

小學生國際交流 跨文化能力指標之建構

黃文定 國立暨南國際大學國際文教與比較教育學系助理教授

摘要

本研究的目的乃在建構我國小學生國際交流跨文化指標，以作為準備與規劃國際交流，以及評估其成效的依據。本研究採用半結構式訪談、焦點團體以及德懷術三種研究方法，蒐集學者與實務工作者的意見，結合理論與實務，建構跨文化能力指標。經過上述研究方法建構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：心理適應、開放探索、尊重他人與他國文化；「知識與理解」向度包含二個項目：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：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」向度包含二個項目：對文化的多元思考與判斷、對訊息內容的多元解析與判斷。每個項目包含二至四項指標。本文最後提出未來推動國際交流與進行相關研究的建言。

關鍵詞：國際交流、跨文化能力、能力指標、小學生



A Construction of Intercultural Competence Indicators for Primary Students Participating in International Exchanges

Wen-Ding Huang

Assistant Professor, Department of International and Comparative Education, National Chi Nan University

Abstract

The purpose of the research is to construct a set of intercultural competence indicators for Taiwan's primary students participating in international exchanges as a guide for preparing and planning international exchanges as well as evaluating their effect. The research employs semi-structured interview, focus group and Delphi technique to collect the opinions from scholars and practitioners, integrate theories and practices, and develop a set of intercultural competence indicators. After employing the above research methods, a set of indicators is formed with 4 dimensions, 10 items, and 27 indicators. The dimension of willingness and attitude comprises 3 items: psychological adaptation, open exploration, and respect for others and other countries' cultures. The dimension of knowledge and comprehension consists of 2 items: the understanding of specific cultures, and the understanding of commonality and differences between human cultures. The dimension of skill and application includes 3 items: cultural awareness, communication ability, and the ability of establishing and maintaining appropriate relationships. The dimension of multiple thinking and judgments contains 2 items: multiple thinking and judgments on culture, and multiple analyses and judgments on messages. Each item consists of 2 to 4 indicators. At the end, this article provides several suggestions for future implementation and research on international exchanges.

Keywords: international exchanges, intercultural competences, competence indicators, primary students



壹、前言

在現今全球化的潮流下，跨文化能力是身為二十一世紀全球公民參與國際社會所不可或缺的能力。跨文化能力的重要性在美國、英國以及我國的國際教育政策文件中一再被強調（教育部，2011；Association of International Educators, 2007；Department for Education and Skills, 2004）。黃乃熒（2009）亦指出其重要性，強調臺灣推動中小學國際教育應培養學生跨文化的知識、態度與技能。

國際交流則是提昇學生跨文化能力的有效方式之一。透過國際交流，學生們能從中體驗、認識與欣賞不同文化，提昇對自己文化的認識，消除偏見與刻板印象，強化國際理解，擴展世界觀，發展應變能力和跨國人際技巧，增強獲取不同文化知識與技能的動機（Coffman, Burfield, Ledesma-Delgado, & Campos-Zermeno, 2013; Global Education Guidelines Working Group, 2010; Guest, Livett, & Stone, 2006; Van Hoof & Verbeeten, 2005）。

根據教育部（2011）的《中小學國際教育白皮書》，我國參與國際交流的中小學教師與學生中，國小占64%，國中占8.6%，高中職占27%，由此可知，目前參與國際交流仍以小學為主。雖然這些小學在國際交流的推動上已累積不少成果，但由於缺乏一套有系統的跨文化能力指標引導，導致各校做法和認知差異極大，對於國際交流提昇跨文化能力之成效也難以評估。因此，以跨國校際交流為應用情境，建構一套我國小學生國際交流跨文化能力指標，有其必要性，此為本研究的動機之一。

另外，國內外目前針對小學國際交流，進行小學生跨文化能力之研究寥寥無幾。張齡云（2009）分析三位臺灣國小學生透過部落格進行國際交流的過程中，其跨文化溝通能力的發展情形。O'Neill（2008）則探討一所美國公立小學與三所韓國公立小學所進行的線上交流對學生跨文化能力的影響。這兩項研究對小學生現行跨文化能力的了解的確有其助益，然而，兩者所研究的交流類型均為網路交流，以直接實體交流為脈絡來探討跨文化能力的研究仍付之闕如。有鑑於此，本研究乃兼顧直接實體與網路交流，透過直接實體與網路交流實務工作者的經驗分享與建議，建構適用於兩種交流類型的跨文化能力指標，此為本研究的動機之二。

總而言之，結合學者的理論觀點與實務工作者在直接實體與網路交流的經

驗，建立一套以跨國校際交流為應用情境的小學生國際交流跨文化能力指標，以引導、評估以及提昇國際教育交流活動品質及成效，實有其必要性。因此，本研究之目的有以下兩項：

- (1) 建構適用於我國跨國校際交流情境之小學生跨文化能力指標；
- (2) 根據研究結果，提出未來推動國際交流與從事相關研究之建議。

貳、文獻探討

一、國際交流的意涵與類型

「交流」在本質上是一種交換與交易的行為。「交易」可界定為「從他人獲得想得到的產品，並提供某物作為回報的行為。」(Benetti, 2003, p.6) 同樣地，將交換的行為放在國際與教育脈絡中，國際交流可界定為「透過與交流夥伴互動，以了解對方的語言與文化，並讓對方了解自己的語言與文化作為回報」，不過，教育的交流活動亦強調關係與友誼的建立。Benetti (2003) 指出，交易的形成必須具備五項條件，研究者將之轉化為國際交流的形成條件如下：

- (1) 至少有兩個來自不同國家的群體
- (2) 每個群體具有其他群體認為有價值的事物
- (3) 每個群體都具有溝通與傳遞的能力
- (4) 每個群體具有接受或拒絕交流提議的自由
- (5) 每個群體都相信與其他群體的交流是適當或令人嚮往的

就國際交流的類型而言，Guest 等人 (2006) 指出三種國際學習模式：長期的交換學生、短期的遊學團 (study tour) 與網路交流。前兩者為面對面接觸的直接交流，依交流時間長短區分為長期與短期兩種。後者為間接交流，但間接交流還應包含郵政信函包裹交流。就直接交流而言，又可依交流地點區分為國外與國內，若在國內，則本國人扮演接待者的角色。Coffman 等人 (2013) 指出國際交流的雙向性 (即接待與出訪)，受限於經濟因素，較少人能出國直接接觸他國文化，若能接待來訪的外國人而獲得第一手的文化經驗，將能使更多人受惠。就網路交流而言，Dooly (2007) 則區分出同步傳送 (synchronous delivery) 與非同步傳送 (asynchronous delivery) 兩種類型。同步傳送指各國參與交流學生同時運用相同傳送模式參與交流活動，而非同步傳送則是指個別學生可在任何時候取得交

流夥伴上傳與輸入的內容。研究者將國際交流的類型整理如圖1所示。



圖1 國際交流的類型

(資料來源：研究者自行整理)

二、跨文化能力的意涵

過去對於「跨文化能力」這個概念的研究，有許多類似的相關用語常常被研究者採用 (Taylor, 1994)。其中，「跨文化能力」與「跨文化溝通能力」較為學者們交互使用。對於「跨文化能力」這個概念，研究者整理 Deardorff (2006)、Fantini (2006)、Schönhuth (2005, 參考自Rathje, 2007)、以及 Spitzberg 與 Changnon (2009) 的定義後，歸納其中所包含的共同要素有：文化差異、有效性與適當性、互動、能力。分述如下：

