隆隆國小的乙態提到「有時候他〔學伴〕會覺得孤單的時候，找個話題跟他聊一聊」（隆隆－接待訪談－乙態－0117），菁菁國小的曉姘特別留意「不要把她〔學伴〕放，比如說就是，放在某個地方，然後叫她在那邊等」（菁菁－接待訪談－曉姘－1202）。就想家情緒的同理心而言，菁菁國小負責接待的曉潔認為「可能他們想家的話，要注意這一點，我覺得最好找一個方式讓她跟她的家人可以溝通一下」（菁菁－接待訪談－曉潔－1209），隆隆國小負責接待的乙仔則建議「可以多逗他開心，因為有些小朋友可能會想家」（隆隆－接待訪談－乙仔－0117）

就喜好與需求的同理心而論，菁菁國小參與遊學的曉鉤細心地覺察到為他翻譯的學伴自己也要聽課，所以對學伴說：「我假如有問題的話再問你，你不用一直翻譯，不然的話你沒有上到課」（菁菁－遊學訪談－曉鉤－0714）；另外，兩所學校參與遊學的學生在挑選禮物給學伴及其家人時，也都能以同理心來考慮對方的喜好與需求。隆隆國小的乙妘、乙記和乙稟在訪談中提到，因為前一

年有些參與遊學的同學送茶葉給日本學伴及其家人，對方很喜愛，所以都選擇茶葉作為禮物。根據對菁菁國小遊學學生的訪談，學生們亦會考慮對方的喜好與需求來挑選禮物，曉玉特地挑選在新加坡市場亦有銷售的烏龍茶糖果品牌，以符合學伴家人的口味，而曉博知道學伴喜歡組合模型，所以挑選一套航空母艦的模型組合作為禮物。

由以上的分析可知，國際交流活動有助於參與交流學生覺察來訪國外學伴孤獨感受與想家情緒，在挑選禮物時，亦能同理對方的喜好與需求，而這些同理心的展現亦有助於建立與維繫彼此的關係。

六、人際關係與互動的管理

在交流情境中，與交流對象建立與維繫人際關係的方式包含提升溝通的有效性、增加互動數量、尋求彼此的相似性、自我揭露以及同理心，其中，同理心已於前一節分析，以下進一步分析其他方式。

就提升溝通的有效性而言，兩校參與交流的學生們在與國外學伴之間存有或多或少溝通障礙的情況下，其提升溝通的有效性的方式乃是運用彈性溝通方式，這部分在之後的「行為的彈性」此項技能之分析中有詳細說明，而且，學生們發現運用彈性溝通方式後，提升溝通有效性的效果仍相當有限，因此，有些學生在反思自己與國外學伴的互動過程後，認為多使用外語與提升自己外語能力有其重要性。根據訪談結果與學習單填寫內容，兩校參與交流學生中，有 8 位反思交流過程後認為溝通時應再多使用對方的語言（菁菁國小 6 位、隆隆國小 2 位），有 7 位體認到應再加強自己外語能力，其中，菁菁國小有 1 位認為應加強英文能力，隆隆國小有 6 位認為應加強自己的日文能力。就增加互動數量而言，根據訪談結果與學習單填寫內容，在兩校參與交流學生中，有 26 位反思交流過程後指出應多與交流對象聊天互動（菁菁國小 12 位、隆隆國小 14 位）。在交流活動結束後，當彼此相隔兩地，見面機會並不多，運用溝通媒介為彼此創造互動機會，增加互動數量，便成為維繫關係的重要方式。根據訪談結果，兩校參與交流學生中，共有 13 位學生表示交流後仍有彼此私下聯絡（菁菁國小 6 位、隆隆國小 7 位），聯絡的媒介分別是 Line（8 位）、Facebook（4 位）、E-Mail（3 位）、QQ（1 位）。

就尋求彼此相似性而言，僅 4 位學生論及，分別是菁菁國小的曉姁談到她與學伴都愛看韓國節目，兩人一直討論此話題（菁菁－遊學訪談－曉姁－0929），曉博會與學伴聊共同喜歡的遊戲（菁菁－遊學學習單－曉博）；隆隆國小的乙靜與學伴都愛畫畫，兩人在一起會畫畫（隆隆－遊學訪談－乙靜－1027），而乙蹤與日本學伴都熱愛棒球，職棒選手陽岱鋼成了共同話題（隆隆－接待學習單－乙蹤）。就自我揭露而言，在交流情境中，自我介紹可說是一種自我揭露，可讓

