

應用教中學模式培養大學國際生 華語文跨文化溝通能力之研究

黃雅英

本研究以行動研究為基礎，透過觀察法、文件分析以及焦點團體訪談、深度訪談等技術探討「教中學」模式應用於混程度之大學國際生華語課的歷程及其對國際生華語文跨文化溝通能力的影響。研究發現此模式可回應混程度課堂的評量公平性問題，授課的使命感則有助於自主學習的動能，師生角色互換則促進了促進跨文化課堂的師生同理；在培養華語文跨文化溝通能力方面，尤其有助於跨文化批判意識的培養，並有以下發現：（一）備課階段可喚醒對於跨文化溝通的正向態度與華語文跨文化溝通的後設認知。（二）教學階段展現對跨文化課堂多元學習圖像的理解與發現，且有益於華語文跨文化溝通轉述技能與策略的發展。（三）議課階段回應跨文化批判意識所需的系統性思考脈絡，透過差異的比較與反思，得檢視自我侷限以重建適切的跨文化華語學習模式。

關鍵字：高等教育、華語文、教中學、跨文化溝通

作者現職：國立臺灣海洋大學共同教育中心華語中心副教授

通訊作者：黃雅英，e-mail: yayingh@email.ntou.edu.tw

壹、研究背景與動機

培養學生的「跨文化溝通能力」(Intercultural Communicative Competence, 簡稱 ICC) 已是國際外語教育的重要目標 (American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTFL], 2017; Council of Europe, 2018), 而跨文化溝通能力的養成有賴於對多元語言與文化情境的內外覺察與反思, 是一個不斷解蔽、發現的過程, 需要高認知層次的深度學習才能觸發深層的轉化, 然大學華語教學現場礙於教學時數的限制、混程度、大班課等現象, 光是奠定基礎的詞彙、語法就耗去大半課堂時間, 如何進一步推升認知學習的層次以回應跨文化溝通能力的教學目標, 已是大學學分制華語課堂需積極回應的議題。

首先, 從跨文化溝通能力的核心要素「跨文化批判意識」來看, 批判素養需要在開放 (openness) 且得以自由表達 (freedom of expression) 的文化之中, 才可能實現 (Tan, 2006, pp. 93-94)。因「教育是一種持續性的對話, 且就其本質而言, 此種對話應能夠呈現出不同觀點。」(Hutchins, 1990), 而對話的自由度, 就牽涉到做為學習主體的學生與掌握話語權的教師兩者之間的關係。

其次, 在教學方式上, Gadamer (1990) 認為理解是一種歷史性的、辯證性的和語言性的事件, 理解的要件不是操縱和控制, 而是參與和開放。理解並非知識, 而是經驗, 如能加以理解應用並轉授他人, 就是真的學以致用了。因此, 不僅需重新檢視師生關係, 還需提供高認知層次的轉述學習方式促進語言文化的理解。

再次, 在跨文化溝通所觸及的文化內涵, 又該如何回應? 一如 Noffke (1998) 的提醒「課程呈現的是誰的知識?」文化教學呈現的是誰的文化? 高教國際化下不同社會文化背景國際生有其需求必回應, 而這些都需要課程教學的因應 (黃政傑, 2007)。其中, 知識的本質、課程與學生的關係、以及教師在多元文化課程的角色, 應是回應多元文化的課程設計須認真思考的問題 (劉美慧等人, 2016)。然而, 關於跨文化溝通的後現代特質及其於混程度、跨文化、低時數之大學華語課程場域的落實與應用 (黃雅英, 2020), 仍缺乏以跨文化溝通為目標的系統性教學研究。

因此, 為了回應大學華語課程的問題並呼應跨文化溝通能力的外語教學目標, 本研究藉由已被應用於外語教學的「教中學」(德語: Lernen durch Lehren, 簡稱 LdL) 方法以及師資培訓的微型教學 (micro-teaching) 步驟作為課程優化的途徑, 逐步發展大學華語課的教學行動研究。透過認知活動的深化、師生角色的轉換, 探究此方式對於跨文化溝通能力的可能效益。具體研究問題如下:

- 一、教中學於大學混程度跨文化之華語課堂的課程規劃與教學歷程為何？
- 二、實施教中學模式如何影響國際學位生華語文跨文化溝通能力的發展？

貳、文獻探討

為發展回應混程度、跨文化之大學華語課程模式並提升國際生的華語文跨文化溝通能力，以下分別探討跨文化溝通能力以及教中學相關文獻。

一、跨文化溝通能力的內涵特性與課程目標

「跨文化溝通能力」(Intercultural Communicative Competence, 簡稱 ICC) 是指「個體在特定文化環境下有效、得體地和其他人完成交際活動的能力」，為衡量主客觀情境因素下，綜合應用調節、個人內外多元語言與多元文化能力的綜合性素養 (competence)。可大致分為認知、情意、技能三大向度，並已具一定的研究基礎與共識 (Byram, 1997; Council of Europe, 2018, p. 32; Deardorff, 2009; Spitzberg, 2000)。

其中又以 Byram (1997) 針對外語教學所提出的跨文化溝通模式最具影響力，影響了「歐洲共同語文參考架構」(Common European Framework of Reference for Language, 簡稱 CEFR) 的制定與修訂 (Council of Europe, 2001, 2018)，而 Sercu (2002) 在這些基礎上補充跨文化溝通後設認知 (meta-cognition) 的概念，部分學者則認為動機是跨文化交流中特別重要的因素，以動機代替態度，提出了知識、動機、技能組成的三向度跨文化能力模式 (Gudykunst, 2004; Spitzberg, 2000; Spitzberg & Changnon, 2009)。

而其中的跨文化意識被視為調節態度、知識、技能的重要樞紐 (Fantini, 1995, 2000)，是一種綜觀整體，對於自己的認知方式 (Council of Europe, 2018)、想法感覺 (Sercu, 2002) 與行為表現進行監控調整的一種後設概念 (Byram, 2018, 2019, 2020; Fantini, 2000)。美國外語教學協會 (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 簡稱 ACTFL) 於 2017 年推出以跨文化溝通能力為目標的新版外語教學指引即特別強調以學習者為中心的真實性原則，且比起 2012 年的指引大幅提高了對於學習歷程反思的呼籲。王俊斌 (2020) 亦指出文化際取向 (interculturalism) 的課程與教學乃依循「素養導向」(competence-oriented)，以學習者為中心，課程重點不再是特定知識的傳遞，而是要讓學習者具備發展回應複雜真實情境的多元語言與文化的內外能力。

主題文章

綜合上述，由於跨文化溝通能力的跨學科性質，不同領域學者分別從語言、文化、溝通的本質探討跨文化溝通能力（Byram, 1997; Council of Europe, 2018; Deardorff, 2004; Fantini, 2000; Kramsch, 2006; Sercu, 2002; Spitzberg, 2000）。本研究是以行動研究為基礎，著重在課程目標與教學設計的探討，而跨文化溝通能力為目標的教學重點在於適切的語言文化認知方式而非靜態的文化內容（黃雅英，2015），提出跨文化溝通能力的學者 Byram 為了促進理論與實務的連結應用，於 2020 年針對外語（foreign language）以及二語（second language）教學重新修訂了 1997 年提出的跨文化溝通教學與評量的參照指標，透過簡化以及具啟發性的模式，鼓勵教師彈性應用以作為跨文化溝通教學設計與評估的參考架構，詳細類目如表 1 所示：

表 1
跨文化溝通能力課程設計類目與評估方式一覽表

向度	定義與細目內涵	適合的評估方式
態度	好奇心和開放性，願意暫停對其他文化的懷疑和對自己文化的信念，又細分為以下指標：	(a)-(c) 觀察學習者日常所展現的行為（課堂日誌、行為檢核表）。
	(a) 願意以平等的態度探尋與他人交流以認識不同於主流文化或媒體所傳遞的各社會群體之日常文化。	(d)-(e) 透過學習者關於跨文化溝通經驗的反思回饋來檢核（課堂反思、匿名訪談）。
	(b) 有興趣探索自己文化與他文化對於文化背景、產物與文化行為的異同之處及觀點。	
	(c) 願意質疑自己所在環境、群體對於文化行為及產物的價值觀和預設。	
	(d) 對於可能面臨的文化衝擊與不同適應階段的感受能欣然面對並有所準備。	
	(e) 對於語言和非語言交流互動時不同語用習慣與規約能欣然面對並有所準備。	