- (1) 文化差異：Tylor 將文化界定為人類作為社會成員，「所習得的複雜整體，包括知識、信仰、藝術、道德、法律、習俗、以及其它能力與習慣。」(Tylor, 1871, p.1)，其定義指出了：文化是後天習得的。當來自不同群體的人相遇互動，因之前所處群體文化的差異，所習得的文化不同，文化差異乃成為跨文化能力的核心議題。
- (2) 有效性與適當性：有效性與適當性是判斷個人跨文化互動行為的規準。有效性是指透過互動產生預期的效果，而適當性則是指互動能夠符合情境的基本脈絡要求 (Chen & Starosta, 1996)。
- (3) 互動：Fantini (2006) 與 Ruben (1989) 指出跨文化能力包含三個主要領

域，分別是關係、溝通和合作。從這三個領域可看出跨文化能力以互動為內涵。

- (4) 能力：根據 Lonner 與 Hayes 的定義，能力是指「能選擇個人的行為或行動歷程，以回應日常生活的不同機會和挑戰」（Lonner & Hayes, 2004, p.91）。因此，對於能力的判定取決於運用能力時的脈絡與人際關係類型（Lustig & Koester, 2006）。

綜上所述，研究者將「跨文化能力」界定為「在各種文化脈絡中，能與來自不同國家與文化的個體進行有效且適當之互動的能力。」另外，若細究學者對「跨文化能力」與「跨文化溝通能力」（如 Beamer, 1992, p.285; Neuliep, 2009, p.393）之定義的差異，可發現後者較為強調互動中的溝通面向，即語言符碼（code）的運用。因本研究所訂定的指標並未特別著重在語言符碼的運用，故本文採用「跨文化能力」一詞。同時，本文所採用的「跨文化能力」一詞，亦不應與以下所討論之 Byram（1997）跨文化溝通能力模式中的「跨文化的能力」混淆，後者並未包含溝通能力。

三、不同跨文化能力理論模式之能力構面與要素

回顧過去跨文化能力相關研究文獻，不同學者提出了不同的跨文化能力模式，對於這些學者分析所得之跨文化互動模式或適應歷程，與所建構之能力構面與要素的探討，將有助於了解前述直接與間接交流中，學生在國內或國外與來自異文化的交流對象互動時，可能面對的議題與應具備的能力，以作為本研究形成指標架構與選取能力要素的基礎。以下分別探討 Chen 與 Starosta（1996）、Deardorff（2006）、Byram（1997）、Kim（1988; 1991; 1995）以及 Ting-Toomey（1999）的理論模式，先簡述其理論之主要理念，再說明各理論模式所歸納之跨文化能力構面與要素。其中，Kim 的「跨文化適應之溝通模式」與 Ting-Toomey 的「跨文化適應模式」有助於了解赴國外進行交流所可能面對的適應議題與應具備之相對應的能力。

（一）「互動性多元文化建構」模式

Chen 與 Starosta（1996）的「互動性多元文化建構」（interactive-multiculture building）理論模式乃是整合多項跨文化溝通能力研究所得出的，其目的在提昇互動者覺察、尊重、包容以及整合文化差異的能力。此模式包含三個能力構面，

其能力要素分述如下。

(1) 情感構面：跨文化敏覺力

有四項個人特質構成跨文化敏覺力（intercultural sensitivity）的基礎，分別是自我概念（self-concept）、開放心靈（open-mindedness）、非評斷的態度（nonjudgmental attitudes）、以及社交安定感（social relaxation）。社交安定感是指個人在跨文化溝通時極少顯露不安的情緒。

(2) 認知構面：跨文化覺察

跨文化覺察（intercultural awareness）強調個人透過對自己與他人文化特性的理解，來轉化思維，包含兩項要素：自我覺察（self-awareness）與文化覺察（cultural awareness）

(3) 行為構面：跨文化熟練性

跨文化熟練性（intercultural adroitness）是指在跨文化互動中完成任務和達到溝通目標的技能，所強調的是如何在跨文化互動中有效行動。這樣的技能由達成有效溝通的言語及非言語行為所構成，茲分述如下。

① 訊息技巧（message skills）。

② 適當的自我表露（appropriate self-disclosure）。

③ 行為的彈性（behavioral flexibility）：指在不同情境和脈絡下選擇適當行為的能力。

④ 互動管理（interaction management）：指組織與維持對話程序的能力。

⑤ 同理心（empathy）。

⑥ 身分認同的維繫（identity maintenance）：指在互動過程中，顧及對方的面子與維持對方身分認同的能力。

(二) 跨文化能力模式

Deardorff（2006）所建構的跨文化能力模式乃是運用德懷術問卷的施測，將學者專家所填答的結果加以分析後，歸納所得的跨文化能力核心要素。除了所欲達成的內在結果與外在結果之外，其模式將跨文化能力區分為三個構面。在跨文化能力的形成上，此模式特別強調態度構面的重要性，因為正面的跨文化態度有助於跨文化知識與技能的提昇。茲分述其各構面能力要素如下：

(1) 態度構面：包含尊重、開放性、以及好奇心與發現。

(2) 知識與理解構面：包含文化的自我覺察、文化的深度理解與知識、特定

文化知識、以及社會語言學的覺察 (sociolinguistic awareness)。社會語言學的覺察是指在溝通過程中能覺察說話情境、對話者的身分與語言使用方式、以及人們對所使用語言的態度。

(3) 技能構面：傾聽、觀察、詮釋、分析、評價以及連結。

(三) 跨文化溝通能力模式

Byram (1997) 從外語教學的角度出發，指出外語教學除了應包含溝通的能力外，還應包含跨文化的能力，兩個部分結合起來，即為「跨文化溝通能力」。

在其理論模式中，溝通能力是跨文化理解的基礎，溝通能力強調對話者雙向互動，運用語法規則，並掌握對話情境，以正確接收訊息，並傳遞清晰的訊息。溝通的能力包含三種能力：語言能力 (linguistic competence) 指運用標準語言的語法規則來產生和解讀口說和書寫語言的能力；社會語言能力 (sociolinguistic competence) 指能結合對話情境解讀對話者所運用之語言的意義，可能是對話者習以為常的意義，或透過彼此議定而變得明顯的意義；論述能力 (discourse competence) 指運用、發現和議定能生產和詮釋文本的策略。

跨文化的能力則有助於個體在正確清晰的溝通下，理解訊息的深層意義與觀點，以達到意義共享與同感共鳴，並獲致跨文化理解，其中包含五種相互關聯的能力：

- (1) 態度：包含好奇心、開放性、不急於否定和判斷他人信念或行為、以及從他人的觀點來分析自己的想法和做法。
- (2) 知識：可分為兩類。其一是關於社會團體 (即互動雙方所來自的國家) 及其文化的知識；其二是個人或社會層次互動過程的知識。
- (3) 詮釋和關聯的技能 (skills of interpreting and relating)：指詮釋來自國外的文件，與辨識來自不同國家文件之間的關係。
- (4) 發現與互動的技能 (skills of discovery and interaction)：發現的技能是指能識別國外情境中的重要現象，引出現象背後的意義，以及這些現象與其他現象之間的關係。互動的技能則是指在溝通的情境中，對時間、彼此知覺與態度的經營。
- (5) 批判的文化覺察 (critical cultural awareness)：批判的文化覺察指個體運用自我與其他文化的觀點、實踐活動和產品，來對不同文化進行客觀比較與評價的能力。

(四) 跨文化適應之溝通模式

Kim (1988; 1995) 從適應的觀點分析個體進入新文化情境後，需面對文化差異、對不同群體之態度調整、以及伴隨著不熟悉情境而來的心理壓力，在適應過程中，當地環境、個人特質與個體溝通能力都是影響個體與當地人互動歷程的因素，而適應歷程的結果乃是個體的跨文化轉化 (intercultural transformation)。其中，個體在新文化情境中的溝通能力是影響其跨文化適應的核心關鍵。