主題文章

彼此進一步了解對方，亦可降低不確定性。以隆隆國小為例，該校在日文課程中指導赴日遊學學生以日文自我介紹，介紹的內容包含自己的姓、日文名字、就讀年級、生日、星座、家庭成員、個人興趣、喜愛與討厭的食物，以及自己的座右銘。透過此介紹，可讓日本學伴與家長了解臺灣學生的興趣與飲食偏好，提供接待過程中可參考的資訊，有助於找到彼此共同的興趣（隆隆－遊學田野札記－0701）。另外，根據學生填寫的學習單內容，在新加坡初次與學伴相處，菁菁國小學生們聊天時自我揭露的話題包含：興趣喜好（4 人）、個人趣事（2 人）、喜歡的食物（1 人）、生日與年齡（1 人）、家裡種的植物（1 人）。

在互動的管理上，根據研究者的觀察，兩校學生們在交流時都能遵守所有人有相同參與機會的原則，例如，在入班進行分組自我介紹與問問題的英語練習活動時，參與遊學學生們都能在小組中與日本同學依序自我介紹並回答提問（隆隆－遊學田野札記－0702）。值得一提的是，在進行實際操作的活動時，兩校學生們都會禮讓來訪的國外學伴先操作，例如，氣體的熱脹冷縮的實驗（菁菁－接待田野札記－1115）和製作造型氣球與棉花糖（隆隆－接待田野札記－1227）。就順利開展對話主題而言，根據菁菁國小參與交流學生所填寫的學習單內容，學生都能找到與學伴聊天的主題。不過，隆隆國小學生則因交流雙方外語能力的限制，不易開展對話，根據負責接待的 10 位學生所填寫的學習單，有 5 位提到自己與學伴缺乏對話，而有些學生也表示不知要與學伴或其家人聊什麼，例如乙玉和乙婷（隆隆－接待訪談－乙玉－0117；隆隆－遊學訪談－乙婷－1027）。

綜合上述，就人際關係的建立與維繫而言，國際交流有助於參與交流學生體認加強外語能力與使用外語與外國人溝通在提升跨國溝通有效性上的重要性，反思增加與交流對象溝通互動的必要性，學會運用溝通媒介創造與國際夥伴跨越地理阻隔的互動機會，以及學習尋求彼此共同喜好興趣，與透過自我介紹與個別互動適度自我揭露，拉近與國外學伴的社會心理距離。不過，學生們尋求彼此相似性的行為表現較少。若就互動管理而言，學生們都能秉持同等參與機會的原則與國外夥伴互動，但隆隆國小有些學生因外語能力限制與缺乏對話主題而無法開展對話。

七、行為的彈性

在交流情境中，當對話雙方出現溝通不良的情況時，具備行為的彈性轉換不同的溝通方式以繼續對話，便顯得十分重要，特別是在交流雙方的外語能力均明顯不足而缺乏有效的溝通語言時，學生們往往多次轉換溝通方式，才能達成溝通目標。以下以乙郡為例呈現其行為的彈性：