表 1

跨文化溝通能力課程設計類目與評估方式一覽表（續）

跨文化認知	對自己和他人文化之事實性知識與一般過程知識及其相互關係的理解，包含： (a) 了解自己與他人國家/地區間的歷史與當代關係，並了解涉及兩方之事件、人物的不同解讀視角與集體記憶。 (b) 知道可協助並促進自己與另一文化聯繫往來的聯繫途徑與相關機構。 (c) 不同文化背景的對話者之間產生誤解的原因和過程，包含副語言、文化習俗、社會規範以及對於國族定義的差異等。 (d) 了解自己國家的民族記憶及事件是如何透過社會教育傳承，以及此事件與他國的關聯、其他國家又是如何看待解讀此事件(例如：神話故事或歷史事件)。 (e) 對方國家的民族記憶和自己國家對他們的看法。 (f) 了解自己國家對地理空間的國家定義，並了解其他人如何看待這些自己國家和對話者間的社會差異及其主要標誌。 (g) 對方國家對地理空間、語言區域、內外部邊界的國家定義以及自己對這些定義的看法。 (h) 了解自己和對話者所在國家/地區的社會化過程和相關制度，例如：了解教育系統、宗教機構以及個人獲得國家認同的過程等。 (i) 能認識自己與對話者國內所存在之多元文化及其社會象徵與標籤，例如：社會階級、種族、性別、職業、宗教之特徵，以及非語言行為、社會化模式等無形現象代表的意義。 (j) 了解制度會影響自己和對話者對其日常生活的觀點，並影響之間的關係，例如：重視健康、娛樂、財務狀況、獲取媒體信息的方式、接受的教育制度差異對雙方認知觀點的影響。 (k) 對話者所在國家的社交規範，了解正式和非正式之語言和非語言行為、慣例以及日常情況下的禁忌，如：用餐、不同形式的公共和私人會議、搭乘大眾運輸工具等行為的規約。 (l) 理解符號能力的重要性，如：了解語言和文化認可之間的關係，了解不同語言如何將其說話者置於不同的符號空間中；語言如何喚起歷史文化記憶；語言表現如何創造另類現實。	跨文化認知能力的評估需依事實性知識與程序性知識而採取不同的評估方式如下： 關於自己與他文化的事實性知識。 (i)可透過單次性的問答引出事實知識（文件分析、錄影分析）。 關於文化對自己與他人之影響歷程的關係性知識。 (ii)需透過評論和分析的技術引出的深度學習知識（焦點團體訪談、個人深度訪談）。
-------	--	--

表 1

跨文化溝通能力課程設計類目與評估方式一覽表（續）

跨文化詮釋與連結	解釋和關聯的技能：能夠解釋來自另一種文化的文本或事件，解釋它並將其與自身文化的文本或事件聯繫起來。也就是知道如何理解的能力，相關細目如下： (a) 識別對(聽、讀)接收的文件或事件訊息中的種族優越感或刻板印象等觀點並解釋其原因。 (b) 識別誤解的原因，例如：概念差異、以偏概全、相同詞彙於不同文化間的正負面意涵、忽略非語言行為和副語言訊息在特定文化的意義等，並以其所在之文化系統來解讀。 (c) 能用對方可理解的語言與方式，解釋每個人的不同觀點以及這些觀點的起因，以協助化解雙方矛盾與不理解之處。	(a)-(b) 課堂觀察 (c) 運用「評論」與「分析」收集深度學習的證據（教中學影片觀察）。
跨文化發現與互動	獲得一種文化知識和文化行為新知的能力，以及在實際交流和互動情境下運用知識、態度和技能的能力。也就是知道如何做的行為展現，細目如下： (a) 能善用口語互動多方提問技巧從對話者身上得出文件或事件的概念與價值，並發展出一個對其他現象亦適用的解釋系統。 (b) 能透過閱讀識別多方文本所陳述之己文化與跨文化間的異同觀點和這些文本的來源與關係。 (c) 能識別特定文化情境在語言和非語言的溝通慣例，並依情境調整使用。 (d) 在實際交流中考慮對話者在語言文化的熟悉程度與落差而調整知識技能與態度以適當組合語言文化內容以確保溝通順暢。 (e) 能識別自己文化和他文化在當代和歷史之間的關係，可使用資源來了解當代和歷史文化之間在政治、經濟和社會的關係，並分析所涉及的不同解釋。 (f) 能夠透過公家或私人的文化機構認識當代文化並促進與其他國家文化的跨文化接觸與交流。 (g) 能實際運用知識、技能以及態度居中協調不同文化者間可能的誤會與障礙，以利其跨文化交流能順利進行。	(a)-(b) 課堂觀察、訪談錄音； (c)-(g) 學生與他人之間互動情形的課堂觀察、教中學活動表現（學習歷程檔案、訪談、教中學錄影分析）並綜合參考文獻佐證評估。

表 1

跨文化溝通能力課程設計類目與評估方式一覽表（續）

批判性文化意識	根據系統的推理過程，批判性地評估自己和其他文化中存在的價值觀的能力，細目如下：	(a) 可透過理解、詮釋、發現之技能所呈現之知識性任務來評估（問答訪談）；
	(a) 識別與解釋自己和其他文化之文本和事件中的顯性或隱性價值。	(b)-(c) 可透過關聯和互動技能所做的評論和分析性任務來評估（文件分析、訪談錄影與訪談）。
	(b) 基於有意識的推理過程對文本與事件進行評價分析。	
	(c) 能意識並理性分析自我與他人潛在文化價值的差異及衝突的原因，並進一步求同存異，以促進跨文化的交流與關係建立。	

資料來源：本研究彙整自 Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence -revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters. pp.135-145, 192-229.

二、於跨文化華語課堂實施教中學之理論基礎

「教中學」（LdL）是由在德國教法文的 Jean-Pol Martin 於 1980 年代所提出的教學方法，是對當時強調文法、記憶之外語教學的反動（Grzega & Schöner, 2008），他讓德國學生扮演法語老師來教別的學生法文，此法也已在大學外語課程中推展使用（Oebel, 2005; Pfeiffer & Rusam, 1992; Skinner, 1994），其主要方式是邀請學生針對課程主題進行教學討論與提問設計，強調知識的深度理解與溝通技能的轉化，呼應做中學的精神（Dewey, 1910），而 Byram (2008) 亦提出藉由經驗、真實性的任務來形成跨文化意識之體驗學習概念。無論教中學模式或是跨文化溝通的外語教學均重視 Dewey (1910) 之做中學精神，強調透過實踐與反思來深化學習意義，因此教中學於跨文化華語課堂的應用不僅具理論基礎，根據過去研究的討論，其學習效益還包含「深度提問與後設認知」、「互動模式」、「自我效能」等觀點的支持（Kohetal., 2018），以下進一步探討這些學習效益與跨文化溝通能力的連結：

（一）教學準備階段可提升後設認知能力

第一種觀點認為透過準備提問，可提升後設認知繼而促進自身學習，認為教學時因具有互動性，這之間所預備的提問和回答，可擴展對內容的認知與理解（Duran, 2017; Roscoe & Chi, 2007），而產生一個好的問題需要提問者對學習材料進行深入的處理，並對自己的知識和理解進行後設認知的監控（King, 1992; Rosenshine et al., 1996）。至於如何在跨文化的場域中，適切提問與回應，

主題文章

除了對知識內容的理解外，還牽涉到社會語用文化知識以及跨文化溝通敏感度（Intercultural Sensitivity，簡稱 ICS）。而 ICS 不僅是影響跨文化溝通的重要因素之一，也是用以預測個人跨文化溝通能力的重要指標（Chen & Starosta, 2000），針對國際課堂備課撰擬教案腳本時，除了正確性的考量還需關注跟誰說、何時說以及如何說等語境要素的影響，以此提升跨文化的後設語言能力。