根據 Kim (1988; 1991) 的歸納，個體若要適應新文化情境，須備以下三個構面的跨文化能力：

- (1) 認知：包含語言的知識、非言語行為的知識、溝通規則的知識、認知的分化與整合、以及認知的彈性。
- (2) 操作 (operational) 或行為：包含互動管理、行為的彈性、溝通的適應、訊息的複雜性、以人為中心的溝通、互動投入、非評斷的互動態度、以及自我導向的角色行為 (Self-Oriented Role Behavior)。自我導向的角色行為是指個體在新文化情境中能反思自己所扮演的不同角色，並在其間取得平衡的能力。
- (3) 情感：包含具備適應的動機、對自我／他人的肯定態度、美學鑑賞力／情感感受力、模糊的容忍力、同理心、具備同理的動機、適當的心理距離、以及覺察並消除群際焦慮、我族中心主義、以及偏見。

(五) 跨文化適應模式

Ting-Toomey (1999) 從因果歷程的角度分析個體進入跨文化情境前的「先存因素」將影響進入跨文化情境後的「轉變歷程因素」，而個體轉變的歷程則產出「結果因素」。

先存因素包含新文化環境的特性、個人期望與特質、以及人際關係，其中，新文化環境與母國之間文化距離的遠近是影響個體跨文化適應的重要因素。個體進入新情境後，必須處理文化衝擊、達成互動目標的方式、身分認同的轉變、人際關係的經營、以及生活環境的管理這五項議題。而適應的結果則可從三層面加以討論，包含個體與工作團隊的關係、個體的人際關係、以及個人身分認同的轉變 (Ting-Toomey, 1999)。

她進一步歸納個體若要在轉變歷程中順利進行跨文化溝通與適應，必須具備以下三個構面的能力要素：(Ting-Toomey, 1999)

- (1) 知識要素：指對跨文化溝通相關概念與知識的深度理解。
- (2) 「用心覺察」(mindfulness)：指對自己內在假定、認知與情感的關注，同時與他人的內在假定、認知與情感相調和，包含創造新類別、對新資訊抱持開放態度、以及多元觀點的覺察。
- (3) 溝通技能：包含用心觀察、用心聆聽、身分確認、以及協作性(collaborative)對話。

四、理論模式應用於國際交流跨文化能力指標的轉化

本研究統整前述多種跨文化能力理論模式，以形成能力指標初步架構。首先，就指標的構面而論，研究者將上述五種模式的跨文化能力構面歸納如表1。由表1的歸納可知，跨文化能力可大致區分為三個構面：「態度」、「知識與理解」以及「技能」，本研究乃以這三個構面為指標第一稿的三個向度。

表1 學者所提出之跨文化能力分類一覽表

學者	構面	情感/態度	知識與理解/認知	行為/技能
Chen和Starosta (1996) 對跨文化能力的分類		情感：跨文化敏覺力	認知：跨文化覺察	行為：跨文化熟練性
Deardorff (2006) 對跨文化能力的分類		態度	知識與理解	技能
Byram (1997) 對跨文化能力的分類		態度	知識(含批判的文化覺察)	詮釋和關聯的技能 發現與互動的技能
Kim (1998; 1991) 對跨文化能力的分類		情感	認知	操作或行為
Ting-Toomey (1999) 對跨文化溝通能力的分類		用心覺察(如對新資訊抱持開放態度)	知識要素、用心覺察(如多元觀點的覺察)	溝通技能
本研究所歸納之向度		態度	知識與理解	技能

資料來源：研究者自行整理

至於三個向度所包含之指標內容，則以前述五種跨文化能力模式所歸納的能力要素為選擇與撰擬的基礎，同時考量國際交流的脈絡與歷程，以及小學生的成熟度。例如：

- (1) 在 Chen 與 Starosta (1996) 「互動性多元文化建構」模式的行為構面中，「身分認同的維繫」項目下的「顧及對方的面子」，考量到小學生之人際互動經驗不若成人豐富，不易敏感地覺察面子問題，故未列入。

- (2) Deardorff (2006) 跨文化能力模式的知識與理解構面中，「對文化的深度理解與知識」包含了解文化的形成脈絡、功能與影響，以及他人的世界觀。其中，「了解他人的世界觀」這項能力在短期的國際交流脈絡下並不易達成，其概念的抽象性亦非小學階段學生易於掌握的，故未列入。
- (3) Byram (1997) 跨文化溝通能力模式強調運用標準語言的語法規則來傳遞清晰的訊息，這對於外語能力有限的小學生有達成的困難，因此，在撰寫指標時，不強調用外語標準語法傳遞清晰訊息。
- (4) Kim (1988; 1991) 跨文化適應之溝通模式的情感構面列入「美學鑑賞力／情感感受力」，以情感感受力而論，在有限的互動時間中，小學生要能夠敏銳地理解與體會交流對象潛藏與未說出的心情、感受以及幽默感，並不易做到，故不列入。

最後，就指標向度的排列順序而言，Deardorff (2006) 的跨文化能力模式指出，態度的養成是獲得知識與理解和技能的基礎，而 Bennett (1986) 的「跨文化敏覺力發展模式」亦指出跨文化能力的發展乃是由否定差異、接納差異、適應差異（運用不同觀點解讀）、到整合差異（配合不同脈絡轉換思維與行為），亦即由否定到接納的態度轉變，再到認知與行為的適應與整合。因此，在指標向度排序上，以態度向度為優先，強調開放心胸與對交流對象之文化的尊重。

五、國際交流有助於跨文化能力的提昇－過去相關研究之回顧

過去對於國際交流活動對跨文化能力之影響的研究多以大學生為對象，對於小學生之研究僅有兩篇，且均集中於非同步網路交流。為兼顧各種交流類型之探討，以下的回顧亦列入以大學生為對象之相關研究。

首先，就直接長期交流而言，Anderson 與 Lawton (2012) 以美國參與海外學習計畫的大三學生為研究對象進行前後測，發現學生們在英國學習一學期後，相較於未出國的同儕，其跨文化能力有顯著的提昇。Engle 與 Engle (2004) 分析美國大學生赴法國進行一學期海外學習的前後測結果後指出，86%的學生在跨文化敏覺力上有不同程度的提昇。就直接短期交流而言，Anderson、Lawton、Rexeisen 與 Hubbar (2006) 透過前後測結果比較發現，美國大學生參與為期4週在英國和愛爾蘭的短期海外學習後，學生的跨文化敏覺力有明顯的提昇。

Medina-López-Portillo (2004) 比較美國大學生參與七週與一學期墨西哥海外學習計畫的前後測結果後發現，兩者的跨文化敏覺力均有提昇，但一學期海外學習比七週海外學習的提昇幅度更大。

關於網路交流對跨文化能力的影響，以下以兩項針對國小學生所進行非同步傳送方式之交流活動的研究為例。O'Neill (2008) 以美國一所小學二個五年級班級與一個六年級班級，以及韓國三所小學各一個六年級班級為對象，研究兩國小學生在 Moodle 線上課程管理系統 (course management system) 的交流對其跨文化能力的影響。就知識構面而論，網路交流有助於學生們了解自己與交流對象的文化與生活型態，並認識自己與交流對象的文化異同。就態度構面而言，小學生對異文化的好奇心與學習興趣、對交流對象文化偏見的導正、交流對象文化的欣賞、使用外語的自信心、尊重交流對象、開放的心胸、以及與不同文化背景互動時的自在感均有提昇。就技能構面來看，網路交流有助於下列技能的提昇：對文化或語言異同的詮釋，溝通方式的選擇與溝通行為的彈性、語言能力、對自我表達適當與否的判斷、從交流對象的角度來解析所收到的訊息的能力。