訪談者：你平常跟你學伴都講什麼話？

乙郡：嗯…講…（遲疑 8 秒鐘）

訪談者：還是很少講話，都用比的。

乙郡：嗯。就是他們聽不懂英文，我就用比的。

訪談者：所以你一開始就會先試著用英文講一下，不行就用比的？

乙郡：嗯。

訪談者：好，那比完通常就 OK 了嗎？

乙郡：嗯，有時候…

訪談者：還是不行？

乙郡：嗯。

訪談者：你比完了，還是不行，怎麼辦？

乙郡：嗯…就去找〔學伴的〕媽媽，看會不會英文。（隆隆—遊學訪談—乙郡—1027）

從表 2 可知，若學生們在交情境遇到溝通困難時，所運用的彈性溝通方式有七種，其中，菁菁國小學生最常使用「更換不同口說語言」（即在中文與英文之間轉換），而隆隆國小較常使用「運用肢體語言」、「透過他人翻譯」與「透過輔助工具」，其中，協助翻譯者有學伴、學伴家長以及隆隆國小遊學帶隊教師。進一步分析個別學生所運用彈性溝通方式的數量可發現，菁菁國小參與交流的 18 位受訪學生中，運用兩種彈性溝通方式有 2 位（曉嫻、曉玉），運用三種彈性溝通方式有 1 位（曉芝）。隆隆國小參與交流的 20 位受訪學生中，運用兩種彈性溝通方式有 9 位（乙萩、乙記、乙芸、乙稟、乙郡、乙怡、乙旋、乙態、乙閔），運用三種彈性溝通方式有 4 位（乙靜、乙沂、乙鶴、乙士）。簡言之，相較於菁菁國小，隆隆國小參與交流的學生們展現出較大範圍的行為光譜。

就運用彈性溝通方式的效果而言，隆隆國小的乙鶴特別指出運用輔助工具的問題：「有時候翻譯〔機〕會翻的很奇怪」（隆隆—接待訪談—乙鶴—0117），乙芸亦有類似的觀察：「因為有時候它翻的那個、因為電腦的關係，有時候會亂碼，有時候看的時候還是有點霧煞煞。」（隆隆—遊學訪談—乙芸—1027）。若就遊學活動而論，兩校學生們在彈性運用不同溝通方式後的溝通成功率並不相同，根據兩校學生所填寫的學習單，菁菁國小 15 位填答者中，有 12 位勾選的成功率為「80%以上」，有 3 位勾選「60%-80%」，隆隆國小 10 位填答者中，「80%以上」有 2 人，「60%-80%」有 5 人，「40%-60%」有 2 人，「20%以下」有 1 人。若將前述結果結合表 6 中兩校遊學學生所使用的彈性溝通方式進一步分析可發現，相較於菁菁國小以口說語言溝通為彈性溝通方式，隆隆國小參與遊學學生所使用之彈性溝通方式未包含對話雙方的直接口說語言溝通，其溝通有效性較低，顯見透過對話雙方直接的口說語言溝通仍扮演關鍵角色，換言之，

主題文章

外語能力的提升確實有其必要性。

表 2 兩校參與交流學生所運用之彈性溝通方式一覽表

校別 交流類型	菁菁		隆隆	
	接待	遊學	接待	遊學
1.相同語言不同說法		曉嫻、曉玲、 曉芝、曉雋、 曉怡		
2.更換不同口說語言	曉姈、曉茵、 曉潔、曉敬	曉鈺、曉芝	乙沂、乙旋、 乙鶴、乙閔、 乙郁	
3.運用肢體語言		曉嫻、曉玉、 曉芝	乙沂、乙仔、 乙士、乙鶴、 乙態、乙閔、 乙玉	乙妘、乙記、 乙郡、乙婷、 乙稟、乙怡
4.透過他人翻譯	曉愈		乙旋、乙士	乙菽、乙郡、 乙靜、乙怡
5.透過輔助工具 (如字典、翻譯軟體)		曉玉	乙沂、乙蹤、 乙士、乙鶴	乙家、乙芸
6.畫圖			乙態	乙菽、乙稟、 乙靜
7.寫漢字				乙記、乙芸、 乙靜

資料來源：整理自訪談學生的逐字稿

伍、結論與建議

根據前述分析，以下歸納本文的結論並提出對實務工作者與後續研究之建議如下：

一、結論

- (一) 就外語技能而言，菁菁國小交流語言的使用以中文為主，英文為輔，隆隆國小交流語言的使用以英文為主，日語為輔，因此，隆隆國小在交流過程中運用外語的頻率較菁菁國小高，兩校在交流過程均遭遇言語溝