（二）透過教中學可促進知識轉化與反身性的思考

第二種觀點強調透過教學說明以及互動模式可促進知識的內化與轉化，通過向他人解釋，可鞏固自身對於知識的理解，以增強學習效果（Schneider et al., 2010）。而擔任教師的學習者其學習成效在一定程度上則取決於其是否進行了反思性的知識建構（Koh et al., 2018）。而教中學作為一個展演（performance），從語言的詩學功能來看，這樣的實踐對參與雙方均具有高度的反身性：

展演讓談話的動作（act of speaking）成為展示—物體化（objectify）談話動作，讓它在互動場景中提升到一定的程度，並且公開展示它，接受觀眾的檢視。展演提升了談話動作的自我意識，並授權觀眾評價展演者完成的技巧和效果，而每一次互動中的茁生（emergence）特性乃存在於特定脈絡中，溝通能力、個人能力與參與者目標之間的相互作用（Bauman & Briggs 1990）。

透過展演分析能夠帶來語言文化與社會相互關係的豐碩意義，而學習者可以透過另一個人的鏡頭看到自己，並創造所謂文化的「第三空間」（Kramsch, 1993）獲得有關自己文化的另一個重要發現。

（三）透過教學可提高自我效能與自尊心

第三種觀點從教學動機與期望的角度來解釋教中學效益，認為教學過程可回應「人能自我決定並有意義地影響他人的需求」（Benware & Deci, 1984）繼而促使學生主動學習相關材料，且在教中學互相教導的過程中，學生有機會應用並重新組織整理所學的相關資訊（Duran, 2017; Fiorella & Mayer, 2013; Nestojko et al., 2014），促進深度的學習，並提升自我效能感和自尊心（Rienovita et al., 2018）。

綜合上述，跨文化溝通能力強調學習者的反思歷程與真實的交流互動，而關於「教」的具體步驟，源於醫學教育如今已被大量運用於師資培訓的「微型教學」模式，提供了備課、教課、觀課以及議課的具體階段，且研究顯示微型教學中的「角色扮演」、「聚焦演練」以及「立即回饋」等活動特性（Clifford et al., 1977），可同時提升學生和教師的自信（Koross, 2016, p. 291），而學生對於外語教學脈絡的認知亦有助於提升其外語學習的效益，故本文整合跨文化

溝通能力的五大面向，參考微型教學步驟，將「教中學」的備課、教觀課到議課三個階段，針對國際課堂的特性，設計跨文化情境分析與深度提問（備課）、互動交流（教觀課）、回饋反思（議課），三大步驟，以此規劃跨文化溝通能力為目標的行動方案，並於後文進一步說明課程方案的轉變歷程與優化後的課程模組。

參、研究方法與歷程

本研究依循教育行動研究法的反思循環步驟，以分析、規劃、行動、省思、再行動的歷程（McNiff & Whitehead, 2010），逐步發展教中學在大學國際華語課堂的教學模式，並探索此模式之於跨文化溝通能力的效益。課程研究的實施時間為 2020 年 9 月至 2021 年 6 月，共兩個學期，並以前述文獻探討所彙整的跨文化溝通能力類目作為教中學行動研究前、中、後的分析、設計與評估工具，說明如下：

一、行動方案的設計與實施

本研究根據課堂問題情境的分析與省思，經一學期前導研究的回饋與反思，修正課程設計方案如表 2 所示：

表 2
教中學行動方案設計內容一覽表

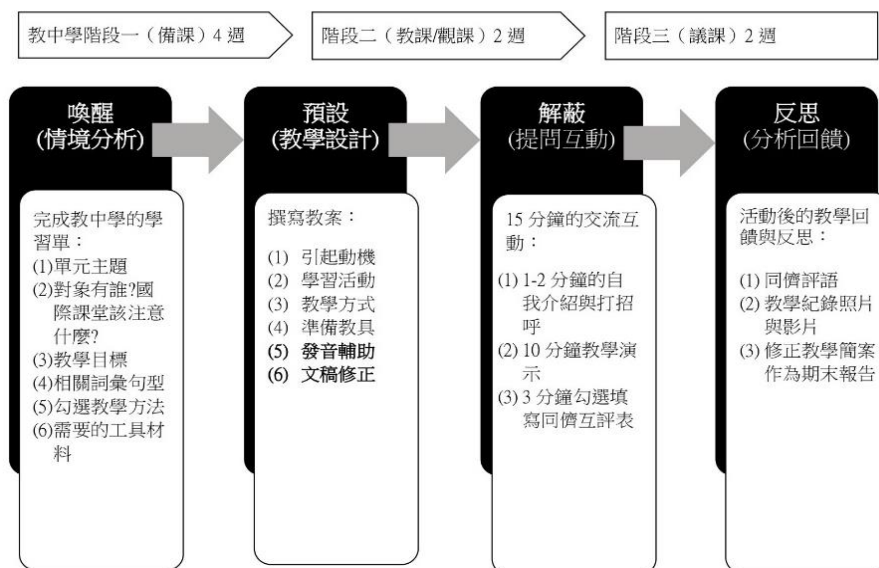
教學場域的挑戰	跨文化溝通教學目標	週次	導入教中學策略的華語文教學活動
缺乏以華語進行跨文化溝通的意願與自信	跨文化敏感度	1-2	1.填寫跨文化敏感度量表喚醒跨文化意識 2.以需求問卷調查出 6 個單元主題：打招呼自我介紹（含科系）、興趣、問路、數字與發音、買東西、搭車
	跨文化溝通基礎能力與跨文化溝通策略	3-8	每週 3 小時的主題活動： 1.課室內的會話練習 2.主題調查與比較 3.課堂口語發表

表 2
教中學行動方案設計內容一覽表(續)

多元語 言文化 需求與 差異影 響評的 公平性	跨文化態 度、跨文 化認知	9	教中學_討論 1.期中回饋並討論喜歡的教學方式 2.討論同儕互評的評估項目為： (1)正確性 (2)趣味性 (3)創意性 (4)流暢性 1.複習教學指示語
	跨文化認 知、跨文 化詮釋 與連結	10-11	教中學_備課(1) (喚醒：情境分析) 1.完成教中學教案學習單 (1)我選的主題是... (2)我的對象有?...該注意 什麼? (3)教學重點目標 (4)相關詞彙句型 (5) 勾選教學方法(6)需要的工具材料 2.蒐集教學材料
教學時 數有限 且無適 用教材	跨文化詮 釋與連結	12-14	教中學_備課(2) (預設：教學設計) 1.繳交教中學教案 2.修正書面內容 3.發展活動 4.製作教具
	跨文化發 現與互動	15-16	教中學_演示(解蔽：提問互動) 1.每人 15 分鐘輪流扮演教師與學生 2.同儕互評給分並給予建議
	跨文化發 現與互 動、跨文 化批判意 識、跨文 化認知	17	教中學_議課(反思：分析回饋) 1.觀看錄影畫面回顧討論 2.說明自己的教學歷程 3.將課堂反思先以母語寫下再試著翻成中文 撰寫於學習歷程檔案中
	跨文化批 判意識	18	繳交學習歷程檔案

前 8 週以傳統教學模式奠定華語文跨文化溝通的基礎能力，於第 9 週進行教中學執行前的課程起始分析與教中學評估標準討論，於第 10 週開始共計 8 週，導入教中學的實驗，詳細實施步驟如下圖 1 所示：