張齡云 (2009) 研究我國一所小學的六位國小六年級學童，與美國 Maryland 州一所小學的五十位五年級學生，以及 Georgia 州一所小學的二十一位四年級學生，透過部落格 (web log) 進行國際交流的情形，其研究結果顯示網路國際交流有助於學生們運用多種溝通策略與交流夥伴維持互動、了解美國交流夥伴的生活與臺美文化差異、以及提昇參與跨文化互動的動機。

在跨國網路交流中，同步與非同步傳送方式對學生的跨文化能力有不同的影響。Chun (2011) 針對美德兩國大學生網路交流之研究便顯示，同步傳送方式較非同步傳送方式表現出更多的跨文化能力發展證據，如好奇心、暫時擱置對對方文化的懷疑、以及反思自己的文化。

參、研究設計與方法

本研究採用量化 (德懷術) 與質性方法 (半結構式訪談與焦點團體) 兼具的研究設計，先針對過去關於國際交流相關研究與跨文化能力理論模式進行分析；接著，透過半結構式訪談，了解我國小學國際交流之實況，以便將理論分析所得到之跨文化能力學理內涵，脈絡化到臺灣當前的小學跨國交流活動中；之

後，結合理論分析和訪談所得，草擬小學生國際交流跨文化能力指標第一稿（包含向度、項目、指標、以及內涵或示例），並透過焦點團體，進行理論與實務的對話，以檢核及修訂指標第一稿；最後，根據焦點團體的建議，修訂指標，並進行三回的德懷術（Delphi technique）問卷調查，以獲取學者與實務工作者們的共識，形成一套結合理論與實務的指標。以下分別針對本研究所採用之半結構式訪談、焦點團體與德懷術問卷調查法進行說明，並陳述德懷術問卷發展與資料處理與分析之方式。

一、研究方法

（一）半結構式訪談

為了在有限時間內了解我國小學國際交流之歷程與活動內容、教師對參與跨國交流活動學生表現之觀察與看法（特別著重跨文化能力相關之觀察與看法）、以及辦理跨國交流活動所面臨的問題與挑戰，本研究採取半結構式訪談方式，在預擬的訪談大綱引導下，針對受訪者個別情況進一步設定訪問問題。訪談對象之選取採立意抽樣方式（purposive sampling），選擇兩所曾辦理過三次以上（含）赴國外（outbound）校際交流活動之小學，訪談其辦理和參與跨國校際交流活動的校長、主任、組長或教師，並在受訪者的同意下全程錄音。每位受訪者分別接受一次六十至九十分鐘的正式訪談。受訪對象及其參與之跨國交流活動如表2所示。

表2 受訪對象及其參與之跨國交流活動一覽表

A 國小		B 國小	
受訪者	參與之國際交流活動	受訪者	參與之國際交流活動
校長	2010-2011 年之國際交流活動	校長	2005-2011 年之國際交流活動
主任	2011 年香港參訪帶隊老師	組長	2010 年APCC*帶隊老師
組長	2011 年新加坡交流帶隊老師	導師	2010 年日本交流帶隊老師

*註：APCC是「亞太兒童會議」（The Asian-Pacific Children's Convention）的英文縮寫。

（二）焦點團體

焦點團體可用於了解團體參與者對所設定主題的想法，有助於發展問卷或調查工具（Vaughn, Schumm, & Sinagub, 1996; Stewart & Shamdasani, 1990）。本研究於中部辦理一場焦點團體，邀請國際教育與跨文化互動相關學者專家，以及具豐富國際交流經驗之小學校長、主任、組長以及教師，針對研究者所擬定的小

學生國際交流跨文化能力指標第一稿，進行對話、討論與意見蒐集，藉以修訂指標，以發展德懷術問卷。焦點團體的進行過程全程錄音。實務工作者之邀請名單除了考量職務類別與服務學校所在地理區域，亦兼顧其服務學校交流國家的區域分配。焦點團體成員共計十名，包含以下四類：

- (1) 具有多次辦理跨國交流活動經驗之國小校長三名（北中南各一名）
- (2) 多次參與跨國交流活動，具豐富經驗之國小主任或帶隊教師三名
（北中南各一名）
- (3) 國際教育領域相關學者專家二名（來自中部大學）
- (4) 跨文化互動領域相關學者專家二名（來自中部大學）

（三）德懷術問卷調查

Delbecq、Van de Ven 與 Gustafson（1975）指出，運用德懷術的目的之一乃在尋求群體的共識。本研究乃採用德懷術問卷調查，以獲致填答者們對能力指標的共識。所發放之問卷評分方式採 Likert 五點量表制，由「1」代表非常不適切，到「5」代表非常適切，數值愈大代表該指標之適切性愈高。在實施過程中，所有參與者均透過問卷發表個人意見，由研究者彙整，一方面統計填答結果，另一方面整理填寫之質性意見陳述，並反映於下一回合問卷中，供所有參與者利用此整體回饋資訊，重新評定次一回合問卷。同時，對於共識較低的指標（預設基準後詳）予以刪除。經過三回問卷往返的方式，形成我國小學生國際交流跨文化能力指標。

正如 Ziglio（1996）所指出的，理論上的可欲性與實務上的可行性常是參與德懷術問卷填答專家須完成的任務，本研究之問卷調查對象的名單乃考慮理論與實務的結合（如表3所示），共計二十名。名單中的教授學者共計八位，大多具有跨文化互動或國際教育相關論著的發表、相關研究案的主持、指導相關碩士論文、或帶領大專生從事海外服務與實習工作，並擔任教育部中小學國際教育教師專業成長課程與專業社群計畫之指導人員；而實務工作者為現職校長、主任與教師，共十二位，具多次辦理小學國際交流活動的實務經驗，並考慮服務學校與其交流國家地理區域的平衡，交流國家包含美、英、日、韓、新。

表3 德懷術專家類型、背景與人數一覽表

專家類型	專家背景	人數
國際教育 領域學者	中正大學教授（國際教育政策分析）	4
	中正大學教授（國際教育課程規劃）	
	中正大學副教授（國際教育教學規劃）	
	暨南國際大學副教授（國際教育政策分析）	
跨文化互動領 域學者	臺灣師範大學副教授（人力資源與跨文化能力）	4
	暨南國際大學副教授（國際志工與跨文化互動）	
	暨南國際大學副教授（語言教學與跨文化能力）	
	暨南國際大學助理教授（國際志工與跨文化互動）	
國小校長	臺北市A國小、新竹市B國小、臺中市C國小、臺南市D國小	4
國小主任	臺北市A國小教務主任、新竹市B國小學務主任、臺中市C國小教務主任 臺南市D國小教務主任、臺南市D國小輔導主任	5
國小教師	臺北市A國小、新竹市B國小、臺中市C國小（各一位）	3

二、德懷術問卷的發展

（一）「小學生國際交流跨文化能力指標」的修訂與問卷形成

本研究德懷術問卷之題項是由本研究所發展之小學生國際交流跨文化能力指標構成。各回問卷形成方式說明如下：

（1）第一回問卷的發展：

- ① 撰寫指標第一稿：研究者先統整理論分析所歸納之跨文化能力要素與半結構式訪談所蒐集資料之分析結果（請見「肆、研究結果與論」），選擇及撰寫指標。為了使填答的專家更深入掌握指標的意涵，每項指標之後均有「內涵或示例」的說明。所草擬指標第一稿分成三大向度：「態度」、「知識與理解」以及「技能」，共十個項目、二十七項指標。
- ② 修訂指標第一稿，形成指標第二稿：本研究透過焦點團體蒐集學者專家對指標第一稿的修訂意見，之後，根據意見修訂指標，形成指標第二稿，分成四大向度：「意願與態度」、「知識與理解」、「技能與應用」、以及「反思與判斷」，共十個項目、二十七項指標。
- ③ 第二稿之指標即構成本研究第一回德懷術問卷之題項。