通的障礙，但隆隆國小更為明顯。不過，兩校參與遊學的學生大多認為遊學活動有助於外語能力的提升。

- (二) 就非言語行為的覺察與運用而言，隆隆國小學生因為無法使用自己熟悉的中文與交流對象溝通，面臨較大的溝通障礙，因此較為依賴非言語行為的覺察與運用。從本文的分析可知，國際交流活動中的跨國互動有助於提升參與交流學生覺察身體動作（含臉部表情）與服裝所傳達訊息的技能，亦可促進學生運用身體動作取代或補足言語訊息之技能的發展。
- (三) 在社會語言學技能的面向上，就菁菁國小而論，國際交流有助於多數參與交流學生覺察新加坡式中文與臺灣中文在腔調、書寫系統與詞彙使用上的差異，不過，較少學生能覺察新加坡式英文在詞彙使用與腔調上的特殊性，且其腔調的特殊性造成菁菁國小學生理解上的困難。就隆隆國小而論，國際交流有助於所有參與交流學生覺察日式英文的特殊發音以及中文與日文相通處—漢字，與菁菁國小相同的是，隆隆國小的學生亦指出日式英文獨特的發音造成他們理解上的困難。
- (四) 就觀察與聆聽的技能而言，國際交流的跨文化情境提供學生觀察其他文化與在跨文化互動中透過聆聽以獲取訊息的機會，有助於觀察與聆聽技能的發展。經由本研究分析可知，隆隆國小學生因交流過程言語溝通的障礙較大，所以較菁菁國小學生更依賴觀察的技能來獲取跨文化訊息。
- (五) 就同理心而言，國際交流有助於學生們發展對來訪國外學伴孤獨感與想家情緒的同理心，在挑選禮物時，能敏銳覺察對方的喜好需求，這些同理心的展現亦有助於與學伴發展良好關係。
- (六) 就人際關係與互動的管理而言，在國際交流情境中，學生們能對異文化者適度自我揭露，運用溝通媒介創造遠距互動機會，並秉持同等參與機會的原則與國外夥伴互動。不過，學生們在交流過程後亦體會到應加強溝通有效性，亦即加強自己的外語能力與多使用外語溝通，也應增加與國外夥伴的溝通互動次數，另外，尋求彼此共同的喜好興趣與尋找對話主題亦是學生們有待提升的技能。
- (七) 就行為的彈性而論，國際交流有助於學生們發展出七種的溝通方式，提升溝通行為的彈性，特別是隆隆國小學生在面對溝通障礙較大的情境下，展現出較大範圍的行為光譜。不過，若就溝通有效性而言，透過口說語言溝通仍扮演關鍵角色，外語能力的提升的確有其必要性。

主題文章

- (八) 從前述結論可知，本文所歸納之七項跨文化溝通技能之間具有密切關係並且相互影響。在依賴外語進行跨文化溝通的情境中，外語技能的良窳與其他四項技能具有連動關係。首先，外語技能的良窳影響到跨文化溝通者對覺察與運用非言語行為以及聆聽與觀察技能的依賴程度，其次，溝通雙方的語言能力影響到溝通有效性，間接地對互動與人際關係的管理產生作用，再次，外語技能的良窳亦影響到溝通者對彈性溝通行為的依賴程度，進而對行為彈性中溝通行為光譜範圍大小產生間接的影響。另外，非言語行為中身體動作的運用是跨文化情境的彈性溝通行為之一，而同理心的展現則有助於跨文化人際關係的建立與維繫。

二、建議

- (一) 由本文的研究結果可知，在交流情境中，外語能力影響到跨文化溝通的有效性，並與其他應用到外語能力之跨文化溝通技能的發展息息相關，具有關鍵地位。因此，學校在規劃國際交流活動前，對於交流對象的選擇，除了應考慮交流活動所要達成的目標外，還應考慮雙方學生現有的語言（含外語）能力、交流時可行的溝通語言、以及學校可取得之外語資源與師資，並提供參與交流學生必要的外語訓練課程，以避免交流時產生嚴重溝通困難與阻礙其他與外語使用相關技能的發展。
- (二) 從本文對非言語行為的覺察與運用與行為的彈性這兩項技能的研究結果可知，參與交流學生在遭遇溝通困難時，往往需藉由彈性溝通方式來達成溝通目的，因此，建議學校在規劃外語課程時，能融入跨文化非言語行為的覺察與運用訓練，強化學生與外國人非言語溝通能力，並指導學生在跨文化對話情境遭遇溝通困難時可行的彈性溝通方式，以提高溝通的有效性。另外，在交流過程中，教師亦應適時引導學生留意交流對象所傳達出的非言語訊息，並於發現學生有溝通困難時，引導學生運用不同的溝通方式達成溝通目的。
- (三) 由本文的研究結果可知，當交流雙方外語能力不足時，身體動作可作為語言溝通之補充性或替代性媒介，因此，建議學校在規劃國際交流活動時，若交流雙方學生交流語言能力不足，可能有明顯溝通障礙，在規劃學伴入班的課程時，可安排操作性活動（例如包水餃、童玩、造型氣球），讓交流雙方在實作過程中有更多機會透過非言語行為溝通，降低溝通阻礙，也可磨練學生非言語行為的技能。
- (四) 從本文對社會語言學之技能的研究結果可知，參與交流學生能覺察到同一語言在不同國家之間的差異，然而，這種差異往往造成學生跨文化溝通時的理解困難。因此，建議學校在英語課程中，能針對交流對象所