圖 1
LdL 教學方案實施流程



資料來源：黃雅英（2021）

此流程參照 Jean-Pol Martin 於 1985 年提出的 LdL 互動模式為基礎，以主題的方式讓學生進行教學資料的重組、提問與互動設計，重點在讓學生透過教授他人的歷程對學習內容進行分析、轉化、交流與反思，並以微型教學「備課」、「教觀課」到「議課」為基礎做為教中學的具體步驟，讓教學者在具有錄影設備的教室進行約 15 分鐘的教學，之後由教學者與指導者和觀課者共同觀看教學錄影內容，並針對教學優點及待改進的地方共同討論，並給予回饋，本研究考量教中學的國際課堂的特性，在上述步驟前增加備課前的跨文化敏感度活動，也就是研究流程一的「喚醒」階段，再依序搭配備課（「預設」）-教觀課（「解蔽」）-議課（「反思」）共 1+3 個學習步驟，經前導研究（黃雅英，2021）之回饋進行修正，在備課階段的教學設計過程補充安排 2 名臺灣學生進行一對一的「發音輔導」與「文稿修正」，爾後方進行最終的教中學演示。

二、研究對象與背景

本研究以某國立大學國際生之華語必修課為場域，期間橫跨兩個學期，詳細課程與學生背景如下表 3 所示：

表 3
課程與學生背景一覽表

課程	堂數 /每週	分鐘 /每堂	學 期	國籍	年級	人 數	華語 學習 經驗
大學 華 語	3	50	上	菲(2)、印尼(1)、印度(3)、 泰(1)、貝里斯(1)	碩士 (5) 博士 (3)	8	0-2 年
			下	菲(4)、印尼(4)、印度(2)、 泰(1)、貝里斯(1)、華裔背 景馬來西亞國際生(3)、加 拿大(1)、聖多美(1)	博士 (3) 碩士 (14)	17	半年- 2 年

為排除實體與線上教中學差異性的影響，以 6 位全程皆參與實體教中學的非華裔背景學生為主要研究對象，進行實體教中學資料的蒐集分析與訪談紀錄。

三、評量工具

本研究透過課程行動研究方案探討課程模式對於改善課堂的效益以及之於學生跨文化溝通能力的影響，根據研究範疇特性，擇選評估方式如下：

（一）課程模式方面

本研究基於課程評估 (curriculum-based assessment) 的視角，更專注於探討學生以及研究者在此創新教學模式中的經驗及對所獲得之能力的想法，故以行動研究之相關質性研究工具為主要途徑，包含教師反思日誌、協同教學者觀課日誌、學生課堂反思、期末的半結構訪談以及課堂滿意度調查表。

（二）跨文化溝通能力方面

「教育性質的評量」(educational assessment) 其特點應該要有提高、優化學習的潛力，對教育來說，更為迫切需要的是對教學和學習有積極影響的評估計劃 (Gipps, 1994, p.158)。而跨文化溝通能力是涵蓋行為、情感和認知等不同領域的多元能力，許多學者均提醒在評估跨文化溝通能力時應更多地依賴形成性評估 (Lázár et al., 2007, pp. 29-30)，並多倚重以行動為導向的紀錄與省思 (Byram, 2020)，因此，本研究除透過上述質性研究表單，另加上教學錄影記錄，從中分析學生在教中學模式中關於華語文跨文化溝通能力各層面的變化。

四、資料收集與分析

透過多重資料的彙整與分析有助於研究者於行動研究中更瞭解學習者學習的真實狀況，本研究以行動研究作為理論歸納的主要途徑，參照前述「表 1 Byram 跨文化溝通能力課程設計指標與評估方式一覽表」進行以下資料的收集、分析。

（一）觀察資料

本研究觀察分析的方式有二，一為參照跨文化溝通能力課程設計的單元結構性檢核表，以核對的方式查看預定行為是否在觀察中出現；二為非結構性的敘事日誌，透過合作以平衡研究者中心的敘事侷限，包含：教學者、協同教學者分別撰寫的每週課堂日誌，研究者與協同研究者觀看教中學影片之省思札記，最後為學生於匿名課程回饋中對於課堂現象的觀察紀錄。

（二）訪談資料

本研究於期末課程結束後（2020 年 12 月 18 日），由研究人員以英語進行訪談輔以其他語言，進行第一次焦點團體訪談。焦點團體訪談以半結構方式進行，訪談提綱參照 Kolb（1984）重視反思的經驗學習四大元素編制提問，以探求跨文化教中學體驗學習的收穫與反思，內容包含：1. 概述教中學華語的具體經驗（Concrete Experience，簡稱 CE）、2. 分享印象深刻的觀察及反思教中學華語獲得的成就與挑戰（Observation Reflection，簡稱 OR）、3. 總結教中學華語的經驗以將抽象意義概念化（Abstract Conceptualization，簡稱 AC）4. 思考如何進一步探討與實踐應用於未來的跨文化交流與華語學習（Active Experimentation，簡稱 AE）。5. 其他建議。過程亦由訪談者參照跨文化溝通以及教中學文獻探討之面向，進行追問。於 2022 年 1 月 27 日搭配 LdL 課堂照片與錄影資料的回顧，進行第二次焦點團體訪談。於 2022 年 2 月 9 日、10 日進行個別深度訪談。每場次進行約 90 分鐘，全程錄音所有討論內容，並輔以觀察員針對訪談時成員反應、互動等所做的觀察紀錄，亦為本研究的重要資料來源，後由主持人與協同研究者針對資料進行系統性的整理、分析、歸納做初步編碼，並透過和文獻的對照，與協同教學者、協同研究者、教育界夥伴反覆討論，逐步指認與釐清行動研究各階段問題及成效。

（三）文件資料

文件資料來源有三，包含學生教中學影片上學期 8 份，下學期 5 份，各 15 分鐘的逐字稿、學生於教中學課程結束後之回饋單共 13 份，以及學生為完成教

主題文章

中學活動所記錄之筆記或材料共 13 份，並取其中 6 名完整參與上下學期實體教中學循環的個案文件進行本篇論文主題之資料分析。

上述資料分析的編碼代號與意義，如表 4 所示：

表 4

大學華語教中學編碼資料代碼意義與來源一覽表

資料種類	資料代號	代號意義	資料來源
觀察資料	(華語課室觀察, 20190101)	於 2019 年 1 月 1 日華語課堂的觀察紀錄	研究者、 協同教學者、學生
	(教中學影片觀察, 20190101)	於 2019 年 1 月 1 日觀看教中學影片之省思札記紀錄	
	(課程回饋 1, 20190101)	指 2019 年 1 月 1 日的第一筆匿名課程回饋	
訪談資料	(訪協同教學者 A, 20190101)	於 2019 年 1 月 1 日訪問協同教學者的談話紀錄	研究者、 協同研究者
	(焦點團體訪談 1A, 20190101)	指 A 於第一次非正式訪談的紀錄	
	(焦點團體訪談 2A, 20190101)	指 A 第二次正式訪談的紀錄	
	(個人深度訪談 1A, 20190101)	指 A 焦點團體訪談後的深度訪談記錄	
文件資料	(A 的教中學影片, 20190101)	指 A 學生 2019 年 1 月 1 日的教中學報告影片紀錄	學生、協同教學者
	(A 的教中學回饋, 20190101)	指 A 學生 2019 年 1 月 1 日的教中學回饋	
	(A 的教中學材料, 20190101)	指 A 學生 2019 年 1 月 1 日的教中學文稿與備課文件	

研究者根據上述步驟對已編碼資料及其關係性敘述資料，進行對照、撰寫，以摘述其所呈現的理論，並藉以回答研究過程中逐步訂定的研究問題，作為後續研究調整與發展之參考。

五、研究信實度

本研究根據研究方法與資料特性，採用三角檢定法和參與者檢核以確保研究信實度，在三角檢定法方面透過課室觀察、焦點團體訪談以及影像分析進行資料蒐集分析；在資料的信實度上，先就參與者施以社會期許量表 (Crowne & Marlowe, 1960) 排除具較高社會讚美需求的受訪者 1 名，並透過前後 2 次的焦

點團體訪談，以及非正式的個人回饋來了解訪談資料的一致性，另考量以非母語訪談的表達限制，於受訪時搭配影音圖說作為非語言表達訊息輔助，並同步錄影以確認確切意思，於訪談後 1 週內提供中英對照的訪後逐字稿供受訪者核實，以確保相關研究資料的信實度。