（2）第二回問卷的形成：第一回問卷回收後，研究者根據統計分析結果與填答者提供之修改意見，修改能力指標，修改後的能力指標即為第二回問

卷的題項。

- (3) 第三回問卷的形成：第二回問卷回收後，根據填答結果修改後的能力指標形成第三回問卷的題項。

(二) 問卷內容

每一回問卷分為兩大部分，第一部分為研究說明，敘述本研究之研究目的、問卷實施方式及程序、「跨文化能力」的概念說明、以及填答說明，並附上「小學生國際交流跨文化能力指標」來說明指標架構與層次，以及各指標所代表的意涵與示例。第二部分為問卷，受試者除了可勾選適切性等第外，亦可在每項指標後的「修正意見」欄表達看法，並於最後的「綜合評述」提出對指標的整體建議。

三、資料整理與分析

(一) 質性資料的整理與分析

本研究蒐集之質性資料包含半結構式訪談中受訪者的回答、焦點團體中參與成員的意見表達、以及德懷術問卷中專家所填寫的文字意見。前兩項錄音資料先轉為逐字稿，再進行分析。半結構式訪談的逐字稿分析著重於找出受訪者所直接指出的跨文化能力，並分析其所提到的互動和交流情境中，所須具備的相對應跨文化能力。焦點團體之逐字稿整理則以指標為分類依據，同一指標之意見再細分為三類：指標表達清晰度與文字修改意見、指標間邏輯一致性意見、以及指標應用性意見。另外，對指標整體的意見和補充新指標的意見則另行分類。而德懷術問卷中專家所填寫的文字意見之分析方式則與上述焦點團體逐字稿的分析方式同。

(二) 量化資料的整理與分析

本研究蒐集之量化資料為德懷術問卷中五等量表的填答結果，其分析兼顧集中趨勢（中位數或平均數）與散布情形（四分位數或標準差）（Mullen, 2003）。本研究統計量數之處理，以平均數（M）與眾數（MO）表示專家意見集中之情形，以次數分配、標準差（SD）及四分位數（Q1~Q3）表示專家意見之離散情形。但因本研究三回問卷之填答結果極少出現1分的極端分數，故本研究之指標刪減標準以平均數（M）與標準差（SD）為主。當M值愈大，表示該指標愈適當；當SD值愈小，表示專家意見一致性愈高。第一次問卷指標刪減標準為：

當「 $M \geq 4.0$ 」且「 $SD \leq 1.0$ 」時，保留該指標，且維持其原貌或僅進行不偏離原意的文字修訂；當「 $M \geq 4.0$ 」但「 $SD > 1.0$ 」時，仍保留該指標，但依據德懷術問卷填答者所提供之意見對該指標進行修改；僅當「 $M < 4.0$ 」且「 $SD > 1.0$ 」時，將該指標刪除。第二次與第三次指標刪除標準較嚴格，必須當「 $M \geq 4.0$ 」且「 $SD \leq 1.0$ 」時（表示專家意見相當集中且離散程度相當小），才判定該指標已達高度共識並予以保留。

肆、研究結果與討論

本研究採用半結構式訪談、焦點團體與德懷術問卷調查所得之主要研究結果說明與討論如下。

（一）半結構式訪談的主要發現與討論

在與兩所具豐富跨國交流經驗之學校的校長、主任、組長以及教師進行訪談後，本研究將訪談內容分析所得之國際交流跨文化能力要素，依「態度」、「知識與理解」、以及「技能」三向度，整理如表4。其中，在態度向度中，兩校受訪者均強調具備自信心的重要性，例如A國小帶隊的組長提到學生們出訪遇到新加坡人好奇地詢問時，缺乏自信心用英文回答（訪談A-組長-20120202）；B國小帶隊的組長則提到，在陌生的環境中需要勇氣去與陌生人接觸，而自信心是使學生勇敢地踏出去的關鍵（訪談B-組長-20111226）。在知識與理解向度中，兩校均重視對交流對象的認識，A國小在學生出訪前會準備學習手冊，介紹新加坡的自然與人文環境與特色（訪談A-組長-20120202）；B國小則在出訪學生的日語課程中加入日本文化的介紹（訪談B-組長-20111226）。在技能向度中，兩校均特別強調外語能力與禮儀在交流過程中的重要性（訪談A-校長-20120202；訪談B-校長-20111226；訪談B-導師-20111226）。

表4 半結構式訪談所得之跨文化能力要素

向度	能力要素
態度	發現和探索不同文化的好奇心、理解文化多樣性的價值、尊重他人的文化、具備人際安定感、具備自信心
知識與理解	對交流對象文化的認識、對自己文化的覺知與評價的能力
技能	傾聽與觀察的技能、外語能力、展演本國特色文化的技能、展現合宜的國際禮儀、具備跨文化同理心、具有彈性（能選擇和運用適當的溝通型式和行為）、對所見所聞進行反思的能力

由表4可知，訪談所得之能力要素較著重於「態度」與「技能」兩向度。其中，「展演本國特色文化的技能」（訪談A-主任-20120202；訪談B-校長-20111226）乃是配合國際交流之表演活動的需求；然而，並非所有跨文化互動情境都需要參與者親自演出具本國文化特色的表演，相較之下，能認識和介紹自己的文化應是較為核心的能力要素。因此，在撰擬跨文化能力指標第一稿時，除了該項未列入能力指標外，其餘均採用，並考量交流情境，從根據跨文化能力相關理論所歸納的能力要素，挑選與補充其他能力要素。所完成之跨文化能力指標第一稿的架構及指標數如表5所示。

表5 小學生國際交流跨文化能力指標第一稿之向度、項目與指標數

向度	項目	指標數	向度	項目	指標數
1態度	1-1心理適應	2	3技能	3-1溝通能力	4
	1-2 開放探索	4		3-2互動能力	3
	1-3人際互動	2		3-3文化覺察與反思能力	3
2知識與理解	2-1特定文化的理解	2		3-4溝通覺察與反思能力	2
	2-2文化普同性與差異性的理解	2			
	2-3多元角度的形成	3			

(二) 焦點團體的主要發現與討論

在完成半結構式訪談後，本研究綜合訪談與理論分析的結果，草擬跨文化能力指標第一稿，並藉由焦點團體來蒐集參與者對指標第一稿所提出的意見。與會者除了要求釐清部分指標用語之意義、提出文字修改意見以求指標陳述更具體、以及調整項目和指標順序以強化內部邏輯一致性外，其他重要意見與討論說明如下。

1. 對指標整體架構之意見與修訂說明

指標第一稿將指標區分成三大向度：「態度」、「知識與理解」以及「技能」，北部國小 E 校長建議將2-3-2、2-3-3、3-3-2、3-3-3、3-4-1、以及3-4-2（如表6所示）這六項指標獨立出來，成為另一向度「思考與判斷」，其理由在於思考與判斷的能力是國際交流中引發學生學習與成長的重要環節。此觀點正符應 Selby（2008）與 Bennett（2008）的主張，認為跨國的互動不一定會引發學習，真正引發學習的是學生們對互動過程所見所聞的反思與分析，而這樣的反思與分析才能進一步引發個人的轉化。另外，南部國小 G 校長亦主張採用 B. Bloom 認

知領域教學目標的分類（知識、理解、應用、分析、綜合與評鑑）（黃政傑，1991），作為第二向度「知識與理解」的指標建構依據，經審視上述與會專家提議獨立出來的六項指標，大多屬於認知領域後三個較高層次的次類別。因此，指標第二稿採用與會專家建議，另行獨立出「思考與判斷」向度，但向度名稱調整為「反思與判斷」。此外，採納其他關於向度名稱的建議，將「態度」修改為「意願與態度」，「技能」修改為「技能與應用」，因此形成四大向度：「意願與態度」、「知識與理解」、「技能與應用」、「反思與判斷」。