使用英文，讓學生熟悉當地獨特的英文腔調發音與常用生活詞彙；若交流對象可使用華文溝通，則可在訓練課程中融入交流對象所使用之獨特日常生活詞彙，並練習辨識不同書寫系統中日常生活常用文字。另外，學生在異文化情境中參與交流期間，教師亦可運用當地人所使用語言中獨特腔調與生活詞彙，指導學生認識當地的語言使用方式。

- (五) 從本文對人際關係與互動之管理技能的研究結果可知，參與交流學生在尋求彼此相似性與尋找對話主題的人際關係與互動技能上有待提升。因此，建議學校在交流前能指導學生與交流對象相處時尋求彼此相似性以降低社會心理距離的技巧，並於交流前透過同儕小組討論與分享，找出適合與交流對象對話的主題，並指導學生避開不適當的主題。此外，當學生在異文化情境中進行交流活動時，教師亦可引導學生觀察當地的人事物，探索這些人事物與臺灣的異同，以尋找與交流對象談話的適當話題。
- (六) 本文僅針對參與國際交流活動對小學生跨文化溝通能力中技能面向之發展的影響進行深入研究，根據 Deardorff (2008)，跨文化溝通能力中不同面向之間是相互影響的，換言之，技能面向能力的發展可能影響到認知面向與態度面向能力的發展，這是值得深究的議題，因此，建議研究工作者未來可針對此議題進一步研究之。

致謝

本文為科技部補助專題計畫 (NSC 102-2410-H-260-052) 之部分成果，感謝科技部的經費補助。另外，特別感謝所有參與本研究的學生與提供協助的教育工作者，亦感謝匿名審查者悉心提供寶貴建議，使本文更臻完善嚴謹。

參考文獻

內政部移民署 (2018)。各縣市外裔、外籍配偶人數與大陸 (含港澳) 配偶人數按證件分。取自 <https://www.immigration.gov.tw/ct.asp?xItem=1353426&ctNode=29699&mp=1>

王成東、劉皓譯 (1998)。穿藍色長袍的國度 (A. Little 原著，1908 年出版)。北京：時事。

主題文章

- 國際及兩岸教育司 (2018)。各年度大專校院境外學生在臺留學/研習人數統計表。取自 https://depart.moe.edu.tw/ED2500/News_Content.aspx?n=E629CC6F403F7402&sms=F42C4CEA6ED95269&s=1DFFB3B78ADF0E40
- 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)。國立政治大學英語教學碩士在職專班，臺北市。
- 張筱文 (2016)。Global Scholars 網路平臺對於國小雙語班五年級學生 英語寫作能力與跨文化溝通能力之影響 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學兒童英語教育學系碩士班，臺北市。
- 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：教育部。
- 教育部 (2012)。國際教育融入課程資源手冊——國小版。臺北市：教育部。
- 教育部 (無日期)。國際交流推動執行成果。取自 <http://ietw.moe.gov.tw/GoWeb/include/index.php?Page=E-2>
- 郭嵩燾 (2008)。倫敦與巴黎日記 (走向世界叢書 IV) (第二版)。湖南：岳麓書社。
- 勞動部 (2018)。產業及社福外勞人數按開放項目分。取自 <https://statdb.mol.gov.tw/evta/jspProxy.aspx?sys=100&kind=10&type=1&funid=wqrymenu2&cparm1=wq14&rdm=I4y9dcli>
- 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。
- 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。
- 黃文定 (2017)。臺日與臺新交流對小學生跨文化溝通之認知能力的影響。當代教育研究季刊，25 (2)，1-41。
- 黃文定、林秀勤 (2017)。國小高年級學生跨文化溝通態度量表之發展。臺北市立大學學報，48 (2)，29-52。
- 黃文定、詹寶菁 (2016)。我國國小學生應具備之跨文化能力的內涵與養成方式。國教新知，63 (3)，24-37。
- 韓良露 (2015)。狗日子·貓時間：韓良露倫敦旅札。臺北市：有鹿文化。

- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. London, UK: Sage.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg, Cedex: 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, 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.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Chen, G., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In B. R. Burleson (Ed.), *Communication yearbook 19* (pp. 353-383). London, UK: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Abingdon, UK: Routledge.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>
- 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.
- Gillham, B. (2007). *Developing a questionnaire* (2nd ed.). London, UK: Continuum.
- Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication*

主題文章

(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.

Hernández-Bravo, J. A., Cardona-Moltó, M. C., & Hernández-Bravo, J. R. (2017). Developing elementary school students' intercultural competence through teacher-led tutoring action plans on intercultural education. *Intercultural Education*, 28(1), 20-38.

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, 269-286.

INCA Project Team. (2004). *INCA: The theory*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>

Jackson, J. (2014). *Introducing language and intercultural communication*. New York, NY: Routledge.

Jandt, F. E. (2010). *An introduction to intercultural communication: Identities in a global community* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Johnston, J. (2005). *Early explorations in science*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Kim, Y. Y. (1991). Intercultural communication competence: A systems-theoretic view. In S. Ting-Toomey & F. Korzeny (Eds.), *Cross-cultural interpersonal communication* (pp. 259-275). London, UK: Sage.

Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Lustig, M. W., & Koester, J. (2010). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Mesthrie, R., Swann, J., & Leap, W. L. (2000). *Introducing sociolinguistics*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). London, UK: Sage.
- Neuliep, J. W. (2012). *Intercultural communication: A contextual approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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)
- OECD (2016). *Global competency for an inclusive world*. Paris, France: OECD.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. Paris, France: OECD.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şabec, N. (1999). Sociolinguistic competence and cross-cultural awareness in ELT. In B. Kettemann & G. Marko (Eds.), *Crossing borders: Interdisciplinary intercultural interaction* (pp. 59-68). Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2013). *Communication between cultures*. Boston, MA: Wadsworth.
- 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., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-53). London, UK: Sage.
- Stephan, C. W., & Stephan, W. G. (2003). Cognition and affect in cross-cultural relations. In W. B. Gudykunst (Ed.), *Cross-cultural and intercultural communication* (pp. 111-126). Thousand Oaks, CA: Sage.

主題文章

Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York, NY: Guilford.

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.

Van Herk, G. (2012). *What is sociolinguistics?* Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3(3), 195-213.

Wood, J. (2014). *Communication in our lives* (7th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning.

The Effects of Taiwanese–Japanese and Taiwanese–Singaporean Exchange Activities upon Primary Students’ Intercultural Communication Skills

Wen-Ding Huang

Intercultural communication is an important interdisciplinary domain. To enhance students’ intercultural communication skills not only relies on language- and culture-related curriculum, but also depends on international exchange activities within international education. This research explored the possible effects upon students’ intercultural communication skills promoted by international exchange activities in two primary schools, one for Taiwanese–Japanese and the other for Taiwanese–Singaporean. Questionnaires, semi-structured interviews, and observations were employed to collect data. Field notes were also accompanied in observations, and worksheets were used for the questionnaires to collect students’ comments and reflections with 38 students were interviewed afterwards. The findings showed that international exchange activities did facilitate participants’ foreign language learning. The participants perceived and employed nonverbal behaviors, adopted sociolinguistic skills to discover the nuances of usage of a language between different countries. They applied observing and listening skills, expressed empathy, as well as reflected on and improved interpersonal relationship. They also expanded their spectrum of communication behavior. However, their incompetence of foreign language prevented them from applying listening skills well and hindered them to develop a good interpersonal relationship. The nuances of usage of a language between different countries led them to a comprehension difficulty, and their intercultural interpersonal skills needed improvement, too. Finally, some suggestions on educational practices and further research are followed.

Keywords: international education, international exchange, intercultural communication competence, skills, primary school

主題文章

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

Corresponding Author: Wen-Ding Huang, e-mail: wduang@ncnu.edu.tw