六、研究倫理

本研究在蒐集錄影與訪談資料前，設計中英對照的書面「知情同意書」向參與者說明研究目的及方法，包含錄影方式、訪談大綱及權益維護的具體措施與操作方式，為了確保受訪者是在無壓力的情況下受訪，研究者於學期成績送出後始安排協同研究者進行焦點團體以及一對一的匿名訪談。

肆、結果與討論

本研究以 Byram 2020 年修訂的 ICC 教學與評量評估架構，輔以其他跨文化外語教學學者針對跨文化溝通能力提出的跨文化意識 (Fantini, 2000)、跨文化溝通後設認知 (黃雅英, 2015; Sercu, 2004)、跨文化敏感度 (Bennett, 1984; Chen & Starosta, 2000) 等範疇，依序探討國際生於教中學歷程的跨文化溝通能力展現與發現。

一、教中學第一階段：備課分析與設計

教中學行動研究第一階段對學生跨文化溝通能力的影響，主要涉及「跨文化溝通態度」的正向改變以及「跨文化後設認知」的展現，茲說明如下。

(一) 對於教學場域的分析有益於跨文化敏感度的養成

在 LdL 的備課階段學生有機會應用「談論語言的語言」(language about language) 此種「後設語言功能」(metapragmatic discourse)，有意識的去思考、詢問關於「怎麼說才好」、「這樣說是否恰當」等訊息的敏感度，並回應跨文化態度指標中所說的「(e) 對於語言和非語言交流互動時不同語用習慣與規約能欣然面對並有所準備」(Byram, 2020, p.136)，如以下回饋所示：

準備這對我來說，有趣是如何讓不同的學生們（扮演學生的同儕）理解我在教什麼，所以我需要想出一種有趣的方式來傳達信息，這既有趣又能同時學習（個人深度訪談 B，20220209）。

主題文章

對程度好的同學來說要練習的不是詞彙文法的正確性，而是如何重新組織這些內容讓程度較低的同學也能聽懂並理解（訪協同教學者 A，20201211）。

……這讓我們學習如何準備課程或主題來教給其他人，我必須整合這些資訊，強調怎麼教、如何用，但這取決於我要教的主題還有我面對的學生（焦點團體訪談 2C，20220127）。

Byram（2020）提到跨文化溝通者須根據情境與對象的程度調整語言的內容與用法，而不是單單展示語言的精確度與流利度，透過教中學的方式讓學習者有機會積極思考在跨文化語境下「應該怎麼說才好」的跨文化敏感度。

（二）準備教學材料間接促進跨文化溝通的正向態度

跨文化溝通能力需要好奇心與探究的精神以對跨文化學習以及異文化人事物保持開放的態度（Byram, 1997; Deardorff, 2009），從學生的訪談可看出其主動性且回應了「（a）願意以平等的態度探尋與他人交流以認識不同於主流文化或媒體所傳遞的各社會群體之日常文化」（Byram, 2020, p.136）的跨文化態度指標：

……由於我的發音不好，他們可能無法完全理解，但我真的是有嘗試使用中文來與人互動（焦點團體訪談 2E，20220127）。

……雖然我無法流利地與當地人互動，但我**仍然會嘗試**對他們說些簡單的中文來讓他們理解（個人深度訪談 G，20220210）。

學生在備課階段為了尋求內容適切性，更願意走出文化舒適圈，多方詢問以調整自己的授課腳本，甚至從中體會積極以目的語（target language）與當地人進行跨文化溝通時，即使不夠正確流利，但在文化上卻能表現出積極尊重他人語言文化的態度，因而有助於雙方關係和語言文化的正向循環：

……當你說他們的語言時，你會讓他們感受到他們文化的重要性。你也可以因此與他們建立更好的關係如果你是有興趣學習他們的語言（焦點團體訪談 2F，20220127）。

（三）教案的推敲促進對自我與他人跨文化後設認知的關照

教學中要產生一個好問題需要提問者對學習材料進行深入的處理，並對自己的知識和理解進行後設認知的監控（King, 1992; Rosenshine et al., 1996）。Byram（2020）參照體驗學習理論（Kolb, 1984）重申語言教學須給予學生自主學習的機會，以發展他們對整體學習歷程的知識也就是後設認知（metacognition）

(Gipps, 1994, p.24)，而 LdL 活動也確實引發學生思考這些問題，如以下訪談內容所示：

……你不能只是簡單地聽一聽或是選擇性地瀏覽一些內容，而是要深切地了解該主題的相關討論好讓自己有效地教學（焦點團體訪談 1F，20201218）。

……我學習到關於如何準備自己，以及如何讓他人理解幾個單詞或如何讓他人練習語言的想法（焦點團體訪談 2E，20220127）。

……我是傾向透過實際操作來學習的學習者，所以我通過視聽和親身體驗來學習……他們可能利用視覺、聽覺或者互動學習，每個人都可以用不同的方式學習（個人深度訪談 B，20220209）。

綜合上述，在備課階段，雖然還沒進行跨文化教與學的交流互動，但為了有效詮釋自己的意思，學習者須不斷與自己對話、與內容對話，透過質疑推翻再確認的歷程，刷新自己的語言文化甚至是學習習慣，同時也須確保自己所設計規劃的語言活動能在跨文化溝通課堂中適切地傳遞。

二、教中學第二階段：教學演示與觀課

此階段對學生跨文化溝通能力的影響，主要顯現於「跨文化發現與互動」的教學行為，同時也從學生展示的教材可觀察到「跨文化詮釋與連結」以及「特定跨文化認知」的展現，說明如下。

（一）教中學的體驗過程促進跨文化的發現與互動

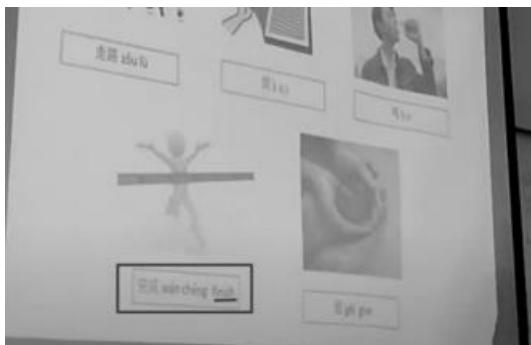
LdL 模式強調透過教學說明與互動模式可促進知識內化與轉化（Ito & Kakihana, 2009），而跨文化發現與互動即是指在實際跨文化溝通約束下，獲得一種文化和文化實踐的新的能力，如學生 B 提到「你有機會了解其他人如何理解語言以及他們將如何教授該語言，因此你可以從他人那裡學到不同的觀點（個人深度訪談 B，20220209）。」以及 F 的回饋「這個活動讓我印象深刻的是自我發掘、學習。它使我發掘新事物並使我的創造力能夠浮出水面（F 的教中學回饋，20201218）。」

而透過教中學演示也進一步觀察到指標中的「(d) 在實際交流中考慮對話者在語言文化的熟悉程度與落差而調整知識技能與態度以適當組合語言文化內容以確保溝通順暢。」（Byram, 2020, p.142）的行為展現，如下圖學生 D 的書面表達：

主題文章

圖 2

學生 D 的教中學簡報 (20201218)



學生 D 為程度稍好的學生，在這張 PPT 中，上排為已學過的生詞，只呈現中文字跟漢語拼音，但左下的補充生詞「完成 wánchéng finish」則另補充英文翻譯，從中可以看到學生對於高異質課堂的敏感度以及對他者的關照（教中學活動觀察，20201220）。

在教中學的口語表達記錄中也發現，學生願積極以簡單中文來解釋中文，而不是直接以英語進行跨文化溝通：

學生 B：「恭喜發財是什麼意思？」

某學生回答：「祝你有錢、很多錢。」

學生 B：「對！錢、有錢這是大家都想要的對吧！」

（B 的教中學影片，20201218）。

學生也表示，透過真實的跨文化溝通教學互動確實也讓他們對自己以及他人有了新的啟發：

這個活動讓我印象深刻的是……它確實為我提供了以創造性和引人入勝的方式傳達主題的靈感（F 的教中學回饋，20201218）。

準備這個對我來說，有趣的部分是如何讓不同的學生們理解我在教什麼，所以我需要想出一種有趣的方式來傳達課程信息，這既有趣又能同時學習（個人深度訪談 B，20220209）。