表6 小學生國際交流跨文化能力指標第一稿項目2-3、3-3、3-4之指標

向度	項目	指標
2知識與理解	2-3 多元角度的形成	2-3-1從自己文化與交流對象文化的觀點來理解交流過程中所觀察到的現象
		2-3-2從不同角度解譯、分析與評價自己的文化
		2-3-3從不同角度解釋、分析與評價交流對象的文化
3技能	3-3 文化覺察與反思能力	3-3-1具備在交流情境中傾聽與觀察的技能
		3-3-2聯結所看到交流對象文化的事物與自己過去經驗
		3-3-3客觀比較與評價自己與交流對象之文化
3-4 溝通覺察與反思能力	3-4-1具備從不同角度解釋、分析與評價交流過程中的語言文字訊息的能力	3-4-2具備從不同角度解釋、分析與評價交流過程中的非語言文字訊息的能力

2.對特定指標可行性之意見

在焦點團體中，G 校長懷疑國小學生能否做到分析與評價（指標2-3-2、2-3-3、3-3-3、3-4-1、3-4-2，如表6所示），然而，中部國小 I 老師與南部國小 J 主任就教學現場的實務經驗指出國小學生仍能做到分析與評價，只是層次不高，北部國小 H 主任根據自己對學生國際交流過程的觀察指出，學生們在此一過程中的確具有分析與評價的能力。因此，這五項指標仍保留於指標中。另外，為強化指標的可行性，A 教授、B 教授以及 E 校長亦建議在「內涵或示例」一欄中，另加說明達成指標的課程設計與評估指標達成與否的具體表現標準。關於前述兩點，涉及跨文化能力之教學與評量的問題，因篇幅所限，無法於本文進行討論，但確實值得進一步研究。

（三）德懷術問卷調查的主要研究發現與討論

在進行焦點團體後，本研究共進行三回德懷術問卷調查，三回問卷的回收率均為100%。茲將主要研究發現說明與討論如下。

1.三回德懷術問卷調查之整體量化分析

經由三回德懷術調查問卷施測後，從表7可知，每一回無論是整體或各向度的得分平均值均在4.0以上，標準差的平均值均在1.0以下，且得分平均值有愈來愈高之趨勢，而標準差的平均值則有愈來愈小的走向，顯示參與本研究的學者專家和實務工作者經過三回問卷往返後，對本研究所得之小學生國際交流跨文化能力指標具有高度共識，並肯定其適切性。

表7 三回德懷術問卷的整體與各向度之平均數與標準差

向度	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
整體	4.50	0.74	4.68	0.57	4.83	0.36
意願與態度	4.65	0.62	4.84	0.39	4.85	0.34
知識與理解	4.44	0.71	4.70	0.48	4.86	0.33
技能與應用	4.50	0.77	4.66	0.60	4.80	0.38
多元思考與判斷*	4.37	0.85	4.51	0.81	4.85	0.37

*註：*此向度名稱為第一回德懷術問卷實施後的修正結果

2.第一回德懷術問卷實施結果之分析與討論

從表7可知，第一回四個向度的填答結果中，「意願與態度」向度的平均數最高，而其他三個向度的平均值相對較低，顯示填答者認為「意願與態度」有較高的適切性，且意見的差異性較低。整體而言，所有指標的平均數均達4.0以上，未達刪除指標的標準，故均予以保留。不過，指標3-2-2、4-1-1、4-2-1、4-2-2（後詳）的標準差大於或等於1.0，原指標進行較大更動（即更動原意），或其所屬項目名稱進行更動，其餘指標僅進行不偏離原意的文字修改或未更動。因本回施測整體平均值為4.5，故以下針對平均值低於4.5的指標，依各向度進一步分析討論。

就「意願與態度」向度而論，七項指標中僅「1-1-1接納源自於國外陌生人、事、物的不確定性」低於4.5，為4.35，而其標準差最高，為0.88。該指標得分較低的填答者在文字意見中指出該指標與其所屬項目「1-1心理適應」邏輯關係不強。衡諸Ruben（1976）和 Prechtl 與 Lund（2009）提出「對模糊不確定性的容忍」（tolerance for ambiguity）作為跨文化能力要素時，乃強調模糊不確定性會帶來壓力與不安，造成心理適應的問題，故研究者在「內涵或示例」中將該指標進一步細分為兩項具體指標，以凸顯其與項目1-1的關係：

1-1-1-1能了解與國外之人、事、物互動時的不適應感覺，是來自於對這些人、事、物不熟悉所帶來的不確定性

1-1-1-2能勇於接納與國外陌生之人、事、物互動時的不確定性

就第二向度「知識與理解」的五項指標而言，有三項指標的平均數低於4.5，其標準差可參閱表8。進一步分析指標2-1-3得分較低之填答者的文字意見，多為文字修改意見，故參酌修訂為「能從己方與對方文化的觀點來理解交流過程中所觀察到的現象」。另外，分析指標2-2-1與2-2-2的文字意見可發現，有五位填答者指出兩項指標的「人類行為共同性」與「文化模式差異性」在概念上並不對稱，因此，將此兩項指標修訂為「能瞭解不同國家間人類文化的共同特徵」與「能瞭解不同國家間人類文化的個別差異」。

表8 「知識與理解」向度第一回平均數低於4.5的指標之平均數與標準差

項目	指標	平均數	標準差
2-1特定文化的理解	2-1-3從自己文化與交流對象文化的觀點來理解交流過程中所觀察到的現象	4.15	0.88
2-2文化普同性與差異性	2-2-1瞭解不同文化間人類行為共同性	4.30	0.86
	2-2-2瞭解人類文化模式的差異性	4.15	0.99

第三向度「技能與應用」包含九項指標，有三項指標的平均數低於4.5，其標準差可參閱表9。就指標3-1-3與3-1-4而言，填答者的文字意見多著重於陳述文字的調整，另有兩位填答者對兩指標分開之必要性提出疑問，不過，Chen 與 Starosta (1996) 主張個體必須要先能判斷自我表現的適當性，才能依據情境調整自己的行為，兩者具有層次性，故仍保留兩指標，僅作文字修改。就指標3-2-2而論，其標準差為所有指標中最高，顯見填答者對其意見差異性最大。進一步分析填答者的文字意見，可發現有四位填答者認為「互動」與「溝通」的差異並不清楚，故該指標與「3-1-1具備能與交流對象進行有效溝通之語言能力」和3-1-4（見表9）有混淆的可能。事實上，此一指標乃建立在 Chen 與 Starosta (1996) 所提出的「互動管理」概念，較偏向 Fantini (2006) 與 Ruben (1989) 所提出跨文化能力三領域中的「關係」領域，因此，研究者將指標3-2-2修訂為「能建立並維持與交流對象的和諧平等關係」，同時，將項目3-2修訂為「適當關係的建立與維繫能力」，使之更為具體明確。

表9 「技能與應用」向度第一回平均數低於4.5的指標之平均數與標準差

項目	指標	平均數	標準差
3-1溝通能力	3-1-3判別自我表現在交流情境中的適當性	4.25	0.85
	3-1-4展現行為的彈性，配合交流對象與情境選擇和運用適當的溝通形式與行為	4.25	0.79
3-2互動能力	3-2-2與交流對象進行有效互動	4.35	1.14

表10 「反思與判斷」向度第一回平均數低於4.5的指標之平均數與標準差

項目	指標	平均數	標準差
4-1對文化的反思與判斷	4-1-1連結所看到交流對象文化的事物與自己過去經驗	4.05	1.00
4-2對溝通的反思與判斷	4-2-1從不同觀點解釋、分析與評價交流過程中的語言文字訊息	4.32*	1.00
	4-2-2從不同觀點解釋、分析與評價交流過程中的非語言文字訊息	4.26*	1.05