除了知識的內化與轉化，因為有了實際應用中文來教中文的經驗，讓學習者獲得說中文的自信，如以下訪談內容所示：

……透過教學你會得到自信，而且你必須強迫自己去學習，好讓自己能夠教導別人，這幫助真的很大（焦點團體訪談 1F，20201218）。

（二）浮現對於跨文化連結與比較的多元圖像

學生的教中學材料展現了關於跨文化詮釋與連結的多元圖像，此能力是指能夠內外比較且從多元的視角來評估解釋來自另一文化的文本或事件，例如：學生以節慶為主題連結比較聖誕節與農曆春節的祝福：

圖 3

學生 B 自製的教中學教具（20201218）



學生 B 是同儕互評中分數最高的一個，他選擇的主題是節慶，剛好搭配期末的聖誕節跟寒假的農曆春節，進行祝福語的連結比較……（教中學影片觀察，20201220）。

也回應了 Byram (2020, p.140) 跨文化詮釋與連結指標中的「(b) 可以識別誤解的原因，例如：概念差異、以偏概全、相同詞彙於不同文化間的正負面意涵、忽略非語言行為和副語言訊息在特定文化的意義等，並根據特定文化脈絡情境進行解讀。」，如以下觀察：

學生分享買手搖飲的經驗，以為少糖 (less) 在英文的理解應該是指 20%-30% 的糖，喝了以後覺得怎麼還是這麼甜（實際上是 70%-80%），原來是認知基準的不同，就像「打八折」（20% off）的中英文思維剛好相反一樣……（教中學影片觀察，20201220）。

（三）以多元的方式表現出對於特定文化事實的認知

跨文化認知是指對自己和對話者所在國家的社會群體及其產品和實踐以及社會和個人互動的一般過程的知識 (Byram, 1997)，而教中學的教學階段主要呼應了 ICC 認知指標中的「(c) 不同文化背景的對話者之間產生誤解的原因和

主題文章

過程，包含副語言、文化習俗、社會規範以及對於國族定義的差異等（Byram, 2020, p.138）以及（i）能認識自己和對話方國家所存在的多元文化與其社會象徵及標籤，如：社會階級、種族、性別、職業、宗教及其特徵，或非語言行為、社會化模式等無形現象代表的意義。」（Byram, 2020, p.138）等事實性知識的要素如下：

圖 4

學生 H 的教中學簡報（20201218）



學生 H 以數字搭配文化意涵以及手勢的比較來吸引注意，除了連結到自己國家的手勢習慣來進行跨文化的比較外，也注意到副語言的地域性與多元性差異（教中學影片觀察，20201220）。

另從學生的口語表達發現，學生不僅理解聲調在華語文跨文化溝通中具辨義的重要功能，也展現了對於「自己與對話者」的理解，能意識到自己母語對於華語發音的局限與影響，並進一步應用非語言的策略來完善跨文化溝通如下：

……學生 A 的教學，特別著重聲調，他們也學會透過手勢來輔助要表達的確切聲調，並且應用英文的重音策略來表示四聲，例如：筆電的電，國際生的四聲容易下不去，該名學生就補充說明就像英文的“no”，重重往下發出就是了…（教中學影片觀察，20201220）。

也回應了指標「(k) 關於對話者所在國家的社交規範，正式和非正式之語言和非語言行為、慣例以及日常情況下的禁忌，如：用餐、不同形式的公共和私人會議、搭乘大眾運輸工具等行為的規約。」（Byram, 2020, p.139），如以下同學於教中學時分別針對手勢以及數字的文化禁忌進行說明：

（Four）四表示「死亡」，五……（Eight）八意思是財產與財富……（H 的教中學影片，20201218）。

我記得上次有很多「可以做」和「不可以做」的事情一樣，例如你不能送別人手錶/鐘，類似這些東西。當然還有語言，常會有很多誤解，……如果你犯了錯誤，你會真正記住為什麼會出錯並且你會更了解它。（焦點團體訪談 2F，20220127）。

三、教中學第三階段：觀看錄影進行議課分析與反思

教中學行動研究第三階段，主要在透過影片回顧，學生得系統分析自己與他人的教學行為，展現出對於「跨文化批判意識」的覺察，說明如下。

（一）對於多元學習風格與因素的覺察與反思

文化批判意識需對於語言文化如何影響自我與他人在文化觀念、行為、產物的差異與功能有所意識，且需要經過體驗、覺察乃至反思進一步驅動跨文化態度認知以及行為的改變，尤其對差異性的覺察與比較，是喚起文化批判意識的重要認知活動，如下：

……看到來自不同國家的同學所展示的不同的教學風格還有他們詮釋這些主題的創意與想法，都讓我印象深刻……（個人深度訪談 B，20220209）。

與來自不同國家的人一起做這個（教中學的）學習是一個很好的經歷，因為它幫助我了解他們的文化，也幫助我了解甚至某些單詞（中文）有時與他們（別的國家）的單詞/語言相似……（個人深度訪談 G，20220210）。

學生們意識到隱含的文化信仰與教育經驗造成自己與他人在教學期望的落差，而這些差異不僅被接受還被欣賞，從 Bennett（1993）的跨文化敏感度發展模式（Developmental Model of Intercultural Sensitivity，簡稱 DMIS）來看，學生已從差異最小化（minimization）的種族中心主義階段，透過文化差異的對比與分析喚醒文化意識，過渡到接受差異（Acceptance）的階段，並認識到任何一個現象與問題都有多個方面與可能。

而教中學在反思階段，藉由影片的回放觀看與評析，讓學生「可以使用一系列分析方法將文件或事件置於上下文中（起源/來源、時間、地點、其他文件或事件）並展示所涉及的意識形態」（Byram, 2020, p.143），也就是透過對於教學相關要素的順序安排、內容比重、呈現方式等系統性的分析，從中窺見自己與不同教學者對於何謂語言教學與學習的意識形態差異，例如：認為傳統語法翻譯法為正統者，就會著重在語法的講解以及內容的正確性，認為外語教學的目的是建立關係與人互動者，就會著重在大量的會話練習，因此學生在反思

主題文章

階段透過對教學歷程的脈絡性分析發展「(a) 識別和解釋在自己和其他文化中的文件和事件中的顯性或隱性價值」(Byram, 2020, p.143)。

觀察其他人、聽其他人授課的時候你可以看到不同的教學方式，……我以我認為能夠學習和理解它的方式來教學，……他們有可能也是使用他們認為對他們來說最容易（理解）的方式或他們認為對其他人來說最容易（理解）的方式，有很多不同的方式和不同的教學方法，這些想法和創造力/創意非常令人印象深刻（個人深度訪談 B，20220209）。

其中該同學提到，他以他認為的方式識別自己與其他教學方式的價值差異，可見其對於自己與他人的教學行為的評價分析是有意識的，亦如 Byram 於批判性文化意識中所言「(b) 基於有意識的推理過程對文件與事件進行評價分析」(Byram, 2020, p.143)。

此外，也有學生能夠意識到語言文化的學習成果，不是單靠教師、學生個人的靜態知識輸入，而是如 Guilherme (2002) 所說的「所謂的語言文化知識是一個建基於人際關係的相互認同、體現的過程」，如下：

……很多事情是同時發生的，學生和老師須同時快速地意會、解釋、處理和理解來進行課堂活動……決定教育成果的最重要因素是由每個學生或學習者來決定的（焦點團體訪談 2C，20220127）。

(二) 對自己意識形態和其他意識形態之間的潛在衝突有所思考

同時也浮現了「(c) 能意識並理性分析自我與他人潛在文化價值的差異及衝突的原因，並進一步求同存異，以促進跨文化的交流與關係建立。」(Byram, 2020, p.144) 的批判意識，也就是能對自己的意識形態和其他意識形態之間的潛在衝突有所感知，並能夠找出共通處或降低衝突的事件來進行互動如下：

……來自不同國家的同學，每個人都有自己的教學方法，這是一種不同的體驗，每個人都提出了自己的想法，是的，我覺得向其他國家的人學習並理解他們是如何處理這項活動對我來說真的很有幫助（焦點團體訪談 2E，20220127）。

而透過觀看自己與他人的教學影片可以讓學生意識到自己的發音、互動特點以及會話習慣，透過差異引發自我覺察。而當學習者了解到自我視域的極限時，也才會有思維翻新的可能，如以下訪談：

……讓自己接觸另一種語言，你會體會到文化和語言的多樣性、差異性，以及每種語言的獨特之處，每種語言在其他人的文化中的豐富程度（焦點團體訪談 2F，20220127）。

除了上述跨文化溝通能力的發展，研究亦發現，教中學比起為了會話練習進行的角色扮演，教師角色的自我期許與授業的使命感，更能夠激發學生的自我要求，並藉由完成此具使命感的任務提高說華語的自信。此外，在「高認知層次的深度學習」以及「評量的公正性」的滿意度都獲得滿分，且確實回應了不同程度學習者的學習需求，學生紛紛表示「……精彩的教學方式幫助我和班上其他不同程度同學提升華語能力」（課程回饋 1，20201107）。、「班上程度不一，對程度好的同學來說，會太過無聊，對程度有限的同學來說，又太過困難，但我真的很喜歡我的華語課，這門課回應了我們不同的程度、需求以及興趣」（課程回饋 2，20201107）。在班級氣氛方面，易位思考與角色扮演也間接促進了國際課堂師生同儕間的相互同理，有利於化解國際課堂可能的誤解營造正向的課堂氣氛。

伍、結論與建議

本研究透過教中學的行動研究，回應大學華語國際課堂的跨文化溝通學習需求與挑戰，此方式不僅具高度反身性，也觸發華語文跨文化溝通能力的連結、比較與省思，以下總結上述研究結果，首先，說明教中學課程的規劃、調整與提醒；其次，從跨文化溝通能力的五大面向，說明國際生的能力發展與學習成效。

一、大學華語教中學課程的規劃與調整

（一）大學華語教中學參照微型教學步驟之規劃與調整

根據「備課」→「教/觀課」→「議課」，發展跨文化溝通能力，具體可行，但考量大學華語的國際課堂特性，以及國際生的華語文能力，在正式進入教中學體驗前，應規劃跨文化溝通的預備工作與華語文基礎能力的輔助措施，另外在備課階段，根據學生的回饋，詞彙語法可借助翻譯軟體或教科書資源來檢查確認，但語音方面尤其聲調的部分的學習工具就相對缺乏，此外建議在進入教學演示階段前，先進行口語的輔導並協助將書面語修正為更口語化的口說內容。

（二）大學華語教中學整體課程實施階段與各階段的教學建議

1. 預備階段：

主題文章

在預備階段，先透過「外語學習信念與需求」調查，喚醒國際課堂的跨文化敏感度並根據需求調整教中學單元主題，其次，提供華語課堂指示語和跨文化溝通策略的聽講練習，最後，探討外語教與學的喜好與設計脈絡，才讓學生擇選主題進行教學設計。

2. 執行階段：

分為備課階段、教/觀課階段、議課階段

- (1) 教中學的備課階段與教學資源，包含情境分析與微型教學的目標設定，並鼓勵學生使用真實性材料以及自己國家的素材以利跨文化的連結與比較。
- (2) 教中學的教課階段與語音輔導，包含提問互動與交流觀察，此部分鼓勵學生以中文為主要語言進行互動，設計教學活動，並在教學前先就教學內容用語以及發音進行輔導與練習，並錄製口說草稿供學生練習
- (3) 教中學的議課階段與翻譯輔助，包含分析比較與反思，這部分由學生根據當日的自我省思以及同儕回饋的評量表，透過教學影片的回放，先於課堂上以中文或英文口頭分享自己對於教材教法、教學設計、師生關係、測驗評量以及教中學的想法，並允許學生以自己的母語進行反思筆記，課後再試著總結並翻譯成簡短中文的心得回饋。

二、教中學對於國際生華語文跨文化溝通能力的效益

教中學過程是個人與自我、與他人、與情境多方反覆對話的動態過程，透過教中學的演示，師生得將隱而不顯的學習文化差異，在扮演教學者與學習者時具體展現出來，並於議課階段透過錄影的觀看與系統性的分析促進跨文化意識的覺察與反思，整體而言此教中學可觸發跨文化溝通能力的五大面向，尤其是批判性跨文化意識。詳細說明如下：

(一) 跨文化溝通態度

學生在備課階段為尋求教中學內容的正確性與適切性加上教師身分所賦予的使命感，展現出積極以目的語與當地人進行跨文化溝通的態度，同時也表現出準備好參與語言與非語言交流的正向態度，在教中學的備課階段尤其可促進學習者走出課堂與華語母語者求知的動機與勇氣，有助於華語文跨文化溝通正向態度的培養。

（二）跨文化溝通認知

透過教中學，學生展現了對跨文化溝通誤解相關因素的理解、體認自己與交流者文化的多元性與差異性以及對語用文化知識的了解，展示了事實性與程序性的跨文化認知能力。尤其於教中學第二階段（教課/觀課階段），對於協助學生培養理解國際課堂中存在的語言文化乃至教育信念差異，特別明顯。

（三）跨文化溝通詮釋與連結

因學生有機會就文化的不同面向進行比較，並發現其中的差異，尤其在備課與觀課階段可引發學生對跨文化課堂多元學習圖像的理解與比較，然囿於文化詞彙的難度跟華語能力的落差，文化理解與詮釋時學生相對依賴英語跟非語言策略，未來為了鼓勵學生以華語深入探討文化，可進一步應用「語言與內容導向學習」（Content and language integrated learning，簡稱：CLIL）的教學策略，提供多層次的語言鷹架（Coyle, 2010），除現有的教中學課堂互動用語（language for learning）外，還可補充主題相關的文化知識語言（language of learning），並將學生於教中學進行文化討論時自然說出的相關用語（language through learning）進一步彙整於教中學的學習工具表單中，藉由多層次的語言鷹架促進華語文跨文化詮釋連結的能力。

（四）跨文化溝通發現與互動

研究發現，教中學的教課階段，扮演教師的學習者需積極體察以華語做為跨文化溝通者的表達模式與策略，且特別有助於高異質班級中不同華語程度與文化背景者間的交流互動，也有益於華語文跨文化溝通技能的發展。

（五）跨文化批判意識

因教中學在議課階段需透過教中學影片進行脈絡性的回顧、評析與比較，有機會發現自我與他人的侷限與特色，繼而發展跨出文化批判意識，此深切的反思，有助於重建適切的跨文化華語學習思維與行為模式。此外，在備課階段也有助於發展學習者對自我語言文化行為的監控調整，直接參與主題式課程的設計過程，則有助於學生對華語文跨文化學習脈絡知識的理解，發展跨文化溝通學習的後設認知，而此高度反身性的認知活動即為培養跨文化批判意識的重要歷程。

三、未來研究建議

本研究之教中學並無加入多人分組的模式，僅就實體教中學進行深度觀察與分析，未來研究可視疫情狀況，加強合作學習的機制，亦可進一步比較實體

主題文章

教中學與線上教中學之於跨文化溝通能力以及改善高異質性課堂的差異。在教材教法方面，國際生偏好使用真實性照片來做為語言文化連結、比較的材料，而教學方法是否具創意性被學生視為重要的教學評估面向，恰回應跨文化溝通能力所強調的「高認知層次的學習活動」，故建議以真實性教材進行多元語言與文化的連結，並補充可用以進行文化討論的語言鷹架。在研究對象上，則可進一步邀請師資生入班共同觀課、議課以從中提升雙方的跨文化溝通素養並加強合作學習的機制。

致謝

衷心感謝參與本研究之所有師生以及審查委員專業用心之寶貴建議，裨益良多。本文為教育部補助之教學實踐計畫「『外籍學生教華語?!』——『以教中學』模式培養國際學位生的華語文跨文化溝通能力」(PED1101170)之部分研究成果，特此感謝。