註：*該指標有1個遺漏值

第四向度「反思與判斷」包含六項指標，有三項指標的平均數低於4.5，其標準差可參閱表10。進一步分析指標4-1-1得分較低之填答者的文字意見，發現多對文字表達有意見，故參酌其意見後，修訂為「4-1-1能將交流過程所經歷的事物與自己過去經驗相連結與比較」。至於指標4-2-1與4-2-2，有兩位填答者指出這兩項指標太抽象、不易理解，另有兩位填答者認為中低年級學生而言不易達成這兩項指標；但因該指標平均數已達4.0，同時考量焦點團體之意見，以及「內涵或示例」已舉例說明，因此仍保留此指標。另有三位填答者指出這兩項指標均提到「從不同觀點解釋、分析與評價」，與向度和項目名稱中的「反思」在概念上並不一致，因此，該向度及其項目名稱修改為「4多元思考與判斷」、「4-1對文化的多元思考與判斷」以及「4-2對訊息內容的多元解析與判斷」。

3.第二回德懷術問卷實施結果之分析與討論

整體而言，第二回的填答結果顯示所有指標的平均數均達4.0以上，且標準差均低於1.00，未達刪除指標的標準，故均予以保留。其中，僅指標2-1-3 (M=4.4)、3-2-3 (M=4.3)、4-2-1 (M=4.4)、4-2-2 (M=4.4)的平均數低於4.5。就指標「2-1-3能從己方與對方文化的觀點來理解交流過程中所觀察到的現象」而言，有填答者認為指標不夠明確，因此，研究者於「內涵與示例」中分列此指標的三項具體指標，並舉例說明。指標「3-2-3能正確判斷自我表現在交流情

境中的適當性」則為文字修訂意見為主，研究者配合修訂，刪除「正確」兩字。至於指標4-2-1與4-2-2（請見表10），有二位填答者在文字意見要求釐清此兩指標與項目4-1的區別，研究者則於第三回問卷中回覆4-1著重文化內容，4-2著重溝通時的訊息內容。

4.第三回德懷術問卷實施結果之分析與討論

第三回的填答結果經分析後發現所有指標的平均數均達4.5以上，且標準差均低於1.00，其數值分布範圍界於0.00與0.69之間，其中20項指標低於0.5，故僅根據文字意見進行不偏離指標原意的文字調整。第三回問卷填答的統計分析結果顯示，經過三回問卷往返後，填答者對能力指標具有高度共識，並肯定其適切性。因該次所做的調整均為文字微調，故不逐一討論。

經過三回德懷術問卷調查結果之統計分析與根據填答意見修改後，所形成的小學生國際交流跨文化能力指標如表11所示，因篇幅所限，未呈現各指標「內涵或示例」之詳細說明。

伍、結論與建議

一、結論

本研究的目的乃在建構一套以國際交流為應用情境，以國小學童為對象的跨文化能力指標，並根據研究結果提出國際交流的實施與研究建議。研究所得的能力指標如表11所示，而建議則於下一小節中提出。

表11 小學生國際交流跨文化能力指標

向度一：意願與態度

項目	指標
1-1心理適應	1-1-1能瞭解並接納與國外陌生人、事、物互動時的不確定性 1-1-2能展現適切的自尊與自信
1-2開放探索	1-2-1對於交流對象的文化，能具備發現與探索的好奇心 1-2-2與國外的人、事、物互動時，能展現開放的心胸
1-3尊重他人與他國文化	1-3-1能展現對交流對象的尊重 1-3-2能肯定文化多樣性的價值 1-3-3能尊重交流對象的文化

表11 小學生國際交流跨文化能力指標(續)

向度二：知識與理解

項目	指標
2-1特定文化的理解	2-1-1能理解自己的文化、習俗與特色 2-1-2能理解交流對象的文化、習俗與特色 2-1-3能從己方與對方文化的觀點來理解交流過程中所觀察到的文化現象
2-2人類文化普同性與差異性的理解	2-2-1能理解不同國家間文化的共同特徵 2-2-2能理解不同國家間文化的差異

向度三：技能與應用

項目	指標
3-1文化覺察能力	3-1-1能在與交流對象溝通時，運用聆聽的技巧來覺察不同文化的內涵 3-1-2能在交流情境中運用觀察的技巧來覺察不同文化的內涵
3-2溝通能力	3-2-1能具備與交流對象溝通的基本語言能力 3-2-2能辨識交流情境中非口語行為的意義 3-2-3能判斷自我表現在交流情境中的適當性 3-2-4能根據交流對象與情境，選擇和運用適當的溝通方式與行為
3-3適當關係的建立與維繫能力	3-3-1能展現適切的國際禮儀 3-3-2能與交流對象建立並維持和諧平等的關係 3-3-3能展現對交流對象的跨文化同理心

向度四：多元思考與判斷

項目	指標
4-1對文化的多元思考與判斷	4-1-1能將交流過程的見聞與自己過去經驗相連結並比較 4-1-2能從不同觀點解釋和分析自己的文化 4-1-3能從不同觀點解釋和分析交流對象的文化 4-1-4能從不同觀點比較與評價自己與交流對象的文化
4-2對訊息內容的多元解析與判斷	4-2-1能從不同觀點解釋、分析與評價交流過程中的語言文字訊息 4-2-2能從不同觀點解釋、分析與評價交流過程中的非語言文字訊息

二、建議

基於上述研究結果，本文對我國小學國際交流之推動與後續研究之建議如下：

(一) 對未來推動小學國際交流之建議

- (1) 學校可應用本指標於規劃國際交流活動：本指標乃針對國際交流活動建構之跨文化能力指標，學校於規劃國際交流活動時，若能參考本指標，思考達成指標之活動規劃，將有助於參與交流學生跨文化能力的養成。但必須說明的是，本研究所形成的二十七項指標無法透過一次國際交流

活動達成，在規劃個別交流活動時，應評估現況，從中選擇適用指標。

- (2) 學校可運用本指標於評估國際交流活動成效：在學校完成國際交流活動後，若能依據當初選定之指標，評估學生跨文化能力，確認指標達成與否，將能有效檢核活動成效，並作為日後改進國際交流活動的依據。
- (3) 本指標的應用應注意學生跨文化能力發展階段與交流的情境因素：就 Bennett (1986) 的「跨文化敏覺力發展模式」而言，跨文化敏覺力的發展有其階段性。而 Kim (1988; 1991; 1995) 的「跨文化適應之溝通模式」與 Ting-Toomey (1999) 的「跨文化適應模式」亦指出，個體的跨文化適應受到情境因素的影響。因此，建議學校選擇指標時，應考量以下三項因素：
 - ① 學生跨文化能力的發展階段：正如本研究中焦點團體成員與德懷術問卷填答者所指出的，有些指標對國小學童有其難度，特別是第四向度「多元思考與判斷」的指標。建議學校評估參與交流學生跨文化能力發展程度，選擇欲加強之能力來作為規劃的依據。
 - ② 交流對象：Ting-Toomey (1999) 指出，文化距離的遠近是影響個體跨文化適應的重要因素之一，而交流對象的選擇與文化距離的遠近有密切的關係。事實上，交流對象的選擇牽涉到溝通語言的使用與文化差異程度，也間接影響跨文化能力的發展。例如，與會說華語的新加坡學生交流，因為語言與文化差異不若與美國學生交流來得大，在互動時，所面臨的不確定性自然降低許多，因而指標1-1-1的能力發展可能相對較低。
 - ③ 交流類型：國際交流可分為直接與間接交流。直接交流依時間長短可分長期與短期，間接交流可分為網路交流與郵政信函包裹交流，而網路交流則可分為同步傳送與非同步傳送。Medina-López-Portillo (2004) 的研究顯示海外學習時間長短對跨文化敏覺力的提昇程度不同，Chun (2011) 對網路交流的研究亦指出，同步傳送方式較非同步傳送方式表現出更多的跨文化能力發展證據。因此，學校應依據所選定的交流類型，選擇適合的能力指標。
- (4) 學校可將本指標之內涵融入校本課程：根據教育部 (2011) 的規劃，我國國際教育的推動是以學校本位為基礎，以融入課程為主軸，加強縱