參考文獻

- 王俊斌(2020)。多元文化、文化際與後素養導向：能力取向觀點的批判性擴展。**課程與教學**，23(3)，1-27。
- 黃政傑(2007)。我國大學課程教學的改革方向與未來。**課程與教學**，10(4)，1-14。
- 黃雅英(2015)。**華語文跨文化溝通教學理論與實務**。新學林。
- 黃雅英(2020)。高教國際化下通識學分型華語課程架構分析與改進之研究。**通識教育學刊**，25，29-64。
- 黃雅英(2021)。LdL 教中學應用於大學國際學位生華語教學域之先導研究。**臺灣教育研究期刊**，2(1)，113-135。
- 劉美慧、游美惠、李淑菁(2016)。**多元文化教育(四版)**。高等教育。
- American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2017). *The NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements for Intercultural Communication*. National Council of State Supervisors for Languages. https://ncssfl.org/wp-content/uploads/2019/05/LF-Intercultural_Can-Do.pdf

- Bauman, R., & Briggs, C. L. (1990). Poetics and performances as critical perspectives on language and social life. *Annual review of Anthropology*, 19(1), 59-88.
- Bennett, M. J. (1984, November). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity* [Paper presentation]. The Annual Conference of the Council on International Exchange, Minneapolis, Minnesota.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Intercultural Press.
- Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2018). An essay on internationalism in foreign language education. *Intercultural communication education*, 1(2), 64-82.
- Byram, M. (2019). An internationalist perspective on internationalisation. In *Educational Approaches to Internationalization through Intercultural Dialogue* (pp. 15-26). Routledge.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe.
- Chen, G. -M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 3-14.
- Clifford, R. T., Jorstad, H. L., & Lange, D. L. (1977). Student evaluation of peer-group

主題文章

- microteaching as preparation for student teaching. *Modern Language Journal*, 229-236.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of consulting psychology*, 24(4), 349.
- Deardorff, D. K. (2004). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. In D. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 477-491). Sage.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D. C Heath & Co Publishers.
- Duran, D. (2017). Learning-by-teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(5), 476-484.
- Fantini, A. E. (1995). Introduction-language, culture and world view: Exploring the nexus. *International Journal of Intercultural Relations*, 2(19), 143-153.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural competence. *SIT Occasional Paper Series*, 1, 25-42.
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2013). The relative benefits of learning by teaching and teaching expectancy. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 281-288.
- Gadamer, H. G. (1990). *Gesammelte Werke/I: Hermeneutik; 1 Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Mohr.
- Gipps, C.V. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. Falmer.
- Grzega, J., & Schöner, M. (2008). The didactic model Ldl (Lerner durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society. *Journal of*

Education for Teaching, 34, 167-175.

Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. Sage.

Guilherme, M. M. (2002). Critical citizens for an intercultural world. In *Critical Citizens for an Intercultural World*. Multilingual Matters.

Hutchins, M. R. (1990). *The great conversation*. Encyclopedia Britannica, Incorporated.

Ito, T., & Kakihana, S. (2009). Why Does Explanation Improve Student Tutors' Understanding? Effect of Presence of a Peer. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 57(1), 86-98.

King, A. (1992). Facilitating elaborative learning through guided student-generated questioning. *Educational psychologist*, 27(1), 111-126.

Koh, A. W. L., Lee, S. C., & Lim, S. W. H. (2018). The learning benefits of teaching: A retrieval practice hypothesis. *Applied Cognitive Psychology*, 32(3), 401-410.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Koross, R. (2016). Micro teaching an efficient technique for learning effective teaching skills: Preservice teachers' perspective. *IRA International Journal of Education and Multidisciplinary Studies*, 4(2), 289-299.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford university press.

Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252.

Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G. S., & Peck, C. (Eds.). (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence: A guide for language teachers and teacher educators*. European Centre for Modern Languages.

Martin, J.-P. (1985). *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler: Fremdsprachenunterricht auf der lerntheoretischen Basis des*

主題文章

Informationsverarbeitungsansatzes. Narr Verlag.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your Action research project (3rd ed)*. Routledge.

Nestojko, J. F., Bui, D. C., Kornell, N., & Bjork, E. L. (2014). Expecting to teach enhances learning and organization of knowledge in free recall of text passages. *Memory & Cognition*, 42(7), 1038-1048.

Noffke, S. E. (1998). Multicultural curricula: “Whose knowledge?” and beyond. In L. Beyer & M. Apple (Eds.), *The curriculum: Problems, politics, and possibilities* (pp.101-116). State University of New York Press.

Oebel, G. (2005). Lernen durch Lehren (LdL) im DaF-Unterricht: Eine ‘echte’ Alternative zum traditionellen Frontalunterricht [Learning by Teaching (LdL) in teaching German as a foreign language: A ‘true’ alternative to traditional chalk and talk teaching]. In *Herausforderung und Chance: Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan*, ed. P. Balmus, G. Oebel, and R. Reinelt, 148-65. Iudicium.

Pfeiffer, J., & Rusam, A. M. (1992). Der Student als Dozent. Die Methode ‘Lernen durch Lehren’ an der Universität. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/Main: Verl. P. Lang, 425-433.

Rienovita, E., Taniguchi, M., Kawahara, M., Hayashi, Y., & Takeuchi, Y. (2018). Implementation of interactive peer learning environment enhances learners’ self-esteem and self-efficacy. *International Journal of Learning Technologies and Learning Environments*, 1(1), 1-24.

Roscoe, R. D., & Chi, M. T. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors’ explanations and questions. *Review of educational research*, 77(4), 534-574.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.

Schneider, B., Jermann, P., Zufferey, G., & Dillenbourg, P. (2010). Benefits of a tangible interface for collaborative learning and interaction. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 4(3), 222-232.

- Sercu, L. (2002). Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some implications for course development. *Language Culture and Curriculum*, 15(1), 61-74.
- Sercu, L. (2004). Assessing intercultural competence: A framework for systematic text. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
- Skinner, J. (1994). Learning by teaching. *Zielsprache Englisch*, 2(94), 38-39.
- Spitzberg, B. H. (2000). A model of intercultural communication competence. In L. A. Samour & R. E. Porter (Eds.), *Intercultural Communication: A Reader* (pp. 375-387). Wadsworth.
- Spitzberg, B.H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D.K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Sage publications.
- Tan, Charlene. (2006). Philosophical perspectives on education. In C. Tan., B. Wong., J.S.M. Chua., & T. Kang (Eds.), *Critical Perspectives on Education: An Introduction* (pp. 21-40). Prentice Hall.

A Study on Applying Learning by Teaching Strategy to Cultivate Intercultural Communicative Competence of International Students in TCSL Course

Ya-Ying Huang

This study applies action research, observational method, document analysis, focus group interview and in-depth interview to explore the effectiveness of integrating LdL (Lernen durch Lehren, learning by teaching) into Mandarin curriculum in the university and how it affects the development of students' intercultural communication competence. The result shows that LdL can solve the problems of mixed-ability and fairness issue in course assessment. Moreover, students' commitments in teaching actually facilitate their motivations of self-learning as well as in-depth thinking. The study selects five international students from those attending in this Mandarin L2 course of a university in the northern Taiwan to participate in focus group interview in the December of 2020. Then, the recording data and notes were turned into transcripts for researchers to read, discuss, and carry out data analysis. The findings are as follows. First, teaching preparation can facilitate students' positive attitudes towards intercultural communication. Second, during teaching and classroom observation, the micro-teaching presentation helps students develop Chinese intercultural communication and paraphrasing skills and strategies. Finally, the stage of classroom debriefing enables students to reflect and establish the appropriate intercultural Chinese learning model.

Keywords: higher education, mandarin L2 learning, LdL, learning by teaching, intercultural communication

Ya-Ying Huang, Associate Professor, Mandarin Learning & Education Center, General Education Center from National Taiwan Ocean University.

Corresponding Author: Ya-Ying Huang, e-mail: yayingh@email.ntou.edu.tw