向連貫與跨科統整。事實上，跨文化能力的達成並不僅限於透過國際交流活動，亦可透過學校的課程實施來達成，Crozet 與 Liddicoat (1999) 便提出一套如何將跨文化能力融入外語教學的模式，學校教師亦可從國民中小學九年一貫課程綱要分段能力指標中，挑選與跨文化能力指標相關的指標，將跨文化能力的養成融入課程中，例如將交流國家自然與人文環境的認識融入教學活動中。

(二) 對後續研究之建議

- (1) 國小學童跨文化能力評量工具的發展：國外對於跨文化能力的研究已發展出一些評量工具，如行為觀察量表（如由 Leonardo da Vinci II 計畫所支助發展的 INCA (Intercultural Competence Assessment) 系統）與自評量表（如 Chen & Starosta, 2000）。正如焦點團體成員與德懷術問卷填答者所指出的，為便於教育實務工作者檢核指標達成與否，建構相對應之多元跨文化能力評量工具實有其必要性。雖然國外已有相關評量工具，但其對象為成人，應用於小學國際交流情境前，仍需加以轉化，以確保其信度與效度。
- (2) 發展跨文化能力課程與教材：如何透過跨文化能力的課程設計，強化國際交流的事前準備與事後反思，使學生在交流情境中實際運用跨文化能力，並在交流活動後深化跨文化能力的發展，也是焦點團體成員所關注的重點之一。關於跨文化能力的教學內容，Gudykunst 與 Hammer (1983) 提出兩個決定內容的思考方向，其一是教學方法（經驗探索或講授說明），其二是文化內容的廣度（一般性文化概念或特定文化）。建議未來可在國內外現有跨文化訓練相關研究的基礎上，進一步發展適用於我國小學生的跨文化能力課程與教材。

致謝：

本文為科技部補助專題計畫（NSC 100-2410-H-260-071）之部分成果，感謝參與本研究的專家學者與教育實務工作者，同時感謝匿名審查者細心審閱，提供寶貴建議。

參考文獻

- 教育部 (2011)。中小學國際教育白皮書。臺北市：教育部。
- 黃乃熒 (2009)。台灣推動中小學國際教育之行動建構。教育資料集刊，42，1-23。
- 黃政傑 (1991)。課程設計。臺北市：東華。
- 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。
- Anderson, P. H., & Lawton, L. (2012). Intercultural development: Study abroad vs. on-campus study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 21, 86-108.
- Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J., & Hubbar, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 457-469.
- Association of International Educators. (2007). *An international education policy: For U.S. leadership, competitiveness, and security*. Retrieved from http://www.nafsa.org/public_policy.sec/united_states_international/toward_an_international/
- Beamer, L. (1992). Learning intercultural communication competence. *The Journal of Business Communication*, 29(3), 285-303.
- Benetti, R. (2003). *Survival of Weak Countries in the Face of Globalization*. San Juan, Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- 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. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relation*, 10, 179-96.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Chen, G., & Starosta, W. J. (2000). *The development and validation of the intercultural sensitivity scale*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447525.pdf>
- Chen, G., & Starosta, W.J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In B.R. Burlson (Ed.), *Communication yearbook 19*(pp.353-383). London, England: Sage.
- Chun, D. M. (2011). Developing intercultural communicative competence through online exchanges. *CALICO Journal*, 28(2), 392-419.
- Coffman, M. J., Burfield, A. H., Ledesma-Delgado, M. E., & Campos-Zermeno, M. L. (2013). Providing cultural experiences through two-way international exchange. *Journal of Nursing Education*, 52(4), 238-240.

- Crozet, C., & Liddicoat, A. J. (1999). The challenge of intercultural language teaching: Engaging with culture in the classroom. In J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, & C. Crozet (Eds.), *Striving for the third place: Intercultural competence through language education* (pp.113-126). Melbourne, Australia: Language Australia.
- 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.
- Delbecq, A. L., Van de Ven, A. H., & Gustafson, D. H. (1975). *Group techniques for program planning: A guide to nominal group and Delphi processes*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Department for Education and Skills. (2004). *Putting the world into world-class education*. Retrieved from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1077-2004GIF-EN-01.pdf>
- Dooly, M. (2007). Choosing the appropriate communication tools for an online exchange. In R. O' Dowd (Ed.), *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers* (pp.213-234). Tonawanda, NY: Multilingual Matters.
- Engle, L., & Engle, J. (2004). Assessing language acquisition and intercultural sensitivity development in relation to study abroad program design. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 219-236.
- Fantini, A. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*. Brattleboro, VT: Federation of the Experiment in International Living.
- Global Education Guidelines Working Group. (2010). *Global education guidelines: A handbook for educators to understand and implement global education* (2nd Ed.). Lisbon, Portugal: North-South Centre of the Council of Europe.
- Gudykunst, W. B., & Hammer, M. R. (1983). Basic training design: Approaches to intercultural training. In D. Landis, & R. W. Brislin (Eds.), *Handbook of intercultural training volume I: Issues in theory and design* (pp. 118-154). New York, NY: Pergamon.
- Guest, D., Livett, M., & Stone, N. (2006). Fostering international student exchanges for science students. *Journal of Studies in International Education*, 10(4), 378-395.
- 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.
- Kim, Y. Y. (1995). Cross-cultural adaptation: An integrative theory. In R. L. Wiseman (Ed.), *Intercultural communication theory* (pp.170-193). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Lonner, W. J., & Hayes, S. A. (2004). Understanding the cognitive and social aspects of intercultural competence. In R. J. Sternberg, & E. L. Grigorenko (Eds.), *Culture and competence: Contexts of life success* (pp. 89-110). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2006). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (5th Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Medina-López-Portillo, A. (2004). Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 179-200.
- Mullen, P. M. (2003). Delphi: Myths and reality. *Journal of Health Organization and Management*, 17(1), 37-52.
- Neuliep, J. W. (2009). *Intercultural communication: A contextual approach*. London, UK: 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)
- Precht, E., & Lund, A. D. (2009). Intercultural competence and assessment: Perspectives from the INCA Project. In H. Kotthoff, & H. Spencer-Oatey (Eds.), *Handbook of intercultural communication* (pp.467-490). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Rathje, S. (2007). *Intercultural competence: The status and future of a controversial concept*. *Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254-266.
- Ruben, B. D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group & Organization Studies*, 1(3), 334-354.
- Ruben, B. D. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 229-240.
- Selby, R. (2008). Designing transformation in international education. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation* (pp.1-10). Sterling, VA: Stylus.
- 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.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus group: Theory and practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Taylor, E. W. (1994). A learning model for becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 389-408.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York, NY: Guilford.

- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. London, England: John Murray.
- Van Hoof, H. B., & Verbeeten, M. J. (2005). Wine is for drinking, water is for washing: Student opinions about international exchange programs. *Journal of Studies in International Education*, 9(1), 42-61.
- Vaughn, S., Schumm, J. S., & Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ziglio, E. (1996). The Delphi method and its contribution to decision-making. In M. Adler, & E. Ziglio (Eds.), *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health* (pp. 3-33). London, England: Jessica Kingsley.

